

## 壹、緒論

### 一、研究背景

九年一貫課程綱要，從試用到正式公佈，期間曾籌組各類研修小組，根據家長、教師、行政單位、研究人員等等的意見，對暫行綱要進行了多次的修正，並撰寫補充說明，以修正和澄清對綱要的各種疑慮。因此，九年一貫課程綱要在目前的工作架構下，已充份反映出撰寫委員以及大眾的經驗和意見，但仍遭受到各界的質疑。此外，隨著全面實施後，實務面的問題逐漸浮現，加以環境的變遷快速，綱要的再修訂勢所難免。然而，綱要的調整工作，不應該只是再作意見蒐集，再召開公聽會，再成立委員會來修改文字而已。接下來的修訂工作，應逐項的對九年一貫課程的核心理念與呈現方式，做基礎性、本土性的研究，用來檢視這套課程的架構，並逐步依研究結果調整綱要內容。這是本整合計畫提出的重要背景因素。

台灣這幾年陸續的參與國際性評比測驗(TIMSS,PISA,PIRLS)，在這些評比測驗中，PISA2006, PIRLS2006 結果顯示台灣學生的閱讀理解能力並不理想，九年一貫課程強調能力本位，本是呼應世界趨勢與業界對人才的需求。但十年實施下來其成效有限，教師教學、教材編輯還是多以知識為導向。因此，如何在課程綱要中做進一步調整，以結合國際的趨勢及反應本土的需求，成為國家課程發展及改革必要的工作。

教育部自民國 97 年開始啟動「中小學課程發展之相關基礎性研究」總計畫，其中包含兩個區塊研究，一為「課程檢視與後設研究彙整」，一為「課程發展趨勢、機制及轉化」。97 年度本處研究人員在「課程發展趨勢、機制及轉化」的區塊研究中，已針對美國、英國、芬蘭、日本、紐西蘭、大陸和香港等七國或地區的課程改革內涵進行研究，並已完成相關之研究報告；另一個「課程檢視與後設研究彙整」之區塊研究，亦已於 98 年 6 月完成。其他有關我國語文課程在中小學之實施情況，學生學習之成效，及其所遭遇的問題，以及主要國家或區域中小學語文課程的設計、重要內涵、教學及評量情况等相關之研究成果，皆散見於國內外各文獻資料中，但並未有一個整體的及完整的整理與分析。國家教育研究院受政府委託進行下一輪課綱的研發，因此有必要針對過往一段時間各相關單位及個人所作的研究，進行整理與分析，統合與釐清。這也是本研究有需要進行的一個主要原因。

本研究所包含之研究區域，將延續 97 年基礎性研究所選定之各主要國家及地區，主要是從三個面向進行考量：

- (一)影響的重要性，如美國及英國等。
- (二)華人社會的改革經驗，如中國大陸及香港等。
- (三)PISA 成績表現優異者，如芬蘭等。

國家課綱應建立在長期性、系統性與研究性的基礎上，才能使國家的教育發展有其一貫的脈絡，不會受到國際或社會上突發的、或短期性議題的引導與扭曲，使國家的課程發展與改革搖擺不定。以上相關因素皆為本研究的基本背景。

## 二、研究範圍

本研究以中小學語文類課程為主要研究範疇，詳述如下：

1. 研究區域：以台灣語文類課程為主，同時參考本整合型計畫 97 年度研究的英國、美國、芬蘭、紐西蘭、大陸等地區和國家近期的語文課程發展為輔。
2. 中小學：各國中小學學制或有不同，本研究以台灣的國民中小學國民教育階段（9 年）為參考基準。
3. 語文類課程：台灣以本國語文中的國語為主要研究範圍，英語及鄉土語言等則暫不列入本研究中；英國、美國、芬蘭、紐西蘭、大陸等區則以該國本國語言為主，該國之第二外語及鄉土語言的部分亦暫不列入本研究中。

## 三、研究目的

本研究將以各國官方語文類課程文件為基礎，分析各國語文類課程的精神與特色；理念與實務，從而整理出一個可分析的架構，藉此探討台灣未來語文課程的可能理想取向。因此本研究之目的有下列二項：

1. 了解主要國家或區域中小學語文課程的重要內涵，以做為我國未來語文課程設計之參考。
2. 提出未來我國課程綱要規劃中語文課程之發展方向及具體建議。

## 四、研究方法

本研究擬採用文件與文獻分析法與焦點座談等研究方法，茲分述如下：

### (一) 文件與文獻分析法

本研究的研究方法採文件與文獻分析法，以各國語文類之官方課程文件為主要分析對象，以獲得第一手資料及相關文獻，準確了解並研析各國近年來有關語文類課程的重要內涵，以對未來我國相關課程綱要之研擬，提出具有參考價值的建議。其中，本研究所參考的文件及文獻包含以下各類：

1. 美國、英國、芬蘭、紐西蘭、大陸等國家或地區相關語文類課程綱要或標準。
2. 各國語文類課程相關的官方（含網站）資料、報告、出版品
3. 「中小學課程發展之相關基礎性研究」與本研究主題相關的研究（如區塊一整合型一、區塊二整合型一及區塊二整合型二等相關研究）

## (二) 焦點座談

課綱的研發不限於專家學者和政府官員，所以綱要的研發過程應該有各關係人物（stakeholder）參與意見，這就是焦點座談的用意。焦點座談是一系列有規畫的討論會，讓參與人士在一個自由發言、非辯論對抗的氛圍中對主辦單位提出個人觀點和思考的角度。本研究將邀請中小學教師、教育行政人員以及語文教育的專家學者進行小組座談，從不同的角度檢視我國語文類課程綱要的內涵與特色，藉以瞭解各方對於未來語文類課程之期待，並進一步思考如何讓新的語文課綱內容更豐富周延，以協助研究人員找出未來我國課程綱要研修的方向，以撰寫下一波綱要的相關草案。

## 五、計畫執行進度

本研究為一年期之計畫，依據研究進度主要將工作期程分為五個階段，進度說明如下：

### (一) 第一階段(98年4月－98年5月中旬)：資料蒐集及研究方向初擬

此階段主要在蒐集各國語文類的官方課程文件，包含芬蘭、紐西蘭、英國、美國、中國大陸等國家或地區，其中因為美國狀況較為特殊，在參考前一年研究計畫及與各計畫主持人討論後，決定以紐約州做為美國分析的代表，並以IRA（國際閱讀協會）和NCTE（國家英文教師諮詢會）共同出版的《Standards for the English Language Arts》作為美國語文類課程內容分析的依據。

同時，期間也於5月中召開第1次討論會議，初擬本研究未來研究的方向，並先初步草擬「臺灣語文類課程內涵表」，做為未來分析各國課程內涵最原始的參考基礎架構。

### (二) 第二階段(98年5月中旬－98年6月中旬)：資料蒐集及組成團隊

除了持續蒐集各國語文類的官方課程文件外，同時也尋覓具相關課程專長的專業人士共同參與本計畫，希望藉由分工的方式，可以更深入了解各國語文類課程的內涵。

### (三) 第三階段(98年6月中旬－98年9月中旬)：各國語文類課程內涵的討論及議題的形成

在研究團隊組成後，隨即展開各國語文類課程內涵的分析與討論，分別於6月底、7月底及8月中，共召開3次討論會議，以「臺灣語文類課程內涵表」為最原始的討論架構，來延伸新的議題。期間針對各國語文類課程內涵進行初步分析。並在各次的討論會議中，逐漸形成研討的議題，做為未來諮詢會議及焦點團體座談（第四階段）主要的研討內容。

### (四) 第四階段(98年9月中旬－98年12月)：召開焦點座談會議，撰寫結案報告

本研究為確實反應不同團體的觀點，將焦點座談區分為三類團體：一為代表教學現場的學校代表(包含教師與校長)；一為代表行政系統的教育行政單位(各縣市教育處、局長或科長、督學)；另一為代表學術界的專家學者。分三場展開焦點座談。

P6-27

## 貳、各國近期語文類課程之內涵分析

本研究在資料收集之初將各國有關語文類的官方課程文件均納入，但經過研討後有鑒於基礎教育及高中教育課程間有較明顯的差異，因此暫時先以各國基礎教育階段（中小學）為主要的討論範疇，待有較明確的成果後，再以類似的分析架構進入高中課程進行比較研究。

共收集到：中國大陸、芬蘭、美國紐約州、英國、紐西蘭等國家地區的資料。為方便後續的比較分析，參照國內語文課綱初步草擬了「語文類課程內涵表」做為未來分析各國課程內涵最原始的參考基礎架構。

所謂語文課程內涵，主要是依照我國九年一貫課綱內容將之區分為：學習階段劃分、學習節數、課程目標、基本理念以及基本能力指標等五大項。若其他各國有與此不同的內涵項目，則另行補充。有關九年一貫課綱中本國語文部分包含國語文、英語和鄉土語言三部份，本研究以國語文為主要討論範圍，有關英語及其他鄉土語言暫時不作分析。各國亦先以各國官方語為優先分析資料。以下即針對各國近期語文類課程之內涵進行分析：

### 一、大陸語文類課程內涵分析

#### (一) 大陸語文課程內涵表

學 科 內 涵	本國語文
學 習 階 段	第一學段 (1~2 年級) 第二學段 (3~4 年級) 第三學段 (5~6 年級) 第四學段 (7~9 年級)
課 程 目 標	一、總目標 1.在語文學習過程中，培養愛國主義感情、社會主義道德品質。 2.認識中華文化的豐厚博大，吸收民族文化智慧。 3.培植熱愛祖國語言文字的情感，養成語文學習的自信心和良好習慣。 4.在發展語言能力的同時，發展思維能力，激發想像力和創造潛能。 5.能主動進行探究性學習，在實踐中學習、運用語文。 6.學會中文拼音。能說普通話。認識 3500 個左右常用漢字。 7.具有獨立閱讀的能力，注重情感體驗，有較豐富的積累，形成良好的語感。九年課外閱讀總量應在 400 萬字以上。

	<p>8.能具體明確、文從字順地表述自己的意思。</p> <p>9.具有日常口語交際的基本能力，在各種交際活動中，學會傾聽、表達與交流。</p> <p>10.學會使用常用的語文工具書。初步具備搜集和處理信息的能力。</p>
基本理念	<p>(一)全面提高學生的語文素養</p> <p>(二)正確把握語文教育的特點</p> <p>(三)積極宣導自主、合作、探究的學習方式</p> <p>(四)努力建設開放而有活力的語文課程</p>
階段目標	<p>二、階段目標</p> <p>分爲四學段，分別是：</p> <p>第一學段(1~2年級) 第二學段(3~4年級)</p> <p>第三學段(5~6年級) 第四學段(7~9年級)</p> <p>每學段的階段目標又分成五項能力來敘寫：</p> <p>(一)識字與寫字</p> <p>(二)閱讀</p> <p>(三)第一學段爲寫話；第二、三學段爲習作；第四學段爲寫作</p> <p>(四)口語交際</p> <p>(五)綜合性學習</p>
課程標準的設計思路	<p>1.課程目標九年一貫整體設計。課程標準在"總目標"之下，按1~2年級、3~4年級、5~6年級、7~9年級這四個學段，分別提出階段目標，體現語文課程的整體性和階段性。</p> <p>2.課程目標根據知識和能力、過程和方法、情感態度和價值觀三個維度設計。三個方面相互滲透，融爲一體，注重語文素養的整體提高。各個學段相互聯繫，螺旋上升，最終全面達成總目標。</p> <p>3.階段目標從"識字與寫字"、"閱讀"、"寫作"(1~2年級爲"寫話"，3~6年級爲"習作")、"口語交際"四個方面提出要求。課程標準還提出了"綜合性學習"的要求，以加強語文課程與其他課程以及與生活的聯繫，促進學生語文素養的整體推進和協調發展。</p> <p>4.課程標準的"實施建議"部分，對教材編寫、課程資源的開發與利用、教學、評價等，提出了實施的原則、方法和策略，也爲具體實施留有創造的空間。</p>
教材編寫建議	<p>1.教材編寫要以馬克思主義爲指導。</p> <p>2.教材應體現時代特點和現代意識，關注人類，關注自然，理解和尊重多樣文化。</p> <p>3.教材要注重繼承與弘揚中華民族優秀文化。</p> <p>4.教材應符合學生的身心發展特點，適應學生的認知水準。</p> <p>5.教材選文要具有典範性，文質兼美，適合學生學習。</p> <p>6.教材應注意引導學生掌握語文學習的方法。</p>

	<p>7.教材內容的安排應避免繁瑣化，簡化頭緒，突出重點，加強整合。</p> <p>8.教材的體例和呈現方式應靈活多樣，避免模式化。</p> <p>9.教材要有開放性和彈性。</p>
課程資源的開發與利用	<p>1.語文課程資源包括課堂教學資源和課外學習資源。 自然風光、文物古跡、風俗民情，國內外的重要事件，學生的家庭生活，以及日常生活話題等也都可以成為語文課程的資源。</p> <p>2.各地區都蘊藏著自然、社會、人文等多種語文課程資源。</p> <p>3.學校應積極創造條件，努力為語文教學配置相應的設備；還應當爭取社會各方面的支持，開展多種形式的語文學習活動。</p> <p>4.語文教師應高度重視課程資源的開發與利用。</p>
教學建議	<p>(一)充分發揮師生雙方在教學中的主動性和創造性</p> <p>(二)在教學中努力體現語文的實踐性和綜合性</p> <p>(三)重視情感、態度、價值觀的正確導向</p> <p>(四)正確處理基本素養與創新能力的關係</p> <p>(五)遵循學生的身心發展規律和語文學習規律，選擇教學策略</p> <p>1.關於識字寫字與中文拼音。</p> <p>2.關於閱讀。</p> <p>3.關於寫作。</p> <p>4.關於口語交際。</p> <p>5.關於綜合性學習。</p>
評價建議	<p>1 語文課程評價的目的不僅是為考察學生達到學習目標的程度，更是為核對總和改進學生的語文學習和教師的教學，改善課程設計，完善教學過程，從而有效地促進學生的發展。</p> <p>2 突出語文課程評價的整體性和綜合性，要從知識與能力、過程與方法、情感態度與價值觀幾方面進行評價。</p> <p>3 形成性評價和終結性評價都是必要的，但應加強形成性評價。</p> <p>4 定性評價和定量評價相結合，更應重視定性評價。</p> <p>5 實施評價，應注意教師的評價、學生的自我評價與學生間互相評價相結合。考試只是評價的方式之一。</p> <p>6 根據各學段目標達成的要求，抓住關鍵，突出重點，進行全面、綜合的評價。對於(一)識字與寫字、(二)閱讀、(三)寫作、(四)口語交際、(五)綜合性學習等學習重點，條列出評價的重點與建議。</p>
附 錄	
關於優秀詩文背誦推薦篇目的建議	<p>《課程標準》中要求1~6年級學生背誦古今優秀詩文160篇(段)，7~9年級學生背誦80篇(段)，合計240篇(段)。此處僅推薦古詩文120篇(段)，其餘部分(也包括中國現當代和外國優秀詩文)可由教材編者和任課教師補充推薦。</p> <p>1~6年級(70篇)</p>

	7~9 年級(50 篇)
關於課外讀物的建議	《課程標準》要求學生九年課外閱讀總量達到 400 萬字以上，閱讀材料包括適合學生閱讀的各類圖書和報刊。對此，提出建議。
語法修辭知識要點	1.詞的分類：名詞、動詞、形容詞、數詞、量詞、代詞、副詞、介詞、連詞、助詞、語氣詞、嘆詞。 2.短語的結構：並列式、偏正式、主謂式、動賓式、補充式。 3.單句的成分：主語、謂語、賓語、定語、狀語、補語。 4.複句(限於二重)的類型：並列複句、遞進複句、選擇複句、轉折複句、因果複句、假設複句、條件複句。 5.常見修辭格：比喻、擬人、誇張、排比、對偶、反復、設問、反問。

## (二) 大陸語文課綱的理念與特色

1. 大陸的語文課綱內容包含：課程目標、基本理念、階段目標、設計思路、教材編寫建議、課程資源的開發與利用、教學建議、評量建議，最後的附錄中收錄了優秀詩文背誦推薦篇目的建議以及課外讀物的建議。與台灣的課綱相較，內容多了課程資源的開發與利用以及附錄的背誦和閱讀建議。
2. 大陸的課綱在理念的部份，分別從語文素養、語教特點、學習方式和語文課程等方面闡釋。台灣課綱在理念的部份著重闡明學科的重點在：正確理解和靈活運用語言文字的能力。
3. 大陸語文課綱以漢語為主，有別於台灣的語文課綱包含了：本國語文、英語以及鄉土語文的學習，在課綱中也無明確指出學習節數。
4. 大陸課綱將學習主題分為五項，包括：識字與寫字、閱讀、寫作、口語交際和綜合學習等五個項目，其中口語交際乃是合併台灣課綱中的聆聽與說話兩項。在大陸的課綱中，多了一項綜合學習，以加強語文課程與其他課程以及與生活的聯繫，促進學生語文素養的整體推進和協調發展。
5. 在語文學習過程中，以培養學生愛國主義感情、社會主義道德品質，逐步形成積極的人生態度和正確的價值觀，並提高文化品位和審美情趣為主。
6. 在發展語言能力的同時，也要發展學生的思維能力，以及激發想像力和創造潛能。
7. 培養學生具有獨立閱讀的能力，注重情感體驗，有較豐富的積累，形成

良好的語感，同時也學會運用多種的閱讀方法。

8. 讓學生具有日常口語交際的基本能力，在各種交際活動中，學會傾聽、表達與交流，初步學會文明地進行人際溝通和社會交往，發展合作精神。
9. 語文是實踐性很強的課程，應著重培養學生的語文實踐能力，而培養這種能力的主要途徑也應是語文實踐，不宜刻意追求語文知識的系統和完整。
10. 大陸的語文課綱內容完整，大部分的內容與台灣課綱大同小異，其中最大的差異在於能力指標的敘寫方式。大陸課綱不以能力指標來敘寫，而以階段目標為原則，共分為四個學習階段。每個學習階段以識字與寫字、閱讀、寫作、口語交際和綜合學習等五個項度來設計學生所需達到的學習目標，整個敘寫方式較為簡要，呈現學生所需達到的主要能力，卻不至於太過瑣碎。
11. 整個大陸的語文課綱的內涵呈現均較為簡單扼要，較特別的是在附錄中，表列出建議優秀詩文背誦推薦篇目及課外讀物。主要目的是希望能藉此確保學生的一定背誦量與閱讀量，值得參考學習。
12. 在實施要點部分方面，分別對（一）教材編寫提出建議：大陸課綱在此部份除了強調要以馬克思主義為導外，其餘部分較簡略，只是原則性提示。台灣課綱在教材編選原則上詳列諸如：各學習階段的重點；各階段教材單元設計應以何為核心；以混合教學法為主；強制規範注音符號教材為首冊；分別就聆聽教材、說話教材、寫字教材、閱讀教材、作文教材等加以規範。等等的要求，似嫌繁瑣，對教材編製單位來說，無疑的給了相當的限制。（二）教學原則或建議：台灣與大陸的課綱均用了相當的篇幅分別就聽、說、讀、寫、作來加以規範及說明。值得一提的是，大陸課綱中在閱讀教學部份明確指出：在閱讀教學中，為了幫助理解課文，可以引導學生隨文學習必要的語法和修辭知識，但不必進行系統、集中的語法修辭知識教學。（三）評鑑的書寫（學習評量）：兩邊的課綱在此部份除原則性的說明外，也都採分項敘寫的方式呈現。相較起來這部份大陸的課綱敘寫的較為詳實。如閱讀的部份就分別從朗讀、默讀、精讀、略讀、瀏覽以及文學、古詩文等方面提示平價的重點。值得一提的是，針對語法修辭知識維持教學原則的提示，在評價方面明確指出不作為考試內容。

## 二、芬蘭語文類課程內涵分析

芬蘭的語文教育主要分為「母語與文學」、「第二國語」以及「外國語」三類。

基礎教育的核心課程為「母語與文學」指定了 11 種課程表，在後期中學階段則是指定了 9 種課表。這些母語科目包括芬蘭語、瑞典語、薩米語、吉普賽語

和芬蘭式手語，其他的母語、以芬蘭語和瑞典語為第二語言、為薩米族學生開的芬蘭語，以及為使用手語的學生開的芬蘭語和瑞典語課程。

除此之外，芬蘭的「國家教育委員會」建議對於移民學生的母語教學核心課程必須納為本國家核心課程的附錄。

有關「母語與文學」和「第二國語」課程，學生可按照列表中的科目，以及教育機構提供和學生家長或者其他監護人選擇的科目實施。在表中，學生的母語意指學校的教學語言（芬蘭語，瑞典語或薩米語），或者由家長或其他監護人所說的另一種語言。

### (一) 芬蘭語文課程內涵表

學生的母語	母語的學程和文學科目		第二國語	
	必修課程	另外付費課程	必修課程	選修課程
芬蘭語	芬蘭語作為母語	-	瑞典語	-
瑞典語	瑞典語作為母語	-	芬蘭語	-
薩米語	薩米語作為母語 以及為說薩米語 的人所開的芬蘭 語課程	-	-	瑞典語
吉普賽語	芬蘭語或瑞典語 作為母語	吉普賽語	瑞典語或 芬蘭語	-
手語	手語作為母語，以 及以芬蘭語或瑞 典語為手語的使 用者	-	-	瑞典語或 芬蘭語
其他語言	其他母語，而芬蘭 語或瑞典語作為 第二語言	-	-	瑞典語或 芬蘭語
其他語言	芬蘭語或瑞典語 作為第二語言，以 及芬蘭語或瑞典 語作為母語	移民學生的母語	瑞典語或 芬蘭語	-

以下以「母語與文學」為例加以說明其課程內涵：

## 母語與文學

### 1. 以芬蘭語為母語

階段 內涵	基礎教育階段		
	1-2 年級	3-5 年級	6-9 年級
教育目的	1.教學內容的基本任務在於引起學生對於母語和文學的興趣，並產生相互的影響。 2.教學內容必須根據社區適應的觀點。 3.教學內容也必須建立在學生的語言學、文化技能和經驗上，同時必須提供多樣的通訊、閱讀和書寫方式，讓學生可以透過這些來建立出屬於他們自己的個性和自尊。 4.教學目標在於讓學生成為積極和倫理責任的傳達者，以及專心於文化，並且參與和改變社會的讀者。 5.教學內容必須考慮學生的母語是學習的基礎：對學生而言，語言是學科也是學習的工具。 6.教學內容的任務在於有系統的發展學生以語言為基礎的學習和互動技巧。 7.教學內容必須發展新的技能、語言知識和文學之間的交互影響，同時增加語言用法的需求及通訊立場。		
教學任務	1.關鍵任務在於延續學生之前在家或更早之前所用的語言，特別是在學前教育的階段。 2.教學的內容包含所有區域的語言，並且資助學生個人的語言學習。 3.學習內容必須考慮學生學習過程中面臨非常不同差異的事實。	1.學習語言基本的技巧目的。 2.流暢的讀寫技能。 3.深入理解文章內容。 4.取得廣大資訊。	1.擴展學生在生活中所需的文字技能。 2.改善學生成為文字分析者和評論家。 3.鼓勵學生閱讀與評論。 4.習得文學知識與鼓勵學習語言。
	1.提升學生的互動式	1.增加學生的溝通與表	1.加強學生在不同的溝

教學目標	技巧。 2.發展學生的閱讀及寫作技巧。 3.使學生在文學和語言的關係上可以有一個雛形。	達能力。 2.利用不同的文章來建立學生的理解能力。 3.利用不同的寫作需求來建立學生的表達與造句能力。 4.加深學生對於語言、文學與文化的關係。	通情況與主題下的能力。 2.利用不同的文章來發展學生的闡述能力。 3.利用不同的文章來發展學生的文字產出能力。 4.加深學生對於不同語言、文學和文化的知識與觀感。
核心內容	1.互動式技巧。 2.閱讀與寫作。 3.文學和語言。	1.表達式的互動技巧。 2.理解文字在聽、說、讀上的不同。 3.訓練基礎寫作與上台報告。 4.整理與蒐集資料的技巧。 5.語言的結構與目的 6.文學與文化	1.互動式溝通技巧。 2.培養與理解文字在聽、說、讀、寫的不同。 3.訓練進階寫作與口說報告。 4.學習整理與資料蒐集技巧進而使用在報告上。 5.語言、文學與文化的關係。

## 2. 以瑞典語為母語

階段 內涵	基礎教育階段		
	1-2 年級	3-5 年級	6-9 年級
教育目的	1.使學生對語言、文學和交流產生興趣。 2.加強個體和文化特性、發展對道德觀的想法與創意，和溝通能力。 3.學生可藉由文學吸取不同的文化與資訊。 4.在說與寫方面須熟稔的使用母語。		
教學任務	1.以全語言的概念提供學生每日聽、說、讀和寫的機會。	1.加強學生在閱讀理解與資訊取得的技巧。	1.達到標準語言的程度。

	2.使學生能夠得到新的知識、技巧和經驗學習。	2.多閱讀與寫作。 3.加強讀寫與表達能力。 4.發展學生得想像、創意與人格。	2.激勵學生閱讀文學、傳媒文章和其他。
教學目標	1.培養學生的溝通技巧。 2.學習基礎的讀寫技巧。 3.學習分辨語音和語言書寫方法。	1.學習溝通技巧。 2.學習閱讀技巧與詮釋文字。 3.產出文字能力。 4.學習語言學的概念和自主式的閱讀、透過文學使學生了解其他文化。	1.學習在不同場合裡適宜的回答。 2.加強學生的詮釋能力與閱讀技巧。 3.在不同的文章種類裡，發展與改善產出文字使用方法。 4.學習基礎的瑞典語和增加文學閱讀，並且透過文學使學生了解不同的文化。
核心內容	1.學習會話技巧。 2.利用邊讀邊寫的方式訓練學生識字的能力。 3.利用不同的書籍或影音來訓練學生讀寫能力。	1.在不同情境下使學生學習表達自己。 2.理解不同文章的屬性與用途。 3.進階書寫與表達能力。 4.搜尋資訊的方法。 5.加強學生在語言、文學和文化的概念與知識。	1.表達自己與製造話題。 2.進階閱讀理解訓練。 3.在寫和說使用標準語言。 4.有組織與計畫式的資料蒐集。 5.了解文學的種類與用法、對母語的基本認識。

FNBE(2003).*National Core Curriculum For Upper Secondary Schools 2003*. Helsinki : FNBE.

FNBE，為 Finnish National Board of Education 的簡稱。

## (二) 芬蘭語文課綱的理念與特色

1. 在國家核心課程中，本國語文方面的「以芬蘭語為母語」以及「以瑞典語為母語」，均將學習的階段分為三個階段(1-2 年級、3-5 年級、6-9 年級)，在每個階段中的呈現方式和其他學科一樣主要有三大部分：

### A、目標(objectives)

每階段目標再區分 3~4 點不等的類別，各類別下面再以條列的方式列點舉出「The pupils will」，敘述內容不長，屬於扼要型說明。主要是描述學生可以學習或獲得什麼，例如「學生將可以學習到他們必須有的閱讀和寫作技巧」、「學生將習慣於學校的互動環境」等。

### B、核心內容(core contents)

每階段會列出數點該階段學習所需要的核心內容類別，大致包含了聽說讀寫四個層面，但會較強調互動式的溝通技巧，以及文學與語文的關係。各核心內容下面也是用簡單的文句，以條列的方式來說明，這些文句都不是完整的句子，例如在閱讀和寫作方面就提出「diversified daily reading and writing」。

### C、在該年級結束時學習績效的描述(對 8 年級學生期末評量標準)

列出幾大項學生應達到的目標，然後列點描述「The pupils will」，教師可以依據這些描述來評量學生有無達到目標，類別與該階段的目標和核心內容相呼應。

- 芬蘭的基礎教育核心課程中，最大的特色就是尊重各種語言的學習，除了本國的母語外，也重視移民學生的母語，所以在核心課程中特別列出一個部份來說明，針對移民學生的母語的核心課程提出建議。
- 從核心課程中，大致可以看出對語言溝通的重視，強調互動式的溝通，希望學生可以使用自己的母語(可以用語言來表達或溝通)，接著去運用語言來進行學習(可以用語言來進行閱讀等活動)。
- 在國家核心課程中並沒有強調語文學習主題的分類，但從目標以及核心內容來看，仍涵蓋了聽說讀寫四個部分，其中「說」的部分較偏向溝通的技巧，希望學生可以在不同的情境中表達出自己的想法。
- 除了環境和自然課程的學科外，所有基礎教育學科都是分別各自評量的(FNBE, 2004: 262)。芬蘭在語文類課程的評量方面，會和目標以及核心內容相呼應，目標分為幾個大方向，核心內容跟評量描述也會依據這幾個大方向來分點說明。
- 芬蘭將語言教育與國際化列為首要發展教育政策，藉由母語教學傳承族群文化與凝聚共同意識，並提供多元外語教育與世界接軌(張家倩, 2007a)。
- 芬蘭「國家教育委員會」對於移民學生母語教學核心課程的建議(FNBE, 2004: 303)：(a)以移民母語實施的教學可以補充基礎教育，是以政府個

別補助經費辦理的教學。(b)母語教學培養學生的思考和使用語言的技能、自我表現和溝通的能力、形成他們的社會關係和世界觀，並且促成他們完整人格的成長。(c)母語教學的任務是要讓學生對他們自己的語言產生興趣；在接受基礎教育之後，能夠使用個別的語言培養他們的技能；欣賞他們自己的生活背景和文化；促進學生完整地學習所有基礎教育的學科。(d)準備不同母語教學計畫的出發點必須考慮到與語言相關的獨特性質、架構、寫作形式的發展狀態，以及文化背景等之完整性。藉此學生有機會熟悉不同領域的文化。(e)在設定教學目標的時候，必須考慮到學生的年齡、先前接受過的教學、學習習慣、以及家庭和週遭環境能夠提供學生語言發展的支援。(f)教學實施必須斟酌學生的語言能力和文化經驗。(g)母語教學的核心內容將盡可能使用相對於以芬蘭語作為母語的學程。同時加強字彙的學習和建立其他學科的觀念。教學內容的領域必須特別注意到可用的課程時數、班級學生的多寡、學生的語言能力和年齡的分佈情形。

### 三、英國語文類課程內涵分析

#### (一) 英國語文課程內涵表

1999 年版和 2007 年版課程綱要的內涵：

學 科 內 涵	本國語文
學習 階段	<p>從小學到高中（5~16 歲）區分為四個階段，</p> <p>關鍵階段 1 為 5-7 歲，1-2 年級；關鍵階段 2 為 7-11 歲，3-6 年級；關鍵階段 3 為 11-14 歲，7-9 年級；關鍵階段 4 為 14-16 歲，10-11 年級。</p>
課程 目標	<p>英國國家課程會在「Learning across the Curriculum」中說明各科的教學皆要「提升學生心靈、道德、社會和文化發展」，並依據各科的特性，列出某科可增進孩子哪一部份的能力。</p> <p>2007 年中學國定課程修正的內容：</p> <p>課程目標（curriculum aims）：</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ 成為成功的學習者，樂於學習，獲得發展和成功</li> <li>▶ 成為有自信的人，可以安全健康的生活，並實現人生</li> <li>▶ 成為有責任的公民，對社會有正向的貢獻。</li> </ul> <p>(此三項為各科共同的課程目標，而這也是因回應「Children's plan」而產生的)</p>

<p>基本 理念</p>	<p>英國課程修訂強調課程彈性的增加，讓課程更符合個人的發展，其發展重視的是個人在學習上、生活上和社會上的能力，所以課程十分強調對每一個人在讀、寫、算、資訊溝通能力、學習技巧以及與他人合作等能力的發展。</p> <p>2007 年的中等教育的課程修訂原因為：</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(1) 讓孩子可以適應未來的世界</li> <li>(2) 設計可以引起孩子投入學習的課程</li> <li>(3) 確保孩子可以獲得知識和技能</li> <li>(4) 確認評量的方式可以支持教學</li> <li>(5) 增加學校課程設計的彈性以符合學習者的需求</li> <li>(6) 各關鍵階段的課程可以順利銜接</li> <li>(7) 鼓勵更多人可以繼續學習</li> </ul>
<p>階段 目標</p>	<p>英國國家課程分為四個關鍵階段，每一個階段有不同的成就目標（Attainment targets），將成就目標依困難度分為 1-8 級和 8 級以上（卓越表現），並且會描述孩子達到某一級數所需要的表現。</p> <p>2007 年中學國定課程修正的內容：</p> <p>Key concept：列出學生需要瞭解的概念，讓其在該學科的知識、技能理解上，兼具廣度和深度。</p> <p>Key process：該學科學生需要學習的主要技能和過程。</p> <p>Range and content：這個部分會列出該學科的廣度，讓教師知道在教學生主要概念和過程時，可以納入什麼。</p> <p>Curriculum opportunities：指出在該階段中，需給予學生什麼樣的機會，讓他們可以整合所學，和提升他們該學科之概念、過程和內容上的整合。</p> <p>Attainment targets：一樣一困難度分成八級八級以上。</p>
<p>課程設計 思路</p>	<p>國定課程的各科均包含下列三個要素：</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1、成就目標：指不同能力和成熟度的學生在四個關鍵階段所應具備的知識、技能和理解能力。</li> <li>2、學習方案：此指對不同能力和成熟度的學生，在上述四個關鍵階段時，學校所必須教導的事項、技能和過程。</li> </ul>

	<p>3、評估安排：此指對於達到或接近上述四個階段的學生，依據既定的成就目標，對其學習成就所做的評估安排。</p> <p>學習方案的項目與成就目標相呼應，其描述的內容主要涵蓋兩個部分：</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Knowledge, skill and understanding 知識、技能和理解（應教的內容）</li> <li>▶ Breadth and Study 學習的範圍（在教學中可提供給學生的環境脈絡、活動和經驗）</li> </ul>
<p>教學活動 建議</p>	<p>在一般教學需要中載明了幾個教學原則：</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> providing effective learning opportunities for all pupils</li> <li><input type="checkbox"/> use of language across the curriculum</li> <li><input type="checkbox"/> use of information and communication technology across the curriculum</li> </ul> <p>國定課程綱要各科架構一致，依不同階段敘寫，在「知識、技能和理解」中會描述在該階段要教的內容，在「學習的範圍」會描述可以納入的經驗、活動，並會在邊界提供需要的解釋或舉例說明。如此，從整體目標、教學內容、教學活動建議到成就目標前後相呼應，可讓教師掌握整體課程的走向</p> <p>各科一般教學需要幾乎一致，會分項舉例說明，並會提供相關網頁，讓老師知道到哪裡找到可查詢更多教學建議的資訊。</p>
<p>課程評鑑</p>	<p>評鑑的目的：</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ enables teachers to focus on learners' needs</li> <li>▶ is essential to a well-planned curriculum</li> </ul> <p>helps learners to understand their achievements and priorities for future learning.</p>

資料來源：

QCA(1999). *English-The National Curriculum for England*. 2009年5月28日取自：  
<http://curriculum.qca.org.uk/>。

QCA(2007). *English-The National Curriculum for England*. 2009年5月28日取自：  
<http://curriculum.qca.org.uk/>。

QCA，為 Qualifications and Curriculum Authorit 的簡稱。

## (二) 英國語文課綱的理念與特色

1. 1988 年，英國政府頒佈教育法案，制訂全國中小學一致實施，適用於 5 至 16 學生的國定課程（National Curriculum），國定課程包括三個核心學科（國語、數學和科學）和七大基礎學科（科技、歷史、地理、音樂、美術、體育、第二外國語）在義務教育階段必須修習；各科訂有其目標及內容，惟在基本的授課時數範圍內，給予各校自行安排決定的彈性。
2. 英國規定上課時數扣除登記、收作業、休息和午餐時間之後，關鍵階段 1 一個禮拜的上課時數不可低於 21 小時；關鍵階段 2 則不可低於 23.5 小時，此外每一堂課的長度也沒有硬性規定，學校可以自由安排，課程時間的長度通常會依不同的關鍵階段而調整。此外，英國國定課程也沒有規定各科學習的時間，但是國家對核心課程（讀、寫、算）每天上課的總時數仍有規定，他們規定每天需有一個小時的讀寫和數學課，且多數的讀寫和數學課需要在早上，所以學校需衡量各科課程時間的安排是否可以讓孩子在核心課程和基礎課程上獲得有效的學習，達到預期的成就目標。
3. 國定課程的各科均包含下列三個要素：
  - (1) 成就目標：指不同能力和成熟度的學生在四個關鍵階段所應具備的知識、技能和理解能力。
  - (2) 方案：此指對不同能力和成熟度的學生，在上述四個關鍵階段時，學校所必須教導的事項、技能和過程。
  - (3) 評估安排：此指對於達到或接近上述四個階段的學生，依據既定的成就目標，對其學習成就所做的評估安排。
4. 英國國家課程其能力指標雖然只分為 1-8 級和 8 級以上，但是為了協助教師在教學上可以帶領孩子達到標準，在「Program of study」會敘述老師要教孩子哪些內容，以及可以進行什麼樣的教學活動。此外，「Program of study」教學內容與活動的分項與成就目標的項目相呼應，例如：在英文中分為說話和聆聽、閱讀、寫作，在語文的成就目標的項目也同樣是這三項。如此，可裨益教師掌握如何結合教學與評量。
5. 英國給予教師和學校很大的自主性，而且沒有「課本」的編寫，所以其綱要呈現的方式，在學習方案中會強調老師要教給孩子什麼，最後才敘寫各階段需要達到的「成就目標」，不但如此，因課程自主，沒有統一的課本，在教學上重視老師如何評量孩子是否達到應達到的成就目標，所以其綱要中即寫明教師需依據孩子在各方面的表現，作為評量的依據，評量的方法可參考官方網站的建

議。

6. 課程綱要應該教的內容所蘊列的項目與成就目標所蘊列的項目相呼應，可裨益教師掌握如何結合教學與評量。以英文為例，其學習方案和成就目標皆依聽說、閱讀和寫作做分項敘述。而且英國國定課助教師在教學上程綱依不同關鍵階段和成就目標分項敘寫需教導的內容。

#### 四、紐西蘭語文類課程內涵分析

##### (一) 紐西蘭語文課程內涵表

領域 內涵	英語 (English 母語)	語言學習 (Learning Languages 其他外語)
學習 階段	<p>13 個年級螺旋狀課程，分為八級 (Levels)：</p> <p>第一級：1-3 年級；第二級：2-5 年級 第三級：4-7 年級；第四級：6-10 年級 第五級：7-12 年級；第六級：9-13 年級 第七級：11-13 年級以上； 第八級：12-13 年級以上 (Years &amp; Curriculum Levels 圖表)</p> <p>每一級都有向下延伸和向上擴展的彈性，尊重學生的個別差異，按各自的學習速度和方法進行學習。</p>	<p>分為八級，能力發展與指標： 以第一二級、第三四級、第五六級、第七八級而定。</p> <p>每一級未規定年級範圍，從學生開始學外語的年級為第一級。</p>
學習 節數	<p>因教育權力下放，因此對各領域的教學時數、必選修的規定等，由各校按實際狀況自訂，只要通過紐西蘭資格審議局的認可，達成教育部課程綱要的目標即可。因此各校規定不一。</p>	<p>同左。</p>
課程 目標	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 學生學會未來能全力參與紐西蘭和世界的社會、文化、政治、經濟生活所需的知識、技能和理解。</li> <li>• 學生必須成為有效的口語、書寫和視覺溝通者，能批判與深入思考。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 學習外語，成為有效的口語、書寫和視覺溝通者。</li> <li>• 了解該種語言之文化知識。</li> </ul>
關鍵 能力	<p>思考能力，運用語言、符號與文本，自我管理，人際關係，參與和貢獻社會。</p>	

<p>基本 理念</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 此領域是有關英語之語言與文學的研讀、運用和享受；口語、視覺、書寫形式的溝通，有不同的目的和觀眾，也有多元的文本形式。</li> <li>• 英語的學習包含：學習語文、透過語文學習和學習有關語文的知識。</li> <li>• 確保學生是教學的中心，學生經驗的課程應是讓人樂於投入、具有挑戰性、前瞻性與融合性。</li> <li>• 日常生活課程的一部分，體現在教學互動之中，教師應示範與鼓勵學生培養和探索這些價值觀。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 此領域即外語學習，學一種新語言是跟另一種文化的人溝通的工具，跟國際產生連結；跟過去產生連結；接觸新的、不同的思想體系、信仰和文化，同時也探索自己個人的世界。</li> </ul>
<p>能力 指標</p>	<p>分為八個層級來設定學習發展與能力指標。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 以兩大相互關聯的主軸能力來架構： <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 聽、讀與觀察 (了解接收到的想法或訊息之意義)</li> <li>2. 說、寫與呈現 (為自己或別人創造/表達意義)</li> </ol> </li> <li>• 每一級的能力發展與指標之敘寫： <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 先列出「歷程和策略」 <ul style="list-style-type: none"> <li>學生會：……</li> <li>指標：……</li> </ul> </li> <li>2. 運用上述歷程和策略，學生在下列要項的能力發展各為何： <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) 目的和觀眾 <ul style="list-style-type: none"> <li>學生會：……</li> <li>指標：……</li> </ul> </li> <li>(2) 想法 <ul style="list-style-type: none"> <li>學生會：……</li> <li>指標：……</li> </ul> </li> <li>(3) 語言特徵 <ul style="list-style-type: none"> <li>學生會：……</li> <li>指標：……</li> </ul> </li> <li>(4) 結構 <ul style="list-style-type: none"> <li>學生會：……</li> <li>指標：……</li> </ul> </li> </ol> </li> </ol> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 先列出每一級學生能力精熟的指標(proficiency descriptor)</li> <li>• 以「溝通」為核心主軸，「語言知識」和「文化知識」是發展溝通能力所需的兩大支柱： <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 溝通：特定語言和社會文化脈絡下，學生在下列要項的能力發展： <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) 選擇和運用語言、符號和文本來溝通 <ul style="list-style-type: none"> <li>學生會：……</li> </ul> </li> <li>(2) 自我管理和與他人互動連結 <ul style="list-style-type: none"> <li>學生會：……</li> </ul> </li> <li>(3) 社會參與和貢獻 <ul style="list-style-type: none"> <li>學生會：……</li> </ul> </li> </ol> </li> <li>2. 語言知識—學生會：……</li> <li>3. 文化知識—學生會：……</li> </ol> </li> </ul>

資料來源：

Ministry of Education, New Zealand (1994). *English in the New Zealand Curriculum*. 2009年5月7日，取自 <http://www.minedu.govt.nz/NZEducation/EducationPolicies/Schools/CurriculumAndNCEA/NationalCurriculum/LanguageAndLanguages.aspx>。

Ministry of Education, New Zealand (2007a). *The New Zealand Curriculum*. 2009年5月7日，取自 <http://nzcurriculum.tki.org.nz/>。

Ministry of education in New Zealand(2007b). *Years and Curriculum Levels*. 2009年5月7日，取自: <http://nzcurriculum.tki.org.nz/content/download/868/6086/file/Charts1.pdf>.

## (二) 紐西蘭語文課綱的理念與特色

1. 紐西蘭課程的官方文件主要有二：課程綱要（The New Zealand Curriculum）和各學習領域的課程聲明書（Curriculum Statement）。

配合最新課程綱要的語文學習領域課程聲明書，目前尚未出版，但以舊版的課程聲明書來看，主要是進一步闡明該學習領域的基本教育理念，提供教師如何規劃課程、進行教學和評量學生的例子，示範如何達成各級成就目標、符合課綱的參考手冊，所以課程聲明書的地位與功能比較接近「課程與教學指引」，似乎不能對等於台灣各學習領域的課程綱要。

各學習領域的課程聲明書，詳盡說明有關課程設計、教學理念、學習內容、方法和評量等，約有三分之二的篇幅是針對各層級的各項成就目標，提供教學情境和學習經驗的範例，以及相對應的各類評量建議。

2. 紐西蘭課程綱要統一揭示各學習領域的要點，包含：
  - What is \_\_\_\_\_(學習領域) about? --主要內涵
  - Why study \_\_\_\_\_(學習領域)? --重要性，對學生生活的影響
  - How is the learning area structured? --架構(成就目標/能力指標的基礎)

以不超過兩頁 A4 的篇幅，讓教師清楚了解學習領域的主要內涵、重要性、學科架構與能力發展主軸，成就目標與各科課程聲明書根據這些說明連貫發展。

### (1) What is English about?

英語之語言與文學的研讀、運用和享受；口語、視覺、書寫形式的溝通，有不同的目的和觀眾，也有多元的文本形式。英語的學習包含：學習語文、透過語文學習和學習有關語文的知識。

### (2) Why study English?

學生學會未來能全力參與紐西蘭和世界的社會、文化、學生政治、經濟生活所需的知識、技能和理解。學生必須成爲有效的口語、書寫和視覺溝通者，能批判與深入思考。語文學習是其他學科學習的基礎。

(3) How is the learning area structured?

由兩大主軸交織而成，每個主軸都包含口頭、書寫和視覺語言：

- Making meaning 想法訊息之意義理解(Input，聽、讀與觀察)
- Creating meaning 想法訊息之意義表達創造(Output，說、寫與呈現)

運用一系列認知過程與策略，發展學生在下列各面向的知識、技能和理解：文本目的和觀眾；語言情境中的想法；語言特徵；文本的結構與組織。

3. 紐西蘭課程綱要中，「分級成就目標 (Years and Curriculum Levels)」非常系統化、簡潔清晰，從 Level One 到 Level Eight，都能以同樣的課程主軸來架構學生能力的發展，顯示課程綱要撰寫者對於 Year 1-13 的課程結構內涵和學生重要能力發展有非常周全的思慮，列出該學科真正重要的精神內涵、學生必須習得的關鍵能力，並讓教師看到適合學生的年級層次及能力發展的延續性。

4. 紐西蘭語文課程的理念融合了以下幾種與教理念：

全語言取向：運用各種不同的文本，來進行「學習語文、透過語文學習和學習有關語文的知識」等三個向度的統整學習。

重視視覺語言：許多國家的語文學習仍多以聽說讀寫(口語、書面語)爲主軸，紐西蘭從舊版(1993年)課綱就強調視覺語言的重要性，如何以圖表、符號、編排等工具手段，達成清楚溝通、意義傳達的目的，是這個時代的新需求。

認知心理學取向：從 Input(聽、讀和觀察)與 Output(說、寫和呈現)兩方面來架構語文能力之發展，這兩方面能力又是相對應的學習發展，而從第一級到第八級，可看出這些能力的進階擴展或精練深化，從輸入到輸出、聽說讀寫和觀察呈現的統整連貫，可謂集相關研究之大成。

5. 能力指標呈現方式，標示學生能夠做什麼(認知、情意、技能目標的動詞，如：了解、描述、分析、欣賞、調查、運用等)，並結合學習內容來敘寫。語文類科的能力指標敘寫方式，主要是分成吸收理解意義的 input 部分，像是聽讀觀察等；以及說寫呈現的 output 部分，像是說寫創造和表達。

## 五、美國紐約州英語課程內涵分析

### (一) 美國紐約州英語課程內涵表

領域 內涵	英語
學習階段	<p>第一階段：學前幼稚園 - 1 年級</p> <p>第二階段：2-4 年級</p> <p>第三階段：5-6 年級</p> <p>第四階段：7-8 年級</p> <p>第五階段：9-12 年級</p>
課程目標	<p><b>標準一：學生為資訊和理解而讀、寫、聽、說。</b></p> <p>做為聽者和讀者，學生將收集資料、事實和想法，發現關係、概念和綜合歸納；並且運用從口頭、書面和電子文本得來的知識。做為說者和作者，他們將運用口頭和書面語言來獲得、詮釋、應用和傳達訊息。</p> <p><b>標準二：學生為文學的回應與表達而讀、寫、聽、說。</b></p> <p>學生將閱讀和聆聽口語、書面和電子文本及表演，連結文本及表演跟他們生活之間的關係，並發展出對文本及表演所代表的各種社會、歷史和文化面向之了解。做為說者和作者，學生將運用口頭和書面語言來表達自我和藝術創作。</p> <p><b>標準三：學生為批判分析和評價而讀、寫、聽、說。</b></p> <p>做為聽者和讀者，學生將運用多種以建立的判準來分析經驗、想法、訊息和別人提出的議題。做為說者和作者，學生將運用口頭和書面語言，從多元的觀點來呈現他們對於經驗、想法、訊息和議題的意見與判斷。</p> <p><b>標準四：學生為社會互動而讀、寫、聽、說。</b></p> <p>學生將運用口頭和書面語言跟各種人進行有效的社交溝通。做為讀者和聽者，他們將運用社交溝通來豐富對於人們及其觀點的了解。</p>

<p>基本理念</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 認為英語學習者必須擁有規律性、多元化的閱讀機會。</li> <li>• 引導學生每年至少閱讀25本書，跨各種學科領域和各類標準。</li> <li>• 引導學生每個月至少寫1000個字，跨各種學科領域和各類標準。</li> <li>• 引導學生每日聆聽與說話。</li> <li>• 認為各種學科領域的教師都必須負起發展學生聽說讀寫能力的責任。</li> <li>• 支持語文學習的循環本質，從學前幼稚園到12年級持續不斷。</li> <li>• 認為所有學生都能有所成就，只要提供優良的教學、足夠的學習時間、多元和專業化的資源以及學生所需的額外支持。</li> <li>• 認為在州政府、區域和地方層級都必須確保平等的科技和其他資源的取得管道，並增進批判識讀能力的發展。</li> <li>• 了解學生在發展語文能力的過程中，有各種發展性的需求。</li> <li>• 強調學生是主動的學習者，對自己的學習負責且有所認知。</li> </ul>
<p>能力指標</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>核心表現指標：</b>核心表現指標是對於學生成就的描述：從學前幼稚園到12年級，學生因為教學而應該知道什麼以及能夠做什麼。核心表現指標是聽說讀寫四種語文標準所共有的表現指標。</li> <li>• <b>年級表現指標：</b>這些表現指標是依每個關鍵想法(key idea)和學習標準組織而成。關鍵想法是以年級特定的表現指標來定義：學生因為教學而必須知道什麼以及能夠做什麼，隨著年級逐步發展學生的技巧與能力的複雜度。學生在每個年級必須達到熟練程度的能力指標會列在最前面。</li> </ul> <p>教師在發展和安排每個年級的英語課程時，必須整體考量與達成核心表現指標、語文能力和年級表現指標。</p>

資料來源：

The University of The State of New York(2005). *English Language Arts Core Curriculum (Prekindergarten – Grade 12)*.2009年5月22日，取自  
<http://www.emsc.nysed.gov/ciai/cores.html>。

## (二) 美國紐約州語文課綱的理念與特色

1. 美國課程綱要各州有所不同，但英文領域的綱要主要依循由 IRA（國際閱

讀協會)和 NCTE (國家英文教師諮詢會)共同出版的《Standards for the English Language Arts》，其主要精神為：(1) 因為沒有最佳的學科組織的方法，所以國家標準不應規定的太嚴格；(2)標準的內容應具連貫性，且標準內容可以涵蓋一個領域的可經得起考驗的概念，當標準應用於教學時，可以架構出這些概念。

2. 課程標準在定義出學生在英文 (English Language Arts)中應該知道和可以做的。標準的內容主要是掌握內容、目的、發展和脈絡等語文學習觀點間的互動，以及強調以學習者為核心。
3. 課程標準的理念為：(a)所有的學生必須有機會和資源去發展他們的語文技能，這些技能讓他們可以追求生命的目標和在社會中貢獻所學。(b)他們認為讀寫發展早在孩子進入學校就已經開始了，因此這些課程標準要鼓勵課程與教學發展應運用孩子的之前的讀寫萌發經驗，此外標準要提供教學和學習創新和創意的空間。(c)標準不是課程和教學的處方。(d)課程標準雖然分項列點表示，但是各點之間不是各自獨立，而是相互有關係，應視為整體。
4. 課程標準的內容廣泛，十二項標準如前述融合了各種語文學習觀點，涵括學習語文的實用性目的、文學的學習、閱讀策略、表達、寫作、語文技巧、批判思考、探究能力、合作學習等理念，內容涵蓋廣泛，基本上已涵蓋語文教學的各個面向，像是多樣的自助餐，優點是可以給予使用者自行挑選，不足之處為看不出其重點在哪裡，參照價值有限。
5. 紐約州的課程綱要整合了不同州教育局的綱要，其中之一就是【Standards for the English Language Arts】。綱要中指出：
  - 認為必須提供給英文學習者規定的和多樣的機會去閱讀。
  - 引導學生每一年至少閱讀 25 本書，內容涵蓋各領域及符合所有的標準(紐約州有四項 Standard，分別為：**information and understanding**、**literary response and expression**、**critical analysis and evaluation**、**social interaction**)
  - 引導學生每一個月至少寫 1000 個字，內容涵蓋各領域及符合所有的標準。
  - 每一天都引導學生去說和聽。
  - 認為老師在各學科都有責任發展孩子的讀、寫、聽、說的能力。從幼稚園前的教學到十二年級的教學，支持語文發展循環的特性。
6. 紐約州英文課程綱要包含四項重要指標：

(1) Learning Standards

指出個人在英文的知識、理解和技能上可以達到的、做到的和表現出來的，相當於教學後的結果。

(2) Core Performance Indicators (核心表現指標)

等同於 ELA (English Language Arts) 的內容，會指出每一階段在聽、說、讀、寫上，需要達到的表現能力。

(3) Literacy competence (讀寫能力)

依聽說讀寫四個項目，分項敘述每一個年級要發展的讀寫能力。

(4) Grade-Specific Performance Indicators

描述學生的成就，意指學生在各年級應該要知道什麼和可以做什麼，相當與技能教學後的結果。學生在每一個學習標準 (Learning Standard) 下，學生要達到的特定的能力。

7. 紐約州課程綱要專有名詞眾多，閱讀需要反覆來回釐清：從上述的名詞定義，可以發現紐約的英文課程綱要指標不易閱讀，因為使用者必須先瞭解 Learning Standards、Core Performance Indicators、Literacy competence、Grade-Specific Performance Indicators 等標準、指標、能力的定義，以及其在課程綱要的功用。此外，理解之後，還需要對照他們彼此之間的關係。

p>8-31

## 參、各國語文類課綱的重點趨勢探討

### 一、各國語文課綱的框架結構

語文課程標準（或綱要）是保證語文教育素質的最低標，因此力求明確界定可以預期的學習結果，及清楚闡述學習的內容。而預期的結果應是可觀察的，因為課綱也是評價的尺度，應具有公共性、可完成性、可評估性。以課綱為基礎的課程改革，也稱為標準本位教育改革。

內容標準：具體回答學校應該教什麼，學生應該學什麼

評價標準：具體的陳述在階段性學習結束時，學生應該學到什麼

以下簡要介紹：

#### (一) 美國

美國的課標可以理解為內容標準，其「學習調查與評量」(California English-Language Proficiency Assessment Project)可以理解為評價標準。

1. 全美英語教師協會和國際閱讀協會主持制訂的《美國英語課程標準》就像一份提綱，共有 12 項要求。不過儘管被認為是「官方意見」，仍不能被視為「國家標準」。
2. 美國加州英語課程標準有四大項：
  - (1) 閱讀；
  - (2) 寫作；
  - (3) 英語書面話和口語慣例；
  - (4) 聽和說。

每大項後有眾多小項，再依 k-12 逐年提出具體要求。據美國太平洋研究所的研究指出，加州的英語課程標準是「細緻、具體、全面的典範」。

#### (二) 英國

英國的課程標準裡也包含有內容要求與評價標準。

1. 四個關鍵階段：英國英語課程的設置從四個關鍵階段提出要求

	年齡	年級
一階段	5-7 歲	1-2 年級
二階段	7-11 歲	3-6 年級

三階段	11-14 歲	7-9 年級
四階段	14-16 歲	10-11 年級

2. 教學大綱：從「說和聽」、「閱讀」、「寫作」三個部份提出學習要求，每個部份從「範圍」、「主要技能」、「標準英語語言學習」三個方面提出要求。
3. 規定八級水平標準(外加特殊表現級)，分別描述學力水平的具體表現，並於階段一、二、三結束時做出評估。

### (三) 中國大陸

1. 於「總目標」之下，按 1-2 年級、3-4 年級、5-6 年級、7-9 年級等四個學段，分別提出「階段目標」，體現語文課程的整體性和階段性。
2. 階段目標分為四個方面來提出要求：
  - (1) 識字與寫字；
  - (2) 閱讀；
  - (3) 寫作：1-2 年級為「寫話」，3-6 年級為習作；
  - (4) 口語交際。
3. 提出「綜合性學習」的要求，以加強語文課程與其他課程、書本學習與生活學習的聯繫。
4. 依據四個年段不同學齡學生的身心特徵來確立內容目標，力求體現循序漸進的課程原則。

## 二、各國語文課綱的基本理念

綜合各國語文課程標準，可以歸納出面向 21 世紀的語言課程目標特別突出下列基本理念：

1. 面向全體學生，努力追求高質量的語文教育水平，以適應時代發展和國際間的競爭。義務教育是面向所有適齡學生的合格教育，是針對全體學生提出共同性要求，也體現了對受教者權力的保障。近 15 年來，一些國家課綱中明確提出課綱「是對優秀的承諾」，而且「是長久的承諾，不是一時的設想」，是「具有挑戰性」的決定，因而體現的是「平等與高素質兼得」的卓越教育思想。
2. 培養負責的公民，形成國家觀念，具備應有的時代道德價值觀，是母語教學的重要指導思想。雖然很多國家的課綱中並未列有思想道德教育的

目標，但不能因此認為他們忽視這方面的要求。如加州的課綱中就提及「語言學習能豐富人的心靈，培養負責的公民，形成國家是一個集體的觀念」。每個國家的課綱也都強調語言學習與文化的關係。

3. 促進學生的主動發展，培養學生的個性。在很多國家的課綱中都會提到語言學習是個人化的；語言學習是一個主動的過程。因此提出激發學生自身的興趣和天賦，學生的語言技巧就能得到最好的拓展和開發。另外，在美國各州的課綱中大都會將「批判思考能力」的培養貫穿於各年段的要求中。
4. 文學薰陶與語言文字的實際應用並重。許多國家的語文課綱都對文學作品的閱讀、欣賞、評價提出了詳細的要求。要求學生通過具體的、有解釋性的、創造性的評價與反應，以證明學生對文學作品的理解。英國的課綱中在第一、二階段要求讓學生盡可能的多接受兒童文學。到第三、四階段則詳細的列出學生應該讀的經典文學作品清單，大陸的課綱也有同樣的附錄。
5. 在學習方式上注重在實踐中學習和研究性的學習。從課程目標上看，既注重為實踐而學習，也注重在實踐中學習，以實際應用的效果來評價學生也是一個重要的向度。此外，研究性學習在美國語文課綱中均有專門要求。如加州自三年級起就有研究技術這項目標。七年級要求提出問題並評價問題，發展能引導調查和研究的觀點，增加引用參考資料的可信度等。
6. 強調語言學習必須與不同領域的內容相結合。語言是溝通各種學科的橋樑，學生必須學會在不同領域中進行有效的聽說讀寫。美國加州的課綱序言中就提到，學校和教師應該利用每一個機會把讀寫和其他核心課程聯繫起來，包括歷史、社會科學、數學和科學。
7. 引進先進技術加強語言學習。隨著科技的進步，學生要掌握利用相關技術蒐集資料和進行分析資訊的能力。如大陸和加州課綱自三年級開始就在寫作目標裡提出研究與技術的要求，五年級要求使用電子媒體及相關配件來創作簡單文件。

課程標準和評價緊密結合。課綱往往提共學什麼，培養具有什麼能力之類的目標要求。評價則是檢測對內容標準的達程度。

### 三、各國課綱對語文教材的規範

由於體制的不同，各國語文教科書的編寫、採用制度不盡相同。有的是國家直接組織、編寫、審定出版；有的是國家審定、民間編寫出版；有的是由國家選定數種教科書，供各地區、學校選擇；有的則是編寫、出版、發行完全自由。無論哪種制度，只要運作規範經過一段時間的選擇淘汰，最後多由幾家有

研究實力的機構所編寫的教材佔領絕大多數的教材市場。很多發達國家都設有專門的教科書研究機構長期的研發教材。例如美國大部分的州免費向學生提供教材，所以一般由地方與學區設置「教科書選定委員會」來決定學生用書。

自 20 世紀 80 年代以來，各國語文教材有了較大的變化，具有以下的特點：

1. 重視趣味性、生動性的同時，堅決「提倡優秀、反對平庸」。例如美國教材在保持內容生動、活潑、趣味性強的同時，也加強了學術性的要求。1983 年美國「國家優異教育委員會」提出報告，該報告特別指出：「參加編寫教科書的有經驗教師和學者太少，在過去 10 年間，出版商把大量的教科書得太淺，以適應越來越低的閱讀水平和市場需求」。美國政府在 1991 年和 1993 年相繼頒布了「美國 2000 年教育戰略」和「2000 年目標：美國教育法」，進一步將教育改革的目標具體化，這些年美國出版公司所編的教材，從文學素養到語言能力的培養上都提高了要求。
2. 通過教材落實課程綱要的目標要求。如英國的英語課程目標裡有「分清事實與觀點」的閱讀要求，在教材中就有體現這一目標的練習設計。再如，美國許多州的課程標準中都有「利用圖書館、百科全書、政府資料尋找訊息」的要求，許多教材裡就有專門篇幅落實上述要求。義務教育是針對所有適齡學生的強迫教育，有些發展國家十分重視弱勢群體的受教權，除了正規的教材外，還邊有非正規的語文教材，提供學習有困難的兒童使用。
3. 重視母語教材的文化構成，以此形成學生的國家意識、公民意識和符合時代發展的價值觀。各國教材都將本國語言文字作為首選對象，各國教材中指定的閱讀作品或課文，本國傳統文化都佔絕對高的比例，使各國的國家主流思想、價值觀得以出充分體現。
4. 教材內容貼近現實生活，並注重對現代科學技術的介紹，注意各學科內容的融合。
5. 教材精選插圖、照片、圖表、精心設計圖文並茂。顯現出編寫者的文化修養和現代意識。教材中出現的圖片往往有更深層的文化內涵，如：性別、膚色、殘疾等，都體現出編寫者的性別、種族、文化等價值觀。

1732-48

## 肆、焦點團體討論之議題分析

本計畫各組別之焦點座談與會人員背景如下：

1.教師組：於 98 年 11 月召開一場教師組焦點團體座談會，參與成員以國語文學習領域教學工作的現職教師為主要邀請對象，參與人員包含 3 位國小校長、5 位國小老師、1 位國中老師，以及 1 為語文領域輔導團團員，透過現場教師的立場，來瞭解「教師組」的看法與意見。

2.教育行政組：於 98 年 11 月召開一場教育行政組焦點團體座談會，邀請對象以全省各縣市教育處(局)長為主，參與人員包含 2 位教育局(處)長、8 位教育局(處)代理出席人員、1 位前教育處處長(目前為國小校長)，其中也包含偏遠地區的代表，透過此次焦點座談會議，蒐集從「教育行政」的立場中，會如何看待語文類課程，而又提出什麼意見的資料，以擴增本研究的視野角度。

3.專家學者組：於 98 年 11 月召開一場專家學者組焦點團體座談會，以邀請國內大專院校中熟悉語文類課程及教育的專家學者為主，參與人員包含 4 位語文類學系之教授、2 位教育專業背景之教授，以及 1 位英語教育專長之教授，儘可能地邀請各種學科之學者專家參與，讓本研究可以更加周詳。

以下分別就 1.基本理念；2.內容架構；3.形式架構；4.學習評量；5.能力指標呈現方式；6.附錄、實施與配套等議題，針對所蒐集到的意見資料進行整理與分析。

### 一、關於基本理念的意見

焦點座談中，討論基本理念的時間最長，意見最多。以下先分別提出專家、教師和行政人員的意見，再分析意見之間的異同。

#### (一) 教授專家對總綱和課綱的基本理念的意見

教授和專家們著重理論，注意到總綱課綱的整體性，所以從大議題來思考問題，許多討論不限於語文的基本理念，更涉及課程總綱的理念和出發點，下文先歸納總綱理念，再談語文教育的理念，最後才論及中國語文的課程理念。

##### 1. 基本理念的依據

教授們探討一個課程應該依據什麼，依據可包括：願景 (vision based)、文化 (culture based)、知識 (knowledge based)、實徵研究 (empirical research based)，分述如下：

- (1) Vision based---撰寫課程綱要者必須對國民教育有一個願景，期待教育對未來生活有某些功能和作用。例如：澳洲總綱是為學生日後

能在職場上發揮所學，所以廣泛徵求企業界、勞工界等各界意見，讓教育能夠培養上職場所需的知識和能力，整理並推廣七項關鍵能力，作為課程的基本理念。

台灣總綱參考了澳洲做法，以十大基本能力來架構總綱，看似 vision based 的綱要，不過，學者認為這只是表面的願景，因為家長、教師和學生的 vision 不然，他們大多是以升學為各個教育層級的課程目標，因為台灣業界聘用員工常以畢業學校和考試得分為主要參考。學生能考上明星高中就能進入名大學，就能找到好工作。願景所在和達成目標不同，形成課程專家、執行教育與接受教育者的分歧，導致課程效果無法彰顯。

(2) Research based---學者對九年一貫課程最大批評是缺乏明確的研究背景。可分兩方面來說：

第一、撰寫總綱委員參考了各國的課程資料和實徵研究資料，然而依據不夠明顯，或是未明確傳遞給課綱委員，因而課綱和總綱的依據不一，願景和目標各不相同，導致執行面的誤差，師資培訓時專家學者宣導的理念各說各本，使得基層教師理念不清楚，造成教學上的混亂。

第二、台灣缺乏本土性的實徵研究，所依循的理論雖然在國外有長期的研究和有效的實踐成果，卻不一定適用於台灣的獨特性。例如：西方國家的閱讀教學課程，是立基於深入的閱讀研究、基礎語文研究、教材發展研究、兒童閱讀階段研究、教學方法研究、師資培訓研究等，所統整架構出來的課程。台灣是否也必須對本國兒童的閱讀研究、兒童寫作研究、兒童詞彙發展研究等等，進行規劃和整理，以作為課程綱要發展的依據？

又例如芬蘭的本土語言研究，芬蘭語文有兩大特色：

第一、芬語語音和文字的對應關係明顯，所以學生容易學到解碼和認字，只需合適的認知發展階段，教師稍加指點便能夠學會閱讀。

第二、芬蘭的口頭語言相當複雜，幼兒需要充分時間和互動溝通的機會，才能正確理解和運用語音變化所代表的性別、時態、觀點等等變化。

依據上述的語文分析和大量教學實驗，芬蘭的課程要到七歲（二年級）階段，才正式教閱讀，他們在解碼之前，先給予學生充足時間和機會，從生活中學習語言的變化。

目前台灣發展閱讀教學和方言教學的課程，單憑語言學理分析是不夠的，學者建議下一波的語文課程建立前，應先廣泛蒐集兒童學習國語、方言在口語和閱讀發展方面的一手資料，才能夠編出更合適台灣學生的課程，意思是說台灣的課程設計不能僅引用外國理論和研究成果作為依據，還必須運用外國發展出來的研究方法，進行基礎性實徵性的本土研究，然後參考研究成果設計合適國人學習的模式。

- (3) Knowledge based---運用知識作為課程架構理念背景的思維方向也有兩種。

第一、每一學門或學習領域都有它獨特知識架構，各學門綜合起來亦有整體的知識論，例如：自然科學家有一套知識架構，美國2061的科學教育發展方案，便把科學知識做分類和層次的分析，再將各項知識之間的關係整理成一個「地圖」，讓教師熟悉這個地圖，讓研究者探究概念的相關性，最後才編出合理的課程教材和教法。

第二、學生的知識架構。專家的知識架構有別於學生的知識架構，因此課程綱要需配合學生概念的發展階段，以構思各學習階段的重點。

就語文領域而言，焦點座談的專家學者大致認為學生知識架構資料需要多蒐集。

- (4) Culture based---每個文化對教育的觀點不同，例如，有些發展中的國家本身沒有文字，這一點就會影響到課程設計，又有些政權不太歡迎學者批評，不願意國民的知識水平提升得太高，也是影響課程發展的政治因素。

究竟課綱在台灣教育、文化的地位如何，受到哪些社會因素的影響？學者間沒有定論，不過察覺台灣政府和人民希望台灣學生成就能夠跟國際接軌，因此近年來參考加多項的國際評比，如，TIMSS、PISA、PIRLS等計畫。然而台灣的家庭文化卻聚焦於為升學和賺錢的行業做準備，使得考試領導教學，而現行考試制度和命題卻又未能與國際接軌。這些文化因素是課程設計者必須考慮的項目，否則理想和實際之間的差距無法謀合。

綜合上述四種基本理念的依據，教授們同意課程總綱不能只引用單一依據，也不能貿然引用。至於這些因素在語文領域的影響力，將在下一節能力指標部分說明教授們的意見。

## 2. 基本理念的出發點

所謂出發點，就是撰寫課程綱要的委員是從哪個角度來看課程的？他們的思考脈絡是什麼？教授們認為在寫法上要呈現課程的精神，並且提出三個不同的出發點：以教師為中心、學生為中心，以及語文本質為中心，簡述如下：

### (1) 以學生為出發點

有些教授認為從學生的觀點出發，最能提升學習動機和教學效果，尤其是在教科書的編輯上，更具效果。

「(紐西蘭課程綱要)考慮的不是要學生應該學會什麼，而是學生會希望學些什麼，是以學生為中心的一種考慮…為娛樂、享受和自我滿足而選擇和閱讀文本，這就是我們今天的課程綱要從不碰的問題，…學生喜歡語文，他自動會找書看，他接觸文學是因為愛讀，不是因為我要教什麼，他自動會選擇文本，…他自動找書看，他的語文能力就會增強，否則你拚命做、拚命教，事倍功半…我們可以建議將來編課綱的人，嘗試著把「學生應該學會什麼」這個想法，適度的加入『學生希望學到什麼』，讓教師觀察學生可能想學會什麼，然後改變教學策略。」

「教孩子學會學習才是真正的教育重點，這一點可能要放入基本理念，尤其是語文，因為語文是工具，教會孩子學會學習，又是目前學習社會化的一個教育基礎，是最基本的一個核心概念。」

另有教授提出：除了讓孩子選擇文本以外，還需要跟他們溝通學習的目標。

「美國有的學校，他的教科書只供參考，把教學目標放進講義，說：「我們現在要學這個，這是重點啊！」把孩子當作知道自己學習的人，那時候課綱就重要了。」

不過，教授們認為，以學生為中心是一種課綱精神，並非指開放給學生自訂課程或教材。

「『學生希望學什麼』這是可以去參考的，但是以『學生希望學什麼』這個為主要的部分，我覺得是放大了。」

「適度加入學生希望學的，不是全部開放」

### (2) 以教師為出發點

大部分教授都認為九年一貫的基本理念是以教師為出發點，告訴教師應該教什麼、應該怎麼教，就算以學生為出發點的綱要，

至少也必須考慮到教師的需求，因為「原則上」課綱的主要讀者是教師。

「為什麼我們的課綱最後會寫成這樣。真的是有很多老師的因素。」

教授們認為可悲的是，多種因素影響到教師看課綱的意願，以及是否能夠用上課綱內容；這些因素包括了教科書編輯的開放、教師的養成、考試的制度和考試的文化等等。各因素的影響和說明將詳述於後。

### (3) 以語文本質為中心

焦點座談採用紐西蘭的總綱和課綱激發參與者的思維，教授們也看到紐西蘭語文的定位和架構，其總綱運用相同的 Q&A 來說明每個學習領域的重點：

What is \_\_\_\_\_ about?

Why study \_\_\_\_\_?

How is the learning area structured?

以下是教授們的一些觀察：

「第一個要先回答的問題，就是小孩怎麼學語文，然後學語文要做什么用，如果小孩學語文要做這樣用途的話，那麼他的語文學習需要怎樣組織跟架構。這些組織、架構，究竟跟他的用途有什麼關聯，這是回答 what 的問題。

接下來是 how 的問題，針對學生的想學，我們要怎麼樣幫助學生學到這些語文能力跟素養，屬於 how 的問題…這種寫法比較偏於以學生為中心，可是紐西蘭架構的寫法，事實上還是以學科為中心，以領域的架構為中心。…它回答這三個問題，最主要是回應學科的 concern，而不是對學生學習的 concern…」

另一位教授紐認為，紐西蘭的總綱和課綱先描述了孩子，但是它對話言的特徵並不模糊，「只要涉及基本的語文能力部分，它（紐西蘭）裡面會有幾個東西放進去，如：文章的結構、句子的順序和組成，還有圖像構成文本的意義。這些我認為它不是隨便說的，而這些都必須要有，不管是放在附錄也好，放在哪裡也好，是針對語文問題去做解決的，使語言表達、思維表達的基本能力要出來。」

教授們的討論當中，似乎有個共識：以學生為中心是一種精神，以教師為中心是基於方便老師的接受度、理解力和使用性，

但學科架構應主導整個課綱的領導觀念。

「Priority 還是比較偏向學科為主，所以基本理念可以有不同的寫法，它可以學生的學習為重心來寫。國內目前發展課綱情況，大多是學科委員掛帥，像紐西蘭的架構比較容易被接受，到最後它比較容易形成共識 …就是也能以社會需求為重心來思考。」

在語文本質部分，教授們考慮課程是以技能為重心，還是知識為重心？這方面的意見，將在能力指標的內容架構與形式架構部分報告。

### 3. 基本理念的定位

教授們從語言政策和課程綱要的規範性，討論基本理念的定位。

- (1) 有些專家認為課程綱要須代表國家的語言政策。紐西蘭的總綱內含國家教育的願景和語言政策，表示各語言具有同等價值，學生必須有機會用母語學習，因為歐盟的方向可能重心不同：

「北歐…相對於自己的母語，是非常強調學習英語部分，出現幾種不同的思考，比如奧地利，它不會在英語文法上修正學生，只放英語能力在溝通上，但是對本國語言十分重視，非常堅持要有足夠的基本能力。」

教授也注意到本次九年一貫本國語言的微調動作，將它擴大成為華文，這個概念會影響到相關的概念。

- (2) 教授們亦討論到綱要的規範性和彈性。大家同意課綱其實是一個指導原則，以前稱為課程標準，現在稱為綱要，卻逐漸被視為一種規範，原因可能如下：

「附錄…原本是示例，可是老師和廠商會把它變成規範」

「過去…課本只有一種，那時的考試規定不得超出課本範圍，跟現在基測的方向完全不一樣，…老師希望你清楚告訴我，弄得明確…」

既然基測超出課本範圍，教師就會從課綱找規範，使課綱的每個字重要起來。

「其實老師永遠希望給什麼範例，就做到那個範例，參考本來只供參考，但是它就會變成標準，…背後精神其實有很大的不一樣。」

「這是文化問題，課程標準要寫什麼，其實跟老師現在的教育思考有關。」

教授們一致認為教師的思維，便是要抓到一些規定才會安心，並且是很不容易改變的觀點。它是不是一般教師的觀點？下文將報告教師團體對課程綱要的看法。

## (二) 教師對總綱和課綱的基本理念的意見

教授關心基本理念的內涵與來源，教師關心基本理念的澄清與呈現形式。

### 1. 基本理念的傳達

教授討論一個課程應該以什麼作為依據，教師想知道那個依據是什麼，卻覺得九年一貫的總綱、課綱都沒有明確表達，

「老師看課綱也有閱讀障礙…就是那個東西不可親，而且它不容易被瞭解，雖然它很重要，但是它不容易被瞭解」

「總綱，我感覺太大了，太大，太抽象，太情意化了。」

「擔心我看不到我們國家的語言政策是什麼…我們必須知道國家把語言當成什麼的時候，我才有辦法去做基本理念」

不過教師不全然認為語言政策是課綱的重要成分，不能僅以語言本質為依據。

「課綱還是要回到這個學科的知識系統去思考。」

「語文的基本理念，就是我們希望能夠讓孩子藉由語文去認識自我，認識世界，然後能夠變成一個表達溝通、分享的工具，進一步的它應該是精進、創新、提升的一個要素。」

「第一，我先回到語文本身是什麼，…它要能夠溝通表達，所以要先達到理解之後，去做個人的批判，然後再做個人的創造。第二，我為什麼要做這件事情？因為我要有學科學習的工具，我要做文化學習的工具。」

「語文學習的最後重點一定是在「用」，包括溝通、表達的能力。

「用」的部分應該放在理念。」

教師分析紐西蘭總綱時，最欣賞它的結構和形式。他們認為總綱有架構圖，將所提到的教學關係串連起來，所以能夠進一步做補充、延伸和推論。

「有一個圖讓教跟學跟用之間的關係串起來，這個我覺得大概

是基本理念要認真考慮的問題。過去都只想到老師怎麼教，然後學生怎麼學，可是從結果回來看，就是學生用不出來，你看紐西蘭這個圖它是有交集的。」

「從這個圖去發展課綱的基本理念，我覺得會很清楚。」

「不是要把什麼策略寫出來，而是把這個思路（大方向）寫出來。我們課綱的基本理念，好像寫了等於沒寫，因為不寫，其實你也知道就是要教這些…但是我們比較沒有最下面那個箭頭，是接下來的工作。…我們的老師把課文教完就教完了，好像很少去想接下來有什麼學習工作，對那個應用，其實就是接下來的學習工作。」

同時教師也認為這種圖解能清楚傳達基本理念的依據，他們不太關切理念背後的研究，或是理念的完整性適切性，他們要求編者清楚的把思路和方向呈現出來，而不是一些瑣碎單一的指令。

## 2. 基本理念的定位

參加焦點座談的教師，並不像教授團體所預想的，把綱要當作嚴格規範。其中一個原因是此團體中有不少校長、主任和輔導員，而非一般教師。

「課綱沒有規範教材，它給一個很高的指導原則」

「課綱是一個指引的方向」

不過，也有人表示其它教師往往視綱要為規定

「我們在寫參考檢核事例的時候，就有人提議要寫得非常具體，具體之後，老師就會忘了它只是一個參考的東西，到最後老師就會膠著在所寫的那個參考的東西。」

座談的教師由於他們的職責、地位要求他們必須熟讀課綱，他們跟教授有共同感覺——縱使教師認為課綱是規範，卻不願意閱讀課綱。

「不看的原因是：我們已經知道了，再重覆去看也不會精進我的教學能力。」

「我們的老師其實沒看語文的能力指標，更重要的問題是：當他沒有看能力指標時，他就更不會去看總綱，可是這個才是背後的理論、思考、邏輯。」

### (三) 行政人員對總綱和課綱的基本理念的意見

#### 1. 基本理念的內涵

相較於專家學者和教師，行政人員對於九年一貫課程綱要的基本理念並無獨立看法，沒有強烈批判，大多數重覆說明綱要中的內涵和道理，可能因為他們在課程推動的角色，是要將上級想法傳達給現場教師，並沒有執行綱要的目標責任。

「事實上，我們看課綱的時候，很少會看理念部分，通常就會看能力指標的部分。照理講應該是理念來引導能力指標，但是我們卻認為能力指標比較重要，那個理念把它忽略」

行政人員的工作範疇，缺少教學環節，他們認為課綱應該指涉教師用的，所以沒有細讀必要，因為實際上課綱內容與行政的關係著墨不多。究竟行政人員認為什麼時候要用到課綱？請看現場記錄：

「教育現場什麼時候會用課程綱要？第一個就是研習的時候會用到，第二個就是比賽的時候可能會用到，在教材教案的部分，第三個可能是考試的時候，那些考試人士會用到這部分。」

關於基本理念應該是什麼，行政人員並未提出想法，但是在書寫方面認為不必寫得太多太理想，只要提供整體方向便足夠。他們在意內容不要經常修訂，但可以寫得更有系統，讓行政人員可以在推動上多著力。也有人認為須增加背後的哲學觀。

「課程綱要其實沒有太大的修正必要…那個是一個理想嘛，那個理想非常非常之高。」

「這個課綱的豐富性是足夠的，但是它的系統性是不夠，經驗性也不夠，就是說教師拿到課綱，在短時間沒有辦法上手運用。」

「(各課綱)基本理念看起來，好像各自表述，各自做各自的，也沒有跟總綱的基本理念有一些回應或呼應。」

「我覺得(各課綱)跟總綱應該要有些呼應，表示我們是有系統，有脈絡、有架構的。」

「如果能夠畫一個領域的架構，讓老師一眼就看得很清楚，…快速的瞭解，他當然很樂意去翻閱。如果是那麼大本，我個人不會想要去翻這總綱、課綱。」

## 2. 課程綱要的定位

行政人員有的把課程綱要看作參考書，有的則認為是標準，是不可能達成的標準，也有的認為是用來檢核考核教師、學生的標準。

「芬蘭或紐西蘭都是相信的，是屬於比較正向的，可是反觀我們國家的課綱，你會覺得他一定得要達到這些能力，我們好像

在檢查他。」

「課綱應該把整個國家對教育的核心價值，要寫得很清楚。」

「紐西蘭挑出國家認為重要的，…可是我們國家好像什麼都重要，所以在什麼都重要的情況下，大家就覺得反正我有做，就是都有做到。」

「我們課綱制定的過程，是由上而下，比較宣誓性的，就是說你要達到什麼樣的一個能力。」

行政人員認為九年一貫的綱要是規範性的，但是在討論中也表示不必完全如此，最少可以軟化語氣，增加精神上的引導，以激發教師的認同和使命感，讓教師較能接受，或是增加一些原因，即 Why 的部分，讓教師了解它的合理性，能依據理念去執行，不是依據命令去盲從。

### 3. 課綱寫給誰看的

座談的行政人員都認為教師應該看課綱，因為課綱是為他們寫的，可是教師或許不願意看，或許看不懂，或許有別人幫他看，所以實際上很多教師並未認真閱讀。

「從實務上從理論上來講，課綱，老師應該是要看的，而且是他們教學上蠻重要的依據，因為教材不管怎麼寫，主要是從課綱來的。」

「課綱基本上還是要給教學者跟編撰者來主要使用的。」

「課綱為誰而寫…主要為教學者來寫，可是現在好像只有教材編輯者會看，就變成說，老師們實施教學時，課綱似乎沒有一個直接的關係。」

怎麼解決教師不看課綱的問題？行政人員的意見相當分歧，如：

- 強迫的、用考核、用規定

「配套是要讓老師必須看課綱…現在我們的配套沒有這樣一個強制性」

「希望能透過檢核，包括教師評鑑」

- 另一個極端的想法是要減低課綱的規範性

「九年一貫開始時，就是說，老師應該有自主權，是不是課程的某些東西不要規定，要還給老師一個自主性。」

「是不是應該有個彈性，讓老師更有自主性，能夠結合學生的經驗，還有讓學校可以發展一個特色。」

- 還有鼓勵不完備的教科書，頗具創意

「教科書編得太完善的時候，課綱就相對的不重要，如果要讓老師能夠真正瞭解課綱，審查教科書時，就故意把教科書太完備的地方刪掉。」

#### (四) 綜合三方面對基本理念的想法

1. 基本理念是綱要的指引，必須清楚的、有系統的將課程各部份關係呈現出來，並且有圖像協助讀者看出作者思路，會更有效果。
2. 綱要的主要使用者應該是教師，所以書寫方法、語氣和配套都須考慮教師的立場，並提升他們的參與感。
3. 撰寫總綱基本理念必須包括背後的價值觀、文化觀、邏輯和願景；語文課綱的理念不必寫得十分宏偉，但是須落實在語文的工具性和語言的結構。
4. 教授們非常重視基本理念的背景，出發點和周延性；教師們希望從基本理念得到啓示和思路的引導，而行政人員則力求簡化和系統化。

## 二、關於能力指標的意見

### (一) 學者專家對能力指標的意見

討論課程目標的時候，教授們考慮到總目標的十大基本能力以及課綱的大目標，教師們和行政人員聚焦在分段能力指標。本報告將總目標的討論都納入前面基本理念部分，以下提出的意見則與分段能力指標的內容和形式有關。

相對於教授們對基本理念的踴躍發言和理論性，他們對於課程目標和能力指標的意見較少，下文分三部分報告：指標是什麼？對內容的意見，對形式的建議。

#### 1. 指標是什麼？

許多教師讀不懂指標，是因為把指標當作指導的內容；許多撰寫指標的人，不分知識、能力和情意，把所有指標寫成能力指標，所以讀起來語意不清，教授們認為，需要將指標理念加以澄清和分類。

台灣的課程，從「標準」改為「綱要」，意味著教育部希望只提供理念，把權力下放給學校和教師，綱要裡頭的「指標」也有「指引方向」的意思，但是畢竟逃不了「指導」味道，撰寫者和使用者都還是用指導的立場來解讀課綱，因此，下一波的綱要必須讓撰者和讀者建

立共識，更進一步發揮「綱要」意涵。

以美國課程來說，各州都有不同的課程標準，但是都對「標準」有清楚的界定和分類。

美國各州標準分為內容標準 (content standard)、教學標準 (teaching standard) 和評量標準 (assessment standard)，三種必須分開敘寫，然而台灣只有一種能力指標，學生要學什麼、教師要怎麼教、學生要考什麼，全部混合，造成教師和學生的壓力。

除了能力指標以外，教授建議考慮「素養指標」，讓學生的生活經驗和日常作品都能被接受鼓勵。

## 2. 內容上的意見

主要反應在必須簡化。簡化方向有兩個。第一，能力指標和十大基本能力的對照表可以刪除；第二，例子應刪除或移到別的文件，留下明確的原則性指示。

要更明確的書寫各階段性要求。例如，每個階段都有說話教學，但說明當中不應該是完全相同的文字，需有程度上的不同要求。

適度增加語文知識。目前的大項只有聽說讀寫和注音，都是技能上的目標。有人建議加入「文化」和「思考」項目。

「任何一個人在學語言的過程裡，絕對不是在學那些語言技能，一定在學語言背後的思維，那個思考的模式，就是文化裡面很重要的部分，那個部分是應該要特別拿出來檢視的，要不然大家會在不知不覺狀態底下，把這個東西視為理所當然，那是危險的。」

教授特別提醒，所謂文化並非傳統文學，不是讀經，而是一個思考的模式和習慣，要加入課綱，必須注意文化的定義和內涵。

「文化是強調一個人在學習語言的時候，需要有一個所謂的文化敏覺性(cultural sensitivity)，而不是文以載道的觀念。」

「我們一講文化就想到文化學術，不只是儒家的東西，莊子也可以，佛家也可以，這是我們傳統的思維。…所以語文課綱不能太強調文化。」

「現在國語文裡面要融入各種多元的東西，所以它要去瞭解不同民族他們生活的吃食，這個是跟文化相關的…它可以融進去，但是把文化獨立出來可能要界定…要界定這個文化是什麼。」

教授們建議，要強調文化學習與國際理解，以配合基本能力推動，或是從閱讀中認識不同文化的特色，討論中也提到如何將隱性文化變成顯性的。

### 3. 形式上的意見

各方意見重點也是要簡化，特別是序號或流水號，各領域必須統一，紐西蘭全部科目都分成八個階段，各領域都有相同的問答模式和教學方向，教師在使用上和理解上都方便許多。

教授們也建議活用副標題，來呈現綱要背後的理念結構，不須每一條都是大項目，例如語言技能是個大項目，目前也是唯一的大項，其實還可以有跟它對等的主題軸，例如語文、文學知識，都可能是另一個主題軸，或是另一個文化主題軸。

假如文化是一個主軸，便能清楚羅列重點，不被誤會為獨一的傳統文化，僅是其中一個副標題；至於其他副標題，在文學的主軸中，有可能是比較文學---比較古典的、現代的、西方的、東方的文學。

思考能力也可能列入一項語言技能之下的副標題。有了主軸在上頭，它的地位就比較明顯，承接出來有宣誓作用。

有關文化和思考部分，應如何放入課綱，其實，尚無定論。

## (二) 教師對能力指標的意見

### 1. 能力指標的敘寫問題

教師們最認真細讀的，就是能力指標，他們大致認為條例的方式很難理解，尤其是大小標題的詮釋。主筆人屢次說明，都強調細項是舉例而已，但是，放在正式官方文件裡，許多行政人員、輔導教授們仍然用細則來檢查教案和教學，引起相當的爭議。

讓教師納悶的是，既然由課程「標準」改為課程「綱要」，意義是給教學者更大的自主和彈性，為什麼能力指標定得那麼細瑣？因此許多老師沒有好好研讀，反而跟著出版商的指引去教學。

教師們提供幾個敘寫上的建議：

- (1) 例子放進附錄，或是由教育部局另外出版教學示例。
- (2) 另出大綱版，設計一個容易攜帶的小冊子，讓概念更清楚的呈現。
- (3) 增加圖像，讓讀者清楚的獲得基本理念和各指標之間的關係和線索。教師看不到脈絡，就只能死背，無法抓到內涵。

(4) 序號太複雜。每個學習領域必須一致，因為總綱要求各科統整教學，卻連編輯序號都不一致，放在一起，會產生閱讀障礙。

(5) 各領域的階段要一致，應用上方便，讀起來比較清楚。

## 2. 能力指標的內涵

教師們認為能力指標當中，好像不全是能力，有很多屬於情意、經驗，各種能力混雜在一起，是否可以更有組織？

能力指標的內涵，並未能夠幫助教師知道如何教、如何測、如何挑教材，以致感覺抽象，很多教師倚賴出版商是有道理的，不論他們的詮釋是否正確，課文和教學方法是否理想，教科書出版商總是替老師把幾個重要的內涵連成一個具體的整體性，讓教材、教法和評量能夠放在一起考慮。

「指標裡面感覺都是學生要學什麼。我想能力指標是要給老師、給課程設計者看的…如果閱讀者是老師，老師會說：要知道我要教什麼，學生可以學到什麼，我如何評量他學到了。就是這三個面向，如果可以（像紐西蘭）整合在一起，比較不會那麼細瑣。」

指標的深淺度不容易掌握，例如，每個階段都有寫作，其中一條寫：「學習和開始應用各種資料來源，過程跟策略，以確認表現形式和表達方法。」老師能夠教學生用各種資料，教學生寫作的過程和策略，但是，下半的「確認」才是真正的指標，學校多用產出物來檢核教學，老師就常常問：「最後產出物到底是什麼？」「怎樣子的產出才算達到標準？」

教師們建議，各項指標在各階段要有清楚的層次，像紐西蘭的目標，每一個階段一頁，相同的項目寫在相同部位，讓讀者容易察覺到教學和學習要求的層次。

### (三) 行政人員對能力指標的意見

行政人員的觀點大致和教師的相同：太多、太繁瑣，各課綱的又不一致，使得讀者「一直繞在那些指標裡面，都走不出來」。

行政人員又發現，拆開課綱閱讀之後，再統合回去，發現各部分的重點不同，統合不回去。例如，批判思考和創造力固然重要，但是這些能力在評量和教學上容易被忽略，所以無法達成這些能力的培養。

### (四) 綜合三方面的意見

1. 三方面都同意，編輯形式影響到閱讀和理解，必須進行更多的統整，並

調整序碼，來凸顯理念的結構。

2. 教師和教授們希望指標只作為大方向的引導，不要用來檢核學生的成就，給教師更大的自主空間，但是行政人員較傾向執著於能檢核的指標。
3. 教授們考慮到多元的指標和分類。

### 三、關於評量的意見

評量和考試是台灣教育的重點，最近也參加不少國際評比，讓教師和家長都十分緊張。究竟專家學者、教師和行政人員認為未來課綱的評量部分有何抒解壓力的方法或建議，報告如下：

#### (一) 專家學者對評量的看法

教授發言有三個重點：

1. 教育部必須訂出評量指標，再明確指示各縣市必須進行哪些評量工作，規範教育局不可以對學校有哪些要求。
2. 課綱的評量指標和配套，應包括教育部升學制度的配合。不能過度量化。。
3. 台灣參加國際評比有好處有壞處。好處是：刺激國民和教育界注意到台灣的教育與國際趨勢接軌狀況，特別是在語文教育目標的調整和拓展。壞處是：本來過度重視考試成績的教育制度，變本加厲的冒出更多類型的考題來測驗學生，可是教學面卻依然未改進。

#### (二) 教師的看法

教師們將評量本身、評量制度和升學制度納入一起討論，發表不少意見，可是大家也同意，現場所遇到的困難、疑惑和解決方向，大部分並非修改課綱和重寫課綱便能夠解決的問題；考試和升學制度的問題並非由課綱造成，所以不能從課綱的改變獲得抒解。

下文列舉幾項課綱在評量上可參考的書寫方法。

1. 把評量和能力指標合起來一起寫，讓老師知道哪些能力，要用到哪些評量方法，例如，情境的評量和知識的評量方法應該不同。
2. 說明如何將多元評量的結果與學期總成績相結合，目前的情形是：許多教師教學時運用各種評量方式，但是學期成績仍為段考分數。有些老師認為這些方法應放入附錄，有些認為應放入教師的參考資料，或寫類似紐西蘭的說明書，也有教師認為應是課綱中的明確指示。

另有一些對話，呈現教師們的無奈、迷惑：

1. 就算執行了多元評量，教師仍然沒有信心真的測到學生能力，因為沒有足夠的觀察能力。
2. 不知道 TASA 跟課綱和教學評量的關係；不知道 TASA 跟教學的關係；不知道 TASA 對教師有什麼幫助。
3. 評量的結果未能配合補救教學。
4. 評量應該協助學生知道怎樣去學，但是目前評量只讓學生去追求分數。評量應該能夠幫助個別學生，但是目前只能讓學生互相比較高低或競爭高下。
5. 雖然知道成績單除了報告分數以外，加上學習的描述可以減低量化的比較，但是教師的觀察能力和分析學生表現的能力相當缺乏，所以大部分敷衍了事，未能達到質化評量的理想。
6. 大部分教師反對採用在校成績作為升學的主要考量。

「真的不要用平常成績，孩子會很可憐，受老師重視的就會成績高。」

「對比較弱勢家庭的孩子一直不公平。」

### (三) 行政人員的看法

從行政觀點來看，課程綱要有修改、補充的空間及重要性，可是，座談中並無明確共識，其中有幾點不同意見如下：

1. 贊成原則性的人，認為目前總綱的說明已足夠；但是偏重規範性的人，認為總綱必須增加績效的描述，架構出要測些什麼（究竟是不是教材？是不是能力指標的項目？）、分數的規範（是否用百分比法，如何轉換成等第？如何從各種多元評量轉成學期成績？）以及分數的解讀等等。
2. 支持原則性的人建議架設參考網站，提供範例，可是也有人希望將範例放在附錄，以代表它的重要性。
3. 行政人員能夠同意的，是要把各層級校外辦理的測驗制度和校內測驗關係弄清楚，不過有些人認為校內外的測驗必須一致；另一些人則認為標準不必相同，校內的標準不必過於嚴格，縣市和國家的評量才需要嚴格規範。

還有人認為校內評量基本上是教學過程中的一個環節，評量結果需要向學生解釋，而且隨後需予以適切的補救教學，跟縣市辦理的統一評量是兩種不同的評量，無法一起合併。

有些部分是行政人員希望釐清，卻未必要求一定放入綱要的，例如：

1. TASA 和課程有何關係？
2. 學習評量和「成績考核準則」的關係為何？
3. 總目標要怎麼評？
4. 自評資料和各種多元評量的成績怎麼用？
5. 總綱羅列了多種評量，各種都一樣重要嗎？

此外，在語文總綱裡，有人建議需要特別說明母語的評量機制，不過，這一點似乎落在本研究的範圍之外。

#### (四) 綜合三方面的的意見

教師和行政人員都偏向量化的評量，並且未能辨別教學評量與升學考試，或是政府的大量施測，其實具有不同的作用、方法和理論。目前的課程綱要必須對國民和教育界澄清不同測試的功能，才能有效執行教育的評量。

#### 四、焦點座談的綜合討論

本研究之座談的發言多次提及國際評比和與國際接軌的言談，部分來自於研究以各國的課綱為出發點所引起。研究群提出紐西蘭的課綱作另類的例子，對與談人士亦起了刺激和影響的作用。這是故意的：假如與會人員腦中只有本國的課綱，可能思路不容易拓展；看到了很不一樣的想法和組織，較會打開話題。

焦點座談蒐集了許多學者專家的想法，以及行政人員與教師的心聲，但是從以上的整理不難看到各團體的重點不同，不容易達到共識，由此可見，唯有多討論、多把意見搬出來比較、多往國家的未來和兒童的利益放進來思考，才能夠形成有彈性又有規範、有聚焦又有變化、既有理想又有實用方向的課程。研究者認為日後的課程改革，必須有更多的全民對話，打破專家的想法未能被家長和各實踐團體的認同，造成落實的政策之困難和落差。

理想的研究方法應作多次的座談循環，每一循環讓與會人員了解其他組的想法，由主持人帶領各組逐漸找出共識，本研究時間未能允許進一步的討論很可惜。

### 伍、結論與建議

#### 一、結論

下文針對各主要國家、地區的近期語文課程內涵的分析，從中整合出六個討論議題，並分析歸納下述結論：

##### (一) 基本理念

多元、彈性、變動是九年一貫課程改革的重要理念之一，爲了照顧不同社群間文化的差異性，強調因地制宜，下放課程決定權力到地方學校，成爲主流聲音，在這樣的主流價值下，強調教師專業自主以及學校本位課程，就成爲這次課程實施重要的理念，這樣的理念在各國課程綱要的文件中都可看到。但是，是否真的落實了教師專業自主，課程綱要的書寫如何彰顯這樣的核心理念，是否真的存在？這除了考驗課程綱要書寫的功力外，也在考驗課程綱要制定委員想法裡，是否真的相信教師能夠專業自主。

由於台灣缺乏本土性的實徵研究，所依循的理論雖然在國外有長期的研究和有效的實踐成果，卻不一定適用於台灣的獨特性。例如：西方國家的閱讀教學課程，是立基於深入的閱讀研究、基礎語文研究、教材發展研究、教學方法研究、師資培訓研究等，所統整架構出來的課程。近年來台灣參考加多項的國際評比，如，TIMSS、PISA、PIRLS 等計畫，然而台灣的家庭文化卻聚焦於爲升學和賺錢的行業做準備，使得考試領導教學，而現行考試制度和命題卻又未能與國際接軌。這些文化因素是課程設計者必須考慮的項目，否則理想和實際之間的差距無法謀合。另一方面，教授們較關心基本理念的內涵與來源，教師關心基本理念的澄清與呈現形式，他們認爲架構圖能將所提到的教學關係串連起來，能夠進一步做補充、延伸和推論。事實上，綱要的主要使用者應該是教師，所以書寫方法、語氣和配套都須考慮教師的立場，並提升他們的參與感。

## (二) 形式架構

在語文類課程的官方文件中，在形式架構上較具特色的爲英國、紐西蘭及美國。英國與紐西蘭的共通特色是以圖的方式來呈現其整體架構，同時內容的文字表達言簡意賅，可以讓閱讀者更易於理解所表達的內涵。每個能力階段的各項能力指標內容，可在一個 A4 頁面完整呈現，對於閱讀理解很有助益。我國課綱以文字描述爲主，缺少圖與表的呈現方式，而圖表的呈現有助益於掌握整體架構。

## (三) 內容架構

國語文是一個學習和溝通的工具，所以運用聽說讀寫作爲內容主軸，但是語文不只是技能，仍需以其它的語文知識爲緯，適切加入語文的文化意涵、語文的功用以及思考技能。

## (四) 能力指標的敘寫方式

在能力指標的敘寫方面，歐美國家多用簡短的文句來呈現，紐西蘭更用表格方式呈現各學習階段的核心概念；台灣和中國大陸則採用編碼的方式。

臺灣的課程綱要有四個編碼，而且各領域各學習階段的編碼方式不同。這樣的處理方式過於細碎繁瑣，並且不含年段分項，每項能力指標內容尙有三個層次。以紐西蘭和英國爲例，每項能力指標內容僅兩個層次。再者，其形式架

構，以能力階段(對應於我國的年段分項)作為分類的第一項，每個能力階段的全部能力指標內容，可在一個 A4 的頁面完整呈現，就考量閱讀理解與親近性方面，這樣的架構值得參考。

### (五) 學習評量

評量部分，芬蘭和美國在每個學習階段會提出對於學習績效的描述；英國於各階段訂定學生的學習成就標準；香港則採取由中央訂下核心課程與延展課程提供學校教師參考；紐西蘭提出對於評量概念的描述，中國大陸則提出評價的建議。這些國家在課綱中均重視多元評量與多樣化評量方式，也強調教師自主。香港進一步規範教師需要以多樣方式來定期實施評量，藉以持續瞭解、追蹤學生學習狀況。台灣在課綱中也重視多元評量方式，並強調教學與評量的相輔相成，所以特別重視診斷、引導學習的評量功能。然而，一般教師評量的專業較不足，難以掌握多樣方式與多元目標的評量內涵，而且評量後的分析也考驗著教師的負擔與專業。在目前重視升學與成績的社會文化背景下，導致多元與多樣化的評量成為空談。

再者，教師團體焦點討論提出建議要廢除分數成績的呈現方式，改用學習評語代替，以呼應學生為主的評量理念。但是這個建議在教育行政團體討論時，多數意見認為不可行，由於來自家長的壓力(對成績的重視)會迫使校長、教育局(處)退縮，屆時採用評語代替成績分數的教師將面臨無比壓力。

因此，是否規範教師必須採用多元、多樣的評量方式，或是開放給教師完全的自主空間，這之間的平衡點，必須有相關的配套，以及系統思考整體問題面相，包含升學制度、社會多元價值、教師專業、優質評量方式與試題研發(評量教學資源)等。

### (六) 附錄與實施配套

強調校本彈性課程與教師專業自主，是這波推動課程改革，各國共同的理念和作法，然而課綱本身就隱含有規範、標準的意義，如何在標準與彈性之間取得平衡，大陸以中央核心課程和延展課程的方式處理，紐西蘭、英國則以簡化內容，保留更多空間給學校；我國除了課綱內文強調發展校本課程的重要性與必要性外，以附錄的方式淡化規範內涵，教科書編輯幾乎以附錄作為編輯架構，而在相關配討措施，教學參考資源不足情況下，教科書成為教師主要或甚至是唯一的教學參考。教師過於依賴教科書與教師專業素養是顯見的問題，但是，課程制定之初，未能系統思考相關配套措施與資源的研發，也是造成教師過度依賴教科書的原因之一。

再者，焦點團體的意見也同時反映教學資源不足，造成課綱理想到教學實踐之間的落差。以評量為例，教師團體提出：這次課程主軸為能力的教學，但是能力怎麼評量，大部分的教師所知甚少，至於試題設計能力更是缺乏的素養，

而參與的評量研習，學者談的內容也大多偏向理論。對於教師教學，最重的是要有參考資源，把各種能力評量試題置放於網站，提供教師參考、模仿設計，對教師的幫助才會大。除了，評量教學資源缺少外，教學的參考資源也似不足，研發相關配套教學資源，應是下一波課程修訂重要考量之一。例如英國在 2007 年中學課綱修訂，朝向簡化課綱規範，而將大量相關的教學資源放置於網路供教師參考。

從理想課程到實踐課程，原本就會存在落差，如何讓這個落差縮小，相關配套措施的制定與教學資源研發是關鍵。如上文結論所述；營造社會多元價值、修訂升學制度、培養教師專業、建立課程實施的評鑑與回饋機制、研發教學資源與評量試題等，我們需要系統思考這些因素之間彼此的關聯和互動，而不是等到缺失出現再急就章處理。

## 二、建議

經由整合各項資料，以及於焦點團體座談會所蒐集之意見，提出以下建議：

### (一) 提升課綱內容給教師的參考性

焦點團體討論提出台灣的教師很少看課綱，只有在參加教案設計比賽才會翻閱。進行教學評量時，教師比較依賴教科書，儘管這樣問題涉及教師專業素養與態度因素，但是課綱置放的内容與敘寫方式也是造成教師不翻閱的重要因素。課程綱要其目的為何？它提供教師教學參考，同時指導教師如何教學，它既是規範也是指引、又是教學資源。建議課綱應朝向內容簡化、指標簡化、搭配圖與表的呈現、不單規範教學也引導教師學習，既是課程標準也是教學資源等方向設計。再者，課綱文本設定以教師為閱讀對象。

### (二) 在彈性與標準間、規範與自主之間尋找平衡點

九年一貫強調彈性的課程設計，主張學校本位課程設計，並提升教師的專業自主能力，可惜目前我國語文領域的課程綱要，顯然並未達到此核心理念，原本在附錄中應具彈性的教材內容細目，卻成為教科書編輯者主要的參考依據，儼然成為一種規範內容。建議簡化教材細目或者刪除附錄。再者加強相關配套資源，作為教師參考，以達校本課程與教師自主的彈性選材理念，讓彈性與標準、規範與自主的平衡點更為清楚。

### (三) 增加圖表說明及簡化能力指標的呈現方式

圖的呈現可以幫助閱讀者快速掌握整體架構，目前我國課綱文本缺乏圖表呈現方式，大多是文字敘述，讓讀者感覺冗長而不易抓到重點，建議可以運用紐西蘭課程綱要的方式，開宗明義即以圖來展示整體架構。

在能力指標方面，我國的敘寫方式包含太多層次，加上沒有圖表說明，讓閱讀者更難掌握。建議簡化能力指標，以圖表呈現能力發展與層次間的彼此關

連，裨益閱讀者掌握整體架構。可參考紐西蘭關鍵能力呈現方式，將每個學習階段的各個學習能力重點完整呈現出來，同時簡化能力指標的呈現方式，讓課程綱要更易於閱讀及具親近性。

#### (四) 凸顯語文知識、文化素養和思考技能的項目

我們國語文學習領域將語文技能發展成五大項：注音、聽、說、讀、寫，焦點團體提出改為語文知識和語文技能兩大項，並在語文知識中凸顯語文的文化因素以及語文用途，在語文技能中增加思考技能。

#### (五) 配套的多元評量政策

多元、彈性、變動是這次課改的重要理念，為保有課程實施的彈性，教師的專業自主以及校本課程成為這次課程改革的主流聲音，但是在課程與教學開放多元與權力由中央下放的同時，如何保有學生學習品質？應該透過甚麼機制評量學習成效和評鑑教學品質？在多元與標準之間，在彈性變動與穩定之間、在信任尊重教師專業與教師評鑑之間，如何尋找平衡點？這是課綱制訂配套措施時的重要思考。

建議在課綱中規範教師實施多元評量，但是需要同時制定相關措施與研發試題參考資源。例如，法定教師自主採用評量的方式、落實多元入學管道、提升教師社會地位、發展教師專業評鑑機制、制定學生學習成就標準、發展多元評量試題、宣導多元能力的社會價值觀等都是在實施多元評量時，需要思考的配套措施。

#### (六) 提升教師專業素質

師資培訓時應以加強國小教師學科專業知能和國中教師的教學專業為目標，無論是在師資培育的過程中，或是任教後的在職訓練，均應提供相關的課程，因此，無論是在師資培育、教材資源或是教科書方面，政府均須著力於開發相關的教學資源或示例教材，並發展評鑑師資培訓效益，與以核心概念為主軸的教材或教學資源參考資料，讓老師可以隨時補充及參考相關的專業知識。另外，也可以採取第二專長的方式來甄選教師，以確保師資的專業素質。

#### (七) 發展配套教學與評量資源

焦點團體指出九年一貫課程實施時希望可以將權力下放，朝向校本課程與教師專業自主發展，藉以實踐能力為本的課程理想，但是在缺乏相關資源情況下，這個理念難以落實，甚至招致反彈質疑。從概念為主到能力為主，從中央規範到因地制宜，這之間的過度需要政府置入人力、經費、時間研發各種教學與評量資源，以各種方式提供教師參考。

## 參考文獻

- 中華人民共和國教育部 (無日期)。語文課程標準。2009 年 6 月 2 日，取自：  
<http://www.being.org.cn/nsc/>。
- 教育部 (2008)。國民中小學九年一貫語文學習領域。2009 年 5 月 25 日，取自：  
[http://www.edu.tw/EJE/content.aspx?site\\_content\\_sn=15326](http://www.edu.tw/EJE/content.aspx?site_content_sn=15326)。
- 課程發展議會 (2002)。中國語文教育(小一至中三)。2009 年 5 月 11 日，取自：  
<http://www.edb.gov.hk/index.aspx?langno=2&nodeID=2879>。
- FNBE(2003). *National Core Curriculum For Upper Secondary Schools 2003*. Helsinki : FNBE. FNBE，為 Finnish National Board of Education 的簡稱
- Ministry of education in New Zealand(2007b). *Years and Curriculum Levels*. 2009 年 5 月 7 日，取自：  
<http://nzcurriculum.tki.org.nz/content/download/868/6086/file/Charts1.pdf>.
- Ministry of Education, New Zealand (1994). *English in the New Zealand Curriculum*. 2009 年 5 月 7 日，取自  
<http://www.minedu.govt.nz/NZEducation/EducationPolicies/Schools/CurriculumAndNCEA/NationalCurriculum/LanguageAndLanguages.aspx>。
- Ministry of Education, New Zealand (2007a). *The New Zealand Curriculum*. 2009 年 5 月 7 日，取自 <http://nzcurriculum.tki.org.nz/>。
- QCA(1999). *English-The National Curriculum for England*. 2009 年 5 月 28 日取自：  
<http://curriculum.qca.org.uk/>。QCA，為 Qualifications and Curriculum Authority 的簡稱
- QCA(2004). *Modern foreign languages-The National Curriculum for England*. 2009 年 5 月 28 日取自：<http://curriculum.qca.org.uk/>。
- The University of The State of New York(2005). *English Language Arts Core Curriculum (Prekindergarten - Grade 12)*. 2009 年 5 月 22 日，取自  
<http://www.emsc.nysed.gov/ciai/cores.html>。

# 附錄

## 芬蘭語文類課程

內涵	芬蘭			
目標	芬蘭語文課程目標表			
		1-2 年級	3-5 年級	6-9 年級
	以芬蘭語為母語	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.提升學生的互動式技巧。</li> <li>2.發展學生的閱讀及寫作技巧。</li> <li>3.使學生在文學和語言的關係上可以有一個雛形。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.增加學生的溝通與表達能力。</li> <li>2.利用不同的文章來建立學生的理解能力。</li> <li>3.利用不同的寫作需求來建立學生的表達與造句能力。</li> <li>4.加深學生對於語言、文學與文化的關係。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.加強學生在不同的溝通情況與主題下的能力。</li> <li>2.利用不同的文章來發展學生的闡述能力。</li> <li>3.利用不同的文章來發展學生的文字產出能力。</li> <li>4.加深學生對於不同語言、文學和文化的知識與觀感。</li> </ol>
	以瑞典語為母語	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.培養學生的溝通技巧。</li> <li>2.學習基礎的讀寫技巧。</li> <li>3.學習分辨語音和語言書寫方法。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.學習溝通技巧</li> <li>2.學習閱讀技巧與詮釋文字</li> <li>3.產出文字能力</li> <li>4.學習語言學的概念和自主式的閱讀、透過文學使學生了解其他文化。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.學習在不同場合裡適宜的回答。</li> <li>2.加強學生的詮釋能力與閱讀技巧。</li> <li>3.在不同的文章種類裡，發展與改善產出文字使用方法。</li> <li>4.學習基礎的瑞典語和增加文學閱讀，並且透過文學使學生了解不同的文化。</li> </ol>

Ps.此部分僅列出該階段區分哪些面向的大標題，各大標題下面的敘述無列出。

核心內容

芬蘭語文課程核心內容表			
	1-2 年級	3-5 年級	6-9 年級
以芬蘭語為母語	1.互動式技巧。 2.閱讀與寫作。 3.文學和語言。	1.表達式的互動技巧。 2.理解文字再聽、說、讀上的不同。 3.訓練基礎寫作與上台報告。 4.整理與蒐集資料的技巧。 5.語言的結構與目的。 6.文學與文化。	1.互動式溝通技巧。 2.培養與理解文字在聽、說、讀、寫的不同。 3.訓練進階寫作與口說報告。 4.學習整理與資料蒐集技巧進而使用在報告上。 5.語言、文學與文化的關係。
以瑞典語為母語	1.學習會話技巧。 2.利用邊讀邊寫的方式訓練學生識字的能力。 3.利用不同的書籍或影音來訓練學生讀寫能力。	1.在不同情境下使學生學習表達自己。 2.理解不同文章的屬性與用途。 3.進階書寫與表達能力。 4.搜尋資訊的方法。 5.加強學生在語言、文學和文化的概念與知識。	1.表達自己與製造話題。 2.進階閱讀理解訓練。 3.在寫和說使用標準語言。 4.有組織與計畫式的資料蒐集。 5.了解文學的種類與用法、對母語的基本認識。

Ps.此部分僅列出該階段區分哪些面向的大標題，各大標題下面的敘述無列出。

芬蘭語文課程學習績效描述表			
	2年級結束時 學習績效的描述	5年級結束時 學習績效的描述	8年級學生期末評量 標準
各階段 結束時 學習績 效的描 述	以芬 蘭語 為母 語	1.在互動式技巧的發展。 2.可利用不同的文章來建立理解之能力發展。 3.可利用不同的寫作需求來表達與造句之能力發展。 4.對於語言、文學與文化的關係有所進展。	1.在互動式技巧的發展。 2.不同文章闡述能力的發展。 3.利用不同文章來產出文字能力的發展。 4.對於不同語言、文學和文化的知識與觀感之發展。
	以瑞 典語 為母 語	1.溝通。 2.閱讀及讀寫。 3.語言、文學及文化。	1.溝通。 2.闡述和使用不同的文章。 3.產出和使用不同的文章。 4.語言、文學和文化。

Ps.此部分僅列出該階段區分哪些面向的大標題，各大標題下面的敘述無列出。

## Listening, Reading, and Viewing

### 過程與策略

#### 學生將 (will) :

- 學習和開始運用各種資料來源、過程和策略，以確認、形成和表達想法。

#### 指標：

- 為娛樂和自我滿足而選擇和閱讀文本
- 覺知口語、書面語和視覺語言之間的關連
- 運用資料來源(意義、結構、視覺和文字—音韻訊息)和先備知識來理解多種文本
- 將聲音和字群或個別字母連結起來
- 有點自信的運用認知過程和某些理解策略
- 逐漸發展對文本的批判思考能力
- 開始監控、自我評估和描述進步狀況

#### 運用這些過程與策略，學生將：

### 目的和觀眾

- 知道文本的形成因為不同的目的和觀眾而不同

#### 指標：

- 辨識出簡易文本的目的
- 評估簡易文本的效用

### 想法

- 知道並指出文本裡面和跨文本的想法。

#### 指標：

## Speaking, Writing, and Presenting

### 過程與策略

#### 學生將 (will) :

- 學習和開始運用各種資料來源、過程和策略，以確認、形成和表達想法。

#### 指標：

- 在創作文本時，覺知口語、書面語和視覺語言之間的關連
- 有點自信的運用意義、結構、視覺、文字—音韻等訊息資料來源、先備知識和某些認知過程策略來創作文本
- 尋求他人的回饋，並修改文本
- 逐漸發展反省思考自己的創作的的能力
- 開始監控、自我評估和描述進步狀況

#### 運用這些過程與策略，學生將：

### 目的和觀眾

- 知道如何為不同的目的和觀眾來創作文本。

#### 指標：

- 適當選用內容、語言和文本形式來構作文本，展現這方面的覺知。
- 期望自己的文章受到別人的了解、回應和欣賞
- 逐漸發展、表現出個人的聲音

### 想法

- 針對一些主題形成、表達想法。

#### 指標：

- 了解個人的經驗會影響從文本獲得的意義
- 藉由找出文本裡的想法來理解其意義

## 語言特徵

- 認識和開始了解文本是如何運用語言特徵來產生效果。

指標：

- 開始知道口頭、書面和視覺語言會產生效果
- 知道許多高頻字和某些主題相關字彙
- 展現對某些文本規範的知識，如大寫、句點、字序；音量和清晰度；簡單的象徵符號

## 結構

- 認識並開始了解文章結構

指標：

- 了解字句的順序和組成，以及圖象等因素會構成文本意義。
- 知道某些文本形式及其中差異

- 形成與表達一些簡單的想法和訊息，通常來自於個人的經驗和知識
- 開始用一些細節來支持想法

## 語言特徵

- 運用語言特徵，展現對它們的效果有所認識。

指標：

- 運用某些口頭、書面和視覺語言特徵來創造意義和產生效果
- 運用許多高頻字和某些特定主題、與個人經驗有關的字彙來創造意義
- 正確拼出一些高頻字，開始運用一些常用拼字
- 開始運用一些自我監控策略，監控拼字
- 開始掌握文本規範，如大寫、句點；基本文法音量、清晰度和音調；簡單的象徵符號

## 結構

- 組織文章，運用簡單的結構

指標：

- 運用對字句的知識，寫出短文來溝通意義。
- 開始將想法和訊息串連起來
- 在文章開頭，有些變化的運用簡單句型
- 可能嘗試用複合句和複雜句