

計 畫 編 號

NAER-97-36-B-2-02-00-1-12

國家教育研究院籌備處

台灣社會對中小學課程改革觀點與做法之研究
-基層教育人員對現行九年一貫課程正負面評析
與改善策略之探究

研究報告(二)

研究主持人：蘇進棻（國家教育研究院籌備處副研究員）

研究期程：98年1月至98年12月

執行單位：國家教育研究院籌備處

中華民國98年12月

基層教育人員對現行九年一貫課程正負面 評析與改善策略之探究

中文摘要

本研究以基層中小學教育人員對現行九年一貫課程正負面評價做為探討主題，採用文獻分析和焦點團體座談等方法進行探究。在文獻分析方面，研究者分別就九年一貫課程實施的背景、由來、相關文獻的正負面評價進行文獻上的整理分析，從中瞭解社會各界特別是基層教育人員對當前國民中小學九年一貫課程的評論，然後實地邀請國民中小學教育人員，包括校長、主任、組長、各學科領域的老師進行焦點團體座談，分別從行政溝通協調、教師專業成長、課程規劃、配套措施，家長參與及學生學習等層面瞭解基層教育人員對九年一貫課程的評價，目的在從基層教師的角度，瞭解彼等對此套課程的正負面評價與改善建議，研究過程中所邀請參與焦點團體的人員其教學年資都在十多年以上，也就是同時跨越新舊課程的教學，這些人員長久以來在中小學校任教，對新舊課程的差異與優劣感受度較深，所提意見值供參考，本研究最後歸納出以下四點結論，並提出七點建議。

壹、結論

- 一、現行國民中小學九年一貫課程是根據「教育改革總諮議報告書」有關「中小學課程改革建議」設計的，是為適應當前台灣民主政治發展所設計的課程。惟理念雖好，技術層面的規劃設計與推動配套卻未臻完善，導致衍生許多負面批評。
- 二、就基層中小學教師而言，正負面評價皆有。顯示有些教育人員對當前九年一貫課程設計與實施適應不良。
- 三、正面評價集中在課程理念、權力下放與課程教材較生活化方面。

四、負面評價集中在理念與實務脫勾、課程規劃、教師專業不足與教科書內容重複以及配套措施不足等方面。顯現出以下情況：

- (一) 九年一貫課程的教材淺化，國中以下學生程度有普遍下降趨勢，特別是操作練習時間減少，與高中課程之間的 gap 加大。
- (二) 九年一貫課程實施後，國中階段的教師配課情形較 1993、1994 年課程標準時代嚴重。
- (三) 九年一貫實施後，國中教科書雖採領域編教科書，實際上教師仍採分科教學。
- (四) 「九年一貫課程」立意雖好，實際施行後卻發生「九年不一貫課程」現象。
- (五) 九年一貫課程並未減輕學生負擔，學生壓力與補習遽增，學業成就呈現雙鋒現象。

貳、建議

- 一、九年一貫課程以領域代替學科，較適合國小 1-6 年級的學生，7 年級以上的國高中階段，建議仍採分科教學為宜。
- 二、採分科編輯教科書與分科教學，仍可於各科中安排領域統整的教材單元，讓學生瞭解學科間的關連性。
- 三、書包減重應從上游審查出版商的教科書與習作簿數量著力，作業減量應從教師平日教學著手。
- 四、建立法制、專業與永續性的課程與教學輔導體系有其必要性。
- 五、各校應成立測驗卷試題難度審核委員會，以確保測驗內容與實施，能符合學生身心認知發展的程度。
- 六、分段能力指標若能修正為分年級能力指標，可讓教科書的教材難易編排順序更符合學生身心發展次序，減少內容重複或某些教材遺漏的現象。
- 七、推廣辦理中小學兼任專長教師檢定，以補充特殊領域教師之不足。

關鍵字：九年一貫課程、正面評價、負面評價

A Study of the Evaluation of and Advice for the Nine-Year Curriculum: from the Angle of Teachers in Elementary and Middle Schools

Abstract

This study aims to research the elementary and middle school teachers' evaluation of the current nine-year curriculum through the means of documentary analyses and focal group interviews.

On the part of documentary analyses, the researcher, based on the documents, analyzes the background, origin of the implementation of the nine-year curriculum. In this way, we can know the society's, especially the teachers', evaluation of and comments on the current curriculum. And then, we invite the education staff of the elementary and middle schools, including principals, directors, section heads, and teachers of different fields to engage in focal group interviews. The valuation is made by the criteria such as administrative negotiation and communication, teachers' professionalism enhancement, curriculum planning, package measurements, parents' involvement, and students' learning. This will reach a good understanding of the evaluation of and advice for the current curriculum via the view of these teachers. The focal group interviewees all have over ten years of teaching experiences of both the former and current curriculum. So, considering their experiences, their comments deserve our references. Finally, four conclusions and seven suggestions are advanced.

Conclusion:

1. The current curriculum is designed based on "the improvement

advice of elementary and middle schools' curriculum" in "reports on educational improvements." The design tends to fit today's Taiwanese democratic development. Despite good ideals, the technical levels and related packages lead to many negative criticisms for their defects.

2. For the teachers, they have both positive and negative evaluations. This shows that they can not adapt themselves to the current curriculum.
3. The positive evaluation is inclusive of curriculum ideals, power sharing, and everyday life style of teaching materials.
4. The negative evaluation concentrates on the impracticality, curriculum planning, teachers' insufficiency of professionalism, and redundant textbooks, and lack of package measurements.

(1) Generally speaking, the teaching materials are too shallow, leading to the students' lack of progress. Especially, due to the decrease of practicing hours, the gap of curriculums between junior highs and senior highs is enlarged.

(2) Since the implementation of the curriculum, the improper classes distribution of the junior high schools teachers is worse than that in 1993, and 1994 when the standard curriculums were implemented.

(3) Although the textbooks of junior high schools are edited according to fields, the teachers still use teachings based on subjects.

(4) Currently, the nine-year curriculums are indeed inconsistent.

(5) The curriculums do not lighten students' burden. Therefore,

their stress and frequencies of going to busiban are growing.

Suggestions:

1. Field-centered curriculums need to replace subject-centered curriculums. This will fit the needs of all students ranging from first graders to sixth graders. And other graders still need subject-centered teaching.
2. In subject-centered textbooks and teachings, we still need to arrange complete units for field-centered teaching. In this way, students can know the connection between different subjects.
3. The weight the textbook bags should be lightened by censoring the textbooks and practice books. And the assignments should be reduced via teachers' everyday teaching.
4. We need to establish legal, systematic, professional and sustainable curriculums and teaching counseling systems.
5. Each school needs to establish a committee to judge the fitness of the exam sheets to ensure that the contents and implementation of exams can fit students' cognitive developments in body and mind.
6. The section capability index needs to be adjusted to grade capability index. Accordingly, the textbooks will fit students needs, and reduce redundancy and insufficiency of certain textbooks.
7. We need part-time teachers for specific fields to strengthen the faculty.

Keywords: nine-year curriculum, positive evaluation, negative evaluation

目次

第壹章 緒論	1
第一節 研究動機與目的	1
第二節 研究方法與步驟	1
第三節 研究範圍與限制	3
第貳章 文獻探討	4
第一節 九年一貫課程改革背景	4
第二節 九年一貫課程與教改總諮議報告書之關連	9
第三節 國民中小學九年一貫課程的正面評價	12
第四節 國民中小學九年一貫課程的負向評價	18
第五節 對九年一貫課程的共同期待	32
本章小結	33
第參章 研究設計與實施	34
第一節 訪談研究的設計與說明	34
第二節 訪談對象與內容	37
第三節 資料整理、編碼與檢核	39
第肆章 研究結果的分析與討論	42
第一節 九年一貫課程正面評價之探究	42
第二節 九年一貫課程負面評價之探究	47
第三節 九年一貫課程負面評價的改善策略	64
第伍章 結論與建議	70
第一節 結論	72
第二節 建議	76
參考資料	80

表次

表 2-1	教育改革總諮議報告書有關「中小學課程與教學改革建議」與「國民中小學九年一貫課程」比較表.....	9
表 2-2	各界對九年一貫課程之正向評價.....	16
表 2-3	社會各界（含各級教育人員）對九年一貫課程之負面評價.....	26
表 3-1	參與焦點團體座談者基本資料	38

圖次

圖 3-1	研究概念架構	34
圖 3-2	焦點團體座談研究流程	35

第壹章 緒論

第一節 研究動機與目的

壹、研究動機

1987 年解嚴後的台灣逐漸步上民主政治一途，中央與地方政府的領導權可透過民主選舉程序完成，改變以往政治領導人產生方式，這樣的政治變遷導致教育制度跟著調整。1994 年我國成立行政院教育改革審議委員會（簡稱教改會），該委員會對我國教育進行整體檢討，最後提出教育改革總諮議報告書，對我國各級各類教育提出改革建議，中小學課程與教學是其中改革重點，國民中小學九年一貫課程公布實施，就是在反應這種民主政治體制而制訂公布的一套課程，由於變革幅度頗大，且在 2001 年即公布實施，倉促成軍下衍生許多問題，導致社會大眾對此套課程的正負面批評聲音此起彼落，讓這項跨世紀的中小學課程改革增添疑慮。本研究擬從整全的角度，就此套課程實施至今部份相關文獻之評價進行歸納整理，並實地瞭解基層教育人員對九年一貫課程的評價，期能瞭解目前正在實施的課程之利弊得失，做為未來課程改革參考。

貳、研究目的

本研究主要目的如下：

- （一）探討台灣社會對現行九年一貫課程之正面肯定。
- （二）探討台灣社會對現行九年一貫課程之負面批評。
- （三）探討改進九年一貫課程負面評價之策略。

第二節 研究方法與步驟

壹、研究方法

本研究採文獻分析與焦點團體座談進行研究。

貳、研究步驟

本研究是「台灣社會對中小學課程觀點與做法」三年期研究中的第二年，研究子題是「基層教育人員對國民中小學九年一貫課程正負面評析與改善策略探究」，進行之步驟，首先概覽有關文獻資料，著重在各界特別是中小學教育人員對九年一貫課程正負面的評價方面。

茲將本研究進行的步驟，臚列如下：

- 一、確定研究題目、動機、目的、方法、範圍、步驟及可能的研究限制。
- 二、擬定研究計畫，確定研究大綱。
- 三、依據研究主題及目的，蒐集有關文獻，確定研究內容，並發展研究架構，設計焦點團體座談的議題。
- 四、抽取研究樣本，並進行焦點團體座談。
- 五、就所蒐集之座談資料進行歸納分析與整理。
- 六、提出結論與建議。

參、名詞釋義

本研究是從鉅觀整全的研究取向，整理出基層教育人員對現行九年一貫課程的正負面評析，進而對負向評價找出今後改進的方向，涉及的名詞釋義如下：

- (一) 基層教育人員：指國民中小學教育人員，包括校長、主任、組長、各領域任課教師及中央與地方課程教學輔導團人員等。
- (二) 九年一貫課程：指 2001 年開始實施迄今，仍在國民中小學施行的九年一貫課程。
- (三) 正面評價：表示對九年一貫課程肯定的部份，即此套課程的優點。
- (四) 負面評價：表是對九年一貫課程否定的部份，即此套課程實施至今有待改進的缺失。

有關國民中小學九年一貫課程可研究探討的議題很多，有的從總綱方面研

析，有的從七大領域課程綱要或重大議題方面著手，有的從一綱多本教科書政策與內容進行探究，這當中有的是以微觀角度切入研究，有的從鉅觀角度進行分析，本研究則以基層國民中小學教育人員對整套課程正負面評價做為探討議題，其主要理由是中小學教育人員是課程實施的第一線工作者，也是與學生接觸最多的，對整套課程的優缺點感受較其他人員直接且真實，彼等的意見可供瞭解課程利弊優劣參考。

第三節 研究範圍與限制

壹、研究範圍

本研究是從政策與制度的角度切入，著重於彙整對九年一貫課程正負評價之有關文獻與相關意見，同時嘗試從負向評價找出原因，並提出改善建議。本研究不探討國民中小學九年一貫課程綱要內容設計與實施成效方面的細項議題，故不分析各領域或重大議題課程設計的適切性與課程實施層面的問題，特此陳明。

貳、研究限制

- 一、有關九年一貫的文獻很多，本研究受人力、時間和經費等各方面限制，只能儘量蒐集，無法全部羅列。
- 二、由於人力、時間和經費上的限制，本研究無法舉辦太多次焦點團體座談，僅能立意取樣抽取具有代表性樣本進行座談。
- 三、本研究主要探討當前刻正施行的九年一貫課程的正負面評析，所持的角度是從基層教育人員實際施教後對此套課程的評價出發，本研究不站在出版社或書商或其他非教育的立場評論此套課程的優劣，例如：一綱多本，對學生或家長而言，是一項沉重負擔與壓力，是負面缺點，但對有能力出版教科書的書商而言，卻是個正面的大利多。

第貳章 文獻探討

第一節 九年一貫課程改革背景

壹、社會變遷

社會變遷，常會牽動教育改革。台灣在 1980 年代末期，隨著政治戒嚴令的廢止，社會急劇變遷，面對國內外社會環境的變化，許多當前施行的學校課程制度規範與教材內容已不合時宜，社會各界紛紛對當時學校課程提出各種批判與質疑。

有鑒於學校課程與教材已不盡符合時代需求，官方與民間團體，專業與社會人士紛紛投入課程改革熱潮中。在當前解構、去中心與多元的思潮下，教育改革逐漸轉向教育內容的更新（陳伯璋，2000）。可見，社會變遷是九年一貫課程改革的主要動因，此期間主要的社會變遷，表現在以下幾方面：

一、政治方面的變遷

解嚴以後的台灣，各種箝制人民思想的制度逐漸解除，台灣政治型態由集權專制體制逐漸朝向民主政黨政治發展，上至最高領導者總統，下至基層的縣市長、鄉鎮市長或村里長，都透過全民的直接投票選舉產生，民主自由終於可以在台灣實現，這是台灣過去數百年政治發展史上未曾有的一項創舉。政治的民主化促進國內社會環境急遽變化，連帶地，也牽動教育上的改革，中小學課程內容的改革便是其中一項重要改革項目。

二、科技方面的變遷

由於網際網路、通訊科技、微電腦、新材料及生物科技的突飛猛進，相關軟硬體發明不斷推陳出新，使得資訊流通接近光速，通訊的發達，促進全球化浪潮的興起。全球化浪潮最早起於經貿領域，主要是拜電腦科技、網際網路與通訊科技方便之賜，使得企業賴以維繫的三流：即資訊流、資金流及貨物流得以快速有效整合，企業版圖不斷擴大，跨國公司紛紛成立，各國的大中小公司為求生存紛

紛進行組織再造、加速設備 e 化的通訊革命（蘇進茶，2005）。

全球化風潮影響到各行各業，學校教育亦無可避免受到影響。主要改變發生在以下幾方面：1、遠距教學的興起：網路通訊科技應用到教學上，促使網路視訊教學的興起，新型科技運用到學校教育裡，讓學校的概念無限延伸，學校已不限於圍牆之內，教室也不一定在學校內，社區中有教室，家庭內有教室，社區網路的建置使得社區中處處可上網，隨時可學習，社區環境裡無處不是學校。再則，學校不但跨躍圍牆，進入社區，更跨出國界，走向全世界，學校的經營規模亦逐漸朝全球化方向佈局，這是電腦科技、網際網路和通訊科技發明創新後所帶給學校教育的改變；2、運用科技管理校務：當今各級各類學校為提高行政管理效率，增進教學效果，開闢多元學習管道，降低辦學成本，學校的領導階層紛紛改變管理模式，透過網際網路，建置網路大學與系統資料庫，管理學校對內對外的行政與教學事務(Bates, 2000)，這種新型的管理，主要是奠基在資訊科技的基礎上。管理者已不一定要坐在辦公室裡，而是可以隨時機動的在每一個地方無線上網指揮管理學校事務。這是科技進步，帶給管理上的空前革命；3、資訊科技融入各領域（學科）的教與學：資訊科技的發達，改變教材製作呈現與學習方式，各領域（學科）數位教材製作，e-learning 的建置，網路學校的興起，動態立體傳媒的設計，完全改變學習教材的面貌、呈現型式與學習者的認知學習方式，直接或間接影響課程教材的內容選擇與編輯。

三、其他方面的變遷

隨著政治與科技的變遷，此期間，台灣社會結構、經濟環境與文化內涵都有很大變化，甚至存在人們腦海裡的意識型態也有很大的變遷，導致教育內容也必需跟著調整，方能引導下一代有足夠能力去適應未來環境，中小學課程教材制度與內容的調整，便成為教改的重要項目。

貳、「教育改革總諮議報告」的建議

誠如上述，由於社會變遷，使得許多戒嚴時期推行的教育政策與制度，課程

與教學已不合時宜，有必要進行教育改革以便符合當前社會的教育需求。

1996年12月2日行政院教育改革審議委員會提出「教育改革總諮議報告書」，在第一章「背景」中提到，當前有許多的教育問題亟待改進，而「課程、教材與評量方式」便是其中的重要改進項目。為了與現行國民中小學九年一貫課程的內容設計相互比較，藉以說明九年一貫課程改革是根據總諮議報告書的內容而來，茲將總諮議報告書的有關「中小學課程與教學改革」之建議內容摘錄如下：

「推動教育的現代化，應使學校課程、教材、教法反映整體文化內涵，而非反映部分特定的文化內涵；使教學方法既發揮教師的專業影響，又重視學生的尊嚴與權益；並發展多元的評量方式，以改進傳統單一紙筆考試方式。目前我國學校的課程分科太細，缺乏統整；教材太難，不夠生活化；上課時數太多，教學方法及評量方式亦過於僵化，亟待改進」。(教育改革審議委員會，1996：5)

此外，在「帶好每位學生」的改革方向上，旨在發展適性適才教育，兼顧有教無類和因材施教理想，提供每位學生最適性的教育，其在課程與教學方面改革建議，茲摘錄如下：

「我國現行課程過度重視智育，又由於受到升學主義的扭曲，以致活動課程不受重視，師生關係不佳，群育不易進行，因此無法落實全人教育。今後為適應社會變遷與現代化生活，應該使學生有生活的基本能力，養成手腦並用的習慣，達成學以致用的目的。在德群兩育方面，既能自律也要能樂群；在體美兩育方面，要有健康的身心，也要有人文的素養；在智育方面，要有基礎的能力，也要有廣泛的興趣；另外，也應特別注重技藝的培養。如此方能順利踏入社會，也具備了終身學習的基本素養。課程設計也應反映以上的教育目標。目前中小學課程大抵上偏重「知識」的灌輸，並且教師與學生缺乏課程選擇的自主權，因而產生科目林立、知識零碎的後果，造成整體學習的障礙，同時也常流於主、副科的爭辯，無法落實適性的學習。因此在課程發展方面，今後應注意在學科方面的統整與簡化，以及學年及各年級教育階

段之間的連接」。(教育改革審議委員會，1996：35)

「在大班教學的體制下，教師無法顧及每位學生的特質與差異，再加上統一教材、進度與考試，更無法達成因材施教的理想。而單調講授的教學形態，也使學生失去學習的趣味與變化的刺激。許多在學習過程中落後的學生，更因無法得到適切的協助而放棄學習，成為教育過程的淘汰者和犧牲者。落實小班制，同時徹底改變傳統的教學形態，並容許學生有彈性的學習進度與學習內涵，是照顧每位學生使其能適性發展的必要措施」。(教育改革審議委員會，1996：35)

經由以上的論述，行政院教育改革審議委員會在教育改革總諮議報告書內，更進一步提出課程與教學的具體革新建議，茲將其要項摘錄如下：

「1、國民中小學課程，應以生活為中心，整體規畫，並以強健體魄，促進個體充分發展與增進群己關係為目標，培養生活基本知能，建立生活基本態度與習慣，奠定其終身學習的基礎。2、政府應速建立基本學力指標，從事有關課程發展的基本問題研究，並建立課程綱要的最低規範，以取代現行課程標準，使地方、學校及老師能有彈性的空間，因材施教或發展特色。3、課程實施應與科技相結合，積極推展資訊教育，建立網路學習環境，並充分利用其成果與社會資源，包括電腦、視聽器材、博物館、圖書館與科學館之運用，以實施多元化的教學，促進教學成果。4、積極統整課程，減少學科之開設，並避免過分強調系統嚴謹之知識架構，以落實生活教育與學生身心發展的整體性，減少正式上課時數，減輕學生課業負擔。增加活動課程，對於目前生活上的重要課題，如環保、倫理、道德、民主、法治、世界觀等生活教育內容，應加以重視，並整合於各科教學與活動中。目前國中地理、歷史、公民，可合併為社會科；理化、生物、地球科學可合併為自然科或綜合科學。國小健康教育，亦可與自然科或其他生活教育活動等合科。國小之團體活動、輔導活動或國中鄉土藝術活動等，應使學生落實於生活中，不宜單獨設科教學。5、語文及數學課程，應重視其作為表達、思維與應用的工具性。自然科、社會科等偏重知識之課程，應由近及遠，強調生活與實用。教學時以引起興趣為優先考量，重視學會如何學，而不過分強調學術性之完整，以達通識教

育之目的。藝能學科除陶冶、鑑賞能力之養成外，亦應特別注重生活技藝訓練，包括家用生活科技器具之使用方法與簡便維修技術，及手工工具的運用等。6、各學校應檢討、研修成績考查辦法，鼓勵自我進步，學習欣賞別人、與人合作，培養分享的情懷；應避免以班級為常模，訂定固定等第比率方式來評量學生，以減低學生間相互競爭的壓力。教學評量應重視其做為教學診斷的功能，積極導正分數與排序觀念，並研訂過程評量與多項目學習評量方式，發展多元價值。7、國小學生應學習英語字母之辨認與書寫。積極規劃與準備國小學生必修適量英語課程。研議通用標音系統之可能性，以減輕國小學生學習國語、母語、英語不同標音系統之負擔」。(教育改革總諮議報告書，1996：38-39)

最後，教改會在綜合建議摘要二建議：

「在課程與教學改革方面，宜以生活為中心進行整體課程規劃，掌握理想的教育目標，訂定課程綱要取代課程標準，強化課程的銜接與統整，減少學科數目和上課時數。國中階段合併地理、歷史、公民為「社會科」，合併理化、生物、地球科學為「自然科」或「綜合科學」。國小「健康與道德」科亦可與自然科、社會科或其他生活教育活動等合科。國小之團體活動、輔導活動和國中鄉土教育等，應融入各科教學或學校活動之中，不宜單獨設科教學。課程與教學的改革，希望加強培養學生學以致用的能力，可以手腦並用、解決問題、適應變遷、適性發展。課程實施應與科技相結合，建立網路學習環境，並充分發揮圖書館功能。國小學生應學習英語字母之辨認與書寫。積極規劃與準備國小學生必修適量英語課程。研議通用標音系統之可能性，以減輕國小學生學習國語、母語、英語不同標音系統之負擔」。(教育改革總諮議報告書，1996：摘9)

以上是教育改革總諮議報告書有關中小學課程與教學改革的相關論述或建議，由於與九年一貫課程的設計有關，所以本研究報告逐一摘錄其中相關的內容，使其能夠與國民中小學九年一貫課程相互對照，更能讓讀者瞭解其與九年一貫課程的脈絡淵源。

第二節 九年一貫課程與教改總諮議報告書之關連

台灣由於解除戒嚴，導致政治、經濟、社會等各方面變遷快速，在教育方面，1994年成立行政院教育改革委員會，進行全國教育總檢討，最後提出「教育改革總諮議報告書」，進行整體教育改革。誠如前述，根據教育總諮議報告書，在中小學課程與教學方面發展出「國民中小學九年一貫課程」。

若以因果關係推論，大因導致大果，小因導致小果，這些大果小果又會成為觸動另一行動的大因小因，因果不斷循環的結果便呈現當前的各種狀況。假設，戒嚴解除如果是大因，反應在教育上，教育改革總諮議報告書便是果，反果為因，九年一貫課程的實施又是教改總諮議報告書有關「中小學課程與教學改革」的果，這個果，又是導致眾多批評的因，也因此，又有一些一連串的補充規定與修改的過程。

由此可見，教育改革總諮議報告書有關「中小學課程與教學」改革建議，與「國民中小學九年一貫課程」的規劃密不可分，下表是教育改革總諮議報告書有關「中小學課程與教學改革建議」與「國民中小學九年一貫課程」比較表，由表中的內容，更可以清晰看出其間的關連性。

表 2-1 教育改革總諮議報告書有關「中小學課程與教學改革建議」與「國民中小學九年一貫課程」比較表

比較 項目	教育改革總諮議報告書有關「中小學課程與教學」改革建議	國民中小學九年一貫課程的規劃	有關的批評	備註
(一)	1、我國現行課程過度重視智育，又由於受到升學主義的扭曲，以致活動課程不受重視，師生關係不佳，群育不易進行，因此無法落實全人教育。 2、應使學校課程、教材、教法反映整體文化內涵，而非反映部分特定的文化內涵。	1、因而有「全人教育」理念的提出。 2、因而有「一綱多本」教科書的實施，並全面開放由民間編輯教科書，官方版教科書逐件退出市場。		
(二)	1、目前我國學校的課程分科太細，缺乏統整。 2、積極統整課程，減少學科之開設，並避免過分強調系統嚴謹之知識架構，以落實生活教育與學生身心發展的整體性，減少正式上課時數，減輕學生課業負擔。 3、重視學會如何學，而不過分強調學術性之完整。	1、因而有「統整課程」產生。 2、九年一貫以「三個面向，七大領域，六大議題」取代國民中學課程標準的 22 科與國民小學的 12 科，以統整課程取代學科課程。		

比較 項目	教育改革總諮議報告書有關「中小學課程與教學」改革建議	國民中小學九年一貫課程的規劃	有關的批評	備註
	4、國民中小學課程，應以生活為中心，整體規畫。			
(三)	因此在課程發展方面，今後應注意在學科方面的統整與簡化，以及學年及各年級教育階段之間的連接。	因而有「國民中小學九年一貫課程」名稱的由來。		
(四)	1、強化課程的銜接與統整，減少學科數目和上課時數。 2、上課時數太多。	1、因而有統整課程規劃，並重視課程的銜接。 2、減為全年授課日數以200天(不含國定假日和例假日)，每學期上課20週，每週授課5天為原則。		造成國小和國中斷層、國中和高中斷層。
(五)	教材太難，不夠生活化。	因而有國小的「生活課程」的規劃與整個九年一貫課程朝生活化課程方向規劃。	被批評為課程淺化。	
(六)	應該使學生有生活的基本能力，養成手腦並用的習慣，達成學以致用的目的。	因而在課程綱要上有「十大基本能力」和「能力指標」的創設，目的在培養國中小學生生活上帶得走的能力。		
(七)	目前中小學課程大抵上偏重「知識」的灌輸，並且教師與學生缺乏課程選擇的自主權，因而產生科目林立、知識零碎的後果，造成整體學習的障礙，同時也常流於主、副科的爭辯，無法落實適性的學習。	因而有「學校本位課程」與「一綱多本教科書開放」政策，開放由學校教師自選課程的措施。另將分科編輯教科書，改為以「領域」編教科書。		
(八)	1、國小健康教育，亦可與自然科或其他生活教育活動等合科。 2、國小「健康與道德」科亦可與自然科、社會科或其他生活教育活動等合科。	因而有「健康與體育領域」。	被批評為「缺德」。	
(九)	1、在課程與教學改革方面，宜以生活為中心進行整體課程規劃，掌握理想的教育目標，訂定課程綱要取代課程標準。 2、政府應速建立基本學力指標，從事有關課程發展的基本問題研究，並建立課程綱要的最低規範，以取代現行課程標準，使地方、學校及老師能有彈性的空間，因材施教或發展特色。	1、因而有「課程綱要」取代「課程標準」創設。 2、因而有「彈性課程」與「彈性學習節數」創設。		
	1、課程實施應與科技相結合，積極推展資訊教育。 2、課程實施應與科技相結合，建立網路學習環境，並充分發揮圖書館功能。	因而有「資訊教育」議題融入各科教學。		
(十)	增加活動課程，對於目前生活上的重要課題，如環保、倫理、道德、民主、法治、世界觀等生活教育內容，應加以重視，並整合於各科教	因而有資訊、環境、兩性、人權、生涯及家政等重大議題。		應還可以列出其他的重大議題。

比較 項目	教育改革總諮議報告書有關「中小學課程與教學」改革建議	國民中小學九年一貫課程的規劃	有關的批評	備註
	學與活動中。			
(十一)	1、目前國中地理、歷史、公民，可合併為社會科。 2、國中階段合併地理、歷史、公民為「社會科」。	因而有「社會學習領域」規劃。		
(十二)	1、理化、生物、地球科學可合併為自然科或綜合科學。 2、合併理化、生物、地球科學為「自然科」或「綜合科學」。	因而有「自然與生活科技學習領域」規劃。		
(十三)	1、國小之團體活動、輔導活動或國中鄉土藝術活動等，應使學生落實於生活中，不宜單獨設科教學。 2、國小之團體活動、輔導活動和國中鄉土教育等，應融入各科教學或學校活動之中，不宜單獨設科教學。	因而有國小的「生活課程」與「綜合活動領域」。		
(十四)	落實小班制，同時徹底改變傳統的教學形態，並容許學生有彈性的學習進度與學習內涵，是照顧每位學生使其能適性發展的必要措施。	因而有「小班小校」的倡導。		
(十五)	1、發展多元的評量方式：目前評量方式亦過於僵化。 2、應避免以班級為常模，訂定固定等第比率方式來評量學生，以減低學生間相互競爭的壓力。 3、教學評量應重視其做為教學診斷的功能，積極導正分數與排序觀念，並研訂過程評量與多項目學習評量方式，發展多元價值。	因而有「多元評量」的倡導。		
(十六)	1、國小學生應學習英語字母之辨認與書寫。積極規劃與準備國小學生必修適量英語課程。 2、國小學生應學習英語字母之辨認與書寫。積極規劃與準備國小學生必修適量英語課程。	因而有「國小實施英語教學」創設。		
(十七)	1、教學方法既發揮教師的專業影響，又重視學生的尊嚴與權益：目前教學方法過於僵化。 2、教學方法及評量方式亦過於僵化。	1、因而有「協同教學」、「教學創新，九年一貫」的主張。 2、因而有「多元評量」的觀念與措施。		
(十八)	研議通用標音系統之可能性，以減輕國小學生學習國語、母語、英語不同標音系統之負擔。	因而行政院91年度核定以「通用拼音」為原則。		
(十九)	藝能學科除陶冶、鑑賞能力之養成外，亦應特別注重生活技藝訓練，包括家用生活科技器具之使用方法與簡便維修技術，及手工工具的運用等。	因而國中有「生活科技」的彈性課程。		

資料來源：研究者自行彙整

表 2-1 顯示：九年一貫課程的設計，的確是根據教改會教育改革總諮議報告書所描繪的願景與輪廓規劃而成，兩者在時間點上前後相連，關係密切。但若仔細分析比較，九年一貫課程教材與教育改革總諮議報告書的內容亦略有出入。如社會領域的世界觀教育內容，在教育改革總諮議報告書內有提到，但在九年一貫課程社會領域課程綱要似乎欠缺，而且在六大議題外，事實上還有其他議題，如「海洋教育」現已增列，其他是否可再增加一些議題，如「理財」、「習慣」、「節能減碳」、「道德」議題，都值得再深究。

第三節 國民中小學九年一貫課程的正面評價

國民中小學九年一貫課程公布實施後，正面肯定有之，負面批評也不少，本節主要在彙整該課程公布實施以來，有哪些文獻持正面肯定的態度，且肯定些什麼內容？由於九年一貫課程的有關文獻非常的多，加上時間、人力等各方面限制，難以全面逐一蒐集，且有太多的正面評價觀點是雷同的，所以本研究僅就所蒐集的部分主要代表文獻，進行分析說明。

課程發展有其理論基礎，但也非單一理論，尤其是經過知識再分配及權力妥協的整個過程後，課程內容已是兼顧各方勢力均衡後的產物。陳伯璋（2000）認為國民中小學九年一貫課程綱要雖為各種不同主張協商下的產物，但實為人文主義、後現代主義、以及 Bernstein 統整型課程等理論的呈現，可謂為九年一貫課程找到論述的理論基礎。黃嘉雄（2002）指出，整個課程改革象徵市民社會活力的興起；邊陲聲音的湧現；場域疆界的跨越；權力分配的離中化；政治性的溝通協商漸興，科層性的直接控制減弱；新管理主義控制型態漸醞釀。說明整個課程改革的內容，充份反應戒嚴時期政府威權控制已經勢微，過去獨尊主流文化貶抑非主流文化業已不合時宜，取而代之的是民主社會族群追求平等，多元文化教育理念必需落實在課程教材中，成為課程改革的核心價值。

蘇進茶(2003)提到,九年一貫課程首度大幅度的將國中升學考試的教材選編權利,下放給民間出版社、學校及教師,並容許學校教師設計各種不同的選修課程。

九年一貫課程特色可用「開放」、「一貫」、「統整」三大面向來詮釋,具體而言,包括以下十點:一、課程規範的鬆綁;二、中小學課程銜接;三、學習領域的統整;四、社會新興議題的融入;五、學校本位的課程發展;六、協同教學的重視;七、基本能力的培養;八、本土國際的觀點;九、重視活動課程;十、建立課程品質管理機制(教育部,2003a)。

黃乃瑩(2002)認為九年一貫課程的重點,包括基本能力的課程目標、統整課程、學校本位課程。郭清順(2002)指出,課程統整、協同教學、學校本位課程乃九年一貫之主要內涵。張振成(2002)分析九年一貫課程特色為學習生活化的知識、領域學習、協同教學。馬惠娣(2003)認為九年一貫課程改革的最重要主軸是學校本位課程,此外,教師的專業自主和賦權增能、校長課程領導的角色也是此改革的特色。

九年一貫課程改革的許多概念對教師帶來許多衝擊,包括由單打獨鬥變成協同教學;教學方法多元化;由制式化教學變成適性化教學;由統一教材增加為教師自編教材;由國語教學變成多語文教學;由單一評量變成多元評量;由依賴教科書變成終身學習者(張英裕,2003)。

歸納九年一貫課程總綱綱要發現,九年一貫具有以下特色:以基本能力取代學科知識;國小五年級起實施英語教學;重視學習領域的統整;注重學校本位課程設計;完整結合課程、教學與評量;強調教師專業自主權;降低授課時數、減輕學生負擔(鄭世仁,2003)。

吳國基(2004)歸納九年一貫主要理念與精神為:促進全人教育的發展、推動學校本位課程、強調課程統整、推展教學創新、強化協同合作、實施多元評量。周麗玉(1999)認為九年一貫課程改革特色,包括課程鬆綁、以學習領域代替傳統科目名稱、教學時數以領域佔有百分比作為分配標準取代傳統每週之固定時

數、設置課程發展委員會建立學校本位經營機制。

游家政(1999)認為其修訂理念包括培養學生的生活與學習能力、以「課程綱要」取代「課程標準」、落實國教課程的一貫與統整、學校本位課程賦予學校與教師課程發展空間。高新建(1999)提到,國中小課程綱要旨在以培養現代國民基本能力為核心、以統整課程的合科教學取代分科教學、以學校本位發展提供更多教學自主空間、減少對教科書的依賴、增加外語學習以因應國際化、降低各年級上課時數以減輕學生負擔、改變傳統中央集權式的課程統治。

九年一貫課程改革前的學校課程為國定的統編教材,並且由行政人員和學者專家組成課程委員編訂統一課程,旨在促使學校課程和國家目標緊密結合。現行九年一貫課程則將課程研發權由中央釋放到地方與學校,顧及地方特色與學校學生需要,並以學習領域代替分科教學(林佩璇,2002)。

許德便(2004)認為九年一貫帶來的嶄新現象包括課程統整、校長課程領導漸形成、鼓勵教師設計適性課程內容、家長參與行政以外層次、教師協同教學氣氛。賴建邦(2004)認為九年一貫是一種組織變革,結構方面,產生系統統整;技術方面,以協同教學改變教師教學方法;實體擺設部分,同一領域教師辦公室集中在一起;人員變革方面,強調學校本位與教師自主。

張學善(2004)指出,九年一貫課程改革下,家長的教育參與權、教師專業自主權和校長的行政裁量權是共同發展的,可見家長參與已由形式參與轉變為實質參與。「九年一貫課程暫行綱要」出爐的記者會上,前教育部長林清江宣示:「未來國民教育新課程,要培養學生帶得走的基本能力,拋掉背不動的書包與學習繁雜的知識教材」,揭示了新課程的理想與方向(引自蘇麗春,2005)。

具體而言,九年一貫課程改革乃朝向學校本位課程的發展、教師專業能力的展現、課程統整、協同合作、多元評量與家長參與等方向(林佩璇,2002;張素貞,2002)。

教育部(2004)委託世新大學民意調查研究中心對全國國中小家長在「九年一貫教學創新」上的意見結果發現,在教學方法上,有五成八的受訪家長同意「九

年一貫課程實施後教師教學方法比傳統教學更活潑」。在教科書編輯上，有七成六的受訪家長同意「教育部決定參與編輯九年一貫課程教科書，可以有效維護教科書品質」。在教育方式上，六成六受訪家長同意「現在學校的教育方式讓學生學習更活潑、更開放」。然而，在問題解決能力上，只有三成七受訪家長表示同意「九年一貫課程可以提升學生解決問題的能力」，但有將近五成四的受訪家長表示不同意。可見，「比傳統教學活潑」是對九年一貫課程的正面肯定。台中縣父母成長協會常務理事顏振寧，則以一個國中一年級孩童母親身份表示，九年一貫最吸引她的地方就是「親子共學」，讓家長有被尊重的感覺(引自林竺筠,2002)。

茲將歷年來學者專家對九年一貫課程的正向觀感，依行政系統、教師專業、課程規劃、家長方面及學生能力等五方面歸納整理如下表 2-2。

表 2-2 各界對九年一貫課程之正向評價

層面	行政系統			教師專業			課程規劃							家長方面	學生能力								
	重視課程品質管理機制	校長課程領導逐漸形成	重視學校本位管理	教師自主權意識覺醒	減少對教科書的依賴	協同教學	課程研發權下放	顧及學校特色	學習領域代替分科教學	教學時數以領域百分比區分	落實國教課程的一貫性	降低上課時數減輕學生負擔	教科書開放	課程修訂小組打破學科專家主導方式	新興議題的融入	實施多元評量	實踐行政以外的參與	培養生活與學習的基本能力	增加外語學習	重視本土	促進全人教育的發展		
學者專家	周麗玉 (1999)						✓	✓	✓	✓													
	游家政 (1999)						✓	✓		✓							✓						
	高新建 (1999)				✓		✓	✓	✓		✓						✓	✓					
	楊州松 (1999)							✓	✓			✓	✓				✓	✓					
	林佩璇 (2002)						✓	✓	✓														
	黃乃瑩 (2002)							✓	✓								✓						
	郭清順 (2002)						✓		✓	✓													
	張振成 (2002)						✓		✓									✓					
	教育部 (2003a)	✓					✓	✓	✓		✓				✓			✓	✓	✓			
	馬惠娣 (2003)		✓		✓				✓														
	鄭世仁 (2003)				✓				✓	✓		✓				✓		✓	✓				
	蘇進茶 (2003)						✓	✓															
	張英裕 (2003)					✓	✓									✓			✓				
	吳國基 (2004)					✓	✓		✓	✓						✓							✓
	許德便 (2004)		✓			✓	✓			✓							✓						
	賴建邦 (2004)			✓	✓		✓		✓	✓													
張學善 (2004)																✓							
張昀仟 (2006)				✓																			

資料來源：研究者自行彙整

上述對九年一貫課程的正向觀感，都集中在「課程決定權力下放」、「理念與

特色」及「教學方法」等三方面。可以看出國民中小學九年一貫課程的制定，是在反應台灣解嚴以後，立法院大幅修正許多的法令、規章與制度，使得政治上由集權漸趨民主的一種課程走向。在政治方面，國家最高領導者的產生由官定轉變為人民選舉，在教育上，中小學課程教材由國家統編轉變為基層的中小學教師擁有部分課程選編權。政治方面是賦予人民更大的參與權，教育方面是授權由中小學教師甚至家長參與課程，政治和教育兩者改革理念與方向一致，併行而不悖。茲將「課程決定權力下放」、「理念與特色」及「教學方法」三方面進一步說明如下：

壹、課程權力下放方面

中小學課程的決定權在台灣一向由中央層級的機構決定，中小學校基層教育人員的任務是把國立編譯館版本傳遞給學生，解嚴以後，民主意識高漲，中小學課程的決定權有部份授權給教師自編，學校本位課程逐漸發展，因此諸如「校長課程領導逐漸形成」、「重視學校本位管理」、「教師自主權意識覺醒」、「減少對教科書的依賴」、「課程研發權下放」、「課程修訂小組打破學科專家主導方式」、「實踐行政以外的參與」等正面評價。基本上，都是與「課程權力下放」有密切相關。

貳、理念與特色方面

台灣的政治體制由集權轉變為民主，意味政府領導權力來自人民的支持擁護，人民已有當家做主的能力，但為確保與提升主權在民的民主理念，九年一貫課程強調公民素養與基本能力的培養，為達成上述目標，九年一貫課程揭示許多崇高的理念，包括：「重視課程品質管理機制」、「學習領域代替分科教學」、「教學時數以領域百分比區分」、「落實國教課程的一貫性」、「教科書開放」、「新興議題的融入」、「實施多元評量」、「顧及學校特色」、「降低上課時數減輕學生負擔」、「培養生活與學習的基本能力」、「增加外語學習」、「重視鄉土教育」、「促進全人教育的發展」等，都是九年一貫課程的重要理念與特色，是較受正面肯定的部分。

參、教學方面

九年一貫課程比傳統教學活潑，獲大多國中小家長認同，「協同教學」可說是另一種教學創新，「親子共學」也獲得有時間和能力與孩子一起學習的家長認同。這是九年一貫課程實施後，在教學方面，獲較關心學生學習的家長認同的一個層面。但對於沒有時間陪伴孩子共學的家長而言，九年一貫課程卻也增加許多家長的負擔。

第四節 國民中小學九年一貫課程的負向評價

現行九年一貫課程的推動、規劃與實施，並非萬事俱備之後再推行，而是採摸石子過河，邊做邊修邊改方式進行（蘇進茶，2007），所以事前的實驗試行階段很短，誠如教育部（2001）指出，考量課程修訂勢將走向「常態化」，便縮短九年一貫課程的實施期程，以便於日後的課程修訂，同時為使較多學生能接觸九年一貫課程，故不採逐年實施方式安排（教育部，2001）。因此，在實施時程上，自2001學年度起分段實施；2003學年度1-9年級全面施行。

本節主要在彙整國民中小學九年一貫課程公布實施以來，有哪些負面批評，與批評些什麼？由於時間、人力等各方面限制，本研究僅就所蒐集的部分主要代表文獻，進行歸納整理與分析說明。

壹、教育部長或立法委員

課程鬆綁為整個教育場域帶來許多新思維，教師獲得專業自主權、家長合理參與教育事務、學生的學習更為多元與適性，惟政策規畫之理論與實際面仍不乏許多落差，造成課程改革的反挫（吳財順、張素貞，2004）。可見，理論與實際之間的落差，甚至發生斷層，是整套課程實施後的批評來源。

前教育部長黃榮村提給行政院의 專案報告指出九年一貫課程存在四大問題：一、九年一貫衝擊教師教學專業素養，如教師缺乏適性教學的實踐力、多元評量能力，亟待充實第二專長；二、挑戰考試領導教學等根深柢固教育觀念；三、推

動組織未能事權統一；四、學校課務推動開創性不足等（引自張錦弘，2002）。立法委員曾燦燈在一場研討會中提到，只要有考試，一綱多本都變成原罪，因為家長和學生根本無法放心地只唸一本（二林工商文教基金會，2006）。

教育部（2003b）在國小實施九年一貫課程一年後、國中即將實施之際，基於「雖已晚，然規劃總比沒規劃好」立場提出一些配套措施，其重點如下：一、成立跨部會的新課程配套措施專責單位；二、設置課程研發與評鑑專責單位；三、強化教師專業成長與評鑑機制；四、強化教師發展課程或研發教材能力。

貳、學校教育人員

另一方面，許多學者亦曾具體研究九年一貫課程改革，同時提出該課程改革的缺失。陳伯璋（2002）雖肯定九年一貫的改革理想，但也指出該改革的許多問題，包括未提升教師專業知能的「理念宣導」效果有限、課程推動缺乏理論基礎與專業檢證、課程統整流於形式、學校本位課程發展未落實、教科書編輯未臻理想、國中領域排課有困難。而上述論見也為吳武典（2005）所贊同和援用。

黃政傑（2003）認為九年一貫課程預定在四年內完成新課程九年的循環，為加速改革績效而未採逐年實施方式，立即出現課程銜接問題。吳財順、張素貞（2004）認為九年一貫課程存在問題包括教科書一綱多本下的壓力、多元入學加重學生學習與經濟負擔、課程銜接問題引發新恐懼、教師原有教學專長難勝任、建構數學的誤解與誤用。

甄曉蘭（1999）也認為，九年一貫課程固然呈現課程改造藍圖，卻未實際交代過程中「如何溝通、如何建構知識」；忽略學校生態環境調整問題；趨於「急就章」；忽略教師信念調整與預備度；評量方式與標準的調整問題。歐用生（2001）訪問數十所九年一貫試辦學校，發現課程實施存在若干問題，包括將課程統整窄化為「主題統整」、只是擴大各校原本的差異性、相關配套不足等。

楊振昇（2001）整理九年一貫課程推動之可能遭遇困境，包括課程統整共識未有定論、教科書審查規準不易拿捏、師資培育制度有待檢討、教師抗拒心態等。

針對九年一貫課程的協同教學概念，張德銳、簡賢昌（2002）整理國內外文獻發現，協同教學之成功必須先解決教師專業能力不足、教師孤立封閉的文化與自我壓縮性格、缺乏有效運作經驗、行政支援體系等環節，以降低實施過程的窒礙難行。

高新建（2004）則從課程發展架構出發，指出九年一貫課程綱要存在七大問題：課程需求及情境評估不夠完整；課程願景及目標的訂定、轉化缺乏邏輯關聯；課程架構規畫流於僵化與紊亂；教學材料編輯及審查機制有待改善；課程實施造成銜接問題且流於形式；課程教學評鑑的實施過於緩慢且未統整；課程維持系統及制度建立未能充分配合。

事實上，道德教育與品格教育在當前教育扮演重要的角色，卻未見諸九年一貫七大學習領域中，直言九年一貫「缺德」（王叔楨，2004）。更有以批判教育學為視框，批判九年一貫課程的國文、數學時數不足，課程內容淺化，難以實現「把每個孩子帶上來」的理想；此外，課程計畫生產處處可見行政干預，偏向工具理性與泰勒模式（王嘉陵，2005）。何福田（2005）提到，九年一貫課程存在許多尚需加強或改善之處，但其中尤以下列幾項最為重要：一、觀念的釐清與接受度；二、教科書的橫向與縱貫聯繫；三、考試與比較觀；四、師資培育制度的培育方式。

張昀仟（2006）從教師課程決定權探究九年一貫成效則發現，九年一貫的確促使教師自主權意識的覺醒，但教師仍難以跳脫對教學指引的依賴，統整課程與協同教學也趨於形式化，評量方面則從完全自主轉變為有限制的自主；該研究更提到，參與課程發展委員會的運作未使教師提升課程決定權，家長對教師士氣的影響是最直接且嚴重的環節。劉和然（2006）提到，九年一貫課程牽涉層面相當複雜，包括教學現場的師資結構問題、培育制度的調整、教科書的把關與評選、教師進修等，但政策決定卻乏全面擘劃之藍圖，縝密的配套措施亦不足。陳文詠（2005）認為各校尚無法在預算、人事上獲得自主權，因此在學校本位課程發展上仍是捉襟見肘。課程統整方面，多數教師只是追求學科間關係的統整，忽略概

念層次的「有意義聯結」。

九年一貫強調學校本位的課程設計、開放教科書、重視多元文化、非流於純專家導向的課程修訂小組，具有後現代反極權中心的特徵；強調統整連貫、生活經驗課程與基本能力，亦呈現反學科本位。只是，反專業與反學科本位易忽略學科本身的理論與邏輯系統，另外，教師是否恢復已被「解除」的課程編選與設計能力？或只是流於市場導向，忘卻專業自主權的發揮（楊州松，1999）。

吳月鈴（2005）認為當前教科書亂象，除因過去師資培育過程缺少自編教材能力的培育，致使教材自主權從國立編譯館轉到某些書商手中外，能力指標過於籠統、審查的嚴謹度不夠、考試制度和家長觀念也是造成一綱多本的癥結所在，即使部編版教科書推出後也因架構問題和行銷手法不佳而未被接受。黃光國等（2003）「教改萬言書」批判，九年一貫課程相關配套措施殘缺不全，實施的程序漫無章法，教科書未經試用即匆促上路，導致錯誤百出，九年一貫課程內容更有「國中被國小化」問題。

周淑卿（1999）批評九年一貫七大領域的學科統整缺乏合理依據；各領域的時數分配又限制課程統整的彈性；以學力指標配合教材綱要，試圖予學校更大的彈性空間，卻忽略能力指標的知識次序結構是否能與課程統整配合。歐用生（2004）談到九年一貫課程發展，雖曾以「脫繭」來比喻九年一貫課程改革在促成課程意識覺醒的成果，惟面對實踐過程的難題與挑戰，仍期許繼續努力，以完成「蛻變」。楊龍立（2002）發現，九年一貫問題包括課程發展時程急迫、發展欠缺實驗、師資培育體制與九年一貫脫節、七個學習領域的區分缺乏學理依據。

一場「一綱多本」的研討會中，楊遵榮教授更直言，如果不改善考試制度，只會使得九年一貫的推行成效大打折扣（二林工商文教基金會，2006）。台北市教師會曾委託 TVBS 民調中心，以郵寄自填式問卷調查基層教師對九年一貫教改看法，結果發現有高達八成一的國中小學級任老師表示不贊成「一綱多本」方式，其中更有二成一表示非常不贊成（TVBS 民意調查中心，2004）。潘慧玲（2005）在主持教育廣播節目「一週教育論壇」時，曾邀集督學、校長、教師以及家長共

同為九年一貫課程改革的成效把脈。與談者指出，極度分科培育下的教師有領域教學上的難處；領域教學下的學校課表安排有其實際上的困難，且如何安排教師專長也不容易。

張煥泉（2005）以苗栗縣國小教師為問卷調查對象發現，多數國小教師強烈質疑課程綱要在提升學生數學能力的成效，此外，固然大多肯定多元評量，卻認為該改革在當前環境中實存在窒礙難行的問題。顏嘉男（2006）以台南縣國中數學教師為對象的研究顯示，九年一貫課程實施下，數學教師所遭遇的困難包括，各版本間無法相互銜接；上課時數不足；新舊教材差異；國小課程無法銜接國中，國中課程也無法銜接高中。

就學校本位概念而言，游郁蘋（2005）以自編調查問卷調查桃園縣公立國小教師對九年一貫政策的知覺，研究顯示，教師多半認同政策改革理念，但認為國中階段的學校本位政策受限於升學歷力較易流於空談。

就教師教學計畫的設計目標而言，簡文娟（2001）對基北區 14 所國中的自然與生活科技教師調查發現，多數教師認為沒有足夠時間與能力自編教材，而且只有 26.5% 教師願意參加學校的課程發展委員會。徐宇欣（2004）調查高屏地區國小教師對九年一貫課程學校行政運作的滿意度發現，教師對「課程規劃」的滿意度較佳，對「行政的支援」滿意度較差。陳火川（2004）以嘉義縣市國小教師為研究對象發現，不同個人背景變項的國小教師，在實施九年一貫課程下所感受的工作壓力未達顯著；但級任教師之工作壓力高於科任教師；任教於鄉村學校的國小教師之工作壓力也高於任教於市區學校之國小教師；且 12 班以下學校規模的教師工作壓力大於 37 班以上之國小教師。

李惠敏（2002）以台北市公私立國中教育人員為對象的研究結果顯示，學校整體執行九年一貫課程的現況大致良好，執行程度高於平均數，但存在課程研發困難、家長過度干擾正常教學等問題。陳秋蓉（2002）以國小主任立場提到教師在九年一貫困難，包括九年一貫宣導不足；鄉土與英語師資不足；課程銜接問題；領域橫向間存在重複情形；授課時數不足；升學主義未除，不易落實多元評量。

陳炳男(2002)探討九年一貫課程問題發現，行政、教師、師資培育均存在實施困境。就行政而言，出現委由出版社代為編寫「課程計畫」與「彈性課程」現象。張曉黎、吳株榕(2002)認為，注音符號教學的節數過少，致使學生運用注音符號的能力不足；生活領域包含藝術與人文，並非每位教師均有專業知識與能力；生活、健康與體育、綜合領域課程重複性高；教師對彈性課程的規劃和運用一頭霧水；家長對九年一貫信任度很低。

蘇鈺琦(2004)認為九年一貫課程改革的問題可分為課程綱要本身與師資二方面，課程綱要方面包括改革理想過於崇高、國語文節數的減少影響注音符號教學、鄉土語言課程增加師生壓力、各縣市英語教學年級不一、評量配套措施不及、建構數學的誤用。師資方面則包括宣導不足、家長的過度干預、進修課程未能符合教師需求、師培制度未隨之改變、缺乏英語師資、鄉土語言教師缺乏專業性。

許世壁(2003)提到，教育當局未對第一線教師正確宣導建構數學觀念，以致教師對建構數學產生偏差，不刻意強調九九乘法的熟練，也使得學童計算能力低落。宋佩芬(2003)認為，是否打破學科界線並非課程改革的重點，除非教師具備學科知識與學科教學知識，否則無論統整與否，仍難以達成課程改革的理想。

劉乃綺(2003)認為九年一貫課程實際上面臨的問題包括：課程統整流於花俏、課程銜接問題、一綱多本增加家長與學生負擔、多元評量淪為表面。林于弘(2003)則認為九年一貫課程的亂象並非全出在民編版教科書，急迫行事、倉卒推動等疏失才是問題所在，民編版教科書只是代罪羔羊。張振成(2003)也提出九年一貫的問題包括建構式數學、課程銜接、一綱多本帶給家長的經濟壓力、統整教學的倉促上路。

黃麗真(2003)列舉國中實施九年一貫課程所遭遇的困境包括5方面：1、學校課務編排方面，有些科目無法依專長排課；教師們對班群式協同教學意願不高；課表編排困難；師資培育未能配合新政策；難以脫離考試引導教學策略。2、學校本位課程方面，部分學習領域鑑於升學壓力較難配合學校本位課程設計；以校為單位的本位課程發展負擔太大；家長對本位課程投入不高。3、教科書方面，

一綱多本的銜接問題；教科書版本審定時間太慢；使得學校教科書評選時間不足。4、教師方面，統整與協同可能受到教師專長限制。5、其他方面，九年一貫課程僅著重在七大領域的統整，少見九年課程的連貫。

葉興華（2002）發現教師在實施九年一貫課程時存在以下問題：部分教師未能掌握九年一貫課程精神；新課程的實施停留在機械使用階段，缺乏提升與開創；部分教師未善用課程的專業自主；教師增能情形不佳。

王稠寶（2002）認為九年一貫課程的問題有：大多數教師對九年一貫欠缺了解；中央和地方對課程權力下放存在期待落差（地方希望中央解決課程改革之所有配套，中央則視其為縣市本位經營與發展）；城鄉資源限制不利於課程改革；師資培育模式未隨之改變；政府人力精簡下，地方教育主管人力無法及時調整。

林殿傑、張素貞（2002）認為九年一貫最大的問題是課程銜接，能力指標採「年段指標」而不以「年級指標」呈現，造成民間出版業者自行解讀與分配。

參、民意調查與訪談

財團法人群策會委託世新大學民意調查中心調查民眾對九年一貫課程的看法顯示，七成四受訪者不了解「九年一貫課程」，超過四成受訪者更坦言對九年一貫新課程沒有信心（行政院研究發展考核委員會，2002）。

教育部委託世新大學民意調查中心調查國小及國中家長對九年一貫課程政策之看法，結果顯示五成的受訪者同意「九年一貫課程可以提升學生的生活適應能力」，另有四成二則不同意；八成的受訪者同意「現在的家長比以前參與教育的機會更高」，一成八則不同意（行政院研究發展考核委員會，2004）。

TVBS 民意調查中心（2005）以電話隨機抽樣全國國中小家長，調查教育政策與九年一貫教育觀感發現，有近六成學生家長不滿意九年一貫課程，更有六成三受訪學生家長認為現在學生的素質比以前差。

張鈿富、葉連祺（2006）以電話訪問調查系統，調查台閩地區年滿二十歲國民對當前教育議題看法也發現，有高達 56.82% 民眾認為九年一貫課程的實施沒

成效，對照 2003 年和 2004 年分別有高達 68.38% 和 47.2% 贊成此項政策的比例相較，九年一貫課程成效顯然有改善的空間。

陳香吟(2002)訪談南部三縣市教育局學管課專員發現，存在於教育局和各國小行政間最大衝擊為「總體課程計畫」之內容與審查機制的界線不明；九年一貫研習的講師之實務經驗存在城鄉差距，理論型也有定義混亂情形；教師普遍反應語文領域大幅縮減，造成鄉村學校一年級注音符號教學時數不足；生活課程融入「藝術與人文」部分，教師因在音樂和美術專長的不足，恐無法對學生有正確引導；教科書方面的編輯為各科設計完後再行合併為生活課程，故內容重複性高。

宋佩芬、周鳳美(2003)訪談台北市兩所國中社會科教師發現，教師以消極態度面對九年一貫課程改革的根本原因是：他們根本沒有被說服而相信課程統整是好的或可行的。此外，變革仍無法突破學校的基本運作，即講述法仍成為主要的教學方式。

表 2-3 社會各界 (含各級教育人員) 對九年一貫課程之負面評價

層面 學者專家	行政系統						教師專業			課程規劃											家長方面		學生能力	其他								
	乏事權統一的專責單位	國中領域排課不易	忽略學校生態問題	忽略促使教師專業成長的評鑑機制	觀念的宣導不足	課程推動乏專業檢證	中央和地方對課程下放存在期待落差	原有教學專長難勝任	難以跳脫對指引的依賴	有限的評量自主權	課程推動開創性不足	一綱多本	教材審查與倉卒付梓	建構教學的誤用	評量方式欠缺調整時間	課程內容淡化	課程統整流於表面和主題統整	能力指標太籠統	領域分配時數限制統整彈性	缺乏道德教育領域	國語文節數減少影響注音符號教學	各縣市英語教學年級不一	課程銜接問題	多元評量淪為表面	領域偏向間存在重複問題	過度參與而打擊教師工作士氣	升學考試觀念影響成效	對本位課程投入興趣不高	加重學生負擔	擴大各校因社經背景差異的不平等	整體配套不足	
甄曉蘭 (1999)			√				√							√																		
楊洲松 (1999)							√																									
周淑卿 (1999)																	√	√														
楊振昇 (2001)			√				√					√					√															
歐用生 (2001)																	√													√	√	
張德銳、簡賢昌 (2002)			√																													
張錦弘 (2002)	√		√				√			√																						
林殿傑、張素貞 (2002)																	√						√									
楊龍立 (2002)						√	√																									
王稠寶 (2002)	√				√	√	√																								√	
陳秋蓉 (2002)					√		√													√		√	√			√						
陳伯璋 (2002)		√	√		√	√	√					√					√															
張晚黎、吳株榕 (2002)					√		√			√										√						√						
葉興華 (2002)					√			√		√																						
黃政傑 (2003)																							√									
黃光國等 (2003)							√								√								√					√			√	
教育部 (2003b)	√			√			√																									
許世璧 (2003)					√								√																			
宋佩芬 (2003)							√																									
劉乃綺 (2003)											√						√						√	√								
張振成 (2003)							√				√	√											√									
林子弘 (2003)																																√
黃麗真 (2003)		√					√				√	√				√										√	√					
蘇鈺琦 (2004)					√		√						√	√						√	√					√						
高新建 (2004)												√											√									
吳財順、張素貞 (2004)							√				√	√											√					√				
王叔楨 (2004)																				√												
王嘉陵 (2005)																√																
陳文詠 (2005)			√														√															
吳月鈴 (2005)							√					√					√									√						
何福田 (2005)					√		√				X															√						
吳武典 (2005)		√	√		√	√	√					√				√																
張昀仔 (2006)								√	√																√							
劉和然 (2006)																																√
二林工商文教基金會 (2006)																										√						

資料來源：研究者自行彙整

綜合上述有關九年一貫課程的負面評價，都集中在行政系統運作、課程規劃與實施、教師專業發展等三方面，茲分別說明如下：

一、行政系統運作方面

這方面包括推動課程改革計畫的行政，和執行改革的行政，不管是課程設計、發展、推廣、實施或評鑑，均需要有專責單位來負責，否則容易產生理念曲解、政策斷層和推諉塞責的現象，連帶地，造成各層級推動課程實施上的困難，九年一貫課程改革最大的問題出在「缺乏事權統一的專責單位」、負責推動課程改革的教育部部長、次長、司長或科長以下的承辦人員異動頻仍，使得政策理念的規劃執行不連續，許多課程內容的規劃設計均委由承攬的學者專家負責，各領域間的溝通連繫整合度不夠，造成各領域多頭馬車各奔前程的現象。又如：觀念的宣導不足、課程推動開創性不足、各縣市英語教學年級不一、忽略促進教師專業成長的評鑑機制、課程推動缺乏專業檢證、中央和地方對課程下放存在期待落差，這些都屬於課程行政上計畫、組織、溝通、領導、評鑑和統合等方面的不協調，屬課程行政方面的問題。

二、課程規劃與實施方面

課程規劃須有良好理念與專業知能，但徒具理念與專業知能，若執行方法與步驟不協調，常常會讓理念架空，實務走樣，這猶如蓋房子一般，有人專長是綁鋼筋，有人擅長灌水泥，有人專業是釘模板，有人擅長貼磁磚，有人專長裝水電，他們都有一個共同的目標，就是要把房子蓋好，每個人都很努力在做事，可是如果施作時前後次序或步驟不對，例如：水管電管未接就釘模版，鋼筋還未綁好就灌水泥，或灌水泥後再綁鋼筋，蓋起來的房子可能問題一籬筐，不是水不通就是電不亮，住在裏面的人會感到渾身不對勁，而需要再做不斷修補的功夫。

誠如前述，九年一貫課程的規畫，事前大抵依照行政院教育改革委員會所提出的「教育改革總諮議報告書」的內容進行規劃，是有良好的理念，進行規劃時卻缺乏協調一致的方法與步驟，導致衍生許多問題。例如：一網多本、國中領域

排課不易、忽略學校生態問題、教材審查與倉卒付梓、建構數學的誤用、評量方式欠缺調整時間、課程內容淺化、課程統整流於表面和主題統整、能力指標太籠統、領域分配時數限制統整彈性、缺乏道德教育領域、國語文節數減少影響注音符號教學等。這些批評若加以歸納整理，直接反應出以下問題：

- (一) 課程內容有問題：如能力指標太籠統、課程內容淺化、缺乏道德教育領域、國語文節數減少影響注音符號教學、建構數學的誤用。
- (二) 學校排課出問題，如：國中領域排課不易、忽略學校生態問題。
- (三) 編審方面有問題，如：教材審查與倉卒付梓。
- (四) 評量方式有問題，如：評量方式欠缺調整時間。
- (五) 課程統整有問題，如：課程統整流於表面和主題統整、領域分配時數限制統整彈性。
- (六) 教科書氾濫的問題，如：一綱多本。
- (七) 課程教材銜接問題，如：教材無法銜接、國小-國中、國中-高中斷層問題。

三、教師專業發展方面

在教師教學專業方面的批評，如：原有教學專長難勝任、難以跳脫對指引的依賴、有限的評量自主權等。可見，九年一貫課程規劃實施是有許多缺失的，有關負向的評價已如上述，針對這些負面評價，從實施以來迄今已近10載，教育行政機關及相關單位仍不斷地進行修訂、校正以及再適用的功夫，雖是亡羊補牢措施，卻可看出相關單位對上開問題的重視，因而對整套課程負面評價不斷地進行調整改進。這有點類似蓋一間房子因為事前太急迫，所以規劃尚未就緒便開始施工，等蓋好進住之後，卻發現水不通，電不亮，逢下雨就漏水，遇地震就龜裂，住在裡邊的人（老師、學生、家長、學校）抱怨連連，於是不得不再雇工人敲敲打打，重新做修補的功夫一般。

第五節 對九年一貫課程的共同期待

塗振洋(2005)認為，九年一貫固然有許多問題，但九年一貫課程改革仍必須走下去，而評鑑乃最好的調節機制，包括課程評鑑、教學評鑑與教師專業評鑑。吳財順、張素貞(2004)提出：1、落實縣市政府推動權責，發揮「承上啟下」功能；2、提升學校校長和縣市教育局督學課程領導及視導能力；3 推動課程與教學深耕計畫，強化縣市教學輔導團功能；4、倡導「中央小於地方，教師重於一切」新觀念；5、建立課程評鑑與監督的機制。

簡文娟(2001)認為應從以下幾方面加強：1、課程教學方面，協助教師專業能力的提升，落實教學自主；2、行政資源方面，發展以教學領導為導向的學校行政及落實小班教學使各方面的資源更充實；3、同仁協同教學方面，資料庫的建立與資源相互分享可節省時間；4、自我充實方面，建立終生學習的觀念；5、家長資源方面，重視溝通與共識之建立，使家長成為教學及教改的助力而非阻力；6、溝通方面，應多傾聽基層教師的意見；7、政策宣導方面，改善新課程的宣導方式，要能引起教師、家長及學生的共鳴，以減少推行九年一貫的阻力；8、師資培育方面，調整培育課程，以配合各學習領域之教學。

劉和然(2006)認為：1、課程設計活潑化之際，應避免造成嘉年華會式現象，而忽略學科應有的價值與核心概念；2、確立國中階段之任務為學科系統化知識的傳遞，惟內容之選擇應貼近學生生活經驗；3、注意九年一貫課程結構性問題，避免造成橫向與縱向銜接落差；4、部分領域應進行分組教學，同時利用彈性節數與課後第八節，進行銜接與補救教學，部分鐘點費由縣市政府或中央補助；5、嚴格把關教科書編審，把單冊送審改為整套送審；6、考慮將各校自行評選教科書擴大為以區域進行評選，以降低轉學生課程無法銜接的衝擊；7、建立不涉及升學的檢測機制，以確保教學品質與學生學習成效；8、建立教師教學資源系統，協助教師教學。

本章小結

總結上述文獻對當前九年一貫課程的評價，有正面亦有負面。正面肯定都集中在理念層次或應然層次，少部分是實然層次；負面批評則集中在執行層面和實然層面，少部分是應然層次。

如前所述，正向評價包括：理念與特色、課程權力下放及教學方式等三方面，這些都是理念上的應然；負面評價主要集中在行政系統運作、課程規劃實施、教師專業發展等方面，這些都是執行後呈現在教育現場的實然層面。正面肯定表示此套課程有其不可抹滅的存在價值，無須全盤推翻重新再來，負面批評表示此套課程尚有其改善與進步空間，不可以現狀為滿足。

從課程改革的觀點，正面肯定是此套課程的優點，應該要持續保留，繼續發揮其影響力；負面批評是此套課程的缺點，應該加以研究改進，使其能逐步改善，讓這套課程的缺點越來越少，優點越來越多，以符合課程改革的目的。從以上文獻分析可以清楚看出，國民中小學九年一貫課程較獲正面肯定的是課程改革理念方面，較受負面否定的是實際執行方面，可見此套課程推動時，理論與實際發生嚴重的落差

本章僅彙整相關文獻對此套課程的正負面評價，本研究後續章節將進一步採焦點團體座談方式，訪問基層中小學教師在教學第一現場執行此套課程後的心得，因為所有課程實施都在中小學校教室裏發生，中小學教育人員是真實履行這套課程的人物，從實際座談中，更可以貼切了解彼等對九年一貫課程實施迄今的正負面評析，俾與文獻探討所獲得的結果相互印證。

甲子 38

第參章 研究設計與實施

本章主要邀請國民中小學教育人員舉行座談，實地瞭解基層教師對目前九年一貫課程實施至今的教學感受與對整套課程的正負面評價，內容分為三節，第一節、訪談研究的設計與說明，包括：研究概念架構、訪談研究設計與實施、研究者角色、資料蒐集程序；第二節、訪談對象與內容，包括：訪談對象、訪談大綱、訪談人員；第三節、資料整理、編碼與分析，包括：資料整理、資料編碼及資料檢核。

第一節 訪談研究的設計與說明

壹、研究概念架構

本研究概念架構圖示如下：

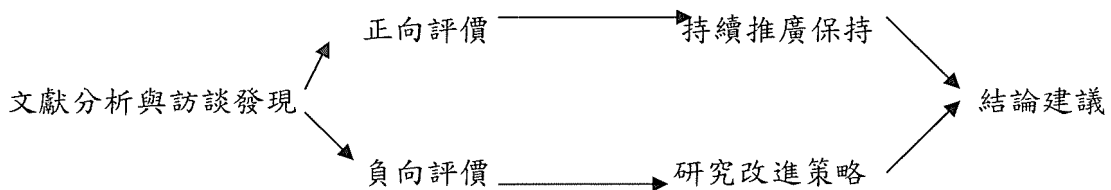


圖 3-1 研究概念架構

資料來源：研究者自行設計

焦點團體座談所蒐集意見主要在與文獻探討所彙集的資料相印證，依正負面評價分別進行整理，正面評價當然持續推廣保持，負面評價則思考研究改進策略，最後再綜合上述資料提出結論建議，經由以上過程應可清晰瞭解目前刻正施行的國民中小學九年一貫課程之良窳。

貳、訪談研究設計與實施

一、研究流程

為瞭解國民中小學教育人員對九年一貫課程正負面評價及其改進意見，本研究實地邀請基層教育人員舉行焦點團體座談，其研究流程如圖 3-2：

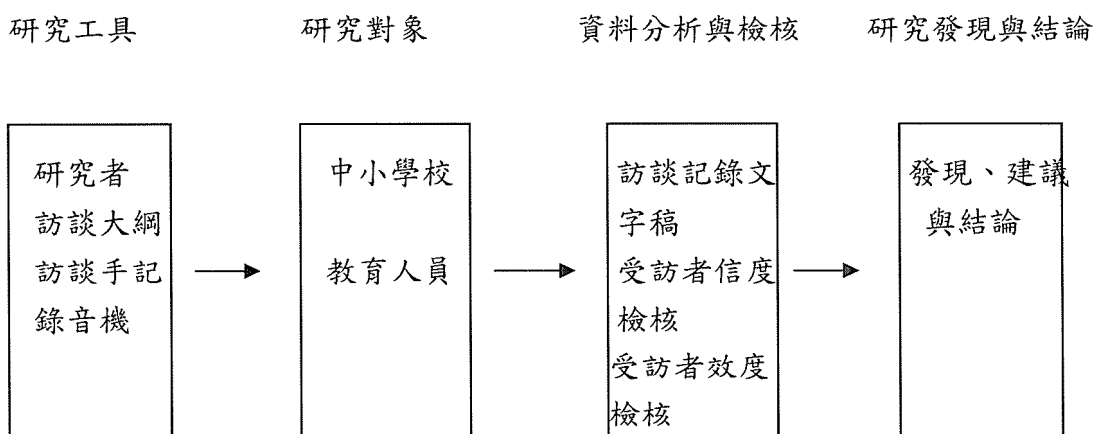


圖 3-2 焦點團體座談研究流程

資料來源：研究者自行設計

本研究採用焦點團體座談方式進行，以每次 8-12 位交叉座談或個別訪談方式進行，研究者再依資料蒐集程度，做多次訪談以及電話確認，直到資料完整為止。

二、研究者角色

本研究焦點座談進行期間，除部分資料蒐集與行政作業（訪談錄音、晤談紀要及文字轉譯）委請研究助理協助外，研究者即是焦點團體座談的主持者，也是訪談、資料蒐集（手記訪談內容）與資料分析者，所以在本研究訪談中，研究者具有多重身份。

三、資料收集程序

本研究以焦點團體座談方式蒐集資料，茲將訪談前、訪談中與訪談後的繼續追縱三方面說明如下：

（一）訪談前準備

- 1、研究者依研究上的需要，逐一徵求各層級受訪者（包括國中小教育人員、其輔導團員）的意願，這些人員皆與九年一貫課程的規劃實施有密切關係，所以本研究是以立意取樣方式抽取願意接受訪談的學校參與訪談。
- 2、訪談進行方式，是以國中小教育人員、分別進行焦點團體座談，如前所述，每次約 8-12 位交叉徵詢，或個別訪談方式進行，每次座談均事前約定開會時間、地點、人員及開會的參考資料。
- 3、事前徵詢願意受訪的教育人員，告知研究的目的與重要性，訪談所需時間，約定訪談時間與地點，徵詢是否同意錄音，不願接受錄音者，訪談時隨時紀錄摘要。
- 4、向受訪者說明訪談蒐集意見只做為研究用，受訪者個人資料與談話內容一概對外保密。

（二）訪談進行中

- 1、正式訪談開始前，先提供訪談大綱，並說明相關事宜。
- 2、研究者邊發問，邊傾聽，邊記錄。
- 3、訪問時採交叉方式進行，由於受訪者的角色各不同，可蒐集不同角色者對現行課程評價之看法。
- 4、對於不願接受訪談錄音者，研究者於訪談後，隨即將訪談記要讀給受訪者確認，直到符合為止。

（三）訪談後追蹤

訪談後，將錄音稿轉成文字稿，並將受訪者事先準備好的受訪文字稿內容一併攜回，相互比對，便於撰寫成敘述文。

第二節 訪談對象與內容

壹、訪談對象

本研究採用立意取樣抽取座談訪問樣本，因時間與人力上的限制，共抽取國中二所，國小二所及課程教學輔導團員共 37 位，分 5 梯次個別進行焦點團體座談，許多研究都建議應增加不同層級的受訪對象，以利蒐集資料的交叉檢核(周武昌，1999；陳榮富，1997)，居於此項考量，本研究訪談的對象，主要是國民中小學的教育人員(含課程督學或輔導團人員)，包括校長、主任、組長及各科老師。

貳、訪談大綱

本研究焦點團體座談大綱如下：

- 一、九年一貫課程規劃與實施，有關中央地方和學校之行政系統溝通協調，有何正負面評價？如何改進？
- 二、九年一貫課程規劃與實施，有關教師專業成長方面，有何正負面評價？如何改進？
- 三、九年一貫課程規劃與實施，有關課程規劃方面，有何正負面評價？如何改進？
- 四、九年一貫課程規劃與實施，有關配套措施方面，有何正負面評價？如何改進？
- 五、九年一貫課程規劃與實施，有關家長參與方面，有何正負面評價？如何改進？
- 六、九年一貫課程規劃與實施，有關學生學習方面，有何正負面評價？如何改進？
- 七、九年一貫課程規劃與實施，其他有關方面，有何正負面評價？如何改進？

參、訪談人員

茲將焦點團體座談的基本資料列表如下：

表 3-1 參與焦點團體座談者基本資料

與談者代號	現任職務	性別	任教年資
A1	國小教師(輔導主任)	男	27年
A2	國小教師(中年級導師)	女	25年
A3	國小教師(輔導組長)	男	13年
A4	國小教師(低年級英語)	女	18年
A5	國小教師(行政人員 自然領域兼體育)	男	19年
A6	國小教師(低高年級 藝術與人文)	女	15年
A7	國小教師(6年級導師)	女	18年
A8	國小教師(高年級體育)	男	20年
B1	國中校長	男	27年
B2	國中教師(國語)	女	20年
B3	國中教師(英語)	女	29年
B4	國中教師(數學)	男	25年
B5	國中教師(自然與生活科技)	女	20年
B6	國中教師(社會領域)	女	25年
B7	國中教師(綜合活動)	男	23年
B8	國中教師(健康與體育)	女	10年
B9	國中教師(藝術與人文)	女	13年
C1	國中教師(資訊)	男	15年
C2	國中教師(國語)	男	15年
C3	國中教師(英語)	女	8年
C4	國中教師(數學)	女	7年
C5	國中教師(社會)	女	16年
C6	國中教師(生物)	女	9年
C7	國中教師(健康與體育)	女	6年
C8	國中教師(藝術與人文)	女	8年
C9	國中教師(綜合活動)	女	7年
D1	國小校長	女	35年
D2	國小總務主任(視覺藝術)	男	11年
D3	國小教導主任(健康與體育)	女	30年
D4	國小教師(國語)	女	3年
D5	國小教師(數學)	女	8年
D6	國小教師(自然與生活科技)	男	9年
D7	國小教師(社會)	女	11年
D8	國小教師(生物)	女	20年
F1	國中教師(中央輔導團正組長)	女	20年
F2	國小教師(中央輔導團正組長)	女	18年
F3	國小教師(中央輔導團副組長)	男	14年

資料來源：研究者自行彙整

- A 代表第一次焦點團體座談，A1、A2、A3、A4、A5、A6…。分別代表第 1、2、3、4、5、6…位國民小學教育人員，依次類推。
- B 代表第二次焦點團體座談，B1、B2、B3、B4、B5、B6…。分別代表第 1、2、3、4、5、6…位國民中學教育人員，依次類推。
- C 代表第三次焦點團體座談，C1、C2、C3、C4、C5、C6…。分別代表第 1、2、3、4、5、6…位國民中學教育人員，依次類推。
- D 代表第四次焦點團體座談，D1、D2、D3、D4、D5、D6…。分別代表第 1、2、3、4、5、6…位國民小學教育人員，依次類推。
- F 代表第五次焦點團體座談，F1、F2、F3…。分別代表第 1、2、3…位中央輔導團員，依次類推。

參與座談人員，若依性別區分，男性 12 位，女性 25 位。若依服務年資區分，10 以下者 11 位；11-15 年者 8 位；16-20 年 9 位；21-25 年者 4 位，26-30 年者 4 位，31-35 年者 1 位。若依學校層級區分，國中教育人員 18 位；國小教育人員 19 位。若依職務區分，校長 2 位，主任 3 位，教師兼組長 2 位，教師兼縣市輔導團員 1 位，教師兼中央輔導團正負組長 3 位，中小學七大領域教師 26 位，總共 37 位。

第三節 資料整理、編碼與檢核

壹、資料整理

- 一、為便於記錄與整理，本研究焦點團體座談過程中，皆徵求過受訪者的同意並進行錄音，以方便座談完畢後的資料整理。
- 二、研究者反覆聆聽受訪者的看法後，將重要的陳述句摘錄，並儘可能保留受訪者的原意。
- 三、再將訪談記錄，與受訪者座談前（或後）所提供的書面資料進行比對，綜合整理成本研究報告。

貳、資料編碼

為顧及研究倫理，本研究受訪者皆以編碼符號呈現，受訪的中小學教育人員當中，A 代表第一次焦點訪談國小教育人員，A1、A2、A3、A4、A5、A6…分別代表第 1、2、3、4、5、6…位國民小學教育人員，依次類推。B 代表第二次焦

點團體座談國中教育人員，B1、B2、B3、B4、B5、B6…。分別代表第1、2、3、4、5、6…位國中教育人員，依次類推。C代表第三次焦點團體座談國中教育人員，C1、C2、C3、C4、C5、C6…。分別代表第1、2、3、4、5、6…位國中教育人員，依次類推。D代表第四次焦點團體座談國小教育人員，D1、D2、D3、D4、D5、D6…。分別代表第1、2、3、4、5、6…位國小教育人員，F代表第五次焦點團體座談人員，F1、F2、F3…。分別代表第1、2、3位受訪者，依次類推。例如：98.9.24-A1：代表98年9月24日第一次焦點訪談第一位教育人員之發言，98.10.1-B1：代表98年10月1日第二次焦點訪談第一位國中教育人員之意見，依次類推。

參、資料檢核

本訪談研究是採用質的研究方法，有關資料的信度與效度檢核頗為重要，一般提高研究信度與效度檢核的策略有立意取樣選擇樣本，以機械記錄資料(如錄音機)、長期觀察、長期投入研究事件、交叉檢核、三角檢核、同儕檢核、受訪者彼此檢核、以共同參與方式進行，避免研究者的偏見，較低的推論描述。

為提高研究的信度與效度，本研究資料檢核採以下方式：

一、在訪談同時已進行效度檢核

也就是說以相同問題問不同的對象，依訪問的內容彼此間對照求證。本研究於訪談前後要求受訪者提供書面意見，若有不清楚之處再以電話求證。此做法有助於忠實陳述受訪者意見，研究者在資料撰寫的過程，一面參照訪談紀錄，另一方面和訪談者座談前後的書面意見相互比對，兩者綜合成為該受訪者看法，可忠實表述受訪者意見，不會扭曲受訪者原意。

二、研究者以錄音蒐集訪談資料

為求忠實反應訪談者意見，研究者事先都會徵詢錄音，並當面將訪談意見手記並於訪談後進行主要意思重點紀錄，符合質的研究所強調的機械記錄原則。

三、三角測量法交叉檢證

三角測量法(triangulation)是透過多種資料來源與方法，從各種角度交叉檢證資料的正確性與可靠性，以做適當的詮釋(黃政傑，1987)，本研究為求從各種角度檢視蒐集資料的可信性，便透過不同人員的訪談，在學校教育人員方面，有的同屬一所學校，但身份不同(如校長、主任、組長、老師)，有的分屬不同的學校，但具有相同的身份，如同是輔導團員，由上述不同來源所得的各項資料間交叉印證，可使研究資料獲得確證，提高研究效度。

四、保持超然客觀立場，採低度推論描述

研究者在研究的過程與資料分析整理中，隨時保持超然客觀立場，避免過度推論描述，以提升本研究的信度與效度。

第肆章 研究結果的分析與討論

本章主要整理與分析焦點團體座談的結果，內容分別就九年一貫課程施行至今，基層教育人員的正面評價、負面評價及改善策略三方面進行陳述。

第一節 九年一貫課程正面評價之探究

經實際邀請基層國民中小學教育人員舉行焦點團體座談結果，呈現的正面評價如下：

壹、教師專業發展方面

國家教育研究院籌備處、地方縣市和學校能不定時舉辦九年一貫課程各領域研習活動，充實教師的本職學能。

台灣由於高等教育蓬勃發展，各大學又普設教育學程中心，又因為國家教育研究院籌備處及各縣市教師中心均會定期辦理各種教師研習，教師進修的機會是越來越多，有些教師表示：

國家教育研究院籌備處、地方縣市和學校能不定時舉辦九年一貫課程各領域研習活動，提供教師在職進修活動。(2009.9.24-A1A4A6)

但基層教師表示能參加國家教育研究院籌備處研習名額相當少，機會不多，倒是縣市或學校辦的研習較多，而且大前提是教師必須主動留意或爭取進修機會，才能不斷促進本身專業發展，特別是偏遠地區或小型學校的教師平常上課期間進修找代課不易，更應利用寒暑假期間主動爭取進修機會，才能不斷的有源泉活水，增益本身教學。

貳、課程規劃方面

一、課程綱要的總綱理想崇高，能標示整套課程的願景與方向

九年一貫課程是跨世紀的教育改革工程，對當前台灣中小學教育影響深遠，受訪的基層教師基本上是很肯定整套課程的改革理念與方向的。

九年一貫課程綱要所標示的理想崇高，若真能落實，對培養未來民主社會的健全公民是有很大的幫助的。(2009.9.24-A2)

九年一貫課程總綱明確指出，跨世紀的九年一貫新課程，應該培養國民具備人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識，以及進行終身學習之健全國民。以培養國民之瞭解自我與發展潛能；欣賞、表現與創新；生涯規畫與終生學習；表達、溝通與分享；尊重關懷與團隊合作；文化學習與國際理解；規畫組織與實踐；運用科技與資訊；主動探索與研究；獨立思考與解決問題等十大基本能力為課程目標，將整套課程的基本理念、課程目標、基本能力、學習領域和實施要點均做明確的規範，而其最終目標是要培養學生「帶著走的能力」，以及民主社會下的健全公民。整套課程綱要的理想崇高，能描繪九年一貫課程課程的遠景與努力方向。

二、學生上課的課程教材內容較之前「課程標準」時代要來得生活化

國民中小學九年一貫課程，應以生活為中心，整體規畫，培養生活基本知能，建立生活基本態度與習慣，以奠定其終身學習基礎，這在行政院教育改革委員會教育改革總諮議報告書內已有明示。受訪的基層中小學教育人員皆有類似的感受。

國小自然與生活科技領域的教材生活化，且頗為實用，很多的教材在日常生活中都會用得到，例如：以國小「燃燒」這個單元為例，會教導滅火器如何使用，如何操作等日常生活

必備的知識技能，又如：星座盤的教學，可讓學生瞭解每日天空星座位移的實況，透過星座盤的操作，瞭解與觀察自然與天文的變化情形。(2009.9.24 -A4；2009.10.27-C7)
在英語教學方面，學生聽說能力的確提升許多。(2009.10.27-C3)

顯然，九年一貫課程教材的確是朝向教育改革委員會所顯示的「課程生活化」方向在努力，且教材內容也逐漸朝生活化的方向取材，並重視生活上的應用。

三、民間版的教科書編得比之前國編本多元且精彩

九年一貫課程實施前，教育部已開放藝能與非主科的教科書由民間編輯，九年一貫課程實施後，更進一步開放主要科目，國文、英文、數學、自然與社會等科教科書給民間編輯，由於出版商彼此間競爭，教科書的編輯印刷均不斷調整改進，導致教科書的印刷或內容編選，較1993、1994年課程標準及之前教科書精彩。

雖然很多中小學教育人員、學生及家長批評，一綱多本教科書政策讓中小學學生上課的書本增加很多，但由於書商彼此競爭的關係，導致教科書的印刷品質不斷的檢討改進與提升，例如：國中社會領域的各種版本，覺得內容編排或印刷都較之前的國編版要來得多元且精彩，教科書的內容撰寫也較82、83年版本清楚明白。(2009.10.1-B6)

經查閱國民中小學國語文及社會領域的教科書發現，教科書內的圖片、配色與設計都比1993、1994年之前的國編本教科書還具美感，祇是內容較之前淺化。

四、整合各單科成為學習領域，在理想情況下，所獲得的知識較之前完整，學生可獲得多元的學習機會。

知識原本是整合的，但為了教學研究上的方便，在學校裡卻採分科教學，分科太細容易造成學科間壁壘分明，容易造成不完整學習，國民中小學九年一貫課程採領域教學，目的就是在祛除這種現象。

贊成健康與體育兩科合科教學(2009.10.27-C7)。身體要健康就要注重體育，兩者是密切相關的。體育與健康課程統整教學，可讓學生有完整的認識。(2009.10.1-B8)

以國中藝術與人文領域為例，分為視覺藝術、音樂和表演藝術等三大方面，每週三小時，內容又帶入設計的理念，這是之前分科教學所沒有的，故就藝術與人文領域而言，合起來成一個領域比單科教學所涵蓋的範圍完整，但是因為內容太多，且都較偏重鑑賞與欣賞的教學，技能操作的時間反而減少，學生學得很不扎實。(2009.10.1-B9)

九年一貫課程的基本設計理念在行政院教育改革委員會的教育改革總諮議報告書已有明確表示。旨在「摒除過去我國中小學校課程分科太細，缺乏統整的弊端，因此新的課程改革著眼於積極統整課程，減少學科之開設，並避免過分強調系統嚴謹之知識架構，以落實生活教育與學生身心發展的整體性」(教育改革審議委員會，1996)，職此之故，九年一貫課程是以生活為中心，做整體性規畫。既然是以生活為中心，不以嚴謹學科知識結構為中心，不過分強調學術的完整性，因此課程設計，必然是趨向合科或領域，且具生活化的內容。

五、學校本位課程的理念，可讓學生瞭解社區生活環境與學校所學的關係，學習可與社區生活相結合。

就國民中小學學生而言，瞭解學校教育與社區生活間的關連頗為重要，學校本位課程的設計與實施，正可以讓學生瞭解學校所在地方的社區環境特性與所學關係。顯示部份課程權力由中央下放到學校後，學校教師所持態度基本上是正面肯定的，這可以從與談的中小學教師意見看出端倪：

肯定九年一貫課程中的學校本位課程理念，可讓學生瞭解社區生活環境與學習之關係，學生可更瞭解學校所處的社區環境與校內所學，透過學校本位課程的實施可將二者連結起來(2009.10.26-D4)。

校本課程立意佳、學生學習興趣高，肯定其設計理念。(2009.10.26-D3)。

學校本位課程的發展是一種統整課程的型式，也是一種結合社區特色與需求的課程，能將學校所學連結到社區生活中，是一種很好的課程發展理念（2009.10.26-D6）。

肯定彈性課程設計理念，國小教師可利用彈性課程的時間進行重點式的補強，有助於教師的補救教學（2009.10.26-D1）。

這些都是基層中小學教育人員實踐九年一貫課程後的真實心聲，由上述訪談的結果顯示，學校本位課程是很受基層教育人員，特別是國小教育人員推崇的一項課程改革。

在台灣，學校本位課程理念的萌芽，可追溯到1987年。該年台灣執政當局解除戒嚴，社會急遽變遷，政治逐漸朝民主方向發展，教育改革也如火如荼開展，過去中央集權式的課程發展政策亦必須改弦更張，首先，教育部於1989年開放國中藝能科教科書，將這類非聯考科目教科書交由民間編輯出版，首度打破由國立編譯館的統編本全面壟斷國民中小學教科書的局面，1995年教育部再決議，自1996學年度起，配合國小新課程的實施，全面開放國小教科書的編輯與選用，民間出版商得編輯出版小學教科書，地方縣市政府、學校與教師得自行選用教科書（教育部，1996），國內課程發展權力逐漸由中央下放到地方，隨著這股下放的趨勢，以學校為主體的各種課程實驗也在地方及中央政府的推動下蓬勃興起，1991年，台北市推出田園教學實驗，由市郊八所具有小班小校及自然人文環境條件的學校試辦，主要在結合當地資源，由學校進行課程設計，並規劃教學活動，讓學生接近自然，課程充份反應在地特色，具有學校本位課程發展的特色。1994年，台北縣吹起「開放教育」風潮，初期原由20所小學參加試辦，後來逐年試辦，於1996學年度全縣國小一年級全面實施，開放教育是以學生為中心，強調學校空間、時間與課程的整體規劃，同樣具有學校本位課程的精神。1993年國小課程標準公布1996年付之實施，課程標準中留給學校的課程彈性包括教學科目分合，教學內容設計和教學時間安排等三部份（教育部，1993；黃政傑，1996；張嘉育，1999），1994年公布，1997年實施的國中課程標準，更直接在總綱內明訂本次課程修訂以「增加學校排課彈性與自主性」為特色。就在各級學校課程標

準陸續付諸實施之際，台灣社會顯然又有另一番變遷，甫公布的課程標準似乎已無法滿足社會各界的殷切期望，1994年政府以「教育改革年」為口號，成立教育改革審議委員會著手進行全國性的教育改革方向，1998年9月30日教育部公布國民教育九年一貫課程總綱綱要，後來逐步發展成現今的九年一貫課程。學校本位課程是九年一貫課程的特色之一，實施至今，學校，特別是小學，普遍予以正面肯定。

參、小結

綜合歸納參與座談者意見，基層中小學教育人員有關九年一貫課程的正面評價顯現在：課程理念與方向、相關單位勤辦研習與增能、教科書編輯較之前精彩、教科書內容較生活化、以及學校本位課程實施等方面。前者屬「理念與特色」層面，其餘是「課程決定權力下放」後所產生的結果，與文獻探討的內容雷同。

第二節 九年一貫課程負面評價之探究

經實際邀請國民中小學教育人員各領域教師舉行焦點團體座談結果，呈現的負面評價分析如下：

壹、行政系統溝通協調方面

負面評價如下：

- 一、理論與實務、政策與實務發生脫勾的現象，導致課程理念與實際執行發生嚴重落差。

從國民中小學教育人員實地的教學經驗與感受，可以瞭解的確存在著這方面的問題。

記得「九年一貫課程暫行綱要」剛出爐時，當時的部長曾宣稱：「未來國民教育新課程，要培養學生帶得走的基本能力，拋掉背不動的書包與學習繁雜的知識教材」，揭示了新

課程的理想與方向，可是實施之後，還沒培養出學生帶著走的基本能力，就已讓學生的書包快要背不動，學生要學的教科書內容比之前多且繁雜，而且較沒系統，剛好與原先課程的理想和方向相反。(2009.9.24-A1, A3)

九年一貫課程實施初期，中央、地方、報章雜誌報導的如火如荼，但學校教師卻處在觀望狀態，中央推動單位與國民中小學校似乎是兩條平行線，老師們都存著一種等待這任教育部長下台後，就會終止的心態，沒想到最後才發現是玩真的。(2009.9.24-A1)

此方面的批評普遍存在於參與焦點團體座談的國民中小學教育人員當中，顯示九年一貫課程推動過程中，從中央、地方、學校一直到教室裏的老師，過程存在著一些理念與執行間的斷層現象。很多基層教師根本不知道為何課程要朝那個方向改革。

中央政令與地方落實常有差距，造成第一線教師執行之困惑。如日前「書包減重、作業減量」政策，教育行政機關發文到學校要求要以學生體重百分比比例判斷學生宜負荷的適宜書包重量並不妥適。(2009.9.24-A8)

書包減重應該從控制出版社印製的教科書、習作與相關教材的材質與簿本數著手，才是治本之道，若依不得超過個別學生體重的一定百分比計算，理論上可行，實際上則要拿磅秤來實際測量學生體重與所背書包重量，然後才能計算出個別學生所背書包重量佔體重比例是否超過規定的百分比，執行上會有困難，這雖是九年一貫課程一綱多本教科書實施後，造成學生書包過重所採取的行政權宜措施，惟應考量學校教育人員執行上的可行性，類此問題的處理應從審查與減少教科書數量的規範著手，較易見到成效。

以本土語文的教學為例，師資和時間都是問題，有客家學生，卻不一定有客語老師，有原住民學生卻不一定有原住民師資。可是規定學校一定要落實，實際上是很難的。雖有客語認證或原住民語認證，但短短一週的教學不一定就能勝任本土語言的教學，本土語言應落

實到日常生活中學習才是。(2009.9.24-A8)

應加強政策制定過程的行政溝通與地域性考量，行政命令常要求要新增這個那個，常會過度干擾教師教學內容，造成教師教學上的困擾。(2009.9.24-A8)

這是存在於基層教師的怨言，可知，中央、地方和學校行政系統，在九年一貫課程推動的初期，事實上步調並不協調，中央單位如火如荼，投注不少人力、物力和財力，可是基層國民中小學教育人員卻處在理念模糊、觀望不前或抱怨連連的狀態，另一方面，減輕學生課業壓力的理想與實際執行後所呈現的狀況剛好背道而馳，學生壓力不但沒減輕反而加重，這是最受詬病之處。這方面的問題目前有關權責單位已著手進行研究調整與改進。

二、縣市輔導團的輔導，基層教師感受極為有限，很多輔導團的教師都是扮演說明、觀摩或諮詢的角色，較少做示範教學。

輔導團是中央與地方課程改革的中介橋樑，扮演從中央、地方到學校間的溝通協調角色，其角色頗為重要，能否充分發揮功能，關係著課程改革的成敗。

輔導團分各領域進行輔導，約2年多的1次訪視，觀摩教師教學講解或問題諮詢，只是走馬看花，給第一線的教師其實幫忙不大。(2009.9.24-A1)

這是與談教師對於縣市輔導團輔導的評論，實際訪談縣市輔導團的成員表示：

縣市輔導團分領域對各縣市所屬的國民中小學進行教學輔導，以00縣為例，國中國小各領域，每一個領域約有10位輔導員，其中有一個是召集人，2個人一組，共分為5組，通常1組一個學期最多輔導10所學校，所以5組合起來最多一個學期也只能輔導

50 所，全縣約 160 所國民中小學，個別領域要輪一次通常要 3-5 個學期，約 1 年半至 2 年半會輪到一次，有的縣市可能更久才輪到一次，輔導團團員都是借調教師，除少數是全時借調外，其餘大部份的團員都只減幾堂課，除到學校輔導外，還有其它很多事要做，實在無法每天都安排到中小學進行輔導。(2009.9.24-A3)

另訪談中央輔導團的人員，亦有類似的看法：

中央團的輔導員擔任的角色是扮演把中央資源帶到縣市學校的橋樑，至於各縣市的輔導團運作方式，因縣市不同而有個別差異，各縣市的幅員與學校數不一樣，有些縣市如花蓮縣幅員廣大，輔導團團員更辛苦，以台北縣為例，分成九個區中心學校，輔導團的團員分國中國小兩組，各組各領域的團員通常會安排時間到指定的區中心學校進行輔導，各區的學校則派代表 1-2 位，或扮演問題諮詢，或實地演示教學，或指導教師製作教具，或帶教師進行觀摩，此外，就是接受學校的主動申請，然後與學校約訂時間到校輔導，輔導團成員因學校、團務等各方面事情也很多，常兩三頭燒，學校如果不主動提出輔導的需求、輔導團也很難主動與學校約時間，教師本身自己要尋求進修機會、主動的老師與被動的就會相差很多。(2009.11.22-F1, F2, F3)

九年一貫課程剛推動時，中央課程與教學輔導團並未成立，縣市輔導團雖有發揮一些輔導國民中小學教師的功能，但縣市間的差異性頗大，由於縣市輔導團的人數有限，依領域分派到所屬縣市的各國民中小學進行課程與教學輔導一次，單一領域全部學校繞一圈往往需要二至三年，甚至更久，也就是每一所學校若要在特定領域接受輔導一次就要等 2-3 年之久，有緩不濟急之感，難怪基層教師反應幫助不大。直到中央輔導團成立後，中央與縣市之間的溝通橋樑才漸建立，中央、縣市與學校三者才有溝通管道，但輔導團員的專業培訓法制並未建立，導致許多課程與教學輔導問題仍然無法有效解決。

貳、教師專業發展方面

負面評價如下：

一、教師原有的專長難以勝任領域教學，有些老師的專長沒課教。

九年一貫課程是以領域代替學科，目前正在執教的中小學教師都已習慣分科教學，對領域教學不易適應。茲將與談教師意見彙整如下：

以合科教學而言，目前教師的專長不足以應付領域合科之教學。(2009.9.24-A6)

師資培育過程與實際教學現場的任教情形有落差，師資陪養分科教學教師，進到中小學服務卻要進行合科教學。(2009.10.26-D2)

師資培育的過程和任教領域不符合。(2009.10.27-C8)

九年一貫課程分為七大學習領域，可是教師的專長卻沒有配合，以藝術與人文領域為例，誰能專精美術又專精音樂？又原有的工藝老師該教些什麼？(2009.9.24-A4)

建議音樂、視聽、表演分科教學，合科教學只能停留在欣賞層次，對學生的藝術技藝能力的學習有相當的限制。(2009.10.26-D1)

藝術與人文領域的範籌包括音樂、視覺藝術與表演藝術，音樂與視覺藝術是相當專業的，前者要會看樂譜、彈琴、唱歌、欣賞，後者要懂色彩，會繪圖、後者表演藝術則是前兩者綜合，另加舞蹈與演技，音樂系的學生通常不會學美術，美術系的學生也不會學音樂，雖然國小、國中、高中都有音樂課，但由於升學考試關係，很多音樂、美術、家政、童軍課都被挪做主科教學之用，所以在國小、國中、高中職階段，上開課程有很多學校根本沒教，有教也是蜻蜓點水，能力與所學根本難以勝任跨科教學。國小的教材較簡單，學校較重視生活常規訓練尚勉強可以應付，7年級以後，學生認知思考能力普遍已進入形式操作階段，合成一個領域教學，有些科目教材受限於教師專業不足常會含混帶過，或根本空白沒教。

在國中方面，由於之前就已採分科教學方式，九年一貫課程實施後，教科書雖然採領域編輯成一本書，但是實際教學仍然採分科教學進行，例如：社會領域包括：地理、歷史和公民三部份，但實際教學時，歷史教師只教歷史部分，地理教師只教地理部分，公民教師祇教公民部分，自然與生活科技領域包括物理、化學、生物和地球科學四個科目的內容，但實際編排時，七年級偏重生物科，八年級偏重理化科，九年級偏重地球科學的內容，七年級的自然與生活科技領域教學就由原來的生物老師擔任，八年級就由原本的理化老師負責，九年級則由地球科學老師負責。表面上是合成自然與生活科技領域，實際上還是分科教學，書皮名稱雖換成自然與生活科技，可是學校排課方式與教學還是採分科教學，還不如回歸原本的分科教學較符合實際。(2009.10.1-B5；2009.10.27-C6)。也就是「表面上是採領域之名，實際上仍採分科教學之實」。(2009.10.26-D4)

目前國中 7-9 年級採領域編教科書，惟學校實際教學時仍採分科教學，同領域的各科教師使用相同的一本教科書，此時，相同領域內各科教師之溝通協調便非常重要，否則，實際進行教學時容易重複或遺漏，最好是各領域教師應有「領域共同時間」做彼此教學進度的溝通協調，否則，不容易做好領域內各科教材的銜接。九年一貫課程國中階段採領域教學，事實上對以往已習慣採分科教學的國中教師而言是一項挑戰，這裏邊能否銜接的好，學校間個別差異頗大。

此外，九年一貫課程實施後，數學領域採建構式數學，亦引起與會的基層教師相當多的批評。

師資培育過程，應加強師資歸納統整的能力，以建構式數學為例，知識雖是建構而成，但要學生從嘗試錯誤中摸索出各自解題的方式對有些學生而言是很困難，而且非常浪費時間的，教師應具備歸納統整的能力，才能挽救中後段學生的學習。(2009.9.24-A4)

建構式數學在國外乃應用在補救教學或資源班，國內卻全面付之實施，把所有的中小學生

都拿來做實驗。(2009.10.26-D7)

建構數學化簡為繁，具實驗性質，學生學習不易，很多學生到最後一聽到上數學就想放棄，最嚴重的是數學教科書採建構式方式編輯，學校教師平常上課也採教建構式數學的教法，可是考試的試卷題目仍然採傳統式坊間編製好的試卷，題目是密密麻麻一大堆，大部份學生根本沒辦法在短短的一節課做完。(2009.10.26-D8)

教師專業認證有表面化之虞，培育求速成。(2009.9.24-A2)

建構式數學根本放錯地方了。肯定板橋模式的實驗過程，現在卻通常將實驗放在第一線的中小學校裏。(2009.10.26-D1)

可知，在數學領域方面，建構式數學理念雖好，實際上對某些學生亦可行，但若教學與輔導的引導過程沒做好，教師專業未提升，便全面付之實施，便會產生問題招致批評，由上述基層教師的負面批評可見一般。足見九年一貫課程實施，原有中小學教師的專業素養並未能跟著新課程實施而配合提升，教師專業素養準備度不夠，無法勝任領域課程的教學，因而導致信心不足。形成此種現象的背後重要因素，一方面是未能立即有效的建立教師課程與教學輔導體系，簡言之，就是新課程實施時，未能馬上建立全面性的教師輔導支持系統，有效引導基層教師教學或解答教師的疑惑，是導致基層教師批評的來源。

另一方面是因為九年一貫課程的能力指標的設計太過抽象，導致多人多義，各有各的解讀，中小學教育人員多年來已習慣於課程標準一致性教學。一時之間對於九年一貫課程綱要內的能力指標之多元解讀與多方向編選教材難以適應。

如前所述，基層教師雖對國家教育研究院籌備處，各縣市政府及各級學校辦理的提升教師專業研習有些肯正面評價，但亦有些批評：

縣市研習多為短效與階段性需求，不夠深入，缺乏長期系統性。(2009.10.26-D4)

進修名額通常以業務型為主，並做名額限制，能參與研習的教師是相當有限。(2009.10.26-D8)

基層中小學教師認為縣市政府或委託學校辦理的研習活動都屬短期且較無系統，少有較長期的研習活動。目前有較長期的 3-5 天或一個星期以上的研習，通常是集中在國家教育研究籌備處所辦的研習居多，但因名額極為有限，且教師本身平日又有課務在身，能參與集訓的名額佔整體中小學教師的比率極微。

參、課程規劃方面

負面評價如下：

一、九年一貫課程剛推動時事實上是「九年不一貫」的，需逐年修訂調整才能漸趨一貫。

九年一貫課程於 2001 年開始實施，由於實施過於倉促，整套課程的知識內容之安置，事實上是不一貫的，特別是第六至第七年的課程呈現嚴重斷層，無法銜接的現象，學生升上國中，必須要進行課程銜接的補救教學，才能與第七年的課程銜接上，惟經過這幾年實施後綜合各界意見反應，無論課程綱要或教科書均不斷進行調整與修訂，目前雖已慢慢可以銜接，但對於前幾屆的學生猶如在進行白老鼠實驗一般，所造成的影響實在難以估計。

國中一年級的數學或理化很多重要基本概念，國小都沒教，學生第六年級畢業後必須補上「銜接課程」才能與第七年級銜接上，否則上課根本聽不懂，課程根本沒有一貫。(2009. 9. 24-A7；2009. 10. 1-B4)

九年一貫課程實施後，一貫的部份是原本國小 6 年，國中 3 年，現在改成 1-9 年級，另外是課程綱要也依 1-9 年級編輯，並以能力指標貫穿 1-9 年，明確指出各年級各年段所必須達到的能力指標，至於達到能力指標的教材內容則由各出版社自行取材，另外就是少部份縣市豎立在小學和中學之間的圍牆被拆掉，使中小學之間有形的隔閡不見，象徵新課程趨向一貫，惟這只是部份中小學校而已，大部份的中小學仍然各自獨立，至於以往教師教學與學生學習所使用的教科書內容編輯與教材安置並不一貫，這是訪談基層教育人員的真實教學經驗與感受。

二、領域教學時數不夠，許多教材無法在規定時間教完。

九年一貫課程縮短上課時數，全年上課不超過 200 天，使得各學習領域的教學時數較之前減少，但教科書的文本與內容卻增加很多，許多教材無法在規定時間教完。

自然領域節數減一節，做實驗的時間不夠（2009.9.24-A5），很多需要學生自己動手做實驗的課程教材都只能省略掉，對學生將來自然科學的操作實驗學習恐怕會有不利的影響。

（2009.9.24-A5）

以國小自然與生活科技為例，82 年版的課程標準每週 5 節，九年一貫課程減少 4 節。語文領域的教學時數不夠，導致以前有的「作文課」和「說話課」現在都沒有單獨的時間進行教學，只能融入語文教學中，很多的教師只好把它當作回家作業，根本沒有時間指導，作文方面的能力有下降的趨勢，應加強作文時間的規劃，語文能力要加強，數學或其他學科能力才能相對提升。（2009.10.27-C5）

以國中為例，社會領域的地理、歷史、公民合計 4 小時，時數嚴重不足，國中一節只有 45 分鐘，很多教材根本沒有時間教。（2009.10.1-B6）

非考試科日常被正課挪用，愈高年級情形愈嚴重，國三為最。（2009.9.24-A7）

分配節數太少，教師較難有自編教材動機。（2009.9.24-A7）

因配課原因，故有非專長而任教問題，因配課問題，非升學科目為升學科目援用情形普遍，尤其國三最嚴重。（2009.10.27-C1）

節數減少，教師加深加廣的時間被壓縮，節數變少，不利授課品質（2009.10.27-C8）；節數不足，只能偏知識方面的教學，技能練習頗為不足（2009.10.27-C9）；考試領導教學下，實作課程明顯較少（2009.10.1-B8）。

閱讀課程被犧牲了，學習領域固變廣，但深度不足。（2009.10.26-D1）

可以看出，九年一貫課程國中階段的主要科目：語文、英文、數學、自然與生活科技與社會等五科時數都縮減一節，但各領域的課程教材內容編輯並沒有減少，反而因一綱多本教科書開放給民間書商編輯，課程教材或教科書數量增多，當教學時數減少，教科書內容增多，又有基本學力測驗的壓力，使得挪用非主科時間教主科的情形越來越普遍，教師也不得不採配課方式補足本身每週應有的基本教學節數。

三、課程教材重複性高，常常出現低年級教材比高年級困難的現象

中小學的課程教材重複性高，且有些未能依由淺而深，由易而難，由簡單到複雜的過程編輯，這是蠻受目前在第一線任教的基層教育人員詬病之處。

就語文領域而言，教材的重複性高，小學教的教材有時比國中還難，例如：植物的種類這個單元，國小教科書內容出現四年級的教材比五年級還難的現象，正常的情況應是五年級教材較四年級要困難才對，惟實際上剛好相反。(2009.9.24-A2)

各領域內或領域間的課程教材重複性高、版本銜接有問題。(2009.9.24-A7)

課程實驗過程不如 82 年版謹慎。(2009.9.24-A7)

同一科目、不同年級，課程重複性高(2009.9.24-A5)，甚至相同教材在不同領域間的不同年級重複出現。課程重複性高，國中課程簡單化，致與高中課程鴻溝顯著(2009.10.27-C6)。

以數學而言，家長反應課程內容太簡單有些又太複雜，根本不相信教科書。(2009.9.24-A2)

綜合課程和其他科課程重複性高。(2009.10.26-D1)

課程淺化，綜合和生活課程重疊性高。(2009.10.26-D8)

國中教材有簡單化趨勢。(2009.10.27-C3)

國中教材國小化，輔材固可略提升，但輔材內容也有城鄉差距問題。(2009.10.1-B2)

技能科應長時間連續性授課，不應拆成小段式，學生學習並不紮實。(2009.9.24-A8)

高中課程仍是舊的，如何和九年一貫連貫。(2009.9.24-A1)

反對將鄉土語言納為正規課程，只要融入生活中即可。(2009.9.24-A1)

晨間讀經、書香閱讀、愛心媽媽說故事等的學習單，佔用國語時間甚多。(2009.9.24-A2)

很多國中的課程，在國小都教過了，但是學生對情境與情意的理解卻仍不足，甚至連一些基礎的詩人都不認識。(2009.10.27-C2)

行政院教育改革委員會教育改革總諮議報告書中明確表示「在課程發展方面，今後應注意在學科方面的統整與簡化，以及學年及各年級教育階段之間的連接。」(教育改革審議委員會，1996)，九年一貫課程綱要規範下編寫的教科書在各年級的連接上並不理想，導致課程重複性太高，低年級的教材出現比高年級還要難的現象，導致許多教師的批評。

按照發展心理學的觀點，兒童心智的發展應該是逐年增長，因此理想的情況，課程的安排應是由低年級到高年級，逐年加深加廣才是，造成此現象的主要原因是九年一貫課程綱要的各領域分段能力指標的設計橫跨2-3學年，而且太過抽象，出版教科書的廠商各有各的解讀，導致多人多義，編出來的教科書內容重複性太高，或低年級同一單元比高年級還難的現象。另一方面，因各校可自選教科書，導致學生在1-9年級之間，同一領域的教科書版本可能會在多個版本之間換來換去，更使得版本之間教材無法銜接的問題更為突顯。

此外，語文由6節縮為5節，英文、數學、自然與生活科技、社會也都由5節縮為4節，可是國中教師每星期任課的基本節數未變，為達到每位教師基本教學節數的要求，便會產生配課問題，所教非所學或所學非所教，或教室課表某時段寫的是教A科目，可是實際上是教B科目的現象越來越普遍，對學校

而言，是為了符合課程綱要及每位教師每週基本授課節數之規定，並應付上級督學查核，可是就學生而言卻覺得莫名其妙，不知為什麼教師不按課表上課，這種現象在之前就有，只是，九年一貫課程實施後，更加的普遍與嚴重。

四、出版商提供很多的教材教具，最後常常是沒時間使用，浪費資源又增加學生書包重量與家長負擔。

出版商為了讓學校採用本身出版的教科書，通常會提供各式各樣的教材教具供任課教師採用，但有限的時間根本不可能教那麼多的內容，最後學期結束時，很多教材或習作仍然空白沒教或沒使用，徒浪費資源又增加學生負擔。

以低年級的語文領域為例，以往 82 年版的課程標準是一本參考書，一本習作，一本教師手冊，現在，書商出版的東西則是林瑯滿目，除課本，習作之外，還有字詞通（學字詞）、風火輪（學習單）、便利貼（課文大義與結構）、國語測驗簿、國語測驗卷、愛心媽媽說故事、論語、書籍箱等等林林總總，學生單是語文這領域就有這麼多教材教具，七大領域六大議題加起來數量更是可觀。（2009.9.24-A7）

師資養成教育與實際技能間落差太大，專業未完全發揮，實際操作的時間減少很多，學生操作技能的學習較 82、83 年版的課程下降許多。（2009.10.1-B5）

書商競爭下，教具多元，但時數不足，只是浪費了資源。（2009.9.24-A1）

學生教科書增加，也增加家長的經濟壓力。（2009.9.24-A1, A2, A6）

九年一貫課程強調跨領域統整立意佳，但實際操作乏完整配套，以致落差頗大。（2009.9.24-A1）

九年一貫課程把主要科目的教科書全面開放給民間出版商編輯，政府退出教科書的編輯工作，導致利弊互生，如與談的基層教育人員所述，出版商提供給學校學生很多的教材教具，但由於受限於授課節數，很多教材根本教不完或空白未教，不但浪費資源，且增加學生家長負擔。

五、中央與縣市臨時性的課程強化方案，常會干擾中小學正常的教學進度。

九年一貫課程實施後，由於社會各界關心中小學教育的人士，常會透過民意代表或各種管道對教育行政機關提出興革建議，如學生書包內的書太多太重，該如何解決？教科書內容重複性高該怎麼辦？諸如此類的問題，教育行政機關必需隨時機動因應解決，並適時函知學校配合辦理，但這些臨時性的行政命令，雖可解決教育行政機關應付立法委員、議員或社會各界的執疑，卻往往也給基層教師教學帶來一些干擾。

應加強政策制定過程的行政溝通與地域性考量，行政命令也不該過度干擾教學內容。(2009. 9. 24-A7、A8)

文化保存，可透過生活間之口述，未必要訴諸正規課程來教學，反對將本土語言納為正規課程，只要融入生活中即可；反對目前寫作、說話、寫字課程被本土語言課程時數佔用。(2009. 9. 24-A1)

本土語言佔用了原本語文領域中的作文、閱讀課程的時間，將閩南語、客家語、原住民語通通納入學校教育的課程中讓各種族群的學生選讀，使得國語文中的作文和閱讀教學無法在有限的語文節數中進行，許多在基層服務的中小學教師咸感弱化學生的國語文能力，中小學教師認為學生的語文能力退化，因而持反對的態度。

其實，本土語文納入學校的正式課程，究其根源，是基於民主社會族群平等，各種語言應受同等重視的多元文化教育理念，因而將其納入學校的課程教材中，以此代表政府有實踐多元文化教育的決心，也藉此提升台灣過去戒嚴時代，弱勢族群語言不受重視甚至壓抑的弊端，使這些族群的語言文化能進入學校教育中，成為學校課程的一部份，同時撫平少數族群的抗議聲浪。

而要在生活中學習弱勢族群的語言文化對少數族群的學生而言並不容

易，新生的下一代，往往由於讀書工作遷徙的關係，以及受學校主流文化教育影響，一方面已脫離原有的族群生活環境；另一方面，若學校課程中未教導學習所屬族群的語言，時間一久再回頭遙望故鄉，想必早已忘記故鄉老一輩們所使用的語言，而完全被國語文所同化，漸漸地屬於自身的族群文化也會被完全消滅或遺忘。

六、課程規劃設計未考慮國情，美英可行，但在台灣不見得行得通。

受訪談的教師表示，九年一貫課程是學習英美等民主先進國家的教育。並沒有考慮到我國的國情，有教育人員表示：

九年一貫課程援用國外政策精神，卻忽略本國文化民情，很多基層教育人員都有適應不良情況。(2009.9.24-A5)

導致此種批評的原因是，一方面是基層教師已習慣於過去到現在的教學模式，對於中小學課程劇變適應不良，另一方面，台灣自 1987 年解除戒嚴以後，政治逐漸民主，社會日趨開放，逐漸朝英美式的民主政黨政治發展，這是台灣幾十年來在飽受戒嚴束縛後，許多政治競逐者努力奮鬥所獲得的成果，這些變遷都會推進中小學校課程逐漸朝民主、多元、本土及國際化方向發展，中小學教師有此批評一方面是觀念未能與時俱進，需要再進修再調適，另一方面是九年一貫課程的規劃在某些環節上出了問題，讓教學現場的教師倍感壓力與困擾，因而有此抱怨。其實，適應台灣民主社會的中小學課程也不一定要如此規劃，或許另外一種型式的課程設計更能適合當前台灣民主發展過程中的文化與需求，這有待未來不斷的努力。

七、為統整而統整，使課程流於形式。

國民中小學九年一貫課程是一種生活化的課程，在我國中小學課程的演變過程中是一項劃時代的課程改革。但是實施至今，由國民中小學教育人員親身施教後所獲得的真實經驗，不難發現，此套課程仍讓很多中小學教育人員存在許多適

應不良的問題，「強化課程的銜接與統整，減少學科數目和上課時數。」是行政院教育改革委員會的原意，但實際操作起來卻顯現許多漏洞，未獲基層教師好評，一方面是教師專業能力尚未能完全具有駕御新課程的能力，例如：如何進行課程統整方面的教學，理念雖好，但要全面落實到第一線的中小學校園內並不容易。

為統整而統整，常使得課程流於形式，實施起來更感困難。(2009.9.24-A5；2009.10.1-B4；2009.10.25-C7)

所有知識事實上是統整的，生活當中必需要運用到各種知識，才能處理各種生活上的問題，以買賣日常用品為例，買賣貨品的單價、總價計算與鈔票的換算都涉及數學的運算；物品名稱（中文、英文、台語或其他語言等）、商品內容介紹說明是語文領域；商品製造過程、製造日期標示，有效期限是健康與體育領域；商品的成份分析是自然與生活科技領域；商品的設計、包裝與擺設，則是藝術與人文領域；商品的生長辨識，產地與製造地區，則屬社會領域。所以以買賣這件事為例，幾乎所有各領域都有關連，知識是在日常生活經驗中被統整起來，只是，要把買賣這件事所涉及的所有知識，依由淺而深，由易而難，由簡單到複雜，安置在1-9年級的課程中並不容易，若安置的不好常會造成課程教材的不斷重複。

不夠既然統整是生活所必需的，教學注重統整本是應該的，只是教師專業提升，與教科書編排如何做良好搭配是必需努力加強的。

八、版本轉換上有銜接上的問題

九年一貫一綱多本教科書政策使得中小學教科書多種版本林立，各校可自行選擇教科書的版本，若有學生轉學就讀他校，版本間立刻出現無法銜接現象。

在同一所學校內各領域版本轉換上有銜接問題，學生轉到他校就讀時，亦可能出現版本教材無法銜接現象，例如：國小3、4年級使用翰林數學；若5、6年級轉換成南一版的數學，便有可能出現教材無法銜接或重複的現象。(2009.10.26-D5)

這是目前九年一貫課程經常受批評的地方，也是很多中小學學生及家長感到適應困難之處。

肆、家長參與方面

負面評價如下：

家長參與校務或班級教學因家長程度的不同，所能參與的班務或校務也有別，國小低中年級的家長參與，可以給老師一點幫忙，越高年級，家長參與的量也就越少，站在教師的角度，是希望家長能協助教師，而不希望干預教師或批評教師的教學專業。

有些家長會拿學生的試卷來跟老師要分數，質問老師說這一題應該是對，為什麼老師打差，我這個當老師的只能說依照課本內容評定的。家長常會干預教師的教學專業，這在小學經常會有的現象。(2009.10.26-D4)

教改過程中，家長干涉過多的課程改革。(2009.10.26-D8)

事實上，這一波的中小學課程改革著眼點在鼓勵家長及社會大眾多參與學校的課程改革，期望家長多與校教師溝通聯繫，強調學校教育與家庭教育的緊密聯結，教師與家長的充份配合，是確保學生教育成功的必要條件，這是行政院教育改革委員會所揭示的理想：「在整體學習社區營造的觀點下，學校所有的教育設計應配合學生成長需要而規劃，家長、教師以及社會人士都應熱心參與，形成相互支持的有機體，提供學生學習的支持網路，營造豐沛自由的學習生活空間，以促進學生人格健全發展，潛能充分發揮」(教育改革審議委員會，1996，頁35-36)，其目的是在改善過去學校科層體制，強調上對下關係所造成的封閉、保守、僵化，而與家庭和社區隔絕的現象。教師參與學校教師的課程與教學，合乎原本教改的本意，只是家長的參與應儘量避免專業上的干預，至於家長有關子女在學校課業上的學習表現與疑問，學校或教師是有義務要回答，這在現行教育部訂頒之「義務教育階段學生家長參與校務辦法」中已有明文規定，只是家長的參與，常會造成教師在某種程度上的心理壓力，身為現代教師應有適當的調適與因應。

伍、學生學習方面

負面評價如下：

許多教師認為中小學校由於語文教學時數不足，導致學生國語文能力有下降的趨勢。

國小國語文時數不足，國中生語文能力亦顯著降低，學生創意明顯低落許多。(2009.10.26-D8)。

文化刺激不一影響學生考試成績，學生的學習表現呈現雙峰現象。(2009.10.26-D8)

很多國中課程，在國小都教過了，但是學生在情境與情意的理解卻仍不足。甚至連一些基礎的詩人都不認識。(2009.10.27-C2)

如前所述，學生國語文教學時數之所以較以前少，主要原因是被本土語文教學時數佔去，是為落實民主社會多元文化教育的理念而實施。顯然，九年一貫課程實施至今，基層教師普遍認為課程淺化，學生素質有下降趨勢。

陸、小結

以上是焦點團體座談時，與會的基層教師對現行九年一貫課程的負面評價，所有內容僅能詮釋為基層教師在第一線教學現場的感受，但並不代表全是這套課程規畫與推動上有問題，有些問題的產生是因為教師本身專業未同步提升所造成，畢竟，中小學課程改革是一項全國性的重大工程，特別是涉及整套課程改革理念與方向的大問題，若第一線執教者的觀念步調與教學專業沒跟上，便會產生專業落差與教師心理不安的現象，各種的負面批評便會蜂擁而來。但有些真的是課程本身規畫與推動實施上出了問題。從本章基層教師的負面批評，不難看出九年一貫課程規畫上的確有些問題。主要的問題出現在：教材重複性高，教材難度未依學生心智年齡發展次序編排，理論與實際執行的落差，版本轉換上有銜接上的問題，學生素質下降，學生學習壓力與書包重量增加，及家長負擔加重，領域

教學時數不足導致許多教材閒置未教，教師原有的專長難以勝任領域教學，統整課程流於形式，配套措施不足等方面，與第二章文獻探討的負面評價大致相同。

第三節 九年一貫課程負面評價的改善策略

有關基層教師對九年一貫課程的期待做法，茲依焦點團體座談的結果，分述如下：

壹、建構建全的中央、地方、學校課程教學輔導網絡，有效傳達課程改革理念與做法

許多輔導團的團員表示，學校教師擔任中央或縣市的輔導團團員，有些學校的校長很支持，有些校長或主任就不很歡迎，擔心影響平時課務，完全看個別校長態度而定，整個課程輔導體系並沒有建構好。而新課程的施行與落實，若未建立健全的課程與教學輔導體系，從中央到地方到學校，再到每位教師確實履行，這段漫長而艱辛的旅程往往會有環節脫勾，這種情形一但發生，就會造成中央地方一團熱，基層教師卻顯現滿頭霧水各行其事的現象，九年一貫課程規劃實施過程就是發生這種現象，導致許多基層教育人員批評「教育行政單位與國民中小學教師似乎兩條平行線，互不相關」，原因就是因為課程與教學輔導體系不健全，各縣市推動施行過程差異性頗大所造成。

貳、課程改革應有專責的領導統合機構負責

教育部雖是國家最高的教育行政領導機構，但部長以下的各層級教育行政人員常會受政潮更迭影響而異動頻仍，導致課程改革工作的推展與溝通常因人事變動而出現斷層現象，許多課程改革工作往往任由委託單位或人員擺佈，過程中缺乏穩定的統整協商機構來整合各領域的改革步調，許多基層教師常有一種似是而非的看法，就是課程改革是某一任部長的即興之作，待其下台便有可能煙消雲

散，這種看法往往使改革工作嚴重受挫，難以真正落實到每一位師生的教與學各方面。有必要設置專責機構，以穩定堅實的溝通協調機制推動各項課程改革工作，較能保證作出較為優質的課程改革。

參、在教師專業發展方面，課程改革應重視教師職前培育與在職教育兩方面的配合，並實施專長教師檢定，因應某些特殊領域師資之不足

一、課程改革應重視教師職前培育與在職教育兩方面的配合

教師是一種專業，主動進修與被動或不進修的教師差異性就很大，九年一貫課程實施後，課程決定權由中央下放到地方，再下放到學校教師手上，中小學教師已擁有許多課程發展權利。鼓勵教師主動進修，提升專業便顯得非常重要，否則，學生將是最大受害者。

由焦點團體座談發現，許多教師認為課程改革，應有完整的師資培育配套，因為課程實施的最重要人物還是教師，教師對課程改革的認知與履行課程能力是新課程能否有效實施的關鍵。教師是課程改革成敗的重要人物，而教師專業的提升與履行課程能力有待建立一套完整制度予以強化。前述的課程與教學輔導體系的建立是教師在職教育的重要環節，有待補強，而師資職前養成教育階段的配合也應列為重要考慮。九年一貫課程的改革在師資職前教育方面的配合仍有待加強。

二、擴大實施專長教師檢定，因應國中小某些特殊領域師資之不足

許多教師認為應加強專長教師檢定的工作，讓有特殊專長但又沒有具備修畢教育學程資格的人員，透過專長教師檢定可以在國中小擔任某些科別部份時

間的教學，以因應特殊領域師資之不足。

提高國小教師員額比例，給予專長教師進入教育領域的機會。(2009.10.26-D6、D7)。

目前國中小有實施專長教師檢定，但偏重在國中層級，國小專長教師檢定較少，且嚴重不足，實有加強的必要。

肆、課程制度與規劃方面，宜重視以下層面：

一、國小較適合目前領域教學，國中階段建議仍採分科教學為宜，惟分科編教科書仍應隨時置入同領域各科別統整連結的相關內容提示。

許多教師認為目前九年一貫課程採領域編教科書，實際教學時仍然採分科教學，有換湯不換藥之感，徒增各科別教師上課教材銜接與重複問題。

建議國民中小學音樂、視聽、表演藝術分科教學，合科教學只能停留在欣賞層次。(2009.10.26-D1)

國小較適合目前領域教學，國中建議仍採分科教學為宜。(2009.9.24-A2)

音樂、美術，是相當獨立的科目，不太容易整合，合成一個領域教學不太容易，建議分科教學，至少國中以後應採分科教學，否則學生只停留在欣賞層面，技藝練習則被忽略，難有正常完整的學習。至於分科教學的教科書仍應有統整的提示單元，也就是分科教學並不是隔科如隔山，讓多頭馬車各奔前程，

而是「分中有合」，分科教學過程中仍隨時置入同領域各科別間統整連結的相關內容提示，可於教科書的編輯時置入相關內容。

二、各校選擇教科書宜有一致性規範，避免版本間教科書內容重複或部份教材遺漏。

各出版商進行教科書編輯，按規定必須根據能力指標，也有各出版商在各學科自成的教材順序結構，若以康軒版的數學科編輯為例，一至九年級數學領域教科書編輯群的主任委員、指導委員和編寫委員大都相同，在進行數學科編輯時，應該會考慮到該學科的知識結構及能力指標，但是，學校教育人員在選擇各學習領域教科書時，若能 1-6 年級或 1-9 年級數學都使用同一版本，學生的學習較能符合該出版商編輯群知識結構的順序安排，若是任由各年級教師決定各年級使用的教科書版本，例如：一年級數學使用康軒版，二年級使用南一版，三年級使用新學友版，四年級使用翰林版，五年級使用仁林版，六年級使用牛頓版，七、八、九年級，又有不同版本，不同版本在各年級間交錯使用，由於不同出版商編輯群在教材的選擇、次序安排與學科邏輯結構安排上必然多少會有差異存在，交錯使用的結果，將會打破各出版商對該學科知識結構的順序安排，如此一來，容易產生學習主題或內容的重複，或有些知識概念遺漏未教，若後續的單元教材概念又必須要以先前的知識概念為重要起點行為，那麼先前的概念因未教或不懂，必導致後續的知識概念越學越不懂，學生的學習困難與挫折感必然增加（蘇進茶，2007）。

Oliver(1977)認為課程組織應考慮三個層面，即銜接性、均衡性及繼續性。翁斯坦及宏金斯(Ornstein & Hunkins, 1988)認為課程設計必須注意範圍、統整性、順序性、繼續性、銜接性和均衡性等六個層面。從前述焦點團體基層教師的評析顯示九年一貫課程在課程設計與組織上仍有待加強。

三、將九年一貫課程綱要內的「分段能力指標」改成「分年級能力指標」。

若能將九年一貫課程綱要中的「分段能力指標」修改成「分年級能力指標」，各版本教科書的教材難度，較能隨年齡增長而逐漸加深加廣，比較不會發生低一年級教科書內容比高一年級還難的現象，或因版本轉換造成單元主題重複或某些主題遺漏未教的現象。

四、宜慎定教科書編審的詳細規範，減輕學生負擔。

行政院教育改革總諮議報告書要求教育部放棄過去由中央統一課程設計的做法，而主張由教師根據能力指標，主動發展學校本位課程，自編教材，也開放由書商根據能力指標進行教科書的編輯，各版本的教科書理論上都是根據能力指標編輯而成的，但各家版本根據能力指標解讀出來的教材，彼此間不但差異很大，體系也不一，難度也不同。建議各版本教科書若能在一定的規範下進行編輯，例如規定教科書用紙規格，字體大小，字與字間的間距，訂定各本教科書重量的最高上限及各領域教科書的冊數，將可使教科書的本數與重量控制在一定範圍，學生書包的重量自然就會減輕。

從系統理論的觀點，書包減重應從上游審查出版商的教科書與作業數量著力，書版社是課程教材的供給系統，國民中小學學生是需求系統，供給系統的出版商是根據九年一貫課程綱要各學習領域的各年段能力指標轉化成課程目標，根據課程目標選編教材彙集形成教科書等學習內容，經過國立編譯館的審查機制通過後，然後行銷給需求系統的各國民中小學學生，當供給系統的書商出版的眾多教科書版本想進入到需求系統時，國民中小學校的教育人員是決定哪一版本教科書進入需求系統的關鍵決定者，因此，出版商便會使出各種商業手段針對學校教育人員進行遊說與行銷，一但學校教育人員決定採用某一版本教科書後，學生與家長就得接受沒有拒絕的機會，只有按學校開立的繳款單繳交教科書費的義務。

所以國民中小學教科書的量太多的第一個管制點應放在審查教科書的機關國立編譯館上，第二個管制點才是學校的教育人員。第一管制點可規定各年級各領域只限一本教科書和一本習作，第二管制點可規定只能使用審查通過的課本和習作，其它都不准在課堂上出現，如此書包重量就可減少，作業也自然會跟著減量。

第五章 結論與建議

p67-76

如果要從鉅觀的觀點，把近百年來的台灣國民中小學課程發展約略分階段，大致可以 1946 年和 2001 年這兩個時間點做為分界，將中小學課程分為三個階段。一是 1946 年以前的日據時代，二是 1946 年以後的國民政府治理階段，三是民主開放的政黨政治運作階段，也就是 2001 年以後的國民中小學九年一貫課程綱要。

日據時代台灣的中小學是集權雙軌制，日本政府讓在台的日本人子弟就讀小學校課程，讓被其統治的台灣人子弟就讀公學校課程，台灣少數有機會接受中小學教育的學生，其所接受的教育內容是日本帝國刻意安排的殖民化課程，大部份國民則必須接受日語教育。

國民政府治理下的台灣，國民中小課程是集權單軌制，凡是中小學生一律學習「課程標準」所規範的課程教材，此其間的教科書除於 1989 年教育部開放國中非聯考科目教科書交由民間編輯出版，及 1996 學年度起，全面開放民間出版商得編輯出版小學教科書外，其餘主要的升學考試科目皆由國立編譯館編印，此種模式一直維持到 2001 年九年一貫課程實施後才有重大改變，在台灣維持將近 55 年之久。目前在國民中小學執教的教師，幾乎都是在課程標準規範下培養出來的教師，已非常習慣於依課程標準所實施的教學模式。

2001 年國民中小學九年一貫課程綱要實施，可說是台灣一項劃時代國民中小學課程的變革，這次變革遠因是起源於 1987 年的解除戒嚴，台灣社會逐漸邁入民主、開放與多元，近因則是源自於 1993 年成立的行政院教育改革委員會所提出的「教育改革總諮議報告書」內有關「中小學課程與教學改革之建議」。

第一階段是日本殖民統治，所以中小學課程是日本化的，第二階段是國民政府統治，所以中小學課程是偏向中國化的，第三階段的台灣已實現英美化的政黨政治，且於 2000 年首度經由人民選舉，實現中央政權第一次政黨和平轉移，所

以中小學課程教材制度是朝向英美化的。階段與階段間的變動，其實背後都與統治者、統治形態與政治體制的變動有非常密切的關係，簡單的說就是與政治有關，只是政治變動在前，中小學課程隨之變動在後罷了。

2001年前後的台灣中小學課程有了這麼大的變動，難怪讓許多在第一線任教的中小學教師一時之間適應不良，復因這段期間台灣民主意識風起雲湧，國民黨政府治理的中央政權搖搖欲墜，且於2000年總統選舉時易幟，改由民進黨執政，中央教育行政機關人事更迭頻繁，許多課程行政銜接出現斷層，課程與教學輔導體系不健全，導致課程規劃實施過程的理念、策略、方法與步驟並未完善搭配，再加上推動過程中組織結構上的不健全，更使得整套九年一貫課程實施顯現不少漏洞，實施迄今已近十載，基層教育人員仍存在許多負面批評，這裡邊有些是課程本身規劃設計出問題，有些是與課程有關人員觀念沒調整，專業沒具備，屬於課程設計方面的問題，當然要從課綱或教科書等方面進行修訂，屬於教師專業方面的問題當然要從提升教師專業方面著眼，屬於觀念的調整則要從宣導方面進行導正，多管齊下才能讓整套中小學課程教育轉型成功。

誠如前述，九年一貫課程是一種生活化的一種課程，不強調嚴謹的學科結構，而是強調生活經驗中各種知識的統整與應用，這在行政院教育改革委員會教育改革總諮議報告書內已有明文闡述，因而在課程設計上，將1993、1994年的眾多學科統整合併為七大領域六大議題(後來增加海洋教育成為七大議題)，換言之，九年一貫課程設計的基本理念是生活化取向的，希望學生在這九年當中所學的內容是生活中所需的知識與技能，透過觀察、測量、活動、接觸外在生活中的人事物來學習，並把所學得的知識技能應用到日常生活中，也就是「從日常生活中學習，把學習應用到日常生活中」，不期望6-15歲的學生整天埋首在嚴謹的學科知識結構中，而與生活脫節，期望培育下一代能具備帶著走的生活能力，而所謂帶著走的能力，就必需透過過程技能的習得，也就是動手動腳動腦，實地操作探索自己本身生活週遭環境的人事物，在生活中學習、統整與建構知識，並把所學應用到生活中，進而改造與提升環境。

九年一貫課程從理念的提出到規劃實施，從中央到地方到學校到教室內老師與學生的教與學，整段過程是很漫長的，惟最終是要由國民中小學教師教給學生的，因此，課程規劃與實施的良窳，第一線的國民中小學教育人員感受度應該是最直接也是最深刻的，因為所有一切課程實施都在教室裡發生，是以本研究以基層中小學教育人員對整套九年一貫課程的正負面評價做為探討主題，採用文獻分析和焦點團體座談等方法進行探究。在文獻分析方面，研究者分別就九年一貫課程實施的背景、由來、相關文獻的正負面評價進行整理分析，從中瞭解社會各界對當前國民中小學九年一貫課程的評論，然後實地邀請國民中小學教育人員，包括校長、主任、組長、各學科領域的老師及課程與教學輔導人員進行焦點團體座談，分別從行政溝通協調、教師專業成長、課程規劃、配套措施，家長參與及學生學習等層面瞭解基層教育人員對九年一貫課程的評析，目的在從第一線基層教師的角度，瞭解彼等對此套課程的正負面評價，研究過程中所邀請參與焦點團體的人員教學年資大部份都在十多年以上，也就是同時跨越新舊課程的教學，這些人員長久以來在中小學校任教，對新舊課程的差異與優劣感受度較深，所提意見值供參考，茲將研究結果歸納成以下的結論與建議。

第一節 結論

壹、九年一貫課程理念雖好，技術層面的規劃設計與推動配套卻未臻完善，導致衍生許多負面批評。

誠如第二章文獻探討所述，國民中小學九年一貫課程的規劃設計是在忠實的反應教改會有關中小學課程的改革建議，而教改會的成立是因應台灣 1980 年代末期，1990 年代初期的政治社會變遷，所臨時成立的教育改革組織。此套課程的許多特色，如：課程權力下放，全面開放民間出版商編輯各領域教科書，分科改為較廣的領域教學，重視生活化的教材內容，強調教材統整，重視國際視野與鄉土教學，都在強調國民中小學基礎教育，必需培養未來下一代俱備當家做主的民主社會公民能力，與美國哲學家杜威所言：「教育即生活，生活即教育」理念頗為類似。所以，

國民中小學九年一貫課程是適合台灣當前民主發展的一套課程，整體改革的大方向是正確的。只是技術層面的規畫配套與教學輔導體系未做好，導致基層教師有不少的批評。

貳、就基層中小學教師而言，正負面評價皆有，顯示有些教育人員對當前九年一貫課程設計與實施適應不良。

基層教師對現行九年一貫課程的評價，正負面皆有，從心理學的觀點，人們對痛苦的事情通常是比愉快的事情要來得記憶深刻且持久，同樣的道理，基層教師對此套課程的負面評價當然會比正面評價感受來的深刻，但並不表示正面的優點少於負面，或負面的缺失多於正面，本研究所訪談的與會中小學教育人員，大部分都在中小學服務超過十年，絕大部分與談者都是跨越新舊課程的教育人員，對新舊課程的差異感受會比他人深刻，語云：「如人飲水冷暖自知」，中小學教育人員是課程教學的第一線工作人員，一切課程的教學都要靠他們來執行，彼等是實際飲用「九年一貫課程」這杯水的人，所經歷與表述的意見應是最直接與真實的。無可諱言的，此套課程至今仍讓不少教師有點適應不良，所以才會有「適用於國外的不一定適應國內，不能全盤移植」之言。但適應不良的原因，有些是教師本身觀念與專業素養沒跟進，有些是課程本身設計規劃與配套出問題，有時是兩者皆存在一些改進的空間，三者必有一者，由訪談發現，中小學教師適應不良的原因，本身與課程皆存在一些待加強的空間。

參、正面評價集中在課程理念、權力下放與課程教材較生活化方面

國民中小學九年一貫課程的設計理念符合當前台灣民主社會的教育環境，且中小學教師已可擁有選擇教科書與發展部份課程的權利，這些都是較受中小學教師肯定的地方。此外，教科書的內容較之前國編本生活化，印刷與編輯也較之前國編本精彩，整合各單科成為學習領域，在理想情況下，所獲得的知識較之前完整，學生可獲得多元的學習機會。這些都是基層中小學教育人員對當前九年一貫課程的正面肯定的部份。

肆、負面評價集中在理念與實務脫勾、課程規劃、教師專業不足與教科書內容重複以及配套措施不足等方面。

批評容易，做事難，古今中外皆如是，但理解負面評價的來源也是調整改進公共教育政策，追求卓越非常重要的一部分。九年一貫課程實施至今，基層教育人員仍有許多批評，主要的批評集中在：政策與實務發生脫勾的現象，導致課程理念與實際執行發生嚴重落差。中央單位如火如荼，投注不少人力、物力和財力，可是基層國民中小學教育人員卻處在理念不清、觀望不前的狀態，另一方面，減輕學生課業壓力的理想與實際執行後所呈現的狀況剛好背道而馳，學生壓力不但沒減輕反而加重。

教師專業訓練不足，民間版教科書各種商業花招讓中小學生的教科書突增，造成學生背不動的書包，導致很多課本教材買了卻閒置未教，至學期結束仍整本空白，以及語文、數學、自然與生活科技領域教學時數不足，難以在有限時間教完教科書的相關內容，教師即使挪用其他非主科時間教學，仍然教不完，這些都是批評的來源。且挪用其他非主科時間進行主科教學越到高年級越嚴重，尤其第七至第九年級國中階段的配課情形嚴重，課表上的科目名稱與實際上課的內容是完全不一樣，例如某班課表寫的是某日某時段是上表演藝術課，實際上，是數學教師在教數學，或數學教師在教英文。這種情形頗為普遍。

此外，教科書的內容淺化，教材重複性太高，有部份教科書內容的安排深淺難易未能遵循隨年級或年齡增長而由淺而深，由易而難，由簡單到複雜的身心發展程序編輯，學生學習次序紊亂，學習挫折感加深，甚至有教育人員表示國小二年級的國語測驗卷題目難度出現比國中二年級還要難的現象。

另外，建構式數學理念雖好，但相關配套不足，考試測驗時仍沿用坊間傳統試題多得做不完的試卷，導致學生考試成績低落，一方面打擊學生學習的自尊心，另一方面造成家長緊張，助長校外補習風氣，這些都是很不正常的現象，有部份學生則積極補習，有的因而自我放棄，導致學業成就形成雙峰現象。整體而言，

呈現出以下現象：

一、九年一貫課程的教材淺化，國中以下學生程度有普遍下降趨勢，特別是操作練習時間減少，與高中課程之間的 gap 加大。

目前高中職的課程是根據高中課程標準和高職課程標準訂定，課程標準的設計並非根據能力指標，九年一貫課程綱要新創設「能力指標」這個概念，以達到能力指標為最終目的，至於教科書內容到底該選用什麼教材來教學生，才能達到各年段所列的能力指標，則由各出版商自行決定，導致教科書內的教材重複性高，教科書內容也趨於淺化，使得第九年級（原國中三年級）和高中一年級的教材難度距離拉大，學生就讀高中前必需要額外加補銜接課程，才能補足高一的基本起點行為。另外，由於教科書內容多，教學時數縮減，學生實驗操作時間也跟著減少，學生學習較之前表面化，一些需要透過過程技能實際操作才能習得的知識概念，由於教學時數限制，很多都省略未教，基層教師普遍認為學生程度有下降趨勢。

二、九年一貫課程實施後，國中階段的教師配課情形較 1993、1994 年課程標準時代嚴重。

原本國文一個星期 6 節，目前改為 5 節，每個國中國文教師的基本節數 18 節，原本只要教 3 個班就能滿 18 節，現在教 3 個班只有 15 節，另外 3 節就必需配課，安排這 3 個班的非基測考科，如表演藝術、家政課，給國文教師上國文課或由國文教師上表演藝術或家政課的方式來填補，前者會造成課表上某時段雖掛著表演藝術或家政課，實際上教室裡根本不是上該科目，後者會造成教師的專長與所教科目不符，課程含混帶過。同樣道理，原本數學課 5 節，現在改為 4 節，也必需拿其他課如童軍上數學。這些都會造成某些科目根本未教或學生學習不完整的現象。

三、九年一貫實施後，國中教科書雖採領域編教科書，實際上教師仍採分科教學。

如前所述，受限於教師專長，教科書編排雖採領域編書，但國中教師的教學仍採分科教學，與1993、1994年以前沒有太大的差別，只是更加重領域共同時間的重要性，若領域內各科教師銜接配合不當，教材差參交錯或重複教學的情況便會一再發生。

四、「九年一貫課程」立意雖好，實際實施行後卻發生「九年不一貫課程」現象。

同領域，甚至是各領域間教科書的內容重複性高，教材難易度編排未能依學生身心發展次序循序漸進，教科書內容淺化，考試測驗卷卻很難，造成許多學生學習挫折感加深。

五、九年一貫課程並未減輕學生負擔，學生壓力與補習遽增，形成學業成就呈現雙鋒現象。

由於家長與學生或相關人員觀念改變不易，加上國中基本學力測驗的壓力，九年一貫課程並未減輕學生的學習壓力，學生補習情況有增無減。

第二節 建議

壹、九年一貫課程以領域代替學科，較適合國小1-6年級的學生，7年級以上的國高中階段，建議仍採分科教學為宜。

從教師角色任務角度分析，國小教師採包班制，所教內容包山包海，且學生年齡較小，教材內容較容易，適合領域教學。國中階段學生心智漸長，學習能力較國小學生為強，宜採分科教學。

從認知發展的過程分析，兒童在12歲以後，便開始進入形式操作期，已具

備抽象思考的能力，是學習知識概念的好時期，是以國中 7-9 年級階段所學的教材內容應較國小深化，採分科教學應較適合。

貳、採分科編輯教科書與分科教學，仍可於各科中安排領域統整的教材單元，讓學生瞭解學科間的關連性

以目前國中教學現場的實況而言，與其合成一個領域編教科書，實際上仍採分科教學，不如分科別編輯教科書，另在各科教科書內增加同領域間的知識關連性的單元教材較為實際，同樣可以讓學生瞭解知識是統整而不是個別獨立的，生活是需要整合各種知識並運用於日常生活的。

參、書包減重應從上游審查出版商的教科書與習作簿數量著力，作業減量應從教師的平日教學著手

從系統理論的觀點，書版社是課程教材的供給系統，國民中小學學生是需求系統，供給系統的出版商是根據九年一貫課程綱要各學習領域的各年段能力指標轉化成課程目標，根據課程目標選編教材彙集形成教科書等學習內容，經過國立編譯館審查機制通過後，然後行銷給需求系統的各國民中小學學生，當供給系統的書商出版的眾多教科書版本想進入到需求系統時，國民中小學校的教育人員是決定哪一版本教科書進入需求系統的關鍵決定者，因此，出版商便會使出各種商業手段針對學校教育人員進行遊說與行銷，一旦學校教育人員決定採用某一版本教科書後，學生與家長就得接受沒有拒絕的機會，只有按學校開立的繳款單繳教科書費的義務。所以管制國民中小學教科書量太多的第一個關卡，應放在審查教科書的機關國立編譯館上，第二個管制點才是學校的教育人員。第一管制點可規定各年級各領域只限一本教科書和一本習作，第二管制點可規定只能使用審查通過的課本和習作，其它都不准在課堂上出現，如此書包重量就可減少。至於學生作業減量方面，應從教師的平常教學方面著手，班級導師應是控制平常作業在合理數量的關鍵決定者。

肆、建立法制、專業與永續性的課程與教學輔導體系。

台灣國民中小學課程改革，均會牽涉到課程標準或課程綱要的修訂，而這些都與中央教育行政機關的職權脫離不了關係，也就是說課程改革與實施，從中央到地方到學校，一直到每一位中小學老師專業成長並能在實際教學上履行，這段過程是相當漫長的，必需建立法制、專業與永續的課程與教學輔導體系，進行課程改革與實施的溝通宣導及輔導工作，才能使課程改革的理論與實務，政策與執行之間緊密連結，這方面，目前國家教育研究院籌備處已著手進行建制、規劃與執行，也逐漸有些成效，假以時日，應能趨於健全。

伍、各校應成立測驗卷試題難度審核委員會，以確保測驗內容與實施，能符合學生身心認知發展的程度。

本研究過程中很多基層教師表示，學校同領域的測驗卷試題有時低年級比高年級還難，學生考試成績忽好忽壞，起伏很大，考試挫折感加深，顯示，目前中小學用來做為學生平常考、期中考或期末考的測驗卷，很多都不是任課教師出題，而是出版社事先印製好的，若與任課教師所教的內容出入很大，便會發生考的沒教或教的沒考的現象，若再加上測驗試題難度未能與學生程度配合，學生考試的挫折感必然加大。因此，各校若能成立測驗卷試題難度審核委員會，審核並確認測驗題目能適合該受測年級學生的認知發展，較能確保試題難易適中，增加學生應考與學習信心。

陸、分段能力指標若能修正為分年級能力指標，可讓教科書的教材難易編排順序更符合學生身心發展次序，減少內容重複或某些教材遺漏的現象。

理想的教科書內容編排與安置方式，應該是由由易而難、由淺而深、由簡單到複雜，按學生身心發展次序編排，九年一貫課程教科書基本上也是遵循這種編排程序，但因「課程綱要」內的能力指標設計抽象，且按年段編排，每個年段又

跨 2-3 個年級，導致教科書內容的選編彈性頗大，造成領域間或領域內教科書的教材重複性高，或低一年級的教材（如 5 年級）比高一年級（如 6 年級）的教材還難的現象，很多基層中小學教師都有此反應，若「課程綱要」的能力指標能按 1-9 年級編排，就可減少前述的缺點。

柒、推廣辦理中小學兼任專長教師檢定，以補充特殊領域教師之不足。

若能辦理中小學兼任專長教師檢定，學校可聘請具有某專長的教師兼任學校某領域的課程，以補足該領域師資之不足，相信對學生的學習會有很大的幫助。以藝術與人文領域為例，包括音樂、美術和表演藝術三科，這三科前二科是很獨立的，最後一科是前兩者的綜合，懂音樂不一定懂美術，懂美術不一定懂音樂，中小學校並不一定有足夠的音樂或美術教師，若由美術教師教藝術與人文，音樂方面的教材必含糊帶過，若由音樂老師教藝術與人文，美術方面也一樣是含糊帶過，當然，理想情況下，若能將音樂、美術與表演藝術獨立設科，學生的學習會較紮實，合成一個領域教學，祇能停留在欣賞層次。

參考資料

- 二林工商文教基金會 (2006, 6 月)。從「一綱多本」探討—教育產業發展與隱憂研討會結案報告書。台北：文化大學。
- TVBS 民意調查中心 (2004)。基層教師對九年一貫教改看法。2008 年 2 月 20 日，取自 <http://www.jges.tpc.edu.tw/tal/TVBS%E5%95%8F%E5%8D%B7.htm>
- TVBS 民意調查中心 (2005)。教育政策與九年一貫教育調查。線上檢索日期：2008 年 3 月 5 日。網址：
http://www.gclub.com.tw/FILE_DB/DL_DB/yi_jung/200505/yi_jung-20050527155939.pdf
- 王叔楨 (2004)。“缺德的”九年一貫教育。網路社會學通訊期刊，42。線上檢索日期：2008 年 4 月 2 日。網址：<http://www.nhu.edu.tw/~society/e-j/42/A.htm>
- 王稠寶 (2002)。九年一貫課程存在之問題與因應對策。國教之聲，34(3)，18-25。
- 王嘉陵 (2005)。國小場域九年一貫課程實施之探究—批判教育學觀點。高雄師範大學教育學研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 行政院研究發展考核委員會 (2002)。民眾對九年一貫課程、多元入學方案之看法。線上檢索日期：2008 年 3 月 4 日。網址：<http://www.rdec.gov.tw/ct.asp?xItem=12181&ctNode=8762>
- 行政院研究發展考核委員會 (2004)。國小及國中家長對九年一貫課程政策之看法。線上檢索日期：2008 年 3 月 4 日。網址：
<http://www.rdec.gov.tw/ct.asp?xItem=12106&ctNode=7495>
- 吳月鈴 (2005)。「一綱多本」你選哪一本？從「教材自主」權談起。研習資訊，22(6)，53-56。
- 宋佩芬 (2003)。培養「帶得走的能力」：再思統整與學科知識。教育研究月刊，

115, 123-136。

宋佩芬、周鳳美(2003)。教師應付九年一貫課程改革的態度與原因：試辦階段的觀察。《課程與教學》，6(1)，95-112。

吳武典(2005)。台灣教育改革的經驗與分析—以九年一貫課程和多元入學方案為例。《當代教育研究》，13(1)，35-68。

吳財順、張素貞(2004)。國民中小學課程鬆綁的美麗與哀愁—析論課程改革的問題與對策。載於高新建主編，《課程綱要實施檢討與展望(上)》(頁18-39)。台北：國立臺灣師範大學。

吳國基(2004)。九年一貫課程實施後教師的心聲與省思。《菁莪》，16(4)，49-56。

李惠敏(2002)。臺北市國民中學九年一貫課程政策執行之研究。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北。

何福田(2005)。九年一貫新課程「聯貫」之後。《研習資訊》，22(3)，1-6。

林于弘(2003)。莫讓民編版教科書成為代罪羔羊：兼論教改政策的迷思。《師友》，433，32-33。

周武昌(1999)。國民中學認輔制度之研究。載於國立新竹師範學院國民教育研究所主編，《國立新竹師範學院國民教育研究所論文集》(頁50-51)。新竹：國立新竹師範學院。

林竺筠(2002)。他們希望九年一貫走下去。線上檢索日期：2008年3月4日。
網址：<http://www.newtaiwan.com.tw/bulletinview.jsp?bulletinid=10327>

林佩璇(2002)。釐清課程革新理念定位教師角色。載於中華民國課程與教學學會主編，《新世紀教育工程—九年一貫課程再造》(頁197-210)。台北：揚智。

周淑卿(1999)。論九年一貫課程的「統整」問題。載於中華民國課程與教學學會主編，《九年一貫課程之展望》(頁53-78)。台北：揚智。

林殿傑、張素貞(2002)。因應九年一貫課程銜接問題之探析。《國民教育》，43(2)，20-27。

- 周麗玉 (1999)。從基地出發。載於吳明清主編，*國民教育九年一貫課程系列專書 (一)－理念與實務* (頁 51-64)。台北：教育部。
- 徐宇欣 (2004)。高屏地區國小教師對九年一貫課程學校行政運作滿意度之研究。屏東師範學院教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 馬惠娣 (2003)。從推動九年一貫課程看落實教育基本面。*南投文教*，19，47-50。
- 高新建 (1999)。國民中小學課程綱要的特色與挑戰。載於吳明清主編，*國民教育九年一貫課程系列專書 (一)－理念與實務* (頁 152-173)。台北：教育部。
- 高新建 (2004)。願景或幻影：學校課程計畫的要項及內涵。載於高新建主編，*課程綱要實施檢討與展望 (上)* (頁 42-104)。台北：國立臺灣師範大學。
- 黃乃瑩 (2002)。析論九年一貫課程領導的途徑及策略。*教育研究*，100，70-85。
- 陳火川 (2004)。國小教師實施九年一貫課程改革工作壓力之研究。中正大學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 陳文詠 (2005)。九年一貫課程之困境與因應策略。*師說*，189，4-6。
- 許世壁 (2003)。建構式數學、計算能力與九年一貫數學教育。*國民教育*，44(2)，11-14。
- 黃光國等 (2003)。教改萬言書。線上檢索日期：2008 年 4 月 1 日。網址：
<http://swin.fcu.org.tw/series/20031122/200311122-2.html>
- 陳伯璋 (2000)。九年一貫課程的理念與理論分析。載於高強華主編，*九年一貫課程革新論文集* (頁 29-41)。台北：國立臺灣師範大學。
- 陳伯璋 (2002)。中小學課程改革。載於群策會主編，*「邁向正常國家」－群策會國政研討會論文集* (頁 393-411)。台北：財團法人群策會。
- 教育部 (1993)。國民小學課程標準。台北：國立編譯館。
- 教育部 (1996)。「積極推動教育改革，開創多元而美好的教育願景」政策說帖。台北：教育部。
- 教育部 (2001)。九年一貫課程－問題與解答。台北：教育部。

- 教育部 (2003a)。教學創新-九年一貫課程問題與解答 2003 年編修版。台北：教育部。
- 教育部 (2003b)。新課程實施配套措施手冊。台北：教育部。
- 教育部 (2004)。「九年一貫教學創新」家長意見民意調查結果出爐。教育部電子報, 9。線上檢索日期:2008 年 3 月 10 日。網址:<http://epaper.edu.tw/old/009/important.htm>
- 教育改革審議委員會 (1996)。教育教育改革總諮議報告書。台北：行政院。
- 陳香吟 (2002)。九年一貫課程實施現況檢討—教育行政篇。教育研究月刊, 93, 11-19。
- 陳炳男 (2002)。我見故我思：實施九年一貫課程之省思。屏縣教育, 12, 46-49。
- 黃政傑 (1996)。課程改革的理念與實踐。台北：漢文。
- 黃政傑 (2003)。九年一貫課程銜接問題之分析。中等教育, 54 (6), 120-135。
- 陳秋蓉 (2002)。九年一貫課程實施現況檢討—教師心聲篇。教育研究月刊, 93, 28-31。
- 郭清順 (2002)。九年一貫課程的宏觀視野。南投文教, 16, 6-8。
- 許德便 (2004)。九年一貫新課程, 能力增強壓力輕。臺灣教育, 630, 54-56。
- 陳榮富 (1997)。國民小學認輔制度之探討。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文, 未出版, 台北。
- 黃嘉雄 (2002)。九年一貫課程改革的省思與實踐。台北：心理。
- 黃麗真 (2003)。九年一貫課程實施後: 國中所面臨的難題。師說, 175, 25-27。
- 葉興華 (2002)。重視九年一貫課程教師層級的課程實施問題。教育研究月刊, 104, 107-116。
- 張昀任 (2006)。九年一貫課程改革後小學教師課程決定權之研究。台北教育大學課程與教學研究所碩士論文, 未出版, 台北。
- 張英裕 (2003)。九年一貫課程教師角色與教師專業成長。嘉市文教, 62, 8-12。
- 張振成 (2002)。九年一貫課程特色的評析。菁莪, 14 (1), 23-27。

- 張振成 (2003)。教改癥結的探討與建言。《臺灣教育》，620，66-70。
- 張素貞 (2002)。從實施九年一貫課程探討身心障礙學生的教與學。《特殊教育季刊》，82，9-15。
- 張嘉育 (1999)。學校本位課程發展。台北：師苑。
- 張煥泉 (2005)。國小教師對九年一貫課程數學領域綱要之態度調查。新竹教育大學人資處數學教育碩士論文，未出版，新竹。
- 張鈿富、葉連祺 (2006)。2005 年台灣地區教育政策與實施成效調查。《教育政策論壇》，9 (1)，1-21。
- 張德銳、簡賢昌 (2002)。國民中小學實施協同教學的困境與突破。載於中華民國課程與教學學會主編，*新世紀教育工程—九年一貫課程再造* (頁 163-195)。台北：揚智。
- 張錦弘 (2002)。九年一貫 教長稱有四大問題。《聯合報》，11 版。線上檢索日期：2008 年 3 月 20 日。網址：<http://www.nhlue.edu.tw/~chchang/homework/91/night/night9/2/Page17.htm>
- 張學善 (2004)。親師合作在九年一貫下之角色與實施原則。《國教世紀》，212，97-104。
- 張曉黎、吳株榕 (2002)。九年一貫課程實施現況檢討—國小篇。《教育研究月刊》，93，5-10。
- 游郁蘋 (2005)。中小學教師對九年一貫政策實施現況知覺之研究。中原大學教育研究所碩士論文，未出版，桃園。
- 游家政 (1999)。面向新世紀的課程改革—九年一貫課程綱要的內涵及其對教師的衝激。載於吳明清主編，*國民教育九年一貫課程系列專書 (一)—理念與實務* (頁 110-131)。台北：教育部。
- 楊州松 (1999)。國民中小學九年一貫課程綱要之哲學分析—後現代的觀點。載於中華民國課程與教學學會主編，*九年一貫課程之展望* (頁 29-51)。台北：揚智。

- 楊振昇 (2001)。九年一貫課程推動之困境與因應。載於國立暨南國際大學教育學程中心主編，*教育改革的微觀工程：小班教學與九年一貫課程* (頁 231-251)。高雄：復文。
- 塗振洋 (2005)。九年一貫課程下一波改革—評鑑的發聲及教師的危機意識。*教師天地*，139，84。
- 甄曉蘭 (1999)。九年一貫課程改革的理想與挑戰。*臺灣教育*，581，2-8。
- 楊龍立 (2002)。九年一貫課程的問題與解決對策。*人文及社會學科教學通訊*，13 (3)，7-24。
- 劉乃綺 (2003)。九年一貫課程所面臨之實際問題。*教師之友*，44 (4)，66-70。
- 鄭世仁 (2003)。期待與責難：破解九年一貫課程的迷思。*研習資訊*，20 (5)，12-34。
- 歐用生 (2001)。學校本位課程改革：爭議與回應。載於莊梅枝主編，*兩岸三地學校本位課程學術研討會論文集* (頁 200-210)。台北：教材研發學會。
- 歐用生 (2004)。九年一貫課程改革—反省與前瞻。載於高新建主編，*課程綱要實施檢討與展望 (上)* (頁 1-16)。台北：國立臺灣師範大學。
- 劉和然 (2006)。台灣十年教改之回顧、省思與再出發。*臺灣教育*，637，16-23。
- 潘慧玲 (2005)。九年一貫課程：觀點與解讀。台北：心理。
- 賴建邦 (2004)。由組織變革看九年一貫課程變革體育教師遭遇之問題。*學校體育*，14 (6)，112-117。
- 簡文娟 (2001)。九年一貫教改對國中教師的影響與因應之道—以基北區 14 所自然與生活科技教師為例。中原大學化學研究所碩士論文，未出版，桃園。
- 顏嘉男 (2006)。國中教師知覺學生數學程度之研究—以台南縣九年一貫課程數學領域為例。致遠管理學院教育研究所碩士論文，未出版，台南。
- 蘇鈺琦 (2004)。九年一貫課程實施的困境與改進之道。*人文及社會學科教學通訊*，14 (6)，50-67。
- 蘇進茶 (2003)。當前我國國民教育課程改革政策與展望。*研習資訊*，20 (2)，

69-76。

蘇進茶 (2005, 12月)。台灣公立高等教育機構組織變革與未來挑戰。論文發表於國立彰化師範大學教育研究所舉辦之「師範教育的轉型與蛻變」學術研討會，彰化。

蘇進茶 (2007)。教育社會學論文集。台北：唐山。

蘇麗春 (2005)。論九年一貫課程政策的歷史基礎。花蓮教育大學學報，21，1-26。

Bates, A. W. (2000). *Managing technological change: strategies for college and university leaders*. San Francisco : Jossey-Bass.

Oliver, A. I. (1977). *Curriculum Improvement (2nd ed)*. N. Y. : Harper & Row. p222-232

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1988). *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues*. N. J. : Prentice-Hall.