

# 平凡與幸福

何福田 / 國立教育研究院籌備處主任

## 壹、前言

追求幸福乃人類最有共識的努力之一，除了部分抱持「我不入地獄誰入地獄」這種宗教情懷的人，其短程目標看不出有明顯的「追求幸福」跡象，而其長程目標似乎是在追求更為高遠的幸福理想以外，大凡為人，只有追求不到幸福的人，沒有不追求幸福的人。但是，我們經常遇到追求優秀、追求卓越，很少碰到「追求平凡」。從應然的層面看，人人有權追求幸福，也有權追求卓越，這是毋庸置疑的；但從實然的層面看，過半的人因為追求卓越而不能如願以償，結果並未獲得幸福，許多人並無追求的企圖，反而因為腳踏實地而擁有幸福。

教育工作者都知道人類有「個別差異」的事實，以往也沒有人人卓越的現象。設若教育工作者發心要藉由教育的途徑，讓人人追求卓越而實現理想，獲得幸福，那也得先證明教育萬能才能辦到。教育是萬能的嗎？人人都能到達卓越的境地嗎？卓越就代表幸福嗎？

## 貳、平凡是很正常的

自從心理學、統計學與生物學的知識發

達以後，人類更有自知之明。大體言之，人類許多現象，如智力、體能、身材…都呈現鐘形的常態分配現象。換言之，在智力方面，永遠有孔子所說的「唯上智與下愚，不移」的那種現象。教育無法把下愚教成上智。

估計人類智商落在正負一個標準差（Standard deviation）範圍內的人約佔百分之七十弱。這百分之七十的人就是俗話說的普通人，也可以稱為平凡人。此處所謂「平凡」係指其「能力」平凡而言，但「作為」未必平凡，所以才會有「平凡中的偉大」或「平凡的偉人」之說。另外的百分之三十，分佔智商較低的15%與較高的15%。所以平凡、平庸是正常的。

## 參、追求卓越的風險

歷來對教育的看法有所謂「教育萬能說」、「教育無能說」，我認為兩者皆非，我相信「教育增能說」。教育既能為受教者增能，它就不是無能，可它也絕非萬能。

個體不受教育似乎也自然擁有某些能力，這不僅是「本能」而已，個體應該擁有自創的能力。個體接受教育之後，能力會有提升，有人會把「潛能」發揮得淋漓盡致，



有人只能略有寸進。總之，都會「增能」。可是教育畢竟不能使愚癡變成天才，不能使每一個體變成一個模型，它不是萬能。

個體間存在著個別差異的事實，普遍成爲鐘形的常態分配圖形，說明無法人人達到相同的境界，只有少數人可達卓越的可能。因此，學校教育目標就不能要求所有學生都要追求卓越：智能不足就是智能不足；凡人就是凡人。必須給每一個學生定個可以實現的目標，才不致於好高騖遠，畫虎不成反類犬，甚至距離目標太遠而乾脆放棄努力，最後連本來該有的成就也無法實現。

人生一定要有希望、夢想，也要有個終極目標，但一定不可距離現況太遠，務實的態度非常重要。每個人都會有這樣的經驗，做我們能力所及的工作，不會有壓力，這就是俗語所說的「勝任愉快」，如果我們懸的過高，成功無望，不僅目標不能達成，個人亦感痛苦。

其實，社會上許多事情都是環環相扣的，表面上有些工作很重要，有些工作不起眼，但是一部大機器運轉起來，如果小螺絲釘脫落了，那是很要命的。所以，每一件工作都有他的重要性，當關鍵時刻來臨時，他就是最重要的工作，沒有他，說不定人類的歷史就要改寫。

## 肆、幸福沒有公認的標準

在倫理學上所討論的「幸福說」(Eudaemonism)，大體分爲彌爾(John Stuart Mill, 1806~1873, 蘇格蘭人)樂多苦少就是

幸福的幸福說，因其私淑邊沁(Jeremy Bentham, 1748~1832, 英人)，認同「道德價值，存乎最大多數之最大幸福」的功利主義，故有偏於肉體滿足之快樂意味；另一個是希臘哲學家伊壁鳩魯(Epicurus, 342~270 B.C.)及伊壁鳩魯學派(Epicurean School)重精神之樂而輕物質之樂，是一種安貧樂道的幸福觀。

其實，誰也說不清楚幸福像個什麼樣子。在電視上看到一個女孩子接過男孩子送給她一束花，她就說：「我現在感覺到很幸福。」當男女結婚時，新郎就說：「我覺得是世界上最幸福的人。」可見要得到幸福並非難如登天之事，一束花就可以讓人感到幸福。因此，我覺得幸福天天伴隨在你的身邊，只是你有沒有察覺而已。古往今來，多少人天天在追求幸福，追得馬不停蹄、氣喘如牛，卻不知原來幸福默不出聲地在你身邊。

小時候聽過這樣一則故事：有個國王白天享盡榮華富貴，但夜裡睡著之後，儘做自己是個沿街乞討的乞丐夢，受盡人間的苦楚；另外有個白天做乞丐的人，奇怪的是每天在夜裡都做自己是國王的夢。這個乞丐很樂觀，白天要些殘羹剩菜果腹，真要不到也不在乎，他想再過不了幾個鐘頭，就有享受不盡的瓊漿玉液，嬪妃環繞，人世間再也難找這樣的幸福。但是那個「日王夜丐」的人就不這樣想，他認爲白天的榮華富貴都是虛幻的，都是過眼雲煙，在享受瓊漿玉液、嬪妃環繞的同時，他心裡想的是夜裡的慘況。因此，一點樂趣也沒有，到了夜裡，更是爲

愁雲慘霧所籠罩。

我又聽過一個故事。許多人都很想知道天堂、地獄各像什麼樣子，於是向上帝請求開放觀光。上帝批准申請案，並自任導遊，帶隊解說。祂把大家帶到一棟平房，遠遠的就可看到一邊寫著：「天堂」，另一邊寫著：「地獄」。上帝帶著大家邊走邊說：「兩邊房舍大小一樣，設備相同，作息時間自訂……。」這時就有人在想，聽起來天堂地獄哪有什麼不同？且耐住性子，等會兒眼見為真。大家到得那棟平房後，因為天堂地獄毗鄰相連，大家便自由參觀，果如上帝所說。但有人發現：天堂裡的人身材姣好，「愉快」寫在臉上；地獄裡的人骨瘦如柴，「憂愁」寫在臉上。於是便問上帝何以如此？上帝說：「兩邊伙食相同，筷子都很長，可以夾到菜，但無法放到自己的嘴裡。天堂裡的人懂得互相餵食，地獄裡的人怎麼教也教不會。因此，天堂裡的人過著很愉快的日子，地獄裡的人就只好憂愁滿面，骨瘦如柴。」於是大家恍然大悟，生活在天堂裡的幸福之人也不過就是懂得「互相餵食」而已！

對「幸福」兩字，上帝給大家一把相同的尺，讓每個人在這把尺上自己劃上「幸福的刻度」，把幸福看得遙不可及的人，他這一輩子就很難得到幸福；把幸福看成獲得一束花、互相餵食即可得到的人，他簡直輕而易舉的就可過著幸福的人生。

## 伍、平凡人生幸福多

我於民國八十六年十一月二十七日（時任屏東師院校長）在「僑務委員會委託國立屏東師範學院舉辦八十六年度泰北華校師資培訓班」結業典禮上，對泰北難民區的清萊省密歲縣萬偉鄉茶房區的學員與地方仕紳以「現代三多」為題發表演說，所謂現代三多即：平凡人生幸福多、虛心學習收穫多、助人成長快樂多。茲將「平凡人生幸福多」的部分講詞轉述如下：

人生在世，打從娘胎出來就沒有經過一天公平的日子，古今中外皆然。有的享盡榮華富貴，有的嚐盡苦楚辛酸；假如我們對此不公事實耿耿於懷，最後只是徒增痛苦與無奈，我認為抱持「比上不足，比下有餘」的心態可以解決此事。快樂或痛苦讓我們自己來決定！

「貪」這個字不是窮人的專利品。可是「貧」與「貪」的確很相像。這世上不論智愚、貧富，有貪念者多，無貪念者少。以前我聽過一則故事，發人深省，願在此轉述與大家分享：

從前有個人，聽說西藏喇嘛法力無邊，可以助人完成心願，便前往乞求協助。大和尚問其所求何事？他說想要有大批財富。大和尚說這事容易，有土斯有財。並告訴他，只要他走過的土地都可以讓他擁有，這樣他就可以擁有大批財富。但是唯一的要求就是他要在太陽下山之前回到原地，否則一切失效。

這個人便離開喇嘛，開始「走」過他即將擁有的土地。他越走越高興，一山走過一

山；後來又遇到一個大湖，他覺得很漂亮，一定要擁有，於是快跑繞著湖邊轉。忽然想起太陽下山前要回去見喇嘛，否則一切化為烏有。心裡一慌，只好飛奔回去，因為他跑得實在太遠了，當他上氣接不著下氣地奔回喇嘛處，剛好太陽下山，而他也因為過度消耗體力而倒地身亡。這時，大喇嘛就告訴小喇嘛，說道：「其實這個人只要六尺見方的土地就夠了。」小喇嘛便挖了一個六尺見方的穴把他埋了。

這個故事告訴我們貪得無厭的結果只是「窮忙終生」，一無所有。

另外還有一個「富翁與窮人」的故事。

富翁與窮人隔鄰而居。富翁在樓上看著家徒四壁的窮鄰居夫婦在晚飯後悠閒地拉著胡琴，夫唱婦隨，令他好生羨慕。不料過不了多久，窮人來說他好羨慕富翁，假如讓他有錢，不知該有多好。富翁說他自己才羨慕他們夫婦的快樂生活，窮者不信。富者便把錢借給窮者，讓他去做生意賺錢，窮者便很高興地把錢帶回家。那晚，窮人夫婦就不再拉琴唱歌了。他們開始計劃如何做生意：他要做皮貨，她要做化妝；意見老是不一樣。後來實在太晚了，也暈了，突然想起這麼多錢到底是壓在枕頭下好呢？還是藏在衣櫃裡？家裡沒有一個令他們放心的地方，結果那夜他們抱著錢熬到天亮。窮人夫婦嚐盡苦

頭之後把錢還給富翁，也承認富翁並沒有騙他們。當晚，這對窮人夫婦又拉琴唱歌了。

富人有富人的快樂與幸福，但是窮人也絕非「百事哀」，窮人一樣有窮人的快樂與幸福。同樣的，做個平凡人，只要多做有意義的事，心甘情願、無怨無悔，自然心中了無牽掛，幸福多多。

## 陸、結語

幸福不會自己從天上掉下來，因而不能坐等幸福，必須追求幸福。如果你把幸福視同天邊的彩霞，那麼，這輩子注定你的幸福只能遠觀，無法近看，甚至不能擁抱。如果你把幸福看成擁有，則缺腿的還擁有雙手，目盲的還擁有耳朵，沒有親人還擁有朋友，他不會只看到天邊的彩霞而踏壞腳邊的玫瑰。

教育的目的在指導學生獲得幸福的人生。假如貴為國王，擁有天下而不感覺幸福；學富五車，擁有門徒千萬而不感覺快樂；家財萬貫，擁有金山銀山而不感覺滿足；何如學學天堂裡的人「互相餵食」，過著幸福的人生？

我一向以「真、善、美」為幸福，並以之為座右銘：腳踏實地之真、自我了解之善、恰到好處之美。

## 參考書目

- 何福田(1998)。僑心、僑情、僑教。台北：僑務委員會。pp.123-133。  
商務印書館編審部(1971)。哲學辭典。台北：台灣商務。pp.138-9、943-4、971。

# 學校課程與教學的整合管理

林榮模 / 前政大教育研究所教育人員進修班教授

## 壹、現存的問題

### 一、學校課程與教學分立經營

教育部為實施九年國民教育，將原國民學校改為國民小學，初級中學改為國民中學。課程編制採九年一貫精神，將國民小學和中學的教學科目分為十類，名稱力求相同；前後教材綱要力求連貫。其設立的課程範圍廣，教學科目多，成為九年國民教育的特色（司琦，2003）。但，九年一貫課程的問題成為「全國教育發展會議」的焦點，受人批評：九年一貫課程分四年實施，課程、教材都不一貫，師資培育也不切實際，無法因應課程改革；同時，九年一貫課程是透過多元教材和多元學習，培養多元能力，而強調能力，不重知識，導致多元教材銜接困難，引發升學恐慌及學生程度下降（劉源俊等，2003）。若從國民中學實質內容觀察，可以發現國民中學的課程標準由教育部統一編訂，教材則由國立編譯館組成編審委員會編訂，雖然教育部於民國八十五年開放民間編審定本教科書，但還無法符合九年一貫課程能力指標的目標。最重要的是教學方法受制於升學考試，很多學校早已偏向升學的準備。其所缺陷，即容易以虛懸的目標而忽略

個別的需要。若缺乏制度化的創新過程，便易與實際需要脫節（林清江，1996）。顯然，學校課程與教學的運作，早已形成各自獨立而不相聯屬的問題。

### 二、學校課程與教學密切結合的需求

從學校本位課程發展的觀點，學校課程與教學的密切結合便是以學校為本位的經營（school-based management）。學校在政府官方訂定的課程綱要規範下，結合學校內外資源，教師專業教學活動及課程決定權責以學校經營理念為中心。這個觀點是依據「九年一貫課程綱要」實施原則的規範，學校課程的實施與教學的計畫，將賦予學校經營更大的自主權。課程的發展將從過去的「中央一邊陲」模式轉變為地方、學校、教師與學生的「學校本位課程發展」（school-based curriculum development）（教育部，2000；陳伯璋，2001；林素卿，2001；單文經，1992）。

## 貳、現實教育生態環境的變動

### 一、各國教育改革重視課程與教學的成果



教育建設是國家的百年大計，教育改革便是推動建設的動力；而學校課程和教學則是教育改革的主要內涵，足以引導國家邁向現代化及提升競爭力。

1957年美國因蘇俄第一顆人造衛星成功發射而引起全國教育課程改革運動，對於課程設計的主要論點，認為要有系統的闡述課程與教學的經營關係，首先，要以課程成就教育的目標和內容，教學要能達到教育目標的手段和方法；其次，要能培養教師運用教學技術及學生認知思辨能力，以增進學生探究發現的學習方式，並有助於教育知識內容的改進。然而，美國聯邦政府特別加強科學教育及外國語文教育，美國中學課程又回到分科的型態，以新數學、新物理、新生物、新化學的面目出現。1958年「國防教育法案」通過之後，聯邦政府積極涉入地方教育計畫，課程內容不斷擴增，如增加生計教育（career education）、多元文化教育（multicultural education）等，馴至中小學課程零亂，太重分化的教學，並也增加通識教育的比重。因此，美國中小學課程設計爭論多年，就以教材中心或以問題中心或以學生中心來選擇最理想的課程內容？（單文經，1992）。英國中央政府為延長國民教育年限至十六歲所進行的實驗課程，被視為多元文化社會的課程改革（蔡清田，2001）。我國教育部於1998年9月30日公佈「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」、2000年陸續公佈「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」及2003年的「國民中小學九年一貫課程綱要」，鼓勵以學習領域的統整課程教學取代

科目林立的分科教學（林清江與蔡清田，1998），指引我國國民教育改革方向（陳伯璋，1999）。

我國教育部前部長郭為藩（1995）指出，教育改革是為緩和升學、提升教學品質，其改革過程中總會引起家長、學生或教師的憂惶不安，有時會帶來過渡性脫序或衝突現象。足見學校課程與教學的動態管理是教育改革的關鍵變數。

## 二、現實社會亟待學校課程與教學學用的配合

在知識經濟時代，人人可透過管理資訊系統（management information system）的運用，實現終身學習的目標，教師與學生可以利用網路教學，隨時進行互動並不受時空的限制下，將課程推廣到全國各地，實現學習社會的理想。因此，學校課程與教學的變革因應，尚待努力。

台灣加入世界貿易組織之後，造成產業結構激劇的變動，許多產業面臨勞動力縮減之慮，人力資源交流橫跨多國籍經營，難免會產生就業上的衝擊與競爭；尤其許多傳統產業人力因受關廠、歇業而失業，造成勞動市場的失衡。但，還有許多高科技產業與貿易類的工作仍然出現高幅度的成長與供需，包括業務專才與研發工程師仍是企業求才的對象。學校課程與教學的策略管理也必須面對現實社會的供需，作前瞻性、整體性的系統規劃，講求學用配合的運作並整合相關公、民營機構通力合作，則學習社會的目標指日可期。

## 參、學校課程與教學整合管理理論

### 一、整合管理理論的要義

整合管理 (integrative management) 理論的起源，溯自科學管理運動之後，早期管理學者如Mary Parker Follett (1868-1933) 倡導有效群體組織管理必須建構「組織內合作網路」(intraorganizational networking)，用以打破科別的界線，並要運用跨越功能的團隊，加強對組織軟體度的運作，這是一項改變競爭典範轉移到合作典範。

Follett在科學管理運動期間投入管理學研究，強調工作職場上人類因素對組織管理的重要；因此，組織應該實施民主化管理，管理者授權(empowerment)、跨功能工作團隊及參與式管理(participative management)(Griffin,1996)，成為現代整合管理理論的先河。

1960年代中期以後，Pauline Graham (1991) 開始闡發Follett的理論，主要目的是為發展企業管理的新思考方向；強調夥伴關係、人我關係、有機式管理過程、權力分享、領導者的新使命及企業網狀組織管理。

本文僅就企業整合管理理論的觀念，試圖應用探討學校教育課程與教學的管理實務，首先從早期和近期的教育學者的思考和理念，進行瞭解和介紹。

### 二、課程與教學的分合理念

#### (一) 早期教育家的理念

自十八世紀以來，教育家如洛克、盧

梭、斯賓塞和赫爾巴特等最早有系統的論述教育學原理，他們關心的重點不是課程，而是教學；因為當時課程尚未成為一個獨立的研究領域，只有將教學的內容與方法合在一起探討，而且把重點放在教學上。蘇俄一些教育學者的著作甚少出現「課程」的文字，倒是使用「教學」字眼為多；早期的教育學者著作中幾乎是將課程作為教學內容，其中包括教學計畫、教學大綱和教科書等三部分；也有將教學論作為教育科學的獨立部分，亦即把課程視為教學的一部分（施良方，1997）。有效能的教師應具備嫻熟的教學知能及教材教法，激勵學生配合教學計畫、策略，進行學習。

#### (二) 近期教育家的見解

在英美國家則把教學作為課程的一部分。Popham & Baker (1970) 的「制定教學目的」一書中，專門探討有關課程與教學之區別。兩氏認為，課程是指表示學校的意圖，教學則是展現學校的實踐；課程是為有目的的學習而設計的內容，教學則是為達到教育目的手段而進行的學習活動。

有些學者如瑞典的Lundgren (1981) 和英國的斯滕豪斯等人也都強調課程與教學之間系統化聯繫及相互作用。由此觀之，英美國家政府只要規定學校課程目標或課程最低標準，其他有關教學教材技術和方法上賦予學校自主權決定（施良方，1997）。

課程學者Apple (1979) 指出，學校課程與教學的實踐中，由於顯示課程具有「權力宰制」和「意識形態」之不平等現象，所以

結構式課程對於人、機構、生產、分配和消費進行組織控制方式，也是對文化和生活的具體控制。因而要努力使課程能成為學生和教師穿越文本（text）限制及開啓知識宰制的工具，以避免學校教育成為「再製造」社會階級關係和意識形態的宰制工具；同時要開設潛在課程、倡導知識自由並授權（empowerment）觀念，使課程內容及實施更貼近自由民主的理想。

1960年代，英國學者Lawrence Stenhouse & John Elliott 等人倡導「人文課程方案」（The Humanities Curriculum Project）並透過教育行動研究方法進行課程改革實驗。此項方案考慮多元文化社會的情況並強調民主自由的社會價值，此種課程規劃具有「文化選擇」與「課程控制」的議題關係密切（蔡清田，2001）

### 三、課程與教學的整合管理趨勢

高新建（2000）認為，課程管理或課程控制包括三個重要概念，即課程相關政策、課程管理策略及課程管理機制。課程管理是政府對學校課程所採取的管理措施。政府制訂一系列的課程相關政策，並運用各種課程管理策略，形成課程管理機制，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和企圖，以提升學校和教師實施的程度。最後，強調整合管理要對課程管理實務和研究的整合，並採用多樣化的課程管理策略，因為課程內容本身很難達成各界所賦予的任務。鍾啓泉（1991）指課程管理係指經營課程。學校管理是教育管理的一部分，而課程管理則是學校管理的一部分。課程管理

的核心是課程編制，也是有系統地處理編制技法和人物條件的相互關係。陳新轉（2001）強調課程整合的理論與設計，對現代性的課程理論作反省與批判；尤其針對泰勒法則（Tyler Rational）所建立的「現代主義」課程原理及「科目為課程實體」的框架。傳統的課程意義忽視營運的導向，現代的課程與教學要能反應現實中動態的、互依的及循環的關係。顯然，學校課程與教學的關係是互依的、互動的及互生的，朝向整合管理理論之趨勢邁進。

### 四、課程與教學的整合管理意圖

本文採取企業組織整合管理理論，試圖應用到學校課程與教學的配合運作，其主要的理由：第一，學生學習不能脫離社會現實生活，學習的學科知識彼此間互有關聯性，課程偏重各學科的知識，將有失知識整體的學習。第二，學科的學習內容過於零碎、片段、呆板，將缺乏實用價值並與實際生活不符，於是學科整合理念又重現。教育部（民87年）發布的「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」中名列「學習領域之實施應以統整、合作為原則」，顯然學校課程與教學朝向整合管理的趨勢。第三，各國如蘇俄、法國及日本等實施的課程分化（curriculum differentiation）在中學階段實施是基於學生的成績，不違背平等原則，而教師有權作決定，教育內容是依據他們的專業判斷，也不違反自由的原則。但如美國採用課程整合或整合課程（integrated curriculum）的方式是從整合研究著手，表現在課程改革實務中如整合學科、教學單元或教學策略，並具有水



平聯繫及學校與社會互動模式的功能，並不是狹義的指「統整教學」或「合科教學」而言。本文所謂「整合管理」是可提供課程規劃與教學活動的互動關係、教師編制課程與教學考量教育情境與學生學習的需要。最後，再好的課程與教學設計本身自行成效有其限度，唯尚待行政管理整合相關資源和在動態過程中運作才能克近其功，成就教育改革事業。

## 肆、學校課程與教學的整合管理

### 一、學校本位經營為整合管理的主軸

學校本位經營（school-based management）係因教育鬆綁（educational deregulation）和教育改革的結果。我國過去採用中央集權的課程標準規範，導至學校課程與教學分立運作的現象。今日教育管理趨勢重視以學校本位課程（school-based curriculum）發展，即以學校為中心的經營。學校為求展現辦學的特色，除了依照中央頒布的「課程標準」、「教學大綱」及「教材綱要」等規範之外，結合學校所處的環境包括經濟、社會、文化及科技等條件，以教師專業自主經營，即透過民主參與管理機制決定學校課程與教學計畫，使課程與教學密切的結合。依據「九年一貫課程綱要」實施原則規範，學校課程實施中，各校依教學的需要可以自編教材、單元活動設計及授課時數增加教師教學自主性，減輕對教科書的依賴並可滿足學生學習需要（陳伯璋，2001）。

進而言之，以學校本位經營是指全校教職員的行動，針對課程與教學的某個主題或是關注的問題，提出研究、決策、計畫、執行及評鑑。因此，隨著九年一貫課程的實施，從學校本位經營為中心將從過去的「中央-邊陲」模式轉變為「學校本位課程發展」的管理。

### 二、學生本位課程與教學為整合管理的重點

自從聯合國人權宣言（United Nations Declaration of Universal Rights）之後，各國政府響應遵照實施；人人從小學畢業就有權進入中學及大學就讀，並享有自由言論、尋找就業工作的權利。

1945年世界大戰之後，各國政府面臨傳統文化的束縛，歐陸國家教育體系仍然壟罩在柏拉圖共和國(Plato's Republic)陰影下，學校教育以培養精英人才(elitist)，學校則以提供自由教育(liberal education)課程與教學，才能培養出將來優秀的治理人才，其他的人也只好學習技藝謀生之道。許多國家教育課程是為學生升入大學而準備，包括法律、醫學、機械、宗教和教育等科目。英國文法學校典型的課程內容重視專業性的學術研究，其基本的科目或學科稱為精粹課程(essentialist curriculum)。十八世紀末期，法國百科全書學者(French Encyclopaedists)主張所有的知識編入課程應在學校講授，同時排除一些基本課程。相反地，美國課程強調實用論(pragmatists)，在1930年代進步主義教育家主張設計課程迎合全民需要。基本上，學

生在高中普遍實施以科目為中心的課程，畢業後進入大學的條件，需要語文能力、自然科學、數學及社會等學分。依據1983年報告美國高中強調自由選擇學科、平等支用預算、選擇教師及分享知識，即一般標準是在平等化所產生的結果。

### 三、系統規劃學校課程與教學發展為整合管理的運用

整合管理（integrative management）係一種系統管理；以系統的方法和途徑，作描述、解釋及預測並控制未來複雜的情況。系統規劃是對未來不確定性、複雜性及模糊性的動態環境進行預測性的思考方向。因此，系統規劃指幾個不同部分聯合組成整體的過程；已形成的系統或未形成系統的各部分形成新系統，都要經過整合過程。現代課程管理是系統的處理編制、教法和人物條件的相互關係，以教育目標為準繩加以組織的一連串活動的總稱（鍾啓泉，1991）。未來學家建議，學校宜由「過去為導向的課程」轉變為「過去—現在—未來平衡並重的課程」。未來的課程與教學由於知識增加的快速，宜加強培養學習如何學習的能力，使學生成為知識的生產者，而不只是被動的消費者（單文經，1992）。

課程管理若是透過系統觀點，則政府對教育課程標準和教學綱要的決定權責、分工或授權的規定，以及系統不同參與者或利害關係人（stakeholders）的權力分配，都會發生相互作用力量。例如，英國「人文課程方案」並不是一項以學校本位課程發展的規範。英國中央政府教育與科學部指定「人文

課程方案」的課程計畫小組擔任課程改革推動者，代表英國中央政府推動教育課程改革，當時的教育控制由中央政府、地方政府與學校教師代表等所組成「課程與考試學校審議委員會」共同分享學校課程的控制權，並進行課程改革（蔡清田，2001）。我國教育部職權很大，包括編訂課程標準、教學指引及國定教科書，同時並透過行政視導，成為系統的控制力量（高新建，2000），徒增學校課程與教學分立運作的僵化。

採用系統管理的另一種途徑是使用電腦軟體教學。1980年代以後，美國麻省理工學院教授Forrester發展系統動力學（system dynamics），當時創造的一種電腦模擬模式主要針對企業管理，而美國改革中學的「填鴨式」教育方法，便借重系統動力學技術成為中學教育內容的一部分。首先、從中學生開始認識複雜而變化的世界，其次，在課堂上學習電腦模擬軟體，最後，1989年美國教育測驗服務中心（The Educational Testing Services）建置「系統思考與課程創新網路計畫」（System Thinking and Curriculum Innovation Network Project）以美國中學生為中心提供教學新方法。

除此，系統規劃學校課程與教學的運用是多元途徑；因為規劃過程中，目標不是固定不變，只是學生與教師思考課程內容會在歷程中掌握變化及新的方向。最後，再引未來學者的主張，今日社會的問題層出不窮，爭論不休，必須用許多不同領域的知識尋求答案，以活動及概念主導的課程代替零碎教科書主導的課程（單文經，1992）

## 伍、結語

學校課程與教學的管理關係於教育改革成敗的關鍵，同時課程與教學的運用配合也

會衝擊勞動市場與就業機會。企業組織的整合管理試圖應用到學校教育課程教學，其目的是為改變另一種思考方式，期能有助於教育改革。

## 參考書目

- 司琦(2003)。概述小學課程標準演進「中」。研習資訊，20(4)。台北：國立教育研究院籌備處
- 林清江(1996)。教育理念與教育發展。台北：五南。
- 林清江與蔡清田(1999)。國民教育階段學校課程發展之共同原則。師大校友，295，4-10。
- 林素卿(2001)。學校行動研究再九年一貫課程統整與實施上之應用。載於「行動研究與課程教學革新」，中華民國課程與教學學會主編。
- 施良方(1997)。課程理論。台北：麗文。
- 高新建(2000)。課程管理。台北：師大書苑。
- 教育部(民87)。國民教育階段九年一貫課程總綱綱要。台北：教育部。
- 教育部(民89)。學校本位課程發展：基本理念與實施策略。台北：教育部
- 教育部(民90)。國民中小學九年一貫課程標準暫行綱要。台北：教育部。
- 教育部(民92)。國民中小學九年一貫課程綱要。台北：教育部。
- 陳新轉(2001)。課程統整理論與設計解說。台北：商鼎。
- 陳伯璋(1999)。九年一貫課程綱要修訂的背景及內涵。教育研究資訊，7(1)，1-13。
- 陳伯璋(2001)。學校本位課程發展與行動研究。行動研究與課程教學革新，中華民國課程與教學學會主編。
- 郭為藩(1995)。教育改革的省思。台北：天下。
- 陶在樸(1999)。系統動態學。台北：五南。
- 劉源俊等(2003)。全國教育發展會議言論。中國時報二版，2003年9月14日。
- 單文經(1992)。課程與教學研究。台北：師大書苑。
- 蔡清田(2001)。課程改革實驗。台北：五南。
- 鍾啓泉(1991)。現代課程論。台北：五南。
- Apple, M. W. (1979). *Ideology and Curriculum*. London : Routledge & Kegan Paul.
- Griffin, R. W. (1996). *Management*. Boston : Houghton Mifflin Company.
- Lundgren, U. (1981). Frame Factors in Teaching, in Giroux, H. A. et al. (eds), *Curriculum and Instruction : Alternative in Education*.
- Popham, W. J. & Baker, E. (1970). *Establishing Instructional Goals*. 引自施良方(1997)。

# 期待與責難：破解九年一貫課程的迷思

～在一個深刻的真理後面，可以有另一個同樣深刻的真理存在。～

鄭世仁 / 新竹師範學院教授

## 壹、對於教育的兩難情結

人類對於教育總是存有「愛憎交纏」的情結。我們容易把社會進步的功勞歸給教育的成功。例如台灣的經濟奇蹟與政治奇蹟，許多人都認為都是教育的力量在背後的默默支持有以致之；我們更容易把社會的亂象歸咎於教育的失敗，例如最近治安的敗壞，交通的混亂，許多人也認為都是教育未能善盡責任，未能將社會的規範成功地植入下一代的心靈中，才是主要的理由。而當社會處在一片混沌未明的情境之下，社會人心感到惶惶不安之際，所有的期待自然地又落在教育的肩膀上。例如半個世紀前，當人類從二次大戰的廢墟中站起來，極目而望，一片頹圯，幾多荒涼。當時美國一位大學校長便提出他對未來的信心。他說：「人類只要用經濟的發展，便可以消滅貧窮；只要用教育的普及，便可以消滅無知。沒有貧窮與無知，人類的未來還是光明的。」事隔五十多年，我們再來檢視當時對這兩大命題的信心，可以發現並未完全達成。經濟挾持著最新的科技發明而有一日千里的發展，可是受益者似乎不是人類的全體，貧富差距的增大是一項不爭的事實，當朱門酒肉發臭之際，也正是路上餓殍魂歸無奈天之時；由此可見，經濟

發展的功過是難以一言論定的。另一方面，受過教育的人們是否就具有較高的素質？答案也是模擬兩可的。我們看到許多智慧型的犯罪，基本上都是受過高等教育的人所作所為的，知識與智慧之間似乎並無必然的相關性，所以第二個命題的成立也是受到質疑的。人們對於教育的期待依然，對於教育的責難也未稍減。

在此期待與責難的雙重心態下，一場又一場的教育改革在世界各地相繼推出、上演、落幕。尤其是隨著二十世紀的結束，爲了迎接企盼已久的二十一世紀的來臨，人類對於教育的期待驟然增加，教育改革的呼聲更強，教育變革的腳步加大，一時之間，全球各地無不以教育改革作爲首要任務。在此情境之下，我國自然也無法自外於這次改革的浪潮，從民國八十三年四二零教育改革列車在國父紀念館正式開出算起，中華民國在台灣的教育改革已經如火如荼地進行了十年。我們有幸躬逢這場歷史的盛會，便應積極地投入，創造自己的歷史。

只是值得注意的是，對於這一場熱鬧的戲碼，卻也同樣產生「愛憎交纏」的現象，期待與責難糾結成難分難解的一團。在這十年當中，一方面，教育改革的點子瞬息萬變，另一方面，教育的問題卻也層出不窮；教



育改革的聲浪波瀾壯闊，教育的批評卻也聲勢掀天；教育改革的願景宏偉壯麗，教育的怨言卻也不絕如縷；於是，贊成與反對的雙方相互較勁，使得這場嚴肅的改革，又流於意識形態之爭，使得許多人在此糾纏的情結中，迷失應有的體認，更因而無法見到真相。近來常聽到來自教育現場的「教育改革需要二次改革」的聲音，許多教師以此表達對教改的不滿與失望，甚至不惜以退休作為無言的抗議。直到最近一位台北縣的資深教師為了無法達成退休的願望，跑到總統府前跪訴政府的無能，接著引起上百位教授連署發表教育改革失敗的宣言，要求教育改革的推動者要負起失敗的政治責任。言論一出，大眾譁然，雖然沒有人願意出面負起責任，教育改革的成敗功過已成為輿論注目的焦點。然而，論者囂囂，聽者茫茫，言語滋多，真相卻更加迷濛難明，令人浩嘆不已。儘管在此撲朔迷離的處境之下，教育改革的成敗功過如何，尚難加以蓋棺論定。但是，我們有幸躬逢這場歷史的盛會，就應該以本身的清明理智，就教育的本質與核心理念加以細心驗證，使教育改革的真相得以顯現，使教育改革的原意得以落實，使教育的理想得以實現。基於此一心態，筆者爰不忖鄙陋，將個人平日思索之所得，做野人獻曝，並就教於方家，倘有一得之愚，亦云幸矣。

## 貳、九年一貫課程改革在此次教育改革中的位置

在評析此次教育改革的成敗之時，首先面臨的第一難題就是此次教育改革的層面相當廣泛，可為包羅萬象、不一而足。筆者曾經指出，規模廣大、層面眾多是這次教育改革的重要特徵之一（鄭世仁，民89，頁426）。比起過去歷史上任何一次的教育改革運動，此次的教育改革所呈現的規模之大，若不能說是絕後，絕對可以說是空前。因為此次教育改革：

一、**範圍廣泛**：這次改革的層面包含甚廣，其所牽涉的層面遍及各級教育的各個層面，從幼稚園到研究所，從硬體建設到人事制度，從考試制度到編班方式，從教材選擇到教法使用，從行政組織到權力分配，從法令制定到經費規劃等，可謂無所不包，舉凡過去被質疑的教育缺失，幾乎都被列入此次改革的重點。

二、**全力動員**：這次改革的動員已竭盡全力，包括媒體的宣傳、公聽會與座談會的舉辦等，尤其是以強迫的方式要求各縣市限時辦理「教育改革說明會」，並要求所有中小學教師一定要參加，更可看出政府的決心。

三、**寬籌經費**：政府編列了許多必需的經費，投入這次的教育改革中，以便作為推動各項改革的實際所需。

四、**持續最久**：如果從八十三年的一零教改大遊行算起，此次的教育改革已經進

行了整整十個年頭，而且還在持續進行當中，似乎會以長期抗戰的姿態繼續下去。

**五、改革的手段最為澈底：**如果用修車來比喻教育改革的話，過去的改革僅僅是對於舊的老爺車整修一翻而已，此次的改革則不僅要重新打造出一輛全新的車輛，更要對所有關於交通的法規、道路設施都加以檢討（Murphy, 1990, p.3）。

對於如此龐大的教育改革，要想全面地解析其成敗，其內容恐非一篇文章所能容納。所以本文想先選一較為重要、較有爭議的主題切入，其他的面向則俟機緣，再以另文加以討論。本文將以課程改革作為評論的焦點，因為課程與教學一向是教育改革的死角，卻能成為此次教育改革的一大重點，真是值得大書特書一番。影響教育的層面非常之多，但是最為根本的因素則是學生的教室生活，但是教室中的師生互動一直是個不為人知的黑盒子。要使教育改革真正落實有效，唯有打開這個黑盒子，並且勇敢地面對它的問題所在，才能收效。而教室中的最主要活動就是教學，教學其實才是真正的教育核心。而教學的兩大要素就是課程與教法。課程指的是教什麼（What）的問題，而教法則是怎麼教（How）的問題。唯有解決了此What與How的兩大問題，教學的品質才能獲得應有的保障，教育的品質才能得到最終的保證。所以課程與教法的改進看似無關大局，其實它才是教育改革的重點。要使教育改革真正落實有效，唯有打開教室這個黑盒子，認識教室中的What與How，並且勇敢地

面對它的問題所在，才能收效。

至於課程與教法二者的改革，則課程的優先性尤勝於教法。因為課程有較為明確的實體與範疇可以掌握，教法則具有更多的個人癖好與個性，不是很容易加以具體化。如果從廣義的課程定義來說，其實教法也可以被包含在課程之中，所以只要課程有所翻新，教法自然也要跟著改變。歸結而言，課程是教育改革的最終端，課程改革的成功，就可以宣佈教育改革成功了。反之，課程改革無效，其他層面的教育改革縱然有再大的斬獲，也是徒然白費力氣而已，因為教育改革的成效若無法進入教室，改變課程與教法，進而改變兒童的氣質，改造社會的風氣，形成更優秀的民族性格，為國家與人類帶來更大的幸福，那麼改革的本意就落空了。如此的改革，雖多，亦奚以為？

當這個素被稱為「教育黑盒子」的領域被攤在眾人眼前之時，其所引起的震撼該是多麼的重大，而其改革的難度又是多麼的艱鉅。何況這次的課程改革所推出的九年一貫課程是一個全新的概念，國人對其可謂完全生疏。如此一來，課程改革的難度又增加了不少，雖然如此，其成敗關係著整個教改成敗的關鍵，是教育改革成敗的最終判準，所以值得優先探討。本文希望藉此探討，能使國人明瞭課程與教法在整個教育改革中應有的地位、能解開九年一貫課程的許多爭議與迷思，使正受困於九年一貫的教師與家長們，能撥雲見日，重新找回逐漸下降的信心，這才是本文寫作的最大期望。



## 參、九年一貫課程的實質與精神

### 一、九年一貫課程的推出背景

國人爲了徹底改變教育的體質，使課程的本質回歸到「師生共同創建經驗的歷程」上，並改進過去長久存在的教育缺失，乃毅然決然地提出課程改革的要求，再此情況下推出的九年一貫的課程實在是時空背景下的產物。所以瞭解整個的時空背景，將有助於瞭解課程改革的原因。而推出課程改革的時空背景可以歸納如下：

#### (一) 對於未來的憧憬與憂慮：

教育的未來主義是研究教育的一大課題，早在1966年，美國就由教育行政學教授發起召開全國會議，討論教育與人類的未來，以因應知識激增、科技革新所帶來的問題 (Beare & Slaughter, 1993)。隨後則有教育的未來主義 (Educational Futurism) 的教育主張 (The 1985 Committee of the National Conference of Professors of Educational Administration, 1971)。

未來主義的觀點認爲宇宙並非靜止的，這種動態的宇宙觀對於教育學家而言，將帶來極大的挑戰。二十世紀的後期，人類的世界與星球的關係有了極大的改變。量子物理學、太空科技、星球的污染等研究，以及生態學、綠色運動等社會革新，都指出人類的社會與文化的計劃已經產生「結構性的斷裂」(structural discontinuities)。這個發現對於教

師與學校真是具有重要的意涵。因爲過去對於教育系統本身的一些基本假設，都是源自一種未經檢驗的靜態的世界本質觀。過去所關心的成長、經濟理性、價值、認知的方式、對意義的假設等都將因爲世界觀的改變而失效。這種世界觀的典範改變對於教育具有重大的意義，卻一直不被教育界所重視。要想正確地掌控未來，應該先有前瞻的教育觀點，要有前瞻的教育觀點必須瞭解：今天所要強調的教育，與過去工業革命以來的觀念已經產生根本的不同；必須對未來的教育概念重新加以建構；必須要重新設定學校與教師的辦學方向；必須要改變學校教育的基本假設與後設原理；換句話說，對於過去被視爲理所當然的教育，或是基本的世界觀，都必須加以改變。如果不能加以改變，一切的努力都將南轅北轍，空忙一場。

人類正快速地進入一個充滿選擇、卻又難以預知的未來。只可惜的是，我們卻是「短跑者」而非「馬拉松健將」，如果我們不願意或不能夠用長遠的眼光來思考事情，只用螢火蟲般的微弱的光芒在試探前路，卻不能對科技革命所帶來的衝擊採用整體性與長期性的思考，人類將會步入死胡同中，而無法找到出路。而人類要學會使用長遠的眼光來觀察、能對科技革命的衝擊加以周密地思考，必須仰賴教育的功用。因此，教育改革的最大目標將是讓下一代清晰地看清未來、了解自己、關懷社會，如此才能爲教育改革找到應有的方向。這就是教育的未來主義所關心的重點。

「教育的未來主義」主張教育必須具有前瞻性，必須展望未來，而不能只有回顧過去。這群教育行政學者以最新的科學發現與發明作為證據，認為二十一世紀的教育必須突破過去的思維模式，所謂過去的思維模式簡單地說，就是採取一種靜態的世界觀，都預設了相當靜態的世界圖像。而過去多數有關教育的寫作、計畫、與公開的辯論，都是在此靜態的世界觀的前提下進行的，都是無法趕上人類的最新發現與發明的步伐，因此也難以昂首闊步地邁進二十一世紀。過去用經濟的因素來衡量教育，用工具性的思考模式來從事教育規劃，往往已把教育推入了死胡同；當前的教育改革如果不能洞察時代的趨勢，也難使教育起死回生。

## （二）對國際激烈挑戰的未雨綢繆：

因為科技的發達地球的有形距離縮小了，地球村的比喻已經是現代人的真實感受，過去覺得天涯海角的遠處，今日皆可朝發夕至，加上世界貿易組織的設立，國與國的界線幾乎已經不存在。過去教育所要培育的良好國民的內涵也因此有了實質的改變。在未來，人類將面臨重大的變遷以及面對更多的挑戰。在激烈變遷的國際舞臺上，如何因應國際競爭是各國教育共同面對的問題。

處在新舊世紀交接的過程中，全球各主要國家莫不苦思如何面對他國的競爭，以取得領先優勢的問題。而其最終的手段則是透過教育改革工作，提昇國民素質，培養國民適應力，強化國家競爭力，以期在國際舞臺中佔有一席之地，所以教育改革已成爲全世

界的運動。例如，澳洲在一九八九年訂定十項國家教育目的，並積極研擬工作、教育和生活所必要的八項「關鍵能力」；美國的奧立岡州優境市（Eugene）教育委員會以「統整課程」的觀點，重新規劃西元兩千年的小學課程，打破傳統的學科界限，而以「人類的家庭」、「行星及宇宙」、「自我實現」等三個綱目代替之。日本在一九七七年修訂「小學指導要領」，提出「寬裕而充實的教育課程」作為課程改革的指標之一。「削減各科標準教學時數，並使學校在教學節數的應用上能發揮創意」的基本方針。在「在校時間」不變的原則下，產生「學校裁量時間」，由學校自行設計符合學校及社區需要的教育課程，或實施兒童需要的課程，以發揮創意並建立學校特色。中國大陸也在一九八八年進行中小學的課程改革，對於沿海開發較早的地區，賦予較多的教育自主權。我國近年來政治、經濟、社會的急遽變遷，現行的教育體制與教育內容已無法因應未來資訊化、科技化與國際化社會的需求。因此提出各項教育改革方案，以因社會變遷的需求、國家現代化的發展，其中提昇國際的競爭力無疑是一大要點。

## （三）對於科技的過度依賴與憂心：

科技使人類創造出許多的方便，但也使人類喪失了許多自由。在過去的數年間，人類幾乎完成了祖先們所不敢作的夢想，例如手機功能的一再擴充，使人類的生活產生根本的改變；網際網路的便捷與快速，幾乎讓地球毫無距離；醫學、太空、人工智慧機器

人、基因等進展，讓人類幾乎已經可以自大地宣稱是萬物的主宰。然而方便並非幸福的同義字，人類爲了方便卻犧牲了更重要的幸福。到目前爲止，人類的生命意義逐漸淡化、人類與機器人的分野快要模糊不清、地球上大多數的雨林正要消失、溫室效應以急遽的速度惡化、臭氧層破裂加大、核子的恐怖依然存在、恐怖攻擊成爲另一種夢魘、複製生物對倫理的衝擊、基因改造打破了生命的順序。1988年，聯合國出版了「我們的共同未來」(The Brundtland Report: Our Common Future)，指出由太空觀看地球，我們所居住的地方只不過是一個渺小而脆弱的球體。凡此種種，顯示著我們正站在歷史的分水嶺，一方面是樂音飄揚的天堂，另一方面則是死氣森森的地獄。正當人類洋洋得意於科技的方便同時，科技的發明卻已經使人類陷入萬劫不復的危機中。但是教育界卻對此急速、根本的結構改變卻沒有知覺，卻依然用過去的思考模式來面對千奇百怪的科技社會。用傳統的教育方式來培育必須面對未來的下一代，對於未來的無知，終將讓下一代付出慘痛的代價。我們的教育好像一部缺少領航者或地圖的車子，只知看著後視鏡往前衝，其危險由此可知。

在此情境下，意義的重新復原(the recovery of meaning)已經成爲當前教育改革的重點，用重建的世界觀來恢復意義，關心知識的新地圖，使後現代已經分裂的、破碎的、喪失的意義能再恢復。當前教育的困難是科技的當道、個人主義興起、意義與目的

的喪失；意識形態的爭相崛起是教改的真空期；缺少一致而統整的教育改革的理論基礎，重視過去而輕視現在與未來，使教育改革失去著力點。教育如果要扮演文化重建的積極角色，就要注意到文化的真空問題，並且對目前急功近利的社會目的重新考量。換句話說，要有一種值得信賴的未來眼光，把個人與其所賴以生存的環境加以連結起來。

#### (四) 對權威式的教育意識型態的厭惡與質疑：

過去的教育主要是基於權威式的意識型態。所謂權威式的(authoritative)教育意識型態指的是一種依賴關係的訓練系統，其中一人具有主控的力量，其餘諸人則依賴於此人；在權威的籠罩之下，從屬於權威的個人是渺小的，是無法有自我的主張的，是唯命是從的。因此在權威式的教育下，學生僅僅是聽命於人的接受的容器，而教師則成爲知識的灌輸者，而其所用來灌輸學生的知識，則是由更高層級的知識製造者所提供，教師無權置喙，當然也無權變更，整個教育歷程，變成一種複製，看不到創意，聽不到心聲，只有沈寂與反覆，學生被製造成社會所需要的模式，毫無自我，更無個人成長之可言。

專制式的(autocratic)教育意識型態與宗長式的(parental)教育意識型態都是權威式的另一種形式。專制式的(autocratic)教育意識型態指的是透過生理或心理的害怕來維持秩序；宗長式的(parental)教育意識型態則是用尊敬來維持秩序。他們的外觀雖然有些差

異，其精神則無不同，都是強調上對下的權力服從，都是建立在權力的不平等關係上。

與權威式的教育意識型態不同的則有感召式的(charismatic)教育意識型態、組織式的(organizational)教育意識型態、專家式的(expertise)教育意識型態、諮商式的(consultative)教育意識型態。

感召式的(charismatic)教育意識型態則以個人的魅力來維持秩序；組織式的(organizational)教育意識型態則透過系統的組織與精密的分工，來維持秩序；專家式的(expertise)教育意識型態則以專業的知識作為主要的依據；諮商式的(consultative)教育意識型態則以回饋的提供來進行教育活動。這些教育的意識型態與權威式的教育意識型態有根本的不同，可以稱為非權威式的意識型態(non-authoritative)。二者的根本差異在於依賴關係的不同，權威式的意識型態重視徹底完全的依賴；非權威式的教育意識型態則重視依賴的逐漸減少而終能自主。非權威式的教育意識型態指的是一種非宰制關係的成長系統，其中每個人具有某種程度的主控力量，而以達到完全的自我成長為目標。在此系統之下，教師雖然具有專業的自主權，可以依據學生的特殊需要設計獨特的教學內容，採用獨特的教學方法，其唯一的遵守規準是學生的福利，學生依其成熟的情況而定，可以擁有部份的自我主張，而非唯命是從的。因此在非權威式的教育下，學生不再是僅僅聽命於人的接受的容器，而教師也非知識的灌輸者，他根據學生的各種條件，設

計出合乎學生需要的課程，協助學生朝向全人格發展的獨立個體來成長。此種教育強調尊重、自主、平等、與成長，整個教育歷程，是一種經驗的設計與分享，看不到宰制，聽不到呵斥，只有成長與喜悅，學生被薰陶成能獨立判斷的社會份子，可以為自己的言行負責，可以為社會付出。

從權威式的教育意識型態轉為非權威式的教育意識型態，必須重新建構新的教育思想與課程理念，才能確保新意識型態的有效與成功。

## 二、九年一貫課程的推出過程

自民國五十七年實施九年國民義務教育以來，我國的課程大多根據教育部頒行的「課程標準」，訂定統一的教學科目和每週授課節數。已廢除的最後一版國小課程係依據八十二年頒行的「國民小學課程標準」，並自八十五年開始逐年實施。相較於前一次頒行的國中、小學「課程標準」，此一課程確實已做了不少的改進，例如：加強生活教育與品德教育，注重五育均衡發展、重視民主法治教育與公民教育，落實鄉土教育的實施，重視通識教育的理念，充實藝術教育內涵，強化職業陶冶的功能，反應未來社會需要，擴充國際視野，尊重與學習族群文化，消弭課程安排之性別差異，尊重學生的個別差異，增強學校排課之彈性與自主性等（黃光雄、楊龍立，民89；歐用生，民86）。然而，面對急遽變遷、價值多元與民主開放的時代，以及日漸高漲的自我主體意識，此一課程仍然面臨不少的問題（陳碧

祥，民88；陳伯璋，民88；萬家春，民88；方德隆，民88)。爲了符合社會及時代的需要，乃有九年一貫課程的匆匆推出，但也埋下了許多問題的根源。

### 三、九年一貫課程的架構與內容

自民國五十七年推行九年義務教育以來，九年一貫、生活化與整體化的課程理念，從未真正的落實。九年一貫課程綱要以落實貫穿九年的全方位課程爲基本原則。秉持「未來化、國際化、統整化、生活化、人性化、彈性化」的理念，以培養二十一世紀之健全國民爲最高理想目標。以「學生的身心發展」爲核心，以「學校本位的課程發展」爲原則，設計九年一貫、統整均衡、彈性靈活的課程綱要，以利學校營造人性化和適性化的教育環境。課程修訂的重點在於：以培養現代國民所需的基本能力爲課程設計核心架構，以學習領域合科教學取代現行分科教學，提供學校及教師更多彈性教學自主空間等（教育部，民87；余霖，民88）。其實質的架構與內容說明如下。

(一) 以一至十的數字來加以記憶（賴清標，民91，頁88-90）：

**一是一個中心**：九年一貫課程是以學生爲中心，預示著整個教育的中心，將由教師與教材爲中心的教育轉爲以學生爲中心的教育，又稱爲「哥白尼式的教育革命」，而這正是進步主義教育學者所揭櫫而一直未能實現的理想。

**二是二種節數**：九年一貫課程設計了兩種課程的節數，即是領域學習節數與彈性學

習節數。

**三是三個面向**：九年一貫課程的能力規畫，將人的能力分成三個面向，即是人與自己，人與社會，人與自然。

**四是四個要素**：九年一貫課程的規畫應該依據學校條件，社區特性，家長期望，以及學生需要等要素來進行。

**五是五種素養**：九年一貫課程所要培育的未來國民要具有五大素養，即是：

1. 人本情懷方面：包括了解自我、尊重與欣賞他人及不同文化等。
2. 統整能力方面：包括理性與感性之調和、知與行合一、人文與科技之整合等。
3. 民主素養方面：包括自我表達、獨立思考、與人溝通、包容異己、團隊合作、社會務、負責守法等。
4. 鄉土與國際意識方面：包括鄉土情、愛國心、世界觀等。
5. 終身學習方面：包括主動探究、解決問題、資訊與語言之運用等。

**六是六大議題**：九年一貫課程強調當前社會所面臨的重大議題必須融入學習課程之中，而當前社會的重大議題有六，即是資訊教育、兩性教育、人權教育、環保教育、生涯教育、家政教育等。

**七是七個領域**：九年一貫課程爲培養二十一世紀的見全國民，設計了領域課程，有別於過去的學科課程，將過去國小十一個學科、國中二十三個學科簡化爲七大領域，分別是：語文領域課程、社會領域課程、自然與生活科技領域課程、數學領域課程、藝能

與人文領域課程、健康與體育領域課程、以及綜合領域課程。其中國小一、二年級將社會、自然與科技、藝術與人文等三項領域合併成「生活」領域。

1. 語文領域課程：包含本國語文與外國語言：本國語言包括國語、閩南語、客家語、以及原住民語；外國語文則包括英語或其它外語等。
2. 社會課程：包含歷史文化、地理環境、社會制度、道德規範、政治與經濟活動、人際互動、公民責任、社區與鄉土活動等方面的學習，以及在生活上的應用與實踐等。
3. 數學課程：包含數與計算、量與實測、圖形與空間、統計圖表、數學符號等基本概念的學習，以及在生活上的應用與實踐等。
4. 自然與生活科技：包含物質與能、生命世界、地球環境、生態保育、資訊科技等的學習，以及在生活上的應用與實踐等。
5. 藝術與人文：包括音樂、美術、以及體育（含舞蹈等）與健康教育等方面的學習，以及在生活上的應用與實踐等。
6. 健康與體育：包含身心發展與保健、運動技能、健康環境、運動與健康的生活習慣等方面的學習。
7. 綜合活動：包含輔導活動、團體活動、以及校內外學習活動等。

**八是八大工作：**九年一貫課程的實施，必須經由八件重點工作的推動來達成，他們是：成立課程發展委員會、分社領域課程小

組、思考學校願景、完成學校課程規畫、注意課程統整、做到協統教學、進行親師合作、實施多元評量。

**九是九年一貫：**指的是九年一貫課程是由國小一年級開始，貫穿整個的國民義務教育階段，前後連貫一氣，形成整體。

**十是十大能力：**九年一貫課程爲了培育國民可以帶著走的能力，規畫了十大基本能力，分屬於三大面向，即是：

1. 在人與自己方面，包括三個基本能力：
  - (1) 了解自我與發展潛能充分了解自己的稟賦、能力、情緒、需求與個性，安全地管理和愛護自我，養成自律性的道德情操，並能善加利用個人特質，積極開發自己的潛能。
  - (2) 欣賞審美與創新具備感覺、欣賞、審美、表現與創造的藝術能力，並能有效應用藝術能力，養成良好的休閒嗜好與習慣，以增進日常生活的品質。
  - (3) 生涯規劃與終身學習積極利用社會資源與個人潛能，主動因應社會與環境變遷，培養生涯規劃和繼續學習的能力。
2. 在人與社會方面，包括四個基本能力：
  - (4) 表達、溝通與分享有效利用各種符號（例如語言、文字、聲音、動作、圖像或藝術等）和工具（例如各種媒材、科技等）表達個人的思想或觀念，清晰而有條理地與他人溝通，並能與他人分享不同的見解或意見。
  - (5) 尊重關懷與團隊合作具有民主素養，尊重生命，並能平等對待他人與各族群，

積極主動關懷社會與自然，遵守法治與團體規範，發揮團隊合作的精神。

- (6) 文化學習與國際理解尊重並學習不同族群文化，理解與欣賞世界各地歷史文化及其差異，並深切體認世界為一整體的地球村，培養唇齒相依、互信互賴和互助的世界觀。
  - (7) 規劃、組織與執行以及服務社會的精神，並能在日常生活中具體實踐。
- 3.在人與自然方面，包括三個基本能力：
- (8) 應用科技與資訊正確而安全有效地利用科技發明、蒐集、整理與分析資訊，提升學習與生活的效率和品質。
  - (9) 主動探索與研究具有科學精神與研究的能力，主動探索和發現問題，並積極運用所學的知識，研究創造新知。
  - (10) 獨立思考與解決問題養成獨立思考的習慣，系統地批判問題現象的性質和價值，有效解決問題和衝突紛爭。

#### (二) 以邏輯思維來重新排列：

若以邏輯思維的順序來排，則九年一貫課程的設計是以培育優秀的二十一世紀的國民為出發點，然後思考新世紀國民所必須具備的素養為何，結果發現五大素養是不可或缺的。再由此規畫人生的三大面向，由人與自己、人與社會、人與自然三大面向再得出十大基本能力，接著由十大能力規畫出七大領域的課程，已取代過去的學科概念，最後則將六大議題融入七大領域之中，以彌補領域教學的不足。

至於九年一貫課程的上課時數，則是每

學期以授課20週為原則，每週上課5日，共計一百天。再以學年度為單位，將總節數區分為「基本授課節數」（約佔80%）與「彈性授課節數」（約佔20%）。

- 1.基本授課節數：為全國各校至少必須授滿的最低節數，包含七大學習領域的必修與 / 或選修授課節數。
- 2.彈性授課節數：係指「基本授課節數」以外，留供學校、班級彈性使用的節數。

(1) 學校行事節數：辦理全校性和全年級活動，例如運動會、親師活動、慶典活動等；以及執行教育行政單位臨時交付的課程或活動，例如實施兩性教育、安全教育、地區性運動會、或社區活動等。

(2) 班級彈性授課節數：做為各班實施補救教學、充實教學、班級輔導、以及增加學科授課節數。

而九年一貫課程的四個要素與八項工作都是實施過程中所必須強調，並且時時牢記在心的要點，由此可以還原於理念產生之最初順序，而得到一個合乎邏輯的推理結果來。

#### 四、九年一貫課程的特色

過去我國的課程是以學科為取向，傾向於以學科知識的邏輯來編排課程，這樣的課程雖有助於學科內容的學習，但是卻也有偏離學生經驗、學生負擔沉重、活動課程不足、學生學到的是零碎知識、教材更新緩慢等缺失，同時不同學校層級與不同學科之間

的課程也無法連貫，這些都需要有一個新的課程觀念來加以導正。九年一貫課程就是爲了改進過去傳統課程的缺失而設計的新課程，分析國民教育階段九年一貫課程總綱綱要，可歸納出下面幾點特色：

**(一) 以基本能力取代學科知識：**

過去課程標準偏重學科知識取向，九年一貫課程強調學生基本能力取向，注重生活實用性，培養可以帶著走的基本能力，而不再是背不動的書包與繁重的知識教材。

**(二) 因應國際化趨勢，國小自五年級起實施英語教學：**

依據我國過去傳統之課程安排，學生需至國中才開始學習英語，較之各先進國家，似已略失國際競爭先機。九年一貫課程將學習外語的年齡向下延伸，國小五年級起全面實施英語教學，以掌握學習外語的時機，並配合時代脈動與社會需要。

**(三) 重視學習領域的統整：**

九年一貫課程特別強調「活潑、合科統整與協同教學」，打破各科互不連貫之現象。在教師適性生動的教導下，學生各項學習活動皆具有邏輯性與連貫性，如此方可培養出具統整能力且身心充分發展的健全國民。

**(四) 注重學校本位課程設計：**

以往由上而下的課程設計模式，強調全國統一的課程標準，地方政府、學校與老師缺少發展課程與教材的空間；九年一貫課程則強調「課程綱要取代課程標準；學生學習中心取代學科本位的傳授；學校本位課程設

計取代統一課程設計」等觀念，讓學校、老師有主動發展課程、自編教材機會，既培養共同基本能力，又更符合地方實際的需要。

**(五) 完整結合課程、教學與評量：**

學校負有課程發展及教學評鑑的責任，教師也必須同時具備課程設計、教學設計與實施以及教學、學習評鑑的能力與權利，期望經由授權，提昇教師的專業能力及地位，並且使課程、教學與評量這三個原本一體的過程結合在一起，以提昇教育成效。

**(六) 強調教師的專業與自主權：**

以課程綱要取代課程標準，宣示了課程權力的下放，強調學校本位課程發展，尊重教師的專業自主權基本理念。希望透過權力的下放，讓教師與學生同時成長、學校與社會相攜並進。

**(七) 降低授課時數，減輕學生負擔：**

九年一貫課程配合週休二日，每週上課五天，每學期上課二十週，一學年上課合計爲二百天，比起目前上課天數減少許多。另外，各年級的每週上課節數也有減少。

**五、九年一貫課程的主要改變：**

與傳統的課程相比較，我們可以發現九年一貫課程在許多基本的假設或理念都與過去有截然的轉變，諸如：

- (一) 從永恆主義以及精粹主義的課程觀轉爲兼重進步主義以及重建主義的課程觀：讓兒童成爲教育的核心，讓學習與生活結合。
- (二) 從文化傳遞的靜態目的觀轉爲兼重文

化創造的動態目的觀：讓社會能夠與實增長、讓創造的活力得以伸張。

- (三) 從一元獨佔的社會觀轉為兼重多元並存的社會觀：讓少數的、弱勢的聲音與權益得以受到尊重，讓社會沒有宰制與壓榨。
- (四) 從被動學習的過程觀轉為兼重主動學習的過程觀：讓學習成為學生真正的興趣，而非無可逃避的苦差事。
- (五) 從甄辨淘汰的教育目的觀轉為兼重全民發展的教育目的觀：讓每一位學生都在教育的過程中受益，讓失敗的陰影遠離學生，不再是揮之不去的夢魘。
- (六) 從強調國家的我族中心主義轉為兼重本土與國際兼重的人我一體主義：讓學生同時獲得本土觀與國際觀，而不再是狹隘的我族中心主義的奉行著。
- (七) 從枯燥無聊的記憶學習轉為兼重生活應用的學習：讓記憶性的無用學習，擴充為理解性與可以遷移的有用學習。
- (八) 從偏重認知的學習重點轉為兼顧全人格發展的學習重點：將智育掛帥的缺失消除，讓學生真正五育並重。
- (九) 從偏重菁英的教育轉為兼顧各方需要的教育：為多元的社會培植多元而適用的人才。
- (十) 從偏重學校教育轉為學習型社會的建立：讓社會的教育力量可以支撐學校的教育效果。
- (十一) 從真理絕對主義轉為真理相對主義：以量子理學的根本原理取代古典力

學的主張，強調事物只有相對性，而無絕對性。

- (十二) 從知識的獲得轉為兼重問題解決能力的培養：讓解決問題成為教育設計的根本。用此過程培育出有解決問題能力的下一代。
- (十三) 從學科的強調轉為領域的強調：讓知識成為完整的實體而非割裂的破片。
- (十四) 從以知識的結構來組織課程轉為兼重學生的興趣與需要來組織課程：強調學生的興趣、動機、性向、能力都要反映在課程的設計中。
- (十五) 從學科分離的知識轉為學科不分的知識：讓教師成為合作的團隊，共同設計完整的學習經驗，以利學生學習。
- (十六) 從仰賴唯一教科書的教學轉為兼重資訊蒐集的教學：教導學生蒐集資料、過濾資料、消化資料、活用資料的能力。
- (十七) 從競爭式的學習轉為競爭、個別、合作兼重的學習：讓教學的方法多元化，不僅要使教學有效，更要消除過去過度強調競爭或孤立的雙重毛病。
- (十八) 從同質性的編班、分組轉為異質性的編班、分組：使學生可以接觸更多的異質文化，產生高寬闊的心胸、容忍異己。
- (十九) 從偏重教室秩序管理轉為兼重教室生活活潑：讓教室有家的感覺，讓兒童喜歡進入教室。
- (二十) 從強調升學轉為兼重生活：讓傳統

的升學壓力消失，讓學習成為快了的歷程。

(二十一) 從強調卓越轉為兼重平等：卓越與平等的理想不可偏廢。

## 六、九年一貫課程的基本理論依據與假設

上述的課程轉變，源自其背後的基本依據與假設的改變。簡言之，九年一貫課程的根本理論依據是：

- (一) 用阿德勒的個人心理學觀，用以顛覆行為主義的心理學觀。
- (二) 採用衝突理論的社會學觀，用以顛覆和諧理論的社會學觀。
- (三) 採用後現代主義的哲學觀，用以顛覆現代主義的哲學觀。
- (四) 採用多元智慧的雙腦觀，以顛覆傳統智慧的單腦觀。

根據這些基本理論依據，九年一貫課程的主要假設有：

- (一) 學校的課程設計必須切合地方的需要、兒童的特性、學校的特色、時代的趨勢，任何由外人設計的課程，若非經過轉化、調整、修正，絕無全然適用的道理。
- (二) 學校本位的課程不是增加教師的工作負擔，而是增加教師的自主權。未有自主權的教師，絕無獲得教育工作滿足感的可能。
- (三) 學校本位的課程是合作的課程，仰賴教師與同事、家長、社區人士、學生、

專家共同商討，以保障合宜課程的確立。

(四) 課程統整是九年一貫課程的核心概念，未經統整的課程無法被學生所消化、吸收、遷移、應用、形成有用的知識。

(五) 破除學科界線的教育，是爲了讓所有的教育內容環繞在每天的生活中，確實對生活帶來有用的影響，而非作爲裝飾用的知識。

(六) 如果有一位學生不能因爲受教而受益，甚至因上學而受害，那是教師的責任，因爲他們傷害了孩子的受教權。

(七) 孩子不是小大人，不能以大人的想法來理解他們。

(八) 甚至同是孩子，他們也是具有千差萬別的獨特生命，不承認孩子的個別差異性是無法教會每一位學生的。

(九) 每一位孩子都有他獨特的亮點，教育的責任是在於發現並發揚孩子的獨特性，而不是製造沒有個性的國民。

## 肆、九年一貫課程之成敗評述

九年一貫課程的推出，雖是具有時代必然的背景，也符合社會大眾的深切期待。可是實施以來，一直未能獲得基層教師的由衷支持，所以其成效相當有限。根據筆者長期在師院與國小接觸到的訊息，真正用心推行此一政策的人不是沒有，但絕對只是少數。所以在推出九年一貫課程時，所打出的口號雖然很動聽，卻未能真正深入內心；也因此

所揭櫫的「學校本位課程發展」、「重視兒童生活經驗」、「重視學生學習權、及受教權」等理想，最終也將如耳邊風過，消逝於無形。

## 一、九年一貫課程未能成功的理由

探討九年一貫課程未能如預期成功的理由，主要有如下幾點因素：

### (一) 九年一貫課程是急就章的、而非經深思熟慮的：

在推出九年一貫課程之前，國內的課程改革其實一直在持續進行，而未曾中斷。以國小課程標準的修訂而言，新的課程標準雖於八十五年正式實施，其研擬修訂的工作卻是從七十七年便開始展開，而於八十二年修正通過後，又經過三年的籌備期，才開始進入實驗的第一年，預計到了民國九十一年可以完成整個的實驗，作為繼續修訂的依據。當修訂通過之時，各方的讚揚之聲，不絕於耳，認為這是一次成功的修訂，可以為我國的教育開闢一片光明的前景。

曾幾何時，實驗的工作才剛要進入第三年，政府卻於八十七年九月突然推出「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」，並將於民國九十年正式上陣。到了九十三學年度，就要全面實施。政策一出，讓整個的教育現場產生驚天動地的變化，也讓所有第一線的教師驚駭萬分，人心惶惶，無所適從。當對新課程標準的讚美之聲還留在耳際，當一二年的新課程正在進行，而三四年級的新課程正在研習之際，突然半路殺出了程咬金，課程到底要往哪邊走，並無明確的指示，更嚴

重的是，八十七年到九十年之間，課程標準與九年一貫課程綱要何者優先，如何取捨，都成了各自研判的局面。九十年以後，究竟是全體適用，還是逐年實施，也是一問三不知，於是，整個的國民教育陷入一片不確定的恐慌之中。

在此之前，國民教育階段的課程有所謂的「課程標準」作為最高的指導與規範，有部編的教科書作為教學的依據、有統一的上課時數、有細分的學科、有標準的測驗，不一而足。但是自從九年一貫課程的理念推出以後，教育的基礎有了根本的改變，連帶的，教師的角色、教師的工作內容、學校行政的重點、校園的氣氛也都跟著改變。究竟九年一貫的真正學理依據何在？政府並沒有明說。當許多學者在教育改革諮詢審議委員會的報告書中，大力建議將六三三的學制修正為四三四，或向下延伸到幼稚園的階段時，其主要的理由是國小高年級學生已經脫離幼稚期，應該劃分到國中的階段中，才能有利於教育，而九年一貫的理念卻將國中與國小連成一貫、綁在一起，而忽視這是兩個決然不同的教育階段，其合併的道理何在，有何優缺點，不見有人提出強而有力的說明。由此可見，九年一貫課程的推出，是急就章的方式，連根本的改革理由都沒有說清，又怎能說是經過深思熟慮的決定呢？

### (二) 九年一貫課程是引進的、而非著根於本土的：

九年一貫課程的基本架構與作法缺乏本土的考量，充其量只是從外國移植過來的他

山之石而已，而主要參考的國家則有美國、英國、日本、甚至澳洲等。這些他山之石當然有可以讓我們借鑒之處，但是要完全照抄，則一定會有窒礙難行之時，因為每一個國家的處境不同，國情互異，兒童的素質、家長的期待、以及社會的需要，都對教育的成效有著根本的影響力，如果不將這些因素列入考慮，則閉門所造之車，通常都是無法正常行駛的，古人所謂「踰淮爲枳」的教訓，至今依然有其道理。

九年一貫課程借用許多國家的教育改革方案，並無可議之處，可議者僅是沒有考慮在台灣的當前處境之下，是否有其實施的條件，是否會遇到可能的阻擾，是否需要完整的配套措施，例如，國人對於教育的重視程度，將使家長憂心子女的升學競爭，升學競爭的壓力不能減少的話，九年一貫課程的美意是否還能存在，凡此種種，皆可見到移植之時的粗略與不經心，而因而容易產生實施的困境與阻力。

### (三) 九年一貫課程是由外力推動的、而非教師自動自發的：

此次教育改革的推動，可以溯源到八十三年六月二十二日由教育部所召開的第七次全國教育會議。教育部爲了因應民間要求改革的聲浪，在這次會中決議成立「行政院教育改革審議委員會」，並於同年九月二十一日正式成立，由國內最富盛名的中央研究院院長李遠哲擔任召集人，邀集各方代表擔任委員職務，並廣開言路，徵詢各界意見，而展開了整個教育改革的行動；八十四年一

月，當時的行政院長連戰宣佈教育改革爲施政重點；同年三月教育部公佈「中華民國教育報告書--邁向二十一世紀的教育遠景」；四月二十二日行政院教育改革審議委員會出版了第一期的教育改革諮議報告書，向國人提出未來的教育藍圖；其後又分別於八十四年十一月四日、八十五年六月二十八日、八十五年十二月二日出版了第二至第四期的諮議報告書，然後結束其階段性的任務，改由「教育改革執行推動小組」接手，繼續朝著教育改革的目標去奮鬥。

儘管如此，此次教育改革並不是由政府所主動提出的「政策」，而是爲了因應民間團體廣大而激烈的教育改革呼聲，所不得不做的「對策」而已。因此，有人說此次教育改革的動力不是內燃的，而是外推的，實在是看到了事實的癥結所在。雖然八十三年四月十日在台北國父紀念館誓師的四二零教改大遊行，並不是第一個教育改革的行動，但是因爲它具有里程碑的意義，所以大家在習慣上都以四二零教改大遊行所提的四個教育改革訴求（小校小班、廣設高中大學、教育現代化、制定教育基本法），作爲民間團體要求教育改革的起點。而這種由民間自發性的組織率先提出，再由政府機關積極回應的教育改革模式，是此次教育改革的一大特色。由於這是一種被動回應的改革模式，再加上主政者自己並無完整的政策與具體可行的手段，不免陷入見招拆招的窘境，教師在執行時所產生的捉襟見肘的現象，乃成爲意料中事。

(四) 九年一貫課程是由上而下的，而非草根式的：

此次教育改革提出「鬆綁」(deregulation)的理念作為主要的精神，那就暗示著整個改革過程將是由下而上的草根模式，而非傳統的由上而下的管理模式。這個清晰、明白而又動人的口號，要把過去太多的束縛加以鬆開，對大部分的人而言，真是一項值得歡呼的好消息。儘管如此，論者以為，「鬆綁」原是經濟學上「解除管制」或「自由競爭」的思想，其要旨為：創造公平競爭的環境，讓市場上「供需平衡」的原理自動進行調整的功能。因此，經濟的運作雖然沒有政府的積極介入，卻好像有一隻「看不見的手」在背後操縱著，使整個市場經濟維持穩定。而教育與經濟不同，無法讓市場的供需平衡原理自行運作，否則將會天下大亂。尤有甚者，要讓教育完全加以取決於消費者（即是家長與學生）的需要，則將永遠無法達成共識，教師要完全自主將流於口號，就算家長可以達成共識，以目前國民中小學教師多數未具有課程設計的專業能力來看，所謂草根模式的理想將成為空中的樓閣，而無法實現。從實際的情況來看，事實也正是如此，教育主管機關以強力涉入，採用命令服從的管理方法，卻又宣稱教師有課程自主的權利，無疑是掩耳盜鈴。

## 二、九年一貫課程本身所隱藏的主要問題

九年一貫課程本身隱藏著許多問題，在時機成熟時就會爆發出來，我們應該未雨綢

繆，防範未然。這些隱藏的問題包括：

### (一) 高喊權利，但忘了責任：

此次教改的方向可謂是強調權利，卻忘了相對等的責任。政府信誓旦旦地說，教改的目標在於維護四種基本的教育權，追求聯合國教科文組織所謂的：「學習權就是閱讀和書寫的權利、提出問題和思考問題的權利、想像和創造的權利、瞭解人的環境和編寫歷史的權利、接受教育資源的權利、發展個人和集體技能的權利。」想要藉此把人從「受事件支配」的客體地位，提升為「能夠創造自己歷史」的主體地位。此次教育改革為了落實每位國民的教育基本人權，使教育權能與生命權、財產權、自由權、人格權等同樣受到保障。所以一再強調學生有學習權、家長有選擇權、教師有教學自主權、全民有終身學習權，其用意本無可厚非，但是過度強調權利之同時，往往造成了唯我獨尊的錯誤觀念，產生只要權利，卻不負責任的偏頗行為。而在整個的事件中，負有最大責任的行政人員，卻是毫無權利，只有挨罵，而且不能回嘴。這種現象真是始料所未及，也是整個改革的大問題。

### (二) 統整意涵與績效責任制的衝突：

九年一貫課程綱要中，在實施原則方面強調以統整主題式的教學為主，此乃配合領域學習的基本理念。統整主題式的教學雖有許多種「統整」方式，如單一學科的統整、跨學科的統整、學習者心智內的統整；多重學科(multi-disciplinary)、複合學科整合(plural-disciplinary)、超學科整合(trans-

disciplinary)、跨學科整合(cross-disciplinary)等。在九年一貫課程中為實施領域學習，可以預期應該是以打破學科界限，以學生生活經驗為中心的方式設計課程，實施教學活動。然而，這種方式打亂了學科原有的邏輯組織，勢必不利於學科知識的學習，在英、美的經驗中，我們也看到學生在此種課程理念下，所造成學科知識基本能力低落的現象。九年一貫課程又強調績效責任制，要求學生成為具備基本能力的現代國民，同時也要加強評鑑工作，可以看出統整主題式的教學與績效責任在基本理念上是有衝突的。不過，這也可能是一種借鏡，讓我們在實施九年一貫課程時，不忘時時提醒自己不要忽略學生的基本能力養成，否則到時可能又要興起另一次的課程改革。

### (三) 分段能力指標的瑣屑與龐雜，與九年一貫課程的後設理論相抵觸：

九年一貫課程在各領域中都定有階段能力指標，這個能力指標是否會造成如過去行為主義式的能力本位，有待未來的觀察。過去行為主義式的能力本位遭人詬病，主要是因為強調目標的優先性與權威性，而忽視了教育本質上的臨場性與學生本質的個別差異性。行為主義與目標本位的課程思想已經飽受批評，而後現代的課程思潮的不確定性已經取代現代主義的確定性（黃永和，民91），是九年一貫課程的後設基礎，但是教育部九十年一月所頒佈厚達524頁的「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」，全是在規範分段能力的指標。以此種課程模式要教師

來照辦，真是與最初的设计原理南轅而北轍，將學習劃分成零碎的片段，以外顯的行為作為評量的標準，重視紙筆測驗。此種「分段能力指標」造成教師無法真正自主，也無法發揮九年一貫課程實施的精神。

### (四) 學力測驗會造成另一種宰制：

九年一貫課程在實施原則的評鑑部分提到，地方政府為了督導學校課程之實施成效，將舉辦學歷測驗。該項測驗應該是為了保障學生基本能力獲得的一種機制，期望經由統一測驗的實施，督促學校的課程設計及教師的教學。這種測驗立意甚佳，唯在考試領導教學的情形下，學校及教師為了不讓學生的成績太難看，勢必要以配合考試內容的方式來進行教學。尤其到了九年一貫課程的後三年，升學壓力將使九年一貫的原意完全崩潰，在升學第一的觀念下，家長要求的是成績，就如同目前有些學校中的所謂名師，不管其教學方式有無任何創新，只要每天對學生進行考試(紙筆測驗)，學生在月考中能有好成績，便能獲的家長信賴成為名師。未來如果學校也為了要成為「名校」，要求對學生施以填鴨式的教學，以不斷的小考來應付地方政府的大考，可以預期的是，另一種如目前聯考的宰制將化身為「學力測驗」出現在校園中。

### (五) 學校本位課程對於教育機會均等的影響：

九年一貫課程對於學校及教師都有許多彈性的時間可以使用，其中佔80%的「基本教學時數」中10%~20的選修課，及佔20%的

「彈性教學時數」，都是學校以及教師可靈活運用的時間。所以，師資是未來課程實施最重要的一環。如果教師能力不足，則所設計之課程便無法獲得良好的效果；學校若囿於教師素質或專長能力祇能安排較不具競爭力的學科，則對於學生而言都是一種不公平。另外，在強調社區特色的要求下，學校應配合社區特性，發展學校本位課程，所以原住民社區的學校必須多安排其學生認識原住民的文化、語言的課程，其他類似的弱勢社區亦然。但是這樣的結果，學校是否成了文化再製的一種機構，原住民的學生在花了大量時間學習其文化及語言的情形下，能否有時間再學習一些如電腦、英語等較具社會競爭力的學科。這是一個難以解決的問題，留待大家共同思考。

## 伍、撥雲見日：為九年一貫課程找一條可能的出路

儘管九年一貫課程依然存在著許多問題，但是這是一條無法走回頭的不歸路。我們既然不認同傳統教育的做法，走回去當然是死路一條，但是往前走又似乎困難重重，這就考驗著我們的共同智慧。老實說，九年一貫要有出路，除非打破過去二分的思維模式，認識教育與課程典範的改變，再以時間的從容來矯正這次因為急就章所造成的問題，最後則要導正社會的價值觀，並且爭取家長與社區的助力，也許還有挽回的可能。分述如下：

### 一、認識課程典範 (paradigm) 的改變及其迷思

我們要對九年一貫課程有真正的瞭解與把握，惟一的方法就是要理解整個時代的典範改變。「典範」(paradigm)一詞，有許多不同的譯法。例如「基範」、「型模」、「範型」、「派典」等。而教育學者較常用的譯法以「典範」或「範典」居多(例如，陳奎熹，民76；黃政傑，民76)。孔恩雖是最早提出典範概念的人，但他自己對於典範的用法卻不十分明確，依據馬斯德門(Margaret Masterman)的研究，孔恩對於典範概念的用法至少就有二十一種之多。其中最常被引用的有：「一個科學的理論以及環繞在此理論的核心信念」、「引領科學研究的先前假設與探究模式」、或是「關於科學理論的基本意像」。勵哲耳(George Ritzer)則將孔恩的各種見解加以歸納以後，提出一個有關典範的綜合性的定義(鄭世仁，民89)：

典範，是存在某個科學領域內，關於其題材 (subject matter) 的基本意像 (image)。它可以用為界定何者該被研究、什麼問題該被提出、如何質疑問題、以及對所獲得的答案在詮釋時所應遵守的規則等。所以，在一個科學領域內，典範乃是最主要、最廣泛的共識單位 (unit of consensus)；而且，我們可以利用典範來區分不同的科學社群或次級社群。簡言之，典範可以包含定義、以及關聯那些存在其內的範例、理論、方法、與工具等。

今日的時代典範與傳統的典範已經有了

根本的差異，整個教育（包括課程）當然也受到影響，九年一貫課程的背後典範是後現代的有機典範，而傳統的機械典範有根本的差異（黃永和，民91）。但是，我們的主政者不明白這些背後的根本原理，才會製造出非驢非馬的怪物來。如果我們明白了根本的原理，就能夠依據其精神，而可以有許多自主與變通的空間。

## 二、打破過去「以反面為思考」的決策模式

過去在進行任何改革時，都是「以反面

為思考」作為決策的模式，所謂「以反面為思考」就是對於不理想的甲政策，則採取其反面作為改進之手段，這種思維模式雖然十分便利，卻也十分危險。例如，能力分班有所缺失，就改用常態編班，那麼，能力分班的缺失消失之時，其優點也就同時消失。常態編班的優點出現之時，其班缺點也就同時出現。杜威稱這種思維模式為「懶惰的謬誤」。

在這麼一個多元化的時代中，我們要制訂政策，必須揚棄過去「非此即彼」的截然二分的思考模式，改用多重選擇的方法，對

機械典範與有機典範的根本差異比較表

|            | 機械典範  | 有機典範  |
|------------|---|---|
| 1.就教育的目的言  | 為了社會的目的而設                                     | 為了個人的目的而設   |
| 2.就教育的主體言  | 以教師為主體  | 以學生為主體  |
| 3.就教育的著眼點言 | 以未來的需要為主要考量                                   | 以當下的需要為主要考量   |
| 4.就兒童的概念言  | 把兒童視為大人的縮影                                    | 把兒童視為與大人完全不同的存有體  |
| 5.就教育的手段言  | 以嚴格的訓練、行為的限制為主                                | 以人格的尊重、自由的學習為主  |
| 6.就教育的重點言  | 重視智育的優異、學術水準的卓越                               | 重視全人格的發展、知情意的平衡   |
| 7.就人性的看法言  | 以人性本惡，故需要用外力加以約束                              | 以人性本善，故強調自主的可行性   |
| 8.就教育的要求言  | 要求整齊劃一，故講究威權的運用                               | 要求個別差異，故講究尊嚴的維護   |
| 9.就後設基礎言   | 以工具理性作為基本的知識興趣，故以實徵分析的科學為主要的依據，以技術與控制作為主要的手段。 | 以實踐的理性為起點，朝向解放的理性而努力，故以詮釋學與歷史學的分析作為主要的依據，以溝通與反省作為主要的手段。 |

事物的所有層面都加以仔細地揣摩，找到可以兼容並蓄之點，使好處達到最大，而傷害減到最小。如果能採取融合各家之長的手段，相信在執行之時，就不會產生太多的阻力。例如，舊課程雖然有所缺失，難道完全沒有優點？我們在揚棄其缺失之時，難道就不能保持其優點？新課程雖然有其優點，難道就完全沒有缺失？我們在讚揚其優點之時，難道就不能見到並事先預防其可能的缺失？事實證明，我們這次教改的模式又陷入了「以反面為思考」的窠臼而不自知，真是令人扼腕。

教育與課程的典範雖已改變，但是我們要用「兼容並蓄」的心態來看待新舊典範的雙方，而不能用取而代之的手段來進行改朝換代的革命。因為社會科學的典範比起自然科學的典範則較為多元，可以同時並存，彼此爭競。但是社會科學的典範往往又具有的強烈的政治性，使得不同典範的擁護者容易陷入政治的鬥爭中，不顧事實，只知為了意識型態而相互競爭、批評、甚至詆毀。這才是歷次教育改革無法成功的真正原因。社會科學具有強烈的政治性是不爭的事實，但是許多社會科學家卻不願承認，而想要設法把社會科學偽裝成如同自然科學一般，並宣稱自己的學說是科學的，是價值中立的，是沒有偏見涉入的。反之，對於他們所不贊同的學說則往往冠以非科學的、或有偏見的字眼。他們更會使用艱澀難懂的語言，把原本簡單易懂的理論說成令人莫測高深的樣子，不僅令人難以理解，更令人望而卻步。我們

應該清楚，教育與課程的政治性與意識形態的關聯，是無法避免的事實，所以任何對於他方的批評都會引起直接或間接的反抗，這次九年一貫課程改革的失敗，主要也是根源於此。明白這個道理以後，若能避免意識型態的無謂爭議，教育改革才有成功的希望。

### 三、以時間的從容來矯正這次因為 急就章所造成的問題

教育改革雖然不能等待，但是教育改革更不能急迫。最好的方法是以從容的態度來把握住最佳的時機，時機未能成熟，只能用各種方法來營造，而不能假裝時機已經成熟，貿然為之。試看，孔明所面對的赤壁之戰的時機，就是東風的到來，唯有等到東風一吹，才可以開戰。東風如果不予周郎和孔明便，銅雀宮深鎖二喬乃是必然的結果。今日九年一貫的東風尚未吹起，而執政者已經迫不及待地向舊課程（以及舊教師）點起火炬，其結果當然是灰頭灰臉。

#### （一）要加強宣導、形成共識：

此次教育部於匆忙之間宣佈實施九年一貫課程，事出倉促，溝通不足。雖然做了一些配套措施，例如教科書的審定辦法，校長、主任、教師的調訓與研習，舉辦各地的公聽會等。但是學校的教師們，多半仍對九年一貫課程抱持觀望態度。究其原因，是社會大眾對其內涵與精神仍無法達成共識，以至於多數教師擺出一副抗拒的姿態，或是消極的應付。

另外，教育部本身的政策也搖擺不定，

對於教師的許多問題都無法給予明確的答覆，例如：鄉土語言應列為必修或選修的問題，便一變再變，最後將鄉土語言列為一至六年級的必修課，也是違反學校本位的原理。所以，要使九年一貫課程的目標順利達成，教育部應加強宣導其基本理念、理論依據、實施手段等，並將他國實施之成功經驗，引以為借鑒，才足以消除社會與教師之疑慮。如此，改革的阻力就會減少，實施起來就會順暢多了。

#### (二) 要提昇教師的專業能力：

過去長期以來，國中、小基層教師並未參與課程設計的工作，現在立刻賦予教師課程設計的權利，恐怕會造成教師們的焦慮。尤其教師們依賴教師手冊及教科書早已習慣，突然要他放棄手中武器，讓教師們感到茫然無措。這樣的情形，或許教師自己要加油，努力尋找進修機會，重新學習課程、教學的最新知識，由被動的接受者轉化為主動的探索者。但是教師在這種普遍課程設計能力不足的現況之下，一定要給予足夠得時間來補充必要的知識才行，才能讓教師重新獲得另一種武器，去迎接九年一貫課程的挑戰。

#### (三) 加強校長對九年一貫課程的認識：

眾所週知，一校之長對於學校的發展有著重大的影響，尤其在強調學校本位管理後，更是如此。雖說，學校本位管理是校長結合教師、行政人員、家長、社區人士的一種參與合作的管理方式。但不可否認的，很多情形下，校長仍然是關鍵性人物。九年一

貫課程能否成功，仰賴的是校長的積極投入。而要校長積極投入，必須校長對於此一制度完全瞭解，並且衷心信服，才願意將時間、人力、經費大量投入。所以加強校長對九年一貫課程的認識也是必要的一種手段。

#### (四) 學校文化的改變：

各校在推動九年一貫課程之時，也一定要符合共同參與、民主決定的原則，像學校願景的設立，就不是開幾次會議就能決定，所以，校園民主運作的機制，必不可少。

過去的校園主要是屬於科層體制的一環，行政的特徵是由上而下的指揮命令系統，教師是居於聽命服從的一端，今日要推行九年一貫課程，整個校園的文化，包括做事的規則，都有必要重新研擬，如果校園文化沒有跟著改變，所謂的教師自主都是自欺欺人的口號而已。

#### (五) 爭取家長與社區的助力：

家長的支持與否無疑地是這次課程改革成敗的一大關鍵，所以教育家長，使其知道課程改革的基本用意，並爭取家長的配合與支持，是學校必須列為優先的工作重點之一，實際上，各校很少把這件事情當成重點來辦，都是應付了事，家長到今天對於九年一貫課程還是滿頭霧水，支持來自於同情的理解，未能理解而要家長支持真是緣木求魚，這是目前需要急起改善的一件大事。

#### (六) 導正社會的價值觀：

學校、教師、行政人員、家長都不是生活在社會的真空管之中，所以重視社會的風氣，並加以改變，實在是刻不容緩的事情。



我們的社會普遍還是存有萬般皆下品的舊觀念，也還有升學優先的舊想法，許多教育改革的美意一遇到這些舊有的價值觀，就像冰塊遇到太陽一般，立刻消溶殆盡。我們可以預言，九年一貫在實施的前期，因為離升學的競爭尚遠，其阻力較小，等到進入七年級以後，九年一貫課程的基本理念會與社會的價值觀產生無法相容的衝突，最終則會在升學第一的價值觀前面，棄械投降。以目前高中升學所遇到的問題來看，此一說法絕非危言聳聽，有心人不禁要大聲疾呼，如果不能導正社會的價值觀，就不要貿然實施九年一貫課程，因為九年一貫課程實在無法抵擋這麼大的社會壓力，等到棄械投降之時，不知已經誤了多少的蒼生了。

## 陸、結語

由於人們長久以來對於理想教育的殷切

期待與對於現實教育的極度不滿，乃有當前的教育改革與九年一貫課程的推出，也因而造成今日期盼與疑懼交織的局面。有一位丹麥的物理學家說得好：「在一個深刻的真理的背後，可以有另一個同樣深刻的真理存在。」我們今日要用有機典範的課程原理取代機械典範的課程原理，必須要有兼容並蓄的智慧，要有足夠的準備時間，要先達成心理的準備與全民的共識，要揚棄非此即彼的二分作法。讓教師對九年一貫課程有充分而正確的體認、讓教師的課程專業能力有足夠的興趣與提昇、讓教師服務的心態充滿高度的熱忱、讓學校的行政能充分支援教師的教學、讓校園的文化與氣氛能和諧一致、讓家長以及社區人士能熱心參與、讓社會的價值觀能配合改變，唯有如此，九年一貫課程才能找到出路，而非烏雲密布，人心惶惶。讓我們共同撥雲見日，破解今日有關九年一貫課程的迷思。

## 參考書目

- 方德隆 (民88)。九年一貫課程基本理念與內涵。公教資訊季刊，3 (1)。高雄。
- 余霖 (民88)。九年一貫課程與能力指標。收錄於九年一貫課程系列研討會手冊。中華民國教材研究發展協會。
- 教育部 (民87)。國民階段九年一貫課程總綱綱要。台北：作者。
- 陳伯璋 (民88)。九年一貫課程綱要修訂的背景及內涵。教育研究資訊，7，(1)，1-13。
- 陳碧祥 (民88)。教育改革與教育意識—兼談九年一貫之實施。課程與教學季刊，2 (4)，89-192。台北。
- 黃光雄、楊龍立 (民89)。課程設計：理念與實作。台北：師大書苑。

- 
- 黃永和 (民90)。後現代課程理論之研究——一種有機典範的課程觀。台北：師大書苑。
- 萬家春 (民88)。九年一貫課程的過去、現在及未來。收錄於九年一貫課程系列研討會手冊。  
中華民國教材研究發展協會。
- 歐用生 (民86)。新世紀的教育發展。台北：師大書苑。
- 賴清標 (民91)。教育實習。台北：五南。
- 鄭世仁 (民89)。教育社會學。台北：五南。
- Beare, H. & Slaughter, R. (1993). *Education for the Twenty-First Century*. London: Routledge.
- Murphy, J. (ed.) (1990). *The educational Reform Movement of the 1980s: Perspectives and Cases*.  
Berkeley, Ca.: McCutchan.
- The 1985 Committee of the National Conference of Professors of Educational Administration.  
(1971). *Educational Futurism 1985*. Berkeley, California: McCutchan.

# 概述小學課程標準演進（下）

司琦 / 國立政治大學退休教授

（接上期）

## 四、罕見小學課程標準的發現

小學課程標準為編輯和審查小學教科書的依據；從另一方面說，瞭解一種教科書的編輯要點、教材編選及單元組織等，須參閱該教科書所據以編輯的課程標準。我於退休後，應國立編譯館之約撰述「小學教科書發展史—小學教科書紙上博物館」；多年來尋求歷年罕見的小學課程標準，前後發現以下三種：

《1.奏定學堂章程》，光緒二十九年（1903）十一月頒行。

《9.新學制課程標準綱要》、民國十二年（1923）六月公佈。

《13.小學課程（一修）標準》、民國三十年（1941）七月公佈。

三種課程標準，酌影印其封面、通論、學堂階段程度、系統圖、學（課）程綱要、課程表、目次或版權頁（圖1）為例；先分別作簡介，並說明其出處。

### （一）「奏定學堂章程」的發現

萌芽期的「欽定學堂章程」於光緒二十八年七月，為張百熙所奏定，二十九年十一月廢止，未實施。次年張之洞、張百熙、榮慶奏進的「奏定學堂章程」，包含大學堂、中

學堂、高等小學堂（修業四年，屬於中等學堂程度，參見「各學堂階級、程度系統圖」（圖2）、初等小學堂（修業五年）五學堂章程；其中「初等小學堂章程」，可視為我國首創的「小學課程標準」。在小學教育史中常述及「初等小學堂章程」，而罕見原始史料。約二十年前，赴舊金山參觀史坦福大學圖書館，偶然發現線裝本的「欽定」和「奏定」的「學堂章程」（註3），喜出望外。「奏定本」共五冊，該書「通論」為「序言」性質，開宗明義便稱「方今時事多艱，興學育才實為當務之急」。

### （二）「新學制課程標準綱要」（草案）的發現

清末我國小學教育先受歐洲傳教士來華傳教，在教堂附設洋學堂的影響；後因日本明治維新，國勢強盛以後，我國小學教育仿效日本。民國八年以後，我國留美學生返國者漸多，和受美國教育學者紛紛來華講學的影響，朝野人士就棄日本而仿效美國，「兒童本位」、「教育生活化」、「教育實驗」為教育人士所樂道。乃於民國十一年十二月六日「新（學制）課程標準起草委員會」在南京開會，通過小學、中學畢業標準，編定小學各學科課程要旨，分請專家草擬各科目「課程綱要」（參見「國語科課程綱要」—吳研因擬）。





竊飭各府廳州縣建設學堂並善為勸導地方逐漸推廣無不  
 官立民立皆當格遵  
 列聖訓士之規謹守範圍端正趨向不准沾染習氣誤入奇袤一切  
 課程尤在認真講求毋得徒事皮毛有名無實務期教學相長  
 成德達材體用兼該以備國家任使有厚望焉將此通諭知之  
 欽此

光緒二十九年十一月二十六日內閣奉  
 上諭方今時事多艱興學育才實為當務之急前經諭令張之洞  
 會同管學大臣將學堂章程悉心釐訂妥議具奏茲據會奏臚  
 陳各摺片條分縷晰立法尙屬周備著即次第推行其有應行  
 斟酌損益之處仍著該管學大臣會同張之洞隨時詳駁議奏  
 至所稱遞減科舉及將來畢業學生由督撫學政並簡放考官  
 考試一節使學堂科舉合為一途係為士皆實學學皆實用起  
 見著自丙午科為始將鄉會試中額及各省學額按照所陳逐  
 科遞減俟各省學堂一律辦齊確著成效再將科舉學額分別  
 停止以後均歸學堂考取屆時候旨遵行即著各該督撫趕緊

圖1 《奏定學堂章程》 封面、通諭

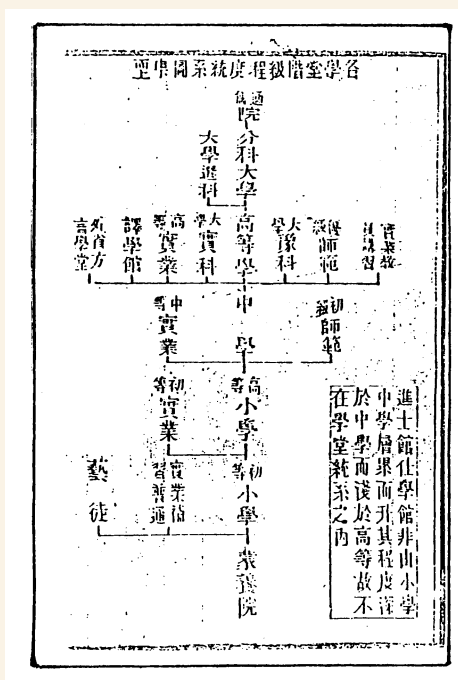


圖2 《奏定學堂章程》 各學堂階段、程度系統圖

十二年六月四日，該起草委員會在上海繼續開會，研討小學、初中各科綱要，刊布《新學制課程標準綱要》一冊，後由教育部通令實施。該綱要小學各科授課時數以分鐘計，各科以百分比計算，如有除不盡者，應加成整數，以符至少之意，此為其特色。我從未看到該綱要，約十五年前，偶然從《教育雜誌》第十五卷第四號（期）發現該「綱要」的「草案」（圖3）。

### （三）「幼稚園、小學（一修）課程標準」的發現

自教育部於民國二十一年十月《小學課程（正式）標準》公布實施，並通知各省市試驗研究以後，彙集各方意見，加以修訂，於二十五年七月公布。修定之處有：

1. 科目的取消與歸併：如「黨義科」不特設，將黨義教材化融於「國語」、「社會」、「自然」等各科中。取消「衛生科」，將衛生知識部分：初級歸併到「常識」，高級歸納到「自然」；衛生習慣部分歸併到「公民訓練」。
2. 教學總時數的核減：原標準每週總時間：低年級一、一七〇～一、二六〇分，改為一、〇二〇～一、一一〇分。中年級一、三八〇～一、四四〇分，改為一、二三〇～一、二九〇分。高年級一、五六〇分，改一、三八〇分。大約各減少十分之一左右。
3. 各科課程標準之內容的變更：該修訂標準，將幼稚園和小學的課程標準同時修

訂公布，以求其課程前後一貫，為其特色。郁漢良教授於抗戰期間進重慶教育部服務，來台後繼續在部工作，兩度擔任國立華僑中學校長，承提供所珍藏的本課程標準濟用。本〈中期階段課程標準所規定的科目表〉內，《13.小學課程（一修）標準》中，將版權頁書名略去「幼稚園」三字。又其書為「中華民國二十六年七月五八版」（圖4）。

小學課程標準的演進，就「課程標準」的「科目」言，如對表4「我國歷年課程標準所規定的小學教學科目名稱」中，任一科目領域，如「社會科目」；任一科目，如「公民」，研討其在早期、中期和近期三個階段之名稱的演變，有：1.修身，2.公民，3.三民主義，4.黨義，5.公民訓練，6.團體訓練，7.公民與道德，8.團體活動，9.生活與倫理，10.輔導活動等。因科目名稱不同，其教學目標和教學內容之演進趨勢的研究，自可溫故知新。

就「課程標準的研訂」言，課程標準為因應教育思想、社會變遷和學生需要而須「修訂」；或因修訂幅度較大，另予「新訂」

## 附註

註3：光緒二十八（一九〇二）七月張百熙奏進學堂章程，即「欽定學堂章程」（此章程於光緒二十九年十一月即廢止，未實行。）次年，十一月張之洞等奏進學堂章程，即「奏定學堂章程」。〈欽定蒙學堂章程〉設計，用「十二日一週」時刻表。〈奏定初

而稱「暫訂」標準。研訂課程標準，無論是修訂或新訂，都須調查研究原標準實施的得失，及廣徵修訂的意見。

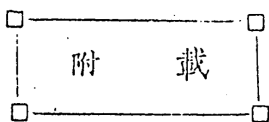
就「凸顯課本的舉例」言，凸顯課本有其凸顯之處。如梁啟超述（早書三）《中國之武士道》教材，為清末「戊戌政變」時逃亡日本，以先賢名言為發揚國人的武德救亡圖存，影響深遠；此種名言教材，以後時為公民科教學所應用。又如陳鶴琴等編輯我國（中書二）《分區互用兒童教科書》國語，供應北、中、南三大流域小學應用，以其適合三區兒童的生活方式和社會情況，不失為新構想。廣閱昔日課本，自會啟發思想。

小學課程標準供編輯和審查教科用書之用，除教科用書編審人員外，素未被人重視。近年教育改革風氣很盛，所引起的問題亦多。乃就所知，提供小學課程標準史料，希能供從事研訂課程標準者參閱；或助有興趣者對此一專題的研究，開拓課程標準研究的新園地。

時代在變，教育也在變。多年來杏壇人士期盼發揮教育研究的功能和潛力，整合教育資源，設置國家級的教育研究院。

等小學堂章程〉設計，用每「星期」教授時刻表。前者用我國傳統「十二地支」；後者用西方教會和學校通用的「七日制」，計時單位不同。

（民國九十二年三月十六日於洛杉磯。）



### 新學制小學學程綱要草案

(一) 總說明

(二) 小學校課程簡表

(三) 各科課程綱要

- (1) 國語課程綱要 (2) 算術課程綱要 (3) 衛生課程綱要 (4) 公民課程綱要 (5) 歷史課程綱要
- (6) 地理課程綱要 (以上四科合併為社會科的課程綱要) (7) 自然圖藝課程綱要 (8) 工藝課程綱要 (9) 美術課程綱要 (10) 音樂課程綱要 (11) 體育課程綱要 (12) 外國語課程綱要(以英語為例)

(四) 小學畢業(初中入學)標準

總說明

- 一、本草案課程簡表及畢業標準，由新學制課程標準起草委員會委員及各專家於十一年十二月八日在南京開會議定。
- 二、本草案各科課程綱要，由委員會函請各專家起草，並推吳研因君彙集整理。
- 三、衛生、公民、歷史、地理四項，在小學前四年可合為社會科，故於分科編列之外，另附編前四年之社會一科，以便綜合教學之用。
- 四、同時開課者，先以整理之稿分寄各省區教育家核閱指正；另當分別提出每科課程，合小學、初中、高中各級，再請專家為縱的審核，以免一科中之銜接或有未當及教材重複之弊，仍當再行分級核閱。
- 五、各省區情形不同，本草案祇為課程標準之一種，非以強求全國一律；但仍請各省區詳確評核指正。倘能以本省區所擬之稿示，尤所歡迎。

小學校課程簡表

| 學 年    | 學 科 | 初 級                 |             |            | 高 級                 |              |               |
|--------|-----|---------------------|-------------|------------|---------------------|--------------|---------------|
|        |     | 一                   | 二           | 三          | 四                   | 五            | 六             |
|        |     | 一〇八〇分<br>鐘          | 同上          | 一二六〇分<br>鐘 | 同上                  | 一四四〇分<br>鐘   | 同上            |
| 國<br>語 | 語言  | (一) 演進語法和會話         | (一) 會話和故事演講 | (一) 同上     | 會話 故事演講             | 同上加辯論        | 同上            |
|        | 讀文  | (二) 語體的兒童文學的欣賞練習及表演 | (二) 同上      | (二) 同上     | 同上加檢查字典參考圖書看日報等     | 同上並注重課外讀書    | 同上            |
|        | 作文  | (三) 通常簡單語音的脫稿抄寫等    | (三) 同上      | (三) 同上     | 日作文說明文的研究和作法並各種練習設計 | 同上           | 同上加語法文的研究和作法  |
|        | 寫字  |                     |             |            | 正楷和簡便行書的練習          | 同上加行書練習(可臨帖) | 同上注重行書練習加草書認識 |

圖3 《新學制小學學程綱要(草案)》總說明，國語科課程簡表和綱要

國語科課程綱要 (吳研因擬)

(一) 主旨

練習運用通常的語音文字；並涵養感情、德性；啓發想像、思想；引起讀書趣味；建立進修高深文字的良發成能達已意的發表能力。

(二) 限度(最低標準)

|    |    |  |
|----|----|--|
| 初級 | 語言 | 能聽國語的故事講演；能用國語作簡單的談話。  |
|    | 文字 | 識最通用的文字二千二百個左右；並能使用注音字母。讀語體的兒童文學等書八册平均四五千字。)能用字典閱含生字百分之五的語體的兒童世報；試讀答問準確數有六十以上。   |
|    | 作文 | 能作語體的簡單記敘文、實用文，而令人了解大意。  |
|    | 寫字 | 能速寫楷書和行楷方三四分的每小時約二百字，方寸許的每小時約七十字。  |
| 高級 | 語言 | 能聽國語的通俗講演；能用國語講演。  |
|    | 文字 | 識字累計至三千五百個左右。讀兒童文學等書累計至十二册以上，每册平均約五能用字典看與 <u>兒童世界</u> 或 <u>小朋友</u> 程度相當生字不過百分之十的語體文，並日報地方報相當生字不過百分之十的文言文，標點無誤；答問大意準確數在百分之六十以上。 |
|    | 作文 | 能作語體的日用文、說明文、議論文，而令人了解大意。  |
|    | 寫字 | 能寫通行的行書字體。   |

(附註) 如用正當的標準限度測驗，要能達到所定的最低限度。

圖3 《新學制小學學程綱要(草案)》總說明，國語科課程簡表和綱要(續)

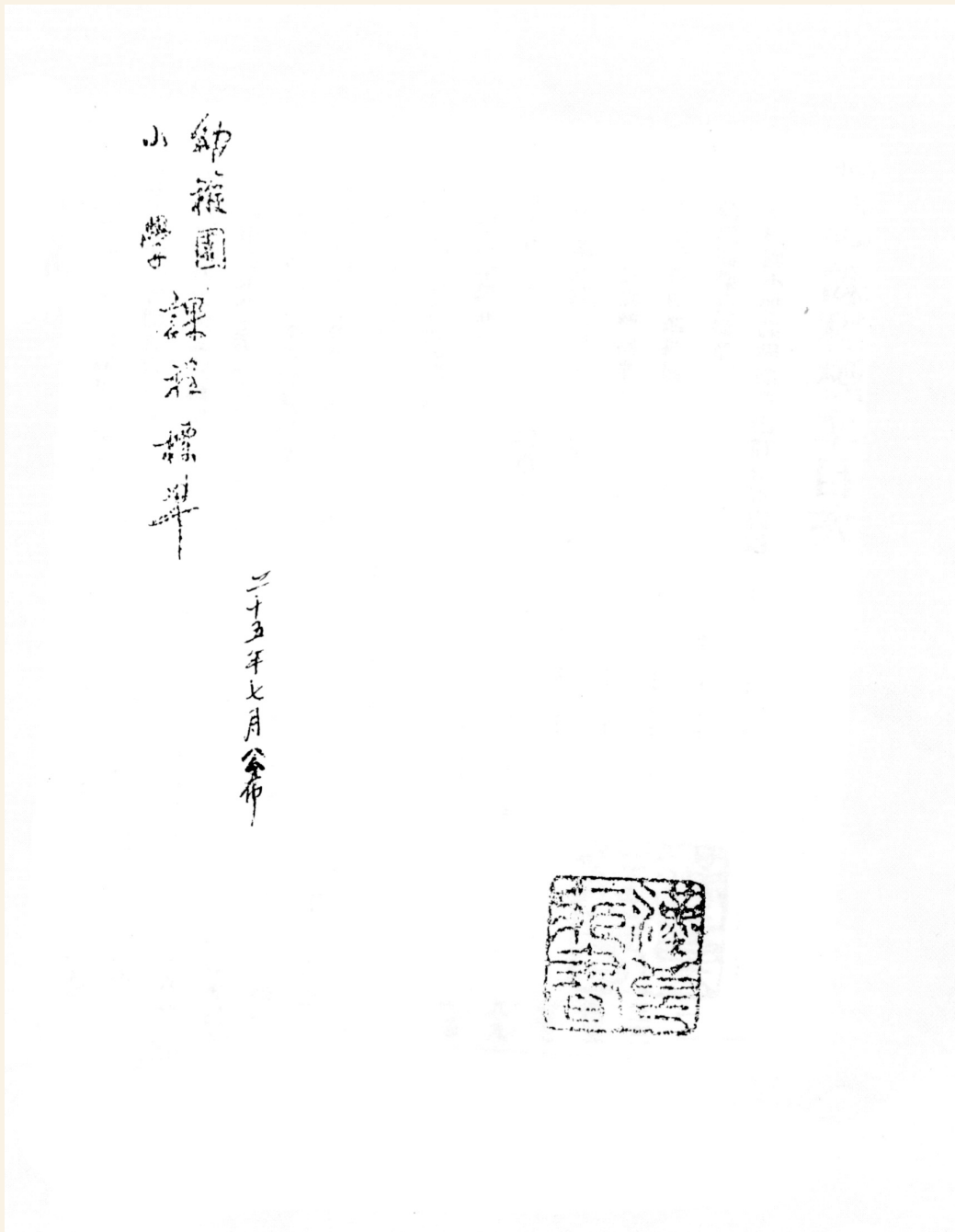


圖4 《幼稚園小學課程標準》封面、目次及版權頁



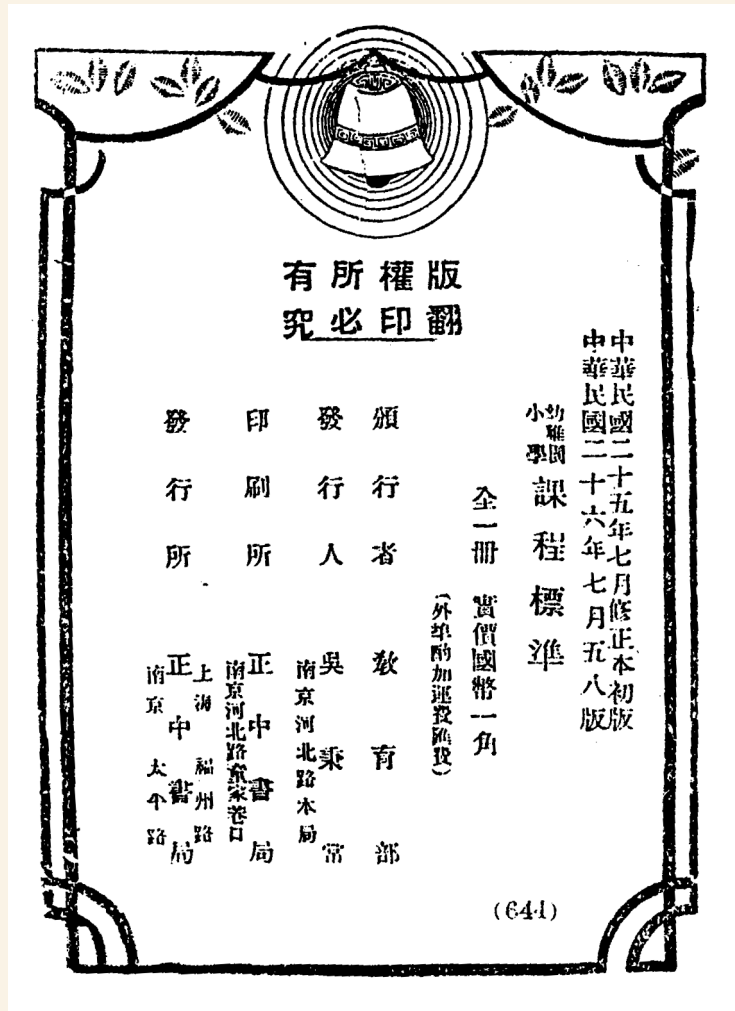


圖4 《幼稚園小學課程標準》封面、目次及版權頁（續）

# 從課程管理的理念談課程綱要的研修工作

陳清溪 / 國立教育研究院籌備處主任秘書

## 壹、前言

國民中小學九年一貫課程綱要從制定暫行綱要、試辦至公佈實施，過程中受到學者專家、教師、家長、民意代表的批評，問題出在哪裡？台灣的課程發展是否建立一套有效的管理機制，值得探討。課程發展要經過詳細評估，提出可行的整體方案，加上完整的配套措施，才能真正有效做好課程管理工作。課程管理的目的在將高度複雜及專業的工作，以最有績效的方式呈現出來。課程管理中的核心人物是教師，課程實施的績效會因不同的人、不同時空而有不同的變化。課程管理牽涉到人的部分是比較複雜、不可控制的。因此，找對人、做對的策略、完整且徹底的執行是成功的重要因素。課程管理中「信任」是重要的定律，當然要透過宣導、溝通，強調專業、尊重別人的意見，才能化解歧見、取得共識，讓中央、地方、學校各層級之間，所有的人員，包括官員、學者專家、校長、主任、教師、家長等，對於課程政策、管理策略、管理機制有一致的共識並具體實踐，才能落實課程改革的理念。

## 貳、課程管理的定義與九年一貫課程的管理內涵

### 一、課程管理的定義

課程管理是政府對學校課程所採取的管理措施。政府制定一系列的課程相關政策，並且運用各種課程管理策略形成課程管理機制，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之正式、意圖的課程的程度。此定義包含了三個重要概念：（一）課程相關政策、（二）課程管理策略、（三）課程管理機制。課程相關政策是一系列和政府的正式課程有著密切關係的教育政策。課程管理策略是政府意圖管理其課程相關政策時，所可以採用之特定的行政方法或技術，以提升其正式課程轉化成為學校課程實務的可能性。課程管理機制是指，政府在管理其課程相關政策時，運用兩項或兩項以上之個別的，但是卻又相關聯的課程管理策略，所形成之整體而統合的中心體系（高新建，民89）。

上述課程管理之定義偏重在政府對課程管理的概念分析，較屬教育部和各縣市政府

教育局之課程管理，但目前國內之課程仍由教育部制定課程綱要，各縣市政府教育局僅負責執行及監督學校實施之責任。因此，從課程綱要的發展、實驗、公佈實施，教育部掌握一切的教育資源，應提出課程相關政策、課程管理策略、並形成完整的課程管理機制，以確保在課程實施中的穩健進行，因此課程管理的大部分責任落在教育部身上。

## 二、國民中小學九年一貫課程之管理內涵

近年來教育改革強調教育鬆綁，課程發展也由中央集權逐漸向地方分權邁進，課程管理不再完全是中央的責任，地方也應負起課程發展與管理的責任。因此，各縣市教育局及學校皆可發展適合該縣市及學校需要的課程，但是課程管理需要縝密的規劃與實施，才能落實課程的理想。近來大力倡導的學校本位課程乃應運而生，這種課程管理權力下放到學校的情形，更需要學校做好課程管理的工作，才能落實學校本位課程的特色。

國民教育法第八條：「國民小學及國民中學之課程綱要，由教育部常設課程研究發展機構定之」。但是這次的國民中小學九年一貫課程綱要，並未由教育部常設之課程研究發展機構定之，在教育部歷經吳京、林清江、楊朝祥、曾志朗、黃榮村等五位部長，而負責推動的國教司司長亦更換多人，整個課程綱要的發展與管理難免受到影響，且九年一貫課程是國民中小學課程的大改革，顛

覆了八十二、八十三年版的課程標準，因此，在諸多因素的影響下，推動過程中爭議不斷。正式的國民中小學九年一貫課程綱要於九十二年一月公佈語文、社會、藝術與人文、健康與體育、綜合活動五個學習領域及生活課程的課程綱要。九年一貫課程綱要的發展分為三個階段進行，各階段的時程及主要任務如下（教育部，民92）：

（一）第一階段：成立「國民中小學課程發展專案小組」（八十六年四月至八十七年九月）

1. 研訂國民中小學課程發展及修訂的共同原則。
2. 探討國民中小學課程共同性的基本架構。
3. 研訂國民中小學課程應有的學習領域授課時數比例等課程結構。
4. 完成「國民教育九年一貫課程」總綱。

（二）第二階段：成立「國民中小學各學習領域綱要研修小組」（八十七年十月至八十八年十一月）

八十七年九月總綱公佈後，於八十七年十月成立「國民教育各學習領域綱要研修小組」，其主要任務為：

1. 研訂「國民教育各學習領域課程綱要」。
2. 確定各學習領域的教學目標、應培養之能力指標。
3. 研訂各學習領域課程的實施原則。

（三）第三階段：成立「國民中小學課程修訂審議委員會」（八十八年十二月至九十一年八月）

各領域綱要草案完成後，於八十八年十二月成立「國民中小學課程修訂審議委員會」，其主要任務為：

1. 審議並確認各學習領域課程綱要內容之適當性。
2. 審議並確認國民中小學課程綱要之公佈格式及實施要點。
3. 研議並確認推動新課程之各項配合方案。

從這三階段的發展時程及任務來看，各階段是分期進行，研修過程中無法連繫協調。本次課程綱要與課程相關政策有關者有：修訂背景、基本理念、課程目標、基本能力、學習領域、實施要點、各學習領域綱要，以作為各校推動課程之依據，在「實施要點」中詳細規定實施期程、學習節數、課程實施（包含組織與課程計畫、選修課程等）、教材編輯、審查及選用、課程評鑑、教學評量、師資培訓、行政權責等。

策略是達成課程目標的手段。在管理過程中採取行動、分配資源來達到目標。課程管理策略就是為了達成課程目標，將課程相關政策以及行動，整合成爲一個整體的措施。在九年一貫課程推動中，政府所能運用的管理策略或行政手段、方法、工具、技術可謂很多，諸如：中央、地方、學校三個層級之協調配合，制度的建立或變更，服務的提供、經費的補助、各項配套措施，現行法令的檢討，各種推動手冊、叢書的出版、宣傳等。策略的制定與執行才是關鍵，教育部應制定正確的策略，將策略加以宣導，讓所

有的人都了解策略的形成背景和邏輯，中央、地方、學校三個層級一條心，行動一致，才會有效能。

## 參、如何做好課程綱要的研修工作

課程發展與管理是一項專業化的工作，需要有一常設的課程研究發展機構來進行。國民教育法第八條：「國民小學及國民中學之課程綱要，由教育部常設課程研究發展機構定之」。九十一年十二月三日教育部國民中小學九年一貫課程推動工作小組第十五次會議決議：下一階段（92-96年）課程綱要修訂工作委由國立教育研究院籌備處負責，確立了國內常設機構發展國民中小學課程綱要之機制。

### 一、課程綱要研修的願景

#### （一）永續發展：

課程改革是漸進發展，不宜全盤改革，應穩健、延續性，以免造成恐慌，影響基層教師推動之意願。下一階段的課程綱要研修宜以小修爲原則。

#### （二）公平正義：

課程綱要之研修，應本於公平、公正、公開之原則，廣納各界意見，摒棄個人私利，兼顧城鄉資源差距及弱勢族群之學習權，促進教育的整體發展，以提升國家競爭力。

#### （三）安居樂業：

課程改革應讓教師在工作崗位上能安心、快樂的工作，願意奉獻心力於教育；讓學生能學得充實、快樂的成長。

## 二、課程綱要研修的策略

(一) 由長期課程研究發展機構來整合資源，以確保教育品質：教育部正式委請國立教育研究院籌備處負責下一階段（92-96年）國民中小學課程綱要研修工作，對我國的課程研究發展，邁入一個新的里程碑，籌備處將來轉型為國家教育研究院，更肩負起國內課程研發之重任。

(二) 明確的組織架構及分工：整個課程綱要研修工作，由教育部成立「國民中小學課程綱要發展及審議委員會」，負責審議國民中小學課程綱要；國立教育研究院籌備處成立「課程研修委員會」，決定課程修訂方向與原則，協調和解決國民中小學課程研修之相關問題，初審國民中小學課程綱要；「總綱研修小組」負責課程綱要之共同基本架構，學習領域、授課時數比例，完成課程綱要總綱草案及規劃相關配套措施等；「各領域研修小組」負責各學習領域課程目標、能力指標、課程實施原則，完成各領域課程綱要草案及規劃各學習領域之相關研究等。組織架構明確，分工清楚，將可發揮整體效能，且各個委員會或小組成立後，採同步進行研修工作，不像上次之綱要制定分三階段進行，以確保在研修過程中，即能進行縱貫及橫貫的聯繫、溝通、協調，以整合資源，發揮整體效益。

(三) 重視課程研修縱貫與橫貫的聯繫：

課程綱要研修委員包括教育部、各縣市教育局之行政人員，學者專家，國民中小學校長、主任、教師，熱心教育社會人士等，將可兼顧理論與實務。整個課程研修架構，分為「國民中小學課程綱要發展及審議委員會」、「課程研修委員會」、「總綱研修小組、各領域研修小組」三個層級，除了縱貫的聯繫協調外，並由課程研修委員會視需要召開各研修小組聯席會議，以加強橫的聯繫，讓總綱研修小組及各領域研修小組之委員在聯席會議上，做意見之溝通、協調。三個層級的研修工作可同步進行，研修過程中加強縱及橫的聯繫。

(四) 找「對的人」來做研修工作：研修委員應包括課程、學科專家、教育心理、測驗等專家並兼顧行政人員、師資培育機構、教師代表，以便理論與實務結合，委員應具熱誠、願意奉獻、具溝通、協調能力，不固執己見，能考量整體之發展。委員應兼顧原有課程綱要制定委員，以達經驗傳承、永續發展之目標。

(五) 加強現況問題分析與基礎研究：九年一貫課程實施之後所產生之問題應加以研究，謀求解決方法，對於課程發展之基礎性研究，亦應長期研究，以堅實課程研修之理論基礎，例如台灣地區學生身心發展模式之研究，台灣地區學生各類知能學習模式之研究等。

(六) 加強課程教材的實驗：課程綱要研修確定後應發展實驗教材並進行教學實驗，以評估綱要與教材的合適性，作為將來修訂

課程綱要及編寫教材之依據。

(七) 加強配套措施的落實執行：課程相關政策的訂定，師資培育機構的配合，中央、地方、學校三位一體的課程管理機制應建立，以免造成上面熱，下面不熱烈的情形。

(八) 加強宣導、溝通觀念、建立共識：政策宣導應全面進行，從研修開始的意見收集到研修過程的公聽會及公佈實施的說明會，透過各種媒體，廣邀各界人士加以宣導，落實到每一個神經末梢，讓師資培育機構、縣市政府教育局、學校行政人員、教師、學生家長、教科書編輯出版商，願意配合執行，政策才有可能成功。

(九) 建立獎懲制度、激勵工作士氣：課程管理要做好且有績效，就要有紀律，有制度，上下一心，貫徹執行，永不懈怠。建立中央至地方的獎懲制度，進行績效評鑑，績效好的單位，應給予首長及有功人員獎勵，單位給予獎金充實設備，個人則給予敘獎，績效不好之單位，則應給予首長及相關人員懲處。如此才能激發大家奮鬥的決心，提升工作績效。否則好、壞都一樣，誰還肯認真做事。

(十) 加強師資培育工作：課程研修工作一定要有師資培育機構之首長或主管或教授參與，因為將來執行課程者乃教師，因

此，師培機構的師資養成教育很重要。另外，教師在職進修亦很重要，如何將課程研修內容，透過研習方式，向教師宣導，讓他們回學校後再宣導，這種多層次行銷的工作是很重要的，可藉由國立教育研究院籌備處的研習訓練業務，辦理國中小教務主任及種子教師研習並追蹤其宣導、推廣情形。

## 肆、結語

台灣課程發展的問題不在於資源不充裕，而是沒有整合，造成資源浪費，不能發揮整體力量。課程綱要之發展與管理是一項專業且複雜的工作，需要中央、地方、學校、師資培育機構，群策群力，結合課程、學科、教育心理、測驗等學者專家、行政人員、教師、家長的力量，團結合作，整合各種資源，制定一套良好的課程，才能讓教師、學生受益。國立教育研究院籌備處負責下一階段國民中小學課程綱要的研修工作，責任重大，是我國課程發展與管理由專業的常設機構負責的體現，除了符合法令規定外，亦是我國國民中小學課程發展邁入一個新的里程碑，深具歷史意義。籌備處未來將轉型為行政法人國家教育研究院，下設課程與教學研究所及教材研發中心，更肩負著我國各級學校課程及教材研發任務，讓我國的課程研究發展工作能趕上先進國家之林。

# 課程與教學深耕計畫之可行性探析 - 以課程督學和深耕團隊輔導團員之遴選、培訓和任為例

張素貞 / 臺北縣聘任督學(商調教育部協助執行課程與教學深耕計畫與校長課程領導專案)

## 壹、課程與教學深耕計畫之緣起與目的

九年一貫課程正式上路至今已進入第二年，基於過去推動之經驗，深感課程改革政策的落實需要具備課程發展素養的人才深入校園，提供學校與教師課程發展的知能，也需要具師資培育功能的大學與國民中小學建立較長期的專業伙伴關係，使理論與實務接軌，同時更是需要集結家長、社區和社會資源，合力協助和支持課程發展與落實。

中央與地方是「法」的界線，但在推動課程改革的過程中，中央與地方並無界線。推出此計畫主要目的是結合中央與地方、政府與民間、師資培育機構與中小學，以教育專業社群的概念，促使學校成為課程發展的基地、校長成為學校的課程領導者、教師成為課程的發展者與執行者、家長成為課程發展的合作者、民間組織及企業成為教育專業的支持者、教育行政人員成為課程改革的規劃者與管理者，而其最終目的是使全國三千三百所國民中小學都成為課程規劃的主體，發展適合學生學習的課程，落實九年一貫課程之理想一把每個孩子帶上來。

課程與教學深耕計畫包含三大子計畫，分別是學校與教師服務計畫、大學與中小學攜手計畫和政府與民間合作計畫，由於三項子計畫中以第一項子計畫最先啟動，且牽動最廣而難度也相當高，本文僅就第一項子計畫加以探討分析，期能透過與課程督學和深耕種子輔導員的互動中，提出執行上的意見，進而提高計畫的可行性。

## 貳、檢視縣市課程督學暨深耕種子團隊輔導員之來源

### ●計畫之規定如下：（教育部，民92）

- 一、課程督學來源有三：分別為現任校長、候聘校長、行政督學。課程督學亦是縣市課程與教學深耕種子團隊之一員。
- 二、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。每一縣市推薦七大學習領域，加上英語、鄉土語言及資訊教育等十項，國中小各推薦一位，其條件為具有課程能力的行政人才，兼顧課程、教學、行政與資訊專長。

### ●實際運作之檢視：來源多元、動機不同、期待不一、縣市差異

一、課程督學以計畫的第一考量是現任校長（將來回任教師身分，擔任課程督學）、第二考量是候用校長、第三考量是行政督學，此次參加培訓者三類人員都有，外加部分縣市請出資深國教輔導團員的現任主任這一類人員擔任，另有台北市和台東縣並未派課程督學參加研習，推派該縣市之副局長為連絡窗口，分析縣市推選課程督學產生的困境有三：

- （一）找不到適任的人選，因為條件是要找到了解課程、教學、行政和研究的人不容易。
- （二）課程督學是否會在自己縣市的推動組織上疊床架屋，不知如何定位？
- （三）校長回任，目前學期中不易鼓勵與找人，回任教師是否有誘因和配套？候用校長擔心至少任職一年是否會失去遴選機會？行政督學例行性視導業務繁重，同時也不是很了解國中小課程內涵如何勝任？部分縣市連候用校長都沒有，推薦具備領域專長的主任擔任等種種因素錯綜複雜。

此次參加培訓者各縣市推薦34位，加上原本商調在中央的4位輔導員總計38位，來源之歧異性高，且縣市對此事的見解與教育部不一，致使課程督學有些茫然，而研習課程的規劃與進行也頗困難。

二、課程深耕種子團隊輔導員理應都是計畫上規範的人選，但是由於有五項因素，致使七折八扣而不如預期，而來到國立教育研究院研習的輔導員，對學生和家庭也多有所掛心，其五項因素如下：

- （一）離家四週時間過長，被教育局推薦但是家人不同意。
- （二）開學時課務已安排，放不下學生之因素。
- （三）縣市政府教育局鼓勵，但學校校長不法人。
- （四）研習課程不是他們所期待的，認為已經都學過無須參加。
- （五）縣市教育局之輔導團組織未健全，臨時找人參加。

雖有以上五項因素影響，但是據統計應有七至八成符合計畫規範的條件（視學習領域而不同）。然而課程與教學深耕輔導組的教授群認為，尚有一項因素必須考量，就是一個學習領域含有兩到三學科者，參加培訓者都偏在單一學科居多，如健康與體育領域，體育專長佔多數，健康專長佔少數，並未均衡，值得縣市在第二年推人選時參考。

## 參、檢視縣市課程督學暨深耕種子團隊輔導員之任務

### ●計畫之規定如下：（教育部，民92）

- 一、中央課程與教學深耕種子團隊之課程督學與輔導員必須擔負起返回縣市培訓與帶領縣市國教輔導團員之責任與義務。
- 二、縣市國教輔導團負責帶動縣市學校之課程發展委員會團隊運作，協助學校教師課程發展、實施與評鑑。
- 三、課程與教學深耕種子團隊擔任教育部、局課程政策的轉銜者，清楚的在校園傳達課程改革政策之實際，使政策成為可行。
- 四、負責課程與教學資訊之經營管理，以及諮詢輔導。

## ●執行任務與配套之分析檢討

### 一、減課

教育部公文明載擔任縣市課程督學減課20節；參加中央培訓之課程深耕種子團隊輔導員以目前之課務再減課10節為原則。教育部本年度編列八個月代課費，自參加研習第一天起開始編列給縣市政府。然而縣市出現四個狀況，提出檢討分析如下：

- (一) 課程督學理想上是現任校長回任老師再專任課程督學，此類課程督學負責為縣市教育局推動新課程落實之工作，減課20節課通常只能聘部分時間之代課教師而自己還得擔任2-4節課，是否縣市政府可以透過相關人事費或2688人力方案之經費支持，補足2-4節課之經費，以利課程督學能聘一位專責之代課教師，候用校長調用於教育局，亦應比照。
- (二) 由現任校長兼任及行政督學擔任者，因為無課務而無法獲得代課經費，現任校長及行政督學已有原本之教育和學校行政業務，再加上課程推動勢必力不從心，若無人力協助想必要兼備是有所困難的，此問題經92年4月25日之學管課長與課程督學聯席會議時提出，當場國教司吳司長給予回應，授予縣市可以彈性調整課程督學之代課費運用對象，對由校長兼任及行政督學確實是一針強心劑。
- (三) 參加受訓的輔導員並不希望只有中央課程深耕種子輔導員減課，而其他縣市

內的輔導員未減課，導致回到縣市沒有任何輔導團夥伴願意和他共同分攤課程與教學深耕計畫之工作，因為有減課至少是執行新課程服務輔導工作最起碼的動力和誘因。多數深耕種子輔導員最希望的是減課採總量管制由縣市自行運用總減課之鐘點費，讓更多縣市輔導員投入深耕計畫，使縣市輔導團的組織動起來。

- (四) 縣市尚未看到經費核撥，不敢為輔導團員減課，輔導團員也一再想了解究竟要向哪一單位要求減課，因而，部分輔導團員的認定是何時開始減課就何時開始工作，但是也有輔導團員原本沒有減課仍要作輔導工作，減課對他來說並無意義，反而擔心減課導致與其他團員形成距離。亦有部份輔導員認為學期中課務已安定，途中更換老師也擔心家長的反彈，因而勉為其難兩者兼顧，然而種種狀況都會因縣市政府的支持度而有所不同。

### 二、配備

- (一) 輔導團員多數希望能配發電腦等輔導之基本配備，在92年3月教育部范巽綠政次與吳司長兩次和輔導團隊座談時，曾答覆教育部電算中心能將輔導團員列入補助對象，經了解今年度所規範之補助對象並無針對輔導團員，但是下年度會考量將課程督學與課程深耕種子團隊輔導員列入一類之補助對象。
- (二) 輔導團員亦建議可由相關企業來認

養，提供筆記型電腦予以輔導員使用，這些建議都列入參考，期能有縣市試行與縣內的企業結合，跨出第一步，而中央也應積極尋求合作的企業，共同思考解決方法。

### 三、培訓課程

國立教育研究院教輔組針對每梯次的培訓課程都進行滿意度調查分析，從滿意度而言，認為對輔導和推動策略的課程必須加強。若從效能的觀點，是否應從課程的受用程度與學習方式加以探討，針對學習者的需求差異，規劃小組式的學習，再透過檢核機制了解輔導員的學習成效，雙向檢視和調整，使培訓課程真正發揮效能。

### 四、識別系統與行政權

- (一) 教育部為課程督學發聘書，為課程深耕種子輔導員發識別系統。原本是希望以識別系統象徵『專業與榮譽』，然而課程深耕種子輔導員相當擔心是否會造成與縣市輔導員的距離，也同時思考到是否所有參加培訓者不論出席與學習成效都發給？勢必『專業與榮譽』是受到考驗的。
- (二) 課程督學中除行政督學以外的其他人員都相當擔心缺乏行政力，縣市政府教育局如何賦予其行政力，也是培訓過程中大家討論的焦點問題之一。

### 五、定位

課程督學是兵或是將？是專業人員抑是行政人員？輔導團隸屬學管課或是督學室？

縣市政府的運作模式會決定這些人的定位，但從基本面分析，是否必須回歸到這群人是懂『課程的行政人員』去思維，如何引用專業人員進入官僚體系推動課程改革，這才是重心所在！

## 肆、建議與期許

本計畫之原則與方針雖不變，然而，執行的策略與做法是可以透過相互的溝通討論再加以調整的。基於以上的檢討分析，提出下列九項建議和期許，期能透過中央與地方攜手合作，來提高計畫成功的機會。

### 一、縣市配合教育部課程與教學深耕計畫釐定縣市國教輔導團三年計畫

(一) 思考在有限資源、文化脈絡以及效能導向來撰擬縣市可行的計畫，其考量重點為年度的1.輔導重點2.服務校數3.輔導員培訓4.輔導經費運用5.績效評估。

(二) 本計畫為三年期程，縣市應積極備與規劃，並注意系統性與累積性，第一年完成任務者，透過考評獎勵制度，促使有意願再擔任第二年、第三年，並獲得繼續減課，發揮輔導效能。然而若是第一年人員的分配以及計畫上的不足，都可以透過第二、三年漸進式的調整。

### 二、建置課程督學和課程與教學深耕輔導員連絡網並進行雙向互動

教育部應有專人提供課程改革最新動向之訊息。如教育部出版之相關手冊印送及相關最新政策電子檔傳輸。而課程督學與深耕種子輔導員亦應定期將縣市政府的推動新課

程的優良事蹟透過文字表達傳輸給中央，讓教育部清楚的了解地方的推動訊息。

### 三、課程督學和課程與教學深耕輔導員在縣市之組織與定位

教育部透過92年3月15日局長會議時提出課程督學與課程深耕種子輔導員的定位，詳如附圖。然而基本原則就是，透過任務導向與縣市政府的推動體系結合，融入縣市國教輔導團之組織和領域輔導團召集學校連結，進行推動工作。為確保課程專業人員在縣市政府的定位，縣市政府應擬定課程督學與課程與教學深耕種子團隊之權責、任務與運作辦法報教育部核備，而教育部更應將修訂國教法列入長程目標—在組織再造條款中加『課程督學及國民教育輔導』，以確保專業人才在行政組織中的定位。

### 四、建議課程與教學深耕輔導員輔導服務學校的方式與做法

課程深耕輔導員到學校進行輔導服務，可藉由以下之方式達成目的（林和春、張素貞，民91）。

- (一) 先行了解學校教學需求和蒐集教學現場的問題—可透過學校之網頁了解。
- (二) 到校輔導及區域學校輔導—可透過對話、座談、專題講座、教學演示、帶領實作進行。
- (三) 結合縣市政府之資訊系統的設備規劃電話輔導及網路諮詢。
- (四) 可設計主題研討會、教育論壇、組織讀書會等方式來自我增能。
- (五) 設計回饋單與服務日誌（教育部將來會提供輔導服務學校紀錄表供參）透過

回饋與省思來提升輔導品質。

### 五、提升課程督學和課程與教學深耕種子輔導員的專業知能並施展專業影響力

- (一) 四週培訓應屬於課程督學與輔導員的職前教育，未來教育部仍會委由國立教育研究院持續規劃每學期的進修課程，建議縣市政府亦應自行規劃辦理成長活動，以確保團員的成長和專業水平。
- (二) 新知研讀與轉化
  1. 掌握課程改革最新動向（課程綱要、法令及政策），確保推動的精準。
  2. 閱讀相關課程與教學期刊、論文和專書，掌握概念並予以轉化。
- (三) 課程督學與課程深耕輔導員應加入相關網站與團員和學校第一線教育夥伴互動，加入討論一方面觀摩分享，一方面提供政策可行的思維。
- (四) 將推動新課程的訊息製作成簡報檔、隨身碟、領域教學錄影帶隨身攜帶，增加宣導和說明的效果。

以上推動之專業內涵與專業提升歷程，建議製作成學習檔案，一方面累積專業，一方面展現專業實力，更可藉檔案施展專業影響力。

### 六、教育部與縣市政府應設計相關誘因留住優秀的課程深耕種子團隊

教育部與縣市政府可分從制度面、運作面和資源面之面向共同來思維誘因，但落實仍須賴縣市政府的設計。

- (一) 課程深耕種子輔導員年資在校長、主任甄選時比照主任、組長年資加分；課

程督學應視同行政督學賦予教學視導權。

- (二) 課程督學與課程深耕種子輔導員到校輔導，對於推動新課程之績優教師賦予獎勵建議權，可建議縣市政府給予績優教師獎勵。
- (三) 課程督學與課程深耕種子輔導員在各校間奔走，相關的交通和差旅費應予以補助。
- (四) 課程督學與課程深耕種子輔導員因借調到縣市服務，未在校內貢獻，縣市政府應注意教師聘約與考核制度，以免權益受損。
- (五) 教育部頒發課程督學聘函及輔導員識別系統，以象徵榮耀與專業。

#### 七、縣市的輔導團應與北、中、南三區策略聯盟及區域的師資培育機構結合

各縣市之課程與教學深耕團隊，在教育部九年一貫課程推動組織是隸屬於課程與教學深耕輔導組，因而，推動上有各學習領域教授群給予指導，然而在運作上切勿單打獨鬥，應與全國北中南之縣市策略聯盟連結及區域的師資培育機構合作，形成輔導網絡，如此才能透過合作發揮最大效能。

#### 八、教育部應有責任定期了解縣市政府教育局計畫執行績效

教育部對課程深耕種子團隊投入龐大的代課費與差旅費，經費的投入是否有產出，對縣市推動新課程是否產生影響，應定期訪視了解推動的困境，評估經費的執行，探討計畫的落實以及學校的實施成效等，促使課程改革真正在縣市生根，在學校落實。

#### 九、對第二年培訓之課程深耕種子團隊的建議

- (一) 下年度縣市政府所推派之課程與教學深耕種子團隊之人選務必及早規劃以利運作：建議以國中為優先考量，七大領域加英語、鄉土語言和資訊教育三項各一位，每縣市十位，二十五縣市共計二百五十位。
- (二) 第一年培訓的課程與教學深耕輔導員若不再擔任，縣市應為接手的深耕輔導員規劃辦理講習，說明課程與教學深耕計畫的始末及推動策略。
- (三) 部分縣市可因地制宜的決定培訓名額，例如：鄉土語言的調訓可以考量地區性，澎湖沒有客家語及原住民語的需要，因而名額可移給閩南語的團員數量。
- (四) 部分領域應思考領域包含的學科代表性而決定培訓者，部分學習領域含有兩到三學科者，參加培訓者不宜都偏某一學科，建議縣市在第二年推人選時應考量均衡性。
- (五) 課程與教學深耕種子團隊之培訓課程規劃，可以第一年之滿意度調查為基礎，再召開課程設計研討會由專家學者及第一年培訓之輔導員共同規劃，應可設計出滿意度和受用程度都高的課程。
- (六) 課程督學除教育部理想中的三類人選外，建議遴用具備課程與教學專長的退休校長擔任，再參加二至四週的培訓，對新課程推動應是一種助力。

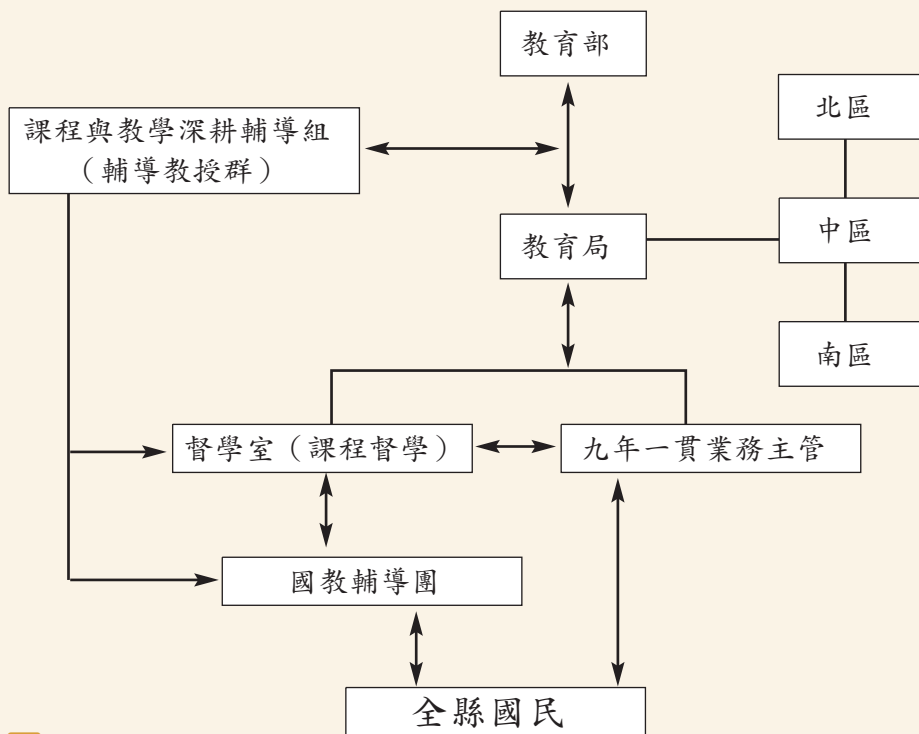
## 伍、結語

教育部宣示今年為課程深耕年，其策略之一就是啓動縣市的國教輔導團，課程與教學深耕計畫之課程督學和課程與教學深耕種子輔導員的培訓，主要目的就是返回縣市負責啓動及強化縣市國教輔導團，其與縣市原有的推動工作務必整合行動，切不可為求教育部之專案計畫的績效而雙軌進行，使得縣市的學校人仰馬翻；另計畫推出也因年度與

學年度的不同而使縣市在推派人選上有些困擾，以及縣市國教輔導團的設備和人力不足而影響計畫的執行。

整體而言，課程與教學深耕計畫是三年半期程的計畫，執行過程教育部的長官與培訓人員多次座談，相關的意見積極回應並設法支持和改善，至於是縣市的權責與運作部份，則必須請縣市共同重視與調整。如此才能真正做到中央與地方攜手深耕課程推動，而使新課程的成果在學校展現。

附圖 課程督學與課程深耕種子團隊之定位



## 參考書目

- 教育部(民92)。九十二年度九年一貫課程與教學深耕計畫。台北：作者。
- 林和春和張素貞(民91)。縣市國民教育輔導團因應九年一貫課程實施之研究。載於國立台北師範學院九十一年度地方教育輔導叢書。頁135-170

# 面對現階段課程發展學校何去何從

吳鄉泉 / 彰化縣原斗國民小學校長

## 壹、前言

校園流傳一句有關教學的話：「現在的老師，以過去的知識，教導未來的學生。」句中除暗諷教師不進修外，更進一步深究的話，亦涉及教師職前教育陳舊—專業知識不足，套句行話來說，即專業知能趕不上時代，派不上用場。今日社會變遷快速，科技進步等，致使傳統價值觀念不斷解體，取而代之知識新興的價值觀，由一元而趨多元（王文科，民88）。因此，為能適應時代脈動，課程必須隨著時間與空間變化而變，與時俱進，才能執其牛耳，佐證「天下沒有僵化不變的課程」的真理。話雖如此，正確的課程發展，仍然須經由傳遞與「演化」過程。因此，要使課程永續發展，必須掌控課程發展的痕跡，深入瞭解另股課程「反動」勢力，順勢而起，推陳出新、汰舊換新，走出自己一條厚實的新課程之路。所以，學校必須「審時度勢」掌握時代的脈動，趕上時代的需求，並發展自己的課程特色，無法故步自封，宜就如何順應時勢，實在克不容緩。

確切的說，九年一貫課程是經由時間醞釀而出，是針對舊課程缺失與弊病「應時」而起，故能獲得其「立足」的根據地；但是

任何課程實施一段「時距」，必然會產生其效益與缺失，應不時加以修正才能臻於完美。學校乃是課程發展的第一線人員，所以，每個方案都是課程改革媒介物、每一所學校都是課程改革的根據地、每一間教室都是課程改革的實驗室、每一位教師都是課程改革的研究者、每一位教師都是課程改革的行動者、每一位評鑑人員都是課程改革的批判諍友（蔡清田，民90）。學校教師如何深諳新課程的精髓去蕪存菁，甚至發揮課程的最大效益（優勢），也是吾人從事教職（課程使用者）所應深思熟慮，並針對課程利弊得失深思之，使課程的來臨不但能處之泰然，或欣然接受，使新課程目標能逐步實現，才是學生之福。

## 貳、課程的多元面貌與對立困境

課程是學校教育的火車頭，引領「學校」課程如：教授科目、作息時間、教學活動、教材編選、測驗方式；同時帶動學生學習態度、學習內容、學習方式、評量方法、入學方式、學習結果、身心負擔等項目，對學校的效能影響極大。然而，課程是一個使用廣泛又具多種涵義的術語，對於不同的人、在不同的情境，課程的內涵與外延可能會有很大

大的差異。如果我們對周圍的人作一番簡單調查就會發現，幾乎每個人都以為自己知道課程是指什麼，但對它卻又莫衷一是。事實上每一種課程定義，都隱含著某種哲學假設和價值取向，存著某種意識型態以及對教育的某種信念，從而標明了這種課程最關注哪些方面。學者施良芳（民88）將課程定義為：課程即教學科目、課程即有計劃的教學活動、課程即預期的學習結果、課程即學習的經驗、課程即社會文化的再生產、課程即社會的改造。如果擴大層面論課程的來源、功能、權力、升學、意識等課程即變得風貌萬千，千嬌百媚，足夠大家去一攬神秘的面紗：

**一、課程是學校的法律：**學校組織是以教學任務而存在，而決定教學的科目、內容、型態、範圍、時間、程度等所有學習的種種，完全由課程綱要規定，依法行事。因此，所有的教學遊戲規則，則是依課程綱要而來，但良法不足以自行，良好的制度仍需要人才的配合，才能激發課程無限潛力。

**二、課程是政策傳聲筒：**課程本來應扮演教導國民應具備的基本知識（不預設立場），並由專業人員決定教學的內容。但事實上並非如此，政黨輪替後，有意無意的介入校園，如通用與漢字拼音問題，以及考不考憲法，甚至十四種方言皆為國語等問題，顯而易見政治的觸角嚴重左右課程的進度，仍待斟酌再三。

**三、課程是升學的魔咒：**任何課程的目標是盼學生能接受「完人教育」的洗禮，或智、德、體、群、美五育均衡發展。然而，

現階段升學競爭激烈，學校與家長都希望學生在升學的路上「金榜題名」，因此，聯考會考的科目變成為主科，不考的變成副科，尤其主科學生要練就「機械性」反應，才能獲取好成績。課程要學生學的「某些」科目變成魔咒，非好好的學不可，驅趕學生其它學習的樂趣，有待檢討。

**四、教師是課程的主宰：**吳清山（民88）認為：「國民教育一貫性課程是一項新的作為，師資是成敗關鍵所在。」確切的說，教師是課程的主宰者—「成也教師，敗也教師。」教師對課程抱著「積極支持」或「消極反抗」的結果，幾乎有天淵之別。前者教師積極配合課程要求，自創有效的課程天地；後者教師消極抵抗、抗拒變革，對教學應付了事或置之不理，因而課程的理想會走樣，影響學生受教權益。

**五、課程是學科的分贓：**課程的學科（領域）除了傳統上的強勢科目如：國語、數學、自然、社會等主科外，歷史、地理、體育、音樂、美勞等科目，所佔的節數，都是經過溝通協調的過程。就以當下新課程的七大領域或重大議題來說，亦是如此，是經過協調的結果，而非理智的產物，因而，空白課程永遠存在。

**六、課程是政黨角力場：**課程涉及教材的購置（出版社）與聯考形式（補習班），其背後隱藏莫大的商機。因而，有關的政要關說，甚至政黨的介入搶食「大餅」，很自然成為政黨的角力場，或是競技場，所以不斷的上演攻防戰，成為人性最貪婪的煉獄。

**七、課程左右國家的發展：**課程的科

目、結構、難易度（程度）皆會影響學生的素質，進而左右國家的競爭力。如最近有關數學科建構數學，以及物理、化學的淺化問題，會造成國民的基本能力普遍下降，不急起直追，恐無法趕上先進國家。

**八、課程是複製或實驗而來：**全世界拜科技之賜，天涯若比鄰。因而，先進國家課程成功的實例，常成爲學習的對象，甚至模仿。但是複製的課程不易在本土長出新芽，仍舊需要藉著課程的實驗過程，才能促使本土的課程能良性發展。

**九、課程是發展的或速成的：**理想的課程環境是透過不斷的修正與實驗過程，循序漸進，以奠定健全的課程穩固基礎，千萬不可未經試驗（實驗）就貿然使用，若此教材的適用性就無法保證。然而現階段強調教師專業自主，以及自編教材，憑心而論，以教師個人一己之力，顯然無法去做實驗工作，因而現階段課程發展很無奈，其本身就含有速成的味道。

**十、課程是統編或審定本：**陳伯璋（民88）主張：由於後現代反對「同一性」，因此，過去由上往下的教育部模式課程發展，以及國立編譯館主導的「統編本」，就成爲眾矢之地，取而代之的，就是「學校本位課程發展模式」及尊重自由市場批判的「審定本」。

所有的課程發展都是現實環境下的折衷產物，常夾雜多股勢力，此消彼長，很難定於一，但其實都是在「有所偏」走向下發展而來，很少不偏不倚，或執兩用中。時常有兩股勢力自有堅持，也有放棄，形成課程很

「均衡」走下去。此外，課程發展過程常形成對立狀況，境隨勢轉，影響課程進程頗大，特提出幾種「情境」如下：

**一、國際化與本土化：**國際化亦可稱之「全球化」。課程是教導學生做人與做事方法，爲迎合地球村的來臨，課程的確須要與世界同步，以提高國家的競爭力。本土化可謂「在地化」，課程強調學生應認識生長的家鄉，認同與愛護自己社區歷史與文物。目前九年一貫課程注重英語教育、資訊教育、環保教育均屬國際化產物；而鄉土語言、鄉土教育則屬於本土化。

**二、學科本位與領域本位：**學科領域較強調單獨系統的分科，各科界線分明，獨立發展其體系，由淺而深成爲知識的邏輯，如國語科、數學科、自然科等，注重追求高深的學術基礎。而領域本位則較重視學科間的整合，屬於較大範圍的大單元領域，統整相近的知識成爲較大的學習領域，以減少教學時數，減輕學生的負擔。當前九年一貫課程如語文領域、自然與生活科技、藝術與文化、健康與體育等，大部分朝向生活化多學科的統整。雖然我國較趨向領域本位，然而國中的學科本位不易打破。

**三、中央集權與地方分權：**所謂中央集權亦即中央政府發布與規定課程，鉅細靡遺，下屬單位得依法行事，學校只要遵照辦理，上下一致，可發全國「同格」效果，如法國屬之。而地方分權是由地方政府掌握教育權力，並依照地方需要與特色，制定符合各地需求的教育措施，如美國各州教育權屬州政府。當前我國教育體系仍採中央集權，

但教育鬆綁後，地方自主的呼聲愈來愈高，其勢不可擋。

**四、正式課程與潛在課程：**一般來說，課程的內容與科目的「定調」取決於當時的需要，有幸為課程網羅為正式課程，無論如何須「照表授課」。因而正式課程是學生學習的內容，教師的教學科目。此外，潛在課程是相對於正式課程的名稱，亦即課程定案後，社會變遷繼續進行，有些衍生的新知識，課程無法立即反映，形成該教而未教的課程，如學校典章制度與校風、教師人格語言行等亦稱之為潛在課程。持平而論，現階段仍以正式課程為主，潛在課程為輔。

**五、教師中心與學生中心：**課程的「主角」（重心）是由老師主導的課程發展，稱之為教師中心。以專業的角度說，教師中心偏重教師為教室的王國，以豐富的專業知識教導未成熟的學生，以備將來之用。另外，學生為中心則以學生的學習為軸心，教師僅從旁協助（促進者），學生親自體會課程安排，但不一定能有系統整理所學，還得靠教師的指導。一般來說，現在我們課程逐漸偏重學生的種種表現，似乎有走向學生為中心的趨勢。

**六、國家本位與學校本位：**課程主導如以國家為主體，謂之為國家本位。國家掌理所有的課程發展，具有雷厲風行，全國上下一致的績效。此外，學校為本位強調學校是教育改革基礎。若要使教育改革成為永續的事業，那麼從教育體制內，尤其學校激起改革的機制是必要的措施，一來學校本位將課程決策下放到學校，讓行政人員、教師、家

長、社區人士一同參與，將活化課程參與者角色，提昇教師專業能力（陳伯璋，民88）。盱衡未來經濟與政治的發展，由國家規劃全國教育發展有絕對必要，但具有地方性質仍應歸屬學校管理為宜。

**七、科層模式與專業模式：**如果課程的走向決定是由行政系統（教育部、局）主宰的，上行下效，沒有疑慮的「一體試用」，即所謂由上往下命令式的模式是也。其他，課程的方向是由學校專業教師掌控的，出發點是以專業為導向，並依據學理與專業知能為遵循，較能符合學習的需求。以往較偏重科層模式，現在則有向專業模式靠攏的趨勢。

**八、由上而下與由下而上模式：**通常來說，由上而下（top-down strategies）決策是由上（上級）依照行政系統命令而來，而「下」（下級）言聽計從，不問對錯，只能遵照辦理。至於由下往上（bottom-up strategies）決策則由下（下級、學校）透過民主方式共同決定—具有群眾基礎，而上級只負責「備查」（監督）而已。以往教育體系權力是朝由上而下規定行事風格，當前我國教育發展逐漸朝向「由下往上」的好現象。

**九、目標模式與過程模式：**目標模式是根據泰勒法則，即敘述「目標」，「選擇」學習活動，「組織」學習活動，以及發展「評鑑」工具。目標既經詳細擬定，但仍需選用合適手段，促其達成目標，即目標與手段二者宜力求合理、配合。過程模式是課程發展須寄予關注的是過程，而不是目的，不宜從詳細描述目標開始，而是要先評述程序

原則與過程，然後在教學活動中、經驗中，不斷予以改變、修正，即所謂過程模式。目標模式與過程模式乃為課程發展的重要路徑，彼此地位無分軒輊。九年一貫課程在中央先有目標模式，而在地方（學校）則偏重過程模式。

三國演義：「話說天下大勢分久必合，合久必分」。教育的潮流亦是如此，絕無固定不變的真理。前述分析課程對立情境，如國際化、領域本位、地方分權、正式課程、學生中心、學校本位、專業模式、由下往上、過程模式等較為優勢，多少左右課程發展方向。此外，課程的本土化、學科本位、中央集權、潛在課程、教師中心、學校本位、科層模式、由上而下、目標模式等則較為劣勢。坦白說，課程不可能「均衡發展」，但如何演進過來，則視當時教育時潮與社會文明程度，沒有定律可言。

## 參、課程與教師角色定位

歐用生（民88）認為：「落實新課程關鍵人物是教師，…課程改革是教師再社會化、再學習的過程，課程發展就是教師專業發展，甚至說，沒有教師發展就沒有課程發展。」教師是課程的主宰與重心，同時也是課程成敗的關鍵人物，其重要性不言而喻。傳統上教師是課程的被動使用者，如今則是課程的推廣者、執行者、詮釋者、研究者、行動者、實驗者等多重角色。因此，負責任與專業的教育家，當能體認自己的角色任務，因時、因地調整最合適的課程「模

式」，定使新課程的能量無限發揮。以下提出新課程教師的幾種角色：

**一、課程的使用者（執行者）：**任何最理想的課程無教師參與不足以自行，需要具有專業教師，研究課程的精神，並投入課程的執行與推展，發揮執行者與觸煤作用，甚至補偏救弊，能適時加入補充資料，使課程優勢能發揚光大，甚至能依課程綱要要求，盡力完成其教育目標的訴求。九年一貫課程匆忙上陣，只提出基本綱要，如何能活潑生動，有賴教師「使用者」的畫龍點睛角色運作。

**二、課程的詮釋者：**新課程問世不久，除了擔任教學任務教師因「實際」從事教學工作最能「認識」課程全貌與特色外，學校行政人員大概也略懂皮毛。因此，任課教師如能巧妙負起「詮釋者」的角色，不但能達成對學生「傳道、授業、解惑」任務，亦能使家長了解課程，甚至配合課程需要整個動起來，以善盡課程樞紐角色。

**三、課程的設計者：**饒見維（民88）指出：在目前我國的教育體系中，幼稚園與大學教師擁有相當高的課程自主權，必須自行規劃課程、設計課程、選擇教材，因為沒有統一課程標準與教科書作為課程與教學的實施依據。但長久以來我國國中小教師是「觀定課程的執行者」，缺乏課程自主權，喪失課程發展與設計能力。然而九年一貫課程對老師角色期望有一個根本變革，教師已經從課程標準的執行者，轉變成「課程決定者」。教師不但被期望要參與學校課程結構的規劃，也必須思考自己如何協助學生達成

課程綱要所接觸的基本能力，因此，教師要自行決定課程內容，以及教學活動實施方式等等。換言之，教師不但要自己決定課程，也要對自己的課程負責，成為「課程的設計者」。

**四、課程的研究者：**教師參與教育改革與課程革新，可經由行動研究的過程，奠定教師的專業地位與形象，重新建構課程的教育理念，積極開發課程潛能及學生潛能，豐富學校師生的創造力，挹注學校生活的新生命力（黃光雄、蔡清田，民88）。因此，教師為維護自己專業水準，必須針對自己在教學上的難處，尋求解決策略，以突破教學上的瓶頸。如果能在學校實施「行動研究」，透過聚焦題目、蒐集資料、分析資料、報告出版的過程，使課程能獲得不斷修正與創新，教師研究者的角色定功不可沒。

**五、課程的行動者：**每一位教師都是課程改革的行動者。每次課程改革需要經由「實驗方案」，也經由課程改革的「實驗階段」進入課程改革的「推廣時期」。所以在課程改革中，教師經由種籽教師訓練、在職進修、專業發展、專業社區網路、學校行政管理、學校課程領導等進程，從做中學，唯有在行動中才能反思，才能走出實際而不空泛的課程境界。

**六、課程的實驗者：**理論上，課程經過研究發展的選擇組織後，在正式實施之前，透過課程實驗，在實地情境中進行考驗，可以檢視並修正教材教法等設計的適切性，以提昇課程改革設計之品質（蔡清田，民88）。課程的實驗檢驗，是要透過課程設計

者與教師等研究團隊，至於實際學校情境中試用，從而蒐集其運作過程產生的問題，可增加課程實施之成功機會，將有利於永續課程改革的經營。由此可知，教師在新課程實施過程中，促成課程變革與專業發展的實驗者角色的重要性。

**七、課程的批判諍友：**課程改革的普遍問題，發生在由上而下的教育科層體制當中，從課程改革的規劃設計與監控學校教室之間，形成一種不可避免的空間距離與理念鴻溝。因而，課程評鑑，正可以彰顯課程規劃、課程變革、課程發展與課程推廣的落差；課程評鑑也可以指出，由中央政府的教育與科學部到地方學校教室之間，漫長改革之路及其可能的沿途陷阱（蔡清田，民90）。因此，課程評鑑可以增進課程改革人員，或者對教育改革的歷程有更深入理解，以協助課程改革人員改進課程變革的品質。另外，不只是針對學生學習的結果加以描述，更應該是課程改革過程中不可或缺的一種重要內在機制設計，以改進課程改革實務，促進學校教師專業發展與學校組織發展。因此，教師在課程改革中的批評諍友的角色，忠實反映課程的現況，對教改的發展為核心主導力量。綜合上述教師課程的全方位角色，坦白說，缺一不可，但長久以來，教師一直矮化自己成為課程的執行者，有待深切反省。

## 肆、現階段課程改革

李坤崇（民88）指出九年一貫變革乃教

育改革的一個重要里程碑，教育改革乃因應時代變遷持續追求卓越的歷程。九年一貫課程國小已經於九十學年度上路，迄今經歷一年半載餘，實施年級為一、二、四年級，新課程給學校帶來一些衝擊，至少在教師專業能力成長、教學活化與彈性化、學生多元表現能力提昇、學生快樂學習、自信心增強等不斷的精進，確實是教育之福。林殿傑（民88）認為九年一貫課程改變什麼？1.由下而上的課程發展模式；2.整合課程修訂委員會；3.發展課程綱要的指標；4.改變傳統的知識結構；5.培養關鍵的基本能力；6.重視本土觀與國際觀；7.發展學校本位課程；8.統整課程與主題設計；9.靈活運用多元文化教學；10.使用多媒體教材資料；11.實際操作的多元評量；12.國小五、六年級學英語。綜上所知，九年一貫課程發展至今，學校若能化被動為主動、化等待為尋求、化消極為積極，吾人應深入發現現階段教育改革的核心理念與措施，茲整理有下列犖犖大者：

**一、後現代主義：**世紀末的台灣現狀，反映著後現代（post modern）解構的圖像，在「去中心化」（decentralized）、反權威、反體制、非連續性、多元化的時代精神影響下，從「差異」的立場，向同一性的普遍性與集體主義宣戰，並提出局部的、多元的論述，質疑「巨型敘述」（master narrative）的可能（陳伯璋，民88）。而近年來教育改革也受到此一風潮的影響，從教育鬆綁（deregulation）到「解放童年」，表現「權力下放」、「解構權威」及反文化霸權，在九年一貫課程綱要中，也可以看出後現代主義

的主張。

**二、學校本位導向：**學校自主，亦即學校本位，源自以學校為中心的管理，包括課程訂定，以及學校層級的自治、分享決定等（張德銳，民84）。學校本位課程發展，是一種強調「參與」、「草根性」的理念；是一種重視師生共享決定、創造學習經驗的教育哲學。依據學者的研究，學校本位課程發展具有以下幾方面的效益：1.增進學校自主的權力，提昇學校的專業知能。2.提供更切合學校、社區與學生需要的課程。3.提昇教師課程參與和滿足感，提高教師課程改革的動力（黃正傑，民74；王文科，民86）。學校本位是發展學校特色，更是教師發展專業的契機，畢竟新課程位居要津的學校與教師能參與課程，是課程成功的基礎與保證，尤其學校對課程權力的下放，不應該迴避，而應乘勢而起，化被動為主動，灌注學校課程春天時代的來臨。

**三、教學革新導向：**前部長曾志朗曾說過：「九年一貫課程是教學革新為核心的課程改革」。坦白說，新世紀教師應具備以下的教學能力：（1）統整課程的能力。（2）協同教學的能力。（3）編選教學資料的能力。（4）規劃彈性課程的能力。（5）操作多元評量的能力。（6）參與學校課程發展的能力。（7）參與科技融入教學的能力。前述教師的教學能力很具體的把教師教學定位為「課程」、「協同」、「資訊」、「評量」、「課發」、「融入」等面向，切中教師應具備教學的多元能力。因此，九年一貫課程把教學專業還給老師，讓教師能夠堅強扛

起新世紀教師「愛」的負擔，乃是正確的做法。

**四、編選教材導向：**傳統課程的具體產品—教科書，由教育部召集「編輯委員」決定教材內容，並由國立編譯館承印，教師教學主要能「發揮」或「補充」教材就夠了，學生也限而「唯一」教科書可用，形成學科知識的「專賣」與單一化體制，令人詬病。可是在九年一貫課程「教科書非唯一的教材來源」、「教師可自編教材」的宣示下，教師使用教材可來自：（1）審定本教科書：縣市政府規劃課程教材。（2）學校本位課程：老師在教室中自編教材。（3）網路多媒體：單元模組教材。因而，教師應強化專業運用教科書的制度與能力，以符合九年一貫「多元活潑」教材的目標。

**五、多元語言導向：**九年一貫語文領域包含本國語文（母語、中文等）、英語、外國語文等，同時注重語文的聽、說、讀、寫，基本溝通表達能力，文化與習俗等方面的學習；涵蓋原有的國語（國小）、國文（國中）、母語、英語和其他外語等（游家政，民88）。另外，語文領域屬「廣域課程」—把許多課程依性質分成數個領域，並使每個領域之教材內容擴大，其目的在尋求知識的整個領域達至一個統整的局面。九十學年度教育部規定國小自一年級應上「鄉土教育」，再由各縣市自訂提早上「英語」，加上傳統「國語」也自一年級開始授課，形成三國鼎立多元語言局面。詎料三種語言同時在國小一年級「啟蒙」階段實施，勢必造成受教者某程度學習遷移問題—學習干擾，宜先

國語、母語後外語，此種情況有待改善（吳鄉泉，民92）。

**六、能力指標導向：**九年一貫課程揚棄了知識本位的教育，呼應「把學生帶上來」，主張「以生活應用能力作為課程、教材、教法與評量的核心理念」，珍惜學生主體性與生活經驗的重要性，並提出十項最重要的基本能力。在課程領域或重大議題則發展「分段能力指標」，相當具體的要求授課教師教學任務為能力導向，以及學生應達到的程度，類似「行為學派」的具體操作行為。

**七、統整主題導向：**為實施學習領域的整合課程，學校應提供：統整知識、主題單元、協同教學之方式，在師生互動、合作學習及教學群支援下，共同建構理想適性的課程，達成預期目標（林殿傑，民88）。其實統整化的教學單位不像分科課程，係以該學科的各章節為單位，而應是一個經驗上的活動設計，對師生同感有意義的議題。此種議題來自於實際的生活環境，或為了生活的考量來選取或建構的，這些議題不是某一科目的內容知識就可以解決，需要利用某學科的知識做重大的改變或重組，或需要各科目知識的合作互補整合，也不是一位教師就可以勝任教學的某一主題。

**八、重大議題導向：**九年一貫課程將傳統的科目改為「七大領域」，同時把時下流行與重要的時潮，如環保教育、生涯發展、資訊教育、家政教育、兩性教育、人權教育等六大議題，不設科目，不設教學時數，希望由授課老師依需要融入各領域教學，依吳

鄉泉（民91）提出：（1）貢獻式（套裝式）模式；（2）轉型式（主題式）模式；（3）附加（融入式）模式；（4）社會行動（體驗式）模式，教師可依教學的內容與學校本位課程與彈性課程安排，做適當的安排。重大議題大部分是因應時代需要而設議題，在不影響科目數量原則下，受限於「時間」與「空間」的條件下，需要授課老師憑良心隨機教學，否則便會成泡沫化。

**九、目標模式與過程模式：**目標模式是根據泰勒法則，即敘述「目標」，「選擇」學習活動，「組織」學習活動，以及發展「評鑑」工具。目標暨經詳細擬定，但須選用合適手段，促其達成，即目標與手段二者宜力求合理、配合。過程模式是說課程發展須寄予關注的是過程，而不是目的，不宜從詳細描述目標開始，而是要先評述程序原則與過程，然後在活動中，不斷予以改變、修正，即所謂過程模式。坦白說，目標模式與過程模式乃為課程發展的重要路徑，彼此地位無分軒輊。

課程發展中所遇到對立兩難情境，乃是無法避免的事，但是偏左或右，都有其時代背景與時勢所導，但如果能執兩用中，將是最理想的課程走向。

## 伍、面對現階段課程學校何去何從

學校以教學為導向，必須面對課程的改革而起舞，面對九年一貫課程的發展特色，學校應該調整原有心智模式，透過團隊學習

創造學習型的組織，接受九年一貫課程的挑戰。以下針對「變局」提出學校一些建設性的做法：

**一、認清時勢：**面對國內外社會急遽變遷，學校課程的改革速度及幅度不及社會需求，尤其在政治解嚴後，台灣社會邁向多元、開放競爭與富裕，學校與的課程與教材更顯現與社會嚴重的脫節現象。有鑑於此，教育部不僅積極著手修訂課程綱要，因而誕生「九年一貫課程」。在如此的時代背景下，學校應審時度勢，在這波課程改革的聲浪中認清自己的角色，發揮學校是課程主導者的角色，深入了解課程的背景與精神，建構學校願景，投入研究課程領域、教學節數配置、主題統整、教學革新、重大議題融入教學等面向，塑造學校成為九年一貫課程的模範學校。

**二、行政配合：**實踐九年一貫課程必須調整學校的行政組織的配合，以利課程活動透過敏捷的行政資源，設計「學校本位課程」的內涵；以流暢的制度運作，調整教學時數與運作空間；運用建構生活設計，建構合宜的社會、文化情境，提供教師進行教學、學生學習的情境。有關學校行政配合為：組織學校課程發展委員會、組成學習領域課程小組、設立學習領域資源中心、教師與家長的研習、實施教學活動、學生學習成效評估、學校課程績效評估等流程（潘慶輝，民88）。

**三、發展專業：**陳伯璋（民88）指出：在學校本位的經營中，不僅強調專業的重要性，更是教育決定權的下放必然的反映；就

專業發展而言，以往教師在傳統教育的中央集權的課程發展模式影響下，一個口令一個動作，專業技巧完全喪失，因此，教師專業發展需要爭回課程自主權。教師在九年一貫課程的要求下，必須選擇教材，決定彈性課程、統整課程的內容、學習單、評量多元化，因而在不斷自我要求下，配合學校的整體課程發展，專業素養自然水漲船高，不斷精進發展。

**四、學校本位：**在課程節數與彈性課程、協同教學、多元評量、統整課程、學校特色等，由學校課發會統籌安排下，同時，學校的課程特色在同仁與家長共同關心呵護下，將逐漸形成學校特色，更不贅言。坦白說，學校本位發展歷程須經：（1）創新學校發展情境；（2）建立學習的機制；（3）訂定課程目標集實施方案；（4）評估與確定方案；（5）解釋溝通整個方案；（6）實施方案與增強回饋；（7）評鑑與修正具體方案。其實擁有堅強的環路，本位課程將更為厚實。

**五、行動研究：**本來教師即研究者，教師為了研究與發展教學所需要的課程。可行的教學方法、學習策略與教室經營等，可採行動研究進行之。一般來說，行動研究可採用步驟如下（王文科，民87）：（1）界定問題：教師就每日教學情境中遭遇到的重要問題，予以界定，並取來當做研究的主題。（2）草擬計劃：包括回答以下問題在內：在什麼條件下，課程變遷最有效？導致課程變遷的因素是什麼？（3）閱讀文獻：俾了解他人是否也曾經遭遇類似的問題，以及是否

已達成有關的目標。（4）修正問題：就原先界定的問題，加以修正或重新界定。本階段可建立供考驗的假設或供探討的策略。（5）選擇研究程序：包括研究方法、取樣方法、行政安排、選用教材、教學方法、資源與任務分派、運用工具的選擇等。（6）實施方案：將方案付諸實施一段期間，定期蒐集資料，運用統計方法分析之。（7）解釋資料：從中獲致結果。行動研究專門解決教師實際遭遇問題，有助教學成效。

**六、從做中學：**九年一貫課程是先有綱要，創新學習領域，後有教學、測驗過程，因此，學校在實施當中應會有許多狀況發生，需要學校與教師不斷的修正與行動中的反思，甚至從行動研究中解決問題—從做中學，不但可以創新教學，亦可以發揮教師專業能力，一舉數得，何樂不為？

**七、課程實驗：**課程改革實驗的推動通常由教育學者負責，鼓勵試辦學校，嘗試進行課程實驗，期望所得結果能夠進一步推廣到其他試辦學校。這類的課程實驗研究，若能結合教育行動研究，透過教育現場，當能較適合教學的需要，學生也能獲致更大的效益，符合課程是發展出來精神。

**八、課程統整：**學校實施課程統整可依年級的學年會議或跨領域小組，研讀課程綱要，彙整各教材綱要，將學科內教材、學科與學科間教材做整合，在縱向與橫向連結上做比較分析，以此作為課程研發的起點。在進行活動的編擬，其做法如下：（1）研讀國小課程綱要；（2）研析各科教材；（3）彙整各科教材綱要；（4）確定主題統整教

學各科單元統整架構；（5）進行各科教學目標統整；（6）進行主題教學活動設計；（7）討論並修正；（8）試教；（9）檢討並修正；（10）進行下一次主題教學活動設計。課程統整應符合教學的需要，以活潑教學與增進學生效率為目的。

**九、教學創新：**九年一貫課程的發展教學趨向多元化，以達到高效率之資訊化、電腦化，故在教材的組織和編排，教學過程的計劃、教法和教學的技術的靈活運用，教學情境的妥善佈置，教具的熟練操作，學生的熱烈參與與回饋，以及教學評鑑的周密設計，都必須有新思維和策略，思索新課程的教學策略對完成課程改革具有重大意義，教學的策略的運用關係著整體教學的成效。而一個成功的教學，教師須了解各個教學方法，從方法所依據的原理原則，應用的實施步驟即可能的限制要非常清楚，才能靈活且合適地運用種教學方法（林奇佐，民88）。九年一貫課程考驗著每位老師的專業自主能力。因此，積極探尋更具個人開放個人潛能的教學策略，建構以教學群方式協同教學，循環方式的合作教學，思考啟發的對話教學，情意陶冶的經驗教學，探究方式創意教學，師生合作的反省教學，六種教學策略之間再應用教學方法相互聯繫，相互促進溶為一體，才能順利完成教學任務。

**十、課程評鑑：**陳順和、簡馨瑩（民88）：課程發展與實施必須要有完善的診斷、修正、剖析內在價值，比較、確定目標達成率，選擇與決定回饋支援系統，方能將學校置於持續不斷的改善中，提昇品質真正

裨益於學生。為了改善與提昇學校教育品質落實學校本位教育課程的發展，實有必要建立符合學校層級之課程評鑑體系，實施焦點化的重點評鑑，作為自我覺察與應變機制的基礎。學校課程評鑑可分為兩個向度，一為計劃課程－預定期望與實施課程－預期結果的比較，另就課程的事先計劃、執行、成果進行垂直性關係的評鑑。

**十一、績效責任：**陳伯璋（民88）指出：課程實施可從評鑑知其成效，並做為改進的參考，九年一貫課程綱要明顯的將基本能力轉化為學習領域之實力指標，一方面既可做為課程設計之依據即做為學習成效評估，進而實施補救教學；另一方面更可以發展為學力測驗、替代入學考試，或是評估學校教學績效。因此，學校辦學與教師教學有「標準」可循名責實。學校應依據基本能力要求融入科際整合中，要求教學效率以達到課程目標，此外，上級亦可據此評鑑學校的發展特色。因此，學校要破除被動辦學心態，用心經營適合學校發展特色，表現辦學的績效出來，才能創造自己一片天地。

## 陸、結語

教育需要改革，也需要長遠的思考，更需要以穩健和樸實的腳步，追求成長。Clark & Guba（1967）主張：任何教育變革過程，都要經過四個程序：研究、發展（含發明與設計）、推廣（含傳播與示範）、採用（含試用、安裝及制度化）。研究包含三個項目：問題檢討、需求評估、文獻探討；發展則包

含：發明、設計、試用修正、定型；推廣應包括：傳播、示範、訓練；採用應包含：再試用、安裝調整、實施及鞏固等項目（轉引自黃正傑）。改革都要經過研發與試用階段，找出其優缺點，因此，教育需要長遠的思考，急進、躁進、盲進、都不是走得最快

的方法，唯有走得遠，才是走得快。所以，九年一貫雖然匆匆上路，但只要我們學校教育人員能秉持創新、效率、服務、績效的信念，讓每一個進入教育場域的人，適性發展，潛能開發，才能走出一條教育康莊大道。

## 參考書目

- 吳清山（民88）。推行「國民教育階段九年一貫課程」學校行政配合知探究。教育研究資訊，7（1），頁14-21。
- 吳鄉泉（民92）。九年一貫語文領域的走向與學校步調。研習資訊20(1)，頁76-81。台北：國立教育研究院籌備處。
- 吳鄉泉（民91）。九年一貫重大議題融入各領域探討－我泥中有你，你泥中有我。花蓮縣九十一學年度生涯輔導資源中心手冊，頁14-28。花蓮：花蓮縣政府。
- 林奇佐（民88）。建構九年一貫課程的教學策略。九年一貫課程研討會論文集下，388頁。台北：中華民國教材研究發展學會。
- 林殿傑（民88）。九年一貫新課程隻政策規劃與應映策略。九年一貫課程研討會論文集，406頁。台北：中華民國教材研究發展學會。
- 施良芳（民86）。課程理論。高雄：麗文文化公司。
- 陳順和、簡馨瑩（民88）。從九年一貫課程綱要潭學校課程評鑑。九年一貫課程研討會論文集下，277頁。台北：中華民國教材研究發展學會。
- 黃政傑（民83）。課程評鑑。台北：書大師苑。
- 黃光雄、蔡清田（民88）。課程設計。台北：五南。
- 蔡清田（民88a）。英國國民教育改革之學校課程實驗評析。國民教育學報，5，179-198。
- 蔡清田（民90b）。課程改革實驗。台北：五南圖書出版公司。
- 潘慶輝（民88）。談學校如何實施「九年一貫課程」。九年一貫課程研討會論文集下。第443頁。台北：中華民國教材研究發展學會。
- 歐用生、楊慧文（民88）。國民教育課程綱要的內涵與特色。師友，379，頁10-15。

# 教師於九年一貫課程中的角色

蕭英勵 / 國科會專案研究助理

## 壹、前言

九年一貫課程逐年地落實施行（教育部，民87），課程本位與專業自主權使得教師具備更多專業自主權投注於課程研發與教學創新研究工作（Hiebert, Gallimore & Stigler, 2002），於是教師角色將逐漸從過去知識體系擁有者，逐漸轉型為知識體系分享者；從過去監督學生學習，轉變為輔助與引導學生學習的角色；教師從傳統教育著重學習結果，轉變為著重學生學習歷程的建構者與觀察者；從過去灌輸學生教科書單一知能的教學法，轉化為引導學生自律與終身學習的啟發者與引航者。時代不斷改變，教師思想觀、教學法與課程研究法也不斷因應社會變化與學生需求，而思考創新進步，教師於校園中扮演著多元且多樣化的角色與地位，給予孩子具備多元寬廣學習觀與終身學習態度與精神，迎接未來社會生活。

## 貳、教師是課程研發與教學創新者

人類知識不斷地創新，並且透過文字、聲音與影像來傳承既有與過去的知識經驗體系；同樣地，課程也會隨著年代與潮流趨勢

而不斷地修正。我國過去的舊課程標準、新課程標準與九年一貫課程綱要等（教育部，民87），顯示了我國因應國際潮流與現代趨勢來修正課程標準，培育學生成為一位現代、創新、靈活統整與自律學習的學習者（高強華，民89; Ertmer and Newby, 1996; Graham and Harris, 1993; Schunk, 1990; Zimmerman, 1986）。在教學活動中，教師的「運作課程」在於連貫教科書或學習主題的「正式課程」，與學生的「經驗課程」兩者做最有效的連結與統整（陳伯璋，民88；黃政傑，民76；黃政傑，民86；歐用生，民83；Nunan, 1988），帶領學生進入學習領域、維持學習興趣、願意學習的啟航者，引導學生進入學習活動。教師「運作課程」的施行影響學生的學習層面，課程結構、教學創新、教具製作組織、學習資源與同儕學習安排等皆為教學活動的一環，因此，教師教育理念與教育哲學乃是課程教學的重要因素。

就教學活動而言，教師在學習活動初始之前需先就學生的學習經驗與能力來評估學習課程的深度，探索學習者的需求與學習能力是否符合過去的學習經驗與知識，由淺而深地慢慢帶領學生進入學習內容，教學策略必先引起內在的學習動機（Bates, 1979; Dweck, 1986; Weiner, 1990），運用操作、經驗

連結與探究的學習，消極的層面來說，可以用來維繫學習者參與學習活動的興趣與意願，積極面來說，可引導學生學習興趣與方向（張玉成，民89；張春興，民83），從事更近一階段深度與廣度的自主學習探索更深層次的學習領域，甚至於教師與學生的角色逐漸互換為主配角的地位，學生為主要的學習甚至為教學者的角色來總攬全體其他學習者的學習活動。

教師面臨新世紀社會衝擊，所扮演的角色也將具有挑戰性，教師宜逐漸地轉化角色，虛心接受來自於外界的批評與指導，願意持著改進、研究與發展的心態來接受學生、家長與教師同儕的建議與策略，提升教學創新點子與方式，教師更需融入多元教學法精髓與課程編製原則，尊重學生多元智能與後設認知發展（Garner, 1987），結合學生生活經驗與知識創造學校本位課程（張嘉育，民88；蔡清田，民86；Caldwell & Spinks, 1988；CERI, 1979；Hall and Hord, 1987；Murphy and Beck, 1995；Ogawa & White, 1994；Robertson, Wohlstetter & Monhrman, 1995；Skilbeck, 1984），將學生知識經驗與課本結合，培養孩子創造思考且具批判反省能力，如此才能啓迪孩子從不同且多元角度來觀察事件，養成多角度觀察與客觀批判，開闊學生視野與思考角度。

### 參、教師是教育歷程的啓發者

學習活動並非孤立與限制學生學習內容與方向（張春興，民83），教學活動包含著

師生互動、同儕互動、社區互動等形式，教學歷程也包含著溫馨、民主與接納學習環境中不斷地進行的過程與歷程（Collins, 1996），教師考量學生的經驗、需要、興趣與能力等，皆需納入課程教學設計（Fenstermacher, 1986；Gagne, Briggs & Wager, 1992），著重學生學習經驗知識的統整與一貫性，輔導學生能自主自動自發地探索學習。教師需引導學生的學習興趣且運用教學策略，帶領學生認識外在學習環境的規則與方式（Collins, 1996），當學生真正吸收教師教學內容，才是真正證明了教師教學策略施行成功與完美。唯有引導學生積極主動的自主自發的學習精神與態度，學生本身才能將學習內容真正地轉化為內在的知識財產、智能觀點、思考邏輯、自我終身學習能力、自我實踐的意願與能力等，當個體不斷地透過教育過程，不斷地自我轉化與歷練知識的歷程，修練外在知識成為內在知識的一部份，才得以真正符合教育著重學生學習的歷程。

教育並非達到目的的手段（黃政傑，民76；黃政傑，民86；歐用生，民83；Nunan, 1988），而是探究學生發展的歷程與潛能的激發，教育允許學生個人發展新的學習經驗與知識，教學設計需依據學生的需求經驗與能力來安排學習活動內容（Fenstermacher, 1986；Gagne, Briggs & Wager, 1992），教育並非僅只是一種結束或結果，而是一連串的學習歷程與教育價值。在教師的學習活動安排之下，學生不斷的學習與成長進步的歷程，是教育最為重視的過程，而非目的與手段。

「十年樹木，百年樹人」正可以說明教育過程是長遠，且不容易立竿見影看到學習成就，潛在課程可能不知不覺影響學生的外在與內在行為，發現問題與探究原因的歷程，正可以培養學生運用過去習得的經驗知識，融入新的知識用來解決問題，教師安排彈性的時間與空間，供學生探究問題與發現事實，教育重視尊重個人發展，才得以真正實踐。然而，今日重功利與目標導向的升學，導致學習只爲了成就，反倒其行將教育轉化爲手段與目的，當學習階段終了時隨即接續新的學習領域，忽略了學生的學習經驗與興趣安排，教育爲了目的目標而施行教育手段，學生的學習興趣、學習潛力與學習興趣正因教育手段與目標，而逐漸地消滅了原有的學習純真與創意。

#### 肆、教師是孩子學習的引導者 —孩子學會自律學習與解決問題的能力

九年一貫課程賦予教師編製教材權（教育部，民87），乃給予了教師能依據學校特色、社區環境或學生學習需求等編製教材，尊重教師專業自主來考量學生的學習興趣與學習能力，選擇學習主題，學生進行觀察、訪問、紀錄、實驗、討論等方式來融入整體的學習活動中，同儕與師生彼此分享學習心得，進而從事加深與加廣的學習活動。爲培養孩子自律學習的態度與精神，安排「主題學習」活動，鼓勵學生探索課堂以外的知識，進行探索活動來連結相關的知識領域，

透過同儕合作式學習，將彼此的生活經驗與知識進行統整與歸類，逐漸地轉化爲生活經驗與知識體系的一部份。

進行學習主題探索活動之前，教師需先了解學生過去學習經驗與學習內容，來引起學生動機，逐步地進入學習活動（Bates, 1979; Dweck, 1986; Weiner, 1990）。在學習活動的進程中，學生不僅需要從各種自然與生活科技、人文與藝術、數學、語文等不同領域來思索問題的結構性，從不同的領域知識來思索可行的問題解決方案，逐步地養成孩子學會面對問題時先行思索可行的方式來詮釋問題的表徵現象。孩子學會從各種不同層面、同儕或社會層面（Vygotsky, 1978; Vygotsky, 1981）來思考問題的解決策略，並實際地進行問題解決方案，最後檢討與反省問題解決方法的可行性與成效，作爲下次面臨相同問題時決策的參照指標。教師不僅需要在旁輔導學生如何從浩瀚的資訊中，尋求可行的解決策略與方法，給予孩子尋找策略的正確方向，更需要在學生解決問題的同時，適時地提問學生爲何提出這類的解決方式成效如何？例如：甲案解決策略不能施行而需更換乙案，兩案的差別如何？尋找可行支持的資源，如同儕討論、教師、家長或社區人士等。教師進行加深加廣的學習活動，鼓勵學生思考問題背後的癥結與意義，比較不同解決策略方案的優缺點等，加深學生解決問題方式與提升創意解決問題能力，並且透過討論方式逐漸地建立同儕、師生與家長之間彼此責任信賴的關係。

自律學習以教師為輔，學生為主的學習策略（Ertmer & Newby, 1996; Graham and Harris, 1993; Schunk, 1990; Zimmerman, 1986），孩子依據自身的學習興趣與經驗來選擇學習主題與活動方式，經過家長、孩子與教師三方充分討論後，尊重孩子主導活動進行的原則，給予孩子充分時間與空間來進行學習主題探索的學習活動。藉由培養孩子在發掘問題與事實現象的生活問題過程中，不斷地與同儕、教師或家長互動討論，其過程不僅學到如何彼此分享的寬容胸襟與態度，更體會出進行團隊分工合作的團體生活方式，藉著身邊同儕朋友的幫助與良好的關係互動，來協助孩子個體達到自我實踐的目標。

## 伍、教師是反省批判思考的教育改革實踐者

九年一貫課程乃著重學生生活與學習經驗統整，過去知識經驗體系分割不能帶給孩子完整的知識與經驗體系之間關連，持續地關連、銜接與統整各方面領域課程，期能帶給孩子一完整的學習經驗與知識。為了能實踐統整教學活動給予孩子完整的學習經驗，教師必須了解學生學習過程與過去知識經驗，熟悉可用教學資源與學校內外的學習支援，不斷地修習教育專業課程以充實課程創新原動力，更要具備有反省思考與批判能力，針對問題思考深度意涵與思索可行解決方案。教師是經師也是人師，背負著傳道、授業與解惑的重責大任，更具深度問題與策

略的提出，正需要教師本身具備反省，與透過小組教師同儕互動討論，指出缺點與提出解決策略，教師透過團體一起學習反省思考與針對問題，於教學生涯中佔了極重要的角色，思考師生教學互動過程、課程教學設計、親師互動、行政事務推動與社區合作等，皆深深影響著教學活動成敗的因子。教師不僅需具備教育專業能力，舉如：課程設計與行動研究能力之外，這些背後支持行動研究與教學活動設計的因子乃是批判反省思考能力的培養與實踐，得以思考問題發生原因、可行解決策略與方案提出與問題背後意涵，教師同儕成長團體共同討論，關連他人經驗與知識，進而提出創意與創新的教學策略與法則，來解決教育環境中新面臨的疑難與雜症，具體且有效地根據解決方案來行動與處理，將教學、親師互動與課程設計問題共同統整與思索問題脈絡，提出有效的問題解決策略，成為教育環境中傑出的教育改革行動者與實踐者。

校園內教育問題多種且複雜，舉凡教育相關問題如：學生學習活動安排、學生安全事件、學生生活教育、親師互動、教師教學課程設計、學生輔導等，教師持何種心態來面臨多種學生問題，採用傳統處理方式來安排學生活動，抑或是探究事件背後發生原因與事件因果關係，尊重事件當事人隱私並且適當地陳述事件發生經過，取代教師片面之詞或刻板印象地處理學生問題，來自於多種可靠訊息來源並且做最適當地評估，將事件圓滿地處理。教師不僅要學會如何發現事件

的發生，更要習得如何綜合事件所有發生關係因果，並且持著批判與探究的精神來剖析事件背後的來由，如此才能陳述事件的發生原委，更能提出可行的解決之道。

所以，基層教育問題與其由外界專家學者提出可行待評估的解決方案，不如由校內教師組成教學研究會或行動研究小組進行討論，提出可行建議來並且彼此分享心得與感想，行動研究正能凝聚校內教師向心力與實踐知識管理的具體可行方案之一，群聚校內教師寶貴意見與思考，將更能導出另一番思維方向與創意，成爲一位思考創意的校園行動改革者與創意者。

## 陸、展望與期許

教師於九年一貫課程教學活動中所扮演著角色，需習得課程教學創新統整的一身好本領，與持著教育專業（饒見維，民85）精神來處理新世代學生所面臨錯綜複雜的學習問題，更要輔導學生面對學習環境外的生活

處事與社會環境（Bandura, 1986; Flavell, Miller & Miller, 1993）。教師並不能預見未來孩子長大後需要哪些知識與技能，因而教師需要培養孩子養成自主學習與學會如何適應社會情境的能力，孩子能覺察社會需要與本身知識技能兩者之間的平衡。教師教導孩子學會的內容，並不只限定於教科書內容而已，願意學、持著意志學習、獨立思考與批判能力、關懷心與道德觀、學會觀察與分析能力等皆是孩子在學習環境中必須同時習得的潛在課程。每一位學習個體是完整非獨立且分割的，課程教學安排也是根據學生需求來進行適當的學習情境安排，透過情境活動與經驗分享的活動方式，引導孩子觀察與習得生活情境中各種的知識、情意與技能領域完整的知識與經驗，跨越了教科書單純的事實陳述內容，充分融合人性關懷與知識陶冶的情意教學與終身學習，才得以發現孩子學習潛能與興趣，養成繼續學習的習慣與能力。

## 參考書目

- 高強華主編(民89)。九年一貫課程革新論文集。臺北：師大地方教育輔導叢書之19。
- 張玉成(民89)。師資培育配合九年國教一貫課程實施之配套措施，載於高強華 主編：九年一貫課程革新論文集。臺北：師大。
- 張春興(民83)。教育心理學—三化取向的理論與實踐。台北：東華書局。
- 張嘉育(民88)。學校本位課程發展。台北：師大書苑。
- 教育部(民87)。國民教育階段九年一貫課程總綱綱要。台北：作者。
- 陳伯璋(民88)。九年一貫新課程綱要修訂的背景及內涵。教育研究資訊，7（1），1-13。
- 黃政傑(民76)。課程評鑑。台北：師大書苑。

- 黃政傑(民86)。課程設計。台北：東華書局。
- 歐用生(民83)。課程發展的基本原理。高雄：復文出版社。
- 蔡清田(民86)。由「以教師教學為依據的課程發展」論「教師即研究者」對課程發展與教師專業成長的教育啓示。公教資訊，1（1），32-41。
- 饒見維(民85)。教師專業發展—理論與實務。臺北：五南圖書出版社。
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bates, J. A. (1979). Extrinsic reward and intrinsic motivation: A review with implications for the classroom. *Review of Educational Research*, 49 (4), 557-576.
- Caldwell, B. J., & Spinks, J.M. (1988). *The self-managing school*. London: Falmer.
- Centre for Educational Research and Innovation (1979). *School-based curriculum development*. Washington, D. C.: Organization for Economic Co-operation and Development.
- Collins, A. (1996). Design Issues for Learning Environments. In: Vosniadou, S. et al. (Eds.), *International Perspectives on the Design of Technology-Supported Learning Environments*. Mahwah: L. Erlbaum, pp. 347-361
- Dweck, C. S. (1986). Motivational Processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (1996). The expert learner: Strategic, self-regulated, and reflective. *Instructional Science*, 24, 1-24.
- Fenstermacher, G. D. (1986). Philosophy of research on teaching: Three aspects. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching(3rd ed.)*. New York: Macmillan.
- Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (1993). *Cognitive development(3rd ed.)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Gagne, R. M., Briggs, L. J., & Wager, W. W.(1992). *Principles of instructional design(4th ed.)*. Fort Worth: Harcourt Brace.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Graham, S., & Harris, K. R. (1993). Self-regulated strategy development: Helping students with learning problems develop as writers. *The Elementary School Journal*, 94, 164-181.
- Hall, G. E. & Hord, S. M. (1987). *Change in Schools: Facilitating the Process*. NY: State University of New York Press.

- 
- Hiebert, J., Gallimore, R. & Stigler, J. M. (2002, June/July). A Knowledge Base for the Teaching Profession: What Would It Look Like and How Can We Get One? *Educational Researcher*, 31(5) 3-15.
- Murphy, J. & Beck, L. G. (1995). *School-based Management as School Reform: Taking Stock*. CA: Corwin.
- Nunan, D. (1988). *The learner-centered curriculum*. Cambridge University Press.
- Ogawa, R. T. & White, P. A. (1994). School-based management: An overview. In S. A. Mohrman, P. Wohlstetter, and Associates(Eds.), *School-based Management: Organizing for High Performance*(pp.53-80). San Francisco: Jossey-Bass.
- Robertson, P., Wohlstetter, P., & Monhrman, S. (1995). Generating Curriculum and instructional innovations through school-based management. *Educational Administration Quarterly*, 31(3), pp. 375-404.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficiency during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25, 71-86.
- Skilbeck, M. (1984). *School-based curriculum development*. London: Harper & Row.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1981). The development of higher forms of attention in childhood. In J. V. Wertsch(Trans. & Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology*. New York: M. E. Sharpe.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 616-622.
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11, 307-313

# 科際整合與養成高中生人格的要領：教活公民課

朱浚源 / 中央研究院近代史研究所研究員  
熊美惠 / 臺灣師範大學附屬高級中學教師

## 壹、前言

從中國近現代教育與社會發展的角度來看，本文作者之一，中央研究院的朱研究員認為：在今天的功利社會裡，高級中學的課程之中，最冷門以及乏人問津的課程，可以說就是公民課。但最重要的課程，其實也是公民課，因為高中階段，最適合國家公民養成教育的推動。這裡頭，有多種原因必須考量，而不只是從西方教育學理論，及教育界的模式，照單全收地搬到中華民國來。易言之，我國的「公民」課程，不應完全仿照西方，公民是種社會的身份，它必須植根於自己的社會，而且必須繼承傳統，不能斷裂。

本文另一作者，台灣師大附中的熊老師，則在具體執行本土化公民教育的過程中，發現一套教活公民課的辦法。他們二人又共同認為，在中華民國九十年代的這個特定時間，以及我國深具中華文化特色的背景，要用以下四大途徑，來養成高中生的人格。除了課本之外，並以許多報章上的報導、文章作為實例、個案，編印成一堂課一張的補充教材，透過她個人的特別教法，來達成這個任務。

### 一、因材施教

依照我國《高級中學法》來看，被賦予接受作為公民的相關知識、倫理、以及道德之訓練的時期，就在高中階段。的確，如何成為一個好公民，它的養成教育的關鍵期，基本上是在高中。為什麼呢？因為成為好公民，所涉及的相關條件，比其他許多學科複雜；如果還沒有具備國家、社會、法律、政治、經濟、文化等知識能力，及對人生與待人處世道理有相當程度的理解，就難以體會如何作為國家的標準公民。

#### (一) 高中的意義

《高級中學法》第一條規定：高級中學「以陶冶青年身心，培養健全公民，研究奠定學術或學習專門知能之預備」為宗旨，並以德、智、體、群、美五育均衡發展為目標（國立教育資料館，民90a，頁110）。易言之，高級中學教育的任務，應兼顧升學預備、文化陶冶與生活教育。而生活教育的重點，更放在「公民」課上面。

可是，要在升學壓力極大的今天，由高級中學校的教師，來達成上面的宗旨、目標以及任務，基本上是不可能的。因為智育長年以來一枝獨秀，體育、美育次之，群育再次之，相形之下，原先列為首要的德育，在課程安排上，就顯得特別的單薄。而群育以及德育的正常發展，正是養成公民的最重要

條件，特別是群育。這兩項教育，目前各校幾乎都遭遇瓶頸。

## （二）高中生的生理與心理

高中生指的是青春期階段的所謂「青少年」的下半段。上半段，應該屬國中生這個階段，學者視之為「風暴期(storm and stress stage)」(何福田，民91，頁141)。至於下半段，有的學者說是「青年早期」，大約是14歲到17歲的階段。在這段期間的學生，心理上已經比較穩定，思考也較成熟，但對周遭人事則頗具叛逆性，常常覺得老師和父母都「太古板」，而不願意和他們討論其所遭遇的問題(王家通、陳伯瑋和吳裕益，民72，頁332-334)。一般而言，在這段時期如能順利完成發展，則到成年期後，也會有較高的成就(王家通等，民72，頁337)。他們所謂「順利完成發展」，應該不可能指智力方面(註1)，而是在心理的穩定度，也就是在人與人相處的成熟關係上。從這裡看來，高中階段人格的養成，就變得格外重要。

## （三）中華民國的高中生

民國九十年代的台灣地區，具有特殊的時代環境：它一方面繼承中華文化，二方面持續培育「年紀尚輕」的民主共和氣質；三方面受到中國大陸的牽制；四方面積極向全世界開放(朱宏源、夏誠華，民88，頁39-89)。這四項當中，第一項是本源，但目前不受重視；第二項最不成熟，但目前後來居上，壓制了第一項；第三項是觀念問題，但目前以負面看待；第四項為大勢所趨，但在今天又因本土化的強調而大打折扣。而本土化之中，又缺乏對中華文化本源的認同。在

這個狀態之下，中華民國的高中生並沒有一個良好而健康的學習環境。

## （四）台灣師大附中的高中生

台灣師大附中不只是我國國立的高中，而且論規模(80班)，論程度(我國的明星學校)都是眾所肯定的(何耀彰，民92，頁7)。該校將公民課安排在高二及高三，高二每週一節，高三每週兩節。依課程標準看，時間可以說不多，不足以單靠這門課，來養成好的公民的人格。但對象清楚，足以因材施教，任務也清楚，如能透過它整合已經上過和正在上的相關學科，效果仍然可以顯著。現在的問題在於用什麼教材，如何教育(也就是教材與教法)爰再分為三大項，分別加以論述。

## 二、擇材施教：在現實生活中觀照

我國的公民課本，雖經妥慎規劃與撰寫，但在二十一世紀初葉的台灣，通常引不起學生的注目。如果拿著課本，照本宣科，效果必定不彰。如何突破呢？關鍵應該在教材上面。如何選擇材料？就變成公民科教師一份頗重的額外工作。怎麼辦呢？

「第一節的公民課令我震驚、驚訝、更驚喜。打破從小到大的上課模式，不再只是單調的上課，乏味的課本，而是一張張多年智慧累積的上課講義，在閱讀中的靜思，討論的發人深省。」(熊美惠，民92a，頁50)這是熊美惠的學生對她上課所用教材的回應。她的教材是什麼呢？就是「剪報」。怎麼剪呢？

「我覺得老師上課非常用心，每一次上

課都要設計不同的單元，不同的講義，現在這麼用心的老師不多了，希望您再繼續下去，把愛傳出去，我永遠支持您！」（熊美惠，民92a，頁55）這是學生的進一步回應。那麼，更具體地說，該怎麼做，才能選到好的教材呢？熊的作法有若干不同的種類。主要則為以下四點：

### （一）教材生活化

熊所挑選的教材中，大量涉及日常的生活經驗。學生這麼寫著：「剛開始覺得公民不是一門重要的科目，但自從上過您的課以後我就完全改觀了，因為您總是很用心地收集許多小品文，並且和我們分享生活中的經驗。這對我們來說，不僅是心靈上的提昇，更是對人格的淨化。您讓我們對這個社會不再絕望，而且更能發覺人性光輝的一面。感謝您讓公民課變得這麼棒！」（鄭清和，民90；劉玫玲，民85；林志，民91）不但與生活扣緊，而且引導走向積極與光明的人生觀。

### （二）教材具勵志性

又有學生這麼表示：「翻開報紙大都是令人灰心的社會案件，但能在課堂上看一些溫馨勵志的小剪報，確實是軟化了我們平常麻木的神經。」還有人說，他現在更懂得禮讓：「現在在捷運上遇到孕婦、老弱婦孺等，我都會讓位給他們，這都是老師教導我的。」有人學會了隨時心存感激：「自己平時也太吝於跟別人說謝謝，但卻因為這些好人好事而改變，謝謝老師！」（李錫津，民90；聯合報，民90a）

另有人學到打從心底營造各式各樣的美

好：「相由心生、境由心造，多讀、多學、多做好事，明天會更好。」還有做事負責任，讓自己的品性，持續綻放出光彩：「從『船過水有痕』中，了解到無論你所做的好事、壞事都會留下紀錄，而它將永伴你一生，所以要盡力做好事。」（張清清，民89；洪蘭，民90）

### （三）予學生省思的機會

雖然還無法做到「一日三省吾身」的地步，但以作業方式，激發學生自我檢討，也非常重要。以下是兩個例子：「高中是人生的精華，我們正像海綿，想盡辦法多學些新知。就在這個時期，同樣是人格定格的時段，往往沒有被重視。今天老師給我們個機會省視自己，真是非常感激。」（熊美惠，民92b，頁54）

「我想我在家庭裡算是一個很不盡責的人吧！因為我很少主動幫忙做家事，也很少對家人表現我的關心，好像家人對我而言，只是個可有可無的名詞，所以從現在開始，我要多關心我的家人，並主動幫忙做家事。」（熊美惠，民92a，頁51）上過課的學生，不止會省思，在自我檢討之後，還會更積極地在生活中實踐，主動做一些建設性的事。而且先求自省與主動：先從自己以及家庭做起，不致好高騖遠，流於空談與空想。

### （四）教材回收

上過的補充教材，如果不想保留，就要收回。「從來沒有一位公民老師能夠如此細心而持續地搜集剪報，取其精華使學生閱讀；像我平時上課讀書之餘一有空閒就是玩電腦，總覺得看報紙十分浪費時間，看了半

天也看不到幾篇好的，而老師幫我們整理收集好了之後，還利用上課的時間讓我們閱讀，這真是十分不錯，不像有些老師雖然很熱心的幫我們印了一大堆的講義，可是卻沒有給我們時間去看，而我們放學下課之後還要補習、寫功課、準備考試，這些講義大都是隨手一扔就不知道去哪了，而熊老師卻還要我們不想留下的人把講義收回去，真是十分不錯且獨特的方法。」（熊美惠，民92a，頁51）的確，這是一套很獨特的方法，它使學生不祇不浪費資源，並且珍惜自己所蒐集的材料。這兩項美德，藉著教材的回收，也做到了。

### 三、投入無比的耐性

熊美惠認為：教育工作不是教師圖個人發展的事業，卻是不能馬虎應付的良心交待。基於其變化氣質，改變觀念習性情操之影響重大，她表示：「有幸能成為傳道、授業、解惑的人師，啓迪人性良善之心，引導學習正確理念，這樣的責任及使命，真是一絲也不敢自我懈怠，且深自期許的。」（熊美惠，民92a，頁49）二十多年來，孜孜不倦地投入這個工作，而且經常都要面對甚多班的學生，人數最多至八百人上下。這些學生，每學期都要考一至三次考試，寫2到4種報告（註2）。熊老師對這些試卷與報告，都一份一份改過及評分；看過並加評語，這需要非常大量的時間。由學生的心得裡可看出她對學生付出的用心、關心、耐心與教育責任感。熊的作法有兩類：

#### （一）傾聽心聲

她的努力得到了學生的具體而正面的回應：「我覺得老師實在非常用心在作育英才之上，所有我遇過的老師裡，我覺得只有您做到『有求必應，有問必答』，我想，如果我以後能為人師或為人父（母）時，我一定要有像您這種耐性，對每一個學生（小孩）付出相同的心力，並願意慢慢地聆聽他們的心聲，作出回應才是。」（熊美惠，民92a，頁50）

她憑什麼會使學生願意吐露出內心的聲音呢？憑什麼會讓學生向她掏心？甚至與她交心呢？熊認為出發點應放在：了解學生關心的話題，幫助其解惑，同時訓練學生思考表達能力。而方法則為：利用回收的電腦卡背面，讓學生每人寫出3至5題關心的話題。如果希望老師補充回答，就在題號上打圈，如果不希望讓人知道誰出的題目，就把名字寫在背後。她喜歡利用段考前，學生較無心上課的時刻，或上正課之前，利用短短的十分鐘，讓學三位生抽出打圈多的卡片，即席回答卡片上面的問題。茲舉若干學生所出過的問題如下：（熊美惠，民92a，頁52）

- （1）「人活著爲了什麼？」探討自己生命的意義與價值。
- （2）「如何疼一個人又不至於變成寵壞她？」交異性朋友的問題。
- （3）社會學的問題：「到底要如何讓現代的父母了解青少年的想法？」涉及親子關係。
- （4）人我關係的問題：「要等別人來發現、了解我，或主動向別人推銷自己？」
- （5）生活的規劃：「高二的的生活要如何規

畫？」「課餘活動應該要如何參加，才不會影響課業？」

- (6) 心理的問題以及自我心理分析與調適的方法：「倔強固執的個性要如何改？」
- (7) 經濟學以及生涯規劃：「臺灣的經濟衰退，未來要具備什麼樣的條件，才能找到一件好的工作？」
- (8) 倫理學：「怎麼處理人性的邪惡面？」
- (9) 對政治的初步體會：社會中結黨成派的情形，但改善不了。怎麼辦？如何根除？」
- (10) 如何追求異性的問題：「喜歡的女生不理我，對我有點不屑，怎麼辦？」

從以上學生所出的題目中，可以了解這些多數屬於「青年早期」的學生的困惑，亟待老師指導的多面性。想了解他們，卡片問卷是很好的教育參考。如果能夠加以歸納，整理出問題的性質，即可在有限時間作團體輔導；用心的教師，即可扮演很好的心靈導師（熊美惠，民92a，頁52）。

## （二）細改作業

以下，是熊美惠花費大量時間，所逐份批改到的，交由學生書寫的作業。她出的題目是：「從上課所聽、所看，就以下四部分，陳述：(1)心靈成長、智慧啟發；(2)自我省思、心得；(3)生活實踐；(4)好話」。茲摘錄兩份作業的內容如下：

一、「看過那麼多篇剪報，我最有心得的就是〈Thank you and good night〉，不論是誰都不希望別人對你發牢騷，但有時你一句

感謝或問候，都能使別人窩心一整天，所以語言是世界上最強大的力量，可以左右一個人的情緒和一件事的發展。」（聯合報，民90b）

二、「我很高興也很驚訝，每一份公民作業老師不但有看過，還有寫評語！對學生來說，那只是一份作業而已。…老師面對的作業不知凡幾，光是要看完就很吃力了，更何況是為每一篇作業認真地寫下評語。老師，您的用心，真是令我又敬佩又慚愧啊！」（熊美惠，民92a，頁50）

結果，熊所得到的，是學生的肯定與感謝。有個學生寫著：「高中生涯中得一良師一路陪著走來，心中充滿無限的感激，希望有朝一日自己學業有成，能夠回饋社會，造福人群。」（熊美惠，民92a，頁50）熊認為，教學時「自我肯定、用心認真、責任影響及教學內容與方向」真的很重要。因為在學生當中，也許他會成爲一個福國利民的總統、行政首長或民意代表，或者正直的法官、執法者，或是教育得法的教師、家長，或是懂得回饋的企業家，或是篤實善良的好公民。或者變成不知檢討自己，只會諉過的政客，貪心私心惡心的問題製造者，損人不利己的偏激份子。這一切的根源，雖應該在每個人心的端正與否，但是熊認為：「扮演人們心靈導師的老師，尤其是公民老師真的很重要。讓我們一起好好努力，學生也會愛上公民課的。」（熊美惠，民92a，頁53）

## 四、動員組織內的每個人

然則除了以上在學校上課的活動之外，

要養成健康的人格，必須同時還了解下課之後，甚至是離開學校，進入社會時的終身學習途徑。熊主張充份利用假期與課餘時間：「以小組方式進行，作成報告，內含活動照片，相關簡章資料、心得，利用寒暑假或假日時間進行。」「有些則利用課餘搜集資訊，再於上課分組報告。」她把以上活動，也算作業成績中的平時成績，來加以考核（熊美惠，民92a，頁53）。這些活動，至少可以分為以下五大類：

### （一）個別活動

- 1.勵志性圖書：閱讀《人性的弱點》書（卡內基著，雷吟譯，大孚書局）。以書面報告及口頭演練的方式來呈現心得。
- 2.生活周遭文物：發現「美」與「醜」含有形的如「市容」及無形的如「人性」，要求學生以照片、剪報、文章等加以呈現。
- 3.主動行善：行善活動：關懷、主動、樂於助人的實踐。

### （二）小組活動

其中包含小組的集體參訪某些機構，以及討論某些重要課題。茲介紹三種：

- 1.親身目睹政府：訪視行政機關，選擇一、二個如到立法院、法院旁聽，到市政府、各區公所訪問及了解相關業務。
- 2.社會資源探索：社教文化資源探索：各大書局、社區大學、社教館、圖書館、正信不同宗教場所等，擇二接觸與了解。
- 3.法律常識認知：分民法、刑法、少年事件處理法、憲法、選罷法、行政法共六

組，由六法全書之目錄中，選取較切身關心的部分，提出閱讀後之重點報告。

其他另有許多值得設計的活動，端賴教師本身存乎一心的靈活運用。

### （三）心得交換

以大卡片寫出每人上課之心得，分三部分敘述：(1)即印象深刻的心靈成長、智慧啟發，(2)自我省思，(3)生活實踐。透過以上的報告，即能了解學習情形，作為未來教學的參考（熊美惠，民92a，頁53）。

### （四）分組討論

通常每班之內分為六組來討論，其議題除了價值觀念澄清之外，教師亦開誠佈公，安排學生針對上課規矩的獎懲辦法、作業的方式、學習的內容、成績的考核以及回饋（學年末）的形態等都在分組中討論，並將其結論告訴老師以作為教學及評分的依據（熊美惠，民92a，頁53）。能如此，高中生因為被尊重，其自我管理的能力，會自然提高很多。

### （五）集體會議

在課堂上，以全班集會的方式，鼓勵同學上台發言，更有助於公民人格的養成，也及於在其他場合所表現的成熟度。

## 貳、結語：寓科際整合於無形

本文作者之一，從事中國近現代革命，以及現代化研究的朱泮源指出：我國的教育，在清末才開始向西化的方向調整（朱泮源，民83）。一九〇二年可以說是我國教育文化整體改動的開端（朱泮源，民84，頁

614)，至今剛滿一百年。由於中華文化根深柢固，而且也有其優於西人之處甚多，因此，如何在向「海洋」學習之後（朱宏源，民90），調整步伐，回首自身文化之特質，擷取精華，在二十一世紀初葉，陶融建構（朱宏源，民92），使成更適合青年人的一套公民教材，是有關教材製作當局的重責大任。用新的東西合璧的概念，透過日常生活各面的討論，才能養成真正健全的人格。

本文另外一位作者熊美惠老師在台灣師大附中教公民，以被選為「輔導工作楷模」的親身經驗為素材，具體指出高中生正是學好作為國家公民的最重要階段。但因國人追求功利，忽視「公民科」這門課，使得上課鐘點數二年下來祇有一週1-2小時，且在各校升學考試導向之下，常被用作他科配課或挪上他課。學生們也因此忽視最足以養成其人格的這門課。在這個惡劣的環境裡，熊的經驗是成功的。學生做了見證：「上歷史課、數學課所學到的，也許一輩子都不見得派得上用場，但是我很有信心可以大聲的說，我在公民課中學到的東西，可以使我終生受用無窮。因為老師上課的教材和我們的日常生活可說是密不可分，讓我們偶爾想偷懶一下不聽課都覺得會對不起自己的良心。」（熊美惠，民92a，頁50）

「我們太重技術人才培養，而忽略了人格教育的重要性。看看我們的社會，從上到下博士、碩士俯拾即是，但往往對社會作出許多壞的示範。從選舉的低級謾罵，某些官員、民意代表的寡廉鮮恥，到學者盜用他人的智慧財產，大型『科技犯罪』。他們之中

哪一個不是知識豐富而行徑卻如同『野獸』，怎不令人感慨！」（聯合報，民90c）「我們的政府，尤其是教育單位，應立即修正教育方針，培養一個作為人應有的態度和思維，在課程中加重『人格教育』。科技只是過程和手段，人文素養才是目的和精神之所在。」（熊美惠，民92a，頁49）

從以上對熊美惠十多年上課經驗的簡短介紹與討論，可以發現公民教師，在教育的舞台上，扮演的角色是何等重要！因為公民教育涵蓋的範圍，皆與人一生息息相關，包含生活、思想、道德、人格、心靈、生命、政治、法律、經濟、社會教育。儘管在升學主義中，公民的課程不受重視，但熊仍自我肯定地說：「成為公民老師是幸福的。」熊的經驗是：「因為既能為個人積福，也能為社會國家造福。只要你肯用心地付出，學生皆能感受你的認真，這種良性互動的果實是甜美的、溫馨的，看看他們的回響就有無比辛勞之後的安慰與快樂。」（熊美惠，民92a，頁49）的確，透過公民課的教學，秉著熱忱、耐性、良心與責任感，用心於全人格培養，以良善心、關懷情、理性思考為前提，在日常生活當中，很自然地透過科際整合，使教育效果能落實在生活中，是熊美惠賴以成功的無上法門。事實上，從這些實例，所看到的，應該不僅限於教活公民課，而似乎可以整合相關學科，以便在我國今天的社會文化當中，養成高中生健全的人格。

## 附註

註1：智慧的養成，在高中之後，才進入專門的階段，包括大學的學士、碩士、博士等訓練。

註2：如：1自己或他人好人好事的報導；二、閱讀好書的報告；三、發現美與醜；四、參觀相關機構的報告。這四種題目每位同學通常至少做兩種。

## 參考書目

- 王家通、陳伯璋、吳裕益著(民72)。中等教育。高雄：復文。
- 朱宏源、夏誠華(民88)。華人、中國人、台灣人。載於朱宏源主編，一國良制論文集。台北：中華科際整合研究會。
- 朱宏源(民83)。同盟會的革命理論。台北：中研院近史所。
- 朱宏源(民84)。從變亂到軍省：廣西的初期現代化，1860~1937(專刊76)。台北：中央研究院近代史研究所。
- 朱宏源(民90)。躍向海洋：辛亥革命的困厄與順境。近代中國，145，頁140-159。
- 朱宏源(民92)。我國民主的現代性格：從大陸帝制到海洋共和。立法院院聞，31(5)，頁60-85。台北：立法院。
- 何福田(民91)。教育的春風秋雨。台北：心理出版社。
- 何耀彰主編(民92)。台北市高級中學簡介。台北：台北市政府教育局。
- 李錫津(民90)。助人請從讚美開始。台北教育通訊，88，版1。
- 林志(民91)。台北街頭有良醫。聯合報，91年8月17日。
- 洪蘭(民90)。破窗效應。聯合報，90年7月26日。
- 國立教育資料館編印(民90)。中華民國教育年報。(民國89年)。台北：作者。
- 張清清(民89)。船過水有痕。中央日報，89年4月11日。
- 熊美惠(民92a)。愛上公民課。載於龍騰文化—社會新天地。台北：龍騰。
- 熊美惠(民92b)。作業設計。載於龍騰文化—社會新天地。台北：龍騰。
- 鄭清和(民90)。他沒有敲竹槓。聯合報，90年4月27日。
- 鄧玫玲(民85)。稀有人類。聯合報。
- 聯合報(民90a)。城市英雄。90年4月3日。
- 聯合報(民90b)。Thank you and good night。
- 聯合報(民90c)。台灣教出知識豐富的野獸。90年8月8日。

# 美國教學觀察隨筆

吳敏而 / 國立教育研究院籌備處研究員

## 壹、前言

前幾年帶小孩到美國唸書，個人在中美國際學校服務，經常看其他老師教學，都覺得教學觀跟台灣的不同，而並非文化上的不同。最近兩年回台灣工作，小孩仍在美國，還是常回去看教學，順便把所看所想記錄下來，提供國內教育界參考。以下是在同一天看了四個老師教學後的隨筆。

## 貳、負面行為處理

### 情境一

- △學生獨立閱讀完成作業的時間，甲乙兩個男生在座位上搶一張紙，兩人中間有學生丙，學生甲拿著一張紙逗學生乙：學生甲拿著紙在學生丙後面，學生乙要拿那張紙的時候，甲又把手縮回，終於乙抓住了紙，但兩人都不放手，紙撕破了，甲說：「是你撕的，不是我。」
- △這段時間教師都在注意他們兩人，但是教師沒有處理，也沒有責備，教師看到，但完全沒有不滿意的眼光，中間，教師問乙兩次：「需要幫忙嗎？Need any help?」

### 情境二

- △學生獨立閱讀完成作業的時間，幾個學生邊做邊聊天，甚至跟教師聊天，教師也跟同學聊，同時巡迴協助輔導功課。有一陣子，聊天的聲音不小，教師說：「聲音降低一點，有些人需要安靜才能做事。」

### 感想

- △這些學生的行為是否影響到自己的學習呢？有些學生，邊做作業邊聊天，作業可能做得更好。在社會裡，工作時邊做邊聊天，帶來不少樂趣。有些研究發現，在工廠裡讓員工邊談邊做，會增進績效。說不定學校裡也有相同道理，值得作進一步研究。
- △這些學生的行為是否影響到別人的學習呢？這教師注意到學生的行為，但是在她認為這些行為沒有妨礙同學學習或工作的時候，她並沒有責備和阻止學生的行為和互動。在社會工作，在辦公室工作，職員不能避免外界的干擾，甚至應該為這些干擾作準備和處理。



在教室裡，教師除了要幫助學生尊重別人，盡量安靜，也應注意輕鬆生活化的學習，以及練習處理各種的干擾，讓他不會只能在理想的環境中才能做事。

## 參、處理學生的疏忽

### 互動一

△上課了，A似乎沒有進入情況。教師告訴A他應該在做什麼。

A：「我只是…我在想…上一次我…」

師：「沒有關係，這沒有什麼大不了的問題。」

### 互動二

△教師問B下一題的答案。

B：「我說不出來，我沒有做這一題，我不曉得要預習這一題。」

好幾個同學舉手說：「我幫她。」

坐在B隔鄰的同學交給她一張紙，B開始抄答案。

教師看著她們，笑一笑，轉而進行到下一個題目。

### 互動三

△小組討論時，同學們已準備好資料，C還在找，大家等她很久了。

師：「C，我想你大概把它留在家裡沒帶來。」

A：「上星期也是。」

師沒理會A對C的批評。

師：「這次回家記得把它找出來，今天你可以幫D做他的那一份。」

## 感想

△以上是在美國三個不同的班級上看到的。台灣老師的反應，大概會是責備甚至處罰，尤其是對屢次犯錯的同學。可是如果只是處罰，學生可能還是不知道要怎麼做才能避免下一次的疏忽。這些課堂裡，提供了學生三種處理問題的方法：

- 1.回家找，讓下次不會發生。
- 2.鎮定，不慌張，不把小事變大事。  
很多學生因為怕受罰，太緊張了，反而不知所措，更不能處理事情。
- 3.請同學幫忙，自己也可以幫別人。

## 肆、提供學習策略和道理

### 互動一

△教師解釋 charter 的意思，並且利用 charter a ship 的情境做例子。

教師（問P）：「現在你知道 charter 的意思了嗎？」

P：「好像有一點點。」

師：「如果你說『好像一點點』，那麼你就可以開始問我一些問題，讓你知道自己是不是真的懂。」

P：「我可以 charter 食物去英國嗎？」  
 師：「食物不可以 charter，但是你可以 charter 一艘船把食物載到英國。」

## 互動二

△師：有時候你不必把整篇文章讀透，也可以回答問題。F，請你讀第一題。」

F 讀完，教師請 A 回答。

A 回答完。

師：「爲什麼？」

A：「爲什麼？」(神情有點緊張)

師：你的答案是對的，只是我想知道你的想法。

A 給他作答的依據。

師：「你知道答案，也給了答案的道理。你有沒有讀過文章才回答？」

A：「沒有。」

師：「這就是我想教你的。有時候，你可以利用你自己的知識和想法來回答問題，不必一定查書或查辭典。」

## 互動三

△師：「第三題的答案是什麼？」

Q：「millimeter」

師：「milliliter」

Q：「我答錯了。」

師：「這就是我的作用，我在這裡幫你學習。其實你知道正確的答案，你只是念錯罷了。」

## 互動四

△師：「把第四題的答案寫在這裡。」

學生：「爲什麼答案要寫那麼長？」

師：「其中一個原因就是學習寫出完整的思想。」

學生把答案寫下來。

師：「謝謝你寫出長長的正確的答案。」

## 感想

這些老師不只關心學生是否獲得答案，他們更關心的是：

- \* 學生能不能檢查自己的理解，能夠針對不了解的部分追問和繼續探索，學生必須做到這一點才能獨立學習，以後沒有老師批改修正的時候也能夠終身學習。
- \* 學生對自己的想法有信心，不會盲目的背誦課文和記憶答案。
- \* 學生把精力放在學習和理解，不在於答案的正確性。
- \* 學生不會因爲怕錯而不用腦筋，不會因爲自己的表現而緊張。很多學生會擔心自己做得不好，這種擔心相當的消耗精力，會妨害到學習的效率，好的老師盡量讓學生安心的學習。
- \* 學生知道自己的學習方法，這就是認知學者所談的「監控系統」或「後設認知」。學生做到這一點之後，教師就可以逐漸放手(認知學家稱之爲「拆除鷹架」)，拿掉輔助和扶持的支援之手。
- \* 學生知道爲什麼老師有這些要求。

---

## 伍、結語

我看到的不是一些創新的教學法，也沒有很複雜或吸引人的學習單。我看到的是教師對學生的尊重和他們對學習的態度。這些都是一般的教師，他們好像沒有得過什麼優良教師獎，但從點點滴滴的互動中，我看到優良教師對學生的關懷，這是不分國別、不分文化的一種教育態度，也是目前我國在推動的九年一貫的精神：讓學生獲得十大基本能力裡的欣賞、尊重、溝通、探索精神、獨

立思考、合作…等等。這些能力的學習，好像不是從幾千個學力指標的運作得來的。我認為教師必須根深蒂固的內化這種教學精神，在教室裡細微的互動中呈現出教育真正的重點。

我們是否應該思考一下，怎樣才能讓教師獲得這種教學精神和互動的模式？目前的師資培育，不是空從理論，就是分析能力指標如何在教案中呈現，似乎忽略了最重要的理念：師生之間人性化的互動。怎麼辦？怎麼辦？

# 國小教師人格與批判思考之探究

范滿妹 / 台北市胡適國民小學校長

## 壹、前言

教師是學生的楷模，良好的人格，有助於教師形象的提升。而且個人的人格，對工作滿足的影響是非常大的（廖素華，民67），能有良好的人格，思想又能客觀公正，必能增進良好的批判思考，因為人類的思考，引導人類的信念，信念主導行為。

二十一世紀資訊發達，批判思考的培養，是教師們重要的課題之一。許多歐美先進國家，早已萌生批判思考的種子，並且重視教師批判思考的培養。十八世紀法國的盧梭、德國的康德，及二十世紀美國的杜威等，極端重視批判、反省思考的能力，這些學者認為唯有人民具有批判思考的能力，才能建立和平理性的社會（魏美惠，民88）。而今已經是二十一世紀的e世代，國際間的互動將更為頻繁，各種論辯與思維，將更一日千里、百家爭鳴，面對當前的資訊洪流與快速嬗變的社會，若無法做適切的批判思考，即無法對各種訊息做較佳的抉擇。因此如何使新世紀的人類，具備批判思考的素養，已成為教育工作者的重要課題。

我曾擔任七年的輔導主任，每當面對偏差行為的學生，追溯其生活背景，以及家庭狀況、分析事件的前因後果，不禁令人唏

噓。常常想如果這些孩子或家人，具備良好的批判思考，將比較能有周延的思辨，或許就不致於適應不良或誤入歧途。

啓迪智能、發揮個人潛能、適性成長是我國教育目標之一，批判思考就是達成此目標的重要策略與方法。在西方的教育過程中，非常重視此能力，早在二十年前，德國、美國以及澳洲等西方國家，已將培養學生具備批判思考列入課程中（葉玉珠，民89）。二十一世紀的人類必須具備不斷應變的基本能力。處於如此多變的社會中，學校教育應教導學生善用批判性思考，當人們面對日常生活瑣碎的事，以及複雜的家庭與社會關係時，必須學習如何進行分析、表示意見和做出決定，面臨抉擇的關鍵，要學習以批判思考為基礎，一方面明辨是非真偽，另一方面考慮各種觀點，包容不同意見並加以分析，學習做出較佳決定。

## 貳、問題與假設

基於上述，我非常想了解以下之關係：  
一、當前國小教師的背景與其人格之關係。  
二、國小教師的背景與其批判思考之關係。  
三、國小教師人格與批判思考之關係。



欲達到上述目的，需探究下列幾個問題：

- 一、不同性別、年齡、學歷、年資的國小教師在人格方面，是否有顯著差異？
- 二、不同性別、年齡、學歷、年資的國小教師在批判思考方面，是否有顯著差異？
- 三、國小教師的人格與批判思考之間，是否存有典型相關？

依據上述，提出下列假設：

- 一、不同性別、年齡、學歷、年資的國小教師在賴氏人格測驗的得分，有顯著差異。
- 二、不同性別、年齡、學歷、年資的國小教師在康乃爾批判思考測驗(Z級)的得分，有顯著差異。
- 三、國小教師的人格與批判思考之間存有典型相關。

## 參、名詞界定

爲了使大家更了解我想談的方向，幾個名詞定義如下：

### 一、批判思考(Critical Thinking)

批判思考的操作型定義，是指受試者在毛連塏、劉燦樑、陳麗華(民79)等人修訂的康乃爾批判思考測驗(Z級)上，所測得之關於批判思考的總分而言。

### 二、國小教師

指台北市國民小學之現職合格教師（20歲以上），包含教師兼行政人員、導師、科

任，其背景基本資料包括年齡、學歷、性別、服務年資等。

### 三、人格

指在賴氏人格診斷測驗的得分。該測驗包含內外向性格、社會適應性、情緒穩定性等三個分測驗。其中內外向性格因素，包括活動性(General Activity)、領導性(Ascendancy)、社會外向(Social Extraversion)、思考外向(Thinking Extraversion)、安閒性(Rhythymia)等項；社會適應因素，包括客觀性(Objectivity)、協調性(Cooperativeness)和攻擊性(Aggressiveness)；情緒穩定性因素包括抑鬱性(Depression)、變異性(Cyclic Tendency)、自卑感(Inferiority Feeling)、神經質(Nervousness)等。此外，有虛偽性(Lie)可判斷受試者是否坦誠結果是否可靠？（賴保禎，民86）

### 四、背景

係指國小教師之性別、年齡、學歷、年資等四項。其中性別分成男性與女性；年齡分成20-29歲、30-39歲、40-49歲、50歲以上等組；學歷分成師專師院師大畢業、師資班、研究所畢業、其他等組；年資分成5年以下、6-10年、11-15年、16年以上等組。

總而言之，本文的主要目的在經由賴氏人格測驗及康乃爾批判思考測驗，解析台北市國小教師人格及批判思考，進而作為教師團體自我體認了解與師資培育機構之參考。

## 肆、研究方法與資料分析

文中所述對象為台北市國小教師，施測對象共471位，有效樣本401位，並將蒐集所得之資料以描述性統計、單因子變異數分析、Scheffé事後考驗法以及典型相關分析等統計方法進行分析，主要發現如下：

- 一、國小教師中偏向內向性人格者(42.9%)多於偏向外向性人格者(14.8%)。
  - 二、國小教師中偏向社會適應良好者(85%)多於偏向社會適應不佳者(5.5%)。
  - 三、國小教師中偏向情緒穩定者(61.6%)多於偏向情緒不穩定者(12.2%)。
  - 四、不同性別的國小教師在賴氏人格測驗的得分，經單因子變異數分析，未達顯著水準，表示不同性別的國小教師在內外向、社會適應及情緒穩定等方面無差異存在。
  - 五、不同年齡的國小教師在賴氏人格測驗的得分，經單因子變異數分析，達顯著水準的有社會的內外向、協調性、攻擊性、抑鬱性、變異性、神經質等，進一步以薛費氏法（Scheffé法）考驗發現除了神經質以外，分別在社會的內外向(20-29歲得分高於50歲)、協調性(20-29歲得分高於40-49歲)、攻擊性(20-29歲得分高於40-49歲；20-29歲得分高於50歲以上；30-39歲得分大於40-49歲)、抑鬱性(20-29歲得分大於40-49歲)、變異性(20-29歲得分高於40-49歲；20-29歲得分大於50歲以上)等方面有顯著差異。
  - 六、不同學歷的國小教師在賴氏人格測驗的得分，經單因子變異數分析並未達顯著水準，表示不同學歷的國小教師在內外向、社會適應及情緒穩定等方面無差異存在。
  - 七、不同年資的國小教師在賴氏人格測驗的得分，經單因子變異數分析，在活動性、攻擊性、變異性等方面達顯著水準，唯進一步以薛費氏法（Scheffé法）考驗則無差異存在。
  - 八、不同性別的國小教師在康乃爾批判思考測驗(z級)的得分，經單因子變異數分析在觀察方面達顯著水準，亦即男性教師的得分高於女性教師之得分。
  - 九、不同年齡的國小教師在康乃爾批判思考測驗(z級)的得分，經單因子變異數分析，均未達顯著水準，故無差異存在。
  - 十、不同學歷的國小教師在康乃爾批判思考測驗(z級)的得分，經單因子變異數分析，在各方面均未達顯著水準，故無差異存在。
  - 十一、不同年資的國小教師在康乃爾批判思考測驗(z級)的得分，經單因子變異數分析，在觀察、演繹、歸納等方面達顯著水準，經進一步分析發現服務5年以下與服務6-10年者在歸納方面達顯著差異，其餘則無差異存在。
  - 十二、國小教師人格與批判思考間存有典型相關，其典型相關為0.296，可解釋的總變異量為0.087616。
- 綜合以上結果，可以整理成下表：

表 研究結果簡表

| 研究假設項目          | 獲得支持  | 部分獲得支持   | 未獲得支持 | 備考                                       |
|-----------------|---|--|-------|--|
| 研究假設一—<br>1(性別) |   |  | V     | 研究假設一：不同性別、年齡、學歷、年資的國小教師在賴氏人格測驗的得分達顯著差異？ |
| 研究假設一—<br>2(年齡) |   | V<br>社會的內外向：20-29歲得分高於50歲以上<br>協調性：20-29歲得分高於40-49歲<br>攻擊性：20-29歲得分高於40-49歲；20-29歲得分高於50歲以上；30-39歲得分高於40-49歲<br>抑鬱性：20-29歲得分高於40-49歲<br>變異性：20-29歲得分高於40-49歲；20-29歲得分高於50歲以上 |       |  |
| 研究假設一—<br>3(學歷) |   |  | V     |  |
| 研究假設一—<br>4(年資) |   |  | V     |  |
| 研究假設二—<br>1(性別) |   | V<br>觀察方面的得分男性教師高於女性教師   |       |  |
| 研究假設二—<br>2(年齡) |   |  | V     |  |
| 研究假設二—<br>3(學歷) |   |  | V     |  |
| 研究假設二—<br>4(年資) |   | V<br>歸納的得分5年以下者高於6-10年者  |       |  |
| 研究假設三           | V<br>$\rho^2=0.087616$<br>典型相關<br>0.296<br>$p<0.05$ |  |       | 研究假設三：國小教師的人格與批判思考存有典型相關？                |



本研究看來，台北市國小教師的人格特質，以偏向內向、社會適應良好、情緒穩定者為多數，而性別、年齡、學歷、年資等方面，除了性別、學歷、年資等方面，與人格的關係，經單因子變異數分析與Scheffé法事後考驗，未發現達顯著水準以外，在年齡方面，部分達顯著水準：年齡在20-29歲的教師比50歲以上的教師顯著的偏向外向；比40-49歲、50歲以上的教師較具攻擊性；比40-49歲的教師更具協調性；而30-39歲的教師比40-49歲的教師較具攻擊性；在抑鬱性方面20-29歲的教師顯著的高於40-49歲的教師；在變異性方面20-29歲的教師比40-49歲、50歲以上的教師得分都比較高且達到顯著水準。

在批判思考方面，男女性別、年齡、學歷、年資等方面，除了年齡、學歷兩方面，經單因子變異數分析，未達顯著水準以外，不同性別的國小教師，在觀察方面達顯著差異：男性教師的觀察比女性教師得分高；不同年資的國小教師，在歸納方面有顯著差異：5年以下的教師得分高於6-10年之教師。

人格與批判思考可以分析出其典型相關係數為0.296，達到顯著水準（ $p < 0.05$ ）。教師人格中的活動性與批判思考中的演繹、歸納間，透過典型因素所產生的影響比較大。

## 伍、結論與建議

綜上所述可得以下幾點結論：

- 一、臺北市國小教師中偏向內向、社會適應良好、情緒穩定者佔多數。
- 二、在人格方面：除了性別、學歷、年資以外，人格會因年齡之不同而有較顯著的差異。
- 三、在批判思考方面：除了年齡、學歷以外，批判思考會因性別、年資而有較顯著的差異。
- 四、臺北市國小教師人格與批判思考間存有典型相關。

最後提出以下建議供參考：

- 一、不可因其學歷之不同而斷言其人格。台北市國小教師學歷與人格方面；經單因子變異數分析，未發現達顯著水準。換言之，學歷與人格之間無一定的關聯性，不要以為學歷高的教師其批判思考必然比較好。
- 二、20-29歲的教師是學校中最具活力的一群，攻擊性雖較強但是協調性也較高；比較偏向外向但是抑鬱性、變異性也較大。因此學校要對這群年輕教師多加關懷，多給予表現和參與學校活動的機會。
- 三、培養學生自主學習能力，批判思考是不可少的，建議將人類的批判思考的經驗，轉化成批判思考的教學教材，從小培養我國國民良好之批判思考。

---

四、依據推論臺北市國小教師有十分之一左右，偏向社會適應欠佳與情緒偏向不穩定，建議師資培育機構加強與重視準教師們的社會適應能力與正確的舒解情緒的方法；在學校經營者方面，建議多多

關懷教師的服務情況及其內在情緒與生活情形，教師自我成長，建構學習型的校園文化，藉此提昇教師間的互動，促進其社會適應與情緒調整，或可使教師生涯更順遂與圓滿。

## 參考書目

毛連塏劉燦樑陳麗華(民79)。康乃爾批判思考測驗修訂報告。行政院國家科學委員會。

葉玉珠(民89)。智能與批判思考。國立中山大學社會科學季刊，2(1)，頁1-28。

廖素華(民67)。國小校長領導方式、教師人格特質與教師工作滿足之關係。教育與心理研究，2，頁230-231。

賴保禎(民86)。賴氏人格診斷測驗指導手冊。台北市：千華。

魏美惠(民88)。批判思考能力之探討。資優教育季刊，72，頁10-15。

# 實施九年一貫課程教師應備的基本能力

吳 綿 / 台南縣河南國民小學教學組長

## 壹、前言

九年一貫課程是以活潑、合科統整與協同教學，打破以往各科互不連貫的現象，將國中、小課程從過去分科林立，統整為七大領域，各學習領域將有不同專長的教師合作教學，希望大幅減輕學生的學習壓力。而在授課時數上，也保留了百分之二十的彈性學習時間，程度好的學生可去加深加廣的選修課，程度落後的學生也可以進行補救教學，讓每一位學生都能學到「帶得走」，能「因應時代需要」的基本能力，是九年一貫課程的核心概念。

簡要而言，九年一貫課程可以「開放」、「一貫」與「統整」三大走向加以詮釋。「開放」意味著教育諸多政策的鬆綁；如課程規範的鬆綁、教科書開放民間編印、發展學校本位課程、開放彈性課程等，可使教育與課程走向多元化。「一貫」強調國中小課程的銜接，破除獨立運作的課程發展模式，建立以能力為主的課程架構；至於「統整」則以「七大學習領域」整合過去的過度分科，融入社會新興議題，更注重各領域間的聯繫與整合，促使教育工作者進行團隊合作，增加協同教學機會和可能性；並以多元評量促使學習歷程成為整體而連貫的過程。

## 貳、九年一貫課程的特色

九年一貫新課程，強調課程的設計以學生為主體，以生活經驗為重心，配合學生身心能力發展歷程；尊重個性發展，激發個人潛能；涵泳民主素養、尊重多元化價值；培養科學知能，以適應現代生活需要。其課程特色如下：

- 一、課程的鬆綁：「課程綱要」取代「課程標準」，以期能適應城鄉差距並發展學校多元特色。
- 二、知識再定位：不以知識的獲得為最主要目標，強調基本能力的培養，注重生活實用性，以改進偏重僵化知識學習之缺點。
- 三、教學重合作：教師依學習領域組成「教學群」，實施協同教學。
- 四、課程的銜接：重視一至九年級（國小至國中）課程的連貫。
- 五、管理在學校：強調學校本位課程，賦予學校更多課程決定的權力。
- 六、英語及早學：國小實施英語教學，配合時代脈動社會需要。
- 七、議題要融入：融入環保、資訊、兩性、人權等議題，培養關懷與了解。



## 參、教師應具備的基本能力

### 一、充實行動研究實踐能力

行動研究是以實際教育問題為題材，同時以最直接經驗的教師為研究人員，因此其結果最具有改進教學活動的實際效用。培養國小教師的研究能力，提高行動與實踐之水準，使學校教師成為最好的研究者，已成為當前教育改革成功之重要指標。教育改革的步調快速進行，培養教師如何教學已緩不濟急，只有建立在教學現場與教師個人需求、符合教師認同接納的行動研究能力提升，才有可能成功。

### 二、終身學習的能力

現今社會的變遷及改革的步調相當快速，現職國小教師專業的知能，已無法延續使用在整個教學生涯當中，教師必須不斷地在職進修，才能因應時代變遷所帶來的衝擊。因此國小全體教師當建立終身學習的觀念，主動積極地安排自我成長計畫，參與各類研討和研習活動，才能在這新時代的洪流中，充分發揮自己的專業，並扮演好自己的角色。

### 三、運用科技與資訊的能力

數位化時代，每位教師都應具備資訊素養、電腦輔助教學及網路應用能力，上課時能應用電腦、教學軟體及網路資源來輔助教學並指導學生學習。以台南縣為例，資訊素養與能力檢測是教師檢測項目。此外，九年

一貫新課程強調資訊融入各科教學，應用多媒體電腦輔助教學及網路教學資源，並融入各科以多媒體教學提供啟發式、互動式、雙向交流之學習環境，提昇學生創造力與學習效果。以我個人的經驗，教學時最常用到軟體是WORD、EXCEL、POWERPOINT、FRONTPAGE、WSCORE成績處理系統等。

### 四、溝通協調的能力

九年一貫新課程強調發展學校本位課程、協同教學，每位教師都應和同事溝通、合作，多做專業式的對話，分享自己的教學經驗。另外，教師也應多主動和家長溝通，讓家長了解自己的教育願景、班級經營理念、孩子在校學習的情形，使家長認同老師的教育理念，成為教師的教育夥伴。

### 五、課程規劃設計的能力

九年一貫新課程強調發展學校本位課程，讓老師可以設計研發課程，因此教師應和行政人員、家長、社區人士一同參與課程發展，共同為學生學習設計發展出多元、適性、有創意的課程。除了提昇自己的專業能力外，也可建立學校和自己班級的特色。

### 六、創意教學的研發能力

包含班群協同教學的能力；教具、教材選擇運用的能力；學習單的設計能力；實施小班教學的能力；分層遞進教學的能力；鼓勵學生主動、自主學習的能力；補救教學與自學輔導的能力；創新教學模式或策略的能力；個別化學習與合作學習的應用等。

## 七、多元評量的應用能力

包含評量目標：對應能力指標、重視形成性、診斷性評量；評量方式：多元化、彈性的評量應用，包括真實評量、檔案評量與實作評量，紙筆與非紙筆式評量的統合應用；評量內涵：認知、情意、技能的評量內涵與實施；有效評量原則的掌握與應用等。

## 八、空間情境的規劃能力

包括佈置教學環境的能力；精熟學校、社區可資學習的資源；佈置主題學習角、主題展示區的能力；教室情境規劃原則的掌握；學習情境的有效應用等。

## 九、團隊合作的能力

面對九年一貫課程，單打獨鬥絕對行不通，唯有和他人（行政人員、家長、社區人士、學生）合作才能做一個有效能的教師。特別是九年一貫課程，強調親師合作，教師如能組織班級班親會，善用家長的資源和力量，不僅可減輕自己的負擔，更重要的是善用家長的專長，可以提供孩子更多元的學習內容。

## 十、多元智慧教學的能力

外國學者Gardner提出多元智慧理論，告訴我們要以多面向的角度來看待學生的智力；同時以多元的教學方法、內容與評量方式讓每位學生都能獲致成功的經驗，發展自己的強勢智慧。在我的教學經驗中，我深深覺得除了傳統的講述法外，教師應設計多樣化的教學法，特別是將一些遊戲融入教學與

評量中（如賓果遊戲、闖關遊戲等），孩子的學習動機會特別強烈，學習效果也會特別的好，真正達到「教師教得少，學生學得多」的境界。

## 十一、親師生溝通互動的能力

包括有效親師溝通的原則與策略、建立學生個人檔案；親師生溝通多元方式的使用；成立班級家長會、辦理親師會；規劃家長參與協助輔導與班級情境佈置；家長人力資源的妥慎應用，助於班級經營與教學實施；網路家庭聯絡簿的使用；班級網站互動機制的使用，發揮親師生溝通的功能等。

## 十二、教學省思的能力

教師除了教學，也應對自己的教學做省思的工作。可以透過「教學日記」、「教師教學檔案」反思自己的教學，提供自己教學回饋，期許自己能更上一層樓。除此之外，教師也要負起應盡的社會責任，走出教室，批判社會、改造社會。

## 肆、結語

「教育決定孩子的未來，孩子決定國家的未來。」教育品質之良窳與國家的競爭力息息相關；教育改革能否成功，教師是否具備專業素養更是成功的關鍵！期盼面對九年一貫課程改革能夠在全國每位具高度專業素養的教師努力之下順利成功，建設台灣成為具高度人文素養的科技島，在全球化的競爭態勢下脫穎而出！