

九年一貫新課程「聯貫」之後

何福田／國立教育研究院籌備處主任

前言

筆者於去年（2004）7月15日在「國立教育研究院」籌備處簡訊月刊第25期發表「九年一貫課程列車將接軌」一文，提到「九年一貫課程改革，決策於民國八十五年；啟動於九十學年，至九十三學年開始一至九年接軌，九十四年暑假便可首尾貫通。」（何福田，2004）

九十四年暑假到了，此刻，我們該做什麼呢？

教育部認為九年一貫課程具有如下的特色：1.課程規範的鬆綁；2.中小學課程銜接；3.學習領域的統整；4.社會新興議題的融入；5.學校本位課程發展；6.協同教學的重視；7.基本能力的培養；8.本土國際的觀點；9.重視活動課程；10.建立課程品質管理機制（教育部，2003a）。事實上，這是教育部推動九年一貫課程的「本意」，平心而論，符合世界潮流與國內需要；但實施以來，截至目前為止，「特色」還沒有完全顯現出來。譬如：學習領域的統整、學校本位課程發展、協同教學的重視、基本能力的培養、建立課程品質管理機制等五項，距離可稱「特色」

路途遙遠，無疑的都該運用各種新策略，繼續努力才能符合「本意」，發揮功能俾便成為「特色」。

雖然，這一件醞釀於民國八十年代，而實踐於民國九十年代，朝野都想要做的「課程改革」——教學創新九年一貫課程，歷經「磨合」，績效逐漸顯現，因而質疑聲浪漸歇。但因改革內容過多，配套措施不全，不是九年逐年改革而是四年完成，其間仍有多處尚需加強或改善；唯筆者僅提其中四項（未必為最重要者）問題連同筆者淺見供參。

接受九年一貫的理念

教育目標分類學的情意領域（Taxonomy of Educational Objectives：Affective Domain）（Bloom & Krathwohl，1956）教學，分為五個層次（接受、反應、價值、組織、定型），欲情意教學有效，最基本的要求是「接受」，如果學生「不接受」，其餘的努力也都白費。因此，就以政府推動「教學創新九年一貫課程」改革一事來說，如不能獲得大家的「接受」，其餘的努力也都白費。

記得筆者於承乏國立教育研究院籌備處主任之時（民國九十年九月），正值「教學創新九年一貫課程」全面啟動之中，當時研究院受教育部指示，地毯式分批調訓校長、教務主任、教學組長與各領域種子教師到三峽研習。在如火如荼的推動熱潮中，不料每期都有人問九年一貫課程何時喊停？顯示「接受」程度很低。於是筆者認為必須來點心理建設，務必要衝破這個迷障，達成「接受」的最基本要求，然後再提升層次，九年一貫課程才有成功的希望。就像國父孫中山先生在《心理建設》序文中所說：「吾心信其可行，雖移山倒海之難，終有成功之日；吾心信其不可行，雖反掌折枝之易，亦無成功之時。」於是筆者為他們分析：這是歷經四、五任部長（吳京、林清江、楊朝祥、曾志朗以及黃榮村，是時杜正勝尚未就任）一致推動的政策，很明確地不會喊停，意即不必「觀望」，已無回頭的空間，而且在沒有新政策接替的情況下，預計此一政策至少會推行到民國100年左右（何福田，2004）。

就這樣經過學者專家繼續不斷的宣導研討，基本的「接受」層次「應該」是達到了，但接著的有所「反應」、覺其有「價值」、形成有系統的、願意推動的「組織」則未有多少效果，而最高層次的下定決心全力以赴的「定型」要求，顯現未獲共識。

從1996年決定推出此一政策，到今天2005年，前後已歷10年，而且此刻九

年一貫已經從一到九年級完全貫通，「接受」它，努力求改進才是正途。

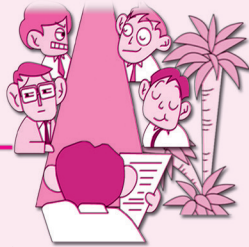
檢討聯通過程的疙瘩

九年一貫課程改革，一路走來，必須乘風破浪，以致搖搖晃晃，大家非常辛苦；所幸近來了解的人愈多，適應的人也愈多。在前後四年的「磨合」期間，遭遇諸多問題，雖然都因時間已過而自然「過關」，但再循環至此，又要遭遇，故宜趁此即將周而復始、更上層樓之際，用心檢討，以免重蹈覆轍。

首先，由於九年一貫課程改革係採一、四、七年級同時進行，俾便提早聯通接軌，而不是從一年級開始，逐年延伸，因而在三升四、六升七的時候，難免在鐵軌的接縫處略有齟齬。這種情形自當於第二班列車到來之前，搶時間把它修整完畢。

此類問題包含縱貫與橫貫的問題。

在縱貫方面，某一科目或領域的教科書編纂，雖有「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」（簡稱暫綱）（教育部，2001）所揭櫫的「十大基本能力」可供參考，但因同時編撰第一冊、第七冊與第十三冊，遣詞用字、深淺拿捏不易恰到好處。當其編到第六冊時，其內容深度可能與第七冊相差無幾，甚或略有過之。更何況真正的「國民中小學九年一貫課程綱要」（簡稱課綱）（教育部，2003b），教育部分別於民國92年1月15日公布語文、社



會、健體、藝文、生活、綜合活動等領域；民國92年2月27日公布自然與生活科技領域；民國92年11月14日公布數學領域；民國93年5月13日公布國小英語調到小三開始，並從94學年開始實施；民國94年3月31日修正重大議題之「兩性平等教育」為「性別平等教育」（何福田，2005b），雖說「課綱」與「暫綱」差異不大，然而終究略有修改。觀「課綱」的公布多在各領域教科書編成之後，如今教科書必須略作修改，乃極為自然之事。

在橫貫方面，某一科目或領域的教科書編纂，即使同一家出版社發行者，也必須注意到科目間或領域間的橫貫連繫，否則如數學還沒有教到「分數」，而自然與生活科技的習題必須用「分數」的概念來解題，一定會產生困難。又如語文領域還未學到某些字彙，而其他領域提早出現，也會增加教學的困難。

其他如課程標準變課程綱要、教學目標變能力指標、學科變領域、分科教學變協同教學、全國一致的課程變重視校本課程、各科（領域）教學節數減少、國語文變成本國語文、英語與鄉土語言等等，牽涉層面甚廣，在九年一貫課程聯通之後，仍需嚴肅面對，本文暫不討論。

跳脫一綱多本的桎梏

現在國人提到「一綱多本」頗有怨言。根據筆者久在教育圈內的印象，「一綱多本」的觀念很早就有，如筆者於民國

五十年代就讀高雄中學時，英語就用復興版與遠東版兩本，其他如音樂、美術、體育……等科，也都不是國立編譯館的「統編本」，雖然如此，但國、數、社等科維持「統編本」。當時是「課程標準」而不是「課程綱要」，也許可稱為「一標多本」或「一準多本」。現在人們所熟知的「一綱多本」是屬於全面性的開放，不再有專賣的「統編本」的情況。這是在國民黨執政時擋不住民意代表的強大壓力而形成的政策。

就觀念上講，一國之教科書呈現多元多樣的風貌，並無不妥，且符合世界潮流。尤其幅員遼闊的國家使用國定的「統編本」非僅不合適，抑且不可能。問題就出在中華民國是個主權獨立的國家，但幅員不夠遼闊，台灣為美國各州（state）平均的五分之一。假如美國一個州用五種版本的教科書，我國一種版本就夠了。偏偏我們是「國家」，不是「州」或「省」，不願以幅員大小為標準，故應採用多元多樣的觀念。

現在不必再去計較實施「一綱多本」的政策，究係孰令致之？孰令為之？反正是好是壞，已經很難回到「統編本」的舊路。

在國民中小學階段，各校自己選擇經過審定合格的教科書（不需要有其他冠冕堂皇的理由）實在想不出有什麼「不可以」，政府絕不會要求家長在「一綱」之下購買「多本」教科書，但家長過於自動，以致備全各種版本因而負擔比以往多

出幾倍，於是怨聲載道。政府一再宣示「一種版本足矣」，但家長似乎信不過。

究其癥結所在，以前筆者假設家長的顧慮是：怕其子弟在升學競爭中失利。現在想來，此種想法應非關鍵。因為政府已提供足夠的升學機會，甚至免試升學；即使大學的就學機會，教育部也已經寬核到120%，家長為什麼還那麼在意國民中小學的教科書版本呢？

筆者經過多次思考此一問題，近來的假設是：國人具有高度喜愛比較的心理。而比較的具體表現在「考試」，每考一次就有一次排名，因而愈演愈烈。假如這樣的競爭比較，大家樂此不疲，且從其中獲得滿足，繼續競爭何妨？偏偏情況不是如此：既愛競爭比較，又覺痛苦難挨，所以才會常發出「救救我們的孩子」之哀嚎！

談到考試，我們被困在「考試一定要公平」的緊箍咒裏，使競爭比較的心理變本加厲。事實上，在國民中小學的考試，不僅不具太大的意義，而且害多於利。考試除極少數情況外，大都與公平無關，它也是一種極富教育意義而必須個別解釋的教育手段。

國人要跳脫一網多本的桎梏，放心地讓學校選擇一種版本教學，家長不再備齊各種版本，既增加經濟負擔，又增加子女學習壓力，釜底抽薪的改善之道，就是國民中小學應該從少考、不公布成績、不做比較開始（何福田，2005a）。這不是一天兩天的事情，但今天不開始，明日就慢一天。

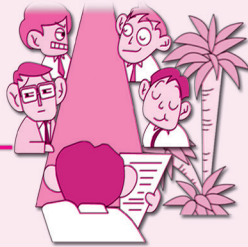
賦予教學專業的新義

影響九年一貫課程改革成敗的相關人員很多，但關鍵人物是教師。因此，如果教師沒弄好，改革成功就沒希望。

「教學創新九年一貫課程改革」的策略必有不同於以往的國民中小學教育，否則幹嘛費這麼大的勁兒，弄得大家沸沸揚揚？事實上，確有「十分重大的變動」（教育部，2003a）。其中與教師關係最為密切者莫過於「學科變領域」一項，而其中又以藝術與人文領域包含音樂與美術、健康與體育領域包含健康教育與體育、社會領域包含公民、歷史、地理等等，許多教師對此頗感困擾。

已任教師藉在職進修參加研習勉強可以教學；擬任教師必須藉助師培機構配合培養才能教學。由於在職進修只能給予短期的研習，故成效有限；而師培機構對領域教學亦無有效的整合，所以師資培育與九年一貫課程顯然具有極大的落差。

按照筆者近幾年來對現有96個教育學程的評鑑印象，教育學程所培育的師資較適合在以分科教學的國中與高中職任教，不大適合在需要包班教學的國小任教。因為各校教育學程的學生來自於某一專業學系，只適合任教與其學系相近的科目，很難以40個教育學分使其足以勝任國小的包班教學。偏偏我國的國民小學有百分之六、七十是實施包班制的小型學校。在教育學程的本質上就很難培養包班制教學的



教師情況下，再加上師範校院也走分工日細的道路，九年一貫課程的領域統整理想，前途不可樂觀。

教師是培育而成，並非天生。學校培養他教「社會領域」他就會教「社會領域」，學校只培養他教「地理」，他當然不會教「社會領域」。現在的師培中心當然知道這個道理。

也許筆者危言聳聽，現在的師培機構裏有些人對「專業」的解讀是與九年一貫領域統整理想鑿柄不入的。他們認為專業時代來臨，大學應該培養專精的專業人才，「包班制」的教師「樣樣通，樣樣鬆」，不是專精專業人才，持續推論下去就是國民小學不應該實施包班制。

這裏有兩個值得深思的問題：從實際面來看，我國有百分之六、七十的國小由於教師編制的限制，不得不實施包班制教學。何況富如美國，亦不得不如此！因此，要我國所有小學不實施「包班制教學」，根本是不可能的。另外從理論面來想，國民小學實施專門科目教師教學真的比實施包班制教師教學為佳嗎？這絕對是一個值得深入研究的重大議題。現在有必要先解決「包班制教學」的教師是否為專業這個問題。

按照美國教育學會(National Education Association, NEA)界定「專業」的條件如下：

- (一)專業工作必須運用專門的知識與技能
- (二)專業工作人員必須經過長期的專門訓練

(三)專業工作必須強調服務的精神而不計較經濟的報酬

(四)專業人員必須享有相當獨立的自主權

(五)專業人員必須有自律的專業團體與明確的倫理信條

(六)專業人員必須不斷地在職進修(陳奎熹，1990；蔡義雄，2004)

如以上述六個條件來檢視「包班制教學」的教師是否為專業，只有第一項可能會產生爭議，其餘五項都跟分科教學是一樣的。一個只能教英語或只能教自然與生活科技的教師，他的工作必須運用專門的知識與技能，所以是專業。一個能教國小七個領域(包班)的教師，他每一領域的專門知識與技能，可能不及單教某一科目者深，但其能教七個領域的知識與技能，不是只能教單科者所能望其項背。夠深可以是專業，夠廣為什麼不能是專業？說得明白一點，假如我們說：本校正要招考一名身懷絕技，能教七個領域的「高難度」教學之教師，這樣稱得上是「專業」了吧？

結語

九年一貫課程自九十學年開始，實施到民國九十四年暑假，首尾貫通了。在實施的過程中並非「暢通無阻」，相反的，疙疙瘩瘩一大堆。在沒有更好的策略來取代它以前，九年一貫課程乃當前我們所選擇，並已走了四年的途徑。從現在開始，它要成為康莊大道或成為崎嶇小徑，則看

我們怎麼開墾與維護。

教育之路總要往前走下去，何況我們現在所走的路方向不錯，而且還沒看到盡頭，也沒發現另有坦途，停在原地固然不可，倒退而行更不可取，因此，「教育只

能帶著瑕疵向前走」（何福田，2002），大家無需猶豫，更不必氣餒，不要以為「九年一貫」並不完美，何以還要繼續進行？因為在教育史上還沒出現完美的教育理念與完美的教育措施。

參考文獻

- 何福田（2002）〈教育只能帶著瑕疵向前走〉。《研習資訊》雙月刊，第十九卷第一期（20020215）。頁1-3。
- 何福田（2004）〈九年一貫課程列車將接軌〉。《國立教育研究院籌備處簡訊》月刊。25期（20040715）。
- 何福田（2005a）〈考試在各級學校的運用〉。《研習資訊》雙月刊，第廿二卷第二期（20050415）。頁1-6。
- 何福田（2005b）〈校長的定位〉。收於何福田等著《校長的專業發展》。台北：國立教育研究院籌備處。頁7-30。
- 陳奎熹（1990）《教育社會學研究》。台北：師大書苑。
- 教育部（2001）《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》。台北：教育部。
- 教育部（2003a）《教學創新九年一貫課程問題與解答——編修版》。台北：教育部。
- 教育部（2003b）《國民中小學九年一貫課程綱要》。台北：教育部。
- 蔡義雄（2004）〈校長的專業成長〉。收於何福田等著《校長的孕育》。台北：國立教育研究院籌備處。頁131-140。
- Bloom ,B.S. & Krathwohl ,D.R.(1956)."Taxonomy of Educational Objectives : Affective Domain". New York: Longmans.