

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