

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。