

「中小學課程發展之基礎性研究」

區一整（二）

現行中小學課程綱要實施

評鑑及相關研究後設分析

研 究 主 持 人：鄭英耀 國立中山大學教育研究所教授
協 同 主 持 人：邱文彬 國立中山大學教育研究所教授
子計畫一主持人：方德隆 國立高雄師範大學教育學系教授
子計畫二主持人：洪瑞兒 國立中山大學教育研究所副教授
子計畫三主持人：洪振方 國立高雄師範大學科學教育研究所副教授
子計畫四主持人：丘愛鈴 國立高雄師範大學教育學系副教授
子計畫五主持人：周珮儀 國立中山大學教育研究所教授
子計畫六主持人：梁淑坤 國立中山大學教育研究所教授
子計畫七主持人：莊雪華 國立中山大學教育研究所副教授
子計畫八主持人：鍾素香 國立中山大學師資培育中心助理教授

現行中小學課程綱要實施評鑑及相關研究

後設分析

目 次

壹、子計畫一：九年一貫課程綱要總綱實施現況相關研究之	
後設分析.....	1
貳、子計畫二：中小學語文領域課程綱要實施相關研究之	
後設分析.....	84
參、子計畫三：中小學自然科學領域課程綱要實施相關研究之	
後設分析.....	268
肆、子計畫四：九年一貫課程綱要綜合活動、健康與體育學習	
領域實施現況相關研究之後設分析.....	301
伍、子計畫五：中小學社會、藝術與人文領域課程綱要實施相關	
研究之分析.....	554
陸、子計畫六：中小學數學領域課程綱要實施相關研究之	
後設分析.....	577
柒、子計畫七：中小學課程綱要與師資專業發展內涵相關研究之	
後設分析.....	619
捌、子計畫八：小學生活課程綱要實施相關研究之分析.....	634

九年一貫課程綱要總綱實施現況相關研究之後設分析

方德隆

國立高雄師範大學教育學系／教授

摘 要

本研究主要目的為：(一)瞭解九年一貫課程課程綱要總綱發展的沿革與實施現況。(二)分析有關九年一貫課程綱要「課程總綱」的學位論文、國科會專題研究成果之現況、趨勢與議題。(三)瞭解課程綱要總綱小組委員及學科召集人、學者專家、各學習領域學科中心負責人、各縣市課程督學、國教輔導團輔導員，以及中小學行政人員與教師等對課程綱要實施相關研究結果後設分析之意見和看法。(四)綜合研究結果，提出未來規劃及實施課程綱要總綱或後續研究的建議。為達研究目的，本研究採理論分析、歷史研究與文件分析、深度訪談以及焦點團體座談等研究方法進行。目前就相關文獻進行後設分析，以及焦點團體訪談的資料分析，初步研究結果發現：

(一) 九年一貫課程綱要相關之理論基礎論述並不多，通常是在課程修訂後再去討論理論基礎。

(二) 課程綱要相關之歷史研究也有待充實，較缺乏縱貫的分析。

(三) 九年一貫課程綱要「課程總綱」相關的學位論文、重要學術期刊論文及其他研究，已有相當累積的成果，但是在廣度與深度顯然不足。

(四) 2008 年九年一貫課程綱要總綱微調後，仍有許多可再釐清及修訂的空間。

根據初步研究結果發現，提出以下幾點建議：

(一) 期待國家教育研究院建立永續及常設的課程發展中心，推動中小學課程發展與研究。

(二) 鼓勵針對中小學課程綱要進行多年期、縱貫的理論及實徵性研究。

(三) 建置中小學課程相關研究的資料庫，提供中小學教師及研究人員進行課程發展與評鑑之參考。

(四) 關注中小學課程評鑑理論與實務，一方面瞭解中小學進行課程評鑑的現況，另一方面提供協助並蒐集相關資料支持中小學課程後設評鑑之研究。

(五) 建立探討課程議題的可行分析架構，兼顧鉅觀的系統分析及微觀的詮釋理解。

壹、前言

我國以往在修訂中小學課程綱要(標準)時，係依國小、國中及高中分階段各自規劃，修訂期程及實施亦缺乏銜接，1968 年實施國民義務教育之後，中小學課程綱要(標準)歷經多次修訂。其中國小課程標準先後歷經 1968 年、1975 年、1993 年等 3 次修訂，至於國民中學課程綱要(標準)則歷經了 1968 年、1972 年、1983 年、1985 年與 1994 年等 5 次修訂；直至教育部於 1998 年 9 月 30 日公布「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」，才將國小與國中階段的課程作一貫的規劃。「九年一貫課程綱要」於 2001 學年度於國民小學正式實施，國民中學則於 2002 學年度開始正式實施，高級中學課程暫行綱要的修訂原本也是希望能夠銜接「九年一貫課程綱要」，讓第一屆接受「九年一貫課程綱要」洗禮的國中學生能於 2005 學年度接受高中新課程。惟高級中學課程暫行綱要(一般稱九五暫綱)於 2004 年 8 月 31 日公布，2006 學年度才正式實施，2008 年 1 月 24 日公布正式綱要，使得高中新課程未能銜接九年一貫課程畢業的第一屆畢業國中生。從「十二年一貫課程」的觀點來看，學生在不同教育階段的學習是連續不斷的成長與發展的歷程，十二年一貫課程綱要的研究、發展與修訂，探究年段間縱向的課程銜接與橫向的課程統整是相當重要的議題。

一、中小學課程綱要總綱相關研究的重要性

國民中小學九年一貫課程強調「以學生為主體，以生活經驗為重心」，根本顛覆傳統教育「以教師為中心，以教科書知識為真理」的意識型態，並朝向人類學習的解放興趣方向發展，培養學生帶著走的能力。普通高級中學教育，除延續國民教育階段之教育目的外，並以提昇普通教育素質，增進身心健康，養成術德兼修之現代公民為目的。為實現本階段教育目的，須從生活素養、生涯發展及生命價值三層面輔導學生達成下列目標：(一)提昇人文、社會與科技的知能；(二)加強邏輯思考、判斷、審美及創造的能力；(三)增進團隊合作與民主法治的精神及責任心；(四)強化自我學習的能力及終身學習的態度；(五)增強自我了解及生涯發展的能力；(六)深植尊重生命與全球永續發展的觀念。

九年一貫課程綱要實施已整整八年，而高中暫行課程綱要也已實施三年，九年一貫課程強調培養學生的基本能力及高中六項課程目標是否達到預期成果，實有必要全面來探討。最基本的問題就是：目前中小學課程綱要實施的實際狀況如何？如何了解實際課程綱要實施的現況？九年一貫課程綱要及高中暫行課程綱要皆列入「課程評鑑」的概念及實施通則，究竟目前各級學校如何做「課程評鑑」實有必要進一步探討，以建立課程綱要實施的回饋、檢核及改善的課程評鑑。

二、中小學課程綱要總綱相關研究現況

為瞭解中小學課程綱要總綱實施相關研究現況，研究者於 2009 年 02 月 23 日使用國家圖書館「全國博碩士學位論文網站」，以「課程綱要」為關鍵詞來蒐尋計有 81 篇，如果縮小為「課程總綱」為關鍵詞來查詢則僅有 3 篇，在期刊方面，查詢「中文期刊篇目索引影像系統」，共計有 114 篇探討「課程綱要」的期刊論文，僅有 10 篇探討「課程總綱」的期刊論文，但是

上述研究大多以單領域(學科)為研究範圍，而並未綜觀課程綱要總綱實施而進行評鑑的研究。本研究因限於研究的主客觀因素，資料蒐集與分析的範圍以教育部所公布的課程綱要官方文件，以及相關學位論文和國科會專題研究計畫成果報告為主；其次，於 2009 年 6 月 11 日寄發進行問卷調查¹，2009 年 6 月 12 日於教育部召開北區焦點座談會議，2009 年 6 月 15 日於國立高雄師範大學召開南區焦點座談會議，蒐集學者專家、校長、國教輔導團輔導員及教師對九年一貫課程實施的相關意見。

相關的期刊論文、專案研究報告、國科會專題研究成果，如何整合分析既有之研究成果，據以瞭解中小學課程綱要實施評鑑之整體面貌，進而探究相關議題，提出有待努力之處，或加強以往探討較少的研究主題之研究，以彌補研究的缺漏，有待進行後設研究。

三、研究目的

- (一) 瞭解中小學課程綱要總綱發展的沿革與實施現況。
- (二) 分析有關中小學課程綱要「課程總綱」的學位論文、國科會專題研究成果之現況、趨勢與議題。
- (三) 瞭解課程綱要總綱小組委員及學科召集人、學者專家、各學習領域學科中心負責人、各縣市課程督學、國教輔導團輔導員，以及中小學行政人員與教師等對課程綱要實施相關研究結果後設分析之意見和看法。
- (四) 綜合研究結果，提出未來規劃課程綱要總綱或後續研究的建議。

四、研究方法

本研究主要採用理論分析、歷史研究與文件分析、問卷調查、焦點團體座談和深度訪談等研究方法，茲分別列述如下：

(一)理論分析

透過 ERIC, DIA, EBSCO Host, Wilson, e-journal, Primary Journals 等網路資源查詢和蒐集有關「課程總綱」的相關文獻與研究報告，加以整理分析，作為本研究後設分析之理論基礎。

(二)歷史研究與文件分析

從課程史角度，蒐集國民義務教育實施之後，教育部公布之 1968 年、1975 年與 1993 年國小課程綱要（標準）總綱；1968 年、1972 年、1983 年、1985 年與 1994 年國民中學課程綱要（標準），2000 年、2003 年與 2008 年國民中小學九年一貫課程綱要、課程綱要補充說明。1973 年、1983 年、1995 年、2004 年與 2008 年普通高級中學課程綱要總綱，據以瞭解中小學課程綱要變革的修訂背景、課程綱要內涵與發展沿革的特色。

(三)問卷調查

為瞭解各縣市課程督學、國教輔導團輔導員，以及中小學行政人員與教師等對課程綱要

¹ 本研究自編「九年一貫課程綱要總綱實施現況評估調查問卷」，正式問卷採「分層等量隨機抽樣」，為使樣本數近似，選取各縣市國小總校數 1/10 比例抽樣 275 所，各縣市國中總校數 1/3 比例抽樣 254 所，每校寄出 3 份問卷。問卷電子檔與樣本名冊同時掛在國教社群網供下載填寫(<http://140.117.12.91/indexlogin.php>)。

實施相關研究結果後設分析之意見和看法，擬定問卷初稿，經專家審閱，並於五月間進行預試，正式問卷如附件一。

(四)焦點團體座談

分北、中、南三區邀請課程評鑑的學者專家、各學習領域學科中心負責人、各縣市課程督學、國教輔導團輔導員，瞭解課程綱要實施現況、成效、限制、問題與解決策略等，並蒐集大家對未來推動十二年一貫課程之意見和看法。北區焦點團體座談於 2009 年 6 月 12 日於台北舉行，而南區焦點團體座談則於 2009 年 6 月 15 日辦理，訪談綱要則依據問卷作調整，如附錄二。

貳、九年一貫課程的理論基礎

國內有關九年一貫課程理論的分析比起相關的實徵性研究顯然不多，更乏批判的觀點。陳伯璋 (1999) 認為九年一貫課程反映了世紀末的時代精神：反集權（或權威）、反知識本位（或專業）、及反精英導向。但有少數學者提出批評，例如：九年一貫課程「沒有哲學思想、缺乏人文素養」；「漠視學理根據、忽略社會特性」、「成人世界的大拼盤、忽視學生主體性」(余安邦，1999)、「缺乏國家目標與民族情感的論述」(楊洲松，1999)；由理論上看，十項基本能力的規劃傾向行為主義，主張能力導向的目標模式，而學校本位課程發展，採取七大學習領域進行課程統整，則具有進步主義的色彩，兩者所隱含的基本假設幾乎南轅北轍 (歐用生，1999)；新課程對哲學知識論與知識社會學的探討不足，而七大學習領域統整的理論基礎薄弱 (方德隆，民 2001a)。課程改革的理論基礎不足，實有待進一步探討。雖然社會學的研究與實際政策呈現落差的情況，也是相當普遍的現象，但是當我們汲汲於實務的研討時，對於政策與實務的影響是微不足道的；而當我們停止為實務尋找應用的途徑與建議，轉向理論與學術的探討，此時反而對政策與實務更有啟示 (Dreeben, 1994)。

從相關文獻的分析來看，我們可以發現九年一貫課程的實務發展是先於理論的建構。九年一貫課程無論從課程綱要的檢視及學者在學理上的分析，其理論是建立在薄弱的基礎之上，但這樣的情況並不是說理論不存在，而應該假定理論尚待吾人去發現與建構；即便今日已造就堅實的理論，在實務上仍須進一步加以轉化，以形成具體的課程發展策略、步驟與技術 (方德隆，2001a；方德隆，2004)。九年一貫課程出爐後，許多人才驚覺到九年一貫之所以問題重重，乃出於欠缺堅實的學理基礎，許多學者有鑑於此，不約而同的為九年一貫課程「找理論」，試圖釐清其中的意涵 (馬向青，2005)。亦即九年一貫課程似乎是在課程決策後，再去發現理論的依據，而非先有可靠合理的理論及意見的共識後，再去建構課程。

有關九年一貫課程理論基礎的論述幾乎是在 1998.09.30.「總綱綱要」發布之後，例如：中華民國課程與教學學會於 1999 年主編之《九年一貫課程之展望》一書中收錄了十位學者八篇文章，其中，林生傳於〈九年一貫課程的社會學評析〉，借用了 Durkheim、Bernstein、Bourdieu、Apple、Young 等人的學說，附加多元文化教育和後現代主義思潮等概念，對於九年一貫課程內涵加以分析和論述；其後，楊洲松於〈國民中小學九年一貫課程綱要之哲學分析—後現代觀點〉一文中，引用了 Aronowitz、Giroux、Slattery、Stanley、McLaren、Doll 等

後現代課程學者之觀點，來分析九年一貫課程。謝小苓和范信賢於〈九年一貫課程中的學生主體性〉一文中，引述了 Foucault、Apple、Weber、Giroux 等人對於工具理性和成人權威的批判，借用了 Gadamer 和 Habermas 之觀點，重建學生的主體性。此重要文獻提及哲學的後現代觀點以及社會學的批判理論及文化再製理論。課程理論部分僅周淑卿論及課程的統整模式及問題。

幾乎在同一個時期，財團法人國立台南師範學校務發展文教基金會和台灣教育社會學學會於 2001 年出版的論文集《九年一貫課程與教育改革議題—教育社會學取向的分析》，關於九年一貫課程的理論基礎部分，則收錄了陳惠敏的〈Foucault 的權力/知識論述及其在九年一貫課程的意涵〉、鄭勝耀和黃約伯的〈伯恩斯坦的分類與架構概念及其對九年一貫課程的啟示〉，以及巫有鎰的〈從韋伯社會行動理論檢視九年一貫課程的合理性〉等論文。另外，蘇永明〈九年一貫課程的哲學分析---以「實用能力」的概念為核心〉一文，認為九年一貫課程係從強調「知識的認知」學術本位的科目課程型態，轉為以「實用能力」或「知識的能力」的概念為核心的實用課程，從注重學科知識，轉而加強基本能力的培養，以獲得實用的生活知識。

陳伯璋(2002)在〈後現代與台灣九年一貫改革〉一文刊登在《教育研究月刊》中，對於後現代思潮在當前課程改革中所扮演的角色；而蘇永明(2002)於〈九年一貫課程的現代性批判與後現代思考〉一文中，則從哲學思考出發，以「現代」與「後現代」的觀點，認為九年一貫課程從能力指標到評量皆為極具現代性的展現，學科知識的層次是比較現代的，因為它的組織比較偏向理性化的思考模式，學科知識與十項基本能力之間，並沒有必然的關係。

林生傳、方德隆、薛梨真編 (2004)《國民中小學九年一貫課程理論基礎》一書，係有鑑於學界對於九年一貫課程「理論基礎薄弱」的質疑，以公開邀稿及徵稿的方式，邀集課程決策者、課程綱要修訂委員、學者及國中小教師，就「決策論述」、「設計評析」、「實際辨證」與「回顧展望」四編，收錄二十九篇文章，雖然具有主題開放、參與多元、立場中立及專業觀點的特色，但是對於九年一貫課程「理論基礎」直接的論述仍然不足。

許芳懿 (2003) 認為九年一貫課程基本能力的哲學意涵包括建構主義、經驗主義、自然主義、人文主義、再概念化學派、後現代主義和美學；在學習領域與教學形式方面，仍有現代主義的控制影子，如學習時間與學習領域的規範，另外，教學形式力求統整與多元化，納入社會脈動與國際化議題，此部分則蘊含人文主義與後現代主義；在行政規範方面，明顯呈現權力集中與權力下放的雙重面向，也就含有現大主義與後現代主義雙重意涵。王全興 (2009) 從影響九年一貫課程改革形成的課程理論，諸如：後現代主義、建構主義、人文主義以及知識社會學，勾勒出九年一貫課程改革的重要理論基礎。然而，上述四項課程理論僅可部分述明其理論基礎，並不意味可涵攝所有理論的呈現，也不意指九年一貫課程僅僅包括了上述四項課程理論，例如因為若欲單獨以某種理論、理念來理解、詮釋、批判，甚至導引出某一大規模課程改革，實屬不可能，也非必要。

九年一貫課程理論觀點的陳述似乎凌駕於課程改革或實務的分析，或是理論的論述與課程實務的探討各行其是而相脫節，是否能一一對應與適用，也是一大問題。另外，從哲學、社會學等理論的論述多於課程理論的建構也是值得持續關注的議題。

參、九年一貫課程綱要總綱的變革

我國歷年來國民中學及國民小學課程標準的修訂皆是分別成立修訂委員會，因而形成兩套課程標準，即便是民國 1979 年公布國民教育法之後，國小與國中的課程仍未同時修訂及加強兩階段教育在課程上銜接。本段旨在分別說明歷年來國民小學及國民中學課程標準中所規範的科目，其組織的型態如何，以便探討課程分化及整合的問題；然後討論「九年一貫」課程綱要與「國小」、「國中」課程標準之比較。

表一 歷年國民小學課程標準的科目組織型態

民國十八年 1929	民國二十一年 1932	民國二十五年 1936	民國三十一年 1942	民國三十七年 1948	民國四十一年 1952	民國五十一年 1962	民國五十七年 1968	民國六十四年 1975	民國八十二年 1993
黨義	公民訓練	公民訓練	團體訓練	公民訓練	公民訓練	公民與道德	生活與倫理	生活與倫理	
國語	國語	國語	國語	國語	國語	國語	國語	國語	國語
社會	社會	常識	社會	社會	社會	社會	社會	社會	社會
自然	自然	自然	自然	自然	自然	自然	自然	自然科學	自然
算術	算術	算術	算術	算術	算術	算術	算術	數學	數學
工作	勞作	工作	勞作	工作	勞作	勞作	勞作	勞作	美勞
美術	美術	美術	圖畫	美術	美術	美術	美術	美術	
體育	體育	唱遊	體育	唱遊	體育	體育	體育	體育	體育
	音樂	音樂	音樂	音樂	音樂	音樂	音樂	音樂	音樂
	衛生						健康教育	健康教育	道德與健康
						團體活動	團體活動	團體活動	團體活動
									輔導活動
									鄉土教學活動

一、國民小學課程組織型態

我國國民小學課程標準自 1929 年首次公布施行以後，七十年來曾歷經 1932 年、1936 年、1942 年、1948 年、1952 年、1962 年、1968 年、1975 年及 1993 年等九次修訂。歷年來國民小學課程標準的科目組織型態如表四，我們可以得出以下結論：

(一)國民小學的課程架構早已定型

從 1929 年首次公布國民小學課程標準以來，近七十年間的國小課程架構，並未有重大改變。科目名稱始終如一者有國語、社會、自然(僅 1975 年稱自然科學)、體育、音樂、團體活動等；算術只有在民國 1975 及 1993 年後改稱數學，美術只在民國 1942 年改稱圖畫，勞作只在 1929 年稱為工作，歷年來皆始終如一；變動較大的是「公民」，1929 年為黨義，旋即改為公民訓練，於 1942 年改成團體訓練，隨後又改為公民訓練，1962 年改為與國民中學相仿的名稱公民與道德，1968 年又改為生活與倫理，最近則與健康教育合併稱為道德與健康；1932 年的衛生在 1968 年改稱健康教育，從 1936 至 1962 年間並未納入課程表中。

(二)課程組織型態基本上傾向合科

最顯著的合科課程殆為社會與自然兩科，在低年級採用合科的科目則將勞作與美術合併稱為工作(1936、1948 年)，或將體育與音樂合併稱為唱遊(1936、1948、1975 及 1993 年)；1936 年則將衛生、社會、自然合併為常識，故低年級只有六個科目，可說是歷年來最精簡、最統整的課程型態。1975 年將勞作與美術合併為美勞，是為整合課程的新例子。

(三)最近四次的課程標準修訂逐漸增加科目

1962 年增加團體活動乙件，1968 年增設健康教育，直至最近一次 1993 年，增加輔導活動及鄉土教學活動兩科，雖然將生活與倫理合併健康教育成為道德與健康乙科，但也創造歷年來國小科目數最多的紀錄，達到十一科之多。最近又有資訊(電腦)教育及英語教學之政策，北高兩市的小學甚至在三年級已有電腦及英語課程，似乎對銜接國民中學之課程甚具意義，但科目過多不免傾向課程分化，恐有分科課程之弊。

表二 歷年國民中學課程標準的科目組織型態

光緒 二十八年	光緒 二十九年	宣統元年		民國 元年	民國 十一年	民國 十八年	民國 二十一年	民國 二十五年	民國 二十九年	民國 三十七年	民國 四十四年	民國 五十一年	民國 五十七年	民國 六十一年	民國 七十二年	民國 八十三年
		文科	實科													
修身	修身	修身	修身	修身	公民	黨義	公民	公民	公民	公民	公民	公民	公民與 道德	公民與 道德	公民與 道德	公民與 道德
讀經	讀經 講經	經學	經學													
算學	數學	算術	算學	數學	算學科	算學	算學	算學	算學	數學	數學	數學	數學	數學	數學	數學
詞章	中國文學	國學	國學	國文	國語	國文	國文	國文	國文	國文	國文	國文	國文	國文	國文	國文
中外史學	歷史	歷史	歷史	歷史	歷史	歷史	歷史	歷史	歷史	歷史	歷史	歷史	歷史	歷史	歷史	歷史
中外輿地	地理	地理	地理	地理	地理	地理	地理	地理	地理	地理	地理	地理	地理	地理	地理	地理
外國文	外國語	外國語	外國語	外國語	外國語	外國語	英語	英語	英語 (選修)	英語	英文	英語	英語	英語	英語	英語
物理 化學	理化	理化	物理 化學	理化	自然科	自然科	物理 化學	物理 化學	物理 化學	理化	理化	理化	自然科學	自然科學	理化	理化
博物	博物	博物	博物	博物			植物 動物	植物 動物	博物	博物	博物	博物			生物	生物
															地球科學	地球科學
圖畫	圖畫	圖畫	圖畫		圖畫	圖畫	圖畫	圖畫	圖畫	美術	美術	美術	美術	美術	美術	美術
體操	體操	體操	體操	體操	體育科	體育	(與童子 軍合併)	(與童子 軍合併)	體育	體育	體育	體育	體育	體育	體育	體育
	法制理財	法制理財	法制理財	法制經濟												
			手工	手工	手工	工藝	勞作	勞作	勞作	勞作 (家事)	勞作及 生產勞動 (家事)	工藝 (家事)	工藝 (家事)	工藝 家政	工藝 家政	家政與 生活科技
				樂歌	音樂		音樂	音樂	音樂	音樂	音樂	音樂	音樂	音樂	音樂	音樂
					衛生	生理衛生	衛生	生理衛生	生理及 衛生	生理及 衛生	生理及 衛生	生理及 衛生	健康教育	健康教育	健康教育	健康教育
						職業科目		職業科目	職業科目 (選修)			職業科目	職業選科	職業選科	選修科目	選修科目
						童子軍	體育及 童子軍	體育及 童子軍	童軍	童子軍	童子軍	童訓	童子軍 訓練	童軍訓練	童軍教育	童軍教育
													指導活動	指導活動	輔導活動	輔導活動
													職業簡介			
															團體活動	團體活動
																鄉土藝術 活動
																電腦

																	認識台灣 (社會、歷史、地理篇)

二、國民中學課程組織型態

我國國民中學課程標準乃自清光緒二十八年(1902)公布中學堂課程以來，迭經光緒二十九年(1903)、宣統元年(1909)、1912、1922、1929、1932、1936、1940、1948、1952、1955、1962、1968、1972、1983、1985 及 1994 年等十七次修訂。歷年來國民中學課程標準的科目組織型態如表五，表五略過四十一年及七十四年的部份，因為僅局部修正，科目名稱分別與前乙次之修訂者相同。

(一)國民中學課程架構改變幅度較國小為大

國民中學八十多年來課程架構有較大的改變，民國之前的讀經（讀經講經或經學）、法制理則（法制經濟）分別在 1912 年及 1922 年均不復見於課程表中，1968 年的職業簡介也是曇花一現。課程名稱始終如一的只有理化（物理、化學）、歷史及地理（1902 年稱為中外史學及中外輿地），其他各科名稱隨年代而有異：

1. 1968 年後稱為公民與道德，之前稱為修身、公民、黨義等。
2. 1948 年後通稱數學，之前仍有算學、算術、算學科等名稱。
3. 1929 年後通稱國文，之前的名稱有詞章、中國文學、國學、國語等名稱。
4. 1962 年後通稱英語，早先稱為外國文、外國語、英文等。
5. 1983 年後之生物，之前稱博物，或分為植物及動物兩科。
6. 美術在 1948 年之前稱為圖畫，1912 年則缺此科。
7. 1929 年後的體育，之前稱為體操或體育科。
8. 1972 年的工藝與家政，先前稱為手工、工藝、勞作及生產勞動等，1994 年則合併為家政與生活科技。
9. 音樂在 1912 年稱樂歌，1929 年則缺此科。
10. 1968 年後的健康教育，之前稱為衛生、生理衛生、生理及衛生等。
11. 1983 年的童軍教育，先前稱為童子軍、童軍、童訓、童子軍訓練，或與體育合併稱為體育及童子軍。
12. 1983 年後的輔導活動，之前稱為指導活動。
13. 職業科目時而必修、時而選修，或稱職業選科，或納入選修科目之中，不一而足。

(二)課程組織型態基本上傾向分科

國民中學與國民小學課程組織型態最大的不同即在於社會與自然兩科的分化與統整，國民中學的歷史及地理從未整合過；而自然科的統整只出現在 1922 年、1929 年、1968 年及 1972 年，物理與化學 1991 年間分合更迭次數頻繁，1983 年又增設地球科學乙科，理化又未成功統整，加上生物，自然科可分為四科之多，歷史上只有 1932 及 1936 年，將自然科分為物理、化學、植物、動物，是為分科課程之典型。

(三)近幾次的課程標準修訂更傾向增加科目

與國民小學相仿，國民中學近幾次的課程標準修訂，科目的增加，分科課程的型態更為明顯。1968 年增設指導活動及職業簡介，後者在 1972 年取消，但在 1983 年又增設團體活動及地球科學。1994 年更為甚，又增設鄉土藝術活動及電腦，國一增設認識台灣（分為社會、歷史、地理三篇），未作有效統整，故課程分化更為顯著。

自 1929 年以來，國中課程標準修訂十二次，而國小課程標準九次，其中 1929、1932、1936、1948、1952、1962 及 1968 年為國中小學同步修訂及公布課程標準，未能同時修訂及傳統上國小及國中課程個自採圓周式設計，係造成國中小課程銜接困難之主因；另外最大的問題在於科目間的水平統整，國小採合科，而國中採分科的課程組織型態，也是九年一貫課程之主要障礙；最近一次的國中小課程標準，科目數的增加，甚至使國小也有分科的傾向，國中課程的分化加劇，使九年一貫課程之規劃又多一層困難（方德隆，1998）。

三、「九年一貫」課程綱要與「國小」、「國中」課程標準之比較

過往，國民中學及國民小學課程實施的法定依據分別是教育部頒布的「國民中學課程標準」（教育部，1994）及「國民小學課程標準」（教育部，1993），由於課程標準的修訂往往廢時曠日，難以隨社會變遷及教育的需求，適時修訂。以最近一次國中及國小課程標準與上一次修訂的時間，分別相距九及十八年，而且國民中小學課程標準並未同時修訂，於是形成兩套以同心圓方式設計的課程標準，而非採直線式九年一貫的課程類型。歷次國民中小學課程標準的修訂，重點在於「總綱」的修訂，總綱包括「目標」、「科目與節數」及「實施通則」，其中決定性的項目為「科目與節數」，而且最受爭論的是每一科目所代表的不僅是上課內容，而是一個學術研究的社群（黃政傑，1991）。學科專家往往為每週上課的節數而相持不下，科目與節數確定後，再修訂各科的分科課程標準，然後依據分科課程標準，編輯各科的教科用書。課程標準幾乎是採學科取向作設計，其弊害是科目太細及上課節數增加，在擁擠的日課表上，實難有彈性的自由度安排其他課程內容或活動（方德隆，2004）。

針對課程綱要與課程標準之比較，可以發現過去課程標準偏重學科知識取向，九年一貫課程則強調學生基本能力取向，注重生活實用性，培養帶著走的基本能力，而不再是背不動的書包與繁重的知識教材。其次，以往國中小課程目標皆是以生活教育、品德教育及民主法治教育為中心，培養德、智、體、群、美五育均衡發展之健全國民（教育部，1993；教育部，1994），而九年一貫課程則以人的生活為中心，培養學生身心能力發展歷程，透過人與自己、社會環境、自然環境等領域的教育活動，培養健全國民。再者，九年一貫課程將學習外語的年齡向下延伸，國小三年級全面實施英語教學，同時將本土語言亦列入國小教學，以配合時代脈動與社會需求，這是以往課程標準所欠缺的一環。又者，九年一貫課程特別強調「活潑、合科統整與協同教學」，除了強調課程垂直縱的銜接外，也重視課程水平橫的聯繫，打破以往課程標準各科互不連貫之現象。最後，以往由上而下的課程設計模式，強調全國統一性的課程標準，地方政府、學校與教師缺少發展課程與教材的空間，九年一貫課程則強調學校本位課程設計取代統一課程設計，並降低各年級上課時數及提供學校與教師有主動發展課程、自編教材的機會，讓學校與教師擁有更多彈性教學自主的空間。茲將課程綱要與課程標準簡要的比較列於下表三。

表三 九年一貫課程綱要與「國小」1993、「國中」1994 年版課程標準之比較

課程項目	九年一貫課程綱要	1993、1994 年版的課程標準
課程設計	國中、小課程綱要一貫設計	國中、小分開訂定課程標準
教育目的	培養具備人本情懷、統整能力、民主素養、本土與國際意識，以及能進行終身學習之健全國民	國民小學：以生活教育及品德教育為中心，培養德、智、體、群、美五育均衡發展之活潑兒童與健全國民 國民中學：以生活教育、品德教育及民主法治教育為中心，培養德、智、體、群、美五育均衡發展之樂觀進取的青少年與健全國民
基本能力	1.瞭解自我與發展潛能。 6.文化學習與國際瞭解。 2.欣賞、表現與創造。 7.規劃、組織與實踐。 3.生涯規劃與終身學習。 8.運用科技與資訊。 4.表達、溝通與分享。 9.主動探索與研究。 5.尊重、關懷與團隊合作。10.獨立思考與解決問題。	未訂定
教學時間	配合週休二日，以每年授課二百天、每學期授課二十週、每週授課五日、每節上課四時至四十五分鐘為原則	國民小學：每節四十分鐘。每日第一節上課前二十分鐘為導師時間。 國民中學：每節四十五分鐘。每日安排十五至二十分鐘為導師時間
教學節數	各年級每週基本教學節數： 1.一年級：22-24 節。 2.二年級：22-24 節。 3.三年級：28-31 節。 4.四年級：28-31 節。 5.五年級：30-33 節。 6.六年級：30-33 節。 7.七年級：32-34 節。 8.八年級：32-34 節。 9.九年級：35-37 節。	國民小學： 1.一、二年級：26 節。 2.三、四年級：33 節。 3.五、六年級：35 節。 國民中學： 1.一年級：33-34 節。 2.二年級：35-36 節。 3.三年級：30+(5)-33+(5)節。 (括號中節數，為教師實施個別差異教學時間)
學習領域/ 教學科目	七大學習領域：1.語文（國語文、英語、閩南語、客家語、原住民語言）。2.健康與體育。3.社會。4.藝術與人文。5.數學。6.自然與科技。7.綜合活動	國民小學教學科目：（11 科） 國民中學教學科目：（21 科）
學校課程組織 運作與審查 機制	各校應成立「課程發展委員會」及「各學習領域課程小組」，從事學校本位課程發展，並由課程發展委員會審查、決定全校各學習領域課程計畫及相關實施內容	未訂定
教材選用	1.教科書非唯一教材來源。 2.採多元化教材：包括審定本教科書、單元式教材、現行出版品、影音多媒體教材、地方政府開發教材、學校自編教材、教師講義等	1.國民中小學以課程標準中規定之各學科教科書為主 2.國小各科：審定本教科書 國中一般學科：部編本教科書 國中藝能學科：審定本教科書
課程報備制度	在課程實施前，學校應將整年度課程方案呈報地方政府主管教育行政機關備查核准實施	未訂定
教學實施	得打破學習領域界限，彈性調整學科及教學節數，實施大單元或統整主題式的教學	未訂定
課程規範範圍	訂定「課程綱要」，僅就課程目標、學習領域的概念架構，以及基本能力表現水準等作原則性的規範	訂定國中、小課程標準，從大綱到細目、從目標、內容、方法、評量、上下學時間等均列在規定中，內容詳細繁瑣，鉅細靡遺
英語教學	從國民小學三年級起開始實施	從國民中學一年級起開始實施
本土教學	包含閩南語文、客家語文、原住民語文三類，自國小三年級開始實施	本土教學自國小三年級開始實施
學力指標	訂定學力及能力指標	未訂定
重大議題 融入	教科書內容除了包含學科知識與技能之外，也要能反應當前社會關注的主要議題，例如資訊教育、環境教育、性別平等教育、人權教育、生涯發展教育、家政教育、海洋教育等七大議題	未特別提及

資料來源：修改自教育部（1999，2008）。九年一貫課程與教學網站：<http://teach.eje.edu.tw/9CC/brief/brief8.php>

四、2008 年「九年一貫課程綱要總綱」微調後與 2003 年「總綱」的差異

根據教育部(2008)。「九年一貫課程與教學網站上的「國民中小學九年一貫課程綱要總綱修正草案對照表」,2008 年「九年一貫課程綱要總綱」微調後與 2003 年「總綱」的差異不大,修正部分如下:

- (一) 配合國民中小學課程綱要研修情形,增列修訂背景後續第四、五、六階段:成立「國民中小學課程綱要總綱、各學習領域、生活課程暨重大議題研修小組」(2006 年 10 月至 97 年 4 月)及成立「國民中小學課程綱要總綱、各學習領域、生活課程暨重大議題審議小組」(2007 年 10 月至 97 年 4 月)。
- (二) 依據 97 年 1 月 11 日審議小組會議決議:所有「鄉土」的字眼修改為「本土」,惟並未說明原因。
- (三) 本國語文及數學學習領域的學習階段由三階段改為四階段(1-3, 4-6, 7-9 改為 1-2, 3-4, 5-6, 7-9)。
- (四) 實施要點中:「在符合領域學習節數之原則下,學校得彈性調整學習領域及教學節數,實施大單元或統整主題式之教學。」統整主題式之教學改為主題統整式之教學。
- (五) 教材編輯、審查及選用中增列一點:「教科書的編輯,宜以專業為基礎,並在題材與情境上兼顧本土性與國際性。」
- (六) 課程評鑑中:「建立各學習領域學力指標,評鑑地方及學校課程實施成效。」學力指標改為學習能力指標。
- (七) 師資培訓中:「國民中小學九年一貫課程教師之領域專長檢定,配合納入原『高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定及教育實習辦法、師資培育法施行細則』規範」。改為「國民中小學九年一貫課程教師資格檢定及教師證書之取得,應依據師資培育法及高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定辦法規定辦理。」
- (八) 行政權責部分:「成立各學習領域教學輔導團,定期到校協助教師進行教學工作。」各學習領域教學輔導團改為國民教育輔導團。
- (九) 附則中:「特殊教育班與體育班之課程實施,仍依相關法令辦理。」增加體育班。

肆、九年一貫課程綱要總綱研究的現況分析

以下就國內九年一貫課程綱要總綱相關的研究作進一步分析,以「九年一貫課程綱要」及「總綱」等關鍵字,蒐集國科會專題研究、博碩士學位論文。

一、九年一貫課程綱要總綱研究的數量不多,並未受到太多的關注

如表四,國科會專題研究比起博碩士學位論文在量方面顯著較多,或許國科會專題研究較鼓勵進行當前課程政策的探討,而學位論文的關注範圍較為限制在與研究者關係教密切的研究主題。大多數的相關研究皆集中於 2001-2004 年,近年來反而少可能是因為課程綱要已實施多年,逐漸進入制度話階段而不如像剛推動九年一貫課程前幾年被熱烈討論。整體而言,比起九年一貫課程數以千計的相關論文,有關課程綱要總綱研究的數量不多,顯然並未受到太多的關注。

表四 九年一貫課程綱要總綱之國科會專題研究、學位論文分年統計表（N=82）

發表年		2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	合計
國 科 會	數量	9	15	22	11	4	7	8	0	0	76
	%	11.84	19.74	28.94	14.47	5.26	9.22	10.53	0	0	100
博 碩 士	數量	0	4	0	1	0	0	0	1	0	6
	%	0	66.66	0	16.67	0	0	0	16.67	0	100

二、跨教育階段的研究較多，符應課程綱要的理念

見表五，九年一貫課程綱要總綱之相關研究，特別是國科會專題，以跨教育階段(國小與國中、或國中與高中)的研究居多，而學位論文則未分階段較多。K-12 縱向的一貫課程研究尚未發現。

表五 九年一貫課程綱要總綱之國科會專題、學位論文教育階段比較表（N=82）

項目	國小	國中	跨階段		未分階段
			國小	國中	
			國中	高中	
國科會	25 32.9%	11 14.47%	37	3	0 0%
			48.68%	3.95%	
			52.63%		
博碩士	0 0%	1 16.67%	0	0	5 83.33%
			0%	0%	
			0%		

三、研究方法採用觀察訪談、問卷調查與德懷術研究最多

見表六，在研究方法上，九年一貫課程綱要總綱之相關國科會專題、學位論文，採用觀察訪談、問卷調查、德懷術與內容分析最多，而採取行動研究、個案研究及實驗設計等方法較少。

表六 九年一貫課程綱要總綱之國科會專題、學位論文研究方法之分析（N=82）

研究方法		觀察訪談	問卷調查	德懷術	內容分析	行動研究	個案研究	實驗設計
2001	數量	4	2	2	2	2	0	0
	%	44.44	22.22	22.22	22.22	22.22	0	0
2002	數量	5	5	4	4	2	1	1
	%	26.32	26.32	21.05	21.05	10.53	5.26	5.26
2003	數量	14	7	8	4	4	3	0
	%	63.64	31.82	36.36	18.18	18.18	13.64	0
2004	數量	7	8	5	3	1	0	1
	%	46.67	53.33	33.33	20	6.67	0	6.67
2005	數量	1	1	0	2	0	0	0
	%	25	25	0	50	0	0	0
2006	數量	2	2	1	1	1	0	0
	%	28.57	28.57	14.29	14.29	14.29	0	0
2007	數量	5	4	2	3	0	1	0
	%	62.5	50	25	37.5	0	12.5	0
2008	數量	1	0	0	0	0	0	0
	%	100	0	0	0	0	0	0
2009	數量	0	0	0	0	0	0	0
	%	0	0	0	0	0	0	0
合計	數量	39	29	22	19	10	5	2
	%	47.56	35.37	26.83	23.17	12.20	6.10	2.44

四、研究主題相當多元

見表七，九年一貫課程綱要總綱相關國科會專題研究、學位論文之研究主題相當多元，包括：基本理念與課程目標、學習領域、學習節數、課程實施、教材編輯、審查與選用、課程評鑑、教學評量、師資培訓、行政權責等，事實上一份研究報告幾乎都處理多個主題，可見九年一貫課程綱要相關研究問題的多元與複雜性。

表七 九年一貫課程綱要總綱國科會專題研究、學位論文文獻分析表 (N=82)

	類目	基本理念與課程目標	學習領域	學習節數	課程實施	教材編輯、審查與選用	課程評鑑	教學評量	師資培訓	行政權責
	類目編號	1	2	3	4	5	6	7	8	9
篇名	作者									
九年一貫課程政策合理性之研究	蘇麗春	⊙				⊙	⊙			
台北縣國民中學九年一貫課程綱要實施現況之研究	張錫勳	⊙		⊙	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙
九年一貫課程政策網絡分析	張輝山	⊙					⊙		⊙	⊙
82 年版與 89 年版課程總綱決策歷程之比較研究	徐愛婷	⊙		⊙	⊙		⊙			
九年一貫課程政策決定之評析	林奕瑩				⊙				⊙	
我國國民中小學課程政策執行模式之建構--以九年一貫課程政策為例	彭富源	⊙			⊙					⊙
國民小學策略聯盟之研究---以九年一貫課程為例	范熾文				⊙					
國民中學推動九年一貫課程改革經驗的省思	單文經		⊙		⊙	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙
九年一貫課程實施對國民小學組織文化之影響	陳慧芬									⊙
國中實施九年一貫課程教師專業、學校經營問題與因應策略之研究	李坤崇				⊙		⊙		⊙	⊙
國民中學階段九年一貫課程整合道德教學之行動研究	李奉儒	⊙	⊙		⊙					⊙
以評量的觀點評鑑九年一貫課程實施成效與教師的專業成長(III)	張惠博				⊙	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙
師資生職前教育實習課程實施之探析與規劃---以實施內容與方式為焦點	陳惠萍	⊙					⊙		⊙	⊙
九年一貫課程評鑑之行動研究	詹惠雪		⊙		⊙		⊙			⊙
九年一貫課程能力指標實施問題與調適策略之研究(I)	張煌熙	⊙			⊙		⊙			⊙
配合九年一貫課程教學單元活動教材開發計畫	王啓祥	⊙	⊙		⊙	⊙		⊙		⊙
九年一貫課程對身心障礙學生之調整與應用研究(II)	盧台華	⊙	⊙	⊙	⊙				⊙	⊙
國民小學三、四年級及國小六年級、國中一年級之新舊課程銜接研究	丁志仁	⊙	⊙		⊙	⊙				⊙
現行國民中小學教科書有關人權教育內容分析研究	黃雅文	⊙	⊙			⊙		⊙	⊙	⊙
我國合作學習成效之後設分析	廖遠光	⊙	⊙			⊙		⊙	⊙	⊙

	類目	基本理念與課程目標	學習領域	學習節數	課程實施	教材編輯、審查與選用	課程評鑑	教學評量	師資培訓	行政權責
	類目編號	1	2	3	4	5	6	7	8	9
篇名	作者									
國民中學九年一貫課程各學習領域召集人課程領導及相關問題之研究(I)	王秀玲	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙		⊙
九年一貫新課程試辦國小組發展狀況及其革新策略之研究	吳金香	⊙			⊙					⊙
國民教育階段九年一貫課程的辦理模式與成效評估：學校本位課程發展與學習領域課程統整之實徵研究 (II)	邱兆偉				⊙			⊙		⊙
九年一貫課程實施問題探究---以國小一年級實施經驗為例	薛梨真		⊙	⊙	⊙					⊙
台北地區國民小學九年一貫課程實施之研究	葉興華	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙		⊙
國民小學校長在推動九年一貫課程教改政策時所遭遇的行政困難問題、因應方式及其意涵探討	黃宗顯	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙
九年一貫課程要培養怎樣的公民---文本、教室言談與公民身分(II)	鄭明長	⊙			⊙	⊙			⊙	⊙
批判性思考教學理論與師資培育模式之探討---因應九年一貫課程實施的配套措施(II)	溫明麗	⊙			⊙				⊙	
國民小學試辦「九年一貫課程」成效評估之研究---以桃竹苗地區為例	謝金青				⊙				⊙	⊙
國民小學教師對學校本位課程發展之知覺與態度之研究	湯維玲				⊙					⊙
學校本位與鄉土文化課程之研究：多元文化的觀點	黃純敏	⊙			⊙					⊙
學校本位課程評鑑之行動研究	詹惠雪				⊙		⊙			⊙
提升創意教學成效---國中小創意教學教學策略與成效之研究	洪榮昭				⊙			⊙		
課程改革理論與實際—學校教師與課程改革	張嘉育				⊙					
學校本位課程發展的問題與因應策略之研究	蔡清田				⊙			⊙		
終身學習能力指標之建構與評量	盧雪梅	⊙			⊙			⊙		⊙
學校本位課程評鑑研究---從單一學校到校際間評鑑模式的建立	陳美如						⊙			⊙
課程統整教學設計之專題導向網路化學習環境之建置與評估研究(I)	張雅芳				⊙				⊙	
學校課程統整方案的評鑑---以基隆市八所國民中小學為例	游家政				⊙		⊙			⊙
動態評量在國民小學九年一貫課程之教學應用研究	許家驊				⊙			⊙		

	類 目	基本理念與課程目標	學習領域	學習節數	課程實施	教材編輯、審查與選用	課程評鑑	教學評量	師資培訓	行政權責
	類目編號	1	2	3	4	5	6	7	8	9
篇名	作者									

五、九年一貫課程綱要政策決策上的初步分析

(一)關於決策組織方面

「國民中小學課程發展專案小組」特意減少專家人數但增加基礎教師比例的安排，產生兩極化看法，關於組織架構與職權分配需要再協調重組以求周延。再就決策內容而言，「九年一貫」與「課程綱要」係實現教改會建議，落實課程發展原則，符應課程改革趨勢；係為教育部內部決未經討論（洪詠善，1999）。

(二)在決策權力與其他影響因素方面

普遍認為課程專家、民間教改成員擁有較大影響力；政策執行單位教育部與召集人擁有較大決策權。最後，由於時間短絀，缺乏課程發展關鍵步驟，臨時編制的委員會，影響會議品質甚鉅（洪詠善，1999）。

(三)在決策緣起、過程與結果之關聯性方面

82 年與 89 年課程總綱決策緣起之動因，時代背景的条件皆相當成熟，且皆由教育部長決定展開修訂。由於我國課程基礎研究不足，使得近兩次課程總綱決策議題納入制度議程的合理性不夠充分。從課程問題的角度分析發現，近兩次課程所面對的問題是相似的，但針對問題的改革幅度不一，而未於決策過程中釐清問題，或建立評鑑課程決策結果的規準是需要改進之處。又從人員機關的角度分析發現，依近兩次課程總綱的發展情形，可知無論是從決策緣起或決策過程介入的人員機構，對於決策結果會形成莫大的影響（徐愛婷，2002）。

(四)在決策過程方面

九年一貫課程政策制定過程中，資訊並未公開，也未進行充分溝通（林奕瑩，2002）。89 年版課程總綱依法應由常設的課程研究發展機構修訂，其臨時編組的決策組織不合乎法律規定。再者，總綱草擬決策人員身分明顯差異，82 年版課程總綱以教育專家學者為主，89 年版

課程總綱則以教師的人數居多。另外，近兩次課程總綱的決策內容缺乏全面性的評估計畫，並且傾向運用客觀決策與權威決策的策略，較少使用理性決策。而決策程序的比較，可發現 89 年版課程總綱決策程序較不嚴謹，且缺乏納入教育專業人員意見。在近兩次課程總綱決策影響因素的部分，兩者皆受到政治力的影響，皆未採用評鑑決策的工具，也同樣受到時間的壓力，並以 89 年版課程總綱較為嚴重（徐愛婷，2002）。從近兩次課程總綱政策分析中發現近兩次課程總綱皆有缺失，相較之下，89 年版課程總綱之政策需求性較高，然 82 年版課程總綱之政策合理性、清晰性、一致性與可行性的程度較高（徐愛婷，2002）。

(五)影響九年一貫課程政策執行的重要因素

整體而言可歸納為六類，分別是環境因素、制度因素、政策因素、組織因素、人員因素及策略因素（彭富源，2002）。特別是從中央到地方之三、四層級權責不明，且執行過程經常發生自主調整之情形，九年一貫課程政策執行成敗之責將難以釐清；執行過程顯出理解不足且缺乏評鑑；在執行策略上中央採取主動性支持與介入策略、其他層級多為保守漸變（彭富源，2002）。

(六)九年一貫課程課程的合理性問題

1. 課程政策「形式」合理性層面，多元權力的參與與分配只有達到形式上之程序正義，而未達到實質之程序正義。
2. 在九年一貫課程政策「內涵」合理性層面，性別議題的意識型態處理較符合社會正義。但在族群和政黨議題的意識型態處理尚未符合社會正義。
3. 在九年一貫課程政策「功能」合理性層面，文化資本方面，對大多數學生有利，因之符合最大效益之規準。象徵性方面，因中央、地方與學校的貫徹決心較不足，以致對社會需求，只有形式上而非實質上的回應，故未達到邏輯一致性。且在照顧弱勢學生方面，也未實現社會正義。在控制性方面，九年一貫課程政策並未達到提升國家競爭力及讓學生快樂學習的功能，因此未符合社會正義。
4. 九年一貫課程政策具有「最大效益」之合理性，但在「社會正義」、「邏輯一致性」上都有待調整、補強，尤其是社會正義非常需要加倍的關注（蘇麗春，2008）。

伍、九年一貫課程綱要總綱實施現況問卷調查結果分析

(一)九年一貫課程綱要總綱實施現況分析

本研究之有效樣本為 1,036 人，將背景變項（單選）之人數與百分比呈現於表 4-1，背景變項（複選）之人數與百分比呈現於表 4-2 與表 4-3。

表 4-1 有效樣本背景變項分析一覽表

背景變項	類別	人數	百分比（%）
性別	男性	528	51.0
	女性	508	49.0
最高學歷	研究所以上	627	60.5
	一般大學	407	39.3

	其他	0	0
服務年資	5 年（含）以下	88	8.5
	6~10 年	178	17.2
	11~20 年	342	33.0
	21 年（含）以上	425	41.0
服務學校	國小	597	57.6
	國中	439	42.4
學校規模	6 班（含）以下	213	20.6
	7~12 班	207	20.0
	13~24 班	181	17.5
	25~36 班	174	16.8
	37~60 班	168	16.2
	61 班以上	93	9.0
貴校所在行政區域	市	366	35.3
	鄉鎮	424	40.9
	偏遠地區或離島地區	246	23.7
是否擔任過貴校學習領域之召集人	是	434	41.9
	否	431	41.6

N=1036 說明：有些人數加總不足 1,036 人，因有未填答者。

由表 4-1 中背景變項可知，男女生人數差不多；研究所比例較一般大學為高；教育人員之服務年資以 21 年以上最多，11-20 年居其次；服務於國小的教育人員多於國中；學校規模以 6 班（含）以下與 7-12 班各為 20% 居首位；學校居於鄉鎮之比例較高；是否擔任過學校領域召集人之比例差不多。

表 4-2 教育人員之任教領域分布表（複選）

任教領域	次 數	百分比（%）	排序
語文	301	26.8	1
自然與生活科技	218	19.4	2
數學	194	17.3	3
社會	140	12.5	4
綜合活動	95	8.5	5
藝術與人文	90	8.0	6
健康與體育	85	7.6	7

N=1123

表 4-3 教育人員之現任職務分布表（複選）

現任職務	次 數	百分比（%）	排序
教師兼行政人員	617	57.2	1
其他	242	22.4	2
教師兼導師	111	10.3	3
國教輔導團輔導員或中央團員	53	4.9	4
專任教師	46	4.3	5
代理教師	9	0.8	6

N=1078

由表 4-2 中得知，教育人員之任教領域以語文領域居首（26.8%），其次為自然與生活科

技領域（19.4%），以健康與體育領域比例最低（7.6%）；由表 4-3 顯示，教育人員之現任職務以教師兼行政人員最多（57.2%），最少的為代理教師（0.8%）。

教育人員在九年一貫課程綱要總綱「基本理念與課程目標（十大基本能力）」各題項之人數、百分比與題平均數列於表 4-4。

表 4-4 教育人員在九年一貫課程綱要總綱「基本理念與課程目標（十大基本能力）」各題項之人數、百分比與題平均數摘要表

問卷題項與內容	非常同意	同意	沒意見	不同意	非常不同意	題平均數
	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	
1. 我能理解培養具備人本情懷、統整能力、民主素養、本土與國際意識，以及能進行終身學習之健全國民是九年一貫課程的最大目標。	383 37.0	599 57.8	50 4.8	4 0.4	0 0	4.31
2. 我瞭解十項基本能力的立論依據與內涵。	256 24.7	651 62.8	113 10.9	14 1.4	2 0.2	4.11
3. 我具備教授十項基本能力的專業知能。	196 18.9	645 62.3	173 16.7	21 2.0	1 0.1	3.98
4. 我能以學生帶得走的十項基本能力，做為七大學習領域課程設計的基礎。	206 19.9	698 67.4	120 11.6	10 1.0	2 0.2	4.06
5. 我能將重大新興議題融入七大學習領域中，以提昇學生現代生活的知識與能力。	210 19.9	680 65.6	132 12.7	12 1.2	2 0.2	4.05
6. 我認為十項基本能力過於抽象，難以與學習領域的課程目標加以結合。	64 6.2	302 29.2	336 32.4	306 29.5	28 2.7	3.07
7. 我較關注學生的學科知識競爭力，較不關注十項基本能力的達成。	53 6.2	204 19.7	222 21.4	472 45.6	85 8.2	2.68
8. 我認為九年一貫課程實施後，能激發教師課程設計與教學的專業能力，促進學校本位課程革新。	96 9.3	504 48.6	300 29.0	126 12.2	10 1.0	3.53

教育人員在表 4-4 中之第一題「我能理解培養具備人本情懷、統整能力、民主素養、本土與國際意識，以及能進行終身學習之健全國民是九年一貫課程的最大目標」表示非常同意（37%）與同意（57.8%）之百分比合計為 94.8%；第二題「我瞭解十項基本能力的立論依據與內涵」表示同意（62.8%）與非常同意（24.7%）之百分比合計為 87.5%；第三題「我具備教授十項基本能力的專業知能」表示同意（62.3%）與非常同意（18.9%）之百分比合計為 81.2%；第四題「我能以學生帶得走的十項基本能力，做為七大學習領域課程設計的基礎」與第五題「我能將重大新興議題融入七大學習領域中，以提昇學生現代生活的知識與能力」二項同意百分比合計分別為 87.3%與 85.5%；第六題「我認為十項基本能力過於抽象，難以與學習領域的課程目標加以結合」（反向題）回答「沒意見」之百分比（32.4%）稍大於同意（29.2%）與不同意（29.5%）；第七題「我較關注學生的學科知識競爭力，較不關注十項基本能力的達成」（反向題）回答不同意的百分比為 45.6%，「沒意見」的百分比為 21.4%；第八題「我認為九年一貫課程實施後，能激發教師課程設計與教學的專業能力，促進學校本位課程革新」同意的百分比（48.6%）居首，其次為「沒意見」的百分比（29.0%）。綜合言之，前五題合計之同意百分比均超過 80%，其題平均數均介於 3.98 至 4.31 之間。

教育人員在九年一貫課程綱要總綱「學習領域」各題項之人數、百分比與題平均數列於表 4-5。

表 4-5 教育人員在九年一貫課程綱要總綱「學習領域」
各題項之人數、百分比與題平均數摘要表

問卷題項與內容	非常 同意	同意	沒意見	不同意	非常不 同意	題平 均數
	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	
1. 我認為七大學習領域能涵蓋國民教育所應傳授的課程內容。	93 9.0	572 55.4	240 23.3	121 11.7	6 0.6	3.61
2. 我能進行班群合作的課程設計與協同教學。	102 9.9	609 59.0	246 23.8	70 6.8	5 0.5	3.71
3. 我能進行學習領域的主題統整課程設計與教學。	146 14.1	765 74.1	102 9.9	19 1.8	0 0	4.01
4. 我認為教師的學科專長與領域認同影響課程統整之實施。	207 20.1	693 67.2	103 10.0	27 2.6	2 0.2	4.04
5. 我認為學校的排課與行政資源影響課程統整之實施。	160 15.5	667 64.6	139 13.5	61 5.9	5 0.5	3.89
6. 我能就學科及個人專長，進行協同教學。	174 16.9	674 65.3	150 14.5	31 3.0	3 0.3	3.95
7. 我認為學習評量的權責劃分不清，會影響教師實施協同教學的意願。	91 8.8	555 53.8	249 24.1	130 12.6	7 0.7	3.57

表 4-5 中顯示教育人員在「學習領域」層面中之七題回答「同意」的百分比均超過 53%，均居首位，百分比次高之選項為「沒意見」之題目為第一題「我認為七大學習領域能涵蓋國民教育所應傳授的課程內容」(23.3%)、第二題「我能進行班群合作的課程設計與協同教學」(23.8%)、第七題「我認為學習評量的權責劃分不清，會影響教師實施協同教學的意願」(24.1%)；另一項百分比居次高的為「非常同意」之題目為第三題「我能進行學習領域的主題統整課程設計與教學」(14.1%)、第四題「我認為教師的學科專長與領域認同影響課程統整之實施」(20.1%)、第五題「我認為學校的排課與行政資源影響課程統整之實施」(15.5%)、第六題「我能就學科及個人專長，進行協同教學」(16.9%)。「學習領域」層面中七題之題平均數介於 3.57 至 4.04 之間。

教育人員在九年一貫課程綱要總綱「學習節數」各題項之人數、百分比與題平均數列於表 4-6。

表 4-6 教育人員在九年一貫課程綱要總綱「學習節數」各題項之人數、百分比與題平均數摘要表

問卷題項與內容	非常同意	同意	沒意見	不同意	非常不同意	題平均數
	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	
1. 我認為 語文 學習領域佔領域學習節數之 20%-30%，此節數分配適當，有助於課程的實施。	81 7.8	520 50.2	146 14.1	264 25.5	25 2.4	3.36
2. 我認為 數學 學習領域佔領域學習節數之 10%-15%，此節數分配適當，有助於課程的實施。	64 6.2	472 45.6	168 16.2	296 28.6	36 3.5	3.22
3. 我認為 社會 學習領域佔領域學習節數之 10%-15%，此節數分配適當，有助於課程的實施。	66 6.4	632 61.0	217 21.9	105 10.1	16 1.5	3.61
4. 我認為 自然與生活科技 學習領域佔領域學習節數之 10%-15%此節數分配適當，有助於課程的實施。	68 6.6	643 62.1	230 22.2	85 8.2	10 1.0	3.65
5. 我認為 健康與體育 學習領域佔領域學習節數之 10%-15%，此節數分配適當，有助於課程的實施。	73 7.0	657 63.4	226 21.8	72 6.9	8 0.8	3.69
6. 我認為 藝術與人文 學習領域佔領域學習節數之 10%-15%，此節數分配適當，有助於課程的實施。	73 7.0	634 61.2	225 21.7	87 8.4	17 1.6	3.64
7. 我認為 綜合活動 學習領域各佔領域學習節數之 10%-15%，此節數分配適當，有助於課程的實施。	69 6.7	511 49.3	241 23.3	169 16.3	46 4.4	3.37
8. 貴校彈性學習節數的課程內涵，大多與學校本位課程特色有關的內容。	126 12.2	583 56.3	210 20.3	107 10.3	10 1.0	3.68
9. 貴校實施彈性學習節數的課程內涵，與國文科、英語科、數學科、社會科、自然科、寫作測驗等升學考試的內容有關。	85 8.2	534 51.5	174 16.8	210 20.3	33 3.2	3.41
10. 貴校實施彈性學習節數的課程內涵，係由教師進行班級輔導或學生自我學習等活動。	67 6.5	577 55.7	196 18.9	163 15.7	33 3.2	3.47
11. 貴校彈性學習節數設計的教材內容受到教師專業知能的影響。	95 9.2	619 59.7	258 24.9	59 5.7	5 0.5	3.71

由表 4-6 顯示教育人員在「學習節數」之各題幾乎以「同意」之百分比居首，且超過 50% (50.2%--63.4%)，只有第二題與第七題之同意百分比稍稍低於 50%，分別為 45.6% 與 49.3%；第三、四、五、六、七、八、十一等七題在「沒意見」的百分比超過 20%；而第一、二、九題在「不同意」之百分比皆超過 20%。「學習節數」層面中 11 題之題平均數介於 3.22 至 3.71 之間。

教育人員對九年一貫課程綱要總綱「課程實施」各題項之人數、百分比與題平均數列於表 4-7。

表 4-7 教育人員在九年一貫課程綱要總綱「課程實施」
各題項之人數、百分比與題平均數摘要表

問卷題項與內容	非常 同意	同意	沒意見	不同意	非常不 同意	題平 均數
	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	
1. 貴校能依據課程總綱之規定成立「課程發展委員會」與「各學習領域課程小組（教學研究會）」。	450 43.4	513 49.5	55 5.3	17 1.6	1 0.1	4.35
2. 貴校「課程發展委員會」能完成學校課程計畫、決定各年級各學習領域學習節數、設計教學主題與教學活動，並負責課程與教學評鑑。	323 31.2	549 53.0	118 11.4	42 4.1	4 0.4	4.11
3. 貴校會考量學校條件、社區特性、家長期望、學生需要等相關因素，結合全體教師及社區資源，發展學校本位課程。	272 26.3	597 57.6	135 13.0	30 2.9	2 0.2	4.07
4. 貴校推動之學校本位課程能落實於學習領域的教學中。	221 21.3	601 58.0	172 16.6	39 3.8	3 0.3	3.96
5. 貴校學習領域召集人之課程領導角色，能確實與其領導能力(如：課程專業能力、人際關係能力)與人格特質（如：熱忱、堅定的信念）相符。	140 13.5	555 53.6	265 25.6	70 6.8	6 0.6	3.73
6. 貴校課程計畫能妥善設計性別平等、環境、資訊、家政、人權、生涯發展、海洋等重大議題課程。	155 15.0	620 59.8	217 20.9	44 4.2	0 0	3.86
7. 貴校能將性別平等、環境、資訊、家政、人權、生涯發展、海洋等重大議題融入學習領域之教學中。	165 15.9	654 63.1	174 16.8	42 4.1	1 0.1	3.91
8. 貴校能彈性調整學習領域及教學節數，實施大單元或主題統整教學。	129 12.5	583 56.3	242 23.4	79 7.6	3 0.3	3.73

由表 4-7 顯示，教育人員在「課程實施」八個題項之「同意」之百分比居首，幾乎都超過 50%，若再加上「非常同意」之百分比，則合計百分比均超過 65%。「課程實施」層面中八題之題平均數介於 3.73 至 4.35 之間。

教育人員對九年一貫課程綱要總綱「教材編輯、審查與選用」各題項之人數、百分比與題平均數列於表 4-8。

表 4-8 教育人員在九年一貫課程綱要總綱「教材編輯、審查與選用」
各題項之人數、百分比與題平均數摘要表

問卷題項與內容	非常 同意	同意	沒意見	不同意	非常不 同意	題平 均數
	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	
1. 貴校選用的教科書能依課程綱要進行編輯，並能在題材與情境上兼顧本土與國際意識。	190 18.3	690 66.6	137 13.2	19 1.8	0 0	4.01
2. 貴校「課程發展委員會」會審查全年級或全校且全學期使用之自編教材。	181 17.5	565 54.5	231 22.3	52 5.0	7 0.7	3.83
3. 貴校「課程發展委員會」能與行政人員、教師、家長、教科書出版商進行適宜的溝通。	175 16.9	617 59.6	197 19.0	42 4.1	5 0.5	3.88
4. 貴校已成立「教科用書選用委員會」，訂定選用辦法，據以選用適當的教科書。	348 33.6	615 59.4	53 5.1	19 1.8	1 0.1	4.25
5. 貴校選用教科用書時，能符合多元選擇與公平開放之原則。	410 39.6	577 55.7	43 4.2	5 0.5	1 0.1	4.34
6. 貴校能視地區特性、教師專長、學生特質與需求，選擇或自行編輯合適之教材。	254 24.5	644 62.2	109 10.5	28 2.7	1 0.1	4.08
7. 貴校學習領域召集人能帶領教師進行自編教材之研發工作。	98 9.5	436 42.1	333 32.1	151 14.6	18 1.7	3.43

由表 4-8 顯示，教育人員對「教材編輯、審查與選用」之前六個題項在「同意」之百分比居首，均超過 54%，若再加上「非常同意」之百分比，則合計百分比均超過 72%。其次，教育人員在第七題「貴校學習領域召集人能帶領教師進行自編教材之研發工作。」答「同意」之百分比為 42.1%，「沒意見」之百分比為 32.1%。「教材編輯、審查與選用」層面中七題題平均數介於 3.43 至 4.34 之間。

教育人員在九年一貫課程綱要總綱「課程評鑑」各題項之人數、百分比與題平均數列於表 4-9。

表 4-9 教育人員在九年一貫課程綱要總綱「課程評鑑」
各題項之人數、百分比與題平均數摘要表

問卷題項與內容	非常 同意	同意	沒意見	不同意	非常不 同意	題平 均數
	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	
1. 我認為課程評鑑由中央（教育部）、地方政府（教育局、教育處）及學校分工合作，其權責分配適當。	123 11.9	532 51.4	311 30.0	60 5.8	10 1.0	3.67
2. 貴校在課程評鑑前，能研訂客觀可量化或質化的檢核指標，並向全體教師說明後再實施。	97 9.4	565 54.5	317 30.6	50 4.8	7 0.7	3.67
3. 貴校的課程評鑑機制，能達到改善和提昇學校課程與教學品質的效果。	78 7.5	563 54.3	334 32.2	56 5.4	5 0.5	3.63
4. 貴校的課程評鑑機制，能提供教師所需的客觀資訊，以作為下一階段課程計畫與課程實施之參考依據。	78 7.5	565 54.5	331 31.9	58 5.6	4 0.4	3.63
5. 貴校會透過課程評鑑來修正新學年度的課程發展計畫	96 9.3	545 52.6	313 30.2	76 7.3	6 0.6	3.63
6. 貴校的課程評鑑機制，能提昇教師面對問題之敏銳度或自我覺察力，並能主動省思。	77 7.4	563 54.3	327 31.6	66 6.4	3 0.3	3.62
7. 貴校會透過課程評鑑來激勵教師的專業成長與自我增能。	84 8.1	567 54.7	302 29.2	77 7.4	6 0.6	3.62
8. 國民教育輔導團輔導員會到校訪視，瞭解教師實施領域教學之問題，並提供專業協助或改進建議。	144 13.9	611 59.0	218 21.0	54 5.2	9 0.9	3.80

由表 4-9 顯示，教育人員在「課程評鑑」八個題項之「同意」百分比居首，均超過 51%，次高百分比之選項為「沒意見」，八題之百分比介於 21%-32.2%之間。「課程評鑑」層面八題之題平均數介於 3.62 至 3.80 之間。

教育人員對九年一貫課程綱要總綱「教學評量」各題項之人數、百分比與題平均數列於表 4-10。

表 4-10 教育人員在九年一貫課程綱要總綱「教學評量」
各題項之人數、百分比與題平均數摘要表

問卷題項與內容	非常 同意	同意	沒意見	不同意	非常不 同意	題平 均數
	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	
1. 我會依照國民小學及國民中學「學生成績評量辦法」之相關規定，進行學生之學習評量。	345 33.4	634 61.4	52 5.0	1 0.1	0 0	4.28
2. 我在教學評量時，會考量「十大基本能力」的達成情形。	161 15.6	656 63.6	183 17.7	32 3.1	0 0	3.92
3. 我在教學評量時，會考量「教學目標及分段能力指標」的達成情形。	188 18.2	712 69.0	118 11.4	13 1.3	1 0.1	4.04
4. 我在教學評量時，能兼顧「形成性與總結性評量」的結果。	278 26.9	664 64.3	80 7.8	10 1.0	0 0	4.17
5. 我在學習領域及重大議題的評量內涵能兼顧「認知、情意、技能與實踐。」	253 24.5	676 65.5	93 9.0	8 0.8	2 0.2	4.13
6. 我在學習領域及重大議題的學習評量會將學生的「努力程度」納入考量。	299 29.0	647 62.7	72 6.9	11 1.1	3 0.3	4.19

由表 4-10 顯示，教育人員在「教學評量」六個題項之「同意」在百分比居首，均超過 61%，若再加上「非常同意」之百分比，則合計百分比均超過 79%。「教學評量」層面六題之題平均數介於 3.92 至 4.28 之間。

教育人員在九年一貫課程綱要總綱「師資培訓」各題項之人數、百分比與題平均數列於表 4-11。

表 4-11 教育人員在九年一貫課程綱要總綱「師資培訓」
各題項之人數、百分比與題平均數摘要表

問卷題項與內容	非常 同意	同意	沒意見	不同意	非常不 同意	題平 均數
	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	
1. 我認為目前的師資培育制度符合九年一貫課程實施之需求。	66 6.3	336 32.6	303 29.3	244 23.6	83 8.0	3.06
2. 我參加九年一貫課程研習之意願很高。	149 14.4	513 49.7	274 26.5	85 8.2	11 1.1	3.69
3. 我能透過校外各種研習、工作坊等進修方式，增進其專業能力。	218 21.2	675 65.4	114 11.0	21 2.0	4 0.4	4.05
4. 貴校會辦理學校本位的校內研習進修活動，增進教師九年一貫課程與教學之專業知能。	238 23.1	648 62.8	121 11.7	19 1.8	6 0.6	4.06
5. 貴校教師能獲得即時的第二專長及各學習領域認證培訓管道之相關資訊。	171 16.6	605 58.6	201 19.5	47 4.6	8 0.8	3.86

由表 4-11 顯示，教育人員在第一題「我認為目前的師資培育制度符合九年一貫課程實施之需求」上「同意」、「沒意見」、「不同意」之百分比依序為 32.6%，29.3%，23.6%，其題平均數為 3.06。其餘四題之「同意」百分比幾乎都超過 50%，四題之題平均數介於 3.69 至 4.06 之間。

教育人員在九年一貫課程綱要總綱「行政權責」各題項之人數、百分比與題平均數列於表 4-12。

表 4-12 教育人員在九年一貫課程綱要總綱「行政權責」

各題項之人數、百分比與題平均數摘要表

問卷題項與內容	非常 同意	同意	沒意見	不同意	非常不 同意	題平 均數
	人數	人數	人數	人數	人數	
	百分比	百分比	百分比	百分比	百分比	
1. 教育部能積極推動九年一貫課程之配套措施，以協助其落實實施。	102 9.8	485 46.8	302 29.2	125 12.1	22 2.1	3.50
2. 教育部能規劃師資培育課程，以符合九年一貫課程之需求。	86 8.3	428 41.3	342 33.0	141 13.6	39 3.8	3.37
3. 教育部、教育局（處）已充分能辦理九年一貫課程各學習領域種子教師的培訓工作。	118 11.4	526 50.8	298 28.8	79 7.6	15 1.4	3.63
4. 地方政府教育局（處）已編列預算，辦理九年一貫課程之專業知能研習。	125 12.1	551 53.2	304 29.3	49 4.7	7 0.7	3.71
5. 地方政府教育局（處）已補助學校進行課程、教學法之行動研究。	111 10.7	541 52.2	322 31.1	52 5.0	10 1.0	3.67
6. 地方政府教育局（處）已成立國民教育輔導團，定期到校協助教師進行教學工作。	196 18.9	626 60.4	172 16.6	35 3.4	7 0.7	3.94
7. 貴校能運用各類社區資源，以協助學習領域教學活動之進行。	160 15.4	676 65.3	173 16.7	25 2.4	2 0.2	3.93
8. 貴校能充分提供教學資源與行政支援，以協助學習領域教學的需求。	183 17.7	695 67.1	144 13.9	13 1.3	1 0.1	4.01

由表 4-12 顯示，教育人員在「行政權責」六個題項（3、4、5、6、7、8）「同意」之百分比居首，均超過 50%，其次，前五題「沒意見」之百分比介於 28.8 至 33.0 之間。「行政權責」層面中八題之題平均數介於 3.37 至 4.01 之間。

前述表格（表 4-4 至表 4-12）均為各題各選項之百分比，表 4-13 為九年一貫課程綱要總綱各分量表之平均數、標準差與題平均數。

表 4-13 九年一貫課程綱要總綱各分量表之現況分析摘要表

分量表名稱	題數	平均數	標準差	每題平均
基本理念與課程目標	8	30.29	3.63	3.79
學習領域	7	26.78	2.93	3.83
學習節數	11	38.82	5.74	3.53
課程實施	8	31.70	4.49	3.96
教材編輯、審查與選用	7	27.83	3.61	3.98
課程評鑑	8	29.28	4.75	3.66
教學評量	6	24.74	2.93	4.12
師資培訓	5	18.70	2.85	3.74
行政權責	8	29.76	4.79	3.72

N=1036

從表 4-13 可知，分量表之題平均數介於 3.53-4.12 之間，以「教學評量」的 4.12 最高，「課程實施」、「教材編輯、審查與選用」之 3.96 與 3.98 為次高。若以 3 為五點量表之中間數，則所有題平均數均高於 3，顯示教育人員對於各分量表之同意程度尚佳。

(二)九年一貫課程綱要總綱實施現況之差異分析

茲將不同背景選項（性別、最高學歷、服務年資、服務學校、學校規模、學校所在行政區域、是否擔任學習領域之召集人）之教育人員在九年一貫課程綱要總綱實施現況之差異分析結果依序敘述如下。

不同性別之教育人員於九年一貫課程綱要總綱實施現況之差異列於表 4-14。

表 4-14 不同性別之教育人員於九年一貫課程綱要總綱實施現況之 t 檢定摘要表

層面	性別	人數	平均數	標準差	t 值	結果
基本理念與 課程目標	男性	528	30.49	3.77	1.88	
	女性	508	30.07	3.45		
學習領域	男性	528	26.81	3.10	0.38	
	女性	508	26.74	2.74		
學習節數	男性	528	39.39	5.84	3.32**	男 > 女
	女性	508	38.21	5.57		
課程實施	男性	528	31.98	4.54	2.02*	男 > 女
	女性	508	31.42	4.41		
教材編輯、審查 與選用	男性	528	28.23	3.75	3.64***	男 > 女
	女性	508	27.42	3.41		
課程評鑑	男性	528	29.52	4.85	1.67	
	女性	508	29.03	4.63		
教學評量	男性	528	24.85	3.08	1.29	
	女性	508	24.62	2.76		
師資培訓	男性	528	18.62	3.00	-.92	
	女性	508	18.79	2.68		
行政權責	男性	528	29.83	5.00	0.48	
	女性	508	29.69	4.57		

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

由表 4-14 可知，不同性別之教育人員在「學習節數」、「課程實施」、「教材編輯、審查與選用」三個層面上之差異均達顯著水準，顯示男性教育人員在此三層面之分數顯著高於女性教育人員。

不同最高學歷之教育人員於九年一貫課程綱要總綱實施現況之差異分析結果列於表 4-15。

表 4-15 不同最高學歷之教育人員於九年一貫課程綱要總綱實施現況之 t 檢定摘要表

層面	最高學歷	人數	平均數	標準差	t 值	結果
基本理念與課程目標	1.研究所以以上	627	30.78	3.73	5.80***	1>2
	2.一般大學	407	29.50	3.28		
學習領域	1.研究所以以上	627	26.82	3.05	0.59	
	2.一般大學	407	26.71	2.73		
學習節數	1.研究所以以上	627	39.25	6.13	3.10**	1>2
	2.一般大學	407	38.16	5.02		
課程實施	1.研究所以以上	627	32.05	4.76	3.25**	1>2
	2.一般大學	407	31.16	3.98		
教材編輯、審查與選用	1.研究所以以上	627	28.20	3.83	4.29***	1>2
	2.一般大學	407	27.26	3.16		
課程評鑑	1.研究所以以上	627	29.50	5.11	1.94	
	2.一般大學	407	28.94	4.11		
教學評量	1.研究所以以上	627	24.97	3.10	3.29**	1>2
	2.一般大學	407	24.39	2.60		
師資培訓	1.研究所以以上	627	18.80	3.04	1.31	
	2.一般大學	407	18.57	2.53		
行政權責	1.研究所以以上	627	30.10	5.10	2.89**	1>2
	2.一般大學	407	29.25	4.25		

* *p<.01 * * *p<.001

由表 4-15 可知，不同最高學歷之教育人員在「基本理念與課程目標」、「學習節數」、「課程實施」、「教材編輯、審查與選用」、「教學評量」、「行政權責」六個層面之差異達顯著水準，教育人員具有研究所以以上學歷之同意分數顯著高於具有一般大學學歷之教育人員。

不同服務年資之教育人員於九年一貫課程綱要總綱實施現況之差異如表 4-16 所示。

表 4-16 不同服務年資之教育人員於九年一貫課程綱要總綱實施現況之變異數分析摘要表

層面	服務年資	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較
基本理念與課程目標	5 年（含）以下	88	28.42	2.61	29.48***	4>1,2,3 3>1
	6~10 年	178	29.25	3.34		
	11~20 年	342	29.94	3.62		
	21 年（含）以上	425	31.41	3.59		
學習領域	5 年（含）以下	88	26.57	2.71	0.74	
	6~10 年	178	26.97	2.67		
	11~20 年	342	26.64	2.76		
	21 年（含）以上	425	26.84	3.20		
學習節數	5 年（含）以下	88	39.27	5.04	6.50***	4>2,3
	6~10 年	178	37.80	5.36		
	11~20 年	342	38.18	5.74		
	21 年（含）以上	425	39.64	5.92		
課程實施	5 年（含）以下	88	30.43	4.73	12.54***	4>1,2,3
	6~10 年	178	30.69	4.66		
	11~20 年	342	31.39	4.39		
	21 年（含）以上	425	32.64	4.27		
教材編輯、審查與選用	5 年（含）以下	88	26.65	3.28	13.98***	4>1,2,3
	6~10 年	178	27.16	3.15		
	11~20 年	342	27.46	3.55		
	21 年（含）以上	425	28.64	3.74		
課程評鑑	5 年（含）以下	88	29.51	3.80	6.35***	4>3
	6~10 年	178	29.17	4.27		
	11~20 年	342	28.46	4.76		
	21 年（含）以上	425	29.94	5.00		
教學評量	5 年（含）以下	88	24.25	2.34	6.40***	4>1,3
	6~10 年	178	24.49	2.53		
	11~20 年	342	24.40	2.76		
	21 年（含）以上	425	25.20	3.26		
師資培訓	5 年（含）以下	88	18.52	3.22	1.35	
	6~10 年	178	18.59	2.80		
	11~20 年	342	18.55	2.77		
	21 年（含）以上	425	18.92	2.85		
行政權責	5 年（含）以下	88	29.30	4.53	6.93***	4>2,3
	6~10 年	178	29.23	4.38		
	11~20 年	342	29.17	4.77		
	21 年（含）以上	425	30.57	4.92		

說明：1 代表 5 年（含）以下；2 代表 6~10 年；3 代表 11~20 年；4 代表 21 年（含）以上。

*** $p<.001$

由表 4-16 可知，除了「學習領域」與「師資培訓」二層面上之差異未達顯著水準，其餘七個層面上之 F 值均達顯著水準，經 Scheffe 事後比較得知，於「基本理念與課程目標」、「課程實施」與「教材編輯、審查與選用」三個層面均顯示，教育人員之服務年資 21 年（含）以上之分數顯著高於其餘三類服務年資的教育人員。在「學習節數」、「行政權責」二層面上顯示，教育人員之服務年資 21 年（含）以上之分數顯著高於 6-10 年與 11-20 年服務年資的教育人員，綜合言之，服務年資較長的教育人員其同意程度較高。

不同服務學校之教育人員於九年一貫課程綱要總綱實施現況之差異分析結果如表 4-17 所示。

表 4-17 不同服務學校之教育人員於九年一貫課程綱要總綱實施現況之 t 檢定摘要表

層面	服務學校	人數	平均數	標準差	t 值	結果
基本理念與課程目標	國小	597	30.74	3.51	4.78***	國小 > 國中
	國中	439	29.67	3.69		
學習領域	國小	597	27.11	2.91	4.33***	國小 > 國中
	國中	439	26.32	2.88		
學習節數	國小	597	38.27	5.94	-3.58***	國中 > 國小
	國中	439	39.55	5.37		
課程實施	國小	597	32.02	4.62	2.70**	國小 > 國中
	國中	439	31.26	4.26		
教材編輯、審查與選用	國小	597	28.19	3.63	3.75***	國小 > 國中
	國中	439	27.34	3.52		
課程評鑑	國小	597	29.56	4.89	2.27*	國小 > 國中
	國中	439	28.89	4.52		
教學評量	國小	597	25.18	2.85	5.68***	國小 > 國中
	國中	439	24.14	2.93		
師資培訓	國小	597	19.05	2.81	4.56***	國小 > 國中
	國中	439	18.24	2.84		
行政權責	國小	597	30.28	4.73	4.11***	國小 > 國中
	國中	439	29.05	4.80		

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

由表 4-17 可知，不同服務學校之教育人員在「學習節數」分量表上，顯示國中教育人員之分數顯著高於國小教育人員；而其餘八個層面均是國小教育人員分數顯著高於國中教育人員。

不同學校規模之教育人員於九年一貫課程綱要總綱實施現況之差異分析結果如表 4-18 所示。

表 4-18 不同學校規模之教育人員於九年一貫課程綱要總綱實施現況之變異數分析摘要表

層面	學校規模	人數	平均數	標準差	F 值
基本理念與 課程目標	6 班（含）以下	213	30.47	3.77	2.49*
	7~12 班	207	30.35	3.46	
	13~24 班	181	30.17	3.42	
	25~36 班	174	30.91	3.55	
	37~60 班	168	29.62	3.89	
	61 班以上	93	29.99	3.29	
學習領域	6 班（含）以下	213	26.98	3.14	1.07
	7~12 班	207	26.49	2.79	
	13~24 班	181	26.78	2.83	
	25~36 班	174	27.03	2.87	
	37~60 班	168	26.76	2.95	
	61 班以上	93	26.48	2.96	
學習節數	6 班（含）以下	213	38.89	6.29	.84
	7~12 班	207	39.32	5.10	
	13~24 班	181	38.79	4.79	
	25~36 班	174	38.15	6.04	
	37~60 班	168	38.68	5.81	
	61 班以上	93	39.02	6.72	
課程實施	6 班（含）以下	213	32.01	4.58	1.34
	7~12 班	207	31.15	4.43	
	13~24 班	181	31.76	4.30	
	25~36 班	174	31.88	4.86	
	37~60 班	168	31.42	4.36	
	61 班以上	93	32.29	4.16	
教材編輯、 審查與選用	6 班（含）以下	213	27.98	3.82	1.82
	7~12 班	207	27.30	3.50	
	13~24 班	181	28.11	3.33	
	25~36 班	174	27.59	3.70	
	37~60 班	168	27.90	3.55	
	61 班以上	93	28.41	3.70	

課程評鑑	6 班（含）以下	213	29.34	5.16	0.76
	7~12 班	207	29.15	4.42	
	13~24 班	181	29.43	4.46	
	25~36 班	174	29.52	4.98	
	37~60 班	168	28.72	4.90	
	61 班以上	93	29.68	4.26	
教學評量	6 班（含）以下	213	25.08	2.94	1.21
	7~12 班	207	24.56	2.72	
	13~24 班	181	24.52	2.99	
	25~36 班	174	24.87	3.10	
	37~60 班	168	24.58	2.89	
	61 班以上	93	24.80	3.02	
師資培訓	6 班（含）以下	213	18.96	2.79	.99
	7~12 班	207	18.50	3.12	
	13~24 班	181	18.90	2.59	
	25~36 班	174	18.67	2.82	
	37~60 班	168	18.45	2.89	
	61 班以上	93	18.69	2.82	
行政權責	6 班（含）以下	213	30.53	5.04	2.20
	7~12 班	207	29.57	4.49	
	13~24 班	181	29.78	4.58	
	25~36 班	174	29.72	5.09	
	37~60 班	168	28.92	4.78	
	61 班以上	93	30.04	4.59	

*p<.05

由表 4-18 可知，只有「基本理念與課程目標」層面達顯著水準（ $F=2.49$ ， $p<.05$ ），經 Scheffe 法事後比較，未有一對平均數之差異達顯著水準。

不同學校所在行政區域之教育人員於九年一貫課程綱要總綱實施現況之差異分析結果如表 4-19 所示。

表 4-19 不同學校所在行政區域之教育人員於九年一貫課程綱要總綱實施現況之變異數分析摘要表

層面	學校行政區	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較
基本理念與課程目標	1.市	366	30.27	3.77	.88	
	2.鄉鎮	424	30.44	3.48		
	3.偏遠或離島地區	246	30.05	3.63		
學習領域	1.市	366	26.88	3.05	.41	
	2.鄉鎮	424	26.75	2.85		
	3.偏遠或離島地區	246	26.66	2.88		
學習節數	1.市	366	38.89	6.06	3.13*	3>2
	2.鄉鎮	424	38.35	5.50		
	3.偏遠或離島地區	246	39.49	5.60		
課程實施	1.市	366	32.06	4.43	1.90	
	2.鄉鎮	424	31.46	4.67		
	3.偏遠或離島地區	246	31.59	4.21		
教材編輯、審查與選用	1.市	366	28.04	3.73	1.03	
	2.鄉鎮	424	27.75	3.60		
	3.偏遠或離島地區	246	27.65	3.43		
課程評鑑	1.市	366	29.46	4.70	.40	
	2.鄉鎮	424	29.17	4.84		
	3.偏遠或離島地區	246	29.20	4.65		
教學評量	1.市	366	24.72	3.06	.86	
	2.鄉鎮	424	24.86	2.87		
	3.偏遠或離島地區	246	24.55	2.83		
師資培訓	1.市	366	18.61	2.77	.69	
	2.鄉鎮	424	18.68	3.05		
	3.偏遠或離島地區	246	18.88	2.60		
行政權責	1.市	366	29.56	4.97	.91	
	2.鄉鎮	424	29.73	4.83		
	3.偏遠或離島地區	246	30.09	4.45		

*p<.05

由表 4-19 可知，只有「學習節數」層面達顯著水準（ $F=3.13$ ， $p<0.5$ ），經 Scheffe 法事後比較顯示，學校位於偏遠或離島地區教育人員之分數（ $M=39.49$ ）顯著高於學校位於鄉鎮之教育人員（ $M=38.35$ ）。

是否擔任過貴校學習領域之召集人之教育人員於九年一貫課程綱要總綱實施現況之差異

分析結果如表 4-20 所示。

表 4-20 是否擔任過貴校學習領域之召集人之教育人員於九年一貫課程綱要總綱實施現況之 t 檢定摘要表

層面	學習領域之召集人	人數	平均數	標準差	t 值	結果
基本理念與課程目標	是	434	29.95	3.49	-2.86**	否 > 是
	否	431	30.65	3.60		
學習領域	是	434	26.76	2.73	-.49	
	否	431	26.86	2.91		
學習節數	是	434	38.20	5.57	-2.43*	否 > 是
	否	431	39.16	6.01		
課程實施	是	434	31.33	4.37	-2.20*	否 > 是
	否	431	31.99	4.49		
教材編輯、審查與選用	是	434	27.55	3.34	-2.08*	否 > 是
	否	431	28.06	3.81		
課程評鑑	是	434	28.78	4.50	-2.55**	否 > 是
	否	431	29.60	4.96		
教學評量	是	434	24.56	2.66	-2.40*	否 > 是
	否	431	25.02	3.04		
師資培訓	是	434	18.55	2.65	-1.84	
	否	431	18.89	2.87		
行政權責	是	434	29.42	4.59	-1.65	
	否	431	29.95	4.87		

*p<.05

**p<.01

於表 4-20 中，教育人員是否擔任過學校學習領域召集人，除了在「學習領域」、「師資培訓」、「行政權責」三個分量表上之差異未達顯著水準，在其餘六個層面上之差異均達顯著水準，均呈現未曾擔任過學校領域召集人之分數顯著高於曾擔任過學習領域召集人。

陸、九年一貫課程綱要總綱研究的問題評析

本研究從國科會和博碩士學位論文之文獻中，歸納有關九年一貫課程綱要之總綱相關研究重點，針對基本理念與課程目標（十大基本能力）；學習領域；學習節數；課程實施；教材編輯、審查與選用；課程評鑑；教學評量；師資培訓；行政權責等九大層面，整理歸納出九年一貫課程綱要總綱實施之現況與相關研究之結果與問題分析。

一、基本理念與課程目標（十項基本能力）

在決策結果方面，民國 82 年與 89 年兩次課程總綱在理念與目標部分，具有許多相似處；而 89 年版課程總綱在課程實施上提供更多的彈性，而且改變了教師、學校的角色定位，並且更強調課程評鑑（徐愛婷，2002）。事實上，民國 92 及 97 年兩次課程總綱在理念與目標部分也未作重大修訂。民國 97 年九年一貫課程綱要微調並未正式成立總綱小組，各學習領域的

修訂委員「除了健體領域領域晏涵文、藝文領域呂燕卿、重大議題莊明貞三人外，各領域總召全換人，總召是否罩得住學術社群的人是課程改革的重要關鍵」(莊教授，座 980612)。以課程綱要著眼，各課程綱要核心概念被知覺到的表面意義頗具一致性，但就深度內涵而言，各受訪者所重之焦點，仍有歧異(彭富源，2002)，從以下的研究結果中也可發現此「一綱各表」的現象。

(一)基本理念

九年一貫課程中五大基本理念為：人本情懷、統整能力、民主素養、鄉(本)土與國際意識以及終身學習，學者通常依據其關注的焦點而有進一步詮釋，例如：

1.詮釋公民資質教育內涵

九年一貫課程中五大理念中有公民資質教育內涵。課程綱要提出十項基本能力，其中也有五項(表達、溝通與分享/尊重、關懷與團隊合作/文化學習與國際了解/規劃、組織與實踐/獨立思考與解決問題)與公民資質教育密切相關。培養民主素質也成為教育的基本目的之一，培育具備民主素質的公民，將是影響國家發展甚鉅的工程(鄭明長，2003)。

2.強調終身學習能力

九年一貫課程中五大理念中，強調終身學習能力，其應包含五大能力：思考和問題解決、資訊能力、溝通能力、團隊合作和自我管理能力，各能力下又界定若干重要層面和具體之能力指標(盧雪梅，2001)。

推動九年一貫課程，需要基層教師及家長認同九年一貫改革的基本理念：

1.九年一貫課程改革的成功與否主要取決教師

九年一貫課程實施，教師對九年一貫改革的關注到「合作階段」，如何持續教改的績效，應統合出教師的判斷、看法與對改革的觀點，繼續推動課程改革的再革新，協助教師邁向「精緻化」、「統整」、「更新」等層級。如何激勵士氣提昇參與教改熱忱、教學理念共識建立，有待課程領導者思量(單文經，2004)。教師應建立共同願景，以凝聚校內推動課程改革的共識(吳金香，2002)。教師須深入瞭解教育改革的理念，有責任要教導學生基本的生活知能。九年一貫課程精神應重視學生的多元智能，教學方式須引發學生的學習興趣，且是多元化的，除傳統的講述方式外，尚須包含動手操作、書面報告、口語表達、討論、反思等，針對不同個體的需求予以協助，讓每位學生皆能發揮潛能的機會(張惠博，2003)。

2.家長對九年一貫課程基本理念的認識不足

根據研究顯示，家長自評與學校溝通尚佳，然對學校滿意度高於教師；家長自評對九年一貫課程改革理念與內涵不夠瞭解。整合社區與家長資源等能力較弱，及家長對九年一貫課程不甚瞭解(李坤崇，2003)。更有研究指出，家長認知有偏差，多數不知何謂九年一貫，更不知為何要實施九年一貫/家長質疑課程內容、教學實施與評量方式/家長對九年一貫課程教改信心不足，不想讓自己的孩子成為教改白老鼠/家長主智主義

掛帥，抱持分數迷思/家長質疑學生素質降低(黃宗顯，2003)。值得注意的是，部分教育人員對於新課程的欠缺信心，會影響家長對新課程的認知，學校對於家長課程宣導措施的效果有限(葉興華，2002)。

(二)課程目標

九年一貫課程改革的內涵、精神，是採取由下而上的「草根式」模式，希望透過民主、開放、鬆綁的信念，讓各階層參與課程發展。這種全民參與課程發展的模式，有別以往專家極權課程發展的模式(黃雅文，2003)，但是學者對於課程目標即「十項基本能力」的詮釋也有不同見解。關於「十項基本能力」經文獻分析與討論後決定；限於時間，委員多為文字修飾工作(洪詠善，1999)，所以要做到全民參與課程發展並不容易。課程目標的強調重點及關注的層次不同：

1.「內容」與「走序」是各家公認的課程兩大要素

九年一貫更新課程，做的就是讓學習內容改變、學習內容的組織改變、學習內容的走序，目的在求學習的內容更進步、組織更合理、走序更流暢。課程修訂之間，時差越大，必須反映的時代變化越大，其內容與走序上改變的幅度也應越大(丁志仁，2002)。

2.強調批判性思考的目標

批判性思考教學融入各科教學，是教育改革的重要趨勢，更是國內落實九年一貫課程不可或缺的能力(溫明麗，2001)。

3.重視特殊與融合教育

在回歸主流、統合與融合之特殊教育思潮的影響下，特殊教育學生在普通學校的特教班、資源班，甚或全時皆在普通班中接受教育的趨勢愈來愈盛，目前的教育改革是將普通教育與特殊教育資源整合的良好契機。九年一貫課程強調以學生為主體，正和身心障礙教育課程一向強調的精神與目前的現況頗相符合(盧台華，2003)。特殊教育的課程綱要與九年一貫課程主要相同處----均以廣域課程而非傳統分科課程為出發、強調學生個人能力本位、主張課程與教材鬆綁，實施課程統整與協同與主題式教學，強調多元評量等。與九年一貫課程主要相異處----障礙類課程以教材內容出發，而九年一貫課程綱要則是以學生能力指標為主的撰寫方式；九年一貫課程綱要缺乏各類身心障礙學生所需之特殊補救課程；九年一貫課程綱要有分三至四個階段設立指標，而各類身心障礙課程卻僅分國中、小兩階段之設計，而啟智課程甚至未分階段(盧台華，2003)。

4.課程目標與能力指標的銜接性

政策檢討修正方面，能力指標過於籠統龐雜，不易解讀轉化的問題(張錫勳，2004)；課程政策轉化為理性化系統時，課程綱要、能力指標、學習領域、彈性學習節數、課程統整、協同教學、學校本位課程等七項主要方法與培養學生十項基本能力的目標間只有間接相關(蘇麗春，2008)。九年一貫課程以培養國民的基本能力為要務，

國民基本能力的養成有賴於各學習領域能力指標的轉化與落實。學校教師扮演著轉化與落實能力指標的重要角色，能力指標的教學應用是九年一貫課程亟待重視的問題。

雖然課程目標(十項基本能力)與能力指標的銜接性是重要的，但是在焦點團體訪談中有不同看法：

十大基本能力屬於課程願景和理念，屬於高層次的抽象概念。原先訂出八大基本能力，在墾丁會議中，猜測避免與江八點雷同，增加為十大基本能力。七大學習領域的課程綱要統一格式，以十大基本能力為縱軸，各領域主題軸為橫軸，放入能力指標，七大學習領域九年後共同達成十大基本能力。(黃教授，座980612)

建議重修十項基本能力的敘寫，因為某些基本能力間相互重疊(莊教授，座980612)

5.能力指標問題

學校教師與學者專家對我國九年一貫課程能力指標實施問題的看法--教師面臨的能力指標問題可分為「能力指標的品質」、「能力指標的功能」、「能力指標與教師」、「能力指標與教科書」、「能力指標與學習領域」等五個向度，尤其針對「能力指標的品質」進行檢討改進實屬當務之急。此外，學者專家們普遍認為，各領域所發展的能力指標落後於先進國家，未能符合當初的期望。學者專家們所關切的能力指標問題包括：能力指標數量過多、欠缺統整、欠缺邏輯性、過於抽象、籠統不易解讀等。了解我國九年一貫課程能力指標的實施問題，有助於我國課程改革政策的落實(張煌熙，2004)。各領域的能力指標仍有重疊之處：

各領域的能力指標是根據課綱來發展，但是各領域的能力指標仍有重疊。(施老師，座980615)

能力指標能不能透過評量來檢測，涉及能力指標的理論取向，焦點團體訪談中有專家指出：

新右派：仿照英國國訂課程、澳洲的能力指標的課程政策，11+、14、16 歲 key stage 依照能力指標進行檢測，亦即課程內容結合學校評鑑，各書店都有專櫃陳列能力指標檢測之參考書。新左派：教材綱要完全鬆綁，只要培養出帶著走的能力。妥協：教材鬆綁（因地制宜），但要達成能力指標。能力指標是上位概念，需要轉化為教學目標。能力指標可以評量，才能掌握學生的學習情形（莊教授，座 980612）。

理想上教師依據能力指標來設計教材以進行教學，但是多數教師似乎對於課程綱要的能力指標並不熟悉：

教師只照著教科書教，不瞭解「能力指標」的功能，書商誤認能力指標是教學目標。教科書的能力指標是套用的，與教學目標、學生手冊的內容無關。（莊教授，座 980612）

除了知識內容邏輯性強的學習領域之外，學者建議訂定「年級能力指標」：

社會學習領域訂「年段能力指標」即可。（陳教授，座 980612）

因應實務需要，知識內容邏輯性強的學習領域，例如「數學」、「自然與生活科技學習領域」可訂「年級能力指標」，讓教科書編者知道各年級的知識內容架構，避免「一綱多本」，學生的學習壓力很大。（游教授，座 980612）

與會專家咸認為品德教育相當重要，或可於總綱做宣示，事實上品德教育隱含在十大基本能力的陳述及相關的學習領域內涵中。

品德教育也有知識的內容，建議總綱宣示：品德教育的重要性。（游教授，座 980612）

品德教育旨在社會學習領域的「意義與價值」主題軸出現（莊教授，座 980612）。

十大基本能力許多是品德教育，學者專家不應呼應一般人強調九貫是缺德的課程（陳教授，座 980612）

(三)推行析九年一貫課程需克服的問題

1.「理念建構」與「政策規劃」的落差

九年一貫課程政策「理念建構」與「政策規劃」各自分離的原因在於，國家機關（教育部）完全屬於被動者的角色是主要因素，教改會的任務僅止於提出諮議報告的錯誤，以及推動課程綱要修訂的立法委員及民間團體，未能考量教育部結構性的特質以及改革者參與監督能量不足的事實（張輝山，2002）。

2.傳統教學的束縛

欲達九年一貫課程改革的課程目標，則要克服過去傳統的教學活動的困難，其一是：傳統教學的過程如同影印拷貝，教師講授以單向溝通的形式進行，少有來自同儕彼此之間互動的激盪；其二則是由於教學成本的限制，教師難以兼顧個別學生的學習情況與整體的教學品質（廖遠光，2005）。

3.九年一貫課程的實施並未減輕學生學習負擔

學生學習產生較普遍的改變為「體驗式的學習機會增加」、「學習內容更廣泛」、「同儕間合作學習機會增加」、「不同能力的學生都有展現的機會」。但大多數學校均未反應學生「課業負擔減輕」的情形(葉興華，2002)。

二、學習領域

傳統學科導向的課程邁向七大「學習領域」肯定是學校課程的「再概念化」，故九年一貫課程的實施，對於國中小教師而言，最大的衝擊，莫過於學科的統整。由此所牽動的，即是教師對於新教材的詮釋、理解與其教學，甚至於學生的學習成效與態度究竟為何，皆是實施九年一貫課程所不能忽略的課題(張惠博，2003)。九年一貫課程的改革，從傳統的學科課程轉型為統整型課程，是一項重大的轉變，從課程的一貫性、課程教材的研究發展、課程實施時必然面對的學校制度調整、資源整合等都是極需解決的問題，這些不但是課程實施能否成功的關鍵，也是課程評鑑的主要項目(詹惠雪，2003)。

「學習領域」設計的主要目的是要落實統整課程，並保留各校的课程設計之彈性：

「學習領域」的課程論述是要跨越學科界線，實施統整課程，所以各學習領域

節數相同。(莊教授，座 980612)

原初規劃的課程理念是讓有理念、能力的學校實施學習領域教學，其餘學校可

維持現狀，但九年一貫課程實施後統一規定為「學習領域」。(游教授，座 980612)

「學習領域」的運作是否可以有彈性，在焦點座談會中與會者提出意見：

七大學習領域雖融而不合，像社會領域三科各一節課，社會領域教不完都在搶

時數。綜合活動領域中，家政、童軍、輔導性質差異很大，家政與生活科技較

類似，但是生活科技被抓到自然了。生活科技的老師常缺席，因為融不進自然

科的討論，生活科技被隔離、邊緣化。語文三科各自為政，教師群也各自運作。

(黃校長，座 980615)

學習領域是否要重新考量真的需要以領域來運作？是否可考量真正落實分科執行？例如：社會領域中的歷史、地理、公民；綜合領域中的童軍、家政、輔導等。在實際運作中很難做整體規劃考量，因此需要從最基本的課程、教材及師資培訓中重新規劃。(課程督學，座 980615)

由於重大議題也是相當受重視的問題，以下先敘述新興重大議題融入各領域的課程統整，然後再討論學習領域運作及掌握學習領域精神進行協同的現況與問題。

(一)新興重大議題融入各領域的課程統整

1.德育在合科統整的九年一貫課程中喪失其地位與價值

不僅在七大學習領域中缺少「道德」領域，其六大議題（資訊、環境、兩性、人權、生涯發展、以及家政等）也沒有將「道德」作為重大議題。在課程改革後，若無法將德育適切融入各領域中，德育的國民教育重任僅能託付於學校的潛在課程，道德教育恐將面臨知、行盡失，而學校教育在培養學生具備「健全人格」這一重要目標上，必定無法勝任。五項基本理念中，第一項是有關人本情懷方面，可以由「尊重」切入道德教學。六項重要議題可以跟尊重與關懷來結合。以尊重與關懷作為道德教學的核心，融入七大學習領域有其可行性。尊重與關懷恰好也九年一貫課程綱要所指出的十大基本能力之一。在融入教學的架構下，由「尊重與關懷」兩個道德要素作為核心來奠下學生的道德素養，是各個學習領域教師較容易整合與實施的要項。「尊重」與「關懷」既可以作為九年一貫課程中各學習領域的主要道德內涵，更可以作為整體國民教育課程的中心議題（李奉儒，2004）。

2.學習領域內容均與人權教育的實施有相當關聯

人權教育課程實施規劃時，是採取融入各科實施的方式，從人權教育的課程綱要中，融入七大學習領域對照表中發現，除了語文與數學兩個學習領域內容較無連結，其餘五個學習領域內容均發現與人權教育的實施有相當關聯。教師在詮釋分段能力指標時，要能把握人權議題之基本理念精神，兼顧課程目標認知、情意及行為三部份，才不致使人權教育形式意義大於實質意義。人權教育課程實施的成敗因素，除了課程組織、實施與評量之外，教師的人權教育素養卻是重要的關鍵。因為如果教師的人權教育素養不夠時，無法在各領域教學時，把人權教育的概念融入教學中，如此就無法

達成人權教育的教學目標；同時因為是採取融入式的教學模式，如教師只注重領域教學內容，也常造成無人權教育的教學，這樣勢必影響人權教育的推展（黃雅文，2003）。

焦點座談中學者反映，重大議題是政治力操作下的產物，突顯知識/權力之關係：

重大議題是一項災難，是政治操作下的產物。例如社會學習領域教科書以「註解方式」融入海洋教育、媒體識讀。是一種「霸權式」融入。只要有議題存在，各利益團體就想盡辦法想加入議題，但是教科書審查時非必要的審查指標，不審重大議題的實際教學活動，無法檢核教學實踐，造成議題融入是空的。（陳教授，座 980612）

重大議題以重要公文的政治力方式介入。例如李坤崇教授找基隆海事學校校長草擬海洋教育，成為第七大議題。（游教授，座 980612）

國防教育法通過，但拒絕「國防教育」成為議題。（莊教授，座 980612）

家庭教育法規定每學年度需要 4 小時、性別平等教育法則需要每學期實施 4 小時的性別教育課程與活動，還有國房教育法等皆要在學校課程中實施。（教育局科長，座 980615）

事實上許多議題皆爭取希望納入課綱版圖中，但是也有一些非政治性的技術性問題而未納入：

本土教育、生命教育、宗教教育因找不到人草擬綱要或不符格式，未納入重大議題。(莊教授，座 980612)

與七大學習領域相較之下，重大議題似乎形成第八大領域，像性別平等、環境、資訊、家政、人權、生涯發展、海洋等重大議題因無授課時間，恐淪為弱勢地位，重大議題原本的設計是要豐富學生的學習經驗，並以融入的方式進行教學：

世界各國的課程綱要無「重大議題」，英國稱為 cross-curriculum。(主持人，座 980612) 原初規劃是將對學生需要且很重要的內容，但以科目呈現則內容不足，故以「議題」方式出現，並融入學習領域中進行教學。(游家政，座 980612)

暫行綱要中「重大議題」擬以能力指標融入各學習領域之教學中（轉化課程＝知識統整）。各學習領域召集人以各種理由（邏輯不符、不會融入、自然與生活科技領域內容已太多放不下等）拒絕融入。各學習領域能力指標為主，配對重大議題能力指標。(莊明貞，座 980612)。

重大議題的實施似乎效果不彰，甚至有虛應故事的情況：

重大議題幾乎每年級每一科都要有融入的設計，所以只好亂抓議題及能力指標，寫成課程計畫及實施報告，有虛應的現象。(黃校長，座 980615)

像交通安全如何融入課程中，這樣會擠壓到學校整體的課程架構。(呂校長，座

980615)

學者針對重大議題的設計與實施提出了「刪除」的建議：

取消重大議題。(陳教授，座 980612)

將重大議題回到「綜合活動學習領域」中。(游教授，座 980612)

當時杜正勝部長認為已落實的重大議題可以移除，例如資訊，但議題召集人仍不願放手。教育部或地方教育局處應辦理重大議題的教師研習（莊教授，座 980612）。

(二)學習領域運作的現況與問題

新舊課程銜接，對照課程綱要、課程標準、課本皆不具意義，應以領域精神之掌握來考慮銜接問題，並不是所有領域都有新舊課程內容與順序上改變的問題（丁志仁，2002）。跨年級教學的縱向銜接問題，若學校團體氣氛不佳，或教師個人配合意願不強，則難落實整體的縱向課程（王秀玲，2007）。

1.生活課程的定位

生活課程的課程綱要宜再統整，以便進行統整教學。生活課程的統整情形並不理想，其中又以音樂和視覺藝術的狀況為甚。另外。鄉土語言除原住民語外，實施時多未能注意不同族群的需求（葉興華，2002）。

2.低年級將綜合活動延後實施以銜接生活課程

建議有關單位可參考日本新課程作法，將綜合活動改至國小三年級才開始實施，低年級則提高語文領域所佔領域學習節數的百分比，並將藝術與人文領域自生活課程獨立出來，以解決正式實施後所衍生的問題（薛梨真，2002）。

3.各領域課程小組運作機制的落實

應加強各領域課程小組的運作機制，發揮外部權(制度上、形式上、有時間參與)及內部權(有權、有能、有意願參與)之功能，以協助教師增權賦能，發展領域學習課程計畫(單文經，2004)。教師團體的專業化是教育改革中重要的趨勢，如何發展有效的運作機制，從學習領域課程小組落實教學研究的實質功能，是一重要的途徑。在學習領域的規劃上，除國文、英語、數學三學科的變動較少外，其餘學科均採合科設計。(王秀玲，2007)。

4.領域教學在國民中學不易實施

由於領域教學的實施在國民中學場域並無熟悉的經驗，各校大多是且戰且走，問題叢生。各領域運作所存在的問題，則有賴領域召集人導引正確的合作方向。如果領域內各項討論能夠「表格化、條文化」，就能形成各領域固定的運作模式，一方面可將優良的制度文化傳承下來，另方面也可縮短新任召集人的摸索期，發揚各領域的學科特色，將召集人課程領導的角色從「個人風格」轉化為「組織制度」(王秀玲，2007)。焦點座談會中對於領域教學有進一步討論：

我們學校綜合活動計畫於下學期合科教學，重點在於老師的專業度夠不夠，因

為老師有分科，學生學習沒分科，綜合領域的老師發展統整教材，使學生能力

能夠統整。我的角色就是去促進老師們的互動，進行觀摩教學等。(王主任，座

980615)

5.學校組織再造影響學習領域運作

九年一貫課程的改革，從傳統的學科課程轉型為統整型課程，是一項重大的轉變，從課程的一貫性、課程教材的研究發展、課程實施時必然面對的學校制度調整、資源整合等都是極需解決的問題，這些不但是課程實施能否成功的關鍵，也是課程評鑑的主要項目(詹惠雪，2003)。

(三)掌握學習領域精神進行協同的現況與問題

1.協同教學未能落實

教學現場大都仍以學科教學為主，未能落實視學生學習需要實施協同教學。可以行動研究的方式研擬協同教學之可行模式，以落實視學生學習需要實施協同教學。可先採用部分分科教學策略，提供內發性誘因，協助教師發展協同教學的知能(單文經，2004)。

課程綱要的規定是要能彈性調整學習領域及教學節數，實施大單元或主題統整教學，但是實際的教學並不如預期：

試辦時有經費補助，各試辦學校嘗試進行「大單元或主題統整教學」，但正式實

施時，教師依照教科書教學，名存實亡（莊教授，座 980612）。

2.教師課程設計能力有待提昇

從教學輔導層面而言，應提昇教師課程設計效能，以增強學校實施領域課程的直接與間接效果(單文經，2004)。課程設計時除應配合學童的認知發展原則，及學科知識的結構性，經由繼續性、程序性與統整性之學科內容組織原則，有助於加深強調學科基礎為理解的重點，使學童可以獲得在學校之外也能運用的知識，透過學童按照能夠尋出的原則和觀念來組織教學內容，從而改善學童學習方式(黃雅文，2003)。

3.加強特殊與普通班教師的協同教學

各類身心障礙學生除了顯著落後之學科需安排抽離式及外加式課程至資源班上課之外，其餘時間均可在普通班與同儕一同進行。由於在班級中的人際互動不佳，教師要經常協助障礙學生與同儕間的人際互動。教師可以利用活動性課程由特教教師入班，與普通班教師一同進行合作教學（盧台華，2003）。

4.分段能力指標的敘寫與落實

課程設計者如能先作細分分段能力指標，在課程設計時，將更明確了解課程設計的目標。課程目標達成與否，在於學生能否達成分段能力指標的標準，因此分析分段能力指標的內容適當與否，更顯得重要與必須。而綱要所訂各學習階段能力指標是否需分年級訂定，以確實符合學生學習狀況，亦有待進一步評估。能力指標的形式宜再改善，讓教師能夠明瞭(葉興華，2002)，能力指標敘寫欠具體，教學效果不易檢核（黃宗顯，2003），故能力指標的敘寫與解讀是讓學生達成課程目標的首要步驟。

就能力指標的陳述言，它多以「認識」、「了解」、「理解」來說明，這樣的陳述認知層面的課程目標，容易誤導教師將教學的目標留在知識與理解上，忽略評鑑、反省與批判等思考性能力的培養(黃雅文，2003)。

許多教師認為能力指標對實際教學與課程規畫沒有必要性，甚至從未詳閱課程綱要。有的學校教師認真研討能力指標的內涵，但也有更多基層教師對能力指標的定義與解讀有不同看法與質疑，然而迄今亦未見有相關單位出面回應或修正討論，以致部份基層教師仍緊抱教科書為教學聖經，喪失原來「一綱多本」的教育改革理念。若要學習領域召集人能在小組中帶領領域教師熟悉該領域的能力指標，則主管教育機關必須先回應教師對能力指標的疑義，檢視其中問題並加以修正再重申其在課程發展與教學實踐中的地位，如此教師方可能真正轉

化能力指標，提升學生學習成效（王秀玲，2007）。

三、學習節數

以九年一貫課程綱要的規定，語文學習領域佔領域學習節數的 20%-30%，其他六個學習領域則佔領域學習節數的 10%-15%。課程實施之後不僅主張重新檢討領域學習節數與彈性學習節數合理性的問題（張錫勳，2004），總學習節數分配、各領域學習節數分配及彈性學習節數的實施均遭遇到問題。以下主要引用黃政傑、方德隆、單文經、陸偉明、蔡清田（2005）《國民中小學課程綱要各領域學習節數調整之研究》陳述之：

（一）總學習節數分配方面：若干領域認為學習節數不足，尤以數學和語文領域為最

上述發現在許多研究均指出，也最受關注，領域課程教學時數較原有各分科合計總節數少，教學時數不足，影響成果/國語文節數減少，學生基本國語文能力降低（黃宗顯，2003）。國小對國語文教學時數不足等問題感到困擾，建議應提高低年級語文領域所佔領域學習節數的百分比（薛梨真，2002）。語文和數學兩領域各校普遍採取上限安排教學節數，但許多教師均感覺到語文領域節數不足（葉興華，2002）。

（二）各領域學習節數分配比例與上、下限之規劃宜做適度調整

1. 訂定上限易使學校無法視各年級及各校特色發展重點加以規劃課程。
2. 只考量到各領域分配節數的公平性，忽略應有的合理性與正當性。
3. 各縣市教育主管機關及各級學校對於上、下限規定之做法不一。
4. 我國除語文為 20%-30%，其餘領域皆為 10%-15%，如此一致的規定，為世界各國所僅見（各國之分配比例具有差異性）。
5. 與世界各國相較，顯見我國低年級和中年級之語文和數學領域節數比例偏少。
6. 座談會人員反應上限之規定，無法提供學校排課的彈性及自主性；建議應訂定下限，以確保基本之學習節數；參照每一階段學生的身心發展需要，訂定每一階段的基本學習節數，並須配合修訂能力指標，免得有重複或過多的現象。

（三）國中彈性學習節數的實施未盡理想且未能發揮應有功能

1. 彈性學習節數易被學校主流科目佔用，例如國中拿來加強基本學力測驗學科。
2. 空有「彈性」之名卻與實際不符，致課程計畫流於形式。
3. 彈性課程所開設內容主要以師資能力為考量，不見得符合學生所需。
4. 目前實際用來做為補足各學習節數的不足，失去原本設計理念。
5. 各縣市彈性學習節數之課程未能明確規範，致使流於形式化。
6. 未能落實或達到學習效果，且缺乏評量機制。
7. 問卷調查發現，平均每週彈性學習節數之運用現況，小一、小二排 3 節，小三、小四及小五排 5 節，小六排 6 節，國一、國二及國三均排 5 節，大多安排課程內容包括本國語文、英文、鄉土語言、數學、健康與體育、社會、藝術與人文、自然與生活科技、全校或全年級活動、學校特色課程、班級輔導活動、自我學習活動、及重要議題等。

在焦點座談中也發現與上述相同的說法：

原規劃「彈性學習節數」的空白課程進行補救教學、實施校本課程或融入重大議題。但是實際上「彈性學習節數」變成沒有彈性，大多數學校進行英語、資訊教學。(莊明貞，座 980612)

建議「彈性學習節數」不要規劃太多，因為彈性學習節數都是回到考科，並沒有彈性。(彭老師，座 980615)

九年一貫課程最大的問題，即在於課程種類增多、原有領域時數縮減的現象；尤其是國、英、數理、社會領域等學習科目，牽涉到升學考試，問題更是嚴重。這些問題必須藉由召集人向學校充分反應，藉由課程發展委員會與編配課委員會議充分協商，取得各領域的均衡。各校的組織氣氛與教師文化不同，對於學習節數分配問題的根本解決之道，仍在於審慎評估九年一貫課程的實施成效與問題，但也因既定的課程時數，而較少考慮課程計畫的相關問題(王秀玲，2007)。

除語文學習領域，六大學習領域平均分配各學習領域學習節數之合理性與可行性。

壓力團體/利益團體透過立法院立法委員，透過體委會施壓教育部，規定健康與體育學習領域中的健康每週 1 節，體育每週 2 節。(粗暴的課程政策霸凌)。(莊教授，座 980612)

藝術與人文學習領域中的音樂、美術、視覺藝術都是藝術家不可能協同，造成「人文」是空的。(莊教授，座 980612)

2001 年恐家政畢業生搶「自然與生活科技學習領域」證照，影響畢業生出路，

剔除家政（英國稱 food technology）、資訊。（莊教授，座 980612）

語文學習領域教學節數不足與相關研究的發現相同，受訪者認為會造成學生語文能力的低落，挪用活動課程的狀況也很普遍：

國小原來國語課有 10 節，九貫課程降低為 6 節，又外加英語、鄉土語言，壓縮國語教學時間。綜合活動學習領域因為可以不採用教科書，因此許多學校挪用來上校本課程（例如延伸國語課上閱讀）。（莊教授，座 980612）

對於各學習領域分配學習節數之可行建議如下：

一至九年級不應平均分配學習節數。例如基礎教育階段應增加語文學習領域教學節數。（游教授、黃教授，座 980612）

因應現實需要，學習領域架構與教學方法、策略分開。（游教授，座 980612）

一至七年級可依據學習領域進行教學，八至九年級進行學習領域中的分科教學，強化學科知識。（黃教授，座 980612）

國中數學、社會…等升學考科，訂定「年級基本課程內容大綱」，便於引導教師進行課程和教學設計，以及學生的應試準備。（黃教授，座 980612）

四、課程實施

(一)九年一貫課程實施的困境

1. 九年一貫課程實施困境包括：教育政策模糊、教師級務繁瑣、配套措施不周、教科書錯誤與區域策略聯盟不足等。策略聯盟已成為學校之間合作經營關注的方法。策略聯盟能與所須配套措施配合實施，將助於提升教育品質，達成國家發展與競爭力的目標(范熾文，2007)。
2. 試辦期間所發現的問題大半仍延續至正式實施：合科統整、工作壓力、教學實施、課程計畫、學習評量、行政支援、教材節數)。另正式實施後亦產生新的問題(如----國語文教學時數不足、生活課程教科書編排鬆散、綜合活動與其他領域重複太多)。而小型學校的一年級教師在九年一貫課程的實施有較高的工作壓力(薛梨真，2002)。
3. 國語、鄉土語言、英語同步實施，造成小朋友學習課業負擔和干擾/小學生英文能力差異大，不易顧及起點行為學習/辦理親師活動成效有限：家長忙於生計，一些單親家庭、隔代教養家庭參與活動及配合意願低/親師合作因家長、老師理念有落差，造成執行障礙(黃宗顯，2003)。
4. 課程政策執行知覺面具有共同基礎，各層級知覺可據課程政策內涵之認同度及一致性進行比較，其造成落差的原因為詮釋者角色、政策及傳播因素(彭富源，2002)。
5. 在課程實施上，包括了教學型態的調整、一綱多本造成教材銜接問題、配套措施不足等問題(張錫勳，2004)

(二)學校課程發展組織運作的問題

1. 課程發展委員會和各學習領域小組形式運作良好，但實際運作成效仍有待加強

學校課程發展委員會應能充分發揮外部權(形式、有時間參與)及內部權(有能、有意願參與)之功能，以協助教師發展學校本位課程。然而，一般教師對學校最高課程決定組織(課發會)乃相當陌生，或主觀認定課發會是行政工作，與其關聯較少，因而主動參與課發會的意願不高(單文經，2004)。會議時間難覓、成員的專業素養不足是影響課程發展組織運作的主要因素。而自願性跨校際的組織雖不普遍但能協助學校解決新課程實施的部份問題，應加強教師間和課程發展相關會議的實質內涵(葉興華，2002)。

在焦點座談會中，與會者對於課程發展委員會的運作有深入的觀察：

課程發展委員會的運作流於形式，儘管老師們有深入的討論，重點在老師有沒有精進，課程領導很重要。教育局對於學校課程計畫有嚴格的審查，但是應進一步思考如何深化，需要老師同步的成長。(林校長，座 980615)

課程發展委員會進行時，每個領域都在爭取上課時數，幾乎都在搶時數，基本能力並不是大家主要的考量。(黃校長，座 980615)

所有的考科都在爭取學習節數，但是老師的教學法卻從來沒有改變，也沒有人關心。(施老師，座 980615)

2.課程發展委員會及領域小組的運作有賴教師的專業及投入

教師因工作負荷、專業知能限制及參與意願不高等因素，致而功能不彰。建議應利用寒暑假、晨會時間召開課程發展委員會，並參考優秀之他校課發會運作模式(黃宗顯，2003)。

3.課程發展委員及各學習領域召集人之經驗傳承

課程發展委員及各學習領域召集人應傳承領域特色課程，讓課程有縱向延續，不至於因召集人不同而中斷。編完課程後，每年要有機會檢視或修改(王秀玲，2007)，且也應增進學校課程領導者課程革新與轉型領導的能力，以協助學校建立本位課程特色。

4.釐清家長與社區代表在學校本位課程發展的角色

學校本位課程發展機制未建立完備，家長與社區代表參與學校課程設計應注意可能衍生的問題並加以防範(林奕瑩，2002)。

5.學校課程計畫未能展現學校特色

學校課程計畫因版本不一，設計不易，有些流於相互抄襲。建議全校教師應於開學前發表課程設計內容，並於期末報告課程教學優良成果(黃宗顯，2003)。學校課程計畫也有流於形式的現象：

學校課程計畫通常是六月底或在暑假期間完成，但是這中間老師換科別、換領域召集人，寫計畫的人不一定要去教，流於形式，課程評鑑很難，頭尾不搭(黃校長，座 980615)

對於課程發展委員會和各學習領域小組運作模式，與會者提出建議：

1. 結合國教輔導團辦理各學習領域小組召集人研習。

2. 給予適當的禮遇與尊重。
3. 領域小組召集人的選用要有配套措施，是否可結合教師專業發展評鑑的輔導教師機制。
4. 落實國教輔導團的法制化。(課程督學，座 980615)

領域召集人的角色很重要，但是要給予減時數、提供誘因及遴選，以維持其服務熱忱。(施老師，座 980615)

(三)課程內容與教學實施

掌握統整課程之精神，實施協同教學，需要透過與其他成員或專家的溝通討論，以及對於階段性成果不斷地進行反省與批判，才能逐步建構出「課程統整」的知識體系與實力。

1.協同教學尚未落實

教師協同討論的狀況雖有改善，但似乎與理想仍有相當大的差距 (葉興華，2002)。教師之間的合作有所增進，惟協同教學尚未落實。教師在「課程實施與工作負擔的困難」方面的困難程度偏高。需要解決的相關困難，有待教育行政、學校行政、學校教師及校外社會共同努力來面對、處理及解決(邱兆偉，2001)。教學現場大都仍以學科教學為主，未能落實視學生學習需要實施協同教學。可以行動研究的方式研擬協同教學之可行模式，以落實視學生學習需要實施協同教學。可先採用部分分科教學策略，提供內發性誘因，協助教師發展協同教學的知能 (單文經，2004)。

2.教學教學負荷及家長支持為影響協同教學的因素

小學校每年級一位教師，難以進行協同教學；且因教師教學負荷重，協同教學對話時間不夠，影響成效。而協同教學在人力、時間、空間、節數的安排不易，教師意願不高。其他問題如：國語、鄉土語言、英語同步實施，易造成小朋友學習課業負擔和干擾；小學生英文能力差異大，不易顧及起點行為學習；家長忙於生計，一些單親家庭、隔代教養家庭參與活動及配合意願低，辦理親師活動成效有限；親師合作因家長、老師理念有落差，造成執行障礙……等。建議應採跨年段進行班群教學、跨校合作進行協同教學，或申請輔導團到校教學示範及輔導。(黃宗顯，2003)。

3.統整課程方式：國小採學科間整合居多，國中則採多學科並列

課程統整強調與兒童生活經驗的結合，以統整為核心。而統整方式，國小採學科間整合居多，國中則採多學科並列。學校或教師所發展出來的課程成品或教學活動設計，若以量來計算，可說是不計其數。檢視這些成果，雖然不乏優良的課程成品；但是也不可諱言的，也有不少流於「為統整而統整」的「大拼湊」，或「為活動而活動」的花俏華麗「嘉年華會」。相關的研究也指出學校在推動課程統整時，遭遇到概念模糊不清、缺少願景和目標、流於技術的操作、形式呆版和內容僵化、缺少「人」的統整、缺少整體等問題或困難（游家政，2001）。這樣的觀點也可從焦點座談會的意見看到：

課綱的精神是以統整課程為宗旨，但是老師與教材本身沒有統整，卻要學生自

己去統整。（葉校長，座 980615）

課程綱要的規範是學校教師能彈性調整學習領域及教學節數，實施大單元或主題統整教學，但是實際的狀況並非如此：

試辦時有經費補助，各試辦學校嘗試進行「大單元或主題統整教學」，但正式實

施時，教師依照教科書教學，名存實亡。（莊教授，座 980612）

4.合作學習的成效未必適用於所有學習領域

合作學習確可以提升學生整體學習成效，合作學習應用在各學科領域的分布相當平均，但效果差異頗大；資訊的傳統教學成效優於合作學習，可見合作學習未必適用於所有學科。在認知、情意及社會行為學習向度上應用最多的合作學習策略是學生小組成就區分法（STAD），但成效卻非最佳者。在認知學習向度上則以合作學習取代傳統教學的成效較佳，而在情意學習向度上的成效正好相反。至於在社會行為向度的學習，其成效相差極微。在認知向度上以國小階段的學齡兒童接受合作學習的成效較佳，在情意向度上，以國中階段學生的成效較差，顯示不同學習階段之學生受益於合作學習的情況並不一致（廖遠光，2005）。

課程綱要的落實必須反映在老師的教學與學生的學習，焦點座談會中與會者提出了許多看法，特別重視課程實施者的因素：

課綱的落實在人，中央與地方政府的態度很重要，以彈性課程及發展學校特色

課程來說，領導者的角色很重要。課程的實施要落實到學生的學習，教育部訂

定學生能力檢測計畫來檢核學習成效。(林校長，座 980615)

要落實課程必須回到老師做什麼？日常教學多數老師在乎教幾節？教什麼？對

於什麼是基本能力並不關心。(黃校長，座 980615)

五、教材編輯、審查與選用

教科書是落實學習的最重要中介，對國中小學基本人格養成階段而言，教科書的選擇更是影響深遠。然而，教科書不是中性的，不同的內容編輯、審查與選用，就決定了不同的教學模式，影響至深甚鉅。根據調查顯示，國民中學九年一貫課程「遭遇困難」程度最高者為：「一綱多本，課程銜接困難。增加新課程推動阻力」(潘道仁，2002)，也有恢復統編本教科書編輯的主張(張錫勳，2004)，直到最近北北基「一綱多本選一本」的政策受到更多關注。九年一貫課程正式實施後，教科書的審查、評鑑與選用仍是重要課題，需要持續追蹤教科書的品質與使用情形(薛梨真，2002)，茲從教科書政策、編輯、審查、選用及教師自編教材之現況與問題分述之。

(一)教科書政策

1.教科書市場的開放，由國家建立審查制度

臺灣與日本的教科書審查都是由教育部主導，委託相關單位辦理，而委員會的成員也都包含專家、教師和教育行政機關代表，屬於中央集權的教育行政制度；在審定流程上兩國類似，都是經過初稿(原稿)審查、修正稿審查與樣本稿審查三個步驟(翟本瑞，2006)。

2.教科書的費用由家長負擔或國家供應

日本教科書自1963年開始為國家無償提供給所有國立、公立、私立的所有義務教育學生，費用上則由中央政府及地方政府共同負擔，因此沒有因為家長負擔而引起的爭議(翟本瑞，2006)。

(二)教科書編輯的問題

1.教科書內容反映學科內容而非能力導向

各版本教科書形式上為能力導向，實質上為內容導向，學校活動也多為內容導向，

與九年一貫課程所訴求的能力導向不同，因此在「知識價值」上不具邏輯一致性（蘇麗春，2008）。

2.各版間教科書內容之差異

各版間的教科書差異過大，產生銜接問題；教科書的編排未具有統整課程的精神（張惠博，2003）。

焦點座談中，學者呼籲我們重視「教科書產業生產過程」的協助輔導措施：

總綱要關注「教科書產業的生產過程」，將教科書編輯團隊當成教育伙伴和利害

關係人（stake holder），協助其做到編輯—試用—修正的歷程。建議研訂公私部

門教科書編輯團隊的輔導協助措施。（陳教授，座 980612）

教科書編輯就應注意重大議題的融入，焦點座談會的與會者有以下看法：

教材編選時就能主動設計融入重大議題之教材，例如：性別平等教育融入健康

與體育、人權議題融入社會領域或語文領域 海洋教育融入自然與科技領域（課

程督學，座 980615）

（三）教科書審查的問題

教科書審查的問題有以下各點（翟本瑞，2006）：

1. 分冊送審，教科書無法一貫審查：審查九年一貫教科書時，「課程綱要」與「能力指標」是審查重點，然而在審查時分階段同步實施，加上分冊送審，九年的教材無法一貫審查。
2. 由於編輯人員與審查委員對能力指標的認知與解讀落差相當大，造成審查時的困擾。
3. 審查規準不明確，往往造成編審各自表述，引起許多爭議。

4. 教科書送審時只審「學生課本」，不審「學生習作」以及「教師手冊」，也造成了審查的死角。
5. 教科書送審只有通過與否，缺乏「實驗及試用」階段，很難真正判定教學現場的適切性，即使審定通過，也可能仍存在相當多問題。教科書並未經過教學試驗即提供給全國學生使用不夠嚴謹（張惠博，2003）。

受訪者建議訂定包括重大議題的教科書審查規準，以落實九年一貫課程改革的理想：

性別平等法通過後，性別平等委員會要求各出版社的編輯依照課程指標編輯教科書（施老師，座 980615）。

建議：(1)為落實能力指標，建議同一學習階段不能更換教科書版本；(2)教科書審查納入重大議題的評鑑規準（莊教授，座 980612）。

(四)教科書選用的問題

- 1.教科書單一學習領域選用的年段、學習階段不一，造成教材銜接困擾

教科書開放民編不僅造成教科書及連帶的參考書、測驗卷、習作等價格飆漲，而且各種教科書的單元進度不一，形成學校一旦選購特定版本，就被迫「綁標九年」，國中小九年一貫課程全部必須選購同一版本，有違開放多元精神。就多元化而言，包括了供給的多元、內容的多元以及價值的多元，教科書開放政策當然達到供給的多元，但是，在內容多元上並沒有真正達成，至於價值上的多元，則又見仁見智了（翟本瑞，2006）。

- 2.偏遠學校選擇教科書偏向一個版本

偏遠學校考量書商售後服務，傾向各個年級所有學習領域統一（雲大維，2009）。

- 3.教科書選用的時間倉促

書商供書時間延宕，造成教師編寫課程時間短少，怨聲四起，選書期限又短，選用後方知有些教科書編得不好，又因版本銜接問題，不好更動（黃宗顯，2003）。

- 4.教科書選用的建議

「採購各版本教科書供教師研討」、「請書商列出教育部公佈的課程綱要與教科書內容對照表，方便教師比對內容是否有重覆或遺漏」、「學期末各學年任課教師討論填寫教科書使用後評鑑表，提供書商及後續選書參考」、「先了解學生的起點行為，作為遴選英語教材的依據」(黃宗顯，2003)。

焦點座談中，與會者認為教師在選用教科書的考量與統整課程的精神會有衝突：

教師在選用教科書的考量通常是考慮量不要太大，知識系統架構像是數學及自然領域也要考量，這與統整課程的精神是衝突的，教師恐怕沒有充分的能力與時間去做統整。(賴校長，座 980615)

**北北基「一綱多本選一本」的政策值得重視，對於各縣市的學校會有引導的作
用。(林校長，座 980615)**

另外，焦點座談中，學者建議在課程綱要中呈現「教材原型 (prototype)」、「教學設計原型和示例」，以引導課程與教學之進步發展：

傳統教材綱要 (syllabus) 規範各年級的教學內容。教材鬆綁之後，教科書只是增加文字敘述和圖片的內容，編輯典範落伍。建議將學習領域中的重要內容、特色和趨勢，做成「教材原型 (prototype)」、「教學設計原型和示例」。例如：歷史思維的教學而非敘述文的歷史。(陳教授，座 980612)

(五)教師自編教材之現況與問題

教學要計入學生在課本外的學習經驗，學校編選教材應思考如何將這些學習經驗組織起來 (丁志仁，2002)，除了選用教科書之外，也鼓勵教師視教學實際需要自編教材。

1.教師應充實課程設計能力

教師職前教育方面，為了培養新一代的教師具有自編教材的能力，應透過師資培育機構，慎選適當體裁，撰寫教材，透過全面研習新課程架構、內容、綱要，規劃完整的教學計劃、教學活動，並進行教學評量，藉以加深師院生對九年一貫課程精神與內涵的體認（程台生，2002）。教師在職教育方面，九年一貫新課程授與學校與教師課程決定權及選擇權，希望教師配合學生學習需要設計教材及教學活動，以減輕對教科書的依賴。雖然教科書在學校中的地位，將由教學活動中的唯一教材，變成眾多選擇教材之一，但這些坊間出版社集合各界人才所編輯的教科書，應該仍具有一定的影響力（鄭明長，2003）。在國中小的教育過程中，教科書的內容對於學生的影響極大，因此，首要做的就是檢視現今國民中小學所採用的教科書內容（黃雅文，2003）。

2.教師自編教材的比例仍低且品質有待檢視

研究顯示，近四成五的學校教師會嘗試自編教材，但教材品質仍有待檢視（葉興華，2002），教師未曾自行發展或設計或編選補充教材高達四成（42%）以上，在心態上接受須發展或設計或編選補充教材更微乎其微。建議加強教材編選機制之運作，以提昇教師教學理念的認知，間接、直接增強學校課程規劃與推動成效（單文經，2004）。

3.學校課程發展組織的運作，建立自編教材的機制

九年一貫課程改革之後，教師之間的分享觀念與機制漸次形成，優秀的領域召集人會帶領全體教師共同彙編全校性或全年級性的自編教材。有些學校在九年一貫實施初期，配合教科書的內容順序，耗費大量人力、時間，規劃一套完整的縱向自編課程計畫，但計畫往往趕不上變化，當教科書年年增刪改變課文順序時，校內教師的自編課程計畫也要隨之調整改變，年年調整改變，老師們覺得精疲力竭，久而久之也就彈性疲乏了（王秀玲，2007）。

六、課程評鑑

89年版課程總綱在課程實施上提供更多的彈性，而且改變了教師、學校的角色定位，並且更強調課程評鑑（徐愛婷，2002），這也是自課程標準轉變到課程綱要的創舉。教育部雖在課程總綱中明確規範了評鑑的相關規定，並指出中央、地方及學校應有的權責，然目前在中央層級正致力解決課程實施的相關配合措施，尚未觸及課程評鑑的問題，況且在中央層級由上而下的評鑑方法，往往在強調課程發展是否達成國家既定政策目標，注重教師教學的結果，卻易忽略了課程發展的動態過程，更漠視教室情境中動態的複雜因素（詹惠雪，2003）。

（一）學校本位課程評鑑機制的建立

過去教師缺乏評鑑專業素養，應經由評鑑觀念的倡導、同時透過實際的經驗分享，協助學校教育人員具備評鑑的知能與素養，改變傳統對評鑑的觀念，從而建立學校課程永續發展之機制。

1.建立教師分級制及提供誘因

學校本位課程與教學評鑑機制若未實質性建立，未能改善課程與教學品質。在評估課程的實施程度後，課程領導者應該進一步分析教師無法適切實施課程改革的原因，針對原因提供相對訓練、教材、時間、空間以及激勵等相關的支持活動或資源。建議建立教師分級制、減課機制或表揚管道，提高教師參與學校本位課程發展的內、外在誘因（單文經，2004）。

2.配合教師專業發評鑑

未來有關中小學教師專業成長的評鑑，將透過討論，教室觀察及教師所建立的歷程檔案等加以分析。九年一貫課程如何經由系統與合宜的歷程，進行真確的評鑑，應是當前不可忽視的課題（張惠博，2003）。

3.評鑑的機制應在教師所能負荷的質與量之間取得平衡（葉興華，2002）。

4.建立永續的學校本位自我課程評鑑機制

其本身並非一個永不變動之計畫，而是不斷修正、充實的。建議：只要學校能建立自己的課程評鑑機制，同時做好內部的課程評鑑，則毋需焦慮中央或地方政府的外部評鑑。課程評鑑對各校而言大都是一個陌生的課題，因此進行評鑑時除了學校個別單打獨鬥外，也可考慮跨校合作進行評鑑，彼此分享及交換資訊，同時也可有適度的外部人員參與評鑑，提供較客觀的判斷和建議（詹惠雪，2003）。

課程綱要的規範要旨是期待「學校課程發展計畫」應落實「校本課程評鑑」，但是其實施並不如預期：

「校本課程評鑑」採用學者專家的評鑑指標，不符合學校的課程發展脈絡。其

次，教師欠缺課程評鑑的意識和能力。再者，國教輔導團輔導員只看各學習領

域的課程，未做「學校課程發展計畫」的課程評鑑。（莊教授，座 980612）

(二)學校本位課程評鑑模式

1.學校本位課程評鑑原則

包括：績效責任原則/改進原則/主動原則/客觀原則。

2.學校本位課程評鑑程序

為改善與提升學校教育品質，且落實學校本位教育課程的發展，實有必要建立符合學校層次之課程評鑑體系，作為學校自我覺察與應變機制的基礎。學校本位課程評

鑑依據課程發展可以分為課程計畫、課程發展、課程實施及課程成效四個層面。應思考在學校層級中進行課程評鑑的理念與實施途徑。

3.學校本位課程評鑑層面

學校本位課程評鑑是屬於學校層級的評鑑活動，在學校本位課程評鑑中評鑑參與者也是參與課程發展者，強調教師的合作與協同。評鑑層面包括籌設、實施及成果三個層面，籌設層面(課程發展層面)在自我評鑑部分可由各課程小組自評及互評，以求教師專業的成長，此外也可由專家進行外部評鑑。實施層面(課程實施的層面)可包含學校自我評鑑及校外專家評鑑等。成果層面(學校本位評鑑最後任務在課程實施的成效究竟如何)方式除了自我評鑑及專家評鑑外，亦可加上家長的評鑑(詹惠雪，2003)。

4.學校本位課程評鑑類型

可以四個發展類型為例：單一學校內的課程評鑑(系統內部的資訊交流)/學校課程評鑑的跨校合作(系統外的數個系統進行資訊交流)/學校課程的跨校合作評鑑(進入彼此的系統—滲透)/建立各區的課程評鑑中心學校(陳美如，2001)。

(三)學校本位課程評鑑範圍

就學校本位課程評鑑包含的範圍而言，課程評鑑不僅是在學生學習成果的評鑑，尚應包括課程本身的評鑑，以及課程計畫過程整體的方案評鑑。

1.課程評鑑的內涵包括完整課程發展歷程

須透過評鑑，方可瞭解課程實施的成效與存在的問題。課程評鑑的內涵，不應僅限於課程的發展與設計，而應擴大納入整體的課程計畫、課程組織的運作、以及實施的過程及最後實施的成果。課程評鑑若只針對某一層面而忽略其他，則不但見不到課程的全貌，更有扭曲真實課程的危險，評鑑若能周全地概括課程各層面及各成分的設計和運作時，才能對課程獲得充分的了解(詹惠雪，2003)。

2.課程評鑑必須擴及橫向統整與縱向銜接

統整與系統性是近代課程設計的特色，因此課程評鑑勢必須注意其縱橫兩方面整個結構之發展。縱面應注重課程發展各個層次評鑑的重點，及各層次機構在評鑑時所扮演的角色與功能；而在橫面則需注意從課程設計、實施、實施結果等項目，分別進行評鑑，才能使評鑑結果更為周延(詹惠雪，2003)。

(四)學校本位課程評鑑的現況與問題

1.學校本位課程評鑑的實施狀況不佳

大多數學校系統的課程評鑑工作仍付之闕如，課發會的成員是各校預定進行課程評鑑的主要人員(葉興華，2002)。目前針對課程九年一貫課程改革進行的課程評鑑在國內尚罕見，因此要發展一套評鑑的架構與模式實是創新的工程，且目前許多學校的課程發展尚在進行之中，故在其他學校的經驗上較缺乏參考的依據。過去國內對於評鑑觀念的不足，例如課程評鑑與教學評鑑的混淆、對於評鑑結果用來改進或作為衡量績

效的爭論，往往導致大家對評鑑的誤解，致使評鑑成效不彰（詹惠雪，2003）。

2.多數學校仍持觀望與被動等待態度

學校配合「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」，提出試辦申請，多數學校仍持觀望與被動等待態度，因此在推動課程評鑑或教師評鑑方面，各校召集人的著墨較少，主要原因是教師心態還需要一段時間進行建設和調整。而教師排斥的原因，可能還包括對於課程評鑑的概念不清楚，或是評鑑次數太多，致使教師們的意願普遍不高。領域負責人在面對教師的消極心態時，必須運用團體合作的力量，來激勵教師負責與努力的心態，並在行政上、專業上給予適度的支援，排除不利於教師評鑑的因素，方能使教師接受評鑑的意願提高（王秀玲，2007）。

3.學校應付太多的評鑑項目疲於奔命

太多的評鑑及成果發表（午餐、交通安全、民主法治、體育、視力保健、小班教學、九年一貫、校務評鑑……），影響學校正常運作，且多流於注重表面形式和成果/九年一貫課程評鑑次數多，教師為製作教學檔案、整理評鑑資料及成果展，窮於應付，影響教學/課程、教學評鑑能力待提昇，能力指標細目難訂定/課程評鑑不知如何著手，課程銜接問題多多，評鑑無法落實/課程評鑑及教師評鑑機制缺乏，教評會球員兼裁判，驅策力不足。建議「利用週三進修指導教師製作教學檔案及整理評鑑資料」（黃宗顯，2003）。學校評鑑項目應予整合：

學校評鑑就將課程與教學納入評鑑的指標中。（教育局科長，座 980615）

4.課程評鑑流於資料展示而未作為課程發展的回饋改進

學校或教師所發展出來的課程成品或教學活動設計，若以量來計算，可說是不計其數。檢視這些成果，雖然不乏優良的課程成品；但是也不可諱言的，也有不少流於「為統整而統整」的「大拼湊」，或「為活動而活動」的花俏華麗「嘉年華會」。相關的研究也指出學校在推動課程統整時，遭遇到概念模糊不清、缺少願景和目標、流於技術的操作、形式呆版和內容僵化、缺少「人」的統整、缺少整體等問題或困難（游家政，2001）。

焦點座談會中針對課程評鑑提出若干建議：

建議研訂參考性的課程評鑑指標。（黃教授，座 980612）

課程發展委員會流於形式，名存實亡。建議「教育專業發展評鑑」優良的輔導教師擔任課發會召集人，發揮「課程領導」角色，各領域的課程和教學成果在課發會中發表和分享。(翁教授，座 980612)

各縣市國教輔導團輔導員可進行各學習領域運作之評鑑。(翁教授，座 980612)

七、教學評量

(一)教學評量作為重新修訂課程綱要的回饋

實施階段性學力檢測、加強國中小學教師對話機制、實施教學專業評鑑、重新修訂課程綱要(張輝山，2002)。學校本位課程評鑑與教學評鑑落實的問題、基本學力測驗與多元入學方案，有待檢討與修正(張錫勳，2004)。

(二)「國民中學基本學力測驗」與基本能力

評鑑學習成果的國中基測和國小學測只能檢測十項基本能力中的一部分能力，因此實施方法與目標、學習結果與評鑑方式間均不符合邏輯一致性(蘇麗春，2008)。

(三)多元教學評量的實施與問題

多數學校定期評量的次數減少為兩次或兩次以下，但形式仍以紙筆測驗為主。教學評量過於繁瑣超過教師所能負荷(葉興華，2002)。實徵調查發現，九年一貫課程實施後，評量方式漸趨多元化，惟計分方式仍少創新(邱兆偉，2001)。有關多元教學評量的實施與問題如下：

1.多元教學評量的建議方式

課程實施過程或結束都需要評量，作為教師教學及學生學習修正之依據。同時應透過評量的實施，檢視分段能力指標的內容及難易度是否適宜，作為教師在教學現場課程設計與實施修正之參考。除了採取量化評量之外，應同時應用質化評量，如：上課觀察紀錄、學習時表現情形、或實作時的繪畫作品、角色扮演的表演情況，皆可納入評量中。另外可邀請家長參與，了解學生平時生活中的表現，加以列入評量的項目中；同時學生也可以是評量者，使用檢核表作自我評量，讓學生自我檢視人權教育學習結果(黃雅文，2003)。

2.多元教學評量仍未真正落實

教師較重視教學實施與教材編選層面，應改進學校統一段考模式，建立實質性多

元教學評量機制及配套措施，以達成真實評量的效果（單文經，2004）。教學評量方面，如教學型態的調整、一綱多本造成教材銜接問題、配套措施不足問題（張錫勳，2004）。

3.升學壓力影響多元評量的實施

多元評量的實施，原意是希望改善過度依賴紙筆測驗的缺點。但多元評量的標準也是教師質疑的部分，升學壓力是教師實施多元評量有所顧慮之因素（張惠博，2003）。

4.五類對於終身學習能力的評量方法

筆試、工作樣本、行為觀察、自我評量和檔案評量（盧雪梅，2001）。

5.視評量的目的採用評量的工具

在情意和社會行為學習向度上都以採用標準化測驗做為評量工具的研究較多，但學習成效較差。反之，在認知學習方面採用的工具則偏向自編測驗，然而使用標準化評量工具之研究的成效卻優於自編測驗者（廖遠光，2005）。

6.生活領域的評量難以落實

低年級「自然與生活科技」、「社會」及「藝術與人文」同列於生活領域，僅藉另類評量施測，知識性能力習得堪慮/多元評量理念與實際作法未能落實（黃宗顯，2003）。

(四)特殊學生的評量

1.特殊學生評量的安排

包括延長考試時間、報讀、口試替代筆試、用溝通與科技輔具、對各類身心障礙學生在普通班級學習九年一貫課程有絕對之必要，並能提昇其學習成效（盧台華，2003）。

2.應確實診斷學生的學習問題與能力水準

學習障礙被稱為「隱形的障礙」，普通班教師是不易發現與瞭解的，未來教師需能瞭解學生真正之學習問題關鍵，如識字障礙、書寫障礙、閱讀障礙與數學障礙的問題與教學有極大之不同，需因應其學習能力作適當期望，而不是一味的趕進度或簡化課程，或是以普通生同樣標準對待之（盧台華，2003）。

焦點座談會中對教學評量的建議為：

評量內涵能兼顧「認知、情意、技能與實踐。」肯定加入「實踐」。學習評量會

將學生的「努力程度」納入考量。肯定加入情意層面的「努力程度」。（陳教授，

座 980612）

八、師資培訓

師資培育課程之規劃需具邏輯性與彈性、辦理相關演講充實學生所須知能、建立專家教師人才資源庫以利所需、加強與實習學校之合作，建立教育專業發展學校、對集中實習學校輔導教師辦理研習活動 (陳惠萍，2004)。師資培育機構應重新檢討課程內容以提昇教師專業能力、提供教師領域專長認證及進修管道、改善教學設備、減少教師授課節數減輕工作負擔 (張錫勳，2004)。

(一)師資職前教育的實施與問題

1.師資培育課程之發展

師資培育課程之修訂，卻多著眼於科目名稱，學分、節數方面，忽略了實質上的執行內容及採取方式。教育實習是師資培育課程中極為重要的一環，不經過實習，不能驗證理論與方法，無法獲得真正教育現場實用的方法與技能 (陳惠萍，2004)。

2.職前教育實習課程的規劃

職前教育實習課程主要包括參觀、見習、試教、和行政實習四大項，上述四項曾被認為是邁向專業化的重要歷程，但為因應時代脈絡需求的差異，是否僅限於四項，又該如何安排以充實學生的教育專業知能？就高等師資培育教育而言，應適時依受教者對此課程之想法及建議，做為調整的參考依據 (陳惠萍，2004)。

3.因應九年一貫課程造成某些師資類科不足

缺乏英語、鄉土語言、資訊、視覺及表演藝術專業師資/教師統整課程設計、協同教學、資訊融入教學等之專業學養不足/教師對九年一貫課程觀念不清，認知分歧 (黃宗顯，2003)。

4.發展統整課程的專業能力

教師以往所受的教育是單一學科的教育，鮮少獲得統整課程的概念。因此教師在面對教改之際，感受最深的是自身的專業能力與所受的師資培育不符當前教改所強調的教師專業能力(張惠博，2003)。師資培育的課程必須加強課程統整能力的培養，以便職前教師日後進入教育現場成為推動新課程的主流，真正落實課程改革的理想(張雅芳，2001)。

(二)教師在職進修與研習的實施與問題

如何提供並協助在職教師專業成長，有益於九年一貫課程改革目標的達成。九年一貫課程實施後，強調學科內容的統整以符合真實的生活情境，教師須摒棄傳統賦予教師的權威與地位，自我充實與學習不同的學科知識，以提昇自己的專業知能。教師專業成長方面的問題為教師專業能力不足、教師參與研習意願偏低、教師工作負荷增加 (張錫勳，2004)，故教師在職進修與研習的實施應隨課程的實施同步辦理。相關的研究有以下之發現：

1.教學信念與教學行為的改變

應以教師再概念化課程以及集體尋求身分轉化的途徑，才能真正的落實課程的改

革而不致於成為少數菁英的呼籲（張輝山，2002）。在教學信念與價值、教學與評量方式以及資訊能力等方面，皆需隨社會的脈動而有所改變，提供學生多元化的學習環境。教師終生學習。除對其專業科目要有深入的鑽研外，教師必須重新學習陌生的課程內容，教師可透過專業成長的過程，體會學生的學習歷程並瞭解學生的學習困難（張惠博，2003）。

2.提升批判性思考的能力以落實統整課程

教師和學生皆必須不斷的提升批判性思考的能力。畢竟，九年一貫課程之精神、內涵和核心概念均是批判性思考教學的要旨，更是批判性思考彰顯的本質（溫明麗，2001）。「統整」教學活動設計往往集結不同學科領域專家，透過與其他成員或專家的溝通討論，以及對於階段性成果不斷地進行反省與批判，才能逐步建構出「課程統整」的知識體系與實力（張雅芳，2001）。

3.培養教學課程發展的專業能力

目前大部分教師尚不具備課程設計的專業能力，課程設計專業不可能一蹴可幾，需要進修與練習（林奕瑩，2002）。九年一貫課程實施下，是培養教師課程發展專業能力的契機（洪詠善，1999）。

4.教師進修活動的辦理方式相當多元，但仍以靜態的專題演講為主

專業成長進修的型態可分為校內研習、戶外成長研習、他校參訪、聚餐等形態，通常以校內研習為主。有些教師就主張將研習排在寒暑假，並建立教師進修的長期性、必要性觀念。在教師專業成長進修活動方面，教師們認為研習的效果不大，主要原因是研習內容偏重形式，教師工作繁重、缺乏時間參與研習，另外也與研習不具有強迫性有一定的關係。建議教師專業成長可增加有關課程領導方面的進修研習，讓領域召集人不僅把事情做好，也能把事情做對（王秀玲，2007）。但是，教師進修活動的辦理仍以教導型為主（專題演講 52.7%、經驗分享 16.8%），較缺乏產出型進修。應以學校本位、產出型、內在需求為主，明定進修時數與內容，提高教師參與意願（單文經，2004）。

(三)對師資培育機構之建議

1.落實教育實習課程

大四學生對教育實習課程之具體建議有如下重點：強調試教觀摩的重要性、對現行教育法令的深入了解、與國小合作建立夥伴關係、提升試教之意義性、加深對目前教育現況的了解、安排適當有效的演講對未來就業甄試有所幫助之內容、與經驗老師對話機制、創意教學的重要性、教學錄影帶教學應加以檢討、可在小學做長期試教之研究、學習檔案之建立、未來進修資訊之獲得、人際溝通（包含口語溝通與家長之溝通）、教學設計課程設計等與教學直接相關、實際演練必須加上檢討、板書的學習、介紹班級經營、「溝通」的重要性、課程統整、九年一貫、加強各領域之教材教法的了解、案例問題之教學、輔導學生能力之增強、對於實習教授建議應有預先計畫、共同成長、嚴格評定成績，並幫助每位同學建立信心板書的重要性（陳惠萍，2004）。

2.建議各培育師資機構，應將「課程領導」相關內容列入必修學分，培育每位教師具備課程領導能力(王秀玲，2007)。

3.師資培育機構的具體策略有四：

- (1)開設課程改革相關課程。
- (2)研發結合理論與實務的實例。
- (3)積極參與攜手計畫。
- (4)開設領域專長學分班、第二專長班(李坤崇，2003)。

九、行政權責

中央、地方、學校、教室四層級間存在越級互動之關係，但在頻率及強弱上仍有分別，其中以「學校-教師」的關係，在程度上最為密切相關。各層級在課程政策執行運作面各有不同重點與項目，雖無法直接進行比較，但可以課程政策執行之過程、策略及課程政策三構面為綱，進行整體性執行狀態之分析。以層級著眼，各層級對課程綱要核心概念的認同度在中高程度以上，但各層級所知覺到的內涵，地方、學校、教室層級與中央間仍存有差距，尤以教室層級最為明顯（彭富源，2002）。有關行政權責部分，茲分中央政府、地方政府及學校三個層次說明之。

(一)中央政府的行政權責

1.課程政策文本的明確性才能避免「一綱各表」

政策制訂匆促，內容迭有變動，使人莫衷一是；政策忽略執行層面，增加教師負擔。政策模糊，教育行政執行者及教授常各有不同解說方式。政策制訂未能實際了解基層心聲和學校實際運作狀況，在上決策者紛紛擾擾，混淆大眾有關政策之視聽（黃宗顯，2003）。政府行政因素，在教改目標與能力指標不明確，配套措施與溝通管道方面，亦均有待改善。應繼續加強教師專業成長以及發展相關課程，甚或提昇教學的能力，並以更真確的方法瞭解學生的學習，皆能有助於課程改革的實現（張惠博，2003）。

2.教育部的配套措施仍受質疑，需有具體策略

教育部的具體策略有七：

- (1)制訂「教師專業評鑑辦法」。
- (2)宣導基礎與進階課程，並規劃各種方案課程。
- (3)建置中央層面的學校經營種子團隊。
- (4)儘速建立中央、地方、學校貫串機制。
- (5)增加員額編制減輕教師負擔。
- (6)建立社教司、國教司並重的國中家長與社會大眾宣導制度。
- (7)持續推動新舊課程銜接研究與配套研習（李坤崇，2003）。

惟推動課程的配套措施仍頗受質疑（邱兆偉，2001）。教育政策之配套措施、具體執行辦法，應採內含模式，融入教學現場脈絡中，減輕教師負擔、統整辦理經驗，建

立全體共識，應提供必要的資源與協助。協助一般地區學校辦理學校課程規劃與推動，應加強領域配套措施，以帶動學校課程規劃與推動的直接與間接效果（單文經，2004）。

3.由中央、地方、學校到教師落實課程評鑑

依課程決定的層級而言，課程評鑑實施的層級可以在中央、地方，甚至學校或個別教師。此次在教育部公布的九年一貫課程總綱中，也特別提到了課程評鑑一項，應由中央、地方政府和學校分工合作（詹惠雪，2003）。

4.教育部直接支援教師以建立好的「補救教學系統」

銜接新舊課程最好的處理，並不是針對「銜接點」去直接處理，而是建立起好的「補救教學系統」，善用經費真正克服對處理學生學習落差毫無辦法的困境。教育部應將資源置於對第一線學校教師的直接支援，包括工具上的支援、參考資料的支援、經費的支援，不要將資源耗費在「傳達、行政」過程中。可以加強數學、英文的檢測工具，並用以增加教師從事補救教學的支援。一切銜接的具體作為，應該是「提供資源，支援第一線學校及教師進行處理」，不適合由教育部指揮第一線學校及教師「應如何進行教學」。要具體判斷學生在銜接點上是否真有學習困難，應由第一線現場判斷。最常見的是行政部門直接把「可能有」學習困難，論斷為學生「一定有」學習困難，全面針對銜接點進行施教（丁志仁，2002）。焦點座談會的意見適足以補充上述說法：

中央到地方皆要建立支持系統，教學輔導系統沒有好好發展，國教輔導團的法

源很弱。（教育局科長，座 980615）

（二）地方政府的行政權責

1.落實課程計畫審查的機制

教育局（處）落實課程計畫審查的機制，協助各校發展課程，深入了解各校的實施情形，研擬輔導措施、提供系統化的在職進修課程協助教師獲得新課程實施所需的知能、改善學校的硬體設備方便新課程的運作、加強教育行政機構人員的新課程知能，以有效協助學校推動新課程/重視教師和學校實施新課程的困難並力求改善（葉興華，2002）。

2.教育局（處）的策略

教育局（處）的具體策略有七：

- (1)研擬符合地方特色的「教師專業評鑑要點」。
- (2)辦理並檢核基礎與進階課程及各種方案課程的成效。
- (3)建置地方層面的學校經營種子團隊。

- (4)激勵國中小建立新舊課程銜接機制。
- (5)鼓勵各校開設適性化的選修課程。
- (6)整合社區與家長資源的校際策略聯盟。
- (7)透過地方媒體與社教機構強化家長宣導成效 (李坤崇，2003)。

3.對於教育局(處)的之建議

「建請教育主管重新檢討與改善外加式的語文領域課程規定」、「蒐集家長意見，作為未來課程發展的參考」、「鼓勵教師參加課程與教學碩士班進修，補助學分費，教師立自願書參與學校本位課程發展」、「在彈性教學時數中規劃教學研究時間讓教師有時間進行專業對話」、「採取策略聯盟方式，與鄰近學校合辦、合組各種委員會、研習會、討論會……，但各校仍維持其自己發展特色」、「利用組織再造機會，在教務處另設研究組負責推動教改工作」、「校內部份委員會開會排定共同空堂時間」(黃宗顯，2003)、對小型學校宜協助其減輕工作壓力 (薛梨真，2002)、應由教育行政主管機關統一調訓領域召集人，避免各校行政單位在傳遞訊息時的曲解或誤解，或發生「上有政策，下有對策」的遺憾 (王秀玲，2007)。

在焦點座談會中，與會者對於教育局(處)課程行政之權責仍相當重要：

教師會對於學習總節數與教育局有不同見解的行政訴訟還是教育局勝訴，因為

課綱中地方政府仍有課程決定權，但是希望課綱能更明訂地方政府在課程管理

上的行政權責。通常教育局對於國中的節數是高排，這部分家長沒有意見，國

小也有一致性。(教育局科長，座 980615)

(三)學校行政之現況與建議

1.學校行政之現況

- (1) 領導者仍未能有效溝通、增權賦能及建立學校本位課程共識。一般地區在學校課程規劃與推動層面的認知傾向明顯低於都市地區。領域配套認知傾向明顯偏低，顯示有待課程領導者更積極建立領域課程小組的運作機制與配套措施 (單文經，2004)。
- (2) 學校行政人員身負支援教學之職責，為學校課程與教學革新之重要後盾。九年一貫課程實施後，學校成員的文化知覺得分均顯著提升，而訪談中專家與實務人員之觀察與感受亦支持此種轉變多屬正向。綜合訪談中專家與實務人員之觀察與感受：校長的領導風格與推動、教師的教學理念與進修態度、學校所在縣市別與地區……等均會影響九年一貫課程實施前後的文化變化情形 (陳慧芬，2004)。

- (3) 就現階段各校領域召集人的遴選方法，確實缺乏一套完整培訓與傳承的制度，致使各校失去了許多培養優秀領域召集人課程領導經驗的機會，並使得新手上路時備感辛苦。如何遴選與傳承建立一套合宜的制度，並盡量鼓勵教師間的經驗分享與檔案建置，使領域召集人一職更有發揮其課程領導的功能，以提升教師教學與學生學習的成效，是必須重視的課題（王秀玲，2007）。
- (4) 上級要求辦理的活動太多，影響總體課程及學校行事（如週三之進修規劃），法令未能適時修訂反應現實需要（如英語、鄉土語言、表演藝術師資培訓），資源不足（經費、人力、物力、軟硬體設施、電腦不足），影響課程改革之落實/校長之延任及遴選，教師為遴選委員，擔心努力推動和對教師作要求會不利於延任或遴選。教師聘任制度，校長有責無權，對不配合之教師有無力感。校長本身及行政人員之課程領導專業知能不足，處室工作因課程改革，形成勞力不均（教務主任和教學組長負荷重）。上級要求成立的各種委員會多，開會次數頻繁，影響教學和行政。跨校聯盟，因各校發展特色，難達共識/師資調動頻繁，經驗不易傳承（黃宗顯，2003）。
- (5) 關於學校行政運作上，學校課程自主權不明確、教師授課節數及配課問題、行政業務負荷加重（張錫勳，2004）。

2. 對學校行政之建議

- (1) 學校的具體策略有四：參與或組織專業社群、邀請附近國中小建立新舊課程銜接機制、及早規劃「教學評鑑」的方式與內涵，以及提高辦學品質與績效乃最有效的宣傳（李坤崇，2003）。
- (2) 學習領域召集人的課程領導偏重以「橋樑式」及「魅力領導式」兩種方式進行。九年一貫課程實施初期，各校大多推選校內資深、優秀的老師擔任召集人，但因召集人的角色與任務比以往更加繁重，所以實施兩、三年以後，召集人大多由「推選」制漸漸走向「輪流」制。由於領域召集人沒有明確的法定權，與領域教師同屬平等的職位，在推動配合性的政策時，容易陷入「夾心餅乾」的尷尬困境，增加課程領導的困難度，因此，學校行政體系可透過課程發展委員會討論領域召集人的權責與權利，藉由正式會議的討論，增強領域召集人的職位權與法理權；並透過校務說明會或開學日等重要會議，頒發領域召集人聘書，賦予領域召集人專家權，協助領域召集人更順利進行課程領導（王秀玲，2007）。
- (3) 給予教師共同時間，以便領域小組進行研討/進行校際策略聯盟、觀摩學習、主題工作坊、讀書會促進教師專業發展/發展以教學領導為導向的學校行政，以週或月為主的課表取代學期課表/縮小教育資源的城鄉差距，給予文化不利地區學童補助課業輔導費及電腦設備/透過班親會、親子活動、家庭訪問加強溝通（吳金香，2002）。
- (4) 強化教師對行政制度的理解，可透過相關研習活動的舉辦，或對教科書內容的增列，幫助教師進行相關教學（鄭明長，2003）。
- (5) 融合教育下學校行政提供之資源與支援：
以特教教師、學者專家、行政人員代表、普通班導師、相關專業人員與家長組成之專業團隊方式設計 IEP，對學生在普通班與資源班之學習均有助益，且能精確發掘學生之問題、能力與需求，提供具體之行政資源。無障礙學習環境與科技輔具的提

供有助於感官與肢體障礙學生參與九年一貫課程的學習，包括教室與座位的位置。對視覺與肢體障礙學生而言，校園無障礙環境無疑是最基本的需求。IEP 會議的落實與執行——良好的親師參與合作、學校行政配套措施、助理人員及社會資源等支持系統援用，能減少教師的挫敗與正確的處理學生問題，增加教師的信心，可作為協助學生融入普通班的重要推力與依據。增進親師間的聯繫——目前大眾對身心障礙的瞭解仍相當不足，本研究發現無論教師或家長，互相的溝通是必要且重要的。針對個案問題進行具體討論，應對其教育有相當助益（盧台華，2003）。

焦點座談會中對於行政權責的建議如下：

中國大陸「三級課程管理」中央、地方、學校各自擁有「課程決定權」。建議落

實「三級課程管理」，強化地方課程決定權。（莊教授，座 980612）

柒、結論與建議

本研究主要目的不僅要「回顧」國民中小學課程綱要總綱發展的沿革，探討課程綱要的實施現況與困難，也期望能夠「前瞻」2008 年微調後的課程綱要於 100 學年度實施時可能預見的問題，提出改善之道並妥為預先採取因應策略。本研究除了採取「歷時限」(diachronic) 的後設分析之外，蒐集有關中小學課程綱要「課程總綱」的學位論文、國科會專題研究成果之現況、趨勢與議題；同時也進行「同時限」(synchronic) 的問卷調查及焦點團體等實徵資料的蒐集與分析，期能瞭解課程綱要總綱小組委員及學科召集人、學者專家、各學習領域學科中心負責人、各縣市課程督學、國教輔導團輔導員，以及中小學行政人員與教師等對課程綱要實施相關研究結果後設分析之意見和看法。最後綜合研究結果，提出未來規劃及實施課程綱要總綱或後續研究的建議。為達研究目的，本研究採理論分析、歷史研究與文件分析、深度訪談以及焦點團體座談等研究方法進行。目前就相關文獻進行後設分析，以及焦點團體訪談的資料分析，初步研究結果發現：

- (一) 中小學課程綱要相關之理論基礎論述並不多，通常是在課程修訂後再去討論理論基礎。
 - (二) 課程綱要相關之歷史研究也有待充實，較缺乏縱貫的分析。
 - (三) 中小學課程綱要「課程總綱」相關的學位論文、重要學術期刊論文及其他研究，已有相當累積的成果，但是在廣度與深度顯然不足。
 - (四) 2008 年九年一貫課程綱要總綱微調後，仍有許多可再釐清及修訂的空間。
- 根據初步研究結果發現，提出以下幾點建議：

- (一) 期待國家教育研究院建立永續及常設的課程發展中心，推動中小學課程發展與研究。
- (二) 鼓勵針對中小學課程綱要進行多年期、縱貫的理論及實徵性研究。
- (三) 建置中小學課程相關研究的資料庫，提供中小學教師及研究人員進行課程發展與評

鑑之參考。

(四) 關注中小學課程評鑑理論與實務，一方面瞭解中小學進行課程評鑑的現況，另一方面提供協助並蒐集相關資料支持中小學課程後設評鑑之研究。

(五) 建立探討課程議題的可行分析架構，兼顧鉅觀的系統分析及微觀的詮釋理解。

參考文獻

一、博碩士學位論文

林奕瑩(2002)。**九年一貫課程政策決定之評析**。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文。
未出版，台中市。

徐愛婷(2002)。**82年版與89年版課程總綱決策歷程之比較研究**。臺北市立師範學院課程與
教學研究所碩士論文。未出版，台北市。

張輝山(2002)。**九年一貫課程政策網絡分析**。國立中山大學公共事務管理研究所碩士論文。
未出版，高雄市。

張錫勳(2004)。**台北縣國民中學九年一貫課程綱要實施現況之研究**。國立臺灣師範大學教育
學系在職進修碩士班碩士論文。未出版，台北市。

彭富源(2002)。**我國國民中小學課程政策執行模式之建構——以九年一貫課程政策為例**。國立
政治大學教育研究所博士論文。未出版，台北市。

蘇麗春(2008)。**九年一貫課程政策合理性之研究**。國立花蓮教育大學國民教育研究所博士論
文。未出版，花蓮市。

二、國科會專題研究

丁志仁(2001-2002)。**國民小學三、四年級及國小六年級、國中一年級之新舊課程銜接研究**。

王秀玲(2007)。**國民中學九年一貫課程各學習領域召集人課程領導及相關問題之研究(I)**。

王啟祥(2003)。**配合九年一貫課程教學單元活動教材開發計畫**。

卯靜儒(2005)。**課程改革論述實踐中教師主體的建構與能動性的探索---一種傅柯式研究的補
述(I)**。

- 卯靜儒(2007)。改革理念的旅行與流動---課程改革政策的在地論述實踐。
- 江志正(2003)。國民小學校長學校組織變革態度與因應策略之研究。
- 吳忠宏(2003)。國小教師與學生對生態旅遊納入九年一貫課程實施成效之研究。
- 吳忠宏(2004)。國小教師與學生對生態旅遊納入九年一貫課程實施成效之研究。
- 吳芝儀(2003)。服務學習融入中小學課程之研究。
- 吳金香(2002)。九年一貫新課程試辦國小組組織發展狀況及其革新策略之研究。
- 吳俊憲(2007)。學校課程發展與社區夥伴關係營造之研究---以高雄市「通學步道」為例。
- 李坤崇(2003)。國中實施九年一貫課程教師專業、學校經營問題與因應策略之研究。
- 李奉儒(2004)。國民中學階段九年一貫課程整合道德教學之行動研究。
- 林吟霞(2007)。德國小學自主學習課程規劃與教學設計之研究及其對台灣教育之啟示(I)。
- 林佳範(2003)。九年一貫之課程改革與法治教育之發展模式研究---以美國 Street Law 計畫之發展經驗為借鏡。
- 林坤燦(2002)。九年一貫課程革新對國民中小學不同安置型態特殊教育課程與教學之影響研究(I)。
- 林明地(2007)。國民小學校長領導的認知取向研究。
- 林素卿(2001)。學校行動研究於課程發展與實施上之應用---以九年一貫課程國民中學階段為例(I)。
- 林義凱(2006)。利用台語音樂性之國小學童輔助教材開發。
- 林榮泰(2002)。應用中小學生人體計測資料庫於國小相關教具設計之研究。

林榮泰(2003)。應用本土化中小學生人體計測資料庫於九年一貫教學環境下之整合多媒體教學器材教具設計之研究(I)。

邱兆偉(2001)。國民教育階段九年一貫課程的辦理模式與成效評估：學校本位課程發展與學習領域課程統整之實徵研究(II)。

洪榮昭(2003)。提升創意教學成效---國中小創意教學教學策略與成效之研究。

紀惠英(2005)。不同背景學生參加 Program for International Student Assessment (PISA)2006 之比較分析(I)。

范熾文(2007)。國民小學策略聯盟之研究---以九年一貫課程為例。

張子超(2003)。九年一貫課程永續發展教學模組之研究---重要議題融入〈環境教育〉(I)。

張民杰(2002)。問題基礎學習在台北市國民中學九年一貫課程應用之行動研究。

張惠博(2003)。以評量的觀點評鑑九年一貫課程實施成效與教師的專業成長(III)。

張雅芳(2001)。課程統整教學設計之專題導向網路化學習環境之建置與評估研究(I)。

張煌熙(2004)。九年一貫課程能力指標實施問題與調適策略之研究(I)。

張嘉育(2004)。課程改革理論與實際—學校教師與課程改革。

張惠博(2002)。以評量的觀點評鑑九年一貫課程實施成效與教師的專業成長(II)。

莊明貞(2004)。後現代課程及其本土實踐之探究(II)。

許民陽(2005)。以學生為學習主體的防災課程研究(I)。

許家驊(2002)。動態評量在國民小學九年一貫課程之教學應用研究。

陳美玉(2002)。教師個人知識管理在專業發展上應用之研究---以國小教師實踐九年一貫課程

為例。

陳美如(2001)。學校本位課程評鑑研究---從單一學校到校際間評鑑模式的建立。

陳致嘉(2004)。民主教育的出路--以九年一貫課程為例。

陳素燕(2002)。以兒童讀物進行跨學科統整課程之設計。

陳惠萍(2004)。師資生職前教育實習課程實施之探析與規劃---以實施內容與方式為焦點。

陳慶瑞(2003)。變革領導效能指標之探索：以九年一貫課程領導為例。

陳慶瑞(2004)。變革領導效能指標之探索---以九年一貫課程領導為例。

陳慧芬(2003)。九年一貫課程實施對國民小學組織文化之影響。

陳慧芬(2004)。九年一貫課程實施對國民小學組織文化之影響。

單文經(2004)。國民中學推動九年一貫課程改革經驗的省思。

曾慧佳(2003)。世界各國推動學校人權教育之比較研究。

游文聰(2006)。高級中等學校人權教育課程能力指標研究。

游家政(2001)。學校課程統整方案的評鑑---以基隆市八所國民中小學為例。

游家政(2003)。學校課程領導的實施----基隆市國民小學的個案研究。

湯維玲(2006)。國民小學教師對學校本位課程發展之知覺與態度之研究。

程台生(2002)。創新教學九年一貫課程 GMO 教學模組設計。

黃宗顯(2003)。國民小學校長在推動九年一貫課程教改政策時所遭遇的行政困難問題、因應

方式及其意涵探討。

黃怡瑾(2003)。九年一貫教改中的國小女性教師衝擊與成長。

黃俊夫(2006)。未來數位學習館建制及推廣計畫。

黃純敏(2002)。學校本位與鄉土文化課程之研究：多元文化的觀點。

黃純敏(2007)。國中學生語言態度、語言使用與認同之研究---九年一貫課程改革下的論述
(II)。

黃雅文(2003)。現行國民中小學教科書有關人權教育內容分析研究。

楊巧玲(2004)。教育改革政策與教師專業工作的關係之研究。

楊正宏(2006)。兒童數位內容學習瀏覽器。

溫明麗(2001)。批判性思考教學理論與師資培育模式之探討---因應九年一貫課程實施的配套
措施(II)。

葉興華(2002)。台北地區國民小學九年一貫課程實施之研究。

葉興華(2004)。從綜合高中與九年一貫課程實施分析建構我國國家層級理想課程實施模式之
研究。

詹惠雪(2003)。九年一貫課程評鑑之行動研究。

詹惠雪(2003)。學校本位課程評鑑之行動研究。

廖遠光(2005)。我國合作學習成效之後設分析。

廖遠光(2007)。遊戲式教學學習成效之後設分析。

翟本瑞(2006)。從教科書開放論教育權力結構之轉變---從教科書開放論教育權力結構之轉變
(II)。

潘麗珠(2003)。國中教師課程意識與教學實踐之研究---以國語文教師為例(I)。

蔡清田(2001)。變遷社會中之國民中學學校課程總體營造之行動研究(II)。

- 蔡清田(2006)。學校本位課程發展的問題與因應策略之研究。
- 鄭明長(2003)。九年一貫課程要培養怎樣的公民---文本、教室言談與公民身分(Ⅱ)。
- 盧台華(2003)。九年一貫課程對身心障礙學生之調整與應用研究(Ⅱ)。
- 盧雪梅(2001)。終身學習能力指標之建構與評量。
- 薛梨真(2002)。九年一貫課程實施問題探究---以國小一年級實施經驗為例。
- 謝文豪(2002)。國民小學校長變革領導行為之研究：以實施九年一貫課程為例。
- 謝金青(2001)。國民小學試辦「九年一貫課程」成效評估之研究---以桃竹苗地區為例。
- 簡紅珠(2002)。九年一貫新課程實施中教師課程知識與教學內容知識再建構之研究。

三、其他參考文獻

- 中華民國課程與教學學會(主編)(1999)。九年一貫課程之展望。台北：揚智。
- 方德隆(2001)。課程理論與實務。高雄市：麗文。
- 方德隆(2004)。九年一貫課程改革的理論與實務。高雄市：麗文。
- 王全興(2009)。九年一貫課程改革理論構念落實之評估研究。國立中正大學課程研究所博士論文。
- 余安邦(1999)。夢中情人---九年一貫課程。網址：<http://www.pat.org.tw/pr08009htm>。
- 巫有鑑(2001)。從韋伯社會行動理論檢視九年一貫課程的「合理性」。載於第五屆教育社會學論壇「變遷中的台灣教育社會學與教育革新」學術研討會論文集，425-442。
- 林生傳(1999)。九年一貫課程的社會學評析。載於中華民國課程與教學學會主編，九年一貫課程之展望，1-28。台北：揚智。

林生傳、方德隆、薛梨真編 (2004)。國民中小學九年一貫課程理論基礎 (一)、(二)。台北：教育部編印。

邱才銘 (2002)。國民小學九年一貫課程的辦理模式與成效評估之研究。國立高雄師範大學教育研究所博士論文，未出版，高雄市。

邱兆偉、邱才銘 (2002)。國民小學試辦九年一貫課程之成效評估－課程的實施模式與結果。**教育學刊**，18，1-25。

周淑卿 (2001)。誰在乎課程理論？課程改革中的理論與實務問題。發表於 2001.05.06. **中華民國課程與教學學會、國立台北師範學院主辦，第三屆課程與教學論壇**，課程改革的反省與前瞻學術研討會論文集下冊，37-47。台北：國立台北師範學院。

洪詠善 (2000)。國民教育階段九年一貫課程總綱綱要決策過程之研究。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北市。

姜添輝 (2001)。從教育社會學角度評析統整型課程概念與實施。載於財團法人國立台南師院校務發展文馬向青 (2005)。國民中學課程改革的理想與現實——一位國中教師的觀察和反省。**中等教育**，56 (6)，109-123。

高新建主編 (2004)。課程綱要實施：檢討與展望。台北：國立台灣師範大學。

張雅雯 (2001)。國民中學階段九年一貫課程試辦情況與成效評估之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。

張輝山 (2003)。九年一貫課程政策網絡分析。國立中山大學公共事務管理研究所碩士論文，未出版，高雄市。

教育部 (1993)。國民小學課程標準。台北市：教育部。

教育部 (1994)。國民中學課程標準。台北市：教育部。

教育部 (1998)。國民教育階段九年一貫課程總綱綱要。台北市：教育部。

教育部 (1999)。**九年一貫課程概要內涵**。2007 年 9 月 30 日，取自 <http://teach.eje.edu.tw/9CC/brief/brief8.php>。

教育部 (2000)。**國民中小學九年一貫課程暫行綱要**。台北市：教育部。

教育部 (2003)。**國民中小學九年一貫課程綱要**。台北市：教育部。

教育部 (2008)。**國民中小學九年一貫課程綱要總綱 (修訂)**。台北市：教育部。

許芳懿 (2003)。**九年一貫課程哲學意涵之可能性分析**。**國民教育研究集刊**，11，131-147。

教基金會主編，**九年一貫課程：從理論、政策到執行**，21-43。高雄：復文。

陳伯璋 (1999)。**九年一貫新課程綱要修訂的背景及內涵**。**教育研究資訊**，7(1)，1-13。

陳惠敏 (2001)。**Foucault 的權力/知識論述及其在九年一貫課程的啟示**。載於第五屆教育社會學論壇「變遷中的台灣教育社會學與教育革新」學術研討會論文集，389-406。

陳伯璋 (1999)。**九年一貫新課程綱要修訂的背景、內涵及特性**。**教育研究資訊**，7 (1)，1-13。

陳伯璋 (2002)。**後現代與臺灣九年一貫課程改革**。**教育研究月刊**，102，4-12。

彭富源 (2002)。**我國國民中小學課程政策執行模式之建構——以九年一貫課程政策為例**。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。

游家政 (2000)。**學校課程的統整及其教學**。**課程與教學季刊**，3，19-28。

雲大維 (2009)。**教科書選用的課程社群之研究**。國立中正大學教育學院課程研究所博士論文。

黃政傑 (1991)。**課程設計**。台北市：東華。

黃政傑、方德隆、單文經、陸偉明、蔡清田 (2005)。**國民中小學課程綱要各領域學習節數調**

整之研究。教育部國民教育司委託專案計畫。

黃嘉雄（2002）。**九年一貫課程改革的省思與實踐**。台北市：心理。

楊洲松（1999）。國民中小學九年一貫課程綱要之哲學分析。載於中華民國課程與教學學會主編，**九年一貫課程之展望**。台北：揚智。

歐用生（1999）。從課程統整的概念評析九年一貫課程。**教育研究資訊**，7（1），128-138。

潘道仁（2003）。**國民中學九年一貫課程實施現況調查研究**。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。

鄭勝耀、黃約伯（2001）。伯恩斯坦的分類與架構概念及其對九年一貫課程的啟示。載於第五屆教育社會學論壇「變遷中的台灣教育社會學與教育革新」學術研討會論文集，407-424。

蘇永明（2001）。九年一貫課程的哲學分析---以「實用能力」的概念為核心。載於財團法人國立台南師院校務發展文教基金會主編，**九年一貫課程：從理論、政策到執行**。高雄：復文。

蘇永明（2002）。九年一貫課程的現代性批判與後現代思考。**教育研究月刊**，102，13-20。

國家教育研究院籌備處

中小學課程發展之相關基礎性研究

區塊研究一整合型研究(一)

現行中小學課程綱要實施評鑑及相關研究後設分析

子計畫二：

中小學語文領域課程綱要實施相關研究之後設分析
研 究 報 告

區塊研究主持人：林煥祥（國立中山大學教授）

整合型研究主持人：鄭英耀（國立中山大學院長）

子計畫主持人：洪瑞兒（國立中山大學副教授）

研 究 期 程：97 年 10 月 01 日至 98 年 06 月 30 日

執行單位：國立中山大學

中華民國 98 年 9 月

中小學語文領域課程綱要實施相關研究之後設分析

洪瑞兒

國立中山大學教育研究所／副教授

壹、前言

本研究針對高中、國中及國小國語文教材分別以「後設分析」、「文本分析」及「問卷分析」三方面進行研究。「後設分析」係本研究團隊經由全國碩博士論文資料庫、TSSCI 資料庫蒐集 2000 年至 2009 年有關國民中小學九年一貫課程語文領域(國語文)相關之期刊論文共計 25 篇。研究方法包含實徵研究、教材內容分析、文獻探討、文件分析、文本分析等方法，本後設分析乃依據收集的期刊論文內容歸納成六大向度如下：一、課程大綱、二、課程內容、三、教學策略、四、教學評鑑、五、學習評量、六、教科書，以下將分六節分別闡述。「文本分析」方面則對於現行高中、國中及國小國語文教科書對應分段能力指標之情形進行探討，國小、國中方面以目前市面上流通最為廣大之南一、康軒與翰林三個版本一至九年級國語課本及國語習作，共計 72 冊為分析樣本；高中國文則以國文第一至六冊（龍騰版、三民版、康熹版）共 36 冊為文本分析對象逐一針對每課（含語文天地與統整活動、語文常識單元、選讀）檢視能力指標之呈現情形。以下分「後設分析」、「文本分析」及「問卷分析」三方面之研究成果如下。

貳、後設分析結果

一、課程大綱

(一)能力指標之明確性

根據蘇進榮及何俊青研究發現：國中語文課程能力指標敘寫抽象(蘇進榮，2006)、範圍太大、內容不明確(何俊青，2004)。由於能力指標敘寫抽象，對於教師而言，能力指標容易只流於「純觀賞用」，將只是徒具形式，不易成為教師課程設計、教學或評量時的考慮因素，甚至可能會演變成設計撰寫能力指標只是應付教育部九年一貫課程的交代而已(何俊青，2004)。

對教科書編輯者而言，在解讀能力指標時，若無法得知教材深度應多深？難度應多難？將有可能造成各出版社所編輯的教科書深淺不一，難易度差異大(蘇進榮，2006)的現象。對學生而言，若因為轉學、換版本，都有可能造成銜接困難，使得有些教材重複或是有些教材並未編列之困境(蘇進榮，2006)。因此，蘇進榮(2006)建議，應建立各領域基本共同內容規範，縮小各版本間之難度差異。除此之外，目前能力指標是跨年級階段劃分，各能力只要在所屬階段完成即可，各校可自行規劃，而此劃分方式可能造成轉學生之困難。李玉梅(2004)

建議，分年細分能力指標與教材大綱，避免轉學銜接困難。

(二)能力指標之連貫性

趙鏡中針對九年一貫課程綱要的內在一致性加以探討檢視，指出綱要本身內在的不一致處，並提出很好的參考修正方向：在訂定改革的政策時，必須注意到流程和結構的整合。從課程綱理念的形、內容的確定到落實都需有一定的流程和負責的機構，且隨著需要調整。

蘇進榮(2006)表示，宜針對九年一貫課程綱要與高中課程綱要的銜接問題進行研究，填補其間之斷層，避免起點行為無法達到高一課程的要求。本研究團隊建議制定國民中學與高級中學語文課程能力指標的學者專家多進行溝通與了解，對於語文課程之連續性、順序性、社會性、統整性較能全盤考量。

(三)研究基礎

歐陽教、陳滿銘、李琪明(2000)表示，國語文基本能力（學力）指標系統的建立，必須有較深厚的基礎研究相配合，包含國語文特性與內涵的掌握，對於國語文學力的具體表現(認知、技能、情意)的瞭解，教師教導國語文的實際歷程，和學生學習國語文的身心發展序階的掌握等。建議教育部建立一個「教育指標與學力調查」專責單位，進行長期性與系統性的指標系統建立及全國學力調查工作，建構豐富多元的資料庫。使國語文能力指標更具有研究支持。

二、課程內容

高焜源(2005)以 91 學年度翰林版國文科教科書進行研究發現：國文科單元重複性高，舉例來說，「親近自然」、「自然之愛」、「自然之美」都與自然有關，是否有其必要加以區分，或許是因為編輯者不同，所採取的教材單元名稱就可能不同。建議若無很大的差異存在，最好不要改變，避免前後矛盾。除此之外，研究也發現各冊有單元數目多寡不一、課數不同之問題。在選讀的部分，每一冊都有「略讀」、「選讀」課文，但卻沒有單元歸類，可能使教學者無所適從。

邱兆偉(2001)指出目前部分領域實施難窺全貌、課程內容上縱的銜接不易、領域與學科的分際不清、課程發展不易、教學方式難以拿捏、班級課表不易排定，教學評量缺乏可信度等問題，都是問題點所在。

以下依國內專家學者研究，將課程內容分別以國際觀、鄉土書寫及鄉土語方面闡述如下：

(一)國際觀

王聖馨(2006)以四個版本(一到十二冊)國小國語課本為主，發現在現行國小語文課本中，「國際觀」內容取材豐富多元，且經過實際訪談、分析後，教師多肯定國際觀教材內容，對學生有積極正面的影響。不但可使學生延伸國際觸角，亦可促其接納與包容。唯應注意的是國際觀課文呈現在各冊配置比例配置上有不平等的現象。

(二)鄉土書寫

林于弘(2005)曾調查了當前國小四個版本的教科書在對有關臺灣「鄉土書寫」的議題比

重成分，發現臺灣鄉土書寫所佔比例過低、與課文分布過於集中於三、四年級，以及書寫手法和體裁趨向單調，還有指涉區域過於偏向本島西部地區四個問題，建議應將鄉土教材分別於各年級教材中呈現，並擴展鄉土內容範圍，俾能使學生能由點、線到面對鄉土可更進一步的認識。

(三)鄉土語

林于弘(2004)針對九年一貫課程中，有關閩南語、客家語、原住民語等「鄉土語」的界定與含括意涵之釐清，並審視其基本理念與課程目標的異同。運用對照分析，將《九年一貫課程綱要》中，有關閩南語、客家語、原住民語之「基本理念」內容相互比較，並分別統計各「鄉土語」在三個階段的能力指標數量及其分佈情況。

總而言之，由於民間業者對於九年一貫的解釋不同，易造成迥異的認知差異。九年一貫強調以「能力本位」取代「課文本位」，然而教學內容與過程近似的課文可能編配無法對應之能力指標。尤其對生字、語詞、句型、文意均內含於課文中的國語文來說，豈能完全無視於課文的內部結構，而期望以能力指標重新建構所有的學習內涵。傳統教學者對課文的過度依賴誠然是一種失當的抉擇，但單純地選擇以「一綱多本」的殊途同歸，建構跨版本的基本能力也未嘗不是一種迷思。正如以上對鄉土、原住民與國際觀等議題相關課文的探索結果後發現，課文編製的理想與現實仍存在著一段可觀的距離。

三、教學策略

(一)教學方式

李玉梅(2004)認為教師應妥善掌握課程綱要精神以進行教學，除慎選教科書外，教師得參考不同版本之內容，靈活捕捉課程之內涵與精隨。張玉茹、林瑞凌、林麗雪、陳劭明、呂淑真、范墩禮、柯美瑤、林孟芬、陳雅芳(2001)建議：教師可針對本科的教材，與其他科目的教師討論，規劃可實施統整的主題，打破傳統的分科教學方式，將有助於提升學生應用、分析、綜合、評鑑、鑑賞等能力。

此外，簡良平(2005)提出「課程意識」的觀念：教師的課程意識始於界定「課程」與「課」的定義，課程內容的審視、批判及補充，而後組織為教學可行的方案。教師對於課程知識的覺知、詮釋與轉化、實踐與反省正是檢驗課程理論發展潛能的途徑。而教師認識論基礎的改變，也確實改變教師的教學行為。

(二)授課安排

潘麗珠(2006)研究發現，各班國文科上課時數縮減，由每週 6 小時變為每週 5 小時或 4 小時，但教師的授課時數卻由每週 13~14 小時轉變為每週 17~18 小時，教師的教學負擔卻增加。施淑芬(2004)對國小低年級教師進行訪談，教師們普遍認為雖然國語文領域每週上課節數較原來減少五節，但是就上課進度而言，反而要加快，89 年度平均每節課各要教習寫生字、讀寫生字和詞語 0.83、0.25、0.63 字，90 年度則需教到 1.16、0.38、0.91 字，可見學生學習的壓力並沒有減輕。

除此之外，李玉梅(2004)研究更指出，本國國語教師配授其他領域者高達 60.3%，配授科

目以綜合活動及社會學習領域最多。配課之狀況，不僅對教師造成負擔，對其他學習領域的教學品質、學生學習權益之影響都未多加考慮。以現行教育環境來看，教師們備課需求大，但教師授課時數卻未減少，政府應迅速建立較周延的配套措施。李玉梅(2004)建議：應降低教師授課時數、減輕教師工作壓力，提供教師更多備課時間。如此對於提升教師教學品質將大有助益，學生的知的權益將受到保障。

王瑞璦(2003)指出，從個案教師的敘事，發現九年一貫理念的落實所產生的問題，來自於政策、學校、課程、學生層面。其中最值得注意的是大多認為未能知覺學生能力的提昇，而學科能力卻有下降之趨勢。進行教改之目的，乃在於提昇教育品質，個案學校中的現象，可能仍存在於其他學校中。因此，九年一貫課程，不能僅看實驗學校之績效，而需廣泛的了解整個台灣地區國民小學推動的狀況與遭遇到的困境。

另外，從教師的敘事，至少發現九年一貫將傳統學生「乖乖型」的意象，引領至具有「表現」與「活潑」之意象。並且，賦予教師更多彈性的空間與權力，這些對教育改革而言，具有相當正面之意義。至於，九年一貫能否推動成功，以個案學校的敘事分析而言，研究者不認為在個案學校未思改變之下，未來能夠達到九年一貫課程所預期的目標。

所以她建議不但教育相關當局需兼負政策落實與修正，學校的配合與支持是教師的動力，也因為教師專業發展活動應盡量配合學校的需要來推動、師資培育機構應把其教學和研究活動盡量移動到中、小學，和學校的實務情境直接結合（饒見維，1996）等原因，教師推動九年一貫才會更具信心。

(三)教師專業

除了政策制定的完善與否，另一個需要探討的問題為：教師是否有執行政策之能力。張雅雯(2001)針對試辦學校的調查發現，九年一貫課程增加教師工作負擔、教師參與意願偏低，且教師專業能力不足。在九年一貫政策下，教師不再是照本宣科的課程執行者，而是應身負課程決定者的角色。國民中學階段教師雖素質佳，足以因應課程改革，但仍需在職訓練的協助，因此，張雅雯(2001)建議，師資培育機構應提供教師在職訓練，使在職教師達成專業成長、終身學習。除此之外，應鼓勵師資培育學生修習第二專長，適應學習領域課程統整和合科教學的需求。而在研習活動方面，九年一貫課程相關研習仍以專題演講為主，建議應採實作、經驗分享等多元方式進行。

蔡國基(2007)提出教具體的作法：應辦理教師國語文學習領域小組專業知能及自編教材相關研習，提升學習領域小組專業、編寫課程計畫及自編教材能力，並成立教學資源網站以建立更多教師資源分享平台。

特別是教學資源分享，台中市教育局於 2007 年特別委請台中市教育局網路中心建置台中市九年一貫教學資源網站，以具體的行動來支援教師分享教學資源，並對此作了一份研究，檢視、探究教師對教學資源網實際運用的情形，進一步了解是否達成績效目標，研究結果發現：國中小教師不但能透過教學資源網提升不同教學經驗的吸收，更重要的是，在自我學習方面，接觸教學資源網站的教師更藉由資訊能力的增強，豐富教學現場、解決教學問題與提升學生學習成效。

(四)學校環境

學校除了在教學時數的安排外，在課程改革的推動方面，以及校長、老師、行政人員、家長之配合與否，將是教育成功的關鍵。依據九年一貫課程綱要之總綱，學校應發展學校本位課程。然而，邱馨儀(2002)研究發現，許多學校語文學習領域教師並不認為發展學校本位課程可獲得家長與社區的支持，甚至不認為校長具備領導學校發展優質課程的能力。可見，校長並未扮演學校與社區的溝通橋樑，為學校課程爭取所需資源。張雅雯(2001)對試辦學校之研究建議：1.各校應凝聚學校共識，建立學校願景，促成校內工作人員之整合，化解教師們對課程改革不安的防衛抗拒心理；2.在社區資源方面，應充分與社區相結合，營造學校特色；3.宣導新課程理念，學校擔任諮詢解惑之角色，學生及家長可提出疑慮，九年一貫課程理念得以澄清，令社會大眾易於接受。

(五)教育行政機關

在課程推動方面，目前仍屬由上而下的方式進行，建議教育行政主管單位應與基層學校間建立良好的溝通管道，使基層教師、學校主管都能充分理解改革的理念與作法(張雅雯，2001)，進而願意配合。而教育行政主管單位也能藉由基層學校反應在實際施行時遭遇何種困難，做為修正或加強輔導的方向(張雅雯，2001)。李玉梅研究(2004)也提到，任何教育改革必須有其醞釀、規劃、公聽、試辦、修正、實施等過程，理念的溝通與說明居關鍵角色，尤其是對教師、家長等的說服與說明尤為重要。教師是第一線執行者，家長是重要顧客，唯有教師支持、家長肯定，改革方有可為。因此，應透過政策制定者與教育現場政策實施者及重要顧客的對話，使政策可以符合教育目標，也可以具體實行，而非空談，或「上有政策，下有對策」。

蘇進榮(2006)提出九年一貫「一綱多本」政策的衍生問題與因應策略，認為應建立各領域基本共同的內容規範，可縮小各版本教科書間的難易度差異。相關配套措施上，提出「研議免試入高中職或讓考試科目內容趨向一致性，有助學生專注準備一個考試方向」的建議作為政策決策者的思考方向。

四、學習評量

在學生評量部分，潘麗珠(2006)研究指出，大部分國文科老師都能意識到時代變遷，教學技巧必須靈活、創新，然而，教學評量方式卻未能突破紙筆測驗。其指出最大的敵人是：1、成績考查辦法規定，國中段考成績占 50%，平時成績占 50%，且段考多使用紙筆測驗；2、基本學力測驗：基本學力測驗也是紙筆測驗；3、時間：國文科上課時數由每週 6 小時變成每週 4、5 小時。因此，耗時、增加教師負擔且與升學考試方式不同之多元評量方式受到忽略。除此之外，設計多元評量方式可能因學校或家長不瞭解，而未必會受到支持。因此，目前語文領域課程所使用的學習評量仍多以傳統的紙筆測驗為主。本研究建議：考試領導教學自古皆然，倘若教育部能釜底抽薪，以人本精神為出發點，多設計變通性評量的試題，在未來國中基測及高中學測實施多元評量，相信學校傳統灌輸式教學將有改善的契機。

五、教學評鑑

目前評鑑準則尚未出爐，潘麗珠(2006)建議，宜由地方政府加強責成學校設定辦法，鼓

勵教師依據「課程綱要」規定，建立教學檔案，並隨時上傳至學校網站，以供觀摩，甚至可列入年終考績之參考。張雅雯(2001)則建議，應建立校務評鑑標準，客觀審慎地評鑑各校推展校務的現況，並建立適切的激勵措施，應可加強動機、提高效能。在實行教學評鑑時，應讓教師瞭解，評鑑的重點不在於被評價，而是希望能幫助教師透過回顧的歷程，反思自己的教學，進而達到更好的教學目標。

無論是理解訊息為主的閱讀、聆聽能力，表達訊息為主的說話、寫作能力，或者是情意類的教育目標，都需要教育工作者於平日的課程安排中，多方面擷取語文材料，提供各式教學與評量的活動讓學生參與，以期在「觸目所及皆教材」的本國語文環境中，培養優雅使用語文的能力。

故涂佩鈴、林世華與吳青蓉、傅瓊儀(2005)等人均指出教學者應注重語文教育完整的教學歷程，透過多元評量方式來測量學生對國、英語辭彙、修飾法等的掌握與應用情形。

如此一來，教學規劃的過程不僅教學目標與教學活動可以依循此分類系統加以組織，未來進行教學評量時也能依據認知能力層次、知識類型、與各向度的表現水準加以評估而更具體。

六、教科書

(一)教科書評選結果未必合理

葉煬彬(2003)表示，教師選用教科書理論上應依據教學計畫、學生程度、個人喜好、價格、教學支援系統等因素來作判斷，然大部分教師在選用教科書時，因為時間匆促、參考資料不足，加上受到同儕壓力、書商示好等其它因素的影響，因此，所謂的「選用」，只是結果的呈現，看不到比較的痕跡。雖大部分教科書出版公司多主動提供評鑑問卷，但其評選結果未必合理。故葉煬彬(2003)建議，在選擇教科書時，應先熟讀相關教科書，在評選問卷方面，以質化為主，量化為輔。

黃鈺婷(2004)也針對小學教師對國語教科書選用規準的看法作了調查，發現目前僅有少數國小教師表示在其目前任職學校有進行教科書追蹤評鑑，所以應建立良好的評鑑與回饋機制。

(二)學校教科書版本更動頻繁非老師學生之福

除選用教科書應謹慎外，在版本更動方面，也應加以注意。蘇進榮(2006)指出，若版本更動過於頻繁，將會導致有些教材未教，有些則重複，建議應以年段或學習領域選教科書，且避免更動過於頻繁。一致性的教科書，將有助於學生從結構性學習中獲益。

高焜源則指出，教科書開放版本有其正面的意義，例如：選材的多元化、教師專業的提升、課程設計的活潑等等，但是教師對於教材的編選卻相對的重要起來，責任相對增加。因此，老師如何以教學來彌補教科書教材內容不足，不但考驗老師，也關係到莘莘學子的受教品質。

(三)教科書品質良窳不一，品管機制有待建立

在教科書品質部分，蘇進榮(2006)指出，教材內容常有錯誤，其品質可議，應強化各出

版社與國立編譯館之審查功能，降低錯誤率，提高教科書品質。李玉梅(2004)也提出建議，教科書的編撰與評鑑應制度化。而經過市場競爭汰選後，對於選擇了失敗實驗品的消費者，出版社應有補償行動才是，而非單純看成前一批編輯者的錯誤，若審查制度未能防範於前，則應建立一套事後的懲罰制度(高焜源,2005)。除內容外，為減輕國中小學生書包日益沉重的問題，蘇進榮(2006)認為，應建立各領域教材的共同基本學習架構，讓各單元或課的名稱相同，進一步的，應規定教科書用紙規格、字體大小、字與字之間距，並訂定各本教科書重量的上限。

參、文本分析結果

國小文本分析結果

一、前言

本研究針對國小國語文教材對應分段能力指標之情形進行探討，以目前市面上流通最為廣大之南一、康軒與翰林三個版本為分析樣本，檢視指標的呈現情形。

(一)研究樣本

以九十六學年度之南一、康軒與翰林三大版本的一至六年級國語課本以及國語習作（共36冊）為研究樣本，逐一針對每課（含語文天地與統整活動）進行教材是否呈現能力指標之比對，而各年級課文總數統計表如下：

第一階段（國小一到三年級）				第二階段（國小四到六年級）			
版本	南一	康軒	翰林	版本	南一	康軒	翰林
一上	11	11	10	四上	18	19	18
一下	16	18	18	四下	18	19	18
二上	18	15	18	五上	18	19	18
二下	18	15	18	五下	18	19	18
三上	18	19	18	六上	18	19	18
三下	18	19	18	六下	16	16	15
總計	296			總計	322		

(二)研究方法

本研究針對每課課本與習作內容之編寫逐一檢核該階段能力指標是否呈現於教材中，換言之，此部分不考慮教學與課程之因素，單就教材能否呈現能力指標作檢核，若教材內呈現某項指標，則在該課該指標欄位內註記「○」，未呈現則註記「×」，部分呈現則註記「△」，需深入訪談則註記「※」如：

南一版國語第四冊〈二下〉單元編號	1	2	3	4
單元名稱	小河	大自然的音樂會	我想去的地方	語文天地一
A-1-1 能正確認念、拼讀及書寫注音符號	○	○	○	○
B-1-2 能確實把握聆聽的方法	×	×	×	○
C-1-2 能有禮貌的表達意見	※	※	※	※

F-1-8 能分辨並欣賞作品中的修辭技巧	△	△	△	△

至於檢核教材是否呈現能力指標之方法舉例如下：

以第一階段二年級下學期（第四冊）南一第一課「小河」為例：

課文內容	分析說明
—— 小^{ㄒㄧㄠˋ}河^{ㄏㄜˊ} （註：標題 30 號字） 我^{ㄨㄛˊ}是^{ㄕㄨˋ}一^ㄟ條^{ㄊㄩㄟ}愛^{ㄞˋ}拍^{ㄆㄞˊ}照^{ㄓㄠˋ}的^{ㄉㄜˊ}小^{ㄒㄧㄠˋ}河^{ㄏㄜˊ}。 一^ㄟ面^{ㄇㄧㄢˊ}旅^{ㄌㄩˇ}行^{ㄒㄩㄥˊ}， 一^ㄟ面^{ㄇㄧㄢˊ}拍^{ㄆㄞˊ}照^{ㄓㄠˋ}， 走^{ㄗㄞˊ}過^{ㄉㄨㄛˋ}森^{ㄙㄣˊ}林^{ㄌㄩㄣˊ}， 走^{ㄗㄞˊ}過^{ㄉㄨㄛˋ}山^{ㄕㄨㄢˊ}坡^{ㄆㄛˊ}； 拍^{ㄆㄞˊ}下^{ㄒㄩㄥˊ}了^{ㄌㄜˊ}安^{ㄢˊ}靜^{ㄓㄥˋ}的^{ㄉㄜˊ}青^{ㄑㄩㄥˊ}山^{ㄕㄨㄢˊ}， 拍^{ㄆㄞˊ}下^{ㄒㄩㄥˊ}了^{ㄌㄜˊ}飄^{ㄆㄧㄠˊ}動^{ㄉㄨㄛˋ}的^{ㄉㄜˊ}白^{ㄅㄞˊ}雲^{ㄩㄣˊ}， 留^{ㄌㄧㄡˊ}下^{ㄒㄩㄥˊ}一^ㄟ張^{ㄓㄤˊ}張^{ㄓㄤˊ}精^{ㄓㄩㄥˊ}采^{ㄘㄞˊ}的^{ㄉㄜˊ}畫^{ㄏㄨㄚˋ}面^{ㄇㄧㄢˊ}。 我^{ㄨㄛˊ}是^{ㄕㄨˋ}一^ㄟ條^{ㄊㄩㄟ}愛^{ㄞˋ}唱^{ㄔㄨㄥˊ}歌^{ㄍㄜˊ}的^{ㄉㄜˊ}小^{ㄒㄧㄠˋ}河^{ㄏㄜˊ}。 一^ㄟ面^{ㄇㄧㄢˊ}跳^{ㄊㄧㄠˊ}舞^{ㄨˇ}， 一^ㄟ面^{ㄇㄧㄢˊ}唱^{ㄔㄨㄥˊ}歌^{ㄍㄜˊ}， 跳^{ㄊㄧㄠˊ}著^{ㄓㄜˊ}輕^{ㄑㄩㄥˊ}快^{ㄎㄞˊ}的^{ㄉㄜˊ}舞^{ㄨˇ}步^{ㄅㄨˋ}， 給^{ㄓㄜˊ}藍^{ㄌㄢˊ}天^{ㄊㄩㄢˊ}看^{ㄎㄢˊ}， 唱^{ㄔㄨㄥˊ}著^{ㄓㄜˊ}悅^{ㄩㄝˋ}耳^{ㄦˊ}的^{ㄉㄜˊ}歌^{ㄍㄜˊ}聲^{ㄕㄨㄥˊ}， 給^{ㄓㄜˊ}大^{ㄉㄚˊ}地^{ㄉㄧˊ}聽^{ㄊㄩㄣˊ}。 我^{ㄨㄛˊ}是^{ㄕㄨˋ}一^ㄟ條^{ㄊㄩㄟ}愛^{ㄞˋ}說^{ㄕㄨㄛˊ}故^{ㄍㄨˋ}事^{ㄕㄨˊ}的^{ㄉㄜˊ}小^{ㄒㄧㄠˋ}河^{ㄏㄜˊ}。 在^{ㄗㄞˊ}快^{ㄎㄞˊ}樂^{ㄌㄜˊ}的^{ㄉㄜˊ}旅^{ㄌㄩˇ}行^{ㄒㄩㄥˊ}中^{ㄓㄨㄥˊ}， 收^{ㄕㄨㄞˊ}集^{ㄓㄧˊ}各^{ㄍㄜˊ}地^{ㄉㄧˊ}的^{ㄉㄜˊ}故^{ㄍㄨˋ}事^{ㄕㄨˊ}， 日^{ㄖㄩˋ}日^{ㄖㄩˋ}夜^{ㄞˋ}夜^{ㄞˋ}， 說^{ㄕㄨㄛˊ}給^{ㄓㄜˊ}大^{ㄉㄚˊ}海^{ㄏㄞˊ}聽^{ㄊㄩㄣˊ}。（註：內容 24 號字） 本^{ㄅㄨˋ}課^{ㄎㄨㄟ}生^{ㄕㄨㄥˊ}字^{ㄘㄨˊ}：	此處教材呈現之指標有： A-1-1 能正確認 念、拼讀及書寫 注音符號。 A-1-3 能應用注音符號，欣賞語 文的優美。 A-1-4 能應用注音符號輔助識字 ，擴充閱讀。 C-1-1 能正確發音並說標準國語。 D-1-3 能概略認識字體大小、筆 劃粗細和書法美觀的關係。 E-1-2 能讀懂課文內容，了解文 章的大意。 F-1-7 能認識並練習使用標點符 號。 —— 此處教材部分呈現之指標有： F-1-3 能認識各種文體的寫作要 點，並練習寫作。 F-1-8 能分辨並欣賞作品中的修 辭技巧。 此處教材呈現之指標有：

條 ^{ㄊㄩㄛˊ} 旅 ^{ㄌㄩˇ} 坡 ^{ㄆㄛ} 飄 ^{ㄆㄧㄠ} 采 ^{ㄘㄞˋ} 藍 ^{ㄌㄢˊ} 悅 ^{ㄩㄝˋ} 耳 ^{ㄦˇ} 收 ^{ㄕㄨ} 集 ^{ㄐㄧˊ} 各 ^{ㄍㄜˋ} 夜 ^{ㄚˋ}	D-1-1 能認識常用中國文字 1,000-1,200 字。

習作內容	分析說明
一、小河^{ㄒㄩㄠˊ ㄏㄜˊ} 一、寫國字^{ㄩㄠˊ ㄍㄨㄛˊ ㄗㄩˊ}字^{ㄗㄩˊ}注^{ㄓㄨˋ}音^{ㄧㄣ} 我是^{ㄨㄟ ㄕㄨˊ}一條^{ㄧㄠˊ}愛^{ㄞˋ}拍^{ㄆㄞˊ}照^{ㄓㄠˋ}的^{ㄉㄜˊ}小^{ㄒㄩㄠˊ}河^{ㄏㄜˊ}。走^{ㄗㄞˊ}過^{ㄌㄜˊ}山^{ㄕㄨ}坡^{ㄆㄛ}和^{ㄏㄜˊ}森^{ㄙㄣ}林^{ㄌㄩㄣˊ}；拍^{ㄆㄞˊ}下^{ㄒㄩㄠˊ}藍^{ㄌㄢˊ}天^{ㄊㄩㄢ}中^{ㄓㄨㄥ}飄^{ㄆㄧㄠ}動^{ㄉㄨㄥˊ}的^{ㄉㄜˊ}白^{ㄅㄞˊ}雲^{ㄩㄣ}。 我^{ㄨㄟ}日^ㄖ日^ㄖ夜^{ㄚˋ}夜^{ㄚˋ}唱^{ㄔㄨㄥˊ}著^{ㄓㄨˋ}悅^{ㄩㄝˋ}耳^{ㄦˇ}的^{ㄉㄜˊ}歌^{ㄍㄜ}，在^{ㄗㄞˊ}快^{ㄎㄞˊ}樂^{ㄌㄜˊ}的^{ㄉㄜˊ}旅^{ㄌㄩ}行^{ㄒㄩㄥˊ}中^{ㄓㄨㄥ}，收^{ㄕㄨ}集^{ㄐㄧˊ}各^{ㄍㄜˋ}地^{ㄉㄧˊ}精^{ㄐㄩㄥ}采^{ㄘㄞˋ}的^{ㄉㄜˊ}故^{ㄍㄨˋ}事^{ㄕㄨˊ}，說^{ㄕㄨㄞˊ}給^{ㄍㄨ}大^{ㄉㄞˊ}海^{ㄏㄞˊ}聽^{ㄊㄩㄥ}。 二、圖^{ㄊㄨ}一^ㄧ圖^{ㄊㄨ}，寫^{ㄩㄠˊ}一^ㄧ寫^{ㄩㄠˊ}：先^{ㄒㄧㄢ}將^{ㄗㄞˊ}相^{ㄒㄩㄥˊ}同^{ㄊㄨㄥˊ}的^{ㄉㄜˊ}部^{ㄅㄨˊ}份^{ㄈㄣˊ}圖^{ㄊㄨ}起^{ㄑㄩ}來^{ㄌㄞˊ}，再^{ㄗㄞˊ}造^{ㄗㄞˊ}詞^{ㄘㄩˊ}。 1. 耳^{ㄦˇ}→ (耳^{ㄦˇ}朵^{ㄉㄨㄛ}) 聲^{ㄕㄨㄥ}→ (聲^{ㄕㄨㄥ}音^{ㄧㄣ}) 2. 悅^{ㄩㄝˋ}→ () 說^{ㄕㄨㄞˊ}→ () 3. 收^{ㄕㄨ}→ () 叫^{ㄐㄧㄠˋ}→ () 4. 坡^{ㄆㄛ}→ () 波^{ㄅㄛ}→ () 5. 采^{ㄘㄞˋ}→ () 採^{ㄘㄞˊ}→ () 6. 集^{ㄐㄧˊ}→ () 隻^ㄓ→ () 三、連^{ㄌㄩㄢˊ}一^ㄧ連^{ㄌㄩㄢˊ}，讀^{ㄌㄩˊ}一^ㄧ讀^{ㄌㄩˊ}：先^{ㄒㄧㄢ}連^{ㄌㄩㄢˊ}出^{ㄊㄨ}完^{ㄨㄢˊ}整^{ㄓㄥ}的^{ㄉㄜˊ}句^{ㄐㄩˊ}子^{ㄘㄩˊ}，再^{ㄗㄞˊ}讀^{ㄌㄩˊ}一^ㄧ遍^{ㄅㄧㄢˊ}。 1. 哥^{ㄍㄜ}哥^{ㄍㄜ}到^{ㄉㄠˋ}處^{ㄘㄨˊ}拍^{ㄆㄞˊ}照^{ㄓㄠˋ} ● ● 一^ㄧ面^{ㄇㄧㄢˊ}唱^{ㄔㄨㄥˊ}歌^{ㄍㄜ} 2. 媽^{ㄇㄞˊ}媽^{ㄇㄞˊ}說^{ㄕㄨㄞˊ}故^{ㄍㄨˋ}事^{ㄕㄨˊ} ● ● 流^{ㄌㄩˊ}過^{ㄌㄜˊ}城^{ㄔㄨㄥˊ}市^{ㄕㄨˊ} 3. 姐^{ㄓㄟ}姐^{ㄓㄟ}一^ㄧ邊^{ㄅㄧㄢ}整^{ㄓㄥ}理^{ㄌㄩˊ}房^{ㄈㄤˊ}間^{ㄐㄩㄢ} ● ● 給^{ㄍㄨ}娃^{ㄨㄚˊ}娃^{ㄨㄚˊ}聽^{ㄊㄩㄥ} 4. 小^{ㄒㄩㄠˊ}河^{ㄏㄜˊ}流^{ㄌㄩˊ}過^{ㄌㄜˊ}鄉^{ㄒㄩㄥ}村^{ㄘㄨㄣ} ● ● 也^{ㄚˊ}可^{ㄎㄜˊ}以^{ㄧˊ}增^{ㄗㄞˊ}廣^{ㄍㄨㄤˊ}見^{ㄐㄧㄢˊ}聞^{ㄨㄣˊ} 5. 弟^{ㄉㄧˊ}弟^{ㄉㄧˊ}一^ㄧ面^{ㄇㄧㄢˊ}洗^{ㄒㄩㄥ}澡^{ㄘㄞˊ} ● ● 一^ㄧ邊^{ㄅㄧㄢ}聽^{ㄊㄩㄥ}音^{ㄧㄣ}樂^{ㄌㄜˊ} 6. 旅^{ㄌㄩ}行^{ㄒㄩㄥˊ}可^{ㄎㄜˊ}以^{ㄧˊ}欣^{ㄒㄩㄣ}賞^{ㄕㄨㄞˊ}美^{ㄇㄞˊ}景^{ㄐㄩㄥ} ● ● 留^{ㄌㄩˊ}下^{ㄒㄩㄠˊ}精^{ㄐㄩㄥ}采^{ㄘㄞˋ}的^{ㄉㄜˊ}畫^{ㄏㄨㄚˋ}面^{ㄇㄧㄢˊ} 四、照^{ㄓㄠˋ}樣^{ㄧㄤˋ}寫^{ㄩㄠˊ}短^{ㄉㄨㄢˊ}語^{ㄩˊ} (沒^{ㄇㄟˋ}有^{ㄩˊ}學^{ㄒㄩㄝˊ}過^{ㄌㄜˊ}的^{ㄉㄜˊ}字^{ㄘㄩˊ}可^{ㄎㄜˊ}以^{ㄧˊ}寫^{ㄩㄠˊ}注^{ㄓㄨˋ}音^{ㄧㄣ}) 1. 一^ㄧ面^{ㄇㄧㄢˊ}旅^{ㄌㄩ}行^{ㄒㄩㄥˊ}，一^ㄧ面^{ㄇㄧㄢˊ}拍^{ㄆㄞˊ}照^{ㄓㄠˋ} (1) 一^ㄧ面^{ㄇㄧㄢˊ} (看^{ㄕㄨㄢˋ}書^{ㄕㄨ})，一^ㄧ面^{ㄇㄧㄢˊ} ()。 (2) 一^ㄧ面^{ㄇㄧㄢˊ} ()，一^ㄧ面^{ㄇㄧㄢˊ} ()。 2. 跳^{ㄊㄧㄠˋ}著^{ㄓㄨˋ}輕^{ㄑㄩㄥ}快^{ㄎㄞˊ}的^{ㄉㄜˊ}舞^{ㄨˊ}步^{ㄅㄨˊ} (1) 唱^{ㄔㄨㄥˊ}著^{ㄓㄨˋ} () 的^{ㄉㄜˊ} ()。 (2) () () 的^{ㄉㄜˊ} ()。	呈現指標有 D-1-5 能認識楷書基本筆畫的名稱、筆順，並掌握運筆原則，練習用硬筆書寫。 呈現指標有 E-1-1 能熟習常用生字語詞的形音義。 呈現指標有 A-1-5 能應用注音符號，記錄訊息，表達意見 F-1-2 能擴充詞彙，正確的遣辭造句，並練習常用的基本句型。 呈現指標有 A-1-2 能應用注音符號表情達意，分享經驗。

五、看圖說話（圖略） ◎ 說一說，如果你是一條小河，你想對人們說些什麼？	C-1-4 能把握說話主題。
教材呈現指標判定方法補充說明 以主指標 F-2-1 以及其細項指標 F-1-2-1-1 與 F-1-2-1-2 為例： F-1-2 能擴充詞彙，正確的遣辭造句，並練習常用的基本句型。 1-2-1-1 能運用學過的字詞，造出通順的句子。 1-2-1-2 能仿寫簡單句型。 以上述指標的說明來分析本課，發現本課習作沒有出現「造句」練習，故應未呈現細項指標 F-1-2-1-1，但本課習作有出現「照樣造句」，故呈現細項指標 F-1-2-1-2，綜合言之，認定仍是呈現了主指標「F-1-2 能擴充詞彙，正確的遣辭造句，並練習常用的基本句型」的條件。 因此，本研究判定方式為：不論細項指標有多少，只要教材有呈現任一細項指標，皆認定為呈現主指標。	

二、國小分段能力指標分析（一—三年級）

（一）注音符號應用能力

1. A-1-1 能正確認念、拼讀及書寫注音符號。

1-1-1-1 能熟習並認念注音符號。

1-1-1-2 能筆順正確的書寫注音符號。

1-1-1-3 能熟習拼音的方法。

表 A-1-1

教材呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	296	100%
部分呈現	0	0%
未呈現	0	0%
需深入訪談	0	0%

(1)教材舉例

例一

我_是一_條愛_拍照_的小_河。_一面_旅行_一，_一面_拍照_一，
走_過森_林，走_過山_坡；拍_下了_安靜_的青_山，
拍_下了_飄動_的白_雲，留_下一_張張_精采_的畫_面。

(南一4，課本 p. 8，第一課「小河」)

例二

練_習一_一、念_一一_念，寫_一一_寫。

我_在院_子裡_一，種_了一_棵小_樹。

(康軒2，習作 p. 4，第一課「小樹」)

例三

我_是小_草，不_和小_花比_美，不_和大_樹比_高。

我_是小_草，雨_打我_不怕_一，風_吹我_不倒_一。

冬_天過_了，誰_先送_來春_天的_消息_一？

是_我，綠_油油_的小_草。

(翰林2，課本 p. 18，第三課「小草」)

(2)文本分析說明

由表 A-1-1 可以發現，一一三年級的教材中，100%的教材完整呈現指標，因為一至三年級的教材內容在國字旁皆加註注音符號，教師可透過教材的呈現，引導學生學習對生字與課文的認唸與理解，習作亦有相關的注音習寫練習，故學生可藉此達成此項能力指標。

細項指標 1-1-1-1 與 1-1-1-3 可透過教材呈現，但「1-1-1-2 能筆順正確的書寫注音符號」中的「筆順正確」無法判別，因為只能從學生習寫的字體中得知是否正確，無法得知「筆順」是否正確。

2. A-1-2 能應用注音符號表情達意，分享經驗。

1-2-1-1 能利用注音符號，提昇說話及閱讀能力。

1-2-4-2 能利用注音符號，和他人分享自己的經驗和想法。

表 A-1-2

教材呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	296	100%
部分呈現	0	0%
未呈現	0	0%
需深入訪談	0	0%

(1)教材舉例

例一

練習六、閱讀並回答問題：

看星星

你喜歡看星星嗎？你有沒有看過流星雨？我喜歡看星星，一顆顆閃爍的星星，好像高高掛在黑色絨布上的鑽石，美極了！

記得小時候，有一次全家到山上觀賞流星雨。靜靜的星空，忽然，一顆、兩顆、三顆……，愈來愈多的星光劃過天空，像墜下的一盞盞燈籠，又像灑落的一顆顆鑽石。我趕緊雙手合十，閉著眼睛許願……。

◎ 回答問題

▲ 你看過流星嗎？請說出來和大家分享。

（南一4，習作 p. 22、23，第三課「我想去的地方」）

例二

練習五、看圖填充

先寫出媽媽怎麼愛我？再自己畫一個，並寫出來。〈不會

的^ㄉ自^ㄉ可^ㄟ以^ㄩ寫^ㄩ注^ㄩ音^ㄩ。

1. 媽^ㄇ媽^ㄇ很^ㄟ愛^ㄟ我^ㄟ， 每^ㄟ天^ㄟ 〈 送^ㄟ我^ㄟ去^ㄟ上^ㄟ學^ㄟ 〉。

4. 媽^ㄇ媽^ㄇ很^ㄟ愛^ㄟ我^ㄟ， 〈 〉

(康軒 1，習作 p. 52，第七課「你喜歡我嗎」)

例三

練習^ㄩ六^ㄩ、 春^ㄟ天^ㄟ在^ㄟ哪^ㄟ裡^ㄟ？ 念^ㄩ一^ㄩ念^ㄩ， 想^ㄩ一^ㄩ想^ㄩ， 最^ㄟ後^ㄟ一^ㄩ題^ㄩ寫^ㄩ一^ㄩ寫^ㄩ。

春 ^ㄟ 天 ^ㄟ 也 ^ㄟ 在 ^ㄟ ((	春 ^ㄟ 天 ^ㄟ 在 ^ㄟ ((	春 ^ㄟ 天 ^ㄟ 在 ^ㄟ ((	春 ^ㄟ 天 ^ㄟ 也 ^ㄟ 在 ^ㄟ 山 ^ㄟ 坡 ^ㄟ 的 ^ㄟ 果 ^ㄟ 樹 ^ㄟ 上 ^ㄟ	春 ^ㄟ 天 ^ㄟ 在 ^ㄟ 藍 ^ㄟ 天 ^ㄟ 上 ^ㄟ	春 ^ㄟ 天 ^ㄟ 在 ^ㄟ 田 ^ㄟ 園 ^ㄟ 間 ^ㄟ	春 ^ㄟ 天 ^ㄟ 也 ^ㄟ 在 ^ㄟ 我 ^ㄟ 們 ^ㄟ 的 ^ㄟ 臉 ^ㄟ 上 ^ㄟ	春 ^ㄟ 天 ^ㄟ 在 ^ㄟ 小 ^ㄟ 河 ^ㄟ 邊 ^ㄟ	春 ^ㄟ 天 ^ㄟ 在 ^ㄟ 草 ^ㄟ 地 ^ㄟ 上 ^ㄟ

(翰林 2，習作 p. 17，第一課「找春天」)

(2)文本分析說明

由表 A-1-2 可以發現，100%的教材完整呈現指標，因為一至三年級的教材內容在國字旁皆加註注音符號，教師可透過教材的呈現，引導學生閱讀，藉此提升說話與閱讀能力，而習作亦有相關口頭回答練習，讓學生藉此分享經驗，故學生可藉此達成此項能力指標。

3. A-1-3 能應用注音符號，欣賞語文的優美。

1-3-2-1 能欣賞並朗讀標注注音的優美文學作品。

表 A-1-3

教材呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	263	88.9%
部分完整呈現	0	0%
未呈現	33	11.1%
需深入訪談	0	0%

(1)教材舉例

例一

我_是一_條愛_拍照_的小_河。_一面_旅行_，一_面拍_照，
走_過森_林，走_過山_坡；拍_下了_安靜_的青_山，
拍_下了_飄動_的白_雲，留_下一_張張_精采_的畫_面。

(南一4，課本 p. 8，第一課「小河」)

例二

練_習七_、讀_一讀_，說_一說_。

美_麗的_春天_{：春}天_來了_！
小_草為_春天_鋪上_柔軟_的地_毯，小_花為_春天_穿上_美
麗_的衣_服，小_青蛙_為春_天唱_好聽_的歌_，……

(康軒2，習作 p. 35，第四課「小草」)

例三

練_習五_、念_一念_，再_口頭_回答_問題_。

媽_媽的_愛

媽_媽的_愛

藏在一個個動聽的故事裡， 藏在一首首悅耳的兒歌裡，

藏在一杯杯濃濃的牛奶裡。

藏在一道道可口的美食裡， 媽媽媽媽的愛。

藏在每一滴辛勞的汗水裡。

（翰林 2，習作 p. 68，第十課「母親節」）

(2) 文本分析說明

由表 A-1-3 可知，教材 88.9% 完整呈現主指標，因為一到三年級國語課本皆有在國字旁加註注音符號，學生可藉此習得該項技能；11.1% 未呈現是因本研究界定須有完整開頭、過程、結束之篇幅文章才算是文學作品，因此課本內的統整活動（如：語文天地一）不列入計算。

4. A-1-4 能應用注音符號輔助識字，擴充閱讀。

1-4-3-1 能利用注音符號輔助認識文字。

1-4-3-2 能利用注音讀物，擴充閱讀範圍。

1-4-9-3 能選擇适合自己程度的注音讀物，培養自我學習興趣。

表 A-1-4

教材呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	296	100%
部分完整呈現	0	0%
未呈現	0	0%
需深入訪談	0	0%

(1) 教材舉例

例一

練習六、閱讀並回答問題：

看星星

你喜歡看星星嗎？ 你有沒有看過流星雨？ 我喜歡看星星

星[↑]，一顆顆閃爍的星[↑]星[↑]，好像高高掛在黑[↓]色絨布[↓]上的鑽石[↓]，美極了！

記得小時候，有一次全家到山上觀賞流星雨[↑]。靜靜的星空[↑]中，忽然，一顆、兩顆、三顆...，愈來愈多的星光劃過天空[↑]，像墜下的一盞盞燈籠[↓]，又像灑落的顆顆鑽石[↓]。我趕緊雙手合十[↓]，閉著眼睛許願。

星星[↑]像溫柔體貼的小精靈[↓]，可以安慰我的憂傷[↓]，分享我的快樂[↓]。滿天的星星[↑]是一幅美麗[↓]的圖畫[↓]，我喜歡看星星[↑]！

◎ 回答問題

▲ 你看過流星[↑]嗎？請說出來和大家分享[↓]。

（南一4，習作 p. 22、23，第三課「我想去的地方」）

例二

練習七、讀一讀，再選出正確[↓]的答案[↓]。

打草驚蛇

中國古代，有一個教王[↓]魯的人[↓]，曾經擔任當塗縣[↓]的縣令[↓]。他在位的時候，常私底下向百姓[↓]收取錢財[↓]。有一天，他在府裡批示案件[↓]，其中有一個案件[↓]是地方百姓[↓]聯合起來，控告王[↓]魯的部下[↓]收取非法[↓]的錢財[↓]。

（康軒5，習作 p. 90，第十三課「成語動物園」）

例三

練習五、念一、念，再口頭回答問題。

樹的故事

我是一棵樹，長在山林裡。我長大以後，有很多用途。

人們可以用我造船、造紙、做桌椅和建房子。有我在地

球就能有新鮮的空氣。我的用途真不少。小朋友，你們要好

愛護我，不要傷害我啊！

★ 你還能說出樹木的其他用途嗎？

★ 我們要怎樣愛護樹木呢？

（翰林2，課本 p. 50，第七課「大樹喜歡交朋友」）

(2) 文本分析說明

由表 A-1-4 可知，100% 的課數完整呈現能力指標，因為一到三年級國語課程皆有在國字旁附註注音，因而學生可透過注音輔助認識國字。

然另兩項細項指標 1-4-3-2 以及 1-4-9-3 需透過對學生日常生活的觀察，才能得知是否學生習得此標準，並無法從教材中判斷。

5. A-1-5 能應用注音符號，記錄訊息，表達意見。

1-5-4-1 能應用注音符號，輔助表達自己的經驗和想法(如：寫日記、便條等)。

1-5-7-2 能應用注音符號，輔助記錄訊息。

1-5-10-3 能就所讀的注音讀物，說出自己發現的問題和想法。

1-5-10-4 能就所讀的注音讀物，提出自己的看法，並做整理歸納。

表 A-1-5

教材呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	238	80.4%
部分呈現	0	0%
未呈現	58	19.6%
需深入訪談	0	0%

(1)教材舉例

例一

練習五、寫一寫，畫一畫：請仿照課文的格式，寫一

篇日記，並把所看到的景物畫出來。

月 日 星期 天氣

今天我和（誰）_____到（哪裡）_____去（做什麼事）_____。

我看到_____

我聽到_____

我覺得_____

（南一3，習作 p. 41，第六課「賞鳥」）

例二

練習六、先讀一讀，再練習寫一寫。

小晴的日記

四月二十日 星期日 天氣晴朗

媽媽很愛花，可是今天卻從市場買回來一盆草。...

我的日記（_____）

（_____）

（康軒4，習作 p. 44. 45，第七課「母親節日記」）

例三

練習六、寫一寫、念一念：請寫下你想跟媽媽說的話，並念給

媽媽聽：

（翰林2，習作 p. 69，第十課「母親節」）

(2)文本分析說明

由表 A-1-5 可知，80.4%的教材完整呈現指標，因為一到三年級的國語習作皆有針對指標設計相關練習，因此學生可透過教材習得該技能；19.6%未呈現是因為習作並沒有針對課本的單元統整活動設計練習，而此項指標的習得，主要是透過「寫」的部分，因而將統整活動界定為未呈現指標。

而本指標完整呈現率高主要是因為在每一課的習作皆有設計與細項指標 1-5-7-2 相關的練習，如：寫出國字或注音、造句或是照樣造句，所以皆能完整呈現指標。但細項指標 1-5-4-1、1-5-10-3 以及 1-5-10-4 則只有部分課數有設計相關練習（如：寫日記）。

6.A-1-6 能應用注音符號，擴充語文學習的空間，增進語文學習興趣。

1-6-6-1 能應用注音符號，輔助學習鄉土語言。

1-6-8-2 能利用注音符號使用電子媒體(輔助教材等)，增進語文學習的興趣。

表 A-1-6

教材呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	0	0%
部分呈現	0	0%
未呈現	0	0%
需深入訪談	296	100%

(1)教材舉例

（略）需深入訪談

(2)文本分析說明

由表 A-1-6 可知，本項指標需透過深入訪談方能判斷學生是否習得此技巧，然細項指標「1-6-6-1 能應用注音符號，輔助學習鄉土語言」難以理解其所要學生涉及的能力是哪方面？是運用注音符號的拼寫來幫助習得鄉土語言？或是另有所指？有待進一步商榷。而細項指標 1-6-8-2 原本的敘述為「能利用注音符號使用電子媒體(輔助教材等)」，建議可調整為「能使用相關的注音輸入法，輔助學習語文」且於教材內設計相關練習（例如：用注音輸入打出一篇指定文章）會更明確。

7.A-1-7 能應用注音符號，檢索資料，解決學習上疑難問題。

1-7-3-1 能應用注音檢索方式的工具書，解決學習上的疑難問題。

表 A-1-7

教材呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	113	38.2%
部分呈現	0	0%
未呈現	183	61.8%
需深入訪談	0	0%

(1)教材舉例

例一

練習二六、查字典：用不同字之音寫出四字語詞。

例：傍①（ㄅㄤˋ）（依-山傍水）； ②（ㄅㄤˋ）（傍若無人）

1. 傳 ①（ ）（ ）； ②（ ）（ ）

2. 散 ①（ ）（ ）； ②（ ）（ ）

3. 爲 ①（ ）（ ）； ②（ ）（ ）

（南一6，習作 p. 14，第二課「天燈飛起來了」）

例二

練習二八、查一查字典，將 裡的字詞，意思相同的

的打「○」，不同的打「X」。

1. （ ）阿雄不好意思的望著「良心傘」。

「慈祥」到底是什麼意思？

（康軒5，習作 p. 74，第十一課「阿婆的良心傘」）

例三

練習二八、查字典

生字	注音	部首	造詞
探			
險			

盤			
館			
骨			

(翰林 5，習作 p. 6，第一課「如果我當了爸爸」)

(2)文本分析說明

由表 A-1-7 可知，有 38.2% 的教材完整呈現指標，而 61.8% 未呈現，學生可透過習作中對於查字典的相關練習來習得此項技能。

然本主指標「A-1-7 能應用注音符號，檢索資料，解決學習上疑難問題」與「E-1-6 認識並學會使用字典、百科全書等工具書，以輔助閱讀」以及「D-1-2 會使用字(辭)典，並養成查字(辭)典的習慣」雷同，建議整併成一項即可。

(二)聆聽能力

1. B-1-1 能培養良好的聆聽態度。

1-1-2-1 能自然安靜的聆聽。

1-1-2-2 喜歡聆聽別人發表。

1-1-3-3 能養成仔細聆聽的習慣。

1-1-5-4 能在聆聽時凝視說話者。

1-1-5-5 能注意聆聽而不插嘴。

1-1-5-6 能禮讓長者或對方先行發言。

1-1-6-7 能學會使用禮貌語言，適當應對。

1-1-9-8 能主動參與溝通，聆聽對方的說明。

表 B-1-1

教材呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	0	0%
部分呈現	0	0%
未呈現	0	0%
需深入訪談	296	100%

(1)教材舉例

(略) 需深入訪談

(2)文本分析說明

由表 B-1-1 可知，100% 需透過深入訪談方可得知有否呈現指標。然而細項指標「1-1-6-7 能學會使用禮貌語言，適當應對」其實已包含 1-1-2-1、1-1-3-3、1-1-5-4、1-1-5-5 以及 1-1-5-6 等細項指標的相關概念，建議可整併或適度刪減，指標會更簡明

易懂。此外，細項指標 1-1-2-2 中的「喜歡」屬於抽象概念，不易界定。

2.B-1-2 能確實把握聆聽的方法。

1-2-1-1 能注意聽。

1-2-1-2 能聽得正確。

1-2-4-3 能聽出別人所表達的意思，達成溝通的目的。

1-2-7-4 能有條理的掌握聆聽到的內容。

1-2-8-5 能結合科技資訊，提昇聆聽的能力，以提高學習興趣。

1-2-10-6 能思考說話者所表達的目的。

1-2-10-7 能邊聆聽，邊思考。

表 B-1-2

教材呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	24	8.1%
部分呈現	0	0%
未呈現	0	0%
需深入訪談	272	91.9%

(1)教材舉例

例一

聽₁一₁聽₂，說₁一₁說₂：聽₂完₂朗₂讀₂光₂碟₂後₂，用₁完₁整₁的₁語₁句₁回₁答₁問₁題₁。

（南一 2，課本 p. 86，「語文天地四」）

例二

練₂習₂六₂、看₂圖₂說₂故₂事₂：聽₂ CD 裡₂的₂故₂事₂，在₂看₂圖₂說₂一₂說₂「最₂好₂聽₂的₂聲₂音₂」。

（康軒 2，習作 p. 42，第五課「花開的聲音」）

例三

練₂習₂六₂、聽₂一₂聽₂，寫₁一₁寫₁：

仔₂細₂聽₂老₂師₂念₂「幫₂外₂婆₂找₂針₂」的₂故₂事₂，再₂練₂習₂用₁自₁己₁的₁話₁

寫₁出₁故₁事₁發₁生₁的₁原₁因₁、經₁過₁和₁結₁果₁。

找針的原因：

() 想要縫衣服，不小心()掉在地上。

找針的經過：

我拿出鉛筆盒裡的()，幫外婆找針。

找針的結果：

結果()，外婆說我是個()的小孩子。

(翰林 5，習作 p. 41，第六課「曹冲秤大象」)

(2) 文本分析說明

由表 B-1-2 可知，有 8.1% 的教材完整呈現指標，91.9% 未呈現，若課本或習作練習中有設計聆聽朗讀光碟的相關內容，則學生可藉此習得該技能，但僅有細項指標 1-2-1-2 可透過教材呈現，其於細項指標皆需透過深入訪談才能判定。

此外，就教材而言，一、二年級關於「聽」的練習，比起三年級的教材多了許多。

然細項指標 1-2-8-5 的描述內容有提及「結合科技資訊」所指意涵為何？或許可再具體描述說明，將更容易依循。

3. B-1-3 能聽出說話者說話的表達技巧。

1-3-2-1 能概略聽出朗讀時優美的節奏。

1-3-9-2 能聽出說話者表達的技巧。

表 B-1-3

教材呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	0	0%
部分呈現	0	0%
未呈現	0	0%
需深入訪談	296	100%

(1) 教材舉例

(略) 需課室觀察

(2) 文本分析說明

由表 B-1-3 可知，100% 的教材需透過深入訪談，指標無法透過教材呈現。而細

項指標 1-3-2-1 的描述中提及「概略」一詞，然究竟是能聽出朗讀節奏的程度多少才能稱得上「概略」？較令人難理解，建議「概略」一詞可刪除或用更明確的概念替代。

(三)說話能力

1. C-1-1 能正確發音並說標準國語。

- 1-1-1-1 能清楚明白的口述一件事情。
- 1-1-1-2 能簡單介紹自己。
- 1-1-1-3 能發音正確，口齒清晰。
- 1-1-2-4 能正確的使用標準國語說話。
- 1-1-2-5 能用完整的語句回答問題。
- 1-1-2-6 能用自然的態度說話。
- 1-1-2-7 能依照文意，概略讀出聲音的節奏。
- 1-1-3-8 能清楚說出自己的意思。
- 1-1-4-9 能清楚覆述所聽到的事物。
- 1-1-4-10 能主動使用正確語詞說話。
- 1-1-7-11 能用完整的語句，說出想要完成的事。
- 1-1-9-12 能充分感受表達的成就感。
- 1-1-10-13 說話語音清晰，語法正確，速度適當。

表 C-1-1

教材呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	296	100%
部分呈現	0	0%
未呈現	0	0%
需深入訪談	0	0%

(1)教材舉例

例一

練習五、用眼睛看、用心想一想——蟬的歌聲

雖然我不太願意聽牠們（蟬）唱歌，卻是非常熱情、熱情的觀察牠們。我看見牠們成群棲息在梧桐樹光滑的樹皮上，全都仰著頭，雌雄混雜，彼此靠得很近。牠們一旦把吸管插進樹皮，就

動也。不動的吸起上來。日頭旋轉，樹蔭移動，他們也就繞著樹枝跟著移動，慢慢的往旁邊跨一大步，朝向最亮最熱的地方。不管是在吸吮還是移動位置，蟬的歌聲一直不斷。……我周圍的鄉民們都說，蟬在收穫季節唱的是：收割，收割、收割！這是為他們的工工作鼓舞打氣。

◎ 看完法布爾對蟬的描述後，想一想下列問題，練習

說一說：

* 你聽過夏季的蟬鳴嗎？蟬的歌聲是不是一直不斷？

你的感受如何？

(南一5，習作 p. 87，閱讀列車「昆蟲詩人—法布爾」)

例二

練習七、讀一讀，再口頭回答問題。

1. 詩中誰說「我們就是春天」？

(康軒6，習作 p. 9，第一課「巧妙的手」)

例三

練習六、回答問題：

在日常生生活中，你有想發明的東西嗎？試著寫出你的想

法，再與全班分享。我的想法：

()

(翰林5，習作 p. 47，第七課「保羅的撿球車」)

(2)文本分析說明

由表 C-1-1 可知 100%的教材完整呈現能力指標，學生可透過課文的朗讀或習作中的回答問題等相關練習習得此項技能。

進一步分析發現僅有細項指標 1-1-1-1、1-1-2-4、1-1-2-5、1-1-2-7 以及 1-1-3-8 等五項可透過教材呈現；而細項指標 1-1-1-2、1-1-1-3、1-1-2-6、1-1-4-9、1-1-4-10、1-1-7-11、1-1-9-12 以及 1-1-10-13 等八項無法直接從教材呈現，需深入訪談，但細項指標 1-1-9-12 描述中提及「成就感」一詞，較為抽象，不易判定。

綜合分析之，整個主指標 C-1-1 中所包含的細項指標太多，而且內容大多雷同，描述大同小異，如：細項指標「1-1-1-1 能清楚明白的口述一件事情」與「1-1-3-8 能清楚說出自己的意思」兩者描述內容幾乎相同，建議可以加以精簡。此外，研究亦發現主指標「C-1-1 能正確發音並說標準國語」比其細項指標「1-1-3-8 能清楚說出自己的意思」所表達的範圍還狹隘。

2. C-1-2 能有禮貌的表達意見。

1-2-4-1 能愉快的與人溝通。

1-2-5-2 能先想然後再說，有禮貌的應對。

1-2-5-3 能表達自己的意思，自然與人應對。

1-2-5-4 能主動問候他人。

表 C-1-2

教材呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	0	0%
部分呈現	0	0%
未呈現	0	0%
需深入訪談	296	100%

(1)教材舉例

(略) 需課室觀察

(2)文本分析說明

由表 C-1-2 可知，100%需深入訪談。

3. C-1-3 能生動活潑敘述故事。

1-3-4-1 能用標準國語說簡單的故事。

表 C-1-3

教材呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	0	0%
部分呈現	0	0%
未呈現	0	0%
需深入訪談	296	100%

(1)教材舉例

(略) 需課室觀察

(2)文本分析說明

由表 C-1-3 可知，100% 需深入訪談。

主指標「C-1-3 能生動活潑敘述故事」和細項指標「1-3-4-1 能用標準國語說簡單的故事」兩者描述有相互衝突之處，因為學生會說卻未必能達到生動活潑的說，以教材內容來說，若依據細項指標 1-3-4-1 則教材可以呈現能力指標，因為課本或習作有設計讓學生說故事的相關練習，但若用依照主指標 C-1-3 就必須從深入訪談方能判斷。

4. C-1-4 能把握說話主題。

1-4-7-1 發言不偏離主題。

1-4-8-2 使用電話與人交談時，能掌握說話主題。

1-4-9-3 能依主題表達意見。

表 C-1-4

教材呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	172	58.1%
部分呈現	0	0%
未呈現	124	41.9%
需深入訪談	0	0%

(1)教材舉例

例一

練習六、口頭回答問題

1. 依課文內容，是誰在秋天唱歌？誰在秋天飛舞？

2. 你是怎麼知道秋天來了？

(南一 3，習作 p. 9，第一課「秋天裡的舞會」)

例二

練習六、讀一讀，再口頭回答問題。

4. 你覺得本課巨人是一個怎樣的巨人？ (口述)

(康軒 6，習作 p. 20，第三課「巨人的花園」)

例三

練習六、看圖想一想、說一說：雨如果下了很久很久，土地就會變得很濕很濕，充滿水分，土地裡的空氣就會越來越少，想想看，住在土地裡的蚯蚓要怎麼辦呢？

(翰林 3，習作 p. 50，第七課「大自然的語言」)

(2) 文本分析說明

由表 C-1-4 可知，有 25.1% 的教材完整呈現指標，41.9% 未呈現，有呈現的部分多是由於部分課數在課本或習作有設計「說一說」的相關練習，學生可藉此習得該項能力，但細項指標僅有 1-4-9-3 可透過教材完整呈現，而細項指標 1-4-7-1 與 1-4-8-2 則需透過深入訪談。

(四) 識字與寫字能力

1. D-1-1 能認識常用中國文字 1,000-1,200 字。

1-1-1-1 能認識常用中國文字 1,000-1,200 字。

1-1-3-2 能利用部首或簡單造字原理，輔助識字。

表 D-1-1

教材呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	296	100%
部分呈現	0	0%
未呈現	0	0%
需深入訪談	0	0%

(1)教材舉例

例一

練習三、文字遊戲：加一加看，使它變成一個新的字，並寫上注音。

1. 例 青 + 虫 → 蜻
2. 禾 + 火 → () 3. 足 + 兆 → ()
4. 女 + 少 → () 5. 水 + 肖 → ()
(南一 3，習作 p. 7，第一課「秋天裡的舞會」)

例二

練習二、將上、下字配合寫出新字，再造詞。

1. 口 + 曷 = (喝) — (喝水)
口 + 乞 = () — ()
(康軒 2，習作 p. 84，第十一課「扮家家」)

例三

練習二、文字加一加：寫出組合好的字，再造詞。

例：月 + 退 = 腿 → 大腿

1. 言 + 午 = () → ()
2. 女 + 口 = () → ()
3. 豆 + 頁 = () → ()
4. 勿 + 心 = () → ()
5. 此 + 二 = () → ()

(翰林 3，習作 p. 14，第二課「小青蛙」)

(2)文本分析說明

由表 D-1-1 可知，100%的教材完整呈現能力指標，因各冊國語課本每課皆有生字、語詞及課文的教學，習作也都有設計相關練習。

然本項指標提到要學會常用中國文字 1000-1200，是否應附註告知究竟常用的

1000-1200 個國字是哪些（例如：呈現「字頻表」）？才能讓人更有依據來實施。

2. D-1-2 會使用字(辭)典，並養成查字(辭)典的習慣

1-2-3-1 會利用音序及部首等方法查字(辭)典，並養成查字(辭)典的習慣。

表 D-1-2

教材呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	0	0%
部分呈現	112	37.8%
未呈現	184	62.2%
需深入訪談	0	0%

(1)教材舉例

例一

練習六、查字典：用不同字的音寫出四個字的詞。

例：傍①（ㄅㄤˋ）（依山傍水）；②（ㄅㄤˊ）（倘若無人）

1. 傳 ①（ ）（ ）；②（ ）（ ）

2. 散 ①（ ）（ ）；②（ ）（ ）

（南一 6，習作 p. 14，第二課「天燈飛起來了」）

例二

練習六、我會用字典：利用「部首查字法」或「注音符號查字法」，

找到「參」這個字以後，請你回答下列問題。

1. 查查看「參」這個字，有幾個讀音？

2. 查查看「參」這個字，有幾種意思？說一說有那些

詞語？

（康軒 5，課本 p. 62，統整活動三）

例三

練習二ハ、查字字典

生字	部首	詞語	造詞
父			
非			
套			
蛋			

(翰林 5，習作 p. 70，第十一課「南極的企鵝」)

(2) 文本分析說明

由表 D-1-2 可知，37.8% 的教材部分呈現指標，主要是因為教材有設計查字典的相關練習，但主指標後半部描述「並養成查字(辭)典的習慣」並無法由教材得知學生是否有「養成習慣」，因此將此項指標歸類在「部分呈現」，另有 62.2% 未呈現。

此外，本主指標「D-1-2 會使用字(辭)典，並養成查字(辭)典的習慣」與「A-1-7 能應用注音符號，檢索資料，解決學習上疑難問題」以及「E-1-6 認識並學會使用字典、百科全書等工具書，以輔助閱讀」雷同，建議保留一項即可。

3. D-1-3 能概略認識字體大小、筆劃粗細和書法美觀的關係

1-3-2-1 能欣賞教師及同學的字。

1-3-2-2 能概略認識字體大小、筆劃粗細和書寫美觀的關係。

表 D-1-3

教材呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	296	100%
部分呈現	0	0%
未呈現	0	0%
需深入訪談	0	0%

(1) 教材舉例

例一

一 我住的家 (課文標題 30 號字)

這座繽紛的花園真美麗， 蝴蝶蝴蝶請來住；
這池碧綠的水真清澈， 魚兒魚兒請來住； … …

（課文內容 20 號字）

（南一 5，課本 p. 8，第一課「我住的家」）

例二

一 巧妙的手（課文標題 30 號字）

是誰把五彩的雲朵，

繡在綠綠的山坡上？（課文內容 20 號字）

… …

（康軒 6，課本 p. 6，第一課「巧妙的手」）

例三

練習六：找一找，把句尾有「Y」音的字圈起來，再回答問題。（習作標題 20 號字）

小雨點（習作內容 30 號字）

小雨點，沙沙沙，落在池塘裡，青蛙樂得張嘴巴。

小雨點，沙沙沙，落在小河裡，魚兒樂得搖尾巴。

（翰林 2，課本 p. 10，第一課「春雨」）

(2) 文本分析說明

由表 D-1-3 可知，有 100% 的教材完整呈現指標，因為課文內字體的編排採用楷字型，並會依生字或重點部分呈現大小與粗細的變化，學生可藉此看出字體大小。

4. D-1-4 能養成良好的書寫習慣。

1-4-1-1 能養成良好的書寫姿勢(良好的坐姿、正確的執筆和運筆的方法)，並養成保持整潔的書寫習慣。

1-4-2-2 能正確的使用和保管寫字工具。

表 D-1-4

教材呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	0	0%
部分呈現	0	0%
未呈現	0	0%
需深入訪談	296	100%

(1)教材舉例

(略) 需課室觀察

(2)文本分析說明

本指標 100%需透過深入訪談來評估。

5. D-1-5 能認識楷書基本筆畫的名稱、筆順，並掌握運筆原則，練習用硬筆書寫。

1-5-1-1 能掌握基本筆畫的名稱、筆形和筆順。

1-5-1-2 能正確認識楷書基本筆畫的書寫原則。

1-5-1-3 能用硬筆寫出筆順正確、筆畫清楚的國字。

1-5-1-4 能寫出楷書的基本筆畫。

1-5-2-5 能認識楷書基本筆畫的變化。

1-5-2-6 能配合識字教學，用正確、工整的硬筆字寫作業和寫信。

表 D-1-5

教材呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	296	100%
部分呈現	0	0%
未呈現	0	0%
需深入訪談	0	0%

(1)教材舉例

例一

練習二ハ、數一ハ數，再造詞：先寫出總筆畫，再造詞。

例 1. 帽：（ 12 ）畫 — （ 帽子 ）

2. 袋：（ ）畫 — （ ）

3.賣^{ㄇㄞˋ}：() 畫^ㄅ — ()

(南一 4，習作 p. 78，第十二課「賣帽子的人」)

例二

我會寫^ㄅ字^ㄅ：什 人^ㄅ部 4 劃 什 什 什 什 (按筆順逐次習寫)

(康軒 3，課本 p. 14，第二課「第一個朋友」統整練習二)

例三

練習^ㄅ一：先寫^ㄅ國^ㄅ字^ㄅ，再寫^ㄅ出^ㄅ筆^ㄅ劃^ㄅ數^ㄅ

1.兩^{ㄌㄨㄥˊ}() — () 畫^ㄅ

7.哥^{ㄍㄜ}() — () 畫^ㄅ

2.己^{ㄐㄧˇ}() — () 畫^ㄅ

8.給^{ㄍě}() — () 畫^ㄅ

3.果^{ㄍㄨㄛˊ}() — () 畫^ㄅ

9.自^{ㄗㄧˋ}() — () 畫^ㄅ

4.妹^{ㄇㄟˋ}() — () 畫^ㄅ

10.分^{ㄈㄣ}() — () 畫^ㄅ

5.爸^{ㄅㄚˋ}() — () 畫^ㄅ

11.到^{ㄉㄠˋ}() — () 畫^ㄅ

6.媽^{ㄇㄚ}() — () 畫^ㄅ

(翰林 1，習作 p. 41，第七課「分水果」)

(2) 文本分析說明

由表 D-1-5 可知，100%的教材完整呈現指標，因為課本各課都有呈現生字的教學，並涵蓋筆畫與筆順，習作也會編排相關的習寫練習。

然細項指標「1-5-1-3 能用硬筆寫出筆順正確、筆畫清楚的國字」的描述中，教師僅可從學生的習寫判斷有無「筆畫清楚」，但「筆順正確」並無法從學生已寫出的字判斷是否筆順正確，僅能看出是否寫出正確的字而已。

而細項指標「1-5-2-5 能認識楷書基本筆畫的變化」其意涵所指為何？不易讓人理解。

6. D-1-6 能激發寫字的興趣。

1-6-10-1 能激發寫字的興趣。

1-6-10-2 能自我要求寫出工整的字。

表 D-1-6

教材呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	0	0%
部分呈現	0	0%
未呈現	0	0%
需深入訪談	296	100%

(1)教材舉例

(略) 需深入訪談。

(2)文本分析說明

本指標 100% 需透過深入訪談評估。然細項指標 1-6-10-1 提到的「興趣」屬心理內在歷程，無法透過教材或訪談呈現。

此外，細項指標「1-6-10-2 能自我要求寫出工整的字」的描述中，教師可以判斷學生是否寫字工整，但學生是否能「自我要求」？即使透過深入訪談，亦較難評估。

(五)閱讀能力

1. E-1-1 能熟習常用生字語詞的形音義

1-1-1-1 能熟習常用生字語詞的形音義。

表 E-1-1

教材呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	296	100%
部分呈現	0	0%
未呈現	0	0%
需深入訪談	0	0%

(1)教材舉例

例一

練習三、讀一讀，寫一寫：先寫注音，再填入正確的字。

1. 例：英（一）、櫻（一）→媽媽最喜歡蒲公英（英）和（櫻）花了。

2. 洞（ ）、動（ ）→小美跌倒，所以運動（ ）褲破了，一個大（ ）。

3. 金（ ）、今（ ）→（ ）天是我的生日，媽媽送給我一個（ ）。

色的鉛筆盒。

4. 也()、野()→我愛春天的花草，()愛秋天美麗的田野()。

(南一 3，習作 p. 13，第二課「我愛秋天」)

例二

部首查查樂：

請利用字典，查出下列文字的注音、部首、意思和造詞。

例：晨 — 日部 — 早上太陽剛出來的時候。 — 早晨

串() — ()部 — () — ()

(康軒 4，習作 p. 104，總複習)

例三

練習四、找出課文中字的四字典詞語填一填，再把正確的意思想連起來。

1. 小心() ◎ ◎ 形容動作不靈巧

2. ()手()腳 ◎ ◎ 身體搖晃不定樣子

3. ()自在 ◎ ◎ 不受任何拘束，閒適舒服

4. 搖搖() ◎ ◎ 天寒地凍的地方

5. ()天()地 ◎ ◎ 形容動作十分謹慎小心

(翰林 3，習作 p. 72，第十一課「南極的企鵝」)

(2)文本分析說明

由表 E-1-1 可知，教材 100% 完整呈現指標，因為課文內皆有語詞與生字的教學，學生可藉此習得此技能。

2. E-1-2 能讀懂課文內容，了解文章的大意。

1-2-1-1 能讀懂課文內容，了解文章的大意。

1-2-2-2 能分辨基本的文體。

- 1-2-6-3 能從閱讀過程中，了解中國語文的優美。
 1-2-6-4 能從閱讀過程中，了解不同文化的特色。
 1-2-9-5 能提綱挈領，概略了解課文的內容與大意。

表 E-1-2

教材呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	241	81.4%
部分呈現	0	0%
未呈現	55	18.6%
需深入訪談	0	0%

(1)教材舉例

例一

練習二ハ、寫出課文的大意。

上課的時候，（ ），要我們（ ）。我覺得我們有（ ），真是幸福。

（南一 6，習作 p. 36，第六課「在黑暗中行走」）

例二

第七課小麻雀回來了：以童話方式，記敘老房子改建成社區公園的過程。

第八課家在船仔頭：記敘船仔頭這個小村落，怎樣變成美麗的社區。

第九課霧上桃源：記敘沒落的清境農場，經過精心打造，又有新的生命和活力。

（康軒 6，課本 p. 44，第三單元「打造新社區」）

例三

練習四ハ、請依照課文內容，標出順序。

- () 姐姐說院子裡的桃花開了，作者不敢相信。
- () 清晨的霧氣從窗前飄過。
- () 姐姐說她沒有聞到花香，而是聽到花開的聲音。
- () 原來姐姐是聽到蜜蜂採花蜜的聲音，就知道桃花開了。

(翰林3，習作 p. 72，第十一課「南極的企鵝」)

(2) 文本分析說明

由表 E-1-2 可知，81.4%教材完整呈現指標，因為課本每個單元皆會呈現導讀，介紹單元重點（見例二），18.6%未呈現是因為統整活動（如：語文天地一）並非完整篇幅的主題文章，多是語文知識的補充，因此不列入呈現指標課數。

進一步分析得知教材可呈現的細項指標僅有 1-2-2-2 與 1-2-9-5，而細項指標「1-2-6-3 能從閱讀過程中，了解中國語文的優美」與「1-2-6-4 能從閱讀過程中，了解不同文化的特色」屬抽象層次範圍，無法在教材中呈現；此外，細項指標 1-2-1-1 和主指標描述的內容完全相同。

3. E-1-3 能培養良好的閱讀興趣、態度和習慣。

1-3-1-1 能培養閱讀的興趣，並培養良好的習慣和態度。

1-3-5-2 能在閱讀過程中，領會作者的想法，進而體會尊重別人的重要。

1-3-7-3 能安排自己的讀書計畫。

表 E-1-3

教材呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	0	0%
部分呈現	0	0%
未呈現	0	0%
需深入訪談	296	100%

(1) 教材舉例

(略) 需課室觀察。

(2) 文本分析說明

本指標 100%需透過深入訪談，才可得知閱讀興趣、態度習慣的養成與否。

4. E-1-4 能喜愛閱讀課外讀物，主動擴展閱讀視野。

1-4-1-1 能喜愛閱讀課外（注音）讀物，進而主動擴展閱讀視野。

1-4-2-2 能和別人分享閱讀的心得。

表 E-1-4

教材呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	65	22%
部分呈現	0	0%
未呈現	0	0%
需深入訪談	231	78%

(1)教材舉例

例一

練習七、故事分享：

讀完本課後，你知道了九寨溝的奇幻彩池所流傳的動人故事。回到家後，請說給家人聽。你也可以再找其他的故事書來看，看完後再跟同學一起分享。

（南一 6，習作 p. 81，第十三課「人間仙境—九寨溝」）

例二

練習五、收集自己最喜歡的童話，說明它神奇有趣、深深吸引你的地方，並與同學分享。

（康軒 6，習作 p. 88，第十四課「走進童話世界」）

例三

練習六、想一、想，再開口回答問題。

1. 如果你是 達達，看到朋友們全都剃了光頭，你會 怎麼 想？又會 怎麼 做呢？

2. 朋友間常有許多感人的事情發生，使你 回想起來 心裡覺得溫暖。說一、說你 自己的 經驗。

（翰林 5，習作 p. 15，第二課「給你一個驚喜」）

(2)文本分析說明

由表 E-1-4 可知，有 22% 的教材完整呈現指標，部分習作會設計讓學生口述回答感想與心得的相關練習，故教材可呈現細項指標 1-4-2-2。然細項指標 1-4-1-1 中提及「擴展閱讀視野」屬抽象心理層次，無法在教材中呈現。

5. E-1-5 能了解並使用圖書室(館)的設施和圖書，激發閱讀興趣。

1-5-2-1 能了解圖書室的設施、使用途徑和功能，並能充分利用，以激發閱讀興趣。

表 E-1-5

教材呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	0	0%
部分呈現	3	1%
未呈現	0	0%
需深入訪談	293	99%

(1)教材舉例

例一

怎樣利用圖書館

圖書館是收集、整理、儲存圖書資料的地方，也是提供知識的中心。... 正確地利用圖書館，就是打開知識寶庫的鑰匙。為什麼要利用圖書館呢？

一、圖書館有不同種類的報紙、雜誌，可以在圖書館內閱讀。

二、為了寫讀書報告，或是為了深入研究某個問題，可以利用圖書館

圖書館尋找相關的資料。...

小朋友，走吧！我們去圖書館找尋有關「擔仔麵」、「天燈」、和「風獅爺」的資料吧！

(南一 6，課本 p. 24, 25，「語文天地一」)

例二

【語文活動一-動】

1. 你去過哪些地方可以去看書？那裡看書的環境好不好？有什麼書？

2. 共同討論，選擇一個的讀書的好地方，全班一起去拜訪。

（康軒 4，課本 p. 79，第十三課「小書迷俱樂部」）

例三

生活語文：小朋友，圖書館是書的家，是看書、借書和找資料的好地方，讓我們一起去拜訪書的家。

● 說一說學校的圖書館在哪裡？

● 說一說要怎樣借書？

● 說一說看書要注意哪些事情？

（翰林 4，課本 p. 89，「統整活動三」）

(2) 文本分析說明

由表 E-1-5 可知，僅有 1% 的教材部分呈現指標，因為第一階段三種版本的教材皆有一課介紹圖書館的使用，但學生能否「充分利用」則無法從教材中得知，因此將此項數據歸類在「部分呈現」。且從表亦可發現，圖書館的利用在教材中偏少。

6. E-1-6 認識並學會使用字典、百科全書等工具書，以輔助閱讀。

1-6-8-1 認識並學會使用字典、百科全書等工具書，以輔助閱讀。

表 E-1-6

教材呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	99	33.4%
部分呈現	0	0%
未呈現	197	66.6%
需深入訪談	0	0%

(1)教材舉例

例一

練習二ハ、語詞ヲ解釋ハ：先¹查²字³ハ典⁴ヲ，再⁵寫⁶出⁷解⁸釋⁹ハ。

1. 「題¹」老²人³飲⁴驢⁵圖⁶：()。
2. 白⁷頭⁸一⁹ハ「老¹⁰子¹¹」：()。
3. 騎¹²驢¹³去¹⁴ハ「飲¹⁵」水¹⁶：()。
4. 岸¹⁷上¹⁸ハ「蹄¹⁹」踏²⁰蹄²¹：()。

(南一 5，習作 p. 35，第六課「題老人飲驢圖」)

例二

練習四ハ、查¹一²查³字⁴ハ詞⁵ハ典⁶ヲ，將⁷「⁸」裡⁹的¹⁰詞¹¹語¹²ハ，意¹³思¹⁴相¹⁵近¹⁶的¹⁷打¹⁸「○」，不¹⁹同²⁰的²¹打²²「X」。

- () 2. 「蒼¹老²」的³紅⁴毛⁵城⁶站⁷在⁸山⁹坡¹⁰上¹¹。

弟¹弟²的³臉⁴色⁵看⁶起⁷來⁸很⁹「蒼¹⁰白¹¹」。

(康軒 5，習作 p. 26，第四課「淡水小鎮」)

例三

練習三ハ、先¹查²字³ハ典⁴ヲ，再⁵寫⁶出⁷正⁸確⁹的¹⁰解¹¹釋¹²ハ。

1. 先¹民²「冒³險⁴」過⁵黑⁶水⁷()
2. 「品⁸」茶⁹望¹⁰月¹¹對¹²清¹³風¹⁴()
3. 請¹⁵來¹⁶鹿¹⁷港¹⁸走¹⁹「一²⁰遭²¹」()

(翰林 6，習作 p. 24，第四課「鹿港風光」)

(2)文本分析說明

由表 E-1-6 可知，33.4%的教材完整呈現指標，而 66.6%未呈現。習作若有設計

使用工具書的相關練習，則學生可藉此習得使用字典或其他工具書輔助閱讀的技能。

然本主指標「E-1-6 認識並學會使用字典、百科全書等工具書，以輔助閱讀」與「A-1-7 能應用注音符號，檢索資料，解決學習上疑難問題」以及「D-1-2 會使用字(辭)典，並養成查字(辭)典的習慣」雷同，建議整併成一項即可。

7. E-1-7 能掌握閱讀的基本技巧。

1-7-2-1 能流暢朗讀出文章表達的情感。

1-7-5-2 能理解在閱讀過程中所觀察到的訊息。

1-7-7-3 能從閱讀的材料中，培養分析歸納的能力。

1-7-9-4 能掌握基本閱讀的技巧。

1-7-10-5 學會用自己提問，自己回答的方法，幫助自己理解文章的內容。

表 E-1-7

教材呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	175	59.1%
部分呈現	0	0%
未呈現	121	40.9%
需深入訪談	0	0%

(1)教材舉例

例一

練習 17-1、閱讀測驗

微笑

世界_ニ世界_ニ真_ニ奇_ニ妙_ニ，

說_ニ大_ニ不_ニ大_ニ，

說_ニ小_ニ不_ニ小_ニ。

你_ニ微_ニ笑_ニ，

我_ニ微_ニ笑_ニ，

大_ニ家_ニ一_ニ起_ニ來_ニ微_ニ笑_ニ，

世_ニ界_ニ再_ニ大_ニ也_ニ變_ニ小_ニ。

() 1. 這首詩的文體是什麼？ (①散文 ②童話 ③詩歌)

() 2. 這首詩押韻的是什麼韻？ (①Y韻 ②ㄠ韻 ③ㄛ韻)

3. 怎樣能使別人際關係更美更好？ (口述)

4. 為什麼說「世界再大也會變小」？ (口述)

(南一6，習作 p. 21，第三課「風獅爺」)

例二

練習四、填寫本課大意

() 出來了，() 叫我們把() 拿到頂樓去晒。

我和妹妹在頂樓上()、()，玩得()。下午收棉被

時，晒過的棉被又鬆又軟，還有()，媽媽說那是()

的味道。

(康軒6，習作 p. 13，第二課「晒棉被」)

例三

大自然雕刻家		
總說	分說	結語
()和()是大自然雕刻的兩位雕刻家。	()雕刻出來的作品，以()海邊的()為代表。	()和()天天在創作，這些作品是大自然帶給人類的()。
	()雕刻出來的作品，以()邊的大石頭為代表。	

(翰林6，習作 p. 24，第四課「鹿港風光」)

(2)文本分析說明

由表 E-1-7 可知有 59.1%完整呈現指標，另有 40.9%未呈現，若習作有設計段落大意或閱讀測驗的相關練習即可呈現。而教材可呈現的細項指標有 1-7-7-3 以及 1-7-5-2；但細項指標 1-7-10-5 需以深入訪談方式判定。

此外，細項指標「1-7-9-4 能掌握基本閱讀的技巧」的描述內容幾乎與主指標完全相同。

(六)寫作能力

1. F-1-1 能經由觀摩、分享與欣賞，培養良好的寫作態度與興趣。

1-1-1-1 能學習觀察簡單的圖畫和事物，並練習寫成一段文字。

1-1-2-2 能在口述作文和筆述作文中，培養豐富的想像力。

1-1-4-3 能相互觀摩作品，分享寫作的樂趣。

1-1-9-4 能經由作品欣賞、朗讀、美讀等方式，培養寫作的興趣。

表 F-1-1

教材中呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	97	32.8%
部分呈現	0	0%
未呈現	0	0%
需深入訪談	199	67.2%

(1)教材舉例

例一

練習六、看圖填一填，他們想說什麼？

1. (圖略) 如今這麼短短的一小段山路，

我竟然 ()。

2. (圖略) 如今這麼簡單的一首歌，

我竟然 ()。

3. (圖略) 如今這麼小小的一個氣球，

我竟然 ()。

(南一 6，習作 p. 38，第六課「在黑暗中行走」)

例二

練習一七、相片的會說話

每個人都都有珍貴的相簿，請你選一張個人的相片，將相片裡的人和景象畫出來，並根據提示，寫下這張相片的內容。

(康軒 5，習作 p. 8，第 1 課「爸爸的相簿」)

例三

練習一五、看圖片接寫句子

- 我會幫忙照顧弟弟，因為
- 小每今天請假，因為
- 我很愛看書，而且一次可以
- 我現在會跳繩了，而且一次可以

(翰林 3，習作 p. 23，第三課「我長大了」)

(2) 文本分析說明

由表 F-1-1 可知，有 32.8% 的教材完整呈現指標，而 62.7% 未呈現。由於一至三年級的教材中，習作內若有提供觀察圖畫和事物，並習寫成文字的相關練習，則學生可藉此習得此項技能。但僅有細項指標 1-1-1-1 可透過教材呈現，而細項指標 1-1-2-2、1-1-4-3、1-1-9-4 則需透過深入訪談方可得知。

2. F-1-2 能擴充詞彙，正確的遣辭造句，並練習常用的基本句型。

1-2-1-1 能運用學過的字詞，造出通順的句子。

1-2-1-2 能仿寫簡單句型。

表 F-1-2

教材中呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	227	76.7%
部分呈現	0	0%
未呈現	69	23.3%
需深入訪談	0	0%

(1)教材舉例

例一

練習四、造句

1. 小心翼翼 → _____

2. 滿頭大汗 → _____

(南一 6，習作 p. 37，第六課「在黑暗中行走」)

例二

練習五、參考例句後，在空白處完成下面的句型練習。

● 因為…… 所以——

例句：我因為很喜歡小燕的新鉛筆盒，所以向她借來欣賞。

造句：

(康軒 6，習作 p. 73，第十二課「一封道歉信」)

例三

練習二、看圖照樣照句

例：(天上)的(星星)一共有多少顆？

1. ()的()一共有多少顆？

2. ()的()一共有多少顆？

(翰林 3，習作 p. 28，第四課「小星星」)

(2)文本分析說明

由表 F-1-2 可知，有 76.7% 的教材完整呈現指標，凡是習作中有出現造句、照樣造句或仿寫練習等題目，學生皆可藉此習得該項技能。而 23.3% 未呈現是因為習作並沒有針對課本的單元統整活動設計練習，而此項指標的習得，主要是透過「寫」的部分，因而將統整活動界定為未呈現指標。

3. F-1-3 能認識各種文體的寫作要點，並練習寫作。

1-3-3-1 能認識並欣賞童詩。

1-3-4-2 能認識並練習寫作簡單的記敘文和說明文。

1-3-4-3 能配合日常生活，練習寫簡單的應用文。如：賀卡、便條、書信及日記等。

表 F-1-3

教材中呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	107	36.1%
部分呈現	0	0%
未呈現	189	63.9%
需深入訪談	0	0%

(1)教材舉例

例一

練習六、寫便條

寫一寫：五月二十八日是心麗的生辰日，她想請同學

到他家參加生日派對，請你幫她寫一張便條紙，邀大家

到她家玩。

(南一 6，習作 p. 63，第十課「請你原諒我」)

例二

練習六、作文：練習寫一篇日記

題目：生病記

(康軒 5，習作 p. 63，第九課「住院日記」)

例三

練習五、說一說，寫一寫：

如果年輕的獵人聽從老獵人的話，養成好習慣，把獵槍放在固定地方，當野狼從窗戶跳進來時，故事的结果會變得怎麼樣呢？

(翰林 3，習作 p. 77，第十一課「獵人和槍」)

(2)文本分析說明

由表 F-1-3 可知，有 36.1% 的教材完整呈現指標，63.9% 未呈現，凡課文屬於童詩部分，或是習作設計寫作相關練習則學生即可透過教材習得該項能力。

4. F-1-4 能練習運用各種表達方式習寫作文。

1-4-5-1 能利用卡片寫作，傳達對他人的關心。

1-4-6-2 能寫出自己身邊或與鄉土有關的人、事、物。

1-4-10-3 能應用文字來表達自己對日常生活的想法。

表 F-1-4

教材中呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	57	19.3%
部分呈現	0	0%
未呈現	239	80.7%
需深入訪談	0	0%

(1)教材舉例

例一

練習五、寫一寫，畫一畫：請仿照課文的型式，寫一篇日記，並把所看到的景物畫出來。

月 日 星期 天氣

今天_ㄉ我_ㄛ和_ㄌ（誰）_____到_ㄌ（哪裡）_____去_ㄌ（做什麼事）_____。

我_ㄛ看_ㄌ到_ㄌ_____

我_ㄛ聽_ㄌ到_ㄌ_____

我_ㄛ覺_ㄌ得_ㄌ_____

（南一 3，習作 p. 41，第六課「賞鳥」）

例二

練習_ㄌ六_ㄟ、寫_ㄌ出_ㄌ對_ㄌ無_ㄨ名_ㄌ英_ㄌ雄_ㄌ的_ㄌ感_ㄌ謝_ㄌ

題目_ㄌ：我_ㄛ要_ㄌ謝_ㄌ謝_ㄌ您_ㄌ

說明_ㄌ：在_ㄌ社_ㄌ會_ㄌ的_ㄌ每_ㄌ一_ㄌ個_ㄌ角_ㄌ落_ㄌ，有_ㄌ許_ㄌ多_ㄌ的_ㄌ無_ㄨ名_ㄌ英_ㄌ雄_ㄌ，像_ㄌ堅_ㄌ守_ㄌ崗_ㄌ位_ㄌ

的_ㄌ警_ㄌ察_ㄌ伯_ㄌ伯_ㄌ、開_ㄌ早_ㄌ餐_ㄌ店_ㄌ的_ㄌ阿_ㄌ姨_ㄌ……。請_ㄌ你_ㄌ選_ㄌ一_ㄌ個_ㄌ對_ㄌ象_ㄌ，

用_ㄌ一_ㄌ段_ㄌ文_ㄌ字_ㄌ，寫_ㄌ下_ㄌ他_ㄌ的_ㄌ工_ㄌ作_ㄌ情_ㄌ形_ㄌ、他_ㄌ的_ㄌ辛_ㄌ勞_ㄌ，以_ㄌ及_ㄌ他_ㄌ對_ㄌ

社_ㄌ會_ㄌ的_ㄌ貢_ㄌ獻_ㄌ，最_ㄌ後_ㄌ寫_ㄌ下_ㄌ你_ㄌ對_ㄌ他_ㄌ的_ㄌ感_ㄌ謝_ㄌ或_ㄌ祝_ㄌ福_ㄌ。

（康軒 5，習作 p. 83，第十二課「在每一個角落」）

例三

練習_ㄌ六_ㄟ、我_ㄛ會_ㄌ寫_ㄌ作_ㄌ文_ㄌ（寫_ㄌ在_ㄌ作_ㄌ文_ㄌ簿_ㄌ裡_ㄌ，題_ㄌ目_ㄌ自_ㄌ訂_ㄌ）

主_ㄌ題_ㄌ內_ㄌ容_ㄌ：介_ㄌ紹_ㄌ自_ㄌ己_ㄌ看_ㄌ過_ㄌ的_ㄌ民_ㄌ間_ㄌ活_ㄌ動_ㄌ，例_ㄌ如_ㄌ：賽_ㄌ龍_ㄌ舟_ㄌ、猜_ㄌ燈_ㄌ謎_ㄌ、

迎_ㄌ媽_ㄌ祖_ㄌ、燈_ㄌ會_ㄌ、放_ㄌ天_ㄌ燈_ㄌ等_ㄌ。

提_ㄌ示_ㄌ重_ㄌ點_ㄌ：

1. 這_ㄌ個_ㄌ活_ㄌ動_ㄌ的_ㄌ名_ㄌ稱_ㄌ，以_ㄌ及_ㄌ觀_ㄌ賞_ㄌ的_ㄌ時_ㄌ間_ㄌ、地_ㄌ點_ㄌ等_ㄌ。

2. 這_ㄌ個_ㄌ活_ㄌ動_ㄌ的_ㄌ過_ㄌ程_ㄌ及_ㄌ內_ㄌ容_ㄌ。

3. 活動的高潮以及場面的氣氛

4. 看完活動後的感想

(翰林 6，習作 p. 45，第七課「有趣的謎語」)

(2) 文本分析說明

由表 F-1-4 可知，有 19.3% 的教材完整呈現指標，80.7% 未呈現，若習作有設計相關練習，則學生可透過教材習得該能力。

5. F-1-5 能概略分辨出作品中文句的錯誤。

1-5-1-1 能指出作品中有明顯錯誤的句子。

表 F-1-5

教材中呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	18	6.1%
部分呈現	0	0%
未呈現	278	93.9%
需深入訪談	0	0%

(1) 教材舉例

例一

練習五、刪去多餘的語詞

例：她是一座火山，數萬年來，~~火山~~經過多次的爆發。

1. 遠看富士山頂，好像似乎仕女的白紗帽。

2. 火山口有多種顏色及千山萬水奇百怪的岩石。

(南一 6，習作 p. 74，第十二課「最美麗的火山」)

例二

練習三、把多餘的字圈出來

1. 他們忙著招呼客人，喜歡迎大家來逛一逛。

(康軒 4，習作 p. 59，第十課「夜晚的街道」)

例三

練習五、念一、念，將多餘的字圈起來

1. 小老鼠對獅子問說：「獅大王，我來救您了。」
2. 小老鼠爬到獅子身上玩，把獅子吵醒。
3. 小老鼠哭著說：「獅大王，請不要吃我，我一定可能會報答您的。」

(翰林3，習作 p. 57，第八課「小老鼠救獅子」)

(2) 文本分析說明

由表 F-1-5 可知，有 6.1% 的教材完整呈現指標，93.9% 未呈現，習作若有設計如「把多餘的字圈出來」，或「刪去多餘的語詞」之類的練習，則學生可透過教材習得該項能力，但由表 F-1-5 亦同時發現，教材中相關的練習偏少 (6%)。

然主指標中的「概略」字眼，其定義含糊，不易界定，建議可刪去「概略」一詞。

6. F-1-6 能概略知道寫作的步驟(從收集材料到審題、立意、選材及安排段落、組織成篇)，逐步豐富作品的內容。

1-6-3-1 能概略知道寫作的步驟。

1-6-7-2 能練習利用不同的途徑和方式，收集各類寫作的材料。

表 F-1-6

教材中呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	62	20.9%
部分呈現	0	0%
未呈現	234	79.1%
需深入訪談	0	0%

(1) 教材舉例

例一

練習二、課文的結構填充

雪地靈犬一

事情發生的背景——神父為了救人，（ ）。

事情發生的經過——1.巴利救出（ ）。

2.巴利被誤認成狼，（ ）。

事情的結果——大家將和巴利同品種的狗命名為（ ）。

（南一5，習作 p. 24，第四課「雪地靈犬」）

例二

練習五、作文

題目：我長大了

說明：… … 想一想，你曾有那些發現自己長大的經驗？這些經驗

又帶給你什麼感覺？寫出來和大家分享。

（康軒5，習作 p. 15，第二課「小鞋子」）

例三

資料的搜尋方法

想知道如何維持健康，你可以透過下列管道取得資料：

一、	運用圖書館的資源	利用圖書館的查詢系統，去查詢和健康相關書籍。
二、	運用人員的資源	可以一和老師、家人、朋友，互相討論研究。
三、	運用網路的資源	到搜尋網站搜尋和健康有關的資料。

* 小朋友，依據前面的方法，請你找一些有關「戒煙」的資料。

（翰林6，課本 p. 83，「統整活動三」）

(2)文本分析說明

由表 F-1-6 可知，有 20.9%的教材完整呈現指標，79.1%未呈現，教材較易呈現出細項指標 1-6-3-1，因為習作中若有關於課文大意的相關練習，學生即可了解課文寫作的步驟，然另一細項指標 1-6-7-2，在一到三年級的教材中，較少有讓學生蒐集材料的練習。

7. F-1-7 能認識並練習使用標點符號。

1-7-1-1 能認識並練習使用標點符號。

表 F-1-7

教材中呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	190	64.2%
部分呈現	106	35.8%
未呈現	0	0%
需深入訪談	0	0%

(1)教材舉例

例一

練習三、標點符號練習

▲ 風景愈來愈美（ ）我從窗邊往外一看（ ）好像到了世外桃園（ ）平原上的大樹（ ）綠草（ ）紅花（ ）都美極了（ ）

（南一 6，習作 p. 24，第四課「第一次搭飛機」）

例二

練習四、標點符號練習：在□中加上適當的標點符號。

爺爺笑著說□ □ 船仔頭不一樣了□ □ 真的□ 現在不僅常常有人來參觀□ 來體驗□ 夜宿三合院□ 的樂趣□ 還有老師帶著學生來校外教學呢□

（康軒 6，習作 p. 50，第八課「家在船仔頭」）

例三

練習三、填一填：給下面的句子加上標點符號。

- 曹操問() ()誰有辦法把這頭大象秤一秤() () ()
- 老師問我們() ()除了把石頭裝到空船上()還有沒有更省力的方法呢() ()

(翰林5，習作 p. 39，第六課「曹冲秤大象」)

(2)文本分析說明

由表 F-1-7 可知，有 64.2% 的教材完整呈現指標，主要是統整活動會介紹標點的使用方法，課文呈現上也會應用到不同標點符號，此外，習作中亦有出現標點練習，即便是句型練習或筆述問題，也都有機會練習使用標點符號。

然 35.8% 是屬於部份呈現，乃因課文內容雖呈現標點符號，但習作卻沒有相關練習，因此僅能符合「認識」，但沒有符合「使用」。

8. F-1-8 能分辨並欣賞作品中的修辭技巧。

1-8-2-1 能分辨並欣賞文章中的修辭技巧。

表 F-1-8

教材中呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	0	0%
部分呈現	296	100%
未呈現	0	0%
需深入訪談	0	0%

(1)教材舉例

例一

練習五、想像與感受：朋友真誠的對待，會讓你想到什麼？會讓你有什麼感受？請用比喻法把想到的事物和感受寫下來。

- 朋友真的讚美，就像()，讓我們()。
- 朋友真的安慰，就像()，讓我們()。

3. 朋友_の的_を幫助_を， 就_は像_に（ ）， 讓_は我_が們_が（ ）。

（南一 6，習作 p. 50，第八課「人人都需要朋友」）

例二

練習_を五_を、 創_を意_を想_を像_を：

不_は同_な的_な事_な件_な會_は讓_は我_が們_が的_な心_な情_な玩_は不_は一_は樣_な的_な遊_な戲_な。 請_は先_は依_は照_は提_は示_は， 將_は適_は當_は的_な語_な詞_な填_は入_は（ ）中_に， 再_は運_は用_は以_は想_は像_は和_は譬_は喻_は的_な法_な， 寫_は一_は個_な與_は心_な情_な相_は關_は的_な句_な子_な。

(1) 當_は選_は模_は範_は生_は， 心_な情_な好_は像_は（ ），
（ ）

（康軒 6，習作 p. 63，第十課「心情的遊戲」）

例三

練習_を五_を、 譬_は喻_は的_な練_は習_は： 想_は一_は想_は他_が們_が像_は什_な麼_な？ 再_は寫_は下_は來_は。

例_は如_は： 達_は立_は兩_は眼_は哭_は的_な又_は紅_は又_は腫_は， 像_は（ 兩_は個_は熟_は透_は的_な桃_は子_は ）。

1. 大_は象_は的_な四_は條_は腿_は粗_は得_は像_は（ ）。

2. 五_は顏_は六_は色_は的_な蝴_は蝶_は在_は空_は中_は飛_は舞_は， 像_は（ ）。

3. （ ）， 像_は（ ）。

（翰林 5，習作 p. 15，第二課「給你一個驚喜」）

(2) 文本分析說明

由表 F-1-8 可知，100%的教材完整呈現指標，主要是教材有呈現運用修辭的詞句，且習作中也會提供相關的練習。

然主指標與細項指標內容完全相同，且指標描述中的「欣賞」一詞較不易判定。

三、國小分段能力指標分析（四－六年級）

(一)注音符號應用能力

1. A-2-1 能利用注音符號，理解字詞音義，提昇閱讀效能。

2-1-1-1 能應用注音符號，分辨字詞的音義，提昇閱讀理解的效能。

表 A-2-1

教材中呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	284	88.2%
部分呈現	0	0%
未呈現	38	11.8%
需深入訪談	0	0%

(1)教材舉例

例一

很久很久以前，有一位人身蛇尾的女神，名叫女媧。盤古開天闢地，用身體創造了美麗的天地以後，她就在天地間到處遊歷。……

（南一 9，課本 p. 34，第五課「女媧造人」）

例二

當我一個人在草地上，

望著遠方連綿的山群，

我總是把我們的大地，

想像成一位和藹的巨人。

（康軒 7，課本 p. 8，第一課「大地巨人」課文內容）

例三

練習四、選詞填寫：選出適當的詞語填入()裡。

難得、難題、記得

1. 這次本班同學能到台東玩，實在()。

充_ㄉ滿_{ㄇㄨˋ}、裝_ㄉ滿_{ㄇㄨˋ}、布_ㄉ滿_{ㄇㄨˋ}

2.公_ㄉ園_ㄉ裡_ㄉ處_ㄉ處_ㄉ是_ㄉ綠_ㄌ色_ㄘ的_ㄉ草_ㄘ地_ㄉ，()了_ㄉ活_ㄉ潑_ㄉ的_ㄉ氣_ㄘ息_ㄘ。

難_ㄉ過_ㄉ、難_ㄉ忘_ㄉ、遺_ㄉ忘_ㄉ

指_ㄘ示_ㄉ、展_ㄘ示_ㄉ、標_ㄘ示_ㄉ

3.自_ㄉ然_ㄉ科_ㄉ學_ㄉ館_ㄉ最_ㄉ讓_ㄉ我_ㄘ()的_ㄉ是_ㄉ()區_ㄘ和_ㄉ熱_ㄘ

帶_ㄉ雨_ㄉ林_ㄘ區_ㄘ。

(翰林 7，習作 p. 13，第二課「遊福山植物園」)

(2)文本分析說明

由表 A-2-1 可知，有 88.2%的教材完整呈現指標，由於四年級國語課本在國字旁皆附注音，而五、六年級課文雖然沒有整課注音，但會針對生字部分加註注音；此外，各冊國語習作皆有國字注音練習，故學生可藉此習得該能力。

而 11.8%未呈現的部分則是五、六年級的統整活動內容部分皆無注音符號的出現，且統整活動也沒有習作練習的部分，所以該部分教材沒有呈現指標。

2. A-2-2 能應用注音符號，感受語文的優美。

2-2-2-1 能了解注音符號中語調的變化，並應用於朗讀文學作品。

表 A-2-2

教材中呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	299	92.9%
部分呈現	0	0%
未呈現	23	7.1%
需深入訪談	0	0%

(1)教材舉例

例一

經過一段很長的時間，男孩一直沒有來，大樹天天惦_ㄉ記_ㄉ著他，心裡很難過。有一天，洋溢_ㄉ著青春氣息的男孩終於來了。大樹搖晃_ㄉ著身體，高興的對男孩說：「來吧！孩子。快爬到我的身上，我好想念你開朗_ㄉ的笑聲啊！」

(南一 9，課本 p. 97，第十三課「愛心樹」)

例二

一個人的時候，

書本就只是我的王國。

打開書本，

可以聽見野獸在叢林裡怒吼；

可以看到原始人在鑽木取火；

公主和王子也會來邀請我，

拜訪他們的童話王國。

（康軒 8，課本 p. 24，第四課「一個人的時候」課文內容）

例三

台灣各地方的地名，與當地的地形、物產、發展過程或是先人的期望等息息相關。從這些地名的探索過程，可以讓我們對台灣有進一步的認識與了解，發現不一樣的台灣。

（翰林 10，課本 p. 16，第三課「台灣地名尋根」）

(2) 文本分析說明

由表 A-2-2 可知，有 92.9% 的教材完整呈現指標，主要是課文的呈現，可讓學生朗讀時體會語調變化，而 7.1% 未呈現是因本研究界定須有完整開頭、過程、結束之篇幅文章才算是文學作品，因此課本內的統整活動（如：語文天地一）不列入文學作品的計算。

然主指標提及「感受」一詞較為抽象，因此較難以界定。

3. A-2-3 能應用注音符號，擴充自學能力，提升語文學習效能。

2-3-8-1 能利用注音符號使用電子媒體(如電子辭典等)，提昇自我學習效能。

2-3-8-2 能利用注音輸入的方法，處理資料，提升語文學習效能。

表 A-2-3

教材中呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	0	0%
部分呈現	0	0%
未呈現	0	0%
需深入訪談	322	100%

(1)教材舉例

（略）需深入訪談。

(2)文本分析說明

由表 A-2-3 可知，100%需透過深入訪談。

然項細項指標 2-3-8-1 及 2-3-8-2，皆需透過整合電腦課程方可評估，且電子辭典在小學的使用情形未必普遍，城鄉間的差距也會影響此能力指標的達成。

(二)聆聽能力

1. B-2-1 能培養良好的聆聽態度。

2-1-2-1 能養成喜歡聆聽不同媒材的習慣。

2-1-5-2 能讓對方充分表達意見。

2-1-6-3 能養成耐心聆聽鄉土語言的態度。

2-1-9-4 能主動參與溝通與協調。

表 B-2-1

教材中呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	0	0%
部分呈現	0	0%
未呈現	0	0%
需深入訪談	322	100%

(1)教材舉例

（略）需深入訪談。

(2)文本分析說明

由表 B-2-1 可知，100%需透過深入訪談。

而細項指標 2-1-6-3 中應是屬於鄉土語言的能力部分，卻納入國語文的能力指標，有待商榷。

2. B-2-2 能確實把握聆聽的方法。

- 2-2-1-1 能聽出重點。
- 2-2-2-2 能在聆聽過程中，系統歸納他人發表之內容。
- 2-2-3-3 能發展仔細聆聽與歸納要點的能力。
- 2-2-3-4 能在聆聽不同媒材時，從中獲取有用的資訊。
- 2-2-4-5 能在聆聽過程中感受說話者的情緒。
- 2-2-5-6 能在聆聽過程中，以適當表情或肢體動作回應對方。
- 2-2-6-7 能概略聽懂鄉土語言表達的重點。
- 2-2-7-8 能簡要歸納聆聽的內容。
- 2-2-8-9 能結合科技資訊，提昇聆聽的速度，加速學習的效果。
- 2-2-8-10 能具備聆聽不同媒材的能力。
- 2-2-10-11 能正確記取聆聽內容的細節與要點。
- 2-2-10-12 能從聆聽中，思考如何解決問題。

表 B-2-2

教材中呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	30	9.3%
部分呈現	0	0%
未呈現	0	0%
需深入訪談	292	90.7%

(1)教材舉例

例一

練習五、聆聽練習：

仔細聆聽老師介紹「造紙術的發明」的故事，再回答下列

問題。

- (1) 蔡倫是哪個朝代的？為什麼他要找材料來寫字抄書？

(康軒 8，習作 p. 86，第十二課「發明與發現」)

例二

練習七、聽說練習：聽老師念完文章後，再口頭回答問題

1. 為什麼作者的父親會對關渡的自然景觀發出驚嘆？
2. 在文章中，人們如何珍惜關渡這塊土地？

(翰林 10，課本 p. 15，第三課「台灣地名尋根」)

(2)文本分析說明

由表 B-2-2 可知，9.3%的教材完整呈現能力指標，且課本或習作中的聆聽練習皆可呈現細項指標 2-2-1-1、2-2-2-2、2-2-3-4、2-2-7-8、2-2-8-9、2-2-8-10、2-2-10-11，因此學生可藉由教材習得上述能力，唯 2-2-2-2、2-2-7-8、2-2-10-11 等三項細項指標之內容有雷同處，建議精簡成一項即可。但細項指標 2-2-3-3、2-2-4-5、2-2-5-6 及 2-2-10-12，則需透過深入訪談，教材中無法呈現。

此外，高達 90.7%未呈現指標，可見在四到六年級的教材，對於國語文聆聽能力練習偏少，南一版四到六年級的國語教材更是未見相關練習。

而細項指標「2-2-6-7 能概略聽懂鄉土語言表達的重點」則屬於鄉土語言領域，卻放入國語文能力指標，並不恰當。

3. B-2-3 能聽出對方說話的表達技巧。

2-3-3-1 能聽出他人優美的表達技巧。

2-3-9-2 能主動學習說話者的表達技巧。

表 B-2-3

教材中呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	0	0%
部分呈現	0	0%
未呈現	0	0%
需深入訪談	322	100%

(1)教材舉例

（略）需深入訪談。

(2)文本分析說明

由表 B-2-3 可知，關於聆聽的技巧，100%需透過深入訪談方可判斷。

(三)說話能力

1. C-2-1 能充分表達意見。

2-1-1-1 在討論問題或交換意見時，能清楚說出自己的意思。

2-1-1-2 能与他人交換意見，口述見聞，或當眾做簡要演說。

2-1-2-3 在看圖或觀察事物後，能以完整語句簡要說明其內容。

表 C-2-1

教材中呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	182	56.5%
部分呈現	0	0%
未呈現	140	43.5%
需深入訪談	0	0%

(1)教材舉例

例一

練習五：回答問題

1. 如果你是課文中的弟弟，在決定冒險前，你會考慮哪些因素？為什麼？請在你認為會考慮的因素上面畫「○」，並寫出你的理由。

考慮的因素	選擇的理由
() 安全性	
() 自己的能力	
() 當時的環境	
() 事情的後果	

2. 除此之外，你還會考慮其他因素嗎？請你說一說。(口述)
3. 課文中兄弟兩人的個性不同，所追求的幸福也不同。請你分別對他們各說一段話，表達你的想法。

(南一 9，習作 p. 60，第九課「兩兄弟」)

例二

練習五、回答問題：

3. 「我像飛過一幅巨大的圖畫，欣賞了這片美麗的大地，風光。」

這句說話代表什麼含義？(口述)

(康軒 7，習作 p. 21，第三課「在空中飛行」)

例三

練習六、閱讀練習：先仔細閱讀文章，再回答問題

1. 看到題目「會動的帽子」，你首先想到什麼？

(翰林 10，課本 p. 61，第九課「珍重再見」)

(2)文本分析說明

由表 C-2-1 可知，56.5%的教材完整呈現能力指標，因習作中的口述問題大部分可以符合，但細分析之，發現細項指標 2-1-1-1 呈現於教材中的頻率最高，因為習作口述題目大都針對課文內容一問一答，較少有綜合性回答或看圖後回答的口述題，故細項指標 2-1-1-2 與 2-1-2-3 較少被使用到。

2. C-2-2 能合適的表現語言。

2-2-1-1 說話時能保持適當的速度與音量。

2-2-2-2 能針對問題，提出自己的意見或看法。

2-2-3-3 能轉述問題的內涵，並對不理解的問題，提出詢問。

2-2-4-4 能運用合適的語言，與人理性溝通。

2-2-4-5 能說出一段話或一篇短文的要點。

2-2-8-6 能具體詳細的講述一件事情。

表 C-2-2

教材中呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	186	57.8%
部分呈現	0	0%
未呈現	0	0%
需深入訪談	136	42.2%

(1)教材舉例

例一

練習五：回答問題

1. 如果你是課文中的弟弟，在決定冒險前，你會考慮哪些因素？為什麼？請在你認為會考慮的因素上面畫「○」，並寫出你的理由。

考慮的因素	選擇的理由
() 安全性	
() 自己的能力	
() 當時的環境	
() 事情的後果	

2. 除此之外，你還會考慮其他因素嗎？請你說一說。(口述)
3. 課文中兄弟兩人的個性不同，所追求的幸福也不同。請你分別對他們各說一段話，表達

你的想法。

(南一 9，習作 p. 60，第九課「兩兄弟」)

例二

練習三、回答問題：

1. 請舉出一個「公說公有理，婆說婆有理」的事實。(口述)

(康軒 11，習作 p. 74，第十一課「談辯論」)

例三

練習六、閱讀練習：先仔細閱讀文章，再回答問題

3. 本文一開始為什麼要先說「書櫃上有一頂帽子，小貓花花蹲在書櫃旁」？這段話的作用是什麼？

(翰林 10，課本 p. 61，第九課「珍重再見」)

(2)文本分析說明

由表 C-2-2 可知，57.8%的教材完整呈現能力指標，但細分析後發現細項指標方面僅有 2-2-2-2、2-2-4-5 及 2-2-8-6 可透過教材呈現，而 2-2-1-1、2-2-3-3 與 2-2-4-4 則需透過深入訪談判定。

然細項 2-2-4-4 其中「合適」及「理性溝通」強調的是語言上還是態度上？或兩者都有？難以界定。此外，C-2-2 主指標中的 2-2-2-2 與 C-2-1 主指標中的 2-1-1-1 類似；C-2-2 主指標中的 2-2-4-5 也與 C-2-1 主指標中的 2-1-2-3 類似；C-2-2 主指標中的 2-2-8-6 又與 C-2-1 主指標中的 2-1-1-2 類似，可見聆聽能力指標中重複性較高，建議可以再精簡。

3. C-2-3 能表現良好的言談。

2-3-4-1 他人與自己意見不同時，仍樂意與之溝通。

2-3-5-2 能正確、流利且帶有感情的與人交談。

2-3-5-3 能從言論判斷是非，並合理應對。

2-3-5-4 能透過語言，表達對他人的關心。

2-3-6-5 能談吐清晰，風度良好。

2-3-6-6 能養成說話負責的態度。

2-3-7-7 說話用詞正確，語意清晰，內容具體，主題明確。

2-3-7-8 有條理有系統的說話。

2-3-8-9 能利用電子科技，統整訊息的內容，作詳細報告。

2-3-8-10 能利用播音器材練習良好的語言表達

表 C-2-3

教材中呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	1	0.3%
部分呈現	0	0%
未呈現	0	0%
需深入訪談	321	99.7%

(1)教材舉例

例一

文化地圖：

愛麗絲自從作了一趟夢境旅遊以後，對旅遊產生了很大的興趣。現在她準備去拜訪幾個文明古國，以便體驗世界各地不同的文化。……

你可以到書店或圖書館查閱 1. 旅遊書籍 2. 歷史、地理書籍，或上網查閱 1. 旅遊網站 2. 旅行社網站 3. 出版社網站……幫愛麗絲補充更詳盡的資料。

（康軒 12，課本 p. 46，統整活動二）

(2)文本分析說明

由表 C-2-3 可知，僅有 0.3% 的教材完整呈現能力指標，且只有細項指標 2-3-8-9 可透過教材呈現，其餘皆需透過深入訪談評估。由表的數據與例證中顯示只有康軒版 12 冊的統整活動有針對指標呈現相關教材，南一與翰林版本皆無。

至於細項指標 2-3-8-10 中提及「播音器材」，是指教室用麥克風之類的「擴音器材」，或是學校「播音系統」？可再詳加界定清楚。

4. C-2-4 能把握說話重點，充分溝通。

2-4-9-1 能抓住重點說話。

2-4-9-2 能主動學習充實說話的內容。

2-4-10-3 能報告解決問題的方法。

2-4-10-4 能與人討論問題，提出解決問題的方法。

表 C-2-4

教材中呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	182	56.5%
部分呈現	0	0%
未呈現	140	43.5%
需深入訪談	0	0%

(1)教材舉例

例一

練習五：回答問題

1. 如果你是課文中的弟弟，在決定冒險前，你會考慮哪些因素？為什麼？請在你認為會考慮的因素上面畫「○」，並寫出你的理由。

考慮的因素	選擇的理由
() 安全性	
() 自己的能力	
() 當時的環境	
() 事情的後果	

2. 除此之外，你還會考慮其他因素嗎？請你說一說。(口述)
3. 課文中兄弟兩人的個性不同，所追求的幸福也不同。請你分別對他們各說一段話，表達你的想法。

(南一 9，習作 p. 60，第九課「兩兄弟」)

例二

問題與導論：

分組蒐集有關「外來種排擠原生種」的例子，大家一起討論「引進外來種的好壞」。

(康軒 11，課本 p. 105，第十三課「不同角度看報導」)

例三

練習四、回答問題

1. 狐假虎威這篇故事是從哪一本書選錄出來的？說這個故事的人是誰？他為什麼要說這個故事？(口述)

(翰林 12，課本 p. 21，第三課「狐假虎威」)

(2)文本分析說明

由表 C-2-4 可知，有 56.5% 的教材完整呈現能力指標，因為習作中與「回答問題」有關的設計，皆可讓學生習得此能力，但僅細項指標 2-4-9-1、2-4-10-3 與 2-4-10-4 能透過教材呈現。

然進一步分析後發現細項指標 2-4-10-3 與 2-4-10-4 意思雷同，建議修正或合併。至於細項指標 2-4-9-2 則需透過深入訪談評估。

(四)識字與寫字能力

1. D-2-1 能認識常用中國文字 2,200-2,700 字。

2-1-1-1 能認識常用中國文字 2,200-2,700 字。

2-1-3-2 能利用簡易的六書原則，輔助認字，理解字義。

表 D-2-1

教材中呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	322	100%
部分呈現	0	0%
未呈現	0	0%
需深入訪談	0	0%

(1)教材舉例

例一

造字原理（二）

一會意與形聲

會意：

會意是把兩個或兩個以上的字組合起來，使它們的意義相合或加強，成為另一個新字。

例如：

信→人+言：人言為信，人所說的話要有信用。

（南一 9，課本 p. 50，「語文天地二」）

例二

一、認識六書一形聲

形聲字是由聲符和形符結合而成的字。形符代表字義，聲符代表字音，像「桂」這個字，就是一個形聲字。它的形符是「木」，表示是木本科的植物；它的聲符是「圭」，表示有「ㄍㄨㄟ」的聲音。

（康軒 10，課本 p. 40，「統整活動二」）

例三

國字的由來一象形字

「象形字」一是古人依據物體外在的形狀加以描繪，所創造出來的文字。這種造字方法，是先人對生活週遭的事務，仔細觀察的成果。我們可以窺見的從文字的圖像，了解它所代表的意義。……

（翰林 9，課本 p. 32，「統整活動一」）

(2)文本分析說明

由表 D-2-1 可知，100%的教材完整呈現能力指標，因國語課本中的國字教學皆可以讓學生習得指標能力，尤其是細項指標 2-1-1-1。

至於細項指標「2-1-3-2 能利用簡易的六書原則，輔助認字，理解字義」的描述中，提到六書的知識，在教材的安排上皆是呈現於國語課本中的統整活動或語文天地，才有相關的內容。

2. D-2-2 會查字辭典，並能利用字辭典，分辨字義。

2-2-3-1 會查字辭典，並能利用字辭典，分辨字義。

2-2-8-2 會使用電子字典。

表 D-2-2

教材中呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	204	63.4%
部分呈現	0	0%
未呈現	118	36.6%
需深入訪談	0	0%

(1)教材舉例

例一

練習四、發現與發明的分辨：先查字典寫出「發現」和「發明」的詞義，再依詞義，把語詞填入適當的句子中。

發現：()

發明：()

1. 愛迪生 () 了電燈。

2. 你觀察這個標本這麼久了，有什麼 () 嗎？

3. 阿貴 () 那棵樹上有個大蜂窩。

4. 瓦特 () 蒸汽機，使人類的生活更進步。

(南一 7，習作 p. 40，第六課「魯班的故事」)

例二

練習三、認識詞義：把引號中詞語的意義寫出來。

1. 由歐洲時，絕不能錯過建造得「美輪美奐」的城堡。

(康軒 12，習作 p. 39，第六課「神祕的城堡」)

例三

練習二：字義練習，把引號中的字義寫出來。

1. 湖泊上有一「葉」扁舟。()

樹上的「葉」子掉下來了。()

2. 他一「向」活潑好動。()

「向」陽的房子有一點熱。()

(翰林 12，課本 p. 13，第二課「最後一片葉子」)

(2) 文本分析說明

由表 D-2-2 可知，63.4% 的教材完整呈現能力指標，但細項指標僅有 2-2-3-1 能呈現，而細項指標 2-2-8-2 則需透過深入訪談。

然電子辭典在小學的使用情形未必普遍，城鄉之間的差距也是會影響此能力指標的達成。

3. D-2-3 能概略了解筆畫、偏旁變化及結構原理。

2-3-2-1 能流暢寫出美觀的基本筆畫。

2-3-2-2 能應用筆畫、偏旁變化和間架結構原理寫字。

2-3-2-3 能用正確、美觀的硬筆字書寫各科作業。

表 D-2-3

教材中呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	264	82%
部分呈現	0	0%
未呈現	58	18%
需深入訪談	0	0%

(1) 教材舉例

例一

認識「字」的結構

【左_弱右_相相等_的字_ハ】：弱_弱 朋_朋 雖_雖 軟_軟 競_競

【左_寬右_窄的_字ハ】：剩_剩 到_到 副_副 數_數 對_對

【左_窄右_寬的_字ハ】：仙_仙 蹈_蹈 淹_淹 編_編 繼_繼

【左_子右_子三_子等_子分_子的_子字_子】：謝_子 樹_子 攤_子 辦_子 鄉_子… …

(南一 8，課本 p. 64，「語文天地三」)

例二

寫字指導—認識字體書寫原則

想要寫出一手好字，除了知道字體的基本筆劃、間架結構和筆劃順序等基本知識外，還須掌握楷書書寫的幾個原則，這樣才能寫出符合楷書特性的優美字體。

書寫原則	說明	優美字體示例	書寫不當示例
俯仰原則	橫畫要有方向變化。	三	
均分原則	筆劃分開的空間要均分。	甘、目、木	
銜接原則	筆畫要銜接得當。	口	
高低原則	比畫要有高低變化。	人、兵、付	
大小原則	字體形體重複時，前小後大。	炎、林	
外形原則	獨體字注意外部形狀。	土、下	
比例原則	合體字注意寬窄、長短、高低變化。	割、咪、勁	

(康軒 10，課本 p. 84，「統整活動四」)

例三

練習一、填寫國字或注音：

1. 在溫()ㄊㄩˇ的午後，走過山()ㄉㄨㄛˊ，就看到開著紅褐()色花()ㄇㄨㄟ
 ㄟ的五節芒……。

(翰林 9，課本 p. 16，第三課「湖邊散布」)

(2)文本分析說明

由表 D-2-3 可知，82%的教材完整呈現能力指標，由於國語習作皆有習寫練習，部分統整活動也有介紹寫字應注意的原則。

然細項指標 2-3-2-3 中的「美觀」屬於主觀認定，不易判別。

4. D-2-4 能養成執筆合理、坐姿適當，以及書寫正確、迅速、保持整潔與追求美觀的習慣。

2-4-1-1 能保持良好的書寫習慣(正確的坐姿及執筆方法)，並且運筆熟練。

表 D-2-4

教材中呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	0	0%
部分呈現	0	0%
未呈現	0	0%
需深入訪談	322	100%

(1)教材舉例

(略) 需深入訪談。

(2)文本分析說明

由表 D-2-4 可知，100%需透過深入訪談。

然主項指標 D-2-4 中提及「書寫正確、迅速、保持整潔與追求美觀的習慣」和 D-2-3 的細項指標「2-3-2-3 能用正確、美觀的硬筆字書寫各科作業」有部分觀念重疊，其實本指標用意在讓學生學習正確的書寫的能力，是否須強調速度？應是見仁見智的觀點，因此建議指標描述可再精簡。

5. D-2-5 能掌握楷書的筆畫、偏旁搭配、形體結構和書寫方法，並練習用硬筆、毛筆寫字。

2-5-1-1 能正確掌握筆畫、筆順、偏旁覆載和結構。

2-5-1-2 能掌握楷書偏旁組合時變化的搭配要領。

2-5-1-3 能掌握楷書組合時筆畫的變化。

2-5-1-4 能認識筆勢、間架、形體和墨色。

表 D-2-5

教材中呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	277	86%
部分呈現	0	0%
未呈現	45	14%
需深入訪談	0	0%

(1)教材舉例

例一

認識字的結構

1. 品字形：品 森 晶 蟲 轟 淼

2. 上合，下三分：彙 蒞 嶽

3. 上三分，下合：變 懲 戀 盥 鑾 饗
4. 左右合，中分：激 澈 徵 澎 僻 掛
5. 上下合，中分：靈 率 尋 褒 褻 寶……

（南一 9，課本 p. 105，「語文天地四」）

例二

寫字指導—認識字體書寫原則

想要寫出一手好字，除了知道字體的基本筆劃、間架結構和筆劃順序等基本知識外，還須掌握楷書書寫的幾個原則，這樣才能寫出符合楷書特性的優美字體。

（康軒 10，課本 p. 84，統整活動四）

例三

在溫()TUV的午後，走過山()ㄣㄛ，就看到開著紅褐()色花
()ムメへゝ的五節芒……。

（翰林 9，課本 p. 16，第三課「湖邊散步」）

(2)文本分析說明

由表 D-2-5 可知，有 86% 的教材完整呈現指標，且僅有細項指標 2-5-1-1 是最常呈現的，因為在每課課文下面的生字表會有結構分析，配合生字講解教學，學生即可習得該能力。此外，在統整活動或語文天地中，也會介紹字的書寫結構及寫字應注意的原則，唯獨筆順部分較難判斷。

主指標中提及毛筆使用，但現今國小的書法教學多屬於各校自行決定，習作也並未提供相關的練習，因此毛筆寫字的能力指標與教學現場有極大的差距，不少學生從未使用過毛筆寫字。因此，細項指標 2-5-1-2、2-5-1-3 及 2-5-1-4 應進一步檢討修正，如重視此毛筆書寫能力的養成，則必須提供相關的配套計畫。

6. D-2-6 能欣賞楷書名家碑帖，並辨識各種書體(篆、隸、楷、行)的特色。

2-6-2-1 能欣賞楷書名家(歐、顏、柳、褚等)碑帖。

2-6-6-2 能辨識各種書體(篆、隸、楷、行)的特色。

2-6-2-3 能概略欣賞行書的字形結構。

2-6-6-4 能知道古代書法名家相關的故事。

表 D-2-6

教材中呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	6	1.9%
部分呈現	0	0%

未呈現	316	98.1%
需深入訪談	0	0%

(1)教材舉例

例一

認識書法(一)：

中國文字是非常特別的文字。它不但表形、表義，不受時空的影響，而且字形變化大。文人不只用它傳達訊息，而且還發展出獨特的書法藝術。……

篆書：簡單的說，小篆就是秦代的標準字體。……

隸書：隸書的製作，……，隸書乃將秦代以前的字體的曲線變為直線……。

(南一 12，課本 p. 50，「語文天地二」)

例二

認識書法—書法的字體(一)篆書、隸書

認識書法—書法的字體(二)楷書、草書、行書

(康軒 12，課本 p. 22, 23、70, 71，「統整活動一、三」)

例三

書法家的故事—慧眼獨具的褚遂良

褚遂良(西元五九六~六五八年)，唐 前塘(今浙江 杭州)人。他的父親和書法名家虞世南、歐陽詢都是至交好友。虞世南去世後，唐太宗常感嘆……

(翰林 11，課本 p. 26, 27，「統整活動一」)

(2)文本分析說明

由表 D-2-6 可知，有 1.9%的教材完整呈現指標，但僅出現在統整活動中，統整活動才會介紹書法知識。

然現今國小的書法教學多屬於各校自行決定(高雄市狀況)，習作並未提供相關的練習，因此學生對於書法名家碑帖或各種書體的認識，仍屬霧裡看花，並無深刻體驗。

7. D-2-7 能激發自我寫字的興趣。

2-7-10-1 能激發自我寫字的興趣。

表 D-2-7

教材中呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	0	0%
部分呈現	0	0%

未呈現	322	100%
需深入訪談	0	0%

(1)教材舉例

(略) 需深入訪談。

(2)文本分析說明

由表 D-2-7 可知，100%需深入訪談。但細項指標 2-7-10-1 與主指標內容完全相同，且此項指標即便透過深入訪談，亦因其定義過於抽象難以判定。

(五)閱讀能力

1. E-2-1 能掌握文章要點，並熟習字詞句型。

2-1-1-1 熟習活用生字語詞的形音義，並能分辨語體文及文言文中詞語的差別。

2-1-7-2 能掌握要點，並熟習字詞句型。

表 E-2-1

教材中呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	322	100%
部分呈現	0	0%
未呈現	0	0%
需深入訪談	0	0%

(1)教材舉例

例一

練習二、引號裡的字指的代詞是什麼？請填入正確的號碼。

①河蚌 ②鷸鳥和漁翁 ③河蚌和漁翁 ④鷸鳥 ⑤河蚌和鷸鳥 ⑥漁翁

1. 鷸啄「其」肉→ ()
2. 蚌合而拊「其」喙→ ()
3. 「兩者」不肯相舍→ ()
4. 漁者得而并禽「之」→ ()

(南一 11，習作 p. 12，第二課「鷸蚌相爭」)

例二

練習二、句型練習：

1. 一旦……就—

●例句：人類一旦開發大腦，就可以激發無限創意。

造句：

2. 即使……只要……就—

●例句：即使資質普通的人，只要掌握開發潛能的鑰匙，就有無限的可能。

造句：

（康軒 9，習作 p. 38，第六課「迎向挑戰」）

例三

用古文詞句寫坐而成的文章，稱為「文言文」；而用現代的語言所寫成的文章，稱為「白話文」，或稱「語體文」。……在「詞語」的應用上，也與語體文有著以下的不同：

一、「代名詞」的不同：例如：狐假虎威故事裡的「子無敢食我也」，其中「子」是代名詞，等於語體文中的「你」……。

二、「語尾助詞」的使用：文言文中常有使用於尾助詞的習慣，這個字往往是沒有什麼意義的。例如：「子無敢食我也」、「是逆天帝命也」…等句中的也，都是屬於語尾助詞。

三、用字的精簡：文言文在詞彙運用上比語體文簡練，例如文言文中的「得狐」，翻譯成語體文，就是「抓到了一隻狐狸」…。

（翰林 12，課本 p. 33, 34，「統整活動一」）

(2) 文本分析說明

由表 E-2-1 可知，100% 的教材能完整呈現指標，因為四、五、六年級的教材中，都會有詞語或句型練習，有些更需先解釋詞語意思再進行造句，而文言文雖在國小階段出現比例較少，但透過課本注釋，也能比較出語體文及文言文中詞句的差別，因此學生可藉此習得該項技能。

2. E-2-2 能調整讀書方法，提昇閱讀的速度和效能。

2-2-1-1 能養成主動閱讀課外讀物的習慣。

2-2-1-2 能調整讀書方法，提昇閱讀的速度和效能。

表 E-2-2

教材中呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	0	0%
部分呈現	0	0%
未呈現	0	0%
需深入訪談	322	100%

(1)教材舉例

(略) 需深入訪談

(2)文本分析說明

由表 E-2-2 中發現，100%需透過深入訪談，如「2-2-1-1 能養成主動閱讀課外讀物的習慣」中的養成主動閱讀習慣，是十分主觀的概念，需透過長期的教室觀察才可得知學生有無主動閱讀的習慣；而「2-2-1-2 能調整讀書方法，提升閱讀速度與效能」，需透過透過深入訪談了解課室情況與教師教學策略，無法直接從教材呈現。

3. E-2-3 能認識基本文體的特色及寫作方式。

2-3-2-1 能了解文章的主旨及取材結構。

2-3-2-2 能概略理解文法及修辭的技巧。

2-3-2-3 能認識基本文體的特色。

表 E-2-3

教材中呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	322	100%
部分呈現	0	0%
未呈現	0	0%
需深入訪談	0	0%

(1)教材舉例

例一

「鷸蚌相爭」是戰國策裡的一則寓言故事。故事的背景是：趙王想攻打燕國，燕王請蘇代當說客，向趙王遊說，希望他放棄這個念頭。蘇代見了趙王，就用「鷸蚌相爭」的故事做比喻，說明兩國相爭，誰都得不到好處。趙王聽了，覺得很有道理，就決定不攻打燕國，免去了一場戰爭。

(南一 11，課本 p. 14，第二課「鷸蚌相爭」)

例二

課次	課名	文體	內容概要
第四課	叢林醫生史懷哲	記敘文	記敘史懷哲以實際行動倡導和平與尊重生命的理念。

(康軒 2，課本 p. 25，第二單元「生命的光輝」)

例三

從春季到夏季

從黑夜到黎明

夢 在風的搖籃中孕育

夢 在雨的滋潤中萌芽

爲了尋覓另一個國土

爲了再造另一個家園

悄悄的

依依的

我告別溫馨的老屋

朝向未知的遠方

飛翔

(翰林 11，課 p. 6~7，第一課「飛翔」)

(2) 文本分析說明

由表 E-2-3 可知，教材 100% 完整呈現指標，因為在課文中能呈現細項指標 2-3-2-1 及 2-3-2-2 (如例三中能看出課文中有類疊、轉化等修辭及詩歌的特色)，而在統整活動或是語文天地中也會講述到基本文體的特色，學生可藉此習得該技能，故教材能呈現細項指標。

4. E-2-4 能掌握不同文體閱讀的方法，擴充閱讀範圍。

2-4-2-1 能掌握不同文體閱讀的方法。

2-4-2-2 能讀出文章的抑揚頓挫與文章感情。

2-4-6-3 能主動閱讀古今中外及臺灣文學作品。

2-4-7-4 能將閱讀材料與實際生活情境相聯結。

表 E-2-4

教材中呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	322	100%
部分呈現	0	0%
未呈現	0	0%
需深入訪談	0	0%

(1) 教材舉例

例一

閱讀指導—怎樣閱讀古典詩詞：當我們閱讀古典詩詞時，都會被作品優美的詞句、深遠的意境、豐富的情感、和諧的節奏所吸引。但是，由於古典詩詞時代久遠，要懂得正確的閱讀方法，才能理解其中所蘊含的意義與美感。閱讀古典詩詞的方法，有以下幾種：

首先，要輕聲吟誦。古典詩詞注重押韻……

其次，閉目靜思，想像詩境。蘇東坡讀王維的詩「詩中有畫，畫中有詩」……

最後，深入賞析，理解內容。有些古典詩詞，是作者在特別的遭遇中有感而發……

(南一 11，課本 p. 26，「語文天地一」)

例二

閱讀指導—怎麼讀詩

詩歌是精鍊的語言，反映作者豐富的情感。究竟要怎樣讀詩，才能品味其中的韻味呢？
首先，要把握詩歌的中心主題，了解作者的思緒與情緒。例如：……

其次，要能大聲誦讀詩歌，表現詩歌的音樂性與節奏感。例如：……

最後，要跟著作品進入作者的想像世界，體會作者刻畫的詩境，並從中了解作者的創意與巧思。例如：……

(康軒 10，課本 p. 44，統整活動二)

例三

閱讀詩歌的方法

閱讀詩歌可以從以下幾個方面著手：一、體會詩歌的畫面：詩人把他的情感或意念，透過文字的描述……。讀詩歌時，能欣賞文字意義所顯現的畫面，才能確切的了解或體會詩歌的內容。二、抓住詩歌的主旨：閱讀詩歌時，要先了解作者寫這首詩的原因及寫這首詩的背景或目的，才能抓住詩歌的主旨……。三、讀書詩歌的節奏：詩歌的節奏來自文字本身的音韻，朗讀時抓住節奏，起伏有致，自然能掌握詩歌的情趣和韻味。尤其是重複的節奏……。四、領悟詩歌的啓示：一首好的詩歌，對讀者會有所助益……。

(翰林 11，課 p. 31，統整活動一)

(2)文本分析說明

由表 E-2-4 可知，教材 100%完整呈現指標。進一步分析發現細項指標 2-4-2-1 可在語文天地或統整活動中習得不同文體的閱讀方法；2-4-2-2 是可透過注音符號的聲調變化讀出文章的抑揚頓挫與感情，學生可藉由習作練習或課本內容習得。

然細項指標 2-4-6-3、2-4-7-4 需藉由深入訪談了解師生互動及授課內容，才能得知有無達到指標要求之能力。

5. E-2-5 能利用不同的閱讀策略，增進閱讀的能力。

2-5-3-1 能利用不同的閱讀策略，增進閱讀的能力。

2-5-7-2 能應用組織結構的知識(如：順序、因果、對比關係)閱讀。

2-5-9-3 能用心精讀，記取細節，深究內容，開展思路。

表 E-2-5

教材中呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	19	5.9%
部分呈現	0	0%
未呈現	0	0%
需深入訪談	303	94.1%

(1)教材舉例

例一

閱讀策略－預測：

小朋友，你在看書的時候，會先看什麼？一般人通常會先看書名，再看目錄，想一想這本書可能在說什麼；然後，翻一翻內容，看看自己猜得對不對、這本書是不是像自己所預想的那麼好看－這就是閱讀策略中的「預測」。

「預測」，就是根據已知的線索進行推論。同一篇文章或同一本書可以做多次的預測，經由不斷預測與驗證的過程，可以讓讀者更深入的了解作者所要傳達的旨意、將作品與自己的經驗做連結，讓閱讀印象更加深刻。……

如果要針對一篇文章或一本書進行預測，以下幾個步驟可以參考：一、先看題目或書名……二、如果是閱讀書籍的話，……七、看完結局，想一想和最先預測的有何異同？並思考造成差異的原因。……

（南一 11，課本 p. 72，「語文天地三」）

例二

閱讀指導：

……在閱讀歷史故事時，我們可以用以下幾個問題來幫助自己閱讀與理解。(1)這個故事發生在哪個時代？故事的背景是怎麼樣？……(4)讀過以後，對事件、人、人物有怎樣的評價？

（康軒 9，課本 p. 21，「統整活動一」）

例三

閱讀指導－如何歸納主旨

要如何掌握作品主旨呢？你可以從文章的「題目」、「重點段意」、「全文大意」、「關鍵字詞」等，去尋找文章的思想內涵。一般的步驟，事先清理文章的段落大意、結構，掌握主要的內容，再探導文章的重點，然後從文章的性質和作目的，歸納推論出文章的中心思想，它

就是「主旨」。……可見大意是「具體的內容」，而主旨是比較「抽象的道理或情義」，因此我們閱讀一篇文章之後，都應細心琢磨，再三品味，才能咀嚼出作者的寫作用意，了解文章的主旨。

（翰林 12，課 p. 91，「統整活動三」）

(2) 文本分析說明

由表 E-2-5 可知，有 5.9% 的教材完整呈現指標，且僅有細項指標 2-5-3-1 可透過教材呈現，由於教導學生閱讀策略的內容往往出現在統整活動或語文天地，因此呈現率非常低。而「E-2-2 能調整讀書方法，提昇閱讀的速度和效能」，和本項指標的描述有部分概念重疊。

6. E-2-6 能熟練利用工具書，養成自我解決問題的能力。

2-6-3-1 能利用圖書館檢索資料，增進自學的能力。

2-6-3-2 能熟練利用工具書，養成自我解決問題的能力。

2-6-3-3 學習資料剪輯、摘要和整理的能力。

表 E-2-6

教材中呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	208	64.6%
部分呈現	0	0%
未呈現	114	35.4%
需深入訪談	0	0%

(1) 教材舉例

例一

練習二：字音練習：下列各題「 」中的字，讀音都一樣的打√。（不會的字可以查字典）

☐ 1. 合「併」／「拚」命／「拚」業績

☐ 2. 描「摹」／「模」仿／「磨」練

☐ 3. 管「弦」／「絃」樂／「玄」妙

（南一 11，習作 p. 42，第七課「彼得與狼」）

例二

練習二、先查一查辭典，再寫出「 」中詞語適當的解釋。

1. 他「應邀」擔任晚會的主持人。

2. 突然聽到這個消息，她整個人「愣」住了。題目明確指出利用字典查字義，故

（康軒 9，習作 p. 7，第一課「名人記趣」）

例三

練習五、回答問題：

你能運用網際網路、圖書館等方式查詢資料，或是運用你親身的旅遊經驗，為大家介紹一處國內外的名勝古蹟嗎？

建議 或 感想	特色	位置 地理	景點 觀光	來源 資料
				☐ 旅遊經驗 ☐ 圖書資料 ☐ 網際網路

(翰林 12，習 p. 35，第五課「三峽祖師廟」)

(2) 文本分析說明

由表 E-2-6 可知，有 64.6% 的教材完整呈現指標，而 35.4% 未呈現。

在第二階段，每一冊都會有幾課有讓學生利用工具書(如字典)來查詢字音或字義，以養成自我解決能力的題型，故此指標 64.6% 的呈現率幾乎都是因為符應細項指標 2-6-3-2，而 2-6-3-1、2-6-3-3 達成率反而較少。

此外，在例三中，不管學生是運用何種方式來取得資料，在其他需填寫的空格中，學生都必須運用擷取重點及摘要的方式將重點寫出，因此亦可符應細項指標 2-6-3-3 提及的學習資料剪輯、摘要和整理的能力；若是經由圖書館藏書取得資料，則同時符應 2-6-3-1、2-6-3-3 等能力。

7. E-2-7 能配合語言情境閱讀，並了解不同語言情境中字詞的正確使用。

2-7-4-1 能概略讀懂不同語言情境中句子的意思，並能依語言情境選用不同字詞和句子。

2-7-4-2 能配合語言情境，欣賞不同語言情境中詞句與語態在溝通和表達的效果。

表 E-2-7

教材中呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	210	65.2%
部分呈現	0	0%
未呈現	0	0%
需深入訪談	112	34.8%

(1) 教材舉例

例一

練習四：請圈出句中最合適的語詞

1. 這件事的發展居然在我的（意料之中／意料之外）。
2. 做事要（三心二意／三思而行），才可以避免錯誤。
3. 考試時，她未經（思索／索取）就寫下答案，結果錯誤百出。

（南一 9，習作 p. 65，第十課「審慎的選擇」）

例二

練習三、詞義辨別：

1. 觀察力十分敏銳的他，常能事實的避開敏感的話題，所以人緣非常好。

(1) 他的皮膚異常〈 〉，動不動就起疹子。

(2) 他的觀察力非常（ ），對事理看法極為精闢。

（康軒 10，習作 p. 43，第六課「山裡山外」）

例三

練習四、回答問題：

(1) (④) 「□□在漁人碼頭附近，不時有陣陣微風吹來。」□□中應填入下列哪個詞語？①信心②信仰③大步④信步。

例三中，學生必先了解句中敘述的情境或意涵，且了解每個詞語的意義，才能掌握問題的重點選出正確答案，故符合 E-2-7-4-1「能概略讀懂不同語言情境中句子的意思，並能依語言情境選用不同字詞和句子」。

（翰林 10，課 p. 34，第六課「與櫻花有約」）

(2) 文本分析說明

由表 E-2-7 可知，有 65.2% 完整呈現指標，且教材僅能呈現細項指標 2-7-4-1；而細項指標 2-4-7-2 中能否欣賞不同情境中詞句的效果，需透過深入訪談判定。

8. E-2-8 能共同討論閱讀的內容，並分享心得。

2-8-5-1 能討論閱讀的內容，分享閱讀的心得。

2-8-5-2 能理解作品中對週遭人、事、物的尊重關懷。

2-8-5-3 能在閱讀過程中，培養參與團體的精神，增進人際互動。

2-8-9-4 能主動記下個人感想及心得，並對作品內容摘要整理。

表 E-2-8

教材中呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	166	51.6%
部分呈現	0	0%
未呈現	0	0%
需深入訪談	156	48.4%

(1)教材舉例

例一

練習六：閱讀測驗

愛因斯坦的故事

(一) 愛因斯坦在瑞士上中學時，有一天應邀參加一個同學的生日聚會……。

(二) 愛因斯坦未成名之前，有一次在紐約街上，碰到了一個熟人……。

◎回答問題

1. 愛因斯坦在瑞士上中學時的穿著，為什麼老同一套？（可複選）

☐衣服能穿、夠穿就好，不必要常常換新。

☐他是粗心大意的人，凡事無所謂。

☐自己還不會賺錢，不能爲了愛面子而加重父母的負擔。

2. 同學們學愛因斯坦寒酸，有沒有讓他覺得難堪，為什麼？（筆述）

3. 讀了第二個小故事，你覺得愛因斯坦是個怎樣的人？（筆述）

4. 你認為說話時，應留意哪些原則，才能增進人際關係？（口述）

（南一 11，習作 p. 62, 63，第十課「語言與智慧」）

例二

練習五、先讀一讀，再回答問題。

我彷彿是一個探險家，到了一個夢寐以求的地方，很滿足的放鬆身心……

5. 說一說，這篇文章和「走在山路上」，你比較喜歡哪一篇？為什麼？（口述）

（康軒 9，習作 p. 46, 47，第七課「小樹」）

例三

練習六、閱讀測驗

蜂(詠物詩) 唐 羅隱

不論平地與山尖 無限風光盡被占

採得百花成蜜後 爲誰辛苦爲誰甜

詩意：不管是平地或山頂上，廣闊的風景全被蜜蜂佔去；蜜蜂啊！當你採得百花回來釀成蜜後，自己並未享受，你到底爲誰辛苦？爲誰釀成甜甜的花蜜呢？

2. (②)作者對蜜蜂的看法是什麼？①讚美蜜蜂的辛苦②同情蜜蜂的辛勞③勸人學習蜜蜂的勤勞④效法蜜蜂珍惜時間的精神

3. 請以「蜜蜂」爲主題，寫出對這首詩的感受？(五十字以內)

(翰林 10，課 p. 24, 25，第四課「爸爸的寶貝」)

(2)文本分析說明

由表 E-2-8 可知，有 51.6% 的教材完整呈現指標。以例三為例，詩中了解蜜蜂的辛苦，那種先人種樹、後人乘涼的精神，培養學生對蜜蜂的尊重與關懷，更結合課文內容，也了解到父親一磚一瓦建造房子的辛苦，教材呈現出細項指標「2-8-5-2 能理解作品中對週遭人、事、物的尊重關懷」之能力。

綜合言之，細項指標 2-8-5-1、2-8-5-2 與 2-8-9-4 很容易由習作的練習題中呈現，然細項指標 2-8-5-3 則需透過深入訪談才能了解判別。

9. E-2-9 能結合電腦科技，提高語文與資訊互動學習和應用能力。

2-9-8-1 能利用電腦和其他科技產品，提昇語文認知和應用能力。

表 E-2-9

教材中呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	2	0.6%
部分呈現	0	0%
未呈現	0	0%
需深入訪談	320	99.4%

(1)教材舉例

例一

練習五、訊息加油站：

假設班上要舉行一次二手商品義賣活動，請選用一個媒體，……將這個訊息傳遞給學校或社區居民知道。注意事項：1. 活動的時間……。2. 可以選擇廣告、海報、寫留言版或是 E-mail 信件的形式；如果選用的是視聽媒體……。

（康軒 11，習作 p. 88，第十四課「資訊的傳遞」）

例二

閱讀指導：

我們「拜訪安徒生」讀書會的成員，常要討論讀童話故事的感想。為了方便傳閱，琮五年級開始，讀過一本書之後，我就在電腦上寫下讀書札記。……讀書會時，我會把寫好的札記列印出來，請大家看一看；別人的資料，我也能一併存檔整理。

祕訣三：利用電腦檔案做閱讀札記。

（康軒 12，課本 p. 45，統整活動二）

(2)文本分析說明

由表 E-2-9 可知，僅有 0.6% 的教材完整呈現指標，並且只有康軒版本才有設計相關練習，因此呈現率極低。

此外，指標本身需結合電腦課程，需透過深入訪談方能判定。

10. E-2-10 能思考並體會文章中解決問題的過程。

2-10-10-1 能思考並體會文章中解決問題的過程。

2-10-10-2 能夠思考和批判文章的內容。

表 E-2-10

教材中呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	120	37.3%
部分呈現	0	0%
未呈現	202	62.7%
需深入訪談	0	0%

(1)教材舉例

例一

練習六：回答問題

1. 課文中描述了李安人生中的兩個低潮，他是怎麼度過的？

	低潮	面對的方法
①		
②		

2. 請找出課文中提到的兩次「迷失」，說明為什麼作者認為這是迷思？

	迷思	原因
①		
②		

3. 你認為一般人還有哪些「迷思」呢？為什麼？

答：

4. 在你的周遭，包括親戚、師長、朋友、鄰居……，有沒有築夢踏實的例子呢？說出來與大家分享。（口述）

（南一 11，習作 p. 80, 81，第十三課「築夢踏實」）

例二

練習三、寫出課文段落大意，並回答問題。

●說一說：課文中用哪些描述，表現宴子的勇敢和機智？

（康軒 9，習作 p. 20，第三課「智救養馬人」）

例三

練習五、了解課文內容，選出適當答案。

(1)()巴西隊贏得二〇〇二年世界盃足球賽冠軍，最主要的原因是什麼？①球員的球技精湛②球員都把握住得分的機會③球員展現了英雄主義④球員展現了團隊合作的精神。

(2)()下面哪一句話對巴西隊的敘述是正確的？①羅納度靠隊友的合作，踢進關鍵性的一球②巴西隊的個人英雄主義影響到整個團隊的表現③只要有贏球的信心，就能獲得成功的喜悅④球評認為：巴西隊得到冠軍，是因為個人球技精湛。

（翰林 8，習 p. 39，第六課「關鍵性的一球」）

(2)文本分析說明

由表 E-2-10 可知，有 37.3%的教材完整呈現指標。

然細項指標 2-10-10-1 中提及「體會」一詞屬抽象層面，較難以界定，且有時文章中僅敘述或分享，內容無呈現問題解決，故在此部分似乎也被侷限住。

此外，針對細項指標「2-10-10-2 能思考和批判文章的內容」，研究發現教材中雖有呈現需讓學生思考的題目，但「批判」部分極少，若兩者皆須具備，不易界定，故重寬認定，能思考而判斷出正確答案或選出重點，即算符合。

(六)寫作能力

1. F-2-1 能培養觀察與思考的寫作習慣。

2-1-1-1 能養成觀察周圍事物，並寫下重點的習慣。

表 F-2-1

教材中呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	0	0%
部分呈現	0	0%
未呈現	0	0%
需深入訪談	322	100%

(1)教材舉例

（略）需深入訪談

(2)文本分析說明

由表 F-2-1 可知，100%需透過深入訪談。即便在習作中有運用短文寫作來培養孩子觀察的能力，但要能養成寫作習慣，必須透過深入訪談。

例如，康軒版第九冊第二課第五大題提到：「課文第一段用優美生動的文字，描繪出秋天江畔的景致。請你根據提示，試著將圖片中的美景描寫出來。」這段練習有符合「2-1-1-1 能養成觀察周圍事物」（指標前半部條件），但指標要達成必須連後半部分「並寫下重點的習慣」也須具備，因此本研究認定需透過深入訪談才能判別。

2. F-2-2 能正確流暢的遣辭造句、安排段落、組織成篇。

2-2-1-1 能掌握詞語的相關知識，寫出語意完整的句子。

2-2-1-2 能應用各種句型，安排段落、組織成篇。

表 F-2-2

教材中呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	263	81.7%
部分呈現	0	0%
未呈現	59	18.3%
需深入訪談	0	0%

(1)教材舉例

例一

練習五、造句：

1. 開卷有益→_____
2. 包羅萬象→_____

（南一 10，習作 p. 19，第三課「開卷有益」）

例二

練習五、作文：敘事練習

(一)題目：一件○○的事

(二)說明：宴子利用機智，讓國君免於犯錯，可見機智可以適時化解生活中的危機。請回想自己類似的生活經驗，或是聽過的故事，再完整的描述在作文簿上。

(三)條件：請你根據……

（康軒 9，習作 p. 21，第三課「智救養馬人」）

例三

練習六、作文練習：

先蒐集和「合作」相關的俗諺、成語和事例等資料，並參考本課的作文結構和下列的提示，習寫一篇議論文。（寫在作文簿裡）

內容提示：

1. 提出主張：大家合作就能有效的解決問題。
2. 舉例正面和反面事例：請想一想，現實生活中或歷史故事裡，有哪些具體的事例，可以證明「合作」的重要？哪些可以證明「不合作」會自食惡果？
3. 總結：能「合作」，事情就會處理的更順利、更圓滿。

（翰林 11，習 p. 37，第七課「守望相助」）

(2)文本分析說明

由表 F-2-2 可知，有 81.7% 的教材完整呈現指標。因為幾乎大部分的習作皆有設計造句練習，學生可藉此習得該能力，因此出現頻率相當高。

3. F-2-3 能認識各種文體，並練習不同類型的寫作。

2-3-3-1 能收集自己喜好的作品，並加以分類。

2-3-4-2 能掌握記敘文、說明文和議論文特性，練習寫作。

2-3-4-3 能配合學校活動，練習寫作應用文(如：通知、公告、讀書心得、參觀報告、會議記錄、生活公約、短篇演講稿等)。

表 F-2-3

教材中呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	106	32.9%
部分呈現	0	0%
未呈現	216	67.1%
需深入訪談	0	0%

(1)教材舉例

例一

練習七、作文練習：請仿照本課第二段，運用「插敘法」完成一篇記敘文。

1. 主題：學習○○

2. 提示：(1)正在準備或學習○○。

(2)插敘有關這項學習的其它經驗、感受。

(3)學習○○的情形。(詳細描寫)

(4)學會○○的感受。

(南一 11，習作 p. 75，第十二課「梅樹飄香」)

例二

練習四、作文：議論文寫作(寫在作文簿裡)。

(一)題目：勇敢面對困難

(二)說明：迎向挑戰這一課提出了「大自然考驗各種生物生存發展」的主張，再舉「野草有堅強的生命力」和「溫室的花朵無法適應困難的環境」的正反例子，來強化證實自己的論點。這樣的文體，稱為「議論文」。

(三)條件：請你以……

(康軒 9，習作 p. 39，第六課「迎向挑戰」)

例三

練習六、作文練習

「快樂是什麼？快樂就是跟好同學在操場上打躲避球，在接球、閃躲、攻擊的過程中，盡情享受打球的樂趣。」這句話是先提出「快樂是什麼」的疑問，再自問自答，「以在操場上打躲避球」作為事例，述說快樂的內涵。請以類似的句型，寫出三段「快樂是什麼？快樂就是……」你可以從學校、家裡、課外等相關活動或其他方面自由取材，每段的字數以不超過八十字為原則。

（寫在作文簿裡）

（翰林 7，習 p. 21，第三課「阿里山上看日出」）

(2) 文本分析說明

由表 F-2-3 可知，有 32.9% 的教材完整呈現指標，但僅有細項指標 2-3-4-2 與 2-3-4-3 可呈現在教材中，其中又以前者呈現較多，而後者 2-3-4-3 則較少出現，若是出現，也不是配合學校活動，還是以配合課程內容為主撰寫讀書心得或參觀報告。此外，細項指標 2-3-3-1 則需透過深入訪談才可得知。

4. F-2-4 能應用各種表達方式練習寫作。

2-4-3-1 能應用改寫、續寫、擴寫、縮寫等方式寫作。

2-4-4-2 能配合閱讀教學，練習撰寫摘要、札記及讀書卡片等。

2-4-5-3 能寫作慰問書信、簡單的道歉啟事，表達對他人的關懷和誠意。

2-4-6-4 能寫遊記，記錄旅遊的所見所聞，增進認識各地風土民情的情趣。

表 F-2-4

教材中呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	178	55.3%
部分呈現	0	0%
未呈現	144	44.7%
需深入訪談	0	0%

(1) 教材舉例

例一

練習六、短文續寫：運用上欄的三個語詞，接續下面的句子完成一段短文。（語詞的順序可自行調整）

這次出去旅遊，認識了一些新朋友，大家交換了 e-mail。

喜出望外

與日俱增

萍水相逢

(南一 10, 習作 p. 74, 第十一課「遙遠的友情」)

例二

練習六、句子縮短

例：小豆苗發了芽，低著頭，合著掌，虔誠的希望自己快快長大。

→ 小豆苗低頭合掌，希望自己快快長大。

(康軒 8, 習作 p. 24, 第三課「兩個和尚」)

例三

練習六、作文練習—寫一張慰問卡

平常總有很多人關心著我們，也有很多人需要我們去關心或慰問，像生病的家人和義工媽媽、老師、同學等，請你利用圖畫紙或海報紙設計一張慰問卡，送給你想要慰問的人。

內容提示：

1. 開頭的稱呼
2. 慰問的內容和祝福的話
3. 自己的名字和日期

(翰林 7, 習 p. 53, 第八課「慰問卡」)

(2) 文本分析說明

由表 F-2-4 可知，有 55.3% 的教材完整呈現指標，44.7% 未呈現。

進一步分析發現，細項指標 2-4-3-1 提及能應用「改寫」、「續寫」、「擴寫」、「縮寫」等方式寫作，描述中羅列了四種寫作方式，但習作卻有出現「仿寫」的寫作方式（如：翰林五上第十四課），雖仿寫未被列入指標項目，本研究仍是認定有呈現指標能力，由此可見，此細項指標的描述似乎侷限了寫作的項目。

而細項指標 2-4-5-3 和 2-4-6-4 兩項較少呈現於教材中。

5. F-2-5 能具備自己修改作文的能力，並主動和他人交換寫作心得。

2-5-1-1 能從內容、詞句、標點方面，修改自己的作品。

2-5-9-2 能經由共同討論作品的優缺點，以及刊物編輯等方式，主動交換寫作的經驗。

表 F-2-5

教材中呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	0	0%
部分呈現	0	0%
未呈現	0	0%
需深入訪談	322	100%

(1)教材舉例

（略）須深入訪談。

(2)文本分析說明

由表 F-2-5 可知，100%需透過深入訪談。

在三種版本的教材中無提供相關練習，且兩項細項指標皆須藉由訪談了解師生上課互動才可判定。

6. F-2-6 能依收集材料到審題、立意、選材、安排段落、組織成篇的寫作步驟進行寫作。

2-6-7-1 練習利用不同的途徑和方式，收集各類可供寫作的材料，並練習選擇材料，進行寫作。

2-6-10-2 練習從審題、立意、選材、安排段落及組織等步驟，習寫作文。

表 F-2-6

教材中呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	109	33.9%
部分呈現	0	0%
未呈現	213	66.1%
需深入訪談	0	0%

(1)教材舉例

例一

練習題六：作文練習：請依下列提示，再作文簿上寫出一篇「童話」作品。

◎題目：取火英雄

◎思路引導：

1. 布農老巫師在去世之前，就曾經預言：大雨會吞沒大地，使布農族人變成魚。
2. 接連三個月大雨，陰冷的天氣使所有的生物面臨死亡的威脅。
3. 一支五彩斑斕的小鳥，願意為族人的生存，冒著生命危險到對面的山頭去取「火種」。
4. 滾燙的火種燙紅了他的嘴和爪子，讓他痛得頭髮都豎了起來，五彩的羽毛也燻成了黑色。
5. 種種的危難仍然阻礙不了他的決心和毅力，終於取得火種拯救受難的族人。
6. 但是，豎起毛的龐克頭，鮮紅的嘴和爪子，以及全身被火燻黑的羽毛，再也無法恢復。這隻「取火英雄」，我們就叫他「紅嘴黑鶯」。

（南一 11，習作 p. 45，第七課「彼得與狼」）

例二

練習六、作文：（寫在作文簿裡）

★題目：小學六年回憶

★內容提示：1. 引起回憶的原因。

2. 回想六年的小學生活。

3. 最難忘的事情。

4. 心中的感受。

（康軒 12，習作 p. 65，第十課「成長的腳印」）

例三

練習六、作文練習：

請以「筆」作為題目，參考以下的提示，寫一篇說明文（請根據以下的提示，寫在作文簿裡）

內容提示：

1. 說明小學生常用的「筆」有哪些。
2. 說明這些「筆」的材質或相關的特點。
3. 說明「筆」的功能或使用時的注意事項。
4. 總結「筆」在學習上，帶來的方便或價值。

（翰林 9，習 p. 39，第六課「中國結」）

(2) 文本分析說明

由表 F-2-6 可知，有 33.9% 的教材完整呈現指標，66.1% 未呈現。

然從細項指標「2-6-7-1 練習利用不同的途徑和方式，收集各類可供寫作的材料，

並練習選擇材料，進行寫作」的描述中發現前半部分可在統整活動中學到收集資料的方法，但無要求寫作練習；反之習作中呈現後半部條件，也就是要求寫作練習，但甚少要求資料的收集方法，因此無論在課本或習作中甚少能同時俱備本細項指標所要求的兩種條件。

7. F-2-7 能了解標點符號的功能，並在寫作時恰當的使用。

2-7-1-1 能了解標點符號的功能，並能恰當的使用。

表 F-2-7

教材中呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	269	83.5%
部分呈現	0	0%
未呈現	53	16.5%
需深入訪談	0	0%

(1)教材舉例

例一

練習題四、填寫標點符號：

古人說（ ）（ ）開卷有益（ ）（ ）就是鼓勵大家要多看書（ ）你想知道海地探險的滋味嗎（ ）你想認識非洲的動物嗎（ ）你想瞭解全球暖化的嚴重性嗎（ ）只要走一趟圖書館（ ）一定會滿載而歸的（ ）

（南一 10，習作 p. 18，第三課「開卷有益」）

例二

練習三、根據課文，填入正確的標點符號。

我們平常大都會注意動物的頭部□卻很少留意動物的尾巴□其實□動物的尾巴也是重要的器官□千萬不要小看它□……

（康軒 10，習作 p. 49，第七課「動物的尾巴」）

例三

練習六、作文練習：

請閱讀三國演義其中的一則故事，並將讀書心得寫在作文簿裡。

內容提示：

1. 先介紹書名、作者、出版社與出版日期
2. 介紹這則故事的主要內容或印象最深刻的部分

3. 介紹讀後的心得與感想

讀書心得撰寫需使用到書名號、私名號、甚至引號或其中標點符號，便可知學生是否能正確使用，若能及表示學生懂得各個標點符號的功能。

（翰林 11，習 p. 46，第九課「草船借箭」）

(2) 文本分析說明

由表 F-2-7 可知，有 83.5% 的教材完整呈現指標，因為在習作中的造句或是大意、作文等練習，都會運用到標點符號，且習作也有單純為標點符號的填入練習。

而未呈現部分皆在統整活動或語文天地，因習作沒有針對統整活動設計書寫練習，所以無習寫方面的練習，就沒有使用到標點符號，故有 16.5% 不符合。

8. F-2-8 能把握修辭的特性，並加以練習及運用。

2-8-2-1 能理解簡單的修辭技巧，並練習應用在實際寫作。

表 F-2-8

教材中呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	119	37%
部分呈現	0	0%
未呈現	203	63%
需深入訪談	0	0%

(1) 教材舉例

例一

練習題四、

利用「轉化修辭」造句：本課中，「沒想到隔年暑假，父親的光熱便已燃盡。」這個句子利用「光熱便已燃盡」來說明「父親的生命結束」這是「轉化修辭」的一種。請你以同樣的方法練習造一個句子。

例：微風吹來，路旁的小花翩翩起舞。（以物擬人）

→

（南一 10，習作 p. 37，第六課「父親與我」）

例二

練習四、擬人法練習

本課使用許多擬人法，例如描寫湖：華爾騰湖不會老，圈圈的漣漪，不曾留下一絲皺紋。請你也以「擬人」的方法來練習寫出優美的句子。

例：描寫夜色：（月亮害羞的倒映在湖心，星星也頑皮的圍過來湊熱鬧。）

1. 描寫雲：（ ）

（康軒 2，習作 p. 4，第一課「小樹」）

例三

練習五、我會譬喻法：請運用譬喻法完成下列句子

例句：我有一件耀眼如（太陽）的襯衫，和一件燦爛如（繁星）的禮服

1. 他急的有如（ ）的螞蟻。
2. 上課的時候，大家安安靜靜的，好像（ ）的（ ）
3. 他走路很快，好像（ ）的（ ），一下子就到了目的地。
4. 他長的很瘦，好像（ ）。
5. 結交好朋友就像（ ），能增加我們的知識。

（翰林 7，習 p. 9，第一課「瀑布」）

(2) 文本分析說明

由表 F-2-8 可知，有 37% 的教材完整呈現指標，63% 未呈現。

分析發現主指標「F-2-8 能把握修辭的特性，並加以練習及運用」的描述中，只強調練習及運用，但細項指標「2-8-2-1 能理解簡單的修辭技巧，並練習應用在實際寫作」則是要求要實際運用在寫作上，似乎窄化了練習運用的形式，且作文也未必能利用修辭，但若是利用造句練習修辭，就需把握修辭的特性，並加以練習及運用，因此本研究認為用造句練習修辭也算呈現指標。

9. F-2-9 能練習使用電腦編輯作品，分享寫作經驗和樂趣。

2-9-8-1 能利用電腦編輯班刊或自己的作品集。

2-9-8-2 能透過網路，與他人分享寫作經驗和樂趣。

表 F-2-9

教材中呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	1	0.3%
部分呈現	0	0%
未呈現	0	0%
需深入訪談	321	99.7%

(1)教材舉例

例一

練習五、訊息加油站：

假設班上要舉行一次二手商品義賣活動，請選用一個媒體，……將這個訊息傳遞給學校或社區居民知道。注意事項：1. 活動的時間……。2. 可以選擇廣告、海報、寫留言版或是 E-mail 信件的形式；如果選用的事視聽媒體……。

透過 E-mail 信件的形式傳遞活動訊息，符合 F-2-9-8-2「能透過網路，與他人分享寫作經驗和樂趣」。

（康軒 11，習作 p. 88，第十四課「資訊的傳遞」）

(2)文本分析說明

由表 F-2-9 可知，僅有 0.3%的教材完整呈現指標，因為此項指標要結合電腦課程，需透過深入訪談方能判別。教材中僅有康軒版第十一冊的第十四課習作中有呈現該項指標，因此呈現率極低。

10. F-2-10 能發揮想像力，嘗試創作，並欣賞自己的作品。

2-10-2-1 能在寫作中，發揮豐富的想像力。

2-10-3-2 能嘗試創作(如童詩、童話等)，並欣賞自己的作品。

表 F-2-10

教材中呈現能力指標之頻率	總課數	百分比
完整呈現	1	0.3%
部分呈現	0	0%
未呈現	0	0%
需深入訪談	321	99.7%

(1)教材舉例

例一

「班刊製作」：班刊通常是由班級導師帶著同學們親手製作的。從企劃內容、寫文章、畫插畫……，大家同心協力，發揮無窮創意，必歡欣愉悅……。

（康軒 11，課本 p. 112, 113, 114，「統整活動五」）

(2)文本分析說明

由表 F-2-10 可知，僅有 0.3%的教材完整呈現指標，因為此項指標需透過作文練習且由老師批改後方能判斷，因此得透過深入訪談來判定。而教材僅有康軒版第十

一冊課本中的統整活動有完整呈現該項指標，呈現率極低。

四、結論與建議

經過國小兩階段的分析後，以下將就研究中對於能力指標以及教材編排兩面向的發現分別加以整理說明，並於章節末做整合結論與建議，如下：

(一)能力指標

1. 部分能力指標概念重複：

某些概念會重複出現在不同的細項指標中。例如：

(1) D-2-4 「書寫正確、迅速、保持整潔與追求美觀的習慣」和

D-2-3-2-3 「能用正確、美觀的硬筆字書寫各科作業」。

重複概念為：書寫正確美觀。

(2) E-2-2 「能調整讀書方法，提升閱讀的速度和效能」和

E-2-5 「能利用不同閱讀策略，增進閱讀的能力」。

重複概念為：運用不同閱讀策略閱讀。

(3) B-2-2-2-2 「能在聆聽過程中，系統歸納他人發表之內容」、

B-2-2-7-8 「能簡要歸納聆聽的內容」及

B-2-2-10-11 「能正確記取聆聽內容的細節與要點」。

重複概念為：能正確聆聽。

(4) A-1-7 「能應用注音符號，檢索資料，解決學習上疑難問題」與

E-1-6 「認識並學會使用字典、百科全書等工具書，以輔助閱讀」以及

D-1-2 「會使用字(辭)典，並養成查字(辭)典的習慣」重複概念為：會使用工具書。

由以上的例子可知，指標中存在不少相似概念重複的情形，然細看其描述只是換句話說，卻又再度出現在另一項指標上，使得能力指標的使用上過於繁瑣，建議應針對重複性高的描述再加以精簡或整併。

2. 細項指標過於繁瑣：

在聆聽語說話能力部分指標，所包含的細項指標過多，如：C-1-1「能正確發音並說標準國語」涵蓋 13 條細項指標，而 B-2-2「能確實把握聆聽的方法」涵蓋 12 條細項指標，且細項指標的描述大同小異，只是換句話說而已，建議細項指標部分可再精簡，以利使用。

3. 指標措詞模糊或抽象：

指標出現許多定義不明或抽象的描述，如：「語態」、「成就感」、「批判」、「概略」、「主動」、「理性溝通」……等措詞，會造成使用者在評量學生能否達到此能力指標時產生無所適從的情形，即便透過深入訪談，抽象的措辭也會造成認定者主觀的差異與判斷的困難。

4.主指標與細項指標說明重疊與不一致：

(1)主指標與細項指標重疊：如下表：

主指標	細項指標
D-1-1 能認識常用中國文字 1,000-1,200 字。	1-1-1-1 能認識常用中國文字 1,000-1,200 字。
E-1-1 能熟習常用生字語詞的形音義。	1-1-1-1 能熟習常用生字語詞的形音義。
E-1-2 能讀懂課文內容，了解文章的大意。	1-2-1-1 能讀懂課文內容，了解文章的大意。
E-1-6 認識並學會使用字典、百科全書等工具書，以輔助閱讀。	1-6-8-1 認識並學會使用字典、百科全書等工具書，以輔助閱讀。
E-1-7 能掌握閱讀的基本技巧。	1-7-9-4 能掌握基本閱讀的技巧。
F-1-8 能分辨並欣賞作品中的修辭技巧。	1-8-2-1 能分辨並欣賞文章中的修辭技巧。
D-2-2 會查字辭典，並能利用字辭典，分辨字義。	2-2-3-1 會查字辭典，並能利用字辭典，分辨字義。
D-2-7 能激發自我寫字的興趣。	2-7-10-1 能激發自我寫字的興趣。
E-2-5 能利用不同的閱讀策略，增進閱讀的能力。	2-5-3-1 能利用不同的閱讀策略，增進閱讀的能力。
E-2-6 能熟練利用工具書，養成自我解決問題的能力。	2-6-3-2 能熟練利用工具書，養成自我解決問題的能力。
E-2-10 能思考並體會文章中解決問題的過程。	2-10-10-1 能思考並體會文章中解決問題的過程。

(2)說明不一致：主指標「C-1-3 能生動活潑敘述故事」和細項指標「1-3-4-1 能用標準國語說簡單的故事」兩者描述內容不一致，因為學生會說卻未必能達到生動活潑的說。

5.與實際教學現場有落差：

例如以主指標「D-2-5 能掌握楷書的筆劃、偏旁搭配、型體結構和書寫方法，並練

習用硬筆、毛筆寫字」的描述中發現本項指標主要是培養書法的能力，但現今國小的書法教學多屬於各校自行決定，習作也並未提供相關的練習，因此毛筆寫字的能力指標與教學現場有極大的差距，不少學生從未使用過毛筆寫字。因此連同細項指標 2-5-1-2、2-5-1-3 及 2-5-1-4 也應進一步檢討修正，若指標重視毛筆書寫能力的養成，則必須提供相關的配套計畫。

6.未考慮個別差異：

細項指標「D-2-2-8-2 會使用電子字典」，此能力的養成需配合硬體設施的普及，且城鄉或貧富間的差異造成能力達成的困難，國語文應該著重在學生可以利用注音符號的能力來幫助其對於電子產品輸入法的使用（如：電腦注音輸入法）較為恰當，因此是否仍要堅持使用「電子字典」？可再進一步討論。

7.指標出現其他領域的技能：

細項指標「A-1-6-6-1 能應用注音符號，輔助學習鄉土語言」、「B-2-1-6-3 能養成耐心聆聽鄉土語言的態度」與「B-2-2-6-7 能概略聽懂鄉土語言表達的重點」此兩項描述出現「鄉土語言」的使用，應納入鄉土語言指標會更為適合。

8.指標難度過高：

- (1) 修辭部分：國小階段應考量學生學習能力，著重在強調具體易懂的修辭，如：譬喻法；其他較艱深的修辭，如：呼告、示現、轉品等應留在國中階段才教授學習。
- (2) 寫作能力部分：寫作能力中的「練習習寫議論文」此項指標對於國小學生而言難度過高，因為議論文須具備批判、以及豐富的例證常識，因此在國小階段要求學生寫議論文，難度過高，應留待國高中階段再漸次培養。
- (3) 第一階段要求一到三年級的學生指出句中的語病；第二階段要求四到六年級學生習得修改作文的能力，似乎難度過高，並不適合該階段學生，應把指出句中語病放在國小第二階段，而修改作文放在國中階段。

9.指標未臻完整：

例如指標「D-1-1 能認識常用中國文字 1,000-1,200 字」，若能附註告知授課者究竟常用的 1000-1200 個國字是哪些（例如：呈現「字頻表」）。才能讓教學者或評量者人更有依據來實施。

(二)教材編排

1.教材內容艱深，不符合學生程度：

例如作文中的習寫議論文部分以及過難的修辭介紹。

2.教材偏重書寫部分：

由分析的教材中可看出，國小階段的教材仍著重在學生書寫能力，且過於強調認字

部分，發表能力的培養仍稍嫌不足。

3.國語文實施節數過少，課數也偏少：

國語文為各科之基礎，其重要性不言而喻，但國內教材的課數仍偏少（例如：中國大陸的國語課本一學期有 36 課，但國內平均僅有 14 課），建議可增加授課節數以及每冊課數，以增加國小學童的閱讀量，進而強化閱讀能力。

4.課程實施困境：

- (1) 書法教學：由於國小師資培育採包班制、並非所有教師都具備書法相關教學技能，加上節數不足，更難落實書法教學。
- (2) 考試領導教學：導致教材偏重知識本位，然國小階段應強調全人教育，課程與人格陶冶並重，建議(2).文本分析說明應將如品德教育相關課程納入整體課程架構，而非以外加方式實施或融入。

(三)結論與建議

研究建議指標制定的思考方向或許可以以低、中、高年級來訂定分段能力指標學習，較符合實際教學現場同時也較能考量到各階段學生應具備的能力。此外，分段能力指標的制定上，也應考慮到縱貫的銜接與發展，以減少學生不斷重複學習已精熟的能力（例：查字典應放在低年級作重點訓練，但高年級應強調其他工具書的使用訓練及判讀資料來源的可信度）。

國中文本分析結果

一、前言

本研究針對國中國文教材對應分段能力指標之情形進行探討，以目前市面上流通最為廣大之南一、康軒與翰林三個版本為分析樣本，檢視指標的呈現情形。

(一)研究範圍

以九十六學年度之南一、康軒與翰林三大版本的一至三年級國文課本以及習作（共 36 冊）為研究範圍，逐一針對每課（包括語文常識單元、選讀）進行教材是否呈現能力指標之比對，而各年級課文總數統計表如下：

版本	南一	康軒	翰林	總計
七上	16	17	15	48
七下	16	15	15	46
八上	15	16	16	47
八下	16	15	15	46
九上	16	14	15	45
九下	12	11	12	35
總計	267			

(二)研究方法

本研究針對每課課本與習作內容之編寫逐一檢核該階段能力指標是否呈現於教材中，因此，不考慮教師教學與課程規劃之因素，單就教材能否呈現能力指標作檢核。若教材內「完整呈現」某項指標內涵，則在該課該指標欄位內註記「○」；「未呈現」則註記「×」，「部分呈現」則註記「△」，需深入訪談則註記「※」，如下：

翰林版國文第四冊〈二下〉單元編號	17	18	19	20
單元名稱	黔之驢	青蛙	陋室銘	走進春天的懷裡
A-3-1 能應用注音符號，分辨字詞音義，增進閱讀理解。	○	○	○	○
A-3-2 能應用注音符號，檢索資料，解決疑難問題，增進學習效能。	×	×	×	○
B-3-1 能具備良好的聆聽素養。	※	※	※	※
B-3-2 能靈活應用聆聽的方法。	△	△	△	△

二、國中分段能力指標分析

(一)注音符號應用能力

1. A-3-1 能應用注音符號，分辨字詞音義，增進閱讀理解。

3-1-1-1 能應用注音符號，分辨字詞的音義，增進閱讀理解。

表 A-3-1

教材中呈現能力指標之頻率	單元數	百分比
完整呈現	242	90.64%
部分呈現	0	0.00%
未呈現	25	9.36%
需深入訪談	0	0.00%

(1)教材舉例

例一

不禁 忍不住。禁，ㄐㄧㄣˋ，忍受承受

(南一 1，p. 11，第一課雅量，課文與注釋)

教材當中針對課文詞語「不禁」進行解釋，讓學生能掌握文意，理解文章。

例二

朝暾 音ㄘㄠ ㄇㄨㄣˊ，早晨的陽光。暾，剛升起的太陽。

(康軒 4，p. 8，第一課新詩選，注釋)

教材當中針對課文詞語「朝暾」進行解釋，讓學生能掌握文意，理解文章。

例三

淪肌浹髓：滲透入肌肉骨髓。淪、浹，皆有浸透的意思。浹，音ㄐㄧㄣˋㄩㄢˊ。髓，音ㄇㄨㄟˋ。

(南一 5，p. 11，第一課炎涼，注釋)

教材當中針對課文詞語「淪肌浹髓」進行解釋，讓學生能掌握文意，理解文章。

(2)文本分析說明

由表 A-3-1 可以發現，三個年級的教材中，高達 90.64%的教材單元均對課文深難字詞設計「注釋」單元，教師可透過此單元的教學，引導學生瞭解字詞的注音以及意義，進而理解課文，故可以達成「A-3-1 能應用注音符號，分辨字詞音義，增進閱讀理解」此項能力指標。其中只有 9.36%「未呈現」符合 A-3-1 能力指標的單元，多為教材當中「語文常識」單元。

2. A-3-2 能應用注音符號，檢索資料，解決疑難問題，增進學習效能

3-2-3-1 能應用注音符號，檢索資料，處理資料，解決疑難問題，增進學習效能。

表 A-3-2

能力指標出現在教材中之頻率	單元數	百分比
完整呈現	223	83.52%
部分呈現	0	0.00%
未呈現	44	16.48%
需深入訪談	0	0.00%

(1)教材舉例

例一

一、形音義辨識（二）下列的「匹」有兩個讀音，請判斷所列詞語中該字的字音後，將辭語填入該字音下的括弧內」

詞語—單槍匹馬 兩匹驢 匹夫有責

匹 — { ㄆ一 — ()
 ㄆ一ˇ — ()

（南一 1，p. 14-15，第一課雅量，應用練習）

此大題的練習，學生可以應用「匹」字的不同注音符號具有不同的意義，而來判斷「單槍匹馬」、「兩匹驢」、「匹夫有責」，也能將對此字讀音的辨析作為往後判斷「匹」字讀音和意義的方法。

例二

一、形音義辨識

（一）請寫出下列各組的字音，並依據各自的字義，在（ ）內填入正確的字，以完成詞語。

	字形	字音	字義	詞語填空
1.	哄	ㄏㄨㄥˊ	①許多人同時發聲	①（ ）堂大笑②（ ）騙 ③眾星（ ）月④（ ）焙 ⑤（ ）抬價格⑥（ ）乾機
		ㄏㄨㄥˋ	②欺騙	
	烘	ㄏㄨㄥˊ	用火或熱氣烤乾	
	拱	ㄍㄨㄥˇ	圍繞	
2	摩	ㄇㄛˊ	①互相切磋②撫摸	①（ ）拳擦掌②（ ）鍊 ③切磋琢（ ）④石（ ） ⑤觀（ ）
	磨	ㄇㄛˊ	①摩擦使物品光滑或銳利	

		ㄇㄛˋ	②用來碾碎穀物的器具	
3	諧	ㄒ一ㄝˊ	①調和②滑稽	①白首()老②和() ③()助 ④誼()
	偕	ㄒ一ㄝˊ	共同、一起	
	協	ㄒ一ㄝˊ	輔助、幫助	

(南一1, p. 14, 第一課雅量, 應用練習)

字形	字音	字義	詞語
鰲		一種海中的大龜	()視群倫、()夜未眠、 恃才()物、()遊四海、 獨佔()頭、忍受煎()、 ()藥、()()待哺
傲		自大、驕縱	
遨		出遊	
嗷		哀嚎的聲音	
熬		乾煎、用小火慢煮；勉強支撐、忍耐	

(翰林5, p. 22, 第五課生於憂患死於安樂, 形、音、義配合)

以上兩個表格不僅進行形似字的比較, 也進行一字多音的練習, 讓學生瞭解某一個字在某一個讀音時意義為何, 並進而瞭解字詞的意思。

(2) 文本分析說明

由表 A-3-2 可以發現, 三個年級的教材中, 高達 83.52% 的教材單元都可以達成「A-3-2 能應用注音符號, 檢索資料, 解決疑難問題, 增進學習效能」此項能力指標, 其中 16.48% 「未呈現」符合 A-3-2 能力指標的單元。

83.52% 的教材單元均對形音義進行辨析, 教師可透過此單元的教學, 引導學生進一步「形似字」、「一字多音」、「一字多義」的辨析。

(二) 聆聽能力

1. B-3-1 能具備良好的聆聽素養。

3-1-3-1 能主動聆聽各項發表活動。

3-1-5-2 能在聆聽過程中, 以姿態、表情等與對方互動。

3-1-5-3 能讓對方充分表達意見, 再思考如何回應。

3-1-9-4 能養成主動聆聽進行探索學習的能力。

表 B-3-1

能力指標出現在教材中之頻率	單元數	百分比
完整呈現 (○)	0	0.00%

部分呈現（△）	1	0.37%
未呈現（×）	4	1.50%
需深入訪談	261	97.75%

(1)教材舉例

例一

三、請聆聽貝多芬的田園交響曲，試著說出你的感受。

（南一 3，. 24，第二課西北雨，問題與討論）

「請聆聽貝多芬的田園交響曲」較接近「能主動聆聽各項發表活動」，老師在課堂在可以進行該項聆聽活動，然而學生是否能夠「試著說出你的感受」，這必須進行需深入訪談或教室觀察方可得知，故判定為「部分呈現」的例子，

例二

二、作者描述白帶魚的詞句中，你最喜歡的有哪些？請說出來和同學分享？

三、「海湧伯」是個怎樣的討海人？請說說你的看法。

（南一 4，p. 144，第十二課銀劍月光，問題與討論）

在每一課都有問題與討論，題目的設計也經常需要學生發表和討論，然而，學生是否能夠做到「以姿態、表情等與對方互動」、「能讓對方充分表達意見，再思考如何回應」、「主動聆聽進行探索學習的能力」，無法由課本問題設計就得知，而必須進行需深入訪談，瞭解老師的教學活動設計是否培養或訓練聆聽的能力，或是由學生的課堂表現觀察得知。

例三

一、旅行心情分享

請你說出在旅行的過程中，特殊的經歷或感動，與大家分享。

二、這個世界妙妙妙

請選定一個國家或民族，上網或到圖書館搜尋其中比較特殊或有趣的風俗民情（如果有照片更佳），做成簡介，製作完成後，公開展示或和同學交流分享。

（康軒 4，p. 175，選讀另一個春天，活動設計）

這一課特別設計「活動設計」，在各課教材編寫中並不常見，然而是否能真的進行聆聽能力的訓練，須進行需深入訪談，瞭解老師的教學活動設計是否培養或訓練聆聽的能力，必須深入瞭解老師教學的實踐才可得知。

(2)文本分析說明

由表 B-3-1 可以發現，三個年級的教材中，高達 97.75%的教材單元必須進行需

深入訪談，才能瞭解是否符合「B-3-1 能具備良好的聆聽素養」此項能力指標，其中只有 0.37%是「部分呈現」。

在各課的問題與討論中，教師可以引導學生進行發言與討論，然而學生聆聽能力的學習情形須在課室中觀察，尤其是「3-1-5-2 能在聆聽過程中，以姿態、表情等與對方互動」、「3-1-5-3 能讓對方充分表達意見，再思考如何回應」此兩項。

2. B-3-2 能靈活應用聆聽的方法。

3-2-2-1 能聽出不同語氣所表達的意思。

3-2-3-2 能將聆聽所得充分應用。

3-2-3-3 能了解聽的內容。

3-2-4-4 能理解對方說話的用心和觀點。

3-2-4-5 能充分了解對方表達的情意。

3-2-4-6 能將所聽的重點歸納整理。

3-2-5-7 能在聆聽過程中適當的反應，並加以評價。

3-2-6-8 能增加聆聽母語的速度，並概略理解語義。

3-2-6-9 能透過各種媒體，認識中華文化，並擴充文化視野。

3-2-7-10 能有效把握話語的邏輯並推斷結論。

3-2-8-11 能靈活應用科技資訊，增進聆聽能力，加速互動學習效果。

3-2-9-12 能將聆聽的內容，加以系統紀錄。

3-2-10-13 能從聆聽中，啟發解決問題的能力。

表 B-3-2

能力指標出現在教材中之頻率	單元數	百分比
完整呈現（○）	2	0.75%
部分呈現（△）	0	0.00%
未呈現（×）	3	1.12%
需深入訪談	262	98.13%

(1)教材舉例

例一

請用錄音帶方式採集、紀錄你生活周遭的叫賣聲，並加以模仿，與同學分享其中的韻味。

（南一 4，p. 17，第一課，聲音鐘，問題與討論）

完整呈現「3-2-3-2 能將聆聽所得充分應用」、「3-2-9-12 能將聆聽的內容，加以系統紀錄」

例二

本文中的「阿爸」、「阿公」、「阿媽」都是「閩南方言」。下列各題中，哪些也同

樣使用了閩南語彙，請在（ ）中打✓。

（✓）1. 你的房間這麼亂，待會被媽看見，少不了一陣「碎碎念」。

（碎碎念：指囉囉嗦嗦，話說個不停。）

（ ）2. 有了「宅急便」，在網路購物也很方便。

（✓）3. 他居然把積蓄全拿去炒股票，真是「頭殼壞去」！

（頭殼壞去：戲稱人的腦筋不靈光。）

（ ）4. 每天吃媽媽的「愛心便當」，讓我長得又高又壯。

（✓）5. 百貨公司週年慶時，很多商品都「大落價」，真是「俗又大碗」。（大落價：大降價；俗又大碗：既便宜，量又很多。）

（康軒 2 習，p. 6，第一課負荷的，四、鄉土語言）」

完整呈現「3-2-6-8 能增加聆聽母語的速度，並概略理解語義」、「3-2-3-3 能了解聽的內容」

(2)文本分析說明

由表 B-3-2 可以發現，三個年級的教材中，高達 98.13%的教材單元必須進行需深入訪談，才能瞭解是否符合「B-3-2 能靈活應用聆聽的方法」此項能力指標，其中只有 0.75%是「完整呈現」。

此項指標須與學生透過互動或透過學生聽講的筆記方可得知「3-2-9-12 能將聆聽的內容，加以系統紀錄」、「3-2-10-13 能從聆聽中，啟發解決問題的能力」，至於「3-2-6-9 能透過各種媒體，認識中華文化，並擴充文化視野」、「3-2-8-11 能靈活應用科技資訊，增進聆聽能力，加速互動學習效果」必須由教師來引導，故必須觀察或需深入訪談教師的教學活動方可得知。

此項能力指標的主要項目為「能靈活應用聆聽的方法」，細項當中的「聽出不同語氣所表達的意思」、「能將聆聽所得充分應用」、「能了解聽的內容」、「能理解對方說話的用心和觀點」、「能充分了解對方表達的情意」、「能將所聽的重點歸納整理」都可作為聆聽的方法。

然而「能在聆聽過程中適當的反應，並加以評價」、「能透過各種媒體，認識中華文化，並擴充文化視野」、「能有效把握話語的邏輯並推斷結論」、「能靈活應用科技資訊，增進聆聽能力，加速互動學習效果」、「能從聆聽中，啟發解決問題的能力」都已超出「應用聆聽的方法」的概念，而更進一步進行「評價」、「分析」。研究者發現，「主項」文字敘述，無法涵蓋所有「細項」文字敘述，會對教師能力指標的掌握造成影響。

3. B-3-3 能思辨對方說話的表達技巧

3-3-9-1 能思考所聽到話語的修辭技巧，並練習應用

表 B-3-3

能力指標出現在教材中之頻率	單元數	百分比
完整呈現（○）	0	1.12%
部分呈現（△）	0	0.00%
未呈現（×）	3	1.12%
需深入訪談	263	98.50%

(1)教材舉例

例一

請指出本文中運用映趁修辭的句子。這樣的句子有什麼作用呢？

（南一 3，p. 75，第六課爲學一首示子姪，問題與討論）

教材當中設計此題問題與討論，學生將進行修辭技巧及其作用的討論，但是否練習應用，仍須需深入訪談方可得知。

例二

二、艱難困苦的環境，是不是一定能使人堅強、成功？請說出你的看法。

三、請你舉一個在艱苦環境中奮發像上的故事，與同學分享。

（康軒 4，p. 127，第九課孟子選，問題與討論）

此兩題問題與討論屬於分享看法或故事，然而無法直接斷定爲符合，因爲在同學發表時，是否運用修辭技巧，以及聆聽的同學是否思考如何應用練習，都必須進行需深入訪談才可得知。

(2)文本分析說明

由表 B-3-3 可以發現，三個年級的教材中，高達 98.50%的教材單元必須進行需深入訪談，才能瞭解是否符合「B-3-3 能思辨對方說話的表達技巧」此項能力指標，其中 1.12%是「未呈現」，乃因為「思辨」是屬於學生運思過程，教材當中並沒有相關活動的設計，必須透過教材使用者——教師的課堂教學活動才可得知學生是否對他人說話的表達技巧進行思辨。

(三)說話能力

1. C-3-1 能發揮說話技巧。

3-1-1-1 面對不同意見時，能舉證事實，有條理的進行論辯。

3-1-1-2 能口述見聞，或當眾簡要即席演說。

3-1-1-3 能依語氣需要，調整說話的速度。

3-1-1-4 能注意抑揚頓挫，發揮說話技巧。

3-1-2-5 能口齒清晰，聲音響亮，當眾發表意見，並注重語言禮貌。

3-1-2 -6 能針對他人演說的內容發表自己的意見。

- 3-1-2-7 能因應不同說話目的與情境，適度表現自己。
- 3-1-3-8 能將所聽到的內容，用完整而優美的語言說出來。
- 3-1-4-9 能依理解的內容，選擇不同的溝通方式，適當表達。
- 3-1-4-10 能明確表達意見，並清楚表達情意。
- 3-1-4-11 能明白說出一篇作品的優缺點。

(1)能力指標出現頻率統計表

表 C-3-1

能力指標出現在教材中之頻率	單元數	百分比
完全符合	73	27.34%
部分符合	50	18.73%
完全沒有	4	1.50%
需深入訪談	140	52.43%

(2)教材舉例

例一

今夜看螢，作者既看到了眼前的美景，也重溫記憶中螢火紛飛的美好，這是作者的美感體驗。請你也說一說自己曾有過的美感經驗，描述一下當時的情景與心情。

（康軒版第二冊，p69，第五課今夜看螢去，問題討論）

例二

請舉出你去過而印象最深刻的地方，將當地的特殊景觀，說出來與同學分享。

（康軒第五冊，p33，第三課與宋元思書，問題討論）

例三

為什麼作者用「月光餅」，作為本文的題目，請說說你的看法。

（南一版第一冊，p23，第二課月光餅，問題與討論）

例四

雖然說「少年不識愁滋味」，其實年輕人也難免有所煩惱，請說說自己或同學平常最擔憂的事情，及應該如何因應。

（康軒第五冊，p21，第二課詞選，問題討論）

(3)文本分析說明

由表 C-3-1 可以發現，三個年級的教材中，27.34%的教材單元「完全符合」C-3-1「能發揮說話技巧」的能力指標，18.73%的教材單元「部分符合」，1.50%的教材單元「完全沒有」，52.43%的教材單元必須以訪談方式得知，無法從教材文本直接得知

是否符合。

其中教材單元「完全符合」、「部分符合」此項能力指標，佔有 46.07%，可見教材設計中，符合該項能力指標的設計能未過半，仍必須進一步課室觀察或訪談，才能得知是否達到該能力。

而能力指標「3-1-1-2 能口述見聞，或當眾簡要即席演說」，學生可以口述見聞，卻不見得可以「即席演說」，此年度三個版教材均未有「演說」項目的介紹，說話能力的指標多應用於教材課本的「問題討論」。

由統計資料可見「說話能力指標」有許多未能文本直接呈現，需透過教師設計教學活動實踐。

2. C-3-2 能運用多種溝通方式。

3-2-4-1 能用不同溝通方式，表達自己的意見。

3-2-4-2 能選擇良好的溝通方式，建立正面的人際關係。

3-2-5-3 能在團體活動中，扮演不同角色進行溝通。

(1)能力指標出現頻率統計表

表 C-3-2

能力指標出現在教材中之頻率	單元數	百分比
完全符合	1	0.37%
部分符合	0	0.00%
完全沒有	4	1.50%
需深入訪談	262	98.13%

(2)教材舉例

舉例

辯論演練：

某班開辯論會，一方的觀點是「近墨者黑」，一方的觀點是「近墨者未必黑」。請你選定一方寫一篇發言稿參加辯論，要求：

1. 論述觀點要清晰明確，也要能駁倒對方觀點。
2. 不少於四百字。

（翰林第六冊，p101，第八課與荷蘭守將書，應用練習）

(3)文本分析說明

由表 C-3-2 可以發現，三個年級的教材中，98.13%的教材單元必須經由訪談或進入課室觀察，才可得知是否達到「能用不同溝通方式，表達自己的意見」、「能選擇良好的溝通方式，建立正面的人際關係」、「能在團體活動中，扮演不同角色進行溝

通」，此項指標的達成，端賴於教師教學活動的設計及引導，教材當中，很少提及溝通方式。

其中「不同的溝通方式」未有具體作法，是「不同說話角度」、「不同說話語氣」、「有別說話的溝通」或者「不同的活動」表達自己，難以由指標直接判別。

3. C-3-3 能以優雅語言表達意見。

3-3-5-1 表達意見時，尊重包容別人的意見。

3-3-5-2 能以感性的話語，表達對他人的關心。

3-3-6-3 能言談中肯，並養成說話負責的態度。

3-3-6-4 能在交談中，用詞恰當表現語言之美。

3-3-8-5 能靈活利用電子及網路科技，統整言語訊息的內容，作詳細報告。

3-3-8-6 能擔任廣播劇或其他表演藝術的演出。

3-3-8-7 能運用說話技巧，擔任不同戲劇角色。

3-3-8-8 能修正自己說話的內容，使之更動聽，更感人。

(1)能力指標出現頻率統計表

表 C-3-3

能力指標出現在教材中之頻率	單元數	百分比
完全符合	4	1.50%
部分符合	20	7.49%
完全沒有	20	7.49%
需深入訪談	223	83.52%

(2)教材舉例

例一

請分組將本則寓言故事，用戲劇的方式表演出來

(康軒第四冊，p11，第一課黔之驢，問題與討論)

例二

戲劇表演原音再現

擇請擅長表演的同學(約四五人)，以本課情節為腳本，試著用戲劇方式呈現劇中人物的音貌。改編劇本要以原作人物對白為基礎，以呈現原作的精神。

(康軒第四冊，p175，選讀二湯姆歷險記，活動設計)

例三

請用漫畫的方式，簡單畫出王藍甜食雞子的情形；或用戲劇表演的方式，來呈現王藍田性急的情景

(3)文本分析說明

由表 C-3-3 可以發現，三個年級的教材中，83.52%的教材單元必須透過訪談或進入課室觀察才可得知是否達到，如「能以優雅語言表達意見」、「表達意見時，尊重包容別人的意見」、「能以感性的話語，表達對他人的關心」、「能言談中肯，並養成說話負責的態度」、「能在交談中，用詞恰當表現語言之美」，此項指標的達成，端賴於教師教學活動的設計及引導。

而「能靈活利用電子及網路科技，統整言語訊息的內容，作詳細報告」給予具體明確方向與作法，但教材中亦未能見到此能力指標相關活動，在一年級「書信」單元課程有介紹電子郵件使用，僅於此單元有活動設計，能符合此能力指標前半「能靈活利用電子及網路科技」，然「統整言語訊息的內容，作詳細報告」未有教材呈現此部分。

「能修正自己說話的內容，使之更動聽，更感人」，亦未能見到教材呈現此能力指標，教材中多為發表自己意見，或與同學討論，並未能針對「修正」說話內容設計。

4. C-3-4 能自然從容發表、討論和演說。

3-4-7-1 能有條理、有系統思考，並合理的歸納重點，表達意見。

3-4-7-2 能有組織有系統的報告每件事。

3-4-9-3 能察覺問題，並討論歧見。

3-4-9-4 能提昇主動表達的能力。

3-4-9-5 能主動報告讀書心得。

3-4-10-6 能和他人一起討論，分享成果。

3-4-10-7 能視不同說話目的與情境，進行口頭報告，發表評論、公開演說。

(1)能力指標出現頻率統計表

表 C-3-4

能力指標出現在教材中之頻率	單元數	百分比
完全符合	6	2.25%
部分符合	116	43.45%
完全沒有	11	4.12%
需深入訪談	134	50.19%

(2)教材舉例

例一

你看到中秋節的月亮時，會聯想到什麼？請說出來與同學分享。

(南一版第一冊，p23，第二課月光餅，問題與討論)

例二

為什麼作者用「月光餅」，作為本文的題目，請說說你的看法。

（南一版第一冊，p23，第二課月光餅，問題與討論）

例三

作者認為大自然有時候很像戲劇，依本文第三段的描述來看，你認為恰當嗎？請說理由來。

（翰林第三冊，p13，第一課田園之秋選，問題與討論）

例四

請蒐集你所知道的對聯，在課堂上與同學共同欣賞

（翰林第三冊，第十課大明湖遊記，問題與討論）

例五

你看到中秋節的月亮時，會聯想到什麼？請說出來與同學分享。

（南一第一冊，p23，第二課月光餅，問題與討論）

例六

在本詩中，作者並未明言「我」和「你」的關係，請說說你認為這是什麼樣的一種送別

（康軒第五冊，p11，第一課渡口，問題與討論）

(3) 文本分析說明

由表 C-3-4 可以發現，三個年級的教材中，教材當中，2.25%「完全符合」，43.45%「部分符合」，而 50.19%的教材單元必須透過訪談或進入課室觀察才可得知是否達到，如能力指標「能有組織有系統的報告每件事」、「能察覺問題，並討論歧見」、「能主動報告讀書心得」、「能在交談中，用詞恰當表現語言之美」須經由教師教學活動的設計及引導，才能培養學生此方面能力。

能力指標「能視不同說話目的與情境，進行口頭報告，發表評論、公開演說」，前半「能視不同說話目的與情境，進行口頭報告，發表評論」較能由課程設計中實踐，但「公開演說」方面相關活動則未能在教材中呈現。能力指標 C-3-1「能發揮說話技巧」中即有「能口述見聞，或當眾簡要即席演說」，C-3-4「能自然從容發表、討論和演說」中則為「公開演說」，教材中未有「演說」技巧的課程設計，在「南一版」第六冊曾經編列語文常識「演說辯論法」，目前此單元現已刪除。黃薰瑩《國中國文科說話教學研究-以高雄市國中為例》以現行多數學校使用的教科書版本的範文為

例，分析課本中得以訓練學生說話能力的現成教材，2

(四)識字與寫字能力

1. D-3-1 能認識常用中國文字 3,500-4,500 字。

3-1-1-1 能認識常用中國文字 3,500-4,500 字。

3-1-3-2 能運用六書的原則，輔助認字。

3-1-1-3 能概略了解文字的結構，理解文字的字義。

3-1-6-4 能說出六書的基本原則，並分析文字的字形結構，理解文字字義。

(1)能力指標出現頻率統計表

表 D-3-1

能力指標出現在教材中之頻率	單元數	百分比
完全符合	253	94.76%
部分符合	0	0.00%
完全沒有	7	2.62%
需深入訪談	7	2.62%

(2)教材舉例

例一

尨	夕 尨 ノ	載	𠂔 𠂔 ノ	黔	く 一 ノ 𠂔
然	日 𠂔 ノ	重	𠂔 メ ノ	驢	𠂔 𠂔 ノ

(翰林第四冊習作，p3，第一課，黔之驢，字詞練習)

例二

下列各字，哪些是象形？指事？會意？形聲？請分別填入空格中。

選項：魚 火 田 森 本 止 男 牟 呂 架

象形字		指事字	
會意字		形聲字	

(南一版第二冊，p52，語文常識(一)認識漢字，應用練習)

² 《國中國文科說話教學研究-以高雄市國中為例》黃薰瑩，高師國文所，1996。

例三

- (一)「休」是合併「人」、「木」二字，表示「人倚在樹幹旁歇息」。
- (二)「占」是合併「卜」、「口」二字，表示「問卜，解說吉凶」。
- (三)「劣」是合併「少」、「力」二字，表示「力少低弱」。

(南一版第二冊，p52，語文常識(一)認識漢字，課文)

例四

請你說明什麼是象形字、指事字、會意字、形聲字？

(南一版第二冊，p55，語文常識(一)認識漢字，問題與討論)

(3)文本分析說明

由表 D-3-1 可知，三個年級教材中，94.76%教材單元「完全符合」此項能力指標，2.62%的教材單元「完全沒有」符合，「2.62%」教材單元需要透過訪談或進入課室觀察了解符合情形，此能力指標大多教材能符合，能閱讀教課書的內容，即是符合「能認識常用中國文字 3,500-4,500 字」。

而「能運用六書的原則，輔助認字」、「能說出六書的基本原則，並分析文字的字形結構，理解文字字義」皆在一年級教材呈現，各版本於一年級教材皆有編列「六書」相關教材單元，教師能透過教材教導學生認識中國文字特色，並進一步了解造字法則，進而分析文字的字形結構，理解文字字義，能力指標有明確具體作法與目標，各版本教材單元與能力指標皆能完全符合。

2. D-3-2 會查字辭典、成語辭典等，擴充詞彙，分辨詞義。

3-2-3-1 會查字辭典、成語辭典等，擴充詞彙，分辨詞義。

(1)能力指標出現頻率統計表

表 D-3-2-

能力指標出現在教材中之頻率	單元數	百分比
完全符合	209	78.28%
部分符合	26	9.74%
完全沒有	22	8.24%
需深入訪談	10	3.75%

(2)教材舉例

例一

請你利用工具書查出「信口雌黃」這個成語的意義及用法。

(南一版第一冊，p56，語文常識(一)工具書使用法，問題與討論)

例二

查錄有關「眉」的成與二、三則。

（翰林版第二冊，p16，第二課小詩選，課前預習）

(3)文本分析說明

由表 D-3-2 可知，三個年級教材中，78.28%的教材單元「完全符合」此項能力指標，9.74%的教材單元「部分符合」，8.24%的教材單元「完全沒有」見不到此項能力指標的呈現，3.75%的教材單元需要「需深入訪談」才能得知是否符合。教材單元大多於教材課本的「應用練習」或「習作」可以呈現此項能力指標，其中，查詢詞的形音義單元，又多於查詢成語的單元。

教師可透過此單元設計，引導學生自行查詢字典或成語典，了解詞義或成語意義，統計顯示，大多教材單元皆有此項能力的培養，國中國文課程各版本皆有有工具書的介紹，並簡要介紹查詢方法及特色，但針對一音化的讀音修改問題，應如何查找正確讀音，能力指標與各教材並未說明，工具書介紹僅介紹紙本工具書與搜尋引擎，教育部電子辭典未有介紹。

3. D-3-3 能透過臨摹或應用已習得的寫字方法與原理，用硬筆、毛筆練習寫出正確、美觀的硬筆字和毛筆字。

3-3-1-1 能透過模仿，寫出正確、美觀的硬筆字。

3-3-2-2 能透過臨摹，寫出正確、美觀的毛筆字。

3-3-2-3 能了解並應用筆畫、偏旁變化、和間架結構原理寫字。

3-3-2-4 能靈活應用寫字的方法與原理。

(1)能力指標出現頻率統計表

表 D-3-3

能力指標出現在教材中之頻率	單元數	百分比
完全符合	78	29.21%
部分符合	148	55.43%
完全沒有	41	15.36%
需深入訪談	0	0.00%

(2)教材舉例

例一

《幺√	出√				彳×ノ	彳×尤			
稿	紙				櫛	窗			
《幺	フーム√				厂ㄗノ	彳尤ノ			

糕	餅				何	嘗			
ㄉ ㄨ ㄏ	ㄅ ㄧ ㄣ				ㄏ ㄟ ㄣ ㄛ	ㄘ ㄟ ㄣ			
不	禁				聆	聽			

(翰林版第一冊，p3，第一課雅量，習作，甲、字詞練習)

(3)文本分析說明

由表 D-3-3 可知，三個年級教材中，29.21%的教材單元「完全符合」此項能力指標，55.43%的教材單元「部分符合」，15.36%的能力指標「完全沒有」針對此項能力指標設計單元。

D-3-3 能力指標為「能透過臨摹或應用已習得的寫字方法與原理，用硬筆、毛筆練習寫出正確、美觀的硬筆字和毛筆字」，其中「習得寫字方法與原理」、「用硬筆寫出美觀的字」需透過教師引導，或設計教材，才能培養學生此方面能力，而「用毛筆練習寫出正確、美觀的字」在各教材完全沒有編列單元，細項能力指標如「能透過模仿，寫出正確、美觀的硬筆字」，在各版本教材的習作除語文常識的單元未有習字練習外，每課均有習字練習，因此教材能符合此項能力指標。但是能力指標「能透過臨摹，寫出正確、美觀的毛筆字」，則未見於教材單元。習字練習中關於「能了解並應用筆畫、偏旁變化、和間架結構原理寫字」、「能靈活應用寫字的方法與原理」的能力指標，亦需要透過教師引導或設計課程始能落實。教材單元未見有設計課程介紹學生字體架構與寫字原理。

4. D-3-4 能因應不同的場合，用毛筆、硬筆等書寫通知、海報、春聯等應用文書。

3-4-1-1 能因應不同的場合，用不同的書寫工具，表現不同的書寫風格。(海報、廣告等)。

3-4-2-2 能用硬筆書寫簡易的行書。

(1)能力指標出現頻率統計表

表 D-3-4

能力指標出現在教材中之頻率	單元數	百分比
完全符合	2	0.75%
部分符合	1	0.37%
完全沒有	264	98.88%
需深入訪談	0	0.00%

(2)教材舉例

例一

便條寫作練習

物主：黃玉珠

物品名：遊戲軟體

借用人：孫福元

借用日期：九月十八日

歸還期限：三天

對方稱謂_____

正文_____

_____自稱、署名、未啓詞

時間_____

（康軒版第一冊，p112 語文天地二便條、啓事，應用練習）

此例子為部分符合，符合「3-4-1-1 能因應不同的場合，用不同的書寫工具，表現不同的書寫風格」，但並非海報或廣告設計。

例二

媽媽要參加明實先生和美心小姐的婚禮，請代她寫紅包封套祝賀。

（康軒第五冊，p55 語文天地二 對聯，應用練習）

此例子為部分符合，符合「能因應不同的場合，用毛筆、硬筆等書寫應用文體」但此教材單元設計為題辭，並非海報、春聯等應用文體。

(3)文本分析說明

由表 D-3-4 可知，三個年級的教材 0.75%的單元「完全符合」能力指標，0.37%的教材單元「部分符合」，98.88%的教材單元「完全沒有」編列課程符合此能力指標，換言之，有 99.25%需經由教師引導或設計課程，學生才能學習此能力指標。

課程教材中亦有「表現不同的書寫風格」運用不同文體寫作，但為部分符合，如前述教材舉例中的習題，為「便條寫作練習」，但並非海報或廣告設計。又另一教材舉例為「婚禮封套題辭祝賀」，亦為部分符合，符合「能因應不同的場合，用硬筆書寫應用文體」，但此教材單元設計為題辭，並非海報、春聯等應用文體。

能力指標「能用硬筆書寫簡易的行書」更未見於任何教材單元，僅有單元介紹「行書特色」，或如何欣賞行書，但未有教材編列單元引導學生學習如何撰寫「行書」，編列教材有其困難度，實施亦有其難度。

5. D-3-5 能用筆畫、偏旁覆載搭配、間架結構、布局、行氣和行款等美觀原理賞析碑帖與書

法作品。

3-5-2-1 能欣賞書法作品的行款和布局。

3-5-2-2 能欣賞書法作品的行氣。

(1)能力指標出現頻率統計表

表 D-3-5

能力指標出現在教材中之頻率	單元數	百分比
完全符合	3	1.12%
部分符合	0	0.00%
完全沒有	264	98.88%
需深入訪談	0	0.00%

(2)教材舉例

例一

秦始皇統一六國後，以「小篆」為官方字體。小篆自行高長，左右對稱，有圖案似的藝術之美。但小篆每一轉折的地方都要寫成弧形，極為不便，後來逐漸被「隸書」取代。

（南一版第二冊，p105 語文常識（二）書法欣賞，課文內容）

例二

行書也始於東漢末，兼具楷書的規矩與草書的流動，比楷書簡便，比草書易學易認。行書在結構上有時楷、草互用，隨意伸縮，且起伏變化，節奏感強，把楷書的平易性與草書的流線美集於一身，至今仍是日常生活中被廣泛使用的書體之一。

（南一版第二冊，p107 語文常識（二）書法欣賞，課文內容）

例三

顏真卿 唐朝人，是歷史上有名的忠臣，其沉著剛毅的性格，在他的書體中表露無遺。他的楷書點畫豐肥，帶有雄強之氣，打破了初唐瘦勁的書風，是圓筆楷法的集大成者。

（南一版第二冊，p108-109 語文常識（二）書法欣賞，課文內容）

(3)文本分析說明

由表 D-3-5 可知，三個年級教材，1.12%的教材單元「完全符合」此項能力指標，

98.88%的教材單元「完全沒有」編列相關課程，上述教材舉例亦為「部分符合」，如例一中教材為介紹「小篆字體特色」，僅符合能力指標「能欣賞書法作品的行款和布局」的「能欣賞書法作品」，至於欣賞「行款布局」，則未能見相關教材設計此單元。例二亦為介紹「隸書字體特色」，教材中「行書在結構上有時楷、草互用，隨意伸縮，且起伏變化，節奏感強」，僅將其書寫結構簡要介紹，不算是字體「布局」的教材。

教材中能見到「碑帖」介紹，但其他部分如「筆畫、偏旁覆載搭配」、「布局」、「行款」等美觀原理賞析，需由教師設計教材才能習得此能力指標相關課程，尤其「行款」的美觀原理，未有教材介紹說明，在語文常識「題辭」與「書信」單元，有介紹「落款」方式，至於美觀原理，則未能見到教材設計相關課程單元。

(五)閱讀能力

1. E-3-1 能熟習並靈活應用語體文及文言文作品中詞語的意義。

3-1-1-1 能熟習並能靈活應用語體及文言作品中詞語的意義。

表 E-3-1

教材呈現能力指標之頻率	單元數	百分比
完整呈現	247	92.51%
部分呈現	0	0.00%
未呈現	20	7.49%
需需深入訪談	0	0.00%

(1)教材舉例

例一

①過故人莊 拜訪老朋友所住的村莊。過，拜訪。故人，老朋友。

②具雞黍準備豐盛的飯菜。具，準備。黍，音尸乂ㄅ，俗稱黃米，可釀酒、做糕。

（翰林2，P8，第一課律詩選，「課文・注釋」）

將教材中的詞語意義加以解釋說明，使學生更熟習文言作品中詞語意義，進而理解課文，故完全符合此一能力指標。

例二

在四字成語中常把相同的字重疊起來使用，如「千里迢迢」，是後面兩字疊用；又如「纖纖玉手」，則是前面兩字疊用。下列成語也是使用相同的詞構，請同學根據疊字成語的解釋，將正確疊字詞填入括弧中。

1. () 秋水：形容女子眼淚盈眶的眼神。
2. () 不休：言語囉唆，沒完沒了的樣子。
3. () 計較：比喻過份在意於瑣碎的事物上。

4. () 相印：比喻彼此心意互通。
5. () 學語：形容嬰兒初學說話的聲音。

(南一習 3，p.11，第三課古詩選，「認識疊字成語」)

將教材中的詞語意義加以解釋說明，使學生更熟習語體作品中疊字成語的意義，進而理解閱讀內容，故完全符合此一能力指標。

(2)文本分析說明

由表 E-3-1 可以發現，三個年級的教材中，高達 92.51%的教材單元均對課文中艱深難懂的字詞設計「注釋」單元或習作設計詞語義意辨識的項目，教師可透過此單元的教學，引導學生瞭解作品中詞語的意義，進而理解課文，故可以達成「E-3-1 能熟習並靈活應用語體文及文言文作品中詞語的意義」此項能力指標，其中有 7.49%「完全沒有」符合 E-3-1 能力指標的單元，多為教材當中「語文常識」單元。

2. E-3-2 能靈活應用不同的閱讀理解策略，發展自己的讀書方法。

3-2-1-1 能應用不同的閱讀理解策略，發展出自己的讀書方法。

3-2-2-2 能具體陳述個人對文章的思維，表達不同意見。

3-2-3-3 能活用不同閱讀策略，提昇學習效果。

3-2-5-4 能培養以文會友的興趣，組成讀書會，共同討論，交換心得。

3-2-7-5 在閱讀過程中，利用語文理解，發展系統思考。

3-2-10-6 能依據文章內容，進行推測和下結論。

表 E-3-2

教材呈現能力指標之頻率	單元數	百分比
完整呈現	258	96.63%
部分呈現	0	0.00%
未呈現	9	3.37%
需需深入訪談	0	0.00%

(1)教材舉例

例一

例二、張釋之說：「且方其時，上使立誅之則已。」你認為這樣說妥不妥當？請和同學討論。

(翰林 3，P8，第三課張釋之執法，問題與討論)

透過問題討論，常使學生有機會表達對文章自己獨特的看法，故完全完符此壹能力指標。

例二

「天地之化，日新則不敝。」除了作者所舉的兩個實例之外，請再舉一些例子來說

明這個道理。

(康軒 5, p64, 第五課勤訓, 問題討論)

透過同學之間腦力激盪, 學生除了可表達自己的意見, 也能吸收別人的經驗或智慧所得。故完全完符此一能力指標。

例三

一、題目既然是背影, 那麼二、三、四段的內容是不是和主題無關? 作者為什麼要這樣寫?

(康軒 2, P48, 第四課背影, 問題討論)

此題可透過與學生問答, 了解學生對課文內容了解與各段落要旨的掌握情形; 若能正確了解作者的佈局, 就更能掌握通篇的要旨; 透過課文內容要旨的掌握, 就能體會作者為何如此鋪陳, 也就能針對問題做出正確的推測或下結論。故完全符合此一能力指標。

例四

齊王下令臣民進行諫的初期, 為什麼「門庭若市」? 這反映了什麼情形?

(翰林 6, 第七課鄒忌諷齊王納諫, 問題討論)

此題可藉由學生口述, 亦可了解學生對課文內容了解情況; 另一方面可知道學生推測的線索與下此結論的緣由, 故完全符合此一能力指標。

(2) 文本分析說明

由表 E-3-2 可以發現, 三個年級的教材中, 高達 96.63% 的教材單元均對課文內容設計「課前預習」或「問題與討論」的單元, 教師可透過此單元的教學, 引導學生瞭解文章內容意義, 依據文章內容, 進行推測和下結論, 故可以達成「E-3-2 能靈活應用不同的閱讀理解策略, 發展自己的讀書方法」此項能力指標。而其中有 3.37% 「完全沒有」符合 E-3-2 能力指標的單元, 亦多為教材當中「語文常識」單元。

至於 3-2-1-1、3-2-3-3、3-2-5-4、3-2-7-5 牽涉學生是否應用或活用不同的閱讀理解策略, 來提昇學習效果或發展系統思考。則必須透過課室觀察或需深入訪談才能得知。然分析教材時, 若有符合細目中其中一項, 即歸類於符合主項, 故此一能力指標中需深入訪談得比例是 0.00%。

3. E-3-3 能欣賞作品的寫作風格、特色及修辭技巧。

3-3-1-1 能了解並詮釋作者所欲傳達的訊息, 進行對話。

3-3-2-2 能分辨文體寫作的特質和要求。

3-3-2-3 能經由朗讀、美讀及吟唱作品, 體會文學的美感。

3-3-2-4 能欣賞作品的內涵及文章結構。

3-3-2-5 能欣賞作品的寫作風格、修辭技巧及特色。

表 E-3-3

教材呈現能力指標之頻率	單元數	百分比
完整呈現	234	87.64%
部分呈現	0	0.00%
未呈現	33	12.36%
需需深入訪談	0	0.00%

(1)教材舉例

例一

作者認為母親像盞燈，你認為母親像什麼？請使用譬喻法來說明。

（南一 6，P110，選讀一心中的燈火，問題討論）

此一命題十分明確提及作品中運用了譬喻法的修辭，故部分符合「能欣賞作品的寫作風格、特色及修辭技巧」其中的修辭技巧。

例二

這是一篇情景交融的佳作，作者以順敘的方式，細膩的筆調，歷歷如繪地描寫康橋一帶美麗多姿的風光。

全文共分四段。首先在「靜極了」的清晨，帶領讀者遠離塵囂進入幽林中。依序寫出大道上、林子裡、林子外的景致。再描述登高遠瞰康橋附近茂林、尖閣、村舍等景象的變幻。作者對於炊煙的樣貌描述，生動而有創意，是透過想像，以聽覺印象來表現視覺印象。描寫日出時瞬息萬變的情景，則連用三個「頃刻間」，顯得逼真而傳神。柔麗的陽光籠罩大地，不禁讓人連聲對「春！」發出愉悅的讚頌。次段連用六個「關心」寫出對河上風光的深入觀察，並以擬人法寫百花齊放，春光爛漫的多彩多姿。

第三段寫出春遊的快樂與自在，騎車奔馳或是「看天、聽鳥、讀書、尋夢」，都是適情、適性的消遣。作者以四個「你如愛」排比句式，描寫當地花、鳥、兒童、人情的可愛，讀之令人嚮往。末段藉陸游詩句，引出三次在康橋原野上騎車追逐夕陽美景的經驗：隔著一大片麥浪看西天的變幻；偌大的太陽在羊群背後放射萬縷金輝；陽光自雲裡斜射著草原上如萬盞金燈的罌粟花海。這些充滿「數大之美」的夕陽美景，令人迷眩、沉醉，難怪作者會慨嘆——「不說也罷，說來你們也是不信的！」作者，透過摹寫、排比、譬喻、擬人等修辭技巧，描繪出康橋這幅美麗的風情畫，讀之令人陶醉神往。

（翰林 6，P22，第二課我所知道的康橋，課文賞析）

此一課文賞析將徐志摩的寫作風格（以真摯的感情，濃麗的文字，活潑的筆調，明艷的色彩）、課文特色（這是一篇情景交融的佳作，作者以順敘的方式，細膩的筆調，歷歷如繪地描寫康橋一帶美麗多姿的風光。）及修辭技巧（作者對於炊煙的樣貌描述，生動而有創意，是透過想像，以聽覺印象來表現視覺印象；作者以四個「你如愛」排比句式，描寫當地花、鳥、兒童、人情的可愛，讀之令人嚮往。）

例三

律詩淺說

律詩的格律嚴謹，句數、字數、平仄、押韻、對偶等都有一定的要求，分述如下：

（一）句數：每首八句。

（二）字數：每句五個字的稱為「五言律詩」，簡稱「五律」；每句七個字的，稱為「七言律詩」，簡稱「七律」。（言，是「字」的意思）

（三）平仄：每句的二、四、（六）及最後一個字，都需要講究平仄；一、三、（五）字的平仄，則可以自由運用。

（四）押韻：二、四、六、八句最後一個字必須押韻，第一句可押可不押，第三、五、七句不可押。而且一韻到底，不可轉韻。

（五）對偶：每兩句為一聯，一首律詩共有四聯，第二、三聯必須對偶。（第一聯又稱「首聯」，第二聯又稱「頷聯」，第三聯又稱「頸聯」，第四聯又稱「尾聯」。）

「律詩」和「絕句」是唐代新成立的詩體，合稱為「近體詩」。

（康軒 2， P23 第二課律詩選，語文小辭典）

此一語文小詞典將律詩的特質及要求敘述得十分清楚，使學生易於辨識，故完全符合此一能力指標。

例四

三、研讀兩首小詩，以備課堂上朗讀，並說明喜歡的原因。

（翰林 2， P16 第二課小詩選，課前預習）

課前要求學生研讀並朗讀，藉由朗讀進一步體會作品的節奏，體會文學的美感，故完全符合此一能力指標。

例五

朗讀詩詞的節奏，請圈出下列詩詞文句在朗讀時的正確節奏停頓

例：稻花 香裡說豐年

1. 濃睡 不消殘酒

- 濃睡不消 殘酒
2. 卻道海棠 依舊
卻道 海棠依舊
3. 昨夜 雨疏風驟
昨夜雨疏 風驟
4. 七八個星 天外
七八個 星天外
5. 兩三點 雨山前
兩三點雨 山前
6. 煙花三月 下揚州
煙花 三月下揚州
7. 輕羅小扇 撲流螢
輕羅 小扇撲流螢

（南一 5， P13，第三課春回鳳凰山，應用練習）

藉由朗讀詩詞中不同的斷句，感受朗讀詩詞的節奏，圈選出正確節奏停頓處。也是透過朗讀方式來領略文學美感，故完全符合此一能力指標。

例六

請朗誦本課兩首小令後，分別指出其中押韻的字來

（南一 6，P63 第五課曲選，問題與討論）

透過朗讀方式並找出押韻的字，藉此體會文學美感，故完全符合此一能力指標。

例七

本文是一篇敘事說理的文章，透過射箭和以杓酌油兩件事，闡明「熟能生巧」的道理，從這個故事裡，我們可以體會到：一個人雖有才華也要培養謙虛的精神，不可驕傲自大。

全文分為三段：首段先寫出陳堯咨的善射與自豪。次段則寫出事件發生的地點、起因。第三段則是敘述賣油翁巧手以杓酌油的情景。

（翰林 2， P32 第三課賣油翁，課文賞析）

此一課文賞析將作品的內涵及文章結構，剖析得十分簡潔。內涵是透過射箭和以杓酌油兩件事，闡明「熟能生巧」的道理，而各段落的重點何在，如何構成陳堯咨的善射、自豪與賣油翁巧手以杓酌油的故事，故完全符合此一能力指標。

例八

本文依時間發展順序，凸顯了秋天的湖景，秋高氣爽，風景宜人。文章先記敘老殘到達濟南沿途所見的風景及當晚投宿情形；接著寫次日大明湖的經過，由鵲華橋啓程，遊賞歷下亭、鐵公祠、水仙祠等名勝，並巧妙載錄三副對聯，概括濟南歷史悠久、人物繁盛、湖光山色奇絕。最後以回到鵲華橋收束全文，前後呼應，結構完整。

文中第四、五、六段對千佛山、大明湖、湖岸的蘆葦均有生動的描繪，作者利用許多顏色（火紅、雪白、靛青及碧綠）來描摹千佛山廟宇建築與花草樹木相間而形成的生動畫面；大明湖則澄淨得如同鏡子一般，千佛山的倒影映在湖裡，明明白白；湖邊的白色蘆花映著夕陽，煞是奇絕好看。湖光山色，相映成趣，這些都是本文作者極力描寫的重點。

（南一 4，p. 73 第六課大明湖，課文欣賞）

此一篇的課文欣賞將大明湖的敘述方式、作者如何佈局、鋪陳，透過順敘筆法刻畫秋天的湖景宜人，使學生易於掌握文章結構並欣賞作品的內涵。故完全符合此一能力指標。

例九

請分析本文的層次是怎樣安排的？

（康軒 5，p33，第三課與宋元思書，問題討論）

此一問題刺激學生思考作品的內涵與結構，待學生找出本文「奇山異水」為軸，接著如何深入刻畫「奇山」、「異水」，並從視覺摹寫至聽覺摹寫，學生將會不禁為作者的神來之筆讚嘆不已。故完全符合此一能力指標。

例十

全文是藉主角賣油翁的言行，來闡述「熟能生巧」的題旨，所以以杓酌油的過程寫得精詳，而陳堯咨則是陪襯者，僅以「善射」、「舉世無雙」、「以此自矜」、「十中八九」的簡略過程敘述來說明他的箭術高明。

作者善用映襯法，刻畫出人物對比的地位和形象，並以對話來凸顯他們的性格。由「汝亦知射乎？吾射不亦精乎？」、「爾安敢輕吾射！」可看出陳堯咨的驕矜自大。…

（翰林 2，P32 第課賣油翁，課文賞析）

此一課文賞析將作品的意旨、繁筆與簡筆等寫作風格及特色表露無遺，另外作者善用映襯、設問、類疊、感嘆等修辭來臧否作品中的人物，令人嘆為觀止。故完全符合此一能力指標。此一指標在各課課文賞析或課文導讀很常見。

(2)文本分析說明

由表 E-3-3 可以發現，三個年級的教材中，高達 87.64%的教材單元均對課文設計有「題解」、「課前預習」、「語文小辭典」、「問題與討論」及「課文賞析或導讀」等單元，教師可透過此類單元的教學，引導學生了解作品的寫作風格、特色及修辭技巧，進而欣賞作品的寫作風格、特色及修辭技巧，故可以達成「E-3-3 能欣賞作品的寫作風格、特色及修辭技巧」此項能力指標。其中只有 12.36%「完全沒有」符合 E-3-3 能力指標的單元，多為教材當中「語文常識」單元。

細目 3-3-1-1 能了解並詮釋作者所欲傳達的訊息，進行對話。因為需看實際教學現場或進行訪談，才能得知是否進行對話。

E-3-4 能廣泛的閱讀各類讀物，並養成比較閱讀的能力。

3-4-1-1 能廣泛閱讀課外讀物及報刊雜誌，並養成比較閱讀的習慣。

表 E-3-4

教材呈現能力指標之頻率	單元數	百分比
完整呈現	31	11.61%
部分呈現	64	23.97%
未呈現	112	41.95%
需需深入訪談	60	22.47%

(1)教材舉例

例一

日常生活中令人感覺美好的人、事、物，用簡潔的文字加以描述

一、平屋雜文，夏丏尊著，臺北：臺灣開明書店，民國七十七年

二、中國新文學大師名作賞析 7——夏丏尊、豐子愷，黃濟華選評編輯，臺北：海風出版社，民國八十八年

三、弘一大師新傳，陳星著，臺北：新潮社文化公司，民國八十五年

四、教改先鋒——白馬湖作家群，陳星著，臺北：幼獅文化事業公司，民國八十五年

五、生活的藝術，林語堂著，臺北：遠景出版公司，民國九十三年

(翰林 6，P136，選讀二生活的藝術，課外學習指引)

提供與作者或課文內容相關的書目，能促進學生廣泛的閱讀，並不一定能養成比較閱讀的習慣。

例二

三、藉事說理：本文藉由故事來說明「熟能生巧」的道理，下列三則故事，其所蘊含的道理為何？請從提示中選擇適當的答案代號填入（ ）中。

(甲) 近朱者赤，近墨者黑 (乙) 敬人者人恆敬之 (丙) 猜疑與成見易致誤會
(丁) 意氣相爭，他人得利 (戊) 與其怪環境，不如改造自己

() (一) 1. 人有亡鈇者，意其鄰之子。視其行步，竊鈇也；顏色，竊鈇也；言語，竊鈇也；動作、態度，無爲而不竊鈇也。相其谷而得其鈇，他日復見其鄰之子，動作、態度，無似竊鈇者。 (呂氏春秋)

() (二) 梟逢鳩，鳩曰：「子將安之？」梟曰：「我將東徙。」鳩曰：「何故？」梟曰：「鄉人皆惡我鳴，以故東徙。」鳩曰：「子能更鳴可矣，不能更鳴，東徙猶惡子之聲。」 (說苑)

() (三) 蚌方出曝，而鸕啄其肉，蚌合而拊其喙。鸕曰：「今日不雨，明日不雨，即有死蚌！」蚌亦謂鸕曰：「今日不出，明日不出，即有死鸕！」兩者不肯相舍，漁者得而并禽之。 (戰國策)

(康軒 2， P102， 第三課賣油翁， 應用練習)

透過另外三篇「藉事說理」的作品，除了能解讀故事中寓含的道理，亦能廣泛閱讀到其他課外讀物，然卻未必能養成比較閱讀的習慣。故只有部分符合此項能力指標。

例三

四、比一比記承天夜遊與大明湖俱爲寫景名篇，試比較兩篇之異同。

(翰林 3 習， p. 46， 第十課大明湖， 問題與討論)

提供除了課文內容以外的篇目，能促進學生廣泛的閱讀，進一步要比較兩者的異同，則有助於養成比較閱讀的習慣。故完全符合此一能力指標。

(2) 文本分析說明

由表 E-3-4 可以發現，三個年級的教材中，只有 11.61%的教材單元完全符合。23.97%的教材單元部分符合，41.95%的教材單元完全沒有符合，而 22.47%必須需深入訪談。

三年的教材關於此項指標多出現於「應用練習」或「課外學習指引」等單元，提供課文以外其他篇目，使學生能廣泛的閱讀，但要同時兼具「比較閱讀」的能力，除非老師做課外補充說明，教材只能靠在幾題「問題與討論」單元中培養學生比較閱讀的能力。故完全可以達成「E-3-4 能廣泛的閱讀各類讀物，並養成比較閱讀的能力」此項能力指標，其中只有 11.61%，而完全不符主標的單元高達 41.95%。

5. E3-5 能主動閱讀古今中外及鄉土文學的名著，擴充閱讀視野。

3-5-5-1 能體會出作品中對週遭人、事、物的尊重關懷。

3-5-5-2 透過閱讀中外及臺灣文學作品，增進對不同文化背景及不同族群的理解與溝通。

3-5-5-3 能喜愛閱讀古今中外及臺灣文學中具代表性的作品。

表 E-3-5

教材呈現能力指標之頻率	單元數	百分比
完整呈現	207	77.53%
部分呈現	23	8.64%
未呈現	37	13.86%
需需深入訪談	0	0.00%

(1)教材舉例

例一

本詩是以向孩子說話的口吻，來訴說為人父者的心情。向孩子說話，究竟說些什麼？其實說的無非就是「愛」。……

整首詩用樸實的語言來抒發父親對兒女的深情，彷彿是一則愛的宣言，也像 是作者給兒女的愛的承諾，表現得既溫柔，又堅定。

（康軒 2， P10，第一課負荷，課文欣賞）

文中將父親的「愛心」娓娓訴說，一方面能增進學生對父親的尊重，另一方面能體會父親的深情，進一步關懷父親。故完全符合此一能力指標。

例二

本文所描繪的是臺灣社會在民國四、五十年代生活的一景，當時因為物質生活貧乏，所以即使是簡單的冰品，在孩子的眼中也成了天大的享受。……

本文取材豐富，敘述生動，首尾連貫緊密。而在物質貧乏的生活中，反而更能珍惜簡單生活中的小小樂趣，正是這一代富裕生活中的孩子所缺少的啊！

（康軒 2， P155，第十二課吃冰的滋味，課文欣賞）

課文內容是介紹臺灣社會在民國四、五十年代生活的一景，故頗能提供八、九十年代生活的學生對上一輩生活背景的理解。完全符合此一能力指標。

例三

各版本收錄的文言文作品，不管是散文或韻文都算是古代中國文學的代表作品，例如：陶淵明的〈五柳先生傳〉、周敦頤的〈愛蓮說〉、沈復的〈兒時記趣〉等等古典文學的代表篇章。徐志摩的〈我知道的康橋〉、朱自清的〈背影〉、陳之藩的

〈謝天〉等算是現代中國文學的代表作品，而吳晟的〈負荷〉、鍾理和的〈山坡上〉、楊逵的〈壓不扁的玫瑰〉等可算是台灣文學具代表性的作品。故完全符合學生能喜愛閱讀古今中外及臺灣文學中具代表性的作品。

例四：完全符合

讓春天從高雄出發選自夢與地理余光中洪範書店民國七十九年

水稻之歌選自水稻之歌羅青大地出版社民國七十三年

臺灣組曲選自臺灣民謠簡上仁眾文出版社民國七十九年

白玉苦瓜余光中大地出版社民國六十三年

茱萸的孩子：余光中傳傳孟麗天下文化出版公司民國八十八年

(康軒 6，p.15，第一課小小的島，延伸閱讀)

通常在「延伸閱讀」常會列舉與課文內容或形式類似的書目及作者的其他作品，無疑是希望學生能透過多接觸，就多一份了解，進而產生喜愛閱讀的這些代表性的作品。

(2)文本分析說明

由表 E-3-5 可以發現，三個年級的教材中，有 77.53% 的教材單元符合此項指標，8.64% 部分符合，13.86% 完全不符合。

其實各版本選出的課文內容單元均可屬於古今中外及鄉土文學的名著，至於主目中所標「主動閱讀」，細目中提及「喜愛閱讀」，學生是否能有如此情意感受，則有待商榷。故可以達成「E-3-5 能主動閱讀古今中外及鄉土文學的名著，擴充閱讀視野」此項能力指標，其中只有 9.36% 「完全沒有」符合 E-3-5 能力指標的單元，多為教材當中「語文常識」及「習作」等單元。

6 E-3-6 能靈活應用各類工具書及電腦網路，蒐集資訊、組織材料，廣泛閱讀。

3-6-3-1 能使用各類工具書，廣泛的閱讀各種書籍。

3-6-8-2 能靈活應用各類工具書及電腦網路，蒐集資訊、組織材料，廣泛閱讀。

表 E-3-6

教材呈現能力指標之頻率	單元數	百分比
完整呈現	22	8.24%
部分呈現	27	10.11%
未呈現	151	56.55%
需深入訪談	64	23.97%

(1)教材舉例

舉例

三、請利用成語辭典或教育部國語推行委員會的網站，檢索下列成語典故的出處並

寫下典故的內容。

(1) 四面楚歌：

(2) 洛陽紙貴：

(3) 畫蛇添足：

(4) 揠苗助長：

(翰林 1， P51，語文常識(一)工具書使用與資料檢索，應用練習)

明確指出希望學生透過利用成語辭典或教育部國語推行委員會的網站，檢索下列成語典故的出處，故能完全符合此項能力指標。

(2)文本分析說明

由表 E-3-6 可以發現，三個年級的教材中，完全符合此一指標只有 8.24%，部分符合 10.11%，完全不符合者高達 56.55%，需需深入訪談者占 23.97%。

教材單元只有語文常識—工具書使用與資料檢索，教師可透過此單元的教學，引導學生應用各類工具書及電腦網路，蒐集資訊、組織材料，廣泛閱讀。其他單元學生多只能運用工具書來抄寫應用練習或習作答案，未能達成「組織材料，廣泛閱讀」的目的。故完全達成「E-3-6 能靈活應用各類工具書及電腦網路，蒐集資訊、組織材料，廣泛閱讀」此項能力指標，其中只有 8.24%，而「完全沒有」符合 E-3-6 能力指標的單元，及需需深入訪談得比例高達 80.52%。

7. E-3-7 能主動思考與探索，統整閱讀的內容，並轉化為日常生活解決問題的能力。

3-7-5-1 能共同討論閱讀的內容，交換心得。

3-7-9-2 能統整閱讀的書籍或資料，並養成主動探索研究的能力。

3-7-10-3 能從閱讀中蒐集、整理及分析資料，並依循線索，解決問題。

3-7-10-4 能將閱讀內容，思考轉化為日常生活中解決問題的能力。

表 E-3-7

教材呈現能力指標之頻率	單元數	百分比
完整呈現	143	53.56%
部分呈現	52	19.48%
未呈現	63	23.60%
需需深入訪談	9	3.37%

(1)教材舉例

例一

世事多變化，人生有「炎涼」，你會如何因應？請就生活經驗舉例說明。

(南一 5，P15，第一課炎涼，問題與討論)

透過師生共同研讀此一作品後，進而思索自己日常生活中是否遭遇「炎涼」，並從日常生活中舉例說明與同學分享，引導學生思考與探索—如何因應，故能完全符合此項能力指標。

例二

你覺得生活中最幸福的事是什麼？請說出來與同學分享

（南一 6，P29，第四課青鳥就在你身邊，問題與討論）

透過師生共同研讀此一作品後，進而思索自己日常生活中最幸福的事是什麼？並與同學分享，引導學生思考與探索—知福、惜福，更要造福，故能完全符合此項能力指標。

例三

二、詩句鑑賞：

參考選項：稻穗 高粱 小螞蟻 蠶 小蝸牛 船 蜘蛛

答：

1 我馱著我的房子旅行／到處去拜訪／拜訪那和花朵和小草們親嘴的太陽／我要問問他／為什麼他不來照一照／我住的那樣又溼又髒的鬼地方？（ ）

2 我們是一群不偷懶的小工人／搬不動哥哥的故事書／拉不走姐姐的花毛線／我們來抬小妹妹吃剩下的碎餅屑。（ ）

3 要黏住小蚊子討厭的尖嘴巴／要黏住小蒼蠅亂飛的翅膀／蜜蜂姐姐小心呀／可別飛到這裡來給我蜜糖！（ ）

4 在金黃色的豐饒的土地上／你開著用珍珠串成的花／在颶風落雪結冰的北方／你點燃著熊熊的火把。（ ）

5 像一首詩／被寫在沉默的稿紙上／像一張犁／划行過哄笑著的土地／你，掙脫了港口和繩索／向藍眼睛的海走去（ ）

（翰林 1，p30，第二課夏夜，應用練習）

以上五首小詩的主角，可透過日常生活對這些物件的理解，並從閱讀中蒐集、整理及分析資料，並依循線索，找出解答。故完全符合此一能力指標。

例四

三、讀了王冕的故事，你得到什麼啟發？

（康軒 2，P155，第九課王冕的少年時代，問題討論）

此類的問題討論，具體引導學生將閱讀內容，思考轉化為日常生活中解決問題

的能力。故完全符合此一能力指標。

(2)文本分析說明

由表 E-3-7 可以發現，三個年級的教材中，有 53.56%的教材單元完全符合此一指標，19.48%的教材單元部分符合此一指標，23.60%的教材單元完全沒有符合此一指標，3.37%的教材單元需要需深入訪談。

符合此一指標的教材多出現在「問題討論」及「應用練習」等單元，教師可透過此單元的教學，引導學生將閱讀內容，思考轉化為日常生活中解決問題的能力。但多數學生除了課文中明確引導，多只能思考與探索，統整閱讀的內容，並無法轉化為日常生活解決問題的能力。故可以達成「E-3-7 能主動思考與探索，統整閱讀的內容，並轉化為日常生活解決問題的能力」此項能力指標，部分符合與完全沒有符合的比例占 43.08%。

8. E-3-8 能配合語言情境，理解字詞和文意間的轉化。

3-8-1-1 能依不同的語言情境，把閱讀獲得的資訊，轉化為溝通分享的材料，正確的表情達意。

表 E-3-8

教材呈現能力指標之頻率	單元數	百分比
完整呈現	168	62.92%
部分呈現	2	0.75%
未呈現	97	36.33%
需深入訪談	0	0.00%

(1)教材舉例

例一

二、詞性練習：一個詞語的詞性並非固定不變的，例如：「因為你們仰向阿爸的小臉／透露更多的期待」，句中的「期待」，原本當「動詞」，這裡當「名詞」用。請判斷下列「 」中的詞語，何者前後詞性不同，並在（ ）中打✓。

- ()1. 她以為買了「奢侈」品就能贏得尊重，但其實，「奢侈」只讓人對她更加不屑。
- ()2. 你的「解說」和他的「解說」不同，我實在不曉得該聽誰的。
- ()3. 他老是喜歡「批評」別人，卻不喜歡接受別人的「批評」。
- ()4. 「規畫」一次環球旅遊，一直是他人生中最重要「規畫」。
- ()5. 身為一名廚師，最大的「滿足」，就是看到顧客臉上「滿足」的表情。
- ()6. 「負擔」全家的生計，對我而言是一項沉重的「負擔」。

（康軒 2， P13，第一課負荷，應用練習）

文字本來就是溝通表達的工具之一，學生能透過此一練習在不同語境，辨識詞語的置換，會造成詞品的改變或詞意的變異，就更能將閱讀的素材，轉化為溝通分享的材料，更正確的表情達意。故完全符合此項能力指標。

(2)文本分析說明

由表 E-3-8 可以發現，三個年級的教材中，有 62.92%的教材單元完全符合此一能力指標，0.75%的教材單元部分符合此一指標，36.33%的教材單元完全沒有符合此一指標，0.00 %的教材單元需要需深入訪談。

符合此一指標多出現於教材中「應用練習」與「問題討論」的單元，教師可透過這些單元的教學，引導學生依不同的語言情境，將閱讀獲得的資訊，理解字詞和文意間的轉化，並將這些素材轉化為溝通分享的材料，正確的表情達意。故可以達成「E-3-8 能配合語言情境，理解字詞和文意間的轉化」此項能力指標，有 62.92%，「完全沒有」符合 E-3-8 能力指標的單元，多為教材當中「應用練習」、「問題討論」單元未設計相關題目，提供學生練習或思考。

(六)寫作能力

1. F-3-1 能應用觀察的方法，並精確表達自己的見聞。

3-1-1-1 能應用觀察的方法，並精確表達自己的見聞。

表 F-3-1

教材呈現能力指標之頻率	單元數	百分比
完整呈現	40	14.98%
部分呈現	13	4.87%
未呈現	69	25.84%
需深入訪談	145	54.31%

(1)教材舉例

例一

日記的內容很多，範圍也可以很廣，所以日記可以敘述，可以議論，可以描寫，可以抒情，寫作的手法多樣的富於變化。寫日記得人，還可以變幻自己的身份，例如：貓、外星人等，藉此用不同的角度來記敘事物，增加寫作的的能力。日記使我們表達自己的感受與見解，請寫一則日記，形式不拘，也不需擬定題目，字數在四百字左右。

（翰林 3 習，p. 58，第一課田園之秋選，語文表達能力訓練）

以日記的形式記錄自己的所見、所聞、所想，學生透過不斷練習寫作，就能日益精確表達出自己的見聞。

例二

動物短文寫作：課文中作者著力描寫鳥的身影，如「穠纖合度」、「細瘦而不乾癟」、「肥胖而不臃腫」、「減一分則太瘦，增一分則太肥」……。請用這種生動的筆法，描寫常見的一種動物，如：貓、狗、魚、兔、鼠、蟻……，並用一百五十字左右，寫出他們的體態、動作。

（翰林 3，p. 101，第八課鳥，應用練習）

學生閱讀過梁實秋如何刻劃鳥得形態與聲音，也透過日常的觀察來描寫自己常見的動物，寫出他們的體態、動作。正是透過觀察來訓練學生精確表達見聞方式之一。

例三

本文作者極力描寫富春江的景致，筆調活潑輕快，層次清楚。其中寫異水之急湍，滔滔若奔；寫奇山之寒樹，爭高直指。文筆字由奔放，栩栩如生，讓人猶如身臨其境。末段合寫「奇山異水」，完美結合了山水與文字之美。

現在請寫一篇山水文章，題目可訂為「○○湖」、「○○河」、「○○山」或「○○之旅」等，選擇該景點中你認為最有特色之處，加以描寫。觀察宜細膩，敘寫宜生動，文末最好能加上自己的感想。

（康軒 5，P13，第三課與宋元思書，寫作練習）

此一類山水文章的寫作練習，透過閱讀吳均的「與宋元思書」，學習他如何觀察、如何敘寫，並結合自己旅遊的經驗，寫出自己的篇章。故能完全符合此一能力指標。

(2) 文本分析說明

由表 F-3-1 可以發現，三個年級的教材中，只有 14.98% 的教材單元針對透過觀察來表達見聞的單元，也只有 4.87% 部份符合此一能力指標，而 25.84% 完全沒有符合此一能力指標，高達 54.31% 的比例需要深入訪視。

教師訓練學生透過觀察來表達見聞的方式，除教材內的素材，大都還會藉由日記、聯絡簿或週記等來配合教學，引導學生應用觀察的方法，並精確表達自己的見聞瞭，故可以達成「F-3-1 能應用觀察的方法，並精確表達自己的見聞」此項能力指標，其中只有 14.98% 符合 F-3-1 能力指標的單元，而「需要深入訪視」高達 54.31% 的比例。

但表達見聞不一定是以寫作方式呈現，宜明確規定「以寫作方式表達自己的見聞」，才能更符合寫作能力指標的範疇。

2. F-3-2 能精確的遣辭用字，並靈活運用各種句型寫作。

3-2-1-1 能精確的遣詞用字，恰當的表情達意。

3-2-1-2 能靈活應用各種句型，充分表達自己的見解。

表 F-3-2

教材呈現能力指標之頻率	單元數	百分比
完整呈現	23	8.61%
部分呈現	36	13.48%
未呈現	120	44.94%
需需深入訪談	88	32.96%

(1)教材舉例

例一

動聽的歌曲、好看的書、美味的食物、溫暖的問候、愛的叮嚀—生活中有享受不完的美景和情趣，請你也來寫一則精緻的「情懷」小品。(請寫在書末所附稿紙上)

提示

- (一) 課文就是範文，篇幅大小比照其中任何一則即可
- (二) 可以「好情懷是可以很奢侈日日有的」為開頭
- (三) 找出日常生活中令人感覺美好的人、事、物，用簡潔的文字加以描述，重點在寫出「如何」好、「為什麼」覺得好。

(康軒 6，P26 第五課情懷，仿做練習)

透過仿寫的方式，學生找出日常生活中令人感覺美好的人、事、物，用簡潔的文字加以描述，一方面訓練遣詞用字，另一方面也能將情感思想表達出來，故完全符合此一能力指標。

例二

文字精鍊：下列()內的動詞，何者最能發揮「具體生動」的效果，而且符合「轉化」原則，請將它圈出來。

例如：一大張河床(孵、產、長)出多少西瓜。

- 1 把心中的憂愁(拿、鋤、吹)去，種上喜悅的種子。
- 2 那就折一張闊些的荷葉，(擺、包、帶)一片月光回去。
- 3 海風(砌、吹、拂)起一牆高高的浪。
- 4 夕陽斜(照、切、降)溪面，金光閃爍。
- 5 小手(放、留、臥)在父親暖和的大手裡

(康軒版 4，p13，第一課車過枋寮，應用練習)

學生可以藉此訓練自己如何遣詞用字，但未能表達自己的情意。故僅有部分符合此項能力指標。

例三

仿作練習：請參考例句，仿作一則形式相似的格言。

例句：我們的行為決定了我們的人品，正如我們的人品決定了我們的行為（英國艾略特）

仿作我們的（ ）決定了我們的（ ），正如我們的（ ）決定了我們的（ ）。

學生可以藉此訓練自己如何遣詞用字，但未能表達自己的情意。故僅有部分符合此項能力指標。

（翰林 5，p. 34，第三課陋室銘，仿作練習）

例四

造句：請依敘事、表態、有無、判斷四種句型各造一個句子。

題序	句型	造句
1	敘事句	
2	表態句	
3	有無句	
4	判斷句	

（翰林 3，p. 109，語文常識二句子，應用練習）

透過造句來練習敘事、表態、有無、判斷四種句型，除了增進對四種句型的認知，亦可透過學生造出來的句子，得知學生的意見或看法，故完全符合此一能力指標。

(2)文本分析說明

由表 F-3-2 可以發現，三個年級的教材中，只有 8.61%的教材單元完全符合此一能力指標，13.48%部份符合此一能力指標，44.94%完全沒有符合此一能力指標，32.96%需要深入訪視。

學生能精確的遣辭用字，並靈活運用各種句型寫作，國中基本學力測驗中寫作測驗評量能力的四大指標之一。但教材中並未針對培訓精確遣詞用字設計出系統的教學單元，僅有零星的應用練習或寫作練習，加上語文常識一單元，教師可透過此單元的教學，引導學生能精確的遣辭用字，並靈活運用各種句型寫作，故可以達成「F-3-2 能精確的遣辭用字，並靈活運用各種句型寫作」此項能力指標，故有高達 44.94%「完全沒有」符合此項能力指標的單元，及尚需深入訪視亦有 32.96%，兩者合計幾乎八成。

3. F-3-3 能理解各種文體的特質，並練習寫作不同類型的作品。

3-3-4-1 能寫出事理通順、舉證充實的議論文和抒發情意的抒情文。

3-3-9-2 能根據實際需要，主動嘗試寫作不同類型的文章。

表 F-3-3

教材呈現能力指標之頻率	單元數	百分比
完整呈現	34	12.73%
部分呈現	80	29.96%
未呈現	84	31.46%
需深入訪談	69	25.84%

(1)教材舉例

例一

不食嗟來食一文中，黔敖對餓者的不敬語，不但傷害了餓者的自尊，也使黔敖的善心大打了折扣。孟子：「敬人者人恆敬之。」意思是說，尊敬別人的人，一定也會得到別人的尊敬。如果黔敖在一開始即能秉持這樣的態度去幫助別人，便可以讓自己的善行，溫暖被幫助的心，也能得到她人發自內心的敬意。請舉一個日常生活中看到或聽到的例子，說明你對孟子的這句話的看法。題目自訂，文長約四百字。

（康軒版 5，P47，第十課不食嗟來食，寫作練習）

此一教學單元學生可藉此舉日常生活中看到或聽到的例子，來說明對孟子的這句話的看法，能符合能寫出事理通順、舉證充實的議論文。故完全符合此一能力指標。

例二：完全符合

邵雍說：「一日之計在於晨，一歲之計在於春，一生之計在於勤。」但是一般人總是好逸惡勞，習慣守株待兔，遇到挫折就停頓不前，殊不知「一勤天下無難事」，只要勤奮努力，事事都能成功如意。請試著以「勤」為關鍵，自擬題目，寫作一篇字數不少於四百字的文章。

（翰林 5，第 P59，第一課勤訓，附錄一寫作）

此一教學單元學生可藉此引用邵雍說：「一日之計在於晨，一歲之計在於春，一生之計在於勤。」的言例，來說明對「一勤天下無難事」這句話的看法，能符合能寫出事理通順、舉證充實的議論文。故完全符合此一能力指標。

例三

動聽的歌曲、好看的書、美味的食物、溫暖的問候、愛的叮嚀—生活中有享受不完的美景和情趣，請你也來寫一則精緻的「情懷」小品。（請寫在書末所附稿紙上）

提示

- (一) 課文就是範文，篇幅大小比照其中任何一則即可
- (二) 可以「好情懷是可以很奢侈日日有的」為開頭
- (三) 找出日常生活中令人感覺美好的人、事、物，用簡潔的文字加以描述，重點在寫出「如何」好、「為什麼」覺得好。

(康軒 6，P26，第五課情懷，仿做練習)

利用仿作的練習方式，可訓練學生發覺日常生活中「什麼」是令他感覺美好的人、事、物，「如何」好，「為什麼」覺得好，能寫出抒發情意的抒情文。故完全符合此一能力指標。

例四

六、寫作練習

在生活中看似平凡的點點滴滴，有時會勾起許多深藏在心中，或甘甜或苦澀的記憶。琦君的下雨天，真好便是藉「雨」追憶往事，勾勒出一幅鮮明的童年圖像。現在讓我們試著從回憶中捕捉令人感動的片段，並加以敘寫。

1. 命題範圍：以一個具體的事、物當作開啓記憶的鑰匙，引發我們對過往的回想，並以此作為這篇作文的題目。例如：「一張舊照片」、「熟悉的旋律」、「一句親切的問候」、「珍藏的禮物」、「重遊舊地」等。
2. 提示：文章第一段可以寫現在，中間各段則追憶往事，重現當時的情景，最後一段再回到現在，表達對過往的感想。

(文長約四百字，請作於書末所附稿紙上)

(康軒習 2，P51，第十一課下雨天，真好，六、寫作練習)

根據此一單元命題的立意、選材來收集材料，嘗試寫作不同類型的文章，故完全符合此一能力指標。

(5)例五

例一：寫作練習：請用白話文寫一則座右銘。

(翰林 5，p. 35，第三課陋室銘，寫作練習)

根據此一單元題裁（銘）的功用（勉勵自己或訓勉他人）引導學生仿作「座右銘」，嘗試寫作不同類型的文章，故完全符合此一能力指標。

(2)文本分析說明

由表 F-3-3 可以發現，三個年級的教材中，由表 F-3-2 可以發現，三個年級的教材中，有 12.73% 的教材單元完全符合此一能力指標，29.96% 部份符合此一能力指標，31.46% 完全沒有符合此一能力指標，25.84% 需要深入訪視。

教材單元針對學生能理解各種文體的特質，設計「語文小辭典」或「語文小辭典」等單元，學生能練習寫作不同類型的作品，設計「寫作練習」單元，教師可透過這些單元的教學，引導學生理解各種文體的特質，並練習寫作不同類型的作品，故可以達成「F-3-3 能理解各種文體的特質，並練習寫作不同類型的作品」此項能力指標，故有 12.73% 完全符合此一能力指標，而「完全沒有」符合 A-3-1 能力指標的單元，及需深入訪視的比例高達一半以上。

主項提及學生理解「各種文體的特質」，而細項 3-3-4-1 只提到議論文及抒情文，似乎窄化了文體的種類；主軸中「練習寫作不同類型的作品」，細項 3-3-9-2 能根據實際需要，主動嘗試寫作不同類型的文章，此處「不同類型的作品」意指模糊，是指創作的形式或是內容的不同，體裁還是題材的不同。

4. F-3-4 練習應用各種表達方式寫作。

3-4-4-1 能配合各項學習活動，撰寫演說稿、辯論稿或劇本。

3-4-4-2 能培養寫日記的習慣。

3-4-4-3 能配合各學習領域，練習寫作格式完整的讀書報告。

3-4-5-4 能集體合作，設計宣傳海報或宣傳文案，傳遞對環境及人群的人文關懷。

3-4-6-5 能靈活運用文字，透過寫作，介紹其他國家的風土民情。

3-4-7-6 能撰寫自己的工作計劃或擬定各項計劃。

表 F-3-4

教材呈現能力指標之頻率	單元數	百分比
完整呈現	21	7.87%
部分呈現	6	2.25%
未呈現	153	57.30%
需深入訪談	87	32.58%

(1)教材舉例

例一

邵雍說：「一日之計在於晨，一歲之計在於春，一生之計在於勤。」但是一般人總是好逸惡勞，習慣守株待兔，遇到挫折就停頓不前，殊不知「一勤天下無難事」，只要勤奮努力，事事都能成功如意。請試著以「勤」為關鍵，自擬題目，寫作一篇字數不少於四百字的文章。

（翰林 5，第 P59，第一課勤訓，附錄一寫作）

以「論說文」的表達方式來練習寫作，故完全符合此一能力指標。

例二

二、請閱讀這篇短文後寫出「讀後感」

回家真好 伍華英

有人說，家是可以使心靈得到安頓的地方；也有人說，家是可以完全卸下武裝，沒有爭鬥，只談感情的地方。只有回到家，才能率性而為，找回真正的自我；只有回到家，才能得到全然的包容，阻斷外面的風風雨雨。其實，我更想說，家是一個可以讓我一切歸零，重新出發的地方。

就像電腦按鍵一般，只要輕按 “Home” 鍵，游標立即帶你回到字首。當我們在外頭奔波闖蕩，哪怕與人爭得頭破血流、萬念俱灰，只要收拾行囊，轉身回家，看見那盞熟悉的燈火在不遠處向我招手時，我就會立即忘卻疲憊，重新燃起希望，在心中告訴自己，過了今晚，明天還是燦爛的一天。

回家真好，回家可以排解抑鬱，超越挫折，有一個可以喘口氣、歇歇腿的地方。也許是一個人泡澡、聽音樂、閱讀、品咖啡；也許是一家人吃飯談天、享受天倫；只要回家，就可得到安撫慰藉，再大的打擊衝撞，都會在回家後消失無形，即使這時已夜幕低垂，家裡永遠都是最明亮的地方。

一個有家歸不得，或者不願回家的人真可憐，因為他就像船舶靠不了岸，無法適時加水添油，完全失去動力，只好在茫茫海上任意漂流。如果加上船身已是百孔千瘡，或是再來一場風浪襲擊，則隨時有滅頂的危機。

讓我們做個愛家又喜歡回家的人，因為愛家，所以願意為它付出；因為喜歡回家，所以每天都能夠神采奕奕，整裝待發。

（翰林版 6，P10，語文常識二，應用練習）

配合語文領域，撰寫「讀後心得」的表達方式來練習寫作，故完全符合此一能力指標。

例三

二、繪製導覽海報小說嘉年華

教師簡略介紹適合學生閱讀的世界著名小說，並指導利用網路，或學校圖書館蒐集資料。請學生四六人一組，選擇各組主題閱讀小說。

1 各組利用課餘閱讀完小說，進行小說架構的深入分析討論，並以稿紙謄寫討論結果，須計算字數。

2 分析討論重點：

1. 時空背景。2. 敘事觀點。3. 人物塑造。4. 情節處理。5. 主題呈現。

3 教師以各家報紙副刊為例，說明小說導覽海報的版面設計後，請各組依據分析討論內容繪製版面設計草圖。

4 請各組利用四開大小的圖畫紙，加上適當的美工，製作主題閱讀的小說導覽海報。待各組製作完成，利用教室公布欄展示小說導覽海報。

（康軒 3，p175，選讀二，湯姆歷險記，活動設計）

此一教學單元利用學生四六人一組，選擇各組主題閱讀小說，分析五大討論重點，並繪製成一版面設計草圖。故完全符合此一能力指標。

例四

一、活動設計、繪製留言版花「編」「心」間

請同學在空白小書卡上，寫出對班上其他人的誠懇留言，加上適當的美工設計，貼在教室布告欄留言板上。

二、編輯班級生活繪本：我的心中每天開出一朵花

請同學輪流在班級購置的筆記簿上以圖畫和文字記錄每日班上（或個人）發生的故事。

三、「畫」劇欣賞遇見幾米

請同學分組，利用幾米的畫冊向左走・向右走（或是月亮忘記了）配合適當的音樂，朗誦書中口白，將畫冊作「影音」的呈現。

（康軒 3，p. 157，選讀一我只能為你畫一張小卡片，活動設計）

此教學單元透過編輯班級生活繪本：我的心中每天開出一朵花，請同學輪流在班級購置的筆記簿上以圖畫和文字記錄每日班上（或個人）發生的故事。故部份符合擬訂各項計畫。

(2)文本分析說明

由表 F-3-4 可以發現，三個年級的教材中，有 7.87%的教材單元完全符合此一能力指標，2.25%部份符合此一能力指標，57.30%完全沒有符合此一能力指標，32.58%需要深入訪視。

僅有 7.87%的教材單元設計「應用練習」或「寫作練習」等單元，教師可透過此單元的教學，引導學生練習應用各種表達方式寫作，故可以達成「F-3-4 練習應用各種表達方式寫作」此項能力指標只有 7.87%，「完全沒有」符合 F-3-4 能力指標的單元，高達 57.30%。另外其細項所列 3-4-4-1 能配合各項學習活動，撰寫演說稿、辯論稿或劇本；3-4-4-2 能培養寫日記的習慣；3-4-4-3 能配合各學習領域，練習寫作格式完整的讀書報告；能集體合作，設計宣傳海報或宣傳文案，傳遞對環境及人群的人文關懷等都侷限某種情境再練習某種文案，學生能嘗試的表達方式不只如此。

5. F-3-5 掌握寫作步驟，充實作品的內容，精確的表達自己的思想。

3-5-7-1 能將蒐集的材料，加以選擇，並做適當的運用。

3-5-10-2 能依據寫作步驟，精確的表達自己的思想，並提出佐證或辯駁。

表 F-3-5

教材呈現能力指標之頻率	單元數	百分比
完整呈現	0	0.00%
部分呈現	28	10.49%
未呈現	137	51.31%
需深入訪談	102	38.20%

(1)教材舉例

例一：部份符合 3-5-10-2 能依據寫作步驟，精確的表達自己的思想，並提出佐證或辯駁。

例如：未找到適切的資料

(2)文本分析說明

由表 F-3-5 可以發現，三個年級的教材中，沒有教材單元完全符合此一能力指標，10.49%部份符合此一能力指標，51.31%完全沒有符合此一能力指標，32.20%需要深入訪視。

高達 51.31%的教材單元未對此一能力設計相關單元，教師只能靠自己的經驗引導學生掌握寫作步驟，充實作品的內容，精確的表達自己的思想。

6. F-3-6 了解標點符號的功能，並適當使用。

3-6-1-1 能配合寫作需要，恰當選用標點符號和標點方式，達到寫作效果。

表 F-3-6

教材呈現能力指標之頻率	單元數	百分比
完整呈現	20	7.49%
部分呈現	13	4.87%
未呈現	134	50.19%
需深入訪談	100	37.45%

(1)教材舉例

例一：完全符合 3-6-1-1 能配合寫作需要，恰當選用標點符號和標點方式，達到寫作效果

一、請為下列的文章加上標點符號。

三、請參考下列例句，用「，；，。」等四個標點符號，造一個語意完整的句子。
(主題不限)

例句：語言，人們用他來抒情達意；文字，人們用他來記言敘事。

造句：

(翰林版 1，p. 103，語文常識(二)標點符號的「應用練習」)

此一教學單元，讓學生有機會配合寫作需要，來選用適切的標點符號和標點方式，達成寫作的要求，故完全符合此一能力指標。

7. F-3-7 能靈活應用修辭技巧，讓作品更加精緻感人。

3-7-2-1 能養成反覆推敲的習慣，使自己的作品更加完美，更具特色。

3-7-2-2 能靈活的運用修辭技巧，讓作品更加精緻優美。

表 F-3-7

教材呈現能力指標之頻率	單元數	百分比
完整呈現	18	6.74%
部分呈現	6	2.25%
未呈現	119	44.57%
需深入訪談	123	46.07%

(1)教材舉例

例一

修飾文句：在描寫時加入適當的修飾，能使文意的表達更精確，比如：當我在（深夜的）燈前，打開稿箋，讓我的精神在格子上（一步步）行走時，人世便變為（廣闊無涯的）瀚海，永遠也有不到邊了。刪去括號內的詞語，依然能完整的表達文意，但請你先細心體會，和原文的表達效果，是否有所不同？然後為下列文句，加上適切的修飾詞語。

1. 天空飄動著雲，像我今天的心情。（ ）的天空，飄動著（ ）的雲，像我今天（ ）的、（ ）的心情。

2. 村莊裡散發靜謐安然的氣息，農民、稻田、陽光、向日葵花，組成明麗的畫面。村莊裡散發靜謐安然的氣息，（ ）農民、（ ）稻田、（ ）陽光、（ ）向日葵花，組成明麗的畫面。

(翰林 4，p44，第四課走進春天的懷裡，應用練習)

此一教學單元，學生能透過閱讀，細心體會並推敲和原文的表達效果，亦可使自己的作品更加完美，更具特色。故完全符合此一能力指標。

例二

本文運用許多譬喻修辭，使文章添姿生色，選擇適當的答案，填入()中，使下列句子成為完整的譬喻句。

愛情、懶惰、朋友、生命、讀經典名著

(一)(生命)有如鐵砧，越被敲打越能發出火花。

(二)(讀經典名著)彷彿走入時光隧道，傾聽大師名家的智慧結晶。

(三)(愛情)像泥沼，總在不知不覺間，令人越陷越深。

(四)(朋友)像一本一本的好書，他能增加你的知識，擴充你的生活經驗。

(五)(懶惰)好像生鏽一樣，不斷腐蝕自己，終將走向滅亡之路。

此一教學單元是訓練學生對譬喻修辭的熟悉程度，嘗試找出適切的喻體，能使學生靈活的運用修辭技巧，讓作品更加精緻優美。故完全符合此一能力指標。

8. F-3-8 能練習使用電腦編輯作品，分享寫作的樂趣，討論寫作的經驗。

3-8-4-1 能透過電子網路，與他人分享寫作的樂趣。

3-8-8-2 能透過電子網路，與他人分享作品，並討論寫作的經驗。

3-8-8-3 能練習利用電腦，編印班刊、校刊或自己的作品集。

表 F-3-8

教材呈現能力指標之頻率	單元數	百分比
完整呈現	0	0.00%
部分呈現	0	0.00%
未呈現	150	56.18%
需深入訪談	117	43.82%

(1)教材舉例

若要得知學生是否達成 3-8-4-1 能透過電子網路，與他人分享寫作的樂趣、3-8-8-2 能透過電子網路，與他人分享作品，並討論寫作的經驗、3-8-8-3 能練習利用電腦，編印班刊、校刊或自己的作品集，必須透過深入訪談方可得知。

(2)文本分析說明

由表 F-3-8 可以發現，三個年級的教材中，由表 F-3-2 可以發現，三個年級的教材中，有 0.00%的教材單元完全符合此一能力指標，0.00%部份符合此一能力指標，56.18%完全沒有符合此一能力指標，43.82%需要深入訪視。

本能力指標在教材單元均未設計相關單元，教師幾乎無法可透過教材單元的教學，引導學生練習使用電腦編輯作品，分享寫作的樂趣，討論寫作的經驗。故可以達成「E-3-8 能練習使用電腦編輯作品，分享寫作的樂趣，討論寫作的經驗」此項能力指標得比例是 0.00%，連部分符合的比例也是 0.00%。但卻是很多學生普遍存在

的能力，故需再深入訪視。

9. F-3-9 發揮思考及創造的能力，使作品具有獨特的風格。

3-9-3-1 能主動創作，並發表自己的作品。

3-9-9-2 能藉由擴充標題撰寫、表現技巧、圖文配合、字體安排等寫作經驗，使作品具有獨特的風格，並嘗試應用編輯學校刊物。

表 F-3-9

教材呈現能力指標之頻率	單元數	百分比
完整呈現	0	0.00%
部分呈現	39	16.41%
未呈現	114	42.70%
需需深入訪談	114	42.70%

(1)教材舉例

舉例

作者描述鳥的動作各有不同的美，請任選其中一小段用圖畫表現出來，並加上標題。

（南一 4，p129，問題與討論）

(2)文本分析說明

由表 F-3-9 可以發現，三個年級的教材中，有 7.12%的教材單元完全符合此一能力指標，7.49%部份符合此一能力指標，42.70%完全沒有符合此一能力指標，42.70%需要深入訪視。

僅有約 15%的教材單元對此一能力指標設計相關教學單元，教師較難透過此單元的教學，引導學生能主動創作，並發表自己的作品，以達成「F-3-9 發揮思考及創造的能力，使作品具有獨特的風格」此項能力指標。

三、結論與建議

經過教材內容分析後，以下將就研究中對於能力指標以及教材編排兩面向的發現分別加以整理說明，並於章節末做整合結論與建議，如下：

(一)能力指標

1.部分能力指標概念重複

相同概念重複出現在不同的主項、細項指標中。例如：

(1)C3-1-4-9 能依理解的內容，選擇不同的溝通方式，適當表達。

C-3-2 能運用多種溝通方式。

C3-2-4-1 能用不同溝通方式，表達自己的意見。

C3-2-4-2 能選擇良好的溝通方式，建立正面的人際關係。

C3-2-5-3 能在團體活動中，扮演不同角色進行溝通。

重複概念為：溝通方式。

(2)C3-1-1-2 能口述見聞，或當眾簡要即席演說。

C3-4-10-7 能視不同說話目的與情境，進行口頭報告，發表評論、公開演說。

重複概念為：演說。

(3)E3-6-3-1 能使用各類工具書，廣泛的閱讀各種書籍。

E3-6-8-2 能靈活應用各類工具書及電腦網路，蒐集資訊、組織材料，廣泛閱讀。

重複概念為：各類工具書。

(4)F3-8-4-1 能透過電子網路，與他人分享寫作的樂趣

F3-8-8-2 能透過電子網路，與他人分享作品，並討論寫作的經驗

重複概念為：電子網路、分享寫作

(5)B3-2-4-6 能將所聽的重點歸納整理。

B3-2-9-12 能將聆聽的內容，加以系統紀錄。

重複概念為：歸納整理

由以上的例子可知，指標中存在不少相似概念重複的情形，卻細分為多條細項敘述，以致於能力指標的使用上過於繁瑣，建議應針對重複性高的描述再加以精簡或整併。

2.部分主要指標下所陳述的細項指標過於繁瑣

在聆聽語說話能力部分指標，所包含的細項指標過多，以 B-3-2 「能靈活應用聆聽的方法」為例，其涵蓋 13 條細項指標，但內容卻大同小異，例如：「3-2-2-1 能聽出不同語氣所表達的意思」、「3-2-3-3 能了解聽的內容」、「3-2-4-4 能理解對方說話的用心和觀點」、「3-2-4-5 能充分了解對方表達的情意」，主要目的都是瞭解聽到內容的意義或情感，卻細分為四條細項。

又如，「C-3-1 能發揮說話技巧」，其涵蓋 11 條細項指標，其中「3-1-2-7 能因應不同說話目的與情境，適度表現自己」幾乎包含其他細項的內涵「3-1-1-1 面對不同意見時，能舉證事實，有條理的進行論辯」、「3-1-1-2 能口述見聞，或當眾簡要即席演說」、「3-1-1-3 能依語氣需要，調整說話的速度」、「3-1-1-4 能注意抑揚頓挫，發揮說話技巧」、「3-1-2-5 能口齒清晰，聲音響亮，當眾發表意見，並注重語言禮貌」、「3-1-2-6 能針對他人演說的內容發表自己的意見」、「3-1-3-8 能將所聽到的內容，用完整而優美的語言說出來」、「3-1-4-9 能依理解的內容，選擇不同的溝通方式，適當表達」、「3-1-4-10 能明確表達意見，並清楚表達情意」，卻羅列了許多條，只是換句話說而已，建議細項指標部分可再精簡，以利使用。

3.指標措詞模糊或抽象：

指標出現許多定義不明或抽象的描述，如：「C3-1-3-8 用完整而優美的語言說出來」、「C3-3-6-3 養成說話負責的態度」、「C3-3-6-4 用詞恰當，表達語言之美」、「E3-7-9-2 養

成主動探索研究的能力」、「E-3-2 能靈活應用不同的閱讀理解策略」……等措詞，會造成教師在評量學生能否達到此能力指標時產生無所適從的情形，究竟什麼是「完整而優美的語言」、「負責的態度」、「主動」、「靈活應用」即便透過深入訪談，抽象的措辭也會造成認定者主觀的差異與判斷的困難。

4.主指標與細項指標說明重疊與不一致：

(1)主指標與細項指標重疊：如下表：

主指標	細項指標
A-3-1 能應用注音符號，分辨字詞音義，增進閱讀理解	3-1-1-1 能應用注音符號，分辨字詞的音義，增進閱讀理解。
D-3-1 能認識常用中國文字 3,500-4,500 字。	3-1-1-1 能認識常用中國文字 3,500-4,500 字。
D-3-2 會查字辭典、成語辭典等，擴充詞彙，分辨詞義。	3-2-3-1 會查字辭典、成語辭典等，擴充詞彙，分辨詞義。
D-3-3 能透過臨摹或應用已習得的寫字方法與原理，用硬筆、毛筆練習寫出正確、美觀的硬筆字和毛筆字。	3-3-1-1 能透過模仿，寫出正確、美觀的硬筆字。 3-3-2-2 能透過臨摹，寫出正確、美觀的毛筆字。
E-3-1 能熟習並靈活應用語體文及文言文作品中詞語的意義。	3-1-1-1 能熟習並能靈活應用語體及文言文作品中詞語的意義。
E-3-2 能靈活應用不同的閱讀理解策略，發展自己的讀書方法。	3-2-1-1 能應用不同的閱讀理解策略，發展出自己的讀書方法。
E-3-4 能廣泛的閱讀各類讀物，並養成比較閱讀的能力。	3-4-1-1 能廣泛閱讀課外讀物及報刊雜誌，並養成比較閱讀的習慣。
E-3-6 能靈活應用各類工具書及電腦網路，蒐集資訊、組織材料，廣泛閱讀。	3-6-8-2 能靈活應用各類工具書及電腦網路，蒐集資訊、組織材料，廣泛閱讀。

(2)說明不一致：主指標「B-3-2 能靈活應用聆聽的方法」和細項指標「3-2-2-1 能聽出不同語氣所表達的意思。」兩者描述內容不一致，因為聽出不同語氣所表達的意思，不是聆聽的方法，而是聆聽後的理解。

5.與實際教學現場有落差：

有能力指標，教材卻未編入課程中，如書法、演講、編輯校刊等，「3-3-2-2 能透過臨摹，寫出正確、美觀的毛筆字。」、「3-3-2-3 能了解並應用筆畫、偏旁變化、和間架結構原理寫字。」、「D-3-4 能因應不同的場合，用毛筆、硬筆等書寫通知、海報、春聯等應用文書」，用毛筆字書寫的課程與教材，在現行國中教材當中，並未見到，應進一步檢討修正

6.指標出現其他領域的能力：

細項指標「3-2-6-8 能增加聆聽母語的速度，並概略理解語義。」描述出現「鄉土語言」的使用，應納入鄉土語言指標會更為適合。

7. 指標未臻完整：

指標「能認識常用中國文字 3,500-4,500 字」，若能附註告知授課者究竟常用的 3,500-4,500 個國字是哪些（例如：呈現「常用漢字表」）。才能讓教學者或評量者人更有依據來實施，也才能解決一字多音困擾的問題。

8. 主要指標內涵不明確

以聆聽能力為例，其主要指標內涵分別為 B-3-1 能具備良好的聆聽素養、B-3-2 能靈活應用聆聽的方法、B-3-3 能思辨對方說話的表達技巧，然而究竟什麼是「聆聽素養」、「聆聽的方法」、「說話的表達技巧」，卻也無法從細項中得知，以致於在掌握主要指標內涵時，不易掌握。

二、教材編排

1.教材呈現主要能力有所偏頗

「聽」、「說」相關課程，在教材中不容易見到，必須由課室觀察得知，而寫的部分則偏重「填充」、「選擇」的部分，對於「寫作」的引導不足，故聽、說實施狀況，端賴教師本身的教學實踐而定。

2.國文實施節數過少，課數也偏少：

國文為各科之基礎，其重要性不言而喻，但國內教材的課數仍偏少，建議可增加授課節數以及每冊課數，尤其特別加強「聽」、「說」教材，除了增加學生的閱讀量，進而強化聽說能力。

3.考試領導教學，造成課程實施困境：

雖然國中能力指標主要由「注音符號」、「聽」、「說」、「識字」、「讀」、「寫」所組成，然而，目前基本學力測驗仍採紙筆測驗，偏重「注音符號」、「讀」、「寫」，對於「聽」、「說」無法評量，以致於教材編寫仍偏重閱讀其寫作。

三、結論與建議

能力指標過於繁瑣，文字敘述同時混雜「能力」及「目的」，已非「能力」，造成理解的不易。而且，主要指標的內涵不明確，細項又與主要指標缺乏相關，造成第一線教師的困惑，應將能力指標的敘述修正為更為具體可行，例如：規定閱讀篇目、書籍及閱讀最低字數。

由於考試領導教學，教材偏重讀寫，缺乏聽說，既然聽說讀寫是學習語文中同樣重要的向度，教材編輯者及審查者，應更加留意失衡的教材才是。

高中文本分析結果

一、前言

(一)研究範圍

以下為此次分析之版本、課目、冊數，以及高中國文現行課綱之敘述，分析版本範圍：

高中國文第一、二、三、四冊（龍騰版、三民版、康熹版）

(二)能力指標

1.聽

- (1)分析與評論談話內容（以下標示為 1-1）
- (2)分析與評論演講、報導的內容（以下標示為 1-2）
- (3)分析與評論各類影音資料的內容（以下標示為 1-3）

2.說

- (1)富感情的朗讀作品，並應用於說話中（以下標示為 2-1）
- (2)善用口語表達技巧（以下標示為 2-2）
- (3)應用技巧表情達意，交換意見（以下標示為 2-3）
- (4)針對不同場合適當的說明意見，分享經驗（以下標示為 2-4）

3.讀

- (1)利用進階詞彙、語法、修辭，輔助閱讀（以下標示為 3-1）
- (2)廣泛利用文化知識，輔助閱讀（以下標示為 3-2）
- (3)鑑賞與評論各類作品（以下標示為 3-3）

4.寫

- (1)善用技巧遣詞造句（以下標示為 4-1）
- (2)善用寫作技巧，流暢的表情達意（以下標示為 4-2）
- (3)創作結構嚴謹的作品（以下標示為 4-3）

二、結論與建議

(一)分析後建議

1.課綱方面

(1)缺乏情意指標

能力指標訂定分為四大類----聽、說、讀、寫，固然是能兼顧學生在學習語文方面的能力培養，但是，高中層級的國文學習，不僅是在基本知能方面的訓練與能力

養成，更要進階地在抽象的情意層面上有所通感、誘發。

各家版本選定的國文課程，都是精挑細選而來，想必選文均有其不可抹滅的價值存在。當學生透過閱讀鑑賞的過程後，語文能力的效仿與學習是基礎，但也不能忽略情意方面的思考與分享。於是在分析教材時，面對版本中偏向情意的學習指標，實在是無法予以分類，甚為可惜。以下略舉教材中偏重情意之例：

- ①康熹版第二冊 P.61：「培養珍重人與地、人與人情分的襟懷」。(新詩選)
- ②康熹版第二冊 P.123：「培養為群體的利益而忘卻私人恩怨的胸襟」。(燭之武退秦師)
- ③康熹版第二冊 P.161：「知曉資源利用和生態保育的可貴」。(夢溪筆談選)
- ④康熹版第一冊 P.75：「能夠轉化人性中自私利己的一面，追求眾人的幸福」。(蜘蛛之絲)
- ⑤康熹版第一冊 P.97：「培養與人誠摯相待，和睦無爭的處事態度」。(桃花源記)
- ⑥康熙版第三冊 P.1：「培養親近自然、熱愛山水的情懷」。(醉翁亭記)
- ⑦康熙版第三冊 P.23：「體會具有遠見才能成就大事的道理」。(馮諼客孟嘗君)
- ⑧康熙版第四冊 P.33：「培養悲憫萬物之情懷」。(跛腳天助和他的牛)
- ⑨康熙版第四冊 P.117：「培養以順處逆、隨遇而安的胸襟」。(赤壁賦)
- ⑩龍騰版第三冊 P.30：「時時檢視自我生命中的經驗，重新體認其中未曾發現的深刻意涵」。(風箏)

2.指標敘述定義模糊

2-3 為「應用技巧表情達意，交換意見」、2-4 為「針對不同場合適當的說明意見，分享經驗」，在字面上的表述，其實都是在使學生透過思考後，能夠針對問題發表、分享意見，所以兩者所要訓練的層面非常類似，在分析教材中，很難判定兩者的差別。

此外，2-4 所謂「不同場合」，指的是學生「身處於不同的場所」，還是「個人不同的成長經驗」？此方面的敘述似乎無法明確表現。於是在教材分析歸類時，暫以「是否提供選擇」給學生為判別準則，若是教材敘述為「你贊同」、「你最喜歡」等，則以 2-3 分類之；若是以「你是否」、「你覺得有何不同」、「你覺得哪一種」等敘述，則以 2-4 分類之。以下略舉教材敘述，以做為思考如何分類之例：

- ①康熹版第二冊 P.81 能運用象徵手法，使文章意涵更豐富而深刻。
- ②又後半句的問法過於籠統，何謂意涵豐富而深刻？界定標準在哪？一個指標不宜包含 2 個以上的概念，又例如：
- ③康熹版第二冊 P.25：「認識「引用」的修辭格，並在寫作時運用」。(廉恥)
- ④康熹第二冊 P.13：「能在寫作時運用映襯、譬喻的技巧」。(我的書齋) 此項指標須從學生作品中才能觀察得知是否已獲得該項能力指標。
- ⑤康熹第二冊 P.35：「思考自己民族的文化傳統，並加以保存」。(飛魚記) 龍騰版第三冊 P.47：「作者到及對母親、祖母以及妻子的思念知情，你覺得其中哪一種寫得最感人？為什麼？」(項脊軒志) 因為句中有「你覺得」，故列於 2-4。
- ⑥龍騰版第三冊 P.91：「在本文中，林沖終於忍無可忍，憤而復仇。說說你對林沖這一人物的看法。」(林沖夜奔) 因為此問題主要是讓學生針對文中單一人物舉止之評論，

故列於 2-3。

- ⑦三民版第三冊 P.57：「豐子愷所謂的『大人格』與『大人生』，其真意究竟為何？請加以闡發。」（漸）此問題是要讓學生先透過鑑賞課文的動作，深究文句意涵，然後再加以發表個人想法，故列於 2-3。
- ⑧三民版第四冊 P.45：「你對晉文公拒絕子犯『請擊之』的主張，有什麼看法？」（燭之武退秦師）問題指涉的範圍相當單一，學生只要針對一項問題層面進行思考，故列於 2-3。
- ⑨康熹版第四冊 P.78：「作者提到文學作品有種讓人久久不忘的魔力，請從自己的閱讀經驗中舉例說明這種體會。」（陽關雪）學生自我閱讀經驗，可能每個成長階段都會有不同的體會，似可判定為「不同場合」，故列於 2-4。

3.2-2 與 2-3 的指標敘述重複性高

2-3 為「善用口語表達技巧」、2-4 為「應用技巧表情達意，交換意見」，在表述方面均言「技巧」，所謂「技巧」，或許不外乎表達方面的口語技巧，包含遣詞用字、聲調抑揚頓挫等，於是此二項指標的重複性較高，唯一差別或在 2-3 只言及「技巧」層面，而 2-3 還有涉及「表述內容」層面。

4. 「寫」的指標不易達成

能力指標第四大項「寫」的方面，可看出 4-1 與 4-2 都用了「善用」一詞，在定義上略顯模糊，所謂的「善用」等級難以定義，即使在教材的編定敘述上，能看出有提供此項能力的培養，但就算落實在課堂上，也無法立即判定學生是否能符合此項能力。

5.4-1 與 4-2 的指標難以廓清差別性

4-1 為「善用技巧遣詞造句」、4-2 為「善用寫作技巧，流暢的表情達意」，兩項均言及「技巧」，文章要能表現其特殊或作家不凡之處，「寫作技巧」無庸置疑地是重要的一環。但是，運用修辭、安排結構、選擇適當的體裁、善用各式語氣表述……等等，均屬於「技巧」層面，既運用了「技巧」，便會牽扯到「遣詞造句」、「表情達意」的層面，於是在分析教材上，要能廓清此二者的不同，實在困難。以下略舉教材敘述，以說明將此二項指標清晰分類的困難度：

- ①龍騰版第二冊 P.88：學習以簡潔的文字敘述事裡或刻劃人物。」（世說新語選），此項敘述言及「寫作技巧」，無論是列在 4-1 或 4-2 均可，但因其範圍較大，故暫列於 4-2。
- ②龍騰版第二冊 P.30：「了解火車在本文中所象徵的意義。」（火車與稻田）此項敘述亦言及「技巧」，主要在訓練學生將具體事物象徵抽象情感的技巧與筆法，也是一種「表達情感」的內涵，因其涉及範圍較大，故暫列於 4-2。
- ③龍騰版第二冊 P.114：「了解本篇刻劃人物的技巧。」（用奇謀孔明借箭）此敘述帶有「寫作技巧」的意味，偏重在「寫作角色」，故暫列於 4-2。
- ④龍騰版第二冊 P.50：「學習運用具體事物以說明抽象的道理。」（漸）主要在訓練學生將抽象的感覺或情感用具體的事物來說明或描述，這是一種寫作技巧與筆法，也是一

種「表達情感」的內涵，因其涉及範圍較大，故暫列於 4-2。

- ⑤龍騰版第二冊 P.80：「認識本文融敘事、寫景、抒情、說理為一體的寫作方式。」（岳陽樓記）在此項敘述中，很明顯地言及「寫作技巧」，若要嚴格地從字面上敘述來歸類，那麼列於 4-2 屬毫無疑問；但是，描寫方面何嘗不是一種遣詞造句的技巧呢？在分類上，仍遵從指標之敘述，暫列於 4-2。
- ⑥康熹版第二冊 P.95：「能運用譬喻、排比的寫作技巧」。（孟子選）譬喻、排比」修辭可算是「寫作技巧」，無論是列在 4-1 或 4-2 均可，但因其涉及偏向句法的訓練，故暫列於 4-1。
- ⑦康熹版第三冊 P.81：「學習以擬人手法描繪自然景物。」（十一月的白芒花）「擬人」修辭可算是「寫作技巧」，無論是列在 4-1 或 4-2 均可，但因其涉及偏向句法的訓練，故暫列於 4-1。
- ⑧龍騰版第三冊 P.92：「品味本文精細卻雅潔的筆法，掌握敘寫人物應有的技巧。」（左忠毅公軼事）此項敘述亦言及「技巧」，主要在訓練學生「敘寫人物」方面的筆法，範圍較大，故暫列於 4-2。
- ⑨康熹版第三冊 P.139：「學習頂針的修辭格」、「能以代言的口吻寫作」。（樂府詩選）此二項敘述，其實均帶有「寫作技巧」的意味，唯前者偏重在「修辭」，後者偏重在「寫作角色」，故暫將前者列於 4-1，後者暫列於 4-2。
- ⑩康熹版第四冊 P.55：「寫作時能以對話凸顯人物形象。」（韓非子選）運用「對話體」寫作，若以形式上，偏重在「遣詞造句」的方法；但表現「人物形象」無非也是一種「表情達意」的內涵，故要將此敘述列於 4-1 還是 4-2，的確有待釐清，此處因其涉及範圍較大，故暫列於 4-2。
- ⑪龍騰版第四冊 P.84：「領略本篇小說透過描寫人物的語言、動作以呈現人物性格的寫作技巧。」（劉姥姥進大觀園）在此項敘述中，很明顯地言及「寫作技巧」，若要嚴格地從字面上敘述來歸類，那麼列於 4-2 屬毫無疑問；但是，描寫方面何嘗不是一種遣詞造句的技巧呢？在分類上，仍遵從指標之敘述，暫列於 4-2。

2.教材編撰方面

(1)「聽」的能力指標未能自教材顯現

此依指標項目在大部分的版本及選文都未能符合。因為教材多以文字敘述，難以從其中能讓學生培養「聽」的能力。建議與多媒體結合，或讓學生配合範文相關主題，舉辦座談會、辯論會，或是透過學生自學等活動，進行口語與表達能力的訓練，進一步訓練學生能口語表達分析與評論相關內容與資料的能力。

(2)「說」的能力指標多分佈於「問題與討論」中

各版本在課後均會安排「問題與討論」一項，其目的除概括全文主旨，讓學生深究其中內容涵意，或更進一步地闡述其所表現的精神，延伸探討其主題相關內容。這部份多數老師都會請學生發表敘述，於是「說」的能力指標在此分佈較多，然實際的情況為何，此部份需要透過課室觀察才能更正確得知。

建議除參加朗讀與演說的學生外，也能讓學生有機會多欣賞別人美讀及朗誦，並試著勇於開口，能大方地、富感情地朗讀作品。並就範文中習得的說話策略與技巧，多加揣摩與應用。

(3)「讀」的能力指標分佈最為普遍

因為教材的編定一定是以文字敘述為主，所以均能符合「讀」的能力指標。

(4)「寫」的能力指標多須課室觀察

寫作部分需透過作文教學的部分一併觀察較能完整呈現，也較能得知部份能力指標是否達到。

- ①康熹版第二冊 P.133：「學習觀察自然生態，並能掌握特點加以描寫」。(仲夏夜探秘—墾丁社頂公園)
- ②康熹版第二冊 P.95：「能運用譬喻、排比的寫作技巧」。(孟子選)
- ③康熹版第二冊 P.13：「能在寫作時運用映襯、譬喻的技巧」。(我的書齋)
- ④康熹版第二冊 P.161：「培養敘述、說明的寫作技巧」。(夢溪筆談選)
- ④康熹版第二冊 P.81：「能運用象徵手法，使文章意涵更豐富而深刻」。(白髮與臍帶)

像這類的指標項目就必須範文及結合作文教學同步進行，並從學生作品中才能得知是否已掌握該課的學習重點。此外，「寫」的能力指標分佈之處，多在「教師手冊」中，因為教師手冊會針對課程進行相關寫作建議，但學生是否能符合指標的敘述，依然要透過課室觀察才能得知。

5.教師教法影響能力指標的達成率

教師手冊中常有針對課文特性，給予教師的「教法建議」，往往此「教法建議」涉及的能力指標範圍較為全面，但在課堂上教師表述各異，於是若單以教材內容來判別學生是否能達到能力指標，並非百分之百準確。

(三)結論與建議

目前的教育現況中，多數的教學依然是老師講述法及一言堂居多，像是聽、說、寫的指標比較難在課堂中達到，少數須透過課室觀察及相關配套才能得知。並且在現行的教學中，由於升學壓力及考試進度的壓迫，似乎也較難有多的時間能進行聽、說、寫的訓練，這點實為可惜。筆者僅就個人的教學經驗及教材內容的分析，提出一些建議，希望在未來的能力指標編定上，能有些許的助益。

現行高中教學除了作文寫作外，比較少有完整且細部的學習與訓練，這部份建議可以由點、線、面的來訓練起，作文的部份可依年級或學期，設立相對應的學習目標，或是依不同文體類別來進行訓練，如一年級學習重點為記敘文，二年級是抒情文的訓練，三年級論說文的寫作。又學生推薦甄試或申請入學，需要自傳及讀書計畫、學習檔案等，建議也可建議納入訓練範疇。寫作的部份目前並無一套完整的系統，建議可以依不同文體、主題、或訓練重點編寫一套作文教材，以確保所有高中生的程度及能力。

高中國文課程所涵蓋的層面可以說是相當廣泛，學生不僅要探討文章形式、內容旨意、

並要能與這些範文作者們能在情意精神部份有所通感、闡揚，進而影響到自我人格的陶冶與價值觀的建立。於是，在能力指標的訂定上，不僅要有具體層面的能力展現，亦要有抽象的情感指標。

在開放版本後，「教材的多樣化」為高中國文課程的現況，教材依據統一的能力指標編定，各版本選文若能符合各項能力指標，避免有所偏重之情形下，即使學生選用的是不同版本，所接觸的文章不同，但亦能透過學習達到統一的能力培養，如此便不失當初「一綱多本」的初衷與美意。

肆、問卷分析結果

一、國小教師問卷分析結果

(一)研究動機

本研究主旨在檢驗本國國民小學國語文課程與教學與九年一貫領域課程綱要一致性。使用國小教師問卷為本研究之問卷調查工具，目的在瞭解教學現場教師之教學與現行國語文教科書符合教育部民國 90 年公佈之中小學九年一貫課程分項能力指標的情形。

(二)研究問題

1. 國小國語文教師評估教材與教學對學生注音能力、聆聽能力、說話能力、識字與寫字能力、閱讀能力、寫作能力等六大核心能力發展之助益是否有差異？
2. 以教材、教學分別探討國小國語文教師評估注音能力、聆聽能力、說話能力、識字與寫字能力、閱讀能力、寫作能力等六大核心能力發展之助益是否有差異？
3. 不同性別之國小國語文教師，對教材、教學對學生注音能力、聆聽能力、說話能力、識字與寫字能力、閱讀能力、寫作能力等六大核心能力發展助益之評估是否有差異？
4. 不同最高學歷之國小國語文教師，對教材、教學對學生注音能力、聆聽能力、說話能力、識字與寫字能力、閱讀能力、寫作能力等六大核心能力發展之助益評估是否有差異？
5. 有無國文科相關研習經驗之國小國語文教師，對教材、教學對學生注音能力、聆聽能力、說話能力、識字與寫字能力、閱讀能力、寫作能力等六大核心能力發展之助益評估是否有差異？
6. 不同學校規模之國小國語文教師，對教材、教學對學生注音能力、聆聽能力、說話能力、識字與寫字能力、閱讀能力、寫作能力等六大核心能力發展助益之評估是否有差異？

(三)研究範圍

本研究採分層隨機抽樣，以台灣本島為研究範圍，將台灣分成北、中、南、東四區，北區包含台北縣市及桃竹苗地區；中區包含台中、彰化、南投及雲林；南區包含嘉義、台南及高屏地區；東區包含宜蘭、台東、花蓮。以隨機方式抽取樣本學校，北區抽取三所學校、中區、南區、東部抽取二所，以郵件方式進行問卷調查，共寄出 145 份，回收 137 份，回收率約 94.48%。刪除每題答案一致及未答題數達半數以上者之資料，有效問卷為 129 份。

(四)研究對象

研究對象為台灣本島國小國語科教師，在 129 份有效問卷中，有 22 位男性(16.9%)，104 位女性(80.9%)，其中一至三年級有 65 人(50.0%)，四至六年級有 64 人(49.6%)。研究對象所屬學校之規模，11-20 班有 25 所(19.4%)、31-40 班有 20 所(15.4%)、41-50 班有 36 所(27.7%)、51 班以上有 48 所(36.9%)。教學年資分別為 11 位未滿五年(8.5%)、46 位 5-10 年(35.4%)、24 位 11-15 年(18.5%)、31 位 16-20 年(23.8%)、15 位 21 年以上(11.5%)。在學歷方面，3 位專科

畢業(2.3%)，108 位學士(83.1%)、19 位碩士(含 40 學分班，14.6%)。在師資養成學校屬性上，包含師範院校 111 位(85.4%)、技職院校 2 位(1.5%)、一般綜合大學 13 位(10.0%)、國外大學教育系所 2 位(1.3%)。

(五)研究工具

本問卷是依據教育部於 90 年公佈之中小學九年一貫課程語文領域之分項能力指標而設計，共計六大項，包含注音符號應用能力(10 題)、聆聽能力(6 題)、說話能力(8 題)、識字與寫字能力(13 題)、閱讀能力(17 題)、寫作能力(18 題)四個部分，共 72 題，並從現行教材與教師教學兩個角度，分別評估是否有助於學生發展此六大項能力，以四點量表作答，1 表示無法達成，4 表示完全可達成。

(六)研究程序

依據教育部於 90 年公佈之中小學九年一貫課程語文領域之分項能力指標設計問卷，先將台灣分成北、中、南、東四區，再依縣市抽取學校。由研究者與抽取到之學校聯絡，並與該校之教務主任接洽，確認其意願，若無意願者，則再抽取另一所學校。本研究之問卷採郵寄方式，並附上回郵信封，由該校教務主任協助問卷之發放與回收，填答時間約兩週。

(七)資料分析

本研究在蒐集問卷資料後，利用 SPSS for windows 15.0 統計套裝軟體進行資料分析。為達本研究目的及回答研究問題，採用下列統計方法進行分析：

1.描述統計

以描述性統計分析來了解國小教師評估現行教材與自身教學兩方面對六大能力之助益的情況，並以平均數和標準差方式呈現。

2.推論統計

- (1)以 Pearson 積差相關來了解教師評估現行教材與自身教學兩方面對六大能力之助益的關聯性。
- (2)以獨立樣本 t 考驗來檢驗不同性別的國小教師在評估現行教材與自身教學兩方面對六大能力之助益的差異情形。
- (3)以單因子變異數分析來比較不同學歷的國小教師在評估現行教材與自身教學兩方面對六大能力之助益的差異性。

(八)研究結果

1.國小教師評估現行教材與自身教學兩方面對六大能力助益的情況

本研究邀請教育現場之國小國語文教師評估現行教材與自身教學兩方面對學生在六大核心能力發展之助益情形，為了現場教師實際需要，本問卷分為低年級(一至三年級)中高年級(四至六年級)兩部份分別說明。所獲得的資料經由統計分析發現(請參考表

4-1)：各向度之平均數均介於 2~4 之間，即介於有時可達成與完全可達成之間。其中，教師對於六大核心能力助益的評估，低年級老師認為，不論是教材或教學的評估，都對注音符號應用能力的助益最大，而對寫作能力的助益最小；中高年級老師則認為，不論是教材或教學的評估，都對聆聽能力的助益最大，而對寫作能力的助益最少，顯示國小教師一致認為，現行教材或自身教學對國小學童的寫作能力幫助較少。各向度能力指標得分情形如表 4-1 所示。

表 4-1 國小教師評估現行教材與自身教學兩方面對六大能力助益情況

年級		向 度	N	M	SD
現 行 教 材	低 年 級	注音	67	3.21	.48
		聆聽	65	3.05	.55
		說話	67	3.06	.53
		識字	66	2.97	.51
		閱讀	66	3.03	.47
		寫作	62	2.68	.58
	中 高 年 級	注音	67	2.91	.54
		聆聽	68	2.94	.47
		說話	66	2.85	.47
		識字	65	2.74	.50
		閱讀	64	2.90	.50
		寫作	62	2.70	.54
教 師 教 學	低 年 級	注音	57	3.21	.45
		聆聽	57	3.10	.53
		說話	57	3.11	.50
		識字	56	3.15	.64
		閱讀	55	3.16	.47
		寫作	53	2.75	.56
	中 高 年 級	注音	60	2.93	.60
		聆聽	61	2.99	.49
		說話	61	2.97	.46
		識字	59	2.84	.48
		閱讀	57	2.94	.50
		寫作	57	2.71	.55

2.教師評估現行教材與教師教學之間對六大能力助益的關聯性

對於國小教師評估現行教材對六大能力助益與自身教學對六大能力助益之間的關聯情形，研究結果發現，不論是低年級或中高年級，教師評估現行教材與教師自身教學兩方面對六大能力之助益有顯著正相關，表示教師評估現行教材對六大能力發展的助益

愈高，其評估自身教學對六大能力發展的助益也愈高，結果如表 4-2 所示。

表 4-2 教師評估現行教材與教師教學之間對六大能力助益的相關分析表

		現行教材		教師教學	
		低年級	中高年級	低年級	中高年級
現行教材	一至三年級	1			
	四至六年級	.998**	1		
教師教學	一至三年級	.751**	.891	1	
	四至六年級	.954	.877**	.975	1

* $p < .05$ ** $p < .01$

3.不同性別在現行教材與教師教學對六大能力助益上的差異情形

對於不同性別在現行教材與教師教學對六大能力助益上的差異情形，本研究以 t 考驗進行分析，以下分別就一至三年級與四至六年級分別說明：

(1)低年級男女教師評估情形

本研究結果顯示，國小低年級階段，男女教師評估現行教材與教師教學對六大能力助益上都沒有顯著差異($p > .05$)，表示男女教師之評估結果是相近的，其看法頗為一致，如表 4-3 所示。

表 4-3 不同性別之低年級教師評估現行教材與教師教學對於六大能力指標助益分析表

		性別	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
現 行 教 材	注音	男	4	22.75	2.87	.352
		女	46	22.18	3.13	
	聆聽	男	4	9.50	1.00	.539
		女	46	9.08	1.54	
	說話	男	4	12.00	3.37	-.155
		女	46	12.16	1.94	
	識字	男	4	18.25	1.71	.206
		女	46	17.93	3.10	
	閱讀	男	4	21.75	1.50	.541
		女	46	20.89	3.14	
	寫作	男	4	22.75	6.40	.864
		女	46	20.80	4.18	
	整體得分	男	4	107.00	14.17	.528
		女	46	103.35	13.20	

教師教學	注音	男	4	22.50	3.00	.220
		女	46	22.15	3.04	
	聆聽	男	4	9.00	.00	-.247
		女	46	9.20	1.57	
	說話	男	4	11.25	2.22	-1.101
		女	46	12.39	1.97	
	識字	男	4	18.50	2.08	-.154
		女	46	18.82	4.11	
	閱讀	男	4	21.75	1.50	-.105
		女	46	21.93	3.44	
	寫作	男	4	23.00	5.35	.666
		女	46	21.49	4.26	
整體得分	男	4	106.00	10.55	-.059	
	女	46	106.42	13.74		

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

(2)中高年級男女教師評估情形

本研究結果顯示，國小四至六年級階段，男女教師只有在評估教師教學對學生寫作能力助益上有顯著差異($t=2.029$ ， $p<.05$)，其餘皆無顯著差異，結果如表 4-4 所示。

表 4-4 不同性別在現行教材與教師教學對六大能力助益上的差異分析摘要表
(四至六年級組)

		性別	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
現 行 教 材	注音	男	16	9.12	2.00	1.222
		女	44	8.54	1.52	
	聆聽	男	16	8.88	1.69	.293
		女	44	8.76	1.37	
	說話	男	16	11.88	2.15	1.106
		女	44	11.29	1.78	
	識字	男	16	20.24	4.32	1.363
		女	44	18.84	3.26	
	閱讀	男	16	29.69	6.05	.553
		女	44	28.86	4.73	
	寫作	男	16	29.06	6.23	1.532
		女	44	26.71	4.79	
整體得分		男	16	108.81	21.30	.987
		女	44	103.92	14.30	

教師教學	注音	男	16	9.07	2.25	.832
		女	44	8.61	1.64	
	聆聽	男	16	9.27	1.79	1.101
		女	44	8.79	1.32	
	說話	男	16	12.27	2.15	1.002
		女	44	11.74	1.59	
	識字	男	16	21.20	3.75	1.802
		女	44	19.35	3.26	
	閱讀	男	16	31.46	5.58	1.586
		女	44	28.98	4.69	
	寫作	男	16	29.93	5.94	2.029*
		女	44	26.67	4.86	
整體得分	男	16	113.38	20.74	1.625	
	女	44	104.66	14.77		

* $p < .05$

4.不同學歷在現行教材與教師教學對六大能力助益上的差異情形

對於不同學歷在現行教材與教師教學對六大能力助益上的差異情形，本研究以單因子變異數分析進行考驗，以下分別就低年級與中高年級教師分別說明：

(1)低年級教師評估情形

本研究結果顯示，國小一至三年級階段，不同學歷的教師在評估現行教材與教師教學對六大能力助益上沒有顯著差異($p > .05$)，如表 4-5 所示。

表 4-5 不同學歷在現行教材與教師教學對六大能力助益上的差異分析摘要表
(一至三年級組)

		最高學歷	N	M	SD	t
現行教材	注音	學士	47	22.57	3.29	.979
		碩士	11	21.55	2.25	
	聆聽	學士	47	9.14	1.74	-.106
		碩士	11	9.20	.79	
	說話	學士	47	12.35	1.95	1.194
		碩士	11	11.55	2.42	
	識字	學士	47	17.68	2.86	-.696
		碩士	11	18.36	3.35	
	閱讀	學士	47	20.98	3.20	-.462
		碩士	11	21.45	2.46	
	寫作	學士	47	21.17	4.24	.244
		碩士	11	21.17	4.24	

教師教學	整體得分	碩士	11	20.82	4.58	-.197
		學士	47	103.89	13.48	
		碩士	11	104.80	11.77	
	注音	學士	47	22.45	3.08	1.320
		碩士	11	21.00	2.65	
	聆聽	學士	47	9.32	1.72	.550
		碩士	11	9.00	.00	
	說話	學士	47	12.45	1.98	.623
		碩士	11	12.00	2.06	
	識字	學士	47	18.60	4.07	-.588
		碩士	11	19.40	2.95	
	閱讀	學士	47	21.88	3.26	-.278
		碩士	11	22.20	3.29	
		學士	47	21.63	4.29	.016
	寫作	碩士	11	21.60	4.33	
	整體得分	學士	47	106.81	13.31	.275
		碩士	11	105.38	13.67	

* $p < .05$

(2)中高年級教師評估情形

本研究結果顯示，國小四至六年級階段，不同學歷的教師在評估現行教材與教師教學對六大能力助益上也沒有顯著差異($p > .05$)，如表 4-6 所示。

表 4-6 不同學歷在現行教材與教師教學對六大能力助益上的差異分析摘要表
(四至六年級組)

		最高學歷	N	M	SD	t
現行教材	注音	學士	47	8.64	1.71	-.776
		碩士	9	9.11	1.45	
	聆聽	學士	47	8.74	1.51	-.709
		碩士	9	9.11	1.17	
	說話	學士	47	11.32	1.83	-.774
		碩士	9	11.88	2.30	
	識字	學士	47	19.06	3.43	-.720
		碩士	9	20.00	4.66	
	閱讀	學士	47	28.84	4.88	.033
		碩士	9	28.78	6.87	
	寫作	學士	47	27.10	4.83	.437
		碩士	9	26.22	8.69	
	整體得分	學士	47	104.26	15.54	-.384
		碩士	9	106.75	24.05	

教師教學	注音	學士	47	8.67	1.90	-.653
		碩士	9	9.11	1.45	
	聆聽	學士	47	8.77	1.45	-1.111
		碩士	9	9.33	1.12	
	說話	學士	47	11.72	1.66	-.630
		碩士	9	12.11	1.83	
	識字	學士	47	19.70	3.13	-.331
		碩士	9	20.11	4.86	
	閱讀	學士	47	29.52	4.55	.395
		碩士	9	28.75	7.57	
	寫作	學士	47	27.49	4.83	.620
		碩士	9	26.22	8.44	
整體得分	學士	47	106.20	15.32	.182	
	碩士	9	105.00	24.34		

* $p < .05$

二、國中教師問卷分析結果

(一)研究動機

本研究旨在於檢驗國內國民中學國語文課程與教學與九年一貫領域課程綱要一致性。使用國中教師問卷為研究工具，問卷調查目的在瞭解現場教學之國中國語文教師對於現行國民中小學國語文教科書、教師教學符合教育部民國 90 年公佈之中小學九年一貫課程分項能力指標的情形。

(二)研究問題

1. 國中國文科教師評估教材與教學對學生注音能力、聆聽能力、說話能力、識字與寫字能力、閱讀能力、寫作能力等六大核心能力發展之助益程度是否有差異性？
2. 以教材、教學分別探討國中國文科教師評估注音能力、聆聽能力、說話能力、識字與寫字能力、閱讀能力、寫作能力等六大核心能力發展之助益程度是否有差異性？
3. 不同性別之國中國文科教師，對教材、教學對學生注音能力、聆聽能力、說話能力、識字與寫字能力、閱讀能力、寫作能力等六大核心能力發展之助益之評估是否有差異？
4. 不同學歷之國中國文科教師，對教材、教學對學生注音能力、聆聽能力、說話能力、識字與寫字能力、閱讀能力、寫作能力等六大核心能力發展助益之評估是否有差異？
5. 有無國文科相關研習經驗之國中國文科教師，對教材、教學對學生注音能力、聆聽能力、說話能力、識字與寫字能力、閱讀能力、寫作能力等六大核心能力發展之助益之評估是否有差異？
6. 不同學校規模之國中國文科教師，對教材、教學對學生注音能力、聆聽能力、說話能力、識字與寫字能力、閱讀能力、寫作能力等六大核心能力發展助益之評估是否有差異？

(三)研究範圍

本研究採分層隨機抽樣，以台灣本島為研究範圍，將台灣分成北、中、南、東四區，北區包含台北縣市及桃竹苗地區；中區包含台中、彰化、南投及雲林；南區包含嘉義、台南及高屏地區；東區包含宜蘭、台東、花蓮。以隨機方式抽取樣本學校，北區抽取三所學校、中區抽取二所、南區抽取三所、東部抽取三所，以郵件方式進行問卷調查，共寄出 150 份，回收 130 份，回收率約 87%。刪除每題答案一致及未答題數達半數以上者之資料，有效問卷為 127 份。

(四)研究對象

研究對象為台灣本島之國中國文科教師，研究對象所屬學校之規模，31-40 班有 2 所(共 21 份，16.5%)、41-50 班有 2 所(共 23 份，18.1%)、51 班以上有 6 所(共 83 份，65.4%)。在 127 份有效問卷中，男性 18 位(14.2%)，女性 106 位(83.5%)，3 人未答，教學年資分別為 18 位未滿五年(14.2%)、33 位 5-10 年(26.0%)、27 位 11-15 年(21.3%)、20 位 16-20 年(15.7%)、27 位 21 年以上(21.3%)。在學歷方面：93 位學士(73.2%)、34 位碩士(26.8%)。研究對象出生之師資培育屬性包含師範院校(67 位，52.8%)、一般綜合大學(54 位，42.5%)、國外大學教育系所(2 位，1.6%)，4 位未作答。

(五)研究工具

本研究問卷乃是依據教育部於 90 年公佈之中小學九年一貫課程語文領域之分項能力指標而設計，包含注音符號應用能力(2 項)、聆聽能力(3 項)、說話能力(4 項)、識字與寫字能力(5 項)、閱讀能力(7 項)、寫作能力(9 項)等六大能力，從兩個角度：現行教材、教師教學評估是否有助於學生發展六大能力，共 60 題，以四點量表作答，1 表示無法達成，4 表示完全可達成。

(六)研究程序

依據教育部於 90 年公佈之中小學九年一貫課程語文領域之分項能力指標設計問卷，先將台灣分成北、中、南、東四區，再依縣市抽取學校。由研究者與抽取到之學校連絡，並與該校之教務主任、國文科召集人或教學組長接洽，確認其意願，若無意願者，則再抽取另一所學校。本研究之問卷採郵寄方式，並附上回郵信封，由該校受託人協助問卷之發放及回收，各校填答時間約兩週。

(七)資料分析

本研究結果之分析分成兩部分，首先使用描述統計，瞭解教材、教學有助於學生發展注音能力、聆聽能力、說話能力、識字與寫字能力、閱讀能力及寫作能力等六大核心能力發展之程度。其數值介於 1-4，愈接近 1 表示愈無法達成該項能力之發展，反之，愈接近 4 表示愈有助於其發展。第二部分則進行推論統計，其可分成六小細目，包含探討教材、教學對同一能力發展之助益是否有差異、十二分向度(教師評估教材、教學對六大核心能力發展之助益)間之分數是否有差異，其次依序以教師性別、教師最高學歷、教師研習經驗、學校規模為自

變項，十二向度之得分為依變項進行考驗。根據上述問題，本研究採用三種統計法進行考驗，以二因子變異數分析(two-way ANOVA)進行受試者內在教材教學-六大能力二因子之檢驗，以t考驗分別檢驗教師性別(男、女)、教師最高學歷(學士、碩士)、教師研習經驗之不同，是否會造成評估之差異，最後以單因子變異數分析(ANOVA)檢驗教師所在學校之規模大小是否會影響其評估。

(八)研究結果

1.描述統計

本問卷邀請目前教育現場之國中國文教師評估教材、教學對學生在六大核心能力發展之助益，共計分成十二個向度。各向度之平均數均介於2-3，即介於有時可達成與大部分可達成之間。由表4-7可以發現：教師評估六大核心能力，以注音能力之得分最高，以識字與寫字能力為最低。

表 4-7：國中教師問卷教材與教學各向度之平均數與標準差

分向度		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
教 材	注音	126	3.000	0.385
	聆聽	120	2.571	0.646
	說話	125	2.359	0.556
	識字	126	2.301	0.479
	閱讀	127	2.606	0.439
	寫作	127	2.508	0.415
教 學	注音	124	3.000	0.428
	聆聽	119	2.684	0.522
	說話	125	2.514	0.591
	識字	126	2.385	0.527
	閱讀	127	2.629	0.548
	寫作	127	2.524	0.488
有效 N	118			

2.推論統計

- (1)將六大核心能力以教材、教學兩向度進行評估。資料分析結果發現(請參考表4-8)，教師評估教材、教學兩方面對各大能力之助益無顯著差異，顯現國中教師評估教材與教學對學生在六大能力發展之助益是相似的。

表 4-8：教材、教學對六大能力發展助益之評估差異

六大能力	教材(I)	教學(J)	(I-J)	SE
注音	3.008	3.000	0.008	0.033
聆聽	2.569	2.681	-0.112	0.049
說話	2.383	2.542	-0.159	0.047
識字	2.297	2.390	-0.093	0.040
閱讀	2.633	2.655	-0.021	0.039
寫作	2.528	2.540	-0.012	0.037

(2)將問卷分成教材與教師兩個向度分別探討，比較教師評估教材對學生六大能力發展之助益是否有差異。研究結果發現，教師評估教材最能達成學生注音能力之發展，而最無法達到說話能力、識字與寫字能力之發展，在評估教學方面，也看到相似的結果，教師教學對學生注音能力發展之助益最大，對識字與寫字能力發展之助益最小。

表 4-9：對六大能力發展評估之比較

		I	J	I - J	SE			I	J	I - J	SE
教材	注音	聆聽	說話	0.439*	0.061	教師	注音	聆聽	說話	0.319*	0.048
			識字	0.626*	0.054				說話	0.458*	0.052
			閱讀	0.711*	0.044				識字	0.610*	0.048
			寫作	0.375*	0.048				閱讀	0.345*	0.049
			寫作	0.480*	0.044				寫作	0.460*	0.048
	聆聽	說話	識字	0.186*	0.048		聆聽	說話	識字	0.139	0.041
			閱讀	0.272*	0.058				閱讀	0.291*	0.052
			寫作	-0.064	0.055				寫作	0.026	0.042
			寫作	0.041	0.054				寫作	0.141	0.042
	說話	識字	閱讀	0.085	0.045		說話	識字	閱讀	0.152	0.053
			寫作	-0.251*	0.042				寫作	-0.113	0.039
			寫作	-0.146	0.043				寫作	0.002	0.041
	識字	閱讀	寫作	-0.336*	0.039		識字	閱讀	寫作	-0.265*	0.041
			寫作	-0.231*	0.042				寫作	-0.150*	0.040
	閱讀	寫作	寫作	0.105	0.034		閱讀	寫作	寫作	0.115*	0.027

註：本表刪除有任一平均數為遺漏值者，剩餘總人數為 118 人。

(3)以性別(男、女)為自變項，教師評估教材及自身教學對學生六大核心能力發展之助益之平均數為依變項，進行雙尾 t 考驗。研究結果發現，在評估教材、教學對學生六大核心能力發展之助益，不會受到教師性別所影響，即男、女教師之評估無差異。

表 4-10：不同教師性別對六大能力評估之差異比較

教材	能力	性別	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	教學	能力	性別	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
	注音	男	18	2.972	0.363	-0.279		注音	男	17	3.088	0.507	0.767
		女	104	3.000	0.394				女	103	3.005	0.399	
	聆聽	男	17	2.617	0.618	0.304		聆聽	男	17	2.842	0.502	1.326
		女	99	2.566	0.652				女	98	2.660	0.527	
	說話	男	18	2.463	0.624	0.817		說話	男	18	2.639	0.551	0.930
		女	103	2.346	0.546				女	103	2.500	0.590	
	識字	男	18	2.397	0.561	0.816		識字	男	18	2.481	0.503	0.690
		女	104	2.300	0.448				女	104	2.389	0.525	
	閱讀	男	18	2.683	0.499	0.675		閱讀	男	18	2.801	0.517	1.325
		女	105	2.608	0.422				女	105	2.621	0.537	
	寫作	男	18	2.538	0.316	0.341		寫作	男	18	2.673	0.332	1.253
	女	105	2.509	0.435			女	105	2.521	0.493			

(4)以最高學歷(依本研究結果分成學士、碩士)為自變項，教師評估教材資源及自身教學對學生六大能力發展之助益之平均數為依變項，進行雙尾t考驗。根據結果顯示，教材方面，對學生聆聽能力、說話能力、識字與寫字能力等三方面之助益，不同學歷之國中國文教師的評估有不同看法($p<.05$)，學士背景之教師對教材在學生聆聽能力、說話能力、識字與寫字能力發展之助益，有較高之評價。不同最高學歷之教師針對教學對學生在六大能力發展之助益之評估則無顯著之差異，即學歷不會使教師評估教學產生差異。

表 4-11：教師最高學歷對於六大能力評估之差異性

教材	能力	學歷	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	教學	能力	學歷	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
	注音	學士	92	3.005	0.382	0.260		注音	學士	91	2.995	0.412	-0.237
		碩士	34	2.985	0.399				碩士	33	3.015	0.476	
	聆聽	學士	87	2.688	0.574	3.352**		聆聽	學士	88	2.731	0.503	1.680
		碩士	33	2.262	0.730				碩士	31	2.549	0.562	
	說話	學士	91	2.448	0.524	3.003**		說話	學士	91	2.528	0.543	0.391
		碩士	34	2.123	0.577				碩士	34	2.476	0.713	
	識字	學士	92	2.354	0.450	2.058*		識字	學士	92	2.386	0.466	0.025
		碩士	34	2.159	0.530				碩士	34	2.382	0.674	
	閱讀	學士	93	2.644	0.448	1.602		閱讀	學士	93	2.624	0.529	-0.168
	碩士	34	2.504	0.400			碩士	34	2.642	0.604			
寫作	學士	93	2.543	0.416	1.612	寫作	學士	93	2.529	0.445	0.214		
	碩士	34	2.410	0.401			碩士	34	2.508	0.598			

註：*表示達.05顯著水準，**表示達.01顯著水準。

(5)根據問卷結果發現，有 36 位教師自陳有國文領域相關的研究或研習經驗，陳述之經驗包含：作文、閱讀指導、九年一貫、命題、資訊融入教學、鄉土語言、海洋文學及創新教學等。以研習經驗之有無為自變項，教師評估教材及自身教學對學生六大核心能力發展之助益之平均數為依變項，進行雙尾 t 考驗。根據資料分析結果顯示，具備國文領域相關研習經驗之教師與無相關研習經驗者，其在評估教材、教學對學生六大能力發展之助益無顯著差異，這項發現較為難理解，有可能是因為教師透過研習時可提升教學，但同時其評估標準也跟著提升，故而無法顯現顯著差異，確認是研習對教學無助益，詳細結果如表：

表 4-12：教師國文相關研習經驗之有無對六大能力評估之差異比較

	能力	研習 經驗	N	M	SD	t		能力	研習 經驗	N	M	SD	t
教	注音	有	36	3.069	0.341		教	注音	有	36	3.028	0.413	
		無	75	2.98	0.398	1.159			無	74	3.014	0.414	0.17
	聆聽	有	35	2.399	0.656			聆聽	有	35	2.552	0.464	
		無	71	2.652	0.639	-1.901			無	71	2.756	0.555	-1.871
	說話	有	36	2.319	0.477			說話	有	36	2.563	0.519	
		無	74	2.405	0.613	-0.805			無	74	2.535	0.637	0.226
材	識字	有	36	2.275	0.402		學	識字	有	36	2.45	0.508	
		無	75	2.337	0.504	-0.645			無	75	2.385	0.549	0.599
	閱讀	有	36	2.623	0.398			閱讀	有	36	2.635	0.525	
		無	76	2.621	0.457	0.023			無	76	2.658	0.562	-0.206
	寫作	有	36	2.481	0.393			寫作	有	36	2.531	0.481	
		無	76	2.532	0.45	-0.586			無	76	2.546	0.496	-0.152

(6)以學校規模(依本研究結果分成四組：21-30 班、31-40 班、41-50 班、51 班以上)為自變項，教師評估教材及自身教學對學生六大能力發展之助益之平均數為依變項，進行單因子變異數分析(ANOVA)。根據結果顯示，於不同學校規模授課之教師，其對教材與教學的評估無異。詳細結果如表 4-13：

表 4-13：不同學校規模授課教師對於六大能力評估之差異性

教材	能力	SV	df	MS	F	教學	能力	SV	df	MS	F
	注音	組間	3	0.012	0.080		注音	組間	3	0.301	1.670
		組內	122	0.151				組內	120	0.180	
	聆聽	組間	3	0.291	0.691		聆聽	組間	3	0.011	0.041
		組內	116	0.421				組內	115	0.280	
	說話	組間	3	0.009	0.027		說話	組間	3	0.276	0.786
		組內	121	0.316				組內	121	0.351	

識字	組間	3	0.078	0.337	識字	組間	3	0.177	0.633
	組內	122	0.233			組內	122	0.280	
閱讀	組間	3	0.032	0.161	閱讀	組間	3	0.309	1.032
	組內	123	0.196			組內	123	0.300	
寫作	組間	3	0.101	0.579	寫作	組間	3	0.221	0.926
	組內	123	0.174			組內	123	0.239	

(九)結論

國中國文科教師評估教材、教學對學生在六大核心能力發展之助益，故共可分成十二個向度，根據問卷之分析結果發現，各向度之平均數均介於 2-3，即介於有時可達成與大部分可達成之間，以注音能力之得分最高，以識字與寫字能力為最低。在推論統計的部分，教材、教學對學生在注音能力、聆聽能力、說話能力、識字與寫字能力、閱讀能力及寫作能力等六大核心能力發展之助益程度無異。而教材、教學對不同能力發展之助益程度不同，以教材來看，其最能使學生達成注音能力之發展($p<.05$)，其次為閱讀能力、寫作能力及聆聽能力，最無法促進學生說話能力、識字與寫字能力的發展。因此，在教材方面，書商在編輯教科時，應提供適度提供教材，學校在選擇教科書、補充教材及授課時，也應顧及說話能力、識字與寫字能力之發展。在教學方面，大致與教材之結果相似，但可看出教師教學對學生說話能力之發展較有助益。

在考驗教師背景變項、學校規模等變項是否對教師評估造成差異時，結果發現，教師的性別、研習經驗、學校規模之差異，並未造成教師在評估教材、教學對學生在六大能力發展之助益上有差異產生，僅有最高學歷(學士、碩士)在評估教材方面有差異產生，最高學歷為學士之教師相較於最高學歷為碩士者，對教材在聆聽能力、說話能力、識字與寫字作能力有較高的評價。

從現場教師於問卷中的回饋與研究分析結果發現，識字與寫字能力無法發展，其原因之一為國中並無專門教授書法之課程，且教材也未把毛筆字練習納入。因此，在這個部分，能力指標與教育實施現況應取得平衡，而非虛有能力指標。在教學的部分，有幾位老師提出教育現場所面臨的困境，舉例而言：如授課時間不夠，若要教授寫作、書法，則必須花費較多時間，以現在授課時數來看，是較無法達成的。除此之外，現今教育強調常態分班，此分班模式固然有其優點，卻也使老師們反映出學生們素質差異大，使得授課安排較困難。透過現場教師的反應，我們應將其意見列為參考，使教師們能在教學時發生最大的效益。

三、高中教師問卷分析結果

(一)研究動機

本研究宗旨在於檢驗國內高級中學國語文教材與教學與 98 課綱中所述敘之高中生所應具備之核心能力之符合程度。使用問卷為研究工具，目的在於瞭解教育現場之國語文教師對於現行高級中學國文教科書、教師教學符合教育部 98 課綱中所述敘之高中生所應具備之核心能力之情形。

(二)研究問題

1. 高中國文科教師評估教材與教學對學生聽、說、讀、寫能力發展之助益程度是否有差異？
2. 不同性別之高中國文科教師，對教材、教學對學生聽、說、讀、寫能力發展之助益之評估是否有差異？
3. 不同最高學歷之高中國文科教師，對教材、教學對學生聽、說、讀、寫能力發展之助益之評估是否有差異？
4. 有無國文科相關研習經驗之高中國文科教師，對教材、教學對學生聽、說、讀、寫能力發展之助益之評估是否有差異？
5. 不同學校規模之高中國文科教師，對教材、教學對學生聽、說、讀、寫能力發展之助益之評估是否有差異？

(三)研究範圍

本研究採分層隨機抽樣，以台灣本島為研究範圍，將台灣分成北、中、南、東四區，北區包含台北縣市及桃竹苗地區；中區包含台中、彰化、南投及雲林；南區包含嘉義、台南及高屏地區；東區包含宜蘭、台東、花蓮。以隨機方式抽取樣本學校，北區抽取四所學校、中區、南區抽取五所、東部抽取三所，以郵件方式進行問卷調查，共寄出 203 份，回收 170 份（北部回收三所），回收率約 83.74%。刪除每題答案一致及未答題數達半數以上者之資料，有效問卷為 154 份。

(四)研究對象

研究對象為台灣本島之高中國文科教師，研究對象所屬學校之規模，11-20 班有 2 所(共 14 份，9.1%)、31-40 班有 6 所(共 59 份，38.3%)、41-50 班有 5 所(共 55 份，28.5%)、51 班以上有 3 所(共 26 份，13.5%)。在 154 份有效問卷中，男性 26 位(16.9%)，女性 127 位(82.5%)，1 人未答，教學年資分別為 22 位未滿五年(14.3%)、31 位 5-10 年(20.1%)、37 位 11-15 年(24.0%)、28 位 16-20 年(18.2%)、36 位 21 年以上(23.4%)。在學歷方面：75 位學士(48.7%)、78 位碩士(含 40 學分班，50.6%)，1 位未作答。研究對象出生之師資培育屬性包含師範院校(95 位，60.4%)、技職院校(1 位，0.6%)、一般綜合大學(55 位，35.7%)、國外大學教育系所(2 位，1.3%)，3 位未作答。

(五)研究工具

本研究問卷乃是依據 98 課綱中所述敘之高中生所應具備之核心能力而設計，包含聽(3 題)、說(4 題)、讀(3 題)、寫(3 題)四個部分，從兩個角度：教材資源、教師教學評估是否有助於學生發展核心能力，共 26 題，以四點量表作答，1 表示無法達成，4 表示完全可達成。

(六)研究程序

依據 98 國文課綱中所述敘之高中生所應具備之核心能力設計問卷，先將台灣分成北、中、南、東四區，再依縣市抽取學校。由研究者與抽取到之學校連絡，並與該校之國文科主席接洽，確認其意願，若無意願者，則再抽取另一所學校。本研究之問卷採郵寄方式，並附

上回郵信封，由該校國文科主席協助問卷之發放及回收，填答時間約兩週。

(七)資料分析

本研究結果之分析分成兩部分，首先使用描述統計，瞭解教材、教學有助於學生發展聽、說、讀、寫能力發展之程度。其數值介於 1-4，愈接近 1 表示愈無法達成該項能力之發展，反之，愈接近 4 表示愈有助於其發展。第二部分則進行推論統計，探討教材、教學對聽、說、讀、寫能力發展之助益是否有差異(共八個分向度：教師評估教材、教學對聽、說、讀、寫能力發展之助益)間之分數是否有差異，其次依序以教師性別、教師最高學歷、教師研習經驗、學校規模為自變項，八向度之得分為依變項進行考驗。根據上述問題，本研究採用三種統計法進行考驗，以二因子變異數分析(two-way ANOVA)進行受試者內在教材教學-聽、說、讀、寫能力二因子之檢驗，以 t 考驗分別檢驗教師性別(男、女)、教師最高學歷(學士、碩士)、教師研習經驗之不同，是否會造成評估之差異，最後以單因子變異數分析(ANOVA)檢驗教師所在學校之規模大小是否會影響其評估。

(八)資料分析

1.描述統計

- (1)將台灣分成北、中、南、東四區，北區包含台北縣市及桃竹苗地區；中區包含台中、彰化、南投及雲林；南區包含嘉義、台南及高屏地區；東區包含宜蘭、台東、花蓮。根據問卷回收之結果，得北部三所、中部五所、南部五所、東部三所。受訪學校各年級規模及使用之教科書版本如表 4-14：

表 4-14：抽樣學校規模及各年級國文教科書版本

北部					中部			
代號	101	103	104	201	202	203	204	205
學校規模	6	6	5	5	5	6	4	2
一年級	龍	龍	翰	康	康	康	翰	康
二年級	三	翰	翰	三	南	三	翰	三
三年級	翰	翰	三	三	翰	翰	翰	三
南部					東部			
代號	301	302	303	304	305	401	402	403
學校規模	4	2	4	4	5	5	4	4
一年級	翰	翰	翰	龍	龍	龍	龍	三
二年級	翰	翰	康	翰	翰	龍	翰	翰
三年級	三	翰	翰	翰	翰	龍	南	翰

註：學校規模：2 代表 11-20 班，4 代表 31-40 班，5 代表 41-50 班，

6 代表 51 班以上。龍代表龍騰版，三代表三民版，翰代表翰林版，康代表康熹版，南代表南一版。

表 4-15：抽樣學校使用各版本之比例

	一年級		二年級		三年級		全	
	數量	%	數量	%	數量	%	數量	%
龍騰版	6	37.5	1	6.25	1	6.25	8	16.67
三民版	1	6.25	4	25	4	25	9	18.75
翰林版	5	31.25	9	56.25	10	62.5	24	50
康熹版	4	25	1	6.25	0	0	5	10.42
南一版	0	0	1	6.25	1	6.25	2	4.17
	16		16		16		48	

根據問卷結果分析，16 所學校採用的教科書包含龍騰版、三民版、翰林版、康熹版及南一版等五個版本。有兩所學校三個年級採用同版本之教科書，有四所則三個年級均採用不同版本之教科書。若僅根據此問卷結果，無法看出學生在整個高中學習過程中教科書版本的更動情形。以 16 個學校來看教科書佔有率，發現翰林版在三個年級之總佔有率為 50%，佔有率最低的為南一版。以趨勢來看，在二、三年級方面，多選用特定之版本(翰林、三民版)；在一年級的部分，則較趨多元。

2.推論統計

- (1)將問卷分成教材對學生聽、說、讀、寫及教師教學對學生聽、說、讀、寫等八個向度，進行受試者內二因子變異數分析(two-way ANOVA)，各向度平均及平均數考驗結果如下：

表 4-16：各分向度之平均數、標準差、人數

分向度		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	向度		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
教材	聽 (1)	2.199	0.637	154	教師	聽 (5)	2.436	0.544	153
	說 (2)	2.332	0.561	154		說 (6)	2.634	0.471	154
	讀 (3)	2.838	0.509	154		讀 (7)	2.942	0.504	154
	寫 (4)	2.656	0.587	154		寫 (8)	2.667	0.546	154
有效 N(完全排除)				153					

表 4-17：教師評估教材、教學對學生能力發展之助益之差異比較

<i>I</i>	<i>J</i>	<i>I - J</i>	<i>SE</i>	<i>I</i>	<i>J</i>	<i>I - J</i>	<i>SE</i>
1	2	-0.133	.047	4	5	0.211*	.060
	3	-0.630*	.056		6	0.016	.053
	4	-0.447*	.062		7	-0.294*	.044
	5	-0.235*	.040		8	-0.017	.041
	6	-0.431*	.051	5	6	-0.196*	.043
	7	-0.741*	.061		7	-0.505*	.051
	8	-0.464*	.064		8	-0.229*	.051
2	3	-0.496*	.051	6	7	-0.310*	.042
	4	-0.313*	.053		8	-0.033	.046
	5	-0.102	.049	7	8	0.277*	.036
	6	-0.297*	.040				
	7	-0.607*	.054				
	8	-0.331*	.057				
3	4	0.183*	.038				
	5	0.394*	.056				
	6	0.199*	.050				
	7	-0.111	.036				
	8	0.166*	.047				

註：*表示達.05 顯著水準，**表示達.01 顯著水準。

根據教師在教材部分之評估結果，教材對學生在「讀」、「寫」能力發展之助益明顯大於對「聽」、「說」能力發展之助益。在教師教學方面，對「聽」能力發展之助益明顯較其他三者低，對「讀」能力發展之助益最大，而「說」、「寫」二者間無異。在比較教材與教師教學評估結果時，發現教師教學相較於教材，更有助於「聽」、「說」能力之發展。

(2)以性別(男、女)為自變項，教師評估教材資源及自身教學對學生聽、說、讀、寫發展之助益之平均數為依變項，進行雙尾 t 考驗。根據結果顯示，男女僅有在評估教材對學生發展基本能力之助益有明顯之差異($p < .05$)，顯示出女性教師對教材「說」的部分，有較正向的評價。詳細結果如表：

表 4-18：男女教師對聽、說、讀、寫能力評估之差異性

分向度	性別	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	分向度	性別	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	
教材	聽	男	26	2.231	0.678	教師	聽	男	26	2.462	0.604	0.235
		女	127	2.192	0.634			女	126	2.434	0.534	
	說	男	26	2.375	0.465		說	男	26	2.692	0.545	0.665
		女	127	2.331	0.574			女	127	2.625	0.457	
	讀	男	26	2.654	0.447		讀	男	26	2.846	0.648	-0.856
		女	127	2.877	0.516			女	127	2.961	0.473	
寫	男	26	2.462	0.463	寫	男	26	2.564	0.556	-1.099		
	女	127	2.696	0.606		女	127	2.693	0.542			

註：*表示達.05 顯著水準。

(3)以最高學歷(依本研究結果分成學士、碩士)為自變項，教師評估教材資源及自身教學對學生聽、說、讀、寫發展之助益之平均數為依變項，進行雙尾t考驗。根據結果顯示，最高學歷為學士之教師較最高學歷為碩士之教師認為自身教學有助於學生「說」的能力之發展($p<.05$)；其餘七個向度則未達顯著差異。詳細結果如表：

表 4-19：教師最高學歷不同對聽、說、讀、寫能力評估之差異比較

分向度	學歷	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	分向度	學歷	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>		
教	聽	學士	75	2.244	0.696	教	聽	學士	74	2.505	0.592	1.505	
		碩士	78	2.150	0.578			碩士	78	2.372	0.492		
	說	學士	75	2.402	0.607		1.511	說	學士	75	2.711	0.482	1.984*
		碩士	78	2.265	0.511		碩士		78	2.561	0.454		
材	讀	學士	75	2.800	0.551	-0.921	師	讀	學士	75	2.884	0.489	-1.418
		碩士	78	2.876	0.469	碩士			78	3.000	0.518		
	寫	學士	75	2.649	0.577	-0.141		寫	學士	75	2.609	0.535	-1.388
		碩士	78	2.662	0.604	碩士			78	2.731	0.551		

註：*表示達.05 顯著水準。

(4)根據問卷結果發現，有 48 位教師自陳有國文領域相關的研究或研習經驗，其中有 17 位教師表示有 95 暫綱、98 課綱之經驗，其餘教師陳述之經驗包含：新詩教學、資訊融入、課程編輯、大考中心出題等。以研習經驗之有無為自變項，教師評估教材資源及自身教學對學生聽、說、讀、寫發展之助益之平均數為依變項，進行雙尾t考驗。根據結果顯示，有國文領域相關研習經驗之教師相較於無經驗者認為自身教學有助於學生「聽」的能力之發展($p<.05$)；其餘七個向度則未達顯著差異。詳細結果如表：

表 4-20：教師國文相關研習經驗之有無對聽、說、讀、寫能力評估之差異比較

分向度	研習 經驗	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	分向度	研習 經驗	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	
教 材	聽	有	48	2.347	0.656	1.959	聽	有	48	2.583	0.569	2.262*
		無	103	2.133	0.613			無	102	2.373	0.515	
	說	有	48	2.396	0.533	0.982	說	有	48	2.609	0.455	-0.419
		無	103	2.299	0.575			無	103	2.644	0.480	
	讀	有	48	2.799	0.428	-0.694	讀	有	48	2.910	0.485	-0.697
		無	103	2.861	0.547			無	103	2.971	0.509	
寫	有	48	2.715	0.546	0.785	寫	有	48	2.799	0.480	1.947	
	無	103	2.634	0.610			無	103	2.615	0.566		

註：*表示達.05 顯著水準。

(5)以學校規模(依本研究結果分成四組：11-20 班、31-40 班、41-50 班、51 班以上)為自變項，教師評估教材資源及自身教學對學生聽、說、讀、寫發展之助益之平均數為依變項，進行單因子變異數分析(ANOVA)。根據結果顯示，教材方面，在不同學校規模授課之教師，其在「聽」的評估未達顯著；而教師自評教學方面，在不同學校規模授課之教師，其在「聽」、「說」的評估未達顯著，即無差異存在。針對有顯著差異之分向度，以 Bonferroni 法進行事後考驗。結果發現，在「教材」的「說」、「讀」、「寫」及「教學」的「讀」、「寫」之向度上，學校規模為 11 班-20 班之國文教師均較於其他學校規模之教師，對教材、教學可使學生達成聽、說、讀、寫能力發展之程度抱持較高的肯定，相反的，於學校規模為 31-40 班之教師，其評估為最低的。由此可看出，學校規模會造成教師評估產生差異。

表 4-21：於不同學校規模授課教師對於六大能力評估之差異性

分向度	SV	SS	df	MS	F	post hoc
教 材	聽	組間	1.612	3	0.537	1.332
		組內	60.504	150	0.403	
	說	組間	2.725	3	0.908	3.005* 11-20 班高於 41-50 班
		組內	45.351	150	0.302	
材	讀	組間	4.047	3	1.349	5.690** 11-20 班高於 31-40 班
		組內	35.561	150	0.237	11-20 班高於 50 班以上 41-50 班高於 31-40 班
	寫	組間	5.429	3	1.81	5.736** 11-20 班高於 31-40 班
		組內	47.330	150	0.316	11-20 班高於 50 班以上 41-50 班高於 31-40 班

教 師	聽	組間	1.707	3	0.569	1.961	
		組內	43.244	150	0.29		
	說	組間	0.343	3	0.114	0.510	
		組內	33.649	150	0.224		
	讀	組間	5.608	3	1.869	8.417**	11-20 班高於 31-40 班
		組內	33.311	150	0.222		11-20 班高於 41-50 班 11-20 班高於 50 班以上 41-50 班高於 31-40 班
師	寫	組間	3.773	3	1.258	4.515**	11-20 班高於 31-40 班
		組內	41.783	150	0.279		

註：*表示達.05 顯著水準，**表示達.01 顯著水準。

(九)結論

本研究依據 98 課綱公佈之高中生國文科所應具備之聽、說、讀、寫能力，將問卷分成教材對學生聽、說、讀、寫及教師教學對學生聽、說、讀、寫等八個分向度，各分向度之平均分數均介於 2-3 之間，顯示出教材、教師教學有中度程度可使學生發展聽、說、讀、寫之能力。在推論統計之部分，在比較八個分向度之得分後，發現教材與教學均最難使學生發展「聽」能力，其次為「說」能力，相反地，最能促進「讀」能力之發展。教材的部分，可達成聽、說、讀、寫能力發展之程度均達顯著差異($p < .05$)。在教師教學的部分，也發現最能達成「讀」能力的發展，最難達成「聽」能力之發展。

接著，以 t 考驗分別檢驗教師性別(男、女)、教師最高學歷(學士、碩士)、教師研習經驗之不同是否造成教師評估之差異。研究結果發現，不同性別之教師，其在評估教材對學生「讀」能力發展上有顯著差異，女性教師給予較高的評價；不同最高學歷之教師，則在評估教學對「說」能力發展上有差異，學士較碩士給予高的肯定；不同研習經驗的部分，有研習經驗之教師，其自評教學對學生「聽」能力發展有較高的助益。而於不同學校規模授課之教師，其在「讀」、「寫」能力之評估上，有不同之評價，以總班級數為 11-20 班之學校，其教師對「讀」、「寫」能力之發展有較高之評價，反之，31-40 班者，其評價最差。

在問卷的部分，教育現場的教師們的回饋中，提及一些目前教育現場之問題。針對能力指標的部分，教師們提出能力指標不夠明確、過於簡化，無所依從；在教材的部分，目前教材並為針對發展「聽」能力而設計，使得教材較無法促進學生在「聽」能力的發展。除此之外，在授課時數方面，時數減少，授課內容卻不變或者是不斷增加，造成教師們授課壓力提升。因此，若要使教師做到最好的教學，在能力指標的部分，則應具體、明確，使教師得以依從，而非各自揣測；在教科書部分，教科書編輯者應檢視教科書品質、教科書與學生欲達成之能力發展相符合之程度，除此之外，也應給予教師充裕的時間備課，如同台灣俗諺所說的，我們不能「又要馬兒好，又要馬兒不吃草」。在推行相關政策時，應檢視其配套措施是否適當、充分，才能使政策能發揮最大的成效。

參考文獻

- 何俊青(2004)。九年一貫課程實施的理想與實際—國小教師知覺的觀點。國立臺北師範學院學報。17(1)，79-110。
- 李玉梅(2004)。國民中學本語文（本國語文）學習領域課程綱要實施現況之調查研究。國立臺灣師範大學教育研究所，未出版，台北。
- 邱馨儀(2002)。國民中學語文學習領域教師對實施九年一貫課程認知與態度之研究。國立臺灣師範大學教育學系，未出版，台北。
- 高焜源(2005)。九年一貫本國語文教材分析—以翰林 91 學年版為主要對象。
- 張玉茹、林瑞凌、林麗雪、陳劭明、呂淑真、范墩禮、柯美瑤、林孟芬、陳雅芳(2001)。因應九年一貫課程統整、協同教學與檔案評量的合作教學行動研究：以國中語文學習領域為例。教育部九十行動研究成果報告。
- 張雅雯(2001)。國民中學階段九年一貫課程試辦情況與成效評估之研究。國立高雄師範大學教育學系，未出版，高雄。
- 葉煬彬(2003)。九年一貫社會領域教科書比較研究—以國中一年級為例—。中學教育學報，11，179-207。
- 趙鏡中(2006)。九年一貫課程綱要一致性研究。台灣教育研究的回顧與展望論文研討會論文集，468-483。
- 歐陽教、陳滿銘、李琪明(2000)。「我國中小學國語文基本學力指標系統規劃研究」之實施歷程與研究成果簡介。研習資訊，17(3)，6-18。
- 潘麗珠(2006)。現行國中國文學科的教學評鑑。教育研究月刊，143，101-111。
- 蘇進榮(2006)。九年一貫「一綱多本」教科書政策衍生問題與因應策略。教育研究與發展期刊，

2(3)，63-91。

邱兆偉(2001)。**國民中學階段九年一貫課程試辦情況與成效評估之研究**。國立高雄師範大學教育學系，未出版，高雄。

林于弘(2005)。九年一貫國小國語教科書之原住民形象刻畫與教學指向探究。**國立臺北師範學院學報，第十八卷第一期（九十四年三月）**頁 271～288。

張玉茹、林瑞凌、林麗雪、陳劭明、呂淑真、范墩禮、柯美瑤、林孟芬、陳雅芳(2001)。**因應九年一貫課程統整、協同教學與檔案評量的合作教學行動研究：以國中語文學習領域為例**。教育部九十年度鼓勵中小學教師從事行動研究成果優等獎。

吳青蓉、傅瓊儀、林世華(2005)。語文學習領域英語科分段能力指標解讀與實務應用之探討。台灣師範大學林世華教授主持之「國民中小學九年一貫課程發展學習成就評量指標與方法」研究計畫之英語文學習領域部分內容。

涂佩鈴、林世華。**由修訂版 Bloom 教育目標分類法分析九年一貫課程國語文能力指標之意涵與其評量**。2005 年學習、教學與評量國際研討會。

林于弘 林佳均(2008)。九年一貫國語教科書標點符號教材內容分析比較。**教科書研究一卷第一期**，頁 105-121。

簡良平(2005)。國小教師課程意識與教學反省之個案研究。**初等教育學刊第 22 期**，頁 1-20

黃鈺婷(2004)。**國小教師對國語教科書評選規準及評選相關建議**。國立中山大學教育研究所，未出版，高雄。

施淑芬(2004)。**九年一貫語文領域課程對小學生國語文讀寫能力之影響-----以臺北縣 Z 國小低年級學生為例**。臺北市立師範學院社會科教育研究所，未出版，台北。

張光銘、葉俊傑、王瓊娟、鄭隆為、陳素懷(2007)「提昇臺中市國民中小學教師教學資源分

享行為-國民中小學教師九年一貫教學資源網站的知覺對運用教學資源網站影響之研究」
台中市政府教育局委託研究計畫

王瑞璦(2003)。九年一貫課程實施後對國小教師的衝擊--一個學校的微觀探討（敘事分析）。

林于弘(2004)。九年一貫『鄉土語』之內容分析比較與省思。語言人權與語言復振學術研討會

陳慧玲(2008)。從融合教育觀探析國中國文教科書及其補充教材之建構。國立高雄師範大學國文學系國文教學研究所，未出版，高雄。

鄭嘉惠(2006)。九年一貫國中階段國文教科書「品格教育」之內容分析－以關懷倫理學之關懷關係為分析架構。銘傳大學教育研究所，未出版，桃園。

國家教育研究院籌備處

中小學課程發展之相關基礎性研究

區塊研究一整合型研究(一)

現行中小學課程綱要實施評鑑及相關研究後設分析

子計畫三：

中小學自然科學領域課程綱要實施相關研究之後設分析
研 究 報 告

區塊研究主持人：林煥祥（國立中山大學教授）

整合型研究主持人：鄭英耀（國立中山大學院長）

子計畫主持人：洪振方（國立高雄師範大學副教授）

研 究 期 程：97 年 10 月 01 日至 98 年 06 月 30 日

執行單位：國立中山大學

中華民國 98 年 9 月

中小學自然科學領域課程綱要實施相關研究之後設分析

洪振方

國立高雄師範大學科學教育研究所／副教授

摘 要

本研究旨在了解九年一貫自然科學領域課程綱要實施的成效，並藉由專家諮詢以綜合出對未來新課綱要制定的見解。本研究發現，在課程綱要能力指標的學習表現，國中和國小自然科教師認為學生在思考智能和知識認知等兩個向度的表現，比過程技能、科學態度、及溝通表達等三個向度的表現不好。學者專家認為思考智能和知識認知有些層次定的太高，再加上缺乏相關的學習情境，以及並非考試的重點，造成學生要表現出這種能力有其困難性。本研究建議在課程改革運作機制方面，要有中央單位，做統籌協商和資源整合。在課程綱要制定方面，應以比較宏觀的理論架構來支撐，以培養學生的知能為理念。其次，能力指標的向度不宜過多，教師比較能夠掌握和實踐。再者，建議加入後設認知和統整性的能力指標。此外，能力指標要按照年級有不同難易的學習層次，並且分成短期要達成的和長期要達成的項目。在課程綱要實施方面，建議依據課程綱要轉變成「課程架構」，再轉變成實踐課程綱要的「路徑」。其中，對能力指標的各個項目，應舉出教學和評量的範例，以及說明適用的年級。在師資培育方面，建議以學校為單位，對所有科學老師作長期的專業訓練，從做中學，再進行討論和反思，讓教師們能夠把能力指標和教學實務結合起來。

關鍵詞：九年一貫、自然科學領域、課程綱要、能力指標、學習成效

壹、緒論

九年一貫課程的實施始自九十學年度，當時只先從小一開始，尚未全面實施。自然科學領域課程（不包括生活科技）的部分，是在九十一學年度於小四和國一先行實施，到九十三學年度才全面實施。有關自然科學領域課程的「基本理念」，在《國民中小學九年一貫課程綱要》中作了如下的說明（教育部，2000）：

學習科學，讓我們學會如何去進行探究活動：學會觀察、詢問、規劃、實驗、歸納、研判，也培養出批判、創造等各種能力。特別是以實驗或實地觀察的方式去進行學習，使我們獲得處理事務、解決問題的能力。瞭解到探究過程中細心、耐心與切實的重要性。（p.335）

該文件中建議相對應的教學方法「應以學生活動為主體，引導學生做科學探究，並依解決問題流程進行設計與製作專題。而教學活動的設計應以解決問題策略為中心，並循確認問題、蒐集有關資訊、擬訂解決方案、選定及執行解決方案、及進行方案評鑑與改進等程序實施教學」。再者，在全國第一次科學教育會議的第一議題「科學教育目標、現況與前瞻」資料中，指出（教育部，2002）：

中小學科學教育的重要目標之一是培養學生的探究能力。當他們面臨生活上與

科學有關的問題時，能運用探究能力及所學過的科學知識概念，自行提出假設，

設計實驗或收集數據的步驟，以便做出明智的決定或解決問題。（p.9）

從上述教育部九年一貫課程綱要的文件及全國第一次科學教育會議的內容觀之，就科學教學與學習而言，強調的重點在於以「科學探究」為學習活動的主軸，以及以「問題解決」為學習的核心，來培養學生的科學素養，此包括了過程技能、科學認知、思考智能、科學本質、科學態度、思考智能、科學應用等七項能力指標的內容（教育部，2000）。

九年一貫自然科學領域課程綱要（本文以下有時簡稱「課程綱要」）的實施已過了七個學年度，課程綱要的實施成效如何，有待探討。再者，近來教育部積極規劃十二年國教政策，其內涵與發展，備受社會各界關注。以往新課程綱要的規劃，由於時程緊迫，總是以學者專家的意見為導向，缺乏以研究為基礎來作為課程改革的依據。因此，鑑往知來，對九年一貫自然科學領域課程綱要的實施成效與問題作深入了解，有助於以證據為基礎來制定十二年國教的新課程綱要。

基於上述的說明，本研究的目的是在探討九年一貫自然科學領域課程綱要的實施成效與問題。本研究從三個途徑來探索以達成目的：第一，從相關的實徵研究著手進行分析，以了解

這些研究的成效和意義；第二，對國中、國小自然科教師進行調查研究，以了解他們對學生在課程綱要能力指標的學習表現之評估；第三，以第二點的分析結果進行專家諮詢，從中了解學者專家對前述分析結果的評析，以及對未來制定新課程綱要的建議。

據此，本研究的問題如下：

1. 與自然科學領域課程綱要相關的實徵研究，其成效與義意為何？
2. 國中、國小自然科教師對學生在課程綱要能力指標的學習表現之評估為何？
3. 學者專家對國中、國小自然科教師評價學生在課程綱要能力指標的學習表現之評析為何？
4. 學者專家對未來制定新課程綱要及如何提升實施成效的建議為何？

貳、研究方法

本研究的方法，是以後設分析的概念，對與國中、國小自然科學領域課程綱要相關的研究，及本研究之中小學自然科學領域課程綱要實施成效調查結果，以及對學者專家的諮詢等，進行綜合與交叉的分析與討論。在此，所謂の後設分析並非指量化研究的“meta-analysis”。底下就研究對象、研究工具、研究流程、以及資料處理與分析等四個部分作說明。

一、研究對象

本研究的研究對象分成三個部分來描述：

(一)實徵研究的論文

實徵研究的論文以博、碩士論文和期刊論文為蒐尋對象，以 2003 年至 2008 年為蒐尋範圍，以「九年一貫」、「國小」、「國中」、「自然與生活科技」、「科學」、「教學」、「探究」、「學習」、「概念」、「過程技能」、「批判思考」、「創造思考」、「問題解決」、「動機」、「態度」、「科學本質」、「溝通表達」、及「學習成效」等為查詢詞，在「論文名稱」、「篇名」、「關鍵詞」及「摘要」等項目作蒐尋，蒐尋網頁為國家圖書館「全國博碩士論文資訊網」和「期刊文獻資訊網」。蒐尋結果，可獲得的論文中，在國中部分的論文共有 79 篇，在國小部分的論文共有 152 篇。

(二)中小學自然科教師

為了解國中、國小教師對學生在課程綱要能力指標的學習表現之評價，本研究的對象包括：國小自然科教師共 254 人，國中自然科教師共 228 人。研究對象的來源取自三所師範大學科學教育研究所、五所教育大學及二所普通大學科學教育相關系所的在職進修教師，以及參加科學教育中心之教師研習的老師。研究對象分佈於台北、台中、彰化、嘉義、高雄、屏東、台東及花蓮。

(三)學者專家

為了解學者專家對國中、國小教師評價學生在課程綱要能力指標的學習表現之評析，以

及對未來制定新課程綱要及如何提升實施成效之建議，本研究邀請 A、B、C、D 四位師範大學科學教育研究所的教授，以及 E、F、G、H 四位教育大學數理教育研究所或科學教育研究所的教授，作為本研究的專家諮詢對象。

二、研究工具

(一)中小學自然科學領域課程綱要實施成效調查問卷

本調查問卷是以教育部（2008）出版之《九年一貫課程自然與生活科技學習領域評量手冊》中所定義之「科學素養的評量項目」，共 43 個項目，包括知識認知、過程技能、思考智能、科學態度、溝通表達等五項能力指標的內容（見 p.59, p.109~111），來編製成李克特氏五點量表；5 代表「非常好」，4 代表「好」，3 代表「尚可」，2 代表「不好」，1 代表「非常不好」。其中，「知識認知」包括課程綱要之分段能力指標的「科學與技術認知」；「過程技能」包括課程綱要之分段能力指標的「（科學）過程技能」中有關運用科學過程技能處理特定問題的部分；「思考智能」包括課程綱要之分段能力指標的「思考智能」、「科學應用」、「設計與製造」；「科學態度」包括課程綱要之分段能力指標的「科學態度」和「科學本質（的體認）」；「溝通表達」包括課程綱要之分段能力指標的「（科學）過程技能」中有關溝通表達的部分。問卷編撰完成後，經由高雄師大科學教育研究所博士班四位學生閱讀（其中二位為國中教師，二位為國小教師），對某些題項的文字稍作修改，以便利教師的閱讀。接著由參與高雄師範大學科學教育中心研習活動的國中和國小教師試作，確定沒有文句上的理解問題後，正式定稿，共 43 個題項。本問卷內部一致性信度，在國小教師問卷部分 Cronbach α =.944，在國中教師問卷部分 Cronbach α =.971。此外，問卷中亦設計背景資料填寫，其中包括教師的主要教學模式的調查。

(二)學者專家諮詢大綱

對學者專家的諮詢，採半結構的晤談方式進行，諮詢的大綱如下：

1. 從國中、國小自然科教師評價學生在課程綱要能力指標的學習表現之分析結果，與您在教室現場的觀察作比較，您覺得教師認為學生表現「偏向比較好」和「偏向比較不好」的項目，是否與實際情況吻合？
2. 從國中、國小自然科教師評價學生在課程綱要能力指標的學習表現之分析結果，您認為造成這些結果的可能原因為何？
3. 如果未來要制定新的課程綱要，您對課程綱要的內容、制定過程、如何提昇實施成效上有哪些建議？

根據上述的問題架構諮詢學者專家，再依據學者專家的論述內容，作進一步諮詢的基礎。

三、研究流程

本研究依底下的程序進行：

- (一)蒐集、分析與自然科學領域相關的實徵研究的論文；
- (二)編製中小學自然科學領域課程綱要實施成效調查問卷；

- (三)對問卷的數據進行登錄與統計分析；
- (四)將上述的分析結果撰寫成簡要結果，作為專家諮詢之用；
- (五)進行專家諮詢。

四、資料處理與分析

資料處理與分析分成三個部分：

(一)實徵研究的論文

1. 將所蒐集的論文依科學認知、過程技能、科學本質、科學態度、對科學的態度、思考智能、及溝通表達等向度分類，計數各類別的篇數，並登錄學習成效是提升或是下降，若是量的研究則記錄未達顯著者。再者，亦依研究方法作分類，計數其篇數。
2. 經過上述的分類後，再以描述性統計分析所蒐集論文採用的各種研究方法之百分比，以及依科學認知、過程技能、科學本質、科學態度、對科學的態度、思考智能、及溝通表達等向度，分析學習成效是提升或是下降的百分比，有進行統計考驗的論文，則分析未達顯著水準的百分比。
3. 最後，以長條圖來表徵各種百分比之間的關係。

(二)中小學自然科教師問卷調查

1. 依教師在「主要教學模式」項目所填為分類依據，分為三種教學模式的教師：(1) 講述式教學；(2) 建構取向教學；(3) 講述式加建構取向教學。其中，若教師只勾選「講述式教學」一項，則歸類為「講述式教學」的教師；若教師沒有勾選「講述式教學」一項，而是勾選所列建構取向的各種教學模式的選項，或者自其填寫其教學模式，且此模式屬於建構取向者，皆歸類為「建構取向教學」的教師；最後，如果同時勾選「講述式教學」選項和「建構取向教學」中的選項者，則歸類為「講述式加建構取向教學」的教師。
2. 分別對國小和國中教師填寫的問卷作描述性統計分析，以得出：(1) 國小、國中自然科教師評價學生在課程綱要各項能力指標的學習表現之平均每題的分數和標準差；(2) 國小、國中自然科教師評價學生在課程綱要能力指標的學習表現之每題的平均分數；(3) 國小、國中自然科教師評價學生在課程綱要能力指標的學習表現之每題的平均分數 X 為 $4.00 > X > 3.50$ 和 $2.50 < X < 3.00$ 的題項。
3. 以單因子變異數分析比較不同教學模式的教師（國中、國小教師各別分析）對學生在課程綱要能力指標的學習表現之評價是否不同。

(三)學者專家的諮詢資料

1. 轉錄諮詢影音資料成文字稿後，再依：(1) 學者專家對國中、國小自然科教師評價學生在課程綱要能力指標的學習表現之結果作評析；(2) 學者專家對未來制定新課程綱要及如何提升實施成效之建議；來作為分析資料的兩個主軸，因此，先將八位學者專

家的轉錄資料作上述兩個類別的歸類，並作編碼，例如 A980522 代表諮詢對象為 A 教授，諮詢時間為民國 98 年 5 月 22 日。

2. 將歸類後的資料，依上述兩個主軸，簡併和歸納出每位學者專家在每一主軸上的重要主張。
3. 綜合八位學者專家在每一主軸的主張，形成專家學者的主張。

參、結果與討論

研究結果分四部分說明與討論。第一部分，與自然科學領域課程綱要相關的實徵研究，其成效與意義。第二部分，教師對學生在課程綱要能力指標的學習表現之評估。第三部分，學者專家對國中、國小自然科教師評價學生在課程綱要能力指標的學習表現之評析。第四部分，學者專家對未來制定新課程綱要及如何提升實施成效之建議。

一、與自然科學領域課程綱要相關的實徵研究

就國中部分的實徵研究 79 篇而言，從圖 1 可知，研究者採用的研究方法以實驗研究 40 篇最多，其他尚有個案研究、行動研究、單組前後測、及調查研究等，篇數各介於 5~14 篇之間。

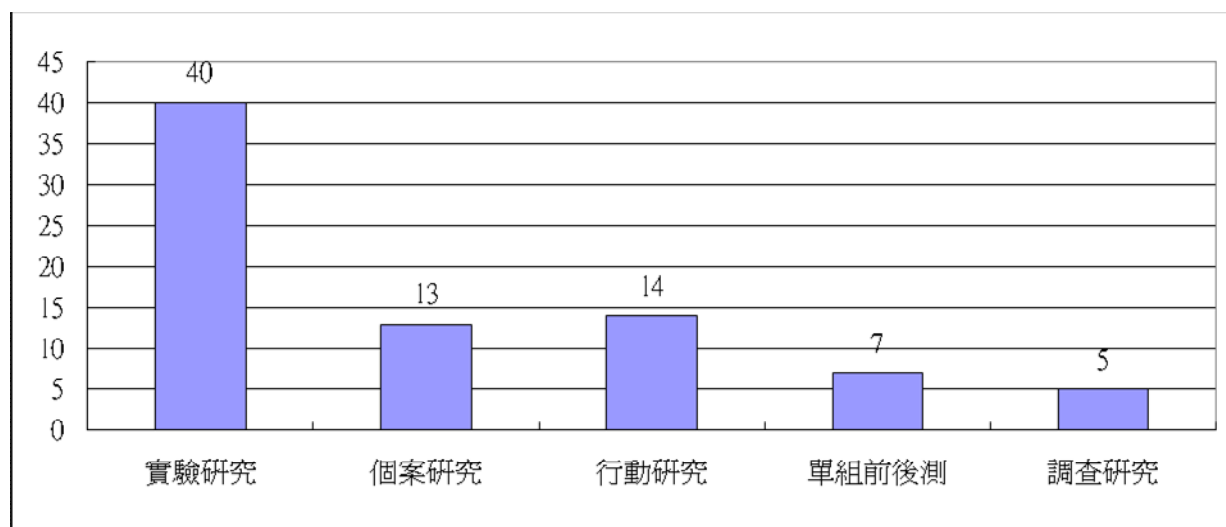


圖 1: 與自然科學領域課程綱要相關的實徵研究採用的研究方法：國中部分

為了解上述 79 篇研究所觀察的學習成效之分佈，以及學習成效提升的情形，以篇次為縱軸（因為同一篇論文觀察的學習成效可能有二個或二個以上的向度），以學習成效的七個向度為橫軸，做成圖 2 的長條圖。從圖 2 可知，上述研究所觀察的學習成效以科學認知、溝通表達的篇數最多，分別為 59 篇和 71 篇。其中，科學認知的部分有 54 篇的成效是提升的，溝通表達的部分有 70 篇的成效是提升的。學習成效以過程技能、科學本質、及科學態度的研究篇數較少。學習成效以對科學的態度、思考智能的研究篇數次之。整體觀之，學習成效的七個向度共有 92.80% 是提升的。

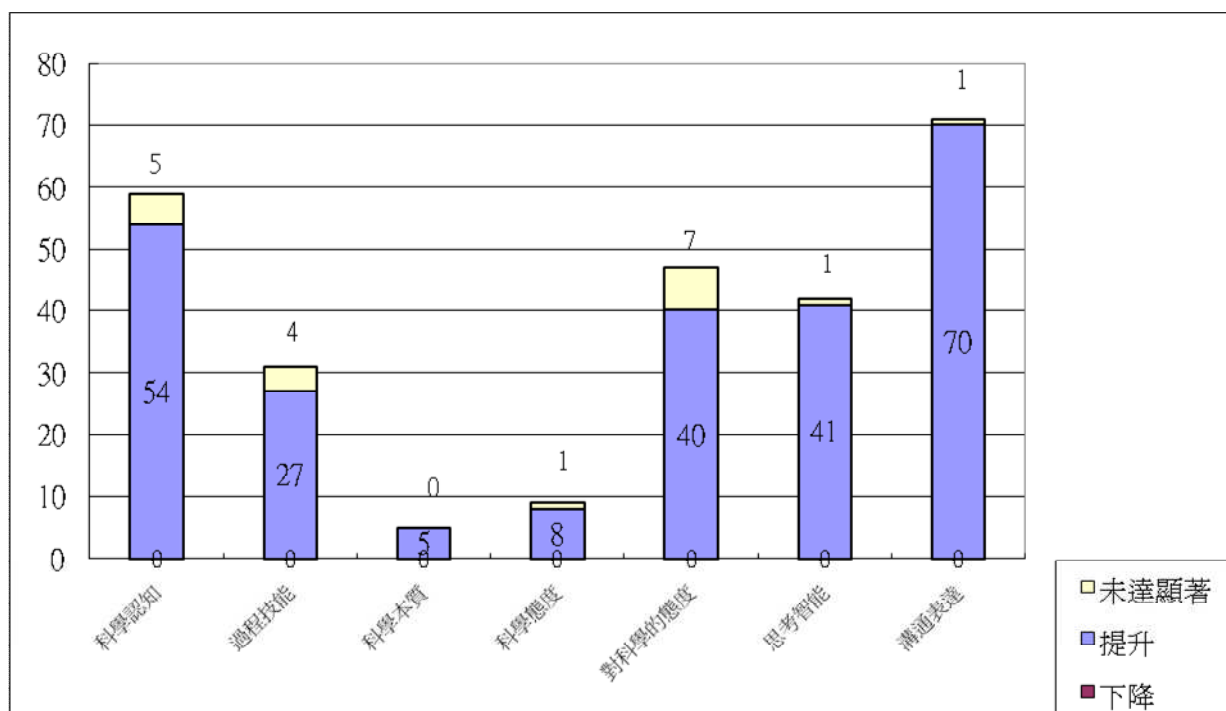


圖 2：與自然科學領域課程綱要相關的實徵研究之成效：國中部分

就國小部分的實徵研究 152 篇而言，從圖 3 可知，研究者採用的研究方法以實驗研究 91 篇最多，其他尚有個案研究、行動研究、單組前後測、及調查研究等，篇數各介於 2~27 篇之間。

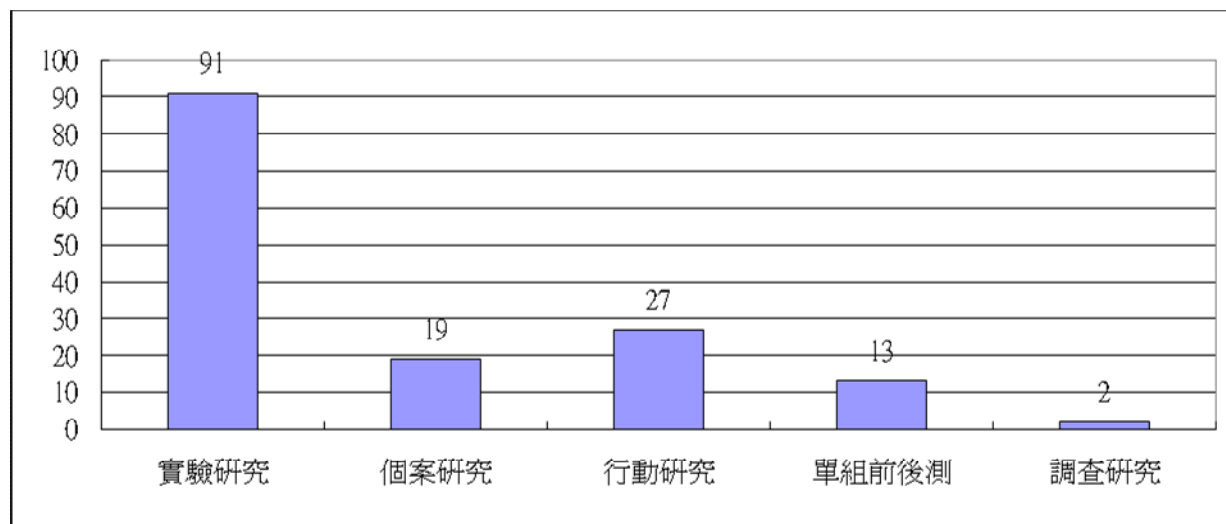


圖 3：與自然科學領域課程綱要相關的實徵研究採用的研究方法：國小部分

為了解上述 152 篇研究所觀察的學習成效之分佈，以及學習成效提升的情形，以篇次為縱軸，以學習成效的七個面向為橫軸，做成圖 4 的長條圖。從圖 4 可知，上述研究所觀察的學習成效以對科學的態度、思考智能、溝通表達的篇數最多，分別為 108 篇、100 篇和 128 篇。其中，對科學的態度的部分有 101 篇的成效是提升的，思考智能的部分有 94 篇的成效是提升的，溝通表達的部分有 126 篇的成效是提升的。學習成效以科學本質、科學態度的研究

篇數較少。學習成效以科學認知、過程技能的研究篇數次之。整體觀之，學習成效的七個向度共有 93.86%是提升的。

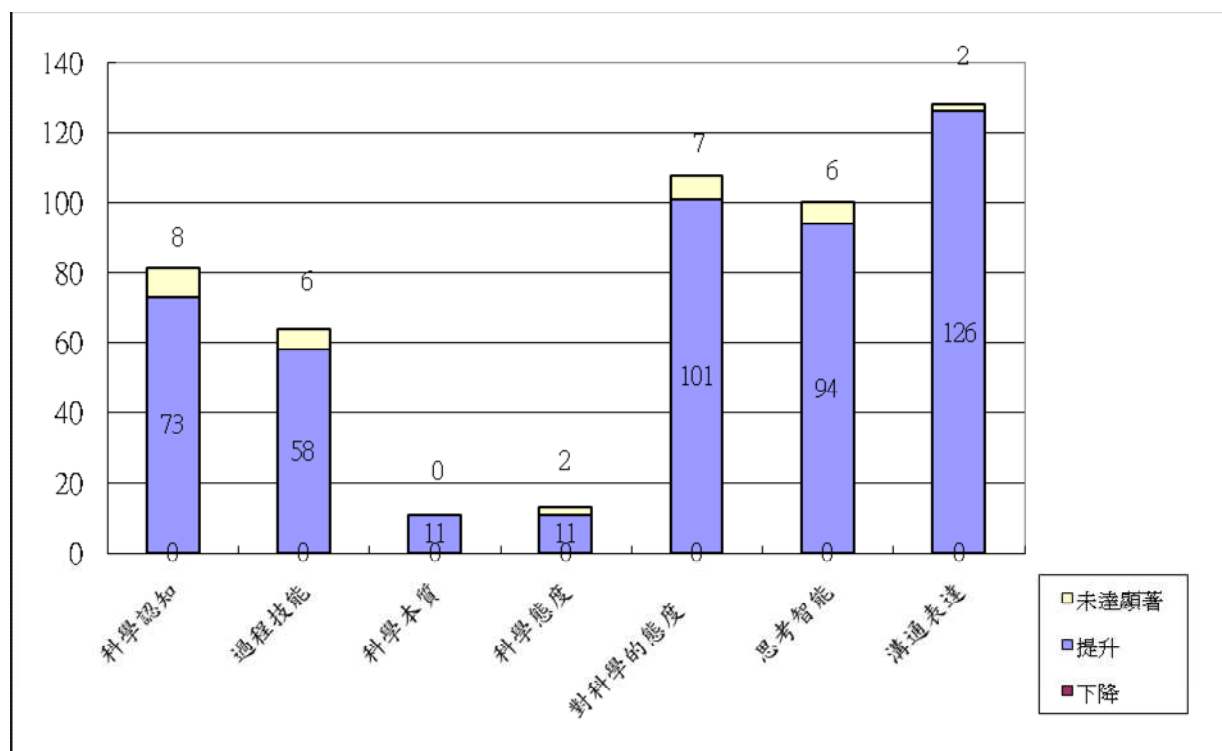


圖 4：與自然科學領域課程綱要相關的實徵研究之成效：國小部分

由於上述的實徵研究，以進行教學的研究佔絕大多數，這些研究多數是以小樣本、一個或數個學習單元、以及數週或一學期的時間進行研究，若以這些研究的結果評估自然科學領域課程綱要的實施成效，則對現況的了解恐有所扭曲。其次，誠如本研究的諮詢對象 A 教授所述，他提及他的學生在做碩士論文的時候，他們必須花非常大的教學力氣，才能夠讓國中學生在這些學習成效的向度上有所提升 (A980522)；本研究由此推測，上述實徵研究的正向結果，是否能代表一般的教師在課程綱要上的教學成效，進而推論到自然科學領域課程綱要實施的成效？但仍然可以確定的是，在自然科學領域課程綱要實施上，具有足夠教學專業知識的教師們，用心與用力的投入課室的教學中，是可以提升自然科學領域課程綱要的實施成效。A 教授建議，如果教育部設有課程改革的中央督導中心的話，就可以把上述的論文所設計的許多教學案例，建立一個資料庫，編輯成為教學資源，提供給老師們參考，此有助於提升課程綱要的實施成效。

二、教師對學生在課程綱要能力指標的學習表現之評估

從表 1 可知，國小自然科教師在講述式、建構取向、講述式加建構取向等三種教學模式的比例相當，各佔約三分之一，其中建構取向教學模式的教師所佔的比例較高。

表 1：國小自然科教師的教學模式及其比例（N=254）

教學模式	人數	百分比
講述式	78	30.71%
建構取向	97	38.19%
講述式+建構取向	79	31.10%

從表 2 可知，國小自然科教師評價學生在課程綱要能力指標的學習表現之平均每題的分數皆介於 3.50 與 3.00 之間，代表教師認為學生在在課程綱要能力指標的學習表現「尚可」而已。

表 2：國小自然科教師評價學生在課程綱要能力指標的學習表現之平均每題的分數和標準差(N=254)

	過程技能	思考智能	科學態度	溝通表達	知識認知
Mean	3.34	3.18	3.46	3.35	3.10
SD	.49	.61	.57	.49	.58

國小自然科教師評價學生在課程綱要能力指標的學習表現之每題的平均分數 X ，其分數的分佈範圍為 $2.50 < X < 4.00$ 。本研究以 X 的分數分佈範圍為 $4.00 > X > 3.50$ 的項目為學生的表現「偏向好」的項目，以 X 的分數分佈範圍為 $2.50 < X < 3.00$ 的項目為學生的表現「偏向不好」的項目。從表 3 可知，在過程技能的向度，國小教師認為學生在「能善用五官及儀器進行偵測」和「能評估事物的異同程度作為分類依據」的表現「偏向好」，而無「偏向不好」者。

在思考智能的向度，國小教師認為學生在「能由生活或教師所提供的情境中引發及發現問題」的表現「偏向好」，但在「遇到問題時，會先試著確定問題的性質」、「能提出解決問題的策略、規劃及設計解決的流程」、以及「能檢核結論的可信度、因果的關連性、理論間的邏輯一致性或推論過程的嚴密性，並提出質疑」等的表現「偏向不好」。

在科學態度的向度，國小教師認為學生在「會常懷好奇與動機」、「能由學習科學中獲得新知及樂趣」、以及「相信科學是一種有用的、可信賴的知識」的表現「偏向好」，但在「能判別什麼是觀察的現象，什麼是科學理論」的表現「偏向不好」。

在溝通表達的向度，國小教師認為學生在「願意與同儕相互溝通，共享活動的樂趣」、「願意傾聽別人的報告，並能提出意見或建議」、「能由電視、報紙、圖書、網路與媒體獲得資訊」、以及「會善用網路資源並與他人分享資訊」的表現「偏向好」，但在「能將研究的內容作有條理的、科學性的陳述」的表現「偏向不好」。

在知識認知的向度，國小教師認為學生的表現沒有「偏向好」者，但在「能掌握概念的要旨，巧妙地修改或轉化成別的面貌，以應用到其他領域」和「知識內化之後，能形成一種觀念、態度，並因此成為一種做事的方法與風格」的表現「偏向不好」。

表 3：國小自然科教師評價學生在課程綱要能力指標的
學習表現「偏向好」和「偏向不好」之的項目(N=254)

	學生表現「偏向好」($4.00 > X > 3.50$)	學生表現「偏向不好」($2.50 < X < 3.00$)
過程技能	能善用五官及儀器進行偵測 能評估事物的異同程度作為分類依據	— —
思考智能	能由生活或教師所提供的情境中引發及發現問題 — —	遇到問題時，會先試著確定問題的性質 能提出解決問題的策略、規劃及設計解決的流程 能檢核結論的可信度、因果的關連性、理論間的邏輯一致性或推論過程的嚴密性，並提出質疑
科學態度	會常懷好奇與動機 能由學習科學中獲得新知及樂趣 相信科學是一種有用的、可信賴的知識	能判別什麼是觀察的現象，什麼是科學理論 — —
溝通表達	願意與同儕相互溝通，共享活動的樂趣 願意傾聽別人的報告，並能提出意見或建議 能由電視、報紙、圖書、網路與媒體獲得資訊 會善用網路資源並與他人分享資訊	能將研究的內容作有條理的、科學性的陳述 — — —
知識認知	— —	能掌握概念的要旨，巧妙地修改或轉化成別的面貌，以應用到其他領域 知識內化之後，能形成一種觀念、態度，並因此成為一種做事的方法與風格

從表 4 可知，國中自然科教師以講述式為主的佔了約三分之二，建構取向和講述式加建構取向等二種教學模式的比例相當，各佔約六分之一。

表 4：國中自然科教師的教學模式及其比例（N=228）

教學模式	人數	百分比
講述式	153	67.11%
建構取向	38	16.67%
講述式+建構取向	37	16.23%

從表 5 可知，國中自然科教師評價學生在課程綱要能力指標的學習表現之平均每題的分數皆介於 3.50 與 3.00 之間，代表教師認為學生在課程綱要能力指標的學習表現「尚可」而已。

表 5：國中自然科教師評價學生在課程綱要能力指標的學習表現之平均每題的分數和標準差(N=228)

	過程技能	思考智能	科學態度	溝通表達	知識認知
Mean	3.15	3.04	3.29	3.27	3.07
SD	.60	.64	.61	.59	.63

國中自然科教師評價學生在課程綱要能力指標的學習表現之每題的平均分數 X ，其分數的分佈範圍為 $2.50 < X < 4.00$ 。從表 6 可知，在過程技能的向度，國中教師認為學生的表現沒有「偏向好」，也沒有「偏向不好」者。

在思考智能的向度，國中教師認為學生的表現沒有「偏向好」者，但在「遇到問題時，會先試著確定問題的性質」、「遇到問題，能主動且自主的思考，謀求解決的策略」、「能提出解決問題的策略、規劃及設計解決的流程」、「能檢核結論的可信度、因果的關連性、理論間的邏輯一致性或推論過程的嚴密性，並提出質疑」的表現「偏向不好」。

在科學態度的向度，國中教師認為學生在「會常懷好奇與動機」、「能由學習科學中獲得新知及樂趣」、「相信科學是一種有用的、可信賴的知識」的表現「偏向好」，而沒有表現「偏向不好」者。

在溝通表達的向度，國中教師認為學生在「能由電視、報紙、圖書、網路與媒體獲得資訊」、「會善用網路資源並與他人分享資訊」的表現「偏向好」，但在「能將研究的內容作有條理的、科學性的陳述」、「能清楚傳述事件的關鍵和脈絡」的表現「偏向不好」。

在知識認知的向度，國中教師認為學生在「知道科學名詞及一些事實」的表現「偏向好」，但在「能掌握概念的要旨，巧妙地修改或轉化成別的面貌，以應用到其他領域」、「知識內化之後，能形成一種觀念、態度，並因此成為一種做事的方法與風格」的表現「偏向不好」。

表 6：國中自然科教師評價學生在課程綱要能力指標的
學習表現「偏向好」和「偏向不好」的項目(N=228)

學生表現「偏向好」($4.00 > X > 3.50$)		學生表現「偏向不好」($2.50 < X < 3.00$)
過程技能	—	—
思考智能	—	遇到問題時，會先試著確定問題的性質
	—	遇到問題，能主動且自主的思考，謀求解決的策略
	—	能提出解決問題的策略、規劃及設計解決的流程
	—	能檢核結論的可信度、因果的關連性、理論間的邏輯一致性或推論過程的嚴密性，並提出質疑
科學態度	會常懷好奇與動機	—
	能由學習科學中獲得新知及樂趣	—
	相信科學是一種有用的、可信賴的知識	—
溝通表達	能由電視、報紙、圖書、網路與媒體獲得資訊	能將研究的內容作有條理的、科學性的陳述
	會善用網路資源並與他人分享資訊	能清楚傳述事件的關鍵和脈絡
知識認知	知道科學名詞及一些事實	能掌握概念的要旨，巧妙地修改或轉化成別的面貌，以應用到其他領域
	—	知識內化之後，能形成一種觀念、態度，並因此成爲一種做事的方法與風格

表 7 為國小與國中自然科教師，評價學生在課程綱要能力指標的學習表現「偏向好」的項目之對照表。從表 7 可知，國小學生比國中學生較能由生活或教師所提供的情境中引發及發現問題，也比較願意與同儕相互溝通，共享活動的樂趣，以及比較願意傾聽別人的報告，並能提出意見或建議。這樣的差異，可由表 1 和表 4 國小和國中教師的教學模式及其比例的差異來了解。國中教師達三分之二採講述式的教學模式，因此學生發現問題、相互溝通、傾聽別人的報告、以及提出意見或建議的機會減少了許多。其次，國小和國中學生都較能有好奇心和學習動機，能由學習科學中獲得新知及樂趣，此代表九年一貫自然科學課程在提升學生對科學的態度上是有成效的。再者，國小和國中學生在善用媒體和網路以獲得資訊及與他人分享資訊上也有好的表現，此代表九年一貫自然科學課程在資訊融入教學上是有成效的。

表 7：國小(N=254)和國中(N=228)自然科教師評價學生
在課程綱要能力指標的學習表現「偏向好」項目

	國小學生表現「偏向好」	國中學生表現「偏向好」
過程技能	能善用五官及儀器進行偵測	—
	能評估事物的異同程度作為分類依據	—
思考智能	能由生活或教師所提供的情境中引發及發現問題	—
科學態度	會常懷好奇與動機	會常懷好奇與動機
	能由學習科學中獲得新知及樂趣	能由學習科學中獲得新知及樂趣
	相信科學是一種有用的、可信賴的知識	相信科學是一種有用的、可信賴的知識
溝通表達	願意與同儕相互溝通，共享活動的樂趣	—
	願意傾聽別人的報告，並能提出意見或建議	—
	能由電視、報紙、圖書、網路與媒體獲得資訊	能由電視、報紙、圖書、網路與媒體獲得資訊
	會善用網路資源並與他人分享資訊	會善用網路資源並與他人分享資訊
知識認知	—	知道科學名詞及一些事實

表 8 為國小與國中自然科教師，評價學生在課程綱要能力指標的學習表現「偏向不好」的項目之對照表。從表 8 可知，國小和國中學生遇到問題時，不能確定問題的性質、提出解題的策略、及解題的流程，對結論也不能檢核其可信度、因果的關連性、邏輯一致性或推論的嚴密性，並提出質疑。在國中學生方面，更缺乏主動思考謀求解題的策略。國小和國中學生在溝通表達上不能作有條理的、科學性的陳述；在國中學生方面，更不能清楚傳述事件的關鍵和脈絡。國小和國中學生不能掌握科學概念的要旨，應用到其他領域，也不能將知識內化形成一種做事的態度、方法與風格。上述這些學生表現不佳的項目，是九年一貫自然科學課程要培養學生具有的重要能力，這部分是有待加強的。

表 8：國小(N=254)和國中(N=228)自然科教師評價學生在課程綱要能力指標的學習表現「偏向不好」的項目

	國小學生表現「偏向不好」	國中學生表現「偏向不好」
過程技能	—	—
思考智能	遇到問題時，會先試著確定問題的性質 — 能提出解決問題的策略、規劃及設計解決的流程 能檢核結論的可信度、因果的關連性、理論間的邏輯一致性或推論過程的嚴密性，並提出質疑	遇到問題時，會先試著確定問題的性質 遇到問題，能主動且自主的思考，謀求解決的策略 能提出解決問題的策略、規劃及設計解決的流程 能檢核結論的可信度、因果的關連性、理論間的邏輯一致性或推論過程的嚴密性，並提出質疑
科學態度	能判別什麼是觀察的現象，什麼是科學理論	—
溝通表達	能將研究的內容作有條理的、科學性的陳述 —	能將研究的內容作有條理的、科學性的陳述 能清楚傳述事件的關鍵和脈絡
知識認知	能掌握概念的要旨，巧妙地修改或轉化成別的面貌，以應用到其他領域 知識內化之後，能形成一種觀念、態度，並因此成爲一種做事的方法與風格	能掌握概念的要旨，巧妙地修改或轉化成別的面貌，以應用到其他領域 知識內化之後，能形成一種觀念、態度，並因此成爲一種做事的方法與風格

表 9 和表 10 分別是國中和國小不同教學模式的教師，對學生在課程綱要能力指標的學習表現之評價對照表。從表 9 可知，不同教學模式的國中教師對學生在課程綱要能力指標的學習表現之評價，其組型（pattern）相當類似。尤其在思考智能方面，無論是講述式、建構取向教學、與講述式加建構取向教學的教師，他們對學生表現的評價相似，都認為學生遇到問題不能主動思考，不能確定問題性質和提出解題策略及流程，不能檢核結論的可信度、因果關連、邏輯一致性或推論的嚴密性，也不能提出質疑。而在知識認知方面，都認為學生不能掌握科學概念的要旨做學習的遷移。為何不同教學模式的國中教師，他們對學生在思考智能和知識認知上表現「偏向不好」的項目觀點一致？且這些項目又是非常重要的能力，是值得進一步探討的問題。

表 9：不同教學模式國中教師對學生在科學素養五項能力指標的表現之評價

能力指標	題號	講述式教學 (N=78)	建構取向教學 (N=97)	講述+建構取向教學 (N=79)
		平均數	平均數	平均數
過程技能	1			
	2			
	3			
	4			
	5			
	6			
	7			
	8			
	9			
思考技能	10			
	11			
	12			
	13			
	14			
	15			
	16			
	17			
	18			
科學態度	19			
	20			
	21			
	22			
	23			
	24			
	25			
	26			
	27			
溝通表達	28			
	29			
	30			
	31			
	32			
	33			
	34			
	35			
	36			
知識認知	37			
	38			
	39			
	40			
	41			
	42			
	43			

//// 代表 $3.50 < \text{平均數} < 4.00$ 的項目

■ 代表 $2.50 < \text{平均數} < 3.00$ 的項目

表 10：不同教學模式國小教師對學生在科學素養五項能力指標的表現之評價

能力指標	題號	講述式教學 (N=78)	建構取向教學 (N=97)	講述+建構取向教學 (N=79)
		平均數	平均數	平均數
過程技能	1			
	2			
	3			
	4			
	5			
	6			
	7			
	8			
	9			
思考技能	10			
	11			
	12			
	13			
	14			
	15			
	16			
	17			
	18			
科學態度	19			
	20			
	21			
	22			
	23			
	24			
	25			
	26			
	27			
溝通表達	28			
	29			
	30			
	31			
	32			
	33			
	34			
	35			
	36			
知識認知	37			
	38			
	39			
	40			
	41			
	42			
	43			

//代表 3.50 < 平均數 < 4.00 的項目
 ■代表 2.50 < 平均數 < 3.00 的項目

從表 10 可知，不同教學模式的國小教師對學生在課程綱要能力指標的學習表現之評價，建構取向教學與講述式加建構取向教學的兩組教師其組型（pattern）相當類似，並且相當不同於講述式教學教師對學生表現的評價。建構取向教學與講述式加建構取向教學的兩組教師，比較認為學生在課程綱要能力指標的學習表現「偏向好」，而講述式教學教師對學生表現的評價與表 9 中國中教師的評價相似。從表 10 的結果可知，在國小部分，教學模式符合九年一貫自然科學課程理念的教師，他們的學生在課程綱要能力指標的學習表現較符合九年一貫

自然科學課程的教學目標。反之，教學模式不符合九年一貫自然科學課程理念的教師，他們的學生在課程綱要能力指標的學習表現就不符合九年一貫自然科學課程的教學目標。此部分的結果與國中教師的部分相當不同，是否與國中階段學科內容加深和加廣，以及面臨基測的壓力等因素有關，值得進一步探討。

為了進一步確認國中和國小不同教學模式的教師，對學生在課程綱要能力指標的學習表現之評價是否有差異，以單因子變異數分析進行統計考驗。表 11 是國中不同教學模式教師(講述式=1，建構取向=2，講述式+建構取向=3)，對學生在課程綱要能力指標的學習表現之評價的描述性統計量，表 12 是單因子變異數分析的摘要表。從表 12 可知，國中不同教學模式教師，對學生在課程綱要能力指標的學習表現之評價沒有差異 ($F(2, 225) = 1.138, p > .05$)。此結果支持表 9 的描述性分析。

表 11：國中不同教學模式教師對學生表現評價的描述性統計

教學模式	N	Mean	Std. Deviation
1	153	134.64	23.04
2	38	138.68	24.05
3	37	140.37	24.88
Total	228	136.25	23.53

表 12：國中不同教學模式教師對學生表現評價的單因子變異數分析

總分	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1258.571	2	629.286	1.138	.322
Within Groups	124444.179	225	553.085		
Total	125702.750	227			

表 13 是國小不同教學模式教師(講述式=1，建構取向=2，講述式+建構取向=3)，對學生在課程綱要能力指標的學習表現之評價的描述性統計量，表 14 是單因子變異數分析的摘要表。從表 13 可知，國小不同教學模式教師，對學生在課程綱要能力指標的學習表現之評價達統計上的顯著差異 ($F(2, 251) = 14.180, p < .001$)，事後比較的結果，建構取向教學與講述式加建構取向教學的教師沒有差異，但都與講述式教學的教師達統計上的顯著差異。此結果支持表 10 的描述性分析。

表 13：國小不同教學模式教師對學生表現評價的描述性統計

教學模式	N	Mean	Std. Deviation
1	78	132.05	19.46
2	97	146.40	20.02
3	79	145.35	17.89
Total	254	141.67	20.18

表 14：國小不同教學模式教師對學生表現評價的單因子變異數分析

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	事後比較
Between Groups	10461.030	2	5230.515	14.180	.000	2=3>1
Within Groups	92583.190	251	368.857			
Total	103044.220	253				

三、學者專家對國中、國小自然科教師評價學生在課程綱要能力指標的學習表現之評析

由於篇幅限制，在此僅列出對八位學者專家的評析作統整後的重點摘要：

- (一) 從科學態度的數據觀之，國中部分，A 和 D 教授認為九年一貫自然科學課程採探究取向，比過去的課程較能夠激發學生的科學態度、懷疑、好奇及動機。D 教授特別指出一個問題，如果是連結動機與思考來看，學生會常懷好奇與動機，可是在思考上不會主動去解決問題，這是現在最大的問題。C 教授則認為在科學態度的結果是比較高估了，他認為像 PISA 或 TIMSS 的結果，學生的科學態度其實並不好。國小部分，E、F、G、H 四位教授都認為學生會常懷好奇與動機，此與課室現況符合，但 E 教授則指出，國小學生本身就對自然有好奇心，老師在教學上其實沒有特別用什麼方法去提升。
- (二) 從溝通表達的數據觀之，國中部分，A 和 C 教授認為九年一貫的課程相較於過去比較開放，學生比較會去將自己的意見寫出來或做討論，學生確實在表達能力上有進步。另一方面，A、B 和 C 教授則指出，由於教師太經營傳統的講述式教學，學生習慣被動傾聽，因此學生不容易清楚地說明一件事情，在陳述上缺乏層次的結構，也缺乏論證的能力。國小部分，E 教授認為國小學生溝通表達的能力被高估了，學生會以自己的經驗或看到什麼來陳述，可是要他把實驗結果用科學性的方式來陳述，這個部分學生的表現都不是很好，而老師也不太有機會讓學生去做學習。
- (三) 從思考智能的數據觀之，B、C 和 D 教授認為老師用講述式的教學方式，替學生準備最好、最充分的內容架構，因此學生缺乏自己主動思考的機會，也沒有機會去檢核所獲得結論的可信度。其次，B 教授認為課程綱要定出來的思考智能的層級太高；學生表現「偏向不好」的「檢核結論的可信度、因果的關連性、理論間的邏輯一致性」和「確定了問題的性質，要用什麼策略，接著要如何把這個策略變成一個可行的方案」兩項目，這些在義務教育的階段，很難達成設定的目標。再者，B 教授認為教科書中也沒有相關的情境讓學生來學習，把思考智能的層次定的那麼高，學生要展現這種思考智能的能力不容易。D 教授則指出，上述思考智能學生表現「偏向不好」的項目，並非考試上的重點，也造成了這樣的結果。國小部分，E 教授指出，國小學生本來就很會發問，可是他的問題不見得是一個可進行科學探究的問題，所以接下來的這些規劃、策略、設計，甚至得到結論，這個部分比較難，老師其實也沒有針對這個部分去培養學生。F 和 G 教授都認為「解決問題的策略、方式、流程，或是檢核結論的可信度、因果關連性及邏輯一致性」等對國小學生比較難，應該按

照年級有不同難易的學習層次。

- (四) 從知識認知的數據觀之，C、F 和 G 教授都認為「知識內化之後，能形成一種觀念、態度，並成為一種做事的方法與風格」是國小學生沒有辦法呈現出來或學到的。G 教授則指出，國小老師有些不強調概念，強調學生玩的很高興、動手做就好，所以學生在知識認知上會比較弱。C 教授也認為國中學生沒有辦法表現出來上述知識認知的能力。
- (五) 從過程技能的數據觀之，國中部分，C 教授質疑此部分高估了，他認為國中沒有做實驗的其實很多，因此學生在過程技能上是有問題的。國小部分，F 和 G 教授認為習作本身就有列出過程技能，學生照習作來做，是有進步。

四、學者專家對未來制定自然科學習領域課程綱要及如何提升實施成效之建議

由於篇幅限制，在此僅列出對八位學者專家提出的建議作統整後的重點摘要：

(一)課程改革運作機制方面的建議

1. 台灣在課程改革中，欠缺整合性的觀念。建議要有中央督導機制，做統籌協商和資源整合，建立資料庫，做連結、監督和績效考核。(A)
2. 建議教育部重視系統化的實徵研究，以便在制定政策上，有足夠的證據做為立論的依據。(A)
3. 要有一群專職的人士去做，不是臨時任務編組的方式。(A)

(二)課程綱要制定方面的建議

1. 新課綱的制定應以比較宏觀的理論架構來支撐，建議採用探究取向的教學理論為核心，並且在思考智能中加入後設認知的部分。(A、E)
2. 課程綱要應以培養學生的知能為核心，即以關鍵能力和主要概念交織起來做為課程綱要的核心。(B)
3. 課程綱要的能力指標的向度不宜過多，例如五項就好，教師比較能夠掌握和實踐。(C、F、G、H)
4. 課程綱要必須呈現出統整性的能力指標，而不只是各向度的能力指標。(D)
5. 課程綱要中的能力指標必須要分成短期要達成的和長期要達成的項目。(D)
6. 課程綱要能力指標的每一個項目都應放在各個年段中，並按照年級以螺旋式逐步上升而有不同難易的學習層次，並且用不同的材料在學習。(B、F)

(三)課程綱要實施方面的建議

1. 依據課程綱要轉變成「課程架構」(framework)，再轉變成實踐課程綱要的「路徑」(passway)，這樣才能撰寫出符合課綱的教科書。(B)
2. 任何一項基本能力中的項目，應直接舉出教學和評量的範例，並明確說明適用的年級。(B、D、E、G)
3. 評量(例如基測和學測)要能與課程綱要相符應。(A、C、D、G、H)

(四)師資培育方面的建議

1. 任何課程改革，老師都扮演關鍵性的角色，應該幫助老師進行一年到兩年的專業訓練，必須要做到各個學校的層級，每一位老師都要參加。不是只有代表性的老師參加研習，回到學校裡面再去做推廣，這樣是不可能達成師資培訓的目標的。(A)
2. 課程改革中很重要的是做中學，然後要去討論和反思，讓教師真正能夠把能力指標和教學實務結合起來；只有演講式的介紹是達不成目標的。(C、G)
3. 建立中央督導機制，把各師大和教育大學所設計的許多探究教學案例和論文拿來編輯，建立一個資料庫，去做師資的訓練 (A)

肆、結論與建議

從上述的結果與討論，本研究提出底下的結論與建議：

- 一、在課程綱要能力指標的學習表現，國中和國小自然科教師認為學生在思考智能和知識認知等兩個向度的表現，比過程技能、科學態度、及溝通表達等三個向度的表現不好。思考智能的向度，主要在「遇到問題時，會先試著確定問題的性質」、「能提出解決問題的策略、規劃及設計解決的流程」、及「能檢核結論的可信度、因果的關連性、理論間的邏輯一致性或推論過程的嚴密性，並提出質疑」的表現「偏向不好」。知識認知的向度，主要在「能掌握概念的要旨，巧妙地修改或轉化成別的面貌，以應用到其他領域」和「知識內化之後，能形成一種觀念、態度，並因此成為一種做事的方法與風格」的表現「偏向不好」。再者，在溝通表達的向度，教師認為學生能由媒體獲得資訊並與他人分享，但卻在「能將研究的內容作有條理的、科學性的陳述」的表現「偏向不好」。
- 二、學者專家對第一個結論的評析，認為大致符合他們對科學課室的觀察情況。但他們認為「遇到問題時，會先試著確定問題的性質」、「能提出解決問題的策略、規劃及設計解決的流程」、及「能檢核結論的可信度、因果的關連性、理論間的邏輯一致性或推論過程的嚴密性，並提出質疑」等思考智能的項目，以及「知識內化之後，能形成一種觀念、態度，並因此成為一種做事的方法與風格」的知識認知的項目，層次都定的太高，也沒有相關的學習情境，並且也非考試上的重點，因此，學生要表現出這種能力有其困難性。再者，在溝通表達的向度，學生的表達能力雖有進步，但由於教師仍以傳統的講述式教學為主，學生習慣被動傾聽，導致對事情無法清楚地說明，在陳述上缺乏層次，也缺乏論證的能力。
- 三、在課程改革運作機制方面，建議要有中央級單位，做統籌協商和資源整合。並持續做系統化的實徵研究，以便在政策的決策上，建立在有足夠的證據為依據。此外，課程綱要的制定，建議要組織一群專職的人士去做，而不是以臨時任務編組的方式去做。
- 四、在課程綱要制定方面，應以比較宏觀的理論架構來支撐，建議採用探究取向的教學理論為架構，以培養學生的知能為核心，並且能力指標的向度不宜過多，教師比較能夠掌握和實踐。其次，建議加入後設認知和統整性的能力指標。此外，能力指標要按照年級有不同難易的學習層次，並且分成短期要達成的和長期要達成的項目。
- 五、在課程綱要實施方面，建議依據課程綱要轉變成「課程架構」，再轉變成實踐課程綱要的

「路徑」。並對能力指標中的各個項目，舉出教學和評量的範例，以及說明適用的年級。此外，基測和學測要能與課程綱要相符應。

六、在師資培育方面，應對學校中的所有科學老師作長期的專業訓練，從做中學，再進行討論和反思，讓教師能夠把能力指標和教學實務結合起來。

參考文獻

教育部（2000）：**國民中小學九年一貫課程總綱**。台北：教育部。

教育部（2002）：**全國第一次科學教育會議資料**。台北：教育部。

教育部（2008）：**九年一貫課程自然與生活科技學習領域評量手冊**。台北：教育部。

附件

註一：本研究分析之碩博士論文

文獻名稱	作者	學校	碩博
由概念演化觀點探究不同教科書一學序列對不同心智模式學生電學學習之影響	研究生：林靜雯 指導教授：邱美虹	國立台灣師範大學	95 博
從突現過程本體面向探討生物恆定性概念改變-以七年級學生為例	研究生：黃佳杏 指導教授：邱美虹	國立台灣師範大學	96 碩
科學寫作在自然科學教學與評量的應用—以電影中酸鹼現象之觀察與解釋為例	研究生：李美惠 指導教授：楊文金	國立台灣師範大學	93 碩
科學歌曲的教學對科學學習態度及科學概念學習成就的影響	研究生：沈彥宏 指導教授：楊文金	國立台灣師範大學	96 碩
教學對七年級學生理解科學文本語意的影響-以「植物的基本構造與功能」單元為例	研究生：周婉綺 指導教授：楊文金	國立台灣師範大學	96 碩
「科學語言遊戲」融入教學對物理文本的語意理解與語法應用之探討—以「生活中的力」單元為例	研究生：林文杰 指導教授：楊文金	國立台灣師範大學	96 碩
運用 4MAT 系統於國中光合作用單元的成效	研究生：廖彩良 指導教授：吳心楷	國立台灣師範大學	96 碩
探究學習環及鷹架輔助學習單對八年級學生線上探究行為之影響	研究生：周雅芬 指導教授：吳心楷	國立台灣師範大學	96 碩
運用自我解釋策略結合多重表徵對於氣體動力論概念學習的影響	研究生：邱智仁 指導教授：吳心楷	國立台灣師範大學	96 碩
POE 教學策略對於九年級學生學習「凸透鏡成像」概念改變之研究	研究生：尤建捷 指導教授：李田英	國立台灣師範大學	97 碩
粒子發展史融入自然與生活科技教學對國中學生學習成就及科學本質觀影響之研究	研究生：吳美瑩 指導教授：方泰山	國立台灣師範大學	93 碩
STS 教學策略融入自然與生活科技課程之研究-以溫度及熱流為例	研究生：鄭陽鴻 指導教授：程金保	國立台灣師範大學	94 碩
國民中學自然與生活科技學習領域實施九年一貫課程現況之檢討	研究生：許麗伶 指導教授：單文經	國立台灣師範大學	94 碩
「心智圖教學方案」對國小學生自然領域學習態度與成就影響之研究	研究生：汪慶雲 指導教授：張景媛	國立台灣師範大學	94 碩
自然科整合教學之研究-以『能量流動與物質循環』單元為例	研究生：楊鈞媛 指導教授：林陳涌	國立台灣師範大學	96 碩
初任暨資深國中生物教師的教學比較—以	研究生：郭立研	國立台灣師範大學	94 碩

『動物體內的資訊網』和『生物體內的恒定 性與調節』單元為例	指導教授：李田英		
國一生透過實地種植與利用電腦模擬實驗 對學習遺傳學之效益研究	研究生：黃美娟 指導教授：譚克平	國立台灣師範大學	94 碩
合作建構教學與認知風格對國中學生生物 能量概念學習之效應	研究生：林達森 指導教授：黃達三	國立台灣師範大學	90 碩
國小學童對植物生長概念改變教學之研究	研究生：王智勇 指導教授：莊嘉坤	國立台灣師範大學	93 碩
探究式教學對理化學習環境及學生學習動 機之影響	研究生：施貴善 指導教授：段曉林	國立彰化師範大學	94 碩
以 4MAT 教學提昇國小不同學習風格學生 科學學習動機之行動研究	研究生：林郁如 指導教授：段曉林	國立彰化師範大學	95 碩
5E 探究教學對八年級學生反應速率單元概 念改變與學習動機之研究	研究生：陳智忠 指導教授：段曉林	國立彰化師範大學	96 碩
『巢狀探究教學模式』對國二學生科學學習 環境知覺與學習動機影響之研究	研究生：蔡執仲 指導教授：段曉林	國立彰化師範大學	96 博
科學探究活動中的科學本質面貌對國一生 科學本質觀之影響	研究生：侯香伶 指導教授：段曉林	國立彰化師範大學	91 碩
創造性探究教學對國中生理化科學學習動 機、創造力與學習成就之影響	研究生：韓順興 指導教授：段曉林	國立彰化師範大學	93 碩
利用網路資源在國小五年級進行科學探究 教學之行動研究	研究生：李佩倫 指導教授：王國華	國立彰化師範大學	95 碩
自我調整學習策略及二階段診斷性測驗應 用於國中「自然與生活科技課」對不同學習 風格學生學習成效之影響	研究生：曾家鴻 指導教授：王國華	國立彰化師範大學	95 碩
結合作業學習與資訊科技於國中自然與生 活科技教學之行動研究	研究生：江麗君 指導教授：王國華	國立彰化師範大學	93 碩
自然與生活科技教師實施資訊融入教學的 教學表徵之個案研究	研究生：趙婉琇 指導教授：王國華	國立彰化師範大學	93 碩
結合網路評量策略與動手活動教學對低成 就學生在自然與生活科技領域之學習動機 與學習成就之影響	研究生：何美幸 指導教授：王國華	國立彰化師範大學	96 碩
運用動態鷹架協助國中生於網路社群中學 習科學探究	研究生：張輝志 指導教授：張文華	國立彰化師範大學	96 碩
應用簡易 Java 動畫模擬輔助國中自然科教 學之研究	研究生：陳宏綸 指導教授：張惠博	國立彰化師範大學	93 碩
國中自然與生活科技領域實施開放式探究 教學之研究—以「磁與電流」單元為例	研究生：林淑靜 指導教授：張惠博	國立彰化師範大學	94 碩

資訊融入教學對國中學生自然科學學習動機及學習成就影響之探討--以消化系統、恆定性單元為例	研究生：洪秀惠 指導教授：林素華	國立彰化師範大學	95 碩
合作學習在南部國一學生自然科線上遊戲教學之學習成就與學習動機分析	研究生：王淑娟 指導教授：林素華	國立彰化師範大學	96 碩
在不同課室環境中實施資訊融入自然領域教學之學習成效探討	研究生：王淑卿 指導教授：黃世傑 王瑋龍	國立彰化師範大學	92 碩
探究教學活動對國中學生『自然與生活科技』科影響之行動研究	研究生：邱榮章 指導教授：陳錦章	國立彰化師範大學	95 碩
以概念圖進行科學寫作對國小高年級學生後設認知能力之影響	研究生：陳玟璇 指導教授：溫嫩純	國立彰化師範大學	96 碩
探究導向教學對國三學生學習成效之影響—以「電化電池」單元為例	研究生：王世宏 指導教授：洪振方	國立高雄師範大學	92 碩
國二科學創意教學之行動研究	研究生：陳俊雄 指導教授：洪振方	國立高雄師範大學	94 碩
國一學生的玩興特質、對教師教學行為知覺與科學創造力之關係	研究生：黃詩雯 指導教授：洪振方	國立高雄師範大學	94 碩
國中生「形成假說—設計實驗驗證假說」的探究能力之研究—以蠟燭燃燒為例	研究生：陳永昇 指導教授：洪振方	國立高雄師範大學	94 碩
國小教師與學生對科學創造性產品評價之研究—以「聲音的探討」單元為例	研究生：林宗正 指導教授：洪振方	國立高雄師範大學	94 碩
問題本位學習對國一學生科學學習與創造性問題解決能力之影響—以「消化」單元為例	研究生：莊舒閔 指導教授：洪振方	國立高雄師範大學	94 碩
營造提昇學生科學創造力的國中理化教室之行動研究	研究生：尤嘉芬 指導教授：洪振方	國立高雄師範大學	94 碩
創造性問題解決融入生物科對國中生學習之影響	研究生：張雅婷 指導教授：洪振方	國立高雄師範大學	95 碩
以多元模型為基礎的教學對學生星象單元學習之影響	研究生：顏志昌 指導教授：洪振方	國立高雄師範大學	96 碩
論證取向的教學策略對國三學生學習成效之影響—以運動學為例	研究生：王姿璵 指導教授：洪振方	國立高雄師範大學	97 碩
運用辯護與反駁的教學策略提升學生論證能力之研究	研究生：楊雪菁 指導教授：洪振方	國立高雄師範大學	97 碩
融入「差異立論與對話論證」的教學策略促進學生科學學習成效	研究生：李明憲 指導教授：洪振方	國立高雄師範大學	97 碩
運用「陳述表與對話論證」的教學策略提升	研究生：李嘉琪	國立高雄師範大學	97 碩

學生論證能力、學習動機與學習成就	指導教授：洪振方		
國小自然與生活科技領域資深教師運作課程之個案研究	研究生：李佳慧 指導教授：黃台珠	國立高雄師範大學	93 碩
應用 POE 教學策略探討學習「溶解」單元概念改變之研究	研究生：林嘉綺 指導教授：黃台珠	國立高雄師範大學	94 碩
以多元智慧理論的教學對智力變異、學習動機與學習成就之影響	研究生：張宜珍 指導教授：黃台珠	國立高雄師範大學	94 碩
探究式實驗教學與食譜式實驗教學對國二學生探究能力、過程技能、學習成就之影響	研究生：楊鍾鳴 指導教授：黃台珠	國立高雄師範大學	94 碩
以合作學習的教學策略來提升學生學習動機的行動研究	研究生：梁珠華 指導教授：黃台珠	國立高雄師範大學	94 碩
以人本建構主義觀點所設計的教學對國一學生學習生物統整概念之影響	研究生：余翠娟 指導教授：黃台珠	國立高雄師範大學	94 碩
在實驗室使用 Vee 圖教學以促進國小五年級學生的探究能力之探討	研究生：郭姿利 指導教授：黃台珠	國立高雄師範大學	95 碩
一位國中教師改善科學學習環境的行動及成效之研究	研究生：邱皇琛 指導教授：黃台珠	國立高雄師範大學	95 碩
改善國中生電流消耗模式迷思概念之教學策略研究	研究生：李璧如 指導教授：黃台珠	國立高雄師範大學	95 碩
利用 POE 教學策略探究四年級生與七年級生密度概念與浮沈現象學習之研究	研究生：蔡炳訓 指導教授：黃台珠	國立高雄師範大學	96 碩
5E 學習環教學模式對國一學生學習演化單元概念影響之研究	研究生：林佳儀 指導教授：黃台珠	國立高雄師範大學	97 碩
應用 POE 教學於國中自然與生活科技課程試行研究—以國一生態單元為例	研究生：田佳立 指導教授：黃台珠	國立高雄師範大學	96 碩
研究導向教學在國中學生自然科密度單元學習成效之影響	研究生：王德麟 指導教授：黃台珠	國立高雄師範大學	94 碩
探討以模式行為基礎的教學對國二學生學習酸鹼概念影響之研究	研究生：楊舒婷 指導教授：劉嘉茹	國立高雄師範大學	94 碩
心像教學策略對國一動物生殖概念學習影響之研究	研究生：康淑佩 指導教授：劉嘉茹	國立高雄師範大學	94 碩
不同理化學科背景教師在教學上使用類比判準差異之研究	研究生：許瀟修 指導教授：劉嘉茹	國立高雄師範大學	94 碩
融入多層次閱讀理解教學策略對科學閱讀理解成效之研究	研究生：謝文瑜 指導教授：劉嘉茹	國立高雄師範大學	95 碩
科學教師的心智狀態與其教學相關之研究	研究生：陳松禮 指導教授：劉嘉茹	國立高雄師範大學	95 碩
蘇格拉底認知引導教學法對國二思考風格	研究生：謝豐隆	國立高雄師範大學	94 碩

影響之個案研究	指導教授：周進洋		
融入科學史教學對國一學生生物學習成效影響之研究—以「細胞與個體」單元為例	研究生：林格朱 指導教授：梁世雄	國立高雄師範大學	93 碩
科學史融入國小自然科教學對學生學習成效的影響之研究—以電磁鐵為例	研究生：陳麗鴻 指導教授：周建和 蘇明俊	國立高雄師範大學	94 碩
以「液態氮」為主題教學模組融入自然與生活科技領域教學之研究	研究生：杜元貴 指導教授：楊慶成	國立高雄師範大學	93 碩
合作學習法在國小自然領域教學之探究	研究生：蘇麗美 指導教授：張新仁	國立高雄師範大學	93 碩
落實九年一貫課程自然與生活科技學習領域國小學童科學態度能力指標多元評量之研究	研究生：林福旺 指導教授：莊嘉坤	國立屏東教育大學	93 碩
國小學童對植物生長概念改變教學之研究	研究生：王智勇 指導教授：莊嘉坤	國立屏東教育大學	93 碩
科學本質教學策略之建構與成效探討	研究生：林裕仁 指導教授：高慧蓮	國立屏東教育大學	95 碩
以探究式教學活動提昇國小五年級學生科學探究能力之行動研究	研究生：張淑惠 指導教授：洪文東	國立屏東教育大學	96 碩
學生對自然科教學理解之研究以國小四年級學童「開花植物生長發育與繁殖」概念為例	研究生：鍾旻容 指導教授：洪文東	國立屏東教育大學	94 碩
國小教師應用資訊科技融入自然與生活科技領域教學之研究——以「太陽的觀測」及「植物世界面面觀」單元為例	研究生：李國政 指導教授：洪文東	國立屏東教育大學	96 碩
POE 教學策略對國小自然與生活科技領域中「地球運動」概念改變之研究	研究生：林家民 指導教授：李文德	國立屏東教育大學	96 碩
國民小學五年級教室言談—以自然與生活科技領域教學為例	研究生：張佑州 指導教授：林彩岫	國立台中教育大學	93 碩
鷹架理論運用於國小自然科教學之行動研究—以「簡單機械」教學為例	研究生：李金龍 指導教授：蘇育任	國立台中教育大學	93 碩
應用 STS 理念教學將環境教育議題融入國小自然與生活科技之相關研究	研究生：黃慧貞 指導教授：林素華	國立台中教育大學	94 碩
實施創造性問題解決融入國小自然與生活科技領域教學之行動研究	研究生：吳麗珍 指導教授：黃鴻博	國立台中教育大學	94 碩
中國磁學科技史料融入國小自然科教學之行動研究	研究生：林志芳 指導教授：黃鴻博	國立台中教育大學	96 碩
自然與生活科技電腦輔助學習教材製作之	研究生：莊益銘	國立台中教育大學	94 碩

行動研究 --以國小六年級「天氣的概念」單元為例	指導教授：葉聰文		
概念構圖教學策略融入國小自然與生活科技課程及教學之研究：以國小中年級學童植物構造及其功能概念為例	研究生：徐欣郁 指導教授：耿筱曾	國立台北教育大學	92 碩
融入歷程檔案評量探究國小五年級自然與生活科技領域教學單元之研究	研究生：連志龍 指導教授：耿筱曾	國立台北教育大學	93 碩
兒童科普讀物的閱讀理解教學對國小學童自然科學學習之相關研究	研究生：林容妃 指導教授：賴慶三	國立台北教育大學	93 碩
生命教育融入自然與生活科技領域之教學對學習成效影響之研究~以「校園裡的昆蟲」單元為例	研究生：黃怡嘉 指導教授：何小曼	國立台北教育大學	93 碩
互動式繪本電子書融入國小自然與生活科技領域教學之探究	研究生：陳月雲 指導教授：盧秀琴	國立台北教育大學	94 碩
互動式繪本電子書融入自然與生活科技領域教學之探究-以形形色色的動物單元為例	研究生：胡淑美 指導教授：盧秀琴	國立台北教育大學	94 碩
在國小四年級自然與生活科技課程中進行PBL 教學之行動研究	研究生：徐淑蓮 指導教授：陳佩正	國立台北教育大學	96 碩
創造性問題解決法融入國小自然領域之研究--以「生活中的電與磁」教學網站為例	研究生：王黃正 指導教授：趙貞怡	國立台北教育大學	96 碩
線上雙階層診斷及補救學習系統之發展及在國小自然與生活科技教學應用之研究	研究生：陳家亮 指導教授：賴阿福	台北市立教育大學	94 碩
合作學習、電腦概念構圖與學習風格對自然科學學習成效之研究---以生物繁殖概念為例	研究生：龔僑立 指導教授：賴阿福	台北市立教育大學	95 碩
電腦概念構圖軟體於國小自然與生活科技領域之應用—以環保概念為例	研究生：謝秀艷 指導教授：賴阿福	台北市立教育大學	95 碩
自然科心智圖法創造思考教學方案對國小學生創造力與自然科學業成就之影響研究	研究生：黃玉琪 指導教授：陳龍安	台北市立教育大學	95 碩
實作教學對國小六年級學童自然與生活科技概念學習成效之研究---以物質的變化為例	研究生：辜憶昌 指導教授：陳義勳	台北市立教育大學	94 碩
電視科學頻道融入教學對國小學童自然與生活科技領域學習成效之研究	研究生：楊智超 指導教授：許民陽	台北市立教育大學	93 碩
提供鷹架對國小學童自然科問題解決能力及概念學習的影響	研究生：金吉祥 指導教授：張美玉	國立新竹教育大學	93 碩
應用歷程檔案評量於偏遠國小自然科教學之行動研究	研究生：黎萬興 指導教授：許春峰	國立新竹教育大學	92 碩
敘事學習法在國小三年級「自然與生活科	研究生：張穩伶	國立新竹教育大學	92 碩

技」之教學研究	指導教授：許春峰		
自然與生活科技領域網路教學教材網站之設計與成效研究—以國小月亮盈虧為例	研究生：古仁元 指導教授：許春峰	國立新竹教育大學	94 碩
九年一貫課程自然與生活科技領域運用電腦輔助空間概念教學之應用—以磁場為例	研究生：李婉芬 指導教授：林志明	國立新竹教育大學	95 碩
資訊科技融入『自然與生活科技』的 3D 虛擬實境教學之探究—以電與磁教學為例	研究生：吳沂木 指導教授：李逢春	國立台南大學	93 碩
資訊科技融入國小自然領域虛擬實境教學之探究—以蚊子的一生與登革熱防治教學為例	研究生：李俊銘 指導教授：李逢春	國立台南大學	93 碩
國小自然學習領域融入 e-mail 教學之學習內涵與成效探討	研究生：林廷蔚 指導教授：尹玫君	國立台南大學	93 碩
資訊科技融入國小自然與生活科技領域教學學習成效與態度之研究	研究生：王彥堅 指導教授：尹玫君	國立台南大學	95 碩
學童實作影片融入國小自然科教學對學習影響之研究	研究生：葛慈陽 指導教授：謝秀月	國立台南大學	94 碩
概念構圖協助國小自然科低成就學生學習自然之研究	研究生：謝家豪 指導教授：謝秀月	國立台南大學	95 碩
整合學習環之自然科數位教材與學習風格對國小學生之科學態度與概念改變的影響	研究生：歐陽志文 指導教授：邱瓊慧	國立台南大學	94 碩
資訊融入自然與生活科技領域教學對國小學生學習動機與學習成就的影響	研究生：周清壺 指導教授：莊陽德	國立台南大學	93 碩
國小中年級自然與生活科技領域實施小組式同儕教學之研究	研究生：羅俊男 指導教授：林宏一	國立台南大學	93 碩
心智繪圖融入國中自然科教學之行動研究	研究生：林惠珠 指導教授：高台茜	國立東華大學	95 碩
發展概念漫畫融入國小自然課程教學之研究—以「奇妙的光」單元為例	研究生：廖泰倫 指導教授：李暉	國立花蓮教育大學	94 碩
國小自然科實施 STS 教學之行動研究—以宜蘭五十二甲濕地議題為例	研究生：游森南 指導教授：劉聖忠	國立花蓮教育大學	93 碩
國小六年級自然科創意教材的開發歷程及其教學效果之研究	研究生：顏嘉玲 指導教授：鄭英耀	國立中山大學	95 碩
合作式概念構圖在國小四年級自然科學習之研究	研究生：賴美娟 指導教授：張世忠	國立中原大學	94 碩
以「概念圖」為主之教材呈現方式對自然科學習成效之影響	研究生：宋冠郁 指導教授：陳菁惠	銘傳大學	93 碩
運用合作學習法於線上閱讀教學之研究—以國小六年級自然與生活科技閱讀教學為	研究生：鍾譯萩 指導教授：張青桃	雲林科技大學	96 碩

例			
建構一個問題導向學習網路輔助教學系統——以國小高年級自然科學學習為例	研究生：何慧茹 指導教授：鄭榮祿	義守大學	94 碩
國中理化科網路輔助教學對學習成果及其態度影響之研究	研究生：賴敏雄 指導教授：潘靖瑛	慈濟大學	93 碩

註二：本研究分析之期刊論文

【科學教育學刊】

文獻名稱	作者	年份	卷期
國小自然科學地質概念個別化教學的研究	許民陽、王郁軒、 梁添水	2005	13(1) P.71-100
國小自然科教學個案研究——以 ARCS 動機模式解析	張靜儀	2005	13(2) P.191-216
探究式實驗教學對國二學生理化學習動機之影響	蔡執仲、段曉林	2005	13(3) P.289-315
整合類比與多重表徵研究取向探究多重類比設計對兒童電學概念學習之影響	林靜雯、邱美虹	2005	13(3) P.317-345
探討教科書與中小學學生學習細胞相關概念的關係	盧秀琴	2005	13(4) P.367-386
建構主義式的科學學習活動對國小高年級學生認知結構之影響——以「電與磁」單元為例	吳穎洵、蔡今中	2005	13(4) P.387-411
以述詞分析法探究多重類比對兒童電學概念改變之影響	林靜雯、邱美虹	2006	14(1) P.55-81
網路化問題解決教學策略對學生生物學習成效的影響	游文楓、余曉清	2006	14(4) P.381-400
建構主義式的網路科學學習對國中生力的概念學習之研究	梁志平、余曉清	2006	14(5) P.493-516
蘇格拉底詰問模式對六年級學生批判思考能力與傾向之影響	蘇明勇、黃萬居	2006	14(5) P.597-614
不同知識表徵建構的學習策略對自然科學學習成效之影響	于富雲、陳玉欣	2007	15(1) P.99-118
巢狀探究教學模式對國二學生理化學習動機影響之探討	蔡執仲、段曉林、 靳知勤	2007	15(2) P.119-144
國中「細胞課程」概念改變教學之發展研究	盧秀琴、黃麗燕	2007	15(3) P.295-316
實施引導式探究教學對於國小學童學習成效之影響	楊秀停、王國華	2007	15(4)

			P.439-459
國小自然科創造性問題解決教學效果之研究	鄭英耀、劉昆夏、 張川木	2007	15(5) P.565-591
符合建構論理念的教學策略對植物的養分與能量概念學習的成效	涂志銘、林秀玉、 張賴妙理、鄭湧涇	2008	16(1) P.75-103
中彰地區國中學生對於九年一貫自然課的經驗與態度之研究	陳均伊、張惠博、 郭重吉	2008	16(5) P.495-514

【科學教育月刊】

文獻名稱	作者	年份	卷期
改進國中理化課程教學－以“光的折射”單元為例	楊明獻	2008	306

【科學教育】

文獻名稱	作者	年份	卷期
國小自然科教師試行科學價值教學之行動研究－PCDC 科學探究與價值澄清法之搭配	李復芝;張靜譽	2004	14
學習風格理論融入國二理化教學之個案研究	王雅伶;段曉林	2004	14

【科學教育研究與發展】

文獻名稱	作者	年份	卷期
奈米科技融入自然與生活科技領域之初探	蔡元福、吳佳瑾 胡焯淳	2004	35
以人本建構教學觀探究國小五年級學童水溶液酸鹼概念	陳景期、耿筱曾	2005	38
5E 建構式學習環教學與一般教學法探究「生鏽」概念改變成效之研究	陳裕方、李文德	2005	39
科學史融入國小自然科教學之研究	喬莉莉、洪志誠	2005	41
探討奈米科技融入國小五年級自然與生活科技領域教學之研究	蔡明容、黃萬居	2006	45
推理融入自然與生活科技學習領域教學之行動研究	林福胜、劉曼麗	2007	48
電腦概念構圖軟體融入國小自然與生活科技領域教學之學習成效－以環保概念為例	謝秀艷、賴阿福	2008	50

【師大學報】

文獻名稱	作者	年份	卷期
應用概念改變教學策略在颱風常識的學習	許瑛珧、謝惠珠	2004	49(1)
網路專題學習活動中多元智慧對學習成果影響之研究	李建億、黃華萃	2004	49(1)
國小學生科學探究活動的課程設計及實施成果之個案	謝甫佩、洪振芳	2004	49(2)

研究			

【台北市立師範學院學報】

文獻名稱	作者	年份	卷期
遊戲型態教學對國小學生「自然與生活科技」學習之研究	潘怡吟、王美芬	2003	34

【花蓮教育大學學報】

文獻名稱	作者	年份	卷期
比例推理策略融入自然科學之效益探討	李孟霖、劉嘉茹	2005	21

【理工研究學報】-南大學報系列

文獻名稱	作者	年份	卷期
科學遊戲融入國小自然科學童的問題解決能力之研究	蘇秀玲、謝秀月	2006	40(1)

【新竹教育大學學報】

文獻名稱	作者	年份	卷期
問題本位學習在國小自然科之應用研究	吳耀明	2005	21

【高師大學報(自然科學與科技類)】

文獻名稱	作者	年份	卷期
不同導入訓練歷程之「概念構圖教學法」對國小階段生物能量概念學習與態度影響之實徵研究	林達森	2005	19

【國立台北教育大學學報(數理科技教育類)】

文獻名稱	作者	年份	卷期
網路化學習環境對國小學童「光」概念學習之影響	許建和、耿筱曾	2006	19(1)

國家教育研究院籌備處

中小學課程發展之相關基礎性研究

區塊研究一整合型研究(一)

現行中小學課程綱要實施評鑑及相關研究後設分析

子計畫四：

九年一貫課程綱要綜合活動、健康與體育學習領域

實施現況相關研究之後設分析

研 究 報 告

區塊研究主持人：林煥祥（國立中山大學教授）

整合型研究主持人：鄭英耀（國立中山大學院長）

子計畫主持人：丘愛鈴（國立高雄師範大學副教授）

研究期程：97 年 10 月 01 日至 98 年 06 月 30 日

執行單位：國立中山大學

中華民國 98 年 9 月

九年一貫課程綱要綜合活動、健康與體育學習領域實施現況相關研究 之後設分析

丘愛鈴

國立高雄師範大學教育學系／副教授

摘 要

本研究目的有五：第一、瞭解綜合活動學習領域課程綱要的變革；第二、分析綜合活動學習領域國科會專題研究成果、學位論文之現況與發現；第三、瞭解學者專家、綜合活動學習領域國教輔導團輔導員以及國中小學綜合活動學習領域之授課教師等對課程實施相關問題的意見和看法；第四、瞭解學者專家、健康與體育學習領域國教輔導團輔導員以及國中小學健康與體育學習領域之授課教師等對課程實施相關問題的意見和看法；第五、綜合研究結果，提出未來規劃及實施九年一貫課程綱要綜合活動學習領域的建議。為達研究目的，採用文件分析與文獻評析、問卷調查和焦點團體座談等三項研究方法進行。「2009 九年一貫課程綜合活動學習領域實施現況調查問卷」、「2009 九年一貫課程健康與體育學習領域實施現況調查問卷」採「分層等量隨機抽樣」，為使樣本數近似，國小校數 2,655 所採 1/10 比例抽樣 265 所，國中校數 741 所採 1/3 比例抽樣 247 所，每校寄出 3 份問卷，共計發出問卷 1,536 份。自 2009 年 6 月至 2009 年 7 月陸續回收，共計回收綜合活動學習領域問卷 956 份，回收率 62.23%，有效問卷 933 份。共計回收健康與體育學習領域問卷 998 份，回收率 64.97%，有效問卷 970 份。

本研究獲得之結論如下：

- 一、基本理念與課程目標：綜合活動學習領域課程具有統整課程、Dewey 經驗主義、後現代課程的理論基礎，獲得國中小學教師的肯定，有其存在的重要性。綜合活動學習領域不是四種活動的混合拼圖，其不可取代性即為其「十二項核心素養」的內容。「協同教學」的理念是鼓勵教師開放教室，進行同儕輔導，相互給予善意的教學回饋，提昇教學品質，促進教師專業成長。
- 二、主題軸與分段能力指標：綜合活動學習領域與其他學習領域重疊問題，教師需要進行主題統整教學，並關注能力指標的內涵與教學實踐。將近 50% 填答問卷的教師認為綜合活動學習領域有些能力指標同時表現兩種以上之學習能力，造成教師教學設計與評量上的困擾，以及認為依據綜合活動學習領域分段能力指標來設計課程與教

學活動時會有所困難。

三、課程實施：升學文化與國中基本學力測驗影響綜合活動課程實施。因學校規模大小、排課方式、領域教師人數多寡等因素而採分科或合科教學，分科或合科教學各有優缺點。將近 50% 填答問卷的教師認為綜合活動學習領域採取分科教學，每週授課時數過高，會影響教學品質。以及認為綜合活動學習領域採取合科教學，要教自己不懂的內容，影響教學品質。再者，學校欠缺綜合活動學習領域專科教室，影響學生綜合活動課程的進行與學習成效。

四、教材編選：教師要靈活應用審定版綜合活動學習領域教科書。學校對自（選）編教材之教師宜建立獎勵措施和教材審核機制。60.3% 填答問卷的教師回答會以綜合活動學習領域教科書為最主要的教材。

五、教學方法：教師在綜合活動學習領域的教學困境包括教師授課時數太高，備課時間不足，教學後評量不易、缺乏教學資源共享平台等。57% 填答問卷的教師認為綜合活動學習領域教學的困境來自教案設計及教學示例不足，影響教師增能。26.6% 填答問卷的教師不同意學校已建立綜合活動學習領域教學資源共享平台，以利教師教學之參考使用。

六、教學評量：綜合活動學習領域教學評量受到教科書的文句「請用各式各樣的方式表達」，學校行政成績系統要求輸入分數，情意評量、生活實踐評量困難等影響。

七、師資培訓：國中小學欠缺綜合活動學習領域專業師資，加上各縣市綜合活動學習領域不開職缺是最大的隱憂。51.9% 填答問卷的教師同意學校因少子化影響師資員額，雖無綜合活動學習領域專長教師，但也不開缺。綜合活動學習領域教師研習 36 小時或 2 學分有其必要性，研習課程內容與方式有待規劃。31.5% 填答問卷的教師認為目前的師資培育制度不符合綜合活動課程實施之需求。23.3% 填答問卷的教師認為非綜合活動學習領域專長教師參加綜合活動學習領域課程與教學研習之意願不高。

八、行政權責：落實三級課程管理，強化中央輔導團和各縣市國教輔導團的職責和功能，以及發揮學校的「課程決定權」。但將近 20% 的問卷填答教師不同意「教育部能積極推動配套措施，以協助綜合活動學習領域之課程實施。」、「教育部能規劃師資培育課程，以符合綜合活動學習領域的課程需求。」、「教育部、教育局（處）已充分辦理綜合活動學習領域種子教師的培訓工作。」、「地方政府教育局（處）已編列充足預算，辦理綜合活動學習領域專業知能研習或工作坊。」、「地方政府教育局（處）已有效規劃教學評鑑研習，以增進綜合活動學習領域之教學品質。」、「貴校完全聘用符合綜合活動學習領域之合格專長教師。」

本研究就五大部分對綜合活動學習領域課程綱要與實施提出建議如下：

- 一、教育部微調課程綱要內容與規劃研習課程相關事項：綜合活動學領域課程綱要中的基本理念說明「綜合活動學領域旨在善用知識統整與協同教學…」，建議增修為「…善用經驗統整、社會統整、知識統整與協同教學…」，以符統整課程之意涵與教學實務。建議教育部微調課綱小組重新檢視能力指標之適切性，並發展能力指標轉化教案的教學示例。綜合活動學領域課程綱要中的師資安排的原則，增列在職教師「每學年」應修習本學習領域核心課程至少二學分或參與本學習領域基礎研習至少三十六小時，「並通過評量。」教育部規劃綜合活動學習領域非專長教師三十六小時研習課程的內容、學分核發條件，委託各師資培育機構辦理研習課程。綜合活動學習領域教師授課節數與其它學習領域教師授課節數相同。
- 二、國立編譯館教科書審查制度與民間教科書編輯團隊：國立編譯館審研訂公私部門教科書編輯團隊的輔導協助措施，將教科書編輯團隊當成教育伙伴和利害關係人（stake holder），協助其做到教科書的編輯—試用—修正的歷程。國立編譯館審查委員先審查綜合活動學習領域教科書一至九年級的課程大綱，其次再分冊審查教科書的單元目標、能力指標與教材內容。研發十二項核心素養的課程內涵及其教學示例。
- 三、師資培育機構開設綜合活動學習領域專長課程，培育專業師資；鼓勵學術社群和國中小學教師持續進行綜合活動學習領域理論基礎、課程與教學之深化研究，並辦理在職進修研習或工作坊，促進教師專業成長。
- 四、各縣市教育局處與綜合活動學習領域國教輔導團：各縣市政府教育局處甄選教師時規定「96 學年度以後報名應考的教師須領有綜合活動學習領域教師證」。確保綜合活動領域教師的專業與認同，讓每校有綜合活動理念的教師能進行教學實踐。各縣市政府教育局處將綜合活動師資員額納入校務評鑑項目中，要求各國中小學依據學生人數比例（共）聘用綜合活動學習領域教師。教育局處下之國教輔導團或學校持續辦理校內外專業增能工作坊，強化教師對綜合活動學習領域的專業認同和帶領活動的能力。各縣市綜合活動學習領域國教輔導團彙整創意教學比賽得獎或優秀教學示例提供教師參考，建構教學資源共享平台，並辦理工作坊促進教師專業增能。
- 五、國中小學行政團隊與教師：學校依綜合活動學習領域教師專長排課，依學生人數（共）聘用綜合活動學習領域專長教師，設置綜合活動學習領域專科教室，提昇教師教學效能與學生綜合活動課程的學習成效。學校參與「教育專業發展評鑑」優良的輔導教師擔任綜合活動學習領域召集人，發揮「課程領導」角色，鼓勵教師進行協同教學，發表和分享課程和教學成果。學校建立綜合活動學習領域教學資源共享平台，以利教師教學之參考使用。

壹、緒論

本研究旨在瞭解綜合活動學習領域課程綱要的變革；分析綜合活動學習領域的學位論文、國科會專題研究成果之現況與議題；瞭解學者專家、綜合活動學習領域國教輔導團輔導員以及國中小學綜合活動學習領域之授課教師等對課程實施相關問題的意見和看法；瞭解國中小學健康與體育學習領域之授課教師等對課程實施相關問題的意見和看法；綜合研究結果，提出未來規劃及實施九年一貫課程綱要綜合活動學習領域的建議。本章分三節，概述本研究的背景；研究目的；以及研究範圍與限制。

一、研究背景

我國過去修訂中小學課程綱要(標準)時，係依國小、國中及高中分階段各自規劃，修訂期程及實施亦缺乏銜接，直至教育部於1998年9月30日公布「國民教育階段九年一貫課程綱要」，才將國小與國中階段的課程作一貫的規劃，並以課程綱要取代課程標準，培養學生十大基本能力。新課程自1999學年度開始試辦二年，2001學年度國民小學正式實施，國民中學則於2002學年度開始正式實施。在高級中學課程方面，依據教育部2008年1月24日公布的「普通高級中學課程綱要」，普通高級中學設置必修科目「綜合活動」、「健康與護理」、「體育」課程，簡言之，綜合活動、健體課程從國小、國中到高中成為必修的十二年一貫課程。由於過去課程綱要的變革缺乏以研究證據作為基礎的依據，因此有必要統合分析已有的綜合活動、健體領域課程綱要實施的成效與存在的問題，作為未來規劃綜合活動、健體領域課程綱要的參考依據。

「綜合活動」學習領域之「綜合」是指萬事萬物中自然涵融的各類知識，「活動」是指兼具心智與行為運作的活動，一個人對所知的萬事萬物要產生更深入的認識，需透過實踐、體驗與省思，建構內化的意義。本領域是為落實此一教育理念而設置的學習領域。基於上述理念，本學習領域之目標如下：(一)實踐體驗所知。(二)省思個人意義。(三)擴展學習經驗。(四)鼓勵多元與尊重。普通高級中學「綜合活動」課程目標為銜接九年一貫課程「綜合活動學習領域」培養學生具備生活實踐能力的總目標，本課程欲達成之目標如下：(一)提升自我學習、邏輯思考、價值澄清與問題解決的能力，以強化自我體驗、省思與實踐。(二)擴展生活經驗，持續發展興趣與專長，提升個人生活與休閒能力，以發揮個人潛能及促進適性發展。(三)增強自治、領導與溝通能力，以涵養互助合作、修己善群之團體精神。(四)落實團體、社群與服務活動，強調合作學習，涵養敬業樂群與團隊精神，以促進個性及群性的調和發展。(五)強化服務他人、關懷社會的行為，從中反思服務意義，以體現社會正義的熱忱與知能。(六)實踐關懷生命，保護與改善自然環境，以涵養關愛自己、社會與自然環境的情懷。2008年教育部修訂公布國民中小學九年一貫課程綱要，綜合活動學習領域的修訂內容幅度頗大，是否能化解本領域存在意義的疑惑與實務困境，值得未雨綢繆。值得關注的議題是：本領域的學術研究者或國中小學教師是否熟悉課程綱要變革的內涵差異？綜合活動學習領域課程綱要的變革如何影響綜合活動學習領域研究的發現？各種學位論文、國科會專題研究成果豐碩，如何整合分析既有之研究成果，據以瞭解綜合活動課程綱要實施之整體面貌，進而探究相關議題，提出有待努力之處，加強以往探討較少的研究主題之研究，以彌補研究的缺漏？綜合活

動學習領域從試辦迄今八年多來課程實施的實際狀況如何？目前國中小學實施綜合活動學習領域時遭遇哪些問題與困境？解決之道為何？實有必要進一步認真探究。

國民中小學九年一貫課程將健康教育與體育合併成一個學習領域，不單是在課程改革中具有劃時代的意義，更在新世紀的國家整體競爭力中，擔負起教育的重要使命。「健康與體育」的目標在培養學生擁有良好適能，生活在健康的環境中，同時擁有支持的法規與人群。鼓勵學生藉著健康行為的養成、運動行為的培養與鍛鍊改善自己的健康，同時在與別人互動中影響他人、社區與環境，以達到全人健康（total well-being）的目的。本學習領域之目標如下：（一）養成尊重生命的觀念，豐富全人健康的生活。（二）充實促進健康的知識、態度與技能。（三）發展運動概念與運動技能，提昇體適能。（四）培養增進人際關係與互動的能力。（五）培養營造健康社區與環境的責任感和能力。（六）培養擬定健康與體育策略與實踐的能力。（七）培養運用健康與體育的資訊、產品和服務的能力。然而普通高級中學課程綱要卻將健康教育與體育分列為「健康與護理」、「體育」二門必修科目，「健康與護理」課程目標為：（一）增進健康知識、態度與技能的能力。（二）營造健康支持性環境的能力。（三）維護個人與環境安全的能力。（四）擬定健康生活策略與實踐的能力。（五）運用健康資訊、產品和服務的能力。「體育」的課程目標為：（一）充實體育知能，建構完整體育概念。（二）增進運動技能，發展個人運動專長。（三）積極參與運動，養成規律運動習慣。（四）培養運動倫理，表現良好社會行為。（五）體驗運動樂趣，豐富休閒生活品質。不同教育階段課程目標的達成與課程銜接內容的實施是相當重要的議題。

從十二年一貫課程的觀點而言，九年一貫課程綱要實施已進入第八年，而高中暫行課程綱要已進入第三年，九年一貫課程強調培養學生基本能力，普通高級中學教育，除延續國民教育階段之教育目的外，並以提昇普通教育素質，增進身心健康，養成術德兼修之現代公民為目的。值得關注的議題是：目前中小學綜合活動、健體領域課程綱要實施的實際狀況如何？如何了解實際課程綱要實施的現況？九年一貫課程綱要及高中暫行課程綱要皆列入「綜合活動」、「健康與體育」領域（科目），究竟目前各級學校實施時遭遇哪些問題與困境？解決之道為何？實有必要進一步探討，俾使十二年一貫課程之實施，有效達成未來十二年國民教育之目的。

二、研究目的

具體而言，本研究的目的有五：

- （一）瞭解綜合活動學習領域課程綱要的變革。
- （二）分析綜合活動學習領域國科會專題研究成果、學位論文之現況與發現。
- （三）瞭解學者專家、綜合活動學習領域國教輔導團輔導員以及國中小學綜合活動學習領域之授課教師等對課程實施相關問題的意見和看法。
- （四）瞭解學者專家、健康與體育學習領域國教輔導團輔導員以及國中小學健康與體育學習領域之授課教師等對課程實施相關問題的意見和看法。
- （五）綜合研究結果，提出未來規劃及實施九年一貫課程綱要綜合活動學習領域的建議。

三、研究範圍與限制

本研究基於研究時間僅一年，人力、經費有限，其研究範圍與限制說明如下：

(一)研究範圍

本研究係國家教育研究院籌備處委託整合型計畫之子計畫，為達到研究目的，研究者採文件分析與文獻評析、問卷調查、焦點座談等方法，自編「2009 九年一貫課程綜合活動學習領域實施現況調查問卷」、「2009 九年一貫課程健康與體育學習領域實施現況調查問卷」，本研究包括五章，以及八項附錄。

(二)研究限制

本研究雖對全國國中小學實施九年一貫課程綱要綜合活動、健康與體育學習領域之現況進行調查問卷，但受限於經費、人力，文獻資料分析與焦點座談僅進行綜合活動學習領域之研究，成果報告以綜合活動學習領域之分析為主，僅在第四章第三節分析健康與體育學習領域實施現況問卷調查結果，特此說明。

貳、文獻探討

本章針對綜合活動學習領域相關文獻予以探討分析，分為三節，第一節：綜合活動學習領域的理論基礎；第二節綜合活動學習領域課程綱要的變革；第三節綜合活動學習領域相關研究的現況分析。

一、綜合活動學習領域的理論基礎

從綜合活動學習領域「活動課程」強調「實踐、體驗與省思，建構內化的意義」的理念而言，其理論基礎源自於統整課程(integrated curriculum)(黃譯瑩，2003)、John Dewey 的經驗主義(experimentalism)與後現代主義(postmodernism)觀點(李坤崇，2004、2005；丘愛鈴，2006c)。

(一)統整課程

黃譯瑩(2001、2003)提出「綜合活動課程」(integrated activity curriculum)的「綜合」兩個中文字是取自日本課程改革後之「綜合學習」科目，實際上其原意是 integration，即統整。「活動課程」則源起於 19 世紀末、20 世紀初兒童發展與兒童經驗研究的活動課程，指的是 Dewey、Parker、Kilpatrick 等人闡述與推動的活動課程，以學生的「實踐」與「體驗」為重心，以學生的觀察、聯想、表達、實作與解決問題為目的。其次是起始於 20 世紀初之課外活動(extra-curriculum activity)研究的活動課程，視學科課程為學校課程之核心，而以活動課程為學科課程之輔。統整課程的範疇涵蓋了活動課程，而活動課程是實現統整課程的一種機會。研究者認為綜合活動學習領域是九年一貫課程中的七大學習領域，較傾向於前述所言之兒童發展與兒童經驗研究的活動課程。綜合活動具有「統整課程」與「活動課程」的概念(丘愛鈴，2006c)，經過多元化的活動，讓學童主動參與學習，進行新舊經驗關聯性的「經驗統整」、個人與社會關聯性的「社會統整」、在日常生活中運用相關知識的「知識統整」(Beane, 1997)。

(二)Dewey 的經驗主義

Dewey (1916) 的經驗主義提出「教育即生活」(education as life)、「教育即經驗不斷重組與改造的歷程」、「反省思考」(reflective thinking)、「做中學」(learning by doing) 的教育理念，主張教育的內容應該與學生的周遭社會和生活經驗有關聯，學生應從探索解決問題的方法過程中學習，學習是學習者主動參與、發現和經驗其所生存的世界。研究者認為運用在綜合活動課程與教學設計上，教師如能營造多變化的學習情境，提供學生「做中學」的體驗學習活動，培養學生「反省思考」的良好習慣，設計挑戰學生認知的教材或問題，進行「知、思、情、意、行」的統整活動，以及觀念連結與意義理解活動，將有助於提昇學生高層次的思考與生活實踐能力（丘愛鈴，2006c）。

(三)後現代課程理論

後現代主義論者放棄了封閉的結構、固定的意義與精確的秩序，轉而支持遊戲（play）、非決定性、不完整、不確定、含糊、偶然與渾沌；明顯強調學科間界線的解構與消除（黃永和，2001）。因此「綜合活動學習領域」並不等於「輔導活動」＋「童軍活動」＋「團體活動」＋「家政教育」，如此只是混合而非統整，未能掌握活動的目標與精神（丘愛鈴，2003）；綜合活動學習領域課程統整的重心在能力指標、課程內容的融合，以啟發後現代有機統整的活動課程特色。依據 W. E. Doll (1993) 的看法，後現代課程有以下四項性質：1.豐富性（richness），是指課程應有一定的深度，能提供不同的可能性與詮釋；2.循環性（recursion），是指課程應能促使個人在與環境、他人、文化進行交互作用的過程中，不斷地進行反省思考；3.關聯性（relations），是指課程的內部結構上能相互關聯，而且能與其文化的脈絡取得關聯；4.嚴謹性（rigor），是指課程能持續不斷地尋找不同的選擇方案以及不同的關聯，並且以此為基礎使個人能不斷地與他人進行有意義的對話。據此，綜合活動學習領域做為一種「師生共創教育經驗」的課程，將師生視為共同創造生活（生命）經驗的有機體，透過多元文本或統整運用六大學習領域豐富的知識解決問題，主動建構和反思人與自己、他人、社會和環境相互依存的關聯性，也在同時探究並再次認識這個建構意義的主體，共創新觀點、新策略或新行動。

二、綜合活動學習領域課程綱要的變革

九年一貫課程綜合活動學習領域自 1998 年 9 月 30 日成為新興領域，2000 年 9 月 30 日公布暫行綱要，2003 年 1 月 15 日公布正式綱要，2008 年 5 月 23 日修訂發布，歷經三次變革。茲從課程綱要中的基本理念、課程目標、主題軸與能力指標、指定內涵（核心素養）、教材編選、教學要領、評量原則、師資安排的變革，加以闡述和比較分析。

(一)基本理念從統整課程、經驗課程到知識統整、協同教學

綜合活動學習領域三次課程綱要變革中基本理念之比較如表 2-1。

表 2-1 綜合活動學習領域課程綱要變革中基本理念之比較

年	基本理念	特色
2000	(一)提供反思訊息。(二)擴展學習經驗。 (三)推動整體關聯。(四)鼓勵多元自主。	強調「統整課程」與「學校本位課程」理念。
2003	綜合活動學習領域的「綜合」是指萬事萬物中自然涵融的各類知識，「活動」是指兼具心智與行為運作的活動，一個人對所知的萬事萬物要產生更深入的認識，需透過實踐、體驗與省思，建構內化的意義，綜合活動即是為落實此一教育理念而設置的學習領域。	「綜合」的詮釋為「萬事萬物中自然涵融的各類知識」，活動強調「實踐、體驗與省思，建構內化的意義」。
2008	綜合活動學習領域旨在善用知識統整與協同教學，引導學習者透過體驗、省思與實踐的心智及行為運作活動，建構內化意義與涵養利他情懷，提升其自我發展、生活經營、社會參與、保護自我與環境的生活實踐能力。	綜合」的詮釋以「知識統整與協同教學」取代「萬事萬物中自然涵融的各類知識」。增加「涵養利他情懷」

資料來源：教育部（2000、2003、2008）。

從表 2-1 可知，教育部 2000 年綜合活動學習領域暫行綱要的基本理念呼應九年一貫課程變革「統整課程」與「學校本位課程」的重要理念（陳伯璋，2001）。2003 年正式綱要使用「綜合」二字加在「活動課程」前，任務之一在提醒：世界上任一活動均已自然地運作著和呼應著多種領域知識。任務之二在促進：現在六大學習領域之間有更多對話的機會，讓知識透過個人的對話找到彼此更多的連結（黃譯瑩，2001）。2008 年修訂後的綜合活動學習領域僅強調「知識統整」的內容，以及「實踐、體驗與省思，建構內化的意義與涵養利他情懷」的教學方法，但在統整課程的理念上並未特別突顯「經驗統整」和「社會統整」的重要性。

「協同教學」(team teaching) 是一種教師合作的教學組織型式，它是由擔任同一學科領域，或同一學群（年）的教師，組成教學群，互相討論，共同設計教學計畫，依教師專長分工合作，並對班群的學生採取大班教學、小組討論及獨立或個別指導的方式，以完成某一單元或某一領域的教學活動（張德銳等，2002）。協同教學改變教師的教學文化與教學型態，其特色包括：(一)團隊合作與分工協調；(二)教學內容與方式的彈性和多元化；(三)教學時間與空間的多樣性調整；(四)賦予教師更多專業自主權（陳伯璋，2001）。

(二)課程目標從體驗、省思與實踐到生活實踐的能力

綜合活動學習領域三次課程綱要變革中課程目標之比較如表 2-2。

表 2-2 綜合活動學習領域課程綱要變革中課程目標之比較

年	課程目標	特色
2000	(一)生活實踐。(二)體驗意義。 (三)個別發展。(四)學習統整。	基於「實踐與統整」的理念，設定四大目標。
2003	(一)實踐體驗所知。(二)省思個人意義。 (三)擴展學習經驗。(四)鼓勵多元與尊重。	基於「實踐、體驗、省思、多元」的理念。
2008	課程總目標：培養學生具備生活實踐的能力。 四大主題軸之目標： (一)促進自我發展。(二)落實生活經營。 (三)實踐社會參與。(四)保護自我與環境。	強調為落實課程目標，宜掌握的教學要領 (一)實踐體驗所知。 (二)省思個人意義。 (三)擴展學習經驗。 (四)鼓勵多元與尊重。

資料來源：教育部（2000、2003、2008）。

簡言之，現行九年一貫課程綜合活動學習領域課程目標是從學生學習的「方式」來陳述，教育部 2008 年修訂後之綜合活動學習領域綱要已修改為學習「方式與內容」兼具；課程總目標訂為培養學生具備「生活實踐的能力」。修訂後的課綱是否能避免綜合活動學習領域學科化、議題化、配課化與學校本位課程化之問題，值得後續觀察與探究。

(三)四大主題軸與 69 條能力指標動詞強化技能、情意目標

教育部 2000 年暫行綱要與 2003 年正式綱要在綜合活動學習領域的課程目標下發展四大主題軸和 51 項能力指標，2003 年課程綱要僅修改暫行綱要中的 11 條能力指標的文字敘述。2008 年修訂課程綱要將「認識自我」修改為「自我發展」，同時刪除與生活課程重複的能力指標「2-1-4 認識並欣賞周遭環境」，增修後共計 69 條能力指標。如表 2-3 所示。

表 2-3 綜合活動學習領域課程綱要變革中能力指標之比較

四大主題軸	自我發展 (認識自我)	生活經營	社會參與	保護自我與環境	合計
2000、2003	15	12	13	11	51
2008	18	18	18	15	69

資料來源：教育部（2000、2003、2008）。

從表 2-3 可知，2000 年、2003 年四項主題軸以「認識自我」的能力指標最多，有 15 項，顯見綜合活動學習領域非常重視學習者在實踐活動中重新建構對自我的認識。2008 年修訂後前三項主題軸的能力指標均為 18 條，「保護自我與環境」主題軸的能力指標一直都是最少，其原因值得探索。其次是針對過多的能力指標出現認知性動詞，因此 2008 年修訂動詞強化技能、情意的動詞。同時新增能力指標參考細目和補充說明，協助教科書出版商以及國中小學教師解讀能力指標和進行教學轉化。研究者認為綜合活動學習領域的能力指標適切性宜加以評量，能力指標的教學轉化、使用與教學節數的合理分配需要更多相關研究以及實務回饋意

見進行精進教學（丘愛鈴，2006b、2006d；丘愛鈴、方德隆，2006d）。

(四)課程內容由十大指定內涵到十二項核心素養

比較教育部 2000 年、2003 年正式綱要中所列之十項指定內涵與 2008 年修訂後之課程綱要，可以發現有三點差異（一）以「核心素養」取代「指定內涵」名稱。（二）刪除活動課程之「活動」二字。（三）擴增課程內容為十二項核心素養，將生活經營主題軸下之「家庭生活活動」擴增為「生活管理」、「生活適應與創新」、「資源運用與開發」三項，將社會參與主題軸下之「兩性的關係與互動」擴大為「尊重多元文化」。如表 2-4 所示。

表 2-4 綜合活動學習領域課程綱要變革中課程內容之比較

四大主題軸	自我發展	生活經營	社會參與	保護自我與環境
十項指定內涵	自我探索與了解活動	家庭生活活動	人際關係與溝通活動	危機辨識與處理活動
	自治活動		社會服務活動	野外休閒與探索活動
	生命教育活動		兩性的關係與互動	環境教育活動
十二項核心素養	自我探索	生活管理	人際互動	危機辨識與處理
	自我管理	生活適應與創新	社會關懷與服務	戶外生活
	尊重生命	資源運用與開發	尊重多元文化	環境保護

資料來源：教育部（2000、2003、2008）。

為何採用「核心素養」的名稱？其意涵為何？為何刪除「活動」二字？在北區焦點座談中課綱微調小組的參與人員表示：

「核心素養」的名稱取自國民核心素養的研究，並避免與「十大基本能力」混淆。(北 2，座 980612)刪除「活動」二字，是為了避免教師以為綜合活動學習領域只是「辦活動」的時間，限制本領域課程發展的可能性。(北 1，座 980612)

陳伯璋等人（2007）的研究說明，所謂的「國民核心素養」（Key competence）指的是一個人特定的情境中，能成功地滿足情境中的複雜要求與挑戰，順利執行生活任務，強調個體在複雜的環境中，如何藉由自我的特質、思考、選擇，及行動，來獲致成功的生活或美好的生活的理想結果。在 OECD 的支持下，DeSeCo Project 的研究者，提出了一個「國民核心素養」的三維理論指出「國民核心素養」所包含的三個維度為：第一類：能使用工具溝通互動(using tools interactively)，第二類：能在社會異質團體運作(functioning in socially heterogeneous groups)，第三類：能自主行動(acting autonomously) (Rychen & Salganik, 2003: pp.85-104)。蔡清田（2008）認為 DeSeCo 指出課程改革基本能力之理據，可為我國規劃課程綱要之參考理據。

綜上可知，綜合活動學習領域之「核心素養」其實就是「核心能力」，因此十二項核心素養宜從「學生需求取向」和「學生能力取向」的觀點進行課程與教學設計。此外，刪除「活動」二字似乎淡化「活動課程」的特色和理論基礎，是否會造成基層教師對本領域「學科化」之誤解，有待觀察。

(五)新增教材編選原則應掌握領域基本理念與課程目標

「綜合活動學習領域」是否一定要使用教科書？如何確保教師或學校自編教材符合綜合活動學習領域之基本理念？成為一項議題。九年一貫課程「綜合活動學習領域」與其他領域相同，學校選用經教育部審定通過的教科書，亦可自編教材，惟全年級或全校且全學期使用之自編自選教材應送交「課程發展委員會」審查，課程發展委員會的成員是否有時間和專業能力進行教材品質的審查，是關鍵問題。教育部 2008 修訂課程綱要中新增「教材編選原則」，說明綜合活動學習領域教材欲結合學校特色與各項行事活動，應呼應「本學習領域能力指標」，並「符合基本理念」的前提下，可部分結合。避免綜合活動學習領域淪為純為發展學校特色的領域。

(六)教學要領從統整、合科教學到體驗、省思、實踐與協同教學

教育部 1998 年公布的「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」、2000 年公布暫行綱要、2003 年公布正式綱要三次內涵的變革，學習領域教學由「統整、合科教學」而「統整、協同教學」，進而改為「掌握統整之精神，並視學習內容之性質，實施協同教學」。綜合活動領域的教學採合科領域教學或分科協同教學，各有其利弊（李坤崇，2004）。如採分科協同教學，由同學年教師共同進行課程設計，一起分工，共同實施，則牽涉到學校行事活動由相關行政處室做統籌規劃，較為適宜；但課程的實施有班級、年級、全校、跨校際實施，將不同的實施層次放在同一課程中，牽涉到誰來規劃的問題，容易產生權責不分、互相推諉的現象，最後將影響實施的成效（周水珍，2004）。如採合科領域教學，教師是否具備足夠的專業知能也令人擔憂。教育部 2008 年修訂的課程綱要為提出教師要如何做來強化學生主體，協同教學雖非必然卻是最為重要的教學理念，為導引不重視協同教學之失，故再次強調協同教學，並將 2003 年正式綱要中的課程目標：（一）實踐體驗所知。（二）省思個人意義。（三）擴展學習經驗。（四）鼓勵多元與尊重。更改為教學要領。如何增強教師的專業知能以及協同教學的意願、教學文化與行政支援，亦是重要的教學實務問題。

(七)評量原則兼重過程與結果，評量方式從質性評量到多元評量

教育部在 2000 年暫行綱要中對於評量的說明著重於目的「一個好的評量可以檢核出教學計畫與學生表現的配合程度；一個不好的評量反而會模糊了原有的教學目標，甚至造成反效果。」2003 年正式綱要中則強調：「綜合活動學習領域的評量最重要原則是讓學習者用自己有興趣的、自己選擇的方式來表達所知道的、所感受的、所做到的。」同時刪除了暫行綱要中所列「學生日誌：鼓勵學生隨時記錄有關活動之任何點滴，形式可以是文字、圖表、素描等等。」的評量方式。課程綱要變革中評量原則與方式之比較如表 2-5。

表 2-5 綜合活動學習領域課程綱要變革中評量原則與方式之比較

2000 2003	評量原則	(一)整體及多元的觀點。(二)避免壓力、樂於學習。 (三)鼓勵性質、過程導向。
	評量方式	教學日誌、會議記錄、研究報告、活動心得、成品製作、遊記等六項。
2008	評量原則	分述評量應與教學結合、評量內涵、評量人員、評量過程、評量結果等八項。
	評量方式	(一)實作評量。(二)口語評量。(三)檔案評量。 (四)高層次紙筆測驗等四項。

資料來源：教育部（2000、2003、2008）。

從表 2-5 中可知，綜合活動學習領域的評量原則與方式，呈現出「評量即學習」的看法(Dann, 2002; Earl, 2002)，乃意圖增強和擴展促進學習的評量角色，其中特別強調的是「學生的角色」。在這個取向中，學生本身不僅對評量和學習歷程有貢獻，而且被視為是個重要環結，讓學生主動參與評量，使學生檢視自己所學，並使用這些回饋來調整、適應，甚至改變自己的學習（江文慈，2007）。然而就實務而言，本領域的活動地點可能在教室、校園、社區、野外，活動方式可以是小組、跨領域、跨班級、校際活動，評量結果要讓學生有多元方式來表達，因此相較於有客觀知識內容的學科評量較為複雜和困難，如何激勵學生設定目標，主動運用評量來自我改進和促進學生成長，如何減輕教師的評量壓力，成為關注的評量實務議題。

(八)師資安排由一般專長、特殊專長到分列國中、國小兩類師資

綜合活動學習領域師資應具有哪些專業知能？教育部 2003 年課程綱要的師資安排分為一般專長、特殊專長兩類，2008 年修訂後的課程綱要分列國中、國小兩類師資，並增列本領域專長教師應具備的關鍵能力：課程知能、教材與教學資源知能、教學知能、多元評量知能。師資安排之比較如表 2-6。

表 2-6 綜合活動學習領域課程綱要變革中師資安排之比較

2000 2003	一般專長	2000 年：任何教師只要閱讀「教學指引」以及相關文獻，即能順利進行教學。 2003 年：凡具備綜合活動設計能力並能帶領學習者進行實踐、體驗與省思之現職國中小教師。
	特殊專長	1. 本學習領域中輔導相關活動、野外休閒相關活動、家庭生活相關活動，可以目前輔導、童軍、家政等師資擔任教學工作。 2. 現有學校教師難以具備教授本課程之專長時，可外聘兼任教師教授本課程。外聘時，以具備教師資格者為優先，而其特殊專長是否能勝任本課程，由學校教評會根據其相關經歷、證件來評斷。
2008	國中	1. 由具備「國民中學綜合活動學習領域輔導活動專長」、「國民中學綜合活動學習領域童軍教育專長」、「國民中學綜合活動學習領域家政專長」等證書之師資擔任教學工作。 2. 由具備「輔導活動」、「童軍教育」或「家政」證書之師資擔任教學工作。唯該教師應修習本學習領域核心課程至少二學分或參與本學習領域相關研習至少三十六小時。
	國小	由合格教師擔任，唯該教師應修習本學習領域核心課程至少二學分或參與本學習領域基礎研習至少三十六小時。

資料來源：教育部（2000、2003、2008）。

從表 2-6 可知，2000 年、2003 年課程綱要的師資安排是現職國中小教師都可以擔任本領域教師。2008 年修訂課程綱要因應國小包班教學、國中領域教學的事實，調整「師資安排的原則」分列國中、國小兩類師資。但是上述規定並未說明由哪些機構辦理研習？中央、地方、學校由哪一個層級的行政機構編列研習的經費預算？三十六小時研習的課程內容為何？研習的方式為何？是否具有強制性？特別是國小綜合活動師資大多由導師擔任，如何規劃所有的國小導師都來參加研習？授課教師的資格為何？等實務問題有待解決。

三、綜合活動學習領域相關研究的現況分析

為瞭解綜合活動學習領域課程實施相關研究現況，研究者於 2009 年 5 月 15 日，以「綜合活動」為關鍵詞，蒐尋 GRB（政府研究資訊）智慧搜尋系統（<http://grbsearch.stpi.org.tw/GRB/>），得 11 篇綜合活動學習領域國科會專題研究計畫成果報告；蒐尋國家圖書館「全國博碩士論文摘要檢索系統」得 109 篇學位論文（<http://etds.ncl.edu.tw/theabs/index.html>）。根據上述 120 篇相關研究，藉以瞭解本領域研究的發展趨勢與成果。

(一)就研究數量而言，並未受到學術社群太多的關注

整體而言，自 2001 年之後才有綜合活動學習領域的相關研究，在研究數量上，近八年多來有先增後降的趨勢，特別是近三年國科會專題研究數量掛零，學位論文均為碩士論文，未有博士論文之研究，令人擔憂。各年研究數量與趨勢如表 2-7 所示。

表 2-7 綜合活動學習領域之國科會專題研究、學位論文之分年統計（N=120）

年		2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	合計
國科會	數量	2	2	2	1	3	1	0	0	0	11
	%	18.2	18.2	18.2	9.1	27.2	9.1	0	0	0	100
學位論文	數量	3	3	11	16	21	18	16	19	2	109
	%	2.8	2.8	10.1	14.7	19.3	16.5	14.7	17.4	1.8	100
合計	數量	5	5	14	17	24	19	16	19	2	120
	%	4.2	4.2	10.8	14.2	20.0	15.8	13.3	15.8	1.7	100

從表 2-7 中可知，從整體研究數量上而言，研究者發現與同時期（2001-2009）其他六大學習領域研究的數量相比較，例如藝術與人文學習領域學位論文有 259 篇研究，自然與生活科技學習領域學位論文有 423 篇研究，顯現了綜合活動學習領域在國民中小學正式課程中位處邊緣化的弱勢處境。為何學術社群投入本領域研究之人數逐年減少？誠如焦點座談中一位師培機構的教師所言：「師培生眼見畢業後沒有綜合活動學習領域教師缺額，故選修綜合活動課程的意願低，導致師培機構的教師無課可教，降低投入綜合活動課程與教學研究的意願，形成惡性循環。」（北 2，座 980612）在師資市場萎縮的情形下，如何激勵學術社群持續努力開拓在職進修與深耕本領域的理論與實務發展，至為重要。

(二)就研究對象而言，國小的研究較多，國中的研究次之

九年一貫課程強調國中小學課程一貫，相關研究的研究對象係屬國小、國中、跨階段或未分階段的研究，如表 2-8 所示。

表 2-8 綜合活動學習領域之國科會專題研究、學位論文教育階段之比較

(N=120)

研究對象	國小	國中	跨階段		未分階段
			國小/國中	國中/高中	
國科會	1 9.1%	2 18.2%	6 54.5%	0 0%	2 18.2%
學位論文	56 51.4%	44 40.4%	1 1%	1 1%	7 6.4%
合計	57 47.5%	46 38.3%	8 6.7%		9 7.5%

從表 2-8 中可知，整體而言，120 篇相關研究以國小的研究居多（58 篇，47.5%），國中的研究次之（46 篇，38.3%），跨中小學的研究仍為少數（8 篇，6.7%）。分別來看，國科會專題研究以跨教育階段的研究最多（6 篇，54.5%），學位論文仍以國小 56 篇（51.4%）研究最多，其次是國中的研究有 44 篇（40.4%）。

(三)就研究方法而言，採用行動研究、問卷調查與實驗設計最多

綜合活動學習領域的研究方法加以分析如表 2-9 所示。

表 2-9 綜合活動學習領域之國科會專題研究、學位論文研究方法之分析

(N=120)

研究方法		行動研究	問卷調查	實驗設計	個案研究	觀察訪談	內容分析	德懷術	合計
國科會	數量	4	2	3	1	1	0	0	11
	%	36.4	18.2	27.2	9.1	9.1	0	0	100
學位論文	數量	30	27	19	15	11	6	1	109
	%	27.5	24.8	17.4	13.8	10.1	5.5	1	100
合計	數量	34	29	22	16	12	6	1	120
	%	28.3	24.2	18.3	13.3	10.0	5.0	0.8	100

註：部分研究採用二種以上的研究法，以「主要的研究方法」歸類計次。

從表 2-9 可知，120 篇研究中採用行動研究最多（34 篇，佔 28.3%）；量化的問卷調查法

次之（29 篇，佔 24.2%）；再者是採取準實驗設計（22 篇，佔 18.3%）；採用個案研究（16 篇，佔 13.3%），觀察或訪談（12 篇，佔 10%），採用教科書內容分析、德懷術的研究方法最少。

四、綜合活動學習領域相關研究的問題評析

研究者將上述 120 篇國科會與學位論文的研究結果，依據綜合活動學習領域課程綱要之內涵包括「基本理念與課程目標」、「主題軸與分段能力指標」、「課程實施」、「教材編選」、「教學方法」、「教學評量」、「師資安排」等七個層面進行分析如下：

（一）基本理念與課程目標

1. 綜合活動學習領域學校本位課程化、議題化

教育部在 2000 年暫行綱要強調「統整課程」、「學校本位課程」的理念，在 2003 年正式綱要改為強調「實踐、體驗與省思，以建構內化意義」的理念，2008 修訂後的課程綱要強調「知識統整與協同教學」的理念。部分研究者與學校教師因不清楚綜合活動學習領域基本理念與內涵的變革，誤以為學校所辦理的各種活動均屬於綜合活動，或誤以為學校發展的鄉土文化活動（黃增川，2001；黃璿葳，2003；郭文魁，2006）、多元文化活動（邱顯忠，2002）、田園教學活動（張玉卿，2004）等學校本位課程即為綜合活動；部分研究者誤以為綜合活動學習領域即是實施重大議題，例如性別平等教育活動（張美玲，2005；杜修治，2005；洪家榆，2005；張雅媚，2006）、環境教育議題（許美瑞，2003；鄧毓浩，2005），資訊教育議題（李國清，2002；黃桂敏，2008；蕭慧雯，2004），家政教育議題（蔡慧芳，2006），生涯教育發展議題（鍾翠芬，2006），造成學校本位課程、重大議題取代綜合活動課程的現象（丘愛鈴，2006a）。

2. 專家教師較易落實體驗、省思和實踐的基本理念

張素花（2003）採行動研究發現：國小一年級綜合活動課程實施，不易觀察課程精神所強調的「體驗、省思、意義化」。葉天喜（2004）採個案研究發現：活動課程的本質為自主、從容、體驗、反思及實踐五項。個案小學落實活動課程本質的情形為無法體現學生自主的意義、師生對於教學實施沒有從容的感受、實施大量體驗活動但存有不利體驗學習的因素、反思已達量的要求但未完全符合理想質的標準，以及教學實施絕大部分未落實實踐的本質。賴郁璿（2005）採用教室觀察、深度訪談、文件資料等質性研究，比較國小一位專家教師與一位初任教師的綜合活動教學歷程。研究發現：專家教師較熟悉綜合活動學習領域課程綱要，「省思教學」以課堂教學觀察、同儕專業對談、撰寫省思札記、參與行動研究、整理教學檔案等多元方式來反思自己的教學，教學活動的重心更重視體驗後的省思與實踐，教材內容應強調「生活實踐」，給予學生創意發揮的空間，並期許自己不斷創新教學、精緻教學，初任教師較忽略「省思」與「實踐」。

（二）主題軸與分段能力指標

1. 綜合活動學習領域與其他學習領域主題軸、能力指標有所重疊

綜合活動學習領域包括四大主題軸「認識自我（自我發展）、生活經營、社會參與、

保護自我與環境」和 51 項能力指標，相關研究發現綜合活動學習領域主題軸、能力指標與生活學習領域、健康與體育學習領域及社會學習領域有所重疊（吳儒興，2008；李玉花，2005；李坤崇，2005；程仁慧，2003；熊曠，2003；蔡慧芳，2006；薛梨真，2002）。薛梨真（2002）建議教育部參考日本新課程作法，將綜合活動改自國小三年級方開始實施，低年級則提高語文領域所佔領域學習節數的百分比。熊曠（2003）認為學習領域之間本來就存有血緣的關係，因此重疊現象在所難免。但各領域學習的取向有所不同，因此學習經驗便不可能完全複製。跨越不同領域之相關指標若能發展不同的重點或不同的教學活動，或有可能讓此指標所代表的能力在不同領域中達到相互增強的效果。李坤崇（2005）建議教育部適切處理重疊問題。國家教育研究院籌備處曾於 2007 年 1 月及 8 月分二階段進行「九年一貫課程跨領域橫向整合分析與建議」，其中包括「綜合活動與相關領域能力指標相似或重疊分析與建議」。因屬建議性質，仍需各學習領域與重大議題課程綱要審議委員委員討論以獲得共識。

2.教科書審查委員、編輯人員、教師對能力指標的解讀與教學轉化各自不同

張煌熙（2004）進行九年一貫課程能力指標實施問題與調適策略之研究，發現教師面臨的能力指標問題可分為「能力指標的品質」、「能力指標的功能」、「能力指標與教師」、「能力指標與教科書」、「能力指標與學習領域」等五個向度，學者專家們所關切的能力指標問題包括：能力指標數量過多、欠缺統整、欠缺邏輯性、過於抽象、籠統不易解讀等。王秀玲（2008）的國科會研究發現：許多教師認為能力指標對實際教學與課程規畫沒有必要性，有的學校教師認真研討能力指標的內涵，但也有更多基層教師對能力指標的定義與解讀有不同看法與質疑。事實上，基層教師的課程發展，必須從解讀綜合活動學習領域課程綱要中的能力指標開始，針對每一階段能力指標進行分析，再轉化成教學單元設計，經由教學活動的實施，達成學習目標（鄭秀琴，2005）。然而綜合活動學習領域教科書審查委員與編輯團隊對能力指標的各自表述，在教科書發展決定中發生知識／權力的衝突（巫淑貞，2006）；部分教師對能力指標之意涵並不清楚，覺得能力指標不實用和落實困難（吳儒興，2008；林思道，2003）。

(三)課程實施

1.生活經營主題軸的指定內涵（核心素養）的課程實施有待努力

檢視 120 篇相關研究，綜合活動學習領域課程綱要中規定要實施的十項指定內涵或十二項核心素養指定內涵或核心素養，包括「自我探索與了解活動」（林宛瑩，2006；陳建灯，2006；王琇姿，2006）、自治活動（陳思筠，2006）、「生命教育活動」（姜鵬珠，2002；蔡彩霞，2003；蕭慧雯，2004；邱淑珮，2005；洪翠芬，2005；鍾翠芬，2006；馬長生，2007）、「人際關係與溝通活動」（賴怡妉，2007）、「服務學習」（陳秀英，2006；陳瑜芳，2008；劉雅君，2008）、「性別平等教育」（張美玲，2005；杜修治，2005；洪家榆，2005；張雅媚，2006）、「多元文化」（邱顯忠，2002）、「環境教育活動」（許美瑞，2003；鄧毓浩，2005）、野外休閒與探索活動（康淑惠，2007）外，目前仍缺少主題軸的指定內涵（核心素養）下家庭生活活動、生活管理、生活適應與創新、資源運用與開發等課程內容，以及保護自我與環境主題軸的危機辨識與處理活動等課程內容的實施研

究，有待學術界和實務教師共同投入研究。其次，需要進一步分析指定內涵課程實施時遭遇的問題與對策，例如服務學習主題課程實施需與社區機構充份溝通；服務內容變化應提前備案與彈性應變；志工人力調度可透過家長會或教學組協助支援；要考量服務行動的安全問題；需教學資源支援與行政協助；教師需提前做好服務學習準備（陳秀英，2006），作為課程實施和推廣之參考。

2. 升學文化與國中基本學力測驗影響綜合活動課程實施

長期以來，我國中小學教育在升學主義文化下，形成「考試領導教學」的現象，焦點座談時也有學者專家質疑「九年一貫課程究竟是「七」或「五」大學習領域？社會大

眾、國中小教育人員、家長只關注國中基測五個學科考試的課程內容。對於非升學考試

之學習領域的發展形成結構性的困境。」（北2，980612）因此，國中小學教師雖然對「綜合活動學習領域課程實施」持正向肯定的態度（曾文龍，2003；游玉英，2004；鄭秀琴，2005），但升學壓力與國中基本學力測驗仍會影響綜合活動課程的實施（曾文龍，2003），例如童軍活動參與人數銳減（江彥青，2008），學生服務學習的憂慮（陳瑜芳，2008）。此外，在綜合活動課程實施上，「體驗學習」仍以教師為中心，師生對於課程實施沒有從容的感受，教師較少給學生表達意見或經驗分享的機會，課程實施後未能落實實踐的本質，較難在體驗、省思、實踐活動中建構內化的意義的困境（張素花 2003；葉天喜，2004）。

（四）教材編選

1. 教師依賴教科書教學，教師選用教科書重視教學屬性的規準

目前國中小學綜合活動領域教師大多表示教學負擔重，教師對自我學科專業以外的童軍活動、輔導活動、家政活動、體驗學習、指定內涵等教學活動設計不熟悉，因此大多教師選用教育部審定本教科書教學（吳儒興，2008；陳元仲，2004；程仁慧，2003；葉天喜，2004），綜合活動教科書常成為課堂中的權威文本，不容易達成「以學生為主體」的學習觀或「師生共同建構課程」的落實觀（張素花，2003）。綜合活動學習領域教科書選用規準，可歸納為內容屬性、教學屬性、物理屬性、出版屬性和配合屬性。教師在內容屬性上最重視以學生為中心及生活經驗之啟發，較不重視內容涵蓋跨領域、跨班級和跨校際的教學活動；在教學屬性上最重視能符合學生的興趣與能力，並能與生活經驗相結合，以及重視多元化、生活化的活動設計，有替代或補充活動（陳元仲，2004）。

2. 自編教材從能力指標教學設計著手，但體驗學習教材編寫困難

自編教材宜掌握「自編教材從能力指標教學設計著手較佳」、「自編教材宜採分工合作方式」的基本理念。自編前的準備工作包括：掌握縣市或學校教育目標與願景。決定綜合活動學習領域節數。進行能力指標之概念分析。規畫每月聚焦之主題活動（李坤崇，2002）。但吳木崑（2005）以教師協同合作的方式進行體驗學習課程發展及自編教材，

研究發現：體驗學習之課程發展及教材編寫困難，體驗學習之教學不易使所有的學生都參與學習，不易進行教學觀察及記錄，學習評量效果受限於學生口語及文字的表達能力。莊展榮（2007）的研究也發現體驗學習課程設計不易，體驗學習需以學生的安全為首要考量，體驗為內隱行為無法得知學生心中所想，實踐課程難以追蹤檢核，教師缺乏帶活動的能力與勇氣。

(五)教學方法

1.綜合活動學習領域的教師能運用多元的教學方法

影響教師在綜合活動學習領域創意教學的因素包括思考類型、人格特質、家庭因素、成長及教育歷程、教學信念、動機、個人的努力與豐富的專業經驗以及組織環境。有效的創意教學的策略，包括以學生為主體的教學活動、教材與真實生活連結、班級經營技巧、開放式問題、鼓勵創意思考，以及多媒體科技的運用等（洪久賢，2003、2005；洪久賢、林麗娟、蔡長豔，2007）。國中綜合活動學習領域教師藉由參與創意教學工作坊，創意教學成為教師教學中密不可分的一部份，內化成教師的專業知能，在設計創意課程、運用創意教學技法與策略等方面之能力獲得提升，並且養成反思習慣之能力（許靜尹，2006；鄭美娟，2006）。綜合活動學習領域教學創新表現卓越的教師勇於接受挑戰與開放經驗，當學生能有效學習，甚至超越教師預期的教學目標時，會讓教師內心產生快樂、喜悅的福樂經驗（flow experience）（游弋姍，2007）。獲得「GreaTeach 2005-2007 全國創意教學獎」的 15 位高雄市國小教師，均同時運用多種教學方法進行綜合活動的創意教學，其中最常見的教學法有五種，從使用的多寡分別是分組學習、統整教學、體驗學習、協同教學、資訊融入等（方嘉薇，2009）。此外，綜合活動學習領域的教師能運用多元的教學方法，例如，幽默融入教學（林小麗，2003；張景媛、陳學志、黃譯瑩，2003）、創造思考教學（郭雅惠，2004；蘇碧麗，2008）、網路輔助教學（蕭慧雯，2004）、協同教學（吳碧霞，2004；陳祥裕，2007）、繪本教學（林宛瑩，2006；陳建灯，2006）、案例教學法（張雅媚，2006）、概念構圖（蔡青蓉，2006）、合作學習（謝文芳，2007）、體驗學習（吳木崑，2005；張文靜，2007；莊展榮，2007）、探索教育（唐淑惠，2007）、問題導向學習（俞雅珊，2008）、靜思語教學（蕭怡娟，2008）、資訊融入教學（黃桂敏，2008）等。

2.國小教師較願意參與「循環式協同教學」，國中教師協同規劃教學

國小教師採循環式協同教學方式，可以減少教師備課時間，讓課程多樣化，且實施過程需要協調的事務較少，老師們的意願相對提高（吳碧霞，2004）。台中市國小綜合活動實施協同教學情形，多以教師自主產生教學團隊，採用交換教學的模式，且會邀請他人協助教學（陳祥裕，2007）協同教學的困境有二：其一，課程領域召集人定位不明確，功能不彰，未能發揮課程的領導功能，只負責召開會議，未能給予領域代表提供實質的意見及支援，在課程發展上未能有效整合教師專長、學區資源（吳碧霞，2004）。實施協同教學中，在教學時間、內涵認知、意見溝通、時間規劃上等方面，仍存在著待解決的問題（陳祥裕，2007）。

國中教師則對協同教學模式不熟悉以及遭遇排課的困難（林思道，2003；陳富雄，

2004) 焦點座談時綜合活動輔導員提出：「協同教學」的理念是鼓勵教師開放教室，進行同儕輔導，相互給予善意的教學回饋，提昇教學品質，促進教師專業成長（北 5，980612）。國中不可能要求教務處排出班群共同時間，進行協同教學，但是國中戶外教學、童軍露營等全年級活動，需要進行協同教學（北 8，980612）。或者教師利用領域共同時間進行綜合活動學習領域的課程規劃，三節合科教學，國一至三年級幫助學生成長（北 12，980612）。

(六)教學評量：學生喜歡實作評量，但教師認為評分標準難定且評量費時費力

國小學生對動態課程很感興趣，喜歡以小組方式、實作評量來了解自己的學習結果（曾惠蘭，2004），學生喜歡遊戲、參觀、表演等多元活潑的教學，因為「好玩、有互動性、具挑戰性」，討論表、評分表、省思表用於形成性評量和總結性評量（張文靜，2007；莊展榮，2007）。綜合活動學習領域在成績評量方面的困難主要有：評分的標準難定；學生人數太多，文字評量負擔太重；學生表達體驗感受、省思時，受限於口語及文字表達能力；實踐課程難以追蹤檢核；體驗為內隱行為無法知學生心中所想（林思道，2003；莊展榮，2007）。有關教學評量不易問題，經歸納焦點座談時參與人員之意見有三：其一，教師受教科書的影響：**教科書的文句「請用各式各樣的方式表達」，結果有些組學生用唱歌，有些組學生用海報、有些組學生寫作文，造成教師評量負擔（北 11，980612）。其二，受行政規定的影響：學校成績系統要求輸入分數（北 9，980612）。其三，活動課程評量費時費力：國英數自社升學考科，出版商生產現成參考書和考卷，評量容易。綜合活動學習領域教師的事前備課要花費較多時間，預想活動實施的各種狀況，多元評量特別困難（北 5，980612）。**

(七)師資安排

1.綜合活動學習領域師資不足，國中配課情形嚴重

國中綜合活動學習領域之師資不足，配課情形嚴重且被挪用上學科，教師工作負擔重（陳富雄，2004；李惠鈴，2005；陳美玲，2007）。尤其是文化不利地區學校學校因位置偏遠、交通不便、校外教學參觀地點有限、綜合活動師資員額不足、授課時數過多以及學生反應冷淡是其困境（蔡旭峰，2006）。焦點座談時與會與教師一致認為欠缺師資是本領域的最大隱憂之一，有教師表示：**受到少子化影響，各縣市進行師資總量管制，**

綜合活動學習領域教師通常不開缺（北 4，980612），學校不適任教師配課上綜合活動學習領域，且參加專業進修和研習的意願低；其次，受社會升學主義影響，綜合活動學

習領域借課給主科教師；再者，國三配課給主科教師上升學考試科目。(北 15, 980612)

2.教師專業知能不足，可參加系列工作坊或採同儕輔導方式增能

教師專業知能是綜合活動學習領域實施成功的關鍵因素，然而許多國小教師認為需加強自己的童軍知能（程仁慧，2003），國中綜合活動學習領域教師頗有「學科背景以外的其他專業知能不足」之困境，最需要充實的專業知能依序為「童軍知能」、「教學方法與活動設計」及「輔導知能」（林思道，2003；曾明惠，2004；簡婉娟，2003）。在焦點座談時有教師表示：**九年一貫課程實施以後，各師資培育機構培育的師培生專業課程**

內容差異很大，教師綜合活動學習領域的專業知能令人質疑。各縣市甄選國中教師，私

立高職教師因為教學年資長，容易通過甄選，卻不瞭解綜合活動領域的理念和教學方

式。教學現場各校將不適任的教師丟到綜合活動，教師在職進修的觀念無法落實。(北 7，

980612) 教師認為最有助益的專業進修活動方式依序為「參加系列課程研習或成長工作坊」、「教學觀摩」及「教學研究會」（簡婉娟，2003）。王雪薰（2008）的行動研究發現綜合活動學習領域實施「同儕評鑑與輔導」可以促進國小教師的專業成長改變有：自我成長方面：1.學科教學專業知能更精進；2.輔導同儕模式可以更多元變化；3.不斷反思提昇自我省察能力。夥伴人際關係方面：1.包容與接納不同意見；2.營造信任與尊重的氛圍；3.放下身段以同理心對待。

參、研究設計與實施

本章共分為五節，包括研究方法、研究對象、研究工具、實施程序與資料處理等，茲分節敘述如下。

一、研究方法

本研究為瞭解九年一貫課程綱要綜合活動、健康與體育學習領域實施現況與相關問題，採用的研究方法包括：文件分析與文獻評析、問卷調查和焦點團體座談等，綜合不同資料來源分析的結果，提出未來規劃及實施九年一貫課程綱要綜合活動、健康與體育學習領域與後續研究的建議。茲將本研究採用的研究方法說明如下。

(一)文件分析與文獻評析

為回答研究目的一：瞭解綜合活動學習領域課程綱要的變革。本研究從課程史角度，蒐集和比較分析教育部公布的九年一貫國民中小學課程綱要官方文件，包括：「國民中小學九年一貫課程綜合活動學習領域暫行綱要」（2000年9月），「國民中小學九年一貫綜合活動學習領

域課程綱要」(2003 年 1 月),「國民中小學九年一貫課程綱要綜合活動學習領域補充說明」(2003 年 10 月),以及修訂「國民中小學九年一貫課程綜合活動學習領域綱要」(2008 年 5 月),據以瞭解國民中小學綜合活動學習領域課程綱要變革的修訂背景、內涵與特色。

為回答研究目的二：分析綜合活動學習領域國科會專題研究成果、學位論文之現況與發現。本研究以「綜合活動」為關鍵詞，蒐尋 GRB（政府研究資訊）智慧搜尋系統中綜合活動學習領域國科會專題研究計畫成果報告；蒐尋國家圖書館「全國博碩士論文摘要檢索系統」中學位論文相關文獻，分析綜合活動學習領域研究的發展趨勢與成果。

(二)問卷調查法

為回答研究目的三：瞭解學者專家、綜合活動學習領域國教輔導團輔導員以及國中小學綜合活動學習領域之授課教師等對課程實施相關問題的意見和看法。研究目的四：瞭解學者專家、健康與體育學習領域國教輔導團輔導員以及國中小學健康與體育學習領域之授課教師等對課程實施相關問題的意見和看法。研究者自編「九年一貫課程綜合活動學習領域課程實施現況調查問卷」，經由張景媛教授、李坤崇教授、薛梨真教授、蔡居澤教授、田耐青教授、彭蕙芬老師等六位專家審閱建構內容效度。正式問卷採「分層等量隨機抽樣」，為使樣本數近似，選取各縣市國小總校數 1/10 比例抽樣 275 所，各縣市國中總校數 1/3 比例抽樣 254 所，每校寄出 3 份問卷，以廣泛蒐集基層國中小學綜合活動學習領域授課教師之意見與看法。

(三)焦點團體座談法

為進一步探究綜合活動學習領域課程綱要實施現況與相關問題。本研究再以焦點團體座談來進一步研究和進行討論。焦點團體座談的對象包括綜合活動學習領域之學者專家、國中小學校長、綜合活動學習領域國教輔導團輔導員、授課教師等實務工作人員，就北區、南區各舉辦一場焦點座談會。

二、研究對象

本研究為了解全國國中小學實施九年一貫課程綱要綜合活動、健康與體育學習領域之現況、困境與解決策略，分別以問卷調查法及焦點團體座談來進行，茲將研究對象分述如下：

(一)問卷調查對象

1.綜合活動學習領域實施現況調查問卷

本研究「2009 九年一貫課程綜合活動學習領域實施現況調查問卷」(附錄二)採「分層等量隨機抽樣」，為使樣本數近似，國小校數 2,655 所採 1/10 比例抽樣 265 所，國中校數 741 所採 1/3 比例抽樣 247 所，每校寄出 3 份問卷。自 2009 年 6 月至 2009 年 7 月陸續回收，共計回收綜合活動學習領域問卷 956 份，回收率 62.23%（詳如表 3-1），有效問卷 933 份。

表 3-1 「2009 九年一貫課程綜合活動學習領域實施現況調查問卷」問卷回收率

	寄出問卷數	回收問卷數	回收率
國小教師	795	540	67.92%
國中教師	741	416	56.14%
總計	1,536	956	62.23%

2.健康與體育學習領域實施現況調查問卷

本研究「2009 九年一貫課程健康與體育學習領域實施現況調查問卷」(附錄三)採「分層等量隨機抽樣」，為使樣本數近似，國小校數 2,655 所採 1/10 比例抽樣 265 所，國中校數 741 所採 1/3 比例抽樣 247 所，每校寄出 3 份問卷。自 2009 年 6 月至 2009 年 7 月陸續回收，共計回收健康與體育學習領域問卷 998 份，回收率 64.97 (詳如表 3-2)，有效問卷 970 份。

表 3-2 「2009 九年一貫課程健康與體育學習領域實施現況調查問卷」問卷回收率

	寄出問卷數	回收問卷數	回收率
國小教師	795	597	75.09%
國中教師	741	401	54.11%
總計	1,536	998	64.97%

(二)焦點團體座談之對象

專案研究小組於 2009 年 6 月 12 日於教育部召開綜合活動學習領域實施現況與相關問題焦點座談會議，共計 16 位學者專家和綜合活動學習領域輔導員、教師參與（參與專家學者如表 3-3）。2009 年 6 月 22 日於國立高雄師範大學召開南區焦點座談會議，邀請 18 位綜合活動學習領域學者專家、輔導員、教師參與（參與專家學者如表 3-4），深入討論綜合活動學習領域在「基本理念與課程目標」、「主題軸與分段能力指標」、「課程實施」、「教材編選」、「教學方法」、「教學評量」、「師資培訓」、「行政權責」等八個層面之意見。

表 3-3 北區綜合活動學習領域焦點座談參與專家學者

姓名	現職	姓名	現職
蔡居澤副教授	國立台灣師範大學公民教育與活動領導學系	江海韻主任	台北市龍門國中輔導室
林如萍副教授	國立台灣師範大學人類發展與家庭學系	陳君健老師	台北市景美國中
李駱遜副研究員	國家教育研究院籌備處	陳美菁老師	台北市留公國中
尤淑慧研究助理	國家教育研究院籌備處	林小麗老師	台北縣新埔國中
熊曠助理教授	台北市立教育大學心理與諮商學系	李岩勳老師	台北縣深坑國小
潘貞吟老師	台北市弘道國中	陳美華老師	台北縣安康高中
李素珍校長	台北市螢橋國中	龍若蘭老師	桃園縣會稽國中
徐秀婕老師	台北市麗山國中	吳秀惠老師	新竹市舊社國小

表 3-4 南區綜合活動學習領域焦點座談參與專家學者

姓名	現職	姓名	現職
薛梨真教授	大仁科技大學	呂淑屏校長	高雄市四維國小
羅瑞玉副教授	美和技術學院	彭蕙芬老師	高雄市獅甲國中
何瑞枝督學	高雄市政府教育局	施紅朱老師	高雄市龍華國中
戴淑芬科長	高雄市政府教育局	黃偉雄老師	高雄市鼎金國中
林文展校長	高雄市楠梓國中	游弋姍老師	高雄市大義國中
賴榮飛校長	高雄市前鎮國中	吳勢方老師	高雄市四維國小
潘道仁校長	高雄市大義國中	陳玟伶老師	高雄市勝利國小
梁滿修校長	高雄市民族國中	胡心怡老師	高雄市佛公國中
林國亮校長	高雄市樂群國小	方嘉薇老師	高雄市苓洲國小

三、研究工具

本研究依據相關文獻的分析歸納，研究者自編「2009 九年一貫課程綜合活動學習領域實施現況調查問卷」(附錄二)、「2009 九年一貫課程健康與體育學習領域實施現況調查問卷」(附錄三)兩份調查問卷，以蒐集全國國中小學擔任綜合活動、健康與體育教學之教師實施現況之實徵資料；另擬訂焦點團體座談大綱，以蒐集學者專家、縣市國教輔導團輔導員、國中小學校長之意見。

(一)問卷

1.綜合活動學習領域實施現況調查問卷

本研究採問卷調查法，研究工具為自編之「2009 九年一貫課程綜合活動學習領域實施現況調查問卷」，問卷初稿經由張景媛（慈濟大學教育研究所教授兼教育傳播學院院長）、李坤崇（成功大學教育研究所教授）、薛梨真（大仁科技大學幼兒教育學系教授）、蔡居澤（台師大公領系副教授）、田耐青（國立台北教育大學）、彭蕙芬（高雄市獅甲國中輔導教師）等六位專家學者協助指導與審閱，刪除不適合的題目和修改問卷部分題意不清或用字艱深之詞句，以建立「專家內容效度」。預試問卷送請 154 位擔任綜合活動領域教師填答，Cronbach's α 信度係數為.90，可見量表信度佳。最後編製成的正式問卷架構含括「個人基本資料」、「學校背景資料」、「九年一貫課程綜合活動學習領域實施現況」三大部分，第三部分包括「基本理念與課程目標」、「主題軸與分段能力指標」、「課程實施」、「教材編選」、「教學方法」、「教學評量」、「師資培訓」、「行政權責」等八個層面。

2.健康與體育學習領域實施現況調查問卷

本研究採問卷調查法，研究工具為自編之「2009 九年一貫課程健康與體育學習領域實施現況調查問卷」，問卷初稿經由藍順德（國立編譯館館長）、晏涵文（國立台灣師範

大學健康促進與衛生教育學系教授)、劉潔心(國立台灣師範大學健康促進與衛生教育學系教授)、黃松元(國立台灣師範大學健康促進與衛生教育學系教授)、陳政友(台師大健康促進與衛生教育學系教授)、劉碧華(國立高雄師範大學體育系教授)等六位專家學者協助指導與審閱,刪除不適合的題目和修改問卷部分題意不清或用字艱深之詞句,以建立「專家內容效度」。預試問卷送請 39 位擔任健康與體育領域教師填答, Cronbach' s α 信度係數為.93,可見量表信度佳。最後編製成的正式問卷架構含括「個人基本資料」、「學校背景資料」、「九年一貫課程健康與體育學習領域實施現況」三大部分,第三部分包括「基本理念與課程目標」、「主題軸與分段能力指標」、「課程實施」、「教材編選」、「教學方法」、「教學評量」、「師資培訓」、「行政權責」等八個層面。

(二)焦點團體座談大綱

本研究另擬訂焦點團體座談大綱,以分區蒐集綜合活動學習領域之學者專家、國中小學校長、綜合活動學習領域國教輔導團輔導員、授課教師等實務工作人員之意見,座談的部分最主要針對問卷中所提的項目進一步澄清,並針對初步問卷分析結果中,想進一步了解教學現場教師的看法與意見。

四、實施程序

本研究之實施程序包括以下步驟：

- 一、成立研究小組：由國立高雄師範大學教育學系丘愛鈴副教授擔任專案計畫主持人，聘請二位專案研究助理，協助本研究之進行。
- 二、召開專案小組會議：每月最後一週定期召開專案小組會議，研議文獻探討內容、問卷內容、分區焦點團體座談大綱、及專案進行等相關問題。會議紀錄參加附錄八。
- 三、進行文獻探討：蒐集與分析九年一貫課程綱要綜合活動、健康與體育學習領域實施現況之相關文獻資料。
- 四、編製問卷、翻譯與施測：編製「2009 九年一貫課程綜合活動學習領域實施現況調查問卷」、「2009 九年一貫課程健康與體育學習領域實施現況調查問卷」二份調查問卷，進行專家效度考驗與 Cronbach α 內部一致性係數信度考驗，進行施測後，回收之調查問卷資料皆利用 SPSS 15.0 for Windows 進行分析。
- 五、撰寫研究報告，參加 2009 年 6 月 26 日國國家教育研究院籌備處在台北市立教育大學國際會議廳舉辦之「中小學課程發展之相關基礎性研究 2009 年成果發表研討會」，衡酌與會教育部長官、評論教授、學者專家等之意見，增修研究報告內容。
- 六、召開分區焦點團體座談會：分北、南區召開焦點團體座談會，蒐集進一步探究綜合活動學習領域課程綱要實施現況與相關問題之解決策略。
- 七、彙整文獻分析、問卷調查、分區焦點團體座談結果，研提建議。
- 八、撰寫專案結案報告。

本研究之實施程序如圖 3-1。

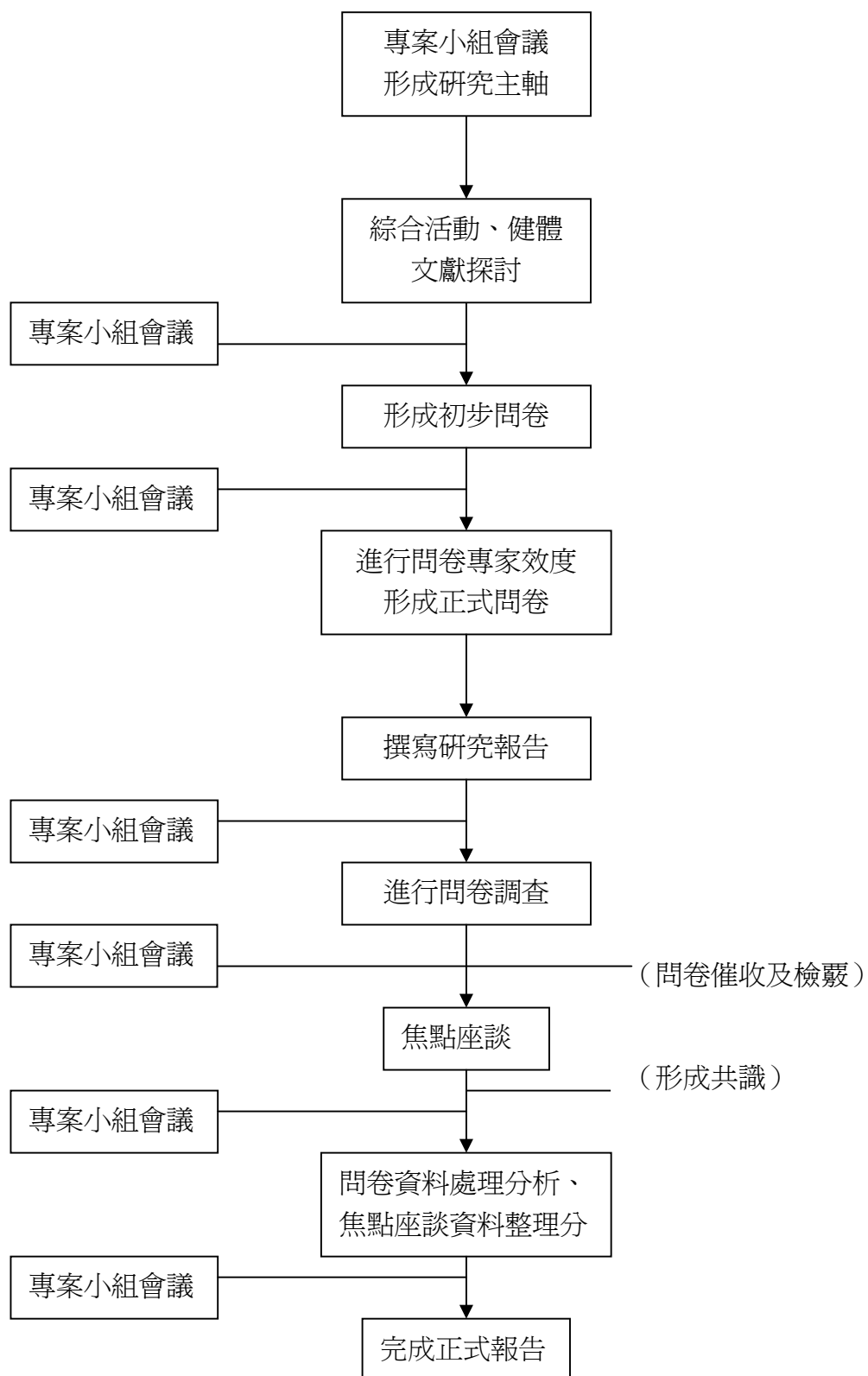


圖 3-1 本研究實施程序

五、資料處理

本研究之實徵資料處理有兩大部分，一是個綜合活動、健康與體育學習領域實施現況二份問卷調查部份，另一是焦點團體座談的資料部份。

(一)問卷調查部份

綜合活動、健康與體育學習領域實施現況二份問卷回收後，首先剔除部分資料不全及作答不完整者的問卷(超過十分之一題數沒填答者)，依據教師所填資料予以建檔，以 SPSS15.0 中文版套裝軟體程式進行資料分析，呈現各題項之平均數及標準差，部分單選題項進行 t 考驗和單因子變異數分析顯著性考驗，開放性問題之資料則另行歸納整理，兩種資料併陳與分析。

(二)焦點團體座談部份

為深入瞭解綜合活動學習領域實施之現況、遭遇困境與未來建議，專案研究小組於 2009 年 6 月 12 日於教育部召開北區焦點座談會議，共計 16 位學者專家和綜合活動學習領域輔導員、教師參與。2009 年 6 月 22 日於國立高雄師範大學召開南區焦點座談會議，邀請 18 位綜合活動學習領域學者專家、輔導員、教師參與。研究小組依據當天之錄音繕打為北區焦點團體座談逐字稿(附錄六)、南區焦點團體座談逐字稿(附錄七)，進行質性資料的分析與討論。

以上結果之分析分別呈現於第四章第一、二、三節，各為綜合活動學習領域實施現況問卷調查結果之分析、綜合活動學習領域焦點團體座談意見彙整與分析、健康與體育學習領域實施現況問卷調查結果之分析。

肆、研究結果之分析與討論

本章依據問卷調查及焦點座談所得資料，針對研究目的進行研究結果之分析與討論。本章共分三節：第一節分析綜合活動學習領域實施之調查現況；第二節探討焦點團體座談之資料；第一節分析健康與體育學習領域實施之調查現況。

一、綜合活動學習領域實施之現況調查結果分析

本節旨在探討綜合活動學習領域實施之現況分析，採用描述統計(次數分配、百分比、平均數、標準差)、獨立樣本 t 檢定、單因子變異數分析進行資料分析，並進行綜合討論。

(一)綜合活動學習領域實施之現況分析

本研究之有效樣本為 933 人，將個人背景變項、學校背景變項(單選)之人數與百分比呈現於表 4-1、表 4-2、4-3 與表 4-4，個人背景變項、學校背景變項(複選)之人數與百分比呈現於表 4-5、表 4-6 與表 4-7。

表 4-1 有效樣本個人背景變項分析一覽表

背景變項	類別	人數	百分比（%）
性別	男性	165	17.7
	女性	756	81.0
最高學歷	研究所以上	271	29.0
	一般大學、 師範院校或教育大學	655	70.2
	其他	3	0.3
	輔導活動相關科系所	127	13.6
畢業科系所	家政相關科系所	76	8.1
	童軍相關科系所	42	4.5
	教育學系所	201	21.5
	社會教育相關科系所	56	6.0
	自然科學教育學系所	40	4.3
	數學教育相關科系所	44	4.7
	特殊教育學系所	24	2.6
	其他	316	33.9
服務年資	5 年（含）以下	226	24.2
	6~10 年	304	32.6
	11~20 年	268	28.7
	21 年（含）以上	121	13.0
是否擔任過貴校學習 領域之召集人	有	301	32.3
	無	494	52.9

N=933 說明：有些人數加總不足 933 人，因有未填答者。

由表 4-1 可知，女教師人數多於男教師；一般大學、師範院校或教育大學學歷的教師比例較研究所為高；教師以「其他」科系所畢業者居首，以教育學系所畢業者次之；教師之服務年資以 6 至 10 年最多，11 至 20 年居其次；無擔任過學校學習領域召集人之教師比例較多，佔 52.9%。

表 4-2 有效樣本學校背景變項分析一覽表

背景變項	類別	人數	百分比（%）
服務學校	國小	540	57.9
	國中	393	42.1
學校規模	6 班（含）以下	204	21.9
	7~12 班	173	18.5
	13~24 班	153	16.4
	25~36 班	166	17.8
	37~60 班	151	16.2
	61 班以上	86	9.2
貴校所在行政區域	市	364	39.0
	鄉鎮	370	39.7
	偏遠地區或離島地區	199	21.3
<u>國小本學期綜合活動學</u>	級任導師上課	317	59.8

習領域的排課方式 (N=530)	科任老師上課	41	7.7
	混合(上述二種皆有)	159	30.0
	其他	13	2.5
國中本學期綜合活動學習領域的排課方式 (N=385)	分科	190	49.4
	部分合科	79	20.5
	合科	41	10.6
	混合(上述二種皆有)	62	16.1
	其他	13	3.4
貴校本學期綜合活動學習領域課程小組會議(或教學研究會)開會頻率	每學期開會一次	336	36.0
	每月開會一次	239	25.6
	每次段考開會一次	119	12.8
	每二週開會一次	48	5.1
	每週開會一次	32	3.4
	其他	127	13.6

N=933 說明：有些人數加總不足 933 人，因有未填答者。

由表 4-2 中得知，國小教師人數多於國中教師；學校規模以 6 班（含）以下最多，7 至 12 班居其次；學校居於市與鄉鎮之比例差不多；國小綜合活動學習領域的排課方式以級任導師上課最多（58.7%）；國中綜合活動學習領域的排課方式以分科最多（48.3%）；各校本學期綜合活動學習領域課程小組會議（或教學研究會）開會頻率以每學期開會一次最多，其次是每月開會一次，再者是採每次段考開會一次，最少的是每週開會一次。

各校本學期具「綜合活動學習領域專長」之正式教師人數分布呈現於表 4-3。

表 4-3 貴校本學期具「綜合活動學習領域專長」之正式教師人數分布表

人數	校數(%)	人數	校數(%)	人數	校數(%)
未填答 (含 0 個)	617 (66.1)	7	18 (1.9)	14	1 (0.1)
1	66 (7.1)	8	22 (2.4)	15	1 (0.1)
2	62 (6.6)	9	10 (1.1)	17	3 (0.3)
3	28 (3.0)	10	9 (1.0)	18	4 (0.4)
4	26 (2.8)	11	1 (0.1)	20	1 (0.1)
5	33 (3.5)	12	4 (0.4)	21	1 (0.1)
6	22 (2.4)	13	3 (0.3)	25	1 (0.1)

N=933

由表 4-3 中得知，933 所國中小本學期綜合活動學習領域專長之正式教師在 0 人（含未填答人數）至 6 人之校數佔 91.5%。其中有 66 校（7.1%）只有 1 位綜合活動學習領域專長之正式教師，有 62 校（6.6%）只有 2 位綜合活動學習領域專長之正式教師，有 33 校（3.5%）有 5 位綜合活動學習領域專長之正式教師，有 28 校（3.0%）只有 3 位綜合活動學習領域專長之正式教師，有 26 校（2.8%）有 4 位綜合活動學習領域專長之正式教師，有 22 校（2.4%）分別有 6 位或 8 位綜合活動學習領域專長之正式教師。

表 4-4 貴校本學期綜合活動學習領域「課程小組（或教學研究會）」成員之人數分布表

人數	校數（%）	人數	校數（%）	人數	校數（%）
未填答 （含 0 個）	361（38.7）	8	31（3.3）	16	2（0.2）
1	62（6.6）	9	24（2.6）	17	2（0.2）
2	75（8.0）	10	27（2.9）	18	7（0.8）
3	80（8.6）	11	8（0.9）	19	1（0.1）
4	57（6.1）	12	8（0.9）	21	2（0.2）
5	59（6.3）	13	6（0.6）	25	2（0.2）
6	64（6.9）	14	11（1.2）	31	2（0.2）
7	41（4.4）	15	1（0.1）		

表 4-5 教師之領域專長分布表（複選）

領域專長	人次	百分比（%）	排序
其它	374	42.0	1
輔導活動專長	278	31.2	2
家政專長	128	14.4	3
童軍專長	110	12.4	4

N=890

表 4-6 教師之現任職務分布表（複選）

現任職務	人次	百分比（%）	排序
教師兼導師	522	53.5	1
教師兼行政人員	206	21.1	2
專任教師	153	15.7	3
代理教師	60	6.1	4
中央或縣市國教輔導團輔導員	19	1.9	5
其他	16	1.6	6

N=976

由表 4-5 中得知，教師之領域專長以其他領域居首（42%），其次為輔導活動專長（31.2%）、家政專長（14.4%），以童軍專長比例最低（12.4%）。由表 4-6 顯示，綜合活動學習領域教師之現任職務以教師兼導師最多（53.5%），其次為教師兼行政人員（21.1%），最少的為其他職務教師（1.6%）。

各校綜合活動學習領域課程小組實際進行的工作分布列於表 4-7。

表 4-7 貴校綜合活動學習領域課程小組實際進行的工作分布表（複選）

課程小組的工作內容	人次	百分比（%）	排序
評選或推薦教科書	706	16.9	1
討論課程內容	523	12.5	2
討論課程主題	489	11.7	3
討論課程行事曆	358	8.6	4
建議或辦理相關研習活動	350	8.4	5
討論課程目標	341	8.2	6
設計自編教材	271	6.5	7
討論教學評量方式	263	6.3	8
辦理教學觀摩或示範教學	197	4.7	9
討論協同教學方式	186	4.5	10
選用教學媒體	175	4.2	11
討論課程評鑑方式	147	3.5	12
進行課程評鑑	125	3.0	13
其他	38	0.9	14

N=4,169

由表 4-7 中得知，各校綜合活動學習領域課程小組實際進行的工作以「評選或推薦教科書」比例最高（16.9%），其次為「討論課程內容」（12.5%）、「討論課程主題」（11.7%），再者為「討論課程行事曆」（8.6%）、「建議或辦理相關研習活動」（8.4%），較少進行「討論課程評鑑方式」（3.5%）、「進行課程評鑑」（3%）的工作。

教師在綜合活動學習領域「基本理念與課程目標」各題項之人數、百分比與題平均數列於表 4-8。

表 4-8 教師在綜合活動學習領域「基本理念與課程目標」
各題項之人數、百分比與題平均數摘要表

問卷題項與內容	非常 同意	同意	沒意見	不同意	非常不 同意	題平 均數
	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	
1.我認同民國 92 年課程綱要的基本理念之一～「綜合」是指萬事萬物中自然涵融的各類知識，「活動」是指兼具心智與行為運作的活動。	174 18.6	607 65.1	116 12.4	28 3.0	8 0.9	3.98
2.我認同民國 97 年課程綱要的基本理念之一～綜合活動學習領域要透過體驗、省思與實踐的心智與行為運作活動，建構內化的意義與涵養利他情懷。	276 29.6	577 61.8	72 7.7	5 0.5	3 0.3	4.20
3.我認同民國 97 年課程綱要的基本理念之一～綜合活動學習領域要善用知識統整與協同教學。	224 24.0	580 62.2	114 12.2	12 1.3	3 0.3	4.08
4.我認同民國 97 年課程綱要的基本理念之一～綜合活動學習領域可以整合其他六大學習領域的知識與技能，進而轉化為學生的生活實踐能力。	225 24.1	560 60.0	113 12.1	30 3.2	5 0.5	4.04
5.我認同民國 97 年課程綱要中所訂綜合活動學習領域的課程總目標在培養學生具備「生活實踐的能力」。	300 32.2	545 58.4	75 8.0	10 1.1	3 0.3	4.21
6.我認同民國 97 年課程綱要中綜合活動學習領域四大主題軸之課程目標在促進自我發展、落實生活經營、實踐社會參與、保護自我與環境。	230 24.7	604 64.7	83 8.9	11 1.2	5 0.5	4.12

N=933

由表 4-8 顯示，教師在「基本理念與課程目標」六個題項之「同意」百分比居首，均超過 58%。若再加上「非常同意」之百分比，則合計百分比均超過 83%。「基本理念與課程目標」分層面六題之題平均數介於 3.98 至 4.21 之間。

教師在綜合活動學習領域「主題軸與分段能力指標」各題項之人數、百分比與題平均數列於表 4-9。

表 4-9 教師在綜合活動學習領域「主題軸與分段能力指標」
各題項之人數、百分比與題平均數摘要表

問卷題項與內容	非常 同意	同意	沒意見	不同意	非常不 同意	題平 均數
	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	
1. 我認為綜合活動學習領域四大主題軸「自我發展」、「生活經營」、「社會參與」、「保護自我與環境」能完全涵蓋本領域的主要內容。	127 13.6	582 62.4	173 18.5	45 4.8	6 0.6	3.83
2. 我認為綜合活動學習領域需要再新增主題軸與能力指標的補充說明及示例，使其內容更為完整。	121 13.0	493 52.8	262 28.1	46 4.9	11 1.2	3.71
3. 我認為綜合活動學習領域有些能力指標同時表現兩種以上之學習能力，造成教師教學設計與評量上的困擾。	86 9.2	439 47.1	317 34.0	88 9.4	3 0.3	3.55
4. 我認為綜合活動學習領域應將相似之能力指標合併，以精簡能力指標之分類與數目。	119 12.8	587 62.9	205 22.0	19 2.0	3 0.3	3.86
5. 我認為依據綜合活動學習領域分段能力指標來設計課程與教學活動時會有所困難。	59 6.3	397 42.6	325 34.8	146 15.6	6 0.6	3.38
6. 我認為綜合活動學習領域的教學節數能達成分段能力指標。	41 4.4	395 42.3	297 31.8	183 19.6	17 1.8	3.28
7. 我認為綜合活動學習領域與其他學習領域（例如：生活、社會、健康與體育）的分段能力指標內容有部分重疊，所以應進行主題統整教學。	157 16.8	557 59.7	189 20.3	25 2.7	5 0.5	3.90

N=933

由表 4-9 顯示，教師在「主題軸與分段能力指標」第一、二、四、七題之「同意」百分比居首，均超過 52%，若再加上「非常同意」之百分比，則合計百分比均超過 65%。第三題「我認為綜合活動學習領域有些能力指標同時表現兩種以上之學習能力，造成教師教學設計與評量上的困擾。」（反向題）、第五題「我認為依據綜合活動學習領域分段能力指標來設計課程與教學活動時會有所困難。」（反向題）回答「同意」的百分比居首，依序為 47.1%與 42.6%，其次為「沒意見」的百分比，均超過 34%，「不同意」、「非常不同意」的百分比合計依序為 9.7%與 16.2%。第六題「我認為綜合活動學習領域的教學節數能達成分段能力指標。」回答「非常同意」與「同意」的百分比合計 46.7%，其次為「沒意見」的百分比（31.8%），回答「不同意」、「非常不同意」的百分比合計 21.4%。「主題軸與分段能力指標」層面七題之題平均數介於 3.28 至 3.90 之間。

教師在綜合活動學習領域「課程實施」各題項之人數、百分比與題平均數列於表 4-10。

表 4-10 教師在綜合活動學習領域「課程實施」各題項之人數、百分比與題平均數摘要表

問卷題項與內容	非常同意	同意	沒意見	不同意	非常不同意	題平均數
	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	
1. 我在研訂綜合活動學習領域自編或改編教材時，會考量「四個主題軸」的均衡分布。	58 6.2	576 61.7	231 24.8	63 6.8	5 0.5	3.66
2. 我在研訂綜合活動學習領域自編或改編教材時，會考量「十二項核心素養」的均衡分布。	50 5.4	517 55.4	293 31.4	66 7.1	6 0.6	3.58
3.我會依據綜合活動學習領域課程綱要所規定的教學要領「實踐體驗所知、省思個人意義、擴展學習經驗、鼓勵多元與尊重」實施教學。	112 12.0	676 72.5	129 13.8	14 1.5	1 0.1	3.95
4. 我能運用綜合活動學習領域時間，實施尊重生命的教育活動，協助學生珍惜自己與他人生命。	255 27.3	593 63.6	76 8.1	8 0.9	1 0.1	4.17
5. 我能運用綜合活動學習領域時間，安排學生參與學校或社區服務活動，以促進學生的社會參與。	106 11.4	536 57.4	204 21.9	76 8.1	11 1.2	3.70
6. 我能運用綜合活動學習領域時間，實施多元文化的教育活動，培養學生尊重和關懷不同族群，並增進個人適應多元社會的能力。	155 16.6	658 70.5	107 11.5	11 1.2	2 0.2	4.02
7. 我能運用綜合活動學習領域時間，帶領學生辨識生活周遭環境或人爲的潛在危機，進而運用各項資源或策略化解危險。	160 17.1	615 65.9	140 15.0	12 1.3	6 0.6	3.98
8. 我能積極整合家長及社區資源以發展和實施綜合活動學習領域的特色課程。	78 8.4	475 50.9	259 27.8	109 11.7	12 1.3	3.53
9. 我認為綜合活動學習領域採取分科教學，每週授課時數過高，會影響教學品質。	79 8.5	353 37.8	286 30.7	175 18.8	40 4.3	3.27
10. 我認為綜合活動學習領域採取合科教學，要教自己不懂的內容，會影響教學品質。	116 12.4	418 44.8	208 22.3	169 18.1	22 2.4	3.47
11. 我會與其他教師共同設計綜合活動學習領域主題統整課程，師生互相探索成長。	101 10.8	514 55.1	248 26.6	64 6.9	6 0.6	3.69
12.貴校欠缺綜合活動學習領域專科教室，會影響學生綜合活動課程的進行與學習成效。	148 15.9	333 35.7	266 28.5	155 16.6	31 3.3	3.44

N=933

由表 4-10 顯示，教師在「課程實施」的前八題與第十一題的「同意」百分比居首，均超過 50%，若再加上「非常同意」之百分比，則合計百分比幾乎都超過 60%。第九題「我認為綜合活動學習領域採取分科教學，每週授課時數過高，會影響教學品質。」、第十題「我認為

綜合活動學習領域採取合科教學，要教自己不懂的內容，影響教學品質。」回答「非常同意」、「同意」的百分比合計依序為 46.3%、57.2%，其次為「沒意見」的百分比 30.7%、22.30%，「不同意」、「非常不同意」百分比合計依序為 23.1%、20.5%。第十二題「貴校欠缺綜合活動學習領域專科教室，影響學生綜合活動課程的進行與學習成效。」(反向題) 回答「同意」、「沒意見」、「不同意」的百分比依序為 35.7%、28.5%與 16.6%。「課程實施」層面中十二題之題平均數介於 3.27 至 4.17 之間。

教師在綜合活動學習領域「教材編選」各題項之人數、百分比與題平均數列於表 4-11。

表 4-11 教師在綜合活動學習領域「教材編選」各題項之人數、百分比與題平均數摘要表

問卷題項與內容	非常 同意	同意	沒意見	不同意	非常不 同意	題平 均數
	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	
1.貴校選用的綜合活動教科書符合課程綱要之規定，並能達成教學目標與能力指標。	87 9.3	640 68.6	175 18.8	27 2.9	4 0.4	3.83
2.我會以綜合活動學習領域教科書為最主要的教材。	75 8.0	488 52.3	181 19.4	164 17.6	25 2.7	3.45
3 我在編選綜合活動學習領域教材時，能善用知識統整，並與學生的生活經驗相連結。	132 14.1	680 72.9	109 11.7	11 1.2	1 0.1	4.00
4.我在編選綜合活動學習領域教材時，能注意與前一學習階段能力指標的銜接。	83 8.9	635 68.1	184 19.7	30 3.2	1 0.1	3.82
5.我在編選綜合活動學習領域教材時，會融入學校發展特色。	108 11.6	586 62.8	200 21.4	37 4.0	1 0.1	3.82
6.我在編選綜合活動學習領域教材時，能在單一活動設計中讓學生有從容地進行體驗、省思與實踐的時間和機會。	105 11.3	678 72.7	126 13.5	22 2.4	2 0.2	3.92
7.我在編選綜合活動學習領域教材時，能針對活動的內涵與意義，提供足夠深度與廣度的省思問題。	95 10.2	657 70.4	159 17.0	20 2.1	2 0.2	3.88
8.我在編選綜合活動學習領域教材時，能容許多元觀點，不以單一的、應然的價值為標準答案。	165 17.7	660 70.7	103 11.0	4 0.4	1 0.1	4.05
9.我認為學校課程發展委員會有能力審核教師自編或改編之綜合活動學習領域教材。	72 7.7	516 55.3	261 28.0	71 7.6	12 1.3	3.61

N=933

由表 4-11 顯示，教師在「教材編選」九個題項回答「同意」之百分比居首，均超過 52%，若再加上「非常同意」之百分比，則合計百分比均超過 60%。值得注意的是教師在第二題「我會以綜合活動學習領域教科書為最主要的教材。」回答「非常不同意」、「不同意」之百分比合計為 20.3%。「教材編選」層面中九題題平均數介於 3.45 至 4.05 之間。

教師在綜合活動學習領域「教學方法」各題項之人數、百分比與題平均數列於表 4-12。

表 4-12 教師在綜合活動學習領域「教學方法」各題項之人數、百分比與題平均數摘要表

問卷題項與內容	非常同意	同意	沒意見	不同意	非常不同意	題平均數
	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	
1.我能依據學校綜合活動學習領域之課程計畫實施教學。	89 9.5	689 73.8	129 13.8	24 2.6	1 0.1	3.90
2.我認為綜合活動學習領域的教學應注重體驗、省思與實踐。	241 25.8	639 68.5	52 5.6	1 0.1	0 0	4.20
3.我認為綜合活動學習領域教學的困境來自 教案設計及教學示例不足 ，影響教師增能。	81 8.7	451 48.3	253 27.1	141 15.1	7 0.8	3.49
4.我能透過綜合活動學習領域課程小組的專業對話與專業成長，掌握統整教學之精神，並視學習領域或單元內涵實施協同教學，以落實領域教學。	65 7.0	589 63.1	219 23.5	54 5.8	6 0.6	3.70
5.我在綜合活動學習領域教學設計時，能由學生的生活情境出發，並能統整其經驗和鼓勵學生於生活中實踐所學。	146 15.6	687 73.6	90 9.6	10 1.1	0 0	4.04
6.我在綜合活動學習領域教學時，能彈性運用多元教學方法。	144 15.4	644 69.0	115 12.3	29 3.1	1 0.1	3.97
7.我在綜合活動學習領域教學時，能著重價值澄清與內化歷程，避免價值觀的灌輸，充分讓學習者開展、發掘並分享屬於個人的意義。	116 12.4	633 71.1	129 13.8	24 2.6	0 0	3.93
8.我在綜合活動學習領域教學時，能給學生從容的時間進行省思。	94 10.1	636 68.2	161 17.3	39 4.2	3 0.3	3.83
9.我在綜合活動學習領域教學時，能利用各種教具或教學媒體輔助教學。	171 18.3	635 68.1	114 12.2	13 1.4	0 0	4.03
10.我在綜合活動學習領域教學時，能教導學生透過各種學習策略，懂得思考和解決問題。	107 11.5	702 75.2	111 11.9	13 1.4	0 0	3.97
11.我在綜合活動學習領域教學時，能使學生透過合作學習學到分工負責以及人際溝通的社會技能。	155 16.6	666 71.4	96 10.3	16 1.7	0 0	4.03
12.我在綜合活動學習領域教學時，能培養學生的討論文化和批判思考能力。	118 12.6	644 69.0	141 15.1	29 3.1	1 0.1	3.91
13.我會蒐集綜合活動學習領域之相關教學資料，並建立教學檔案。	116 12.4	570 61.1	195 20.9	50 5.4	2 0.2	3.80
14.貴校已建立綜合活動學習領域教學資源共享平台，以利教師教學之參考使用。	46 4.9	339 36.3	300 32.2	208 22.3	40 4.3	3.15

N=933

表 4-12 中顯示，教師在「教學方法」層面中之第一題、第二題、第四題至第十三題回答「同意」的百分比居首位，均超過 61%，若再加上「非常同意」的百分比合計均超過 70%。

教師在第三題「我認為綜合活動學習領域教學的困境來自教案設計及教學示例不足，影響教師增能。」(反向題)回答「非常同意」、「同意」的百分比合計為 57%，其次是「沒意見」百分比為 27.1%，「不同意」、「非常不同意」百分比合計為 15.9%。教師在第十四題「貴校已建立綜合活動學習領域教學資源共享平台，以利教師教學之參考使用。」回答「同意」、「沒意見」、「不同意」之百分比依序為 36.3%、32.2%、22.3%。「教學方法」層面中十四題之題平均數介於 3.15 至 4.20 之間。

教師在綜合活動學習領域「教學評量」各題項之人數、百分比與題平均數列於表 4-13。

表 4-13 教師在綜合活動學習領域「教學評量」各題項之人數、百分比與題平均數摘要表

問卷題項與內容	非常同意	同意	沒意見	不同意	非常不同意	題平均數
	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	
1.我在綜合活動成績評量時，會考量學生「十大基本能力」的達成情形。	50 5.4	592 63.5	229 24.5	60 6.4	2 0.2	3.67
2.我在綜合活動成績評量時，以能達成「教學目標及分段能力指標」為原則。	53 5.7	656 70.3	184 19.7	39 4.2	1 0.1	3.77
3.我在綜合活動成績評量時，能兼顧認知、情意、技能與實踐的評量內涵。	120 12.9	695 74.5	103 11.0	15 1.6	0 0	3.99
4.我在綜合活動成績評量時，能兼顧形成性評量與總結性評量。	107 11.5	663 71.1	141 15.1	22 2.4	0 0	3.92
5.我在綜合活動學習領域已採用「檔案評量」，並能鼓勵學生持續地紀錄自己的學習成長與反思歷程。	87 9.3	503 53.9	242 25.9	95 10.2	6 0.6	3.61
6.我在綜合活動學習領域已採用「實作評量」，並能設計適切的評分標準。	112 12.0	633 67.8	158 16.9	30 3.2	0 0	3.89
7.我在綜合活動學習領域的評量角色是拓展學生心智和行為發展的促進者，而非成績高低的比較者。	158 16.9	630 67.5	130 13.9	12 1.3	2 0.2	4.00
8.我在綜合活動學習領域的評量時，會邀請教師、家長、小組長、同儕或學生本人參與。	51 5.5	413 44.3	293 31.4	157 16.8	19 2.0	3.34
9.我在綜合活動學習領域的評量結果，能讓不同文化、背景的學習者有獲得成功經驗的機會。	88 9.4	672 72.0	153 16.4	19 2.0	1 0.1	3.89
10.我在綜合活動學習領域的評量結果，能描述學生的進步情形、成功經驗或優良特殊事蹟，並給予鼓勵增強。	108 11.6	629 67.4	154 16.5	40 4.3	2 0.2	3.86

N=933

由表 4-13 顯示，教師在「教學評量」上第一題至第七題、第九、十題之「同意」百分比居首，均超過 53%，若再加上「非常同意」之百分比，則合計百分比均超過 63%。教師在第八題「我在綜合活動學習領域的評量時，會邀請教師、家長、小組長、同儕或學生本人參與。」

回答「同意」、「沒意見」、「不同意」之百分比依序為 44.3%、31.4%、16.8%。綜合言之，「教學評量」層面除第八題外，其餘九題合計之同意百分比均超過 63%，其題平均數介於 3.61 至 4.00 之間。

教師在綜合活動學習領域「師資培訓」各題項之人數、百分比與題平均數列於表 4-14。

表 4-14 教師在綜合活動學習領域「師資培訓」各題項之人數、百分比與題平均數摘要表

問卷題項與內容	非常 同意	同意	沒意見	不同意	非常不 同意	題平 均數
	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	
1.我認為目前的師資培育制度符合綜合活動課程實施之需求。	25 2.7	305 32.7	309 33.1	250 26.8	44 4.7	3.02
2.我認為偏遠學校或小型學校可以跨校合聘綜合活動學習領域之合格教師。	111 11.9	473 50.7	246 26.4	87 9.3	16 1.7	3.62
3.貴校因少子化影響師資員額，雖無綜合活動學習領域專長教師，但也不開缺。	110 11.8	374 40.1	292 31.3	123 13.2	34 3.6	3.43
4.貴校綜合活動學習領域專長教師參加綜合活動學習領域課程與教學研習之意願很高。	71 7.9	417 44.7	344 36.9	91 9.8	10 1.1	3.48
5.貴校非綜合活動學習領域專長教師參加綜合活動學習領域課程與教學研習之意願很高。	36 3.9	303 32.5	377 40.4	176 18.9	41 4.4	3.13
6.貴校會辦理學校本位的校內研習進修活動，增進教師綜合活動學習領域課程與教學之專業知能。	69 7.4	481 51.6	271 29.0	96 10.3	16 1.7	3.53
7.我能透過校外各種研習、工作坊等進修方式，增進綜合活動學習領域的專業能力。	114 12.2	570 61.1	189 20.3	56 6.0	4 0.4	3.79
8.我能獲得即時的第二專長及綜合活動學習領域認證培訓管道之相關訊息。	49 5.3	377 40.4	330 35.4	150 16.1	27 2.9	3.29
9.我認為具備「輔導活動」、「童軍教育」或「家政」證書之教師應修習綜合活動學習領域核心課程至少 2 學分或參與本學習領域相關研習至少 36 小時之課程政策可以落實。	96 10.3	406 43.5	311 33.3	93 10.0	27 2.9	3.48

N=933

由表 4-14 顯示，教師在「師資培訓」層面第二、四、六、七、九題之「同意」百分比居首，均超過 43%，若再加上「非常同意」百分比合計均超過 52%；此外，次高為「沒意見」百分比均超過 20%（20%--36.9%）。教師在第一題「我認為目前的師資培育制度符合綜合活動課程實施之需求。」、第五題「貴校非綜合活動學習領域專長教師參加綜合活動學習領域課程與教學研習之意願很高。」回答「沒意見」百分比居首，依序為 33.1%、40.4%，居其次「同意」的百分比依序為 32.7%、32.5%，「不同意」、「非常不同意」之百分比合計依序為 31.5

%、23.3%。第三題「貴校因少子化影響師資員額，雖無綜合活動學習領域專長教師，但也不開缺。」(反向題)、第八題「我能獲得即時的第二專長及綜合活動學習領域認證培訓管道之相關訊息。」回答「同意」百分比居首，依序為 40.1%、40.4%；居其次「沒意見」的百分比依序為 31.3%、35.4%；「不同意」、「非常不同意」百分比合計依序為 16.8%、19%。「師資培訓」層面中九題之題平均數介於 3.02 至 3.79 之間。

教師在綜合活動學習領域「行政權責」各題項之人數、百分比與題平均數列於表 4-15。

表 4-15 教師在綜合活動學習領域「行政權責」各題項之人數、百分比與題平均數摘要表

問卷題項與內容	非常 同意	同意	沒意見	不同意	非常不 同意	題平 均數
	人數	人數	人數	人數	人數	
	百分比	百分比	百分比	百分比	百分比	
1.教育部能積極推動配套措施，以協助綜合活動學習領域之課程實施。	55 5.9	390 41.8	308 33.0	151 16.2	29 3.1	3.31
2.教育部能規劃師資培育課程，以符合綜合活動學習領域的課程需求。	55 5.9	389 41.7	334 35.8	126 13.5	28 3.0	3.34
3.教育部、教育局（處）已充分辦理綜合活動學習領域種子教師的培訓工作。	35 3.8	357 38.3	376 40.3	140 15.0	25 2.7	3.25
4.地方政府教育局（處）已編列充足預算，辦理綜合活動學習領域專業知能研習或工作坊。	33 3.5	314 33.7	419 44.9	139 14.9	28 3.0	3.20
5.地方政府教育局（處）已有效規劃教學評鑑研習，以增進綜合活動學習領域之教學品質。	32 3.4	312 33.4	452 48.4	113 12.1	24 2.6	3.23
6.貴校完全聘用符合綜合活動學習領域之合格專長教師。	70 7.5	284 30.4	324 34.7	198 21.2	57 6.1	3.12
7.貴校能運用各類社區資源，協助綜合活動學習領域教學活動之進行。	40 4.3	443 47.5	334 35.8	96 10.3	20 2.1	3.41
8.貴校能充分提供教學資源與行政支援，以協助綜合活動學習領域實際教學的需求。	58 6.2	486 52.1	291 31.2	85 9.1	13 1.4	3.53

N=933

由表 4-15 顯示，教師在「行政權責」層面的前六題回答「非常同意」、「同意」合計百分比均未超過 48%（36.8%--47.7%），居其次的「沒意見」百分比介於 33%至 48.4%之間。值得注意的是教師在第六題「貴校完全聘用符合綜合活動學習領域之合格專長教師。」回答「不同意」、「非常不同意」百分比合計 27.3%。第七、八題「同意」之百分比居首，均超過 47%，若合計「非常同意」百分比均超過 51%，居其次「沒意見」的百分比均超過 31%。「行政權責」層面中八題之題平均數介於 3.12 至 3.53 之間。

前述表格（表 4-8 至表 4-15）均為各題各選項之百分比，表 4-16 為綜合活動學習領域實

施現況八個分層面之題數、平均數、標準差與每題平均數。

表 4-16 綜合活動學習領域實施現況各分層面之現況分析摘要表

分層面名稱	題數	平均數	標準差	每題平均數	排序
基本理念與課程目標	6	24.62	3.28	4.10	1
教材編選	9	34.40	3.78	3.82	2
教學評量	10	37.93	4.35	3.79	3
教學方法	14	52.98	5.36	3.78	4
課程實施	12	43.58	4.74	3.63	5
主題軸與分段能力指標	7	23.65	2.27	3.38	6
師資培訓	9	29.90	4.14	3.32	7
行政權責	8	26.39	5.07	3.30	8

從表 4-16 可知，各分層面之題平均數介於 3.30-4.10 之間，以「基本理念與課程目標」的 4.10 最高，「教材編選」、「教學評量」之 3.82 與 3.79 為次高，再者是「教學方法」、「課程實施」、「主題軸與分段能力指標」之 3.78、3.63 與 3.38，最低的層面是「師資培訓」、「行政權責」之 3.32 與 3.30。若以 3 為五點量表之中間數，則所有題平均數均高於 3，顯示教師對於各分層面之同意程度尚佳。

(二)綜合活動學習領域實施現況之差異分析

茲將不同個人背景變項（性別、最高學歷、畢業科系所、服務年資、有無擔任學習領域召集人）與不同學校背景變項（服務學校、學校規模、學校所在行政區域、國小綜合活動學習領域的排課方式、國中綜合活動學習領域的排課方式）的教師於綜合活動學習領域實施現況之差異分析結果依序敘述如下。

不同性別之教師於綜合活動學習領域實施現況之差異列於表 4-17。

表 4-17 不同性別的教師於綜合活動學習領域實施現況之 t 檢定摘要表

分層面	性別	人數	平均數	標準差	t 值
基本理念與課程目標	男性	165	24.39	3.55	-0.90
	女性	756	24.65	3.23	
主題軸與分段能力指標	男性	165	23.52	2.47	-0.79
	女性	756	23.68	2.24	
課程實施	男性	165	43.71	4.86	0.51
	女性	756	43.50	4.68	
教材編選	男性	165	34.16	4.10	-0.77
	女性	756	34.41	3.68	
教學方法	男性	165	52.59	5.60	-0.94
	女性	756	53.02	5.27	

教學評量	男性	165	37.80	4.68	-0.35
	女性	756	37.93	4.26	
師資培訓	男性	165	30.35	4.46	1.53
	女性	756	29.80	4.07	
行政權責	男性	165	27.07	5.34	1.88
	女性	756	26.25	5.00	

由表 4-17 可知，不同性別的教師於綜合活動學習領域實施現況之「基本理念與課程目標」、「主題軸與分段能力指標」、「課程實施」、「教材編選」、「教學方法」、「教學評量」、「師資培訓」、「行政權責」等八個層面之差異均未達顯著水準。

不同最高學歷的教師於綜合活動學習領域實施現況之差異分析結果列於表 4-18。

表 4-18 不同最高學歷的教師於綜合活動學習領域實施現況之 t 檢定摘要表

分層面	最高學歷	人數	平均數	標準差	t 值	結果
基本理念與課程目標	1.研究所以以上	271	24.64	3.72	0.17	
	2.一般大學	655	24.60	3.08		
主題軸與分段能力指標	1.研究所以以上	271	23.60	2.25	-0.40	
	2.一般大學	655	23.66	2.27		
課程實施	1.研究所以以上	271	43.75	4.74	0.80	
	2.一般大學	655	43.47	4.74		
教材編選	1.研究所以以上	271	34.78	3.80	2.10*	1>2
	2.一般大學	655	34.21	3.70		
教學方法	1.研究所以以上	271	53.67	5.30	2.63**	1>2
	2.一般大學	655	52.65	5.33		
教學評量	1.研究所以以上	271	38.27	4.33	1.63	
	2.一般大學	655	37.76	4.33		
師資培訓	1.研究所以以上	271	30.14	4.27	1.28	
	2.一般大學	655	29.76	4.06		
行政權責	1.研究所以以上	271	26.62	5.34	0.98	
	2.一般大學	655	26.26	4.93		

*p<.05 **p<.01

由表 4-18 可知，不同最高學歷之教師於綜合活動學習領域實施現況之「教材編選」(t=2.10, p<.05)、「教學方法」(t=2.63, p<.01) 二個層面之差異達顯著水準，教師具有研究所以以上學歷之同意分數顯著高於具有一般大學學歷之教師。

不同畢業科系所的教師於綜合活動學習領域實施現況之差異如表 4-19 所示。

表 4-19 不同畢業科系所的教師於綜合活動學習領域實施現況之 t 檢定分析摘要表

分層面	畢業科系所	人數	平均數	標準差	t 值	結果
基本理念與課程目標	1.綜合活動領域教師	446	24.74	3.21	1.10	
	2.非領域專長教師	480	24.50	3.35		
主題軸與分段能力指標	1.綜合活動領域教師	446	23.67	2.44	0.33	
	2.非領域專長教師	480	23.62	2.10		
課程實施	1.綜合活動領域教師	446	43.27	4.90	-1.84	
	2.非領域專長教師	480	43.85	4.59		
教材編選	1.綜合活動領域教師	446	34.43	3.59	0.29	
	2.非領域專長教師	480	34.36	3.98		
教學方法	1.綜合活動領域教師	446	53.57	5.33	3.27**	1>2
	2.非領域專長教師	480	52.41	5.37		
教學評量	1.綜合活動領域教師	446	37.96	4.37	0.25	
	2.非領域專長教師	480	37.89	4.36		
師資培訓	1.綜合活動領域教師	446	30.05	4.02	1.02	
	2.非領域專長教師	480	29.77	4.25		
行政權責	1.綜合活動領域教師	446	26.37	4.97	-0.15	
	2.非領域專長教師	480	26.42	5.18		

說明：「綜合活動領域教師」係指輔導活動、家政、童軍、教育學系相關科系所畢業之教師。

「非領域專長教師」係指綜合活動領域教師之外其他畢業科系所之教師。

**p<.01

由表 4-19 可知，不同畢業科系所的教師於綜合活動學習領域實施現況只有在「教學方法」層面之差異達顯著水準（ $F=3.27$ ， $p<.01$ ），經 Scheffe 事後比較顯示，綜合活動學習領域教師之分數（ $M=53.57$ ）顯著高於非領域專長教師（ $M=52.41$ ）。

不同服務年資的教師於綜合活動學習領域實施現況之差異如表 4-20 所示。

表 4-20 不同服務年資的教師於綜合活動學習領域實施現況之變異數分析摘要表

分層面	服務年資	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較
基本理念與課程目標	5 年（含）以下	226	24.87	2.66	2.36	
	6~10 年	304	24.78	3.06		
	11~20 年	268	24.39	3.41		
	21 年（含）以上	121	24.04	4.38		
主題軸與分段能力指標	5 年（含）以下	226	23.36	2.04	4.41**	2>1, 3
	6~10 年	304	24.00	2.16		
	11~20 年	268	23.45	2.21		
	21 年（含）以上	121	23.52	2.84		
課程實施	5 年（含）以下	226	42.93	4.80	2.14	
	6~10 年	304	43.58	4.52		
	11~20 年	268	43.76	4.70		
	21 年（含）以上	121	44.17	5.24		

教材編選	5 年（含）以下	226	34.56	3.69	0.40	
	6~10 年	304	34.37	3.57		
	11~20 年	268	34.19	3.77		
	21 年（含）以上	121	34.45	4.59		
教學方法	5 年（含）以下	226	53.50	5.10	1.63	
	6~10 年	304	52.86	5.09		
	11~20 年	268	52.46	5.55		
	21 年（含）以上	121	53.15	6.14		
教學評量	5 年（含）以下	226	38.07	4.32	1.17	
	6~10 年	304	37.71	4.38		
	11~20 年	268	37.75	4.33		
	21 年（含）以上	121	38.50	4.57		
師資培訓	5 年（含）以下	226	30.38	4.04	3.40*	ns
	6~10 年	304	29.68	3.97		
	11~20 年	268	29.46	4.25		
	21 年（含）以上	121	30.57	4.35		
行政權責	5 年（含）以下	226	26.72	4.93	4.57**	4>2,3
	6~10 年	304	26.13	4.88		
	11~20 年	268	25.76	5.28		
	21 年（含）以上	121	27.67	5.21		

說明：1 代表 5 年（含）以下；2 代表 6~10 年；3 代表 11~20 年；4 代表 21 年（含）以上。

* $p<.05$ ** $p<.01$

由表 4-20 可知，不同服務年資的教師在「主題軸與分段能力指標」層面之差異達顯著水準($F=4.41, p<.01$)，經 Scheffe 事後比較顯示，教師之服務年資 6-10 年之同意分數($M=24.00$)顯著高於 5 年（含）以下($M=23.36$)與 11-20 年($M=23.45$)服務年資的教師。在「師資培訓」之差異達顯著水準($F=3.40, p<.05$)，經 Scheffe 事後比較顯示，未有任何二組的平均數差異達到顯著。在「行政權責」層面之差異達顯著水準($F=4.57, p<.01$)，經 Scheffe 事後比較顯示，教師之服務年資 21 年（含）以上之分數($M=27.67$)顯著高於 6-10 年($M=26.13$)與 11-20 年($M=25.76$)服務年資的教師。

有無擔任過學校學習領域召集人的教師於綜合活動學習領域實施現況之差異分析結果如表 4-21 所示。

表 4-21 有無擔任過貴校學習領域召集人的教師於綜合活動學習領域實施現況之 t 檢定摘要表

分層面	領域召集人	人數	平均數	標準差	t 值	結果
基本理念與課程目標	有	301	24.60	3.58	-0.07	
	無	494	24.62	3.08		
主題軸與分段能力指標	有	301	23.56	2.45	-0.38	
	無	494	23.62	2.21		
課程實施	有	301	43.01	5.24	-1.59	
	無	494	43.59	4.48		
教材編選	有	301	34.25	3.89	-0.31	
	無	494	34.26	3.68		

教學方法	有	301	53.41	5.50	2.12*	有>無
	無	494	52.58	5.27		
教學評量	有	301	38.03	4.58	1.14	
	無	494	37.68	4.08		
師資培訓	有	301	29.73	4.44	0.06	
	無	494	29.71	3.94		
行政權責	有	301	26.00	5.28	-0.89	
	無	494	26.33	4.80		

*p<.05

表 4-21 中顯示，教師有無擔任過學習領域召集人只有在「教學方法」層面之差異達顯著水準（ $t=-2.12$ ， $p<.05$ ），有擔任過學校領域召集人之同意分數（ $M=53.41$ ）顯著高於無擔任過學習領域召集人的教師（ $M=52.58$ ）。其餘「基本理念與課程目標」、「主題軸與分段能力指標」、「課程實施」、「教材編選」、「教學評量」、「師資培訓」、「行政權責」七項分層面上之差異未達顯著水準。

不同服務學校的教師於綜合活動學習領域實施現況之差異分析結果如表 4-22 所示。

表 4-22 不同服務學校的教師與綜合活動學習領域實施現況之 t 檢定摘要表

分層面	學校層級	人數	平均數	標準差	t 值	結果
基本理念與課程目標	國小	540	24.61	3.19	-2.11	
	國中	393	24.65	3.41		
主題軸與分段能力指標	國小	540	24.01	2.20	5.91***	國小>國中
	國中	393	23.14	2.27		
課程實施	國小	540	44.36	4.32	5.81***	國小>國中
	國中	393	42.52	5.06		
教材編選	國小	540	34.65	3.83	2.42*	國小>國中
	國中	393	34.05	3.68		
教學方法	國小	540	52.94	5.07	-0.23	
	國中	393	53.02	5.74		
教學評量	國小	540	38.11	4.20	1.47	
	國中	393	37.68	4.54		
師資培訓	國小	540	29.65	4.11	-2.10*	國中>國小
	國中	393	30.32	4.15		
行政權責	國小	540	26.38	5.00	-0.12	
	國中	393	26.41	5.18		

*p<.05 ***p<.001

由表 4-22 可知，不同服務學校的教師在「主題軸與分段能力指標」（ $t=4.88$ ， $p<.001$ ）、「課

程實施」($t=4.39$, $p<.001$)、「教材編選」($t=2.42$, $p<.05$) 三個層面之差異均達顯著水準，顯示國小教師之同意分數顯著高於國中教師。不同服務學校的教師在「師資培訓」($t=-2.10$, $p<.05$) 層面之差異均達顯著水準，顯示國中教師之同意分數顯著高於國小教師。其餘「基本理念與課程目標」、「教學方法」、「教學評量」、「行政權責」等四個分層面之差異未達顯著水準。

不同學校規模的教師於綜合活動學習領域實施現況之差異分析結果如表 4-23 所示。

表 4-23 不同學校規模的教師於綜合活動學習領域實施現況之變異數分析摘要表

分層面	學校規模	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較
基本理念與課程目標	6 班（含）以下	204	24.79	3.02	1.73	
	7~12 班	173	24.55	3.55		
	13~24 班	153	23.99	3.14		
	25~36 班	166	24.61	3.51		
	37~60 班	151	24.99	3.29		
	61 班以上	86	24.87	3.00		
主題軸與分段能力指標	6 班（含）以下	204	23.89	1.97	2.35*	ns
	7~12 班	173	23.88	2.55		
	13~24 班	153	23.24	2.16		
	25~36 班	166	23.38	2.31		
	37~60 班	151	23.72	2.36		
	61 班以上	86	23.72	2.17		
課程實施	6 班（含）以下	204	44.50	4.07	3.13**	ns
	7~12 班	173	43.81	4.32		
	13~24 班	153	42.91	4.89		
	25~36 班	166	43.53	4.81		
	37~60 班	151	43.39	5.32		
	61 班以上	86	42.55	5.18		
教材編選	6 班（含）以下	204	37.70	3.61	1.33	
	7~12 班	173	34.14	3.81		
	13~24 班	153	33.85	3.89		
	25~36 班	166	34.40	3.70		
	37~60 班	151	34.67	3.64		
	61 班以上	86	34.70	4.26		
教學方法	6 班（含）以下	204	52.54	5.12	4.68***	4, 5 > 3
	7~12 班	173	52.61	4.85		
	13~24 班	153	51.63	5.17		
	25~36 班	166	53.80	5.44		
	37~60 班	151	53.99	5.45		
	61 班以上	86	53.76	6.29		
教學評量	6 班（含）以下	204	37.96	4.09	0.65	
	7~12 班	173	37.88	4.12		
	13~24 班	153	37.42	4.27		
	25~36 班	166	38.13	4.56		
	37~60 班	151	38.01	4.18		
	61 班以上	86	38.33	5.35		

師資培訓	6 班（含）以下	204	29.99	3.93	1.82
	7~12 班	173	29.84	4.04	
	13~24 班	153	29.22	3.75	
	25~36 班	166	29.67	4.45	
	37~60 班	151	30.45	4.17	
	61 班以上	86	30.45	4.66	
行政權責	6 班（含）以下	204	26.57	4.91	0.81
	7~12 班	173	26.20	5.04	
	13~24 班	153	25.75	4.54	
	25~36 班	166	26.51	5.28	
	37~60 班	151	26.75	4.81	
	61 班以上	86	26.64	6.36	

說明：1 代表 6 班（含）以下；2 代表 7~12 班；3 代表 13~24 班；4 代表 25~36 班；

5 代表 37~60 班；6 代表 61 班以上。

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

由表 4-23 可知，在「主題軸與分段能力指標」($F=2.35$, $p<.05$)、「課程實施」($F=3.13$, $p<.01$)之差異達顯著水準，經 Scheffe 事後比較顯示，未有任何二組的平均數差異達到顯著。在「教學方法」層面之差異達顯著水準 ($F=4.68$, $p<.001$)，經 Scheffe 事後比較顯示，學校規模 37~60 班 ($M=53.99$)、25~36 班 ($M=53.80$) 的教師分數顯著高於 13~24 班 ($M=51.63$) 的教師。其餘「基本理念與課程目標」、「教材編選」、「教學評量」、「師資培訓」、「行政權責」等五個分層面之差異未達顯著水準。

不同學校所在行政區域的教師於綜合活動學習領域實施現況之差異分析結果如表 4-24 所示。

表 4-24 不同學校所在行政區域的教師於綜合活動學習領域實施現況之變異數分析摘要表

分層面	學校行政區域	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較
基本理念與課程目標	1.市	364	24.82	3.52	1.31	
	2.鄉鎮	370	24.43	3.08		
	3.偏遠或離島地區	199	24.64	3.20		
主題軸與分段能力指標	1.市	364	23.71	2.41	0.36	
	2.鄉鎮	370	23.57	2.17		
	3.偏遠或離島地區	199	23.66	2.19		
課程實施	1.市	364	43.62	4.89	0.94	
	2.鄉鎮	370	43.36	4.77		
	3.偏遠或離島地區	199	43.92	4.37		
教材編選	1.市	364	34.54	3.95	0.56	
	2.鄉鎮	370	34.38	3.65		
	3.偏遠或離島地區	199	34.19	3.73		

教學方法	1.市	364	53.69	5.83	5.47**	1>2, 3
	2.鄉鎮	370	52.62	4.66		
	3.偏遠或離島地區	199	52.33	5.57		
教學評量	1.市	364	38.24	4.69	1.56	
	2.鄉鎮	370	37.73	4.02		
	3.偏遠或離島地區	199	37.72	4.27		
師資培訓	1.市	364	29.94	4.42	0.23	
	2.鄉鎮	370	29.79	3.90		
	3.偏遠或離島地區	199	30.02	4.05		
行政權責	1.市	364	26.66	5.33	1.89	
	2.鄉鎮	370	25.99	5.01		
	3.偏遠或離島地區	199	26.64	4.67		

說明：1 代表市；2 代表鄉鎮；3 代表偏遠或離島地區。

** $p < .01$

由表 4-24 可知，只有「教學方法」層面達顯著水準（ $F=5.47$ ， $p<.01$ ），經 Scheffe 事後比較顯示，市區學校的教師同意分數（ $M=53.69$ ）顯著高於鄉鎮學校的教師（ $M=52.62$ ）與偏遠或離島地區的教師分數（ $M=52.33$ ）。

國小綜合活動學習領域不同排課方式的教師於綜合活動學習領域實施現況之差異分析結果如表 4-25 所示。

表 4-25 國小綜合活動學習領域不同排課方式的教師於綜合活動學習領域實施現況之變異數分析摘要表

分層面	排課方式	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較
基本理念與課程目標	1.級任導師上課	317	24.54	3.45	0.63	
	2.科任老師上課	41	24.07	2.59		
	3.混合（上述二種皆有）	159	24.69	2.71		
主題軸與分段能力指標	1.級任導師上課	317	24.04	2.35	0.12	
	2.科任老師上課	41	23.88	2.05		
	3.混合（上述二種皆有）	159	24.06	1.94		
課程實施	1.級任導師上課	317	44.27	4.41	0.09	
	2.科任老師上課	41	44.55	5.34		
	3.混合（上述二種皆有）	159	44.23	3.75		
教材編選	1.級任導師上課	317	34.49	4.09	0.58	
	2.科任老師上課	41	34.76	4.25		
	3.混合（上述二種皆有）	159	34.89	3.29		

教學方法	1.級任導師上課	317	52.74	5.30	0.74
	2.科任老師上課	41	53.51	5.42	
	3.混合（上述二種皆有）	159	53.22	4.30	
教學評量	1.級任導師上課	317	37.88	4.50	1.20
	2.科任老師上課	41	38.66	4.11	
	3.混合（上述二種皆有）	159	38.40	3.70	
師資培訓	1.級任導師上課	317	29.47	4.20	2.57
	2.科任老師上課	41	31.02	3.78	
	3.混合（上述二種皆有）	159	29.72	4.11	
行政權責	1.級任導師上課	317	26.26	5.12	3.79* 2>1, 3
	2.科任老師上課	41	28.41	4.73	
	3.混合（上述二種皆有）	159	26.06	4.85	

*p<.05

由表 4-25 可知，國小綜合活動學習領域不同排課方式的教師只有在「行政權責」層面達顯著水準（ $F=3.79$ ， $p<0.5$ ），經 Scheffe 事後比較顯示，國小綜合活動學習領域由科任老師上課的教師分數（ $M=28.41$ ）顯著高於級任導師上課（ $M=26.26$ ）與混合級任導師和科任老師上課的教師分數（ $M=26.06$ ）。

國中綜合活動學習領域不同排課方式的教師於綜合活動學習領域實施現況之差異分析結果如表 4-26 所示。

表 4-26 國中綜合活動學習領域不同排課方式的教師於綜合活動學習領域實施現況之 t 檢定分析摘要表

層面	排課方式	人數	平均數	標準差	t 值	結果
基本理念與課程目標	分科	190	24.76	3.28	0.59	
	合科	182	24.55	3.37		
主題軸與分段能力指標	分科	190	22.99	2.47	-1.52	
	合科	182	23.34	1.88		
課程實施	分科	190	42.62	5.77	0.29	
	合科	182	42.47	4.30		
教材編選	分科	190	34.48	3.89	2.14*	1>2
	合科	182	33.67	3.37		
教學方法	分科	190	54.43	5.71	1.28	
	合科	182	52.68	5.59		
教學評量	分科	190	38.12	4.84	1.88	
	合科	182	37.25	4.00		

師資培訓	分科	190	30.65	4.27	2.10*	1>2
	合科	182	29.77	3.78		
行政權責	分科	190	26.92	5.91	2.00*	1>2
	合科	182	25.85	4.35		

說明：「分科」係指同一班級的綜合活動課分別由輔導活動、家政、童軍三位老師上課。「合科」包括部分合科（同一班級的綜合活動課分別由輔導活動、家政、童軍其中二位老師上課）或包班（同一班級的綜合活動課由同一位老師上課）。

* $p < .05$

由表 4-26 可知，國中綜合活動學習領域不同排課方式的教師在「教材編選」（ $t=2.14$ ， $p<0.5$ ）、「師資培訓」（ $t=2.10$ ， $p<0.5$ ）、「行政權責」（ $t=2.00$ ， $p<0.5$ ）三個層面之差異均達顯著水準，顯示分科排課的國中教師之同意分數顯著高於合科排課的國中教師。其餘「基本理念與課程目標」、「主題軸與分段能力指標」、「課程實施」、「教學方法」、「教學評量」等五個分層面之差異未達顯著水準。

茲將不同個人背景變項（性別、最高學歷、畢業科系所、服務年資、有無擔任學習領域召集人）與不同學校背景變項（服務學校、學校規模、學校所在行政區域、國小綜合活動學習領域的排課方式、國中綜合活動學習領域的排課方式）的教師於綜合活動學習領域實施現況之差異分析結果，歸納整理如表 4-27 所示。

表 4-27 不同背景變項教師於綜合活動學習領域實施現況之差異考驗結果摘要表

分層面	個人背景變項				學校背景變項				
	最高學歷	畢業科系所	服務年資	領域召集人	服務學校	學校規模	行政區域	國小排課方式	國中排課方式
理念目標									
主題軸與能力指標			2>1,3		國小>國中				
課程實施					國小>國中				
教材編選	研究所>大學				國小>國中				分科>合科
教學方法	研究所>大學	1>2		有>無		4,5>3	1>2,3		
教學評量									
師資培訓					國中>國小				分科>合科
行政權責			4>2,3					2>1,3	分科>合科

說明：畢業科系所：1 代表「綜合活動領域教師」；2 代表「非領域專長教師」。

服務年資：1 代表 5 年（含）以下；2 代表 6~10 年；3 代表 11~20 年；4 代表 21 年（含）以上。

學校規模：1 代表 6 班（含）以下；2 代表 7~12 班；3 代表 13~24 班；4 代表 25~36 班；5 代表 37~60 班；6 代表 61 班以上。

行政區域：1 代表市；2 代表鄉鎮；3 代表偏遠或離島地區。

國小排課方式：1.級任導師上課；2.科任老師上課；3.混合（1 或 2 皆有）

二、綜合活動學習領域焦點座談意見彙整與分析

本研究小組接受國家教育研究院籌備處之委託，進行國民中小學課程綱要綜合活動學習領域實施之相關研究的後設分析，目的在瞭解九年一貫課程自民國 90 年實施迄今的現況與相關問題，並根據研究結果提出建議，提供教育部未來綜合活動學習領域課程綱要增修的重要參考。本討論大綱依據教育部 2003 年、2008 年修正公布之「國民中小學九年一貫課程綱要綜合活動學習領域」中含括之「基本理念與課程目標」、「主題軸與分段能力指標」、「課程實施」、「教材編選」、「教學方法」、「教學評量」、「師資培訓」、「行政權責」等八個層面，並增加「整體建議」之層面，討論從 2001 年迄今之綜合活動學習領域各層面實施情形、遭遇困境與解決策略。北區焦點座談會於 2009 年 6 月 12 日假教育部召開，共計 16 位學者專家和綜合活動學習領域輔導員、教師參與。南區焦點座談會於 2009 年 6 月 22 日假國立高雄師範大學召開，邀請 18 位綜合活動學習領域學者專家、國中小學校長、綜合活動學習領域國教輔導團輔導員、授課教師等實務工作人員參與。茲將北區、南區焦點座談會之意見彙整如下。

(一)基本理念與課程目標

1.綜合活動學習領域的課程地圖為何？綜合活動學習領域的定位為何？

(1)綜合活動學習領域不是四種活動的混合拼圖

87 年暫綱（六加一個學習領域）：仿照日本「總合時間」，類似我國的社團活動、聯課活動，只有活動形式，無固定的內容。「綜合」是指萬事萬物中自然涵融的各類知識，綜合活動學習領域既是什麼，也不是什麼？課程綱要以十大基本能力為縱軸，主題軸為橫軸，放入能力指標，九年後共同達成十大基本能力。97 年修訂課綱（七個領域之一）：綜合活動學習領域為十二年一貫課程國民核心素養做準備，其不可取代性即為其「十二項核心素養」的內容，綜合活動學習領域是「七」大學習領域之一，有內容也有方法。課程綱要以十二項核心素養為縱軸，四個學習階段為橫軸，放入能力指標，九年後共同達成十二項核心素養。（北區，980612）

(2)綜合活動學習領域具有不可取代性

- 97 年修訂課綱（七個領域之一）：綜合活動學習領域為十二年一貫課程國民核心素養做準備，其不可取代性即為其「十二項核心素養」的內容，綜合活動學習領域是「七」大學習領域之一，有內容也有方法。課程綱要以十二項核心素養為縱軸，四個學習階段為橫軸，放入能力指標，九年後共同達成十二項核心素養。（北區，980612）
- 我認為綜合活動的核心價值是非常棒的，透過體驗、實踐、省思，讓孩子的學習跟生活結合在一起。其實我們教育出了這麼多問題，就是教育沒有跟生活結合在一起，也就是認知的部份沒有去體驗、沒有去省思。（南區，980622）
- 我覺得實踐、體驗、省思這六字箴言，它是人生命一輩子的動能。如果我們以縱的發展與橫的連結來看，生命的過程當中，如果從小學到國中九年一貫的綜合活動領域可以落實，那就是一種生命的動能。（南區，980622）
- 綜合活動領域如果要繼續存在，需要師資培育機構或相關的學者，根據現在的教

學知識來設計適合的活動，這樣不管是兒童的相關知識也好，對學習對象的發展也好，老師的教學能力、老師現場的實際教學、情境的支持這些部分都需要去瞭解。(南區，980622)

2. 國小教師不清楚綜合活動學習領域的理論基礎與存在價值何在？

- 每一個領域應該要有一個基本的核心價值跟學術的理論基礎來形成課程架構(南區，980622)
- 綜合活動的核心價值是很棒的。教育部最近又在推「品格運動」，其實中小學本來就在做了。(南區，980622)
- 我覺得現在國小的綜合活動在上課過程當中，常常會被忽略掉。而會被忽略掉的原因是因為老師想要讓家長看到成果，所以比較會去強調學科的認知能力。像綜合活動科目比較重視歷程來講，就很容易會被忽略。(南區，980622)

3. 「協同教學」的理念、運作與困境？

(1) 協同教學的理念

- 「協同教學」的理念是鼓勵教師開放教室，進行同儕輔導，相互給予善意的教學回饋，提昇教學品質，促進教師專業成長。(北區，980612)

(2) 協同教學的運作

- 國中戶外教學、童軍露營等全年級活動，需要進行協同教學。教師利用領域共同時間進行綜合活動學習領域的課程規劃，三節合科教學，國一至三年級幫助學生成長。(北區，980612)

(3) 協同教學的困境

- 協同教學困境是排課困難--國中不可能要求教務處排出班群共同時間，進行協同教學。(北區，980612)
- 其實我覺得在國中我只看到合科教學，沒有看到協同教學。(南區，980622)

(二) 主題軸與分段能力指標

1. 為何採用「核心素養」的名稱？為何刪除「活動」二字？

- 「核心素養」的名稱取自柯華歲教授的研究，並避免與「十大基本能力」混淆。(林如萍，座 980612) 刪除「活動」二字，避免綜合活動學習領域課程發展的可能性，教師以為綜合活動學習領域只是「辦活動」的時間，限制恐議題化，故放入十二項核心素養的課程內容。(北區，980612)
- 國小辦理的活動太多，導致教師誤認為學校慣例活動校慶、園遊會、節慶教學等「活動」，學校辦理的校本課程活動，或是教育局處要求各國小辦理「溼地」、「閱讀」活動即為「綜合活動」。(北區，980612)

2. 綜合活動學習領域與其他六大學習領域之關係為何？

(1) 綜合活動學習領域四大主題軸過於抽象

- 我覺得目標都太大了，因為四大主題軸對老師來講都太大太大了。我建議彙整各縣市綜合活動領域國教輔導團優秀人才所編製的教材，其實就可以給各校做一個參考。(南區，980622)

(2)如何處理主題軸內容與其他學習領域重疊問題

- 綜合活動領域與其他領域(例如：生活、社會、健康與體育)主題軸和內容部分重疊問題。例如小三社會教科書有班級自治，綜合則帶領學生如何實踐班級公約。(北區，980612)

3.能力指標的功能與必要性為何？反思能力指標的存在意義

- 一般基層教師而言，我們所講的教育理念、能力指標、課程實施的狀況，他們其實並不會去關心。對一般教師而言，能力指標對他們而言應該是距離很遙遠的。一般教師比較關心的是課程要怎麼上。(南區，980622)
- 我們今天要反思能力指標的存在的意義？也就是說，如果存在的意義很重要，那我們應該去思考為什麼現在國中小教師不那麼重視能力指標？(國教輔導團除外)(南區，980622)

(三)課程實施

1.升學文化與國中基本學力測驗影響綜合活動課程實施

- 學校不適任教師配課上綜合活動學習領域，且參加專業進修和研習的意願低；其次，受社會升學主義影響，綜合活動學習領域借課給主科教師；再者，國三配課給主科教師上升學考試科目。(北區，980612)
- 國中有升學壓力、國小也有學科壓力。綜合領域生存得很困難，但它卻可能是沙漠玫瑰。很多人研習拿到多一張證照，卻不願去接童軍團團長。(南區，980622)
- 目前的九年一貫國民中小學，其實聯考的氛圍都一直籠罩在老師和學生身上。尤其是國中校長現在都開始數雄中、雄女考上多少人。然後國小也有準備學測的壓力。因為怕升上國中之後，被學科老師怪說國小都沒教好，所以國小的國語文的壓力其實都一直是存在的。(南區，980622)

2.七大學習領域之教師每週教學時數為何不同？

- 「學習領域」的課程論述是要跨越學科界線，實施統整課程與領域教學。領域平權和科科等值，所以各學習領域節數相同。(北區，980612)
- 建議：教師同工同酬，綜合活動教師每週教學節數與其他學習領域教師教學節數應相同。(北區，980612)

3.「十二項核心素養」課程實施遭遇哪些困境？

- 「十二項核心素養」是基於學生中心的理念，學生需要休閒，原則上九貫以後入學的學生沒有上過家政、童軍、輔導分科教學的經驗，因此教師要用領域教學的新觀念思考教學設計。(北區，980612)

4.「分科、合科教學」遭遇哪些困境？

(1)分科教學的優缺點

- 分科、合科是永遠也沒辦法解決的一個問題。因為分科和合科一定會同時存在，一個小型學校才 3 個班，不合科，怎麼得了？這個班國中才 6 個老師，國小才 4.5 個老師，那一定是合科的嘛！所以說分科、合科是一個存在的事情，所以是不可能要分就分。(南區，980622)
- 分科教學的優點是教師備課一次，評量設計一次。(北區，980612)
- 分科教學的優點是教師專長授課，學校排課容易。(南區，980622)
- 分科教學的缺點：教師任課班級過多，綜合活動教學節數每週 22 節，台北市每週 21 節，影響教學品質。(北區，980612)
- 分科教學的缺點：小學學校的教師很難進行課程討論或資源分享。(南區，980622)

(2)合科教學的優缺點

- 重點其實是教師心態的問題，去思考到底我要怎麼來教綜合活動領域(回歸到老師本身)。如果老師有專業的心態，即便他專長不足，但是可以跟其他老師學習。所以，我認為綜合活動領域應該會合科的很愉快。(南區，980622)
- 合科教學的優點是本領域自編教材多，戶外課程冒險性多，合科教學較能落實本領域的基本理念和課程目標。(北區，980612)
- 合科教學的優點是教師組成教學團隊，相互討論課程與教學，有助於教師專業成長。(南區，980622)
- 六、七十班的大學校在綜合領域已合科多年，可 cover 掉個人不足的部分。若老師教學精神足夠，即使專業不足但可學習。(南區，980622)
- 合科教學的缺點是教師備課三次，評量設計三次。教師要教自己不懂的內容，影響教學品質。(北區，980612)

5.「專科教室」的必要性為何？

- 我這兩次在做訪視時，高雄市教師提出二個需求：專任教師需求的問題，以及學習領域專任教室的需求。(南區，980622)
- 沒有專科教室是因為變成綜合活動了，可是又希望他們能夠上這樣的一個課程的時候，然後目前老師的需求，不僅是擁有專科教室而已，他們還需要綜合活動的活動教室，因為我們的課程很容易吵到別人，然後上下左右的人就來告狀，所以活動教室是需要的。(南區，980622)
- 綜合活動學習領域專科教室應納入檢核，學校就會去做。(南區，980622)

(四)教材編選

1.綜合活動學習領域教科書審查機制？審定本教科書的適用性？

- 國小教師有買教科書，但沒有用。(北區，980612)
- 綜合活動學習領域因為可以不採用教科書，因此許多學校挪用來上校本課程(例如延伸國語課上閱讀)(北區，980612)
- 建議出版社送給國立編譯館教科書時，就是要有一本分析一至九年級的課程大綱，

裡面可能對照哪些課程單元，那這些單元的目標是什麼？透過這個單元目標要怎麼來詮釋能力指標，我們審查都 ok 啦！之後都不准再動那個課程大綱，未來編輯群就負責依照課程大綱的單元目標去編教科書。(南區，980622)

2.彙整國教輔導團綜合活動學習領域的優秀教材或辦理工作坊

- 我建議彙整各縣市綜合活動領域國教輔導團優秀人才所編製的教材，其實就可以給各校做一個參考。(南區，980622)
- 我覺得可以把過去輔導團所編選的教材做一個統整(大約有十多年)。綜合活動的發展從 86 年發展到現在，把這些教材做一些回顧，可用的、很不錯的…做一些篩選，篩選之後他還是有很多優秀的範例作為資源的中心。(南區，980622)
- 整個教材的歷史、優秀的作品、資料庫的建立(題庫)，我覺得這部份我們還滿缺乏的。(南區，980622)
- 編教材的資源不足，這一部分建議推動工作坊，將有助於科任教師尋找資源。(南區，980622)

3.教師是否具有自(選)編教材的能力？獎勵措施？教材品質的審核？

事實上老師們對課程不是很了解的情況下，他們不會有那個能力去編輯教材。(南區，980622)

- 第一個就是講到「使用者付費」的概念。第二是「靈活應用」廠商所編的教科書，這個是去組合應用的，至少那些教科書是有審查過的。第三個是因為這個課程有很多教材教法還在建立當中，所以我們鼓勵老師應用教材來落實評量。(南區，980622)
- 我覺得有些學校教科書現在幾乎都是自行改編，或者不用教科書，可是都沒有審核，我後來聽到真的有學校就一直在打毛衣啊，做烹飪啊，但那個能力指標我都找不到。所以我建議有一個明確的獎勵，或者是審查的部份要落實。是不是請校長加強激勵制度？綜合活動領域若教材編的好、做中學、改進實施，真正落實綜合活動領域的精神。(南區，980622)
- 我們自編教材的那個起始點是用教科書，我們教科書是經過審查、加工，然後再做改編，所以其實這個都要從做中學，你光看你沒有去修去省思，還是有很大的難度。
- 高雄市未來的目標是召集這些召集人跟領域專長教師，把現有的教材從新進行統整和歸納。(南區，980622)
- 高雄市綜合活動學習領域最後一次召集人的會議，這些召集人強烈的建議我們，重點在於編輯我們高雄市的教材。(南區，980622)
- 我建議先處理課程計畫，先把課程大綱穩住了以後，再去編教科書單元的圖文訊息，或者是老師在選教科書之後再來做微調，這樣比較好。(南區，980622)
- 可要求出版社提供課程計畫，學校內部課程發展會領域小組的會議針對康軒、南一、翰林的課程計畫，我們有沒有內容要進來，我們自己也去架構自己的校本課程，如果老師覺得都不要動，就按照教科書內容去詮釋教學的問題，如果生命教育或品德教育要進來，就節數上再微調。學校的老師如果要自編教材，就是要按照上述這個動作。(南區，980622)

- 建議輔導團若要編綜合的教材，應加強與其他六大領域、重要議題作橫的聯結。現在的兒童期大概到四年級，編輯教材要配合學生的能力、階段（兒童期、青春期）。屏東的教材資源庫建議應再做有系統的彙整。（南區，980622）
- 獎勵制度受限於經費（如：鐘點費）、城鄉差距，可用敘獎、口頭獎勵。（南區，980622）

(五)教學方法

1.教師在綜合活動學習領域的教學困境？

- 教師授課時數太高。（北區，980612）
- 備課時間不足：如果全校只有一位綜合教師，需要幫配課教師備課。（北區，980612）
- 教學後評量不易。（北區，980612）

2.綜合活動學習領域的教學示例充分嗎？

- 綜合活動學習領域教師手冊中已有教案設計，中央輔導團創意教學比賽得獎的教學示例很多，不應是教學困境。（北區，980612）

3.綜合活動學習領域的教學資源共享平台充分嗎？

- 要建構我們高雄市的知識平台，把綜合活動領域相關的教材教法和相關的資訊全部都擺在這裡面，讓我們老師來好好使用，提高我們的課程品質。（南區，980622）

(六)教學評量

1.綜合活動學習領域教學評量的困境？

- 教科書的影響：教科書的文句「請用各式各樣的方式表達」，結果有些組學生用唱歌，有些組學生用海報、有些組學生用作文，造成教師評量負擔。（北區，980612）
- 行政的影響：成績系統要求輸入分數。（北區，980612）
教師的觀點：國英數自社升學考科，出版商生產現成參考書和考卷，評量容易。綜合活動學習領域教師的事前備課要花費較多時間，預想活動實施的各種狀況，多元評量特別困難。（北區，980612）
- 課程評量不易呈現，以認知評量來講很簡單，技能部分也能以任務為導向發揮機能，也可以看到成效。我們希望在綜合活動裡面發揮一些精神，像是剛剛校長講到做人處世、品德、生命教育等，這部分不容易被看見，我覺得這是我們無法發揮的地方。（南區，980622）
- 以綜合活動來講，我們怎麼去評量學生的實踐、省思到哪裡，如果沒有辦法去評量它的話，那又該怎麼去補救呢？（南區，980622）

2.綜合活動學習領域教學評量困境的解決策略？

- 建議「教育專業發展評鑑」優良的輔導教師擔任綜合活動學習領域召集人，發揮「課程領導」角色，進行課程和教學成果的發表和分享。（北區，980612）
- 我覺得認知能力是很好去評量的，可是生活能力卻是很難去評量。評量要能按照主題或是能力指標，提供一些簡單的評量方法，讓老師在做評量時，放置一些示範、例子在手冊上，讓老師去實踐。（南區，980622）

- 老師設計評量有配合認知能力，實施評量的廣度又有多少呢？如果有教育部官方的力量介入，去看老師的評量有沒有落實綜合活動的三個核心價值，這樣會更好。(南區，980622)
- 我覺得應該要有個好的教材，再去增強評量的部分。(南區，980622)

(七)師資培訓

1.欠缺綜合活動學習領域專業師資是最大的隱憂？

(1)投入本領域專業學習和研究的師培機構的師生逐年減少

- 師培機構的師培生眼見畢業後沒有綜合活動學習領域教師缺額，故選修綜合活動課程的意願低，導致師培機構的教師無課可教，降低投入綜合活動課程與教學研究的意願，形成惡性循環。(北區，980612)

(2)各縣市綜合活動學習領域不開職缺

- 受到少子化影響，各縣市進行師資總量管制，聘用教師員額交由各校自主開缺，教育部應調查各縣市國中小學師資員額，要求各學校依據學生人數比例聘用綜合活動學習領域教師。(北區，980612)
- 教育部、局要去督導專長排課，師資缺自然就會釋放出來。(南區，980622)
- 師資缺應該有城鄉差距的差別。鄉的應該都以升學為主、又有少子化的壓力，要如實開缺很難。(南區，980622)
- 教師的供給面：建議各縣市政府甄選教師時規定「96 學年度以後報名應考的教師需註明領有綜合活動學習領域教師證」。確保綜合活動領域教師的專業與認同，讓每校有綜合活動理念的教師能進行教學實踐(北區，980612)

(3)綜合活動學習領域「師資—排課—評量」問題的惡性循環

- 師資問題：課綱起草人預設每一位教師都是綜合活動學習領域的教師，造成本領域有滅亡之虞。(北區，980612)
- 排課問題：綜合活動學習領域的自編教材多，戶外課程冒險性多，合科三節連排，最能帶領學生體驗、省思與實踐，幫助學生深度成長，達成基本理念與課程目標，二一排課尚可，一一一排課就病入膏肓。(北區，980612)
- 評量問題：「師資—排課」問題是因，「評量」是果，一一一排課造成教師任教班級多，多元評量更為困難。(北區，980612)

2.綜合活動學習領域配課問題嚴重，如何解決？

- 學校不適任教師配課上綜合活動學習領域，且參加專業進修和研習的意願低；其次，受社會升學主義影響，綜合活動學習領域借課給主科教師；再者，國三配課給主科教師上升學考試科目。(北區，980612)
- 不管怎麼樣，一定會有配課，所以要怎麼去解決這些配課老師，你還是要有這種概念提早參加研習。(南區，980622)

3.綜合活動學習領域在職教師 36 小時研習的課程內容為何？實施方式？

(1)在職教師 36 小時研習具必要性和可行性

- 我認為 36 個小時在國中要實施應該是很容易，因為我們國中都有綜合活動領域共同排課的時間。以後討論綜合活動領域時，我也可以將那 36 小時列為優先考量。其實 36 小時可分成一個禮拜 3 小時，12 週就可以完成了。所以這在國中應該是很容易去落實。(南區，980622)
- 這 36 小時研習課程內容是什麼？那個機構編列經費？那個單位辦理研習活動？誰來授課？開課型態是像大學開設二學分課程？或由各縣市綜合活動學習領域輔導團辦理假日研習活動？這些問題都會有質疑。

(2)在職教師 36 小時研習內容

- 我覺得老師在領域的理論部份是蠻欠缺的，建議在研習課程中能夠具體的列出來。(南區，980622)
- 國小較嚴重的是教師沒有綜合活動的概念，因為在民國 91 年或 91 年以前師資培育機構是沒有綜合活動教材教法這個課程。(南區，980622)
- 綜合活動領域如果要繼續存在下去，實際教學現場的老師、輔導團、師資培育大學的教授應該坐下來談，了解實際教學的能力、認知在哪裡。師資培育雖有教綜合，但這些新血人才卻沒辦法進入小學服務，因此只能期待現職老師的在職進修。現在中小學因為「統合視導」都忙翻了，倒不如評「綜合領域」的評量。(南區，980622)
- 國小並沒有綜合活動的概念。沒有此領域該有的核心精神。有哪些是必修的？而不只是「體驗」、「省思」、「實踐」。研習應明確列出來。(南區，980622)
- 在教師研習的時候，要讓老師多有討論的機會，討論能力指標該怎麼達成，讓老師知道綜合活動的重要性。(南區，980622)
- 要真的讓他們自己去參加輔導團的研習，去發現他們需要，再轉化成瞭解，在應用在教學上，這才是真正的進步！(南區，980622)

(3)在職教師 36 小時研習方式

- 我倒是比較支持「學分制」，不管是老師或教授來協同，他可以控管整個老師的進度，甚至有額外的考試。(南區，980622)
研習 36 小時，如果其中一堂沒有來，那要不要承認它？還是下一次開課要補足？倒是較支持學分制，請教授就專長協同教學，甚至考試檢核，控管品質。(南區，980622)
- 2 學分或 36 小時研習內容很重要、有沒有強制性、到底要教什麼？包括那些配課教學的老師。四大主題實在太廣了，不見得每個老師都有受過三者之一的訓練，國中教沒有問題，國小就有很大的問題。校長也應研習。(南區，980622)
- 我具體的建議是不管是 36 個小時或者是那個 2 學分，最後都要有個評量。(南區，980622)

(八)行政權責

1.如何發揮中央、地方、學校「三級課程管理」功能？

- 教學評鑑時，配課教師是否也要受評？如何發揮中央輔導團和各縣市國教輔導團的職責和功能？如何發揮「三級課程管理」的功能？中央、地方、學校各自擁有哪些「課程決定權」？（北區，980612）

每次學校要借課，學校都會第一個想到綜合活動課。教育局、處應如何規劃？（南區，980622）

我發現有很多校長對於綜合活動的認識也不是那麼的完全。（南區，980622）

2.綜合活動學習領域課程與學校活動的合作問題？

- 輔導老師幾乎都只具有諮商輔導證書。綜合活動應該要以教學為主。很多童軍老師可能轉到「公民」去任教（較好教）。（南區，980622）

用行政觀點來 match 的話，輔導會比較 match 在輔導室，童軍會比較 match 在學務處，家政在我們學校是放在教務處。（南區，980622）

- 「體驗學習」和「認知課程」其實在綜合活動領域精神裡面是應該要 match 在一起，可是我現在發現好像兩個漸行漸遠，以國中為例，現在國中都會辦理童軍露營、戶外教學，還有很多活動，這些就是體驗學習，但我發現這些體驗活動並沒有被歸類在綜合活動課程中，反而變成是學校行政介入的活動，覺得是有點可惜。（南區，980622）

三、健康與體育學習領域實施現況問卷調查結果之分析

本節旨在探討健康與體育學習領域實施之現況分析，採用描述統計（次數分配、百分比、平均數、標準差）、獨立樣本 t 檢定、單因子變異數分析進行資料分析，並進行綜合討論。

(一)健康與體育學習領域實施現況分析

本研究之有效樣本為 970 人，將個人背景變項、學校背景變項（單選）之人數與百分比呈現於表 4-28、表 4-29、4-30、表 4-31 與表 4-32，個人背景變項、學校背景變項（複選）之人數與百分比呈現於表 4-32 與表 4-34。

表 4-28 有效樣本個人背景變項分析一覽表

背景變項	類別	人數	百分比（%）
性別	男性	569	58.7
	女性	397	40.9
最高學歷	研究所以上	274	28.2
	一般大學、 師範院校或教育大學	682	70.3
	其他	10	1.0
	健康教育相關科系所	56	5.8
畢業科系所	體育相關科系所	412	42.5
	社會教育相關科系所	69	7.1
	自然科學教育學系所	53	5.5
	數學教育相關科系所	50	5.2
	特殊教育學系所	15	1.5
	輔導活動相關科系所	22	2.3
	語文相關科系所	93	9.6
	其他	193	19.9
服務年資	5 年（含）以下	256	26.4
	6~10 年	318	32.8
	11~20 年	266	27.4
	21 年（含）以上	117	12.1
是否擔任過貴校學習領域之召集人	有	361	37.2
	無	478	49.3

N=970 說明：有些人數加總不足 970 人，因有未填答者。

由表 4-28 可知，男教師人數多於女教師；具有一般大學、師範院校或教育大學學歷的教師比例較研究所為高；教師畢業科系所以體育相關系所畢業者居首，「其它」科系所畢業者次之；教師之服務年資以 6 至 10 年最多，11 至 20 年居其次；無擔任過學校領域召集人的教師比例多一些。

表 4-29 有效樣本學校背景變項分析一覽表

背景變項	類別	人數	百分比（%）
服務學校	國小	597	61.5
	國中	373	38.5
學校規模	6 班（含）以下	198	20.4
	7~12 班	191	19.7
	13~24 班	173	17.8
	25~36 班	172	17.7
	37~60 班	151	15.6
	61 班以上	85	8.8
貴校所在行政區域	市	371	38.2
	鄉鎮	410	42.3
	偏遠地區或離島地區	189	19.5

國小本學期健康與體育學習領域的排課方式 (N=597)	級任導師上課	65	10.9
	科任老師上課	118	19.8
	混合(上述二種皆有)	406	68.0
	其他	8	1.3
國中本學期健康與體育學習領域的排課方式 (N=371)	分科	219	59.0
	合科	51	13.7
	混合(上述二種皆有)	99	26.7
	其他	2	0.5
貴校本學期健康與體育學習領域課程小組會議(或教學研究會)開會頻率大約	每學期開會一次	335	34.5
	每月開會一次	268	27.6
	每段考開會一次	139	14.3
	每二週開會一次	41	4.2
	每週開會一次	26	2.7
	其他	122	12.6

N=970

由表 4-29 中得知，國小教師人數多於國中教師；學校規模以 6 班（含）以下最多，7 至 12 班居其次；學校居於鄉鎮之比例較高；國小健康與體育學習領域的排課方式以混合級任導師上課和科任老師上課最多(68%)；國中健康與體育學習領域的排課方式以分科教學最多(59%)；學校本學期健康與體育學習領域課程小組會議（或教學研究會）開會頻率以每學期開會一次最多，其次是每月開會一次，再者是採每次段考開會一次，最少的是每週開會一次。

表 4-30 貴校本學期「健康教育」科目之正式教師人數分布表

人數	校數(%)	人數	校數(%)	人數	校數(%)
未填答 (含 0 個)	267 (27.5)	15	3 (0.3)	33	1 (0.1)
1	141 (14.5)	16	3 (0.3)	35	1 (0.1)
2	116 (12.0)	17	3 (0.3)	36	1 (0.1)
3	97 (10.0)	18	4 (0.4)	37	3 (0.3)
4	58 (6.0)	19	8 (0.8)	40	8 (0.8)
5	35 (3.6)	20	3 (0.3)	45	1 (0.1)
6	53 (5.5)	21	3 (0.3)	48	1 (0.1)
7	7 (0.7)	23	3 (0.3)	49	1 (0.1)
8	24 (2.5)	24	1 (0.1)	50	3 (0.3)
9	13 (1.3)	25	9 (0.9)	56	1 (0.1)
10	15 (1.5)	26	4 (0.4)	60	1 (0.1)
11	3 (0.3)	28	1 (0.1)	64	3 (0.3)
12	40 (4.1)	30	15 (1.5)		
13	5 (0.5)	31	2 (0.2)		
14	3 (0.3)	32	6 (0.6)		

N=970

表 4-31 貴校本學期「體育」科目之正式教師人數分布表

人數	校數 (%)	人數	校數 (%)	人數	校數 (%)
未填答 (含 0 個)	136 (14.0)	12	25 (2.6)	31	1 (0.1)
1	118 (12.2)	13	6 (0.6)	33	1 (0.1)
2	105 (10.8)	14	2 (0.2)	36	1 (0.1)
3	102 (10.5)	15	5 (0.5)	40	1 (0.1)
4	133 (13.7)	16	6 (0.6)	45	7 (0.7)
5	82 (8.5)	17	2 (0.2)	48	4 (0.4)
6	75 (7.7)	18	8 (0.8)	49	1 (0.1)
7	37 (3.8)	20	4 (0.4)	50	2 (0.2)
8	41 (4.2)	21	1 (0.1)	56	1 (0.1)
9	22 (2.3)	23	1 (0.1)	60	1 (0.1)
10	27 (2.8)	24	1 (0.1)	61	3 (0.3)
11	5 (0.5)	25	3 (0.3)		

N=970

由表 4-30 得知，970 所國中小本學期「健康教育」科目之正式教師人數在 0 人（含未填答人數）至 6 人之校數佔 79.1%。其中有 141 校（14.5%）只有 1 位健康教育之正式教師，有 116 校（12%）只有 2 位健康與體育學習領域專長之正式教師，有 97 校（10%）有 3 位健康與體育學習領域專長之正式教師，有 58 校（6%）只有 4 位健康與體育學習領域專長之正式教師，有 53 校（5.5%）有 6 位健康與體育學習領域專長之正式教師，有 35 校（3.6%）有 5 位健康與體育學習領域專長之正式教師。

表 4-31 中得知，970 所國中小本學期「體育」科目之正式教師人數在 0 人（含未填答人數）至 6 人之校數佔 77.4%。其中有 133 校（13.7%）有 4 位體育專長之正式教師，有 118 校（12.2%）只有 1 位體育專長之正式教師，有 105 校（10.8%）有 2 位體育專長之正式教師，有 102 校（10.5%）有 3 位體育專長之正式教師，有 82 校（8.5%）有 5 位體育專長之正式教師，有 75 校（7.7%）有 6 位體育專長之正式教師。

表 4-32 貴校本學期健康與體育學習領域「課程小組（或教學研究會）」成員之人數分布表

人數	校數 (%)	人數	校數 (%)	人數	校數 (%)
未填答 (含 0 個)	129 (13.3)	8	65 (6.7)	16	4 (0.4)
1	35 (3.6)	9	57 (5.9)	17	5 (0.5)
2	46 (4.7)	10	45 (4.6)	18	18 (1.9)
3	131 (13.5)	11	29 (3.0)	22	1 (0.1)
4	85 (8.8)	12	29 (3.0)	23	1 (0.1)
5	94 (9.7)	13	9 (0.9)	27	2 (0.2)
6	89 (9.2)	14	7 (0.7)	30	1 (1.1)
7	82 (8.5)	15	6 (0.6)		

N=970

由表 4-32 中得知，970 所國中小本學期健康與體育學習領域「課程小組（或教學研究會）」成員在 0 人（含未填答人數）至 6 人之校數佔 62.8%。其中有 131 校（13.5%）健康與體育

學習領域「課程小組」成員有 3 位，有 94 校（9.7%）健康與體育學習領域「課程小組」成員有 5 位，有 89 校（9.2%）健康與體育學習領域「課程小組」成員有 6 位，有 85 校（8.8%）健康與體育學習領域「課程小組」成員有 4 位，有 46 校（4.7%）健康與體育學習領域「課程小組」成員只有 2 位教師，有 35 校（3.6%）健康與體育學習領域「課程小組」成員只有 1 位教師。

各校健康與體育學習領域教師在領域專長與現任職務之分布（包含次數與百分比）列於表 4-33 與 4-34。

表 4-33 教師之領域專長分布表（複選）

選項內容	人次	百分比（%）	排序
體育專長	561	57.5	1
其他	240	24.6	2
健康教育專長	174	17.8	3

N=975

表 4-34 教師之現任職務分布表（複選）

選項內容	人次	百分比（%）	排序
教師兼行政人員	460	41.1	1
教師兼導師	279	24.9	2
專任教師	156	13.9	3
教師兼運動代表隊教練	94	8.4	4
代理教師	92	8.2	5
國教輔導團輔導員或中央團員	22	2.0	6
其他	16	1.4	7

N=1,119

由表 4-33 中得知，健康與體育學習領域教師以體育專長教師居首（57.5%），其次為其他領域專長教師（24.6%），以健康教育專長教師比例最低（17.8%）。表 4-34 顯示，健康與體育學習領域教師之現任職務以教師兼行政人員最多（41.1%），其次為教師兼導師（24.9%）、專任教師（13.9%），最少的為其他職務教師（1.4%）。

各校健康與體育學習領域課程小組實際進行的工作之分布（包含次數與百分比）列於表 4-35。

表 4-35 各學校健康與體育學習領域課程小組實際進行的工作分布表（複選）

選項內容	人次	百分比（%）	排序
評選或推薦教科書	787	17.0	1
討論課程內容	501	10.8	2
建議或辦理相關研習活動	449	9.7	3
討論課程主題	439	9.5	4
討論課程行事曆	405	8.7	5
討論教學評量方式	401	8.6	6

討論課程目標	376	8.1	7
辦理教學觀摩或示範教學	294	6.3	8
討論協同教學方式	242	5.2	9
設計自編教材	201	4.3	11
選用教學媒體	191	4.1	11
討論課程評鑑方式	190	4.1	12
進行課程評鑑	124	2.7	13
其他	39	0.8	14

N=4,639

由表 4-35 中得知，各校健康與體育學習領域課程小組實際進行的工作以「評選或推薦教科書」比例最高（17.0%），其次為「討論課程內容」（10.8%）、「建議或辦理相關研習活動」（9.7%）、「討論課程主題」（9.5%），再者為「討論課程行事曆」（8.7%）、「討論教學評量方式」（8.6%），較少進行「討論課程評鑑方式」（4.1%）、「進行課程評鑑」（2.7%）的工作。

教師在健康與體育學習領域「基本理念與課程目標」各題項之人數、百分比與題平均數列於表 4-36。

表 4-36 教師在健康與體育學習領域「基本理念與課程目標」
各題項之人數、百分比與題平均數摘要表

問卷題項與內容	非常 同意	同意	沒意見	不同意	非常不 同意	題平 均數
	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	
1.我認同健康與體育學習領域基本理念之一～達成身體適能、情緒適能、社會適能、精神適能、文化適能等五個安適狀態。	387 39.9	522 53.8	58 6.0	3 0.3	0 0	4.33
2.我認同健康與體育學習領域基本理念之一～建構在「人自己之生長發育」、「人與人、社會、文化之互動」、「人與自然、面對事物時如何作決定」三個層面的教育活動。	344 35.5	538 55.5	83 8.6	4 0.4	1 0.1	4.26
3.我認同健康與體育學習領域的課程目標之一～養成尊重生命的觀念，豐富全人健康的生活。	399 41.1	492 50.7	77 7.9	1 0.1	1 0.1	4.33
4.我認同健康與體育學習領域的課程目標之一～充實促進健康的知識、態度與技能。	451 46.5	455 46.9	63 6.5	1 0.1	0 0	4.40
5.我認同健康與體育學習領域的課程目標之一～發展運動概念與運動技能，提升體適能。	451 46.5	467 48.1	50 5.2	1 0.1	1 0.1	4.41
6.我認同健康與體育學習領域的課程目標之一～培養增進人際關係與互動的能力。	428 44.1	483 49.8	55 5.7	4 0.4	0 0	4.38

7.我認同健康與體育學習領域的課程目標之一～培養營造健康社區與環境的責任感和能力。	367 37.8	498 51.3	99 10.2	5 0.5	1 0.1	4.26
8.我認同健康與體育學習領域的課程目標之一～培養擬定健康與體育策略與實踐能力。	307 31.6	548 56.5	108 11.1	6 0.6	1 0.1	4.19
9.我認同健康與體育學習領域的課程目標之一～培養運用健康與體育的資訊、產品和服務的能力。	287 29.6	551 56.8	122 12.6	7 0.7	3 0.3	4.15

N=970

由表 4-36 中得知，教師在「基本理念與課程目標」九個題項之「同意」百分比居首，均超過 46%。若再加上「非常同意」之百分比合計均超過 86%。「基本理念與課程目標」分層面九題之題平均數介於 4.15 至 4.41 之間。

教師在健康與體育學習領域「主題軸與分段能力指標」各題項之人數、百分比與題平均數列於表 4-37。

表 4-37 教師在健康與體育學習領域「主題軸與分段能力指標」各題項之人數、百分比與題平均數摘要表

問卷題項與內容	非常 同意	同意	沒意見	不同意	非常不 同意	題平 均數
	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	
1. 我認為健康與體育學習領域七大主題軸「生長、發展」、「人與食物」、「運動技能」、「運動參與」、「安全生活」、「健康心理」、「群體健康」能完全涵蓋本領域的主要內容。	263 27.1	565 58.2	128 13.2	14 1.4	0 0	4.11
2. 我認為健康與體育學習領域需要新增主題軸與能力指標的補充說明及示例，使其內容更為完整。	195 20.1	480 49.5	268 27.6	25 2.6	2 0.2	3.87
3. 我認為健康與體育學習領域有些能力指標同時表現兩種以上之學習能力，造成教師教學設計與評量上的困擾。	140 14.4	437 45.1	329 33.9	59 6.1	5 0.5	3.67
4. 我認為健康與體育學習領域應將相似之能力指標合併，以精簡能力指標之分類與數目。	180 18.6	579 59.7	192 19.8	19 2.0	0 0	3.95
5. 我認為依據健康與體育學習領域分段能力指標來設計課程與教學活動時會有所困難。	111 11.4	400 41.2	351 36.2	100 10.3	8 0.8	3.52
6. 我認為「健康」科目的教學節數能達成分段能力指標。	82 8.5	447 46.1	269 27.7	147 15.2	25 2.6	3.43
7. 我認為「體育」科目的教學節數能達成分段能力指標。	82 8.5	463 47.7	244 25.2	146 15.1	35 3.6	3.42
8. 我認為健康與體育學習領域與其他學習領域（例如：健康與體育）的分段能力指標內容有部分重疊，所以應進行主題統整教學。	141 14.5	495 51.0	289 29.8	39 4.0	6 0.6	3.75

N=970

由表 4-37 顯示，教師在「主題軸與分段能力指標」第一、二、四、六、七、八題之「同意」百分比居首，均超過 46%（46.1%--59.7%），若再加上「非常同意」之百分比合計均超過 54%。第三題「我認為健康與體育學習領域有些能力指標同時表現兩種以上之學習能力，造成教師教學設計與評量上的困擾。」（反向題）、第五題「我認為依據健康與體育學習領域分段能力指標來設計課程與教學活動時會有所困難。」（反向題）回答「同意」的百分比居首，依序為 45.1%與 41.2%，其次為「沒意見」的百分比均超過 33%，「不同意」、「非常不同意」的百分比合計依序為 6.6%與 11.1%。健康與體育學習領域「主題軸與分段能力指標」層面中八題之題平均數介於 3.42 至 4.11 之間。

教師在健康與體育學習領域「課程實施」各題項之人數、百分比與題平均數列於表 4-38。

表 4-38 教師在健康與體育學習領域「課程實施」各題項之人數、百分比與題平均數摘要表

問卷題項與內容	非常同意	同意	沒意見	不同意	非常不同意	題平均數
	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	
1. 貴校在訂定健康與體育學習領域課程計畫內容時，會考量「七個主題軸」的均衡分布。	108 11.1	601 62.0	231 23.8	29 3.0	1 0.1	3.81
2. 我會依據健康與體育學習領域課程綱要所規定的原則，規劃教學。	116 12.0	671 69.2	178 18.4	5 0.5	0 0	3.93
3. 我能運用學校自主及課外活動等時間，安排各項健康與體育之外的教學活動，以提昇學生的健康與體適能狀況。	182 18.8	594 61.2	156 16.1	37 3.8	1 0.1	3.95
4. 貴校之學校本位課程發展能落實健康與體育學習領域於實際教學現場。	143 14.7	608 62.7	180 18.6	37 3.8	2 0.2	3.88
5. 我能積極整合家長及社區資源以發展健康與體育學習領域的特色課程。	90 9.3	451 46.5	341 35.2	82 8.5	6 0.6	3.55
6. 我認為 <u>健康科目每週授課時數過少</u> ，影響教學品質。	100 10.3	314 32.4	407 42.0	142 14.6	7 0.7	3.37
7. 我認為 <u>體育科目每週授課時數過少</u> ，影響教學品質。	123 12.7	324 33.4	372 38.4	142 14.6	9 0.9	3.42
8. 我認為健康與體育學習領域採取合科教學，要教自己不懂的內容，影響教學品質。	142 14.6	415 42.8	243 25.1	143 14.7	27 2.8	3.52

N=970

由表 4-38 顯示，教師在第一、二、三、四題之「非常同意」、「同意」百分比合計均超過 73%；教師在第五題「我能積極整合家長及社區資源以發展健康與體育學習領域的特色課程。」與第八題「我認為健康與體育學習領域採取合科教學，要教自己不懂的內容，影響教學品質。」二項同意百分比分別為 55.8%與 57.4%，「沒意見」的百分比分別為 35.2%與 25.1%。教師在

第六題「我認為健康科目每週授課時數過少，影響教學品質。」(反向題)與第七題「我認為體育科目每週授課時數過少，影響教學品質。」(反向題)二項「沒意見」的百分比居首，依序為 42%、38.4%，「同意」百分比居其次，分別為 32.4%與 33.4%，「不同意」、「非常不同意」的百分比依序為 15.3%與 15.5%。「課程實施」層面中九題題平均數介於 3.37 至 3.95 之間。

教師在健康與體育學習領域「教材編選」各題項之人數、百分比與題平均數列於表 4-39。

表 4-39 教師在健康與體育學習領域「教材編選」各題項之人數、百分比與題平均數摘要表

問卷題項與內容	非常同意	同意	沒意見	不同意	非常不同意	題平均數
	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	
1.貴校選用的健康與體育教科書符合課程綱要之規定，並能達成教學目標與能力指標。	169 17.4	675 69.6	116 12.0	10 1.0	0 0	4.03
2.我以健康與體育教科書為最主要的教材。	97 10.0	532 54.8	197 20.3	132 13.6	12 1.2	3.59
3 我認為各審定本健康與體育教科書仍分為「健康教育」與「體育」二個層面，分別規劃課程內容。	156 16.1	603 62.2	172 17.7	36 3.7	3 0.3	3.90
4.我在評選健康與體育教科書時，會考量教科書中七大主題軸的課程內容品質。	131 13.5	632 65.2	191 19.7	14 1.4	2 0.2	3.90
5.我在評選健康與體育教科書時，會考量出版商的服務品質。	205 21.1	591 60.9	153 15.8	21 2.2	0 0	4.01
6.我能視學生的身心狀況與需求，調整或補充健康與體育教科書的內容。	246 25.4	653 67.3	66 6.8	5 0.5	0 0	4.18
7.我編選健康與體育學習領域教材時，能注意與前一學習階段能力指標的銜接。	177 18.2	644 66.4	141 14.5	8 0.8	0 0	4.02
8.我編選健康與體育學習領域教材時，能秉持課程統整之精神，並與學生的生活經驗相連結。	185 19.1	677 69.8	105 10.8	3 0.3	0 0	4.08
9. 我編選健康與體育學習領域教材時，能適當反映當前社會關注的健康與體育相關議題。	189 19.5	641 66.1	132 13.6	8 0.8	0 0	4.04

N=970

由表 4-39 顯示，教師在「教材編輯」之九個題項在「同意」之百分比居首，均超過 54%，若再加上「非常同意」之百分比，則合計百分比均超過 64%。其次，教師在第二題「我以健康與體育教科書為最主要的教材。」答「同意」之百分比為 54.8%，「沒意見」之百分比為 20.3%，「不同意」和「非常不同意」之百分比合計為 14.8%。「教材編選」層面中九題題平均數介於 3.59 至 4.18 之間。

教師在健康與體育學習領域「教學方法」各題項之人數、百分比與題平均數列於表 4-40。

表 4-40 教師在健康與體育學習領域「教學方法」各題項之人數、百分比與題平均數摘要表

問卷題項與內容	非常同意	同意	沒意見	不同意	非常不同意	題平均數
	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	
1.我能依據學校的健康與體育學習領域之課程計畫實施教學。	180 18.6	691 71.2	92 9.5	7 0.7	0 0	4.08
2.我在健康教育教學時會加強健康行為之養成或糾正。	287 29 6	599 61.8	81 8.4	3 0.3	0 0	4.21
3.我在體育教學時會加強動作發展、全人健康、休閒運動。	256 26.4	608 62.7	104 10.7	2 0.2	0 0	4.15
4.我能考量學校發展特色、教師專業與學生需求，進行健康與體育學習領域的統整教學。	196 20.2	632 65.2	129 13.3	13 1.3	0 0	4.04
5.我在實施健康與體育學習領域教學時，能彈性運用多元教學方法。例如：價值澄清、角色扮演、小組討論、示範、問答、講述等。	158 16.3	6.6 62.5	183 18.9	21 2.2	2 0.2	3.92
6.我在健康與體育學習領域教學時，能利用各種掛圖、報刊資料、圖片、模型、實物等教具輔助教學。	149 15.4	628 64.7	166 17.1	25 2.6	2 0.2	3.92
7.我在健康與體育學習領域教學時，能利用各種錄音帶、錄影帶、網際網路等教學媒體輔助教學。	199 20.5	602 62.1	147 15.2	22 2.3	0 0	4.01
8.我會與其他老師共同合作，進行健康與體育學習領域的協同教學。	135 13.9	521 53.7	263 27.1	46 4.7	5 0.5	3.76
9.我會主動蒐集健康與體育學習領域之相關教學資料，並建立教學檔案。	172 17.7	613 63.2	159 16.4	26 2.7	0 0	3.96
10.貴校已建立健康與體育學習領域之教學資源共享平台，以利教師教學之參考使用。	100 10.3	416 42.9	301 31.0	131 31.0	22 2.3	3.45

N=970

表 4-40 顯示，教師在「教材編輯」之前七題與第九題項在「同意」之百分比居首，均超過 61%，若再加上「非常同意」之百分比，則合計百分比均超過 78.8%。其次，教師在第八題「我會與其他老師共同合作，進行健康與體育學習領域的協同教學。」答「同意」(53.7%)與「非常同意」(13.9%)之百分比合計為 67.6%，「沒意見」之百分比高達 27.1%。再者，第十題「貴校已建立健康與體育學習領域之教學資源共享平台，以利教師教學之參考使用。」答「同意」(42.9%)與「非常同意」(10.3%)之百分比合計為 53.2%，「沒意見」之百分比高達 31%，「不同意」和「非常不同意」之百分比合計為 33.3%。「教材編選」層面中十題題平均數介於 3.45 至 4.21 之間。

教師在健康與體育學習領域「教學評量」各題項之人數、百分比與題平均數列於表 4-41。

表 4-41 教師在健康與體育學習領域「教學評量」各題項之人數、百分比與題平均數摘要表

問卷題項與內容	非常 同意	同意	沒意見	不同意	非常不 同意	題平 均數
	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	
1.我在健康與體育學習領域成績評量時，會考量學生十大基本能力的達成情形。	129 13.3	648 66.8	169 17.4	23 2.4	1 0.1	3.91
2.我在健康與體育學習領域成績評量時，能達成分段能力指標及教學目標為原則。	93 9.6	683 70.4	182 18.8	11 1.1	1 0.1	3.88
3.我在健康與體育學習領域評量時，能兼顧認知、情意、技能與實踐等內涵。	185 19.1	668 68.9	112 11.5	5 0.5	0 0	4.06
4.我在健康與體育學習領域評量時，能兼顧形成性與總結性評量的結果。	182 18.8	661 68.1	121 12.5	6 0.6	0 0	4.05
5.我在健康與體育學習領域成績評量時，會採取多元的評量方法。例如：上課參與、平時觀察、行為態度問卷、課後作業、紙筆測驗等。	253 26.1	619 63.8	89 9.2	8 0.8	0 0	4.15
6.我在健康與體育學習領域評量時，會採用實作評量，並能設計適切的評分規準。	214 22.1	658 67.8	91 9.4	7 0.7	0 0	4.11
7.我會採用學習歷程檔案，以了解學生在健康與體育學習領域之學習成長情形。	122 12.6	522 53.8	262 27.0	59 6.1	5 0.5	3.72
8.我在健康與體育學習領域成績評量時，會將學生的「努力程度」或「學習描述」等納入考量。	217 22.4	650 67.0	97 10.0	6 0.6	0 0	4.11

N=970

表 4-41 顯示，教師對「教學評量」之前六題與第八個題項答「同意」之百分比居首，均超過 63%，若再加上「非常同意」之百分比，則合計百分比均超過 80%。其次，教師在第七題「我會採用學習歷程檔案，以了解學生在健康與體育學習領域之學習成長情形。」答「同意」(53.8%)與「非常同意」(12.6%)之百分比合計為 66.4%，「沒意見」之百分比為 27%，答「不同意」和「非常不同意」之百分比合計為 6.6%。「教學評量」層面中八題題平均數介於 3.72 至 4.15 之間。

教師在健康與體育學習領域「師資培訓」各題項之人數、百分比與題平均數列於表 4-42。

表 4-42 教師在健康與體育學習領域「師資培訓」各題項之人數、百分比與題平均數摘要表

問卷題項與內容	非常同意	同意	沒意見	不同意	非常不同意	題平均數
	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	人數 百分比	
1.我認為目前的師資培育制度符合健康與體育課程實施之需求。	62 6.4	413 42.6	285 29.4	169 17.4	41 4.2	3.29
2.我參加健康與體育學習領域課程與教學研習之意願很高。	172 17.7	525 54.1	215 22.2	55 5.7	3 0.3	3.83
3.貴校因少子化影響師資員額，雖無健康與體育學習領域專長教師，但也不開缺。	148 15.3	355 36.6	288 29.7	139 14.3	40 4.1	3.45
4.貴校會辦理學校本位的校內研習進修活動，增進教師健康與體育學習領域課程與教學之專業知能。	132 13.6	549 56.6	233 24.0	46 4.7	10 1.0	3.77
5.我能透過校外各種研習、工作坊等進修方式，增進健康與體育學習領域的專業能力。	162 16.7	605 62.4	168 17.3	35 3.6	0 0	3.92
6.我能獲得即時的第二專長及健康與體育學習領域認證培訓管道之相關訊息。	124 12.8	474 48.9	274 28.2	89 9.2	9 0.9	3.63

N=970

表 4-42 顯示，教師在「師資培訓」之第二、四、五題答「同意」之百分比居首，均超過 54%，若再加上「非常同意」之百分比，則合計百分比均超過 70%。其次，第一題「我認為目前的師資培育制度符合健康與體育課程實施之需求。」答「同意」(42.6%)和「非常同意」(6.4%)之百分比合計為 49%，「沒意見」之百分比為 29.4%，答「不同意」和「非常不同意」之百分比合計為 21.6%。再者，教師在第三題「貴校因少子化影響師資員額，雖無健康與體育學習領域專長教師，但也不開缺。」(反向題)與第六題「我能獲得即時的第二專長及健康與體育學習領域認證培訓管道之相關訊息。」答「同意」與「非常同意」之百分比合計分別為 51.9%與 61.7%，「沒意見」之百分比分別為 29.7%與 28.2%，答「不同意」和「非常不同意」之百分比合計分別為 18.4%與 10.1%。「師資培訓」層面中六題題平均數介於 3.29 至 3.83 之間。

教師在健康與體育學習領域「行政權責」各題項之人數、百分比與題平均數列於表 4-43。

表 4-43 教師在健康與體育學習領域「行政權責」各題項之人數、百分比與題平均數摘要表

問卷題項與內容	非常 同意	同意	沒意見	不同意	非常不 同意	題平 均數
	人數	人數	人數	人數	人數	
	百分比	百分比	百分比	百分比	百分比	
1.教育部能積極推動配套措施，以協助健康與體育學習領域之課程實施。	72 7.4	412 42.5	371 38.2	96 9.9	19 2.0	3.44
2.教育部能規劃師資培育課程，以符合健康與體育學習領域的課程需求。	72 7.4	394 40.6	377 38.9	104 10.7	23 2.4	3.40
3.教育部、教育局（處）已充分辦理健康與體育學習領域種子教師的培訓工作。	85 8.8	423 43.6	369 38.0	78 8.0	15 1.5	3.50
4.地方政府教育局（處）已編列充足預算，辦理健康與體育學習領域專業知能研習或工作坊。	72 7.4	369 38.0	400 41.2	109 11.2	20 2.1	3.38
5.地方政府教育局（處）已有效規劃教學評鑑研習，以增進健康與體育學習領域之教學品質。	76 7.8	387 39.9	426 43.9	69 7.1	12 1.2	3.46
6.貴校完全聘用符合健康與體育學習領域之合格專長教師。	162 16.7	443 45.7	278 28.7	71 7.3	16 1.6	3.68
7.貴校能運用各類社區資源，協助健康與體育學習領域教學活動之進行。	98 10.1	534 55.1	285 29.4	47 4.8	6 0.6	3.69
8.貴校能充分提供教學資源與行政支援，以協助健康與體育學習領域實際教學的需求。	134 13.8	596 61.1	207 21.3	30 3.1	6 0.6	3.84

表 4-43 顯示，教師在「行政權責」的第三、六、七、八題答「同意」的百分比居首（43.6%--61.1%），若再加上「非常同意」之百分比合計均超過 52%。第一、二題答「非常同意」、「同意」合計之百分比將近 50%（49.9%、48%），答「沒意見」居其次，高達 38%。第四題「地方政府教育局（處）已編列充足預算，辦理健康與體育學習領域專業知能研習或工作坊。」、第五題「地方政府教育局（處）已有效規劃教學評鑑研習，以增進健康與體育學習領域之教學品質。」答「沒意見」居首，高達 41%（41.2%--43.9%），「同意」居其次，依序為 38%、39.9%，答「非常不同意」、「不同意」合計之百分比依序為 13.3%、8.3%。「行政權責」層面中八題題平均數介於 3.38 至 3.84 之間。

前述表格（表 4-36 至表 4-43）均為各題各選項之百分比，表 4-44 為健康與體育學習領域八個分層面之題數、平均數、標準差與每題平均數。

表 4-44 健康與體育學習領域各分層面之現況分析摘要表

分層面名稱	題數	平均數	標準差	每題平均數	排序
基本理念與課程目標	9	38.70	4.61	4.30	1
教學評量	8	32.00	3.53	4.00	2
教材編選	9	35.75	3.72	3.97	3
教學方法	10	39.51	4.43	3.95	4
行政權責	8	28.39	4.99	3.55	5
師資培訓	6	21.01	2.91	3.50	6
課程實施	8	27.84	2.65	3.48	7
主題軸與分段能力指標	8	27.34	2.63	3.42	8

從表 4-44 可知，各分層面之題平均數介於 3.42-4.30 之間，以「基本理念與課程目標」的 4.30 最高，「教學評量」、「教材編選」之 4.00 與 3.97 為次高，再者是「教學方法」、「行政權責」、「師資培訓」之 3.95、3.55 與 3.50，最低的層面是「課程實施」、「主題軸與分段能力指標」之 3.48 與 3.42。若以 3 為五點量表之中間數，則所有題平均數均高於 3，顯示教師對於各分層面之同意程度尚佳。

(二)健康與體育學習領域實施現況之差異分析

茲將不同個人背景變項（性別、最高學歷、畢業科系所、服務年資、有無擔任學習領域召集人）與不同學校背景變項（服務學校、學校規模、學校所在行政區域）的教師於健康與體育學習領域實施現況之差異分析結果依序敘述如下。

不同性別之教師於健康與體育學習領域實施現況之差異列於表 4-45。

表 4-45 不同性別的教師於健康與體育學習領域實施現況之 t 檢定摘要表

層面	性別	人數	平均數	標準差	t 值	結果
基本理念與課程目標	男性	569	38.67	4.75	-.24	
	女性	397	38.75	4.42		
主題軸與分段能力指標	男性	569	27.34	2.73	0.06	
	女性	397	27.32	2.49		
課程實施	男性	569	27.98	2.55	1.91	
	女性	397	27.64	2.79		
教材編選	男性	569	35.92	3.75	1.70	
	女性	397	35.51	3.67		
教學方法	男性	569	39.77	4.53	2.23*	男>女
	女性	397	39.12	4.26		

教學評量	男性	569	32.04	3.51	0.50	
	女性	397	31.92	3.57		
師資培訓	男性	569	21.21	2.73	2.60*	男>女
	女性	397	20.71	3.15		
行政權責	男性	569	28.81	5.00	3.16**	男>女
	女性	397	27.78	4.94		

N=970 *p<.05 **p<.01

由表 4-4 可知，不同性別的健康與體育教師在「教學方法」($F=2.23$, $p<.05$)、「師資培訓」($F=2.60$, $p<.05$)、「行政權責」($F=3.16$, $p<.01$)等三個層面之差異達顯著水準，經 Scheffe 事後比較顯示，男教師之同意分數顯著高於女教師。其他「基本理念與課程目標」、「主題軸與分段能力指標」、「課程實施」、「教材編選」、「教學評量」未達顯著水準。

表 4-46 不同最高學歷的教師於健康與體育學習領域實施現況之 t 檢定摘要表

層面	最高學歷	人數	平均數	標準差	t 值	結果
基本理念與課程目標	1.研究所以以上	274	39.07	4.87	1.44	
	2.一般大學	682	38.58	4.51		
主題軸與分段能力指標	1.研究所以以上	274	27.16	2.74	-1.30	
	2.一般大學	682	27.41	2.60		
課程實施	1.研究所以以上	274	27.81	2.71	-0.32	
	2.一般大學	682	27.87	2.65		
教材編選	1.研究所以以上	274	35.93	3.97	0.85	
	2.一般大學	682	35.71	3.62		
教學方法	1.研究所以以上	274	39.93	4.56	1.81	
	2.一般大學	682	39.35	4.39		
教學評量	1.研究所以以上	274	32.18	3.73	1.01	
	2.一般大學	682	31.92	3.47		
師資培訓	1.研究所以以上	274	20.96	3.28	-0.15	
	2.一般大學	682	20.99	2.74		
行政權責	1.研究所以以上	274	27.70	5.48	-2.46*	2>1
	2.一般大學	682	28.62	4.75		

*p<.05

由表 4-46 可知，不同最高學歷的健康與體育教師只在「行政權責」($F=-2.46$, $p<.05$)層面之差異達顯著水準，經 Scheffe 事後比較顯示，教師具有一般大學學歷之同意分數顯著高於具有研究所以以上學歷教師。其他「基本理念與課程目標」、「主題軸與分段能力指標」、「課程實施」、「教材編選」、「教學方法」、「教學評量」、「師資培訓」等七個層面均未達顯著水準。

表 4-47 不同畢業科系所的教師於健康與體育學習領域實施現況之變異數分析摘要表

層面	畢業科系所	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較
基本理念與課程目標	1.健康教育教師	56	39.30	4.74	14.02***	2>3
	2.體育教師	412	39.51	4.47		
	3.非領域專長教師	302	37.71	4.62		
主題軸與分段能力指標	1.健康教育教師	56	27.52	2.39	0.30	
	2.體育教師	412	27.26	2.83		
	3.非領域專長教師	302	27.35	2.31		
課程實施	1.健康教育教師	56	27.54	3.16	0.93	
	2.體育教師	412	27.71	2.60		
	3.非領域專長教師	302	27.93	2.40		
教材編選	1.健康教育教師	56	37.07	3.99	7.16**	1,2>3
	2.體育教師	412	35.94	3.85		
	3.非領域專長教師	302	35.24	3.33		
教學方法	1.健康教育教師	56	38.88	4.17	7.81***	2>3
	2.體育教師	412	40.13	4.40		
	3.非領域專長教師	302	38.90	4.26		
教學評量	1.健康教育教師	56	30.96	4.48	9.45***	2>1,3
	2.體育教師	412	32.53	3.64		
	3.非領域專長教師	302	31.56	3.10		
師資培訓	1.健康教育教師	56	21.36	3.31	20.15***	1,2>3
	2.體育教師	412	21.65	2.81		
	3.非領域專長教師	302	20.27	2.92		
行政權責	1.健康教育教師	56	26.77	4.48	7.96***	2>1,3
	2.體育教師	412	29.01	5.27		
	3.非領域專長教師	302	27.93	4.24		

說明：「非領域專長教師」係指健康教育、體育教師之外其他畢業科系所之教師。

p<.01 *p<.001

由表 4-47 可知，除了「主題軸與分段能力指標」、「課程實施」二個層面之差異未達顯著水準之外。不同畢業科系所的健康與體育教師在「基本理念與課程目標」($F=14.02$, $p<.001$)、「教材編選」($F=7.16$, $p<.01$)、「教學方法」($F=7.81$, $p<.001$)、「教學評量」($F=9.45$, $p<.001$)、「師資培訓」($F=20.15$, $p<.001$)、「行政權責」($F=7.96$, $p<.001$)等六個層面之差異達顯著水準，經 Scheffe 事後比較顯示，體育教師之同意分數顯著高於非領域專長教師。

不同服務年資的教師於健康與體育學習領域實施現況之差異如表 4-48 所示。

表 4-48 不同服務年資的教師於健康與體育學習領域實施現況之變異數分析摘要表

層面	服務年資	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較
基本理念與課程目標	5 年（含）以下	256	38.97	4.35	1.72	
	6~10 年	318	38.57	4.52		
	11~20 年	266	38.34	4.98		
	21 年（含）以上	117	39.36	4.53		
主題軸與分段能力指標	5 年（含）以下	256	27.24	2.71	0.35	
	6~10 年	318	27.41	2.67		
	11~20 年	266	27.24	2.63		
	21 年（含）以上	117	27.42	2.38		
課程實施	5 年（含）以下	256	27.77	2.89	1.80	
	6~10 年	318	27.65	2.50		
	11~20 年	266	27.98	2.67		
	21 年（含）以上	117	28.26	2.45		
教材編選	5 年（含）以下	256	35.57	3.66	4.27**	4>2,3
	6~10 年	318	35.48	3.55		
	11~20 年	266	35.64	3.77		
	21 年（含）以上	117	36.87	3.87		
教學方法	5 年（含）以下	256	39.29	4.47	1.82	
	6~10 年	318	39.23	4.29		
	11~20 年	266	39.71	4.45		
	21 年（含）以上	117	40.21	4.62		
教學評量	5 年（含）以下	256	31.93	3.51	2.74*	
	6~10 年	318	31.83	3.34		
	11~20 年	266	31.91	3.65		
	21 年（含）以上	117	32.87	3.69		
師資培訓	5 年（含）以下	256	20.98	2.87	4.46**	4>2
	6~10 年	318	20.70	3.03		
	11~20 年	266	21.00	2.87		
	21 年（含）以上	117	21.85	2.53		
行政權責	5 年（含）以下	256	28.30	5.14	3.26*	4>2
	6~10 年	318	27.91	4.91		
	11~20 年	266	28.48	4.98		
	21 年（含）以上	117	29.57	4.73		

說明：1 代表 5 年（含）以下；2 代表 6~10 年；3 代表 11~20 年；4 代表 21 年（含）以上。

* $p<.05$ ** $p<.01$

由表 4-48 可知，不同服務年資的教師於健康與體育學習領域實施現況在「教材編選」（ $F=4.27$ ， $p<.01$ ）、「師資培訓」（ $F=4.46$ ， $p<.05$ ）、「行政權責」（ $F=3.26$ ， $p<.05$ ）等三個層面之差異達顯著水準，經 Scheffe 事後比較顯示，教師之服務年資 21 年（含）以上之分數顯著高於 6~10 年和 11~20 年服務年資的教師，綜合言之，服務年資愈久之健康與體育領域教師之同意分數愈高。其他「基本理念與課程目標」、「主題軸與分段能力指標」、「課程實施」、「教學方法」、「教學評量」、「師資培訓」等五個層面均未達顯著水準。

有無擔任過學習領域召集人的教師於健康與體育學習領域實施現況之差異如表 4-49 所示。

表 4-49 有無擔任過學習領域召集人的教師於健康與體育學習領域實施現況之 t 檢定摘要表

層面	領域召集人	人數	平均數	標準差	t 值	結果
基本理念與課程目標	是	361	39.57	4.34	4.63***	有>無
	否	478	38.10	4.71		
主題軸與分段能力指標	是	361	27.37	2.70	0.95	
	否	478	27.19	2.56		
課程實施	是	361	27.99	2.63	1.81	
	否	478	27.65	2.69		
教材編選	是	361	36.14	3.64	2.87**	有>無
	否	478	35.39	3.76		
教學方法	是	361	40.17	4.21	3.94***	有>無
	否	478	38.98	4.44		
教學評量	是	361	32.48	3.59	3.71***	有>無
	否	478	31.59	3.30		
師資培訓	是	261	21.55	2.84	4.76***	有>無
	否	478	20.59	2.96		
行政權責	是	361	28.85	5.18	2.77**	有>無
	否	478	27.89	4.83		

p<.01 *p<.001

由表 4-49 可知，除了「主題軸與分段能力指標」、「課程實施」二個層面之差異未達顯著水準之外。是否擔任過學習領域召集人的健康與體育教師在「基本理念與課程目標」($t=4.63$, $p<.001$)、「教材編選」($t=2.87$, $p<.01$)、「教學方法」($t=3.94$, $p<.001$)、「教學評量」($t=3.71$, $p<.001$)、「師資培訓」($t=4.76$, $p<.001$)、「行政權責」($t=2.77$, $p<.01$) 等六個層面之差異達顯著水準，經 Scheffe 事後比較顯示，有擔任過學習領域召集人的健康與體育教師之同意分數顯著高於無擔任過學習領域召集人的教師。

不同服務學校的教師於健康與體育學習領域實施現況之差異如表 4-50 所示。

表 4-50 不同服務學校的教師於健康與體育學習領域實施現況之 t 檢定摘要表

層面	學校層級	人數	平均數	標準差	t 值	結果
基本理念與課程目標	國小	597	38.29	4.61	-3.48***	國中>國小
	國中	373	39.35	4.55		
主題軸與分段能力指標	國小	597	27.36	2.63	0.30	
	國中	373	27.30	2.63		
課程實施	國小	597	27.90	2.54	0.81	
	國中	373	27.75	2.82		

教材編選	國小	597	35.50	3.54	-2.54*	國中>國小
	國中	373	36.14	3.95		
教學方法	國小	597	39.15	4.39	0.05	
	國中	373	39.50	4.50		
教學評量	國小	597	31.99	3.34	-0.08	
	國中	373	32.01	3.83		
師資培訓	國小	597	20.78	2.91	-3.14**	國中>國小
	國中	373	21.38	2.88		
行政權責	國小	597	28.20	4.92	-1.47	
	國中	373	28.69	5.10		

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

由表 4-50 可知，不同服務學校的教師在「基本理念與課程目標」($t=-3.48$, $p<.001$)、「教材編選」($t=-2.54$, $p<.05$)、「師資培訓」($t=-3.14$, $p<.01$) 三個層面之差異均達顯著水準，顯示國中教師之同意分數顯著高於國小教師。其餘「主題軸與分段能力指標」、「課程實施」、「教學方法」、「教學評量」、「行政權責」等五個分層面之差異未達顯著水準。

不同學校規模的教師於綜合活動學習領域實施現況之差異分析結果如表 4-51 所示。

表 4-51 不同學校規模的教師於健康與體育學習領域實施現況之變異數分析摘要表

層面	學校規模	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較
基本理念與課程目標	6 班(含)以下	198	38.71	4.78	1.19	
	7~12 班	191	38.18	4.57		
	13~24 班	173	38.43	4.62		
	25~36 班	172	39.19	4.27		
	37~60 班	151	39.09	4.75		
	61 班以上	85	38.71	4.65		
主題軸與分段能力指標	6 班(含)以下	198	27.44	2.38	1.78	
	7~12 班	191	27.73	2.65		
	13~24 班	173	27.05	2.69		
	25~36 班	172	27.24	2.55		
	37~60 班	151	27.36	2.88		
	61 班以上	85	26.93	2.61		
課程實施	6 班(含)以下	198	28.11	2.62	2.06	
	7~12 班	191	28.14	2.36		
	13~24 班	173	27.76	2.44		
	25~36 班	172	27.85	2.56		
	37~60 班	151	27.48	3.17		
	61 班以上	85	27.34	2.86		

教材編選	6 班(含)以下	198	35.38	3.88	1.05	
	7~12 班	191	35.73	3.58		
	13~24 班	173	35.62	2.28		
	25~36 班	172	35.88	3.45		
	37~60 班	151	36.26	3.95		
	61 班以上	85	35.73	4.48		
教學方法	6 班(含)以下	198	39.09	4.46	1.48	
	7~12 班	191	39.25	4.33		
	13~24 班	173	39.55	4.11		
	25~36 班	172	39.38	4.28		
	37~60 班	151	40.24	4.56		
	61 班以上	85	39.92	5.16		
教學評量	6 班(含)以下	198	31.78	3.54	1.17	
	7~12 班	191	31.74	3.42		
	13~24 班	173	31.95	3.17		
	25~36 班	172	32.02	3.35		
	37~60 班	151	32.57	3.73		
	61 班以上	85	32.11	4.37		
師資培訓	6 班(含)以下	198	20.37	3.12	5.16***	4, 5>1
	7~12 班	191	20.77	2.70		
	13~24 班	173	20.88	2.72		
	25~36 班	172	21.39	2.85		
	37~60 班	151	21.80	2.89		
	61 班以上	85	21.11	3.09		
行政權責	6 班(含)以下	198	28.41	5.22	0.54	
	7~12 班	191	28.34	4.67		
	13~24 班	173	28.42	4.34		
	25~36 班	172	28.51	5.31		
	37~60 班	151	28.70	5.53		
	61 班以上	85	27.62	4.77		

說明：1 代表 6 班(含)以下；2 代表 7~12 班；3 代表 13~24 班；4 代表 25~36 班；

5 代表 37~60 班；6 代表 61 班以上。

*** $p < .001$

由表 4-51 可知，教師只有在「師資培訓」($F=5.16, p<.001$)之差異達顯著水準，經 Scheffe 事後比較顯示，學校規模 37~60 班 ($M=21.80$)、25~36 班 ($M=21.39$) 的教師分數顯著高於 6 班(含)以下 ($M=20.37$) 的教師。其餘「基本理念與課程目標」、「主題軸與分段能力指標」、「課程實施」、「教材編選」、「教學方法」、「教學評量」、「行政權責」等七個分層面之差異未

達顯著水準。

不同學校所在行政區域的教師於綜合活動學習領域實施現況之差異分析結果如表 4-52 所示。

表 4-52 不同學校所在行政區域的教師於健康與體育學習領域實施現況之變異數分析摘要表

層面	學校行政區	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較
基本理念與課程目標	1.市	371	39.48	4.57	9.13***	1>2, 3
	2.鄉鎮	410	38.11	4.58		
	3.偏遠或離島地區	189	38.45	4.56		
主題軸與分段能力指標	1.市	371	27.35	2.68	1.99	
	2.鄉鎮	410	27.18	2.61		
	3.偏遠或離島地區	189	27.64	2.56		
課程實施	1.市	371	27.99	2.60	4.38*	3>2
	2.鄉鎮	410	27.56	2.69		
	3.偏遠或離島地區	189	28.17	2.65		
教材編選	1.市	371	36.00	3.93	1.34	
	2.鄉鎮	410	35.60	3.38		
	3.偏遠或離島地區	189	35.58	3.97		
教學方法	1.市	371	40.13	4.63	6.28**	1>2
	2.鄉鎮	410	39.03	4.03		
	3.偏遠或離島地區	189	39.32	4.73		
教學評量	1.市	371	32.50	3.72	6.99**	1>2
	2.鄉鎮	410	31.56	3.29		
	3.偏遠或離島地區	189	31.96	3.56		
師資培訓	1.市	371	21.43	3.11	6.51**	1>2, 3
	2.鄉鎮	410	20.78	2.72		
	3.偏遠或離島地區	189	20.67	2.83		
行政權責	1.市	371	28.55	5.20	1.71	
	2.鄉鎮	410	28.06	4.74		
	3.偏遠或離島地區	189	28.80	5.10		

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

由表 4-52 可知，「基本理念與課程目標」(F=9.13, p<.001)、「教學方法」(F=6.28, p<.01)、「教學評量」(F=6.99, p<.01)、「師資培訓」(F=6.51, p<.01) 等四個層面達顯著水準，經 Scheffe 事後比較顯示，市區學校教師的同意分數顯著高於鄉鎮地區的教師。「教學評量」(F=4.38, p<.05) 層面達顯著水準，經 Scheffe 事後比較顯示，偏遠或離島地區學校教師的同意分數顯著高於鄉鎮地區的教師。

茲將不同個人背景變項（性別、最高學歷、畢業科系所、服務年資、有無擔任學習領域

召集人)與不同學校背景變項(服務學校、學校規模、學校所在行政區域)的教師於健康與體育學習領域實施現況之差異分析結果,歸納整理如表 4-53 所示。

表 4-53 不同背景變項教師於健康與體育學習領域實施現況之差異考驗結果摘要表

分 層 面	個人背景變項					學校背景變項		
	性別	最高 學歷	畢業科系 所	服務 年資	領域召集 人	服務 學校	學校 規模	行政 區域
基本理念 課程目標			2>3		有>無	國中> 國小		1>2,3
主題軸與 能力指標								
課程實施								3>2
教材編選			1, 2>3	4>2, 3	有>無	國中> 國小		
教學方法	男>女		2>3		有>無			1>2
教學評量			2>1,3		有>無			1>2
師資培訓	男>女		1, 2>3	4>2	有>無	國中> 國小	4,5>1	1>2,3
行政權責	男>女	大學>研 究所	2>1,3	4>2	有>無			

說明：畢業科系所：1 代表「健康教育教師」；2 代表「體育教師」；3 代表「非領域專長教師」。

服務年資：1 代表 5 年（含）以下；2 代表 6~10 年；3 代表 11~20 年；4 代表 21 年（含）以上。

學校規模：1 代表 6 班（含）以下；2 代表 7~12 班；3 代表 13~24 班；4 代表 25~36 班；

5 代表 37~60 班；6 代表 61 班以上。

行政區域：1 代表市；2 代表鄉鎮；3 代表偏遠或離島地區。

伍、結論與建議

本研究的主要目的在瞭解綜合活動學習領域課程綱要的變革；分析綜合活動學習領域的學位論文、國科會專題研究成果之現況與議題；瞭解學者專家、綜合活動學習領域國教輔導團輔導員以及國中小學綜合活動學習領域之授課教師等對課程實施相關問題的意見和看法；瞭解國中小學健康與體育學習領域之授課教師等對課程實施相關問題的意見和看法；綜合研究結果，提出未來規劃及實施九年一貫課程綱要綜合活動、健康與體育學習領域與後續研究的建議。研究者根據研究目的與相關文獻的分析歸納，編製「2009 九年一貫課程綜合活動學

習領域實施現況調查問卷」、「2009 九年一貫課程健康與體育學習領域實施現況調查問卷」、並召開北區、南區三區焦點座談會，蒐集質性資料。茲根據第四章調查問卷和分區焦點座談資料分析所得之結果加以整理歸納，提出綜合活動學習領域下列結論與建議。

一、結論

本研究發現綜合活動學習領域「師資—排課—課程內容—能力指標—教學—評量—教師專業增能」問題環環相扣，歸納文獻探討、問卷調查與焦點座談結果，本研究提出八項結論如下：

(一)基本理念與課程目標

- 1.綜合活動學習領域課程綱要雖歷經三次變革，但本領域有其統整課程、Dewey 經驗主義、後現代課程的理論基礎、基本理念與指定內涵（核心素養）的課程內容，獲得國中小學教師的肯定，有其存在的重要性。
- 2.綜合活動學習領域不是四種活動的混合拼圖，綜合活動學習領域為十二年一貫課程國民核心素養做準備，其不可取代性即為其「十二項核心素養」的內容。
- 3.「協同教學」的理念是鼓勵教師開放教室，進行同儕輔導，相互給予善意的教學回饋，提昇教學品質，促進教師專業成長。
- 4.教師對綜合活動學習領域「基本理念與課程目標」分層面六題之題平均數介於 3.98 至 4.21 之間，顯見教師同意程度高。

(二)主題軸與分段能力指標

- 1.綜合活動學習領域與其他學習領域重疊問題，教師需要進行主題統整教學，並關注能力指標的內涵與教學實踐。
- 2.教師在綜合活動學習領域「主題軸與分段能力指標」層面七題之題平均數介於 3.28 至 3.90 之間，同意程度尚佳。但在第三題「我認為綜合活動學習領域有些能力指標同時表現兩種以上之學習能力，造成教師教學設計與評量上的困擾。」、第五題「我認為依據綜合活動學習領域分段能力指標來設計課程與教學活動時會有所困難。」非常同意和同意分數合計依序為 56.3%與 48.9%。

(三)課程實施

- 1.升學文化與國中基本學力測驗影響綜合活動課程實施。綜合活動學習領域借課給主科教師或配課給主科教師上升學考試科目。綜合活動教師每週教學節數 22 節較其他學習領域教師教學節數多。
- 2.因學校規模大小、排課方式、領域教師人數多寡等因素而採分科或合科教學，分科或合科教學各有優缺點。分科教學的優點是教師專長授課，學校排課容易，教師備課一次，評量設計一次。分科教學的缺點是小學校的教師很難進行課程討論或資源分享，教師任課班級過多，影響教學品質。合科教學的優點是教師組成教學團隊，相互討論課程與教學，有助於教師專業成長，落實本領域的基本理念和課程目標。合科教學的

缺點是教師備課三次，評量設計三次，教師要教自己不懂的內容，影響教學品質。

- 3.教師在綜合活動學習領域「課程實施」層面中十二題之題平均數介於 3.27 至 4.17 之間，顯見教師同意程度高。但在第九題「我認為綜合活動學習領域採取分科教學，每週授課時數過高，會影響教學品質。」、第十題「我認為綜合活動學習領域採取合科教學，要教自己不懂的內容，影響教學品質。」第十二題「貴校欠缺綜合活動學習領域專科教室，影響學生綜合活動課程的進行與學習成效。」回答非常同意、同意的百分比合計為 46.3%、57.2%、51.6%。

(四)教材編選

- 1.教師要靈活應用審定版綜合活動學習領域教科書。學校對自（選）編教材之教師宜建立獎勵措施和教材審核機制。
- 2.教師在綜合活動學習領域「教材編選」層面中九題之題平均數介於 3.45 至 4.05 之間，顯見教師同意程度尚佳。但第二題「我會以綜合活動學習領域教科書為最主要的教材。」60.3%的教師回答以教科書為最主要的教材，20.3%的教師回答「不同意」和「非常不同意」。

(五)教學方法

- 1.教師在綜合活動學習領域的教學困境包括教師授課時數太高，備課時間不足，教學後評量不易、缺乏教學資源共享平台等。
- 2.教師在綜合活動學習領域「教學方法」層面中十四題之題平均數介於 3.15 至 4.20 之間，顯見教師同意程度尚佳。但教師在第三題「我認為綜合活動學習領域教學的困境來自教案設計及教學示例不足，影響教師增能。」回答非常同意、同意的百分比合計為 57%。教師在第十四題「貴校已建立綜合活動學習領域教學資源共享平台，以利教師教學之參考使用。」回答不同意、非常不同意之百分比合計為 26.6%。

(六)教學評量

- 1.綜合活動學習領域教學評量受到教科書的文句「請用各式各樣的方式表達」，學校行政成績系統要求輸入分數，情意評量、生活實踐評量困難等影響。
- 2.教師在「教學評量」層面中十題之題平均數介於 3.61 至 4.00 之間，顯見教師同意程度佳。

(七)師資培訓

- 1.國中小學欠缺綜合活動學習領域專業師資，加上各縣市綜合活動學習領域不開職缺是最大的隱憂。51.9%的教師同意「貴校因少子化影響師資員額，雖無綜合活動學習領域專長教師，但也不開缺。」
- 2.綜合活動學習領域教師研習 36 小時或 2 學分有其必要性，研習課程內容與方式有待規劃。
- 3.教師在「師資培訓」層面中九題之題平均數介於介於 3.02 至 3.79 之間，顯見教師同意

程度尚佳。但教師在第一題「我認為目前的師資培育制度符合綜合活動課程實施之需求。」答不同意、非常不同意百分比合計 31.5%。第五題「貴校非綜合活動學習領域專長教師參加綜合活動學習領域課程與教學研習之意願很高。」回答「不同意」、「非常不同意」之百分比合計為 23.3%。

(八)行政權責

- 1.落實三級課程管理，強化中央輔導團和各縣市國教輔導團的職責和功能，以及發揮學校的「課程決定權」。
- 2.教師在「行政權責」層面中八題之題平均數介於介於 3.12 至 3.53 之間，顯見教師同意程度尚佳。將近 20%的問卷填答教師不同意前六題「教育部能積極推動配套措施，以協助綜合活動學習領域之課程實施。」、「教育部能規劃師資培育課程，以符合綜合活動學習領域的課程需求。」、「教育部、教育局（處）已充分辦理綜合活動學習領域種子教師的培訓工作。」、「地方政府教育局（處）已編列充足預算，辦理綜合活動學習領域專業知能研習或工作坊。」、「地方政府教育局（處）已有效規劃教學評鑑研習，以增進綜合活動學習領域之教學品質。」、「貴校完全聘用符合綜合活動學習領域之合格專長教師。」

二、建議

茲根據初步研究結果發現，提出以下幾點建議供參：

(一)教育部微調課程綱要內容與規劃研習課程相關事項

- 1.綜合活動學領域課程綱要中的基本理念說明「綜合活動學領域旨在善用知識統整與協同教學…」，建議增修為「…善用經驗統整、社會統整、知識統整與協同教學…」，以符統整課程之意涵與教學實務。
- 2.本研究發現幾乎 50%的教師認為綜合活動學習領域有些能力指標同時表現兩種以上之學習能力，造成教學設計與評量上的困擾，以及認為依據綜合活動學習領域分段能力指標來設計課程與教學活動時會有所困難。建議教育部微調課綱小組重新檢視能力指標之適切性，並發展能力指標轉化教案的教學示例。
- 3.綜合活動學領域課程綱要中的師資安排的原則，增列在職教師「每學年」應修習本學習領域核心課程至少二學分或參與本學習領域基礎研習至少三十六小時，「並通過評量。」
- 4.教育部規劃綜合活動學習領域非專長教師三十六小時研習課程的內容、學分核發條件，委託各師資培育機構辦理研習課程。
- 5.綜合活動學習領域教師授課節數與其它學習領域教師授課節數相同。

(二)國立編譯館教科書審查制度與民間教科書編輯團隊

- 1.國立編譯館審研訂公私部門教科書編輯團隊的輔導協助措施，將教科書編輯團隊當成教育伙伴和利害關係人(stake holder)，協助其做到教科書的編輯—試用—修正的歷程。

- 2.國立編譯館審查委員先審查綜合活動學習領域教科書一至九年級的課程大綱，其次再分冊審查教科書的單元目標、能力指標與教材內容。
- 3.研發十二項核心素養的課程內涵及其教學示例。

(三)師資培育機構開設綜合活動學習領域專長課程

- 1.本研究發現 31.5%教師認為目前的師資培育制度不符合綜合活動課程實施之需求，因此建議師資培育機構開設綜合活動學習領域專長課程，培育專業師資。
- 2.鼓勵學術社群和國中小學教師持續進行綜合活動學習領域理論基礎、課程與教學之深化研究，並辦理在職進修研習或工作坊，促進教師專業成長。

(四)各縣市教育局處與綜合活動學習領域國教輔導團

- 1.各縣市政府教育局處甄選教師時規定「96 學年度以後報名應考的教師須領有綜合活動學習領域教師證」。確保綜合活動領域教師的專業與認同，讓每校有綜合活動理念的教師能進行教學實踐。
- 2.各縣市政府教育局處將綜合活動師資員額納入校務評鑑項目中，要求各國中小學依據學生人數比例（共）聘用綜合活動學習領域教師。
- 3.教育局處下之國教輔導團或學校持續辦理校內外專業增能工作坊，強化教師對綜合活動學習領域的專業認同和帶領活動的能力。
- 4.各縣市綜合活動學習領域國教輔導團彙整創意教學比賽得獎或優秀教學示例提供教師參考，建構教學資源共享平台，並辦理工作坊促進教師專業增能。

(五)國中小學行政團隊與教師

- 1.學校依綜合活動學習領域教師專長排課，依學生人數（共）聘用綜合活動學習領域專長教師，設置綜合活動學習領域專科教室，提昇教師教學效能與學生綜合活動課程的學習成效。
- 2.學校參與「教育專業發展評鑑」優良的輔導教師擔任綜合活動學習領域召集人，發揮「課程領導」角色，鼓勵教師進行協同教學，發表和分享課程和教學成果。
- 3.學校建立綜合活動學習領域教學資源共享平台，以利教師教學之參考使用。

參考文獻

- 王秀玲（2008）。**國民中學九年一貫課程各學習領域召集人課程領導及相關問題之研究(I)**。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（NSC96-2413-H003-021）。臺北市：國立臺灣師範大學。
- 丘愛鈴（2003）。綜合活動教科書潛在課程分析。**課程與教學季刊**，6（4），37-59。
- 丘愛鈴（2006a）。臺灣綜合活動學習領域研究的回顧與展望。**高雄師大學報**，20，21-44。
- 丘愛鈴（2006b）。國小高年級綜合活動教科書之評鑑。**課程與教學**，9（3），37-59。
- 丘愛鈴（2006c）。綜合活動學習領域的理論基礎初探。**教育學刊**，27，145-174。
- 丘愛鈴、方德隆（2006d）。國中二、三年級綜合活動教科書之評鑑。**國立編譯館館刊**，34（4），3-14。
- 江文慈（2007）。超越測量--評量典範轉移的探索與啟示。**教育實踐與研究**，20（1），173-200。
- 李坤崇（2004）。**綜合活動學習領域概論**。臺北：心理。
- 周水珍（2004）。國小綜合活動學習領域的實施困境與改進策略之研究。**花蓮師院學報**，19，61-84。
- 洪久賢、林麗娟、蔡長豔（2007）。影響教師創意教學因素之研究—以綜合活動領域為例。**師大學報**，52（2），49-71。
- 張煌熙（2004）。**九年一貫課程能力指標實施問題與調適策略之研究(I)**。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（NSC92-2413-H133-005）。臺北市：臺北市立教育大學。
- 張德銳、邱惜玄、高紅瑛、陳淑茗、管淑華、蕭福生（2002）。**協同教學—理論與實務**。臺北：五南。

- 教育部（1998）。**國民教育階段九年一貫課程總綱綱要**。臺北：作者。
- 教育部（2000）。**國民中小學九年一貫課程暫行綱要--綜合活動學習領域**。臺北：作者。
- 教育部（2003）。**國民中小學九年一貫課程綱要綜合活動學習領域**。臺北：作者。
- 教育部（2008）。**國民中小學九年一貫課程綱要綜合活動學習領域**。臺北：作者。
- 陳伯璋（2001）。**新世紀課程改革的省思與挑戰**。臺北：師大書苑。
- 陳伯璋、張新仁、蔡清田、潘慧玲（2007）。**全方位的國民核心素養之教育研究**。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（NSC 94-2511-S-032-001）。臺南縣：致遠管理學院。
- 黃永和（2001）。**後現代課程理論之研究：一種有機典範的課程觀**。臺北：師大書苑。
- 黃譯瑩（2001）。見「綜合活動」、又是「綜合活動」：從研究召集人的體驗、省思與實踐談綜合活動的存在意義、目的與內涵。**教育研究月刊**，92，90-95。
- 黃譯瑩（2003）。**統整課程系統**。臺北：巨流。
- 熊嚙（2003）。九年一貫綜合活動學習領域課程意涵與課程設計之探討。**初等教育學刊**，14，109-134。
- 蔡清田（2008）。DeSeCo 能力三維論對我國十二年一貫課程改革的啟示。**課程與教學季刊**，11（3），1-16。
- 鍾啟泉（2007）。綜合實踐活動課程的設計與實施。**教育發展研究**，3，49-53。
- Beane, J. A.(1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. New York: Teachers College Press.
- Dann, R. (2002). *Promoting assessment as learning: Improving the learning process*. London and New York: Routledge, Falmer.
- Doll, W. E. (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. New York: Teachers College.
- Earl, L. M. (2002). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize*

student learning. California, Thousand Oaks: Corwin Press, Inc.

Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2003)(eds.) *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Cambridge, MA: Hogrefe & Huber Publishers.

◎11 篇國科會專題研究

張新仁 (2000)。九年一貫課程國中綜合活動領域教學與評量之研究---九年一貫課程國中綜合活動領域教學策略之設計、試辦研究(I)。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告 (NSC89-2413-H017-029-FB)。高雄市：國立高雄師範大學。

黃譯瑩 (2001)。綜合活動課程之課程發展與課程實施---理論與個案研究(I)。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告 (NSC89-2413-H035-005)。臺中市：逢甲大學。

薛梨真、曾國鴻 (2002)。九年一貫課程實施問題探究---以國小一年級實施經驗為例。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告 (NSC90-2413-H024-014)。臺南市：臺南師範學院。

許美瑞 (2003)。環境價值融入國民教育九年一貫課程---綜合活動學習領域(生活經營)之研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告 (NSC91-2511-S003-048)。臺北市：國立台灣師範大學。

張景媛、陳學志、黃譯瑩 (2003)。幽默訓練融入綜合活動學習領域對中小學生創造思考及人際關係之影響 (I)(II)。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告 (NSC91-2413-H-003-005、NSC92-2413-H-003-032)。臺北市：國立台灣師範大學。

李坤崇 (2002)。綜合活動學習領域國中自編教材之發展研究---以一所國中為例。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告 (NSC90-2413-H006-005)。臺南市：國立成功大學。

李坤崇 (2005)。九年一貫課程綜合活動學習領域之評析研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告 (NSC93-2413-H006-006)。臺南市：國立成功大學。

洪久賢(2003)。**提昇創意教學成效之研究---子計畫(III)：綜合活動領域教師創意教學成效之提昇---影響因素與策略運用**。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告(NSC91-2522-S003-014)。臺北市：國立臺灣師範大學。

洪久賢(2005)。**綜合活動領域教師創意教學成效之提昇---影響因素與策略運用**。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告(NSC93-2511-S003-020)。臺北市：國立臺灣師範大學。

鄧毓浩(2005)。**九年一貫課程永續發展教學模組之研究---綜合活動學習領域**。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告(NSC92-2511-S-003-027、NSC93-2511-S-003-018)。臺北市：國立臺灣師範大學。

丘愛鈴(2006)。**綜合活動學習領域的課程理解與教學實踐：批判教育學觀點(I)**。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告(NSC95-2413-H-017-005)。高雄市：國立高雄師範大學。

◎109 篇學位論文

詹于倩(2001)。**國民中學試辦綜合活動課程之研究--以三民國中課程試辦歷程為例**。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文。未出版，臺北市。

池叔樺(2001)。**國小低年級教師綜合活動課程的實務知識之研究**。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文。未出版，臺北市。

黃增川(2001)。**舞獅活動課程實施之研究□以宜蘭縣某國小為例**。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文。未出版，臺北市。

李國清(2002)。**偏遠國小高年級實施 STS 教學之個案研究**。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文。未出版，花蓮市。

邱顯忠(2002)。**多元文化課程發展決定歷程之研究--以一所國小活動課程為例**。國立臺北師範

學院課程與教學研究所碩士論文。未出版，臺北市。

姜鵬珠(2002)。**何妨吟嘯且徐行-生命教育融入綜合活動學習領域之行動研究**。國立臺北師範

學院課程與教學研究所碩士論文。未出版，臺北市。

簡婉娟(2003)。**教師專業成長、進修需求與教學效能感之研究-以臺北市公立國民中學綜合活**

動學習領域教師為對象。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系碩士論文。未出版，

臺北市。

曾文龍(2003)。**國民中學綜合活動學習領域教師對實施九年一貫課程認知與態度之研究**。國

立臺灣師範大學教育研究所碩士論文。未出版，臺北市。

林思道(2003)。**國民中學教師對綜合活動學習領域課程接受度及執行時的困難之調查研究**。

國立臺灣師範大學人類發展與家庭研究所碩士論文。未出版，臺北市。

程仁慧(2003)。**國民小學綜合活動實施現況之調查研究**。屏東師範學院國民教育研究所碩士

論文。未出版，屏東市。

陳惠娟(2003)。**國中綜合活動領域實施概念構圖教學之成效研究**。國立臺灣師範大學人類發

展與家庭學系碩士論文。未出版，臺北市。

侯昕辰(2003)。**國中綜合活動領域實施方案評鑑規準建構歷程之研究—以一所國中為例**。國立

臺灣師範大學人類發展與家庭研究所碩士論文。未出版，臺北市。

林繡子(2003)。**國中童軍教師對童軍教育在九年一貫課程綜合活動學習領域發展之意見調查**

研究。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系在職進修班碩士論文。未出版，臺北

市。

黃璿葳(2003)。**綜合活動學習領域主題統整課程設計之研究**。國立臺灣師範大學教育研究所

碩士論文。未出版，臺北市。

張素花(2003)。**國民小學一年級綜合活動課程實施之行動研究**。國立臺北師範學院課程與教

學研究所碩士論文。未出版，臺北市。

蔡彩霞(2003)。**符合綜合活動理念的生命教育課程對國三學生建構生命意義的影響**。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。未出版，臺北市。

林小麗(2003)。**幽默融入國中綜合活動課程對學生幽默感、情緒適應和人際因應之影響**。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。未出版，臺北市。

郭雅惠(2004)。**「創造思考教學融入綜合活動學習領域」對國中生創意表現影響之研究**。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。未出版，臺北市。

曾明惠(2004)。**國民中學綜合活動學習領域教師教學歷程分析之行動研究~以臺北市兩所國中教師為例**。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。未出版，臺北市。

林恩仲(2004)。**童軍小隊制度教學專業知識在綜合活動學習領域之實踐研究**。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系在職進修班碩士論文。未出版，臺北市。

吳雅琪(2004)。**國民中學綜合活動學習領域教學專業知識之個案研究--以童軍教育專長教師為例**。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系在職進修班碩士論文。未出版，臺北市。

游玉英(2004)。**國民中學綜合活動學習領域課程綱要實施現況調查研究**。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文。未出版，臺北市。

蕭慧雯(2004)。**國中綜合活動學習領域網路輔助教學融入問題導向生涯發展課程之效果研究**。國立彰化師範大學輔導與諮商學系碩士論文。未出版，彰化市。

楊鈴琰(2004)。**國民小學綜合活動學習領域教學現況之研究**。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文。未出版，嘉義市。

曾惠蘭(2004)。**國小實施綜合活動學習領域之成效**。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文。未出版，嘉義市。

- 曾致鑑(2004)。**國小教師參與課程發展之實踐知識研究--以綜合活動學習領域為例**。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文。未出版，臺北市。
- 吳碧霞(2004)。**以「協同教學」模式進行綜合活動學習領域之個案研究**。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文。未出版，臺北市。
- 葉天喜(2004)。**落實綜合活動課程本質之個案研究——以一所國民小學為例**。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文。未出版，台中市。
- 鄭燕琪(2004)。**屏東地區國民中學學生九年一貫課程綜合活動學習領域學習現況調查**。屏東科技大學技術及職業教育研究所碩士論文。未出版，屏東市。
- 陳元仲(2004)。**澎湖縣國小綜合活動學習領域教科書選用規準與現況之研究**。國立臺南師範學院課程與教學碩士班碩士論文。未出版，臺南市。
- 陳思筠(2004)。**綜合活動學習領域校本課程發展與實施之研究**。臺北市立師範學院課程與教學研究所碩士論文。未出版，臺北市。
- 陳意文(2004)。**臺北市國民中學綜合活動學習領域教師工作滿意度之研究**。中國文化大學生活應用科學研究所碩士在職專班碩士論文。未出版，臺北市。
- 陳富雄(2004)。**高雄市國民中學教師對綜合活動學習領域實施內涵之調查研究**。國立高雄師範大學成人教育研究所碩士論文。未出版，高雄市。
- 張玉卿(2005)。**綜合活動學習領域學校本位課程發展之研究——以指南國小為例**。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文。未出版，臺北市。
- 吳萊霞(2005)。**臺北市國中綜合活動學習領域理念與實施現況之研究**。國立臺灣師範大學教育學系學校行政組在職進修碩士班碩士論文。未出版，臺北市。
- 李惠鈴(2005)。**國民中學綜合活動學習領域課程實施相關問題之研究——以臺北縣教師觀點**。國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系家政教育教學在職進修碩士班碩士論文。未出

版，臺北市。

張瓊文(2005)。**課程內涵與教學策略並重的綜合活動課程評鑑規準之設計與實施**。國立臺灣

師範大學教育心理與輔導學系碩士論文。未出版，臺北市。

李佩蓓(2005)。**體驗學習方案融入國中綜合活動學習領域對學生自我效能的影響**。國立成功

大學教育研究所碩士論文。未出版，臺南市。

莊靜宜(2005)。**國小綜合活動教科書選用政策之執行研究—以花蓮市國小為例**。國立東華大

學公共行政研究所碩士論文。未出版，花蓮市。

邱淑珮(2005)。**生命教育課程-「蜜蜜甜心派」融入綜合活動對國小學童尊重與關懷態度之**

影響。國立臺南大學課程與教學碩士班碩士論文。未出版，臺南市。

洪翠芬(2005)。**生死教育教學融入綜合活動學習領域課程之探討--以國小五年級為例**。南華

大學生死學研究所碩士論文。未出版，嘉義縣。

龔雅芬(2005)。**在融合班級中應用合作教學於綜合活動領域之行動研究**。國立臺灣師範大學

特殊教育學系碩士論文。未出版，臺北市。

劉碧賢(2005)。**國民小學綜合活動學習領域學校課程計畫評鑑規準之研究**。國立臺北師範學

院課程與教學研究所碩士論文。未出版，臺北市。

吳木崑(2005)。**國小二年級綜合活動實施體驗學習之行動研究**。國立臺北師範學院課程與教

學研究所教學碩士班碩士論文。未出版，臺北市。

賴郁璿(2005)。**國小專家／初任教師教學歷程之比較研究—以綜合活動學習領域為例**。國立

臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文。未出版，臺北市。

李宣俞(2005)。**國小品格教育融入綜合活動學習領域學習成效之研究**。屏東師範學院社會科

教育學系碩士論文。未出版，屏東市。

范郁如(2005)。**國中綜合活動實施創意教學方案對學生創造力影響之研究**。國立臺灣師範大

學人類發展與家庭學系在職進修碩士班碩士論文。未出版，臺北市。

鄭秀琴(2005)。**國民中學綜合活動學習領域實施九年一貫課程現況之檢討**。國立臺灣師範大學教育學系在職進修學校行政碩士班碩士論文。未出版，臺北市。

王彩鳳(2005)。**利社會行為融入國小三年級綜合活動領域教學實施成效之研究**。國立高雄師範大學教育學系碩士論文。未出版，高雄市。

張美鈴(2005)。**國中性別平等教育教碩士論文學設計對性別平等態度影響效果之實驗研究**。國立高雄師範大學教育學系。未出版，高雄市。

杜修治(2005)。**國中性教育相關課程內容分析與學生需求之比較研究**。國立高雄師範大學教育學系碩士論文。未出版，高雄市。

洪家榆(2005)。**一位國中女性教師性別教育實踐之研究：以性別議題融入綜合活動領域為例**。國立高雄師範大學教育學系碩士論文。未出版，高雄市。

李玉花(2005)。**國小一年級生活課程與綜合活動領域統整課程之研究**。國立台東大學教育研究所。未出版，臺東市。

張雋婷(2005)。**國民小學教師對綜合活動學習領域認知與接受程度之調查研究**。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文。未出版，嘉義市。

羅玫玲(2006)。**應用評鑑規準於國小綜合活動學習領域課程計劃之研究**。中原大學教育研究所碩士論文。未出版，中壢市。

林宛瑩(2006)。**運用繪本帶領國小學童認識自己的多元智能——綜合活動學習領域「認識自己的多元智能」之課程發展**。國立臺北教育大學國民教育學系碩士班碩士論文。未出版，臺北市。

陳秀英(2006)。**天母國中綜合活動學習領域實施服務學習主題課程之行動研究**。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系碩士論文。未出版，臺北市。

- 巫淑貞(2006)。**國小綜合活動領域教科書發展決定之個案研究**。國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文。未出版，臺北市。
- 蔡慧芳(2006)。**家政教育議題融入國小中年級綜合活動教科書內容分析研究**。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文。未出版，高雄市。
- 黃茉莉(2006)。**貝登堡童軍教育思想在我國實踐之省思**。國立東華大學教育研究所碩士論文。未出版，花蓮市。
- 陳建灯(2006)。**電子繪本融入國小綜合活動對學童多元智能之影響研究**。國立新竹教育大學教育系課程與教學碩士班碩士論文。未出版，新竹市。
- 蔡旭峰(2006)。**文化不利地區小學教師實施綜合活動學習領域之個案研究**。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文。未出版，嘉義市。
- 游美雯(2006)。**彰化縣國小教師對綜合活動領域輔導團到校服務學習動機及滿意度之研究**。國立彰化師範大學商業教育學系碩士論文。未出版，彰化市。
- 鄭美娟(2006)。**綜合活動教師實施創意教學之專業成長研究**。國立台灣師範大學人類發展與家庭學系家政教育教學碩士班碩士論文。未出版，臺北市。
- 許瀨尹(2006)。**綜合活動實施創意教學方案之成效評估研究**。國立台灣師範大學人類發展與家庭學系家政教育教學碩士班碩士論文。未出版，臺北市。
- 劉清揚(2006)。**綜合活動輔導團專業功能之研究－以南部某縣市為例**。國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所碩士論文。未出版，嘉義市。
- 張雅媚(2006)。**案例教學法進行性別教育之行動研究－以國中綜合活動領域為例**。國立台灣師範大學公民教育與活動領導學系碩士論文。未出版，臺北市。
- 鍾翠芬(2006)。**築夢工程-生涯教育融入國中綜合活動領域課程之教學行動研究**。中國文化大學生活應用科學研究所碩士在職專班碩士論文。未出版，臺北市。

- 郭文魁(2006)。鄉土教材融入綜合活動領域教學之研究-以板橋市埔墘國小為例。國立臺北教育大學藝術與藝術教育學系碩士論文。未出版，臺北市。
- 王琇姿(2006)。學習風格融入綜合活動學習領域之指定內涵---自我探索與瞭解之行動研究。國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文。未出版，臺北市。
- 游奇雅(2006)。讚美策略融入國民中學綜合活動童軍技能之研究。屏東科技大學技術及職業教育研究所碩士論文。未出版，屏東市。
- 蔡青蓉(2006)。概念構圖在國民中學綜合活動領域學習成效與學習態度之研究-以服裝設計單元為例。屏東科技大學技術及職業教育研究所碩士論文。未出版，屏東市。
- 馬長生(2007)。生命教育繪本教材融入綜合活動學習領域教學實施成效之行動研究—以澎湖縣為例。國立臺南大學教育學系課程與教學碩士班碩士論文。未出版，臺南市。
- 賴宏美(2007)。結合學校輔導工作的綜合活動學習領域課程規劃與實施模式之研究。國立彰化師範大學輔導與諮商學系教學碩士班碩士論文。未出版，彰化市。
- 謝文芳(2007)。合作學習在國小高年級綜合活動領域教學之應用。國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文。未出版，屏東市。
- 賴怡玟(2007)。情緒教育融入綜合活動課程對國中七年級學生情緒智慧、同儕人際關係之影響。國立台灣師範大學教育心理與輔導學系碩士論文。未出版，臺北市。
- 康淑惠(2007)。探索教育在國中綜合活動學習領域運用之行動研究。國立中山大學教育研究所碩士論文。未出版，高雄市。
- 張文靜(2007)。體驗理論融入國小綜合活動領域教學之研究。國立中山大學教育研究所碩士論文。未出版，高雄市。
- 陳祥裕(2007)。協同教學在國小綜合活動領域實施情形之研究—以台中市為例。國立嘉義大學

國民教育研究所碩士論文。未出版，嘉義市。

陳玟靜(2007)。**台灣、日本國小階段推展生命教育之內容分析研究**。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文。未出版，高雄市。

邱碧瑩(2007)。**品格教育融入國小三年級綜合活動學習領域教學成效之探討**。南華大學生死學研究所碩士論文。未出版，嘉義縣。

陳慧雯(2007)。**一位國中教師研發綜合活動課程與教學之行動研究**。慈濟大學教育研究所碩士論文。未出版，花蓮縣。

溫昇勳(2007)。**台東縣國小綜合活動領域教師教學信念與教學效能之研究**。國立台東大學教育研究所碩士論文。未出版，臺東縣。

游弋姍(2007)。**國中綜合活動學習領域教師教學創新行為之研究**。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文。未出版，高雄市。

羅雁盈(2007)。**國民小學綜合活動課程慎思之研究**。國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文。未出版，臺北市。

賴韻晴(2007)。**「認識與關懷身心障礙者課程」之設計及其教學實驗研究**。國立花蓮教育大學特殊教育學系教學碩士班碩士論文。未出版，花蓮市。

莊展榮(2007)。**體驗學習應用在綜合活動領域之個案研究**。國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文。未出版，臺北市。

陳美玲(2007)。**國民中學綜合活動學習領域課程實施現況研究**。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文。未出版，彰化市。

李苑翠(2008)。**國中綜合活動教師工作滿意度與領域發展研究——以宜蘭縣為例**。佛光大學未來學系碩士論文。未出版，宜蘭縣。

江彥青(2008)。**宜蘭縣童軍教育發展之未來研究**。佛光大學未來學系碩士論文。未出版，宜

蘭縣。

俞雅珊(2008)。**人為什麼要學習？~以問題導向學習法進行綜合活動主題課程之研究**。慈濟大學教育研究所碩士論文。未出版，花蓮市。

蕭怡娟(2008)。**靜思語教學融入綜合活動學習領域對國小泰雅族學生尊重與關懷態度之研究**。慈濟大學教育研究所碩士論文。未出版，花蓮市。

王雪薰(2008)。**同儕評鑑與輔導模式之研究——以國小綜合活動學習領域為例**。高雄師範大學教育學系碩士論文。未出版，高雄市。

莊政勳(2008)。**國小綜合活動學習領域教師教學態度與教學自我效能感關係之研究**。國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所碩士論文。未出版，嘉義市。

蘇怡珍(2008)。**高雄縣市國小中年級教師實施綜合活動學習領域課程之教學信念與教學行為關係之研究**。國立高雄師範大學課程與教學研究所碩士論文。未出版，高雄市。

呂婉伶(2008)。**兒童哲學在國小教育上的應用——以「綜合領域課程」為例**。輔仁大學哲學研究所碩士論文。未出版，臺北市。

施心韻(2008)。**彰化縣國民小學教師對綜合活動學習領域課程本質認知與落實情形之研究**。國立台中教育大學課程與教學研究所碩士論文。未出版，台中市。

吳儒興(2008)。**臺南縣國民小學綜合活動學習領域實施現況調查研究**。致遠管理學院教育研究所碩士論文。未出版，臺南縣。

陳蓉蓉(2008)。**運用 ICPS 課程提升國小學生人際問題解決能力之行動研究**。國立臺北教育大學國民教育學系碩士論文。未出版，臺北市。

陳明秀(2008)。**Seligman 正向心理學進行國小綜合活動學習領域教科書之內容分析**。臺北市立教育大學課程與教學研究所碩士論文。未出版，臺北市。

- 韓美瑛(2008)。綜合活動學習領域對休閒活動課程的認知與態度之研究—以桃園市、大溪鎮、復興鄉國民中學為例。世新大學觀光學研究所碩士論文。未出版，臺北市。
- 黃桂敏(2008)。資訊融入國小綜合活動領域教學之行動研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文。未出版，彰化市。
- 蘇碧麗(2008)。創造思考教學融入國小綜合活動學習領域對學生創造力之影響。中正大學教育研究所碩士論文。未出版，嘉義縣。
- 莊忠盈(2008)。高中教師對綜合活動課程接受度與實施現況之研究-以高雄市某私立中學為例。國立高雄師範大學工業科技教育學系碩士論文。未出版，高雄市。
- 曾如娟(2008)。國民小學高年級綜合活動學習領域教科書生命教育教材內容分析研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文。未出版，高雄市。
- 陳瑜芳(2008)。大手攜小手、讓愛跟著走~服務學習融入綜合活動之研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系在職進修碩士班碩士論文。未出版，臺北市。
- 劉雅君(2008)。綜合活動學習領域課程實施成效之研究~以服務學習課程為例。國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系在職進修碩士班碩士論文。未出版，臺北市。
- 鄭郁潔(2009)。生命教育融入藝術與人文學習領域教學活動設計之行動研究。國立臺南大學教育學系課程與教學澎湖碩士班碩士論文。未出版，臺南市。
- 方嘉薇(2009)。國小綜合活動創意教學研究：以 2005-2007 全國創意教學獎得獎方案為例。國立高雄師範大學教育學系課程與教學碩士班碩士論文。未出版，高雄市。

附錄一、函送各縣市之公文

檔 號：
保存年限：

教育部 函

地址：100台北市中正區中山南路5號
傳真：(02)2397-0771
聯絡人：李昕寧
聯絡電話：(02)7736-6154

受文者：丘愛鈴副教授

發文日期：中華民國98年6月11日

發文字號：台國(二)字第0980100737號

速別：最速件

密等及解密條件或保密期限：

附件：附件1抽樣學校名單、附件2總綱問卷、附件3綜合活動問卷、附件4健體問卷
(100737附件1.DOC、100737附件2.DOC、100737附件3.DOC、100737附件
4.DOC，共4個電子檔案)

主旨：檢送「2009九年一貫課程綱要總綱實施現況調查」、「
2009九年一貫課程綱要綜合活動學習領域實施現況調查」
、「2009九年一貫課程綱要健康與體育學習領域實施現況
調查」研究問卷各1份，請依說明轉知樣本學校協助填寫
並依限回傳研究單位，請 查照。

說明：

- 一、依據本部核定之「中小學課程發展之相關基礎性研究」計畫書辦理。
- 二、本案係本部委託國家教育研究院籌備處之整合型研究「中小學課程發展之相關基礎性研究」之子計畫一、子計畫四，調查目前國民中小學九年一貫課程綱要總綱、綜合活動學習領域、健康與體育學習領域實施之現況與相關問題，據以研擬解決策略，並作為本部未來課程綱要增修的重要參考依據。
- 三、隨文檢送抽樣學校名單1份(如附件1)，請樣本學校配合指派專人1名，負責本案之聯繫窗口與問卷發放、回收及回傳事宜。
- 四、請轉知樣本學校每校填寫總綱問卷、綜合活動學習領域問

卷、健康與體育學習領域問卷各3份，每校合計填寫9份問卷。有關問卷填寫事宜說明如下：

- (一)總綱問卷：請校長、教務主任(或教學組長)、教師各1人填寫，每校計3人填寫問卷(詳如附件2)。
- (二)綜合活動學習領域問卷：請「綜合活動學習領域」之授課教師(以本領域之國民教育輔導團輔導員優先)填寫，每校計3人填寫問卷(詳如附件3)。
- (三)健康與體育學習領域問卷：請「健康與體育學習領域」之授課教師(以本領域之國民教育輔導團輔導員優先)填寫，每校計3人填寫問卷(詳如附件4)。
- (四)回傳期限：請由指定之專人統一回收後，於98年6月30日17：30前回傳至研究案汪書宇助理，e-mail：sywang21@gmail.com或傳真(07)7114532、(07)7237532。

五、相關問卷內容與樣本名冊之電子檔可至國民教育社群網(網址：<http://teach.eje.edu.tw/>)「訊息公告」區查詢、下載。未竟之事宜，請逕洽研究案助理汪書宇聯繫，聯絡電話：0921-694-779，e-mail：sywang21@gmail.com。

正本：臺北市教育局、高雄市教育局、臺北縣政府教育局、桃園縣政府、新竹縣政府、苗栗縣政府、臺中縣政府、彰化縣政府、南投縣政府、雲林縣政府、嘉義縣政府、臺南縣政府、高雄縣政府、屏東縣政府、宜蘭縣政府、花蓮縣政府、臺東縣政府、連江縣政府、金門縣政府、澎湖縣政府、基隆市政府、新竹市政府、臺中市政府、嘉義市政府、臺南市政府

副本：國立高雄師範大學教育學系系主任方德隆教授、國立高雄師範大學教育學系丘愛鈴副教授、國立高雄師範大學教育學系汪書宇專案助理、本部國教司

98/06/12
08:05:01

附錄一、抽樣國中小學校名冊

(一)國小樣本

臺北縣	桃園縣	新竹縣	苗栗縣	臺中縣	彰化縣	南投縣	雲林縣	嘉義縣	
淡水鎮 文化國小	平鎮市 平興國小	關西鎮 錦山國小	苗栗縣 三灣國小	大里市 草湖國小	甲中鎮 大安國小	信義鄉 東埔國小	古坑鄉 華山國小	東石鄉 東石國小	
新莊市 國泰國小	大園鄉 大園國小	寶山鄉 雙溪國小	苗栗市 大同國小	后里鄉 七星國小	福興鄉 文昌國小	鹿谷鄉 鹿谷國小	元長鄉 新生國小	竹崎鄉 龍山國小	
土城市 土城國小	中壢市 內定國小	寶山鄉 三峰國小	三義鄉 僑成國小	豐原市 豐原國小	大城鄉 西港國小	南投市 文山國小	二崙鄉 義賢國小	朴子市 雙溪國小	
汐止市 樟樹國小	蘆竹鄉 海湖國小	竹東鎮 員嶼國小	頭份鎮 建國國小	沙鹿鎮 鹿峰國小	溪州鄉 圳寮國小	中寮鄉 爽文國小	口湖鄉 金湖國小	東石鄉 龍崗國小	
新莊市 昌平國小	龍潭鄉 石門國小	峨眉鄉 富興國小	泰安鄉 象鼻國小	烏日鄉 五光國小	永靖鄉 福德國小	仁愛鄉 仁愛國小	虎尾鎮 中溪國小	番路鄉 隙頂國小	
林口鄉 嘉寶國小	復興鄉 高坡國小	橫山鄉 大肚國小	西湖鄉 僑文國小	和平鄉 白冷國小	芳苑鄉 路上國小	草屯鎮 炎峰國小	斗六市 久安國小	東石鄉 塹港國小	
土城市 廣福國小	龜山鄉 龍壽國小	芎林鄉 碧潭國小	通宵鎮 通霄國小	龍井鄉 龍海國小	線西鄉 曉陽國小	名間鄉 新民國小	林內鄉 林內國小	水上鄉 忠和國小	
貢寮鄉 貢寮國小	八德市 廣興國小	寶山鄉 寶山國小	卓蘭鎮 卓蘭國小	神岡鄉 岸裡國小	福興鄉 永豐國小	水里鄉 成城國小	崙背鄉 崙背國小	六腳鄉 六腳國小	
雙溪鄉 牡丹國小	蘆竹鄉 新興國小	北埔鄉 大坪國小	後龍鎮 大山國小	豐原市 富春國小	鹿港鎮 洛津國小	埔里鎮 溪南國小	西螺鎮 吳厝國小	水上鄉 大崙國小	
鶯歌鎮 永吉國小	龍潭鄉 潛龍國小		竹南鎮 竹興國小	大里市 大里國小	伸港鎮 新港國小	草屯鎮 北投國小	斗六市 梅林國小	水上鄉 水上國小	
貢寮鄉 豐珠國(中)小	中壢市 華勛國小		造橋鄉 談文國小	大安鄉 永安國小	二光鎮 中興國小	仁愛鄉 春陽國小	水林鄉 宏仁國小	六腳鄉 灣內國小	
新莊市 豐年國小	龜山鄉 自強國小		卓蘭鎮 豐田國小	豐原市 翁子國小	芬園鄉 茄老國小	埔里鎮 水尾國小	古坑鄉 古坑國小	番路鄉 大湖國小	
樹林市 三多國小	新屋鄉 北湖國小			烏日鄉 旭光國小	彰化市 泰和國小	信義鄉 新鄉國小	臺西鄉 臺西國小		
林口鄉 瑞平國小	桃園市 莊敬國小			新社鄉 新社國小	彰化化 大竹國小	中寮鄉 中寮國小	斗六市 鎮西國小		
中和市 積穗國小	復興鄉 介壽國小			大里市 內新國小	埔心鄉 太平國小	南投市 康壽國小	大埤鄉 聯美國小		
樹林市 文林國小	楊梅鎮 高榮國小			大甲鎮 東陽國小	田中鎮 田中國小		斗六市 鎮東國小		
淡水鎮 水源國小	大溪鎮 瑞祥國小			石岡鄉 土牛國小	員林鎮 青山國小				
中和市 光復國小	中壢市 林森國小				秀水鄉 馬興國小				
貢寮鄉 澳底國小	中壢市 中原國小								
永和市 頂溪國小									

平溪鄉 菁桐國小								
汐止市 保長國小								
臺南縣	高雄縣	屏東縣	宜蘭縣	花蓮縣	臺東縣	連江縣	金門縣	澎湖縣
下營鄉 東興國小	六龜鄉 龍興國小	鹽埔鄉 鹽埔國小	頭城鎮 大里國小	瑞穗鄉 瑞北國小	卑南鄉 大南國小	北竿鄉 板里國小	金沙鎮 何浦國小	馬公市 興仁國小
白河鎮 仙草國小	橋頭鄉 仕隆國小	長治鄉 繁華國小	頭城鎮 梗枋國小	富里鄉 富南國小	成功鎮 三民國小		金寧鄉 湖埔國小	馬公市 東衛國小
西港鄉 港東國小	杉林鄉 上平國小	內埔鄉 泰安國小	三星鄉 三星國小	吉安鄉 宜昌國小	鹿野鄉 瑞豐國小			西嶼鄉 內垵國小
仁德鄉 長興國小	仁武鄉 烏林國小	林邊鄉 竹林國小	礁溪鄉 礁溪國小	吉安鄉 化仁國小	金峰鄉 介達國小			望安鄉 花嶼國小
仁德鄉 仁德國小	湖內鄉 大湖國小	里港鄉 三和國小	頭城鎮 人文國(中)小	新城鄉 嘉里國小	臺東市 豐源國小			七美鄉 雙湖國小
新營市 新民國小	大樹鄉 小坪國小	春日鄉 古華國小	壯圍鄉 過嶺國小	鳳林鎮 鳳信國小	鹿野鄉 龍田國小			
將軍鄉 鯤鯨國小	田寮鄉 新興國小	內埔鄉 內埔國小	大同鄉 南山國小	卓溪鄉 卓溪國小	池上鄉 福原國小			
柳營鄉 柳營國小	鳳山市 鳳西國小	佳冬鄉 塹子國小		富里鄉 富里國小	海端鄉 初來國小			
永康市 崑山國小	茄萣鄉 茄萣國小	新園鄉 烏龍國小		花蓮市 私立海星國小	太麻里 三和國小			
六甲鄉 林鳳國小	鳥松鄉 大華國小	恆春鎮 恆春國小		花蓮市 復興國小	金峰鄉 賓茂國小			
大內鄉 二溪國小	內門鄉 景義國小	屏東市 信義國小		富里鄉 吳江國小				
佳里鎮 信義國小	甲仙鄉 甲仙國小	東港鎮 東隆國小						
後壁鄉 後壁國小	美濃鎮 吉東國小	枋寮鄉 僑德國小						
六甲鄉 六甲國小	美濃鎮 福安國小	屏東市 歸來國小						
善化鎮 陽明國小	彌陀鄉 南安國小	內埔鄉 崇文國小						
東山鄉 聖賢國小	旗山鎮 旗尾國小	高樹鄉 新南國小						
北門鄉 錦湖國小		林邊鄉 仁和國小						
基隆市	新竹市	臺中市	嘉義市	臺南市	臺北市	高雄市		
信義區 月眉國小	東區 三民國小	北屯區 軍功國小	東區 蘭潭國小	東區 德高國小	文山區 萬興國小	小港區 鳳林國小		
信義區	香山區	南屯區	西區	安南區	萬華區	苓雅區		

東光國小	大庄國小	南屯國小	北園國小	海佃國小	西園國小	福東國小
七堵區 瑪陵國小	香山區 香山國小	南屯區 大新國小		南區 永華國小	大安區 幸安國小	新興區 七賢國小
七堵區 華興國小	國立新竹教大 附小	南屯區 東興國小		安南區 長安國小	北投區 逸仙國小	前鎮區 復興國小
仁愛區 仁愛國小		南屯區 文山國小		北區 大港國小	內湖區 麗湖國小	新興區 新興國小
		南屯區 泰安國小			士林區 富安國小	新興區 信義國小
		國立臺中教大 附小			南港區 南港國小	小港區 青山國小
					私立 靜心小學	苓雅區 成功國小
					內湖區 潭美國小	苓雅區 苓洲國小
					信義區 信義國小	
					萬華區 東園國小	
					內湖區 西湖國小	
					北投區 大屯國小	
					文山區 武功國小	
					南港區 舊莊國小	
					大安區 仁愛國小	

(二)國中樣本

臺北縣	桃園縣	新竹縣	苗栗縣	臺中縣	彰化縣	南投縣	雲林縣	嘉義縣			
縣立新泰國中	縣立楊光國中	縣立五峰國中	縣立建國國中	縣立中平國中	縣立成功國中	縣立民和國中	縣立四湖國中	縣立鹿草國中			
縣立鳳鳴國中	縣立草漯國中	縣立中正國中	縣立照南國中	縣立沙鹿國中	縣立二水國中	縣立草屯國中	縣立褒忠國中	縣立溪口國中			
縣立五峰國中	縣立文昌國中	縣立二重國中	縣立頭份國中	縣立清泉國中	縣立永靖國中	縣立信義國中	縣立荊桐國中	縣立朴子國中			
縣立林口國中	縣立瑞原國中	縣立竹東國中	縣立三灣國中	縣立青海國中	縣立花壇國中	縣立大成國中	私立福智國中	縣立大林國中			
縣立溪崑國中	縣立東興國中	縣立精華國中	縣立啓新國中	縣立北勢國中	縣立彰德國中	縣立三光國中	縣立崙背國中	縣立過溝國中			
縣立忠孝國中	縣立介壽國中	縣立芎林國中	縣立烏眉國中	縣立潭子國中	縣立溪州國中	縣立日新國中	縣立西螺國中	縣立嘉新國中			
縣立安溪國中	縣立大崙國中	縣立尖石國中	縣立南庄國中	縣立光正國中	縣立明倫國中	縣立魚池國中	縣立林內國中	縣立東榮國中			
縣立板橋國中	縣立經國國中	縣立石光國中	縣立維真國中	縣立和平國中	縣立埔心國中	縣立北山國中	縣立東明國中	縣立義竹國中			
縣立三和國中	縣立永安國中	縣立華山國中	縣立南和國中	縣立大道國中	縣立芬園國中	縣立鹿谷國中	縣立土庫國中				
縣立丹鳳國中	縣立中壢國中	縣立博愛國中	縣立明仁國中	縣立大安國中	縣立和美國中	縣立中興國中	縣立元長國中				
縣立漳和國中	縣立壽山國中			縣立太平國中	縣立彰安國中	縣立南投國中	縣立虎尾國中				
縣立青山國中	縣立大園國中			縣立烏日國中	縣立彰興國中						
縣立中正國中	縣立光明國中			縣立立新國中	縣立溪陽國中						
縣立江翠國中	縣立興南國中			縣立成功國中							
縣立新莊國中	縣立青溪國中			縣立外埔國中							
縣立竹圍國中	縣立大溪國中			縣立豐東國中							
縣立尖山國中	縣立東興國中										
縣立樟樹國中	縣立大成國中										
縣立貢寮國中	縣立楊梅國中										
縣立三芝國中											
縣立大觀國中											
臺南縣	高雄縣								屏東縣	宜蘭縣	花蓮縣
縣立玉井國中	縣立美濃國中	縣立麟洛國中	縣立東光國中	縣立豐濱國中	縣立瑞源國中	縣立中正國中	縣立金寧國中	縣立白沙國中			
縣立將軍國中	縣立中庄國中	縣立潮州國中	縣立五結國中	縣立吉安國中	縣立大王國中	縣立中山國中	縣立金沙國中	縣立中正國中			
縣立新市國中	縣立一甲國中	縣立新埤國中	縣立國華國中	縣立萬榮國中	縣立鹿野國中			縣立志清國中			
縣立東山國中	縣立前峰國中	縣立公正國中	縣立頭城國中	縣立宜昌國中	縣立寶桑國中			縣立望安國中			
縣立善化國中	縣立茄萣國中	縣立新園國中	縣立興中國中	縣立秀林國中	縣立賓茂國中			縣立湖西國中			
縣立安定國中	縣立大樹國中	縣立瑪家國中	縣立吳沙國中	縣立自強國中	縣立關山國中						
縣立楠西國中	縣立內門國中	縣立光春國中	縣立利澤國中	縣立美崙國中	縣立東海國中						
縣立麻豆國中	縣立田寮國中	縣立里港國中	縣立羅東國中	縣立三民國中							
縣立下營國中	縣立中芸國中	縣立高樹國中	縣立大同國中								
縣立菁寮國中	縣立鳳甲國中	縣立林邊國									
縣立西港國中	縣立阿蓮國中	縣立長治國中									

縣立東原國中	縣立嘉興國中	縣立明正國中						
縣立龍崎國中	縣立旗山國中							
縣立佳興國中	縣立龍肚國中							
	縣立大寮國中							
基隆市	新竹市	臺中市	嘉義市	臺南市	臺北市	高雄市		
市立明德國中	市立光華國中	市立立人國中	市立民生國中	市立金城國中	市立榴公國中	市立大仁國中		
市立八斗國中	市立育賢國中	市立崇德國中	市立大業國中	市立延平國中	市立重慶國中	市立苓雅國中		
市立銘傳國中	市立培英國中	私立葳格國中	市立嘉義國中	市立崇明國中	市立民生國中	市立中山國中		
市立建德國中	市立新科國中	市立四育國中		市立中山國中	市立蘭州國中	市立楠梓國中		
市立碇內國中	市立虎林國中	市立大德國中		市立大成國中	私立立人國中	市立瑞豐國中		
		市立安和國中		市立安南國中	市立龍山國中	市立壽山國中		
		市立東峰國中			市立五常國中	市立獅甲國中		
		市立至善國中			市立北安國中	市立陽明國中		
					市立福安國中	市立前金國中		
					市立敦化國中	市立五福國中		
					市立蘭雅國中	市立立德國中		
					市立東湖國中	市立正興國中		
					市立信義國中			
					市立永吉國中			
					市立士林國中			
					市立長安國中			
					市立天母國中			
					市立興福國中			
					市立濱江國中			
					市立石牌國中			
					市立民族國中			

附錄二、2009 九年一貫課程綜合活動學習領域實施現況調查問卷

敬愛的老師及輔導員，您好：

本專案係教育部委託國家教育研究院籌備處之整合型計畫之子計畫，目的在調查九年一貫課程國民中小學「綜合活動學習領域」課程綱要自民國九十年實施迄今之現況與相關問題，據以研擬解決策略，並作為教育部未來綜合活動學習領域課程綱要增修的重要參考依據。

本問卷共分為「個人基本資料」、「學校背景資料」與「九年一貫課程綜合活動學習領域實施現況」三大部分，請貴校「綜合活動學習領域」之授課教師或本領域之國民教育輔導團輔導員填寫。問卷中各題答案無所謂對或錯，且絕對保密，請依照您對問題的看法據實回答，您的意見非常寶貴。最後，對於您的鼎力協助，謹致由衷謝意！

敬祝
道安

國立高雄師範大學教育學系
專案研究主持人：丘愛鈴副教授 敬啟
中華民國 98 年 6 月

第一部份 個人基本資料

填答說明：請您閱讀下面的敘述，在最適當的答案方格 ☐ 內打「✓」或插入 ☐ 或在橫線 _____ 上書寫適當文字。

1. 性別：☐ (1) 男性 ☐ (2) 女性

2. 最高學歷：☐ (1) 研究所以上（含 40 學分班）
☐ (2) 一般大學（含師資班）、師範院校或教育大學
☐ (3) 其他（請說明）：_____

3. 畢業科系所：☐ (1) 輔導活動相關科系所 ☐ (2) 家政相關科系所
☐ (3) 童軍相關科系所 ☐ (4) 教育學系所
☐ (5) 社會教育相關科系所 ☐ (6) 自然科學教育學系所
☐ (7) 數學教育相關科系所 ☐ (8) 特殊教育學系所
☐ (9) 其他，請說明：_____

4. 領域專長：☐ (1) 輔導活動專長 ☐ (2) 家政專長
(可複選) ☐ (3) 童軍專長 ☐ (4) 其他(請說明)：_____
5. 服務年資：☐ (1) 5 年(含)以下 ☐ (2) 6~10 年 ☐ (3) 11~20 年
☐ (4) 21 年(含)以上
6. 現任職務：☐ (1) 專任教師 ☐ (2) 教師兼導師
(可複選) ☐ (3) 教師兼行政人員 ☐ (4) 中央或縣市國教輔導團輔導員
☐ (5) 代理教師 ☐ (6) 其他(請說明)：_____
7. 是否擔任過貴校綜合活動學習領域之召集人？ ☐ (1) 是 ☐ (2) 否

第二部份 學校背景資料

填答說明：請您閱讀下面的敘述，在最適當的答案方格☐內打「✓」或插入■或在橫線_____上書寫適當文字。

1. 服務學校：☐ (1) 國小 ☐ (2) 國中 ☐ (3) 高中之國中部
2. 學校規模：☐ (1) 6 班(含)以下 ☐ (2) 7~12 班 ☐ (3) 13~24 班
☐ (4) 25~36 班 ☐ (5) 37~60 班 ☐ (6) 61 班以上
3. 貴校所在：☐ (1) 市(例如：台北市、高雄市、台北縣永和市等縣轄市)
行政區域 ☐ (2) 鄉鎮(例如：台北縣淡水鎮、高雄縣林園鄉)
☐ (3) 偏遠地區或離島地區
4. 貴校本學期綜合活動學習領域的排課方式：(國小教師填寫)
☐ (1) 級任導師上課
☐ (2) 科任老師上課
☐ (3) 混合(上述的二種排課方式皆有)
☐ (4) 其他，請說明：_____
5. 貴校本學期綜合活動學習領域的排課方式：(國中教師填寫)
☐ (1) 分科(同一班級的綜合活動課分別由輔導活動、家政、童軍三位老師上課)
☐ (2) 部分合科(同一班級的綜合活動課分別由輔導活動、家政、童軍其中二位老師上課)
☐ (3) 合科(或稱包班，同一班級的綜合活動課由同一位老師上課)
☐ (4) 混合(上述的二種排課方式皆有)
☐ (5) 其他，請說明：_____
6. 貴校本學期具綜合活動學習領域專長之正式教師人數(含具備「輔導活動」、「童軍教育」或「家政」證書之教師)：_____人(國中教師填寫)
7. 貴校本學期綜合活動學習領域課程小組成員有多少人(含召集人以及具備「輔導活動」、「童

軍教育」或「家政」證書之教師在內)：_____人

8. 貴校本學期綜合活動學習領域課程小組會議（或教學研究會）開會頻率大約：

- ☐ (1) 每週開會一次 ☐ (2) 每二週開會一次
☐ (3) 每月開會一次 ☐ (4) 每段考開會一次
☐ (5) 每學期開會一次 ☐ (6) 其他（請說明）：_____

9. 貴校綜合活動學習領域課程小組實際進行的工作，包括：（可複選）

- ☐ (1) 評選或推薦教科書 ☐ (2) 建議或辦理相關研習活動
☐ (3) 討論課程行事曆 ☐ (4) 討論課程主題
☐ (5) 討論課程目標 ☐ (6) 討論課程內容
☐ (7) 設計自編教材 ☐ (8) 選用教學媒體
☐ (9) 討論協同教學方式 ☐ (10) 討論教學評量方式
☐ (11) 討論課程評鑑方式 ☐ (12) 進行課程評鑑
☐ (13) 辦理教學觀摩或示範教學 ☐ (14) 其他（請說明）：_____

第三部份 九年一貫課程綜合活動學習領域實施現況

背景說明：

教育部在民國 97 年 5 月年修正公布國民中小學九年一貫課程綱要，微調綜合活動課程理念為「綜合活動學習領域旨在善用知識統整與協同教學，引導學習者透過體驗、省思與實踐的心智及行為運作活動，建構內化意義與涵養利他情懷，提升其自我發展、生活經營、社會參與、保護自我與環境的生活實踐能力」。此外，為使綜合活動學習領域的定位更加明確，增列以下之「內涵架構」。

教育部民國 97 年微調後之綜合活動學習領域之內涵架構

課程總目標：培養學生具備生活實踐的能力				
四大主題軸	自我發展	生活經營	社會參與	保護自我與環境
十二項核心素養	自我探索	生活管理	人際互動	危機辨識與處理
	自我管理	生活適應與創新	社會關懷與服務	戶外生活
	尊重生命	資源運用與開發	尊重多元文化	環境保護

資料來源：教育部（民 97）。國民中小學九年一貫課程綱要綜合活動學習領域。

填答說明：

下列題目請依據貴校的實際狀況或您的看法填答，本問卷採李克特五點量表，從非常同意5分到非常不同意1分，請在適當的□內打「✓」或插入■，或在橫線_____上書寫適當文字。並請務必全部填答，感謝您！

非常 同 意 5	同 意 4	沒 意 見 3	不 同 意 2	非 常 不 同 意 1

一、基本理念與課程目標

1. 我認同民國 92 年課程綱要的基本理念之一～「綜合」是指萬事萬物中自然涵融的各類知識，「活動」是指兼具心智與行為運作的活動。	☐	☐	☐	☐	☐
2. 我認同民國 97 年課程綱要的基本理念之一～綜合活動學習領域要透過體驗、省思與實踐的心智與行為運作活動，建構內化的意義與涵養利他情懷。	☐	☐	☐	☐	☐
3. 我認同民國 97 年課程綱要的基本理念之一～綜合活動學習領域要善用知識統整與協同教學。	☐	☐	☐	☐	☐
4. 我認同民國 97 年課程綱要的基本理念之一～綜合活動學習領域可以整合其他六大學習領域的知識與技能，進而轉化為學生的生活實踐能力。	☐	☐	☐	☐	☐
5. 我認同民國 97 年課程綱要中所訂綜合活動學習領域的課程總目標在培養學生具備「生活實踐的能力」。	☐	☐	☐	☐	☐
6. 我認同民國 97 年課程綱要中綜合活動學習領域四大主題軸之課程目標在促進自我發展、落實生活經營、實踐社會參與、保護自我與環境。	☐	☐	☐	☐	☐
7. 其他 基本理念或課程目標 的意見或遭遇困難（請說明）：	_____				

二、主題軸與分段能力指標

1. 我認為綜合活動學習領域四大主題軸「自我發展」、「生活經營」、「社會參與」、「保護自我與環境」能完全涵蓋本領域的主要內容。	☐	☐	☐	☐	☐
2. 我認為綜合活動學習領域需要再新增主題軸與能力指標的補充說明及示例，使其內容更為完整。	☐	☐	☐	☐	☐
3. 我認為綜合活動學習領域有些能力指標同時表現兩種以上之學習能力，造成教師教學設計與評量上的困擾。	☐	☐	☐	☐	☐
4. 我認為綜合活動學習領域應將相似之能力指標合併，以精簡能力指標之分類與數目。	☐	☐	☐	☐	☐
5. 我認為依據綜合活動學習領域分段能力指標來設計課程與教學活動時會有所困難。	☐	☐	☐	☐	☐
6. 我認為綜合活動學習領域的教學節數能達成分段能力指標。	☐	☐	☐	☐	☐
7. 我認為綜合活動學習領域與其他學習領域（例如：生活、社會、健康與體育）的分段能力指標內容有部分重疊，所以應進行主題統整教學。	☐	☐	☐	☐	☐
8. 其他 主題軸或分段能力指標 的意見或遭遇困難（請說明）：	_____				

填答說明：

下列題目請依據貴校的實際狀況或您的看法填答，本問卷採李克特五點量表，從非常同意5分到非常不同意1分，請在適當的□內打「✓」或插入■，或在橫線_____上書寫適當文字。並請務必全部填答，感謝您！

非常 同意 5	同 意 4	沒 意 見 3	不 同 意 2	非 常 不 同 意 1

三、課程實施

1. 我在研訂綜合活動學習領域自編或改編教材時，會考量「四個主題軸」的均衡分布。	☐	☐	☐	☐	☐
2. 我在研訂綜合活動學習領域自編或改編教材時，會考量「十二項核心素養」的均衡分布。	☐	☐	☐	☐	☐
3. 我會依據綜合活動學習領域課程綱要所規定的教學要領「實踐體驗所知、省思個人意義、擴展學習經驗、鼓勵多元與尊重」實施教學。	☐	☐	☐	☐	☐
4. 我能運用綜合活動學習領域時間，實施尊重生命的教育活動，協助學生珍惜自己與他人生命。	☐	☐	☐	☐	☐
5. 我能運用綜合活動學習領域時間，安排學生參與學校或社區服務活動，以促進學生的社會參與。	☐	☐	☐	☐	☐
6. 我能運用綜合活動學習領域時間，實施多元文化的教育活動，培養學生尊重和關懷不同族群，並增進個人適應多元社會的能力。	☐	☐	☐	☐	☐
7. 我能運用綜合活動學習領域時間，帶領學生辨識生活周遭環境或人為的潛在危機，進而運用各項資源或策略化解危險。	☐	☐	☐	☐	☐
8. 我能積極整合家長及社區資源以發展和實施綜合活動學習領域的特色課程。	☐	☐	☐	☐	☐
9. 我認為綜合活動學習領域採取分科教學，每週授課時數過高，會影響教學品質。	☐	☐	☐	☐	☐
10. 我認為綜合活動學習領域採取合科教學，要教自己不懂的內容，影響教學品質。	☐	☐	☐	☐	☐
11. 我會與其他教師共同設計綜合活動學習領域主題統整課程，師生互相探索成長。	☐	☐	☐	☐	☐
12. 貴校欠缺綜合活動學習領域專科教室，影響學生綜合活動課程的進行與學習成效。	☐	☐	☐	☐	☐
13. 其他課程實施的意見或遭遇困難（請說明）：					

四、教材編選

1. 貴校選用的綜合活動教科書符合課程綱要之規定，並能達成教學目標與能力指標。	☐	☐	☐	☐	☐
2. 我會以綜合活動學習領域教科書為最主要的教材。	☐	☐	☐	☐	☐
3. 我在編選綜合活動學習領域教材時，能善用知識統整，並與學生的生活經驗相連結。	☐	☐	☐	☐	☐
4. 我在編選綜合活動學習領域教材時，能注意與前一學習階段能力指標的銜接。	☐	☐	☐	☐	☐
5. 我在編選綜合活動學習領域教材時，會融入學校發展特色。	☐	☐	☐	☐	☐
6. 我在編選綜合活動學習領域教材時，能在單一活動設計中讓學生有從容地進行體驗、省思與實踐的時間和機會。	☐	☐	☐	☐	☐
7. 我在編選綜合活動學習領域教材時，能針對活動的內涵與意義，提供足夠深度與廣度的省思問題。	☐	☐	☐	☐	☐
8. 我在編選綜合活動學習領域教材時，能容許多元觀點，不以單一的、應然的價值為標準答案。	☐	☐	☐	☐	☐

填答說明：

下列題目請依據貴校的實際狀況或您的看法填答，本問卷採李克特五點量表，從非常同意5分到非常不同意1分，請在適當的□內打「✓」或插入■，或在橫線_____上書寫適當文字。並請務必全部填答，感謝您！

9. 我認為學校課程發展委員會有能力審核教師自編或改編之綜合活動學習領域教材。
10. 其他教材編選的意見或遭遇困難（請說明）：_____

非常 同意 5	同 意 4	沒 意 見 3	不 同 意 2	非 常 不 同 意 1
☐	☐	☐	☐	☐

五、教學方法

- 我能依據學校綜合活動學習領域之課程計畫實施教學。
- 我認為綜合活動學習領域的教學應注重體驗、省思與實踐。
- 我認為綜合活動學習領域教學的困境來自教案設計及教學示例不足，影響教師增能。
- 我能透過綜合活動學習領域課程小組的專業對話與專業成長，掌握統整教學之精神，並視學習領域或單元內涵實施協同教學，以落實領域教學。
- 我在綜合活動學習領域教學設計時，能由學生的生活情境出發，並能統整其經驗和鼓勵學生於生活中實踐所學。
- 我在綜合活動學習領域教學時，能彈性運用多元教學方法。例如：案例教學、討論教學、價值澄清、角色扮演、合作學習、體驗學習、多元智慧教學、批判思考教學、團體動力、問題解決教學等。
- 我在綜合活動學習領域教學時，能著重價值澄清與內化歷程，避免價值觀的灌輸，充分讓學習者開展、發掘並分享屬於個人的意義。
- 我在綜合活動學習領域教學時，能給學生從容的時間進行省思。
- 我在綜合活動學習領域教學時，能利用各種教具或教學媒體輔助教學。例如：繪本、圖片、報刊資料、實物、錄音帶、錄影帶、網際網路等。
- 我在綜合活動學習領域教學時，能教導學生透過各種學習策略，懂得思考和解決問題。
- 我在綜合活動學習領域教學時，能使學生透過合作學習學到分工負責以及人際溝通的社會技能。
- 我在綜合活動學習領域教學時，能培養學生的討論文化和批判思考能力。
- 我會蒐集綜合活動學習領域之相關教學資料，並建立教學檔案。
- 貴校已建立綜合活動學習領域教學資源共享平台，以利教師教學之參考使用。
- 其他教學方法的意見或遭遇困難（請說明）：_____

☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐

六、教學評量

- 我在綜合活動成績評量時，會考量學生「十大基本能力」的達成情形。

☐	☐	☐	☐	☐

填答說明：

下列題目請依據貴校的實際狀況或您的看法填答，本問卷採李克特五點量表，從非常同意5分到非常不同意1分，請在適當的□內打「✓」或插入■，或在橫線_____上書寫適當文字。並請務必全部填答，感謝您！

	非常 同意 5	同 意 4	沒 意 見 3	不 同 意 2	非 常 不 同 意 1
2. 我在綜合活動成績評量時，以能達成「教學目標及分段能力指標」為原則。	☐	☐	☐	☐	☐
3. 我在綜合活動成績評量時，能兼顧認知、情意、技能與實踐的評量內涵。	☐	☐	☐	☐	☐
4. 我在綜合活動成績評量時，能兼顧形成性評量與總結性評量。	☐	☐	☐	☐	☐
5. 我在綜合活動學習領域已採用「檔案評量」，並能鼓勵學生持續地紀錄自己的學習成長與反思歷程。	☐	☐	☐	☐	☐
6. 我在綜合活動學習領域已採用「實作評量」，並能設計適切的評分標準。	☐	☐	☐	☐	☐
7. 我在綜合活動學習領域的評量角色是拓展學生心智和行為發展的促進者，而非成績高低的比較者。	☐	☐	☐	☐	☐
8. 我在綜合活動學習領域的評量時，會邀請教師、家長、小組長、同儕或學生本人參與。	☐	☐	☐	☐	☐
9. 我在綜合活動學習領域的評量結果，能讓不同文化、背景的學習者有獲得成功經驗的機會。	☐	☐	☐	☐	☐
10. 我在綜合活動學習領域的評量結果，能描述學生的進步情形、成功經驗或優良特殊事蹟，並給予鼓勵增強。	☐	☐	☐	☐	☐
11. 其他 教學評量 的意見或遭遇困難（請說明）：					

七、師資培訓

1. 我認為目前的師資培育制度符合綜合活動課程實施之需求。	☐	☐	☐	☐	☐
2. 我認為偏遠學校或小型學校可以跨校合聘綜合活動學習領域之合格教師。	☐	☐	☐	☐	☐
3. 貴校因少子化影響師資員額，雖無綜合活動學習領域專長教師，但也不開缺。	☐	☐	☐	☐	☐
4. 貴校綜合活動學習領域專長教師參加綜合活動學習領域課程與教學研習之意願很高。	☐	☐	☐	☐	☐
5. 貴校 非 綜合活動學習領域專長教師參加綜合活動學習領域課程與教學研習之意願很高。	☐	☐	☐	☐	☐
6. 貴校會辦理學校本位的 校內 研習進修活動，增進教師綜合活動學習領域課程與教學之專業知能。	☐	☐	☐	☐	☐
7. 我能透過 校外 各種研習、工作坊等進修方式，增進綜合活動學習領域的專業能力。	☐	☐	☐	☐	☐

填答說明：

下列題目請依據貴校的實際狀況或您的看法填答，本問卷採李克特五點量表，從非常同意5分到非常不同意1分，請在適當的□內打「✓」或插入■，或在橫線_____上書寫適當文字。並請務必全部填答，感謝您！

非常 同意	同 意	沒 意 見	不 同 意	非 常 不 同 意
5	4	3	2	1

8. 我能獲得即時的第二專長及綜合活動學習領域認證培訓管道之相關訊息。

☐	☐	☐	☐	☐

9. 我認為具備「輔導活動」、「童軍教育」或「家政」證書之教師應修習綜合活動學習領域核心課程至少2學分或參與本學習領域相關研習至少36小時之課程政策可以落實。

☐	☐	☐	☐	☐

10. 其他師資培訓的意見或遭遇困難（請說明）：_____

八、行政權責

1. 教育部能積極推動配套措施，以協助綜合活動學習領域之課程實施。

☐	☐	☐	☐	☐

2. 教育部能規劃師資培育課程，以符合綜合活動學習領域的課程需求。

☐	☐	☐	☐	☐

3. 教育部、教育局（處）已充分辦理綜合活動學習領域種子教師的培訓工作。

☐	☐	☐	☐	☐

4. 地方政府教育局（處）已編列充足預算，辦理綜合活動學習領域專業知能研習或工作坊。

☐	☐	☐	☐	☐

5. 地方政府教育局（處）已有效規劃教學評鑑研習，以增進綜合活動學習領域之教學品質。

☐	☐	☐	☐	☐

6. 貴校完全聘用符合綜合活動學習領域之合格專長教師。

☐	☐	☐	☐	☐

7. 貴校能運用各類社區資源，協助綜合活動學習領域教學活動之進行。

☐	☐	☐	☐	☐

8. 貴校能充分提供教學資源與行政支援，以協助綜合活動學習領域實際教學的需求。

☐	☐	☐	☐	☐

填答說明：

下列題目請依據貴校的實際狀況或您的看法填答，本問卷採李克特五點量表，從非常同意5分到非常不同意1分，請在適當的□內打「✓」或插入■，或在橫線_____上書寫適當文字。並請務必全部填答，感謝您！

非 常	同	沒	不	非
		意	同	常
同				不
意	意	見	意	意
5	4	3	2	1

9. 其他**行政權責**的意見或遭遇困難（請說明）：_____

九、整體建議：我對於綜合活動學習領域課程實施相關問題之建議（請說明）：

※問卷到此結束，請再次檢查不要有漏答的題項，非常感謝您的協助※

附錄三、2009 九年一貫課程健康與體育學習領域實施現況調查問卷

敬愛的老師及輔導員，您好：

本專案係教育部委託國家教育研究院籌備處之整合型計畫之子計畫，目的在調查九年一貫課程國民中小學「健康與體育學習領域」課程綱要自民國九十年實施迄今之現況與相關問題，據以研擬解決策略，並作為教育部未來綜合活動學習領域課程綱要增修的重要參考依據。

本問卷共分為「個人基本資料」、「學校背景資料」與「九年一貫課程健康與體育學習領域實施現況」三大部分，請貴校「健康與體育學習領域」之授課教師或本領域之國民教育輔導團輔導員填寫。問卷中各題答案無所謂對或錯，且絕對保密，請依照您對問題的看法據實回答，您的意見非常寶貴。最後，對於您的鼎力協助，謹致由衷謝意！

敬祝
道安

國立高雄師範大學教育學系
專案研究主持人：丘愛鈴副教授 敬啟
中華民國 98 年 6 月

第一部份 個人基本資料

填答說明：請您閱讀下面的敘述，在最適當的答案方格 ☐ 內打「✓」或插入 ☐ 或在橫線 _____ 上書寫適當文字。

1. 性別：☐ (1) 男性 ☐ (2) 女性
2. 最高學歷：☐ (1) 研究所以上（含 40 學分班）
☐ (2) 一般大學（含師資班）、師範院校或教育大學
☐ (3) 其他（請說明）：_____
3. 畢業科系所：☐ (1) 健康教育相關科系所 ☐ (2) 體育相關科系所
☐ (3) 社會教育相關科系所 ☐ (4) 自然科學教育學系所
☐ (5) 數學教育相關科系所 ☐ (6) 特殊教育學系所
☐ (7) 輔導活動相關科系所 ☐ (8) 語文相關科系所
☐ (9) 其他（請說明）：_____
4. 領域專長：☐ (1) 健康教育專長 ☐ (2) 體育專長
（可複選）☐ (3) 其他（請說明）：_____

5. 服務年資：☐ (1) 5 年 (含) 以下 ☐ (2) 6~10 年
☐ (3) 11~20 年 ☐ (4) 21 年 (含) 以上

6. 現任職務 (可複選)：

- ☐ (1) 專任教師 ☐ (2) 教師兼導師
☐ (3) 教師兼行政人員 ☐ (4) 教師兼運動代表隊教練
☐ (5) 代理教師 ☐ (6) 國教輔導團輔導員或中央團員
☐ (6) 其他 (請說明)：_____

7. 是否擔任過貴校健康與體育學習領域之領域召集人？☐ (1) 是 ☐ (2) 否

第二部份 學校背景資料

1. 服務學校：☐ (1) 國小 ☐ (2) 國中 ☐ (3) 高中之國中部
2. 貴校規模：☐ (1) 6 班以下 ☐ (2) 7~12 班 ☐ (3) 13~24 班
☐ (4) 25~36 班 ☐ (5) 37~60 班 ☐ (6) 61 班以上
3. 貴校所在：☐ (1) 市 (例如：台北市、高雄市、台北縣永和市等縣轄市)
行政區域 ☐ (2) 鄉鎮 (例如：台北縣淡水鎮、高雄縣林園鄉)
☐ (3) 偏遠地區或離島地區

4. 貴校本學期健康與體育學習領域的排課方式：(國小教師填寫)

- ☐ (1) 級任導師上課
☐ (2) 科任老師上課
☐ (3) 混合 (上述的二種排課方式皆有)
☐ (4) 其他，請說明：_____

5. 貴校本學期健康與體育學習領域的排課方式：(國中教師填寫)

- ☐ (1) 分科 (同一班級的健康與體育課分別由健康教育、體育二位老師上課)
☐ (2) 合科 (或稱包班，同一班級的健康與體育課由同一位老師上課)
☐ (3) 混合 (上述的二種排課方式皆有)
☐ (4) 其他 (請說明)：

6. 貴校本學期「健康教育」科目之正式教師人數：_____人

7. 貴校本學期「體育」科目之正式教師人數：_____人

8. 貴校本學期健康與體育學習領域課程小組(或教學研究會)成員有多少人(含召集人在內)：
_____人

9. 貴校本學期健康與體育學習領域課程小組會議 (或教學研究會) 開會頻率大約：

- ☐ (1) 每週開會一次 ☐ (2) 每二週開會一次
☐ (3) 每月開會一次 ☐ (4) 每段考開會一次
☐ (5) 每學期開會一次 ☐ (6) 其他 (請說明)：_____

10. 貴校健康與體育學習領域課程小組實際進行的工作，包括：(可複選)

☐ (1) 評選或推薦教科書	☐ (2) 建議或辦理相關研習活動
☐ (3) 討論課程行事曆	☐ (4) 討論課程主題
☐ (5) 討論課程目標	☐ (6) 討論課程內容
☐ (7) 設計自編教材	☐ (8) 選用教學媒體
☐ (9) 討論協同教學方式	☐ (10) 討論教學評量方式
☐ (11) 討論課程評鑑方式	☐ (12) 進行課程評鑑
☐ (13) 辦理教學觀摩或示範教學	☐ (14) 其他(請說明)：_____

第三部份 九年一貫課程健康與體育學習領域實施現況

填答說明：

下列題目請依據貴校的實際狀況或您的看法填答，本問卷採李克特五點量表，從非常同意5分到非常不同意1分，請在適當的□內打「✓」或插入■，或在橫線_____上書寫適當文字。並請務必全部填答，感謝您！

非常	同	沒	不	非常
同意	意	意	同	不同
5	4	3	2	1

一、基本理念與課程目標

1. 我認同健康與體育學習領域基本理念之一～達成身體適能、情緒適能、社會適能、精神適能、文化適能等五個安適狀態。	☐	☐	☐	☐	☐
2. 我認同健康與體育學習領域基本理念之一～建構在「人自己之生長發育」、「人與人、社會、文化之互動」、「人與自然、面對事物時如何作決定」三個層面的教育活動。	☐	☐	☐	☐	☐
3. 我認同健康與體育學習領域的課程目標之一～養成尊重生命的觀念，豐富全人健康的生活。	☐	☐	☐	☐	☐
4. 我認同健康與體育學習領域的課程目標之一～充實促進健康的知識、態度與技能。	☐	☐	☐	☐	☐
5. 我認同健康與體育學習領域的課程目標之一～發展運動概念與運動技能，提升體適能。	☐	☐	☐	☐	☐
6. 我認同健康與體育學習領域的課程目標之一～培養增進人際關係與互動的能力。	☐	☐	☐	☐	☐
7. 我認同健康與體育學習領域的課程目標之一～培養營造健康社區與環境的責任感和能力。	☐	☐	☐	☐	☐
8. 我認同健康與體育學習領域的課程目標之一～培養擬定健康與體育策略與實踐能力。	☐	☐	☐	☐	☐
9. 我認同健康與體育學習領域的課程目標之一～培養運用健康與體育的資訊、產品和服務的能力。	☐	☐	☐	☐	☐
10. 其他基本理念與課程目標的意見或遭遇困難(請說明)：	_____				

二、主題軸與分段能力指標

1. 我認為健康與體育學習領域七大主題軸「生長、發展」、「人與食物」、「運動技能」、「運動參與」、「安全生活」、「健康心理」、「群體健康」能完全涵蓋本領域的主要內容。	☐	☐	☐	☐	☐
2. 我認為健康與體育學習領域需要新增主題軸與能力指標的補充說明及示例，使其內容更為完整。	☐	☐	☐	☐	☐
3. 我認為健康與體育學習領域有些能力指標同時涵蓋兩種以上之學習能力，造成教師教學設計與評量上的困擾。	☐	☐	☐	☐	☐
4. 我認為健康與體育學習領域應將相似之能力指標合併，以精簡能力指標之分類與數目。	☐	☐	☐	☐	☐

填答說明：

下列題目請依據貴校的實際狀況或您的看法填答，本問卷採李克特五點量表，從非常同意5分到非常不同意1分，請在適當的□內打「✓」或插入■，或在橫線_____上書寫適當文字。並請務必全部填答，感謝您！

	非常 同意 5	同 意 4	沒 意 見 3	不 同 意 2	非常 不同 意 1
5. 我認為依據健康與體育學習領域分段能力指標來設計課程與教學活動會有困難。	☐	☐	☐	☐	☐
6. 我認為「健康」科目的教學節數足夠達成分段能力指標。	☐	☐	☐	☐	☐
7. 我認為「體育」科目的教學節數足夠達成分段能力指標。	☐	☐	☐	☐	☐
8. 我認為健康與體育學習領域與其他學習領域(例如綜合活動)的分段能力指標有部分重疊，所以應進行主題統整教學。	☐	☐	☐	☐	☐
9. 其他主題軸與分段能力指標的意見或遭遇困難(請說明)：					

三、課程實施

1. 貴校在訂定健康與體育學習領域課程計畫內容時，會考量「七個主題軸」的均衡分布。	☐	☐	☐	☐	☐
2. 我會依據健康與體育學習領域課程綱要所規定的原則，規劃教學。	☐	☐	☐	☐	☐
3. 我能運用學校自主及課外活動等時間，安排各項健康與體育之外的教學活動，以提昇學生的健康與體適能狀況。	☐	☐	☐	☐	☐
4. 貴校之學校本位課程發展能落實健康與體育學習領域於實際教學現場。	☐	☐	☐	☐	☐
5. 我能積極整合家長及社區資源以發展健康與體育學習領域的特色課程。	☐	☐	☐	☐	☐
6. 我認為健康科目每週授課時數過少，影響教學品質。	☐	☐	☐	☐	☐
7. 我認為體育科目每週授課時數過少，影響教學品質。	☐	☐	☐	☐	☐
8. 我認為健康與體育學習領域採取合科教學，要教自己不懂的內容，影響教學品質。	☐	☐	☐	☐	☐
9. 其他課程實施的意見或遭遇困難(請說明)：					

四、教材編選

1. 貴校選用的健康與體育教科書符合課程綱要之規定，並能達成教學目標與能力指標。	☐	☐	☐	☐	☐
2. 我以健康與體育教科書為最主要的教材。	☐	☐	☐	☐	☐
3. 我認為各審定本健康與體育教科書仍分為「健康教育」與「體育」二個層面，分別規劃課程內容。	☐	☐	☐	☐	☐
4. 我在評選健康與體育教科書時，會考量教科書中七大主題軸的課程內容品質。	☐	☐	☐	☐	☐
5. 我在評選健康與體育教科書時，會考量出版商的服務品質。	☐	☐	☐	☐	☐
6. 我能視學生的身心狀況與需求，調整或補充健康與體育教科書的內容。	☐	☐	☐	☐	☐
7. 我編選健康與體育學習領域教材時，能注意與前一學習階段能力指標的銜接。	☐	☐	☐	☐	☐
8. 我編選健康與體育學習領域教材時，能秉持課程統整之精神，並與學生的生活經驗相連結。	☐	☐	☐	☐	☐
9. 我編選健康與體育學習領域教材時，能適當反映當前社會關注的健康與體育相關議題。	☐	☐	☐	☐	☐

填答說明：

下列題目請依據貴校的實際狀況或您的看法填答，本問卷採李克特五點量表，從非常同意5分到非常不同意1分，請在適當的□內打「✓」或插入■，或在橫線_____上書寫適當文字。並請務必全部填答，感謝您！

非常 同意 5	同 意 4	沒 意 見 3	不 同 意 2	非常 不同 意 1

10. 其他教材編選的意見或遭遇困難（請說明）：_____

五、教學方法

1. 我能依據學校的健康與體育學習領域之課程計畫實施教學。	☐	☐	☐	☐	☐
2. 我在健康教育教學時會加強健康行為之養成或糾正。	☐	☐	☐	☐	☐
3. 我在體育教學時會加強動作發展、全人健康、休閒運動。	☐	☐	☐	☐	☐
4. 我能考量學校發展特色、教師專業與學生需求，進行健康與體育學習領域的統整教學。	☐	☐	☐	☐	☐
5. 我在實施健康與體育學習領域教學時，能彈性運用多元教學方法。例如：價值澄清、角色扮演、小組討論、示範、問答、講述等。	☐	☐	☐	☐	☐
6. 我在健康與體育學習領域教學時，能利用各種掛圖、報刊資料、圖片、模型、實物等教具輔助教學。	☐	☐	☐	☐	☐
7. 我在健康與體育學習領域教學時，能利用各種錄音帶、錄影帶、網際網路等教學媒體輔助教學。	☐	☐	☐	☐	☐
8. 我會與其他老師共同合作，進行健康與體育學習領域的協同教學。	☐	☐	☐	☐	☐
9. 我會主動蒐集健康與體育學習領域之相關教學資料，並建立教學檔案。	☐	☐	☐	☐	☐
10. 貴校已建立健康與體育學習領域之教學資源共享平台，以利教師教學之參考使用。	☐	☐	☐	☐	☐
11. 其他教學方法的意見或遭遇困難（請說明）：_____					

六、教學評量

1. 我在健康與體育學習領域成績評量時，會考量學生十大基本能力的達成情形。	☐	☐	☐	☐	☐
2. 我在健康與體育學習領域成績評量時，能達成分段能力指標及教學目標為原則。	☐	☐	☐	☐	☐
3. 我在健康與體育學習領域評量時，能兼顧認知、情意、技能與實踐等內涵。	☐	☐	☐	☐	☐
4. 我在健康與體育學習領域評量時，能兼顧形成性與總結性評量的結果。	☐	☐	☐	☐	☐
5. 我在健康與體育學習領域成績評量時，會採取多元的評量方法。例如：上課參與、平時觀察、行為態度問卷、課後作業、紙筆測驗等。	☐	☐	☐	☐	☐
6. 我在健康與體育學習領域評量時，會採用實作評量，並能設計適切的評分規準。	☐	☐	☐	☐	☐
7. 我會採用學習歷程檔案，以了解學生在健康與體育學習領域之學習成長情形。	☐	☐	☐	☐	☐
8. 我在健康與體育學習領域成績評量時，會將學生的「努力程度」或「學習描述」等納入考量。	☐	☐	☐	☐	☐
9. 其他教學評量的意見或遭遇困難（請說明）：_____					

填答說明：

下列題目請依據貴校的實際狀況或您的看法填答，本問卷採李克特五點量表，從非常同意5分到非常不同意1分，請在適當的□內打「✓」或插入■，或在橫線_____上書寫適當文字。並請務必全部填答，感謝您！

非常 同意 5	同 意 4	沒 意 見 3	不 同 意 2	非 常 不 同 意 1

七、師資培訓

1. 我認為目前的師資培育制度符合健康與體育課程實施之需求。	☐	☐	☐	☐	☐
2. 我參加健康與體育學習領域課程與教學研習之意願很高。	☐	☐	☐	☐	☐
3. 貴校因少子化影響師資員額，雖無健康與體育學習領域專長教師，但也不開缺。	☐	☐	☐	☐	☐
4. 貴校會辦理學校本位的校內研習進修活動，增進教師健康與體育學習領域課程與教學之專業知能。	☐	☐	☐	☐	☐
5. 我能透過校外各種研習、工作坊等進修方式，增進健康與體育學習領域的專業能力。	☐	☐	☐	☐	☐
6. 我能獲得即時的第二專長及健康與體育學習領域認證培訓管道之相關訊息。	☐	☐	☐	☐	☐
7. 其他師資培訓的意見或遭遇困難（請說明）：	_____				

八、行政權責

1. 教育部已積極推動配套措施，以協助健康與體育學習領域之課程實施。	☐	☐	☐	☐	☐
2. 教育部已充分規劃師資培育課程，以符合健康與體育學習領域的課程需求。	☐	☐	☐	☐	☐
3. 教育部、教育局（處）已充分辦理健康與體育學習領域種子教師的培訓工作。	☐	☐	☐	☐	☐
4. 地方政府教育局（處）已編列充足預算，辦理健康與體育學習領域專業知能研習或工作坊。	☐	☐	☐	☐	☐
5. 地方政府教育局（處）已有效規劃教學評鑑，以增進健康與體育學習領域之教學品質。	☐	☐	☐	☐	☐
6. 貴校會聘用符合健康與體育學習領域的專長教師。	☐	☐	☐	☐	☐
7. 貴校能運用社區各類資源以協助學校健康與體育學習領域教學活動之進行。	☐	☐	☐	☐	☐
8. 貴校能充分提供教學資源與行政支援，以協助健康與體育學習領域教學的需求。	☐	☐	☐	☐	☐
9. 其他行政權責的意見或遭遇困難：	_____				

九、整體建議：我對於健康與體育學習領域課程實施相關問題之建議（請說明）：

※問卷到此結束，請再次檢查不要有漏答的題項，非常感謝您的協助※

附錄四、綜合活動學習領域實施現況調查問卷（開放題）

A2（最高學歷）

	編號	意見
國中	109	台中體專

A3（畢業系所）

國小教師畢業系所

編號	畢業系所	編號	畢業系所
6	統計系	512	語文教育系
9	語文教育學系	513	語言教育
15	美勞教育系	517	幼兒教育系
21	國小師資班及中文系	521	歷史
22	國小師資班及中文系	522	語文
28	外文系	530	家政相關科系、統計系
29	語文教育學系	533	英語
32	商學院	534	體育研究所
33	行管所	548	中文
35	會計	557	觀光系
38	中文系	559	語文教育
39	商學系	563	美術系
41	音樂學系	576	工程相關
46	教資	577	教育社會系
57	工業工程學系	579	國民教育研究所
69	機械系	580	國貿
70	師資班	582	幼兒教育
71	師資班	593	語文教育系
81	師資班	594	初教系
82	初教系	598	中原大學化工系
83	商業教育學系	600	幼兒教育
84	資管系	604	課程與教學研究所
87	會計系	617	國文系
90	新聞系所	623	美術與藝術管理
108	中文系	630	商學系
109	體育科	639	紡織系
114	音樂	642	教育學系

117	日文系	652	中國語文學系
118	中文系	659	特教系
120	法律系	667	美勞教育
126	語文教育	668	藝術研究所
133	新聞系	681	美勞教育系所
135	教育學系所、社會教育相關科系所	684	會計
137	英語	689	企管系
140	中國文學系	693	國貿系
141	公共政策研究所	694	美術工藝
145	經濟	699	成大中文系
146	應用外語	703	語文相關科系
157	地理系	708	基礎醫學研究所
183	語文領域	712	歷史系
186	輔導活動、自然科學教育	714	體育系、教育學系
195	音樂系	721	會計系
217	語文教育系	723	美勞教育學系所
218	幼教系	724	國文
232	外文系	725	英文
234	幼教系	732	中文系
239	學校行政	733	理化
255	語文教育	735	外國語文
258	西語系	739	語文教育
272	師資班	744	音樂
273	中文系	747	師資班
276	英語教育所	761	外文系
278	非教育類	762	美勞教育系
284	美勞	766	教育、社會、自然科學教學系所
297	無	772	社會系
300	體育系	773	視覺藝術學系
307	一般大學	774	語文教育
308	商學院	775	教學科技
319	幼兒教育學系	782	外文系
322	師資班	783	社會學系與人文學系
323	課程與教學	787	外文系
325	語文	796	幼兒教育系
326	中文研究所，美勞教育	800	台科大工業技術研究所

	系，中文系英語教學學分		
327	數學系、心輔所	801	中山醫藥大學營養系、中教大師資班
328	初等教育系	802	彰師大商教系
329	師資班	805	中國語文學系
332	體育系	806	英語系
335	會計系、師資班	821	學分班
336	體育系	822	學分班
345	會計	824	歷史
348	師專普通科，音樂組	826	師資班
351	語文相關科系	829	語文教育
356	師範學院(東大)師資班	830	國資班
368	社會工作	833	經濟系
384	中國文學所	834	健體
397	音樂學所	835	語教
401	土木系	837	語文教育
402	語文教育	838	語文
406	國貿系	853	教育學程
416	視覺教育相關科系所	856	英國語文學系
418	國文系	861	植物病理學系
419	初等教育	862	初等教育系
423	美教系	863	語文教育
425	語文教育系	864	語文教育
440	經濟系	867	初等教育系
441	應用外語	872	法律
443	語文	904	幼教系
450	音樂	905	師資班
456	語文教學	912	美勞教育
460	藝術	914	幼教系
461	經濟學系	915	語文科系
462	中文	917	英語
463	公共政策研究所	920	中國文學系
474	企管系	922	市政
480	幼兒教育	942	國民教育
481	社會科學系	944	市政
482	無	947	語教系
487	數學教育相關系所、自然 科學教育學系所	948	學士後師資班

493	語文相關科系	951	管理學系
511	經濟學系	953	語文

國中教師畢業系所

編號	畢業系所	編號	畢業系所
4	語文教育系	524	工業科技教育
5	中文系	547	童軍相關科系所、社會教育相關科系所
53	童軍與社會教育相關系所	561	英語系
61	輔導活動相關科系所+中文系	562	物理系
63	綜合活動非專長	566	觀光所
75	運動與休閒管理	588	中文系
78	英文	596	中文
79	國文	610	國文學系
80	語文相關系所(英文)	611	國文學系
97	國文	614	工業教育系
99	國文	619	家政、教育學系所
123	初等教育	626	英語
127	工教系	636	體育
147	工業教育系	638	家政相關科系所、童軍相關科系所、自然科學教育學系所、數學教育相關科系所
149	語文	641	美勞教育學系
150	藝術與人文	677	彰師大國文系
151	修家政輔系	679	初教系
152	體育	728	護理系
153	地理所	737	體育系
154	日本研究所	755	科學教育研究所
165	童軍相關系所、特殊教育學系所	757	音樂系畢業、輔導 20 學分班，輔導第二專長結業
168	童軍、特教	759	中文系
172	英語研究所	793	法文系
176	企管管理	794	語文教育系
209	輔導、童軍	812	美勞教育學系
215	中文所	843	語文
219	輔導、交通管理科學系所	844	教育、童軍相關學系

221	物理學系	845	國文
222	國文	846	社工系
224	家政、教育	874	美術系
242	童軍、社會教育	876	電機研究所
248	國貿	888	英語教學
279	財務金融	886	國文
281	設計	887	一般大學
294	工教系	889	社會系社工組
295	藝術	893	工業教育系
301	大學-家政相關系所；研究所- 教育學系所	894	英文
310	國文	895	中文
311	美術	898	工業科技教育所
315	合作經濟系	899	藝文類、輔導活動相關系所
318	工藝系	900	語文類科系
373	外語學系	908	企管
376	文學相關系所	931	英文
381	語文(國文)	932	教育、數學教育相關科系所
386	社會工作學系	935	語文類科系
465	國文系	936	輔導活動、藝文相關科系所
502	國文系	937	工業科技教育所
504	輔導活動相關科系所、家政相 關科系所	956	語文相關科系所

A4（領域專長）

國小領域專長

編號	國小領域專長	編號	國小領域專長
9	語文	582	英語
13	無	592	社會
16	自然科學	593	語文
25	家政與美勞	600	語文
28	英文	617	國文
32	數學	620	幼教輔修特教
33	工藝	621	幼教輔修特教
36	無	622	幼教輔修特教
37	無	623	藝術

39	無	630	國小教師
41	音樂	639	無
42	數理	643	體育
46	網頁	652	個案輔導
71	班級經營	668	藝術
81	數學	676	數學
84	資訊教育	681	美術
87	數、國	683	數學教育
90	語文	686	數學教育
108	語文領域	689	語文
109	體育	694	美術工藝
114	音樂	699	閩南語閱讀演說指導
117	歌唱	705	資訊
119	無	707	藝術
120	無	709	自然生態、史地
121	普通教育	710	英語
133	文章撰寫	712	語文
135	藝文、英文	714	體育
137	英語	715	行政
140	國文	722	語文
141	電腦資訊	723	繪畫
146	英文	724	國文
156	自然生態	725	英文
183	國數	732	中文系
218	音樂	761	英語教學
230	營養	762	藝文
235	語文	763	音樂
239	藝術	772	舞蹈
273	語文	776	語文
276	英語教學領域	783	無
307	一般教師	785	國、數
308	語文	787	語文
314	體育	788	美勞
322	數學	796	語文
324	社會	797	教學
325	語文	799	數學教育
326	美勞教育、英語教學、輔導	802	語文、美勞

	20 學分		
333	英文	803	語文
352	藝文	804	自然與生活科技
354	數學	805	文學
356	英語	806	無
367	語文	807	師大國文系畢業，修第二專長輔導
402	語文	821	國語文
406	音樂	823	數學、語文
415	社會	824	語文
418	語文	833	英語
426	無專長	837	語文
441	英文	838	語文
442	美工	861	無
455	自然教學	863	語文
457	自然與生活科	864	國語文
460	藝術	870	語文
473	自然科學	905	字音字形訓練
476	社會	913	社會科
481	無	914	英語
486	運動、藝術	915	語文
487	數學、理化	916	數學
493	語文相關科系	917	英語
496	自然	920	國文
510	英語	922	無
518	英語	924	教育學
531	語文教育系	925	班級經營
532	資訊	942	語文
533	無	943	數理
534	體育	948	無
559	語文、團康	950	語文專長
563	美術	951	數理專長
579	電腦	954	數學
580	無		

國中教師領域專長

編號	國中領域專長	編號	國中領域專長
8	電腦	562	無
43	家政、童軍	583	體育系
63	歷史社會	583	退休老師
66	輔導活動專長、家政專長	585	資訊、語文
78	英文	588	國文(高中、國中)
79	語文	589	數學
80	英文	596	國文
93	公民	607	英文
97	語文	609	語文教育
99	語文	610	英文
127	數學，自然與生活科技	611	語文教育
147	資訊	624	無
150	音樂	625	自然
165	特教	633	綜合領域專長
168	特教	657	特教
190	電腦	658	無
200	生活科技	662	特教
202	公民	678	無
215	非屬專長	679	自然
219	特教	697	語文
220	歷史	727	茶藝、讀經
221	物理、化學、電腦	728	健康
247	自然與生活科技	737	體育
263	地理	738	公民
264	音樂系	745	課程
270	語文教育	755	自然科
281	視覺藝術	756	數學、健教
294	電腦	793	語文
295	藝術與人文	794	語文
310	國文	812	美勞
311	美術	834	綜合
317	理化	855	音樂
360	特教	859	地理
373	英語	874	美術

428	國文	876	通資訊
430	生活科技	879	公民
466	數學	884	英文
470	配課	888	英語教學
471	英語	889	英文
472	地理	894	英文
503	數學	895	修過學分班與研習

505	社會	898	自然與生活科技
524	生活科技、電腦	908	企管、數學、特教
526	公民	931	英文
537	公民	937	自然與生活科技
544	體育	940	公民
547	哲學諮商	952	美工
556	健體	956	語文

A6（現任職務）

	編號	現任職務
國小	6	童軍團長
國小	378	無
國小	489	資訊
國小	767	實習學生
國小	774	國語
國小	775	教學科技
國小	782	英語與音樂
國小	915	2688 教師
國中	1	專輔
國中	61	輔導老師
國中	67	技藝班導師
國中	75	童軍團長
國中	103	輔導老師
國中	125	專輔
國中	544	體育
國中	566	國文
國中	568	無
國中	569	專任兼童軍團團長

國中	754	兼輔導老師
國中	876	童軍團長

B4（國小排課方式）

編號	國小排課方式
10	部分分科、分科皆有
135	社團活動
229	級任老師、科任老師、學校活動設計
286	健康
392	配合各處室活動
414	課程
437	兩校交換教學
444	數學
446	雖然樣樣會卻無專長證明
446	級任導師與相關議題之演講宣導活動
449	無
700	外聘
709	協同教學
807	學校沒有專業教師
839	增置教師上課

B5（國中排課方式）

	編號	國中排課方式
國中	381	專任教師兼童軍團長
國中	562	不一定
國中	583	兼課
國中	798	閱讀一堂、學校活動一堂、班級導師一堂
國中	103	大部分班級(1)分科，分部份班級；(2)部分合科
國中	241	合科、多數合科、僅一位老師任課班級必須配合他分科。
國中	288	約 1/3 是分科，約 2/3 是配課
國中	337	綜合(童軍家政)：輔導=2：1
國中	371	97 年度多為配課，輔導或家政不同年級(或少數年級)實施方式亦有所不同，有年即有該科老師上，但有的為老師
國中	405	2688
國中	542	只有一位專任教師合科包班，但節數由他科老師上農園藝，其

		餘的班級由兼課老師上
國中	752	輔導、童軍由領域內教師分科教學，家政由導師配課使用
國中	809	輔導 20 學分班
國中	845	國文
國中	895	配給其他學科老師

B8（開會頻率）

	編號	開會頻率
國小	7	一學期兩次
國小	29	一學期兩次
國小	32	一學期兩次
國小	38	一學期兩、三次
國小	46	未定
國小	71	不定期，視需要。
國小	133	無此小組
國小	140	共 3 次
國小	162	每學期開會二次
國小	179	每學期開會二次
國小	195	一學期至少 5 次。
國小	229	每學期開會二次
國小	285	每學期 2 次
國小	286	每學期二次
國小	336	不定時
國小	352	不定期
國小	392	配合各校領域會議
國小	397	不清楚
國小	424	不定期
國小	451	每學期兩次
國小	493	一學期兩次
國小	529	一學期兩次
國小	644	一學期兩次
國小	652	每學期 2、3 次
國小	660	一學期兩次
國小	670	一學期兩次
國小	714	很少
國小	720	每學期開會二次
國小	743	每學期開會二次

國小	748	無
國小	772	一學期兩次
國小	774	一學期兩次
國小	776	一學期兩次
國小	829	無
國小	856	一學期三次
國小	869	定期約兩次
國中	52	一學期 6-8 次
國中	60	每月開會一次，偶而會增加研習。
國中	61	每段考開會一次，有不定期之臨時會及研習、讀書會
國中	97	二次
國中	98	期初、期末各一次，每學期共兩次。
國中	122	每學期開會二次
國中	125	每二週開會一次，不定期，密集時每週，另則每個月一次
國中	165	每學期開 6 次
國中	168	每學期開 6 次
國中	174	每學期開會二次
國中	175	每學期開會二次
國中	182	一學期兩、三次
國中	215	無
國中	241	配合課發會每月開會一次，寒暑假集中約共 3 週，平日有需要討論時，各年級教師會不定時開會，每週至少一次。
國中	262	共 6 次
國中	265	無
國中	279	不一定，看需要
國中	280	不一定
國中	288	不一定
國中	289	不定期
國中	316	每學期兩次
國中	318	每學期兩次
國中	433	有的課程配給主科教師
國中	525	一學期兩次
國中	542	有事才召開
國中	551	三星期一次
國中	567	一學期兩次
國中	575	一學期兩次
國中	602	每學期 3 次

國中	619	每學期開會二次
國中	653	每學期 2、3 次
國中	657	無
國中	662	一學期兩次
國中	671	每學期 3 次
國中	729	每學期開會二次
國中	737	跟他科共同合開
國中	745	期初、期中、期末
國中	755	不明白
國中	814	不定期
國中	880	期初、期中、期末
國小	881	一學期 2-3 次
國中	889	一學期 6 次
國中	908	學期 2 次
國小	915	每學期兩次
國小	916	每學期開會兩次
國小	920	共 3 次
國小	923	一學期 2-3 次
國小	924	一學期 2-3 次
國小	943	選教科書時
國小	944	一學期 2-3 次
國小	945	一學期 2-3 次
國中	952	一學期 3 次

B9（課程小組工作內容）

	編號	課程小組工作內容
國小	70	領域課程發表
國小	306	設網頁
國小	335	未安排
國小	397	不清楚
國小	695	學校交辦活動
國小	698	配合輔導團研習活動
國小	726	教務處重派需配合相關工作宣導
國小	767	討論教師介聘辦法
國小	829	無

國小	922	選召集人
國小	944	選召集人
國中	61	讀書會、校外參訪
國中	122	領域教育週活動
國中	188	無此小組
國中	241	配課班級、年級
國中	265	自行決定
國中	373	無
國中	470	沒參加過
國中	655	討論學校重大議題
國中	657	無
國中	738	未參與
國中	846	資源分享
國中	847	資源分享
國中	888	個案討論

C1_7 基本理念與課程目標

	編號	基本理念與課程目標
國小	11	國數的上課時數不足，偶會挪用一節來補強(每週)，另學校常會利用此時段來辦活動，以致上課時數寥寥無幾，造成綜合課也是得趕課，不然無法上完。
國小	40	議題多元且範圍大，不易面面俱到。
國小	87	資源不足
國小	90	學校活動常利用綜合活動時間，所以課本常上不完。
國小	121	協同教學需要老師們有共識，較不易達成。
國小	195	低年級的綜合活動課程和生活、健體課程多有重疊，個人認為低年級不需分出綜合活動可融入其他課程。
國小	319	綜合活動課程常被挪用來進行學校大型活動訓練課程，或作為國語數學等科目加強教學用。
國小	326	1. 實施發表式的教學時，因學生過度踴躍，有時給予學生的發表機會的分配很難公平，很難讓學生暢所欲言。 2. 實施表演式的教學有時顧慮到班上有過動兒的狀況，在場地的選擇上會受到限制，表演方式也受到限制。
國小	335	在低年級階級在落實生活經營、實踐社會參與項目和家長支持有關，實行和評量方面較困難
國小	345	協同教學較難實施
國小	415	範圍越大，越不實際。做到的意願更模糊了。協同教學本身立意

		非常好，但需克服時間和學年、班與班融合、老師之認同，實在很難靠個人或單個班去協商成功。
國小	418	落實困難
國小	424	認同基本理念跟目標
國小	428	尚未發現困境
國小	434	各版本課本內容往往是針對城市的學童狀況設計，以致偏遠地區顯得不適用。
國小	449	本校各班綜合活動教學時間不一致，傳統校風又沒有協同風氣，缺乏以人爲中心組成的教學團隊，只是課本上重視而已，沒有家長會重視它。即便是受壓力組成團隊(例如目前的領域團隊)，因爲是就地強迫組成，團隊沒有向心力，空有形式，少數幾位有心進行的教師，必須承受家長的壓力—無形的不務正業的指控(家長希望上綜合不如關心以後考試會考的主科)，所以可見未來這些有心人會在校園裡式微，在大環境風氣未改，考試領導教學的前提下，成功的根本之法，在於國中基測要考綜合，而且不是考筆試，是考主題活動，甚至考和陌生人的團隊合作，強調統整、創造力和人際互動，且比照作文列爲參考指標，考題統整其他六大領域並包含家政、童軍等，強調現場實作，如此才有機會扭轉綜合的教學地位，讓本應統整其他領域的王者地位回歸。
國小	558	危機辨識很重要，但其實已融入班級教師平日生活指導中實施。
國小	580	如題 4 之目標，最終會變成可有可無之領域，原本於本領域中是有其獨有之活動與教學目標，但在實際上卻又演變其他科目之配合時間。
國小	592	會被他科借課
國小	623	要學生內發的學習及統整，較爲不易。在活動部份較易產生興趣。
國小	649	有些內容與當地實際情形不同。
國小	666	多數教學活動需老師自行設計。
國小	669	升學至上，生活技能不受家長重視
國小	682	其他課程
國小	684	協同教學較難實施
國小	798	對理念及課程目標想法是，但是有時目標訂得太大，在小學國中課程不一定能實施完全，有些目標已經朝向整個人生過完才可能了解自己是否有落實、是否有做到，有時學校老師教導，當然正向道德價值觀講得到，但是否做得到又是另一回事。
國中	60	基本理念目標很崇高，但過於廣泛，對於習慣依賴教科書上課的老師而言，變得無所適從，需棄守基本觀念，依舊用原來習慣的上課模式進行，讓基本理念持續掛在牆上。
國中	67	協同教學若是指指在課後互相詢問，指導別的教師，可用領域時間，

		但是只有兩節，有時不夠。協同教學若是指課堂上，有另一位老師能幫忙協助鐘點的部份如何計算？目前偶爾是義務協同。
國中	77	綜合課程綱要立益非常好且正確，但…(後續沒寫)
國中	79	落實生活經營還是有其困難性
國中	155	部分教具不足，也常場地缺乏。
國中	180	基本理念或課程目標高遠，但實施不易，多數學生素質低落又缺乏學習意願，表達能力不佳，反思活動很難進行。
國中	188	現代父母過度寵溺及保護之下，學生縱使在課堂上有所學習，卻幾無實踐於生活中。
國中	192	基本理念和課程目標都很完善。
國中	197	被配課無法達成課程目標
國中	200	目標歸目標，但欲將目標落實於課程中，尚有距離。
國中	208	同學無法體會感受其重要性及必要性。
國中	337	真正要落實課程目標，在升學主義以及其他學科課程壓縮下，在綜合活動課程中，「活動」課程及「生活能力」養成之下，實際運用教學上有困難。
國中	381	是困難也是成長，因為本身並非領域專長專業教師，因此在備課時，常自覺專業能力不足，但慢慢地，在教學過程中，培養了經驗，也給了自己自信與興趣。
國中	386	基本理念良善而有教育意義
國中	405	生活經營：一項主題軸涵蓋太廣，應訂定明確的範疇，讓教師設計教學時有本可依
國中	409	學校不重視綜合科目，主科當道 學生情意省思部分難以落實
國中	471	落實基本理念及課程目標，需要有足夠的教學媒材及教具及適合的場地或教室，但現實的教學環境這些卻仍很缺乏。
國中	498	目標與實際的課程執行，因受師資專業及社區特色而有落差
國中	506	排課方式：各校排課方式大多以分科為主，輔導、童軍、家政各排一節，由不同老師任課，導致課程進行受限。
國中	514	大多學校內綜合領域教師不足，且多配課（導師或其他任課教師）。許多學校「綜合領域專門教室」缺乏，不利綜合活動領域課程進行。畢竟在一般教室進行活動，多擔憂干擾其他班級，且沒有分組的大桌子，的確不方便活動進行。 綜合活動領域在一般學校內受重視程度不高，畢竟非主要科目，在加上校內師資不足，多淪為配課，而導致課程無法發揮實質功能。
國中	527	「社會關懷服務」難以落實
國中	542	兼課老師過多，難有共同領域時間，並以兼課老師會什麼而教，

		亦難以評鑑。
國中	571	協同教學之概念雖明確但實施困難。
國中	572	基本理念很好，但綜合領域的課本教材，為求頁數內容的簡單減頁數，編制內容都不夠符合課程目標、基本理念，希望政府重視
國中	608	不贊同合科教學。
國中	611	不贊同合科教學。
國中	679	因不是考試科目，成效較抽象，容易被家長或授課老師重視，被其他科目挪用。
國中	736	適應生活
國中	753	協同教學有很大困難性，尤其校內綜合科老師很少，無法合科教學，很難實踐「統整性」的特點。
國中	876	理論與落實目標之落差
國中	927	有些理念及課程目標太過抽象，在課程設計上很難實際體驗。
國中	932	教育部訂定的理念或目標太籠統抽象，因為輔導、家政、童軍本來就是不同的三科，很難融在一起

C2_8 主題軸與分段能力指標

	編號	主題軸與分段能力指標
國小	11	綜合宜融入各科的教學中，不宜再獨立成科。
國小	40	面向太廣
國小	140	生活本來就是統整的，小學的教學也應多以統整的方式來進行並實踐，孩子學到的才會是統整的能力。
國小	234	課程內容也和其他科目有許多雷同之處
國小	326	四年級的綜合課有些版本，有實施操作式的類似生活課程的實作教學，有時限於場地和其他因素的配合，有不好實施的狀況，可能要一整年段調課一起實施主題教學較為恰當。
國小	327	教師教授綜合活動專任教師(國小)，大多由級任導師兼任級任導師，要再轉化成具體目標，專業及時間限制，造成實施不易。
國小	345	主題統整教學較難實施。
國小	416	綜合活動不是主科，亦不是重點推廣課程，很難有專科教室可使用。
國小	418	無法落實，也成效有限。
國小	424	分段能力指標內容重疊的部分應該加以統整。
國小	437	綜合課一般為級任教師上，容易移為數學加強課，再加上教材內容不明確，教師不容易掌握目標。
國小	449	原本指標內容就沒落實，想再多指標也是枉費，綜合領域目前普遍地位不如其他領域，與其斟酌指標字句，不如想想如何落實。

國小	515	困難較少。
國小	623	保護自我環境的部分，學生有明顯的進步，唯尊重多元文化部分，學生遇到問題時，仍會以自我文化背景為主要觀點。
國小	649	有些能力學同實際生活可達能力不同。
國小	684	主題統整教學較難實施。
國小	798	個人認為綜合活動以主題統整模式較不會常常有課程重複的困難存在，而且課程較有趣，學生較易接受。不過設計課程需專業且真正了解小學教學活動課程者花費耗時完成，如果需要教師自己完成設計，對老師又是大負擔，所以如果未來減輕老師教學時數，也許可行，不過對現存教育模式來說應該不可能。
國小	920	生活本來是統整的，小學的教學也應多以統整的方式來進行並實踐，孩子學到的才會是統整的能力。
國小	925	對四個主題軸和十二核心素養
國中	49	應將重疊部分回歸綜合領域
國中	67	教學節數可以增加更好。每位教師的每週授課時數可否再減少一些？因為，有些課程實施起來也不輕鬆，事前準備及事後檢討，報告皆很費心力，也不亞於其他領域。
國中	125	領域統整的配合困難，領域主觀太重。
國中	155	使用到社區支援有時間、空間的限制。
國中	192	主題軸和分段能力指標能配合
國中	385	有些理念及課程目標太過抽象，在設計課程上很難實際體驗
國中	386	分段能力指標太過瑣碎
國中	409	統整立意良好，但實施困難(行政支持、教師意願、學生動機低落)
國中	498	部分分段能力指標過細或重疊，導致評量及課程實施的困難
國中	571	主題多元，教學時數不足以達到目標。
國中	572	可增品格教育的能力指標
國中	608	不贊同合科教學
國中	611	不贊同合科教學
國中	736	低年級之健康與體育領域，常與綜合的內容的內容主軸有重疊
國中	895	本來很多科目都會有些重疊阿！就像教國文文章內容講到科技的、講到地理的、講到心理的，國文老師當然要講述內容阿！

C3_13 課程實施

	編號	課程實施
國小	11	教授這一科目，要了解的領域，範圍太過廣泛。
國小	40	課程容易邊緣化，常被挪作他用。
國小	77	本校因教室數量有限，無法使綜合領域有專科教室，一般活動課

		程空間受限，且討論及活動聲量皆有限的無法伸展，盡量完成且壓抑。
國小	212	動態活動須有適度空間才能充分配合課程教學。
國小	326	有時因導師的課程內容過多，難免要用綜合課來補救教學或用來考試，而其原因也爲了學生課業，學生的課業上有加強補救教學，對學生而言也有益，因爲學生的成績好壞也會影響他們的成就感，影響他們的心情與綜合課的目標也有些關聯。
國小	327	課程設計立意雖佳，因大多爲導師兼任，常被忽略不上，但課程內容多在其他課程或導師時間進行結合綜合活動精神之學習。
國小	335	硬體與人力支援不足，造成目標學習淺化情形。
國小	337	專業領域師資不足，形成配課問題嚴重。
國小	345	沒有綜合專科教室。
國小	424	課程內容生活化，貼近學生生活經驗。
國小	437	教材應符合指標才是。
國小	449	能組成教學團隊，合科教學才能真正有效，但是如果始終組不出一個有向心力的團隊，不如就分科教學，至少還會實施一些教學，國小、國中亦同此道理。
國小	468	缺乏綜合專長老師進行教學。
國小	558	兩個老師上同一科，使得課程統整不易，身爲導師又無大多時間與其他科任老師討論。
國小	623	許多時候需要社區資源或家庭資源的整合，此部分在課程實施上不易達成。
國小	666	在小學校大部分都是單打獨鬥。
國小	669	器材數量不足，經費不夠。如：帳篷、指北針。高價位器材無法添購。
國小	684	沒有綜合專科教室。
國小	790	本校欠缺綜合活動學習領域(正是輔導)教師，對於輔導課程無法彰顯。
國小	798	沒有什麼特別的困難，如果課本裡面能上述都涵蓋到，要進行到這些課程，應該都可以做到。
國小	925	對課程綱要的內容希望能提供更多訊息，並開研習課程
國中	49	各科整合困難，教師合作意願低落。
國中	60	學校教師群合科、分科意見不一致，學生錯亂教務處排課難度甚高，教學現場的教師有苦難言，這樣的混亂誰可以提出建言來終止？
國中	63	學校規模太小，無法聘請綜合領域專業老師。
國中	67	僅有一間家政教室(烹飪教室)，有時分組活動會吵到隔壁班。戶外場地較無遮蔭處，也會比較麻煩，本校無禮堂。

國中	75	每個人對分科、合科都有不同的意見，所以綜合領域合科教學並不容易，但分科教學又不容易落實領域精神。
國中	120	綜合課程和生活課程內容同質性太高，經常重複，容易造成沒新鮮感，無趣，且國數課程內容太多，上國、數都來不及了，當然會挪用生活已教過的綜合課時間來上他科，在他科教學時再將綜合課程融入。
國中	125	專科教室數量及設備提供不足，學校資源的偏頗。
國中	127	應由專長教師任課!
國中	148	綜合活動科目雖內容均屬活動課程，但實質上卻都是完全不同的領域內容，都屬專業領域的內容，若以非本科系之教師教學，卻有難以掌握主題之深度及廣度。
國中	155	多舉辦有關綜合領域的研習
國中	165	師資不足
國中	171	經費不足，家政教室設備無法添購，影響授課品質與教學的完整性。
國中	191	如同前頁敘述，不只本校課程配課嚴重，其他學校亦是如此，在過度重視升學的情況下，本領域課程授課時數被排擠，科目名為輔導、家政、童軍，實際上卻拿來上主學科；另一問題則是校內擁有領域專長教師人數過少。
國中	192	受限於場地的關係、技能方面較難訓練。
國中	219	希望每週可多一節課，課程實施會較 OK
國中	240	教師們意見不同，有整合困難。
國中	241	第九題是指教師授課班級數過多，以致影響教學品質嗎？若是這個意思，我贊成應採領域教學，每週 3 節由一位教師授課。
國中	310	空間運用以及時間的掌握較不易掌控
國中	386	1. 合科教學的意願，會受到主管的干涉，主管希望能分科教學，才有其專業性 2. 的確教自己非本科系的課，會影響教學品質。
國中	405	分科較難進行課程討論或資源分享，合科增加教師的教學負擔
國中	428	小校行政人力不足，需兼行政工作，業務繁重、研習多，常影響教學心情與品質
國中	498	贊成合科教學但以教師專長配課方式實施
國中	514	許多科目都有專科教室或專門空間以利課程進行與安排，但綜合活動卻無專門教室可以運用，對於課程進行產生困擾與不利。
國中	527	設備及空間不足
國中	539	下學期綜合教室安排待確定，輔導活動老師憂心
國中	566	多課程都是配課配走了，又如何協同教學？
國中	569	分科教學採多科每班一節課，採合科每班三節課，老師的每週授

		課時數都一樣(22 節)
國中	572	輔導活動每週一節課的排課方式，有時會影響活動省思難以進行，兩節連排，可能更好。
國中	608	不贊同合科教學
國中	611	不贊同合科教學
國中	671	1. 綜合活動的「飲食」與健康教學的內容重疊，「家庭」又與輔導課程牴觸，以致出現相同的內容出現於兩科目上，建議與其他科目在單元上有所區隔為佳。 2. 「家政實習」授課時間只有一節課，如能增為二節較為適當(目前包含於家政一節課內)
國中	753	合科教學有實施上的困難，除非領域教師人數 5 位以上能互相溝通，且共同設計課程。(在本校有困難，因領域內人數不足)
國中	897	綜合活動科目雖然內容均屬活動課程，但質實上卻都是完全不同的領域內容，都屬專業領域的內容，若非以本科系之教師教學，確有難以掌握主題之深度及廣度。
國中	932	學校將此領域配給其他任課老師上課，導致領域推動活動或課程目標非常困難。
國中	933	學校將此領域配給其他任課老師上課，導致領域推動活動或課程目標非常困難。
國中	939	只有一節課，活動很難進行，綜合活動領域教師授課時數原本就過高(22 節)。

C4_10 教材編選

	編號	教材編選
國小	11	編寫教材，若非集思廣益、群策群力，不然真會累倒國小老師。
國小	40	課發會的教師不一定熟悉教材，尤其是授課年段不一樣，不一定有能力改編其他年段的教材。
國小	82	未選課本
國小	321	教材完全由教師自編耗時耗力，若是教科書能提供次單元為主，讓教師選擇並修改，將較適合。
國小	326	1. 擔任綜合的老師，可隨機融入各主科的教學內容的一部分納入綜合活動，使學生增加學習動機 2. 可以遊戲方式增進學生之間的互動(例：猜謎、詞語接龍遊戲、歌唱等)。
國小	327	教材自編不易，專業性及時間不足是其中重要因素，縱的連結亦需要注意(不易縱向連合)。
國小	345	教材編選過於匆促
國小	424	自編教材生動活潑，小朋友很感興趣

國小	446	有心要實施教學的，選用教科書根本是自己干擾自己，買了還不能不用，無心要實施的，就是拿教科書應付一下而已。我建議教科書廢除，由教育局統一設定每週一個廣泛主題，各校再進行細部設計，並強調以培養能力為主，以孕育像影集裡的馬蓋先一樣的學生為目標，重點是，基測會考這些主題。
國小	582	無選用現有的教科書版本
國小	623	教材編選後，若需要社區資源配合時，會有困難進行，不易達成。
國小	684	教科書選編時間太過匆促。
國小	798	因為學校都會遵照教育局指示，須在綜合活動其他議題課程，如：兩性、反毒、交通安全之類，所以課程安排多元化。
國中	49	課本難用，皆須自編。
國中	60	若依課程理念來看，綜合活動上課可選取的教材上可包天、下可包海，老師們只接收到這樣的訊息，至於課程設計有無符合，綜合活動的精神，則自由心證。若教育當局認為這樣的情況須改善，則應強力要求所有老師應接受再回流的教育訓練。
國中	67	由於大部分班級是配課，教師手冊內容很重要，可以給配課教師參考。但坊間的課本及教師手冊，常常”多年失修”，又沒有較好的能選，向廠商反應也”石沉大海”。配課教師是否也應”修學分”才能任教呢？
國中	75	可以多些示範教案。
國中	77	領域分科教學，但因領域教科書內容乏善可陳，空洞無法達到如期教學目標，課程綱要之規定，如畫餅充飢，老師們皆努力的依教科書的主要單元，自行補充教案內容，才能使課程內容生血長肉，否則三科合用的綜合教科書，真的是浪費學子爸媽的血汗錢。
國中	125	教材選用出版社編制較不適用，但教材自編的時間費時費心，卻如特教有其資源支持教師的自編教材(1.教材編輯費 2.減授課 3.學期教師教具採買補助費用。
國中	155	多方蒐集材料以便運用。
國中	180	教材太少且對鄉下程度偏底的學生實施不易。
國中	192	教材內容較少，自編教材要花費較多時間。
國中	219	每週只有一節課，實施自編教材缺乏連續性。
國中	240	市售教材內容均太少。
國中	264	本校無綜合專長教師，亦無相關教師可詢問。
國中	293	人員少，分科、教材編製都較難。
國中	337	綜合活動內容教材過於繁雜、龐大，加上老師自編教材有時單一活動設計時數不夠，但一旦實施起來又和課程計畫脫節
國中	386	課本內容多圖片，不實用，無法充分利用內容，都需要花多餘資

		源(時間、紙張)備課。
國中	390	無專科教室，使用電腦較困難
國中	471	1. 行政工作加上每週上課節數過多（每週 14 節）及必須兼上學科，很難有多餘的時間自編教材。 2.綜合活動對書商而言，較無利可圖（無考卷或參考書的利益），故有些版本的書商於選書時，並不是很積極提供樣書，甚至乾脆不提供。
國中	498	自編教材與教科書相互搭配最能達到教學目標。
國中	514	綜合活動分科教學時，輔導活動每週一節課，對於課程的實施將被分割與無法產生連貫性與發揮功效。而由於學生的背景不同、教學環境不同，綜合活動領域課本往往只是基本手邊資料，而課程設計多是自行調整再增加或篩減，以利不同需求。似乎還沒有一套完整的課本教材可供教師運用，而導致學生對綜合活動課本產生共鳴性不高，畢竟教師上課時沒有完全利用課本單元教材，而是以自行設計為主。也由於校內綜合活動領域教師不多，要能真正彼此討論、配合學校資源與背景而激發創意，進而設計一套彼此可以運用的教材則有待努力。
國中	527	坊間版本都很爛，實際教學都不便。
國中	558	坊間綜合活動教科書內容過少，無法實際上完一整個學期，且一星期三到四節綜合課，比重太重。
國中	569	本校採多科教學，各科老師獨立自主，影響不大，但在教科書選用時，則無法取得共識使用哪一版本。建議若准許分科教學，就可分科編輯教材，且准許分科教學，是否也背離了「綜合活動領域」的設計？
國中	571	教學時數不足，導致時間和廣度受限。
國中	885	各版本課本皆有適合與不適合的部分。

C5_15 教學方法

	編號	教學方法
國小	11	先採用討論教學，就得耗費不少時間，更遑論其他的教學法。
國小	40	教師不見得熟悉每種的教學方法及使用方法與時機。
國小	326	綜合教學時，可融入美勞、音樂、影片及設計團體活動以增進學生的互動，從團體活動中培養學生合作與互相尊重的品德涵養。
國小	335	領域召集小組徒具形式，教師教學單打獨鬥，頗感吃力無奈。
國小	345	教學資源共享平台不足。

國小	416	老師之間因其教學活動忙碌，甚少互動，所以資源共享機會不多。
國小	434	綜合可以容許學生開放性的問題，但有時由於太開放，變成天馬行空的談論，因不著邊際，這點教師必須無時無刻提醒自己。
國小	424	因有時教學時間不足，無法給學生充足的時間進行省思。
國小	515	小班小校可諮詢人員太少。
國小	623	討論多元文化議題時，運用許多體驗式教學，讓學生體驗進而了解多元文化，尊重多元文化。但更多教學資源的取得不易，多是教師自己準備，犯能有好的平台，讓教學更有效。
國小	682	多媒體設備不足(教室單槍)。
國小	684	教學資源共享平台不足。
國小	798	無特殊意見，上述內容都可以做到，只是也許做得不夠完美。
國小	925	對各種活潑多元的教學法提供教師再次進修充電的機會。
國中	49	校內無法資源共享，教師門戶之見重，且缺乏合作的能力及意願。
國中	192	學生喜愛體驗，但對於省思與實踐較能達成。
國中	240	教師們意見不同，有整合困難。
國中	347	綜合活動自編教材比重大，教師自編教材送審制度難度高，學生買課本，教師又要花時間編教材，雙重浪費資源。
國中	381	有時一周一節的時間不夠我們進行反思。
國中	386	設備不足，若需要使用投影，則需攜帶各項工具(筆電、單槍、延長線、課本、上課工具)，才能完成教學內容。
國中	409	秩序除了引起注意之外的長久辦法是什麼？
國中	527	還是硬體設備不足、無專用教室的困擾
國中	551	14 題的問法有矛盾：問題有兩個層面(1.學校有無建立資源共享平台？2.同意是否建立資源共享平台有利教師教學之參與？)，可改為兩個問題提問。
國中	566	有時其他教師會利用綜合活動課程將部分學生抽離出去(例如訓練、補考、加強課程...等)造成學生分組進度，討論上的差異與困擾。
國中	572	政府若主動提供教學的媒體 CD，更有利於綜合領域的教學，因為有些 CD 教材都太老舊了。

C6_11 教學評量

	編號	教學評量
國小	11	十大基本能力，在評量上實屬不易。
國小	40	綜合領域重生活實踐，紙筆測驗只讓學生學會了觀念，而不重生活實踐。

國小	88	部分省思及體驗的內容不易評量。
國小	326	請學生以繪畫和文字的呈現方式來表現自己對學習單元的心得；請學生以口頭報告的方式來表達一些人、事、物的感想。
國小	345	實作評量需考量有無家長介入。
國小	424	綜合較無測驗的壓力，因此有的學生會顯得不在乎，或漫不經心，這點可能要從升學主義的遺毒改進之。
國小	437	這領域較少受到重視。
國小	684	實作評量需考慮有無家長介入。
國小	798	要做到全面性評量，較困難。
國小	925	評量項目範圍層次廣大，較適合多元評量
國中	49	本校輔導活動未列成績，無法進行評量。
國中	60	評量會以驗收該主題學習內容為主，若要顧基本能力、核心價值等，對忙碌的教學現場來說，真的非常嚴苛，教學 22 節，每一份作業認真批改、設計課程，照顧學生身心。每個人的工作份量會報表啦！
國中	67	評量若能不用百分等級來評，用文字敘述較佳。
國中	181	教學內容與生活息息相關，導致評量不易，必須增加學生自評之項目。
國中	188	升學主義掛帥，家長對於學生於課餘時間從事綜合課程之延伸活動很反對，覺得只是浪費時間。
國中	192	實作評量很不錯，但若一學期有 3-4 個主題很難全部都完成。
國中	240	學生自評、他評時的標準差異大。
國中	471	在分科授課的情況下，任課教師每週在每任教各班只上一節課，很難如同學科一樣段考與段考之間必須有「平時成績」。至於合科上課的部份，實際的教學情境要做到上述第 8 點邀請小組長、同儕或學生本人參與評量還可以做到，但若要邀請教師、家長則需考慮時間及對學生的熟悉度與部分家長的教育程度。
國中	498	生涯檔案評量能達到評量效度，且對學生的反省過程有助益。
國中	932	在每星期只有一堂課的狀況下，若要兼顧以上評量的條件，實在很難做到。

C7_10 師資培訓

	編號	師資培訓
國小	11	師資培訓若仍淪落為形式，試問有何作用？
國小	40	綜合領域廣而雜亂，不受重視。
國小	59	可多舉辦研習及家政、輔導方面的研習，可排在週三進修。
國小	326	1. 多辦綜合課程研習可增進教師綜合課程的專業能力，落實專才

		專用的教育目標。 2. 多辦理綜合主題統整課程研習，以提供教師們教學設計的點子，豐富綜合課堂的教學內容。
國小	327	相關系所專業之師資(在職教師)即可為當然授課老師。國小無專任綜合科任教師。
國小	345	相關研習太少
國小	424	師資培訓能力分區進行，以免路途遙遠，影響教師培訓意願。
國小	437	可以由縣市政府藉由研習補強師資培訓之不足，但這方面做得不多。
國小	446	課程地位沒改變，師資培訓只是浪費納稅人的血汗錢，即使完整培訓回來了，又能有何作用呢？或只是變成該校負責應付來自上級單位對綜合領域各種要求的專門人選？
國小	623	綜合活動領域內容多跨其他學科呈現，所以在評量上，仍有不足評量其他部分。
國小	669	童軍教師培育機構只有師大，缺乏競爭力。
國小	684	相關研習太少
國小	798	師資培訓對綜合領域較不重視，是事實。
國小	925	國小綜合領域增能研習較少舉辦。
國中	49	師資培訓良莠不齊，且「就地合法」令人難以認同。
國中	60	九年一貫以前的師培是專科培養，九貫之後的師資依舊分科培養，若要合科上課，師培機構為何無法落實？若要分科，何苦把 3 科教材綁在一起？矛盾呀！
國中	67	希望配課教師也需修習學分或參與研習。若無，則不配課。可有一到二學期之緩衝。
國中	125	因師資員額配置，雖綜合領域教師嚴重不足，仍不開缺，需 6-8 人，但只有 4 名正式。
國中	150	新竹市綜合活動領域的研習時間與藝文領域相衝，常面臨須捨其一的抉擇。
國中	165	建議輔導團所辦的研習能包括童、家、輔三方面，並能儘量延伸至新興的活動，開闊研習內容的廣度。
國中	168	建議輔導團所辦的研習能包刮童、家、輔三方面，並能儘量延伸至新興的活動，開闊研習內容的廣度。
國中	180	綜合活動課程由非專長教師配課是目前最嚴重的問題所在。
國中	188	在師資培訓過程不應分科，否則總淪為童軍老師無家政專長之困擾或輔導教師欠缺童軍活動設計之能力等。
國中	192	綜合領域教師一直都很缺，可能可以提供社區大學的師資培育學校教師。
國中	241	第 3 題:本校並不缺本領域專長教師

		第 4 題:個別差異大 目前師資培訓給予的實作技能培訓不足。師資自己對技能的操作專業認知與技能無法精熟，如何能在教育現場從容引導學生學習？
國中	264	校區地處偏僻，校務繁忙，很難參與研習。
國中	310	不能單以研習 1.2 天，而是要長時間進修。
國中	337	效果不大，因為研習完了，回到學校，充其量不過會教「皮毛」，真正落實在教學上，還是要看各教師之精進教學，因為綜合活動是一門「活」的課程。
國中	386	第九點，如果學校不支持合科教學，其師資培訓如此需要，有何意義？
國中	405	師資訓練的內容不足以應付職場所需，建議相關師資培訓單位能確切了解職場需求，開設相關訓練課程。
國中	409	缺額太少，不被重視。
國中	471	綜合領域相關研習或進修管道相較於其他科目仍嫌過少。
國中	525	師資的培育很有問題，即使加修學分，也未必可以勝任教學。原本分科課程內容並無法混為一體，仍有其差異性、獨特性。
國中	527	師資培訓和實際上有落差、差很多。
國中	542	兼課教師不見得都是有心投入綜合活動領域之教師
國中	611	不贊同合科教學。
國中	932	如果是修習幾個學分就可以得到認證，顯然會有專業不足的狀況。

C8_9 行政權責

	編號	行政權責
國小	11	教學與行政若要能相輔相成，實屬不易。
國小	13	沒人想去研習，都是被強迫的，尤其當研習排在暑假時。
國小	40	學校特色不明確，很難將學校特色重點融入綜合領域裡。
國小	61	排課困難，我本身是專任輔導教師，行政方面希望我多任教不同班級，但課程經營則以合科較合適，兩者衝突。
國小	88	相關的研習或資源不足。
國小	227	立意良好，彈性空間大，隨教師應用，優劣難掌握。
國小	326	行政單位收集教學設計與學習單資料，掛在網頁上供綜合教師們參考，建置綜合教學資源共享平台，於教育部網站或各縣市教育處網站以供綜合教學參考。
國小	333	國小並無「專任」合格專長教師啊！
國小	418	綜合應另分一大領域由專長教師領教才能更有成效。
國小	424	有行政支持，綜合活動領域才能增進教學品質。

國小	446	教育當局受課程壓力下，雖規劃不少，也有作為，但是終究落入形式化，因為整個社會大環境沒有人真正重視它。
國小	623	在綜合活動方面的資源提供，仍有不足。
國小	684	行政支援不足。
國中	60	教育部、局未積極規劃綜合活動領域教師培訓，任由教學現場教師自我解讀。
國中	67	已經將近十年沒有開缺，若要搭車外出參訪，常有經費上的問題。
國中	75	無法爭取充足的專科教室。
國中	125	教學資源不足及教室(專科)的不足，教師在普通教室上綜合課程，又會影響到其他班級難為之。
國中	188	學校行政人員對本領域認知不清，常以技能教育論之，要求作品或烹飪成果展示，對授課之安排困擾頗大，希望多給予相關研習使之充分了解，勿再做不妥當之要求。例:要求準備校慶餐會所需之餐點。
國中	192	其實學校也知道綜合領域課程的重要性，可是真正實施，尤其為國中 3 年級的基測，只好把課配出去，挪到主科運用。
國中	240	課程和輔導行政的鴻溝期待有所改進。
國中	280	體察各校困難後給予實質支持，讓偏遠學子得到更多資源及刺激。
國中	310	行政處室運作可增加社區資源的融合，尤其是地方行政的配合。
國中	337	在國中九年一貫課程實施以來，綜合活動好像變成可以配課，可以彈性運用的自由課程課程設計上，對於學生能力培養立意很好，但真正依課程計畫、課程綱要上，因為基測因為要成績.....活動大多導師會因班級管理，而有人向你反應，真正要實施，很困難！
國中	386	1. 工作坊學費較貴，有時時間亦無法配合。 2. 領域授課時數 22 堂，與其他科目相較之下多很多，使教學無法有品質。
國中	409	行政與綜合活動課程配合度仍不足。
國中	471	綜合活動在學校一般而言仍屬「弱勢」科目，學校通常不會特地提供相關資源，故綜合活動教師通常只能自立自強
國中	551	第六題有矛盾：可能同意要聘用符合專長的教師，但現實的卻不是，那要勾選嗎？
國中	566	進修、研習在都市舉辦(由以台北居多)，參加不易。
國中	611	不贊同合科教學。

C9 整體建議

	編號	整體建議
國小	11	在推行一新課程時，應有管道來培訓授課老師的專業能力。(而非只培訓種子教師)。
國小	12	國小低年級之綜合活動內容與生活領域實有重疊之處，且有些能力指標較淺，內容可多觸及品德、生命教育之範疇。
國小	13	綜合活動課程在實際上課時很難落實，常已併入其他的課程中。
國小	14	1. 能夠針對課程內容協同教學。 2. 培育綜合活動專任教師。
國小	22	在綜合活動領域方面，教育局應先做好該領域涵蓋範圍及獨特性的界定，課程、教材、師資及各項軟硬體等的相關規劃與測試後，才付之施行，而不是做了一個草案後急急施行，不但使得綜合活動領域與其他領域的內容重疊性高，讓學校實際從事教學的人員花費很多時間與人力自行摸索、嘗試錯誤，也使得家長和學生常質疑該領域的存在價值。
國小	40	綜合課執行不夠確實，而成為補救教學或其他課程使用。
國小	42	綜合活動課的定位在各校的看法中似乎有些模糊，也不太重視，全由老師各自發揮!各顯神通!故教學成效落差大。
國小	81	研習能增進教學能力，盼辦理實質教育有關的研習。
國小	96	審定本眾說紛紜，應重視並規劃一套利於行的綜合活動方案，落實於生活教育中。
國小	111	每學期要融入的重大議題繁多，需另行安排及編製教學內容。
國小	120	建議教育部慎重思考科目內容的多少是否適當，對於同質性過高的科目予以整合，不行以量取勝，把學生的時間塞的滿滿的，又學到一些重複的東西，國數學習內容太多，時間太少，試問教師如何上課？是不是只好犧牲比較不重要的課，如綜合。
國小	139	國小綜合活動由導師擔任最一統整其他領域的學習，且才能在生活實踐上確實評量，隨時機會教育。
國小	142	教科書內容淺顯，需額外大量補充資料及內容，造成教師備課上另一負擔。
國小	195	國小的綜合活動課程大部分都排給級任導師，學校也沒有缺額可聘專任老師。相關課程研習不多，建議可開第二專長班，讓導師進修。
國小	234	綜合課程內容有許多是生活指導的部份，本已該做，不需另成課程。
國小	260	綜合與其他領域有非常多重複之處，為免浪費時間、神經，不需綜合，直接將相關缺漏之指標融入各領域即可!

國小	296	國中因升學導向，已淪為配合學科配課。
國小	299	小學生需要學的課程實在負荷太多了，常是雜而不精，每樣課程都要注意，那麼多細目的評分，又要擔心分數不公的爭議，我認為重點拿捏失衡。倒不如每週安排 2-3 節課的導師時間，由老師針對班上、學校、社會、世界偶發的事件、新聞作為題材，全班一起來討論、反思，甚至有所作為.....。「評分」是人類發明的一種愚蠢的制度，專門製造壓力，生活中的壓力已經比比皆是，要快樂的學習才是真正學得入心。
國小	308	小校老師人力明顯不足，綜合領域教師 1 人，經常無法有建議交流機會。
國小	324	國小在綜合領域中具有專業且有學分的教師偏少，一般教師皆自己帶班上綜合課，很少由專門科任老師帶領，應加強全體教師的綜合領域專業能力。
國小	326	1. 將英語教學融入綜合課程以豐富綜合課程的教學內容。例：英語歌唱教學、英語 RAP 教學、英語 RT(讀者劇場)教學。 2. 將藝術人文教學融入綜合課程以豐富綜合課程，加入表演藝術、美術、音樂...等元素，使綜合教學更多元。 3. 將遊戲課程融入綜合課程，使學生在遊戲之中，促進人際交流，增進學童的默契，使班上學生互動關係良好。 4. 將各科可統整於綜合課的項目：如國語的猜謎語(四年級)、數學的數數遊戲(一年級)、詞語接龍遊戲(國語)…融入綜合課的教學。
國小	327	綜合活動教學目標立意之美令人讚賞，但在實際教學現場，卻往往被忽略成為第一犧牲的課程，其他不足時數的學習領域(尤其是國數)，常常挪用其教學時數，這樣的問題就如以前的非主科學習被剝奪一樣，仰賴專家及行政主管討論解決之道。
國小	350	1. 班級經營非常重要，因社會文化的影響，孩子的問題越來越多，能否規定教師都能具備基本專業輔導能力，分初階研習及進階研習(研習時數分別為 9-15 小時)。 2. 能否派專業老師針對各校需求至校小團體輔導(每週一次)
國小	365	綜合活動可以不要，直接改為作文，以提升語文領域之能力。
國小	377	綜合活動大多已融入各科教學，故建議綜合活動節數至 2 節即可。
國小	416	1. 必須要有專科教室或專長教師，因活動要有系統的規劃，才有延續性。學生所獲得之技能或認知也才能完整，請確切提出建議。 2. 讓綜合活動變成生活的、活動的、快樂的學習，評量多樣化確屬需要。
國小	418	綜合領域及學生素養之落實與實踐對價值認知之了解與成型應嚴

		謹及具體的看待此一課程學習。
國小	423	多一些品德教育的內容。
國小	424	1. 認同目前能力指標和理念。 2. 綜合活動部分內容和社會領域內容重疊(低、中年級)。
國小	434	教材如果能因地制宜，將有更好的效果。
國小	437	1. 領域教師參加對話列出目標架構。 2. 可以協助協同教學方式列 6 人教一班。
國小	446	個人認為綜合活動學習本應是統領其他六大領域的王者，是統領全軍的將帥之味，是真正能統合運用各種能力的領域，應該是最重要的，做得好的話，學生未來將擁有無限可塑性，可惜大環境不是這樣，時不我與，造就他注定成為落漠之材，如果有心實施它，與其斤斤計較一些形式細節，不如從改變開始，只要地位改變了，其他部分自然就跟著改變，地位不改變，談什麼是多餘，都是假的。個人不是惡意批判，而是真心希望它好。
國小	450	綜合活動的最大危機就是容易被扣上可以統整其他各知識領域之名，而被冠冕堂皇瓜分掉學習領域時間之實。尤其當校本課程的強勢推動，教育局相關議題宣導(性別、國防、海洋....)，或是校長接了有經費補助的案子(如藝術深耕、農業體驗推廣)，就容易被學校行政先挪用，並直接告訴老師就用綜合課程實施，因此相對於對課程整體之連貫，時常是被忽略的。另外，有些老師認為綜合活動應該是拿做補救教學用，尤其對偏鄉小孩來說，他們常認為最需要的是課業之補強，因此對主科學習之迷思也是難以破除的。再加上，有的老師對於活動是懶得動的，除了活動耗費時間外也耗費精神設計，這也是為何綜合容易被挪作他用之故。這是以我們偏鄉學校課程為例之分享，並不同於他校之情況，特此說明。 而關於實施方面，師資之難尋為一大問題，尤其偏遠學校流動率高，難得有人可以推動時，下一年就斷炊了。所以補強師資，並增加綜合領域之專業知能研習(目前還是不夠)，真的非常的重要。不過有時課程本身並無太大的問題，最大的問題是出於大環境過於重視成績導向、考試領導教學，才是推動的最大無奈。
國小	460	1.重點議題太多，壓縮了綜合課程時間。 2.綜合活動的內涵必須重新檢討，例如：捨去童軍、家政，強化輔導及品德教育。 3.增加教師正式編制，調整班級師生比。 4.專任的綜合老師，應具輔導背景。
國小	487	對於分科教學，小學校根本不可能施行，而且並無這些專長領域的老師，或許都市學校能做到這些要求，但城鄉差距真的太大了，

		請在指定適合的方法，補救鄉下學校的不足。
國小	558	綜合活動課程是和生活息息相關，與各大領域課程皆相關，把綜合拉出來獨立一課，對整體發展的小學生而言有些突兀，國小教師只好依賴課本或配合學校活動。建議把一些時數放在輔助其他學科之延伸活動上會更好。
國小	580	九年一貫課綱推行時，綜合活動領域在當時是吾人認為最有趣，且有其時代性任務，明確的納進欲培養的能力科目。但當走入教學現場，翻開教科書，卻發現這樣的情操，似乎也被須考試的科目所淹沒。但仍感謝有這麼三堂課實現培養學生社會關懷、合作學習....等能力。今後教育政策怎麼走，綜合活動領域是否存在，希望這樣的領域課程仍能持續。
國小	593	在教育現場，並非每位教師均能落實綜合領域的教學，有些孩子的課本行童須買，這是目前很普遍的現象，值得關注。
國小	608	1. 每位教師各有專長(術業有專攻)。 2. 小學校必須包綜合，品質不佳(教學)，學生沒有實質受益。 3. 學生學不到真正能力。
國小	623	國小綜合活動領域，內容廣泛，需要教授的內容也多元。方使教師在課程上會有不足之處，希望能有綜合活動的研習以供教師增加知能。
國小	684	綜合活動是堂很棒的課程，但是因為配套不足（行政、研習、教室...），導師個人需兼多種課程，使其美意大打折扣，實在可惜！
國小	689	各年級綜合活動內容重複性高，每週授課時數太多。
國小	698	本校屬偏遠迷你小學校，師資不太健全，要符合各單位各種訪視及要求，實屬困難。
國小	707	建議課程內容不要與其他領域課程內容重複。
國小	712	綜合活動對於學生的心智與行為的確有很大的助益，但是有些全部生活課程內容重疊，是否可利用單元課程加強如「喝酒不開車」「菸害防治」...等大單元進行生活體驗以利教學實際性。
國小	715	直接融入各領域當中，不用特別分科出來，因為生活就是綜合。
國小	721	綜合活動課程和許多領域有重疊部分，可進行統整，以免重複教學。
國小	726	本校因位處偏遠學校，教師人力資源明顯缺乏，不是兼主任就是兼導師，故每每在領域教學上力有未逮，無論在行政工作的推薦或是班級經營的耕耘都花相當多時間與心力，所以往往在教學上只能顧及自己的專長作發展，更沒有多餘時間去發展領域課程或是協同教學，在這樣發展不利的條件之下，我想這不是藉口不努力去經營綜合活動領域，畢竟身分多重，事多繁雜，要每樣事物都兼顧且做得完善，這是一件非常具高挑戰的任務，可惜到目前

		為只，本人尙未能面面俱到，再者，進修研習也往往因自己本身工作關係，常被排到較後面的順序去執行，再加上課多，故整個時間都被壓縮，所以對綜合活動領域課程微調，我是贊成、支持，但更希望能將這個領域可以發光發熱，則必須要花更多時間統整。最好是每所學校有一、兩位專職綜合活動領域專任教師來推展，這樣可以讓「綜合活動」可以正常運作，成為被重視的領域。
國小	733	對於偏遠學校而言，要聘任綜合科教師非常困難，對於其他科教綜合也因專業知識不足而對教綜合感到十分困擾，且對學生也不公平，希望教育都可以解決此項對偏遠地區老師，學生的問題不勝感激。
國小	782	應該多舉辦綜合活動(證照)相關研習，讓一般不具綜合活動專長的老師也能順利教導綜合活動課。
國小	790	1. 藝能科教師任教節數太多，18-16 節會比較理想 2. 綜合活動字面上給家長感受不好，到底孩子會學到什麼也不能界定清楚，還是以往的輔導、童軍、家政比較專業，也不會質疑。
國小	798	綜合活動課程應該類似以前的道德與倫理課程，都覺得老師一定都會教。所以覺得研習與培訓好像比較少，就算有，參加的人也不多，或許大家不知道跟綜合活動是否有相關。
國小	801	個人是級任老師任教綜合活動課程，會於其他上課時間或導師時間融入課程教學，以期學生能養成能力進而達到教學目標。
國小	805	1. 沒有專業師資，使教學節數淪為配課時數 2. 請趕快補足此領域之專業師資，以利教學正常化。
國小	823	1. 因國中跟國小的分科，分科不同情形，應分別可選答的題目。有些小學也將綜合分節次由不同老師教授，因授課時數不夠，所以教學上有時會感到困擾。 2. 希望能將「品德教育」內涵，正式融入綜合領域教學，編寫且具體教學單元，不再是「無德」教育。 3. 各版本綜合課本目前編得沒有社會和健體完備，豐富內容都太空泛，不夠確實和評量。若有些教師自編能力較不完善，學生所學的助益相差太大。 4. 課程內容和健康及社會領域重複太多，應刪除固定會重複之處，所以減少各校購買課本的意願，也提升各校自編教材配合校本課程之意願。
國小	869	綜合領域的目標曲高和寡，性質與生活領域（低年級）部分重疊，國小教師帶班的關係，仍無法讓「綜合」如國語教學有獨立發展的空間。
國小	919	國小綜合活動由導師擔任最一統整其他領域的學習，且才能在生

		活實踐上確實評量，隨時機會教育。
國小	925	多舉辦相關課程研習，增進教師綜合領域教育方向的了解並引發共鳴來落實四個主題軸及十二項核心素養。
國小	943	若要利用綜合來提升學生其自我發展、生活經營、社會參與、保護自我環境的生活實踐能力，則建議不要評量，而落實實踐就好。
國小	944	學校安排的活動有時會影響綜合活動的課程進行。
國中	49	1.應嚴格執行合法專業綜合活動領域師資之聘用，督促現職教師進修取得合法資格，並非便宜行事而使其就地合法。 2.教育部本身應重視綜合領域，否則再多配套也是枉然，或只是敷衍了事。
國中	60	1. 綜合活動課程理念很棒，但師資培育未竟周全，合科分科混亂→請教育部有魄力些改善。 2. 分科上課比較能達成綜合活動的基本理念、建議，朝合科方向推動與發展課程。 3. 若合科請幫助老師們增進相關專業。
國中	67	希望可以確實重視綜合活動領域的現況，常常覺得很有希望(教育部、局、處會重視)，但又失望。一而再，再而三，真的快放棄了。教育部、局、處只偏重學力測驗結果時，縣內又將各校排名時，是不太可能有我希望的好結果出現的，謝謝!!
國中	113	1. 師資證照不是唯一，有熱情最重要，願意備課，認真教學才是重要的師資標準，但很難由教育行政機關透過教師甄選正確選才。 2. 時間很重要，雜務多的老師很難全心投入教學、小校兼職人員工作繁重、兼任老師跨科跨年級很辛苦，行政機關一律以班級數分配資源。對小校協助少而要求與大校相同，使教師流動率提高。 3. 學區分配應有”肩膀”，讓各校擁有相同的入學生均衡資源分配。
國中	147	對於師資結構較不完整的小班小校，無綜合科任教專長之教師，得依其原有專長實施教學。
國中	175	對於實作課程(活動)可以增加，以免太多紙筆作業失去其綜合活動的原始本意(活動→反思)。
國中	180	綜合活動課程很多被挪用作為主科教學之用，是各校常見的現象，希望相關單位能與正視此問題。
國中	181	依綱要實施綜合活動課程，但內容需要教學自己多蒐集相關時事、自我省思、改良教材。
國中	190	基於師資專業之故，綜合活動仍以分科教學為恰當，而童軍課程以休閒教育為課程名稱較為妥當，輔導活動課程太缺乏教材及範

		例，內容貧乏。
國中	191	正確來說是配課嚴重，教學不正常，重視升學，ex:該班國文、家政為同一老師，家政課完全不上，通通拿來上國文，此情況目前在校是很普遍的。
國中	192	1. 可以好好的重視，尤其是發展學校特色。 2. 技職班的成立會對綜合領域的實用性增加。
國中	205	綜合活動可以落實品德教育的實施，請教育部將這筆經費(10 億元)拿來增聘專業師資，好好利用既有資源才有實質效益。
國中	240	合科教學及輔導工作的兩難，期待上級有通盤考量，並給予明確指示。
國中	261	分科教學每科只上一節課，時數稍少，課程進行易中斷。
國中	264	期望可針對偏遠地區學校，提供共聘綜合領域之相關教師。
國中	281	弱勢領域，缺額控管，難以發揮。
國中	297	綜合活動學習領域與其他學習領域的分段能力指標內容有部分重疊，非常需要統整，不用再多一個綜合活動了，並且要加強「品德教育」。
國中	301	九年一貫實施下來，本校分科合科都實施過，仍以分科教學效果較好，畢竟「術業有專攻」，分齡越大，應分科越細，國小可以合科教學，國中以分科較好，大學分得更細，所以以學習發展來看，分科學得較多，學得較有成效。
國中	310	領域課程分配可再增加為四堂。
國中	339	1. 能落實。 2. 多培訓相關師資，增強師資本身之教學能力。 3. 學校行政上的支持。
國中	381	資歷尚淺，仍在摸索，沒有什麼特別的建言。但希望自己可以更專業，更有能力帶領孩子
國中	383	仍有配課的情況，希望能落實正常教學。
國中	386	1. 九年一貫合科教學，但多數學校多屬分科，老師無法與主管意見抗衡。 2. 合科教學在大學養成教育應多著墨，而不是事後規劃「至少幾學分」或「幾個小時」。 3. 教育部應多針對教科書出版社多所監督其教材適用性，多方聽取老師的意見，才能落實完整使用教科書，而不多於準備其他教材。
國中	409	1. 在校中仍屬弱勢科目。 2. 缺額有缺不補， 3. 議題融入度廣泛是好，但變成什麼議題皆要融入。 4. 教具、器材缺乏。

		5. 市面上教材選擇性太少。
國中	471	1. 教育部及縣市政府教育處能開放更多進修管道及辦理相關研習。 2. 確實落實綜合活動課程教學，聘足相關教師。 3. 擬定相關獎勵措施，鼓勵書商積極編定相關教材與研發教學媒材。
國中	507	綜合活動領域的課程活動多，需反思的時間長，需在配課上較適合二、一的分配，但在教務的排課上，卻很難配合！專科的教室也是教學上的重要資源，但因硬體環境的限制，很難突破！
國中	551	97 課綱還有很多地方未宣導，有很多老師不清楚，填寫問卷的相關題目，其回答可能失真！
國中	566	綜合活動在大多數學校都不被重視，甚至許多均以配課方式來處理。除非教育部能正視這個問題，要求學校要聘足綜合領域師資(小校可合聘)。否則再現分科教學主義的前提之下，綜合活動領域想要正常教學都很困難了，更遑論去實踐綜合活動領域的課程目標。
國中	569	1. 若同意分科教學，建議可分科編輯教科書，以滿足童軍、輔導、家政各不同之需求。 2. 建議由同一科任老師連續帶七、八、九年級，不要中途換班級，使老師較能統整發揮循序漸進的課程內容與教程。 3. 分科教學使學校課程排課較易，容易將課務排給各科分科教師任課，建議應規範各校應聘足教師人數。 4. 專科教室嚴重不足，活動課程易影響他班上課，因為帶活動時難免學生因參與而較喧嘩，建議應多設立專科教室。 5. 九年一貫綜合領域課程，理應合科教學，打破分科藩籬，現有允許分科教學，教師們仍以背景專長教授，使得綜合領域徒具虛名，改革並不成功，建議回覆以往分科教學(舊制)。本國學制與國外不同，中學學校有國中、高中部，上課鐘聲不同，硬要將國中部拉至與國小學制相同，實有很多困難之處。 6. 教材部分：國中階段青少年已具形式運思期，綜合活動領域教材編制內容簡單，圖片鮮明許多，較偏向小學內容程度，相較以往分科教材為易，建議參考以往舊教材，編輯適合青少年程度之教材，以往童軍、家政、輔導各家版本編輯得很好。
國中	611	1. 每位教師各有專長(術業有專攻)。 2. 小學校必須包綜合，品質不佳(數學)，學生沒有實質受益 3. 學生學不到真正能力。
國中	632	1.統整課程應從課本統整上做起，建議課本內容於審查時，多加強統整教案而非分科編排，較可達統整之效。

國中	671	「家政實習」缺乏「烹飪教室」場地的使用。
國中	678	各科課程內容重疊性過高，影響學生學習興趣，所以課程應加以統整，並多增加戶外實際操作課程，勿浪費孩子的青春。
國中	855	五、六年級的綜合活動如果照教材是很難操作的，我會拿來訂正作業，上數學課偶爾也會上些相關主題。
國中	889	癥結點在於行政領導策略制定與執行有困難（教育部、局），而非學校。
國中	895	現在許多綜合課都被配課了，所以如果回復以前家政、童軍、輔導，還能上到這些課程，建議恢復以前的課程，而且以前的課程紮實、循序漸進、有內涵，教改是要老師改變教法、概念，而非全面改變教材。好的教材要保留，不合宜的做修正，對學生才有幫助，但是不知道為什麼堅持者堅持！
國中	939	教師節數太多，班級太多，非常疲憊！（專任 22 節，導師 18 節）學校為配課方便，堅持分科教學，每週一節課，許多活動難以進行，上述問題存在已久，卻仍不見改善。
國中	934	1. 確實聘用專業合格教師，且應平衡三科專業授課教師名額。 2. 尊重教師的專業，不應有大規模配課的情況。 3. 不應犧牲學生均衡學習的權力與義務。 4. 不得已的風土民情下；在考試領導教學之實際情況下，加考藝能科目，才能有效率平衡教學風氣。 5. 師資培育機構專門科目的認定，系所與專長科目的資格認可，應嚴格把關，才不致授課非專業之情形，引人詬病，並抹殺其他專業之人才及抹滅領域之重要性。 6. 本領域之重要性，於生活重要性並不遜於其他科目，更有過猶不及，應加強與輔導家長之觀念。

附錄五、健康與體育學習領域實施現況調查問卷（開放題）

A2（最高學歷）

	編號	意見
國小	104	體院。
國小	212	台中體專。
國小	639	體院。
國中	132	體育學院。

A3（畢業科系所）

國小教師

編號	國小教師畢業科系所	編號	國小教師畢業科系所
9	普通師資	476	初等教育學系。
14	師資班	506	教育學系。
21	紡織	525	自然科學教育學系所與數學教育相關科系所兼具。
22	初教系	528	美勞組。
23	師範專科學校普通師資科畢	556	資工所。
36	教研所。	557	觀光。
39	師資班。	559	音樂教育學系。
40	資訊教育。	560	地區發展鄉相關科系所。
41	體育相關科系所與語文相關科系所兼具。	593	音樂教育。
44	初教系-體育組。	599	統計系。
47	環境工程研究所。	608	幼稚教育學系。
49	美教系。	609	食品營養。
53	中文系。	610	食品營養。
54	統計系。	621	公共行政。
57	工業教育研究所。	624	統計學系。
64	初等教育。	628	師資班。
68	統計學系。	633	初等教育系。
70	學士後教育學分班。	634	學士後教育學分班。
71	初等教育系。	636	師資學分班。
81	藝術教育。	643	幼教系。
105	音樂教育學系。	646	國民教育。
107	幼稚教育學系。	647	國民教育科系。

108	地區發展相關科系所。	661	初等教育。
125	國民教育。	666	園藝。
126	課程與教學。	668	工教系。
136	師資班。	681	健康科學院、醫學社會學系。
145	美術系所。	684	藝術教育。
147	化學工程。	686	職業繼續教育研究所。
149	生命科學院。	692	體育相關科系所與特殊學系所 兼具。
150	行政組。	693	初教。
153	工業教育系	700	初等教育學系。
163	統計系	708	師資班。
183	教育系	709	美勞教育相關科系。
184	歷史學系	712	紡織工程。
186	初教系	724	美勞。
187	語文領域。	725	自然科學教育學系所與數學教 育相關系所兼具。
197	初等教育學系。	727	學士後師資班。
198	自然科學教育學系所與數學教 育相關科系所兼具。	731	行政管理碩士班。
218	初教系。	749	國民教育系。
219	師資班。	753	初等教育學系。
221	初等教育。	760	初教系、資管所。
222	初等教育學系。	761	數學教育相關科系所與特殊教 育學系所兼具。
233	初教學校行政。	763	體育相關科系所+研究所 EMBA 管理碩士。
235	教育學系。	768	體育相關科系所與社會教育相 關科系所兼具。
237	健康教育相關科系所與體育相 關科系所兼具。	772	教育學系所。
243	普師。	773	醫學。
244	初等教育。	775	藝文。
253	學士後師資班。	780	初教系。
254	幼教系。	782	初等教育。
275	初等教育學系。	799	美勞教育。
287	工業系。	803	體育相關科系所與語文相關科 系所兼具。
288	初教系。	805	初等教育。

289	美教系所。	816	初教系。
290	幼兒教育及初等教育系。	827	工廠管理。
291	漢學資料整理研究所。	837	資訊教育所。
292	初等教育。	843	初等教育系。
294	師資班。	844	師資班。
300	國民教育所行政碩士。	850	初等教育。
302	初教系。	851	初等教育學系。
308	工業教育。	856	幼兒教育系。
315	工業教育學系。	861	社會教育相關科系所+視覺藝術教育學系。
334	師資班。	858	初等教育系。
343	美勞教育系。	875	初等教育系。
359	應用設計系。	876	初等教育學系。
377	初等教育學系。	885	教育系。
385	師範專科學校。	904	初教。
392	未分系。	906	學士後。
394	商學系。	941	初教系體育組。
395	音教。	960	師資學分班。
397	初教系。	963	經濟系。
398	師資班。	964	音樂教育相關科系。
400	初等教育系。	966	美勞教育學系。
420	大傳。	967	化工系。
438	教育學系。	968	化學系。
447	教育社會學。	973	初等教育學系。
451	專業企管。	978	水產養殖。
452	教育測驗統計。	980	初等教育。
467	初等教育。	981	商學院。

國中教師

編號	意見	編號	意見
18	護理系、口腔衛生科學研究所	570	休閒產業經營學系。
89	運動休閒。	571	運動休閒。
229	體育。	822	休閒產業經營學系。
264	教育學系。	846	護理。
322	健康教育相關科系所與體育相關科系所兼具。	879	健康教育相關科系所與體育相關科系所兼具。

325	護理。	888	PE。
330	健康教育相關科系所與體育相關科系所兼具。	897	藝術與人文領域。
531	食品營養系。	921	日本研究所。
563	工業科技教育所。	965	語文、教育心理雙修。

A4（領域專長）

國小教師

編號	國小教師領域專長	編號	國小教師領域專長
10	自然與生活科技	385	國校師資科。
21	鄉土	386	語文。
23	社會、語文	394	人文藝術。
29	語文	395	音樂。
31	教學專長	414	社會教育。
37	語文、社會。	446	英語、社會。
40	音樂。	493	語文、輔導。
47	健康教育專長與體育專長兼具。	525	數理。
50	語文教育。	550	藝文、數理。
57	自然與生活科技。	551	教心與諮商。
57	數學。	556	資訊。
58	輔導組。	559	藝術與人文。
65	興趣非專長(體育)。	591	社會。
67	一般科目。	593	配課需要。
68	數學。	597	自然科專長。
70	非健康體育相關科系。	598	社會教育。
74	自然與生活科技。	603	無特殊專長。
76	師資學分班。	610	語文教育。
77	無特殊專長。	623	一般科目。
81	藝術教育。	624	數學。
100	自然科學教育。	631	音樂。
101	英文。	632	資訊教育。
105	藝術與人文。	634	非健康體育相關科系。
110	英語。	637	自然與生活科技。
116	資訊教育。	651	特殊教育(無專長)。
123	自然。	668	生活科技。

124	數學科。	681	英文、藝文。
146	幼教。	684	藝術教育。
147	目前只有低年級健康與體育專長。	688	英語。
149	植物生理生態。	700	自然與生活領域、資訊。
152	語文	701	數學。
153	電機、資訊	707	國語、數學、輔導。
159	音樂	718	國小其他科目。
164	社會教育	724	美勞。
165	自然科專長	734	國語文。
166	社會科	749	社會、數學、美勞。
183	藝文	761	特教。
193	社會科。	771	體育會但不專長。
198	自然。	778	普通班專長。
202	數理。	780	數學。
203	社會。	782	休閒舞蹈。
210	語文領域。	783	語文。
213	語文。	784	社會。
218	網球。	785	數學教育。
219	資訊、社會。	796	國文。
221	語文。	803	英第二專長。
235	美勞、資訊。	804	自然科學。
236	一般。	816	一般教師。
243	普師科。	828	語文。
245	音樂。	829	語文。
255	自然、英語。	837	數學。
274	自然、數學。	840	美勞。
276	自然。	848	科技。
284	自然與生活科技。	851	自然科學。
287	資訊。	861	社會。
289	美勞。	866	自然。
290	幼兒教育。	874	社會。
292	初教。	876	數學。
295	藝術與人文。	883	語文。
296	民俗體育。	884	社會。
297	自然領域。	895	數學。
298	藝術與人文。	898	資訊專長。

299	社會科教學。	904	自然。
300	數理。	905	數理。
309	數理。	927	初等教育系。
339	藝文。	958	自然與生活科技。
342	數學。	964	音樂專長。
343	有些體育證照。	966	美勞。
354	語文。	968	自然。
359	兒童美術教育。	973	無相關專長。
376	社會、音樂。	982	數學。

國中教師領域專長

編號	國中教師領域專長	編號	國中教師領域專長
12	歷史、英文	561	國文。
34	健康 8 學分，領域認證教師	562	童軍。
46	語文教學。	563	電腦。
94	國文。	584	數學。
95	體育專長-童軍。	713	公民科專長。
96	電腦。	745	英語。
114	數學。	812	生物。
196	英文、資優。	813	自然領域。
256	數學。	847	自然、電腦。
270	任課。	862	生物。
326	心理輔導。	863	生物。
327	語文(英語)。	897	視覺藝術。
335	生物。	912	地理。
408	數學。	928	生物。
417	國文。	951	自然。
453	語文專長。	965	國文。
529	理化。		

A6（現任職務）

	編號	現任職務
國小	153	兼資訊聯絡人。
國小	188	兼任教師。
國小	344	教師兼行政兼教練。

國小	394	人權教育輔導團。
國小	460	兼任教師。
國小	478	2688 支援教師。
國小	521	2688
國小	706	2688
國小	726	導師兼行政人員。
國小	728	擔任東華大學特優級女子排球隊助理教練。
國小	861	自然、英語、鄉土、健體等科任教師。
國小	938	數學、語文、自然。
國小	940	數學。
國小	974	2688
國中	328	兼課教師。
國中	790	代理教師兼行政。

B4（國小排課方式）

	編號	國小排課方式
國小	987	低年級合科、中高年級分科

B5（國中排課方式）

	編號	國中排課方式
國中	18	科任老師、自然領域老師
國中	453	行政兼課。
國中	120	體育教師不足由其他領域老師擔任。
國中	490	健教與部分體育課採配課。
國中	972	分科，但由同一位老師上。

B9（課程小組或教學研究會開會頻率）

	編號	課程小組或教學研究會開會頻率
國小	22	每學期兩次
國小	50	兩個月一次。
國小	67	無此小組。
國小	68	無此小組。
國小	81	不定期。
國小	110	每學期三次。

國小	111	每學期三次。
國小	146	不定期。
國小	147	每學期開會 2-3 次。
國小	150	有重要問題就開會。
國小	160	一學期一次
國小	185	每學期 2 次。
國小	202	不了解。
國小	287	每學期兩次。
國小	309	不曾開會。
國小	360	每學期 1-2 次。
國小	381	每學期兩次。
國小	391	每學期兩次。
國小	393	每學期兩次。
國小	394	每學期 2-3 次。
國小	420	每學期 2-3 次。
國小	451	不清楚。
國小	484	每學期兩次。
國小	524	每學期兩次。
國小	527	每學期 2-3 次。
國小	545	期初期末。
國小	546	期初期末。
國小	556	無此小組。
國小	594	不清楚。
國小	598	視需要。
國小	615	每學期兩次。
國小	616	每學期兩次。
國小	623	無此小組。
國小	624	無此小組。
國小	643	每學期開會 2-3 次。
國小	644	每學期兩次。
國小	667	每學期兩次。
國小	684	不定期。
國小	687	每學期開會三次。
國小	688	每學期開會三次。
國小	689	每學年。
國小	749	每學期兩次。
國小	760	兩個月一次。

國小	761	兩個月一次。
國小	762	兩個月一次。
國小	765	兩個月一次。
國小	782	兩個月一次。
國小	783	兩個月一次。
國小	784	兩個月一次。
國小	805	視需要。
國小	848	每學期 2-3 次。
國小	866	每學期開會兩次。
國小	868	每學期兩次。
國小	885	不定期。
國小	898	每學期兩次。
國小	906	每學期兩次。
國小	925	每學期 1-3 次。
國小	935	每學期兩次。
國小	936	每學期兩次。
國小	937	每學期兩次。
國小	945	每學期三次。
國小	961	每學期 2-3 次。
國小	987	每學期至少 2 次
國小	989	每學期 2 次
國中	83	本校健體教師僅一人。
國中	88	原則上每段考開會一次，但體育活動前也會招開。
國中	95	原則上每週開會一次，但融入學科教學會報。
國中	98	6 次。
國中	113	每學期開會兩次。
國中	120	每學期開會 6 次以上。
國中	248	遇重要事件即開會。
國中	249	每學期四次。
國中	250	每學期四次。
國中	251	每學期四次。
國中	263	每學期兩次。
國中	312	每學期兩次。
國中	335	教團安排，每學期一次。
國中	344	每學期四次。
國中	367	每學期至少兩次。
國中	368	有需要就開。

國中	388	每學期兩次。
國中	432	每學期兩次。
國中	433	約每三週開會一次。
國中	441	每學期兩次。
國中	442	每學期兩次。
國中	444	每三週開會一次。
國中	453	每學期兩次。
國中	468	每學期三次。
國中	476	每學期約三次。
國中	511	原則上每次段考開會一次，但會視需要增加。
國中	538	1-3 次。
國中	553	一學期 6 次。
國中	562	每週開會一次，融入學科教學會報。
國中	568	每次段考開會一次，體育活動前招開。
國中	569	每學期開會兩次。
國中	577	本校健體教師僅一人。
國中	580	6 次。
國中	583	每學期開會兩次。
國中	671	每學期三次。
國中	757	共三次。
國中	766	每學期兩次。
國中	767	每學期兩次。
國中	793	每學期六次。
國中	794	每學期兩次。
國中	807	零。
國中	821	每學期開會兩次。
國中	833	視需要而定，有時每週開會。
國中	862	不定期。
國中	863	每學期約三次。
國中	877	5 次，期初、段考*3、期末。
國中	878	5 次。
國中	879	5 次，期初、段考*3、期末。
國中	914	遇重要事務時開會。
國中	972	和他科共同召開。

B10（課程小組的工作內容）

	編號	課程小組的工作內容
國小	22	心得分享
國小	31	都有
國小	67	無此小組。
國小	68	無此小組。
國小	223	討論領域教育活動。
國小	284	討論全校有關健康與體育方面的事物。
國小	349	推舉召集人，排定認知測驗出題人員。
國小	364	游泳課上課日期。
國小	444	教師評鑑、命題方向與共識、討論海洋教育、場館使用、常規共識。
國小	451	不清楚。
國小	556	無此小組。
國小	881	校內體育活動設計。
國小	972	只有一人無法討論。
國中	32	校內體育活動、班際比賽
國中	133	主題分享。
國中	280	辦理校內機關體育活動時之裁判支援。
國中	412	研討學校交辦事宜。
國中	443	推薦學生適合課外優良讀物。
國中	550	辦理校內機構體育活動時之裁判支援。
國中	586	校內體育活動。
國中	594	不清楚。
國中	624	無此小組。
國中	733	教學心得分享。
國中	863	領域開缺討論。

C1_10（基本理念與課程目標）

	編號	基本理念與課程目標
國小	73	體育應與健康分開，且體育每週應增加一節。
國小	196	如何引導學生從知曉知識到實際執行，並非每週一堂課可達成，需要學校行政之協助與更多時間。
國小	284	應增加自我管理與自我要求的目標。
國小	321	教師專業與授課能力才是關鍵，如教師專業知能缺乏，如何將以上之理念具體實踐於課程(以本校狀況而定，不足代表其他學校意

		見)
國小	353	上課時間不足，難以全面兼顧。
國小	491	若依教科書之內容要達成能力指標，對某些單元內容是有困難的，因內容不足，這是書本編輯的問題。
國小	522	班級人數多，往往在體育技能上學習成效不彰，形成無法讓能力差者有足夠時間練習。
國小	548	課程目標與理念之美意良好，但因社會變遷快速，目標與理念的實現仍有落差；其二，人有所長，領域教學仍有難圓滿之務。
國小	668	彼此指標相互配合運用不熟悉。
國小	695	基本理念與課程目標往往不符合實際生活需求。
國小	704	體育應與健康分開，且體育每週應增加一節。
國小	881	未受多數家長認同。
國小	900	設備較欠缺，少數教師缺乏專業能力。
國小	925	健體應再單純，不需與社會、文化硬扯上關係。
國小	956	基本理念與課程目標往往不符合實際生活需求。
國中	13	國小體育科任排課 24 節，1 天六個小時在太陽光下教學，自然影響品質及課程目標之要求，動態課程應考量酌減時數。
國中	29	有些體育課程並非自己的專長，有待再學習。
國中	104	1. 體育課程大部分皆由級任老師指導，體育科任偏少(極少)，在體育政策及理念的推動上較為困難。 2. 低年級的體育課程只剩一節，在體育概念、認知、情意、技能的推動上更加困難。
國中	152	希望藉由研習或輔導團到校訪視增加新知
國中	301	部分運動項目教學無法切合分段能力指標！例如游泳教學各校實施階段不同。
國中	511	基本理念之教學較無問題，但課程目標依課程內容多少而定，教易因為考試、放假而不易達成。
國中	610	健體非相關科系教授能達預期有限。
國中	639	1. 體育課程大部分皆由級任導師指導，體育科任偏少(極少)，在體育政策及理念的推動上較為困難。 2. 低年級的體育課程只剩一節，在體育概念、認知、情意、技能的推動上更加困難。
國中	865	如何學習遊戲。
國中	899	小朋友不願曬太陽。

C2_9（主題軸與分段能力指標）

	編號	主題軸與分段能力指標
國小	73	綜合活動與其他領域重疊實在太多，應予以廢除。
國小	187	能力指標有重疊應避免這樣的情形，因為時間有限。
國小	306	有部分太過理想化，根本無法達成。
國小	522	6.7 為「不同意」主因為班級人數多，活動實施與進行無法落實，以致教學成效不彰，要達到分段能力指標的確不容易。
國小	695	健康和體育運分科教學。
國小	704	綜合活動與其他領域重疊實在太多，應予以廢除。
國小	780	不實用，很難運用。
國小	956	健康和體育運分科教學。
國中	13	分段能力與指標應可加以整合，減少過多相似的內容。
國中	36	高年級健康內容較多，每週授課時數較有困難，健體課本的內容編排的授課時數和實際時數有差異，在實際數字時會有上不完的感覺，課本編排的練習節次和時間似乎較不足夠，不知是為了符合指標數量？
國中	39	現今的孩子在體能方面的訓練不足，導致身體狀況差，在這方面應多考慮。
國中	104	能具體說明更佳。例：各年級之學生須達到 XX 目標(一年級學生須學會……)
國中	152	健康與體育課程和生活課程，在一、二年級部分重複性太高
國中	184	教學結束不足
國中	196	建議應有跨領域之共識，避免重疊部分重複教授(因時數已不足)。
國中	321	1. 節數真的太少。 2. 重疊性高。
國中	371	健康的主題軸太多，體育的主題太少。
國中	412	補充說明其示例如果能明確則更好。
國中	441	主題軸應強調身心健康，非健康心理。
國中	511	部分較不切實際，說明時較困難。
國中	572	體育活動細向過多，指標範圍細項大，評鑑不易。
國中	639	能具體說明更佳。例：各年級之學生須達到 XX 目標(一年級學生須學會……)

C3_9 (課程實施)

	編號	課程實施
國小	73	容易偏廢某一部份。
國小	306	健教課程因為列入基測評量科目，在校內易成為配課科目，而未確實受課教學影響學生受教權。
國小	348	健康教育教材在平常升學考試中亦應酌以評量，以增強學生的學習意願，達到良好效果。
國小	454	合科教學無法將自己非專長科目得完整總會較該專長教師來的差，而影響學生受教。
國小	524	九年一貫課程精神在於採協同方式教學及合科教學方式實施，但礙於校內現有師資有限及種種排課考量等其他因素，無法完成九年一貫課程的精神。
國小	552	教育部一直說要提升學生的運動時間，但是提出的方案往往不能落實，不如直接增加體育課時數。
國小	695	訓練器材取得困難，難以收到成效。
國小	704	容易偏廢某一部份。
國小	712	本教教授健康體育之教師，均非該專長的老師，因此授課時常造成困擾，特別是體育項目技能的部份。
國小	881	健康上課時數太少。
國小	956	訓練器材取得困難，難以收到成效。
國中	13	體育課程若可加入升學輔導讓大多數運動學習能力較佳的同學有更多升學及學習技巧的選擇。
國中	29	涵蓋範圍太廣，礙於上課時數難以全達到。
國中	33	無法與各領域融合
國中	36	國小導師交售高年級體育課程較困難，EX：籃球、足球、羽球、網球、桌球、手球、躲避球，要樣樣精通，還要交有氧舞蹈、靜坐、棒球，沒有體育興趣，似乎都有點強人所難，場地亦有困難，老師很難真正落實課程內容，只能挑自己的專長授課。
國中	104	課程的實施與推動。
國中	152	版本教科書廠商教具配發常只有一份，學生又難購得，因此增加上課時做的教學品質。
國中	321	目前的升學制度下，健康與體育總是在升學的壓力下邊緣化，怎麼可能有機會整合社區及家長資源及推廣，又如何能提升學生的健康體適能。基本面還是國家政策定位不明確，對於重視健康與體育。
國中	412	家長及社區資源是我們身為科任老師無法掌握。
國中	441	學校將健康科配課，造成教學內容未達課程目標。

國中	496	1. 要以教師能進行合科教學為課程實施目標。 2. 分科真的失去健體領域之基本精神。
國中	511	時數不足，教學內容只能就表淺說明，無法深入討論，一但遇到放假時就會有許多內容只能放棄或帶過，造成科目教學聯貫性較差。
國中	521	下雨天教學活動在室外就停擺，就算有學生活動中心但在大學校同時很多班一起上，空間還是不足夠，教學品質極差，因此只要下雨體育課可說有上沒上般。
國中	531	健康科目有其重要性，但因不考試(段考、學測不考)，學生不重視。
國中	572	師資不足，課程師資壓縮影響品質。
國中	610	非本科系教學無法深入。
國中	639	課程的實施與推動。
國中	689	自己本身能力不足，無法教導學生更進階的體育活動。
國中	788	學校屬大校，無論是場地或人力都無法負荷。
國中	978	器材不足，專業不足。

C4_10 (教材編選)

	編號	教材編選
國小	13	注意校本課程的發展及學校設備現有硬體。
國小	279	教育部一直說要提升學生的運動時間，但是提出的方案往往不能落實，不如直接增加體育課時數。
國小	412	教材不符合本校體育課程需求，所以我們以自編教材補充教材上課，而健康教育則以課本為主。
國小	491	體育教科書編輯內容有些像部運動非學校可有的設施(備)，或教具，故造成無法依書本內容教學，如無游泳池之學校無法進行。
國小	511	健康與體育合科，健康教師人數較少，但課本使用是兩科老師一起選，有時選的課本會以體育為主，而非真正在用課本的健康教師所選的書。
國小	661	輔助教具較少。
國中	104	礙於學校器材有限，因經費不足，在設計課程時即受限制。
國中	152	以教科書為主軸並參考各大網路資源及手邊教具編寫課程。
國中	184	版本銜接問題。
國中	306	體育課程內容(課本)因學校場地、設備並無法完全授課。
國中	524	現行各出版社體育(運動技能)部分，感覺課程結構有點鬆散，且無法看到縱向銜接課程的部份，所有課程須依兒童身心發展循序漸進發展。例如游泳教學課程順序：1. 適應水性；2. 悶氣；3. 漂

		浮；4. 蹬牆漂浮；5. 打水前進；6. 划手；7. 手腳配合；8. 換氣。
國中	572	器材不足，教材內容過少，需要大量補充額外資料，實踐活動較少。
國中	639	礙於學校器材有限，因經費不足，在設計課程時即受限制。
國中	689	健康教材與生活內容重複性高，或是書本知識跟不上現代潮流，已屬落伍的觀念。
國中	695	健康與體育應分科教學，分別編訂教材，讓學生有系統性的學習。
國中	780	不專業、有困難。
國中	788	健康屬生活化課程，若要與學生生活經驗結合就必須有足夠時間活動與引導，目前教材內容大多無法消化，且有些部分內容重疊性高。
國中	925	內容會與自然領域及綜合活動有重疊。
國中	956	健康與體育應分科教學，分別編訂教材，讓學生有系統性的學習。

C5_11（教學方法）

	編號	教學方法
國小	131	健康教育每週一節的教學時數過少，雖然想充實活潑教學歷程，但學生已把該科是為藝能科，教學成效有多好？令人質疑。
國小	167	有時教學媒體缺乏，場地也是問題。
國小	321	專業回歸於專業，都所有健教老師(2人)以及其他體育教師(4人)接任行政工作，如何專心自己的專業領域教學上。
國小	491	教學法有時受節數安排、器材、場地之限制，故造成執行之困難。
國小	511	除了用最簡單的圖片、講述法之外，其他教學法合併使用，課程一定教不完，除非只用三言兩語帶過，但那樣子效果差，我常用小組報告示範及 VCD 教學，課程真的很趕。
國小	572	網頁尚在建置中。
國中	29	健康課程的補充資料不足
國中	152	會收及找尋電視媒體適合的電視節目單元來做為補充教材。例如：公共電視下課花路米的節目。
國中	184	學校教學資源無法配合教師所欲教學之課程。
國中	294	感覺可以上的東西不多，有些課程會因考量安全問題，也不敢上，如：平衡木、翻滾、跳高。
國中	353	上課節數太少，影響老師選用媒體教學的意願。
國中	494	缺乏懲戒權。
國中	610	時數有限，內容有限。
國中	668	受限場地及設備，教學無法全面。
國中	689	資源不足，需要花費許多心力蒐集資料。

國中	695	多媒體教材付之闕如。
國中	906	時間、課程、師資。
國中	930	實施協同教學時，教師人數的安排及課堂編排上較有困難，甚至會有場地不足的困擾。
國中	933	實施協同教學時，教師人數的安排及課堂編排上較有困難，甚至會有場地不足的困擾。
國中	956	多媒體教材付之闕如。

C6_9 (教學評量)

	編號	教學評量
國小	321	沒有一個統一的評量方式，亦或是工具(評量)參考。
國中	152	在教學評量，會加入文字的敘述，並對於學生的進步給予肯定。
國中	460	學習能力不好的學生，運動表現上有差異，我多半會在學習態度、努力程度比重上佔較多，鼓勵認真參與學生。
國中	522	評量時會打平常成績及課本筆記成績，成為老師主觀成績，就算為紙筆測驗，以六年級來說，每一班至 3-5 位學生分數各位數，那總分也不到 60 分，分數就不知如何給了。
國中	610	時間不足，無法全面性。
國中	689	成績的打法較屬於自由心證，老師的觀察而來，並不那麼公平。
國中	780	用指標評量，我相信很少老師會做到，不實用。

C7_7 (師資培訓)

	編號	意見
國小	13	運動技能與規則是不斷更新修正的，應長期辦理培訓，並採師資認證，以維持師資水準。
國小	18	南部開設的訊息很少。
國小	131	健體，尤其是健康教育的專業不易建立。
國小	321	相關研習太少，希望以平日上班期間增加研習相關課程(並且課務排代)方式。
國小	348	健康教育教師校外研習活動偏少。
國小	491	健康教育教師要培訓具體育教師之可能性極小。
國中	20	一般聯考產生之體育系的學生，具運動技能有多數人不夠好，將來步入校園教學難免心虛。
國中	29	體育科須此專長非短訓可。
國中	141	教師員額，健康部分亦被保留不開缺。

國中	152	希望學校確實以專長教師授，提升教學品質。
國中	184	相關研習太少
國中	191	師資少。
國中	306	因行政、課務繁忙，很難再參加相關成長研習。
國中	400	師資研習培訓時間經常在課務調整困難情況下無法參加。
國中	503	實習制度半年能學習到的專業知能有限，另應給付實習教師薪資或給予代課機會才能將理論與實務經驗相互結合。
國中	572	健康教育師資不足。
國中	610	學無以致用。
國中	639	建議多辦理健體之種子教師研習課程(每校須薦派)。
國中	689	研習眾多紛雜，而且研習成效不彰，研習內容多為紙上談兵，並不能具體教導教師應如何推行或如何指導學生。
國中	780	請專業人員加入。
國中	788	專業研習太少。
國中	899	相關訊息不易得知，還需付費。研習規定要求過高。
國中	930	教師須自行調課或自費代課，對課堂較多的老師而言，意願非常低。
國中	933	教師須自行調課或自費代課，對課堂較多的老師而言，意願非常低。
國中	956	由體育本科系教師擔任授課者。

C8_9（行政權責）

	編號	行政權責
國小	13	近年來已看不見行政單位積極推動校園體育課程的努力，加上少子化，各校普遍減班，師資無法適時注入新血，不利體育課程教學及體育團隊的訓練。
國小	321	專業回歸專業。
國小	441	本問卷內容部分問題係行政人員之權責，教師無法了解。
國小	511	可辦理領域教學經驗分享，與使用資源分享，增加教學經驗交流。
國小	686	學校體育設施有時不足，或損壞無經費維修，造成老師上課的困擾。教育部或縣市教育處或可每年編列預算，以因應此窘境。
國小	689	經費不夠，設備老舊。
國中	184	教學資源不足
國中	205	場地使用受限，造成教學不變。
國中	214	體衛併組，業務太多繁雜，兩者無法兼顧，達到預定效果。
國中	353	上級單位應更積極培訓及訂定體育專長學子之培訓計畫及補助經費。

國中	436	健康教室被學校借用，等到要教學用到健康教室時，總務處沒有協調，拒絕協調。
國中	522	School 體育課器材略顯不足，也不耐用，場地也不夠用，政府在經費補助上希望能斟酌給予。
國中	668	年段間教學評量不明確，有重複評量狀況。
國中	695	因經費問題，常常無法提供施教者所需之器材。
國中	780	少評鑑，請實際參與才有用。
國中	788	政府教育局(處)辦理研習之前，應先調查教師需求或是趨勢，不要頭痛醫頭、腳痛醫腳，不連貫。

C9 (整體建議)

	編號	整體建議
國小	18	健康教育若能切實教學，就不需要性別平等教育輔導團去要求各校實施性別平等教育的部份了，學生性別平等意識薄弱，學校(校長)要負很大的責任—因為不開缺或無正常教學。
國小	125	1. 學期末教師要忙的事情很多！建議避開此時段發放問卷，以免低回收率或隨便填答。 2. 問卷建議採雙面影印，看到這麼厚，不是很想填。
國小	167	健康與體育應分開授課，但是可以依專長會更好。
國小	192	吾人發現，現今的體育課程在中小學已有銜接的情況，但大學體育則無法與高中連接，導致於大學體育還在上小學課程，實為吾人之憂。
國小	321	1. 教師專業知能不足(以體育兼健教或其他配課方式)。 2. 授課時數太少，無法落實理念。 3. 相關健教研習課程太少(請不要利用假日辦理，如此才符合生理需要休息的健康理念)。
國小	339	問卷一個題目跨兩頁，影響作答。
國小	340	即使學校有健體師資需求，在縣級教師甄選以及學校教師進用，皆無機制可晉用健體專長教師。
國小	412	教材分科選用(因為真的很難找到合適的教材)。
國小	441	教育局對懲處配課之學校。
國小	475	在體育數學教育經費請多編列。
國小	491	1. 師資不足，健康教育配課很嚴重，健體師資分配不正常。 2. 健康課程一節課無法有一個很好的教學品質，因為要趕進度，一個好的教學法用一節時間是無法完成。
國小	511	同一版本教材內容重複性高，可減少這些重複內容，統整後依年級做出最適切的課程規劃，生涯規劃部份可歸納給綜合領域，避

		免教師講述的重複性。
國小	616	由體育專程教師擔任體育教學，有更好的教學品質，學生受益更多。
國小	647	擬聘專任健康與體育教師，但報考人數沒。
國小	661	學校整體設施不足，教學資源不太夠，節數也稍嫌不足。
國小	686	健康或體育課程編排時，應符合學生的身體及心理狀況，有時課本上所安排的活動過於簡單，或礙於學校體育教學設備不足，導致無法確實執行。此時，若教師不懂變通，則可能損害學生受教權利。
國小	847	課程內容要順應時代潮流，提供學生新的技能活相關資訊。
國小	859	建議增加體育授課時數。
國小	912	更與生活貼近。
國中	29	由體育科班的教師教導可惜許多學校欠此專長的師資。
國中	38	小班小校與大班大校的體育資源經費不同，性質也不同，專科專長教師，如：游泳專長教師，未分派至游泳專長學校，也不見得有意願、有學校可以交游泳，較為可惜、浪費。
國中	112	教了7年的健康與體育，真的認為以前國編版的上、下冊健康教育課本最好用。真的！真的！
國中	120	健體領域實施課程因應政府總另控管師資之下，無法如正規教師上課品質，大部分學校採配課方式，試問領域教學的時效多少？
國中	127	1. 健教時數能多一點。 2. 社會不重視健康與體育這門課，升學主義。
國中	137	對於小學體育部分的教學，非本科系老師的確有困難，盡量從教師手冊與光碟等資源吸收，在指導學生動作，但因節數限制、場地與器材的不足造成教學勝許多困難，建議從師資之培育與場地規畫等著手。
國中	146	希望無論校內或外，都能舉辦多一些相關知識或技能的研習，讓有興趣的老師增加知能。
國中	152	希望健體課程可趨於多元化，除了課本內容，學校，社區資源外，也希望加入童玩課程，但這需要師資的配合以及經費的充裕。
國中	154	許多學校又將建教課程挪上生物課程的情況，請努理察查。
國中	184	1. 相關研習希望能夠增加 2. 重視建康與體育教學，增加教學結束 3. 給予充裕之教學經費
國中	191	針對各科之科任老師，可增加課程及師資，感覺健康課程每週一堂太少。
國中	193	健體課教師的員額能多一些。
國中	214	師資不足，是教學最大的困難點。

國中	246	健康為成功之本，增加體育課之節數，有其必要性。
國中	261	規模小的學校缺乏體育專任教師，因此再推行體育教學時或是訓練選手方面都存在一些困難。
國中	282	健康與體育應將分成兩門學科，以落實各項教學美意，避免淪入營養課程。
國中	289	在加強建體教育的當下，應針對身心靈方面做全方位的整合，希望以主題式的教學，一方面易於統整，一方面易於教學，才不致被課本牢牢綁住。也可以結合學校運動會或各項活動，用見縫插針式的學習，可能會比照本宣科來的活潑有趣！
國中	294	希望有體育專任老師。
國中	306	1. 教科書編制未能符合當前各校的設備、器材的教學。 2. 教師們無法要專任或行政之校師因授課節數、行政工作繁忙，很難再去參與成長研習，且一般課務需自理下，教師更不可能願意參加成長研習。 3. 學校常因現實面，健教不考試，而淪於配課，失去七大領域的均衡發展意義。
國中	353	健康與體育的好壞攸關一個國家精神的展現，期待上級政府機關好好重視規劃國中小之健康體育課程計畫。
國中	399	讓有能力(不見得是身份學歷符合)的老師任教體育科。
國中	503	可以製作教學光碟或提供一些補充教學資料給健體領域老師。
國中	522	School 健康與體育教師都為該科系專業教師較多，如果班級人數一職三十幾上下，反而是埋沒老師的專業，如班級人數少一點，老師反而不馬虎，也不會有舊觀念的「男生打球，女生聊天」的刻板印象。
國中	572	1. 器材設備不充分，學生上課受限。 2. 課程目標宜再明確，否則評鑑不易。 3. 師資不足，專業度不夠宜再多進修或增聘教師。
國中	577	1. 本校健體老師僅編配一人，人力略減不足。健體課程屬藝能科，教師多半需兼任行政孤坐，造成較無法提升教學品質。 2. 本校地處偏遠，學生家長皆在外地工作，由祖父母帶為管教，家庭功能結構不全。加上長輩教育程度落差極大，學商健康運動概念不易建構，乃是學校教育一大困擾。
國中	582	教了7年的健康與體育，真的認為以前國編版的上、下冊健康教育課本最好用。真的！真的！
國中	587	可多提供健康與體育相關的研習或課程。
國中	653	游泳課程的節數太少，能培養的能力有限，希望增加堂數比重。
國中	668	增加節數一節。
國中	695	健康與體育應分科，教材應統一，器材要充足。

國中	704	綜合課拿掉，多加一堂體育。
國中	776	時數太少。
國中	780	體能測驗同意實施，但不用「排名」，因為地域不同，沒意義，只會讓老師礙於壓力「作假」。
國中	788	課程要能深入學生經驗並建立良好習慣，除課程教導、課後作業或學習單輔助都很重要，針對學生需求給予不同的建議才是對學生有幫助，但目前授課班級太多，對於作業批改有一定困難。
國中	860	建議增加體育授課時數。
國中	867	健康與體育重不重要，大家都知道重要(尤其身體生病的人)，有強壯的身體才有美好的人生。但是生活週遭的環境教育或社會資源對於健體還是略為次等，學校都還是以提升文科教學為導向，讓身為健體教育者，有著一種無奈。望填寫這份文卷的研究者能多幫助健體的提升。
國中	881	總節數太少。
國中	893	請考量將健康納入基本學力測驗。
國中	898	增加課數至 4 節(體育課太少)。
國中	905	將在國際大型比賽得獎之選手培訓為教練來落實基層體育教育。

附錄六、「九年一貫課程綱要綜合活動學習領域實施現況與相關問題」北區焦點座談會會議逐字稿

壹、時間：民國 98 年 6 月 12 星期五下午 14:00 至 17:30

貳、地點：教育部中央聯合辦公大樓南棟 18 樓第 7 會議室

參、主席：方德隆主任、丘愛鈴副教授

肆、紀錄：郭又綺

伍、出席人員：

服 務 單 位	參 加 人 員	服 務 單 位	參 加 人 員
國立台灣師範大學公民教育與活動領導學系	蔡居澤副教授	台北市龍門國中輔導室	江海韻主任
國立台灣師範大學人類發展與家庭學系	林如萍副教授	台北市景美國中	陳君健老師
國家教育研究院籌備處	李駱遜副研究員	台北市留公國中	陳美菁老師
國家教育研究院籌備處	尤淑慧研究助理	台北縣新埔國中	林小麗老師
台北市立教育大學心理與諮商學系	熊曠助理教授	台北縣深坑國小	李岩勳老師
台北市弘道國中	潘貞吟老師	台北縣安康高中	陳美華老師
台北市螢橋國中	李素珍校長	桃園縣會稽國中	龍若蘭老師
台北市麗山國中	徐秀婕老師	新竹市舊社國小	吳秀惠老師

方主任：今天座談會的主題是綜合活動學習領域實施現況與問題，我們知道綜合活動在 90 學年度開始實施，這段時期經過課程綱要的修訂與公佈，那我們想了解一下綜合活動目前實施的一些狀況與問題。我們希望能夠提供課程綱要修正的依據，所以今天下午請大家來集思廣義，我覺得大家都是綜合活動學習領域的好夥伴，大家都有志一同、目標一致，今天我們想必會有豐碩的成果。教育部課程與教學輔導群綜合活動學習領域召集人蔡居澤老師也來了，謝謝！

丘老師：我覺得綜合活動可以活化整個台灣的國民教育，但是我們自己圈內人大家都有危機感，在升學主義的文化下如何讓活動性課程變得有活力，幫助學生成長，是很重要的。我們這個專案是接受國家教育研究院籌備處的委託，目的在將民國 90 年綜合活動學習領域正式綱要實施迄今 8 年多來，在學校教學現場上發生的問題可以提出全面性的一個檢討。因為民國 97 年修訂綜合活動學習領域課程綱要，已經掛在教育部國教司的網頁上，透過本專案研究，如果能夠在 100 學年度實施之前，研究發現課程綱要的內容需要提出修改、建議或增加的部分，我們也會在專案報告中提出。因

為本專案是整合型研究之子計畫，對課程政策具有重要的影響力，今天座談會的大綱所列討論題目主要是民國 97 年正式綱要中的重點，此外本研究亦進行全國 25 個縣市國民中小學教師抽樣樣本的問卷調查，希望以多方蒐集資料進行課程綱要相關問題的檢討。今天的焦點座談，請大家能夠多提供寶貴意見。

方主任：各位手上座談會資料左欄就是課程綱要的說明，右欄就是可能遭遇的困難和策略，可以提供大家思考，借用大家的智慧提供我們寶貴的意見參考。

丘老師：綜合活動的課程綱要的內容包括七個層面，另外加上課程實施配套措施的「行政權責」和「整體建議」，因為教師在填調查問卷時仍舊是實施 92 課程綱要，有些老師甚至也不知道 97 課程綱要，所以在基本理念上標示 92 課程綱要或 97 課程綱要。第二個層面是「主題軸與分段能力指標」。第三個層面是「課程實施」，包括 12 項指定內涵的實施狀況，以及合科和分科目目前的實施狀況碰到什麼的問題，第四個層面是「教材編選」，以前教師教學大多依據教科書，但現在大部分學校已經不採用綜合活動教科書，老師們在教材自編或是選擇教材時會遭遇什麼困難。第五個層面是「教學方法」，新課程綱要增加教學要領，大體上還是體驗、實踐跟省思教學三部分，因此在問卷中列出教學方法和教學策略。第五個層面是「教學評量」，我覺得 97 年課程綱要修的比 92 年課程綱要更明確，包括修實作評量、口語評量、檔案評量、高層次紙筆測驗等質量並重的四種評量方法。92 年課程綱要的評量方法偏向教學實務的質性評量，採列舉式例如教學日誌、研究報告等較容易遺漏，。如何兼顧質與量的評量方式，教師的評量負擔是否很重，如何落實多元評量？第七個層面是「師資安排」，以前師資分一般專長跟特殊專長，一般專長就是指所有人都可以教綜合活動，特殊專長就是指原來家政、童軍、輔導三個專長教師的專業，97 年課程綱要把它分國中跟國小兩類師資，如果你不是專長老師就要修 36 個小時研習課程，但是我也擔心這 36 個小時是否具強制性？蔡教授有規畫一些初階及進階研習課程，我們可以在課程綱要內容做怎樣的建議以便較容易落實，課程綱要的宣示如果沒有強制性，幾乎會變空的放在那裡，大家還不去參加研習，這會很糟糕。第八個層面「行政權能」的配套措施，比較從課程管理的觀點來看，因為課程三級管理包括教育部、地方教育局和學校三方面的互動部分。目前教育部大概只管到課程綱要內容，地方教育局基本上將綜合活動議題化，學校推海洋教育就是放在綜合活動課實施，如果校本課程、閱讀等都放在綜合活動課程來做，我們在課程綱要中是否要對各縣市教育局處提供什麼建議？學校層次權責方面，有沒有提供一些適當的教學資源，例如，專科教室或活動設備等；此外，綜合活動之前有教科書，現在各校都不採用教科書之後，到底綜合活動採用教科書或教師自編教材，學校課發會要如何掌控教材之品質？上述問題，是否需要在課程綱要中做一些規範？這也是可以考慮的。

蔡教授：我先發難，拋磚引玉，我覺得比較嚴重的應該是在第八個層面「行政權責」，因為根據觀察由於現在少子化問題很嚴重，我最近看報紙報導 97 年出生率還在惡化當中，因此我建議就是說因為現在在縣市教師總量管制，總量管制如果合理的話應該他去評估每一個領域，要少多少，那現在各縣市比較的情況就是說從綜合活動先管制，

這可能是學校的問題，這個其實教育局處跟教育部都應該要配合，就是說綜合活動能夠正常開缺。比如說總量管制完綜合還可以開幾個缺要盡量正常開出來，因為現在有一些縣市它代理代課老師可以開放到 30% 出來，這其實它有很多缺它是不開出來，尤其是綜合活動的缺，所以我覺得如果能建議的話，從第三點學校來看，沒有錯，學校要完全聘用符合綜合活動專長的老師，但是從教育局處來看他們必須要，就是各個領域要均衡的管制，不要說只有管制綜合活動，優先被犧牲了。站在教育部的方面，就是它要推動配套措施，譬如說要監督現在綜合活動學習領域老師的比率是多少？因為有一些縣市真的很低，有些是配課由代理代課教師來上，今年我們也曾經努力提案，但是我發現時間已經太慢，因為各縣市的缺很早就確定了，所以這一點我相信問題會再嚴重下去，因為到今年年底少子化的問題都還沒解決，聽說今年的小孩還會再少 1/3 所以這個會繼續惡化，但是站在我們這個領域的立場是不要變成我們領域惡化，因為說只有我們領域不開缺其他維持正常，其實我們會絕種，沒有人消滅我們，我們自己會絕種，所以我還蠻關心這件事情，這件事雖然跟課程綱要沒有直接關係，但是影響也很大。

方主任：我想這是師資的問題，很重要，依專長開缺，不過這有時候也是縣市政府的權責，這有點困難度。

蔡教授：但是教育部如果有配套措施我相信自然也會重視，因為現在縣市政府是丟給學校，若以學校來考慮它會優先管制。

方主任：蔡老師這個建議應該很重要，屬於問卷中「師資培訓」層面，不管是第二專長還是職前培訓都很重要。

陳老師：我接著蔡老師的話，我覺得教育部應該要按照比例有這麼多綜合活動學習領域的師資，應該進行評鑑。我記得應該是去年還是前年，聽到教育部說準備要做一個評鑑。對各縣市教育局做一個評鑑，看國中小學師資包括綜合活動領域的師資是否足夠，可是好像也是聽聽而已，結果也沒有說出來。我覺得如果有評鑑，就像現在規定每個學校或每個單位都需要有聘用多少個有殘障手冊的人一樣，沒有那個百分比之後，就一定會禁用，我覺得師資培育的部分反正緩不濟急，不管培育有或沒有，反正不開缺你都沒有用。

林老師：我先接君健老師講，教育部的統合視導，規定各縣市一定要比例增加，譬如說今年只有百分之五，它希望你明年是百分之六、百分之七，所以它是有規定，但是在我們綜合活動學習領域，覺得它推動的速度比較慢，所以今年推動「共聘」的機制，但是我們很擔心「共聘」體制，年段式的實施而不是長遠式的實施，所以我們還是在努力地交涉這部分，第一、一定要去管制總量的需求，不是只有一個領域不開缺，其它領域都照常開缺；第二、在合科、分科教學的第一點，我剛開始有點誤解，採取分科教學每週授課時數過高，這好像在講學科授課超出了，其實第二逗點後面應該寫「教師每週授課時數過高」，不然我會覺得我們的節數本來就是很少了，不然你怎麼會說我們一個班級上太多，不然這裡會誤解。現在教師準備開始課稅，然後教

育部擬定的配套措施都會把經費弄在教育上面，但是一直以來我們在訪視時，綜合活動學習領域的教師都一直覺得這是蠻不平衡的事情，為什麼我們綜合活動學習領域教師就是上 22 節課，其他學科教師就是上 20 節、16 節。

方主任：對，這個我們有很多人提出來了。

林老師：所以這一點我覺得應該是從中去了解多元評量的方向性，而且本領域在自編的部分就比其它領域更高，活動性要做的部分又比它領域更高，冒險性又更多，為什麼我們一定要上比其他領域多那麼多的課程，我覺得授課時數這個部分應該要趕快找一個時間再討論一下。第三點、剛才教授提到說「現在」大部分學校不用教科書，講現在就不一定了，因為活動課程在過去也是！教科書都是參考，所以現在也是一個參考，所以我認為您剛才提的「自編教材」部分，我知道有很多縣市政府其實有一條規定，教師自編教材、學校校本教材需要經過課發會通過，還要通過教育局處的審議，一般來講它有那個命令，但是實際上很多都沒照這個命令去做，尤其是有些規定是有，但是我希望它未來的發展能夠多元化，就是自編教材是很好，如果說我們都沒有用教科書，其實還是很多學校都是有選用。

女老師：我幾年前曾經有做過類似這樣的座談，詢問過老師說學校還是要買教科書，因為家長要求一定要有教科書。

女老師：沒有教科書怎麼像是在上課。

女老師：對～！

方主任：包括活動課程。

女老師：對。

方主任：謝謝，我們在另一個專案也有老師一直在提的就是「領域平權、科科等值」的理念，數學老師少上個四節課，國文老師再少個兩節課，然後體育老師再列入底下有個二十幾節課，這確實已經是多年來的問題了。那新課程實施有沒有考慮到這個問題？這是從民國 90 年課程綱要開始都沒有考慮，沿襲著舊制度，就是說每個領域老師的基本鐘點時數都不一樣，主科和綜合活動領域和藝能科基本鐘點時數都不一樣。

女老師：導師專任、國文領域專任老師 20 節，藝能學科像體育、藝能還有綜合活動領域 22 節，或像台北市就 21 節，這個部分其實就是不太公平。

女老師：各縣市有一個 rang，例如，台北市統一為 21 節課，不讓學校有為難的情形。

方主任：21 其實還算有調回來一點點啦，所以台北市是比較人性的。

女老師：我覺得授課節數下放之後，很多都是比較窮的縣市老師節數較多，所以既然是全體教師課稅，為什麼不能全體來規畫授課節數？一定要下放給各縣市決定。

方主任：寫黑板固然辛苦，但是戶外課其實也辛苦啊！

女老師：我們擔心的安全問題其實蠻嚴重，前一陣子有老師帶學生去戶外，結果發生意外，尤其我們這個綜合領域常常有戶外課程的帶領，這個就會潛在的讓老師覺得有一些非常不可預料的危險，教師會卻步。你看以前老師就會樂於對學生說，喔！考完試帶學生去郊遊，現在老師都不敢，所以在這種情形之下，我覺得授課時數必須要替這些老師設想，有一段時間我記得曾經有說授課時數分導師跟專任兩級，沒有什麼學科之分，獲得蠻多老師認同，可是不知道為什麼又沒有了，希望能提出一些建議。

女老師：其實在上課任課節數基本上是分成三級。專任國文老師 18 節是最少的節數，然後接下來所有的學科領域一律是 20 節，然後藝文領域包括健體、綜合活動和藝文領域原來都是 22 節，可是健體老師去教育部吵，所以後來健體就改成 21 節，除高雄市、台南還有台北市不太一樣以外，大部分縣市都是採取這個標準，各地的人事局是這樣做，如果學校排課不是排到最高標，你不能領代課鐘點費，也就是說今天老師你要排到你這個領域的最上限，你才可以領代課鐘點費，所以所有的學校幾乎都是排上限。

方主任：所以我們綜合活動老師平均還是要上 22 節。

女老師：對，一定要上 22 節。

丘老師：那麼課程綱要推動「協同教學」，老師們可以利用什麼時間討論？

女老師：基本上按照九年一貫課程法規，每個學習領域每週會根據各縣市教育處的規定，每個領域有不同的領域共同時間，縣市是統一的，那個時間就是領域教師共同討論的時間，就是教學研究。我們當初曾建議將來課稅之後，把那兩節教學研究會要求做到一定的程度，然後這兩節納入我們節數中。

方主任：這兩節課把它退掉，其實又多了 1/10 的綜合活動老師，就是 20 作為基數，那兩節課多出來，就可以再多 1/10 的老師，數學是這樣子，對啊！沒錯吧！這樣就可以多 1/10 綜合活動的生力軍。

男老師：不過目前政府的教育政策沒有往這個方向看，現在是用降低班級人數去增加老師，班級人數每降低一個學生，就要增加很多預算，現在就是不考慮 29 人，就是降到 29 人好像是一個極限，沒有聽說有降到 29 人以下。

方主任：有些偏遠的地區就不到 20 人，五個、六個、三個班，都要被併校了。

女老師：班級人數要看地區啦，像台北市的偏遠地區國中以及家長社經地位比較低的國中，像大同區那邊有的班級就不到 20 個學生，但是因為它必須要維持一定的班級數嘛！所以班級人數就降低，國小更慘，國小一班 10 幾個學生。

男老師：那個不是平均的現象…。

陳老師：我退休的那所學校只有 42 個。

女老師：城鄉差距很大喔！

丘老師：我想請教大家有關基本理念跟課程內容這兩個層面問題的意見，因為在 97 年課程綱要的基本理念的文字敘述是「綜合活動學習領域善用知識統整與協同教學」，綜合活動是「活動性課程」，需要進行經驗統整與社會統整，現在只提到知識統整，各位覺得恰當嗎？如果是其他的學科，我覺得沒有問題就是知識統整，然而綜合活動學習領域在進行活動時，除了要統整社會、自然或者是語文領域的學科知識到活動中進行，我覺得還要進行經驗統整、社會統整，然後協同教學。例如，協同教學進行社會統整，教師可以讓社區的人力資源，像是圖書館、郵局局長等共同參與課程發展。第二、97 年課程綱要的課程內涵架構是 12 項的「核心素養」，89 年暫綱稱為「指定單元」，92 年課程綱要稱為「指定內涵」，現在變成 12 項核心素養，可是高中綜合活動學習領域課程綱要卻採用「核心能力」，造成國中、高中課程綱要不一致；其次，各領域「能力指標」的功能就是要達成十大基本能力，綜合活動原來的十項課程內涵都是用「活動」的方式出現，例如，家政教育活動、野外休閒與探索活動，新課程綱要採用「核心素養」，比較像是從閱讀文字當中去產生一個世界的連結，然後再培養出能力來，可是綜合活動它也許不需要透過文字，而是透過經驗的活動課程，在活動當中產生省思，這些省思可以用說、寫、唱的方式進行，最後內化之後產生意義，就會在日常生活中去實踐，我覺得改成十二項「核心能力」，就可以與能力指標連結上了。

女老師：「核心素養」是根據當時國民核心素養的研究，後來再把它提案放在課程總綱中，所以並沒有特別去討論核心素養的意涵。

丘老師：國民核心素養的研究中是否會解釋什麼是「核心素養」？然後課程微調小組直接就說是綜合活動的課程內涵，然後把「活動」兩個字直接拿掉，教師當然就會照學科方式去教，譬如，老師在 100 學年度依照新課程綱要實施「社會關懷與服務」核心素養，綜合活動的精神是真的要去體驗、省思與實踐，是否會變得像社會學習領域一樣去教什麼叫「社會關懷」，然後告訴學生應該要服務，服務可以得到什麼好處，注重認知但卻造成「知」和「行」不一致。如果課程綱要標示出是 12 項「核心能力」，教師可以用認知方式去教，可以用情意方式教，也可以用實踐方式去教，教師把學生能力帶出來可使用的教學方法就比較多元。其次，綜合活動學習領域的課程內涵由原來的 10 項內容增加為 12 項內容，主要增加的內容在「生活經營」主題軸下的「生活管理」、「生活適應與創新」、「資源應用與開發」等三項，以及「社會參與」主題軸下的「尊重多元文化」，這四大主題軸看起來似乎是原來四個科目的拼圖，「自我發展」主題軸是輔導活動，「生活經營」主題軸是家政教育，「社會參與」主題軸是團體活動，「保護自我與環境」主題軸是童軍活動。這個綜合活動的課程拼圖是否完整呢？

女老師：我覺得綜合活動的課程拼圖不是這四塊，綜合活動領域應該是一個新的形象，我們應該去思考學生應該有的生活實踐能力，然後進行分析、歸納和整合起來成為這四個主題軸。因為如果我們看「生活適應與創新」的核心素養，小學低年級做的是分享學前與生活上做的事與想法，然後到中年級有家人休閒，家庭事務只是它四句話裡面的第一句話，我是這麼認為的啦！我並不認為這四個主題軸依就在切割這四個

版圖，我覺得大家對 12 項核心素養的解讀不同，所以才會導致我們的想法不一樣。其次，我想回應老師幾個問題，第一個就是為什麼要叫「核心素養」不叫「能力」，我不知道我的想法對不對，因為我也不懂英文，我從中文的字面來解釋，我覺得「核心素養」包含認知、情意、技能的集合，而且它更重視情意的部分，如果是「能力」的話，雖然也包含這三個，可是較偏向技能，這是我的感覺。其次，我覺得「活動」兩個字會限制綜合活動學習領域在實施上的可能性，譬如說我們要做「家庭生活活動」，難道我不能用別的活動來取代這個活動的能力指標的實施方式嗎？我不知道我的講法是不是很能讓大家了解，所以以前好像說我一定要上某個家政的單元，可是其實現在變成是打破學科界線，教師應該從能力指標去看，這是我自己的解讀。再者，我想呼應小麗老師剛講的座談大綱資料的第三頁，「課程實施」層面中的分科與合科教學，分科教學的時候每週授課時數過高，其實我覺得是任課班級數多，因為不管合科或分科它該上 21 節就是 21 節，現在問題的關鍵是如果我現在是合科領域教學我可能只要上七個班，但是如果我上分科教學我要上 21 個班，教師的教學負荷量差別是在「班級數」而不是授課時數。

女老師：你問每個老師授課時數會不會太多？他們一定會告訴你是的，但是我覺得可以去討論的是第一有沒有同工同酬？如果別人也教這麼多，我也教這麼多，那沒話講，我覺得授課時數應該要跟其他領域比較，然後討論是不是同工同酬，它跟分、合科沒有關係，討論分合科，其實要討論的是因為分合科造成的授課班級數多少，教師的教學負荷量其實是不一樣的，為什麼很多老師還是喜歡分科？因為一節課的教學她準備一個進度；教師合科教學，一週要準備三節課的進度，教師的備課時間要加三倍，評量時間也要加三倍，所以類似這樣的差異是要看老師怎麼去看待這樣的教學工作。

男老師：我補充一下秀婕老師剛剛的說法，其實當時會將「活動」跟「指定單元」拿掉，其實是因為綜合活動領域很容易讓人家以為這是一個辦活動的時間或是它只是一個教學法，因為大陸和日本遇到的危機，就是綜合活動只有議題化而沒有領域內涵，所以當時會做課程綱要微調，說實在的，一個很重要的想法其實就是要把課程內涵放進去，這個內涵會比十大指定單元或活動重要，表示本領域是真的有我們要教的內容。其次，關於「素養」方面，我的想法和秀婕也很接近，因為它比較偏向情意跟技能兩個，即使是認知、情意加技能，因為像現在公民教育也都強調公民素養，不是強調一個能力而已，其實它就是經驗，它就是知識、技能、情意加起來的，這個結構就是要告訴別人說我們有要上的內容，我們的危機就是很多人認為我們都是上其他領域的內容，所以有一天其他領域採用我們的教學法去上，我們這個領域就不需要存在了。這與當時課程綱要起草也有關係，因為當時起草就是想這個領域有一天會消失，所以這是當時一開始的矛盾，因為當時起草人的理想是每一個老師都是綜合活動的老師，所以只要教師的教學法符合我們領域基本理念--實踐、體驗、省思，然後兩個領域合起來就叫綜合活動，可是這樣講就是泡沫化的。但是我是跟他講有啦，這個理想五千年後會實施，所以當時國父也沒有反對共產主義，他只是說

那個五千年後會產生，所以我們現在也不是說這樣講不對啦，可是短期內台灣不出現這個現象，就是說數學老師跟英語老師一起去辦一個符合我們基本理念的活動，當然機率不是0，大概是百分之0.1左右啦，但是由於是這樣，我們就需要有我們的內涵，然後第二個就是他們不太可能做到，所以很多事情都有歷史的背景。

男老師：我看到這個專案研究的目的是探討九年一貫課程綱要綜合活動領域實施現況與相關問題，感覺上應該是針對民國九十年綜合活動領域實施到現在遭遇困境跟解決策略，可是問卷中的問題也包括九七課程綱要微調後的內容，原則上九七微調後的課程綱要目前在教學上是還沒有實施的，目前我們都是用九二課程綱要的內容去實施。

丘老師：本專案研究其實包括回顧跟前瞻二部分。不能等到九七課綱實施後再問遭遇困境，做研究應有前瞻性，因為課程綱要一實施可能就是十年。

方主任：我們可以根據這八年的經驗，然後再去看新課綱一百年的實施合不合理，以大家的經驗應該夠可以看出來。

丘老師：九年一貫課程綱要綜合活動學習領域的「現況」是進行問卷調查時，對現場老師來講它就是當下的看法，可是焦點座談的與會教師和綜合活動輔導員就會比較深入，因為大家都熟悉新課程綱要的變革。現場老師針對教學實務上的看法，可以提出自己的一些意見，我會針對調查問卷中滿意度較低的題項內容進行討論，譬如「協同教學」很困難做到，就可以進一步研究如何解決困難？我覺得九七課程綱要的基本理念強調認知性的「知識統整」，可是課程綱要接續的內容又強調要以技能和情意為主，如果基本理念包括「知識統整、經驗統整、社會統整」，就是理念稍微大一點，然後再達成具體的能力指標，就可以讓教師有活化教學的源頭活水。

女老師：我想回應老師剛剛講的「知識統整、經驗統整、社會統整」這個部分，其實我覺得九二課程綱要基本理念的範疇太大了，包羅萬象，我是覺得比較可以具體些，讓老師很清楚的知道「知識統整」不是只侷限在知識部分而已，其實它有技能和情意部分。事實上所謂「經驗統整」可以透過後面的體驗、省思、實踐的過程來實施，我可以認同和接受我們再加上一個「社會統整」，可是如果把所有要統整的東西都涵蓋在內的話，那我們領域實在是太偉大了什麼都要包含在內，我覺得這個範疇又像以前一樣又太大了。

丘老師：九七課程綱要的課程內涵清楚界定綜合活動就是要教十二項核心素養的內涵，與九二課程綱要所說綜合是「萬事萬物」有所不同，之前十項指定內涵是佔教學時數的百分之十，的確是無所不包，但是九七課程綱要就直接說明綜合活動領域就是上這十二項核心素養的內涵。

女老師：可是這十二項核心素養的內涵，你要解讀的話範疇也很大喔！

女老師：資料第二頁善用「知識統整」與「協同教學」之後是句點，但是九七課程綱要中不是這麼說嘛！它其實是在善用知識統整、協同教學引導學習者體驗、省思、實踐等

等…，如果你也把經驗統整跟社會統整寫進去了，尤其經驗統整寫進去了，其實後面那句話就會框起來，因為你已經講過經驗統整，後面又透過體驗省思在講經驗統整，因為你把它打句點，所以會覺得很奇怪。

丘老師：我在寫綜合活動的理論基礎時，我會把「經驗理論」放進去，因為我們在實際教學時就是如此，一般老師會認為基本理念特別標示出「知識統整」，代表綜合活動的認知性很強，下面當然還有逗號包含很多說明啦…其實我們是很均衡在發展。

男老師：基本理念其實是很結構的寫法，第一行講「知識」，第二行講「技能」，第三行講「情意」，第四行就是「實踐能力」。它為什麼要講知識統整，因為我們要統整其他六大領域的知識，但是它後面其實還有強調要引導，要建構內化意義與涵養利他情懷，因為微調課程綱要的特色就是它每一段話都有它的邏輯，像是四大主題軸的課程目標，每一個課程目標裡面三句話，每一句話都是代表一個核心素養的說明，這是課程綱要的特色。雖然我們不是寫課程綱要的人，但是我們猜測其想法，其實我也說不要怕與其他領域重複，就是我們去統整它們的知識部分，所以知識部分有重複是正常的。

女老師：我想問就是您剛剛在講那個素養，您在敘述時就有講到說，其實這個素養裡面應該是含有什麼能力啊等等之類的，也就是說當初為什麼會改成素養，其實它本來很想用十二項核心能力，但是你想如果它寫成十二項核心能力，就有人會一一跟後面十二項能力指標不同，第二個它就會覺得說它這幾項比較重要嗎？它真的是大於能力部分，所以當初他十二項核心能力它的本質，所以…素養…知識啊技能啊情意…包在這裡面，所以當初可能就是因為這個樣子…如果你在寫核心能力人家可能會覺得說，後面不太重要。這裡是核心重點，所以你們說它現在要改成核心能力有一點不一樣，但是我們當初會認為說因為我們，它這樣發揮比較大。

丘老師：因為我那時候看九七課程綱要是把十二項核心素養和能力指標做一個對照表，所以我的想法是這個核心素養跟能力指標要直接相關，能力指標是為了要達成十二項核心素養，所以只要能力指標去達到這個能力就 OK，那新創一個名詞對現場老師來講，它並不會認為核心素養跟能力指標有很密切的關係，可是我覺得它具有目的一手段之間的關係，能力指標之真正的目的是要把素養給教出來、那個能力教出來，所以我才想說你就直接用能力跟能力指標去做掛勾，同時注重邏輯的關聯性，那個十大核心能力接下來的附錄，都是在講兩表之間的配對，它在轉化成教學活動設計的時候，他也很清楚他跟誰九貫的那個以能力指標帶出學生帶得走的跟整個上位的總綱它也可以。那素養它真的是很大，很大我是覺得所有的七大學習領域都是要培養現代國民的核心素養，它可能指涉不只是綜合活動。

男老師：總綱另外有十大基本能力。

女老師：我補充說明一下就是剛剛老師提到的十大基本能力喔，當初我們決定到底是要用十大核心能力就是我們那個要核心素養還是要核心能力的時候，其實就是在微調小組

裡討論非常久，就是像裡面所講的到底是要用素養還是要用能力這兩個名詞，後來決定要用素養的原因就是剛剛講因為我們還有一個十大基本能力，這個地方所以你這邊能力這邊用能力的話其實那老師的 confuse 會更大，所以我們後來才用素養，素養後面才用能力指標這樣子。至於後面有這麼多的細部說明其實他是回歸一個很重要的就是它綜合活動領域一開始剛開始課程綱要在兼綜合領域的時候都會…坦白講我覺得那個基本上啦我要回歸一個我當初我最大的感覺，基本上一夜情就是被指腹為婚的感覺，就像說你們這樣然後也沒有問過當事人的同意，自己弄得好像很合的樣子，是說把別人的願景當作自己教學可行的步驟後來發現其實也蠻合的。說句老實話，可是回歸到學生學習的立場，四項綜合領域的確是有他的必要性和對教育現場的需求性，那回歸老師今天為什麼會寫這些困擾我覺得還是回歸老師自己的專業包袱，如果說我們今天所有的課程改革，其實我們仔細看這些東西，其實就是站在老師是哪個科系畢業的，我要對號入座我要連連看連到哪個領域去教學，所以才有這些困擾，如果你今天是站在學生的立場去看學生到底要學什麼的話這些都不是問題，對！今天不管是領域教學或是分配教學都是站在學生立場，還是老師會不會教的問題，所以回歸剛剛丘老師講的素養的問題，這個素養我覺得你要它放大看也可以把它縮小看也可以，你十大基本能力的話，其實坦白講我不在學校學習我基本能力照樣學的好，有些媽媽教得好的話，能力教的比老師的還要好，那也都是可以的，所以我會覺得說我自己啦就一個不論是在微調小組或是在課程綱要小組自己說綜合活動領域，因為我也參與到好幾個領域的就是在課程綱要討論裡面弄出來的東西喔，但是我覺得綜合活動其實有很大的一個目標，就是因為大的一個核心概念，就是我們站在學生的立場，但是我必須講有很多領域是站在他們的勢力範圍區以及他們的學生或是師培機構的學生到底有沒有出路，所以其實表面上是在擴張，事實上他只是在重疊喔，那個吹得很大表示自己很厲害其實事實上是在重疊裡面的內容啦，那我覺得從我們的宗旨下來，從綜合領域到底要培養學生生活實踐能力一直往下推其實我覺得它的邏輯性非常夠，而且我覺得事實上絕對是具體可行的，但是如果再做些調整，其實還是有調整的空間，可是我覺得課程不就是這個樣子嗎？我覺得這個微調其實上對中華民國的教育改革其實是很大的一步，很多都是繼承老師的意見，然後去編成教案而不是像當初你看我們兩個覺得不錯，就把我們配在一起，後來覺得配得還不錯，但是我覺得也不需要讓別人來指定吧，這是我個人一路走過來的感覺。

男老師：主任！如果要回歸你要做的能力，其實就是描述學生能夠表現的能力，啊老師怎麼去促成他啊，那當然綜合活動要繼續努力。

女老師：其實更坦白講，十大基本能力是要給教授、給老師用的，就是你教學的人際，要用是不是你真的能達到，我覺得那個是給我們用的，給當初你所謂的專家學者你到底十大能力你自己有沒有。

女老師：我自己在看微調課程綱要的時候，我自己也會覺得他素養跟能力指標之間的層次很清楚，我自己看，反而會覺得更清楚。因為他是比較大的素養，然後在進來到具體

的能力，然後我就覺得這是一個能力，這也是一個能力。它是涵蓋在它的底下，所以我通常會覺得這樣看很清楚，對，然後那個脈絡很清楚。

女老師：丘老師有提到第五頁「師資培訓」的問題，對，事實上在我們的新課程綱要有提到希望能夠擔任的評審老師呢～除了她本身專長原有的證書以外，還要去進行相關課程的研習，對，事實上在當初九年一貫剛開始的時候，他也有要求每一個老師對於新課程綱要，就是那時候九年一貫要研習十八個小時，但是問題是你們研習之後又怎樣，有做考核嗎？沒有，那我現在想要提到的是說，一般的老師他們會覺得這樣的規定有沒有一個評鑑的機制，或者說有沒有相較於其他的領域也要有同樣的，因為我們在教學時數上已經比其他領域更高，然後我們現在只要我們一轉換一個新什麼又要我們去研習，那其他老師有沒有換證這個問題，其他領域如果像我們要的是不是要希望增加他的一個專業能力，所以事實上一般現場老師對這樣的一個規定其實是蠻反彈的，就是剛剛講說對於評鑑那沒去又怎麼樣，事實上會想要來的，是對教育有良知的老師，可是問題我們現在要鼓吹的就是希望要拉拔那些跟不上來的老師，事實上更應該來研習，所以相對我覺得這個效能，如果不能參與研習到底要怎麼說服老師參與，如果說不能是強迫或者是獎勵，如果說可以去說服一個我也搞不清楚，因為我不知道這樣我們怎麼去說服老師、去請求他們說要他們要開一下這一個。

女老師：這個我們在教育部的一個會議裡面提出來，希望參與 98、99、100 年的時候，我們分別在綜合活動領域達到什麼，多少老師去研習一個案子，結果被打下來，跟你講的原因是一樣，他說這是一個懲罰老師的機制，而不是一個獎勵的機制，她說其實妳只要去考評他其實為什麼，因為鄉土現在也在做這樣的東西，然後搞得沸沸揚揚大家都很辛苦，所以也很擔心我們這一次再提這樣的一個案的話會造成老師他們的壓力，所以上面把我們那個案打下，希望我們要再回來研究說，就像你說的獎勵啊，怎麼樣獎勵措施，假設今天這個老師他有修了這麼多個學分，將來或許她他有第二專長的話，那超額編配的時候超額比率的時候，他或許可以優先不要被超出去那個就是一個獎勵措施，那目前仍在研擬當中，也是說我們也許有努力在做，但是他這個東西仍舊有那個困難度，另外一個是第二頁的一個問題第二大項的二的三，依據分段能力指標來設計課程與教學活動時會有所困難，這一句話是指什麼？

丘老師：這個是那個九二課程綱要在做的時候，九七課程綱要還好啦！九七課程綱要因為他把它在那個寄戶嘛，因為一個能力指標裡面，它包含有很多個、逗號之前它可能就是一個能力，然後九七課程綱要的時候他是有那個細項說明它那個 1-1-123 這樣，可是目前在實施的很多老師它就會發現其實教科書啊教科書他對應前面一部份他就說他跟這個能力指標有關，其實大部分是設計完教學活動之後，再去套那個能力指標。

女老師：所以你第二頁的第二的一是在講，您現在講的話，但是他的三是不是另外一句話。

女老師：那這個是指九二課程綱要還是九七課程綱要～

男老師：九二課程綱要啦。

女老師：那因為您現在這樣子去寫我實在是不知道哪些是屬於九二課程綱要哪些是屬於九七課程綱要，只是以現場老師來寫他絕對是寫九二課程綱要，因為他不知道九七課程綱要對不對！

女老師：我補充說明，我不曉得別的縣市到底怎麼樣，但是以台北市我們學校來講，其實我們都已經在講新課程綱要已經出來了，領域召集人基本上都拿到新課程綱要，如果老師還活在九二年代當然他就會覺得那是很…。所以事實上老師在寫這個的時候，其實是不是曉不曉得他有一個九七新課程綱要在裡面。

丘老師：所以問卷的前面就是有稍微對 97 課程綱要做一下描述這個樣子。

女老師(激動)：對，其實讓大家知道現在有九七新課程綱要，現在到底你九七新課程綱要的了解，你到底停在九二課程綱要還是，你知道你知不知道你已經做調整了，如果它完全不知道做調整，她當然會覺得這是很有困難如果照以前這包山包海包三年，又不是包大人這樣。啊如果看新課程綱要的話，其實我覺得她如果是專業性夠一點的老師或者是對他的課程就是比較關注的老師，它應該覺得那是比較容易上的。

女老師：我們第六頁的二的二，這裡寫教育局是以有規劃教學評鑑研習以增進綜合活動學習領域之教學評鑑 這個意思是指從九二課程綱要到現在已經很多教育局處，教育局處喔 不是 教育局處辦的喔 是嗎

丘老師：很多老師反映教學評鑑其實是有做學科啦沒有做教學評啊，其實是教育局處它們在做校務評鑑的時候不會去做不會去做綜合，但是我自己的感覺是說綜合活動後來已經議題化，比如說細節也放進去啦什麼人權也放進去閱讀也放進去～什麼都放進去，那校務評鑑的時候他其實也會評一些東西是，我覺得它是用活動方式去呈現，所以它叫做議題或是學科，比如說國文延伸出來的閱讀。所以我只是寫一下就是看看有沒有限制他們在做這個教學評鑑。

女老師：我再補充一下大概幾個議題後不是只有綜合領域才有。對各學習領域都要的，所以並不是綜合活動領域才要去做。對對對，所以事實上高老師提到的那個評鑑，有關於評鑑，教學評鑑問題我就想到一件事情，所以說綜合活動領域現在的現實狀況是配課配得很嚴重啦，就跟健體一樣，那請問一下那個老師的評鑑到底是要評她教師證的那個科目，還是要評它配課，那他配課的量大於他本來的專業科目的話那到底要評哪一個，我覺得這個地方其實是他對啊～如果我是配課老師的話是不是你那個項目應該被評鑑，你的教學精進是不是應該被評鑑。

丘老師：我覺得不曉得他們現在對內的教師專業發展評鑑裡面那個領域各科的評鑑裡面，是不是還是只有學科的評鑑，各領域都有（大家一起講），如果每一科都要評鑑，像這個問題是不是有規範，照理來講配課的部分應該不是她教學評鑑的部分。

女老師：沒有那這樣應該也要評鑑配課啊，那這樣的話其實你如果沒有去評鑑配課的部分的

話，那你憑什麼被配課，老師我想接在海韻主任後面講就是說，其實～我們師資最大的問題是配課多，就是專業的人太少，所以整個課程實施的狀況，其實因為教的人都不會教，他不是這個領域的專業，所以他就亂教，然後當他看到綜合領域就一團混亂，所以不管是九二課程綱要還是九七課程綱要都不太符合課程綱要想要的那個樣子，因為事實上，像有些學校，比方說數學領域每個老師就差兩節課，那就像你們班的綜合兩節好了，然後讓他拿來上數學啊，所以其實這個有點變成懸缺了，這個領域在很多真實的狀況下，他就，不見了。所以說當我們要看他的真實的時候，雖然我們問卷發放的對象都是現場的綜合領域老師。可是他可能只呈現全國的百分之四十，或者是一半，甚至更低。對，因為根據統合視導的結果，該縣市內，合格的師資，超過九成的，全國二十五縣只有兩個縣市，以國中來講，只有台南市跟台中市，而且他還不是看你有沒有實際授課，他是看人數，然後這裡面有多少人是在兼主任兼組長，然後沒有課的，他所以說全國所有的領域當中，師資最缺乏的就是本領域。所以我們在看課程實施現況的時候，我覺得配課那一塊是很需要被看到的，這是我第一個，這部分第一個意見。第二個意見就是，集合這個部分我想談的是第四頁，教學方法裡面的那個四，教學困境這裡講到教學困境是說教案設計及教學勢力不足時影響教師增能，可是我覺得不是這個問題。我覺得教學的困境喔！其實各縣市老師他們最想參加的確是教學活動什麼的分享、教學法的精進，這方面增能其實是很夠的，對專業的老師來講這方面是比較夠的部分，他其實比較不夠的是其他的。嗯，由這對各個專業的老師本身這個部分已經不是問題了，這個問題是對於那些配課的老師這是很大的問題。他沒有模仿的對象，那在學校裡面是半個正式老師都沒有。全校皆配綜合領域，然後真的，嗯！

林老師：主任這個是老師寫的還是您的想法，現場老師的調查問卷，還是您想到的。

丘老師：這些問題是我們彙整的 109 篇碩士論文，目前沒有博士論文，以及國科會專題研究報告 12 件，共計 120 篇研究中彙整出來的問題，大部分研究採調查法進行，就是剛剛講的，那調查可能沒有抽到那個針對真正反應的部分的事實，所以我認為他很可能是比較積極的樣子，因為我覺得，碩士論文，對對對，會有一個問題是時間點，所以現在這個時間點可能碩博士論文的話，會跟前幾年有很大的差異

女老師：所以你現在講現況的話，我不認為他應該。因為你要上網去抓，我們本領域得獎的教案設計，而且在教育部今年教案甄選，我們收到七十多件，教育部其他領域說，你們怎麼那麼多件，每次參加綜合好像滿多的。像台北市政府行動研究教案組，也是綜合收最多。而且網路上你要搜尋本領域的教案設計這個東西真的非常的多，那我們在徵稿的那個稿件的比例上，我覺得不會輸給學科的比例。那其實還是有城鄉差異啦。我覺得綜合活動那個曉莉講的那個得獎，我們會發現都是在都會地區。台北市啊，城鄉差異起碼他都還有課本啊，課本本身都是教案，以高雄市來說，他們是不買課本，他們是用配的，他們還是可以拿舊課本啊！老師還是有一套舊的，沒有沒有，他們不買課本，高雄市是他們全校買幾套，可是他們會比較希望，比如說有沒有現成的，一片 DVD 就告訴我探索教育怎麼教啊，情緒教育怎麼教，壓力如

何抒解。可是基本上他就不應該是這樣教。對啊，如果要這樣教那就教學錄影帶就好了！那就還是回歸，還是配課老師問題。我們問卷可能統計出來之後，我們那個基本資料欄那個地方，你的專長領域是什麼，如果他沒有勾選，那大概是配課老師，那配課老師假設他這題分數，都是答零的話。那很 ok，那就知道了，這個問題就是可以問老師的問題，那我覺得這個地方其實老師我覺得不是只有講專長的問題，因為事實上還是回歸，有些人曾經修過，比如說以輔導來講好了，你只要修 20 學分，拿以前的輔導教師證又很容易拿嘛，我只要我的課表裡面有一半節數叫做輔導的話，就可以拿到輔導，對可是事實上，我輔導只是拿來當一個證書放在那邊，擺在那邊供著。我大部分時間都在教數學教英文，我是教我自己的第二專長，不是本來那個東西，那一直到現在我覺得可能學校少子化或怎樣，那你有輔導，我就配兩節輔導給你，類似像這樣的方式，所以你問他這個問題，當然他一定會覺得，因為你是輔導老師，可是我還是有這個困境，其實來自於這個老師他個人，很多是屬於個人，因為以前在師大教育系，他去修第二專長，所以他出去是教所謂的考科科目，只是現在這個狀況，他必須要去再配所謂的綜合領域，所以我覺得這個困境應該是他個人沒有與時俱進嘛！哈哈哈哈哈…。

女老師：老師，我的想法是，教學困境的話，我覺得老師可能直覺會想到我的授課時數過高，備課時間不足，或者是教學之後學生評量不易，或者是說本身的專業不足，所以我自己是反省的，我覺得我自己的困境是這些。

女老師：另一個困境或許就是學校如果只有一個綜合領域老師，只有一個專業綜合領域，現在綜合領域老師他就要常常幫那些配課老師做備課，對！要幫忙備課，變成我要套走很多東西，其實對那個配課老師搞不好他也想趕快去配別的課算了。事實上，像學校就我一個人是綜合領域的老師，然後其他老師他如果看到比較教育良知的老師，他也想上點的家政，拜託他上家政，那個家政教師、那個烹飪老師，那個唯一的家政老師，他就搞死了。

女老師：以桃園縣為例，我在今年五月份去訪視桃園市一個非常大的學校，他有九十幾個的班，他只有兩個綜合老師，其他的全部配掉，所以這兩個綜合老師已經有一定的年紀，在現場目前綜合老師，他願意真正投入去做的，他自己本身是專業的綜合老師，他願意瞭解新課程綱要，他瞭解什麼是能力指標，他願意用新的方式來上綜合活動，還有一個就是退休，他根本就不願意，先不要講九七微調，他連九二課程綱要他都搞不清楚，他也不願意想知道，他還是依照他的課程標準在上課，所以在這個狀況之下，其實我們在做這個問卷調查，但是我不能說你今天是綜合老師我不發問卷給你啊！所以他的教學困境其實有時候是不足以代表，所以其實我們在訪視的時候，其實有些困難是說來自於現場老師，就像剛剛海韻說的，他不長進，他根本不願意成長，因為他覺得我就是要退休，反正同工不一定同酬，但是同酬不一定同工，所以會發現願意做的老師就是秉持著良知做，對！所以其實有個很大問題是就是在於配課的問題，而且在都會型學校有個很大的問題，通常在九年級的時候，尤其在國三階段通常都會被配掉，他為什麼要配掉，他一定要配給主科，因為國文老師會認

為我時數不夠啊！我作文很重要啊！很多學校都是要十級分這樣他才能夠上啊！所以他必須要加強那個課程他會去跟課發會要課啊！那課不夠啊！彈性時數不夠啊！那怎麼辦，很簡單啊！綜合活動來啊！因為他綜合活動很好上，還有一個很現實的問題是行政在考量時，學校不適任老師他丟那裡，他今天原來是英文可是他就是不適任他沒辦法上，他每次去上一個班他會被家長轟到爆，那行政受不了怎麼辦，就是丟綜合，綜合不適任不會丟到英文去，對啊！哈哈哈哈哈… 這沒辦法。

很多人討論：這是現場的狀況啦！所以他就是問我教學困境，社會領域的老師放 A 片結果，下場就是教綜合活動。

女老師：所以丘老師我可不可以再請教一下就是說 因為剛剛從小麗那邊包括海韻這邊這樣聽下來後，包括我昨天拿到這份的時候，我其實是被旁邊這排有點困惑，就是我不曉得這個是要我們幹嘛？那因為我會發現到這樣的敘述是，是要我們去認同呢？還是要我們去反駁呢？還是要我們去對享受一點呢？還是要我們？我現在就是說我覺得在旁邊有非常一點點的搞不清楚，他要我們幹嘛？所以當時在填的時候，我覺得對我來講有一點點的困難，另外就是碰到「教學困境」寫這兩行字，那的確會讓大家會有很多的意見，因為你的困境跟我的困境跟其他人的困境是完全不一樣，所以用這兩行來以偏蓋全，當然會有點擔心。

丘老師：因為我們在做研究的時候，蒐集多種資料，再加以統整，那我把那個問卷上的點，問卷上的題目前面加個我認為填答的老師，綜合老師，他填答的時候，我認為我能夠由學生的學習情境出發，統整其經驗跟能力及學生什麼什麼。那我們現在到這邊來焦點座談的時候，上面提說教學要領教學方法策略教學困境，那這些次要的標題，那這個標題有些是我從課程綱要裡面抓出來，那我只是把題目作一些歸類，那討論的時候就是說，從教學要領來思考。那課程綱要他如果出現一個教學要領，老師們有沒有覺得說他遇到什麼困難。所以教學要領上應該寫些什麼東西，一百年實施的時候就不會。所以老師您今天就是收集我們大家不同的看法，也許在教學困境的地方每個人都可以提出不同的困境啊。剛剛秀姐講的一、二、三、四，四點～那四點，那四點的確我們在文獻上有看到是… 那老師那我可不可以再增加一點啊 比如說我常覺得其實，像教案設計這些東西啊 其實教師手冊上面就有了，教師手冊呢跟著學生手冊其實是審查委員去把關的問題，所以呢如果以真的以教案設計這個來講的話，其實是完全沒有問題的，因為教師手冊就可以提供了。那我會覺得說可是在這個課程裡面一直提到說老師要去引導學生體驗啊省思啊實踐啊，可是我覺得體驗省思跟實踐，其實呢，不是一般老師帶的出來的，他其實是一個很深層的東西 而且功力要很雄厚的東西，所以我是覺得說像這種東西其實是他的困境啦！因為大家都可以提說不同的困境，那這是我覺得我看到的部份。

林教授：兩位主持人，我想就剛剛的問題，其實我之前也看過問卷，真的是一個很困難的研究，兩位實在是勇於任事，我自己在思考說我有一個地方還是沒有很清楚，我想問清楚等一下發言的時候比較容易聚焦，如果按照這個計畫瞭解，我說錯的部分可能

就再請指正，他其實這個計畫是不是要瞭解九十年開始實施到現在綜合領域遇到什麼樣的困難或問題，假如這個是研究的目的的話，可是後面的架構是以九七課程綱要還沒有實施的課程綱要為軸，這兩個東西我會覺得有點落差，九七是一百學年才要做的，所以現在這些東西我還沒遇見，所以到底這個計畫比較是在問九七課程綱要修出來還沒做這一版，現在要上路請大家看一看修訂有沒有問題，這叫做後設，還沒有開始做只是因為我們瞭解了，我們還沒做就知道有問題，先提出來，這是一種剛剛我們大家熱烈討論的，此次跟九幾都無關，盤古開天來的非升學考科在加劇的狀況，就是盤據越演越烈。所以我說怕等一下我們都聚焦這一個不一樣，那看起來跟後面就頭手分離了，那這個東西也很困難去跟問卷對照，因為問卷百分之九十以上都是在問九七課程綱要，可是九七課程綱要的問卷其實現場有老師反映是說，九七課程綱要長怎樣還不是很知道，那當然沒關係，反正當然沒關係反正後設嘛，但我覺得這兩個研究目的有關但不同，但今天假如我們很想要提出一些，因為其實九七課程綱要有一些修訂就是呼應九十開始的問題，舉例來講，師資，譬如說我們已經領域這麼久了，可是各縣市聘綜合老師時，沒有一個縣市要求要有領域認證，從來沒有，到目前為止沒有，所以進來的人，不管他是民國幾年畢業的，他有沒有十學分，有沒有綜合領域象徵性的資格都沒有被要求，因為沒有開缺嗎？就算有開缺，有啊，很少，九十二年之後開的缺，如果你只是拿著童軍證，一樣可以考，一定會錄取，那當然早期我們不能很嚴格，要有一點落日嘛，可是九二課程綱要到現在已經超過八年了，對不對，所以就是接近了，所以現在九七課程綱要這一版才去規定後面那一條嘛，可是還沒有實施，對，所以就是說當我要寫，其實我是對這一點要寫，我覺得亂象是開始就是說，不一定有修十學分，代表什麼，可他起碼知道這十學分是什麼，那我就想說那我就來寫喔，就在寫師資那一欄，我就寫說應該要執行九七課程綱要這一條，可是我的建議是應該要執行，並不是九七課程綱要好不好，可是我的問題會寫這是一個問題，我不知道你懂我的意思嗎？所以我說這兩個要不要切一下，但做研究最好能夠聚焦拉～就如同剛才丘老師講的，又是回顧前瞻，因為那個研究院要我們做的，其實也是希望說能夠看到九七課程綱要這個將來會實施...就像剛才林老師講的，會有一些困難或怎麼樣。

丘老師：我當時問卷設計是民國 90 年開始實施迄今遭遇的問題，結果到了今年我忘了什麼時候（主任說：報告的時候），整合型計畫開完會之後就給我們一個 E-mail，請我們的問卷調查以九七課程綱要為主，整個計畫在整合型團隊開完會後之後就是用九七課程綱要，我那時候就想說九七課程綱要老師知道內容嗎？不知道，所以我就在問卷的前面加了一些九七課程綱要的說明，有一些的問題其實是從相關文獻當中整理出來，所以包括回顧與前瞻都有。

林教授：所以我們今天是兩個都可談是不是？

方主任：都可以談，比如說剛剛師資的問題，我也同意就是說以前的問題到一百年也是一樣，所以那個質也沒什麼錯，老師要去認證啊，綜合領域老師要認證，我覺得這個很好。像這個不管今天是九二課程綱要或九七課程綱要，應該都是要的，所以任何的意見應

該都可以採納，包括現況的問題或者可能將來一百年實施的困境，我是這樣想啦～。

很多人討論：兩個研究目的啦～一個前瞻，一個回顧，回顧與前瞻，所以兩個都談。

林教授：但是這樣敘寫可能就不太一樣喔！因為舉例來講，第五頁的第六條：具備什麼證書之教師應修習兩學分或參與三十六。這是九七課程綱要才有的規定，其實如果我在這邊寫，我就會寫非常同意，原因是因為我們希望大家都有這種共識才進到現場，可是假如我把他變成是九七課程綱要的時候，我是非常同意這條規定，可是我就寫實施狀況的時候，我不知道，就是在勾的時候，我會說這一條不太可行，因為雖然我認為可以，可是以後研習要怎麼做呢？所以這一條裡面要寫一個非常同意，還要寫一個不同意，因為不可行。我不知道大家知道我的意思嗎？因為現場就有老師這樣問我，他說我非常同意，但非常不同意，我說這樣不行啊！他非常同意的意思是說這確實是一個方向，可是他擔憂執行，所以說他為什麼會問我呢？因為在勾問卷時，他不知道要勾 5、4、3、2、1 的哪一個才對。

許多人討論：這就是問卷的困境，因為我們整個這樣問，那他或許可以在某個地方可以在... 所以把他分成兩條，第一條是你認為這件事情應該這樣嗎？非常同意，你認為這件事情可行嗎？一個應然面，一個實然面。

女老師：這一條是九十年開始，大家對於進用師資有兩個問題，一個是進來的，一個是怎麼分配的嘛，那剛剛大家都在討論分配跟配課嘛，那我們現在就是說往前看，其實進來就沒有落實領域精神了，那這個是前端嘛，那我那天是因為在教研院看到老師們在勾問卷，他們會困惑說這是在談九七嗎？所以這條我應該非常同意，對可是你問我這一條我對於他的實施未來有沒有一些建議？有，但是我又要勾非常不同意嗎？所以我只是說假如未來我覺得今天比較容易解決，因為我們每個人講話都有前提的，可是未來問卷上的解讀，因為有幾個老師提到的我不曉得其他老師填過有沒有類似的，因為九七其實 the future。

方主任：其實我們也希望用多元的方法，包括今天這個樣子，就是我們不一定說，其實問卷也是有參考的，就像剛剛講的就是說，那個教學方法的那個困境，也不是只有什麼示例啊，如果以大家的經驗來講，示例根本就已經太多了，這個研究可能是以前的，或者是抽樣抽到某些人說他缺乏示例等等，所以我覺得今天這樣聽起來還滿重要的，不過回到師資，同意說去認證，那至於說能不能可行，那是另外一回事，就是說實然應然，但是我們還是要有前瞻性，就是說你不管怎麼樣，我們的報告一定會寫說當然是要認證啊！不可能說這個不管是綜合活動誰都可以教，並不是這樣說的，他還是有專業認證，那回到那 36 小時，因為我們有一個教師在職進修辦法，後來廢除了，各位應該知道，本來是一個九十小時五學分，後來不知道為什麼連最基本的都沒有了，所以變成說對老師來說最低最起碼的那種要求就沒了，所以就比較沒有再去那個...最低的要求就沒了，其實這個是最低的要求，其實這個兩學分是滿低的要求。

女老師：我自己現在在讀書的同學，是一個台大外科醫師，他就很訝異說老師為什麼不需要在職研習進修，沒有完全不需要，也完全不影響他的薪水，以他們那個張醫師來講，對他們來講是非常的重要，而且假日不是休息時間，一定要去作進修跟研習，要認真，而且一定要拿到那個研習時數回來，不然他們很有可能百分之三百分之三刪掉，可是他們會說啊，你們老師不用在職進修，你們要怎麼教啊？我就覺得綜合活動學習領域...36 小時之規定至少...讓大家稍微...還是要研習一下。

方主任：其實這三十六小時也算是起碼的，對啊！兩學分嘛～很正常的

女老師：老師您剛才提到說秀婕講的那個評量不易啊！或者教學儀式過高，那幾項以外，是不是把那個在職進修的觀念和政策沒有辦法落實，這個部分應該要把他提出來，在職進修的觀念不僅是制度上，我覺得老師的觀念上，根本沒有與時俱進，老師都躲在象牙塔裡面，不知道外界其實是怎麼樣，所以我覺得觀念和落實政策都應該與時俱進，第二個就是說其實就是那個社會性的升學主義觀念，完全影響到我們的師資的這一部份，所以老師連行政人員都認為說，還是認為升學重要，家長認為升學重要，甚至老師自己本身擔任這個科目，他就覺得借課給別人上，借課給別人考試都沒有關係，所以我覺得說社會觀念和老師的專業的觀念，其實在某部分因為升學主義壓力之下還是要再提升這個部分。第三個補充是剛才海韻講得很好，不適任老師可能就會丟到綜合活動領域，但是綜合活動領域老師不適任，卻不可能丟到其他領域，這就是一個教師評鑑機制應該要再去檢核的部分

女老師：老師我想請教一下，第五頁的二，老師這兩句話想要說什麼？第五頁的 1 跟 2 教師研習，這兩句話在說什麼？

很多人討論：就是他教綜合活動，有綜合活動專長的老師，後面少了一個意願很高，兩個都是高，意願高，兩個都是高，那就讓他來判斷，兩個都是很高，那其實我們大概知道非，第二個非得，那他可能意願就會比較低，非我們這個領域專長的老師，看大家研習的意願很低，是我不好意思把他寫很高很低，就全部把他寫很高，因為他是有 12345....。

方主任：這樣聽起來，我們是不是比健體更高。

女老師：是!是!是!是!

女老師：健體裡面是健康很高，體育很難配課～。

方主任：所以這兩節課是有保障的，體育可以教健康健康不能教體育。

女老師：那體育老師它只是不喜歡教健康，但是它可以教健康。

男老師：它什麼運動生理學根本就學過嘛。

女老師：而且不適任老師不會都去丟體育，但是會丟健康。

丘老師：請問大家，其實現在的重大議題部分與綜合活動的內容重疊，如果把重大議題放在綜合活動學習領域實施，Ok 嗎？

女老師：其實當時有個歷史故事啦，因為所有學分的過去有一張位子的，如果不在就是那個科目啦就不在領域內的都在議題內，那確保這個領域就是這個學科的知識用不同的形式存在。例如來講資訊、生涯、家政，那他們以前來講本來都是一門課的嘛，在八十七年九年一貫之前，那他都是有完整的知識體系的那他既然沒有一個領域那就把它放一個議題，被動的融入嘛，那只是後來就發覺說在綜合活動領域討論的過程中，她就發現活動屬性的課程到底在學校裡面有哪一些呢？結果盤點之後發現家政也是，於是這幾個科目才會進入到綜合領域，否則綜合領域的第一版是誰都是誰都不是，所以你問我，我會覺得說本來她就是被動融入的它既然多一個少一個沒有差的話，只要那一題本身的屬性他並不跟領域重疊，反而是有幫助的，我覺得它留下來並沒有不好，因為家政的問題也融在健體它營養的部分嘛，所以我當然以我的立場來講她說它放在那裏他是老師的選擇題不是必要要執行的，那既然海洋也擺進來什麼也擺進來，他本來就是可以比較多元可以被融入的，所以我覺得如果站在綜合領域家政專長的老師我一定會說要啊，他是最能夠去執行家政議題的老師啊，坦白講啦 '綜合活動裡面到底有哪些主體性的活動本來就本來就一直被挑戰啊，我們有一些獨特性的活動比如說童軍活動、生涯輔導活動、家政活動要不要再自廢武功我是覺得不要，你放在那裏可選擇有什麼不好，但是沒有強制沒有說哪一個學校不進行這個課程就如何，所以我覺得你議題在那裏你其實是多了選擇性但沒什麼限制，教科書你放不放一題其實也沒被審查，所以我會覺得它應該被放的。

方主任：如果家政回到科技呢？

林教授：科技呢就是另外一個悲劇了，因為...

女老師：親愛的老師！我的大學本科系是生活科技教師，我的心得就是我去哪個領域，哪個領域就危機，因為我發現我的很多同學他們都被迫轉科，轉數學的最多，其次就是轉資訊，因為學校都需要系統管理師或者是去當資訊組長或註冊組長，因為在國中裡面科目對他們來講找不到位置，然後因為理化的時數不足，所以就吃掉生活科技，對我們來講我們的母系也不一定還是師資培育的角色啊！他已經轉型了，我考進師大工業科技系的時候，它叫做「工藝教育系」，等到我要畢業的時候他叫「工業科技教育系」，九十八學年度起他又改名叫「科技應用與人力資源發展學系」，就是這個系所在師範院校裡早就已經轉型了，可是問題是出路啊！

林教授：清光緒時代台灣師大的生活科技系是從工業教育系移出來的，在民國七十七年之前工教系有兩組，一組是工藝，所以國中就出來「工藝」課，那早期它叫做「家政與生活科技」，所以最早我們其實是期望現在有一個領域叫生活，從小一到九年一貫都叫生活，其實這也是日本的模式就叫做生活，可是後來在整個課程綱要的規畫中，生活如果對照小一小二，它是自然、社會加藝術與人文不分科叫「生活」，所以他們就不同意用生活的概念，所以「家政跟生活科技」被建議依學科屬性來做規劃，那

生活科技當時自己選擇要跟自然去妥協，自然跟他們呢就變得經常去常常討論，然後討論的過程中，最經典拍板的一次，就是兩造每次都吵，每次都吵不出來，然後那個科目就一直叫「生活與科技」。以戰止戰的結果兩方都覺得對方輸了，或自己贏了不知道，但是現場很明顯是理化贏。

林教授：像健體也是，健體他們兩個是相邀，因為當時生活我們建議三個科目進去健康家政跟生活科技，然後他們覺得我們是健體我們又 1/2，但是當時我們又建議她說其實你這種搶位子的方法並不長久，所以回過頭來看我剛剛說議題留著並沒有什麼不好，也許因為我自己家政專長，可是我覺得議題它本身會留著的東西是因為他本身有學科的系統性，所以多數的教學來講它是有利而沒有阻礙的沒被規範一定要教，我覺得活動課程不能只有活動啊，但是你可以選擇你要什麼素質。我只有一點要從師培的角度來建議說，九十二年之後正式的課程綱要出來之後，理論上各師培院校應該沒有理由說我們的學生沒有領域學分可以修，就算九十二年入學的學生加九十六年畢業的學生，都不可能，所以如果師培院校的學生出來，九十六年以後的他沒有領域學分，她本來就不應該在教甄的過程中允許被報名，至少落日到九十六是很公平，如果是這一點的話就不是個別學校不要聘任，那是縣市政府師資甄選辦法的漏洞，那個應該要立刻執行，因為這樣至少說我們不要管現在的老師它要不要長進，我們就看過某縣一個高職家政課的老師轉考進去，他真的不騙你綜合活動的第一節叫椰子球，第二節叫做麵包，因為他覺得在活動啊。那童軍也是啊！我們可能不是一定是台灣師大有朋友，有一些休閒科系、輔導、生死學都可以，我們有一個老師就是生死所畢業的，他任輔導活動，他完全沒有綜合活動領域學分啊，我也不曉得他教什麼。

女老師：你的意思是說將來各縣市開教師甄選的時候，需要有一條規範叫做應徵的人都需要有「領域認證」。

女老師：我們教師甄試一定要檢查你的教師證是什麼時候拿到的，如果是考綜合活動領域，一定要有「領域教師證」，譬如說綜合活動領域括號家政專長、輔導專長。

女老師：以台灣師大來講，我們 87 年入學的學生就有學分了，因為 87 年是九年一貫課程綱要草案，那一年所有的老師只要你願意回師範院校，修習學分都是免費的嘛，所以 87 年就有證書發了，直到現在縣市聘的人都還沒有領域，我強烈懷疑那位老師對綜合活動領域不只沒有專業，也沒有認同，那如果一個學校裡面綜合領域的老師這麼少，可是近來要做二十五那這樣的人當然應該要被建議去補修十學分再來，而不是一進來以後他只要拿兩學分就抵回來了，這個兩學分三十六小時是給 87 年以前的老師用的，不然這樣子就變方便的小門

女老師：或者這應該叫在職進修，其實就是在公調，包括私立高職他要轉戰到公立國中，因為她是不是在 96 年畢業，基本上他不會有這個學分，除非他有去參加綜合活動領域學分班，不然他不會有，他會打掉一些這種老師，或者是外縣市它沒有辦法因為透過聯合介聘轉回本縣市的時候，他必須要用考試才能進來的時候，假設它沒有綜合

活動領域的學分，那就不能考試。

女老師：或正向的講，就是說一個學校裡有的綜合活動領域有理念有執行力的老師本來就不多嘛，我們希望這樣的人真的是有理念能執行……，當然回過頭來，就是縣市政府在命題的時候因為像我們現在都還沒有落實領域考試嘛，都還是回到本科，所以我覺得回到大家剛剛說的老師是很重要的那我覺得供給面要先被討論一下，然後再做已經在學校內的老師，我們怎樣去強化或是…。

女老師：我覺得我們現在看國中的師資，固然 86、87 年是一個分水嶺，可是我們很多都看到說 86 年以前沒跟上，可是我對 87 年以後的師資也有意見，因為師資多元化了，可是很多師培機構培育出來的本領域教師，其實是一個很大的問號，譬如說我們認為她應該上跟環境有關的課 大學應該修相關的課才能符合綜合領域結果她上的東西叫環境倫理學，對於剛上國中的孩子來講這東西可能太深了可是很多基本對環境教育一些基本的課卻是沒有的，因為每一個師培機構它能提供的課程不一樣，那以三所師大來講它能夠提供的那個廣，全面性是比其他師培中心好的，可是因為我們在師資晉用的時候都先考筆試啊，筆試就是比誰比較會考試了這方面我覺得沒有真的認真被檢核到，尤其我們都可以發現有一些縣市他的筆試考題裡面都還有錯，就變成說八十七以後晉用的還是一些問題，我覺得這是我第一個疑問，第二個的話就是老師進入任職之後，有很多學校裡的機制是不健全的，可是會影響課程實施，比如說課發會是不是有真的去看課程計畫或者是說，領域教學研究會到底有沒有開，因為我們可以發現我們到校服務的時候你可以發現很多時候你問他你們有沒有開教學研究會，它一學期開一次也較有開那，那一次的功能是聚餐，那有一些是她那個小組它非常容易開會因為它只有一個人，他只要自己體驗省思和實踐，他就在開會了，就是有一些配套機制我覺得是不健全的

女老師：譬如說這樣子你是不是配課老師你都一起來開會

女老師：可是又沒有強制力所以說它孤單它還是繼續孤單下去，像這樣子老師你要求它跨下去組成聯盟，有些時候的困難是比如說在阿里山上，他要跟別人互動就只能透過 MSN，然後我覺得在這個問卷我比較沒有感受到就是其實課程與教學的導機制中輔導團是一個角色，但是在整個問卷裡頭它比較看不到，那因為其實在縣市的教育局處它本不太可能去執行課程與教學的任務啊！其實它就是讓輔導團來辦理這個角色，有的現是隸屬於督學室有的縣市可能隸屬於某一個科或某一個教育中心這樣，可是輔導團這一個機制 25 縣市都有，它的確在老師的在職進修裡面扮演一個角色，可是我覺得在這個裡面看不到什麼。

林老師：有，第六頁的二的一，就代表輔導團。

女老師：但是我覺得這不太一樣，因為有一些縣市是用策略聯盟的方式去進行。

林老師：可是他這項明顯就第六頁的二的一，他就代表就會提出的那個，他本來現在就有那個輔導團。女老師：好，因為我的想法是說像師資培訓啊，其實教師研習這裡面有

很多不見得是師培機構在做的，很多是地方的輔導團在做或者說是策略聯盟。

女老師：地方輔導團他是歸在教育局處下，第六頁的二的一他就算你在講的這些輔導團，難到你要他這樣編列輔導團嗎？要寫更清楚嗎？那我們就請老師把他寫更清楚，這樣寫輔導團的功能。

多位女老師討論：這可以另外再列一個，可以啦，可以另外再列一個，因為其實教育局處，他們有兩股，一個是教育局處他自己辦的一個研習是統合性的，但是各分輔導團他又有辦，所以你要說我們現在講的輔導團是在他底下也可以，你要說它是在教育局處底下也可以……特別講的這點如果可以進去我們會覺得更好。

女老師：因為我是覺得說第八大項最比較屬於在看行政權責的部份，對，可是事實上，在教學方法在很多方面的在職進修，其實是，軟體的部份是輔導團在做的。

很多老師討論：可是輔導團編制也是在教育局內，對！學校的編制也在教育局內可以講多一點點，可以在更明確話，對國小多一點聲音，現在國中老師很兇悍，可能他的問題會比較複雜。

男老師：因為他也在聽很多伙伴在講配課老師的問題，我就會覺得配課老師的問題就像很多國小老師，因為他不懂怎麼去上綜合活動，而且在這幾年九年一貫課程實施時，他也沒有特別去研習，像有時候我們出去輔導的時候，我們就會問縣長說，有看過我們輔導團或有去參加我們綜合研習的，已經去過這麼多場了還是有老師…所以他根本沒有，可是我們發現說，其實國小老師包辦國語數學社會都交，那像以台北縣來講這幾年就是主推語文教育，那他的功能來說，只要是授課語文教育的老師，他一定要修 18 小時的語文基礎研習，老師都不會抗議，我們都跟老師說你要去修這個，可是他們都不會去抗議，然後閱讀初階 寫作初階 閱讀進階 寫作進階什麼都出來研習 什麼都不會去抗議，可是我們如果說 36 小時，我們可想而知，老師都要去上滿 36 小時研習時數，很多老師可能都會抗議，而且為什麼要修這麼多的研習時數，數學也是，國語數學的任何研習他們都很欣然的去接受這樣的，因為他們會覺得自己不足，所以像小綠也曾經講過說的，為什麼像國小的輔導員通常都要先喚起老師對綜合的熱誠，為什麼呢？因為我們國小就是這麼教，有些國小的導師會說我們有上，他們會大聲說我們有上，他們認為的有上，就是平常的訓誡學生就是有上，如果導師時間我今天跟小朋友講說一些生活所發生的事情，然後是偶發事件，或是怎樣，他認為他在輔導期間就是在上綜合，(解決問題的能力) 對..然後他也跟小朋友這樣講，因為他也怕小朋友回去跟媽媽講說綜合沒在上，所以他會跟小朋友講說，老師平常就在上喔，所以這三節課沒有上不是老師沒在上，是因為老師平常有在上，所以會有類似的情況，還有我們發現有一種狀況就是很多老師把活動認為就是綜合活動，(校慶或是運動會或是節慶教學)因為這是過去他們比較熟悉的，所以其實我們會發現說，學校會有很多活動，是有活動的可是他們不會帶到我們這邊，他們是強調的省思和實踐，那我覺得省思和實踐真的就像主任說的省思和實踐這樣的一個引導這樣的一個陪伴，這樣一個對國小老師很多老師是沒有這樣的一個教學能力，說

實在我覺得，雖然有些領域也強調實踐，可是我覺得我們是透過這個省思去 follow 那個實踐的橋樑，我覺得這是我們得一個很重要的特色，就是說其實現在是有這個體驗活動，我覺得非常多，國小來講，也有國小老師跟我們反映說我們都是會針對課程綱要這樣寫，所以應該這樣教，來讓老師就是能夠知道說，他可以再怎麼樣去做一個轉化或是....可是我就曾經收到研習完之後，回饋問卷寫說，輔導員也未免太自我主義了吧！對他覺得說我們不懂他的心聲，我們不懂以國小老師來講有多麼忙碌，然後甚至教育局有規定這麼多的議題要融入，像濕地也要，閱讀也要，他們這些東西被要求要做的時候，其他領域放不下去都在綜合活動做，所以其實國小的狀況，其實我覺得看到那 36 小時的那個研習時數，其實我很希望能夠去落實的，因為我覺得至少讓老師對這個領域有基本的認知，那他才可以合適的去執行這樣子，因為他認同了理念之後，他遇到了一些教學困境，他自己就會想辦法去解決他的困境。

女老師：第二頁最後一個，五綜合活動領域與其他領域的分段能力指標內容有部分重疊，所以應該進行...這個部分我可以寄電子檔給那個方教授 所以李坤崇教授已經在教育研究院召集中央團的各個小組代表，所以這樣子其實已經做過一個很多次的討論所以這次的課程綱要微調裡面其實已經都有切開了如果說還是有重疊的話，絕對是別人重疊綜合的，一定不是綜合。

方主任：回到剛剛那個研習三十六小時，我覺得這樣還是有點模糊，應該是規畫出來三十六小時到底是什麼東西，要很清楚。老師不能說今年做國中，明年做國小？

男老師：可是我們不能用強制方式調遣，要改成用柔性，像是來接受研習會有獎勵。

女老師：像三十六小時研習，我們今年在國教院辦課綱微調研習的時候。我有問一些輔導員：如果說三十六小時研習老師達到一定程度，就給縣市教育局多撥一些補助款會不會有誘因，或是有行政力介入？他們都認為會。

方主任：所以還是要有經費在？

女老師：對。

女老師：一定要有強制性，除了柔性以外還有部分要是強制性，因為像剛剛丘教授在前面第一個提出來就是說：在課程綱要裡面對於師資這個部份有沒有這個強制性？我覺得在報告上是需要他有強制性。

方主任：應該會有，如果寫在課程綱要裡面，會有強制性。

女老師：其實課程綱要裡面有很多的規定是有強制性，不過是主管機構有沒有查核？所以剛剛講的其實是主管機構他要呈報，然後呈報的某種程度他可以被獎勵之外，執行力太低的至少也要被公告。

方主任：像剛才講的這個課程發展委員會其實都有在運作，他規定要有，但實際上有沒有去執行。一個學期開一次會，還是從來不開會？但是他有東西啊。所以查核有時候真

的蠻困難的。

女老師：包括學校的課程計畫——八十七年、八十八年、八十九年，我們都還去審過。現在就是備查，其實也不用查了，因為大家就用教科書版，然後就上去了。

方主任：有時候上網去看，九十五學年度還是擺在那裡，還是沒有換。有些學校還是沒有換，就是舊的一直擺在那裡。

女老師：只有幾個縣市比較嚴。

女老師：所以應該是教育局要跟各縣市要求他們應該落實。

方主任：本來就應該做。包括我們早上談的那個課程評鑑也是很少人在做。應該是學校自己就要做，要自己去查核，不是說我們去查，都要自我檢測。男老師：因為剛才講到重疊的部分，我想要對照教科書的部分。以國小來講，為什麼教科書會讓老師有誤解。像很多領域很像是，以三年級來講，有個學科能力指標跟學生自治活動有關，可是社會領域也在講班級自治，然後教科書的內容就假設這個活動有十頁的課本篇幅來講，那為了讓老師知道說可以怎樣去引導上這個課，他大概會有七、八頁在講學生開班會不能有的情形，有些圖片、有些底字的問題。但是當老師一拿到的時候，他會認為說這個不是社會科就有在教了嘛？其實他翻到後面的一兩頁是在講說，我們今天討論出來的班級公約怎樣去做實踐，這個老師可能就沒有注意到。如果有好好去上那個課，可能可以比較完整的去上到後面的部分。那前面有重疊的部分他可能在社會課教知識，或者教怎樣去開所謂班會。那在這個地方他的確就是一個很大的篇幅，看起來就是一個重覆。教科書是老師最主要在使用的，在編輯的時候是不是有難度？我們畢竟還是要提供一些活動讓老師去上。所以如果有些老師沒有去了解課程綱要，當他只拿課本的時候他就會覺得有重疊。

女老師：有一些部分教科書是沒辦法克服的，因為不了解綜合活動領域，國小部份使用教科書的情況跟台北縣的差不多，他就是全體老師都是用其他的最沒用，我想第一個，大家有個實際的問題，就是那個在國小就是可能時間嚴重的不足，那就會壓縮到總數，就像活動的確很多啊，像那個輔導課會有其他的活動，那再加上說那個像國小喔，可能沒有實際上綜外活動的課程，可是他們有很多這種解釋的方式，就是說校本的課程，他們有在推動校本的課程，所以說這個課程也是很多的活動，所以好像也是在上綜合活動的課，所以實際上校本的課程，因為他都不是以綜合活動為主，他沒有辦法把綜合的那個精神把他毀掉，因為他沒有辦法掛到這個能力主標，因為他好像是，因為假如說你是以訴求為主，還是以組合為主，那綜合還會一路站在配角的地位，雖然說有一些活動，然後他其實在其他的領域裡面實施，這樣他是可以用這個方式來解釋，他就是在上綜合活動，因為我想那最基本的問題還是那個時數的問題，因為那個時數不夠，其他時數不夠，那就會壓縮到這個部份，那剛剛我們講 36 小時的研習，我認為剛蔡教授也是講說有在規劃活動，但其實我是非常悲觀的，假如說沒有強制的話，我是認為非常悲觀的，因為就是說針對新的課程綱要來

取代教師的，其實在過去這些年也有就是教育部啊教育局也有就是讓各師院去推動這個綜合活動，但都沒有人動，動員的人數就是這樣子，小貓兩三個，跟本就開不成課這樣，這就可以看到說一般老師他們對於綜合活動其實是意願很低的，言詞意願非常低，結果跟那個，您剛剛在講的那個意願很高，我基本上是覺得都是低的，那然後另外一個很大的問題是國中就是教綜合活動是分院跟分級這樣，可是我想多少去包班，也就是所有的人他基本上都是綜合活動的授課老師，那假如說我們，假如說你就算是是不是用那個，就算說用強制執行好了，我們實際上有辦法讓所有的老師，因為所有的國小老師，他都是這種綜合活動的授課老師，有可能說大家都來參加研習？36 小時的研習，那然後 36 小時的課誰來授課，那麼多老師要參加研習，而且是 36 小時的研習，那誰要來上課，那假如說我們用之前剛老師講說可以在師培，就是師培裡的養成教育的時候，就打算在聽一次，那現在第一個綜合活動他算是一個選修的，就是說在學程裡面他是一個選修的課程，他不是必修的，那另外就是說所有的師資培育的學生，他們對這個學程的意願，就是跟以前完全不一樣，這是現實的問題，因為現實的問題就影響到他們的意願，所有的課程他們的意願，其實能量都非常的低，所以我本來是不太想發言，因為我就是覺得說，其實我看到其實問題是非常非常的多，就是每個問題真的非常的多，所以就是還是回歸到說，綜合活動你假如說你是有心的話，或者說你有能力，根本完全都不是問題，像剛準備搞 92 課程綱要的時候，因為課程綱要的因應漸進理想的，可是實務界還是唯一就是說有心的有能力的，他是打算把綜合活動教的有聲有色，甚至讓你上得非常的感動，對不對？那可是那不能夠代表然後就是說有些內容，譬如說有些這個教學觀摩，或者是說我們為國際人指導團，那我們有些學校他提供他的這個實力或者是我們輔導團，提供一些教學觀摩，或者是像有些他們，都可以好像表現出綜合活動的能力，很高的理想企圖，那實際上真的只是一個點，這個只成樹木，可是絕對不可能成為一片樹林的，你可以看到一些零星的點，表現了這一堂，但是大部分來講，我認為說是不太好的，可是那就是意思就是說，在這課程裡的那個理想跟現實，的確是有很大的落差，我也覺得我很肯定的新課程綱要修訂已經，本來是他的邏輯性是很差的，那但他的新課程綱要他在這個地方，他的邏輯性，譬如說他的四大指標，還有像核心素養，以及能力指標，他已經理性結合，所以不是這個問題，那個實際上是實際的問題，我覺得還是實際的問題，對！

丘老師：我想請大家談一談「協同教學」跟「評量」的問題？

女老師：請問老師是沒有界限的協同，或者說要到他班上共同上課才叫協同教學？還是課前討論的協同，還是說哪一種協同教學？

丘老師：現在看到的研究結果，大概就是二個，第一個就是協同教學困難度很高，然後老師對協同教學的模式不清楚，然後第二個在國小教師比較贊成循環式的協同教學，比較容易實施，就是類似聯絡教學，譬如像體育課就很清楚，籃球專長的教師教籃球，游泳專長的教師教游泳，讓不同班級來學，這個就叫做循環式的協同教學。如果說我們真的那個協同教學，譬如說你要上一個活動性的課程，然後需要有家政老師的

專長，輔導老師的專長和童軍教師專長，事前就必需要一起共同備課，然後活動的時候，排課時間要排在一起，可能要共同參與活動，跨班級或全校性協同教學，這樣子的難度比較高，他覺得實際上不太可能。我在高雄某國中看了教師協同研發教材，利用週五領域共同時間討論，可是在教學的時候還是各教各的。

女老師：一般說起那個原因，因為國小他是包班，所以他這樣子是比較沒問題，國中他排的那個節數不同一時間，我在這班上，去你那一班上，我們二個一直加減，如果我們二個共同的時間不一樣，就沒有辦法這樣子，這是第一點，第二點我覺得最重要的為什麼後來很多人推合科，你要自己去課前協同，而不是當時協同，因為體驗省思，如果我今天上的課，你去幫我體驗幫我省思的話，其實不合的，所以如果我對這個學生想要深刻的了解，這些東西我是事先備好了。非常了解，然後來事先協同好，非常了解然後來帶孩子，然後一堂課的這樣子去上過課，這個體驗醒思的深度，會跟他之前的聯結性非常的強，對孩子的那個完整的那個輔導，以及那個整個的幫助，才這個完整性，所以在我們國中如果你說第一個你要用循環式，在國中他的課程的第一個很大的困難，引起省思，那如果以本領域的精神，你要體驗、省思和實踐，如果我對這個孩子這個完整上到一個通練，像我們現在蠻提倡盡量把他帶著班練，那你對他的深度了解，以前我們上 22 班的時候，我真的省不出來，我怎知道那最好的跟最差的，那現在只要被我教一年 3 節課的，他其實隔 2 年之後，他畢業他還是會覺得我很喜歡這個老師，我跟他的聯結是非常的強，所以有上過合科的那些綜合老師，其實他們一直感覺說為什麼教育一定要把小孩子切成點點點，而不是幫他一個重整，然後幫助他一個層出的真相，我對他的了解是完整，我可以協助他一個成長的路徑的完整，所以我們才說你所謂的協同是指課前我們對課程的了解，協同協助還是說一定要當場的那種循環…。

丘老師：因為 97 課程綱要特別標示出「協同教學」，協同教學其實有很多種方式，譬如小麗老師剛講的協同做計畫，或者是教學的協同，我想知道國中小學實施協同教學的困境為何？各種狀況都有，也許那所學校裡面就只有一位綜合活動領域老師，他也沒有辦法協同，也許學校有很多的領域專長老師，如果協同設計課程，對學生的幫助會比較大。

女老師：我想設計絕對是沒有問題，因為會議絕對是這樣子在做，但是你所謂的這個，意思想要說童軍輔導加上他原本的背景，然後沒有辦法馬上去學會人家的專長，所以沒有辦法上課，那是基本上你頭腦就已經把他設定說，綜合活動就是通識家，非常切分的，但是如果以領域精神來看，他並不是這樣的直直的切分的，如果你要教過去非常深的那個童軍技能，你要講的那個樣子或者說一定要能很深的輔導技能，不可能，但是綜合活動並不是過去很深的童軍技能，很深的輔導技能，然後帶著我們有沒有與其俱進的那個精神跟觀念，剛還說牙醫師的那個經驗就是，如果我們真的不願意與其俱進跟著改變的話，那就意思回到過去，一直用過去的教學在教。

丘老師：其實我的企圖是想在推動協同教學時，如何化解教師不願意進行協同教學的抗拒心

態？譬如說國中行政上排課的配合，國小沒有排課問題，國小的協同教學可以有那幾種方式？你就可以做了，那國中的協同可以有那幾種方式？那也這樣歸類就 ok，現在課程綱要只有標示協同教學，請問老師他跟我們一樣會有所疑問，所謂的協同到底是何種程度的協同？如何協同？協同教學後我的課變成怎麼樣，老師會有很多的質疑，可能要有比較具體的說明較好。

女老師：可是協同這個概念，因為其實在 97 課程綱要修訂的時候，他有個階段限制，87 年版他是要各個領域要統整教學，那後來發現根本不可能，所以後來叫統整精神，視情境實施協同教學策略，所以在現在我們的 97 版，他是說其實是第 7 點嘛，剛剛就是說如果就老師來講，我什麼時候要協同，是在教學原則底下，他還是先就像剛剛小麗講的先呼應說綜合活動不是在教專門科目知識的深度嘛，所以他說綜合活動其實是活動什麼什麼的，然後掌握原則，那如果翻過來第 10 頁這裡的最後一點，嗯倒數第二點他就是說教師應該透過專業對話成長，所以就是我們剛剛講的課前啊，然後只有在學習領域或單元有特定內涵的時候，協同教學是一個形式，所以如果就國中目前來講，他有特定的活動需要協同的，譬如說學校大露營，那個模式其實早就出來了，對！所以我覺得現在對國中來講，是老師的理念跟老師的人數跟學校排課的配合度，3 節課可以排的，只是要不要配合，所以我不曉得，我非常同意剛剛那個熊老師提到就是說，我自己參與過程裡面，我覺得 97 課程綱要已經把 92 課程綱要以來的反應某種程度的做了修訂，唯獨我們不太看好的是執行面，所以今天其實大家討論的都是這個理想能不能執行，不是這個有沒有理想，這個理想太高，很高，對！所以剛剛為什麼我第一個問說是要去檢討這個還是要去講那個，那個就是 92 課程綱要以來，對！那如果 92 課程綱要檢討以來其實可以挑自己點，我們是建議一定要實施，因為他就是 92 課程綱要以來，就今天大家討論的東西，他寫在這裡，只是會不會被過，就是說國小如果按照這個規定，假如這個中華民國算話的話，沒有人不可以來，沒有人不需要來上兩學分的，為什麼縣市政府可以不要求，沒有落實，沒有規範啊！對，都有白字黑字，所以其實當時 97 版啊，我們一直覺得好像不會通過，因為很多的問題都在這裡理想化呈現，結果大概有力人士或輕舟已過，或者大家有導告，就是大部份的問題，其實我們回去對，包括剛剛那個最棘手的，有沒有重疊，那個海韻剛剛就特別說寄一個過來，那個叫自製血淚，就是只要有一個領域說跟我們重疊，我們就要去回應我沒有跟你重疊，然後幾經這樣 fire，你看有人都點頭，你們都有做過工，這個東西是七大領域都同意的，所以說是打了七次上的仗，同意的，所以說七七二，所以我不知道打幾堂啊，那所以已經寫在這裡的，那如果接下來還會有問題，那教科書編纂的審查，真的就是重要的把關，他怎麼可以把奧瑞岡辯論再寫一遍，把那個民權初步開會的規則再寫一遍那樣叫教科書呢？假如那邊被把關了，或那一邊被把關的方式，其實他不是啦，只是圖文，讓學生再喚起記憶而已，根本人家也沒這個意思，那是老師專業的問題，這個我是真的很建議說，如果整個只能講一句話，就是請切實執行 97 課程綱要。

女老師：老師，您剛問題說協同的國小和適合方式跟國中的一些方式。

丘老師：如同剛才林教授所說，之前的課綱提出協同教學，只是說「掌握統整之精神，適時協同教學」，可是在 97 課綱裡第一句話就寫「旨在善用知識統整與協同教學…」，協同教學變成是應然，在這個領域裡面，應然要推動協同教學，所以我就思考具體執行時如何協同？在國小的情境，在國中的情境，協同可以分成那幾種類型？具體的和老師講清楚，就是說你是可以做到的，因為課程綱要之前是選擇性的，現在變成是必要性的，而且在基本理念下寫，然後在後面的教學要領裡又重覆再出現，其實提醒老師本領域一切要協同教學的，然後掌握領域的教學精神。

女老師：其實丘老師講的是對的，就是說為什麼我們一直不要綜合領域等於童軍輔導加家政，我們一直不要這樣子，就是這跟本不是童軍輔導或家政的問題，而是學生要會休閒的能力，管他是童軍還輔導，學生要生活實踐的能力，管他家政還輔導，所以其實這個領域裡面一再強調協同，某種程度，我覺得啦，是自己看照鏡子啦，然後一直怕就一直提醒自己，就是說國中其實最大的不能落實，有一半早期的阻礙來自於我是家政老師耶，你是什麼？所以他其實比較不要拘泥在假如我這樣解讀啦，就是不要拘泥在科目的概念，可是是不是有強調教學策略上硬要如何，叫做協同，其實就我剛念的那個就是說，他在後面的解釋的時候，是主題如何如何這樣子，所以也許搞不好最會引起誤解的，但是他的背景其實是這樣，那國小老師始終不知道我們在吵什麼，可是國中以前只要一談這個，就是分裂之源頭，所以當時大家都是說可不可以，因為其實我們都是老一輩的嘛，現在的孩子進來的時候，假如他從小就上綜合領域，等到他們要當老師了，如果有那麼一天的話，還有綜合領域，還有一些家政，對，他也沒上過這些課嘛，對！搞不好那時候這幾個字就可以功成身退了，我自己的解讀，為什麼當時這個要寫在第一句，是因為要再一次告訴大家我們就是我們，我們沒有本錢再變成誰誰誰啦！對，對，對，那可是真的可能這樣寫啦。

女老師：我們剛要把協同教學解釋那麼清楚，所謂協同應該怎麼做怎麼做，那是我們自己早就該有的甄試背景裡的東西，而不是在這邊解釋，也就是說課程綱要越解釋越搞得大家頭昏腦脹，所以我不太認為他這樣把他放在這個地方，其實我們協同方式那麼多，你就寫這邊不寫那邊，那裡寫得下去，這本課程綱要就會變得，覺得是太大意了，但是我覺得老師的部份，可能要幫我們強調一下，國小他們剛提到的一些問題，譬如說國小他們研習時間備題呀，因為國小他們都刪下午進修喔，永遠都是語文數學裡面在講的進修，從 92、93、94、95、96、97、98、99 到 100 以後都是一樣啦，他喔只要是數學英文數學國文的研習，他們一定跑最快，但是他卻不會規範他說綜合領域研習裡面總要輪到，這件事情我在那個課催會議與會的通通提過，總該輪到我們綜合了吧，大家都只會笑，但是沒有解套啊，但是他就是聽了，他也知道，但是沒有那個強制性跟比率性，所以我覺得就是，第一個就是國小的那個研習時間，真的被學科給擠壓掉，所以沒研習到綜合，我們還拍胸脯跟他說，也要讓我們有機會去辦這些研習，我們真的會讓老師感動，並讓他吸收到東西，一定可以讓他怎麼樣，但是問題就是，你們沒有給我時間，那第二個他是國小教師跟我們國中教師一樣，他本身他也是基於升學壓力，升學主義之下，他還有那過去的觀念，就是學科

重於活動科目，品格雖然會做，我就不一定靠你品格，我就覺得每天訓話就叫做品格，我覺得國小教師他對他自己本身的那個專業的觀念，他才會去提說，你不要以為我那麼有能奈，可以把課本改編成學校什麼東西，其實他對自己的專業，因為太忙了，所以他沒有去提升到他，其實課本的東西，在這個年代他就是我們要能夠去轉換能夠去運用，可是不太找時間可以出來好好接受這種東西，所以我覺得這個部份應該國小的某些東西，應該老師這個部份，可以幫他多強化一點點。

女老師：那丘老師就是說假如說自己以國小來講喔，就是這句話喔，是完全是可以按照現在的狀況來解讀的，所以譬如說像現在國小他真的很多，就是用這個學校的某課程或是一個主題來做統整的教學，那假如說是一個比較大的統整的教學，大的情形他一定不寫是空的，因為他跨到不同的領域，所以他絕對就不寫，他用字的重疊，他又一定不寫，就是以頭腦的狀況，這套是完全沒有用的。

女老師：其實我覺得應該從國中的角度來看，我覺得應該鼓勵老師協同教學，所謂的協同教學我覺得剛剛小麗有講過，一個是事前在討論教案，每一個人能夠提供自己的所長，其實另外一個程序就是在教學的過程中，我們絕對不可能訂出一個規定說你學校要怎麼排課，以便讓我協同教學，不可能的，因為學校排課的確有他的困難，但是我覺得我可以舉例，例如說像以前我在上課的時候，我們有時候偶爾會有一些比較主題性的活動，就像剛剛熊老師講，我們國中一樣也會有主題性活動，例如說這種出去校外的戶外教學類似的東西，你就勢必要，例如說勢必會用到學校裡的例如說導師，導師帶隊啊！那就牽涉到課的問題啊，那然後我們的老師們也會自己找到自己的空堂去幫忙，當關主，當什麼的，這個是比較大型的活動可能會需要這樣子，那另外我以剛剛那個姜寒玉老師他們龍門國中的協同教學就做得很好，他們絕對沒有規定說你的課怎麼排，我的課怎麼排，而是每個人就自動自發，例如說要上到架帳的單元，搭帳篷的單元，這個單元可能比較需要人手，那在開學始教學研究會就會講一下，那尤其是可能有一些老師，他覺得他比較需要人手，他可以提出來，他們都會很自願的去幫忙，那我覺得那是一個，那比較重要的是要，我們應該鼓勵老師能夠開放自己的教室，然後能夠有那個同儕協助的這個，這樣合作，像這樣的教學不是鎖在教室裡的王國那樣的教學，你的教學才會變得多元，你的教學才會變得比較廣，然後你的教學品質才會好，因為有人在旁邊看，所以我覺得其實應該這個為什麼會把協同教學放在很前面，我認為他應該有一些期許，期許老師願意打開自己的教室，期許老師應該會願意去助別人，對！開放教室對很多老師來說是很困難，但我覺得像現在的新老師，我覺的這幾年我接觸到的新老師，他們就比較被培養出來，就是比較樂意就是說，他了解說他開放他的教室是，這樣別人會給他很善意的建議，是他自己能夠成長的一個途徑，那我覺得這樣的訊息應該要告訴所有的老師，那綜合活動尤其需要這樣一個老師，老師自己本身就要足夠有那樣多元接納的能力，才能夠教出有多元有尊重，接納別人的能力的學生來。

很多人討論：其實這個部份跟現在在推的那個什麼輔導教師啊，我們早上也有專家講到，其實都有點像是結合，我們早上有提到那個，就包括輔導團的做一個輔導員的資格都

有提到。

丘老師：之前評量流於形式啊，目前 97 課程綱要在評量上寫得很清楚，評量方式包括四個：實作評量，檔案評量，口語評量和高層次的紙筆測驗。

女老師：其實如果剛剛曉莉講說我帶七個班，跟我帶 21 個班，所以我覺得這個問題是環環扣的，帶七個班其實要做這四個，我想大部份老師是可以的，所以他一定會回到我們的源頭，到底這學校有幾個綜合領域老師，你怎麼排課，你怎麼期許在這個課堂上綜合領域被實施，假如前面都是按部就班的，我覺得到評量這裡的時候，基本上不會有太大的困難，可是如果不是，評量就會變成是困難，可是我覺得那不是因，那是果。

很多人討論：還有其實理論上說，我認為其他領域的老師也應該具備有這樣的教學能力，他也應該是多元評量的，你說國文老師，英文老師，他們不需讓學生也表演一下，也會話一下嗎？我覺得應該是有的，所以如果老師批評說這個東西他的份量太重，我認為基本上那是不太專業的說法，他可能是 21 班啦，對啦，比較頭昏啦，對啦！剛剛我們在講說，活動課程無意進行多元評量，可在活動的過程當中，活動課程還無意喔，不是講那個，不是講那個，我看到的研究報告，他的意思是說，因為活動過程在進行，然後帶領的老師，他本身能夠花在他活動帶領的領域情形下，對，那是他的教學機制，老師他太以他自己為本位，因為學生本身他們是可以互評的，評量是有很多成見，也不是他活動帶遊戲的過程中，就要直接評量，我不認為是這樣，對對，我們在活動課程裡面有同儕評量嘛，這一定有辦法灌輸到，那個老師，我是覺得大部份老師可能被多元這二個字迷網，其實如果其實是給大家更多彈性的，所以當你的評量要回去扣你的能力指標的時候，你就開始有很多種不同的方式出來，可是老師們都會忘記，我想，啊我一定要想很多種，一定要跟以前的紙筆不一樣，所以他就迷網住，他跟本沒有回到他的課程裡面，跟設計裡面去思考，才会有這個問題啊，那事實上出去老師們真的都是這樣的反應，就是多元評量很難啦！他覺得他很難，因為他來不及，他一定要有數字等等..請用各種各式各樣，你喜歡的方式表達，是這個小朋友用唱的，那個小朋友用畫的，然後他覺得他不知道該怎麼評量，我覺得這個有的時候成績系統有關啦，就成績系統上面就要求我們附註上去嘛，對，即使我們描述這個孩子學習狀況寫了 50 句，他還是要我給他一個分數，可是多元評量的結果，就是有的時候我們沒有辦法給他一個數字，質化的夠，可是量化得不夠，卻一定要評分，數學操行成績也是一樣，聽他講國小的就比較清楚。

男老師：那就是如果說多元評量，這多元評量觀念裡面大概在 9 年一貫這個影響很久，譬如他不是應該只有綜合領域的，其實綜合領域他是比較活動，剛剛蔡老師提到他對於老師來講，他在以國小老師來講，他國語數學社會自然都有標準答案，這沒有辦法改，他既然說他的可能評量加分，所謂的教學做結合，他就要去思考說，他要怎麼去帶，我覺得綜合活動，其實備課是花很多時間，因為他必需要先想好，可能發生的狀況，那其實在課堂上，反而是老師可能比較百分之 50，可是百分之 50 是學生

在活動，可是要怎樣讓學生的活動被可以很順利的進行，他先得要想過各種狀況，那對於很多老師來講，他就覺得沒有備一樣的課，他寧願把國語數學教好，因為家長看的是國語數學。

很多老師討論：我覺得你剛才講得太善良了，因為國語、數學都有現成考卷，所以多元評量這個領域特別困難，沒有參照，因為沒有參照，他來自於教學，對啊，所以多元的教學，才會有多元的學生。老師，我可不可以講一個笑話，我們學校有一個國文老師，他非常抱怨要改作文，他說能夠打就是考卷不是這樣勾勾勾就知道答案了嗎？他根本不用腦袋看啊，可是作文他要用心去看，他就很抱怨要改作文，然後他看到我們綜合老師在改學習單就說標準答案呢？他就發現沒有辦法，然後他就說原來你要改的比我還要多喔！所以其實在寫書的時候，書商他想的他其實他跟本不在乎藝能科，他為什麼要搶學科，可是他不是搶課本，他是搶後面的考卷和參考書，對，他是搶那一塊，那一塊非常的大，後面真正賺錢的，其實講到這裡啊，不曉得有最近尤其那個專業評量，我不知道這樣講會不會得罪大家啦，包括我自己其實我若也算是老師，教授也是老師嘛，我就覺得有那一個行業，我可以對著老闆說，老闆我不會教，我不會評量，不會教就不要教，不是…老闆會說好啊，你明天就怎樣，走路…可是教育不行啊，老師，那一點我去課前會議前領域來，然後陳嘉慧就說，可是我當初拿的訂金是國文或英文，結果你現在叫我配那個綜合的話，那就等於我的聘約不合，所以我可以不要教，那最好，沒有，他說我可以拒絕配課，如果他可以拒絕配課，真的是個有良心的老師，那我們就謝謝他，對啊，問題是一輩子，沒做過行政啊，就叫你來兼訓育組啊，你要不要做，對啊，那怎麼辦捏，老師你們提的，我在課前會議通通會提，不是，我只是說…這樣我們好不好，就建議他們以後，凡是不是你的課，你就不要配，我是說…他就講我們學校課就不足啊，那就請你配那個綜合活動，不是啦，那個備配，他就叫那個陳嘉慧老師說，我是國文老師，那我配課老師，我時間又跟你不同，我為什麼要跟你去研習，你共同時間，我又沒共同時間，我怎麼可能跟你研習呢？配我是你的錯嗎？因為我覺得聘書是國文啊，他會說是教務處的錯啦，對啊！所以他就這樣回答啊，我們就沒有辦法，他連教學研究會他也會說，我不是這個領域的，對啊，然後我沒有共同的時間，所以我不參加教學研究會，對啊，他也不來教學研究，他也不教，然後就說他拿的聘約是這個啊，你不要用這個課給我啊，不是啊，不是指這個課的問題啊，如果假設啦，我們現在就是說，我不是要把問題變大，我只是說有時候，對某些老師提出來的問題啊，我會保留一點點是，我看他站在什麼點提問的，所以對於有一些老師回應回來的問題，我會先分類，這到底是一個教師專業知識要被協助跟成長的，還是一個專業道德，把這二個分開一下，因為我覺得在我們這個領域，特別容易遇到這種，就是我都沒有錯，都是別人的錯，可是這些意見如果參雜進來的時候啊，其實這個領域會很難前進，因為他的聲因太雜異了，那剛剛若以國文老師的例子，我就會說，是嘛！那為什麼我都聽到很多國文老

師會跟我說，他們就是 14 節十幾節要湊二節綜合剛剛好，不是你們要求的嗎？他說不是，好，那最好白紙黑字，那如果說學校國文老師太多了怎麼辦？那為什麼這個學校國文老師太多還繼續聘國文老師，校長失職，超額，對，就是推嘛，如果老師這麼無情，要說都是權力的話，那我們就回到權力，所以我常常有時候在現場，就是真的有老師舉手，我不會教綜合嘛，怎麼辦？我說請問你幾年畢業，你拿什麼專業證書，他是啊，他是指比較早期畢業的人，可是他如果說，教授我們不會不太知道新的怎麼辦，我們可不可以有研習啊，來幫助我們，這種我覺得 ok，可是他不是，對，他說我就是只..只會教書嘛，對！所以我覺得如果他的意見是這種出來的時候啊，可能我們真的要把他...因為有蠻多的坦白講我們研究報告裡面的結論也是這種型的結論，就滿干擾，就是這樣子的意見混雜在一起，我覺得很難被釐清，所以剛剛有的馬上就要跳起來，我都可以想像那個...老師，我覺得說那個教育部他這邊在職進修，應該好像是指宗教式的部份，他一些規定，像以前 18 小時的那些東西，他真的都沒有落實，他取消掉了，所以這個部份，如果他沒有辦法去落實的話，真的底下我們後面要做的都是幾乎是不可能，很難，然後在職進修的觀念如果不這樣子改善，與齊俱進的話，我覺得跟本我們的時代是跟本跟不上，因為老師的觀念就是還在這個底下啊，都還沒有往上，他不認為對與齊俱進這件事情是很重要的，今天一切都要與齊俱進，但是老師卻沒有，那這個規定的部份，我覺得應該是在在職進修的權責單位，我覺得我們講太多，都是上面拘束的某些東西，讓我們沒有辦法做預報。

男老師：所以以國小來講的話啊，我覺得進修是一個變成不是說老師完全抗拒的，但是老師會去選擇進修，會自己要休閒的，就是說現在的進修實在太多元了，對對對對，他不見得會去針對他的領域教學做專業成長，他可以去選擇，因為他現在那些都叫做在職進修，他可能去登山，也算教學，攝影啦，那個是老師很少要去，他只要跟自己教學無關的話，最常去，我們自己學校教鑽涉取，如果只要說好，我要開一個綜合活動領域的教學，無聊賣來...可是發現我說是烹飪什麼教學實做要來這樣子，所以說烹飪的時候要有綜合活動，對！所以以我在進修，可能就是就要二個搭配，觀念跟那個方式這樣子，不能說進修，他其實說有啊，我有進修，但他其實不去進修，我認為老師應該要有個標準。

女老師：有呀，條約就有針對這個有規範，因為之前就是像包括什麼理財講座啊，老師們提出來，結果後來因為之前 9 年一貫剛開始，他是有規定 5 年 90 小時，可是後來沒有落實，也沒有強制性，後來就飛掉了，那後來就變成它有點浮濫，後來桃園縣去年他就發一個公文，他有規範，包括連就是你的領域研究會都不能算時數，你必需要有老師有講師你才能算時數，像什麼有體育活動通通不能算時數，所以老師也會吵啊，對啊，這是有道理，因為真的有些東西，是跟他專業成長是無關的。

女老師：他的意思就是說，如果在規範之下應該，他應該達到至少縣級輔導團辦的相關領域的專業升級，才可以算數，那其他與學校這邊隨便打，像現在很多老師打個說啊學

校什麼開會也叫做研習，啊什麼也叫做研習，然後他就不認為說縣級辦的那個東西不是一定要去，那是如果這部份沒規範，我覺得將來品質就是一定往下滑落。

男老師：我現在想要再提一點，就是沒有辦法，某老師說一開始綜合活動領域起草人，就是本來就有想要說這個領域，如果老師有這樣的教學能力，這個領域這個不用存在，可是我覺得其實有很老師接受這樣的觀念，對，所以說他就會變成說像我們去講這個的時候，他就會覺得那個其實如果在六大領域裡面有去做到，是說假設我們在第一個地方做比較廣的延伸，假設社區好了，就會會教，然後他就會直接演成某一個能力指標，然後他去做所謂延伸，他就覺得說那綜合活動領域為什麼要齊改，對！

很多老師討論：那現在我們講新課程綱要裡面，就是十二個內容，內涵跟素養，會有一些內容是真的會再加領域關鍵喔，其實有些我們就會把他分析出來，但是這裡很多老師在講，他講很多分析出來，他也沒去看，他也沒去了解，他認為還是一樣的，對！那我會比較關心的說，這 12 項核心素養，他的正當性，然後與其不可取代性，我們必需要講這個事情，然後其他人才可以擋住，因為這不可取代性，所以這個領域有存在的必要，那還有在那不可取代性，對 12 項的內涵的正當性，這還會有第 13 項，第 14 項出來，這個當時是教育部希望 12 年一貫，他所揭示的核心素養，只是改朝換代，那件事情又沒有繼續推了，因為 9 年喝一貫嘛，那 9 年喝一貫，還要 12 年喝一貫，這到底那個軸是什麼，所以其實是有好幾個研究計劃，去草擬出一個 12 年一貫的核心素養，他不用核心能力呀，因為怕那個詞…那核心素養這個概念做為一個 Base，做一個底，然後綜合活動其實在當時就尋找了這樣一個概念底下的定位，這其實是可以找到教育部自己內部有做過 12 年一貫的核心素養研究，好像在那個網站上可以下載，是！那當時各位想呀，9 年一貫的精神是 10 個能力指標出來，基本十大基本能力，所以每一個那個，包括我們現在都是啊，有一個表是十大在這裡，每個領域都要有一張橫軸去對照他，除了議題之外嘛！所以他的想法是七個領域的所有能力指標結集以後，共同完成十大嘛，那 12 其實當時也是這樣想法，因為還要多 3 年嘛，喝一貫還要加 3 年，所以就從 10 變成 12，但是在實際的使用上，並沒有完全，因為他還是必需考慮到階段性，所以我記得當時的這個概念，其實是綜合活動想要為 12 年一貫做預備，然後也確實在領域中，不可能只有實踐體驗省思這種強調活動的精神，必需要有一些不可取代的元素，那個叫做內容的話，所以才把能力指標做一個共構跟架接，所以假如說自我探索，他絕對不會只在綜合領域裡面被出現，就像十大，對不對，十大不會只出現在一個領域呀，但是如果自我探索在綜合領域裡面就配他後續的指標，所以這就是十大的概念，只是當時這樣的改變弧度很大嘛！那 97 課程綱要宣告叫危橋嘛，所以誰想要每個領域都要把十大變成十二，那不是扳倒了嗎？所以其實後來並沒有每個領域都這樣做，然後那時候又有一些領域有內部的其他重要討論嘛，他們在吵這個，吵那個，譬如說這樣，所以其實我所，據我所知道其實是依著十二年的那個計劃來的，所以我們大

概不能說人際互動只有綜合領域有教，可是綜合領域的人際互動的這個指標裡面，他確實是要共同去貢獻，讓一個十二年的教育裡面，還是在不同的領域裡面，可以累積具有這樣的核心素養。

女老師：老師，你幫我解答剛才那一題，如果所有老師認為未來你們都達到這個綜合的精神，所有綜合領域必需存在的這個答案..。

林教授：其實那個是早先要有這個領域的時候，我們是反對的一方，可以想到的，到後來整個過程，他一直在講日本的精神，日本其實現在已經沒有了嘛，早先有的時候他是六加一型的，就是我們的七大領域，六是這一階，要有實體知識的，然後一是綜合，所以日本是走沒有實體知識的，沒有實體知識的話，每個人都可以試嘛，當時 87 年的版，是想要走這種六加一的嘛，實在總綱就被拉下來變成七了嘛，所以如果以這個邏輯來講，何能說他是大家可以的，除非你回到六加一嘛，所以如果六加一不存在的時候，七當然有他的意義啊，這就是 97 版，我們要把內涵具體的原因嘛，因為如果是六家一表示什麼，所有師培的學生，不管你是專長什麼的，你都要修一個 20 學分的綜合領域，如果現在師培都這樣做，師資也都這樣認，那我們就回家，就很坦白講，那就六加一，可是教育部宣告七嘛，對啊，所以當時我們跟第一代的綜合領域的人討論，就是你有種就把他改成六加一，然後我們就所有分科的老師都再修第二專長，對不對，也沒有不行嘛，老師就再修第二專長也沒有那麼難嘛，二個暑假就搞定了，可是，不是不是，我們是七大之一，那這邏輯不是很詭異嗎？那沒有辦法應付，對，那只好接受，那個就是一種浪漫的幻想嘛，只是你不能拿那個東西來跟我說，現在之所以不能做，所以我也覺得如果教育部，現在要把九年一貫在 97 課程綱要以後改成六加一，那我們就要求他每一個老師都要再回修一個領域專長，所有的課本，所有的考試，通通體驗省思請便，這難度很高的呀，所以說可是人家日本也沒這樣，什麼也沒這樣，我說好，我們是要把戰場往上拉，我們還是要回到務實來看，因為他已經又否定那裡了嘛，所以銀心，我也常聽到有人這樣說，我說很好啊，那是 dream，I have a dream 好不好。

女老師：其實我常常說像大陸跟日本，他們沒有不代表沒有是最好的，尤其我們的國家的情況，升學主義還那麼強，根本是全民一起來拼升學，對呀，但是全民其實在這個時代裡面，到底是學成重要，還是情緒品德重要，還是他的能力重要，本來就是應該在上面的人，不是說只有拼經濟是最重要，所以如果我們站在這個位置還沒有去為他講話，然後幫小孩子把住這個領域，我是覺得那就不要站在這個地方。

女老師：其實日本叫「總合時間」，他跟我們跟著自由管大陸，他其實我們那時候去福崗教育大學去參訪的時候，我們也有問他們，然後我們到他們的附設中學跟附設小學去參訪了二所國中嘛，然後還有小學，然後他當時我們也有問他們，事實上我們去看他們實際上課情形，他們所謂總合時間就是我們的社團活動，就是我們的聯課活動，他是全校全三年級通通打散啊，那所有的老師去以他的專長去上課，他本來就沒有知識架構，他就是我們的社團活動，當場看，這就是社團跟我們的綜合活動，差很

多啊，這是不能比較的。

丘老師：那脈絡就很清楚了，所以日本應該是 87 年版的時候的那種架構，那我覺得我們綜合活動還不錯，努力到現在，有我們自己的方法，有自己的內容，然後整個邏輯系統更清晰了。

女老師：其實唯獨的是，我曾經有一次很想問中教司或國教司，請問九年一貫課程，是七個領域還是五個領域？(說得好，少了 2 個)，因為在他的腦海裡面，他宣告的是九年一貫七大領域嘛，可是在行政執行面，我從來沒有看到七大領域啊，所以教育部一直在認為是現場執行不力，在我看來，那個始作庸者，不是在我對面嘛，就說他要不要去配套，包括胡蘿蔔跟棒子，他一直要我們討論這個討論這個，其實有時候，為什麼我那時候會有一點要發作，就是他一直覺得師培沒做好，現場老師不努力，研習規劃不好，好像都忘了，就說他有最大的引導能力，不要講規定好了，這個部份沒有展現嘛，你看一直節節敗退啊，從 87 年以來，所有理想性的作為，其實是一直變少嘛，包括研習時數，包括什麼的，就一直變少嘛，我覺得那個政策不連貫嘛，所以回過頭來看，九年一貫其實早先的很多做好，其實他並沒有錯，只是太急躁，可是因為太急躁，被認為錯，你會覺得停擺，然後頭手就分離了嘛，一直到現在，每次開會的時候，你都覺得他似乎在討論了譬如說學測啊，基測啊，這個我們都跟學科有關，對，可是再回頭看喔，他現在 97 那一版還是開宗明義，10 個能力喔，還是開宗明義說是要怎麼樣怎麼樣，那個帽子都還在嘛，所以我說假如這 10 個領域擺放在一起的時候，其實可能他也應該要看到，有沒有學校同意，人人都可是數學老師，有沒有學校同意，因為師資很有限，所以我們就開始配，不要聘，就是這種差別，為什麼，就是包括我們去建議他說去各校盤點一下合理的師資配嘛，你如果說要緊縮 20%，不要說大家齊頭，可是也不能肉都砍在一邊嘛，他就跟你說這很難，我不知道那裡難，因為這學校一直在減老師，就看起來要減老師，但是他還在聘數學老師，聘國文老師，到最後數學老師，國文老師又太多了以後再來配課，是不是很多故事就這樣演嘛。

女老師：因為他可以在譬如說我們在課發會的時候，因為在九年一貫以後，他有個彈性時數嘛，那彈性時數就看你那個學習領域搶得最兇，搶得最兇，因為你搶到領域時數，相對的你就會增加你的師資，那個是非常重要的。

多位女老師討論：可是又因果循環了，我們人最多，所以我們搶最多，對國文來講，比較聽他們的，就是我們想到一次三節變四節，從此變為罪人，我們一定是要共起來的典範，全國為二，然後要有一個四節的，還要有一個四節的，全國為二，而且我們只講一年就再也不敢跟去說我們要…因為他搶到領域，他搶到舞台，要有演員啊，國文只有三節那有四節，喔對內湖，內湖…內湖曾經搶過四節，內湖是那個連課活動兩節，正式的綜合多一節彈性，因為各領域都要上去講話啊，然後爭取家長跟老師的贊同啊，那家長老師投票就投我嘛，其實不是因為被罵的比較慘，其實內湖當年是因為他們的校本

課程很精彩，那校本課程的主軸是綜合，所以其實老師如果能夠展現他的能量，他就有舞台，可是後來演不久的原因，也是人不夠，吃不下來…派系也少，派系很多，因為主角不夠，演員也不夠…老師，我們講一個笑話，我們總共是有在教育部，有一次可以排在前面，因為名單去開會說，從上面開會報告的順序，每次都是國英數，就是上面都不重視我們，所以下一堂課，我們就排在第一個報告，不過往後每一次他真的就是抽籤上去報告，他是有聽到我們的聲音啦，然後他就會開始注意，幫我們規劃從何處去找什麼東西的，但是畢竟還是速度比較慢一點，但是只要我們有建議，其實他們上面都是很善意的一直在回應，包含現在的共進教基等等之類，他是想要把他解套，但是就是離目標還蠻遠的…或是說抽取出來啦，其實我想我們今天談的話題，如果把專業名詞拿掉啊，健體也適用嘛，藝文也共鳴嘛，所以那些共同的東西，其實也不太意外嘛，那就好像不會是…因為有時候我覺得這個東西很難，我們一直講多困難多困難，最簡單的方法就是，那就不要好了，怕有這種反作用力啊，可是事實上如果我說我們的困難，有一種叫非戰之罪，跟我們無關的，先把他的條列出來，然後你執行面，請三個領域一併為之，搞不好另外五大也說他們有，也有困難，對，然後接下來才說本領域的特殊困難，我覺得這樣比較不會…因為有時候我們真的是很認真而且很老實一直寫，這個東西到底是個助力還是阻力，好像變成我們都…老師我們寫上去的有三領域一起寫上去，所以共聘這次才是三領域，對，所以我就說未來這個研究的時候，他的一個發想，不曉得可不可以也是我調整出，所謂那種結構性的問題是因考試引導的，因師資在考試引導下的不合理的，這種把它條列出來，那真的純粹屬於綜合活動領域裡面專業的東西，如果把這個抽取掉了，我昨天很仔細看這個，我覺得沒有想像那麼大，比較悲觀的我覺得是前面那個，是不對的人，放在不對的位置，也上不對的台，也做不對的事…就這個部份。

丘老師：今天我的收穫最多啦！我希望我能夠很盡力的把大家的意見都可以反應在報告裡。我自己覺得這是我參加綜合活動這樣一路走過來，其實看到綜合的老師們是很團結的，我們這個領域其實特別強調實踐，譬如說像今天的開會我就很感動，那大家就是接到我們的訊息共襄勝舉，然後提供這麼多寶貴意見，我心裡覺得真的是很感動喔，做這件事情的時候，我也覺得很有動力喔，特別是我們的立場，就是走學生的成長這個立場，願意去付出，去奉獻，讓國中小學學生的生活不會是只有在填鴨喔，那這個是會繼續努力做啦，謝謝大家。

林教授：謝謝丘老師和方老師，剛剛講的那不是調侃的話，我真的覺得這是一件很困難的事，所以假如未來有任何需要請告訴大家，因為我真的覺得有時候有某一些研究案，發包的人想得很單純，可是真的要做好那件事，我覺得很困難，其實很謝謝你們的投入，然後也希望還有什麼需要也讓我們知道。

丘老師：謝謝大家！

附錄七、「九年一貫課程綱要綜合活動領域學習領域實施現況相關問題」南區焦點座談會議逐字稿

壹、時間：民國 98 年 6 月 22 日（星期一）下午 14:30 至 18:30

貳、地點：國立高雄師範大學教育大樓四樓 1405E 化教室

參、主席：丘愛鈴副教授、方德隆主任

肆、紀錄：郭又綺

伍、出席人員：王郁茹、黃淑貞

服 務 單 位	參 加 人 員	服 務 單 位	參 加 人 員
大仁科技大學	薛梨真教授	高雄市四維國小	呂淑屏校長
美和技術學院	羅瑞玉副教授	高雄市獅甲國中	彭蕙芬老師
高雄市政府教育局	何瑞枝督學	高雄市龍華國中	施紅朱老師
高雄市政府教育局	戴淑芬科長	高雄市鼎金國中	黃偉雄老師
高雄市楠梓國中	林文展校長	高雄市大義國中	游弋姍老師
高雄市前鎮國中	賴榮飛校長	高雄市四維國小	吳勢方老師
高雄市大義國中	潘道仁校長	高雄市勝利國小	陳玟伶老師
高雄市民族國中	梁滿修校長	高雄市佛公國中	胡心怡老師
高雄市樂群國小	林國亮校長	高雄市苓洲國小	方嘉薇老師

丘老師：歡迎大家參加今天的座談會，座談大綱中所列綜合活動學習領域課程綱要八大層面的問題，都是從國科會專題研究或學位論文中歸納整理而來，請大家提出高見。譬如第一層面「基本理念與課程目標」，因為綜合活動課程綱要經過三次變革，我發現目前一共有 109 篇學位論文，11 篇國科會專題研究案，值得注意的是國科會研究案近三年來綜合活動領域的研究掛零，越來越少學者投入研究，在北區座談會時我請教與會人員：為什麼學者專家不願意再投入綜合活動學習領域的研究？理由是教育市場綜合活動領域不開教師缺，因此大學師培機構在開綜合活動教材教法時，沒有學生修課，老師就沒有課教，沒有課教，教師就沒意願和時間投入本領域的研究，這個問題環環相扣。九年一貫課程 1998 年暫綱、2001 正式綱要公布時，推動學校本位課程，因此綜合活動學習領域剛開始實施時，初期的研究案大多是進行學校本位課程研究，然後 2003 年、2008 年課綱修正公布，後來的研究案開始進行綜合活動學習領域十項指定內涵的研究，但是教學時數只佔本領域 15%，因此當教育行政、學校行政方面的壓力下，譬如說：縣市教育（局）處要求國中小學進行環境教育、濕地、或是特色課程，都會在綜合活動課程中實施。第二個問題是很多老師不想進行「體驗學習」，因為他發現體驗學習的教材很難設計，因此研究發現本領域的實踐、

體驗、省思的理念難以落實。第三個問題是 97 年綜合活動學習領域課綱和之前課綱不同之處，97 年的課綱是以 12 項核心素養為縱軸，4 個學習階段為橫軸，然後放入能力指標，預期 9 年之後學生可以學到 12 項核心素養；這與 92 年課程綱要以十大基本能力為縱軸，以能力指標為橫軸，然後 9 年以後學生可以學到十大基本能力的設計有所不同。新課綱把十大基本能力放在次要地位，這時候就會有學者專家提出疑問：綜合活動是否可以不用理會十大基本能力，只要關注 12 項核心素養的內容是否達成？第二個層面是「主題軸與分段能力指標」，有專家學者質疑說能力指標是如何訂定出來？能力指標的功能何在？能力指標是否需要定期檢核其適切性？假設學生已經達到某項能力指標，學校教師是否有權決定不要進行這項能力指標的教學？我發現教科書審查委員、編輯者、以及學校老師，這三種人對能力指標的解讀與教學轉化各不相同，所以同樣一個能力指標的教學活動完全不同，是否會影響學生的受教權？最後到底是由教育部、國編館或學校教師要出來說明能力指標的真正內涵？如何轉化成教學活動？目前只有一篇國科會專題研究是由台北市立教育大學張煌熙教授進行的「九年一貫課程能力指標實施問題與調適策略之研究」，該研究不是針對綜合活動學習領域來做的，他是做能力指標的國際比較，很可惜該件國科會專題研究報告是限閱的，無法看到研究的內容跟發現。第三層面是「課程實施」，我發現 120 篇綜合活動領域的研究，欠缺「生活經營」主題軸的課程實施，其原因何在？97 新課綱在「生活經營」主題軸之下，新增「生活管理、生活適應與創新、資源運用與開發」，基層教師未來在課程設計和實施上會遭遇哪些困難？另外，也有研究發現受到國中基本學力測驗的影響，本領域在國一、國二會被借課，國三就完全被導師用來加強複習學科，是否有什麼雙贏的策略？有一次我和某教授討論從學生需求觀點，是否我們在綜合活動領域設計「轉角遇到愛」的課程，設計「減壓活動」幫助學生紓解壓力，以及正向面對升學壓力？或者幫助學生進行學習策略輔導？其次，分科、合科教學的優缺點為何？可能就出現教師觀點和學生觀點的不同？第四層面是「教材編選」，城鄉差異很大，都會地區學校大都採自編或改編教材，教師覺得自編教材費時耗力，如何激勵教師團隊合作自編或選編教材？如何確保自編教材的素質？偏遠或離島地區學校教師依賴綜合活動教科書，老師選用教科書是否應該有所規範？第五層面是「教學方法」，綜合活動領域的碩士論文將近 50% 進行教學方法的研究，譬如說：服務學習等。其實可以進一步整理研究生學位論文中實施成效良好的綜合活動學習領域課程設計與教學策略成為教學示例提供基層教師參考。其次，課綱強調「協同教學」的理念，國中和國中小因為領域教學和分科教學之不同，國中小學教師在協同教學時會遇到哪些困難？此外，有老師反應教學困境之一是綜合活動領域教師授課時數太高，備課時數不足。第六層面是「教學評量」，問題是學生都很喜歡活動課程，可以到校園或戶外活動，也喜歡進行實作，但老師認為實作的評分標準難定且評量費時費力；第二個問題是教師對綜合活動領域紙筆測驗和等第評量的困擾，為什麼要給分數，如何與家長溝通？第七層面是「師資培訓」，師培法開放以後，各大學師培機構的綜合活動領域的職前師資教學內容不同，所以教學的品質參差不齊，觀察教學現場，真的會發現不同學校的師培生欠缺本領域的

部分專業能力，因此需要進行教師評鑑或專業增能，師資不足會造成配課問題嚴重。研究發現本領域教師的專業知能不足，譬如國中教師需要統整課程能力，國小教師需要人際互動、協同教學能力。教師研習還牽涉到 97 新課綱規定至少要參與本領域 36 個小時之研習，這 36 小時研習課程內容是什麼？那個機構編列經費？那個單位辦理研習活動？誰來授課？開課型態是像大學開設二學分課程？或由各縣市綜合活動學習領域輔導團辦理假日研習活動？這些問題都會有質疑，此外，36 個小時的研習是否具有強制性？如果課綱上是用「應」字，就具有強制性。

方主任：是「應」。

丘老師：是「應」就有強制性，強制實施的單位是誰？此外，第八層面是「行政權責」，我們是否可以要求教育局在辦理各縣市教師甄試時，應考者一定要拿出綜合活動領域專長教師證才能報考，因為教師名額已經很少了，所以在入口處應該嚴謹把關。

薛教授：第二個層面「主題軸與分段能力指標」的第三個問題「依據分段能力指標來設計課程與教學活動時會有困難」，我提出我個人的看法，至於其他是屬於現場教學的問題，就麻煩在座的各位學者老師多發表意見。剛好這個問題上個月我是交一篇文章給國編館《教科書研究期刊》，我有寫到一個觀點，主要是我們在審查教科書時，可能認為出版社送過來的教科書這個單元或主題不好，我們請他修改甚至請他刪掉，那是不是這個課程就要變動了，國小一下新的課程送過來，我們又可能動那個架構，這個課程內容就會一直在變動，所以原本出版社的這個課程之外，我們修到最後就偏掉了某些能力指標，可是這是一個很嚴重的問題。我這一次提出出版社送給國立編譯館教科書時，就是要有一本分析一至九年級的課程大綱，裡面可能對照哪些課程單元，這些單元的目標是什麼？透過這個單元目標要怎麼來詮釋能力指標，我們審查都 ok 啦！之後都不准再動那個課程大綱，未來編輯群就負責依照課程大綱的單元目標去編教科書，我編出來的活動內容就對應其活動目標或概念目標，因為我們已經設計將單元目標去對應能力指標了嘛！就差這個動作，如果有動作呢，會把關的比較好。至於學校的老師如果要自編教材，就是要按照上述這個動作，如果教師不自編教材，而採用翰林、南一等審定教科書，可要求出版社提供課程計畫，學校內部課程發展會領域小組的會議針對康軒、南一、翰林的課程計畫，我們有沒有內容要進來，我們自己也去架構自己的校本課程，如果老師覺得都不要動，就按照教科書內容去詮釋教學的問題，那如果有一些生命教育或品德教育要進來，你就節數上再微調，因為你有單元要進來，那是不是有些節數要稍微再刪減，那你們的領域小組就必須再開課程會議去處理，處理完了，就要授權給任課老師去教學評量的問題，我覺得這樣的能力指標的詮釋會比較好。第二個呢，我們現在很麻煩的就是要讓新老師做編輯群，就像剛剛主持人所講的，我要生命教育、我要品德教育，先決定他要教什麼，然後那個單元活動就先設計好了，再來套入能力指標，造成很多的能力指標應該都沒有對好，所以可能要請基層老師或者是編輯群必須先針對能力指標去詮釋，然後行有餘力，還有多餘的節數再發展。像有一家出版社就是堅持「幸福的感覺是什麼？」，你找不到能力指標去對應，但他就是堅持要對應，然後我們也尊

重他呀！因為你可以額外，可是你不能不對應能力指標，然後我就是要加幸福的感覺，就是整個一整本佔一塊，還有一半的單元節數就是在上幸福的感覺，那也可能會有問題。針對這個議題，我提出個人的看法，我建議先處理課程計畫，先把課程大綱穩住了以後，再去編教科書單元的圖文訊息，或者是老師在選教科書之後再來做微調，這樣比較好。

丘老師：感謝您非常寶貴的意見！其實綜合活動課程也可考慮採用後向的課程設計，也就是先檢核一到九年級或國中三年整體的課程設計中課程單元的所有能力指標都進行適當的安排，然後再設計教材和教學活動，這樣就不會造成今天設計的教學活動，為了達到某個能力指標修修補補，然後變成另外的一個能力指標。

男校長：教授還有各位伙伴大家好！第一個層面「基本理念與課程目標」來念的第4個題目「綜合活動的學習領域可以整合其它六大學習領域的知識與技能，進而轉化為學生的生活實踐能力」，我覺得綜合活動老師好像沒有這個能力去整合其他學習領域，這個領域的知識和技能要轉化成我們的生活基本技能，所以我會建議說，我們這個綜合活動領域的老師可以整合六大領域之外的其他的知識技能，強調的是做人處事的道理這一塊，所以我們是掌握品德、生活、生命、性別這些的重要議題，來從事傳道、授業、解惑的機會教育。提到說我們的領域的重點就是教導做人，其它六大領域是強調傳道授業，這兩者如果成功，基礎教育也成功了一半，這是第一個建議，強調做人做事。第二個基本理念是綜合活動學習領域強調體驗、省思跟實踐，很多老師聽到這個三個字，省思大概也可以，實踐大概有困難，是哪些課程必須要如何進行體驗？傳授的功夫其實也不能偏廢，因為綜合活動領域的生命教育、生涯規劃課程，其實不一定要體驗，你也沒辦法體驗，如果提供優良典範，例如：專家學者的意見，或者是過去優良事蹟的傳授，對教學其實是幫助很大的，所以我會建議說，我們綜合活動的學習領域，應該走傳授、體驗、省思、實踐這四個歷程，譬如說我們把前人的一些經驗及背景告訴學生，來進行省思、實踐，所以不能說自己體驗，體驗要花好多的時間，怎麼體驗？體驗的結果是不是要達到一定的歷程？傳授的功夫其實也蠻重要的，所以是不是也加進去這個元素呢？這是第二個問題。第三，高雄市綜合活動學習領域最後一次召集人的會議，這些召集人強烈的建議我們，重點在於編輯我們高雄市的教材，他們覺得目前的教科書事實上不符合教學需求，他們又沒有能力去編輯所需要的教材，所以我們未來的目標是召集這些召集人跟領域專長教師，把現有的教材從新進行統整和歸納，到底哪些需要綜合活動歸納？哪些內容可以刪除？然後加上哪些我們需要強調的內容，譬如說：品德教育、生活教育、生命教育、性別平等教育課程等，成為我們的特色課程。此外，要建構我們高雄市的知識平台，把綜合活動領域相關的教材教法和相關的資訊全部都擺在這裡面，讓我們老師來好好使用，提高我們的課程品質。這部份的經費理應不至於太多，我覺得輔導團和教育局應該就可以了，不會太多呀！這些老師利用空檔的時間，大家一起來共襄盛舉就可以做得到了。最後我一直在思考的問題就是說，重大議題從六個開始，現在再加上品德教育、海洋教育……等，這麼多喔！七大領域一起都要做，

我覺得三個和尚挑水就沒水喝了啦。7 個領域如果有七個和尚，怎麼會有水喝？所以我們審查高雄市國中課程計畫，領域的教學應該 ok 的啦；議題融入教學應該是弱薄的，為了讓重大議題能夠在各大領域充分發揮，我個人的建議是資訊教育融入各領域來執行，品德教育融入以各領域來執行，環境教育歸給自然領域去落實並編輯在教材裡，人權教育和社會領域相結合，海洋教育跟自然領域相結合，其他的家政議題、性別議題……與綜合活動相結合，我們就有一個區隔，品德教育是我們的一個重點，做人也是我們的重點，生涯是我們的重點，生命是我們的重點，綜合活動領域的內容就已經很精采了！大家應該會非常的肯定跟支持這個理念的發展，這是個人的建議，謝謝！

丘老師：將重大議題融入七大學習各有所歸依，可能不是本專案的目的。綜合活動領域在學做人做事的道理，與新課綱的 12 項核心素養相符應，我覺得做人做事的道理，在生活上就是要面對自我、他人、社會和環境。

組長：九年一貫課程實施初期，「協同教學」、「統整課程」的理念，我們都是強調用綜合活動課程當作一個重要貫穿的主軸，那時候綜合活動好像還蠻重要的，之後好像上述理念就慢慢的式微了，我覺得綜合活動好像就越來越不受重視，其實有一個非常重要的概念，「體驗學習」和「認知課程」其實在綜合活動領域精神裡面是應該要 match 在一起，可是我現在發現好像兩個漸行漸遠，以國中為例，現在國中都會辦理童軍露營、戶外教學，還有很多活動，這些就是體驗學習，但我發現這些體驗活動並沒有被歸類在綜合活動課程中，反而變成是學校行政介入的活動，覺得是有點可惜。其實我覺得整個綜合活動學習領域--童軍、家政、輔導，用行政觀點來 match 的話，輔導會比較 match 在輔導室，童軍會比較 match 在學務處，家政在我們學校是放在教務處，其實我覺得如果從行政來看綜合活動領域，要想要把綜合活動領域的效能發揮到最高，就是跟行政的配合度有相當大的關連性，它的效能跟行政來配合是相當好，所以我覺得綜合活動要能發揮體驗和認知到最好的一個效能，教學領域效能其實有必要跟行政作一個搭配，其實我們把學校整個行事曆翻開來，以國中三年的六個學期來看，其實這幾個學期有沒有辦什麼活動，我想其實也看的出來。那在生命教育，譬如說：闖關活動或者體驗活動，或者有機會利用校慶來做些相關性的活動，我覺得可以在綜合活動領域小組那邊搭配去安排在學校的課程。所以我強烈的建議，如果體驗活動要非常落實，領域小組的成員一定要能將體驗活動和行政制度的配合。謝謝！

丘老師：所以學校行事曆的教學活動，平常就有童軍活動，然後就由學務處來辦理。

組長：臺灣師大的公訓系畢業教師可以教公民，也可以教童軍，我是教師協辦行政。

女老師：剛剛第一個老師也提到，如果參加 36 個小時研習課程之後可以認證，其實不是在那張證書，其實在於「態度」，很多童軍老師拿到童軍老師證書，可是有時候你請他來擔任童軍團團長，雖然可以減少兩節課，可是他真的是不願意嘛，沒有強制性，所以我們在國中找童軍團團長的時候通常會很苦惱，就是要找有熱忱的教師，要他願

意來擔任，所以他不見得是童軍老師，真正有童軍老師證書的，他可能真正還有另一張證書。

丘老師：拿到另一張證書？

女老師：他多了一個身份。所以我們可能要檢討過去的教育認證，還有他的態度，是不是有真正擔任童軍團長的意願，這真的是蠻重要的。如果他沒有擔任的話，我覺得他不夠格有那張證書，對學校來講這樣比較好，因為他不願意擔任我們學校童軍團團長的時候，有時候真的很難去實踐。

女老師：我發現有很多校長對於綜合活動的認識也不是那麼的完全，其實真的蠻悲哀啦！綜合活動領域一開始其實是突然生出來的一個新領域，現在新進的老師跟我說，在我們國中合科上，去到其他國中可能不是這樣教，可是我們才剛畢業，我們拿到的是綜合活動領域的證書，所以他們都有綜合活動的概念，都知道合科。我現在全省去跑，合科的真的沒幾間，然後我到那些學校，那個舊制的真的是不合格，因為大家都很熟悉，他們真的一定分科，然後學校行政教學也是。其實他們很痛苦也很矛盾，因為看現場教學都是一直在分科，所以人家也想不出我們綜合活動的分界，你一直想說綜合活動的課程，綜合活動沒有達到綜合活動的績效，所以當語文、數學搶節數的時候，綜合活動都很緊張。所以，那一些綜合活動的教授或是有人在問那一些學校專科還都分得很明顯，還一直在教童軍繩結，或是在教家政烹飪的，整學期都在教烹飪的，和綜合活動領域理念不同，所以在課綱裡面就加研習 36 個小時這一條是有其背景。我們也常跟老師說，一個活動如果能夠支持行政活動的話，學校的活動跟教學也比較能合一，那麼學生是最大的受益者，所以像我們學校在校外政策的一個企劃書，這是不是要辦理活動，其實它的活動規劃主軸內就有綜合活動領域，幾乎都是我們綜合活動領域去做規劃和組織活動，再結合學生的活動課程，我們在綜合活動課有上這些內容，上完之後，最後呈現是靜態或動態活動成果。前幾天我去高雄市某國中，他們校長和教務主任希望綜合活動變成學校的特色課程，希望我去分享自編教材的經驗，我覺得要先了解一下孩子發展的狀況，所以這學期已經開始要自編適合學校的教材，所以學校如果願意合作，發展教材的時間會比較充裕。

女老師：老師剛剛講的是國中的部份，那我要講的是國小「師資培訓」層面。我覺得國中是一個尋求專業自我認同的地方，但是我覺得國小較嚴重的是教師沒有綜合活動的概念，因為在民國 91 年或 91 年以前師資培育機構是沒有綜合活動教材教法這個課程，所以如果是在 6、7 年前畢業的老師，像我就沒有修過綜合活動教材教法，所以很多國小老師他其實不是了解什麼叫做綜合活動。每一個領域應該要有一個基本的核心價值跟學術的理論基礎來形成課程架構，不然進行研習、進修，或者是其他活動，都只是流於一個表面的花絮，沒有一個領域該有的核心精神，那課綱可能有寫一些重點的綱要出來，可是這些綱要是些比較精簡的字句，我覺得老師在領域的理論部份是蠻欠缺的，建議在研習課程中能夠具體的列出來，譬如說：你今天 2 學分，你必修有哪些理論是這個領域必須要具備的學識，你必須要了解的，不然很多老師

像你現在說體驗、省思、實踐，他並不了解你體驗的意義哪裡來？為什麼我今天要用體驗？為什麼我要做省思？我是透過哪一些學者專家的論述？而這些論述用來支持這個做法是有用的？所以在教師研習是不是能確實的列出哪些課程是必修，那些課程是選修。我覺得國小教師很欠缺，我覺得國小這部份是一個失根的母親，就像是一個沒有根的，因為你沒有修過，所以沒有紮根紮得很穩固的狀態下，就會有一種一直搖搖欲墜的感覺。

男校長：大家好！其實綜合活動非常重要，是不是說你再加強那兩個學分，那兩個學分到底會給他什麼東西，我覺得這很重要，你到底要給他什麼東西？包括一些配課的老師也要去受訓練，這很重要，因為配課老師說我不會教呀！我不會教呀，那就變成助理唷！所以，一開始，你居然配這種課，你就要去受這個訓練。所以，事實就是很難去落實，因為涉及教師的認知問題，認知說我只有這學期「配課」，我下學期不一定要「配課」呀！我就是說有沒有強制性很重要唷！我只記得就是說，第一個，這三次上課到底要給他什麼東西？還是有哪些重要的？要不然你說，童軍老師都可以教，是沒錯唷，但是，你說，真的都可以教嗎？我覺得不見得。我覺得你說讓家政老師、輔導去教童軍，他不敢教唷！因為童軍也是很專業的！很多老師有一個錯誤，感覺家政、輔導都可以教喔！因為他認為家政只是煮煮飯，你知道嗎？他認為那個課就是顛覆一下，學生拿兩節課去烹飪一下，就解決那個課程了。所以我覺得這是老師本身的心態問題啦！第二個，我覺得到底要讓那些老師的課程體驗、實踐什麼？因為我覺得目標都太大了，因為四大主題軸對老師來講都太大太大了。我建議彙整各縣市綜合活動領域國教輔導團優秀人才所編製的教材，其實就可以給各校做一個參考，因為各校老師他不知道怎麼去做。因為說實在的，很多新的老師都是文科的老師，他並沒有去受過那個訓練，他一進來都沒有，尤其國小，國中來講都沒有這個問題，國中他都是這麼進來的，他綜合活動領域，他當然具備這個文課的，所以一定是沒問題，國中是沒有這個問題的。所以我是說依照各縣市國教輔導團的那些自編教材，其實是可以讓那些老師去做，去列入參考啦！我覺得這是可以彌補老師教學負擔的問題。另外，分科、合科是永遠也沒辦法解決的一個問題。因為分科和合科一定會同時存在，一個小型學校才3個班，他不合科，你怎麼得了？這個班國中才6個老師，國小才4.5個老師，那一定是合科的嘛！所以說分科、合科是一個存在的事情，所以是不可能要分就分。重點是在哪裡？重點就是說，你今天分科也好，合科也好，到底老師的觀念是不是正確，那很重要，那當然最重要的是校長的觀念正不正確啦，因為如果校長觀念不正確的話，那這個合科、分科也沒有什麼用。所以我覺得喔，是校長應該要去受訓，你知道嘛！所以今天就是說，國中來講，你配課一定是配代，配代綜合活動進來，或者是社會領域進來，幾乎都以綜合活動領域配課配最多，不然就體育，這是不得已的，因為那也是按照授課時數，國文、英文就是18節，其他是16節跟20節，所以這是一定要配，這是不得已的。所以，沒有一個學校會全部把它填滿，填滿就沒有辦法去配。不管怎麼樣，一定會有配課，所以要怎麼去解決這些配課老師，你還是要有這種概念提早參加研習。我覺得這很重要，不管他是在哪個領域。那現在有很多老師都認為，那我現在配課都是不得已

才配的，不是我心甘情願的，所以相關的事就不想要學，我覺得現在這個時代很嚴重的問題啦！再者，談到「協同教學」，其實我覺得在國中我只看到合科教學，沒有看到協同教學。但是你想國中進行協同教學，我覺得困境在哪裡？第一個，我覺得教不起來，還兩個人教。所以你會發現，你一個都已經搞不清楚什麼叫做綜合活動領域，現在很多老師搞不清楚什麼叫綜合活動領域，我自己認為教師只知道家政、童軍其中一塊，那綜合活動領域精神在哪裡？所以這是我覺得問題最大、最嚴重的地方。剛剛談到根據能力指標編輯教科書，我是覺得這兩派的說法，不管是先從能力指標、先從教學活動，那不是重點啦！重點是出版社覺得這樣好賣啦！這個是我們都很清楚的啦！所以重點在哪裡？我看了能力指標，你覺得我們現在的綜合活動領域的老師有看能力指標嗎？我們今天要反思能力指標的存在的意義？也就是說，如果存在的意義很重要，那我們應該去思考為什麼現在國中小教師不那麼重視能力指標？當然我所講的可能是例外，其他的老師為什麼都不去看能力指標，原因何在？我覺得要去思考這個問題。這是我簡單的回應，謝謝！

丘老師：我補充說明：92 綜合活動領域課綱公布時，教育部在網路登載〈綜合活動學習領域基礎研習手冊〉的電子檔，其中第一篇就是黃譯瑩教授所撰寫的「綜合活動學習領域之理論基礎與研究」，活動課程溯自兒童的經驗課程，另外一個是課外活動，我建議可做為基礎研習課程的教材。97 新課綱 36 個小時的研習規定，有把配課老師納入，蔡居澤教授規劃的 36 個小時研習課程內容，是要上新課綱附錄 2 裡面的關鍵能力，關鍵能力包含課程的知能、教材的教學資源等。類似師培機構上 2 學分的綜合活動教材教法課程。至於「協同教學」，我從相關研究所看到的文獻，國中協同教學還是由老師教自己專長的領域，例如，教學團隊會會一起編教材，這也是一種協同教學，而不一定要兩個老師去上同一堂課，它可以有多種詮釋的方式。領域教師合作自編或改編教材與課前的規劃，就算是協同教學了。所以，不必那麼悲觀啦！

男校長：我剛剛只是反應現況是這樣，我不想刻意去美化，但我當然也希望將綜合活動領域做到最好。

男校長：大家好！剛剛提到新課綱的 36 小時研習，我認為 36 個小時在國中要實施應該是很容易，因為我們國中都有綜合活動領域共同排課的時間。以後討論綜合活動領域時，我也可以將那 36 小時列為優先考量。其實 36 小時可分成一個禮拜 3 小時，12 週就可以完成了。所以這在國中應該是很容易去落實，只是說要不要去做而已。剛剛丘老師也提過，那 36 小時其實要上什麼內容都已經有規劃了。只是看我們有沒有去遵循那些內容，有沒有達成我們的需求，再邀請這方面專門的教授來協助研習，我想這樣就足夠了。從這個部分，我延伸出要不要合科跟分科，我覺得要視學校的情形而定。以我們學校來說，我們是屬於大型的學校（快接近 70 班）。其實一直以來我們都是使用合科的方式，那十幾位教師他們都還合作挺愉快的。我今天要出來我就找一些我們學校的綜合活動老師，詢問他們：「你們合科了那麼久，需不需要將它分科開來。」他們就回答說：「不不不，我們合科的非常愉快。」所以，我深思其中的原因，覺得說雖然他們各有各的領域，但是他們有綜合活動的科目時，他們都會去

互相深入去討論，並彼此分享自己的教法。少部分的專長可能被掩蓋掉，這也是合科不足的部份。但是重點其實是教師心態的問題，去思考到底我要怎麼來教綜合活動領域（回歸到老師本身）。如果老師有專業的心態，即便他專長不足，但是可以跟其他老師學習。所以，我認為綜合活動領域應該會合科的很愉快。當然不一定每個學校情形都一樣，有的合科很愉快，有的合科失敗。所以應當視不同的環境，去做不同的處理方式，這是我第二點想要表達的。第三點我想表達的是，我認為綜合活動的核心價值它其實是非常棒的，透過體驗、實踐、省思，讓孩子的學習跟生活結合在一起。其實我們教育出了這麼多問題，就是教育沒有跟生活結合在一起，也就是認知的部份沒有去體驗、沒有去省思。所以我真的認為綜合活動的核心價值是非常棒的！現在教育部也在推動品德教育，其實也不需要花那麼多錢，我們本來就有做了（有綜合活動課程）。我們把那些經費（2億）給綜合活動老師，來做相關的研習或是相關教材的設計，去加強這一部分不是更好（我們本來就有在推動了）。此外，我認為不只是綜合活動需要去體驗、實踐、省思，其他科目也應該要做到這一部分，這樣才會落實阿！想要讓孩子瞭解到說每天所學到底有什麼意義，就是要能跟生活結合在一起，這樣所學才能應用在生活上，而不是沒有實際用途，這一點我也要特別提出來。剛剛丘教授也有提到要先從課綱的規劃，再來想課程內容的設計。據我瞭解，現在很多學校都不用到綜合活動的課綱，像是高雄市政府教育局他們也是，就是每個學校借用四本課本，然後就放在教室裡面大家輪流使用。據我瞭解，我們學校根本不用那個課本，他們都會根據主題去設計，然後跟別人討論要教哪個部分。其實綜合活動可以讓老師發揮的空間是非常大的，所以能當綜合活動領域的老師應該是非常高興才對！又回到剛剛老師談到的，這個學校都不開綜合活動領域的課程，其實我覺得最近高雄市幾年來應該是開綜合活動課程比較多耶！這方面老師的開缺也是慢慢變多，像公民老師的開缺就有十個人，當然公民不算是在綜合活動裡面。為了落實專長的理念，慢慢地綜合活動開缺也會變多。我覺得教育局、教育部都可以去做督導跟排課的工作。慢慢的問題就浮現出來了，為什麼以前沒有去重視，因為以前沒有去排課嘛！它自然就消失掉，被拿去配課去。所以去重視排課，它的重視性自然就會出來了。個人覺得教育局、教育部督導跟排課有沒有落實，會影響它的重要性。如果督導跟排課有落實的話，它的重要性也會慢慢被提昇。

男校長：我再補充一下，因為剛剛所提的其實真的還是有城鄉差距的。鄉真的就是「升學主義」，高雄市是還有缺，可是少子化之後就更加雪上加霜了，所以拿高雄市來講還是有優勢的。謝謝，補充完畢！

羅教授：大家好！我曾經走過、努力過也貢獻過綜合活動學習領域，現在也是個持續的過程，我大致上有幾個觀點，特別在這裡提出來。第一個就就像林校長所談到的，我想這個課程作為領域課程，它其實有其必須性，而且有不可取代的重要性。如果缺少了綜合活動，那麼九年一貫課程的意義在哪裡？這值得大家去深思。只是每個領域它都很崇高也很深遠，並不容易去落實。就我自己的教學經驗來講，我覺得綜合活動領域它是需要一個綜合活動的時間，從我們的角度來講是如此，從孩子的角度來講，

就是讓他們有機會去學習。我覺得實踐、體驗、省思這六字箴言，它是人生命一輩子的動能。如果我們以縱的發展與橫的連結來看，生命的過程當中，如果從小學到國中九年一貫的綜合活動領域可以落實，那就是一種生命的動能。我現在在老人服務與事業管理系上課，有些大學生的素質已經是不太理想，可是當他們進入我所引導的學習，我真的就是把握這六字箴言（實踐、體驗、省思），帶領他們去落實知識學習所產生的結果，所以我覺得這部份做得很好。綜合活動能夠落實的話，那生命動能所帶給學生的是「一輩子」的，這很重要的。第二個就是從兒童的發展、生命的角度來說，活動課程要有所連貫。綜合活動領域如果要繼續存在，需要師資培育機構或相關的學者，根據現在的教學知識來設計適合的活動，這樣不管是兒童的相關知識也好，對學習對象的發展也好，老師的教學能力、老師現場的實際教學、情境的支持這些部分都需要去瞭解。如果綜合活動要繼續實施，這對輔導或是師培機構、相關教學的教授來講，應該將實際教學與自己策略去做相關的連結。我會建議說，高雄市在編教材時，我剛剛聽幾位中小學校長及輔導團的成員的說法，我覺得開出來的理念好像有四、五個，聽起來好像現在都沒有進步、搞不清楚綜合活動是什麼，好像我們當初 90 年我們在談綜合活動時，感覺全部都一樣。不知道在高雄市辦得成果如何，而在屏東教育大學我至少也辦了 30 個增能班（綜合活動領域），有很多老師在關切。我們深入其中（非旁觀者），一直以為大家都很用心，然後大家在自己領域裡面都有努力，之後有去教科書審查了好幾年，我們會針對一些學校做審查，也會對一些學校有某些的期待。在當時，覺得說怎麼會有這樣的一個問題，不過回過頭來說，我覺得小學的情況不一定會比國中好，畢竟有些老師沒有受過這方面的師資培育，小學老師都說不知道什麼是綜合活動了。不過高雄市的國小真的算是表現的很好了，但是最近師資的確是暴減的，所以新血進來的不多。有修綜合活動的小學老師們，其實他們都學得很不錯，只是這幾年他們都很難在市場裡面競爭，這也是目前的現行的問題。那如何解決現行的問題，不管是師培機構也好，看你覺得重不重要，你覺得重要你就政策性的推動，要不然就是徒然。我們只要跟其他教學一樣正常化，就是有老師的在職進修，如果有認證的就給他繼續教育。我覺得這部份的配套措施，還是要從行政與政策上去做。但是這樣承擔的壓力也滿大的，像是屏東縣市中小學壓力大的要命，就是像一些教師評鑑一大堆事情，像是我還聽過統合評鑑（把一大堆都弄在一起），教育部如果關注綜合活動為七大領域之一，就該好好想想該怎麼去重視它，這是政策方面應該去做的！我覺得認知能力是很好去評量的，可是生活能力卻是很難去評量。所以回過頭來說，在編教材時，我會建議包括教學的次序：如何去編、如何去設計綜合活動的教材，這是不是老師可以參考的設計、範例、評量，也就是說評量要能按照主題或是能力指標，提供一些簡單的評量方法，讓老師在做評量時，放置一些示範、例子在手冊上，讓老師去實踐。我還想建議高雄市要編教材的時候，第一個就是橫的連結，橫的連結涵蓋其他六大領域或是七大、十大、十二大議題，在這個階段、這個年級他們學到了哪些知識，綜合活動它本來就是要綜合其他六大領域的知識和技能，讓學生知道這些知識是怎麼轉化而來的，綜合活動四大主題軸跟能力指標之間的搭配，我覺得這是可以做的。可

以檢視一下，然後再去提供教材大綱或是範例。第二就是我建議出版社在編教科書的時候，提醒他們課程不可以編滿，例如 40 節課只標到 30-32 節，一定要留 10 節（有一定的比例）。所編的課程不可到三分之二，甚至不可到五分之三。在這樣的比例所剩下的時間，其他的時間就可以建議它可以融入其他議題。如果將來高雄市綜合活動領域發展的很不錯，在教材編選或是建立的時候，請在這部份（橫的發展）做一些檢視，還有縱的發展，也就是配合兒童的知識（發展出來的能力），包含他的心力跟思考。像是省思的部份，它可能是跟教學有連結的，對兒童來講，隨著他的兒童期（到國小四年級），接著下來就是青春期，隨著他的身心發展，可以需要在不同的活動當中，對學生所培養的能力要做一些檢視。國中時期的綜合活動會好做是因為他的專業（三大主科）需求度提高。我覺得過去國中的綜合活動能力不夠，現在卻變成國中可能比國小還要好做，這是限於專業上的實際考量。過去印象中我們的輔導團，其實後來都發展的很好，他自己也有很多教材、還有創意，都很大量，為什麼沒有真正實踐在課程上。我認為綜合活動不是每天在那裡玩闖關遊戲、放煙火，讓場面看起來很熱鬧。事實上它不只是限於現有的教材，我覺得可以把過去輔導團所編選的教材做一個統整（大約有十年多）。綜合活動的發展從 86 年發展到現在，把這些教材做一些回顧，可用的、很不錯的…做一些篩選，篩選之後他還是有很多優秀的範例作為資源的中心。我想這些高雄市應該是做得到，在屏東可難做到的就是說，在性別教育、生命教育或者是綜合活動的老師教學設計，他們都是負責以一個學校作為一個中心，因為坊間或是網路上的教材相當多，我拿上來一看就覺得這個設計是很棒的，可是我審過教材，一看就知道是哪一個版本的。剛剛提到的綜合活動跟領域資源中心，能不能給我一套教材，我拿過一看就知道是哪一家版本的。結果就發現到說，這種支援中心的建立，我不知道高雄市做得好不好，屏東市我是覺得做得很不好。要教材沒教材，我說你是中心學校，居然有時要看一些去年的優秀作品，想看一下有沒有可以學習的地方、看一下這是哪一家版本的教科書（第幾冊、是哪一家出版社），結果上網查一下發現跟網路上的差不多，這不是很讓人貽笑大方嗎？所以整個教材的歷史、優秀的作品、資料庫的建立（題庫），我覺得這部份我們還滿缺乏的，因為綜合活動真的比較是都拿來放煙火，然後這些活動的費用再拿去報帳。我覺得教材要好好去審查，我還是希望我們的綜合活動領域可以不斷的發展，因為那六字箴言真的是生命的動源。

女老師：目前的九年一貫國民中小學，其實聯考的氛圍都一直籠罩在老師和學生身上。尤其是國中校長現在都開始數雄中、雄女考上多少人。然後國小也有準備學測的壓力。因為怕升上國中之後，被學科老師怪說國小都沒教好，所以國小的國語文的壓力其實都一直是存在的。這個社會需要進步。那這個在進步的過程當中，綜合活動領域因為生存的很困難，正在努力的掙扎當中，這個我們必須要去注意的，因為他的確有一個能量、根本，因為他的範圍非常大的，這是不容易的。我剛講到的是國中的三類老師，第一個是看能力指標、教學內容，第二個是不看能力指標，看你的教學能力，第三個是看自己方便，我大概分為這三類。通常在第一類的教師，看能力指標，就是看教學內容，通常這樣的老師都在合科教學氛圍，我可以舉剛才林校長講

到的楠梓國中為例，楠梓國中，我是認為說，也許還沒有看到它那麼深入的能力指標，但他們是一個非常好的有潛力的一個。所以我這樣講的第二個目標，第二個是不看能力指標看教學氛圍，這就與學校老師的組成份子有關，如果說有那種擺明我就是不會教的時候，就會出現沒有辦法合科的狀況。另外一個就是看所有人的方便，那就一定是「分科教學」。我在這裡並不能推論說所有分科教學的老師的很多活動都不太正常，這大概是國中的現象，在國小的時候，剛才有老師說，難道綜合活動領域就都沒有進步嗎？我要說一件事情是「它沒有退步」。就真的是這樣子啊，因為平心而論說一個真的有心、有志向的老師在小學教書的話，他是肩負著所有科目的。然後今天雖然書名叫綜合活動，又要教具、又要教材、又要更換教室、又要有新的教學法。這些要他如何？但是如果願意從事這方面的人，會看到很多老師非常熱切的心。所以我想至少看到明日的陽光，「十二年國教」，至少是一個方向，這大概是我觀察的狀況。再來講研習的狀況，輔導團這邊真的規劃很多很多的研習，我其實有做過很多的推測，三十六個小時，大概是，以國中來講的話，其實國小也是一樣，每一次來三個小時，所以會有九次，就是九個禮拜，因為它是次數，不同課堂次數，如果哪一天沒有來了，這個小時算不算、算不算承認他，因為他就是沒有來啊！我在下學期再開，他在第一次研習上面是不是有問題的？我倒是比較支持「學分制」，不管是老師或教授來協同，他可以控管整個老師的進度，甚至有額外的考試。如果說用一般的研習來講，輔導團所辦的研習早就超過三十六小時，他們的理論已經背起來了，他們就可以教嗎？不見得，也許像我剛才講的那樣，編課程的問題，六月底到十月份的時候，各個學校，各活動的教師到我們輔導團，然後我們開校評會，在會議當中，老師們提出他們的需求，然後輔導團就給那些怠惰的老師足夠的 data。我要說一句話，就是說，那是因為它來自很多的公文，需要再做整裡，但是，當老師有這樣的要求、需求的時候，我就向他們微笑，我的微笑含有這些東西，他們會不會好好的需要，不見得。如果那些願意教綜合活動領域的老師，把四本教科書全部讀完，裡面的教材就有非常多可以運用的東西，他就可以去做重複組合來用。可是問題是，現在的老師通常都是在學生面前他也不會講，很多老師都看方便，然後方便不方便，他才需要。我之前也常遇到的一些老師，譬如學校配課老師，然後說，你能不能給我一些教材，我說好，你要什麼？唉！他就說，簡單最好。我就跟他說好，那你要用什麼樣的東西去配合教材，他說，你放心，做學習單就好。這就是學習單為何是最喜歡的教材的方式。我就跟他說：你可以做什麼活動啊。然後他就跟我說，太吵了，學生太亂，所以不好，你還是給我學習單比較好。然後，要配幾節，讓他配，他沒有花很多時間去做完這件課程。所以像這些東西來講，真的是有些部分上的一個困難點。不過這還是可做的，雖然，在高雄市有一個狀況是在師資的部份，輔導老師他考教甄的時候是考諮商輔導時間，就是諮商輔導的方式去做，教學這是試教的部份，是沒有考的。這個問題，其實我反應了幾次，但是科長希望我把數據給他，因為教學其實還是各位老師的最基本的能力，你今天沒把這個班級教好，你怎麼去輔導學生呢，學生看到你就討厭了，你還輔導他什麼事呢？不要跟我講說，可以去上輔導課就很棒了，他不會教學，十六個小時的教學，怎麼樣跟家長和學生

建立良好的關係，會諮商輔導的老師不代表會教學啊，我們是這樣子說的。我不太知道是背後有多大的因素需要這樣子做。我只好再重申一次，教學還是所有老師最重要的區塊。剛才林校長有提到那個楠梓的例子，我一直以來覺得，這些楠梓老師，哪個實力多強？但是呢，有個非常大的特點是他們很願意分享，他們就是經常這樣跟你講誰教什麼，然後我就出來教他，做什麼，怎麼做，就這樣子而已。我有一次到台北去，去參加一個會談討論的時候，這個學校的老師跟我講一件事情，叫我不要去講座，他說課程我也是在學啊，但是我就要比學生更早去學校，告訴自己學會，我不希望就給含糊了。然後我在想說，可不可以在找老師那個區塊，幫我們做一些強調教學的需要，現在我們目前，教學是四的話，輔導是二、童軍一，然後家政一，輔導室的同學比我們家政更年輕，那可想而知，以後叫做輔導大、童軍小，家政、童軍中，家政小，未來就會這樣子的方向，然後很多童軍老師通常都會轉科，就是他具備了兩種實力，所以是，童軍老師進去了，他通常很容易就轉到公民去了，所以教了公民，公民是不是國中生好教多了。

男老師：公民真的是這樣。

女老師：你剛提到兩學分跟 36 小時研習，目前教育部有中央輔導群，因為有幾個領域有教學規劃。當然我們是備受關注的，然後總綱在進入這個領域前的討論的是非常人的被留下，就是發現這個的重要性，但是我們的規劃，現在也宣布要求我們要進行嚴格實施，應該是會強制，但是在執行單位上，可能會超過課缺的這個狀況。那課程內涵，還有講義，有一些縣市讓我們知道說是很厲害的，但是有一些縣市，他們教授綜合活動的一些認知其實都還在以前的概念，所以怕培養出來的新老師的觀念其實都有問題，所以這個部份包括講師的建議，都有一定的一時之選這樣，目前的規劃是，如果輔導團方便，可能就會在輔導團辦理，輔導團可能是 36 小時，因為輔導團會給學分，但是在請假時數是不是比照學生，以學生可以請假幾節課這樣子的概念。如果說鄰近的縣市剛好有師培單位，如果師培單位願意承接這樣子的學生的話。譬如說高師大願意的話，那我們輔導團就可以說不用辦了，類似這樣。然後如果是師培單位的話，可能就是給學員們，大概就是這樣子的規劃，然後，也有要求就是幾學年度要達到多少人數的比例，然後列入同一個試場的一個部份。第二個就是因為我們學校最近也是如火如荼在做下學期課程領域，我們學校也期末才在檢討教材，然後，就要馬上更新教材，所以我們這兩個禮拜都快瘋掉了。另外我是想說剛剛單裡面有提到遭遇的困難，但我們在剛剛好像沒有提到針對老師，譬如說你應該事先這樣子或怎麼樣去做，好像我們老師就應該先為學生，然後學校可能要有那個運作機制，真的要去自編，可是真的沒有注意的一些作法，第二個就是回歸到學校教材是課發會拿錢給他，綜合活動的師資跟教學有些你就沒有，那我就覺得說，課發會應該要進行專長專家來教導教學，會不會造成領域老師退縮，唉，我要審核，我自己事先要去專家來審，譬如說高雄市啦，高雄市是免費嘛！買教科書讓學生去用嘛，他不用花錢，那我們學校沒有買啊。那些錢是不是可以變成老師研發費或是買教材，因為在我們學生自編，學習單的印製還是要跟學校收錢，不過我們家長跟學生都一

直沒有理解，我們這個東西，一直都有在用。其實這部份我覺得可以有鼓勵的機制。然後再加上鼓勵完之後絕對要審核，那我們也是一樣會自己把能力指標去審核，然後去計算三年裡大概時數，哪個能力指標教了幾節課會不會太多？會不會太少？那這個動作其實還花費心力的，因為我覺得有些學校教科書現在幾乎都是自行改編，或者不用教科書，可是都沒有審核，我後來聽到真的有學校就一直在打毛衣啊，做烹飪啊，但那個能力指標我都找不到，那根本就是不適任的綜合活動老師，真的，所以麻煩校長幫我們注意到這種奇怪事情，因為其實綜合活動真的讓學生學很多。當然，我自己也是家政的，作品應該會蠻好的，或者是生活上還不錯的一個技能，可是那不是全部，如果是全部，綜合都來教這個，真的把很多好東西都放在旁邊。所以我建議有一個明確的獎勵，或者是審查的部份要落實，否則像我們開課發會，那課發會一看到我的教案跟學習單就說，喔你通過，通過。一點都沒有審查，我們只是想要信心一下，想要解釋一下，還是說幫我們做一次分析，那當然我們的教案，每一個都有能力指標，所以回應到剛說的，就是教科書，其實他們扣掉能力指標，解讀上還是有很大的爭議，所以我們自編教材的那個起始點是用教科書，我們教科書是經過審查、加工，然後再做改編，所以其實這個都要從做中學，你光看你沒有去修去省思，還是有很大的難度。所以我就想說如果我跟學校建議應該在這裡有一些獎勵的賞罰。

丘老師：我覺得在校內那個氛圍裡面後，這個是校長或者是教務主任有課程領導的責任，那可能請在座的校長、教務主任提供激勵措施，讓教師在自編教材時，學校可以給予怎麼樣的激勵？

方主任：我補充一下，其實校長給的激勵大概都是虛假，我認為校長能夠講的就是口頭的鼓勵呀，可能就是這樣子而已！現在的經費預算，就是說你要做什麼，就自己去編鐘點費、行事費、雜支費的，你自己去編，我們是沒有編過「教材編纂費」啦！鐘點費是有，所以是你提出申請，我們就給你，我是鼓勵你另外請老師進來做專業討論和教材發表。第二個，可以進行教材編輯之行動研究，我們這邊是有這個研究費用。

丘老師：這是否有很多種教材的講義？

男老師：對。我們給他編一個基本的預算在裡面。

男老師：這個只有高雄市啦！高雄市會編這個預算，台北市都很少，其他縣市都沒有，連錢都沒有。說實在的，學校真的沒有能力，也沒有人力啦！

丘老師：沒有能力。

男老師：沒有能力，沒有人力，說實在的，兩個力都沒有。

女老師：我是覺得可以鼓勵啦！

男老師：對啦，是可以鼓勵啦！

丘老師：我發現 97 新課綱在綜合活動領域新增課程內容，請問國中小學教師有沒有教 12 項

核心素養的能力？假設你要將這 36 小時來上十二項核心素養的內容，可是時間就不夠了！有一次我跟薛老師討論，我們覺得那 36 小時就在那邊上課，只適用於初階老師，可是對於資深教師比較適合採工作坊，譬如說他做了一個生活技能與創意的教案，教師帶教案來工作坊討論，大家再深入思考如何把它轉化為實踐，並符合的能力指標，這對經驗豐富的老師非常有幫助。

女老師：你剛剛是講說，那 36 個小時、2 學分的問題，因為我以前 36 個小時，然後實施個 3 小時 9 次，還容許他可以請假。

女老師：他還是有那個空間。

女老師：假設說你給他 24 小時，不可能你在證書上只給他 24 小時，那他可能還是要來補修呀！又有可能睡著呀！那我只是個人還蠻傾向學生啦！學生就是可能我們有評量的要求，不然就是 36 小時的那個最後要有一個檢核，要有個評量。我認為到最後一定要有個評量再給他認證，不是只在那邊聽，在底下只是在想說今天晚上要去哪裡？要做什麼？等一下要去跟誰連絡什麼事情啦，根本就沒有心在那裡。

女老師：其實，他也是在那個縣市的單位，只是他有時候不方便，然後有限制的老師，你要怎麼講？

女老師：所以，我具體的建議是不管是 36 個小時或者是那個 2 學分，最後都要有個評量。

女老師：我這兩次在做訪視時，高雄市教師提出二個需求：專任教師需求的問題，以及學習領域專任教室的需求。以前在九年一貫之前，通常會有家政烹飪教室，童軍教室，輔導諮商教室，然後呢，除了這三種教室之外，你想那經過了 10 年，那課程有些是融合領域是實踐的，這三種教室還有學校不見得有。

男老師：沒有專科教室。

女老師：對，沒有專科教室，沒有專科教室是因為變成綜合活動了，可是又希望他們能夠上這樣的一個課程的時候，然後目前老師的需求，不僅是擁有專科教室而已，他們還需要綜合活動的活動教室，因為我們的課程很容易吵到別人，然後上下左右的人就來告狀，所以活動教室是需要的。所以烹飪教室的需求，那怎麼來做喔？我期待的是，如果比較嚴格的話，中央能夠從事老師教學的架構，然後主要是能有這個架構，然後呢，各室裡面會要求要有這個架構，就會連鎖，那麼在學校來講，專科教室在校長、副校長那邊，就是不無學校的情況，學校有專科教室，基於考慮點可能就是教室，音樂教室，理化教室就是實驗教室，還有 E 化教室，或者是所謂的視聽教室。這些都考慮完後，才會考慮到綜合活動的專科教室，那現在目前所有的學校，我們有經過的所有學校回收的回饋單，那現在是這樣子。

丘老師：我在問卷調查中有放入「專科教室」需求的調查，調查結果會有確切的數據分析。

女校長：剛剛聽到的好像都是國中的問題很多呀！我們國小呀！像我問過的學校幾乎現在在

職的老師都是在教改之前取得教師資格，也就是說真正在推九年一貫課程綜合活動領域的時候，培養出來的老師，沒有插到國小領域來。但是又不能這樣說沒有接受過養成教育就不會教，其實現在國小都是包班制，所以老師也應該去學會這樣的能力。就好像過去普遍強調輔導活動，是所有課程的核心。因為核心只是講而已，沒有真正去實施，所以到了八十四年才又編了一個輔導課程出來，後來到現在又不見了，融入到綜合活動課程裡面。所以以這樣的例子來看，很多功能它就是沒有了課程，它就會消失了。聽了那麼多問題之後，我覺得現在國小的綜合活動在上課過程當中，常常會被忽略掉。而會被忽略掉的原因是因為老師想要讓家長看到成果，所以比較會去強調學科的認知能力。像綜合活動科目比較重視歷程來講，就很容易會被忽略。現在很多教學評鑑，因為教育部要評鑑教育局才會去做這個評鑑，教育部評鑑時都會要求學校要拿出很多資料出來，包括輔導活動家庭的強調、班級輔導、性別、人權、環保、交通安全…等。其中最先可以拿來用的就是綜合活動，也因為這樣子老師就搭配行政的要求，搭配學校性的活動，讓綜合活動有些彈性。但是悲觀一點來講，老師設計課程的能力就消失，變成說就配合學校來辦活動就好。綜合活動領域有兩個認知部分是比較欠缺的，第一是編教材的資源不足，這一部分建議推動工作坊，將有助於科任教師尋找資源；第二是後設理念的部分，老師設計評量有配合認知能力，實施評量的廣度又有多少呢？如果有教育部官方的力量介入，去看老師的評量有沒有落實綜合活動的三個核心價值，這樣會更好。

女老師：其實課程評量占了滿大的問題。研習時發現課程評量不易呈現，以認知評量來講很簡單，技能部分也能以任務為導向發揮機能，也可以看到成效。我們希望在綜合活動裡面發揮一些精神，像是剛剛校長講到做人處世、品德、生命教育等，這部分不容易被看見，我覺得這是我們無法發揮的地方。另一個問題是專科教室，以前有一次我們學校在改建時，我有上網查專科教室的使用規定，發現它的規定辦法比照音樂教室，以避免影響他班上課為主要規定。之前上課帶活動才帶個十分鐘，就被樓上的老師唸說學生喊個「校長好」，都樓上的班級都聽得到。雖然不一定要在教室裡面，但是在戶外也一樣會被趕。學校輔導團也說在操場帶活動會被體育老師趕走，體育老師會說那是他們的區域，大致上就是會有這些問題。訪問的時候也發現其他老師也遇過這樣的問題，所以這樣的問題才會一直被提出來。另外我再補充一個問題是「合科跟分科」，在教學上有做過一個創新的研究，我後來發現在全台灣的統計數字上，合科教學顯著高於分科教學。我星期六我參加一個高雄辦的研習，那個老師真的很厲害，他使用電子白板再加上學習輔導的部分，將他們兩者結合起來，覺得還不錯。那我一聽說他居然是分科教學，而且是一整個學期，我就覺得這個辦法很可惜。像是學習輔導的話，要是節數多的話，合科在學期初可以給學生不錯的概念，但是課程拖那麼長，一次只上一節課，那可能要上八次，再扣到段考，可能需要花三個月，我覺得這部分可能不是那麼好。另外基層來說，配課老師的要求我覺得還是要特別去注意，因為如果沒有其他老師來幫忙的話，我們也很難上那麼多課（因為我們很忙，其他老師也是如此）。有他們的幫忙來上一些課，可是有他們幫忙的時候，又沒有辦法去上綜合活動裡面的內容與精神，所以我覺得在課程改革的時

候，可以做一些配套措施，因為目前已經沒辦法改變，那可以先提出這樣的要求，那這些就是我的看法。

女老師：大家好！剛剛聽完大家的發表，我滿認同羅老師的看法。像是我之前做的研究是關於綜合活動領域得獎的教師群們所做的研究，發現說雖然他們的教材都有得過獎，也是他們自編的內容，但是他們對於上課的內容還有自編的教材，還在思考真正教給學生的有多少。從這裡可看出，對於教師是否具有自編、審查教材的能力了嗎？我現在有個想法，它雖然跟現在的教材考核方法不同，但是目前的現況。我建議強化輔導員的功能，因為我發現老師對教科書的使用，從最剛開始的依賴，到最後變成自編很兩極端，因為覺得教科書內容太簡單，如果按照教科書內容來上的話，就也會上的輕鬆愉快；另一個是如果教科書的活動很多、內容很豐富，但是九年一貫課程裡面有積極融入跟學校本位的課程要推展，很多東西都要跨進來，第一個就是綜合活動。很多老師為了要配合學校課程的實施，很多老師選擇不用綜合活動，很多教科書廠商選用書時並沒有以教師的課程使用列為考量，造成教師沒辦法去使用這些活動。那時候我看到一本教科書，大概是康軒版中年級的吧！我覺得很訝異的是它居然有三個大點，而它的說明是說有留很多空白的時間，讓老師可以去發揮自己的專業技能。可是事實上老師們對課程不是很了解的情況下，他們不會有那個能力去編輯教材，或是班級經營的管控，這是老師沒有辦法去掌握的！這是我所看到的現象。我的想法是說不一定要強化教科書的內容，由中央來對教科書有所要求，那或許某些學校的老師對綜合活動教學很有心得，由他們來做審查，那也無可厚非的。大家去參考他們的版本，一起上這樣的課程，這樣是具有中央通過標準的廠商來進行的實施。因為就像之前老師所講的，很多人都已經不清楚綜合活動了，還要他們去編教材，那只是硬逼他們去做綜合活動那一塊而已！這是我的觀察的部分。此外強調一下，那不是嚴格把關，而是去做動能增強。這種東西它具有很大的權限，老師拿到教科書的時候，以學生來講學生可以學習到東西，然後有要寫的習題也有要複習的東西，當學生所拿到的本子裡面有很多圖片，像是以生命教育來講，它能不能很明確的告訴老師，有哪些課程要多去強調或是設計 2-3 個活動讓老師去選擇(相似的活動)。要不然的話，給老師很多空間讓老師去設計，讓老師根據學校的特色去做設計，到時候變成是百家爭鳴，大家變得無所適從。不曉得怎麼上課，也不知道自己設計的對不對。而且能力指標每個人想要強調的部分都是不同的。很多能力指標混在一起，雖然我相信老師的專業能力，也相信 36 小時可以帶給學生足夠的認知，但是我認為對教科書有所要求，對老師有所要求會是對的。

男老師：有一些國小老師上綜合活動的時候，我訪問他們，綜合活動中的實踐、體驗、省思，你們體驗的部分做了多少，我會覺得說他們對於綜合活動的認知還不是很清楚，因為他們不是很清楚，所以他們就會覺得綜合活動就是在帶團康遊戲，當他們覺得自己不適合帶團康時，他們就不會想去帶。因為他們認知不清楚，所以有可能會形成「惡性循環」下去，完全弄不清楚綜合活動在做什麼。尤其是國小大家都會覺得國語、數學是不是學得不足，所以有的老師就是看課有沒有借到，如果沒有就拿去上

主科，反正學生就是需要再多加強。這部分除了老師對綜合活動的認知(最根本的態度)，另外就是說要求老師來參加研習，有些老師就會想說在自己學校研習就好了阿，為什麼要到輔導團或是其他學校辦的研習，我覺得還是有些老師會願意參加，但是有些老師就不會想參加。所以參加的又只是少部分，所以要如何增加一些配套措施，增強其強制性，這是我們該去重視的一部分。

男老師：各位教授、老師、校長大家好！我有兩個看法，第一個就是對於一般基層教師而言，我們所講的教育理念、能力指標、課程實施的狀況，他們其實並不會去關心。而且相信當初實施九年一貫的時候，我們也舉辦過很多研習。但是幾年做下來，很多領域的能力指標，很多老師都不會去關心說每天要上到哪些能力指標，學科也是一樣，沒有人刻意會去想說三角函數要上到何種能力指標，都沒有人會這樣做。對一般教師而言，能力指標對他們而言應該是距離很遙遠的。一般教師比較關心的是課程要怎麼上。綜合活動跟其他學科比較不一樣的是，一般學科像國文、數學，課本內容上完之後，就評量學生的程度，他們會去關心自己教的怎麼樣、學生學得好不好、不好的話應該怎麼去補救。只是以綜合活動來講，我們怎麼去評量學生的實踐、省思到哪裡，如果沒有辦法去評量它的話，那又該怎麼去補救呢？所以我覺得我們應該加強的兩個部分，第一個是教材的蛻變，如果至少有一個主要的版本，讓老師可以依循著去上課，然後評量的部分才能讓老師解釋說課程到底上了哪些內容，看有沒有達到基本的要求，而不是鼓勵了老師編教材，卻沒有遵循的目標，那又怎能辨別辦的好不好呢？難道有得獎的作品就是好，沒得獎的作品就是不好嗎？而且參加的大部分是高雄市的作品，你會發現幾乎得獎的都是那些學校而已，那其他學校呢？其他學校怎麼辦？都不及格嗎？所以我覺得應該要有個好的教材，再去增強評量的部分，這是我的建議，謝謝！

女老師：大家好！我想提出一些建議。因為我任教的是國小五、六年級，我覺得綜合活動是一個很重要的領域，而它的重要性在於跟社會、家長，還有學校老師、行政官員去做一些溝通，在認知上這是一個很重視的課題。因為現在每個人所面臨的聯考的壓力都很大，每個人都要考試，不免家長也希望綜合活動的課要拿來考試，這一個社會文化、氣氛，所產生對考試的重視。而且我們也非常清楚能力指標它是非常的重要，所以有時候老師要備很多的課，三、四科甚至以上，國文、社會、母語、健康等，都顯示出老師其實很辛苦。然後很多領域都有些變動，當老師面對到這些變動時，往往沒辦法改變那麼多東西，常常以不變應萬變。這種上有政策下有對策，這是常有的事。我們常說綜合活動很重要，提醒學生要有學習心，教師應該自己也要有學習心才對。在教師研習的時候，要讓老師多有討論的機會，討論能力指標該怎麼達成，讓老師知道綜合活動的重要性。有時候有些老師是不會教，而且沒有去轉化跟成長。我感覺國小教師都比較各自為政，很少花時間去交流，所以大家都是根據自己知道的去教學。而這學期有真正在教綜合活動領域，大概就只有我吧！其他人課程計畫是那樣，但是他們會用覺得方便的方式去教，或是用來趕課或是考試之類的。因為六年級的話沒辦法，補救教學對有些學生而言還是需要的！我想說綜合活動上課時間也有 20 節課，學生

的問題也是不少，是不是也要讓老師有一些空檔去討論，才有可能做到協同教學、增強增能的部分。其實有時候真的很容易流於形式啦！要真的讓他們自己去參加輔導團的研習，去發現他們需要，再轉化成瞭解，在應用在教學上，這才是真正的進步！否則有些老師在不懂得核心概念，或是忘記以前學過的教法，他還是用自己覺得方便的方法去教，這樣學生能不能學到「帶得走的能力」，這是一個問號。

女老師：我稍微解說自己的想法。剛剛有提到說教材跟評量的部分，我帶過國中，國中是較有在跟輔導團做討論。之前我們辦過的演講，也有提到說要如何做紀錄，就有提到說可不可以做生涯檔案，從國小一、二年級是怎麼樣，中、高年級又是怎麼樣，國一、國二…這樣逐漸將檔案建立起來，連同教材編寫的第二頁第二個部分所說的：「希望前一個教材能跟能力指標作銜接」。那為什麼沒有連接，那就是各自做各自的。如果生涯檔案有建立的話，就可以評估能力指標有達到哪邊，然後對課程也能檢視課程有沒有達到能力指標的部分，結合起來的話，前後教材內容就能結合在一起。這是我一個想法！謝謝！

女老師：剛剛討論到教科書！其實有些縣市比較有經費，能由教育局買單。家長的反應也是來自學生認為綜合活動比較沒有用到，綜合活動的老師專業也受到質疑。但是我覺得選用教科書的權利改變了，使用一個版本就要延用三年，沒有辦法改變，所以我覺得如果教育局有想要體諒家長的需求的話，也是要考量到老師的專業。因為從訪談中發現，學生都會覺得說都沒有在用，很浪費公帑(現在都是借用比較多)。

男老師：其實應該做多少事就給多少錢。獎勵一下嘛！縣市其實也可以鼓勵編一個教材單元，就給多少錢。

男老師：其實現在有些僵化，不同的教學應該要有不同的應用。

女老師：剛剛提到我們希望教科書編得好，其實是不可能的。因為本來是合買，現在是共用，而且又沿用好幾年的版本。造成說編可能不擔心，但是在選擇時會沒有好的教材可以選擇。

男老師：剛剛一次講了好多概念，可不可以將它統整一下。

女老師：好！第一個就是講到「使用者付費」的概念。第二是「靈活應用」廠商所編的教科書，這個是去組合應用的，至少那些教科書是有審查過的。第三個是因為這個課程有很多教材教法還在建立當中，所以我們鼓勵老師應用教材來落實評量。最後的檢核的部分還是很重要的，但是如果教材是混亂不堪的，那又怎麼來做評量呢？再來有這些前提之後，我們才能建立優良的教材。就是有了完美的教材之後，再去改編課程，這樣才會越來越好！

方主任：就是說這樣廠商會比較有系統啦！比較容易去建立能力指標，這樣的觀念真的很不錯！感謝大家對綜合活動的貢獻，有了你們的努力，綜合活動才不會一直在原地踏步。真的非常感謝大家！

附錄八、會議紀錄

「中小學課程發展之相關基礎性研究」區塊研究一 整合型研究（一）子計畫一、四第 1 次聯席會議記錄

壹、時間：民國 97 年 9 月 26 日（星期五）中午 12 時 10 分

貳、地點：教育大樓 2 樓教育學系辦公室

參、主席：方德隆主任、丘愛鈴老師

肆、出席人員：張嘉妤、連乙靜、顏佳珉、楊文輝、戴汝卉

伍、會議記錄：楊文輝

陸、主席致詞：

1. 感謝大家參與和協助本整合型計畫下之子計畫進行。

子計畫一：中小學課程總綱暨綱要實施評鑑模式之後設分析

子計畫四：中小學綜合活動、健體領域課程綱要實施相關研究之後設分析

2. 有關專案經費申請和核銷事項請依據國家教育研究院籌備處之規定辦理。

柒、研究助理蒐集資料之工作報告：

國家教育研究院籌備處提醒本專案有關經費申請和核銷事項如下：

1. 本專案計畫 7 月至 9 月中旬需要核銷的單據，請於 9/17 星期三前將單據寄達國家教育研究院籌備處，逾期不受理，以後要請購的物品請寫申請單，待審核通過後才可購買，以免有經費無法核銷之問題。
2. 請先預估專案將使用的物品，如郵票，茶包，影印卡等用品，但不可請購紙杯。
3. 如有開會事宜，請至少於會議一週前將經費動支明細報台北審核。
4. 經費入帳方式，請儘可能提供郵局存摺號碼，因為銀行時常有合併問題，以導致匯款發生錯誤，造成不便（附註：請各位助理將郵局影本寄出，以核發薪水）。
5. 請依國家教育研究院籌備處的相關表格檔案，申請或核銷經費。

捌、討論提案：

案由一：本學期四位研究助理之工作時間，提請討論。

說明：

- 一、專案小組成員聯絡方式(如附件 1)。
- 二、四位研究助理之課表 (如附件 2)。
- 三、四位研究助理之工作時間為何？請討論。

決議：

- 一、四位研究助理每週固定工作時間如下：連乙靜每週一全天；戴汝卉每週一下午和週四早上；顏佳珉每週四下午和週五下午；張嘉妤每週五下午和週六下午。
- 二、工作時間如有事需請假，敬請事後補班。

案由二：專案之工作內容與進度時間表，提請討論。

說明：

- 一、專案之工作內容與進度時間表草案(如附件 3)。
- 二、四位研究助理工作內容如何分工？請討論。

決議：10-12 月工作內容與助理分工如下：

- 一、繼續蒐集和分析中英文文獻資料，包括：我國教育部官方文件、美英教育部網站課程綱要資料、大學教科書、學位論文、期刊論文、教育部專案研究、國科會專題研究。(助理分工情形如下：張嘉妤—健體、綜合英文文獻；連乙靜--健體、綜合中文文獻；顏佳珉—課程評鑑中英文文獻、戴汝卉—後設評鑑中英文文獻)。
- 二、編製德懷術調查工具「九年一貫課程總綱綱要後設評鑑問卷」(初稿)(戴汝卉)編製德懷術調查工具「九年一貫課程綜合活動學習領域後設評鑑問卷」(初稿)(張嘉妤、顏佳珉)編製德懷術調查工具「九年一貫課程健康與體育學習領域後設評鑑問卷」(初稿)(連乙靜)
- 三、開專家諮詢會議討論問卷初稿之會議準備、辦理和會議記錄。(助理：張嘉妤、連乙靜、顏佳珉、戴汝卉)。
- 四、子計畫一請顏佳珉負責經費申請和核銷事宜，子計畫四請連乙靜負責經費申請和核銷事宜。

玖、臨時動議：

案由：子計畫一兼任助理楊文輝因課業忙碌，以至於無法繼續參與研究，擬由戴汝卉同學接任其未完成工作。

處理情形：已電話聯絡計畫一專案助理葉思甫先生，請戴汝卉同學提供個人資料（身份證號碼、郵局帳號、戶籍地址）。

拾、散會（下午 14 時 10 分）

「中小學課程發展之相關基礎性研究」區塊研究一
整合型研究（一）子計畫一、四第 2 次聯席會議記錄

壹、時間：民國 97 年 10 月 24 日（星期五）中午 12 時 10 分

貳、地點：教育大樓 2 樓教育學系辦公室

參、主席：方德隆主任、丘愛鈴副教授

肆、出席人員：連乙靜、戴汝卉、顏佳珉、張嘉好

伍、會議記錄：連乙靜

陸、主席致詞：

1. 感謝大家投入本專案計畫之研究工作。
2. 本專案計畫訂於每月固定召開會議，檢核工作進度情形，本學期會議時間如下，敬請預留時間，準時參加。第三次會議十一月二十一日（星期五）中午 12 時 10 分；第四次會議十二月十九日（星期五）中午 12 時 10 分。

柒、研究助理工作進度報告：

迄 10/21/2008 已完成以下工作：

1. 相關文獻資料之蒐集與建檔
 - (1) 已完成九年一貫課程改革政策官方文件之蒐集與建檔。
 - (2) 已完成相關教育部專案研究、國科會專題研究之蒐集與建檔。
 - (3) 已完成相關國內博碩士論文之蒐集與建檔。
 - (4) 已完成相關國內期刊論文之蒐集與建檔。
2. 國內重要文獻已蒐集與建檔，目前正進行摘要分析。

捌、討論提案：

案由一：子計畫一德懷術調查工具「九年一貫課程總綱綱要後設評鑑問卷」（初稿）（附件一）之內容是否妥適？提請討論。

決議：

一、研究工作內容：

- 1.採歷史研究法，先蒐集國小、國中和高中歷年的課程標準（綱要），再分工進行總綱課程綱要的歷史沿革整理和分析，歸納出修訂重點、特色、爭議問題。
- 2.整理歷年總綱課程綱要修訂小組的委員名單，列出召集人及參與次數較多的委員，納入訪談對象。
- 3.依文獻探討和課程綱要修訂爭議問題發展訪談大綱。
- 4.依訪談內容進行問卷初稿的修訂。

二、預定工作進度：

1. 97 年 11 月，進行文獻後設分析和課程標準/綱要歷史沿革分析。
2. 97 年 12 月，深度訪談。
3. 寒假，德懷術問卷修訂。

三、助理分工項目：

1. 佳珉：課程標準（綱要）修訂沿革蒐集和影印成冊、整理委員名單。
2. 汝卉：期刊文獻和碩博士論文文獻內容分析、設計矩陣表、總綱修訂沿革整理分析。

案由二：子計畫四德懷術調查工具「九年一貫課程綜合活動學習領域後設評鑑問卷」（初稿）（附件二）之內容是否妥適？提請討論。

決議：

一、研究工作內容：

- 1.採歷史研究法，先蒐集國小、國中和高中歷年的課程標準（綱要），再分工進行綜合、健體課程綱要的歷史沿革整理和分析，歸納出修訂重點、特色、爭議問題。
- 2.整理歷年綜合、健體課程綱要修訂小組的委員名單，列出召集人及參與次數較多的委員，納入訪談對象。
- 3.依文獻探討和課程綱要修訂爭議問題發展訪談大綱。
- 4.依訪談內容進行問卷初稿的修訂。

二、預定工作進度：

1. 97 年 11 月，進行文獻後設分析和課程標準/綱要歷史沿革分析。
2. 97 年 12 月，深度訪談。

3. 寒假，德懷術問卷修訂。

三、助理分工項目：

1. 佳珉：綜合活動領域課綱修訂沿革整理分析。

2. 嘉妤：綜合活動、健體英文資料蒐集和翻譯、綜合活動修訂沿革分析。

3. 乙靜：綜合活動、健體中文資料蒐集、健體領域修訂沿革整理分析。

玖、臨時動議：無

拾、散會（下午 14 時 50 分）

「中小學課程發展之相關基礎性研究」區塊研究一
整合型研究（一）子計畫一、四第 3 次聯席會議紀錄

壹、時間：民國 97 年 11 月 21 日（星期五）中午 12 時 10 分

貳、地點：教育大樓 2 樓教育學系辦公室

參、主席：方德隆主任、丘愛鈴老師

肆、出席人員：張嘉妤、連乙靜、顏佳珉、戴汝卉

伍、會議記錄：戴汝卉

陸、主席致詞：

1. 感謝大家投入專案研究工作，本專案計畫訂於每月固定召開會議，檢核工作進度情形，第四次會議十二月十九日（星期五）中午 12 時 10 分，敬請預留時間，準時參加。
2. 專案經費申請和核銷之規定，請遵照國家教育研究院籌備處之規定辦理。

柒、討論提案：

案由一：討論歷年修訂的課程總綱之修訂重點、特色、爭議問題（附件一）。

說 明：請汝卉說明進度內容與遭遇問題。

案由二：討論歷年修訂的綜合活動學習領域課程綱要之修訂重點、特色、爭議問題（附件二）。

說 明：請佳珉、嘉妤說明進度內容與遭遇問題。

案由三：討論歷年修訂的健康與體育領域課程綱要之修訂重點、特色、爭議問題（附件三）。

說 明：請乙靜說明進度內容與遭遇問題。

決 議：

- 一、針對歷次課程綱要（標準）修訂委員之名單，於中華民國期刊論文網以委員名字為關鍵詞蒐集相關文獻以整理「課程特色」的資料。
- 二、於國立教育資料館網站（公共輿論分析）及國家圖書館（全國報紙資訊系統）蒐集相關文獻以整理「爭議問題」的資料。
- 三、上述資料整理後，提第四次會議討論。

捌、散會（下午 13 時 30 分）

「中小學課程發展之相關基礎性研究」區塊研究一
整合型研究（一）子計畫一、四第 4 次聯席會議紀錄

壹、時間：民國 97 年 12 月 19 日（星期五）中午 12 時 10 分

貳、地點：教育大樓 2 樓教育學系辦公室

參、主席：方德隆主任、丘愛鈴老師

肆、出席人員：張嘉妤、連乙靜、顏佳珉、戴汝卉、汪書宇

伍、會議記錄：顏佳珉

陸、主席致詞：

1. 感謝大家本學期投入專案研究工作，蒐集和整理本專案相關資料。
2. 後續研究聚焦在課程實施的理論基礎與特色與爭議問題，請研究助理閱讀相關文獻，進行重點整理，如有遭遇困難，敬請即時提出，和老師討論。
3. 感謝顏佳珉助理半年來對本專案認真的投入和付出；歡迎汪書宇博士生從 98 年 1 月起參與本專案工作。

柒、討論提案：

案由一：討論歷年修訂的課程總綱之修訂重點、特色、爭議問題（附件一）。

說 明：請汝卉說明進度內容與遭遇問題。

案由二：討論歷年健康與體育領域課程綱要之修訂重點、特色、爭議問題（附件二）。

說 明：請乙靜說明進度內容與遭遇問題。

案由三：討論歷年綜合活動領域課程綱要之修訂重點、特色、爭議問題（附件三）。

說 明：請佳珉、嘉妤說明進度內容與遭遇問題。

案由四：討論課程總綱、健康與體育領域課程綱要、綜合活動領域課程綱要修訂委員之訪談名單與訪談大綱（附件四）。

說 明：訪談時間可否俟明年度研究計畫和經費項目核定通過後，立即進行訪談。

決 議：

- 一、依九年一貫課程綱要之架構為課程實施之分析架構，將目前已整理的總綱、綜合活動學習領域、健康與體育學習領域之碩博士論文摘要，歸納整理出

特色與爭議問題。

二、請各位助理按預定進度持續依據「關鍵字」進行文獻蒐集與分析的工作，各助理分工負責內容如下：

書宇：課程評鑑

汝卉：課程總綱、課程實施

乙靜：健體領域課綱

佳珉：高中的綜合領域課綱

嘉妤：九年一貫的綜合領域課綱

三、預定訪談課程綱要修訂委員名單如下：

(一)總綱：呂淑屏、李侶菽、周麗玉、陳伯璋、藍順德、晏涵文、張素貞、張煌熙、黃嘉雄、黃譯瑩、歐用生。

(二)九年一貫課程綜合活動領域課綱：江海韻、高永遠、湯梅英、黃譯瑩、劉焜輝、蔡居澤、張景媛、李坤崇。

高中綜合活動領域課綱：黃迺毓、周麗瑞、林如萍。

(三)九年一貫課程健康與體育領域課綱：晏涵文、劉潔心、藍順德。

高中健康與體育領域課綱：晏涵文、劉潔心、林燕卿、吳庶深。

(四)訪問時可採滾雪球方式，增加訪問委員的名單。

(五)適情況採取分區焦點座談方式進行，蒐集更多學者專家豐富的資料。

捌、散會（下午 14 時 30 分）

「中小學課程發展之相關基礎性研究」區塊研究一
整合型研究（一）子計畫一、四第 5 次聯席會議紀錄

壹、時間：民國 98 年 3 月 27 日（星期五）中午 12 時 10 分

貳、地點：教育大樓 2 樓教育學系辦公室

參、主席：方德隆主任、丘愛鈴老師

肆、出席人員：汪書宇、戴汝卉、詹嘉玉、張嘉好

伍、會議記錄：戴汝卉

陸、主席致詞：（略）

柒、討論事項

一、討論工作進度表，參見附件一，請討論。

決議：

- （一）問卷：四月中旬以前完成問卷編製與寄送。負責編製問卷初稿工作：課程總綱—戴汝卉、健康與體育學習領域—汪書宇和詹嘉玉、綜合活動學習領域—張嘉好，課程總綱問卷初稿修正完後，先找方主任與丘老師修改後再寄給其他助理參考問卷各層面和格式。
- （二）問卷專家內容效度會議：預定會議時間為本年 4 月 20 日至 4 月 24 日，邀請之專家名單參見上次會議提出之名單。
- （三）分區焦點座談：五月預計北、中、南三區，課程綱要、健康與體育學習領域與綜合學習領域各開一場，共九場焦點座談（由方主任提供課程總綱的專家名單，由丘老師提供健康與體育學習領域和綜合活動學習領域的專家名單）。

二、討論相關文獻之整理與分析工作，請討論。

決議：

- （一）請各助理繼續更新增補相關文獻，並搜尋國科會專案研究計畫相關資料。
- （二）以國科會、學術期刊及博碩士論文為分類，整理所蒐集到的文獻為表格。

三、下次會議召開時間，請討論。

決議：

(一) 助理輪流辦理各次會議，輪流之排序為：戴汝卉、詹嘉玉、汪書宇、張嘉好。

(二) 下次會議負責助理：專家效度會議—詹嘉玉、問卷修訂內部會議—汪書宇、五月會議—張嘉好。

玖、散會（下午十三時五十分）

「中小學課程發展之相關基礎性研究」區域研究一
整合型研究(一)子計畫一、四第 6 次聯席會議紀錄

壹、時間：民國 98 年 4 月 28 星期二 上午十二時

貳、地點：教育大樓 2 樓教育學系辦公室

參、主席：方德隆

肆、紀錄：詹嘉玉

伍、出（列）席人員：方德隆、丘愛鈴、汪書宇、張嘉好、詹嘉玉、盧春秀、戴汝卉

陸、主席致詞：

感謝大家先前努力地編製問卷，各位辛苦了！今天主要案由有三項，敬請討論。

柒、討論提綱：

案由一：有關三份調查問卷內容是否妥適？敬請討論。

說 明：(一)三份調查問卷分別為：

九年一貫課程綱要總綱實施現況評估調查問卷、

九年一貫課程健康與體育學習領域現況評估調查問卷、

九年一貫課程綜合活動學習領域現況評估調查問卷。

(二)專家效度名單如下：

領域	專家名單	替補
總綱	藍順德、晏涵文、黃譯瑩、呂淑屏、李侶菽、周麗玉	張素貞、張煌熙、黃嘉雄
綜合活動領域	黃譯瑩、蔡居澤、張景媛、李坤崇、田耐青	彭蕙芬、林如萍、薛梨真
健康與體育領域	晏涵文、藍順德、劉潔心、黃松元、林燕卿	

決議：(一)修正後確定三份調查問卷初稿之內容與格式。

(二)專家聯絡方式分工查詢：

1. 總綱：書宇。
2. 綜合活動領域：嘉好。
3. 健康與體育：嘉玉。

案由二：有關文獻探討資料彙整與統計表製作，敬請討論。

決 議：(一) 國科會專題研究成果、學術期刊論文，請仿照碩博士學位論文格式至表彙整。

(二) 國科會專題研究成果、學術期刊論文，碩博士學位論文請製作統計表。

(三) 請依據三份問卷層面將國科會專題研究成果、學術期刊論文，碩博士學位論文依據調查問卷各層面進行文字彙整。

案由三：有關三份調查問卷抽樣份數與寄交工作，敬請討論。

決 議：(一) 每份調查問卷擬進行全國國中小學樣本抽樣。

(二) 由丘老師撰寫專家內容效度邀請函之後，請助理徵詢專家審查意願，並寄書面問卷給各位專家。

捌、臨時動議：

1. 各次會議紀錄請寄給嘉玉彙整存檔。

2. 下次會議負責助理：汪書宇。

玖、散會（十七時五十分）

「中小學課程發展之相關基礎性研究」區塊研究一

整合型研究（一）子計畫四問卷諮詢會議紀錄

壹、時間：民國 98 年 5 月 26 日（星期二）中午 12 時 10 分

貳、地點：教育大樓 2 樓教育學系辦公室

參、主席：丘愛鈴老師、方德隆主任

肆、出席人員：劉碧華教授、傅粹馨教授、彭蕙芬老師、汪書宇、盧春秀、詹嘉玉、張嘉妤、戴汝卉

伍、會議記錄：汪書宇

陸、主席致詞：感謝大家辛苦彙整文獻資料，後續問卷處理與焦點座談仍請多幫忙！

柒、業務報告：請健康與體育與綜合活動活動領域的兼任助理報告目前文獻整理和撰寫進度情形，目前依學位論文、國科會文獻資料進行統計與內容分析如附件。

捌、討論提案：

案由一：有關「九年一貫課程綱要健康與體育領域實施現況評估調查問卷」(初稿)與「九年一貫課程綱要綜合活動活動領域實施現況評估調查問卷」(初稿)內容之修訂，請討論。

說明：(一)依據上次會議決議：健康與體育領域的內容效度的審核專家包括藍順德、晏涵文、劉潔心、黃松元、陳政友、林燕卿等六位；其中林燕卿教授婉拒審查，感謝劉碧華教授協助審閱問卷。另外，在綜合活動活動領域的內容效度的審核專家包括李坤崇、張景媛、黃譯瑩、薛梨真、蔡居澤、田耐青等五位；並請傅粹馨教授就統計資料處理和彭蕙芬老師就整體問卷內容，協助提供修改意見。

(二)問卷內容之修改是否妥當？請討論。

決議：依據專家意見作最後修正。

案由二：有關健康與體育、綜合活動學習領域調查問卷抽樣方式、份數、與寄發問卷之工作分配，請討論。

說明：(一)傅粹馨教授建議預試問卷至少需 200 份，正式問卷採「分層等量隨機抽樣」，使國中小樣本數近似。

(二)目前母群體國中校數有 741 所，國小校數有 2655 所，需決定抽樣校數與每校寄發幾份問卷。

(三)決定問卷寄發與回收之負責助理。

決議：(一) 預試問卷請先寄出 200 份，回收後進行信度考驗。

(二) 本研究正式問卷採「分層等量隨機抽樣」，為使樣本數近似，國小校數 2,655 所採 1/10 比例抽樣 266 所，國中校數 741 所採 1/3 比例抽樣 247 所，每校寄出 3 份問卷。另加國教輔導員各 60 人。

(三) 正式問卷擬請國教院印製，並陳請教育部國教司公文寄發抽樣國中小學。

(四) 健康與體育、綜合活動問卷寄發、催收負責助理：詹嘉玉、張嘉妤。

案由三：有關綜合活動學習領域分區焦點座談之時間、人數與地點，及負責助理，請討論。

說明：(一) 因各校七月即放暑假，時間急迫，擬辦理綜合活動學習領域北區、南區焦點座談。健康與體育學習領域擬進行問卷調查。

(二) 感謝教育部國教司協助提供開會場地。綜合活動學習領域北區焦點座談之時間訂於 98 年 6 月 12 日週五下午 2 點至 4 點 30 分，假教育部中央聯合辦公大樓南棟 18 樓第 7 會議室召開。

(三) 綜合活動學習領域南區焦點座談之時間訂於 98 年 6 月 22 日週一下午 2 點至 4 點 30 分，假高雄師範大學教育大樓 4 樓 1405E 化會議室召開。

(四) 南北區焦點座談的對象：綜合活動學習領域學者專家、中央團召集人、任教教師、綜合活動領域中央團和縣市國教輔導團輔導員 20 位，會後邀請，並將邀請名單送國教院寄發開會通知單。

(五) 分區焦點座談負責助理：詹嘉玉、張嘉妤。

決議：照案通過。

玖、散會（下午 2 時 30 分）

「中小學課程發展之相關基礎性研究」區塊研究一

整合型研究（一）子計畫四專家諮詢會議紀錄

壹、時間：民國 98 年 6 月 24 日（星期三）中午 12 時 10 分

貳、地點：教育大樓 2 樓教育學系辦公室

參、主席：方德隆主任、丘愛鈴老師

肆、出席人員：傅粹馨教授、汪書宇、盧春秀、張嘉妤、詹嘉玉、戴汝卉

伍、會議記錄：戴汝卉

陸、主席致詞：

一、感謝大家協助完成南北區焦點座談。

二、國家教育研究院來電告知：專案研究報告請於本年 7 月 31 日繳交，仍請大家暑假期間盡力幫忙，完成專案成果報告。

柒、業務報告：目前調查問卷函寄全國抽樣之 274 所國小，253 所國中（如附件一），目前正陸續回收中，感謝書宇統籌說明，備極辛勞。

捌、討論提案：

案由一：文獻探討部分，請增加 TSSCI 期刊論文之數量與內容之分析，請討論。

說明：（一）目前完成之部分係國科會與學位論文之後設分析，為求嚴謹和周全，請在成果報告中增加 TSSCI 期刊論文之數量與內容之分析。

（二）請詹嘉玉助理完成健體 TSSCI 期刊論文之數量與內容之分析。

請張嘉妤助理完成綜合活動 TSSCI 期刊論文之數量與內容之分析。

（三）完成時間：7 月 15 日。

決議：照案通過。

案由二：有關調查問卷之催收、建檔、統計、製表與文字說明之工作分配，請討論。

說明：（一）敬請傅粹馨教授協助進行預試問卷和正式問卷之統計分析。

（二）6 月 30 日下午 13：30 分於學刊室聚會，助理共同登錄、影印、點收所有回收之問卷，並交給負責問卷建檔之大學部學生。

（三）因部分傳真問卷未標示學校名稱，將俟問卷回收情形決定是否打電話或公函方式催收各縣市國中小尚未回收之調查問卷。

（四）請詹嘉玉、張嘉妤分別完成健體、綜合活動問卷之製表與文字說明。

決議：照案通過。

案由三：有關暑假工作時間，請討論。

說明：（一）7 月 1 日至 14 日請自行完成負責之工作。

（二）7 月 20 日至 7 月 31 日請回校協助完成期末成果報告。

決 議：照案通過。

玖、散會（下午 14 時 20 分）

國家教育研究院籌備處

中小學課程發展之相關基礎性研究

區塊研究一整合型研究(一)

現行中小學課程綱要實施評鑑及相關研究後設分析

子計畫五：

中小學社會領域課程綱要實施相關研究之分析
研 究 報 告

區塊研究主持人：林煥祥（國立中山大學教授）

整合型研究主持人：鄭英耀（國立中山大學院長）

子計畫主持人：周珮儀（國立中山大學副教授）

研 究 期 程：97 年 10 月 01 日至 98 年 06 月 30 日

執行單位：國立中山大學

中華民國 98 年 9 月

中小學社會領域課程綱要實施相關研究之分析

周珮儀

國立中山大學教育研究所／副教授

摘 要

本研究蒐集與分析中小學社會領域課程綱要實施相關研究，對社會學習領域課程綱要提出評析與建議。

一、主要研究發現：

1. 學習社會學習領域的理由不夠充分，學習領域性質與學科關係不夠清晰。
2. 十項課程目標對課程實質的影響差異很大，課程目標與能力指標的關係亦須釐清。
3. 主題軸內涵不明確，彼此之間過度重疊或缺乏連結，彼此的邏輯關係亦有待釐清。
4. 能力指標概念抽象與模糊，影響教材編製；難度亦須重新審視，例如：國中課程計畫示例多次用到國小能力指標。
5. 基本內容有助教材編製，但須一併考量國小基本內容，並規劃適切的範圍與難度。基本內容應涵蓋有系統的學科概念。
6. 釐清基本內容與能力指標的關係，避免彼此之間的矛盾或能力指標被架空。
7. 綱要附錄特別提出情意目標的補充說明，但相關研究指出社會領域的多元評量現況未盡理想，其原因在於：「評量用詞的含混」、「評量理念的混淆」、「評量技術的不足」、「領域素養的欠缺」、「評量工具與模式的不足」。

二、具體建議：

1. 能力指標形式與基本內容的修訂：社會領域知識體系龐大，概念眾多，建議仿效自然與科技領域，主題軸之下另訂次主題，次主題可參考目前基本內容的項目加以概念化；並可解決目前能力指標有能力無內容、基本內容有內容無能力的矛盾並存現象。
2. 擬定國小基本內容，強化國中小基本內容知識體系的銜接與組織的合理性：目前國小缺乏基本內容規範，教材缺乏體系。國中小有關台灣史的部分重疊甚高，而外國史地在國小相當缺乏，應該予以適當加強。
3. 釐清主題軸的內涵與關係，性質過度重疊者可歸併，公民素養、道德養成與文化亦可討論是否加入主題軸。
4. 全面檢討目前能力指標與基本內容的抽象程度、難度與適用階段：綱要中國中課程計畫示例多次用到國小能力指標，可能這些能力指標對國小程度難度過高。
5. 鑒於綱要能力指標過於抽象，不易轉換成教科書或教學設計內容，應透過學者專家與

富教學經驗的優良教師更同發展更多具體教學示例。

6. 統整理想與分科事實的兼顧：課程統整有諸多形式，能力指標與基本內容的分布仍應兼顧目前國中分科施教的事實，尋求在歷史、地理、公民的架構下各種統整的方式。

關鍵詞：社會學習領域、課程綱要、課程實施

Abstract

In order to explore the curriculum implementation in Social Studies Learning Area of Grade 1-9 Curriculum Guidelines, this research analyzes related studies by content analysis. The findings are as follows:

1. There are not sufficient reasons to persuade students to study this area. The relationship between this learning area and academic disciplines was not clear.
2. The ten curriculum goals in this area have different influences on curriculum implementation. The relationship between curriculum goals and competence indicators is not clear.
3. The connotations of thematic strands are not explicit. There are some overlaps or deficiency of connections between thematic strands. The logical relationship between those thematic strands is not clear.
4. The competence indicators are too abstract to develop the teaching material. The competence indicators should be suitable for students' learning stages, not too difficult or too easy. For example, the examples of junior high school curriculum project adopt the competence indicator in elementary school stages.
5. Core contents in grade 7-9 are beneficial to develop teaching materials. However, short of the core contents in grade 1-6, the whole core contents in grade 1-9 can not be organized more systematically.
6. The relationship between core contents and competence indicators should be identified and clarified.
7. The appendix in curriculum guidelines adds the additional remarks of the affectional goals. However, the related research has indicated that multiple evaluations in social studies are difficult to implement because of the ambiguity of the words and concepts used in the assessments, and the deficiency of the skill, tools and models of multiple evaluations.

Keywords : Social Science Learning Area 、 Curriculum Guideline 、 Curriculum Implementation

壹、緒論

本研究共蒐集 29 篇相關文獻，依照目前最新的社會學習領域課程綱要為主要架構，從「基本理念」、「課程目標」、「分段能力指標」、「分段能力指標與十大基本能力之關係」、「七到九年級基本內容」以及「實施要點」六大項為主要探討的類目，而各主類目下又分別有其次類目。研究者統計各篇文獻中提到有關該次類目的次數，以綜合各家論述及觀點，進一步探討目前社會學習領域課程綱要之優缺點和建議事項。

貳、結果與討論

學生透過對社會領域的學習，不但能了解原本「社會科」的知能，更能夠學習到情意、技能的部份，統整自我、社會、國家，並與全球接軌，心胸開闊，發展完整的人格並成為健全的世界公民，以達成全人教育的目的。

一、基本理念

(一)「社會領域學習理由」

「個人不能離群而索居，教育則是協助個人發展潛能、實現自我、適應環境並進而改善環境的一種社會化歷程，因此，社會學習領域之學習乃是國民教育階段不可或缺的學習領域。」

上述學習社會學習領域的理由不夠充分，從社會學理論的角度而言，著重個人的社會化，偏向結構功能論的觀點。然而，其他理論的視野亦可提供借鏡，例如：如何涵養公民資質、增進公共福祉；甚至發展學校為民主的公共領域，師生為轉化型的知識份子，或是全球意識、世界公民等概念，均可透過進一步論辯是否可以充實學習社會學習領域的理由。

(二)「社會學習領域性質」

社會學習領域的性質概念不清，導言「社會學習領域是統整自我、人與人、人與環境間互動關係所產生的知識領域。」與以下四種「人的環境」解釋概念不一，建議改為「社會學習領域是統整四種人的環境互動關係所產生的知識領域。」

人的環境兩個段落建議歸併為一個段落，使條理更清楚。各種環境相關學科配置的關聯何在應重新思考。例如：與「生計」有關的包括歷史學與經濟學，

然而，人造的社會環境的「生活」層面包含政治、法律、教育等制度，為何遺漏經濟制度？而這些制度的演變不是歷史發展嗎？事實上，四種人的環境的歷史演變均涉及歷史學，只將歷史學列在「生計」層面不當。此外，也與「分段能力指標」將「人與空間」、「人與時間」列為人類活動的基本座標精神不符。

要釐清這四種環境與學科的關係，必須進一步釐清社會學習領域中的社會科學知識結構，否則這四個層面與主題軸所涵蓋的內容亦無法完全一致，例如：全球關聯與國際關係就不知要和哪些層面搭配？

(三)統整的功能

從綱要內在結構而言，這個段落是社會學習領域的統整，不宜泛論各學習領域共有的一般統整功能：意義化、類化、內化、簡化(這個部份要放在總綱才對)，而是要顯示社會領域統整的功能，例如：社會學習領域課程的轉化如何意義化、類化、內化、簡化。

九年一貫課程綱要與過去社會科的差異顯示從學科走向統整的趨勢，然而在說明學習社會「領域」的理由時，卻並未說出這兩者的差異，以及從社會科過度到社會領域的內涵，因而與「社會科學習的理由」並無分野，建議增加統整社會學習領域的原因敘述。此部份亦可加強對於「統整」從「認識」(acknowledge)到「實踐」(practice)的原則說明。

亦可將「統整的功能」融入「學習社會領域的理由」，例如：陳新轉(民 91)認為「學習社會領域的理由」可改成「個人不能離群索居，在社會情境中所面臨的各種重要問題，無法以學科界限加以切割，故社會領域學習有統整的必要。」

二、課程目標

目前在社會領域課程綱要中共有 10 大課程目標，其中包含了認知、情意與技能三大部份，1-3 項屬於認知、4-6 則是培養情意，7-10 則在養成技能，新修訂目標 6 則將「培養了解自我與自我實現之能力，發展積極、自信與開放的態度。」修訂為「培養瞭解自我與自我實現之能力。」因此，1-3 項屬於認知、4-5 則是培養情意，6-10 則在養成技能，將能力目標提高到一半，似乎希望凸顯能力導向的課程目標到能力指標。

然而，在課程實施及轉化的過程中仍有偏重認知部分之虞，這從能力指標中清晰可見，而基本內容更是偏向認知，及至轉化為教科書，認知成份成為強化，所以這十項目標對實質課程的影響呈現極度不均衡。此外，其中被質疑可能懸缺的內容像是公民養成與缺乏道德教育(張秀雄，民 90)。

課程目標的性質應進一步釐清，確認其具體程度是否足以引導能力指標。例如：彭增龍(民 90)比較台灣和日本社會領域課程指出：日本社會科課程在形式上較傾向我國 82 年版課程標準，目標明顯，授課綱要清楚可辨；而我國則以統合式 10 項，意涵多指，未分年段目標，需透過教師轉化與詮釋，才能形成教學內容，使教師覺得困難而繁瑣。

從課程的目標分析與目標管理而言，課程目標與能力指標的對應與邏輯關係究竟為何？如何說明透過這些課程目標引導以下的能力指標？如何評估這些能力指標達成之後所能完成的課程目標？這些都需要進一步釐清。

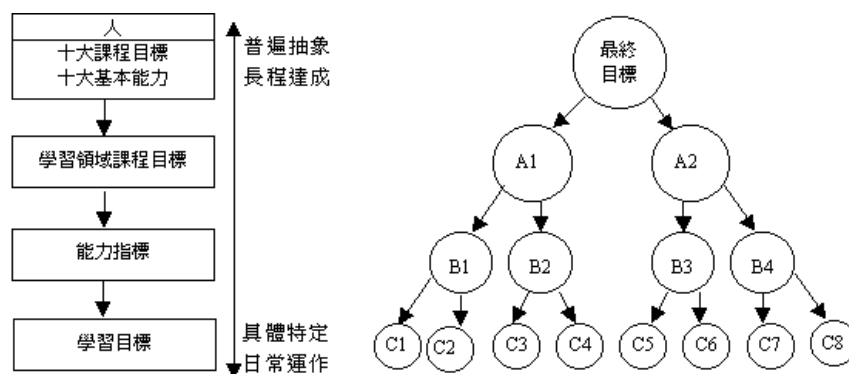


圖 1 九年一貫課程目標分析圖 (引自周珮儀, 2002)

簡言之，社會學習領域的課程目標應該這個領域最重要的要素，必須先透過理論基礎的辯證，將世界各主要國家的社會課程做長期有系統的比較研究，結合我國學生身心發展的本土化特性，以作為發展課程目標的參考(劉漢輝，民 92)。

(一)能力指標方面

1.主題軸的性質

陳新轉(民 89)認為：以「九大主題軸」及「分段能力指標」的形式架構社會領域課程的「創舉」，對於教育人員習慣以科目為課程實體的傳統課程觀念，實在是變化太大。陳麗華(民 87)指出「主題軸」(thematic strands)一詞，暗示各主題軸間並非像幾支筷子並列，而是像幾條細繩纏繞在一起成為一條很粗的大繩，或是像七種彩色光線混在一起成為白色陽光。換句話說，社會學習領域課程綱要的主題軸代表「螺旋」與「揉合」的概念。詹志禹(民 91)可以將社會學習領域的課程內涵和能力指標加以歸類。然而，基層教師對「主題軸」的解讀仍有許多困惑，有人當它是統整社會領域知識的架構；有人當它是組織課程內容的「課程主題」；有人當它是學科，九大主題軸如同九種學科；有人認為它應該是命題 (proposition)；也有人將它當成學習目標，因此要求列舉更具體的表述。對主題軸的概念與作用不清楚，恐怕不利於課程目標的實現(陳新轉，民 89)。

各個主題軸對課程的實質影響有很大差異，例如：吳進喜(民 95)指出各版本地理教科書編輯的能力指標非常明顯的呈現集中在少數幾個主題軸的現象，在地理部份達成率最高的主題軸分別是第一軸「人與空間」和第九軸「全球關聯」，地理學者認為完全不可能透過地理知識達成的是第六軸「權力、規則與人權」，達成率中等的有第八軸「科學、技術和社會」、第四軸「意義與價值」、第七軸「生產、分配與消費」與第二軸「人與時間」，達成率低下的則是第三軸「演化與不變」、第五軸「自我、人際與群己」。由此可見主題軸與特定學科知識有高度的關聯性，藉由主題軸達成統整目的的「統整」功能似乎太過於理想化，以致難以落實。

針對能力指標各個主題軸的發展與延伸，教育部目前做了如下說明：

人類所熟知的世界是一個三度空間的世界，而時間可以被視為生活世界的第四個

向度，故第一軸「人與空間」與第二軸「人與時間」構成了人類的坐標系統。宇宙萬物的變化皆發生在此一坐標系統當中，但變化之中又有其穩定與規律之處，因此，第三軸「演化與不變」構成了基本的宇宙觀，此一宇宙觀自然會影響人類對自我、社會、政治、經濟、文化與整體生活世界的看法。當坐標和宇宙觀定位之後，我們再從人類的主體性出發，首先探索「意義與價值」(第四軸)，然後踏出自我，進入一般社會生活層面思考「自我、人際與群己」之間的互動關係(第五軸)，跟著就進入政治與法律等生活層面，探討「權力、規則與人權」(第六軸)，進入經濟與商業等生活層面，探討「生產、分配與消費」(第七軸)，進入當代文化生活的重要層面，探討「科學、技術與社會」(第八軸)，最後，所有的生活都關連在一起，彙整成地球村的生活，歸結到第九軸「全球關連」。(教育部，民 98)

然而，這九個主題軸從何而來？其邏輯關係是否得當？應有進一步說明；其對課程實質的影響也有很大的差異。陳新轉(民 89)認為：這項說明訂出九大主題軸之間有一種「特定的」邏輯關係，從課程統整的觀點來看，則屬多餘，應讓知識統整在主題形成的脈絡或真實的情境中，而不限於學科專家所設定的組織架構下。周珮儀(民 95)認為：第九軸『全球關連』是集前八個主題軸大成的總結，然而，如果我們再進一步去審視社會學習領域第九軸與前八軸的關係，會發現全球關連的架構與精神，並未真正融入或轉變前八軸的內容。例如：「人與空間」的內涵侷限於家鄉、地方、區域，而未及於地球村的範圍；「權力、規則與人權」的內涵侷限於我國政府與人民，而未及於世界人權議題，也未提及「世界公民」的概念；「生產、分類與消費」的內涵在個體經濟方面未論及個人消費與全球資本主義的關係，在總體經濟方面也只有一條能力指標約略提到國貿的進出口會影響國家經濟發展，但是並未提到「全球經濟體系」等概念。上述疏漏在「全球關連」的第九軸也並未補足，雖然第九軸提到了多元文化、環境生態、國際組織、關係網路等內涵確實很重要，但是在全球政治、全球經濟和全球在地化等概念上，還是不足的。因此，全球關連的架構與精神，並未融入或轉變前八軸的內容，而是獨立於前八軸之外附加的一軸。

陳新轉(民 89)又主張：九大主題軸的課程架構仍不完備，應該如美國 NCSS(1994)的課程標準增列第十主題軸「公民理想與實踐」。演化與不變的主題軸意義和內容都相當另人困惑，其中有部分內容與人與時間、群己關係主題軸類似，建議加以歸併。

2. 能力指標的性質

能力指標概念抽象與模糊，影響教材編製。以實際的教材來看能力指標之解讀，發現教材與能力指標仍有一段差距在，各條能力指標在各審定本中的詮釋呈現多元的現象，但透過教材的詮釋卻仍無法完全達到指標的所有內涵或精神。吳進喜(民 95)指出分段能力指標與教材之間的聯結相當鬆散，甚至顯得隨意，使得在實踐上有難以克服的盲點，而這也是各版本教科書的內容出現巨大差異的主要原因所在。鄧毓浩(民 95)也認為目前課綱所列舉的能力指標，多數以抽象、籠統、概括、模糊的方式呈現，不經轉化是無法掌握其主要意義與內涵；也因為各人解讀的尺度不一，轉譯的概念也有所差異，教科書隨之出現的不同內容，教學結果也是迥然不同。

能力指標之間的形式與在教材上的重要性也有很大的差異。有些能力指標涵蓋面

很廣，在教材中佔有相當份量，例如：「2-3-1 認識今昔臺灣的重要人物與事件」就幾乎等於整冊的台灣史都是在達成這個指標，有些能力指標則只會在某個段落提到，例如：「4-3-2 認識人類社會中的主要宗教。」

另外，鑒於綱要能力指標過於抽象，不易轉換成教科書或教學設計內容，應透過學者專家與富教學經驗的優良教師更同發展更多具體教學示例。例如：陳建利(民 94)建議能力指標轉化教學目標時，應多從教師教學實務層面和學生學習認知發展層面來進行實證性的研究，以驗證社會領域其他主題軸的能力指標，所預期的「能力」表現及「核心知識」在國中小各學習階段的適切性、可達成性和可操作性。

三、分段能力指標

3-1 人與空間

此軸的主要概念有：自然環境與人文環境的特性和與人類生活的交互作用、地圖、坐標、人口與聚落、遷移、區域與區域、交通、環境保護和破壞。王愛君(民 93)發現：「人與空間」主題軸中多使用地理學課程內涵來加以說明，且在篇幅上所占的比例甚高，而黃炳煌(民 93)在《社會學習領域課程設計與教學策略》中也提到：人與空間比較偏向地理。因此九年一貫欲打破地理、歷史、公民或社會的分野，但在教材的設計隱約可見分科編寫的形式仍是存在的。

黃朝恩(民 95)則認為在地理課程的目標結構應講求技能、能力的培養和知識學習的關係，應淡化具體知識內容，強化教學要求的形式突出技能和能力的培養，對地理技能和能力的培養要求充分體現地理學科的特性和社會發展的新要求，如：對使用和繪製地圖能力、野外實踐能力…等。

陳建利(民 94)發現「人與空間」主題軸能力指標在各版本教科書編輯群的解讀分析與轉化下，教學目標呈現數量多寡不一的情形，而且教學目標的具體學習概念也是有相同的情況。另外，在本軸能力指標中出現的「地方」、「區域」、「地區」、「鄉土」、「家鄉」等名詞概念所界定的空間範圍大小模糊不清，也是使教師在轉化的過程中，和課程專家學者解讀出現差異的原因，其中「1-3-9 分析個人特質、文化環境、社會制度以及自然環境等因素對生活空間設計和環境類型的影響」這條能力指標是共識較少的。因此建議在修訂課程綱要時，應多多彙集現場教師的意見，朝具體明確的方向邁進。

3-2 人與時間、3-3 演化與不變

黃炳煌(民 93)認為：人與時間主題軸比較偏向歷史。綱要中說明人與時間主題軸所涵蓋的概念有：歷史、因果、互動、結構、時代變遷、演化與革命、循環與前進、史實。這些內涵顯然與演化與不變的主題軸內涵重疊，建議歸併。

黃炳煌(民 93)認為：演化與不變跟自然、歷史、文化人類學有關。本主題軸所涵的概念是比較偏向相對的觀點，也是較抽象的思維概念，如：同一件事物，站在不同角度，就會相同與不同處；而在萬物所形成的系統中，有些事是規律的，就如同形而上學的概念，不變、永恆，但站在形而下學的觀點，萬物都是處在變化的狀態；另外還有分化與統合、適應與改變。這些內容對教師而言都是比較抽象的。

陳新轉(民 91)認為第三軸「演化與不變」標題與內容矛盾，原因在於第三軸很顯然將自然科學中的「演化」觀念融入社會領域課程中，同時呈現「動態、複雜的宇宙觀」(詹志禹，民 88)。然而從動態宇宙觀而言，只看得到演化現象的「持續性」、「相似性」特徵，並無所謂「不變」的意義，更何況社會領域課程是從社會情境中去理解、學習的「演化」概念，並無「不變」的事實。再者，若真有所謂「不變」，又何須特別提出「3-3-2 了解家庭、社會與人類世界三個階層之間，有相似處也有不同處。」、「3-3-3 明瞭不能用過大的尺度去觀察和理解小範圍的問題」、「3-3-5 舉例指出在一段變遷當中，某一項特徵或數值是大體相同的。」等能力指標呢？若這幾條能力指標是正確的，豈不與「不變」的觀念矛盾？

從語言邏輯上而言，與演化(進)相對的是革命(進)，與不變相對的是變遷，所以演化與不變主題軸的名稱與內涵仍待商榷。

3-4 意義與價值

本主題軸包括了下列概念：宗教、自我察覺、自我探究、群體溝通、藝術欣賞(和藝術與人文之藝術有所區別，在社會領域中的藝術偏向欣賞美的意義，藝術與人文領域中強調的則是鑑賞技術的能力)、道德教育。黃炳煌(民 93)認為：本題軸的內涵包含道德、哲學的人生意義、宗教。

陳新轉(民 91)認為第 4 軸第 1 學習階段能力指標只有一條「藉由接近自然，進而關懷自然與生命。」比較不足，關懷生命除藉由接觸自然也能透過人與人、人與動物的接觸。國小一、二年級常常進行飼養寵物、觀察生物、參觀、訪問幼兒院、孤兒院、養老院的教學活動，這些透過人與人、人與生物的接觸以培養生命關懷情操的教學活動，可在加入相關能力指標。此條能力指標的附註說明「例如可以引導學生瞭解人類不當行為對土地、河流或海洋環境及其他生物的危害」對小一小二的學生而言太過抽象。

雖然本軸的內涵包括道德，由於許多學者仍然主張公民與道德教育在目前社會領域仍然不足，甚至主張另起主題軸。為避免主題軸之間疊床架屋，可考慮進一步修正這個主題軸的名稱與內涵，以加強道德教育的成分。

3-5 自我、人際與群己

本主題軸中包涵了下列概念：自我發展、角色、社會制度、民主、溝通、人際互動。若以社會學科中的概念來看，本主題軸與「社會學」有相當大的關連。黃炳煌(民 93)認為本主題軸的人際關係跟心理學、社會學有關：自我中理性要和感情統整，IQ 和 EQ 要統整，一方面要自主，一方面也要遵守規則，才能達成自我人格的統整。

3-6 權力、規則與人權

黃炳煌(民 93)認為：本題軸與政治學有關，其內涵概念包括：權力與義務、社會秩序、民主、程序正義與社會公平、衝突、國家與人民等。

蔡慧雯(2005)認為目前法治教育仍偏重在認知的部份，在情意及技能方面仍待補充，課程內容並未提供學生進一步探討的機會。對學生而言，法治教育內容容易變成法律知識的累積，應用層面過少。

3-7 生產、分配與消費

黃炳煌(民 93)認為：本題軸與經濟學有關，其內涵概念包括：資源、市場、物質交換、生產要素、消費、投資、資本、公共財、管理與調節。而這些概念則與「經濟學」息息相關。

陳舒怡(民 94)分析國中社會學習領域教科書經濟概念，發現各版本教科書所談的能力指標大多以 7-4-1、7-4-6、7-4-7 居多，而也有能力指標未被談到，如能力指標 7-4-2、7-4-3、7-4-4、7-4-5、7-4-8，而最多未被談到的是 7-4-5。

能力指標蘊含，而在各版本卻沒有提到或提到部份的經濟概念，可能在能力指標的解讀上，各家版本所分析的經濟概念是不同的，因為有些能力指標較為抽象，解讀上不是那麼容易。如能力指標 7-4-8 解析資源分配如何受到權力結構的影響，包含的經濟概念是經濟制度、政府角色，而南一版、仁林版、翰林版等三各版本則是以政府的經濟角色來解讀本條經濟能力指標，而未從經濟制度方面著手來編寫，其實各版本解讀的經濟概念是有差異存在的。

教材內容有經濟概念的呈現，卻沒有經濟能力指標的對應，各個版本都有這樣的問題，這顯示教科書的編輯者與審查者，沒有很仔細去對照能力指標與經濟概念之間的關係，或是對經濟概念的掌握並不確實。

3-8 科學、技術與社會

本主題軸偏向新興的科技帶給人類社會的影響，也是過去社會科教學中無法涵蓋的部份，其中牽涉到了科技倫理、科技應用、科技與法律、科技對社會的重大影響，不像其他主題軸可以用單一個社會學科概念來探討，必須以統整的角度和配合自然與生活科技的能力指標綜合探討。然而，究竟要如何統整才能與自然科技結合，仍需更多說明。目前有關科學、技術與社會的能力指標相關研究較少，轉化成課程內容也只有少數幾個單元。

3-9 全球關聯

許雅婷(民 96) 從全球化的五大概念(全球政治、全球經濟、全球文化、全球生態、全球資訊與科技)分析國小社會學習領域的能力指標與教科書對能力指標的轉化，發現兩者皆相當偏重全球文化而忽略全球經濟。能力指標在教科書中的轉化比重不一，9-3-2 最常出現，在某個版本甚至高達四成比例，其他能力指標不是出現次數低(9-2-3;9-3-5)，就是各版本之間出現次數有較大差異(9-3-1;9-3-3;9-3-4)。

即使詮釋同一項能力指標時，三個版本強調的重點和文字的呈現方式也有很大的差異。若以「9-2-1 說明各種關係網路（如交通網、資訊網、人際網、經濟網等）的全球化對全球關聯性所造成的影響」為對應的能力指標時，【南一版】的網絡內容遍及交通、資訊、生活、經濟等，而【康軒版】與【翰林版】則較侷限於文化交流和交通技術革新的部份。若以「9-3-4 列舉全球面臨與關心的課題（如環保、飢餓、犯罪、疫病、基本人權、經貿與科技研究等），並提出問題解決的途徑」為對應的能力指標時，【南一版】特別提及透過國際性組織是解決全球性問題；【康軒版】單獨提及人口過剩和糧食不足的問題；【翰林版】則是單獨探討科技倫理的相關議題。

四、能力指標與十大基本能力關係

綱要中說明：「社會學習領域能力指標並無法被全數歸入總綱十大基本能力之內，但兩者有頗為密切的關係，下列表格採取舉例的方式來說明其關係，但並不窮盡列舉社會學習領域所有的能力指標。」

參照圖一，基本能力、社會領域課程目標和能力指標之間應有更系統對應的關係，「頗為密切的關係」、「並不窮盡列舉」等用語似乎過於含混。

五、基本內容

為了解決國中升學問題和版本內容不一的情況，「基本內容」也隨之因應而生。然而，像是「基本內容」若有確實必要制訂，不應只針對「社會領域」及國中階段，而是應該擴大到所有的領域和年級(葉煬彬，民 95)。而基本內容的範圍、順序、難度是否適當，與能力指標的關係為何？是否會架空能力指標？均應進一步探討。例如：鄧毓浩(民 95)認為：基本內容的編訂並未解決國中小課程銜接的問題。以八年級「基本人權與國民義務」教學內容，要教憲法中的基本人權，如言論自由、遷徙自由、參政權、工作權、學習權，還要教服兵役、納稅、受教育等國民教育義務，這些和第三階段(小學五、六年級)的 6-3-4「列舉我國人民受到憲法所規範的權利和義務」能力指標有所重疊。此外，在八年級便教完「國家組成」、「基本人權與國民義務」、「民主與法治」、「法律的內容與執行」、「政府的經濟功能與角色」，一個年級教學內容包括了政治、法律、經濟三大學門，工程浩大，內容繁複，是否有考慮到學生的學習接受能力，這都是值得注意的。另外，「政府的經濟功能與角色」在說明融入公共財、政府收入、自由經濟和社會福利制度等概念，應是偏向第七主題軸所涵蓋的範圍，與「權力、規則與人權」的基本內容應該加以釐清。

在品德教育上，鄧毓浩(民 95)認為現行基本內容缺乏人文的關懷以及品德教育等素材。雖然品德教育應該是融入在各領域中的教學過程當中，但其實「意義與價值」是有一定程度的相關，因此建議可以在基本內容當中，加入品德教育的部份，以培養出知識、情意和技能三者兼顧的公民。

黃朝恩(民 95)肯定基本內容能解決部份過去外界對課程綱要質疑的問題，但也指出在地理教學大綱中，我國一般只是給出少量原則性的教學建議，不對具體的教學方式提出要求，國外的課程標準已不只是簡單的教學目標和知識內容載體，而是包含豐富的教學方式方法指導的內涵，其根本原因在於國外對學生知識地理學習的技能 and 能力要求較多較細，這是技能和能力培養自然會形成以探究式和實踐活動為主的學習方式。另外，國外除了在課程標準中直接提出對探究式地理教學方法的要求外，減少規定的主題和增加單元教學時間，使得教學活動有充足的時間和預留空間，這是和我國地理課程中每個主題時間過少大不相同的地方。

基本內容應涵蓋各學科的重要概念，例如：在我國社會學習領域中，目前並沒有專門針對學童經濟概念的一套標準。

然而，1994 年美國公佈「2000 年美國教育目標方案」，將經濟學列入核心主題之一，因此，美國經濟教育協會(NCEE)乃聯合其他全美重要的經濟教育組織，共同發展更為明確的經濟教育課程內容標準—非強迫性的經濟學國家內容標準(Voluntary National Content Standards in Economics, VNCSE1997)，作為美國學校經濟教材的指引依據。此標準說明了從

K-12 年級的學生在學校的學習過程中，應習得哪些基本的經濟學原理原則，才能成為有知識的消費者、儲蓄者、生產者、投資者，更重要的是成為有知識的公民。

陳舒怡(民 94)根據 VNCSE 分析我國國中社會學習領域教科書經濟概念後，發現「政府的角色」、「稀少性與選擇」、「專業化」等經濟概念類目上所佔份量較多，然而各版本皆未提到「邊際分析」、「競爭」、「利率」、「政府無效率」等，而「利率」、「政府無效率」的概念是最適合延伸到高中教學，但卻在教科書編輯時卻未作安排，值得注意。

基本內容除了教材配置不均的問題外，還出現教材邏輯混亂的情況。鄧毓浩(民 95)指出其中以經濟領域的問題最為複雜，依學理來說，應該是先講個體經濟再講總體經濟，但在基本內容中則是在八年級先教「政府的經濟功能與角色」，在九年級則教「家庭內的經濟事務」，這也是一個值得注意的地方。另外，將許多經濟學的內容全羅入列，國中學生能否負擔和接受學習也是一個疑慮。

六、實施要點

在社會學習領域的統整方面，雖然點出了「追求統整」和「鼓勵合科」的基本立場，但卻未見進一步說明在教學上的轉化應該如何去達成，使得在課程綱要實施上產生了轉化的問題，除了能力指標需轉化為教材內容之外，在教學實施的過程中又是另一次的轉化，但轉化的過程卻難以在課程綱要中清楚的呈現或是尋得解決之道。另外，在能力指標的評量上，雖然課程綱要展現了十足的彈性，也列舉出許多評量方式供教師使用或是參考，然而不論是在教學時數上、升學主義的影響，以及家長關切的焦點，則成了使多元評量實施有所限制而難以發揮原本美意的困難之處。以下就分 6-1 社會學習領域的統整、6-2 能力指標的評量和 6-3 教材編輯及出版單位配合事項三部份來討論：

6-1 社會學習領域的統整

陳新轉(民 91)指出在〈實施要點〉中，並未見到當課程目標改採「基本能力」，分科變成統整，以能力指標規範課程內容的設計等重大變革之後，教學、評量方面，應有何不同於傳統分科課程的觀念與具體措施，這一點頗讓人不解。追求統整是社會領域課程的基本立場，也是最主要的變革，但是在「實施要點」中，卻只做立場的宣示、鼓勵合科、以及能力指標的評量說明，對於「何謂課程統整？」、「課程如何統整？」、「如何教導學生獲得統整的學習經驗？」等問題，都沒有提供任何實施原則或策略，只有在附錄中提示「課程計畫示例」與「教學活動示例」，形同「只給魚吃，不教釣魚方法」，這實在不能滿足教師的需求。

葉煬彬(民 95)提到目前教材分配不當，國小較少，國中則是超多，應該進行整體性的調整。而李佳純(民 93)經研究調查發現，新課程實施後，因教師對未來學測的不確定性，學生的授課時數縮減、地理科教師每週的基本時數多、一些教科書的內容亦超出國中生的理解範圍…等。因此，多數地理教師認為教學負擔更重，且需要更多的備課時間，多數教科書的內容份量未配合授課時數，受限於趕進度的壓力，教師雖曾學習過多元化的教學方式，但普遍仍以講述法為主，而這樣的現象同樣也發生在歷史教學上，張雲絜(民 94)指出，由於實施九年一貫課程之後，教師的工作量和壓力大幅增加，所以應該先減輕教師的工作量，讓教師有足夠的備課時間；其次是基層教師應提昇歷史專業知能，並培養具備檢視、改編或修正教科

書的能力，同時依照學生的程度和需求設計教學活動，強調靈活運用歷史資料和教學方式。此外，合、分科不同的教學困擾，以及「一綱多本」教材和能力指標轉化的困難皆衍生許多問題，使教師教學較無所依循。

6-2 能力指標的評量

李聰超、謝明燕(民 95)指出，由於目前社會領域評量用詞含混，造成教師評理念的混淆，且評量技術不足也無法著手進行多元評量。

黃朝恩(民 95)認為國外在地理標準明確規定課程評鑑體系，以增強課程標準的教學指導功能。特別是使用行為目標表述評鑑法，把目標、內容和評鑑相結合，這是值得我國參考的。另外，應注重評量地理問題的能力、解決過程及注重學生對學科方法掌握狀況和探索活動的能力，並加強在學習地理課程過程中所培養的情感、態度、價值觀。林宜珍(民 96) 比較民國六十九年與九十五年版本國中地理教科書中的「台灣」，也指出教材編輯上各版本可增加「地理技能」之實作份量，且應該加重情意部份的陶冶。

在教學現場的評量研究方面，韋煙炆(民 95)以目前國中使用地理教科書版本之第 1.3.5 冊各次段考為資料分析的依據，發現各校段考的題型趨於簡化，認知目標層次分配情況尚佳，但國中地理科教師在段考命題原則、技巧以及地理專業知識均有加強的空間。各版本的試題均能達成「教什麼？考什麼。」的教學評量原則，但在國中社會學習領域地理科教學評量的理論和實踐對應上，最嚴重的問題是教學評量與能力指標是脫節的、各行其道，也就是說，九年一貫課程的教育理念，在落實到社會學習領域的教學實踐上發生滯礙難行的窘況。

另外，高博詮(民 96)也提到目前社會領域課程評量的問題是教師評量的內容有選擇性，通常易於評量、明顯可見、認知導向或是家長、教育當局所重視的部份都在評量的選項中，相對的，較為不易測得的批判思考能力、情意導向等學習內容則被忽略。

6-3 教材編輯及出版單位配合事項

吳進喜(民 95)指出自從九年一貫課程實施後，國中社會領域教科書的出版狀況在內容版本差異太大，在教與學上有嚴重的不確定性，而部分學校與家長要求學生不只學習一個版本的課本為滿足，更是增加了學生的負擔，再者，不同版本將相同或類似的內容放在不同學期，不但形成教與學的困擾，也在實質上形成版本選擇的困難，最後，版本修訂頻繁，內容新舊不一，教學經驗難以累積也是一大問題。

黃柏勳(民 97)則指出各出版社教科書編輯人員對能力指標的解讀不同，造成各版本各冊的單元內容不同。即使同一篇文章，放的冊別也不相同。各學習階段教師選用版本不同或是學生轉學，都將產生課程銜接的問題。另外，書商往往為了提昇市占率，會用各種行銷手段來深入校園，常見的方式包括了送大箱的教具、教學資料與媒體，甚至是不相干的禮物等，這不但使教師更依賴書商的服務，也讓教師專業能力發展有退化之虞，並使教科書選用的公正性蒙上陰影。

參、結論與建議

研究蒐集與分析中小學社會領域課程綱要實施相關研究，對社會學習領域課程綱要提出評析與建議。

一、主要研究發現

- (一) 學習社會學習領域的理由不夠充分，學習領域性質與學科關係不夠清晰。
- (二) 十項課程目標對課程實質的影響差異很大，課程目標與能力指標的關係亦須釐清。
- (三) 主題軸內涵不明確，彼此之間過度重疊或缺乏連結，彼此的邏輯關係亦有待釐清。
- (四) 能力指標概念抽象與模糊，影響教材編製；難度亦須重新審視，例如：國中課程計畫示例多次用到國小能力指標。
- (五) 基本內容有助教材編製，但須一併考量國小基本內容，並規劃適切的範圍與難度。基本內容應涵蓋有系統的學科概念。
- (六) 釐清基本內容與能力指標的關係，避免彼此之間的矛盾或能力指標被架空。
- (七) 綱要附錄特別提出情意目標的補充說明，但相關研究指出社會領域的多元評量現況未盡理想，其原因在於：「評量用詞的含混」、「評量理念的混淆」、「評量技術的不足」、「領域素養的欠缺」、「評量工具與模式的不足」。

二、具體建議

- (一) 能力指標形式與基本內容的修訂：社會領域知識體系龐大，概念眾多，建議仿效自然與科技領域，主題軸之下另訂次主題，次主題可參考目前基本內容的項目加以概念化；並可解決目前能力指標有能力無內容、基本內容有內容無能力的矛盾並存現象。
- (二) 擬定國小基本內容，強化國中小基本內容知識體系的銜接與組織的合理性：目前國小缺乏基本內容規範，教材缺乏體系。國中小有關台灣史的部分重疊甚高，而外國史地在國小相當缺乏，應該予以適當加強。
- (三) 釐清主題軸的內涵與關係，性質過度重疊者可歸併，公民素養、道德養成與文化亦可討論是否加入主題軸。
- (四) 全面檢討目前能力指標與基本內容的抽象程度、難度與適用階段：綱要中國中課程計畫示例多次用到國小能力指標，可能這些能力指標對國小程度難度過高。
- (五) 鑒於綱要能力指標過於抽象，不易轉換成教科書或教學設計內容，應透過學者專家與富教學經驗的優良教師更同發展更多具體教學示例。
- (六) 統整理想與分科事實的兼顧：課程統整有諸多形式，能力指標與基本內容的分布仍應兼顧目前國中分科施教的事實，尋求在歷史、地理、公民的架構下各種統整的方式。

參考文獻

一、期刊部份：

王愛君(2004)。從國中社會領域教科書看「人與空間」主題軸之解讀。**台灣：課程綱要實施檢討與展望**。

張政亮；鄧國雄；陳新轉；鄭麗娜(2005)。社會領域課程中之地理學概念及其能力指標分析。**台北市立師範學院學報(教育類)**，36(1)。

吳育臻(2006)。社會學習領域教學的理論與實踐—地理科。**中小學社會學習領域之教學與實務**。陳麗桂主編。台北市：師大。

黃朝恩(2006)。九年一貫課程社會學習領域綱要基本內容地理部份的評介和運用。**公民訓育學報**，第十八輯，頁 19-37。

吳進喜(2006)。國中社會領域教科書內容與分段能力指標的關係—以地理部分為例。**中小學社會學習領域之教學與實務**。陳麗桂主編。台北市：師大。

陳麗華(2003)。國民中小學九年一貫課程暫行綱要 社會領域中人與時間軸修訂始末。**人文及社會學科教學通訊**，13(6)。

吳翎君(2002)。學童歷史思維的課程運作—歷史變遷與因果關係的思考。**載於九十一學年度師範院校教育學術論文發表會論文集**，0(1)。

蔡慧雯(2005)。九年一貫社會學習領域法治教育課程內涵探討—以康軒版第四冊第三本為例。**人文及社會學科教學通訊**，15(6)。

張秀雄(1999)。「九年一貫課程」社會學習領域課程發展的理念—國中階段公民部分的觀點。**人文及社會學科教學通訊**，11(2)。

鄧毓浩(2006)。九年一貫課程社會學習領域公民基本內容評析。**公民訓育學報**，第十八輯，頁 1-18。

黃柏勳(2008)。台灣中小學教科書一綱多本政策制訂過程分析。**學校行政雙月刊**，0(53)。

李聰超、謝明燕(2006)。社會學習領域的評量與實務—在國小教學現場的思考與運作。**中小學社會學習領域之教學與實務**。陳麗桂主編。台北市：師大。

林純如(2006)。國中社會學習領域歷史科之評量現況與問題探討。**中小學社會學習領域之教學與實務**。陳麗桂主編。台北市：師大。

韋煙灶(2006)。國中社會領域地理科教學評量的理論與實踐。**中小學社會學習領域之教學與實務**。陳麗桂主編。台北市：師大。

高傳銓(2007)。社會學習領域課程實施的檢討與展望。**教育資料與研究**，0(76)。

葉煬彬(2002)。國中階段九年一貫社會領域課程研究—「統整」與「分化」為主軸的輪述。**中學教育學報**，0(9)。

葉煬彬(2006)。中小學社會領域一貫課程體系探究。教育部台灣省中等學校教師研習會。

陳新轉(2002)。九年一貫社會學習領域課程綱要之評析與建議。**人文及社會學科教學通訊**，13(3)。

彭增龍(2002)。日本社會科課程探究—兼論其對我國社會領域課程之啟示。**社會科學學報**，第 1 期，頁 111-123。

二、碩士論文：

劉漢輝(2003)。台灣國小社會課程標準與綱要制定過程之研究(1989-2001)。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文。

蔡安繕(2004)。國民中學社會學習領域課程綱要實施現況之調查研究。國立臺灣師範大學教

育研究所碩士論文。

許美蓉(2006)。國民中學社會學習領域實施九年一貫課程現況之檢討。國立臺灣師範大學/教育學系在職進修碩士班論文。

李佳純(2004)。高高屏地區國中地理新課程實施現況調查與分析。國立高雄師範大學地理學系碩士論文。

陳岱郁(2007)。台灣與澳大利亞國中小社會學習領域課程綱要之比較。國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文。

陳建利(2005)。社會學習領域能力指標轉化教學目標之研究~以第一、二、三學習階段「人與空間」主題軸為例。國立中山大學教育研究所碩士論文。

林宜珍(2007)國中地理教科書中的「台灣」——民國六十九年與九十五年版本之比較。國立臺南大學教育學系課程與教學碩士班碩士論文。

薛慶友 (2003) 社會學習領域能力指標內涵及評量實施之探究。國立新竹師範學院社會科教育學系碩士班論文。

張雲絮 (2005) 從社會學習領域教科書探究國小學童歷史思維能力。臺北市立教育大學社會科教育研究所論文。

許雅婷(2007)國民小學社會學習領域教科書全球化概念的內容分析。國立中山大學教育研究所碩士論文。

陳舒怡(2005)九年一貫課程國中社會學習領域教科書經濟概念內容分析。國立中山大學教育研究所碩士論文。

吳靜惠(2006)高雄市國民中學社會領域教師教科書選用現況與影響因素之研究。國立中山大學教育研究所碩士論文。

附錄

表 1-1 課程綱要研究分類表

	主類目	基本理念		課程目標 與能力指 標性質		分段能力指標										分段 能力 指標 與十 大基 本能 力關 係	基本內容										實施要點		
	次類目	1-1	1-2	2-1	2-2	3-1	3-2	3-3	3-4	3-5	3-6	3-7	3-8	3-9	4-1	5-1	5-2	5-3	5-4	5-5	5-6	5-7	5-8	5-9	6-1	6-2	6-3		
篇名	作者																												
從國中社會領域教科書看 「人與空間」主題軸之解 讀	王愛君					●																							
社會領域課程中之地理學 概念及其能力指標分析	張政亮 鄧國雄 陳新轉 鄭麗娜				●	●																							
社會學習領域教學的理論 與實踐—地理科	吳育臻																							●	●				
九年一貫課程社會學習領 域綱要基本內容地理部份 的評介和運用	黃朝恩			●	●											●									●				
國中社會領域教科書內容 與分段能力指標的關係—以 地理部分為例	吳進喜				●	●																					●		
國民中小學九年一貫課程 暫行綱要 社會領域中人與 時間軸修訂始末	陳麗華						●																						
九年一貫社會學習領域法 治教育課程內涵探討—以 康軒版第四冊第三本為例	蔡慧雯										●																		

「九年一貫課程」社會學習領域課程發展的理念—國中階段公民部分的觀點	張秀雄			●																				●		
九年一貫課程社會學習領域公民基本內容評析	鄧毓浩				●												●		●	●				●		
台灣國小社會課程標準與綱要制定過程之研究(1989-2001)	劉漢輝			●																				●	●	
台灣中小學教科書一綱多本政策制訂過程分析	黃柏勳																							●	●	●
社會學習領域的評量與實務—在國小教學現場的思考與運作	李聰超 謝明燕																								●	
國民中學社會學習領域課程綱要實施現況之調查研究	蔡安繕																							●		●
“公民養成方案”在國中社會學習領域的實施與成效	劉秀嫻																							●		
國民中學社會學習領域實施九年一貫課程現況之檢討	許美蓉																							●		
高高屏地區國中地理新課程實施現況調查與分析	李佳純																							●		
國中社會學習領域歷史科之評量現況與問題探討	林純如																								●	
國中社會領域地理科教學評量的理論與實踐	韋煙灶																								●	●
社會學習領域課程實施的檢討與展望	高傳銓				●																				●	
國中階段九年一貫社會領域課程研究—「統整」與「分化」為主軸的論述	葉煬彬				●																			●		
九年一貫社會學習領域課程綱要之評析與建議	陳新轉	●	●	●	●	●		●	●															●		

台灣與澳大利亞國中小社會學習領域課程綱要之比較	陳岱郁			●	●																						
日本社會科課程探究－兼論其對我國社會領域課程之啟示	彭增龍			●	●																			●	●		
中小學社會領域一貫課程體系探究	葉煬彬														●								●	●			
社會學習領域能力指標轉化教學目標之研究 以第一、二、三學習階段「人與空間」主題軸為例	陳建利				●	●																			●		
社會學習領域能力指標內涵及評量實施之探究	薛慶友																							●	●		
從社會學習領域教科書探究國小學童歷史思維能力--以翰林版教科書為例	張雲絜						●																	●	●		
國中地理教科書中的「台灣」－民國六十九年與九十五年版本之比較	林宜珍					●																			●		
國民小學社會學習領域教科書全球化概念的內容分析	許雅婷											●															
九年一貫課程國中社會學習領域教科書經濟概念內容分析	陳舒怡										●																
高雄市國民中學社會領域教師教科書選用現況與影響因素之研究	吳靜惠																							●			
小計		1	1	6	10	6	2	1	1	0	1	1	0	1	0	2	0	0	1	0	1	1	0	0	16	13	4

註：課程綱要研究主類目與次類目定義表

主類目	次類目	說明	編碼
基本理念	社會領域學習理由	說明學習社會領域之理由、背景、必要性以及重要性。	1-1
	社會學習領域性質	社會學習領域是統整自我、人與人、人與環境間互動關係所產生的知識領域。生存、生計、生活與生命四大層面彼此互有關連，針對社會學習領域的特色與性質而言。	1-2
課程目標與能力指標性質	課程目標	在篇名或是摘要中，曾經提到關於社會學習領域目標的重要性、改善、或是現有問題。	2-1
	能力指標性質	專指整個對能力指標的評析，並不侷限在九大主題軸中的任何內涵。	2-2
分段能力指標	人與空間	地理學、人文與自然環境、聚落、城鄉關係、交通與互動、空間、人地關係	3-1
	人與時間	歷史、因果、互動、價值觀念、社會制度、變遷、時間意識、紀錄與史實、	3-2
	演化與不變	事物相對性、相似與不同、系統、變異多樣性、分化與整合、挑戰與回應	3-3
	意義與價值	反省循環、自然與超自然、自我覺察、溝通與理解、宗教信仰、藝術、道德	3-4
	自我、人際與群己	自我與群體、身心發展、溝通歷程、角色扮演、合作與競爭、理性與尊重	3-5
	權力、規則與人權	秩序、制衡、民主的正當性與合法性、程序公平與正義、法律、衝突與取捨	3-6
	生產、分配與消費	經濟活動、資源、供需、生產要素、消費、資本、公共財。	3-7
	科學、技術與社會	科技的突破、科技與生活的關係、科技與價值、專業倫理與規範	3-8
	全球關聯	生態環境、網際網路、文化衝突與創新、國際關係、全球與區域、永續發展	3-9
分段能力指標與十大基本能力關係		社會學習領域能力指標並無法被全數歸入總綱十大基本能力之內，但兩者有頗為密切的關係，特別強調社會學習領域與總綱之基本能力間的關係。	4-1
基本內容	人與空間	篇名中特別強調後來新增的「基本內容」部分，特別是第四學習階段中提到「地理」課程或是教材方面，而地理課程應有的概念與內涵如下：	5-1

		地理學、人文與自然環境、聚落、城鄉關係、交通與互動、空間、人地關係	
	人與時間	篇名中特別強調後來新增的「基本內容」部分，特別是第四學習階段中提到「歷史」課程或是教材方面，而歷史課程應有的概念與內涵如下： 歷史、因果、互動、價值觀念、社會制度、變遷、時間意識、紀錄與史實、	5-2
	演化與不變	篇名中特別強調後來新增的「基本內容」部分，特別是第四學習階段中提到「公民」課程或是教材方面，而公民課程應有的概念與內涵如下： 事物相對性、相似與不同、系統、變異多樣性、分化與整合、挑戰與回應	5-3
	意義與價值	篇名中特別強調後來新增的「基本內容」部分，特別是第四學習階段中提到「公民」課程或是教材方面，而公民課程應有的概念與內涵如下： 反省循環、自然與超自然、自我覺察、溝通與理解、宗教信仰、藝術、道德	5-4
	自我、人際與群己	篇名中特別強調後來新增的「基本內容」部分，特別是第四學習階段中提到「公民」課程或是教材方面，而公民課程應有的概念與內涵如下： 自我與群體、身心發展、溝通歷程、角色扮演、合作與競爭、理性與尊重	5-5
	權力、規則與人權	篇名中特別強調後來新增的「基本內容」部分，特別是第四學習階段中提到「公民」課程或是教材方面，而公民課程應有的概念與內涵如下： 秩序、制衡、民主的正當性與合法性、程序公平與正義、法律、衝突與取捨	5-6
	生產、分配與消費	篇名中特別強調後來新增的「基本內容」部分，特別是第四學習階段中提到「公民」課程或是教材方面，而公民課程應有的概念與內涵如下： 經濟活動、資源、供需、生產要素、消費、資本、公共財。	5-7
	科學、技術與社會	篇名中特別強調後來新增的「基本內容」部分，特別是第四學習階段中提到「公民」課程或是教材方面，而公民課程應有的概念與內涵如下： 科技的突破、科技與生活的關係、科技與價值、專業倫理與規範	5-8
	全球關聯	篇名中特別強調後來新增的「基本內容」部分，特別是第四學習階段中提到「公民」課程或是教材方面，而公民課程應有的概念與內涵如下： 生態環境、網際網路、文化衝突與創新、國際關係、全球與區域、永續發展	5-9
實施要點	學習領域統整	社會學習領域對統整的基本立場如下：(1)追求統整；(2)鼓勵合科。合科可能有助於統整，但合科不等於統整，仍須由教學的轉化來達成。	6-1
	能力指標的評量	(1) 由政府長期發展測驗與評量。 (2) 採用多元化的評量方式。 (3) 採用效標參照測驗(criterion-referenced test)的精神	6-2
	教材編輯與出版事項	(1)出版單位應建立協商統合的機制，各科、各年級的編者能進行聯席討論的會議，讓課程有一個整體的精神。 (2)出版單位應建立提供意見交流的網站，各界對於教科書內容有疑慮者，可以上網討論	6-3

其他引用資料

周珮儀(2002)：再靠近一點看九年一貫課程。教育研究，93，32-40。

國家教育研究院籌備處

中小學課程發展之相關基礎性研究

區塊研究一整合型研究(一)

現行中小學課程綱要實施評鑑及相關研究後設分析

子計畫五：

中小學藝術與人文領域課程綱要實施相關研究之分析
研 究 報 告

區塊研究主持人：林煥祥（國立中山大學教授）

整合型研究主持人：鄭英耀（國立中山大學院長）

子計畫主持人：周珮儀（國立中山大學副教授）

研 究 期 程：97 年 10 月 01 日至 98 年 06 月 30 日

執行單位：國立中山大學

中華民國 98 年 9 月

中小學藝術與人文領域課程綱要實施相關研究之分析

周珮儀

國立中山大學教育研究所／副教授

摘 要

本研究蒐集從 2001 年到 2008 年藝術與人文領域九年一貫課程綱要研究，進行內容分析。分析後歸納出現行藝術與人文領域課程綱要問題如下：

- 一、學習領域名稱：以「藝術與人文」作為一個學習領域的適切性仍有爭議，包括是否將「人文」去除而留下「藝術」，將重點專注在藝術教育上。
- 二、能力指標內涵之空洞與範圍過大，讓藝術教師難以掌握，教師與教材編選時必須自我詮釋，且不易評估學生達成程度。
- 三、分段能力指標與十項基本能力之對應過於牽強，只要學習領域與教材內範圍能涵蓋十項基本能力，分段能力指標實在不必勉強逐項對應。
- 四、學習領域勉強統整，忽視藝術概念或原理原則的學習。
- 五、視覺藝術、音樂與表演藝術其專業學理差距甚大，授課內容若非教師專業領域，課程實施上有許多困難。
- 六、九年一貫課程以主題統整的方式，形成許多教科書之編輯設計出許多的單元活動為課程內容，顯得過於為活動而活動。
- 七、音樂、視覺藝術與表演藝術評量有其主觀性，仍有待訂定較明確的評量指標，以克服目前評量之困境。
- 八、我國藝術與人文領域的教師多為音樂與視覺藝術的師資，十分缺乏表演藝術的教師，表演藝術教材方面，也相當不足，值得相關單位檢討。

關鍵詞：藝術與人文、九年一貫、課程綱要

Abstract

In order to explore the curriculum implementation in Arts and the Humanities learning areas of Grade 1-9 Curriculum Guidelines, this research analyzes related studies from 2001 to 2008 by content analysis. The findings are as follows:

1. It was controversial about “Arts and the Humanities” as a learning domain. Some research asserts that it is better to delete “Humanities” to focus on the art education.
2. Competence indicators are vacuous and overextended. Therefore, it is hard for art teachers to control learning. Teachers need to interpret the competence indicators by themselves during learning material adoption and edition. Furthermore, teachers couldn’t evaluate students’ degree easily.
3. The correspondences between competence indicators and core competencies were farfetched. It was good enough that learning domain and learning material could consist of capability indices. It wasn’t needed to match competence indicator with core competence item by item.
4. Inadequate integration of learning domains led to ignorance of art concepts and principles.
5. Visual arts, music and performance arts were quite different. It would be difficult for unprofessional teachers to teach each different art. So it was difficult to execute in practice.
6. Grade 1-9 Curriculum consisted of such lots of activities that the curriculum seemed to be designed for the activities not for the educational purpose.
7. Evaluations of visual arts, music and performance arts were subjective. However, for the purpose of overcoming the plight, objective and precise evaluation index was needed to establish.
8. Most art teachers are music teachers or visual art teachers. Schools are short of not only performing art teachers but also performing art learning materials. Associated organization needed to improve it.

Keywords : Arts and the Humanities Learning Area 、 Curriculum Guideline 、 Curriculum Implementation

緒 論

九年一貫課程可謂我國為了順應時代變遷與社會變革，在教育改革上的產物。教育部從民國 86 年 4 月開始研發「國民中小學九年一貫課程」，到民國 93 年的全面實施，其間歷經各學習領域暫行綱要的制定、試辦、開放教科書編寫及國民中小學九年一貫課程綱要的確定。在這一系列的改革中，對藝術教育課程而言可說是空前的巨大變革，藝術教育跳脫以往以美術、美勞及音樂為架構的框架，增加了表演藝術及其他綜合藝術，合稱「藝術與人文學習領域」，朝向多元的目標發展。

根據國家教育研究院籌備處所做的「以焦點團體座談蒐集國民中小學課程綱要修定意見專案報告」，在七大學習領域劃分修定方向的九點意見修定中，有關藝術與人文的問題就佔了五點，普遍反映出基層教師對課程綱要的質疑(陳致豪，2005)。可知藝術教育在此一重大變革中，面臨理想與實際的拉扯。

九年一貫課程正式綱要至民國 93 年至今已經推行了 5 年，在這幾年間討論課程綱要的聲浪不曾間斷，其中有許多對希望針對課程實施困難加以改進的呼聲和建言，但也有來自各方肯定的掌聲。走在教育改革的歷史當中，九年一貫藝術與人文學習領域課程綱要的實施的成效究竟如何？便成了從事教育從業人員、家長和莘莘學子關心的焦點，也是本研究亟欲探討的議題。

研究方法

本研究採內容分析法進行資料分析。內容分析提供社會科學家分析由檔案記錄，文件和大眾媒體獲得之資料的一種系統化方法，也可以說是一種對資料內部的主要組型進行確認、編號和分類的歷程。

本研究在方法上先採取定量分析，將資料依九年一貫藝術與人文學習領域之內涵加以分類、歸納，採用次數分配的統計方式，分析藝術與人文學習領域課程綱要主類目的討論情況，之後再做定質分析，以深入了解目前九年一貫藝術與人文學習領域的研究加以整合後的訊息，以達成研究目的。

每一篇課程綱要研究的資料皆是一個分析的單位。但在計次方面則是採重覆計次，因為一篇研究論文中，通常會包涵對藝術與人文學習領域課程綱要的評析與建議，採取重複計次的方式是為了避免遺漏在研究文本中所提到任何關於對課程綱要不同層面的意見。

本研究是根據所蒐集到從 2001 年到 2008 年藝術與人文領域九年一貫課程綱要研究，進行內容分析。

結果與討論

本研究從過去有關藝術與人文課程綱要的 26 篇研究中，針對課程綱要中的基本理念、課程目標、分段能力指標、分段能力指標與十大基本能力關係以及實施要點的課程設計、教材編選、教學設計、教學方法與教學評量，整理歸納出九年一貫藝術與人文領域課程綱要本身

與實施的問題。

壹、基本理念

過去有關藝術與人文課程綱要的文獻中，曾有 8 篇對九年一貫藝術與人文領域課程綱要之基本理念提出批評，有如下幾點：

- 一、以藝術與人文作為作一個學習領域，名稱上似有不妥。人文素養並不是一種具體的學習的材料，以人文素養作為藝術學習核心，不但模糊藝術教育的重點，也削弱其他人文學科的功能。應以「藝術」學習領域命名較為恰當(陳朝平，2001)。
- 二、國小低年級的藝術與人文應看作是生活課程的藝術教材，不宜當做藝術與人文領域的第一學習階段課程，不但與生活課程設置目的和基本理念不符，且影響生活課程的設計與教學統整的實施(陳朝平，2002；郭美女，2004)。
- 三、音樂藝術應以培養「藝術在生活中應用之基本能力」為教學主要目的(郭凱怡，2005)。
- 四、處在升學主義的大環境下，重視升學科目，忽視藝術課程，視「技術」與「藝術競賽成績」為藝術教育之主要目標與內涵。藝術與人文領域的課程與教學，雖好卻非必要，尤其有些家長支持度低，連帶影響課程的實施，部份學校行政不支持也會影響教師的教學(吳爵如，2003；林蓮珠，2005；呂燕卿，2005)。

九年一貫藝術與人文領域課程綱要基本理念問題如上所述，首先，以「藝術與人文」作為一個學習領域的名稱是否恰當，該不該將「人文」拿掉，只留下「藝術」會較將重點著重在藝術教育上。其次，國小低年級生活領域中的藝術與人文課程，似不宜當做藝術與人文領域的第一學習階段，其與生活課程之基本理念不符。最後，藝術與人文課程綱要雖有遠大目標，但處在升學主義的大環境下，該領域並不受家長與學校行政之支持，是被忽視的課程。

貳、課程目標

過去有關藝術與人文課程綱要的文獻中，曾有 8 篇對九年一貫藝術與人文領域課程綱要之課程目標提出批評，有如下幾點：

- 一、傳統的行為目標概念應重新解構、在重組與結構，認知、情意、技能領域之「達成目標」，可視為行為目標；認知、情意、技能領域之「高層次目標」、「體驗目標」，可視為問題解決目標。因此，藝術課程目標應兼含行為目標、問題解決目標(高層次目標)與表現目標(結果)(郭榮瑞，2004)。
- 二、大多數藝術領域教師希望讓學生獲得「欣賞與批評」的能力與知識，接下來依序為「生活與應用」、「技巧與表現」，最後才是「文化與理解」(徐秀菊、朱怡珊、蘇郁菁，2004)。
- 三、「社會、藝術與人文、自然與生活科技」三大領域直接統合成生活課程，使得課程目標及其子目標，與生活課程的分段能力指標缺乏明確直接的關連(郭美女，2004；陳朝平，2002)。
- 四、藝術與人文領域的課程目標應以豐富學生內在的情感，提昇學生人文素養為積極目

標，能力的規範限制了複雜、精緻、多元之個別的藝術表現，故形成本領域課程能力本位上的問題(林蓮珠，2005)。

五、音樂第二階段第三冊教科書各版本(仁林、南一、康軒、翰林)能力指標之選用偏重於「探索與表現」目標主軸方面，而「實踐與應用」方面則較缺乏(陳雅芸，2005)。

九年一貫藝術與人文領域課程綱要課程目標問題如上所述，首先，有研究者認為藝術課程目標應兼含行為目標、問題解決目標(高層次目標)與表現目標(結果)。其次，大多數的藝術與人文教師希望學生可以獲得「欣賞與批評」的知識和能力，該領域課程目標可加強鑑賞能力的培養。再其次，生活課程中，藝術與人文領域學習目標雖明確，但與生活課程的分段能力指標缺乏明確直接的關連，也缺少與自然與生活科技聯結。最後，藝術與人文領域有其積極的課程目標，但能力的規範將可能限制了複雜、精緻、多元之個別的藝術表現。

參、分段能力指標

過去有關藝術與人文課程綱要的文獻中，曾有 11 篇對九年一貫藝術與人文領域課程綱要之分段能力指標提出批評，有如下幾點：

- 一、視覺藝術能力指標的解析轉化需融合行為主義與進步主義課程哲學觀與情境中心論的主張，並考量藝術與人文之課程屬性與特質，兼顧行為目標、問題解決目標與表現目標等層面的教學目標(郭榮瑞，2004)。
- 二、九年一貫的能力指標比較重視「目標」忽略過程，使得指標內涵趨於空泛、抽象與不確定，且範圍過大，讓藝術教師難以掌握，學生也不易達成(張文龍，2004；徐秀菊、朱怡珊、蘇郁菁，2004；黃靜芳，2004；陳雅芸，2005)。
- 三、在表演藝術方面，單以能力指標為準，難以將課程與教學規劃相結合，使得有教師認為課程沒有結構(張文龍，2004)。
- 四、翰林版與仁林版在自然與生活科技中所發展出來的學習目標總數和平均數，都遠遠超過社會和藝術與人文，顯然兩個版本在國小生活領域課程特別重視自然與生活科技的發展，因而導致藝術與人文在三個領域的份量產生失衡的狀態(秦葆琦，2005a，2005b)。
- 五、生活課程的分段學習能力指標，分別直接取自三大領域之第一學習階段能力指標，其能力指標和教材內容無法涵蓋課程，造成課程內容比重不一(郭美女，2004)。
- 六、在音樂方面，分段能力指標/學習內容：臺灣分段能力指標以「回應」居多，其次是「創作」，「表演」部分稍嫌薄弱；日本各學年學習內容以「表演」與「回應」居多，其次是「創作」(賴幸瑜，2005)。
- 七、學習階段的劃分中，國小兩個年級共用數條指標，國中三個年級共用數條指標，如此畫分無法區分學童成長能力的層次，導致教師與教材編選時產生自我詮釋的現象(陳致豪，2005)。

九年一貫藝術與人文領域課程綱要分段能力指標問題如上所述，首先，由於指標內涵之空動與範圍過大，讓藝術教師難以掌握，甚至產生教師與教材編選時產生自我詮釋的現象，而學生也不易達成，故教育部宜重新評估能力指標，並分年級、分科目明確列出。其次，單

以能力指標為準，難以將課程與教學規劃相結合，使得有教師認為課程沒有結構。最後，生活課程的分段學習能力指標，分別直接取自三大領域之第一學習階段能力指標，其能力指標和教材內容無法涵蓋課程，造成課程內容比重不一。這樣的情形從翰林版與仁林版的生活領域教科書得到印證，研究發現翰林版與仁林版在自然與生活科技中所發展出來的學習目標總數和平均數，超過社會和藝術與人文，兩個版本在國小生活領域課程特別重視自然與生活科技的發展，藝術與人文在三個領域的份量產生失衡的狀態。

肆、分段能力指標與十大基本能力關係

過去有關藝術與人文課程綱要的文獻中，曾有 2 篇對九年一貫藝術與人文領域課程綱要之分段能力指標提出批評如下：

- 一、分段能力指標與十大基本能力關係中，將每一條分段能力指標不同階段與十大基本能力對應，而六大議題也各自有能力指標，造成指標互相牽制的困擾，許多對應目標顯得牽強。基本能力是經過一段時間學習才能養成，而分段能力指標是切分的，實無對應之必要(陳朝平，2001；陳致豪，2005)。

由上述九年一貫藝術與人文領域課程綱要分段能力指標與十大基本能力關係問題可知，分段能力指標與十項基本能力之對應過於牽強，因此，有研究者認為只要學習領域與教材內範圍能涵蓋十項基本能力，分段能力指標實在不必勉強逐項對應。

伍、實施要點

一、課程設計

過去有關藝術與人文課程綱要的文獻中，曾有 17 篇對九年一貫藝術與人文領域課程綱要之分段能力指標提出批評統整如下：

- (一) 課程停留在事實的記憶，學習的深淺難易沒有邏輯性依據，只是以主題為中心，把其他學習領域拼湊在一起，沒有提升到概念或原理原則的學習，為統整而統整，許多教學活動脫離藝術教育的價值核心，變成有活動無課程、有教材無目標(呂燕卿，2005；郭榮瑞，2004；張文龍，2004)。
- (二) 國民中學九年一貫課程，乃鼓勵教師進行領域教學，惟本領域課程概分視覺藝術、音樂與表演藝術類科，其學理專業差距甚大，各科有其專業知識，統整不易。為統整而統整，學生無收穫(張文龍，2004；徐秀菊、朱怡珊、蘇郁菁，2004；呂佳真，2003；洪瑞美，2004；蔡慧芳，2008；林蓮珠，2005；吳爵如，2003；李宏彬，2005；陳錫祿，2004；張文龍，2004)。
- (三) 在藝術與人文教師的養成方面，師資培育單位仍以分科教學方向，培養中小學教師，授課內容若非教師專業領域，課程實施上有許多困難，故教師們實際上仍為分科上課(張文龍，2004；呂佳真，2003)。
- (四) 課程實施要點皆為原則性敘述，任由教師組織，課程規劃不明確，未能架構各階段縱向和橫向學科內容連貫性，也造成統整不易(呂燕卿，2005；陳朝平，2001；張文

龍，2004；陳致豪，2005)。

- (五) 目前國小藝術與人文課程每週 3 節，藝術與人文教師認為教學時數不足(呂佳真，2003；蔡慧芳，2008；張文龍，2004；林蓮珠，2005)。
- (六) 將「藝術與人文」教材融入生活課程，不但缺乏足夠的學理及經驗根據，加上三領域教材的整合使得課程內容過於廣泛，更增加教師教學的困難(郭美女，2004)。
- (七) 台灣九年一貫藝術與人文學習領域採合科教材分科教學的教學模式，而香港藝術教育學習領域音樂科則是採分科教材分科教學，此點為台、港小學階段音樂課程之最大差異處(郭凱怡，2005)。
- (八) 音樂教師認為最適合與音樂教學統整的科目是表演藝術；最適合與音樂教學統整的領域是語文領域(洪瑞美，2004)。
- (九) 目前國小藝術與人文學習領域課程規劃以書商所提供而未經專家審定過之資源為主(呂佳真，2003)。

由上述九年一貫藝術與人文領域課程綱要實施要點之課程設計眾多問題可知，課程設計是過去課程綱要中研究最常提到的部份，也是在課程實施上，遭遇最多難題的一環。從上述批評中，我們可以歸納出課程綱要實施要點中的課程設計有幾個重要且待解決的困境，主要仍聚焦在課程統整的問題上。首先，九年一貫課程以主題統整的方式，把其他學習領域拼湊在一起，沒有提升到概念或原理原則的學習，變成有活動無課程、有教材無目標。次之，對藝術與人文領域內的視覺藝術、音樂與表演藝術其專業學理差距甚大，再加上我國在藝術與人文教師的養成，仍以分科教學方向，培養中小學教師，授課內容若非教師專業領域，課程實施上有許多困難，故教師們實際上仍為分科上課，無法有效達成九年一貫課程綱要欲為統整的目標。最後，有不少研究結果提到，藝術與人文領域課程每週三節，上課時數不足，但若增加上課節數，勢必擠壓到其他課程，故可在徵詢多方意見審慎考量後再做定奪。

二、教材編選

過去有關藝術與人文課程綱要的文獻中，曾有 13 篇對九年一貫藝術與人文領域課程綱要實施要點中的教材編選提出批評如下：

- (一) 藝術教師仍依賴教科書，在編選教材的自主性上待加強(徐秀菊、朱怡珊、蘇郁菁，2004；呂佳真，2003)。
- (二) 九年一貫課程以主題統整的方式，形成許多教科書之編輯設計出許多的單元活動為課程內容，相對之下，過往以課程標準教學方式，九年一貫課程顯得過於為活動而活動(張文龍，2004)。
- (三) 國中與國小、不同版本教科書、不同學年間、城鄉之間，教材銜接有極大落差，缺乏整合和補救機制(呂燕卿，2005；吳爵如，2003)。
- (四) 生活教科書各版本的編輯委員多為小學教師，因此教科書的編撰能貼近實際的教學，但應再加入各領域的專業學者，尤其是「藝術與人文」領域之專家學者在各版本生活教科書中是缺席的。例如，仁林、光復、翰林等版本教科書，由自然科學專家主導編輯，牛頓版由社會科專家主編，未能兼顧「社會」、「藝術與人文」、「自然科與生活科技」三領域專長編輯委員的平衡(郭美女，2004)。

- (五) 表演藝術為一全新教材，目前無相關教材組織研發(陳致豪，2005)。
- (六) 教科書的統整課程的模式，以主題方式與單科課程統整進行，統整課程模式過於單一化(吳爵如，2003；黃雯辰，2006；蔡慧芳，2008)。
- (七) 兩性視覺藝術家與兩性視覺藝術家作品在第二、三階段教科書(南一、康軒、翰林)出現的比例上，男性視覺藝術家的人數與作品數皆以壓倒性的數量勝過女性視覺藝術家人數與作品數(劉容伊，2004)。
- (八) 視覺藝術品中人物圖像的性別角色類型方面：第二、三階段教科書(南一、康軒、翰林)中皆以「傳統性別角色類」的作品佔多數，其次是「無關性別角色類」的作品，而數量最少的則是「顛覆性別角色類」的作品(劉容伊，2004)。
- (九) 國小三到五年級各版本(南一、翰林、仁林、康軒)之教科書，在有關原住民音樂藝術文化等教材內容比重不均之現象十分嚴重，導致原住民音樂藝術淪為搭配的性質或被忽略掉(郭美女，2005)。
- (十) 第二階段藝術與人文領域教科書(康軒、翰林、南一、仁林)音樂部份的歌曲選材呈現多元的狀況。音樂欣賞曲偏重古典名曲，其中又以器樂曲較多，其他類型的作品較為缺乏。以直笛為主要的演奏樂器，其他樂器的學習未能連貫(李依玲，2006)。
- (十一) 第四階段教科書各版本(育成版、南一版、康軒版、翰林版)皆以欣賞課程為主，創作課程比例偏低(汪怡琳，2007)。

由上述九年一貫藝術與人文領域課程綱要實施要點之教材編選問題可知，由於九年一貫課程以主題統整的方式，形成許多教科書之編輯設計出許多的單元活動為課程內容，顯得過於為活動而活動，且教科書的統整課程的模式，都是以主題與單科課程統整進行，統整課程模式過於單一化。其次，不同階段、年級、版本間之教材銜接有不小的落差，亟待教材之整合，而表演藝術教材似乎仍處於空白階段。最後，生活教科書各版本的編輯委員缺乏「藝術與人文」領域之專家學者，使得藝術與人文在生活課程的三領域中份量失衡。

三、教學設計

過去有關藝術與人文課程綱要的文獻中，曾有 2 篇對九年一貫藝術與人文領域課程綱要實施要點中的教學設計提出批評如下：

- (一) 教師認為應根據實際教學內容與學生需求，延伸並擴展至相關的學科進行統整活動，以達到最佳的教學成效(黃靜芳，2004)。
- (二) 課程設計以學生為主體學習目標及內容(郭凱怡，2005)。

在九年一貫藝術與人文領域課程綱要實施要點之教學設計相關文獻稀少，且無提出具體的問題，僅如上述兩點，提出與課程綱要實施要點中相似的原則性概念。因此，日後研究可以往藝術與人文教學設計的方向進行探究。

四、教學方法

過去有關藝術與人文課程綱要的文獻中，曾有 6 篇對九年一貫藝術與人文領域課程綱要實施要點中的教學方法提出批評如下：

- (一) 協同教學實施成效問題如教學研究流於形式，無法根據學生異質性做有規劃的團隊

整合教學(呂燕卿，2005)。

- (二) 教師認為應採「分科、協同」的方式以真正兼顧學科結構性與合科統整性的特色，以達到最佳的教學成效(黃靜芳，)。
- (三) 缺乏表演藝術師資的配合，跨領域協同教學實施困難(蔡慧芳，2008)。
- (四) 協同教學在課程時數、教學空間的安排上較為複雜，教師若無共同可利用的彈性時數或教務處排課無法支援班級群組排課方式，協同教學將無法順利實施(洪瑞美，2004；郭凱怡，2005；蔡慧芳，2008；林蓮珠，2005)。

由上述九年一貫藝術與人文領域課程綱要實施要點之教學方法的批評可知，協同教學是最多研究提及的課程實施問題，其需要數名教師在教學時間、空間與課程設計上的合作，除此之外，還須有學校行政單位的支援，因此，協同教學似乎僅能偶一為之，無法成為課程教學常態。在 97 藝術與人文課程綱要實施要點的教學方法中提到：「教學方式以班級經營為原則，可配合年段與其他學習領域，搭配社團、綜合活動、校際觀摩、文化活動等方式實施。」，並沒有明確提到要使用協同教學的方式，故在此方面，97 藝術與人文課程綱要的研擬者，似乎有聽到從教育第一現場來的心聲，有針對協同教學的部份作改進。

五、教學評量

過去有關藝術與人文課程綱要的文獻中，曾有 5 篇對九年一貫藝術與人文領域課程綱要實施要點中的教學方法提出批評如下：

- (一) 表演藝術課程評量不易。表演藝術為重視過程為導向與團體合作之課程，難易測量學生的學習成就，成績評量不易(張文龍，2004)。
- (二) 目前大多數國小藝術與人文領域依賴教科書缺乏充足的評量系統(呂佳真，2003)。
- (三) 評量方式趨向多元化(郭凱怡，2005；蔡慧芳，2008)。
- (四) 就以對象而言，本領域教師在評量時，面對眾多學生的作品，欲深入進行評量工作確有其現實性的問題。至於場地與設備，在評量上更倍感其間的不足，深切影響評量的客觀性與正確性。至於評量指標的明確化，更是現階段極待克服的問題(林蓮珠，2005)。

由上述九年一貫藝術與人文領域課程綱要實施要點之教學評量批評可知，九年一貫課程綱要所提倡的教學評量多元化的理念，普遍而言是被接受的，藝術與人文領域教師也朝此方向來進行評量，但是音樂、視覺藝術與表演藝術有其主觀性，加上學生人數眾多以及場地與設備的不足，影響了評量的客觀性與正確性，有待訂定較明確的評量指標，以克服目前評量之困境。

除了上述針對課程綱要中的基本理念、課程目標、分段能力指標、分段能力指標與十大基本能力關係以及實施要點的課程設計、教材編選、教學設計、教學方法與教學評量所提出的問題外，部分研究(呂燕卿，2005；張文龍，2004；徐秀菊、朱怡珊、蘇郁菁，2004；呂佳真，2003；林蓮珠，2005；陳致豪，2004)就也提到表演藝術師資的問題。藝術與人文領域的教師多為音樂與視覺藝術的師資，十分缺乏表演藝術的教師，使得表演藝術在藝術與人文領域中呈現邊緣化的現象，在表演藝術教材方面，也相當不足，值得相關單位檢討。表演藝術既與音樂、視覺藝術同為藝術與人文領域之一部分，應予其三者同樣的地位，而不偏廢任何一者。

陸、結論與建議

一、結論

從過去的研究以及來自第一線教師實行後的意見可知，九年一貫藝術與人文領域課程綱要在實際運作上，仍存在一些待解決的問題。最根本的即以「藝術與人文」作為一個學習領域的名稱是否恰當，該不該將「人文」拿掉，只留下「藝術」將重點著重在藝術教育上。分段能力指標則發現，由於指標內涵之空動與範圍過大，讓藝術教師難以掌握，甚至產生教師與教材編選時產生自我詮釋的現象，而學生也不易達成。另外，分段能力指標與十項基本能力之對應過於牽強，有研究者認為只要學習領域與教材內範圍能涵蓋十項基本能力，分段能力指標實在不必勉強逐項對應。

課程綱要實施要點的課程設計，是過去研究或調查中認為問題最多的部份，也是在課程實施上，遭遇最多難題的一環。主要問題仍聚焦在課程統整上，首先，九年一貫課程以主題統整的方式，把其他學習領域拼湊在一起，沒有提升到概念或原理原則的學習；藝術與人文領域內的視覺藝術、音樂與表演藝術其專業學理差距甚大，再加上我國在藝術與人文教師的養成，仍以分科教學方向，培養中小學教師，授課內容若非教師專業領域，課程實施上有許多困難，故教師們實際上仍為分科上課，無法有效達成九年一貫課程綱要欲為統整的目標。在教材編選上，由於九年一貫課程以主題統整的方式，形成許多教科書之編輯設計出許多的單元活動為課程內容，顯得過於為活動而活動。教學評量方面，雖多已朝向多元化進行，但音樂、視覺藝術與表演藝術有其主觀性，仍有待訂定較明確的評量指標，以克服目前評量之困境。

最後，我國藝術與人文領域的教師多為音樂與視覺藝術的師資，十分缺乏表演藝術的教師，表演藝術教材方面，也相當不足，值得相關單位檢討。表演藝術既與音樂、視覺藝術同為藝術與人文領域之一部分，應予其三者同樣的地位，而不偏廢任何一者。

二、建議

本研究從過去有關藝術與人文課程綱要研究中，所整理出的目前藝術與人文領域課程綱要的困境，提出建議：

(一)基本理念

以藝術與人文作為作一個學習領域，名稱上似有不妥。以人文素養作為藝術學習核心，不但模糊藝術教育的重點，也削弱其他人文學科的功能。應以「藝術」學習領域命名較為恰當。

(二)課程目標

有研究者認為藝術課程目標應兼含行為目標、問題解決目標(高層次目標)與表現目標(結果)，並以養成「審美的人生態度」為重心的藝術教育觀，加強鑑賞教學。

(三)分段能力指標

宜重新評估能力指標，將分段能力指標再細分，依年級、科目明確列出，且指標的敘述宜精確，指標與指標間能有層次的區分。

(四)分段能力指標與十大基本能力關係

有研究者認為不必在課程綱要中詳列對應的分段能力指標與六大議題之能力指標。

(五)實施要點

藝術與人文領域課程綱要的文獻認為，課程的實施與教材的設計宜使用分科與合科並列原則，且課程應逐漸減少表現活動份量，加重鑑賞活動。也有教師認為應採「分科、協同」的方式以真正兼顧學科結構性與合科統整性的特色，且應根據實際教學內容與學生需求，延伸並擴展至相關的學科進行統整活動，以達到最佳的教學成效。

另外，在表演藝術師資與教材缺乏的情形下，有關單位首要之務應培養表演藝術的師資，而非僅透過研習就足以養成具有表演藝術專業知識與教學能力的師資。有了專業的表演藝術人才之後，才有辦法編選出專業適當的表演藝術的教材。

參考文獻

- 吳爵汝 (2003)。**九年一貫課程「藝術與人文」領域國小教科書之評析－以花蓮縣使用之教科書為例**。國立花蓮師範學院視覺藝術教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 呂佳真 (2003)。**高雄縣國民小學藝術與人文學習領域實施現況調查與分析**。屏東師範學院音樂教育學系碩士論文，未出版，屏東。
- 呂燕卿 (2005)。由藝術與人文課綱省思學生的藝術基本素養。**課程與教學**，130，119-128。
- 李宏彬 (2006)。**九年一貫課程藝術與人文教科書中視覺藝術教育課程裡設計教育所佔內容之比例與意義**。國立台灣科技大學設計研究所碩士論文，未出版，台北。
- 李依玲 (2007)。**藝術與人文領域第二階段教科書音樂內容分析**。國立台北教育大學音樂教育學系碩士班碩士論文，未出版，台北。
- 洪瑞美 (2004)。**台中縣國中藝術與人文課程之音樂教學現況調查研究**。國立臺灣師範大學音樂研究所碩士論文，未出版，台北。
- 汪怡琳 (2007)。**國民中學藝術與人文領域教科書音樂課程之內容分析與評鑑研究**。國立臺灣師範大學音樂學系碩士論文，未出版，台北。
- 林蓮珠 (2005)。**國民中學藝術與人文學習領域實施九年一貫課程現況之檢討**。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，台北。
- 徐秀菊、朱怡珊、蘇郁菁 (2004)。台北市國小一般藝術教育現況及問題分析。**教師天地**，130，22-31。

秦葆琦 (2005a)。從國小生活課程教師手冊中能力指標與教學目標的關係分析能力指標落實的情形—以仁林版為例。**國教學報**，17，127-152。

秦葆琦 (2005b)。從國小生活課程教師手冊中能力指標與教學目標的關係分析能力指標落實的情形—以翰林版為例。2009 年 6 月 8 日，取自：
<http://www.naer.edu.tw/naerResource/study/183/5/16.pdf>

郭榮瑞 (2004)。藝術與人文能力指標轉化之前提—以視覺藝術為例。**教師天地**，130，4-13。

郭美女 (2004)。九年一貫生活課程所衍生問題之探究：以「藝術與人文」實施現況為例。
臺東大學教育學報，15(1)，97-126。

郭美女 (2005)。從藝術與人文課程之實施探討原住民音樂教育現況。**臺東大學教育學報**，16(2)，171-197。

郭凱怡 (2005)。台灣小學音樂課程標準、課程綱要與香港小學音樂科課程綱要之比較分析。
臺北市立教育大學音樂藝術研究所碩士論文，未出版，台北。

陳朝平 (2001)。從九年一貫課程藝術與人文領域暫行綱要看藝術教育的趨向。**國教天地**，143，24-32。

陳朝平 (2002)從課程統整的觀點看生活課程綱要中藝術與人文課程。**藝術教育研究**，4，83-98。

陳錫祿 (2004)。藝術與人文領域課程實施問題省思。**教師天地**，130，31-37。

陳致豪 (2005)。藝術與人文學習領域課程綱要的問題探討。屏東師範學院視覺藝術教育學系碩士論文，未出版，屏東。

陳雅芸(2005)。藝術與人文學習領域能力指標解析與轉化之研究—以第三冊教科書音樂課程

內涵為探討主軸。國立台南大學音樂教育學系碩士班碩士論文，未出版，台南。

張文龍 (2004)。九年一貫藝術與人文領域停看聽——從全國表演藝術課程實施問卷調查看教學現況。**美育**，143，78-89。

黃靜芳 (2004)。**藝術與人文音樂課程規劃與教材設計之評估研究**。國立臺灣師範大學音樂學系碩士論文，未出版，台北。

黃雯辰 (2006)。**國中藝術與人文領域教科書視覺藝術課程統整之內容分析研究**。國立彰化師範大學藝術教育研究所碩士論文，未出版，彰化。

蔡慧芳 (2008)。**後九年一貫視覺藝術教師教學現況之調查研究：以嘉義市八所國民中學為例**。臺灣師範大學美術學系碩士論文，未出版，台北。

劉容伊 (2005)。國民中小學九年一貫藝術與人文學習領域教科書性別意識型態之研究——以視覺藝術範疇為例。國立台灣師範大學美術學系碩士論文，未出版，台北。

賴幸瑜 (2005)。**臺灣小學音樂課程標準、課程綱要與日本小學音樂新學習指導要領之比較分析**。臺北市立教育大學音樂藝術研究所碩士論文，未出版，台北。

附錄

藝術與人文領域課程綱要文獻分析表

		主類目 <

9	從國小生活課程教師手冊中能力指標與教學目標的關係分析能力指標落實的情形---(以翰林版為例)	秦葆琦			★						
10	九年一貫生活課程所衍生問題之探究：以「藝術與人文」實施現況為例	郭美女	★	★	★		★	★			
11	高雄縣國民小學藝術與人文學習領域實施現況調查與分析	呂佳真					★	★			★
12	藝術與人文學習領域課程綱要的問題探討	陳致豪			★	★	★	★			
13	藝術與人文音樂課程規劃與教材設計之評估研究	黃靜芳			★				★	★	
14	台中縣國中藝術與人文課程之音樂教學現況調查研究	洪瑞美					★			★	
15	國民中學藝術與人文學習領域實施九年一貫課程現況之檢討	林蓮珠	★	★			★			★	★
16	台灣小學音樂課程標準、課程綱要與香港小學音樂科課程綱要之比較分析	郭凱怡	★				★		★	★	★
17	臺灣小學音樂課程標準、課程綱要與日本小學音樂新學習指導要領之比較分析	賴幸瑜		★	★						
18	後九年一貫視覺藝術教師教學現況之調查研究：以嘉義市八所國民中學為例	蔡慧芳					★			★	★
19	九年一貫課程「藝術與人文」領域國小教科書之評析——以花蓮縣使用之教科書為例	吳爵汝	★				★	★			
20	國民中小學九年一貫藝術與人文學習領域教科書性別意識型態之研究——以視覺藝術範疇為例	劉容伊						★			
21	九年一貫課程藝術與人文教科書中視覺藝術教育課程裡設計教育所佔內容之比例與意義	李宏彬					★				
22	從藝術與人文課程之實	郭美女						★			

	施探討原住民音樂教育現況										
23	藝術與人文學習領域能力指標解析與轉化之研究——以第三冊教科書音樂課程內涵為探討主軸	陳雅芸		★	★						
24	國中藝術與人文領域教科書視覺藝術課程統整之內容分析研究	黃雯辰					★	★			
25	藝術與人文領域第二階段教科書音樂內容分析	李依玲						★			
26	國民中學藝術與人文領域教科書音樂課程之內容分析與評鑑研究	汪怡琳						★			

資料來源：作者整理

國家教育研究院籌備處

中小學課程發展之相關基礎性研究

區塊研究一整合型研究(一)

現行中小學課程綱要實施評鑑及相關研究後設分析

子計畫六：

中小學數學領域課程綱要實施相關研究之後設分析
研 究 報 告

區塊研究主持人：林煥祥（國立中山大學教授）

整合型研究主持人：鄭英耀（國立中山大學院長）

子計畫主持人：梁淑坤（國立中山大學教授）

研 究 期 程：97 年 10 月 01 日至 98 年 06 月 30 日

執行單位：國立中山大學

中華民國 98 年 9 月

中小學數學領域課程綱要實施相關研究之後設分析

梁淑坤

國立中山大學教育研究所／教授

摘 要

本研究是因應 97 年教育部核定之「中小學課程發展之相關基礎性研究」計畫書的十年週期之計畫，屬其中之首兩年之整合型計畫之區塊一的子計劃六：「中小學數學領域課程綱要實施相關研究之後設分析」。本計畫目的有三：一、瞭解數學領域課程綱要的沿革；二、比較我國現行綱要（民 92）與前次課程標準（民 82、民 83）的異同；三、探討課程綱要在實施時於教學現場是如何達成。研究者參考歷史課程綱要以理解課程沿革。另外，以「增」、「刪」、「補」討論近兩期課程綱要（課程標準）的異同，採內容分析、逐項目比較。最後，舉辦焦點團體座談並收集實務者如何達成九年一貫課程精神。研究主要發現有三：第一，歷年課程轉變受哲學、心理學、社會學及歷史事件影響，我國之課程歷史記載欠系統化保存。第二，現行綱要（92 版）與前期比較後，在總目標、子主題及範圍均有所不同。第三，學者專家、輔導團團員及一般教師提出現行綱要實施時所遇到的困難及優點，並針對配套（如師培）提出具體意見。

關鍵詞：中小學數學領域、課程綱要、課程沿革、比較分析、實施層面

壹、緣起及目的

由教育部研擬、國家教育研究院（籌備處）協助實施之中小學課程發展之相關基礎性研究計畫（970501 教育部核定），共兩份屬區塊研究之整合型專案。此兩份研究為十年期計畫中的前期（第一、第二年）的基礎研究。第一份為「現行中小學課程綱要實施評鑑及相關研究後設分析」，第二份為「各國近期中小學課程取向與內涵的比較研析」，本研究計畫屬第一份區塊研究之第六個子計畫。

區塊研究(一)：

計畫項目	主持人	服務機關及單位	計畫名稱
總計畫	鄭英耀 邱文彬 (協同主持人)	中山大學教育研究所	現行中小學課程綱要實施評鑑及相關研究後設分析
子計畫一	方德隆	高雄師範大學教育學系	中小學總綱暨課程綱要實施評鑑模式之後設分析
子計畫二	洪瑞兒	中山大學教育研究所	中小學語文領域課程綱要實施相關研究之後設分析
子計畫三	洪振方	高雄師範大學科學教育研究所	中小學自然科學領域課程綱要實施相關研究之後設分析
子計畫四	丘愛鈴	國立高雄師範大學教育學系	中小學綜合活動、健體領域課程綱要實施相關研究之後設分析
子計畫五	周珮儀	中山大學教育研究所	中小學藝術與人文、社會領域課程綱要實施相關研究之後設分析
子計畫六	梁淑坤	中山大學教育研究所	中小學數學領域課程綱要實施相關研究之後設分析
子計畫七	莊雪華	中山大學教育研究所	中小學課程綱要與師資專業發展內涵之後設分析
子計畫八	鍾素香	中山大學教育研究所	中小學生活課程綱要實施相關研之後設分析

子計畫六的名稱為「中小學數學領域課程綱要實施相關研究之後設分析」。作者於此感謝補助單位在經費上的支持，研究助理陳秉筠老師、王淵智老師的付出，以及行政助理韓淑怡小姐、楊雅竹同學的協助。

於本報告中，研究者僅報告子計畫六之研究及結果，包括目的、背景、相關文獻、方法、結果、討論及建議。本報告代表主持人與團隊對不同年度的紙本資料、問卷及訪談等多元資料之分析，且包括不同地區（北、中、南、東）之學者專家及實務者之聲音。由於此報告在執行期內（2009 年 6 月 26、27 日）於市立台北教育大學舉辦之「中小學課程發展之相關基

礎性研究成果討論會」以口頭報告及討論方式分享成果，本報告僅代表初步成果，期盼於研討會後再修正使更臻成熟。

本研究的主旨，是關於九年一貫數學領域課程綱要實施相關研究，其目的分列於下：

一、瞭解數學領域課程綱要的沿革。

二、比較我國現行綱要（民 92）與前次課程標準（民 82、民 83）的異同。

三、探討課程綱要在實施時於教學現場是如何達成。

貳、文獻探討

本章的主要目的在於探討有關於數學課程方面的相關論述，以嘗試尋求適切的文獻背景作研究的理論依據，下列就將從四個部份來介紹：數學課程典範的轉移、數學課程與學習心理、數學課程與社會意識形態及數學課程的一些歷史。

一、數學課程典範的轉移

以課程的發展課題與課程取向背後的知識假設來分析課程典範的轉移現象時，首先是強調技術原理的「技術典範」，轉移到秉持實用精神的「實用典範」，再傳遞到主張解放教育的「批判實踐典範」（李子健、黃顯華，1996）。

(一)技術典範

技術典範主要是受到工具理性的影響，深信由實證分析法則所推演出來的客觀知識是不涉價值、放諸天下皆不變的，也重視效率，喜愛經由驗證程序來建立確定的原理與法則。所以認為只要控制學習環境與學習經驗就可以讓學習者產生學習動機，因此十分著重課程發展與課程實施的效率與效能。其課程實踐的主要任務就是要讓學生能夠達到教育的目標，而課程發展的步驟就是要先規劃教學目標、選擇適當的學習經驗、組織學習經驗、進行教學評鑑等。總而言之，技術典範認為課程的知識內容是有固定邏輯結構與客觀的評判標準的（甄曉蘭，2004）。

(二)實用典範

實用典範認為知識是人與人在文化、歷史、社會情境中透過互動而主動建構的，重視溝通理解、語言的使用及其背後所隱涵的意義。因此主張課程是由教師與學習者之間的互動所形成的，唯有讓教師和學習者從課程內容中學習如何使用詮釋和判斷能力，這才算是理想的課程設計。強調「教育即過程」的觀點，認為課程就是生活的經驗，因此課程設計的主要課題就是尋找可以促進學習者發展的內容，來讓學習者在動手操作的過程當中獲得知識。總而言之，實用典範就是講求課程內容的合理化及其對學習者的發展具有正面的影響，而其內容的呈現方式並不是實用典範所爭論的焦點，因為兒童透過學科學習的經驗比學習學科內容更加重要（李子健、黃顯華，1996）。

(三)批判實踐典範

課程典範由強調孩子進行有意義的學習的實用典範，傳遞到主張解放教育的批判實踐典範，主要是受到社會重建學派的影響。批判實踐典範特別強調意識的「解放」，企圖透過行動與探究來揭穿社會不公平、公正的價值，並且能夠進一步尋求意識形態的突破與社會現況的改進。就以這觀點來看，明顯與實用典範的主張較為接近，而與技術典範則極不協調，因此教師必須要以實用性與興趣為基礎來解放、轉化學習者的學習與觀念。所以從本質上來看，批判實踐典範認為學習者可以透過本身批判性的實踐來得到解放，所以其所強調的課程內容著重於學習是否能促進學習者的批判意識。換言之，數學教育研究的新方向已逐漸注重社會文化因素的影響。以較廣的層次來說，社會就是一個數學教室，它會影響數學的教學與學習，也會影響被教導的數學內容。因此，出現了批判的數學教育。

二、數學課程與學習心理

基本上，心理學上學習一詞的涵義指的是：「學習是因經驗而獲得知識或改變行為的歷程」（張春興，2002），究竟，在個體學習的歷程中，其行為或影響行為的潛藏因素到底是怎樣改變的呢？歷來的心理學家提出了不同的解釋和主張，因而產生了行為學習論和認知學習論。

(一)數學課程與行為學習論

行為學習理論，簡稱行為論。其主要的理論觀點有二：其一是將學習歷程解釋為制約作用（條件作用），強調學習是個體處於某些條件限制下所產生的反應，因此行為學習論又稱為刺激—反應學習理論。其二是將個體學到的行為解釋為刺激與反應之間關係的連結，換句話說，就是某一刺激原本不能引起個體某種固定反應，但經條件作用後，就會在該刺激出現時做出該固定的反應。根據 Ornstein 和 Hunkins（1998）的分析，近年來許多極為盛行的課程方案與教學策略都使用行為學習論編序教學所強調的原則：測驗、監測、練習與回饋。諸如 SQ3R 的訓練閱讀與語言發展的教學策略、電腦輔助教學設計、精熟教學法、直接教學法及強調個別化教學的凱勒計畫等。

(二)數學課程與認知學習理論

認知學習論並非一家之言，而是包含了許多學派的理論。首先是認知結構學習論的 Bruner 所提出的發現學習理論與 Ausubel 所倡導的意義學習理論。還有，就是六〇年代以後 Simon 所主張的訊息處理學習理論。最後是晚近所崛起的建構學習理論則是受到 Piaget 和 Vygotsky 的認知發展理論之影響（張春興，2002）。

認知結構學習理論、訊息處理學習論以及建構學習論對於數學課程的設計與教學產生了許多改變。首先，Bruner 的發現學習理論對於數學課程最大的貢獻就是確立了「啟發式教學」的理論，而且其所強調的學習情境結構概念，引發課程與教材的編制開始重視學科結構的實踐；第二，Simon 的訊息處理學習論由於為人類的認知學習過程提供了最具科學性的解釋，所以在教學上成為最被廣為運用的學習理論。訊息處理學習論特別強調教學中應該教導學習者應用不同的學習策略，來幫助學習、記憶不同的知識，不僅建立了知識分類的心理基礎，還衍生出了「後設認知」的學習理論（張春興，2002）；最後，建構學習理論雖是近年來才崛起的教學理論，但卻對教學實踐產生了許多的影響，並且改變了較多傳統的教學觀念和做法，

一方面鼓勵學生反省和思辯，另一方面主張合作學習。至於評量方面則重視個體的概念是否轉變及心理能力有否提升，而如傳統教學般著重在學習結果是否達到預定的目標。

三、數學課程與社會意識形態

觀看台灣社會，數學課程除了存在著學校與課程背後的意識形態之外，還因為本身屬於儒家文化圈（如中國香港、台灣、新加坡）之一，所以深受儒家文化思想的影響。有鑑於此，下面將介紹華人地區特有的儒家文化傳統思想、儒家文化對數學教育的影響、儒家文化圈學習者的典型特色以及學校與課程的意識形態。

(一)儒家文化

儒家文化指的就是「孔孟思想」。孔子在政治、經濟、哲學、倫理、教育和藝術等方面提出的主張，構成了中華傳統文化的基礎。從現代的角度看，儒家學說中，平政愛民和舉用賢才的政治思想，是以“仁”為核心的道德規範和“人為貴”的管理理念，超越了時代與國界。而儒家文化及其價值觀已經成為中華民族精神的重要因素，那些關於做人、處事和立國的名言早已深入人心，並在潛移默化中傳佈到社會生活的各個角落。

(二)儒家文化對數學教育的影響

在過去幾十年間，儒家文化圈的學習者（包括台灣、中國大陸、香港、日本、新加坡、韓國）在一些國際性的數學競賽中取得極為亮麗的成績，例如：國際數學奧林匹克競賽（IMO）、國際教育發展評鑑（IAEP）、第三次國際數學與科學研究（TIMSS）及國際學生評鑑項目（PISA）等，如此出色的表現，令許多的社會學家、教育家以及心理學家大為吃驚（Lau, 1996）。這是由於他們長期對儒家文化圈的學習環境有著誤解而造成的，大部分的研究者都認為儒家文化圈的學習環境有以下の特徴：學習強調背誦和記憶；學習者都是被動的學習；大班授課；以教師為中心的教學；以教師為權威。

誠如 Biggs（1994）所言，儒家文化圈的班級特別大，每一班通常都超過 40 人，而且在西方學者的眼中，在一個充滿了高度威權主義的課室中，教學方法大多是以教師講授為主，而學生學習的目的都是在為了準備校內外大大小小的考試。而考試本身所需要的知識水平並不高，但競爭卻是十分地激烈，在這樣的學環境中，不僅讓教師承受了許多壓力，也加重了學生的考試負擔。

(三)儒家文化圈學習者的典型特色

儒家文化也經常被認為是一種集體主義文化（Kim, Triandis, Kagitcibasi, Choi & Yoon, 1994）。下面幾點通常都被認定是儒家文化學習環境下的顯著特點：社會一成就取向（Yu, 1996），這有別於西方的個體成就取向，強調要勤奮，也將成功都歸因於努力不懈的精神，深信熟能生巧（Bond, 1996）。

(四)學校與課程的意識形態

Apple（1990）認為學校中所有的知識，從選擇、組織到評鑑都是受到價值支配的選擇，

而所支配它的就是社會和經濟的意識形態。學校所實施的課程其實是集結許多涉及價值的知識形成的，而所傳遞給學習者的知識和文化都會受到權力的影響，這些權力是來自不同階級、性別、種族、利益團體間的複雜關係。其實，學校課程實際上是受到意識形態所影響而決定的，因此在進行教育知識的研究時，我們會去研究在特定的歷史時間點中、特定的團體內，特定的社群與階級所選擇且認為有價值的知識（Apple, 1990）。

我們應該如何去省思學校課程背後的意識形態？Brameld（1956）曾對意識形態有很好的解釋：意識形態就是綜合了個體的態度、信仰、想法、目的與風俗而成的，或多或少都正確地呈現出該文化的實際內涵與運作情況。

四、近期課程改革的一些歷史

限於篇幅，以下只敘述最近期之課程（民 82、民 90），從民 82 以前的課程歷史及背景請參閱一覽表（附件一）。

（一）民 82：建構式數學及曾帶來之爭議

在教科書與教師手冊編寫方式方面，建構式數學呈現以學生認知為主的多種解題方法。在教學方法及目標，它引導學生討論、發表，從多種方法中歸納出最有效率的解題方法。其優點在學生對數學解題方法理解增強，知其所以然；以及，藉由解題之逐步引導，提升學生創思能力。當實施民 82 課程時，曾出現不少不同意建構想法之觀點，其理由是學生演算速度慢、效率差；及忽略學生個別差異，因解題過程過於繁瑣而喪失學習數學的樂趣。到底建構式數學是採用什麼樣的題型，導致社會大眾反彈？

作者先以乘法表為例。以「 2×5 」為例，老師以蘋果作為教具，兩顆蘋果堆成一堆，共堆五塊，於是讓學生數出共十顆蘋果，由二連加五次得到十這個答案。經過幾次的示範，學生了解什麼是連加法的道理，了解之後就可以讓學生背誦九九乘法。建構式數學的意思是，有連加法動多次之後，學生會放棄用連加，更會自動記得乘的結果（等同已背誦）。對某些人（基層教師）會說為「不必學九九乘法表」，當時引起不少爭議「九九乘法沒有必要加以背誦」。

到底建構教學帶來什麼爭議？從報章集網站資料顯示，站在教學第一線的教師們來看，有些教師認為建構教學下的計算過程過於冗長繁複，似乎是化簡為繁，常常遭到家長強烈反對及質疑，也有教師質疑新教材過度精簡，較困難的概念及計算留至國中才教，將來的國中生可能只有以前的國小程度，而許多教師也不儘全然了解建構教學的真義及教學。以學習三位數乘法使用冗長複雜的計算式為例，認為新教學法使學生變笨且覺得數學無趣。

另外，學者專家表示個人看法，一名心理系教授認為建構學習論的理論並無錯誤，是一種符合學生學習心理的理念，而一位數學系教授則提出強烈的質疑。引進建構教學的數學系教授說，現行教科書編排與教學方式已不符原旨意，當初希望教師能增加建構能力，在課程裡發展學生思考力，但並未指定建構式教學。

過去我國數學教育不比歐美差，不必完全改變。也有關心教育的研究生提出意見。教育部長指出教育部並未偏重特定教學法，建構式教學法也有待評估，不宜立下評斷。而教育部主張的建構式教學，是一般性的，並非極端的教學法。就此教育部提出以下補救措施：（1）積極為教師辦理數學科教材教法的研習。（2）盡速邀及民間教科書商、課程標準研修之學者、

及小學教師代表，找出教學偏差的問題根源，尋求解決策略。

數學家與數學教育家的對話於國立編譯館舉行(2003年2月17日)，研究者參與後發現，對於課改大學部有不同的意見及聲音，而數學家認為建構數學問題頗多。

(二)民 90 暫綱的標準：80%學生能夠學會

在美及教育的制度下，人人就學，且九年一貫的口號是希望八成同學學會，可是嚴格說來，數學是一種最嚴謹而有客觀標準的學問。在九年一貫課程的「教學」領域中，也列出了數學「能力指標」與十大基本能力的關係：

基本能力：

- 一、瞭解自我與發展潛力
- 二、欣賞、表現與創新
- 三、生涯規畫與終身學習
- 四、表達、溝通與分享
- 五、尊重、關懷與團隊合作
- 六、文化學習與國際瞭解
- 七、規畫、組織與實踐
- 八、運用科技與資訊
- 九、主動探索與研究
- 十、獨立思考與解決問題

限於篇幅，其它與本研究相關之背景資料及敘述請參閱附件二。

參、研究方法

一、目的一：瞭解數學領域課程綱要的沿革

為達成研究目的一之課程沿革，追溯一些搜尋不易之書籍再以歷史研究法整理出我國數學領域課程綱要的沿革。

二、目的二：比較現行綱要與前次課程標準（民 82、民 83）的異同

由於 97 年的綱要仍未全面實施，因此，本研究指的現行課程綱要，是指民 92.11.14 版本的課程綱要。而所對比的前課程標準共 2 份（國小：民 82、國中：民 83），此部份之資料分析乃內容分析，採二二比，製表後報告其異與同。

三、目的三：探討課程綱要如何達成

透過焦點團體座談收集意見，使瞭解執行面的「達成與否」、「達成為何」。其方法及要領參考質性研究訪談的作法（Kvale, 1996）。

關於目的三，邀請函名單中，有課程綱要編輯小組之教授、大學教授、國教輔導團、中小學教師出發形成。結果，被邀請之兩位編輯小組教授均回覆無法參加，其他出席者共 10 名：

3 位教授：北、中、南部各 1 位（數學、數學教育、教育專長各 1 位）。

4 位輔導團：北部 2 位、中部 1 位、南部 1 位（中學 2 位、小學 2 位）。

3 位一般教師：2 位小學、1 位中學。

焦點團體座談訪談大綱（共四大題、八小題）及綱要對比整理表於座談會舉辦日期之前以 E-mail 方式送出並以電話連絡確認已收到。

訪談當天，研究者於座談前以簡報溝通訪談的意義及發表意見之注意事項，再以同質性人物分三組進行：研究者主持「教授組」，一名取得博士學位又曾擔任國教輔導團多年之教師負責主持「輔導團組」，一名實務者負責訪談「一般教師組」。

(一)面談時可參考課綱紙本（九年一貫課綱 92.11.14 版）。

(二)主持人及記錄者均不表達意見。

(三)各組員自由發言；發言次數及時間沒規定，但主持人盡量使發言機會均等。

(四)發表時中或小學案例不限，若提到比較從前，國小以民 82、國中以民 83 為對比。

當天進行之晤談共兩輪。第一輪之晤談約一小時，大家休息半小時之後，三位主持人簡列要點，各組整理出別組出現本組卻沒有的回答，之後，由主持人在晤談第二輪再予以確認，也就是說，主持人宣讀後瞭解該組對別組的意見認同與否。最後，不一致之結果於結束前在全體出席會議室時一併釐清。研究者於訪談後更用相同之大綱（共四大題、八小題）在收集書面資料，以補充面談所收集之資料。

肆、結果與討論

一、瞭解數學領域課程綱要的沿革

作者推薦讀者一讀「陳梅生先生訪談錄」以追求一些課程改革的歷史，其中包括他在台灣省國校教師研習會的工作，實施科學教育課程實驗研究及「板橋模式」的確立（其它相關資料請見附件三）。根據陳秉筠（2008）追蹤歷年來各國小數學課程標準的特色，表示出七個年代（分別為民國 41 年的、民國 51 年的、民國 57 年的、民國 64 年的、民國 82 年的、民國 89 年的和民國 92 年）的課程標準，各有其特色。其中與本研究相關的有民 82 及民 92 兩部份：

(一)民國 82 年課程標準

民國 73 年進行全國教具使用率的調查才知道，全國約有半數的國小並沒有將配發的教具開箱使用。而經過課程檢討後，發現小學生的學習成就並沒有改進，有許多的孩子對於數學的厭惡度依舊。

直到民國 75 年，台北市東園國小的教務主任鄔瑞香，開始進行了數學遊戲班的實驗。每週兩節課，只有一班約 20 多位的四年級學生，她發現即使活動並不是很有趣，但學生還是熱烈期待每週一次的上課。這個數學遊戲班的實驗連續進行了四個學期，學生人數持續增加。

到了民國 77 年，鄔瑞香主任開始進行正常數學課的實驗班，只有一班，由一年級開始。這個實驗班到了四年級時，不但數學考試成績第一，就連合唱、演講、體育競賽等也都是同年級的第一名（鄔瑞香，1994）。

鄔瑞香主任的實驗班促使國民小學數學課程實驗研究委員會的委員去思考到：喜歡數學課是小眾現象嗎？鄔瑞香主任的遊戲班學生當然是本來就喜歡數學的小孩，用的是較制式教材有趣的活動（鄔瑞香，1994；林文生、鄔瑞香，2000；黃敏晃，2007）。但一年級開始的實驗班，她只稍微改了教材的呈現方式而已，顯然她成功的重點是在於改變了學生學習方式、態度和習慣，由被動到主動。到了民國 79 年教育部傳出修訂課程標準的訊息，當時國小數學課程實驗研究委員會尚未解散，又剛好美國正在討論所謂的建構主義，而委員會中許多成員觀摩了鄔瑞香的教學後，認為符合建構的概念。就在大家的共識下，確定了這種教學法為本次課程改革的主調（黃敏晃，2003；黃敏晃，2007）。

到了民國 82 年，由黃敏晃教授擔任召集人，完成了國小數學課程標準的修訂，並於同年的九月公布，但在 85 學年度第一學期才開始逐年實施（甄曉蘭，2001；周祝瑛，2003；黃光國，2003）。為確保教科書之供應與品質，國民小學課程標準公布後，國立編譯館就聘請了黃敏晃教授為教科書的主編，由同一群人制定課程標準、編輯與審查教科書（教育部編，1993；周祝瑛，2003；黃光國，2003）。

由於課程標準民 82 只針對國小，國中部分的規劃另文公告（民 83 教育部），而強制性國民教育已由小一到國三，課程精神沒規劃應該到九年級並有整體規劃的必要。於是在民國 89 年公布「國民中小學九年一貫課程（第一學習階段）暫行綱要」，決定於民國 90 年實施九年一貫新課程（財團法人國立台南師院校務發展文教基金會，2000；甄曉蘭，2001）。九年一貫數學領域暫行綱要的數學課程有六個目標、五個主題。

(二)民國 92 年課程標準—總綱

教育部於民國 92 年 1 月為因應九年一貫數學領域暫行綱要銜接高中職課程總綱之需求，召開數學小組諮詢會議，討論暫行綱要數學課程的改進方案。會中對暫行標準要儘速修訂的意見獲得高度的共識，並決定組成由數學家領導的「數學教育前瞻委員會」、「數學領域標準修訂小組」及重組「教科書審查委員會」。數學領域標準修訂小組成立後，為避免課程範圍呈現鐘擺效應及考量一般學生的學習能力，建議綱要修訂應參酌過去長久的穩定教材，例如：民國 64 年的課程標準，以及暫行綱要課程的內容與精神，作一折衷處理（教育部數學教育前瞻委員會，2003）。

就在數學家主導九年一貫數學領域綱要（正式綱要）形塑之際，數學教育家也在林福來教授帶領下成立「諮詢意見小組」，召集很多教授對九年一貫課程綱要之修訂提供諮詢意見，並明確對修訂小組 92 年 5 月及 92 年 8 月所公布的二個版本提供很多意見，但數學家對數學教育家所採納的意見有限（鍾靜，2007）。

教育部在民國 92 年 11 月公布九年一貫數學領域正式綱要，並擬於 94 學年度由小一及國一開始逐年實施新課程。這次正式綱要的修訂，其原則除了折衷處理過去長久的穩定教材及「暫行綱要」課程的精神之外，還檢討「暫行綱要」施行的四大重點：學生計算能力不足、銜接高中及後其中等教育的困難、落後加州數學課程標準至少一至二年、階段能力指標依認知發展書寫，造成解讀不同，使得各版本在銜接上有問題（鍾靜，2005）。有鑑於此，數學領域標準修訂小組對暫行綱要作了一些修改，並制定四條九年一貫數學學習領域的教學總體目標：一是培養學生的演算能力、抽象能力、推論能力及溝通能力；二是學習應用問題的解題

方法；三是奠定下一階段的數學基礎；四是培養欣賞數學的態度與能力（教育部，2003；鍾靜，2005）。

數學領域標準修訂小組不但制定了數學領域教學的總體目標，也修改了國民小學數學領域的階段目標，並由階段能力指標演繹出更細緻的分年細目及詮釋，以利分年進階式教學進度目標的明確掌握。

二、比較現行綱要（民 92）與前次課程標準（民 82、民 83）的異同

研究者從書面資料比較現行及前後的課程綱要（標準）。前次的定義，係指民 82（小學）、民 83（中學），更依設計範圍「數與計算」與現行綱要（民 92.11.14）比較，以下是一些發現。

（一）總目標與基本理念：

82 年數學課綱的教育總目標，在於輔導兒童從日常生活經驗中，獲得有關數學的知識，進而培養有效運用數學方法，以解決實際問題的態度及能力。養成主動建構自己的數學概念並且尊重別人的觀點，能從數學的觀點看待週遭，且運用數學知識與方法解決問題，並能以數學語言溝通和批判事物的精神；而 92 年課綱則是認為數學能力是國民素養的一個重要指標，所以希望培養學生擁有正向的數學態度，了解數學是推進人類文明的要素以及作為基礎科學的工具性特質，強調有效的數學教學應配合學童不同階段的需求，並協助他們數學智能的發展。由上述可知，82 年的數學課綱著重在學生能夠自行建構以及運用數學概念於日常生活中，比較偏向數學技能方面。而 92 年的則是強調培養孩子的數學素養，不僅僅是了解數學的重要性而已，還要能夠擁有真正的數學能力與素養，比較偏向數學的情意方面。

（二）92 綱要刪去 82 標準的部分：

刪去項目共計有 7 個，分別是二年級的「奇數與偶數」、「分數的讀法轉換成記法」、「查乘法表寫出計算結果」；三年級的「0 和 1 的乘法」及四年級的「電算器的介紹與應用」、「乘法估算」、「估商活動（除數為二位數）」。國中僅刪去國一的「分數與小數的關係」。

（三）92 綱要新增的項目：

一年級方面，有「能運用數表達多少、大小、順序」（1-n-03）、「能作一位數之連加、連減與加減混合計算」（1-n-06）、「能進行 2 個一數、5 個一數、10 個一數等活動」（1-n-07）；至於二年級，共 2 項，分別是「能用 $<$ 、 $=$ 、 $>$ 表示數量大小關係，並再具體情境中認識遞移律」（2-n-03）及「能作連加、連減與加減混合計算」（2-n-05）。

三年級部分未新增項目；四年級方面，有「能熟練整數加、減、乘、除的直式計算」（4-n-02）、「能用直式處理整數除以整數，商為三位小數的計算」（4-n-10）；五年級方面，則有「能在具體情境中，解決三步驟問題」（5-n-01）、「能熟練整數四則混合計算」（5-n-02）、「能理解乘數為分數的意義及計算方法，並解決生活中的問題」（5-n-07）及「能認識比率及其應用（含「百分率」、「折」）」（5-n-12）。

六年級方面，有 7 項，分別是「能認識質數、合數，並作質因數的分解（質數 < 20 ，質因數 < 10 ，被分解數 < 100 ）」（6-n-01）、「能認識兩數的最大公因數、最小公倍數與兩數互質

的意義，理解最大公因數、最小公倍數的計算方式，並能將分數約成最簡分數」(6-n-02)、「能理解除數為分數的意義及計算方法，並解決生活中的問題」(6-n-03)、「能理解等量公理」(6-n-06)、「能認識比和比值，並解決生活中的問題」(6-n-07)、「能理解速度的概念與應用，認識速度的普遍單位及換算，並處理相關的計算問題」(6-n-08)及「能理解正比的現象，並發展正比的概念，解決生活中的問題」(6-n-09)。

至於國中，新增項目均在七年級，共4項：「能理解值數的意義，並認識100以內的質數」(7-n-09)、「能理解底數為整數且指數為非負整數的運算」(7-n-13)、「能理解底數為分數且指數為非負整數的計算」(7-n-14)及「能用以十為底的指數表達大數或小數」(7-n-15)。

(四)子主題不同之處：

82年數學課綱的子主題分別有：數與計算、量與實測、圖形與空間、統計圖表、數量關係、術語與符號等。而92年的數學課綱則是有五大主題(NSDAC)：數與量(Number and Measurement)、圖形及空間(Shape and Space)、代數(Algebra)、機率與統計(Data Handling)、連結(Connections)。由上述可知，92年的數學課綱將82年的數與計算、量與實測結合成為一個主題—數與量；而圖形與空間改稱為幾何，統計圖表則變稱為機率與統計；至於82年的子主題—術語與符號，在92年時就沒特別將其立為一個主題，但並非不重視，而是將其融入於其他主題中了；而82年的數量關係則是融入到92年的主題—代數中了。另外，可以明顯發現到92年多了一個82年沒有的新數學主題：連結，這個主題可謂是92年課綱的賣點，因為92年課綱強調以學習者為主體，以知識的完整面為教育的主軸，加上數學的學習是比較注重循序累進的邏輯結構，因此92年數學課綱各主題概念的互相連結，就顯得十分重要。

(五)課綱的範圍：

除了輕重的異同、子主題改為NSDAC五項之外，92年數學課綱設立1到9年級的能力指標，並分年呈現，可見更強調其統整與概念性。82年的課綱只規範1到6年級，導致孩子升上國中時，出現不少銜接問題。

三、探討課程綱要在實施時於教學現場是如何達成

研究者將訪談大綱於座談前於出席來賓參閱。現以課綱、教科書、評量、教學四方面報告意見之收集如下：

(一)就課程綱要來看——Standards

1.從數學課程標準(82、83)到九年一貫課綱，您認為最大的改變為何？

以上是開場的「有何改變」，成功的引起大家發言，教授、輔導團團員、及一般教師發言踴躍，共有下列六種意見，只有一位認為未改變。

- 就深淺而言，82和92的內容深淺差不多。

(1)計算及程序性能力更強調

- 九年一貫課綱計算能力要強化。
- 82版在計算能力培養方面深受質疑。

- 大部分採用程序性教學所致。
- 92 年版比上一版更加強調程序性能力，不只心算還再加上數感培養。
- 與 82 比較，92 在程序能力上有比以往更強調，而且對於心算能力有所重視。
- 加重了計算部分，感覺又走了回頭路，有些偏向 64 年版的課程。

(2)授課節數減少導致銜接及貫通問題

- 上課節數變少是差異的關鍵。
- 課程內容銜接問題。
- 課程使某些中等內容變「選修」，高中老師仍以為國中時已教，導致不銜接。
- 教學時數減少，因為有的高中數學內容(82)在國中學過，而九年一貫的課程沒列，或是列入選修，有的學生沒有修，加上現在數學時數削減，教師又沒有足夠的時間教。例如，三角函數國中沒教，一旦上了高中，就面對一大堆三角函數的內容，學生就無法適應。
- 在計算中，趕時間的教學未能幫助學生看出型式(pattern)。
- 例如： $283 \times 82 + 283 \times 18$ ，有數學常識者會用 283×100 。
- 此發現 pattern 能力對數字認識有關，例如：九倍與十倍才差一倍，以後乘「9」，可先乘「10」再扣一倍即可。

(3)除了趕快教更有提早教的現象

- 算則、數字常識，小一就用「+」、「-」馬上教大家用。
- 分數的教學安排是兩個版本差最多的部份。
- 小數、分數提前教，學生學得不夠好。
- 現在小學有有接觸代數（如：經驗等量公理）。

(4)部分專有名詞教師無法深入理解

- 現在的教科書上出現「乘除互逆」的字眼，教師誤以乘法代替除法來解除法的問題。
- 除法上估商有的意義沒有呈現。
- 「經驗等量公理」出現在小學，老師以為要教中學的等量公理。
- 不像 82 年版的課程標準會限定。

(5)代數方面改變大

- 92 年版更強調數學的性質，如分配率。
- 92 綱要對於代數和運算性質有比以前更強調，特別是六年級有變數的概念。
- 小學出版商編許多參考書（坊間）教師不會處理「=」。

(6)缺乏理論基礎

- 就綱要書面而言，92 年綱要缺乏認知及心理學的基礎。
- 塊狀 V.S.螺旋狀的搭配。
- Tacit vs. Implicit knowledge 的交錯。
- 出現了很多 82 年版沒有的能力指標—欠缺組織。

2.對於引起學習數學的興趣方面：

(1)九年一貫綱要欠組織更呈現過多專有名詞，難以使教師有引起學生興趣的教學

- 學習興趣低落的最大的原因出在學生綱要上的學習內容沒有關聯性。

- 興趣與 ARCS 的「R」有關，Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction，小學用生活情境使有趣；中學則用上列之「R」Relevance，如數學和化學有關。
- 混亂地方使無趣，專有名詞出現太多使無趣。
- 建議就算出現名詞，也要有生活及其它領域的關聯性，使學生提高興趣。

(2)時間不足時無法用較有趣之數學法引起興趣

- 因教學時間有減，很難用較花時間的趣味化教學。
- 太趕沒法思考，提升學生學習興趣重點應該讓學生去思考，讓學生說出：原來是這樣子。
- 國小的孩子比較需要擁有成就感，這需要慢慢地被建立，趕時間不成。

(3)興趣與綱要無關，卻與教師有關

- 學生的學習興趣和動機和綱要似乎沒有太大關係。唯一可能的影響是教學時數不足，影響老師在一直趕課，較無法讓學生有充分的時間精熟學習內容，少了蘊釀的時間，不夠精熟，就會沒有成就感，沒有成就感就不會有興趣，引不起較強的動機。
- 在 82 年那時，學生是滿喜歡數學的，可以用自己的想法解數學。82 之所以不成功是因為大部分的老師不瞭解其多元化的精神，其實老師要去學如何教。
- 與綱要無關能否引發學生興趣及動機最關鍵的角色還是在老師，如果老師專業程度夠就能不受限於教科書，便能用比較有效的方式引導學生學習。

(4)興趣與學童之成績有關

這裡有兩個意義，第一，成績好自然會喜歡數學：

- 學科給分不客觀，學生數學成績平均低於國文科，也是各科分數中最不高的科目。
- 國中有升學壓力，因此題目就會教得比較難，孩子的興趣也就會比較低落。
- 要與殺手級的教師溝通，否則國中學生的數學自信心會愈來愈低。

另外，也有表示為了爭取成績而強制反覆練習使成績好，也會使學童對數學失去興趣：

- 成績好是因為反覆練習的結果，而這樣子的結果通常導致孩子沒有學習的興趣。

對於這一點（成績），與以上第三點（教師）一樣的顯示興趣與綱要無關。於是，我們應從間接之態度看其它方面，如：教科書，評量及教師的教學。以下分三方面報告。

(二)就教科書編輯而言——Textbooks

- 1.課程綱要是分年細目，若認為出版社版本仍有差距是為什麼？部分教科書將題目的多種解法列出，會否造成孩子無法動腦思考？

(1)主要的教科書精神是採開放式編輯

- 綱要有分年細目，教科書還是有差異是很正常的。
- 國中來說，內容一樣卻介紹手法不同。
- 分年細目是一整年，所以有差距是正常的。

(2)呈現多種解法的優缺

- 呈現多種方法是可，卻不同意於「請學生發現……」後立即呈現結果，有同學們說，我們發現我們不用發現。
- 不反對一題多解。
- 教科書會影響老師的教法，多元呈現、多元思考是好事。教科書可以列一些策略，但不需全放，有些放在教學指引給老師參考即可。
- 有可能，所以可以建議在課本中不要呈現出多種解法，但又怕教師素養不足，因此可以將多種解法呈現在教學指引中。
- 但是，至少要出現一種具有引導的解法，這樣子孩子回家後，可由父母教導。
- 但各教科書出現提供太多的標準答案，留給學生思考的空間不大，因為教科書把各種解法放在教科書裡面，讓學生省去推理的過程。

(3) 質疑是真開放還是假開放

- 九一課本版本越來越一致，各家想爭市場弄自己的獨特性（如：較難之試題）。
- 目前各版本趨同性高。
- 編出來的書不同在於編輯者理念的差距，且分年細目再細也是一年，一年的課程可以有許多不同的安排。
- 分年細目雖然明定，但是課本卻編得不一樣，為什麼要編得一樣？要開放就要有多元的觀點，所以我們教科書的審查還不夠開放。
- 從某些意見反應，92 綱要的課本審查機制有時侷限於綱要詮釋者的觀點，不符合其觀點者難以通過，有違開放精神。

(4) 教科書使用端視乎教師的彈性

- 師培工作要包括教科書使用的培訓，期待德國與台灣合作，國際比較師培的成果報告出來。
- 可是師資培育是配套，但是，不能不反省綱要編寫而去責怪老師，同樣地，不可不反省課本的編輯卻說老師不會使用。

以上顯示綱要編纂時要考慮老師的詮釋，而課本之編輯同樣要考慮使用者。當編寫綱要及教科書確定妥當才能怪老師能力不足。

2. 當教科書的數學概念呈現不夠流暢，是否有具體的改善方法？如何改善？

(1) 改善措施背後要參考教學法

- 82 年的佈題解題及 92 年公式馬上推導出來，都隱涵著教學法的不同。

(2) 培訓教師（職前、在職）如何使用教科書及鼓勵教師邊教邊學

- 國中綱要有盒狀圖，但唸純數的國中數學教師並未學過，雖然輔導團有舉辦研習，但成效有限。爾後綱要如果有類似的新教材，可以參考過去省聯時期辦理全員調訓。
- 小學用人，應重視專業任專科的原則，至少有修過數學課的人，才能教數學。
- 有十分之一的教師非數理背景，欠缺概念教學。
- 自己銜接，另外去找尋可補充的教材。
- 若學生學得不夠好，老師應該要補足，老師應高於教科書，非照本宣科。

(3) 改善多方面之溝通，包括教授、輔導團、一般教師、書商應有更多的溝通

- 與書商溝通，建議他們之後可以怎麼編課本。

(4)教科書便於學童自學

- 課本編詳細一點可以讓孩子自學，並且讓他多元思考而不是都學會。

(三)以評量的角度切入——Assessments

1.從評量結果如何得知孩子是否達成數學的能力指標？

(1)透過多元評量達成能力指標

- 定期期考。
- 上課不定時的發問，此時就觀看學生回答的情況。
- 看寫作業的情形。
- 評量不能只有選擇題，應該也要有非選擇題，甚至是尺規作圖。

(2)教師要反省是否有達成的方法

- 要看評量的結果應該要先考慮測驗是在哪個層級，如教室層級，試題編製是否周密，有內涵，評量到底有無符合指標，要看考卷的形成有無注意雙項分析。
- 評量要檢核是否達到能力指標，命題者要確實根據雙向細目表命題。

(3)既做不到多元又做不到反省，則用書商現成工具於評量

- 現況中教師採用書商提供的電子書及光碟出題，教師出考題的功夫已廢掉，由於網路資源豐富，在方便搜尋下，好品質的評量出不來。
- 大部分老師卻用現成出版社 CD。

2.各縣市各國小教師們怎麼進行評量結果的回饋？

(1)回饋很重要

- 對於評量的回饋平常就要做，不是只有定期考查，在平時特別可以就思維能力做評量。
- 可非選擇題才能夠培養完整的數學能力，老師才能夠看到很多回饋。
- 老師回饋的重點應該是注意孩子有怎樣的錯誤。

(2)回饋工作的一些原則

- 利用雙向細目表，來檢核自己的出題是否有達到知識、理解、應用、分析、綜合和評鑑等六項。
- 教科書應該以知識、理解、應用、分析、綜合和評鑑等六項安排課本中的題目，因為有些教師都是根據課本中的題目來出類似考題的。

(3)回饋時發現一般現象

- 學生都很找某些題的答案，但請他們找題目與題目之間的規律，他們答題的情況就很不好。

(4)教師命題時欠缺創意

- 沒什麼回饋，有創意的都用現成的拼湊。

(5)建議

- 書商方面，應引進更專業的人才協助製作評量之電子書，並設計多些探索性的活動。
- 應有評量的標準規定，讓教師評量有依據，多元的評量的觀念要引入，如可以增列

觀察評量。

以上為綱要、教科書及評量方面，第四部份乃教學，其實訪談當天，發言人於前三項中常提及到「看老師的教學」，因此教學的意見，有些是於前三題發問的時候說出來，於整理資料時再視為第四項。

(四)就教學的實際面來說——Teaching

1.從 82/83 年的數學到九年一貫，老師教學有哪些困難？目前所遇到的瓶頸為何？

(1)時數不足

- 時數不足，最好一到六年級至少要多個 2-3 節。
- 也沒有辦法在課堂上多出一些具有挑戰性的題目。
- 沒有多餘的時間去詢問孩子「為什麼」？

(2)配套不一

- 課程改革要有配套，配套不妥，教學難反應課綱之目標。
- 教科書編輯系統變成主導教師教學，而教學週邊系統的支持也造成去專業化的現象。

(3)時機不妥

- 沒出現暫綱的話，直接出現九一課綱問題就比較少。
- 對於像植樹問題、流水問題、雞兔問題等解題，是否適合在綱要所指的年段教學？希望能做本土的研究，以解決爭議。

(4)欠缺師資專業標竿 (benchmark)

- 老師在 82 的困難是如何形塑討論文化；92 則是過於強調創意而老師卻缺乏教學的基本能力。

(5)建議：另訂一本標竿，檢核教師能力

- 師培機構應該做好把關的工作，如將來任教數學科，要規定師資生修足數學專門學分。
- 教師部分要改進有三方面：1)用人時要注意師培之修課單、2)證照可以多一些，例如，加一張有某科目教學的、3)師培中心開課要檢討。
- 教育部應著手進行學科認證。

2.從 82/83 年的數學到九年一貫各有其優點。以老師您眼中的九年一貫，請舉出一個優點。

(1)連結

- 九年一貫有連結 (connections)。
- 92 綱要比 82 年增加連結部分，此為一大優點，唯在 97 新修綱要中「連結」部分的關於臆測和一般化的部分能力指標被刪，有點可惜。

(2)國中、國小對話增加

- 國中、國小對話多了。
- 國中、小有較多的對話。

(3)安排有彈性

- 九年一貫的課程安排更加有彈性，例如：課程的順序。

- 92 綱要比較具彈性，讓教科書廠商及老師們有較大的彈性。在各版本充斥下，有所比較，能讓老師有省思的能力。

(4)學生敢發言

- 孩子比較有自信較敢發言。

(5)優點

- 92 綱要的優點：

- A. 在形式上有分年細目，每一個年級要教什麼比較清楚。
- B. 在內涵上在中年級即從單位分數累積的概念引進假分數，較為自然。
- C. 對於交換律等運算性質以較集中的方式教導，比較能讓學生集中學習的焦點，不像以前較分散，學生對它概念比較模糊。

第二輪的澄清，目的是希望各組參考其它兩組的聲音，結果發現，表面有不同的想法卻不是真正不同想法。當天順利完成，圓滿結束之後，不克出席的卻有被邀請的另用填寫意見（共兩份）。

伍、結論及建議

在探討數學領域課程歷史時，發現資料不易找尋，而課綱及標準之對比顯示出實施時的進度及銜接問題。至於實施的問題，實務者及師培工作者對推動時所注意有一些建議。國家之課程歷史研究及記載各年度之資料的保存，應予加強。另外，可仿照美國 NCTM 協會，除了訂定課程標準，也另外組織人力編制教師專業發展標準及數學領域評量標準，而課程實施不因部分配套不妥而失效。

參考文獻

中文部分

- 司琦著（1971）。**小學課程演進**。台北：正中。
- 李子健、黃顯華（1996）。**課程：範式、取向和設計**。台北：五南。
- 林文生、鄔瑞香（2000）。**數學教育的藝術與實務另類教與學**。台北：心理。
- 周祝瑛（2003）。**誰捉弄了台灣教改**。台北：心理。
- 財團法人國立台南師院校務發展文教基金會（2000）。**九年一貫課程從理論、政策到執行**。高雄：復文。
- 張春興（2002）。**教育心理學：三化取向的理論與實踐**。台北：東華。
- 教育部（1993）。**國民小學課程標準**。台北：台捷。
- 教育部（2003）。**國民中小學九年一貫課程數學領域綱要**。台北：作者。
- 教育部數學教育前瞻委員會（2003）。**九年一貫民國中小學新課程修訂經過**。2008年7月12日，取自：<http://teach.eje.edu.tw/9CC/supply/word/02.doc>
- 黃光國（2003）。**教改錯在哪裡？－我的陽謀**。台北：INK 印刻。
- 陳秉筠（2008）。**台灣小學數學課程標準的沿革：以數與計算為初探**。中山大學教育研究所。
- 黃敏晃（2003）。**所謂的「建構數學」**。數學新天地，4，16-22。台北：龍騰文化。
- 黃敏晃（2007）。**從台灣中小學數學課程沿革看「數學學習」的未來**。吳大猷先生百歲冥誕科學教育學術研討會~我國近五十年之科學教育發展。台北：國立台灣師範大學科學教育研究所。
- 甄曉蘭（2001）。**中小學課程改革與教學革新**。台北：元照。

甄曉蘭（2004）。**課程理論與實務－解構與重構**。台北：高等教育。

鄔瑞香（1994）。我的數學教學模式、探索、反思與成果。**載於台灣省國民學校教師研習會（編）**

國民小學數學科新課程概說（低年級），168-196。台北：台灣省國民學校教師研習會。

鍾靜（2005）。**論數學課程近十年之變革**。教育研究月刊，**133**，124-134。

鍾靜（2007）。以**暫行綱要和正式綱要觀點談九年一貫數學學習領域課程之理念與實施**。吳大

猷先生百歲冥誕科學教育學術研討會~我國近五十年之科學教育發展。台北：國立台灣師範大學科學教育研究所。

英文部分

Apple, M. W. (1979/1990) . *Ideology and curriculum*. New York: Routledge.

Biggs , J.B. (1994) .What are effective schools? Lessons from East and West[The Radford Memorial Lecture]. *Australian Educational Researcher*, 21,19-39.

Bond, M.H. (Ed.) (1996) . *The handbook of Chinese psychology*. Hong Kong: Oxford University Press.

Brameld, T.(1956). *Toward a reconstructed philosophy of education*. New York: The Dryden Press.

Kim, U., Triandis, H.C., Kagitcibasi, C.,Choi, S.C. & Yoon, G. (Eds.) (1994) . *Individualism and collectivism:Theory, method and application*. Thousand Oaks, CA:Sage.

Kvale, S. (1996). *InterViews: An Introduction to qualitative research interviewing*. CA: SAGE Publications.

Lau, S. (Ed.) (1996) .*Growing up the Chinese way*.Hong Kong：The Chinese University Press.

Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (1998) .*Curriculum: Foundation, principles, and issues (3rd ed.)* . Needham Heights, MA:Allyn & Bacon.

Yu, A.B. (1996) . Ultimate life concerns, self and Chinese achievement motivation. In M.H.Bond (Ed.) , *The handbook of Chinese psychology* (pp.227-246) . Hong Kong: Oxford University Press.

附件一

台灣課改經驗的一些背景

研究者先搜尋有關歷年度之課程標準（課程綱要），其中一本是 20 世紀中國中小學課程標準、數學大綱匯編：數學卷。北京：人民教育出版社，1999。<http://www.pep.com.cn>。該書中帶讀者走過課程標準的歷史（1902-2000），非常值得收藏與參閱。以下是全書之內容目次：

- 1902 年 欽定蒙學堂章程（摘要）
- 1902 年 欽定小學堂章程（摘要）
- 1904 年 奏定初等小學堂章程（摘要）
- 1904 年 奏定高等小學堂章程（摘要）
- 1912 年 小學校教則及課程表（摘要）
- 1916 年 國民學校令施行細則（摘要）
- 1916 年 高等小學校令施行細則（摘要）
- 1923 年 新學制課程標準綱要小學算術程綱要
- 1929 年 小學課程暫行標準小學算術
- 1932 年 小學各科課程標準算術
- 1936 年 小學算術課程標準
- 1941 年 小學算術科課程標準

N.B. 該書包括不同年度之課程標準版本，最後版乃公元 2000 年。

我國之課程歷史司琦著（1971），小學課程演進，台灣正中書局，PP. 51~53：

法規名稱	訂頒時期	學 科	
		初級小學	高級小學
小學課程暫行標準	民國十八年八月 (一九二九)	黨義、國語、社會、自然、算術、工作、美術、體育、音樂。	黨義、國語、社會、自然、算術、工作、美術、體育、音樂。
第一次修訂	民國二十一年十月 (一九三二)	公民訓練、衛生、體育、國語、社會、自然、算術、勞作、美術、音樂。	公民訓練、衛生、體育、國語、社會、自然、算術、勞作、美術、音樂。
第二次修訂	民國二十五年七月 (一九三六)	公民訓練、國語、常識、算術、工作、唱遊。	公民訓練、國語、社會、自然、算術、勞作、美術、體育、音樂。
第三次修訂	民國三十一年十月 (一九四二)	團體訓練、音樂、體育、國語、算術、常識、勞作。	團體訓練、音樂、體育、國語、算術、社會、(公民、歷史、地理)自然、圖畫、勞作。
第四次修訂	民國三十七年九月 (一九四八)	公民訓練、唱遊、音樂、體育、國語、算術(隨機教算)、常識、工作、美術、勞作。	公民訓練、音樂、體育、國語、算術、社會、自然、美術、勞作。

第五次修訂	民國四十一年十一月 (一九五二)	公民訓練、唱遊、音樂、體育、國語、算術(隨機教算)、常識、工作、美術、勞作。	公民訓練、音樂、體育、國語、算術、社會、自然、美術、勞作。
第六次修訂	民國五十一年七月 (一九六二)	公民與道德、唱遊、音樂、體育、工作、美術、勞作、國語、算術、常識、社會、自然、團體活動。	公民與道德、音樂、體育、美術、勞作、國語、算術、史地、自然、團體活動。
第七次修訂	民國五十七年一月 (一九六八)	生活與倫理、健康教育、國語、數學、常識、社會、自然、唱遊、音樂、體育、工作、美術、勞作、團體活動。	生活與倫理、健康教育、國語、數學、社會、自然、音樂、體育、美術、勞作、團體活動。
第八次修訂	民六十四年(一九七五)	生活與倫理、健康教育、國語、數學、社會、自然、唱遊、美術、勞作、團體活動。	生活與倫理、健康教育、國語、數學、社會、自然、音樂、體育、美術、勞作、團體活動。

因以上所呈現之資料，第九次修訂為民八十二年（國小）、民八十三年（國中）。到九十二年公佈九年一貫中小學之課程綱要（92.11.14），應為第十次修訂，公佈之後，於94年全面實施。

我國教科書鬆綁政策大事記要（1968-2002）

五十七學年(1968) 統編制。採教科書精編精印的原則，由國立編譯館統一供應。

七十八學年(1989) 開放國中非聯考科目為審定制由民間編印國立編譯館審定。

七十九學年(1990) 開放國小藝能科及活動科、國中職業選修科、高中選修科書語民間編印，並送交國立編譯館審定。

八十五學年(1996) 民間出版社可以編寫國小主科教科書，國編版只是其中一種版本。

八十八學年(1999) 民間出版社可以編寫高中國文、公民、歷史、地理、三民主義及軍訓科教科書。

九十學年(2001) 九年一貫課程於小學一年級實施，各領域課程均開放審定。

九十一學年(2002) 配合九年一貫課程的實施，教科書全面開放由民間編輯，國編館完全退出國中小教科書編輯，只負責教科書審定工作。

附件二

與本研究相關之背景資料

哲學方面：

1. Davis, A. B., Sumara, D. J. & Kieren, T. E. (1996). Cognition, co-emergence, curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 28 (2), 151-169.
2. Aubrey, C. (1993). An investigation of the mathematical knowledge and competencies which young children bring into the school. *British Educational Research Journal*. 19.1, 27-41.
3. Behr, M.J., Harel, G., Post, T. and Lesh, R. (1992). Rational number, ratio and proportion. In Grouws, D. (Ed.). *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. New York: Macmillan. 296-333.
4. Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
5. Skovsmose, O. (1994). *Towards a Philosophy of Critical Mathematics Education*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

心理學方面：

1. 張春興 (2002)。教育心理學：三化取向的理論與實踐。台北：東華。
2. 林清山 (1989)。教學的心理學基礎。載於中國教育學會 (主編)，有效教學研究。台北：台灣書店。
3. 黃光雄 (主編) (1991)。教學理論。高雄：復文。
4. Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
5. Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.

社會學方面：

1. 錢穆 (1976)。靈魂與心。台北：聯經。
2. 卯靜儒 (2002)。個人的/政治的：艾波的權力、知識與教育。載於蘇峰山 (編)，意識、權力與教育－教育社會學理論導讀，77-115。嘉義：南華教社所。
3. Apple, M. W. (1992). The text and cultural politics. *Educational Researcher*, 21(7), 4-11.
4. Apple, M. W. (1990). *Ideology and curriculum*. New York: Routledge.
5. Apple, M. W. (1996b). Power, meaning and identity: Critical sociology of education in the United States. *British Journal of Sociology of Education*, 17 (2), 125-144.
6. Giroux, H. A. (1988). *Teacher as intellectuals: Toward a pedagogy of learning*. Granby, MA: Bergin & Garvey.

歷史方面：

1. 李筱峰（2002）。快讀台灣史。台北：玉山社。
2. 周婉窈（1998）。台灣歷史圖說。台北：聯經。
3. 紀海泉（1957）。小學課程研究。台北：正中書局。
4. 徐南號（1996）。台灣教育史。台北：師大書苑。
5. 人教社課程教材研究所（1999）。20世紀中國中小學課程標準。北京：人民。
6. 陳進金、董群廉（2000）。陳梅生先生訪談錄。台北：國史館。
7. 陶惠昭（1998）。從一年級教室看數學教師的佈題。國立嘉義師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。

國家教育研究院籌備處

中小學課程發展之相關基礎性研究

區塊研究一整合型研究(一)

現行中小學課程綱要實施評鑑及相關研究後設分析

子計畫七：

中小學課程綱要與師資專業發展內涵相關研究之後設分析
研 究 報 告

區塊研究主持人：林煥祥（國立中山大學教授）

整合型研究主持人：鄭英耀（國立中山大學院長）

子計畫主持人：莊雪華（國立中山大學副教授）

研 究 期 程：97 年 10 月 01 日至 98 年 06 月 30 日

執行單位：國立中山大學

中華民國 98 年 9 月

中小學課程綱要與師資專業發展內涵相關研究之後設分析

莊雪華

國立中山大學教育研究所／副教授

摘 要

本研究是以文獻分析與內容分析方法深入瞭解國民中小學課程綱要與師資專業發展之內涵，其重要性奠基於目前我國實施九年一貫後，焦點主要著重於課程綱要的發展與培養學生創造力等多元能力俾以迎接 21 世紀之挑戰，然而身為課程改革主要執行者的教師，其專業能力的發展之實質內涵卻值得進一步探究，期能透過對於近年來之教師研習之內容分析，瞭解近年來教師專業發展之部分內涵，以協助國民中、小學教師能夠於參與各項研習活動之際，真正能落實教育專業的發展。

關鍵詞：九年一貫、教師研習、教師專業發展

Abstract

This study was designed to understand in depth the extent and essence of teacher professional development with the establishment of the Nine-Year Integrated Curriculum. The Nine-Year Integrated Curriculum is one of the MOE's most important reform policies with an emphasis upon cultivating creativity and developing versatile citizens capable of responding to the challenges of the 21st century. As the key role to ensure the successful implementation of the education reform policies, teachers should also advance in their professional practices. Therefore, the extent and the essence of teacher profession development is area worth further investigation. Through the content analysis of the in-service teacher training programs and seminars, this study has aimed to reveal part of the extent and essence of teacher professional development since the establishment of the Nine-Year Integrated Curriculum with a hope to assist the effective implementation of in-service teacher training programs and professional development.

Keywords: The Nine-Year Integrated Curriculum, In-service teacher training programs,
Teacher professional development

壹、緒論

一、教改浪潮與現況

為因應新世紀來臨與挑戰，以及符應世界潮流之教改脈動，各國政府無不致力於教育改革，期以整體提升國民之素質及國家競爭力。綜覽世界各國的教育改革工作之中，教師不僅於教學現場擔任教學者，亦為課程改革主要執行者的關鍵角色，透過教師的力量促使教育改革的落實(潘慧玲，2004)，身兼多項重責大任。是故，教師的專業能力之內涵與發展為主要探討的焦點。

二、九年一貫課程

九年一貫是我國近年教育改革之下的產物，若從我國的教育改革的沿革觀之，教育改革歷經三波，第一波是理念的衝擊，這可見之於民間教改團體（如四二零教改聯盟等）對於傳統教育當中許多觀念與作法的挑戰，激起了教改的意識與動力，但較缺乏系統性的規畫；第二波是體制的改革，這可見之於前行政院教改會為教育規畫的各種方案與制度，其目的在為教育建構一個合理的環境，但對於教育的內容與方法著墨較少；第三波是課程的改革，這是目前正在進行的「九年一貫課程」改革工作，其目的在提昇教育內容與方法。只有這第三波教改，才進得了教室，這可說是二十一世紀初，台灣最重要的一項教育改革工程(詹志禹、蔡金火，2001)。我國教育部依據行政院自 1997 年核定之「教育改革行動方案」，進行國民教育階段之課程與教學革新，鑑於學校教育之核心為課程與教材，此亦為教師專業活動之根據，遂以九年一貫課程之規劃與實施為首務，歷經兩年試辦期後，自國 90 年 9 月即 90 學年度起由國民小學一年級開始實施，一年後也將九年一貫課程推行至國中一年級。

綜觀九年一貫課程執行期程，教育部提供研習課程大綱作為教育部補助各縣市政府調訓所屬國民中小學教師參加九年一貫課程基礎及進階知能研習課程內容的依據，以提升各國民中、小學教師對九年一貫課程的認知與實踐能力，進而落實課程改革的理想。基礎研習階段強調加強教師對九年一貫課程的基礎認識與實例瞭解，進階研習階段則注重教師對九年一貫課程的實做設計和演練(教育部，2003)。此研習課程之重要性為協助教師理解課程改革之精神，進一步運用於教學之中。政府教育部門每年提供教師相當多在職進修相關資訊，而教師研習即為其中之重要一環，可見教師研習活動凸顯了在職進修的重要性。教師與未來國家競爭力息息相關，實當列入教育專業行列。

國內各相關研究與文獻中可以看出，從中瞭解過去對教師教學專業能力所進行的研究(李俊湖，1992；林佩瑩、王振德，1998；王麗菱，1999；白穗儀，1999；任東屏，1999；沈翠蓮，1994；高熏芳、陳美娟，2002；Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B.F., & Yoon, K.S., 2001))並未缺乏，這些研究大部分將焦點投注於教師教學能力於各科領域中教學應用或於學級分層下探討，如以學科領域探究(林佩瑩、王振德 1998；王麗菱，1999)，或以教師教授年級探究，如國小與國中教師的專業成長(李俊湖，1992；白穗儀，1999，任東屏，1999；沈翠蓮，1994)，以及教師專業能力形成歷程要素(高熏芳、陳美娟，2002)等。然而，目前對於這些教師專業能力相關的各項研習活動研究與通盤性的整體後設分析研究甚少，也因此無

法得知教師專業能力發展與各項研習活動關連性的實質內涵。因此，研習課程與相關研究與文獻中教師專業發展的內涵究竟為何？是否能與九年一貫課程綱要加以呼應配合？這些都是亟待探討的問題。

由於九年一貫課程為我國教育改革中的重大工程之一，就教師而言，必須提升專業內涵與知能，才能呼應教育改革之目標，有利教育改革之推行，以能實現教育改革的願景，而身為一位教育專業人員，教師的教學專業能力必定受到各界人士的檢視。基於上述提及各項理由，本研究計畫之目的分述如下：自實施九年一貫之後，針對各項教師專業發展的研習活動與計畫，加以研究並做統整性分析，以探討教師專業發展內涵為何？並探討相關先有所呈現的教師專業發展內涵與就九年一貫課程綱要所要求教師專業能力是否呼應？

貳、文獻探討

一、教師專業能力發展

(一)教師學科內容知識為專業能力發展之要素

國內外諸多學者探討教師專業知識，尤以美國教育學者 Shulman 最廣為人知，Sulman(1986)鑑於美國師資檢證制度多數州別僅以紙筆測驗的成績視為教師的「學科知識」，以及從教案與評量，確認學生的個別差異、教室管理與教育政策等內容作為教師「教學知識」。

近年來對於教師教學專業能力探討，不再侷限教學行為層面，而是由教學知識、情意及技能等多重成分組合(林生傳、陳慧芬、黃文三，2001；蔡英姝，2002；潘慧玲，2004)，因此，關於學科知識是一種有關於世界中某個層面的探究領域，它提供了一種觀看世界的透鏡，一套解釋或詮釋各種現象的特殊技巧或過程(周珮儀，2000)，其涵蓋學科的事實、原理與中心概念等等。教師擁有學科內容知識才能評判學科中概念之間的關係，及與其他學科之間的關連，以下說明學科知識的內涵。

依據 Grossman, Wilson, & Shulman (1989)，及 Shulman(1986)將學科知識分為四大類：學科內容知識、實質結構知識、章法結構知識與學科之信念(段曉琳，1992)：

1.學科內容知識：

教師能了解學科中之事實知識與原理，學科中核心與邊緣概念等知識。

2.實質結構知識(substantive structure)：

在學科內用各種不同的方式，將基本的概念和原理與其事實知識結合的知識。換言之，此知識是用來引導探究的領域，與資料的解釋。

3.章法結構知識(syntactic structure)：

指在學科中對於真偽、有效無效結果的確認方式，與將新知識帶入此學科領域之方法。

4.學科的信念：

教師常對學科領域的知識有其強烈的個人情意與評鑑，教師對學科的信念影響其所選擇教授的內容與他們如何選擇教授此學科內容。

(二)專業教師之學科教學知識

Shulman (1986) 乃第一位提出「學科教學知識」觀點的研究者，其認為學科教學知識係指教師針對某學科的特定主題，在配合學生的學習能力與興趣之條件下，將該問題用學生最有效吸收的方式來傳達給學生的一種知識。其後，雖然亦有多位研究者提出論述，惟觀點皆大同小異。歸納多位研究者的觀點 (Cochran, King, & DeRuiter, 1991; Grossman, Wilson, & Shulman, 1989; Gudmundsdottir, 1991; Marks, 1990; Reynolds, 1992; Shulman, 1986)，所謂學科教學知識，是指教師為有效將特定學科內容傳授給學生，讓學生輕易理解學科內容，而融合學科內容知識、課程知識、教學法知識、學生知識、情境知識和其他相關知識，以將該特定學科內容予以組織及調整，並透過解釋、示範、比喻、舉例等教學策略來呈現給學生學習的一種教學知識(陳國泰，2007)。

Shulman(1987)提出教師實施有效教學應具備的知識提出看法，他認為一位專業教師應該要有以下七種知識：

- 1.學科內容知識(content knowledge)：
即學科領域中的概念及架構。
- 2.一般教學知識(general pedagogical knowledge)：
班級經營與組織之原則及策略。
- 3.課程知識(curriculum knowledge)：
即對教材與課程的理解。
- 4.學科教學知識(pedagogical content knowledge)：
融合學科內容與教學方法的知識，是教師自我專業理解的特殊型式。
- 5.學習者特性的知識(knowledge of learner and their characteristics)：
對學生已有的知識與概念的理解。
- 6.教育情境知識(knowledge of educational contexts)：
對如何將社區和文化融合在小組或班級的活動中，以及在校園的管理與資源裡的理解。
- 7.教育的目標、目的、價值及教育哲學與歷史的知識(knowledge of Educational ends, goals, purposes, values, philosophy, and history)。

在許多實徵研究(陳美玉，1996；陳國泰，2000；陳國泰，2007；Elbaz,1983; Shulman, 1986;Grossman, Wilson, & Shulman, 1989; Carter, 1992； Reynolds, 1992)也發現，專家教師相當重視教學學科與教學方面的知能、教學反省的能力以及學生身心發展的知識。其教學信念不僅反映在其教學的方式和內容之中，同時也反映在其與學生的互動關係中，除了講述，還必須依課程的不同而採多樣化方式進行教學，強調學科與生活相關，並以問問題的方式來引發學生思考力，因此，教師是影響學生課程參與程度的重要因素之一 (高熏芳、陳美娟，

2002)，也是師資培育中相當重要的一環，更是教師發展專業能力的根基。

在本研究中，將以 Grossman, Wilson, & Shulman(1989)及 Shulman(1986)提出的學科知識與 Shulman(1987)指出教師實施有效教學應具備的知識，作為建構分析教師研習活動類型的指標依據。

二、教師研習活動意涵

九年一貫課程實施的過程中，許多研究紛紛探討教師研習活動(李方琪，2001；楊國賜，1995；蔡進雄，2003；詹志禹、蔡金火，2001)，顯示研習活動之於教師，係為一個舉足輕重的角色，然而，課程改革所帶來的改變，對於身處教學現場的第一線教師而言首當其衝，楊國賜(1995)提出，研習活動能夠適應時代潮流，解決當前教學問題的功能，以培養教師專業精神，其他相關研究(Garet, Poter, Desimone, Birman, & Yoon, 2001)也發現專業進修本身若著重在學科內容，並讓老師實際練習，並且能融入學校教學活動，較能使教師產生改變，實際運用於教學當中，因此，教師能夠透過參與各項實施的研習活動課程，以培養本身的能力，進而落實其專業成長。以下茲就研習活動之意義、功能與類型，加以說明，以理解其在教師專業成長的重要性。

(一)研習活動的意義

教師研習活動又稱在職進修或在職訓練，內容包含各項足以增進教師專業成長的活動，其目的不僅重視方法、技能、情操、觀念與態度的訓練與學習，此外，還重視教育革新目標的達成。研習活動係指由政府機關或學術教育機構或任職學校校內辦理的教學研究或教師進修研習活動，同時也包括教師個人成長的自我教育活動(李杏媛，1990)。

因此，若以教師專業成長的角度來看，藉由參與進修研習活動，能夠使教師釐清教育理念，學習專業知能及教學相關的技能，教師的研習進修活動不僅能因應時代、教育革新的需要，且透過研習進修活動使教師反省教學，並進一步積極尋求教學內容的充實與精進，教學方法的改進與創新，這些皆足以顯現教師研習活動的重要性。

(二)研習活動功能與形式

根據楊國賜(1995)在「我國教師在職進修制度改進芻議」一文中提及研習活動的功能，主要為補充職前教育的不足，提高師資水準；解決當前教學的問題，謀求教法的改進；配合科學知識的進步，適應時代潮流；激發教育研究的興趣，培養專業精神。九年一貫課程強調落實以學校為本位之課程，教師的研習活動亦應以學校為主導單位，自行規劃、設計符合學校或教師實際需要的研習課程，以增進自我導向之教師專業成長(李方琪，2001)，綜觀研習活動內容與承辦單位，可將研習活動歸納出以下幾種形式：

1.縣市政府教育局所辦理之研習活動

縣市政府教育局承辦教師進修的業務，分散於學務管理、國民教育、社會與終身教育、體育保健等四課及縣市政府教育局所屬的國民教育輔導團。其辦理的教師研習活動以內容區分，可以歸為三類(李杏媛，1990)：

(1)教育政策類研習活動：

教育改革研討會、新課程研習、法制教育研習、環境教育研習、鄉土教育研習等。

(2)教育專業學科類研習活動：

各科的教材教法研習、國教輔導團教學巡迴輔導、疑難問題解答等。

(3)教育專業技能類研習活動：

資訊網路研習、媒體製作與使用研習、班級經營研習、總務工作研習、午餐指導教育研習等。

2.各校辦理之校內研習活動

各校辦理之校內研習活動主要於週三下午實施，進修地點為教師所服務之學校或鄰近學校，進修的內容則偏重實務操作。進修的決定權多是各校自行設計與執行。九年一貫課程的重要內涵之一，各校必須發展有地區特性之「學校本位課程」，教師應設計出具學校本位的課程，以符合地區之需要，發展以學校為本位的研習活動，培養教師課程設計的能力。

本研究所蒐集之教師研習活動資料，依照內容與承辦機構，可歸納為「校外研習進修」與「校內研習進修」，分述如下：

1.校外研習進修：

參加校外各教師進修機構或行政機關所辦理的研習進修活動，以充實教學知能為主要目的。由縣市政府教育局或國民教育輔導團辦理，以教材教法疑難問題研討和教學觀摩為主的研習活動，以及教師研習會或師範院校等進修機構辦理，以介紹教育新知和改進教學方法為主的研習活動。

2.校內研習進修：

指學校自行規劃辦理的校內教師研習活動，以解決教學實際問題為主要目的，並以全校教師集體參與分享為其特色。

(三)研習活動為教師能力與教學的轉換工具

教育改革的聲浪中，教師專業、教學專業的看法愈來愈受到重視。段曉林（1992）指出，台灣近年來師資培育的典範已由行為主義轉變為建構主義，再加上當前師資培育多元化的趨勢，師資培育者無不思考未來在師資培育課程上應如何因應此改革之趨勢以培養出具豐富專業素養的教師。因此，許多關於衡量師資培育之課程架構與教授科目內容的相關研究中指出，不僅探討教師的學科知識，更甚者是教師如何將學科的概念轉化到教學的層面，能讓學生清楚明白學科概念（段曉林、江武雄、李成康，1992；張惠博、吳武雄、黃文吟，1993；Tuan, 1993；Young & Wu, 1993），對於促進職前教師與在職教師的專業成長，都將教師如何把專業知識轉化為教學的概念被視為教師專業的核心。

因此，研習活動的專題演講、短期密集研習課程或講習、系列研習課程和講習、研討會，以參觀與觀摩、協同成長團體、協同行動研究、引導式自我探究等研習課程，應有助於面臨九年一貫課程的改革，以及因應社會與教育型態的變遷的教師，進行專業能力的成長與發展的轉換。

三、教師專業能力指標之建構

九年一貫課程改革不僅是課程上的改革，也改變了社會大眾對於舊有教師角色期望，從九年一貫課程的精神與內涵來看，其更牽涉到學校文化重塑的巨大工程。饒見維(2000)指出，九年一貫課程的成敗關鍵在於配套的「教師專業發展」策略。由此可見，九年一貫課程的實施與教師的專業成長之間有著密不可分的關係，關於探討教師專業能力的文獻中，較少偏重建構衡量教師專業能力的指標，目前僅潘慧玲等人(2004)提出之國民中小學教師教學專業能力指標之文獻，其概念與脈絡較為清楚。有鑑於此，本研究以 Grossman,Wilson, & Shulman (1989)及 Shulman(1986)提出的學科內容知識(CK)與 Shulman(1986)對於學科教學知識(PCK)之解釋與潘慧玲等(2004)國民中小學教師教學專業能力指標，作為研究架構的參考依據，並試圖建構出一套能檢視各項研習活動的模式，以協助國民中、小學教師能夠於參與各項研習活動之際，真正能落實教育專業的發展。

參、研究設計

一、中小學課程綱要與師資專業發展內涵相關研究之後設分析研究架構

在教師專業發展中，如何於課堂教學中將九年一貫課程綱要中抽象的學習能力內含具體實踐在每一教學場域中，實為一重要關鍵。教師們究竟對於現行推動的九年一貫課程中的各大領域能力指標涵義是否透徹了解？是否能將之與所教學之領域結合？將是我們所要深入探究的一個方向。以下將統合九年一貫課程綱要、Grossman,Wilson, & Shulman (1989)及 Shulman(1986)提出學科知識(CK)之學科內容知識、實質結構知識、章法結構知識、學科的信念與 Shulman(1986)對於學科教學知識(PCK)之解釋，包含：學科內容知識、一般教學知識、課程知識 學科教學知識 學習者特性的知識 教育情境知識與教育的目標、目的、價值及教育哲學與歷史的知識與潘慧玲等(2004)國民中小學教師教學專業能力指標提出之國民中小學教師教學專業能力指標等概念形成本研究之研究架構，主要以九年一貫課綱為概念主架構，並分為學科知識(CK)與學科教學知識(PCK)兩大層面，學科知識層面下含括三個向度，與項度對應的四項指標；學科教學知識層面則包含四項向度與各向度對應的七個指標。如圖 1 所示：

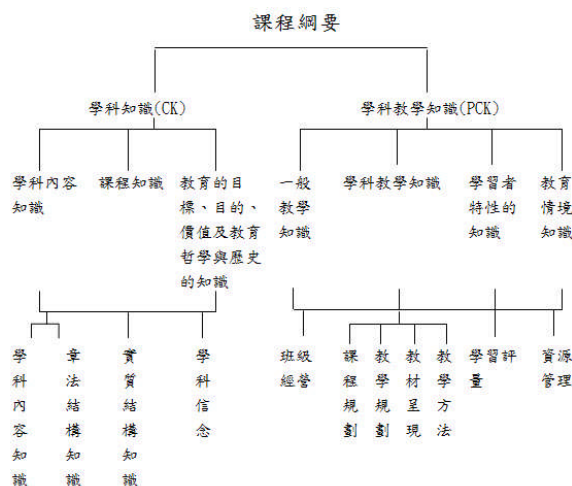


圖 1：研究架構圖

二、研究方法

(一)文獻蒐集：

本研究主要蒐集的資料來源包含：各縣市政府教育有關單位地方辦理之研習活動報告或計畫書、研習叢書為國家教育研究院 92 年至 97 出版品、96 年度與 97 年度精進課堂教學能力計畫，資料年代起自 1990 年起至 2008 年止。文獻資料涵蓋範圍甚廣。資料蒐集單位為：教育部、各縣市教育局處、國家教育研究院人力發展中心、國家圖書館、台師大、高師大、各縣市師範院校圖書館及網路上之教師研習中心；資料蒐集之內容涵蓋範圍：研習計畫書、研習成果彙編、研習年報(已出版)、教師專業發展會議研討會、研習叢書為主要蒐集範疇，由於蒐集資料牽涉範圍之廣，先以電話連繫相關單位，取得資料索取之同意之後，並一一前往相關單位索取。

(二)內容分析法：

對國內教師專業發展之其相關研習活動研究、文獻與期刊進行全面的統計及內容分析，探討自實施九年一貫課程綱要後，教師專業發展之實質內涵，及此內涵與九年一貫課程綱要所揭櫫之教師專業能力之呼應情狀，並根據九年一貫課程綱要、Shulman(1986)提出的學科知識(CK)與學科教學知識(PCK)以及潘慧玲等人(2004)提出之國民中小學教師教學專業能力指標等概念所建置的研究架構，分析各項教師專業發展的研習活動與計畫，加以研究並做統整性分析，以探討教師專業發展內涵為何？並探討相關之教師專業發展內涵與九年一貫課程綱要所要求教師專業能力是否呼應？

(三)分析單位：

本研究依照將所蒐集之九年一貫相關研習活動與計畫資料以一個單次的算法來劃記與統計數量，並將不符合本研究目的所需之資料加以刪除，其中關於研習活動與計畫的標題與內容兩者須符合九年一貫的課程研習內容才納入並加以統計與分析。亦即，將所蒐集的資料依照圖一之架構中的 CK 與 PCK 底下的七項指標將課程研習內容加以分析，歸納與整理，以了解從九年一貫推動至今所辦理的教師研習活動的偏向，並將分析結果回歸至九年一貫課程綱要，並據以提出相關具體的結論與建議。

(四)分析步驟：

本研究所蒐集的研習活動資料，原先計有 3,945 筆，經過研究者刪除不符合研究目的與需求，以及資料完整性不足，資訊遺漏缺失等 206 筆資料後，剩餘的研習活動資料為 3,739 筆，以本研究發展出的分析架構作為依據，首要以學科內容知識(CK)層面下的 4 項指標分析研習資料，檢視每一筆研習活動資料，且從 4 項指標中，選擇最符合該內容的指標並加以劃記，接續再從學科教學知識(PCK)層面檢視，利用學科教學知識(PCK)中 7 項指標，分析每一筆研習內容，並選出最符合該內容的指標並劃記。因此，若該筆研習活動內容符合學科內容

知識(CK)層面中 4 項指標之一與學科教學知識(PCK)下 7 項指標的其中一項，則皆可劃記，該項研習活動將在兩大層面下重複計算。是故，兩大層面並不獨立分析，兩大層面分析後所得數據，各不相等。

三、研究階段

本研究之研究階段與流程所下：

(一)蒐集資料：

本研究於九年一貫課程推動下，展開對教師專業內涵之探討，蒐集資料方向針對自九年一貫課程推動以來，所辦理之教師研習活動計畫書、教師研習成果報告書、教師研習成果彙編、研習叢書以及九年一貫教師專業成長之相關研究成果期刊與論文為主。

(二)專家指導：

本研究邀請之專家學者為嘉義大學師資培育中心 黃繼仁助理教授固定參與本研究之會議。並於會議中針對文獻資料、九年一貫研習活動搜尋方向提供具體指引方向。

(三)建立研究架構：

依據現行九年一貫課程綱要、Shulman(1986,1987)提出的學科知識(CK)與學科教學知識(PCK)以及潘慧玲等人(2004)提出之國民中小學教師教學專業能力指標等相關教師專業發展文獻提出之概念形成本研究之研究架構。

(四)資料分析：

本研究蒐集的資料來源包含：九年一貫研習活動計畫書、研習成果報告書、研習成果彙編、研習叢書全台 24 個縣市政府教育局、處辦理 96 年度與 97 年度精進課堂教學能力計畫，資料為 1990 年起至 2008 年止，進行全面的統計及內容分析，並依據本研究之研究架構逐一針對所蒐集之相關研習資料進行細部分析，檢視這些教師研習活動相關資料從 11 個項細部指標分析與整體趨勢整合觀之，並歸納教師研習活動偏重的層面，並解析其原因。

(五)撰寫研究報告：

本研究案總計歷時 12 個月完成文獻與內容分析之研究，並撰寫成果報告。

肆、研究結果與討論

一、研究結果

(一)研究分析之研習活動資料說明：

本研究所蒐集的研習活動資料，經過研究者刪除不符合研究目的與需求，以及資料完整性不足，資訊遺漏缺失等資料後，並分別統計分析項目內的研習活動次數：各縣市政府教育

有關單位地方辦理之研習活動報告或計畫書，研習活動資料數為 1,189 筆；研習叢書，研習活動資料數為 374 筆；96 年度精進課堂教學能力計畫，研習活動資料數為 843 筆；97 年度精進課堂教學能力計畫，研習活動資料數為 1,333 筆進行分析，總計分析研習活動資料共有 3,739 筆。

(二)研習活動於七大學習領域之分佈：

經歸類計算後，得出本研究以七大學習領域為主題所分析的研習活動中，如下所列：語文、健康與體育、社會、藝術與人文、自然與生活科技、數學、綜合活動相關的研習活動，分佈的比例與次數，計有 38%(1,442 筆)、7%(268 筆)、8%(302 筆)、10%(383 筆)、17%(627 筆)、12%(430 筆)、8%(287 筆)資料，總計有 3,739 筆研習活動。此外，並可由圖 2 得知，各領域研習活動的分布情形，七大學習領域中，主要以語文相關研習活動為主，次之為自然與生活科技，其餘學習領域較無明顯差異。

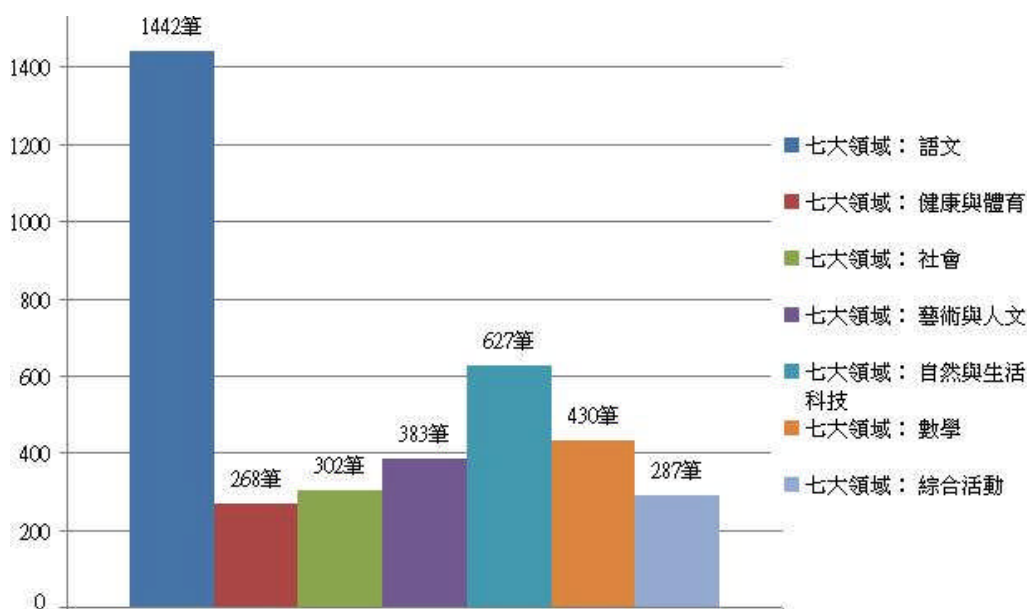


圖 2：以七大學習領域為主題之研習活動分布情形

(三)研習活動於學科內容知識(CK)分配：

本研究蒐集的研習活動 3,739 筆資料中，並且以學科內容知識為分類依據，分別得出學科內容知識、實質結構知識、章法結構知識與學科的信念四項指標的研習活動佔符合學科內容知識研習資料的整體比例為 40%、54.9%、5%與 0.1%，如圖 3 所示。從中可知研習活動主要仍偏重實質結構知識，即在學科內用各種不同的方式，將基本的概念和原理與其實事知識結合的知識，換言之，此知識是用來引導探究的領域，與資料的解釋，例如：資訊科技融入數學教學等研習活動；次為學科內容知識，教師能了解學科中之事實知識與原理，學科中核心與邊緣概念等知識，如寫作研習課程。但研習活動內容含章法結構知識或學科信念者甚少。

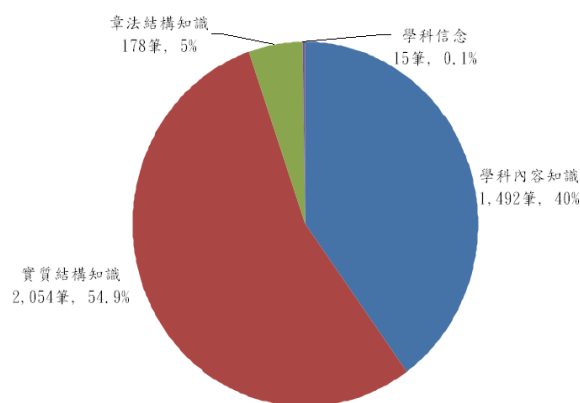


圖 3：研習活動於學科內容知識(CK)的分布概況

(四)研習活動於學科教學知識(PCK)分配：

本研究蒐集的研習活動 3,739 筆資料中，符合學科教學知識的資料，總計 2,899 筆，透過學科教學知識(PCK)的七項指標：班級經營、課程規劃、教學規劃、教材呈現、教學方法、學習評量、資源管理，分析各項研習活動得出佔符合學科教學知識的研習活動 2,899 筆資料的比例為：2%、7%、17%、10%、39%、9%、16%，如圖 4 所示。其中以教學方法所佔比例最重。

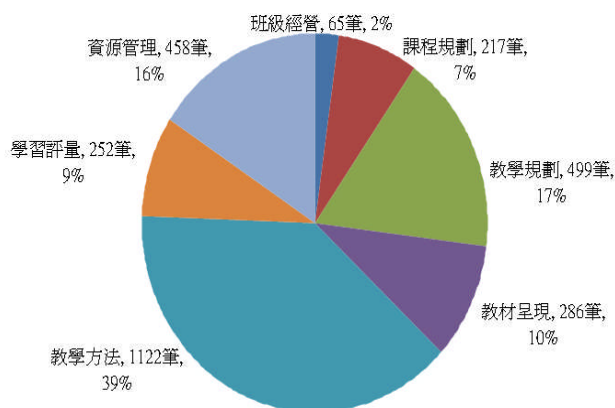


圖 4：研習活動於學科教學知識(PCK)的分布概況

二、討論

(一)教師研習活動之學習領域分佈：

本研究分析的資料顯示，根據七大學習領域分佈情況，教師研習活動主題與內容，偏重語文學習領域 1,442 筆，比例為全體的 38%，其他科目分佈情況較為平均(分佈次數為 268 筆至 627 筆)。造成此分佈情況的可能因素為語文領域包含的學科科目多元，另一影響因素，亦可能是因九年一貫課程實施後，九十學年度開始於國小五、六年級實施英語教學，九十四學年，更將英語教學的觸角向下延伸至國小三、四年級，因此，許多研習活動紛紛以英語為研習活動之主題，促使英語研習活動場次激增，使得語文學習領域相較於其他領域所佔的比例為重。

(二)教師研習活動之內涵取向：

根據資料分析發現，研習活動皆涵蓋學科內容知識與學科教學知識兩大層面，若再從七項向度加以檢視，則發現兩大層面偏重的焦點不同，以學科內容知識而言，偏重於課程知識；學科教學知識層面下，則是著重於融合學科內容與教學方法的學科教學知識，其為教師自我專業理解的特殊型式。

(三)教師研習活動項度未能均衡發展：

綜觀教育部提供研習課程大綱作為國民中小學教師參加九年一貫課程基礎及進階知能研習課程內容的依據，然而根據本研究分析的結果，顯示教師研習活動課程內容並未能均衡發展，僅偏重兩大層面中的兩個向度，其餘在學科內容知識，教育的目標、目的、價值及教育哲學，歷史的知識，一般教學知識，學習者特性的知識，教育情境知識向度的偏重比例甚低。

由於研習活動的課程內容在各向度下的比例不均，無法將知識、技能、情意、加以統整，教師在研習活動中偏重認知的學習，著重於實踐與操作的發展，然而對於信念、價值等情意面向(能力)卻甚少探討，因此，研習活動課程內容侷限教師多元學習內涵，進而影響其所教授的學科內容，並對於提升各國民中、小學教師九年一貫課程的認知與實踐能力的效益有限。

(四)教師專業能力與九年一貫課程綱要：

如同潘慧玲(2004)提及：九年一貫課程改革下，著墨於課程綱要、課程目標、基本能力、學習領域等敘述，對於教師配合九年一貫課程革新所應具備的基本教學專業能力卻未有大篇幅的探討，而教師所需具備的基本教學專業能力，則是透過參與各項研習活動中加以發展，因此，根據本研究資料分析的結果，發現教師在研習活動內容中，較缺少學科內容知識，教育的目標、目的、價值及教育哲學，歷史的知識，一般教學知識，學習者特性的知識，教育情境知識等向度的訓練。為能有效提升教師基本教學專業能力，在學科內容知識與學科教學知識等層面脈絡下，應於九年一貫課程綱要中，增補教師對應於學生十大基本能力的專業能力，並均衡發展各向項度。

伍、後續研究與建議

一、後續研究

(一)研究深度：

檢視分析結果，發現研習活動甚少探討學科信念，其背後可能的因素為信念為抽象概念，其應隱含在研習活動的過程之中，需要實際參與觀察研習活動，才可能理解，若僅藉由書面資料，如成果報告等探討恐被忽略且難以發現。建議未來研究，可藉由親自參與研習活動，以利檢視教師研習活動完整全貌。

(二)擴大分析資料範疇：

此次研究僅針對各縣市政府教育有關單位地方辦理之研習活動報告或計畫書、研習成果

彙編、研習叢書、96 年度與 97 年度精進課堂教學能力計畫進行分析，建議後續研究可以將分析資料的範疇擴及國內研習相關研究與探討教師研習活動之有關期刊，藉由相關研究與期刊等多元的資料來源與各種不同的觀點，將有助於深入探討研究活動之內涵，降低研究偏誤的威脅，並豐富研究分析之結果。

(三)召開專家座談會、國、中小教師焦點團體座談，釐清問題：

限於研究時間的考量，因此，本研究僅能探討研習活動之內涵，未來研究可透過學者專家，與實務現場的教育工作者，如國、中小教師焦點團體座談，以瞭解近年來教師專業發展趨勢之內涵，以其為基礎並建立一套可行且完善的模式，以協助國民中、小學教師能夠於參與各項研習活動之際，真正能落實教育專業的發展。

(四)分析研習活動資料管理：

本研究需由各方蒐集辦理之相關研習活動之資料，資料來源又可分為縣市教育局、處與輔導團、學校，以及各大專院校等單位等，然而，在接洽各縣市官方與非官方資料蒐集不易，需以公文形式以利資料蒐集。資料年度欠缺不完整，致使本研究所蒐集的資料有限，致使無法全面性地探討歷年各界的研習活動與九年一貫課程綱之對應與聯繫。

各縣市的研習中心，對於研習活動的相關資料的整合並沒有統一規劃，有些大型縣市規劃完善，但就某些屬於小型縣市而言，關於這些部分並沒有建立相關資料庫，實屬可惜。亦會因為人事調動因素導致這些原始可能有的重要資料因而消逝不見，導致官方對此相關研究性的資料蒐集闕漏不全。有關當局資料的建立應該要規範出實際要點以便更有系統的建立與規劃。

參考文獻

- 王麗菱(1999)。中學美術教師應具備專業能力之分析研究。**台南女子技術學院學報**，18，115-136。
- 白穗儀(1999)。國民中學組織學習與教師專業成長關係之研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 任東屏(1999)。碩士程度的女性國小教師專業發展研究。國立台東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 李杏媛(1990)。地方縣市教師研習中心組織與功能之研究：以新竹縣教師研習中心為例。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文（未出版）。
- 李方琪（2001）。台南市國民小學教師研習活動實施現況之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 林生傳、陳慧芬、黃文三(2001)。國民教育階段教師在教育改革政策下的專業成長需求調查研究：以九年一貫課程及教育鬆綁為例。**國立高雄師範大學教育學系教育學刊**，17，23-44。
- 李俊湖(1992)。國小教師專業成長與教學效能之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 林佩瑩、王振德(1998)。國小資優教育教師專業能力之分析研究。**特殊教育研究學刊**，16，443-462。
- 沈翠蓮(1994)。國民小學教師專業成長、教學承諾與學校效能關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 高熏芳、陳美娟(2002)。國小專家教師專業知能形成歷程要素之研究。**國北師院學報**，15，527-556。
- 周崇儒(1997)。國民小學教師專業成長、組織承諾與學校效能關係之研究。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文。未出版。

周珮儀(2001)。論課程統整與學科知識。**研習資訊雙月刊**，17(1)，33-40。台北：國民學校教師研習會。

段曉林(1992)。學科教學知識對未來科教師資培育上的啟示。載於國立彰化師範大學舉辦之「**第一屆數理教學及師資培育學術研討會**」論文彙編(頁 118-143)，彰化縣。

段曉林、江武雄、李成康（1992）。職前化學教師在試教教學中之思維。載於國立高雄師範大學舉辦之「**中華民國第八屆科學教育學術研討會**」論文彙編，459-480，高雄市。

陳美玉（1996）。教師專業實踐理論及其應用之研究。**教育研究資訊雙月刊**，4(3)，120-147。

陳國泰（2000）。國小初任教師實際知識的發展之研究。國立高雄師範大學教育研究所博士學位論文，未出版，高雄市。

陳國泰(2007)。學科教學知識的內含與發展歷程：以三位國小自然與生活科技資深專家教師為例。**新竹教育大學教育學報**，24(1)，29-60。

教育部(2003)。**國民中小學九年一貫課程綱要**。台北：教育部。

潘慧玲、王麗雲、簡茂發、孫志麟、張素貞、張錫勳、陳順和、陳淑敏、蔡濱如(2004)。**發展國民中小學教師教學專業能力指標之研究**。教育部委託，國立台灣師範大學教育研究中心成果報告（編號 0198）。台北市：國立台灣師範大學教育研究中心。

張惠博、吳武雄、黃文吟(1993)。職前科學教師實驗教學能力培養之研究。載於國立彰化師範大學舉辦之「**中華民國科學教育學會 82 年度暨中華民國第九屆科學教育學術研討會**」論文彙編，彰化縣。

楊國賜(1995)。我國教師在職進修制度改善芻議。**教師天地**，68，13-16。

詹志禹、蔡金火(2001)。九年一貫課程改革與教師行動研究。載於中華民國課程與教學學會，**行動研究與課程教學革新**(頁 75-100)。台北：揚智文化。

蔡英姝(2002)。九年一貫課程教師專業能力之相關研究。國立成功大學教育研究所碩士論文，

未出版，台南市。

蔡進雄(2003)。學校領導的新思維：建立教師學習社群。**技術及職業教育雙月刊**，78，42-46。

Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B.F., & Yoon, K.S. (2001). What makes professional development effective? Analysis of a national sample of teachers *American Educational Research Journal*, 38(3), 915.

Cochran, K. F., King, R. A., & DeRuiter, J. A. (1991). *Pedagogical content knowledge: A tentative model for teacher preparation*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

Carter, K. (1992). *Creating cases for the development of teacher knowledge*. In T. Russell and H.

Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking: A study of practical knowledge*. N.Y.: Nichols.

Grossman, P. L., Wilson, S. M., & Shulman, L. S. (1989). Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching. In M.C. Reynolds(Ed.), *Knowledge base for the beginning teacher*.(pp.23-36). New-York: Pergamon Press.

Gudmundsdottir, S. (1991). *The narrative nature of pedagogical content knowledge*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

Marks, R. (1990). Pedagogical content knowledge: From a mathematical case to a modify conception. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 3-11.

Reynolds, A. (1992). What is competent beginning teaching? A review of the literature. *Review of Educational Research*, 62(1), 1-35.

Schulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(1), 4-14.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

Tuan, H. (1993). *Learning how to teach: A case study of a prospective secondary*

chemistry teachers' thinking and decision. Paper presented at the annual meeting of the National Association of Research in Science Teaching. Atlanta, Ga.

Young, J. & Wu, I. (1993). A beginning biology teachers' knowledge of student. Paper present at 1993 International Conference on Interpretative Research Education, Taipei, Taiwan.

國家教育研究院籌備處

中小學課程發展之相關基礎性研究

區塊研究一整合型研究(一)

現行中小學課程綱要實施評鑑及相關研究後設分析

子計畫八：小學生活課程綱要實施相關研究之分析 研 究 報 告

區塊研究主持人：林煥祥（國立中山大學教授）

整合型研究主持人：鄭英耀（國立中山大學院長）

子計畫主持人：鍾素香（國立中山大學助理教授）

研 究 期 程：97 年 10 月 01 日至 98 年 06 月 30 日

執行單位：國立中山大學

中華民國 98 年 9 月

小學生活課程綱要實施相關研究之分析

鍾素香

國立中山大學師資培育中心／助理教授

摘 要

本研究針對生活課程綱要實施相關研究進行分析，以達到(1)探討與分析生活課程綱要實施本土研究的發現、趨勢與議題；和(2)綜合研究結果，提出未來生活課程實施與後續研究建議的研究目的。研究結果顯示，生活課程綱要(1)基本理念內涵不清、(2)課程範圍過於廣泛，統整困難、(3)能力指標銜接性不足、(4)課程目標和能力指標未統整，涵蓋面不足與(5)能力指標抽象，影響教學及教材設計。最後，依據研究結果提出新課綱實施和未來研究的建議。

關鍵詞：生活課程、課程綱要、能力指標

Abstract

This study analyzed the related research on the implementation of “Life Curriculum” curriculum guidelines to achieve the following purposes: (1) discuss and analyze the local findings, trend, and issues related to the implementation of “Life Curriculum” curriculum guidelines; and (2) proposed suggests on the practices of life curriculum and subsequent research. The study results indicated that (1) the curriculum principle concept was vague; (2) the scope of the curriculum content was too broad to integrate or compile; (3) engagement between guidelines and competency indicators was insufficient; (4) curriculum objectives and competency indicators were not integrated and the covered range was inadequate; and (5) competency indicators were so abstractive that they interfered teaching practice and material designs. Furthermore, suggestions were proposed to the practice of new “Life Curriculum” amendment and future research.

Keywords : life curriculum, curriculum guidelines, competency indicator

壹、前言

九年一貫新課程於九十學年度從國民小學一年級開始正式實施，強調以學生為中心，學校為本位來設計統整課程，並且透過主題式教學，讓學生在學習過程中學會思考、解決問題和各種學習技能等帶著走的能力。生活課程是此次課程改革中最特別的一個課程，被稱為「統整中的統整」課程（例如歐用生，2001），因為生活課程統合社會、藝術與人文和自然與生活科技三種學習領域而成，為全新概念的課程。

依據國小低年級兒童身心發展特質，生活課程揭櫫「透過具體的活動、直接與環境中的人、事、物互動體驗中，理解自我、人我、人與社會及人與自然的看法及相互關係，發展生活中的各種互動與反省能力，奠定從生活中學習的基礎」的基本理念。期望生活課程的實施能達到：(1)覺知個人與環境的關係，感受創作的喜悅與樂趣，並豐富個人的心靈活動；(2)覺察自己的成長、潛能、身心健康、以及自主能力；(3)覺察到社會中的各種網絡關係，進而關懷自己的週遭環境；(4)樂於參與各種藝術活動，擴展文化與藝術視野；(5)喜歡觀察環境中的事物，獲得發現的樂趣；(6)認識、了解並關懷周邊的動、植物；(7)喜歡利用簡單的器材，製作各種玩具或器具（教育部，2003：19）的課程目標。

生活課程為開創性的課程設計，如何將前述三個學習領域的學習內涵統整在生活課程的課程設計，並符合生活課程綱要精神，是教師教學上的一大挑戰。另一方面，對習於使用教科書教學的老師，教科書的品質也影響到生活課程的教學與課綱之間契合度。再者，教育部於 2008 年審議通過生活課程綱要草案（以下簡稱新課綱），並規劃於 2011 年實施。吳璧純（2008）提出新課程綱要有五個重要的面向，即(一)以兒童為主體，以生活為整體的統整課程；(二)以生活能力為目標培養全人發展的兒童；(三)以共同層次的認知語言，連貫三個領域所要達成的能力指標；(四)更強調歷程評量與多元評量；與(五)以主題的方式，呈現教學活動設計的素材。

生活課程實施至今將近 10 年，在未來的兩年又將面臨生活課程綱要調整的挑戰，亟需對生活課程的實施現況、困境和議題等整體面貌做更深入有系統的探討。究此，本研究的研究目的為(1)探討與分析生活課程綱要實施相關本土研究的發現與困境等議題；和(2)綜合研究結果，提出未來生活課程綱要實施與後續研究的建議。

貳、研究方法

研究者於 2008 年 10 月，以關鍵詞「生活課程」搜尋國家圖書館「全國博碩士論文摘要檢索系統」，國家教育資料館「中文期刊篇目索引影像系統」與「專案研究報告全文系統」。經檢視標題、摘要或文章內容後，結果共有 108 篇文章的研究主題或內容與生活課程相關，包括 79 篇博碩士學位論文、27 篇期刊論文與 2 篇教育部專案研究。

個案研究和行動研究佔總篇數的六成五，內容在探討教師教學實施歷程（主要為教學實施、教學策略，少數為教學評量、課程設計），透過個案教師或觀察個案教師的教學，蒐集觀察日誌、教師日誌、學生日記、學習單、學生作品以及訪談資料進行分析。探討個案教師在教學上的成長及其可能原因；或探討學生對教師所設計的課程或教學策略的學習成效。

內容分析佔二成，主要針對不同版本的教科書的每個單元主題，其教學設計與能力指標相對應情形；三領域統整情形；三領域分配情形等等。另外有部分研究探討教師對教科書的知覺。調查及實驗設計等實證研究僅佔約一成五，研究主題包括生活課程實施現況調查、建構生活能力指標與建立教科書評鑑標準等等。

顯見針對生活課程的研究偏向教學與教科書的分析，調查等實證性或實驗相關研究較少。本文僅就研究內容主要以生活課程綱要為探討主軸的文獻，進行後設分析。

參、主要研究發現

國內生活課程綱要相關研究的後設分析的主要結果如下：

一、生活課綱基本理念受認同但內涵不清

生活課程基本理念為：「國民小學低年級課程乃屬國民教育之開端，特別應以生活為中心，統整人與自己、人與社會、人與自然的關係，發展生活中的各種互動與反省能力，奠定從生活中學習的基礎」。(教育部，2003：19)。以生活經驗與兒童為本位的基本理念普遍受到肯定。但是基本理念陳述過愈簡單，或許對少數人而言足以說明其理念，但是對須轉化理念到實際教學的第一線教師而言則過於簡略，不足以明確、具體的傳達其理念，說明為什麼？如何？將三領域統整於生活課程。歐用生（2002）發現僅僅百分之五點六的國小教師與相關教育人員對生活課綱「基本理念」的內容與表達方式非常清楚；對「課程目標」、「分段能力指標」、「分段能力指標與十大基本能力的關係」與「實施要點」的內容與表達方式非常清楚的皆未超過百分之七。生活課程綱要中，雖然明定是結合「社會領域」、「藝術與人文領域」與「自然與生活科技領域」三個領域的學習內涵的統整課程，但實際上，「生活」的範圍應該是比這三個領域更廣（林國凍，2003；歐用生，2001）。從郭昭佑、陳美如與洪若烈（2005）建構生活課程發展評鑑指標；和陳美如與陳錫祿（2007）透過藝術體驗教學建構學生生活能力內涵的研究，可以看出生活內涵大於生活課程三大領域的主張。課綱是我們認識生活課程最主要直接的來源，惟生活課程綱要並沒有說明統整三大領域的必要性及其理念基礎，以致造成教學時學科領域獨立呈現的情形（郭美女，2004）。雖然多數的教師肯定生活課程的實施，但是同時也質疑將「社會、自然與生活科技、藝術與人文」三個領域統整為生活課程的理論基礎（例如陳麗華等人，2003），尤其是藝術與人文領域是否適合併入生活課程受到廣大的討論。陳朝平（2002）認為依據生活課程的設置目的與基本理念，及從課程統整的觀點而言，生活課程不宜視為學習領域。陳朝平更進一步建議，「藝術與人文」、「社會」、「自然與生活科技」應是生活課程中的藝術、社會、科學教材，不宜作為三個學習領域的第一學習階段課程來設計。

二、課程範圍過於廣泛，統整困難

生活課程由三個領域統合而成，其中藝術與人文領域又包含視覺藝術、音樂與表演藝術等三種不同性質的藝術，顯示統整課程的意圖，惟課程基本內容範圍太廣，造成領域統整困難，而且各版本教科書著重的課程有偏頗及學習內容淺化情形。張美茹（2002）研究結果顯

示多數的教師並不認同「社會、自然與生活科技、藝術與人文」三個領域統整為生活課程，認為這種設計使得生活課程的內容太過廣泛，也產生了課程內容重複性高、缺乏特色與比例不當的問題；而且有半數教師對生活課程的教學感到困擾。簡意文（2002）指出各版本教科書受限於主題，存在明顯的領域界線，藝術與人文領域定位不明確。郭美女（2004）指出「藝術與人文」領域在生活課程設計上嚴重被忽略，而且教師自覺在領域專業能力不足；生活課本中音樂教學的次序混亂；內容程度不適當，未能配合孩童音域；與第二階段「藝術與人文」銜接困難等問題。陳朝平（2002）認為藝術與人文領域統整於生活課程實施上的主要困難在於缺少兼具視覺藝術與音樂兩項專長的教師，而且國小低年級課程大多由級任老師擔任，實施協同教學困難。黃煌道（2006）則發現為因應生活課程由非藝術與人文專長的導師授課及上課時數的限制，教科書中藝術與人文領域的課程內容減少及教材的深度有淺化的現象。

三、能力指標銜接性不足

分段能力指標直接取自三大領域的第一學習階段，只是重新歸類成九大主題軸，並未做任何能力指標的統整，也未說明生活課程能力指標與十大基本能力的關係，造成此階段學童該達到的能力指標的解讀含糊不清和銜接困難。例如吳俊憲、吳錦惠（2004）指出生活課程主題軸與能力指標意涵不明且抽象、指標數過多且多重複、銜接性不足，進而造成教師和教科書編輯將能力指標轉化為教材時發生困難。吳俊憲、吳錦惠以「運用資訊與科技」的基本能力為例，說明生活課程分段能力指標與九年一貫課程整體的理念與基本能力銜接上問題。黃煌道（2006）發現生活課程教科書各版本之生活課程與藝術與人文學習領域所著重能力不同，能力指標的分布也都不均，導致能力指標編排雖有順序，課本內容之能力指標卻未注意此狀況，而產生課程銜接上的問題。

四、課程目標和能力指標未統整、涵蓋面不足

缺乏統整的能力指標，導致指標在落實於教材上時，產生了三個領域間難以統整及內容分配不均的現象。秦葆琦（2003、2004、2007）分析教科書的教師手冊發現，各版本的單元皆包括三個領域，但是單一教學設計中統整三個領域的比例非常少見，僅佔 0.8%~4%；大部分為單一領域，佔 54%~76%；其中社會領域所佔指標數皆最少，佔 17%~20%。秦葆琦（2003、2004）同時發現，部分主題軸、學習目標或教學設計明顯與某一「領域」相關，卻缺乏合適的能力指標能與之對應，顯示能力指標無法涵蓋所有面向，有其不足之處。

五、能力指標抽象影響教學及教材設計

能力指標抽象，影響教師和教科書編輯者設計教材時，不知如何解讀能力指標，進而轉化於教學設計中。秦葆琦（2003、2004）發現教科書教學設計中所列出的能力指標，不到三成能落實為學習目標。一名教科書編輯表示，生活課程綱要不明確、能力指標過於籠統且缺乏明確課程指引，造成統整困難（林淑女，2003）。郭至和等人（2003）協同設計學校本位的課程，但在教學的歷程發現仍有不足處，例如原先所設計的教學活動很難在課堂進行，因此必須刪除；原本安排在後面進行的活動，在前面課程中已經由學生自然帶入討論，而必須調整教學活動的順序。郭至翰等人肯定授課教師有轉化課程的能力，但是卻無法確認他們設計

的課程能否落實能力指標和符合課程統整理念。

肆、建議與討論

生活課程新課綱仍維持 92 年課綱的主要的理念和內涵，但在內容作了大幅度修正，新課綱除了維持強調「以兒童為主體、以生活為整體」的統整課程，同時淡化了學科的界限。誠如九年一貫生活課程綱要中的理念提到：兒童從生活中開展學習，當兒童在生活中遊戲、在生活中探索、在生活中觀察，而認識了世界的樣貌；所以生活不是學科知識的加總，而是發展各方面知能的源頭（教育部，2003）。因此不論是教師或教育當局務必先學習與瞭解生活課程綱要相關的知識理論，才可能將生活課程帶入整合的階段，達到知識活用的目的。以下就上述的研究結果提出建議，並討論與新課綱的對應。

一、修定理念與內涵，整併或調整生活課程領域

生活課程的實施，為何是將社會、藝術與人文與自然與生活科技領域統整？其理論依據？在現階段受到很多的質疑。多位研究者對於生活課程的改進建議，認為應適當調整生活課程涵蓋的領域、重新建構生活課程的能力指標，釐清生活課程所意指的「生活」意義為何（例如陳怡君，2002；張毓敏，2004；楊愛玲，2004）。新課綱明顯在基本理念中，以兒童為主體和中心的學習做了更多、更深入的詮釋，但是仍維持 92 年課綱的主要的理念和內涵。新課綱是否能稍解，例如陳錫祿與劉英淑（2005）研究中多數贊成將藝術與人文領域從生活課程中獨立出來的教師們的疑慮？為什麼是目前的三個領域的統整？建議整併或調整生活課程領域？等的代答問題，值得關注。

二、統整課程目標和能力指標

課程目標以人與自己、人與社會及人與自然三個領域分別表述，能力指標取自原三大領域的第一學習階段，令人聯想生活課程是組合三個領域，課程設計也反應出領域的拼湊、組合。因此，統整課程目標和能力指標對生活課程有其必要性。新課綱的課程目標及能力指標皆明顯的打破三個領域的陳述方式，以適用於任何學科領域的認知的歷程來表述五個能力主軸來架構能力指標內容，捨棄以往「解決某學科領域問題」來作為「能力」的名稱。事實上，92 年課綱的能力指標都被含括在新課綱的能力指標中，並於附錄一「生活課程的教學規劃」中去列舉。這種偏向認知與情意，輕技能的課程目標和能力指標表述，能否增進生活課程的統整？是簡化或複雜化能力指標轉化為學習目標？需要進一步的探討。

三、修訂及增加能力指標

能力指標抽象、涵蓋面不足與呈上接下銜接性不足問題，顯示能力指標有待進一步的修訂及增加。新課綱的能力指標在文字面作了很大的修訂，雖然指標數減少為 17 條，但在「生活課程的教學規劃」中第二項「學童生活的五個面向與教學活動設計內容要項」中說明：「為了符應課程目標、能力指標，以及為三、四年級的自然與生活科技、社會以及藝術與人文學習領域的學習奠定基礎，羅列教學設計內容要項，以供教材編輯以及教學活動設計之參考」

(教育部, 2008: 8-9)。新課綱中提供的範例可以看出每個主題之下, 可以達到的「內容要項」眾多, 而這些要項包含 92 年版的能力指標, 因此實質上, 指標數明顯增加, 且涵蓋內容更多。但是修訂及增加後的能力指標能否改善之前課程銜接上問題, 需要後續的研究繼續深入的探究。

四、強化實施要點與提供課程範例

強化生活課程實施要點與提供詳實課程範例, 有助於增進轉化能力指標為教學設計或教材以達成學習目標。楊愛玲(2004)研究結果顯示, 大多數教師以學校選定的教科書為教材。張美茹(2002)研究更發現, 幾乎所有的低年級教師依據教科書內容及程序教學, 只有不到一成教師會自己設計教材。可見, 生活課程教師對教科書非常之依賴。但是誠如陳朝平(2002)提出當教材的概念, 內容與學習方法的共同性、相關性或互補性高, 則課程統整較可行也較容易達到學習成效。換言之, 並非所有的教學內容都可以或適合做領域統整。新課綱附錄詳述五個能力主軸的教學設計內容要項, 並說明「統整」的概念。例如同一個主題, 可由不同的面向切入, 而且並非每一個單元的教學都要有多面向的、整體性的學習, 但是課綱強調, 生活課程的整體性學習必須於學期終達到。新課綱所示例的統整概念, 對目前顯然沒有統整課程的教科書而言, 有更大編輯彈性, 是否會影響到往後對教材統整的努力? 更甚者, 生活課程的整體性學習效果的達成, 是否將會是拼湊或組合而成, 模糊了統整的意涵? 再者, 範例中的教學設計詳實, 對習慣於參照範本的教科書編輯群和教師的教學設計會不會造成課程內容的窄化和重疊性過高? 應該要持續的觀察。

五、提供必要的在職進修管道和行政支援

課程的改革與教師的發展有密切的關係, 教師必須要有動機及意願去改變, 及需要時間去準備與成長。因此, 教師應改變分科教學的思維, 並設法提昇專業能力, 以面對生活課程教學上挑戰。另外, 以活動為主的課程設計, 需要許多的行政支援, 尤其是發展和實施學校本位的課程更需要整體的合作, 因此行政支援的提供益形重要。陳錫祿與劉英淑(2006)指出當從師資觀點看藝術與人文領域從生活課程中獨立出來意見時, 無任何教師提出反對的理由。顯見, 專業素養不足為教師主要的擔憂。然而, 新課綱並未整併或調整生活課程領域, 教師在藝術與人文領域的專業素養的缺乏問題, 或可經由在職進修管道或協同教學強化; 鼓勵教師學習第二專長, 為另外的可能解決之道。

伍、結論

生活課程以兒童為學習主體, 重視兒童生活經驗來培養基本生活能力的統整取向受到多數學者的肯定。洪若烈等人(2001), 肯定生活課程的取向, 但也對生活課程統整的領域內涵提出質疑, 並提醒以生活體驗為主的課程設計需顧及基礎知識課程學習。亦即, 以學生生活週遭中感興趣題材為課程內容時, 同時需要盡量將課程中所蘊含的知識轉化為能力。

本研究結果顯示, 生活課程綱要實施至今仍有待改進之處, 建議新課綱應同時提供符合統整生活課程三大領域(自然科學、社會、藝術與人文)的教學設計、學生學習與評量、以

及教師專業成長的方案，使新課綱能的統整課程目標能於教學現場實踐，以利兒童基礎能力的養成。

生活課程相關的研究雖然在量的部分有增加，但是實證性研究卻不多，探討課程內容與課程實施是否能符應生活課程綱要的探討更付之闕如。建議未來有更多學者、第一線教師及教育單位等能針對生活課程綱要進行多年期、縱貫的理論及實徵性研究，持續探討生活課程課綱要的實施的現況、困境和相關的議題，以確保生活課程綱要理念的實現。

生活課程在我國教育史上是一個創新的課程，至今歷經近十年的實施，本研究針對國內以生活課程綱要為主軸的研究做分析，期盼研究結果能對生活課程的實施與未來課綱的修訂有所助益。

參考文獻

- 吳俊憲、吳錦惠（2004）。生活課程與社會學習領域的課程銜接設計及其問題之研究。**教育學誌**，17，121-142。
- 林國凍（2003）。**國小專家教師生活課程教學知識之研究**。國立台北師範學院/課程與教學研究所碩士論文，未出版。
- 林淑女（2003）。**生活教科書課程統整之研究**。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版。
- 吳璧純（2008）。找回統整的生活課程：九年一貫生活課程研修及 97 生活課綱的特色。**教育研究月刊**，175，22-34。
- 洪若烈、李駱遜、趙鏡中、黃茂在、陳美如、陳錫祿、范信賢（2003）。**生活課程及其相關學科課程發展與評鑑機制之國際比較研究**。台北：國家教育研究院籌備處。
- 秦葆琦（2003）。從國小生活課程教科書中能力指標與教學目標的關係分析教學設計的統整情形—以康軒版為例。**國教學報**，15，1-28。
- 秦葆琦（2004）。從國小生活課程教科書中能力指標與教學目標的關係分析教學設計的統整情形—以翰林版為例。**國教學報**，16，123-152。
- 秦葆琦（2007）。生活課程教科書中三個領域能力指標之統整情形分析——以康軒版為例。**教育研究月刊**，164，97-108。
- 張美茹（2002）。**國小低年級教師對生活課程實施現況之調查研究**。屏東師範學院數理教育研究所博士論文，未出版。
- 張毓敏（2004）。**國小生活課程能力指標之研究**。淡江大學教育政策與領導研究所碩士班碩士

論文，未出版。

教育部（2003）。**92 年國民中小學九年一貫課程綱要**。線上檢索日期：民國九十八年四月十一日。網址：<http://www.edu.tw/EJE>

教育部（2008）。**100 年國民中小學九年一貫課程綱要**。線上檢索日期：民國九十八年四月十一日。網址：<http://www.edu.tw/EJE>

郭至和、李芳玉、江淑娟、鄭惠姮（2003）。**彩色世界真奇妙——一個生活課程統整方案規劃與實施之協同行動研究**。論文發表於台中市國教輔導團九十一學年度教師行動研究，296-319。

郭昭佑、陳美如、洪若烈（2005）。建構生活課程發展評鑑指標—精釋研究法在指標建構上的應用。**教育與心理研究**，28，1-20。

郭美女(2004)。九年一貫生活課程所衍生問題之探究以「藝術與人文」實施現況為例。**台東大學教育學報**，15，97-126。

陳怡君（2002）。**九年一貫生活課程教科書評鑑規準之研究：課程統整取向**。臺北市立師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版。

陳美如、陳錫祿（2007）。透過藝術體驗教學建構學生生活能力內涵之研究--在國小生活課程之教學實驗，**課程與教學季刊**，10，131-152。

陳朝平（2002）。從課程統整的觀點看生活課程綱要中的藝術與人文課程。**藝術教育研究**，4，83-98。

陳錫祿、劉英淑（2005）。藝術與人文領域併在生活課程適切性之調查研究。**國教學報**，17，69-99。

陳麗華、陳怡君、徐世瑜、詹寶菁（2003）。九年一貫生活課程教科書評鑑規準之研究：課程統整取向。**初等教育學刊**，20，1-37。

黃茂在（2007）。「生活課程」理想與實踐的落差。第 24 卷第 4 期 96.08

黃煌道（2006）。**生活課程與藝術與人文學習領域審定本教科書中音樂課程銜接之研究**。臺北市立教育大學音樂藝術研究所碩士論文，未出版。

楊愛玲（2004）。**國民小學生活課程實施現況之研究**。國立新竹教育大學課程與教學碩士論文，未出版。

歐用生（2001）。國小生活課程的理念與設計。**國民教育**，42(3)，7-13。

歐用生（2002）。**生活課程研究**。台北：中華民國教材研究發展學會。

簡意文（2002）。**國民小學一年級生活教科書分析研究**。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。