

## 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。