

第二章 文獻探討

教育是社會國家發展的重要關鍵。未來人類面對的，是一個急遽變遷的社會，一個腦力密集的時代，一種無國界的競爭。迎向新世紀的台灣，無論是國家競爭力的提升、社會的和諧凝聚、自然環境的永續發展、人民能力素質的提升和生活品質的改善，成功的關鍵都在教育(教改諮議報告書，民 85)。塑造教育願景是因應時代潮流趨勢的調適，也是對理想教育實踐的憧憬，其中自然也蘊藏了對國家與社會進步發展的期待，而民主生活的落實更彰顯出兒童教育權益的重視。歸結言之，九年一貫課程的推動乃導源於下述五大背景需求：(謝金青、侯世昌，民 90)

一、時代潮流的趨勢

歷數時代潮流的演進變遷，今日尤比昔時蓬勃快速。一九九六年「經濟合作與發展組織」(OECD)發表了「知識經濟報告」(Knowledge-Based Economy Report)，認為以知識為核心的「新經濟」將改變全球經濟發展的形態。衡量一個國家開發程度的分類法即將蛻變成爲該國是否透過知識創新、知識累積、知識分享而至知識擴散，進而形成的知識經濟化高、中、低度國家之分類(張光正、呂鴻德，民 89)。可以想見的是，微電子、電腦、生物科技等六大新科技彼此結合互動，已創造出一個嶄新的經濟世界，人工智慧產業的知識時代正式來臨。經濟學家 Thurow 認為，正式跨入廿一世紀，人類已不能再靠以往的舊公式功成名就，「知識」才是財富的新基石。微軟的比爾蓋茲是典型的代表人物，名下沒有任何有形資源，沒有土地、石油、軍隊，唯一擁有的只是知識，卻是世界上的首富，這是人類史上破天荒頭一遭(齊思賢譯，民 89)。時代潮流趨勢演進至此，任何一個國家都無法自外於趨勢潮流之外。而在這一場知識競爭的時代中，決勝的關鍵就在於教育。「九年一貫課程」的推出，可以說是教育身處時代潮流趨勢中，不得不爲的應然行動。

二、國家發展的需要

我國經濟發展的成就，舉世有目共睹，民主政治的發展遠比過去也有相當長足的進步，其中主要的促成因素在於教育的普及與國民素質的提升。然而，過去的利基點在時代潮流與環境改變之後，並不必然保證仍然可以繼續提供國家發展的助力。台灣政經情勢的演進即是一個明證，企業界普遍認為教育體系無法培育需要的人才，升學考試、偏重灌輸知識的教育歷程，讓學子缺乏創造思考與解決問題的能力(吳京，民 89)。

更重要的是，學校中的知識教育所學與社會嚴重脫節，學校教師以過去所

學，教導現今學童而要適應未來社會，明顯無法符合時代之需要，教育的功能日漸式微，教育不能為國家的發展儲備優良人才，將陷國家的發展於危機之中。因此，當國家的發展進入另一個嶄新的階段，教育也必然要再度跨越前進，才能為國家作育英才，以迎接新時代的挑戰。

三、社會進步的期待

回顧台灣過去卅年，可以說經濟條件艱困，因此教育機會均等與社會公平理念格外受到重視，此種社會共有的價值觀落實在具體的教育措施上，造就了考試、升學等教育制度。考試、升學等制度在過去的社會中頗為符合社會正義與社會公平的期待，也為社會造就了許多人才。然而，時代轉變，經濟條件變遷，社會多元化的需求，皆使得教育的成效大打折扣。其中尤以人格教育的扭曲更為嚴重，因為追求升學，聯考領導教學，學校教育失去培養學生健全人格的機能，擴及社會則是治安敗壞，燒殺搶掠習以為常，人人生活在恐懼與威脅之中。普遍觀之，社會人文氣息淡薄，功利主義盛行，價值觀念偏差，與過去相較，經濟條件改善，但社會風氣卻每下愈況，日漸沉淪墮落。基於全民對社會進步的期待，教育勢必要擔起力挽狂瀾之責任，國民教育階段的課程改革乃成希望之所寄。

四、兒童權益的重視

政府遷台以來，因長期戒嚴法律凍結，行政命令規範教育歷經數十年，上級指示成了教育奉行不變的圭臬。在此架構下，威權成了教育唯一的手段，家庭與學校中，兩性平等、學習權益與人權理念皆付之厥如。而在時代潮流的演進下，台灣即將邁入另一個發展的階段，要讓未來的主人翁能夠承擔重任，成為新世代的精英，關鍵在於對兒童權益的重視。

兒童權益的保障首重人權與學習權。「教育基本法」標誌了我國的教育應進入更合理、更合人性的教育紀元，威權體罰不應仍存在現代的教育體制中，須從家長與教師的觀念中去除。至於學習權則應確保兒童能夠一擁有閱讀和書寫的權利、提出問題和思考的權利、想像和創造的權利、瞭解人的環境和編寫歷史的權利、接受教育資源的權利以及發展個人和集體技能的權利。兒童權益能夠確保，國家發展才有前景，社會進步也才有保障，教育的理想也才能實現。

五、教育理想的實踐

教育是一種理想的志業，教育所要達成的理想遠高於現實所能實踐的水準。教育的改革不僅要實踐社會正義，讓每個人有公平受教的機會，更要在學習過程中確保追求卓越，讓每個人都能充份發揮潛能，得到適性的發展，讓自我

人生更有價值。爲了達到此種教育的高遠理想，教育品質的提升應從廣泛的角度進行，包括了課程與教學、師資素質、教育研究與評鑑、有效運用教育資源等等。

綜合以上，九年一貫課程可以說即是在此種全民期待興革的背景氣氛下所揭示的「教育改革行動方案」。其原本是教育改革的一帖良藥，但在實施以來，因爲各項配套措施、宣導與執行等問題，一再成爲大眾關注的焦點，九十二年七月，百餘位學者連署的教改萬言書—終結教改亂象，追求優質教學—中將九年一貫課程列入其十三項教改的迷霧中，質疑「七大領域時數均等的設計，稀釋了國民最基本基本的「讀、寫、算」能力之學習。這種設計，能夠達到提升國民素質的教育目標嗎？」，且對九年一貫課程的推行未能循序漸進，由一年級至九年級，逐年實施，以致產生課程銜接的問題造成教學上的障礙提出批判。再者，對於九年一貫課程中所強調的「課程統整」，六大議題融入「七大領域」的課程之中等，造成學生面臨強大的學習壓力，小學生的書包愈來愈重，無法達成教改預期「快樂學習」的目標。除顯示各界對九年一貫課程教改的關心外，亦更突顯對其深入探討之必要性。

第一節 九年一貫課程之理念與內涵

在進入廿一世紀前，世界各國都進行全國性的、大幅度的教育改革，許多教改方案都以學校再生(revitalized school)為主要目標，而且試圖建構一個二十一世紀的新學校，即強調平等、正義、公道和人性化的學校。而我國的九年一貫課程教育改革也在此種潮流下應運而生(歐用生，民 91)。以下茲就九年一貫課程之理念與內涵及目標特色，分別說明如下(教育部，民 89)：

一、九年一貫課程之理念

理念是課程規畫的概念源頭，並據此導引課程目標之方向、學習領域之定位、基本能力之標舉、學習教材的選編以及教學活動的設計。九年一貫課程的理念首見於教育部民國 89 年 3 月所頒暫行綱要。其中基本理念篇清晰闡明了新課程培養健全國民所要獲致的五大理念內涵：

1. 人本情懷——包括瞭解自我、尊重與欣賞他人及不同文化等。
2. 統整能力——包括理性與感性之調和、知與行之合一，人文與科技之整合等。
3. 民主素養——包括自我表達、獨立思考、與人溝通、包異己、團隊合作、社會服務、負責守法等。
4. 鄉土與國際意識——包括鄉土情、愛國心、世界觀等（涵蓋文化與生態）。
5. 終身學習——包括主動探究、解決問題、資訊與語言之運用等。

二、九年一貫課程之目標與特色

國民中小學九年一貫課程暫行綱要課程目標篇開宗明義指出，國民中小學之課程理念應以生活為中心，配合學生身心能力發展歷程；尊重個性發展，激發個人潛能；涵泳民主素養，尊重多元文化價值；培養科學知能，適應現代生活需要(教育部，民 89)。

基於以上，因此九年一貫課程學習領域的教育活動之設計即環繞在「一人與自己、人與社會、人與自然」等三大領域的學習。並希望能引導學生達成「增進自我瞭解，發展個人潛能」、「培養欣賞、表現、審美及創作能力」、「提升生涯規劃與終身學習能力」、「培養表達、溝通和分享的知能」、「發展尊重他人、關懷社會、增進團隊合作」、「促進文化學習與國際瞭解」、「增進規劃、組織與實踐的知能」、「運用科技與資訊的能力」、「激發主動探索和研究的的精神」、「培養獨立思考與解決問題的能力」等十項課程目標。綜合言之，九年一貫課程之目標、相關規範與領域內涵，至少呈現了以下的數

項特色：

1. 課程鬆綁—「課程綱要」代替「課程標準」，屬原則性規範，學校擁有相當之自主權，以能適應城鄉差距並發展學校多元特色。
2. 知識再定位—不以知識的獲得為目標，強調基本能力的培養，注重生活實用性，以改進偏重僵化知識學習之缺點。
3. 教學重合作—教師依學習領域組成「教學群」，實施協同教學。
4. 管理在學校—強調學校本位課程，賦予學校更多課程決定的權力。
5. 英語及早學—小五實施英語教學，配合時代脈動與社會需要。
6. 議題要融入—融入環保、資訊、兩性、人權等議題，培養關懷與了解。

三、「九年一貫課」之學習領域內涵

九年一貫課程設計之架構在於，以九年一貫課程總綱之理念為指引，以課程總綱之目標為方向，以十大基本能力之培養為目的，透過各學習領域的學習活動，達成國民教育之目標。其中尤為強調國民教育階段基本能力學習之重要。基本能力包含有 1、了解自我與發展潛能。2、欣賞、表現與創新。3、生涯規劃與終身學習。4、表達、溝通與分享。5、尊重、關懷與團隊合作。6、文化學習與國際瞭解。7、規劃、組織與實踐。8、運用科技與資訊。9、主動探索與研究。10、獨立思考與解決問題。基本能力架構下，則是對學習領域內涵、分段能指標的原則性規範，說明如下：

1. 學習領域內涵—如表一所示。

表一：國民小學各年級學習領域內涵表

領域/年級	一	二	三	四	五	六
健康與體育	健康與體育	健康與體育	健康與體育	健康與體育	健康與體育	健康與體育
語文	本國語文	本國語文	本國語文	本國語文	本國語文 英(外)語	本國語文 英(外)語
社會	生活	生活	社會	社會	社會	社會
藝術與人文			藝術與人文	藝術與人文	藝術與人文	藝術與人文
自然與生活科技			自然與生活科技	自然與生活科技	自然與生活科技	自然與生活科技
數學	數學	數學	數學	數學	數學	數學
綜合活動	綜合活動	綜合活動	綜合活動	綜合活動	綜合活動	綜合活動

2. 學習領域之規範

- (1) 學習總節數分為「領域學習節數」與「彈性學習節數」；導師時間、午

休、清掃等活動不列入學習總節數內。

- (2) 語文(20-30%)、健康與體育、社會、藝術與人文、數學、自然與生活科技、綜合活動(10-15%)。
- (3) 彈性學習節數可安排「全校課程活動」、「年級課程活動」、「選修課程」、「補救教學」、「班級輔導」或「自我學習」等。
- (4) 小五開始實施英語教學，鄉土語言自小一起為必選(任選一種)。
- (5) 學習總節數分配——低年級 22-24 節；中年級 28-31 節；高年級 30-33 節。
- (6) 領域學習節數分配—低年級 20 節；中年級 25 節；高年級 27 節。
- (7) 彈性學習節數分配——低年級 2-4 節；中年級 3-6 節；高年級 3-6 節。

3.分段能力指標

分段能力指標是學習領域目標的具體化，課程教材編選的主要依據。分段能力指標是學習能力指標內涵延伸與具體化的結果，以作為安排規畫學習活動的依據，進而在學習活動中實踐，以能達成學習領域課程之目標。以「綜合活動」領域為例說明如下：

「a-b-c」意涵

- a—代表主題軸——「綜合活動」領域有四大主題軸，分別是：認識自我、經營生活、參與社會、保護自我與環境。
- b—代表學習階段——「綜合活動」領域在國民小學階段計分為三個學習階段，低年級為第一學習階段，中年級為第二學習階段，高年級為第三學習階段。
- c—代表學習順序——學習順序表示學習的優先順序原則，以流水編號表示。

舉例：「生活經營」

2—1—3 蒐集並分享各類休閒生活的資料

意涵說明——2 表示這是第二主題軸(生活經營)的分段能力指標，中間的 1 表示此一分段能力指標應安排在第一學習階段(低年級)的時候學習，後面的 3 表示，在生活經營此一主題軸中，這是原則上安排在第 3 順位學習的能力指標，應在前面 2 個能力指標學習完成後才進行。

第二節 九年一貫課程辦理成效之相關研究

壹、教育成效評估的模式與方法

政府的許多教育政策實施泰半與民眾的生活習習相關，在愈趨自由、民主與開放的社會，民眾對政府施政成效的要求品質愈來愈高，成效評估的必要性也愈加迫切。教育政策的成效評估是政策規劃與政策執行賴以改進的參照基礎，實際上，已位居教育政策成敗的關鍵角色。所謂「成效評估」，即是有系統地應用各種社會科學研究程序，蒐集資訊，用以論斷政策概念化與設計是否周全完整；瞭解政策實際執行情形，目標達成程度，困難與問題，並據以判斷決定政策的維持、賡續或終結。

教育成效的評估模式，應用最廣的是系統分析法（system analysis）。系統分析觀念的起源，最早出現在十九世紀末葉。系統分析原是一種解決問題的方式，應用在教育領域中，其出發點是將教育情境看做是一個開放的系統，並將經驗世界看做是一個部分間與變項間相關的整體，彼此相互依存，整體的部份間與變項間具有規則性、動力性及因果性的相關。其在教育領域中最常用的基本模式如圖 3（林文達，民 72），隨後學者討論日多、應用日廣（彭文賢，民 79），這個模式能清楚的表達教育生產過程中各變項的相關情形。

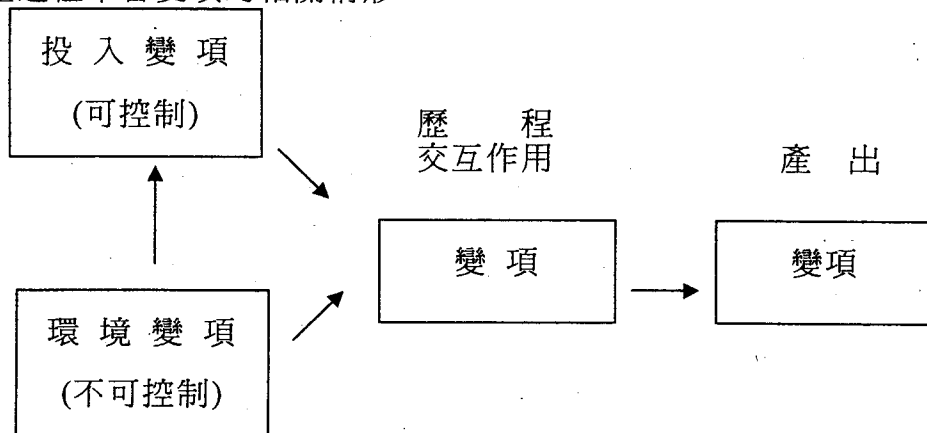


圖 1 教育系統分析的基本模式

資料來源：修改自教育經濟與計劃（244 頁）。林文達（民 72）

台北：幼獅文化。

系統分析是以目標作為分析的標的與方向，目標也可說是系統分析的核心。系統分析的方法相當強調量化及具體化，目的在於有效的進行分析工作。系統以目標做導向組合而構成一個動力系統(dynamic system)，形成一個相互依存的組合。系統中的變項可分成投入、歷程及產出三

種變項，這三個變項乃成系統的三個因素，系統間的關係如圖 3。

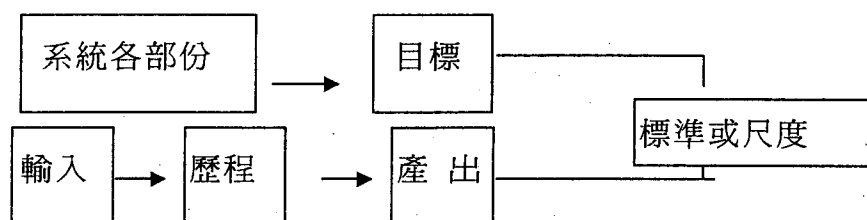


圖 2 教育系統分析的評估模式

資料來源：修改自教育經濟與計劃（250 頁）。林文達（民 72）台北：幼獅文化。

系統分析應用於教育政策評估中，最主要在於考驗教育政策的實施效能，不只在於檢驗輸入與產出的比率與差距，同時也要測量其與目標標準間的差距。產出與目標的吻合程度是系統分析中一個重要的步驟，因此目標衡量的標準或尺度的設計益顯重要。

就前者言，衡量目標的標準決定了系統分析準確性的大小，也是教育政策綜合價值判斷的依據。因此設計過程中應儘量利用其它方法輔助以減少主觀所可能產生的誤差。而在衡量尺度上，則選擇量化及等距變項為佳，即使不能用量來表示，至少也應有一種等級的方法，例如主觀的給予適當的劃分也有利於系統分析準確性的控制。學者馬信行（民 82）更明白指出，在教育評鑑的計量上，使用二點量表遠比五點量表為佳。

事實上，教育政策產出的評估並不易單以量化的資料作為衡量標準，光以量化指標衡量也容易產生誤導。學者（林文達，民 72）對系統分析方法的討論雖然強調量化、標準與固定的尺度刻畫，認為這是系統設計評定方法好壞與策略優劣的標準。但由於前述的客觀限制，學者們也大底同意，當標準尺度無法給予極客觀的標準時，主觀標準可以在系統分析中代替客觀標準，換句話說，主觀標準的設定仍是可行的。

CIPP(Context Input Process Product)模式的倡立，也源出於系統分析的模式。一般而言，CIPP 模式可分為四大部份：背景評鑑、輸入評鑑、歷程評鑑與成果評鑑。其中背景評鑑的主要目的在於審度被評鑑者的地位與環境，了解其有關資料；輸入評鑑的主要目的在於審度需投入的人力、物力與財力的配合程度；歷程評鑑的目的則在於提供評鑑者計畫實施進度、資源利用情形；至於成果評鑑的主要目的則在於比較評鑑結

果與目標之間的差異。國內目前許多教育評鑑都以 CIPP 做為評鑑模式的範本，盡力追求程序的完整(秦夢群，民 82)。

貳、九年一貫課程辦理成效之相關研究

莊明貞(民 90)對四區試辦成效整體評估顯示，整體而言，中、小型學校試辦成效較為顯著；很多大型學校因僅低年級試辦而造成中、高年級教師持觀望之態度。在問題與困難方面，包括：學校願景不明確無法達成執行上的共識；執行綱要和能力指標前後不一致造成教師邊寫教案時的困擾；課程缺乏縱向的銜接；研習過於頻繁影響教學；統整課程模式流於單一主題式統整；配套措施未及早確定而影響試辦成效；學校空間受限，社區和家長未能充分配合等問題。

薛梨貞(民 89)對高雄市所培訓之 95 位種子教師所做的成效評估調查顯示，教師設計統整課程的能力不足，而且科任與級任教師共同設計課程不易做到；大部分教師認為，實施課程統整可以促使教師專業成長。陳新轉(民 89)針對九年一貫課程綱要的分析結果顯示，分段能力指標過於傾向知識學習，在學習領域階段有分配不均的情形產生。此外，在推動統整課程時，教師必須調整其傳統角色，與學生建立共同成長和學習的關係。學校規模大小與所處地區會影響新課程實施的成效(黃木蘭，民 89)。

謝文仁(民 92)的研究指出，澎湖縣國小教師對九年一貫課程的教學信念和自評結果，不管在課程、教學或評量各層面均傾向正向、積極的看法；而在教學行為自評結果，不管在課程、教學或評量各層面多傾向大部分做到。

王進量(民 92)針對桃園縣國民小學教師實施九年一貫課程行政配合之探討，有下列結果：參與實施的教師對九年一貫課程的目標語內涵有相當了解程度；行政配合實施九年一貫課程的積極度高達 91.1%；教師大多是自願參與實施九年一貫課程；「課程發展委員會」，實際發揮的功能僅停留在規劃全校之課程計畫語執行，評估檢討及修正功能上有待加強；課程評鑑之參與成員，由「課發會及教師」組成比例較高；應優先提供之教學支援項目為：充實並提供教學資源和設備；形成行政配合困

難因素為：家長的疑慮、舊課程負擔；實施新課程尚需加強項目有：加強專業知能、課程評鑑與教學評量、教學支援。

國民小學教師對九年一貫課程的看法及因應行為之研究（鄒裕泰，民 91）顯示，桃園縣國民小學教師對九年一貫課程的看法在認知性（3.69）、支持性（3.39）、有效性（3.22）接在中等的程度；教師認為在九年一貫課程中最感困難的是實施教學評鑑、最有成就感則是實施多元評量；最重要的配套措施則是提高教師員額編制。

在中區九年一貫課程試辦學校實施「彈性學習時間」的問題之研究（鄭文星，民 91）顯示，受訪學校都能成立各種課程發展組織，即使各校在「彈性學習時間」的分配方法和時間數的分配上做法不同，但在課程內容方面多是以發展學校本位課程為主。所面臨的問題則有：教師教學時間的計算與調配有爭議、各年級之間教材連貫會產生問題、科任教師參與「彈性學習時間」規劃與施行的方式與機制有待研議、如何規劃老師研討課程的共同時間、領域學習的教學時數不足、教師兼任行政工作影響教學品質、「行政支援教學」的功能未彰顯；研究所得影響教師規劃「彈性學習時間」的因素有：教師專長、教育專業能力、對教育的信心、心態與價值觀、對課程改革的認同感與接受度、對課程改革的認知以及學生、家長和社區等種種因素；影響學校規劃「彈性學習時間」的因素包括：學校願景、校長教育理念、教育行政機關的政策、人力資源、教師的配合態度、學校的硬體設備、社區因素、場地、時間等等。

韓明梅（民 91）的研究指出，九年一貫課程實施的現況和問題有行政方面的問題：研習內容與方式不符合教師需求、學校本位課程位確實執行及學校對教師支援不足。就九年一貫課程本身：領域教材重複與版本銜接問題、評量無明確依據與標準、英語與鄉土語言實施對語文領域造成衝擊，並對教師造困擾。在教師方面正面的影響有：教師心態由疑惑抗拒轉化為嘗試接納、及共同面對新課程，增加良性互動；在負面的影響則是新課程位教師帶來沉重的被課壓力；還有，新課程引起教師對學生基本能力的疑慮。

李宛芳（民 91）以台灣東區試辦學校所做的調查顯示，東區教師對這次教改多傾向正面積極的態度；教師雖有教改的意願，仍需友人引導

期課程發展工作的進行；教師在執行新課程時，遭遇到工作量增加、學校經費不足和來自家長方面的壓力；教師對於研習活動雖自願參與，但深感研習活動重複性太高，理論與實務無法搭配以至於不能協助教師在教學時所遭遇的問題。陳宣伯（民 90）的調查結果顯示，大部分的國小教師皆了解九年一貫課程的理念精神、綱要內容和課程變革，且對新課程的配套措施和改革態度上遲認同與贊成的意見，但認為，新課程在課程發展和改革、宣導、師資的培育和專業成長等實施方面，應有完善的配套措施。

易丕修（民 90）針對九年一貫課程試辦小學組織發展之研究顯示，九年一貫課程試辦小學組織發展實際遭遇的困難中，以「教師負擔過重」及「教師時間不敷使用」為最多；他並且提出下列建議：加強新課程的宣導、提昇專家學者的諮詢服務、提高教師員額編制、減少教師間行政工作、擬定合理的獎懲制度；在給教師的建議包括：不斷提昇專業知能，建立專業素養、妥善規劃教學內容及安排時間、應重視同儕學習，彼此交流經驗、重視學校整體性的發展，多關心學校的各項事務。