

# 教育資料與研究

Educational Resources and Research

## 主題：九年一貫課程改革之回顧與展望

- |                                    |         |
|------------------------------------|---------|
| ▶ 國民中學九年一貫課程實施成效評析                 | 黃淑苓     |
| ▶ 九年一貫課程該實施學習領域之合科教學或分科教學          | 黃嘉雄     |
| ▶ 我國國民中小學課程權限的問題與改進                | 游家政等    |
| ▶ 國民中小學九年一貫課程中之性別平等教育議題            | 楊巧玲     |
| ▶ 從「深耕」到「精進」——九年一貫課程與教學輔導<br>機制之推動 | 張素貞、吳俊傑 |
| ▶ 北市、新北市國小六年級學童對社會教科書統計圖的<br>理解能力  | 陳幸玫、陳忠信 |
| ▶ 我國現行教科書審定的理想與實際                  | 朱美珍、董秀蘭 |
| ▶ 教育名詞：PEST分析                      | 吳清山、林天祐 |
| ▶ 教育哲語：馬克思的智慧                      | 溫明麗     |
| ▶ 教育法令                             | 王清標     |
| ▶ 國內教育輿情                           | 羅天豪等    |
| ▶ 國外教育訊息                           | 洪意雯     |
| ▶ 書類及非書類館藏                         | 傅雅蘭、周素晔 |

# 目次

---

## 主題：九年一貫課程改革之回顧與展望

編輯弁言／溫明麗

國民中學九年一貫課程實施成效評析／黃淑苓 ..... 1

九年一貫課程該實施學習領域之合科教學或分科教學／黃嘉雄 ..... 27

我國國民中小學課程權限的問題與改進／游家政、黃麗芬、許麗萍 ... 55

國民中小學九年一貫課程中之性別平等教育議題／楊巧玲 ..... 79

從「深耕」到「精進」——九年一貫課程與教學輔導機制之推動／

張素貞、吳俊傑 ..... 101

北市、新北市國小六年級學童對社會教科書統計圖的理解能力／

陳幸玫、陳忠信 ..... 125

我國現行教科書審定的理想與實際／朱美珍、董秀蘭 ..... 155

教育名詞：PEST 分析／吳清山、林天祐 ..... 187

教育哲語：馬克思的智慧／溫明麗 ..... 189

教育法令／王清標 ..... 193

國內教育輿情／羅天豪等 .....	194
國外教育訊息／洪意雯 .....	208
書類及非書類館藏／傅雅蘭、周素晔 .....	217

# Contents

---

## ***Grade 1-9 Curriculum Reform: Review and Expectation***

A Review of the Implementation of the Nine-Year-Integrated-Curriculum / <i>Su Ling Hwang</i> .....	1
The Execution of the Grade 1-9 Curriculum: The Dilemma of Integral Study and Special Study in Each Learning Area/ <i>Chia Hsiung Huang</i> .....	27
The Problems of Jurisdiction of the Curriculum of Elementary and Junior High Schools in Taiwan and Its Improvement / <i>Chia Cheng Yu, Li Fen Hwang, Li Ping Hsu</i> .....	55
The Issue of Gender Equity Education in Grade 1-9 Curriulum for Elementary and Junior High Schools / <i>Chiao Ling Yang</i> .....	79
From “Learning” to “Progress”: On the Mechanism of Teaching and Advising of the Nine Years Compulsory Curriculum / <i>Su Chen Chang, Jim Jie Wu</i> .....	101
Comprehension of Statistical Graphics in the Socail Studies Textbook: The Case of Six Grade Students in Taipei and New Taipei City / <i>Hsing Me Chen, Chung Shin Chen</i> .....	125
The Ideal and the Actuality of the Current System of Text / <i>Mei Chen Chu, Shiow Lan Doong</i> .....	155
PEST Analysis/ <i>Ching Shan Wu &amp; Tien Yu Lin</i> .....	187
Marx's Wisdom/ <i>Sophia Ming Lee Wen</i> .....	189
Laws and Regulations / <i>Ching Piao Wang</i> .....	193

Domestic Events / <i>Sheng Hsien Tsai, Hsueh Chi Wu , Ching Ming Wu,</i> <i>Ya Ching Chang, Tien Hao Lo, Yung Hsu Lee, Chung Hsien Chou,</i> <i>Ching Fang Chang</i> .....	194
International Events / <i>Yi Wen Hung</i> .....	208
Educational Materials / <i>Ya Lan Fu &amp; Sue Nien Chou</i> .....	217

# 館長序言

建國百年之際，國立教育資料館也走過了半個世紀。做為國家教育資料的集結地，本館向來有計畫、有系統彙整及典藏國內外教育思潮的脈動、教育研究的發展，以及官方與民間的重要教育教育訊息，不僅為國家教育資料留下詳實記錄，也為讀者提供即時且完整的教育研究與資訊。呼應 E 世代，本館亦加速建置與完整網站資料庫，俾提供各界運用。

回顧過去本館全體同仁用心投入的成果，除了定期的學術研究雙月刊、研究各國教育集刊、國內學術研究專題報告外，更開拓如百年老校等重要教育史料與多重教學與研究相關之視聽教材，均能獲各界好評，此將聊以慰藉本館同仁的努力。

《教育資料與研究》雙月刊是本館重要的出版品之一，是我國教育學術研究發展的重要成果，對於國內教育決策與教育研究發展影響甚鉅。在總編輯與國內外編輯委員的悉心指導，以及讀者的鼓勵與督促下，本刊內容已具相當學術水準。依據本館 2010 年的讀者問卷調查統計可知，約高達 98% 的讀者對本刊表示滿意。當然，館內同仁不以此為滿足，在新的一年亦將一本無私的奉獻精神，讓本刊得以層樓更上，期能名列「臺灣社會科學引文索引資料庫」(TSSCI) 及「社會科學期刊文獻資料庫」(SSCI) 收錄之期刊。

面對教育環境的不變，2011 年本館雙月刊將以回顧過去重要政大教育改革為主軸，擬定以下六大主題：「九年一貫課程改革之回顧與展望」、「通識教育」、「創造力教學、學習方法與評量」、「學校經營與課程領導」、「教育哲學與師資教育」及「教育政策、研究與發展」，竭誠歡迎各界踴躍投稿，共同藉著本雙月刊架構的學術論述平台，進行經驗交流與研究成果分享。

欣逢金兔年，再次藉期刊一隅，感謝撰稿者、審稿者、編輯委員們的辛勞，更感恩讀者及各界之支持與愛護。展望新年度，本人亦將持續帶領編輯團隊，提供國人更優質的內容及多元的服務，並懇請諸位方家不吝指教。敬祝闔家平安、「兔」飛猛進、健康如意。

館長 **王世英** 謹誌

2011 年二月

## 編輯弁言

九年一貫課程自 2001 年開始實施迄今已逾 10 年，其實施成效實有檢討之必要，俾提供我國課程改革之參考，故本期因應建國百年暨九年一貫課程實施的期程，乃以「九年一貫課程改革之回顧與展望」為題，期國內教育工作者能對此提出高見，一則檢討過去，再者策劃未來。

本期首篇為中興大學教授黃淑苓之文，該文分析國中基本學力測驗、「臺灣學生學習成就評量」(TASA)、「國際數學與科學研究」(TIMSS)及「促進國際閱讀素養研究」(PIRLS)、「學生能力國際評量計畫」(PISA)等，進而檢視「學習領域統整課程」、「學校本位課程發展」之實施成效，甚為中肯。其次，臺北教育大學教務長黃嘉雄，為文探討九年一貫課程改革在課程組織結構，該文除比較美、英、法、日、中、澳六國小學和前期中等教育的學科或學習領域設置情形外，亦調查教育人員對課程領域合科或分科教學之意見，並建議國小採合科教學、國中採分科教學等建議，甚貼近第一線教學者的心聲。

另外，九年一貫課程全面實施後其課程權限的教學科目、授課時數、教科書選擇、評量與測驗、重大議題、彈性節數等諸多爭議，該何去何從？淡江大學教授游家政等人之文即從法律、治理與內容三個面向詳細分析，並提出修法以規範課程權限，及強化課程管理者專業角色之建議，具有決策參考價值。

臺灣性別議題已受到相當程度的重視，高雄師範大學教授楊巧玲之文除回顧性別平等教育議題與國民中小學九年一貫課程的關係外，更呼籲性別議題的推動應拓展國際視野、強化在地研究、厚植師資培訓等見解，發人深省。教育部為推廣九年一貫課程政策，啟動「課程與教學輔導機制」，期能達到從深耕進而精進課程與教學之成效，臺灣師範大學助理教授張素貞與教育部中央課程與教學輔導諮詢教師團隊執行秘書吳俊傑均對此政策之推動著墨甚深，故該文對此政策之分析也鞭辟入裡，並提出重新定位中央、縣市推動課程與教學輔導機制之訴求，足資參考。

自 2011 年起，臺北縣改制為新北市。臺北教育大學教授陳幸玫暨萬大國小教師陳忠信為文探討「北市、新北市國小六年級學童對社會教科書統計圖的理解能力」，發現六年級學童報讀資料的能力、理解長條圖與折線圖等能力均最佳，除對數學與社會領域之教師的教學有激勵作用外，亦可提供教師教學之參考。朱美珍為國立編譯館副編審，其與臺灣師範大學副教授董秀蘭共同撰寫

之文遂從其審查行政人員的視角，檢視中小學教科書審定機制，並探討影響教科書審定運作之條件或脈絡，發現實務運作圖像與制度設計立意呈現差距，教科書審定結果也未必符合公共利益和多元化原則，上述現象頗值得作為後續研究教科書審議制度之參酌。

此外，本期仍由吳清山與林天祐兩位教授以「PEST 分析」為題，撰述國內教育名詞；溫明麗教授則撰寫馬克思的智慧以為呼應；繼之，為提供讀者國內外教育與學術研究之即時訊息，王清標先生細心地彙整教育法令；傅雅蘭、周素岷分別介紹書類與非書類館藏；洪意雯小姐匯整國外輿情，蔡聖賢、吳雪綺、吳清明、張雅淨、羅天豪、李詠絮、周仲賢等分析並撰述國內教育輿情，內容彌足珍貴。藉此感恩教育部國際文教處的鼎力支持及駐外單位的協助蒐集即時國外訊息，讓本刊得以儘速提供讀者將最新、一手的國際教育發展動向。

欣逢 2011 金兔年，本刊十分感恩館長王世英和秘書謝雅惠的嚴謹督促和鼓勵，讓本刊的內容與品質得以受到讀者的肯定。各編輯委員和編輯行政團隊出刊前的辛勤，總隨著讀者與學者專家的好評而更忘却辛勞，並期讓本刊能積極向上提升，早日榮登國內外優良期刊之列。因此，除了讀者從問卷與電話傳達的支持外，與日遽增的投稿者，尤其是部分曾因期刊版面有限而無法刊登其大作的投稿者，卻未因此而降低其投稿意願，而持續投稿本刊，投稿者此等實質的認同，更讓本刊所有編輯同仁備感關愛，更是激盪本刊同仁繼續向前衝刺的動力源，俾為讀者提供更優質的服務。於此新的一年，也是我國建國百年，期讀者仍能一本照顧本刊的熱情，踴躍投稿。敬祝 春祺。

溫明麗 謹誌

2011 年二月於臺北·日之軒

# 國民中學九年一貫課程實施成效評析

黃淑苓\*

## 摘要

「九年一貫課程」自 2001 年開始實施，影響已及 14 屆、將近 450 萬學生。本文以國中基本學力測驗、「臺灣學生學習成就評量」(TASA)、「國際數學與科學研究」(TIMSS) 及「促進國際閱讀素養研究」(PIRLS)、「學生能力國際評量計畫」(PISA) 等報告、國民中學網頁之課程總體計畫及班級課表、國中教科書內容等文獻為依據，進行分析，旨在檢視「九年一貫課程」「學習領域統整課程」、「學校本位課程發展」兩項主要變革在國民中學實施現況，以及「協助每位學生具有基本學力」之實施成效。本文發現：(一)「統整學科為學習領域」的改革在國民中學的落實狀況欠佳；(二)「學校本位課程」的組織都已成立，課程發展主要決定於教科書的評選；(三)國內學力測驗顯示基本學力落差仍然存在，國際學力測驗科學與數學成就表現居於中上，而閱讀能力則居於國際中段。最後，提出有關「九年一貫課程」實施之建議。

**關鍵詞：**九年一貫課程、學校本位課程、基本學習能力、國民中學

---

\* 黃淑苓，國立中興大學教師專業發展研究所教授。

電子郵件：slhwang@dragon.nchu.edu.tw

來稿日期：2010 年 10 月 31 日；修訂日期：2010 年 11 月 30 日；採用日期：2011 年 1 月 10 日

# A Review of the Implementation of the Nine-Year-Integrated-Curriculum

Su Ling Hwang\*

## Abstract

The nine-year-integrated-curriculum, officially considered as a revolution of Taiwanese education, has been implemented since 2001. About 4.5 million students, about one fifth of the population of Taiwan, have been subjected to this policy. However, the nine-year-integrated-curriculum with the controversial and innovative integrated curriculum and school-based curriculum seem to be more difficult for junior-high-school educators. This article tries to offer a critical review of the nine-year-integrated-curriculum by means of an analysis of domestic and international academic achievement assessments, semester-wide teaching plans and class-schedules shown on sampled school websites, and junior high school textbooks. The author argues that it is the basic learning capabilities of students the key for educational revolution. The results of our analysis point to the fact that that the implementation of integrated curriculum and school-based curriculum, as seen in the achievement of students are far from success: despite a good performance in science and mathematics Taiwanese students are average in reading in comparing to the international standard.

**Keywords:** nine-year-integrated-curriculum, school-based curriculum, basic learning capabilities, junior high school

---

\* Su Ling Hwang, Professor, Institute of Professional Development for Educators at National Chung Hsing University

E-mail: slhwang@dragon.nchu.edu.tw

Manuscript received: October 31, 2010; Modified: November 30, 2010; Accepted: January 10, 2011

## 壹、前言

「國民中小學九年一貫課程綱要」——各界習稱「九年一貫課程」自 2001 年國小一年級開始實施，影響已及 14 屆、將近 450 萬學生，約占臺灣人口 1/5。第一批完整接受「九年一貫課程」九年教育的學生，於 2010 年完成國民教育階段，其中多數繼續其後期中學教育。2002 年由「國民小學課程標準」轉接「九年一貫課程」教育的第一批國民中學學生，則於 2005 年完成國民教育，多數已於 2008 年進入高等教育機構就讀。在各項配套措施都未準備就緒情況下（王心怡，1999；社論，1999；黃光國，2003；黃淑苓，2002b；曾意芳，1998），以利益學生之名，匆匆實施。「九年一貫課程」的理念落實情形，包括「協助每一位學生發展基本學力」、「學習領域統整課程」、「學校本位課程」，有待檢視。

負責研擬修訂「九年一貫課程」的「國民中小學課程發展專案小組」召集人陳伯璋（1999）指出「九年一貫課程」的理念包括：「學校本位」、「課程統整」、「空白課程」、「能力本位」及「績效責任」。「九年一貫課程」的理念透過下列措施體現：「國民中小學課程暫行綱要」「國民中小學九年一貫課程綱要」取代過去的「國民小學課程標準」及「國民中學課程標準」，「課程綱要」訂定最低規範，推動「學校本位課程發展」及「彈性節數」，給予教師和學校及社區更大參與權利，以利因地制宜；以「學習領域」統整學科，期以降低學生負擔並促進學習統整、發展能力；以能力指標界定各階段之基本學力及一貫九年課程，做為教與學之實施與檢核依據。「九年一貫課程」的理念與措施積極回應「教育改革總諮議報告書」第三章有關「帶好每一位學生」的建議，包括「統整課程，減少學科之開設」、「以課程綱要取代課程標準」、「建立基本學力指標」、「落實學校自主管理」（行政院教育改革總諮議委員會，1996）。「九年一貫課程」的改革理念和方向「保障學生學習權」、「尊重教師專業自主權」、「擴大家長和社區參與權」，論者多能認同其理想性（吳武典，2005；黃淑苓，2002a；甄曉蘭，2004）。

「九年一貫課程」是政府遷臺以來最具革命性的課程變革工程，是一項改造學校、改革教育的全面革新工程。不論是修訂方式、推動過程、理念、內容與實施，皆與政府遷臺以來的中小學課程修訂迥然不同。「像白紙一樣重新開始」的改革（張志清，1996），更是一場課程教學革命（沈珊珊，2005）。各

項改革概念初期對於國內教育界，尤其是教育實務者，可謂十分陌生，而其措施運作也背離國內長期教育實務。從修訂到實施，引發高度爭議，始終未休（周祝瑛，2003；沈珊珊，2005；吳武典，2005；高新建、吳武典，2003；黃光國，2003；黃淑苓，2002a，2002b，2003；薛承泰，2003；甄曉蘭，2004；秦夢群、賴文堅，2006；陳寶山，2010）。然而在一片困惑、質疑聲中急促以4年時間全面推動至9個年級，「九年一貫課程」的實施帶給國民中小學強大衝擊，其中傳統以分科培育師資、分科教學及承受強大升學壓力的國中受到的衝擊尤為明顯。國中教師、學生及家長，以至於師資培育大學及各級政府，為了「九年一貫課程」的實施，花費大量心力與人力（周祝瑛，2003；吳武典，2003；黃淑苓，2002a，2002b，2003；甄曉蘭，2004）。2002年國民中學實施「九年一貫課程」以來，其中爭議多的「學習領域統整課程」、挑戰性高的「學校本位課程發展」、理想性的「幫助每位學生發展基本學力」等重要理念與措施之之落實情況，需要加以檢視，以利後續課程政策推動或調整之規劃。

有關國民中學實施成效之研究並不多。實施初期甄曉蘭、陳伯璋（2003）、（2004）和單文經（2005）獲得國科會補助先後進行研究。甄曉蘭、陳伯璋（2003）以訪談及問卷等方式研究，他們指出國語文、英語、社會及藝術與人文領域（表演藝術除外）教師雖然認同以學生為中心的教與學，也肯定活化教學及教師分享促進成長，但是對於學習領域統整課程、自編教教材與發展課程都感到壓力或困難。單文經（2005）的調查研究指出教師感到「課程發展委員會」未能發揮發展學校本位課程功能、教師對於「課程發展委員會」之認知不足或有誤而致影響主動參與意願。同時期單文經指導碩士班學生完成數篇國民中學「九年一貫課程」實施現況之相關研究，研究結果顯示教師對於「九年一貫課程」已有所認知，也能認同，但是「學習領域及統整課程」、「學校本位課程發展」及「統整課程」之落實與理想存在落差，「學習領域」不論以合科（包班）或以分科教學主要仍以教科書為依據，且師生對於合科（包班）教學的知識習得都較不具信心（例如許美蓉，2005；許麗伶，2006）。晚近的研究指出國民中學教師對於「九年一貫課程」理念與措施有較清楚認知，但是受限於升學壓力等因素，「學習領域及統整課程」、「學校本位課程發展」之落實仍然存在現實困難，惟「課程發展委員會」組織與運作已漸上軌道，不過課程發展仍以評選教科書為主（遊進年，2007；甄曉蘭、李涵鈺，2009；賴威竹，2008；鄭英耀、邱文彬，2010）。上述研究都以訪談或問

卷調查等方式進行研究，呈現的是受訪者的主觀感受。本文期望進一步了解國民中學現場客觀呈現的「學習領域及統整課程」、「學校本位課程發展」實況，也期望了解經過這波教育改革的學生學習成效。

總言之，本文旨在於檢視「九年一貫課程」之兩項主要變革，包括「學習領域統整課程」、「學校本位課程發展」在國民中學實施現況，以及「協助每位學生具有基本學力」之實施成效。最後依據檢視結果，提出有關「九年一貫課程」實施之省思及後續課程修訂建議。自 1998 年「國民中小學九年一貫課程綱要總綱」公布作者後即擔任九年一貫推廣講師，除了對於教師、家長進行宣導，個人亦持續參與各項說明、研討活動及研究工作，並曾參與後續配套措施之部份研擬及推動，對於「九年一貫課程」理念與實務有深入了解。研究者為中等學校教育學程之專任教師，每年都會擔任實習指導教師，經常接觸國民中學，並曾擔任中小學多項訪評委員，對於國民中學教育實務有高度認識。本文以「國民中小學九年一貫課程綱要」、「國中基本學力測驗」、「臺灣學生學習成就評量」(TASA)、「國際數學與科學研究」(TIMSS)及「促進國際閱讀素養研究」(PIRLS)、「學生能力國際評量計畫」(PISA)等學生學力測驗報告、國民中學教科書內容目次、隨機取樣 17 個班級課表樣本等文獻為依據，進行分析，採取多元資料，獨立分析、交叉比對，提升分析結論之效度與信度。

## 貳、協助每位學生具有基本學力

### 一、能力指標與學力指標

「國民中小學九年一貫課程綱要」清楚說明「九年一貫課程」的緣起之一在於回應「教育改革總諮議報告書」，「九年一貫課程」回應「教育改革總諮議報告書」第三章第二節「帶好每一位學生」的建議已於上文述及（行政院教育改革總諮議委員會，1996；教育部，2000，2003）。「帶好每一位學生」強調尊重個別差異、因材施教、發揮個人潛能，也要「協助每位學生具有基本學力」，以利其終身學習（行政院教育改革總諮議委員會，1996）。「九年一貫課程」要培養「具備人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識，以及能進行終身學習之健全國民」，發展包括「人與自我」、「人與社會」及「人與自然」互動、調適之「十大基本能力」（教育部，1998）。陳伯璋（1999）在說明「九年一貫課程」的能力本位及績效責任理念時，指出「基本能力」

經由轉化為學習領域的「學力指標」，才能做為課程教學依據，並引導學習成效評估、補救教學及學校績效。「國民中小學九年一貫課程綱要」與過去「課程標準」最明顯差異在於以「能力指標」界定學生的學習內涵，而非以教材內容規範學生學習範疇。「九年一貫課程」「能力指標」即學生應達成之「學力指標」，即學生學習以後，應該能夠表現出來的知識、能力或行為標準。設若學生達不到「能力指標」，原則上教師或學校應該施行補救教學（蔡清田，2008）。

各學習領域「能力指標」為課程設計及教學與評量之依據。現行「92國民中小學九年一貫課程綱要」（教育部，2003），語文、數學、社會、自然與生活科技等升學考科之能力指標都各有百條以上，其中國語文領域列有308條能力指標，國小一至三年級有100條，四至六年級有107條，國民中學則有101條。如此數量龐大且內容複雜的能力指標，要落實於教材編纂、教學實施及學習成效檢核都是極為困難之事。許多接觸過的國民中學教師私下表示對於整個學習領域的能力指標並不熟悉。遊進年（2007）研究顯示評選教科書是教師課程發展的關鍵，教師依據所選教科書進行課程與教學。教科書評選單或有類似「有效達成○○學習領域的分段能力指標」之評選規準，但是通常並無檢核能力指標之重複或疏漏之機制，傾向以經驗判斷。而教科書送審時所提課程大綱雖然必須詳列各單元對應之能力指標，但是教科書審查以單冊進行，且未將能力指標之完整與編序列為審核標準。同樣，教科書評選，內容的完整性取決於評選者的判斷，而非仔細分析其所包含之能力指標。因此教科書內容是否含蓋完整能力指標，並未在審書與選書時被充份考量。「能力指標」導引課程教學的構想，是否落實於教育現場的實務操作，也有待檢驗。另一方面，經過「九年一貫課程」教育，學生是否發展基本學力？近年數項國內及國際辦理學力評估，可以提供有關「九年一貫課程」受教學生是否具備「能力指標」所界定的「基本學力」之參考資訊。

## 二、學力測驗

「國民中學學生基本學力測驗」，是所有國民中學畢業生升學必須接受的測驗。2001年開始第一次正式施測於首批受教於1998年實施的「國民中學課程標準」國民中學畢業生，2005年則開始施測於接受「九年一貫課程」教育的國中準畢業生。國民中學學生基本學力測驗推動工作委員會網站（2004）說明：

有關九十四年國中基本學力測驗各科試題，將以「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」國中階段能力指標為命題依據。

「國民中學學生基本學力測驗」可以視為「能力指標」的檢核機制之一。「國民中學學生基本學力測驗」是「考基本的，是考國中學生在國中階段學習完成，應該具備的基本能力，含基本知識與基本技能」（林世華，1999），「國民中學學生基本學力測驗」題目設定為中間偏易。準此，國民中學準畢業生應該都要完成多數的題目，以示每位學生都能具備基本學力。然而研究者依據「國民中學學生基本學力測驗工作推動委員會」公布之「第一次國中基測六科量尺總分 PR 值及累積人數對照表」及「國中基測各科答對題數與量尺分數對照表」推估，「九年一貫課程」實行以來每年仍有超過 1/4 國民中學準畢業生無法答對各科半數題目，以此推論「九年一貫課程」仍未實現「協助每位學生具有基本學力」之理念。

「臺灣學生學習成就評量」(Taiwan assessment of student achievement, TASA)，是教育部為追蹤臺灣地區學生之學習成就表現，以做為課程教學政策研擬之參考，而委託國家教育研究院籌備處辦理之測驗。相對於「國民中學學生基本學力測驗」是國民中學準畢業生為升學而自願參與測驗，每年超過 30 萬學生受測；「臺灣學生學習成就評量」則是自國民小學、國民中學及高級中學（高級職業學校）三個教育階段學生中以分層隨機取樣方式取樣施測，每次受測僅約萬名學生。測驗內容主要依據國民中小學九年一貫課程綱要及高中（職）課程綱要內涵，並參酌各版本教科書及國際試題。自 2005 年五月開始抽測小六年級國語文、英語文、數學科，2006 年、2007 年抽測四年級和六年級、八年級、高中（職）二年級之國語（文）、英語（文）、數學、社會、自然等 5 科（國家教育研究院籌備處，無日期）。「臺灣學生學習成就評量」正式施測 5 年，已公布 2006、2007 年的兩份報告（曾建銘、陳清溪，2008，2009），顯示各科的平均答對率隨年級上升而下降，2006 年報告指出數學未達基礎水準的比率也隨年級上升。兩年所測得「九年一貫課程」學生學習成就，顯示「隨年級上升，越來越多學生達不到應有的學習能力指標」，學習落差越來越大，再次顯示「九年一貫課程」未落實「協助每位學生具有基本學力」。

### 三、國際學力測驗

近年臺灣學生已經接受 3 種個國際學力測驗考驗。國際教育成就調查委員

會 (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA) 先後推動「國際數學與科學研究」(Third international mathematics and science study, TIMSS) 及「促進國際閱讀素養研究」(Progress in international reading literacy study, PIRLS) 等國際性教育成就研究。其中 TIMSS 對象包括 18 歲群 (高中 3 年級)、13 歲群 (國中 2 年級) 及 9 歲群 (國小 4 年級), 自 1995 年開始施測, 每隔 4 年施測 1 次。我國至今參加 1999 年 (國中 2 年級)、2003 年與 2007 年 (皆為國中 2 年級和國小 4 年級), 其中只有 2007 年受測者為「九年一貫課程」受教者。2007 年我國的數學平均成績和科學平均成績一如前兩次 (Martin, Mullis, Gonzalez, Gregory, Smith, Chrostowski, Garden, & O'Connor, 2000), 在參與國家地區中名列前茅, 4 年級數學名列第 1 名, 8 年級數學更躍昇為第 1 名; 兩個年級的科學平均成績皆居第 2 名。此測驗結果顯示「九年一貫課程」受教者的數學與科學學習成效不但領先國際同齡學生, 且不遜於「課程標準」受教者。但是 TIMSS 的分析報告 (Martin, Mullis, Foy, Olson, Erberber, Preuschoff, & Galia, 2008; Mullis, Martin, Foy, Olson, Preuschoff, Erberber, Arora, & Galia, 2008; Mullis, Martin, Gonzalez, Gregory, Garden, O'Connor, Chrostowski, & Smith, 2000) 顯示, 學生數學和科學學習自信、對數學正向情感及數學價值感皆遠遜於國際平均值, 表示我國學生數學與科學學習情意有待加強, 「國民中小學九年一貫課程綱要」數學、自然與生活科技兩學習領域的教育目標「培養欣賞數學的態度及能力」、「培養探索科學的興趣與熱忱, 並養成主動學習的習慣」有待強化。

臺灣於 2006 年參加由國際教育成就調查委員會 (IEA) 主辦之「促進國際閱讀素養研究」, 其旨在研究不同國家教育政策、教學方法下四年級兒童的閱讀能力。PIRLS 自 2001 年起, 每隔 5 年施測 1 次 (臺灣師大科學教育中心, 2005)。2006 年臺灣首次參加, 成績名列 45 個參與國家或地區中的第 22 名, 而香港和新加坡則分居第 2 及第 4 名 (Mullis, Martin, Kennedy, & Foy, 2007)。而 2006 年受測的臺灣國小四年級學生自一年級即開始接受「九年一貫課程」, 閱讀為國語文的五大學習項目之一。而且臺灣自 2000 年即積極推動閱讀, 教育部曾經規劃 3 年期之「全國兒童閱讀運動實施計畫」, 閱讀是很多學校「九年一貫課程」彈性時間所安排的校本課程之一, 為何國際評比成績卻落後? 臺灣 2006PIRLS 團隊報告指出投入閱讀的時間、閱讀指導不足是重要因素 (柯華葳、詹益綾、張建妤、遊婷雅, 2008)。閱讀是國際認定的終身學習能力之一, 「帶得走的閱讀能力」顯然未能達到國際平均水準。

第三個國際學習測驗為「學生能力國際評量計畫」，乃經濟合作暨發展組織（Organization of Economic Cooperation and Development, OECD）為研究會員國 15 歲學生對於未來生活可能面對的問題情境、準備的程度以及他們習得多少必備的知識和技能所推動者（臺灣 PISA 國家研究中心，2010a；OECD, 2007）。該測驗主要包括數學、科學和閱讀 3 科，每次評量以 1 個學科領域為主，另兩個學科為輔。自 2000 年起，每 3 年測驗 1 次。臺灣於 2006 年第一次參加，該年以科學為主要評量學科，成績模式與上述兩項國際評量相似，科學成績名列第 4，數學名列第 1，閱讀則名列第 16，但是科學自我概念再次顯示落後於國際平均（臺灣 PISA 國家研究中心，2010b；OECD, 2007）。2009 年 PISA 的主軸是閱讀，數學及科學為輔。該年臺灣名次較 2006 年退步，閱讀名次退到第 23，數學退到第 5，科學則退到第 12，不過各項平均表現都在平均值之上。其實不只是名次和平均分數值得關心，學習的落差更值得注意，三項成績都顯示學習落差的存在，其中數學在 2006 及 2009 年標準差都較國際平均標準差高出 10 分以上，學生落差頗大（臺灣 PISA 國家研究中心，2010c；OECD, 2010）。2006 年接受測驗的是七年級轉接「九年一貫課程」的學生，而 2009 年受測的是從四年級轉接「九年一貫課程」的學生，2009 年的退步不能貿然歸因於接受「九年一貫課程」時間的單一因素，可是學習退步和落差值得關注。

「能力指標」原設定來引導課程、教學與評量，但是實施以後，「能力指標」在課程教學的引導作用似未如預期，不過對於學力測驗編寫題目確有發揮引導功能。而國內和國際評量結果一再顯示「協助每位學生具備基本學力」未竟其功，國內測驗顯示國民中學階段仍有 1/4 以上學生落後、知識轉化為能力隨年級和難度升高而趨弱，而國際評量顯示重要的終身學習能力——閱讀未達國際平均、數學與科學學習情意低落。上述國內外測驗評量內容是國內課程教學較為偏重的考試科目範疇，評量成績已顯示「部份學生學習落後」、「部份能力與學習情意低落」；其他「九年一貫課程」七大學習領域能力指標之學習表現尚未有評量資訊可供評估，其課程教學實踐、學習表現值得進一步探討。

## 參、「學習領域統整課程」與「學校本位課程發展」

「九年一貫課程」改革措施衝擊最大、爭議最多，應屬「學習領域」與「學校本位課程」，卻是「九年一貫課程」最核心的變革措施。為減輕學生學習負擔，並促進學生統整學習，轉化為帶得走的能力，推動「學習領域」統整傳統學科。為「保障學生學習權」，「九年一貫課程」尊重「父母參與權及教師專業自主權」，期以「開放參與、團隊合作、多元彈性」落實「尊重並因應個別差異」，以「課程綱要」取代過去的「課程標準」，推動「學校本位課程」。兩者立基於崇高理想，但是與國內長久以來的教育實務運作截然不同，推動過程備受挑戰。

### 一、學習領域統整

「學習領域取代傳統學科」為「九年一貫課程」推動初期最具革命性與爭議性的變革（周祝瑛，2003；高新建、吳武典，2003；教育部，2002；黃光國，2003；黃淑苓，2002a；2002b，2003；薛承泰，2003；甄曉蘭，2004；秦夢群、賴文堅，2006；陳寶山，2010）。「九年一貫課程」將國中小原有學科整合為七大學習領域。1998年教育部公布的「國民教育階段課程總綱綱要」明確指出「學習領域之實施應以統整、合科教學為原則」，一時之間各方議論不休（周美惠，1999；邵佩玲，1997；陳香蘭，1999）。長期以來國中小教師習於分科教學，而國民中學教師更是分科培育，「統整、合科教學」意味失能、失位與失權。教師未被準備從事「統整、合科教學」，而突然被要求，無法應對、無法勝任之「失能」恐懼油然而生。長久分配的分科授課時數保障分科教師名額及師資培育類科的需求，「統整、合科教學」將改變既有的分科授課時數配置，影響學校分科教師名額及師資培育類科的需求，遭合併之學科教師及該學科師資培育系所感到失去名額與失去權力的焦慮。面對各方抨擊，2000年教育部公布的「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」，學習領域第二點修改為「學習領域之實施，應以統整、協同教學為原則」（教育部，2000：9）；2003年教育部公布「國民中小學九年一貫課程綱要」，再修為「學習領域之實施，應掌握統整之精神，並視學習內容之性質，實施協同教學」（教育部，2003：9）；以緩和「學習領域」之爭議。最後，「九年一貫課程」學習領域還是在爭議聲中上路實施。

「九年一貫課程」實施之初，教科書出版商配合「統整」，嘗試以主題統整學習內容。各國中小依學習領域組織課程委員會，課表以學習領域安排。習於分科教學的國民中學階段最初有學校嘗試包領域（合科）授課，例如歷史教師同時教授任教班級之歷史、地理與公民，而生物教師同時教授任教班級之生物與地球科學等。然而實施未久，領域「統整」迅速崩解。在市場競爭機制下，教科書出版商調整學習領域編排，主要出版商的自然與生活科技、社會兩個學習領域教科書都已回到分科編排（參見附錄一與附錄二），並能因應學校要求分科分本印刷。研究者分別從臺北市、臺中市、高雄市、苗栗縣及花蓮縣教育處國民中學名單中各隨機取樣五個學校，進入各校網站蒐尋其班級課表，每校以取得 1 個二年級班級課表為目標，每縣市以取得 5 個班級課表為目標，最多每縣市取樣 10 所學校，瀏覽其網站。最後共取樣 39 個學校網站，其中三大都會區共取得 15 個學校的班級課表，而苗栗縣及花蓮縣只找到 2 個班級課表。17 個班級課表除了花蓮縣一所偏遠小型學校部份領域課表以領域排課以外，各校自然與生活科技領域或列「理化」或列「自然與生活科技」，其餘各科全部回歸分科編排（參見附錄三、四、五之範例）。教師不論依專長或包領域或配課教學，都是依據課本採取分科教學。甄曉蘭、李涵鈺（2009）對於偏遠地區國民中學的研究指出因為師資不足，不得不採包班授課，但是教師多無能力或資源進行統整教學。再者，檢視九十四年以來的國中基本學力測驗自然科與社會科，其題目皆是分科題目，測驗單科知識，並無檢測統整跨科之應用能力。整體而言，「以學習領域」取代「學科」的課程統整變革，在國民中學並未落實，與（遊進年，2007；甄曉蘭、李涵鈺，2009；鄭英耀、邱文彬，2010）等人的研究發現一致。

## 二、學校本位課程

「學校本位課程」是「九年一貫課程」的另一項重大變革。「九年一貫課程」實施之前，教育部頒訂的「課程標準」明確規範各科教學內容、節數，多數教材為部編統一教材，全國國民中小學同一年級的在校時間、課程、節數與教材都統一。「九年一貫課程」實施後，一切都有彈性，每一個學校必須「考量學校條件、社區特性、家長期望、學生需要」，規劃、經營「學校本位課程」（教育部，2000）。依據規定學校應成立「課程發展委員會」，規劃學校課程計畫、決定各年級各學習領域學習節數、審查自編教科用書、及設計教學主題與教學活動（教育部，2000）。

「九年一貫課程」實施以來，「學校本位課程」的組織建置都已完備，但是實質功能的發揮仍受到校長領導、升學壓力、教師個人和學校文化等因素影響而不彰（遊進年，2007；甄曉蘭、李涵鈺，2009；鄭英耀、邱文彬，2010）。多數學校的「校本課程」只有節數規劃和教科書評選。「學校本位課程」發展更常被視為是學校亂源之一，各科教師因為爭取教學節數引發爭端，形成不安因素。「課程綱要」授予學習總節數、學習領域及彈性學習節數彈性。課程節數關係個別教師的教學班級數、進度，更關係學科或領域教師員額及影響力，嚴重者可能導致現有教師超額外調。因此爭取學習領域節數和彈性學習節數，成為各學習領域代表在「學校課程發展委員會」的重要任務，也成為學校行政頭痛的議題。「學校本位課程」的實務運作，各校除了多自行規劃領域節數和彈性時間、選用教科書之外，對於學校整體課程的實質內涵規劃過程較少依據「學校本位課程」的理念而運作；絕大多數學校每學年依規定陳報所屬主管教育行政機關備查的「學校課程計畫」內容，其中不乏由教科書出版商代勞或是參酌教科書出版商提供資料修改者。換言之，現行「學校本位課程」的實現多數只有節數安排及教科書評選，其中教科書的選用是學校課程的主要關鍵。一旦選定教科書，出版商提供完整的教師手冊、評量等資料光碟及教具之服務，教師依據教科書及領域商定的進度進行教學。觀察學校公布於網站的課程教學進度計畫總表，顯示絕大多數教師依教科書章節進行教學，幾無調整。

彈性節數（空白課程）是「九年一貫課程」的特色，可用以規劃補救教學、學校特色課程，以因應個別差異及發揮學校特色，是「學校本位課程」中學校最有自主性的部份。但是觀諸現實，彈性節數普遍被考科瓜分。各學習領域教師自「九年一貫課程」之初，即反應教學時間不夠（甄曉蘭、陳伯璋，2003），彈性時間及第八節課後輔導時間即成為各領域力爭地盤，基於升學壓力，考科乃優先分配。附錄三、四及五取自班級網頁，是學生實際上課依據的課表，可以看出彈性節數除用於班會或社團等活動外，多用以考試的情況。另有部份學校彈性課程列出「本土語言與閱讀指導」、「生活美語」、「美式生活」、「趣味數學」、「邏輯推理」、「思古幽情」、「科學探究」等特有課程，但是細看其課程進度總表發現，其實只是「英語」、「數學」、「國文」和「自然」等學科增加節數的一種代號。甄曉蘭、李涵鈺（2009）的偏遠地區國中研究，也發現類似的情況。再者，彈性時間規劃理應有彈性和多元選擇，但是多數學校所呈現的彈性課程多為全年級統一安排，已失因應個別差異之精神。

雖然多數學校的整體「學校本位課程」發展與經營未臻理念，但是仍有部份學校逐步推動局部「校本」課程發展。考量各校學生學習基礎與資源之差異，曾有學者呼籲各校建立校本能力指標檢核系統，並據以編選教科書、實施教學、進行學生學習評量及規劃補救教學（黃淑苓，2005）。陸續已有學校發展校本學生基本能力、能力指標、校本特色課程、學習護照或其他多元檢核機制，雖然只能含蓋「九年一貫課程」能力指標之小部份，但是顯示該等學校逐步朝向校本課程發展前進。其中或以跨領域主題、或是以核心能力主軸，研發三年一貫或六年一貫學校本位教材、教法，前者常見有鄉土社區、生命教育等主題，後者常見有閱讀、寫作、英語或體能等核心能力。很多學校自編補充教材，但多為條列式或填空式講義，其中多剪貼各版本教材或是彙編各種參考資料而成者，前者以自然和社會科居多，後者則以國文居多。除了特教班之外，因應能力分組或其他個別差異的自編教材尚不多見。自編教材缺乏嚴謹審核機制，品質尚難評估（鄭英耀、邱文彬，2010）。

綜觀「九年一貫課程」兩項核心措施「學習領域統整教學取代分科教學」、「學校本位課程取代統一課程」，兩者都是創新策略，前者爭議性高，與國民中學的師資培育及升學挑戰難以配合，自始即受到質疑，直至目前在國民中學階段都難以落實。雖然後者系統化的「學校本位課程」未全面落實，但是組織已經完備，「領域教學研究會」互動成為常態，同領域教師因此有機會共同討論課程、教學，打破過去教師個單兵作戰習慣，有些學校逐漸發展領域或跨領域教學團隊，進行創新課程教學研發，獲得教育部教學卓越獎或地方政府如新北市之活化課程評選等激勵；其次，漸有自編教材及局部課程自行研發，但是課程及教材品質都尚待評鑑。

## 肆、結論

如同「革命」一樣的激烈變革，「九年一貫課程」這個跨世紀革命性的課程教學變革，因著推動者「教育改革」的理想與熱情，不顧一切，急切地施行。走過九年一個段落，檢視「九年一貫課程」所重視的學生基本能力養成，從已知的評量結果可以得知，有一些重要的基本學力，如閱讀力及數理學習興趣與自信不但存在落差，整體表現也有待提升。再看改革最主要的兩項措施，「以學習領域」取代「學科」的變革引起最多的抗拒、耗費相當多人力培育師

資，卻未能在國民中學落實，而下一波改革可能要轉回分科；「學校本位課程取代統一課程」在大家邊做邊學之下，有局部進展，但是進展有限。「九年一貫課程」實施以來，教師、學生、家長及師資培育者在「盲」、「忙」、「茫」中走過九年。下一波中小學課程研修已經開始啟動，反思「九年一貫課程」實施成效，期以成為未來課程變革之借鏡。

「九年一貫課程」在國民中學未能落實改革理念，究其原因，固然受制於升學壓力及教師培育制度，但是政府匆促施行、缺乏妥善且及時之配套措施亦是其中重要因素。政府於包括諸多陌生概念的總綱公布後，未能有統一之說明與指引，放任各說各話；未能及早規劃師資培育及落實教師在職教育；未能及早規劃學力評估機制與相關補救教學措施；未能建立可靠之課程評鑑機制及落實學校績效制度；未能及時掌握教師需求，提供協助；未能徹底檢討升學制度及處理家長升學主義教育觀，都是「九年一貫課程」多年多勞少功之因素。「九年一貫課程」推動之初，政府確曾規劃十數項配套措施，但是因為政治壓力而急速推動，加以其間遭逢九二一大震及政黨輪替，諸多配套措施並未及時推行，例如因應「九年一貫課程」學習領域變革之「九年一貫課程領域專門科目認定內涵」2001年初才開始進行規劃，2002年公布，2005年才有合格「領域教師」，當時國民中學已經全面實施九年一貫課程。

反思「九年一貫課程」在國民中學的實施，面對將高中朝向免試入學發展，未來國民中學的課程教學革新將與免試升學習習相關，研究者提供下列數點建議：第一，改革宜奠基於充分研究資訊、豎立明確穩定政策方針：課程教學革新宜立基於充份研究資訊，過程中廣納意見，掌握在地現況與趨勢，仔細檢驗其必要性與可行性；政策方針明確穩定，朝令夕改，失信於民，將致失去動能。第二，改革宜漸進，掌握手段與目的之輕重緩急：目的要堅持，手段宜有彈性；長遠目標宜分段達成，劇烈手段宜確定其必要性，並待有充份準備後實施。第三，課程教學革新必須先動員教師與家長：家長若不能了解社會趨勢與改革目的，升學迷思仍將主宰國民中學教學；教師意向與專業若未能預先準備，改變意願與能力將會影響革新之落實。第四，核實權責及績效，確認鬆與綁分寸：各級政府及學校之權責應明確，各依職權廣納意見，不因輿論干擾混淆權責，但是要落實考核與問責。第五，認真檢討升學制度、凝聚社會共識、建立教育長久方針：升學主義是歷來教育改革的重要關鍵，大學、高中職、國中教育者、家長和制訂政策者必須徹底檢討升學主義的影響，找出完整解決策略，並建立共識。

教育改革如同革命，與事者都要付出高代價，新舊撕裂傷痕修補期長，得失何時兩平難以估量，必須慎思後行。在舊基礎之上，逐步革新，雖然緩慢，但是可以更為穩健，衝擊較少。短期強化活化教學與多元評量，落實基本學力評核與補救，對於師生應該都較能受益。教育是百年大計，改革或許勢在必行，但是必須有完整規劃及充份時間、資源的配合，應該積極推動教師、家長的增能，厚植改革基礎，以利後續改革之推動。

## 參考文獻

- 王心怡（1999，5月24日）。九年一貫制 基層高喊等一下。**中央日報**，第9版。取自教育新聞剪報資料庫 <http://140.122.127.251/newsimg/88/n880413.pdf> [Wang, H, Y, (1999, May 24). Jiunian yiguanzhi jiceng gaohan dengyixia. *Central Daily News*, p. 9. Retrieved from Educational News Database. <http://140.122.127.251/newsimg/88/n880413.pdf>]
- 社論（1999，5月22日）。「追求卓越」寧缺毋濫，「九年一貫」寧緩毋急。**聯合報**，2版。取自聯合知識庫 <http://udndata.com.ezproxy.lib.nchu.edu.tw:2048/library/> [Editor's Comments (1999, May 22). 'Zhuqiu zhuoyue' ningque wulan 'Jiunian yiguan' ninghuan wuji. *United Daily News*, p. 2. Retrieved from Udndata <http://udndata.com.ezproxy.lib.nchu.edu.tw:2048/library/>]
- 邵佩玲（1999，4月17日）。9年一貫課程3師大唱反調。**聯合晚報**，第4版。取自聯合知識庫 <http://udndata.com.ezproxy.lib.nchu.edu.tw:2048/library/> [Shou, P. L. (1999, April 17). 9 nian yiguan kecheng 3 shida changfandiao. *United Daily News*, p. 4. Retrieved from Udndata <http://udndata.com.ezproxy.lib.nchu.edu.tw:2048/library/>]
- 吳武典（2005）臺灣教育改革的經驗與分析——以九年一貫課程和多元入學方案為例。**當代教育研究**，13（1），35-68。[Wu, W. T. (2005). Experience and analysis of educational reform in Taiwan: The multiple school entrance system and “grades 1-9 integrative curriculum” as examples. *Contemporary Educational Research*, 13(1), 35-68.]
- 沈姍姍（2005）。國民中小學九年一貫課程改革之探討：從社會脈絡與國際發展觀點分析。**教育資料與研究**，65，17-34。[Shen, S. S. (2005). The study

- of nine-year-integrated-curriculum of Taiwan: From the perspectives of social context and international development. *Journal of Educational Resources and Research*, 65, 17-34.]
- 林世華 (1999)。跨世紀的測驗發展計畫——國民中學學生基本學力測驗發展計畫。飛揚——你我之間，第二期。取自 <http://www.bctest.ntnu.edu.tw/flying/flying1-10/betweenus1-2.htm> [Lin, S. H. (1999). *The cross-centuries assessment plan-developing the basic competence test for junior high school students. Feiyang – Niwo zhijian*, 2. Retrieved from <http://www.bctest.ntnu.edu.tw/flying/flying1-10/betweenus1-2.htm>]
- 周美惠 (1999, 4月4日)。陳鬱秀：美術音樂表演藝術統整教學傷害基礎美育。聯合報，14版。取自 <http://udndata.com.ezproxy.lib.nchu.edu.tw:2048/library/> [Chou, M. H. (1999, April 4). Chen, Yu-Hsiu: Meishu yinle biaoyanyishu tongzheng jiaoxiao shanghai jichu meiyu. *United Daily News*, p. 14. Retrieved from <http://udndata.com.ezproxy.lib.nchu.edu.tw:2048/library/>]
- 周祝瑛 (2003)。誰捉弄了臺灣教改？臺北市：心理。[Chou, C. P. (2003). *The great experiment of Taiwanese education*. Taipei: Psychology.]
- 柯華葳、詹益綾、張建妤、遊婷雅 (2008)。PIRLS2006 報告——臺灣四年級學生閱讀素養。取自 <http://lrn.ncu.edu.tw/pirls/files/PIRLS%202006%20National%20Report/PIRLS%202006%20National%20Report%20封面,第一章.pdf> [Ko, H. W., Chan, Y. L., Chang, C. Y., & Yu, T. Y. (2008). *PIRLS 2006 report – Taiwan 4th graders' reading literacy*. Retrieved from <http://lrn.ncu.edu.tw/pirls/files/PIRLS%202006%20National%20Report/PIRLS%202006%20National%20Report%20封面,第一章.pdf>]
- 許美蓉 (2005)。國民中學社會學習領域實施九年一貫課程現況之檢討。(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學教育學系，臺北市。[Hsu, M. J. (2005). *To research present situation of social course applied to 1-9 curriculum at junior high school* (Unpublished master thesis). Department of Education, National Taiwan Normal University, Taipei.]
- 許麗伶 (2006)。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 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學教育學系，臺北市。[Hsu, L. L. (2006). *The research present situation of science and technology course applied to 1-9 curriculum at junior high school* (Unpublished master thesis).

- Department of Education, National Taiwan Normal University, Taipei.]
- 張志清 (1996, 10 月 12 日)。國民中小學課程 教部推動九年一貫。 **中國時報**，第七版。取自教育新聞剪報資料庫 <http://140.122.127.251/newsimg/85/n850740.pdf> [Chang, C. C. (1996, October 12). Guomin zhongxiaoxiao kecheng jiaobu tuidong jiunian yiguan. *China Times*, pp. 7. Retrieved from EdD-Online <http://140.122.127.251/newsimg/85/n850740.pdf>]
- 高新建、吳武典 (2003)。九年一貫課程：發展以學習者為中心的高品質中小學課程。載於國立臺灣師範大學 (主編)，**教育發展的新方向——為教改開處方** (頁 81-116)。臺北市：心理。[Gau, S. J., & Wu, W. T. (2003). Grades 1-9 curriculum: Developing high quality, student-centered elementary and junior high school curriculum. In National Taiwan Normal University (Ed.), *New direction for educational development-prescription for educational reform* (pp. 81-116). Taipei: Psychology.]
- 教育部 (1998)。國民中小學課程綱要總綱。臺北市：作者。[Ministry of Education (1998). *General guidelines of grade 1-9 curriculum of elementary and junior high school education*. Taipei: Author.]
- 教育部 (2000)。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。臺北市：作者。[Ministry of Education (2000). *Temporary guidelines of grades 1-9 curriculum of elementary and junior high school education*. Taipei: Author.]
- 教育部 (2002)。九年一貫課程實施兩年總檢討。取自 [http://www.edu.tw/content.aspx?site\\_content\\_sn=950](http://www.edu.tw/content.aspx?site_content_sn=950) [Ministry of Education (2002). *Jiunian yiguan kecheng shishi liangnian zongjiantao*. Retrieved from [http://www.edu.tw/content.aspx?site\\_content\\_sn=950](http://www.edu.tw/content.aspx?site_content_sn=950)]
- 教育部 (2003)。國民中小學九年一貫課程綱要。臺北市：作者。[Ministry of Education. (2003). *Guidelines of grades 1-9 curriculum of elementary and junior high school education*. Taipei: Author.]
- 秦夢群、賴文堅 (2006)。九年一貫課程實施政策與問題之分析。 **教育政策論壇**，9 (2)，23-44。[Chin, M. C., & Lai, W. G. (2006). An analysis of the implementation of the grade 1-9 curriculum plan. *Educational Policy Forum*, 9(2), 23-44.]
- 陳伯璋 (1999)。九年一貫課程的理念與理論分析。載於**九年一貫課程研討會論文集：邁向課程新紀元** (頁 10-18)。臺北市：中華民國教材研究發展學會。

- [Chen, P. C. (1999). Analysis of ideology and theory of grade 1-9 curriculum. In *Proceeding of symposium of grade 1-9 curriculum* (pp. 10-18). Taipei: Association for Research & Development of Teaching Materials.]
- 陳寶山 (2010)。九年一貫課程政策執行評析。 **教育資料與研究**，**92**，47-74。
- [Chen, P. S. (2010). Comment and analysis on the policy implementation of grade 1-9 program. *Educational Resources and Research*, *92*, 47-74.]
- 陳香蘭 (1999, 6月4日)。九年一貫課程7領域節數擺不平。 **聯合晚報**，第3版。取自聯合知識庫 <http://udndata.com.ezproxy.lib.nchu.edu.tw:2048/library/>
- [Chen, S. L. (1999, June 4). Jiunian yiguan kecheng 7 lingyu jieshu baibuping. *United Evening News*, p. 3. Retrieved from Udndata <http://udndata.com.ezproxy.lib.nchu.edu.tw:2048/library/>]
- 遊進年 (2007)。國民中小學九年一貫課程實施概況之調查研究。 **中等教育**，**58** (4)，48-71。 [Yu, C. N. (2007). A study of the practice and impact of the new 1-9 curriculum. *Journal of Secondary Education*, *58*(4), 48-71.]
- 曾意芳 (1998, 12月5日)。完善配套措施是成功關鍵。 **中央日報**，第10版。取自 <http://140.122.127.251/newsimg/87/n871168.pdf> [Tseng, Y. F. (1998, December 5). Wanshan peitao cuoshi shi chenggong guanjian. *Central Daily News*, p. 10. Retrieved from <http://140.122.127.251/newsimg/87/n871168.pdf>]
- 曾建銘、陳清溪 (2008)。2006年臺灣學生學習成就評量結果之分析。 **教育研究與發展期刊**，**4** (4)，41-85。 [Cheng, C. M., & Chen, C. H. (2008). The analysis of Taiwan assessment of student achievement 2006. *Journal of Educational Research and Development*, *4*(4), 41-85.]
- 曾建銘、陳清溪 (2009)。2007年臺灣學生學習成就評量結果之分析。 **教育研究與發展期刊**，**5** (4)，1-38。 [Cheng, C. M., & Chen, C. H. (2009). The analysis of Taiwan assessment of student achievement 2007. *Journal of Educational Research and Development*, *5*(4), 1-38.]
- 國民中學學生基本學力測驗推動工作委員會 (2004)。 **九十四年國中基測有關命題取材疑義說明**。取自 <http://www.bctest.ntnu.edu.tw/> [Committee of the Basic Competence Test for Junior High School Students (2004). Jiushisnian guozhong jice youguan mingti qucai yiyi shuiming. Retrieved from <http://www.bctest.ntnu.edu.tw/>]
- 國家教育研究院籌備處 (無日期)。 **臺灣學生學習成就評量資料庫**。取自

- <http://tasa.naer.edu.tw/index.asp> [National Academy of Educational Research Preparatory Office (n.d.). *Database of Taiwan assessment of student achievement*. Retrieved from <http://www.bctest.ntnu.edu.tw/>]
- 單文經（2005）。**國民中學推動九年一貫課程改革經驗的省思**。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（編號：NSC93-2413-H-003-034）。臺北市：國立臺灣師範大學教育系。[*Reflections on the implementation of the grade 1-9 coherent curriculum framework in Taiwanese junior high schools* (No. NSC93-2413-H-003-034). Taipei: Department of Education, National Taiwan Normal University.]
- 黃政傑（主編）（1999）。**臺灣教改 1999。下篇**。臺北市：漢文。[Hwang, J. J. (Ed.). (1999). *Taiwan jiaogai 1999, xiapian*. Taipei: Han Wen.]
- 黃光國（2003）。**教改錯在哪裡？我的陽謀**。臺北縣：INK。[Hwang, K. K. (2003). *Jiaogai cu zainali? Wode yangmou*. Taipei County: INK.]
- 黃淑苓（2002a）。九年一貫課程改革之手段與目的。**教育科學期刊**，2（1），1-23。[Hwang, S. L. (2002a). The means and the ends of the 9-year joint curriculum reform. *The Journal of Educational Science*, 2(1), 1-23.]
- 黃淑苓（2002b）。「九年一貫課程」學習領域教學與師資培育。**教育科學期刊**，3（2），111-123。[Hwang, S. L. (2002b). The impact of 9-year joint curriculum reform on teacher education. *The Journal of Educational Science*, 3(2), 111-123.]
- 黃淑苓（2003）。「盲」、「茫」、「忙」：「九年一貫課程」改革對師資培育機構之衝擊。載於師資培育發展促進會（主編），**九年一貫與師資培育**（頁 35-53）。臺北市：五南。[Hwang, S. L. (2003). 'Mang', 'mang', 'mang': 'Jiunian yiguan kecheng' gaige dui shizi peiyu jigou zhi chongji. In Association of Development of Teacher Education (Ed.), *Jiunian yiguan yu shizi peiyu* (pp. 35-53). Taipei: Wu Nan.]
- 黃淑苓（2005）。效標參照模式之課堂學習評量。**教育研究月刊**，132，134-141。[Hwang, S. L. (2005). A criterion-referent model of classroom learning assessment. *Journal of Education Research*, 132, 134-141.]
- 甄曉蘭（2004）。**課程理論與實務——解構與重建**。臺北市：高等教育。[Chen, H. L. (2004). *Curriculum theory and practice: From deconstructing to reconstructing*. Taipei: H-ED Publisher.]
- 甄曉蘭、李涵鈺（2009）。理想與現實的落差：偏遠國中實施九年一貫課程的困

- 惑與處境。教育研究集刊，55（3），67-98。[Chen, H. L., & Li, H. Y. (2004). Gaps between ideal and reality: The doubts and situations of rural junior high schools in the implementation of the nine-year integrated curriculum. *Bulletin of Education Research*, 55(3), 67-98.]
- 甄曉蘭、陳伯璋（2003）。國中人文社會科學領域教師課程意識與教學實踐之研究——總計畫（I）。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（編號：NSC91-2413-H-003-043-FB）。臺北市：國立臺灣師範大學教育系。[Chen, H. L., & Chen, P. C. (2003). *A study on the curriculum consciousness and pedagogical practices of junior high school teachers teaching subject areas in humanities and social science* (No. NSC91-2413-H-003-043-FB). Taipei: Department of Education, National Taiwan Normal University.]
- 甄曉蘭、陳伯璋（2004）。國中人文社會科學領域教師課程意識與教學實踐之研究——總計畫（II）。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（編號：NSC92-2413-H-003-040-FB）。臺北市：國立臺灣師範大學教育系。[Chen, H. L., & Chen, P. C. (2004). *A study on the curriculum consciousness and pedagogical practices of junior high school teachers teaching subject areas in humanities and social science* (No. NSC92-2413-H-003-040-FB) Taipei: Department of Education, National Taiwan Normal University.]
- 臺灣 PISA 國家研究中心（2010a）。關於 PISA。取自 [http://pisa.nutn.edu.tw/pisa\\_tw.htm](http://pisa.nutn.edu.tw/pisa_tw.htm) [Taiwan PISA National Center (2010a). *About PISA*. Retrieved from [http://pisa.nutn.edu.tw/pisa\\_tw.htm](http://pisa.nutn.edu.tw/pisa_tw.htm)]
- 臺灣 PISA 國家研究中心（2010b）。學生能力國際排名。取自 [http://pisa.nutn.edu.tw/link\\_rank\\_tw.htm](http://pisa.nutn.edu.tw/link_rank_tw.htm) [Taiwan PISA National Center (2010b). *Rankings*. Retrieved from [http://pisa.nutn.edu.tw/link\\_rank\\_tw.htm](http://pisa.nutn.edu.tw/link_rank_tw.htm)]
- 臺灣 PISA 國家研究中心（2010c）。PISA2009 精簡報告。取自 [http://pisa.nutn.edu.tw/download\\_tw.htm](http://pisa.nutn.edu.tw/download_tw.htm) [Taiwan PISA National Center (2010c). *Taiwan PISA 2009 short report (Chinese version)*. Retrieved from [http://pisa.nutn.edu.tw/link\\_rank\\_tw.htm](http://pisa.nutn.edu.tw/link_rank_tw.htm)]
- 蔡清田（2008）。國民中小學九年一貫課程基本能力的評析。教育研究月刊，171，99-110。[Tsai, C. T. (2008). Analysis of basic competence of grades 1-9 curriculum. *Journal of Educational Research*, 171, 99-110.]
- 賴威竹（2008）。宜蘭市國民中學實施九年一貫社會學習領域課程成效之研

- 究（未出版之碩士論文）。佛光大學公共事務學系，宜蘭市。[Lai, W. C. (2008). *A study of effects of implementation of grades 1-9 curriculum at Yilanshi junior high schools* (Unpublished master thesis). Department of Public Affairs, Fo Kuang University, Yilan.]
- 鄭英耀、邱文彬（2010，8月）。現行中小學課程綱要實施評鑑及相關研究後設分析摘要。「中小學課程發展之相關基礎研究」2010年成果討論會論文，國家教育研究院籌備處，臺北市。[Cheng, Y. Y., & Chiou W. B. (2010, August). Xianhang zhongxiaoxiao kecheng gangyao shishi pingjian ji xiangguan yanjiu houshe fenxi zhaiyao. Paper presented at the 2010 symposium of “zhongxiaoxiao kecheng fazhan zhi xiangguan jichu yanjiu”, National Academy of Educational Research Preparatory Office, Taipei.]
- 薛承泰（2003）。十年教改為誰築夢？臺北市：心理。[Hsueh, C. T. (2003). *Shinian jiaogai weishei zhumeng?* Taipei: Psychology.]
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P., Olson, J. F., Erberber, E., Preuschoff, C., & Galia, J. (2008). *TIMSS 2007 international science report: Findings from IEA's trends in international mathematics and science study at the fourth and eighth grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Retrieved from [http://timssandpirls.bc.edu/TIMSS2007/PDF/TIMSS2007\\_InternationalScienceReport.pdf](http://timssandpirls.bc.edu/TIMSS2007/PDF/TIMSS2007_InternationalScienceReport.pdf)
- Martin, M.O., Mullis, I. V. S., Gonzalez, E. J., Gregory, K. D., Smith. T. A., Chrostowski, S. J., Garden, R. A., & O'Connor, K. M. (2000). *TIMSS 1999 international science report-findings from IEA's repeat of the third international mathematics and science study at the eighth grade*. Retrieved from [http://timssandpirls.bc.edu/timss1999i/pdf/T99i\\_Sci\\_All.pdf](http://timssandpirls.bc.edu/timss1999i/pdf/T99i_Sci_All.pdf)
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Olson, J. F., Preuschoff, C., Erberber, E., Arora, A., & Galia, J. (2008). *TIMSS 2007 international mathematics report: Findings from IEA's trends in international mathematics and science study at the fourth and eighth grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Retrieved from [http://timssandpirls.bc.edu/TIMSS2007/PDF/TIMSS2007\\_InternationalMathematicsReport.pdf](http://timssandpirls.bc.edu/TIMSS2007/PDF/TIMSS2007_InternationalMathematicsReport.pdf)
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., Gregory, K. D., Garden, R. A., O'Connor, K. M., Chrostowski, S. J., & Smith, T. A. (2000). *TIMSS 1999*

*international mathematics report-findings from IEA's repeat of the third international mathematics and science study at the eighth grade*. Retrieved from [http://timssandpirls.bc.edu/timss1999i/pdf/T99i\\_Math\\_All.pdf](http://timssandpirls.bc.edu/timss1999i/pdf/T99i_Math_All.pdf)

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., & Foy, P. (2007). *IEA's progress in international reading literacy study in primary school in 40 countries*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Retrieved from [http://pirls.bc.edu/PDF/PIRLS2006\\_international\\_report.pdf](http://pirls.bc.edu/PDF/PIRLS2006_international_report.pdf)

OECD (2007). *PISA 2006 science competencies for tomorrow's world*. Retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/30/17/39703267.pdf>

OECD (2010). *PISA 2009 results: What students know and can do Vol.1: Student performance in reading, mathematics and science*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>

## 附錄一

## 現行國民中學社會學習領域教科書目次

	甲出版社		乙出版社	
	一年級	二年級	一年級	二年級
上 學 期	臺灣的環境上	中國的大地上	認識臺灣風貌 (地理)	中國人民的舞臺 (地理)
	臺灣的歷史上	中國的歷史中	臺灣追想曲 (歷史)	華夏帝國的演變 (歷史)
	個人與社會生活上	民主的政治	個人成長與群體生 活(公民)	民主政治
下 學 期	臺灣的環境下	中國的大地下	彩繪臺灣風情 (地理)	中國風情畫 (地理)
	臺灣的歷史下	中國的歷史下	臺灣新風貌 (歷史)	多元的世界上 (地理)
	中國的歷史上	法律與生活	社會團體與社會生 活(公民)	外力衝擊下的中國
	個人與社會生活下			法律與生活

**備註：**研究者依據國立編譯館館藏現行國民中學一、二年級教科書整理，所列為篇名或主題名，括號為研究者依據其下章節或單元名稱及內容加註。各版本類同，此處僅只列兩例。

## 附錄二

## 現行國民中學自然與生活科技學習領域教科書目次

	丙出版社		乙出版社	
	一年級	二年級	一年級	二年級
上學期	科學方法與生命世界	實驗與科學概念	發現生命的驚奇	實驗的基本操作與測量
	生物體的組成	水和空氣	生物體的組成	認識物質的世界
	生物體的營養	波與聲音	認識常見植物的構造與功能	波動與聲音的世界
	生物體的運輸作用	光、影像與顏色	動物的消化與循環	光與色的世界
	生物體的協調作用	溫度與熱流	動物體內的資訊網	冷暖天地
	生物體的恆定	物質的基本結構	生物體內的恆定與調節	純物質的奧秘
	科技與文明	製造科技概說	豐富人類生命的內涵—科技與生活	資訊的世界
	解決問題與資源應用	產品製造與行銷		
下學期	生殖遺傳	原子與化學反應 氧化與還原	新生命的誕生 生物體薪火香傳的奧秘	化學反應 氧化還原
	演化	電解質與酸鹼鹽	生命的演變	酸鹼鹽
	形形色色的生物	化學反應的快慢	形形色色的生物	反應速率與平衡
	生物與環境	日常生活中的有機物	生物與環境的交互作用	生活中的有機化合物
	環境保護與生態平衡	力、壓力與浮力	營建科技	力與壓力
	傳播科技概說	營建科技概說		製造科技的世界
	傳播科技的內涵	居家環境與設備		

備註：研究者依據國立編譯館館藏現行國民中學一、二年級教科書整理，所列為篇名或主題名。各版本類同，此處僅只列兩例。

### 附錄三

臺北市立某國民中學九十九學年度第一學期八年級某班課表

	週一	週二	週三	週四	週五
第 1 節	英語	數學	家政	國文	數學
第 2 節	國文	國文	家政	數學	英語
第 3 節	數學	理化	國文	理化	科技教育
第 4 節	理化	歷史	英語	藝文表演	科技教育
第 5 節	美術	英語	歷史	童軍	理化
第 6 節	公民道德	自習	班會	輔導活動	音樂
第 7 節	體育	地理	社團	體育	國文

備註：修改自學校網站中班級網頁，班表原有第 8 節課，因其屬課後輔導，此處未列入。

### 附錄四

臺中市某國民中學九十九學年度第一學期八年級某班課表

	週一	週二	週三	週四	週五
第 1 節	數學	國文	地理	數學	國文
第 2 節	英文	自然	美術	英文	英文
第 3 節	國文	輔導	數學	國文	自然
第 4 節	表演藝術	英文	公民	國文	數學
第 5 節	體育	童軍	自習	歷史	資訊
第 6 節	自然	歷史	班週會	健康與體育	家政
第 7 節	自然	數學	社團	音樂	體育

備註：修改自學校網站中班級網頁，班表原有第 8 節課，因其屬課後輔導，此處未列入。

## 附錄五

高雄市某國民中學九十九學年度第一學期二年級某班課表

	週一	週二	週三	週四	週五
第 1 節	自然	國語	健康教育	國語	自然
第 2 節	國語	國語	體育	表演	音樂
第 3 節	數學	公民	英文	英文	數學
第 4 節	體育	數學	數學	本土閱讀	英文
第 5 節	綜合輔導	自然	電腦	班會	國語
第 6 節	綜合童軍	自然	地理	週會	美術
第 7 節	英文	家政	國語	聯課	歷史

**備註：**修改自學校網站中班級網頁，班表原皆有第 8 節課，因其屬課後輔導，此處未列入。

# 九年一貫課程該實施學習領域之 合科教學或分科教學

黃嘉雄\*

## 摘要

九年一貫課程綱要對各學習領域的實施，僅強調應掌握統整之精神，並未明示應採整領域的合科教學或領域內的分科教學，此頗為困擾學校教育人員。本文首先探討九年一貫課程改革在課程組織結構上的調整及課程綱要在領域教學實施規定上的演變，接著比較美、英、法、日、中、澳 6 國小學和前期中等教育的學科或學習領域設置情形，然後分析一次全國性教育人員意見調查的結果，最後提出有關九年一貫課程學習領域合科或分科教學及領域重新調整的綜合性結論與建議。這些結論與建議包括：1. 課程綱要宜明訂學習領域的合科或分科教學方式：小學應採合科教學，國中則採分科教學；2. 適度調整學習領域或學科的設置：國小自然與生活科技改為自然科學，自小三起另設生活科技，至國中階段自然科學分化為 2 至 3 個學科，生活科技分化為 1 至 2 個學科；國小的藝術與人文自小三起分設音樂和美術兩個領域，並延續至國中階段，亦可於國中階段再將音樂分化為音樂和表演藝術兩科；國小的社會和健康與體育均可照舊，然至國中階段均應再於領域內分化出 2 至 3 個學科；3. 強化綜合活動領域的跨學科、跨領域學習內涵，以培養學生的科際整合能力及一些重要的跨學科知能。

**關鍵詞：**九年一貫課程、課程組織、學習領域教學、比較課程

---

\* 黃嘉雄，國立臺北教育大學教育學系教授兼教務長

電子郵件：h9948372@tea.ntue.edu.tw

來稿日期：2010 年 12 月 8 日；修訂日期：2011 年 1 月 5 日；採用日期：2011 年 1 月 10 日

# The Execution of the Grade 1-9 Curriculum: The Dilemma of Integral Study and Special Study in Each Learning Area

Chia Hsiung Huang\*

## Abstract

The article inquires first the reform of the organization of the grade 1-9 curriculum structure as well as the chronic revisions of teaching ways, and then it compares its learning subjects with the ones taught in the primary and junior high schools of countries like the USA, the UK, France, Japan, (Mainland) China, and Australia. It also analyzes the results of a national wide survey of teachers on such topics. Followings are concluding suggestions: 1. The learning subjects should be taught integrally to the primary grades while specially to the pupils of junior high school. 2. The learning subjects should be adjusted: science for the first years while technology should be added as a new learning area to the third grade and up. For junior high school students, science should be divided into two or three more specific subjects, and technology into two specific subjects or it can be maintained integrally as a whole. Arts and humanities intended to the third up to the ninth grade should be divided into two specific subjects: music and visual arts. Performing arts, a new subject, could be added and intended to junior high school. The current social studies and "health and physical education" could be kept with slight modification for primary schools. These two fields should be divided into two or three specific subjects in junior high schools. 3. The learning area of comprehensive activities should be based more on learning experiences of across curriculum.

**Keywords:** grade 1-9 curriculum, curriculum organization, teaching of learning area, comparative curriculum

---

\* Chia Hsiung Huang, Professor of Department of Education & Dean of Academic Affairs, National Taipei University of Education

E-mail: h9948372@tea.ntue.edu.tw

Manuscript received: December 8, 2010; Modified: January 5, 2011; Accepted: January 10, 2011

## 壹、前言

國民中小學九年一貫課程（以下簡稱九年一貫課程）改革的重大變革之一，是將先前國小、國中眾多紛立的學科課程結構整合為七大學習領域及六個融入學習領域。此變革涉及的不只是靜態的課程組織結構調整，更牽涉到學習領域教學實施方式，以及因而衍生的教科書編輯與師資培育模式等之改變。九年一貫課程的七個學習領域，除語文領域中的各類語文和數學領域明顯地仍應採分科教學外，其餘 5 個學習領域究應採領域內的合科教學或分科教學，自 1998 年國民教育階段九年一貫課程總綱綱要公布迄今，一直困擾著學校教育人員、教科書編輯者，也常成為學界爭辯的重要議題。連參與總綱綱要研擬的游家政，於總綱發布之初亦表困惑（游家政，1999：109）：

九年一貫課程將「學習領域」界定為「學生學習的主要內容，而非學科名稱」，但並未說明其課程組織形式為何？一個學習領域是否為一個教學科目，由一年級至九年級都是同一科目名稱？亦或由許多教學科目組成一個學習領域，在不同年段或不同學期安排不同的教學科目？這個問題應加以釐清，讓現職教師、師資培育機構和教科書業者能儘早因應。

對於學習領域之採領域內合科或分科教學，1998 年國民教育階段九年一貫課程總綱綱要明文規定，應以合科教學為原則，而 2003 年以後的課程綱要則改強調學習領域之實施應掌握統整之精神。此種調整雖授予各校實施的彈性，卻也帶來學校實施現場的困惑與分歧。到了 2009 年丘愛鈴的調查結果，乃發現如下現象：49.4% 的國中教師表示其綜合活動採分科教學、20.5% 採部分合科教學、約 11% 採合科教學，另有 16.1% 採混合式（兩種皆有）；而健康與體育方面，採分科者為 59%、合科者為 13.7%、混合者 26.7%（丘愛鈴，2009）。因之，九年一貫課程的這五大學習領域究竟應強調實施整領域的合科教學或領域內的分科教學，或依學習領域性質及國中、國小階段之不同而採不同的教學實施方式，即使九年一貫課程實施迄今已將近 10 年，仍待探究、釐清。本文先分析九年一貫課程組織結構調整及官方文件對合科或分科教學規定的演變，再從若干國家的領域或學科設置情形和筆者參與的一項調查研究結果討論此議題，最後提出未來課程綱要調整與教學實施方式的建議。

## 貳、九年一貫課程組織結構變革及領域合、分科教學實施原則調整的發展脈絡

### 一、課程組織結構的變革：由學科課程改為廣域課程為主的組織型態

九年一貫課程實施以前，我國國民中小學的課程，依 1993 年、1994 年教育部分別公布的國民小學和國民中學課程標準，國小設置 11 學科（若加計低年級由音樂和體育組成的唱遊，則為 12 學科）和至少 1 節的彈性運用時間；國中則設置 21 個必修科（若加計一年級的認識臺灣和可採合科教學的家政與生活科技則為 23 科）和若干選修科目（教育部，1993；1994）。所置學科數量相當多，尤其到國中階段隨著學科的分化，科目量益形增多，其組織型態屬學科課程組織。

1995 年三月教育部公布《中華民國教育報告書》，雖仍強調：「落實新課程標準精神，舒緩學生課業壓力，貫徹教育正常發展」（教育部，1995：44）。然同（1995）年 4 月由前行政院教育改革審議委員會（以下簡稱教改會）（1995：42）研擬發表的第一期諮議報告書則提出：「統整現行國民中學科目，減少上課時數，發展多元課程」之改革建議。1996 年十二月教改會公布的總諮議報告書更具體建議：

積極統整課程，減少學科之開設，並避免過分強調系統嚴謹之知識架構，以落實生活教育與學生身心發展的整體性，減少正式上課時數，減輕學生課業負擔……。目前國中地理、歷史、公民，可整併為社會科；理化、生物、地球科學可合併為自然科或綜合科學。國小健康教育，亦可與自然科或其他生活教育活動等合科。國小之團體活動、輔導活動或國中鄉土藝術活動等，應使學生落實於生活中，不宜單獨設科教學。（教改會，1996：38）

1998 年九月公布的國民教育階段九年一貫課程總綱綱要，基本上採納前述教改會的改革建議方向，進行相近學科的整併，將原先國中小眾多紛立的學科整合為國小至國中均設七大學習領域，國小低年級並將社會、藝術與人文及自然與生活科技 3 領域整合為「生活」（教育部，1998）。其後 2000 年公布的九年一貫課程暫行綱要、2003 年修訂公布的課程綱要及 2008 年微調的課程綱要，皆維持國中小設置七大學習領域的課程結構。九年一貫課程各學習領域整

併先前各學科的情形，詳如表 1。

黃政傑（1991）指出，課程的組織型態可採知識為中心和以人類事務為中心的兩種方向進行組織，而知識為中心的課程組織又可區分為學科課程、相關課程（correlated curriculum）、融合課程（fused curriculum）和廣域課程（broad-fields curriculum）等類型。學科課程強調各學科知識結構循序漸進、按部就班的個別、完整學習；相關課程則於維持各學科獨立的基礎上，試圖建立 2 個或 2 個以上科目間的關係；融合課程係將相關科目合併成為一個範疇更大的新學科，然舊有各科目只是合併，其界限、範圍仍明顯可辨；而廣域課程則整合不同的科目內容，使其內容建立起關係，讓學生對整個較大知識領域有統合的觀點，其課程的設計與發展，最重要的是建立主題，以統合各科的內容。

從表 1 所呈現 1993、1994 年國小、國中課程標準各相關性質學科整合為九年一貫課程七大學習領域的內涵關係可知，九年一貫課程的數學領域和先前的數學科一樣，仍屬學科課程組織；此外，九年一貫課程的語文領域雖稱為一學習領域，然其實是內含彼此獨立的國語文、英語和鄉土語文 3 個學科。這兩領域在性質上仍屬黃政傑分類架構下的學科課程組織。

其餘九年一貫課程的五個學習領域中，大體上國中社會領域整合自先前的社會、歷史、地理和公民與道德，自然與生活科技領域由原先的生物、理化、地球科學和生活科技整合而來，健康與體育整合自先前的健康教育與體育，藝術與人文領域包括了先前的音樂、美術和新增的表演藝術，至於綜合活動則除納入先前的團體活動、輔導活動、童軍教育外，也包括了其他能引發學生體驗、實踐並省思意義的各種活動。這五大學習領域之內部結構，通常包括數個具跨越原先學科內容的主題軸，領域內的主題軸才是各領域內容的組織核心，傾向於淡化未整合前的各學科知識體系的界限（黃嘉雄，2002）。因之，九年一貫課程各學習領域除語文和數學仍具學科課程的組織型態特徵外，其餘五者大體上傾向採廣域課程的組織型態。

## 二、學習領域教學實施規定之演變：先強調合科教學，後倡導統整精神

九年一貫課程將先前眾多的學科整合為 7 大學習領域後，其教學實施如何設計？究竟採領域內的分科教學或採整領域的合科教學？對此，1998 年公布的國民教育階段九年一貫課程總綱綱要有如下的規定：「學習領域之實施應以統整、合科教學為原則。」（教育部，1998：6）準此，當初原先的規劃，應是希望除數學以及語文領域因其內包括性質互異的 3 種語言課程，仍可採分科教

表 1

1993、1994 年國小和國中課程科目設置與九年一貫課程學習領域設置比較

國小		國中		國小		國中	
國語	國文			語文領域	國語文	國語文	國語文
	英文				英語	英語	英語
社會	認識台灣	社會	社會	社會領域			社會領域
		歷史	歷史				
道德與健康	公民與道德			社會領域			社會領域
		健康教育	健康教育				
自然	生物			自然與生活科技領域			自然與生活科技領域
		理化	理化				
		地球科學	地球科學	自然與生活科技領域			自然與生活科技領域
	家政與生活科技	家政	家政				
		生活科技	生活科技	數學領域			數學領域
	電腦						
數學	數學			數學領域			數學領域
唱遊	體育	體育	體育	健康與體育領域			健康與體育領域
	音樂	音樂	音樂	健康與體育領域			健康與體育領域
美勞	美術			藝術與人文領域			藝術與人文領域
團體活動	團體活動			藝術與人文領域			藝術與人文領域
輔導活動	輔導活動						
鄉土教學活動	鄉土藝術活動			藝術與人文領域			藝術與人文領域
	童軍						
彈性運用時間 (至少一節)	選修科目 (10~20 節)			綜合活動			綜合活動
				彈性學習節數			彈性學習節數

↓ 列為資訊教育議題

- 資料來源：1. 教育部（1993）。國民小學課程標準（頁 2-3）。臺北市：台捷。  
 2. 教育部（1994）。國民小學課程標準（頁 2-5）。臺北市：作者。  
 3. 教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要（11 頁）。臺北市：作者。

學外，其餘領域皆應採領域內的合科教學。2000年九月公布的九年一貫課程暫行綱要，基本上仍維持此一想法，惟可能體認到學校教師在教學專長分工上有實際困難，乃一方面強調領域的統整教學，另一方面強調教師的彼此協同教學，因而有如下的新規定：「學習領域之實施應以統整、協同教學為原則。」（教育部，2000：9）。然整領域的統整教學或合科教學，即使在倡導協同教學的情形下，在學校現場，尤其國中階段，仍屬困難重重，2003年公布的課程綱要乃調整為更具彈性的實施規定：「學習領域之實施，應掌握統整之精神，並視學習內容之性質，實施協同教學。」（教育部，2003：9）其已不再強調領域內的合科教學或統整教學之形式，而改重視學習者將學習經驗、知識內容和生活情境做有意義聯結的課程統整精神之掌握（黃嘉雄，2003）。其後，2008年的課程綱要微調，仍維持2003年課程綱要的此一實施規定（教育部，2008）。是故，就現行九年一貫課程綱要總綱對學習領域實施之規定觀之，目前九年一貫課程各領域的教學實施，已不再特別強調須採整領域的合科教學，所強調的是使學生之學習產生意義化的統整精神，若領域內採分科教學也能達到學習的意義化，則亦屬合於統整的精神；當然，此亦不排除領域內的合科教學或統整教學。

## 參、他國經驗：美、英、法、日、中和澳洲之做法

從上述可之，我國教育部目前對國中小學社會、自然與生活科技、健康與體育、藝術與人文及綜合活動等5領域內之採合科或分科教學，並無強制性規定，而由各校秉其專業判斷和情境條件決定，然無論採合科或分科教學，均強調其須掌握統整之精神。他山之石，可以攻錯。有關這些學習領域之採合科或分科教學，其他國家之做法可引為借鏡，做為國內決策之參考。以下從美、英、法、日、中國和澳大利亞等國家小學和國中（前期中等教育）的科目或學習領域設置情形，窺探其做法。

### 一、美國

美國教育權屬各州，各州之中小學課程結構乃有所差異。近年來各州受聯邦政府政策之影響，大都會頒訂州內公立中小學的課程標準或課程綱要（Armstrong, 2003）。即使如此，同州內各學區中小學之科目設置和教學方

式，亦會有所不同。本文僅以華盛頓州貝爾優（Bellevue）學區為例說明之。

在貝爾優學區之小學，通常提供閱讀與寫作、數學、科學、社會、音樂、藝術和體育等科之課程。其中，閱讀與寫作和數學之教學時間比例最高，週一至週五每天均會安排閱讀與寫作 2 個時段、數學 1 個時段；其次，為科學、社會，一般會安排在週一至週五 1 個時段輪流上科學或社會課，其他音樂、藝術和體育的教學時間比例相對較少。在國中方面，貝爾優學區之國中（middle school），提供 6-8 年級之課程，其畢業要求至少修 23.5 學分，每學期每週 2 節課計為 1 學分，其設置科目及畢業要求如表 2。

從上述可知，貝爾優學區之社會科在小學屬合科教學，國中階段則採分科教學；藝術類課程則從小學至國中皆採音樂和視覺藝術的分科教學；對於健康、體育，在小學階段僅設體育，未另設健康，國中則分設健康、體育兩科分科教學；而科學方面，小學和國中階段均設有供所有學生修習的科學一科，採科學領域內的合科教學，但到國中階段則另提供更進階的分科科學課程供學生選修，且科學與科技課在國中階段採分科教學。

表 2

Bellevue 學區國中畢業要求

學科	畢業要求	
	學期	學分
英文 <sup>1</sup>	8	4.0
數學	6	3.0
社會 <sup>2</sup>	7	3.5
科學	4	2.0
職業與科技教育 <sup>3</sup>	2	1.0
體育	4	2.0
演說 <sup>4</sup>	1	0.5
藝術（視覺藝術、戲劇、音樂） <sup>5</sup>	2	1.0
健康	1	0.5
選修	12	6.0
共計	47	23.5

（續下頁）

資料來源：Bellevue School District (2009). *6-8 Middle school: Course description catalog 2009-2010* (p.13). WA: Author.

1. 英語必須修習 4 學分，包括以下課程：1 學分新生 (freshman) 作文與文學；1 學分 2 年級生 (sophomore) 的作文與文學；1 學分美國文學與作文或 IB/AP<sup>6</sup> 語言與美國文學；1 學分 3 年級 (senior) 英文或 IB/AP 英國文學與作文。
2. 社會要求 3.5 學分，包括以下課程：0.5 學分世界歷史的基礎；1 學分世界歷史或 AP 世界歷史；1 學分的美國歷史或 AP 美國歷史；1 學分當代世界 / 美國政府或 IB/AP 美國政府 / AP 比較政府。
3. 職業與科技教育提供包括家政、設計 / 工程科技、電腦、媒體科技、「空間、科學與科技」和應用科技等科目供選修。
4. 演說自 2011 年以後不再列入國中畢業要求。
5. 3 年中必修至少 1 學期的視覺藝術，另於視覺藝術、戲劇和音樂 3 科中至少再選修其中 1 科 1 學期。
6. AP 指的大學層次的進階性課程 (College-level Advanced Placement, AP)，AP 課程主要提供高中學生試探大學性向的不同課程。在貝爾優學區約有 30 個 AP 課程，如英文、美國歷史、心理學、統計、生物、化學等。IB 指國際學士文憑方案 (The International Baccalaureate Diploma Program, IB)，協助 11 和 12 年級學生修習卓越的國際標準課程。

## 二、英國

英國的國定課程小學階段在關鍵階段 1 和 2 的學生法定 (statutory subject) 科目有：藝術和設計 (art and design)、設計和科技 (design and technology)、英語、地理、歷史、資訊和通訊科技 (information and communication technology)、數學、音樂、體育、科學，其中數學、語文、科學此 3 科乃貫穿中小學的核心科目 (core subject)，其餘的非法定科目 (non-statutory)，如小學階段的個人、社會與健康教育 (personal, social and health education)，中學階段的個人、社會、健康與經濟教育 (personal, social and health economic education) 等屬非法定的學習方案 (a non-statutory program of study)。最後，宗教教育 (religious education) 是亦屬非法定學習方案的法定科目 (a statutory subject with a non-statutory program of study)，也必須納入課程給予學生學習 (吳麗君，2010)。中學階段在關鍵階段 3 和 4，增加現代外語 (modern foreign languages) 與公民 (citizenship) 成為法定課程。英國的科目授課時數並無明確的規範，僅以百分比呈現。核心科目英語、數學與科學 3 科，以及基礎科目歷史、地理、藝術與設計、音樂、體育、設計與科技、資訊與通訊科技、現代外語 (第 3、4 階段的法定科目) 等，這些科目約占學校 75% 到 85% 的教學時間，學校也要利用剩餘的 15%-25% 的時間，進行宗教與跨越科目的議題學習，以提供均衡而廣泛的整體課程 (黃光雄、蔡清

田，2002)。英國中小學國定課程學習階段與課程內容劃分如表 3。

從英國國定課程的科目設置可知，其藝術類課程的藝術與設計、音樂自國小至國中階段均採分科教學，屬社會領域的歷史、地理和公民亦然，屬自然科學與科技領域的科學、設計與科技、資訊與通訊科技也從國小就採分科教學，小學至國中體育單獨設科，另再設「個人、社會與健康教育」或「個人、社會、健康教育與經濟教育」(中學階段)，體育、健康兩者分科教學。比較特別的是，英國中小學約有 15%-25% 的時間提供一些跨科目、跨領域的核心知能與價值之學習課程，包括創造力、批判思考、道德素養、資訊教育、理財與企業教育、文化多樣性(多元文化教育)和社區參與等學習內涵。

表 3  
英格蘭中小學國定課程內容概要

國定課程	小學教育		中等教育	
學習階段	1	2	3	4
年 齡	5-7	7-11	11-14	14-16
年 級	1-2	3-6	7-9	10-11
國家課程的目的	1. 建立學生學習權利 (entitlement)。 2. 建立標準 (standards)，使課程發展明確。 3. 建立連續性 (continuity) 的國家課程架構，促進課程的連貫性 (coherence)。 4. 促進公眾對基礎教育的理解。			
學校課程的目的	1. 提供機會讓所有的學生學習。 2. 促進學生的精神、道德、社會和文化發展，給所有學生為生活經驗和責任機會作預備。			
課程內容	成功的學習者、自信的個人、負責任的公民			
法定課程	核心 基礎 英語、數學、科學 (第 1、2 階段) 藝術與設計 設計與科技 音樂 體育 地理 歷史 資訊與通訊科技		(第 3 階段) 藝術與設計 公民 設計與科技 現代外語 音樂 體育 地理 歷史 資訊與通訊科技	(第 4 階段) 公民 體育 資訊與通訊科技

(續下頁)

表 3  
英格蘭中小學國定課程內容概要

國定課程	小學教育		中等教育	
	(第 1 階段)	(第 2 階段)	(第 3 階段)	(第 4 階段)
非法定課程	1. 公民 2. 宗教 3. 個人、社會與健康教育	1. 公民 2. 現代外語 3. 宗教 4. 個人、社會與健康教育	1. 個人、社會、健康教育與經濟教育 2. 宗教	1. 個人、社會、健康教育與經濟教育 2. 宗教
跨課程學習	跨課程的學習： (learning across the curriculum)		跨課程範圍： (cross-curriculum dimensions)	
	1. 創造力 2. 各科目裡的 ICT 教學 3. 精神、道德、社會與文化發展 4. 跨國定課程的技能 5. 財政能力與企業教育		1. 身分與文化多樣性 2. 健康的生活方式 3. 社區參與 4. 企業 5. 全球的擴展與發展 6. 科技與媒體 7. 創造力和批判性思維	

資料來源：吳麗君（2010）。英國課程分析。載於《中小學課程政策之整合研究子計畫一：能力指標與領域教學議題探究研究報告（未出版）》（頁 158）。臺北縣：國家教育研究院籌備處。

### 三、法國

根據法國 2008 年 6 月 19 日政府公報所公告的小學課程主要有 7 大學習領域，含法語、數學、外語、體育與運動、科學、藝術教育與文化、資訊教育。在小學基礎學習階段（小一和小二）設法語、數學、體育與運動、外語、藝術實作與藝術史、發現世界等科目，到了小學加深學習階段（小三至小五），其中的「發現世界」分化為「實驗科學與技術」、「史地、公民與道德教育」和「資訊與通訊技術的使用」3 科。在初級中學方面，法國初中一年級稱適應階段，設法文、數學、外語、「史地、公民教育」、生活與地球科學、技術（工藝）、「造形藝術與音樂教育」、體育與運動等科目；到了初二再增加「物理——化學」一科，以及從「拉丁語」與「地方語言」兩種語言選 1 科修習，造形藝術與音樂教育則分化為造形藝術、音樂教育兩科；初三則再增加「第二外語或方言」一科必修科，初二和初三被稱為中間階段；初中第 4 年稱為輔導階段，其科目設置大抵如初三，惟選修由拉丁語和地方語言 2 選 1，擴增為「職業初探」（每週 6 小時）、古老語言（拉丁或希臘語）和第二外語等三種課程的

3 選 1 (林貴美, 2010)。

從上述法國小學和初中的科目設置觀之, 其藝術類課程在小學階段和初一採合科設計, 到了初二以後分化為造型藝術、音樂教育兩科分科教學; 科學與科技類課程在小三至小五階段稱為實驗科學與技術, 採合科教學, 到了初一分化為生活與地球科學、技術(工藝)兩科, 初二至初四再分化為生活與地球科學、物理——化學、技術(工藝)等 3 科; 而社會領域之課程, 則自小三至初四皆稱為「史地、公民教育」, 應皆採合科(惟實際是否合科或分科教學尚不得而知); 至於健康與體育方面, 自小一至初四均設體育與運動 1 科, 未另設健康教育。

#### 四、日本

依日本文部科學省 2008、2009 年陸續公布的小學校、中學校(即初級中學)學習指導要領, 小學階段設國語(日語)、算術、社會、理科(此兩科自 3 年級起修習)、生活(設於 1、2 年級, 3 年級起分設為社會和理科)、音樂、圖畫工作、體育、道德(修身)、特別活動、總合學習(自 5 年級起)、家庭(自 5 年級起)和外語(自 5 年級起)等科目; 中學校各年級科目, 則將小學的算術改為「數學」、圖畫工作改為「美術」、體育改為「保健體育」、家庭改為「技術——家庭」, 另再提供一些選修科目, 其餘的小學高年級科目均持續至中學校(翁麗芳, 2010)。

因之, 就日本而言, 其社會和理科皆自小三設科至初三, 均採各自的合科教學, 社會未再分化為歷史、地理, 理科亦未分化為物理、化學、生物和地球科學, 惟初中另設「技術——家庭」讓科技課程在初中階段自科學(理科)中分化開來, 且自小一至初三均設有道德 1 科, 而與社會分科設置。在藝術類課程方面, 日本小學和初中皆採音樂和圖畫工作(美術)之分科設置; 至於健康與體育類課程, 在小學階段設體育、未另設健康, 到中學校則有「保健體育」之合科。至於日本的特別活動和總合學習, 與國內的彈性學習節數和綜合活動具相當程度的相似功能, 然內涵和重點有些差異。

#### 五、中國

中國於 2001 年公布基礎教育課程改革綱要(試行), 同年再發布義務教育課程設置實驗方案, 依此實驗方案, 中國小學和初中之科目設置, 如表 4。由表 4 可知, 中國於小學 3 年級起設「品格與社會」科, 採合科教學, 到了國中

此科分化為「品德思想」和「歷史與社會」2科，其中的歷史與社會可採綜合課程的合科教學亦得分化為歷史、地理的分科教學，由地方或學校決定；科學一科於小三設置，至國中亦如「歷史與社會」般，得採合科教學，或分化為生物、物理、化學三科的分科教學；在藝術類課程方面，自小一至初三均設藝術科，且得採合科教學，或分化為音樂、美術兩科之分科教學；至於體育，小一至小六均設體育一科，至國中階段則改稱為體育與健康，採合科教學；另其地方與學校課程，類似國內的彈性學習節數課程，而其綜合實踐活動則與國內的綜合活動具相當程度的類似功能，然內涵亦有些差異。

表 4  
中國義務教育課程設置實驗方案中的課程設置

課程門類	年 級									九年課時 總計 (比例)
	一	二	三	四	五	六	七	八	九	
品德 與 生活	品德 與 生活	品德 與 生活	品格 與 社會	品格 與 社會	品格 與 社會	品格 與 社會	品德 思想	品德 思想	品德 思想	7%-9%
							歷史與社會（或選擇 歷史、地理）			3%-4%
			科學	科學	科學	科學	科學（或選擇生物、 物理、化學）			7%-9%
語文	語文	語文	語文	語文	語文	語文	語文	語文	語文	20%-22%
數學	數學	數學	數學	數學	數學	數學	數學	數學	數學	13%-15%
外語	外語	外語	外語	外語	外語	外語	外語	外語	外語	6%-8%
體育	體育	體育	體育	體育	體育	體育	體育 與 健康	體育 與 健康	體育 與 健康	10%-11%
							藝術（或選擇音樂、美術）			9%-11%
							綜合實踐活動			6%-8%
							地方或學校開發或選用的課程			10%-12%

(續下頁)

表 4

## 中國義務教育課程設置實驗方案中的課程設置

	年 級									九年課時 總計 (比例)
週總課時數 (節)	26	26	30	30	30	30	34	34	34	274
年總課時數 (節)	910	910	1050	1050	1050	1050	1190	1190	1122	9,522

資料來源：洪福財（2010）。中國與香港中小學課程政策分析。載於中小學課程政策之整合型研究子計畫一：能力指標與領域教學議題探究研究報告（未出版）（頁 239），臺北縣：教育研究院籌備處。

## 六、澳大利亞

1989 年澳大利亞聯邦與六大州、兩特別行政區簽署發布了共同性全國學校教育目標，為實踐全國性學校教育目標，1993 年由聯邦及各州、特別行政區共組的全國性課程機構（National Curriculum Corporation）發布了英文、數學、科學、科技與企業、外語、健康與體育、社會與環境、藝術等八大學習領域的全國性課程綱要（curriculum statements）和課程指引（curriculum profiles）（Curriculum Corporation, 1994）。此八大學習領域已成為近年澳洲各州共同認定的正式學校教育的學習範疇。然各州對於八大學習領域內題材的選擇與組織、學習時間的規劃，乃至於分科或合科教學，仍有其自主性，因之各州的課程內容與實施方式亦會有所不同（鍾聖校，2010）。即使同州內的各校在提供課程內涵上，雖以前述八大領域為主要結構範疇，但在組織教學科目或領域及其時間分配上，亦會有其自主性。茲以西澳的學校為例說明之。西澳的 K-3 年級階段，通常提供藝術、英文、健體、數學、自然科學、社會與環境、科技與企業等七領域課程的學習，到了 4-7 年級階段再增外語，其中大部分領域採合科的整領域教學，然部分領域會採分科教學。例如，貝孔斯菲爾德（Beaconsfield）小學的課表顯示，該校藝術分設視覺藝術、音樂 2 科，分別由不同教師授課；又除有 2 位教師分別擔任科學、科技與企業課外，另有 1 位教師擔任資訊與通訊科技課；另除 1 位教師擔任社會與環境課外，亦有 1 位教授亞洲研究課。而該校的外語課則開設印尼語（Beaconsfield Primary

School, 2010；黃曉芬、陳美芝、彭孟璇，2008）。

至於屬前期中等教育階段的八和九年級，以 Armadale 中學為例，該校的英文、數學、科學、社會與環境、健康與體育屬必修核心科目，其中的健康、體育採分科教學，另藝術領域提供舞蹈、戲劇、媒體、音樂和視覺藝術，科技與企業領域提供電腦、設計與科技和家政等選修科亦採分科教學（Armadale Senior High School, 2010）。由上述例子應可推知，澳大利亞各州雖共同認定學校應提供八大領域的課程架構，但各領域中的健體、藝術、社會與環境、自然科學、科技與企業則可視學校師資條件和理念之不同而採合科或分科教學，惟小學階段傾向採合科，到了初中後則傾向採領域內的分科教學。

## 七、綜合比較

根據前述 66 國小學和國中階段領域或科目設置的情形，以下分就健康與體育、科學與科技、社會、藝術、綜合活動等五大類課程綜合比較之：

（一）健康與體育類：小學階段除澳大利亞設健康與體育可能主要採合科教學（因學校而異）外，其餘美、法、日、中 4 國均單獨設體育科（法國稱體育與運動），未另設健康教育，英國則體育和「個人、社會與健康教育」分科設置。在國中階段，美、英分設體育和健康（英國稱：個人、社會、健康與經濟教育）分別實施教學，澳大利亞的「健康與體育」領域在中學階段一般採領域內分科教學，而日本和中國則在國中階段將健康與體育合科。

（二）科學與科技類：在小學階段，美、日、中 3 國均設合科教學的科學課，未另置科技類科目，而英、法、澳則除設合科的科學課外，另再設資訊科技課而與科學課分科教學，其中英國和澳大利亞則設科學、科技和資訊科技 3 科分科教學（澳大利亞科學與科技分屬兩領域，其中科技與企業領域內可設資訊科技分科教學）。在國中階段，美、英、日之科學課程採合科設置，且另設科技類課程，其中日本另設「技術——家庭」、英國另設設計與科技、資訊與通訊科技、美國則提供職業與科技教育內的分科課程供選修；法國則逐漸分化為生活與地球科學、技術（工藝）和「物理——化學」3 科；中國和澳大利亞則可由學校決定採科學的合科或其內再分化學科的分科教學，然澳大利亞之科技與企業領域一般採領域內分科供選習。

（三）社會類：在小學階段，除英國分設地理、歷史和公民外，其餘美、法、日、中和澳皆採社會的合科教學，惟日本於社會外另設道德科（澳大利亞則可能因學校情境而區分出社會與環境領域內的特殊教學科目）。至於國中階

段，美、英兩國採社會領域內的分科教學，日、法兩國採合科教學（日本於社會外，另設道德科），而中、澳則可由學校決定合科或分科教學。

（四）藝術類：在小學階段，除法國之藝術實作與藝術史採合科外，其餘英、美、日和澳都採音樂和視覺藝術（美術）的分科教學，中國則由學校決定合科或分科教學。至於國中階段，除中國由學校決定合科或分科外，其餘各國均採藝術領域內的分科教學。

（五）綜合活動類：從小學到國中階段，日本設特別活動、綜合學習，中國設綜合實踐活動；英國置 15%-25% 時間的宗教和跨科、跨領域知能學習課程，提供學生學習跨學科知能或統整各學科、各領域知識及強化知識之實際運用的課程活動。其餘國家，並未見類似的科目設置。

## 肆、學校教育人員的觀點：一項全國性調查之結果

課程改革精神與理念之落實，最終需仰賴學校現場教育人員之支持與實踐。因此，國內國中小學教育人員對九年一貫課程學習領域採合科或分科教學之看法及其對課程統整觀念之態度，乃影響此議題課程政策決定之關鍵因素。黃嘉雄等人（歐用生、李建興、郭添財、黃嘉雄，2010）於 2009 年九月至 2010 年六月間參與一項由行政院研考會委託國家政策研究基金會辦理的「九年一貫課程實施現況之評估」專案研究，調查了國內國中小學教育人員對九年一貫課程政策與實施現況包括對課程統整觀念之態度，以及對各領域採合科或分科教學等若干重要議題的意見，以下分析此次調查之實施與結果。

### 一、調查對象

校數相對較少的臺東、花蓮兩縣以及澎湖、金門、連江 3 個外島縣和基隆、新竹、臺中、嘉義、臺南 5 個省轄市，每縣市抽取國中 1 校、國小 2 校，計國中 10 校、國小 20 校。而其他校數較多的 15 縣市，國中抽取 2 校、國小抽取 6 校，計國中 30 校、國小 90 校。合計國中抽取 40 校、國小 110 校。其中，國中每校 9 份問卷，由校長、教務主任和七大學習領域教師各填寫 1 份，計 360 份；國小每校 7 份問卷，校長和教務主任各填寫 1 份，低、中、高年級導師各 1 份，科任教師 2 份，計 770 份。總計全國發出 1,130 份問卷，於 2010 年 1 月 8 日寄發，迄 2 月 28 日回收計 746 份，回收率 66%，其中 61 份

廢卷，有效問卷為 685 份。

## 二、問卷題目內容

此次調查問卷之內容，除填答者基本資料之題項外，計有 15 題有關九年一貫課程政策及實施情形的題目，其中有關本文之題目有二，分別如下：

(一) 國民中小學九年一貫課程綱要提示：「學習領域之實施，應掌握統整之精神。」您認同此段論述嗎？ 很認同  尚認同  不太認同  很不認同

(二) 您認為國民中小學九年一貫課程的下列各學習領域應採整領域的統整教學或分科教學？請依所任教階段勾選，非自己任教之階段不必勾選。(整領域統整教學指該領域之教材和教學實施，力求去除其內含各學科知識間之界限，使之融為具整合性的內容結構，其可由一位教師單獨教學或由兩位以上教師協同教學。而分科教學指領域內之教材和教學實施，仍維持其內各學科之獨立性，各學科由一位教師教學。)(詳表 5)

表 5

### 問卷調查內容

(1) 國小	領域統整教學	分科教學	兩者皆可
健康與體育	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
社 會	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
藝術與人文	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
自然與生活科技	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
綜合活動	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
生 活	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2) 國中			
健康與體育	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
社 會	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
藝術與人文	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
自然與生活科技	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
綜合活動	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 三、調查結果

(一) 對課程綱要「學習領域之實施，應掌握統整之精神」的認同情形

有關本題之填答結果，詳表 6。在填答的 685 位國中小教育人員中，表達「很認同」者有 194 人（占 28.3%）、「尚認同」者有 392 人（占 57.2%），兩者合計高達 85.5%。換言之，在未明示學習領域應否採合科或分科教學的情形下，絕大部分國中小學教育人員認同各學習領域課程之教學應掌握統整精神。

表 6

對課程綱要提示統整精神的認同情形

認同情形	次數	百分比 (%)
很認同	194	28.3
尚認同	392	57.2
不太認同	80	11.7
很不認同	19	2.8

(二) 對各學習領域採合科或分科教學之看法

1. 小學：國民小學教育人員對國小各學習領域應採領域合科統整教學或分科教學之意見詳表 7。從統計結果顯示，國民小學教育人員中支持合科統整教學高於分科教學之領域，依支持程度依序包括綜合活動、生活和社會三者；相對地，支持分科教學高於合科統整教學之領域，依序包括藝術與人文、健康與體育和自然與生活科技三領域。若將各領域填答「兩者皆可」者與支持合科統整者相加，則每一領域皆超過 50%；即一半以上之填答者認為表 6 的小學學習領域皆可實施合科教學。另填答支持分科教學比例高於合科教學的領域中，小學教育人員對藝術與人文和健康與體育兩領域有較強的支持分科教學傾向，而自然與生活科技領域則較不明顯，支持分科之比例僅比合科者高 4.5%。

2. 國中：國中教育人員對國中各學習領域應採領域合科統整教學或分科教學之意見詳表 8。從表 8 之統計結果顯示，國中教育人員對表 8 各領域傾向於支持皆應採分科教學，每一領域填答應分科教學之比例，皆高於合科統整教學者，尤以社會和自然與生活科技兩領域之傾向最明顯；而對綜合活動領域支持其分科或合科教學之比例頗相當，兩者僅差 2.8%。若將填答「兩者皆可」者與填答「統整教學」者合計，則除社會外，其餘各領域之填答比例亦皆超過半數。

表 7

國小學習領域採領域統整教學或分科教學意見次數分配表

學習領域	領域統整教學		分科教學		兩者皆可	
	次數	百分比 (%)	次數	百分比 (%)	次數	百分比 (%)
健康與體育	140	30.2	192	41.5	131	28.3
社 會	206	44.5	139	30.0	118	25.5
藝術與人文	138	29.8	213	46.0	112	24.2
自然與生活科技	162	35.0	183	39.5	118	25.5
綜合活動	266	57.5	92	19.9	105	22.7
生 活	224	48.4	122	26.3	117	25.3

表 8

國中學習領域採領域統整教學或分科教學意見次數分配表

學習領域	領域統整教學		分科教學		兩者皆可	
	次數	百分比 (%)	次數	百分比 (%)	次數	百分比 (%)
健康與體育	64	28.2	91	41.0	67	30.2
社 會	52	23.3	119	53.4	52	23.3
藝術與人文	59	26.6	97	43.7	66	29.7
自然與生活科技	45	20.4	103	46.6	73	33.0
綜合活動	74	33.6	80	36.4	66	30.0

3. 國小和國中之比較：比較國小和國中教育人員對各領域合科或分科教學之意見傾向，由表 6 和表 7 之統計顯示，國小教育人員對所有各領域皆比國中者有較高比例支持採合科教學，其中以綜合活動（57.5% > 33.6%）、社會（44.5% > 23.3%）和自然與生活科技（35.0% > 20.4%）三領域之意見差距較明顯，而健康與體育（30.2% > 28.8%）、藝術與人文（29.8% > 26.2%）之差距較小。

## 伍、結論與建議

綜合以上九年一貫課程改革的背景脈絡、課程綱要對學習領域實施方式規定之演進、他國國中小學學科或領域設置之做法，以及國內學校教育人員意見之調查結果等發現，進一步討論國內九年一貫課程各領域實施合科或分科教學政策之議題，並歸結未來可行方向的建議。

### 一、繼續倡導課程統整觀念，進而明訂各領域課程實施教學的方式

九年一貫課程改革強調課程統整，而將先前的學科課程組織調整為以廣域課程為主的課程組織型態。課程統整的功能如下：(一)可促進學習的意義化：增進課程內各部分元素、及各元素與整體現象彼此間的關連，並使學習者易於統觀真實生活世界的整體性；(二)內化：學習內容的意義化，能進而易於學習者將課程內容內化為其整個知識系統的一部分；(三)類化：內化的知識及統觀性原理原則之掌握，易於類化至相似情境之運用；(四)簡化：統整化的課程內容可以消除無謂的重複，減少零碎、龐雜資訊的機械式記憶，使學習簡化，節省學習的時間和精力（方德隆，2000；黃炳煌，1999）；此外，並能展現人文主義教育思潮以學生為主體而非學科知識承載者之主張（陳伯璋，1999）。以知識社會學和批判教育論（critical pedagogies）的角度觀之，課程統整亦可突破學科間因疆界區隔致形成學門壟斷的權利分配與社會控制深層結構規則，藉由知識領域的彼此跨越而鬆動學科知識間和其權力分配規則的固化疆界（Bernstein, 1977; Giroux, 1992）。前述教育人員的調查結果亦發現，高達 85.5% 之國內國中小教育人員認同：「學習領域之實施，應掌握統整之精神。」因之，九年一貫課程組織型態之統整化，以及各領域教學實施之應掌握統整精神，已漸為國內課程學界和教育人員所認同和支持。故在課程綱要的規定及教育部的推動作為上，應繼續倡導課程統整之觀念。

然即使國內教育人員大都認同學習領域之實施，應掌握統整精神的政策宣示，但調查結果亦發現，除小學綜合活動、生活和社會三領域支持合科教學者之比例高於分科教學外，其餘國小領域和國中所有領域填答支持分科教學之比例皆高於合科教學，需加計選填「合科和分科均可」者，才會高於選填分科教學者（國中社會領域除外）。這表示有相當多的國內學校教育人員認為即使學習領域採分科教學，亦可達成統整之精神。然若能如此，則當時九年一貫課程

改革何需將原先的學科課程整合為廣域課程的組織型態？若將選填合科和分科教學皆可的教育人員，視為其亦可接受合科教學的實施方式，則大部分學習領域均可直接於課程綱要中明訂其教學的方式應採合科教學，不過，這在國中階段會面臨較大的實踐難度，因國內國中教育人員傾向於支持分科教學；而且，此亦非他國國中階段教學實施方式的主流，故國中階段應另予考慮。目前國內課程綱要未明訂各領域採分科或合科教學，而由各校自主決定，雖可美其名為尊重學校教育人員的專業自主判斷，亦可因應各校師資條件之不同，且也有中國（國中歷史與社會、科學以及國中小學藝術）和澳大利亞兩國的少數他國案例可援引，然畢竟國內長期以來國中教師已習於學科教學型態且升學主義掛帥，若未於課程綱要明訂採合或分科教學，久而久之則包括小學在內的大部分學校將會恢復過往的分科教學，如此原先課程改革的期望將落空，所謂掌握統整精神的宣示，亦將只淪為口號。因之，課程綱要宜明訂各領域的教學實施方式，而此種規定應進一步考量國中和國小教育階段的課程功能和各領域課程內涵之特質而有不同的決定。

## 二、國民小學以合科教學、國中則採分科教學為原則

國民教育乃基礎教育，其課程應與生活產生有意義的連結，小學階段尤其；系統化的學科知識在小學階段可不必過度強調，因學科愈分化就愈不容易與日常生活產生有意義的關連。證之本文所舉 6 個國家的學科或領域設置可知，除中國和日本之體育於國中階段再擴充為「體育與健康」、「保健體育」及英國小學和前期中等教育階段之學科設置大抵相同之外，其餘大部分國家的主要學科或領域大都於小學採較寬廣的領域或學科合科教學，到了初中或國中階段再由更廣的領域或科目分化為更多的學科，實施分科教學。而中國和日本小學階段設體育科，國中階段再擴增為健康與體育、保健體育，可能係其小學階段將健康方面的知能學習納為學校日常生活指導的一部分或併入體育科中學習。又從前述國內教育人員的意見調查結果顯示，國內小學教育人員比國中者有更高比例支持各領域之合科教學，若加計選填「合科或分科兩者皆可」者，其認可合科教學之比例更高。因之，國內九年一貫課程綱要對於小學階段領域課程之實施，可強調原則應採合科教學。

至於國中階段，前述各國除中國和澳大利亞可由學校決定採合科或分科教學（中國之歷史與社會、科學和藝術三科，澳大利亞各州對各領域的教學實施方式通常並無制式規定）外，其餘大部分於國中階段皆再將更寬廣的學科或領

域分化為更多的學科，實施分科化教學；又前述調查結果顯示，國中教育人員對各領域之教學實施，傾向於支持分科教學。此外，就一般學校教育的過程而言，隨著學生年級的上升，其各領域或學科的課程組織亦應逐漸分化為更多的學科而實施分科教學。故參酌他國的經驗及前述調查結果，國內的九年一貫課程綱要應可於國中階段開始明言實施分科教學，而其規劃可採下列方式之一：

（一）設置領域但領域內依學科性質再分設 2 至 3 個學科，於國一開始實施分科教學；（二）設置領域但國二起分設 2 至 3 個學科，國一仍實施領域合科教學，國二起實施領域內的分科教學。國一仍實施領域合科教學，可使國小和國中的課程更具兩教育階段間的銜接性和一貫性，而領域的設置則可利於領域內各科教師之溝通交流，促進各學科課程間的關連化。而若採取國一即開始學科分化的方式，亦應力求國小領域課程內容與國中同領域內各科課程間的前後銜接與連貫，這在課程設計上是可克服的，不能認為國中小兩階段未設相同名稱的科目或領域，就表示其課程內容不具連貫性。

### 三、適度調整學習領域的設置

如果小學採領域合科教學為原則，則依前述調查結果顯示，目前小學教學現場尚覺有困難或尚未獲小學教育人員充分支持的領域有藝術與人文、自然與生活科技和健康與體育三領域。這三領域中自然與生活科技支持採合科教學者之比例僅比分科教學者少 4.5%，其差距並不大。自然與生活科技之未獲較多支持合科教學，最主要原因是九年一貫課程將自然科學和生活科技兩者整合為一領域，而生活科技對某些教師較陌生、較無足夠的信心，而前舉 66 國的小學科目或領域設置，並無任何國家於小學階段將科學與科技整合為同一學科或領域，有些國家是於科學之外另設科技領域，有些國家則僅設置科學而未另設科技科。因之，國內小學的自然與生活科技領域其實可調整為自然科學領域即可，另可考慮於小學三年級起再增設生活科技另一領域，到了國中階段自然科學領域再分化為 2 至 3 個學科，生活科技則可分割為 1 至 2 個學科。

至於藝術與人文，前述調查結果顯示，支持分科教學之小學教育人員遠高於合科教學者，主要係藝術與人文內含視覺藝術和聽覺藝術，而此兩者的藝術媒材性質差異極大，且國內原有的美術和音樂科任教師大都僅專精於其既有的教學科目專業，能兼及視覺和聽覺兩類藝術專長者少之又少。再觀前述 6 國之情形，除法國小學階段之藝術實作與藝術史採合科教學、中國由學校決定採藝術的合科或音樂、美術之分科教學外，其餘皆採音樂和視覺藝術之分科教學。

故綜合國內師資的現況及他國大都採分科教學的現象，九年一貫課程的藝術與人文領域應可調整為自小三起分設音樂（內含表演藝術）和美術兩領域。到了國中階段，此兩領域可繼續維持，亦可將音樂和表演藝術兩者分化為兩科。

在健康與體育方面，雖然前述調查結果顯示支持分科教學者比合科者高 11.3%，然由於體育和健康兩者之學門屬性較接近，彼此的知識體系具較高程度的相互為用特質；其次，小學階段的健康教育重點較應強調健康習慣和態度之養成而非知識之習得，且大部分教師之素養可勝任其教學；再者，本文所分析國家中大部分於小學階段僅設體育而未另設健康教育，大部分將健康教育融為日常生活指導的一部分。故就小學階段而言，九年一貫課程仍可維持健康與體育採合科教學，但勿須更名為「體育」，以引導教學人員不能習於將體育視為祇是運動技能的教學，應納入健康之指導。到了國中階段，則可將健康與體育分劃為 2 科。至於社會領域，在國小階段仍應維持此領域並採合科教學，然至國中則應參酌前述大部分國家的做法及國內教育人員的多數意見，分化為內設 2 至 3 個學科。

#### 四、強化綜合活動領域的跨學科、跨領域學習內涵

有些課程統整理念的倡導者主張採超越各學科界限和結構的課程組織型態。此種組織型態，甚至需重組或打散學校中常見的既有學習領域或學科。在課程理論界中，持此種觀點之學者雖不乏見，然尚未成為一般國家正式學校教育系統的主流課程組織型態，各國大都仍以廣域課程或學科課程為主軸，較常見的做法是另輔之以設置特定領域或提供一定比例的校內學習時間，做為跨學科或跨領域知能學習之用。在本文所舉 6 國中，包括中國的綜合實踐活動、日本的綜合學習、英國的跨課程學習，皆屬此種設計。跨學科或領域的科際整合學習經驗，以及一些能貫穿運用於不同學科的重要知能之學習，能提供學習者整合和運用不同學科知識的體驗機會，亦能使學習者習得一些能貫穿、融通於各學科的重要知能而有助於學習之深化，也能適度回應課程統整理論家的理念，其課程價值極高。就九年一貫課程而言，綜合活動領域乃最能發揮此種功能之領域，現行的綜合活動領域課程綱要亦明示可安排跨領域的學習活動，然由於國內國中小學教育人員大都以先前國小的團體活動、輔導活動、社團活動，以及國中的童軍、家政、輔導和社團等活動為主軸組織綜合活動領域的課程內涵，較少規劃與實施跨學科或領域的學習內涵，實屬可惜。未來綜合活動領域宜強化跨學科、跨領域學習內涵之規劃與實施，至少包括三方面：（一）

跨領域或學科的主題式課程統整活動，提供學生運用不同學科或領域知能以深究某種主題或議題的機會；(二) 運用一種或數種領域或學科知能於日常生活的活動，以強化學校所學與實際生活世界間的關連，促進學習的意義化和實踐性；(三) 納入一些能貫穿各領域或學科的重要知能之學習，舉其要者如學習策略與方法、創造與批判思考、表達與溝通技能等。如此既可打破學科界限與結構的課程統整理論派典實踐之空間，亦可藉以培養學生重要的跨學科知能，並增進其科際整合能力及將所學連結於生活而促進學習的意義化。

## 參考文獻

- 方德隆 (2000)。九年一貫課程學習領域之統整。《課程與教學季刊》，3 (1)，1-18。[Fang, D. L. (2000). On the integration of fields of study in '6-15 curriculum syllabus' in Taiwan. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 3(1), 1-18.]
- 丘愛鈴 (2009 年 10 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。國家教育研究院籌備處委託之「現行中小學課程綱要實施評鑑及相關研究後設分析」研究報告 (頁 289-532)，未出版。[Qiu, A. L. (2000). Meta-analysis on researches about the implementation situations of grade 1-9 comprehensive activities, health and physical education curriculum guideline. In the *Research report for meta-analysis about the researches and evaluations about the implementation of grade 1-9 curriculum guideline* (pp.289-532), Committed by National Academy for Educational Research Preparatory Office, unpublished.]
- 行政院教育改革審議委員會 (1995)。《行政院教育改革審議委員會第一期諮議報告書》。臺北市：作者。[Executive Yuan Education Reform Committee (1995). *The first term council report of executive yuan education reform committee*. Taipei: Author.]
- 行政院教育改革審議委員會 (1996)。《教育改革總諮議報告書》。臺北市：作者。[Executive Yuan Education Reform Committee (1996). *The final council report of education reform in R. O. C.* Taipei: Author.]
- 林貴美 (2010, 7 月)。法國中小學課程政策研究。「中小學課程政策之整合研究子計畫一：能力指標與領域教學議題探究」研究報告 (編號：NAER-98-

- 12-A-1-02-00-3-01，頁 276-314)，未出版。[Lin, G. M. (2010, 7). Research on the curriculum policies of elementary and secondly education in France. In the *Research report for the integrated research of curriculum policies of elementary and secondly education (I): On the issues of competence indicators and the teaching of learning field* (No. NAER-98-12-A-1-02-00-3-01) (pp.276-314), National Academy for Educational Research Preparatory Office, unpublished.]
- 吳麗君 (2010, 7 月)。英國課程分析。「中小學課程政策之整合研究子計畫一：能力指標與領域教學議題探究」研究報告 (編號：NAER-98-12-A-1-02-00-3-01，頁 155-183)，未出版。[Wu, L. J.(2010,7). On the curriculum policies in United Kingdom. In the *Research report for the integrated research of curriculum policies of elementary and secondly education (I): On the issues of competence indicators and the teaching of learning field* (No. NAER-98-12-A-1-02-00-3-01) (pp.155-183), National Academy for Educational Research Preparatory Office, unpublished.]
- 洪福財 (2010, 7 月)。中國與香港中小學課程政策分析。「中小學課程政策之整合研究子計畫一：能力指標與領域教學議題探究」研究報告 (編號：NAER-98-12-A-1-02-00-3-01，頁 233-255)，未出版。[Hong, F. C. (2010, July). On the curriculum policies of elementary and secondly education in Hong Kong and China. In the *Research report for the integrated research of curriculum policies of elementary and secondly education (I): On the issues of competence indicators and the teaching of learning field* (No. NAER-98-12-A-1-02-00-3-01) (pp. 233-155), National Academy for Educational Research Preparatory Office. Taipei County, unpublished.]
- 教育部 (1993)。國民小學課程標準。臺北市：台捷。[Ministry of Education (1993). *Curriculum standard for elementary schools*. Taipei: Tai Jie.]
- 教育部 (1994)。國民中學課程標準。臺北市：作者。[Ministry of Education (1994). *Curriculum standard for junior high schools*. Taipei: Author.]
- 教育部 (1995)。中華民國教育報告書：邁向二十一世紀的教育願景。臺北市：作者。[Ministry of Education (1995). *The white paper of R.O.C. education: Educational visions toward the 21st century*. Taipei: Author.]
- 教育部 (1998)。國民教育階段九年一貫課程總綱綱要。臺北市：作者。[Ministry of Education (1998). *Guides of grade1-9 curriculum guideline for*

- primary education*. Taipei: Author.]
- 教育部 (2000)。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。臺北市：作者。[Ministry of Education (2000). *Temporary grade 1-9 curriculum guideline of elementary and junior high schools*. Taipei: Author.]
- 教育部 (2003)。國民中小學九年一貫課程綱要。臺北市：作者。[Ministry of Education (2003). *Grade 1-9 curriculum guideline of elementary and junior high schools*. Taipei: Author.]
- 教育部 (2008)。國民中小學九年一貫課程綱要 (修訂)。臺北市：作者。[Ministry of Education (2008). *Grade 1-9 curriculum guideline of elementary and junior high schools (Revised)*. Taipei: Author.]
- 陳伯璋 (1999, 6月)。九年一貫課程的理念與理論分析。邁向課程新紀元——九年一貫課程研討會論文集 (上) (頁 10-18)。臺北縣：中華民國教材研究發展學會。[Chen, B. Z. (1999, June). On the rationales and theories in Grade 1-9 Curriculum. In *Paper collection of forum on grade 1-9 curriculum (I): Toward a new curriculum era* (pp. 10-18). Taipei County: R. O. C. Association for the Research and Development of Teaching Material.]
- 翁麗芳 (2010, 7月)。日本中小學課程政策分析。「中小學課程政策之整合研究子計畫一：能力指標與領域教學議題探究」研究報告 (編號：NAER-98-12-A-1-02-00-3-01, 頁 256-275), 未出版。[Weng, L. F. (2010, 7). On the curriculum policies of elementary and secondly education in Japan. In the *Research report for the integrated research of curriculum policies of elementary and secondly education (I): On the issues of competence indicators and the teaching of learning field* (No. NAER-98-12-A-1-02-00-3-01) (pp. 256-275), National Academy for Educational Research Preparatory Office, Taipei County, unpublished.]
- 黃光雄、蔡清田 (2002)。英國高中階段 (後期中等教育階段) 課程改革考察報告。教育部委託專案報告, 未出版。[Huang, G. X., Cai, Q. T. (2002). *An interview report on high school curriculum reforms in United Kingdom*. Committed by Ministry of Education, unpublished.]
- 黃炳煌 (1999, 6月)。邁向二十一世紀的台灣社會科課程改革。邁向課程新紀元——九年一貫課程研討會論文集 (上) (頁 173-195)。臺北縣：中華民國教材研究發展學會。[Huang, B. H. (1999, June). Taiwan curriculum reforms

- of social studies: Toward the 21st century. In *Paper collection of forum on grade 1-9 curriculum (I): Toward a new curriculum era* (pp.173-195). Taipei County: R. O. C. Association for the Research and Development of Teaching Material.]
- 黃嘉雄 (2002)。九年一貫課程改革的省思與實踐。臺北市：心理。[Huang, J. X. (2002). *The reflection and praxis on grade 1-9 curriculum reform*. Taipei: Psychological.]
- 黃嘉雄 (2003)。國民中小學九年一貫課程綱要總綱篇修訂要點及其意涵。國民教育，43 (3)，71-79。[Huang, J. X. (2003). On the revisions and their implications of the guides for grade 1-9 curriculum guideline of elementary and junior high schools. *Primary Education*, 43(3), 71-70.]
- 黃政傑 (1991)。課程設計。臺北市：東華。[Huang, Z. J. (1991). *Curriculum design*. Taipei: Tunghua]
- 黃曉芬、陳美芝、彭孟璇 (2008)。課程比較研究——澳洲。國立臺北教育大學課程與教學研究所「課程比較研究」課期末報告，未出版。[Huang, X. F., Chen, M. Z., & Peng, M. X. (2008, June). Research on comparative curriculum—Australia. An assignment report of the seminar course “Research on Comparative Curriculum” in the Graduate School of Curriculum and Instruction, National Taipei University of Education. Taipei, unpublished.]
- 游家政 (1999, 6月)。九年一貫課程的學習領域。邁向課程新紀元——九年一貫課程研討會論文集 (上) (頁 99-111)。臺北縣：中華民國教材研究發展學會。[You, G. Z. (1999, June). On the learning areas of grade 1-9 curriculum. In *Paper collection of forum on grade 1-9 Curriculum (I): Toward a new curriculum era* (pp. 99-111). Taipei County: R.O.C. Association for the Research and Development of Teaching Material.]
- 歐用生、李建興、郭添財、黃家雄 (2010, 9月)。九年一貫課程實施現況之評估研究報告 (編號：RDEC-RES-098-026)，未出版。[Ou, Y. S., Li, J. S., Guo, T. C., Huang, J. X (2010). *A research and assessment report on the implementation situations of grade 1-9 curriculum*. (No. RDEC-RES-098-026) Research, Development and Evaluation Commission, Executive Yuan. Taipei: National Policy Foundation, unpublished.]
- 鍾聖校 (2010, 7月)。澳洲中小學課程結構研究報告書。「中小學課程政策之整合研究子計畫一：能力指標與領域教學議題探究」研究報告 (編號：

- NAER-98-12-A-1-02-00-3-01，頁 208-232)，未出版。[Zhong, S. X. (2010, July). Research report on the curriculum structure of elementary and secondly education in Australia. In the *Research report for the integrated research of curriculum policies of elementary and secondly education (I): On the issues of competence indicators and the teaching of learning field* (No. NAER-98-12-A-1-02-00-3-01) (pp. 208-232) National Academy for Educational Research Preparatory Office. Taipei County, unpublished.]
- Armadale Senior High School (2010). *Year 9 & 10 curriculum handbook*. Retrieved from <http://www.ashs.wa.edu.au/sub-yr9&10.html>
- Armstrong, D. G. (2003). *Curriculum today*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Beaconsfield Primary School (2010). *Curriculum overview*. Retrieved from <http://www.beacy.wa.edu.au/sitemap.htm>
- Bellevue School District (2009). *6-8 middle school: Course description catalog 2009-2010*. Bellevue, WA: Bellevue School District.
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control, vol.iii: Towards a theory of educational transmission*. London, Boston & Henley: Routledge.
- Curriculum Corporation (1994). *Studies of society and environment: A curriculum profiles for Australian schools*. Carlton, Australia: Curriculum Corporation.
- Girous, H. A. (1992). *Border crossing: Cultural workers and the politics of education*. New York & London: Routledge.

# 我國國民中小學課程權限的問題與改進

游家政\* 黃麗芬\*\* 許麗萍\*\*\* 等<sup>1</sup>

## 摘要

本文旨在探討九年一貫課程全面實施後的課程權限問題，首先，從法律、治理與內容三個面向，分析國民教育階段課程權限的性質；其次，列舉近年來主要的課程權限爭議或衝突事例，包括教學科目、授課時數、教科書選擇、評量與測驗、重大議題、彈性節數等；第三，分析課程權限產生爭議或衝突的可能成因，包括：國民教育相關法律規定不清、政治因素的介入、課程事務的複雜性等。最後，從法制化與專業化等面向提出三項改進建議：(1) 修訂「教育基本法」，明定中央和地方的教育事務範圍；(2) 修訂「國民教育法」，明確規範中央、地方和學校的課程權限；(3) 強化中央、地方和學校課程治理者的課程專業角色。

**關鍵詞：**國民教育、九年一貫課程、課程權限

---

\* 游家政，淡江大學課程與教學研究所教授

\*\* 黃麗芬，淡江大學管理科學研究所博士生

\*\*\* 許麗萍，淡江大學管理科學研究所博士生

電子郵件：yuchia@mail.tku.edu.tw; 899620222@s99.tku.edu.tw; liping@mail.tku.edu.tw

來稿日期：2010 年 12 月 1 日；修訂日期：2011 年 1 月 5 日；採用日期：2011 年 1 月 10 日

<sup>1</sup> 該文作者有 4 位，另 1 位為宜蘭縣頭城國小曾祥榕老師，但依照期刊規定，作者僅列出 3 位。

# The Problems of Jurisdiction of the Curriculum of Elementary and Junior High Schools in Taiwan and Its Improvement

Chia Cheng Yu\* Li Fen Hwang\*\* Li Ping Hsu\*\*\*<sup>1</sup>

## Abstract

This article studies the problems of jurisdiction of curriculum since the implementation of the Grade 1-9 curriculum framework. Firstly, we will analyze the legality, governance, and content of jurisdiction of curriculum in compulsory education, then we will discuss some of its controversies such as the subjects, teaching hours, textbook selection, measurement and tests, significant issues, and flexible hours. Consequently, we will study the causes of controversies, such as ambiguous education-related laws and regulations, political intervention, and the complexity of curriculum affairs, and finally, based on the viewpoints of legalizing and professionalizing, we would like to provide some suggestions to improve the jurisdiction of curriculum. These suggestions are: (1) a revision of the Basic Education Act, (2) a revision of the Compulsory Education Act, and (3) the promotion of the professional role of administrators in governments and schools.

**Keywords:** compulsory education, grade 1-9 curriculum framework, curriculum jurisdiction.

---

\* Chia Cheng Yu, Professor, Graduate Institute of Curriculum and Instruction, Tamkang University.

\*\* Li Fen Hwang, Doctoral student, Graduate Institute of Management Sciences, Tamkang University.

\*\*\* Li Ping Hsu, Doctoral student, Graduate Institute of Management Sciences, Tamkang University.  
E-mail: yuchia@mail.tku.edu.tw; 899620222@s99.tku.edu.tw; liping@mail.tku.edu.tw

Manuscript received: December 1, 2010; Modified: January 5, 2011; Accepted: January 10, 2011

<sup>1</sup> There are originally 4 authors; another one author is Shiang Rong Tseng (Teacher, Tou Cheng Elementary School, Yi-Lan County). Limited by the regulation of *The Journal*, can only 3 of them be listed.

## 壹、前言

教育是影響國家發展的重要因素，尤其國民教育具有義務教育的性質，且為各級學校教育的基礎，因此各國都會制定相關法律對國民教育內容或課程加以治理或管理。亦即，賦予某些機構或組織決定課程的權力，使其得以決定或執行法定的課程事務。由於學校課程通常被視為教育事務的一部分，因此有關課程事務的規定大多涵蓋在教育權限裡。教育權限的分配隨著各國政治體制而異，大略可分為「中央集權」和「地方分權」兩大類（謝瑞智，1996）。前者由中央政府獨攬大部分的教育決策權，再將剩餘部分下放給地方政府和學校，例如臺灣、日本、法國等；後者則將教育權劃歸地方政府，再由地方政府分配給學區或學校，例如美國、英國、德國、澳洲等。不過，近年來各國教育受到經濟的新自由主義和政治的新保守主義的影響，「去中心化」（decentralization）、「解除管制」或「鬆綁」（deregulation）成為主要的公共政策主張；其中央政府一方面要求地方將決策和管理權下放到學校層級，另一方面卻運用其經濟或政治上的優勢，伺機參與地方的教育事務。例如美國近年來聯邦政府先後公布「公元兩千年教育法案」（Goal 2000 Educate America Act, 1994）、「不讓任何孩童落後」（No Child Left Behind, 2002），英國教育部頒布「國家課程」（National Curriculum, 1988）等，意圖藉全國性標準測驗或課程標準來引導或控制學校教育內容。

臺灣的國民教育權限分配依據「國民教育法」之規定，國民中小學課程標準／綱要由中央政府訂定，地方和學校則必須在課程標準／綱要的規範下進行課程實施。1987年解除戒嚴之後，政治逐漸民主，社會亦日趨開放，連帶引發學校教育系統及其課程權限歸屬的劇烈變動。首先，1989年起開放民間參與國中藝能學科教科書編輯，隨後國小（1996年）、國中（2000年）亦先後全面實施教科書開放政策，由單一版本的「統編本」邁入多版本的「審定本」，並授予學校選用教科書的權限。其次，1993年、1994年頒行的「國民小學課程標準」與「國民中學課程標準」，將「鄉土教學活動」與「認識臺灣」列為正式課程的一部分，並賦予地方和學校發展鄉土文化教材的權限。第三，1998公布「國民教育階段九年一貫課程暫行綱要」，其「總綱」更進一步揭示「學校本位課程發展」的理念，賦予學校在國家課程綱要的規範下可以自行規劃、設計、實施與評鑑正式課程的權限，擴大了學校和教師的專業自主空

間（游家政，2004）。尤其臺灣在1998年實施「精省」、繼而在1999年實施「地方制度法」，原本為「中央——省／直轄市——縣／省轄市」三級行政體系遂簡化為「中央——縣／市」二級。但是，「憲法」和「地方制度法」等一般法律、以及「教育基本法」和「國民教育法」等法律，並未明確規範中央和地方的教育事務範疇和課程權限，以致引發「中央——地方——學校」層級間的權力爭奪、對立，或造成「教育行政人員——教師——家長」等相關利害關係者間的利益衝突。近年來又在各地方政治勢力與不同利益團體相互較勁的催化下，課程權限歸屬的爭議日趨白熱化。原本中央集權的教育事務權限劃分與治理機制已不符合當前地方的教育自治與學校本位課程發展的專業需求。

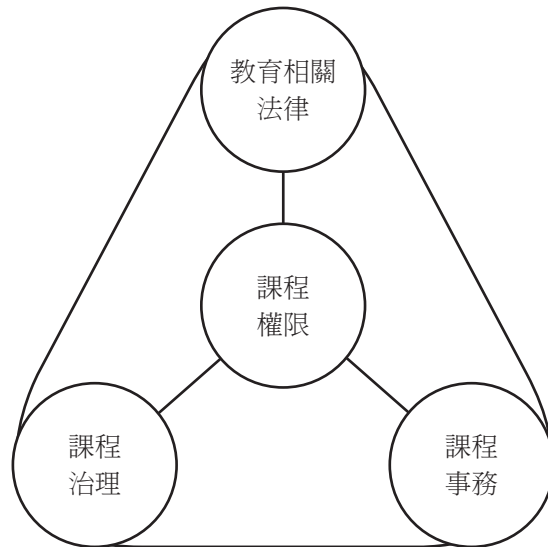
臺灣對於教育權限的研究並不多，謝瑞智（1996）、周志宏（2003）、吳清山（2004）、許育典（2005）等大多從法學和教育學的基礎探究教育法學的理論與應用；孫永齊（1998）、林威志（2007）等則探究中央與地方的教育權限劃分現況和問題。課程領域的研究亦大多聚焦在課程發展組織與程序、課程內容、課程實施與評鑑、課程領導與管理、課程改革與政策等（甄曉蘭，2007），較少涉及課程權限的探究。本文試圖從課程權限的觀點，探討臺灣實施國民中小學九年一貫課程之後所引發的課程權限爭議與原因，並進一步提出未來改進規劃中央、地方與學校課程權限之建議。

## 貳、國民教育課程權限的性質

「權限」（jurisdiction）源自司法或法律用語，係指「事權之範圍……如官署執行國家一部分事務，其決定權有一定範圍，是為官署權限。」（中文大辭典編纂委員會，1985：526）；或指：（1）詮釋、實施和宣告法律（例如做出判決）的權力、權利或權威；（2）治理或經立法規定的權威，泛指執行權威所賦予的權力或權利，如裁判權、管轄權、許可權等；（3）執行權威的界限或範圍（Merriam-Webster, 1996）。歸結言之，權限係指賦予正式組織或政治領導者的權力或權利、權威，據以對特定事務做決定或判決。據此，本文將「課程權限」定義為：教育組織或機構依據法律賦予之權力或權利，治理或執行其依法定之課程事務。此定義涉及三個主要面向：其一，法律面向，學校教育屬於公共事務，教育的體制及其課程必須依據法律來訂定；其二，治理面向，國民教育兼具普通教育和義務教育，具有全國共通性與地方特殊性的特性，且以

學校做為基層實施單位，因此其治理涉及中央教育部、縣／市政府教育處／局、學校三者間的互動關係；其三，內容面向，係指治理或執行課程事務的範疇，涵蓋課程政策、課程發展、課程實施、課程評鑑、課程改革等（游家政，2010）。如圖 1 所示，法律、治理、內容此三者相互關聯。以下分別從此三個面向分析課程權限的性質。

圖 1 課程權限的法律、治理與內容面向



### 一、法律面向

課程為教育事務的一部分，有關中央或地方政府對學校課程事務的規定大多歸屬在「教育權（限）」的範圍之內，說明教育由誰掌握和為誰服務，包括 1. 國家為領導、管理教育而制定教育法令、制度、方針、政策，確定教育目的、培養目標，創設各類各級學校，規定教育內容和形式等的權力；2. 中央和地方機關、社會、團體和個人依據國家法律和政策之辦學者，對受教育者（包括適齡兒童、少年和成人）施行教育的權力（教育出版社，1990）。

國民教育或謂普通教育、基本教育、初等教育、基礎教育，由於具有義務性或強制性，故又稱為義務教育或強迫教育。法制國家都會訂定相關法律來保障人民能獲得均等的國民教育機會。例如美國、德國等地方分權國家，將教育

權保留給地方政府，由各州／邦負責教育立法及行政責任，包括國民教育政策及必要的教育法律規章的制定與執行等；法國、日本等中央集權國家依據憲法上的教育規定、以及中央政府依法制訂的教育基本法、各級學校法等規範中央和地方的教育權限（林威志，2007）。

臺灣的國民教育權限分配，主要依據「憲法」、「地方制度法」、「教育基本法」和各級學校法如「國民教育法」等。茲說明如次：1.「憲法」第10章「中央與地方之權限」（第108條至111條）即明定「教育制度」由中央立法並執行之，或交由省／縣執行；以及事務有全國一致之性質者屬於中央，有全省／縣一致之性質者屬於省／縣；2.「地方制度法」第18和19條則賦予直轄市和縣／市興辦及管理學前教育、各級學校教育及社會教育的權限；3.「教育基本法」第9條則進一步列舉中央政府之教育權限，包括：（1）教育制度之規劃設計；（2）對地方教育事務之適法監督；（3）執行全國性教育事務，並協調或協助各地方教育之發展；（4）中央教育經費之分配與補助；（5）設立並監督國立學校及其他教育機構；（6）教育統計、評鑑與政策研究；（7）促進教育事務之國際交流；（8）依憲法規定對教育事業、教育工作者、少數民族及弱勢群體之教育事項，提供獎勵、扶助或促其發展；（9）前項列舉以外之教育事項，除法律另有規定外，其權限歸屬地方；4.「國民教育法」第7和8條規定國民中小學課程採九年一貫制，以民族精神教育及國民生活教育為中心；國民中學除文化陶冶之基本科目外，並加強職業科目及技藝訓練，以兼顧學生升學及就業之需要。國民中小學的課程標準及設備標準由教育部定之，教科圖書亦由教育部編輯或審定之。

顯然地，「憲法」、「地方制度法」和「教育基本法」傾向將國民教育制度的設計（例如學制或教育年限）、對地方教育的適法監督與爭議協調、教育經費的分配與補助、全國一致性的教育事務等劃歸為中央政府的權限，而將其餘教育事務、學校興辦與管理歸屬為地方的自治事項。「國民教育法」則將課程標準與設備標準的訂定、教科書的編輯和審定等劃歸為中央的教育權限。至於教育事務的範疇、課程標準或設備標準的內涵等，則無明確的界定或規範。周志宏（2003）從學生學習權的觀點，主張中央政府對教育制度有原則性的立法權，以及在教育的外在條件之整備事項上有公權力；地方對於教育的內部事項有概括的立法權，將教育計畫、教育內容與方法、教材選定、成績評定等教育的「內在」事項交由學校決定。許育典（2005）從「教育憲法」保障教育基本權以促進學生自我實現的觀點亦提出類似的建議：即中央教育部主管以學生人

格自由開展為目的之教育制度規劃，地方教育處／局為落實以學生為中心的教育制度之實踐，學校則在校長、教師、家長及學生的共同參與下成為學校教育制度的經營核心，亦即國家的介入僅限於原則性、綱領性、程序性之規定，維護人民（學生、教師、家長等）的教育權；而地方與學校則扮演實質的國民教育課程規劃者與實施者。

## 二、治理面向

學校課程會受到各方利害關係者的影響，就課程決定的層級而言，至少包涵學術的、社會的、正式的、機構的、教學的、運作的、經驗的等不同層級（Klein, 1991）。這些課程決定層級之間有時相互競爭或彼此對立，有時則分工合作或交互影響。國民教育階段之課程涉及全民的教育權益，因此必須由政府依法治理，以維護社會的公平與正義。「治理」（governance）通常指政府組織對其所屬機關、民眾及有關民眾的事務，行使處置或統治的權力。「課程治理」偏重在課程政策與課程事務的管理與控制（Elmore & Fuhrman, 1994），即從政府的治理角色對學校課程所採取的管理措施。例如，政府的管理者或教育權責機關依法律規定制定一系列的課程相關政策，並且運用課程管理策略或課程管理機制，以推行和綜理其課程相關政策，意圖影響並治理學校的課程實務，實現政府對學校課程的抱負與企圖，以提升學校和教師實施政府所訂頒的正式或意圖課程的程度（高新建，2000）。就中央、地方與學校的治理關係而言，大致可分為傳統的科層控制、民主參與、夥伴協作等三種機制。

中央集權的體制大多採取由上而下的科層管理或行政決定模式，中央教育部訂定全國性的教育宗旨、教育政策、課程標準或綱要等，作為地方和學校辦學的依據，並監督地方政府實施國家的教育和課程政策。地方教育行政機構扮演「承上啟下」的角色，一方面傳遞國家的課程政策與規定，並監督學校的實施；另一方面則匯集學校的實施狀況、需求與問題，並向中央反映。地方分權的體制則由州／邦／省政府教育廳扮演類似中央集權體制的教育部，主管全州／邦的教育事務，地方學區、縣／市教育處／局則居於承上啟下的角色，管理地方與學校層級的課程事務（張佳琳，2004）。無論中央集權或地方分權，學校都是實踐國家和地方課程政策的基層機構，規劃學校課程架構與實施計畫，組織教學團隊，整合校內外人力、設備與設施資源，促進教師專業成長，最終的目標則在提升學生的學習成效與品質。

在科層體制下，治理機關通常扮演課程的「監督者」或「監工」，嚴謹地

監視和指導下級機構或所屬成員的行動；或以「專家」自居，立於較優勢的位置去「查核」教師的所作所為，包括診斷問題、提出更有效行動的處方、以及評鑑目標是否達成。教師則順從指定的課程政策和教學事務，以達成所賦予的教育目標。這種由上而下之階層領導最大的優點，則旨在確保全民不論其社會階層、種族或族群、性別、經濟等背景或家庭因素為何，都能接受到相同課程；其最大的限制為政府控制了學校課程的內容，剝奪地方的教育自治權，以及嚴重侵犯學校的專業自主權。由下而上的民主參與或草根模式則強調基層成員的專業自主，即學校掌握實際的課程權限，由校長、教師、學生、家長或社區人士經由參與協商，建立課程共識，共同致力於課程發展、實施與評鑑。例如極端的學校本位課程發展，完全由學校根據社區特性、學校資源與學生需求，自主決定課程與教學。地方和中央則扮演支援者或服務者的角色，提供必要的資源或設備，協助學校達成教育目的。由下而上的最大的優點就是課程能因地制宜，符合學校和地方的情境與需求；主要的限制則為教師未必具備足夠的專業知能，以致影響課程品質與學習效益。

中央、地方與學校的關係，除了是上下之間的縱向隸屬關係外，亦可以是橫向的重疊與互賴關係（Clark, 1988）；或價值鍊的夥伴關係，不同課程主體互為夥伴，相互合作與彼此成就，以求互利互惠，進而共同完成「共好」的課程理想（張佳琳，2004）。中央、地方和學校每一層級不僅要盡力使自己內部的運作完善，同時還必須跨越不同層級間的科層界線，增進與其他層級間的互動與合作關係，共同建構夥伴協作的課程治理機制（陳伯璋、李文富、黃騰、范信賢，2009）。因此，課程治理不再是控制或監督，而是各層級成員做高層次的判斷與自我治理，可謂兼具由上而下與由下而上二者之長；但學校成員（校長、主任與教師）、中央與地方的課程治理者（單位主管、業務科長和專員、課程督學等）均需具有課程與教學專業。

### 三、內容面向

課程權限涉及課程事務的管理或執行，但課程事務為何？就狹義而言，課程事務係指各級各類學校的共同要素，例如課程目的或目標、科目或材料、授課時間、設備與設施等資源等的決定。就廣義而言，課程事務涵蓋學生在學校安排與指導下所有課程內容、教學與學習的活動和經驗，以及推動、實施、評鑑與改進課程的政策、計畫或策略等。依據「國民教育法」的規定，國民中小學之課程標準／綱要與設備標準的訂定、教科書的編輯或審定等為教育部的課

課程權限。現行國民中小學課程綱要的內涵包括：(1) 總綱——基本理念、課程目標、基本能力、學習領域、實施要點（實施期程、節數、課程實施、教材編審與選用、課程評鑑、教學評量、師資培訓、行政權責和附則等）；(2) 各學習領域與重大議題的課程綱要——基本理念、課程目標、分段能力指標、實施要點（教材編選原則、教學原則和學習評量）等。

有關縣市教育處／局的課程權限並無明確的法律規範。若就現行國民中小學課程綱要的實施要點而言，地方政府的課程權限偏重在核定學校課程計畫、督導學校的課程實施，並可依地區特性及相關資源發展或授權學校自編合適之本土教材，以及訂定國民中小學學生在校時間之實施規定等。至於學校層級的課程權限，除了各學習領域教科書的選擇、教學與評量外，依照現行國民中小學課程綱要的實施要點，學校必須成立「課程發展委員會」，下設「各學習領域課程小組」，於學期上課前完成學校課程計畫之規劃、決定各年級各學習領域學習節數、審查教師自編教科書及設計教學主題與教學活動，並負責課程與教學評鑑等。事實上，學校層級的課程管理的主要範圍和工作有五（鍾啟泉，1992）：(1) 關於課程標準部分，包括教學大綱、地方標準、學校評價標準、教科書擬定標準、教材標準等等的理解與探討；(2) 關於課程編製部分，包括學校教育目標的決定、年度教學計畫的制定、教學日數與課時的確定、課時表的製作等；(3) 關於課程實施部分，包括教材研究、教學目標的確定、教材教具的檢點、教案的編寫、班級管理的指導等；(4) 關於整頓課程實施的條件部分，包括教具的整頓、設備設施的整頓、教科書與副讀本的選擇；(5) 關於課程評鑑部分，包括學習指導要錄、測驗管理、課程的改進等。

由上觀之，中央獨攬國民中小學的主要課程權限，除了課程目標、基本能力之外，教學科目和重大議題、學年授課日數、每週授課時數、各領域分段指標、教材編選、教學與評量原則等皆由教育部統一規範。然而，周志宏（2010a，2010b）認為「課程綱要」僅屬於行政規則之性質，只能約束教育部之下級機關及所屬公務員，對地方行政機關及其所屬學校欠缺法律上的約束力。許育典（2005）則建議，若以教育憲法保障師生有最大可能的教學與學習空間而言，教育權限應採廣義的課程範圍，賦予學校因材施教的課程編成權、教材選用自由、教學方式自由、學習評量自由、專業自由、輔導與管教權、校務參與權等。

## 參、國民教育課程權限的爭議事例

臺灣自政治解嚴之後，政府對國民教育的治理日趨地方自治化與民主化。學校課程從全國統一的教學科目與教學內容，調整為允許地方和學校發展鄉土課程或特色課程。教科書的版本從統一的「國編本」，開放為從多本選一本的「審定本」。教師的專業角色也從單純的教學者，擴大為課程研究者、發展者、實施者與改革者。但是，規範教育或課程權限的相關法律並未隨之修訂，以致引發「中央—地方—學校」三者間的權力衝突，其中以教學科目、授課時數、教科書選擇、評量與測驗、重大議題、彈性節數等方面的爭議最為劇烈（游家政、黃麗芬、許麗萍、曾祥榕，2010）。

### 一、年級的教學科目

在歷次的課程改革中，學校教學科目的增減向來是利益團體較勁與爭奪的重點，到了改革方案確定後即鳴金收兵。然而現行的九年一貫課程，從醞釀改革、試辦、正式實施至今，各年級的教學科目仍爭議不斷，其中又以國小英語課程最受各界矚目。臺灣加入 WTO 後，為因應國際化需求，加強英語教學已成為中央和地方政府積極推動的教育政策之一。因此，教育部在 1998 年公布之「國民教育階段九年一貫課程暫行綱要」中，將「英語」列入國小正式課程，自 2001 年由國小五年級開始實施，每週授課 2 小時。但事實上，當時已有部分都會區的縣市已從國小三年級、甚至提前到一年級開始實施，形成「一國多制」的英語教學現象。

起初，教育部認為國小教育屬於地方自治權限，只要地方縣市有足夠的條件，不應限制地方從小三或小一開始英語教學。但監察院卻抨擊教育部身為教育主管機關，坐視各縣市英語教學各行其道，造成九年一貫課程實施的混亂不堪（監察院公報，第 2685 期）。教育部隨即改口宣佈自 2005 年起國小統一從三年級上英語課。這樣的決定立即遭受臺北市教育局的不滿，認為全國已有過半數（15 個）縣市在小三以下教英文，教育部應先聽取地方的意見再做決定。最後，教育部雖重申自 2005 年英語向下延伸到國小三年級，提前到一或二年級實施的縣市應先擬實驗計畫並報備教育部，若評鑑成效不佳者，教育部將扣減英語教學特別補助款（中央日報，2002）。雖然表面上中央與地方之間的爭議暫時平息了，但卻埋下「中央—地方—學校（教師）」三者爭議的導火線。

## 二、科目的授課時數

授課時數也是課程改革中兵家必爭的項目。現行九年一貫課程綱要以彈性的方式規範各領域或科目的最低與最高授課節數、以及一定比例的「彈性節數」，供各縣／市和學校因地制宜，但以不超過總授課節數為原則。因此，不少縣市為了強化學生的語文能力，紛紛增加國語文和英語的授課節數，其中臺北縣的「活化課程實驗方案」最受爭議。臺北縣政府於 2008 年開始全面試辦「活化課程實驗方案」，國小每週增加 1 節閱讀和 2 節英語，同時也提高學校人力配置，降低教師授課節數與家長經濟負擔。推動之後，引發贊成與質疑兩大陣營的熱烈論辯。臺北縣中小學校長協會發表聲明力挺教育處作法，臺北縣家長協會與家長會長協會也表態支持；但教師會和某些教改團體則持質疑和反對的立場，認為教育處違反課程綱要規定的授課時數，遂遊行抗議並向教育部陳情。

教育部針對臺北縣政府推動的「活化課程實驗」，除表達主辦單位應尊重學生參與實驗的意願外，更明確以 97 年度對地方政府統合視導「非常項目」——「所屬縣（市）立各國中小均依現行課程綱要實施要點之學習總節數規定辦理」，表明臺北縣未依課程綱要實施要點之學習總節數規定辦理，將扣減補助款作為處罰，但臺北縣政府仍不為所動，仍繼續全面試辦。不過，在五都選舉效應的催化下，教育部與地方政府的立場似乎漸趨一致。

## 三、教科書版本的選擇

自從教科書開放民間編輯後，因涉及商業利益，國民中小學如何選擇教科書受到各方重視。隨後又因地方政府的介入，教科書選用演變為地方與學校爭奪課程權限的問題。為此，監察院（2009）特別進行「教科書『一綱一本』及『一綱多本』問題之探討」專案調查。

臺北市政府為兌現市長的政見，結合臺北縣、基隆市共選同一版本教科書，並自辦國中三年級的基本學力測驗。此舉引發教改團體的批評，認為有走回以往統一版本之嫌，且嚴重侵犯學校教師的專業權和學生的受教權。對北北基三個縣市的做法，教育部依據「國民教育法」第 8 條之規定，函文明示教育行政主管機關不得直接或間接介入學校的教科書選用。

學校不得將選用權委由主管教育行政機關或其他機關、學校辦理，主管教育行政機關亦不得以任何建議、暗示、提供參考版本或其他刻意操作

之方式，直接或間接介入、干預或實質影響學校選用之決定，侵害法律所保障之多元內涵。(96年4月11日臺國(二)字第0960053997B號函及0960053997C號令)

但臺北市以教育部侵害地方自治權、違反法律保留原則為由，邀集臺北縣、桃園縣、臺中市、彰化縣、南投縣及嘉義市等7縣市共同提出大法官釋憲聲請案。大法官第1343次會議認為「國民教育法」屬於中央法律，非地方自治法規，解釋權以中央機關見解為主，地方政府法律見解牴觸中央政府政策時，應以中央見解為準，因此駁回釋憲聲請案。教育部根據大法官會議的解釋，隨即函文要求縣市政府依法行政，還給學校獨立選書權。然而，地方政府仍然自行其是，只是在選用程序上技巧性迴避法律上問題。

#### 四、學習結果的評量與測驗

教育部為了解學生學習結果，對全體國中三年級學生實施「國中學生基本學力測驗」(簡稱「基測」)，並以抽測方式對國小四年和六年級、國中二年級的國語文、英語、數學、自然、社會等實施「學生學習成就評量」。其中基測成績是國中生申請入學高中／職的重要依據之一，最受社會各界的關心。北北基3個縣市除了共選國中小學教科書之外，進一步自100學年獨自實施基測。由於此舉影響其餘縣市學生申請就讀北北基地區高中／職的權益，引發全國教師會的強力批評。教育部雖以行政命令頒訂「直轄市、縣(市)政府辦理國民中小學學生能力評量檢測注意事項」，但在無法令明文規定的情況下，地方政府仍自行其是，絲毫不理會中央的規定。

#### 五、重大議題的選擇與實施

現行國民中小學課程架構，除了七大學習領域之外，另設有「重大議題」<sup>1</sup>，採融入學習領域的實施途徑：其一，在教科書層面，由教科書編輯者將各議題系統地融入各個學習領域；其二，在教學層面，由教師依據教學單元的性質與內容，將合適的議題融入教學或學習活動中。由於目前的議題中包含原「課程標準」的舊有科目，如資訊、家政、生涯輔導等，因此各議題的授課時數便成為其相關利益團體競相爭奪的焦點。例如「資訊」與「家政」議題在

<sup>1</sup> 現行國民中小學課程綱要的重大議題列有「資訊教育」、「環境教育」、「兩性／性別教育」、「人權教育」、「生涯教育」和「家政教育」，2011年增列「海洋教育」，合計為七大議題。

其課程綱要中明定各學年的授課時數，以及在總綱部份規定學校各學習領域應安排適當節數進行資訊及家政實習。「性別」<sup>2</sup>與「環境」<sup>3</sup>議題則透過立法，強制學校每學期／學年實施 4 小時以上的相關課程或活動。此外，其他社會議題如「家庭教育」<sup>4</sup>和「全民國防教育」<sup>5</sup>亦分別訂定相關法律，合法化地取得其在學校課程的地位與空間。

各議題之社群團體透過課程綱要的內部規定，或採取立法程序的外部強制爭取課程空間與授課時數，此不僅在形式上介入「中央—地方—學校」三者間課程權限的爭奪，更實質地決定學校部份課程內容與授課時數。若繼續任由各類當代或新興議題爭相「合法競奪」課程權限而不加以規範，不僅影響議題的教學成效，甚至無限制擴張國中小課程內容（張嘉育，2010）。

## 六、彈性節數的運用

依據「課程綱要」在學習總節數的設計，除了各「學習領域授課節數」（約 80-90%）外，另設置「彈性學習節數」（約 10-20%），由學校自行規劃辦理全校性和全年級活動、學校特色課程或活動、學習領域選修節數、補救教學、班級輔導或學生自我學習等活動。據此，「彈性學習節數」的課程規劃與教學實施應為學校的課程權限。然而，由於前述課程綱要明定部份議題的授課時數，以及地方政府競相增加某些學習領域（例如英語、國語文、鄉土特色等）的授課時數，已將「彈性學習節數」瓜分殆盡，學校和教師得以規劃運用的空間幾乎所剩無幾。

## 肆、國民教育課程權限爭議或衝突的主要原因

前述國民教育課程權限的爭議或衝突事例，有些因法律規定不明，以致造

<sup>2</sup> 2004 年公布公布實施「性別平等教育法」，第 17 條明定國民中小學校應將性別平等教育融入課程，每學期應實施性別平等教育相關課程或活動至少 4 小時課程。

<sup>3</sup> 2010 年公布公布實施「環境教育法」，第 19 條規定高級中等以下學校必須訂定環境教育計畫，所有員工、教師、學生每年應參加 4 小時以上環境教育。

<sup>4</sup> 2003 年公布公布實施「家庭教育法」，第 12 條規定高級中等以下學校每學年應在正式課程外實施 4 小時以上家庭教育課程及活動，並辦理親職教育。

<sup>5</sup> 2005 年公布公布實施「全民國防教育法」，第 7 條規定各級學校應推動全民國防教育，並視實際需要納入教學課程，實施多元教學活動。

成執行課程事務上的爭議，例如年級的教學科目、學習結果的測驗與評量等；有些則基於政治或利益因素而執行某些特定課程事務，挑戰了教育相關法律的界線，例如教科書版本的選擇、重大議題的選擇與實施；另一些則因治理理念的差異而衍生課程事務決定的專業衝突，例如科目的授課時數、彈性節數的運用等。茲將課程權限產生爭議或衝突的主要原因分述如下：

### 一、國民教育相關法律規定不清以致中央與地方的角色與關係模糊

在法制國家，各級政府必須依法行政，若未依照或不合法律之行事則屬違法。若法律規定不清，則易衍生權限衝突的問題。國民教育，係屬中央與地方的合辦事項亦或地方的自治事項，必須以法律加以明確規範，讓中央和地方政府得以依「法」行事。就現行法律而言，造成課程權限爭議的原因有二：

（一）中央和地方皆擁有國民教育權限但界線不清：依據「憲法」第 108 條至 111 條、「地方制度法」第 18 和 19 條、「教育基本法」第 9 條等規定，傾向於將國民教育權劃歸地方政府。但是，「國民教育法」及依據此法所訂頒的「國民中小學九年一貫課程綱要」卻將主要的課程權限，包括國民教育的目的、課程目標、各年級的學習領域或科目及授課時數、教科書的審定、各學習領域與重大議題的課程目標與能力指標、教材編製與學習評量原則等劃歸中央政府。由於法律規範未盡清晰，因而造成中央與地方的關係模糊。

（二）國民教育相關法規未明確規範中央與地方的課程權限：現行國民教育相關法規所規範的教育權限皆屬教育事務為主，至於課程則內涵在教育事務中，並未明確列出課程事務的範圍或項目。例如「國民教育法」第 8 條賦予教育部訂定課程綱要與設備標準、編輯或審定教科圖書等權限，但課程綱要與設備標準之內涵及其項目為何，則無明確的規範，教育部因而得以行政命令或規則任意訂定或擴張其課程權限，進而導致中央、地方及學校三者之間的角色衝突。許育典（2005）即從教育憲法的觀點指出，九年一貫課程涉及國民教育階段的整體課程的根本改變，而且影響教育基本權的核心保障，應適用法律保留原則，但「國民教育法」第 8 條的授權範圍、目的及內容皆不明確，違反授權明確性原則。

### 二、政治或利益的介入加劇國民教育課程權限的爭議或衝突

近年來臺灣的政治制度日趨民主化與法制化，政黨政治隱然成型。由於國民教育相關法規的不明確，中央與地方得以各自選用有利於其政治利益的法

規，社群團體亦可藉由推動立法的途徑，將其手伸／深入到國民教育裡，因此課程權限遂淪為政黨或社群的利益爭奪。林威志（2007）根據文獻與調查研究，發現政治因素考量是造成國民教育權限爭議的主要原因之一。游家政等（2010）的問卷調查與分區座談的結果也指出，中央與地方的課程權限爭議大多肇因於政治或利益的關係。

（一）中央和地方政府的政治意識型態影響國民教育課程的內容：由於臺灣與大陸的政治關係正處於特殊情境，國民教育課程出現國家認同的問題。因此，中央或地方政府大多會挾其行政命令或資源分配權，將政治意識型態置入國民教育課程，例如更改教科書中有關大陸與臺灣的國家稱號、增加或刪減某些歷史教材的範圍與份量、強化鄉土教育或母語教學等。

（二）資源條件的多寡影響地方政府擴張或降低其課程權限的範圍：根據教育相關法規，地方政府擁有辦理國民教育的權限，因此縣／市長皆會將改進國民教育或發展地方教育特色列為主要競選政見之一；部份都會區的縣／市由於教育資源較為豐富，積極擴張其國民教育權限，包括調整課程結構、編輯鄉土教材、增加授課節數、甚至統一教科書版本和自辦基本學力測驗等，藉以兌現競選政見和凸顯其施政績效。部份偏遠、山地或農村地區的縣／市，因地方政府經濟條件不佳和教育資源貧乏，其國民教育的實施情形不但無法與都會地區縣／市相互競爭，且擔憂都會地區縣／市的磁吸效應，拉大城鄉的差距。因此，資源貧乏地區希望將大部分的國民教育權限劃歸中央，藉以均衡因教育資源不均而產生的教育落差。

（三）社群團體透過立法途徑競相爭奪課程權限：「課程綱要」設置「重大議題」旨在因應社會的快速變遷，而學校課程的改革或教科書的更新又緩不濟急，採議題的方式可以使學校課程得以及時納入新興的社會議題，使學生不至於欠缺當下生活必要的知識或經驗。例如全球化趨勢所引發的全球性議題或事件，以及突發性災變後所需的防災教育。然而，議題的機動性與彈性也留給利害相關者爭奪課程權限的空間。例如性別平等教育的相關社群團體率先推動立法，藉以合法取得其在國民教育課程的地位。隨後家庭教育、全民國防教育、環境教育等紛紛仿效，先後成功地進入學校課程，並爭取到授課時數。這種藉由立法來取得課程權限，無形中促使國民教育課程權限的爭奪更加惡化。

### 三、課程事務的複雜性引發科層管理與專業自主間的權限爭議

課程權限涉及課程事務的管理或執行，但課程事務本身是個複雜的概念。

狹義的課程事務係指課程標準／綱要所界定之項目，例如課程目的或目標、科目、授課時數、設備與設施等資源等；廣義的課程事務涵蓋正式、非正式、潛在課程等，包含學生在學校安排與指導下所有課程內容、教學與學習的活動和經驗，以及推動、實施、評鑑與改進課程的政策、計畫或策略等。無論狹義或廣義的課程事務，皆分佈在中央、地方和學校，且有賴三者共同合作。

在國民教育階段，中央、地方與學校三者具有縱向的隸屬與監督關係——學校隸屬地方，學校和地方又直接或間接受中央的監督。就科層體制而言，由於行政機關傾向由上而下的科層管理，故當論及課程治理時扮演控制、決定與監督的角色。但基於課程綱要賦予學校本位課程發展的權限，學校和教師認為擁有專業自主權，包括學習領域的節數、教科書及補充教材的編輯或選用、重大／新興議題的決定、彈性節數的運用、學習的評量等。因此，由上而下的科層管理與基層學校的專業自主之間，無論在理念上與實務上皆產生矛盾或衝突，無形中將國民課程權限爭議由法制的面向擴大為專業的面向。

## 伍、國中小學課程權限劃分的改進建議

由於課程權限係以教育相關法律為基礎的概念，中央、地方和學校必須根據法律賦予之權限，運用其課程專業來治理所管轄之課程事務。因此本文認為修訂教育相關法律和強化治理者的課程專業，可作為改進前述課程權限爭議與未來規劃課程權限的參考。

### 一、修訂「教育基本法」，明定中央和地方的教育事務範圍

依據「憲法」和「地方制度法」，中央政府的教育權限以教育制度的規劃設計和全國一致性教育事務為主，其餘中央未列舉的事務、以及各級學校的興辦與管理等屬地方政府。素有教育根本大法或教育憲法之稱的「教育基本法」第9條有關中央政府的教育權限，亦做如是的規範。但所謂「全國一致性教育事務」和「各級學校的興辦與管理」二者的範圍或內涵，「教育基本法」並未有明確的規範，而造成中央和地方各自擴權。「教育基本法」的基本理念有五：第一，以「學習權」為核心概念——保障人民學習及受教育之權利；第二，本著「教育中立原則」——不得為特定政治團體或宗教信仰從事宣傳；第三，建立宏觀的教育目標——培養具有國家意識與國際視野之現代化國民；第

四，以「人民為教育權之主體」——彰顯國家、教育機構、父母、教師之教育權；第五，以「程序保障」提供法源提供良好教育環境及公平救濟管道等（陳木金，2000）。據此，「教育基本法」可視為「教育憲法」，作為訂定相關教育法律（例如各級學校法）的基礎或依據。

因此，本文建議透過立法程序在「教育基本法」增列下列內容：（一）明確列出中央和地方政府在各級學校教育（例如大學、高中／職、國民教育等階段）的角色與關係、教育權限或教育事務的範圍及其項目；（二）增列有關課程權限劃分的基本規定，例如：課程權限劃分的依據，至少需考量學習權益保障、教育目的達成、經費負擔能力、教育階段銜接、教師專業發揮、城鄉均衡、學校屬性差異等因素；在課程權限劃分的原則方面，必須符合公平正義、基本權益、民主合作、利益歸屬、彈性多元、程序保障、最適功能、基層優先、設立主體、權責相符等原則（游家政等，2010）。

## 二、修訂「國民教育法」明確規範中央、地方和學校的課程權限

目前有關國民教育課程權限的依據，只有「國民教育法」及教育部依據此法而所訂頒的〈國民中小學九年一貫課程綱要〉之法規命令，雖然法規命令亦具有法律性質，但僅限於內部單位和直屬行政機關，因此對地方自治政府無法產生實質的約束力。藉由「國民教育法」明確規範中央、地方和學校的課程事務，一則訂定「課程綱要」的具體範圍與內涵、修訂與實施的基本程序，使其具有法律的效力；再則從「教育專業發揮最大化」的觀點，賦予中央、地方和學校的課程權力和責任。由於國民教育屬於強制性的全民義務教育，旨在培育人民的基本生活知能與公民素養，其教育目的與課程內涵需具一定程度的共通性，但應保留因地制宜的空間給地方和學校。因此，本文認為「課程綱要」的訂定或修訂仍屬於中央的權限，但應進一步規範其具體內涵及其法制化程序：

（一）課程綱要的內涵：在總綱部份，包括國民中小學教育的基本能力和課程目標、各年級的學習領域或科目、學年／期授課日數等項目。在各學習領域或科目部份，包括課程目標、能力指標或教材綱要、學期授課總時數。其中涉及學習領域或科目、授課日數與時數部份，以全國共通的、基本的或最低的為原則，讓地方和學校得以設置特色課程或議題、彈性調整授課日數或時數等空間。（二）課程綱要的法制化程序：將國民中小學教育的「基本能力」和「課程目標」等兩項提送立法院審議，使課程綱要具有法律上的規範權限。

基於國民教育必須由中央、地方和學校三者協同合作，有關三者的課程事

務範圍應加以明確規範，本文提出如下建議：

第一，中央以具全國一致性的教育制度規劃設計、全國共通需求的課程政策和資源設備為主，例如國中小學的學制、課程綱要的訂定與推廣、課程改革方案的實驗與改進、教科書研發和審定、全國性基本學力測驗、地方課程的督導與評鑑、師資專業與課程設備的基準等；第二，地方以國家課程綱要的推動、地方教育課程發展、以及學校課程實施的協助與支援為主，例如推動課程綱要實施的計畫、地方特色課程或特殊需求議題的訂定與教材發展、學校課程計畫的審查、學校課程的視導與評鑑、教師專業發展、課程資源的整合與提供等；第三，學校則為國家課程、地方課程和學校特色課程的總其成者，包括：

（一）學校課程的規劃，例如學校課程目標、特色課程規劃、各年級學習領域授課節數和彈性節數、新興議題選擇與融入、教科書選擇、教學進度安排、補充教材發展、課程資源及教學設備設施的統整與提供；（二）學校課程的設計，例如學習領域、特色課程、議題融入、跨領域或跨年級／班級統整、彈性節數等教學活動的設計，以及課程資源與教學設備設施的選擇、教科書與補充教材的選擇、學習成就評量的設計等；（三）學校課程的實施，例如學習領域、特色課程、議題融入、統整主題、彈性節數等教學活動與學習評量的實施；（四）學校課程的評鑑，例如學校課程與教學自我評鑑的規劃與實施、檢討與改進等；（五）教師專業發展，例如課程師資進修與研習、課程及教學行動研究與改進等。

### 三、強化中央、地方與學校三層級課程治理者的課程專業角色

有效推動國民教育，訂定明確的法律來規範中央、地方和學校的權限和責任，只是基本的必要條件，還需加入「專業化」做為充分條件。從中央與地方的課程治理者（單位主管、業務負責人、課程督學、輔導團等），到學校的課程發展、實施與評鑑之領導者（校長、主任、組長、學習領域召集人等）等，皆必須具有課程與教學專業，才能在課程政策與決定上有專業性的考量，因此，本文建議如下：

第一，高等和普通公務人員考試的教育類人員考試科目增加「課程與教學」專業科目，確保中央和地方層級的課程治理者皆能具備課程專業，尤其掌管國民教育的教育部國民教育司和縣／市教育處／局的主管、科長和督學等課程相關業務負責者與視導者等，皆需嫻熟課程理論與學校教育實務；第二，學校行政領導者與課程決策組織成員加強課程領導的專業能力。國民中小學校課

程領導有兩個主要系統：其一為行政系統，以校長、各處室主任與組長為主要成員；其二課程決策系統，由課程發展委員會和各學習領域小組構成，由教師與行政人員共同組成。這兩個系統已構成良好的學校層級課程推動機制，強化這兩個系統成員的課程領導專業能力，將有助於落實學校組織的功能（周淑卿，2010）；第三，中央與縣／市國民教育輔導團任務聚焦在課程與教學的專業諮詢、問題診斷與解決。近年來國家教育研究院籌備處積極進行有關中央與地方教育輔導團的組織定位與功能之研究與規劃，未來將設立常設性與法制化組織，主要任務為教學視導、研究發展、專業支持、政策協作（李文富，2010），輔導團員將扮演政策協作者、課程領導者、教學輔導者和專家教師（張德銳、李文富、丁一顧，2010）。本文認為教育輔導團應以服務學校為首要任務，提供教師課程與教學的專業諮詢，並協助教師課程問題的診斷與解決。

## 陸、結論

課程權限是一種建基在法制基礎的權力概念，它賦予教育行政組織或機構得以合法支配或控制課程事務；課程權限也是一種以專業為基礎的治理機制，它有賴組織或機構成員充分發揮其課程專業知能。換言之，權力與專業二者相輔相成，互為表裡，對課程事務施以必要的、合法的、合教育性的作為。釐清課程權限的性質或內涵，分析課程權限產生爭議或衝突的事例及其成因，將有助於中央、地方與學校三者建立夥伴協作的課程治理機制。

本文探討九年一貫課程實施以來中央、地方與學校的課程權限爭議或衝突，偏重從法制面向且侷限在現行法律框架下——中央立法與執行或向下委託執行或立法與執行，去分析其成因並提出修訂相關教育法律的建議。就近程而言，修法以符合國民教育課程治理現況的需求，讓中央、地方與學校皆能有「權」盡「責」，不失為一個較為可行的策略。然而就長程而言，依據「憲法」與「教育基本法」保障人民受教權／教育權的基本精神，回歸國民教育促進人的健全發展與自我實現之本質，以及考慮課程專業及其「專業發揮最大化」的特性，或許未來國民教育課程權限劃分的法律可以有哥白尼式的突破——立法授權由下向上委託——學校專業能力所及的課程事務歸屬學校的權限，學校無法執行的課程事務則委託縣／市政府；涉及全縣／市一致性的課程

事務歸屬地方政府，地方政府無法執行的課程事務則委託中央政府；涉及全國一致性的課程事務歸屬中央政府。

## 參考文獻

- 中文大辭典編纂委員會（1985）。**中文大辭典（第五冊）**。臺北市：中國文化大學出版社。[Codification Commission of Chinese Dictionary (1985). *Encyclopedic dictionary of Chinese language (Vol. 5)*. Taipei: Chinese Culture University Press.]
- 中央日報（2002，12月13日）。**國小英語教學教部禁偷跑**。取自2010年5月12日 <http://www.edutest.com.tw/news/9112/911213-1.htm>。[Central Daily News. (2002, December 13). *Ministry of Education prohibits English teaching ahead of time in elementary schools*. May 12, 2010, Retrieved from <http://www.edutest.com.tw/news/9112/911213-1.htm>.]
- 吳清山（2004）。**教育法規理論與實務**。臺北市：心理。[Wu, C. S. (2004). *Theory and practice in law of education*. Taipei: Psychological.]
- 李文富（2010，11月）。中央層級課程與教學推動網絡發展之研究：中央課程與教學輔導組織之定位與發展。「**建構臺灣課程與教學推動網路學術研討會**」，國家教育研究院籌備處、淡江大學課程與教學研究所舉辦，臺北市。[Li, W. F. (2010, November). A study on the development of networks promoting curriculum and instruction in central level: Position and expansion of central guiding organization in instruction. Paper presented at the *Conference on Establishment of Promoting Networks for Curriculum and Instruction*, sponsored by National Academy for Educational Research Preparatory Office and Graduate Institute of Curriculum and Instruction at Tamkang University, Taipei.]
- 周志宏（2003）。**教育法與教育改革**。臺北市：高等教育。[Zhou, C. H. (2010). *Law and reform of education*. Taipei: Higher Education.]
- 周志宏（2010a，11月）。課程與教學推動網絡法制化之分析。「**建構臺灣課程與教學推動網路學術研討會**」。國家教育研究院籌備處、淡江大學課程與教學研究所主辦，臺北市。[Zhou, C. H. (2010a, November). Analyzing the legalization of promoting networks for curriculum and instruction. Paper

- presented at the *Conference on Establishment of Promoting Networks for Curriculum and Instruction*, sponsored by National Academy for Educational Research Preparatory Office and Graduate Institute of Curriculum and Instruction at Tamkang University, Taipei.]
- 周志宏 (2010b)。臺北縣活化課程的法律爭議。《教育研究月刊》，198，5-11。  
[Zhou, C. H. (2010). Legal disputes about the activating program in Taipei County. *Journal of Education Research*, 198, 5-11.]
- 周淑卿 (2010, 11 月)。學校層級課程與教學推動的現況與問題。「建構臺灣課程與教學推動網路學術研討會」。國家教育研究院籌備處、淡江大學課程與教學研究所主辦，臺北市。[Zhou, S. C. (2010, November). Status and problems of promoting networks for school-level curriculum and instruction in Taiwan. Paper presented at the *Conference on the Establishment of Promoting Networks for Curriculum and Instruction*, sponsored by National Academy for Educational Research Preparatory Office and Graduate Institute of Curriculum and Instruction at Tamkang, Taipei.]
- 林威志 (2007)。我國中央與地方教育劃分之研究——以國民教育為例 (未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學教育學系，臺北市。[Lin, W. C. (2007). *A study on the separation of powers between central and local governments in Taiwan* (Unpublished doctoral dissertation). Department of Education, National Taiwan Normal University, Taiwan.]
- 孫永齊 (1998)。我國中央與地方政府教育之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學政治學研究所，臺北市。[Suen, U, C. (1998). *The division of power between central and regional governments in educational matters of R.O.C* (Unpublished master thesis). Graduate Institute of Political Science, National Taiwan Normal University, Taiwan.]
- 高新建 (2000)。課程治理。臺北市：師大書苑。[Gau, S. C. (2000). *Curriculum governance*. Taipei: Shi-Da Academy.]
- 張佳琳 (2004)。課程管理——理論與實務。臺北市：五南。[Zhang, J. L. (2004). *Curriculum management II: Theories and practices*. Taipei: Wu-Nan.]
- 張嘉育 (2010)。中小學課程政策之整合研究——子計畫二：學校本位課程與重大議題探究。國家教育研究院籌備處委託研究報告，未出版。[Zhang, C. Y. (2010). *Interdisciplinary researches on curriculum policies of elementary*

- and high schools II: A study on school-based curriculum and issues*. National Academy for Educational Research Preparatory Office, unpublished report.]
- 張德銳、李文富、丁一顧（2010，11月）。中央及縣市課程與教學輔導人才核心能力指標與培訓課程內涵成果報告。「**建構臺灣課程與教學推動網路學術研討會**」。國家教育研究院籌備處、淡江大學課程與教學研究所主辦，臺北市。[Zhang, D. R., Lie, W. F., & Ding, Y. G. (2010, November). Report on standards of core competency and training courses for counselors of curriculum and instruction in central and local levels. Paper presented at the *Conference on Establishment of Promoting Networks for Curriculum and Instruction*, sponsored by National Academy for Educational Research Preparatory Office and Graduate Institute of Curriculum and Instruction at Tamkang University, Taipei.]
- 教育出版社（1990）。**教育大辭修**。上海市：作者。[Educational Press (1990). *Dictionary of education*. Shanghai: Author.]
- 許育典（2005）。**教育憲法與教育改革**。臺北市：五南。[Shu, Y. D. (2005). *Constitution of education and reform of education*. Taipei: Wu-Nan.]
- 陳木金（2000，5月）。談教育基本法的立法對學校行政工作者的啟示。「**教育基本法及相關法規理論與實務研討會**」。國立彰化師範大學教育研究所主辦，彰化市。[Chen, M. K. (2000, May). An edification to school administrators from legislation of educational law. Paper presented at the *Conference on Theories and Practices of Educational Laws*, sponsored by Graduate Institute of Education, National Changhua University of Education in Zhanghua, Changhua County.]
- 陳伯璋、李文富、黃騰、范信賢（2009，11月）。尋找臺灣課程改革的失落環節——教學輔導網路建構的想像與展望。「**課程與教學輔導網絡之建構——邁向永續性課程改革研討會**」。國家教育研究院籌備處、淡江大學課程與教學研究所主辦，臺北市。[Chen, P. C., Li, W. F., Hwang, T., & Phan, S. C. (2009, September). Looking for connections in curriculum reform: Imagination and prospects of counseling network for curriculum and instruction. Paper presented at the *Conference on the Establishment of Promoting Networks for Curriculum and Instruction-Toward sustainable curriculum reform*, sponsored by National Academy for Educational Research Preparatory Office and Graduate Institute of Curriculum and Instruction at Tamkang University, Taipei.]
- 游家政（2004）。九年一貫「課程綱要」的發展背景與理念。載於教育部編

- 印，**國民中小學九年一貫課程理論基礎 (I)(II)：決策篇**（頁 45-78）。臺北市：教育部。[Yu, C. C. (2004). Context and idea of development for the 1-9 curriculum framework. In Ministry of Education (Ed.), *Fundamental theories of 1-9 curriculum (I) (II): Decision making* (pp. 45-78). Taipei: Ministry of Education.]
- 游家政（2010，11月）。臺灣國民教育課程權限的爭議——中央、地方與學校的競和問題與對策。「**第十二屆兩岸三地課程理論研討會**」。國立臺北教育大學課程與教學研究所、國家教育研究院籌備處、香港中文大學等主辦，臺北市。[Yu, C. C. (2010, November). Disputes on curriculum jurisdiction confronted in elementary and junior high schools: Problems of competition and cooperation among central, local and school levels. Paper presented at the *Conference on Curriculum Theories*, sponsored by Graduate Institute of Curriculum and Instruction at National Taipei University of Education, National Academy for Educational Research Preparatory Office, and Chinese University of Hong Kong, Taipei.]
- 游家政、黃麗芬、許麗萍、曾祥榕（2010）。**中小學課程政策之整合研究——子計畫四：中央、地方與學校課程權限探究**。國家教育研究院籌備處委託研究報告，未出版。[Yu, C. C., Hwang, L. F., Shu, L. P., & Tseng, S. R. (2010). *Interdisciplinary researches on curriculum policies of elementary and high schools: A study on curriculum jurisdiction among central, local and school levels*. National Academy for Educational Research, unpublished.]
- 甄曉蘭（2007）。課程研究的趨勢與方法論問題。**課程與教學季刊**，**10**（3），49-62。[Chen, H. L. (2007). Contemporary trends and methodological issues of curriculum studies. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 10(3), 49-62.]
- 監察院（2009）。**監察院九十七年度教科書「一綱一本」及「一綱多本」問題之探討專案調查研究報告**。臺北市：作者。[Control Yuan. (2009). *The year 2008 investigation report on the issues of textbook adoption*. Taipei: Author.]
- 謝瑞智（1996）。**教育法學**。臺北市：文笙。[Xie, R. Z. (1996). *Law of education*. Taipei: Win-Sin.]
- 鍾啟泉（1992）。**現代課程論**。上海市：上海教育。[Zhueng, Q. Q. (1992). *Modern theories of curriculum*. Shanghai: Shanghai Educational Press.]
- Clark, R. W. (1988). Who decides? The basic policy issues. In L. N. Tanner (Ed.),

*Critical issues in curriculum: Eighty-seventh yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 175-204). Chicago, Ill: The National Society for the Study of Education.

Elmore, R F., & Fuhrman, S. H. (1994). Education professionals and curriculum governance. In R. F. Elmore & S. H. Fuhrman (Eds.), *The governance of curriculum: 1994 yearbook of the association for supervision and curriculum development* (pp. 210-215). Alexandria, VA: ASCD.

Klein, M. F. (1991). A conceptual framework for curriculum decision-making. In M. F. Klein (Ed.), *The politics of curriculum decision-making: Issues in centralizing the curriculum* (pp. 24-41). New York, NY: State University of New York Press.

Merriam-Webster (1996). *Dictionary of law*. MA: C. & C. Merriam. Retrieved from <http://www.credoreference.com/entry/mwdlaw/jurisdiction>.

## 致謝

本文係國家教育研究院籌備處委託之「中小學課程政策之整合研究——子計畫四：中央、地方與學校課程權限探究」的部份研究成果。感謝國家教育研究院籌備處、整合研究主持人黃政傑教授及參與本子計畫的所有學者專家。

# 國民中小學九年一貫課程中之 性別平等教育議題

楊巧玲\*

## 摘要

本文回顧性別平等教育議題與國民中小學九年一貫課程的關係，指出其間關係的建立肇始於特定的時空背景，婦女運動、婦女／性別研究、教育改革運動是其源頭活水，之後基於源頭之間的網絡，形成建制化的重要契機，包括行政院教改會、教育部性平會、九年一貫課程，但是從建制化到推動、落實於課程與教學之中，則需要步步為營，諸如從「兩性教育」到「性別平等教育」的修訂，從 92 年課程綱要到 97 年課程綱要的微調，從訓委會的友善校園、性騷擾與性侵害防治之強調到性別平等教育課程與教學的輔導與諮詢。最後本文建議拓展國際視野、強化在地研究、厚植師資培訓，以期秉持見縫插針的精神，持續奮力不懈。

**關鍵詞：**性別平等教育、九年一貫課程、教育改革、性別議題、融入式課程

---

\* 楊巧玲，國立高雄師範大學教育學系教授

電子郵件：yangcl@nknucc.nknu.edu.tw

來稿日期：2010 年 11 月 25 日；修訂日期：2010 年 12 月 27 日；採用日期：2011 年 1 月 10 日

# The Issue of Gender Equity Education in Grade 1-9 Curriculum for Elementary and Junior High Schools

Chiao Ling Yang<sup>\*</sup>

## Abstract

This paper reviews the issue of gender equity education in grade 1-9 curriculum for elementary and junior high school education. First, the gender relationship takes root in a particular socio-historical context, in which women movement, gender study and education reform converge. These three currents have exercised a significant impact on the policy of gender equity education. The Council of Education Reform, the Gender Equity Committee are established, and so is the set up of the curriculum of gender education for elementary and junior high school. Since then a certain implementation of gender equity education through practice and teaching has been made. The ‘two sexes education’ has been modified to be the ‘gender equity education’ and the 2003 Curriculum Guideline has been upgraded in 2008. Similarly, the emphasis has been shifted from friendly campus to curriculum and teaching. This paper concludes with a proposal for three suggestions: a broadening of international viewpoint, a strengthening of local research, and a deepening of teacher education.

**Keywords:** gender equity education, grade 1-9 curriculum, education reform, gender issues, infusive curriculum

---

<sup>\*</sup> Chiao Ling Yang, Professor, Department of Education, National Kaohsiung Normal University  
E-mail: yangcl@nknuc.nknu.edu.tw

Manuscript received: November 25, 2010; Modified: December 27, 2010; Accepted: January 10, 2011

## 壹、前言

建國即將百年，在教育圈常聞「十年樹木，百年樹人」之說，前面的十年是具體的數字，後面的百年則算是個隱喻，九年一貫課程推行至今距數字上的百年還算遙遠，但是隱喻式的意圖應該清晰；根據教育部國民教育司（無日期）所公布、預計民國 100 年實施的 97 年國民中小學九年一貫課程綱要總綱可知，這個綱要的修訂歷經六個階段，始於民國 86 年四月「國民中小學課程發展專案小組」的成立，止於民國 96 年「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」的運作，為期十年有餘，所標舉的教育目的為「培養人民健全人格、民主素養、法治觀念、人文涵養、強健體魄及思考、判斷與創造能力，使其成為具有國家意識與國際視野之現代國民」，以期「整體提升國民之素質及國家競爭力」，樹人的期盼顯著。

性別平等教育是國民中小學九年一貫課程中的重大議題之一，事實上，性別平等這個價值不只在教育的範疇被重視，也是整個國家層級的政策走向，內政部長江宜樺近日（民國 99 年 11 月 9 日）舉行記者會已經表示，內政部將在民國 100 年三月舉辦「臺灣女人，精彩 100」女性回顧特展，舉行全國婦女國是會議，提出性別平等政策綱領，配合行政院 101 年組織改造設立性別平等處（舒子榕，2010）。然而「重視」與「走向」並非一蹴可幾、理所當然，而是經過很多見縫插針式的努力與爭取才獲致的，本文旨在回顧性別平等教育與國民中小學九年一貫課程之間的關係，首先說明性別議題與教育範疇相逢的來龍去脈，其次探究性別平等教育建制化的過程，接著討論性別平等教育在九年一貫課程的推動軌跡，最後指出所面臨的挑戰並展望未來的可能性。

## 貳、飲水思源

性別平等教育如何成為九年一貫課程的重大議題？已有研究顯示，那是水到渠成的結果（謝小苓、李淑菁，2008），這些源頭活水包括婦女運動、婦女／性別研究、教育改革運動。

## 一、婦女運動

臺灣的婦女運動大致上源於 1970 年代初呂秀蓮對「新女性主義」的倡議，而 1982 年成立的「婦女新知雜誌社」開始系統性地介紹女性主義、探討婦女問題，以期「實現喚醒婦女自覺、爭取婦女權益、推動性別平等的理想」（婦女新知基金會，無日期 a；謝小苓、李淑菁，2008；蘇芊玲，2002）。

放在更大的脈絡來看，「婦女新知雜誌社」的努力並不孤單，1976-1985 恰逢聯合國明定的「婦女十年」，通過「聯合國消除所有歧視婦女形式公約」（The UN Convention for the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women），深刻地影響了第三世界的婦女運動，臺灣也在美國亞洲協會與其他國際組織的支援之下，於 1985 年舉辦 3 場具關鍵性的婦女議題研討會，其中兩個分別促成了「臺灣大學人口中心婦女研究室」及基督教長老教會「彩虹專案」的設置，後者進一步集結社運團體展開「關懷雛妓運動」（謝小苓、李淑菁，2008）。臺灣在 1987 年解除戒嚴後，婦女運動更加蓬勃發展，除了「婦女新知雜誌社」更名為「財團法人婦女新知基金會」，持續開拓和倡導諸多婦運議題，其他不同類型的婦運團體也如雨後春筍般地陸續成立，不但投入服務性、救援性的工作，並積極介入政治改革（婦女新知基金會，無日期 a；謝小苓、李淑菁，2008；蘇芊玲，2002）。

## 二、婦女／性別研究

另一方面，婦女／性別研究也於解嚴前後萌發，包括 1990 年之前的「臺灣大學人口中心婦女研究室」<sup>1</sup>（1985）、「清華大學兩性社會研究室」<sup>2</sup>（1989），以及 1990 年之後的「高雄醫學院兩性研究室」（1992）、「臺灣大學建築與城鄉研究所性別與空間研究室」（1995）、「中央大學性／別研究室」（1995）、「成功大學婦女與兩性研究室」<sup>3</sup>（1995）、「世新大學性別與傳播研究室」<sup>4</sup>（1997）、「東海大學性別與文化研究室」（1999）等，這些研究室除了在校內開設課程、舉辦活動、從事研究，也進行校際的課程、教學、研究方面

<sup>1</sup> 民國 1999 年 7 月「臺灣大學人口中心」正式更名為「臺灣大學人口與性別研究中心」，婦女研究室也更名為「婦女與性別研究組」（臺大婦女研究室，無日期）。

<sup>2</sup> 於 1992 年正式成為清華大學院級研究室，並於 2000 年正式申請更名為「性別與社會研究室」（性別與社會研究室，無日期）。

<sup>3</sup> 2000 年 3 月改為「性別與婦女研究中心」（成功大學性別與婦女研究中心，無日期）。

<sup>4</sup> 2007 年改制為「性別平等教育中心」（世新大學性別平等教育中心，無日期）。

的合作（蘇芊玲，2002），到 2000 年之後，性別相關研究所相繼成立，諸如「高雄師範大學性別教育研究所」、「高雄醫學大學性別研究所」、「世新大學性別研究所」。

從上述的發展可以看出婦女／性別研究植基於高等教育的範疇，學生部分，許多大學女生紛紛籌組「女性主義研究社」（女研社），她們多數都曾參與解嚴後的學生運動，也受到女性主義相關課程的啟發，組成社團之後，透過諸多活動激發性別意識，也與婦運團體有所串聯；教師部分，「臺灣女性學學會」（女學會）於 1993 年成立，是由一群在大專院校任教的女性教師所組成的，致力於婦運與研究、理論與實踐的結合，1995 年六月舉行的「臺灣婦女處境白皮書研討會」具有關鍵性的影響，成為政府制訂相關政策時的諮詢對象（謝小苓、李淑菁，2008；蘇芊玲，2002）。

### 三、教育改革運動

1980 年代除了婦女運動蓬勃發展，各類社會運動也陸續展開，主要以人民權利、個人自由為訴求，對抗強權國家，尤其在解嚴後，政治經濟各方面更明顯地朝向自由化的方向發展。在教育的面向，長久以來由中央控制的體系開始面臨挑戰與衝擊，各種改革提議紛紛出現（楊巧玲，2000），最主要的力量來自民間教育改革團體，這些團體一方面不滿意經濟發展領導教育走向，另一方面也對師範教育專業壟斷教育決策多所批評，他們透過大眾媒體進行評論、發表聲明、提出建議，逐漸釀成「臺灣的教育需要改革」的社會共識（謝小苓、李淑菁，2008）。

1994 年數 10 個教育改革團體聯合發動「410 教育改造大遊行」，接著並成立「410 教育改造聯盟」，對教育部形成相當大的壓力，當時的教育部長郭為藩於該年 6 月召開第七次全國教育會議，最後建議成立專責機構統籌教育改革事宜，九月，行政院成立「教育改革審議委員會」（教改會）並開始運作，算是對民間教育改革團體的回應（薛曉華，1996；謝小苓、李淑菁，2008）。教改會以 2 年的時間，每半年向行政院提出諮議報告書，共計 4 期，各期明列「建議改革項目」，最後提出總諮議報告書，做成 5 項綜合建議（行政院教育改革審議委員會，無日期），之後教育部根據該報告書研擬政策，訂定 12 項教育改革行動方案，自此臺灣的教育進入了範圍廣、規模大的改革時代（楊巧玲，2007a）。

## 參、尋找契機

蘇芊玲（2002）分為「從民間婦女團體到教改會」以及「教育部兩性平等教育委員會」（簡稱教育部性平會）兩個階段對兩性平等教育的回顧，謝小苓、李淑菁（2008）則主張行政院教改會是性別教育政策的破冰潛進階段（1994-1996），而九年一貫課程是表層與潛層間的落差階段（1997-1999）。本文認為這三者皆是性別平等教育得以建制化的重要契機，分別說明如下：

### 一、行政院教改會

性別平等教育堪稱婦女運動與教改運動的匯流（謝小苓、李淑菁，2008），最重要的關鍵是教改會的第三期諮議報告書將「落實兩性平等教育」列為「建議改革項目」之一（行政院教育改革審議委員會，無日期）。<sup>5</sup> 儘管「婦女新知基金會」早在1988年就開始關心教育，檢視教科書中的性別偏見，出版了「兩性平等教育手冊」，「女學會」也在1995年發表「臺灣婦女處境白皮書1995」，但是正式的教育政策文本一直沒有出現性別議題。事實上，行政院教改會在積極規劃研究議案之初也沒有將性別議題納入考量，直到1995年夏天，婦女新知基金會爭取到一項「兩性平等教育」教改會專題研究計畫，這項計畫的結論才提出「落實兩性平等教育」的教改建議（謝小苓、李淑菁，2008；蘇芊玲，2002）。

那麼，性別議題是如何成為一項教改會的專題計畫？以後見之明來看，謂之「見縫插針」並不為過。謝小苓、李淑菁（2008）的研究發現，性別議題進入教改會是婦運團體透過社會網絡的構連以及與主流價值的折衝的結果。就社會網絡而言，當時擔任婦女新知副董事長的蘇芊玲表示，當時需要教改會的委員幫忙提案，31位委員中只有5位女性，經由教改會委員兼執行秘書曾憲政的推薦，決定由其中之一的周麗玉校長擔任性別議題的提案委員，然而提案只是起步，還要經過委員會、各地的公聽會通過，周麗玉認為那需要充分的性別訓練才能面對質詢、展開辯論，事實上，曾憲政本身也是舉足輕重的，他自陳早期就跟婦女新知有所接觸，與婦運人士為友，而妻子吳嘉麗就是婦運工作者，使他很早就開始關

<sup>5</sup> 該期所列的建議改革項目還包括「追求高品質的幼兒教育」、「強化身心障礙教育」、「調整中小學學校的經營策略」、「建立學校、地方與社區的教育學習體系」、「改革教育視導制度」、「確定師範校院的發展方向，改進教育學程的相關措施」（行政院教育改革審議委員會，無日期）。

心性別議題。就價值折衝而言，作為提案人的周麗玉回憶道：

後來到委員會，我幾乎是被打的。那時候大家覺得婦女問題沒有那麼重要，……他們也都說，沒有啊，我在家裡都是聽我太太的，太太是一家之主喔，連我兩個孩子還有一條狗，也都是聽她的。（引自謝小芬、李淑菁，2008：132）。

作為教改會委託研究案的計畫主持人蘇芊玲也提到教改委員普遍的「性別盲」，儘管如此，周麗玉和曾憲政都表示由於符合當時的「改革」氛圍，而且也不具分配資源的威脅性，性別議題最後還是進入教育改革諮議報告書中，納入教育改革政策（謝小芬、李淑菁，2008）。

## 二、教育部性平會

從上述的脈絡可以看出，婦運團體與婦研學者如何見縫插針地發揮影響力，而這些影響力得以發揮，乃基於累積的運動能量與研究成果。但是誠如蘇芊玲（2002）所言，行政院教改會屬於臨時責任編制，並無行政實權，直到教育部於1997年3月7日成立「兩性平等教育委員會」，才使兩性平等教育的工作得以全面化、體制化、基礎教育化。

教育部成立兩性平等教育委員會仍與婦運息息相關。蘇芊玲（2002）認為促成該委員會成立的關鍵是1996年十一月底發生的彭婉如事件，該事件暴露出長久以來的婦女人身安全問題。根據親身參與臺灣女權重大事件的尤美女律師的回憶，彭婉如事件之所以能夠引發廣大的注意、形成輿論的壓力，是因為婦運已經累積了14年的能量，事件發生之後，婦女團體在12月21日發動夜間大遊行，要求「還我夜行權」，要求召開全國的婦女人身安全會議，雖然結果被稀釋為全國治安會議，儘管婦女團體只能有3個代表出席，她們仍出奇制勝地在會議中表達五項訴求，其中之一便是通過性侵害犯罪防治法<sup>6</sup>（左岸文化歷史報，2010），在這樣的情勢之下「性侵害犯罪防治法」迅速通過，並於隔（1997）年1月22日公布實施，該法第七條就規定：「各級中小學每學年應至少有4小時以上之性侵害防治教育課程。」而教育部成立「兩性平等教育

<sup>6</sup> 其他是要成立婦女權益促進會、要通過家庭暴力防治法、要成立兒童局、要成立性別平等委員會（左岸文化歷史報，2010）。

委員會」算是對該法的回應，不過第一屆的委員會也奠定了兩性平等教育落實到各級學校的基礎，包括訂定「兩性平等教育實施方案」、「各級學校兩性平等教育實施要點」、「中小學性侵害防治教育實施原則及課程參考綱要」（蘇芊玲，2002：42-44）。

### 三、九年一貫課程

九年一貫課程是教育部 12 項教育改革行動方案之一「健全國民教育」的具體行動（國立教育資料館，無日期），到 2000 年止大概可分三個階段：1997 年四月至 1998 年九月成立「國民中小學課程發展專案小組」；1998 年十月至 1999 年十一月成立「國民中小學各學習領域綱要研修小組」；1999 年十二月至 2000 年八月成立「國民中小學課程修訂審議委員會」。<sup>7</sup> 第一個階段的委員大多來自民間團體，前述的婦運與教改的網絡仍然具影響力，例如周麗玉校長在該階段擔任「國民中小學課程發展專案小組」的 3 位召集人之一，基於參與教改會的經驗，在專案小組裡她就主動提出要設法在課程中放入性別議題，這樣的提議並未產生爭議，也沒有阻力，主要是當時的政治、社會氛圍以及國際的影響使然，另一方面也是因為性別議題並非單獨設科，沒有涉及教學時數的分配，於是順利地進入九年一貫課程總綱（謝小芬、李淑菁，2008），莊明貞（2005）認為這是我國課程史上首次將正式課程中所忽視或懸缺的社會新興議題納入課程綱要中明訂實施。

這種沒有爭議和阻力的情況到了第二階段就消失了，因為各學習領域的內部課程時數與資源分配開始進行，形成緊張關係，對於有待融入的性別議題多所抗拒，當時出任九年一貫課程改革性別議題召集人的莊明貞憶及與各學習領域的斡旋過程時表示：

去自然領域，得到的回應是：「要講生理差異，我們自然本來就會開『兩性生理差異』，如果要談男女平等，社會領域去談」；到了社會領域，得到的回應是：「我們本來就有處理人權，人權就會包括婦權」；語文領域的回應是：「語文有自己的語文結構和邏輯結構，把性別放進來就會打亂課程綱要中的能力指標的結構」；至於健康與體育領域雖然顯得頗為開放，然而實際上都是放性教育（謝小芬、李淑菁，2008：139）。

<sup>7</sup> 第三階段持續到 2002 年 8 月。

這個過程充分反映知識與權力的互相依附，而且具有性別化的傾向，最明顯的是有權力的知識通常都被標記為男性，例如自然科學領域，通常也會為了捍衛「高階學科」的位置而強調界線，以防止被「污染」（莊明貞，2002）。結果是性別議題無法有效地與七大學習領域整合，而以「重大議題課程綱要」另行公布，儘管如此，至少納入九年一貫課程綱要，仍具時代意義（周麗玉，1999；莊明貞，2005）。

## 肆、步步為營

納入九年一貫課程綱要雖是重要的里程碑，在課程的建構與教學的實施上卻困難重重，莊明貞（2005）指出九年一貫課程從 2001 年就已正式啟動，然而性別議題的融入始終仍停滯在理念宣導和教師研習，在學校的課程中仍屬邊陲，若從各學習領域的課程計畫與教學設計來看，就會發現轉化傳統學科知識的理想難以真正落實。不過，一旦納入課程綱要，成立相關組織，仍能見縫插針，以下聚焦於性別平等教育議題在九年一貫課程中的改變與調整，在在顯示步步為營的推動軌跡。

### 一、從兩性教育到性別平等教育

前已述及，性別議題納入九年一貫課程綱要之中，是個重要的里程碑，「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」於 1998 年 9 月 30 日公佈時就已決議將重大議題融入學習領域，兩年後正式公布「兩性教育」為重大議題之一，90 年暫行課綱與 92 年課綱都在基本理念中明訂，國民教育階段的「兩性教育」的核心能力應包含「兩性的自我瞭解」、「兩性的人我關係」、「兩性的自我突破」，在基本理念之後羅列課程目標、分段能力指標、兩性教育融入七大學習領域與十大基本能力之對應表、主要內容（國民教育社群網，無日期）。

但是從課程綱要的訂定到教學現場的推動需要更多資源的投入，民間團體並不因「兩性教育」往下紮根而止步，反而清楚地意識到即將面臨的阻力；根據蘇芊玲（2003）的觀察，由於性別平等教育的發展始於民間婦女運動團體和大學女性主義課程，讓本來就較為封閉的中小學校園人士感到疑懼不安，加上性別議題的複雜程度遠超過兩性平等的推動速度（楊巧玲，2004），於是數個

民間團體<sup>8</sup>齊力呼籲性別平等教育法治化，催生「性別平等教育法」，最後歷經4年研擬完成的「性別平等教育法草案」終於在2004年6月23日由總統正式公布（婦女新知基金會，無日期b）。此後，「兩性教育」正式更名為「性別平等教育」，國內各級教育單位所設立的「兩性平等教育委員會」正名為「性別平等教育委員會」，九年一貫課程綱要中的「兩性教育」議題也於2005年3月31日配合性別平等教育法而正式更名為「性別平等教育」議題，並先行修訂課程綱要之基本理念、課程目標等內涵及配合法律調整部分用詞（國民教育社群網，無日期）。

## 二、九年一貫課程綱要——從92課綱到97課綱

九年一貫課程綱要在2000年之後仍繼續研修，在「修訂背景」中續增三個階段，包括第四階段的成立「國民中小學課程綱要審議委員會」和「國民中小學課程綱要研究發展小組」之常設性課程修訂機制（2004年一月迄今）、第五階段的成立「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年十月至2008年四月）、第六階段的成立「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年十月至2008年四月）（教育部，無日期）。2003年教育部發布各學習領域及重大議題正式綱要，稱為「92課綱」，2008年再次修正，稱為「97課綱」，將於2011（即民國100）年實施，對照92與97的課綱可以發現，在重大議題方面，97年5月23日有所修正，除了增加「海洋教育」，「性別平等教育」從第三順位提前到第一順位。就「性別平等教育」議題的課程綱要而言，也有所微調，除了原有的「基本理念」、「課程目標」、「分段能力指標」，「主要內容」改為「學習內容」，增加「融入學習領域之建議」，修訂「性別平等教育議題融入七大學習領域之對應表」，最後還納入3個附錄，包括性別平等教育議題的「分段能力指標補充說明」、「融入學習領域之教學示例」、「分段能力指標與概念結構表之對應關係」（國民教育社群網，無日期）。上述的對照僅止於形式，在實質的內容上究竟調整了什麼？說明如下：

（一）在「課程目標」中新增「國民中小學性別平等教育課程綱要能力指標概念架構表」，羅列國中小學生應學習的主題軸、主要概念與次要概念，

<sup>8</sup>「性別平等教育法民間推動聯盟」組成團體包括臺灣性別平等教育協會、婦女新知基金會、臺北市女性權益促進會、臺灣婦女團體全國聯合會、臺灣女性學學會、臺灣同志諮詢熱線協會（婦女新知基金會，無日期b）。

同時呈現其間的關係，建構性別平等教育整全的課程架構，並與其後的第三個附錄相呼應，以利教師融入教學參考（教育部國民教育司，無日期），而且在「性別的自我瞭解」主題軸中加入了「性別認同」這個主要概念及「性取向」、「多元的性別特質」兩個次要概念（方德隆、游美惠，2009）。

（二）「分段能力指標」有所調整，包括增添部分指標、減少內容重複的指標，如基於校園教師反應學生身心的發展現況，增添「性取向」以及「性與愛」次概念學習，整併類似概念的指標（教育部國民教育司，無日期）。

（三）新增「融入學習領域之建議」，針對性別平等教育議題融入學習領域之課程與教學做整體性建議，供各學習領域教師之融入教學參考（教育部國民教育司，無日期）。為了協助各學習領域教師的課程與教學之設計，增修「能力指標解讀流程圖」與「轉化課程設計流程圖」，說明性別平等教育能力指標旨在「融入」而非「套入」，亦即先行確定所要達成的能力指標，分析學習領域內涵中可融入性別平等教育之概念，以期自然地「融入」教學活動設計，而非先設計教學活動，再以單元教學目標刻意地「套入」性別平等教育能力指標（方德隆、游美惠，2009；楊幸真，2010）。

（四）新增的3個附錄首先是「性別平等教育議題能力指標補充說明」，期使能力指標清楚明白、易於實施，以利各領域教師將性別平等教育融入學習領域教學活動中；其二是「教學示例」，提供融入學習領域之解析，及國中與國小融入教學示例，以便於各領域教師之融入教學參考。提供之教學示例有二：性別平等教育議題融入國小綜合活動學習領域教學示例、性別平等教育議題融入國中健康與體育學習領域教學示例；其三為「分段能力指標與概念架構表之對應關係」，針對主題軸、主概念、次概念以及國小與國中能力指標之間的關係，形成對照表，方便教師等課程設計者依據能力指標的核心內涵，忠實地據以進行課程設計，達成性別平等教育議題期望融入各領域的目標（教育部國民教育司，無日期）。

### 三、從訓育委員會到性別平等教育課程與教學輔導諮詢小組

某種程度而言，性別平等教育越來越受到重視，而且與其他議題環環相扣，例如教育部訓育委員會將「性別平等」納入「友善校園總體營造計畫」之中，以期「營造無性別歧視之校園環境」（楊巧玲，2007b）。儘管如此，學者指出「性別平等教育」似乎仍然脫離不了「性騷擾或性侵害防治案件」的處理，窄化了性別平等教育的意涵，忽略了積極面向的教育推動與落實（方德

隆、游美惠，2009；楊幸真，2010）。

事實上，「性別平等教育法」第三章的主題即為「課程、教材與教學」，其中第 17 條明訂：學校之課程設置及活動設計。應鼓勵學生發揮潛能，不得因性別而有差別待遇。國民中小學除應將性別平等教育相融入課程外，每學期應實施性別平等教育相關課程或活動至少 4 小時。（教育部性別平等教育全球資訊網，無日期 a）但是根據《性別平等教育白皮書》的檢視顯示，在融入的部分，任課教師以各自偏好的方式進行，而學校辦理的相關課程或活動欠缺連結，導致無法加深、加廣知識概念，也無法產生態度、價值與行動的轉化（羅燦煥、周麗玉、謝小苓、蘇芊玲，2007）。有鑑於此，教育部國民教育司於 2008 年一月成立「性別平等教育課程與教學輔導諮詢小組」，希望有別於之前教育部訓育委員會以學校輔導系統為主所進行的「性侵害與性騷擾防治」的外加式課程學習，而能在教務系統上有效地提供學校教師在性別平等教育課程與教學上的協助與服務（王大修、黃馨慧，2009）。

上述「性別平等教育課程與教學輔導諮詢小組」的初步成果包括研究發展、培訓增能、組織推廣（王大修、黃馨慧，2009），其中一項研究案就是調查 2008 年國中小性別平等教育課程與教學的實施現況，在融入教學的部分，發現綜合活動、社會、健康與體育三個學習領域最為容易，但是也有較具性別意識的受訪教師表示，「隨機適時」的融入才最為可貴的精神，而教師的性別意識與能力則是融入的深度與成效之關鍵（方德隆、游美惠，2009）。同時教育部也委託專家學者編製性別平等教育相關之課程與教材專書，目前計有國中版的《性別好好教》（游美惠、蔡麗玲主編，2009）、國小版的《我們可以這樣教性別》（蕭昭君、王儷靜、洪菊吟主編，2009），以期落實性別平等教育融入課程與教學的理想（教育部性別平等教育全球資訊網，無日期 b）。

除此之外，教育部也越來越重視訪視評鑑的工作，希望透過評鑑規準的建立與實施，引導教育現場落實性別平等教育，「國民中小學推動性別平等教育自我檢核表」當中就包括一個實施要項：學校將「九年一貫課程重大議題——性別平等教育」融入學習領域之課程與教學中（教育部性別平等教育全球資訊網，無日期 c），這也是見縫插針的具體措施之一，以期環環相扣，達致性別平等的理想。

## 伍、結語與建議

本文針對性別平等教育議題與國民中小學九年一貫課程的關係加以回顧，指出其間關係的建立肇始於特定的時空背景，婦女運動、婦女／性別研究、教育改革運動是其源頭活水，之後基於源頭之間的網絡，形成建制化的重要契機，包括行政院教改會、教育部性平會、九年一貫課程，但是從建制化到推動、落實於課程與教學之中，則需要步步為營，諸如從「兩性教育」到「性別平等教育」的修訂，從 92 年課程綱要到 97 年課程綱要的微調，從訓委會強調友善校園、性騷擾與性侵害防治到性別平等教育課程與教學的輔導與諮詢。

平心而論，性別平等教育議題在臺灣的發展不可謂不快、不廣，整個過程看來，民間與政府都能見縫插針，但是困境仍然難免。首先是九年一貫課程本身就是對傳統教育體制的撼動，遇到不少阻力與抗拒（陳寶山，2010），而性別平等價值的追求也是對傳統父權體制的挑戰，加上既有的學科知識疆界鮮明，要將性別平等教育議題全面融入或加以轉化，並非易事，這也是何以最終以「重大議題課程綱要」另行公布；其次是根據性別平等教育法的規範，性別平等教育的推動不僅限於融入學習領域，而且每學期都要實施至少 4 小時的相關課程或活動，如此一來，可能導致某些領域教師認為學校層級的課程或活動已經足夠，或是認為只要特定的領域去融入即可，在「拚升學、趕進度」的壓力下，使得「融入」變成「融化不見」（方德隆、游美惠，2009）；最後關於教師性別意識與能力的培養，即使前文曾經提及莊明貞於 2005 年時指出，性別議題的融入始終仍停滯在理念宣導和教師研習，但是方德隆、游美惠（2009）於 2008 年的調查卻顯示，學校辦理的教師性別平等課程與教學的相關進修活動內容重複，而且參與者多為兼任組長的教師，可見仍有努力的空間。若認識這些困境的不可避免性，反而仍能秉持見縫插針的精神奮力不懈。以下提出未來展望：

### 一、拓展國際視野

前文曾經提及臺灣 1970 和 1980 年代的婦女運動並不孤單，而是有國際組織的支持與協助，在性別平等教育的推動上，或許也可對照西方工業化國家的經驗以取得若干啟示。以英、美為例，女性主義者在批判學校教育偏頗的性別意識型態的同時，主張轉化既有的課程與教學以改變學生的受教經驗。

在課程的轉化方面，其路徑比較傾向發展如「非性別主義」(non-sexist)、「平等機會」(equal opportunity)、「對女孩友善」(girl-friendly)等「性別包含」(gender-inclusive)課程，或如「反性別主義」(anti-sexist)、「女性主義」(feminist)、「以女孩為中心」(girl-centered)等「性別擴張」(gender-expansive)課程；教學的轉化應注重對女孩友善的學校、教室文化之營造，建立女性學習者的自尊，鼓勵女學生跳脫性別的限制做重要的選擇，承認女性的認知方式、道德推理、學習風格與男性有別，教師與學生互動時要具有性別敏感度，省察、改變自己與學生偏頗的性別態度與行為(楊巧玲，2004)。上述的主張多少已反映在我國「性別平等教育法」第三章「課程、教材與教學」(即第17至19條條文)的規範之中，而且九年一貫課程將性別平等教育納入重大議題，並要求融入各學習領域的課程與教學，顯出向下紮根、全面滲透的企圖，但是某種程度而言，或許也會流於「融化不見」。英國在推動教育方面的性別平等時，比較傾向聚焦在單一議題上，例如自從1975年性別歧視法案(Sex Discrimination Act, SDA)通過，建置了中央層級的平等機會委員會(Equal Opportunities Commission, EOC)，發展出地區性的網絡，並與其他組織合作，共同致力於讓女孩和男孩在學校中擁有平等的教育機會，以為其職場生活作準備，其中一個重點工作就是縮減與職涯發展息息相關的科技領域學科選擇之性別差異，20餘年之後，政府的重心轉向男孩成就低落的問題(Madden, 2000; Myers, 2000; Orr, 2000)。

舉英國為例並非意味其模式完美，事實上，到了新的世紀，舊的問題仍未獲得顯著的改善，研究顯示在中學階段學生對於科學課程的態度仍呈現明顯的性別差異(Jenkins & Nelson, 2005)，這樣的差異往往導致其後的生涯、訓練、職業選擇之性別隔離(Madden, 2000)。然而透過瞭解其他國家的政策走向與成效，可以引以為戒，另一方面，也要超越英、美取法其他國度，擴大視野，誠如林芳玫(2009)所言，臺灣在過去數十年處處以美國為師，直到1990年代開始才興起對北歐國家的興趣，她進一步呼籲將焦點轉移到聯合國等國際組織，以比較不同國家的發展脈絡及理想與現實的落差，放眼全球，以採取多樣而混雜的方式，不拘泥於單一措施。雖然她所指涉的是性別主流化的推動，但是放在性別平等教育議題的課程與教學層面仍然適用。

## 二、強化在地研究

性別平等教育議題能夠納入九年一貫課程綱要，必須部分歸功於婦女/性

別研究所提供的養分，然而從課程綱要的制訂到教學現場的落實，需要轉化，更需要研究。例如七大學習領域中，各領域的融入情形如何？目前只知道某些領域被認為較容易融入性別平等教育議題，諸如綜合活動、社會、健康與體育，但是實際上，這些領域的融入是如何運作的？學生的學習成效如何？這些問題都需要全面的調查與長期的追蹤。至於那些被認為不易融入的學習領域，可以如何介入、改善？尤其是數學、自然與生活科技這兩個領域，長久以來便被視為「陽剛」學科，英國的研究顯示，即使近年來「科學—科技—社會」（Science-Technology-Society, STS）領域興起，針對科學課程進行檢視，加以改革，納入科學、科技與社會之間的關係之探討，但是卻演變成這個主題被視為適合女孩學習，因此深植於科學中的男性文化仍難以撼動（Hughes, 2000）。對照臺灣的九年一貫課程，我們需要更多的研究去關注這些被視為不易融入性別平等教育議題的學習領域。

惟前文提及的新課綱（97年）中的性別平等教育議題課程綱要，所增列的教學示例分別是性別平等教育議題融入國小綜合活動學習領域與融入國中健康與體育學習領域，但是未見其他學習領域的教學示例，而教育部委託專家學者所編製的國中版《性別好好教》，其中所呈現的5個教學方案，3個建議融入綜合活動領域，建議融入社會、健康與體育領域的各一，仍未突破現況，倒是國小版《我們可以這樣教性別》較有企圖跨越領域界線，包括在「性別角色的多元展現」中提及融入語文領域的教學方案，更有一類教學方案直接明言「數理教學可以更性別」（含10個教學方案），事實上，這些教學方案多為在職國中小教師發展而成，因此結合學術研究與實務工作，以持續開發好的教案並廣為傳播，可以是未來繼續努力的方向。另一方面要結合的是課程與教學和性別研究這兩個學門，搜尋碩博士論文與期刊論文資料庫之後，可以發現二者之間的斷裂，亦即分別查詢時，數量頗豐，但是鮮少有所交集，直接以性別議題融入學習領域的研究非常有限，而且仍以綜合活動領域較多（如洪家榆，2004；張雅媚，2005），也出現藝術與人文領域（如陳玟池，2004；陳育淳，2006），其餘尚待努力。

### 三、厚植師資培訓

所有的教育改革最終都有賴教師的推動，而在當今改革步調快、範圍廣的年代，第一線的工作者所承受的壓力不言可喻（陳寶山，2010；楊巧玲，2008）。以本文所關注的性別平等教育議題與國民中小學九年一貫課程而言，

教師本身的性別意識之重要性一再被提及，如何協助國中小教師將性別議題融入課程與教學之中，需要更多制度性的設計與持續性的執行，包括職前的培育和在職的訓練。然而追根究柢，培訓端本身的師資與課程為如何？王儷靜（2004）的研究指出，師範學院兩性教育課程的授課教師座落在女性主義及和諧論這兩端的光譜上，多數採兩性互動的觀點，只有少數強調女性主義的視野，而學校的開課結構影響學生的選修意願，至於誰適合開此類課程也頗具爭議。可見當時的師範學院仍以「兩性教育」為名，如今已正名為「性別平等教育」，而且師資培育機構已經不限於師範學院，需要關注的是師資培育機構的相關課程是否隨之更新，是否落實性別平等教育法第 17 條第四款的規定「大專校院應廣開性別研究相關課程」<sup>9</sup>，授課教師本身的教學信念與實踐是否受到系統性的評鑑，在在值得重視。同樣重要的是，新課綱將於民國 100 年實施，全面性地協助在職教師充分認識微調後的課程目標，尤其是國中小學生應學習的主題軸、主要概念與次要概念及其間的關係，並加強教師解讀能力指標、轉化課程設計的能力，甚至可以鼓勵教師透過行動研究，生產性別議題融入領域教學的知識，而非重複安排研習內容與人員，或僅止於被動地接受研習課程，才能期待無所不在的性別議題在九年一貫課程中自然融入。

## 參考文獻

- 方德隆、游美惠（2009）。**2008 國中小性別平等教育課程與教學實施現況調查**。臺北市：教育部。[Fang, D. L., & You, M. H. (2009). *2008 guozhongxiaoxingbie pindeng jiaoyu kecheng yu jiaoxue shishi xiankuang diaocha*. Taipei: Ministry of Education.]
- 王大修、黃馨慧（2009）。提供性別平等教育課程與教學服務的責任：性別平等教育課程與教學輔導諮詢小組。載於方德隆、游美惠，**2008 國中小性別平等教育課程與教學實施現況調查**（頁 iii-iv）。臺北市：教育部。[Wang, D. H., & Huang, H. H. (2009). Tigong xingbie pindeng jiaoyu yu jiaoxue fuwu de zeren: xingbie pendeng jiaoyu kecheng yu jiaoxue fudao zixun xiaozu. In D.

<sup>9</sup>「目前立法院正在進行「性別平等教育法部分條文修正草案」公聽會，擬於第 15 條增訂「師資培育大學之教育專業課程，應有至少兩門性別平等教育必修課程」。

- L. Fang & M. H. You, 2008 *guozhongxiao xingbie pingdeng jiaoyu kecheng yu jiaoxue shishi xiankuang diaocha* (pp. iii-iv). Taipei: Ministry of Education.]
- 王儷靜 (2004)。師範學院兩性教育課程授課教師教學信念之探究。**教育學刊**，**22**，129-150。[Wang, L. C. (2004). Gender education in teacher education: Pedagogical beliefs of teacher educators. *Educational Review*, 22, 129-150.]
- 左岸文化歷史報 (2010)。臺灣查某出頭天：范雲、尤美女漫談二十年來的婦女運動。取自 <http://paper.udn.com/udnpaper/POL0007/184312/web/> [Zuoan wunhua lishibao (2010). *Taiwan chamou chutoutian: fanyun, youmeinu mantan ershinianlai de funu yundong*. Retrieved from <http://paper.udn.com/udnpaper/POL0007/184312/web/>]
- 世新大學性別平等教育中心 (無日期)。中心簡介。取自 <http://cc.shu.edu.tw/%7Egndrcom/frameset.htm> [Center for Gender Equity Education (n.d.). *Zhongxin jianjie*. Retrieved from <http://cc.shu.edu.tw/%7Egndrcom/frameset.htm>]
- 行政院教育改革審議委員會 (無日期)。諮議報告書。取自 <http://www.sinica.edu.tw/info/edu-reform/farea2/> [Xingzengyuan jiaoyugaige shenyi wueiyuanhui (n.d.). *Ziyi baogaoshu*. Retrieved from <http://www.sinica.edu.tw/info/edu-reform/farea2/>]
- 成功大學性別與婦女研究中心 (無日期)。中心簡介。取自 <http://www.ncku.edu.tw/%7Egender/about.htm> [The Center for Gender and Woman's Studies (n.d.). *Zhongxin jianjie*. Retrieved from <http://www.ncku.edu.tw/%7Egender/about.htm>]
- 性別與社會研究室 (無日期)。研究室簡介。取自 <http://rpgs.hss.nthu.edu.tw/html/introduction.html> [Research Program in Gender and Society Studies. (n.d.). *Yanjiushi jianjie*. Retrieved from <http://rpgs.hss.nthu.edu.tw/html/introduction.html>]
- 林芳玫 (2009)。性別主流化在臺灣：從國際發展到在地化實踐。**新世紀智庫論壇**，**45**，32-38。[Lin, F. M. (2009). Xinbeizulihua zai Taiwan: Cong guoji fazhan dao zaidihua shijian. *Xinshiji zhiku luntan*, 45, 32-38.]
- 周麗玉 (1999)。兩性平等教育融入九年一貫課程綱要的時代意義。**兩性平等教育季刊**，**7**，97-101。[Chou, L. Y. (1999). Liangxiang pingdeng jiaoyu rongru jiuianyiguan kecheng gangyao de shidai yiyi. *Liangxing pingdeng jiaoyu jikan*, 7, 97-101.]
- 洪家榆 (2004)。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（未出版之碩士論文）。高雄師範大學教育學系，高雄市。[Hung, J. Y. (2004). *A study of a junior high school female teacher's gender education practice: Gender issues in learning area of Integrative Activity as an example* (Unpublished master thesis). Department of Education, National Kaohsiung Normal University, Kaohsiung.]
- 教育部（無日期）。國民中小學九年一貫課程綱要總綱修正草案對照表。取自 [http://www.edu.tw/files/site\\_content/B0055/%E7%B8%BD%E7%B6%B1%E4%BF%AE%E6%AD%A3%E5%B0%8D%E7%85%A7%E8%A1%A8.doc](http://www.edu.tw/files/site_content/B0055/%E7%B8%BD%E7%B6%B1%E4%BF%AE%E6%AD%A3%E5%B0%8D%E7%85%A7%E8%A1%A8.doc) [Ministry of Education (n.d.). *Guomin zhongxiaoxue jiunianyiguan kecheng gangyaozonggang xiuzhengcaoran duizhaobiao*. Retrieved from [http://www.edu.tw/files/site\\_content/B0055/%E7%B8%BD%E7%B6%B1%E4%BF%AE%E6%AD%A3%E5%B0%8D%E7%85%A7%E8%A1%A8.doc](http://www.edu.tw/files/site_content/B0055/%E7%B8%BD%E7%B6%B1%E4%BF%AE%E6%AD%A3%E5%B0%8D%E7%85%A7%E8%A1%A8.doc)]
- 教育部國民教育司（無日期）。97年國民中小學九年一貫課程綱要。取自 [http://www.edu.tw/eje/content.aspx?site\\_content\\_sn=15326](http://www.edu.tw/eje/content.aspx?site_content_sn=15326) [Department of Elementary Education.(n.d.). *97nain guomin zhongxiaoxue jiunianyiguan kecheng gangyao*. Retrieved from [http://www.edu.tw/eje/content.aspx?site\\_content\\_sn=15326](http://www.edu.tw/eje/content.aspx?site_content_sn=15326)]
- 教育部性別平等教育全球資訊網（無日期 a）。性別平等教育法及 990526 修正條文。取自 <http://www.gender.edu.tw/upload/LaswNRules/> 性別平等教育法.DOC [Gender Equity Education, MOE. (n.d.a). *Xingbei pingdeng jiaoyufa ji 990526 xiuzhengtiaowen*. Retrieved from <http://www.gender.edu.tw/upload/LaswNRules/> 性別平等教育法 .DOC]
- 教育部性別平等教育全球資訊網（無日期 b）。課程教學計畫成果。取自 [http://www.gender.edu.tw/study/index\\_result.asp](http://www.gender.edu.tw/study/index_result.asp) [Gender Equity Education, MOE (n.d. b). *Kecheng jiaoxue jihua chengguo*. Retrieved from [http://www.gender.edu.tw/study/index\\_result.asp](http://www.gender.edu.tw/study/index_result.asp)]
- 教育部性別平等教育全球資訊網（無日期 c）。訪視評鑑：國民中小學推動性別平等教育自我檢核表。取自 <http://www.gender.edu.tw/upload/AllOtherFile/> 國民中小學推動性別平等教育自我檢核表.DOC [Gender Equity Education, MOE (n.d.c). *Fangshi pingjian: guomin zhongxiaoxue tuidong xingbei pingdeng jiaoyu ziwo jianhebiao*. Retrieved from <http://www.gender.edu.tw/upload/AllOtherFile/> 國民中小學推動性別平等教育自我檢核表.DOC]
- 國立教育資料館（無日期）。教育改革。取自 <http://3d.nioerar.edu.tw/2d/revolute/>

- bg/bg\_0203.asp [National Institute of Educational Resources and Research (n.d.). *Jiaoyu gaige*. Retrieved from [http://3d.nioerar.edu.tw/2d/revolute/bg/bg\\_0203.asp](http://3d.nioerar.edu.tw/2d/revolute/bg/bg_0203.asp)]
- 國民教育社群網（無日期）。**課程綱要**。取自 [http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc\\_97.php](http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc_97.php) [Taiwan Elementary and Secondary Educator community (n.d.). *Kecheng gangyao*. Retrieved from [http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc\\_97.php](http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc_97.php)]
- 婦女新知基金會（無日期 a）。**成立緣起**。取自 <http://www.awakening.org.tw/chhtml/about.asp?id=1&atype=1> [Awakening Foundation (n.d.a). *Chengli yuanqi*. Retrieved from <http://www.awakening.org.tw/chhtml/about.asp?id=1&atype=1>]
- 婦女新知基金會（無日期 b）。齊力催生「性別平等教育法」。第 162 期女性電子報新聞前線。2010 年 11 月 20 日，取自 <http://forum.yam.org.tw/bongchhi/old/tv/tv161.htm> [Awakening Foundation (Date b). *Qili cuisheng "xingbie pingdeng jiaoyu fa"*. Di 162 Qi Nuxing Dianzi Xinwen Qianxian. November 20, 2010. Retrieved from <http://forum.yam.org.tw/bongchhi/old/tv/tv161.htm>]
- 莊明貞（2002）。九年一貫課程性別議題之知識與權力分析。**教育研究資訊**，10（6），1-18。[Chuang, M. C. (2002). An analysis of power & knowledge of gender issues in Taiwanese 1-9 integrated curriculum. *Educational Research & Information*, 10(6), 1-18.]
- 莊明貞（2005）。性別與課程的建構：以九年一貫課程「性別平等教育議題」為例。**教育研究月刊**，139，16-31。[Chuang, M. C. (2005). The construction of gender and curriculum: "The issue of gender equity education" of grades 1-9 curriculum as an example. *Journal of Education Research*, 139, 16-31.]
- 張雅媚（2005）。**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**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系，臺北市。[Cheng, Y. M. (2005). *An action research of applying case teaching method to gender education: The learning area of integrative activities as an example* (Unpublished master thesis). Department of Civic Education and Leadership, National Taiwan Normal University, Taipei.]
- 陳玟池（2004）。**性別教育融入藝術與人文學習領域課程之行動研究**（未出版之碩士論文）。高雄師範大學性別教育研究所，高雄市。[Chen, W. C. (2004). *Action research of gender education integrated into art and humanist learning area curriculum* (Unpublished master thesis). Graduate Institute of Gender

- Education, National Kaohsiung Normal University, Kaohsiung.]
- 陳育淳 (2006)。性別議題融入藝術教育之統整課程行動研究實例。師大學報：教育類，51 (2)，91-119。[Chen, Y. C. (2006). Integrating gender issues into the arts curriculum: An example of action research. *Journal of Taiwan Normal University, Education*, 51(2), 91-119.]
- 陳寶山 (2010)。九年一貫課程政策執行評析。教育資料與研究雙月刊，92，47-74。[Chen, B. S. (2010). Comment and analysis on the policy implementation of grade 1-9 program. *Educational Resources and Research*, 92, 47-74.]
- 舒子榕 (2010)。女權里程碑 101 年設性別平等處。取自 <http://tw.news.yahoo.com/article/url/d/a/101109/2/2gklv.html?> [Shu, Z. J. (2010). Nuquan lichengbei 101nianshe xingbie pingdeng chu. Retrieved from <http://tw.news.yahoo.com/article/url/d/a/101109/2/2gklv.html?>]
- 游美惠、蔡麗玲 (主編) (2009)。性別好好教。臺北市：教育部。[Yu, M. H. & Tsai, L. L. (Eds.). (2009). *Xingbie haohao jiao*. Taipei: Ministry of Education.]
- 楊巧玲 (2000)。教育鬆綁與學校分權之教育改革策略分析。教育研究資訊，8 (6)，1-15。[Yang, C. L. (2000). An analysis of the educational reform strategy of education deregulation and school decentralization. *Educational Research & Information*, 8(6), 1-15.]
- 楊巧玲 (2004)。誰是學校中的第二性？「男孩問題」、「男性危機」論述的省思。載於謝臥龍 (主編)，知識型構中性別與權力的思想與辯證 (頁 417-433)。臺北市：唐山。[Yang, C. L. (2004). Who is the second sex in school? Reflecting on the discourse of boys' problem and masculinity in crisis. In W. L. Hsieh (Ed.), *The thoughts and dialectics of gender and power in the shaping of knowledge* (pp. 417-433). Taipei: Tangshan.]
- 楊巧玲 (2007a)。學校中的性別政權：學生校園生活與教師工作文化之性別分析。臺北市：高等教育。[Yang, C. L. (2007a). *The gender regime in school: A gender analysis of students: School life and teachers' work culture*. Taipei: Gaodeng Jiaou.]
- 楊巧玲 (2007b)。友善校園，對誰友善？教育研究月刊，154，42-53。[Yang, C. L. (2007b). Friendly campus, friendly to whom? *Journal of Education Research*, 154, 42-53.]
- 楊巧玲 (2008)。教育改革對教師專業認同之影響：五位國中資深教師的探索性

- 研究。師大學報教育類，53（1），25-54。[Yang, C. L. (2008). The influence of educational reform on teachers' professional identities: An exploratory study of five junior high school teachers. *Journal of Taiwan Normal University, Education*, 53(1), 25-54.]
- 楊幸真（2010）。性別教育的推動與發展，載於游美惠、楊幸真、楊巧玲（主編），**性別教育**（頁23-48）。臺北市：華都文化。[Yang, H. C. (2010). Xingbie jiaoyu de tuidong yu fazhian. In M. H. Yu, H. C. Yang, & C. L. Yang (Eds.), *Xingbie jiaoyu* (pp. 23-48). Taipei: Hadu Wenhua.]
- 薛曉華（1996）。臺灣民間教育改革運動：「國家與社會」的分析。臺北市：前衛。[Hsueh, H. H. (1996). *Taiwan minjian jiaoyu gaige yundong: "Guojia yu shehui" de fenxi*. Taipei: Qianwei.]
- 臺大婦女研究室（無日期）。關於我們：創設小史。取自 [http://gender.psc.ntu.edu.tw/Gender/page/page\\_12\\_1.php?cat\\_id=126](http://gender.psc.ntu.edu.tw/Gender/page/page_12_1.php?cat_id=126) [Women's and Gender Research Program (n.d.). *Guanyu women: chuangshe xianshi*. Retrieved from [http://gender.psc.ntu.edu.tw/Gender/page/page\\_12\\_1.php?cat\\_id=126](http://gender.psc.ntu.edu.tw/Gender/page/page_12_1.php?cat_id=126)]
- 謝小苓、李淑菁（2008）。性別教育政策的形成：從行政院教改會到九年一貫課程改革。**研究臺灣**，4，117-145。[Hsieh, H. T. & Li, S. C. (2008). Xingbie jiaoyu zhengce de xingcheng. *Journal of Taiwan Studies*, 4, 117-145.]
- 蕭昭君、王儷靜、洪菊吟（主編）（2009）。**我們可以這樣教性別**。臺北市：教育部。[Hsiao, C. C., Wang, L. C., & Hung, C. Y. (Eds.). (2009). *Women keyi zheyang jiao xingbie*. Taipei: Ministry of Education.]
- 羅燦煥、周麗玉、謝小苓、蘇芊玲（2007）。**教育部「性別平等教育白皮書」草案**。臺北市：世新大學性別與傳播研究中心。[Lo, Y. T., Chou, L. Y., Hsieh, H. T., & Su, C. L. (2007). *Jiaoyubu "xingbie pingdeng jiaoyu baipishu" caoan*. Taipei: Research Institute for Gender and Communications Center of Shih Hsin University.]
- 蘇芊玲（2002）。**兩性平等教育的本土發展與實踐**。臺北市：女書。[Su, C. L. (2002). *The development and practice of gender equity education in Taiwan*. Taipei: Nushu.]
- 蘇芊玲（2003）。評介莊明貞教授的《性別與課程：理念、實踐》。**女學學誌：婦女與性別研究**，16，323-332。[Su, C. L. (2003). Gender and curriculum: Theory into practice by Professor Ming-Jane Zhuang. *Journal of Women's and*

- Gender Studies*, 16, 323-332.]
- Hughes, G. (2000). Marginalization of socioscientific material in science-technology-society science curricula: Some implications for gender inclusivity and curriculum reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(5), 426-440.
- Jenkins, E. W., & Nelson, N. W. (2005). Important but not for me: Students' attitudes towards secondary school science in England. *Research in Science & Technological Education*, 23(1), 41-57.
- Madden, A. (2000). Challenging inequalities in the classroom: The role and contribution of the equal opportunities commission. In K. Myers (Ed.), *Whatever happened to equal opportunities in schools? Gender equality initiatives in education* (pp. 27-60). Buckingham, UK: Open University Press.
- Myers, K. (2000). How did we get here? In K. Myers (Ed.), *Whatever happened to equal opportunities in schools? Gender equality initiatives in education* (pp. 1-9). Buckingham, UK: Open University Press.
- Orr, P. (2000). Prudence and progress: National policy for equal opportunities (gender) in schools since 1975. In K. Myers (Ed.), *Whatever happened to equal opportunities in schools? Gender equality initiatives in education* (pp. 13-26). Buckingham, UK: Open University Press.

# 從「深耕」到「精進」—— 九年一貫課程與教學輔導機制之推動

張素貞\* 吳俊傑\*\*

## 摘要

本文採用文獻探討及文件分析，探討教育部啟動「課程與教學輔導機制」，落實新課程理念、推廣課程政策、創新教學等深耕計畫至精進教學計畫之種種作為。期了解課程與教學深耕計畫、精進教學計畫之意涵、策略、遞嬗及其影響，並分析課程與教學輔導機制實踐之挑戰與因應。本文發現，課程與教學深耕計畫藉由培育深耕種子支持教師專業成長，對實踐新課程理念發揮影響力；精進教學計畫則持續提升教師教學專業能力，縣市政府亦發揮課程與教學的專業領導能力，整合縣內各項教育人力資源，建構、發展與實現縣市課程管理的整體思維。經過兩階段之遞嬗，為落實新課程與教學的理念，需要中央及縣市兩層級的課程與教學輔導人員發揮分享、協作、支持、示範的功能，且兩階段的計畫都設置學習領域輔導群，期彌補師資培育與致用的落差。本文建議深耕與精進兩階段的計畫必須整合課程與教學輔導機制及統籌單位、課程與教學輔導專業能力認證與培訓、賦予中央、縣市課程與教學輔導組織與人力法定地位，以及課程與教學輔導機制成效評估的必要性，提供中央、縣市未來重新定位推動課程與教學之輔導機制的參考。

**關鍵詞：**課程與教學深耕計畫、精進教學計畫、教學輔導機制

---

\* 張素貞，國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處助理教授

\*\* 吳俊傑，教育部中央課程與教學輔導諮詢教師團隊執行秘書  
電子郵件：hn12735832@gmail.com；wjj@wfes.tp.edu.tw

稿日期：2010 年 11 月 10 日；修訂日期：2011 年 1 月 5 日；採用日期：2011 年 1 月 10 日

# From “Learning” to “Progress”: On the Mechanism of Teaching and Advising of the Nine Years Compulsory Curriculum

Su Chen Chang\* Jiun Jie Wu\*\*

## Abstract

By taking literature review and document analysis to gather, analyze and deliberate materials, this research evaluates the mechanism of teaching and advising of the Nine Years Compulsory Curriculum, which the Ministry of Education has launched first as “Deep learning plan” and then later as “Better teaching plan”. The mechanism of teaching and advising demands an integration of new concepts into curriculum, a promotion of updated curriculum and a stimulation of innovation of teaching methods. To be more precise, this paper wants (1) to re-define the “Deep learning plan”, (2) to re-evaluate the strategy and effects of the “Better teaching plan”, (3) to focus on the mutual effects of the curriculum of these two plans, and (4) to show challenges and responses to these plans.

**Keywords:** curriculum and instruction deep learning plan, mechanism of teaching and advising, better teaching plan

---

\* Su Chen Chang, Assistant Professor, Teacher Education and Careers Service, National Taiwan Normal University

\*\* Jiun Jie Wu, Executive Secretary, Curriculum & Instruction Consulting Team, Ministry of Education

E-mail: hn12735832@gmail.com; wjj@wfes.tp.edu.tw

Manuscript received: November 10, 2010; Modified: January 5, 2011; Accepted: January 10, 2011

## 壹、前言：啟動「課程與教學輔導」機制，推動新課程

九年一貫課程被教育環境相關人員視為近 40 年來臺灣最大的教育革新，其影響深及課程與教學之根本。教師在九年一貫課程的角色從「課程的執行者」轉換為「課程的設計者」、「知識的創發者」（陳伯璋，1999、游家政，1999、歐用生 1999、饒見維，1999），以及轉化課程的實踐者（莊明貞，2002）。教育改革與課程改革考驗著教師專業知識與能力，林生傳、陳慧芬、黃文三（2001）曾探討因應教育改革政策下教師專業成長的需求，顯示因應不同的變革，教師所需的專業成長內涵有所不同，因此，教師專業成長有其必要性。黃政傑（2002）指出，實施九年一貫課程，教師需要專業成長；甄曉蘭（2003）則指出，教育改革不能忽視教師在改革中所能貢獻的智慧、判斷與經驗，唯有正視教師在課程發展與改革的主體角色，學校的課程與教學才可能得到實質的改變。

教育部推動九年一貫課程之初，即釐定相關的配套措施，於八十八、八十九學年度積極展開課程試辦工作，將教師的專業能力為列為重點工作，藉由專家學者對試辦學校的教師進行輔導，認識新課程並協作發展學校本位課程，訂定教師進修課程（教育部，2002），藉由教師進修增能實施新課程的專業能力（教育部，2003a）；九年一貫課程於九十學年度及九十一學年度正式於國小及國中推動，回顧當時社會輿論，多指責教師尚未準備充分，匆匆上路亦缺乏配套；2003 年二月教育部推出整合型的「九年一貫課程與教學深耕計畫」，其中「學校與教師之服務計畫」即是啟動「課程與教學輔導」機制，自 2003 年二月起至 2006 年七月，以漸進的方式讓教師增能，透過深耕種子教師服務學校教師，使全國國民中小學都能成為課程規劃的主體，發展適合學生學習的課程（教育部，2003b）。九十五學年度開始，為強化中央至地方之縱向專業分工、橫向資源整合、增進教師教學專業知能，教育部特別整合有關九年一貫課程研習增能與國民教育輔導團等多項計畫，制訂「教育部補助辦理精進教學要點」，並補助經費設置課程督學，該要點涉及縣市層級、輔導團層級、學校層級等課程推動與教學輔導機制之整合；教育部「直轄市及縣（市）國民教育輔導團組織及運作參考原則」中明訂（教育部，2010：325）：

置國民小學及國民中學課程督學至少各一人，由課程督學扮演縣市國民教育輔導團之經營重責，帶領輔導團各領域小組投入課程、教學、評量及研究等工作，擔負縣市層級課程與教學輔導之責。

準此而論，課程與教學輔導機制具有專業推動課程與教學、彌補視導制度不足、策劃並提供縣市教師在職進修、帶動教師進行學習領域研究與創新，以及架構並充實學習領域教學資源等功能（邱錦昌，1995；陳惠邦，2005；楊茂壽，1988；黃政傑，1998；謝金城，2004）。陳伯璋、李文富（2007）指出其為連結「理論與實務」、「政策制定與實施」的重要橋樑，具有「課程發展協作」、「課程政策轉化」、「課程變革推廣」、「教師專業支持系統」等功能，對於「推動課程政策執行」及「促進教師專業發展」扮演舉足輕重的角色。為此，教育部推動「建構中央與地方教學輔導網絡」，希冀構成具有整體觀的橫向整合與縱向連繫之課程發展機制與教師專業支持系統。

九年一貫課程自1999年起試辦、2001年正式實施迄今，已超過十載。近十年來，落實新課程的理念，所採用或推動的「專家學者輔導」、「課程與教學深耕計畫」，以至「精進教學計畫」，析言之，係以「服務」或是「輔導」介入，其重點就是藉由「課程與教學輔導」機制，增能教學現場教師，達到推動新課程的目的。然而，對於推動與實踐歷程中各階段性計畫之由來、轉化銜接之情形、面臨之挑戰，以及未來的發展等仍有釐析的必要。據此，本文分別達到五項目的：第一，課程與教學深耕計畫之意涵、策略與影響；第二，精進教學計畫之意涵、策略與影響；第三，課程與教學深耕與精進教學計畫之遞嬗；第四，課程與教學輔導機制實踐之挑戰；第五，對未來中央、縣市推動課程與教學之教學輔導機制提供建議，故本文採取文件分析法，分析、比較相關文獻，理解推動課程與教學輔導機制之意涵與策略，所使用之文件包括《教育部精進教學工作手冊》、《教育部補助辦理精進教學要點》、《教育部國民中小學課程與教學輔導群組織運作注意事項》、《教育部辦理直轄市縣（市）課程與教學輔導人才培育及認證作業要點》，進而分析輔導機制與推動課程與教學之關係及可能遇到之挑戰。

## 貳、課程與教學輔導機制之理念

課程與教學輔導機制的理念主要來自教師專業成長的支持，中央或是縣市

的課程治理，以及教學領導與教師領導的概念和實務。

## 一、同儕支持教師專業成長

教師專業成長可以幫助教師達成特定的目標，通常著重在改善教學實施或課程發展（Wetheril, Burton, Calhoun, & Thomas, 2002）。教師專業成長的派典移轉與過去偏重專題演講等靜態、單向方式有所不同，Stein、Smith 和 Silver（1999）歸納為以下五項重點：（一）提供給教師的協助應與教師教學有關，是屬於教學程序性的知能；（二）提供教師的協助應與教學和學習內容有關，是屬於教學內容性的知能；（三）教師專業成長是朝團體合作方向；（四）與教師專業社群外之專家合作，如大學教授；（五）考量影響教學的環境因素，如學校、家長和社區的特殊性。

第三、第四項指出教師專業成長朝向團體合作及與大學攜手合作的趨勢。Fullan（1991）指出，教育變革的未來路徑之一是由「單打獨鬥」變成「聯合陣戰」，即透過不同機構的夥伴合作關係，使雙方人員相互交流，有助於互動式專業主義的發展和學校變革的開展；再者，促進教育人員夥伴關係，得以採用同儕教練與同儕輔導概念作為有效策略的導引。根據何縉琪（1999）定義，同儕教練（peer coach）就是教師透過經驗分享、提供回饋、支持與協助的過程，使同儕和自己達到教學精熟的技巧，並解決教學問題的一種方法。同儕教練與同儕輔導之意義相近，都是可以提升教學專業的策略，教師同儕們形成夥伴關係，透過共同研讀、討論、示範教學、教室觀察與回饋，以學習新的教學模式，或改進既有的教學策略，進而提升教師的專業素質。張德銳、高紅瑛、丁一顧（2005）認為，同儕輔導是教師專業成長過程中有效的模式，透過同仁之間的彼此扶持、分享，不僅可以提升教學效能，更能避免因為長期單兵作戰所導致的孤立文化。事實上，深耕輔導員以教師的身分到學校進行輔導，應是一種同儕輔導，將新課程的理念、行動與政策的精神、內涵傳達與分享給學校及教師，也由於以具有課程與教學的專長進入學校，猶如課程與教學專家，以同儕身支持教師專業成長。陳淑敏（2004）指出，專家輔導實質對於教師專業成長有所助益的主因是將理論應用到實際，但仍需要個人不斷的嘗試、揣摩與修正。

## 二、課程理念轉化的課程治理觀

根據 Goodlad John 的課程概念，課程從最初的概念課程，要轉化縣市及

學校層級的知覺及運作課程，再到教師知覺的經驗課程，需要層層連結與轉化才能成功。國家層級的課程改革都必須經過「國家」、「地方」、「學校」與「教師」四個層級的課程發展、課程決定及課程實施之連結與轉化（Goodlad, 1979）。就政府層級而言，管理「課程改革」或「課程發展」包含從「理念」到「實施」的課程治理（curriculum governance）。「課程治理」通常與「課程管理」（curriculum manage）交互運用，「課程治理」指課程行政機構運用各種課程政策、機制設計與實踐策略以達到目標的全部過程；李文富（2007）指出課程理論的轉化或課程政策的執行產生落差，致使課程與教學推動產生困難，其試圖尋求九年一貫課程改革失落的環節，即從「課程治理」的觀點架構中央、地方到學校三級的教學輔導體系，並指出其具「聯結機制」、「中介組織」、「轉化平台」、「提供教師專業介入」及「變革代理人」五項功能。因而，課程與教學輔導機制在「理論與實務」、「政策與執行」、「中央與地方」之間產生中介作用，縮短理論和實務的落差，爰此，「課程治理」的理念應可作為中央課程與教學諮詢教師、國民教育輔導團在架構課程與教學輔導機制的立論基礎。

### 三、教學領導與教師領導之概念與實務

就狹義而言，教學領導（instructional leadership）係指校長個人所從事與教師教學、或與學生學習直接有關的行為或活動（楊振昇，2004），包括：課程的規劃和教學的設計等工作，且必須進行長期且深入的教室觀察，提供教師有關教學的各種具體建議，藉以幫助教師提升教學品質；就廣義而言，教學領導的主要執行者並不侷限於校長，指校長本人或授權他人對幫助教師進行有效教學，促使學生有效學習所採取的相關措施，包括從擬定學校發展目標、發展學校課程，提供充分學習資源、鼓舞學生學習動機與期望、視導與評量教師教學、妥善規劃教師進修課程、營造學校和諧互助的關係，提升教師專業成長均屬之即強調所有能協助教師教學與學生學習的相關活動或做法（王秀玲、鄭玉卿，2004；楊振昇，2004）。楊振昇（2004）指出，教學領導包含視導與輔導，教學領導者還擴及督學、輔導團團員、大學院校有關教授、學校校長、主任及資深優良教師。此所謂「領導」意指發起行動，以發揮影響力的行為，國教輔導團員擔負帶領縣市國中小教師專業成長，以實踐新課程及精進教學，實然就是教學領導者。

近年來國外逐漸重視教師領導（teacher leadership）（Harris, 2003; Muils & Harris, 2003; York-Barr, & Duke, 2004; Danielson, 2006），英國師資培訓

局 (Teacher Training Agency) 曾於 1998 年制定《學科領導人標準》(The Standard for Subject Leadership)，企圖從中階領導的角度，融合科層體制與專業文化，凝聚學科領域之合作，以提升學校效能 (蔡宗河，2005，2006)；Katzenmeyer 和 Moller (2001) 認為教師領導的角色有三：(一) 是學生或其他教師的領導：促進、教練、師傅、訓練者、課程專家、開創新的教學法，以及領導研究團體等；(二) 操作性工作的領導：維持學校組織秩序並透過以部門為主管、行動研究者、以及工作小組成員的角色，使學校邁向其目標；(三) 教師領導是透過做決定或夥伴關係進行的：學校改進團隊的成員、各種委員會的委員是與商業界、高等教育機構、家長教師協會等建立夥伴關係的鼓吹者。Harrison 和 Killion (2007) 則指出作為教師領導者應包含資源提供者、教學專家、課程專家、課室支持者、學習促進者、顧問指導者、學校領導者、資料分析者、變革促進者，以及學習者等 10 大角色。

## 參、從深耕到精進教學計畫之課程與教學輔導機制的遞嬗

「課程與教學輔導機制」係指教育部為順利推動國中小九年一貫課程政策與解決教學現場問題，以設立工作小組 (或專業組織) 及揖注經費，來協助與輔導縣市政府及學校順利推動課程與教學之行動機制與策略，包括 2003 年起推動之「九年一貫課程與教學深耕計畫」，以至 2006 年推動的「精進教學計畫」，涵蓋設置「課程與教學輔導群」、「中央課程與教學輔導諮詢團隊」，乃至 2007 年發布之「建構中央與地方教學輔導網絡」，均為課程與教學輔導機制之方案，其目的不外推動課程與教學、協助縣市與學校課程發展、策劃與提供基層教師在職進修、帶動教師研究發展風氣，是連結「理論與實務」、「政策制定與實施」的重要橋樑。課程與教學深耕與精進教學計畫都由教育部出發，其與縣市政府及學校教師之間的關係則各有階段性任務，以下分析此兩項計畫之目的、遞嬗及影響。

### 一、課程與教學深耕計畫

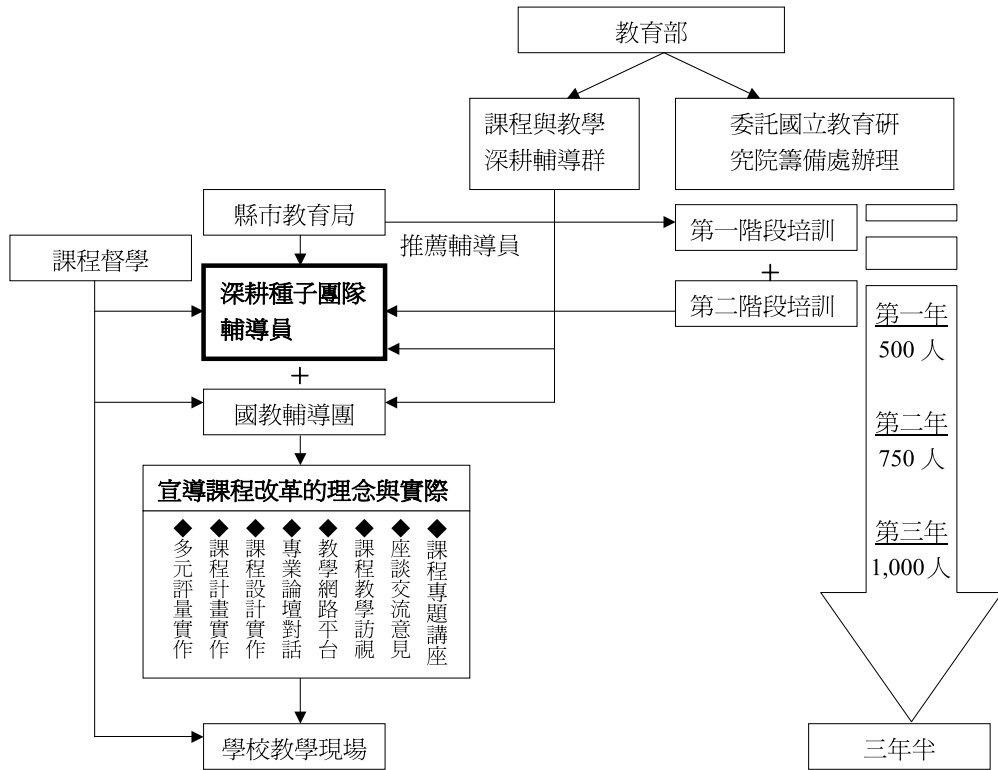
課程與教學深耕計畫主要由中央 (教育部國教司) 發起，涵蓋三項子計畫，分別是「學校與教師服務計畫」、「大學與中小學攜手計畫」、「政府與民間合作計畫」，其中「學校與教師服務計畫」是由縣市推薦九年一貫課程綱要

的七大學習領域，加上英語、生活課程、鄉土語言等項目之國中小各一位國教輔導團員，其條件為深諳課程與教學者，並擁有資訊專長，又具備行政能力者，成為深耕種子團隊輔導員，經由培訓再返回縣市推動新課程（教育部，2003b）。種子團隊輔導員原本即是縣市國教輔導團員，完成 2 階段 4 週的培訓課程後，再返回縣市政府教育局（處），採取分領域協同縣市國教輔導團員，每學年度服務該縣市 1/3 的國民中小學。計畫中第一年培育 500 位，第二年累積至 750 位，第三年則達 1,000 位的深耕種子教師服務學校與教師，宣導課程改革的理念與實際，擔負起推動新課程與教學的輔導工作（教育部，2004），其推動新課程概念示意如圖 1。

分析課程與教學深耕計畫之學校與教師服務計畫主要意涵有三：（一）扮演「承上啟下」任務，成為轉化新課程之平台：依計畫之構想，課程與教學深耕種子團隊輔導員務必是當年度縣市國教輔導團之團員，並被推薦到中央培訓，再回到縣市帶領國教輔導團，引領國教輔導團員到校進行服務，服務過程中再將推動新課程之問題攜回中央，由九年一貫課程推動工作小組解決與回應，促使新課程政策的理念能透過「中央→縣市→學校」，「學校→縣市→中央」而落實，顯然，深耕種子團隊輔導員扮演「承上啟下」之任務，成為轉化新課程之平台。（二）增能先於分享，裨益於新課程的實踐：深耕種子團隊輔導員必須接受教育部為期 4 週、2 梯次的培訓課程，由於多數深耕種子團隊輔導員都是縣市該學習領域輔導團的菁英，藉由增能掌握新課程的內涵與精神，再透過正式輔導服務或非正式的對話討論分享縣市第一線的教師，對於新課程的實踐裨益高。（三）專業和行政雙管齊下，解決新課程問題：從試辦九年一貫課程開始，教育部對於實施新課程的問題即透過試辦輔導、網站討論區、意見調查、研討會等方式蒐集並解決。至於深耕種子團隊最根本之組成任務，正如計畫主旨所載：「協助學校教師實踐新課程之理念，解決新課程執行的問題」（教育部，2003b），深耕種子團隊前往學校現場，以個人在該領域的專長協助教師實踐新課程理念，並設法解決問題，這些問題的解決透過請益領域的課程與教學深耕輔導群教授，或是反應到各縣市政府教育局，北、中、南三區的策略聯盟、教育部的課程推動工作小組會議，以及課程綱要審議委員會等，係採取先定位問題後，再分中央、學校或教師層級，歸屬專業或是行政問題，總之，是藉由專業和行政的雙管齊下尋求解決問題之道。

綜述以上，教育部制定課程與教學深耕計畫的立意，係因教師需要更直接且精準之協助，以因應課程變革，期藉由夥伴協助，以提升教師專業，並對實踐新課程理念發揮影響力。

圖 1 課程與教學深耕計畫推動新課程概念示意圖



## 二、兩階段計畫之遞嬗

「教育部九年一貫課程與教學深耕計畫」於 2006 年 7 月 31 日畫下句點，深耕種子團隊也完成其為期 3.5 年的任務，自 2006 年 8 月 1 日起各縣市國民教育輔導團和九年一貫課程與教學深耕輔導團隊整合為一。這期間，教育部先於 2005 年八月請各縣市政府與各領域輔導群教授群自深耕種子教師或國民教育輔導團團員中擇優推薦，再由教育部遴聘之，並成立「中央課程與教學輔導諮詢教師團隊」，該團隊以服務為宗旨，結合深耕輔導群教授，赴各縣市國教輔導團進行輔導服務，向各縣市輔導團宣導課程政策，並適時反應教育基層推行課程政策之困難，透過參加教育部各項課程相關會議，提供教育部各項課程與教學政策之研議，其有 1 年時間與課程與教學深耕計畫之深耕種子團隊輔導員重疊運作。然而，隨著時間的推移，各單位計畫推陳出新，逐漸出現一些推動新課程實踐上的問題，例如：(一) 相關單位計畫缺乏統整，以致部分計畫疊床架屋、研習太多，造成基層教師困擾；(二) 研習形式與內容，未隨課程

改革不同階段而調整與深化，研習對教師漸漸失去吸引力，在促進教師專業增能上也出現瓶頸；（三）教育鬆綁理念雖普獲認同，但縣市課程教學的推動與領導機制之重構非一夕可成，致使中央的教育政策、縣市的教育願景與教育需求在「橫向整合」、「縱向連繫」、「專業轉化」、「整體規劃」等層面，產生諸多問題，影響縣市課程教學整體發展的成效。

為回應與改進前述實踐的問題，教育部自 2007 年度起，為達到「強化中央至地方之縱向專業分工」、「橫向資源整合」、「增進教師教學專業知能」、「提升學生學習成就」、「落實親師合作」等目標，特別整合上述多項補助要點與計畫，制訂「教育部補助辦理精進課堂教學能力要點」（後於 2009 年度改名稱為「教育部補助辦理精進教學要點」），由教育部擔任理念提倡者、資源提供者以及資源整合者，地方縣市教育局則就「理念倡導」部分進行宣導，再權衡縣市的背景與需求，選擇資源提供、專業實踐、評量改進、教學示例甄選、整合評鑑等執行項目，以精進教師課堂教學為導向，教學實踐為方法，建構整體性的教學品質提升計畫（教育部，2010）。整體而言，計畫遞嬗的目的更強調課程在教師教學課室的落實及改進、提供教師專業成長之相關資源、整合基層名目繁多的訪視評鑑等，整體計畫的焦點即回歸學生學習成就的提升。

### 三、精進教學計畫

教育部於 2007 年推出精進教師課堂教學能力實施計畫，其目的在於改進教學、提升教學品質及學習成效（教育部，2010），「精進」兩字之意涵為「專心求進」，析而言之，精進教學（enhancement teaching）意指促進教學有更進步的表現及作為。精進教學計畫之實施係以縣市政府、國民教育輔導團、國民中小學等三層級為推動核心，除了持續提升教師教學專業能力外，亦期待縣市政府發揮課程與教學的專業領導能力，整合縣內各項教育人力資源，建構、發展與實現縣市課程管理的整體思維。計畫之核心意涵有三：（一）以整合型計畫推動課程與教學的統整性與系統化：精進教學計畫係教育部協助縣市政府推動課程政策、整合輔導團發展及提升教師教學能力之計畫，其屬性為整合型的，引導縣市研提計畫從規劃、倡導、實踐到評鑑的整體思維，促使中央的政策、縣市發展特色與學校教師的需求緊密結合，達到精進教學之目的。（二）健全縣市國教輔導團之課程轉化與協作機制：精進教學計畫第二子計畫為挹注經費補助縣市政府健全國教輔導團，其主要目的為強化縣市輔導團之運作及提升輔導策略。在中央，由課程與教學諮詢教師團隊對應縣市國教輔導團，以及課程與教學領域輔導群結合或統籌所屬學習領域輔導資源，成為支援教師教學

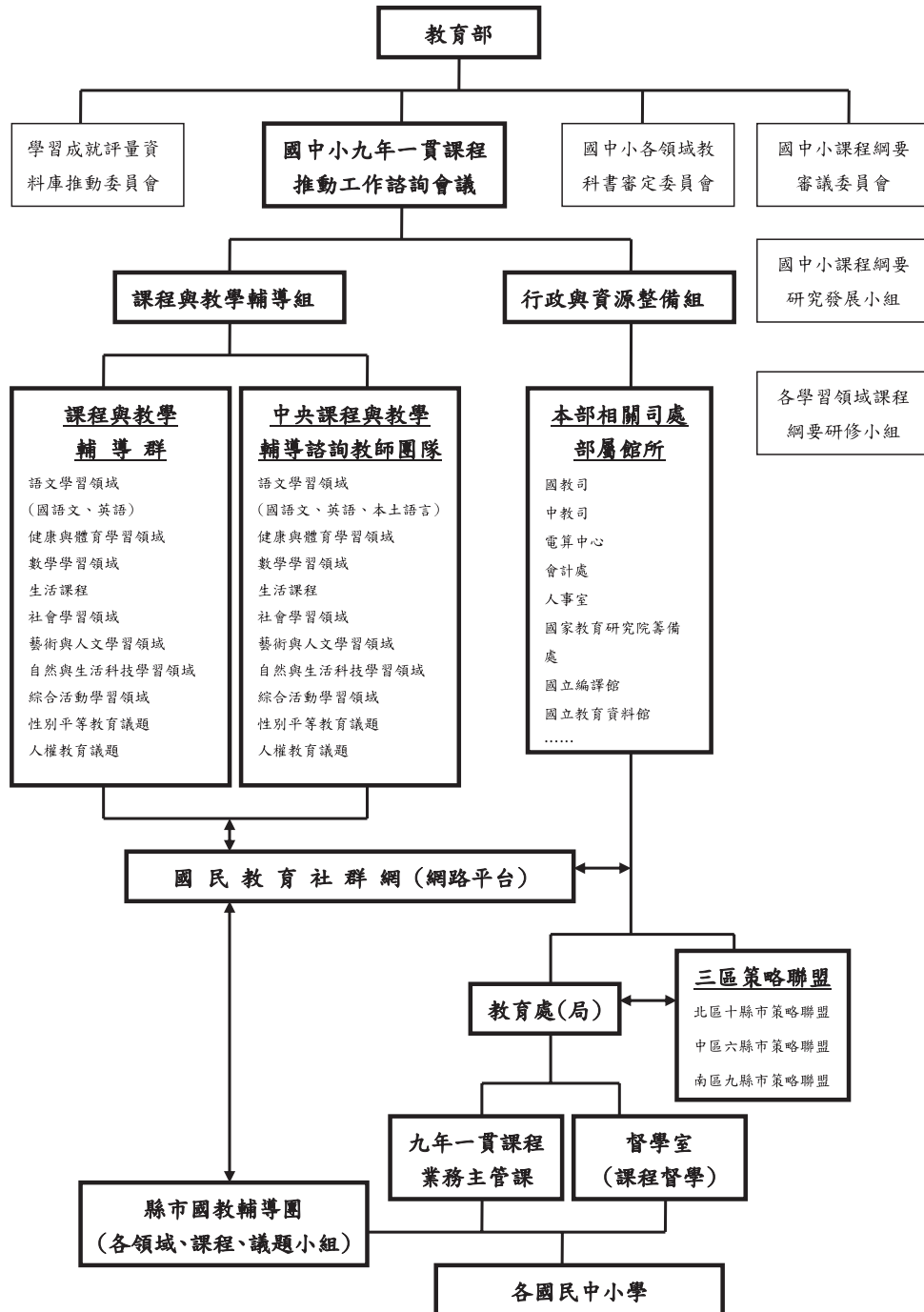
及專業成長之有效系統，在縣市，國教輔導團員獲增能，再服務學校及教師進行協作，成為推動新課程轉化理論的重要機制（參看圖2）。（三）教師是課程與教學實踐的主體：為落實新課程的理念，計畫中特別強調縣市根據教師專業需求為基礎，進行規劃研習或專業成長活動，以精進教師的教學專業、補強教師配課專業不足，爰此，實施的型態相當顧及教師的自主性，就專業成長的方式而言，教師及行政人員則偏好以工作坊的學習社群方式進行（Vesay, 2008），計畫之實施，鼓勵以工作坊、專業學習社群等型態，改善過去的研習增能形式，符應教師專業成長需求，真正落實教師是課程與教學實踐主體之理念。

#### 四、兩階段計畫對推動課程與教學之影響

這兩階段計畫之形成背景與推動新課程有關，教育部希冀推動新課程之理念，縣市政府能扮演承上（教育部）啟下（學校）的角色，但也深刻體會課程與教學的推動與實踐無法透過官僚體系，系乃需要透過專業體系落實到教師教學的現場，尤以九年一貫課程的變革，顛覆過去教師是教學執行者的角色，成為「課程的設計者」、「知識的創發者」，以及轉化課程的實踐者；再者，加上師資培育無法同步變革，教師在職的專業成長被視為是必要途徑，國民教育輔導團遂重新被重視，相關研究指稱其為「失落的環節」（陳伯璋、李文富，2007），希冀藉由中央及縣市兩層級的課程與教學輔導人員，發揮分享、協作、支持、示範的功能，落實新課程與教學的理念。

綜述以上，兩階段的計畫都見到學習領域教學輔導群的設置，輔導群係由專家學者組成，涵蓋大學教授和中央課程與教學諮詢教師，部分教授來自師資培育大學，在協作縣市國民教育輔導團充分展現兼重理論與實務的功能，此舉對於師資培育大學的教授在培育師資的同時，其闡釋理論也會有所影響，挑戰已設定的知識結構，重新調整師資培育的內涵與策略，促使所培育的師資更貼近教學現場的需求（張素貞、吳俊憲，2010），同時，也有彌補師資培育走在課程變革之後的落差。由於精進教學計畫仍在進行，實施三年以來，透過來自學界、教育行政人員、實務工作者組成之專家諮詢小組不斷的省思與對話（教育部，2010），尤其是負責帶領精進教學的課程督學或主管科室負責人，試圖讓計畫不只有推動政策的表面效益，而是邁向政策落實的整合，且顧及縣市的獨特性，以及教師在課堂教學的實踐性和精緻性，最終仍期盼這些效益都能顯現在教師的專業成長與學生的學習成效上，不過，這些成效顯然需要進行追蹤，應是未來進一步需要努力的焦點。

圖 2 教育部國民中小學九年一貫推動工作組織架構圖



資料來源：教育部（2010）。100年精進教學計畫工作手冊（頁307）。臺北市：作者。

## 肆、落實課程與教學輔導機制的挑戰

九年一貫課程與教學深耕計畫從中央到地方一脈相承，希冀新課程政策能讓基層教師理解而落實，計畫涉及推動新課程從中央到縣市之如縣市相對應的組織、吸引優秀教師投入的誘因、輔導的方式因地制宜、配備充實、資源的整合，以及問題回饋機制等整體配套，在解決新課程問題、落實新課程理念的同時，仍需要更進一步的探討中央與地方如何讓基層教師受益而精進教學。以下分析中央和縣市落實計畫時所面臨之挑戰。

### 一、課程與教學深耕計畫

(一) 深耕種子教師團隊運作之專業、技術及配套層面的問題：縣市深耕種子團隊運作時遭遇的問題，係以 2003 年深耕服務成效報告之問題分類為依據，再將 2004 年度各縣市所提出的問題歸納整理，計有「學習領域、教材綱要問題」；「團隊組織、制度、定位不明」；「輔導員角色、工作量與減課」；「經費、人力、場地等資源問題」；「團員專業能力問題」；「家長、社會支持不足」；「團員之實質誘因不足」；「團員缺漏遞補問題」；「校區分散課程實施不易」；「教學輔具各領域不均」等 10 類。其中以「輔導員角色、工作量與減課」、「經費、人力、場地等資源問題」、「團員專業能力問題」為深耕種子團隊運作最常遭遇的問題。「工作量與減課方面」有 23 個縣市反應，最為嚴重（教育部，2004）。教育部和縣市政府是否對於深耕種子團隊輔導員期待過高？除三年半要走完縣市全部的學校外，由於大部分縣市經費仰賴中央支持，教育部加諸相當多相關而非計畫本質的工作，同時，接受深耕種子教師團隊輔導員之專業性也待考驗。此外，保持深耕種子教師團隊輔導員熱忱和持續性的誘因何在？這些挑戰在在影響課程與教學深耕種子團隊的功能。

(二) 深耕種子教師團隊，不易實施同儕輔導：同儕輔導的實施亦有其困難，King-Mayhew（1993）認為，長久以來教師之間存在教學專業的隔閡，很少針對教學進行意見交流，這是非常不利於教師專業發展，也會成為種子教師發揮影響力的阻礙。Bole 和 Troen（1997）指出，妨礙教師領導者的因素有刻板僵化的學校文化、保守封閉的教師心態、教學地位的平等，尤以教學地位的平等為最。教師領導者無法適時發揮其正式的影響力，就是因為彼此都是教師，地位均等，不知該如何引導同儕。梁嘉綿（2003）提及高雄市國民小學教

師對教師同儕輔導之理想和實際需求程度等，在整體及各步驟知覺上，表達出高度「需要」的程度；實際上則「很少實施」。陳慧美（2003）指出，種子教師在團體中的角色會受同事間平等關係、個人特質、專業知能與位階之影響，使其無法在團體中表現出領導者的特質；在校推動時則會因種子教師之身份、學校行政是否支持、成員們的興趣及需求而受到影響；同時，時間和成員的興趣與需求，亦造成種子教師預期與實際推動間的落差。

## 二、精進教學計畫

精進教學計畫與教育部過去單一項目補助計畫不同，整體計畫除需兼顧縣市教育願景的理解與轉化之外，尚需著重縣市政府、輔導團、學校等各項方案策略間的統整性、延續性及邏輯性的思考；另因該項計畫之規劃與執行涉及單位繁多、人力資源整合不易，相關承辦人之課程與教學政策轉化能力有待充實，是否能達到預期效益尚待評估。以下茲分析從中央到縣市，以及縣市至學校間之挑戰：

（一）課程與教學輔導機制轉進學校對口單位之問題：縣市課程與教學輔導機制如何轉進學校？以國教輔導團為例，由於輔導團員的人數無法對學校教師提供一對一的服務，那到學校進行輔導時對口單位為何呢？以官僚體系而言，應該是教務處，但倘以專業體系而言，則彈性較大，可以是學校的課程發展委員會，亦可以是教學研究會或是專業學習社群的召集人，然而，教學現場並非所有學校之課程發展委員會、教學研究會、專業學習社群都運作正常的，顯然，課程與教學輔導機制進入學校輔導服務仍受到考驗。

（二）縣市課程與教學輔導機制承辦人員更迭頻繁與素質落差大：教育部透過工作坊，增加縣市課程與教學輔導機制承辦人之規劃與統整能力，然而卻因其更迭頻繁而無法延續與傳承，成為計畫落實的一大挑戰；再者，縣市間的承辦人素質落差也大，雖透過策略聯盟的相互觀摩，但仍需個別輔導，在教育部精進教學輔導追蹤機制尚未健全的情形下，仍有強化的空間。

（三）辦理型態無法滿足教師專業成長需求：精進教學計畫之各項子計畫方案辦理形式仍以講授方式居多，雖然根據計畫之理念，倡導教師由下而上根據自主需求發展研究團隊或學習社群進行專業成長，但大部分縣市缺乏有效及周延的辦法來引導教師；另對部分偏遠縣市地區的小型學校教師，因配課或包班制所衍生之專業不足的問題，尚需要研擬有效解決策略。

（四）中央無法掌握實況且未對計畫進行輔導及成效評估：教育部為推動

此方案，每年藉由辦理說明會、工作坊，促使縣市承辦人員能了解本計畫內涵與作業期程，甚至於 2009 年、2010 年編寫工作手冊、提供輔導諮詢委員名單，但後續對縣市之執行與輔導情形則礙於輔導人力不足，致使實際助益有限。再者，成效評鑑更礙於人力、時間，教育部無法實質於執行過程中訪視了解，僅能透過每年對地方政府統合視導訪視其活動及成果報告，以書面資料及量的統計，檢核縣市實施成效，至於實際推動成效與質性的深入分析還有待加強。

## 伍、課程與教學輔導機制實踐的省思與建議

課程與教學深耕計畫與精進教學計畫前者以中央為主體，協助縣市及學校，後者則希冀透過縣市整體規劃，整合教師專業成長精進課堂教學。為落實新課程與教學的理念，需要透過中央及縣市兩層級的課程與教學輔導人員，發揮分享、協作、支持、示範的功能，且從兩階段的計畫都看到，期設置學習領域輔導群彌補師資培育與致用的落差。然而，整體計畫執行要達到原定目的尚有距離，事實上最關鍵的部份應是教師的教學效能與學生的學習成效。綜述理念、執行及挑戰，以下提出四點省思與建議。

### 一、課程與教學輔導機制需整合及設置統籌單位

課程與教學輔導機制是中央或縣市的課程治理的一環，目前顯現策略規劃之疊床架屋，需整合且要有負責統籌單位。就目前中小學課程與教學輔導人員，除中央課程與教學諮詢教師、縣市國教輔導團員外，尚有教學輔導教師、實習輔導教師，以及師資培育單位的地方教育輔導人員等。就主管機關而言，分屬教育部國教司、中教司；師資培育大學（機構）地方教育輔導組、縣市政府教育局（處）及學校之教務處等，如何將課程與教學輔導機制的相關組織與人力，從中央、地方到學校有明確的對應，且彼此分工與合作，成為推動政策的助力，實為當務之急。此外，完整之課程與教學輔導機制建構應設置統籌負責單位。課程與教學輔導偏向專業及研究發展，並不宜由行政機關負責統籌，未來中央建議歸屬國家教育研究院籌備處統籌，縣市政府教育局（處）由研發單位對應，學校則應先健全課程發展委員會，成為對口，如此才能一貫和統整課程與教學輔導機制，發揮其專業功能。

## 二、課程與教學輔導專業能力認證與培訓

課程與教學輔導人員擔任轉化課程政策、輔導學校發展課程創新教學、協助實習或初任教師等任務，為履行此等角色任務，須有「學習領域內涵、教學設計、同儕輔導、學習評量、教室觀察、課程研發、課程銜接、選編教材、教學檔案製作、教學行動研究、管理教學資源、網路輔導」之專業能力。

再從課程與教學輔導組織與人力之角色思及轉化課程、支持教師教學、輔導同儕等任務，應較一般教師的專業能力更高一籌才得以勝任，因而其具備之能力備受關注，唯有課程與教學輔導人員專業能力獲得教師的認同與信賴，才有助於服務的展開，「專業能力認證」之作法上應多元規劃、兼顧學習領域的特性，採用「專業培訓取得證書、參加或指導學生競賽、公開展演或各種專業領域的表現」等方式（張素貞、王文科，2007）。張德銳等人（張德銳、丁一顧，2010）從課程與教學輔導為政策協作者、課程領導者、教學輔導者、專家教師的角色提出課程與教學政策協作知能、課程與教學專業知能、課程領導知能、教學輔導知能四大能力指標面向，從中已見課程與教學輔導人員的專業化的曙光，深信其對健全課程與教學輔導機制是項關鍵。具備課程與教學輔導專業能力者，經由培訓認證，除提高其專業形象外，尚需建立一套維持其熱情及持續服務的升遷、提高學術薪級等制度，也藉此鼓勵有志擔任課程與教學輔導工作者，並留住人才。

## 三、賦予中央、縣市課程與教學輔導組織與人力法定地位

縣市的國民教育輔導團組織均屬專案臨時編組，團員來自於各學校借調，團長皆由教育行政主管兼任，在組織定位上係任務編組，是協助、支援的角色，並非支配主導的地位，課程與教學輔導組織及人力法制化的必要性。課程與教學輔導組織與人力的法制化已談論多年，教育部於2005年開始籌組中央課程與教學輔導團，2008年公布直轄市及縣市國民教育輔導團組織及運作參考原則，其間持續進行訪視和透過教學精進計畫經費補助，以健全縣市國民教育輔導團組織。然而，組織健全的同時，賦予課程與教學輔導人員的法定地位更是迫在眉睫，希冀近期能透過國民教育法的修訂，促使課程與教學輔導組織與人力具備法源基礎，而不再是臨時編組，以吸引更多優秀的教育人員投入課程與教學輔導工作。

#### 四、課程與教學輔導機制成效評估的必要性

課程與教學深耕計畫完成階段性任務後，接續推出精進教學計畫，以整合直轄市、縣（市）政府、國民教育輔導團及國民中、小學精進教學之相關計畫，建構整體性之課程發展及推動機制，期能藉由建立教師專業支持系統，提升教師專業教學知能，以發展適性、多元、創新之教學活動，培養學生基本能力。自 2007 年度以來，教育部投入每年約新臺幣 4~5 億之龐大經費，然而有不少質疑其成效的聲浪出現。成效評估係提升品質的關鍵機制，建議教育部應著手進行成效評估，並據以成為下一階段規劃課程與教學輔導方案的基礎。

#### 參考文獻

- 王秀玲、鄭玉卿（2004）。教學領導理念在教學輔導教師制度上的運用。**臺北市立師範學院初等教育學刊**，**19**，35-69。[Wang, H. L., & Cheng, Y. C. (2004). Application of instructional leadership philosophy in the educational counseling system. *Taipei Municipal Teachers College Journal of Primary Education*, *19*, 35-69.]
- 李文富（2007）。教學輔導體系的再概念化及其議題——課程治理的觀點。**研習資訊**，**24**（5），5-16。[Li, W. F. (2007). Re-conceptualization of the educational counseling system and related issues: A perspective on course management. *Inservice Education Bulletin*, *24* (5), 5-16.]
- 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。**國立高雄師範大學教育學系教育學刊**，**17**，23-44。[Lin, S. C., Chen H. F., & Huang, W. S. (2001). Survey of the professional development requirements of teachers in compulsory education under educational reform policies. *Journal of Education National Kaohsiung Normal University Department of Education*, *17*, 23-44.]
- 林和春、張素貞（2002）。縣市國民教育輔導團因應九年一貫課程實施之研究。載於國立臺北師範學院**九十一年度地方教育輔導叢書**（頁 135-170）。臺北市：國立臺北師範學院。[Lin, H. C., & Chang, S.C. (2002). Study on the adaptation of city and county compulsory education advisory groups to

- the implementation of the nine-year integrated curriculum. In *National Taipei Teachers College local educational counseling series* (pp. 135-170). Taipei : National Taipei Teachers College.]
- 邱錦昌 (1995)。教育視導之理論與實際。臺北市：五南。[Chiu C. C. (1995). *Educational supervision in theory and practice*. Taipei: Wunan.]
- 何縉琪 (1999)。國小教師主題統整教學歷程之分析暨合作省思專業成長模式之建構 (未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學教育與心理輔導研究所，臺北市。[He, Y. C. (1999). *Analysis of the thematic integrated teaching process of elementary school teachers and the structure of the cooperative-reflective professional growth model* (Unpublished doctoral dissertation). Department of Educational Psychology and Counseling, National Taiwan Normal University, Taipei.]
- 陳伯璋 (1999, 3月)。從近年來課程改革談教師角色的定位。國立中正大學八十七學年度地方教育輔導「國民教育革新與展望」研討會，嘉義縣。[Chen, P. C. (1999, March). Discussion of the establishment of teacher roles from the perspective of recent curriculum reform. Paper presented at the *1998 Innovation and Vision for National Education Conference*, Local Educational Counseling. National Chung Cheng University, Chiayi County.]
- 陳惠邦 (2005)。教育局辦理地方教育輔導工作的策略與挑戰。載於國立臺灣師範大學地方教育輔導叢書——地方教育輔導工作回顧與展望 (頁 51-62)。臺北市：國立臺灣師範大學。[Chen, H. P. (2005). The strategy and challenges of the ministry of education in conducting local educational counseling. *National Taiwan Normal University local educational counseling series: Review and outlook of local educational counseling* (pp. 51-62). Taipei: National Taiwan Normal University.]
- 陳淑敏 (2004, 11月)。幼稚園評鑑的目的與成效。「幼稚園評鑑政策回顧與展望研討會」發表之論文 (頁 116-120)。國立新竹師範學院舉辦，新竹市。[Chen, S. M. (2004, November). The purpose and effectiveness of evaluation of kindergartens. Paper presented at the *Conference on Review and Outlook of Kindergarten Evaluation Policy Hosted* (pp. 116-120), National Hsinchu Teachers College, Hsinchu.]
- 陳慧美 (2003)。國小數學種子教師在校推動成長團體之個案研究 (未出版之碩

- 士論文)。國立臺北師範學院數理教育研究所，臺北市。[Chen, H. M. (2003). *Case study of promotion of development groups in schools by elementary math teacher trainers* (Unpublished master thesis). Graduate Institute of Mathematics and Science Education, National Taipei Teachers College, Taipei.]
- 陳伯璋、李文富（2007，6月）。現階段教學輔導體系建構的理念、問題與實踐策略——一個課程治理的觀點。「課程改革與教學輔導國際學術研討會」論文，淡江大學課程與教學中心主辦，臺北市。[Chen, P. C., & Li, W. F. (2007, June). The philosophy, problems, and practical strategy of the current educational counseling system: A perspective on course management. Paper presented at the *International Academic Conference on Curriculum Reform and Educational Counseling*, held by Center of Curriculum and Instruction Tamkang University, Taipei., City.]
- 張德銳、丁一顧、許雅惠、陳信夫、李俊達、高紅瑛（2004）。臺北市中小學教學輔導教師制度——九十一學年度試辦實施成效評鑑研究。**臺北市立師範學院學報（教育類）**，35（1），101-125。[Chang, T. J., Ting Y. K., Hsu, Y., Chen, H. F., Li, C. T., & Kao, H. Y. (2004). The educational counseling system in Taipei City elementary and junior high school—evaluation of pilot implementation in 2002. *Learned Journal of Taipei Municipal Teachers College, (Education)* 35 (1), 101-125.]
- 張德銳、高紅瑛、丁一顧（2005）。臺北市國民小學教學輔導教師制度九十二學年度試辦實施成效評鑑研究。**臺北市立師範學院學報（教育類）**，36（1），157-188。[Chang, T. J., Kao, H. Y., & Ting, Y. K. (2005). The educational counseling system in Taipei City elementary schools evaluation of pilot implementation in 2003. *Learned Journal of Taipei Municipal Teachers College (Education)*, 36 (1), 157-188.]
- 張德銳、丁一顧（2010）。**中央及縣市課程與教學輔導人才核心能力指標與培訓課程內涵成果報告**。臺北市：教育部。[Chang, T. J., & Ting, Y. K. (2010). *Core ability indicators and training course content for central government and city/county curriculum and educational guidance personnel: Report on results*. Taipei: Ministry of Education.]
- 張素貞（2005）。探討教育行政機關辦理地方教育輔導工作之策略與挑戰——以中央層級為例。載於國立臺灣師範大學實習輔導處（主編），**地方教育輔**

- 導工作回顧與展望 (頁 63-82)。臺北市：國立臺灣師範大學。[Chang, S. C. (2005). Discussion of the strategy and challenges of education administration authorities in conducting local educational counseling: Using the central government level as an example. In Office of Teacher Internship, Placement, and Education Guidance of National Taiwan Normal University (Ed.), *Review and outlook of local educational counseling* (pp. 63-82). Taipei: National Taiwan Normal University.]
- 張素貞 (2006, 11 月)。國民教育輔導團對中小教師專業發展的意義及其作法之研究。「教師專業發展學術研討會」論文，國立中興大學師資培育中心主辦，臺中市。[Chang, S. C. (2006, November). Research on the meaning and methods of professional development of elementary and junior high school teachers as utilized by compulsory education advisory groups. Paper presented at the *Academic Conference on the Professional Development of Teachers*. Center of Teacher Education, National Chung-Hsing University, Taichung.]
- 張素貞、王文科、彭富源 (2006)。九年一貫課程與教學深耕種子團隊服務成效分析與發展之研究。國立彰化師範大學教育學報，9，185-224。[Chang, S. C., Wang, W. K., & Peng, F. Y. (2006). Research on the effectiveness and development of the nine-year integrated curriculum and the service of teacher guidance groups. *Journal of Education National Changhua University of Education*, 9, 185-224.]
- 張素貞、吳俊憲 (2010, 10 月)。大學與學校專業夥伴合作之個案研究：以專業學習社群為焦點「國科會教育學門教育行政與政策、師資培育領域專題計畫成果發表會」，嘉義縣。[Chang, S. C., & Wu, C. H. (2010, October). Case study of the cooperation between universities and professional partner schools: Focus on professional learning communities. Paper presented at the *2010 National Science Council Presentation of Achievements in Educational Administration and Policy for Academic Disciplines and Projects in Teacher Training and Education*, Chiayi.]
- 教育部 (2003a)。九年一貫課程之教師進修現況與辦理意見之調查研究。教育部國教司研究報告，未出版。[Ministry of Education (2003a). *Survey on the further studies and administrative opinions of teachers of the nine-year integrated curriculum*. Ministry of Education, Department of Elementary

- Education. Research report, unpublished.]
- 教育部 (2003b)。教育部 93 年度九年一貫課程與教學深耕計畫。臺北市：作者。[Ministry of Education (2003b). *2004 Ministry of Education nine-year integrated curriculum and in-depth instruction plan*. Taipei: Author.]
- 教育部 (2003c)。國民中小學九年一貫課程綱要。臺北市：作者。[Ministry of Education (2003c). *Outline of the elementary and junior high school nine-year integrated curriculum*. Taipei: Author.]
- 教育部 (2004)。92 年度二十五縣市九年一貫課程與教學深耕種子團隊到校輔導服務成效報告 (簡要版)。教育部國教司專案報告，未出版，臺北市。[Ministry of Education (2004). *2003 report on the effectiveness of the nine-year integrated curriculum and on-site school counseling services by teacher guidance groups in 25 cities and counties (simplified version) (unpublished project report)*. Ministry of Education, Department of Elementary Education.]
- 教育部 (2010)。「100 年精進教學計畫工作手冊」。臺北市：作者。[Ministry of Education (2010). *2011 education enhancement program handbook*. Taipei: Author.]
- 莊明貞 (2002)。九年一貫課程的社會新興議題：從政策到實施反省。臺北市立師範學院實習輔導處暨初教系主辦之九十一年度九年一貫課程與教師專業成長地方教育輔導工作研討會 (頁 9-18)。臺北市：臺北市立師範學院。[Chuang, M. C. (2002). *Emerging social issues in the nine-year integrated curriculum: Reflection from policy to implementation*. Paper presented at the *2002 Conference on Local Educational Counseling in the Nine Year Integrated Curriculum and the Professional Development of Teachers*, Taipei Municipal Teachers College, Department of Elementary Education and Office of Teacher Internship, Placement, and Guidance (pp. 9-18). Taipei: Taipei Municipal Teachers College.]
- 梁嘉綿 (2003)。高雄市國民小學實施教師同儕輔導之需求性研究 (未出版之碩士論文)。臺北市立師範學院國民教育研究所，臺北市 [Liang, C. M. (2003). *Research on the implementation of peer counseling for teachers in Kaohsiung elementary schools (Unpublished master thesis)*. Taipei Municipal Teachers College, Graduate Institute of Education, Taipei.]
- 彭富源、張素貞 (2005)。九年一貫課程政策理念與實踐之探究——社會重建的

- 觀點。臺北市立教育大學學報——教育類，2（36），93-112。[Peng, F. Y., & Chang, S. C. (2005) Exploration of the policy theory and practice of the nine-year integrated curriculum: A perspective on social reconstruction. *Journal of Taipei Municipal University of Education (Education)*, 2 (36), 93-112.]
- 游家政（1999）。面向新世紀的課程改革——九年一貫課程綱要的內涵及其對教師的衝擊。載於教育部國教司（主編）。國民教育九年一貫課程理念與實務（頁110-131）。臺北市：教育部。[You, C. C. (1999). Curriculum reform in the new century: The connotations of the nine year integrated curriculum outline and their impact on teachers. In the Department of Elementary Education, Ministry of Education (Ed.), *Philosophy and practice of the national nine-year integrated curriculum* (pp. 110-131). Taipei: Ministry of Education.]
- 歐用生（1999）。九年一貫課程之「潛在課程」評析。「九年一貫課程系列研討會」論文。國立臺北師範學院主辦，臺北市。[Ou, Y. S. (1999). Evaluation and analysis of the “hidden curriculum” in the nine-year integrated curriculum. Paper presented at the *Conference on the Nine-Year Integrated Curriculum*, The Association for Research and Development of Teaching Materials and the National Taipei Teachers College, Taipei.]
- 黃政傑（2002）。九年一貫課程與教師專業成長。九十一年度九年一貫課程與教師專業成長地方教育輔導工作研討會手冊（頁7-8）。臺北市立師範學院實習輔導處暨初教系主辦，臺北市。[Huang, C. C. (2002). The nine-year integrated curriculum and professional development of teachers. *2002 Conference on Local Educational Counseling in the Nine Year Integrated Curriculum and the Professional Development of Teacher Handout Booklet* (pp. 7-8). The Taipei Municipal Teachers College, Department of Elementary Education and Office of Teacher Internship, Placement, and Guidance, Taipei.]
- 甄曉蘭（2003）。中小學教師的專業成長。載於教育人員專業發展學術研討會手冊（頁11-22）。臺北市：國立臺灣師範大學。[Chen H. L. (2003). The professional development of elementary and junior high school teachers. In *The Handout Booklet of the Academic Conference on the Professional Development of Educators* (pp. 11-22). Taipei: National Taiwan Normal University.]
- 楊茂壽（1988）。臺灣省縣市國民教育輔導團制度之研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學教育研究所，高雄市。[Yang, M. S. (1988). *Research on*

- the system of compulsory education advisory groups in Taiwan* (Unpublished master thesis). Graduate Institute of Education, National Kaohsiung Normal University, Kaohsiung.]
- 楊振昇 (2004)。教學領導與教師專業發展。教育資料集刊，28，287-318。  
[Yang, C. S.(2004). Instructional leadership and the professional development of teachers. *Bulletin of National Institute of Education Resources and Research*, 28, 287-318.]
- 蔡孟宏 (2004)。臺北市國民教育輔導團組織運作與功能發展之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北師範學院教育政策與管理研究所，臺北市。[Tsai, M. (2004). Research on the organizational operation and functional development of compulsory education advisory groups in Taipei City (Unpublished master thesis). National Taipei Teachers College, Graduate Institute of Educational Policy and Management, Taipei.]
- 蔡宗河 (2005)。英國學科領導人標準對我國教師專業發展的啟示。教育研究集刊，51 (3)，101-103。[Tsai, T. H. (2005). The message of UK standards for subject leaders to the professional development of teachers in Taiwan. *Bulletin of Educational Research*, 51 (3), 101-103.]
- 蔡宗河 (2006)。學校組織中層管理：以英國學科層級之課程領導為例。教育政策論壇，9 (3)，99-128。[Tsai, T. H. (2006). Middle management in schools: Using UK curriculum management at the subject level as an example. *Educational Policy Forum*, 9 (3), 99-128.]
- 謝文全 (2003)。教育行政學。臺北市：高等教育。[Hsieh, W. C. (2003). *Educational administration*. Taipei: Higher Education.]
- 謝金城 (2005)。臺北縣國民教育輔導團組織再造之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學教育系在職進修碩士班，臺北市。[Hsieh, C. C.(2005). *Research on the reorganization of compulsory education advisory groups in Taipei County* (Unpublished master thesis). National Taiwan Normal University, Department of Education, Continuing Education Graduate Program, Taipei.]
- 饒見維 (1999) 從九年一貫課程談「學校本位課程發展」與「學校本位教師專業發展」的同步發展策略。研習資訊雙月刊，16 (6)，13-24。[Rao, C. W. (1999). Discussion of the simultaneous development strategy of “school-based curriculum development” and “school-based professional development of

- teachers” from the perspective of the nine-year integrated curriculum. *Inservice Education Bulletin*, 16 (6), 13-24.]
- Boles, K., & Troen, V. (1997). How the emergence of teacher leadership helped build a professional development school. In M. Levine & R. Trachtman (Eds.), *Making professional development schools work: Politics, practice, and policy* (pp. 52-75). New York, NY: Teachers College Press.
- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fullan, M., & Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry*. New York, NY: Mc Graw-Hill.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility. *School Leadership & Management*, 23(3), 313-324.
- Harrison, C., & Killion, J. (2007). Ten roles for teacher leaders. *Educational Leadership*, 65(1), 74-77.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders. *Leadership & Management*, 23(3), 313-324.
- King-Mayhew, M. A. (1993). *Teacher leader program* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Virginia.
- Stein, M. K., Smith, M. S., & Silver, E. A. (1999). The development of professional developers: Learning to assist teacher in new ways. *Harvard Educational Review*, 69(3), 237-265.
- Vesay, J. (2008, October). Professional development opportunities for early childhood educators in community-based child care centers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 29(4), 287-296.
- Wetheril, K., Burton, G., Calhoun, D., & Thomas, C. C. (2002). Redefining professional career development in the twenty-first century: A systematic approach. *High School Journal*, 85(2), 54-66.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Finding from two decades of scholarship. *Review of Education Research*, 74(3), 255-316.

# 北市、新北市國小六年級學童 對社會教科書統計圖的理解能力

陳幸玫\* 陳忠信\*\*

## 摘要

九年一貫數學課程綱要將理解統計圖的教學切割在不同課程領域。在此跨領域教學的理念下，本文欲了解國小六年級學童理解社會教科書統計圖的能力表現。採調查研究法，以 3 個統計圖理解層次（報讀、比較、解讀資料）和 5 個社會教科書統計圖類型為架構，編製評量測驗。研究結果顯示，學童報讀資料的能力最佳，比較資料次之，解讀資料最差；學童理解長條圖與折線圖的能力最佳、統計地圖次之、圓形圖與複雜統計圖最差。本文依結果提出下列建議：數學教師應引導學童多角度地比較統計圖內和統計圖之間的訊息，注意統計圖內文字的說明，數學課程可加入比較資料和統計地圖之相關能力指標；社會教師應利用不同的資料解讀模式，刺激學童思辨欲推論的內容，且社會教科書的統計圖應慎選適當呈現。

**關鍵詞：**國小、社會教科書、統計圖理解

---

\* 陳幸玫，國立臺北教育大學數學教育研究所助理教授

\*\* 陳忠信，臺北市立萬大國小教師

電子郵件：hsingme@yahoo.com.tw；t205@wtps.tp.edu.tw

來稿日期：2010 年 8 月 27 日；修訂日期：2010 年 10 月 21 日；採用日期：2011 年 1 月 10 日

# Comprehension of Statistical Graphics in the Social Studies Textbook: The Case of Six Grade Students in Taipei and New Taipei City

Hsing Me Chen\*    Chung Shin Chen\*\*

## Abstract

Statistical graphics are a part of the curriculum of social studies in primary school. This paper studies the comprehension capacity of the students in the sixth grade. Guided by interdisciplinary study, we review the capacity of comprehension of statistical graphics as seen in the social studies textbook. Survey-questionnaire, assessment test structured by two dimensions are taken for this purpose: One dimension based on three types of questions (reading, comparing, interpreting data) and one dimension based on five types of statistical graphics. Following results are found: excellent reading data, good comparing data, and then in average interpreting data. To be more precise, there is an outstanding understanding of bar graphics and line graphics, a good understanding of map charts, and then an average in pie charts and complex graphics. From these results, one suggests that mathematics teachers should teach students more about comparing data within and between statistical graphics from multiple perspectives and should pay attention to the text description of statistical graphics. Social studies teachers should use different methods of interpreting data to stimulate students' capacity of speculation, and more competence indicators related to comparing data and map charts should be included in mathematics curriculum. Similarly, suitable statistical graphics should be carefully chosen for social studies textbook.

**Keywords:** elementary school, social studies textbook, statistical graphics

---

\* Hsing Me Chen, Assistant Professor, Graduate School of mathematics Education, National Taipei University of Education

\*\* Chung Shin Chen, Teacher, Wan-Da Elementary School

E-mail: [hsingme@yahoo.com.tw](mailto:hsingme@yahoo.com.tw); [t205@wtps.tp.edu.tw](mailto:t205@wtps.tp.edu.tw)

Manuscript received: August 27, 2010; Modified: October 21, 2010; Accepted: January 10, 2011

## 壹、前言

### 一、研究背景與動機

人類每日所需面對接觸的訊息與日俱增，使用統計圖來呈現豐富的量化資料是很普遍的事情。蘇怡蓓（2007：1）指出：「2003年自由時報統計圖增加到72則，2004年則以倍數成長至141則，2005年更高達220則。」鄭惟厚譯（2005）認為統計圖表背後所隱藏的訊息，經由不同的運用和呈現，給大眾的印象就會有許多不同的可能性，例如：讀圖者本身對數據不了解而造成誤解或因不同的立場而有不同的解讀，或者製圖者特定的意圖而誤導讀圖者。因此，當面對生活中出現的各種統計圖時，讀圖者若不具有理解統計圖的能力，就可能形成錯誤的認知，可見統計圖理解的教學有其重要性。

國小數學課程中，統計圖的理解包括認識、報讀、解讀和製作。九年一貫數學課程暫行綱要（教育部，2002：41）在統計與機率主題中將解讀定義為「『觀察資料』之後，依學生程度『用自己的話說出其對資料的想法』。」而九年一貫數學課程綱要（教育部，2003：78）則提出「統計圖表的解讀應在『社會』或『自然與生活科技』等領域進行教學為宜，以提昇跨領域連結的成效。」此將理解統計圖的教學切割在不同領域中進行，其理念是提升跨領域連結的成效。

在社會教科書中經常使用統計圖作為論述社會現象的例證和依據，強化學童對教材內容的印象，但是要求學童實際觀察或調查社會現象，以獲得相關且大量的資料來製作統計圖有其難度，因此在社會教科書中學童被動地接受其所呈現的統計圖，目的是理解統計圖與社會課程所要傳遞的訊息的關係。此與報章雜誌、網路或傳媒中各式統計圖的目的如出一徹，因此理解社會教科書的統計圖可呼應九年一貫數學課程綱要（教育部，2003：76）所提出的「培養國民應具備的基本統計素養，應是國民教育階段數學學習領域的重點之一。」

雖然九年一貫數學課程綱要（教育部，2003）建議將理解統計圖的教學切割在不同領域中進行，其中數學領域進行認識、報讀和製作統計圖的教學，而社會和自然與生活科技領域則進行解讀統計圖的教學。但此課程安排是否有助於學童理解社會教科書統計圖所要傳達的訊息？國外對統計圖理解的研究已行之有年，但關於國小階段跨領域統計圖教學的研究甚少；近年來，國內對統計圖理解的研究雖漸有起步，但比起數學領域其他主題的研究仍為鳳毛麟角。

## 二、研究目的

由上述的研究背景與動機，本文將探討國小六年級學童是否能理解社會教科書中所呈現的統計圖，因此提出下列研究目的，作為本文的研究方向和主軸：（一）了解國小六年級學童對社會教科書中統計圖的理解能力。（二）探討國小六年級學童統計圖的學習經驗與社會教科書統計圖理解能力的關係。

## 三、名詞釋義

本文中所指之社會課程或數學課程乃指教育部於 2003 年所頒布的九年一貫社會領域課程綱要和數學領域課程綱要所涵蓋之內容，而教科書為依據課程內容所編寫之九十八學年度翰林版社會課程教科書第一冊至第八冊。

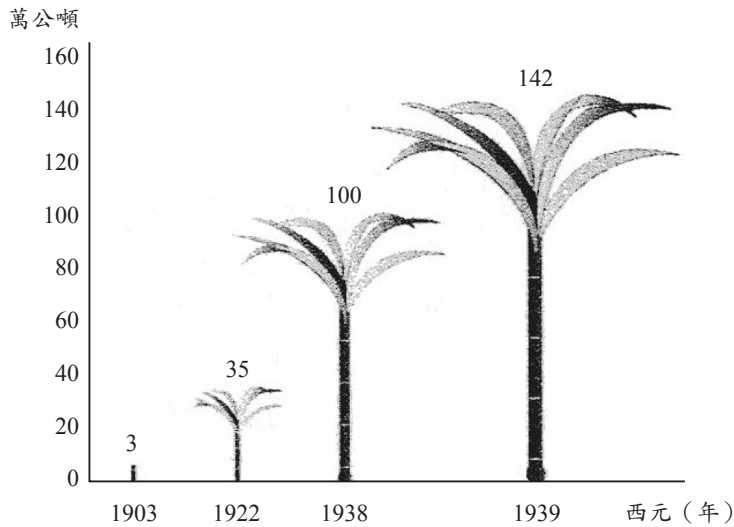
## 貳、文獻探討

### 一、社會教科書統計圖類型與數學課程統計圖能力指標和教學內涵

國小階段社會教科書所使用的統計圖類型有長條圖、折線圖、圓形圖、意象圖、統計地圖和複雜統計圖，除了意象圖（如圖 1）和統計地圖（如圖 2）在數學課程中無能力指標對應外，長條圖、折線圖、圓形圖和複雜統計圖則是數學課程所強調的統計圖類型。由於意象圖在社會教科書中出現次數偏少，故本文所探討的社會教科書統計圖類型不包含意象圖。

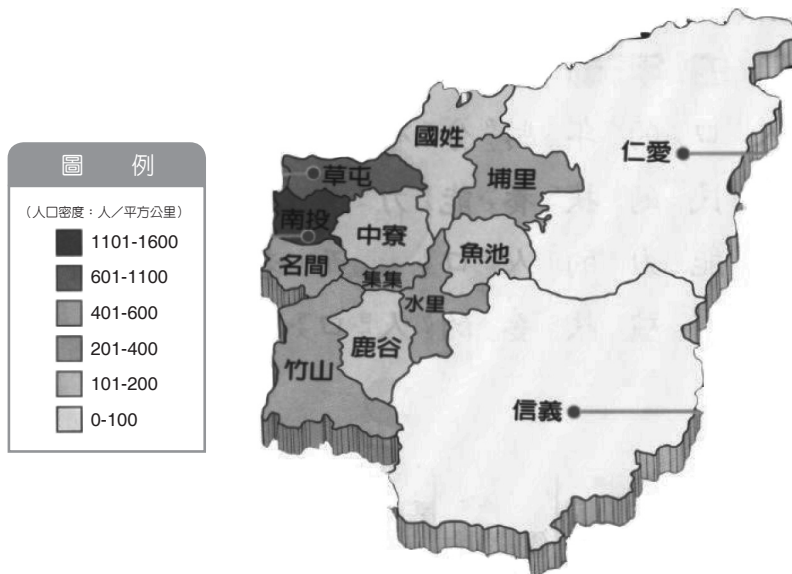
以下將本文所要探究的社會教科書統計圖類型與數學課程綱要中相關的統計圖能力指標和教學內涵或一般使用原則，整理於表 1。

圖1 意象圖「日治時期蔗糖產量圖」



資料來源：翰林出版（2009c）。國民小學社會第六冊（頁80）。臺南市：翰林。

圖2 統計地圖「南投縣人口密度分佈」



資料來源：翰林出版（2009a）。國民小學社會第四冊（頁9）。臺南市：翰林。

表 1

社會教科書統計圖與數學課程統計圖教學內涵或使用原則和能力指標之對應表

社會教科書 統計圖類型	數學課程統計圖教學內涵或一般使用原則	數學課程 能力指標 分年細目
長條圖	能報讀生活中資料的統計圖，如長條圖、折線圖與圓形圖等。此階段的長條圖教學在於使學童認識長條圖上橫軸、縱軸的資料，並報讀資料。	4-d-01
	能整理生活中的資料，並製成長條圖。教導學童將現成資料，藉由次數、數量或人數做成長條圖。	5-d-01
折線圖	能報讀生活中資料的統計圖，如長條圖、折線圖與圓形圖等。此階段的折線圖教學在於使學童認識折線圖上橫軸、縱軸的資料，並報讀資料。	4-d-01
	能整理有序資料，並繪製成折線圖。教導學童在一種有序變化下，同時對應幾個變化的資料製作折線圖，來了解對應變化間的關係。教學上，資料不宜過於複雜，且折線以不多於兩條為宜。	5-d-03
圓形圖	能報讀生活中資料的統計圖，如長條圖、折線圖與圓形圖等。此階段的圓形圖教學在於教導學童報讀資料，並觀察各區域大小與資料間的對照關係。	4-d-01
	能整理生活中的資料，並製成圓形圖。搭配扇形面積的教學，教導學童製作圓形圖。	6-d-01
統計地圖	統計地圖藉由在地圖上或區域內使用不同的顏色、點或圖示的大小多寡等來表達地圖或各區域內各量化資料的數值或次數，能夠展現出地理區域內整體訊息的分布和趨勢。	---
複雜統計圖	能報讀較複雜的長條圖。此處的長條圖是指各種變形或資料較繁瑣的長條圖，教學目的在於使學童舉一反三報讀變形長條圖，並不需要教遍各種長條圖。	4-d-02

註：--- 表示在數學課程中沒有分年細目對應

資料來源：教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要——數學學習領域（頁120-145）。臺北市：作者。

## 二、統計圖理解層次的意涵

Curcio (1987) 認為統計圖理解可分為三個層次：

(一) 基礎層次 (elementary level)：即讀取資料 (reading the data)，讀圖者能讀取統計圖中直接呈現的資料，例如有幾個盒子裝了 30 顆葡萄乾？

(二) 中等層次 (intermediate level)：即讀取資料之間的訊息 (reading between the data)，讀圖者能將統計圖所展現的資料加以整合，並發現資料之間的關係，或至少完成一個步驟的計算，例如有幾個盒子裝了超過 34 顆葡萄乾？

(三) 高等層次 (advanced level)：即讀取資料之外的訊息 (reading beyond the data)，讀圖者能依據資料進行推斷，分析隱含在統計圖內的訊息，根據統計圖所顯示的資料進行推論或預測，例如隨意打開一個盒子，你期望會有幾顆葡萄乾在裡面？

張少同 (2003) 將統計圖和統計量的概念由易至難分為 4 個層次，其中層次一、二和四與統計圖的理解有關：

(一) 層次一：統計圖表的報讀與簡易解讀；

(二) 層次二：統計圖表的進一步解讀與統計量的計算；

(三) 層次三：需要基礎統計訓練或經驗的統計概念，例如平均數的意義、樣本和母群體的關係、不同統計量如平均和總和的適用時機等；

(四) 層次四：直覺無法判讀的統計，例如非整數平均數的意義、折線圖的預測等。

陳幸玫 (2005) 從跨領域的觀點將統計圖解讀能力分為 2 個層次，第一層次：學生能參考統計圖中部分資料或整體資料，說明資料分布的情形；第二層次：學生能配合相關領域的資訊或知識來合理解釋資料的分布，或由資料的分布觀察解釋相關領域知識。

## 三、統計圖理解層次和數學課程統計圖理解內涵

本文歸納各學者 (張少同, 2003; 陳幸玫, 2005; Curcio, 1987) 對統計圖理解層次的論述，採用九年一貫數學課程暫行綱要和數學課程綱要在說明理解統計圖時所使用的專有名詞，例如報讀和解讀等，並配合其內涵及理念，提出「報讀資料」、「比較資料」與「解讀資料」3 個統計圖理解層次來了解學童的統計圖理解能力。此 3 個統計圖理解層次之意義分述如下：

(一) 報讀資料：問題的答案能直接從統計圖中讀取。九年一貫數學課程綱要（教育部，2003：120）能力指標之分年細目 4-d-01「能報讀生活中資料的統計圖，如長條圖、折線圖與圓形圖等。」就指出報讀是將在統計圖上所看到的資料直接讀出來，例如康軒版數學課本第八冊（康軒文教事業，2009：122）呈現四年五班最喜歡的水果長條圖，並要學童回答「四年五班最喜歡葡萄的有多少人？」，即屬於數學課程內報讀資料的教學內容。此層次可對應 Curcio（1987）之基礎層次、張少同（2003）之「統計圖表報讀」層次，及陳幸玫（2005）之「說明資料分布」層次。

(二) 比較資料：問題的答案必須從統計圖中找出資料來比較或計算。九年一貫數學課程綱要雖未對此層次的能力指標說明，但在數學教科書中比較統計圖內數據的大小或針對數據進行排序和計算，也是統計圖教學的內容，例如康軒版數學課本第八冊（康軒文教事業，2009：123）呈現民國 96 年臺北地區降雨量長條圖，並要學童回答「哪幾個月分的降雨量超過 300 毫米？」、「哪幾個月分的降雨量低於 100 毫米？」，即屬於數學課程內比較資料的教學內容。此層次可對應 Curcio（1987）之中等層次、張少同（2003）之「統計量的計算」層次，及陳幸玫（2005）之「說明資料分布」層次。

(三) 解讀資料：問題的答案必須從統計圖中找出資料進行分析、推論或預測。依據九年一貫數學課程暫行綱要（教育部，2002：41），解讀指「『觀察資料』之後，依學生程度『用自己的話說出其對資料的想法』。」九年一貫數學課程綱要（教育部，2003：78）則提出「統計圖表的解讀應在『社會』或『自然與生活科技』等領域進行教學為宜，以提昇跨領域連結的成效。」所以數學課程綱要並未安排解讀資料的能力指標，數學教科書也沒有相關內容可作為例證。此層次可對應 Curcio（1987）之高等層次、張少同（2003）之「統計圖表的簡易解讀」層次、「統計圖表的進一步解讀」層次、「直覺無法判讀的統計」層次，以及陳幸玫（2005）之「解釋資料的分布或解釋相關領域知識」層次。

本文所定義的統計圖理解層次與各學者（張少同，2003；陳幸玫，2005；Curcio, 1987）所提出的統計圖理解層次之對應，如表 2 所示。Friel、Curcio 與 Bright（2001）認為提出不同層次的問題是了解讀圖者理解統計圖的重要面向之一，因此，本文將依據所提出的統計圖理解層次，分別對應社會教科書中所出現的長條圖、折線圖、圓形圖、統計地圖和複雜統計圖，參考數學領域課程綱要統計圖教學內涵或一般使用原則，如表 2-1 所示，設計評量試題，進行

調查研究，以了解國小六年級學童對社會教科書統計圖的理解能力。

表 2

本文所定義之統計圖理解層次與各學者統計圖理解層次之對應關係表

來源	統計圖理解層次 (本文)	Curcio (1987)	張少同 (2003)	陳幸玫 (2005)
統計圖 理解層次	報讀資料	基礎層次	層次一	第一層次
	比較資料	中等層次	層次二	
	解讀資料	高等層次	層次一、二、四	第二層次

## 參、研究方法

### 一、研究對象

本文旨在了解學童理解社會教科書統計圖之能力。社會課程始於三年級，社會教科書內的統計圖則從四年級開始出現，數學課程統計圖的報讀教學於四年級開始，直至六年級學完圓形圖的製作教學。由此可知，六年級學童在數學課程中已學習報讀與製作長條圖、折線圖、圓形圖和複雜統計圖等多種統計圖，且學習社會課程至少有 3 個學年以上，故本文以國小六年級學童為研究對象。又考量研究者個人經濟和時間的限制、施測學校和教師的配合、研究品質的控管等因素，因此抽樣無法採完全隨機的理想方式，且將研究對象限於北市及新北市。由於社會教科書版本眾多，經統計發現北市及新北市國小六年級最多學校使用翰林版本（98 學年度臺北市 153 所學校有 88 所採用翰林版；新北市 210 所學校有 107 所採用翰林版），且翰林版社會教科書統計圖類型較多，因此評量測驗的設計以翰林版社會教科書內的統計圖為依據，研究對象遂定為 98 學年度使用翰林版社會教科書的北市及新北市國小六年級學童。

預試階段從使用翰林版社會教科書的臺北市 88 所學校、新北市 107 所學校中，立意選取北市及新北市各 3 所學校，每所學校各立意選取六年級 1 個班級的學童作為樣本，總計 174 人；正式施測則從研究對象中隨機選取北市及新北市各 12 所學校，若隨機選取之學校無法配合施測，則改以規模大小和學區

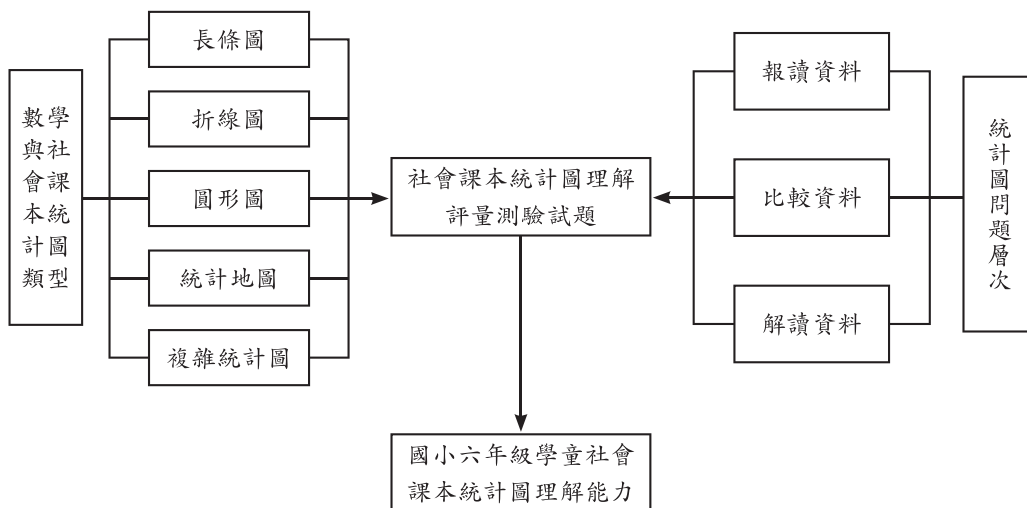
背景相似的學校取代，依此每所學校立意選取六年級 1 個或 2 個班級的學童作為樣本，計 513 人，未填答者即為無效樣本，總計有效樣本為 476 位，無效樣本為 37 位。

## 二、研究架構及流程

本文依據翰林版社會教科書內的統計圖，搭配本文所提出的統計圖理解層次，設計社會教科書統計圖理解評量測驗，研究架構和流程如圖 3 所示。

首先以新北市某國小六年級 2 個班級的學生進行測驗初稿之施測和非正式訪談，從中了解學生對試題題意的理解和對試題難易度的建議，且邀請 2 位教師和 3 位學者就試題之結構向度、內容難易度及文字適切性進行審核，並依審核建議進行修改，以形成預試試題；接著以預試樣本進行預試試題的施測，分析研究工具之項目和信度考驗，以此選取適當或刪除不適當的試題；最後再次邀請教師和學者審核，進而發展成為正式測驗。所邀請之 3 位學者都具有博士學位，且在教育大學任教和研究多年，分別具有數學教育背景、社會教育背景和統計教育背景，而 1 位資深教師具有 10 年以上國小專任社會科教學經驗，另 1 位資深教師則具有數學教育碩士學位且國小教學經驗也有 10 年以上。

圖 3 研究架構及流程圖



### 三、研究工具的發展和信效度

本文的目的在了解國小六年級學童理解社會教科書統計圖之能力。為此，本文依據各家學者（張少同，2003；陳幸玫，2005；Curcio, 1987）所提出的統計圖理解層次和九年一貫數學課程綱要統計圖理解之說明和教學意涵，定義報讀資料、比較資料和解讀資料 3 個統計圖理解層次，整理國小社會教科書統計圖類型，設計社會教科書統計圖理解評量測驗之試題。數學課程中的統計圖理解教學涵蓋報讀資料和比較資料，因此可由這 2 個層次的試題了解學童在數學課程中統計圖的學習成效。解讀資料的試題主要依據社會教科書統計圖之內容和該統計圖所在之課程單元內容來編製，社會教科書統計圖所欲傳達的目標並非只侷限於統計圖本身的數據，甚至著重於了解統計圖內數據和趨勢的形成原因或其後續影響，可由此層次的試題探知學童對統計圖的訊息做出適當的說明或推論的能力。

評量測驗初稿共 28 個題組，每個題組內都有 3 個試題，分別對應報讀資料、比較資料與解讀資料 3 個統計圖理解層次，總計共 84 個試題，皆為四選一之選擇題，答對一題給 1 分，答錯則 0 分，滿分 84 分。試題經 3 位學者與 2 位教師檢核後，建議將報讀資料與比較資料中某些試題的題幹和選項稍作修改；至於解讀資料的試題，學者及教師建議應更著重於學童能否從統計圖所呈現的資料解讀訊息，舉例說明如表 3。試題初稿經教師和學者檢核並依建議修改後形成預試試題。

本文以預試樣本所得資料進行項目分析，分析結果發現部份試題的鑑別度偏低，主要因為難度指數偏高所致，且都是報讀資料的試題，這些試題對六年級學童而言是屬於簡單的試題。由於本文的目的在於了解六年級學童理解社會教科書統計圖的能力，而非發展標準化測驗，因此在考量學童作答時間而需要刪減試題時，並非單純以鑑別度為依據，另外還考量各統計圖類型在評量測驗中之比例，以及同一題組 3 種問題類型不能刪除任何單一問題類型。正式施測試題共 15 個題組，每個題組內都有 3 個試題，分別對應報讀資料、比較資料與解讀資料 3 個統計圖理解層次，總計共 45 個試題，皆為四選一之選擇題，答對一題給 1 分，答錯則 0 分，滿分 45 分，表 4 為雙項細目表。根據以上試題編製說明，圖 4 列出一個正式施測試題以為例證。

表 3

試題初稿之專家檢核及修改建議

層次	原試題題目或選項	修改後題目或選項	修改建議
報讀資料	新北市的服務業占了多少%的比例？	34.34% 是哪一個縣的行業？	因報讀數值的題目較多，建議有些試題可以改為報讀類別。
比較資料	臺閩地區從哪一年起 15 歲以上人口識字率已經超過 90%？	臺閩地區 15 歲以上人口識字率在哪一個年段增加最多？	原題目在統計圖上不明顯，改為從統計圖上容易比較的問題著手。
解讀資料	我們可以從圖所顯示的資料，看到下列哪一個選項所描述的現象？1. 就讀大學的人數越來越多。2. 臺閩地區的教育程度越來越高。3. 喜歡接受教育的比例越來越高。4. 此現象與九年國民義務教育有關。	我們可以從圖所顯示的資料，看到下列哪一個選項所描述的現象？1. 臺閩地區教育越來越普及。2. 臺閩地區識字率越來越高，代表失業率越來越低。3. 民國 77 年臺閩地區 15 歲以上人口識字率為 91.83%。4. 每年增加的識字率趨緩，代表臺閩地區教育程度變差。	原試題選項與統計圖關聯性不大（參考圖 4 統計圖），無法區辨學童是依照背景知識回答或是依照統計圖所呈現的資料回答。

表 4

正式施測試題之結構雙項細目表

層次	統計圖類型						總計
	長條圖	折線圖	圓形圖	統計地圖	複雜統計圖		
報讀資料	3	5	2	2	3	15	
比較資料	3	5	2	2	3	15	
解讀資料	3	5	2	2	3	15	
總計	9	15	6	6	9	45	

圖 4 正式施測試題舉例

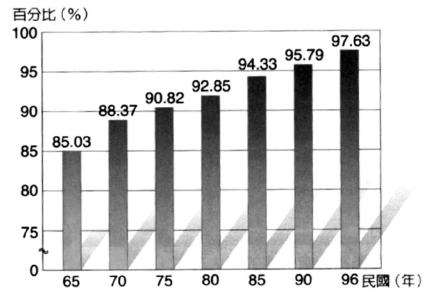
長條圖

右下圖是民國 50~96 年臺閩地區 15 歲以上人口識字率統計圖。請回答以下問題

( ) 民國 90 年 15 歲以上人口識字率為多少？

- ① 88.37%
- ② 92.85%
- ③ 95.79%
- ④ 97.63%

報讀資料



( ) 臺閩地區 15 歲以上人口識字率在哪一個年段增加最多？

- ① 民國 65~70 年
- ② 民國 70~75 年
- ③ 民國 85~90 年
- ④ 民國 90~96 年

比較資料

( ) 我們可以從圖中所顯示的資料，看到下列哪一個選項所描述的景象？

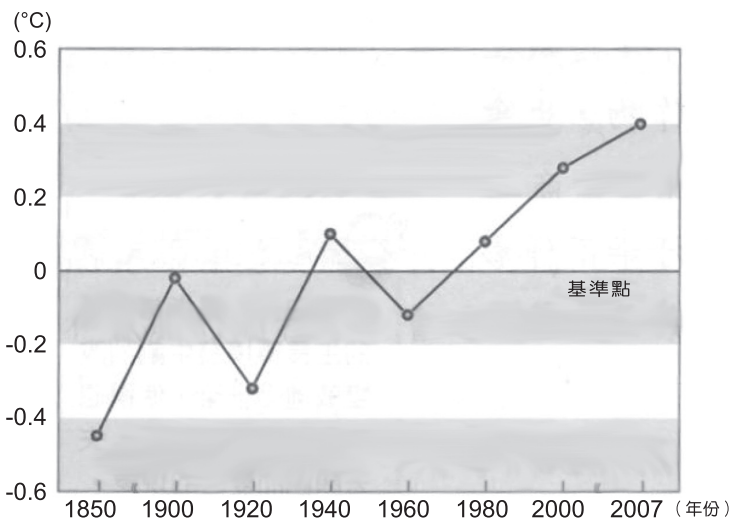
- ① 臺閩地區教育越來越普及
- ② 臺閩地區識字率越來越高，代表失業率越來越低
- ③ 民國 77 年臺閩地區 15 歲以上人口識字率為 91.83%
- ④ 每年增加的識字率趨緩，代表臺閩地區教育程度變差

解讀資料

資料來源：翰林（2009d）。國民小學社會第七冊（頁 42）。臺南市：作者。

正式施測結果，內部一致性 Cronbach  $\alpha$  值為 0.84，平均難度為 0.66，平均鑑別度為 0.33。從項目分析的結果顯示，僅題組 7（如圖 5）的鑑別度偏低且高低分組表現不顯著，深入探究發現學童因忽略或誤解此統計圖的資料呈現方式（橫軸不等距和註解內容），進而導致學童答對人數明顯偏少，證實統計圖特殊的資料呈現方式會明顯影響讀圖者對統計圖的理解。將題組 7 的 3 個試題刪除後，平均鑑別度提高至 0.39，因此，在後續的資料分析中，將刪除題組 7，以確保全體學童在理解統計圖的表現，不會受到統計圖特殊呈現方式的影響。

圖 5 題組 7 的統計圖



全球平均溫度變化曲線圖（以西元 1961 ~ 1990 年的平均溫度為基準點 0°C）

資料來源：翰林（2009b）。國民小學社會第五冊（頁 94）。臺南市：作者。

#### 四、資料處理

本文於正式施測後，隨即以 SPSS12.0 統計軟體進行資料分析，結果與討論中的答對率指每個學童在某個理解層次或某個統計圖類型之答對題數占該理解層次或該統計圖類型總題數之比率，平均答對率指每個學童的答對率除以總人數。本文以變異數分析及迴歸分析的結果，說明國小六年級學童在各個統計圖類型和統計圖理解層次上的表現和關係。

### 肆、結果與討論

#### 一、六年級學童在 3 個統計圖理解層次上的能力表現

六年級學童在 3 個統計圖理解層次上的平均答對率和相依樣本單因子變異數分析的結果，如表 5 所示，F 值為 867.88， $p < 0.01$ ，表示六年級學童在 3 個層次上的平均答對率有顯著差異，經事後分析發現，報讀資料的平均答對率最高，比較資料次之，解讀資料最低。整體來看，六年級學童在報讀資料的表

現最佳且差異最小，在解讀資料的表現最差且差異最大。

表 5  
六年級學童在 3 個統計圖理解層次上之變異數分析

	平均答對率	標準差	F 值	事後比較
報讀資料 (1)	85.83%	.14	867.88**	1 > 2 > 3
比較資料 (2)	72.36%	.17		
解讀資料 (3)	54.79%	.21		

\*\* $p < .01$

以題組 A10、B10、C10 為例 (如表 6)，說明 3 個統計圖理解層次的差異和學童所需具備的理解能力。此題組所呈現的統計圖類型為圓形圖 (如圖 6)，題組中 3 個層次所需的理解能力不同。報讀資料只要求學童依據所給定的數值從 2 個圓形圖中直接尋找對應的答案 (行業類別)，最為簡單；比較資料則需要學童比較 2 個圓形圖所呈現的數值或類別 (不同縣市不同行業類別的人口比例)，較為困難；解讀資料雖不用比較或計算數據，但有賴於學童藉由統計圖所呈現的資料進行整體結論，卻又不能過度說明或推論，最為困難，即面對越高層次的試題，學童所應具備的理解能力就越複雜。

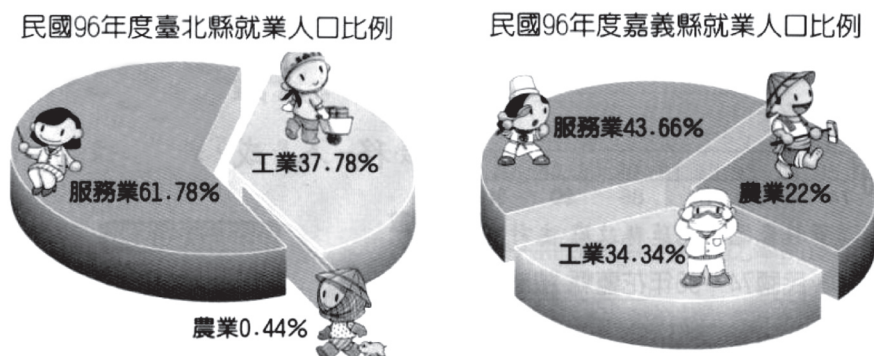
報讀和比較資料是數學課程和教科書所強調的學習內容，而解讀統計圖資料並不是數學課程所強調的內容，且在其他領域課程中統計圖也並非學習的主體。從平均答對率和標準差來看，六年級學童在報讀和比較資料這 2 個層次上的能力表現都明顯優於解讀資料，此結果與張少同 (2003) 和 Curcio (1987) 的研究結果相同。雖然解讀資料是六年級學童表現最差的層次，但平均答對率也有 54% 以上，顯示六年級學童也非全然沒有具備解讀統計圖資料的能力。因此，若能將解讀資料作為某一個領域課程如數學的主要學習內容，而後再強調跨領域的學習，或許能提升學童解讀資料的能力表現。

表 6

統計圖 3 個理解層次舉例說明

題號	試題內容	層次	答對率
A10	34.34% 是哪一個縣的行業？ ① 新北市的工業 ② 嘉義縣的工業 ③ 新北市的農業 ④ 嘉義縣的農業	報讀資料	90.12%
B10	針對新北市和嘉義縣就業人口描述，何者錯誤？ ① 新北市農業人口比例少於嘉義縣農業人口比例 ② 新北市農業人口比例少於嘉義縣工業人口比例 ③ 新北市工業人口比例多於嘉義縣服務業人口比例 ④ 新北市服務業人口比例多於嘉義縣服務業人口比例	比較資料	64.91%
C10	我們可以從圖中所顯示的資料，看到下列哪一個選項所描述的現象？ ① 新北市的失業率比嘉義縣低 ② 新北市的耕地面積比嘉義縣小 ③ 新北市從事服務業的利潤高於嘉義縣 ④ 新北市和嘉義縣大多數的人都是從事服務業	解讀資料	44.95%

圖 6 試題 A10、B10、C10 的圓形圖



資料來源：翰林（2009a）。國民小學社會第四冊（頁13）。臺南市：作者。

## 二、六年級學童在統計圖類型上的能力表現

六年級學童在 5 個統計圖類型上的平均答對率和相依樣本單因子變異數分析結果，如表 7 所示，F 值為 23.72， $p < 0.01$ ，表示六年級學童在 5 個統計圖類型上的平均答對率有顯著差異。經事後分析發現，六年級學童在長條圖、折線圖的表現最好，但兩者之間並無顯著差異；他們在統計地圖的表現優於圓形圖、複雜統計圖；在圓形圖與複雜統計圖的表現最差，且兩者之間並無顯著差異。

表 7  
六年級學童在 5 個統計圖類型之變異數分析

	平均答對率	標準差	F 值	事後比較
長條圖 (1)	74.39%	.18	23.72**	1=2 > 4 > 3 = 5
折線圖 (2)	73.37%	.18		
圓形圖 (3)	67.89%	.22		
統計地圖 (4)	71.60%	.26		
複雜統計圖 (5)	66.08%	.20		

\*\* $p < .01$

以六年級學童在 5 個統計圖類型上的平均答對率與標準差來看，且參考表 1 數學課程綱要能力指標分年細目的對應，數學課程中較早在四、五年級學習的長條圖與折線圖表現最優且差異較小；統計地圖雖然在數學課程中沒有能力指標對應，但是學童的平均答對率超過 70%，而學童間的表現差異最大；數學課程中最晚在六年級完成學習的圓形圖和變化度較高的複雜統計圖表現最差，且學童間表現的差異大於長條圖與折線圖。因此，六年級學童對統計圖類型的理解能力與數學課程的學習經驗和統計圖類型的複雜、變化程度有關。

## 三、六年級學童在統計圖類型與統計圖理解層次上的能力表現

以 5 個統計圖類型及 3 個統計圖理解層次做為自變項，六年級學童的答對率做為依變項，進行相依樣本二因子變異數分析，以了解統計圖類型與統計圖

理解層次對學童統計圖理解能力的影響。結果發現統計圖類型與統計圖理解層次間的交互作用達顯著，F 值為 106.12， $p < 0.01$ ，因此，進行單純主要效果檢驗。

單純主要效果分析如表 8 所示，表中的數據為平均答對率。3 個統計圖理解層次在 5 個統計圖類型下的表現，大致都維持著報讀資料和比較資料的表現優於解讀資料的表現；而 5 個統計圖類型在 3 個統計圖理解層次下的表現，則呈現紛亂的差異狀況。因此，除了統計圖類型外，將進一步檢視和分析各統計圖理解層次下每個試題的內容與學生答題情況。

表 8

六年級學童在統計圖類型與統計圖理解層次之單純主要效果分析

統計圖類型	長條圖 (1)	折線圖 (2)	圓形圖 (3)	地圖 (4)	複雜圖 (5)	F 值	事後比較
報讀資料	92.65%	88.87%	92.12%	87.39%	69.75%	117.18**	1 = 3 > 2 = 4 > 5
比較資料	74.86%	66.12%	68.70%	64.81%	85.64%	50.00**	5 > 1 > 3 = 2 = 4
解讀資料	55.67%	65.13%	42.86%	62.61%	42.86%	69.59**	2 = 4 > 1 > 3 = 5
層次	報讀資料 (1)		比較資料 (2)		解讀資料 (3)	F 值	事後比較
長條圖	92.65%		74.86%		55.67%	324.88**	1 > 2 > 3
折線圖	88.87%		66.12%		65.13%	225.66**	1 > 2 = 3
圓形圖	92.12%		68.70%		42.86%	348.95**	1 > 2 > 3
統計地圖	87.39%		64.81%		62.61%	154.07**	1 > 2 = 3
複雜圖	69.75%		85.64%		42.86%	412.74**	2 > 1 > 3

\*\* $p < .01$

#### 四、各統計圖理解層次下之試題分析

##### (一) 報讀資料

六年級學童在報讀資料上的表現，除了試題 A13（如圖 7）和試題 A14（如圖 8）外，不論是報讀縱軸刻度或橫軸類別，每個試題都能有 80% 以上

的學童答對 (82.14%~95.16%)，符合張少同 (2003: 5) 的研究結果「在統計圖的報讀部份，絕大部分的學生都能正確的回答相關問題」。而試題 A13 和試題 A14 分別有 77.73% 和 49.36% 的學童答對，主要原因為不熟悉此類型之複雜統計圖和縱軸的計量單位所致。

參考表 1 數學課程綱要能力指標分年細目，報讀長條圖、折線圖、圓形圖是四年級的學習內容。在報讀資料層次下個別統計圖類型的表現如表 8 所示，報讀長條圖、折線圖、圓形圖的平均答對率都將近 90%，而統計地圖並非數學課程內所教授的統計圖類型，但六年級學童對報讀統計地圖答對率平均仍有 80% 以上，雖然顯著低於長條圖和圓形圖，但與報讀折線圖的表現並無顯著差異，因此學生對報讀統計地圖的能力或許可經由數學課程的教學有再提升的空間。報讀複雜統計圖的平均答對率最低，雖然報讀複雜統計圖是數學課程四年級的學習內容，但其圖形呈現方式多樣，在數學課程中無法一一涵蓋，僅能就常用的類型做介紹，如試題 A14 (如圖 8) 和試題 A15 (如圖 9)，而試題 A13 (如圖 7) 所呈現的複雜統計圖在翰林版、康軒版與南一版的數學教科書中都未曾出現，因此可能是學童較不熟悉，導致答對人數偏少；此外，試題 A14 的統計圖雖然是數學課程所介紹的複雜統計圖類型，但縱軸所使用的計量單位為千分比，此概念和名稱在數學課程中並未出現，對六年級學童來說不熟悉，致使答對人數更少。

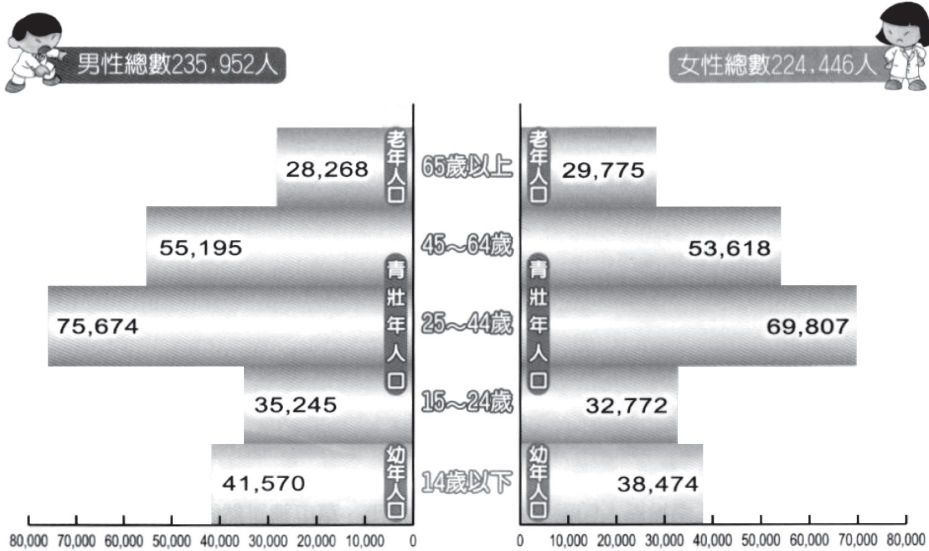
經量化分析後，從新北市某國小六年級施測班級中抽取評量測驗低、中、高分群的學生各 6 位進行訪談發現，低分群的學童表示對試題 A13 的統計圖較為陌生且答題錯誤，而高分群的學童則表示曾經看過且答對。至於試題 A14 的千分比計量單位，除了答對的學童有注意到千分比外，答錯的原因分別為忽略，如「70 年這裡寫著 23，所以是百分之 23」，或者有注意但不熟悉而誤以為錯誤，如「因為千分會錯」，無論何種原因都造成學童對統計圖資料報讀的錯誤判斷。因此學童對統計圖的資料報讀能力，除了數學課程的教學外，還與其它因素有關，如生活中的閱讀經驗等。

## (二) 比較資料

六年級學童在報讀資料與比較資料 2 個層次下，5 個統計圖類型的平均答對率排序並非完全相同，在報讀資料表現差的統計圖類型在比較資料的表現未必就差，例如複雜統計圖。因此，除了報讀資料的表現和統計圖類型的因素以外，存在有其他因素影響學童在比較資料的表現。

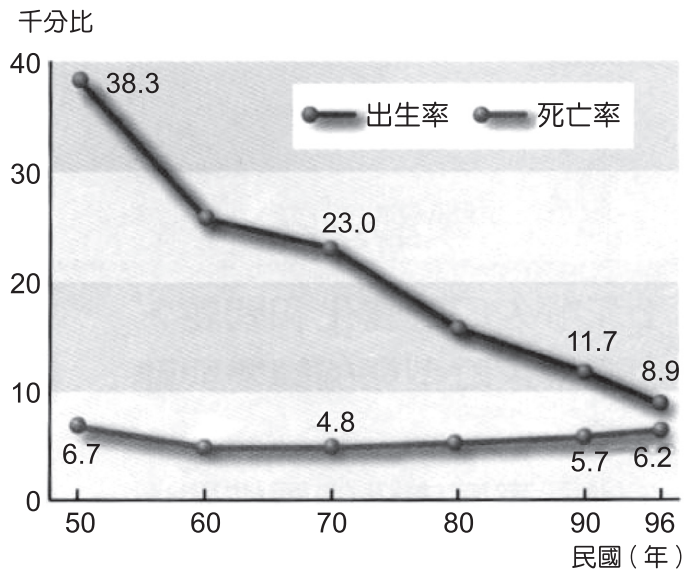
試題 B4 (如圖 10) 以 2 個統計圖來比較兩鄉鎮人口數的變化，但因 2 個

圖 7 試題 A13、B13、C13 複雜統計圖



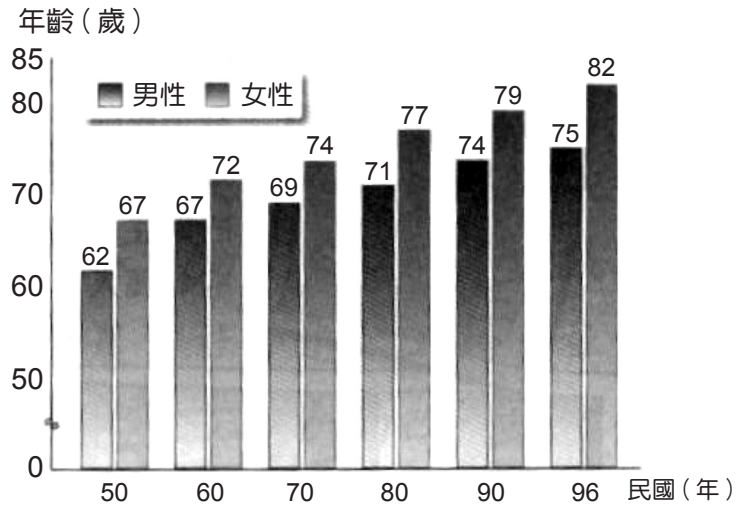
資料來源：翰林（2009a）。國民小學社會第四冊（頁 10）。臺南市：作者。

圖 8 試題 A14、B14、C14 複雜統計圖



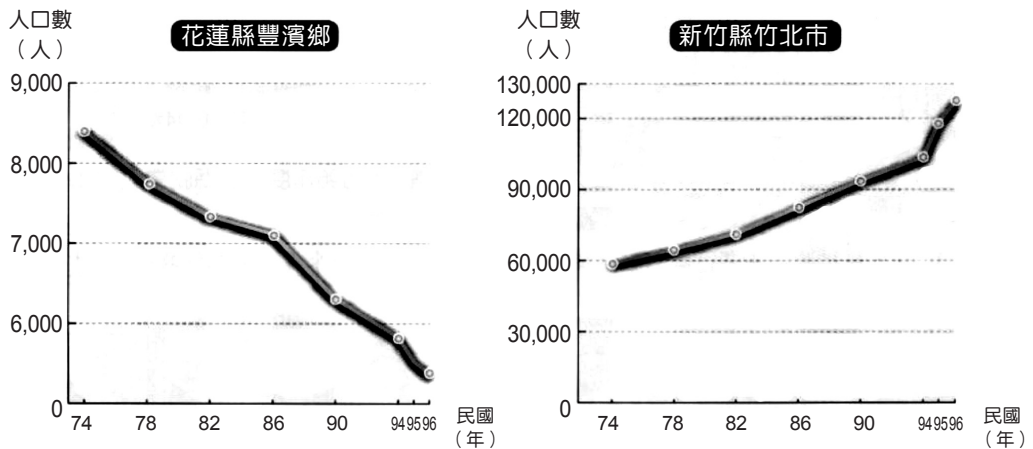
資料來源：翰林（2009d）。國民小學社會第七冊（頁 38）。臺南市：作者。

圖9 試題 A15、B15、C15 複雜統計圖



資料來源：翰林（2009d）。國民小學社會第七冊（頁40）。臺南市：作者。

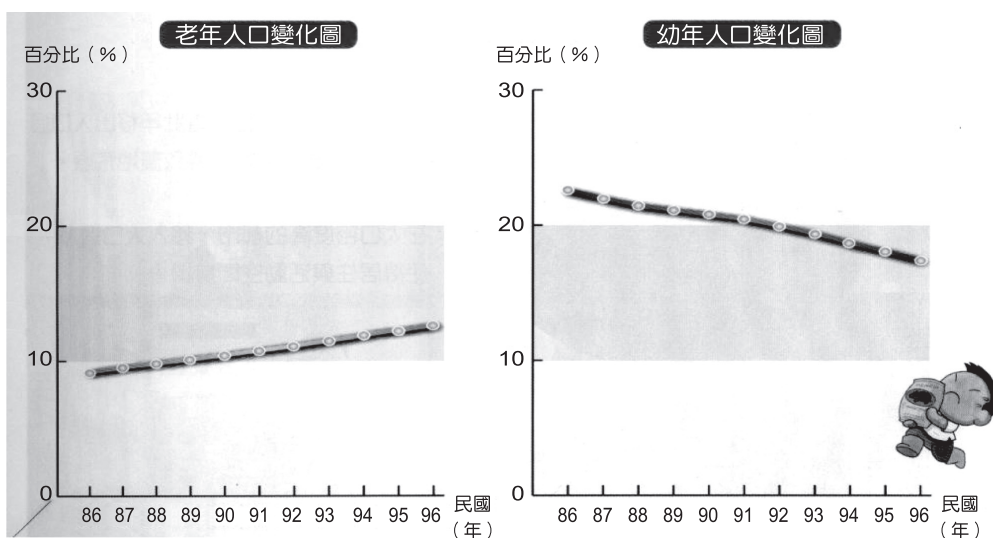
圖10 試題 A4、B4、C4 中的統計圖



資料來源：翰林（2009a）。國民小學社會第四冊（頁14）。臺南市：作者。

統計圖縱軸級距不同，導致學童因圖像的視覺效果而產生錯誤的判斷，因此答對人數偏少，約 35.71%。此利用視覺效果，試圖以統計圖的呈現方式誤導讀圖者的理解，時常可在報章雜誌發現。而試題 B5（如圖 11）的資料呈現方式，雖與試題 B4 相似，但因縱軸級距相同，因此學童答對人數比試題 B4 稍多，約 51.05%。

圖 11 試題 A5、B5、C5 中的統計圖



資料來源：翰林（2009a）。國民小學社會第四冊（頁 15）。臺南市：作者。

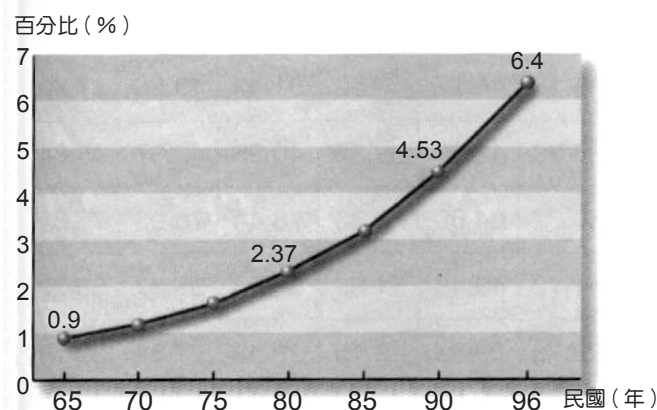
從新北市某國小六年級施測班級中抽取評量測驗低、中、高分群的學童各 5 位進行訪談，結果發現當學童比較統計圖資料時，視覺解譯是一個重要的因素，也就是學生會以看到的圖像來理解而直接比較。因此當統計圖呈現不恰當的圖像時，學童仍會直接以看到的圖像來比較資料，因而導致錯誤的判斷。由於社會教科書中所收集到的複雜統計圖都是將 2 個資料集呈現在同一個統計圖內，因此並沒有發生如圖 10 中 2 個統計圖縱軸級距不相等的情況，所以在比較資料的層次中，複雜統計圖的表現反而優於其他類型之統計圖；若統計圖呈現恰當的圖像時，可直接利用視覺解譯來比較資料的試題和需要利用數值計算來比較資料的試題，前者學童答對人數較多。因此對學童來說，視覺解譯的反應較數值計算和判斷來得直接且簡單，但也容易造成誤判。

### (三) 解讀資料

六年級學童在報讀資料、比較資料、解讀資料 3 個層次下，5 個統計圖類型的平均答對率排序並不相同，在報讀資料、比較資料表現佳的統計圖類型在解讀資料的表現未必就佳。因此，除了報讀資料的表現、比較資料的表現和統計圖類型的因素以外，存在有其他的因素影響學童在解讀資料的表現。

將解讀資料各試題內的錯誤選項歸納成兩類：內部數據推論和外部事件推論，例如試題 C8（如圖 12）中提供民國 65~96 年臺閩地區離婚率變遷圖，選項分別為 1 臺閩地區夫妻最後都選擇離婚、2 臺閩地區選擇結婚的人越來越多、3 臺閩地區的離婚率可能仍會持續上升、4 臺閩地區離婚的比例高於結婚的比例，其中正確選項為 3，而 1 為依據統計圖數據而推論的錯誤選項，2、4 為無關於統計圖數據之外部事件推論的錯誤選項。結果發現，答錯的學童傾向於選擇統計圖內部數據推論的錯誤選項，也就是當試題的選項同時有內部數據推論及外部事件推論的陳述時，即使是錯誤選項，學童也會因為內部數據推論的選項是依據統計圖的數據進行陳述，而顯得容易接受與相信，以致做出錯誤的判斷。相反的，外部事件推論的描述因非依據統計圖數據進行陳述、或統計圖內缺乏外部事件推論所陳述的訊息，學童相對選擇此錯誤選項的人數降低。

圖 12 試題 A8、B8、C8 中的統計圖



資料來源：翰林（2009d）。國民小學社會第七冊（頁 45）。臺南市：作者。

## 五、簡單迴歸分析

最後，進行 3 個統計圖理解層次的簡單迴歸分析，以探討六年級學童報讀資料及比較資料的表現能預測解讀資料表現之程度。分析結果如表 9 所示，報讀資料的表現對解讀資料的表現有 30% 的解釋力，比較資料的表現對解讀資料的表現有 38% 的解釋力，因此比較資料的表現對解讀資料的表現有較強的解釋力，同時有將近 60%~70% 的解讀資料表現無法被報讀資料或比較資料的表現所解釋。因此報讀資料與比較資料的表現雖與解讀資料的表現有顯著相關，但仍存有其它相關因子，例如閱讀經驗。從標準化迴歸係數皆為正數來看，學生在報讀資料與比較資料的表現越好，則解讀資料的表現就越好。

表 9

報讀資料與比較資料預測解讀資料之簡單迴歸分析摘要表

變項	多元 相關係數	決定係數	t 值	原始化 迴歸係數	標準化 迴歸係數
模型 I 截距				-.125	
報讀資料	.52	.30	14.54**	.78	.55
模型 II 截距				.024	
比較資料	.61	.38	17.07**	.72	.61

\*\* $p < .01$

## 五、結論與建議

### 一、結論

(一) 國小六年級學童報讀資料的能力表現最佳，解讀資料的能力表現最差。在統計圖理解層次上，學童報讀資料的表現最佳且差異最小，解讀資料的表現最差且差異最大。此結果與 Curcio (1987)、張少同 (2003) 的研究結果大致相同。

(二) 國小六年級學童於統計圖類型的能力表現可與數學課程統計圖相關能力指標相呼應。

在統計圖類型上，學童理解長條圖、折線圖的表現最好，但兩者之間並無顯著差異；理解統計地圖的表現優於圓形圖、複雜統計圖；理解圓形圖與複雜統計圖的表現最差，且兩者間並無顯著差異。此結果可與數學領域課程綱要統計圖之能力指標相呼應，如表 1 所示，長條圖和折線圖在四、五年級即完成認識、報讀和製作等能力指標之教學，但圓形圖因牽涉到圓心角和比例等概念，直到六年級才完成相關能力指標之教學，使得學童在理解圓形圖的表現顯著較為落後。此外，數學課程綱要能力指標僅針對複雜長條圖說明，然而本文中所採用的社會教科書複雜統計圖還包含許多其他類型之複雜統計圖，學生在不熟悉的情況下理解複雜統計圖的表現也顯著落後。由於統計地圖並沒有在數學課程範圍內，而相關文獻多僅針對理解長條圖、圓形圖、折線圖等作討論，因此對於理解統計地圖的表現顯著優於圓形圖、複雜統計圖，可作為本文一個關鍵的研究結果。

（三）國小六年級學童在每個統計圖理解層次內的能力表現，統計圖類型並非單一的影響因素

在 3 個統計圖理解層次與 5 個統計圖類型交互作用顯著下，單純主要效果分析發現，3 個統計圖理解層次在各個統計圖類型下的表現，大致都維持著報讀資料和比較資料的表現優於解讀資料的表現，而 5 個統計圖類型在各個統計圖理解層次下的表現，則呈現紛亂的差異狀況，因此統計圖類型並非影響各層次表現的單一因素，例如統計圖的複雜、變化程度和計量單位的熟悉程度對報讀資料的影響，視覺解譯對比較資料的影響，內部資料推論和外部事件推論對解讀資料的影響等。

（四）國小六年級學童社會教科書統計圖理解能力與數學課程統計圖理解和能力指標的學習經驗有關

從統計圖理解層次的分析結果顯示，六年級學童在報讀資料與比較資料的表現明顯優於解讀資料，其中報讀資料與比較資料都是數學課程所強調的學習內容，因此學童在數學課程的學習經驗對社會教科書統計圖報讀和比較資料的能力應有助益。從簡單迴歸分析的結果顯示，報讀資料與比較資料的表現和解讀資料的表現有顯著正相關性，因此學童在數學課程的學習經驗對社會教科書統計圖解讀資料的能力應有助益。從統計圖類型的分析結果顯示，最早在數學課程中所學習的長條圖與折線圖表現最優且表現差異較小；對於在數學課程中沒有學習的統計地圖表現雖然也不錯，但學童間的表現差異最大；而數學課程中較晚完成學習的圓形圖和變化度較高的複雜統計圖表現最差。因此，六年級

學童對各類型統計圖的理解能力與數學課程的學習經驗有關聯。

## 二、建議

### （一）對數學教師的建議

由報讀資料的分析得知，學童容易忽略統計圖的標題、註解、計量單位等文字描述，或者因為不熟悉這些文字描述而導致報讀錯誤。從比較資料的分析發現，學童傾向使用視覺解譯來理解統計圖，若統計圖的呈現不恰當，則容易導致不恰當的判斷。因此，建議數學教師在進行統計圖教學時，除了關心學童對統計圖的基本認識外，應提醒學童理解統計圖中相關的文字描述，並強調其重要性，引導學童多角度地比較統計圖內及統計圖之間的訊息，不僅是視覺解譯，更應注意統計圖呈現的方式是否恰當，或舉例說明可能導致的錯誤判斷，由此強化學童對統計圖的認知，不但可作為理解社會教科書統計圖的基石，更可充實學童對報章雜誌、網路傳媒中統計圖的閱讀素養。

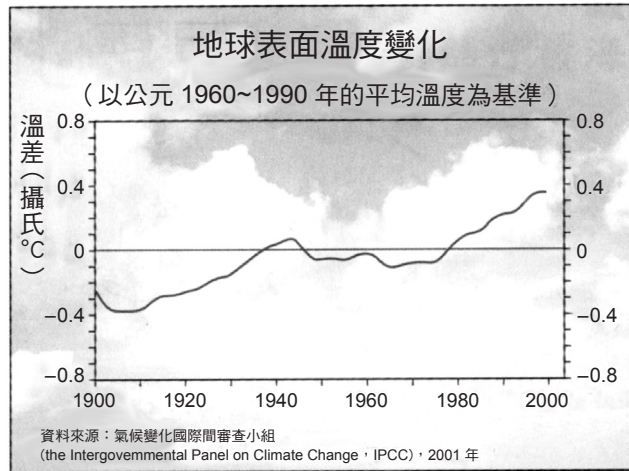
### （二）對社會領域教師的建議

從解讀資料的分析可知，即使選項中的論述錯誤，但是只要此論述有提及統計圖的數據，學童仍傾向相信，因此建議社會教師進行統計圖相關的解讀教學時應提醒學童，推論雖須立基於統計圖的數據或資料，但對於以數據為立論基礎的描述，也應當保持一定的警覺與思辨，不可全然相信。教學時可引導學童多角度地注意和思考統計圖所有的呈現，包括圖像、文字和數字等，利用不同的解讀資料模式，例如依據文字提示解讀資料、依據資料趨勢解讀資料、依據 2 個資料集比較結果解讀資料等，刺激學童對推論內容的相互思辨。

### （三）對社會科教科書編輯者在統計圖選取的建議

在進行正式施測結果之項目分析時發現，題組 7（如圖 5）的鑑別度偏低且高低分組表現不顯著，深入探究發現學童因忽略或誤解此統計圖的資料呈現方式（橫軸不等距和註解內容），進而導致學童答對人數明顯偏少，證實統計圖特殊且不恰當的資料呈現方式會明顯影響讀圖者對統計圖的理解。在其他版本之社會教科書發現，南一版本也有使用類似的統計圖，如圖 13，翰林版本於六年級下學期也再度使用類似的統計圖，如圖 14。因此採用此種特殊且不恰當的統計圖來呈現資料並非單一版本的單一現象，值得教科書編輯者在選取配合課程內容的統計圖時應有所注意。

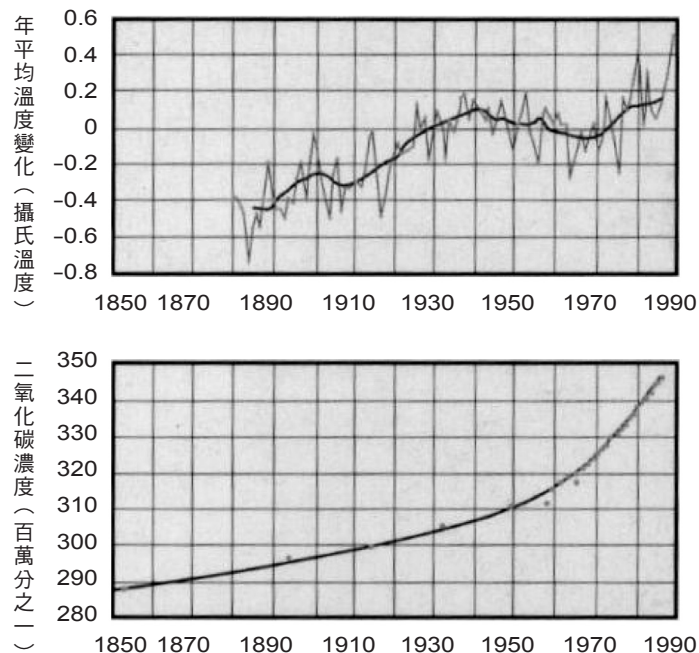
圖 13 南一版統計圖示例



① 地球表面溫度呈現升高的趨勢。

資料來源：南一書局（2009）。國民小學社會第八冊（頁 34）。臺南市：作者。

圖 14 翰林版統計圖示例



資料來源：翰林（2009e）。國民小學社會第八冊（頁 62）。臺南市：作者。

#### （四）對數學課程的建議

依據九年一貫數學課程綱要，我國數學課程對統計圖類型的教學著重在常用的長條圖、折線圖、圓形圖，並沒有涵蓋統計地圖，但在社會教科書中經常會使用統計地圖來呈現資料，例如人口的分布。從統計圖類型的分析結果顯示，六年級學童在統計地圖的平均答對率可達到 70% 以上，高於圓形圖和複雜統計圖，但學童間的表現差異最大。因此若能將統計地圖納入數學課程的教學，應可縮小學童對統計地圖理解能力的差異。

由迴歸分析發現，比較資料可預測解讀資料的表現優於報讀資料可預測解讀資料的表現，由於報讀和比較資料的平均答對率分別為 85.83% 和 72.36%，因此數學課程可再加強學童比較資料的能力，以提升學童解讀資料的表現。

#### （五）對未來相關研究的建議

解讀資料的表現顯著不如報讀和比較資料的表現，可能是解讀資料並不是社會領域和數學領域或任何課程領域所強調的學習內容，建議未來可進行解讀資料的教學研究，將解讀資料作為某一個領域課程的主要學習內容，探討是否能提升學童解讀資料的能力表現？社會教科書統計圖理解能力，除了與數學課程的學習經驗有關以外，未來可探討數學課程以外的學習經驗的影響，例如閱讀經驗。另外，可朝向在單一統計圖類型或單一統計圖理解層次下探討學童理解統計圖的因素，例如以報讀長條圖為主題，探討學童不同的解題模式和影響理解能力的因素。

## 參考文獻

- 南一書局（2009）。**國民小學社會第八冊**。臺南市：作者。[Nani Book (2009). *Social study for elementary school education, vol. Viii*. Tainan: Author.]
- 陳幸玫（2005）。**國小統計圖表解讀之教學研究——與「社會」和「自然科學」課程之連結**。行政院國科會（編號：NSC93-2521-S152-002）。臺北市：國立臺北教育大學數學暨資訊教育學系。[Chen, Hsing-Me (2005). *The research for teaching statistical tables and graphs explanation in elementary school: Connection with social science and natural & real life science curriculums*. National Science Council (No. NSC93-2521-S152-002). Taipei: Department of Mathematics and Information Education, National Taipei University of Education.]
- 康軒文教（2009）。**國民小學數學第八冊**。臺北市：作者。[Kang Hsuan Educational Publishing (2009). *Mathematics for elementary school education, vol. Viii*. Taipei: Author.]
- 教育部（2002）。**國民中小學九年一貫課程暫行綱要——數學學習領域**。臺北市：作者。[Ministry of Education (2002). *Temporary guidelines of grades 1-9 curriculum for elementary and junior high school education: Mathematics learning area*. Taipei: Author.]
- 教育部（2003）。**國民中小學九年一貫課程綱要——數學學習領域**。臺北市：作者。[Ministry of Education (2003). *General guidelines of grades 1-9 curriculum for elementary and junior high school education: Mathematics learning area*. Taipei: Author.]
- 張少同（2003）。**青少年的數學概念學習研究——子計畫七：青少年的統計概念發展研究 (II)**。行政院國科會（編號 NSC91-2522-S003-007）。臺北市：國立臺灣師範大學數學系（所）。[Chang, Shao-Tung (2003). *Understanding and learning of statistics: Junior high school students (II)*. National Science Council (No. NSC91-2522-S003-007). Taipei: Department of Mathematics, National Taiwan Normal University.]
- 鄭惟厚（譯）（2005）。**別讓統計數字騙了你**（原作者：D. Huff）。臺北市：天下文化。[Huff, D. (2005). *How to lie with statistics*. (Cheng, Wei Hou, Trans.). Taipei: Commonwealth Publishing. (Original work published 1954)]

- 翰林 (2009a)。國民小學社會第四冊。臺南市：作者。[Han Lin (2009a). *Social study for elementary school education, vol. iv*. Tainan: Author.]
- 翰林 (2009b)。國民小學社會第五冊。臺南市：作者。[Han Lin (2009b). *Social study for elementary school education, vol. v*. Tainan: Author.]
- 翰林 (2009c)。國民小學社會第六冊。臺南市：作者。[Han Lin (2009c). *Social study for elementary school education, vol. vi*. Tainan: Author.]
- 翰林 (2009d)。國民小學社會第七冊。臺南市：作者。[Han Lin (2009d). *Social study for elementary school education, vol. vii*. Tainan: Author.]
- 翰林 (2009e)。國民小學社會第八冊。臺南市：作者。[Han Lin (2009e). *Social study for elementary school education, vol. viii*. Tainan: Author.]
- 蘇怡蓓 (2007)。2001-2005 年臺灣報紙統計圖之類型與表現形式研究——以自由時報為例 (未出版之碩士論文)。中原大學商業設計研究所，臺中市。[Su, Yi-Chien (2007). *The research on the expressive forms and form of the pictographs in Taiwan Newspapers (2001AD. TO 2005AD.): Which is sampled according to the Liberty Times* (Unpublished master thesis). Department of Commercial Design, Chung Yuan Christian University, Taichung.]
- Curcio, F. R. (1987). Comprehension of mathematical relationships expressed in graphs. *Journal for Research in Mathematics Education*, 18, 382-393.
- Friel, S. N., Curcio, F. R., & Bright, G. W. (2001). Making sense of graphs: Critical factors influencing comprehension and instructional implications. *Journal for Research in Mathematics Education*, 32, 124-158.

# 我國現行教科書審定的理想與實際

朱美珍\* 董秀蘭\*\*

## 摘要

本文以課程審議為立論基礎，從國立編譯館審定行政人員的視角，檢視中小學教科書審定機制，並探討影響教科書審定運作之條件或脈絡。本文採深度訪談法，立意抽樣訪談 5 位審定行政人員，運用紮根理論進行資料分析，探究教科書審定的實際運作圖像。從結果分析發現，實務運作圖像與制度設計立意呈現若干差距，例如委員會組成未盡符合適才適任原則；審定過程產生受制於人、關係、立場及時間等因素，使得審委之間或審委和編輯群之間，未能充分地理性論辯。此外，教科書內容因書局商業競爭的利誘和審委特定的審查理念等因素，使得教科書的審定結果未必合乎公共利益和多元化，造成教科書開放審定政策立意與預定期待相互背離。本文最後依據研究結果，提出未來教科書審定及後續研究之建議。

**關鍵詞：**教科書、教科書審定、審定行政人員、課程審議

---

\* 朱美珍，國立編譯館副編審

\*\* 董秀蘭，國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系副教授  
電子郵件：julia@mail.nict.gov.tw；shirleydoong@ntnu.edu.tw

來稿日期：2010 年 10 月 29 日；修訂日期：2011 年 1 月 5 日；採用日期：2011 年 1 月 10 日

# The Ideal and the Actuality of the Current System of Text

Mei Chen Chu<sup>\*</sup> Shioh Lan Doong<sup>\*\*</sup>

## Abstract

Based on curriculum deliberation this study examines the policy and the effect of the current system of textbook review, seen from the perspectives of the administrators of the National Institute of Compilation and Translation (NICT). It also inquires into the factors and conditions influencing the peer-review process. We take in-depth interview as the main means in this study. Five NICT administrators were interviewed, and the grounded theory method were adopted in data collecting, sampling, coding and analyzing. Our findings show that there is a gap between ideals and the actual practice of textbook reviewing. Review committee is not always of qualified members, and its process is often affected by non-academic factors such as acquaintance, the position of contributor and time constraints, etc. Hence, there is less room for a discussion in depth among the committee members themselves, as well as a lack of view-exchange between committee members and textbook editors. Furthermore, textbook contents are also guided by commercial interests, influenced prejudices and dictated by a certain ideology of the core members of review committee. As result, approved textbooks are not always up to the expectation of teachers and students. They do not really respond to the need of common good, and much less to the demand for pluralism. Actually, such kind of review contradicts the ideal of decentralization and pluralism of textbooks.

**Keywords:** textbook, textbook review, textbook review administrators, curriculum deliberation

---

<sup>\*</sup> Mei Chen Chu, Associate Researcher, National Institute for Compilation and Translation

<sup>\*\*</sup> Shioh Lan Doong, Associate Professor, Department of Civic Education & Leadership, National Taiwan Normal University

E-mail: julia@mail.nict.gov.tw; shirleydoong@ntnu.edu.tw

Manuscript received: October 29, 2010; Modified: January 5, 2011; Accepted: January 10, 2011

## 壹、前言

儘管 21 世紀以來，各國對「教育改革」訴求鬆綁、多元、彈性，但「教科書」之於學校課程仍占主導地位，不論在西方歐美國家或東方亞洲各國，大多數學校仰賴「教科書」教學的比重仍很大，尤其美國 90% 學生的家庭作業與教科書內容有關 (Apple, 1991)。中國大陸、日本、台灣在考試升學壓力之下，學生更將教科書視為「聖經」，奉為圭臬 (游家政，1999；藍順德，2006)。不容否認，「教科書」是承載教育內容的主體之一，它不僅是國家透過教育體系傳遞公民意識與價值的重要媒介，也是學生建構知識的主要來源。

我國實施九年國民義務教育時，中小學教科書因應國內政治環境變動，基於民族精神及國家認同之需要，教科書以統編制為主，時至八〇年代解嚴之後，國內政治氛圍才大為轉變，經濟、社會多元而蓬勃地發展，教育政策也因應國際潮流而改變，大力倡導要培養具 21 世紀公民資質的公民、要培養學生帶得走的能力，因此，教育改革帶動課程的變革，教科書制度才轉向以審定制為主。然此政策之轉變，也使得教科書產製議題面臨不同的考驗——批評統編本教科書是國家對課程理念和教育內容的管制，易造成學生僵化的思維和偏見的觀念 (藍順德，2002)；但開放審定後，因教育政策推動倉促，法律規範不夠明確與周全，相關政令宣導不足，致使爭議未曾停歇。其中對審查機制內部運作產生疑義，包括質疑教科書審查規準不夠明確、懷疑審查委員的專業能力、審查意見的公信力等 (國立編譯館，2003；黃政傑、張嘉育，2007；詹美華，2003) 因此，唯有正本清源了解教科書審定制度的運作，才是解析此問題之根本。

然教科書如何進行審定？對外界而言，一方面涉及公部門審定教科書的公務機密 (審查中程序不公開原則)，另一方面亦涉及書局的商業機密，讓人不易了解真實的運作實況。近年來學界雖已開始關注此研究範疇，有些從制度設計、規劃立意、審查基準等法制面來探討 (周淑卿，1996；洪詠善，2000；陳明印，1999；賴光真，2001；藍順德，2002)；有些則從某一領域或學科教科書審查實務面向進行研究 (丁儷蓉，2006；李依茜，2008；洪孟珠，2004)，但本文係從教科書審定制運作「守門人」——國立編譯館「審定行政人員」的視角進行探究，希能從不同研究向度來補充此研究範疇，以助於窺探教科書審定制運作之實際全貌。因為審定行政人員不僅是一群教育政令的傳達

者，也是相關審查資訊的提供者，同時他們也是深入了解審定機制如何運作的「局內人」，穿梭於審、編兩方的協調人、溝通者，如能從他們的實務經驗中獲取豐富資料，才能真正還原此制度的原貌。

基於此，本文擬從課程審議觀點來檢視中小學教科書審定機制，描繪出教科書審定實際運作呈顯現象與意義，所欲探討的問題有二：

- 一、中小學教科書審定實務運作情形如何？
- 二、教科書審定過程中受哪些條件、脈絡所影響？這些影響因素又如何交互作用形成教科書審定實際圖像？

## 貳、文獻探討

近二十年來，臺灣教育改革風潮是隨著政治變革而起伏，從政治解嚴而教育鬆綁；社會多元思潮帶動教育開放需求，而教育課程改革的核心之一就是對教科書解除管制，反對意識形態的宰制、鼓勵民間參與教育（薛曉華，1996），進而期待教科書內容、觀點能發揮地方特色朝向多元化（歐用生，2003）。因此，教科書開放為審定制，就是希望能以去除一元化的思想或意識型態、藉由市場競爭提升教科書品質，並促進教師的課程專業自主（周淑卿，2003）。

然教科書審定過程中所涉及的就是「知識如何被選擇」的課題，美國學者 Apple 和 Christian-Smith（1991）曾指出知識的選擇與分配過程絕非是價值中立的，因為學校知識的選擇和組織是為特定階層和社會團體的利益所服務的，它不僅是一面反映統治階層意識形態的鏡子，更會透過文化融合過程，進行所謂「合法知識」的再製；教科書內容只是某一群人對知識的選擇與組織獲得了合法地位，另一群人卻無法獲得這樣的地位而已。此過程就是一種有選擇性的輸入與輸出（顏慶祥，1998），因此，「誰的知識最有價值」、「選擇誰的價值」等課題背後總帶有某些人的特殊需求、偏好或利益，如果我們不能尋求有效的方式來加以論述或反映公共利益的話，就容易引起激烈的爭辯（Reid, 1994）。

基於此，教科書內容如何被決定，攸關著國家人才培育與發展、學校課程與教學設計；也牽動著教師與學生間的教與學、家長與社會人士的期許，所以教科書審定是一項攸關公共利益的決策，如果能透過審議民主機制，進行公

開、理性論辯教材內容，才有可能產出符合「共善」的教科書。

以下概述課程審議可作為教科書審定運之依循，及中小學教科書審定機制內含的民主設計。

### 一、以「課程審議」作為教科書審定運作之依循

所謂的「審議」(deliberation)是假設人人均自由平等，並在公開、理性、追求共善、保障個人言論自由的理念下，讓所有成員都能充分表達意見來溝通說服彼此，透過對事物的正反論證來釐清公共利益所在，最後，預期由一個「較佳論證」勝出，成為大家所能共同接受的共識或決議(Cohen, 1989; Elster, 1998)，故將此意涵運用到課程討論之上，學者Frey就提出「課程審議」概念，以「課程會議」作為課程討論方式，即透過會議提供參與者完整而正確的資訊，讓他們對彼此的觀點作深思熟慮地討論，不管是贊成或反對，都能使參與者相互理解，然後從資料分析和論點分享中重新建構課程概念，證成課程內容，最後為大家做出最好的決定與選擇，它包括「提供資訊」(information provision)、「基本論述」(elementary discourse)、「互動協商」(interaction conventions)三部分(引自Mulder, 1994)。

申言之，此課程審議運作就是要提供更多的資訊，擴大參與者的眼界與知能，克服「局部理性」的認知限制，使參與者能在較充分的資訊基礎，理性地判斷政策的優劣，提升決策的品質(Fearon, 1998)，同時強調參與者的偏好能夠在論理過程中「轉化」，即參與者透過理性、互相尊重的公共對話，能超越自我利益，朝共同性的利益方向思考(林國明、陳東升，2003)，最後所得到的結果是基於參與者相互尊重、聆聽、理解他人的關切與論點，公平考量不同的利益與價值關切後所達成之共識，如此的決定才具有正當性(Cohen, 1997)。因此，這種強調在「理性」論理過程中尋求「共善」的審議結果，就是本文探討教科書審定運作所要依循的原則。

#### (一) 講求「理性」的論理過程

課程審議所講求的「理性」，就如學者Kambartel所說，每位參與者對他人的立論必須持開放態度，不能心存偏見；論理過程中參與者皆能暢所欲言，不必受別人預定的理由有所牽制，不論贊成或反對他人的意見，參與者都不必刻意地去影響他人的決定。同時，他們不僅有義務闡明自己的論點，也願意肯定所持論據之價值；最後參與者做決定時，不只考慮到自己，也設身處地為他人著想，願意以團體共識形成結論，且相信最終的決定是彼此互

益的（引自 Mulder, 1994）。此意涵審議過程中強調公開（publicity）、互惠（reciprocity）、公平（equality）等內涵。

首先，「公開」關係參與者能否在做決定前，針對不同意見，在公開的場合檢驗他們的利益或理由，產出更好結果的可能性，因此，參與者如果不能公開地陳述所持理由或闡明論述，則無法提供審議過程產出更好結果（Gutmann & Thompson, 1996）。其次，參與者必須跳脫個人的偏狹利益，尋求一種可以互相理解，彼此認為合理的理由，才得以取信於他人。因此，在論理過程中，參與者應基於互為主體性（intersubjectivity）進行審議，除非我準備開放心胸接受你的理由，否則我也無法期待你能尊重我的理由，且開放心胸地改變你的想法（Gutmann & Thompson, 1996），這種經由彼此互相證成，進而產生理解與立場的改變，就是「互惠」的體現。

另為促使參與者間理想的言說情境，Habermas 提出「對話倫理」（principle of discourse ethics），強調每個人的觀點、利害都應該在審議過程中獲得平等的尊重（引自江宜樺，2002），即展現在兩個層面上：一是參與者能夠自願、不受強迫的表意，不因權力與資源分配的因素，而做出與偏好相違的表示；另一強調的是每位參與者在審議過程中的資源平等，他們的地位平等，都有平等的發言機會，且能有相當的資源有效參與審議（林子倫，2008；Gutmann & Thompson, 1996）。

Noy'e（1994）指出審議過程不是單方面從別人身上獲得資訊，而是一種「公共分享」過程，因為每個人對所謂「合宜安排」或「個人特定需要」的解讀不同，團體領袖通常希望正、反雙方透過「再想想看」、「不預設結果或不操控答案的問題」、「對反應的感受」等方法，才能再釐清彼此的觀點、縮小認知差距。所以如果只以投票（點人頭）或多數決方式作決定，就會讓少數人的團體不願意表達意見；如果只有尊重專家意見，那麼其他參與者就會很快屈從於專家想法，放棄他們對團體決定所應該負的責任，故審議是一種更為深思熟慮、更為嚴謹審慎的理性溝通過程。

## （二）注重「共善」的結果

審議所追求的是「共善」，就是使參與者能從「我」要什麼，轉化為「我們」要什麼；從個別利益的衝突轉化為共同利益的界定（林國明、陳東升，2003；Barber, 1984），也就是能夠提供了參與者走出私人利益以及固定偏好的牢門，能以「公共利益」的訴求，或以大家都可以接受的理由來說明自己的主張，證成他們的決定和態度，進而促成參與者可以接受該決定（Bohman,

1996)，使得審議能更趨向訴諸共同利益的理想。

由上可知，以「課程審議」為教科書審定運作之依循，是提醒參與教科書審定人員必須抱持公開、互惠、平等地位進行對話，且所發表的意見也能被公平地對待與包容，透過轉化過程，尋求最大公益，最後做出對團體最佳的抉擇。

## 二、中小學教科書審定機制的民主設計

我國教科書採行審定制雖已數十年，然對制度的建置與運作卻一直在摸索之中，時至解嚴之後才開始將教科書審定委員會組成、審定運作融入更多民主機制之設計，概述如下：

### （一）廣徵多元人才，採民主甄引方式

在八〇年代之前，中小學教科書側重於「學科知識正確與否」的專業審查，所以採學科專家為主的「審查人」制。隨即中小學教科書全面審定之後，採「委員會」制，廣徵學科專家、心理課程專家、現職教師及教育行政機關代表等各類人才，且透過學術機關（構）、各級主管教育行政機關、各級學校及個人推薦等管道推薦名單（見國立編譯館中小學教科圖書審定委員會「組織運作要點」第4條），再循行政程序簽報教育部遴聘之。委員聘期採1年1聘（見「組織運作要點」第5條），受聘後不得兼任與教科書審定有關之出版公司編輯、總訂正、顧問或相關職務（見「組織運作要點」第11條），並於當學期教科書審查完成後，即公開審查委員名單，以示對教科書審查負責。此委員組成設計隱含多元參與、公開甄引、定期改聘、資訊公開等民主精神。

### （二）強調過程透明、理性討論的審定程序

中小學教科書審定採四審制，包括初審、3次續審；每一審次都明確規定審查期限，即為90日（審定機關必要可延長至120日）、45日、20日、20日（申請審定者必要可展延30日）（見「審定辦法」第8、9、10條）。而審查會議進行以合議方式運作，即各委員須於會前先審閱書稿，依會議通知所載方式、期日提出書面審查意見，及親自出席會議參與討論，再由主任委員召集並主持審查會議，討論書稿內容。原則上書稿討論不採表決方式，而以委員意見充分討論後達成共識為原則；如無法達成一致共識時，才以出席委員過半數表決議決之（見「組織運作要點」第6、7、8條）。可見書稿審查過程所強調的是資訊透明、公共分享、理性對話、共同證成、共負權責之民主精神。

### （三）注重編審雙向溝通，非單向決定的審查決議

教科書審定運作關注的是審查結果宜由編審雙方都能接受的「共識」所決

定，所以制度設計不再只是審委單向、封閉式地進行審定，而主張編審雙方有對話、溝通機會。只要送審書稿可能被判「重編」時，審定委員會有必要邀請申請審定者進行溝通；同時書局、編者認為有必要時，亦可向審定機關申請列席審定委員會議陳述意見（見「審定辦法」第 12 條）。此目的就是希望編審雙方立於平權前提下，對教材內容的不同觀點提出不同立論，充分溝通協商，縮小彼此差異，進而產生彼此都能接受的最終決議，此正符應「民主」所強調互惠、公平等精神。

## 參、研究方法與實施

本文採深度訪談方式進行資料蒐集，訪談大綱主要以「委員會組成」、「審定運作」、「編審溝通」為範圍，並自 2006 年至 2010 年期間，作者進入研究場域蒐集資料，來來回回穿梭於資料蒐集、檢視、再蒐集、再確認之間，直到研究資料達到飽和為止。首先，考量承辦不同領域教科書審定業務可以提供不同觀點，及豐富的工作資歷能提供厚實資料等因素，以立意選樣方式陸續邀請 5 位具 10-15 年教科書審查實務經驗，且負責不同領域教科書審查或綜合審查等業務之國編館審定行政人員作為研究參與者，進行訪談，每人訪談 1-2 次，每次時間約 1 至 2 小時。其次，為確保研究信實性，除了將錄音檔轉錄為逐字稿，送請研究參與者逐一檢視，避免作者誤解或被過度延伸原意之外，作者與教授、同儕團體定期討論，以求研究內容更為周延。

在資料分析上，本文運用紮根理論研究法作分析，並輔以質性軟體 NVivo8 進行編碼，茲以「委員會組成」為例（如表 1），說明三級編碼之資料分析過程：首先，反覆閱讀訪談逐字稿內容後，從中找出重要的關鍵字、關鍵事件或是主題，以逐行或逐段落方式分析，賦予命名編碼，這是將資料分解，以便能從中指認出資料的範疇、性質及面向，即為「開放編碼」。

再者，主軸編碼則是將開放編碼所呈現出因果條件、現象、脈絡、中介條件、行動／互動策略、結果等關係，作相關性的連結。最後，選擇編碼則是選擇一個核心範疇，將它有系統地和其他範疇予以聯繫，並驗證其間關係的過程（吳芝儀、廖梅花譯，2001）。

表 1  
「委員會組成」三級編碼表

選擇編碼	主軸編碼	開放編碼	逐字稿文本	
審定委員會組成	考評	1. 考評標準	(略)	
		2. 考評程序		
	推薦	1. 推薦管道	發函到各大院校或是教師輔導團體，請他們推薦，或是國編館承辦人自己上網去找、打聽，找主任委員推薦等。(D090924：1)	
		2. 推薦條件	我們還是以學經歷為主，他們性別比例也是一個很重要的因素，就是一個委員會裡面就是男、女生比例；第二個就是考慮地區性，台灣北、中、南、東每個地方、每個區域要有一個代表。還有就是學科比，國中社會有歷史、地理、公民，還有經濟，這方面都要平均，可能裡面都要一到二位。(C090914：1)	
		遴聘	1. 遴聘程序	(略)
			2. 遴聘決定權	
更替	1. 聘期	(略)		
	2. 更替幅度			

為方便資料之引用，將訪談逐字稿內容註記為「A060809：1」，即表示參與者 A 於 2006 年 8 月 9 日之訪談逐字稿第 1 頁；餘此類推。

同時，基於研究倫理，訪談前皆先徵得研究參與者同意進行訪談與錄音，且告知研究目的和資料處理的方式；進行訪談時尊重他們意願，如涉公務不便之處，可隨時終止錄音，並告知舉凡姓名及可供辨認身分的訊息將會被保密，採匿名方式處理。

## 肆、結果分析與討論

經訪談文本分析後，本文擬先描述教科書審定實務運作，再以課程審議觀

點分析影響審定運作的條件或脈絡，來說明參與編審的人員之間如何互動及採取行動，以構築教科書的審定實際圖像。

## 一、教科書審定實務運作流程

從訪談所知，教科書審定運作包括委員會組成及教科書審定兩部分，分項說明如下：

### （一）審定委員會之組成

中小學教科書審定委員係教育部聘請，但籌組委員會之行政作業由國立編譯館承辦，主要有考評、推薦、遴聘、更替四個程序，茲將此流程內涵整理如表 2，綜述如下：

表 2  
審定委員會組成內涵

選擇編碼	主軸編碼	開放編碼（性質）
審定委員會組成	考評	1. 考評標準（出席率、書面意見、會議表現） 2. 考評程序（初評、複評）
	推薦	1. 推薦管道（大學院校、輔導團、上網查詢、人脈） 2. 推薦條件（學經歷、性別、區域、學科專長、學術中立）
	遴聘	1. 遴聘程序（初選、複選） 2. 遴聘決定權（教育部）
	更替	1. 聘期（一年一聘） 2. 更替幅度（大、小）

### 1. 考評原任委員表現

從訪談文本可知，每年重組委員會前，國編館都會先對現任委員過去一年教科書審查表現作一考評。通常他們先確立一套標準<sup>1</sup>，讓承辦人考評有所依循。

<sup>1</sup> 考評標準包括出席率、書面意見（是否專業、豐富、具體）、會議表現（理性包容程度、參與討論程度、出席狀況）、其他（正面的或負面的特質或行為，以「配合度」、「公務狀況」、「身體狀況」等為主要敘述面向）等項目。

委員適不適任我們有一定的考評標準……現在我們會列一些項目來做，然後變成有一些考評用語要承辦人去套，不是承辦人自己想什麼就想什麼這樣子……，那只是一個參考的項目而已，我們根據設立的標準來作整體考評……就是希望整個考評會比較客觀一點。(E100413：15)

然後，考評程序採兩階段，由承辦人先做初評；再由國編館中小學教科書組主任、總承辦及承辦人 3 人進行複評，確定可以繼續推薦之委員。

承辦人先把他的出席率算出來，然後在表格上填上他的出席率、填上他的會議表現，譬如說會議勇於提出意見，意見是客觀公允的、正確……我們先把每一位的考核表格寫好之後，再 3 個人舉行小組會議——主任、總承辦、承辦人。通常在這個 3 人小組的討論下，某些委員是可以留任的，某些委員是要刪掉的……我們目前是一年一聘，不適任的我們推薦的時候就不推薦，送到部裡的名單就沒有他！（D090924：5）

## 2. 多元推薦新聘人選

除了上述依據考評結果決定現任委員是否推薦之外，國編館還需建立一些新名單，彙整成一份新推薦名單，供教育部遴選。至於如何推薦，參與者 D 表示他們透過多元管道來推薦人選：

發函到各大院校或是教師輔導團體，請他們推薦，或是國編館承辦人自己上網去找、打聽，找主任委員推薦等。(D090924：1)

當人選被推薦之後，國編館除了考慮學經歷、性別、區域、學科專長分配等條件，決定推薦人選之優先順序之外，同時希望他們保持學術中立，不要有意識形態。

我們還是以學經歷為主，他們性別比例也是一個很重要的因素，就是一個委員會裡面男、女生比例；第二個考慮地區性，台灣北、中、南、東每個地方、每個區域要有一個代表。還有學科比，國中社會有歷史、地理、公民，還有經濟，這方面都要平均，可能裡面都要 1 到 2 位。(C090914：1)

只要你立場不夠中立，不能夠維持學術中立，在敘寫的文字上，可能就不一樣了。……譬如人家很中立的寫，就覺得你有偏執的立場……你的看法就不一樣！你會過度敏銳，要求的很嚴格，所以一定要很中立。  
(D090924：2)

最後，國編館根據考評結果決定推薦現任委員的名單，加上透過多元管道推薦而來的名單，彙整成一份推薦新名單後，再循行政程序報請教育部遴聘。

### 3. 遴聘最終決定權在教育部

我們沒有權決定，決定權在教育部手上！我們只能跟教育部講這些人可能是 ok 的，教育部再從這一些人篩選，當然教育部那邊也是有他的口袋人選。(C090914：2)

如參與者 C 所述，國編館雖有推薦權，但聘請最終決定權還是在教育部，而且參與者 D 覺得部長最關切的還是主任委員人選，他說：

部長只對主任委員的人選比較關注，他會指定他要的人選來擔任主任委員，或是在我們推甄裡面看到他屬意的人來圈選，所以我們推薦上去的名單，部裡頭真正關切的是主任委員。(D090924：1)

而遴聘的決策過程也變得比較嚴謹，由過去一層決行，即由國編館推薦、部長決定，到現在教育部國教司、中教司等參與討論，形成兩層決行：即國編館必須先到教育部主管司開會說明人選推薦理由後，再送請部長決定。

現在部裡面的整個程序也變了，以前是直接國教司簽一簽，到部長秘書那邊就算了，現在就是國教司也要經過兩層，好像司長級的要先開會討論、篩選後，再往上簽報。……在這個會議上主任（按：國編館中小組主任）就要去報告委員建議名單的形成背景……然後說明我們為什麼會推薦，現在變得比較嚴謹。(E100413：5)

### 4. 定期更替

審定委員的聘期是 1 年 1 聘，原則上聘期是從每年的 1 月 1 日起至 12 月

31日止，但有時為配合新課綱的實施，彈性地調整聘期，例如現任九年一貫中小學教科書審定委員的聘期延長為1年半（C090914：1）。此外，每次調整委員名單是希望注入新血、帶領審查新觀念，但在改聘過程中，有時候因應課程變革、政策所需，國編館也會要求更換一定比例的委員。

因為……時代在進步，而這些委員有的故步自封，應該要有新血進來、有新觀念，……所以要求我們換委員會的人數，除了考慮會議表現跟審查意見的表現之外，甚至於一定要達到二分之一的輪替。（D090924：2）

綜言之，國編館每年透過考評、推薦、遴聘、更替等流程，定期檢討與審視教科書審定委員會運作，使得委員會人員不斷有調整與更新的機會。

## （二）教科書審定之運作

書局申請審查教科書一經受理後，隨即進入書稿審查流程，即國編館承辦人先將書稿送給審委書面審查，然後安排會議時間，舉行審查會議討論書稿，如必要時，可邀請書局編者進行溝通會，最後形成審查決議，將最終審查意見發還書局，並告知回審所需事宜。此運作內涵歸納如表3：

表3

教科書審定運作內涵

選擇編碼	主軸編碼	開放編碼（性質）
教科書審定運作	書面審查	1. 審委審查書稿，提出書面審查意見 2. 整合個別審委之審查意見
	會議討論	1. 確定開會日期，上網登錄 2. 開會審查教科書內容
	編審溝通	1. 編審溝通之前提或時機 2. 書局提出陳述書 3. 參與編審溝通之人選 4. 錄音存檔
	會議決議	1. 決議方式：共識決、無記名投票 2. 決議：修正、重編 3. 續審方式：大會續審、授權審委全權續審
	發還書局	1. 彙整及修潤審查意見 2. 主委代表委員會簽名負責
	書局回審	1. 書局回覆審查意見 2. 書局申請展延或提出續審

### 1. 進行書面審查

通常，書稿一經受理審查，承辦人會先將書稿寄送給審委進行審查，提醒審委們必須在會議前大約 1 週，將審查意見電子檔傳給整合人<sup>2</sup>彙整，俟整合人將每位委員的意見整理成一份整合意見後，再傳給國編館承辦人。然後國編館承辦人於會前 1～2 天前，將此整合意見傳送給每位委員，讓他們會前知道要討論內容（C090914：5）。

### 2. 舉行審查會議

國編館承辦人須於書稿送進來 3 週內安排會議審查書稿。會議時間一確定後，同步上網登錄會議時間，供書局及外界隨時查詢審查最新進度（C090914：4）。而審查會議由主任委員召集，會議是否有效率，是否能營造良好的討論氛圍，常常掌握在他手上（C090914：5），至於書稿如何進行討論，有不同的方式，主要有二：一是依書稿逐頁討論；另一是依整合的審查意見逐條討論。通常以整合意見的方式進行比較有效率（C090914：5）。

### 3. 舉行編審溝通

當需要跟書局溝通問題很大時，委員會覺得給書面意見，萬一要改的東西，不是我們要改的東西，委員會要求進來溝通，請書局過來溝通。（C090914：6）

當委員會自己也取決不下這本書，擺盪在壞與好之間，……在委員會裡頭，今天投票剛好有 5 個人覺得要重編，那另外有 6 個人覺得不要重編，雖然有 1 票之差，可是我們還是不放心，那我們就開個會，看看他有沒有能力修改。（D090924：13）

由上述訪談文本可知，當審委不能確定編者是否了解他們所提的審查意見，或不了解編者的編修能力，或無法確定「是否需重編」時，就有和書局當面溝通的必要。通常舉行編審溝通會前，委員會先提供書稿的初步審查意見給書局，再請書局就審查意見中有疑義或異議部分，提出申訴理由，這就是「陳述書」（C090914：7）。然後國編館承辦人聯絡書局，邀請編輯團隊 2 到 6 個人出席溝通會，其中 3 個人一定是編寫者，重要的是，溝通會當天必須錄音存檔，以便供

<sup>2</sup> 每一個教科書審定委員會都配置整合人 1 名，負責審查意見之會前整合、會後整理之工作。此人選多半具有為該學科或領域之專業知識，多由碩、博研究生擔任。

編審雙方對當天溝通不清楚之處，作日後查調的憑據（D090924：16-17）。

#### 4. 形成會議決議

不論溝通結束或審查完畢，審定委員會須對這套書作成決議，形成審查決議的方式有時候大家七嘴八舌的講一講就決定了；有時候則以無記名投票方式決定（D090924：10）。如果這套書稿的架構不穩、內容錯誤太多，就可能判定「重編」，須重新送審；如果還可以，則可能判定「修正」，進行續審（D090924：10）。

判定「修正」之書稿，如果修改幅度不會大於 1/2，通常授權 2、3 位委員全權續審；修改幅度大於 1/2，甚至 2/3，續審時就會要求進大會再討論（C090914：4）。

#### 5. 發還書局修正

由於最終審查意見是代表整個委員會的整體意見，並非單一委員的個別意見，所以整合人於會議結束後，將討論結果整理成一份彙整意見（D090924：10）。同時，主任委員也會仔細閱讀這份審查意見後，簽名代表整個委員會的最終決定（D090924：9）。

然後國編館承辦人須對這份審查意見再做初步文字校對；在不改變審查意見的實質內涵下進行語句的潤飾，讓審查意見語氣盡量緩和，不要過於尖銳，以避免編審間不必要的紛爭，最後再經由總承辦跟主任審視過，館長批示後，即可發還書局修正（D090924：9）。

#### 6. 書局回審書稿

當書局收到審查意見時，他們除了修正書稿內容之外，還須針對審查意見作回覆，臚列一張回覆表說明修改情形或不接受的申覆理由（D090924：18），等書稿修訂完成後，即可申請續審；但若未能於期限內回審的話，書局亦可申請展延，每審次 30 天為限（C090914：4）。

由上可知，教科書審定流程係採書面審查與會議討論雙軌制，且會議討論不限於委員會內部討論，必要時可邀請編輯團隊列席溝通，期使審查決議更為周延。同時，為避免審查意見用字遣詞過於尖銳，須經多層關卡審視後才發給書局。所以書稿審查從初審、續審到作成「通過」或「重編」決議的運作流程，就形成一個審查意見輸入與輸出的開放體系。

## 二、影響教科書審定實務運作的條件或脈絡

如前所述，中小學教科書審定委員會每年都會定期改組，並依一定流程審

定書稿，但從文本分析得知，引甄而來的審委是否適任，對教科書審查過程能否理性論辯、教科書內容是否合乎共善之立意，都會產生一定影響。現將影響委員會組成、書稿審查過程，及審定通過結果的因果條件、脈絡或中介條件等分析如下：

#### (一) 委員會組成的侷限性

雖然審委是透過多元管道推薦而來，且定期檢討人才的適用性，但就實務而言，參與者 D 就覺得：「這些都是理想，實際執行時對某些科目來講，真是苦不堪言 (D090924:5)。」從訪談文本整理中，作者歸納影響委員會組成條件如表 4：

表 4

委員會組成侷限性之內涵

選擇編碼	主軸編碼	開放編碼 (脈絡或中介條件)
委員會組成侷限性	多元推薦方式不能保證適才	1. 推薦單位不了解被推薦人的能力、時間 2. 推薦憑藉資訊不夠客觀可信 (如經歷、著作) 3. 被推薦人不了解教科書審查、不投入工作、表達能力不佳
	聘期制不利審查經驗的傳承	1. 表現佳、經驗豐富的委員不一定續聘 2. 新、舊委員審查經驗傳承與銜接不易 3. 前、後審次審查標準不一

#### 1. 多元推薦方式不能保證適才

就參與者 B 的經驗而言，他覺得推薦單位並不清楚他們所推薦人員的能力或時間，以致於人選雖然透過公開管道推薦而來，但是否合適，令人存疑。

透過推薦進來的委員，不見得都適任，尤其是透過學校推薦進來的委員，有的太忙了、有的不太投入，外務研究工作比較分心，還有是推薦單位並不了解他的能力、他的時間…… (B060901:1)。

再者，國編館決定推薦名單所憑藉的訊息也不是那麼充分而客觀，參與者 E 就覺得都是在「嘗試」：

……現在變得比較嚴謹，但是也不是絕對客觀，因為你沒有接觸過的話，你只能憑書面資料跟他的經歷先判斷，或者說著作很豐富，或是認為他在這一塊有比較著力，我們就推薦，其實都是在嘗試而已。  
(E100413：5)

其次，有些審委雖然具備良好的學科專業知能，但卻不見得都「會」審查教科書；有些審委則表達能力不好，使得書局看不懂他們所寫審查意見，參與者 A、D、B 都有此感受：

……真正了解審查的人比較少，譬如說有些大學教授對教書很專注，但對教科書審查沒有接觸，他完全不了解。(A060809：1)

……每個委員進來要經過訓練的耶！不是他很有學問就很會審書，這是我們實際運作上遇到的困難！（D090924：6）

雖然我們現在聘請的委員都具有專業能力，但是他們的「表達能力」真的不是那麼好，所寫的審查意見常常讓人家看不懂！……書局對我們的抱怨就是審查意見有矛盾，或是看不懂，甚至對我們審查意見也會質疑公信力問題！（B060901：1、3）

## 2. 聘期制不利於審查經驗的傳承

從實務經驗中，參與者覺得定期更替委員並不一定能確保汰弱留強，因為為能汰舊換新，注入新血，反而有些經驗豐富、表現不錯的舊委員也可能被換掉。

此制度的好處是可適時將不適任的委員更換掉，但壞處就是好的委員也有可能被教育部更換掉。(A060809：1)

一些舊的委員很好，但要新舊交接、要隨時有活水，所以很多在這個委員會待很久了，整個運作也熟悉了，表現也很好的那些人都被換掉。  
(C090914：2)

而當整個委員會被更新的委員幅度過大時，參與者 C 發現書稿有新舊審委意見銜接不上的問題：

就我所知道的，我所接的科目差不多（更換）將近 1/2，所以事實上會

造成委員會蠻大的困擾。假設九位委員換4位到5位，甚至到7位、6位都有的！銜接上就有些問題。有些書稿只審到初審，初審是由舊委員開，續審是新委員開，銜接上就有很大的問題。因為新委員會看的人就不一樣，書局他們當然會反彈！（C090914：2）

有時候，這種情況還會產生審查標準的不一致，甚而影響委員會審查氛圍，使得委員會運作滋生困擾，如參與者B所說：

……原先舊委員審查就有一定的脈絡，新進委員因為不了解，就提出一些讓我們覺得很突兀的意見，這樣會使整個審查的標準不一致，產生錯亂的情況，……原先舊委員覺得委員會的審查氣氛不對，也會提出辭呈，結果整個委員會的成員絕大部分都是新聘的，對審查運作會產生很大的困難。（B060901：1）

由此可見，當推薦單位不能了解被推薦人的能力與時間、建立推薦名單所憑藉的資訊不夠客觀可信時，推薦引甄而來的人員雖具有專業知能，但並非人人都懂得如何審查教科書、都願意熱忱而全心投入；且年年改聘反而易造成審查經驗新舊學習與傳承不足，影響委員會運作培養出的審查默契及審查標準。因此，在審委能力、工作認知、經驗等都稍嫌不足情況下，難免會影響教科書的審議空間。

## （二）教科書審議理性有限

書稿是否能被理性地討論，根據訪談文本得知，跟審委的工作認知、所採取的作為，以及他們之間的互動關係，有很大的關係，茲將其間的因果條件整理如表5，說明如下：

表 5  
教科書審議理性有限的內涵

選擇編碼	主 軸 編 碼	開 放 編 碼 (因果條件)
教科書審議理性有限	審委論辯公開包容性有限	1. 主觀意識形態 2. 專業不對等關係 3. 審查期限制約
	編審溝通互惠公平性不足	1. 編審權力地位不對等 2. 編審對彼此認定的工作認知、心態

### 1. 審委間論辯的公開、包容性有限

學科專家才是審查知識基礎或學理部分的主導者，而教師在會議上或審查意見上的表現，常常是你這樣寫的話，合不合教學的目標，教法上的難易度會不會超出學生程度，他們……擔任角色其實影響力是有限的。  
(D090924：2)

由上述可知，「學科專家」還是教科書審查的主導者，雖然這些審委具有學科專業，但並非真正熟悉教科書審查，難免因欠缺審查經驗傳承，從個人所認知的「教科書審查」觀點或「學科專業」角度入手。所以，審查會議討論氛圍就易受他們個人的主觀意識，或他們與現職教師間的互動關係所影響。譬如參與者 A 發現有些比較主觀，或是主導性比較強勢的審委就會試圖影響別人的想法：

有些人主觀意識比較強，在委員會裡比較會去想要影響別人……例如有某位委員比較強勢，會影響全體委員會共同意見，那麼他的意見就會代表全體委員會的意見，別人的意見不太容易發聲。(A060809：1)

而討論書稿時，有些審委只會審查自己專業的部分，對於他不熟悉的專業就無法提出論辯：

合科性質委員會當然是由不同的專業背景學者組成，他們在審查的時候，他比較整個偏重他自己熟悉的那一塊；不熟悉的那一塊，他們提的問題其實不多，有些人根本也不提。……其他不懂的委員，他也沒辦法去反駁你的意見。(E100413：10)

甚而審委間互動時，也會因「學科專家」和「現職教師」地位有別，產生不敢論辯的情形發生：

委員會中都會有教授級的學者專家，跟同一個背景的現職教師，只是怕現職教師有可能不敢去反駁教授，除非是很資深且很有自信的才會去反駁，甚至現職教師可能是教授的學生，他可能不好去反駁。(E100413：10)

有時候身為「現職教師」或「資淺教授」的審委也會輕易放棄自己的見解，如同參與者 D 所說：

有一個現象就是如果是（現職）教師提出來，往往只要人家一提出來，（現職）教師都二話不說的好好好，好吧好吧就把它刪掉……還有一個就是比較年輕、資淺的委員，在學校的時候他拿到教授比較資淺的，通常正牌教授講話，他通常也都點頭，好吧！就拿掉，不提了，我這個意見沒那麼重要，算了算了！就不要了。(D090924：8-9)

此外，受審查時間的制約也是審委無法充分討論書稿的原因，因為參與者 D 表示基於行政效率考量，往往會要求審委在一定時間內完成書稿審查，造成他們的心理壓力，間接影響了審書品質，他說：

委員當初接工作的一剎那都充滿熱忱，因為他想要把教科書變的好一點，但在實際運作的時候，我們行政有時不能配合，因為書進來了，我們就經常要在很短的時間內要求別人趕快審。他們在還沒正式接這份工作時候，以為可以慢慢的審一本書，他們不曉得我們緊張的時候，甚至於要求他們在 3 個禮拜之內，把一本 200 頁的書看完、審完，提出所有的意見，……所以在那個情況下，他們容易力不從心，這也就是為什麼

審查意見感覺不是那個嚴謹縝密！（D090924：4）

因此，在這種受「個人主觀意識」、「專業有別」、「學科專家和現職教師不對等關係」、「審查時間制約」等因素所影響的教科書審查氛圍，審委就如同 Noy'e（1994）所說，容易落入「順服專家想法」的陷阱中，反而輕忽他們有義務提出論點，有責任統合大家的意見，共同證成來作決議；此也和 Kambartel 所強調，論辯過程應該不帶強制性、不能心存偏見、相互分享等原則相違背，此使得審委間較難以抱持公開、包容、對等的態度進行論理。

## 2. 編審溝通互惠、公平性不足

八〇年代，教科書審查是封閉式由審委單向決定，難免因曲解編者原意而可能誤判。但隨著教改民主化後，打開編審溝通管道，才讓彼此有理解對方想法的機會，所以溝通機制目的就是在於提供一個讓編審雙方溝通平台，期能以公平胸襟來對談，並願意相互理解後改變立場，達成共識。

但實際上，參與者 E 發覺一方面是審委認為制度賦予他們審查權力，他們有義務為教科書品質把關；另一方面是書局擔心被刁難，書稿不易通審，無形中編審雙方就處於不對等的權力位置。

實際上審委因為職務上的關係還是會比較強勢，一般的常理判斷也是這樣，因為制度給他們權力。（E100413：11）

制度設計是「一樣」，一樣才會有溝通說明。只是我覺得書局自我矮化，他們的編者當然是不想得罪審委嘛，因為得罪以後，……怕說你刁難我，或說你不讓我過，他們主要是怕這些。（E100413：12）

因此，溝通變成一種「形式」，和書局、編者所採取的「哀兵姿態」有關，例如書局要求編者態度要緩和、盡量聽懂審委要怎麼改的意思，都是使編審不能立於平權之下溝通理念。

其實大部分的溝通委員會都很客氣啦！但……很明顯的一個狀況就是書局通常都是採「哀兵姿態」來委曲求全。……溝通會之所以會變成「形式」，我想可能也是人的一種心理，就是說變成書局編者「委曲求全」，因為書局會要求編者盡量採取比較緩和的姿態，或是心裡心再不滿意，你要壓抑一下嘛，聽聽對方怎麼說，搞不好我們態度好，他就不判我們

重編啦，或是我們第二次編好再進來的時候比較容易過關。種種這些理由，使得他們來的時候都是委曲求全，那一方面他們也想說，我盡量聽聽你到底，你希望我怎麼編，我就照你的意思去編好了。(D090924：11)

同時，有些審委認為編者不了解課綱，就會盡量闡釋自己的理念，讓編者清楚他們的觀點與立場，反而忽略了書局、編者的實際感受：

……他們認為教科書編者不認真編，對課程綱要不夠了解，所以在溝通說明會中教他們怎樣編輯，雖然我們強調不要「以審代編」，可是到最後都會變成教他們怎麼編。……審查委員比較堅持他的意見，比較不容易接受編者的說明……沒辦法，審查委員比較大，(教科書編者)表面聽，但私底下抱怨比較很多！(A060809：2)

但有些情況是書局只想加快審查速度，或因為編者修改達不到審委的要求時，書局也會希望審委說明清楚該怎麼編寫。

雖然委員會很少告訴他們該如何改，但是書局到最後因為審查時間或成本的因素，會主動問審委你們到底希望怎麼改。原則上，委員會是不應明確告訴該怎麼改，但是最後也會因為審查期限快要到了，就會明確的講該如何改。(C060901：3)

現在很多書局改不出來，他就希望你教我們怎麼寫，你乾脆跟我說怎麼寫，因為他要加快審查的速度嘛……申請來溝通，不是對審查意見有什麼不同看法，而是來請教怎麼寫……其實這跟我們設定溝通的原意是不一樣。(E100413：13)

如此一來，編審雙方一開始就處於權力不對的地位，溝通時，編者較不敢爭取平權對話；而審委多半從自己立場出發，為編者闡釋審查理念、指導編寫，也較難設身處地感受編者的想法，因之編審間溝通較難展現公平、互惠的精神。反之，這樣的溝通機制卻「變相」營造出政府與民間合作編審教科書的契機。

### （三）公共利益的扭曲

上述分析呈現出審委之於編者是處於「強勢」；書局、編者為了通審委曲求全是處於「弱勢」的一方，但實質展現在教材內容上雙方各遂行其意——審委為確保審查品質，某種程度上主導了教科書內容，讓教材內容日漸趨同；而書局編者為商業利益，多半考慮教教師的需求，反而忽略學生才是學習的主體。從訪談文本歸納得知，實施教科書審定制原希望達成編審出多元、適性教材的期待，卻被扭曲了，茲將形成的因果條件整理如表 6，分析如下：

表 6  
公共利益扭曲的內涵分析表

選擇編碼	主 軸 編 碼	開 放 編 碼（因果條件）
公共利益的 扭曲	教材多元趨於一元	1. 審查意見越趨具體、以審代編 2. 審委理念引領教材內容趨同
	商業利益大於教育主體	1. 市場競爭比較、相互參照 2. 市場導向——教師好教、市場好賣

#### 1. 教材多元趨於一元

教科書審定目的之一就是確保教科書內容品質，除了要符合課程綱要之外，內容錯誤也不能太多，以參與者 C 經驗為例，他覺得審委不僅是落實課程大綱的「把關者」，也是教材編寫「指導者」、「校對者」。

如果編得好，審定委員會就會看它是否符合課綱、能力指標，基本內容是否正確，就是在做「把關」的工作；如果編得不好，審定委員會雖然不斷判定重編，可是書局會一直送，最後因為審查期限的問題，委員會總是認為如果這套書不是編得太爛，就會讓他們過關……有些編者的編輯能力不是很強，編寫不是很好，當它送進委員會，審委就會抱怨，他們覺得是在幫書局作「校對」工作，甚至會變成「以審代編」，指導書局他們怎麼編。（C060901：6）

尤其當審委不清楚編者的能力極限時，參與者 E 就發現近年來他們給予的審查意見越趨明確而具體，已有「以審代編」之虞，他說：

我覺得審查意見已經改善很多，而且越來越明確，甚至明確到在教你怎麼寫，這就有點逾越「以審代編」的界線……這種情形變成說，編者根本不會改，我就教你怎麼改，我覺得這個情形跟以前比起來，是有比較多。(E100413：13-14)

所以，當審委依據同一課程大綱進行審查時，心中難免有一些既定想法引導書稿審查方向，如此就會引導教材內容趨同。

審查委員以同樣的課綱來審，看過這本書，又看過那本書，總是用心目中比較理想的觀點來審查，結果就會造成審查意見的相近，教科書的多元化及開放的程度便會降低，會慢慢導引出版公司修正到委員心目中的理想教科書型態，所以會變成版本內容的相近。(E100413：13)

由此可知，審委原本希望確保教科書品質，卻因「以審代編」或貫徹「審查理念」，反而降低了教科書開放、多元的可能性。

## 2. 商業利益大於教育主體

不論教科書在編審過程中或通過審查而進入市場行銷，教材內容都深受「市場導向」影響，因為在商業競爭壓力下，每家書局為了迎合教師教學需要，往往在教科書修訂時就會相互比較、參照修改，深怕有些內容「你有，我沒有」，而影響市占率，此使得教材越修改就越趨於一致化。

就整個市場機制而言，書商是以賺錢為目的，剛開始每一家書局所編輯的都各有特色，但是當某一家的書賣得比較好時，其他家的書商就會去研究為什麼他們會賣得比較好，然後去模仿、參考，最後各家書商所編的教科書就會變得「大同小異」，這是一個市場導向。(C060901：5)

此最大的原因就是教材編修通常以「現場教師的意見」為主，「教師才是選用教科書主要決定者」，但他們的觀點多半以「教學」立場作考量，較少從「學生」學習角度出發：

書局會對教師作意見調查，教師的意見就是「好教」，書局送書來修訂的意見都是教師的意見。(B060901：3)

所以當教科書編修受到教師教學慣性引導，而審定又未能適時警覺到此種「市場導向」，參與者 B 就感嘆審查越來越沒有理想性，因為不論使用哪本教科書，內容都一樣。

審查走到最後，內容已從多元變成一元，原因完全是「市場導向」，他們也自己承認他們有市場壓力，在市場上哪一個版本賣得比較好，他們就去學，到最後教科書都長得一個樣，這就是我常說「多元變成一元」……（B060901：4）

……審查走到最後，讓我們感到難過的是，根本不能期望有什麼理想性，因為完全都是「市場導向」，只要是教師好用、市場好賣，書局他們就朝向這各方向去走。（B060901：3）

此種迎合「現場教師」偏好的教科書商業化導向，與美國學者 Coser, Kadushin 和 Powell 等人所指出美國教科書出版社受商業利益所宰制，直陳任何不賺錢的教科書，不論編輯理念多好都不會被善待之觀點（引自 Apple, 1991）不謀而合，同時，國內多位學者指出民間書局編輯教科書所考量僅以銷售利潤為依歸，而非在教育理想與專業之論述（黃嘉雄，2000；藍順德，2006），相互呼應。

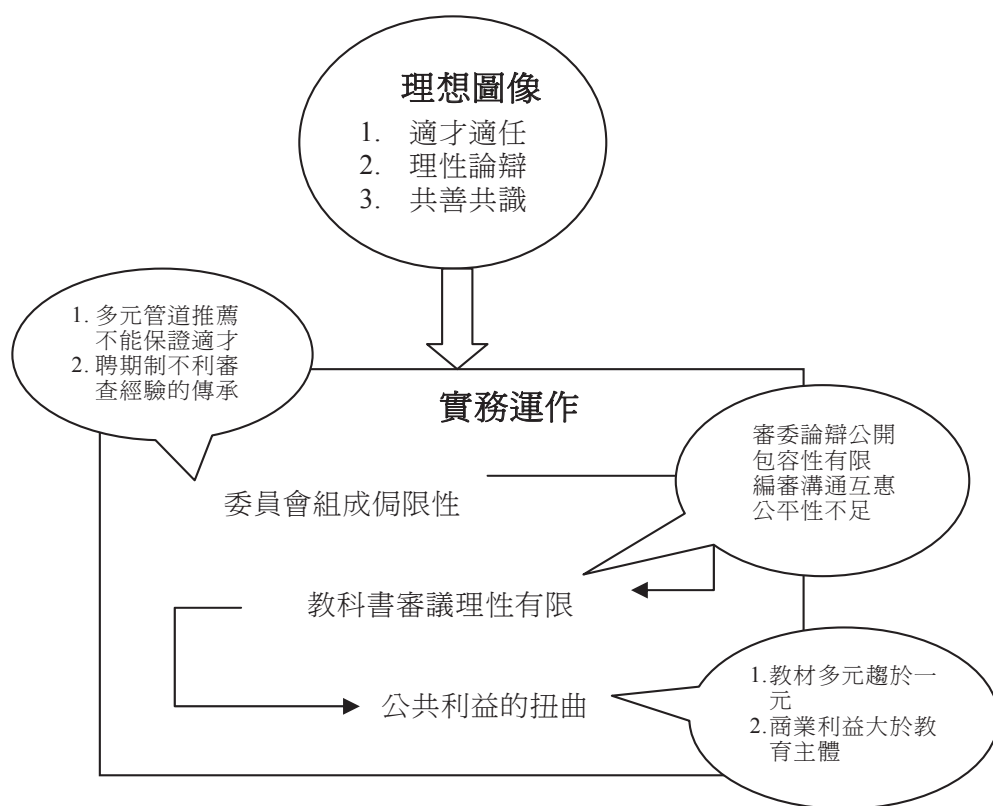
綜言之，在書局間商業利益競爭壓力及審委貫徹理想教科書的信念下，教科書內容較難朝向多元、適性方向發展。而書局為取悅現場教師，提供「好教而便利」的教科書供其選用，易使他們因「過度依賴」教科書而失去專業自主，這些因素都扭曲了開放審查原意。

## 伍、結論

從上述分析可知，以課程審議的理想面來看，教科書審定工作如能透過多元管道遴聘具教育理念，肯投入的適任人員參與，才有可能讓他們從自己的專業角度來「理性」論辯教材內容，審定出符合「共善」的教科書。但實務運作上，審定委員會組成卻受限於關係、能力、工作認知、經驗傳承等因素，不一定能確保遴聘而來的審委個個都適才適任，此導致審委之間受到個人主觀意識、專業有別、審查時間制約，或編審之間權力不對等、心態等因素影響，較

難對教科書內容作公開、包容、互惠、公平之理性論辯。進而審定通過的教科書受到書局商業競爭的利誘，及審委的審查理念引導等影響，較少呈現多元、適性的共善，反而呈現的是書局的「利」和審委的「意」之混合體，此顯示教科書審定實務運作確實與制度設計立意有些差距，如圖 1 所示：

圖 1 教科書審定運作理想與實際之差異圖



基於上述，本文對教科書審定及未來研究，提供以下幾點建議：

### 一、對教科書審定之建議

首先，現行審委遴聘制度採多元推薦引甄人才，但教科書審查畢竟是一項「專業性」頗高的工作，適才適任的審委仍需歷經一段教育養成期。為期教科

書審委能發揮應有的功能，應建置一套審查人才的培訓和儲備系統，並建立教科書審查經驗傳承的制度化運作模式，例如：調整審委的聘期制或每次更換委員的比例；記錄審查原則備忘錄並定期檢討審查標準；舉辦審查儲備人才之工作講習會等。再者，雖然「審定」所隱含的是一種公權力的約制，管制與約束是必然的結果，但過程若能容許編審雙方更開放的討論空間、更多元的思考，不但能更趨近課程審議的理想，審定結果亦將更符合社會的公共利益。因此除了教科書審查前舉辦編審雙方對審查標準的溝通會，建立共識之外，也希望能於審查暫告一段落時舉行編審經驗分享，以利縮短雙方認知的差距，作為下一期的改善方針。

其次，每本教科書審查時間都有一定的期程，當書局送審書稿時間過於集中時，就會壓縮到審委審查書稿時間，間接影響其審查品質，所以若能適當延長教科書編審時程，如提前1年送審；或規劃固定於一段時間審查教材等，如寒暑假期間審書等，如此較能兼顧審查時效與品質。最後，建立電子溝通平台系統，讓編審問題能有效地獲得解決，且審查訊息能更透明而公開，將更有助於促進編審彼此的理解，此皆可作為未來努力方向之一。

## 二、對未來研究之建議

本文僅從審定行政人員的視角初探中小學教科書審定運作實況，所呈現只是圖像原貌一部分，日後如能從實際參與教科書審定機制的不同人員，如審定委員、編輯團隊或書局編務人員等人的視角來探究，當可交叉比對出不同視野的圖像，構築更為完整的原貌。再者，教科書審定運作是一個動態歷程，如能從編輯與審查間互動的動態分析，亦可更深層的剖析運作歷程，進而理解影響教科書審定所處的社會情境脈絡為何。故構築教科書審定的真實圖像，端賴於更多不同視域、不同互動關係的研究，此皆可供作後續研究之參考。

## 參考文獻

- 丁儷蓉 (2006)。從編輯者的觀點談國小社會領域教科書審查制度之分析 (未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學課程與教學研究所, 臺北市。[Ding, L. R. (2007). *An analysis of reviewing system in elementary level social studies textbooks: The viewpoints of editors* (Unpublished master thesis). Graduate School of Curriculum and Instruction, Taipei Municipal University of Education, Taipei.]
- 江宜樺 (2002年12月)。公共領域中理性溝通的可能性。「公共知識份子與現代中國國際學術研討會」, 華東師範大學中國現代思想文化研究所舉辦, 上海市。[Jiang, Y. H. (2002, December). Gong gong ling yu zhong li xing gou tong de ke neng xing. Paper presented at the *Gonggong zhishi fenzi yu xiandai zhongguo guoji xueshu yantaohui*, Huadong shifan daxue zhongguo xiandai sixiang wenhua yanjiusuo, Shanghai.]
- 李依茜 (2008)。教科書開放政策下的自由與規範——以高中公民與社會科教科書審查歷程為例 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學教育研究所, 臺北市。[Li, Y. Q. (2008). *The Study of freedom and regulation in the open textbook policy: Taking the senior civics and society textbook review process as an example* (Unpublished master thesis). Department of Education, National Taiwan Normal University, Taipei.]
- 吳芝儀、廖梅花譯 (2001)。質性研究入門：紮根理論研究方法 (原作者: Anselm Strauss & Juliet Corbin)。嘉義市: 濤石文化。[Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative reasearch: Techniques and procedures for developing grounded theory*. (Z. Y. Wu, & M. H. Liao, Trans.) Jiayi: Waterstone.]
- 周淑卿 (1996)。我國國民中小學課程自由化政策趨向之研究。(未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學教育研究所, 臺北市。[Chou, S. C. (1996). *Woguo guomin zhongxiaoxue kecheng ziyouhua zhengce quxiang zhi yanjiu* (Unpublished doctoral dissertation). Department of Education, National Taiwan Normal University, Taipei.]
- 周淑卿 (2003)。今是昨非, 抑或昨是今非 教科書一綱多本爭議之分析。國立編譯館館刊, 31 (復刊號), 12-21。[Chou, S. C. (2003). Is today's wrong yesterday's rightness? An analysis of disputation of one-outline-multiple-texts

- textbook policy. *Journal of the National Institute for Compilation and Translation*, 31, 12-21.]
- 林國明、陳東升（2003）。公民會議與審議民主：全民健保的公民參與經驗。 **臺灣社會學**，6，61-118。[Lin, G. M. & Chen, D. S. (2003). Gongmin huiyi yu shenyi minzhu: Quanmin jianbao de gongmin yu jingyan. *Taiwan shehui xue*, 6, 61-118.]
- 林子倫（2008年9月）。審議民主在社區：台灣地區的經驗。「**海峽兩岸參與式地方治理**」學術研討會，中國大陸研究中心、國立臺灣大學社會科學院主辦。[Lin, Z. L. (2008, September). Shenyi minzhu zai shequ: Taiwan diqu de jingyan. Paper presented at the *Haixia liangan canyushi difang zhili xueshu yantaohui*, Zhongguo dalu yanjiu zhongxin & College of Social Sciences, NTU.]
- 洪孟珠（2004）。**九年一貫社會學習領域教科書審查歷程之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺北師範學院課程與教學研究所，臺北市。[Hong, M. Z. (2008). *Jiunian yiguan shehui xuexi lingyu jiaokeshu shencha licheng zhi yanjiu* (Unpublished master thesis). Graduate School of Curriculum and Instruction, National Taipei University of Education, Taipei.]
- 洪詠善（2000）。**國民教育階段九年一貫課程總綱要決策過程之研究**。（未出版之碩士論文）。國立臺北師範學院課程與教學研究所，臺北市。[Hong, Y. S. (2000). *Guomin jiaoyu jieduan jiunian yiguan kecheng zonggang yao juece guocheng zhi yanjiu* (Unpublished master thesis). Graduate School of Curriculum and Instruction, National Taipei University of Education, Taipei.]
- 國立編譯館（2003）。**多元教材、豐富學習：國民中小學九年一貫教科書審定制度的現況與改進方案**。臺北市：作者。[National Institute for Compilation and Translation (2003). *Duoyuan jiaocai fengfu xuexi: Quomin zhongxia xue jiunian yiguan jiaokeshu shending zhi duzhi xiankuang yu gaijin fangan*. Taipei: Author]
- 國立編譯館（2008）。**國民小學及國民中學教科圖書審定委員會組織運作要點**。臺北市：作者。[National Institute for Compilation and Translation (2008). *Guomin xiaoxue ji guomin zhongxue jiaoketushu shending weiyuanhui zuzhi yunzuo yaodian*. Taipei: Author.]
- 國立編譯館（2009）。**國民小學及國民中學教科圖書審定辦法**。臺北市：作者。[National Institute for Compilation and Translation (2009). *Guomin xiaoxue ji guomin zhongxue jiaoke tushu shending banfa*. Taipei: Author.]

- 陳明印（1999）。國民小學社會科教科書評鑑規準及權重之建構（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學教育研究所，臺北市。[Chen, M.Y. (1999). *The construction of evaluation criteria and weights for social study textbook in elementary schools* (Unpublished doctoral dissertation). Department of Education, Taiwan Normal University, Taipei.]
- 游家政（1999）。再造國民教育九年一貫課程圖像——課程綱要規劃構想與可能問題。**教育資料與研究**，26，4-18。[You, J. Z.(1999). *Zaizao guomin jiaoyu jiunian yiguan kecheng tuxiang: Kecheng gangyao guihua gouxiang yu keneng wenti*. *Bimonthly Journal of Educational Resources and Research*, 26, 4-18.]
- 黃政傑、張嘉育（2007）。教科書政策分析：焦點、爭議與方向。載於中華民國課程與教學學會（主編），**教科書制度與影響**（頁 1-26）。臺北市：五南。[Huang, Z. J., & Zhang, J. Y. (2007). *Jiao ke shu zheng ce fen xi: Jiao dian, zheng yi yu fang xiang*. In Association for Research & Development of Teaching Materials (Ed.), *Jiao ke shu zhi du yu ying xiang* (pp. 1-26). Taipei: Wu-Nan.]
- 黃嘉雄（2000）。臺灣地區國民中小學教科書制度的現況與展望。載於中華民國教材研究發展學會（主編），**邁向課程新紀元（三）：教科書制度研討會資料集**（頁 66-82）。臺北市：中華民國教材研究發展學會。[Huang, J. X.(2000). *Taiwan diqu guomin zhongxiaoxue jiaokeshu zhidu de xiankuang yu zhanwang*. In Association for Research & Development of Teaching Materials (Ed.), *Maixiang kecheng xinjiyuan (san): Jiaokeshu zhidu yantaohui ziliaoji* (pp. 66-82). Taipei: Association for Research & Development of Teaching Materials.]
- 詹美華（2003）。九年一貫課程改革教科書開放主要議題之論述分析（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學教育研究所，臺北市。[Zhan, M. H. (2003). *A discourse analysis on critical issues of new textbook policy under curriculum reform for compulsory education* (Unpublished master thesis). Department of Education, National Taiwan Normal University, Taipei.]
- 歐用生（2003）。正視教科書問題。載於中華民國教材研究發展學會（主編），**教科書之旅**（頁 11-16）。臺北市：中華民國教材研究發展學會。[Ou, Y. S. (2003). *Zhengshi jiaokeshu wenti*. In Association for Research & Development of Teaching Materials (Ed.), *Jiaokeshu zhi lu* (pp. 11-16). Taipei: Association for Research & Development of Teaching Materials.]
- 薛曉華（1996）。**台灣民間教育改革運動——國家與社會的分析**。臺北市：前

- 衛。[Xue, X. H. (1996). *Taiwan minjian jiaoyu gaige yundong: Guojia yu shehui de fenxi*. Taipei: Avanguard.]
- 賴光真 (2001)。教科書審查規準建構之研究——以九年一貫課程社會學習領域為例 (未出版之博士論文)。國立政治大學教育學系，臺北市。[Lai, K. J. (2001). *Jiaokeshu shencha guizhun jiangou zhi yanjiu: Yi jiunian yiguan kecheng shehui xuexi lingyu weili* (Unpublished doctoral dissertation). Department of Education, National Chengchi University, Taipei.]
- 顏慶祥 (1998)。意識型態與教科書分析。國立編譯館館刊，27 (2)，241-262。[Yen, C. H. (1998). Ideology and the analysis of textbooks. *Journal of the National Institute for Compilation and Translation*, 27(2), 241-262.]
- 藍順德 (2002)。九年一貫教科書審定政策執行之研究 (未出版之博士論文)。國立政治大學教育研究所，臺北市。[Lan, S. T. (2002). *A study on the implementation of the nine-year integrated curriculum textbook screening policy* (Unpublished doctoral dissertation). Department of Education, National Chengchi University, Taipei.]
- 藍順德 (2006)。教科書政策與制度。臺北市：五南。[Lan, S. T. (2006). *Jiao ke shu zheng ce yu zhi du*. Taipei: Wu-Nan.]
- Apple, M. W. (1991). The culture and commerce of the textbook, In Apple, M. W., & Christian-Smith, L. K. (Eds.), *The politics of the textbook* (pp. 22-40). New York, NY: Routledge.
- Apple, M. W. & Christian-Smith, L. K. (1991). The politics of the textbook. In M.W. & Apple L. K. Christian-Smith (Eds.), *The politics of the textbook* (pp. 1-21). New York, NY: Routledge.
- Barber, B. (1984). *Strong democracy: Participatory politics for a new age*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Bohman, J. (1996). *Public deliberation: Pluralism, complexity and democracy*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cohen, J. (1989). Deliberation and democrartic legitimacy. In A. Hamlin, & P. Pettit (Eds.), *The good polity: Normative analysis of the state* (pp. 17-34). Oxford: Basil Blackwell.
- Cohen, J. (1997). Deliberation and democratic legitimacy. In J. Bohman & W. Rehg (Eds.), *Deliberative democracy* (pp. 167-169). Cambridge, MA: MIT Press.

- Elster, J. (1998). *Deliberative democracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fearon, J. D. (1998). Deliberation as discussion. In J. Elster (Ed.), *Deliberative democracy* (pp. 44-68). New York, NY: Cambridge University Press.
- Gutmann, A. & Thompson, D. (1996). *Democracy and disagreement*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Mulder, M. (1994). Deliberation in curriculum conferences. In J. T. Dillon (Ed.), *Deliberation in education and society* (pp. 157-209). Norwood, N.J.: Ablex.
- Noy'e, D. (1994). Guidelines for conducting deliberations. In J. T. Dillon (Ed.), *Deliberation in education and society* (pp. 239-248). Norwood, N.J.: Ablex.
- Reid, W. A. (1994). A deliberative perspective on curriculum. J. T. Dillon (Ed.), In *Deliberation in education and society* (pp. 25-36). Norwood, N.J.: Ablex.

## 教育名詞

# PEST 分析

吳清山\* 林天祐\*\*

PEST 分析係指組織用來分析外部整體大環境的一種方式，透過分析外部政治（political）、經濟（economic）、社會（social）、科技（technological）四大面向，可以了解組織目前及未來的處境，並據之進一步思考組織的發展策略。

企業界為了永續發展，必須訂定有效的發展策略，訂定發展策略的方式很多，不論採用哪種方式，都必須先瞭解組織目前所處的環境與未來環境的可能變化，以及掌握組織內部的發展現況，才能做出有效的決定，確定組織的最佳發展策略。

分析組織外部環境的做法相當多，許多學者提出不同的分析途徑與內容，但最經典的做法還是進行 PEST 分析，也就是分析政治、經濟、社會、科技等大環境，包括對於政府政策、制度、法律規定等方面的探究；對於國民所得、市場機制、市場需求、生活水準等方面的分析；對於人口數量、人口結構、人口素質、人口移動、人口分佈、教育發展、社會價值、族群文化等方面的探析；以及對於新機器、新軟體、新技術、新材料的探討。

為了強化組織的經營效能，非營利組織從十餘年前開始引進企業界的思維，以避免組織隨著「成長—顛峰—衰退」的自然發長歷程，進入老化導致組織缺乏生氣與活力，其中擬訂發展策略成為活化組織的重要方法，而 PEST 分析就成為非營利組織研訂發展策略的重要依據。但各組織的性質不同，所以要分析的政治、經濟、社會、科技面向雖然一樣，但不同組織所要探究的四個面向內之關鍵要素便不同。

近十年來由於生態環境的改變，教育組織從原本強調問題解決計畫、運作

---

\* 吳清山，國家教育研究院籌備處主任

\*\* 林天祐，臺北市立教育大學校長

性計畫，轉而重視前瞻性的發展計畫，也就是透過策略性思維來建立中長程發展計畫，包括願景、目標、策略、方案等項目，以願景來凝聚與激發組織能量，用目標來引導發展的方向，以策略來提高效能與效率，用方案來匯聚人力與物力，創造出教育新活力與新境界。

PEST 分析通常與 SWOT 分析結合，分析組織外在環境的國內政治、經濟、社會、科技發展現況與未來發展，再加上國外相關組織的發展趨勢，找出機會（契機）與威脅（挑戰），據以提出有利組織發展的相關策略思維，並配合內部組織條件的分析，進一步提出具體的發展策略。

為擬訂教育發展策略所進行的 PEST 分析，必須掌握與教育發展密切關連的政治、經濟、社會、科技關鍵要素，而且必須根據科學數據作論述，才能發揮 PEST 分析的效果。

## 教育哲語

### 馬克思的智慧

### (Marx's Wisdom)

溫明麗\*

人類的理性已然存在，但未必均以理性的形式出現～馬克思

*Reason has always existed, but not always in a reasonable form. Karl Marx*

馬克思出生於 1818 年，卒於 1883 年，育有六子，但僅 3 名存活。祖父為猶裔法學家，17 歲那年即被父親送入波恩大學（University of Bonn）法學院就讀，一年後又轉赴柏林大學（University of Berlin），馬克思即在柏林大學的 4 年間放棄了當時極盛一時的黑格爾式之浪漫派思想，成為批判當時普魯士獨裁政權之青年黑爾格運動的一員。1842 年十月，馬克思隨即在科隆（Cologne）辦《萊茵報》（Rheinische Zeitung），在企業家的贊助下繼續宣揚思想自由的理念，最後因為馬克思的文章過於「辛辣」（因為馬克思為文批判俄國沙皇尼古拉一世），該報收到普魯士政府的報禁令，馬克思隨後也被驅逐出境，因而出走法國（Kreis, 2008）；在法國的數月間，他旋即成為共產黨員，並著手撰述《哲學經濟學手稿》（Economic and philosophical manuscripts），該書亦遲至 1930 年代方出版（Kreis, 2008），箇中的理由不難理解，但也由此可見當時社會思想中政治力所展現的權勢。此外，馬克思也是《共產黨宣言》（The communist manifesto）的起草人。

如前所述，馬克思既是經濟學家、政治家，也是哲學家和德國最具影響力

---

\* 溫明麗，華梵大學副校長暨國立教育資料館雙月刊與集刊總編輯

的社會學家；此外，他更是位試圖從物質面瓦解黑格爾絕對精神之哲學理念的社會改革者，堪稱為哲學界的踐行者。馬克思以形而下的唯物史觀對抗黑格爾抽象理性的形而上哲學，馬克思思想的興起也意謂著傳統哲學之形上學、政治學、社會學，乃至於道德哲學的「權威」已經受到反擊。此所稱之「形上學」，指宗教的信念與信仰；馬克思反對形上學對人的控制，而企圖從現實生活，尤其是人類社會的經濟生活中，喚醒人類意識的自由（Kreis, 2008），即讓自由意識回歸到人自我生活本身，脫離受宗教或語言、乃至於空泛思維的「控制」。然而唯心論與唯物論在人類社會中應該彼此互為體用：唯心論者批判人類的物質動機與需求；唯物論者則弱化人類的精神本質與功能，但兩者均融匯於人類的生活和生命之中，只是個別所占的成分或有差異。

上述思想在馬克思與恩格斯《德意志意識形態》（The German ideology）一書清楚地呈顯出來，該書系統地闡述了唯物主義思想（或稱唯物史觀）的基本原理，並為共產主義作了科學的論述，可以說嚴厲地批判了德國傳統與現代哲學，並宣稱資本主義終究會被共產主義取代。這也是何以該書雖於 1845-1846 年間撰寫完畢，但真正問世時已經是 1932 年了。

人的一生活知音難覓，馬克思一生的知音是英國曼徹斯特（Manchester）棉花廠的富豪——恩格斯（Friedrich Von Engle, 1820-1895）。恩格斯是普魯士貴族之後，他不但是督促馬克思的誼友，也是在經濟上大力支持馬克思的財主，讓馬克思的生活沒有後顧之憂，可以隨性地進行其對政治學、經濟學與社會學的研究，並建立馬克思主義。

馬克思（1932）指出，黑格爾等人只看到人類的歷史，卻忽略了人類的歷史與自然歷史是一體的兩面。甚者，現代哲學對於人類歷史的探究也通常侷限於單面的意識型態，即從抽象面探究人的歷史，殊不知這便是扭曲了歷史，此等單面向的解讀人類歷史的理念即馬克思所稱之「意識型態」。析言之，意識型態讓現代哲學家僅處於「解釋」人類的歷史與問題，卻不知改變社會是更實際，且更重要的活動。在馬克思眼中，意識型態基本上也是一種「動口不動手」或「口惠而實不惠」的「無用」哲學，故也是一種虛假的意識；反之，馬克思強調的是實實在在的實踐與勞動力。此或許與其法學世家的淵源和其大學一開始接觸法學有某種程度的關連性。畢竟，法律人講求的是對真實事件的處理，且法律人於其說理的背後，也常隱藏著實際的經濟利益或政治權力，法律人通常不會只是空泛的說理。此也是馬克思走出浪漫唯心論，一頭栽進唯物論的寫造。

馬克思（1932）強調，人類的存在表現於其生活型態中，而其生活型態又從其生產方式中呈現出來。此所謂「生產方式」指勞動材料、工具和產品間的關係。馬克思稱人類生活的進化有下列五種型態，也是五大階段：

第一種為原始的共產主義社會：原始社會也所以是共產主義社會乃因為原始社會中的所有財產是所有人共有，且每個人在該社會中都是一個平等的貢獻者，為共同利益工作，並分享所有東西。

第二種為部落形式的古奴隸社會：此時社會的分工並不明顯，其主要結構以家族為核心，家族中的父權擴大為部落的首領，並管理部落中的成員，被管理者就是手中完全沒有生產工具的奴隸。

第三種為城邦的封建社會國家：此時國家透過整合部落，並訂定契約而產生，奴隸亦由公民共同管理與支配，隨後，公有私有財產制遂逐漸形成，階級制度於焉更為明顯。封建社會亦以一種共同管理與階級的方式存在。隨著生產工具的改變，行會的組織逐漸確立，但統治權仍握在君主手中，故政治上的貴族權力仍凌駕在農民組織或工會之上。

第四種型式的社會是分工更為細密的資本主義社會：基於上述的行會和農民組織的發展，社會分工愈形多元且細密。除了王公、貴族等之區分外，更有師傅、學徒、平民之分，由此可見，可以從事生產活動的個人與社會和政治之間存在從事物質生產，並以物質相互交易的關係；更重要的，此時期的權力逐漸被可以交換和可累積的移動資本（accumulation of movable capital）所取代，政治權力也以經濟資本累積的多寡計算，資本的競爭也因之異化了人與人之間的關係。

最後一種生活型態為理想的共產主義社會：這是社會主義的美好階段，社會不再有階級鬥爭的問題，也可以達到真正的無產階級專政，此時人人可以各取所需，各盡所能，人類的社會也只有進化到此階段方能沒有階級，因為此時私有制度已經不再，故也沒有壓迫者與被剝削者，更不會有競爭、爭鬥或暴力，真可謂是人類社會的天堂。

就馬克思的思想言之，物質是人類改造社會和世界的敲門磚，更是武器；人類也是基於物質，社會有了政治的「權力」和經濟「能量」。教育界多年來常借用 SWOT（strength, weakness, opportunity, threat）方法，進行組織競爭態勢、定位、與變革分析，其中機會和威脅是互為表裡的外在環境分析，而此外在環境的基本因素主要包含政治（political）、經濟（economic）、社會（social）與技術（technological），故對此因素進行分析，俾掌握問題癥結，

並確立組織變革方向，及制訂組織發展政策等，此即管理學所稱之「PEST」模式分析。

PEST 模式分析的四大要件偏重馬克思主義所論及之物質面，均屬於理性的成分，但是，若就真實的社會和人的生活而言，無論政治、經濟或社會，均內隱著人的生產力關係、真實社會的交易、資本累積、乃至於情感因素，這就何以馬克思強調，人類的理性雖已存在，但政治、經濟與社會卻未必均會以理性的形式出現（Marx, 1932），尤其當人類帶著意識型態的虛假意識去認識外在環境，或因為過度依賴物質或理性，而無法自我解放，導致異化現象時，透過理性建構出來的政治、經濟和社會可能以生產力或法律的形式出現，而扭曲自我意識的自由和「濫用」國家權限的「權力」。此時一切的「溝通」都只是在一定條件下個人利益與權力的交往，而不是一個活生生之人的理性論述與對話。

析言之，當分析教育活動中政治、經濟與社會等因素背後潛藏的「理性」<sup>1</sup>時，不可忽視的先決條件是：由理性所形構出來的政治、經濟與社會等因素在表相上具有法的樣態，但實質上，只要人類社會存在私有制，且人類的意識型態未被察覺或尚未獲得解脫，則政治、經濟與社會等因素未必呈現理性，因此，進行此方面的教育分析時，不能單純地視之為「客觀」的因素，反而應警覺理性背後之非理性、卻又真實存在生活中的情感、利益、需求、動機、人際關係等非理性的因素。

## 參考文獻

- Kreis, S. (2008). *The history guide: Lectures on modern European intellectual history: Karl Marx*. Retrieved from <http://www.historyguide.org/intellect/marx.html>
- Marx, K. (1932). *The German ideology*. Retrieved from <http://www.marxists.org/archive/marx/works/1845/german-ideology/>

<sup>1</sup> 此所稱之「理性」泛指科學之可計算或依據概念、判斷、推理而來之形式邏輯。

# 教育法令

王清標\*

## 法規及政令

## 資料來源

1. 訂定「大學辦理招生規定審核作業要點」，並自即日生效。	第 016 卷第 253 期	2010-12-31
2. 修正「直轄市縣（市）政府落實中央教育政策獎勵要點」第五點，並自即日生效。	第 016 卷第 250 期	2010-12-28
3. 修正「教育部補助辦理成人基本教育實施原則」第五點，並自即日生效。	第 016 卷第 249 期	2010-12-27
4. 廢止「教育部補助國內公私立各級學校從事國際藝術教育交流活動處理要點」，並自中華民國一〇〇年一月一日生效。	第 016 卷第 245 期	2010-12-21
5. 修正「教育部獎補助私立大專校院學生事務與輔導工作經費及學校配合款實施要點」第一點、第四點、第五點，並自即日生效。	第 016 卷第 242 期	2010-12-16
6. 修正「教育部補助及委辦經費核撥結報作業要點」第六點、第九點、第十三點；第六點、第十三點自即日生效，第九點自中華民國一〇〇年一月一日生效。	第 016 卷第 240 期	2010-12-14
7. 修正「高級中等學校多元入學招生補充規定」，並自即日生效。	第 016 卷第 238 期	2010-12-10
8. 公告本部自中華民國 99 年 12 月 1 日至 101 年 2 月 29 日期間，委託財團法人高等教育評鑑中心基金會辦理「100 年度大學校院性別平等教育訪視計畫」。	第 016 卷第 236 期	2010-12-08
9. 修正「國民小學及國民中學學生成績評量準則」第十一條之一、第十二條條文。	第 016 卷第 234 期	2010-12-06
10. 修正「教育部補助直轄市縣（市）政府增置國小教師員額實施要點」第五點、第七點、第八點，並自即日生效。	第 016 卷第 233 期	2010-12-03
11. 修正「教育部補助高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修作業要點」，並自即日生效。	第 016 卷第 232 期	2010-12-02
12. 修正「教育部補助辦理精進教學要點」，並自即日生效。	第 016 卷第 229 期	2010-11-29
13. 修正「教育部補助師資培育之大學發展卓越師資培育作業要點」，名稱並修正為「教育部補助辦理卓越師資培育特色議題計畫作業要點」，並自即日生效。	第 016 卷第 227 期	2010-11-25
14. 修正「專科以上學校教師資格審定辦法」部分條文。	第 016 卷第 226 期	2010-11-24
15. 修正「全國大專校院運動會舉辦準則」。	第 016 卷第 223 期	2010-11-19
16. 預告修正「特殊教育設施及人員設置標準」。	第 016 卷第 222 期	2010-11-18
17. 修正「教育部補助大學校院特殊教育中心經費作業原則」，並自即日生效。	第 016 卷第 221 期	2010-11-17
18. 廢止「私立學校教職員工退休撫卹基金撥繳、收支、保管及運用辦法」。	第 016 卷第 217 期	2010-11-11
19. 修正「高級中等學校教育實驗辦法」。	第 016 卷第 213 期	2010-11-05
20. 修正「師資培育之大學申請辦理地方教育輔導工作經費補助要點」第二點、第四點、第六點，並自即日生效。	第 016 卷第 210 期	2010-11-02

（摘錄自行政院公報資訊網 <http://gazette.nat.gov.tw/Gazette/index.jsp>）

\* 王清標整理，國立教育資料館推廣組

教育資料與研究雙月刊  
第 98 期 2011 年 2 月 194-207 頁

## 國內教育輿情

蔡聖賢\* 吳雪綺\*\* 吳清明\*\*\* 張雅淨\*\*\*\*

羅天豪\*\*\*\*\* 李詠絮\*\*\*\*\* 周仲賢\*\*\*\*\*

### 啟動 12 年國民基本教育——臺灣教育邁入新紀元

蔡聖賢

繼 2010 年第八次全國教育會議召開後，12 年國民基本教育（以下簡稱 12 年國教）的實施期程就成為社會大眾共同矚目的焦點。當時行政院允諾將成立 12 年國教跨部會專案小組，就國民教育向下延伸或向上延伸進行審慎研議。其中向上延伸部分，將就高中職優質化均質化、就近入學、免試入學等關鍵指標，爭取經費編列及擇地試辦進行討論。馬英九總統於今（2011）年元旦文告正式宣布，將開始啟動 12 年國民基本教育，預計先從高職做起，預定 2014 年高中職學生將全面免學費、大部分免試入學。預 2011 年八月入學的 30 多萬名國中新生將適用，高中職、五專前三年的學費全免、學生僅需負擔雜費（約新臺幣 1,800-4600 元）就可以入學，就讀私立高中職的學生每學期最多可省下新臺幣 30,000 多元學費。初步預估至少有 70% 以上國中生都可免試入學。

事實上，政府早在 1983 年就已提出規劃 12 年國教方案，其間歷經 20 多年、12 任部長的規劃，現 12 年國教的實施期程終於拍板定案。為何家長團體

\* 蔡聖賢，桃園縣政府教育局督學暨國立臺北教育大學教育政策與管理研究所博士生

\*\* 吳雪綺，桃園縣立建國國中教師

\*\*\* 吳清明，桃園縣大竹國中校長暨國立臺北教育大學教育政策與管理研究所博士候選人

\*\*\*\* 張雅淨，國立台灣師範大學社會教育學系博士候選人

\*\*\*\*\* 羅天豪，國立台灣師範大學教育學系博士候選人

\*\*\*\*\* 李詠絮，國立台灣師範大學教育學系博士候選人

\*\*\*\*\* 周仲賢，國立台灣師範大學教育學系碩士

或社會大眾如此殷切期盼 12 國教能早日上路，主要係因現有國中生的升學壓力仍持續居高不下，雖然我國自 2001 年起國中生入學高中職及五專已改採國中基本學力測驗（簡稱基測）作為主要參據，但原設計是希望以國中基測成績作為各校篩選的基本門檻，再由各高中職及五專依各校特色需求，訂定各校第二階段入學條件。但實施以來各高中職及五專無論是採多元入學或登記分發，卻仍以基測成績作為入學主要標準。加上現行公私立高中職比例約為 53：47，其中私立高中職占了近 50%，顯見現行公私立高中職比例顯有失衡，尚難提供質優量足的高中職供學生及家長選擇。

惟推動 12 年國教所涉及層面甚廣，如免學費要考量政府的財政負擔；要讓學生就近入學，高中職必須社區化、優質及均質化；免試入學，要顧及公平性，及學生多元學習、適性發展，國中教學就要正常化，另明星高中的存廢等問題。此亦為政府過去遲遲無法對外宣布 12 年國教實施期程的主因。教育部次長林聰明表示，未來 12 年國教不會排擠目前的教育經費。免試入學部分，教育部中教司長張明文說，目前免試入學已達 20-30%，預計 2014 年可達 70% 以上。全國教師會理事長劉欽旭則表示，家長最關心的無非是推行 12 年國教後，學生壓力是否能因此減輕？政府應審慎思考學生適合高中或高職的性向檢測、配套的分發機制及相關補救教學，此都是未來需要解決的問題。

政府宣布 2014 年啟動 12 年國教，各界皆表樂觀其成，希望能藉由延長國民教育期程，減輕國中學生的學習負擔。惟仍期待政府應限期改善平衡公、私立學校教育環境、設備與師資素質，讓各校的教學品質能統一提升，並儘早提出全面免試入學的時程，才能真正減輕國中生壓力。其次，現有明星高中如何加入 12 年國教，也備受關注，雖然教育部初步表示將保留 30% 的考試入學名額，惟是否應考慮各縣市之差異性，做彈性調整，藉以兼顧菁英教育，而其中最受爭議的學區劃分機制，也應儘早擬定。

教育部吳清基部長表示，未來包括學區劃分、課程規劃、教學品質、免試相關措施等都很重要，在沒有基測的情況下，國中端、高中端的教育課程都要改變，教師們也都要配合進修，調整教學方式和內容。相關的完整配套方案，將於 2011 年六月提出。顯見 12 年國教之推動涉及「國中生升學制度」、「學費政策」、「高中職均質及優質化」、「國中教學正常化、適性輔導與品質提升」等共識之凝聚，並有賴教育主管機關在法令面、政策面及財政面統籌規劃及支持。

雖說推動 12 年國教已是政府和民間的共識，但如何讓 12 年國教能真正幫

助學生適性學習，進而激發學生學習樂趣和動機，實為日後推動 12 年國教的重要課題。我們深切期待 12 年國教能在政府、學校、教師及家長的共同努力下，提供學生「真正為自己興趣而學習」的環境，讓國中能儘早擺脫長久以來以考試引導教學，學生只會死背、強記標準答案的學習模式，甚至避免學生提早放棄興趣，壓抑潛能，喪失獨立思考能力。如此，未來 12 年國教的啟動，必能讓臺灣的教育邁入全新的紀元。

## 解決校園霸凌之出路與困境

吳雪綺

臺灣校園正面臨來自霸凌事件嚴峻的挑戰。現今臺灣學校霸凌事件不僅更加頻繁，令人憂心的是逐漸產生新型態趨近社會問題的暴力霸凌，暴力程度加劇外，更涉及性侵行為及少女霸凌事件，幫派與毒品進入校園等違法之情事，而霸凌網路化更讓問題複雜化。日前桃園縣八德國中 64 位教師連署抗議校園霸凌問題嚴重，教育部長吳清基 2010 年 12 月 21 日前往校園進行道德勸說，至此校園霸凌問題被突顯出來，教育部正視到改善校園霸凌問題的迫切性。

校園霸凌，語出「school bully」一詞，如踢打弱勢同儕、搶奪財物等肢體的霸凌，以及言語的霸凌。教育部今（2011）年改採新從寬認定，欺負行為不須「長期反覆」，只要「有欺負行為發生」，同時再具備「具有故意傷害的意圖、造成生理或心理上的傷害、兩方相對勢力地位不對等」，四項要件即稱為霸凌。教育部並進一步調整校園安全及災害事件通報作業要點，將性侵、學生打教師等案，都列為甲級事件。

教育部長吳清基強調，校園不能沒有法治，若黑道力量介入，或施暴者用幫派施壓的霸凌行為，將請警政單位介入，共同防範和打擊校園霸凌。目前有兒童及少年福利法可以對施暴者輔導，反霸凌專法規劃中長程目標，遇到霸凌行為，希望學生能向教師、家長反映，或向教育部 24 小時免付費專線 0800200885 投訴。然而，臺灣兒福聯盟基金會針對國小中高年級學童進行問卷調查，發現校園霸凌現象普遍存在。調查中有 66.9% 學童知情，63.4% 有被欺負的親身經驗，僅 36.6% 從未有被欺負的經驗；近 1 成學童（9.5%）經常被欺負，但高達 5 成以上的校園霸凌事件為言語霸凌，包括嘲笑、威脅、取綽號、罵人等；肢體霸凌亦超過 36%。由此可見，目前校園霸凌問題嚴重，教

師也感孤立無援，因此，教育部應重視學務人員不足的問題，並賦予師合法合理的管教權，才能防患未然。

馬總統、副總統蕭萬長對處理霸凌事件做出以下宣示：第一，必須主動發掘，霸凌事件有時不能避免，因此學校教育行政人員必須主動發掘；第二，要明快處置，「不能拖、不能躲、不能搗」；第三，如有涉及犯罪，必須配合偵辦；第四，必須對外說明。此外，教育部亦特別邀集 25 縣市教育局處長、專家學者研議因應之道。會中通過〈各級學校防制校園霸凌執行計畫〉草案，除要求校長與教師積極處理霸凌外，也結合社工等輔導機制介入，並將霸凌防制成效納入學校評鑑與校長考績，以落實反霸凌目標。臺灣青少年犯罪防治研究學會也歸納出防治校園可以努力的方向，包括仿效各國於教育部設置專責之校園安全與諮商輔導司，或校園安全管制與監控中心，俾以有效掌握校園霸凌、幫派、性侵、藥物濫用等訊息及處理；進行跨部會合作，充分運用司法警政力量與合作平台，對霸凌施暴者予以震嚇；挹注足夠專業人力如社工、諮商心理師於校園中，並強化導師與輔導教師之專業能力，以做好學生輔導與安全維護工作。

教育部同時也決定將每學期第一週訂為「友善校園週」，以「反黑、反毒、反霸凌」為宣導主軸，提升反霸凌成效。為避免校方未積極處理或隱匿霸凌事件，軍訓處表示，將落實學生法治教育與執行《兒童少年福利法》，對於嚴重影響學生身心的霸凌事件，校長與教師等相關人員應依法通報並妥善處理，知情未報者將依兒少法處理，並負擔法律責任。

綜合上述，正面處理校園霸凌事件，學校應多規劃正當、適性之休閒活動，進行紓壓，加強學生因應壓力與問題解決能力，避免學生以暴力行為解決挫折與壓力，導師須確實掌握學生每日生活動態，並加強師生與家長緊密連結，學校並應提供各類學生共同參與校園事務的機會，引進專業社工和輔導系統，同時，應提升教師的專業知能，讓教師具備處理偏差行為的能力。如此才可能讓霸凌歪風無法持續擴散。

## 高等教育整併分析

吳清明

近年臺灣經濟活動的趨勢企業界，高科技電子業、金融業、航空業等紛紛採用策略聯盟或合併的方式，以爭取競爭的優勢，因此合併的潮流也吹向教育界，如 2000 年嘉義師範學院與嘉義農專成功地整合為嘉義大學，其後亦有多所大學討論整併。可見，高等教育若想維持競爭的優勢，向企業界的整合模式取經，或許也是值得嘗試的方法。因此，高等教育整併即為臺灣近 10 年高等教育發展所關注的議題。

大學經營理念也因應社會思潮的變遷而不同，近二十年來臺灣高等教育的發展快速，尤其數量的提升更是明顯，因此導致許多學校的經營規模未達水準。教育部因此於 2001 年起陸續提出「國立大學校院區域資源整合發展計畫」、「推動研究型大學整合計畫」，同（2001）年四月召開研商大學校院多軌相關經費編列事宜會議，開始整合高教司、中教司、技職司等相關高等教育經費，做為補助學校整併的專案補助經費，且教育部長亦曾多次邀集可能整併的大學校長及相關人員至教育部座談，了解進行學校整併過程的問題與可能的解決方案。行政院於 2001 年十月成立「高等教育宏觀規劃委員會」，企圖重整高等教育資源；教育部於 2002 年提出《大學教育政策白皮書》，就大學教育質量失衡、資源的排擠、大學運作機制的調整、國際化程度不足、大學與社會互動及評鑑機制的建立等進行檢討，並擬定具體做法，包括大學的定位、資源的籌措與分配、大學運作法制化、人才培育、提升國際競爭力、擴增成人回流參與高等教育的機會、追求大學卓越發展等。2004 年，教育部為落實大學整併政策、提升大學水準，並發展各具特色之高等學府，提出「邁向頂尖大學計畫」，將選出 1 到 2 所大學朝國際一流大學發展，選出 10 所研究中心朝國際頂尖研究中心發展，目標是 5 年到 10 年內至少 1 所大學躋身世界前 100 名，10 個研究中心成為亞洲一流研究中心。另立法院院會於 2011 年 1 月 10 日三讀通過「大學法第 7 條修正案」，往後國立大學整併不需經過大學校務會議同意，大學整併將由教育部完全主導，教育部將依據高教整體發展、教育資源分布等條件，主導國立大學整併。

根據教育部統計，1998 年虎年新生兒出生人數約 27 萬人，這批人將於 2016 年進入大專校院，2003 年出生之新生兒出生人數約為 22 萬人。每年新

生兒出生率持續減少，推估到 2016 年大學招生缺額將達 69,000 人，供過於求問題嚴峻。另外高等教育評鑑中心董事長劉維琪表示，少子化衝擊臺灣高等教育之經營，提及臺灣 1998 年新生兒人數減少約 60,000 名，到了 2016 年，這批人將成為大學招生來源的人數減少之警告，因此，2015 年到 2017 年大學系所整併可能會達到高峰，該現象提醒政府現在就要預先因應，不能任大學自生自滅。教育部高教司同時也研擬各種退場方案，針對經營困難的學校，採取循序漸進的方式，分為「建立預警機制」、「提供輔導協助」、「進行轉型退場」等三階段處理，一旦有學校停辦解散時，教育部會針對學生轉介他校就讀、訂定教職員離退及財務緊急應變處理方式標準作業流程以維護師生權益；同時，增列私立學校改辦其他教育、文化或社福事業，也研議開辦彈性多元的教育，幫助學校發展成終身學習的社會教育事業。嘉義大學外語系所蘇復興教授指出，臺灣國立大學的整併計畫乃教育部因應人口結構變遷之教育對策中的一環，用意無可厚非，但是這件事牽扯的層面極其複雜，涉及不同校院和教育部之間的權利、義務關係，並不是一紙「國立大學每年皆獲政府大量補助經費，理應賦予更多的社會責任及義務」的公文籲令即可迎刃而解。大學整併的重頭戲可能很快就會上演，至於演出的結果是否叫好又叫座，仍有待觀察。

綜上所述，從大學整併發展計畫及各大學實際整併過程中，可知臺灣近二十年來大學數量急遽增加，而大學整併的呼聲是近十年發生的，政府對於大學整併提出具體政策並撥予相當經費則是近五年的事。不同學校在整併的過程中，各大學都各自有不同的主張，這些主張或許是整併的推手，也可能是整併的絆腳石。所以大學整併過程中每項活動均涉及直接成本或間接成本，且包括了「人」的因素及「環境」的因素。基此，臺灣目前一般大學整併成功的案例不多，現在仍有一些學校繼續協商兩校整併的事務，交易成本理論可以提供大學整併另一種思維，其理論提供從辦學理念的差異、人員權益的疑慮、情感認同的喪失、克服整併效益的不確定性等層面、思考大學整併的適切及可行性，讓大學整併成為我國高等教育發展的另一個新里程碑。

## 教育部提供多元學習管道與教學資源以推廣數位學習

張雅淨

為提升大專校院數位學習課程品質，增加師生參與數位學習意願，教育部自 2006 年開始試辦大專校院數位學習教材及課程認證作業；同時，為提供在職人士進修教育機會，滿足多元學習需求，亦開放大專校院數位學習碩士在職專班之申請，並於 2009 年正式開辦。為擴大推廣數位學習理念，於 2010 年十二月舉辦「大專院校數位學習聯合成果展發表會」，依照學生學習、教師教學、服務與培育四大主軸，展示「數位學伴」、「數位學習跨校合作輔導服務」、「大專通識課程暨大專通識數位教材」等 26 項計畫的推動成果，內容涵蓋課程、教材、網路平台、偏鄉課輔等面向。

目前大專開設數位學習課程已超過 4,900 門，修習人數超過 53 萬人次，自九十五學年度起，教育部也開放中正大學、淡江大學、政治大學、文化大學、逢甲大學及宜蘭大學等 6 校開設圖書資訊、企業實務管理、電子商務及多媒體網路通訊等 9 個數位學習在職碩士專班，共有 117 門數位學習課程通過認證，提供完整數位教材、教學活動、線上互動測驗等，學生可自行安排學習時間及進度，教師會在固定時間透過線上視訊提供教學輔導，大幅提升學習彈性及便利性，亦增加離島、偏鄉地區民眾進修碩士學位之學習機會。淡江大學校長張家宜進一步指出，該校將配合外交部「遠朋國建外交專班」計畫，於 2011 年九月開設「亞洲研究所數位學習碩士在職專班」，開課對象將針對南美洲瓜地馬拉、宏都拉斯等 13 個邦交國家的軍事將領，預計招收 20-30 位學生，課程以亞洲經貿、政治、文化為主。教育部部長吳清基對此則樂觀其成，亦認為與友邦國家分享遠距教學平台及數位學習課程資源技術，可促進教育普及，讓教育無國界。他並進一步表示，數位學習已成為學習新趨勢，近來已推動全國開放式課程平台，協助大專院校製作及發布課程，目前已有 21 所學校參加，共發布 273 門課程，未來將持續推動創用授權（creative commons）及開放式課程的教育資源共享機制，並研擬數位學習教育白皮書。

教育部推廣大專院校階段之數位學習，亦針對國小至高中職教育階段推動資訊融入教學計畫。為鼓勵教師發揮創意，將資訊科技融入教學活動，進而提升學生的學習興趣，2010 年舉辦「資訊科技融入教學創新應用及典範團隊」選拔活動，經審核結果，共選出新竹縣十興國小等 20 個團隊。此外，教育部

亦推動「數位典藏融入教學計畫」，結合博物館數位典藏文物及數位典藏國家型科技計畫的內容，融入國中小學社會、自然與生活科技及藝術與人文等九年一貫課程領域，並建置「數位典藏融入教學資源網」，提供全國中小教師加值及善用數位典藏的豐富資源。目前共設計 40 個數位學習單元，期藉由活潑生動的多媒體學習資源，引發學童的創造力與想像力，如社會領域數位課程「清明上河圖大探索」，學生可以看到故宮的經典名畫「清明上河圖」。透過動畫設計，引導學生探索古代的飲食、交通、民俗等議題，了解古代人的生活方式及社會發展脈絡。為了讓更多教師利用數位典藏融入教學資源網，教育部除委託專家學者撰寫符合國中小學生學習之需求，提供對應教科書課程及課綱的教學內容，也在北、中、南、東區及離島地區辦理教師研習及數位典藏融入中小學教學活動設計比賽，希望將得獎之教材教案推廣給更多師生使用，並鼓勵教師教學運用資訊科技，提供學生更多元之學習機會，提高學習興趣及學習成效。

## 《兒童及少年福利法》修法之內涵

羅天豪

《兒童及少年福利法》在歷時 3 年多的努力，在 2010 年 11 月 17 日於立法院衛環委員會正式審查完成。法條名稱正式修正為《兒童及少年福利與權益保障法》，總計通過修正 116 條條文（新舊兒少法的修法條文摘要請見表 1）。自 2007 年起，「兒童及少年權益保障法推動聯盟」，以 1989 年聯合國通過的〈國際兒童權利公約〉（UN convention on the rights of the child）為藍圖，著手進行《兒童及少年福利法》的修改。修法過程中除充實現行福利保護的服務輸送外，更大幅擴充兒少成長歷程中極為重要的「兒少安全」、「社會參與」、「文化休閒」、「就業勞動」等福利與權益需求。雖然尚須半年才能通過三讀，進而正式實施，但「兒童及少年權益保障法推動聯盟」甚感欣慰，認為此次修法實乃國內兒少權益與世界兒少人權發展足以接軌的重要里程碑。

根據聯盟發言人台少盟秘書長葉大華表示，此次修法主要有四大特色：一、兒少基本權益的法治化；二、推動跨部門整合機制、強化各目的事業主管機關權責分工；三、以兒少為主體、加強休閒、參與及表意權；四、充實專業人力、新增福利再前進。葉大華進一步表示，未成年兒少並非只是父母的私有財產，而是台灣社會的公共資產，因此先進國家早已將兒童少年由保護照顧的

表 1

《兒少法》修法條文摘要比較一覽表

項目	現行條文	通過條文
名稱	《兒童及少年福利法》	《兒童及少年福利與權益保障法》
總則	無	主管機關應每 4 年對兒少身心發展、社會參與、生活及需求現況進行調查統計，並公布結果。
福利措施	疑似發展遲緩或身心障礙兒少之父母或監護人，得申請警政主管機關建立指紋資料。 年滿 15 歲少年有進修或就業意願者，教育、勞工主管機關應視其性向及志願，輔導其進修、接受職業訓練或就業。	增加：指紋資料除作為失蹤協尋外，不得作為其他用途。 增加：教育主管機關應督導高級中等以下學校辦理職涯教育、勞動權益及職業安全教育。勞工主管機關則需提供職業訓練、就業準備、職場體驗、就業媒合、支持性就業安置措施。
	無	幼稚園及托兒所幼童專用車、校車、補習班接送車等兒少交通載具管理。
	無	政府應結合民間機構、團體，鼓勵兒童及少年參與學校、社區等公共事務，提供參與權利。
保護措施	出版品、電腦軟體、電腦網路應予分級。 對於依少年事件處理法所轉介或交付安置輔導之兒少及其家庭，主管機關應予以追蹤輔導，並提供服務。	修正：新聞紙以外之出版品、錄影節目帶、遊戲軟體應分級。 修正：應追蹤輔導至少 1 年，可委託兒少福利機構或團體代行。
	無	新聞紙不得刊載描述（繪）犯罪、施用毒品、自殺行為、血腥、色情、猥褻、強制性交細節之文字或圖片。

依賴者，提升為「權益保障」的需求者，並透過培養公民素養及加強對其生活保障、健康照護、保護照顧、教育輔導、休閒娛樂、就業力投資，使未成年人在步入社會之前，協助其完成「準公民」的培養與轉化，此次修法正是回應台灣社會面臨高齡及少子化發展趨勢，加速對 500 萬名兒少族群全面性保障的最

佳投資。

此外，鑑於部分網路、媒體散播有害兒少身心健康的內容，《兒童及少年福利與權益保障法》亦增訂新聞紙不得刊載有關兒童及少年犯罪、吸毒或描述暴力、血腥、色情、猥褻等細節及圖片；另也新增採取網路分級制度，避免兒少接觸、瀏覽有害身心的內容。此外，內政部亦強調，該法更禁止家長讓未成年子女發生吸菸、駕車、飲酒等不當行為，若違反者最重可處罰新臺幣 50 萬元整。

質言之，所有兒童與少年除了是父母親的「心頭肉」，更是促使未來國家社會進步的支柱，因此，在即將上路的《兒童及少年福利與權益保障法》，其旨在以兒少權益需求為出發點，其中的具體落實與實踐，勢必需要人們價值觀的「質變」與投入資源的「量增」，並且冀望中央與地方能夠密切配合，使得公務預算及專業人力的配置妥適，以能解決城鄉差距帶來資源分配錯置或不公的問題，進而建構一套更完整的保護體系，讓每位兒童與少年能夠在健康、安全、無憂慮的環境中成長與學習。

## 大學評鑑獨尊 SSCI 學界發起「反學術霸凌」

李詠絮

政大教育會、教改總體檢論壇與臺灣競爭力論壇於 2010 年十二月發起「反對獨尊 SSCI、找回大學求是精神」連署，反對政府獨尊「社會科學引文索引」(Social science citation index, SSCI)、「科學論文引用索引」(Science citation index, SCI) 發表量，罔顧理工科學與人文科系的學術性質差異，也造就各大學重視研究、忽略教學及服務的扭曲風氣，要求教育部與國科會重新檢討人文社會科學的評鑑標準，尊重學術多樣性。

連署聲明書中指出，不少學者為了拚 SSCI 論文，許多研究被迫配合國外期刊議題，因此大量引用國外研究，忽略臺灣本地的需要，有關臺灣之研究主題越來越少；此外，教授原本求是、求真的精神，也被論文發表多寡取代，整個學術界已產生「向 SSCI 靠攏與衝刺的歪風」，因此，參與連署的教授呼籲政府避免以量化指標簡化學術成果與貢獻。

政大教授周祝瑛指出，政大和交大都有擁有同樣教師人數，但最近教育部與國科會推動的教師彈性薪資政策中，政大獲獎人數卻只有交大的 1/4，難

道政大教授對社會的貢獻只有交大的 1/4？她強調其和大多數的教授都不反對將 SSCI、SCI 列為大學評鑑的標準之一，但不應該將其比重放這麼重。臺大心理系終身特聘教授黃光國認為，以 SSCI、SCI 這些理工科學學術期論文章標的評鑑標準，向來是西方國家的作法，而我國近年來發表在 SSCI、SCI 的論文數量，已比以色列、愛爾蘭、芬蘭等高科技國家還多，但被引用的次數卻和菲律賓、印尼和泰國一樣，相當可悲。臺灣師範大學特殊教育系名譽教授吳武典表示，SSCI、SCI 是美國出版界為服務讀者所提供的引文索引，形式重於實質，且以英文論文為主，帶有濃厚的美國文化取向；而且 SSCI、SCI 並非學術水準的指標，歐美學界並不特別重視，甚至不少期刊主編都不知道什麼是 SSCI、SCI，但大陸、臺灣、香港、新加坡及韓國等亞洲國家卻瘋狂迷上 SSCI、SCI，讓西方學者相當不解。世新大學校長賴鼎銘指出學術「3I」化（SCI、SSCI、A&HCI）的危機，他批評政府每年都出錢鼓勵教授至國外發表論文，但這些成果卻成為歐美資料庫廠商的資產，讓臺灣各大學圖書館每年還要花幾百幾千萬訂購這些資料庫。

中央研究院院長翁啟惠對於國內學者覺得國內過於重視 SSCI 與 SCI 評比一事表示贊同，他指出最重要的應該是論文的影響；SSCI 等評量標準是西方思維，人文社會科學研究常具有區域性，不易在國外期刊發表，若只看重 SSCI，對該領域的研究學者的確不公平。他強調，研究論文不一定要多，也不一定非得看發表的期刊好不好，而應看這篇研究論文的影響力到底有多大，例如，論文被引用的次數，有無產生影響專利，進而帶動醫藥、太陽能光電或材料等領域的發展。他更進一步指出，就連諾貝爾獎也不只看研究的原創性，也還要考慮這個研究是否可運用到人類身上，造福社會，他特別舉諾貝爾物獎得主高錕為例，其在三、四十年前研發出的光纖，最後就為人類帶來更便利的生活。因此，原創論文若能帶來觀念上的改變，造成社會、經濟，甚至文化的影響，就是好的學術表現。但他表示，這樣的影響評估不易，可能需要長期觀察，短期內可以由「論文被引用次數」得知論文被討論、關心的程度；研究者是否因傑出研究成果而被邀請主持學術演講、甚至獲頒獎項，都可當成參考指標，而若人文社會領域的研究若寫成專書，影響力可能比登上知名期刊更大，也可作為學術評鑑指標之參考。

針對學者發起的反對獨尊 SSCI、SCI 的連署，教育部高教司長何卓飛表示，新階段的頂尖大學計畫將不再獨尊 SSCI 和 SCI，尤其是人文社會科學領域，專書的發表將列為重要指標，另外，教育部也樂見學者提出更具公信力的

人文指標，提供教育部擬定政策時之參考，並邀集相關學者開會研議後，再修正大學評鑑標準。

## PISA 評量作健檢，閱讀素養要加強

周仲賢

經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Cooperation and Development, OECD）於 2010 年 12 月 7 日公布國際學生能力評量計畫（Programme for international student assessment, PISA）2009 年測驗結果：我國學生在「閱讀素養」方面的平均分數為 495 分，略高於 OECD 會員國平均 493 分，排名第 23 名；「數學素養」平均分數為 543 分，高於 OECD 會員國平均 496 分，排名第 5 名；「科學素養」項目之平均分數為 520 分，亦高於 OECD 會員國平均 501 分，排名第 12 名。各評量項目排名前 10 名之結果如表 2。

PISA 是由 OECD 主辦的全球性學生評量計畫，評量項目分為閱讀素養、數學素養及科學素養 3 個領域，以滿 15 歲的學生為評量對象，目的在檢測學生完成義務教育後，是否能掌握社會所需之知識技能。該評量自 2000 年開始，每 3 年進行 1 次，每次以 1 個領域為主、另 2 個領域為輔。2009 年共計 65 個國家及經濟體參與，以閱讀素養為主軸，數學與科學素養為輔，每個國家（地區）至少有 150 所學校、約 4,500 至 1 萬名學生接受測試，我國受測樣本為 158 所學校（包括國中、五專及高中職）、5,831 名學生，本次評量成果相較 2006 年而言，排名第 1 的數學素養掉到第 5 名，上次排第 4 的科學素養下滑到第 12 名，表現最弱的閱讀素養則從第 16 名退步至第 23 名。

教育部常務次長陳益興表示，PISA 評量於三月至四月間施測，與國中基測舉行的時間接近，或許影響學生實施意願，而如何針對測驗結果強化學生能力是參與這項測驗的意義。目前國民中小學九年一貫課程綱要對於學生學習的基礎能力與基礎成就已有明確規範，未來將以強化「素養」（literacy）和「能力」（competency）為目標，改進教學，落實學生具備統整各領域 / 學科知識及在日常生活中應用或實踐的能力；國教司司長楊昌裕也說，未來將請教學輔導群針對學生表現弱點，發展學習素養取向的教材、教案及評量試題等教學資源，提升各領域閱讀能力，把閱讀納入九年一貫各領域課程與教學重點，換言

之，閱讀不僅是國語文教育的事，各學科教學都應重視。

臺灣 PISA 國家研究中心計畫主持人、臺南大學測驗統計研究所教授洪碧霞表示，本次評量成果退步與「未積極讓自己進步」的信念有關，除了上海，韓國、香港及德國等地都很重視 PISA 測驗，德國甚至為此改革課程，香港亦修正課程、教學與評量；該所助理教授林素微分析，PISA 測驗的特色是讓學生針對題目進行詮釋與推理，臺灣學生計算能力很強卻無用武之地，未來應積極培養學生詮釋、分析與反思能力。

臺灣師範大學國文學系教授鄭圓鈴認為，PISA 對閱讀要求是統整多元題材並能相互聯繫，跟我國強調語文文化、單向且深入的教學不同；國立成功大學中文系教授陳昌明指出，PISA 閱讀素養的測驗強調文本閱讀，文字理解程度是關鍵，因此有很多開放性的題目，學生必須看懂整篇文章才能順利答題，這種測驗方式能訓練學生如何思考和判斷；國立高雄師範大學數學系教授左太政則說，PISA 考題敘述靈活，如閱讀能力不好，三項素養評量成績都會受影響，因此須改變學校課程教材才能扭轉劣勢。

新北市市立崇德國小校長林文生認為，PISA 評量重視的是語言應用的能力，須檢視現行學校教育是否能結合社會的需求培養相關能力，包括如何閱讀報告、推估趨勢及運用語文能力來行銷、創造產品的價值；臺北市立興雅國中教師林壽福說，學生不能只會做選擇題，要加強推論與證明的思考能力，故應加強學生推理和分析能力，他進一步建議讓第一線的教師熟悉 PISA 題型，適時納入教學及評量；新竹市立光武國中教師林茂成指出，近年來有愈來愈多教師重視科學閱讀、摘要、圖表、論述、邏輯及批判思考，但仍不足，未來須思考如何在現有課程中調整，加強探究學習及情境學習。

全國家長團體聯盟副理事長林文虎表示，比起上海、新加坡或香港，臺灣城鄉落差太大，若 PISA 抽取的樣本為都會區學校的學生，則測驗成績就會不錯，教育部應正視城鄉差距嚴重的問題。他同時指出，現有教學僵化，造成學生難以應付靈活、強調通盤理解、歸納、推理能力的 PISA 評量題目，這是測驗結果無法進步的主因；行政院政務委員曾志朗於 2010 年 12 月 9 日舉行之「國際閱讀教育論壇」即呼籲，語文教育不應侷限在白話文和文言文的比例之爭，閱讀能力的培養也不應附屬在語文課程內，他認為，學生分析及應用能力才是重點，台灣一直以來都將閱讀當成國文教學的延伸或一部分，其實閱讀教學比語文教學更寬廣，閱讀能力可以在不同領域學習養成，教育部要推動課程改革，不要讓學生永遠都在背書、練習，而忽略理解、運用。簡言之，閱讀雖

然根植於語言，卻是一切學習的基礎，教師應透過閱讀教學教會學生理解、思考與批判等學習的策略。

綜上，PISA 評量結果提醒我們目前在閱讀素養之教學上仍待努力，因此，理解、組織、判斷、分析、運用、論述、批評等思維能力及閱讀的興趣，除應作為各領域學科學習的基礎，亦應是未來推動課程教學改革及師資培育調整之重點。

表 2

2009 年 PISA 評量排名一覽表

排名	閱讀素養	數學素養	科學素養
1	上海	上海	上海
2	韓國	新加坡	芬蘭
3	芬蘭	香港	香港
4	香港	韓國	新加坡
5	新加坡	臺灣	日本
6	加拿大	芬蘭	韓國
7	紐西蘭	列支敦士登	紐西蘭
8	日本	瑞士	加拿大
9	澳大利亞	日本	愛沙尼亞
10	荷蘭	加拿大	澳大利亞

## 國外教育訊息

洪意雯\*

本期國外教育訊息承「臺北駐大阪經濟文化辦事處（教育部）派駐人員」、「駐澳大利亞代表處文化組」、「駐芝加哥臺北經濟文化辦事處文化組」、「駐溫哥華臺北經濟文化辦事處文化組」、「駐巴拉圭共和國大使館文化參事處」、「駐英國臺北代表處文化組」、「駐法國臺北代表處文化組」等駐外人員提供寶貴資訊，謹此致謝。詳細資訊請參考本館「國外教育訊息全文資料庫」，網址為：<http://www.nioerar.edu.tw:82/Query/query01.htm>。

### 日本閱讀感想比賽全國優秀學校——德島文理國小推動喜歡讀寫活動<sup>1</sup>

臺北駐大阪經濟文化辦事處（教育部）派駐人員由財團法人綜合初等教育研究所舉辦之全國閱讀感想比賽，學校團體組比賽由德島縣私立德島文理國小獲得優秀學校獎。

該校於 1984 年創校以來，開設晨讀時間，並要求學生每天寫日記，同時要將晨讀的感想寫在日記上，以提昇國語水準。晨讀的教材由教師準備學生喜歡的讀物，每天於第一節課前朗讀 15 分鐘，並於每個月第三、四週的星期三第六節課開設讀書課，每次 45 分鐘。為養成低年級學生閱讀的習慣，校方要求一至三年級的學生家長，要督導學生每年朗讀英文書籍，學校每年舉辦 5 至 6 次親子讀書會，邀請家長到校參與。親子讀書會的內容以紙模型生動介紹童話、傳統節慶及古典詩文。負責管理圖書館的六年級學生，每週二中午休息時間表演紙上話劇，供有興趣的學生觀賞。

在圖書設備上，該校每年編列 200 萬日圓（約新台幣 71 萬元）購置圖書之預算，配合低、中、高年級學生購置不同層級的圖書，目前藏書總計有 3 萬

\* 洪意雯整理，國立教育資料館教育資源服務中心

<sup>1</sup> 本文出自 2010 年 12 月 10 日 **讀賣新聞**，中文摘譯由臺北駐大阪經濟文化辦事處（教育部）派駐人員供稿。

5 千冊。

該校大部分學生每天借書 1 冊，平均六年中共閱讀 800 冊，借書時一定要在 B5 大小的讀書卡上寫下感想，感想將併學生的資料以電子檔保存下來，學生可隨時查閱以前寫下的感想，同學間也可相互觀摩對方的讀書感想。

為提升學生的寫作能力，全校學生每天都必須寫日記，級任導師每天批閱並加註評語。本次獲獎學生之一的高井同學表示，日記上可自由表達在學校或放學途中的所見所聞，看到老師對自己所寫日記的感想，又有增加讀者的喜悅。高井同學立定每學年要閱讀 500 本書的目標，現在距學年結束還有 5 個月，已經讀完 320 本書。高井同學說，經由閱讀瞭解以前所不知道的事物，該種喜悅難以形容，所以最喜歡的事就是看書，他最近對茱萸的作法產生興趣，下次要借閱相關的書籍。

## 大阪市國中小學欲開設環保課程<sup>2</sup>

臺北駐大阪經濟文化辦事處（教育部）派駐人員

大阪市於 11 月 25 日公布「大阪環保計畫」期中報告，規劃在國中小學開設「環保科」課程、在 2020 年前大阪市的二氧化碳排出量，要較 1990 年時減少 25% 以上、同時要設立「環保積分」制度，對於從事環保活動的市民，以提供點數作為獎勵。

「大阪環保計畫」的主要目標，要將大阪市建設成環保先進都市，為達到此一目標，必需推動都市構造改革、將產業構造轉型、並營造嶄新的生活型態。為落實上述施政，最根本的必須從教育著手，因此要在全市國中小學實施環保教育，開設「大阪環保科」課程。該課程主要內容，將與 NPO 法人及企業界共同合作，教授垃圾處理及地球溫室化的問題。

有關「環保積分制度」作法，係擴大目前已廣泛使用的（後付卡）「Osaka PiTaPa」功能，該卡由大阪市交通局發行，具有購物、乘坐電車時刷卡之功能。未來凡民眾攜購物袋購物、參加環保研習會或擔任環保義工、參與環保活動時，可直接在該卡上累積點數作為獎勵，點數於搭乘市營交通工具時，可折

<sup>2</sup> 本文出自 2010 年 12 月 10 日 [讀賣新聞](#)，中文摘譯由臺北駐大阪經濟文化辦事處（教育部）派駐人員供稿。

算車資，預訂於 2011 年時實施。

大阪市市長平松邦夫於記者會上表示，大阪市的環保行政將由被動遵守規定，轉型為積極改革，推動新世紀的環保措施。大阪市預訂於 2011 年二月歸納出最終計畫案，並據以制定地球暖化對策條例及循環型社會形成推進條例。

## 澳洲國際教育正面對美國的強勢競爭<sup>3</sup>

駐澳大利亞代表處文化組

依據美國國際教育協會（Institute of International Education, IIE）於十一月所公布的 2010 年 Open Doors 報告中有關國際交換學生部分顯示，美國將面臨 30% 的中國學生湧入。2010 年中國學生入美就讀大學之人數已超過印度學生。

國際教育專家伍德華博士（Dr. Susan Woodward）表示，國際留學市場已從澳洲轉移到美國。澳洲國際教育協會（International Education Association of Australia）執行長莫瑞（Dennis Murray）則表示，全球國際教育市場仍為目前炙手可熱的商機，澳洲因提高簽證門檻、擁有強勢貨幣及澳洲移民部為減少移民人數增加技術移民困難度等因素，造成國際學生不再視澳洲為理想留學國，轉而選擇前往美國的學校就讀。

該報告調查 700 所美國學校，超過一半以上的學校表示國際學生人數都有明顯增加。澳洲國際教育協會執行長莫瑞表示，目前這種國際學生轉移前往美國就讀潮僅為 15% 的總國際學生人數，若這種情形持續下去，未來將會有更明顯的留美風潮。依據該報告顯示，2010 年列名前 5 國留美國際學生人數分別為，中國學生在美就讀大學人數為 12 萬 7,628 人、印度為 10 萬 4,897 人、韓國為 7 萬 2,153 人、加拿大為 2 萬 8,145 人及臺灣為 2 萬 6,685 人。

美國國際教育協會執行副會長布魯曼莎（Peggy Blumenthal）指出，中國一胎政策造成當代父母願意大力栽培他們的小孩，目前多數的中國留學生來自中等階級家庭，再加上現階段美國的學校前所未有的致力開放學校大門招收來自中國及亞洲地區學生。

<sup>3</sup> 本文出自 2010 年 11 月 23 日 “North America a big draw for Chinese students”, Campus Review, 中文摘譯由駐澳大利亞代表處文化組供稿。

該報告顯示，這 700 所學校有 61% 的學校在過去幾年來為確保國際學生人數不至下降進而採取特殊措施，如校際間的國際課程合作、增加職員人數、提高招生預算及市場資金籌措。

美國國際教育協會總裁古德曼（Allan Goodman）表示，比起其他國家美國持續有更多國際學生，因為美國多樣化的高等教育學院在國際教育市場上受到極高的重視。2009 年到美國的國際學生選擇非學位課程（non-degree offerings）人數約為 3 萬 3,500 名，2010 年已增加到 3 萬 9,000 名，增加了 16.4%。

該報告也調查美國當地學生到國外就讀的趨勢，2009 年美國學生到英國、義大利、西班牙及法國的學生人數減少，反而近 1% 的美國學生增加，選擇前往澳洲就讀，即使澳幣仍非常強勢加上美國面臨經濟危機（傳統上美國學生在這樣的時機下不會選擇出國讀書），美國學生選擇到澳洲的比例卻有些微增加。澳洲國際教育協會執行長莫瑞表示，國際學生在這種經濟危機時期選擇前往澳洲就讀，表示澳洲在北美洲的國際教育市場仍具有相當競爭力。

## 美國大學校院準備迎接電子教科書時代<sup>4</sup>

駐芝加哥臺北經濟文化辦事處文化組

您以前應該聽過：電子科技打亂了音樂產業的賺錢模式，這正是目前部分公司和大學領袖提出的建議。他們表示應規定閱讀電子教課書（e-textbooks），大學應該針對電子教科書收費。他們聲稱，這是最好控制成本上漲、也可挽救教科書產業免於受到數位盜版的問題。出版商如 McGraw-Hill、Pearson 和 John Wiley & Sons 等公司都參與了這項工程。

當前，每位教授期望學生手上都有必讀的教科書書籍，但就技術而言，並不一定需要購買。多年下來，學生想出許多避免購買新書的辦法——買二手教科書、從圖書館借、下載非法版本，或者乾脆不買。出版商只有在學生購買新書時能收取一些費用，讓公司有經費更新版本。

現在的新計畫則是：大學要求學生繳交書籍費，為大家購買電子教科書。

<sup>4</sup> 本文出自 2010 年 10 月 29 日**高等教育紀事報**，中文摘譯由駐芝加哥臺北經濟文化辦事處文化組供稿。

為什麼要電子版？因為它的生產費用遠低於印刷版本，用於大量購買較合理。大學統一購買數萬本教科書，和學生個人購買比起來，可協商出較低的價錢，即使買二手書也一樣。此外，使用電子教科書，出版商即可淘汰二手書市場，並降低學生非法下載的動機。想讀紙本教科書的人，當然可以從電子版印出來，或者額外付一點點錢買傳統的版本。

包括鳳凰城大學（University of Phoenix）在內的某些營利學院，已經開始進行類似的方法，但在傳統大學中這種情形仍相當少見。最近新興出版社扁平世界知識公司（Flat World Knowledge）和維吉尼亞州立大學（Virginia State University）商學院簽訂協定，該出版社亦聘請一位業務專職負責電子書的「團體銷售」。簽署這項協定的學院主管表示，看到學生因為無法負擔課本費用而退學，讓他們覺得有必要儘快採取行動。從 1986 年至 2005 年，教科書費用平均增加了 186%。

電子書代理商 Courseload 成立於 2000 年，至目前為止，該公司已說服 Mc-Graw-Hill 公司、Pearson 和 John Wiley 共同參與印地安納大學布魯明頓校區（Indiana University at Bloomington）的測試計畫。第一次測試期間，不向學生收費，由 Courseload 和印大支付電子教科書的費用。該校資訊科技副校長暨商學院教授 Bradley C. Wheeler 表示，春季時，印大將開始試辦強制學生繳交電子書費用，預估每門課收取約 35 美金<sup>5</sup>（折合新台幣約 1,033 元）。

維吉尼亞州立大學和扁平世界知識公司（Flat World Knowledge）合作，今年秋季已有八門課開始使用電子書。其標準合作模式為：Flat World 讓學生在線上可免費讀取教科書，但若學生想自行下載到電腦裡，需繳付 24.95 美元（折合新台幣約 736 元）購買 pdf 檔（列印版本須花費 30 美元（折合新台幣約 885 元））。不過該出版社提供維吉尼亞州立大學商學院學生量販價格，每門課每名學生 20 美元（折合新台幣約 590 元），如此一來，該校學生不只可下載電子檔，還可下載學習手冊、影音檔，或甚至 iPad 版本。

然而，微妙的問題仍然存在。如果教授把自己寫的書做為課堂指定用書呢？雖然購買價格較低，但強迫學生購買，是否合適？如果學生覺得自己想辦法更好，因為他們可以選擇一起看或是向別人借，完全不需要付費。

<sup>5</sup> 2010 年 12 月 28 日匯率 1 : 29.511。

## 加國麥克琳雜誌反亞裔生言論引起爭議<sup>6</sup>

駐溫哥華臺北經濟文化辦事處文化組

加拿大麥克琳雜誌 (Maclean's Magazine) 11 月 10 日發表文章「大學亞洲化？」(Too asian?)，同日，多倫多星報也發表文章「亞裔學生過於優秀」(Asian students suffering for success)，2 篇文章均指加國大學的亞裔生過多，並指美國常春藤大學不再以學業成績錄取新生，以減少亞裔生的人數，同時提醒加國大學，美國大學的舉動恐會導致更多的亞裔學生申請加國大學。

這 2 篇文章引起「加拿大社區消除歧視亞裔聯盟」(Canadian Coalition of Community Partners to Eliminate Anti-Asian Racism) 於 11 月 23 日號召 40 多個來自中國大陸、日本、菲律賓、南亞裔及非裔等不同的族裔團體，以公開信聯署向上述所提的「麥克琳雜誌」及「多倫多星報」二媒體抗議，要求對帶有種族偏見的言論道歉。

11 月 26 日出版的麥克琳雜誌在社論中表示，2 週前 (2010 年 11 月 12 日) 以「大學太亞洲化？」為題引發爭議的文章，只是直接援引 2006 年一個探討美國大學入學研討會的討論題目，文章無意冒犯亞裔人士，但社論並未應亞裔團體的要求公開道歉。

該社論再次表示，美國一些名校放棄以學業表現作為取錄學生的基礎，而把學生的種族列入考慮。反觀加拿大，大學在考慮取錄學生時，並不把申請人的種族列入考慮，只根據申請人的成績是否達標準作決定。社論表示，該雜誌認同以學生的優秀與否作為衡量錄取的唯一標準，而非考慮學生的種族及文化背景。社論認為，〈大學亞洲化〉一文已經很清晰地表達上述的立場，文章並無意冒犯亞裔人士。

<sup>6</sup> 本文出自 2010 年 11 月 Maclean's (麥克琳雜誌) 網頁新聞，中文摘譯由駐溫哥華臺北經濟文化辦事處文化組供稿。

## 西葡語系美洲國家領袖矢言五年內掃除文盲<sup>7</sup>

駐巴拉圭共和國大使館文化參事處

第廿屆西葡語系美洲國家領袖高峰會議於 12 月 3 日及 4 日於阿根廷馬爾得普拉他 (Mar del Plata) 舉行，會中除一如既往地討論全球及區域性重大政經議題外，在掃除文盲及教育發展策略方面亦投以相當程度的關注，反映出與會各國領袖擔憂該地區的全球競爭力會因教育建設的落後而遭到削弱。根據聯合國的資料，拉丁美洲地區現有文盲約 3,900 萬人，此外還有 1 億 1,000 萬人未能完成初級教育的「功能性文盲」。

會後發表的《馬爾得普拉他宣言》(Declaración de Mar del Plata) 第 11 點中指出「區域內全體國家應在 2015 年完成全面掃除文盲。因之，吾等承諾繼續強化既有的各項計畫，並在成人文盲比例較高的國家中實施緊急方案。另外，亦將推動「後」文盲教育，確保彼等得持續學習，以達到相當於初級教育畢業的語文水準，並以在本地區內已使 450 萬名成人學會讀寫的《事在人為》方案 (Yo sí puedo) 為藍本。

「事在人為教學模式」是由古巴教育家 Leonela Relys 於 2001 年所提出，其後並推廣至世界各地，掃盲成效受到聯合國教科文組織 (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO) 的高度認可。

2008 年五月「西葡語系美洲國家教科文組織」(Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI) 於薩爾瓦多 (El Salvador) 召開教育部長會議時，有鑒於拉美國家即將先後邁入獨立二百年的門檻，必須藉此歷史契機謀求解決該地區長期面對的貧窮與發展落後問題，因此會中決議通過《2021 教育發展綱領》，試圖透過改善公立學校教育品質、賦予貧童平等的受教機會、消除文盲、降低輟學人口、強化學前教育、運用數位化教學設施、推動科研等等手段，令拉丁美洲教育逐步在 2021 年達到廿一世紀應有的水平，從而消除社會不公的現象。同時，發展綱領也訂定了每一項目須完成的目標及評估指標。本次馬爾得普拉他 (Mar del Plata) 高峰會議在上述決議的基礎上，決議於未來 10 年間投資 1,028 億美元<sup>8</sup> (折合新台幣約 3 兆 305 百億 6,400 萬元) 於拉丁美洲的教育發展。

<sup>7</sup> 本文出自 2010 年 11 月 Maclean's (麥克琳雜誌) 網頁新聞，中文摘譯由駐溫哥華臺北經濟文化辦事處文化組供稿。

<sup>8</sup> 2010 年 12 月 28 日匯率 1 : 29.511。

## 英國教師將被賦予管教學生的新權力<sup>9</sup>

駐英國臺北代表處文化組

為了重整日漸失序的學校教室秩序，英國學校教師將被賦予管教學生的新權力。英國政府在 2010 年十一月底公布的《教育白皮書》(The white paper) 中指出，學校教師將擁有更多能用來管理學生的新權力，以維持課堂與教室秩序。例如：學校教育人員將有權沒收學生的手機，iPod 和 MP3 播放器等電子產品，而這也是第一次學校教師有權力針對問題學生進行搜索，以確認他們是否攜帶可能會影響上課秩序或教學活動的物品到學校。

這項新措施導因於先前曾經發生過的一連串學生偷拍事件。學生在上課中偷偷拍照或攝影，然後將照片或影片上傳到網路，而不斷進行散佈的相關校園問題層出不窮。這些事件已經對學校中的師生關係與教室氣氛產生了許多負面的不良影響。例如去年就有一名中學科學教師彼得哈維 (Peter Harvey)，因為不滿被一名 14 歲的學生偷拍，而襲擊學生。事件的起因就是該名學生被其他學生暗中慫恿，而用可照相機拍攝了一系列老師上課中教室的影片上傳到網路上。

隨著重視學生人權、受教權等權益的浪潮高漲，今日學校中教師與學生權利的平衡關係已經有所改變，有越來越多的教師生活在恐懼中，因為害怕違背規則或觸犯法律而無法也無力管教問題學生。英國教育大臣 Michael Gove 也對此議題提出看法，他指出「教師需要再度被尊重！」之前的教育政策讓校長與教師在學校中時時活在可能因為管教學生不當而惹上麻煩的危機中，教育工作者人心惶惶，面對學生的脫序行為不敢處理，深怕因為管教學生的問題讓自己吃上官司，在導正學生問題行為時面臨綁手綁腳的困境。這種給予學生無限上綱的自由與權力的現況確實有再討論與調整的必要，以免形成「對待成人（教師）像對待小孩（學生）一般，對待小孩（學生）像對待成人（教師）一般」的奇怪現象。我們必須確保教室中教師與學生權利與權力之間的平衡，教師更應該要能重新取回管理班級與維持課堂秩序的主導權。

因此，英國這一波的新教育改革中，學校教育者被賦予更多管教學生問題行為的權力，譬如：教師擁有更大的權力，可針對可能攜帶危險或違規物品的學生進行搜索與檢查，包含色情物品、香煙和煙火等。之前，教師只能在經學

<sup>9</sup> 文出自 2010 年 12 月 8 日 The Telegraph，中文摘譯由駐英國臺北代表處文化組供稿。

生同意的狀況下，搜查學生的衣服和書包。此外，除了上述所提到的新措施，《教育白皮書》中也針對學校教育人員的學生管教權議題，提出更多的新辦法與規劃，如：

第一，讓教師能強制問題學生留校作為處罰，可當日進行，而不需要像之前一樣必須提前 24 小時通知家長。

第二，針對學生在校外發生的問題行為，給予校長管教學生的權力，並與提供更多可以處罰學生的適用規則與辦法。

## 法國國家教學研究院融入校園<sup>10</sup>

駐法國臺北代表處文化組

里昂高等師範學院副校長伊芙·安肯（Yves Winkin）提出，要加強學校與教育單位間的關連，同時藉由國家教學研究院的教育資源，有效整合研究機構、企業及教育單位。因此，自 2011 年起，國家教學研究院（l'Institut National de Recherche Pédagogique，INRP）將合併於里昂高等師範學院（Ecole Normale Supérieure De Lyon，ENS de Lyon）

Yves Winkin 表示，在產業經濟、健康衛生、國家建設等領域上，需由專家及研究報告來輔助政策的制定與實行，因此在教育領域方面也需要相關機構加以協助。為了賦予國家教學研究院新的形象，伊芙·安肯（Yves Winkin）主張改其名為法國教育研究院（l'Institut Français de l'Éducation，IFE），並落實教育研究與實務的連接，提高教育效能，並增加教學成果的能見度。

在教育領域的研究上，以業界實習、數位教學及教師培訓，為未來三大主要研究方向；在其內部組織上，將設有研究部（Recherche）、教學部（Formation）、知識轉移部門（Diffusion des savoirs）、教育資源開發部（Valorisation）及人力資源部（Ressources humaines）。即使此計畫將於 2011 年一月開始實施，各界仍存在不少疑問，包括研究與教學的具體內容將如何銜接，國家教學研究院與里昂高等師範學院職務安排是否將有新的職缺，這些都有待法國教育部再加釐清。

<sup>10</sup> 本文出自 2010 年 11 月 29 日《世界報教育專刊》第 685 期，中文摘譯由駐法國臺北代表處文化組供稿。

## 書類資料

傅雅蘭\*

教育扮演著國家進步發展之關鍵推手，也是提升世界競爭力的重要指標，是以政府在教育政策的推動無不兼顧質與量。98 年度教育部持續以「創新教育、活力臺灣」理想，推動「優質學習、適性揚才、公義關懷、全球視野及永續發展」五大綱領，期個人能充分發揮能力，使我國更具競爭力。

本館配合國家教育政策發展，積極蒐集國內外重要教育資料並研究各項教育議題，以見證教育發展軌跡及傳承教育功能為目標。為即時反映教育發展情形，藉由回顧過去、展望未來，每年編纂《教育年報》，不但呈顯教育現況與實際問題，也詳述教育發展，並提出對政府或臺灣教育未來之建議。本年度《教育年報》無論內容或體例和都甚為慎重往，各章大抵依照各級各類教育的基本現況、重要施政成效、教育的問題與對策及未來發展動態等項撰稿。茲簡述內容如下，提供學術研究及各界參考。

書名：中華民國教育年報（民國九十八年）
出版機關：國立教育資料館
出版日期：2010 年十二月
G P N：2008800056
I S S N：1563-3608
全文網址：國立教育資料館網站「教育論文全文索引資料庫」 <a href="http://search.nioerar.edu.tw/edu_paper/detail.htm">http://search.nioerar.edu.tw/edu_paper/detail.htm</a>

### 內容摘要：

《教育年報》的內容除各級各類教育外，也納入各級教育共通性主題及新興議題；各章分基本現況、重要施政成效、問題與對策及未來發展動態等四節。張鈿富與溫明麗分別為總編輯與副總編輯，撰稿作者依序為劉春榮、張碧

---

\* 傅雅蘭整理，國立教育資料館資料組

如、林新發、蘇清守、侯世光、翁福元、李奉儒、楊國德、吳武典、林春鳳、曾瑞成、黃藹等教授及傅木龍專門委員。各篇章摘要如下：

## 一、總論

98年教育部持續「提升教育力、永續創新局」的施政願景，以「優質學校」、「適性揚才」、「公義關懷」、「全球視野」、「永續發展」為五大施政主軸。本篇並論述總統、副總統對教育的期許及行政院院長對教育施政的指示、教育部施政理念及方針、教育部重要施政措施、教育概況與教育經費，以及未來發展動態等五大面向，闡述本年度教育現況及發展。

## 二、幼兒教育

我國幼兒教育正面臨少子化重大變革與轉銜，本章先就幼稚園與托兒所的基本現況進行分析；其次，臚列本年度幼兒教育各項重要措施與執行成效：如扶持5歲幼兒教育計畫、合作園所機制、補助辦理公私立幼稚園輔導計畫與課後留園服務、其他各項幼兒補助措施；復次，探討當前幼兒教育所面臨的問題與因應對策；最後就人口、師資及貧富差距等說明未來施政方向與建議。

## 三、國民教育

本章首先以數據呈現我國98年度國民教育的基本現況，並比較演進情形；其次，臚列98年度教育部針對國民教育所提出的重要施政主軸與措施：包含關懷弱勢學生，加強學習扶助；微調課程綱要，研編領域教材；建置學習成就資料庫，參加國際教育檢測評量；推行永續校園，發展特色學校；充實圖書設備，深根閱讀教育；增置共聘與巡迴的專長師資；辦理莫拉克颱風災後重建等；復次，提出國民教育所面臨的問題及政府當局採取的因應措施；最後，歸納國民教育未來施政方向，提出建議，期能裨益教育發展。

## 四、高中教育

高中教育分以下四部份：首先分析基本現況及其演進；其次就98年度高中教育主要施政成效分為12個項目加以闡述，繼而列舉基本學力測驗、國中基本學力測驗、高中開設第二外語課程、國文科和歷史科課程綱要及學校數量管控與退場機制為教育問題，並提出解決對策；最後，針對未來發展動態提出施政方向與建議。

## 五、技術與職業教育

本章首先以數據呈現我國 98 年度技職教育之基本現況，進而陳述各項重要措施，包含校外實習課程、產學合作計畫、技職院校繁星計畫、技職院校教學卓越計畫與推動國際交流合作；復次說明技職教育所面對的問題及解決對策；最後，鑑於社會各界對技職教育的期待，立於既有基礎上，對未來發展動態提出施政方向與建議。

## 六、大學教育

本章就 98 年度高等教育的發展狀況、主要政策及重要的議題進行整理和分析。首先從相關數據的增減與消長，歸納 98 年度大學教育較為顯著的變動，闡述大學院校數量的發展和演變；其次，說明高等教育的重要教育活動及施政措施；再次，分析當前高等教育發展所面臨的問題與解決對策；最後，歸納我國大學教育未來的施政方向，並據以提出未來發展建議。

## 七、師資培育

98 年度教育部對於師資培育的政策法令與實務措施，不論在師資養成階段、教育實習及在職進修等均有相關的規劃。有關師資培育的基本現況分為職前教育、在職教育、教育法令與重要活動等四大項。至於施政成效，則包括推動中小學教師素質提升方案、落實教育實習和教師檢定、精進教師專業發展及持續調控師資培育數量，並強化供需評估機制；繼之，探討當前師資培育政策與制度所面臨問題；最後分析未來教育部之施政方向與發展建議。

## 八、社會教育

本章首先就基本現況分成兩部分描述：第一部分闡述相關機構與學生，藉以瞭解社會教育的施行單位和接受社會教育的學員情形；另一部分則說明頒布新修訂的法令規章，以了解社會教育的政策和制度走向。此外，該文也檢討社會教育之興革，並根據推展學習社會的趨勢提出建議。

## 九、特殊教育

本章首先簡述特殊教育行政現況，再以 98 年度教育部編印之《特殊教育統計年報》資料為基礎，依身心障礙與資賦優異兩類，依照不同教育階段和安

置類型說明各類特殊教育實施現況。此外，闡述本年度重要施政成效，繼而分析目前亟待解決之特殊教育問題，最後提出未來施政方針和發展之建議，俾利政策規劃與執行參考。

## 十、原住民族教育

98 年原住民族教育的發展動態大致分為下列四部份闡述：第一部分為基本概況，主要敘述原住民族學生及教師在各級學校的情況，及分析教育經費在原住民族教育編列之情形，最後談到修訂原住民族教育重要法令規章。第二部分描述重要施政成效，包含《原住民族教育白皮書》、〈原住民族教育五年中程計畫〉、師資培育、學生輔導、幼兒教育、運動人才培育等各項計畫，及原住民族語言推行成效；此外，亦闡述民族文化與社區部落大學教育情況。第三部分則依現況分析產生的問題與解決對策；第四部份則根據近年原住民各方面的表現，推測未來原住民族教育可能的發展。

## 十一、體育衛生教育

體育衛生教育是各級學校課程中與學生生命直接相關之知能體系，也是發展學生潛能的基礎。本章包含四大部分：第一部分敘述學校體育與衛生教育的人數、上課時數、整體經費與重要法令等基本概況；第二部分說明學校體育與衛生教育相關重要施政計畫及其成效；第三部分陳述現行問題與因應對策；最後則是以提升學生運動能力與體適能的「快活計畫」及促進學生健康的「健康促進學校計畫」等面向為未來施政方向與發展提出建言。

## 十二、國際教育與交流

國際教育交流係我國在國際上與其他國家或地區針對教育、學術研究等方面進行互訪、觀摩、交流及相互學習的活動，為我國走向國際化、認識世界、與世界接軌，並讓世界進一步認識我國不可或缺的途徑。本章除摘述國際教育交流現況外，亦分析重要施政成效、問題與對策及未來發展動態等內容。

## 十三、學生事務與輔導

近年來教育部積極推動「友善校園」政策，該章以 94 年度訂定之「友善校園總體營造計畫」、訂頒「教育部補助直轄縣市政府增置國中小輔導教師實施要點」、修訂「教育部推動校園學生憂鬱與自我傷害三級預防工作計畫」等

為基礎，分析學校輔導人力編制，提高學生輔導成效，並加強生命互愛、愛自己及愛別人之良好德行的實施成效，並闡述 98 年度學生事務與輔導工作執行情形；最後並依據基本現況、施政成效、問題與對策等提出未來發展動態。

#### 十四、附錄

為便於讀者參考，本年刊於附錄中彙整重要教育法令、大事紀及索引。重要教育法令包括增修之實施要點、授權命令及行政規章等相關法條；大事紀則彙整該年度教育新知輿情；文末並編列索引，以方便讀者檢索查詢。



## 非書類資料

周素咩\*

本館影音資源近 31,000 筆，堪稱全國影音教學媒體最豐富的寶庫。此資源旨在提升教師教學效能及改善學生學習成果，歡迎讀者登入本館網站（網址：<http://www.nioerar.edu.tw>）善加利用。

為充實全國數位影片教學資源，本館近期陸續製作完成「教育頻道國文、英語領域（VI）、數學、性別平等教育（III）、品德教育（II）、社會」等五領域、以及教育人物誌、體育單項運動各領域影音光碟。並於 2010 年十二月底配送全國中等學校暨全國各縣市政府網路中心，及國教輔導團與各大學師培中心。歡迎讀者登入本館網站多加運用（<http://192.192.169.234/index.jsp>）。

此外，本館教學資源服務中心教學媒體區資料，提供教師免費借用，並已掛載本館「教學多媒體隨選視訊（MOD）系統」，提供網路免費點播觀看；民眾可上網免費隨時點播、下載。服務電話（02）2351-9090 轉分機 117，或 E-mail：[sue326@mail.nioerar.edu.tw](mailto:sue326@mail.nioerar.edu.tw)。歡迎讀者就近利用。

本期報導主題暨有本館近期完成之「教育頻道（III）國中國文及國小國語文領域、數學領域和品德教育（II）……」等領域媒體 50 單元，另新薦購媒體介紹；列舉氣候變遷相關影片報導「正負  $\pm 2^{\circ}\text{C}$ 、明天過後」等 15 單元。優質影音資料是值得珍藏並豐富教學內容。茲簡介主要內容如下，以饗讀者。

### 一、教育頻道（III）——國文領域

教育頻道九十九年度國文領域計有五大單元，今年的國中國文學習影片更精彩了！除了精緻的戲劇之外，還有原汁原味的說唱藝術表演和熱門音樂演唱會。（一）愛聽秋墳鬼唱詩——將介紹古今的志怪文學；（二）詩畫交融貫古今——將介紹古代詩詞「詩中有畫」的意境，和現代詩的「圖象技巧」；（三）詩有管弦便不同——將以演唱會的方式讓觀眾領略詩詞吟唱中的「套調」和「腔隨字轉」；（四）說學逗唱演三國——將以相聲和說書兩種傳統表演藝術讓觀眾欣賞不同角度的「三國」；（五）話中有話用寓言——將以精緻的動畫帶大家進

---

\* 周素咩，國立教育資料館視聽教育組教育資源服務中心

入寓言故事的世界，深入淺出的精彩內容，請觀賞系列影片介紹：

#### （一）愛聽秋墳鬼唱詩

東西方都有許多膾炙人口的志怪文學，作品中除了滿足讀者對於鬼怪世界的想像之外，也承載作者對於人世間事物的嘲諷。本集節目將介紹幾則中國古典與現代的志怪文學作品，如：出自於聊齋志異的「聶小倩」、列異傳的「定伯賣鬼」，和張春榮所寫的「返」。藉由劇中人物的互動和活潑的動畫，讓觀眾除了對於一般「鬼故事」的「愛聽又害怕」的情緒外，能對這些作品有更多的認識。

#### （二）詩畫交融貫古今

到底是「詩中有畫」還是「畫中有詩」？其實中國古典的詩與畫這兩種創作型態，已長時間互相擷取許多精髓而更豐富了創作的內容。從傳統桎梏中解放，現代詩的「圖象技巧」讓作者與讀者都更開闊了想像的空間。本集節目將藉由幾首古典與現代的詩作，介紹漢字的圖象特質和詩詞作品的圖象技巧，讓觀眾能體會詩詞賞析的趣味，甚至能夠自行創作。

#### （三）詩有管弦便不同

流行歌曲可不是我們現代人獨有的，詩經裡的一些作品和樂府詩，其實就是古代的流行歌曲。古人常用「套調」和「腔隨字轉」的方式吟唱歌曲，將詩詞套上既有的曲調吟唱，就是套調；而「腔隨字轉」則是將詩詞用唱的方式給「讀」出來。至於新詩，被改編成現代的流行音樂的例子也很多，本集節目中主持人郎祖筠和痞克四樂團將聯手演唱多首古詩與新詩，讓國文教學也可以像在看演唱會。

#### （四）說學逗唱演三國

三國演義能為廣大群眾珍視，且歷久不衰當然有其自身的條件。除了閱讀，生活中我們常透過電視、電影，和電玩遊戲認識三國的精彩。傳統說唱藝術也是讓古典名著流傳不墜的原因，像是「說書」和「相聲」。說書是只用語言、表情，和動作呈現的純說話藝術，而相聲則是利用說、學、逗、唱來表演。本集節目將由主持人郎祖筠，和知名的相聲藝術家劉增鏘、徐嘉珮帶領大家以說唱藝術的方式，領略三國演義。

#### （五）話中有話用寓言

寓言就是隱含哲理，寄寓勸誡的作品，故事常完整、生動，且具備深刻的涵義，至於內容情節通常是虛構而誇大的。寓言故事並非是只有冷冰冰地躺在書本中，而是在生活中俯拾即是，都能夠套用，並且運用其智慧的好東西。在

本集節目中劇中人物因故而猜忌、齟齬，還好因為數則寓言故事的啟發，最後誤會冰釋，大家又都是好朋友。

## 二、國小國語文領域

本系列影片介紹閱讀策略及如何掌握文章重點，透過有效的閱讀策略，不僅可提升閱讀的理解能力，達到最佳學習成效，更能透過閱讀策略的訓練，進而幫助寫作的的能力，各單元透過「特定訊息讀寫策略」、「直接推論讀寫策略」、「間接推論讀寫策略」、「組織結構讀寫策略」及「感想評論讀寫策略」等閱讀妙招，並藉由趣味拍攝手法，搭配深入淺出的教學，讓你輕鬆習得閱讀技巧。各單元精彩重點如下：

### （一）鐵證如山三百兩——特定訊息讀寫策略

「特定訊息」的尋找並不難，只要先掌握一篇文章或一段文字中，最能表達主要意思的句子——「主題句」，再運用「刪除」、「組合」等方法讓主題句成為掌握全文大意的金鑰匙。

### （二）望前知後一葉秋——直接推論讀寫策略

「推論」是一種我們在判斷事情或閱讀時可以用到的方法：閱讀時透過「推論策略」，我們可以發掘文意中的因果關係，進一步發現文章的重點；此外我們對於文章的句子、段落的觀察與思考，不僅可以進行推論，還可以找出文章的寫作特色與目的喔。

### （三）前敲後推斷因果——間接推論讀寫策略

「間接推論」是根據文中句子的訊息，找出文章隱含性的線索，進而推論出原因。閱讀時，透過作者提供的線索進行推論，來理解作者的寫作意涵，進而思考作者留下這些線索、做出這樣安排的原因，體會閱讀的樂趣。多閱讀、多思考，你可以變成推論專家。

### （四）一柱擎天定江山——組織結構讀寫策略

文章的結構，是指我們寫文章時，在寫作上的層次，還有各個段落的安排。我們可在不同的文體，認識結構的巧妙安排，例如「記述文」中，特別注意時間、空間的順序；「說明文」透過總分結構，可以組織一篇結構清晰的文章；「議論文」透過論點、論證的組成，更是說服力十足。

### （五）評頭論足展慧眼——感想評論讀寫策略

要怎麼寫好一篇感想評論呢？只要能夠：找出作者寫作的立場、找出全篇文章的重點、找出主角的性格和情節、試著表達自己的評論和看法、從個人的

生活經驗聯想文章的主旨、觀點、人物、情節等，也可以從不同角度表達自己的評論和聯想。只要將這些招式融會貫通，試著表達自己的看法，每個人都會是打遍天下無敵手的作文小天才。

### 三、教育頻道——數學領域

本系列因應「99年度課程綱要微調及教育部重大政策學習影片製作計畫」特別規劃拍攝，影片包含4個單元，分別為（一）雞兔同籠面面觀；（二）圓圓公主的婚紗；（三）分數大拇哥「上」；（四）分數大拇哥「下」，其中第一個單元介紹雞兔同籠的解題策略，第二個單元介紹圓周率，第三、四單元介紹分數之基本概念和運算。全片以動畫和貼近兒童心理的故事背景拍成，適合教師在課堂上引導兒童觀賞學習。內容如下：

#### （一）雞兔同籠面面觀

兒童在學習雞兔同籠的問題時，通常因為缺乏想像力而無法發展適當的解題策略。本段影片藉著小學生小草姑娘和姑姑一齊訪問雞兔之家的主人張先生的對話，把雞兔同籠的問題轉化成菜包1個2元，肉包1個4元的類似問題，而得到一個解題的方法。全片生動活潑，對兒童的想像力有相當好的啟發。

#### （二）圓圓公主的婚紗

在小學階段大多是先實際測量圓周長度和直徑長度，再以測量的數值來算出圓周率，然而因測量有誤差，兒童計算的結果往往不是3.14，最後教師會告訴兒童，圓周率的值接近3.14。為了讓兒童能了解圓的周長和圓的直徑存在著某種關係，「圓圓公主的婚紗」以故事的情境，讓兒童知道不論哪一個圓，把它的圓周長除以直徑，所得的結果會相同。此外，在故事的結尾還提出了「如何讓一個圓的圓面積和另一個正方形面積相等？」的問題，讓兒童能做相關問題的思考。

#### （三）分數大拇哥「上」

從前有一對貧窮的樵夫夫妻，這對夫妻沒有孩子，一直盼望能有個孩子作伴。他們的願望終於實現了，如他們所期盼的，他們生下了一個小男孩，孩子生下後身體相當健康強壯，但個頭卻比大拇指大不了多少，所以他們叫他大拇哥。雖然夫妻兩人竭盡所能的照顧大拇哥，盡量讓他多吃，但他就是不長高，始終和他生下時一樣大。不過他的眼睛裡卻透著一股靈氣和活力，不久就顯露出他是個聰明的小傢伙，尤其擅長解決分數問題，令父母相當滿意……。

#### （四）分數大拇哥「下」

儘管大拇哥個子小，但是他很有勇氣，在一個偶然的機會裡，他落入貪心壞人手中，憑藉著機智與勇氣，他設法從壞人手中脫困，展開他的歷險旅程，甚至遇到體型大過他的田鼠、兇惡的老鷹，他也靠這解決分數問題的本事，一次又一次的脫困，最後回到父母的身邊……。

本段影片藉由孩子熟悉的童話故事來激發孩子學習「分數」的興趣，從分數平分的概念，到「幾個  $\frac{1}{8}$  合起來是 1？」、「利用等值分數的概念比較  $\frac{1}{2}$  和  $\frac{3}{4}$  的大小」、「 $\frac{1}{2}$  除以 3 是多少？」、「如何用分數來表示 9 除以 6 的結果？」，透過童話故事人物的引導啟發，上述這些看似不容易的分數概念也變得淺顯易學了。

### 四、品德教育（II）

品德是通往幸福的必要條件。缺乏好品德，不可能過幸福的人生。九十九年度「品德教育（II）」系列共有 8 個單元：誠信、自制、達觀、勇氣、負責、自主、同理心、敦厚。各單元皆透過新聞事件或生活情境短劇引發討論，讓同學們提出問題，再由臺大哲學系的林火旺教授提出解答和思辨的方向，幫助大家澄清迷思。藉由層次分明的討論與同學們相互的辯證，讓觀眾能在輕鬆愉快的氣氛下思考並培養良好品德。各影片內容扎實，茲闡述摘要如后：

#### （一）誠信——「說到做到——誠信」

誠信就是說到做到，擁有這樣的品德才能贏得別人的信任。藉由遲到的問題及某個留學生在法國搭火車逃票，畢業後竟然找不到工作的實際例子，讓同學們了解誠信的重要性。

#### （二）自制——「我會喊——停！」

從上網、飲食和買手機等事件探討一個人如何克制自己的慾望，同學們分享自己在課業或生活中無法自制的實例，並透過教授的經驗分享，歸納出自制的秘訣，學習成為一個自制的人。

#### （三）達觀——「轉個彎，海闊天空」

達觀就是在困境中仍然能夠想到人生有各種可能性。專訪在 19 歲那年發現自己罹患罕見疾病的楊玉欣女士，鼓勵同學們能達觀面對生命中的挫折和打擊。同學們透過分享自己遭遇挫折的經驗和身邊朋友的故事，一起討論並思考在心情低潮時如何抱持達觀的心態，從失落感中走出來。

#### （四）勇氣——「面對恐懼——接受挑戰」

探討認錯與接受挑戰的勇氣。「知恥近乎勇」，願意承認自己的過錯並道歉，就是勇氣的展現。學生們分享自己真實面對恐懼、迎接挑戰的例子，和教授一起討論犯錯後為什麼應該認錯、什麼才是真正的勇氣，以及如何才能培養勇氣等問題。

#### （五）負責——「我辦事你放心」

如果想跟別人合作，那麼每個人都應該盡到自己的責任，學習負責。透過 SARS 期間有醫護人員離開醫院，也有人堅守崗位的案例，引導同學們思考負責的重要性，並學習負責任的真正意涵。

#### （六）自主——「不盲從，自己做決定」

自主就是由自己做決定，而不受別人或流行意見的影響。藉由學生互相比較手機的情境短劇，探討人與人之間的價值觀落差，進而學習成為一個了解自己的人。本單元深入討論如何才能做到真正的自主？如何才可以有勇氣面對別人的質疑等問題。

#### （七）同理心——「如果你是他」

同理心就是一般人常說的「將心比心」或「感同身受」，然而該如何落實在我們實際生活中呢？藉由新聞媒體在採訪許瑋倫車禍事件時毫無同理心的案例，思考同理心的重要性。同學們在分享彼此經驗與想法的過程中學習如何才能設身處地為他人著想。

#### （八）敦厚——「多為別人想一點」

敦厚是當代社會中逐漸失落的一種品德，許多人也不太了解敦厚的真正意涵。敦厚就是「得饒人處且饒人」，敦厚的人不但能夠擁有好人緣，更是一種無形的資產，使我們的心靈更加富有。

## 五、新購媒體系列介紹

本系列為近期媒體新採購單元，列舉報導全球暖化、氣候變遷相關影片，內容如次：「正負  $\pm 2^{\circ}\text{C}$ 、明天過後、餓不飽的地球」大意摘要介紹如后：

#### （一）正負 $\pm 2^{\circ}\text{C}$ ——（全名： $\pm 2^{\circ}\text{C}$ ——臺灣必須面對的真相）

本影片是首部以臺灣觀點出發的氣候暖化紀錄片，宏觀地闡述全球暖化帶給臺灣的衝擊。本片希望並呼籲臺灣土地上的人民面對地球暖化所帶來的問題，此議題同時觸及在全球暖化下，臺灣在科技、工業以及經濟上必須面臨的改變。

本影片由臺灣的媒體名人陳文茜發起、孫大偉監製，獲得臺灣多位重量級企業領袖出資籌拍，以行動支持拍攝計畫，國內外多位氣候專家擔任顧問，知名插畫家幾米無償提供作品，讓執行團隊運用；影片中強調，在氣候變遷之下、全球暖化對臺灣這塊土地的影響，臺灣很可能成為全球的「第一批」暖化難民。亦即當馬爾地夫等小島國成為第一批沉沒的氣候難民時，臺灣嘉義的東石港、屏東的林邊東港、雲林的麥寮等，有可能會和馬爾地夫相同，逃不過被海水淹沒的命運。

邀你一同觀賞以臺灣為主角的環境暖化紀錄片《±2°C》，盡自己的心力，讓年輕朋友重視環保議題，給臺灣下一代更美好的環境。

### （二）明天過後（The day after tomorrow）

本影片內容；氣候學家傑克霍爾（Jake Hall）觀察史前氣候研究指出，溫室全球性應帶來的全球暖化將會引發地球空前災難。傑克（Jake）研究中的災變症候逐一顯現：南北極冰帽的融解將大量淡水注入海洋。全球性超級暴風臨後，地球將步入 1 萬年前的冰河世紀。

正當傑克（Jake）警告白宮緊急應變的同時，他 17 歲的兒子山姆（Sam）被困在紐約，面臨曼哈頓嚴重水患及不斷下降的溫度。山姆到曼哈頓公共圖書館避難，嘗試由電話聯絡父親，分秒必爭的傑克（Jake）命令山姆（Sam），無論如何一定要守在室內，並盡量保暖。此刻美國正式宣布民眾大規模向赤道方向撤離，一場全球性超級氣候鉅變，傑克隻身北上前往紐約救山姆，動人父子深情流露無疑，有衝突、摯愛和人性的脆弱，在艱難情況下求生的旅程……，請觀賞本片精彩內容。

### （三）餵不飽的地球

本片內容：敘述全球糧食問題，揭發全球食品產業共犯結構。聯合國糧食問題維也納每年有 200 萬公斤的麵包滯銷，換算起來每日丟棄的數量，足供奧地利第二大城葛拉茲 30 萬居民所需；西班牙南部種植蕃茄的菜園面積，為荷蘭與比利時國土總和；有 1/4 人口處於飢荒的巴西，卻是世界最大的大豆出口國；聯合國估計可養活 120 億人口的全球農產工業，卻造就每 10 萬人死於飢餓，在糧食過剩的這個年代，我們「餵不飽」的地球究竟出了什麼問題？

本片導演奧地利艾文瓦根霍夫（Erwin Wagenhofer）橫跨兩大洲，走遍法國、瑞士、西班牙、羅馬尼亞以及巴西，深入探索自由貿易旗幟下，全球食品物資的移動與重整。當歐洲的「糧食儲存計畫」聲稱拯救了全球的糧食短缺，南美洲遭砍伐的雨林卻造就了另一個生態危機。在這個號稱「我們要什麼有什

麼」的年代，《餓不飽的地球》告訴你：飢荒難民的死亡，我們都是共犯結構下的殺人兇手。欲深入了解內容，請觀賞本片。

# 教育資料與研究 (雙月刊)

## 教 育 資 料 與 研 究

發行者：國立教育資料館

發行人：王世英

發行地址：臺北市大安區（106）和平東路一段 179 號 8 樓

電話：02-2351-9090

傳真：02-2357-9595

網址：www.nioerar.edu.tw

電子信箱：bimonthly@mail.nioerar.edu.tw

1994 年 11 月 28 日創刊

2011 年 2 月 28 日出刊（本刊同時登載於國立教育資料館網站，網址為：

<http://pubs.nioerar.edu.tw/periodical/periodical.jsp>）

編輯委員會

召集人：王世英

總編輯：溫明麗

編輯顧問：David Bridges（英國）/ William Sweet（加拿大）/ Geoff Whitty（英國）

編輯委員：江愛華／吳明珽／吳明清／吳清山／林源湧／邱美虹／施正鋒／段慧瑩  
范麗娟／張玉琴／張雲龍／陳文團／陳美婷／黃炳煌／黃能堂／彭基原  
劉春榮／劉美慧／歐用生／謝雅惠／羅綸新（依姓氏順序）

編輯小組：吳美清（召集人）／王秉倫／王清標／周素旻／洪意雯／楊永慈／傅雅蘭／郭英慈

執行編輯：郭英慈

助理編輯：楊宏琪

稿件傳送：<http://bimonthly.nioerar.edu.tw/index.faces>

地址：臺北市大安區（106）和平東路一段 179 號 8 樓

電話：02-2351-9090-115

排版印刷：冠順數位有限公司

地址：臺北市大安區（106）和平東路一段 87 號 2 樓

電話：02-3322-2236

定價 每期新台幣一二〇元（不含郵資）

銷售：教育部員工消費合作社

地址：100 臺北市中山南路 5 號 電話：02-7736-6054

五南文化廣場

地址：400 臺中市中山路 6 號 電話：04-2226-0330

網址：<http://www.wunanbooks.com.tw>

國家書店松江門市

地址：104 臺北市松江路 209 號一樓 電話：02-2518-0207

網址：<http://www.govbooks.com.tw>

出版登記：行政院新聞台誌字第一一四二二號

中華郵政台北誌字第 731 號執照登記為雜誌類交寄

GPN：2008300024

ISSN：1024 - 3058

◎本館保有所有權利。欲利用本刊全部或部分內容者，須徵求本館同意或書面授權◎

第

98

期

# Bimonthly Journal of Educational Resources and Research

Publishing House: National Institute of Educational Resources and Reserch

Publisher: Shih Ying Wang

Address: 8F, No.179, Section 1, Hoping East Road, Taipei, Taiwan

Tel: +886-2-2351-9090

Fax: +886-2-2357-9595

Website: <http://www.nioerar.edu.tw>

E-mail: [bimonthly@mail.nioerar.edu.tw](mailto:bimonthly@mail.nioerar.edu.tw)

Director: Shih Ying Wang

General Editor: Sophia Ming Lee Wen

Advisory Consultants: David Bridges (U.K.) / William Sweet (Canada)

Geoff Whitty (U.K.) (in alphabetic order)

Editorial Board: Ai Hua Chiang / Ming Jyue We / Ming Ching Wu / Ching Shan Wu

Mei Hung Chiu / Yuan Yung Lin / Cheng Feng Shih / Hui Ying Duan

Lih Juan Fann / Yu Chiang Chang / Yun Lung Chang / Van Doan Tran

Mei Ting Chen / Ping Huang Huang / Neng Tang Huang / Ge Yuan Peng

Chun Rong Liu / Mei Hui Liu / Yung Sheng Ou / Ya Hui Shieh

Lwun Syin Lwo

Staff Editors: Mei Ching Wu / Ping Lun Wang / Ching Piao Wang / Sue Nien Chou

Yi Wen Hung / Yung Tzu Yang / Ya Lan Fu / Ying Tzu Kuo

Executive Editor: Ying Tzu Kuo

Assistant Editor: Hung Chi Yang

Submitting: Website: <http://bimonthly.nioerar.edu.tw/index.faces>

Subscription rates: NT \$120 (one volume, postage excluded)

## Retailers

Ministry of Education

Address: No. 5, Jhong-shan S. Rd., Taipei (100), Taiwan, R.O.C.

Tel: +886-2-77366054

WU-NAN BOOKS CO. Ltd. R.O.C. Government Publications.

Address: No. 6, Jhong-shan Rd, Central District, Taichung (400), Taiwan, R.O.C.

Tel: +886-4-22260330

Government Publications Bookstore

Address: 1F, No. 209, Shng Chiang Rd., Taipei (104), Taiwan

Founding Date: November 28, 1994

Publishing Date: February 28, 2010

Bimonthly Journal of Educational Resources  
and Research Volume 98

# 《教育資料與研究》雙月刊編輯委員會

## Bimonthly Journal of Educational Resources and Research Editorial Board

- 總編輯：溫明麗，華梵大學副校長  
Chief Editor : Sophia Ming Lee Wen (Vice-President, Huafan University)
- 召集人：王世英，國立教育資料館館長  
Chair of the Board: Shih Ying Wang (Director General, National Institute of Educational Resources and Research)
- 編輯委員 Editorial Board (in alphabetic order) :
- 江愛華，國立臺灣海洋大學教育研究所所長  
Ai Hua Chiang (Chair, Institute of Education, National Taiwan Ocean University)
- 吳明珪，國立教育資料館教育資料組主任  
Ming Jyue Wu (Director, Educational Resources Division, National Institute of Education Resources and Research)
- 吳明清，淡江大學教育政策與領導研究所教授  
Ming Ching Wu (Professor, Graduate Institute of Educational Policy and Leadership, Tamkang University)
- 吳清山，國家教育研究院籌備處主任  
Ching Shan Wu (Director, National Academy for Educational Research Preparatory Office)
- 林源湧，國立教育資料館總務組主任  
Yuan Yung Lin (Director, General Affairs Division, National Institute of Educational Resources and Research)
- 邱美虹，國立臺灣師範大學科學教育研究所教授  
Mei Hung Chiu (Professor, Graduate Institute of Science Education, National Taiwan Normal University)
- 施正鋒，國立東華大學民族發展暨社會工作學系教授  
Cheng Feng Shih (Professor, Department of Indigenous Development and Social Work, National Dong Hwa University)
- 段慧瑩，國立臺北護理健康大學嬰幼兒保育系副教授兼師資培育中心主任  
Hui Ying Duan (Associate Professor, Department of Infant and Child Care, National Taipei University of Nursing and Health Sciences)
- 范麗娟，國立東華大學民族文化學系副教授  
Lih Juann Fann (Associate Professor, Department of Indigenous Cultures, National Dong Hwa University)
- 張玉琴，國立教育資料館會計室主任  
Yu Chiang Chang (Director, Accounting Office, National Institute of Educational Resources and Research)
- 張雲龍，國立教育資料館視聽教育組主任  
Yun Lung Chang (Director, Audio-Visual Education Division, National Institute of Educational Resources and Research)
- 陳文團，國立臺灣大學哲學系教授  
Van Doan Tran (Professor, Department of Philosophy, National Taiwan University)
- 陳美婷，國立教育資料館人事室主任  
Mei Ting Chen (Director, Personnel Office, National Institute of Education Resources and Research)
- 黃炳煌，國立政治大學教育學系名譽教授  
Ping Huang Huang (Professor Emeritus, Department of Education, National Chengchi University)
- 黃能堂，國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系教授  
Neng Tang Huang (Professor, Department of Technology Application and Human Resource Development, National Taiwan Normal University)
- 彭基原，新新聞週刊主編  
Ge Yuan Peng (Contributing Editor, The Journalist)
- 劉春榮，臺北市立教育大學副校長兼教育行政與評鑑研究所教授  
Chun Rong Liu (Vice President & Professor, Graduate School of Educational Administration and Evaluation, Taipei Municipal University of Education)
- 劉美慧，國立臺灣師範大學教育學系教授  
Mei Hui Liu (Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University)
- 歐用生，臺灣首府大學講座教授  
Yung Sheng Ou (Chair Professor, Taiwan Shoufu University)
- 謝雅慧，國立教育資料館秘書  
Ya Hui Shieh (Secretary, National Institute of Educational Resources and Research)
- 羅綸新，國立臺灣海洋大學人文社會科學學院院長  
Lwun Syin Lwo (Dean, College of Humanities and Social Sciences, National Taiwan Ocean University)



國立教育資料館 編印

ISSN 1024-3058



GPN:2008300024  
定價：新台幣120元

Educational Resources and Research