

## 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任何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

項目	比較	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	忽略促進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)	√			√			√																									
許世壁 (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。