

計 畫 編 號

NAER-99-12-A-1-04-00-1-10

國家教育研究院

國民中小學課程綱要實施與 輔助系統之初探 研究報告

研究主持人：吳敏而〈國家教育研究院研究員〉

共同主持人：許民陽〈臺北市立教育大學院長〉

協同主持人：陳美如〈國立新竹教育大學教授〉

研究人員：黃茂在、趙鏡中副研究員、周筱亭研究員

研究助理：黃仁柏〈國家教育研究院專案助理〉

研究期程：民國 99 年 7 月至民國 100 年 6 月

執行單位：國家教育研究院

中華民國 100 年 6 月

目 次

中文摘要	i
英文摘要	iii
壹、緒論	1
一、 研究背景	1
二、 研究目的	2
三、 研究重要性	2
四、 研究問題	3
五、 重要名詞詮釋	3
貳、文獻探討	5
一、 歷年課程標準(綱要)之實施與配套要點	5
二、 近年基础性研究各項整合型研究之相關研究結果	7
三、 各主要國家(區)之相關實施與配套	10
四、 澳洲、英國和美國學者對於新課程實施的研究	13
五、 結合課程實施與評鑑的研究	20
參、研究方法	25
一、 研究流程	25
二、 諮詢會議	27
三、 焦點團體座談	27
四、 「實施要點」草案擬議	27
五、 教育局(處)座談與訪談	28
六、 「資源支持與評鑑系統」(RSES)之研擬	28
肆、分析與討論	29
一、 總綱實施要點敘寫原則	29
二、 總綱實施要點之定位問題	29
三、 總綱實施與配套之 SWOT 分析	31
伍、代結論	38
一、 總綱實施要點草案	38
二、 資源支持與評鑑系統(RSES)之芻議	48
陸、建議	53
一、 在中央、地方層級建立資源支持與評鑑系統(RSES)	53
二、 考慮課程改革的規模和時程，做好準備工作	53

三、	重視課程轉化的問題	54
四、	解決能力欠缺的問題	55
	參考文獻	56
	附錄	
一、	基础性研究中與總綱實施要點有關之主要研究發現與建議表	62
二、	「國民中小學課程綱要總綱實施要點草案擬議」各場次會議 意見彙整表	86
三、	實施與配套相關文獻弱點與優勢整理表	109

中文摘要

壹、研究目的

- 一、彙整國民中小學課程綱要「實施與配套」之相關研究資料。
- 二、構思課程綱要「實施要點」之定位和撰寫原則。
- 三、構思課程綱要「實施要點」之修改、增刪，包括形式上的調整。
- 四、針對國民中小學課程綱要「實施要點」提出草案內容，並蒐集具體建議。
- 五、依研究結果及各方意見，試擬課程綱要「實施要點」和「配套措施」之藍圖。
- 六、構思課程綱要「資源支持與評鑑系統」(Resource Support and Evaluation System, RSES)之建置。

貳、研究方法

- 一、文件分析法：以各主要國家(區)之官方課程文件，以及近兩年來教育部委託之「中小學課程發展之相關基礎性研究」研究報告為主要分析對象。
- 二、諮詢會議：研究團隊邀請國內熟悉課程及實施配套的學者、專家擔任本計畫諮詢委員，定期召開會議。
- 三、焦點團體座談：研究團隊邀請教師團體、專家團體進行座談，了解各團體對於實施要點之草案的看法。
- 四、教育局(處)座談與訪談：研究團隊到宜蘭、苗栗、臺東、高雄，拜訪了四位教育局(處)長，與局(處)長訪談，並且與督學們座談。

參、研究結論與建議

一、研究結論

(一) 總綱實施要點草案

1. 課綱實施要點之撰寫原則包含簡要原則、核心原則，以及支持原則等。
2. 課綱實施要點草案要項包含「學校課程」、「教材編輯、審查及選用」、「教學評量」、「師資培訓」、「行政配套」，以及「評鑑系統」等六項。

(二) 資源支持與評鑑系統(RSES)之芻議

RSES之核心即是中央的「新課程推廣中心」，其是一個專業的、專任的組織，隸屬教育部的專職層級，其職掌統籌課程實施的要務，職責是一個協調支持

各級的工作，而不是一個指揮中心。

在「新課程推廣中心」統籌之下，有以下三個行動項目：

- 1.資源系統(Resource System)：主要成分在人力資源、書面資料和智慧的傳遞，主要的管道固然是網際網路，但是也必須照顧到科技設備和運用科技能力的限制，適當的提供學校和各校老師網路以外的資訊形式。
- 2.行政支持系統(Support System)：RSES 系統的細則須由各層級擬訂，本報告在提供方向給地方和學校參考，希望中央對地方鬆綁，能在支持系統之下徹底實現。
- 3.評鑑系統(Evaluation System)：評鑑系統包含產出（績效）評鑑（product evaluation）和過程評鑑（process evaluation）兩大部分。

二、研究建議

- (一)在中央、地方層級建立資源支持與評鑑系統(RSES)。
- (二)考慮課程改革的規模和時程，預先做好準備工作，如：輔導和師培、考試制度的協調等。
- (三)重視課程轉化的問題，如：轉化為教科書、教學法...等等。

肆、研究成果性質與運用建議

- (一)RSES 系統為理論成果，適宜在期刊刊登論文。
- (二)課綱草案部分為實務成果，適宜提供課綱撰寫之委員會做參考。

伍、對現行或未來教育政策之建議

- (一)建議在中央、地方層級建立資源支持評鑑系統(RSES)。
- (二)建議先設置系統再建立資源。

關鍵詞：課程實施、課程配套資源發展、課程改革支持系統

Abstract

This project is part of a series of studies commissioned by the Taiwan Ministry of Education to explore the next round of curriculum reform; the current study focuses on possible improvements on implementation and dissemination of new curriculum. The research team reviewed and discussed various government and research documents that included: implementation directives in previous curriculum guidelines in Taiwan; research reports that analyzed the Nine Year Curriculum; curriculum documents from other countries; and research reports on implementation of curriculum reform from other countries. Focus group discussions were conducted to consider views from school administrators, schoolteachers, and professors of education and subject areas. Finally, the team visited various departments of education in Taiwan to acquire their views and experience on implementation. Based on the discussions and interviews, the team conducted a SWOT analysis of the current implementation measures, developed principles for new implementation directives, drafted a mock up of implementation directives for the next curriculum implementation, and suggested a Resource Support and Evaluation System (RSES) to assist the next implementation initiative.

Keywords: Curriculum implementation, Curriculum Resource Development, Curriculum Reform Support System

壹、緒論

一、研究背景

教育部委託本處之「基礎性研究」已大致完成區塊一與區塊二的研究，區塊一進行課程評鑑以及相關研究的後設分析，區塊二分析各國課程綱要以及相關的理論，本研究將進一步統整上述資料，轉化為總綱各部分的草案。然而在研擬總綱的階段，為使總綱的草案能更符應時代需求，仍須對新時代國民中小學課程綱要之「理念與目標」、「課程架構及其內涵」、「實施與配套」等議題進行更深入的研究探討，畢竟，總綱在各領域課綱的發展上，居於關鍵地位，具有引領作用。

本整合型計畫含主計畫與子計畫兩個。主計畫研擬課程總綱「實施要點」之草案，並且分析課程實施過程時，中央、地區政府及學校之間的互動和溝通模式，試圖建立一個自我監控的輔助系統，以利課程實施能順利有效的執行。

主計畫參照有關規定和法規，研思課綱中的相關理念，期能將抽象理念轉化為具體可行的實施要點與配套措施。課程實施是政府各層級與學校層級必須關注的面向，以確保課綱的理念能被真正落實在每所學校、每間教室中。至於實務性的教學方法、課堂中的評量、教材的編輯和教具的設計，則屬於教學層面的探討，較偏向技術性的建議與推動。不過，教材的編製、教學法之創新，乃至教師培訓等面向，雖然是學校層級所必須關注的，但是學校必須倚賴外界的行政支援，家長與社區的認同，才能確實達成理想課程。這就是中央政府在頒佈課綱之後、正式實施之前，必須研訂與提供各項配套措施的原由，因而，主計畫負責研議實施與配套的大概形式和項目，子計畫負責探討其中兩項配套之細節，作為日後參考。

制度是影響課程改革成敗的關鍵因素，任何完善的教育理想與教學理念，如果得不到相關制度與配套的支持，也是無法落實的。主計畫研擬運用輔助系統的建置來確保課程落實之可能性，意圖改進實施與配套的效能。輔助系統一方面可協助執行者了解個人與機關的權責，促進上下的溝通聯絡，俾使實施更順暢，效果更落實；另一方面也讓教師能夠用適切的教學資源和教學方法，引導每一個學生發揮個人潛力，達成課程改革的理想。在課程實施的歷程中，教師是關鍵人物，假設各配套措施都能使教師增能(empowerment)，最終的學習成效就會提升。

目前，九年一貫總綱的課程評鑑僅針對課程內容做檢討，未曾建立實施流程的檢討，因此，本研究所建議之輔助系統，亦可提供行政機關實施評鑑和學校增能評鑑之用。

本計畫的兩個子計畫，每一個子計畫探討分析一項配套措施。子計畫一「國民中小學課程綱要實施與輔助系統之初探：教材編製與審查之規範探討」在了解教材的編製與審查配套，提出教材發展的編製規範，建立再進一步的審查制度。研究者挑選教科書的配套作為研究對象，因為無論新課程有多大幅度的創新，學生大致都需有教科書與教科書的審查。

子計畫二「國民中小學課程綱要實施與輔助系統之初探：優質化教學指標」針對未來課程可能增加的項目做探討。九年一貫課程中有「重大議題」，代表綜合性的、各科都必須蘊藏的項目，例如，教育部正研究各領域的「戶外教學」執行方案，日後或許成為新課程特色之一。子計畫二以戶外教學為例，了解融合議題的配套措施，以利教學的創新發展和執行。

從上述可見，「實施要點」即推出課程綱要時，各層級人員必須執行的業務。至於「配套措施」，它屬於支援實施的細部說明，不納入總綱文本，但經由網路在網站中提供。網站中的配套內容大致分兩種：第一種是實施課程的相關規定，如教科書的編輯方法、審查辦法和選用辦法，具有規範性、有法規的意味；第二種是軟性支援，如戶外教學，提供教學者教學方法、課程統整方法等相關資訊。

二、研究目的

- (一)彙整國民中小學課程綱要「實施與配套」之相關研究資料。
- (二)構思課程綱要「實施要點」之定位和撰寫原則。
- (三)構思課程綱要「實施要點」之修改、增刪，包括形式上的調整。
- (四)針對國民中小學課程綱要「實施要點」提出草案內容，並蒐集具體建議。
- (五)依研究結果及各方意見，試擬課程綱要「實施要點」和「配套措施」之藍圖。
- (六)構思課程綱要「資源支持與評鑑系統」(Resource Support and Evaluation System, RSES)之建置。

三、研究的重要性

- (一)理想的課綱，無論寫得多麼清楚有條理，總會有詮釋的困難；規劃的課程和實際執行的課程之間，永遠存有落差。本研究研擬適當的配套和準備，期待能發揮落差之效益。

- (二)實施新課程的時候，原有的設施可能是助力，也可能是阻力，許多的教育機制--升學制度、留級制度、特教制度、混齡教學等，雖然在其他國家有成功例子，卻不一定配合本國所規劃的課程，本研究分析國外課綱之實施與配套，參照近年國內課程研究之相關建議，以提供思考配套資料時的整體考量。
- (三)課程的實施需長期，不能遇上困難就退出，本研究試著提供實施過程中做決定和解決問題的方向。
- (四)一般的課程評鑑只針對課程綱要的內容進行評鑑，本研究進一步探討「實施的過程」的輔助系統，作為各層級各單位之評鑑系統的參考。

四、研究問題

- (一)國內外的課程研究文獻和官方文件中，包含哪些「實施要點」的項目？每種有哪些重點、方法、特色和困難？
- (二)國內外的課程研究文獻和官方文件中，包含哪些「配套措施」的項目？每種有哪些重點、方法、特色和困難？
- (三)如何運用以上資料建置「實施要點」和「配套措施」系統藍圖？
- (四)在各國的課程研究文獻和官方文件中，包含哪些輔助實施流程或評鑑實施流程的機制或項目？

五、重要名詞詮釋

(一)課程綱要

本研究提出的課程綱要(簡稱「課綱」)係指我國未來所發展的課程綱要的總綱，並不包括各學習領域之綱要。在就有研究分析所談論的課綱，則是指現行的九年一貫課綱。

(二)實施要點

即配合各課程綱要或課程標準所敘寫的官方文件。在九年一貫的課綱中，實施要點是課綱的一部分；往年頒布課程標準的時候，課程標準和實施要點則是兩份文件。本研究假設實施要點是一份獨立的官方文件。

(三)配套措施

一般而言，配套措施的詳細內容並未跟課程綱要一起頒布，但是在九年一貫

之實施要點中有提及各項配套，例如「教材編輯、審查和選用」是實施要點中的一項，但並未說明具體方向。本研究假設，日後關於教材設計之相關資源，將公佈於教育部或教育局(處)之網頁和出版品。這類型的資料，即屬於「配套措施」。

(四)資源支持與評鑑系統 (RSES)

資源支持與評鑑系統簡稱 RSES，亦即 Resource Support and Evaluation System，的縮寫，係本研究建議教育部在下次頒布新課程綱要前建置之輔助系統，以協助各層級教育人員，能更順利、更徹底的實踐未來新課程的理念。

貳、文獻探討

一、歷年課程標準(綱要)之實施與配套要點

表 1 以民國 37 年以後歷年之國中、國小課程標準(綱要)為主，歸納有關實施與配套之相關要點。

表 1 歷年課程標準(綱要)之實施與配套要點表

課程標準/課程綱要	實施與配套
37 年小學課程標準(教育部，1948)	分為「教學通則」及「實施辦法」： 一、教學通則：分為 18 點，說明教學時應注意之事項。 二、實施辦法：分為 10 點，說明教材要目和補充教材要目應占之分量，教材要目編訂之要點等。
37 年修訂中學課程標準(初級中學)(教育部，1948)	在「教學通則」中分為 20 點來說明教學時應注意之事項，涉及教材選用、教學方法等。
41 年國民學校課程標準(教育部，1952)	在「教學通則」中分為 18 點來說明教學時應注意之事項，涉及教材選用、教學方法等。
51 年國民學校課程標準(教育部，1962)	在「教學通則」中分為 32 點來說明教學時應注意之事項，涉及教材選用、教學方法、成績考核等。
51 年中學課程標準(初級中學)(教育部，1962)	在「教學通則」中分為 18 點來說明教學時應注意之事項，涉及各科教學時應注意之要點。
57 年國民小學暫行課程標準(教育部，1968)	在「教學通則」中分為 38 點來說明教學時應注意之事項，涉及教材內容選擇等。
57 年國民中學暫行課程標準(教育部，1968)	在「教學通則」中分為 24 點來說明教學時應注意之事項，涉及教學方法、教學評量、教科用書等。
61 年國民中學課程標準(教育部，1972)	在「教學通則」中分為 24 點來說明教學時應注意之事項，涉及教學方法、教學評量、教科用書等。
64 年國民小學課程標準(教育部，1975)	「實施通則」中分為四個部分： 一、課程編制 二、教材編選 三、教學實施：包含「教學歷程」、「教學方法」、「教學原則」及「教師素養」等。 四、教學評鑑
72 年國民中學課程標準(教育部，1983)	「實施通則」中分為四個部分： 一、課程編制 二、編選教材 三、教學實施：包含「教學歷程」、「教學方法」、「教學原則」、「教師素養」、「環境及設備」、「學生活動及輔導」等。 四、教學評鑑
74 年國民中學課程標準(教育部，1985)	「實施通則」中分為四個部分： 一、課程編制 二、編選教材 三、教學實施：包含「教學歷程」、「教學方法」、「教學原則」、「教師素養」、「環境及設備」、「學生活動及輔導」等。 四、教學評鑑

課程標準/課程綱要	實施與配套
82 年國民小學課程標準(教育部，1993)	<p>「實施通則」中分為四個部分：</p> <ul style="list-style-type: none"> 一、課程編制 二、教材編選 三、教學實施 四、教學評量
83 年國民中學課程標準(教育部，1994)	<p>「實施通則」中分為四個部分：</p> <ul style="list-style-type: none"> 一、課程編制 二、教材編選 三、教學實施 四、教學評量
90 年國民中小學九年一貫課程暫行綱要(教育部，2001)	<p>「實施要點」分為九個部分：</p> <ul style="list-style-type: none"> 一、實施期程 二、學習節數 三、課程實施：包含「組織」、「課程計畫」、「選修課程」等。 四、教材編輯、審查及選用 五、課程評鑑 六、教學評量 七、師資培訓 八、行政權責：包含「地方政府」及「中央政府」。 九、附則
92 年國民中小學九年一貫課程綱要(教育部，2003)	<p>「實施要點」分為九個部分：</p> <ul style="list-style-type: none"> 一、實施期程 二、學習節數 三、課程實施：包含「組織」、「課程計畫」、「選修課程」等。 四、教材編輯、審查及選用 五、課程評鑑 六、教學評量 七、師資培訓 八、行政權責：包含「地方政府」及「中央政府」。 九、附則
97 年國民中小學九年一貫課程綱要(微調)(教育部，2008)	<p>「實施要點」分為九個部分：</p> <ul style="list-style-type: none"> 一、實施期程 二、學習節數 三、課程實施：包含「組織」、「課程計畫」、「選修課程」等。 四、教材編輯、審查及選用 五、課程評鑑：說明評鑑範圍及權責。 六、教學評量 七、師資培訓 八、行政權責：包含「地方政府」及「中央政府」。 九、附則

從上述沿革看來，教育部公布的中小學課程依據，自「課程標準」到「課程綱要」，由字面看來，是鬆綁、有彈性的，但是，在課程的實施方面，卻又希望

鉅細靡遺地納入條文，作為規範，顯然對於教師、學校、地方政府，乃至於中央政府有某種程度的不信任，唯恐遺漏一些沒有規範的地方，會產生讓當局無法收拾的後果。然而，實施結果是：即使規定詳盡，譬如，在組織方面「各校應成立『課程發展委員會』，下設『各學習領域課程小組』」，也規範了該做的工作，但是這些都是抽象的文字描述，對於有些學校來說，卻難以落實，由於全校教師大多數為代課教師，需要等到開學時才有可能找齊教師，而開學在即，已經難以處理此事；又因為是課綱規定，只好由學校的行政人員自行決定，如「學校課程之規畫、決定各年級各學習領域學習節數...」等事項，惡性循環的結果造成組織無法健全、犧牲了學生的受教權，也變相地鼓勵學校採取應付上級的態度，降低了我們的國民教育水準。由此可見，課綱的實施要點不怕有遺漏，卻怕沒有解決問題的配套，亦即本研究群建議設 RSES 系統之原因。

課綱的實施對象應為學校，包括學校的行政人員、任課教師和接受教育的學生。每所學校的地理位置、周遭環境，社區的文化水準與經濟水平，均有所不同。各校人員最清楚該校學生與家長的需求，也最能描繪該校願景，規劃自己的課程與特色。所以，將權力下放學校，才符合民主社會的需求。

參考世界各主要國家的課程標準或綱要，發現大多簡明扼要，雖然也提出諸如「課程計畫」、「課程評量」、「課程評鑑」等大項目，但是僅提綱挈領地提出一些原則，如紐西蘭的國家課程在「國家標準」--Reading, Writing, and Mathematics 的原則：(一) 推動期程 (二) 專業的參考資源/理論基礎 (三) 教師專業成長計畫，包括瞭解國家標準與實踐國家標準 (四) 有效的評量，提供有效評量的幾個特徵，供老師們參考。各國出版幾本手冊，公布網站上，做為學校規劃與實施課程之參考。因而，台灣也應運用我們的網路優勢，建置網路平台，將許多相關資源與參考實例放置網站上，供學校、教師參考與互動。

二、近兩年基礎性研究各項整合型研究之相關研究結果

附錄一係以我國 97 年版九年一貫課程總綱之實施要點要項為主，歸納前兩年教育部委託之「中小學課程發展之相關基礎性研究」研究報告之主要發現與建議。

在附錄一之「課程實施」的部分，主要提及「學校本位課程(課程發展委員會)」、「重大議題」，以及「彈性節數」等內容，並就過去的基礎性研究，針對此部分提出一些問題及建議。

- (一)學校本位課程(課程發展委員會)：課程發展委員會的組織成效，無法達成預期之理想，其成員之專業性有待商榷，例如領域召集人專業能力不符理想，校長是否有課程領導之能力等。應重新檢視整個學校課程本位課程發展的政策執行，建議可採「中央—地方—學校」三層級的模式來進行分工，同時進行評鑑，以隨時修正問題及困難。
- (二)重大議題：重大議題應視當時之社會變遷及發展背景來思考，而目前之實施方式亦有違融入精神，因而產生更多授課上的問題，建議改為「新興議題」，並建立退場機制及思考融入領域教學之方式。
- (三)彈性節數：彈性節數之設置有其必要，但須重新檢視各學習領域節數的適切性，並賦予學校及教師更大的權限，依據現實之需求來調整，同時主管單位亦要負起監督之責，以確保彈性節數之運用可以真正落實。

在附錄一之「教材編輯、審查及選用」的部分，主要問題在於教科書在編輯、審查作業方面的品質仍待提升，而且選用教科書的過程不夠嚴謹，此外，九年一貫課程中將權力下放給教師開始嘗試自編教材，但自編教材的品質卻有待檢視。

有關教科書內容的層面，研究發現各版本教科書商對於課程綱要的詮釋，其關注點不在課程理念，而在能力指標，同時市場導向影響到教科書商對於教材的編輯內容，更易導致偏離課程綱要的理想。因此，如何將課程綱要轉化為教材內容，為此議題最需解決的課題，因此建議教科書審查者、課程綱要研修委員與教科書編輯者三方應共同研討，中央主管機關明訂教科書送審前的教科書試用機制等措施。

在附錄一之「學習評量」方面，主要在於「國民中學基本學力測驗」是否適切，研究發現目前傾向於考試領導教學，而國中基本學力測驗內容卻未能反映基本能力，建議重新檢視國中基本學力測驗之舉辦方式，試題內容更應審慎，不應迎合社會中產階級之文化立場，應以更多元的方式呈現，以顧及不同族群及文化背景之學生。

在附錄一之「師資培訓」的部分，主要分為「職前教育」、「在職進修」兩個層面。

(一)職前教育：目前之師資培育制度並無法符合九年一貫課程所需之師資需求，建議中央主管單位應於課程研發時加強與師資培育機構之間的對話，而師資培育機構應視課程所需來培育相關師資，並強調教師實踐智慧，重視準教師的專業倫理課程，培養教師的多元文化意識與教育行動素養，提升職前教師課程統整與教學活動設計的能力與素養。

(二)在職進修：目前在職進修課程的內容和方法，難以引發教師興趣，建議適度調整課程內容及教學方式，同時應針對目前所缺乏之師資進行相關課程之研習或進修，例如綜合活動學習領域、藝術與人文學習領域等，同時應提升教師專業能力之成長。

在附錄一之「行政權責」的部分，研究發現主要的問題在於中央、地方及學校在課程權限方面出現了爭議，建議應明確訂定中央、地方與學校的課程權限。

在附錄一之「課程評鑑」的部分，亦建議分為「中央—地方—學校」三個層級來進行分工。研究發現目前中央、地方與學校的課程評鑑分工應再思考，尤其是學校課程評鑑工作尚待強化，建議可以整合過多的評鑑活動，以促進學校課程評鑑的落實，而中央、地方及學校所應負責之要項，可具體列出以達分工之成效。

綜觀過去兩年「中小學課程發展之相關基礎性研究」的成果報告，其中有關目前總綱「實施要點」各要項的主要研究發現及建議，亦顯示出規範與彈性之間的拉扯問題，九年一貫課程的重要精神之一即將權力下放給地方政府甚至學校教師手中，但在實施要點中卻針對「課程實施」、「教材編輯、審查及選用」、「課程評鑑」等要項提出規範，例如「課程實施」中指出各學校需成立課程發展委員會、課程計畫需送主管單位備查等，但從實際的層面來看，諸多研究發現指出課程組織之運作仍不彰顯，而且各校之間存在差異，是否可以用同樣的標準來規範各校？在實施要點中應該要規範多少才合宜？又該如何呈現？均是未來需要進一步思考的。

三、各主要國家(區)之相關實施與配套

表 2 以我國 97 年版九年一貫課程總綱中之實施要點要項為主，歸納各主要國家(區)之相關實施配套作法以茲對照。

表 2 各主要國家(區)相關實施與配套表

要項	各主要國家(區)相關實施與配套
課程實施	<p>◎芬蘭(FNBE¹, 2004)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 規劃的課程包括縣市特有的課程，或者地區或學校的一些特殊課程，這些均由教育機構決定。在擬定課程時，由各方面的教師群合作制定，學生、家長和監護人亦有影響力。 2. 依據國內各主要母語學生進行語言教學。 3. 文化和語言班的教學：包含移民學生，其教學必須考慮學生的背景和移民芬蘭的開始日期，並有特殊的教學目標，必須支持學生能夠同時在芬蘭語言文化的社會以及學生母語文化社會中積極且平衡地成長。 4. 「整合和跨課程的主題」(Integration cross-curricular themes)，教學內容可以按照學科加以區分或者整合，以引領學生從不同的知識領域觀點來檢視各種現象，藉此詳細說明主題和強調一般的教育目標。 <p>◎英國(秦葆琦, 2009; 黃茂在、周筱亭, 2010; 吳敏而、趙鏡中, 2010; QCDA², 2010)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 教育主管機關將「課程計畫範例」(schemes of work)公布在網站上，供所有相關人士參考。 2. 從原則到實施：學校需針對該校學生的需求與期望，採用並修改課程原則或計畫。 <p>◎香港(課程發展議會, 2001a、2001b)</p> <p>出版「學會學習—課程發展路向」以及「基礎教育課程指引」，提供校本課程的組織架構、選科，以及學校計劃等參考資訊。</p> <p>◎紐西蘭(Ministry of Education in New Zealand, 2007a、2007b; 李駱遜, 2009; 黃茂在、周筱亭, 2010; 吳敏而、趙鏡中, 2010)</p> <p>包含「從課程綱要到學校課程」(From New Zealand Curriculum to School Curriculum)、「優化學習的良好關係」(Better Relationships for Better Learning)、「專業成長支援手冊、持續成長手冊」(Supporting Professional Practice; Sustaining Development)等。</p>
教材編輯、審查及選用	<p>◎英國(秦葆琦, 2009; 黃茂在、周筱亭, 2010; 吳敏而、趙鏡中, 2010)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 課程設計原則，如 <ul style="list-style-type: none"> * 課程需顧及所有學習者的需要及興趣。 * 寬廣且平衡的課程是為所有學習者而設的。 * 課程與有效的教學、學習及評量是整合在一起的。 * 學校欲提升全體學生的成就、增進其效果的關鍵就在於課程。 2. 從原則到實踐 <p>從時間、空間和地點三個層面來考慮如何彈性運用，以規劃學生的學習經驗。</p> 3. 設計自己的課程 <p>提供一個 BETA 版本的課程設計工具。課程設計的過程針對下面三個問題：</p> <ul style="list-style-type: none"> * 你要達成的目標是什麼？

¹ FNBE，為 Finnish National Board of Education 的簡稱。

² QCDA，為 Qualifications and Curriculum Development Agency 的簡稱。

要項	各主要國家(區)相關實施與配套
	<p>* 你想要如何安排學習？</p> <p>* 如何知道你正在朝向目標前進？</p> <p>網站設計工具著重於前面兩個問題，第三個問題則貫穿於整個設計過程。</p> <p>4.課程創新</p> <p>依循下列七個步驟來幫助學校改造課程，讓學習變得不一樣：(1)確認你的重點順序 (priorities)、(2)記錄你的起始點、(2)訂定明確的目標、(4)設計與實施、(5)檢視進度、(6)評估與記錄其影響、(7)維持原樣、改變或持續進行。</p> <p>5.小學課程大圖像</p> <p>協助你考量你的課程的目標、組織和評鑑。一所學校的課程包含每一樣得以增進學童的精神上、道德上、社交上、智能上和體能上的成長與發展，也就是整體規劃的學習經驗。除了課文、活動 (events)、常規之外，它還包括教學、學習和評量的方式，校內各種關係的品質以及學校運作方式所體現的價值。</p> <p>大圖像的依據是下面的三個問題：</p> <p>* 我們要達成的目標是什麼？</p> <p>* 我們可以如何安排學習？</p> <p>* 如何知道我們正在朝向目標前進？</p> <p>◎紐西蘭(Ministry of Education in New Zealand, 2007a、2007b；李駱遜，2009；吳敏而、趙鏡中，2010)</p> <p>在《1-8年級閱讀與寫作標準》(Reading and Writing Standards for years 1-8)中，提到有一系列為一到三年級學生發展的閱讀教材 Ready to Read，依照文章的字彙、長度、文本結構複雜度、學生對內容的熟悉度、以及內容陳述的直接明確程度來分層級，同時幫助學生建立自我改進的閱讀歷程，練習、修正、調整自己的閱讀策略和批判思考。</p> <p>◎香港(課程發展議會，2002)</p> <p>◎優質的學與教資源與學校圖書館發展—促進有效的學習</p> <p>旨在說明選擇及善用優質學與教資源，包括教科書，對促進學生學習的重要性。為了培養學生成為終身學習者，學校有需要改善學校圖書館服務，幫助學生學會學習。</p> <p>壹、學與教資源的目的及作用</p> <p>貳、有效運用教科書及其他學與教資源</p> <p>參、學校圖書館的發展與資源</p> <p>肆、靈活運用其他資源</p> <p>(基礎教育課程指引-7)</p>
課程評鑑	<p>◎英國(QCDA, 2010)</p> <p>透過國家課程網站 (http://curriculum.qca.org.uk)，老師可以將自己的資料和所提供的全國性資料作連結，幫助他們強化評鑑自己在課程上做的改變對於自己學生的影響。</p>
教學評量	<p>◎香港(課程發展議會，2002)</p> <p>於「基礎教育課程指引」中提出「制訂學校評估政策—平衡兼顧『促進學習的評估』和『對學習的評估』」，強調有關評估的主要概念和基本原則，並建議如何設計及發展學校整體評估政策。</p> <p>◎芬蘭(FNBE, 2004)</p> <p>學生的評量分成學習期間評量和期末評量。這兩種評量有不同的任務。</p> <p>◎紐西蘭(Ministry of Education in New Zealand, 2007a、2007b；李駱遜，2009；黃茂在、周筱亭，2010；吳敏而、趙鏡中，2010)</p> <p>1.於課程綱要中說明評量的主要目的在於增進學生的學習和教師的教學，學校應以多元方式收集、分析和運用評量資料，在教與學的互動歷程中持續不斷進行。</p> <p>2.提出有效評量的特徵。</p>

要項	各主要國家(區)相關實施與配套
	<p>3.全校性的評量可讓校方知道課程方案對學生學習的影響，作為改變政策、方案或教學實務，以及向校董會、家長和教育部報告的基礎，也可以比較不同學生團體的相對成就，或是對照國家標準來比較學校學生的成就。</p> <p>4.紐西蘭課程綱要、國家標準、國家認證架構(National Qualifications Framework)和國家教育成就認證系統，將會持續修正調整一致。</p> <p>◎英國(QCDA，2010) National Curriculum 針對各個科目，說明評量。</p>
師資培訓	<p>◎香港(課程發展議會，2001b、2002；香港教育局，2010)</p> <p>1.針對「教師資格與訓練」，香港政府於教育局網頁致力推行下列措施，以維持一支敬業樂業和高質素的教師專業隊伍，達致為學生提供優質教育的最終目標。</p> <p>(1) 釐定入職教師的專業水平</p> <p>(2) 釐定英文科及普通話科教師語文能力要求</p> <p>(3) 規定所有新入職教師必須持有學位和受過師資訓練</p> <p>2.於「學會學習—課程發展路向」提出「教師及校長培訓課程目的及模式」</p> <p>3.於「基礎教育課程指引」提出「專業發展及校本課程發展—持續及加強改革的動力」，旨在從理論知識、實踐知識及建構的新知識三個層面，分析教師個人專業進修與學校作為學習型群體組織兩者之間的關係，並著重說明聯繫教師專業發展和校本課程發展的有關策略。</p> <p>◎紐西蘭(Ministry of Education in New Zealand，2007a、2007b；李駱遜，2009；黃茂在、周筱亭，2010；吳敏而、趙鏡中，2010)</p> <p>提出「教師專業成長計畫」，包含「了解國家標準」和「實踐國家標準」兩個部分。</p>
行政權責	<p>◎紐西蘭(Ministry of Education in New Zealand，2007a、2007b；李駱遜，2009；黃茂在、周筱亭，2010；吳敏而、趙鏡中，2010)</p> <p>對校董會之要求</p> <p>1.學校必須發展與實施符合課程綱要之原則、價值觀和關鍵能力的課程。</p> <p>2.1-10年級的課程必須包含英語、藝術人文、健康與體育、數學與統計、科學、社會科學、科技等學習領域。</p> <p>3.在設計與修正課程時，學校必須依據學生的興趣和學習需求，從每個學習領域選出成就目標。</p> <p>4.學校需提供7-10年級學生學習第二外語和其他語言的機會。</p> <p>5.每個校董會，從校長到教職員，都必須：</p> <p>(1) 收集足夠多元的資料來評鑑學生的進展和成就</p> <p>(2) 鑑定/找出沒有達成目標、瀕臨失敗和有特殊需求的學生，並找出需要特別注意的課程面向。</p> <p>(3) 跟學校的毛利族群商量，發展並知會族人促進毛利學生學習的計畫和目標。</p> <p>6.學校必須根據國家教育目標和國家行政方針所訂出的優先順序來實施課程。</p> <p>◎英國(秦葆琦，2009；黃茂在、周筱亭，2010、吳敏而、趙鏡中，2010)</p> <p>為了加強國家課程的實施及對其監督，教育與科學部長對國定課程的有關事項，特設置了三個全國性的單位：一是國家課程委員會 (the National Curriculum Council，NCC)；二、威爾斯課程委員會 (the Curriculum Council for Wales，CCW)；三、學校考試暨評量委員會 (the School Examinations and Assessment Council，SEAC)。每個委員會的委員均由部長任命，人數在10至15名之間，其中一名委員為主席，另一名委員則為副主席。</p> <p>◎香港(課程發展議會，2001b、2002)</p>

要項	各主要國家(區)相關實施與配套
	1.於「基礎教育課程指引」中提出「支援學校課程改革的策略」。 <ul style="list-style-type: none"> (1) 教育署與學校共同採循序漸進的策略 (2) 累積經驗及凝聚力量 (3) 透過各界的夥伴關係，通力合作，達到共同目標。 2.於「學會學習—課程發展路向」提出「為學校及教師提供的支援措施及資源」，說明支援學校及教師的措施及資源的特色。

整理各主要國家(區)的官方課程文件中，發現極少有類似「實施要點」的章節出現，尤其是歐美國家的官方課程文件，而且這些課程文件多半以精簡的形態呈現，不過，在網站中卻能找到許多資源，無論是教學或評量方面，均提供教師相當多的支援及輔助，顯示歐美國家在課程政策的制定是由下而上，先有嚴謹的課程教學研究，後續才會發展出課程政策，因此只需要提供配套支援給予教師。另外，規範與彈性之間應該如何取捨，並從中取得平衡點，亦是未來規劃課程綱要總綱實施要點時，所必須思考的問題。

上述文獻，是各國官方資料，只能代表各國政府所頒布的規定，但是，正如我國的「實施要點」並不能反映出實際課程實施的真相，各國的官方文件也不可能真實的反映當地課程實施情況。更具參考價值的，應是各國實施課程改革背後的思維和理念，以及它們推出和實踐的方法。下一節將探討澳洲、英國和美國三地學者對於教育改革及課程實施的想法和做法。

四、澳洲、英國和美國學者對於新課程實施的研究

鋪陳有效的、實用的學習環境和學習系統是課程改革的挑戰。無論課程的構思有多縝密，學校必須有長期的行政支援和各項配套措施，才能夠協助教師和學生發揮出設計者的理想。

這一節參考澳洲、英國和美國的文獻，看看其他國家如何構思和實施教育改革。

(一)澳洲(Australia)

我們注意到澳洲的兩個經驗：第一、了解澳洲教育改革時如何推廣「關鍵能力」的基本理念(Australian Education Council, 1992)；第二、透過專業學習團體

(professional learning team, PLT)和發展性的評量(developmental assessment)推動讀寫教學改革(Griffin et.al.,2008, Griffin, 2010)

1.推銷關鍵能力(Key Competency)

早在 1990 年，在澳洲政府還沒有實施關鍵能力為本的課程之前，該國的教育部即委託媒體協助推出關鍵能力：電視播出說明和討論；學校、購物中心、超市掛出海報；到處派發小冊子；每一種都標示六個關鍵能力的標幟，用一般市民能了解的語言來描述六種關鍵能力的重要性；推銷的創意與創新比奧運的廣告還要熱鬧。故此，教師還沒開始使用新課程，全國都已十分熟悉課程的基本理念了。

澳洲政府清楚知道，市民的知識和支持是實施課程的成敗關鍵；也了解教師忙著準備新教案和教材，並且需要充分的時間和支持來學習新課程，將它的理念帶入教室，所以政府不忍心把推廣理念和說服家長的任務壓置在學校和教師的肩膀上。

2.成立專業學習團體(Griffin et. al. 2008, Griffin,2010)

2004 年墨爾本教育局(Melbourne Office of Education)決定提升各學區學生的讀寫能力，所以進行一個五步評估計畫—評估(assess)、推估(generalize)、試用(intervene)、資源準備(resource)、擬定政策(policy)。政策訂定之後，逐漸在學校成立專業學習團體(PLT)來實施政府的政策。

所謂 PLT 是一個教師成長團體，有特定的結構和責任，成員有共同責任是要照顧自己班上學生的發展歷程和進步，每個 PLT 有 5 至 8 位教師，由組長帶領，大家協同決定教學方案，而且分擔教學工作。他們不能只接受新的指令，需要互相挑戰；評估任何學生的進度時，他們試著多用具體證據(evidence)少用分數做推論；替特定學生設計學習計畫時(IEP)，必須參考學生的長期發展，不能只補救他的不足；寫計畫時，焦點不在於教師的做，必須重視學生所做、所說、所寫、所創作和付出。PLT 每人都有公假去參加學科專業知識 (PCK, pedagogical content knowledge)的研習。

不過，PLT 的運作不只是教師的事，地方政府聘用專家和組長來協助 PLT：組長們到各校擔任指導員(mentor)和教練；專家們負責資料的品質，寫報告以及專業成長的設計；他們和教師合作，不是訪視或督導者。

校方也推選一個聯絡人，負責安排會議、網上學習群、增能研習和校際聯繫。學校必須調整人事和行政的分配來支持 PLT 的工作。

臺灣從澳洲可以學習什麼？首先，教育部在課程正式實施之前應考慮更積極、更大規模、更長期的媒體合作計畫，來「推銷」教育改革的涵意。第二，教育局在實施前必須完成當地的需求評估，妥善規劃 PLT 類型的成長團體，解決人事組織和結構問題。

(二)英國(United Kingdom)

在臺灣，教育研究和學校實踐的落差非常大；教育研究的成果似乎沒能影響到學校所發生的事。教育部就算有依據學者意見的企圖，到了執行面，仍被民意、媒體、政治等因素打敗，難怪許多人認為教育研究的成果只會幫助寫期刊論文的「專家」成名和升等，也難怪議員們不太願意把更多的經費投入教育研究。

可是，醫學研究和醫學科技的發展卻是另一回事：新的醫學科技和藥物研究結果很快就被採納到病人的醫療，我國的醫學研究和發明有全球數一數二的地位。教育研究和醫學研究有什麼不同？兩個因素值得探討：第一、醫學界投入更多的時間和經費在研究發展上，而且很重視發展出來的產品，以及正確的推銷和使用，各科學園區有醫學科技的研發，各藥物公司必須有研發成果的證據。第二、政府對廠商有相當的規範和約束。

反觀我國教育界的研究推廣，缺乏教育科技的研發，例如：如何把教育理念轉化為教科書，需要長期的研發和試用，但是教育部只建置教科書審查機制，沒有要求出版社提出研發證明，僅以價格規定來壓制市場競爭，因而不容易有優質和多元的產品出現。教師沒有優質的教科書，正如缺乏良藥的醫師無法治病，怎麼能夠有效提升學生能力？

下文了解英國政府讓教育研究落實到學校教學的嘗試，並探討我國效仿的可能性。

從 2008 年到 2010 年，英國舉辦一系列「善用教育研究的策略研討」會議 (Strategic Forum for Research in Education, SFRE)，企圖找出應用研究成果改變教育發展的策略。這是政府發起的計畫，召集了各界「研究媒介」(research mediators)來討論研究成果的運用方案。所謂研究媒介，即運用研究成果的人，特別是積極行動的人或機構，例如：行動研究者、私人行動機構、法人行動組織等等。這些組織處在研究和民眾、研究和學生、研究和教育產品的介面 (interface)，更重要的，他們充滿了動力。這些組織代表參加會議連續研討三年，

為政府出版了三個報告，不但提出多項的具體建議，更提供研究成果推廣的理論和模式(Pollard, 2008、Tough, 2009、Oancea, 2010)。

本次文獻探討不以英國的研討會成績為參考點，將重點放在英國政府教育改革的推動措施和方法。這三個會議計畫代表政府有支持研究、應用研究的承諾和企圖心，也代表著「研究媒介」團體的重要性。

我國的課程實施，能夠從英國的行動獲得哪些啟示？本研究對英國報告中關於「媒介」(mediation)的結論感到興趣。他們發現媒介的組織、訓練和執行動機嚴重不足。換句話說，英國政府沒有好好的運用各種媒介來促進研究成果的轉化和應用。報告指出，一般人認為教育研究成果的詮釋和應用，屬於專業研究員的範疇，可是，報告分析表示大部分的研究者，不太了解教育的實踐面以及跟實踐者溝通的技巧。因此，當政府需要對民眾、家長、出版社或教師傳達教育改革背後的研究或理念，不能全倚賴研究的「專家」，應該尋找有能力替研究和實踐之間「搭橋」的研究員、媒體人物，和有溝通專業的人(communication specialist)一起合作。

至於書面的報告，SFRE 建議研究成果和課程的書寫應該有許多不同的版本，採用多種文體、多種風格、多種型式來因應不同的讀者：包括教師、家長、議員、記者、律師、商人等等。

推廣理念時，SFRE 認定簡單的「知識傳達」是不足夠的，並且建議在每一個階段的行動都有多方面的合作和對話。SFRE 發現，最嚴重的問題，是研究者和訂定政策者，大部分都欠缺溝通和對話的技能、時間和投入意願(commitment)。

我國教育部研擬推廣課程理念方案時，也需重視以上的「媒介問題」。

(三)美國(United States)

在過去五年，美國有些教育思想家分析了當代的社會和科技趨勢，鼓吹大型的、徹底的、系統性的教育思維蛻變。以下探討 Hargreaves 等(2009)和 Reigeluth 等(2007)的分析和結論，做為教育改革思想的例子。

1. The Fourth Way (Hargreaves & Shirley, 2009)

Hargreaves & Shirley (2009)在 *The Fourth Way* 一書中，指出過往的三種教育改革方式，並建議我們考慮第四種方式，保留或恢復過往方式當中的正向部份，去除其中的障礙因素。

以 Hargreaves 的觀點來看，第一種方式發生在第二次世界大戰之後，1944 年到 1970 年代。在美國，其象徵是 Lyndon Johnson 的偉大社會 (Great Society)，由美國聯邦政府支助許多大型計畫，如 Head Start，同時呼籲社會改革以幫助受壓迫者，是一種社會福利國家。在教育上，它有好處也有壞處。好處是有非常多元的焦點和品質，Hargreaves 稱之為「沒有凝聚力的創新改革」(2009, p.4)，因為課程的實施不平均，同時也造成對政府的長期依賴。當石油危機讓世界陷入經濟衰退的愁雲慘霧時，許多課程被迫中止，帶來了諸多幻滅與失望。政府支助和政府指導之間需要有所平衡。

第二種方式發生在 1980 到 1990 年代。1981 年美國政府頒布 *A Nation at Risk*，呼籲訂定中央教育標準，配合地方的創制權和家長的選擇。漸漸的，美國、加拿大和英國的中央政府建立了教育標準，以確保地方當局真正能符合課程目標。No Child Left Behind 這項課程計畫，是因這些標準產生的標準化測驗而受害的對象之一，為了確保每個孩子都到達標準，每個孩子都要接受測驗，經常妨礙了孩子的發展。訂出這些標準，並不表示教師就能協助孩子達到這些標準，大多數的教師都不樂見這種結果。

對第二種方式的不滿，導致本世紀交接時的政策改變，但是生根太慢了。Hargreaves 認為，在他的書印行的 2009 年，多數西方國家才逐漸走向第三種方式，伴隨著第二種方式所建立的績效制度，有些非政府組織開始協助地方建立能力，比如基金會贊助另類學校和個別化的學習團體。

第三種方式的一項優點是整合思考，它消彌兩極化的對立，揚棄以往「不是 A 就是 B」的概念，提倡「我們需要 A 和 B 兩者」的平衡。但 Hargreaves 同時也看到三個逐漸浮現的問題，導致第三種方式變質失焦：獨裁專制路線 (Path of Autocracy，政府無法放手)，技術官僚路線 (Path of Technocracy，過分依賴測驗資料和教師評鑑；這些資料常會造成誤導、不當詮釋和錯誤使用)，以及泡沫化路線 (Path of Effervescence，熱心改革者抓住機會提倡短期的修正和策略)。這些問題促使 Hargreaves 提出第四種方式。

在第四種方式中，Hargreaves 想要保留前面三種方式的正向優點，拋棄負面缺失。他想要看見：

- (1) 熱情、革新和自主

- (2) 共通標準，可以有地方的詮釋
 - (3) 堅持、一貫性，以及融合所有人的平等
 - (4) 平衡和融合，公眾參與，經濟再投資，更好的證據和專業網絡
- (Hargreaves, 2009, p.48)

為了帶給我們對未來的希望，Hargreaves 舉出四個例子說明什麼是良好的教育改變，然後鋪陳出他全新的第四種方式行動理論，包括：

- (1) 目的和夥伴關係的六大支柱：一個激發熱情的願景，強而有力的公眾參與，投資，企業責任，學生是改變夥伴，用心的 (mindful) 教與學。
- (2) 專業成長的三項原則：高品質的教師，積極正向的專業聯盟，活躍的學習團體。
- (3) 增強凝聚的四項催化劑：維持一定水準的領導，整合的網絡，績效之前的責任，個別化和多元化。

本文的目的不在於詳細介紹第四種方式，但我們覺得這是分析台灣教育實施方式的好方法，也帶給我們未來課程改革的可能目標。在第四節討論研究發現的時候，我們會引用 Hargreaves 的看法作為臺灣可能的願景。

2. 系統化的改變 (Reigeluth & Duffy 2007)

Reigeluth & Duffy (2007) 說明兩種教育改革之間的區別，第一是零碎和系統的改變，第二是產品和歷程的改變方式。

在系統化改變方面，Reigeluth & Duffy 以兩種主要的工作線為例：一、革新教育的引導系統(Guidance System for Transforming Education, GSTE) (Jenlink et al., 1998)，是一種促進改變的歷程模式；二、邁向卓越(the Step-Up-To-Excellence, SUTE) (Duffy, 2002)，是一種歷程方法，用以幫助學區的教改領導者。

GSTE 包含：

- (1) 一組關於改革歷程的核心價值觀。
- (2) 一些「獨立事件 (discrete events)」，進行系統化改變時，依時序發生的一連串活動。Reigeluth & Duffy 提出發生在四個實施階段的 22 種獨立事件。
- (3) 一些「連續事件 (continuous events)」，在整個改變歷程中必須持續處理

的事件。

SUTE 的目的是幫助領導者改變，其設計是要幫助已經做得很好的學區，如果該學區的表現不佳，就需要額外的準備歷程來幫助領導者達成某些必要條件：

- (1) 朝向願景行動的資深領導者，而非只以個人生存為目標的官員；
- (2) 將學區視為整體，而非個別學校的資深領導者；
- (3) 擁有管理與革新的專業知能、態度和技巧的領導者和跟隨者；
- (4) 有足夠的人力、經濟和技術資源。

假設以上必要條件不足，那麼 SUTE 就必須先實行「啟動前準備 (Pre-Launch Preparation)」，這是五個步驟的歷程：

- (1) 重新設計整個學校制度。
- (2) 調整各群組(cluster)表現(每個群組裡有若干小組)。
- (3) 調整學校表現。
- (4) 調整團隊和個人表現。
- (5) 評鑑整個系統的表現。

當步驟五的評鑑結果顯示一切進展良好時，真正的 SUTE 改變歷程就可以開始啟動。SUTE 的動力來自許多團隊的共同努力：

- (1) 策略性的領導團隊，啟動和監督整個過程。
- (2) 改善群組的團隊，帶領不同群體的人改善他們的工作，例如行政人員群組、維修人員群組都一一改善。
- (3) 改善校園的團隊，焦點放在個別學校和部門。
- (4) 組織學習團體的團隊，支持教師學習團體。
- (5) 定期追蹤的研討會，幫助學習團體了解他們自己的進度。
- (6) 改革轉化的協調者，綜理協調以上團隊的工作。
- (7) 此外，還有教學設計和科技專家的參與。

以本研究的發現為基礎，我們會以 GSTE 和 SUTE 歷程來檢視和比較九年一貫課程的實施歷程。

五、結合課程實施與評鑑的研究

國內外關於課程評鑑的文獻甚多，但只有少數針對課程實施過程提出行動性可實踐的具體建議。本研究參考 Wang (1992) 的適性教育 (Adaptive education) 和 Fetterman 的增能評鑑文獻 (Empowerment evaluation) (王麗雲，2000；潘慧玲，2006、2007；Fetterman，1996、2001、2005)，作為建立「資源與支持輔助系統」(RSS)的參考。

(一)適性教育的實施(Implementation of Adaptive Education) (Wang, 1992)

美國議會在 1975 年通過殘障兒童教育法令(Education for All Handicapped Children Act)，指示每個學區在一般教室內必須提供支持系統給每個學童，為了協助學校建立此系統，Wang 和 Wahlberg(1985)進行了極廣範且深入的個別差異研究，從而建立了適性學習環境模式(Adaptive Learning Environments Model，ALEM)，接著 Wang(1992)在許多學區實施了這模式，實施的方案非常詳細完美，特別是因為她的方案內含著評鑑的機制。從上述時程可見，一個法令的執行，需要長期的研究和有系統的實施模式，才能實現，我國對於九年一貫之落實，缺乏轉化的準備工作和耐性。

圖 1 是 Wang(1992，p8)的實施與評鑑系統架構圖，用以輔助學校層級的課程與教學推動。

架構可分三大部分：

1. 配套項目（架構左邊）
2. 實施項目（架構中間）
3. 評鑑系統（架構右邊）

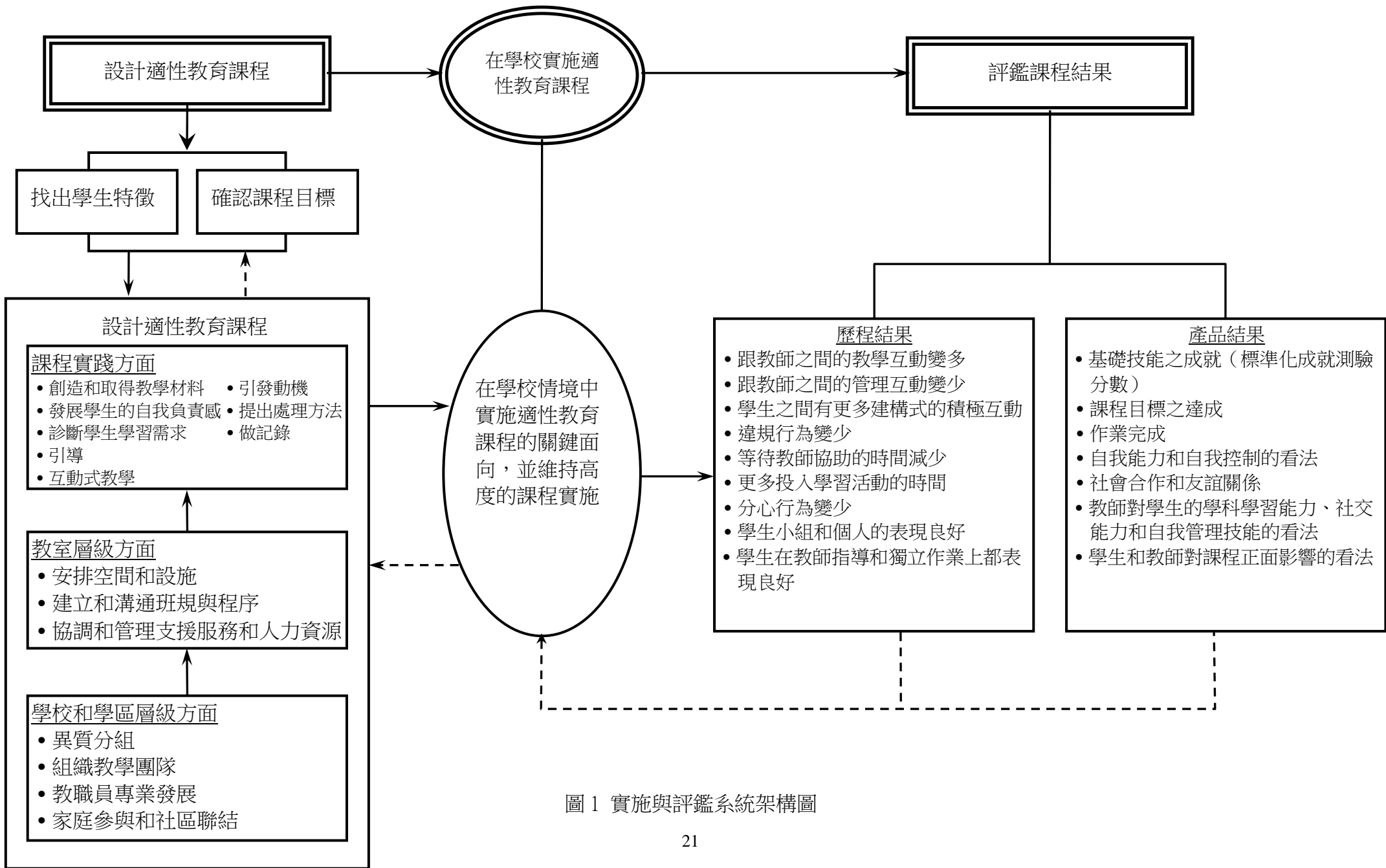


圖 1 實施與評鑑系統架構圖

以下簡述前三項之內容

1. 配套項目

配套項目包含課程下游必須發展出來的硬體和軟體，以確實讓教師的教學行為能夠依據課程精神，讓學校能夠提供學習所需要的資源。配套的項目可分三類：

- (1) 協助教師施教、學生學習的教學方法。
- (2) 在學校層級，教與學所需要的素材和環境設計，包括校本課程、教學空間設計、教學設備、教學媒體(教科書、圖書)等。
- (3) 學校和學區的行政措施和支援，包括：規定和行政管道的建立，教師專業成長辦法，課程及教學委員會的建立，人事制度的調整，社區和家庭的合作和理念推廣等等。

2. 實施項目

有效率的課程實施有兩個部分：第一部分是實施的規畫，第二部分是實施的流程和解決問題的方案。實施的規畫可在課程綱要頒布之前著手，例如：學校教師現況與需求之評估，屆時需要的各種決定流程和清單的準備、以及實施流程的試用等。

在實際實施的時候，必須有監控系統、各單位之間的溝通機制、發布訊息和推廣的機制等等，許多都可在事前的準備，讓新制度執行的初期不會有負荷量太高的困難，或是產生背道而馳的現象。

3. 評鑑系統

大型的課程改革，帶給國民很大的期待，也會成為績效批判的焦點。因此，主持改革的單位必須率先公告新課程的目標以及評估基準和辦法，才是明智之舉。

評鑑大型改革必然是一個複雜的工程，啟動於在教室和學校還沒有實施課程之前，然後逐漸在學校和教室積累數年才能看得出效果，是個漫長的歷程。所以，課程設計者應列出階段性的目標，讓教師有參與感和成就感，讓學生不會受到過大壓力，因為課程評鑑往往採用學生的學習成果作為評鑑的標準，然

後把實施和理想之間的落差歸咎於教師的無能或是課程設計的缺失。其實，實施與配套的系統必須負起相當的責任。

(二) 增能評鑑(Empowerment Evaluation) (Fetterman, 1996, 2001, 2005)

增能評鑑(又稱彰權益能評鑑)是 Fetterman 在 1993 年美國評鑑協會中年會的主席演講所提出，馬上抓住了評鑑團體的願景，因為它包含了自評概念和主動增能及行動的概念。增能評鑑的過程和結果吸引住了參與者，因為結果對他們很具價值，他們可以應用所獲在未來的規範以及調整自己所執行的工作。

目前，大部分的評鑑都是外評，而且為了「公平」原則，所有決定必須保密，幾乎就是一個競賽，卻有人認為如此才是「客觀」。九年一貫課程實施的初期，教育部(或教育部的委員)擔任裁判或評鑑者，頒獎或榮譽給「有績效」、「有努力」，或是「願意合作」的地方教育局或學校；換言之，能掌權就能訂出標準，決定優劣。

依評鑑研究的觀點，九年一貫實施的評鑑不只要涵蓋實施的成果，更須檢討實施的過程，尤其是因為教育部宣稱這一波的課程改革把權力下放，有鬆綁的目的。因此，協同式的評鑑過程應是最基本的原則，協同者則是頒布課程的單位和達成過程的單位，亦即學校和教師。假使希望教師能執行課程，評鑑應該對教師有幫助，而且必須讓他們參與意見。評鑑的民主性有分強弱，從「協同性評鑑」至「參與性評鑑」，乃至「增能性評鑑」

(collaborative→participatory→empowerment)，以增能評鑑為最民主。不過三種評鑑的相同處比差異多，所以任何一種都比現行的「客觀取向」更合理 (Fetterman, 2001, p.113)，而且代表對方案執行者的一種尊重，正是教育評鑑所需。

增能評鑑主要有三個步驟(Fetterman, 2001, p.23)，進行時需要有一個促進者(facilitator)引導成員評鑑自己所執行的方案。

1. 界定任務(mission)

雖然所執行的方案可能是上級頒布決定的，如課程綱要，但是，參與者必須有機會說明它們的重點，再形成該團體共同執行的文件。這部分可能在一個會議當中完成。

2.檢視評估(taking stock)

這也是幾個小時的會議就能解決的，分兩部分：

(1)列出執行任務的主要活動，約 10 至 20 個，然後由每個人評估每項的重要性。

(2)上述的活動清單排序後進行討論和修改，在這一環節中，充分的對話是必要的，各人須提出正反面的看法。

3.規劃未來(planning for the future)

同仁按照最後的活動清單規劃自己的行動，並且提出目標如何達成的依據，這部分的討論可協助成員決定哪些執行策略比較合宜。

Fetterman 提出的步驟和方向既清楚又有彈性，但是仍需要一個合作成長的氛圍，而促進者有舉足輕重的角色，所以達成增能評鑑並非一朝一夕能夠成功的，假如成員只是為了完成評鑑歷程，草率了事，恐怕效果不彰。我們想，我國教育改革可以做到嗎？

況且，我國習慣競爭性的評量系統(升學考試制度)，有許多人仍是認為需加強「監控」和「管理」，又有人提出在民主社會裡，納稅人應是評鑑者。不過，Greene(1997, p29)則認為，政府部會需對民眾交出成績單，並不意會由上而下的監督機制，如立法院監督教育部，教育部監督學校，反而是一個在民主社會中需增加對重要議題開放討論的力量。不過，我國的民主運作仍不成熟，還沒脫離批判和指責的階段，邁進全民理性討論的時間還須等待，所以，課程實施的評鑑是否能夠進入增能的理想，還需要多方面的努力。本研究群秉持樂觀的態度，期待教育界能領先率領全民實現真正的民主且多元的境界。

以上就歷年課程標準(綱要)之實施與配套要點、近年基礎性研究各項整合型研究之相關研究結果、各主要國家(區)之相關實施與配套、澳洲、英國和美國學者對於新課程實施的研究，以及結合課程實施與評鑑的研究等五大項目探討與課程實施的相關文獻，作為研究方法設計以及研究資料分析的依據。

參、研究方法

一、研究流程

本研究分兩階段進行，第一階段是「實施要點」的探討，採用文件分析法、諮詢會議及焦點座談等研究方法。文件分析以各主要國家(區)之官方課程文件，以及近兩年來教育部委託之「中小學課程發展之相關基礎性研究」研究報告為主要分析對象。

第二階段是「實施的過程」、「配套措施」和「輔助系統」的探討，採用文件分析法、SWOT 分析法、諮詢會議及焦點座談等研究方法。

圖 2 為本研究之研究流程圖。

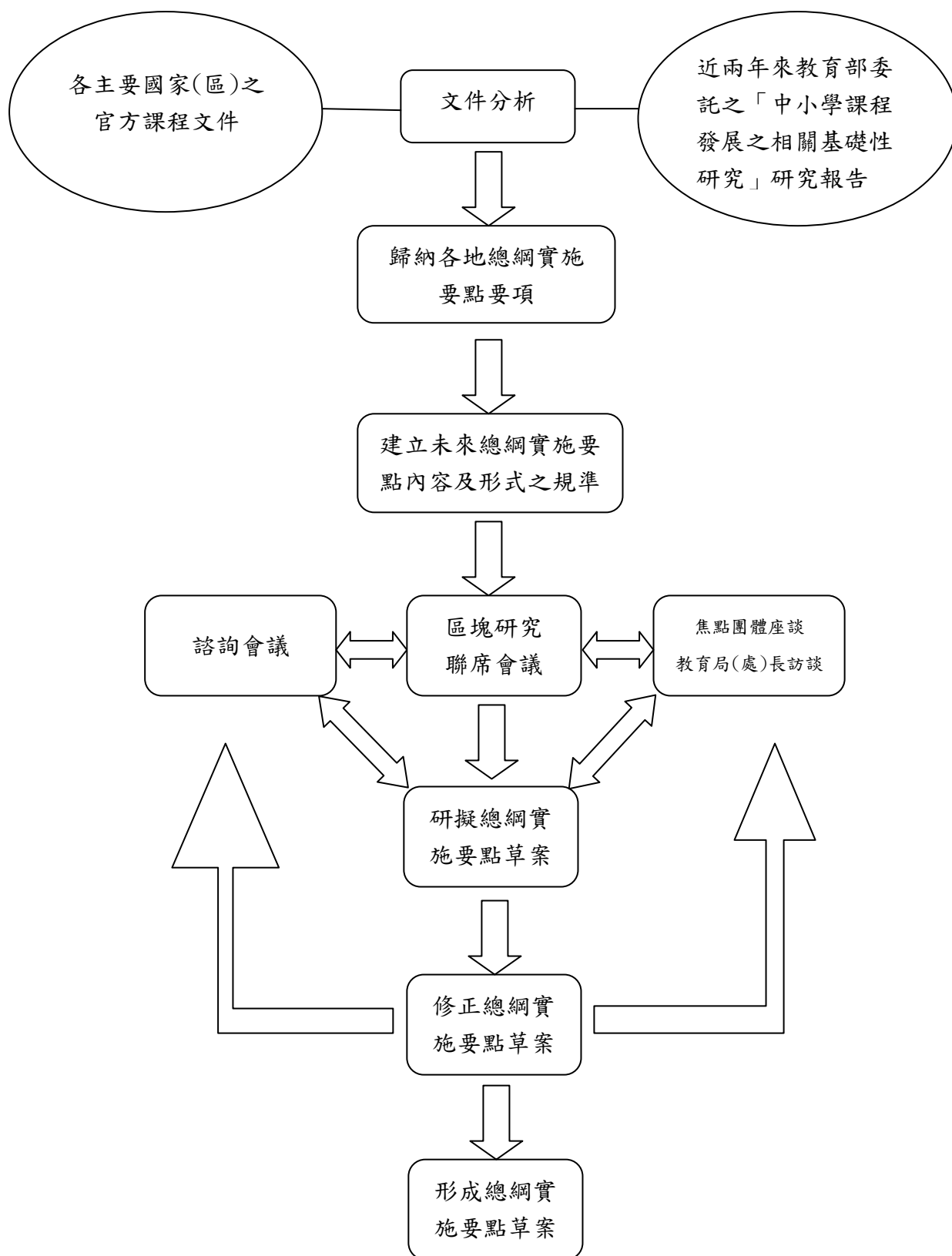


圖 2 研究流程圖

二、諮詢會議

研究團隊邀請國內熟悉課程及實施配套的學者、專家擔任本計畫諮詢委員，定期召開會議，針對本計畫的進度、原則、架構，以及課程綱要總綱實施要點之草案書寫為對象，給予本研究團隊協助及諮詢。

本計畫共召開 8 次諮詢會議相關會議內容如附錄二。

三、焦點團體座談

在第一階段，研究團隊邀請教師團體、專家團體進行座談，了解各團體對於實施要點之草案的看法。焦點團體座談會議所討論之議題如下：

1. 總綱的撰寫（閱讀）對象為何？總綱中的「實施要點」是否應針對主要行動者撰寫，以方便閱讀及詮釋？
2. 「實施要點」應涵蓋哪些內容才能給予主要行動者支持，以達成最大的效果？
3. 如何區隔「實施要點」中的配套措施（配套措施是課綱的支持系統）？
4. 是否能形成某些撰寫原則？

在第二階段，研究團隊邀請教師團體、專家團體進行座談，了解各團體對於實施過程的看法。焦點團體座談會議所討論之議題如下：

1. 在推動課程總綱時，可能面臨的困難有哪些？採用的解決方案有哪些？請就學校課程、教材、師資培訓、評量、課程評鑑等來討論。
2. 在推動新課程時，中央與地方政府應該開發哪些資源，提供給學校和教師參考？
3. 在推動新課程時，中央與地方政府應該建立怎樣的支持體系協助學校和教師？

四次焦點團體座談相關會議內容如附錄二。

四、「實施要點」草案擬議

本計畫研究團隊在研究過程當中，針對諮詢委員會以及焦點團體座談的意見，研擬出四個不同的「實施要點」草案，作為討論和參考的文本。

五、教育局（處）座談與訪談

研究團隊到宜蘭、苗栗、臺東、高雄，拜訪了四位教育局（處）長，與局（處）長訪談，並且與督學們座談，會議所討論之議題如下：

1. 地方政府執行總綱實施要點時，面臨哪些困難？採用了什麼解決方案？例如評量、學校本位課程、師資、教材等。
2. 中央應負責哪些**實施**的項目？而哪些該放手給縣市政府做決定？
3. 中央應負責哪些**配套**的措施？而哪些該放手給縣市政府做決定？

訪談與座談相關會議內容如附錄二。

六、「資源與支持輔助系統」(RSS)之研擬

在本計畫的第二階段，研究團隊針對諮詢委員會以及焦點團體座談的意見，研擬出「資源與支持輔助系統」(RSS)，作為未來實施各課程與教學配套的參考。

肆、分析與討論

一、總綱實施要點敘寫原則

作為國家的課綱，特別是總綱部分，我們需要認真思考它的定位與主要閱讀者。

就課綱的定位而言，課綱乃宣示課程改革的靈魂所在。既然是宣示或標誌一種精神、理念，那它就不需要，也不必要過於繁瑣。課綱是領導學校課程發展或改革的方向，那是一個目標，至於如何達到此目標的具體改革路徑，則常是因地制宜、因校制宜的，課綱似乎不必在此過多著墨。有方向、有目標，必然就會產生一些限制，但在規範這些限制時，應從宏觀面來思考，而非從微觀點來約束。

課綱的閱讀對象廣泛，包含學者專家、中央及地方教育官員、學校教師、一般家長、教材編輯和出版者、甚至學生。但從真正有利於推動課改的主體來說，教師無疑的應是課綱的主要閱讀者，教師不應該是課改的對象，而應是課改的主體，只有從基層教師自覺發動的課改，才有成功的希望。

因此，課綱的撰寫應從教師的立場及角度，來鋪陳這一波課改的靈魂、精神、理念。一切的思考應以有利於教師推動課改為核心，學校、地方乃至中央，都是環繞著協助教師去推動課改，形成一種月暈效應。而不是要求、規範教師進行課改。

準此，課綱撰寫可歸納出以下原則：

- (一)簡要原則：簡明扼要，易讀易懂。
- (二)核心原則：指出方向即可，鼓勵創意，盡量減少思考上的規範。
- (三)支持原則：考量時空環境的差異，給予更多的彈性，提供豐富的配套措施及支援系統。

二、總綱實施要點之定位問題

從各國相關的實施與配套整理表來看，發現歐美國家的官方課程並無實施要點，反而是提供教師較多的配套支援，此乃因歐美國家大多的課程研究和改革是由下而上進行的，先有了教學研究發展和推廣之後，才會形成政策，所以教師已先有了教學的技能，在政策推動之後，只需增加配套措施來支援教師即

可。

反觀國內的課程改革是由上而下來進行，在決定課程改革政策之時，各層級的行政人員、教師及相關人員對於課程實施的方法和轉化方式等均不瞭解，故必須列出一套實施要點來告知相關人員，同時也必須經過一定時間的宣導及適應期，因此，國內課程綱要除了需要明訂實施要點外，仍需要提供教師相關的配套支援，而需列出多少實施要點內容及提供之配套支援為何，則需進一步釐清。

目前的九年一貫課程總綱實施要點中，對於「實施」與「配套」並沒有明顯區分開來。

實施要點應該是一種規定，具規範作用，亦即明列之要項均應做到；配套措施則應交代實施要點如何轉化，以方便提供細節來協助執行者，所以配套措施可以放置多種可能性，提供執行者參考或選擇，以達成鬆綁的目的，但同時又能給予協助。

因此，未來在規劃實施要點內容時，應該將「實施」與「配套」區隔開來，例如未來要增加新興議題時，「實施要點」應陳述：課程實施後，若要加入新興議題，則必須先提出詳細的議題定義、教材原型範例、師資培訓之計畫及項目以及融入原有課程的辦法，送交中央課程發展委員會通過後，再由學校研議納入校本課程規劃，而「配套」則放於教育部網站，包括送中央課程發展委員會的原計畫，並舉出多種執行的例子。

目前的九年一貫課程總綱實施要點中，並沒有處理如何「一貫」，例如國民中小學的課程並未正式銜接、教科書的審查委員不同等事項，未來在規劃實施要點實應朝「一貫」的方向思考，在「要點」中明確說明規定及要求後，「配套」中時應提供參考措施，例如國民中小學成立「聯盟」，聯盟中的小學可直升聯盟內的中學，聯盟內的中小學成立共同的「課程發展委員會」等。

另外，九年一貫課程總綱的課程評鑑只針對課程內容做檢討，未曾建立實施流程的檢討，因此有必要針對「實施流程」建立一個輔助系統，此輔助系統可能是行政實施流程的評鑑，或有學校增能評鑑的作用。

目前許多學校不了解自己的困難，不會求助，不懂得包裝問題或優點，而且許多行政單位也不了解如何解決問題，只會「依規定辦理」；輔助系統則提供各單位檢核指標，幫忙找出該單位的需求，並進一步提出「需求評估」，以利針

對所需尋求解決以及改善之方法。

課網的法令位階是否可以「要求」大學的課程？此舉將牽動到在總綱中需要規範到何種程度，以及實質的效益為何。關於教師之專業檢定與聘用，應由「教師法」、「高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定及教育實習辦法」、「師資培育法施行細則」等相關法規來規範，因此是否還需要於總綱中贅述？

參考香港、紐西蘭的相關做法，可於總綱實施要點「師資培訓」中提出「教育部(局、處)應於網頁提供相關資訊、學校應提出教師專業成長需求計畫」，同時，亦需思考「輔導系統」、「中央訂定師資專業標準」、「中央長期補助經費開發各類型師資培訓課程(teacher profession development program)」等是否需要納入總綱實施要點中。

在學校課程發展委員會方面，課程的規劃部分，國內外均認為需由學校教師、家長及學生共同參與，但以國內「中小學課程發展之相關基礎性研究」相關研究發現，其成效並不彰顯，在實際狀況中仍存在許多問題。因此，課程綱要是否需明文規範於此？而規範的程度又該如何拿捏？

如同課程的規劃問題，課程計畫亦已流於形式，但課程綱要是否仍需明文規定？於焦點團體座談會議時，亦出現了分歧的意見，有委員指出送審的制度仍有必要明確規範，但也有委員認為只需上網公告即可。或許可以思考學習國外的方式，提供更多資源給予學校教師參考，而非一味要求課程計畫的格式。

三、總綱實施與配套之 SWOT 分析

本研究針對九年一貫課程進行了 SWOT 分析(附錄三)，從中發現一些少數被提起的優勢，例如校本課程的建立和彈性節數表示鬆綁的精神、重大議題表示對社會的關注、接受多元評量與多元師培等等，但多數則提出課程實施問題的來源。

基於對九年一貫課程的回顧檢討，以及跟焦點團體、顧問和研究團隊的討論，我們提出當前課程實施所遇到的三種困難：

(一)因中央政策不協調而引起的問題

九年一貫課程之所以無法有效實施的部分原因在於教育制度內在的一些問題，如果這些問題無法在下一輪的教育改革中解決，要達成教學改革和造福學

生是非常困難的。下文列出最重要的幾個核心問題：

1.跟考試制度的衝突

目前主導國內教育所有運作的權力機制是考試制度，而非課程綱要。在課程的概念裡，考試應當是一種觀察方法，觀察學生在抵達課程終點時，是否真正學習到課程目標所列的概念和技能，然而，臺灣的考試制度並不只是考察課程結果的方式，它實際上是一種升高中的競爭，而且，聯考和日常測驗之間有非常強烈的聯結，在升高中的甄試中，七到九年級生每學期的成績是很重要的。在這種考試制度下，學生必須一直跟同學競爭。

課綱要求實施另類評量、形成性評量和更多開放性評量來評估學生的動機和多元智慧，考試制度卻與這個部份相互衝突。聯考的競爭造成學生錙銖必較每一分數，這也違反課綱提倡的合作學習概念。

而且，考試的題目也不符課綱精神，例如，考題中有太多選擇題，不允許多元的思考和意見表達，但課綱卻想要提升學生的問題解決、探究和獨立思考等基本能力。除非考試問題能夠兼顧獨立思考、推理能力以及傳授的知識，否則教師將會繼續教導學生只有一種正確答案的選擇題。因此，根據課綱而教或為考試而教之間存在著無法協調的問題。只要考試制度和考試問題持續未改變，它仍然會是達成理想課程的一個障礙。

2.跟教師教學工作的衝突

課綱規定每個學科領域應該有多少時數和學習，但是它沒有控制每位教師的教學時數，教學時數是由地方制訂，這兩者之間的衝突使得學校幾乎無法建立公平的授課時間表，讓最好的教師能進入每個教室教學。

舉例而言，一位國中國文教師一週應該授課 15 到 16 小時，如果課綱規定國文課是 5 小時，那麼一位教師就可以教三個不同的班級，但這意味著有三個班的作文要批改，每個教師的負荷很重，所以我們指派該位教師教兩個班級，然後他必須為另一個非專長的學科準備 5 小時的課。通常，他不會教數學或科學或社會，因為這些學科是考試取向的。他比較會去教藝術或體育，因為這些學科不是很重要的考試科目。

另一個例子也可以看出中央政策是如何彼此衝突，根據訓委會規定，輔導課應該由專任教師任教，這使得如何為每個班級安排適當的教師更為困難。

第三個例子是教育部持續不斷交付學校各種新議題，必須融入課程之中，但並不清楚哪些教師要負責這些新課程。

3.跟師資培育的衝突

教師的職前訓練是由師資培育法所控制，此法並未隨著新課程而修訂，意謂著新教師並未準備好教新課程。例一是領域的概念，它跟科目是不同的，這看來是很簡單的差異，然而師院、教育大學和師範大學的組織卻是根據科目來分。多數大學裡，體育科的教授未必跟健康教育的教授交談，健康教育的教授未必跟道德教育的教授討論彼此的工作，因此，他們的學生可能不會聚在一起討論共同感興趣的議題。但是，課綱中，健康教育跟體育結合在一起。大學院校中獨立教導這兩個科目，其畢業生可能沒被要求必須精通兩者，當學校被要求由同一位教師教健康和體育的時候，教師可能缺乏某一科目的專長。對於課程發展或指派適任教師教適合領域而言，這並不容易做到。

例二是在師範院校很少有表演藝術課程的狀況下，將表演藝術放入小學和中學課程。

相對於臺灣的狀況，香港教育部會確認他們有教師可以教課程改革的新科目才實施新課程：2010年香港學制從5-2-3制（5年中學，2年大學預科，3年大學）改變成3-3-4制（3年國中，3年高中，4年大學）時，香港教育部先行確認香港教育機構裡的教授，已知道如何教通識課程裡的新課程，同時也確認在下一輪新生入學前，所有任教新課程的教師皆已就位。

4.沒有真正的授權增能，教育部仍然控制一切

不論教育部如何說明九年一貫課程代表一種鬆綁和權力下放，但一般社會大眾和立法委員仍舊認為教育部應該負責，所以當縣市之間出現不同做法時，教育部必須回答立委的質詢，而社會上也存在一股「求同」的壓力。如果學校的考試制度和升學制度有所改變，可能教育部的壓力就會減小一些，不必對學校發生的所有事情負起全責。

(二)從中央到地方層級轉化時產生的問題

第二種問題源自於九年一貫課程是一個委員會的概念，所形成的課綱，雖然過程中透過許多公開論壇尋求不同群體的建言和同意，但事實仍舊是，國內

多數的居民，包括教育部的一些官員，都沒有真正了解此課程背後的想法。主要問題如下：

1. 教育部官員不熟諳課程

教育部官員並非課程專家，許多人需要更了解課程內涵，才能實施和宣傳課程，但沒有人處理這方面的問題，而且他們忙於處理日常事務和回應來自現場的問題以及來自媒體的質疑。因此，在課綱頒布後，當官員必須規劃諸如教師專業發展領導人或教學評鑑等實施方案時，他們常常會將領導權放給那些不是很熟新課程的人，或者更糟，給那些對課程教學的看法跟新課程的基本理念相互衝突的人。

2. 不同的教授/演講者對課程有不同的看法

總綱和各領域課綱的課程委員會是一小群菁英份子，他們在課程方面擁有非常創新的理念和很強的研究與實務背景，但這種專長能力未必適用於師範院校裡的教授和專家，所以他們無法將新課程背後的創新和理念傳達給他們的學生和同事。然而，教授之間或研究者之間意見不一、各持己見在研究和探究期間是促進思維和討論的動力，而且，一名教授的看法越是與眾不同，他就變得越出名。可是，推動一個共同理念時，最有名的「專家」不一定是最合宜的發言人。所以，當教師專業成長的研習，需要演講者推動新課程時，雖然教育部都邀請最有名望的教授來負責：系主任、榮譽退休教授。問題是，這些德高望重的學者未必是能夠加入改變的發言人。

另一個問題是大量不同的課程詮釋。研習課程的演講只是演講者個人對課程文件的詮釋，他們沒有聚在一起比較彼此的看法，因此，不同教授用不同的方式詮釋課綱，提倡不同的想法。更增混亂的是，在全國各地負責專業發展研習課程的人，只接收到課程的名稱，他們必須自己去找演講者，希望是來自當地的大學。大多數地方的實施者並沒有邀請一位教授來幫忙整合整體的課程，而是邀請彼此互不相識的不同教授來演講，其結果是，參與研習的教師完全被不同的演講搞亂了，既然每個教授對課程綱要都有各自不同的詮釋，而每個參與研習的教師也各自做了不同的詮釋，最後他們在學校做的，當然是非常不一樣的東西。

學校和教師很清楚教學時數和不同學科領域的名稱，但是對於能力指標的

詮釋則是非常偏差與混亂的。

3.教科書並未根據基本能力而改變

一個新的課程必然有新教科書的出現，不只是新的內容，而且還包含一個全新的教與學的看法。九年一貫課程是以十大基本能力為基礎，所有的內容教學應該要在學生吸收事實知識的同時，培育學生養成這些能力。這表示教科書應該以非常不一樣的方式來寫作，俾能同時包含能力和事實。

舉例而言，其中一個基本能力是「探究」，以前只有國小自然科學教科書是以探究為基礎，但即使是這些教科書也並非直接教探究，它們只是告訴讀者要探究，而且常常是直接給答案而沒有提供相關事實來支持探究，因而破壞了讀者的探究。九年一貫課程的新觀點提供一個很好的機會，將探究取向的教科書帶進教師和孩子的世界。

但這並沒有發生。首先，台灣的教科書編輯和發展者在教育方法如何影響教科書寫作方式這方面缺乏足夠的知識；其次，教科書審查者需要重新修正他們的審查標準，才能鼓勵教科書的創新；第三，研究與發展必須按照順序進行，但沒有足夠的時間。到最後，教科書當然沒有真正的改變，以符合課程的精神。

如果教師已經準備好要改變了，教科書沒變其實也沒關係，然而實際並非如此，國內的教師的養成一直是以教教科書為主，並遵循教師手冊的建議，因此，教學也沒有改變，學習也不會產生變化。

4.社會大眾缺乏資訊

課程改革是一件大事，它是社會的改革，因為它改變學生思考和學習的方式。為達此目的，所有跟學生有關的人都必須被告知教育改革的詳情，如此一來他們才會支持、參與和協助教育上的改變。當澳洲引進關鍵能力的概念時，有一段相當長的推廣時間，讓一般社會大眾了解每項能力是什麼、對學生有何意義、對國家有何意義。

在國內，如果我們想要獲得大眾的支持，我們需要做得比只是舉辦利益團體的公聽會還要多的事情。教育的部門必須攜手合作，以簡單易懂（不用專門術語）的語言來告知社會大眾教育改革的種種，然而在這方面，我們做得並不够。

對於那些要實施課程的人來說，關於課程細節的資訊也是不足。課程綱要

和一些範例放在網路上，但不是所有學校和教師都能上網。課綱和相關資訊的紙本寄送到學校，但數量有限，而且很多教師並沒有抽空來閱讀課綱，有些教師覺得他們只要閱讀新的教科書和教師手冊，就可以達成教改的要求，而學校會做好其他的事，比如排課、做其他必須的改變。當然，他們是錯的，但這些教師真的是在狀況外，他們甚至沒有察覺到課程教學想法上的巨大改變。

5.教學並未改變

發展學生的能力跟灌輸知識是截然不同的東西。以前的課程是以知識為基礎，所以教學大部分是灌輸知識，新課程是以能力為基礎，所以教學必須改變，以協助學生發展諸如問題解決、閱讀和探究的各種能力。也許專家低估了從「學習什麼」到「學習如何」的改變幅度；也許他們沒想到需要不同的教學方法；也許他們覺得教師只要了解課綱的要求，就應該能夠立即改變。

不管專家怎麼想，也不管教育部官員怎麼想，實際上並沒有把確切的訊息告知學校和教師，新課程代表的是教學方法上的激烈改變。既然沒有這樣的訊息，教學也就只有微小的改變，它仍是配合考試，而考試仍是以知識為主，所以，課程實施就出了問題。

6.考試並未改變

如先前所述，聯考制度並沒有太大改變，考試的問題也只有小小的進展，因此學校裡的教師還是在使用以前慣用的測驗形式。雖然課綱建議使用多元另類的評量方式，教師和學校需要更多的資訊，才知道如何發展符合教學的測驗，以及如何運用測驗結果來幫助學生學得更好。形成性評量的概念已經出現一陣子了，之所以未被廣泛使用的原因是它並未被用來幫助教與學。在課程實施的過程中，需要提供學校更多有關改變評量的資訊。

(三)教學現場的能力欠缺

教學現場的能力欠缺，跟課綱當中「如何做」部分的「轉化不足」有關係。除了假定學校和教師能夠了解課程的架構與枝節之外，教育部還認為學校和教師已經擁有「know-how」，能將課程付諸實行，但我們的研究資料顯示，知識和能力的巨大缺口，不只存在教師身上，也存在嘗試推動課程的人身上。

1.學校不知道怎麼做校本課程。

- 2.教師不知道如何創造新教學方法。
- 3.學校對於議題、統整等方面沒有背景知識。
- 4.學校不知道如何運用形成性評量的資料。

伍、代結論

本報告以「總綱實施要點草案」與「資源支持與評鑑系統(RSES)之芻議」做為代結論。

一、總綱實施要點草案

依據各主要國家(區)、近兩年之「中小學課程發展之相關基礎性研究」研究成果、諮詢會議及焦點團體座談會議所獲得之意見，並經過本研究團隊之歸納與討論，初擬課程綱要總綱實施要點草案，表3為課程綱要總綱實施要點草案要項與97年版總綱實施要點要項之對照表。

表3 國民中小學課程總綱實施要點及草案要項對照表

97年版實施要點	實施要點草案
一、課程實施	一、學校課程
二、教材編輯、審查及選用	二、教材編輯、審查及選用
三、課程評鑑	
四、教學評量	三、教學評量
五、師資培訓	四、師資培訓
六、行政權責	五、行政配套
七、附則	
	六、評鑑系統

表4為初擬之課程綱要總綱實施要點草案，並以97年版九年一貫課程總綱之實施要點做為對照，同時將相關之「中小學課程發展之相關基礎性研究」主要研究發現與建議列出以茲對照。

表 4 國民中小學課程總綱實施要點及草案對照表

97 年版實施要點	實施要點草案	相關基礎性研究
<p>一、課程實施</p> <p>(一)組織</p> <p>1.各校應成立「課程發展委員會」，下設「各學習領域課程小組」，於學期上課前完成學校課程計畫之規劃、決定各年級各學習領域學習節數、審查自編教科用書及設計教學主題與教學活動，並負責課程與教學評鑑。學校課程發展委員會之組成方式，由學校校務會議決定之。</p> <p>2.學校課程發展委員會成員應包括學校行政人員代表、年級及領域教師代表、家長及社區代表等，必要時得聘請學者專家列席諮詢。</p> <p>3.學校得考量地區特性、學校規模及國中小之連貫性，聯合成立校際之課程發展委員會。小型學校亦得配合實際需要，合併數個領域小組成為一個跨領域課程小組。</p> <p>(二)課程計畫</p> <p>1.學校課程發展委員會應充分考量學校條件、社區特性、家長期望、學生需要等相關因素，結合全體教師及社區資源，發展學校本位課程，並審慎規劃全校課程計畫。</p> <p>2.學校課程計畫應含各領域課程計畫及彈性學習節數課程計畫，內容包含：「學年／學期學習目標、能力指標、對應能力指標之單元名稱、節數、評量方式、備註」等</p>	<p>一、學校課程</p> <p>(一)組織</p> <p>1.各校應成立「課程發展委員會」，下設「各學習領域課程小組」，於學期上課前完成學校課程計畫之規劃、決定各年級各學習領域學習節數、審查自編教科用書及設計教學主題與教學活動，並負責課程與教學評鑑。</p> <p>2.學校課程發展委員會之組成方式，由學校校務會議決定之。</p> <p>(二)課程計畫</p> <p>1.學校應依據學校條件及學生需要，發展各領域課程計畫，各校應於學年度開學前，將學校課程計畫上網公告。</p> <p>2.針對學生特殊需求，各校得彈性調整學習領域及教學節數，設計另類課程，供不同情況之學生學習。</p> <p>3.學校得彈性調整學習領域及教學節數，實施大單元或主題統整式之教學。</p> <p>4.特殊教育班與體育班之課程實施，仍依相關法令辦理。</p>	<p>區塊一整合型計畫一：現行中小學課程綱要實施評鑑及相關研究後設分析(鄭英耀、邱文彬，2009)</p> <p>區塊一整合型計畫一子計畫一：九年一貫課程綱要總綱實施現況相關研究之後設分析(方德隆，2009)</p> <p>區塊二整合型計畫三：中小學課程政策之整合研究(黃政傑、吳俊憲，2010)</p> <p>區塊二整合型計畫三子計畫二：學校本位課程與重大議題探究(張嘉育，2010)</p> <p>區塊二整合型計畫四子計畫二：中小學課程綱要核心架構之研究(楊龍立，2010)</p>

97 年版實施要點	實施要點草案	相關基礎性研究
<p>相關項目。</p> <p>3.有關性別平等、環境、資訊、家政、人權、生涯發展、海洋等七大議題如何融入各領域課程教學，應於課程計畫中妥善規劃。</p> <p>4.各校應於學年度開學前，將學校課程計畫送所屬主管教育行政機關備查，若學校確有需要，得於第二學期開學前報請修正調整，並於開學二週內將班級教學活動之內容與規劃告知家長。</p> <p>(三)選修課程</p> <p>1.各國民中小學應針對學生個別差異，設計選修課程，供不同情況之學生學習不同之課程。</p> <p>2.學生選修各類課程，應考量本身學力程度及領域間之均衡性。</p> <p>3.國小一年級至六年級學生，應就閩南語、客家語、原住民族語等三種本土語言任選一種修習，國中則依學生意願自由選習。地方政府若因地區特性及學校資源得開設閩南語、客家語、原住民族語以外的本土語言供學生選習，其課程綱要由地方政府訂之，送中央核備後實施。學校亦得依地區特性及學校資源開設閩南語、客家語、原住民族語以外之本土語言供學生選習。</p> <p>4.學校得視校內外資源，開設英語以外之第二外國語言課</p>		

97 年版實施要點	實施要點草案	相關基礎性研究
<p>程，供學生選習；其教學內容及教材得由學校自行安排。</p> <p>(四)在符合領域學習節數之原則下，學校得彈性調整學習領域及教學節數，實施大單元或主題統整式之教學。</p>		
<p>二、教材編輯、審查及選用</p> <p>(一)教科書的編輯，宜以專業為基礎，並在題材與情境上兼顧本土性與國際性。</p> <p>(二)國民中小學教科用書應依據課程綱要編輯，並依法由審查機關(單位)審定通過後，由學校選用。</p> <p>(三)除上述審定之教科圖書外，學校得因應地區特性、學生特質與需求，選擇或自行編輯合適之教材。但全年級或全校且全學期使用之自編自選教材應送「課程發展委員會」審查。</p>	<p>二、教材編輯、審查及選用</p> <p>(一)國民中小學教科用書應依據課程綱要編輯，並依法由審查機關(單位)審定通過後，由學校選用。</p> <p>(二)除上述審定之教科圖書外，學校得因應地區特性、學生特質與需求，選擇或自行編輯合適之教材。但全年級或全校且全學期使用之自編自選教材應送「課程發展委員會」審查。</p> <p>(三)教科書內容編排及設計之相關資源可見於教育主管機關網頁及出版品。</p>	<p>區塊一整合型計畫一：現行中小學課程綱要實施評鑑及相關研究後設分析(鄭英耀、邱文彬，2009)</p> <p>區塊一整合型計畫一子計畫一：九年一貫課程綱要總綱實施現況相關研究之後設分析(方德隆，2009)</p> <p>區塊一整合型計畫一子計畫三：中小學自然科學領域課程綱要實施相關研究之後設分析(洪振方，2009)</p> <p>區塊一整合型計畫一子計畫二：中小學語文領域課程綱要實施相關研究之後設分析(洪瑞兒，2009)</p> <p>區塊一整合型計畫一子計畫四：九年一貫課程綜合活動學習領域課程綱要實施現況之研究(邱愛鈴，2009)</p> <p>區塊一整合型計畫一子計畫五：中小學社會領域、藝術與人文課程綱要實施相關研究之後設分析(周珮儀，2009)</p> <p>區塊一整合型計畫一子</p>

97 年版實施要點	實施要點草案	相關基礎性研究
		<p>計畫八：中小學生活領域課程綱要實施相關研究之後設分析(鍾素香，2009)</p> <p>區塊一整合型研究二子計畫二：臺灣國中小學生閱讀能力表現之分析與運用(林吟霞、方志華、丁一顧，2009)</p> <p>區塊二整合型計畫一子計畫四：中小學社會類課程內涵與取向之研析(秦葆琦、王浩博，2010)</p> <p>區塊二整合型計畫一子計畫五：中小學健康與體育類課程內涵與取向之研析(陳政友、林錦英、施登堯，2010)</p> <p>區塊二整合型計畫二：中小學課程相關之課程、教學、認知發展等學理基礎與理論趨向(蔡清田、陳延興，2009)</p> <p>區塊二整合型計畫二子計畫一：中小學課程之哲學基礎與理論趨向之研究與分析(李奉儒，2009)</p> <p>區塊二整合型計畫四：中小學課程發展機制與核心架構的擬定研究(歐用生、白亦方，2010)</p> <p>區塊二整合型計畫四子計畫三：課程綱要轉化為教科書之研究(周淑卿，2010)</p>

97 年版實施要點	實施要點草案	相關基礎性研究
<p>三、課程評鑑</p> <p>(一)評鑑範圍包括：課程教材、教學計畫、實施成果等。</p> <p>(二)課程評鑑應由中央、地方政府分工合作，各依權責實施：</p> <p>1.中央：</p> <p>(1)建立並實施課程評鑑機制，評估課程改革及相關推動措施成效，作為未來課程改進之參考。</p> <p>(2)建立各學習領域學習能力指標，評鑑地方及學校課程實施成效。</p> <p>2.地方政府：</p> <p>(1)定期瞭解學校推動與實施課程之問題，並提出改進對策。</p> <p>(2)規劃及進行教學評鑑，以改進並確保教學成效與品質。</p> <p>(3)輔導學校舉辦學生各學習領域學習成效評量。</p> <p>3.學校：負責課程與教學評鑑，並進行學習評鑑。</p> <p>(三)評鑑方法應採多元化方式實施，兼重形成性和總結性評鑑。</p> <p>(四)評鑑結果應做有效利用，包括改進課程、編選教學計畫、提升學習成效及進行評鑑後之檢討。</p>		<p>區塊一整合型計畫一：現行中小學課程綱要實施評鑑及相關研究後設分析(鄭英耀、邱文彬, 2009)</p> <p>區塊一整合型計畫一子計畫一：九年一貫課程綱要總綱實施現況相關研究之後設分析(方德隆, 2009)</p> <p>區塊二整合型計畫三：中小學課程政策之整合研究(黃政傑、吳俊憲, 2010)</p> <p>區塊二整合型計畫三子計畫二：中央、地方、學校層級的課程評鑑機制規劃與設置探究(王保進, 2010)</p>
<p>四、教學評量</p> <p>(一)有關學生之學習評量，應依照國民小學及國民中學學生成績評量準則之相關規定辦理。</p> <p>(二)教育部為配合高中職多元入學制度之推動，應參酌本課程綱要內容舉辦「國民中學基本學</p>	<p>三、教學評量</p> <p>(一)教育部為配合高中職多元入學制度之推動，應參酌本課程綱要內容舉辦「國民中學基本學力測驗」，據以檢視學生學習成效，其分數得作為入學之參據。</p> <p>(二)有關國民中學基本學力測</p>	<p>區塊一整合型計畫一：現行中小學課程綱要實施評鑑及相關研究後設分析(鄭英耀、邱文彬, 2009)</p> <p>區塊一整合型計畫一子計畫一：九年一貫課程綱要總綱實施現況相關研</p>

97 年版實施要點	實施要點草案	相關基礎性研究
<p>力測驗」，據以檢視學生學習成效，其分數得作為入學之參據。</p> <p>(三)有關國民中學基本學力測驗之編製、標準化及施測事宜，應參照國民中小學課程綱要之能力指標及相關法令之規定辦理。</p>	<p>驗之編製、標準化及施測事宜，應參照國民中小學課程綱要之能力指標及相關法令之規定辦理。</p> <p>(三)針對評量之結果，老師應調整其教學方法，並針對學生進行適宜之學習支援或補救教學。</p>	<p>究之後設分析(方德隆，2009)</p> <p>區塊一整合型計畫一子計畫三：中小學自然科學領域課程綱要實施相關研究之後設分析(洪振方，2009)</p> <p>區塊一整合型研究二子計畫二：臺灣國中小學生閱讀能力表現之分析與運用(林吟霞、方志華、丁一顧，2009)</p> <p>區塊二整合型計畫一子計畫一：中小學語文類課程內涵與取向的研析(吳敏而、趙鏡中，2010)</p> <p>區塊二整合型計畫一子計畫三：中小學自然科學類課程內涵與取向的研析(黃茂在、周筱亭，2010)</p> <p>區塊二整合型計畫二：中小學課程相關之課程、教學、認知發展等學理基礎與理論趨向(蔡清田、陳延興，2009)</p> <p>區塊二整合型計畫二子計畫一：中小學課程之哲學基礎與理論趨向之研究與分析(李奉儒，2009)</p> <p>區塊二整合型計畫二子計畫二：中小學課程之教學學理基礎與理論趨向之研究與分析(洪至成，2009)</p>
<p>五、師資培訓</p> <p>(一)師資培育之大學應依師資培育法之相關規定，培育九年一</p>	<p>四、師資培訓</p> <p>教育部(局、處)應於網頁提供相關資訊、學校應提出教師專</p>	<p>區塊一整合型計畫一子計畫一：九年一貫課程綱要總綱實施現況相關研</p>

97 年版實施要點	實施要點草案	相關基礎性研究
<p>貫課程所需之師資。</p> <p>(二)縣市政府及各校應優先聘用通過教育部「國小英語教學師資檢核」且取得國小教師資格之教師擔任國小英語教學。</p> <p>(三)國民中小學九年一貫課程教師資格檢定及教師證書之取得，應依據師資培育法及高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定辦法規定辦理。</p>	<p>業成長需求計畫。</p>	<p>究之後設分析(方德隆，2009)</p> <p>區塊一整合型計畫一子計畫二：中小學語文領域課程綱要實施相關研究之後設分析(洪瑞兒，2009)</p> <p>區塊一整合型計畫一子計畫三：中小學自然科學領域課程綱要實施相關研究之後設分析(洪振方，2009)</p> <p>區塊一整合型計畫一子計畫四：九年一貫課程綜合活動學習領域課程綱要實施現況之研究(邱愛鈴，2009)</p> <p>區塊一整合型計畫一子計畫八：中小學生活課程綱要實施相關研究之後設分析(鍾素香，2009)</p> <p>區塊二整合型計畫一子計畫三：中小學自然科學類課程內涵與取向的研析(黃茂在、周筱亭，2010)</p> <p>區塊二整合型計畫一子計畫五：中小學健康與體育類課程內涵與取向之研析(陳政友、林錦英、施登堯，2010)</p> <p>區塊一整合型計畫一：現行中小學課程綱要實施評鑑及相關研究後設分析(鄭英耀、邱文彬，2009)</p> <p>區塊一整合型計畫一子計畫五：中小學社會領</p>

97 年版實施要點	實施要點草案	相關基礎性研究
		<p>域、藝術與人文課程綱要實施相關研究之後設分析(周珮儀，2009)</p> <p>區塊二整合型計畫一子計畫四：中小學社會類課程內涵與取向之研析(秦葆琦、王浩博，2010)</p> <p>區塊二整合型計畫二：中小學課程相關之課程、教學、認知發展等學理基礎與理論趨向(蔡清田、陳延興，2009)</p> <p>區塊二整合型計畫二子計畫一：中小學課程之哲學基礎與理論趨向之研究與分析(李奉儒，2009)</p> <p>區塊二整合型計畫四子計畫四：中小學課程推展體系之研究（陳美如，2010）</p>
<p>六、行政權責</p> <p>(一)地方政府</p> <p>1.各級政府應編列預算，進行下列工作：</p> <p>(1)辦理教育行政人員、學校校長、主任、教師等新課程專業知能研習。</p> <p>(2)製作及配發相關之教具與媒體，購置教學設備及參考圖書。</p> <p>(3)補助學校進行課程、教學法之行動研究工作。</p> <p>(4)成立國民教育輔導團，定期到校協助教師進行教學工作。</p> <p>2.地方政府得依地區特性及相關資源，發展本土教材，或</p>	<p>五、行政配套</p> <p>(一)中央政府</p> <p>1.教育部應研擬並積極推動新課程實施之配套措施，以協助新課程之實施。</p> <p>2.建置國家課程資源網，提供新課程實施所需之相關配套及資源(辦法另訂)。</p> <p>3.協調師資培育之大學培育新課程之師資，並進行新課程種子教師培訓工作。</p> <p>4.配合新課程之推動，檢討修正現行法令(師資培育法)，並增訂相關法規。</p> <p>(二)地方政府</p> <p>地方政府得依地區特性及相關資源，支援學校之課程實施與</p>	<p>區塊一整合型計畫一子計畫四：九年一貫課程綜合活動學習領域課程綱要實施現況之研究(邱愛鈴，2009)</p> <p>區塊二整合型計畫三：中小學課程政策之整合研究(黃政傑、吳俊憲，2010)</p> <p>區塊二整合型計畫三子計畫四：中央、地方、學校課程權限探究(游家政，2010)</p> <p>區塊二整合型計畫四：中小學課程發展機制與核心架構的擬定研究（歐用生、白亦方，2010）</p>

97年版實施要點	實施要點草案	相關基礎性研究
<p>可授權學校自編合適之本土教材。</p> <p>3.地方政府除應備查學校課程計畫外，並應督導學校依計畫進行教學工作。</p> <p>4.配合地區與家長作息特性，訂定「國民中小學學生在校時間」之實施規定。</p> <p>(二)中央政府</p> <p>1.教育部應研擬並積極推動新課程實施之配套措施，以協助新課程之實施。</p> <p>2.將學習領域課程綱要上網，提供各界參考。</p> <p>3.協調師資培育之大學培育新課程之師資，並進行新課程種子教師培訓工作。</p> <p>4.配合新課程之推動，檢討修正現行法令，並增訂相關法規。</p>	<p>發展、教學評量與師資培訓。</p> <p>(三)學校</p> <p>學校應對其校本課程之實施進行檢核，並適時修改，同時需關照到學校環境與社區的連結，以提升學生之學習。</p>	<p>區塊二整合型計畫二：中小學課程相關之課程、教學、認知發展等學理基礎與理論趨向(蔡清田、陳延興，2009)</p> <p>區塊二整合型計畫二子計畫一：中小學課程之哲學基礎與理論趨向之研究與分析(李奉儒，2009)</p>
<p>七、附則</p> <p>(一)特殊教育班與體育班之課程實施，仍依相關法令辦理。</p> <p>(二)各領域教學之實施細節，請參照各學習領域綱要所明列之實施要點辦理。</p> <p>(三)九年級實施技藝教育時，得彈性調整學習總節數，開設技藝課程。</p>		
	<p>六、評鑑系統</p> <p>(一)中央部門運用評鑑系統的建置來確保課程的落實與修訂。</p> <p>(二)地方及學校應就實施過程中進行增能評鑑。</p>	

二、資源支持與評鑑系統 (RSES) 之芻議

經過蒐集文獻資料、整理焦點座談以及訪談資料之後，研究群多次討論和思考，擬出 RSES 的輪廓，提供教育部參考。圖 3 的架構，採 Wang (1992) 的模式為出發點，架構含有三大項目和四個層級的運作，其核心即是中央的新課程推廣中心。

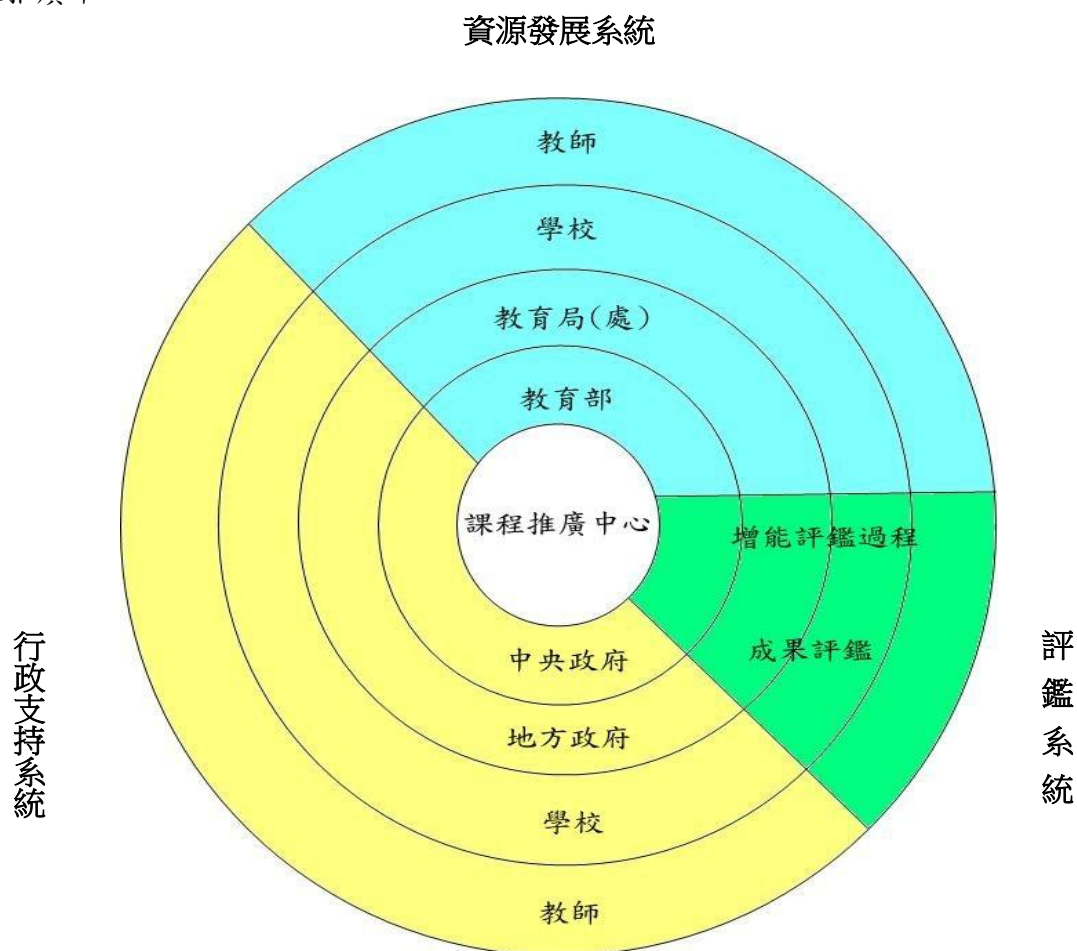


圖 3 RSES 架構圖

(一)新課程推廣中心

課程推廣中心是一個專業的、專任的組織，隸屬教育部的專職層級（不屬於國教司或中教司，不要兼職人員負責主要任務），其職掌統籌課程實施的要務，職責是一個協調支持各級的工作，而不是一個指揮中心。

推廣中心是一個專業的團體，綜理各資源之統籌、到各地辦理課程說明、落實課綱定位和法律上的調整等等。

以課程說明的任務為例，推廣中心從各大學、媒體、中小學聘請或借調團

隊成員負責向教育部各組室、地方政府、出版社、NGO 團體……等等介紹說明課程。這個團體聘用的是 SFRE (Oancea, 2010) 報告中的 mediator 型人物，善於溝通、說明和鼓吹和感動聽眾。除了負責說明，他們也辦理 SFRE 類型的討論會，跟各界人士對話，遇有說服能力的人，就邀請他們加入地方推廣的行列，培養 mediation 的能力。以上的設計，可以部分解決因九年一貫推廣時各方解說不一，而產生的的混亂狀況。

十二年國教的課綱和改革，是一個系統的改變工程，比九年一貫的工程浩大千百倍，絕對不能夠只在教育部安排幾個司長和科長兼任處理。而且系統的改革 (system change) 如 Hargreaves (2009) 及 Reigeluth 等 (2007) 所建議，更需要一個專業的中心，以疏通協調相關法規的擬定和通過，例如教師法、國民教育法、師資培育法、職業學校法等等，都需要有善於與國會議員和法律人員對話討論的民間代表和行政代表。

在推廣中心統籌之下，有三個行動的項目：行政支持輔助系統、資源發展系統和評鑑系統，簡述如下：

(二)行政支持和輔助系統

中央對地方鬆綁，希望能在支持和輔助系統之下徹底實現，所以表 5 試著結合 Griffin (2008,2010) 的 PLT 運作，和 Duffy (2002) 的 SUTE，作為行政支持各層級的工作範例，RSS 系統的細則也須由各層級擬訂，本報告在提供方向給地方和學校參考。

表 5 各層級的支持和輔助系統示例

支持方案 層級	PLT (Griffin, 2008)	SUTE (Duffy,2002)
中央	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 提供理念與辦法的參考資料 ▪ 協助尋找經費，包括編列預算和尋找 NGO 支援 ▪ 推廣中心派員說明、支援 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 提供理念與辦法的參考資料 ▪ 協助尋找經費，包括編列預算和尋找 NGO 支援 ▪ 推廣中心派員說明、支援
地方	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 分配預算 ▪ 執行評估計畫 ▪ 聘指導員(mentor)、教練(coach)和聯絡人 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 分配預算 ▪ 尋求有願景、有抱負的領導人 ▪ 建立領導團隊 ▪ 調整學校制度

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 調整行政和人事分配 ▪ 調整公假制度 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 調整教師分配、聘用制度
學校	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 建立教師成長團體 ▪ 安排時間和空間進行對話和專業成長 ▪ 與就近學校成立群組 ▪ 尋找社區團體的支持 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 調整改善工作環境 ▪ 建立各種群組 (cluster)--行政的、維修的、專業成長的..... ▪ 建立學習團體 ▪ 尋求社區團體的支持
教師	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 掌握學習計畫 ▪ 改變教學 ▪ 改變觀察成績的眼光 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 積極參與改革 ▪ 嘗試新模式 ▪ 與同事互動

我國各教育局(處)也有建立類似的支持系統，它們的成敗不在系統的周延，卻仰賴於有心、無私、有理念、有經驗的領導者。假使每個縣市能擺脫政治回饋、官商勾結的各種流弊，選賢與能，也許不必大幅度的課程改革，教育改革指日可期。

(三)資源系統

資源系統的主要成分在人力資源、書面資料和智慧的傳遞，主要的管道固然是網際網路，但是也必須照顧到科技設備和運用科技能力的限制，適當的提供學校和各校老師網路以外的資訊形式。

發展書面資源，必須注意研究成果的轉化，運用適當的語言和形式提供資料給不同的讀者，以利他們直接取用。表 6 以教材和教法為例，描述各層級教學者可能負責提供的資訊。

表 6 各層級負責提供的教材和教學的資源示例

項目 層級	教材	教法
中央	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 教材原型的研發 ▪ 教材審查制度的實施要點和規範 ▪ 特殊學生和不同群組學生的教材研發 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 從綱要理念轉為教學法的研發，例如：課綱建議探究式教學理念，即須進一步研發相對的教學法。 ▪ 各教學型態的資源資料，提供各層級參考，如戶外教學、差異教學、解決問題教學
地方	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 進行課綱至教學轉化的溝通與對 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 配合地方需求研發教案

	<ul style="list-style-type: none"> 話 ▪ 運用教材原型之溝通與對話 ▪ 增強教材開放與彈性選用的對話 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 蒐集教學案例，促進觀課與討論型態之專業成長 ▪ 教學策略和課堂師生互動的研發
學校	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 校本課程之補充教材 ▪ 學校特色課程之補充教材 ▪ 圖書資源的充實 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 校內和校際之合作教學和行動研究 ▪ 互相觀課之安排
教師	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 運用圖書和軟體資源 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 互相觀課 ▪ 分享教學心得和經驗

(四)評鑑系統

評鑑系統有兩大部分：產出（績效）評鑑（product evaluation）和過程評鑑（process evaluation）。

績效評鑑檢視各層級（包括中央）產出物品的品質（如：網站的資訊、說明會的資料），越靠近核心和源頭的品質越需受到重視；教師和學生的作品，主要用來警惕行政部門如何增強支持系統，不作為評比項目。

過程評鑑建議採用增能評鑑，鼓勵教師和學校奮發圖強，從了解自己的目標到工作規劃和檢討，都會受到政府的支持。

表 7 示例舉出兩種評鑑在各層級所關注的一些問題。

表 7 各層級所關注的評鑑問題示例

項目 層級	績效評鑑	增能評鑑
中央	<ul style="list-style-type: none"> ▪ TASA 的題目品質如何？ ▪ 網上資料充實嗎？易找嗎？出版夠多元嗎？ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ TASA 的資料有用嗎？ ▪ 有沒有充分的對話？ ▪ 有沒有開拓資源？
地方	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 教師成長活動是否多元？ ▪ 有沒有過度倚賴考試成績？ ▪ 有沒有太多比賽？ ▪ 網站上是否有改善教學的資訊？ ▪ 教科書和教材是否多元？ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 領導人有願景嗎？能溝通嗎？ ▪ 有沒有進行增能評鑑？ ▪ 有沒有支持系統？ ▪ 有沒有協助每一所學校？
學校	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 有沒有改善預算的執行？ ▪ 有沒有用形成性的評量資料？ ▪ 校本課程和教材合用嗎？ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 有沒有協助每個教師？ ▪ 有沒有成立 PLT？ ▪ 有沒有爭取經費？ ▪ 教學是否依課綱理念進行？

教師	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 教學資料是否適切？ ▪ 有沒有用新的眼光看評量和學生成績？ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 有沒有是用不同的教學方式？ ▪ 有沒有觀摩並討論其他老師的課並討論？ ▪ 有沒有自評？
----	--	---

上述對 **RSES** 的描述只是最初步的構想，許多細節必須經過試用、修改、充分的對話和合作來建置。假使教育部希望下一次的新課程實施能夠真正落實，改變的機會和空間很大，準備工作相當艱鉅，不能等待課綱擬定再考慮實施的步驟，**RSES** 的各部分需要相當的規劃和建置時間，必須立即鋪陳實施優質教育的道路。最理想的課綱，倘若缺乏輸送學生的有效管道，最後又是一件徒勞無功的工程。

陸、建議

基於本研究計畫的發現，我們提出以下的建議：

一、在中央、地方層級建立資源支持與評鑑系統(RSES)

在十二年國教課程出爐之前，建議在各地建置和試用 RSES 系統，並評估其效果，作為實施新課綱的準備。

二、考慮課程改革的規模和時程，做好準備工作

對於來自課程內部的問題和中央實施新課程之協調問題，我們建議，當新課程要付諸實施時，教育部首先必須考量它想要的是多大的改變，也要考慮延長實施階段的時間。在這個立法院持續要求改變和一夕之間就要有結果的時刻，教育部必須做好準備，採取強硬立場，堅持適當的時間進度，以利改變的發生。底下是一些具體的建議：

(一)改變典範，而非一個新課程

Hargreaves (2009)、Reigeluth 等(2007)和其他學者都提到，已發展國家會嚴肅考慮典範的改變轉移，而非只是課程的改變。在此時，九年一貫的真正精神和必須的實施行動尚未深入人心，我國的教育制度尚未從九年一貫課程引起的強震中回復過來，想要實施另一個新課程尚且言之過早。

教育部已經宣佈十二年課程的目標，我們雖然同意臺灣的學生應該接受十二年的學校教育，但我們不同意「只是」改變課程。我們希望政府有整體的考量，我國究竟需要什麼樣的教改，能夠顧及少子化問題、終身學習、考試和升學制度、教師培育進修、科技和經濟需要、立法院的反彈……等等，建立一個完整的改革系統。

(二)改變時間進度—在課程改革之前，有更多的研究和發展

沒有足夠的研究基礎是對九年一貫課程的批評之一。我們部分同意。九年一貫課程的設計者是一群非常熟諳課程理論的專家，在規劃課程之前，他們閱讀回顧了很多外國的研究文獻和證據。回應這項批評，教育部要求國家教育研究院執行一連串的研究計畫，作為下一輪課程的證據基礎，本計畫也是其中一部分。然而，我們覺得這項研究並未完全達到目標，原因是本研究仍然只是「看

看其他國家做了什麼」、「問問專家、官員、利益相關者的意見」，我們需要更深入的研究，需要進入學校去實際嘗試實施課程，看它是否有用。底下舉出一些我們必須做的研究方向：

- 1.研究與發展如何改進測驗和評量課綱所列的能力。
- 2.研究與發展如何改善教科書，並提出範例(教材原型)。
- 3.研究與發展教師專業發展計畫，使之能夠真正幫助課程實施。
- 4.研究我國學生的能力是如何發展。

很顯然的，這類研究需要時間，研究資料也很難分析，但是芬蘭、英國、美國都做了這類型的研究。我們需要在國內進行同樣類型的研究，才能協助新課程的實施。這類研究通常是在課綱草稿到位以後，在課綱正式實施之前進行。

我們強烈建議教育部能夠考慮在嘗試實施十二年課程之前，規劃較長的一段時間進行這類型的研究。

(三)在實施之前先做好跨部會的協調，例如考試制度

(四)在實施之前先修改關鍵的法規

如果我們要談典範的改變轉移，這代表整個社會對教育的傾向必須改變，這樣教育才能跟上時代潮流的需求。有些必要的法規，如教師法、師資培育法、國民教育法、專科學校法、職業學校法……等等，都必須修正，以符合從九年義務教育改變為十二年義務教育的需要。

(五)課程變成法規的一部分，或者至少是一個行政命令

九年一貫課程實施上的困難，主要是因為實施要點並未送到立法院，也沒有真正的行政命令，導致教育部難以施行。將課程綱要變成一個行政命令，會讓教育部有權力徹底實施。

(六)釐清基礎研究和政策之間的關係，不用專案代替政策

三、重視課程轉化的問題

(一)設立一個專職課程實施的工作團隊

建議設立一個永久性的課程轉化實施團隊，來協調課程實施的各個方面。

(二)只設定最低門檻，由地方單位去創設高標準

建議新課程應當為所有學校和學生設定低標準，比如規定每週最少一節英文課，四節語文課和一節母語課，這是所有學校都須遵循的規定，但是沒有高標準的規定，這能夠給予地方學區適當的彈性來處理當地的需求。

(三)在實施之前改變教科書設計，規定一定要做教科書研究

(四)給予行政單位、學校和教師更好的獎勵制度

目前九年一貫的課程實施，似乎有很多的「棍子」，卻沒有足夠的「紅蘿蔔」來獎勵實施課程的相關人員。「紅蘿蔔」通常是給參與競賽的人，許多學校是為了得獎而參加競賽，但那些參與競賽的人可能不是實際在教室中實施課程的人。同時，那些獎賞通常是給最強的學校，我們必須提供更多的獎勵給那些克服障礙的人。獎勵可以是減少教學時數，而非只給獎金，換句話說，我們必須為各種不同的學校和教師設想多種不同的「紅蘿蔔」。

(五)建立學校集團

小型學校很難做研究、整合學習團隊、找人討論和分享，我們建議地方政府鼓勵學校組成集團或策略聯盟。

四、解決能力欠缺的問題

很多人抱怨教師缺乏教學能力，但國內的研究顯示，幫助教師的人同樣也缺乏領導和教學的能力；而且教師參與的專業成長研習課程並沒有適當的規劃培養領導能力和溝通能力。

- 1.改變職前教師培育制度。
- 2.改善專業發展進修研習制度。
- 3.釐清輔導團的工作並改善制度。
- 4.在學校內建立專業學習團隊。

參考文獻

中文文獻

- 方德隆(2009)。九年一貫課程綱要總綱實施現況相關研究之後設分析。教育部委託之研究報告，未出版。
- 王全興(2007)。九年一貫國小課程計畫之評鑑。教育學術彙刊，1：2，57-80。
- 王全興(2010)。九年一貫課程改革實施成效之研究。教育資料與研究雙月刊，92，75-110。
- 王保進(2010)。中央、地方、學校層級的課程評鑑機制規劃與設置探究。教育部委託之研究報告，未出版。
- 王麗雲、潘慧玲(2000)。教師彰權益能的概念與實施策略。教育研究集刊，44，173- 199。
- 吳敏而、趙鏡中(2010)。中小學語文類課程內涵與取向的研析。教育部委託之研究報告，未出版。
- 吳耀明、馮厚美(2007)。國小教師對九年一貫課程的看法及其實施狀況之比較研究。花蓮教育大學學報，24，225-251。
- 李奉儒(2009)。中小學課程之哲學基礎與理論趨向之研究與分析。教育部委託之研究報告，未出版。
- 李明霞(2004)。我國中央層級課程自我評鑑之研究。國立新竹教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 李駱遜(2009)。紐西蘭近期中小學課程取向與內涵的研析。教育部委託之研究報告，未出版。
- 周武昌、呂瑞香(2004)。國民小學實施課程評鑑的探討。學校行政雙月刊，34，200-210。
- 周珮儀(2009)。中小學社會領域、藝術與人文課程綱要實施相關研究之後設分析。教育部委託之研究報告，未出版。
- 周淑卿(2010)。課程綱要轉化為教科書之研究。教育部委託之研究報告，未出版。
- 林吟霞、方志華、丁一顧(2009)。臺灣國中小學生閱讀能力表現之分析與運用。教育部委託之研究報告，未出版。
- 林新發、王秀玲、鄧珮秀(2007)。我國中小學師資培育現況、政策與展望。教

- 育研究與發展期刊，3：1，57-79。
- 林錦英(2009)。香港近期中小學課程核心取向與內涵研析。教育部委託之研究報告，未出版。
- 邱愛鈴(2009)。九年一貫課程綜合活動學習領域課程綱要實施現況之研究。教育部委託之研究報告，未出版。
- 洪至成(2009)。中小學課程之教學學理基礎與理論趨向之研究與分析。教育部委託之研究報告，未出版。
- 洪振方(2009)。中小學自然科學領域課程綱要實施相關研究之後設分析。教育部委託之研究報告，未出版。
- 洪瑞兒(2009)。中小學語文領域課程綱要實施相關研究之後設分析。教育部委託之研究報告，未出版。
- 香港教育局(2010)。教師發展—培訓與學歷。2010年7月27日，取自 <http://www.edb.gov.hk/index.aspx?nodeID=119&langno=2>。
- 徐易男(2008)。臺灣教育改革、地方自治與國民中小學行政關係之探究。教育行政與評鑑學刊，5，55-74。
- 秦葆琦(2009)。英國近期中小學課程內涵與取向的研析。教育部委託之研究報告，未出版。
- 秦葆琦、王浩博(2010)。中小學社會類課程內涵與取向之研析。教育部委託之研究報告，未出版。
- 秦夢群、賴文堅(2006)。九年一貫課程實施政策與問題之分析。教育政策論壇，9：2，23-44。
- 翁福元(2008)。當前師資培育政策試析—兼論師資培育中心/系所的危機。研習資訊，25：4，3-28。
- 高強華(2006)。新世紀師資培育的願景及其建構。載於中華民國師範教育學會(主編)，新世紀師資培育的圖像(頁3-15)。臺北市：心理。
- 張芬芬、陳麗華、楊國揚(2010)。臺灣九年一貫課程轉化之議題與因應。教科書研究，3：1，1-40。
- 張嘉育(2010)。學校本位課程與重大議題探究。教育部委託之研究報告，未出版。
- 教育部(1948)。小學課程標準。臺北：教育部。

- 教育部(1948)。修訂中學課程標準。臺北：正中書局。
- 教育部(1952)。國民學校課程標準。臺北：商務印書館。
- 教育部(1962)。中學課程標準。臺北：正中書局。
- 教育部(1962)。國民學校課程標準。臺北：正中書局。
- 教育部(1968)。國民小學暫行課程標準。臺北：正中書局。
- 教育部(1968)。國民中學暫行課程標準。臺北：正中書局。
- 教育部(1972)。國民中學課程標準。臺北：教育部。
- 教育部(1975)。國民小學課程標準。臺北：正中書局。
- 教育部(1983)。國民中學課程標準。臺北：正中書局。
- 教育部(1985)。國民中學課程標準。臺北：正中書局。
- 教育部(1993)。國民小學課程標準。臺北：教育部。
- 教育部(1994)。國民中學課程標準。臺北：教育部。
- 教育部(2001)。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。臺北：教育部。
- 教育部(2003)。國民中小學九年一貫課程綱要。臺北：教育部。
- 教育部(2008)。國民中小學九年一貫課程綱要。臺北：教育部。
- 陳政友、林錦英、施登堯(2010)。中小學健康與體育類課程內涵與取向之研析。教育部委託之研究報告，未出版。
- 陳美如(2006)。地方層級課程改革評鑑指標系統建構之研究。教育政策論壇，9：4，181-205。
- 陳美如(2010)。中小學課程推展體系之研究。教育部委託之研究報告，未出版。
- 陳浙雲(2006)。課程的理想與實際—以九年一貫課程綱要「實施要點」為例。研習資訊，23：6，61-67。
- 陳寶山(2010)。九年一貫課程政策執行評析。教育資料與研究雙月刊，92，47-74。
- 游家政(2010)。中央、地方、學校課程權限探究。教育部委託之研究報告，未出版。
- 黃政傑、吳俊憲(2010)。中小學課程政策之整合研究。教育部委託之研究報告，未出版。
- 黃茂在、周筱亭(2010)。中小學自然科學類課程內涵與取向的研析。教育部委託之研究報告，未出版。

- 楊振昇(2008)。從變革觀點析論師培中心之挑戰與前瞻。研習資訊，25：4，37-44。
- 楊龍立(2010)。中小學課程綱要核心架構之研究。教育部委託之研究報告，未出版。
- 歐用生、白亦方(2010)。中小學課程發展機制與核心架構的擬定研究。教育部委託之研究報告，未出版。
- 潘慧玲(2006)。彰權益能評鑑之探析。當代教育研究，14(1)，1-24。
- 潘慧玲(主編)(2007)。教師增能。台北市：心理。
- 蔡清田、陳延興(2009)。中小學課程相關之課程、教學、認知發展等學理基礎與理論趨向。教育部委託之研究報告，未出版。
- 課程發展議會(2001a)。學會學習：終身學習·全人發展。香港：作者。
- 課程發展議會(2001b)。學會學習——課程發展路向。香港：作者。
- 課程發展議會(2002)。基礎教育課程指引。香港：作者。
- 鄭英耀、邱文彬(2009)。現行中小學課程綱要實施評鑑及相關研究後設分析。教育部委託之研究報告，未出版。
- 鍾素香(2009)。中小學生活領域課程綱要實施相關研究之後設分析。教育部委託之研究報告，未出版。

西文文獻

- Australian Education Council (1992). *Putting general education to work: The key competency report*. Australia: AEC
- Duffy, F.M. (2002). *Step-up-to-excellence: An innovative approach to managing and rewarding performance in school systems*. Lanham, MD: Scarecrow Education.
- Fetterman, D.M. & Wandersman, A. (Eds.) (2005). *Empowerment evaluation principles in practice*. New York: Guilford.
- Fetterman, D.M. (2001). *Foundations of empowerment evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fetterman, D.M., Kaftarian, S., & Wandersman, A. (Eds.) (1996). *Empowerment evaluation: Knowledge and tools for self-assessment and accountability*.

Thousand Oaks, CA: Sage.

FNBE (2004). *National core curriculum for basic education 2004*. Helsinki:

FNBE.

Greene, J.C. (1997). Evaluation as advocacy. *Evaluation Practice*, 18(1), 25-35.

Griffin, P. (2010). *Assessment and Learning Partnerships: Teachers Use of Data*.

Keynote speech presented at the “2010 NAER Conference : ‘Education for Sustainable Development-Innovation and Implementation Conference’”, Taiwan National Academy for Educational Research, New Taipei City, October 22, 2010.

Griffin, P., Murray, L., Care, E. Thomas, A., & Perri, P. (2008). 15-Apr-08 manuscript.

Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The Fourth Way. The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Jenlink, P. M., Reigeluth, C. M., Carr, A. A. , & Nelson, L. M. (1998). Guidelines for facilitating systemic change in school districts. *Systems Research and Behavioral Science*, 15(3), 217-233.

Ministry of Education, New Zealand (2007a). *The New Zealand Curriculum*. 2010 年 8 月 17 日，取自 <http://nzcurriculum.tki.org.nz/>。

Ministry of education in New Zealand(2007b). *Years and Curriculum Levels*. 2010 年 8 月 17 日，取自：

<http://nzcurriculum.tki.org.nz/content/download/868/6086/file/Charts1.pdf>.

Oancea, A. (Ed) (2010). *The Accumulation, Mediation, Application and Impact of Education Research knowledge*. Report of the third meeting of the UK’s Strategic Forum for Research in Education, 17th and 18th March, Edinburgh.

Pollard, A. (ed) (2008). *Quality and capacity in UK education research*. Report of the first meeting of the UK’s Strategic Forum for Research in Education, 16th and 17th October, Harrogate.

QCDA(2010). *National Curriculum*. 2010 年 7 月 30 日，取自

<http://curriculum.qcda.gov.uk/index.aspx>。

Reigeluth, C. M. & Duffy, F.M. (2007). Trends and issues in P-12 educational change. In R. A. Reiser & J. V. Dempsey (Eds.) *Trends and issues in instructional design and technology*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Tough, S. (2009). *Disciplinary, applied, developmental and practitioner education research in the UK*. Report of the second meeting of the UK's Strategic Forum for Research in Education, 17th and 18th June, Reading.

Wang, M. C. & Wahlberg, H. J. (1985). *Adapting instruction to individual differences*. Berkeley, CA: McCutchan.

Wang, M. C. (1992). *Adaptive education strategies: Building on diversity*. Baltimore, MD: Brookes.

附錄一：基礎性研究中與總綱實施要點有關之主要研究發現與建議表

壹、 <u>課程實施</u> -----	63
貳、 <u>教材編輯、審查及選用</u> -----	68
參、 <u>教學評量</u> -----	74
肆、 <u>師資培訓</u> -----	76
伍、 <u>行政權責</u> -----	79
陸、 <u>課程評鑑</u> -----	83

壹、基础性研究中與總綱實施要點「課程實施」有關之主要研究發現與建議表

計畫名稱與主持人	主要發現	研究建議
區塊一整合型計畫一：現行中小學課程綱要實施評鑑及相關研究後設分析(鄭英耀、邱文彬，2009)	課程實施方面則是學習領域召集人專業能力不符理想；學校課程發展組織形式確立，實質運作仍待加強。	重視並強化縣市國教輔導團之功能，與學校課程領導人之課程領導知能。
區塊一整合型計畫一子計畫一：九年一貫課程綱要總綱實施現況相關研究之後設分析(方德隆，2009)	大多數的填答者均表示學校已經成立課程發展組織，並能發揮其功能；惟有超過三分之一者認為，學習領域召集人的專業能力與人格特質，未能符合課程領導人之特質。相關研究和座談中也指出，學校課程發展組織形式確立，但實質運作仍待加強；各校課程計畫特色之形塑、協同教學之進行等亦有努力空間。	重視並強化縣市國教輔導團之功能，與學校課程領導人之課程領導知能。
區塊二整合型計畫三：中小學課程政策之整合研究(黃政傑、吳俊憲，2010)	1.課程權力下放，鼓勵學校本位課程發展。 2.學校本位課程政策受到若干因素而影響執行成效。	學校本位課程政策應做進一步修訂，並擬定適當配套措施。
區塊二整合型計畫三子計畫二：學校本位課程與重大議題探究(張嘉育，2010)	校本課程 1.校本課程政策賦予學校課程彈性與教師課程自主權力，可鬆動學校長年來文化結構，改變教師觀念，共同思考描繪學校願景。 2.政策設計時對校本課程定義的討論不足，使得部份將校本課程等同於特色課程，或為特色而特色，失去政策的本意；同時校本課程的定義容易因為宣導的學者、執行的校長與教師而各自解讀。 3.校本課程政策執行上有縣市、校際、教育階段的落差，其課程層	校本課程 一、政策本身的修訂建議 1.清楚界定校本課程的目的，應以學生的需求做出發，善用學校所擁有的資源，促進教師專業成長與學校的革新，幫助學生有效學習。 2.確立「中央-地方-學校三層級」的校本課程的執行職責與分工。 3.恢復並落實學校總體課程計畫審查機制，以作為學校課程發展的形成性評鑑，及時提供修正建議。審查時程上提前為開

計畫名稱與主持人	主要發現	研究建議
	<p>面與範圍落差大，有的較為整體，有的片面零碎，甚至僅是書面課程。</p> <p>4.校本課程政策的執行易因校長個人偏好與轉任使學校本位課程迅速更迭，欠缺穩定性。</p> <p>5.校本課程政策在學校的執行成為學校少數學生的特色課程，非為多數學生設計的課程。</p> <p>6.校本課程發展過程中，課發會的組織功能不彰，欠缺實質內容的討論，會議記錄流於形式。</p> <p>7.影響校本課程政策執行的因素，在內部因素為政策中對於校本課程的定義不明確，交由基層各自解讀，使得政策逐漸失去原貌與真意；在政策外部因素則有城鄉/學校規模差異、校長認知與能力、教師態度與知能、地方教育主管機關的支持、當前學校組織氛圍、升學考試的限制、多項政策/制度欠缺整合與串連等。</p> <p>8.校本課程與地方層級課程存在正向增強與負向拉扯的關係。</p> <p>重大議題</p> <p>1.重大議題乃因應社會變遷與發展而設有其必要性，但現今規劃乃課程權力分配與意識型態運作之結果，其合理性令人質疑。</p> <p>2.現今實施的重大議題課程內容遠超過課程綱要之規定，實施方式也常違背融入的精神，且主管教</p>	<p>學前半年，審查重點上宜重視計畫與學校課程願景的連結情形。</p> <p>4.校本課程評鑑尤應重視：(1) 學校情境分析，重視其與學校願景、目標、校本課程內涵的連結。(2) 校本課程發展歷程與實際運作實況。</p> <p>5.獎勵制度的設計應兼重校本課程的發展歷程、教師專業成長機制的設計以及課程品質，而非以特色或片段成果為競賽或獎勵標準。</p> <p>6.輔導學校課程發展委員會的運作與健全發展，建立不同學校規模之組成與運作範例，以強化校本課程發展的歷程與品質。</p> <p>7.整合相關政策，包括教師專業發展評鑑、教師進修方案等，避免政策零散、彼此排擠，以期有效發揮政策力量。</p> <p>8.規範學校經費中宜寬列適當經費比例，作為校本課程發展所需經費。</p> <p>二、主要配套措施上</p> <p>1.舉辦研習工作坊並重視實作部分。</p> <p>2.政策的宣導宜一致。</p> <p>3.提供更多校本課程歷程的經驗與範例供學校參考，並建立分享平台。</p> <p>4.訪視與評鑑中加入同儕輔導，</p>

計畫名稱與主持人	主要發現	研究建議
	<p>育行政機關重視表面績效，讓課程實施有流於形式化之虞。</p> <p>3.地方教育行政機關過度干擾、學校課程發展組織未能發揮功能、課程領導人知能不足、教師專業知能與進修動機欠缺，與課程參考範例不足，等影響重大議題課程的實施與成效。</p> <p>彈性節數</p> <p>1.彈性學習節數的設置可以發揮促進學校本位課程與教師課程專業發展之功能，故有其必要性。</p> <p>2.彈性學習節數初期的授課內容廣泛，但現今以學習領域學習為最主要的部分，國中情形比國小更為明顯，且其分配過程常引發教師間之爭議。</p> <p>3.彈性學習節數授課內容的決定權，操之於學校和教師的部分甚微。</p> <p>4.彈性學習節數的設置在教育部本身政策變動、教育行政機關要求增加課程、升學考試與學力檢測之辦理等因素，是影響學校和教師彈性學習節數運用權的主要原因。</p> <p>5.領域教學節數的減少與教師過去的教學習慣，也是造成彈性學習節數進行學習領域教學主要原因。</p>	<p>讓學校有機會彼此觀摩，並發揮同儕學習輔導的功能。</p> <p>5.強化師資培育機構的角色與參與。</p> <p>6.成立諮詢輔導機制。</p> <p>三、在相關配套方面</p> <p>1.恢復教師在職進修中有關一年18小時的進修規定，並建立參與考核機制。</p> <p>2.結合教師專業社群發展與教師評鑑內容，發揮政策彼此引導力量而非分散力量。教師專業評鑑納入「參與課程發展」等項。</p> <p>3.改進校長遴選制度，並讓校長有部分人事權及財政權讓校長有責亦有權，使校長的專業權力容易發揮。</p> <p>重大議題</p> <p>1.現行的重大議題課程的能力指標應納入相關學習領域，安排於適切的學習階段進行，並將課程的內容納入教科書的編輯與審查機制，以確保課程的落實。</p> <p>2.部分未能融入相關學習領域的議題能力指標，則可考慮配合彈性學習節數的設置，編寫迷你課程，供學校選擇利用彈性學習節數實施。</p> <p>3.重大議題的名稱應正名為「新興議題」，並依課程名稱建立進</p>

計畫名稱與主持人	主要發現	研究建議
		<p>退場機制，所列入的課程內容應從學生需求及配合身心發展角度思考進行思考。</p> <p>4.議題課程的內容與能力指標，可考慮不列入課程綱要的內容，以補充的形式呈現，讓其充分發揮「『新興』議題」的特性。</p> <p>5.「新興議題」內容的規劃，宜考慮地區及學校的差異性與需求性，賦予學校選擇的空間。</p> <p>6.議題課程的研活動應系統規劃，以有效培養教師議題教學，及課程領導人規劃和領導議題課程規劃與實施之專業知能。</p> <p>7.建置議題課程規劃、設計、實施與評鑑的資訊交流平台，促進學校和教師間的觀摩、學習，及課程之評鑑。</p> <p>彈性節數</p> <p>1.彈性學習節數的設置有理想性與其功能性，故維持有其必要性。</p> <p>2.檢討學習領域節數的適切性，了解學校與教師的實際需求，保留合宜的節數作為彈性學習之用。</p> <p>3.應強化各級主管教育行政機關課程實施的監督機制，以確保彈性學習節數的落實。</p> <p>4.課程綱要中應明訂彈性學習節</p>

計畫名稱與主持人	主要發現	研究建議
		<p>數運用決定權之歸屬，讓學校和教師能擁有課程規劃權。</p> <p>5.強化教師課程設計的能力、課程領導人的專業知能，並建置課程資訊交流平台，以促進課程之實施。</p>
<p>區塊二整合型計畫四：中小學課程發展機制與核心架構的擬定研究（歐用生、白亦方，2010）</p>		<p>一、政策制訂部分</p> <p>1.中小學課程綱要發展應該採取連續漸進的歷程，配套措施積極建置的同時，並應考量不同層面的情況脈絡，進行最合適的選擇。</p> <p>二、組織與人員部分</p> <p>1.教育研究院應負責導引課程實驗學校在實驗方向、審核以及實驗過程中的溝通分享，使實驗研究結果更具有專業性。</p> <p>三、課程發展部分</p> <p>1.參酌「板橋模式」精神，建立「三峽模式」的課程研究發展機制，從基礎性研究、本土性課程理論、教學原理進行檢討、修正，並將研究、實驗和評鑑納入課程發展機制和過程，使課程發展更臻於完善。</p> <p>2.課程發展可分為研究、規劃、試辦、公布實施與推廣五個程序，依參與機關依循任務的需求籌劃設立，並選擇不同諮詢管道，以完成課程發展任務。</p>
<p>區塊二整合型計畫四子計畫二：中小學課程綱要核心架構之研究（楊龍立，2010）</p>		<p>重大議題應有進退場機制：</p> <p>重大議題常因社會的演進或是社會對某一議題的關注而得以</p>

計畫名稱與主持人	主要發現	研究建議
		形成，因此重大議題的存在對於社會的發展具有一定的指標性意義。但在課程綱要中，重大議題與領域之間的關係為何應該要說明得更清楚，議題的產生或退場應該要設立機制，讓重大議題得以因應社會的趨勢或是時代的脈動而有所更替，不要因為時代的演進而使得議題的數量越來越多，為了讓議題融入教學中，反而失掉了領域的一致性或連貫性。

貳、基礎性研究中與總綱實施要點「教材編輯、審查及選用」有關之主要研究發現與建議表

計畫名稱與主持人	主要發現	研究建議
區塊一整合型計畫一：現行中小學課程綱要實施評鑑及相關研究後設分析(鄭英耀、邱文彬，2009)	教科書編輯、審查作業之品質仍待提升；選用過程不夠嚴謹；教師開始嘗試自編教材，但品質有待檢視。	教科書編輯應重視實驗和試用；審查時應重視各冊間的系統性；選用時應審慎並考慮銜接問題；自編教材應建立機制確保品質。
區塊一整合型計畫一子計畫一：九年一貫課程綱要總綱實施現況相關研究之後設分析(方德隆，2009)	大多數的填答者均認為學校教科書的評選過程合宜，但有近半認為，學習領域召集人未能帶領教師進行自編教材之研發。相關研究和座談中也發現：教科書編輯仍是內容導向非能力導向、版本間差異大產生銜接問題、分冊送審及缺乏實驗試用等影響教科書品質；並有選用過程倉卒、年段更換版本不易銜接等問題；雖然教師開始嘗試自編教材，但品質有待檢視。	教科書編輯應重視實驗和試用；審查時應重視各冊間的系統性；選用時應發揮專業，審慎選擇避免倉卒和銜接等問題；自編教材應藉由相關評鑑機制確保品質。
區塊一整合型計畫一子計畫		教科書的編輯應循先將能力指

計畫名稱與主持人	主要發現	研究建議
三：中小學自然科學領域課程綱要實施相關研究之後設分析(洪振方，2009)		標轉化成為課程架構 (framework)，再轉變成實踐課程綱要的路徑 (pathway)，方可編寫出符合綱要的教科書。
區塊一整合型計畫一子計畫二：中小學語文領域課程綱要實施相關研究之後設分析(洪瑞兒，2009)	一、教材編選品質有待提升，能力指標達成率有限 1.能力指標的呈現有些可以編入教科書內容，有些需仰賴教學過程實踐，各版本落實情形嚴重，尤其在聽與說能力指標，教材不易呈現。 2.教科書的品質仍待提升，選用過程未能深入比較追蹤，並且經常更換版本。	教科書的編輯在課數、內容、學習視野與內涵等方面，應做全盤之考量；聆聽、說話、寫作能力是編輯教材最需要強化的部分，因此教師須重視教科書的選用，並建立良好的評鑑與回饋機制。
區塊一整合型計畫一子計畫四：九年一貫課程綜合活動學習領域課程綱要實施現況之研究(邱愛鈴，2009)	教師要靈活應用審定版綜合活動學習領域教科書。學校對自(選)編教材之教師宜建立獎勵措施和教材審核機制。60.3%填答問卷的教師回答會以綜合活動學習領域教科書為最主要的教材。	國立編譯館審研訂公私部門教科書編輯團隊的輔導協助措施，將教科書編輯團隊當成教育伙伴和利害關係人 (stakeholder)，協助其做到教科書的編輯—試用—修正的歷程。國立編譯館審查委員先審查綜合活動學習領域教科書一至九年級的課程大綱，其次再分冊審查教科書的單元目標、能力指標與教材內容。研發十二項核心素養的課程內涵及其教學示例。
區塊一整合型計畫一子計畫五：中小學社會領域、藝術與人文課程綱要實施相關研究之後設分析(周珮儀，2009)	1.社會學習領域： 基本內容有助教材編製，但須一併考量國小基本內容，並規劃適切的範圍與難度；基本內容應涵蓋有系統的學科概念，並釐清其與能力指標的關係，避免彼此之間的矛盾或能力指標被架空。	一、社會學習領域： 1.鑒於綱要能力指標過於抽象，不易轉換成教科書或教學設計內容，應透過學者專家與富教學經驗的優良教師共同發展更多具體教學示例。 2.擬定國小基本內容，強化國中

計畫名稱與主持人	主要發現	研究建議
	<p>2.藝術與人文學習領域： 學習領域統整在某些部份過於牽強，忽視藝術概念或原理原則的學習。教科書中某些主題為統整而統整，而且缺乏良好的表演藝術教材。</p>	<p>小基本內容知識體系的銜接與組織的合理性。國中小有關臺灣史的部分重疊甚高，而外國史地在國小相當缺乏，應該予以適當加強。</p> <p>二、藝術與人文學習領域： 教材的設計可彈性運用分科與合科形式，且教材應避免過多缺乏藝術要素與探究的活動，加深學生的鑑賞與體驗的程度。</p>
<p>區塊一整合型計畫一子計畫八：中小學生活領域課程綱要實施相關研究之後設分析(鍾素香，2009)</p>	<p>缺乏統整的能力指標，導致教材編輯難以統整之現象；教科書中所出現之能力指標也難以落實成為學習目標。</p>	<p>強化生活課程實施要點，並提供詳實課程範例，以增進能力指標轉化為教學設計或教材，進而達成學習目標。</p>
<p>區塊一整合型研究二子計畫二：臺灣國中小學生閱讀能力表現之分析與運用(林吟霞、方志華、丁一顧，2009)</p>		<p>1.建議為來課程綱要之實施要點中，有關教材編選原則語文教學原則中應說明閱讀教學應包含學生閱讀策略指導。</p> <p>2.有關閱讀教材，建議未來課綱應指出閱讀教學之教材選擇語文體應採多樣化。</p>
<p>區塊二整合型計畫一子計畫四：中小學社會類課程內涵與取向之研析(秦葆琦、王浩博，2010)</p>		<p>課程綱要在教材內容方面，若只做原則性的規範，就應同時發展具體的評量規準，做為學生學習的評量依據，否則應考慮能力指標與教材大綱並陳，以利教科書的編輯與發展。</p>
<p>區塊二整合型計畫一子計畫五：中小學健康與體育類課程內涵與取向之研析(陳政友、林錦英、施登堯，2010)</p>		<p>教科書的編輯與審查應注意各階段縱向的銜接，並加深加廣；避免重複性或跳躍性問題。內容雖應以技能（帶著走的能力）為導向，但高年級階段亦應給予應</p>

計畫名稱與主持人	主要發現	研究建議
		有的知識。
區塊二整合型計畫二：中小學課程相關之課程、教學、認知發展等學理基礎與理論趨向(蔡清田、陳延興，2009)		可將各族群文化融入學習領域之中；教材編選要符合認知順序。
區塊二整合型計畫二子計畫一：中小學課程之哲學基礎與理論趨向之研究與分析(李奉儒，2009)	教師如何能在眾多優良教科書中，評選出最適合之版本，提供校內學生或學區內學生使用，並規劃編制屬於「學校本位課程」的教材，需有理論依據作基礎，以及實際調查結果供參考。	教師在選用教科書時，除考慮教科書本身的內容屬性外，更應考慮教材之適切性及讓教師有發揮專業自主的空間。
區塊二整合型計畫三：中小學課程政策之整合研究(黃政傑、吳俊憲，2010)	能力指標使用做為教材編寫與教學實施的依據。	
區塊二整合型計畫四：中小學課程發展機制與核心架構的擬定研究(歐用生、白亦方，2010)	課程綱要轉化為教科書時，出現市場取向、編輯者邏輯性、編審詮釋有異、課程綱要明晰性與教科書支持機制不足、能力指標解讀不一等問題。	<ol style="list-style-type: none"> 1.教科書編輯群應反覆檢視所安排之材料、活動、評量，是否與能力指標內涵相應，並全面檢視教材架構中的能力指標，其在各學期的分布是否適切。 2.教科書應進行試用或試閱，以檢驗是否可達成課程綱要所訂定之目標，並進行相應修正。 3.出版社應設置研發單位進行教科書研究，以提供教科書編輯群相關研究資料、參考材料；或為編輯群辦理相關研習以精進其對課程綱要的理解與教材轉化的能力。
區塊二整合型計畫四子計畫三：課程綱要轉化為教科書之研究(周淑卿，2010)	1.國中小教科書編輯者、審查者與綱要建構者對課程綱要詮釋的差異不在課程理念而在能力指標，但高中的教材綱要詮釋差異問題較小。	<p>一、課程綱要與相關文件部分</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.課程綱要除了能力指標之外，還應列出學習領域/科目各學習階段之學科核心概念、價值或技能，以協助教科書編輯者

計畫名稱與主持人	主要發現	研究建議
	<p>2.各編輯群轉化課程綱要的方式不盡相同，但並無一定的優劣。</p> <p>3.教科書與課程綱要的差距問題，有多重原因，其一是教科書向市場需求傾斜，以致偏離了課程綱要的理想；其二，編輯者雖了解課綱的理念，但是卻可能在設計課程時出現課程選擇與組織上的邏輯問題。其三，從編輯者角度來看，所謂的差距問題可能是由審查者立場所作的判斷，成因即在於編審雙方對課綱內涵的詮釋有異。</p> <p>4.導致課程綱要轉化困難的原因主要在於課程綱要本身的明晰性不足，且未提供教材轉化線索。</p>	<p>掌握學科的概念深度與廣度。可視各領域之性質，於各學習階段內區分核心概念、價值或技能之層級性。</p> <p>2.不同性質的領域/科目，在課程綱要的呈現內容與重點上可以有差異。如本國語文、英語、綜合活動、藝術等領域可以「能力」的敘述為主，教材綱要為輔。如社會、自然、數學等領域除能力之敘述外，亦宜訂出核心教材綱要，以指出學科知識的範圍。</p> <p>3.課程綱要研修委員應就各學習領域/科目編寫課程綱要的解說文件，在文件中清楚闡釋課程綱要中所提倡的課程理念、能力指標/基本內容與教學取向，並舉例說明教材與教學、評量的設計如何達成課程綱要之精神。此解說文件屬參考性質，但具有引導功能，以避免課程實施時的誤解。</p> <p>二、教科書發展過程</p> <p>1.教科書編輯群應先共同研讀課程綱要及相關解說文件，相互討論與溝通並建立共識，以確實掌握課程綱要的精神與內涵。</p> <p>2.教科書編輯群宜先解讀能力指標，發展教科書之編輯理念與計畫，形成整體教材架構，再設計適切的材料與活動。</p>

計畫名稱與主持人	主要發現	研究建議
		<p>3.教科書編輯群在編撰教科書時，應一再檢視所安排之材料、活動、評量是否與能力指標內涵相應，並全面檢視教材架構中能力指標在各學期是否適切分布。</p> <p>4.教科書應進行試閱或試用，以檢驗是否可達成課程綱要所訂定之目標，並進行相應修正。</p> <p>5.出版社應設置研發單位進行教科書研究，以提供教科書編輯群相關研究資料、參考材料，或為編輯群辦理相關研習以精進其對課程綱要的理解與教材轉化的能力。</p> <p>三、政府的配套措施</p> <p>1.教育部應建立教科書審查者、課程綱要研修委員與教科書編輯者三方的共同研討機制，深入探討課程綱要與相關解說文件，以增進三方對課程綱要的共識。</p> <p>2.教育部應建立教科書送審前的教科書試用機制，要求出版社完成教科書試用與修正程序後才送審。</p> <p>3.教科書送審時，出版社應提出「編輯計畫書」及「教科書試用結果與修正重點」之書面資料，含編輯之基本方針、單元配置與課程綱要關聯性、達成能力指標之對應教學策略、教材試用成效與修訂等內容。</p>

計畫名稱與主持人	主要發現	研究建議
		4.教科書審查機構應依各版教科書各自的編輯理念與內容，就「如何達成課程目標/能力指標」，提供修正之原則或方向，而避免提供限制性的修改方式。

參、基礎性研究中與總綱實施要點「教學評量」有關之主要研究發現與建議表

計畫名稱與主持人	主要發現	研究建議
區塊一整合型計畫一：現行中小學課程綱要實施評鑑及相關研究後設分析(鄭英耀、邱文彬，2009)	國中基本學力測驗未能反映基本能力；定期評量仍以紙筆測驗為主，創新有限。	國中基本學力測驗的辦理方式應檢討，以發揮引導國中小教學和評量之功能。
區塊一整合型計畫一子計畫一：九年一貫課程綱要總綱實施現況相關研究之後設分析(方德隆，2009)	填答者大都贊同能從多元的角度評量學生學習。相關研究和座談中也指出：國中基本學力測驗未能反映基本能力；定期評量仍以紙筆測驗為主，創新有限。	國中基本學力測驗的辦理方式應檢討，以發揮引導國中小教學和評量之功能。
區塊一整合型計畫一子計畫二：中小學語文領域課程綱要實施相關研究之後設分析(洪瑞兒，2009)	1.紙筆測驗仍備受重視：考試領導教學，在升學考試影響下，紙筆測驗仍是主要評量方式。	1.現行學習評量有重新檢驗並改善之必要：調整現行國中基本學力測驗的型態與試題內容，以促進考試領導教學正面功能的發揮。
區塊一整合型計畫一子計畫三：中小學自然科學領域課程綱要實施相關研究之後設分析(洪振方，2009)		國中基本學力測驗的題目應與課程綱要相符合。
區塊一整合型計畫一子計畫四：九年一貫課程綜合活動學習領域課程綱要實施現況之研究(邱愛鈴，2009)	綜合活動學習領域教學評量受到教科書的文句「請用各式各樣的方式表達」，學校行政成績系統要求輸入分數，情意評量、生活實踐評量困難等影響。	
區塊一整合型計畫一子計畫	1.社會學習領域：	

計畫名稱與主持人	主要發現	研究建議
五：中小學社會領域、藝術與人文課程綱要實施相關研究之後設分析(周珮儀，2009)	<p>綱要附錄特別提出情意目標的補充說明，但社會領域的多元評量現況未盡理想，其原因在於：「評量用詞的含混」、「評量理念的混淆」、「評量技術的不足」、「領域素養的欠缺」、「評量工具與模式的不足」。</p> <p>2.藝術與人文學習領域： 評量有其主觀性，不易客觀評量，有待訂定較明確的評量指標。</p>	
區塊一整合型研究二子計畫二：臺灣國中小學生閱讀能力表現之分析與運用(林吟霞、方志華、丁一顧，2009)		<p>有關學習評量，考量臺灣升學引導教學的風氣，建議國中國文基測評量在「擷取資訊」、「發展解釋」、「反思評價」等三面向的閱讀素養評量題目上，應穩定均衡地出題，並在作文題目之外，適度加入一些開放性的反思簡答題目等。以上考題方向的引導，也許對於中學現場閱讀教學之導向高層次思維能力，也有所幫助。</p>
區塊二整合型計畫一子計畫一：中小學語文類課程內涵與取向的研析(吳敏而、趙鏡中，2010)	<p>多數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。但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向。</p>	<p>1.配套的多元評量政策。 2.發展配套教學與評量資源。</p>
區塊二整合型計畫一子計畫三：中小學自然科學類課程內涵與取向的研析(黃茂在、周筱亭，2010)	<p>一般教師在評量方面的專業較不足，難以掌握多樣的評量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</p>	<p>1.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。 2.應從概念為主到能力為主，從中央規範到因地制宜，這之間</p>

計畫名稱與主持人	主要發現	研究建議
	背景下，導致多元與多樣化的評量成為空談。	的過度需要政府注入之經費、時間來研發各種教學與評量資源，以各種方式提供教師參考。
區塊二整合型計畫二：中小學課程相關之課程、教學、認知發展等學理基礎與理論趨向(蔡清田、陳延興，2009)		針對不同族群學生設計不同的評量方式與標準；強調形成性評量，應用於評估先備知識與思考歷程的重要性。
區塊二整合型計畫二子計畫一：中小學課程之哲學基礎與理論趨向之研究與分析(李奉儒，2009)	應充分考慮與瞭解孩子各方面的身心發展基準，在小學階段，學生學習必須能夠結合生活經驗，關連到社會的實務。中學階段的評量重點是重視理解、反省、批判與實踐能力。	1.不同的學習領域就是有其差異，不能要求每一領域課程綱要都依照 10 項基本能力來規劃各學習領域與重大議題的能力指標，難免削足適履。 2.現行課程或者國中基測的試題內容，多符應社會中產階級的文化立場，不能忽略學校教育的主要受教對象還包括佔人口最大多數的中下階層。
區塊二整合型計畫二子計畫二：中小學課程之教學學理基礎與理論趨向之研究與分析(洪至成，2009)	有利於學習的評量可以兼顧學習結果與學習歷程，先採試探性地診斷個別學習者的學習歷程、再採用個別化之處方介入 (intervention)，測試學習者最佳表現 (潛能)，使得評量與教學方向一致。	

肆、基礎性研究中與總綱實施要點「師資培訓」有關之主要研究發現與建議表

計畫名稱與主持人	主要發現	研究建議
區塊一整合型計畫一：現行中小學課程綱要實施評鑑及相關研究後設分析(鄭英耀、邱文彬，2009)	師資培育無法符合九年一貫課程之需求；在職進修課程的內容和方法，難以引發教師興趣。	師資培育機構應配合培養所需師資；課程的內容與教學方式，亦應配合進行調整。
區塊一整合型計畫一子計畫一：九年一貫課程綱要總綱	雖然填答者大都肯定各項校內外進修活動的辦理，但有超過三成者認	師資培育機構應配合學習領域之設置培養所需師資；課程的內

計畫名稱與主持人	主要發現	研究建議
實施現況相關研究之後設分析(方德隆, 2009)	為自己的進修意願不高；超過六成者認為目前師資培育制度無法符合九年一貫課程之需求。相關研究也發現：師資培育和在職進修課程的內容和方法具改進空間；部分領域的師資和課程統整的能力都需要培養。	容與教學方式，亦應配合進行調整。
區塊一整合型計畫一子計畫二：中小學語文領域課程綱要實施相關研究之後設分析(洪瑞兒, 2009)	1.師資培育品質需提高：部分能力指標的達成需仰賴教師教學的歷程，然而多數語文學科教師的專業能力不足，亟待師資培育機構品質再次提升。	1.教師進修品質需提升，教師評鑑機制有必要： 各級教師進修方式應以實務經驗分享與工作坊已進行多元專業進修；並建立教學經驗分享平台，促進教師專業成長。
區塊一整合型計畫一子計畫三：中小學自然科學領域課程綱要實施相關研究之後設分析(洪振方, 2009)		應重視國中、小科學教師的在職進修，形式與內容上應從做中學著手，再進行討論與反思，以協助教師結合能力指標與教學實務。
區塊一整合型計畫一子計畫四：九年一貫課程綜合活動學習領域課程綱要實施現況之研究(邱愛鈴, 2009)	國中小學欠缺綜合活動學習領域專業師資，加上各縣市綜合活動學習領域不開職缺是最大的隱憂。51.9%填答問卷的教師同意學校因少子化影響師資員額，雖無綜合活動學習領域專長教師，但也不開缺。綜合活動學習領域教師研習 36 小時或 2 學分有其必要性，研習課程內容與方式有待規劃。31.5%填答問卷的教師認為目前的師資培育制度不符合綜合活動課程實施之需求。23.3%填答問卷的教師認為非綜合活動學習領域專長教師參加綜合活動學習領域課程與教學研習之意願不高。	師資培育機構開設綜合活動學習領域專長課程，培育專業師資；鼓勵學術社群和國中小學教師持續進行綜合活動學習領域理論基礎、課程與教學之深化研究，並辦理在職進修研習或工作坊，促進教師專業成長。

計畫名稱與主持人	主要發現	研究建議
區塊一整合型計畫一子計畫五：中小學社會領域、藝術與人文課程綱要實施相關研究之後設分析(周珮儀，2009)	藝術與人文學習領域：表演藝術的師資十分缺乏。	藝術與人文學習領域：應培養表演藝術的師資，而非僅透過研習就足以養成具有表演藝術專業知識與教學能力的教師。有了專業的表演藝術人才之後，方可編選出專業適當的表演藝術的教材。
區塊一整合型計畫一子計畫八：中小學生活領域課程綱要實施相關研究之後設分析(鍾素香，2009)		強化教師在職進修，以改善教師於藝術與人文部份專長不足之情形。
區塊二整合型計畫一子計畫三：中小學自然科學類課程內涵與取向的研析(黃茂在、周筱亭，2010)		以兩個管道同時並行藉以提升在職教師專業素養： 【固底型】 —成立以學校為本位的教師進修社群，可與研究學者結合的方式實施； 【拔尖型】 —研究院建置課程研發互動平台，作為學界與教師相互激盪的平台。藉由課程研發培養優質的種子教師。
區塊二整合型計畫一子計畫四：中小學社會類課程內涵與取向之研析(秦葆琦、王浩博，2010)	師培機構的系所及課程，未能與課程綱要的領域設計同步調整，如缺少國中統整課程的師資培育，導致課程實施的難度增加。	1.師資培育機構的課程結構與中小學之課程架構間，應提高其符應程度。 2.課程綱要發展過程中，建議邀請師培機構教授參與相關會議，建立對話機制，以增進師資養成期間對課程綱要的瞭解。
區塊二整合型計畫一子計畫五：中小學健康與體育類課程內涵與取向之研析(陳政友、林錦英、施登堯，2010)		應對國小健康教育師資進行培育工作；為落實健康教育教學，學校應聘任具健康教育專業背景之師資，並落實專科專用的教師聘用制度；或為現職之健體教師規劃第二專長班，以強化專業

計畫名稱與主持人	主要發現	研究建議
		教學之能力。
區塊二整合型計畫二：中小學課程相關之課程、教學、認知發展等學理基礎與理論趨向(蔡清田、陳延興，2009)		強調教師實踐智慧，重視準教師的專業倫理課程；培養教師的多元文化意識與教育行動素養；重視職前教師課程統整與教學活動設計能力素養。
區塊二整合型計畫二子計畫一：中小學課程之哲學基礎與理論趨向之研究與分析(李奉儒，2009)	教師如果無法知覺到課程中潛在的權力與霸權，將成為一種傳遞主流價值的「工具」，而臺灣教師的「工具化」，其實有其來自大環境的限制。	1.師資養成教育中有必要重視準教師的專業倫理課程，引導教師將教學視為道德的志業。 2.教師應培養對教科書中意識型態敏銳的洞察力，進而批判重建，切勿成為教科書之附庸及知識之傳送者。
區塊二整合型計畫四：中小學課程發展機制與核心架構的擬定研究(歐用生、白亦方，2010)		一、政策制訂部分 1.除了職前師資、在職教師的培訓，應加強相關人員的課程培訓。其培訓的過程應包含中央、地方與學校的行政人員和編輯人員，而各師資培育機構與教育學程的指導教授，也應一併納入培訓的範圍內。 二、組織與人員部分 1.師資培育機構及其教授人員，應與教育研究院的「課程研發與輔導團隊」密切聯繫，以利課程改革之推展。
區塊二整合型計畫四子計畫四：中小學課程推展體系之研究(陳美如，2010)		師資培育機構透過分區領導提供諮詢服務並進行人才培育。

伍、基礎性研究中與總綱實施要點「行政權責」有關之主要研究發現與建議表

計畫名稱與主持人	主要發現	研究建議
區塊一整合型計畫一子計畫	落實三級課程管理，強化中央輔導	

計畫名稱與主持人	主要發現	研究建議
四：九年一貫課程綜合活動學習領域課程綱要實施現況之研究(邱愛鈴，2009)	團和各縣市國教輔導團的職責和功 能，以及發揮學校的「課程決定 權」。將近 20%的問卷填答教師不 同意「教育部能積極推動配套措 施，以協助綜合活動學習領域之課 程實施」、「教育部能規劃師資培 育課程，以符合綜合活動學習領域 的課程需求」、「教育部、教育局 (處)已充分辦理綜合活動學習領 域種子教師的培訓工作」、「地方 政府教育局(處)已編列充足預算， 辦理綜合活動學習領域專業知能研 習或工作坊」、「地方政府教育局 (處)已有效規劃教學評鑑研習， 以增進綜合活動學習領域之教學品 質」、「貴校完全聘用符合綜合活 動學習領域之合格專長教師」。	
區塊二整合型計畫二：中小 學課程相關之課程、教學、 認知發展等學理基礎與理論 趨向(蔡清田、陳延興，2009)		強調學校本位課程發展。
區塊二整合型計畫二子計畫 一：中小學課程之哲學基礎 與理論趨向之研究與分析 (李奉儒，2009)	課程的實施與發展應由所有學校教 育人員來共同決定、共同承擔。而 課程發展之考量應顧及學校中所有 學生，尤其是弱勢學生。	
區塊二整合型計畫三：中小 學課程政策之整合研究(黃 政傑、吳俊憲，2010)	1.課程權限下放促使權限劃分產生 爭議。 2.課程權限即賦予中央、地方及學 校等法定組織或機構之權力、權 利或權威。	

計畫名稱與主持人	主要發現	研究建議
<p>區塊二整合型計畫三子計畫四：中央、地方、學校課程權限探究(游家政，2010)</p>	<p>一、中央、地方、學校教育與課程分配現況與運作機制</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.中央教育權限的主要依據為「憲法」、「教育基本法」、「國民教育法」、「高級中學法」、「教育部組織法」等相關教育法律，但對課程權限卻無具體之規範。 2.地方教育權限的主要依據為「憲法」及「地方制度法」，包含地方自治事項、上級委辦事項、共同辦理事項三大類，但現行教育體制仍傾向傳統的中央集權運作模式，地方的教育資源與經費仍仰賴中央補助。 3.中小學與地方政府存在著行政主體（支配者－地方縣市政府）和行政相對人（受支配者－學校）的行政法律關係，但並不排除學校在範圍內有教育專業自主權。 4.有關學校課程的相關規定多以行政規則訂之，權限歸屬的爭議導因於行政規則僅是用來拘束內部單位，未具外在規範效力。 <p>二、中央、地方、學校課程權限面臨的爭議與問題</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.課程為教育事務之一，目前相關法源皆以教育事務規範，並未明確規範課程綱要的權限歸屬。 2.中央、地方、學校對於某些課程事務同時擁有權限，但權限內容界線不明確。 3.中央、地方與學校對課程歸屬的看法不一，造成執行上的相互衝 	<ol style="list-style-type: none"> 1.教育法律必須做適度的修訂或訂定，明確訂定中央、地方與學校的課程權限，規範國中小學和高中課程綱要所列項目的主管單位。 2.中小學「課程綱要」的法制化，其授權目的、內容與範圍皆要符合授權明確性原則，且依法律保留原則制定法律，才能消解中央、地方及學校課程之爭議。 3.課程實施所需教育經費與資源分配的法制化，並調整教育經費之分配，挹注更多經費與資源扶助偏鄉，提高地方政府自有財源與增強地方財政管理能力。 4.課程管理者或執行者的專業化，可以考慮在公務人員考試法修訂增列加考課程專業科目，才能在教育行政管理時能夠對於課程內容有更專業的考量。此外，課程督學之選任也應朝向具有教育課程背景人才為考量。

計畫名稱與主持人	主要發現	研究建議
	<p>突。</p> <p>4.中央與地方的課程權限的爭議大多肇因於政治利益的關係。</p> <p>5.地方與學校的課程爭議大多居於教育行政管理與教師專業自主的衝突、行政與專業的衝突。</p> <p>6.縣市教育局/處長的專業背景，影響地方對課程權限的經營與管理。</p> <p>7.縣市教育資源的差異，影響地方對課程權限的爭取自主或歸屬中央。</p> <p>8.學校設立主體的差異，對於許多同樣的課程事務卻有不同的規定及作法。</p> <p>9.學校規模的差異，影響教師的員額編制與課程負擔。</p> <p>10.理想的均權制度與實際的中央集權二者的不一致。</p> <p>三、中央、地方、學校課程權限劃分問題的解決對策</p> <p>1.課程權限劃分的理念必須符合公平正義、基本權益、民主合作、利益歸屬、彈性多元等原則。</p> <p>2.課程權限劃分的運作必須依據程序保障、最適功能、基層優先、設立主體、權責相符等原則。</p> <p>3.課程權限的劃分必須考量學習權益保障、教育目的達成、經費負擔能力、教育階段銜接、教師專業發揮、城鄉均衡、學校屬性差異等因素。</p>	

計畫名稱與主持人	主要發現	研究建議
區塊二整合型計畫四：中小學課程發展機制與核心架構的擬定研究（歐用生、白亦方，2010）	課程推展體系應體現權利感、意義感與幸福感的圖像，並妥擬包涵國家層級專責機構、實驗機構、師資培育機構與教師等要素在內的核心架構。	<p>一、政策制訂部分</p> <p>1.教育部為決策之最高單位，政策應落實法制化，並進行願景的發聲與溝通。</p> <p>2.教育部應建立教科書實驗或試用機制，要求出版社完成教科書試用與修正程序後才送審。</p> <p>二、組織與人員部分</p> <p>1.宜儘速成立長期性的課程發展機構，並進一步分為負責課程行政統籌事宜的行政體系，以及以課程整體規劃與諮詢、評鑑、研究為主的課程研究機構。</p> <p>2.設置教科書研究中心，長期研究各領域/科目之教材與教法，充份提供教科書發展之研究資源。</p> <p>3.中央各單位應該密切合作與聯繫，長期進行課程政策的檢視與擬定。</p>

陸、基礎性研究中與總綱實施要點「課程評鑑」有關之主要研究發現與建議表

計畫名稱與主持人	主要發現	研究建議
區塊一整合型計畫一：現行中小學課程綱要實施評鑑及相關研究後設分析(鄭英耀、邱文彬，2009)	中央、地方與學校課程評鑑分工應再思考；學校課程評鑑工作尚待強化。	中央、地方和學校的課程評鑑分工應檢討；課程評鑑的範圍與進行方式可再釐清；整合過多評鑑活動，以促進學校課程評鑑的落實。
區塊一整合型計畫一子計畫一：九年一貫課程綱要總綱實施現況相關研究之後設分析(方德隆，2009)	超過三分一的填答者認為，中央、地方與學校課程評鑑分工不當；近四成的人員不贊同學校能有效進行課程評鑑，並善用課程評鑑結果。相關研究和座談中也發現：學校對	中央、地方和學校的課程評鑑分工應檢討；課程評鑑的範圍與進行方式可再釐清；整合過多評鑑活動，以促進學校課程評鑑的落實。

計畫名稱與主持人	主要發現	研究建議
	於課程評鑑未能抱持主動態度、未能善用評鑑結果，且目前過多的評鑑影響課程與教學運作。	
區塊二整合型計畫三：中小學課程政策之整合研究(黃政傑、吳俊憲，2010)	1.課程評鑑機制在中央、地方及學校層級之角色與任務不同。 2.課程評鑑目的在診斷課程、教學與學生學習，提升教育效能。	
區塊二整合型計畫三子計畫二：中央、地方、學校層級的課程評鑑機制規劃與設置探究(王保進，2010)	規劃一個評鑑機制時，應包括評鑑權責、評鑑目的、評鑑範圍與內容、評鑑組織、評鑑方法、及評鑑結果之處理和運用等六個向度。依照中央、地方、及學校三個層級，並隨著一個國家教育行政制度之差異，不同層級之角色與任務均不相同，因此設計課程評鑑機制時，應進一步考慮課程評鑑機制之相關議題，以七個向度為規劃之依據。	1.對教育部之建議部份主要包含「成立課程綱要審議委員會與課程評鑑指導小組」、「協調地方局教育局處共同建置課程評鑑溝通平台」、「整合教育局處之各類基本學力測驗，建立全國性之基本學力測驗機制，做為評估學生學習成效與學習診斷之基礎」、「編列經費獎勵課程評鑑成效績優之地方政府與學校」、「擬定全國性共通之課程評鑑標準」。 2.對地方政府教育局之建議主要包含「組立課程評鑑輔導小組」、「依地方地理環境特性，輔導國民中小學組成區域策略聯盟」、「配合教育部共同建置課程評鑑溝通平台，並訂定選拔課程評鑑標準學校之作業基準」、「積極辦理課程評鑑研習，培訓課程評鑑種子教師」、「訂定教師教學評鑑之基準」、「配合中央政府落實學生基本學力測驗，並做為推動適性教育與補救教學之依據」、「依據中央所訂定之共同性課

計畫名稱與主持人	主要發現	研究建議
		<p>程評鑑標準，並根據地方教育特性，建立地方獨特之課程評鑑標準」、「依據地方特性，選邊與修正各領域之課程與教材，做為學校推動學校本位課程與教學之依據」。</p> <p>3.對學校之建議主要包含「組立課程發展委員會做為統籌學校本位課程規劃、設計、執行、與評鑑之組織」、「鼓勵教師積極參與校外與校內辦理之課程評鑑研習，強化教師課程評鑑之專業知能」、「結合教師教學專業評鑑，辦理教學觀摩研習，以評估教學方法優劣，找出適合不同學科或領域之教學方法」、「配合政府教師專業發展評鑑計畫之政策，積極研擬適合學校本位之教師專業發展評鑑機制，強化教師專業發展」、「依據中央與地方訂定之課程評鑑標準，研擬適合學校本位之課程評鑑機制，並落實自我評鑑工作」、「依據學生學習成效評估結果，研擬補救教學之機制」。</p>

附錄二：「國民中小學課程綱要總綱實施要點草案擬議」各場次會議意見彙整表

壹、 <u>對課程綱要總綱實施要點之整體建議</u> -----	87
貳、 <u>學校課程</u> -----	89
參、 <u>教材編輯、審查及選用</u> -----	92
肆、 <u>教學(學習)評量</u> -----	95
伍、 <u>師資培訓</u> -----	97
陸、 <u>行政權責(配套及支援)</u> -----	101
柒、 <u>課程評鑑</u> -----	106
捌、 <u>教師評鑑</u> -----	106

※編碼說明

焦點座談

- 991026-學1：學者組第1次焦點座談
- 991027-教1：教師組第1次焦點座談
- 1000511-學2：學者組第2次焦點座談
- 1000531-校1：校長組第1次焦點座談

諮詢會議

- 990913-諮1：第1次諮詢會議
- 991015-諮2：第2次諮詢會議
- 991115-諮3：第3次諮詢會議
- 991227-諮4：第4次諮詢會議
- 1000214-諮5：第5次諮詢會議
- 1000314-諮6：第6次諮詢會議
- 1000411-諮7：第7次諮詢會議
- 1000617-諮8：第8次諮詢會議

各縣市教育局(處)長訪談

- 1000415-宜：宜蘭縣教育處陳處長訪談
- 1000524-苗：苗栗縣教育處彭處長訪談
- 1000527-東：臺東縣教育處汪處長訪談
- 1000613-高：高雄市教育局蔡局長訪談

壹、對課程綱要總綱實施要點之整體建議

諮詢會議	焦點座談	教育局(處)長
<p>一、課程綱要的「實施與配套」應循以下之原則：(9909131-諮 1)</p> <p>1.課程綱要具規範性，凡每所學校均須遵守的大原則均應納入。</p> <p>2.對中央、地方及學校等各層級的規範均需寫入，使其具法源依據。</p> <p>3.各領域均需遵行的大原則才需要納入課程綱要，日新月異之新觀點及教學科技等可以採補充說明的方式，在網路上可隨時更新，提供給需要的人。</p> <p>二、建議朝簡要的原則進行修改，同時閱讀的對象主要應為老師，應該讓教師有興趣且願意閱讀為書寫的目標。(991015-諮 2)</p> <p>三、建議可將實施與配套措施相關範例或建議放置於網頁或附件中供教師參考，但範例並非標準，而是可引發教師創意的。(991015-諮 2)</p> <p>四、配套措施的目的應以如何協助實施新課程為基礎。(991015-諮 2)</p> <p>五、實施要點的項目應包含課程規劃、教材編輯、教學實施、教學評量及課程評鑑等，其餘應為配套措施，例如教材</p>	<p>一、閱讀對象：</p> <p>(一)學者組(991026-學 1)</p> <p>1.總綱的實施要點應該是寫給行政人員閱讀，內容包含行政人員應該做甚麼事情，因而行政人員自然會帶領教師做，所以有關老師該做甚麼建議不需要放入。</p> <p>2.總綱實施要點的閱讀對象是以教師為主體，但各層級也應該都有讀者。實施要點應加強對教師的行政支援，且盡量落實鬆綁。</p> <p>(二)教師組(991027-教 1)</p> <p>1.總綱是寫給老師和家長來了解課程的，建議課綱未來應走向數據化，例如卡片的形式，以利隨時檢核自己理解的情況。</p> <p>2.總綱應該是寫給編輯教科書者、教師以及視導人員來閱讀的，家長則非閱讀對象。</p> <p>3.若總綱的閱讀對象是老師，基於老師平日所需處理的問題就已疲於奔命而無力再仔細閱讀總綱，建議行政人員有責任消化後給老師，所以總綱不需要寫得過於細膩，只需列出大原則即可。</p> <p>4.總綱應具普遍閱讀性，很多人都需要閱讀，尤其是老師。</p> <p>5.學習階段的銜接是課綱所應該明確規範的，總綱的實施要點應該是針對所有執行者，尤其是學校層級、師培機</p>	<p>一、課程綱要總綱實施要點的地位並非法律，若為法律應送立法院備查，比較屬於行政體系內的規範。建議實施要點可以成為法規，但是它規範的界限是在一定要遵守的部分，另外有一些部分應該要放給縣市彈性的。(1000524-苗)</p> <p>二、目前的實施要點寫得太多。建議應該有一個架構說明國民教育的目標為何，而各領域又該有什麼課程來達成我們未來培育這樣國民素質的目標。(1000524-苗)</p> <p>三、擬定好配套措施之後，實施的時間點也需要掌控好，不能在課程推動後才來進行配套措施。(1000524-苗)</p> <p>四、中央擬定配套措施時需要和地方合作，並確實落實到學生身上，因此需建立方案評估，回過頭來評鑑每個措施方案是否有達到其成效。(1000524-苗)</p> <p>五、九年一貫課程從課程標準改為課程綱要，看似鬆綁，但實質上思考的方式還是課程標準，規範的細節仍然太多。(1000527-東)</p> <p>六、未來若要推動新課程，建議要跳脫抽象文字的條列式</p>

諮詢會議	焦點座談	教育局(處)長
<p>選用、行政權責、師資培訓及附則等。(991015-諮 2)</p> <p>六、建議可撰寫「課綱解說書」，其為配套之一，配套措施是指政府應該要做什麼事情，支援要怎麼進來，師培機構要如何因應等，屬於人、事、時、地、物的部份，因此，撰寫「課綱解說書」需指出誰要來處理這件事，而又該如何處理。(991015-諮 2)</p> <p>七、建議實施要點應增加「教學實施」的部份。(991015-諮 2)</p> <p>八、行政人員與教師之間的互動如何，行政人員是要支援教師實施課程的，所以行政人員也需要了解及閱讀相關課程文件。(991115-諮 3)</p> <p>九、目前實施要點中的歷程跟結果均缺乏 review 的部份，建議應包含「教師教學困難」和「學生學習狀況」，從整個實施課程的發展歷程著手。(991115-諮 3)</p> <p>十、實施要點應包含學習內容，以及呈現推動的核心理念；另外實施要點中可以呈現一個網絡圖，針對各種不同的對象來陳述理念、價值，以及從中看出其位階為何，接著才去談較細節的部份。(991115-</p>	<p>構。</p> <p>6.建議將總綱實施要點的閱讀對象區分出來，例如採用菜單式的文本，依對象的不同提供不同的內容。</p> <p>二、總綱實施要點項目可調整為：學校課程規劃、教材編選用、教學實施、教學評量、師資培訓、行政資源、課程評鑑。(991026-學 1)</p> <p>三、實施要點的內容應包含為了幫助總綱落實所要採取的步驟及事項。</p> <p>四、實施要點需具法令作用，各縣市均應依據實施要點所列事項執行，每個單位應有明確該做的事。</p> <p>五、總綱的實施要點若過度精簡反而會造成實施上的窒礙難行，會有法令未規定就不執行的問題。</p> <p>六、配套措施是針對某一個特殊情境所引發的，其具規範性和法律效果，與支援系統（其具有自由度的）應有所區別。(991026-學 1)</p> <p>七、若總綱規範太多，實際上反而會做的更少，目前總綱的規範及細節太多，建議總綱應該以大原則為主，內容不需要太多，執行細節是學校層級需</p>	<p>文件。(1000527-東)</p> <p>七、目前課程綱要總綱實施要點的位階太低不具規範性，越是強勢有資源的縣市都可以自己更改課程的教學時數，例如增加英語課程等。(1000613-東)</p> <p>八、若要使學生達到齊一的國民教育目標，就應該要有一致的規範，不應該只有用行政命令去規範。(1000613-東)</p>

諮詢會議	焦點座談	教育局(處)長
<p>諮 3)</p> <p>十一、目前之實施要點偏向事務性的說明，故較繁瑣，「人」的角色是被支配的。因此，未來實施要點可以針對環境、溝通等進行說明，並加入鼓舞性、價值性的部分，讓實施與配套有其功能性。(991227-諮 4)</p> <p>十二、放入總綱的是一定要做的，其具規範性，因此應以大原則為主，並以「辦法另訂之」來拉出配套的部分；而放在支援系統的則為補充說明，以輔助為主。(991227-諮 4)</p> <p>十三、課程的推廣應該要有一定的程序，各級人員均需依序接受相關的研習課程，務必達到彼此溝通的順暢，同時要考慮城鄉的差距與資訊問題，不能以一概全，例如以為將課程綱要放在網路上就可以假定所有教師會有課程綱要的內容。(1000617-諮 8)</p>	<p>要負責的。(991027-教 1)</p> <p>八、目前總綱中缺乏執行人員應該負甚麼權責的說明，而執行最基本的單位為教師，建議必須對教師該負何種權利、義務做規範。(991027-教 1)</p> <p>九、總綱內容的彈性空間越大，解讀會越不一樣而不易聚焦，總綱肩負基本能力培育的目標，應該從同樣的一條路出發，所以應有明確的規範。(991027-教 1)</p> <p>十、九年一貫課程改革推動時是採取靜默的方式推動，在廣告與行銷的部分，如何透過行銷的手法與策略讓人懂得，可以學習英國拍攝廣告推廣國際教育，讓更多的人懂得課程的內涵與精神。(1000531-校 1)</p> <p>十一、九年一貫課程強調課程的一貫，師資結構卻沒有一貫，國中與國小的課程亦沒有銜接，學生進入國中後學生之間先備知識差異過大。(1000531-校 1)</p>	

貳、學校課程

諮詢會議	焦點座談	教育局(處)長
<p>一、學校的課程計劃不應強制規範，而是心中有計劃即可，可於網路上提供相關資料供</p>	<p>一、學校課程發展委員會(991027-教 1)</p> <p>(一)以國小的現實狀況而</p>	<p>一、目前議題過多，建議不要放進課程，而是在類似週會、班會等場合來宣導，或是由教</p>

諮詢會議	焦點座談	教育局(處)長
<p>學校及教師參考，將焦點放在教學層面上才對。(991015-諮2)</p> <p>二、目前課程計畫送教育局(處)備查通常是交由輔導員閱讀，但輔導員閱讀後沒有權力進行回饋和給予建議，因此在備查的程序上是有瑕疵的。(991115-諮3)</p> <p>三、有關課程發展委員會的運作，對於領域召集人的遴選也可納入相關的規定及說明。(991115-諮3)</p> <p>四、當前社會較關注的議題或未來可能引發的新興議題，應適時注意並思考是否需要融入實施與配套草案中。(991227-諮4)</p> <p>五、小型學校不適合以策略聯盟的方式來進行，建議應朝合領域的方式來進行教學。(991227-諮4)</p> <p>六、縣市要對領域召集人進行培育，並負起監督的責任，確定各校是否有進行課程堆展的工作。(991227-諮4)</p>	<p>言，很多學校的課程發展委員會是沒有正常運作的，而實際在運作課程的環節是在實際的教學層面，建議將課程與教學發展委員會改為課程與教學輔導委員會。</p> <p>(二)課程發展委員會的存在是有必要的，其影響到配課的問題，讓基層教師可以理解課程的安排，但應規範大原則即可，不必太過細膩。</p> <p>(三)雖然各領域送至課程發展委員會的課程計畫通常不會有所修改，但在節數的安排上仍會有所調整，所以課程發展委員會可讓教師參與整個校務的規劃，故仍有存在的必要。</p> <p>(四)97年版的總綱對於課程發展委員會的規範已經過於鬆綁，建議應該增加規範，增加課發會功能，並增加細則使其更具體，避免讓教師各自解讀。</p> <p>(五)課程發展委員會的功能能否達成，其重點在於各領域小組之間的聯繫及功能性有無發揮，而非只視課程發展委員會本身，建議課發會的運作應該交由學校負責，不必規範太過具體。</p> <p>(六)家長對於課程的實施有相當大的回饋功能，可以提升教師的教學，建議課程發展委員會應該增加多一點的家長聲音，使課發會多元的參與更加健全。</p>	<p>師依據現實社會議題適時引導學生，不需刻意寫入課程計畫來增加教師負擔。但因有法令規範需要有最低教學時數，例如性別平等教育等，目前只能盡量配合。(1000415-宜)</p> <p>二、統整課程不等於合科教學，目前教學現場仍不清楚統整課程的概念，導致仍用分科或合科來進行教學。(1000415-宜)</p> <p>三、九年一貫課程強調生活經驗的學習，但實際上卻仍是偏重學科知識，導致學生的學習內容與現實生活脫節，例如日前日本大地震是個很好的環境教育議題，無論是社會學習領域或自然領域都可以將此議題融入，但多數教師因有趕課壓力通常不會與課程結合。(1000415-宜)</p> <p>四、學校的課程計畫備查制度，有只能進行勸導而已，並不能發揮實質的規範作用。(1000415-宜)</p> <p>五、希望不管學校教師採用什麼版本的教科書，都能提供在地的資料，例如臺灣不是只有大甲鎮的媽祖有出巡的文化，宜蘭縣的南方澳媽祖也有出巡的文化。(1000415-宜)</p>

諮詢會議	焦點座談	教育局(處)長
	<p>二、課程計畫備查(991027-教1)</p> <p>(一)學校將課程計畫送教育局(處)備查是必需的，課程計畫本身是準備工作，雖然實際的狀況只是在排功課表，但仍有督促規範的功用，建議仍需保留備查的動作。</p> <p>(二)同意課程計畫的備查制度是需要存在的，因為各校課程發展委員會必須對縣市教育局(處)負責，說明要達到甚麼目標。</p> <p>(三)目前沒有完善的課程計畫備查相關機制，教育局(處)沒有相關的人力可以配合，因而備查沒有成效，至於草案中將課程計畫上網公告會有城鄉差距的問題，因為部分家長是不會閱讀的，建議鬆綁是需要的，但教師評鑑的配套措施也是必要的。</p> <p>(四)將課程計畫放在網路上時，其閱讀對象是廣泛且不限定特定人士的，有些家長閱讀後會給予意見，若是送各縣市教育局(處)備查，只有某些特定人士才看得到，而且通常都不會回覆意見。因此，若將課程計畫放置於網路上應會比備查更具規範性，備查只會增加行政作業。</p> <p>(五)若總綱對於課程計畫只寫「公告上網」，其規範的機制就會不見，所以對於誰可以</p>	<p>六、實施要點中有關學校本位課程的敘述過於學術化，課程發展委員會之組織運作方式也很模糊，看似想要規範卻又沒有訂死，交代的不夠清楚，加上全臺國中小學校數量眾多，但彼此差異甚大，許多學校在實際執行上都不知該如何運作。(1000524-苗)</p> <p>七、教師對於議題的專業性不一定足夠，例如金融議題、家庭教育議題、人口販賣議題等，其中牽涉較多專業性的問題，許多教師本身不一定具備相關的專業知識。(1000613-東)</p> <p>八、九年一貫課程實施的焦點放在七大學習領域、節數分配以及重大議題，但卻沒有和學校現場教師基本教學時數搭配，造成國中階段許多藝能科的教學非由專業專長的教師擔任，而是由其他有兼導師或行政職務的主科的教師利用配課後的零星教學時間來擔任藝能科的教學，教師的基本授課時數必須要明確的規範。(1000613-高)</p>

諮詢會議	焦點座談	教育局(處)長
	<p>進行課程計畫的審查交代不清楚，反而會造成各校之間更大的落差。</p> <p>三、九年一貫課程原以為是化繁為簡，但卻是化簡為繁，例如議題的不斷衍生，讓教師不勝其擾。(1000531-校 1)</p>	

參、教材編輯、審查及選用

諮詢會議	焦點座談	教育局(處)長
<p>一、國立編譯館必須把教材編輯、審查的原則訂出來，所以課綱是上游，配套措施屬於中游，而國編館訂出原則是屬於下游。(991015-諮 2)</p> <p>二、教科書的內容將引導教師的教學方向，因此教科書編輯者需要了解新課程的內涵，才可以抓住編輯要旨，其責任重大。(991115-諮 3)</p> <p>三、教材之編輯應該有發展期，在課程宣導期間，教科書才開始編輯，日後老師才可以選到完整的教材。(1000214-諮 5)</p> <p>四、在實施要點應該要有審查制度、選用制度等辦法、教材編寫者需加強編寫教材的專業訓練(編輯的培訓)等項度，以確保教材品質。(1000214-諮 5、1000411-諮 7)</p>	<p>一、教育現場的好老師與課綱領域的好老師定義是有衝突的，在科學教育上鼓勵探究式的教材，但老師、家長與學生因受考試導向的教學影響，因而無法接受此種教材為好的教材，造成新課程在推動上的困難。(1000511-學 2)</p> <p>二、若要與教科書商一起來出版教材，應該是要以合作關係的角度來思考，而非營利的角度。(1000531-校 1)</p>	<p>一、建議課程要鬆綁就應鬆綁到無教科書的狀態，從對課程的理解到實際教學的詮釋均由教師自己進行。目前有過多版本的教科書，而且都幫老師準備好許多相關的輔助教材，老師就只需要照著廠商提供的教材進行教學即可，對於教學來說並不是一件好事。另外，在無教科書的狀態下，仍可透過定期的能力指標檢測，來看學生是否有達到目標。(1000415-直)</p> <p>二、實施要點中對於學校可自編教材，以及全學期要用的教材均需經過審訂是互相矛盾的，顯示目前實施要點寫的過多又不嚴密，徒增爭議。(1000524-苗)</p> <p>三、目前實施要點中有關「教材編輯、審查及選用」的部分可以不用呈現，因為已經有更高位階的法律規範，或是</p>

諮詢會議	焦點座談	教育局(處)長
<p>五、目前教科書除了課本之外，教師手冊及習作並沒有經過審查；而老師的教學方式也是影響課程實施的關鍵，尤其是語文領域，若教學方式沒有改變，教材改變也無法達到成效。(1000214-諮 5)</p> <p>六、各領域課程綱要委員應試擬各年級階段之示範教學單元，並經過實驗教學以供教師參考，試擬示範教學單元之相關人員可以用工作任務的方式專職處理。(1000214-諮 5)</p> <p>七、各縣市擬訂教科書選用辦法，可由〈國民教育法〉來規定教科書選用辦法，擬授權縣市來決定是由縣市政府或學校來選用；另外在教科書選用過程中，對行銷業務有違反利益原則時，應制定相關辦法來管理，以杜絕違法事宜的產生。(1000411-諮 7)</p> <p>八、目前教科書的編輯審查過程中，審查委員沒有接受專業的訓練，領域專家也並不一定會編寫教材，所以所產出的教科書內容其品質也是有帶商確的。(1000411-諮 7)</p> <p>九、在新課程將推動時，會找編輯、審查以及綱要制定者三方召開聯席座談會議，針對新課程核心理念與未來教材重點進行討論，以達三方共識，</p>		<p>內容已不符現實狀況，故無保留的必要。(1000524-苗)</p> <p>四、目前的教科書商所編輯的教材過於橋調標準化的內容，加上受市場機制的影響，導致教材內容趨於保守。建議未來不應該以「套」來審查，而是以「單元」來審查，教師可以選取適合的單元來編輯成冊。(1000527-東)</p> <p>五、可以由公部門來進行開發教材，並且將教材放置網路上供教師選擇並取用。(1000527-東)</p>

諮詢會議	焦點座談	教育局(處)長
<p>此做法值得繼續。(1000411-諮 7)</p> <p>十、可以制定「審查辦法制度」的相關辦法，針對審查意見進行審查，若有互相矛盾的地方，先請主席確定該如何處理，以避免受審者無所適從。而在教科書審查會期內若表現不佳，例如難以溝通、堅持己見或鮮少有意見者，則考慮不續聘，將可避免不適任的人員繼續留任，而提升教科書審查的品質。(1000411-諮 7)</p> <p>十一、教科書行銷的形式，教科書出版社應提供教科書輔助資源，但應以促進教師教學與學生思考為目標。(1000411-諮 7)</p> <p>十二、宜進行教科書評鑑，鼓勵專業團體進行教科書評鑑以做為後續參考。(1000411-諮 7)</p> <p>十三、教材編輯者雖然知道新課程的理想，但實際上因市場導向會偏向老師的教學習性，例如探索性的課程太多時會導致老師不選用該教材。(1000411-諮 7)</p> <p>十四、教材原型可以在配套措施中建議，但其內容具引導性，不宜只有一種版本。(1000411-諮 7)</p> <p>十五、RSS 之主力是輔導團員，應尋求其法制化，例如徵</p>		

諮詢會議	焦點座談	教育局(處)長
<p>選條件，其權利義務為何等，中央及地方政府應建立完善課程與教學推動機制，並予以法制化。(1000411-諮 7)</p> <p>十六、課程推動網絡包含研究、審議、協作推廣等三個階段，同時在中央層級應成立相關單位負責課程實施的推動，地方及學校亦應建立相關機制。(1000411-諮 7)</p> <p>十七、缺乏如何編輯教科書的原則，導致目前的教科書無法達到課程的理念，例如自然與生活科技學習領域強調探索歷程，但教科書的內容卻無法讓學生達到探索的目標。(1000617-諮 8)</p> <p>十八、在教科書開放之後，應該要同時考量「教師自編教材的能力」，以及「學生自我學習的能力」兩個層面。(1000617-諮 8)</p>		

肆、教學(學習)評量

諮詢會議	焦點座談	教育局(處)長
<p>一、在配套措施的部分，建議將「課程評鑑」和「教學評量」納入內部的校務評鑑要項中，再由教育局(處)進行外部評鑑。(991115-諮 3)</p> <p>二、實施配套草案「教學評量」第(一)點的部分應刪除，另外有些文句可以再做修改。另外，「教學評量」應針對老師</p>	<p>一、「國民中小學基本學力測驗」的字眼不宜在實施要點中呈現。(991026-學 1)</p> <p>二、目前的實際情形是很多學生本身不願意接受補救教學，所以配套不是給支援或人力就可以解決的。(991027-教 1)</p>	<p>一、應加強學習評量的部分，課程綱要及縣市端均無規範如何進行評量。(1000415-宜)</p> <p>二、評量的重點應該是在於測出學生的特質，先了解要檢測學生具備什麼能力，再回頭看老師的評量是否恰當。可透過獎勵、競賽等方式來進行，以了解學生在某些層面的特</p>

諮詢會議	焦點座談	教育局(處)長
<p>的教學進行評鑑，「學習評量」則應以學生的學習進行評鑑，此二者應該進行區分。(991227-諮 4)</p>	<p>三、總綱實施要點的「教學評量」背後若沒有足夠的支持系統，其成效就會不彰。(991027-教 1)</p> <p>四、班級、學校的教學評量應該重視，教學評量需有幾個層級：(1)班級中的教學評量、(2)年級的評量，以及(3)學期結束時的檢核，至於基本學力測驗是否應該存在，需要重新思考，完成學習階段的品質保證才是重要的。(991027-教 1)</p> <p>五、學習評量的目的在於檢核學生學習的精熟度，但目前的教學評量皆忽略補救教學和支援的提供，建議應落實補救教學這一部份。(991027-教 1)</p> <p>六、目前教學現場中，在國三階段普遍不會依據課表進行教學，而是為了國民中學基本能力測驗而調整課表，顯示學校的教學受國民中學基本能力測驗影響很深，也造成考試領導教學。(1000511-學 2)</p> <p>七、對於學生成就測驗或是 PISA 的成績，可以在各校的教學研究會中討論，來探討目前學生面臨哪些層面的問題，而又可以如何幫助學生。(1000511-學 2)</p>	<p>質，而非僅只於對學生的學科知識進行評量。另外建議可透過家長的力量，來制衡教師的評量趨向多元化。(1000415-宜)</p> <p>三、目前的課程內容給予學生學習太多不必要東西，因而失去學習其他事物的機會，不要為了國民中學基本學力測驗的分數，而失去體驗學習其他事物的機會，建議可以讓家長知道我們要給學生什麼東西。(1000415-宜)</p> <p>四、目前課程綱要總綱提出學生應該具備十大基本能力，但配套措施只有國民中學基本學力測驗。(1000415-宜)</p> <p>五、目前宜蘭縣的高中升學採取抽籤制，只要學生達比例門檻即可抽籤，所有學科均採計，教學才可趨正常化。建議高中職應均質化，高中職彼此之間差距不能過大，升學考試只需門檻，如此各高中職才不會排序，可降低升學及分數主義。(1000415-宜)</p> <p>六、課程、教學評量，以及補救是環環相扣的，應該要有一體的考量，教師有責任進行補救教學，而補救教學並非把課程內容重新再教一次。(1000524-苗)</p>

諮詢會議	焦點座談	教育局(處)長
		<p>七、教師在扣掉每週需要上課節數之後所謂的「空堂」，應該是包含補救教學的時間，而非表示該教師真的是沒事的空堂，這部分應該要有所規範。(1000524-苗)</p> <p>八、在彈多元評量的情況下，國小階段對於評量成績的是沒有齊一標準的，而國中則是以學生小學六年的成績來做常態分配，但同樣等地的學生不同學校其實能力也存在差異，因此建議國小階段結束前應該要有基本能力的檢測。(1000613-東)</p> <p>九、學校應該在每次國民中學基本學力測驗後，將學生的成績在各領域小組中做檢討，尤其是學生迷思概念的檢討，以做為日後教學的參考。(1000613-高)</p> <p>十、課程標準對於學生應該要達到的目標比較明確，課程綱要即較不易評量。(1000613-高)</p>

伍、師資培訓

諮詢會議	焦點座談	教育局(處)長
<p>一、「師資培訓」應區分為「職前教育」及「在職進修」兩個層面來探討。(1000314-諮 6)</p> <p>(一)師資培育之「職前」方面</p> <p>1.師資培育機構之「課程」問題</p>	<p>一、「師資培訓」方面應該朝三方向思考：(1)對未來教師進行培訓、(2)對現有教師的重新訓練、(3)進行短期研習或至師資培訓單位進修相關課程。</p>	<p>一、在師資培育的過程中，需要加強如何讓對的人、有熱忱及具使命感的人進入教育現場，並且讓不適任的教師離開教育現場。(1000415-宜)</p>

諮詢會議	焦點座談	教育局(處)長
<p>(1)目前對於中小學師資之專業需求，其落差越來越大，亦即目前所培育之師資並不能符合現實中小學學校所需。</p> <p>(2)過去傳統師範院校之師資培育生需要修習 148 學分的相關課程，其中包含師資所需之通識課程、專門科目，以及教材教法及實習課程；目前之教育大學之師資培育生雖然也是需要修習 148 學分，但關於教材教法及實習之相關課程卻只有 20 學分，對於未來成為教師所需具備的相關課程大幅縮減，其間的落差是有待商榷的。</p> <p>(3)對於開設師資培育相關課程的「師資」亦是需要關注的。</p> <p>(4)課程結構不足以培育「級任制」所需之師資。</p> <p>(5)課程綱要之位階是否可以規範師資培育之課程架構，目前對於大學逐漸鬆綁，但對於某些重要的學科是否可以規範。</p> <p>(6)教師資格檢定：相關檢定內容是否足以檢測未來擔任教師應該具備的條件？而「考試領導教學」，產生許多實習教師為了準備筆試而忽略實習真正的意義。建議未來檢測的科目應減少理論而增加實務性的測驗，尤其是擔任級任老師所應具備的相關知能。</p> <p>2.應聘問題：學生接受了師資培育機構相關課程並取得教師資格後，對於未來是否可擔任教職並無保障，導致無法吸引優秀的人才投入教育工作。</p> <p>(二)師資培育之「在職」方面</p> <p>1.工作環境對於能否吸引優秀的人才投入有著重要的影響力。</p> <p>2.社會大環境的觀點：家長對教師的不信任感將影響教師的教學，而政策的執行亦會</p>	<p>(991026-學 1)</p> <p>二、雖然各師培單位不會完全落實相關規定，但也應該要列出而非刪除。行政權責中的地方政府也應加以保留。</p> <p>(991026-學 1)</p> <p>三、97 版的課程總綱實施要點中，「師資培訓」所提及的內容並不需要在實施要點中呈現，可轉換為教師專業成長。</p> <p>(991027-教 1)</p> <p>四、學校要重視的不是只有課程發展委員會，還有「專業成長」、「多元參與」、「評鑑系統」等區塊，給予教師專業成長的機制才是必要的，並搭配教師視導、檢核機制。(991027-教 1)</p> <p>五、實施要點應該針對教師專業成長的部分給予簡單的規範。(991027-教 1)</p> <p>六、教師之間的同儕教導應該要在總綱的實施要點中呈現，至於該如何實施，則是屬於配套措施範疇，建議可以提供多元的方法供教師參考。</p> <p>(991027-教 1)</p> <p>七、需要肯定各種教學類型的教師，對於教師的教學評建是否要以學生的學習成效作為指標需要再審慎考慮，但教師</p>	<p>二、應該是要讓學生了解不同的地方，因所在環境的不同，而會產生不同的文化，而不是要學生直接回答不同文化之間的差異或是某一種文化的特色是什麼，所以如何評量學生才能達到這個目標是很重要的，建議在師資培育的過程中就應該加強教師相關的評量知能。(1000415-宜)</p> <p>三、教學型態的改變跟材教法有關，不是要教師交課程計畫，而是教學歷程的省思，學生是否有學習到課程的核心意涵，在師資培育的過程中應該加強。(1000415-宜)</p> <p>四、過去的課程改革經驗，師資培訓總是在最末梢才來思考如何配合改革，但師資培訓卻是影響課程改革最重要的因素之一，像九年一貫課程推展初期，師資培育機構的課程規劃並沒有配合，那又如何能培育出九年一貫課程所需的師資，直至目前，就連檢定所需的相關課程也不一定開設，學生學習到的課程並不足以勝任日後擔任教師所需的能力，日後若要推動十二年國教，這更是需要解決的問題。(1000524-苗)</p> <p>五、為保證教師專業品質，師資培訓過程中不應開放第二</p>

諮詢會議	焦點座談	教育局(處)長
<p>影響到教師教學心態，此部分可於「資源與支持系統中」思考如何因應。</p> <p>3.研習的精神與理念無法落實：各領域均辦理研習，但研習內容的品質卻參差不齊，有些僅敘述能力指標，即認為教師可以掌握能力指標於教學內容中，或是研習時間過短導致成效不佳，甚至內容大同小異的研習重複舉辦，造成研習所預期之成效無法達成。</p> <p>4.整合性領域召集人之培訓：對於偏遠地區小型學校無法參與研習，可以採取整合性領域召集人培訓的方式進行，毋須各領域的相關研習均需要派出教師參與。</p> <p>5.調整研習時間及內容</p> <p>(1)各層級所舉辦之研習內容應有所區隔，並且將時間錯開，為避免佔用太多教學時間，應善用暑假期間進行，但目前許多偏遠學校之師資代課教師比率過高，需要思考相關配套措施加以因應。</p> <p>(2)學校行政方面應全力支持教師參與研習，目前雖可給予教師公假外出參加研習，但卻需要自行支付代課費，將會降低教師參與的意願。</p> <p>(3)研習之課程內容應以分享、研討、實作等自主性課程，並且一不同之對象設計不同之課程內容。</p> <p>6.以群組方式進行研習：數個學校合作組成一個群組，每</p>	<p>之間的同儕教導可檢視自己教學所缺乏的地方，建議可以在師資培訓中加強。(991027-教 1)</p> <p>八、未來教師若均需要具備「碩士學位」，應該先思考是獲得什麼樣的「碩士學位」，建議應該是與教學有關才能對課程的推展有幫助。(1000511-學 2)</p> <p>九、教師專業成長應該聚焦在學生的學習上，而不是僅只是教師本身的專業成長，教師需要設計一個可以讓學生提起興趣並進一步思考如何學習的課程。(1000511-學 2)</p> <p>十、教育部沒有因為新課程的推動，而要求師資培育單位進行對新課程的師資養成課程革新，甚至在新課程推動多年後才開始進行種子教師的培訓，顯然在課程推展的配套方面明顯不足。(1000531-學 2、1000531-校 1)</p> <p>十一、中央無法硬性規範地方應該做哪些事，因此在培訓某些領域的師資時，教師可以選擇不去進修，因而無法達成預期之成效，例如健康與體育學習領域的師資依舊缺乏，開設相關的研習課程卻無法硬性要求教師參與。(1000511-學 2)</p>	<p>專長。(1000524-苗)</p> <p>六、教師的品質應該要齊一控管，不應放任各師資培育中心自由培訓，如此培育出來的教師才能齊一的培養學生達到相同的國民目標。(1000524-苗)</p> <p>七、師資培育端應該負起師培生具專業能力的責任，而用人端則有權力限制選用的條件。(1000524-苗)</p> <p>八、應該針對在職進修建立一套政策性、具結構性的研習制度，並只要規範教師「要」參與即可，實際如何運作屬於行政層次，不是政策或法規，不需於實施要點中呈現。(1000524-苗)</p> <p>九、目前綜合學習領域的師資培訓是交由各縣市自行培訓，這是很粗糙的做法，各學科領域所需的師資應該由師資培育機構負責才對。(1000524-苗)</p> <p>十、目前之研習課程成效並不理想，例如各校在推派參與人員時常會以沒有課的人優先，通常都是較不需要參加研習的主任，對於日後回校推廣之效果有很大的影響。(1000524-苗)</p>

諮詢會議	焦點座談	教育局(處)長
<p>校負責一個領域之研習，以分工的方式進行來讓資源充份利用。</p> <p>7.新課程之推動應分階段進行：對於新課程之推動，應由相關人員先進行相關研習，例如師資培育機構之教授及各領域輔導團，並且先由變動較大的領域著手，不宜一次進行新課程的推動。</p> <p>8.推展整合性研習：宜以實驗觀點，先從部分縣市推動行動研習，倘若外在因素(例如國民中學基本能力測驗)減少的話會更容易推展。</p> <p>9.加強輔導員之研習課程</p> <p>(1)目前輔導員之研習已偏重於行政層次，深度不夠，應加強有關輔導員之相關課程。</p> <p>(2)需先思考輔導團在推動新課程時應該要有什麼做為，再針對輔導團設計一套培訓課程，目前的認證方式已流於形式化，其專業性並無法獲得認證。</p> <p>10.過去傳統的新課程在推動前，在課程實驗階段即已有進行師資培育機構教授的培訓，亦有一群現場教師參與其中，對於新課程有一定程度的理解，目前的新課程在推動時才開始推廣，相對影響教師對新課程的理解而不易上手，加上師資培育機構的教授常只注重理論，導致理論與實務之間存在落差，而無法達到新課程的理念。</p>	<p>十二、研習的功能無法發揮，教師在參與研習後，仍然用傳統的方式進行教學，應該思考如何進行教師評鑑，以加強教師的專業成長。(1000511-學2)</p> <p>十三、除了教師本身無興趣之外，授課的師資培育大學教授本身可能也不理解能力指標背後的意義為何，因此造成宣導課程綱要的相關研習無法達到期預期的成效。師資培育單位之師資應該先將能力指標背後的哲理基礎及精神釐清，才可以將之宣達給現場的教師了解，整個課程才能順利的推動。(1000511-學2)</p> <p>十四、在教學藝術與人文學習領域常有不適任的教師擔任教學，建議應該有相關的法源依據來規範。(1000511-學2)</p> <p>十五、職前教育可以學習芬蘭的作法，雖然一樣都是 Master's degree，但芬蘭卻是完全著重如何在如何精進教學的層次，而不是只要有一個學位即可。(1000511-學2)</p> <p>十六、在職進修可以學習日本的「lesson study」。(1000511-學2)</p> <p>十七、九年一貫課程在初期時的研習進修仍以理論推展為</p>	<p>十一、應該針對研習的效果、教師學習的效果、教師應用於教學的效果來進行評鑑。(1000524-苗)</p> <p>十二、以現階段而言，在職教育應該比師資養成教育還要更重要，因為在職教育是滿足現實立即需要的需求，反而師資養成階段的成效是有效的。(1000527-東)</p> <p>十三、目前師資需求急速減少，許多修習教育學程的學生會當成備胎而不會全心投入，加上為了準備教師檢定及教師甄試，更多的學生都將心力放在考試上，因而缺乏對學生投入的熱忱。(1000527-東)</p> <p>十四、在職進修的方式之一是「學分學位制」，目前的體制皆由大學來開設課程，但是相關的師資卻嚴重缺少現場實務的經驗，例如會進行行動研究、開發教材、高度的教學敏感度等，在這樣的課程環境獲得學位後，對自己的教學能提升多少是值得研究的。(1000527-東)</p> <p>十五、在課程標準時代，在推動課程改革前一定會強制教師參與，時間一週至兩週不等，擔任研習師資的都是開發課程標準的相關人員，這樣才能提高成效；反觀九年一貫課</p>

諮詢會議	焦點座談	教育局(處)長
<p>11.推動新課程時宜朝以下三個方向進行：</p> <p>(1)設立「課程開發夥伴學校」</p> <p>(2)建立資源分享平台：建立師資培育機構之教授、國民中小學學校校長、教師等之間的互動平台，並提供教材原型、PISA 試題開發等相關資訊。</p> <p>(3)於各縣市推展行動研究。</p> <p>二、目前師資培育學校所開設的課程偏向原理原則，但如何將課程綱要轉化為教科書內容卻很少提及。(1000411-諮7)</p>	<p>多，應該以實務的課程推展研習為主，需引導教師如何進行教學，並提升教師的專業能力。(1000531-1 校)</p> <p>十八、應提供相關機制提供教師第二專長的進修及認證機會，例如目前公民常由社會科的教師擔任，其專業能力較為不足。(1000531-校 1)</p> <p>十九、教師教學認證不宜僅為時數制，只要進修幾小時即可得到認證，而是要真的落實教師評鑑過程而獲得認證。(1000531-校 1)</p>	<p>程在推動初期，不但沒有全面調訓，研習時間也過短，擔任研習的師資，很多都是沒有參與九年一貫課程制定的大學教授，其成效是有限的。(1000527-東)</p> <p>十六、以目前的師資檢定考試制度而言，並無法刪選出推動新課程所需要的師資。(1000527-東)</p> <p>十七、過去挑選師資的經驗，並不會在意教師目前知道多少，反而是願意接受與學習多少新東西來改變自己比較重要。(1000527-東)</p> <p>十八、教師的準備度問題，例如中央常臨時要求教師將議題融入課程的教學中，教師在相關議題專業性不足及準備時間不夠的情況下，無法達到教學的目標。(1000613-高)</p>

陸、行政權責(配套及支援)

諮詢會議	焦點座談	教育局(處)長
<p>一、行政權責可包含於各大項目中，例如課程評鑑不僅止於學校層級，同時亦應包含中央及地方政府層級。(991015-諮2)</p> <p>二、建議退休校長可納入督學體系，一名退休校長配合一名</p>	<p>一、目前九年一貫課程有過度鬆綁的情況，老師可做也可不做，建議要再把權力拉回一些，因為各縣市教育局(處)的人力是不足夠的。(991027-教1)</p> <p>二、總綱在「應然面」應該要</p>	<p>一、九年一貫實施後有進行一些配套措施，例如二六八八專案、教師研習等精進計畫，但至目前為止，三級制輔導仍讓許多教師不清楚九年一貫的核心精神及其理念為何，亦顯示出中央政策與縣市層級、學校層級之間的聯繫是有問題</p>

諮詢會議	焦點座談	教育局(處)長
<p>行政督學的組合方式，以加強課程的運作。(991115-諮 3)</p> <p>三、中央政府應該成立專屬單位負責推廣的工作，其成員必須具備專業性且為專任制，最好由課程制訂小組來推薦，而非由政府行政人員來推薦。其運作模式為深入基層進行課程改革的推動工作，而非一直開會討論。(1000617-諮 8)</p> <p>四、各縣市各領域輔導團應該專職制，並澄清輔導團主要的功能，同時應該建立獎勵制度，例如中央政府應針對有具體優良事蹟的人員給予獎狀以茲鼓勵等。(1000617-諮 8)</p>	<p>有一個最低的規範，而在「實然面」則要提供支持，例如地方政府應該提供甚麼支持來支援。(991027-教 1)</p> <p>三、不贊成總綱實施要點草案中將「行政權責」改為「行政配套」，建議可以改為「行政支援」。(991027-教 1)</p> <p>四、同意實施要點草案中增列學校層級。(991027-教 1)</p> <p>五、目前對教師的支援不夠，建議可以增加社會對教師的支援，例如社教機構可以和學校互相搭配發揮其功能；另外，網路資源過多，但品質良莠不齊，建議建立一個網路平台來整合教師可以運用的資源，以支援老師的教學。(991027-教 1)</p> <p>六、應該建立一個平台，針對課程的推動提供相關的資訊，或是由國家教育研究院進行依些相關研究以引起關注，並同時融入家長與社會的意見。(1000511-學 2、1000531-校 1)</p> <p>七、輔導團及課程督學應協助檢核學校配課問題，以及教師是否有做到備課的準備工作等。(1000511-學 2)</p> <p>八、應視不同縣市不同學校的</p>	<p>的。(1000415-宜)</p> <p>二、九年一貫課程實施後，教育部要求各縣市需要成立輔導團，但多數縣市的輔導團成員並非專職，目前宜蘭縣輔導團採取專任制，全心進行課程的研究與發展，並輔導現場教師教學，如此才能發揮其功效，建議中央應將輔導團定位清楚並專職化。(1000415-宜)</p> <p>三、建議以縣的空間來幫老師準備教材，建議可以有專業的資源來協助發展宜蘭縣當地特色的教材並為其品質把關，目前實際的狀況是給學校彈性發展戶外教學，但卻無法落實到實際的課程中。(1000415-宜)</p> <p>四、新課程在推展時，有什麼行動方案，教師是很難理解的，建議在地方政府單位發展開放課程，讓教師理解一系列的開放課程如何操作，但不是透過講堂式的研習課程來宣導，同時教學現場開放性的課程宜多一點，而非僅有部分某些學校在推展。(1000415-宜)</p> <p>五、建議提供相關資料及素材來協助教師統整課程，從在地知識的融入，建立資料庫供教師教學上的參考，並藉由在地檢測來推測還有哪些方面不足，以利做進一步的修正及補</p>

諮詢會議	焦點座談	教育局(處)長
	<p>情境及條件來給予資源及支援，九年一貫太過於忽略差異性，差異的部分如何被正視。(1000531-校 1)</p> <p>九、學校行政組織沒有隨著變革，導致課程推動的阻礙。(1000531-校 1)</p> <p>十、經費的分配應該要均衡，特色學校、遊學學校等不易推廣至一般學校，因此應提高普遍性學校的的經費。(1000531-校 1)</p>	<p>足。(1000415-宜)</p> <p>六、教育部應該提供支援給學校，讓學校可以在聘用新進教師時，可以有一位教師在減課的情況下來協助新進教師；或是讓學校可以用「短聘」的方式，以一年的時間來檢核新進教師是否具備足夠的能力。(1000524-苗)</p> <p>七、實施要點應該只要針對各層級陳述比較剛性的部分，規範一些很本質的事項即可，不需要規範太多，像是學校本位課程的權限、人事的權限、經費的權限等都不應該提出。(1000524-苗)</p> <p>八、中央與地方的權限需劃分清楚，界定在中央要管的是適法監督，亦即中央對地方的監督是要有合法性的。</p> <p>九、中央與地方之間的會報平臺應該要法制化。(1000524-苗)</p> <p>十、以苗栗縣來說，教師的資源並不缺乏，而是欠缺較細微的東西，例如一些語句上的敘述和編排邏輯，在資源網站並不容易交代清楚，建議提供教師有機會觀摩大師的現場教學，來學習如何提升自己的教學能力和技巧。(1000524-苗)</p>

諮詢會議	焦點座談	教育局(處)長
		<p>十一、在九年一貫課程推動後，有些教師的工作模式仍停留在照著做，愈開放只會愈覺複雜而不知道該如何進行；另外則是行政機關的心態還是不放心，雖然將部分權力下放，卻還是會有某程度的規範。(1000527-東)</p> <p>十二、國民教育屬於地方政府應該要負責的事項，當地方政府資源足夠的話，中央政府是無法強制規範要執行哪些事項，例如新北市可以自己推動活化課程，也可以自行調整學期節設和開始的時間，教育部無法強制全國統一，反而是資源較不足的縣市，為了爭取經費而只能盡量配合。(1000527-東)</p> <p>十三、九年一貫課程當初在推廣時過於急救章，應像日本有一個期程，國教輔導團輔導員、中央輔導團輔導員、教授彼此之間的交流溝通，無謂做大幅度的改變，減少衝擊及調適的時間。(1000613-高)</p> <p>十四、中央需設立常設性課程發展機構，審慎評估後才能推動。(1000613-高)</p> <p>十五、訓委會要求輔導老師需具備 A、B、C、D 等證照，學校應該聘用專業證照之教師，但國教司則要求需修習 32</p>

諮詢會議	焦點座談	教育局(處)長
		<p>學分的綜合學習領域研習課程，具備童軍專長教師在修習後即可擔任綜合學習領域的教學，但其輔導的專業性並不足夠，中央兩個單位之間存在衝突沒有整合。(1000613-高)</p> <p>十六、學生的學習評量方面，學生從國小進入國中時應該有基本能力的檢測，目前在無法體罰的情況下，有些學生連基本的聽說讀寫能力都有問題，光靠攜手計畫是不夠的，中央應該建立相關的機制來檢核。(1000613-高)</p> <p>十七、目前無法規定教師需要依據教師證專長進行教學，應依登記專長授課，才能讓藝能科讓真正具備相關專長的教師來擔任。(1000613-高)</p> <p>十八、家庭教育法可以要求各縣市應設立二級家庭教育中心，國教司應該也要將輔導團入法。(1000613-高)</p> <p>十九、學校若嚴格執行常態編班，在開學前各領域小組即已規劃好該領域如何進行教學，例如社會學習領域牽涉議題較多，各專長教師可以互相協同教學，資深教師與初任教師也能互相彼此交流教學心得與技巧，並透過教師專業評鑑來確保教師教學專業能力，如此一來各班的教學差異</p>

諮詢會議	焦點座談	教育局(處)長
		並不會太大，也可以降低家長選教師的問題。(1000613-高)

柒、課程評鑑

諮詢會議	焦點座談	教育局(處)長
<p>一、在配套措施的部分，建議將「課程評鑑」和「教學評量」納入內部的校務評鑑要項中，再由教育局(處)進行外部評鑑。(991115-諮 3)</p> <p>二、目前 97 年版的總綱實施要點中有提出課程評鑑，其針對中央及地方政府有進行說明，但仍有部分未能達到預期的成效，未來可朝評鑑指標的方式來引導。(991227-諮 4)</p>	<p>一、實施課程時需要三種評量系統：(1)各地各學校需要甚麼樣的資源、(2)課程實施的困難，以及(3)課程的優缺點。(991026-學 1)</p> <p>二、課綱等於一個課程，是不是在實施一段時間後也應該接受評鑑。(991026-學 1)</p> <p>三、總綱實施要點的「課程評鑑」背後若沒有足夠的支持系統，其成效就會不彰。(991027-教 1)</p> <p>四、以學校立場來說，課程評鑑並不足夠，缺乏外部評鑑的機制。(1000531-校 1)</p>	<p>一、目前實施要點的「課程評鑑」規範仍不夠清楚，以地方政府的立場而言仍不知道該如何規範學校去進行課程評鑑，或是該提供學校什麼協助。(1000415-宜)</p> <p>二、需建立一個針對整個課程實施整體運作的評鑑機制，其中要訂立明確的方針或目標，以作為督促的依據。(1000524-苗)</p> <p>三、西方國家在推動課程改革時較注重末端管理，也就是評鑑的部分，因此中間如何推動並不會給予太多限制，但會要求是否有達到預期的目標。(1000527-東)</p> <p>四、教師課程評鑑的能力卻非常薄弱，老師無法針對自己的課程在教學後是否有達到預期目標做評鑑。(1000613-高)</p>

捌、教師評鑑

諮詢會議	焦點座談	教育局(處)長
<p>一、教師評鑑需考慮教師是否具有「設計課程綱要、課程計畫、課程實施」等能力，此關係到教師是否具備閱讀未來</p>	<p>一、目前有部分教師注重校外的比賽，而忽略校內的教學品質，若教師的教學評鑑僅單看教師的研習時數和論文產出</p>	<p>一、教師評鑑應該分為「課程評鑑」及「教學評鑑」兩個層面。(1000415-宜)</p>

諮詢會議	焦點座談	教育局(處)長
<p>課程相關文件的能力。 (991115-諮 3)</p> <p>二、關於「教師評鑑」和「教師專業成長」的方向性，以及課程教學的建議都應加以規範，但非將細節訂出。(991115-諮 3)</p> <p>三、若評鑑的功能在於考核，內容則需要明確，而且應該要增加教師的績效考核，以強化教師的教學。另外，上級應重視統合視導，配合支援系統的原則來協助教師。(991227-諮 4)</p> <p>四、教師分級可以與教師的生涯發展結合，同級的教師有不同的任務，可以分成行政與教學兩軌來進行，例如教師可以有課程教學的領域任務，而擔任組長或主任則有其應該負責的工作任務等，小校則以大方向為原則來區分，不以領域來區分。(1000617-諮 8)</p> <p>五、應該改善教師評鑑制度的內涵，例如規定每位教師均應該有教學觀摩的公開課供其他教師來進行評鑑，同時建立嚴謹的獎勵制度。(1000617-諮 8)</p>	<p>等是不公平且有問題的，不應該助長教師往外發展卻忽略教學品質，所以基本學力測驗具有把關功用，可督促教師在乎學生的學習的狀況，因而對於教師的評鑑，建議要扣住學生的學習成長。(991027-教 1)</p>	<p>二、如何提供及支持不願意推動開放課程的教師是重要的環節，而教師的使命感也是很重要的，建議可以透過教師專業成長的評鑑來提升。 (1000415-宜)</p> <p>三、不應把學生的成績視為教師的成績，評鑑的基準在於有無達到教學成果。(1000415-宜)</p> <p>四、可從學生學習的紀錄來反觀教師的教學，所以教師無需製作教學檔案，但不能規範要檢測什麼東西，以避免造成只偏向某一個層面的加強，建議直接面對學生的產出，而不是強調有無教學過程中的照片。(1000415-宜)</p> <p>五、在法制的設計上，教師要有被評鑑的責任和義務。 (1000524-苗)</p> <p>六、需要突破觀課的問題，教師應該分享自己的教學方式，建立教師彼此之間的夥伴關係，透過彼此交流才能提升教師的教學能力，而這牽涉到校園信任文化的問題。 (1000613-高)</p> <p>七、早期的評鑑多半是考核績效的連結，教師對於評鑑的概念不清楚，其實只要與學校需求以及學生學習成果高度連</p>

諮詢會議	焦點座談	教育局(處)長
		<p>結，學校營造溫馨的教師對話空間，透過領域小組的對話來分享彼此的教學以及學生學習的狀況，即可改善教師專業發展評鑑的問題。(1000613-高)</p>

附錄三：實施與配套相關文獻弱點與優勢整理表

<u>壹、課程實施(學校課程)</u>	110
<u>貳、教材編輯、審查及選用</u>	113
<u>參、課程評鑑</u>	116
<u>肆、教學評量</u>	117
<u>伍、師資培訓</u>	119
<u>陸、行政權責(資源與支持系統)</u>	122

壹、課程實施(學校課程)

相關研究與總綱實施要點「課程實施」有關之弱點與優勢表

篇名	弱點(weakness)	優勢(strength)
國民小學實施課程評鑑的探討 (周武昌、呂瑞香，2004)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國小學年團隊通常著重同年級各科的協商，較少縱向一至六年級的規劃。 2. 課程計畫備而不查或查而不改善。 3. 彈性學習節數無法觀照學校願景或能力指標。 4. 領域教學計畫大同小異，只是教科書章節名稱之進度列表。 	
九年一貫課程實施政策與問題之分析(秦夢群、賴文堅，2006)	課程計畫流於花俏：主題統整知識淺化	
課程的理想與實際—以九年一貫課程綱要「實施要點」為例(陳浙雲，2006)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 課程組織運作不一 2. 課程計畫問題仍多 3. 選修課程未盡落實 4. 統整教學落差頗大 	
九年一貫國小課程計畫之評鑑 (王全興，2007)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教育部、地方教育局(處)、專家學者與實務工作者等，大家共識性不足，解讀不一，以致缺乏明確的方針。 2. 課程計畫備查缺乏回饋機制。 3. 各縣市審查學校課程的評鑑機制、評鑑模式、評鑑人員、評鑑項目，以及評鑑指標尚未完善，致檢核時間層出不窮。 4. 書商所提供的課程計畫衍生更多問題。 5. 部分學校未能掌握課程計畫的基本精神與學校特性，例如學校本位課程設計薄弱等。 6. 不少學校之課程計畫，成員缺乏互動性，彼此之間缺乏溝通與互動，造成上有政策，下有對策的情形。 7. 大部分學校課程計畫缺少社區、家長的互動。 8. 能將課程的理念、分年級、學習或階段性目標相結合的學校不多。 9. 部分學校未意識到課程內容需與學校願景 	大多數學校的課程計畫，文句敘述清晰、條理分明、內容詳實，所以皆能達成教育部或教育局的相關規定。

篇名	弱點(weakness)	優勢(strength)
	和目標相契合。 10. 將編寫好之課程計畫實際落實的教師很少。	
現行中小學課程綱要實施評鑑及相關研究後設分析(鄭英耀、邱文彬，2009)	1. 課程實施方面則是學習領域召集人專業能力不符理想。 2. 學校課程發展組織形式確立，實質運作仍待加強。	
九年一貫課程綱要總綱實施現況相關研究之後設分析(方德隆，2009)	1. 有超過三分之一者認為，學習領域召集人的專業能力與人格特質，未能符合課程領導人之特質。 2. 學校課程發展組織形式確立，但實質運作仍待加強。 3. 各校課程計畫特色之形塑、協同教學之進行等亦有努力空間。	大多數的填答者均表示學校已經成立課程發展組織，並能發揮其功能。
中小學課程政策之整合研究(黃政傑、吳俊憲，2010)	1. 學校本位課程政策受到若干因素而影響執行成效。 2. 學校本位課程政策應做進一步修訂，並擬定適當配套措施。	課程權力下放，鼓勵學校本位課程發展。
學校本位課程與重大議題探究(張嘉育，2010)	校本課程 1. 政策設計時對校本課程定義的討論不足，使得部份將校本課程等同於特色課程，或為特色而特色，失去政策的本意；同時校本課程的定義容易因為宣導的學者、執行的校長與教師而各自解讀。 2. 校本課程政策執行上有縣市、校際、教育階段的落差，其課程層面與範圍落差大，有的較為整體，有的片面零碎，甚至僅是書面課程。 3. 校本課程政策的執行易因校長個人偏好與轉任使學校本位課程迅速更迭，欠缺穩定性。 4. 校本課程政策在學校的執行成為學校少數學生的特色課程，非為多數學生設計的課	校本課程 1. 校本課程政策賦予學校課程彈性與教師課程自主權力，可鬆動學校長年來文化結構，改變教師觀念，共同思考描繪學校願景。 2. 校本課程與地方層級課程存在正向增強與負向拉扯的關係。

篇名	弱點(weakness)	優勢(strength)
	<p>程。</p> <p>5. 校本課程發展過程中，課發會的組織功能不彰，欠缺實質內容的討論，會議記錄流於形式。</p> <p>6. 影響校本課程政策執行的因素，在內部因素為政策中對於校本課程的定義不明確，交由基層各自解讀，使得政策逐漸失去原貌與真意；在政策外部因素則有城鄉/學校規模差異、校長認知與能力、教師態度與知能、地方教育主管機關的支持、當前學校組織氛圍、升學考試的限制、多項政策/制度欠缺整合與串連等。</p> <p>重大議題</p> <p>1. 重大議題乃因應社會變遷與發展而設有其必要性，但現今規劃乃課程權力分配與意識型態運作之結果，其合理性令人質疑。</p> <p>2. 現今實施的重大議題課程內容遠超過課程綱要之規定，實施方式也常違背融入的精神，且主管教育行政機關重視表面績效，讓課程實施有流於形式化之虞。</p> <p>3. 地方教育行政機關過度干擾、學校課程發展組織未能發揮功能、課程領導人知能不足、教師專業知能與進修動機欠缺，與課程參考範例不足，等影響重大議題課程的實施與成效。</p> <p>彈性節數</p> <p>1. 彈性學習節數初期的授課內容廣泛，但現今以學習領域學習為最主要的部分，國中情形比國小更為明顯，且其分配過程常引發教師間之爭議。</p> <p>2. 彈性學習節數授課內容的決定權，操之於</p>	<p>彈性學習節數的設置有</p>

篇名	弱點(weakness)	優勢(strength)
	<p>學校和教師的部分甚微。</p> <p>3. 彈性學習節數的設置在教育部本身政策變動、教育行政機關要求增加課程、升學考試與學力檢測之辦理等因素，是影響學校和教師彈性學習節數運用權的主要原因。</p> <p>4. 領域教學節數的減少與教師過去的教學習慣，也是造成彈性學習節數進行學習領域教學主要原因。</p>	<p>理想性與其功能性，故維持有其必要性。</p>
中小學課程綱要核心架構之研究 (楊龍立，2010)	<p>在課程綱要中，重大議題與領域之間的關係為何應該要說明得更清楚，議題的產生或退場應該要設立機制，讓重大議題得以因應社會的趨勢或是時代的脈動而有所更替，不要因為時代的演進而使得議題的數量越來越多，為了讓議題融入教學中，反而失掉了領域的一致性或連貫性。</p>	<p>重大議題常因社會的演進或是社會對某一議題的關注而得以形成，因此重大議題的存在對於社會的發展具有一定的指標性意義。</p>
九年一貫課程改革實施成效之研究(王全興，2010)	<p>彈性課程常被用來補救教學。</p>	

貳、教材編輯、審查及選用

相關研究中與總綱實施要點「教材編輯、審查及選用」有關之弱點與優勢表

篇名	弱點(weakness)	優勢(strength)
國民小學實施課程評鑑的探討 (周武昌、呂瑞香，2004)	<p>1. 教科書實際上只選不編，教師普遍無自編教材。</p> <p>2. 教師評選教科書並非全然以學生的學習為主體而是「因用而選」，教科書可能變成教師意識形態宰制的工具，而使「教師即課程發展者」成為形式。</p>	
九年一貫課程實施政策與問題之分析(秦夢群、賴文堅，2006)	<p>1. 一綱多本增加學生負擔</p> <p>2. 內容錯誤導致教學混亂</p> <p>3. 教科書選用衍生行賄弊端</p> <p>4. 版本銜接造成學生學習斷落</p> <p>5. 國立編譯館再度進場引發「與民爭利」、「統編本還魂」等爭議，其定位有待觀察。</p>	

篇名	弱點(weakness)	優勢(strength)
課程的理想與實際—以九年一貫課程綱要「實施要點」為例(陳浙雲, 2006)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 領域教科書徒具形式 2. 自編教材內涵尚待強化 3. 鄉土語及資訊教科書未經審訂 	
現行中小學課程綱要實施評鑑及相關研究後設分析(鄭英耀、邱文彬, 2009)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教科書編輯、審查作業之品質仍待提升。 2. 選用過程不夠嚴謹。 3. 教師開始嘗試自編教材, 但品質有待檢視。 	
九年一貫課程綱要總綱實施現況相關研究之後設分析(方德隆, 2009)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 有近半認為, 學習領域召集人未能帶領教師進行自編教材之研發。 2. 教科書編輯仍是內容導向非能力導向、版本間差異大產生銜接問題、分冊送審及缺乏實驗試用等影響教科書品質。 3. 仍有選用過程倉卒、年段更換版本不易銜接等問題。 4. 雖然教師開始嘗試自編教材, 但品質有待檢視。 	大多數的填答者均認為學校教科書的評選過程合宜
中小學語文領域課程綱要實施相關研究之後設分析(洪瑞兒, 2009)	<p>一、教材編選品質有待提升, 能力指標達成率有限</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 能力指標的呈現有些可以編入教科書內容, 有些需仰賴教學過程實踐, 各版本落實情形嚴重, 尤其在聽與說能力指標, 教材不易呈現。 2. 教科書的品質仍待提升, 選用過程未能深入比較追蹤, 並且經常更換版本。 	
中小學社會領域、藝術與人文課程綱要實施相關研究之後設分析(周珮儀, 2009)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 社會學習領域： 基本內容有助教材編製, 但須一併考量國小基本內容, 並規劃適切的範圍與難度；基本內容應涵蓋有系統的學科概念, 並釐清其與能力指標的關係, 避免彼此之間的矛盾或能力指標被架空。 2. 藝術與人文學習領域： 學習領域統整在某些部份過於牽強, 忽視藝術概念或原理原則的學習。教科書中某些主題為統整而統整, 而且缺乏良好的表演藝術教材。 	

篇名	弱點(weakness)	優勢(strength)
中小學生活領域課程綱要實施相關研究之後設分析(鍾素香，2009)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 缺乏統整的能力指標，導致教材編輯難以統整之現象。 2. 教科書中所出現之能力指標也難以落實成為學習目標。 	
中小學課程之哲學基礎與理論趨向之研究與分析(李奉儒，2009)	教師如何能在眾多優良教科書中，評選出最適合之版本，提供校內學生或學區內學生使用，並規劃編制屬於「學校本位課程」的教材，需有理論依據作基礎，以及實際調查結果供參考。	
中小學課程發展機制與核心架構的擬定研究(歐用生、白亦方，2010)	課程綱要轉化為教科書時，出現市場取向、編輯者邏輯性、編審詮釋有異、課程綱要明晰性與教科書支持機制不足、能力指標解讀不一等問題。	
課程綱要轉化為教科書之研究(周淑卿，2010)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國中小教科書編輯者、審查者與綱要建構者對課程綱要詮釋的差異不在課程理念而在能力指標，但高中的教材綱要詮釋差異問題較小。 2. 各編輯群轉化課程綱要的方式不盡相同，但並無一定的優劣。 3. 教科書與課程綱要的差距問題，有多重原因，其一是教科書向市場需求傾斜，以致偏離了課程綱要的理想；其二，編輯者雖了解課綱的理念，但是卻可能在設計課程時出現課程選擇與組織上的邏輯問題。其三，從編輯者角度來看，所謂的差距問題可能是由審查者立場所作的判斷，成因即在於編審雙方對課綱內涵的詮釋有異。 4. 導致課程綱要轉化困難的原因主要在於課程綱要本身的明晰性不足，且未提供教材轉化線索。 	
臺灣九年一貫課程轉化之議題與因應(張芬芬、陳麗華、楊國揚，2010)	<p>一、課程綱要轉化教科書的困難處</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 角色不同，轉化觀不同：課程規劃者、教科書審定者、教科書編輯者 2. 課程統整應落實於學科劃分抑或領域教學 	

篇名	弱點(weakness)	優勢(strength)
	<p>中</p> <p>3. 能力指標解讀，編輯者與審定者存有差異</p> <p>二、課程綱要轉化教科書的爭議處</p> <p>1. 教科書編輯偏離課程統整理念</p> <p>2. 能力指標解讀各異，版本差異不小</p> <p>3. 一綱多本引發家長對基測的恐慌</p> <p>4. 倉促上路，教科書編輯難銜接</p> <p>5. 市場壓力促使教科書逐漸趨同</p> <p>6. 課程參與者對課綱理解不足</p>	

參、課程評鑑

相關研究中與總綱實施要點「課程評鑑」有關之主要研究發現與建議表

篇名	弱點(weakness)	優勢(strength)
我國中央層級課程自我評鑑之研究(李明霞，2004)	<p>1. 政策制訂的理念不清楚，沒有經過充分的研究與討論，便貿然決定進行課程政策的改革。</p> <p>2. 缺乏一常設的研究發展機構，進行有系統的課程研究與實驗，以其研究及實驗結果作為課程改革之依據。</p> <p>3. 缺乏妥善的規劃及長期試驗，不重視基層的聲音，便急於推動。</p> <p>4. 缺乏執行之後的回饋系統。</p>	中央層級課程自我評鑑之實施，兼具「形成性評鑑」及「總結性評鑑」，可收「立即回饋」之效。
國民小學實施課程評鑑的探討(周武昌、呂瑞香，2004)	<p>1. 教師抗拒的心態以及工作負擔太重、時間不足的困境，是進行教學評鑑有待克服的地方。</p> <p>2. 省思教學歷程為教學評鑑核心概念所在，但老師習以單打獨鬥，對評鑑反感，是教學評鑑遭遇的困難。</p>	同儕視導有利於進行教學評鑑。
地方層級課程改革評鑑指標系統建構之研究(陳美如，2006)		地方層級課程改革評鑑指標系統可行：指標計分「組織運作」、「課程與教學輔導諮詢」、「專業成長」、「行政支援與

篇名	弱點(weakness)	優勢(strength)
		資源整合」、「成效評估」及「地方特色」，經相關研究及試行後原則可行。
課程的理想與實際—以九年一貫課程綱要「實施要點」為例(陳浙雲，2006)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 中央層級評鑑未受外界肯定 2. 地方層級評鑑尚未普遍施行 3. 學校層級評鑑落實狀況不佳 	
現行中小學課程綱要實施評鑑及相關研究後設分析(鄭英耀、邱文彬，2009)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 中央、地方與學校課程評鑑分工應再思考。 2. 學校課程評鑑工作尚待強化。 	
九年一貫課程綱要總綱實施現況相關研究之後設分析(方德隆，2009)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 超過三分一的填答者認為，中央、地方與學校課程評鑑分工不當。 2. 近四成的人員不贊同學校能有效進行課程評鑑，並善用課程評鑑結果。 3. 學校對於課程評鑑未能抱持主動態度、未能善用評鑑結果，且目前過多的評鑑影響課程與教學運作。 	
中小學課程政策之整合研究(黃政傑、吳俊憲，2010)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 課程評鑑機制在中央、地方及學校層級之角色與任務不同。 2. 課程評鑑目的在診斷課程、教學與學生學習，提升教育效能。 	
九年一貫課程改革實施成效之研究(王全興，2010)	課程評鑑在各校實施與運作不強	

肆、教學評量

相關研究中與總綱實施要點「教學評量」有關之主要研究發現與建議表

篇名	弱點(weakness)	優勢(strength)
國民小學實施課程評鑑的探討(周武昌、呂瑞香，2004)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 基本能力是發展的過程，要老師隨時觀察與評估，也需要客觀的評量，成績單的評語偏重在學科，學生基本能力的描述比較少。 2. 學生應具備怎樣的能力指標，並非紙筆測驗就能評量，也不是能力指標教到了就有 	

篇名	弱點(weakness)	優勢(strength)
	了。	
課程的理想與實際—以九年一貫課程綱要「實施要點」為例(陳浙雲, 2006)	1. 國中學測成為篩選工具 2. 學生成績評量回歸原點	
九年一貫課程綱要總綱實施現況相關研究之後設分析(方德隆, 2009)	1. 國中基本學力測驗未能反映基本能力。 2. 定期評量仍以紙筆測驗為主, 創新有限。	填答者大都贊同能從多元的角度評量學生學習。
中小學語文領域課程綱要實施相關研究之後設分析(洪瑞兒, 2009)	考試領導教學, 在升學考試影響下, 紙筆測驗仍是主要評量方式。	
中小學社會領域、藝術與人文課程綱要實施相關研究之後設分析(周珮儀, 2009)	1. 社會學習領域： 綱要附錄特別提出情意目標的補充說明, 但社會領域的多元評量現況未盡理想, 其原因在於:「評量用詞的含混」、「評量理念的混淆」、「評量技術的不足」、「領域素養的欠缺」、「評量工具與模式的不足」。 2. 藝術與人文學習領域： 評量有其主觀性, 不易客觀評量, 有待訂定較明確的評量指標。	
中小學語文類課程內涵與取向的研析(吳敏而、趙鏡中, 2010)	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向。	
中小學自然科學類課程內涵與取向的研析(黃茂在、周筱亭, 2010)	一般教師在評量方面的專業較不足, 難以掌握多樣的評量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。	
九年一貫課程改革實施成效之研究(王全興, 2010)	教學評量結合能力指標尚待加強。	

伍、師資培訓

相關研究中與總綱實施要點「師資培訓」有關之主要研究發現與建議表

篇名	弱點(weakness)	優勢(strength)
九年一貫課程實施政策與問題之分析(秦夢群、賴文堅，2006)	師資培育整備不及，教師倉促上陣	
新世紀師資培育的願景及其建構(高強華，2006)	師資培育的迫切危機： 1. 典範模糊的自由化危機 2. 供需失衡的市場化危機 3. 治絲益綦的分權化危機：以鬆綁為主軸的教育改革，中央權限與地方權限的分際不明，導致無盡的責任分散。 4. 形式檢定的虛擬化危機 5. 短視近利的反專業危機：諸如英語教學的診斷、外籍教師、鄉土教材師資之急救章法，以及九年一貫課程所導引之「未充分提供教師在職進修」、「缺乏鼓勵教師自發性學習之制度與策略」、「教師不熟悉統整課程」、「職前教育課程尚待規劃」等，均顯示出反專業化的危機。	
課程的理想與實際—以九年一貫課程綱要「實施要點」為例(陳浙雲，2006)	1. 師資供需調節不順 2. 英語師資分布不均 3. 教學支援人員認證步調不一	
國小教師對九年一貫課程的看法及其實施狀況之比較研究(吳耀明、馮厚美，2007)	英語教師不足、鄉土語言師資專業性不足及資源及師資分布不均等情形，是高分組教師所關心的事。	
我國中小學師資培育現況、政策與展望(林新發、王秀玲、鄧珮秀，2007)		師範院校轉型為教育大學或綜合大學，預期將能發揮師資培育的傳承與創新功能，藉機吸引優秀學子從事教職行列，進而保有優質師資素質的傳統特色，亦可培育出具有競爭力的學生。
當前師資培育政策試析—兼論師資培育中心/系所的危機(翁福)	1. 當前教育部主要師資培育政策：「教師法」公布後，開放一般大學進行師資培育工	已規劃「健全師資培育與教師進修制度」，主要

篇名	弱點(weakness)	優勢(strength)
元，2008)	<p>作，但所培育之師資良莠不齊。</p> <p>2. 各師資培育大學的危機：在減少培育師資數量的同時，其中將學士學位的師資培育課程招生名額減少，移為碩士學位師資培育學程之用，雖可提升日後學校教師師資的學歷，但教育專業是否也一併提升？而日後師資培育機構將面臨招生問題，原有師資及設備該如何處理也是需要思考的。</p>	<p>策略包括：</p> <p>1. 改進現行多元師資培育制度、確保師資培育品質。</p> <p>2. 改進教師資格檢定制度，以建立有效篩選機制，提升師資品質。</p> <p>3. 健全教師進修制度，促進教師專業發展。</p>
從變革觀點析論師培中心之挑戰與前瞻(楊振昇，2008)	<p>當前師培中心面對之挑戰：</p> <p>1. 評鑑時代的來臨：為使師資培育機構品質提升及提供退場機制等而進行。</p> <p>2. 市場機制的衝擊：少子化衝擊造成供需失衡。</p> <p>3. 實習制度的問題；</p> <p>(1)偏重行政實習而輕教學實習。</p> <p>(2)實習輔導教師之專業實習輔導知能未必充足</p> <p>(3)師培中心缺乏足夠之專業實習課程教師</p> <p>4. 師資生素質問題：流浪教師議題浮現後，各校師培中心招生出現問題，對於師培生素質亦無法掌握。</p> <p>5. 重檢定考試輕潛在課程的問題：師培生通過檢定考之比率為評鑑指標之一，導致師培中心產生重檢定考試、輕潛在課程的問題，間接使得教學與輔導的功能轉為考試服務。</p>	
現行中小學課程綱要實施評鑑及相關研究後設分析(鄭英耀、邱文彬，2009)	<p>1. 師資培育無法符合九年一貫課程之需求。</p> <p>2. 在職進修課程的內容和方法，難以引發教師興趣。</p>	
九年一貫課程綱要總綱實施現況相關研究之後設分析(方德隆，2009)	<p>1. 超過三成者認為自己的進修意願不高。</p> <p>2. 超過六成者認為目前師資培育制度無法符合九年一貫課程之需求。</p> <p>3. 師資培育和在職進修課程的內容和方法具</p>	

篇名	弱點(weakness)	優勢(strength)
	改進空間。 4. 部分領域的師資和課程統整的能力都需要培養。	
中小學語文領域課程綱要實施相關研究之後設分析(洪瑞兒, 2009)	部分能力指標的達成需仰賴教師教學的歷程，然而多數語文學科教師的專業能力不足，亟待師資培育機構品管再次提升。	
九年一貫課程綜合活動學習領域課程綱要實施現況之研究(邱愛鈴, 2009)	國中小學欠缺綜合活動學習領域專業師資，加上各縣市綜合活動學習領域不開職缺是最大的隱憂。	
中小學社會領域、藝術與人文課程綱要實施相關研究之後設分析(周珮儀, 2009)	表演藝術的師資十分缺乏。	
中小學課程之哲學基礎與理論趨向之研究與分析(李奉儒, 2009)	教師如果無法知覺到課程中潛在的權力與霸權，將成為一種傳遞主流價值的「工具」，而臺灣教師的「工具化」，其實有其來自大環境的限制。	
中小學社會類課程內涵與取向之研析(秦葆琦、王浩博, 2010)	師培機構的系所及課程，未能與課程綱要的領域設計同步調整，如缺少國中統整課程的師資培育，導致課程實施的難度增加。	
九年一貫課程改革實施成效之研究(王全興, 2010)	教師對於自行編輯教科用書意願不高。	
九年一貫課程政策執行評析(陳寶山, 2010)	1. 教師專業能力普遍不足：教師長期使用統編教科書，依賴教師手冊及書商附贈教具，對鬆綁解嚴授權政策趕到無所適從，統整教學概念與專業執行能力普遍不足。 2. 教師忙亂無力輔導學生：九年一貫課程增加學校許多自主空間與決定權限，也限縮了學校教師瞭解課程政策內涵和發展應變措施的時間，工作量增加及內外研習增多，造成相當大的壓力。	

陸、行政權責(資源與支持系統)

相關研究中與總綱實施要點「行政權責」有關之主要研究發現與建議表

篇名	弱點(weakness)	優勢(strength)
九年一貫課程實施政策與問題之分析(秦夢群、賴文堅, 2006)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 九年一貫課程政策執行原意為由下而上模式, 但實際執行過程卻透過訪視、課程計畫備查、研究報告等變相方式對學校進行控管。 2. 整體資源不足, 使執行流於形式, 改革缺乏向心力。 	
課程的理想與實際—以九年一貫課程綱要「實施要點」為例(陳浙雲, 2006)	縣市首長對教育改革之認同程度不一, 課程資源投注不同, 因此, 各縣市的工作推動也呈現頗大差異。	
臺灣教育改革、地方自治與國民中小學行政關係之探究(徐易男, 2008)	<p>教育鬆綁與地方自治之關係：地方自治下的地方政府所產生教育問題</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 中央、地方與學校三者權限劃分之問題：《教育基本法》未完全釐清中央、地方和學校之間的職權關係。 2. 教育行政人員的任用問題：「中央與地方教育行政人員」和「學校行政與教師」所依據之法源規範不同, 以致在「公教分途」的任用過程中, 逐漸與普通行政愈走愈近, 卻與學校教育人員越來越遠。 3. 教育審議委員會的功能不彰 4. 民意代表對教育事務的不當介入 5. 政治考量造成教育經費補助不均等 6. 學校權力結構的重組與衝突 7. 教師會與教評會的運作影響 8. 家長參與學校事務層面擴大 9. 國民中小學校長遴選制度陷入選舉文化迷思 10. 地方自治下造成權力劃分與角色扮演之爭議 	<p>教育鬆綁與地方自治之關係：法律層面分析</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 《教育基本法》限制了中央政府的權限, 揭示地方自治精神, 並由傳統偏重個人領導的型態, 轉由各縣市教育審議委員會採取集體領導的趨勢。 2. 《地方制度法》賦予縣市政府地方教育自治的立法權力。 3. 《國民教育法》第九條關於校長之遴選, 充分展現消費者導向與家長參與學校事務的面向。 4. 《教育經費編列

篇名	弱點(weakness)	優勢(strength)
		與管理法》相關條文可知教育經費已有明顯下放之趨勢。
中小學課程政策之整合研究(黃政傑、吳俊憲，2010)	<p>1.課程權限下放促使權限劃分產生爭議。</p> <p>2.九年一貫課程改革提升地方及學校之課程權力，例如學校具有學習時間分配之決定權，負擔推動課程實施的責任，亦即課程權限已經賦予中央、地方及學校等法定組織或機構之權力、權利或權威，然而在實際層面上，仍會受若干因素而影響執行成效。</p>	
中央、地方、學校課程權限探究(游家政，2010)	<p>一、中央、地方、學校教育與課程分配現況與運作機制</p> <p>1.中央教育權限的主要依據為「憲法」、「教育基本法」、「國民教育法」、「高級中學法」、「教育部組織法」等相關教育法律，但對課程權限卻無具體之規範。</p> <p>2.地方教育權限的主要依據為「憲法」及「地方制度法」，包含地方自治事項、上級委辦事項、共同辦理事項三大類，但現行教育體制仍傾向傳統的中央集權運作模式，地分的教育資源與經費仍仰賴中央補助。</p> <p>3.中小學與地方政府存在著行政主體（支配者－地方縣市政府）和行政相對人（受支配者－學校）的行政法律關係，但並不排除學校在範圍內有教育專業自主權。</p> <p>4.有關學校課程的相關規定多以行政規則訂之，權限歸屬的爭議導因於行政規則僅是用來拘束內部單位，未具外在規範效力。</p> <p>二、中央、地方、學校課程權限面臨的爭議與問題</p> <p>1.課程為教育事務之一，目前相關法源皆以教育事務規範，並未明確規範課程綱要的權限</p>	

篇名	弱點(weakness)	優勢(strength)
	<p>歸屬。</p> <p>2.中央、地方、學校對於某些課程事務同時擁有權限，但權限內容界線不明確。</p> <p>3.中央、地方與學校對課程歸屬的看法不一，造成執行上的相互衝突。</p> <p>4.中央與地方的課程權限的爭議大多肇因於政治利益的關係。</p> <p>5.地方與學校的課程爭議大多居於教育行政管理與教師專業自主的衝突、行政與專業的衝突。</p> <p>6.縣市教育局/處長的專業背景，影響地方對課程權限的經營與管理。</p> <p>7.縣市教育資源的差異，影響地方對課程權限的爭取自主或歸屬中央。</p> <p>8.學校設立主體的差異，對於許多同樣的課程事務卻有不同的規定及作法。</p> <p>9.學校規模的差異，影響教師的員額編制與課程負擔。</p> <p>10.理想的均權制度與實際的中央集權二者的不一致。</p> <p>三、中央、地方、學校課程權限劃分問題的解決對策</p> <p>1.課程權限劃分的理念必須符合公平正義、基本權益、民主合作、利益歸屬、彈性多元等原則。</p> <p>2.課程權限劃分的運作必須依據程序保障、最適功能、基層優先、設立主體、權責相符等原則。</p> <p>3.課程權限的劃分必須考量學習權益保障、教育目的達成、經費負擔能力、教育階段銜接、教師專業發揮、城鄉均衡、學校屬性差異等因素。</p>	

篇名	弱點(weakness)	優勢(strength)
臺灣九年一貫課程轉化之議題與因應(張芬芬、陳麗華、楊國揚，2010)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 有法令鋪路但社會共識不足：九年一貫課程之理念在轉化為課程綱要及落入教育實踐時，與社會大眾和學校教育人員溝通不足，許多教改理念未達成社會共識。 2. 教育部長頻繁更迭不利課程理念之推動 	<p>課程綱要已某種程度成功將課程理念予以轉化，具有規範性</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 知識典範的轉移：教學典範轉移為學習典範 2. 關注權力的重分配：中央集權課程決定轉為中央、地方與學校分權，並凸顯教師專業權 3. 著重法令與結構的改變：教育事務由師範專利轉為全民參與的公共事務
九年一貫課程改革實施成效之研究(王全興，2010)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教育行政機關配套措施影響到教師的實施成效 2. 服務學校行政配套措施影響到教師的實施成效 	
九年一貫課程政策執行評析(陳寶山，2010)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 缺乏課程常設研究機構 2. 專家獨佔資源分配不均：教育部延聘少數課程專家主導政策規劃。 3. 都市思維忽略偏遠小校：教育主管機關以都市學校思維，忽略偏遠小校嚴重缺乏統整課程人力資源的現實。 	