

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