

# 九年一貫課程落差層面及其因應之道

王全興\*

## 摘 要

相關研究對九年一貫課程之試辦階段大部分持正向、肯定的態度，但在正式推展九年一貫課程改革後，卻發現實施上有諸多落差層面，截至目前為止，針對九年一貫課程改革探究課程落差層面屈指可數。因此，本研究主要針對九年一貫課程改革探究其落差層面，並以教育人員為主要研究對象進行評估，探究九年一貫課程落差層面及其相關因應之道，最後，根據研究結果提供相關單位與人員作為辦理九年一貫課程之參考，也提供國民小學持續推動九年一貫課程之依據。

**關鍵詞：**九年一貫課程、課程落差、課程連貫、課程改革

---

\*王全興，臺灣首府大學教育研究所兼任助理教授

電子信箱：wchsing88@gmail.com

來稿日期：2011年9月12日；修訂日期：2011年11月24日；採用日期：  
2012年2月8日

# Gaps Found in the Grade 1-9 Curriculum and Proposed Solutions

Chuan Hsing Wang\*

## Abstract

Most studies show that the Grade 1-9 Integrated Curriculum received positive comments during its preparation period. However, certain curriculum gaps evolved during its implementation that only relatively few studies have addressed. This study examines the curriculum gaps found in the Grade 1-9 Integrated Curriculum with a questionnaire survey on a group of educational practitioners. The findings presented on the various dimensions of the gaps are mostly the first-hand observation of the subjects. Solutions are proposed at the end of the paper to help more smooth implementation of the curriculum.

**Keywords:** Grade 1-9 curriculum, curriculum gap, curriculum alignment, curriculum reform

---

\*Chuan Hsing Wang, Adjunct Assistant Professor, Institute of Education, Taiwan Shoufu University

E-mail: wchsing88@gmail.com

Manuscript received: September 12, 2011; Modified: November 24, 2011;

Accepted: February 8, 2012

## 壹、前言

近 10 年以來，九年一貫課程被喻為臺灣 50 年來最大規模的課程改革，其改革的善意、理念與方向雖獲支持。但實施之後，從中央、地方到學校呈現分權化之後，不論在「課程理論」的轉化或是「課程政策」的執行，都產生了大小不一的落差，導致諸多政策的實施結果，出現「窒礙難行」或是「扭曲變形」的現象（歐用生，2000；陳伯璋，2001）。

本次課程改革自民國 91 年全面實施以來，在鉅觀與微觀層面皆陸續面臨若干的挫折與問題。近年來，有關「一綱多本」與「一綱一本」之爭，即是前者的明顯事例之一；而就後者而言，相關的研究指出各校的課程實施亦遭遇到不少問題（張嘉育，1999；甄曉蘭，2002），諸如僵化的課程概念、行政科層體制的束縛、教師負擔過重、溝通不足、過於任務導向、課程變革的孤立性、教師的專業能力、時間與負荷、對改革的冷漠與抗拒、成員認知與行動之間的落差與衝突、參與層次及面向不足、學校層級課程發展方案過多、干擾教師層級的課程發展、教師異動頻繁、外在環境與法規的限制、欠缺課程品質機制等（游進年，2007：48-71）。雖然九年一貫課程改革相關理念、方向獲得部分支持，但其實施成效方面，諸如配套措施、宣導溝通、執行策略、資源提供、教育人員意願與能力等常成為批評焦點（王全興，2010）。由此顯見，課程改革理念與課程實施之間、課程政策與學校運作情形之間，確實逐漸地顯現出落差。

從課程學術的研究觀點來說，生活、課程、教學、學習、評量之間不連貫的缺口斷裂脫節等等現象，產生了所謂的「課程落差」（curriculum gap）（蔡清田，2008：3），除了可能是課程改革的不同階段過程之課程研究、課程規劃、課程設計、課程實施與課程評鑑所導致的可能結果之外，也往往與不同課程理論流派立場的教育相關人員，對課程意義之觀點與詮釋理解有著密切關係（蔡清田，2008）。例如，過去臺灣地區課程標準與課程綱要的教育內容、課程目標、教學目標、單元目標、具體目標、課程內容、教學歷程、學習結果、評量內容之間，往往出現彼此不連貫的缺口與落差，甚

至產生彼此矛盾衝突之處（蔡清田，2008）；類似情形在國外亦常出現，例如：課程方案設計者的期望和學校的實施狀況間具有差距（Shipman & Bolam, 1974）；1960年代以來美國的課程改革，多數並未普遍落實於學校的班級教學活動（Cuban, 1993; Fullan, 1991; King, 1992）；教師認同課程改革方案程度以及教師信念是否與課程改革相符（Richardson, Anders, Tidwell, & Lloyd, 1991; Richardson & Placier, 2001）……。

職是之故，前述九年一貫課程改革實施後所衍生的眾多問題，其成因為何？是理論結構的問題還是落差層面的問題？能否透過這些影響因素的探究與評析，值得吾人持續不斷的進行課程研究。而本研究主要針對九年一貫課程改革探究其落差層面，並以教育部、教育局（處）、國小校長、主任及教師為主要研究對象進行評估，以期有效解決問題。最後，根據研究結果提供相關單位與人員作為辦理九年一貫課程之參考，也提供國民小學持續推動九年一貫課程之依據。

## 貳、文獻探討

根據蔡清田（2008）認為，臺灣的「國民中小學九年一貫課程改革」，是一種後現代社會的動態課程，氣象萬千，其原初課程改革理念之一，是透過課程綱要取代課程標準，促進教師教學專業自主，並下放課程決定權，鼓勵學校進行課程發展，促進教師專業自主，減少授課科目，落實課程改革理念；但是，整個課程改革的起草研議、規劃設計、推動實施，卻沒有完全遵行課程研究發展的正常程序，以致在急進之下，倉促在全國快速地全面進行課程實施，由於前置作業不夠周延，這個變革幅度大、牽連廣泛的課程改革，從學者專家的理念課程轉變成為課程綱要的正式課程，再轉化到教科書等支援的課程，以及教師實際知覺與運作的課程都環環不相扣，產生課程的缺口和落差（蔡清田，2008）。由上可知，九年一貫課程改革原先的構想（理論）與正式實施之後（實務）確實存在著缺口與落差。誠如美國學者 Brophy（1982）以圖 1 說明課程在各層次意義類型之間的轉化所造成

的落差：

(一) 圖中 A 代表由美國州政府或地方學區層次官方所選用的正式課程。

(二) 在地區學校層次進行轉化時，被學校校長或教師所組成的委員會加以改變，這些改變包括由正式課程 (A) 中，刪除了 A<sub>o</sub> 的部分，及加上 B 的部分。

(三) 學校採用的正式課程 (C)，已非原本州政府或地方學區的官方正式課程 (A)。 $(C = A + B - A_o)$

(四) 每位教師在解釋學校所採用的課程 (C) 時，可能依據教師本身的喜愛及對學生需求的觀點，進而刪除圖形中 C<sub>o</sub> 的部分，加進 D 的部分。

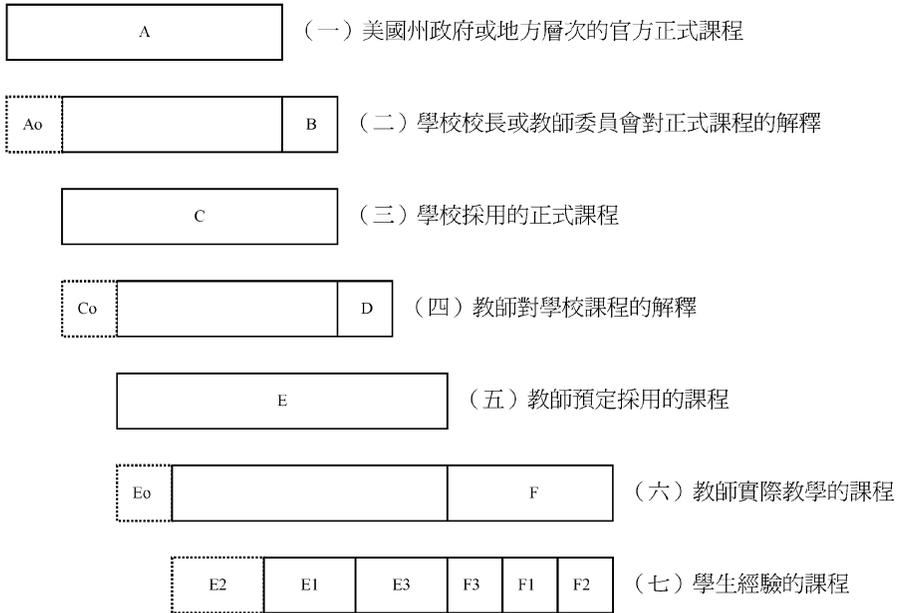
(五) 因此，每位個別教師所採用預定的課程 E ( $E = C + D - C_o$ )，既不同於官方正式課程 (A)，也和非官方正式課程 (B) 有所差異。

(六) 教師在依據自己所預定的課程 (E)，進行實際教學的過程中，可能由於時間的限制而刪除部分課程 (E<sub>o</sub>)，又因錯誤或偏差的方式教導了一部份課程 (F)，所以學生就可能被教導一些不同於預期、錯誤的引導，或不正確的知識。

(七) 在學生學習的層次上，所有個別教師實際所教導正確的 (E) 或不正確的 (F) 資訊中，學生所學習及保留的部分只有 E<sub>1</sub> 和 F<sub>1</sub>，某些部分學生可能因為教師教導得太簡略或含糊不清而漏失掉 (E<sub>2</sub>, F<sub>2</sub>)，又可能因為學生本身先入為主的錯誤，扭曲了部分的知識 (E<sub>3</sub>, F<sub>3</sub>)。到了最後，只有 E<sub>1</sub> 部分是教師所預定採用的課程 (E) 裡，能夠成功教導並成為學生實際經驗的一部份。

近年來，有些學者提出了「建議的課程」、「書面的課程」、「支援的課程」、「施教的課程」、「施測的課程」，以及「習得的課程」等等不同課程意義與來源之間的落差 (Goodlad, 1979; Brophy, 1982; Glatthorn, 1987)，已經引起學者專家提出有關「課程的連貫」(curriculum alignment) 或課程一貫連結的建議與呼籲 (蔡清田, 2008; English, 1992; Glatthorn, 2000)。「課程的連貫」之重要倡導者，例如 English (1992) 強調課程與評量測驗考試之間必須緊密加以連

圖 1 課程轉化造成的落差



資料來源：Brophy J. E. (1982). How teachers influence what is taught and learned in classroom. *The Elementary School Journal*, 83, 1-13.

結配合。此種「課程的連貫」之歷程，最好是能夠獲得政府主管教育部門相關人員與學校教師的關注，並設法加以落實於課程、教學、學習，及評量（Glatthorn, 2000），不僅可以讓學校教師獲得課程發展所有權的隸屬感，而且更能讓學校教師對於新課程的理念內容，有更深層且細膩的認識與課程實施的能力與意願（蔡清田，2008）。

綜上所述，九年一貫課程改革的政策與理念雖然充滿著理想化，但任何作為皆應有全盤計畫與配套措施，除了尊重教育專業外，尚須有哲學、心理學、社會學等理論基礎，同時輔以不斷的研究、評估、批判，與反省，作為政策、學校、教師、學生、家長等自我覺察與應變之參酌（王全興，2010）。雖然九年一貫課程已進入全面施行階段，但在課程實施漸進提升的特性底下，並不意味著課程改革已經完備或停頓，反而許多層出不窮的問題陸續浮現，產生異化，使理念與實務產生落差或隔閡，甚至社會大眾對於九年一貫課程見解與看法亦莫衷

一是。我們該如何讓理論與實務重新連貫起來，進而落實在課程改革的各個層面，透過九年一貫課程落差原因與層面的探討，或許可以達成課程連貫的具體方法之一（Giroux, 1999; Halpin, 2006; MacDonald, 1988; McLaren & Jaramillo, 2007; Pinar, 1988）。

## 參、研究方法

本文採取立意取樣，透過與教育部官員、教育局（處）官員、國民小學校長、教務主任，以及學校教師的訪談結果，深入了解九年一貫課程改革之落差情況，訪談問卷總題數共 7 題，設計架構包含：請問您對九年一貫課程改革的整體評估為何？請問您認為九年一貫課程改革有哪些成效或優點？請問您認為九年一貫課程改革呈現出哪些困境或缺點？請問您認為課程政策（理念）與課程實施（實踐）之間是否存在著落差？在哪些層面（地方）最明顯？大多數教師認為課程改革的理念很好，但實踐層面卻有一些問題，您覺得呢？針對下列問題你有哪些看法？請問您支持還是反對九年一貫課程改革的繼續推行？原因為何？請問您對九年一貫課程改革還有其他的建議或期望嗎？

## 肆、研究結果與討論

歐用生（2006a）認為從課程理念轉化到課程實際之間，這條漫漫長路的課程通道，往往存在著彼此不連貫的缺口，的確九年一貫課程也遭遇到同樣的境遇。上述見解與本研究發現亦頗為雷同，從訪談問卷中發現，多數的人反應出「理念立意過高，有些與現實狀況難以接軌……」（A04）、「立意良好，但在與實務面結合後可調整的空間甚大……」（A06）、「九年一貫的課程改革目標遠大，但實踐上欠缺務實……」（A10）、「但理念歸理念，真正實踐時才發現困難重重，而且半途而廢，或者是無疾而終，令人失望……」（A12）、「立

表 1

## 受訪人員基本資料及訪談時間表列

編號	職 稱	性別	年齡	教育程度	服務年資	訪談時間
A01	教育部○○司○○科 ○○○科長	男	42	研究所	18	98.02.05
A02	教育部○○司○○科 ○○○專員	男	53	師範學院	23	98.02.05
A03	臺北市教育局○○科 ○○○科員	男	30	研究所	5	98.04.10
A04	臺北市教育局○○科 ○○○科員	男	30	研究所	5	98.04.10
A05	雲林縣教育處○○室 ○○○課程督學	女	35	研究所	10	98.04.07
A06	雲林縣教育處○○室 ○○○課程督學	女	34	一般大學	9	98.04.07
A07	屏東縣教育處○○科 ○○○科長	女	52	一般大學	24	98.04.24
A08	屏東縣教育處○○科 ○○○科員	女	30	一般大學	5	98.04.24
A09	基隆市○○國小 ○○○校長	男	48	一般大學	28	98.04.11
A10	苗栗縣○○國小 ○○○主任	男	41	研究所	16	98.04.12
A11	臺北縣○○國小 ○○○老師	男	34	師範學院	9	98.04.11
A12	雲林縣○○國小 ○○○校長	男	53	研究所	29	98.04.07
A13	彰化縣○○國小 ○○○主任	男	43	師範學院	18	98.03.31
A14	彰化縣○○國小 ○○○老師	男	35	師範學院	10	98.03.31
A15	臺南市○○國小 ○○○校長	男	46	研究所	26	98.04.03
A16	高雄縣○○國小 ○○○主任	女	48	研究所	24	98.04.21
A17	高雄市○○國小 ○○○老師	女	33	研究所	9	98.04.21
A18	花蓮縣○○國小 ○○○校長	男	54	研究所	28	98.03.27
A19	臺東縣○○國小 ○○○主任	女	44	一般大學	20	98.03.28
A20	臺東縣○○國小 ○○○老師	女	28	一般大學	4	98.03.28

意很好，實踐欠落實……」（A15）、「理念很崇高，實踐很困難……」（A20）等類似看法。

另一方面，我們從王全興（2010）所進行全國性的問卷調查結果也可見端倪，若理想中的九年一貫課程假設為 100%，那麼實踐層面到目前調查為止僅大約達 60%，其中 40% 的落差到底為何？實需進一步探究。由上所述，九年一貫課程改革確實呈現出一些落差，為避免不連貫的缺口與落差持續擴大，需設法找出落差的原因或因素，並設法填補其缺口及橋接落差，方能落實整個課程改革。以下主要透過訪談調查結果，分別從二個面向依序說明課程落差的面向與問題：

### 一、理念、正式、知覺、運作、經驗課程之間，在「課程轉化」時呈現落差

現行國民中小課程主要規範均於《九年一貫課程綱要》中的相關規定，過程中重要的是決策者及研訂者對於教育環境變遷、課程改革報告和建言、國家社會發展方向、現行教育問題、課程與教學待決問題等等的認識與體會，並經由決策者、研訂者、實務者及關心課程改革人士等彼此溝通而形成共識，始定案實施，故課程綱要是決策者及研訂者對「理念課程」的詮釋。課程綱要中可見到的只是課程理念、課程目標、學習領域、實施通則、教學目標、能力指標、實施方法等，學校教師固然可直接詮釋實施，但真正把課程綱要轉化為師生教學所用者，則是教科書、多媒體教材及教師手冊。在轉化過程中，教科書編者、教科書審定者和教科書選用者的詮釋是很重要的。由於實施教科書開放政策，民間出版社均可自由加入教科書編輯出版行列，多版本教科書彼此競爭激烈，其中隱含著各版本教科書多元詮釋課程綱要的現象。

前述論及均屬「正式課程」，因其以書面呈現故亦稱為書面課程，當教育人員在學校、教室及其他適合的教學場所運作起來才稱為「運作課程」。但正式課程到運作課程必須經由課程實施者的媒介，個人對課程的認識及理解不同，觀點有別，其詮釋不同，乃形成不同的「知覺課程」，而運作課程又受到不同知覺課程的影響。再就學生的學習而言，學生本身的異質性造成他們對學校課程產生不同的詮釋，此項

詮釋又衝擊到學生的「經驗課程」，由於學生的知覺課程是多元的，其根據知覺課程而引起的學習過程和成果不一，故而有多元的經驗課程出現。再說家長，他們對子女的教育有其應負的責任，多數家長在課程上無法著力，但部分家長為高社經地位者，他們對新課程會有不同的詮釋而採取不同的行動，進而影響到學校教師的運作課程和子女的學習活動及經驗。

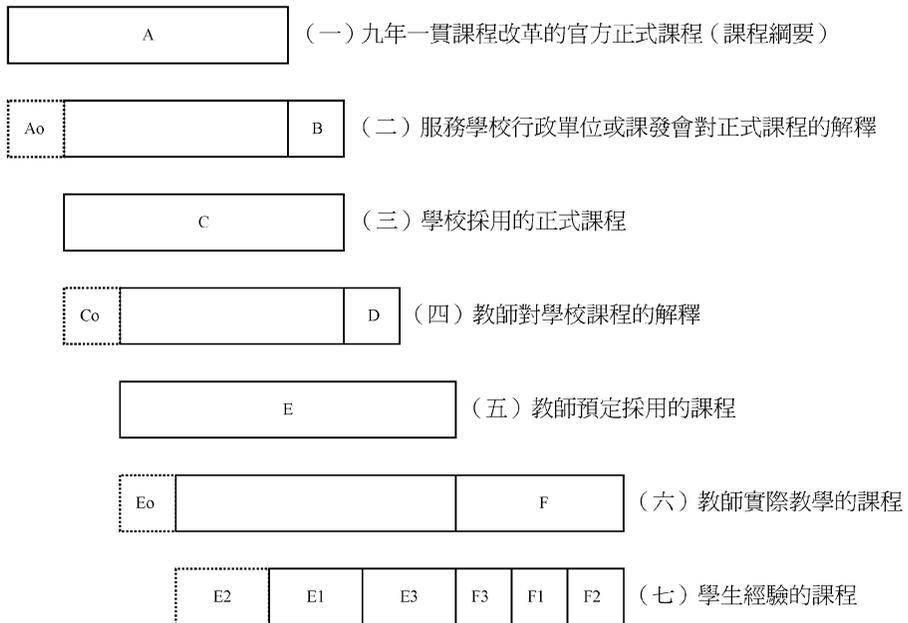
由上可知，課程在不同詮釋者之間以及課程在轉化過程中，形成課程落差。同時我們可以從王全興（2010）問卷調查結果得知，同樣的理論構念，相對應到理念認同、運作狀況，及實施成效層面時，呈現出3%～14%之間的落差，國小教師對於九年一貫課程的理念認同往往高於九年一貫課程的運作狀況及實施成效，造成這樣的問題，可能是教師對於九年一貫課程改革的理解、詮釋，以及轉化過程中存在著落差，這種現象與 Brophy（1982, p4）及 Daignault（1995, p483）所探討課程轉化造成的落差有些相似，其落差結果如下圖2所示。

下圖A所代表的是由教育行政機關（教育部）所公布的國民中小學九年一貫課程綱要，在各級學校轉化時，會被服務學校行政單位或課程發展委員會加以改變，這個改變包括由正式課程（A）中刪除A<sub>o</sub>的部分及加上B的部分，此時學校採用的正式課程已非原本官方正式課程A；當每位老師在解釋學校所採用的課程（C）時，可能依據教師本身的喜好及對學生需求的觀點，而刪除圖形中C<sub>o</sub>的部分，加進D的部分，因此每位個別的教師所採用預定的課程E，既不同於官方正式課程（A），也和非官方的正式課程（B）不同；教師在根據自己預定的課程（E）於實際教學的過程當中，可能由於時間限制而調整或刪除部分課程（E<sub>o</sub>），又因錯誤或偏差的方式教導了一部份（F），最後，學生就可能被教導一些不同於預期、錯誤的訊息、或不正確的知識。

由上可見，整個課程改革的起草研議、規劃設計、推動實施，卻沒有完全遵行課程研究發展的正常程序，以致在急進之下，倉促在全國快速地全面進行課程實施，由於前置作業不夠周延，這個變革幅度大、牽連廣泛的課程改革，從學者專家的理念課程轉變成為課程綱要的正式課程，再轉化到教科書等支援的課程，產生課程的缺口和落

差；再加上，課程改革需要時間進行縝密規劃，課程實施需要時間推動與修正，國內教育行政配套措施並不完備，甚至忽略課程實施中的師生與課程互動的複雜歷程，導致未能適切理解並深入探究學校教室內實際知覺與運作的課程。最後，造成九年一貫課程改革從原先的構想（理論）到正式實施之後（實踐）產生了缺口與落差，若不設法彌補這樣的課程缺口、落差、斷層，將造成課程改革缺口不斷擴大而難以落實原先的理念或精神。

圖 2 九年一貫課程轉化落差示意圖



資料來源：王全興（2009）。九年一貫課程改革理論構念落實之評估研究（未出版之博士論文）（頁 426）。國立中正大學，嘉義縣。

課程改革需要從政府到教科書編輯者，從教師到學生到家長要有共同的共識，不要上面說一套，下面弄一套，這樣的話可能會造成很大落差，讓美好的理念落實到基層完全變了調，大家再把責任互相推皮球，這樣是不對的。（A16）

現今的課程改革就是上下不同調，政府推政府的，底下總有一些應變的方法，以不變應萬變似乎是大多數教師共同生存的法則。以課程綱要來說，要求大家要進行學校本位課程設計，可以找教科書編者來協助製作啊，他們光碟學習單樣樣都幫你準備好，老師再根據自己實際需求進行教學，若學校不要求的話，沒做也行，至於學生和家長則是有些自求多福，有錢的可以學很多，沒錢的呢，只好自立更生，像這樣的落差在九年一貫比比皆是喔！（A20）

## 二、課程綱要相關配套的落差更顯嚴峻

九年一貫課程改革處處存在著落差，這是一般教育行政機關、學校行政人員及教師第一眼的感受，除了課程綱要規定內的重點或事項有著落差外，課程綱要理念、內涵、實施重點、配套措施之外的問題更顯嚴峻。這可能與課程改革的複雜性有關（Dalton, 1988），由於課程改革是各種次級文化、利益團體和多元價值之間相互衝突、協商、適應和妥協的過程，相關影響因素很多，諸如：時間因素、物理因素、政治因素、法制因素、組織因素、人事因素、經濟因素、文化因素等（Posner, 1992），由此可知，課程改革是非常複雜的，絕非僅是頒布課程綱要、教師研習、使用媒體，以及端看熱情或技術等問題，就可以成功地改革。

九年一貫落差大，以學校本位課程計畫為例，這一項是落實九年一貫課程鬆綁的重要理念，本是讓各校各個老師能夠自主設計相關的教學，但是，根據實施的現況來看，該計畫已經流於一種形式，一種書面工作罷了。教育行政相關機構，有許多的配合仍是不足的。學校老師所授科目，往往在開學前的幾天才定案，而一些行事又是在日後才由教育局（處）告知，哪些要配合？真的很難按計畫行事。（A10）

九年一貫課程讓教育現場親師生活潑了起來，但各式各樣的活

動辦下來，是否學生真的內化了？真的學會帶著走的能力？還是只是短暫的噱頭，就像煙火只能燦爛一下子，這樣的落差問題是最大的！但有誰會重視呢？（A12）

九年一貫有落差啦！例如：有些老師心態無法調整，壓力很大，如：協同教學、統整課程、考試評量、品德問題等措施。（A14）

一開始闖關活動做的很花俏，但執行者學校部分可能不知道闖關目的為何？為什麼要辦這個活動？可能看人家做就跟著來做，不是否認闖關活動不好，而是要看哪一種科目單元適合來做，並不是每個活動都要這樣全市性來作，不但影響學生教學實施，教學目的、教學效果也會大打折扣。（A15）

課程政策與實施之間有差異，應是在學科及議題上，由於各版本編輯品質不一，加上未能審慎實驗後再修正，另外，課程內容常有城鄉差異，或是有所偏好，使得學生在學習上有些連結不起來，造成學習困擾。（A17）

特別的是，歸納教師認為造成九年一貫課程理論與實務之間課程落差的相關影響因素很多，依提及次數排列：一綱多本（19次）、授課時數（13次）、城鄉差距（11次）、品德教育（11次）、教師本身專業發展（13次）、考試引導教學（11次）、教師或家長面對課程改革心態（17次）、學生需求（3次）、課程銜接（9次）、師資課程（2次）、特色課程（2次）、配套宣導（8次）、社會公義（1次）、課程統整（6次）、教師工作負擔（4次）、能力指標（7次）、重大議題（3次）、課程重疊（5次）、課程計畫（1次）、傾聽教師聲音（3次）、協同教學（2次）等。其中以一綱多本問題、授課時數不足問題、城鄉差距問題、品德教育問題、教師本身專業發展問題、考試引導教學問題、教師及家長面對課程改革心態等問題，係教師認為造成理論與實務之間課程落差次數較多者。因此針對這七個議題，分別敘述於下：

### 1. 一綱多本問題

九年一貫課程是以能力指標作為教學和評量的依據，教科書開放審定後，出版業者自行選擇階段能力指標發展教科書，經國立編譯館審查通過，再提供學校選擇運用。各家教科書之課程架構、單元安排、主題設計、評量方式及教具設計不盡相同，造成教師、家長及學生面臨難以抉擇、教師選書及自編教材能力不足、教科書（含參考用書）價格負擔加重、教科書版本差異及銜接等問題，再加上過去考試引導教學以及教材領導考試，國中面臨了基本學力測驗之壓力，在教師尚未熟悉以能力指標配合教學的情況下，部分教師仍以過往的觀念和教法進行教學，致使一綱多本反而讓教師、家長及學生誤以為使用多種版本教科書才得以學習周延，因應各項考試方能立於不敗之地。

歐用生（2006b）曾提出一綱多本的批評主要著重於下列八個論點：（1）一綱多本的目的主要在達成多元化的理想，但多元化的理想不一定要多本才能達成；（2）一綱多本的另一目的是適應地方需要，但臺灣面積很小，多本沒有發揮「適應差異」的功能；（3）各出版社編輯團隊不同，理念不一，發展出來教科書品質參差不齊；（4）由於學校採用不同版本教科書，造成學生轉校、轉學的困擾；（5）多版本造成考試和評量上的困難，尤其是國中畢業時的學測；（6）購買多套教科書和補充教材，增加經濟負擔、學業負擔和學習壓力；（7）書商為推銷教科用書，形成校園風紀問題；（8）書商極力提供教師各類補充教材和測驗卷，將教師「去技能化」。

由於教科書政策的複雜性和敏感性，「一綱多本批判」論述近十年來為教育改革累積了不安、不滿和恐慌的「宣洩口」（歐用生，2006b），教科書開放於是背負教育改革、課程改革成敗的十字架，卻缺少了專業性的研究、論述與對話，在各方人士各站在自己有利的位置上進行一綱多本的批判，在這些批判競路過程中，反對論述的聲音薄弱，不成氣候。從整個教科書政策的批判論述中，我們分析應該要兼重微觀與鉅觀的層次，將政策文本置於更廣的政治、經濟、社會、文化脈絡內加以分析，同時考慮脈絡、文本和效果，不僅要進行文本分析、意識型態分析、傳統的論述分析，更要進行批判論述分析，方能以更全面的觀點和角度再度審視一綱多本的問題。

選書很形式，只要學會一本就好。選書透過教師必須思考哪一版本會適合本校的學生特性，價值判斷的專業性，跳脫教科書的層級，老師對自我的定位在哪裡？會增加老師負擔的事，大多數的老師會反對，未來的老師並不是那麼有保障，競爭更大，只能追求卓越。升學考試是迷思，就算是一本還是壓力在，過去一本的時代強調記憶背誦……，透過12年國教、高中職社區化、免試入學……等方案，解決中低階層的問題。（A01）

就理念上及專業堅持，一綱多本是正確的理念。但實務上老師也是一綱一本在教，老師要有綜合統整能力，但過去訓練缺乏；一綱一本是受到升學主義、家長認知問題（在意分數）、整個社會風氣影響，但是一綱多本會不會導致學生壓力變大？我認為這個論述本身是需再斟酌的。（A04）

國小因無升學壓力，此現狀困擾較小。從另一角度看，老師們可以一次看遍所有出版社的教材，未嘗不是好事。（A18）

一綱多本的問題，以本校六年級為例，五年級數學選仁林版，但後來出版社倒閉，六年級只能被迫更改版本，造成有些課程單元有重複或銜接不上的問題。（A20）

## 2. 授課時數不足問題

課程綱要將過去國小課程標準中所列的十一個科目與「彈性應用時間」，及國中的二十二個必修科目與若干學校自行開設的選修科目，統整為七大學習領域與彈性學習節數，以及不佔學習節數的重大議題。不過在實質內容上，卻增加了過去所未設置的國小必選修及國中選修的鄉土語言。在表面上，統整的學習領域如果有統整的內涵，應該可以降低學生的學習負擔，得到整體的知識概念，可以使得國小學生不必每週學習九至十三個科目，國中學生不需每週學習十八、十九個科目。

雖然課程綱要強調一貫、統整、彈性及因地制宜等特質，但在整

體課程架構的安排上，仍然有些部分顯得僵化或紊亂。在發展各個學習領域及重大議題課程綱要的過程當中，部分學習領域的範圍及重大議題的項目，有所調整或增加（如英語、鄉土語言、家政、生涯發展、海洋等）。其增加的專業依據為何，是否符合原訂的理念，或是原訂的課程架構需要加以調整，此等具關鍵性的問題，教育部並未提供充分的說明。

就各個學習領域節數的分配而言，表面上提供了上下限的彈性，除了語文學習領域以外的各個學習領域，均分配到相同上下限比例的學習節數（10%～15%，語文學習領域則為20%～30%），可以避免或降低歷年來各個學科或學習領域間對節數的爭議。可是對於為何如此分配節數，並未提出專業上的說明，而且顯然是先分配好節數，然後再由各個學習領域發展其課程綱要內涵，亦即並非先考量各個學習領域的學理基礎及國民教育階段的學生，在各個學習領域內該有的學習內涵及份量，然後再適切的分配節數。

再者，課程綱要強調各個重大議題需要融入到各個學習領域或學生經驗當中，可是資訊教育及家政教育兩個議題卻又列有節數，其後（民國92年）又增加規定健康與體育的節數應以1：2為原則，對這些節數的調整，除了前述比例的分配之外，並沒有提出專業的理由，是否基於學習內涵的增減或是學生學習的需求，或僅是專家學者意見的表達而已，需要回溯到課程綱要制訂階段時期去探究。

另一方面，是否每個學習領域在各個學習階段，均需要同等比例的節數，也是令人質疑。例如：國小低年級的語文學習領域是否需要比較多的節數，以利學童的學習；綜合活動學習領域與生活課程，甚至和部分健康與體育學習領域的內涵，有相當程度的重疊；綜合活動學習領域是否需要由低年級開始安排，值得進一步探討；彈性學習節數常被運用在學校本位課程、補救教學等，是否符合學生學習上的需要，均需進一步納入課程綱要微調時的參酌。

例如「健康教育」，考試只記憶背誦，不考試有發揮空間，但學習節數一直受到質疑；這些節數問題受升學主義影響很大，很容易被扭曲（採用筆試）。應從入學升學制度改變著手，德

智體群美授課時數應並重，比率比重應如何升降，是國、英、數降低呢？還是……？（A02）

例如臺北市長認為應增加國語文領域的節數，教育局增加一節，沒有超過授課比例，但教師會聯合召開記者會抗議，雖然家長會支持、校長支持，但最後被迫融合，而非外加一節。（A03）

此一問題十分嚴重，尤其是基礎科目的教學時數嚴重不足，導致學生基本學科能力的低落，這是值得有關單位加以重視的。（A07）

國語文節數被英語、鄉土語瓜分，由以往 10 節變成 5 節，數學 4 節變成 3 節，授課節數變少，學生基本能力無法提升，有些老師認為可將綜合轉化為「語文」、「數學」節數。下一波的改革是不是可以朝這方面來進行，朝課程內容精緻化，節數需共同研究。（A12）

綜合課的課本內容不多，一星期至少要上 2 到 3 節，老師還要再多花時間找教材來上，不如增強學生的語文、數學成效更快。（A15）

授課時數給再多，老師仍會覺得不足的。而如何讓教學正常化，讓老師能有各科的教學專業知能，讓學生上起課來快樂學習，這才是問題所在。（A19）

### 3. 城鄉差距問題

本研究訪談調查部分皆認為無論在九年一貫課程改革前或之後，都未拉近城鄉差距，反而造成師資流動頻繁、弱勢學童學習不利的現象產生。儘管現今政府針對國小弱勢學生研擬照顧計畫，包含 1995 年的「教育優先區計畫」，目的是從文化不利地區的教育條件作為切

入點，其對象單位是整個學校；而以個別學生為對象的計畫，還包括2003年「關懷弱勢弭平落差計畫」、2004年「退休菁英風華再現計畫」、2005年「大專生輔導國中生課業試辦計畫」、2006年整合前三項計畫成為「攜手課後扶助計畫」，以及2004年的「弱勢跨國家庭子女教育處境與改進策略」。2009年教育部整合各方案，提出「教育部補助國民中小學及幼稚園弱勢學生實施要點」（教育部，2009）。前述教育部提供的各項計畫或補助，還是未能給予偏遠地區的弱勢學童實質助益。

尤其，全國國小2,616所學校，其中偏遠者約800校，將近1/3。這種類型學校幾乎是6班左右，每班學生數也不多，甚至班級人數少於5人。理論上，小班有利個別、適性、多元的教學，但伴隨著同儕學習不足、師資調動頻繁、家庭功能失彰、文化刺激貧乏、資源設備闕如等因素，即便有上述政府及民間挹注，仍無法有效去除各項不利情形。而現行對偏遠學校的協助，均屬預算外短期性的補助，且伴隨著有斷炊的不穩定性，造成現今城鄉差距依舊存在的困境呈現。

同時現行的九年一貫課程強調學校本位，是由學校決定教什麼及如何教，雖然有「能力指標」作為依循，「課程評鑑」作為督導，但是否能使各校的教學品質都達到教育部所認定的水準，則令人疑猜。而一個更根本的問題是：「引入社會資源」是實施學校本位課程十分重要的課題。但在文化弱勢地區，學校及教師即使有心要做，限於社區資源不足，周圍條件不夠，恐怕也是心有餘而力不足。反觀都會地區，人力物力財力不缺，美術館、博物館都有，有各項藝文活動及展覽，文化刺激十分豐富。縱使學校、教師、家長有心，孩子學習環境差異性依舊不足。長此以往，城鄉之間的差距變愈來愈大！

教育部推動「教育優先區」，對於資源不利，得到較多經驗……，但效果不明顯。基礎建設（網路、交通），硬體好，但師資問題流動大。解決策略：1. 鼓勵校際合作（大學校釋放老師，予以減課、交通補助）；2. 偏遠地區老師加給（誘因）？思考中；3. 電腦教室→區域網路→教室電腦。（A01）

以臺北市而言，學校之外，家長願意課後花時間自己去補充，但其他弱勢地區，需靠課後照顧、攜手計畫……，家長的需求不同。（A04）

由於學生人數關係，影響學校聘請各科專任教師人數，自然影響學生的受教，另外，城鄉差距亦影響學生的文化刺激，造成學習成效上落差。（A08）

城鄉差距在九年一貫之後並沒有因此而拉近，反而差距更大。出自用心設計的學習單，最後變成家長的作業，學生沒有學習到該學的知識與能力，家長增加額外的負擔，所謂多元的學習評量，最後能夠對孩子有多少受益？在文化刺激少的鄉下，家長大部分不是種田，就是出外工作，哪有多餘時間關心小孩子課業之外知識的吸收？家裡面沒有可以用的參考用書，也沒有電腦及網路，學習單能獨立完成的孩子一個班能有二、三個就不錯了！尤其位處後山的多數學校，差距更是明顯。（A18）

本校位於臺東縣，以本校為例，可發現本校全校學生數 101 人，外籍配偶子女佔了 24 位、原住民 28 位、單親 16 位、低收入、隔代……，由學生的背景更可知一切的『成就』，就靠老師辛辛苦苦努力教授，舉例說明未來臺東前（三年多前）很難想像這邊的落後，來到後方發現，學生普遍嚴重在國、英、數三科落後西部學生。五年級同學能想像有好幾位連英語 26 個字母均認不得。在西部除非特殊兒童，否則很難有此現象。（A19）

#### 4. 品德教育問題

我國目前實施的九年一貫課程綱要中明確指出，課程目標需重視「促進文化學習與國際瞭解」：培養學生尊重並學習不同族群文化，了解與欣賞本國及世界各地歷史文化，並體認世界為一整體的地球村，培養互相依賴、互信互助的世界觀。在道德教育方面，廢除傳統道德設科教學的方式，將道德教育融入各學習領域與日常生活當中，

期能由各領域教師共負責任，在潛移默化過程中學習新時代應有的道德能力。

隨著民國 90 年度起，我國國民小學一、三、五年級開始實施九年一貫課程；至九十三學年度，國小一至六年級則已全面推行九年一貫課程。檢視九年一貫課程改革，並無有關道德教育之標準，想要將品德融入於學習領域當中，但其詳細的作法並無列舉，以致教學現場教師無所適從。李奉儒（2004）指出這種將道德融入於學習領域當中的新課程，若無適當的配套措施及教師正確的體認，將嚴重影響學生的道德發展。

然而，就實際面而論，隨著九年一貫課程的實施，在將道德融入學習領域的同時，學校方面似乎缺少了相關配套措施，學校教師亦欠缺正確體認，例如：品德是否能適切的傳達到學校教育場域之內？隱藏的道德教育是否受到各領域教師的重視呢？在全球化影響之下，道德教育有必要體現全球精神，彰顯全球一體的目標，但要如何由近而遠、由地方到全球、適切的呈現在課程中？如何建構學生主體，又能具有公民的意識？網路使用的倫理呢？道德教育的潛在課程等，這些學校實際層面的道德問題陸續浮現，該如何讓品德的知情意行確實落實，值得我們再三的推敲與省思。

綜合活動是品德教育最主要的範疇，強調體驗，但現在沒有中心德目、四維八德，變成光說不做。言教不如身教，現在是平權的時代，學校要營造氣氛，但似乎都沒有做好。（A04）

品德教育相當重要，但長期以來受到忽略，大家只重視基測及升學，但會唸書不一定會做事，會做事也不一定會做人，能學會做人的道理，就是品格教育。許多家長的心態寧願讓小孩補習英文或基測，教師也只顧自己的權益，但是應該思考如何作學生的典範，因此家長、教師及為政者都要檢討。（A06）

品德教育在學校中，的確是年輕一代老師較少著墨的，年輕老師的成長環境和過程，大致上來講，可說較為優渥。也比較少

受到傳統、制式的約束，其個人主義較為濃厚，也難怪教出的學生是較為自主的。(A11)

基本上，老師們普遍重視它，但卻常常感到無力感……。 (A12)

最為大家所詬病，缺德教育，目前急著教課、趕課，該有的基本道理、生活習慣沒有養成，問題會慢慢浮現，我們希望政府可以重視品德教育的問題！(A18)

##### 5. 教師本身專業發展問題

教育部九年一貫課程方案中，強調以七大學習領域來重組課程，並以團隊運作方式，來進行課程統整及學校本位課程發展，同時透過協同教學及教育行動研究的途徑來改進教學，以落實課程自主的目標。此一全新的教育改革，在新世紀教育發展具有前瞻性與未來性。不過，這些變革並非只是課程或教學方法單一向度的改變；相反的，此次課程改革的幅度及其影響層面，應該是空前的，而且比較傾向全面性的教育改革。教師在面臨重大課程變革之際，本身是否對九年一貫課程的內涵及其具體措施有深入了解，而且能夠及早調整與改變自我的教學信念，進而培養充分的課程發展與教學的能力，不僅是整個課程實施中的成敗關鍵，也是教師能否勝任未來教學工作的重要指標。

過去國內教師進修方式偏重於以學者專家演講方式的研習，雖然在短時間內能廣泛的讓教師瞭解新政策、新課程或新教學法，但是教師卻比較不能發展與建構自我的教學理論，對教育改革及教學改進，事實上功效有限；九年一貫課程實施後，教師進修要改弦易轍，傳統訓練式的進修，要逐步調整為發展式，也就是需要喚醒教師的主體性，鼓勵教師發展與成長，使得教師能不斷的自我學習與改進教學。至於如何調整教師進修的型態，政府當局除了可以建立教師專業能力的基準、生涯進階的內涵以及適切的評鑑制度，使得教師的專業成長，能適應教師個別差異與環境需求的條件下，依據其個人主客觀因素，自我發展課程決定的專業判斷，進而把教師專業成長當成終生追

求的目標，以逐漸建構其專業能力。

其次，未來社會就是資訊化的社會，資訊的運用能力是未來學生必備的生活技能，隨著資訊科技的發展，網際網路的日益普及，未來教師的教學型態與方式，勢必有所改變。教師不再是知識的唯一來源，因此教師必須及早學習與熟悉網路的概念以及蒐集資訊的技能，今後教師除了蒐集相關的資料作為教學資源外，更可以透過網際網路作為資訊平臺的提供與分享，或和其他同儕、社群透過網路虛擬進行跨區討論，彼此分享教學經驗與心得；甚至利用虛擬學校與虛擬教室作為未來的教育方式之一；而現今的電子白板也已突破了時間、空間的距離與限制，進而逐步形成以終身教育為導向的綿密學習網。教師在面對新的教學工具與教學方式，一定要及早因應與準備，對於各項教學軟體的運用必須熟練，同時要學習如何利用網路，作為統整與規劃學習教材內容的能力，這些資訊運用能力，教師都有待充實與培養。

再者，學校課程的改革，需要人員與結構的配合。目前學校教師、行政人員、家長及社區仍缺團體意識，自然而然學校中缺乏團隊合作文化，也導致校園成員關係的疏離。未來若是透過學校本位課程發展的具體落實，藉由教學群與協同合作機制的建立與運作，必然會改變學校教學環境與系統的生態，教師便可重新建構以學校為本位的專業社區，教師之間便會強調集體合作、對話與分享，除了增加教師自主權力，以發展教師尊嚴地位外，也能整合社區居民，結合社區資源，促成學校是教育的專業社區，教師是專業伙伴的概念能漸趨實現。

最後，相關研究都指出行動研究是改變教育人員的有效策略之一；行動研究目的在減少理論與實際間差距，給予教師更多權力及責任，以教師就是研究者的角度，來自我探索研究，改進教學實務。當然行動研究也可採取團體歷程，解決學校各項實務問題，雖然其形式不一，但如能透過行動研究途徑，把教師視為課程研究者，透過課程「行動研究」來發展課程與改進教學，逐漸塑造教師教育專業的角色，應該是可以期待的。

教師本身專業發展環境尚未成熟，校長、主任、教師的專業度為何？該有哪些的標準，這些都未明訂，同時教師彼此之間缺

乏信任感，並且東方與西方思維不同，所謂「天、地、君、親、師」，老師不能接受被指指點點，缺乏前進的動力。(A04)

有些老師很認真，但不認真的佔大部分。比如說學校推動的各項課程、教學、活動、比賽他(她)樣樣都不參加，只追求個人自我的私利，雖然說：「老師都很忙」，但是有些連基本研習都不參與，或者是參與隨便應付交差了事，這樣的課程改革有用嗎？只改那些認真的，但不認真的還是多數啊！(A05)

九年一貫剛開始推動時，大家為了湊5年90小時的研習時數，拼了命似的參加各項研習，其成效為何，我想應該是不佳的！原因不外乎是缺乏整體研習的規劃、類別、評鑑的規準。現在大家對研習的態度都比較敬謝不敏，反正有無自我提升不重要，重要的是不要被超額就好了。(A14)

常常看到一些標竿學校、教學卓越學校等等，我們常常可以發現他們擁有比別人更多的團隊、也經常進行行動研究或是科技上的運用，這些學校或許是我們應該學習的榜樣，但重要的是他們不斷在成長，在前進。如果我們停留在原地不前進的話，很快就被別人追趕過去了。(A18)

教師確實要專業發展與成長，一定要透過本身努力，例如教師專業發展評鑑、檔案評量、行動研究、參與研習、工作坊、同儕之間的協同，這樣才會有成長。(A20)

## 6. 考試引導教學問題

在臺灣的教育問題當中，升學問題可說是最核心的問題之一。過去文獻顯示：在臺灣社會裡，教育除了可作為提高職業、收入的工具之外，其本身也代表著很重要的社會地位，甚至於比職業、收入還要重要，這也就引發了嚴重的升學競爭與考試壓力，給學生的學業、人格與身心發展帶來嚴酷的挑戰，並給教師與家長增添沈重的負擔，並

進而造成考試引導教師教學的問題，即使是推行將近十年的九年一貫課程，此一問題似乎仍是無解。舉例來說，陳伯璋（2009）認為目前國中小三日一小考，五日一大考，多數學校段考太多、考題不合理，國外研究也發現，考試愈多，其實對社經背景高的學童有利，因為他們有豐富的資源可供利用；對於低社經背景的學生，考試多不但無法促進學習，反而「每考一次就多刻出一道傷痕」，國內學校考試評量制度必須徹底改革。

臺灣許多的課程改革，諸如多元評量、多元入學、廣設高中大學的教育擴充，除了要滿足強烈的升學需求、降低升學壓力之外，提升人力素質與經濟發展、追求教育機會均等，也是重要目的之一。但是現今學校只扣緊客觀評量部分，而能客觀評量者就是傳統的紙筆測驗，可是紙筆測驗常常只是最瑣碎、低層次的知識，即使近年來極力倡行的多元評量方式，但效果依舊有限。再加上國內教學太重視成績，家長、老師對孩子的各項表現期望很高，除了正規課程之外，還花很多課餘時間精力在補習教育上，造成所謂「高成就、低興趣、低滿足感」的學習結果，這些現象在數學、語文領域上處處可見。

上述有關考試問題在臺灣地區可謂困境重重。因此，教師教學可從引發學生主動學習、了解學生學習深層內涵的意願著手，亦可利用多媒體、多元的補助教材，以增加教學方式的靈活度及提升學生學習興趣，酌以運用多元評量方式及提升教師命題技巧，同時不將分數視為學生所有的學習成就，反而應著重在文字敘述方面述明學生學習狀況，這樣或許可以減輕因為考試而影響到教學的正常化。

問題嚴重，國中升學率高，影響國小學區設戶籍問題；其實不管政策如何改變，課程與教學落差還是一樣，同時「文化問題」也很難用制度改變，畢竟教育部也有政治考量，不敢有太大動作。（A03）

國小的環境，還不是很明顯。國中還真的是個問題，畢竟，誰不想讓孩子上好的學校？若臺灣高等教育的資源，不會集中在一些國立學校，問題可能就有解了。（A08）

升學主義在我們鄉下這裡較不盛行。有些家長心態和以往一樣，仍未改變，例如多元評量等措施有些家長無法接受，或一個學期不能只考2次段考等等。(A13)

基本上考試引導教學的存在是由於社會上普遍的價值觀所致，許多學生對於學習不積極也不在意，使得學習能力及成效低落，是以考試引導教學是否真有那麼嚴重，對學生的影響到底為何，值得探討。(A16)

考試引導教學這是一定的，每個時代都一樣，幾千年不變，重點是政府或教育人員如何改進命題方式、例如體育可實作，多元評量帶動學生學習，用文字敘明。(A18)

#### 7. 教師及家長面對課程改革心態問題

九年一貫課程的最大特色就是授權及鬆綁，其中鬆綁的精髓就是授權，中央授權給地方，地方授權給學校，學校授權給老師，倘若老師專業能力強，學校可以放心的授權，而如果老師的心態還沒準備好，授權只會帶來混亂。綜觀歷次的課程改革，我們可以發現課程不論如何更迭，或許有其變革的不同哲學基礎、有其強調的時代背景、有其所欲達成的階段目標，然而，這都必須圍繞著一個核心的關鍵者——那就是誰是教學者、誰是課程詮釋者。因此，回歸到課程改革的基本面——讓教師有課程的素養、有教學的策略，除了培育教師有專業的知能以外，更重要的是涵詠教師專業熱忱以及面對課程改革的專業態度。

另一方面，自從九年一貫課程實施之後，家長的心態便起了變化，尤其要小孩力爭上游的觀念仍根深蒂固。我們可以理解其想法，追逐明星學校迷思的觀念或許應該打破，但當整個社會在用人及升遷方面，都瘋狂操作以文憑為唯一或主要依據的行動時，再多的理性勸說及感性訴求都是白費功夫，但把教改最難鬆綁的社會思維歸咎於家長並不公平。事實上為了牽就表面多元、實質不多元的教育體制，現

在的家長正和孩子共同投入這場漫長的升學煎熬，從學齡前開始，家長就開始煩惱孩子輸在起跑點，付出的金錢不說，包括接送上下課、參與研究報告、製作各種家政工藝、田野研究、認養校務義工、規劃科展及體能競賽，在在都讓家長疲於奔命。家長並非萬能，也都要為生活奔忙，但決策說要協同教學、鼓勵家長參與，家長擔心不參與，影響孩子的成績。忙壞了家長不說，教育主輔易位，將危及教育的品質。

基本上，教師對於課程改革的心態需要改變；相同地，家長也需加以提升。其實親師關係不是從屬關係，更不是對立關係，而是夥伴關係。夥伴關係是個體間或組織間共同投入資源，建立雙向性的合作，彼此分享資源，以達互利互惠的關係。有效的親師夥伴關係對孩子的教育具有顯著的影響，而有良好計畫的家長參與，對孩子的教育也會有很大差異。因此，面對課程改革應從親師夥伴關係的經營著手，可從強化親師互信互助、鼓勵家長積極參與、善用家長的人力資源、健全班親會和家長會，以及建立親師溝通機制等方面來加以落實。

教師有改變，改變慢了點，有好有壞，臺灣開放太快（教師會），強調民主、不斷的對話，但有老師沒有達到水準。家長改變很快、家長聲音愈來愈大，也有行政因素扶植家長會，去抗衡（教師會）。現今家長對於「老師有沒有教好？」，要求太多，家長涉入太多，涉及教師專業。（A02）

確實有改變，但相互尊重方面還得加強。教師們防心過重，而家長們未考慮學校立場，卻急著干預學校各項行事。（A09）

這是個全國性問題，教師被動的迎合家長需求而無奈的堅守崗位，除非家長們覺醒改變對教育的態度，否則教育改革再怎麼改仍是在升學、成績上打轉。（A18）

家長的心態和以往一樣：以教學進度檢視學習內容、只看分數

檢視學習成果、未學會以能力指標來檢視孩子的學習成效、對多元評量的內容和目的不是很了解、不是重視學習的過程，而是只有等待學習的結果。（A20）

由上可知，目前迫切需要改革的九年一貫課程落差問題，除了理念課程、正式課程、知覺課程、運作課程及經驗課程之間轉化所造成的問題之外，還包括課程綱要中的課程理念、課程目標、各學習領域、重大議題、節數安排、實施通則之間的銜接性；最後，課程綱要相關配套的七個議題亦需加以分析檢視，找出課程落差的因子予以改進。

## 伍、建議

### 一、重視教室運作課程的實踐要領

課程的理念是教師在教育場域中透過教學而予以實現的，任何好的課程方案設計，都需在教室內實施之後，才会有生機，才有機會讓學生產生有意義的學習，進而彰顯其存在的價值。但是課程在層層教學轉化之間，涉及一連串複雜的詮釋、籌劃、決策與實踐行動歷程，並常受到學校情境、教室生態文化及社會脈絡的牽動，而影響到實際的課程實施，因此，需重視教室運作課程的實踐要領，方能落實課程在教室內的教學轉化與銜接。建議國小教師應從認識學生開始，並建立支持性的合作學習環境、提供創意思考學習活動、鼓勵積極參與並給予激勵回饋，及兼採多元教學評量方式，以促成課程理念的實現。

### 二、落實課程在教室內的教學轉化與銜接

在課程教學轉化過程中，亟需傾聽學生的意見，據以評估學生的經驗課程，再加以檢討改進，進而獲得較為理想的教學成效。再者，國小教師應隨時觀察和記錄學生的學習態度、學習方式、學習動機、

學習興趣、學習習性等等，以了解學生在參與學習過程中的認知發展與行為變化，並透過作業記錄、考核結果、意見回饋，確實省思課程實施對學生的意義。最後，教師要能積極地將課程方案轉化為教學的實際，在轉化過程當中，發揮教師的課程領導，幫助學生獲取知識、產生理解、培養技能、改變態度、價值觀及涵養鑑賞能力，進而改進課程與教學實務，讓理念課程到運作課程及經驗課程之間的銜接更為順暢。

### 三、研究造成落差的原因，尋找課程落實之道

由於課程綱要和教科用書類屬正式課程，這些都依照學者專家的理念課程制訂得美輪美奐，但實際運作卻不宜且不可能照著書面課程實施。造成這樣的原因可能是教師對於課程多元詮釋的現象、教學現場的條件和環境不見得能照著規定或建議的課程進行，實際運作課程有別於書面課程，而學生學習經驗又與書面課程差別甚大。換句話說，從學者專家所磋商建議的「理念課程」，轉化到教育行政單位所認可及學校所採納的「正式課程」，然後再轉化到教師對正式課程詮釋所產生的「知覺課程」。其間，很可能因為決策者和實施者觀點和詮釋不同，而產生旨趣歧異、看法不同、重點差別的「課程落差」現象。當前在進行課程轉化時宜清楚釐清課程定位與彼此關係，關注課程轉化的五大要素—課程綱要、教科用書、實際教學、學生學習經驗、課程評鑑，齊頭並進，始可有成。除此之外，尚須針對課程綱要要項之外的課程落差：如一綱多本、授課時數不足、城鄉差距、品德教育、教師本身專業發展、考試引導教學、教師及家長面對課程改革心態等議題，進行課程銜接與緊密聯結，重視問題的繼續性、順序性、統整性與銜接性，以彌補上述教育階段的課程落差，努力達成課程的落實。

### 四、檢視課程綱要各個環節，提出剴切的改善良方

從課程綱要而言，宜檢討課程理念、課程目標、各學習領域、重大議題、節數安排、實施通則等之間的銜接性，對於各領域的教學目標與能力指標、內容綱要、實施方法等，皆須加以分析檢視其與課程

總綱之間的關係。從教科用書來看，應注意課程綱要規劃設計理念和原則的溝通宣導，必要時可安排公辯機會，澄清其中的意義與價值，基層學校或教師對於不同版本教科用書都要仔細研讀，比較其異同，發展各自特色，以便適時指導學生學習。從實際教學與學生學習經驗來說，應留意課程綱要、教科用書所訂定課程在教學時能否一貫，教師也要因應學校辦學特色、社區條件、學生特質與所實施的課程教學進行連接，並視學生的先備條件能否達成教師的課程設計，以及當學生學習成效不佳，應適切給予診斷、評估及補救。最後從課程評鑑來看，課程落差所衍生的問題，有賴課程評鑑工作，以便找出問題癥結點而對症下藥，課程評鑑不僅要針對學校課程實施之規劃與運作、教師自身的教學和學生學習成果外，同時應兼顧課程綱要及教科用書兩大書面課程的評鑑，若發現有造成課程落差的相關原因或問題，宜向有關單位（學校教務處、地方國教輔導團、地方教育行政機關教育處、中央課程與教學輔導團、中央教育行政機關教育部）建議改善。

## 五、妥適充實各項配套措施，促進九年一貫課程改革連貫與落實

新課程的實施需要各級政府提供各項有利的配套措施，諸如法令的鬆綁（如人事、會計制度）、教師專業成長的研習、新舊教材的銜接、加強新課程實施的宣導、相關經費的補助、辦理績效考核等，教育部都已積極進行中，然而成效仍有待評估，故建議相關單位提供周全的配套措施，如：師資的再培訓；鬆綁教育經費；強化溝通協調機制；建構整合式的資源網絡；研究與發展課程；發展教師專業；強化學校與教師對課程改革的認知；提高教師員額編制以減少教師壓力；創造和諧共融的學校氛圍等，讓基層教師發揮教學良知並運用其所長，在班級中行動其課程、教材與研究。其實九年一貫課程除了需要學校教師的參與外，也需要宣傳和改變家長的觀念，更需要一套客觀可以測量學生相關能力的指標，讓九年一貫課程之學習更輕鬆、課程更多元等目標可以達成，以落實九年一貫課程改革的整體成效。

## 參考文獻

- 王全興（2009）。九年一貫課程改革理論構念落實之評估研究（未出版之博士論文）。國立中正大學課程研究所，嘉義縣。〔Wang, C. H. (2010). *A fruitage assessment research of accomplishing grade 1-9 curriculum reform theory constructs* (Unpublished doctoral dissertation). Institute of Curriculum National Chung Cheng University, Chiayi County.〕
- 王全興（2010）。九年一貫課程改革實施成效之研究。教育資料與研究，92，85-110。〔Wang, C. H. (2010). The outcome of the implementation of grade 1-9 curriculum reform. *Educational Resources and Research*, 92, 85-110.〕
- 李奉儒（2004）。九年一貫課程中實施道德教育的困境與突破。學生輔導，92，38-55。〔Li, F. J. (2004). The difficult position and the breakthrough of moral education of grade 1-9 curriculum reform. *Student Counselling*, 92, 38-55.〕
- 張嘉育（1999）。學校本位課程發展。臺北市：師大書苑。〔Chang, C. Y. (1999). *School-based curriculum development*. Taipei: Shtabook.〕
- 教育部（2009）。教育部補助國民中小學及幼稚園弱勢學生實施要點。取自 <http://www.edu.tw/files/regulation/B0055/> 五合一要點全文.doc 〔Ministry of Education (2009). *The Ministry of Education subsidizes the national schools and the preschool weak trend student implements the main point*. Retrieved from <http://www.edu.tw/files/regulation/B0055/>〕
- 陳伯璋（2001）。新世紀課程改革的挑戰與省思。臺北市：師大書苑。〔Chen, P. C. (2001). *The challenge and the introspection of new curriculum reform*. Taipei: Shtabook.〕
- 陳伯璋（2009，5月14日）。考試愈多，弱勢生傷痕愈多。聯合報，AA4版。〔Chen, P. C. (2009, May 14). The test are more, the weak teachers trend lives the scar to be more. *United Newspaper*, AA4.〕
- 游進年（2007）。國民中小學九年一貫課程實施概況之調查研究。

- 中等教育, 58 (4), 48-71。〔Yu, C. N. (2007). A study of the practice and impact of the new 1-9 curriculum. *Secondary Education*, 58 (4), 48-71.〕
- 甄曉蘭 (2002)。中小學課程改革與教學革新。臺北市：高等教育。  
〔Chen, H. L. (2002). *Curriculum reform and teaching innovation of schools*. Taipei: Higher Education.〕
- 歐用生 (2000)。課程改革。臺北市：師大書苑。〔Ou, Y. S. (2000). *Curriculum reform*. Taipei: Shtabook.〕
- 歐用生 (2006a)。課程理論與實踐。臺北市：學富。〔Ou, Y. S. (2006a). *Curriculum theory and practice*. Taipei: Pro-Ed.〕
- 歐用生 (2006b)。臺灣教科書政策的批判論述分析。當代教育研究, 14 (2), 1-26。〔Ou, Y. S. (2006b). A critical discourse analysis of textbook policies in Taiwan. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 14 (2), 1-26.〕
- 蔡清田 (2008)。課程學。臺北市：五南。〔Tsai, C. T. (2008). *Curriculum*. Taipei: WuNan.〕
- Brophy, J. E. (1982). How teachers influence what is taught and learned in classroom. *The Elementary School Journal*, 83, 1-13.
- Cuban, L. (1993). The lure of curricular reform and Its pitiful history. *Phi Delta Kappan*, 75 (2), 181-185.
- Dalton, T. H. (1988). *The challenge of curriculum innovation*. NY: The Falmer Press.
- English, F. W. (1992). *Deciding what to teach and test: Developing, aligning, and auditing the curriculum*. Newbury Park, CA: Corwin.
- Fullan, M. (1991). Curriculum Implementation, In A. Lewy (Ed.), *The international encyclopedia of curriculum*. NY: Pergamon.
- Giroux, H. A. (1999). Dialectics and the development of curriculum theory. In W. F. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses twenty years of JCT* (pp. 7-23). NY: Peter Lang.
- Glatthorn, A. A. (1987). *Curriculum leadership*. NY: Harper Collins Publishers.

- Glatthorn, A. A. (2000). *The principal as curriculum leadership: Shaping what is taught and tested*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Goodlad, J. I. (1979). The scope of curriculum field. In J. I. Goodlad, et al (Eds.), *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice* (pp. 60). NY: McGraw-Hill.
- Halpin, D. (2006). Understanding curriculum as utopian text. In A. Moore (Ed.), *Schooling, society and curriculum* (pp. 147-157). London: Routledge.
- King, J. A. (1992). Curriculum Implementation, In M. C. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research*. NY: Macmillan.
- Macdonald, J. B. (1988). Theory-practice and the hermeneutic circle. In W. E. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses* (pp. 101-113). Arizona: Gorsuch Scarisbrick.
- McLaren, P., & Jaramillo, N. (2007). *Pedagogy and praxis in the age of empire: Toward a new humanism*. The Netherlands: Sense.
- Pinar, W. F. (1988). *Contemporary curriculum discourses*. AZ: Gorsuch Scarisbrick.
- Posner, G. F. (1992). *Analyzing the curriculum*. NY: McGraw-Hill.
- Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed.) (pp. 905-950). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D., & Lloyd, C. (1991). The relationship between teacher's beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal*, 28 (3), 559-586.
- Shipman, M. D., & Bolam, D. W. (1974). *Inside a curriculum project: a case study in the process of curriculum change*. London: Methuen.