

「中小學課程發展之基礎性研究」

區二整（三）

中小學課程政策之整合

與展望

研究主持人：黃政傑 靜宜大學教育研究所專任講座教授

協同主持人：吳俊憲 靜宜大學教育研究所暨師培中心副教授

子計畫一主持人：黃嘉雄 國立台北教育大學教務長

子計畫二主持人：張嘉育 國立台北科技大學技術及職業教育研究所
副教授兼所長

子計畫三主持人：王保進 臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所
教授

子計畫四主持人：游家政 淡江大學課程與教學研究所所長

中小學課程政策之整合與展望

目 次

壹、總計畫：中小學課程政策之整合研究.....	1
貳、子計畫一：能力指標與領域教學議題探究.....	77
參、子計畫二：學校本位課程與重大議題探究.....	387
肆、子計畫三：中央、地方、學校層級的課程評鑑機制規劃與 設置探究.....	625
伍、子計畫四：中央、地方、學校課程權限探究.....	793

中小學課程政策之整合研究（整合型計畫）

中文摘要

為探究中小學課程政策的轉化與實踐情形，本整合型研究分別就四項課程改革政策之重大議題深入探究，包括：能力指標與領域教學議題、校本課程與重大議題、中央—地方—學校層級的課程評鑑機制規劃與設置、中央—地方—學校課程權限之研究等。研究旨在瞭解目前我國國民中小學課程政策制定的背景概況、內涵及其實施現況、實施過程的爭議與問題以及成果和影響情形等。最後，歸納研究結果並提出建議，提供未來課程政策方向修訂之參考。

為達成研究目的，本整合型研究採取文件分析、國際比較、焦點團體訪談、訪談法、次級資料分析、專家諮詢會議、問卷調查法等方法進行資料蒐集。本研究重要發現如下：

- 一、中小學課程政策重要改革議題制定之背景概況：領域教學理念在於解決知識過於分化的問題；能力指標使用做為教材編寫與教學實施的依據；課程權力下放，鼓勵學校本位課程發展；重大議題實施採融入各領域教學方式；課程評鑑機制在中央、地方及學校層級之角色與任務不同；課程權限下放促使權限劃分產生爭議。
- 二、中小學課程政策重要改革議題的內涵及其實施現況：設置七大學習領域，採廣域課程組織型態，增加彈性學習節數；學習領域以二至三年為期劃分學習階段，並以分段能力指標取代先前各科的年級或年段教材綱要；學校具有學習時間分配之決定權，並擔負推動課程實施的責任；學校本位課程政策受到若干因素而影響執行成效；重大議題依據課程綱要分五個部分實施，並以融入為實施原則；課程評鑑目的在診斷課程、教學與學生學習，提升教育效能；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。
- 三、中小學課程政策重要改革議題實施過程的爭議與問題
 - （一）學習領域與能力指標方面：部份學習領域設置之合理性與領域能力指標內涵之重疊性受到質疑；彈性學習節數被挪用造成補救功能無法適時發揮；國中階段採學習領域或適度的學科分化設置值得深究；鄉土語言、國語文和英語三種語言同時學習是否造成學生負擔過重；各學習領域在各年級學習節數上的直筒式均量分配，難以反應各階段學習重點；各學習領域的學習階段劃分不一致，造成課程實施的困難；能力指標明細度不足，課程設計者、教科書編審者、教學者和基本學力測驗研發者，難以落實課程意圖的實踐；除一至九年級數學和國中社會訂定分年細目或基本內容外，其餘學習領域皆無，易造成學生於不同年級間學習銜接上的困難。。
 - （二）學校本位課程與重大議題方面：學校本位課程定義的界定不明；彈性學習節數有越來越不彈性的現象；彈性學習節數分配過程常引發教師間之爭議；重大議題本身的定位不清；重大議題設置的必要性是否需隨著時間遞嬗而調整；重大議題應何時學習受到質疑；學校實際進行的教育議題數量，遠超過課程綱要的規定；現今重大議題融入教學，常有稀釋淡化之虞；學習領域課程份量過多，要求重大議題融入有其困難；教育行政機關著重績效，常要求呈報書面成果；雖有重大議題融入課程設計，但缺乏有效的評鑑機制。
 - （三）中央—地方—學校課程評鑑機制方面：不同層級課程評鑑的實質目的與方式需要檢討；三個層級課程評鑑機制之評鑑相關議題各不相同，中央層級

重視強化課程評鑑之政策角色，地方與學校則重視強化教師課程評鑑知能。

- (四) 中央—地方—學校課程權限方面：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；中央、地方、學校對於某些課程事務同時擁有權限，但權限內容界限不明確；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；中央與地方課程權限的爭議，大多肇因於政治利益的糾結；地方與學校的課程爭議，大多起因於教育行政管理與教師專業自主的衝突；縣市教育局/處首長的專業背景，影響地方對課程權限的經營與管理；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；學校設立主體的差異，對於許多同樣的課程事務有不同的規定及作法；學校規模的差異，影響教師的員額編制與課程負擔；理想均權制度與實際中央集權二者的不一致。

四、中小學課程政策重要改革議題的成果及其影響情形

- (一) 學習領域與能力指標方面：學習領域或學科之設置、劃分、教學方式合理性仍有疑義且時間分配明顯不足，國際比較發現國小語文學習的節數或時數比率高；學習階段的劃分以年級較為適宜，且中小學學習階段劃分的理念主要參照該學習領域之知識結構；分段能力指標架構課程的做法是可行的，若能增訂參考性的課程內容細目或教材大綱則更佳。
- (二) 學校本位課程與重大議題方面：校本課程政策賦予學校課程彈性與教師課程自主權力，可以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；校本課程政策執行時產生偏差原因，肇於政策內部與外部因素；對校本課程與地方層級課程存在正向增強與負向拉扯兩種的關係；未來校本課程政策的修訂方向，首先應清楚界定校本課程的目的，並制定妥適的配套措施；學校本位課程發展應針對相關因素審慎考量；學校將校本課程落實於各學習領域的情形受到肯定；重大議題成為意識型態和課程權力運作的結果；學校課程發展組織的運作，是重大議題融入落實的關鍵之一；教師的專業能力表現，影響重大議題融入課程設計與教學實施；多數的重大議題課程與教學研發不足，缺乏參考範例；學校的課程領導人對於學習領域內涵不夠熟悉，無法有效引領教師進行課程整合和融入。
- (三) 中央—地方—學校課程評鑑機制方面：三個層級應設常態性的課程評鑑組織；中央與地方層級課程評鑑目的皆重視課程政策落實、課程目標達成、分析課程成效，學校層級則強調診斷課程問題與評估教學優劣；三個層級課程評鑑機制之評鑑權責各不相同；三個層級之課程評鑑範圍與內容各不相同；三個層級課程評鑑機制之評鑑方法均採多元化方式；中央與地方層級課程評鑑機制之評鑑結果處理與運用，皆重視建立與推廣課程評鑑研究之資訊、建立學力測驗結果資料庫、作為經費運用與補助之參考，學校層級則強調推動適性教育與補救教學、擬定學校課程發展計畫、提升教師教學專業知能。
- (四) 中央—地方—學校課程權限方面：「利益權衡原則」最重要；課程權限最重要的因素是「學生受教權益之保障」；對於「教育經費的負擔能力」因素考量，北部與南部差異最大；對於總綱部份課程權限最具爭議的前三項為：基本學力測驗的實施、教科書的編製或發展、各年級教學科目每週授課時數的決定；課程綱要和學習領域之課程權限劃分最具爭議的前三項為：重大議題融入學習領域的教學、能力指標的訂定、學習領域課程/教

學視導的實施；課程權限爭議的主要因素在於受到利益團體爭取權益的影響；未來十二年國教課程權限劃分型態，以「由中央、地方和學校以夥伴關係進行分工合作」的同意程度最高；高中課程權限劃分的原則，以「程序保障原則」最重要；高中課程權限劃分的考量因素，以「學生受教權益之保障」最重要；高中課程綱要總綱部分之課程權限劃分，最顯著的前三項為：「各年級教學科目每週授課時數的決定」、「各年級彈性學習節數的決定」以及「各教學科目教科書的編製或發展」；高中課程綱要教學科目部分之課程權限劃分，爭議程度最顯著的前三項為：「科目學分數的訂定」、「科目核心能力的訂定」、「科目教材綱要的規劃」；高中「中央—地方—學校」爭議的主要因素，以「受到利益團體爭取權益的影響」的同意程度最高；高中未來十二年國教課程權限劃分型態，以「由中央、地方和學校以夥伴關係進行分工合作」的同意程度最高；課程權限劃分原則加入「公平正義」與「權責相符」兩項；課程權限劃分的考量因素，應著重在學生受教權益保障、各縣市政府教育經費的負擔能力、教育資源分配等八項；「中央—地方—學校」課程權限法制化有其困難。

最後，研究者針對未來中小學各重要課程政策改革分別提出修訂方向之建議。

關鍵詞：課程政策、能力指標、領域教學、學校本位課程、重大議題、課程評鑑、課程權限

An Integrated Study on Curriculum Policies of Elementary and Secondary School

Abstract

The purposes of this integrated study were to explore the curriculum policies of elementary and secondary school in Taiwan. We applied the documentary analysis, the across-country comparative study, focus group interview, the individual interview, secondary analysis, and panel discussion and questionnaires to discuss the plan of four issues of curriculum policies: (a) the competence indicators and learning areas teaching; (b) the school-based curriculum development and integrating social issues in instruction; (c) the curriculum evaluation at the central, local, and school levels; (d) the distribution of jurisdiction and operating mechanisms relating to curricula at the central, local, and school levels.

Based on the data analysis of our research, the main research conclusions were as follows:

(a) Contents in some learning areas needs to be adjusted, including Life Curriculum, Integrative Activities, Social Studies and Alternative Learning Periods; Area learning periods of Language Arts needed to be increased; School representatives from elementary and junior-high thought learning stages were divided for each grade that would be appropriate; Current competence indicators curriculum structure was approved but the description of competence indicators should be clear that teachers can read by themselves; England, America, Australia, China and Hong Kong government all used competence indicators to construct elementary and junior high school curriculum. Besides, official elementary and junior-high school curriculum documents of America, China, Japan and France provided curriculum content details or material guidelines.

(b) The policy design and implementation of SBCD: This policy empowered school teachers and promoted the feasibility of school curriculum implementation, changed the school culture and the educational beliefs of teachers; however, the discussion on the definition of SBCD was insufficient and confuse the concept of SBCD was confused with curriculum characteristics, so as to distort the original image of the policy; big difference of SBCD implementation was found among different schools, cities and education levels; the instability of SBCD came from the preference and term of office of principal; Some SBCD was not designed for most students; the commit was functioning poorly; the determining factors of SBCD policy were: unclear definition of SBCD, school size, understanding and ability level of principal and teachers, support of local government, organizational culture of school, entrance exam, and trade-off effect of policies; there was a relation of positive reinforcement and native dragging between SBCD and local government's curriculum program. The design and implementation of integrating social issues in instruction: Due to social changes, it was imperative to integrating social issues in instruction, but the design of social issues in Grade 1-9 Curriculum is irrational; the social issues of school curriculum which requested by different official government now exceeds too much, and its implement at schools become ritualism and mechanical; interfere from local educational authorities, dysfunction of commit of SBCD, shortage for the example of teaching material, etc, influence the effect of implementation. The design and implementation of alternative learning periods: the design of alternative learning periods could help teacher profession growth and develop SBC; the contents of

alternative learning periods were diverse in initial stage, now the periods were full with the contents on learning subjects for entrance exam; the decision of how to use the alternative learning periods is rarely made by school teachers; the influencing factors of how to use the alternative learning periods were the course adding from the local educational authority, entrance exam, and academic attainment test; the reduction of periods for learning areas made teachers and schools use alternative learning periods for teaching contents of learning areas.

(c) Focus group interview was conducted to get the results and used it to establish the interview assessment. Then, we started to interview. After that we summed up the literature analysis and the outcome of interview, finishing the questionnaires “The Plan and Setting of Curriculum Evaluation Mechanism” to start questionnaires survey. We selected proper statistics to do data analysis. Based on the data gathered from different stages, we provided the research findings and conclusions.

(d) We focused on the distribution of jurisdiction and operating mechanisms relating to curricula at the central, local, and school levels. Based on an analysis of the related problems and reform policies, suggestions were made for implementing reforms which will result in a more equitable distribution of authority. Related literature review and the results of the interviews were employed to formulate a questionnaire that was administered to scholars, central and local administrative personnel, central and local educational guidance personnel, and the principals or directors of elementary and middle schools. Related literature review and the results of the questionnaire were utilized to formulate the first draft of “Demarcating Curriculum jurisdiction among the Central, Local, and School Levels.” Next, group discussions were held in the north, center, south, and east of Taiwan, and the results were applied to formulate “A Proposal for Demarcating Curriculum jurisdiction among the Central, Local, and School Levels,” which was intended as a reference material for using by directors of the related educational bodies.

Finally, based on the results mentioned above, several suggestions for the reforming on the curriculum policies of elementary and secondary school were proposed.

Keywords: curriculum policy, competence indicators, learning areas teaching, school-based curriculum, important issues, curriculum evaluation, curriculum authority

壹、研究背景與動機

近年來中小學課程面臨巨大變革，對國內推動課程改革而言，是一項新的里程碑，期望藉以培養具備人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識，以及能進行終身學習之健全國民。

美國學者 J. Goodlad 曾提出課程轉化的概念，並將課程分成五個層次：理想的課程，即專家學者設計的課程方案；正式的課程，即教育行政機關規定的課程方案；知覺的課程，即經教師詮釋的課程方案；運作的課程，即經教師實際在教室中實施的課程方案；經驗的課程，即學生學習經歷到的課程。學校和老師面對新課程所帶來的變化及衝擊，許多教育現場的教師表示，課程改革政策的立意與理念雖佳，但由於許多配套措施未及設計和因應，造成教師對課程改革的認同態度不如預期，學校本位課程的定位模糊，各師資培育機構也未能及時配合加強教師自行發展課程能力的培訓。是以，課程改革政策各層次的課程轉化與實踐情形為何，值得深究。

此外，衡酌當前中小學課程改革政策實施後，所衍生且待解決的問題尚包括：課程內涵的重覆性高，例如生活課程、健康與體育領域及綜合活動領域的課程多有重覆的情形；實施課程統整的結果，家長普遍認為學生所學習的內容，與以往相較下似乎減少，於是多數家長還是拚命地將孩子送往安親班、才藝班等民間機構加強學習。

中小學課程政策改革實施迄今，是否真正走入教室，影響或改變了教師的教學？是否會像實施建構數學政策的情況，最後仍是不了了之？如何使中小學課程政策走得穩健，課程政策的轉化與實踐過程必須進行檢討，尋繹原本所訂之政策目標實行與結果的落差，是故，為本研究之動機之一。

再者，近年來國內正在進行一波波的教育改革，尤其在推動課程改革方面，許多新的改革措施已為國內的課程改革開拓出新的里程碑。然而在新課程的衝擊下，是否真正影響學校課程革新與教師教學？課程改革政策的目標是否達成？中小學課程政策的轉化與實踐間之落差為何？這些重要問題備受國人關注。

因此，本計畫擬以「中小課程政策之整合研究」做為主題，進行政策背景、政策形成及政策本身、實施配套、實施情形、成果檢討及改進建議加以探討；細究之，希冀針對課程政策中的重要議題進行探討，包括有：彈性學習節數、能力指標、領域教學（合科教學、協同教學）、學校本位課程及重大議題融入教學、課程評鑑機制規劃與設置及課程權限探究等，並試圖從上述各項子題中探析我國中小學課程政策當前概況、問題與影響。

承上述，本整合計畫在文獻探討方面，含括範圍包括我國中小學九年一貫課程在水平和垂直兩方面課程結構的政策形成和理念、當前中小學課程政策理念與課程實施狀況的相關研究成果、九年一貫課程「學校本位課程」與「重大議題」的相關規定與實施問題、課程評鑑之內涵、教育評鑑機制之探討（包括教育評鑑之目的、內容、標準、方法）、教育評鑑結果之處理與應用與中央、地方與學校層級課程評鑑機制之內涵、課程權限概念、我國中央與地方的教育權限概況、九年一貫課程綱要實施後引發的課程權限問題及日、德、英、美等國及香港課程權限的劃分等。藉此，本研究蒐集目前國內外有關議題之資料以進行全盤性的瞭解，俾利奠定本計畫之研究基礎。

貳、研究目的與待答問題

為探究中小學課程政策的轉化與實踐情形，本計畫採文件分析、焦點團體座談及深度訪談等做為研究方法，並就四項課程改革政策深入探究，包括：能力指標與領域教學、學校本位課程與重大議題融入、中央－地方－學校層級的課程評鑑機制規劃與設置、中央－地方－學校課程權限之研究等。本計畫希冀針對當前中小學課程政策進行檢討，並尋繹課程政策在理想面與實際面間的差距，提供教育行政主管機關及相關單位做為日後修訂課程政策方向之參考。

基於上述，本整合計畫之研究目的有四：

- 一、探討中小學課程政策制定的背景概況。
- 二、分析中小學課程政策重要改革議題的內涵及其實施現況。
- 三、釐析中小學課程政策重要改革議題實施過程的爭議與問題。
- 四、尋繹中小學課程政策改革的成果及其影響情形。
- 五、歸納研究結果，提出啟示與建議，提供課程政策方向修訂之參考。

依據研究目的，具體的研究問題如下：

- (一) 中小學課程政策制定的背景為何？
- (二) 中小學課程政策重要改革議題的內涵及其實施現況為何？
- (三) 中小學課程政策重要改革議題實施過程的爭議與問題為何？
- (四) 中小學課程政策改革的成果及其影響情形為何？
- (五) 中小學課程政策改革之啟示與參考建議為何？

另外，四項研究子題之研究方向與目的如下：

子計畫一、能力指標與領域教學探究

本研究旨在探究九年一貫課程在鉅觀的水平和垂直組織結構上的合宜性，並據以提出改進建議。主要目的有三：

- (一) 研究國民中小學學習領域或學科之設置、劃分和時間分配議題，並提出政策建議。
- (二) 分析國民小學一年級至國民中學三年級學習階段劃分方式之議題，並提出政策建議。
- (三) 探究國民中小學各領域或各科課程中分段能力指標與其課程內容要素（課程內容大綱）間關係之議題，並提出政策建議。

具體的研究問題分述如下：

(一) 學習領域或學科之設置、劃分和時間分配議題

1. 國小和國中應分設哪些學習領域或學科？目前小一和小二劃分為五大領域、小三至國三劃分為七大領域，其學習領域之設置與劃分需要調整？如何調整？
2. 從國小三年級至國中三年級之學習領域劃分均相同，是否合適？國中階段有必要改採學科課程？
3. 目前七大學習領域之學習時間，自小一至國三均採語文領域佔20%~30%、其餘各領域分佔10%~15%之分配方式，是否合適？有必要調整？如何調整？
4. 國小和國中均宜採領域教學，或因階段、領域之性質而得採領域內分科教學？

(二) 學習階段劃分議題

1. 國小一年級至國中三年級的九個年級，除年級劃分外，是否需再劃分學習階段？如何劃分？

(三) 分段能力指標與課程內容要素之關係議題

1. 採分段能力指標架構課程綱要主要內涵的觀點合適？
2. 分段能力指標之明細度是否需提升？其敘寫原則為何？
3. 除分段能力指標外，是否需再增訂課程內容細目或教材綱要？或因學習領域、學科之性質而定？若增訂內容細目，其屬參考性或應具規範性？

子計畫二、學校本位課程與重大議題融入探究

本研究主要目的有三：

- (一) 探討學校本位課程政策設計與執行的問題，並提出修訂建議。
- (二) 檢視重大議題融入之設計與執行的問題，並提出修訂建議。
- (三) 探究學校彈性學習節數的運用情形，並提出修訂建議。

具體的研究問題臚列如下：

(一) 九年一貫課程政策之校本課程

1. 教育人員對校本課程政策設計的看法為何？
2. 校本課程政策的執行存在哪些問題？
3. 現有校本課程與地方層級課程的關係為何？
4. 未來校本課程政策的未來修訂方向為何？

(二) 九年一貫課程政策之重大議題融入

1. 教育人員對重大議題融入設計的看法為何？
2. 重大議題融入的實施現況為何？
3. 重大議題融入實施之影響因素為何？
4. 重大議題融入的未來修訂方向為何？

(三) 九年一貫課程政策之彈性學習節數

1. 教育人員對於彈性學習節數設計之看法為何？
2. 彈性學習節數實施之現況為何？
3. 彈性學習節數實施之影響因素為何？
4. 彈性學習節數的未來修訂方向為何？

子計畫三、中央—地方—學校層級的課程評鑑機制規劃與設置探究

主要研究目的如下：

- (一) 探討中央層級課程評鑑機制的規劃。
- (二) 探討中央層級課程評鑑之常態性機構設置的必要性。
- (三) 探討地方層級課程評鑑機制的規劃。
- (四) 探討地方層級課程評鑑之常態性機構設置的必要性。
- (五) 規劃學校層級（含高中及國中小）課程評鑑機制。
- (六) 依據研究結果，提出具體建議，做為政府推動相關政策之參考。

具體的研究問題臚列如下：

- (一) 中央層級課程評鑑機制之內涵為何？
- (二) 中央層級課程評鑑的常態性機構如何設置？
- (三) 地方層級課程評鑑機制之內涵為何？
- (四) 地方層級課程評鑑的常態性機構如何設置？

- (五) 高級中學學校層級課程評鑑可行之機制為何？
- (六) 國民中學學校層級課程評鑑可行之機制為何？
- (七) 國民小學學校層級課程評鑑可行之機制為何？

子計畫四、中央—地方—學校課程權限探究

主要之研究目的如下：

- (一) 探究中央、地方與學校層級的課程權力分配的現況及其運作機制。
- (二) 分析中央、地方與學校層級的課程權力及其運作的問題與改進對策。
- (三) 歸納研究發現，提出合理分配中央、地方與學校高中、國中、小學課程權力的結論與建議，做為下一波課程改革的參考。

具體的研究問題如下：

- (一) 中央層級
 - 1. 教育部的課程治理政策與運作機制為何？
 - 2. 教育部的課程權力的現況為何？面臨哪些問題？如何解決？
 - 3. 因應下一波課程改革，教育部應負起哪些課程權責？
- (二) 地方層級
 - 1. 縣、市教育局的的課程治理政策與運作機制為何？
 - 2. 縣、市教育局的課程權力的現況為何？面臨哪些問題？如何解決？
 - 3. 因應下一波課程改革，縣、市教育局應負起哪些課程權責？
- (三) 學校層級
 - 1. 高中、國中與小學的課程管理策略與運作機制為何？
 - 2. 高中、國中與小學的課程權力現況為何？面臨哪些問題？如何解決？
 - 3. 因應下一波課程改革，縣、市教育局應負起哪些課程權責？

參、名詞釋義

本整合型研究計畫重要名詞的意涵，茲闡述如下：

一、能力指標

係指九年一貫課程綱要中針對學生學習各領域時，所欲達成或培養的基本能力所訂定的一些規準。

二、學校本位課程

係指學校為達成學校教育目標或解決學校獨特的教育問題，以學校為主體，由學校成員如校長、行政人員、教師、學生、家長以及社區人士等，一起進行的課程發展過程與成果。

三、重大議題融入

本研究的重大議題範圍是指在國民中小學九年一貫課程綱要的推行下，包含於課程綱要中所列的資訊教育、環境教育、性別平等教育、人權教育、生涯發展教育、家政教育以及海洋教育等，以及因社會變遷而產生的其它重大議題。而重大議題融入為教師將重大議題教育，藉由課程與教學實際的落實。

四、彈性學習節數

依據「國民中小學課程綱要」之規定，學習總節數分為「領域學習節數」與「彈性學習節數」。「彈性學習節數」由學校自行規劃辦理全校性和全年級活動、執行依學校特色所設計的課程或活動、安排學習領域選修節數、實施補救教學、進行班級輔導或學生自我學習等活動。

五、中央層級

中央層級係屬課程評鑑規劃中之國家最高層級負責單位，中央層級課程評鑑規劃單位通常必須負責訂定全國性之課程評鑑大綱與方針，以做為各層級機構實際進行課程評鑑規劃與實施之依據。本研究之中央層級係指教育部。

六、地方層級

地方層級係屬課程評鑑規劃中，根據中央層級所訂定之課程評鑑大綱與方針，並參酌地方特性之差異，負責規劃地方層級課程評鑑機制之單位。本研究所指之地方層級課程評鑑單位包括臺北市與高雄市二個直轄市教育局，以及縣市政府教育處。

七、學校層級

學校是實際實施課程評鑑之機構。學校進行課程評鑑規劃時，必須依據中央層級所制訂之課程評鑑大綱與方針，以及地方層級根據中央所擬定之相關計畫或規章，組成課程發展委員會，根據學校本位課程之內容，規劃學校本為課程評鑑機制，以為教師實際進行課程評鑑之依據。本研究所指之學校層級包括高級中學、國民中學、及國民小學三個不同階段教育之學校單位。

八、課程評鑑機制

課程評鑑機制是指針對課程實施之成效進行評鑑時，為確保課程評鑑能達成既定目的，所訂定之課程評鑑規章或計畫。本研究所指之課程評鑑機制，若依課程評鑑之內涵來看，分為評鑑目的、評鑑範圍、評鑑職責、評鑑內容與標準、評鑑方法、及評鑑結果處理等層面；若依課程評鑑機制之層級來分，則分為中央、地方、及學校三個層級。

九、中央

依憲法第 111 條「事務有全國一致之性質者屬於中央」的規定，本研究所指之「中央政府」指依法處理全國性教育事務之行政機關，例如「教育部」。

十、地方

依地方制度法第 3 條「地方劃分為省、直轄市。省劃分為縣市」的規定，本研究所指之「地方政府」指依法處理地方性教育事務之行政機關，例如「教育局/處」。

十一、學校

指中央或地方政府所屬的國立、市立、縣立學校。

十二、國中小

指國民義務教育階段的學校，包括國中和國小。

十三、高中

後期中等教育階段的學校，包括普通高中、綜合高中、完全中學高中部。

十四、課程權限

指中央、地方和學校依據教育法律與規定等，管轄或治理學校教育之課程事務的職權或權責範圍。本問卷專指教育部頒行之「國中小學九年一貫課程綱要」及「高中課程綱要」的訂定與修訂權責、以及「課程綱要」所包含之「目標」、「科目與學分數」、「課程設計與發展」、「教材編選」、「教學實施」、「學習評量」、「核心能力」、「時間分配」、「活動綱要」等權責的劃分。

肆、研究設計與實施

本整合研究計畫之名稱為「中小學課程政策」，並分四項子計畫，分別為「子計畫一：能力指標與領域教學議題探究」、「子計畫二：學校本位課程與重大議題探究」、「子計畫三：中央—地方—學校層級的課程評鑑機制規劃與設置探究」、「子計畫四：中央—地方—學校課程權限探究」。首先，說明本整合型研究劃分為四項子計畫的理由；其次，說明子計畫一和子計畫二不納入高中階段的原因；第三，闡述本整合計畫在不同面向的整合性；第四說明本整合計畫歷次召開會議的時間與重點。

一、劃分為四項子計畫的理由

本整合型計畫劃分為四項子計畫的主要理由如下：

- (一) 本整合型計畫正式執行前，與委託研究單位曾召開數次會議，依據會議決議，中小學課程政策之專題研究分為四項計畫，分別委請學有專精的學者規劃研究之具體方向與內容。
- (二) 在一開始的規劃階段，子計畫三和子計畫四的研究主題與內涵原有若干重疊之處，經過討論後，兩項計畫從知識的本質與研究範圍為焦點，來區分兩者所著重面向與研究內涵。

二、子計畫一與子計畫二不納入高中階段的原因

子計畫一和子計畫二探討的研究範疇包括國小與國中教育階段，子計畫三和子計畫四包括國小、國中和高中教育階段，研究範疇有所差異的原因為何？茲說明如下：

- (一) 子計畫一的研究範疇不納入高中階段，主要原因乃在領域教學只發生在國中小，高中採分科教學。
- (二) 子計畫二不納入高中階段，乃基於本整合型計畫之研究期程與研究經費有限，故無法延伸至高中階段；另外，高中階段之校本課程、重大議題融入與彈性學習節數之議題也更為複雜，故子計畫二的研究範疇只有國中與國小階段。

三、研究計畫在不同面向的整合性

以下分別從研究人力、研究資料與內涵、研究方法與步驟、研究架構等面向，說明本整合計畫的整合情形。

(一) 研究人力的整合

本整合型計畫整合了課程研究學者、領域教學專長學者、教育行政與課程評鑑專長學者，彼此之間在研究上交互諮詢提供建議，期使各子計畫透過對話交流更加完善，如下表一所示。

表一 研究的人力整合表

類別	姓名	服務單位	最高學歷	職稱	計畫名稱	擔任之工作性質、項目及範圍
整合型計畫主持人	黃政傑	靜宜大學教育研究所	美國威斯康辛大學哲學博士	講座教授	中小學課程政策之整合型研究(總計畫)	1.擬定研究架構與方法及推動 2.監督整體計畫的執行進度
整合型計畫協同主持人	吳俊憲	靜宜大學教育研究所暨師資培育中心	國立臺灣師範大學教育學博士	副教授	中小學課程政策之整合型研究(總計畫)	1.協助規劃執行方案 2.協助總計畫與各子計畫的溝通聯繫 3.撰寫研究成果與報告
子計畫一主持人	黃嘉雄	國立臺北教育大學教育學系	國立臺灣師範大學教育學博士	教授	子計畫一：能力指標與領域教學議題探究	1.統籌子計畫之規劃、進度之控管與執行 2.與其他計畫之溝通聯繫 3.文獻分析 4.焦點團體座談主持 5.撰寫子計畫成果報告
子計畫二主持人	張嘉育	國立臺北科技大學技術及職業教育研究所暨師資培育中心	國立臺灣師範大學教育學博士	副教授	子計畫二：學校本位課程與重大議題探究	1.統籌子計畫之規畫、進度之控管與執行 2.與其他計畫之溝通聯繫 3.文獻分析 4.焦點團體座談主持 5.深度訪談之規畫及執行 6.撰寫子計畫成果報告
子計畫三主持人	王保進	臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所	國立政治大學教育學博士	教授	子計畫三：中央—地方—學校層級的課程評鑑機制規劃與設置探究	1.計畫擬定與執行管控 2.研究會議之主持 3.研究報告之撰寫

子計畫四主持人	游家政	淡江大學課程與教學研究所教授兼所長	國立臺灣師範大學教育學博士	教授	子計畫四：中央—地方—學校課程權限探究	1.計畫擬定與執行管控 2.研究會議之主持 3.研究報告之撰寫
總計畫	吳錦惠	靜宜大學教育研究所	國立臺南大學教育經營與管理研究所博士	專任研究助理	中小學課程政策之整合型研究(總計畫)	1.處理各項行政聯繫及公函事務 2.經費核銷事務 3.協助安排各項計畫執行 4.協助研究成果資料蒐集、整理及分析
子計畫一	方思文	國立臺北教育大學	國立臺灣大學農業推廣學碩士	兼任研究助理	能力指標與領域教學議題探究	1.處理子計畫之行政事務 2.協助研究成果資料整理與分析 3.行政聯繫工作 4.焦點團體座談及訪談之準備與實施
子計畫一	彭詩文	國立臺北教育大學課程與教學研究所	國立臺北教育大學課程與教學研究所博士生	兼任研究助理	能力指標與領域教學議題探究	
子計畫二	吳怡瑾	國立臺北科技大學技術及職業教育研究所	國立臺北科技大學技術及職業教育研究所碩士生	兼任研究助理	學校本位課程與重大議題探究	
子計畫三	江佳穎	臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所	臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所碩士	兼任研究助理	中央—地方—學校層級的課程評鑑機制規劃與設置探究	
子計畫四	許麗萍	淡江大學管理科學研究所	淡江大學管理科學研究所博士生	兼任研究助理	中央—地方—學校課程權限探究	

本整合型計畫總主持人黃政傑博士極具協調領導能力，各子計畫研究主持人具有豐富的課程研究專業能力，因此，本整合型計畫在人力配合度方面具有良好

的合作互動與協調性。

再者，計畫總主持人為美國邁迪遜威斯康辛大學哲學博士，曾任國立臺南大學校長、中華民國課程與教學學會理事長、香港中文大學教育研究所顧問、行政院教育改革審議委員會顧問、行政院大陸委員會諮詢委員、課程與教學季刊發行人、編輯顧問與編輯委員，課程之著作豐碩，長期深耕於課程領域，曾榮獲教育部學術獎、國科會傑出研究、優等研究與甲種研究獎，並多次主持教科書之比較與評鑑研究。

近五年來，研究主持人持續關注教育的發展發表相關論著，關心教育實務的問題，參與相關研究，茲具體說明如下：

- 1.進行教科書評鑑探究，從事教科書專題研究，包含國中、國小藝能及活動科書教科書審定制及審查標準之研究、國小一般學科教科書審查標準之研究、國中小教科書印製規格之研究。此外，五年來並主持國小教科書之評鑑研究，該研究可提供學校選書及出版社編書之參考。
- 2.因應社會變遷之課程改革需求，應外國知名課程學者 Williams Pinar 之邀，撰寫 "Curriculum study in Taiwan: Retrospect and prospect"一文，該文並收錄於《Curriculum study in Taiwan: Retrospect and prospect》一書。該書主編邀集了澳洲、巴西、香港、芬蘭、愛爾蘭共和國、以色列、土耳其、臺灣、義大利、日本、墨西哥、紐西蘭、挪威、韓國等二十餘國知名課程學者分別撰稿，有助於國際課程研究社群對臺灣課程研究現況的瞭解。
- 3.撰寫「課程改革新論」，進行課程改革虛實探究，主要探究面向包含有：課程標準、政治舞台論辯、持續改革、課程銜接、社會議題、課程評鑑、教科書、考試、師資、課改研究、行動研究及課程經營等。此外，又主編國內第一本「課程思想」專著之出版，內容旨在推廣課程思想家的課程理論，從理論的引介、實務之應用、理論之評論及啟示中，提升國內課程界的學術和實務水準。
- 4.關注中小學課程政策改革，針砭九年一貫課程之問題，提倡學校本位課程發展、教室本位課程發展，分別撰述專文，另發表學校本位課程評鑑和永續經營課程改革之專著，申論學校如何發揮課程改革之主體性，如何以評鑑及研究發展做為課程改革之基礎。

總計畫協同主持人吳俊憲副教授，曾任國小科任及級任教師、臺北市政府教育局科員、國立臺南大學秘書、中華民國課程與教學學會行政組組長、臺中市中小學校務評鑑訪評委員、臺南市教師專業發展評鑑推動委員會委員等。現任職於靜宜大學教育研究所，專長為課程改革、課程政策、教科書研究、新移民子女課程與教學研究等。

子計畫一之主持人為黃嘉雄教授，現任職於國立臺北教育大學教育系教授暨教務長，曾為美國北科羅拉多大學訪問學者、美國華盛頓大學訪問學者，專長為課程評鑑、課程社會學、課程設計、課程理論等。

子計畫二之主持人為張嘉育副教授，現任職於國立臺北科技大學技術及職業教育研究所所長暨師資培育中心主任，曾任美國威斯康辛大學（麥迪遜校區）訪問學者（Department of Curriculum & Instruction, University of Wisconsin-Madison）、《中華民國課程與教學學會》理事、《課程與教學季刊》（TSSCI）輪值主編、國科會專題研究計畫審查、教育部學審會審查、師大教育研究中心專任助理研究員、國科會《人文及社會科學簡訊》執行編輯、《教育研究資訊雙月刊》（現更名為《當代教育研究季刊》）執行編輯、教育部公費留學《比較教育學

門》錄取（赴東歐及獨立國協），並獲國科會甲種研究獎勵（88-89 年）。專長為課程設計、課程發展、課程與教學、教育心理學等。

子計畫三之主持人為王保進教授，現任職於臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所，並兼任中小學校長培育及專業發展中心主任，專長為教育研究法、教育統計、教育經濟學等。

子計畫四之主持人為游家政教授，曾任美國 Oregon State University 訪問學者、國立臺灣海洋大學師資培育中心副教授兼主任、國立花蓮師範學院課國民教育研究所副教授、國立臺灣師範大學教育研究中心助理研究員等，專長為課程發展、課程評鑑、課程領導與管理、課程改革等。

另，本研究專、兼任研究助理亦具相關專業能力，對於研究本身具相當助益。承如上述，本整合型研究在人力方面的整合可謂極具合諧性。

（二）研究資料與內涵的整合

本整合型計畫，在總計畫的帶導下針對各子計畫的研究目的、問題、範圍、名詞解釋、重要研究概念等加以整合，俾利研究方向更具體，便於執行。在文獻蒐集、座談研討及問卷中所獲得的資料和結果，在歷次召開的各子計畫聯席會議中進行分享交流。另外，本研究重在中小學課程政策相關議題內涵之探究，包括能力指標與領域教學議題、學校本位課程與重大議題、中央—地方—學校層級的課程評鑑機制規劃與設置議題、中央—地方—學校課程權限議題，各子計畫間在若干內涵上具有相關，有必要相互整合，藉由整合互動，進而互相啟發。

（三）研究方法與步驟的整合

本整合計畫針對研究方法與資料蒐集的焦點加以整合，以求達到研究效率及溝通整合之成效。為達研究目的，本整合計畫採文件分析、國際比較、焦點團體訪談、訪談法、次級資料分析、專家諮詢會議、問卷調查法等進行探究。

1. 文件分析

蒐集和分析的重要文件包括：我國出版的官方文件、統計資料、書籍、期刊、政策及相關期刊論文，涵蓋各種資料庫，例如 ERIC、OCLC、EBSCO 資料庫、教育部、局、處的網站等。

2. 國際比較法

此方面的資料蒐集主要是針對子計畫二能力指標與領域教學議題，蒐集英、美（華盛頓州）、澳（昆士蘭州、西澳洲）、中國（含香港）、日本和法國等六個國家 K-9 年級（盡可能包括 K-12 年級）之下列內容：（1）全學年上課週（日）數，每週上課日（時）數；（2）學習領域或學科設置及其時間分配；（3）K-12 年級的學習階段劃分；（4）課程綱要或標準之規範性及明細度等方面的相關文件資料做分析，然後與我國蒐集到的資料交互討論、分析。

3. 焦點團體訪談

旨在透過辦理座談會議，蒐集課程學者、縣市課程督學、國中小校長、主任與教師等對象對於主要探究議題的意見。採用本研究方法的子計畫有：子計畫一在基隆、臺北、臺中、嘉義、花蓮等辦理五場座談會；子計畫二採立意抽樣方式，藉由推薦以及分析歷年教育部教學卓越獎與特色學校之名單後，邀請獲選為教學卓越獎與特色學校之學校校長、主任參加；子計畫三亦採本研究法；子計畫四為

使訪談人員之代表性能兼顧地理區域之普遍性，將焦點團體共分北（臺北縣市、基隆市、桃園縣、新竹市、宜蘭縣、花蓮縣）、中（臺中縣市、彰化縣、雲林縣、苗栗縣）、南（嘉義縣、臺南縣市、高雄縣市、屏東縣、臺東縣）三區分別辦理。

4.訪談法

子計畫三先透過焦點團體座談，確認三個不同層級課程評鑑機制之重要議題，然後依據焦點座談之結果編製成訪談大綱，再選取學者專家、中央與地方教育行政機關人員、及三個不同階段之學校校長與主任，進行訪談，以進一步整合接受訪談人員對課程評鑑機制重要議題之意見，做為最後進行問卷調查之依據。而子計畫四採訪談法旨在蒐集教育法學專家與縣市政府教育局/處長對於中央地方與學校課程權限劃分的意見，包括現行機制、問題與改進建議等。

5.次級資料分析

子計畫二採行本研究方法，原因乃係考量研究規劃上並無進行調查的經費與時間；再者，檢視國家教育研究院籌備處委託之相關研究中，方德隆（2009）所完成的「九年一貫課程綱要總綱實施現況相關研究之後設分析」中，有進行問卷調查研究。該問卷中有8個調查題項與本研究議題有關，且該研究是以國中小學校長、主任、組長與教師，有效樣本數達1,036人。由於該研究報告中並對於這9項問卷僅進行整體統計，並未有進一步背景變項之分析，本研究將取其相關問卷題項之統計資料，作為次級資料分析的對象。

6.專家諮詢會議

運用本方法之目的，在於針對焦點團體訪談與次級資料之分析所獲得的研究發現與建議，透過專家諮詢會議進行意見交流。參與諮詢者主要為學者專家、學校教育人員等。

7.問卷調查法

本研究為符應不同之研究目的，選擇適切的質性或量化研究方法與工具，子計畫三編製「課程評鑑機制規劃與設置調查問卷」做為研究工具，子計畫四編製「中央—地方—學校課程權限劃分調查問卷」。

綜上可知，本整合計畫採多元研究途徑，質性與量化研究方法並重，具有良好的研究信度和效度。

（四）研究架構的整合

總計畫與各子計畫在研究架構上的整合情形，茲闡述如下：

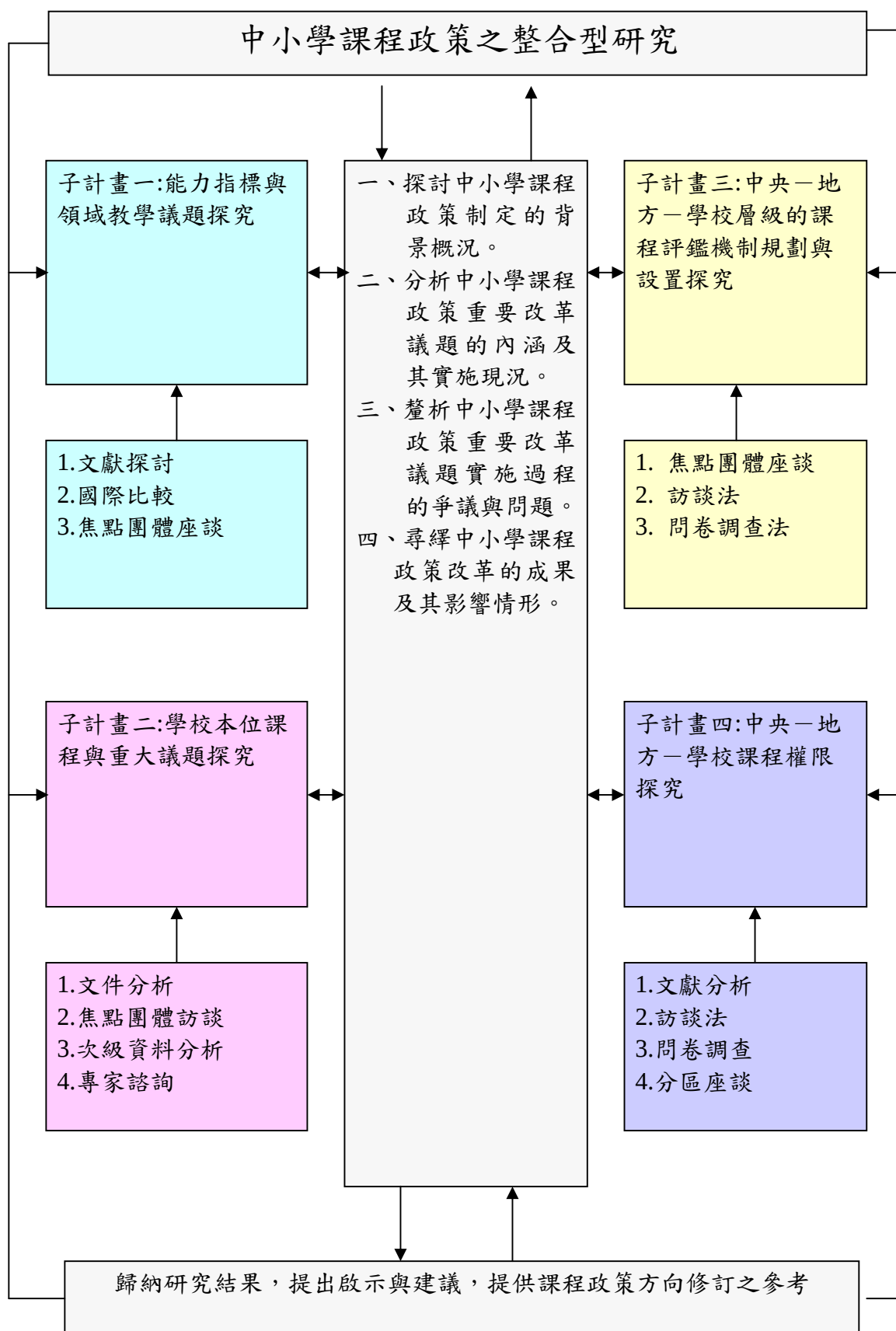
總計畫做為引導與綜合性質，採取每月召開各子計畫聯席討論會議方式，逐漸修訂研究方向並分享研究資料與重要發現，藉由集思廣益發揮研究效益。另外，總計畫也專注於協調各計畫的執行進度與方向，並進一步對於各子計畫之研究進度、研究方法、論文撰寫格式等加以規範，俾利於最後進行跨計畫的比較與整合，圖一為本整合型研究計畫之架構圖。

子計畫一旨在從鉅觀面來探究九年一貫課程的水平與垂直組織結構上的合宜性，並據以提出改進建議；再者，關注國民中小學學習領域或學科之設置、劃分和時間分配議題、分析國中小學之學習階段劃分方式、探究國民中小學各領域或各科課程中分段能力指標及其課程內容要素間之關係，進一步提出改進建議。

子計畫二旨在探討學校本位課程政策設計與執行、檢視重大議題之設計與執行的問題，以及探究學校彈性學習節數的運用情形，並提出修訂建議。

子計畫三旨在探討中央、地方與學校層級課程評鑑機制的規劃，以及中央、地方與學校層級課程評鑑之常態性機構設置的必要性議題等。

子計畫四探究中央、地方與學校層級的課程權力分配現況及其運作機制、並分析中央、地方與學校層級的課程權力及其運作的問題與改進對策，希冀提出合理分配中央、地方與學校（含高中、國中、小學）課程權力的建議，做為下一波課程改革的參考。



圖一 本整合型計畫架構圖

四、會議時間與討論重點

本整合計畫除在 98 年 6 月 8 日召開研究小組籌備會議、98 年 7 月 30 日召開招標審查會議之外，每月皆定期召開跨計畫的研討會議，歷次會議時間為 98 年 8 月 28 日、98 年 9 月 25 日、98 年 10 月 30 日、98 年 11 月 27 日、99 年 1 月 29 日、99 年 2 月 26 日、99 年 3 月 26 日、99 年 4 月 30 日、99 年 5 月 28 日、99 年 6 月 25 日，共計 10 次。

會議中依據本整合計畫之研究目的與問題加以討論，各子計畫分享各自的研究進度與文獻資料，並在整合架構下，就相關的研究概念、方法及對象提出遭遇的研究困難，然後互相交流並提出建議的解決途徑。過程中持續加強研究資料與研究結果的交流對話，加強各子計畫間的橫向溝通與縱向銜接，進一步提出整合性的研究成果。歷次會議紀錄詳見附錄一至十二。

伍、研究發現與建議

本整合計畫主要目的有四，首先探討中小學課程政策制定的背景概況；其次，分析中小學課程政策重要改革議題的內涵及其實施現況；第三，釐析中小學課程政策重要改革議題實施過程的爭議與問題；最後，尋繹中小學課程政策改革的成果及其影響情形。以下提出研究發現與建議。

一、研究發現

(一) 中小學課程政策重要改革議題制定之背景概況

1. 領域教學理念在於解決知識過於分化的問題

長期以來，中小學學生學習的知識過於分化，自民國 90 學年起開始實施的國民中小學九年一貫課程，基於課程統整理念與教學實務革新，故提倡領域教學，將傳統的學科整併為七大學習領域。

2. 能力指標使用做為教材編寫與教學實施的依據

配合九年一貫課程實施，各學習領域訂定符合各學習階段的能力指標，做為教材編選和教學實施的依據。分段能力指標是希冀學生在各該學習階段可習得的一組能力之敘述，更具體的年級學習內容要素有待教科書發展者或教師進一步設計。

3. 課程權力下放，鼓勵學校本位課程發展

九年一貫課程改革除了以「課程綱要」取代原本的「課程標準」，規劃七大「學習領域」整合原本的「學習科目」外；另一項焦點在於課程權力下放，鼓勵學校本位課程發展，包括成立「課程發展委員會」，下設「各學習領域課程小組」，訂定「彈性學習節數」等，期使學校教育發展更臻多元與卓越。

4. 重大議題實施採融入各領域教學方式

國民中小學九年一貫課程訂有性別、環境、資訊、家政、人權、生涯發展六大議題，採融入各領域教學方式來實施，並要求於課程計畫中應妥善規劃。其中，資訊和家政有不同的規定。資訊議題課程綱要的「主要內容」，規範三至六年級每學年 20 節，七年級每學年 40 節，教學節數總計 120 節；家政議題在「附錄」的家政實習規定二至九年級總計 128-132 節的教學節數。

5. 課程評鑑機制在中央、地方及學校層級之角色與任務不同

國民中小學九年一貫課程改革首度列入「課程評鑑」，開啟課程與教學績效檢討的契機。規劃一個良好的課程評鑑機制，應按照中央、地方及學校三個層級加以區分，各有不同的角色和任務，且應涵蓋評鑑權責、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做為規劃依據。

6. 課程權限下放促使權限劃分產生爭議

我國中央與地方教育權限的關係，隨著威權時代的結束、民間社會力量興起，加上教育改革的社會運動、地方自治及教育基本權力的法治化等因素的影響，使得權限劃分的爭議不斷出現。無論是狹義或廣義的課程之制訂、詮釋、推

廣、執行（或實施）、評鑑與改進等之權力或責任，目前已無法由中央、地方或學校獨力擁有或完成，而必須由三者共同合作分擔，各盡其責。然而，不同層級之權限劃分則成為關注焦點。

（二）中小學課程政策重要改革議題的內涵及其實施現況

1.設置七大學習領域，採廣域課程組織型態，增加彈性學習節數

九年一貫課程在水平組織方面，整併減少先前的學科，改設置七大學習領域（語文、健康與體育、社會、藝術與人文、數學、自然與生活科技及綜合活動），其中，國小低年級的社會、藝術與人文及自然與生活科技整合為生活課程。

除語文和數學採學科課程外，其餘五個學習領域傾向採廣域課程的組織型態，例如：自然與生活科技領域由原先的生物、理化、地球科學和生活科技加以整合。另外，總學習節數和語文領域節數明顯減少，增加了彈性學習節數；各領域一至九年級的學習節數採直筒式均量設計，各年級均採語文領域佔學習領域節數 20%~30%，其他領域佔 10%~15%的均量化學習節數分配設計，並非視各領域在各階段學習的重要性而調整其節數比率。

2.學習領域以二至三年為期劃分學習階段，並以分段能力指標取代先前各科的年級或年段教材綱要

九年一貫課程在垂直組織方面，將一至九年級各學習領域以二至三年為期劃分學習階段，例如：綜合活動、社會、藝術與人文、自然與生活科技在國小階段皆以兩年為一個學習階段，國中一至三年級為一個學習階段。

各學習領域課程綱要對課程內容要素的規範程度和方式不一致，除分段能力指標外，另訂定對教學者和教科書編者之選材具規範性的課程內容要素，例如數學的一至九年級分年細目和社會的國中階段基本內容，這類似先前課程標準中的教材綱要，具教材選編的實質規範性功能。不過，社會學習領域的「基本內容」是指最低限度的規範性內容，教學者和教科書編者仍被鼓勵彈性補充。

3.學校具有學習時間分配之決定權，並擔負推動課程實施的責任

九年一貫課程實施後，國民中小學可在上課總日數之的範圍內，自行規劃決定每學期上課的週數，決定每週的總學習節數與彈性學習節數；可在規定的上下限比率中，決定各學習領域節數的分配；也可彈性調節每節上課的分鐘數。

另外，學校推動九年一貫課程實施，必須致力於成立課程發展組織、編寫學校課程計畫、開設選修課程、規劃和實施統整課程、選用教科書和教材編審，並擔負課程教學和學習評鑑之責。

4.學校本位課程政策受到若干因素而影響執行成效

學校本位課程政策在執行上容易受到一些因素影響而無法落實，甚至產生偏差，包括：（1）執行上有縣市、校際、教育階段的落差，尤其是課程層面與範圍落差大，有的出現片面零碎，甚至僅是書面課程的現象；（2）容易因校長個人偏好與轉任更迭，欠缺穩定性；（3）無法基於學生需求而設計，成為學校少數學生的特色課程，而非為學校多數學生設計的課程；（4）課程發展委員會紀錄流於形式，欠缺實質內容的討論，且組織功能未能彰顯。

5.重大議題依據課程綱要分五個部分實施，並以融入為實施原則

九年一貫課程綱要的最後一部份臚列六項重大議題，各議題內容分為：基本理念、課程目標、分段能力指標、融入七大領域和十大基本能力的對應表、主要內容等五個部分。其中，資訊和家政兩項議題除了前述的五個部分之外，尚訂有「附錄」。資訊議題的附錄明白指出實施要點，就教材編選、教學方法、教具及有關教學設備、教學評量等進行規範；家政議題的附錄則規範各學習階段家政實習的主題、教學節數、教學內容、教學評量等。

九年一貫課程實施後，各學習領域的課程綱要基於實施現況及需要，都進行了不同幅度的調整，在民國 97 年公佈 100 學年度實施的課程綱要中，除了新增海洋教育成為第七個重大議題外，在能力指標及相關的文字上也配合進行若干調整。

6.課程評鑑目的在診斷課程、教學與學生學習，提升教育效能

課程評鑑機制之目的在於協助診斷學校課程、教師教學與學生學習，藉以修正課程內容與教學方式，改進並提升教育效能。實施以來，中央、地方與學校為了有效達成課程評鑑目標，常根據重要議題成立各種評鑑工作小組，同時卻也容易產生一些隨著評鑑而來的爭議與問題。

7.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

課程權限就是賦予中央（教育部）、地方（教育局或處）、學校等法定組織或機構之權力、權利或權威。由於課程是教育的重要核心，故大多數有關中央或地方政府對學校課程事務的規定，多歸屬在「教育權（限）」的範圍內。憲法、地方制度法、教育基本法等對中央與地方的國民教育權限有明顯的規範。

從相關權限劃分的學說理論來看，各有不同的解讀與批判，其中共有八種學說，包括：均權理論、均權理論修正說、事務本質理論、核心領域說、功能最適理論、行政類型區分說、剩餘權歸屬說及程序保障理論。

（三）中小學課程政策重要改革議題實施過程的爭議與問題

1.能力指標與領域教學相關改革議題方面

（1）部份學習領域設置之合理性與領域能力指標內涵之重疊性受到質疑

在九年一貫課程七大學習領域中，有些學習領域設置之合理性曾遭學者質疑，有人主張應重新調整，其中，尤以綜合活動學習領域最為明顯。究其原因有二：一來，綜合活動學習領域試圖含納原先的團體活動、輔導活動、童軍活動和家政，二來又從「認識自我」、「生活經營」、「社會參與」和「保護自我與環境」等四大主題軸，試圖建構起具獨特屬性的單獨領域，再則又強調可實施跨領域的活動。

（2）彈性學習節數被挪用造成補救功能無法適時發揮

彈性學習節數之設計，原先希望能發揮補救教學、適性教育、學生自主學習和校本課程發展等功能。然而，由於整體學習領域時間和主要學術性領域時間減少，但是國內的升學壓力依然沈重的情形下，彈性學習節數常被挪用做為若干學習領域課程的加強時間，此舉甚至是由教育行政機關帶頭，名為補救教學，實則

做為強化學生在學術性或工具性科目課程的學習。

(3) 國中階段採學習領域或適度的學科分化設置值得深究

九年一貫課程重視國小和國中階段課程的前後一貫性，乃因國小和國中階段皆設置名稱相同的七大學習領域。然而，是否需要維持相同的學習領域名稱和設置，才能使兩個教育階段的課程達到一貫性，這是值得深思的。深究課程的一貫性應來自於學習的內涵，而非僅是依賴領域或學科名稱的一致。因此，國中階段是否仍延續國小設置的七大學習領域，或是改為適度的學科分化設置；亦或依學習領域的性質而決定是否分置學科，乃是日後值得再深入探討的議題。

(4) 鄉土語言、國語文和英語三種語言同時學習是否造成學生負擔過重

民國 92 年的九年一貫課程綱要規定於國小一年級新增鄉土語言，國小五年級新增英語課程，97 年的課綱微調將國小英語提前至國小三年級起實施；若干縣市則將英語提前至國小一年級，或以不同名義增加英語的學習。然令人擔憂的是，小學低年級同時學習鄉土語言、國語文和英語三種語言可能造成學習負擔過重，以及語言學習彼此可能相互干擾的問題。

(5) 各學習領域在各年級學習節數上的直筒式均量分配，難以反應各階段學習重點

各學習領域課程份量與時間量的均衡提供能確保課程的均衡性和整全性，然各教育階段學生的學習重點並非完全一樣。一般來說，初始的學習者應強調基礎工具學科（例如語文和數學），也應重視身心健全發展的學科（例如健康、體育和藝能類的學習）。等到年級漸長，學術性學習領域的內涵與時間宜漸加重，此時工具性學習領域的學習時間應可適度減少比例，轉而讓學習者有更充裕的時間學習較具學術內涵的領域。因此，如何針對各學習領域之學習性質來調整時間比率的安排，值得日後探討。

(6) 各學習領域的學習階段劃分不一致，造成課程實施的困難

民國 89 年暫行綱要和 92 年正式課程綱要中，各學習領域的學習階段劃分不一致。現行課程綱要的各學習領域學習階段劃分雖已大幅改善此一現象，然仍有健康與體育、國小英語兩者的學習階段劃分與其他領域不一致。究竟各領域的學習階段劃分是否應求一致，或仍可因應學習領域知識結構特色，以及學生在該領域的身心發展狀態而容許有不同的學習階段劃分方式，仍待日後深入研究。

然而，若各領域的學習階段劃分可以一致性，又應如何劃分？目前小學各學習領域的階段劃分，傾向於依照學校傳統低、中、高三個年段的劃分方式，這是反映傳統的學校運作模式，但這是否真的可以反映學生的身心發展特質？另一個思考方向是，國中階段是否單獨成為一個學習階段，又或可將國中一年級與國小五和六年級，或與六年級劃為同一學習階段，亦有待日後深究。

(7) 能力指標明細度不足，課程設計者、教科書編審者、教學者和基本學力測驗研發者，難以落實課程意圖的實踐

九年一貫課程規劃了各學習領域具有各學習階段能力指標，做為教科書編、選、審以及教師教學實施之依據，本應清晰易懂方能成為課程設計者、教科書編審者、教學者和基本學力測驗研發者彼此間的共同溝通平台，也才能落實課程意圖的實踐。惟目前仍有許多能力指標敘述過於抽象，或語意不明，或使用過於艱

澀的專有名詞之現象。因此，日後需針對如何提升能力指標敘述的清晰度、明細度進行深究。

(8) 除一至九年級數學和國中社會訂定分年細目或基本內容外，其餘學習領域皆無，易造成學生於不同年級間學習銜接上的困難

目前只有一至九年級數學和國中社會訂定分年細目或基本內容，這是具規範性的年段或年級教材綱要或內容細目，其餘各學習領域皆無此設計。如此一來，可能會造成學生在不同年級間學習銜接上的困難，亦使教學者、教科書編審者和基本能力測驗研發者之間，難以對課程內容要素形成共識，也會降低課程、教學和評量間的連結性，甚至引發家長對基本能力測驗公平性之質疑。另一項值得深思的是，未明訂教材綱要等於是將課程內容要素的決定權授予教科書編者，是否會造成部份編輯者編選太過豐富、難度過高的教材內容，反而增加學生的學習負擔。另外，若是以能力指標為基礎，於課程綱要中增訂年段或年級教材綱要，這對教科書編輯者和教師具有規範性，或只是具有參考性，亦有待日後深究。

2. 學校本位課程與重大議題融入相關改革議題方面

(1) 學校本位課程定義的界定不明

研究發現，教育人員肯定學校本位課程政策設計的用意與出發點是正確的，但並不表示政策設計沒有問題。最大的問題在於「特色課程即學校本位課程」？有人將學校本位課程等同於特色課程，或為特色而特色，失去學校本位課程政策之本意。究其原因，政策設計時對學校本位課程的討論未盡充分，未能充分釐清學校本位課程的定義和定位，導致實際推動時往往因人的看法而異，或扭曲政策之原意。

(2) 彈性學習節數有越來越不彈性的現象

九年一貫課程規劃彈性學習節數後，在實施的初期令許多學校和教師一則感到擔憂，一則感到興奮。擔憂多出來的時間要如何「填補」，興奮終於在學校的課程結構中能有一段時間讓學校和教師發揮自主，依學校和學生的需要設計課程。然而隨著課程正式實施，卻發現彈性學習節數有逐漸減少的情形。

(3) 彈性學習節數分配過程常引發教師間之爭議

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。但研究發現，目前的教學現場是以學習領域的學習最受重視，這種情形在國中比國小更為明顯，而且彈性學習節數在分配上常引發教師間之爭議。

(4) 重大議題融入本身的定位不清

九年一貫課程中重大議題的設計，在制定過程中已充滿爭議。重大議題課程設計的原意在於因應社會的快速變遷，讓原本的空無課程（null curriculum）成為學校的實有課程。因此重大議題的課程內容不應該是一個既有學科，但是在課程權力的運作下，將原本國中的「家政科」納入議題，如此一來，造成重大議題的定位不清，原本的良善美意似乎也受到扭曲。

(5) 重大議題融入設置的必要性是否需隨著時間遞嬗而調整

重大議題的設置乃是因應社會變遷而生，需要透過「議題」的型態在課程中實施。但隨著時間移轉，當人們已逐漸瞭解這些議題內涵，有時會成為生活的一部分，有時也會自然歸屬為特定學科的學習內容，此時，議題存在的必要性就會受到質疑。九年一貫課程實施迄今已近十年，這段期間我國的社會快速發展，性別、環境、人權、生涯發展等議題已逐漸受到社會大眾重視，有許多的做法已經落實於生活，甚至在相關的學習領域已將其納入內容；而「資訊」在大部分的生活，已如影隨形地成為生活中的重要部分，因此其存在的必要性，是否需要加以檢討。

(6) 重大議題融入應何時學習受到質疑

重大議題的課程內容決定後，「什麼時候學習」便是需要思考的問題之一。以現今的課程設計方式來看，大部分自國小一年級開始實施，但這樣的做法是否具有學習與身心發展上的必要性與合理性，令人質疑。

(7) 學校實際進行的教育議題數量，遠超過課程綱要的規定

由於重大議題的定位不清，加上學校課程經常成為意識形態與知識權力的戰場，許多原本在正式課程中未佔有一席之地者，也透過各種壓力團體、立法或迫使教育行政機關以行政命令方式，讓學校納入課程中。同時，各縣市教育局（處）為了推動政務，落實地方首長的競選政見或理想，也會利用課程中的「議題」，因此學校中具有議題實施性質的課程，早已超過課程綱要中所規定的七大重要議題，且有持續增加的趨勢，不僅造成學校的困擾，也容易讓議題的教學淪為形式。

(8) 現今重大議題融入教學，常有稀釋淡化之虞

課程綱要中規定，重大議題採融入的方式進行教學實施。規定各校必須於開學前提報學校課程計畫，要求教師在課程設計時進行議題融入。研究發現，融入書面課程設計在執行上沒有太大的困難，但是要求教師進行教學則有一定程度的困難；許多教師面對重大議題的心態不一致，即便有課程設計，但融入情形並不理想，常有稀釋淡化之虞。

(9) 學習領域課程份量過多，要求重大議題融入有其困難

九年一貫課程實施後，各主要學習領域所分配到的教學節數均減少，教師在過去教學節數的觀念下，都認為教學節數不足。因此，雖有重大議題融入的課程設計，但在教師認為學習領域課程份量已無法如期教導完的情形下，要落實重大議題融入教學似乎有困難，此種情形又以國中最為嚴重。

(10) 教育行政機關著重績效，常要求呈報書面成果

國民中小學現今面臨的另一項問題是績效評鑑。既然教育行政機關明訂重大議題融入，為瞭解教學實施成效就必須配合進行評鑑，然因評鑑人員、時間、經費的限制，評鑑人員往往只能憑藉書面資料加以審閱。學校行政人員為了因應評鑑，常需要教師提供課程實施的資料，或是刻意安排評鑑委員觀看老師上課，如此一來，造成教師在課程安排和教學實施上產生很大的困擾。

(11) 雖有重大議題融入課程設計，但缺乏有效的評鑑機制

重大議題的融入領域教學，在教育行政機關、課程綱要、及學校課程計畫撰

寫核備的要求下，學校和教師均會將其納入課程計畫中，或是學校也會辦理許多相關的活動，但在缺乏課程評鑑的機制下，是否有效落實令人質疑。

3.中央—地方—學校課程評鑑機制相關改革議題方面

(1) 不同層級課程評鑑的實質目的與方式需要檢討

不同層級課程評鑑的實質與目的都需要再反省。我國的課程評鑑迄今並未形成堅實的基礎，多以量化取向，偏重結果而忽略過程，以外部評鑑為主，課程評鑑結果也未能有效利用。經常導致第一線的教育人員害怕評鑑、厭惡評鑑，未能從參與評鑑的過程確實獲益。最後，評鑑常常已成為例行公事。此外，課程評鑑並不只限於書面課程（例如綱要、教科書）的評鑑，中央、地方、學校與教師層級要關照的不僅是課程最後的成品，亦應關照課程本身，關心課程改革或課程發展過程與焦點。

(2) 三個層級課程評鑑機制之評鑑相關議題各不相同，中央層級重視強化課程評鑑之政策角色，地方與學校則重視強化教師課程評鑑知能

中央課程評鑑機制之相關議題包括：強化課程評鑑之政策角色、規劃課程政策評鑑機制、及評鑑地方與學校課程實施成效等三項；地方課程評鑑機制之相關議題包括：強化教師課程評鑑知能、強化學校人員課程評鑑知能、輔導學校課程評鑑落實、提升教師對課程評鑑之重視、激勵教師專業評鑑與課程評鑑之運作、及提出課程評鑑機制改善策略與行動等六項；學校課程評鑑機制之相關議題包括：強化教師課程評鑑知能、強化學校人員課程評鑑知能、提升教師對課程評鑑之重視、強化課程統整之能力、激勵教師專業評鑑與課程評鑑之運作、及提出課程評鑑機制改善策略與行動等六項。

4.中央—地方—學校課程權限相關改革議題方面

(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

課程為教育事務之一，目前相關法源皆以教育事務規範為主。「課程綱要」是位階最高的，但是並無明訂歸屬。「課程綱要」規範了概要內涵、基本能力、學習領域、配套措施及重大議題等，卻未對之歸屬多加著墨，這也是造成中央、地方及學校爭議之重要原因。

(2) 中央、地方、學校對於某些課程事務同時擁有權限，但權限內容界限不明確

中央、地方、學校同時擁有某些課程事務，但內容界限不明確。例如學生學習評量準則，中央在國民教育法裡明文規定由中央訂定，但在操作技術上又同時授與地方也有訂定補充要點之權，如此一來，當中央規範過多時，又會造成地方執行上的困難；如果地方想要多一點補充說明，又不一定符合中央立法精神。

(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

以重大/新興議題為例，中央目前在國中小課程綱要內納入第七項重大議題（海洋教育），但是議題並非都適合每一個縣市的發展。例如南投縣可能認為海洋教育對該縣而言並非重大議題；花蓮縣可能認為海洋教育議題對該縣發展很重要，但是花蓮縣的原鄉學校可能又不認為如此，認為原住民特色課程才是學校本

位課程發展的重點。因此，站在不同立場的考量，地方及學校會希望中央將課程權限下放讓他們可以自行去決定發展特色課程。

(4) 中央與地方課程權限的爭議，大多肇因於政治利益的糾結

教育基本法第 5 條規定：「各級政府應寬列教育經費，並合理分配及運用教育資源。對偏遠及特殊地區之教育，應優先予以補助。教育經費之編列應予以保障；其編列與保障之方式，另以法律定之」。民國 89 年公布並施行「教育經費編列與管理法」，但是各縣市、都市與偏鄉教育資源及經費仍有極大差距。財源較豐的縣市積極爭取地方自主權，例如臺北縣英語活化課程、北北基一綱多本選一本及共辦聯測，從中央與地方的爭議，延伸到地方政府之間的競爭關係。

(5) 地方與學校的課程爭議，大多起因於教育行政管理與教師專業自主的衝突

地方與學校的課程爭議大多起因於教育行政管理與教師專業自主的衝突。地方政府必須編列經費扶助地方教育，且在法制上對於各級學校有管理之權責；而學校基於學校課程本位之理念，認為應該尊重教師專業自主。因此在彈性節數、教科書及補充教材之選用、重大/新興議題之決定等，產生地方與學校課程之爭議。

(6) 縣市教育局/處首長的專業背景，影響地方對課程權限的經營與管理

地方制度法賦予地方自治的權力，各縣市教育局/處首長由縣市政府首長派任，然是否具備教育相關背景，會影響其對於課程的看法不同。當縣市教育局/處長具有教育課程背景時，對於地方教育課程就會多所著墨；反之，可能對於課程看法就會比較趨於選舉考量而屈服於輿論壓力。

(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

我國面積雖然不大，但是縣市間的資源差異很大。資源豐富的縣市希望爭取較多的課程權限，而資源缺乏的縣市希望大部分課程歸屬中央。例如北北基一綱多本選一本及共辦聯測、臺北縣英語活化課程，都是縣市希望擁有較多課程權限所引發的爭議。對於其他縣市卻憂心師資吸納作用、資源剝奪與城鄉差距拉大，希望將大部分課程歸屬中央，由中央來制衡資源分配不均所產生的教育落差。

(8) 學校設立主體的差異，對於許多同樣的課程事務有不同的規定及作法

國立、市立、縣立學校由於歸屬不同的行政體系，所以對於許多同樣的課程事務便產生不同的規定及作法。研究發現，國立學校隸屬於教育部中部辦公室，市立學校為直轄市政府管轄，縣立學校又是歸屬各縣市政府，不同的行政體系對於同樣的課程事務就有不同規定及作法。例如完全中學包括國中及高中二種不同學制同時運作，單是上課時數就有 45 分鐘及 50 分鐘之差別。

(9) 學校規模的差異，影響教師的員額編制與課程負擔

學校規模差異性大，偏遠學校課程負擔不同於都會區大型學校。例如直轄市教師員額編制和其他縣市不同，反應在授課時數上，教師授課節數與其他縣市相較而言是比較少的；同一縣市，花蓮市區學校與偏遠學校在教師員額配置上也不相同。偏遠小型學校可能聘用主要學術性質的學科教師，卻沒有藝能科教師，再加上小學校礙於編制只能有少數幾位教師，卻必須擔負比其它學校更多行政、教

學及照顧學生的權責。另外，教師專業性不足，同時也造成教師不同工同酬的不公平現象。

(10) 理想均權制度與實際中央集權二者的不一致

我國雖然號稱均權制度，理想上希望由中央、地方和學校以夥伴關係進行分工合作，但實際狀況仍是中央集權，地方缺乏金錢與權力導致運作困難，再加上早已習慣成為中央業務執行機關，本身缺乏教育政策規劃與研考能力及課程專業人才，所以大部分課程事務之運作仍多採由上而下執行模式。例如中央決定教育計畫及課程綱要之內容，地方政府負責審查課程內容，由學校負責推動與實施。

(四) 中小學課程政策重要改革議題的成果及其影響

1. 能力指標與領域教學方面

(1) 學習領域或學科之設置、劃分、教學方式合理性仍有疑義且時間分配明顯不足，國際比較發現國小語文學習的節數或時數比率高

現行九年一貫課程若干學習領域設置之合理性仍有疑義，例如：生活課程宜具本身的獨特內涵，且藝術與人文或許可從低年級起即設為單獨領域；生活與綜合活動、健康與體育之內涵有所重疊；綜合活動與彈性節數在功能上亦有重複；資訊教育宜與自然生活科技中的「科技」整合為科技領域，但不一定從小學一年級起設置。另外，研究發現國小語文領域學習節數明顯不足，語文領域雖然佔20%到30%，但要分配給本國語文和英語，顯有不足，傾向認為小學階段，尤其低年級的語文學習節數應增加。國際比較發現，日本與法國有針對中小學學科在每個年級階段時數或節數分配上加以明確規定，且香港與法國明顯在國小低年級階段的語文時數比例佔該年級階段總時數或節數約一半，且大多數國家在小學階段之語文節數比率均相當高。另社會、自然和數學等相關學科會隨著年級的增加有節數或時數增加的情形，而音樂、美術或藝術相關學科則是隨著年級的增加有減少時數或節數的現象。

(2) 學習階段的劃分以年級較為適宜，且中小學學習階段劃分的理念主要參照該學習領域之知識結構

研究發現，考量實際教學現場都是以年級做劃分，教科書的使用也是以年級做連貫，學習階段的劃分以年級較為適宜。另外，我國中小學學習階段劃分的理念主要參照該學習領域之知識結構，以及學習心理之連續發展原則，旨在留供學校教師和學生有彈性的時間達成該階段所要求的能力指標，或是使教師和學生可在彈性時間內施行補救教學。

(3) 分段能力指標架構課程的做法是可行的，若能增訂參考性的課程內容細目或教材大綱則佳

研究發現，目前用能力指標架構課程的做法是可行的，但亦有意見認為可直接以年級為單位修訂能力指標。修訂方向有：能力指標敘寫應清晰、易理解，能力指標包含哪些概念，要怎麼做年級分段，需讓教師能夠自行解讀，無需再借由學者之轉譯、解釋。國際比較研究發現，目前採能力指標架構中小學課程的國家有英國、美國、澳洲和中國、香港，未來我國中小學課程修訂在能力指標的規劃和敘寫上，可參考這些國家能力指標的敘寫方式，做為借鏡。

2.學校本位課程與重大議題融入方面

(1) 校本課程政策賦予學校課程彈性與教師課程自主權力，可以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

研究發現，學校本位課程政策能賦予學校及教師課程自主權力與課程的彈性，可以鬆動學校長年來的文化結構，改變教師對於課程發展的觀念，讓教師可以參與並共同思考學校願景。

(2) 校本課程政策執行時產生偏差原因，肇於政策內部與外部因素

深入探討學校本位課程政策執行產生的偏差現象，主要受到來自政策內部與外部兩項因素。內部因素有：學校本位課程的定義不明確，交由基層各自解讀，使得政策逐漸失去原貌與真意。外部因素有：城鄉/學校規模差異、校長的認知與能力、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、升學考試的框架、多項政策/制度彼此欠缺整合與串連等。

(3) 對校本課程與地方層級課程存在正向增強與負向拉扯兩種的關係

由於地方教育行政機關以行政資源（如經費）與行政力量直接影響學校本位課程的發展方向，使得校本課程與地方層級課程存在正向增強與負向拉扯兩種的關係。在正向增強上，有些地方層級課程可引導學校本位課程的規劃與執行，帶動校本課程的蓬勃發展；在負向拉扯上，有些地方層級的課程反而窄化校本課程的發展，使校本課程發展成為鄉土課程的發展。另外，部分地方教育主管機關推動學力檢測，使得校本課程發展的空間受到箝制，學校為求學力檢測成績的表現，校本課程有時成為學力檢測科目的延伸教學。

(4) 未來校本課程政策的修訂方向，首先應清楚界定校本課程的目的，並制定妥適的配套措施

就政策本身而言，宜先清楚界定學校本位課程之目的在於「以學生的需求」做出發點，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，並澄清校本課程與特色課程的區別。

(5) 學校本位課程發展應針對相關因素審慎考量

研究發現，學校本位課程發展要審慎考量下列因素：學校條件、社區特性、家長期望、學生需要等，並結合全體教師及社區資源。

(6) 學校將校本課程落實於各學習領域的情形受到肯定

研究調查發現，教師對於學校所推動的校本課程能落實於各學習領域的教學，持「非常同意」和「同意」看法者超過八成，表示受到肯定。

(7) 重大議題融入成為意識形態和課程權力運作的結果

九年一貫課程綱要的構想，希望透過重大議題的設置來因應社會快速變遷，藉以適時更新課程，採融入教學實施方式進行。但在議題綱要研擬的過程產生課程權力的爭奪，社會上更多關心特定議題的人士開始依循者類似的軌跡，進入學校的課程結構中。

(8) 學校課程發展組織的運作，是重大議題融入落實的關鍵之一

學校課程發展委員會和各學習領域課程小組的成立，是九年一貫課程推動的

重要工作之一。這些組織運作有助於教師間的溝通並促進課程發展，重大議題的融入與落實也可以藉此加以推動。

(9) 教師的專業能力表現，影響重大議題融入課程設計與教學實施

重大議題的課程設計與能力指標，對於許多教師而言，在師資職前培養的階段並未有相關的學習。即便許多教育相關機構辦理在職進修或研習活動，但是教師參與意願似乎不高，導致教師的課程設計和教學落實情形仍未臻理想。

(10) 多數的重大議題融入課程與教學研發不足，且缺乏參考範例

縣市教育局所成立的國教輔導團，常擔負起課程與教學實務的研究與創新工作，研究發現目前輔導團投入的人力資源尚不足，教師缺乏參考範例。

(11) 學校的課程領導人對於學習領域內涵不夠熟悉，無法有效引領教師進行課程整合和融入

研究發現，學校中重大議題教學成果彙整的工作多由相關處室的主任負責，主任本身的處室行政業務繁重，通常所任教的科目和節數也較少，對於各年級、各學習領域教科書議題融入的情形瞭解有限，在規劃議題課程時不一定能和教學做緊密的結合。

3. 中央—地方—學校課程評鑑機制方面

(1) 三個層級應設常態性的課程評鑑組織

中央層級之課程評鑑組織包括：課程綱要審議委員會、課程評鑑指導小組、課程評鑑輔導專責單位，同時應建立課程評鑑溝通平台；地方層級包括：課程評鑑指導小組、課程評鑑輔導之專責單位、課程評鑑研究小組、課程評鑑輔導團，同時應辦理標竿學校評選與推廣；學校層級包括：課程評鑑研究小組、課程發展委員會，並應建立區域策略聯盟。

(2) 中央與地方層級課程評鑑目的皆重視課程政策落實、課程目標達成、分析課程成效，學校層級則強調診斷課程問題與評估教學優劣

研究發現，中央與地方層級進行課程評鑑之目的，前三項都是為瞭解課程政策之落實、確認課程目標達成情形、分析課程實施成效。學校層級進行課程評鑑目的主要為診斷課程實施問題與評估教學方法優劣。

(3) 三個層級課程評鑑機制之評鑑權責各不相同

中央層級應負之課程評鑑權責包括：制訂與評估課程政策、訂定課程評鑑法規、訂定學習能力指標、組成課程評鑑組織、建立課程評鑑標準、培訓課程評鑑種子教師、及進行課程評鑑研究等七項；地方層級包括：組成課程評鑑組織、建立課程評鑑標準、督導追蹤課程評鑑實施、規劃學校課程評鑑推動策略、培訓課程評鑑種子教師、辦理課程評鑑研習、評估學生學習成效、及進行課程評鑑研究等八項；學校層級包括：辦理課程評鑑研習、評估學生學習成效、進行課程評鑑研究、及評估教師教學品質與成效等四項。

(4) 三個層級之課程評鑑範圍與內容各不相同

中央層級負責課程評鑑之範圍主要有：課程政策、課程設計與實施、課程實施之成效、學校課程發展、課程評鑑協助或專業支持、及學習能力測驗機制等六

項；地方層級主要有：課程設計與實施、課程實施之成效、學校課程發展、課程行政指導、課程評鑑協助或專業支持、教學評鑑規劃、學習能力測驗機制、教師教學評鑑實施、及、學生學習成效評鑑等九項；學校層級主要有：學校課程評鑑、教師教學評鑑實施、及學生學習成效評鑑等三項。

(5) 三個層級課程評鑑機制之評鑑方法均採多元化方式

中央層級課程評鑑方法包括：建立課程評鑑績效責任制度、以研究發展引導課程評鑑趨勢、以專家輔導提升評鑑專業知能、建立學習成效資料追蹤瞭解課程政策成效、以多元方法檢視課程政策成效、及定期蒐集整理意見修正回饋課程政策等六項；地方層級包括：採多元化方式實施，兼重形成性和總結性評鑑、結合教師專業發展評鑑，兼重課程及教學評鑑、建立課程評鑑原則或注意事項、以課程督學及輔導團協助學校推動課程評鑑、重點補助學校辦理課程評鑑、以多元方法檢視課程政策成效、定期蒐集整理意見修正回饋課程政策、及提供學校分享優質結果等八項；學校層級包括：重視課程領域間之統整、兼重形成性和總結性評鑑、結合教師專業發展評鑑，兼重課程及教學評鑑、採多元化方式實施、及落實完全學習目標，進行補救教學等五項。

(6) 中央與地方層級課程評鑑機制之評鑑結果處理與運用，皆重視建立與推廣課程評鑑研究之資訊、建立學力測驗結果資料庫、作為經費運用與補助之參考，學校層級則強調推動適性教育與補救教學、擬定學校課程發展計畫、提升教師教學專業知能

中央層級課程評鑑之結果處理與運用作法包括：建立與推廣課程評鑑研究之資訊、建立學力測驗結果資料庫、作為經費運用與補助之參考、及檢討課程政策執行成效等四項；地方層級包括：建立與推廣課程評鑑研究之資訊、建立學力測驗結果資料庫、作為經費運用與補助之參考、推動適性教育與補救教學、檢討課程政策執行成效、輔導學校課程評鑑之落實、輔導與協助改進學校課程、提升教師教學專業知能、及選編與修正各領域之課程與教材等九項。學校層級包括：推動適性教育與補救教學、擬定學校課程發展計畫、提升教師教學專業知能、及選編與修正各領域之課程與教材等四項

4. 中央—地方—學校課程權限方面

(1) 國中小在課程權限方面認為「利益權衡原則」最重要

國中小在課程權限方面認為「利益權衡原則」最重要，課程涉及全國的就歸於中央，涉及地方的就歸地方，涉及學校歸學校。

(2) 國中小認為課程權限最重要的因素是「學生受教權益之保障」

中央、地方、學校課程權限劃分的考量因素，依重要程度來看，國中小部分認為最重要的考量因素都是「學生受教權益之保障」，其次是「學校教育目的之達成」、「教育經費負擔的能力」。

(3) 國中小對於「教育經費的負擔能力」因素考量，北部與南部差異最大
分析各區域課程權限考量因素時，可看出國中小在「教育經費的負擔能力」項目呈現的差異最為顯著。

(4) 國中小對於總綱部份課程權限最具爭議的前三項為：基本學力測驗的

實施、教科書的編製或發展、各年級教學科目每週授課時數的決定」

研究調查發現，總綱部份課程權限爭議程度最嚴重的前三項為「基本學力測驗的實施」、「教科書的編製或發展」以及「各年級教學科目每週授課時數的決定」。總綱部份課程權限項目的理想歸屬情形：

- a.歸屬中央：國中小學課程綱要的制訂與修訂政策、國中小學課程目標與基本能力的訂定、每學年/學期授課日數的決定、各年級教學科目的決定、教科書的編製或發展、教科書的審查、基本學力測驗的實施。
- b.歸屬地方：各年級教學科目每週授課時數的決定、重大議題的選擇、補充教材的審查、教科書與補充教材的評鑑、學校課程評鑑的實施、學校教學評鑑的實施。
- c.歸屬學校：各年級彈性學習節數的決定、教科書的選用、補充教材的編製或發展、補充教材的選用、學校課程計畫的規劃。

(5) 國中小課程綱要和學習領域之課程權限劃分最具爭議的前三項為：重大議題融入學習領域的教學、能力指標的訂定、學習領域課程/教學視導的實施

研究調查發現，課程綱要權限劃分最具爭議的前三項為：重大議題融入學習領域的教學、能力指標的訂定、學習領域課程/教學視導的實施。學習領域課程權限的理想歸屬情形：

- a.中央：課程目標的訂定、能力指標的訂定。
- b.地方：學習領域課程/教學視導的實施。
- c.學校：課程計畫的規劃、教學內容的規劃、教學活動的設計、教學資源的選用、教學方法的選用、學習評量的實施、重大議題融入學習領域的教學。

(6) 中央、地方、學校課程權限爭議的主要因素在於受到利益團體爭取權益的影響

國中小對於「中央—地方—學校」之間課程權限產生爭議的主要因素，以「受到利益團體爭取權益的影響」最為顯著，其次是基於政治因素考量、沿襲政策慣例考量。另外，分析區域間的差異，以「爭奪教育權力」最為顯著。

(7) 國中小未來十二年國教課程權限劃分型態，以「由中央、地方和學校以夥伴關係進行分工合作」的同意程度最高

對於未來國民教育延長至十二年，課程權限各種劃分型態的問卷調查結果發現，以「由中央、地方和學校以夥伴關係進行分工合作」的同意程度最高，其次依序為「採中央分配：由中央分配給地方和學校」、「採地方分配：由縣市向上委託中央辦理和向下分配給學校」、「採學校分配：由學校想上委託地方與中央」。

(8) 高中課程權限劃分的原則，以「程序保障原則」最重要

「中央—地方—學校」課程權限的劃分原則，依重要程度來看，高中認為「程序保障原則」最重要，即在課程權限的劃分過程裡，中央、地方、學校都有參與的機會。

(9) 高中課程權限劃分的考量因素，以「學生受教權益之保障」最重要

「中央—地方—學校」課程權限劃分的考量因素，依重要程度來看，高中認為最重要的是「學生受教權益之保障」，其次依序是「教師課程專業之發揮」、

「學校教育目的之達成」、「各地教育資源的均衡分配」、「教育經費的負擔能力」及「城鄉區域教育的均衡發展」。

(10) 高中課程綱要總綱部分之課程權限劃分，最顯著的前三項為：「各年級教學科目每週授課時數的決定」、「各年級彈性學習節數的決定」以及「各教學科目教科書的編製或發展」

問卷調查發現，高中課程綱要總綱部分之課程權限劃分的爭議程度，最顯著的前三項為：「各年級教學科目每週授課時數的決定」、「各年級彈性學習節數的決定」、「各教學科目教科書的編製或發展」。總綱部份課程權限項目的理想歸屬情形：

- a.歸屬中央：高中課程綱要的制訂與修訂政策、高中課程目標與基本能力的訂定、每學年/學期授課日數的決定、各年級教學科目的決定、各年級教學科目每週授課時數的決定、重大議題的選擇、各教學科目教科書的編製或發展、各教學科目教科書的審查、教科書與補充教材的評鑑、學科能力測驗的實施。
- b.歸屬地方：學校課程評鑑的實施、學校教學評鑑的實施。
- c.歸屬學校：各年級彈性學習節數的決定、各教學科目教科書的選用、各教學科目補充教材的編製或發展、各教學科目補充教材的審查、各教學科目補充教材的選用、學校課程計畫的規劃。

(11) 高中課程綱要教學科目部分之課程權限劃分，爭議程度最顯著的前三項為：「科目學分數的訂定」、「科目核心能力的訂定」、「科目教材綱要的規劃」

高中課程綱要教學科目部分課程權限劃分的爭議程度，問卷調查發現爭議程度最顯著的前三項為：「科目學分數的訂定」、「科目核心能力的訂定」、「科目教材綱要的規劃」。教學科目課程權限的理想歸屬情形：

- a.中央：科目課程目標的訂定、科目學分數的訂定、科目核心能力的訂定。
- b.地方：科目教材綱要的規劃。
- c.學校：科目教材的編寫、科目教材的選用、科目教學內容的規劃、科目教學資源的選用、科目教學方法的選用、科目學習評量的實施。

(12) 高中「中央—地方—學校」爭議的主要因素，以「受到利益團體爭取權益的影響」的同意程度最高

「中央—地方—學校」之間產生爭議的主要因素，高中對於課程權限產生爭議主要因素，以「受到利益團體爭取權益的影響」的同意程度最高；其次依序為「法令規定不周延」、「對於課程權責的認識不清楚」。

(13) 高中未來十二年國教課程權限劃分型態，以「由中央、地方和學校以夥伴關係進行分工合作」的同意程度最高

對於未來國民教育延長至十二年，課程權限各種劃分型態以「由中央、地方和學校以夥伴關係進行分工合作」的同意程度最高，其次依序為「採中央分配：由中央分配給地方和學校」、「採地方分配：由縣市向上委託中央辦理和向下分配給學校」、「採學校分配：由學校想上委託地方與中央」。

(14) 課程權限劃分原則加入「公平正義」與「權責相符」兩項

參考分區座談專家學者的意見，課程權限劃分原則加入公平正義與權責相符兩項，順序調整為下列十項：a.社會正義原則；b.利益歸屬原則；c.基本權益原則；d.程序保障原則；e.基層優先原則；f.最適功能原則；g.設立主體原則；h.權責相符原則；i.彈性多元原則；j.民主合作原則。

(15) 課程權限劃分的考量因素，應著重在學生受教權益保障、各縣市政府教育經費的負擔能力、教育資源分配等八項

歸結參與分區座談專家學者的意見，課程權限劃分的考量因素整合為下列八項：a.學生學習權益的保障；b.學校教育目的之達成；c.教育經費的負擔能力；d.不同教育階段（K-12）的銜接；e.教育資源的均衡分配；f.課程教學專業的發揮；g.城鄉教育發展的均衡；h.學校制度屬性（例如義務與非義務教育、公立與私立、一般中學與完全中學）的差異。

(16) 「中央—地方—學校」課程權限法制化有其困難

研究發現，課程權限法制化有其困難，例如影響課程相關的法律層面哪些是中央？哪些是地方？若是授權命令，如何授權到地方？授權到學校？課程的相關規則到底該歸屬哪裡？另外，未來十二年國教課程權限劃分恐將面臨銜接、公私立整合與法規等問題。

二、對課程綱要與改革的啟示與建議

綜合上述研究發現，茲提出以下各項建議，提供未來我國國民中小學課程政策研訂之參考方向：

(一) 能力指標與領域教學方面

1. 中小學仍設置學習領域，惟國中一或二年級起可考量於領域內分設學科

目前以學習領域做為課程架構方式，可促使學科內涵整合與各科教師協同互動之課程統整效果。惟與他國的學科或領域設置，我國小學的七大學習領域少於大部分國家的八至十三個學習領域或學科，且有的國家在國中階段會進一步將領域再分化為許多的學科。因此，本研究建議我國未來的課程改革或許可考量增加為八至九個學習領域，其中小學低年級可再整合為五至六個學習領域；而國中階段除維持小學的八至九學習領域之設置外，宜再將學科內涵較寬廣的學習領域再於領域內分化為二至三個學科。學習領域內的學科分化可採兩種模式：其一，國中一年級即開始分化學科；其二，於國中二年級才開始分化，採取第二種模式可增進小學階段與國中階段各領域課程的前後銜接與連貫。

即便國中階段之若干領域內分置二至三學科，本研究仍建議國中階段維持領域之設置，領域內之各科教師仍需共組領域小組，定期規劃、研商和討論領域內的各科課程計畫及其實施方式，以增進領域內各科課程之統整與關連，以及各科教師間的協同互動。

2. 國中宜增置選修科目，高中可實施分組或課群的專長課程選習

本研究發現，各國前期中等教育階段，尤其是第二和三年級即已設置若干選修科目供學生選習，以逐步進行學生性向的試探和興趣專長的深化，而到後期中等教育階段的末期則進一步規劃學生的分組選修課群，來深化學生的學術和職業預備知能。我國未來國中課程亦宜參酌各國趨勢，規劃若干選修科目供二至三年

級學生選習，高中階段的分組專長選修課程，亦宜更為紮實，所提供的課程類組亦應比目前更加多元。

3.建議調整現行的七大學習領域之課程內涵

- (1) 調整生活課程內涵：具有本身的整合結構，展現課程的統整性，並作為三年級在自然與生活科技及社會兩個學習領域延伸學習的基礎。
- (2) 國小低年級可單獨設置藝術與人文領域：現行藝術與人文乃合併為生活課程的一部份，未來建議調整為於低年級單獨設置藝術與人文領域。
- (3) 國小的中或高年級起設置生活科技領域：從各國學科或領域設置來看，各國的中小學課程多數會將自然科學與科技整合為同一學科或領域，而且國內各校的資訊教育大多會安排專屬的授課時間、教學場所，提供電腦或資訊科技的教學，因此建議於國小的中或高年級起另設置生活科技一個領域，其內涵包括自然與生活科技領域中的生活科技及資訊科技教育，此領域可延伸至國中階段。
- (4) 綜合活動與彈性學習節數加以整合：將綜合活動與彈性學習節數整併為一學習領域，名稱可命名為「綜合活動」或「綜合實踐活動」，勿須訂定其具體的主體軸或領域的內涵結構，提供學校規劃校本課程的空間；其實施內容可包括跨領域的課程活動、領域課程的探究與實踐活動、補救教學活動、新興議題課程、全校性和全年級學藝活動，校本特色課程，以及學校現有的童軍、家政和輔導等活動。
- (5) 國中提供選修課程：國中二及三年級於各學習領域課程之外，另提供一定學習節數供學校開設選修課程讓學生選習。

4.國中採領域內的分科教學，但仍須掌握課程統整精神

考量國中升學考試制度、國中教師分科教學習慣，以及教科書使用、選擇、學生轉學、教科書使用銜接等問題，建議在國中階段仍保有「學習領域」設置，讓師生有學習內容統整概念，但實際可採取領域內的分科教學，如此一來，教師仍有課程發展討論的互動時間與機會。國小與國中可銜接的方式是，七年級仍延續國小領域教學的方式，到八年級、九年級再做學習領域內分科教學的方式。惟即使採領域內分科教學，仍需強調教學應力求使學習意義化、關聯化，以掌握課程統整的精神。

5.國小階段強調領域內的統整教學，惟部份學習領域得由學校視情境條件實施分科教學

國小階段仍維持目前以學習領域來規劃學生在校學習內容與教學方式，但有些領域的統整教學，像是藝術與人文、健康與體育、自然與生活科技，建議在國小階段仍可採領域統整教學方式進行，但學校可考量學校情境、教師專長等問題，若能使學生的學習意義化、統整化，亦可做分科教學方式進行。

6.維持學校可於領域百分比或節數上下限範圍分配學習時間的方式

衡酌目前國際趨勢，大多傾向國家僅就學習領域或學科教學時數百分比、或節數上下限做規範，其餘讓學校自行規劃學校每週的學習領域或學科教學時間的分配；或是國家根本不做學習領域或是學科的時間分配。未來我國課程修訂仍可延續目前的原則，仍採教學時數百分比或節數上下限的方式做規範。

7.各學習領域在各年級或階段的節數比率，宜視領域或學科在各該階段之重要性和功能而有所變化

建議各學習領域可視其在各個學習階段的重要性和功能，在不同的學習階段做不同的教學時數比率規劃。一般而言，小學階段之語文學習時間比率宜更高，而到中學階段其比率可稍降；相對地，其他主要學術領域的時間比率則漸增。

8.小學語文領域的時間宜增加

語文領域時間分配不夠的問題，建議可將綜合活動與彈性課程整合後，或生活課程內涵有效整合後，所釋放出的教學時數，納入語文學習領域中。建議低年級階段國語文教學時數比率要增加，國中國語文時數比率可稍微減少。在國中階段，數學領域可增加教學時間比率，自然與生活科技和社會學習領域也都可以酌量的增加教學時間比例。

9.暫維持目前學習階段劃分，惟宜對此規劃有較長期性的基礎研究，以提供未來修訂的理論依據

建議未來我國中小學課程在學習階段劃分的修訂上，仍可維持目前的學習階段劃分，國小兩個年級為一個學習階段，國中三個年級為一個學習階段。但應參酌國外的學習階段規劃經驗，不論是以年級或學習階段來劃分，都要有學習階段劃分明確的說明、理由或依據；不論是依據學生的身心理發展，或依據學科知識邏輯性，或依照學校的年級階段劃分等，宜做長期性研究，再來擬定或修訂適合我國中小學學生在校學習的學習階段劃分。

10.調整國小英語和一至九年級健康與體育的階段劃分，使各領域之學習階段劃分一致化

建議每個領域的學習階段劃分以及分段能力指標的劃分都要一致，配合現行各領域學習階段的劃分，目前僅剩下健康與體育、國小英文的學習階段劃分與其他領域不一致，建議調整使其一致。

11.仍以能力指標架構課程內涵，惟能力指標之敘寫應更明晰化

採能力指標架構課程已是當前國際趨勢，目前我國中小學課程能力指標的敘寫上，建議未來課程修訂時，需考量能力指標的敘寫要讓教師清楚明白該指標包含什麼概念，要怎麼做年級分段，讓教師都能自行解讀、明白、清晰、易懂。

12.各領域均增訂年級基本內容細目或教材大綱，學術結構邏輯強者具規範性，其餘者僅具參考性

參考國際比較資料，日本、美國、法國、中國都有課程內容細目或教材大綱的訂定，建議未來我國中小學課程綱要可考量在分段能力指標之基礎上，針對考科或是基礎科目、或學科邏輯性較強的學習領域或學科，例如數學、科學、國語文、社會和英文，另外編定具規範性的分年級之教材大綱做為基本內容。在其他藝能或活動領域，也可以有以年級或年段為範圍的教材綱要或內容細目，但僅供參考使用，以促使課程內容結構更為周詳。

(二) 學校本位課程與重大議題融入方面

1.學校本位課程政策應做進一步修訂，並擬定適當配套措施

建議政策本身的修訂方向可參考如下：(1) 清楚界定學校本位課程之定義與目的，應以學生的需求做出發，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；(4) 校本課程評鑑時應予重視之項目有：學校情境分析、校本課程發展歷程與實際運作實況；(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；(6) 輔導學校課程發展委員會的運作與健全發展；(7) 整合相關政策，包括教師專業發展評鑑、教師進修方案等，以期有效發揮政策力量；(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。

配套措施的修訂方向建議有：(1) 舉辦研習工作坊；(2) 政策的宣導宜一致；(3) 提供更多學校本位課程發展的範例，建立分享平台；(4) 於訪視與評鑑中加入同儕輔導，讓學校有機會彼此觀摩；(5) 強化師資培育機構的角色與參與；(6) 成立諮詢輔導機制，主動提供諮詢輔導服務；(7) 恢復教師在職進修一年18小時的進修規定，並建立考核機制；(8) 結合教師專業社群發展與教師評鑑內容；(9) 改進校長遴選制度，使校長的專業權力容易發揮。

2.重大議題宜納入相關學習領域，並建議正名為「新興議題」

- (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。
- (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。
- (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。
- (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。
- (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。
- (6) 議題課程的研習活動應系統規劃，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。
- (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。

3.彈性學習節數設計宜檢討其適切性，並強化課程監督機制

- (1) 彈性學習節數的設置有理想性及與功能性，故有必要維持。
- (2) 瞭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。
- (3) 應強化各級主管教育行政機關課程實施的監督機制。
- (4) 課程綱要中應明訂彈性學習節數運用決定權之歸屬。
- (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。

(三) 中央—地方—學校課程評鑑機制方面

1.對教育部之建議

- (1) 成立課程綱要審議委員會與課程評鑑指導小組。

- (2) 協調地方局教育局處共同建置課程評鑑溝通平台。
- (3) 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。
- (4) 編列經費獎勵課程評鑑成效績優之地方政府與學校。
- (5) 擬定全國性共通之課程評鑑標準。

2.對地方政府教育局/處之建議

- (1) 成立課程評鑑輔導小組。
- (2) 依地方地理環境特性，輔導國民中小學組成區域策略聯盟。
- (3) 配合教育部共同建置課程評鑑溝通平台。
- (4) 積極辦理課程評鑑研習，培訓課程評鑑種子教師。
- (5) 訂定教師教學評鑑之基準，提升教師專業發展。
- (6) 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。
- (7) 建立地方獨特之課程評鑑標準。
- (8) 依據地方特性，選編與修正各領域之課程與教材。

3.對學校之建議

- (1) 成立並健全課程發展委員。
- (2) 強化教師課程評鑑之專業知能。
- (3) 結合教師教學專業評鑑。
- (4) 配合政府教師專業發展評鑑計畫之政策，強化教師專業發展。
- (5) 研擬適合學校本位之課程評鑑機制，並落實自我評鑑工作。
- (6) 依據學生學習成效評估結果，研擬補救教學之機制。

(四) 中央—地方—學校課程權限方面

1.宜修訂教育相關法律，並規範適合的主管單位

依據課程權限劃分基本原則與考量因素，修訂教育基本法、國民教育法、高級中學教育法，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」與課程實施所需的教育經費與資源分配應明確法制化

國中小學或高中「課程綱要」，究竟是授權命令還是行政規則？目前「課程綱要」的法源依據來自於國民教育法第8條第1項之概括授權，基於教育基本權之行使與實現，必須依據重要性原則以法律定之，若未來「課程綱要」要具有法效力，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。另外，未來如果朝向將課程下放給地方，必須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。

3.課程管理者或執行者應具備相關專業背景

縣市教育局處長必須具有教育課程背景，執行業務之科長、專員也應具備，建議在公務人員考試法修訂增列加考課程專業科目。此外，建議課程督學之選任也應朝向具有教育課程背景人才為考量。

附錄一

中小學課程政策之整合研究計畫

研究小組籌備會議紀錄

時間：中華民國 98 年 6 月 8 日（星期一）上午 9 點至 11 點

地點：國立臺北教育大學行政大樓 404A 會議室

主席：黃政傑

出席人員：王保進、吳俊憲、游家政、張嘉育、黃嘉雄

列席人員：洪若烈、葉雅卿

記錄：吳俊憲、吳錦惠

壹、報告事項：略。

貳、討論事項

提案一

案由：確認研究計畫方向暨內容，提請討論。

說明：一、計畫申請書，詳見附件一。

二、委辦單位希望研究計畫能考量延伸至高中教育階段，請各計畫主持人再次確認研究範疇與可行性。

決議：

一、子計畫三與子計畫四的研究計畫範疇，請涵蓋高中教育階段。

二、子計畫一與子計畫二的研究計畫範疇，仍維持國民中小學階段。

三、總計畫請檢視研究計畫內容，未來在研究成果報告的撰寫上宜注意處理。

四、請葉雅卿小組提供國家教育研究院籌備處委辦研究計畫暨成果報告的格式，列入下次討論提案。

提案二

案由：確認研究經費編列與運用之相關問題協調，提請討論。

說明：一、計畫經費編列表，詳見附件一

二、核定研究經費：

（一）整合型研究計畫(98/06-99/06)：人事費(包含：主持人研究費每月 8,000 元、協同主持研究費每月 6,000 元)因年度預算的關係，切割成兩個時段，第一時段 98 年 6-12 月（共 7 個月），業務費(包含雜支)30 萬元。

（二）每個子計畫(98/06-99/06)：人事費(包含：主持人研究費每月 8,000 元、兼任助理每月 5,000 元)因年度預算的關係，切割成兩個時段，第一時段 98 年 6-12 月（共 7 個月），業務費(包含雜支)20 萬元；另外，因子計畫一牽涉範圍較廣，增加兼任助理 1 名。

（三）各子計畫兼任助理人選，由各計畫主持人決定後，提供兼任助理資料給國家教育研究院籌備處，國家教育研究院籌備處將會與兼任助理聯繫溝通，與兼任助理做好工作協調分配事項。

（四）各計畫的人事費，會由國家教育研究院籌備處統一提供領據並核銷匯款。

- (五) 各計畫因執行研究計畫所需，需支用的業務費或雜支，請事先由兼任助理與國家教育研究院籌備處聯繫，籌備處會先處理好所需的行政事項，於會後由各計畫提供相關領據資料，寄至籌備處後，由本處進行經費核銷與撥款。

決議：

- 一、本研究計畫期程請修訂為 98.06 至 99.07，共計 14 個月，因年度預算的關係，切割成兩個時段，第一時段 98 年 6-12 月（共 7 個月），第二時段 99 年 1-7 月（共 7 個月）。
- 二、98 年 6-12 月總計畫業務費核定 30 萬元，各子計畫核定為 20 萬元，請各計畫主持人調整「研究經費編列表」(工讀費獨立列項，每小時 95 元，每月約 4,000 元左右為原則；雜支可依業務費的百分之 5 編列，可含文具物品、郵電、誤餐等)，並於 6 月 12 日（星期五）前彙送至總計畫協同主持人吳俊憲。
- 三、第一個研究時段（98 年 6-12 月）經費請購核銷，請於 11 月底前請購完畢，各項經費核銷於 12 月 15 日前完畢。
- 四、各子計畫兼任助理名單與聯絡方式（手機和 email）請於 6 月 12 日（星期五）前彙送至總計畫協同主持人吳俊憲，未來會請教育研究院籌備處業務承辦人協助溝通工作內容與執行，各子計畫研究經費核銷由各自兼任助理負責，共通性部份則由總計畫專任助理協助。

提案三

案由：本計畫研究人員通訊聯絡方式，提請 確認。

說明：通訊聯絡表，詳見附件二。

決議：如有修訂，請於 6 月 12 日（星期五）前彙送至總計畫協同主持人吳俊憲。

提案四

案由：本計畫後續會議時間之安排，提請 討論。

說明：商討後續會議開會時間。

決議：

- 一、原則上每月召開一次研究小組會議，時間訂於星期五上午 9：00 起，地點暫訂於臺北市立教育大學或國立臺北教育大學，詳細請依據會議通知。
- 二、下次會議：7 月 31 日（星期五）上午 9：00 起，地點暫訂於臺北市立教育大學（請王保進教授協助安排會議場地）。

參、臨時動議：無。

肆、散會：上午 11 時正。

附錄二

國家教育研究院籌備處「中小學課程政策之整合研究」 招標會議紀錄

時間：中華民國 98 年 7 月 30 日（星期四）上午 9：30

地點：國家教育研究院籌備處鐸聲館一樓會議室

主席：洪若烈

出席人員：黃政傑、游家政、國教院相關審查委員計九位

列席人員：林鈴娟、葉雅卿

記錄：吳錦惠

壹、審查委員建議事項重點拾摘

- 一、相關文獻資料應有具體的統計數字呈現為宜。例如：從那些資料能夠如何評定目前學生的學習成就？
- 二、文獻宜加入國外做法。
- 三、整合研究為何要分成子一至子四，應先說明為宜。
- 四、焦點團體的研究對象應說明。
- 五、課程政策國際間應有不錯的課程政策與經驗可以參考，希望未來在文獻、專家學者訪談方面可能有國際文獻與國際學者經驗加入。
- 六、稿費項目「請計畫以外人員撰寫他國政策分析之文稿」應詳加說明。
- 七、研究範圍子一與子二為何未納入高中教育階段？
- 八、整合型研究係屬全國性研究，差旅費可多編一些。
- 九、研究流程不一定為垂直性的，亦可多項並行。
- 十、課程評鑑的常態性機構的設置，涉及經費考量問題，應如何處理？
- 十一、子三與子四較有層疊問題，其如何切割？

貳、研究小組回應

- 一、子一、二若要加入高中教育階段有其困難，例如：能力指標與領域教學甚為複雜。
- 二、焦點團體訪談研究對象，擬依各子計畫選定適合的受訪人員。
- 三、國際比較部份，擬考慮納入美國或日本或華人社會（新加坡、香港、大陸）或德國（子四），而稿費所指「請計畫以外人員撰寫他國政策分析之文稿」亦即像子計畫四目前擬定有德國文獻，須找熟悉該國文字人員協助撰寫翻譯文稿資料。
- 四、子三提到課程評鑑的常態性機構的設置，的確會涉及經費與修法問題，但仍建議能夠設置。
- 五、子三與子四若從廣義面來看，的確有些是相關的，但從知識的本質與範圍而論，兩者所著重面向與內涵卻有所不同，故建議仍分開為宜。

參、投標討論結果：

- 一、本研究案以 296 萬 3,100 元由靜宜大學取得定額總價決標，像差旅費等項目若要調整，請得標廠商於總價金額內自行調整，不另行增加經費。
- 二、研究成果結論中須提出主要的研究發現。
- 三、研究成果結論應提出對下一波課綱的啟示與具體成效。
- 四、於研究報告中提出說明子一與子二無法納入高中教育階段的主因。

附錄三

「中小學課程政策之整合研究」

第 1 次研究會議紀錄

時間：中華民國 98 年 8 月 28 日（星期五）上午 9：00

地點：臺北市立教育大學公誠樓四樓 G412 會議室

主席：黃政傑

出席人員：王保進、吳俊憲、游家政、張嘉育、黃嘉雄、洪若烈（請假）、葉雅卿（請假）

列席人員：吳錦惠、彭詩文、方思文、吳怡瑾、江佳穎、許麗萍

記錄：吳錦惠

壹、主席致詞

感謝大家在百忙中撥冗與會，本次是第一次正式會議，也期待往後本研究順利推展。

貳、工作報告

- 一、有關招標乙案，已於 98 年 7 月 30 日由靜宜大學黃政傑教授得標，招標會議紀錄，詳附件一（見頁 5-6）。
- 二、本計畫研究成員通訊聯絡表，詳附件二（見頁 7）。
- 三、本研究案經費核銷需依「靜宜大學經費報支原則」，詳附件三（見頁 8-11）。
- 四、已依合約書登錄 GRB 系統，並已行文國教院籌備處核撥第一期款項，計新臺幣 88 萬 8,930 元正。
- 五、國教院籌備處擬訂於 98 年 9 月 3 日（星期四）下午 2 時，假國立編譯館 603 會議室召開「中小學課程發展之相關基礎性研究」第 11 次聯席會議，敬邀各計畫主持人撥冗參與。

參、進度報告

- 一、子一已在六月召開一次諮詢會議，也邀請國外留學者協助撰稿，預計 11 月初稿完成另，針對國外資料蒐集。緊接著第二次會議主要重點在蒐集領域教學議題座談。
- 二、子二規劃中，重點會著重在本土方面的校本課程與重大議題，國外文獻亦儘量蒐集。
- 三、子三規劃中，擬於下次會議做更詳盡報告。
- 四、子四已召開會議討論文獻內容並準備發展研究現況的問卷內容，下學期做分區諮詢為主，並參考諮詢會議編製問卷，國外文獻與相關法規也會進行蒐集。

肆、提案討論

➤ 提案一

案由：「中小學課程政策之整合研究」招標會議評審委員建議等事項回應方式，詳附件一（見頁 5-6），提請討論。

說明：依 98.7.30 招標紀錄討論。

決議：一、投標討論結論三要提出對下一波課綱的啟示與具體成效，擬改為具體「建議」為宜。

二、子一不納入高中階段，主要原因在於領域教學只發生在國中小，高中

是採分科教學，故在此研究議題上可以提出說明。另外，外國文獻部份子一已有邀請曾留學者，撰寫美、日、澳、大陸、香港、法國等，範圍涵攝歐、美、澳、亞洲等。

三、另外，子一與子二未納入高中階段、為何分成子一至子四等四大子題與子三和子四重疊等，上述係皆依據教研院委託研究規劃多次會議決議辦理，擬於撰寫報告時補充敘明理由。

四、其次，請各子計畫儘可能蒐集國外文獻，而在差旅費方面，審查委員建議多編，此點由各計畫依研究經費視實際需求辦理。

➤ 提案二

案由：國家教育研究院籌備處委辦研究計畫暨成果報告格式，詳附件四（見頁 12-20），提請討論。

說明：1.國教院籌備處成果報告僅規範封面與書背格式。

2.依合約書規定期中報告內容應包含：（一）研究方法與進度說明；（二）蒐集之資料及文獻分析；（三）初步研究發現；（四）初步建議事項；（五）參考資料（如重要法規、會議紀錄、參考書目等）。期末報告內容應包含：（一）中英文摘要；（二）文獻探討；（三）研究方法；（四）研究結果；（五）結論與建議；（六）參考書目；（七）附錄。

3.相關內文格式由本計畫統一格式，期中報告格式，詳附件四（見頁 12-20）。

決議：一、第四、五章合併成「第四章初步研究發現與建議」、「第五章後續研究（含研究進度及後續工作）」。

二、期中報告完成的時間暫訂明（99）年 2 月。依此，今（98）年 12 月到明（99）年 1 月左右需完成期中報告撰寫。

三、期中報告格式修正後通過，詳附件四（見頁 12-20）。

四、期末報告格式由總計畫研擬後，再行提出討論。

➤ 提案三

案由：「中小學課程政策之整合研究」各子計畫經費預算確認，詳附件五（見頁 21-30），提請討論。

說明：1.本研究案以 296 萬 3,100 元決標。

2.招標案中審查委員建議整合型研究係屬全國性研究，其他差旅費部份可以由他項經費挪編，提請各子計畫討論是否增加該項經費，或增減他項經費。

3.行政管理費（新臺幣 145,972）內含在總價決標 296 萬 3,100 元，若該項經費均由總計畫分擔，則將導致總計畫經費短缺（未改由招標前，原規劃人事費由國教院支付，總計畫業務費 40 萬，子一至子四各 30 萬，則可用總額為 160 萬，但改為招標後，扣除人事費及行政管理費，可用餘額為 1,454,025，因此建議行政管理費由各子計畫均分約 29,194。另，可用餘額 1,454,025 由五項計畫均分，故各項子計畫可用額度 290,805，與原先規畫總計畫總經費減少 109,195，其餘各子計畫減少 9,195）。

4.另外，有關期中與期末報告（均各含初稿 10 份、定稿 20 份）繳交部份，二階段共需 60 本，本項印刷費亦屬較為龐大支出，爰上述，因總計畫業務費減少近 11 萬，建議印刷費是否亦由總計畫及子一到子四經費均分。

5.專家諮詢費部分，原計畫編列為 1,000（原則上若經費留置國教院，僅能編列 1,000，超過則需上簽呈），但目前已改為招標，經費則可核銷提高到 2,000，因此，由各子計畫召集人衡酌計畫可用經費及會議性質，決定發給額度。若與會者需要審視份量較多之相關資料，或需要提供較多之專業意見，或接受專訪、腦力激盪者，得發給 2,000 元，其餘發 1,000 元，此方案是否可行？

決議：一、各子計畫可用經費額度依說明三辦理。另外，各子計畫差旅費是否挪編，由各子計畫依經費預算決定，並在業務費項內自行調整。
二、期中與期末報告印刷費由各子計畫自行負擔。
三、專家諮詢費方面，若具較複雜的審議性質者，則可發給 2,000 元，其餘發給 1,000 元為原則。

➤ 提案四

案由：「中小學課程政策之整合研究」研究需求進度確認，詳附件六（見頁 31），提請討論。

說明：依國教院籌備處合約擬定。

決議：一、定期會議時間於每個月第四個星期五上午 9 點開會，地點：臺北市立教育大學，請王保進教授代為預借各次會議場地。
二、本研究應於 99 年 7 月 31 日期限截止前，預計提前一個月完成所有研究進程，7 月份控留為最後修訂及提交報告之用。故，依初擬之研究需求進度表於期中報告繳交前，各段時程不變，但期中報告之後，所有初擬進程均提早一個月（即 99 年 2 月 12 日之後，所有時程係均提前一個月），其修正後進度，詳附件六（見頁 31）。

➤ 提案五

案由：「中小學課程政策之整合研究」各次開會時間表，詳附件七（見頁 32），提請討論。

說明：1.依研究期程擬每月的第四個星期五上午九時召開。

2.每次開會子項子計畫均進行進度報告亦或僅由一項或二項子計畫進行，每項子計畫進度報告時間為 10 分鐘。

決議：一、定期會議時間如下表，地點：臺北市立教育大學。

序次	時間
1	98.08.28（五）上午 9：00~10：30
2	98.09.25（五）上午 9：00~10：30
3	98.10.30（五）上午 9：00~10：30
4	98.11.27（五）上午 9：00~10：30
5	98.12.25（五）上午 9：00~10：30
6	99.01.29（五）上午 9：00~10：30
7	99.02.26（五）上午 9：00~10：30
8	99.03.26（五）上午 9：00~10：30
9	99.04.30（五）上午 9：00~10：30
10	99.05.28（五）上午 9：00~10：30
11	99.06.25（五）上午 9：00~10：30
12	99.07.30（五）上午 9：00~10：30

二、會議時間通知採一次發文處理，會議時間若有變更，再另行通知。

並在會議前以電子信箱寄送方式提醒會議召開。

三、每次會議擬由總計畫及各子計畫進行口頭或書面或投影片等工作或進度報告 5 分鐘。

四、會議報告中，若有重要發現事項，於議程當中交換意見和討論。

伍、臨時動議

一、經費款項得否先行借支，俾利諮詢會議或各項經費運用？（提案人：黃嘉雄教授）

回覆：已詢問靜宜大學會計室可進行預支，但需待經費撥付，且需提早申請，其因為會計預支有其前置流程。

二、諮詢會議相關與會專家費用（例如：出席費或差旅費等）是否可以由靜宜大學直接撥款支付與會專家？（提案人：游家政教授）

回覆：靜宜大學可匯款給出席人，但僅限郵局不扣手續費。若採墊付方式，得匯款歸還墊付人，郵局帳戶不扣手續費。

陸、下次會議時間、地點及進度報告

一、98 年 9 月 25 日（星期五）上午 9：00 起，地點：臺北市立教育大學公誠樓四樓 G412 會議室。

二、下次由各子計畫進行口頭或書面或投影片進度報告。

柒、散會：上午 10：30 分。

**「中小學課程政策之整合研究」開會時間表（計畫期程：
98.8.1~99.7.31）**

序次	時間	地點	重要會議內容
1	98.8.28（五）上午 9：00~10：30	臺北市立教育大學	確定開會時間、經費及研究進度等
2	98.9.25（五）上午 9：00~10：30	臺北市立教育大學	各子計畫進度報告 可依期中報告格式： 1.研究方法與進度說明。 2.蒐集之資料及文獻分析。 3.初步研究發現。 4.初步建議事項。 5.參考資料。
3	98.10.30（五）上午 9：00~10：30	臺北市立教育大學	各子計畫進度報告
4	98.11.27（五）上午 9：00~10：30	臺北市立教育大學	各子計畫進度報告
5◎	98.12.25（五）上午 9：00~10：30	臺北市立教育大學	各子計畫進度報告
6	99.1.29（五）上午 9：00~10：30	臺北市立教育大學	各子計畫進度報告
以上為期中報告時程，進度報告請依期中報告格式撰寫			
7	99.2.26（五）上午 9：00~10：30	臺北市立教育大學	各子計畫進度報告依期中報告格式： 期末報告內容應包含： 1.中英文摘要。2.文獻探討。3.研究方法。4.研究結果。5.結論與建議。 6.參考書目。7.附錄。
8	99.3.26（五）上午 9：00~10：30	臺北市立教育大學	各子計畫進度報告
9	99.4.30（五）上午 9：00~10：30	臺北市立教育大學	各子計畫進度報告
10	99.5.28（五）上午 9：00~10：30	臺北市立教育大學	各子計畫進度報告
11	99.6.25（五）上午 9：00~10：30	臺北市立教育大學	確認各計畫期末初稿
12◎	99.7.30（五）上午 9：00~10：30	臺北市立教育大學	
以上為期末報告時程，進度報告請依期末報告格式撰寫			

附錄四

「中小學課程政策之整合研究」

第 2 次研究會議紀錄

時間：中華民國 98 年 9 月 25 日（星期五）上午 9：00

地點：臺北市立教育大學公誠樓四樓 G412 會議室

主席：黃政傑

出席人員：王保進、吳俊憲、洪若烈、游家政、張嘉育、黃嘉雄、葉興華、葉雅卿（依姓氏排序）

列席人員：吳錦惠、彭詩文、方思文、吳怡瑾、江佳穎、許麗萍、黃麗芬

記錄：吳俊憲

壹、主席致詞

感謝各位百忙中參與本次會議，並持續進展研究。

貳、工作報告

一、本整合型研究計畫第一期款，合計新臺幣 88 萬 8,930 元正，已撥付靜宜大學。

二、國教院籌備處 98.9.14 來電說明「南部某校亦有承辦該處整合型研究計畫，並由該校發文到各子計畫主持人所屬學校，請各校若有需要開會，請自行發文開會等事宜」，該處行政室認為此方法，可能牽涉到招標法上的"業務轉包"行為，故此認為不妥。故，來電向本整合型計畫說明，請其所屬各整合型計畫，若要發文召開各諮詢會議或相關業務時，仍請由得標單位發文為宜。因此，仍請各子計畫，倘有需發文等各項行政業務事宜，請至少提早一星期前告知總計畫助理，俾提前發文。

三、請各子計畫兼任助理提供身份証影本、學生証（需蓋有本學期註冊章）及郵局局帳號，俾核銷兼任助理人事費。

參、上次會議決議執行情形

案由	決議	執行情形
「中小學課程政策之整合研究」招標會議評審委員建議等事項回應方式。	一、投標討論結論三要提出對下一波課綱的啟示與具體成效，擬改為具體「建議」為宜。 二、子一不納入高中階段，主要原因在於領域教學只發生在國中小，高中是採分科教學，故在此研究議題上可以提出說明。另外，外國文獻部份子一已有邀請曾留學者，撰寫美、日、澳、大陸、香港、法國等，範圍涵攝歐、美、澳、亞洲等。 三、另外，子一與子二未納入高中階段、為何分成子一至子四等四大子題與子三和子四重疊等，上述係皆依據教研院委託研究規劃多次會議決議辦理，擬於撰寫報告時補充敘明理由。 四、其次，請各子計畫儘可能蒐集國外文獻，而在差旅費方面，審查委員建議多編，此點由各計畫依研究經費視實際需求辦理。	擬依決議進行研究內容補充說明。
國家教育研究院籌備處委辦研究計畫暨成果報告格式。	一、第四、五章合併成「第四章初步研究發現與建議」、「第五章後續研究(含研究進度及後續工作)」。 二、期中報告完成的時間暫訂明(99)年2月。依此，今(98)年12月到明(99)年1月左右需完成期中報告撰寫。 三、期中報告格式修正後通過。 四、期末報告格式由總計畫研擬後，再行提出討論。	擬依決議各子計畫進行研究內容撰寫。期末報告格式約11月會議提出討論。

「中小學課程政策之整合研究」各子計畫經費預算確認。	一、各子計畫可用經費額度依說明三辦理。另外，各子計畫差旅費是否挪編，由各子計畫依經費預算決定，並在業務費項內自行調整。 二、期中與期末報告印刷費由各子計畫自行負擔。 三、專家諮詢費方面，若具較複雜的審議性質者，則可發給 2,000 元，其餘發給 1,000 元為原則。	擬依決議進行經費運用。
「中小學課程政策之整合研究」研究需求進度確認。	一、定期會議時間於每個月第四個星期五上午 9 點開會，地點：臺北市立教育大學，請王保進教授代為預借各次會議場地。 二、本研究應於 99 年 7 月 31 日期限截止前，預計提前一個月完成所有研究進程，7 月份控留為最後修訂及提交報告之用。故，依初擬之研究需求進度表於期中報告繳交前，各段時程不變，但期中報告之後，所有初擬進程均提早一個月（即 99 年 2 月 12 日之後，所有時程係均提早一個月），其修正後進度。	感謝王保進教授已預借妥各次會議場地，另擬依規畫進行研究進程。
「中小學課程政策之整合研究」各次開會時間表。	一、定期會議時間如下表，地點：臺北市立教育大學。98.08.28、98.09.25、98.10.30、98.11.27、98.12.25、99.01.29、99.02.26、99.03.26、99.04.30、99.05.28、99.06.25、99.07.30。 二、會議時間通知採一次發文處理，會議時間若有變更，再另行通知。並在會議前以電子信箱寄送方式提醒會議召開。 三、每次會議擬由總計畫及各子計畫進行口頭或書面或投影片等工作或進度報告 5 分鐘。 四、會議報告中，若有重要發現事項，於議程當中交換意見和討論。	已依決議寄送歷次研究開會通知。

肆、各子計畫進度報告

一、詳見附件資料（子一至子四電子附件檔）。

二、綜合意見歸納：

- （一）子二召開各區座談會議，相關邀請名單除透過學者專家推薦外，也可透過各縣市教育輔導團、重大議題中心學校等網站加以查詢。
- （二）子四有關課程權限的定義界定與研究範圍，除諮詢教育法學專家外，也可針對課程綱要、中央地方學校不同層級的權力運作劃分、教材、課程發展組織等課程實質內涵加以界定研究範疇，裨利研究目標明確易於進行研究。

伍、提案討論

➤ 提案一

案由：擬請各子計畫期中研究報告完成時間提前至 98 年 12 月 10 日（星期四）前完成，提請討論。

說明：（一）依契約書規定，應自簽約次日第 6 個月前（即 99.1.31 日前）提出期中研究報告初稿 10 份（含各子計畫）以書面送交國家教育研究院籌備處審查（內容應包括：1.研究方法與進度說明。2.蒐集之資料及文獻分析。3.初步研究發現。4.初步建議事項。5.參考資料（如重要法規、會議紀錄、參考書目等）。送於審查後，送正式期中研究報告 20 份（含各子計畫）（時間依規定為收受審查意見後 12 日內須完成修正提送正式版本送驗）。

（二）依 98 年 8 月 28 日（星期五）本研究會議決議，期中報告完成的時間「暫訂今（98）年 12 月到明（99）年 1 月左右需完成期中報告撰寫」。並於 **99.1.15** 前由各子計畫送期中報告書初稿（含全文電子檔案及參考文獻資料等）至總計畫彙整撰寫期中報告

後送交。

- (三) 為適時預留各計畫與總計畫完成撰寫及書面印刷時間，擬請各子計畫提前初稿完成時間至 98 年 12 月 10 日(星期四)前完成。

決議：照案通過。

➤ 提案二

案由：各子計畫之期中、期末研究報告擬由總計畫人員統一印刷後，再自各子計畫經費中進行核銷，提請討論。

說明：(一) 依 98 年 8 月 28 日(星期五)本研究會議決議，期中與期末報告(以上均各含初稿 10 份、定稿 20 份)，其印刷費由各子計畫及總計畫各自負擔。

(二) 惟，為避免屆時各子計畫印刷廠之封面顏色等各異或是印刷完竣後各子計畫彙寄總計畫送審期間的郵件遞送時間過長，擬建議各子計畫期中、期末初稿及定稿研究報告均由總計畫統一彙整送印。

(三) 其送印後之經費支出，再由總計畫報知各子計畫主持人，並於各子計畫業務費額度內進行核銷。

決議：照案通過。

陸、臨時動議(無)

柒、下次會議時間、地點及進度報告

一、98 年 10 月 30 日(星期五)上午 9:00 起，地點：臺北市立教育大學公誠樓四樓 G412 會議室。

二、下次各子計畫進行進度報告。

捌、散會(上午 10:30)

附錄五

「中小學課程政策之整合研究」

第 3 次研究會議 會議紀錄

時間：中華民國 98 年 10 月 30 日（星期五）上午 9：00

地點：臺北市立教育大學公誠樓四樓 G412 會議室

主席：黃政傑

出席人員：王保進、吳俊憲、洪若烈、游家政、張嘉育、黃嘉雄、葉興華、葉雅卿（依姓氏排序）

列席人員：吳錦惠、彭詩文、方思文、吳怡瑾、江佳穎、許麗萍、黃麗芬

記錄：

壹、主席致詞

貳、工作報告

- 一、98.6-7 月各子計畫主持人暨兼任研究助理薪資，總計畫已提供上述人員基本資料、戶籍與郵局局帳號供國教院進行核銷。
- 二、98.8-10 月各子計畫主持人暨專兼任研究助理薪資已進行核銷。
- 三、98.10.14 國家教育研究院籌備處第二次赴教育部指導會議各子計畫提供之彙整後資料，詳如附件一（頁 2-19）。
- 四、98.10.29（後延期到 98.11.09）國家教育研究院籌備處第三次赴教育部指導會議各子計畫提供之彙整後資料，詳如附件二（頁 20-33）。

參、上次會議決議執行情形

案由	決議	執行情形
擬請各子計畫期中研究報告完成時間提前至 98 年 12 月 10 日（星期四）前完成，提請討論。	照案通過。	擬依決議執行。
各子計畫之期中、期末研究報告擬由總計畫人員統一印刷後，再自各子計畫經費中進行核銷，提請討論。	照案通過。	擬依決議執行。

肆、各子計畫進度報告

如附錄（詳參閱電子檔）。

伍、討論意見重點摘記

- 一、子計畫三與子計畫四在研究內涵上有諸多相近處，可增進互相交流。
- 二、子計畫三可考量納入後設評鑑的機制。
- 三、子計畫四的問卷設計，可考量從以下方向修訂：（一）高中與國中小在課程權限上是否不同？理論基礎的差異性有何不同？義務教育階段的課程綱要究竟是基準上的規範，或是課程治理上規範得太多，令學校及教師的實際執行上缺乏自主空間？（二）問卷中事實性的內容應該一致；（三）名詞界定宜再思考，如「重大課程議題」；（四）基本資料應加上選項符號；（五）兩份問卷分開處理的必要性可斟酌。
- 四、提醒各子計畫經費核銷宜陸續提出申請；期中報告初稿務請於 12 月 10 日前繳交並將電子檔送交總計畫。

陸、臨時動議

提案一、為提高問卷回收率，子計畫四的問卷希望教育研究院籌備處協助發函公文，提請討論。

說明：略。

決議：總計畫已於當日聯絡教育研究院籌備處承辦人員，請各計畫有需要者，先擬妥向教育研究院籌備處申請協助發函的公文內容，由靜宜大學正式函文至教研院籌備處辦理申請，子計畫需提供發文對象及問卷內容（電子檔），由教研院籌備處協助印製公函後逕寄給子計畫主持人，然後由子計畫連同教研院籌備處公函、問卷及回郵信封等一併寄給問卷填寫對象。

柒、下次會議時間、地點及進度報告

一、98 年 11 月 27 日（星期五）上午 9：00 起，地點：臺北市立教育大學公誠樓四樓 G412 會議室。

二、下次各子計畫進行進度報告。

捌、散會

「中小學課程政策之整合研究」 執行進度、預計規畫與困難說明

壹、計畫內涵

本計畫包含總計畫及四項子計畫，其內涵與主持人分別如下表：

計畫名稱		主持人
總計畫	中小學課程政策之整合型研究	黃政傑（靜宜大學教育研究所專任講座教授）
		吳俊憲（靜宜大學教育研究所暨師資培育中心副教授）
子計畫一	能力指標與領域教學議題探究	黃嘉雄（國立臺北教育大學國民教育學系教授）
子計畫二	學校本位課程與重大議題探究	張嘉育（國立臺北科技大學技職教育研究所兼所長暨師資培育中心副教授）
子計畫三	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（臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所教授）
子計畫四	中央－地方－學校課程權限探究	游家政（淡江大學課程與教學研究所教授兼所長）

貳、目前已執行之進度

本計畫於計畫期程開始前，已由總計畫召開數次籌備會議，98年8月正式期程開始之後，每個月召開一次整合型會議，截至目前已召開2次整合型會議。並在會議中擬定統一研究成果撰寫格式（詳見附件1-1）、年度研究進度（詳見附件1-2）、年度各次會議時間（詳見附件1-3）及研究進度報告分享與討論。而目前各子計畫亦已陸續規劃或召開多次諮詢會議等相關研究，本整合型目前各子計畫已執行之進度分別闡述如下：

一、子一：

- （一）邀稿部分：擬針對日本、美國、英國、法國、香港、大陸、澳洲制度，邀請專家學者撰寫稿件，並預計召開3次撰稿諮詢會議（詳見附件2-1）。

- (二) 專家諮詢會議：焦點團體座談預計分教育和學術行政人員、國民中小學教師、各學習領域課程綱要研修小組人員、教育和課程學者，以及學生家長等身分類別，分場次邀請其代表召開座談。98 年度本專案子計畫一專家諮詢會議先選定兩各地區辦理（詳見附件 2-2）。

二、子二：

- (一) 持續進行相關文獻之蒐集。
- (二) 擬定期中報告之架構（詳見附件 3-1）。
- (三) 規劃未來將辦理之焦點團體座談，座談大綱（詳見附件 3-2），而九場次座談之時間、地點與參與人員名單等（詳見附件 3-3）。

三、子三：

- (一) 目前以中央、地方、學校三個層級，進行相關文獻蒐集及閱讀的工作，已蒐集到之參考文獻統計表（詳見附件 4-1）。
- (二) 並仍持續進行文獻分析之工作，尤其著重於外國文獻。

四、子四：

- (一) 已召開 4 次諮詢會議，討論課程權限的相關文獻與議題。
- (二) 98 年 9 月 25 日中午邀請教育法學專家周志宏教授，請教相關議題，並擬定近期工作計畫（詳見附件 5-1）。

參、未來預計執行之規劃

在未來預計執行之規劃方面，除仍持續由總計畫每個月固定召開整合型會議進行各項研究事項溝通與研究進度分享之外，其各子計畫除目前正在進行的文獻分析之外，其未來執行之規劃茲分述如下：

一、子一：

- (一) 99 年度擬另於三個縣市辦理三場專家諮詢會議。
- (二) 整理焦點團體座談逐字稿。
- (三) 歸納能力指標及領域教學議題政策之問題（共同與個別問題）。
- (四) 擬定深度訪談大綱（問題分析與因應策略）。
- (五) 進行深度訪談，撰寫訪談逐字稿。
- (六) 整理分析相關資料，撰寫報告初稿。

二、子二：未來將依規劃，執行 9 場次之焦點團體座談，並儘速完成各場次之逐字稿，並進行資料之分析與討論，以如期提交期中報告。

三、子三：預計今年 10 月份先舉行第一場焦點團體座談，作為往後訪談題綱擬訂之基礎。

四、子四：擬於 98 年 12 月前完成文獻及文件分析與專家訪談。99 年 1 月後，完成問卷調查法，焦點座談（分區）。

肆、執行過程中有何問題或困難

而其執行過程中可能面臨到的問題或困難，皆於整合型會議中進行進度報告時提出討論，期待激盪出妥適的解決方法，截至目前為止，本整合型研究計畫執行過程中面臨的問題或困難，略如下述：

目前各子計畫目前進度皆在執行規劃中，亦無執行上較大問題或困難。惟，子計畫三於蒐集文獻過程中發現，中央與地方層級之相關文獻非常少，只能藉由專家學者提供實務上來經驗來彌補文獻上的不足。而子計畫四目前所面臨的問題或困難則在於釐清問題，例如：如何定義「教育權限」&「課程權限」？二者之

關係為何？課程權限之內涵為何？如何劃分？（例如：課程決策權、課程審查權、課程督導權、課程實施權、課程評鑑...）就教育權限而言，中央、地方、學校課程權限之劃分原則與依據為何？就高中、國中、國小而言，中央、地方、學校課程權限如何劃分？等。

附錄六

「中小學課程政策之整合研究」

第 4 次研究會議紀錄

時間：中華民國 98 年 11 月 27 日（星期五）上午 9：00

地點：臺北市立教育大學公誠樓四樓 G412 會議室

主席：黃政傑

出席人員：王保進、吳俊憲、洪若烈、游家政、張嘉育、黃嘉雄、葉興華、葉雅卿（依姓氏排序）

列席人員：吳錦惠、彭詩文、方思文、吳怡瑾、江佳穎、許麗萍

記錄：吳錦惠

壹、主席致詞

貳、工作報告

- 一、總計畫目前已發出各子計畫會議公文，其會議日期如右：子一：10/6、1/13；子二：10/31、11/7、11/14；子三：10/23；子四：9/9、10/7、11/10。
- 二、98.6-7 月各子計畫主持人暨兼任研究助理薪資，總計畫已彙整簽收領據，並寄國教院進行核銷。
- 三、98.11 月各子計畫主持人暨專兼任研究助理薪資已進行核銷。

參、上次會議決議執行情形

無。

肆、各子計畫進度報告

討論意見重點摘記

- 一、子一進度順利，預計 11 月中旬專家學者撰寫國外文稿部份，日本與美國已交稿，澳、中國、香港即將完成，其餘催稿中。另外，兩次專家諮詢座談會順利完成，未來預計加辦 3-4 次分區縣市座談。
- 二、子二部份有關所提次級資料分析是否合適問題，宜在報告中說明其為何選擇次級資料分析及為何次級資料分析是合適與需要的？
- 三、子三亦進行專家座談，目前正進行專家學者個別訪談。
- 四、子四兩份問卷中的名詞釋義，宜查詢各項法令規定。另外，某些題目題幹與選項可再斟酌。

伍、提案討論

➤ 提案一

案由：國家教育研究院籌備處委辦研究計畫暨成果期末報告格式（見附件一，頁 3-12），提請討論。

說明：1.國教院籌備處成果報告僅規範封面與書背格式。

- 2.依合約書規定期末報告內容應包含：（1）中英文摘要。（2）文獻探討。（3）研究方法。（4）研究結果。（5）結論與建議。（6）參考書目。（7）附錄。

- 3.相關內文格式由本計畫統一格式，初擬期末報告如附件一（見附件一，頁 3-12）。

決議：照案通過。

➤ 提案二

案由：擬確定期中報告繳交時程，提請討論。

說明：1.依合約書，原定明（99）年1月底送審並修改完成期中成果報告。

2.但國教院承辦人員來電，今年因88水災之故，擔心明年國教院研究經費遭刪除（目前還無法確知）。因此，希望本整合型計畫能夠提早到今（98）年12月底前審查，修改並完成撥款動作。

3.依本計畫第2次會議決議（98年9月25日），各計畫擬於12/10前交初稿至總計畫彙整。因此，為配合國教院撥付第2期款動作，目前研究時程規畫如下：

- （1）12/10前：各子計畫交初稿給總計畫（請提早完成期中報告初稿的子計畫，儘量提早交予總計畫，並依第1次會議規定格式撰寫）。
- （2）12/10-12/12：由總計畫彙整各子計畫內容。
- （3）12/13：由總計畫協助送印各計畫資料（各子計畫印刷10本，並依第2次會議決議，開立各子計畫印刷費用核銷）。
- （4）12/14：郵寄期中結案報告至國教院。
- （5）12/20：國教院開審查會議（各子計畫主持人務必出席會議，或派員參加）。
- （6）12/20-12/23：各子計畫依審查會議意見修改，並送總計畫。
- （7）12/24-25：印刷、郵寄期中成果報告並請國教院進行撥付第2期款（各計畫20本，並依第2次會議決議，開立各子計畫印刷費用核銷）。
- （8）12/25-31：國教院審查並撥款。

決議：照案通過。

陸、臨時動議

一、原98年12月25日（星期五）會議，因臺北市立教育大學適逢校慶，全校工作人員不上班，提請討論是否仍依原定時程進行會議（提案人：江佳穎）。

決議：暫停乙次。

柒、下次會議時間、地點及進度報告

一、99年1月29日（星期五）上午9：00起，地點：臺北市立教育大學公誠樓四樓G412會議室。

二、下次各子計畫進行進度報告。

捌、散會

附錄七

「中小學課程政策之整合研究」

第 5 次研究會議紀錄

時間：中華民國 99 年 1 月 29 日（星期五）上午 9：00

地點：臺北市立教育大學公誠樓四樓 G412 會議室

主席：黃政傑

出席人員：王保進、吳俊憲、洪若烈、游家政、張嘉育、黃嘉雄、葉興華、葉雅卿（依姓氏排序）

列席人員：吳錦惠、彭詩文、方思文、吳怡瑾、江佳穎、許麗萍

紀錄：吳俊憲、吳錦惠

壹、主席致詞

貳、工作報告

- 一、總計畫代子計畫一發出 99 年 1 月 15、1 月 29 會議公文。
- 二、98.12-99.2 月各子計畫主持人暨專兼任研究助理薪資已進行核銷。
- 三、期中報告初稿 10 本由總計畫送印寄出，並送國教院進行期中審查。
- 四、各計畫初稿業經 98.12.21 國教院審查會議與各計畫報告，其期中報告審查意見回覆表詳見附件一（頁 3-4）。
- 五、期中報告 GRB 系統已由總計畫登錄完成。
- 六、總計畫已檢附審查意見回覆表、正式期中研究報告書 20 份、期中研究報告電子檔、GRB 系統登錄證明、第 2 期領據等相關資料至國教院請款。
- 七、第 2 期款共計新臺幣 148 萬 1,550 元正，已撥付靜宜大學。

參、各子計畫進度報告

詳見附件資料（子一至子四電子附件檔）。

肆、決議事項

- 一、各計畫應依期中審查意見配合修訂。審查意見中提到，本研究「在整合架構下，四項子計畫在觀點、研究對象與研究方法有差異或雷同，但本計畫宜建立與執行研究對話的機制，並促進研究成果的交流對話，提出整合性的研究成果」，有鑑於此，除定期召開跨計畫研討會議中分享研究進度外，研究期間應針對可能的初步結論和重要發現加強實質的研究交流。
- 二、依契約書規範：「第三期經費 59 萬 2620 元，期末報告書修訂通過後並於 GRB 完成登錄應填報之資料，再檢附領據等證明文件，通過後撥付餘額款項」。為有效掌控本研究進度，相關重要期程羅列如下：
 - （一）本研究應於 99 年 7 月 31 日期限截止前，預計提前一個月完成所有研究進程，7 月份控留為最後修訂及提交報告之用。
 - （二）依據 98 年 8 月 28 日會議紀錄，各子計畫應於 99 年 5 月 31 日前提送期末報告書初稿至總計畫彙整印刷。期中審查後研究進度暨期末報告書提交時間表，規劃如下：

進度時間	內容	備註
◎99.4.30 前	各子計畫應檢視完成進度	
◎99.5.31 前	各子計畫送期末報告書初稿至總計畫彙整印刷	期末報告內容應包含： 1.中英文摘要。 2.文獻探討。 3.研究方法。

		4.研究結果。 5.結論與建議。 6.參考書目。 7.附錄。
99.6.30 前	提期末報告初稿 10 份送國教院審查	國教院另定時間召開審查會議，各計畫主持人應列席報告
◎99.7.6 前	各子計畫需於 7/6 前先將修正完稿，送總計畫彙整印刷	(依規定收受審查意見後 12 日內須完成修正提送正式版本送驗)
約 99.7.12 前	提送正式期中報告書 20 份及電子檔，辦理驗收	
約 99.7.22	期末報告審查修正通過次日起 10 日內	登錄 GRB 完成
注意事項： 一、研究報告格式：依「國家教育研究院籌備處委託研究作業要點」相關規定格式撰寫期中及期末報告。並交付規定數量書面及電子檔。 二、會議報告如有「焦點座談或深度訪談」，需詳實紀錄會議過程及發表意見，會後彙整提供書面紀錄及電子檔，並列入研究報告附錄。 三、為確保進度報行及控管，計畫主持人接獲會議通知時，應列席「中小學課程發展之相關基础性研究」聯席會議及教育部「中小學課程發展之相關基础性研究」指導小組會議報告執行進度，並依會議決議進行計畫之修正。		

伍、臨時動議

陸、下次會議時間、地點及進度報告

- 一、99 年 2 月 26 日（星期五）上午 9：00 起，地點：臺北市立教育大學公誠樓四樓 G412 會議室。
- 二、下次各子計畫進行進度報告。

捌、散會

附錄八

「中小學課程政策之整合研究」

第 6 次研究會議紀錄

時間：中華民國 99 年 2 月 26 日（星期五）上午 9：00 起

地點：臺北市立教育大學公誠樓四樓 G412 會議室

主席：黃政傑

出席人員：王保進、吳俊憲、洪若烈、游家政、張嘉育、黃嘉雄、葉興華、葉雅卿（依姓氏排序）

列席人員：吳錦惠、彭詩文、方思文、吳怡瑾、江佳穎、許麗萍

記錄：吳俊憲、吳錦惠

壹、主席致詞

貳、上次會議決議事項報告

一、各計畫應依期中審查意見配合修訂。審查意見中提到，本研究「在整合架構下，四項子計畫在觀點、研究對象與研究方法有差異或雷同，但本計畫宜建立與執行研究對話的機制，並促進研究成果的交流對話，提出整合性的研究成果」，有鑑於此，除定期召開跨計畫研討會議中分享研究進度外，研究期間應針對可能的初步結論和重要發現加強實質的研究交流。

二、依契約書規範：「第三期經費 59 萬 2620 元，期末報告書修訂通過後並於 GRB 完成登錄應填報之資料，再檢附領據等證明文件，通過後撥付餘額款項」。為有效掌控本研究進度，相關重要期程羅列如下：

（一）本研究應於 99 年 7 月 31 日期限截止前，預計提前一個月完成所有研究進程，7 月份控留為最後修訂及提交報告之用。

（二）依據 98 年 8 月 28 日會議紀錄，各子計畫應於 99 年 5 月 31 日前提送期末報告書初稿至總計畫彙整印刷。期中審查後研究進度暨期末報告書提交時間表，規劃如下：

進度時間	內容	備註
◎99.4.30 前	各子計畫應檢視完成進度	
◎99.5.31 前	各子計畫送期末報告書初稿至總計畫彙整印刷	期末報告內容應包含： 1.中英文摘要。 2.文獻探討。 3.研究方法。 4.研究結果。 5.結論與建議。 6.參考書目。 7.附錄。
99.6.30 前	提期末報告初稿 10 份送國教院審查	國教院另定時間召開審查會議，各計畫主持人應列席報告
◎99.7.6 前	各子計畫需於 7/6 前將修正完稿，送總計畫彙整印刷	（依規定收受審查意見後 12 日內須完成修正提送正式版本送驗）
約 99.7.12 前	提送正式期末報告書 20 份及電子檔，辦理驗收	
約 99.7.22	期末報告審查修正通過次日起 10 日內	登錄 GRB 完成

注意事項：

一、研究報告格式：依「國家教育研究院籌備處委託研究作業要點」相關規定格式撰寫期中及期末

- 報告。並交付規定數量書面及電子檔。
- 二、會議報告如有「焦點座談或深度訪談」，需詳實紀錄會議過程及發表意見，會後彙整提供書面紀錄及電子檔，並列入研究報告附錄。
- 三、為確保進度報行及控管，計畫主持人接獲會議通知時，應列席「中小學課程發展之相關基礎性研究」聯席會議及教育部「中小學課程發展之相關基礎性研究」指導小組會議報告執行進度，並依會議決議進行計畫之修正。

參、各子計畫進度報告

詳見附件資料(子一至子四電子附件檔，內含各子計畫研究進度及內容簡報)。

肆、重要決議事項

一、請各子計畫確依上列研究進度時程執行；4/30 前各子計畫應檢視完成進度，5/31 前各子計畫送期末報告書初稿至總計畫彙整印刷，俾利後續總計畫提送審查、修訂及結案事宜。

二、為加強各子計畫間的整合與實質交流，請各子計畫於 4/30 (星期五) 的討論會議中，針對重要發現、研究結論與建議提交資料並進行簡報，俾利各子計畫互相瞭解以及總計畫的彙整工作。

三、總計畫負有整合功能，未來除彙整各子計畫的研究內容、重要發現、結論與建議外，應就整體性、關聯性、實質性等方面提出重要的研究發現、結論與建議，俾利對日後國內課程政策具有導引性的影響作用。此項彙整結果，必要時再邀請專家學者及召集人進行研討。

四、請各子計畫助理於會後提供歷次辦理訪談、焦點團體座談或者學者專家研討會議之出席人員名單，於 3/1 前將資料寄至總計畫吳錦惠 (jin@cm.nsysu.edu.tw) 及吳俊憲 (chwu3@pu.edu.tw)，俾利覓得有哪些學者專家是各子計畫重複邀請人員。

五、有關本整合計畫之後續研究規畫，各子計畫主持人若有相關意見可於下次會議提出討論，提供國家教育研究院籌備處日後規劃研究案之參考。

六、原定 99 年 3 月 26 日 (星期五) 上午 9:00 召開的討論會議，鑑於各校剛開學，事務較為繁忙，且各子計畫忙於期末報告撰寫工作，故暫停開會一次，但仍請各子計畫於當天提交簡要的研究進度報告給總計畫，俾利掌握研究進度及執行上的問題。

伍、下次會議時間、地點及進度報告

一、99 年 4 月 30 日 (星期五) 上午 9:00 起，地點：臺北市立教育大學公誠樓四樓 G412 會議室。

二、下次各子計畫進行進度報告。

陸、散會

上午十時三十分整。

附錄九

「中小學課程政策之整合研究」

第 7 次研究會議書面紀錄

書面紀錄時間：中華民國 99 年 3 月 26 日（星期五）

壹、重要書面紀錄

（一）說明：依 99.02.26 會議決議事項：原定 99 年 3 月 26 日（星期五）上午 9：00 召開的討論會議，鑑於各校剛開學，事務較為繁忙，且各子計畫忙於期末報告撰寫工作，故暫停開會一次，但仍請各子計畫於當天提交簡要的研究進度報告給總計畫，俾利掌握研究進度及執行上的問題。

（二）各組簡要研究進度如下：

子計畫一

一、目前已執行之進度

（一）邀稿部分：針對日本、美國、英國、法國、香港、大陸、澳洲制度，邀請專家學者撰寫稿件

- 1.第一次撰稿諮詢會議：於 98 年 6 月 17 日（星期三）召開，討論邀稿內容規劃及稿件繳交之日程。
- 2.第二次撰稿諮詢會議：於 98 年 9 月 17 日（星期四）召開，本次會議主要目的在了解撰稿人員大致撰寫進度，文章結構格式，以及就面臨到的相關問題等，提出討論。
- 3.第三次撰稿諮詢會議：於 98 年 12 月 7 日（星期一）召開，本次會議亦在了解撰稿人員在撰寫各國中小學課程學習領域或學科之設置、劃分和時間分配，學習階段劃分，以及分段能力指標與課程內容關係等主題重點之大致撰寫進度、文章結構格式，以及就面臨到的相關問題等，提出討論。
- 4.各國稿件已於 99 年 1 月 31 日交稿，目前正進行彙整分析中。

（二）專家諮詢會議：焦點團體座談預計分教育和學術行政人員、國民中小學教師、各學習領域課程綱要研修小組人員、教育和課程學者，以及學生家長等身分類別，分場次邀請其代表召開座談。目前已辦理四場：

- 1.第一場次（基隆市）：於 98 年 10 月 16 日（星期五）上午 10：00 至 12：30 假基隆市建德國小辦理，邀請基隆市教育處代表、各國中小校長及家長團體代表、學者參與。
- 2.第二場次（臺北縣/市）：於 98 年 11 月 13 日（星期五）上午 10：00 至 12：30 假國立臺北教育大學辦理，邀請臺北縣、市教育處代表、各國中小校長及家長團體代表、學者參與。
- 3.第三場次（臺中縣/市）：於 99 年 1 月 15 日（星期五）上午 12：30 至 14：30 假國立臺中教育大學辦理，邀請臺中縣、市教育處代表、各國中小校長及學者參與。
- 4.第四場次（嘉義縣/台南縣）：於 99 年 1 月 29 日（星期五）上午 12：00 至 14：30 假嘉義縣太保國中辦理，邀請嘉義縣和台南縣教育處代表、各國中小校長及家長、教師團體代表、學者參與。

5.第五場（花蓮場）：排訂於99年4月8日（星期四）上午9：00至11：30假國立東華大學美崙校區辦理，邀請花蓮縣教育處代表、各國中小校長及家長、教師團體代表、學者參與。

二、未來預計執行之規劃

- （一）整理焦點團體座談逐字稿
- （二）綜合分析各國政策和各場次座談資料
- （三）撰寫報告

子計畫二

工作項目	完成時間	進度
1.召開小組會議 A 討論 CH4 撰寫方式 B 專家會議資料與確定名單 C 後續分工與進度確認	99.3.1	已完成
2.提供 3/20 會議所需書面資料 1.初步規劃方案 2.會議題綱 3.信函與意見表	99.3.2 興華給嘉育 99.3.3 嘉育給怡瑾	已完成
3.書面諮詢	99.3.3~99.3.15	已完成
3.完成 Ch4-1~4-3 撰寫	99.3.19	已完成
4.召開專家諮詢會議	99.3.20（六） 9：30~12：00	已完成
5 完成第三章第三節 第四章(壹、貳、參) 第五章結論建議	99.4.16 (截止日提前請留意)	
6.報告全文合併檔 & 全文初步排版（含訪談匿名處理）	99.4.22	
8.召開小組會議（印出 Ch5） A 討論報告初稿 B 討論結論建議	99.4.26（一）	
9.修改全文報告	99.4.22~99.5.5	
10.完成中英文摘要	99.5.5	
11.修改報告全文	99.5.13	
12.完成報告定稿（排版等）	99.5.20	
13 提交結案報告 99.5.31 前各子計畫送期末報告書初稿至總計畫彙整印刷期末報告內容應包含：1.中英文摘要。2.文獻探討。3.研究方法。4.研究結果。5.結論與建議。6.參考書目。7.附錄。	99.5.30	
14.完成總結報告，提出期末報告	99.6.15	
15.完成總結報告與經費核銷	99.7	

子計畫三

一、已執行之進度

(一) 焦點團體座談部分：

第一場焦點團體座談會已於 98 年 10 月 23 日召開，其目的主要在確認三級評鑑機制之主要議題，共抽取學者專家 3 名、學校校長 4 名、及教育行政人員 2 名，共 9 名進行焦點團體座談。第一場焦點團體座談名單如表 1 所示。

表 1 第一場焦點團體座談名單

類別	姓名	服務單位與職稱
學者專家	郭昭佑	國立臺灣藝術大學師資培育中心教授
	葉興華	臺北市立教育大學課程與教學研究所教授
	張民杰	國立臺灣師範大學師培中心教授
學校校長	謝素月	臺北市文山區明道國民小學校長
	邱惜玄	臺北縣板橋市實踐國民小學校長
	王巧媛	臺北市忠孝國民中學校長
	黃榮泰	國立泰山高級中學校長
教育行政人員	張佳琳	教育部專門委員
	施博惠	臺北市教育局督學

(二) 訪談部分：

在完成焦點團體座談，並確認三級課程評鑑機制之主要議題後，採立意抽樣抽取學者專家 3 人、學校校長 5 人、及教育行政人員 2 人進行訪談，其結果將作為編製「三級課程評鑑機制調查問卷」之參考，目前所有訪談已執行完畢，逐字稿亦已完成。訪談之名單如表 2 所示。

表 2 課程評鑑機制規劃之訪談名單

類別	姓名	服務單位與職稱
學者專家	葉興華	臺北市立教育大學教授
	徐超聖	國立臺北教育大學教授
	郭昭佑	國立臺灣藝術大學教授
學校校長	謝素月	臺北市文山區明道國民小學校長
	何怡君	臺北市北投區湖山國民小學校長
	王秀雲	臺北縣桃子腳國民中小學退休校長
	陳怡君	臺北縣國立新莊高級中學校長
	黃淑馨	臺北市大理高級中學退休校長
教育行政代表	陳浙雲	臺北縣政府教育局課程督學
	李訓智	臺北市政府教育局中等教育教育科科长

(三) 問卷專家效度

99 年 3 月主要進行問卷專家效度之工作，採立意抽樣抽取學者專家 6 人、學校校長 4 人，所邀請之專家審提名單如表 3 所示。

表 3 問卷專家效度之名單

類別	姓名	服務單位與職稱
學者專家	丁一顧	臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所教授

	葉興華	臺北市立教育大學課程與教學研究所教授
	郭昭佑	國立臺灣藝術大學師資培育中心教授
	詹惠雪	國立新竹教育大學教育學系教授
	陳美如	國立新竹教育大學教育學系教授
	張民杰	國立臺灣師範大學師培中心教授
學校校長	謝素月	臺北市文山區明道國民小學校長
	何怡君	臺北市北投區湖山國民小學校長
	王巧媛	台北市忠孝國民中學校長
	黃淑馨	臺北市大理高級中學退休校長

二、目前進行

- (一) 分析專家效度之結果，作為正式問卷修改依據。
- (二) 進行問卷調查，包括學者專家、教育行政人員、在學校教育人員等三類。

三、未來預計執行之規劃

- (一) 進行問卷統計分析。
- (二) 撰寫期末報告。

子計畫四

壹、文獻部分

已收到日本、香港以及德國的文獻資料，目前持續整理充實中。

貳、焦點訪談

- 一、99年3月25日上午10至12時於國立高雄師範大學教育大樓2樓心理研究室召開南區座談會，實際出席人數共9人，包括方德隆教授、鄭英耀教授、薛梨真教授、蔡清田教授、楊智穎副教授、黃秀霞校長、涂順安校長、雲大維教育主任以及張仁全副理事長。
- 二、99年3月25日下午15至17時於靜宜大學第二研究大樓4樓403室召開中區座談會，實際出席人數共10人，包括張玉成教授、游自達副教授、鄭青青副教授、梁福鎮教授、王銘煜處長、李垣武科長、李永烈校長、謝金墩校長、胡延龍副理事長以及蕭大富理事長。

參、後續進度

- 一、將於4月15日召開東區座談會
- 二、將於4月22日召開北區座談會

貳、下次會議時間、地點及進度報告

- 一、99年4月30日（星期五）上午9：00起，地點：臺北市立教育大學公誠樓四樓G412會議室。
- 二、下次各子計畫進行進度報告。

附錄十

「中小學課程政策之整合研究」

第 8 次研究會議紀錄

時間：中華民國 99 年 4 月 30 日（星期五）上午 9：00

地點：臺北市立教育大學公誠樓四樓 G412 會議室

主席：黃政傑

出席人員：王保進、吳俊憲、洪若烈、游家政、張嘉育、黃嘉雄、葉興華、葉雅卿（依姓氏排序）

列席人員：吳錦惠、彭詩文、方思文、吳怡瑾、江佳穎、許麗萍

記錄：吳錦惠

壹、主席致詞（略）

貳、工作報告

一、總計畫代發文如下述：子計畫一 4/8、子計畫二：3/20、子計畫四：3/25（中、南區各乙份）、4/15、4/22。

二、99.3-99.4 月各子計畫主持人暨專兼任研究助理薪資已進行核銷。

三、各子計畫對帳表已寄送各計畫助理核對。

四、依本校會計室要求全面使用專用三聯單，已寄送各子計畫更換，茲供出席者核銷費用。

五、各子計畫座談專家諮詢名單彙整如附件一（頁 2-6）。

六、請各子計畫確依研究進度時程執行；4/30 前各子計畫應檢視完成進度，5/31 前各子計畫送期末報告書初稿至總計畫彙整印刷，俾利後續總計畫提送審查、修訂及結案事宜。期末格式依 98 年 11 月 27 日會議決議，如附件二（頁 7-16），需附英摘。

參、各子計畫進度報告

詳見附件資料（子一至子四電子附件檔，內含各子計畫研究進度內容）。

另外，各子計畫間若有相關議題建議可相互交流。

肆、提案討論

提案一：提請討論各研究計畫在整體性、關聯性、實質性等方面的重要研究發現、結論與建議等。

說明：

（一）依 99 年 2 月 26 日會議決議，為加強各子計畫間的整合與實質交流，請各子計畫於 4/30（星期五）的討論會議中，針對重要發現、研究結論與建議提交資料並進行簡報，俾利各子計畫互相瞭解以及總計畫的彙整工作。

（二）各計畫應依期中審查意見配合修訂。審查意見中提到，本研究「在整合架構下，四項子計畫在觀點、研究對象與研究方法有差異或雷同，但本計畫宜建立與執行研究對話的機制，並促進研究成果的交流對話，提出整合性的研究成果」，有鑑於此，除定期召開跨計畫研討會議中分享研究進度外，研究期間應針對可能的初步結論和重要發現加強實質的研究交流，建議就整體性、關聯性、實質性等方面提出重要的研究發現、結論與建議，俾利對日後國內課程政策具有導引性的影響作用。各計畫研究問題如附件三（頁 17-20）。

決議：

1.請各子計畫論文報告撰寫時，儘量呼應總計畫研究問題。

2.各子計畫性質不一，在回應待答問題時會有差別，由總計畫在撰寫時再做必要調整。

- 3.各子計畫間有相關議題者，請該子計畫就其與其他計畫間的研究發現，進一步檢查是否有矛盾與彼此需要溝通之處。
- 4.總計畫撰稿時，倘發現子計畫間重疊的研究發現，請總計畫列出重疊議題。
- 5.為配合各子計畫間的實質意見交流與原訂研究期程，目前研究時程規畫修正如下：
 - (1) 5/25 前：各子計畫提交明確的期末報告研究發現的條列式摘要綱要。俾供 5/28 會議討論（若已撰寫完畢，請直接提交完整論文）。
 - (2) 5/28：第 10 次會議。
 - (3) 5/28-5/30：各子計畫依 5/28 會議討論內容，再做內容調整（期末報告請依 98 年 11 月 27 日會議決議，規定格式撰寫）。
 - (4) 5/31：各子計畫提送期末報告書初稿至總計畫彙整撰寫。
 - (5) 6/1-6/14：總計畫彙整撰寫。
 - (6) 6/15：總計畫完成撰寫與送各子計畫提供意見。
 - (7) 6/15-6/20：各子計畫回覆意見，總計畫進行修正。
 - (8) 6/25：第 11 次會議，開會討論研究報告。
 - (9) 6/25-6/27：各計畫依第 11 次會議內容再做必要性調整。
 - (10) 6/28-6/29：各計畫提交最後版本送至總計畫。並準備印刷（期末報告一律由總計畫協助送印，並依第 2 次會議決議，開立各子計畫印刷費用核銷）。
 - (11) 6/30：印刷與郵寄期末報告給國教院（各子計畫由總計畫協助印刷 20 本）。
 - (12) 7/10（未定）：國教院開審查會議（各子計畫主持人務必出席會議，或派員參加，俾掌握需修正之處）。
 - (13) 7/10-17（未定）：各子計畫依審查會議意見修改，並送總計畫。
 - (14) 7/18-20：總計畫再次修正與印刷。
 - (15) 7/21-30：國教院進行期末報告修正檢查。
 - (16) 7/31：函文國教院進行撥付第 3 期款（寄各計畫定稿 20 本，並依第 2 次會議決議，開立各子計畫印刷費用核銷）。國教院審查並撥款。
 - (17) 8/20-21：國教院專案成果發表會，地點：國立編譯館 10 樓，國際會議廳，中小學課程政策研究擬於 8/21（六）上午 9:00-10:40 進行發表，請各位撥冗前往與會。

肆、臨時動議（無）

伍、下次會議時間、地點及進度報告

- 一、99 年 5 月 28 日（星期五）下午 2：00 起，地點：臺北市立教育大學公誠樓四樓 G412 會議室（因故由原訂上午 9：00 起，異動到當天下午 2：00 起）。

- 二、下次各子計畫進行研究報告。

陸、散會

附件一

姓名（依姓氏排序）	分項計畫
方德隆（國立高雄師範大學教育系教授）	子計畫二、四
王小芬（高雄市福山國中主任）	子計畫二
王巧媛（臺北市忠孝國中校長）	子計畫二、三
王秀雲（臺北縣桃子腳國中退休校長）	子計畫二、三
王家瑞（屏東縣萬丹國中校長）	子計畫二
王銘煜（臺中縣教育處處長）	子計畫四
王麗蓉(基隆市復興國小校長)	子計畫一
丘愛鈴（高雄師範大學教育系教授）	子計畫二、四
朱憲瑾(基隆市八斗國中校長)	子計畫一
江志正（國立台中教育大學教育系副教授）	子計畫四
何光明（南投縣民和國中校長）	子計畫二
何怡君（臺北市北投區湖山國民小學校長）	子計畫二、三
何恩得(基隆市建德國小教務處主任)	子計畫一
何瑞盈(嘉義縣家長會)	子計畫一
吳清香（嘉義市教育處督學）	子計畫二
呂淑屏（高雄市四維國民小學校長）	子計畫四
李世文（臺北市大安區和平中學校長）	子計畫一
李永烈（南投縣魚池鄉德化國民小學校長）	子計畫二、四
李垣武（教育部中部辦公室科長）	子計畫四
李美穗（昌平國小校長）	子計畫二
李訓智（臺北市政府教育局中等教育教育科科長）	子計畫三
李麗卿（桃園縣經國國中校長）	子計畫二
沈月清（臺中市西屯國小校長）	子計畫二
辛明澄(國立臺中教育大學附設實驗國民小學校長)	子計畫一
周淑卿（北教大課程與教學研究所教授）	子計畫一
林永豐（中正大學師資培育中心教授）	子計畫二
林秀娟（雲林縣二崙國中校長）	子計畫二
林辰崇(基隆市建德國小校長)	子計畫一
林宜廷（雲林縣文昌國小校長）	子計畫二
林宜城（南投縣清水國小校長）	子計畫二
林勇成（臺南市億載國小主任）	子計畫二
林素卿（彰化師大教育系教授）	子計畫二
林採有（臺北市永吉國中校長）	子計畫二
林清池（嘉義縣民雄鄉大崎國民小學校長）	子計畫一
林進東（臺中縣光正國中校長）	子計畫二
林瑞榮（臺南大學教育學系教授）	子計畫二
林蕙質（臺北縣板橋市海山國中校長）	子計畫一
林騰蛟（臺北市教育局副局長）	子計畫一
邱惜玄（臺北縣板橋市實踐國民小學校長）	子計畫二、三
邱華玉（新竹市竹光國中校長）	子計畫二

侯雪卿（嘉義縣興中國小老師）	子計畫二
姚甫岳（臺中縣大橋國中老師）	子計畫二
施博惠（臺北市教育局督學）	子計畫二、三
胡延龍（苗栗縣教師會副理事長）	子計畫四
胡英捷(基隆市仁愛國小校長)	子計畫一
侯崇博（嘉義縣港墘國小校長）	子計畫二
夏紹彰（高雄市教育局督學）	子計畫二
徐秀婕（臺北市麗山國中主任）	子計畫二
徐超聖（國立臺北教育大學教授）	子計畫三
徐源凱（臺北市蘭雅國小主任）	子計畫二
翁程祥(臺南縣後壁鄉菁寮國民小學校長)	子計畫一
高新建（國立臺中教育大學教授研發長）	子計畫一、二
涂順安（高雄市中正中學校長）	子計畫四
張民杰（國立臺灣師範大學師培中心教授）	子計畫二、三
張玉成（東海大學教育所教授）	子計畫四
張光銘（臺中市教育處處長）	子計畫四
張佳琳（教育部專門委員）	子計畫三
張昆鵬（臺中縣沙鹿鎮竹林國民小學校長）	子計畫一
張淑娟（臺北市立教大附小老師）	子計畫二
梁福鎮（國立中興大學教師專業發展研究所教授）	子計畫四
許育健（臺北市南港國小主任）	子計畫二
連秀玉（臺中市四育國中校長）	子計畫二
郭昭佑（國立臺灣藝術大學師資培育中心教授）	子計畫三
陳火石（中華民國家長教育改革協會全國家長聯合會理事長）	子計畫四
陳世聰（屏東縣昌隆國小兼教育處課程督學）	子計畫二
陳巧珣（雲林縣文安國小訓導主任）	子計畫二
陳正吉（宜蘭縣復興國中校長）	子計畫二
陳吉雄(嘉義縣太保市太保國民中學校長)	子計畫一
陳秀麗（台中市立向上國民中學校長）	子計畫一
陳宜君(臺南縣政府教育處科長)	子計畫一
陳怡君（臺北縣國立新莊高級中學校長）	子計畫三
陳秋月（臺北縣汐止市秀峰國小校長）	子計畫一
陳浙雲（臺北縣政府教育局課程督學）	子計畫二、三
陳國俊（南投縣北梅國中校長）	子計畫二
陳得文（臺南縣正新國小註冊組長）	子計畫二
陳清圳（雲林縣華南國小校長）	子計畫二
陳復龍（臺東縣寶桑國中校長）	子計畫二
陳華誕（臺中市黎民國小校長）	子計畫二
陳聖謨(嘉義大學教育系及國民教育研究所教授)	子計畫一
陳靜盈（彰化縣精誠國中老師）	子計畫二
彭添星（臺中市漢口國中校長）	子計畫二
彭麗琦(基隆市武崙國小校長)	子計畫一、二

曾瀛敏(嘉義縣新港鄉安和國民小學校長)	子計畫一
游自達(臺中教育大學教育系副教授)	子計畫四
湯秀琴(苗栗縣教育處課程督學)	子計畫四
馮清皇(臺北市內湖區南湖國小校長)	子計畫一、二
黃正昆(基隆市七堵國小校長)	子計畫一
黃志龍(臺中縣教育處課程督學)	子計畫一
黃秀霞(高雄市高雄中學校長)	子計畫四
黃從孝(桃園縣自強國小校長)	子計畫二
黃淑馨(臺北市大理高級中學退休校長)	子計畫三
黃裕敏(臺東縣月眉國小校長)	子計畫二
黃榮泰(國立泰山高級中學校長)	子計畫三
黃翠蓮(高雄市大義國中主任)	子計畫二
黃繼仁(嘉義大學師資培育中心教授)	子計畫二
黃譯瑩(國立政治大學教授)	子計畫一
黃顯智(嘉義市嘉義國中校長)	子計畫二
楊智穎(國立屏東教育大學教育系副教授)	子計畫四
楊銀興(國立臺中教育大學教務長)	子計畫一
楊寶琴(國立臺中女中校長)	子計畫四
葉舜益(臺北市士林區承德國中校長)	子計畫一
葉興華(臺北市立教育大學課程與教學研究所教授)	子計畫三
詹惠雪(新竹教育大學課程所教授)	子計畫二
廖達鵬(基隆市中正國中校長)	子計畫一
廖學正(臺南縣教師會)	子計畫四
劉美娥(臺北市教育局課程督學)	子計畫二
潘文福(國立東華大學附設實小校長)	子計畫二
潘道仁(高雄市大義國民中學校長)	子計畫四
潘慶輝(臺北縣永和市秀朗國小校長)	子計畫一
蔡清田(中正大學課程研究所教授)	子計畫一、四
鄭青青(靜宜大學教育所副教授)	子計畫二、四
鄭英耀(國立中山大學教育研究所教授)	子計畫四
蕭大富(彰化縣家長協會理事長)。	子計畫四
蕭錦利(基隆市政府教育處處長)	子計畫一
錢得龍(臺中縣頭家國小校長)	子計畫二
戴淑芬(高雄市教育局科長)	子計畫四
薛梨真(大仁科技大學幼兒保育系教授)	子計畫四
薛錦彰(雲林縣馬光國中校長)	子計畫二
謝佳伶(嘉大附小老師)	子計畫二
謝金暉(苗栗縣立建國國民中學校長)	子計畫四
謝素月(臺北市文山區明道國民小學校長)	子計畫三
謝國清(全國家長團體聯盟理事長)	子計畫一
鍾靜(北教大數學暨資訊教育學系教授)	子計畫一
簡信斌(宜蘭縣羅東國小校長)	子計畫二
簡貴金(高雄縣燕巢國中校長)	子計畫二

顏英（臺北市立教育大學附設實驗國小主任）	子計畫一
顏慶祥（屏東縣教育處處長）	子計畫四
顏學復（臺北縣有木國小校長）	子計畫二
蘇峰山(南華大學教育社會學研究所教授)	子計畫一
蘇朝榮(臺南縣教師會理事長)	子計畫一
饒世妙（苗栗縣蓬萊國小校長）	子計畫二

附錄十一

「中小學課程政策之整合研究」

第 9 次研究會議紀錄

時間：中華民國 99 年 5 月 28 日（星期五）下午 2：00

地點：臺北市立教育大學公誠樓四樓 G412 會議室

主席：黃政傑

出席人員：王保進、吳俊憲、洪若烈、游家政、張嘉育、黃嘉雄、葉興華、葉雅卿（依姓氏排序）

列席人員：吳錦惠、彭詩文、方思文、吳怡瑾、江佳穎、許麗萍

記錄：吳錦惠

壹、主席致詞

感謝出席今天會議。

貳、工作報告暨上次會議決議事項

一、99.5 月各子計畫主持人暨專兼任研究助理薪資已進行核銷。

二、上次會議決議事項：

提案：提請討論各研究計畫在整體性、關聯性、實質性等方面的重要研究發現、結論與建議等。

說明：

（一）依 99 年 2 月 26 日會議決議，為加強各子計畫間的整合與實質交流，請各子計畫於 4/30（星期五）的討論會議中，針對重要發現、研究結論與建議提交資料並進行簡報，俾利各子計畫互相瞭解以及總計畫的彙整工作。

（二）各計畫應依期中審查意見配合修訂。審查意見中提到，本研究「在整合架構下，四項子計畫在觀點、研究對象與研究方法有差異或雷同，但本計畫宜建立與執行研究對話的機制，並促進研究成果的交流對話，提出整合性的研究成果」，有鑑於此，除定期召開跨計畫研討會議中分享研究進度外，研究期間應針對可能的初步結論和重要發現加強實質的研究交流，建議就整體性、關聯性、實質性等方面提出重要的研究發現、結論與建議，俾利對日後國內課程政策具有導引性的影響作用。各計畫研究問題如附件三（頁 17-20）。

決議：

1. 請各子計畫論文報告撰寫時，儘量呼應總計畫研究問題。
2. 各子計畫性質不一，在回應待答問題時會有差別，由總計畫在撰寫時再做必要調整。
3. 各子計畫間有相關議題者，請該子計畫就其與其他計畫間的研究發現，進一步檢查是否有矛盾與彼此需要溝通之處。
4. 總計畫撰稿時，倘發現子計畫間重疊的研究發現，請總計畫列出重疊議題。
5. 為配合各子計畫間的實質意見交流與原訂研究期程，目前研究時程規畫修正如下：
 - （1）5/25 前：各子計畫提交明確的期末報告研究發現的條列式摘要綱要。俾供 5/28 會議討論（若已撰寫完畢，請直接提交完整論文）。
 - （2）5/28：第 10 次會議。
 - （3）5/28-5/30：各子計畫依 5/28 會議討論內容，再做內容調整（期末報告請依 98 年 11 月 27 日會議決議，規定格式撰寫）。
 - （4）5/31：各子計畫提送期末報告書初稿至總計畫彙整撰寫。

- (5) 6/1-6/14：總計畫彙整撰寫。
- (6) 6/15：總計畫完成撰寫與送各子計畫提供意見。
- (7) 6/15-6/20：各子計畫回覆意見，總計畫進行修正。
- (8) 6/25：第 11 次會議，開會討論研究報告。
- (9) 6/25-6/27：各計畫依第 11 次會議內容再做必要性調整。
- (10) 6/28-6/29：各計畫提交最後版本送至總計畫。並準備印刷（期末報告一律由總計畫協助送印，並依第 2 次會議決議，開立各子計畫印刷費用核銷）。
- (11) 6/30：印刷與郵寄期末報告給國教院（各子計畫由總計畫協助印刷 20 本）。
- (12) 7/10（未定）：國教院開審查會議（各子計畫主持人務必出席會議，或派員參加，俾掌握需修正之處）。
- (13) 7/10-17（未定）：各子計畫依審查會議意見修改，並送總計畫。
- (14) 7/18-20：總計畫再次修正與印刷。
- (15) 7/21-30：國教院進行期末報告修正檢查。
- (16) 7/31：函文國教院進行撥付第 3 期款（寄各計畫定稿 20 本，並依第 2 次會議決議，開立各子計畫印刷費用核銷）。國教院審查並撥款。
- (17) 8/20-21：國教院專案成果發表會，地點：國立編譯館 10 樓，國際會議廳，中小學課程政策研究擬於 8/21（六）上午 9:00-10:40 進行發表，請各位撥冗前往與會。

參、各子計畫報告研究發現綱要

各子計畫研究發現綱要如附件一。

肆、提案討論

提案一：提請討論各研究計畫期末報告研究發現的條列式摘要綱要。

說明：依 99 年 4 月 30 日會議決議辦理，俾利各子計畫互相瞭解以及總計畫的彙整工作，各子計畫條列式摘要請見附件一（頁 3）。

決議：

- (一) 各子計畫研究成果已具體明確，感謝各位辛勞。
- (二) 會後請各子計畫參考今日討論意見進行修改。
- (三) 請各子計畫會後審視各組書面報告（如附件一），就各相關內容（矛盾處或密切關聯處）進行必要的溝通協調。
- (四) 請總計畫開始針對今日所提初步結論與建議構思成果報告內容，亦請在過程中針對有疑義或不足事項與各子計畫做進一步聯繫。

伍、臨時動議

- (一) 期末報告繳交時間是否可延後？

決議：暫定延至 6/11 前繳交，各子計畫繳交後仍可再微調修改，修改文字可以顏色標示區別，並且在寄給總計畫的 email 信函中說明修改重點。

- (二) 期末報告繳交之後續時程，請總計畫調整後通知各子計畫配合。

其研究時程規畫修正如下：

- (1) 5/28-6/10：各子計畫依 5/28 會議討論內容，再做內容調整（期末報告請依 98 年 11 月 27 日會議決議，規定格式撰寫）。。
- (2) 6/11：各子計畫提送期末報告書初稿至總計畫彙整撰寫。

- (3) 6/12-6/22：總計畫彙整撰寫。
- (4) 6/23：總計畫完成撰寫與請各子計畫提供修正意見，並將意見 email 總計畫彙整。
- (5) 6/25：第 11 次會議，開會討論各子計畫提供之修正意見。
- (6) 6/25-6/27：各計畫依第 11 次會議內容再做必要性調整。
- (7) 6/28-6/29：各計畫提交最後版本送至總計畫。並準備印刷（期末報告一律由總計畫協助送印，並依第 2 次會議決議，開立各子計畫印刷費用核銷）。
- (8) 6/30：印刷與郵寄期末報告給國教院（各子計畫由總計畫協助印刷 20 本）。
- (9) 7/10（未定）：國教院開審查會議（各子計畫主持人務必出席會議，或派員參加，俾掌握需修正之處）。
- (10) 7/10-17（未定）：各子計畫依審查會議意見修改，並送總計畫。
- (11) 7/18-20：總計畫再次修正與印刷。
- (12) 7/21-30：國教院進行期末報告修正檢查。
- (13) 7/31：函文國教院進行撥付第 3 期款（寄各計畫定稿 20 本，並依第 2 次會議決議，開立各子計畫印刷費用核銷）。國教院審查並撥款。
- (14) 8/20-21：國教院專案成果發表會，地點：國立編譯館 10 樓，國際會議廳，中小學課程政策研究擬於 8/21（六）上午 9:00-10:40 進行發表，請各位撥冗前往與會。

陸、下次會議時間、地點

- （一）時間：99 年 6 月 25 日（星期五）上午 9：00 起
- （二）地點：臺北市立教育大學公誠樓四樓 G412 會議室

附錄十二

「中小學課程政策之整合研究」

第 10 次研究會議紀錄

時間：中華民國 99 年 6 月 25 日（星期五）上午 9：00

地點：臺北市立教育大學公誠樓四樓 G412 會議室

主席：黃政傑

出席人員：王保進、吳俊憲、洪若烈、游家政、張嘉育、黃嘉雄、葉興華、葉雅卿（依姓氏排序）

列席人員：吳錦惠、彭詩文、方思文、吳怡瑾、江佳穎、許麗萍

記錄：吳錦惠

壹、主席致詞（略）

貳、工作報告

- 一、99 年 6 月各子計畫主持人暨專兼任研究助理薪資已進行核銷。
- 二、自各子計畫對帳表（登帳期間為 99.8.1~99.6.10）已寄送各計畫助理核對。
- 三、依 99 年 5 月 25 日會議決議，期末報告繳交之後續時程，請總計畫調整後通知各子計畫配合，總計畫已於當日 mail 通知。

參、上次會議決議事項

➤ 提案討論

提案一：提請討論各研究計畫期末報告研究發現的條列式摘要綱要。

說明：依 99 年 4 月 30 日會議決議辦理，俾利各子計畫互相瞭解以及總計畫的彙整工作。

決議：

- （一）各子計畫研究成果已具體明確，感謝各位辛勞。
- （二）會後請各子計畫參考今日討論意見進行修改。
- （三）請各子計畫會後審視各組書面報告，就各相關內容（矛盾處或密切關聯處）進行必要的溝通協調。
- （四）請總計畫開始針對今日所提初步結論與建議構思成果報告內容，亦請在過程中針對有疑義或不足事項與各子計畫做進一步聯繫。

➤ 臨時動議

提案一：期末報告繳交時間是否可延後？

決議：

- （一）暫定延至 6/11 前繳交，各子計畫繳交後仍可再微調修改，修改文字可以顏色標示區別，並且在寄給總計畫的 email 信函中說明修改重點。
- （二）期末報告繳交之後續時程，請總計畫調整後通知各子計畫配合。
其研究時程規畫修正如下：
 - （1）5/28-6/10：各子計畫依 5/28 會議討論內容，再做內容調整（期末報告請依 98 年 11 月 27 日會議決議，規定格式撰寫）。。
 - （2）6/11：各子計畫提送期末報告書初稿至總計畫彙整撰寫。
 - （3）6/12-6/22：總計畫彙整撰寫。
 - （4）6/23：總計畫完成撰寫與請各子計畫提供修正意見，並將意見 email 總計畫彙整。

- (5) 6/25：第 11 次會議，開會討論各子計畫提供之修正意見。
- (6) 6/25-6/27：各計畫依第 11 次會議內容再做必要性調整。
- (7) 6/28-6/29：各計畫提交最後版本送至總計畫。並準備印刷（期末報告一律由總計畫協助送印，並依第 2 次會議決議，開立各子計畫印刷費用核銷）。
- (8) 6/30：印刷與郵寄期末報告給國教院（各子計畫由總計畫協助印刷 20 本）。
- (9) 7/10（未定）：國教院開審查會議（各子計畫主持人務必出席會議，或派員參加，俾掌握需修正之處）。
- (10) 7/10-17（未定）：各子計畫依審查會議意見修改，並送總計畫。
- (11) 7/18-20：總計畫再次修正與印刷。
- (12) 7/21-30：國教院進行期末報告修正檢查。
- (13) 7/31：函文國教院進行撥付第 3 期款（寄各計畫定稿 20 本，並依第 2 次會議決議，開立各子計畫印刷費用核銷）。國教院審查並撥款。
- (14) 8/20-21：國教院專案成果發表會，地點：國立編譯館 10 樓，國際會議廳，中小學課程政策研究擬於 8/21（六）上午 9:00-10:40 進行發表，請各位撥冗前往與會。

肆、提案討論

- 提案一：提請討論總計畫完成撰寫後的修正意見。
 說明：依 99 年 5 月 25 日會議決議辦理，俾利各子計畫加強聯繫並依本次會議內容再做必要性調整。
 決議：一、不需與各子計畫章節相同，宜撰寫成文章形式，約 1 萬至 1.5 萬字左右。
 二、內容包括：
 - （一）研究背景與動機。
 - （二）研究目的與待答問題（依各子計畫釐清）。
 - （三）名詞釋義。
 - （四）研究設計與實施（研究架構、理論、方法及步驟（特殊處）、人力等整合、會議時間、會議討論重點）。
 - （五）重要研究發現（依研究結論重點條列或歸類調整）。
 - （六）啟示與建議（是否有共同之處）。
 - （七）與整合計畫相關文獻部份宜於上述（一）說明即可。
 上述未盡之處，請總計畫再與各子計畫做進一步聯繫。
- 提案二：提請討論本（99）年 7 月 30 日第 12 次整合型會議是否召開。
 說明：（一）依 98 年 8 月 28 日會議決議，暫定 7/30 會議時間。
 （二）而該時間依研究時程規畫，應為已送交期末報告後，國家教育研究院正進行期末報告相關修正檢查，故提請討論本次會議是否仍續開事宜。
 決議：暫停乙次，此段時間請各子計畫協助撰寫與修改。

伍、臨時動議（無）

國家教育研究院籌備處委託研究計畫期末報告

一、研究計畫名稱：中小學課程政策之整合研究（整合型計畫）

一 子計畫一：能力指標與領域教學議題探究

二、計畫主持人：黃嘉雄

三、研究助理：方思文、彭詩文

四、委辦單位：國家教育研究院籌備處

五、計畫起迄時間：98 年 8 月 1 日至 99 年 7 月 31 日止

六、研究過程（含研究方法、研究對象、研究工具等）

（一）研究方法

（二）研究對象

（三）研究工具等

七、結論及建議

摘要

子計畫一「能力指標與領域教學議題探究」目的在了解目前我國國民中小學課程水平與垂直組織結構上的相關議題，包括：「一，學習領域或學科之設置、劃分和時間分配，二，學習階段劃分，以及三，分段能力指標與課程內容關係」等相關議題。

研究方法主要採三種研究方法蒐集研究資料：一是文獻探討，參考文獻主要為我國當前中小學課程實施狀況的研究成果及政策之相關文件。二是國際比較，採比較研究法，邀請六組課程專家分別針對英國、美國、澳洲、中國（包含香港）、日本、法國等六個國家或地區目前中小學（盡可能包含 K-12 年級）課程之學習領域或學科的設置、劃分和時間分配、學習階段劃分，以及領域或學科之分段能力指標與課程內容關係等方面之官方課程文件做分析。三是焦點團體座談，在台灣各區辦理五場焦點團體座談會議，廣集教師與家長團體、學者、以及學校教育人員對目前中小學課程綱要學習領域設置、劃分和時間分配，學習階段劃分方式，學習領域中分段能力指標，以及課程內容要素等等相關議題之意見。

本研究「焦點團體座談」發現如下：

1.與會者傾向認為目前國民中小學七大學習領域課程之設置、劃分，其中有些領域的內容或其彼此關係宜再做調整，主要包括低年級的生活與綜合活動內容間的重疊，中高年級綜合活動與社會領域內容亦有重疊，生活課程由藝術、自然與社會三領域併合之做法應再檢討，綜合活動與生活兩領域之領域造型可再重新審視，以及綜合活動與彈性節數兩者的功能重疊，或可整併。

2.在學習領域或學科之時間分配上，座談會議意見發現，語文領域學習節數明顯不足，在低年級奠定學習基礎的階段，語文學習節數應該要增加。另各領域在學習階段的時間分配比率，不宜從低年級及至國中各階段均維持前後不變的比率分配方式，可視各領域在各階段學習的重要性而變化時間比率，至於各領域的學習節數可改採節數上下限的方式規範，而非以百分比訂上下限。在學習領域或學科之教學方式上，焦點團體座談多傾向國中採以學科的教學方式較適宜，國小則以領域教學的方式較適宜；國小雖以領域教學的方式較適宜，但有些領域，像是藝術與人文、健康與體育、自然與生活科技三個領域，在教學現場多是分開授課，這些領域之整領域統整教學或分科教學或可由學校視其師資專長和相關條件而調整。

3.參與座談會議人員的中小學學校代表傾向認為以年級做學習階段劃分的方式較適宜，但學者專家代表則傾向認為目前兩年一個階段的劃分，或是小學低、中、高年級以及國中階段的學習階段劃分，是適宜的。

4.焦點團體座談會代表大多贊同目前以能力指標架構中小學課程的做法，但認為能力指標的敘寫要清楚，要讓教師能夠自行解讀，清楚明瞭這些能力指標包含哪些概念，要怎麼做年級分段。在課程內容細目或教材大綱上，多數學校人員代表認為有細目或是教材大綱對教師來說是好的，教師可以很快的清楚明瞭教學的內容與重點，但有些學者專家代表較不贊成編訂教材大綱或是細目，認為可採綱要內編或另編示例、補充說明的方式補充之。

本研究「國際比較」發現如下：

1.在「全學年上課週（日）數，每週上課日（時）數」上，本研究發現，美國有規範中小學每年上課時間至少 1000 小時，每年至少 180 天。英國無規範。法國規定每年上課時間為 36 週，小學每週 24 小時，總時數 864 小時；其初一每週約 22.5 小時至 23 小時；初二 26 小時至 33 小時；初三 29 小時至 33 小時；初四 30 小時至 34.5 小時。日本規定每年上課時間 35 週，一年級 34 週。澳洲無規範。中國規定每年上課時間 35 週，學校機動時間 2 週。香港規定小一至中三每年的上學日數 190 日（不包括假期、考試、教師發展日），每年課時 172 日（不包括考試時間），小學的總課時 792 小時，中學為 918 小時。

2.在「學習領域或學科設置及其時間分配」上，六個國家或地區除了澳洲與香港採「學習領域」設置課程外，美國、英國、日本、中國、法國均採「學科」的方式安排中小學課程。在時間分配上，目前英國、美國和澳洲中央和州（省）都沒有學習領域或學科時間分配的硬性規定，中國、香港、日本和法國有做學習領域或學科時間的分配，其中法國和日本有做固定學習領域或學科時間的分配，而中國和香港僅做百分比範圍的規範。

3.在「學習階段劃分」上，目前英國、澳洲和香港有做學習階段的劃分，其他國家則都以年級做為學習階段的劃分。且英國、澳洲和香港的學習階段劃分都有其理由或是學習階段任務的說明，例如，澳洲昆士蘭州將學級分為初級階段、中級階段和高級階段，且提到因為重視學習難度突然加深、銜接的適應問題，各學習階段中又有所謂轉換關鍵年，分別是在 3-4 年級，7-8 年級，9-10 年級。英國的學習階段 1、2、3、4 區別了小學教育與中等教育，以及其基礎學科在不同學習階段有加深、加廣的處理用意。

4.在「課程綱要或標準之規範性及明細度」上，目前採能力指標架構中小學課程的國家有英國、美國、澳洲和中國、香港；另外，美國、中國、日本和法國中小學課程文件有提供教材大綱，或內容細目。

本研究建議：

一、學習領域或學科之設置、劃分

（一）中小學仍置學習領域，惟國中一或二年級起於領域內分設學科。

以學習領域而非學科架構課程結構的方式，可求得學科內涵彼此整合及各科教師協同互動之課程統整效果，本研究之座談會意見亦傾向認為目前採學習領域進行學科課程整合的方向仍屬適合。惟較之他國學科和領域設置，我國小學的七大學習領域少於大部分國家的八至十三學習領域或學科，且他國在國中階段又都進一步分化為更多的學科。因此，建議我國未來的九年一貫課程或可增加為八至九學習領域，其中小學低年級再整合為五至六學習領域，而國中階段除維持小學的八至九學習領域之設置外，宜再將學科內涵較寬廣學習領域再於領域內分化為二至三個學科。學習領域內的學科分化可採兩種模式為之，其一於國中一年級即開始分化學科，其二則於國中二年級才開始分化，採取第二種模式可增進小學階段與國中階段各領域課程的前後順利銜接與連貫。

即便國中階段之若干領域內分置二至三學科，本研究仍建議國中階段維持領域之設置，領域內之各科教師仍需共組領域小組，定期規劃、研商和討論領域內的各科課程計畫及其實施方式，以增進領域內各科課程之統整與關連，以及各科教師間的協同互動。

（二）國中宜置選修科目，高中則實施分組或課群的專長課程選習。

本研究發現各國前期中等教育階段，尤其是第二和三年級即已設置若干選修科目供學生選習，以逐步進行學生性向的試探和興趣專長的深化，而到後期中等教育階段的末期則進一步規劃學生的分組選修課群，來深化學生的學術和職業預備知能。我國未來國中課程亦宜參酌各國之趨勢，規劃若干選修科目供二至三年級學生選習，高中階段的分組專長選修課程，亦宜更紮實，所提供的課程類組亦應比目前更多元。

（三）建議朝下列方向調整現行的七大學習領域課程：

1.調整生活課程內涵，使之具本身的整合結構，並作為小學三年級在自然與生活科技及社會兩領域延續學習的基礎。生活課程之內涵宜具整合性，而非僅是數個領域或學科的合併，如此方能展現課程的統整性。此外，其亦應作為其他相關學習領域在三年級學習的基礎，以使學生在三年級時可順利轉銜至相關領域的延展學習。至於延展的學習領域，建議主要為社會及自然與生活科技。

2.國小低年級設置藝術與人文領域。將現行藝術與人文併為生活課程一部份的方式，調整為於低年級即單獨設置藝術與人文一領域。

3.國小中或高年級起置生活科技領域。從本研究的各國學科或領域設置觀之，各國的中小學課程大部分不會將自然科學與科技整合為同一學科或領域，而且國內各校的資訊教育大都會安排專屬的時間、教學場所提供電腦或資訊科技的教學，因此建議於國小中或高年級起另置生活科技一領域，其內涵包括自然與生活科技領域中的生活科技及資訊科技教育，此領域可延伸至國中階段。

4.綜合活動與彈性學習節數整合。將綜合活動與彈性學習節數整併為一學習領域，其名稱可稱為「綜合活動」或「綜合實踐活動」，勿須訂定其具體的主體軸或領域的內涵結構，提供為學校規劃校本課程的空間，其實施內容可包括跨領域的課程活動、領域課程的探究與實踐活動、補救教學活動、新興議題課程、全校性和全年級學藝活動、校本特色課程，以及學校現有的童軍、家政和輔導等活動。

5.國中提供選修課程。如前述，國中二及三年級於各領域課程外，另提供一定學習節數供學校開設選修課程讓學生選習。亦即，並非於現行彈性學習節數或前述建議的未來「綜合活動」或「綜合實踐活動」中提供選修課程。

二、學習領域的教學實施方式

1.國中採領域內的分科教學，然須掌握課程統整精神。考量國中升學考試制度、國中教師分科教學習慣以及教科書使用、選擇、學生轉學、教科書使用銜接等等的因素，建議在國中階

段仍有「學習領域」設置讓師生有學習內容統整概念，但實際可採取領域內的分科教學，如此教師仍有課程發展討論的互動時間與機會。國小與國中可銜接的方式是，七年級仍延續國小領域教學的方式，到八年級、九年級再做學習領域內的分科教學。惟即使採領域內分科教學，仍需強調教學應力求使學習意義化、關聯化，以掌握課程統整的精神。

2. 國小階段強調領域內的統整教學，惟部份學習領域得由學校視情境條件實施分科教學。國小階段仍可維持目前以學習領域來規劃學生在校學習內容的方式，但有些領域的統整教學，像是藝術與人文、健康與體育、自然與生活科技，建議仍可採領域統整教學方式進行，但學校可考量學校情境、教師專長等因素，若能使學生的學習意義化、統整化，亦可做分科教學方式進行。

三、學習領域或學科之時間分配

1. 維持學校可於領域百分比或節數上下限範圍分配學習時間的方式。目前國際趨勢都是傾向國家僅就學習領域或學科教學時數百分比、或節數上下限做規範，其餘讓學校自行規劃學校每週的學習領域或學科教學時間的分配；或是國家根本不做學習領域或是學科的時間分配。未來我國課程修訂仍是可延續目前的原則，仍採教學時數百分比或節數上下限的方式做規範。

2. 各學習領域在各年級或階段的節數比率宜視領域或學科在各該階段之重要性和功能而有所變化。建議各個學習領域可視其在各個學習階段的重要性和功能，在不同的學習階段做不同的教學時數比率規劃。一般而言，小學階段之語文學習時間比率宜更高，而到中學階段其比率可稍降，相對地，其他主要學術領域的時間比率則漸增。

3. 小學語文領域的時間宜增加。語文領域時間分配不夠的問題，可將綜合活動與彈性節數課程整合後，或生活課程內涵有效整合後所釋放出的教學時數，編入語文教學領域中。建議低年級階段國語文教學時數比率要增加，國中國語文時數比率可稍微減少。在國中階段，數學領域可增加教學時間比率，自然與生活科技和社會學習領域也都可以酌量的增加教學時間比例。

四、學習階段劃分

1. 暫維持目前學習階段劃分，惟宜對此規劃有較長期性的基礎研究，以提供理據。建議未來我國中小學課程修訂在學習階段劃分的規劃上，仍可維持目前的學習階段劃分，國小兩個年級為一個學習階段，國中三個年級為一個學習階段。但應參酌國外的學習階段規劃經驗，不管是以年級或是學習階段來劃分中小學生的學習，都要有學習階段劃分明確的說明、理由或依據，不論是依據學生的身心理發展，或是依據學科知識邏輯性，或是依照學校的年級階段劃分等等，宜做長期性研究，再來擬定適宜我國中小學學生在校學習的學習階段劃分。

2. 調整國小英語和一至九年級健康與體育的階段劃分，使各領域之學習階段劃分一致化。建議每個領域的學習階段的劃分都要一致，配合現行各領域學習階段的劃分，目前僅剩下健康與體育、國小英文的學習階段劃分與其他領域不一致，建議將之調整使一致化。

五、分段能力指標與課程內容要素之關係

1.仍以能力指標架構課程內涵，惟能力指標之敘寫應明晰。採能力指標架構課程已是國際趨勢，目前我國中小學課程的規劃也是朝此方向進行。惟在能力指標的敘寫上，建議未來課程修訂在能力指標編定上，需考量能力指標的敘寫要讓教師清楚明白該指標包含什麼概念，讓教師都能明白、清晰、易懂、能自行解讀。

2.各領域均增訂年級基本內容細目或教材大綱，學術結構邏輯強者具規範性，其餘者僅具參考性。參考「國際比較」資料，日本、美國、法國、中國都有課程內容細目或是教材大綱的訂定，建議未來我國中小學課程綱要可考量在分段能力指標之基礎上，針對學科邏輯性較強的學習領域或學科，例如數學、科學、國語文、社會和英文，另外編定具規範性的分年級之教材大綱做為基本內容。在其它藝能或活動領域，也可有以年級或年段為範圍的教材綱要或內容細目，但僅供參考用，以使課程內容結構更為周詳並使之具專業上的彈性。

關鍵字：九年一貫課程、能力指標、課程內容組織

Abstract

This study aims to understand horizontal and vertical organizational structure related issues of Grades 1-9 Curriculum for elementary and junior high school education in Taiwan. Related issues include: 1. Set-up, division and time allocation of each learning area or subject; 2. Division of learning stages, and 3. Relationships between stage competence indicators and curriculum contents.

Three methods were used to gather research data. First, Literature Review. Current Grades 1-9 Curriculum implementation status studies and related curriculum policy documents were reviewed. Second, Across-Country Comparative Study. Six groups of curriculum scholars were invited to analyze six countries governmental curriculum documents of elementary and high School. Including America, England, Japan, France, Australia and China (Hong Kong). Analysis focus was on the related issues as mentioned above. Third, Focus Group Interview. Five Focus Group Interviews were hold in five districts in Taiwan. Teachers and parent groups, scholars and school administrators were invited to come and express their opinions about current Grades 1-9 Curriculum Policy related issues as mentioned above.

The results were as following:

A. From Focus Group Interview.

1. Contents in some learning Areas needs to be adjusted, including Life Curriculum, Integrative Activities, Social Studies and Alternative Learning Periods.

2. Area learning periods of Language Arts needs to be increased. (1) Area Learning periods of each Learning Areas could be different in each Learning Stage according to the learning importance of different Learning Areas in each Learning Stage. (2) Area learning periods of each Learning Area could be set as maximum and minimal constraints of specific learning classes instead of being set as maximum and minimal constraints of percentage range. (3) Teaching implement in junior high could be subject teaching that would be more appropriate. (4) Teaching implement in elementary school could be area teaching that would be more appropriate.

3. School representatives in elementary and junior high thought learning stages were divided for each grade that would be appropriate. But scholar representatives thought current two-year stages division, or low, middle, high grades and junior high stage learning stages division was appropriate.

4. Current Competence Indicators curriculum structure was approved but the description of Competence Indicators should be clear that teachers can read by themselves. School representatives in elementary and junior high thought having curriculum content details or material guidelines are good for teachers. But scholar representatives disapproved that.

B. From Across-Country Comparative Study.

1. School Days in America is at least 1000 hours and 180 days a year. In France, students should go to school for 36 weeks a year. School days is 35 weeks a year in Japan and in China. School Days is 190 days and learning hours is 172 days in Hong Kong. England government does not have related regulation, neither does Australia.

2. America, England, Japan, China and France government all use subject learning to construct elementary and junior high school curriculum. Only Australia and Hong Kong use learning areas to set up elementary and junior high school curriculum. America, England and Australia governments do not have central regulation of learning periods of each learning area or subject learning. However, China, Hong Kong, Japan and France do have regulation of that.

3. England, Australia and Hong Kong have division of learning stages. Other countries use grade to divide learning stages.

4. England, America, Australia, China and Hong Kong government all use Competence Indicators to construct elementary and junior high school curriculum. Besides, Official elementary and junior high school curriculum documents of America, China, Japan and France do provide curriculum content details or material guidelines.

This study suggested:

A. For the set-up and division of learning areas or subjects.

1. Still use Learning Areas to construct elementary and junior high school curriculum. But since first or second grade in junior high, subject teaching can be implemented within learning areas.

2. Provide selected courses for junior high, and provide ability grouping or selected specialty courses for senior high.

3. To adjust current seven learning areas:

(1) Adjust the curriculum contents for Life Curriculum, make it have its own integrated structure and have continuing learning foundation for 3rd grade's Science and Technology and Social Studies.

(2) Set up the learning area of Arts and Humanities for 1st and 2nd graders.

(3) Set up the learning area of life and technology since 3rd or 5th grade.

(4) Intergrade the learning periods of Integrative Activities and Alternative Learning Periods.

(5) Provide selected courses for junior high school students.

B. Ways of implementing learning areas.

1. Implement subject teaching within learning areas in junior high school, but have to grab curriculum integration spirit.

2. Still use intergraded teaching within learning areas in elementary school. But some learning areas can be implemented as subject teaching depends on school teaching conditions.

C. Learning periods division of each learning areas or subject.

1. Maintain current leaning periods division ways as set maximum and minimal constraints of specific learning classes or set maximum and minimal constraints of percentage range for each learning area.

2. Leaning periods divisions of each learning area can be different in different learning stage according to the importance and foundation of each learning area in different learning stage.

3. Area learning periods of Language Arts needs to be increased in elementary school.

D. Division of learning stages.

1. Maintain current learning stage division, but should have long-period foundation research for this.

2. Adjust English learning stage division in elementary and Health and Physical Education learning stage division of 1-9 grade. Make learning stage division of each learning area accordingly.

E. Relationship of Stage Competence Indicators and curriculum content element.

1. Still use Competence Indicators to construct elementary and junior high school curriculum. But the description of Competence Indicators should be clear and understandable by teachers.

2. Set up curriculum content details or material guidelines for each learning area in each grade. Curriculum content details or material guidelines of learning areas which are more disciplinary structure can be more regulative for schools. Others are for reference.

Key Words- Grades 1-9 Curriculum, Competence Indicators, Organization of curriculum content

第一章 緒論

子計畫一「能力指標與領域教學議題探究」目的在了解目前我國國民中小學課程組織結構上的相關議題，研究焦點主要放在國民中小學課程能力指標與領域教學等相關議題之探究，下面說明本子計畫之研究背景與研究目的、待答問題。

第一節 研究背景

相較於先前民國八十二年和八十三年公布的國民小學和國民中學課程標準，民國九十學年起開始實施的國民中小學九年一貫課程有諸多重大課程理念和實務之變革。其中，屬整體課程組織結構的重大變革有二：一是將原先國小的 11 個學科和國中的 21 必修及其他選修學科整合為七大學習領域，其中國小一和二年級則再整合為五大學習領域；亦即，將原先的學科中心課程結構統整為更廣域的領域課程結構；這方面屬課程水平組織結構的變革。另一是將國小一年級至國中九年級劃分為三至四個學習階段，每階段訂定分段能力指標取代先前課程標準的年級或年段教材綱要，以之作為教材和教科書選編、審定的依據；這屬課程垂直組織結構上的變革。這兩大課程結構之是否變革，在學理上本就存在不同的理論觀點，在國內的政策形成與實施過程中，自然亦面臨和衍生諸多難以抉擇的政策性議題。

在由學科統整為七大學習領域的政策變革上，國民中小學九年一貫課程改革主要立基於課程統整和課程生活化的觀點，及知識社會學研究的啟示，希藉以降低課程的學科知識中心主義色彩，避免學科過度分化所生的課程與學生的整體性生活疏離化現象，並藉以降低學生的學習負擔（陳伯璋，1999；游家政，1999）。然此一變革面臨一些挑戰，有些學者擔心課程的領域化將導致學生學科知識能力的降低，尤其是國中階段為甚。而在政策實踐上，最大的挑戰則在於國中階段的教科書編輯和教學仍主要採學科化課程結構與教學形態。此導致政策理念與政策實踐上的莫大困擾。此外，究竟國民教育階段到底應分置多少學習領域或學科，以及各領域或各學科所佔的時間比例應如何配置，亦屬此方面衍生的重大政策議題。因之，有關國民中小學九年一貫課程水平組織結構上急待探究的政策議題，至少包括：國民小學和國民中學兩教育階段均應採七大學習領域的課程組織，或者，國中階段應使課程逐漸分化為更多的領域或學科，並使之能維持九年一貫課程之精神？又國小和國中應分別設置哪些學習領域或學科，其教學實施是採整領域的教學或分科化教學，或因領域、學科之性質而定？各學習領域或學科時間之分配比例原則為何？此種時間分配比例，應依年級或學習階段而調整？

在由年段或年級教材綱要轉變為分段能力指標的課程結構變革上，國民中小學九年一貫課程改革主要採取能力取向的課程觀及彰權益能的教育鬆綁觀。其希望發揮下述優點：1.落實國內教育鬆綁的改革理念；2.發揮對教師彰權益能的功能；3.增進對學生個別差異之適應；4.降低學科知識本位色彩而強調學生表現能力之培養；5.減少官方知識中特定意識型態涉入的機會；6.使新興的知識或內容題材易於適時納入課程中。然此一變革在國內亦面臨一些可能的挑戰或擔心，主要為：1.易造成學生在不同年級間學習銜接上的問題；2.易造成教材選編上的困

難；3.常使教學者、教科書編者、審者和測驗研發者難以對課程內容元素形成理解上的共識；4.降低課程、教學和評量間的連結性；5.引發對國中基本學力測驗公平性的質疑；6.促發社會上要求政府更改教科書編審政策的聲音（黃嘉雄，2007）。因此，有關九年一貫課程直接以分段能力指標取代先前課程標準中的年段或年級教材綱要的政策，仍是值得深究的議題。此方面的議題，至少包括：除分段能力指標外，各領域或學科是否應再增訂年級或年段教材大綱，或者因領域或學科之性質而定？又如增訂教材綱要，其性質應具規範性或屬參考性？

上述國民中小學九年一貫課程組織結構上的議題，既是目前政策實施上待深究的議題，且將是未來國民中小學課程再次調整時所會面臨的待決政策議題，因此急待加以研究，以為未來決策之參考。

第二節 研究目的、待答問題與研究範圍

壹、研究目的與待答問題

本研究旨在探究九年一貫課程在鉅觀的水平和垂直組織結構上的合宜性，並據以提出改進建議。主要目的有三：

- 一、研究國民中小學學習領域或學科之設置、劃分和時間分配議題，並提出政策建議。
- 二、分析國民小學一年級至國民中學三年級學習階段劃分方式之議題，並提出政策建議。
- 三、探究國民中小學各領域或各科課程中分段能力指標與其課程內容要素（課程內容大綱）間關係之議題，並提出政策建議。

其待答問題分述如下：

一、學習領域或學科之設置、劃分和時間分配議題

1. 國小和國中應分設哪些學習領域或學科？目前小一和小二劃分為五大領域、小三至國三劃分為七大領域，其學習領域之設置與劃分需要調整？如何調整？
2. 從國小三年級至國中三年級之學習領域劃分均相同，合適？國中階段有必要改採學科課程？
3. 目前七大學習領域之學習時間，自小一至國三均採語文領域佔 20%~30%、其餘各領域分佔 10%~15%之分配方式，合適？有必要調整？如何調整？
4. 國小和國中均宜採領域教學，或因階段、領域之性質而得採領域內分科教學？

二、學習階段劃分議題

1. 國小一年級至國中三年級的九個年級，除年級劃分外，是否需再劃分學習階段？如何劃分？

三、分段能力指標與課程內容要素之關係議題。

1. 採分段能力指標架構課程綱要主要內涵的觀點合適？
2. 分段能力指標之明細度是否需提升？其敘寫原則為何？
3. 除分段能力指標外，是否需再增訂課程內容細目或教材綱要？或因學習領域、學科之性質而定？若增訂內容細目，其屬參考性或應具規範性？

貳、研究範圍

本研究旨在對我國國民中小學能力指標與領域教學相關議題進行探究，研究範圍主要針對上述待答問題進行相關文獻研究的分析、舉行焦點團體座談與蒐集相關國家課程文件進行比較。相關文獻的分析搜尋資料，包括九年一貫課程訂定的相關理念與實施近況等的研究。焦點團體座談分為北中南東四區，包括在基隆、台北、台中、嘉義、花蓮等五地邀請學者專家、教育行政人員、國中小教師、家長與教師會等團體之代表人士召開座談會，針對上述待答問題表述其觀點。

各國課程文件的資料蒐集包括有美國（華盛頓州）、英國、日本、澳洲（昆士蘭州、西澳洲）、法國、中國（含香港）等六國的官方課程文件，焦點於各該國家現行中小學（盡可能包括高中）的課程領域或學科設置、時間分配、能力指標和教材大綱處理方式等的文件蒐集與分析。由於教育部現行的中小學課程政策中，高中階段採學科教學，幼稚園階段採課程領域教學，其並未有國中小學整領域或分科教學之爭議問題，故有關整領域或分科教學議題的文件分析範圍以該國家 K-9 或 10 階段，即我國國中小學階段為主要探討範圍。

第三節 研究方法

壹、文獻探討

主要探討國民中小學九年一貫課程在水平和垂直兩方面課程結構變革的政策形成背景和理念觀點；主要探討的文獻包括有關當前實施狀況的研究成果及政策理念文件等的資料蒐集與分析。

貳、國際比較

採比較研究法，探討和比較英、美（華盛頓州）、澳（昆士蘭州、西澳洲）、中國（包含香港）、日本和法國等國家 K-9 年級（盡可能包括 K-12 年級）在學習領域或學科上的設置、時間分配的規定，以及其官方課程文件對能力指標與教材大綱上的處理模式，以作為國內之參考。

參、焦點團體座談

就教育和學校行政人員、國民中小學教師組織、各學習領域課程綱要研修小組人員、教育和課程學者，以及家長團體等身分類別，分場次邀請其代表召開座談，就前述待答問題了解其觀點。各場次座談代表之邀請，力求各類身分者之均衡性，以了解各不同身分者的觀點。

第二章 文獻探討

本研究關注的是九年一貫課程鉅觀層次的水平和垂直組織議題，前者指九年一貫課程的學習領域設置、時間分配及因而產生的領域或學科教學型態議題；後者指九年一貫課程一至九年級在時間縱軸上的學習階段劃分和課程綱要能力指標的明細度議題。本章乃分兩節分別探討九年一貫課程在水平和垂直組織結構上的特徵、意理基礎和相關的研究發現，以作為研究設計之引導，並作為與座談會意見資料和各國相關制度內容相互分析、比較，以形成結論的重要參酌。

第一節 九年一貫課程的水平組織

壹、九年一貫課程水平組織特徵

一、整併減少先前的學科，改設置為七大學習領域

九年一貫課程實施以前，我國國民中小學的課程，依八十二年、八十三年教育部分別公布的國民小學課程標準和國民中學課程標準，國小設置 11 學科（若加計低年級由音樂和體育組成的唱遊，則為 12 學科）和至少一節的彈性運用時間；國中則設置 21 必修科（若加計一年級的認識台灣和可採合科教學的家政與生活科技則為 23 科）和若干選修科目（教育部，1993；1994）。所置學科數量相當多，尤其到國中階段隨著學科的分化，科目量益形增多。

民國八十七年九月教育部公布的國民教育階段九年一貫課程總綱綱要，基本上採納前行政院教育改革審議委員會（以下簡稱教改會）第一期諮議報告書：「統整現行國民中學科目，減少上課時數，發展多元課程。」（教改會，1995：42）和教育改革總諮議報告書：「積極統整課程，減少學科之開設，並避免過分強調系統嚴謹之知識架構，以落實生活教育與學生身心發展的整體性，減少正式上課時數，減輕學生課業負擔。」（教改會，1996：38）之建議，將國民中小學的課程，國中和國小皆整合為語文、健康與體育、社會、藝術與人文、數學、自然與生活科技及綜合活動七個學習領域和彈性學習節數，其中國小低年級的社會、藝術與人文及自然與生活科技並整合為「生活」。（教育部，1998）其後民國八十九年公布的國民中小學九年一貫課程暫行綱要、九十二年修訂公布的國民中小學九年一貫課程綱要，以及九十七年公布的微調課綱，除八十九年暫行綱要和九十二年課綱增入六個重大議題、九十七年微調課綱再增入「海洋教育」這第七個重大議題（教育部，2008）外，皆維持前述七個學習領域課程的設置。而六或七個重大議題皆採融入各領域實施教學的策略，而非另置學科或學門。因之，九年一貫課程改革將先前國小和國中眾多林立的學科，減少學科量而整併為七大學習領域及各年級若干節數的彈性學習節數，其學科整併情形如表 2-1。從表 2-1 可知，較之先前的八十二、八十三年國小、國中課程標準，九年一貫課程除於國小語文領域新增英語和鄉土語言、國中新增鄉土語言（選修）外，均未新置教學科目，原則上是將原先性質相近的若干學科整併為學習領域。

表 2-1 82、83 年國小和國中課程科目設置與九年一貫課程領域設置比較

國小		國中 (必修科)		國小		國中
國語		國文		語文 領域	國語文	國語文
		英文			英語 鄉土語言	英語 鄉土語言
社會		認識 台灣	社會 歷史 地理	社會領域		社會領域
道德與健康		公民與道德 健康教育				
自然		生物 理化 地球科學		自然 與生活科技 領域		自然 與生活科技 領域
		家政 與 生活 科技	家政 生活 科技			
		電腦		數學領域	數學領域	
數學		數學		健康與體育領域	健康與體育 領域	
唱 遊	體育	體育		藝術與人文領域	藝術與人 文 領域	
	音樂	音樂				
美勞		美術		綜合活動		
團體活動 輔導活動 鄉土教學活動		團體活動 輔導活動 鄉土藝術活動				
		童軍				
彈性運用時間 (至少一節)		選修科目 (10~20 節)		彈性學習節數		

資料來源：1.教育部（1993）。國民小學課程標準。臺北：台捷。

2.教育部（1994）。國民中學課程標準。臺北：作者。

3.教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要。臺北：作者。

二、除語文和數學採學科課程外，其餘五領域傾向採廣域課程的組織型態

黃政傑（1991）指出，課程的組織型態可採知識為中心和以人類事務為中心的兩種方向進行組織，而知識為中心的課程組織又可區分為學科課程、相關課程（correlated curriculum）、融合課程（fused curriculum）和廣域課程（broad-fields curriculum）等類型。學科課程強調各學科知識結構循序漸進、按部就班的個別、完整學習；相關課程則於維持各學科獨立的基礎上，試圖建立兩個或兩個以上科目間的關係；融合課程係將相關科目合併成為一個範疇更大的新學科，然舊有各科目只是合併，其界限、範圍仍明顯可辨；而廣域課程則整合不同的科目內容，使其內容建立起關係，讓學生對整個較大知識領域有統合的觀點，其課程的設計與發展，最重要的是建立主題，以便統合各科的內容。

從表 2-1 所呈現的八十二、八十三年國小、國中課程標準各相關性質學科整合為九年一貫課程的七大學習領域內涵可知，九年一貫課程的數學領域和先前的數學科一樣，仍屬學科課程組織；此外，九年一貫課程的語文領域雖稱為一學習領域，然其實是內含彼此獨立的國語文、英語和鄉土語言三個學科。這兩領域在性質上仍屬黃政傑分類架構下的學科課程組織。

其餘九年一貫課程的五個學習領域中，大體上國中社會領域整合自先前的社會、歷史、地理和公民與道德，自然與生活科技領域由原先的生物、理化、地球科學和生活科技整合而來，健康與體育整合自先前的健康教育與體育，藝術與人文領域包括了先前的音樂、美術和新增的表演藝術，至於綜合活動則除納入先前的團體活動、輔導活動、童軍教育外，也包括了其他能引發學生體驗、實踐並省思意義的各種活動。而且，這五大學習領域之內部結構，通常包括數個具跨越原先學科內容的主題軸，領域內的主題軸才是各領域內的組織核心，而非未整合前的各學科知識體系（黃嘉雄，2002）。因之，九年一貫課程各學習領域除語文和數學仍具學科課程的組織型態特徵外，其餘五者大體上傾向採廣域課程的組織型態。

三、總學習節數和語文領域節數明顯減少，增加了彈性學習節數；各領域一至九年級的學習節數採直筒式均量設計

年級的學習節數採直筒式均量設計

前已述及，教改會的諮議報告書建議減少國中小學的上課時數，而且九年一貫課程實施時全國已施行每週休二日而非先前的隔週休二日，因之九年一貫課程各年級的每週學習總節數，皆比先前八十二、八十三年國小、國中課程標準的每週總節數稍微減少，除少數年級外，各年級原則上減 2 節。八十二、八十三年課程標準各年級各科節數、每週節數，以及九年一貫課程各年級各領域節數分配和每週總節數，如表 2-2、表 2-3 和表 2-4。

進一步比較表 2-2、表 2-3 和表 2-4 的統計，可發現下列現象：

- （一）九年一貫課程各領域在各年級的學習節數採直筒式均量分配方式，而非視各領域在各階段學習的重要性而調整其節數比率

九年一貫課程在各年級的各領域學習節數分配上，各年級均採語文領域佔學習領域節數 20%~30%，其他領域佔 10%~15% 的直筒式均量化學習節數分配設計。這使各領域在各年級或階段的節數分配上，維持一至九年級的一定程度均衡性，學校僅能於 20%~30% 或 10%~15% 的上下限範圍內調整各領域的節數量，所能調整的空間相當有限。

而先前的八十二和八十三年國小、國中課程標準，則視學科之性質及其在各該學習階段上的重要性程度，分配各科在各年級的學習節數量或比例。例如：語文可能因被視為是學習者往後持續順利學習的根基，因而於小學階段安排非常高比例的學習節數，由低年級的 38% 至中高年級的 27%、26%，慢慢遞減至國中一年級的 15%、二年級的 14% 及三年級的 13%。自然科學類則由國小的 12% 或 11%，到國中階段則增加為一年級的 15%、二年級的 17% 及三年級的 21%。社會由國小的 8% 或 9%，到國中階段亦增加為二年級和三年級的 17% 和 16%。此外，音樂、美術和體育三科在國小階段的比例，較之國中階段高，國中階段此三科之比例略減。

（二）九年一貫課程語文領域在國小和國中階段、主要學術性課程在國中階段之節數比例，明顯少於先前的課程標準

從表 2-2、表 2-3 和表 2-4 之比較可知，較之先前的課程標準，九年一貫課程在語文領域的學習節數比例分配上，無論於國小或國中階段（先前課程標準國中階段包括英語和國文）均明顯減少；而主要的學術性課程領域，包括自然與生活科技、社會，則在國中階段亦減少其節數比例；不過，數學例外。相對地，九年一貫課程的國中藝術與文人領域及健康與體育領域較之先前課程標準，則在節數比例上略有增加。

（三）九年一貫課程的彈性學習節數比例較先前增加

若將先前課程標準國小的彈性應用時間、國中的選修科目類比為九年一貫課程的彈性學習節數，則從表 2-2、表 2-3 和表 2-4 的統計可發現，九年一貫課程的彈性學習節數比例高於先前課程標準的類似節數。

表 2-2 八十二年國小課程標準各科目每週教學節數及比例

年級	每週 總 節數	國語	數學	自然	社會	美勞	健康 與 道德	音樂	體育	鄉土 教學 活動	團體 活動	輔導 活動	彈性 應用 時間
一	26	10 (38%)	3 (12%)	3 (12%)	2 (8%)	2 (8%)	2 (8%)	2 (8%)	2 (8%)	0	0	0	1 (4%)
二	26	10 (38%)	3 (12%)	3 (12%)	2 (8%)	2 (8%)	2 (8%)	2 (8%)	2 (8%)	0	0	0	1 (4%)
三	33	9 (27%)	4 (12%)	4 (12%)	3 (9%)	3 (9%)	2 (6%)	2 (6%)	3 (9%)	1 (3%)	1 (3%)	1 (3%)	1 (3%)
四	33	9 (27%)	4 (12%)	4 (12%)	3 (9%)	3 (9%)	2 (6%)	2 (6%)	3 (9%)	1 (3%)	1 (3%)	1 (3%)	1 (3%)
五	35	9 (26%)	6 (17%)	4 (11%)	3 (9%)	3 (9%)	2 (6%)	2 (6%)	3 (9%)	1 (3%)	1 (3%)	1 (3%)	1 (3%)
六	35	9 (26%)	6 (17%)	4 (11%)	3 (9%)	3 (9%)	2 (6%)	2 (6%)	3 (9%)	1 (3%)	1 (3%)	1 (3%)	1 (3%)

資料來源：教育部（1993）。國民小學課程標準。臺北：台捷。

註：1.括弧內之百分比係各科佔每週總節數之比例，以四捨五入法計算到個位。

2.彈性應用時間每週至少一節，均以一節計算。

表 2-3 八十三年國民中學課程標準各科目每週教學節數及比例

年級	每週 總節數	科目／節數／百分比														
一	33~34	國文 5	英語 3	數學 3	認識台灣 3		生物 3			健康 教育 2		音樂 2		童軍教育 1	選修 科目 1-2 (6%)	
													鄉土藝術 活動 1			
							家政與 生活科技 2	5 (15%)		體育 2	4 (12%)	美術 2	4 (12%)	輔導活動 1		5 (15%)
			(15%)	(9%)	(9%)	(9%)							團體活動 2			
二	35~36	國文 5	英語 3	數學 3	公民與 道德 2	6 (17%)	理化 4	6 (17%)	電腦 1	體育 2	音樂 2	4 (12%)	童軍教育 1	選修 科目 2-3 (8%)		
					歷史 2		家政與生活科技			美術 2	輔導活動 1					
					地理 2		2			團體活動 2						
			(14%)	(8%)	(8%)											
三	30+5 33+5	國文 5	英語 1	數學 2	公民與 道德 2	6 (16%)	理化 2+2	7 (18%)	電腦 1	體育 2	音樂 1	2 (5%)	童軍教育 1	選修 科目 2-5 (13%)		
					歷史 2		地球科學 1			美術 1	輔導活動 1					
					地理 2		家政與生活科技 2				團體活動 2					
			(13%)	(5%)	(11%)											

資料來源：教育部（1994）。國民中學課程標準。臺北：台捷。

註：1.括弧內之數字乃教師於各科的個別差異教學時間，皆將之列為各科的教學節數計算，選修科目亦採上限計算，因之每週總節數均採各年級的上限做為分母。

2.括弧中的百分比係各科每週節數佔每週總節數的百分比，採四捨五入法計算至個位。

3.為方便與九年一貫課程各領域比較，將類似於各領域的學科合併計算百分比。

表 2-4 九年一貫課程學習領域節數及比例

年級	學習總節數	領域學習節數	彈性學習節數
一	22~24	20（83%）	2-4（17%）
二	22~24	20（83%）	2-4（17%）
三	28~31	25（81%）	3-6（19%）
四	28~31	25（81%）	3-6（19%）
五	30~33	27（82%）	3-6（18%）
六	30~33	27（82%）	3-6（18%）
七	32~34	28（82%）	4-6（18%）
八	32~34	28（82%）	4-6（18%）
九	33~35	30（86%）	3-5（14%）

資料來源：教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要。臺北：作者。

註：1.彈性學習節數和學習總節數均以上限計算，採四捨五入法計算至個位數。

2.課程綱要規定語文學習領域佔領域學習節數應為 20%~30%，其他學習領域各佔 10%~15%，依此，則語文領域佔總節數約為 16%~24%，其他領域約各佔總節數的 8%~12%（惟九年級語文為約 17%~25%，其他領域約各佔 9%~13%）。

四、學習領域之實施強調課程統整精神

依民國八十二、八十三年課程標準的學科設置，先前的國民中小學大都採用學科中心的分科教學實施型態，九年一貫課程將先前眾多的學科整合為七大學習領域後，其教學實施如何設計？究竟採領域內的分科教學或採整領域的合科教學或統整教學？對此，民國八十七年公布的國民教育階段九年一貫課程總綱綱要有如下的規定：「學習領域之實施應以統整、合科教學為原則。」（教育部，1998：6）準此，當初原先的規劃應是希望除語文領域因其內包括性質互異的三種語言課程，仍可採分科教學外，其餘領域皆應採領域內的合科教學或統整教學。民國八十九年九月公布九年一貫課程暫行綱要，基本上仍維持此一想法，惟可能體認到學校教師在教學專長上有實際困難，乃一方面強調統整教學，另一方面強調教

師的協同教學，因而有如下的新規定：「學習領域之實施應以統整、協同教學為原則。」（教育部，2000：9）。然整領域的統整教學或合科教學，即使在倡導協同教學的情形下，在學校現場，尤其在國中階段仍屬困難重重。因之，民國九十二年公布的課程綱要乃調整為更具彈性的實施規定：「學習領域之實施，應掌握統整之精神，並視學習內容之性質，實施協同教學。」（教育部，2003：9）其所強調的已不再是特定的課程統整型態與方式，或專指跨領域、跨學科的統整，而是強調學習者將學習經驗、知識內容和生活情境做有意義聯結的課程統整精神之掌握。（黃嘉雄，2003）其後民國九十七年的課程綱要微調，仍維持九十二年課程綱要的此一實施規定。是故，就現行九年一貫課程綱要總綱對學習領域實施之規定觀之，目前九年一貫課程各領域的教學實施已不再特別強調須採整領域的合科教學，所強調的是使學生之學習產生意義化的統整精神，若領域內採分科教學也能達到學習的意義化，則亦屬合於統整的精神；當然，此亦不排斥領域內實施合科教學或統整教學。若學習領域之性質適合實施領域內的合科教學或統整教學，且因而能增進學習的意義化，亦被鼓勵之。另外，學校的彈性學習節數和綜合活動亦可實施跨領域的主題統整教學活動。

貳、九年一貫課程水平組織的主要理念與待深究議題

前述九年一貫課程水平組織特徵所立基的主要理念，以及實施後相關研究所發現的待深究、探討議題要述如下：

一、學習領域設置

九年一貫課程改革將先前國小和國中的眾多分立學科整合為七大學習領域，且除語文和數學外，主要採廣域課程的組織型態，並強調領域內的課程統整，其立基於下列重要理念：（王前龍、張如慧，2007；教育部，1998；陳伯璋，1999；黃嘉雄，2002；游家政，1999；2004；歐用生，1999）

（一）重視人文主義，以學生為主體

人文主義強調課程應以學習者為主體，主張課程之設置應去滿足、適合學生的需要，且應與學生的生活經驗結合，而非由學生去適應、承載體系完備的學科知識體系。九年一貫課程減少及整併學科，基本上是如國民教育階段九年一貫課程總綱綱要所主張的：「國民教育階段的課程設計應以學生為主體，以生活經驗為重心，培養現代國民所需的基本能力。」之觀點，重視人文主義教育，強調以學生為主體。因之，王前龍、張如慧（2007）認為九年一貫課程已從原先的認知取向課程轉為學生取向課程。

（二）培養學生的基本能力而非傳遞系統化學科知識

教改會之教改總諮議報告書提到：「我國現行課程（指八十二、八十三年課程標準）過度重視智育，又由於受到升學主義的扭曲，以致活動課程不受重視...。今後為適應社會變遷與現代化生活，應該使學生有生活的基本能力。」「目前中小學課程大抵上偏重『知識』的灌輸，並且教師與學生缺乏課程選擇的自主權，因而產生科目林立、知識零碎的後果...。因此在課程發展方面，今後應注意在學科方面的統整與簡化，以及學年及各級教育階段之間的連接。」（教改會，1996：35）因之，九年一貫課程之整併眾多學科為學習領域的一個重要理念，乃在於降低學科知識本位色彩，並將課程目標轉為更重視學生參與現代生活之基本能力的培養，而非系統化學科知識的習得。

（三）反映後現代主義和知識社會學疆界跨越觀念

後現代主義強調個殊、多元、變遷和跨界之觀念；Basil Bernstein 的教育知識社會學研究則指出，學校中學科的界限分明或教育知識與非教育知識間的嚴格區分，乃是一種集合型課程形態，易導致一種封閉、僵化的權力分配機制而利於社會階級結構的再製（黃嘉雄，2000）。九年一貫課程強調學科界限的重組，亦某種程度反映了後現代主義和知識社會學強調的疆界跨越觀念。

（四）因應台灣在本土化和全球化上的雙重需求

1990 年代以來的台灣政經環境，一方面強調台灣主體性的建構而重視台灣在地語言文化和價值的傳承、發揚，另一方面亦重視國際化潮流的因應。因之，即使強調國民教育階段學科課程的減少與整併，但亦為了兼顧本土化和國際化的雙重需求，乃於國小和國中階段新增鄉土語言一科，國小階段則再新增英語科。鄉土語言和國小英語的新設教學科目，主要是為了回應台灣在本土化和全球化的雙重需求。

（五）重視教師專業，強調學校本位課程發展

課程與教學乃是一種專業，而專業的事務應由專業人員依其專業素養而做決定。九年一貫課程既然本於人文主義教育而重視學生需要的滿足，也重視學生取向的課程觀，則其本應重視教師在課程與教學上的專業決定權力，因此學校本位課程發展的觀念乃於九年一貫課程改革中被倡導。而就九年一貫課程的內涵及實施規定觀之，除了希望學校教師以各領域課程綱要為基礎，進一步規劃、設計各學年/學期課程計畫以發揮校本課程發展之理念外，九年一貫課程所設置的彈性學習節數更能展現校本課程發展的意旨。

以上是九年一貫課程在學習領域設置上的重要理念，然九年一貫課程實施後，不少研究指出了一些待深究的課題或議題，要述如下：

（一）部份領域設置之合理性議題

在九年一貫課程七大學習領域中，有些學習領域設置之合理性曾被學者質

疑，或認為應重新調整。黃嘉雄（2002）曾主張，按課程內涵之性質而言，國小的生活課程宜改由自然與生活科技、綜合活動和社會三者整合而成，藝術與人文宜另置為一個單獨的學習領域。陳文典（2005）除亦認為藝術與人文學習領域不應整合在生活課程，更主張生活課程應具內部的整合性內涵，而非只是三大學習領域的合併。

此外，黃嘉雄（2002）認為自然與生活科技中的生活科技，宜另與重大議題中的資訊教育整合為科技而成為另一單獨設置的學習領域或學科。

另外，被討論較多的領域是綜合活動性質的議題。綜合活動領域一方面試圖含納原先的團體活動、輔導活動、童軍活動和家政，另一方面又從「認識自我」、「生活經營」、「社會參與」和「保護自我與環境」等四大主題軸，試圖建構起具獨特屬性的單獨領域，再則又強調可實施跨領域的活動。周淑卿（2002）認為，其是一個概念與性質不同的學習領域，其綱要內涵與其他領域（包括與其他重大議題）疊床架屋，其存在的兩個可能重要意義是：其一，避免活動時間為其他學習領域挪用；其二，認為不同領域的學習內容有機會以活動的方式展現，乃超學科統整最適用的一個領域。由於綜合活動領域的性質非常特殊，致許多研究發現，其與生活課程、健康與體育和若干重大議題之內涵有相當程度的重疊（方德隆，2009；李駱遜，2005；陳文典，2005；陳昌維，2003；劉瑞年，2008）。而若欲展現周淑卿（2002）所強調的跨領域課程或超學科統整課程，則又易與彈性學習節數發生功能重疊。

（二）部份領域能力指標內涵重疊議題

李駱遜（2005）的調查研究發現，受調查教師認為綜合活動和生活課程教材內容重複情形「很高」的佔 56.7%，認為「健康與體育」和「綜合活動」教材內容重複情形為「普通」的佔 81.8%。劉瑞年（2008）的研究發現，綜合活動和生活能力指標重疊的有 4 處，生活和健康與體育有 2 處，綜合和健康與體育有 4 處，而這三領域共同重疊的能力指標有 2 則。因之，國小階段的綜合活動、健康與體育和生活課程彼此的內涵有部份重疊的現象。

（三）彈性學習節數被挪用的議題

彈性學習節數之設計，原先希望能發揮補救教學、適性教育、學生自主學習和校本課程發展等功能，然由於整體學習領域時間和主要學術性領域時間減少，而國內的升學壓力仍重，乃常被挪用做為學習領域課程的加強時間。此等挪用甚至是由教育行政機關帶頭，常美其名為補救教學，實則為強化學生在學術性或工具性科目課程的學習。例如，臺北縣 92 年函示各小學，強調資訊教育的重要性，要求學校每週至少排一節電腦課，且統一安排於彈性學習節數實施。又如，教育部於 92 年 11 月函示各校，建議以 15% 學習領域節數上限安排數學，並規定於彈性學習節數中酌予安排數學補強教學活動，三、四年級每學期另增 10 節，五、

六年級每學期另增 15 節。(黃鳳欽, 2007) 另各縣市政府和學校或明或暗地以彈性學習節數增加英語教學時數的現象, 亦不勝枚舉。

(四) 國中分設學科或學習領域的議題

九年一貫課程重視國小和國中階段課程的前後一貫性, 乃於國小和國中階段皆設置名稱相同的七大學習領域。然國中階段是否一定需維持和國小階段一樣的學習領域名稱和設置, 才能使兩階段的課程達到一貫性? 其實不然, 課程的一貫性應來自於學習的內涵, 而非僅賴領域或學科名稱的一致。高新建(2003)即主張, 到了國中階段應落實「學習領域不等於學科的名稱」的規範, 適切調整教科書的分科方式。他認為, 國中階段可採多種不同方式編教科書: 其一, 以領域為範圍, 如綜合活動、數學; 其二, 一年級提供學習領域統整教材, 二、三年級則以學科編輯, 例如社會、自然與生活科技、健康與部份體育的認知內涵; 其三, 各年級均以學科方式編輯, 但每若干單元設計一個統整的單元, 例如語文、藝術與人文。雖然高新建所論者係以教科書編輯為重點, 但既然這些方式亦可維持國小和國中學習的一貫性, 那麼國中階段的學習領域或學科設置, 似亦可參酌此種觀念。亦即, 國中一年級可維持原國小學習領域的設置, 到了二、三年級則可做適度的學科分化而於領域內設置學科; 或者, 於國中一年級起即可設置稍為分化的學科。因之, 國中階段是否仍延續國小設置七大學習領域, 或者改為適度的學科分化設置; 亦或依學習領域的性質而決定是否分置學科, 乃一個可深究的議題。

(五) 三種語言同時學習的合理性議題

民國九十二年的九年一貫課程綱要於國小一年級新增鄉土語言, 國小五年級新增英語課程, 九十七年的課綱微調將國小英語提前至國小三年級起實施; 若干縣市則將英語提前至國小一年級起學習, 或者以不同名義增加英語的學習。這不但造成國內各地英語學習的落差, 形成學生在國中和高中階段的英語學習銜接問題(吳財順、張素貞, 2003), 更令人擔憂的是小學低年級同時學習鄉土語言、國語文和英語三種語言所產生的學習負擔過重, 以及語言學習彼此可能相互干擾的問題。基本上, 這三種語言的學習均有其立論基礎, 亦可發揮程度不一的文化傳承、經濟發展和政治認同等功能(黃嘉雄, 2002), 但究竟這三種語言課程, 宜分別安排在哪一階段或年級開始學習, 方不致造成學生的過度負擔或學習困擾, 亦是相當重要的議題。

二、學習節數安排

九年一貫課程在學習節數安排上的特徵, 如前述分析, 主要有三: 其一, 增加彈性學習節數的比例, 其二, 國中和國小總學習節數、語文領域節數明顯減少, 國中階段的社會及自然與生活科技節數比例亦略減, 第三, 各領域一至九年級的節數採直筒式均量分配。增加彈性學習節數的主要理念, 在於提供補救教學、適

性教學及學生自主學習的空間；另亦在反應九年一貫課程強調校本課程發展的觀念，以增進教師的專業權能。而總學習節數和國中階段社會及自然與生活科技兩學習領域節數比例的減少，則可減輕學生的課業負擔。至於語文學習領域節數的明顯減少，按當時語文領域課程綱要研訂小組召集人陳伯璋的看法（研究者參加學術研討會時親耳聽及陳伯璋發表此論點），主要是認為國內學生學習國語文的管道非常豐富，除國語文領域外亦包括來自各學習領域的語文學習，更可來自國內日常生活中的眾多語文學習管道如各類文字和影音媒體的習得，因之認為語文領域學習節數的減少應不致影響學生基本的國語文能力。

最後，各領域在各年級的學習節數之所以採直筒式均量設計，可能是希望教育人員對各年級各學習領域的重要性持均衡看法，以導正學校長久以來的主、副科觀念和慣常的教育知識階層化價值觀。

惟學者對於九年一貫課程有關學習節數的安排與設計，亦提出如下的重要待深究議題：

（一）國小語文學習領域不足，而活動類課程過多的議題

不少學者指出，國小階段，尤其低年級的語文學習領域節數比例過低，應予以提高（引自方德隆，2009）。黃嘉雄（2002）除認為國小低年級語文領域節數太少外，亦認為綜合、健康與體育和生活課程合計之比例可高達 50%~75%，而且，如前所述，綜合、生活和健康與體育三者的能力指標有重複現象，故應可降低此三者的節數比例，而增加語文領域的學習節數。

雖然大部分的學者主張應增加小學語文領域的節數比例，認為語文領域節數的減少將降低學生的國語文能力。不過，黃繼仁、李新鄉、張哲彰（2009）以陳文琪的分析型作文評定量表，選取 7 縣市小學和 3 所師範學院附設實驗小學的 92 學年六年級學生 1028 人、93 學年六年級學生 964 人為樣本，評定此兩學年六年級學生的寫作表現並進行比較後，卻發現 93 學年學生（一至三年級採 82 課程標準，四至五年級採九年一貫課程）在寫作表現，包括內容思想、組織結構和通則規範等各層面和總分上，都顯著高於 92 學年之學生（一至六年級皆採 82 年課程標準）。此研究顯示九年一貫課程之實施結果，並未降低學生的寫作能力，此與學者的一般看法不一樣。

（二）各領域在各年級學習節數上的直筒式均量分配，難以反應各階段學習重點的議題

各領域課程份量與時間量的均衡提供能確保課程的均衡性和整全性，然各教育階段學生的學習重點並非完全一樣。一般來說，初始的學習者應強調基礎工具學科如語文和數學的學習，當然亦應重視其身心的整全發展而不偏廢健康、體育和藝能類的學習；及至年級稍高，則學術性學習領域的內涵與時間宜漸加重，這時工具性學習領域的學習時間應可適度減少比例，轉而讓學習者有更充裕的時間

學習較具學術內涵的領域。換言之，先前八十二和八十三年課程標準在國小和國中兩教育階段，針對各學習領域（學科）學習性質而變化其時間比率的安排，或許是一個更合宜的設計。

（三）彈性學習節數被挪用的議題

如前所論，由於整體的領域節數、國小語文領域節數和國中重要學術領域節數等之減少，致彈性學習節數被挪用的情形相當普遍，此亦為待探究的議題。

三、領域的合科或分科教學

九年一貫課程將先前眾多學科整合為七大學習領域，勢必面臨課程統整的議題。早期的觀念傾向於主張除數學和語文領域外，其餘皆應採取領域內的合科教學，以落實統整的精神。其後，民國九十二年的課程綱要已調整為強調學習意義化的課程統整精神之掌握；亦即，無論採領域的合科教學或採領域內的分科教學，只要在教學實施時能促進學習的意義化，則已可符合課程綱要的課程統整要求。

課程統整的層次至少包括三者：一指課程內容在水平方向上的整合與關聯；二為指課程經驗中各要素之彼此關聯，包括認知、技能和情意間、知識內容與生活情境間、先前經驗與目前經驗間、課程內容與社會脈動間和各知識內容間之有意義關聯；三為如 Beane 所主張的、一種以進步主義教育哲學為依歸的課程統整理論（黃嘉雄，2002）。就九年一貫課程而言，無論前述何種層次課程統整觀念的實現，皆能使學習更意義化、更具學習經驗的整全性。而究竟九年一貫課程除數學和語文領域外，是否應強調領域內學科知識的整合而進行合科教學或領域內的統整教學？國內各界之看法仍相當紛歧。丘愛玲（2009）的調查發現，將近 50% 填答問卷的國中教師綜合活動領域採取分科教學、約 11% 採合科教學，其他為綜合式；健康與體育採分科者為 59%，合科者為約 14%。周珮儀（2009a；2009b）分析諸多相關研究文獻後，對藝術與人文領域下如下的結論：「課程的實施與教材的設計宜使用分科與合科並列原則...。也有教師認為應採『分科、協同』的方式以真正兼顧學科結構性與合科統整性的特色。」，而對社會領域下的結論為：「統整理想與分科事實得兼顧：課程統整有諸多方式，能力指標與基本內容的分布仍應兼顧國中分科施教的事實，尋求在歷史、地理、公民的架構下各種統整的方式。」因之，九年一貫課程各學習領域在課程統整的理念下，究竟宜強調領域內的分科教學或合科教學，或依學習領域性質及國中、國小階段之不同，而鼓勵採取不同的教學實施方式，亦是需深究探討的議題。

第二節 九年一貫課程的垂直組織

壹、九年一貫課程垂直組織特徵

一、將一至九年級各學習領域以二至三年為期劃分學習階段

民國八十二年、八十三年之國小、國中課程標準對各學科一至九年級的學習，沿襲既有傳統主要採逐年和逐級循序學習的觀念，以年級作為學習內容難易度的劃定單位。九年一貫課程則改採學習階段的觀念，將各學習領域一至九年級的縱貫學習歷程區分為數個學習階段，一個學習階段通常包括二至三個年級。民國八十九年課程暫行綱要和九十二年課程綱要的各學習領域學習階段劃分方式如表 2-5，其彼此的劃分方式並不一致，其中綜合活動、社會、藝術與人文、自然與生活科技在國小階段皆以兩年為一學習階段，國中三個年級為另一學習階段，此四領域的學習階段劃分方式具一致性。另國語文和健康與體育皆以三個年級為單位，將一至九年級劃分為三個學習階段，此兩者亦彼此一致，然與前述四領域的劃分方式不一致。而英語因當時從五年級開始實施，故只劃分為兩學習階段：五和六年級，以及七至九年級。最特別的是數學領域，其第一學習階段為一至三年級，第二學習階段為四和五年級，第三學習階段為六和七年級，第四學習階段為八和九年級。

表 2-5 89 年課程暫行綱要和 92 年課程綱要各學習領域的學習階段劃分

年級 學習領域	一	二	三	四	五	六	七	八	九
語文	本國語文			本國語文			本國語文		
				英語			英語		
健康與體育	健康與體育			健康與體育			健康與體育		
數學	數學			數學		數學		數學	
社會	生活		社會		社會		社會		
藝術與人文			藝術與人文		藝術與人文		藝術與人文		
自然與生活科技			自然與生活科技		自然與生活科技		自然與生活科技		
綜合活動			綜合活動		綜合活動		綜合活動		

資料來源：1.教育部（2000）。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。臺北：作者。

2.教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要。臺北：作者。

雖然課程綱要提及：「各學習領域學習階段係參照該學習領域之知識結構及學習心理之連續發展原則而劃分。」(教育部，2003)，然由於各學習領域劃分方式過於紛歧，易造成諸多課程實施上的問題，且其劃分的理據並未充分交待而遭致批評(高新建，2003；黃嘉雄，2002)。教育部於九十七年的課程綱要微調中，已將數學和本國語文的學習階段改為小學每二個年級一階段、國中一至三年級為第四階段，如表 6。惟健康與體育領域仍維持原先的學習階段劃分方式，英語雖提前至小學三年級實施，然其學習階段劃分則是將小學三至六年級劃分為第一學習階段、國中一至三年級為第二學習階段。是故，現行課程綱要各學習領域的學習階段劃分方式，已漸趨一致化，僅餘健康與體育及英語兩者與其他領域不一樣。

表 2-6 97 年課程綱要各學習領域的學習階段劃分

年級 學習領域	一	二	三	四	五	六	七	八	九
語文	本國語文	本國語文		本國語文		本國語文			
		英語				英語			
健康 與體育	健康與體育			健康與體育			健康與體育		
數學	數學	數學		數學		數學			
社會	生活	社會		社會		社會			
藝術 與人文		藝術 與人文		藝術 與人文		藝術 與人文			
自然與 生活科技		自然與 生活科技		自然與 生活科技		自然與 生活科技			
綜合活 動		綜合活動		綜合活動		綜合活動			

資料來源：教育部（2008）。國民中小學九年一貫課程綱要（修訂）。臺北：作者。

二、以學習領域分段能力指標取代先前各科的年級或年段教材綱要

民國八十二、八十三年之國小、國中各科課程標準，大部份學科除訂有各年段的教學目標外，亦會進一步訂定各年段或年級的教材綱要，指出各年段或年級的應有課程內容要素，作為教科書編輯、審定和教師教學的主要依據。如此的設計，容易使學生沿著學習年級的逐年進展而循序漸進習得各學科的主要知識、觀

念、價值或技能。民國八十九年的九年一貫課程暫行綱要和九十二年的課程綱要則改變此種設計，改於各學習階段訂定各領域各該階段的能力指標，做為教材編選和教學實施的依據。換言之，在八十二和八十三年課程標準中各科的年段或年級教材綱要，已明訂了學生在各年段或年級的學習內容元素，而九年一貫課程的分段能力指標則只是期望學生在各該學習階段習得的一組能力之敘述，更具體的年級學習內容元素尚待教科書發展者或教師進一步設計。一直到民國九十二年十一月的數學課程綱要才進一步於能力指標之基礎上，增訂一至九年級的分年級內容細目，民國九十四年的社會領域課程綱要也跟進增訂了國中階段的基本內容（黃嘉雄，2008）。至目前為止，除這兩者外，其餘領域課程綱要仍維持以分段能力指標作為綱要的主要內涵，皆未再進一步訂定具規範性的分年內容細目、基本內容或教材綱要。

三、各領域課程綱要對課程內容要素的規範程度和方式不一致

九年一貫課程各領域綱要均訂有分段能力指標，做為課程計畫研擬、教材選、編、審和教師教學實施的依據，然各領域綱要的能力指標敘述明細度不一，有些較具體，如國語文、數學、自然與生活科技，有些則相對較抽象，如社會、健康與體育、綜合活動、藝術與人文。另各領域綱要對各階段課程內容要素的規範程度和方式亦不一致，主要有三類：其一，除分段能力指標外，另訂定對教學者和教科書編者之選材具規範性的課程內容要素者，如數學的一至九年級分年細目和社會的國中階段基本內容，已如前述，此兩者類似先前課程標準中的教材綱要，具教材選編的實質規範性功能，惟社會領域的「基本內容」意謂此為至少的規範性內容，教學者和教科書編者仍被鼓勵彈性補充。其二，除分段能力指標外，另提供較詳細的題材參考表、能力指標補充說明、教材內容要項、課程計畫示例等附錄，做為教學者和教科書編者選材之參考者，如英語、健康與體育、自然與生活科技、國小階段的社會和生活，此類之參考性附錄內容，皆以整個學習階段而非分年級的方式呈現，故教學者和教科書編者即使採納這些附錄內容，仍需進一步分配這些內容在各年級的具體學習內涵，以合乎學習內容的順序性、繼續性和銜接性原則；當然，教學者和教科書編者亦可不受這些附錄之束縛而直接以能力指標為依據以選編教材。其三，除能力指標外，未提供有關課程內容要素或教材綱要之附錄，或其附錄過於簡要而未具課程內容和教材選編之明顯參考功能者，如國語文（含其內三個鄉土語言）、藝術與人文和綜合活動（暫行綱要原有六大附錄，但修訂後的正式綱要僅餘極為簡要的四大主題軸及其內涵附錄一項），教學者和教科書編者需直接以分段能力指標為依據，選編教材（黃嘉雄，2008）。

貳、九年一貫課程垂直組織的主要理念與待深究議題

九年一貫課程將先前的課程標準改名為課程綱要，並且以更具彈性學習進程的分段能力指標取代先前年段或年級教材綱要之詳細規範，主要源自於教改會1996年發表教改總諮議報告書中的教育鬆綁改革理念，及其能力導向而非學科知識取向課程觀。教育鬆綁理念的倡導，是希望藉由以較具彈性的課程綱要來賦予學校和教師更多的課程決定權，以進而激發國內教育專業社群的內造改革力量。而能力導向課程觀之強調，則期望用以改善國內升學主義掛帥下的窄化式主智主義課程現象，希望藉由學生在能力指標上之逐次達成來發展其基本能力，並藉此淡化先前課程標準中年段或年級教材綱要的主智主義傾向。其主要理念分述如下：（黃嘉雄，2008）

（一）落實教育鬆綁之教改理念

此反映與掌握了1990年代中期以來台灣教育改革思潮中的鬆綁理念，較能獲得改革人士之認同與支持。

（二）展現教學專業，發揮對教師的彰權益能

藉由中央對課程內容、教材和方法之鬆綁，增加學校和教師參與課程發展與設計的機會，此不但能增進其課程專業自主權，發揮對教育人員的彰權益能功能，亦能促進校內教師們更關注於課程與教學事務之思考，並形塑專業互動、合作和分享的學校文化；亦即，可藉此來激發學校內在的教育專業改革力量。

（三）增進個別差異之適應

以學習階段能力指標為規範，而非以詳細的年級教材綱要來劃定學習內容，可增進課程內容要素和教材選編之彈性，此種彈性不但能使各校和教師可因地方和學校之差異而做出彈性因應，最重要的是，可因個別學生的學習進展需要而調整學習內容及進度；亦即，學生只要能在二至三年為期的學習階段中獲得各項能力指標即可，其學習內容與進度可免受分年教材綱要之束縛。

（四）降低學科知識本位色彩而強調實質的表現能力目標

此可將原教材大綱中所呈現之學科知識主義色彩降低，破除學科知識體系在課程內容選擇與組織上的壟斷性，增進教育人員思考將各種文化內容和題材納為課程之可能性，並將課程目標轉為更重視學習者實質表現能力之培養（陳伯璋，1999；歐用生，1999）。

（五）減少官方知識中特定意識型態涉入的機會

中央教育行政機關未以教材綱要規範出官方所認可的知識內容，可相當程度地減少 W. M. Apple（2000, 2003）所論國家機器藉由官方知識（official knowledge）的合法化過程而將特定利益群體的意識型態載入學校課程的機會，尤其是那些屬社會、藝術、人文和語文類的課程領域。

（六）新興的知識或內容題材易於適時納入課程中

在知識創發和知識更迭迅速的現代社會中，課程綱要未載明課程內容要素，教學者和教科書編者較能及時將新興知識與題材納入課程中，勿須等待官方課程文件的緩慢修訂過程。

九年一貫課程的垂直組織固然具前述諸多理念或優點，然學者亦提出若干待深究之議題或課題，要述如下：

（一）學習階段劃分合理性議題

民國八十九年暫行綱要和九十二年課程綱要各學習領域的學習階段劃分彼此不一致，高新建（2003）、黃嘉雄（2002）均曾指出此未具合理性，且會造成課程實施上的一些困難。而現行課程綱要的各學習領域學習階段劃分雖已大幅改善此一現象，然仍有健康與體育、國小英語兩者的學習階段劃分與其他領域不一致。到底各領域的學習階段劃分是否應求一致，或者仍可因學習領域知識結構特色和學生在本領域的身心發展狀態而容許不同的學習階段劃分方式，仍屬待深研的議題。

又若各領域的學習階段劃分可具一致性，另一個值得深究的議題是如何劃分？目前小學各學習領域的階段劃分，傾向於依學校傳統低、中、高三個年段的劃分方式，這是反映傳統的學校運作模式，此固然有利於學校行政運作，但是否真正反映學生的身心發展特質，仍需賴更多有關台灣學生身心發展特徵的基礎性研究結果。甚至，國中階段是否單獨成為一個學習階段，又或可將國中一年級與國小五和六年級，或與六年級劃為同一學習階段，亦屬值得深究的議題。

（二）能力指標明細度議題

依九年一貫課程綱要的設計觀之，其最重要的內涵乃各領域的各學習階段能力指標，其做為教科書編、選、審和教師教學實施之依據，本應清晰易懂方能成為課程設計者、教科書編、審者、教學者和基本學力測驗研發者彼此間的共同溝通平台，如此亦才能落實課程意圖的實踐。惟學者指出，目前仍有指標敘述過於抽象，或語意不明，或使用過於艱澀的專有名詞之現象（黃嘉雄，2002；2008）。因之，是否需再提升能力指標敘述的清晰度、明細度，亦是值得再深究之議題。

（三）教材綱要或分年細目之需要性與規範性議題

目前課程綱要除一至九年級數學和國中階段社會訂定了分年細目或基本內容外，其餘領域皆尚未進一步增訂具規範性的年段或年級教材綱要或內容細目，此種設計雖如前述理念般具若干優點，然會造成學生於不同年級間學習銜接上的困難，亦使教學者、教科書編、審者和基本能力測驗研發者間，難以對課程內容要素形成共識，也會降低課程、教學和評量間的連結性，甚至會引發家長對基本能力測驗公平性之質疑（黃嘉雄，2008）。甚至，由於未明訂教材綱要而形同將課程內容要素的決定權授予教科書編者，這造成部份編輯者編選了內容過於豐富、難度過高的教科書，因之反而增加學生的學習負擔。是故，是否以能力指標為基礎，於課程綱要中增訂年段或年級教材綱要，又其是否對教科書編輯者和教師具規範性，或者僅具參考性，亦屬值得深究之議題。

第三章 研究設計與實施

第一節 研究設計、實施與時程

本研究以三種方法進行研究，包括我國國民中小學課程文件與相關文獻研究、焦點團體座談與國際比較等三者，三部分的資料乃同時分別蒐集與分析。

本計畫之台灣各區「焦點團體座談」會議，自民國 98 年 10 月至 99 年 4 月止分別在基隆、台北、台中、嘉義、花蓮等地區辦理了五場座談會，廣集了各方代表對目前九年一貫課程綱要學習領域設置、劃分和時間分配，學習階段劃分方式，學習領域中分段能力指標與領域教學議題，以及能力指標與課程內容要素關係等等相關議題之意見。詳細的座談會場次與人員如表 3-1。

在各區座談實施前，本研究小組均事先函送九十七年微調後之國民中小學九年一貫課程綱要的總綱部分，以及針對待答問題而設計之座談大綱（詳附錄一），供與會者事先研閱。

表 3-1 子計畫一焦點團體座談會場次表

場次 參與人員	一 98.10.16 基隆	二 98.12.7 台北	三 99.1.15 台中	四 99.1.29 嘉義	五 99.4.8 花蓮
教育行政	蕭錦利處長	林騰蛟副局長	黃志龍督學	陳宜君科長	汪履維處長
學者專家		周淑卿教授 黃譯瑩教授 鍾靜教授	高新建教授 楊銀興教授	陳聖謨教授 蔡清田教授 蘇峰山教授	白亦方教授 吳家瑩教授 林清達教授 林意雪教授 梁金盛教授 顧瑜君教授
學校人員	王麗蓉校長 林辰崇校長 朱憲瑾校長 何恩得主任 胡英捷校長 彭麗琦校長 黃正昆校長 廖達鵬校長	李世文校長 林蕙質校長 陳秋月校長 馮清皇校長 葉舜益校長 潘慶輝校長 顏英主任	辛明澄校長 張昆鵬校長 陳秀麗校長	林清池校長 翁程祥校長 陳吉雄校長 曾瀛敏校長	杜美智主任 陳素貂校長
教師團體代表				蘇朝榮老師	陳源聖教師
家長團體代表	謝國清理事長			何瑞盈小姐	

而「國際比較」研究方面，本計畫邀請到吳麗君、黃嘉雄與洪詠善、鍾聖校、洪福財、翁麗芳和林貴美等教授，分別針對英國（吳麗君）、美國（僅針對華盛頓州）（黃嘉雄與洪詠善）、澳洲（僅針對昆士蘭州、西澳州兩州）（鍾聖校）、中國（包含香港）（洪福財）、日本（翁麗芳）、法國（林貴美）等六個國家目前中小學課程之學習領域或學科的設置、劃分和時間分配，學習階段劃分，以及領域或學科之分段能力指標與其課程內容關係等方面之官方課程文件做分析，其分析結果依英國、美國、澳洲、中國（包含香港）、日本、法國等六國順序如附錄九、十、十一、十二、十三、十四。

而我國中小學課程設置理念的相關文件與實施研究探討方面資料的探討乃是在研究的開端與結尾都不斷在進行資料的蒐集與分析。本子計畫之研究進度詳細說明如表 3-2：

表 3-2 子計畫一研究時程表

項目	計畫進度內容	完成時間
一	第一次「領域指標與領域教學議題探究」子計畫撰稿會議。 1.敬邀蒐集並撰寫各國能力指標與領域教學議題供本研究比較分析之撰稿人員。 2.討論確定撰稿內容、範圍、分工、格式、架構與進度。 (會議記錄如附錄一)	98.6.17
二	初步確認焦點團體座談會議場次、地點、時間。	98.7
三	第二次「領域指標與領域教學議題探究」子計畫撰稿會議。 1.各組報告目前文獻探討初步發現。 2.討論報告繳交格式，目前面臨到的相關問題。 (會議記錄如附錄二)	98.9.17
四	第一次「焦點團體座談會議」(基隆地區場次)。 (會議記錄如附錄三)	98.10.16
五	第二次「焦點團體座談會議」(台北地區場次)。 (會議記錄如附錄四)	98.11.13
六	第三次「領域指標與領域教學議題探究」子計畫撰稿會議。 各組報告以分享各國中小學課程結構相關議題。 (會議記錄如附錄五)	98.12.07
七	第三次「焦點團體座談會議」(台中地區場次)。 (會議記錄如附錄六)	99.1.15
八	撰寫、繳交期中報告	98.12-99.1
九	第四次「焦點團體座談會議」(嘉義地區場次)。 (會議記錄如附錄七)	99.1.29
十	第五次「焦點團體座談會議」(花蓮地區場次)。 (會議記錄如附錄八)	99.4.8
十一	1.彙整、討論、分析五次焦點團體座談會議紀錄。 2.討論「文獻探討」、「國際比較」與「焦點團體座談」三部分研究資料，初步提出研究發現及建議。	99.5
十二	撰寫、繳交期末報告	99.5-7

第二節 資料的蒐集與分析

壹、研究資料的蒐集

本研究分三方面資料的蒐集，包括我國中小學課程相關文件與研究、焦點團體座談與國際比較等三項。在我國中小學課程相關文件與研究資料的蒐集上，主要針對我國中小學九年一貫課程在水平和垂直兩方面課程結構的政策形成和理念等相關文件資料進行蒐集；包括有關於當前中小學課程政策理念，以及課程實施狀況的相關研究成果。

國際比較方面的資料主要蒐集英、美（華盛頓州）、澳（昆士蘭州、西澳洲）、中國（包含香港）、日本和法國等六個國家 K-9 年級（盡可能包括 K-12 年級）之：1.全學年上課週（日）數，每週上課日（時）數；2.學習領域或學科設置及其時間分配；3.K-12 年級的學習階段劃分；4.課程綱要或標準之規範性及明細度等方面的相關文件資料做分析，以與另外兩項我國資料做討論、對話。

焦點團體座談會主要在台灣各地區，包括基隆、台北、台中、嘉義、花蓮等五地區召開，以蒐集當地附近教育相關人員，包括教育行政人員、國民中小學人員、教師團體代表、教育和課程學者、以及家長團體代表等等，對目前我國中小學課程的學習領域或學科之設置、劃分，學習領域或學科之時間分配，學習階段劃分，以及分段能力指標與課程內容關係等等議題之觀點，以與九年一貫課程改革之政策理念，及他國課程狀況資料，做交叉分析討論。

貳、研究資料的分析

本研究資料的分析，在國際比較與我國課程相關文件與研究上，主要採歸納的方式，針對研究待答問題，包括學習領域或學科之設置、劃分和時間分配，學習階段劃分，分段能力指標與課程內容關係等等問題，對所蒐集到的文件做歸納分析。

而焦點座談會議所蒐集到的資料，本研究先進行編碼，再依座談之大綱予以歸納類別。編碼的方式為，例如編碼 G20100408a，G 為教育行政人員的編碼代號，20100408 表示是在 2010 年四月八日所召開的焦點團體座談會議，a 表示是針對「學習領域或是學科設置」議題陳述的觀點。其他編碼所用的代號如表 3-3。

表 3-3 子計畫一研究資料的編碼代號

項目	編碼代號	項目	編碼代號
教育行政人員	G	學習領域或學科之設置、劃分	a
學者專家	S	學習領域或學科的時間分配	b
學校人員	A	學習階段劃分	c
教師團體代表	T	分段能力指標	d
家長團體代表	P	課程內容細目或教材大綱	e
國中學校人員	Aj		
國小學校人員	Ae		

另外，在學校人員代表部分，若是國小人員代表，即在 A 後面再加上 e，國中人員代表則在 A 後面再加上 j，每場次的各方代表若有超過一人，則於編碼代號後再加上 1,2,3.....，表示不同人員，依照其發言順序編寫 1,2,3.....；例如編碼 Ae120100115a，Ae1 表示國小學校人員一人，在 2010 年一月十五日對「學習領域或是學科設置」議題所陳述的觀點。例如 S120100115a，則表示學者專家一人在 2010 年一月十五日對「學習領域或是學科設置」議題所陳述的觀點；餘此類推。

第四章 研究結果與討論

本研究結果與討論分三節呈現，分別為「焦點團體座談」、「國際比較」與綜合討論三節。在「焦點團體座談」會議資料部分，就學習領域或學科之設置、劃分，學習領域或學科之時間分配，學習階段劃分，以及分段能力指標與課程內容要素之關係等四個部分做探析描述。在「國際比較」部分，則是針對「全學年上課週（日）數，每週上課日（時）數」、「學習領域或學科設置及其時間分配」、「學習階段劃分」、「課程綱要或標準之規範性及明細度」等四個向度，對此六個國家的中小學課程結構相關議題做討論分析。最後一節之綜合討論，則將「焦點團體座談」、「國際比較」與「我國中小學課程文件」三部分的資料做交叉討論對話，針對待答問題呈現研究結果。

第一節 焦點團體座談

本計畫「焦點團體座談」會議共召開五場，分別在基隆、台北、台中、嘉義、花蓮等地區辦理，廣集了台灣地區各地代表對目前中小學課程相關議題，包括學習領域或學科設置、劃分、時間分配和教學實施方式，學習階段劃分方式，分段能力指標，與課程內容要素關係等等待答問題之意見。下面分述本研究之發現。

壹、學習領域或學科之設置、劃分

在「學習領域或學科之設置、劃分」議題，待答問題包括「1.國小和國中應分設哪些學習領域或學科？目前小一和小二劃分為五大領域，小三至國三劃分為七大領域，其學習領域之設置與劃分需要調整？如何調整？2.從國小三年級至國中三年級之學習領域劃分均相同，合適？國中階段有必要改採學科課程？」。

學校人員、教育行政人員或是學者專家，多認為目前的七大學習領域沒有太大的問題，「**目前分為藝術與人文、社會、自然生活科技、數學、綜合、語文這樣很OK……（S520100408a）。**」

但有些領域的內容需要再做調整，例如綜合活動學習領域與生活課程，在低年級階段綜合活動學習領域與生活課程兩者內容重複過多，而在中高年級階段綜合活動學習領域則是與社會學習領域內容有重疊；「**綜合活動和低年級的生活課程都重複過多；三四年級也是，綜合與社會領域重複……（Ae320091016a）。**」

「**低年級老師反映生活課程與綜合課程內容重覆很多，如果要釋放課程，應該從這裡釋放出學習時數（Ae120200115a）。**」

「綜合活動在一二年級都在打果汁、爆米花，我覺得這應該是家庭教育的內容，學校不該承擔過多家庭教育內容，時數和領域內容都要再考量(Ae120100129a)。」

除了中小學校人員代表反應在教學現場上綜合活動領域、生活課程與社會學習領域內容重覆的問題外，學者專家代表亦也提到綜合領域和生活領域學習內容不明確的問題，認為要對這兩項學習領域內容的精神以及其領域的獨特性重新再做審視，而且有人主張綜合活動與彈性學習節數可考慮予以合併；「……綜合領域讓人有「其他」的感覺，認為應該改個名稱，像是延伸學習，或是補救教學，建議彈性教學時間可以跟它合併(S520100408a)。」

「生活課程內容要被檢討，是不是要將藝術、自然、社會內容放在生活課程中，要再做檢討、重整，不要隨便把這些領域加進來，應解決生活課程內容的問題。綜合活動在小一、小二要再做整併，可以和生活課程再做調整 S220091113a。」

貳、學習領域或學科之時間分配與教學方式

一、學習領域或學科之時間分配

在「學習領域或學科之時間分配」上，待答問題包括「1.目前七大學習領域之學習時間，自小一至國三均採語文領域佔 20%~30%、其餘各領域分佔 10%~15%之分配方式，合適？有必要調整？如何調整？」

多數與會代表，不論是學校人員代表，或是教育行政人員、學者專家，都提到語文領域學習節數明顯不足，語文領域雖然占百分之 20%至 30%，但要分配給本國語文和英語，較之先前課程，明顯不足。

參與座談會代表提到，一、二、三年級的語文學習節數應該增加，因為是奠定學習的基礎階段，「……語文學習在低年級可增加，中年級也是要增加國語文學習節數，因為增加了英語學習節數，國語文被瓜分了……(S220100115b)」，「當初語文領域的學習節數規劃並沒有考量到英文，目前明顯語文學習節數不夠，要用到彈性學習節數時間。應該增加一到三年級的語文學習節數，因為一到三年級是奠定學生語文基礎的階段。四到六年級則可維持或減少(Ae220091016b)。」有代表也反應數學領域的學習節數不足，「……以台北縣為例，國語文和數學教學時數不足。這兩個最基礎的工具能力不足，會影響其他知識學科的學習。目前台北縣政府是用行政規定，利用彈性學習節數課程，一個給數學、一個給國語文教學……(Ae120091113b)。

另外，多數與會代表認為學習節數的百分比的安排目前各學校都大同小異，不如就直接做學習節數固定的規範，或是節數上下限的規範，而非採比率式規範，特別是針對國中階段。

「……我覺得核心科目，不如就固定一個教學時數，不要表面上彈性，但實際上都是一樣(S320100129b)。」尤其是國中學校人員代表，強調應固定學習領域的節數分配，「……每個領域要基測的科目都有教學時數不足的問題，社會領域也同樣有問題，社會領域也需要基測，家長和老師都很重視。每個領域的教師都認為自己的教學時數不足，最後都搶到彈性教學時數。不如未來就固定領域節數的分配方式，固定下來，學校就不用每次要吵。而且固定下來，不該把社會領域排成小一級，時數安排較少，因為它也是要基測的學科(Aj20100115b)……」，「國中部分都是分科教學……建議可否把教學時數時間分配固定下來……乾脆就把每個領域節數的百分比直接固定下來(Aj220091113b)。」

五次焦點座談會議中，也有一、兩位國小行政人員代表認為要把學習領域節數上下限固定下來，「……目前各校的領域節數安排其實都差不多，似乎沒有必要再做百分比的安排，直接做節數的範圍規範或是節數上下限規定就好

(Ae220091016b) ……」

此外，在五次焦點座談會議中，漸有聲音提及，這些學習領域或是學科在不同學習階段宜採取不同時間分配比率與方式。

「……但我覺得後來可以分階段，例如國小、國中可分開有不同時數分配，各領域的時數分配都可以再談 (Ae220100115b)。」

「……我覺得可以就領域考慮，每年級、階段的學習節數不要固定，亦即，各領域在不同階段之時間分配比率宜有所改變，…… (S220100115b)。」

「……有沒有可能不同科目、在不同年段，時數百分比都不一…… (P20091016b)。」

二、學習領域或學科之教學方式

在學習領域或學科的教學方式上，待答問題包括「2.國小和國中均依採領域教學、或因階段、領域之性質而得採學科教學？」

與會各方代表多提到，國中仍是以學科的教學方式較適宜，國小則以領域教學的方式較適宜。國小學校人員、或是教師團體代表、學者專家大多認為目前國小課程領域教學的方式沒有太大問題；「**國小階段是基本學習態度的養成，是試探興趣的階段，所以目前小學以領域教學，我覺得是可接受的(Ae120100408b)。**」

但五次焦點座談會議中，不論是國中學校人員、教師團體代表、或是教育行政人員、學者專家，都認為國中仍是以分科教學的方式較適宜；「**國中部分，我認為，像是社會科，只是把三個科目併在一本教科書而已，我覺得不如務實一點，還是分科教學，不要太理想化，務實的改革 (S320100129b)。**」

「**領域教學在國中是名存實亡，教師們的領域對談、配課都很困難。尤其社會領域在國中很難實行，自然與生活科技也是，老師的職前教育養成就不是這樣，老師各有其學科的專長，很難教授其他科目。國中本來就是學科。老師的專長和學校原本的課程運作方式，本來就不是依照領域方式授課。只有數學領域實施起來比較沒有問題。綜合也沒有問題。其他領域，像是語文領域的國文、英文、鄉土語言，其實都是分開授課，沒有關聯性。學校老師都希望，其實在國中部分，還是採分科的方式實施，比較切合實際。國小部分，就不反對領域教學 (Aj120091016b)。**」

國小方面，雖然與會代表多贊同目前領域的教學方式，但有些領域是否適宜以統整的方式做教學，認為尚待討論。像是藝術與人文、健康與體育、自然與生活科技三個領域，學校人員代表、教師團體代表、或是教育行政人員，多提到目前教學現場對這三個領域都是分開授課，因為教學現場師資分配授課有困難。

「小學藝術與人文教師師資的確有困難，建議藝術與人文領域在國小階段就分科 (Ae120100115b)。」即使是同一位老師上課，也是分開來上；「健康與體育即使是給同一個老師授課，老師還是會分開來授課 (Ae220091016b)。」

「國小實際上健康與體育都分健康和體育在上，其實有專門體育老師會上得精深、上得好。小型學校健康與體育都同一個老師教，不見得好.....藝術與人文，現場上音樂和美術還是分開授課，戲劇也都是用大團體方式，在會議中心辦活動方式進行。自然與生活科技也是，實際上老師都是資訊和自然分開授課。基本上還是贊成小學階段要用領域統整教學 (Ae120091113b)。」

參、學習階段劃分

在第二項研究問題，關於「學習階段劃分」，待答問題是「國小一年級至國中三年級的九個年級，除年級劃分外，是否需再劃分學習階段？如何劃分？」

參與座談會議人員，特別是中小學學校代表，多提到考量實際教學工作現場都是以年級做劃分，教科書的使用也是以年級做連貫，學習階段的劃分以年級較為適宜。「不要分領域階段，還是按照年級劃分。因為此一設計造成各家出版社選擇能力指標自行解讀與安排活動上之歧異。因此，面臨不同版本的教科書（例如轉學），課程銜接大有問題（Ae320091016c）。」「現場教學都是以年級做安排，教科書使用也是。年級應該比較符合現況（G20091113c）。」「……採年級分比較好，用年段分會造成教科書商編書的問題，他們會將四年級的課程編到三年級教，或是三年級課程編到四年級教，會造成教學內容重覆或是銜接的問題（Ae120100408c）。」歸結下來，現場學校人員代表贊同以年級做學習階段劃分的理由，多是以現場教師教科書使用方便為主要考量。

但另也有與會代表，多是學者專家，認為目前兩年一個學習階段的劃分，或是低、中、高年級以及國中階段的學習階段劃分，是適合的；「我覺得學習階段劃分要有學習心理的依據，不可以依照行政上方便或是其他原因。學習階段有必要存在，可以在這兩年有彈性地達成（能力指標）……（S220100115c）。」學者專家也提到，不管怎樣的學習階段劃分，要把每個學習階段劃分的想法，不管是根據學生身心發展，或是根據學科領域知識內容，都要有清楚的解釋說明；「目前低、中、高年級，加上國中這樣的學習階段劃分，是符合的。只是要再思考有學習階段或是沒有學習階段到底有什麼差別？若是為能力指標設計，那就繼續維持。但要把每年段能力想法，不管是根據學生身心發展，或是知識內容，都要弄清楚（S220091113c）。」

肆、分段能力指標與課程內容要素之關係

在第三項研究問題，關於「分段能力指標與課程內容要素關係」之主要座談提綱為：「1.採分段能力指標架構課程綱要主要內涵的觀點合適？2.分段能力指標之明細度是否需提升？其敘寫原則為何？3.除分段能力指標外，是否需再增訂課程內容細目或教材大綱？或因學習領域、學科之性質而定？若增訂內容細目，其屬參考性或應具規範性？」。

在「採分段能力指標架構課程綱要」待答問題上，多數代表贊同目前用能力指標架構課程的做法。但有代表提到，除階段式能力指標，也可以年級訂指標；「分段能力指標可否改成年級能力指標？有些出版商把能力指標放在不同年級，造成一到三年級（國中階段）都要用同一出版商的教科書，才不會漏掉某些指標……（Aj120091016cd）。」「……我認為應該要分年級編寫能力指標，不要用年段，因為這牽涉到教科書編寫的問題……（S420100408cd）。」

在「分段能力指標明細度」此待答問題上，多數與會代表認為能力指標要敘寫清楚，且要讓教師能夠自行解讀，清楚明瞭這些能力指標包含哪些概念，要怎麼做年級分段，不要請專家再解釋給教師理解。這樣的說法，不管是學校人員代表，或是學者專家的看法，均多數一致；「贊成用能力指標，不要教材大綱做規範，……能力指標要能給老師閱讀，不是給專家讀的。指標要讓老師可以自行解讀，不要教授專家再翻譯，向老師講解……綱要應讓老師知道能力指標包含什麼概念，可以怎麼分階段……（S220091113de）。」「我覺得能力指標要能讓老師簡明、清楚地看得懂，老師大多沒有時間看得清楚，所以要敘寫清楚，讓老師容易懂（Aj20100129d）。」

有些學習領域的能力指標，一個指標內含有兩個重點，可再做說明或是分開；「自然與生活科技指標應該要區分清楚，有些一個指標其內容涉及很多……（S420100408cd）。」

並且，有人主張能力指標不要過多，且要敘寫具體，避免造成現場教師閱讀的困難；「我覺得能力指標要能讓老師簡明、清楚地看得懂，老師大多沒有時間看得清楚，所以要敘寫清楚，讓老師容易懂（Aj20100129d）。」「……分段能力指標二、三百頁，現場老師怎麼看得懂，而且太多了，老師怎麼可能教完。我覺得要重新思考能力指標要到什麼程度，可以訂定百分之七十的指標，且建立在細目基礎之上，對課程安排有規範性，其他可做彈性課程的發展。否則總綱時間就這麼多，指標太多、哪有時間可教……S120100408d。」

在「是否需要課程內容細目或是教材大綱問題」上，與會多數的中小學學校人員代表傾向認為，教師不見得有時間詳讀能力指標，而若有細目或是教材大綱對教師來說就方便許多，例如語文、數學、自然生活科技等等學習領域，訂定細

目或是教材大綱，是可行的；「贊成若能夠有領域細目、教材大綱，學生和家長都會覺得只要唸一本教科書。分段要改成以年級劃分，細目再放進去。這樣每間學校大家學的指標都會一樣，課本就不會有不同版本的問題，不會造成家長認為哪間學校認真、哪間不認真(Aj120091016e)。」「語文領域的能力指標三百多條，老師怎麼看。我覺得能力指標的設定要思考哪些是給老師教學現場看的，哪些是給教科書出版商看的。現在的能力指標太難，對現場教師來說不容易理解，尤其是語文。我覺得老師不會去讀，教科書編輯者也沒有整體概念，我覺得要有教材大綱，對教科書編輯或是教師來說，才有個整體的教學概念(Ae120100408e)。」

對此議題，有些與會者認為需考量某些學習領域是考科、基測科目的問題。「只要有基測在，這些考科都要有細目(Aj20100129e)。」也有少數的學者專家認為考科要有教材大綱或是細目，「……我覺得國、英、數、社會、自然都可以設定細目，在國中部分，考科都要設定細目……(S320100129e)。」

另有人則主張需考量某些學習領域的知識結構與邏輯性問題。「若要有細目，像是數學，因為有學科知識體系，就必要有細目，也方便教科書的選擇。所以我覺得有學科知識邏輯順序的學科，需要有細目，語文也是，需要有細目，其他領域就分段能力指標就好，認知領域的學科能力指標要寫得越清楚越好，但情意要寫得很細就很難(S120100115e)。」

「考量學科知識順序、邏輯安排的問題，我覺得自然、數學、語文都有訂定細目的必要，這些科目都有學習的邏輯性，其他科目則還好(Ae120091016e)。」

「考試引導教學這件事情是要再思考的。英文和國文要怎麼設定細目會是個問題，這兩個科目不是訂定細目可解決的，有些科目，像是數學、社會、自然這些科目，它有明確的內容，可以訂定細目，但國語文和英文很難，要訂定很清楚的細目，很難，考科多是考語文的判斷、情境上等等的應用能力，這或許有城鄉差距在，故國語文和英文要不要設定細目，是要再考量的問題。其他列入考科的科目，自然、社會和數學，我覺得是可以設教材細目的(S220100129e)。」

上述等理由，各方代表認為有教材大綱或是細目的訂定會是好的。

不過，有若干學者主張不宜再增訂教材大綱或內容細目，認為可於綱要之外另編參考範例，或補充說明，或者於綱要內提供示例供參考。

「我覺得有能力指標就不要教材大綱，但可以給完整的例子、範例，供教師參考(S520100408e)。」

「贊成用能力指標，不要教材大綱做規範，有目標是好的，至於裡面的教材，可用附錄或是說明方式，做補充說明、參考，不要放在綱要裡面，寫在綱要裡面會變成規定。是規範性的東西才列在綱要裡面，補充說明的要放在另外手冊發行(S220091113de)。」

「我覺得不需要有很細的學習細目，這樣可保留彈性，寫到太細不需要。如需要，也不要由教育部訂定，可以讓很多「專業學會」自己去定義、自己去推，讓他們去推，不要由政府公佈（S220100115e）。」

伍、小結

從焦點團體座談會議結果資料發現如下要點：

1. 與會者傾向認為目前國民中小學七大學習領域課程之設置、劃分，其中有些領域的內容或其彼此關係宜再做調整，主要包括低年級的生活與綜合活動內容間的重疊，中高年級綜合活動與社會領域內容亦有重疊，生活課程由藝術、自然與社會三領域併合之做法應再檢討，綜合活動與生活兩領域之領域造型可再重新審視，以及綜合活動與彈性節數兩者的功能重疊，或可整併。
2. 在學習領域或學科之時間分配上，座談會議資料發現，語文領域學習節數明顯不足，在低年級奠定學習基礎的階段，語文學習節數應該要增加。另各領域在學習階段的時間分配比率，不宜從低年級及至國中各階段均維持前後不變的比率分配方式，可視各領域在各階段學習的重要性而變化時間比率，至於各領域的學習節數可改採節數上下限的方式規範，而非以百分比訂上下限。在學習領域或學科之教學方式上，焦點團體座談會議資料多傾向國中採以學科的教學方式較適宜，國小則以領域教學的方式較適宜；國小雖以領域教學的方式較適宜，但有些領域，像是藝術與人文、健康與體育、自然與生活科技三個領域，在教學現場多是分開授課，這些領域之整領域統整教學或分科教學或可由學校視其師資專長和相關條件而調整。
3. 參與座談會議人員的中小學學校代表多認為以年級做學習階段劃分的方式較適宜，但學者專家代表則多認為目前兩年一個階段的劃分，或是低、中、高年級以及國中階段的學習階段劃分，是適宜的。
4. 焦點團體座談會代表多贊同目前以能力指標架構中小學課程的做法，但認為能力指標的敘寫要清楚，要讓教師能夠自行解讀，清楚明瞭這些能力指標包含哪些概念，要怎麼做年級分段。在課程內容細目或教材大綱上，多數學校人員代表認為有細目或是教材大綱對教師來說是好的，教師可以很快的清楚明瞭教學的內容與重點，但有些學者專家代表較不贊成編訂教材大綱或是細目，認為可採綱要內編或另編示例、補充說明的方式補充之。

第二節 國際比較部分

以下參酌約稿學者的撰稿論文(詳附錄九至十四)分別從「全學年上課週(日)數,每週上課日(時)數」、「學習領域或學科設置及其時間分配」、「學習階段劃分」、「課程綱要或標準之規範性及明細度」等四個向度,對美國(華盛頓州)、日本、澳州(昆士蘭州、西澳州)、英國、法國和大陸(包括香港)等六個國家的中小學課程做討論分析。

壹、全學年上課週(日)數,每週上課日(時)數

在「全學年上課週(日)數,每週上課日(時)數」上,美國華盛頓州有做中小學「全學年上課週(日)數」的規範,「幼稚園一年至少達 450 小時,1 至 12 年級每年至少達 1000 小時。從幼稚園到 12 年級,每年至少達 180 天。」但在「每週上課日(時)數」上則無相關規定。

日本也有規範「全學年上課週(日)數」,以「各科上課時數乃以年 35 週(一年級乃 34 週)以上為規劃原則。」

法國教育部亦有訂定中小學之上課時數與學校行事曆,法國的學校採三學期制(trimester),每學年分三個學期,每學期十二週,整學年上課週數為 36 週,小學上課時數為每週 24 小時,上課總時數為 864 小時。初級中學的上課時數為:初一每週約 22.5 小時至 23 小時;初二為 26 小時至 33 小時;初三為 29 小時至 33 小時;初四為 30 小時至 34.5 小時。初級中學的上課時數是從初一開始即逐漸增加,其最少到最多之間相差 12 小時,年級越高,課業越重。

中國在「全學年上課週(日)數」上,規定每學年上課時間為 35 週,學校機動時間 2 週,由學校視具體情況自行安排,如學校傳統活動、文化節、運動會、遠足等;複習考試時間 2 週(初中最後一年的第二學期畢業複習考試時間增加 2 周);寒暑假、國家法定節假日共 13 週。

在香港地區的「全學年上課週(日)數」上,分為每學年的上課日數(不包括假期、考試、教師發展日)與每學年的課時(每年上課日數或時數,即不包括考試時間)。小學每學年的上課日數為 190 日或是 887 小時(全日制)、776 小時(半日制);初中為 190 日或 1013 小時。每學年的課時小學為 172 日或 792 小時,初中 172 日或 918 小時。

澳洲沒有做「全學年上課週(日)數」或是「每週上課日(時)數」的規範,英國亦沒有。

將六國「全學年上課週（日）數、每週上課日（時）數」比較如表 4-1。

表 4-1 六國「全學年上課週（日）數、每週上課日（時）數」比較表

國家	美國	英國	日本	澳洲	法國	中國	香港
全學年上課週（日）數	幼稚園一年至少 450 小時 1 至 12 年級每年至少 1000 小時 幼稚園到 12 年級，每年至少 180 天	無	年 35 週 （一年級乃 34 週）以上	無	每學年分三個學期，每學期十週，整學年上課週數為 36 週	每學年上課時間為 35 週	小學每學年的上課日數 190 日或 887 小時（全日制）、776 小時（半日制）；初中 190 日或 1013 小時。每學年的課時小學為 172 日或 792 小時，初中 172 日或 918 小時。
每週上課日（時）數	無	無	無	無	小學每週 24 小時； 初一每週 22.5 至 23 小時； 初二每週 26 至 33 小時； 初三每週 29 至 33 小時； 初四每週 30 至 34.5 小時。	無	無

從上課天數來看，六國國家除英國、澳洲未做規定外，其他國家規定的上課日數都約在 170 天到 190 天之間，每週上課日數除了法國有規定外，其他國家之課程文件均未查及相關規定。

貳、學習領域或學科設置及其時間分配

一、美國

在「學習領域或學科設置及其時間分配」上，美國（華盛頓州）有規範「華州中小學的各科計有語文（閱讀、寫作和溝通）、數學、科學、社會、教育科技、健康與體適能等六科（若語文類三科分計，則為八科）。」且學科時間的分配「不是以一節 40 分鐘為單位，而是以一大節一科目為授課單位。」以 North Thurston 學區 Lakes Elementary School 五年級課表為例。

表 4-2 美國 Lakes Elementary School 五年級課表

時間	學科
8:15-9:45 (90 分)	數學
9:45-10:15 (30 分)	器樂教學
10:15-10:25 (10 分)	下課
10:25-11:25 (60 分)	閱讀寫作
11:25-11:55 (30 分)	午餐
11:55-12:25 (30 分)	午休
12:27-1:07 (40 分)	專家教學 Specialists
1:07-1:50 (43 分)	閱讀寫作
1:50-2:20 (30 分)	科學/社會
2:20-2:34	放學

從表 4-2 發現，一天上課（不含下課、午餐、午修）共 293 分鐘，約 4.9 小時。其中上課時數最高的是閱讀寫作、其次是數學，閱讀寫作是數學的 1.2 倍，數學又是科學或是社會的 3 倍。

且由於地區特性不同，華盛頓州各學區及其學校的上下學時間不相同，由各學區及學校自主決定，以 North Thurston 學區中小學為例。

表 4-3 美國 North Thurston 學區中小學上下學時間

學校	上下學時間	學校	上下學時間
Lakes 小學	8:15am~2:35pm	North Thurston 國中	7:30am ~ 2:00pm
South Bay 小學	8:30am~2:50pm	River Ridge 國中	7:20am ~ 1:50pm

二、澳洲

澳洲有學習領域的設置，包括藝術、英文、健體、數學、自然科學、社會與環境、科技與企業、外語等八大學習領域。關於學習領域的時間分配，澳洲對於

學校教育在科目時間多寡和課程進度方面皆無硬性規定，重點是學校課程的規劃與教學的執行，要把學生教到具備所要求的能力。

表 4-4 說明澳洲幼稚園到十二年級階段的學習階段與學習領域概況。

表 4-4 澳洲學習階段和學習領域劃分表

學習階段	童年早期	童年中期	青少年早期	青少年晚期
年級別	P to Year 3	Year 4 to 7	Year 8 to 10	Year11 to 12
學習重點	以八個領域的核心內容為基要學習內容（essential learning），但可輔以其他內容。			為下一階段學習奠定學力。
學校等級	初等教育學校 1~7 年級		中等教育學校 8~12 年級	
（對照台灣）	國小 1-7 年級		國中 8~10 年級	高中 11~12 年級
學級別	學習分為初級階段（the early phase of learning, P-3）、中級階段（the middle phase of learning, 4-9）和高級階段（the senior phase of learning, 10-12）。			
國家對課程要求	1. 各州對 1-9 年級學習範圍和學習內容順序（the scope and sequence for years 1-9）有規範。 2. 8 年級開始，允許各校之 8 大領域課程規劃有彈性，但 9 年級仍要接受全國學力檢定，10 年級開始，可開設多元的、專精的課程（courses）或科目（subjects）供選修。 3. 昆士蘭要求 Year10 學生發展其自身「高級教育和訓練計畫」（Senior Education and Training planning, SET）。			
評量	1-9 年級學力	1. 全國 3,5,7,9 年級學生均需接受語文（literacy）和算術（numeracy）學力測驗。 2. 昆士蘭州用「昆士蘭課程、評量和報告架構, QCARF」設定的重要學習和標準，來要求全州教師明瞭學生受課後要有的學習成就品質。		
	10-12 年級畢業文憑	1. 各州對其高中 year 12 畢業生發給兩種不同性質文憑-學術取向或職業取向。 2. 如昆士蘭提供之高中學習方案，讓學生獲得昆士蘭教育文憑、昆士蘭個人成就文憑（Queensland Certificate of Education, QCE/Queensland Certificate of Individual Achievement, QCIA），或職業合格第 3 或第 4 類文憑（a Certificate III or IV vocational qualification, QCIA）。		
學習領域或學科範疇（scope）	KLA 中，除外語，其他皆為 1-3 年級一般學生學習範圍	KLA	KLA	學習領域下細分學科，學校課程分為培養申請進大學的學力或獲得職業證照兩類。
備註	KLA 即 Key Learning Areas 的縮寫，指八大學習領域：藝術、英文、健體、數學、自然科學、社會與環境、科技與企業、外語等。			

三、日本

日本的國小學科包括國語、社會、算數、理科、生活、音樂、圖畫、工作、家庭、體育、道德、特別活動、總合學習、外國語活動等十三項教學科目，一節課的單位時間為 45 分鐘。國中則包括國語、社會、數學、理科、音樂、美術、保健、體育、技術-家庭、外國語、道德、特別活動、選修科目、總合學習時間等十三項教學科目，一節課的單位時間為 50 分鐘。國小階段各教學科目的時數分配表及各教學科目的整學年授課時數表，見表 4-5 及表 4-6。

表 4-5 日本國小現行各教學科目及授課時數表

	國語	社會	算數	理科	生活	音樂	畫圖 工作	家庭	體育	道德	特別 活動	總合 學習	外國語 活動	總上課 時數
一年級	9	—	4	—	3	2	2	—	3	1	1	—	—	25
二年級	9	—	5	—	3	2	2	—	3	1	1	—	—	26
三年級	7	2	5	3	—	1.7	1.7	—	3	1	1	2	—	27
四年級	7	3	5	3	—	1.7	1.7	—	3	1	1	2	—	28
五年級	5	3	5	3	—	1.4	1.4	1.7	3	1	1	—	1	28
六年級	5	3	5	3	—	1.4	1.4	1.5	26	1	1	2	1	28
合計	1461	366	1011	406	207	368	368	115	597	209	209	280	70	5645

表 4-6 日本國小現行各教學科目的整學年授課時數表

區分		第 1 學年	第 2 學年	第 3 學年	第 4 學年	第 5 學年	第 6 學年
各教科的授業時數	國語	306	315	245	245	175	175
	社會	—	—	70	90	100	105
	算數	136	175	175	175	175	175
	理科	—	—	90	105	105	105
	生活	102	105	—	—	—	—
	音樂	68	70	60	60	50	50
	圖畫工作	68	70	60	60	50	50
	家庭	—	—	—	—	60	55
	體育	102	105	105	105	90	90
道德的授業時數		34	35	35	35	35	35
外國語活動的授業時數		—	—	—	—	35	35
總合學習的授業時數		—	—	70	70	70	70
特別活動的授業時數		34	35	35	35	35	35
總授課時數		850	910	945	980	980	980

國中階段各教學科目的時數分配表及各教學科目的整學年授課時數表見表 4-7 及表 4-8。

表 4-7 日本國中現行各教學科目及上課時數表

	國語	社會	數學	理科	音樂	美術	保健體育	技術家庭	外國語	道德	特別活動	選修科目等	綜合學習時間	總授課時數
第一學年	4	3	4	3	1.3	1.3	3	2	4	1	1	—	1.4	29
第二學年	4	3	3	4	1	1	3	2	4	1	1	—	2	29
第三學年	3	4	4	4	1	1	3	1	4	1	1	—	2	29
合計	385	350	385	385	115	115	315	175	420	105	105	—	190	3045

表 4-8 日本國中現行各教學科目的整學年授課時數表

區分		第 1 學年	第 2 學年	第 3 學年
各教科的授業時數	國語	140	140	105
	社會	105	105	140
	數學	140	105	140
	理科	105	140	140
	美術	45	35	35
	音樂	45	35	35
	技術家庭	70	70	35
	保健體育	105	105	105
	選修科目等	—	—	—
道德的授業時數		35	35	35
外國語活動的授業時數		140	140	140
綜合學習的授業時數		50	70	70
特別活動的授業時數		35	35	35
總授課時數		1015	1015	1015

四、英國

英國的國定課程科目劃分，小學階段在關鍵階段 1 和 2 的學生法定(statutory subject)科目有：藝術和設計(art and design)、語文(language)、設計和技術(design and technology)、英語(english)、地理(geography)、歷史(history)、資訊和通信技術(information and communication technology)、數學(mathematics)、音樂(music)、體育(physical education)、科學(science)，其中數學、語文、科學此三科乃貫穿中小學的核心科目(core subject)。其餘的非法定科目(non-statutory)，如小學階段的個人、社會與健康教育(personal, social and health education)，中學階段的個人、社會、健康與經濟教育(personal, social and health economic education)等是一種非法定的研究方案(a non-statutory programme of

study)。最後，宗教教育（religious education）是一種使用非法定研究方案的法定科目（a statutory subject with a non-statutory programme of study），也必須納入課程給予學生學習。

中學階段在關鍵階段 3 和 4，增加現代外語（modern foreign languages）與公民（citizenship）成為法定課程。英國的科目授課時數並無明確的規範，僅以百分比呈現。核心科目英語、數學與科學三科，以及基礎科目歷史、地理、藝術、音樂、體育、科技、現代外語（第三、四階段的法定科目）等，這些基礎科目約佔學校 75%到 85%的教學時間，學校也要利用剩餘的 15%到 25%的時間，進行宗教與跨越科目的議題，以提供均衡而廣泛的整體課程（黃光雄、蔡清田，2002）。英國中小學國定課程學習階段與課程內容劃分如表 4-9。

表 4-9 英國中小學國定課程學習階段與課程內容表

國定課程		小學教育		中等教育	
學習階段		1	2	3	4
年齡		5-7	7-11	11-14	14-16
年級		1-2	3-6	7-9	10-11
國家課程的目的		1.建立學生學習權利（entitlement）。 2.建立標準（standards），使課程發展明確。 3.建立連續性（continuity）的國家課程架構，促進課程的連貫性（coherence）。 4.促進公眾對基礎教育的理解。			
學校課程的目的（aims）		1.提供機會讓所有的學生學習。 2.促進學生的精神、道德、社會和文化發展，給所有學生為生活經驗和責任機會作預備。			
課程內容	目的		成功的學習者、自信的個人、負責任的公民		
	法定課程	核心	英語、數學、科學		
		基礎	（第一、二階段） 藝術與設計 設計與技術 音樂 體育 地理 歷史 資訊與通信科技	（第三階段） 藝術與設計 公民 設計與科技 現代外語 音樂 體育 地理 歷史 資訊與通信科技	（第四階段） 公民 體育 資訊與通信科技
	非法定課程	小學教育		中等教育	
		（第一階段） 1.公民 2.宗教 3.個人、社會與健康教育	（第二階段） 1.公民 2.現代外語 3.宗教 4.個人、社會與健康教育	（第三階段） 1.個人、社會、健康與經濟教育 2.宗教	（第四階段） 1.個人、社會、健康與經濟教育 2.宗教
	跨課程學習	跨課程的學習： （learning across the curriculum） 1.創造力 2.各科目裡的 ICT 教學 3.精神、道德、社會與文化發展 4.跨國定課程的技能 5.財政能力與企業教育		跨課程範圍： （cross-curriculum dimensions） 1.身分與文化多樣性 2.健康的生活方式 3.社區參與 4.企業 5.全球的擴展與發展 6.技術與媒體 7.創造力和批判性思維	

五、香港

在香港地區，小一至中三共計劃分為三個學習階段，課程內容採學習領域規劃，學習領域主要有八，包括中國語文教育、英國語文教育、數學教育、科學教育、個人、社會及人文教育、科技教育、藝術教育，以及體育等；在小學階段，科學教育、個人、社會及人文教育，以及科技教育等學習領域合併成小學常識科。以 2009-10 學年為例，前述各學習領域包含的科目內容詳如表 4-10。

表 4-10 香港地區小一至中三的八個學習領域

學習領域	科目名稱	
	小一至小六	中一至中三
中國語文教育	中國語文 普通話	中國語文 普通話
英國語文教育	英國語文	英國語文
數學教育	數學	數學
科學教育		科學
個人、社會及 人文教育		中國歷史 公民教育 經濟與公共事務 地理 歷史 宗教教育 社會教育
科技教育 (中一至中三 各科為選修)	小學常識科	汽車科技 基本商業 膳食服務 普通電腦科 基本設計 設計與科技/設計與科技 (另選課程) 桌面出版 電子與電學 時裝設計 圖象傳意 家政 / 科技與生活 商品零售 基本科技
藝術教育	視覺藝術 音樂	視覺藝術 音樂
體育	體育	體育

關於小一至中三各學習領域及其課時分配的建議詳如表 4-11。

表4-11 香港地區小一至中三各學習領域及其課時分配建議

學習領域		課時（三年內）		
		小一至小三 （第一學習階段）	小四至小六 （第二學習階段）	中一至中三 （第三學習階段）
中國語文教育		594-713 小時 （25-30%）	594-713 小時 （25-30%）	468-578 小時 （17-21%）
英國語文教育		404-499 小時 （17-21%）	404-499 小時 （17-21%）	468-578 小時 （17-21%）
數學教育		285-356 小時 （12-15%）	285-356 小時 （12-15%）	331-413 小時 （12-15%）
科學教育	小學 常識科	285-356 小時 （12-15%）	285-356 小時 （12-15%）	276-413 小時 （10-15%）
個人、社會及 人文教育				413-551 小時 （15-20%）
科技教育				220-413 小時 （8-15%）
藝術教育		238-356 小時 （10-15%）	238-356 小時 （10-15%）	220-276 小時 （8-10%）
體育		119-190 小時 （5-8%）	119-190 小時 （5-8%）	138-220 小時 （5-8%）
三年內課時下限		1925 小時 （81%）	1925 小時 （81%）	2534 小時 （92%）
可供彈性處理的 時間		19%（三年內約 451 小時）		8% （三年內約 220 小時）
		用於： ◎推行德育及公民教育；或進行學生輔導，以補足跨學習領域的價值教育。 ◎增加額外的共同閱讀時間。 ◎週會或班主任課推行跨學習領域的價值教育。 ◎提供各學習領域或跨學習領域的輔導或增潤課程。 ◎拓展其他學習經歷，例如社會服務、聯課活動和體藝活動，以配合全方為學習。 ◎各學期均可採用不同的方式安排彈性課程（如在第一學期安排生活技能教育，在第二學期安排中國語文科的輔導教學，整個學年都安排英國語文科的增潤課程）。		
三年總課時		2376 小時 （792 小時*3） （100%）	2376 小時 （792 小時*3） （100%）	2754 小時 （918 小時*3） （100%）

六、中國

在中國地區，其一至九年級課程門類設置如表 4-12，語文課時佔總課時 20%-22%，數學佔 13%-15%，外語 6%-8%，地方與校本課程 10%-12%。

表 4-12 中國地區一到六年級課程設置與課時分配

	年 級									九年課時總計
	一	二	三	四	五	六	七	八	九	(比例)
課程門類	品德與生活	品德與生活	品格與社會	品格與社會	品格與社會	品格與社會	品德思想	品德思想	品德思想	7%-9%
	歷史與社會 (或選擇歷史、地理)									3%-4%
	科學 (或選擇生物、物理、化學)									7%-9%
	語文	語文	語文	語文	語文	語文	語文	語文	語文	20%-22%
	數學	數學	數學	數學	數學	數學	數學	數學	數學	13%-15%
	外語	外語	外語	外語	外語	外語	外語	外語	外語	6%-8%
	體育	體育	體育	體育	體育	體育	體育與健康	體育與健康	體育與健康	10%-11%
	藝術 (或選擇音樂、美術)									9%-11%
	綜合實踐活動									6%-8%
	地方與學校開發或選用的課程									10%-12%
周總課時數 (節)	26	26	30	30	30	30	34	34	34	274
周總課時數 (節)	910	910	1050	1050	1050	1050	1190	1190	1122	9,522

七、法國

法國的小學課程主要有七大學習領域，含法語、數學、外語、體育與運動、科學、藝術教育與文化、資訊教育。各領域有上課時數的規定，其課程安排除法文和數學外，其他領域以課群方式呈現，例如人文與藝術即含藝術創作與藝術史、史地、公民與道德教育等科。此外，低年級與中、高年級的學科名稱也稍有不同，但實際內容大致相同，課程隨著年級的提升有分化、加深和加廣。

基礎學習階段即低年級之學科，含法文、數學與科技文化、外語、體育與運動、藝術實作與藝術史及發現世界（含公民教育與史地及科技）共六個課群。加深學習階段，其學科為法文、數學、體育與運動、外語、實驗科學與技術、人文與藝術（含藝術實作與藝術史、史地、公民與道德教育）也是六個課群。

小學階段的課程，原則上法語、數學、體育與運動和外語從小一到小五名稱均相同，但基礎學習階段的「藝術實做與藝術史」和「發現世界」在加深學習階段被拆開並重新組合成三個學科，即「發現世界」（原含史地、電腦科技）在加深學習階段中發展成「資訊與通訊技術的使用」與「實驗科學與技術」及「人類文化」。基礎學習階段的「藝術實做與藝術史」與「發現世界」中的「史地」部

分則合併再融入「人類文化」中，也是六個課群。

在教學時間分配上，法文和數學兩科規定要單獨每週授課，且課程比重亦較重，上課時數較多，其他各科係以課群方式進行教學，即課群中各學科時數並非硬性規定每週一定得上多少時數，教學進度與時數允許授課教師根據其教學計畫彈性安排與分配。藝術史每學年分配時數為 20 小時，教師可以配合教學領域之需要決定授課時間與時數。將法國小學之學科與上課時數整理列表如下：

表 4-13 法國小學基礎學習階段之課程名稱與時數分配（小一、二）

課群/科目	時數	
	每學年	每週
法語（說話、閱讀、寫字、語詞、文法、書法）	360 h	10 h
數學（術與技算、幾何、長度與丈量、組合與數據管理）	180 h	5 h
體育與運動	108 h	9h
外語	54 h	
藝術實作與藝術史	81 h	
發現世界	81 h	
總計	864 h	24 h (小時)

表 4-14 法國小學加深學習階段之課程名稱與時數分配（小三、四、五）

課群/科目	時數	
	每學年	每週
法語（說話、閱讀、文學、書寫、作文、語詞、文法、書法）	288 h	8 h
數學（數與計算、幾何、長度與丈量、組合與數據管理）	180 h	5 h
體育與運動	108 h	11 h
外語	54 h	
實驗科學與技術	78 h	
人文與藝術（含藝術實作與藝術史）	78 h	
史-地、公民與道德教育	78 h	
總計	864 h	24 h (小時)

法國的初級中學課程共有七課領域，部分學習領域以「課群」方式進行教學，包括法文、數學、外語（含第一外國語、第二外國語）、史地與公民教育、科技（含地球與生活科學、物理—化學、技術）、藝術教育（含造形藝術、音樂教育）、體育與運動等七個領域。另外，各校對個別有需要加強輔導的學生均有開設分組的加強課程或教育陪伴的輔導課程，每週至多提供 2 小時個別化教學。初級中學於第二年開始，各校就有因地區之需要而開設的第二外語或地方語言供自由選修：如拉丁語或地區性方言。第四年的導向階段為輔導學生進入一般高中接受學

術訓練或技職訓練，故有置自由選修課程，各校均提供職業初探或第二外語或方言或古老語文（拉丁或希臘語）供學生選擇。

法國初級中學的課程與時數分配表詳列如下：

表 4-15 法國初級中學適應階段之課程名稱與時數分配（初一）

課群/科目（必修）	每週時數
法文	4.5 h 或 5h（30 分為團體課）
數學	4 h
外語	4h
史地、公民教育	3 h
科技	
—生活與地球科學	1.5 h（30 分為團體課）
—技術（工藝）	
藝術教育（造形藝術與音樂教育）	1.5 h（30 分為團體課）
體育與運動	4 h
總計	22.5 h～23.5 h（小時）

表 4-16 法國初級中學中間階段之課程名稱與時數分配（初二）

課群/科目（必修）	每週時數	校外參訪 可能時數
法文	4 h	5h
數學	3.5 h	4.5 h
第一外語	3 h	4 h
史地、公民教育	3 h	4 h
科技	1.5 h	2.5 h
—生活與地球科學	1.5 h	2.5 h
—物理-化學	1.5 h	2.5 h
—技術（工藝）		
藝術教育	1 h	2 h
—造形藝術	1 h	2h
—音樂教育）		
體育與運動	3 h	4 h
選修（二選一）		
拉丁語	3 h	
地方語言	3 h	
總計	26 h	33 h（小時）

表 4-17 法國初級中學中間階段之課程名稱與時數分配（初三）

課群/科目（必修）	每週時數	校外參訪 可能時數
法文	4 h	5h
數學	3.5 h	4.5 h
第一外語	3 h	4 h
第二外語或方言	3 h	
史地、公民教育	3 h	4 h
科技		
—生活與地球科學	1.5 h	2.5 h
—物理-化學	1.5 h	2.5 h
—技術（工藝）	1.5 h	2.5 h
藝術教育		
—造形藝術	1 h	2 h
—音樂教育	1 h	2h
體育與運動	3 h	4 h
選修（二選一）		
拉丁語	3 h	
地方語言	3 h	
總計	29 h	33 h（小時）

表 4-18 法國初級中學輔導階段之課程名稱與時數分配（初四）

課群/科目（必修）	每週時數
法文	4.5 h
數學	4 h
第一外語	3 h
第二外語或方言	3 h
史地、公民教育	3.5 h
科技	
—生活與地球科學	1.5 h
—物理-化學	2 h
—技術（工藝）	2 h
藝術教育	
—造形藝術	1 h
—音樂教育	1 h
體育與運動	3 h
選修（三選一）	
職業初探	6 h
或 古老語言（拉丁或希臘語）	3 h
或第二外語	3 h
總計	30 h-34.5 h（小時）

八、六國之比較與趨勢

六個國家或地區之「學習領域或學科設置及其時間分配」比較如表 4-19：

表 4-19 六國「學習領域或學科設置及其時間分配」比較表

國家	美國	英國	日本	澳洲	法國	中國	香港
學科或是學習領域	學科 (Subject Areas)	學科 (Subjects)	學科 (教科)	學習領域 (Learning Areas)	學科 (課群/ 科目)	學科 (課程門類)	學習領域 (學習領域)
學科或是學習領域名稱	語文 (閱讀、寫作和溝通)、 數學、 科學、 社會、 教育科技、 健康與體適能等六科(或八科)	英語、數學、科學為中小學三個核心科目， 國小其他學科為藝術與設計、設計與技術、音樂、體育、地理、歷史、資訊與通信科技 中等教育第三階段其他學科為藝術與設計、公民、設計與科技、現代外語、音樂、體育、地理、歷史、資訊與通信科技 中等教育第四階段其他學科為公民、體育、資訊與通信科技	國小包括國語、社會、算數、理科、生活、音樂、圖畫工作、家庭、體育、道德、特別活動、總合學習、外國語活動等十三項教學科目 國中包括國語、社會、數學、理科、音樂、美術、保健體育、技術家庭、外國語、道德、特別活動、選修科目、總合學習等十三項教學科目	藝術、英文、健體、數學、自然科學、社會與環境、科技與企業、外語等八大學習領域	國小有法語、數學、外語、體育與運動、科學、藝術教育與文化、資訊教育等七科目 國中有法文、數學、外語(含第一、二外國語)、史地與公民教育、科技(含地球與生活科學、物理—化學、技術)、藝術教育(含造形藝術、音樂教育)、體育與運動等七科目	國小有品格與社會、科學、語文、數學、外語、體育、藝術(或選擇音樂、美術)綜合實踐活動、地方與學校開發或選用的課程 國中有品德思想、歷史與社會(或選擇歷史、地理)、科學(或選擇生物、物理、化學)、語文、數學、外語、體育與健康、藝術(或選擇音樂、美術)綜合實踐活動、地方與學校開發或選用的課程	國小有中國語文、普通話、英國語文、數學、小學常識科(國中分為科學教育、人文教育、科技教育)、藝術教育(視覺藝術、音樂)體育等學習領域 國中有中國語文教育、英國語文教育、數學教育、科學教育、人文教育、科技教育、藝術教育(視覺藝術、音樂)、體育等學習領域
學科或是學習領域時間分配採比例、上下限或固定規範	無規範	無規範	採年級每節數以及每週上課數規範	無規範	國小採每學週以年數為範、國中採每週時數規範	學科百圍及每節課時數	(三年一個學習階段)學百圍及每節課時數

綜合觀之，六個國家或地區中，除了澳洲與香港外，其他國家均以學科的方式稱呼中小學的課程內容。六個國家或地區的學科或是學習領域劃分，多傾向分為七或是八個學科或是學習領域¹。六國學科或是學習領域的設置大致相同，分別是語文、數學、社會、科學、藝術、體育、外語和資訊等等。再細探，六國國小與國中的學科或是學習領域劃分大致連貫，但有些學科或是學習領域會在高年

¹ 日本教科國小、國中教科有九個。

級階段或是在國中階段做學科或是學習領域的分化、加深、加廣，尤其是社會、科學、藝術等學科或是領域，到了後期中等教育階段，各領域的學科設置情形更為分化、精細。一般而言，各國家或地區的國中階段會開始供選修科目，要求學生選習一定的學分數，在高中階段的分組、分群專長選修則更趨明顯。

另外，在學科或是學習領域的時間分配上，美國、英國和澳洲的中央及州課程文件均無學科或是學習領域時間分配比例、或是上下限、或是固定的規範，日本、法國、中國和香港則有。再仔細分析，中國國中小九個年級各學科或是學習領域採取一致的時間分配，香港則是以三年為一個學習階段做學習領域時數的百分比建議，大致上小學兩個學習階段的學習領域時數分配均屬一致。而日本與法國之中小學學科在每個年級階段則有不同的時數或是節數分配，日本與法國明顯在國小低年級階段的語文時數比例佔該年級階段總時數或是節數的約一半，社會、自然和數學等相關學科隨著年級的增加會有節數或是時數增加的情形，而音樂、美術或是藝術相關學科則是隨著年級的增加而有減少時數或是節數的現象。

參、學習階段劃分

在「學習階段劃分」上，美國課程學習階段的劃分，依據學區公布的課程架構，大致可分為三個階段：小學階段（幼稚園至五年級）、國中階段（六年級至八年級）以及高中階段（九到十二年級）。

澳洲昆士蘭州將學級分為初級階段（the early phase of learning, P-3）、中級階段（the middle phase of learning, 4-9）和高級階段（the senior phase of learning, 10-12）。因為重視學習難度突然加深時銜接的適應問題，各學習階段中又有所謂轉換關鍵年，分別在 3-4 年級，7-8 年級，9-10 年級。而西澳州是根據兒童發展的階段來區分，將學習分 K-3 年級，稱為早期兒童階段（early childhood），4-7 年級為中期兒童階段（middle childhood），8-10 年級為早期青少年階段（early adolescence），10-12（late adolescence）為晚期青少年階段或早期成人階段。其實傳統的學校就是考量所招收學生發展，而將學習類別區分為 K-3 的初小、4-7 的高小、8-10 的初中、11-12 的高中。

日本的學習階段劃分是依據學前教育、初等教育、中等教育、高等教育之序，學校教育機構有：幼稚園、國小、國中、高中、中等教育學校、大學、高專、特別支援學校。

英國將學習階段劃分為關鍵階段 1、2、3、4，關鍵階段 1 年齡從 5-7 歲；關鍵階段 2 年齡從 7-11 歲；關鍵階段 1 和 2 都屬於小學階段。關鍵階段 3 年齡是 11-14 歲；關鍵階段 4 年齡是 14-16 歲，關鍵階段 3 和 4 都屬於中等教育階段。

法國的學習階段劃分：小學共五個年級，小一稱準備級（cours préparatoire, CP, 6-7 歲）、小二稱初級第一年（cours élémentaire première année, CE1, 7-8 歲），小三稱初級第二年（cours élémentaire deuxième année, CE2, 8-9 歲），小四稱中級第一年（cours moyen première année, CM1, 9-10 歲），小五稱中級第二年（cours moyen deuxième année, CM2, 10-11 歲）。初等教育分兩個大階段：前段稱基礎學習階段（cycle des apprentissages fondamentaux），後段稱加深學習階段（cycle des approfondissements）。基礎學習階段，為轉銜與學習適應的考量，目前已經向下延伸一年至幼兒園大班。因此基礎學習階段含大班、小一和小二，共三個年級。加深學習階段含小三、小四和小五（collège）共有三個年級。

法國初級中學共分三個階段：初中一年級（11-12 歲）稱為適應階段，含有轉銜與學習適應的意義。初中二年級與三年級（12-14 歲）稱為中間階段。初中四年級（11-12 歲）稱為輔導階段，輔導階段對初中生而言是人生重要的轉銜階段。在導向階段有職業初探的課程供選修，然後依其性向與學習狀況輔導其進入不同類別的高中。

在香港地區，小一至中三共劃分三個學習階段，小一至小三為第一學習階段，小四至小六為第二學習階段，中一至中三為第三學習階段。在大陸地區，學習階段的劃分以年級做為分段，分為一到九年級。

六個國家或地區之中小學「學習階段劃分」概況如下表 4-20。

表 4-20 六國「學習階段劃分」比較表

國家	美國	英國	日本	澳洲	法國	中國	香港
學習階段劃分方式	小學階段（幼稚園至五年級）、國中階段（六年級至八年級）以及高中階段（九到十二年級）。	關鍵階段 1 和 2 屬於小學階段 關鍵階段 1 是 5-7 歲 關鍵階段 2 是 7-11 歲 關鍵階段 3 和 4 是中等教育階段 關鍵階段 3 是 11-14 歲 關鍵階段 4 是 14-16 歲	學前教育、初等教育、中等教育、高等教育	昆士蘭州分為初級階段（P-3）、中級階段（4-9）高級階段（10-12）。 西澳州分 K-3 為早期兒童階段，4-7 為中期兒童階段，8-10 為早期青少年階段，10-12 為晚期青少年階段或早期成人階段。	小學五個年級，小一稱準備級（6-7 歲）、小二稱初級第一年（7-8 歲）、小三稱初級第二年（8-9 歲）、小四稱中級第一年（9-10 歲）、小五稱中級第二年（10-11 歲） 初級中學分三個階段： 初中一年級（11-12 歲）稱為適應階段，初中二年級（12-14 歲）為中間階段，初中四年級（11-12 歲）為輔導階段	以年級做為分段，分為一到九年級。	小一至小三為第一學習階段，小四至小六為第二學習階段，中一至中三為第三學習階段。
採年級或學習階段中的學生學習	年級	學習階段	年級	學習階段	年級	年級	學習階段

六個國家或地區中，英國與澳洲、香港均採學習階段做為中小學課程架構的規劃，在香港，小一至小三為第一學習階段，小四至小六為第二學習階段，中一至中三為第三學習階段。

在英國，幼稚園到小一為關鍵階段一，二、三、四、五年級為關鍵階段二，均屬於國小教育階段；六、七、八年級為關鍵階段三，九、十年級為關鍵階段四，屬於中等教育階段。

而澳洲昆士蘭州則將學階段分為幼稚園到三年級為初級階段，四年級到九年級為中級階段，十年級到十二年級為高級階段。西澳州則將幼稚園到三年級稱為早期兒童階段，四年級到七年級稱為中期兒童階段，八年級到十年級稱為早期青少年階段，十年級到十二年級稱為晚期青少年階段、或早期成人階段。

肆、課程綱要或標準之規範性及明細度

課程綱要或標準的規範性及明細度旨在探討六個國家或地區之課程綱要或標準是用什麼方式架構課程，採能力指標或教材大綱，又其除了能力指標外，是否再訂有課程內容細目或是教材大綱。

本研究所稱的教材大綱是除了課程總綱外，另外有每個學科或是學習領域的課程內容說明，即為教材大綱。而課程內容細目乃是在每個學科或是學習領域教材大綱中，又再細目規範課程內容元素為何；例如，在語文中，規範各年級的生字表，或是在數學中規範各年級所要包含的數學知識內容，如學分數或是小數、到什麼程度、能運算幾位數的加減等等。

一、美國

在「課程綱要或標準之規範性及明細度」上，美國（華盛頓州）方面，是以能力指標架構中小學課程，在能力指標之下再編定各學科的教材大綱。其課程綱要中各科「基本學習要求（EALRs）」由三部份內容組成：一是稱為「基本學習」（essential learning）及其具體內涵的學科課程目標，二是達成基本學習的「關鍵內容（Components）」，三為四、七、十年級等三關鍵階段在關鍵內容上的「成就指標（benchmark）」；此外，部份學科會揭示各該學科課程的基本理念與實施原則。

每一學科之「基本學習」會列數則稱為基本學習的寬廣課程目標，乃該學科期望學生在完成 K-12 年級教育後應具備知識與能力之一組敘述，這些目標敘述較寬廣、抽象。另在每一基本學習下，會再進一步列舉數則所謂的學習成效標準，作為更具體的 K-12 年級學科課程目標。「關鍵內容」目的係為更具體說明每一項「基本學習」對有關學生學習行為或行動的構念範疇（category），綱目式地指出課程與教學的核心內容要素。各學科每一基本學習下的每一關鍵課程內容，均舉述期望學生在四、七、十年級等三階段應展現出的具體「成就指標」；而且，這三階段的成就指標敘述，強調其學習的積累性和發展性關係。所以，各科的學習成效標準是 K-12 年級的課程目標，而關鍵階段成就指標是各科的每一階段課程目標。

以「寫作」為例，寫作之「基本學習」有四：

- 1.理解和運用寫作的過程步驟。
- 2.依不同的對象和目的以各種方式寫作。
- 3.清晰有效地寫作。
- 4.分析和評鑑作品的效能。

以其中第 2 項基本學習所列舉之 K-12 年級學習成效標準有三：1.能以不同方式寫作，包括小說、論文、詩歌、評論、故事和工具性文章，2.能就選定之對象加以區辨、分析和寫作，3.能就各種不同目的而寫作，如說故事、對文學作品表達分析性回應、傳達工具性資訊、完成一小組計畫、解釋觀念與程序，以及提出說服。

寫作第 2 項基本學習所列舉的「關鍵內容」有四，包括：

- 1.各種寫作方式。
- 2.對不同對象而寫作。
- 3.為不同目的而寫作。
- 4.為求職而寫作。

表 4-21 為華州各科 EALRs 關鍵階段「成就指標」之結構與呈現方式。

表 4-21 美國華盛頓州各科 EALRs 關鍵階段成就指標敘述示例
(寫作) 基本學習 2：學生能依不同對象和目的以各種方式寫作

關鍵內容	第一階段成就指標	第二階段成就指標	第三階段成就指標
各種寫作方式	能以若干方式寫作，例如，報導、廣告。	1.能增加寫作方式，如故事、傳說、寓言、報導、實驗報告。 2.能擴展寫作方式範圍，如論文、評論、詩歌、工具文章、多媒體劇本。 3.能開始依意圖的對象和目的變化寫作方式、細節和結構。	1.能以不同方式寫作，如論文、評論、詩歌、工具性寫作、多媒體劇本、研究計畫。 2.能依不同對象和目的之需要，交織採用解說、論述、事例、比喻和音韻節奏等語文技巧要素。
對不同對象而寫作	1.為自己、教師或其他認識的對象寫作。 2.能與他人分享自己的寫作。 3.能顯示對某對象需要的初步覺知。 4.能選取自己的作品加以發表。	1.能擴充寫作的對象範圍至校外人士，如筆友、社區人士。 2.能尋求他人對自己寫作的回饋。 3.能對各種不同對象的需要加以判斷及寫作。	能界定、分析、描述及契合所擇定對象之需要。
依不同目的而寫作	1.能為滿足自己的表達需要和教師之提示而寫作。 2.能寫故事。 3.能開始依不同目的而寫作：對某事物加以概說、分類、命名、說明發生經過或描述。	能為一定範疇的各種目的寫作，包括：表達、通知、創作、解釋、說服、請求、論辯等。	能為更廣泛的各種目的寫作，例如：反省自己的經驗、形成推論或作結論、求職、探究語言本身的精妙。

除各科的關鍵階段成就指標外，美國華盛頓州餘 2004 年後再增訂各科的各年級期望指標，具體地列舉各年級學生應具備或習得的知識與認知過程能力。

二、日本

日本是以教材大綱架構中小學課程，且在教材大綱之下再編定各學科的課程內容細目。其國小、中、高中各學校必須依據《學習指導要領》及《學校教育法施行規則》當中規定的年標準上課時數，對應鄉土社區及學校的實態編制教育課程。茲以國小「算數」科、國中「數學」科為例，一方面藉以說明日本當代課程內容，另一方面藉為探討《學習指導要領》等法規對於教師上課的規範與彈性。文科省公布的《各教科等的改定要點》中，對於國小「算數」科新課程先做了以下三點提綱挈領的說明：第一，為求確切習得基礎、基本性知識、技能，加強對應兒童身心發展及在學年級階段的反覆（螺旋狀）指導（例如部分內容跨年級重複指導）。第二，從國際通用性，內容系統性，以及學習內容來看，國小、國中的順暢銜接等觀點，充實必要的指導內容（如圖形（合同、對稱等）及數量關係（文字程式等）相關指導的加強）。第三，為達養成活用知識、技能的能力，感受學習的意義及有用性，在《學習指導要領》中加入將數量及圖形的知識、技能活用於實際生活的「算數的活動」指導內容的規定（文部科學省，2008）。

舉國小算數新課程例子說明其課程綱要的明細度。新課程在原本的內容結構「數與計算」、「量與測定」、「圖形」、「數量關係」四領域之外再加入新的「算數的活動」。跨年級重複指導以求確切習得基礎、基本性知識、技能。例如一年級簡單地導入二位數的加減概念；二年級邁入二位數的加減的正式指導；四年級進入整數計算能力的確實獲得與生活運用的指導。其細部描述有：「一年級：利用插畫或圖片的數量表現量的大小（面積、體積等）、比較等。」「二年級：簡單的二位數乘法（1 位數 $\times$ 2 位數）、簡單的分數（ $1/2$ ）等。」「三年級：3 位數 $\times$ 2 位數乘法、小數及分數的意義、表示法及加、減等。」「四年級：整數..計算..定..活用、同分母分..加、減。」「五年級：素數、台形、面積、異分母分數..加..減、圖形..合同等。」「六年級：小數及分數計算能力的確實獲得與活用、角柱及圓柱的體積、放大圖與縮小圖、對稱圖形（線對稱、點對稱）、反比例、使用文字的式子等。」

三、澳洲

澳洲是以能力指標架構中小學課程，在能力指標之下再編定各學科的教材大綱。其課程內容綱要（syllabus）不是條列式概念綱領，而是一段段提供思考判斷的解釋說明。以昆士蘭州為例，其內容綱要是一概念說明，很像一大本教科書，完整敘述課程理念及各科規畫的意義。其陳述比較著重概念的溝通、精神的把握和意義的啟發，而不是供信守的命令或規條，不是針對各年級各科列出一系列概

念大綱，而是把概念大綱穿插在其產生的概念脈絡中，讓教師上課編製教材單元時選取搭配。

昆士蘭州小學和初級中學（1 年級至 10 年級）各級學校課程規劃要參酌七項指導要領：1.課程計畫指導綱領。2.教學指導綱領。3.學生學習成就的評量和教師主觀判斷的調節指導綱領。4.如何報告學生學習成就指導綱領。5.課程領導指導綱領。6.為有障礙學生提供課程指導綱領。7.為以英文為第二語言的學生提供課程指導綱領。另外其課程綱要也提到 1-9 年級課程內容的範圍和學科概念順序的建議。至於西澳亦訂有建議性的 K-10 學年教學大綱，其大綱在縱向方面列舉各階段的主題軸及其下的次概念內涵，在橫向方面則列述各年級的學習成就期望。

四、英國

在英國方面，是以能力指標架構中小學課程，在能力指標之下再編定各學科的教材大綱。英格蘭最新的課程修改方案公布一個共同的格式，以作為修正教學與學習方案的依據（QCA，2009）：第一、二階段以「知識、技能、理解（Knowledge, skills and understanding）」與「廣度的機會/研究（Breadth of opportunities/study）」為課程架構；第三、四階段以「重要的陳述（Importance statement）」—為什麼以及如何讓科目題材能促進目標的達成；「關鍵概念（Key concepts）」—發現讓學科強化基礎的構思；「關鍵過程（Key processes）」—鑑定學科的基本技能；「範圍和內容（Range and content）」—從教師教學的角度描繪出的知識、概念、技能發展，概述科目題材的範圍；「課程機會（Curriculum opportunities）」—確定能提高學習的機會，包括了促進聯繫使課程加深廣度。這種朝向統一課程架構與格式，能使學科之間的聯繫更加協調一致，讓關鍵概念和過程能夠強化聯繫。

五、法國

法國是以教材大綱架構中小學課程。其有規範各學習階段的學習目標與實施方法。例如在基礎學習階段的學習目標與實施方法上，其提到基礎學習階段課程之學習目標主要為 1.學習閱讀，2.法文的書寫，3.數的知識與理解，4.數的書寫（十進位的寫法），5.小數量之數的計算。各科教學目標為：法語，大班學會豐富的（大量）語彙：會表達、會聽、會說；會在大人伴隨下閱讀，會分辨語言的聲音、符號並會拼寫。小一要學會拼讀、認識常用字、能理解課文所提供之知能，學會閱讀與書寫字、詞、句與段落；基礎文法與書法。讀、寫能力從小一開始並在整個學習階段中加強，並在口語練習中與字詞的學習中互相支持。數學，數的知識與計算為小一與小二的優先學習目標。問題的解決，物品數量的計量，經由操作練習而轉化為心算能力。

體育與運動，經由動作的操作練習發展出身體最基本的體能與運動及藝術或

美勞的操作能力。滿足和反應身體的需要與運動（移動）的快感與能力，經由基本的身體運作與藝術活動，發展努力與耐力的感覺，更進一步促進其認識自我與他人的關係；並促進其身心的健康。外語，法國由於歐盟國家及世界人民來往與交流較為頻繁，兒童很早就在其環境中發現不同語言的存在，因此在小一時即需引導兒童感知外語的存在並學會說外語。第一外語為英語，自小一開始學習，小二時才引導其對外國語文有說與寫的連結並促進其對外語的理解與說話表達。發現世界，此一課程在小一、小二時，學生要有時、空的概念，瞭解方向與定位，具有「世界」相關的知識；學生要能精熟通訊的特殊語彙，以客觀的觀察與操作方式發現電腦的功能並會使用電腦。小二時即可參加資訊與通訊使用技能（Brevet informatique et internet,B2.i.）的能力檢測，通過者可獲 B2.i 第一級之能力證書。藝術實做與藝術史，基礎學習階段學校即提供藝術史與相關之文化活動讓兒童從事藝術實做練習以發展學生的審美觀與藝術表達的能力。相關之藝術活動應帶領學生首度與藝術品邂逅，帶領他們欣賞、仔細觀察、聆聽、做筆記與比較，同時使用明確表達的語彙，讓學生表達其感覺、情緒、興趣與特殊喜好。公民與道德教育，此課程主要係欲讓學生學習社會行為與政治性的規範及內涵，促使其學會對責任性的行為負起責任並學會自律。

六、中國與香港

中國與香港地區，均以能力指標架構中小學課程，並另外再訂定教材大綱。在中國，目前中小學課程是以各科「課程標準」取代原有「教學大綱」，將課程標準做為教材編寫、教學、評估和考試命題的依據。課程標準的研訂，從「知識與技能」、「過程與方法」，以及「情感、態度、價值觀」三個向度來具體設計課程目標，期能改變以往課程功能中被認為的僅注重知識傳授的傾向，將之轉變為通過知識傳授引導學生學會學習、合作、生存、做人，使學生獲得基礎知識與基本技能的過程同時成為學會學習和形成正確價值觀的過程（范蔚，2006）。中國國家各科課程標準包含前言、課程目標、內容標準，以及實施建議等部分，其中各科課程標準最後還附加「附錄」，提列課程實施應注意的問題與教學建議。

六個國家或地區的「課程綱要或標準之規範性及明細度」之比較如表 4-22。

表 4-22 六國「課程綱要或標準之規範性及明細度」比較表

國家	美國	英國	日本	澳洲	法國	中國	香港
課程綱要或標準之規範性及明細度（有無課程內容細目或是教材大綱）	教材大綱	教材大綱	課程內容細目	教材大綱	教材大綱	教材大綱	教材大綱
以能力指標或是教材大綱架構課程	能力指標	能力指標	教材大綱	能力指標	教材大綱	能力指標	能力指標

六個國家或地區中，除日本、法國之外，其他國家均是以能力指標架構中小學課程，且六個國家或地區均在能力指標之下，都再另外編訂了各學科或是學習領域的教材大綱或是課程內容細目。

第三節 綜合討論

本節從「焦點團體座談」、「國際比較」與「我國中小學課程文件與文獻」三方面的研究成果，針對本研究待答問題，包括「學習領域或學科之設置、劃分和時間分配」、「學習階段劃分」以及「分段能力指標與課程內容要素關係」三項，做下面綜合討論。

壹、學習領域或學科之設置、劃分、教學方式和時間分配

一、學習領域或學科設置、劃分和教學方式

從「我國中小學課程文件與文獻」探討結果發現，目前我國國民中小學課程政策制定理念是將先前國小和國中眾多林立的學科，減少學科量而整併為七大學習領域及各年級若干節數的彈性學習節數，除國小英語和鄉土語言外，均未新置教學科目，原則上是將原先性質相近的若干學科整併為學習領域。各學習領域除語文和數學仍具學科課程的組織型態特徵外，其餘五者大體上傾向採廣域課程的組織型態。目前九年一貫課程各領域的教學實施已不再特別強調須採整領域的合科教學，所強調的是使學生之學習產生意義化的統整精神，若領域內採分科教學也能達到學習的意義化，則亦屬於合統整的精神；當然，此亦不排除領域內的合科教學或統整教學。若學習領域之性質適合實施領域內的合科教學或統整教學，且因而能增進學習的意義化，亦被鼓勵之。另外，學校的彈性學習節數和綜合活動亦可實施跨領域的主題統整教學活動。

在學習領域的設置上，曾有學者之研究認為現行九年一貫課程若干領域設置之合理性仍有疑義，主要包括：1.生活課程宜具本身的獨特內涵，而非由自然生活科技、社會及藝術與人文三者合併而成，且藝術與人文或可從低年級起即設為單獨領域，2.生活與綜合活動、健康與體育之內涵有所重疊，3.綜合活動與彈性節數在功能上亦有重複，4.資訊教育宜與自然生活科技中的「科技」整合為科技領域，但不見得從小學一年級起即設置。

「焦點團體座談」所蒐集到的意見亦發現，低年級生活與綜合活動內容重疊，中高年級部份社會與綜合活動內容重疊，生活課程之造型宜重新調整，以及綜合活動與彈性節數功能可整合之觀點。另外，多數意見傾向認為國中仍是以學科的教學方式較適宜，國小以領域教學的方式則是可行的。而「國際比較」資料發現，六個國家或地區除了澳洲與香港外，美國、英國、日本、中國、法國均採

「學科」的方式安排中小學課程設置，且國小、國中有一致或是學科延續、做學科知識加深、加廣的處理，與我國目前中小學課程學習領域設置理念，能夠將先前國小和國中眾多林立的學科，減少學科量而整併為七大學習領域，是相近的。但考量國中升學考試制度以及教師分科教學習慣問題，或可仍有「學習領域」名稱讓師生有學習內容統整概念，但實際仍採學科教學方式進行，是未來中小學課程修正可再考量之事。此外，大部份國家之中學階段，從前期中等教育階段即已逐漸分化稍多的學科，到了後期中等教育階段則大都設置更多的選修科目供學生分組選修，其課程分化、專業的情形在高中階段相當明顯。

「焦點團體座談」亦發現到，在國小方面，雖多數意見贊同目前領域的教學方式，仍有些領域是否適宜以整領域統整的方式做教學，又待討論。如藝術與人文、健康與體育、自然與生活科技三個領域，蒐集到的意見發現目前教學現場這三個領域都是分開授課，原因多是在教學現場師資分配授課有困難。此三領域或可由學校視其師資專長或情境條件實施領域內合科教學或分科教學。

從「國際比較」資料發現，在健康與體育學科或是學習領域上，美國、法國、日本、澳洲都在學科或是學習領域名稱上直接稱呼「健體或是保健和體育」，其他國家，像是英國、中國或是香港，則不稱為健體，故，健康與體育的課程內容的統整似乎是趨勢，惟在教學實施時是否一定要採取統整的方式進行教學，或是，國小、國中能有不同的教學進行方式，未來中小學課程修正可再討論。

而在「自然與生活科技」上，美國、法國、英國、澳洲、香港均將自然科學與資訊教育兩者做區別（日本、中國未提及資訊教育），自然與生活科技是否要整合為同一領域，或將資訊教育與生活科技分別設置領域，是未來中小學課程修訂有待討論之事。

「藝術與人文」一領域從「國際比較」資料發現，有英國、日本、中國、香港將「藝術與人文」中的音樂和美術（視覺藝術）區別出來，法國則於初中開始區分為「造型藝術」與「音樂教育」，故「藝術與人文」中美術和音樂兩學科是否要併為同一領域，或是設置領域名稱而採分科教學，或者小學低年級置為同領域，待小學高年級或國中階段分化為學科，則是可考慮的方向。

二、學習領域或學科之時間分配

「焦點團體座談」發現到，國小語文領域學習節數明顯不足，語文領域雖然占百分之 20%到 30%，但要分配給本國語文和英語，顯有不足，傾向認為小學階段，尤其低年級的語文學習節數應增加。「國際比較」則發現，日本與法國有做中小學學科在每個年級階段時數或是節數分配的規定，且香港與法國明顯在國小低年級階段的語文時數比例佔該年級階段總時數或是節數的約一半，且大多國家在小學階段之語文節數比率均相當高。另社會、自然和數學等相關學科會隨著

年級的增加有節數或是時數增加的情形，而音樂、美術或是藝術相關學科則是隨著年級的增加有減少時數或是節數的現象。

「焦點團體座談」意見發現到，與會者提出固定節數或是設定節數上下限規範的聲音出現，特別是針對國中階段。從「我國中小學課程文件與文獻」探討發現，九年一貫課程將學習總節數分為「領域學習節數」與「彈性學習節數」，且僅規範各個學習領域的學習節數百分比範圍，語文領域 20%到 30%，其他領域 10%到 15%，目的在留與學校依比例計算各學習領域之全學年或全學期節數，並配合實際教學需要，彈性安排各週之學習節數。「焦點團體座談」之意見，則傾向認為各領域或學科在各學習階段的時間分配比率，不宜從低年級至國中皆維持前後不變的分配比率方式，可視各領域在各學習階段的重要性與功能，而變化其時間比率。此意見與「國際比較」結果相近。

參閱「國際比較」資料發現，目前英國、美國和澳洲都沒有學習領域或學科時間分配的相關規定，中國、香港、日本和法國有做學習領域或學科時間的分配，其中法國和日本有做固定學習領域或學科時間的分配，而中國和香港僅做百分比範圍的規範。

分析下來，國家僅就學習領域或學科教學時數百分比分配、或節數的上下限的規範，留與學校部分彈性時間規劃學校每週的學習領域或學科教學時間的分配，已成為國際或是文獻探究發現出可行的安排方式。至於「焦點團體座談」中發現到的小學語文領域學習節數不足，以及「國際比較」與「焦點團體座談」兩者之研究結果認為不同學科或是學習領域在不同年級階段採不同時數比率或節數安排的發現，可以是未來中小學課程修訂時可詳加考量的部分。

貳、學習階段劃分

「焦點團體座談」蒐集到的意見發現，中小學現場教育人員，多認為考量實際教學工作現場都是以年級做劃分，教科書的使用也是以年級做連貫，學習階段的劃分以年級較為適宜。然多數學者專家代表則認為目前兩年一個學習階段的劃分是適切的。又從我國中小學課程文件的分析發現，現行九年一貫課程各領域的學習階段劃分，除國小英語和一至九年級健康與體育外，其餘各領域均已採一致性的學習階段劃分，都將小學區分為兩個年級一學習階段，國中為三個年級一學習階段。

「我國中小學課程文件與文獻」探討發現，我國中小學學習階段劃分的理念主要參照該學習領域之知識結構，以及學習心理之連續發展原則，旨在留供學校教師和學生有彈性的時間達成該階段所要求的能力指標，或是使教師和學生可在彈性時間內施行補救教學。

從「國際比較」來看，目前英國、澳洲和香港有做學習階段的劃分，其他國家則都以年級做為學習階段的劃分。且英國、澳洲和香港的學習階段劃分都有其理由或是學習階段任務的說明，例如澳洲昆士蘭州將學級分為初級階段、中級階段和高級階段；且提到因為重視學習難度突然加深時，銜接的適應問題，各學習階段中又有所謂轉換關鍵年，分別是在 3-4 年級，7-8 年級，9-10 年級。英國的學習階段 1、2、3、4 區別了小學教育與中等教育，以及其基礎學科在不同學習階段有加深、加廣的處理用意。

綜合上述，我國九年一貫課程目前除國小英語和一至九年級健康與體育外，其餘各領域在小學均以兩個年級劃分為一學習階段，在國中則以三個年級為第四學習階段之做法，基本上獲得專家們的支持，也符合一般學校的行政運作傳統，惟未來國小英語和一至九年級的健康與體育宜配合修正其學習階段，使之與其他領域一致化。另外，未來的課程綱要修訂，宜針對階段之劃分理念及各該學習階段的關鍵學習任務提供更充足的說明。其次，學習階段的劃分不必要與年級學習目標和內容之進一步規劃，有所扞格，兩種措施亦可同時並存。

參、分段能力指標與課程內容要素

一、分段能力指標

「焦點團體座談」意見發現，目前用能力指標架構課程的做法是可行的，但亦有意見認為可直接以年級為單位修訂能力指標。且多數與會代表認為能力指標敘寫應清晰、易理解，能力指標包含哪些概念，要怎麼做年級分段，需讓教師能夠自行解讀，無需再借由學者之轉譯、解釋。「國際比較」研究發現，目前採能力指標架構中小學課程的國家有英國、美國、澳洲和中國、香港，未來我國中小學課程修訂在能力指標的規劃和敘寫上，可參閱這些國家能力指標的敘寫方式，做為借鏡。

二、課程內容細目或教材大綱

「焦點團體座談」意見發現，多數與會的中小學學校人員代表，贊同有些學習領域，在考量教科書使用，考科或是基測，以及某些學習領域知識結構與邏輯性上，若能增訂參考性的課程內容細目或教材大綱是好的；例如語文、數學、自然生活科技等等學習領域，增訂細目或是教材大綱，是可行的。但有些學者專家代表傾向不贊成編訂教材大綱或內容細目，認為可採綱要內附或於綱要外另編示例，或以補充說明的方式加上課程內容或教材大綱。「國際比較」資料則發現，美國和法國中小學課程有教材大綱的提供，日本亦有課程內容細目的提供。

是否要有教材大綱或是課程內容細目的編定和提供，是我國未來中小學課程修訂可考量的部分，然而，此點可能要再與我國教師教科書使用情形，以及考試、基測等問題，一併做周詳的考量。

第五章 研究結論與建議

本研究目的在了解中小學課程的「學習領域或學科之設置、劃分」，「學習領域或學科之時間分配」，「學習階段劃分」，以及「分段能力指標與課程內容」等相關問題。下面就針對本研究的發現，做結論與建議，以提供下階段我國中小學課程政策修訂做參考依據。

第一節 研究結論

壹、學習領域或學科之設置、劃分

目前我國中小學課程分為七大學習領域，「我國中小學課程文件」發現目前九年一貫課程各領域的教學實施已不再特別強調須採整領域的合科教學，所強調的是使學生之學習產生意義化的統整精神，若領域內採分科教學也能達到學習的意義化，則亦屬合於統整的精神；當然亦不排除領域內的合科教學或統整教學。「焦點團體座談」多數聲音則認為小學採領域教學是適宜的，但國中則有爭議。故中小學是否都要延用學習領域來做課程結構的規劃，是要再做討論的議題。

「焦點團體座談」發現目前領域的劃分沒有太大問題，但領域內容可再做調整。例如低年級階段生活課程與綜合領域內容重複性的問題，中高年級階段綜合領域與社會領域內容重複性的問題。另外，藝術與人文、健康與體育以及自然與生活科技三個學習領域，是否要採取統整教學，或是統整的名稱仍存在，但以分科教學施行之，這些未來課程的修正都可以再考量。

從「國際比較」文獻探討資料來看，美國、英國、日本、中國、法國均採「學科」的方式安排中小學課程設置，且國小、國中有一致或是學科延續、做學科知識加深、加廣的處理，與我國目前中小學課程學習領域設置理念，能夠將先前國小和國中眾多林立的學科，減少學科量而整併為七大學習領域，是相近的。另外，日本、法國與英國等國家，其從小學到中學的課程結構規劃，都有做學科加深、加廣的處理，從小學到中學，不僅學科有增加，課程內容（學科名稱）也做加深的處理，以為未來高中的學習做連貫準備。

貳、學習領域或學科之時間分配

「國際比較」資料發現，目前英國、美國和澳洲都沒有學習領域或學科時間分配的相關規定，中國、香港、日本和法國有做學習領域或學科時間的分配，其中法國和日本有做固定學習領域或學科時間的分配，而中國和香港僅做了百分比範圍的規範而已。我國「焦點團體座談」資料發現，固定節數或是設定節數上下限規範的聲音出現，特別是針對國中階段；且多數與會人員反應語文、數學領域時間分配不足的問題。

從「國際比較」資料發現，國家做學習領域或學科時間分配彈性的規範，像是百分比分配、或是上下限的規範，留給學校做學習領域或是學科教學時間彈性的規劃，已成為國際趨勢。至於「焦點團體座談」中發現到的領域學習節數不足的問題，則是未來中小學課程修訂時要再考量部分。

參、學習階段劃分

從「國際比較」資料來看，目前英國、澳洲和香港有做學習階段的劃分，美國、法國、日本、中國則都以年級做為學習階段的劃分。再深究，英國、澳洲和香港學習階段的劃分都有其劃分理由或是學習階段任務的說明，像是考量為學生做學習內容加深，或是轉銜教學階段的考量等等。我國「焦點團體座談」資料發現，中小學現場教育人員多認為考量教學工作現場都是以年級做劃分，教科書的使用也是以年級做連貫，學習階段的劃分以年級較為適宜。然多數學者專家代表則認為目前兩年一個學習階段的劃分是適切的。

研究比較認為，不論是以年級或是學習階段來劃分中小學生的學習，都要有學習階段劃分明確的說明、理由或是依據，不論是依據學生的身心理發展，或是依據學習知識邏輯性，或是依照學校的年級階段劃分等等。此點為我國未來中小學課程修訂要考量處。

肆、分段能力指標與課程內容

在分段能力指標上，「焦點團體座談」資料發現，目前用能力指標架構課程的做法是可行的，但多數聲音提到能力指標階段的劃分也要以年級做劃分。且多數與會代表認為能力指標要敘寫不清，能力指標包含哪些概念，要怎麼做年級分段，要讓教師能夠自行解讀。「國際比較」資料發現，目前採能力指標架構中小學課程的國家有英國、美國、澳洲和中國、香港，未來我國中小學課程修訂在能力指標的規劃和分段上，可參閱這些國家能力指標修訂的方式，做為借鏡。

在需不需要提供教材大綱或是課程內容細目此一研究問題上，「焦點團體座談」資料發現，多數與會的中小學學校人員代表，贊同有些學習領域，考量教科書使用，考科或是基測，以及某些學習領域知識結構與邏輯性的問題，有參考的課程內容細目或教材大綱是好的；例如語文、數學、自然生活科技等等學習領域，訂定細目或是教材大綱，是可行的。但多數的學者專家，是不贊成編訂教材大綱或是細目。「國際比較」資料則發現，美國和法國中小學課程都有教材大綱的提供，日本亦有課程內容細目的提供。

是否要有教材大綱或是課程內容細目的編定和提供，是我國未來中小學課程修訂可考量的部分，然而，此點可能要再與我國教師教科書使用情形，以及考試、基測等問題，一併做周詳的考量。

第二節 研究建議

壹、學習領域或學科之設置、劃分

一、中小學仍置學習領域，惟國中一或二年級起於領域內分設學科

以學習領域而非學科架構課程結構的方式，可求得學科內涵彼此整合及各科教師協同互動之課程統整效果，本研究之座談會意見亦傾向認為目前採學習領域進行學科課程整合的方向仍屬適合。惟較之他國學科和領域設置，我國小學的七大學習領域少於大部分國家的八至十三學習領域或學科，且他國在國中階段又都進一步分化為更多的學科。因此，建議我國未來的九年一貫課程或可增加為八至九學習領域，其中小學低年級再整合為五至六學習領域，而國中階段除維持小學的八至九學習領域之設置外，宜再將學科內涵較寬廣學習領域再於領域內分化為二至三個學科。學習領域內的學科分化可採兩種模式為之，其一於國中一年級即開始分化學科，其二則於國中二年級才開始分化，採取第二種模式可增進小學階段與國中階段各領域課程的前後順利銜接與連貫。

即便國中階段之若干領域內分置二至三學科，本研究仍建議國中階段維持領域之設置，領域內之各科教師仍需共組領域小組，定期規劃、研商和討論領域內的各科課程計畫及其實施方式，以增進領域內各科課程之統整與關連，以及各科教師間的協同互動。

二、國中宜置選修科目，高中則實施分組或課群的專長課程選習

本研究發現各國前期中等教育階段，尤其是第二和三年級即已設置若干選修科目供學生選習，以逐步進行學生性向的試探和興趣專長的深化，而到後期中等教育階段的末期則進一步規劃學生的分組選修課群，來深化學生的學術和職業預備知能。我國未來國中課程亦宜參酌各國之趨勢，規劃若干選修科目供二至三年級學生選習，高中階段的分組專長選修課程，亦宜更紮實，所提供的課程類組亦應比目前更多元。

三、建議朝下列方向調整現行的七大學習領域課程

（一）調整生活課程內涵，使之具本身的整合結構，並作為三年級在自然與生活科技及社會兩領域延續學習的基礎

生活課程之內涵宜具整合性，而非僅是數個領域或學科的合併，如此方能展現課程的統整性。此外，其亦應作為其他學習領域在三年級學習的基礎，以使

學生在三年級時可順利轉銜至相關領域的延展學習。至於延展的學習領域，建議主要為社會及自然與生活科技。

（二）國小低年級置藝術與人文領域

將現行藝術與人文並為生活課程一部份的方式，調整為於低年級即單獨設置藝術與人文一領域。

（三）國小中或高年級起置生活科技領域

從本研究的各國學科或領域設置觀之，各國的中小學課程大部分不會將自然科學與科技整合為同一學科或領域，而且國內各校的資訊教育大都會安排專屬的時間、教學場所提供電腦或資訊科技的教學，因此建議於國小中或高年級起另置生活科技一領域，其內涵包括自然與生活科技領域中的生活科技及資訊科技教育，此領域可延伸至國中階段。

（四）綜合活動與彈性學習節數整合

將綜合活動與彈性學習節數整併為一學習領域，其名稱可稱為「綜合活動」或「綜合實踐活動」，勿須訂定其具體的主體軸或領域的內涵結構，提供學校規劃校本課程的空間，其實施內容可包括跨領域的課程活動、領域課程的探究與實踐活動、補救教學活動、新興議題課程、全校性和全年級學藝活動，校本特色課程，以及學校現有的童軍、家政和輔導等活動。

（五）國中提供選修課程

如前述，國中二及三年級於各領域課程外，另提供一定學習節數供學校開設選修課程讓學生選習。亦即，並非於現行彈性學習節數或前述建議的未來「綜合活動」或「綜合實踐活動」中提供選修課程。

貳、學習領域的教學實施方式

一、國中採領域內的分科教學，然須掌握課程統整精神

考量國中升學考試制度、國中教師分科教學習慣以及教科書使用、選擇、學生轉學、教科書使用銜接等等的問題，建議在國中階段，能有「學習領域」設置讓師生有學習內容統整概念，但實際可採取領域內的分科教學，如此教師仍有課程發展討論的互動時間與機會。國小與國中可銜接的方式是，七年級仍延續國小領域教學的方式，到八年級、九年級再做學習領域內分科教學的方式。惟即使採領域內分科教學，仍需強調教學應力求使學習意義化、關聯化，以掌握課程統整的精神。

二、國小階段強調領域內的統整教學，惟部份學習領域得由學校視情境條件實施分科教學

國小階段仍可維持目前以學習領域來規劃學生在校學習內容的方式，但有些領域的統整教學，像是藝術與人文、健康與體育、自然與生活科技，建議在國小階段仍是可採領域統整教學方式進行，但學校可考量學校情境、教師專長等問題，若能使學生的學習意義化、統整化，亦可做分科教學方式進行。

參、學習領域或學科之時間分配

一、維持學校可於領域百分比或節數上下限範圍分配學習時間的方式

目前國際趨勢都是傾向國家僅就學習領域或學科教學時數百分比、或節數上下限做規範，其餘讓學校自行規劃學校每週的學習領域或學科教學時間的分配；或是國家根本不做學習領域或是學科的時間分配。未來我國課程修訂仍是可延續目前的原則，仍採教學時數百分比或節數上下限的方式做規範。

二、各學習領域在各年級或階段的節數比率宜視領域或學科在各該階段之重要性和功能而有所變化

建議各個學習領域可視其在各個學習階段的重要性和功能，在不同的學習階段做不同的教學時數比率規劃。一般而言，小學階段之語文學習時間比率宜更高，而到中學階段其比率可稍降，相對地，其他主要學術領域的時間比率則漸增。

三、小學語文領域的時間宜增加

語文領域時間分配不夠的問題，可將綜合活動與彈性課程整合後，或生活課程內涵有效整合後，所釋放出的教學時數，編入語文教學領域中。建議低年級階段國語文教學時數比率要增加，國中國語文時數比率可稍微減少。在國中階段，數學領域可增加教學時間比率，自然與生活科技和社會學習領域也都可以酌量的增加教學時間比例。

肆、學習階段劃分

一、暫維持目前學習階段劃分，惟宜對此規劃有較長期性的基礎研究，以提供理據

建議未來我國中小學課程修訂在學習階段劃分的規劃上，仍可維持目前的學習階段劃分，國小兩個年級為一個學習階段，國中三個年級為一個學習階段。但應參酌國外的學習階段規劃經驗，不管是以年級或是學習階段來劃分中小學生的學習，都要有學習階段劃分明確的說明、理由或依據，不論是依據學生的身心理發展，或是依據學科知識邏輯性，或是依照學校的年級階段劃分等等，宜做長期性研究，再來擬定適宜我國中小學學生在校學習的學習階段劃分。

二、調整國小英語和一至九年級健康與體育的階段劃分，使各領域之學習階段劃分一致化

建議每個領域的學習階段劃分以及分段能力指標的劃分都要一致，配合現行各領域學習階段的劃分，目前僅剩下健康與體育、國小英文的學習階段劃分與其他領域不一致，建議將之調整使一致化。

分段能力指標與課程內容要素之關係

一、仍以能力指標架構課程內涵，惟能力指標之敘寫應明晰化

採能力指標架構課程一事已是國際趨勢，目前我國中小學課程的規劃也是朝此方向進行。惟在能力指標的敘寫上，建議未來課程修訂在能力指標編定上，需考量能力指標的敘寫要讓教師清楚明白該指標包含什麼概念，要怎麼做年級分段，讓教師都能自行解讀、明白、清晰、易懂。

二、各領域均增訂年級基本內容細目或教材大綱，學術結構邏輯強者具規範性，其餘者僅具參考性

參考「國際比較」資料，日本、美國、法國、中國都有課程內容細目或是教材大綱的訂定，建議未來我國中小學課程綱要可考量在分段能力指標之基礎上，針對考科或是基礎科目、或是學科邏輯性較強的學習領域或學科，例如數學、科學、國語文、社會和英文，另外編定具規範性的分年級之教材大綱做為基本內容。在其他藝能或活動領域，亦可以有以年級或是年段為範圍的教材綱要或是內容細目，但僅供參考用，以使課程內容結構更為周詳。

參考文獻

一、中文部分

- 方德隆(2009年10月)。**九年一貫課程綱要總綱實施現況相關研究之後設分析**。收錄於國家教育研究院籌備處委託之「現行中小學課程綱要實施評鑑及相關研究後設分析」研究報告(頁1-76),未出版。
- 王前龍、張如慧(2007)。從課程設計理論取向回顧台灣近三十年國小課程改革理念之轉變。收錄於周淑卿、陳麗華主編,**課程改革的挑戰與省思:黃光雄教授七十大壽祝壽論文集**(頁65-83)。高雄:麗文文化。
- 丘愛玲(2009年10月)。**九年一貫課程綱要綜合活動、健康與體育學習領域實施現況相關研究之後設分析**。收錄於國家教育研究院籌備處委託之「現行中小學課程綱要實施評鑑及相關研究後設分析」研究報告(頁289-532),未出版。
- 江愛華(2007)。二十一世紀澳洲初等教育教改政策目標與計畫解析。**教育資料集刊**,33,109-124。
- 行政院教育改革審議委員會(1995)。**行政院教育改革審議委員會第一期諮議報告書**。臺北:作者。
- 行政院教育改革審議委員會(1996)。**教育改革總諮議報告書**。臺北:作者。
- 李駱遜(2005)。「綜合活動」低年段課程綱要適切性之研究。**國立教育研究院籌備處93年度成果研討會手冊**。臺北縣:國立教育研究院籌備處。
- 吳財順、張素貞(2003)。國民中小學課程鬆綁的美麗與哀愁—析論課程改革的問題與對策。收錄於高新建主編,**課程綱要實施檢討與展望(上)**(頁18-39)。臺北:臺灣師大。
- 周珮儀(2009a)。**中小學藝術與人文領域課程綱要實施相關研究之後設分析**。收錄於國家教育研究院籌備處委託之「現行中小學課程綱要實施評鑑及相關研究後設分析」研究報告(頁533-550),未出版。
- 周珮儀(2009b)。**中小學社會領域課程綱要實施相關研究之分析**。收錄於國家教育研究院籌備處委託之「現行中小學課程綱要實施評鑑及相關研究後設分析」研究報告(頁551-574),未出版。
- 周淑卿(2002)。「主題式」課程統整的設計模式解析。收錄於歐用生、莊梅枝主編,**反省與前瞻—課程改革向前跑**(頁55-66)。臺北縣:中華民國教材研究發展學會。
- 范蔚(2006)。**基礎教育課程改革**。重慶:重慶出版社。
- 高新建(2003)。落實的課程願景或美麗的課程幻影:發展以學習者為中心的高品質國民中小學課程。收錄於高新建主編,**課程綱要實施檢討與展望(上)**(頁41-104)。臺北:臺灣師大。
- 教育部(1993)。**國民小學課程標準**。臺北:台捷。

- 教育部（1994）。國民中學課程標準。臺北：作者。
- 教育部（1998）。國民教育階段九年一貫課程總綱綱要。臺北：作者。
- 教育部（2000）。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。臺北：作者。
- 教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要。臺北：作者。
- 教育部（2008）。國民中小學九年一貫課程綱要（修訂）。臺北：作者。
- 陳伯璋（1999）。九年一貫課程的理念與理論分析。收錄於中華民國教材研究發展學會編印，邁向課程新紀元——九年一貫課程研討會論文集（上）（頁10-18）。臺北縣：編印者。
- 陳伯璋（1999）。九年一貫新課程綱要修訂的背景及內涵。教育研究資訊，7（1），1-13。
- 陳昌維（2003）。國民中小學九年一貫國語文學習領域課程暫行綱要決策過程之研究。國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文。未出版。
- 陳文典（2005年7月）。國民小學一、二年級生活課程推行現況之調查及調適策略之研究。國立教育研究院籌備處委託研究報告，未出版。
- 游家政（1999）。再造國民教育九年一貫課程的圖像——課程綱要的規劃構想與可能問題。教育資料與研究，26，4-18。
- 游家政（1999）。九年一貫課程的學習領域。收錄於中華民國教材研究發展學會編印，邁向課程新紀元——九年一貫課程研討會論文集（上）（頁99-111）。臺北縣：編者。
- 游家政（2004）。九年一貫「課程綱要」的發展背景與理念。收錄於林生傳等著，國民中小學九年一貫課程理論基礎（一）（頁45-77）。臺北：教育部。
- 黃嘉雄（2000）。轉化社會結構的課程理論——課程社會學的觀點。臺北：師大書苑。
- 黃嘉雄（2002）。九年一貫課程改革的省思與實踐。臺北：心理。
- 黃嘉雄（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要總綱篇修訂要點及其意涵。國民教育，43（3），71-79。
- 黃嘉雄（2007）。國民中小學九年一貫課程綱要該增訂課程內容要素嗎？教育研究集刊，53（4），33-69。
- 黃嘉雄（2008）。國民中小學九年一貫課程綱要該增訂課程內容要素嗎？教育研究集刊，53（4），33-69。
- 黃政傑（1991）。課程設計。臺北：東華。
- 黃鳳欽（2007）。臺北縣國民小學彈性學習節數課程實施情形之研究。國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文。未出版。
- 黃繼仁、李新鄉、張哲彰（2009年6月）。九年一貫課程的實施對語文學習影響之研究：以新舊課程架構下六年級學生寫作表現之比較為例。教育研究與發展，5（2），207-240。
- 黃光雄、蔡清田（2002）。英國高中階段（後其中等教育階段）課程改革考察報告。教育部委託專案報告。國立中正大學。

- 黃曉芬、陳美芝、彭孟璇（2008）。課程比較研究－澳洲，**國立台北教育大學課程所課程比較專題研究學期期中報告**，未出版。
- 劉瑞年（2008）。一、二年級生活、綜合、健體等領域課程綱要能力指標重疊問題及其解決策略：現場教學者之觀點。國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文。未出版。
- 歐用生（1999）。九年一貫課程之「潛在課程」評析。收錄於中華民國教材研究發展學會編印，**邁向課程新紀元—九年一貫課程研討會論文集（上）**（頁19-33）。台北縣：編印者。
- 鍾聖校（1998）。**澳洲小學的學生評量**。國科會 1998 年補助之專案研究計畫報告書。

二、外文部分

- Apple, M. W. (2000). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. (2nd Ed.) New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2003). *The state and the politics of knowledge*. New York: Routledge Falmer.

三、網路部分

- 文部科學省(2008)。各教科等の改定案のポイント。2009 年 5 月 20 日取自
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/080216/009.pdf
- QCA (2009). *cross-curriculum dimensions: a planning guide for schools*. Retrieved November 17, 2009, from
<http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-3-and-4/cross-curriculum-dimensions/index.aspx>

四、約稿部分

- 林貴美（2010）。法國中小學課程政策研究。如附件十四。
- 吳麗君（2010）。英國課程分析。如附錄九。
- 洪福財（2010）。中國與香港中小學課程政策分析。如附件十二。
- 洪詠善、黃嘉雄（2010）。美國華盛頓州 K-12 課程標準內涵研究。如附件十。
- 翁麗芳（2010）。日本中小學課程政策分析。如附件十三。
- 鍾聖校（2010）。澳洲中小學課程結構研究報告書。如附件十一。

附錄一

中小學課程政策整合研究—能力指標與領域教學議題探究

(子計畫一)

第一次撰稿諮詢會議紀錄

會議時間：98 年 6 月 17 日（星期三）14 時 0 分

會議地點：國立臺北教育大學行政大樓 404B 教室

主持人：黃嘉雄教授（國立臺北教育大學教務長）

出席人員（依姓氏筆畫排序）：

1. 吳麗君教授（國立臺北教育大學國民教育學系系主任）
2. 洪福財教授（國立臺北教育大學教育經營與管理學系）
3. 翁麗芳教授（國立臺北教育大學幼兒教育學系）
4. 鍾聖校教授（國立臺北教育大學心理與諮商學系）
5. 彭詩文助理（國立臺北教育大學課程與教學研究所）

紀錄：方思文助教（國立臺北教育大學華語文中心）

備註：林貴美教授（國立臺北教育大學特殊教育學系）請假乙次

壹、主席報告

本研究主要在探討國民中小學鉅觀課程組織結構議題，研究目的有三：

- 1.研究國民中小學學習領域或學科之設置、劃分和時間分配議題，並提出政策建議。
- 2.分析國民小學一年級至國民中學三年級學習階段劃分方式之議題，並提出政策建議。
- 3.探究國民中小學各領域或各科課程中分段能力指標與其課程內容要素（課程內容大綱）間關係之議題，並提出政策建議。

依據研究目的，擬邀請各位老師協助分別蒐集並撰寫各國能力指標與領域教學議題供本研究比較分析，有關本計畫案邀稿內容規劃將於下列提案中提出討論，請各位老師共同研擬稿件撰寫格式及架構。

貳、提案討論

案由一：本研究邀稿內容規劃，提請討論。

說明：如主旨。

決議：

一、撰稿內容撰寫方式請針對待答問題做整理，本研究待答問題有三，分述如下：

（一）學習領域或學科之設置、劃分和時間分配

1. 國小和國中應分設哪些學習領域或學科？目前小一和小二劃分為五大領域，小三至國三劃分為七大領域，其學習領域之設置與劃分需要調整？如何調整？
2. 從國小三年級至國中三年級之學習領域劃分均相同，合適？國中階段有必要改採學科課程？
3. 目前七大學習領域之學習時間，自小一至國三均採語文領域佔20%~30%、其餘各領域分佔10%~15%之分配方式，合適？有必要調整？如何調整？
4. 國小和國中均依採領域教學或因階段、領域之性質而得採學科教學？

（二）學習階段劃分

1. 國小一年級至國中三年級的九個年級，除年級劃分外，是否需再劃分學習階段？如何劃分？

（三）分段能力指標與課程內容

1. 採分段能力指標架構課程綱要主要內涵的觀點合適？
2. 分段能力指標之明細度是否需提升？其敘寫原則為何？
3. 除分段能力指標外，是否需再增訂課程內容細目或教材大綱？或因學習領域、學科之性質而定？若增訂內容細目，其屬參考性或應具規範性？

二、撰稿範圍

以英、美（舉一州為例）、澳洲（舉一州為例）、中國（含香港）、日本和法國等國家為對象，分析說明其 K-9 年級（盡量延為 K-12 年級）在學習領域或學科名稱的設置、各科時間分配、全學年上課週（日）數、每日上課時數，以及其他官方課程文件對能力指標與年級教材大綱之處理方式（即課程大綱或標準之明細程度）。具體的待答問題如附件—本研究之待答問題。

三、撰稿分工

（一）邀稿分工

英國—吳麗君；美國—黃嘉雄和另一學者；澳洲—鍾聖校；中國（含香港）—洪福財；日本—翁麗芳；法國—林貴美

（二）字數：14,000 字～20,000 字，每千字 800 元薄酬。

（三）未來另擬出版，書名暫訂「各國中小學課程比較」。

四、文稿架構

（一）最近一次基礎教育課程改革之背景與理念（約 500-1,000 字）。

（二）現行中小學課程結構（約 10,000-12,000 字）。

1.全學年上課週（日）數，每週上課日（時）數。

2.學習領域或學科設置及其時間分配。

3.K-12 年級的學習階段劃分。

4.課程綱要或標準之規範性（強制性或參考性）及明細度（是否訂定年級內容大綱）

5.其他

（三）採學科或領域教學（小學、前後期中等教育可能不一樣）（約 2,000 字）。

（四）特徵、問題與啟示（總結其課程結構之特徵或面臨問題，以及對國內之啟示）（1,000-2,000 字）

五、體例

（一）項次編目方式一次為壹、一、（一）、1、（1）

(二) 本文和參考文獻之引註，採 APA 第 5 版格式。

(三) 內文由左至右橫打，A4 紙張，12 號字，段落行距為 1.5 倍行高、版面設定之邊界請維持上、下：2.54cm，左、右：3.17cm，不接受手寫稿。

六、臺灣課綱相關資訊網站提供如下，供參酌：

http://teach.eje.edu.tw/9CC/index_new.php

七、撰稿時程規劃：

(一) 預計 11 月 15 日完稿，並將稿件以紙本及電子檔送交華語文中心助教方思文小姐彙整。

(二) 為確保各國撰寫內容及架構的一致性及整體性，將另訂定兩次邀稿會議進行討論，第二次會議將訂於 9 月中（開學前），第三次會議將訂於 10 月底，時間另議。

八、為提供各位老師蒐集資料之支出，本專案擬提供各位老師新台幣 2,000 元之影印及購書費，唯本案相關經費支出由教育研究院進行請購及核銷，煩請各位老師在動支費用前先告知本案助理人員，以便事先進行請購，方能購買及支出相關費用。

附錄二

中小學課程政策整合研究—能力指標與領域教學議題探究

(子計畫一)

第二次撰稿諮詢會議紀錄

會議時間：98 年 9 月 17 日（星期四）9 時 0 分

會議地點：國立臺北教育大學行政大樓 503B 教室

主持人：黃嘉雄教授（國立臺北教育大學教務長）

出席人員（依姓氏筆畫排序）：

1. 洪福財教授（國立臺北教育大學教育經營與管理學系）
2. 翁麗芳教授（國立臺北教育大學幼兒教育學系）
3. 鍾聖校教授（國立臺北教育大學心理與諮商學系）
4. 方思文助教（國立臺北教育大學華語文中心）
5. 彭詩文助理（國立臺北教育大學課程與教學研究所）

紀錄：彭詩文助理（國立臺北教育大學課程與教學研究所）

備註：林貴美教授（國立臺北教育大學特殊教育學系）有課請假乙次

吳麗君教授（國立臺北教育大學國民教育學系系主任）有課請假乙次

壹、 主席報告

本次會議主要目的在了解撰稿人員在撰寫各國中小學課程學習領域或學科之設置、劃分和時間分配，學習階段劃分，以及分段能力指標與課程內容時，目前階段對各國中小學課程結構了解情形，大致撰寫進度，文章結構格式，以及面臨到的相關問題等等，提出討論。

貳、提案討論

案由一：針對目前各國撰稿進度與問題，提出討論。

案由二：針對目前文章內容字數各項比重，做討論說明。

說明：如主旨。

決議：

一、請撰稿人員各國課程結構撰稿內容與撰寫方向針對本研究三個待答問題做相關資料的整理與分析。包括該國家目前中小學課程綱要或是標準或是課程相關規範：

（一）如何做學習領域或學科之設置、劃分和時間分配；

（二）學習階段如何劃分；以及

（三）有無分段能力指標或是課程內容之相關規範。

請詳盡說明該國家在 K-12 年級中的學習領域或學科名稱的設置、各科時間分配、全學年上課週（日）數、每日上課時數，以及其他官方課程文件對能力指標與年級教材大綱之處理方式，也就是課程大綱或是課程標準的詳盡程度。

二、請各國撰稿人員儘量能將該國家高中階段的課程結構放入撰稿內容做討論分析，以課表或是表格資料的方式做描述亦可。

三、請各國撰稿人員以該國家最近一次的中小學課程之官方公佈的課程綱要或標準或課程相關規範為主要探討分析資料，詳盡說明其課程結構中所規範的學習內涵、領域或科目、學習時數、能力指標、學習指導要領或是學習內容等等。課程改革的背景或源起部分內容可減少，課程實施的相關配套措施亦為次要，可淡化處理。

四、撰稿文章各部分內容的比例可參考如下：

（一）課程綱要或是標準或是相關課程規範之背景與理念（約 500-1,000 字，簡單描述即可）。

（二）現行中小學課程結構（約 10,000-12,000 字，為本研究主要內容，比例為重）。

1. 全學年上課週（日）數，每週上課日（時）數。

2. 學習領域或學科設置及其時間分配。

(可呈現表格，再加以描述年級階段與學習領域或學科以及教學時數分配，以該國家最近公佈的課程綱要或標準或課程相關規範為主，不一定要有新舊的課程差異比較表，若該國家沒有這樣的比較表亦無妨，可用文字說明新舊課程的差異。)

例如：日本的例子

國小課程結構表

	国語	社会	算数	理科	生活	音楽	図画 工作	家庭	体育	道德	特別 活動	総合 的 学習	外国 語 活動	總上 課時 數
一 年 級	306 (9)	—	136 (4)	—	102 (3)	68 (2)	68 (2)	—	102 (3)	34 (1)	34 (1)	—	—	880(25)
	34	—	22	—	0	0	0	—	+12	0	0	—	—	+68
二 年 級	315 (9)	—	175 (5)	—	105 (3)	70 (2)	70 (2)	—	105	35 (1)	35 (1)	—	—	910(26)
	35	—	25	—	0	0	0	—	+15	0	0	—	—	70
三 年 級	245 (7)	70 (2)	175 (5)	90 (26)	—	60 (17)	60 (17)	—	105 (3)	35 (1)	35 (1)	70 (2)	—	945(27)
	0	0	25	20	—	0	0	—	+15	0	0	-35	—	35
四 年 級	245 (7)	90 (26)	175 (5)	105 (3)	—	60 (17)	60 (17)	—	105 (3)	35 (1)	35 (1)	70	—	980(28)
	10	5	25	+15	—	0	0	—	+15	0	0	-35	—	35
五 年 級	175 (5)	100(29)	175 (5)	105 (3)	—	50 (14)	50 (14)	60 (17)	90 (26)	35 (1)	35 (1)		35 (1)	980(28)
	-5	+10	25	+10	—	0	0	0	0	0	0		+35	35
六 年 級	175 (5)	106 (3)	175 (5)	105 (3)	—	50 (14)	50 (14)	55 (16)	90(26)	35 (1)	35 (1)	70 (2)	35 (1)	980(28)
	0	+5	+25	+10	—	0	0	0	0	0	0	-40	+35	35
合 計	1461	366	1011	406	207	368	368	115	597	209	209	280	70	5645
	+84	+20	+142	+55	0	0	0	0	+57	0	0	-150	+70	+278

註解 1. 上段為標準上課時數修訂案，() 為該科目的節數，下段為修訂案與現行時數的差異。

註解 2. 一節課的單位時間為 45 分鐘。

註解 3. 特別活動的上課時數可列入小學校學習指導要領所規範的班級活動計算(學校營養午餐相關活動除外)。

3. K-12 年級的學習階段劃分。

(高中階段可簡略說明其學習領域或是學科的劃分，教學時間的分配，以及課程結構重要要點即可。)

4. 課程綱要或標準之規範性（強制性或參考性）及明細度（是否訂定年級內容大綱）

(若該國家課程綱要或標準或課程相關規範，有能力指標、課程內涵或教學內容等等的相關規定，可特別舉例，針對某個特定領域或是學科在某個年級的能力指標或是課程內涵、教學內容等相關規範，做詳盡的說明。)

例如：美國華盛頓州的例子

華盛頓州各科 EALRs 關鍵階段成就指標敘述示例

(寫作) 基本學習 2：學生能依不同對象和目的以各種方式寫作

關鍵內容	第一階段成就指標	第二階段成就指標	第三階段成就指標
各種寫作方式	能以若干方式寫作，例如，報導、廣告。	1.能增加寫作方式，如故事、傳說、寓言、報導、實驗報告。 2.能擴展寫作方式範圍，如論文、評論、詩歌、工具文章、多媒體劇本。 3.能開始依意圖的對象和目的變化寫作方式、細節和結構。	1.能以不同方式寫作，如論文、評論、詩歌、工具性寫作、多媒體劇本、研究計畫。 2.能依不同對象和目的之需要，交織採用解說、論述、事例、比喻和音韻節奏等語文技巧要素。
對不同對象而寫作	1.為自己、教師或其他認識的對象寫作。 2.能與他人分享自己的寫作。 3.能顯示對某對象需要的初步覺知。 4.能選取自己的作品加以發表。	1.能擴充寫作的對象範圍至校外人士，如筆友、社區人士。 2.能尋求他人對自己寫作的回饋。 3.能對各種不同對象的需要加以判斷及寫作。	能界定、分析、描述及契合所擇定對象之需要。
依不同目	1.能為滿足自己的表達需要和教	能為一定範疇的各種目的	能為更廣泛的各種目的

的而寫作	師之提示而寫作。 2.能寫故事。 3.能開始依不同目的而寫作：對某事物加以概說、分類、命名、說明發生經過或描述。	寫作，包括：表達、通知、創作、解釋、說服、請求、論辯等。	寫作，例如：反省自己的經驗、形成推論或作結論、求職、探究語言本身的精妙。
------	--	------------------------------	--------------------------------------

華盛頓州 GLEs 結構示例

EALR1：學生能理解與運用數學的觀念與過程

關鍵內容 1.2：屬性、單位與系統

GLE	Grade 5
屬性、單位與系統	
1.2.1	能理解並運用角度測量的觀念 (W)。 • 能描述與比較各種不同測量標的物之角度。 • 能在生活環境中辨認出角度。 • 能分別直角、銳角或鈍角等角度。 • 能辨認四邊形的各個內角之類別。 • 能解釋並舉例說明角度如何形成。

(三) 特徵、問題與啟示 (總結其課程結構之特徵或面臨問題，以及對國內之啟示) (1,000-2,000 字)

五、寫作格式方面

- 1.內文中出現書名統一以雙引號《》的方式將書名列在雙引號中，例如《中小學課程綱要》。
- 2.各國家學習領域或學科名稱用語盡量遵循該國家原用語意義做翻譯，在撰文該頁下面可以註解方式說明該翻譯意義。
- 3.全文字數儘量掌握在 14000 到 20000 字之間。
- 4.需附參考文獻在文本最後，格式參照 APA。

六、依照原定時程在 11 月 15 日完稿，並將稿件以紙本及電子檔送交華語文中心

助教方思文小姐彙整。

七、第三次會議暫定於 10 月底，時間另議。

附錄三

中小學課程政策整合研究—能力指標與領域教學議題探究

(子計畫一)

第一次焦點團體諮詢會議會議紀錄

會議時間：98 年 10 月 16 日(星期五)下午 3 時 0 分至 5 時 30 分

會議地點：基隆市建德國民小學會議室

主持人：黃嘉雄教授(國立臺北教育大學教務長)

出席人員（依姓氏筆畫排序）：

1. 王麗蓉校長(基隆市復興國小校長)
2. 林辰崇校長(基隆市建德國小校長)
3. 朱憲瑾校長(基隆市八斗國中校長)
4. 何恩得主任(基隆市建德國小教務處主任)
5. 胡英捷校長(基隆市仁愛國小校長)
6. 彭麗琦校長(基隆市武崙國小校長)
7. 黃正昆校長(基隆市七堵國小校長)
8. 廖達鵬校長(基隆市中正國中校長)
9. 謝國清理事長(全國家長團體聯盟理事長)
10. 蕭錦利處長(基隆市政府教育處處長)
11. 方思文助教（國立臺北教育大學華語文中心）
12. 彭詩文助理（國立臺北教育大學課程與教學研究所）

紀錄：彭詩文助理（國立臺北教育大學課程與教學研究所）

壹、主席報告

國民中小學課程綱要從計畫、實施至今，已經歷時八年時間，中間經過調整。例如 92 年已經有做調整，97 年亦有做微調，且在 100 學年會實施。教育部以及教育研究院籌備處希望對未來的中小學課程綱要發展有更多的了解，故希望透過這個研究案，了解基層地方學校對目前中小學課程綱要，特別是在能力指標、學習領域、學習時間、學習階段劃分等方面的意見。

本研究案會舉辦台灣各地方的諮詢座談會，到各縣市去邀請學有專長的校長、家長代表、學者專家提供意見。主要借重各位對中小學校的認識、智慧與工作經驗，給予我們意見。本諮詢會討論提綱主要分為三大部分，一是國民中小學學習領域或學科之設置、劃分和時間分配，二是學習階段劃分，三是分段能力指標與課程內容。主席報告到此，諮詢座談會開始。

貳、座談意見

主持人：請各位針對目前國中小課程綱要提出意見，諮詢問題如下：

問題一，關於學習領域或學科之設置、劃分和時間分配，

- 1.國小和國中應分設哪些學習領域或學科？目前小一和小二劃分為五大領域，小三至國三劃分為七大領域，其學習領域之設置與劃分需要調整？如何調整？
- 2.從國小三年級至國中三年級之學習領域劃分均相同，合適？國中階段有必要改採學科課程？
- 3.目前七大學習領域之學習時間，自小一至國三均採語文領域佔 20%~30%、其餘各領域分佔 10%~15%之分配方式，合適？有必要調整？如何調整？
- 4.國小和國中均依採領域教學、或因階段、領域之性質而得採學科教學？

參與諮詢會議人員的提議：

Aj1：

領域教學在國中是名存實亡，教師們的領域對談、配課都很困難。尤其社會

領域在國中很難實行，自然與生活科技也是，老師的職前教育養成就不是這樣，老師各有其學科的專長，很難教授其他科目。國中本來就是學科。老師的專長和學校原本的課程運作方式，本來就不是依照領域方式授課。只有數學領域實施起來比較沒有問題。綜合也沒有問題。其他領域，像是語文領域的國文、英文、鄉土語言，其實都是分開授課，沒有關聯性。學校老師都希望，其實在國中部分，還是採分科的方式實施，比較切合實際。國小部分，就不反對領域教學。

Ae1：

在藝術與人文領域方面，很難找出這樣的老師，可以勝任美勞的教學，又能教音樂、又能教表演藝術。有領域精神在國小是很好，但師資結構的問題，真正運用在教學現場，會有問題。

重大議題融入都要求要有多少小時的融入時間，要真正落實才有效果，關於領域時間，像是語文和數學，都要佔用很多時間。語文的時間被鄉土語言、還有英文佔掉，所以彈性時間其實只是掛在那邊，都被瓜分掉了。所以語文和數學的學習節數明顯不足。

國小一、二年級的生活課程可不可以獨立出來設一科美勞或是音樂課，但這是部分老師的反應。

Ae2：

健康與體育即使是給同一個老師授課，老師還是會分開來授課。

彈性學習部分，已經不彈性，彈性節數多被佔用。例如語文學習節數不足，拿去上語文。彈性節數已經不彈性，基隆四十二所學校，只有四所學校沒有運用彈性節數上其他領域課程。

當初語文領域的學習節數規劃並沒有考量到英文，目前明顯語文學習節數不夠，要用到彈性學習節數時間。

應該增加一到三年級的語文學習節數，因為一到三年級是奠定學生語文基礎

的階段。四到六年級則可維持或減少。

綜合領域和社會領域的學習內容老師多反應重複過多，所以綜合領域反而變成彈性課程，老師幾乎沒有進行，因為課程內容重複。

社會學習領域裡面其實公民很難跟地理、歷史融合。

在教學時數方面，目前各校的領域節數安排其實都差不多，似乎沒有必要再做百分比的安排，直接做節數的範圍規範或是節數上下限規定就好。

社會領域三、四、五年級節數稍覺過多。

Ae3：

綜合活動和低年級的生活課程都重複過多。三四年級也是，綜合與社會領域重複。綜合活動或是生活課程的時間，可以增加到數學和國語文的時間上面。

藝術與人文領域現場教師真正有實施的困難，藝文領域涵蓋聽覺藝術、視覺藝術、表演藝術，並以大單元的模式，進行統整課程，實施大有困難，建議不應該過度使用統整概念，為「統整」而「統整」。

Ae4：

在學習領域部分，比較贊成在國中方面，除綜合活動外，其他還是以分科方式實施好。

可不可以把語文和數學的難度降低。要不然就分成一定要上的基本教材，以及補充教材。否則再怎麼趕課，都會是一樣的，都會上不完。應該在課程難度調整，區分基本教材和補充教材。

Ae5：

生活課程中的藝文部分應該另外分設科。

健體和生活課程有很多重複。

綜合活動節數和彈性節數可以整合，兩個合起來，這樣議題就可以融入。

很多國中小的綜合活動內容都重複，應該再做調整。

數學應該要增加節數。

P：

學習領域有領域的名，但沒有領域的實，學生都是在學習每一個科。

議題越來越多，每一科的知識也都在改變，用科可能比較符合現況。

可以再考量課程內容量與困難度的問題，要不要這麼難？似乎沒有把能力那件事情教會，而只是不斷在讀課本。

有沒有可能不同年段、在不同科目年段，時數百分比都不一。

教師培育部分，老師能不能轉變，從教孩子知識、轉成教孩子能力。如果沒有改變，只是不斷增加教學時數。

用科目，可能越是增加學習者的負擔，但是用學習領域，教師要能掌握每個知識的核心能力。

Ae6：

課程統整其實有些領域統整不錯，像是社會領域就統整的相當好，用概念學習，國小階段可以統整很好。

可以在不同學習階段做不同領域時數的劃分。

在國小階段綜合活動有單獨設領域的必要。但因為要配合每個議題的實施，教學時數不夠，可將綜合活動與其他議題或是領域做統整，但仍是設有領域的必要。

在國中階段，因為有升學壓力，仍是可統整，但因為要升學，仍是要做知識劃分。

主持人：可不可以國一仍是統整、國二國三再分科？

Aj1：

未來可能要免試升學，課程綱要可能要考量到。

綜合領域、彈性時間在實施上，各校為升學很多都不上，因為英文、數學、理化的時間都不夠了。

自然領域其實在國中很難統整，為了基測考試，分科教學比較適合。

另外，能力指標訂定要再與高中階段一起做考量。

Aj2：

課程綱要訂定應該要從高中開始考量到，否則國中、國小部分都會有銜接困難。

師培應該要先做好，這樣畢業出來的老師才可帶領在職老師做、真正執行新課程。現在社會領域的實施就有困難，這些老師的專業能力有困難，像是地理老師就很難教公民。

Ae2：

生活課程和綜合活動要做統整。

綜合活動重複性高，主要是因為有教科書，老師一定要教完教科書，使得教學時數難改變。

資訊教育在國小就是電腦課，這部分各校目前實施狀況都不一，是否要做規範？考量領域教學時數，要在總節數不變的狀況下，思考這個問題。

或許可以區分學生在校時間，與學習時間兩者。

主持人：

可另提在校時間數與學習時間數兩者的不同。

其實我國三年級以上的教學時數都比別的國家多，但一二年級則可能較少。

Ae5：

一年級的生活課程、綜合活動、健體，其實可以再做整合規劃。

P：

資訊對台灣重要，但目前國小沒有資訊課程的規劃，有沒有可能在生活或是綜合活動加入資訊？

問題二，學習階段劃分，

1. 國小一年級至國中三年級的九個年級，除年級劃分外，是否需再劃分學習階段？如何劃分？

參與諮詢會議人員的提議：

Ae2：

以年級劃分就可以了，兩年太久，以年級劃分就可以。

Aj1：

國中部分，我們九年級有職業試探課程、技藝課程，是否可以納入整個課綱裡面，這樣很明確，因為它們已經佔了部分領域時間。

Ae3：

職業試探課程是學生生涯發展的一部分，什麼議題都可以變成課程。或是可以將它們變成選修課程。

不要分領域階段，還是按照年級劃分。因為此一設計造成各家出版社選擇能力指標自行解讀與安排活動上之歧異。因此，面臨不同版本的教科書（例如轉

學)，課程銜接大有問題。

Ae1：

這樣年級階段劃分太寬了，國小每兩個年級劃分一個學習階段就好了。

P：

贊成以每年級劃分、但又太短，還是每兩年劃分。

Aj1：

技藝課程可以列為選修、放在彈性課程中。技藝課程對後段學生很重要。

Ae5：

贊成原來學習階段劃分，但若老師是依照教科書上課，還是年級劃分比較好。但理想上還是用學習階段劃分。像是數學，有必要劃分這麼細，因為一個年級、一個年級往上，有其數學知識結構的考量，必要這麼劃分。

問題三，分段能力指標與課程內容，

- 1.採分段能力指標架構課程綱要主要內涵的觀點合適？
- 2.分段能力指標之明細度是否需提升？其敘寫原則為何？
- 3.除分段能力指標外，是否需再增訂課程內容細目或教材大綱？或因學習領域、學科之性質而定？若增訂內容細目，其屬參考性或應具規範性？

主持人：

本縣重點在於是否增訂各領域的內容細目、內容元素，像是語文，要不要訂定基本學習字數表？如表具規範性？或是這個表只是參考？

參與諮詢會議人員的提議：

Ae1：

以前板橋研習就有精讀和試讀的詞彙標準。我覺得這樣很好，有它的邏輯性，哪些精讀、細讀，哪些試讀。語文部分有訂定的必要。數學也要，數學的細目訂定好、說清楚，這樣數學教科書的選用就不用擔心版本的問題。我們現在這學期用這個版本的教科書、下學期就一定要用同一個版本的教科書。不同版本會擔心能力指標沒有涵蓋到，因為能力指標可能是跨兩個年級安排的。用不同出版商的教科書，有時候老師要擔心有沒有能力指標漏掉。

考量學科知識順序、邏輯安排的問題，我覺得自然、數學、語文都有訂定細目的必要，這些科目都有學習的邏輯性。其他科目則還好。

Aj1：

分段能力指標可否改成年級能力指標？

有些出版商把能力指標放在不同年級，造成一定三年級(國中階段)都要用同一出版商的教科書，才不會漏掉某些指標。

尤其在國中部分，每一個年級都可以訂定多少個字彙的表，例如英文多少字彙。老師上課都是在教書，他們較少考量到能力指標，給元素比較明確。

P：

這些能力指標應該是參考。目前有的訂定得太抽象、有的又太具體。例如閩南語，會過於具體，有訂定要學幾個字。也不要過於精準，否則會被綁住。但有些領域，可以在課綱裡面加上教學範例，老師可以參考。

Ae2：

很兩難，若要保持課程彈性，就不該有細目，但沒有，又過於抽象。我主張不需要細目。但有些領域，像是數學或是語文，可能需要有。但要從能力指標概

念上的敘寫就要清楚。支持如果要訂定細目或是範例的話，要多元，是參考用的，可以考量地區性的問題。

Ae3：

支持能力指標以年級階段劃分，因為在選教科書時候會有不同版本將能力指標放在不同年級階段的銜接和重複問題。有的時候會有同一年級課本某些版本生字太難的問題。故支持以同一年級來劃分。

語文指標重複過多，且描述沒有跟上議題做修正。數學指標希望能更具體說明，不要過於抽象，希望能從年級來劃分。

綜合領域的能力指標與其他領域重複。健康與體育很多也跟其他相似。

家政教育建議改成家庭教育。

Aj1：

贊成若能夠有領域細目、教材大綱，學生和家長都會覺得只要唸一本教科書。分段要改成以年級劃分，細目再放進去。這樣每間學校大家學的指標都會一樣，課本就不會有不同版本的問題，不會造成家長認為哪間學校認真、哪間不認真。

Ae4：

贊成訂定細目，但是訂定那麼細，又要思考如何做補救教學？一直把數學節數增加也不是辦法。要訂得那麼細，就要思考沒達到要怎麼做？

Aj1：

我們該再思考我們的能力指標是高標、或是低標？

主持人：

課程專家認為那是低標，但實質訂定課綱內涵的學科專家則常任為訂得很高、是高標。

Ae2：

以學生角度來看，能力指標過高，尤其數學，只能做補救教學了。但這需要留校時間，只有聘請流浪教師做補救教學了。可以編制多一點，採能力分組方式來做補救教學。

Aj1：

降低班級數，用分組方式做補救教學，且要多設資源班。

主持人：

以目前課綱規範，學生在校時間縣市政府可自行訂定，但要增加的教師員額和經費，縣市政府要自行吸收。

P：

在校時間要加長，要跟學習時間做劃分，不要用現有教師，要外加。

Aj2：

其實編班時，程度差的班級人數可以編少一點，程度較齊的，班級人數可以多一些，編班可給學校大一些的彈性空間。

附錄四

中小學課程政策整合研究—能力指標與領域教學議題探究

(子計畫一)

第二次焦點團體諮詢會議會議紀錄

會議時間：98 年 11 月 13 日(星期五)上午 10 時 0 分至 12 時 30 分

會議地點：國立台北教育大學行政大樓 605 會議室

主持人：黃嘉雄教授(國立臺北教育大學教務長)

出席人員（依姓氏筆畫排序）：

- 1.林騰蛟副局長（臺北市教育局）
- 2.周淑卿教授（北教大課程與教學研究所）
- 3.黃譯瑩教授（國立政治大學）
- 4.鍾靜教授（北教大數學暨資訊教育學系）
- 5.李世文校長（臺北市大安區和平中學）
- 6.林蕙質校長（臺北縣板橋市海山國中）
- 7.陳秋月校長（臺北縣汐止市秀峰國小）
- 8.馮清皇校長（臺北市內湖區南湖國小）
- 9.葉舜益校長（臺北市士林區承德國中）
- 10.潘慶輝校長（臺北縣永和市秀朗國小）
- 11.顏英主任（臺北市立教育大學附設實驗國小）
- 12.方思文助教（國立臺北教育大學華語文中心）
- 13.彭詩文助理（國立臺北教育大學課程與教學研究所）

紀錄：彭詩文助理（國立臺北教育大學課程與教學研究所）

壹、主席報告

最近一兩年教育部請教育研究院為國家中小學課程做長期基礎性的教育研究，這研究區分好幾塊請學者專家進行研究。其中一個區塊的研究就是本子計畫，是針對中小學課程能力指標與領域教學議題做的相關研究。本子計畫對未來中小學課程擬定有相當重要的影響，將從兩大角度做研究，一是邀請幾位學者專家對七個國家地區做相關課程綱要的研究。另一方面是在各地召開像今天這樣的座談會，邀請各校校長、主任、學者專家、家長團體代表、教育行政主管等等參與座談會，每場人數八到十四、十五不等，請教各位對下面提綱的看法、意見，我們會一併彙整、分析後向國家教育院提出報告。

貳、座談意見

主持人：請各位針對目前國中小課程綱要提出意見。

參與諮詢會議人員的提議：

問題一：

S1：

領域目前已經是世界趨勢，要從非常分科的專業轉成看待 whole picture，從這反思國小的課程，也不該區分的太細，要看重整合的課程，學生學習不要預設什麼科目、什麼知識。雖然目前國中還是以分科方式在上社會，但是還是要有理想在。我覺得這幾年的課程改革；使國中小老師都有做調整、努力，至少這些社會領域教師學期初、學期末還是會聚在一起，聊一下課程。所以我還是贊成目前領域的設置。

語文中的，英文，就要分開教。其他領域都贊同要領域教學。

Ae1：

小學理想上是贊同以領域教學。但在現實層面上，有些小型的學校，老師少，

老師要兼很多科目的教學，或是大學校，師資有分類的問題，還有學生上課時數安排問題。教師認為上課時數分配一定要用整週、整節的逐週分，沒有加總的概念。

實際上健康體育都分健康和體育在上，其實有專門體育老師會上得精深、上得好。小型學校健康體育都同一個老師教，不見得好。

課程大綱是浪漫思維，有些老師會上這些能力，有些老師不會。當然不能遷就老師知能來設置課程綱要。

藝術與人文，現場上音樂和美術還是分開授課，戲劇也都是用大團體方式，在會議中心辦活動方式進行。

自然與生活科技也是，實際上老師都是資訊和自然分開授課。

基本上還是贊成小學階段要用領域統整教學。

以台北縣為例，國語文和數學教學時數不足。這兩個最基礎的工具能力不足，會影響其他知識學科的學習。

目前台北縣政府是用行政規定，利用彈性學習節數課程，一個給數學、一個給國語文教學。

體育時間也要增加，學生體適能能力不好。

綜合領域可和體育某些部分做結合，其中藝術與人文裡的一些戲劇、音樂或美術課程，也可以和體育結合。

Aj1：

領域教學有理想在，但師資有配合的困難，師資培育階段需要再做改進。贊成小學階段可領域教學，國中階段比較適合學科，因為剛開始實施老師吵得很兇，但最後老師還是會找到出口，雖然社會科都分科教，但領域教學不可否認有幫助，社會科老師會結合做討論，至少期初、期末會做討論。故國中課程綱要還是可以維持原貌，實施領域教學或分科教學，由各校規範。

數學、國文要加時數，但現在的教學節數，老師反應也是可以接受。因為目

前基測題目趨勢偏向簡單、靈活，教學時數也都吵得差不多了，各校也自己會做調配，繼續進行就好了。所以國小、國中都可維持現狀，現有的課程領域劃分和領域教學時數分配，各校會自行再做調整。

主持人：

綜合活動是可以再做整合的。若綜合活動要落實，綜合活動領域召集人由校長擔任，校長思考層面可能會比較廣。

Ae2：

老師多認為語文、數學要增加時數。綜合課程可以和其他領域結合，例如生活課程。

贊成綜合課程百分比時數降低。

體育、藝能科師資在技能上的要求要比較強，所以現實上課狀況，老師多以自己教學專長授課。

Ae3：

國小還是贊同領域教學統整方式授課。

現實場域中有些技能性科目，像是資訊、音樂、健體，都還是分科授課。

美勞老師不敢教音樂、音樂不敢教美勞。應該要讓老師再回來受訓。

語文、數學領域授課時數不足，目前全球趨勢華語重要，還是要再做加強。

綜合活動教學時數比例可降低，和彈性節數兩個授課時數做互相調整。

S2：

國小仍是以領域教學為主，但國中有銜接高中的任務，在領域教學上有些地方要再做調整。

生活課程內容要被檢討，是不是要將藝術、自然、社會內容放在生活課程中，

要再做檢討、重整，不要隨便把這些領域加進來。應解決生活課程內容的問題。

綜合活動在小一、小二要再做整併，可以和生活課程再做調整。

體育要增加節數，體育不要跟健康合併。

目前七大領域內涵，都可以再做調整、整合。

綜合活動在小學要不要減少時數，要再思考它要發展的空間。若要和彈性時間整合，它可能會變成名存實亡的領域。要重新界定它(綜合活動)要做甚麼，任務是甚麼。一定要有活動課程，讓學生有透過活動、學習的時間，只是內容要再思考。

在國中，因為要銜接高中，所以不要強行統整，在國中階段，可以有領域名稱，但實際可分科。可以有要求多少時數做統整教學。

教學時數分配上，本國語文授課時數太少，被英文、鄉土分掉。

Aj2：

國中部份，都是分科教學，除了綜合領域外。

建議可否把教學時數時間分配固定下來。

彈性學習節數其實都上學科課程。

乾脆就把把每個領域節數的百分比直接固定下來。

Ae4：

可以再思考，為什麼是這七大領域，可不可以有其他可能。

低年級是否可能增加上課節數？

語文、數學授課時數不足。

藝術人文分開教學是現實，藝術人文領域內容可不可以再論述？

彈性教學時數本該是學校本位課程的發揮，如果上別的、那就沒意義了。

時數結構可以做改變，議題融入越來越多，彈性時數要增加。

我覺得英文可以三年級再教，本國語在一二年級要大大增加，數學也要增加。

健康體育專任體育老師教。

老師教學時數的規範可以再鬆嗎？

綜合和議題、彈性教學時數，可以再做整合。

Aj3：

國小課程領域劃分，沒有哪個較重要、哪個較不重要，品質才最重要。

師資培育階段要使學生有多元的接觸，接觸不同課程。

校長培育也重要，要讓校長能依照學校條件設置本位課程，非為學科。

綜合領域在國中有輔導在，不贊成減少。

體育要增加。

S3：

領域概念要存在，因為它會整合學科知識，若是學科，知識會很強。是否有領域概念，但領域中有學科知識在，就是兩種兼容，就像是一個領域，但是分開教，至少學期初、學期末老師仍有討論。

領域時數的分配，要考量課程分量和時數間的關係，兩個要搭配，時數不夠，分量就要再考量。

領域可以有些設上限、有些設下限。

彈性時數增加不是現在彈性時數的思維，不是為了補學科時數。彈性時數就是校本課程，應該明確規定校本課程精神，是融合學科、社團等等。數學節數在高年級明顯不足，國中則應該可以從分量和時數的搭配再來思考。

師資培育課程應採認證制度，學程和認證兩者要同時思考，要擔任級任教師要有級任教師的認證，要擔任藝術與人文教師要修藝術與人文的認證。國中也是，例如地理系畢業，要選一些其他課程。在職老師就要慢慢再補認證、學分。

G：

這些都是理想和現實的問題，有些政策可行，但技術不可行，有些則是政策技術都不可行。其實九年一貫課程，要九年都穿同一套制服，不太容易。小學階段領域比較適當，但中學學科比較適當。多是領域之名、分科之實。所以領域跟年段的搭配，都要再考量。有些科目可以以領域方式教學，有些不能。國小領域教學「實」的多些，國中「虛」多些。通通都用領域教學，或是通通都學科，都不適切。或許可以因年級、或是因領域再做考量。

語文、數學授課時數不足，台北縣用活化課程來解決，英文也是在小一開始，從彈性課程加課程。彈性時間都被瓜分，也是有名無實。校本課程都變成國語文、英文課程。彈性課程還是要有彈性課程，該做校本課程用。

另外，想提，本土語言有必要在學校上嗎？學生授課時數就這麼多，但這是不容易解決的問題，會受到爭議。

其他的看法，大家都說授課時數不足，要學的東西那麼多，可不可以思考，例如日本周六上課，或是小一、小二，小三、小四目前有很多半天，可否改成下午需上課？或者是，目前每堂課四十分鐘，若做調整改成三十五分鐘，就可以多加一節課出來。

問題二、問題三：

S2：

目前低、中、高年級，加上國中這樣的學習階段劃分，是符合的。只是要再思考有學習階段或是沒有學習階段到底有什麼差別？若是為能力指標設計，那就繼續維持。但要把每年段能力想法，不管是根據學生身心發展，或是知識內容，都要弄清楚。

贊成用能力指標，不要教材大綱做規範，有目標是好的，至於裡面的教材，可用附錄或是說明方式，做補充說明、參考，不要放在綱要裡面，寫在綱要裡面會變成規定。是規範性的東西才列在綱要裡面，補充說明的要放在另外手冊發行。

能力指標要能給老師閱讀，不是給專家讀的。指標要讓老師可以自行解讀，

不要教授專家再翻譯，向老師講解。指標補充說明文件太少。綱要讓大家都知道，讓老師知道能力指標包含什麼概念，可以怎麼分階段，一定要連同綱要、補充說明文件一併發行。而且，發展課程綱要時要同時負責綱要的補充說明文件編寫，然後一併公布，這樣老師才有所適從。

Aj1：

我也認為能力指標說明不清楚，老師要再做分析，這樣不適當。

S3：

贊同周教授說法，應該請教育部聘請長期課程綱要發展委員，不要短期的，才可以一併做完。

Ae1：

贊同目前之能力指標敘寫過於複雜，教師難懂之看法。

S1：

學習階段分兩年，教師可在兩年中對學生學習做調整，以一個範圍來看，一上、一下、二上能力都不行，二下再慢慢做補救教學。不管是三年一段、兩年一段，都不能這樣隨便分段。學習階段的設計可維持彈性，讓我們可以在這時間內有彈性達成指標。容許有範圍和時間讓學生慢慢消化、慢慢達成。

另外，一個指標內含有兩個重點的能力指標，可再說明或是分開。綜合活動能力指標的敘寫方式會使教師誤解內容，可再做修改，像是讀出、寫出等等。

參考範例如果不放在綱要裡面，大家就不會看了，但若放在綱要，又擔心教師戰戰兢兢的看，把它奉為指令，這問題要再思考。

有些學科可做時數上下限的設定，但有些不用。

G：

現場教學都是以年級做安排，教科書使用也是。年級應該比較符合現況。

能力指標內容細目太細、太粗都不好運用，最好有釋例、範例說明，更好！

Ae1：

能力指標要有些質、量的描述，像是懂五百字、八百字的描述，或是會使用哪些工具。

採階段能力指標敘寫比較符合學生學習，比較不會把能力框架在那裡。

Ae2：

回到教學現場，教師還是比較偏好年級指標。但指標訂得太細，又不能放諸四海皆用。指標敘述上要清楚，不要造成老師解讀困難，要讓教學者可以看得懂原意是什麼。可以有教材參考範例，但不用強制規範。

S1：

可以把這些範例放在網站，供大家參考，不用印成紙本。

Ae1：

現場教師太受限於要排整點授課時數，沒有分數、小數點的概念，把教學、教材都限在整數上。另一個是受限在要把老師聘足這樣的想法上，我覺得可以視需要聘兼任老師。

S1：

我覺得可以思考增加在校時間，不是學習時間。

附錄五

中小學課程政策整合研究—能力指標與領域教學議題探究

(子計畫一)

第三次撰稿會議紀錄

會議時間：98 年 12 月 7 日（星期一）上午 8 時 30 分

會議地點：國立臺北教育大學行政大樓 503A 教室

主持人：黃嘉雄教授（國立臺北教育大學教務長）

出席人員（依姓氏筆畫排序）：

1. 吳麗君教授（國立臺北教育大學國民教育學系系主任）
2. 洪福財教授（國立臺北教育大學教育經營與管理學系）
3. 林貴美教授（國立臺北教育大學特殊教育學系）
4. 鍾聖校教授（國立臺北教育大學心理與諮商學系）
5. 彭詩文助理（國立臺北教育大學課程與教學研究所）

紀錄：方思文助教（國立臺北教育大學華語文中心）

備註：翁麗芳教授（國立臺北教育大學幼兒教育學系）請假乙次

壹、主席報告

略

貳、提案討論

案由一：本研究各國邀稿稿件內容彙整結果，提請討論。

說明：針對本研究之待答問題規劃邀稿文稿架構如下，唯目前專案進行資料彙整時部分待答問題仍有待釐清，請各位老師提供說明或相關資料。

一、本研究邀稿內規劃如下：

（一）撰稿內容撰寫方式請針對待答問題做整理，本研究待答問題有三，分述如下：

1.學習領域或學科之設置、劃分和時間分配

（1）國小和國中應分設哪些學習領域或學科？目前小一和小二劃分為五大領域，小三至國三劃分為七大領域，其學習領域之設置與劃分需要調整？如何調整？

（2）從國小三年級至國中三年級之學習領域劃分均相同，合適？國中階段有必要改採學科課程？

（3）目前七大學習領域之學習時間，自小一至國三均採語文領域佔 20%~30%、其餘各領域分佔 10%~15%之分配方式，合適？有必要調整？如何調整？

（4）國小和國中均依採領域教學或因階段、領域之性質而得採學科教學？

2.學習階段劃分

（1）國小一年級至國中三年級的九個年級，除年級劃分外，是否需再劃分學習階段？如何劃分？

3.分段能力指標與課程內容

（1）採分段能力指標架構課程綱要主要內涵的觀點合適？

（2）分段能力指標之明細度是否需提升？其敘寫原則為何？

（3）除分段能力指標外，是否需再增訂課程內容細目或教材大綱？或因學習領

域、學科之性質而定？若增訂內容細目，其屬參考性或應具規範性？

（二）撰稿範圍

以英、美（舉一州為例）、澳洲（舉一州為例）、中國（含香港）、日本和法國等國家為對象，分析說明其 K-9 年級（盡量延為 K-12 年級）在學習領域或學科名稱的設置、各科時間分配、全學年上課週（日）數、每日上課時數，以及其他官方課程文件對能力指標與年級教材大綱之處理方式（即課程大綱或標準之明細程度）。具體的待答問題如附件——本研究之待答問題。

（三）撰稿分工

1. 邀稿分工

英國—吳麗君；美國—黃嘉雄和另一學者（洪詠善）；澳洲—鍾聖校；中國（含香港）—洪福財；日本—翁麗芳；法國—林貴美

2. 字數：14,000 字～20,000 字，每千字 800 元薄酬。

3. 未來另擬出版，書名暫訂「各國中小學課程比較」。

（四）文稿架構

1. 最近一次基礎教育課程改革之背景與理念（約 500-1,000 字）。

2. 現行中小學課程結構（約 10,000-12,000 字）。

（1）全學年上課週（日）數，每週上課日（時）數。

（2）學習領域或學科設置及其時間分配。

（3）K-12 年級的學習階段劃分。

（4）課程綱要或標準之規範性（強制性或參考性）及明細度（是否訂定年級內容大綱）

（5）其他

3. 採學科或領域教學（小學、前後期中等教育可能不一樣）（約 2,000 字）。

4. 特徵、問題與啟示（總結其課程結構之特徵或面臨問題，以及對國內之啟示）

(1,000-2,000 字)

案由二：本研究各國稿件出版事宜，提請討論。

說明：本研究邀稿之稿件擬出版，書名暫訂為「各國中小學課程比較」，關於稿件出版時程規劃、字數、及格式等，請討論。

決議：

1.字數在一、兩萬都可以，超過沒有關係，重要在詳盡回答這些待答問題。

2.撰稿範圍，主要是該國家中小學課程官方文件。範圍配合教育部之中小學課程政策，而高中階段採學科教學，幼稚園階段採課程領域教學，並未有國中小學領域教學之爭議問題。故此部份的文件分析範圍以該國家義務教育階段的課程結構，或是中小學課程結構的完整性等的相關資料探討為主，高中或是幼稚園階段的課程結構相關議題，視該國家有無將其納入義務教育階段範疇或是中小學課程結構的完整性而決定是否納入探討範圍。

3.各國課程評析的部分，以及和我國中小學課程討論的部分，

林教授：

法國小學只有五年，幼稚園大班、小一、小二叫做基礎階段。三歲開始百分百的入學率，是免費教育、非義務教育。大班就是基礎階段，五歲入學，沒有六年級，小學階段五個年級。三、四、五年級是加深學習。學科分化從國小三、四、五年級就開始。歐陸大概都這樣。高中已經在走向職業分化。

國中第一年已經在做銜接。法國人對職業教育較看不起，國中學科不好的學生，老師就會引導他進入職業教育。每種職業都有證照，有證明書證明他有這樣的工作能力、工作經驗。

大概在 2005-2007 年的教育改革，公民教育開始受到重視，強調要有歐洲觀、世界觀，有國家概念。課程上都是採分科教學。

鍾教授：

澳洲國中階段，也是在領域中，又在分為學科。

黃教授：

美國也是，在國中階段，領域底下的選修已成為學科。國小階段則是設哪些課群或是領域。國中階段才再分哪些學科。

在高中階段，我們報告寫一、兩段通則性的話講述就可以了。

洪教授：

我目前的中國大陸課程整理上，評析部分比較弱，如果不用評析，我就可以交報告了。香港目前高中正在改制，香港高中要變成三年。另外，幼稚園階段我不能放進入做整理，因為他們是被切開來的，幼稚園、國小這樣，所以我整理一年級到十二年級。

黃教授：

那就不免強，不需要加入就不要，用幾句話解釋一下就好。期中報告目前評析不用，結案報告再寫就可以。

鍾教授：

澳洲有考試，數學、國文的考試。而且小學五年級就在為初中做準備。但他每堂節數並沒有時間規範。他的 K 是義務教育，教育目標就是愛學習，所以不負責八大領域的教學，但 K-12 是義務教育。

黃教授：

不見得一定要包含 K 教育階段的課程整理，看該地的課程結構狀況決定要

不要包含 K 階段的課程。

感謝各位今天各位與會討論現階段各國課程綱要就待答問題整理現況，散會！

附錄六

中小學課程政策整合研究—能力指標與領域教學議題探究

(子計畫一)

第三次焦點團體諮詢會議會議紀錄

會議時間：99 年 1 月 15 日(星期五)中午 12 時 30 分至 2 時 30 分

會議地點：國立台中教育大學行政大樓 403 會議室

主持人：黃嘉雄教授(國立臺北教育大學教務長)

出席人員(依姓氏筆畫排序)：

- 1.辛明澄校長(國立台中教育大學附設實驗國民小學校長)
- 2.高新建研發長(國立台中教育大學教授)
- 3.黃志龍督學(台中縣教育處課程督學)
- 4.張昆鵬校長(台中縣沙鹿鎮竹林國民小學校長)
- 5.陳秀麗校長(台中市立向上國民中學校長)
- 6.楊銀興教務長(國立台中教育大學教務長)
- 7.方思文助教(國立臺北教育大學華語文中心)
- 8.彭詩文助理(國立臺北教育大學課程與教學研究所)

紀錄：彭詩文助理(國立臺北教育大學課程與教學研究所)

壹、主席報告

先謝謝楊教務長協助安排今天開會場地的租借與安排。教育部在一兩年前就規畫對中小學課程做長期性的基礎研究，今年是研究進行的第二年。教育部委託國家教育研究院辦理數個整合型研究案子，其中一個整合型研究是中小學的課程政策研究，這研究中一個子計畫是我主持的，主要是要探討我們國民中小學的學習領域、學習時間分配、領域教學或是學科教學等議題。這個子計畫研究相當重要，部裡相當重視，因為它的研究發現與建議未來會直接反應在中小學課程的改革上，我們這個研究案都會定期向教育研究院及部裡提出期中報告，未來對國家中小學課程的規劃與修正，有一定的影響力。

邀請各位來參與會議，在借助各位在現場基層的專業見解及實務經驗。我們的討論就分成第一個提綱，關於學習領域或學科之設置、劃分和時間分配，當作第一個重點，第二、三個提綱，包括學習階段劃分，以及分段能力指標與課程內容，當作另外一個重點；這樣兩個重點我們做兩輪的討論，請大家提出您的想法和見解，謝謝！

貳、座談意見

主持人：請各位針對目前國中小課程綱要提出意見。

問題一：

S1：

基本上我認為領域所涵蓋的知識內容範圍比較廣，學科知識不會切那麼細，比較適合中小學生在生活上的應用，在低年級是很適切的。在中高年級這樣的領域分配也沒什麼問題。但在藝術與人文領域上，雖有說可以協同教學，但多數老師還是分開來教學。我個人是覺得可以再思考分成音樂和美術兩科來教學。其他領域，則大致沒什麼問題。在國中階段，有人批判國中階段因為在師資培育機構裡，並沒有培育這樣的人才，故在實際教學現場上，像是自然與生活科技領域，或是藝術與人文學習領域上，比較有領域教學實施上的困難。

以學科知識劃分的角度來說，我個人認為，在國中階段，自然與生活科技和社會領域，還有藝術與人文方面，都是可以以學科方面來畫分，從其知識體系的完整性來考量的話，應該可以以學科教學方式進行。

在領域學習時間方面，每個領域其實都嫌教學時間不足。但仔細來談，語文領域還包括本國語文和鄉土語文、外國語文，個人認為其學習時數不足。當然，若我們說這個領域比例要增加，這樣這邊加，那另外一邊就要減少。

個人認為，數學領域的學習時數可以固定，百分之十五，而且不要有彈性。語文也是，就框在百分之三十，不要有彈性，與其排上限，不如就固定。在實務現場上，老師對彈性學習時間的運用，若沒有正確的認知，不如就固定學習時數，因為彈性時間若沒有運用的很好，就不如排固定的學習節數。

主持人：

所以楊教務長是認為，國小七個學習領域的劃分是可行的，但藝術與人文領域，可再劃分學科。在國中階段，自然與生活科技和藝術與人文兩領域，可考慮以學科方式進行教學。在學習時間分配上，建議語文和數學採上限，固定百分之十五和百分之三十的學習時數。

Aj：

在國中部分，目前師培機構並沒有改變，老師會教歷史而並不會教地理的很多。在國中實務現場，曾經推過協同教學，但有些老師不能接受，主要原因是教師學科專業知識不足。

每個領域要基測的科目都有教學時數不足的問題，社會領域也同樣有問題，社會領域也需要基測，家長和老師都很重視。每個領域的教師都認為自己的教學時數不足，最後都搶到彈性教學時數。不如未來就固定領域節數的分配方式，固定下來，學校就不用每次要吵。而且固定下來，不該把社會領域排成小一

級，時數安排較少，因為它也是要基測的學科。

彈性節數還是要有，如果學校運用得好，像我們學校安排社團活動，用得很好，學生受益很多。但是在台中大家都排三十三節，有個空白節數在那，多是導師去承擔，導師也多會去承擔，但是沒有鐘點。我覺得不要學習總節數訂個彈性在那，乾脆就給它固定，例如就訂個三十五節，這樣才沒有空白課程在那。

主持人：

陳校長認為，學習總節數要固定，不要有彈性，學習節數也是。而且有考科的節數，都要公平一點的節數。國中階段建議依目前實況，未來還是分科教學比較好，要改變應該先在師資培育機構做修正。

九年一貫課程剛開始實施的確師資沒有跟上，但後來已經做改進，例如一個師大音樂系學生要取得教師資格要必須修習藝術與人文中的視覺藝術和表演藝術等相關課程。

Ae1：

但是這批教師並沒有機會真正進入職場。

低年級老師反映生活課程與綜合課程內容重覆很多，如果要釋放課程，應該從這裡釋放出學習時數。

小學校藝術與人文教師師資的確有困難，建議藝術與人文領域在國小階段就分科。綜合活動可與生活做整合。

國中階段我認為，我有孩子，統整理想雖很好，但在國中要升學，有聯考制度，我覺得很不實際，在小學階段，有些領域也難統整，像是數學。

其實學校課程發展計畫都仰賴書商編定，許多學校的課程計畫目前現況都這樣，老師專業素養能力不足，要去轉化那些能力指標、再細分細目來編教材，是不行的。

還有幫低年級教師反應，一年級前十週要教注音符號，教學時數還是不足。

Ae2：

分段能力指標有必要，分領域也是對的，在實際操作上，整體課程架構用這樣方式思考可以，但是可以再思考分化的階段。我覺得大架構可以不要變，但在分化的時候，例如，可不可以在低年級比較統整，中年級再分化，高年級再分化出去，這樣可能比較符合學生的身心發展。不一定要一到六年級都要一樣，在實際操作方式上，年級階段越低可以採大區塊的學習，再越來越分化。

總時數可以固定，因為目前九年一貫課程實施多年，大家排的時數也多一樣，可以取個平均值。但我覺得後來可以分階段，例如國小、國中可分開有不同時數分配。各領域的時數分配都可以再談。

藝術與人文、健康與體育都是分科在進行，但在小學，教師轉科任教的情形其實挺普遍，老師其實是可以再學習其他專長的。但在高年級階段，分化是很明顯的，例如音樂或是美勞都是分學科在進行教學。

我覺得在小學階段可以給彈性以因應不同區域的需求，因為例如山上和山下的學校，就有教師或是時數分配不同，這樣的需求差異。故彈性時數仍是要保留，但要有個空間。小學階段各領域教學時數的分配，建議還是要有彈性在。

Aj：

贊同彈性節數的存在有必要，因為它可以做學校辦學特色、像是社團的使用，但要確定下來，不要一直改。國中階段各領域的學習時數要固定，因為分科大家要搶節數，行政很難處理。

G：

若以九年一貫課程來思考，希望九年是一貫，特別是在名詞的象徵意義上。的確，現在是名詞都一貫了，但在內涵上，都還是分科教學。我們可再思考，要實質的統整程度有多少。第二個是，若以學生學角度來看，低年級二十二、二十

四節，有個彈性範圍在，可利用那節讓老師做專業進修。彈性課程也可以為政策實施使用，所以彈性時間我認為要保留。

Ae1：

國中不一樣，國中週三下午沒有進修，而且國中還有第八節，其實沒有什麼空間。所以我建議國中空白節數、總時數要固定下來。雖然現在這些空白節數，大部分導師都還是會照顧學生，但是有越多的年輕一代反應這樣的問題。所以我覺得還是讓空白節數固定時數下來。

S2：

留彈性不錯，讓老師有對話空間，我認為還是要保留。另外我覺得，有很多教育議題，其實都可以合併到相關領域，例如家政、資訊、性別平等，都是可以併到相關領域授課，家政可以和綜合活動合併，生涯規劃也是，還有海洋議題，這些，我覺得都可以再思考。若這些興新議題尚未成為學科，都是可以變成議題，就會越來越多議題。

另外，小學低年級生活課程可以和綜合再做整合。還有語文學習在低年級可增加，中年級也是要增加國語文學習節數，因為增加了英語學習節數，國語文被瓜分了。我覺得可以就領域考慮，每年級、階段的學習節數不要固定。至於要以領域或是以學科來稱呼，我覺得課程綱要還是可以這樣寫，但實際教學還是以分科教，也是可以。我覺得可以維持目前學習領域內容，但做彈性教學時數分配。

Ae1：

我認為議題可以直接併到領域，不要單獨設立。

Ae2：

其實我們學校校本課程早就安排好，都在綜合時間，每週同一時間全校把所

有要上的議題都安排好，把一整年的議題都先安排好。我覺得若學科要漸漸分化這件事情可以被接受，那每個領域的教學時數都可以再調整。低年級語文時數不足。我覺得授課時數和上班時間和進修時間都要一起算，其實空白課程是不是導師的權責很難算，有研究探討老師權責，其實導師的權責、工作內容，很難定義、很難切割。國中部分的空白時間，我覺得要再做定義、探討，既然大家都搶時數，為什麼會有空白課程呢？

主持人：

下面兩個問題做另外一個回合的諮詢，請各位提出高見。

問題二、問題三：

S2：

我覺得學習階段劃分要有學習心理的依據，不可以依照行政上方便或是其他原因。學習階段有必要存在，可以在這兩年有彈性達成，我覺得不需要有很細的學習細目，這樣可保留彈性，寫到太細不需要。如需要，也不要由教育部訂定，可以讓很多「專業學會」自己去定義、自己去推，讓他們去推，不要由政府公佈。

S1：

若要有細目，像是數學，因為有學科知識體系，就必要有細目，也方便教科書的選擇。所以我覺得有學科知識邏輯順序的學科，需要有細目，語文也是，需要有細目，其他領域就分段能力指標就好，認知領域的學科能力指標要寫得越清楚越好，但情意要寫得很細就很難。

Ae1：

我覺得目前生活領域、輔導活動的指標敘寫很籠統，知識體系清楚的領域其細目要敘寫清楚一點。但不要通通有教材大綱，有給老師教材大綱做參考的確

有實用價值。

Ae2：

有兩個科目要有細目，語文和數學，英文我覺得要看地區，幾年級教。教材大綱其實書商該給的也都給了，要不要再訂定其實也不太需要。我覺得老師的培養、進修才是重要。

Ae1：

國中階段不太需要訂定細目，是老師要不要做的問題。老師很認真的教、很認真的考就好了。教育部訂定個方向就好，不管怎麼訂，老師還是有辦法教。訂這麼厚一本，老師不會看。國中階段老師多依據教材、依據教科書來教，有沒有細目沒有差。

S1：

我覺得若有教材大綱，才不會有的這個書有教，這個書沒有教，比較不會有銜接問題，特別是學科領域知識邏輯越清楚的學科。

G：

學習階段劃分是好的，但怎麼分可能要再討論。我覺得能力指標要多細，若是要提升整個國家競爭力，當然要有更細的明細度。但若要有給教師、學校空間，目前這樣規範就可以。明細度怎麼訂，要看教育方針，若認為數學邏輯要增強，就必要訂該學科細目。

附錄七

中小學課程政策整合研究—能力指標與領域教學議題探究

(子計畫一)

第四次焦點團體諮詢會議會議紀錄

會議時間：99 年 1 月 29 日(星期五)中午 12 時 30 分至 2 時 30 分

會議地點：嘉義縣太保國民中學行政大樓會議室

主持人：黃嘉雄教授(國立臺北教育大學教務長)

出席人員(依姓氏筆畫排序)：

1. 林清池校長(嘉義縣民雄鄉大崎國民小學校長)
2. 何瑞盈小姐(嘉義縣家長會)
3. 陳宜君小姐(台南縣政府教育處科長)
4. 翁程祥校長(台南縣後壁鄉菁寮國民小學校長)
5. 陳吉雄校長(嘉義縣太保市太保國民中學校長)
6. 陳聖謨教授(嘉義大學教育系及國民教育研究所教授)
7. 曾瀛敏校長(嘉義縣新港鄉安和國民小學校長)
8. 蔡清田教授(中正大學課程研究所教授)
9. 蘇朝榮老師(台南縣教師會理事長)
10. 蘇峰山教授(南華大學教育社會學研究所教授)
11. 方思文助教(國立臺北教育大學華語文中心)
12. 彭詩文助理(國立臺北教育大學課程與教學研究所)

紀錄：彭詩文助理(國立臺北教育大學課程與教學研究所)

參、主席報告

感謝各位與會。今天來開這個諮詢座談會，先說明今天座談會的緣起與目的。台灣國民中小學課程最近的改革是從民國八十五年的行政院總諮詢報告書延伸而來，八十七年就公布國民教育九年一貫課程總綱綱要，八十九年公布暫行綱要，九十二年修訂為正式課綱，九十七年做微調、然後再公佈。

這套課程公佈以來，各界聲音、建議都有。國家希望做長期性的研究來了解中小學課程問題，故兩年前開始委託國立教育研究院籌備處進行中小學課程長期性的研究。這個案子是針對目前中小學課程綱要教學領域相關議題所做的研究，分兩個方向進行研究，一方面是對各國中小學課程結構及教學領域相關議題的研究，邀請幾位課程專家對美國、澳州、英國、法國、日本、中國等地區，做相關議題資料的整理與研究。一方面是到台灣各地區邀請各界學者專家來召開座談會，提供關於目前中小學課程教學領域相關問題的意見。

國家教育研究院籌備處會定期向教育部的長官做報告，告知目前研究案進行的情形與發現，故這研究對未來國家中小學課程的發展、改進有相當的影響。歡迎各位提供意見以對國家未來中小學課程改革有所助益。

貳、座談意見

主持人：請各位針對目前國中小課程綱要提出意見。

問題一：

S1：

小一、小二的生活領域和綜合活動有很多重複的地方，照學理來說不該有此現象，許多學校實際運作都將一些教學時數拿來做數學、語文的加強。我覺得這兩個領域可以再做整合，時數也可以減少。根據過去的研究，許多小學老師都提到生活和綜合領域的節數可以減少、或是拿來做語文和數學節數。

初步建議學習節數可以設下限，但不要設上限，但至於要教多少課程綱要可以做大略的規範，其他留予各縣市政府做規範或是調整。大原則可以做規範，做

底線規範，但其他就留與各地方做彈性調整。

其實目前國中數學、語文都是做分科的教學。可否留予地方、學校彈性空間，用領域方式教或是以分科方式教皆同，透過課程實驗的方式，讓學校自行做課程實驗，自行決定學科實施方式。

S2：

在一二年級語文和數學的教學時數不足。可不可以降低綜合活動領域的教學時數。語文課的教學時數的確不足，尤其在三四年級以後英文加入，教學時數又被挪用。個人認為英文不需要從三四年級教起，這做法未必能夠縮減學生英文程度上的城鄉差異，但可以減輕家長或是學生學習上的壓力。從三四年級教，壓縮了語文學習的時間，所以我認為不需要從三四年級教起。

健康與體育兩個領域畫分的問題，為什麼健康和體育要一起教？健康不是和自然嗎？這領域整合的問題要再考量。

在國中階段，領域教學，尤其在自然和社會有困難。目前實際教學現場都是分科教學。

教學時數上限下限的問題，我贊成減少某些領域時數來增加國語文教學時間。

目前國小多是兩個年級一個階段，國中三個年級一個階段。要重畫是在國小，但我覺得這部分比較不需要去動它。

需要增加課程的細目與否，沒有必要規定太多，沒有必要規定太細。

要增加國語文課的時間，不需要在三四年級教英文，反而是要讓五六年級的英文和國中做連貫。

T：

我建議生活領域和綜合活動在一二年級可以合併。小三小四的英文可以拿掉，城鄉差距很大，不需要這麼快教，五六年級英文課程要和國中做連貫。

Ae1：

城鄉差距本來在英文就很大，但如果三四年級把英文拿掉，本來差距就很大，現在又拿掉，那就差距更大了。我身為鄉下地區的校長，我認為如果拿掉，這樣我們學生的學習機會又被剝奪了。這樣鄉下地區小孩的立足點又更差了。

綜合活動在一二年級都在打果汁、爆米花，我覺得這應該是家庭教育的內容，學校不該承擔過多家庭教育內容，時數和領域內容都要再考量。

還有，本國語文的基礎能力要加強。

我覺得藝術與人文節數很難畫分，音樂和美勞很難畫分，很難編排節數，哪個一、哪個二，實際教學現場很難編排。所以領域的內容應該要再考量。

S3：

我們中小學課程綱要中的體育教學目標都沒有，這應該要再新訂定，健康與體育領域的內容要再重新檢視。

綜合領域內容弱化，內容不清楚，不知是教學問題或是課綱問題，要再檢討。

國語文教學時數太少，多數國家在低年級階段國語文的教學時數都在總教學時數的三成左右。

國中部分，我認為，像是社會科，只是把三個科目併在一本教科書而已，我覺得不如務實一點，還是分科教學，不要太理想化，務實的改革。

另外，我覺得核心科目，不如就固定一個教學時數，不要表面上彈性，但實際上都是一樣。

G：

我覺得從國小三年級到國中階段，學生的學習內容已經逐漸深化了，不應一味為領域統整教學而教學。國中階段學校多反應該由教師專長來教授課程。

語文方面，國語文教學時數不足，另外，在國中階段推不動鄉土語文的教學，因為教學時數多要做國語文和英文的教學時數分配。

Aj：

我們學校基本上是合科教學，但是有招不到代課老師的困擾，因為一聽到要合科教學，老師都不會來。我還是贊成分科教學。

藝術與人文方面，我覺得在表演藝術方面，教學成果有城鄉差異，請不到這方面專長的老師，不如就拿掉。

Ae2：

第一個是，英文教學方面，我們曾經被教育部罰過，因為我們從小一開始教英文。但我覺得是讓學生有所接觸，訂定一個目標，做好各年級教學的連貫工作。我認為一二年級要不要實施，各校去決定。就是讓學生去接觸，不要給很大壓力。

另外，提升學生的素質，要包含節數的考慮，也需包含教師專業的考慮。有些科目，像是音樂或是美術，讓一個專業的老師一系列帶上來，其實學生收益很多。所以我想這領域要不要合併在一起，要再思考。像是在嘉義地區，多是用2688 專案方式來聘足教師。藝術與人文領域在國小的領域統整實施方式，我覺得可以再做檢討。

P：

城鄉差距在嘉義非常大，我們希望請學者專家提供意見告訴家長第二外語學習的時間點，究竟在學生什麼階段比較好，再來做政策的決定。

G：

現在在國小，教育部在推動健康與體育教師的增能活動，在這三年要增強所有國小教師在健康與體育這個課程的專業。我認為，這問題應該要再推回，健康與體育在國小節階段，是否要以統整的方式進行教學，這要再思考，再考慮這項教師增能的推動計畫。

S2：

我覺得英文的學習，在小學沒有教學目標。英文學習和國語文學習的環境不一樣，我們在外面沒有使用英文的環境。要再思考，要給多少時數和給怎樣的環境，重點在沒有學習的標的。城鄉差距要彌補，但從小三、小四開始教，這樣的方式可以彌補嗎？我覺得只是再證實了鄉下孩子英文學習不好的事情而已。

問題二、問題三：

Ae3：

大家都在搶節數，每個領域的專家學者也都在搶時數，這真的是兩難，我有個想法，幾年前講過五歲幼兒要併入義務教育階段，是不是可以考慮五歲幼兒上一年級，然後把六年級、十二歲學生拉上國中，國中變成四年。這樣在中學部分的學習階段、或是學制可以再拉長一點，這樣可在國中奠定好基礎階段教育。

Ae1：

個人想法，過去我們都是一二、三四、五六年級階段做畫分，但是學生從二到三、四到五年級，都會有適應的困難。許多學生從二到三年級就慢慢跟不上、不適應，所以可不可以改成這樣的分段，一到三、四到六年級分兩個階段，這樣一到三年級有一個老師幫助學生銜接度過不一樣的學習階段。

S2：

原來年級就已經存在，要思考對現有課綱的影響。像是對數學，不管怎樣的年級階段，不會有太大影響，但在生活領域，課綱的編排，低年級到中年級，會有銜接困難。

藝術與人文可能要再慎重考慮內容的問題，為什麼要強調表演藝術？過去多是強調視覺、聽覺的藝術，我想現在學校要找到表演藝術的老師很難。

我覺得老師本身心態也是個要考量的問題，要能應付、勝任一位藝術老師，

在嘉義地區，許多國小不能有一個美術老師、一個音樂老師。一個老師大學畢業，應該要能應付、勝任在國小教授藝術課程這項任務。

S3：

畫分階段有什麼意義？國一、國二、國三有什麼特別的意義？我覺得這是要在思考的問題。我看美國課綱是 K-12，這樣連貫上去，我們要不要再做調整？幼教向下延伸是個可考慮的政策，我覺得這樣或許會增加生育率，家長會想國家會提早幫忙照顧幼兒，他們就會考慮生育這件事情。

我覺得國、英、數、社會、自然都可以設定細目，在國中部分，考科都要設定細目。我看美國課程綱要的設定，有給家長還有教師課程版本範例，我覺得很不錯。我們以後也可以考慮。

S2：

要實行 K-12 教育的話，K 必要是義務教育。

Aj：

只要有基測在，這些考科都要有細目。

S2：

考試引導教學這件事情是要再思考的。英文和國文要怎麼設定細目會是個問題，這兩個科目不是訂定細目可解決的，有些科目，像是數學、社會、自然這些科目，它有明確的內容，可以訂定細目，但國語文和英文很難，要訂定很清楚的細目，很難，

考科多是考語文的判斷、情境上等等的應用能力，這或許有城鄉差距在，故國語文和英文要不要設定細目，是要再考量的問題。其他列入考科的科目，自然、社會和數學，我覺得是可以設教材細目的。

S3：

訂定細目要看國家如何使用，要給大考中心參考，教科書商也會符應內容，將這些細目放入教科書編定內容中。

Ae2：

我覺得許多課程改革的試辦，從過去經驗來說，就是要做了。我希望政策能在成熟後，再推行。重大的改革應該都要讓家長、學校、學生有足以緩衝、適應的時間。正式課程綱要從發佈到正式在學校實施，要有一定的準備時間。我也不知道多少準備時間，但要讓大家在準備時間。

S3：

能力指標的解讀要讓大家有共通的認識，後面要有名詞界定，大家才能有統一的理解。

Aj：

我覺得能力指標要能讓老師簡明、清楚地看得懂，老師大多沒有時間看得清楚，所以要敘寫清楚，讓老師容易懂。

T：

我也認為老師沒有時間清楚看能力指標。另外，目前課程綱要沒有看到增廣教學或是補救教學的部分，課程綱要有沒有規範？

S2：

大部分國家都用能力這樣的概念來架構課程，這反映目前國家對知識的想法。但現實上，學生有沒有能力不知道，多是表現在考試上，尤其是基測上。

S3：

我覺得可以參考美國課程指標設計，他們的能力指標架構課程都有層次性，像是有三角錐狀的能力進階方式，來架構課程。

S2：

我覺得基測使得能力指標成為一個形式上的東西，基測使學生要學會實際的東西，表現在測驗上。能力指標不管怎樣做架構，基本上都不會撼動現場教學或是基測制度。

主持人：

感謝各位到場對本計畫的提問提出寶貴意見，我們會彙整，希望對國家未來課程綱要的修訂有實質貢獻。

附錄八

中小學課程政策整合研究—能力指標與領域教學議題探究

(子計畫一)

第五次焦點團體諮詢會議會議紀錄

會議時間：99 年 4 月 8 日(星期四)中午 9 時 0 分至 12 時 0 分

會議地點：花蓮縣東華大學美崙校區五守樓會議室

主持人：黃嘉雄教授(國立臺北教育大學教務長)

出席人員(依姓氏筆畫排序)：

1. 白亦方教授(東華大學課程設計潛能開發學系教授)
2. 吳家瑩教授(國立東華大學教育學院院長)
3. 杜美智主任(東華大學附設實驗國民小學研究處主任)
4. 汪履維處長(台東縣政府教育處處長)
5. 林清達教授(慈濟大學教育研究所教授)
6. 林意雪教授(國立東華大學多元文化教育研究所教授)
7. 梁金盛教授(國立東華大學總務長)
8. 陳素貂校長(花蓮縣源城國民小學校長)
9. 顧瑜君教授(國立東華大學教育研究所教授)
10. 陳源聖教師(花蓮縣教師會)
11. 方思文助教(國立臺北教育大學華語文中心)
12. 彭詩文助理(國立臺北教育大學課程與教學研究所)

紀錄：彭詩文助理(國立臺北教育大學課程與教學研究所)

肆、主席報告

目前國中小課程綱要經歷了幾次的修正、微調，自民國八十七年總綱公佈，八十九年確定施行，之間陸續經歷幾次微調，至九十七年再修正、公佈課程綱要，中小學的課程是不斷在微調當中，教育部覺得仍是不能讓課程修正的盡善盡美，故決定要對國民中小學課程做長期性的研究、發展，兩年前委託國家教育研究院籌備處來對國家的課程做根本性長期性的研究，由黃政傑教授總召做整合型的研究，其中分項許多子計畫，一個子計畫即為本研究，是中小學課程領域指標與領域教學議題的相關研究。

我們這個子計畫分兩個部分進行研究，其中一個部分是幾個國家課程綱要的跨國性比較，包括美國、英國、日本、中國、法國、澳洲等六個國家的中小學課程綱要領域指標和學習領域相關議題的資料蒐集分析，另一個面向的研究是像今天這樣的會議，在台灣各地召開諮詢座談會議，向各位現場領域專家請教關於目前中小學課程綱要領域指標與教學議題的問題，討論提綱如下面三個部分，請大家踴躍發表，謝謝！

貳、座談意見

主持人：請各位針對目前國中小課程綱要提出意見：

問題一、問題二、問題三：

S1：

語文領域其中的英文沒辦法能夠融入，應該獨立出來。低年級的本國語言和數學也應該單獨一個領域，且語文的教學時數不足。可以減少綜合活動時數。

小一、小二的數學困難度不大，可以維持現有的教學時數。本國語文或許小三到小五可以變成二十五到三十五。

國小分領域問題比較少，國中問題比較大，好像跟師資培育比較有關，中學部分似乎採學科比較好，不知有沒有做研究，什麼時候做分化、分科教學比較適

合。國小領域教學方式比較適合，國中部分現場施行比較困難。

認為可以一、二年級一個階段，三到六年級一個階段。

S2：

有沒有確實的實證研究資料，相關的現場研究，例如在這個課程實施後，學生的語文或是數學有怎麼的表現情形，以讓我們提出相關建議，例如語文時數要加長等等。

S3：

同意吳教授說法，有沒有資料可做參考，了解目前課程實施面臨到的問題，這樣我們才能夠提出做討論，否則就是各說各話。

主持人：

目前沒有這類的相關資料提到學生語文能力下降，但有不同的主張，像是有人認為國中階段要做某種程度的課程分化。目前沒有確切的證據資料提供給各位，本座談會的目的即在此，蒐集各方意見，如果有實證資料，就不必開這個會議。

T：

以前分科學習，現在領域學習，目前在現場還是分科教學，藝術與人文還是分開教學。問題回到老師本身，老師有沒有這個能力。國中階段也是，國中老師還是分科教學，都是上有政策、下有對策。

S2：

每科那麼多能力指標，對現場教師的可行性比較低，可以考慮刪減。綜合活動的能力指標反而老師比較能夠運用。我是認為，能力指標要能反應現況，不要

設定太多，結果教師不能使用。

Ae1：

語文領域的能力指標三百多條，老師怎麼看。我覺得能力指標的設定要思考哪些是給老師教學現場看的，哪些是給教科書出版商看的。現在的能力指標太難，對現場教師來說不容易理解，尤其是語文。我覺得老師不會去讀，教科書編輯者也沒有整體概念，我覺得要有教材大綱，對教科書編輯或是教師來說，才有個整體的教學概念。

藝術與人文師資有問題，目前現場的實施都會拆開授課，有師資可配合是可合科授課，但是要師資配合。

綜合活動領域內容與社會科領域重疊，教材內容重疊過多。綜合活動的內容並沒有受到重視，其內涵、精神沒有表現出來。

現在沒有公民與道德，是融入其他學習領域，但幾乎都沒了，學生缺乏思考公民與道德能力，雖然有品格教育的推動，但怎麼突顯公民與道德？有六大議題融入方式，但是在教學現場，多似乎是形式上的融入。

S2：

我覺得國家要整合現場意見與政策的不一致，將來政策的規劃才會較符合現實狀態。

主持人：

今天討論的議題不涉及要編定一套能力指標給教師看，另外一套給教科書商編輯看。今天的討論僅是政策的探討，以你的專業經驗的角度，來提出對上述議題的想法。

Ae2：

我贊成應該分科教學，像是藝術與人文要分科，這樣教師才能專精授課。像

我們以前教唱遊、美勞，現在變成生活，這些東西都不見了，對學生來說是落失。我覺得每科都要有專業加上興趣，這樣學生才學得到東西。多元人才的培育要從專業的角度來看，要以分科教學，國中、國小都要分科教學。國小可以兩個班級一個國語老師，一個數學老師兼兩個班的教學，這樣老師準備的東西不用這麼多，教師又可以發揮專長授課。

國語文細目太多，教學時數太少。我去大陸小學參觀，人家可以一節課教完內容深究、形式深究，我覺得我們的國語文細目要再做檢討。

總歸一下，我覺得要以教師的專長授課，藝術與人文要分開授課，小學的生活課程現在都沒有唱遊。

T：

其實現場老師現在仍是以分科教學，上有政策、下有對策。

S3：

在國中階段仍是分科教學，許多教師被分配的不會教的科目就是放影片，或是英文老師教音樂就是放英文歌曲，理化老師被分配到教地理就是放地理頻道。

Ae2：

要以教師學科領域專業分科教學，不要有綜合活動領域，藝術與人文要分科，還有國語文教學時數不夠。

Ae1：

國小階段是基本學習態度的養成，是試探興趣的階段，所以目前小學以領域教學，我覺得是可接受的。

主持人：

目前課程綱要是傾向淡化學科知識，但現場教師仍是強調學科知識。

S4：

自然與生活科技指標應該要區分清楚，一個指標其內容涉及很多。

人文和藝術領域要分科，牽涉到師資專長的問題，也是教學時數百分比分配的問題，建議要分科教學。

健康體育建議不要合併，要思考教什麼，體育要分配多少。

國中建議分科教學，除非師資要能配合。

時數方面，建議健康與體育時數減少，社會領域該增加經濟的部分，國中數學和自然領域時數要增加，因為課程難度比較高。

我認為應該要分年級編寫能力指標，不要用年段，因為這牽涉到教科書編寫的問題。

另外，我認為要有教材大綱範例當作範例讓教師參考。

Ae1：

我認為不行減體育課，現在學生的體能很重要。

S5：

目前分為藝術與人文、社會、自然生活科技、數學、綜合、語文這樣很 OK，但是綜合領域讓人有「其他」的感覺，認為應該改個名稱，像是延伸學習，或是補救教學，建議彈性教學時間可以跟它合併。

師培需要做改革，不管國家政策是要分學習領域或是分科，師培單位就是要配合政策做調整開課。

國中還是建議以分科方式教學。

分段上，我覺得分一到九年級很明確，不用再分學習階段了。

至於能力指標明細度，我覺得不用再提升明細度了，現在已經夠了。能力指標要砍掉四分之一以上，而且現在許多能力指標都是翻譯國外，要做修正，要符

合國情、本土化。

未來課程的編修要同一批人規劃能力指標，小學和中學的銜接很重要。

我覺得有能力指標就不要教材大綱，但可以給完整的例子、範例，供教師參考。

S3：

呼應白教授說的，銜接很重要，要同一批人規劃能力指標。

師培很重要，但我覺得關鍵不是科別的問題，該是教師課程設計能力的問題，老師有沒有領域教學課程設計的能力。

主持人：

要讓現有教師改變教學習慣不容易。

Ae1：

我認為要有教材大綱，這樣老師可掌握教學重點，不必看完所有的能力指標也能夠授課。

採年級分比較好，用年段分會造成教科書商編書的問題，他們會將四年級的課程編到三年級教，或是三年級課程編到四年級教，會早成教學內容重覆或是銜接的問題。

S6：

這問題應該是出自台灣教師過度依賴教科書所造成。

我認為能力指標應該要明確，而且要和學習領域結合。明細度我覺得不要再加深，但現在的能力指標要再更明確。

綜合領域在學校目前都變成補救課程，補其他領域的不足，或許要把它取消，或者是要有更明確的教學理念和教學內容。

若要提升語文領域，我覺得要先改進教師的教學，老師會不會教閱讀和寫作等這些問題，老師不會教，即使提供再多的教學時間也沒有用。

S3：

語文該教思考，學生思考清楚，他的語文就會進步。關鍵不在會不會寫、會不會講，許多老師都只注意到語文技術上的問題，忽略語文就是思考這件事。

Ae2：

要改進教學，老師要知道閱讀要指導，寫作也是要教，不是給學生閱讀他就會讀。

S1：

我認為應該要採年級分段，這樣教科書的使用從一個年級銜接到另外一個年級，才不會有教科書使用不同版本，而造成銜接上的困難。而且基礎學好才能學好下一個階段，所以我認為要用年級劃分，這個年級的學習就是建立在這些指標上。

我認為分段指標下面要有細目、教師教學的重點，什麼是要教的，主要的細目就好，這樣比較有規範性。

分段能力指標二、三百頁，現場老師怎麼看得懂，而且太多了，老師怎麼可能教完。我覺得要重新思考能力指標要到什麼程度，可以訂定百分之七十的指標，且建立在細目基礎之上，對課程安排有規範性，其他可做彈性課程的發展。否則總綱時間就這麼多，指標太多、哪有時間可教。

S2：

明細度不要再細了，反而應該要做縮減。不適宜再提升能力指標，應該就現有的能力指標做縮減。

主持人：

之前有觀點提出，認為有細目在編定教材上會比較方便。

S3：

我認為可以編寫一套給寫教科書、審教科書的人用，另外一套給老師用。

T：

這麼多的內容要教，學校還有其他活動，這麼多活動進去，老師最後都在趕進度。

Ae1：

我認為老師怎麼看待自己的專業是很重要的，教師要追求自己專業上的進步，並不是要一味反對政策或是改革。

主持人：

感謝各位與會提供寶貴意見。

附錄九 國際比較—英國

英國課程分析

吳麗君

壹、英國課程改革：一國兩制

英國國土包含英格蘭、威爾斯、北愛爾蘭與蘇格蘭等四個地區，就教育體制而言，前三者的課程與學歷資格檢核制度較為相同，但依然在大同中有小異；而蘇格蘭則另成一體制。過往國內對於英國教育的研究多關照英格蘭地區的教育發展，英格蘭的教育發展歷程中有幾個畫時代的分水嶺，1944 年和 1988 年的「教育改革法案」在歷經多年的大辯論後頒定了國家課程(National Curriculum)，Dearing Report 為國家課程做了大整容。

蘇格蘭擁有自己的語言、法律、貨幣、健保與獨立的教育系統。遠在十九世紀蘇格蘭的教會學校就非常發達，1872 年教育的管轄權由教會手中讓渡到一個由選舉而產生的學校委員會，此一世俗的組織提供蘇格蘭兒童從 5 歲到 13 歲的教育，1901 年又延長至 14 歲，比英格蘭和威爾斯早了 17 年有該項創舉（吳麗君，2001），蘇格蘭也常自傲其教育的表現。蘇格蘭與英格蘭在課程上持有不同的觀點，認為課程是一種「建造課程」(building the curriculum) 非國定課程 (national curriculum)，「建造課程」重視教師自主性與課程形成的過程，並非強制性且沒有預定的課程內容，對照於英格蘭走向中央集權的國定課程之下，蘇格蘭較能保持一種中央與地方的夥伴關係，並非由上而下的目標、統一的課程操作模式。是以，本文即以英格蘭與蘇格蘭為論述對象，且以前者為主，後者為初步對照，敘述兩者中小學課程結構的各方面差異，並以藝術方面課程內容為例，讓愈趨重視美感教育與文化產業發展的台灣，作為台灣課程改革的他山之石與在地教育的一隅思考。

貳、英格蘭與蘇格蘭之現行中小學課程結構

一、英格蘭課程內容概述

關鍵階段 1，年齡 5～7 歲；關鍵階段 2，年齡 7～11 歲；關鍵階段 3，年齡 11～14 歲；關鍵階段 4，年齡 14～16 歲。在小學階段（關鍵階段 1 和 2）的國定課程科目來看，學生的法定（statutory subject）科目有：藝術和設計（art and design）、語文(language)、設計和技術(design and technology)、英語(English)、地理(geography)、歷史(history)、資訊和通信技術(Information and communication technology)、數學(mathematics)、音樂 (music)、體育(Physical education)、科學 (science)。而數學、語文、科學此三科貫穿中小學的核心科目（core subject）。

然而，其餘的非法定科目（non-statutory），如小學階段的個人、社會與健康教育(personal, social and health education)，中學階段的個人、社會、健康與經濟教育(personal, social and health economic education)等是一非法定的研究方案（a non-statutory programme of study）。最後，**宗教教育（religious education）是一種使用非法定研究方案的法定科目（a statutory subject with a non-statutory programme of study）**，也必須納入課程給予學生學習。到了中學階段（關鍵階段 3 和 4）增加現代外語（modern foreign languages）與公民（citizenship）成為法定課程，而以科目數來說，到了第四階段的法定課程逐漸減少。從第一階段到第四階段的法定課程一強迫式、義務式學習的課程，逐漸於第四階段減少來看，是為了加強基礎能力的學習必要性，並且在伴隨年齡的增長而賦予較多的選擇性，以銜接之後的學習走向與工作發展。

綜攬英格蘭課程科目是分科制，其所欲培養的是一種為未來基礎能力作紮實性的發展之理念。英格蘭的課程發展基本理念裡，小學階段(5～11 歲)目的在於發展適性化的個人學習需求，以激發持續學習的動機與意願，朝向全民教育與終身學習為目的；中等教育階段(11～16 歲)在於提高學習成就，並增加學校的選擇與彈性。整體來說，由小學到中學的基本課程理念，主要在從最初培養的主動學

習與能力之後，再進一步往學習的成效與取得證書作準備，即在義務教育結束後，參加「中等教育普通證書」(General Certificate of Secondary Education，簡稱 GCSE)的 A~G 七等第考試，並在取得 C 以上才能進入後期中等教育。

如何讓小學到中學階段的學生繼續加深學習的能力，由蘇格蘭的中學課程所挑戰的目標來瞭解 (QCA，2009)：1.提昇所有科目成績，特別是在英語和數學；2.學習和個人的配合，藉由學習和思考技巧達到在教育、生活和工作上的成功；3.對學習者激勵和投入；4.順利的進行從小學到中學教育；5.鼓勵更多的年輕人繼續追求高等教育；6.給予學校彈性調整學習以符合個人和地方的需要；7.確保評鑑能有效支持教與學；8.提供更多的機會來支持和挑戰需要的地方。由以上英格蘭中學教育對未來課程的挑戰，可以看出英格蘭國定課程標榜著以一貫性、銜接性與評鑑的介入，來追求高品質 (high-quality) 的課程目標，且藉由課程領域的視導，是傾向著重學科研究的持續計畫，每一學科每二至三年有一次完整報告，對於每一種研究將選出樣本學校以反映學校性質、規模、發展階段及不同的地理區域 (劉慶仁，2004)。以此，釋放更多的課程設計空間，以符合當地學校與學習者的需要與能力，讓後期中等教育 (17~19 歲) 能銜接個別需求與教育軌道。以上，我們從中小學課程科目內容、基本理念以及目標來看課程的架構指向，初步來看都朝向提供適性的機會，讓學生能夠為下一階段的教育作預備以及持續著學生對於學習上的興趣。

進一步來看英格蘭國定課程內容架構，首先，我們先以下表 1 呈現出英格蘭對於中小學國定課程義務階段的課程內容：

表 1 英格蘭中小學國定課程內容概要：

國定課程		小學教育		中等教育	
學習階段		1	2	3	4
年齡		5-7	7-11	11-14	14-16
年級		1-2	3-6	7-9	10-11
國家課程的目的		1.建立學生學習權利 (entitlement) 2.建立標準 (standards)，使課程發展明確 3.建立連續性(continuity)的國家課程架構，促進課程的連貫性(coherence) 4.促進公眾對基礎教育的理解			
學校課程的目的 (aims)		1.提供機會讓所有的學生學習 2.促進學生的精神、道德、社會和文化發展，給所有學生為生活經驗和責任機會作預備			
課程內容	目的		成功的學習者、自信的個人、負責任的公民		
	法定課程	核心	英語、數學、科學		
		基礎	(第一、二階段) 藝術與設計 設計與技術 音樂 體育 地理 歷史 資訊與通信科技	(第三階段) 藝術與設計 公民 設計與科技 現代外語 音樂 體育 地理 歷史 資訊與通信科技	(第四階段) 公民 體育 資訊與通信科技
	非法定課程	小學教育		中等教育	
		(第一階段)	(第二階段)	(第三階段)	(第四階段)
		1.公民 2.宗教 3.個人、社會與健康教育	1.公民 2.現代外語 3.宗教 4.個人、社會與健康教育	1.個人、社會、健康與經濟教育 2.宗教	1.個人、社會、健康與經濟教育 2.宗教
跨課程學習		跨課程的學習： (learning across the curriculum) 1.創造力 2.各科目裡的 ICT 教學 3.精神、道德、社會與文化發展 4.跨國定課程的技能 5.財政能力與企業教育		跨課程範圍： (cross-curriculum dimensions) 1.身份與文化多樣性 2.健康的生活方式 3.社區參與 4.企業 5.全球的擴展與發展 6.技術與媒體 7.創造力和批判性思維	

(續表 1)資料來源：QCA (1999 年發布，2009 更新) 與作者自行整理

藉由上表的初步概念，我們可從幾方面進一步對照與探討其課程內涵：

（一） 課程的明確性與彈性

英格蘭國定課程中的課程與學校目標，主要表現對每位學生的受教權、基本能力的提升以及對未來發展的重視與準備，讓學生的學習可以連結到家庭、工作與社會等等的脈絡中去學習應對變化，並成為有責任感的公民及具有創造批判能力的人。國定課程規準朝向更加外顯化、強調融和（inclusion）以及更清楚與彈性多元的課程科目。例如，融合教育包含配合資優、特殊、性別以及將英文視為第二外語等等各種需求學生，以及反映各種文化族群的經驗和觀點於課程內容上；彈性分配方面，以科目時數來說並無明確規定，僅以百分比呈現。在核心科目英語、數學與科學與基礎科目歷史、地理、藝術、音樂、體育、科技、現代外語（第三、四階段的法定科目）等，這些基礎科目約佔學校 75%到 85%的教學時間，學校也要利用剩餘的 15%到 25%的時間，進行宗教與跨越科目的議題，以提供均衡而廣泛的整體課程（黃光雄、蔡清田，2002）。

以「跨越」(across)的角度來看，小學階段的「跨課程的學習」(learning across the curriculum) 包含：創造力（Creativity）、各科目的 ICT 教學（ICT in subject teaching），精神、道德、社會與文化發展（Spiritual, moral, social and cultural development），跨國定課程的技能（Skills across the National Curriculum）、財政能力與企業教育（Financial capability and enterprise education）、為了持續發展的教育（Education for sustainable development）。例如在「創造力」中，說明了什麼是創造力？為什麼創造力這麼重要？教師如何促進創造力？領導者和管理者如何促進創造力？以 How、Why、What 構成創造力的教學圖像與進行教學，而此教學範例也置於 QCA 網站上²，如以「聲音屬於哪裡？」為主題，提供關鍵階段 1 的科學科目進行創造力的思考範例。

² 請參閱更多有關創造力的相關主體範例 QCA 官網：
<http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-1-and-2/learning-across-the-curriculum/creativity/index.aspx>

在 QCA 出版的《跨課程範圍：一個學校的指引計畫》(cross-curriculum dimensions: a planning guide for schools) (QCA, 2009)，在三、四階的段跨學科學習的彈性上，跨課程範圍 (cross-curriculum dimensions) 包含：身份與文化多樣性 (identity and cultural diversity)、健康的生活方式 (healthy lifestyles)、社區參與 (community participation)、企業 (enterprise)、技術與媒體 (technology and the media)、創造力和批判思考 (creativity and critical thinking) 全球的擴展與發展 (global dimension and sustainable development)。舉以「身份與文化多樣性」的跨課程內容來看，學生應該學習到英國有著不同的文化、語言、信仰、民族的動態發展與融合歷程。必須瞭解到這其中也包含著年齡、社會階級、地域性、性別、性取向、宗教、價值觀等等多樣性面向。這種多樣性的學習也能反過來更加認識自己的國家，並透過思考下列的問題：「我們認為我們是誰？」、「我們與在世界各地的其他人有何區別？」、「我們的什麼角色在社會上形塑一個凝聚的社會？」等等來進行批判的歷程。這些跨學科的範圍，為學生提供更多教育上的相關性和真實性，將跨課程和學科之間作為一個相互整體的目的與內容。

英格蘭雖然採取學科方式的課程，看似有界線卻能運用其他非法定課程的議題和主題來連結學生的經驗；且英格蘭的科目數並非一成不變，而是在階段中有不同的增減調整與調配，例如，對現代外語的要求，至 2010 年的 8 月³也從第三階段的法定課程，向下延伸成為第二階段的法定課程的，以作為提早學習之要求。在課程的彈性調整方面，配合學生不同的學習步調，至 2000 年開始，在第四階段也有例外原則 (disapplication)，允許學生從事與工作有關的學習，並且針對進步較少和優勢的學生，調整對於國定課程科目上的選擇，以持續學習或進階學習 (黃光雄，蔡清田，2002)。然而，這些都是為了保障每位學生學習權利與課程彈性的表示。國定課程持續修訂在於確保學校成效的穩定與學生學習的成就水準，學校也能彈性的調整最適合自己當地的社區與教學來發展課程，並且也

³請參閱英格蘭課程第二階段的現代外語取自 QCA 官網(2009 年 11 月 17)：
<http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-1-and-2/subjects/mfl/index.aspx?return=/key-stages-1-and-2/subjects/index.aspx>

兼顧了特殊需求的學生的個別化措施，以確保所有學生能獲得相同的學習機會。

尤要的是，在這些彈性的課程空間之下，仍需要一個明確的國家課程框架與學習焦點，可以讓教師較有方向與目的去執行。以課程的明確性而言，英格蘭最新的課程修改方案公布一個共同的格式，以作為修正教學與學習方案的依據(QCA, 2009)⁴：第一、二階段以「知識、技能、理解」(Knowledge, skills and understanding)與「廣度的機會/研究」(Breadth of opportunities/study)為課程架構；第三、四階段以「重要的陳述」(Importance statement)：為什麼以及如何讓科目題材能促進目標的達成；「關鍵概念」(Key concepts)：發現讓學科強化基礎的構思；「關鍵過程」(Key processes)：鑑定學科的基本技能；「範圍和內容」(Range and content)：從教師描繪出的知識、概念、技能發展，概述科目題材的範圍；課程機會：(Curriculum opportunities) 確定能提高學習的機會，包括了促進聯繫使課程加深廣度，上述的四種面向為中等教育階段的課程架構。這種朝向統一課程架構與格式，能使學科之間的聯繫更加協調一致，讓關鍵概念和過程能夠強化聯繫。

最後，我們透過縱向的課程能力培養，來看英格蘭如何規劃課程科目與學習階段間的調整，以及如何讓課程之間的學習能力相互補充與擴展。以公民教育為例，前兩階段的公民教育乃為非法定的研究方案，但仍必須藉由議題方式帶給學生此方面的學習。在第一階段的公民教育，重視學習社交、責任的承擔等基本的知識和技能，以發展學生的能力來展現出自我責任和信心，進而從學校習得的規則和秩序，來建立一個健全的自我生活方式，並從中發展良好的人際關係，瞭解與尊重人與人之間的差異。在第一階段學習所提供的廣度機會中，例如讓學生學習作選擇（多與自己日常生活相關，如電視節目的選擇、食物與原料等等）、請求幫助、參與主題的討論等等。到了第二階段的學習，由基礎性的認知加深到了自己行為的影響力，並理解到社會上的各種關係組成模式與文化、民族、種族、

⁴ 參見 QCA 第三、四階段的各科學習內容項目：
<http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-3-and-4/subjects/index.aspx>

宗教之間的多樣性，可以透過辯論、研究、專題等方式進行作為公民的積極性作用。相較於這階段的廣度學習，在作選擇方面更加深了如環境的議題（如何使用稀少的資源）、金錢的使用與捐獻等等，再如，參與公民機會的學校決策過程，也連結了與社會上的民主結構與進程，例如議會與投票的過程。最後，到了第三與四階段即將公民成為法定課程科目，而有關鍵概念、關鍵過程、範圍與內容以及課程機會的詳細課程規劃內容。

由上的公民教育的課程規劃，從小學階段的選修課程設計乃偏向粗淺的認知學習，較從個人建立良好的價值觀為基礎。到了中學階段，因應公民納入為基本課程的科目，將學習到更為結構、系統的知識架構，也將個人的行為實踐推廣至社會、全球的議題等等，使得一到四階段的公民的教育由選擇性到必須性，由淺至深，由近到遠的漸進式學習。除此之外，每個階段的最後（7、11、14、16歲）都會實行評量結果，來作為補救與改進的教學與學習上的措施。

（二）教師的教學架構與學生的學習經驗

1. 教育學與適性化—提供理論上的基礎

在《教育學與適性化》(Pedagogy and Personalisation)的小冊子(DFES, 2007)中，主要在發展中小學教師對於兒童與青少年學習的知識與技能，讓教師有基本的教學知識以增加其專業基礎，並提供了理論與實際的教學原則與架構。在教育學與適性化中，對於教育學(Pedagogy)的定義：教育學是教學的行動以及支持老師採取此行動的理論基礎，並讓老師知道與使用技能的範圍並依循著有效學習的決定。文中指出教育學透過四個交互關聯(interrelated)的領域，進而使教師在教學理論知識和實務的選擇上有所幫助，提供一個教師專業發展的成長架構與共識：

(1)主題和課程的知識 (Subject and curriculum knowledge)

A. 以關鍵概念 (key concepts)、概念的網絡 (networks of concepts)、探索詢問的方法 (the methods of enquiry)、語言 (language) 來定義主題。

- B.** 在主題和任何關聯的課程架構裡發展。
- C.** 如何對學習的評量以及評量學習知識上所產生的迷思概念，用以提供有效的支持主題的學習。
- D.** 藉由其中一種教學的模式讓不同的主題達到最好的需要。
- E.** 如何發展關鍵技能（skills）、識讀(literacy)、算術（numeracy）、資訊與通信技術（ICT）去支持其中的主題。

由以上的主題和知識能在學習中達到相關的成就和執行下個步驟，生動與真實的學習，並且學生在自己的學習之中由個體成為夥伴，瞭解他們學會什麼（what）以及為什麼（why）。

(2)教學與學習模式（Teaching and learning models）

根據教學與學習的模式可以作為適當地選擇適合學生的學習本質，其模式包含：

- A.**直接教學模式（Direct teaching models）在於有效的幫助兒童與青少年學習新的技能和程序步驟和學理上的知識。這些模式包含了對於閱讀和寫字的範式和連續的程序。
- B.**認知教學與學習（Cognitive teaching and learning models）幫助學習者處理資訊，建構概念、引發檢驗假設以及過程中的創造思考。這些模式包含探究歸納教學與學習的類比。
- C.**社會模式（social models）要求學習者一起合作學習，以及幫助他們去建構（construct）新的知識和瞭解概念。這些模式包含重建主義（constructivism）和集體解決問題的能力。

基於以上作為教學模式，教師可以得到適當的決定能以達到適合學習與主題需要的範圍，產生令人愉快和富於挑戰的學習經驗，讓學習者發展出他們需要的學習和思考技能。

(3)所有技能和技術的教學組成 (Teaching repertoire of skills and techniques)

這些技能和技術包含發展知識、能力和專業在：

- A.學習的計畫和結構。
- B.問題、解釋、引導和組織小組作業的一般教學技術。
- C.引發學習者並要求參與的一個投入技術的行動設計。

技能與技術的教學，在學習上能有好的學習節奏，愉悅、富於挑戰的經驗，在教學上能做到個體與全體的適性需要。

(4)學習的條件 (Conditions for learning)

透過老師對兒童發展的理解以及學習的環境影響，來創造適合學習的條件。

- A.管理教室、群體、個體和建立慣例。
- B.學習有效的互動，包含他們使用語言去建立相互的尊重。
- C.保證學習建立在之前的學習和達成，以多樣的方法去確保孩童和青少年學習在方法上的多樣性。
- D.時間、地點和資源以及建造更廣泛的環境的有效計畫，適應各種不同的群體的需要。

藉著學習條件的考量與納入，讓學習者都能成功，教學上能做到最好、最適合他們的需要。

2. 教學資源的多樣性—提供實踐上的策略

英格蘭的護照計畫 (passport scheme)是共同由學區裡的中小學彼此發展與同意的目標，特別是銜接了六年級(小學階段)到七年級 (中學階段) 間的共同目標。圓圈時間 (circle the activities) 是轄區內的小學諮商師帶領一群中學老師在導師的時間，「個人、社會與健康教育」的課程與人文相關的課程中，使用這種教學方式，而獲得中學教師相當正向的回應（吳麗君，2003）等等教師資源配合銜接的例子。

在資訊網路的平台上，課程的策略「What works well」⁵中的「分層的目標：成功的步驟」 是藉由發布於網路平台的教師「案例」交流，教師可以透過共享的資源進而更清楚並建立自身的教學目標與需求，以利學生的學習成效。另外，QCA 將各科與各階段的課程計畫成品 (schemes of work) 也置於網路上，以提供相關人士作為參考指標。除了透過國定課程從以往見及不足處而修改的課程銜接與連貫性外，更要配合課程最直接的執行者—教師身上，這些相互的影響因素與實施都將有助於國定課程更加明確，以及教師對於課程內容與方向的詮釋度。

從學生對於課程學習的持續度來看，第一到第四階段的課程科目裡，皆有英語、數學與科學三科科目，而第一階段裡的學生每天必須有一小時的讀寫 (literacy) 與算數 (numeracy) 時間，可見英格蘭對於應達到的基本能力有一定的基礎性要求。另一方面，從「強迫學習的經驗」(compelling learning) 中來看 (QCA, 2009)，其所表示的課程發展內涵有以下幾點：(1)給予學習者自治感；(2)提供機會給予合作；(3)擴展視野與增進志向；(4)超越教室連結到真實且相關的世界；(5)一個清楚的目的和陳述；(6)描述統整的多面向脈絡之學習；(7)具有清楚的學習結果。這些也是歸納出教師和領導者必須表現的共有特質與學習的例子，以增進學生與學習的關係，突顯了學習在他們生活上的重要性、真實性與認識自我。

由以上可初步瞭解，英格蘭在教學與課程上多了實務與理論上的支持，讓教學、課程與學習三者更能互相配合與對照詳細的策略，並且增加網路平台上的教師資源分享與個案研究影片等等，讓教師更能確實掌握教學方向，使英格蘭國定課程能提供教師與學習上更加明確的框架與政策指標下的可行性，以達到國定課程的目的—成功的學習者、自信的個人與負責任的公民。

⁵請參考 DCSF 的「What works well」網站 <http://whatworkswell.standards.dcsf.gov.uk/> 中完整的內容

二、英格蘭課程釋例—藝術與設計 (Art and design)

(一)「什麼是藝術和設計？」—學會表達思想

第一階段的課程內容主要在發展學生的想像力和創造力，探索有關視覺、觸覺的感官材料與工藝。學生透過自身的環境瞭解到藝術和工藝設計的相關性，用顏色、形狀、空間、模式、紋理來表達和代表他們的想法與感受。舉以第一階段的詳細內容為例：

1.探索與發展思路

(1)紀錄第一手的觀察、經驗和想像力。

(2)有關他們的作品和發展想法之問答。

*在(2)中，可以跨越到「英語」課程的聽與說的學習。

2.調查和決策藝術

(1)調查可能的媒材範圍和過程

(2)試驗工具和科技運用這些媒材和過程，也包含了素描。

*在(2)中，可以跨越到「設計與科技」課程，利用工具、設備、媒材整合出製作出質感的成品。

(3)表現出觀察、想法、感受以及設計和製作圖像和各種人工製品。

3.評價和發展的工作

(1)回顧學生和他人已經說的、想法和感受

*在(1)中可以運用「英語」的團體議題和互動的說與聽

(2)確認他們成品的正確改變或者未來的發展

4.知識與理解

(1)視覺和觸覺的元素，包括顏色、圖案、紋理、線條、色調。形狀、形式和空間。

(2)在各種媒材和過程的使用中創造出藝術、工藝和設計。

(3)在不同時代和文化中的相異與相似的藝術家，手工藝者與設計師。

5.透過以下幾點達到知識、技能與理解

- (1)以實際的工作為出發點去探索（例如自己的經歷、故事、自然和當地環境）。
- (2)不同規模的獨自與他人合作。
- (3)使用材料與工藝的範圍（例如繪畫、拼貼畫、印刷製品、數字媒體、紡織、雕塑）。
- (4)調查不同類型的藝術，工藝和設計（例如在當地、在原有的和複製的形式，參觀博物館期間，畫廊和場所，在網際網路）。

到了第二階段，建立於第一段的基礎之上，進而藉由更複雜的活動來建立自己的專業技能，並且能改善與控制媒材、工具、技術的使用，更增加了藝術工藝和設計在不同時代和文化的角色與意識。學生能更有自信的使用視覺和觸覺的各種元素來表達他們所看到的感受與想法。在此階段除了跨越到了「英語」課程之外，多與「資訊與通訊科技」（如運用數位相機；視頻等等）、「設計與技術」、「數學」（空間與形狀的特性）的能力延伸，來收集更多相關的藝術資料。

第三、四階段，以國家課程的目的來說，其一，透過藝術與設計使學生有機會發展創造各種用來表達自己想法和感受的各種形式，並分享自我的想法來達到具有自信與獨立自我要求的「成功的學習」。其二，在現實中學會探索和解釋想法和情緒，嘗試新的思路和新方法，這也需藝術與設計裡的不斷地想像、觀察與調查，以建立起自我的價值觀而成為「自信的個人」。其三，透過調查藝術、手工藝與設計來幫助自我的理解，以及尊重、參與他人的文化和傳統。並且讓學生知道藉由自我的創造性貢獻，可以讓事情變得更加完好；創造性的實踐可以透過不同團隊裡的角色來發展能力。這些在藝術上所習得的理解和欣賞，設計和工藝，將會豐富與創建現在與未來的生活，而落實在社會上作為「負責任的公民」。從 5 到 14 歲的藝術和設計課程是強制性的，在這之後則是選擇性且能繼續獲取職業資格，在這個階段裡，學生可以選擇專業的職業訓練在藝術和設計部門，如 3D 設計、時裝、服裝和平面設計。

整體來說，藉著探索視覺的、觸覺的和感官的材料和過程是藝術、工藝和設計的核心。學生的成品可以融合傳統的和新媒體，發展自己關鍵的、務實的和創新的能力。他們學習有關跨越不同時代和文化的意象和器物，從藝術家的著作中、手工業者和設計師探索他們의思想和意義。藉著藝術與設計的能力，他們開始表達思想、感情和意義且將能力跨越運用在其他學科的。整個過程中，學生學會批判地思考自己和其他人的觀點，並且因為藝術和設計提供給學生創意和文化產業中動手做的經驗，挑戰他們挖掘和表達思想的能力。學生得以發現他們的創造潛力，並開始為自己創造開放性的機會。

三、蘇格蘭課程相關內容概述

蘇格蘭從 1496 年即開始實施義務教育，並將教育普及化。蘇格蘭中小學教育年限為 11 年，5～12 歲為小學階段，是為 1～7 年級，13～16 歲為中學，是為 1～4 年級。課程管理主要為地方教育局（Local Education Authorities）與各學校的校長，且多半就近招生。學校視察制度層面，由蘇格蘭最高行政部門的英國皇家督學（Her Majesty's Inspectors, HMI），在視察專業上擁有獨立的行使職權，特別重視視察中的自我評鑑（self-evaluation）制度。視察對象除了學校以外，也包括了社區教育、擴充教育⁶等等，重要的是視察報告書是公開的訊息。值得一提的是「自我評鑑」藉著三角檢證：「資訊和資料」、「大眾的觀點」、「直接觀察」三方面而進行定期的評估與建設性的專業對話，這也一再顯示出蘇格蘭在部門間或人員間的夥伴分享合作性質。

LTS（Learning and Teaching Scotland）是蘇格蘭學習與教學的主要機構，在課程、評鑑、革新技術以及提供新的機會與資源給學習者和教育者，以追求卓越

⁶ 部分譯者將此譯為「繼續教育」，但認為譯為擴充教育（further education）較妥，因前者多與成人教育、終身教育意義相近，為非學制內的教育，但擴充教育為學制內的一部分。其功能有二：作為銜接義務教育與高等教育橋樑的大學預科教育，另一作為擔任成人、回流教育的一環，以及提供在校生以就業為取向的職業課程（黃薈，2003）。

的學習品質。在 LTS 的官網中⁷蘇格蘭教育在課程領域方面，包含了表現藝術 (Expressive arts)、健康與幸福(Health and wellbeing)、語文(Language)、數學 (Mathematics)、宗教和道德教育(Religious and moral education)、科學(Sciences)、社會研究(Social studies)、技術(Technology)。小學階段不需要參加英語和數學的統一考試，也沒有規定教學目標。到了中學階段，課程是廣泛、統一，學術和職業兼具的，在中學的最後階段（15～16 歲），可透過高等教育證書（Scottish Certificate of Education Higher Grade）的課程並參加考試，合格者即可錄取大學。另外，在取得資格方面，透過統一的資格的架構（Credit and Qualifications Framework），將所有的學歷資格統整在一個完整的體系之下，因為教育體系密切的聯繫而使學生在課程上轉換上多了彈性來選擇適合自己的學習途徑。

蘇格蘭的課程極為強調課程的連續性，在卓越課程中提供一貫性的課程方案。其課程目的所圍繞的四個能力，也是最終所欲發展的卓越能力：「成功的學習者」（successful learners）、「有自信的個體」（confident individuals）、「負責任的公民」（responsible citizens）、「有效的貢獻者」（effective contributors）。在 HMIE 出版的《共同學習：開放的教育》（Learning Together: Opening up learning）（HMIE，2009）對於課程連續性的作法會進行跨部門的專業對話，與各界的教師一起商討，分享在卓越課程中的成果和經驗，並回到自己的教室進行試驗，兩個月過後，再次分享他們主題課程和研究的經驗與其中的轉變。易言之，對於教師的教學品質與改善，也依循著上述提及的自我評鑑，重視開放性的分享與交流的行動力，並透過參與其他教師班級的訪問機會與直接觀察，促進改善學習的內容與如何學習。由下方圖示 1 表示蘇格蘭如何透過自我評價（HMIE，2009）來達到學校學習的最佳品質：

⁷ 請參閱 LTS 官網中卓越課程的內容

<http://www.ltscotland.org.uk/curriculumforexcellence/buildingthecurriculum/>

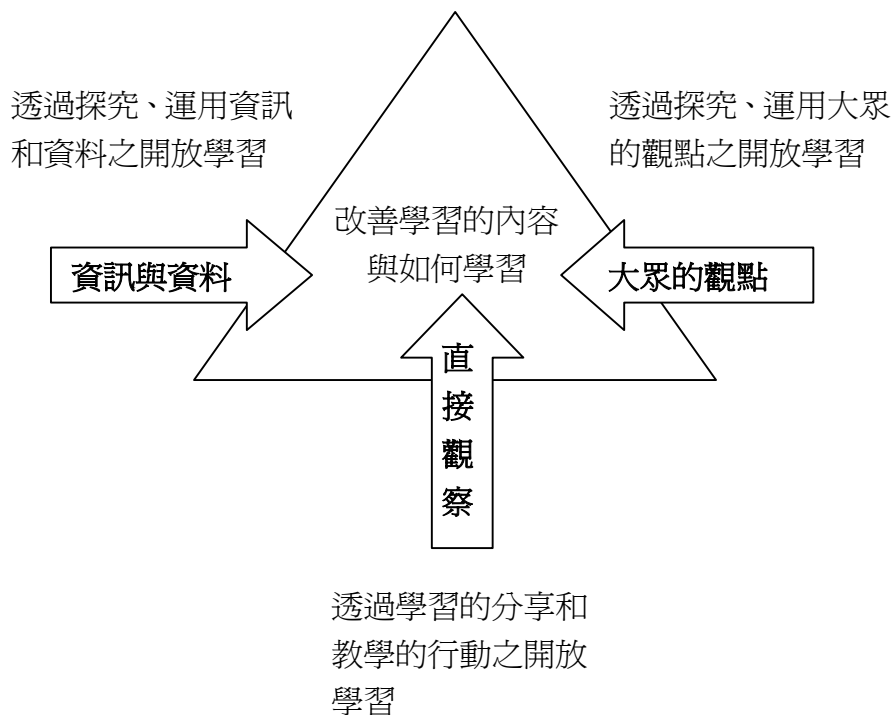


圖 1 自我評價

三角回饋與檢證中的資料與各方觀點的蒐集，也包含紀錄學生發展的數據，以及學生的反饋與家長的意見，加強了家庭與學校之間的夥伴關係，這種以兒童為中心而擴散出去的資源圈，也包含了社區、企業、議會等其他教育機構，呼應了英格蘭全民對於教育的重要性之不容置疑與參與性，這種存在於各階層的夥伴關係，更能有效將學習、教學、課程間資訊和不足處，得到促成議題的討論空間，而加以有效的改善。

在蘇格蘭課程改革部份，2004 年的《卓越課程》⁸ (Curriculum for Excellence) 報告中，指出了每個孩子應在不同方面使學習的潛在能力提昇。並對課程的價值標準、教育目的、課程設計與實施原則等進行重新建構，且受政府相當的重視。以蘇格蘭的教育各種支持結構來說，如其教學總會 (General Teaching Council) 是以提昇教學品質為職志，而不謀求教師福利為訴求，並且維護教師團體之紀律的任務 (吳麗君，1997)；此總會的組成成員包含中小學現職教師、師資機構、各大學、辦學團體、教會、政府提名委任等，由此看見教育專業團體，包括了業

⁸ 請參閱蘇格蘭《卓越課程》官網 <http://www.ltscotland.org.uk/curriculumforexcellence/index.asp>

外人士與政府成員（吳維寧，2006）。這也可以說明教師團體與政府的合作與相互影響關係。此教師總會的形式與內容也進一步形成了校長（Headteacher）在 SQH⁹中應遵從的標準與框架，來確保其專業的成長。透過教師、學校領導者以及蘇格蘭部門間的夥伴合作，以求教育上專業發展的關係，更能支持課程的卓越成果之進路。

在蘇格蘭的建造課程（building the curriculum）中，其所要達到的是廣泛且普遍的教育（a broad education），認為所有的兒童和青年應要在卓越課程發展中，達到 1.最高層的讀寫與算數的認知能力；2.發展為了學習、生活、工作的技能；3.發展知識以及對蘇格蘭的背景、歷史、文化與在世界中的理解；4.挑戰和成功的經驗（LTS，2009）¹⁰。在小學階段中學之間，應持續對讀寫和算術（literacy and numeracy）、健康、幸福（wellbeing）的發展。讓課程繼續提供機會，並培養學生採取積極和健康的生活方式，計劃今後的生活和工作。並且仍繼續達到四個卓越能力，認為課程應該讓每一個年輕的人跨越廣泛的課程，包括了科學、語言、數學、社會科學（包括蘇格蘭歷史）、表現藝術、衛生和福利、宗教和道德、技術等等。

蘇格蘭的課程宗旨在於改善、促進與支持學習，課程內容必需具有多元與包容性，可以擴大所經驗到的世界，並且在個人的品德上應具有社會正義、個人與集體的責任感，以成為負責任的公民。由下表 2 概觀中小學階段的蘇格蘭課程，階段之間的設計間保持彈性與個別學生的需要與能力，教育即在提供四個關鍵領域（key areas）發展（HMIE，2009）：自我控制和行為管理，自覺和自信，社會技能以及學習的技能。

⁹.請參閱 Scottish Qualification for Headship (SQH)，<http://www.sqh.ed.ac.uk/>

¹⁰.關於「廣泛課程」的 LTS 官方網站：

<http://www.ltscotland.org.uk/curriculumforexcellence/buildingthecurriculum/entitlements/broadeducation/index.asp>

課程階段		小學階段（Primary stages）	中學階段（Secondary stages）
年歲／年級		5～12 歲／1～7 年級	13～16 歲／1～4 年級
課程內容	建造課程的指引	建造課程 1：課程領域的貢獻 建造課程 2：在早期階段的行動學習 建造課程 3：一個教與學的架構 建造課程 4：學習、生活、工作的技能	
	課程領域	內容	
	表現藝術	藝術和設計、舞蹈、戲劇、音樂等	
	健康與幸福	心裡、情緒、社會的幸福，食物和健康，體育、物質濫用、兩性的健康等	
	語文	英語、現代外語、古典語言、蓋爾語等	
	數學	數字、金錢與測量，形狀、方位與速度	
	宗教與道德教育	基督教與其他宗教	
	科學	地球、電力、振動和波長、物質與材料、生物系統	
	社會研究	人與地方和環境，處於社會經濟、工業中的人等	
	科技	社會中的科技發展、資訊與通訊科技促進學習、電腦等	
跨領域必學的责任與發展：健康與幸福、讀寫、算術能力			

表 2.整理自(LTS，2009 更新資料)：Curriculum for Excellence

在小學階段，重視各方面的聯繫，課程內容也聯繫學生的學校生活、日常生活相關經驗，而得到一個整體的學習經驗與個人成就的機會，多以領域、主題、跨學科方式進行；教師給予開放的機會讓學生去經驗挑戰與愉悅的學習，並且讓學生參與了規劃和評估的過程，使他們能夠發展學習上的獨立自主。到了中學階段學生將更加強廣泛的學習內容，提高生活和工作的技能、讀寫與算術的水平，

提供更加個人與適性的課程規劃，能使學生充分利用專業知識和資源來滿足自我成就。而在課程規劃上學校進一步與和合作夥伴，如大學、雇主、青年工作服務等機構，使中學階段的學生可以學習更實務的經驗與發揮所長。

開放學習的精神也可以以蘇格蘭的授課時數來看，其與英格蘭相同皆以百分比呈現，但是卻多了「彈性」與「非課程的活動」時間。如下圖 2 與 3 所示 (McPake, Harlen, Powney, & Davidson, 1999)：

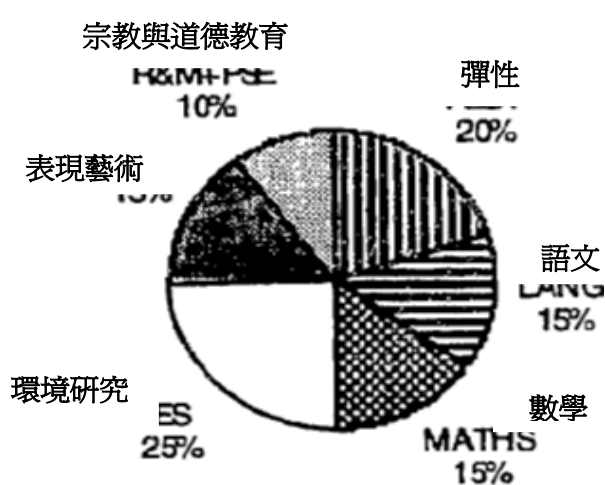


圖 2：5~14 歲的課程領域時間的指引

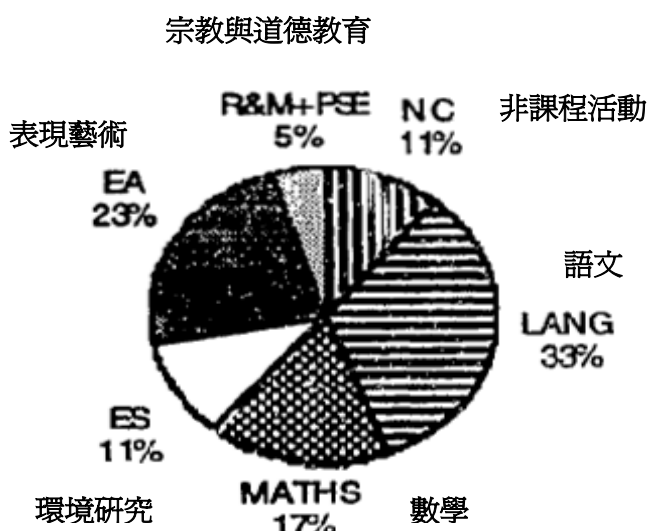


圖 3：12 歲的課程領域更動時間

圖 2 指的是 5~14 歲課程指引的時間，其所佔得比例以環境研究 (Environmental Studies) 最多，其次為彈性時間 (flex) 佔 20%，而表演藝術 (Expressive Arts)、語文 (Language)、數學(Mathematics)皆為 15%，宗教和道德教育(Religious and moral education)所佔的 10%為最少。圖 3 表示到了十二歲一小學階段的最後，時間分配也隨之變動，語文佔 33%的高比例，其次為表演藝術佔 23%，再來為數學佔 17%，環境研究和非課程的活動 (Non-curricular activities) 各佔 11%。在小學兩階段的課程領域之時間安排，我們可以看見語文領域逐漸受重視與加強，而更特別的是表演藝術領域也是逐漸增加比例，而在圖 1 的彈性時

間仍必須與課程有關，但是到了圖 2 的非課程活動卻可以讓教師實行其他班級事物的處理。此圖乃依目前既有的文獻，以 1999 年的課程領域時間分配表為例，重點在指出蘇格蘭彈性的課程領域時間分配。

在考試方面，以蘇格蘭地區的中學而言，每年只有兩次的全區會考，且考試內容彈性與開放。例如，中學的語文寫作能力測驗，列了六張沒有任何文字說明的黑白相片，其中一張為一個在沙灘上倒立的女孩，其中一個題目為「如你處在這種情況下，請描寫你的感覺？」「寫一篇在一個遙遠的小島上度假的日記」、「根據這些照片寫一個刺激冒險的故事」（詹秋蕙，1998）。蘇格蘭的教育傾向開放與建立學生自信、快樂的學習為主，所以讓生發揮所長與自己的創造力與想像力，是蘇格蘭教育的目的之一。

整體來說，教育的重要性是蘇格蘭大眾的共識，蘇格蘭的教育在每個階段都不斷強調讀寫與算術的能力。整體的課程的設計原則上，認為學校必須提供更多機會與適性的學習，並且可以透過各種媒材與技術來連結師生間的距離，或者透過與其他學校的夥伴關係，得到超越自身專長與資源來提供學生持續與一貫的學習發展。特別的是，蘇格蘭的教材，沒有固定的標準，教師可以依自己的教學方法與策略調整自己所欲進行的教學步驟，而學生也沒有厚重的書包，由當天發還給教師，以在教室中解決、討論問題多取代回家作業。

四、蘇格蘭課程釋例—表現藝術（Expressive arts）：

蘇格蘭的表現藝術包含了舞蹈、戲劇、音樂等等，然而在總體經驗方面，要求所有的階段都必須學習到：(1)我能經歷神奇的、奇妙的藝術力量；(2)透過專業藝術公司加強和豐富夥伴關係，創造成年人和文化的組織；(3)認同和培養我的創造力和審美的才能；(4)提供機會給我深化對於蘇格蘭文化和更寬廣世界的理解。由這四點我們可以看出，其對於藝術的能力是抓緊藉由學生親自體驗過後的經驗，並透過自我的審美能力與組織性的夥伴關係的分享合作中，將此能力反饋到對於自己國家中的文化深層理解，將藝術的能力給予了不同認識世界的角

度。再來，我們由表現藝術裡的通用目標，進一步瞭解課程內容所要達成的內涵與能力。如表 3¹¹所呈現：

	早期(Early)	第一 (First)	第二 (Second)	第三 (Third)	第四 (Fourth)
通用 (Generic)	靈感來自於一個範圍的想像的刺激，包括流行文化，並以我自己和其他人合作，我可以表達我的想法、思想和感情，通過表現藝術的創造性工作。	靈感來自於一個範圍的想像的刺激，包括流行文化，並以我自己和其他人合作，我可以表達且與他人交流我的想法、思想和感情，通過表現藝術中的活動。	靈感來自於一個範圍的想像的刺激，包括流行文化，並以我自己和其他人合作，我可以表達且與他人交流我的想法，我可以發展和橫跨表現藝術的領域。		
	面對不同觀眾表演，我曾經歷過有力量的和興奮的感受。			我能發揮我的技能至少在一一個表現藝術的領域裡，貢獻公開表演或展覽。	
在表現藝術裡主要的活動涉及創造和展現，以及是實用的和經驗的。評價和讚賞用來提高享受和理解。	我受到神奇的、奇妙的、有力的表現藝術所鼓舞，藉由描述我的想法和感受來回應和其它人的作品。	我受到神奇的、奇妙的、有力的表現藝術所鼓舞，藉由討論我的想法和感受來回應，以及給予和接受建設性的評論對於我自己的作品，包括來自蘇格蘭和蘇格蘭以外的創造性個人或團體作品。	我受到神奇的、奇妙的、有力的表現藝術所鼓舞，藉由在共同標準上評價我自己和其他人的作品來回應，認可我自己和其他人的過程和成就。我受到神奇的、奇妙的、有力的表現藝術所鼓舞，藉由調查或蘇格蘭以外的創造性個人或團體作品來回應，以及溝通他們是如何創作的問題使我和一些理由。	我受到神奇的、奇妙的、有力的表現藝術所鼓舞，藉由分析和討論我自己的作品來回應，確定優勢和地區在哪裡，可以改善和慶祝成功。我受到神奇的、奇妙的、有力的表現藝術所鼓舞，藉由調查表現藝術和創造性的個人、過去和現在的貢獻來回應，產生蘇格蘭的文化生活和更廣闊世界的理解。	我受到神奇的、奇妙的、有力的表現藝術所鼓舞，反映在一件創造性的藝術品上，描述利益、經驗和文化的影響，並啟發和塑造，轉達我所理解的創作過程。
	對於他人的表演，我曾經歷過有力量的、興奮的感受。				

¹¹ 參閱關於表現藝術的課程於 SBC(Scottish Border Council)官網：
<http://www.educationict.org.uk/cfe/information/experiences-and-outcomes.htm>

表 3：蘇格蘭表現藝術的表現結果(Expressive Arts Outcomes)，資料來源：SBC (2009)。

此表現藝術內容每個階段圍繞一個主要的核心，即為「我能感受到」，這也是藝術領域所重視的感官敏銳度，而非透過單一書面文本所能達到的開放性。深究探討其中所代表的課程意涵，可由以下幾點分述：

(一)課程能力的銜接

由早期到第四階段，我們可以清楚的看到其似於「螺旋課程」的加深與加廣，透過前一階段的學習以及感知到的能力，並接續到下一階段的累積，這也說明了藝術體驗的不可分割性與體驗的完整性價值，將描述、分享、評價、調查、理解等等能力，將感官能力不斷的持續累積。

(二)內容敘述的核心動詞

藉由「我感受到」、「用我的想法和感覺來回應」、「我所理解的創作過程」等等動詞描述，緊扣感受、回應、理解的藝術創作原理原則，亦是表現出藝術意涵的重要體驗循環過程。

(三)有效的學習和教學

在表演藝術的原則和實踐中，說明了有關於表演藝術中的學習與教學中的特點如下：1.積極參與創作活動和演出；2.任務或表現的機會，需要一個創造性的回應；3.有在場觀眾的演出機會；4.夥伴關係中有專業表演者或藝術家以及其他具創造性的成年人；5.提高當代文化的文化和連結的青少年的經驗；6.適當且有效地利用技術；7.為了學習而建構出評量的原則兼顧協作和獨立的學習；8.建構中的連結在表現藝術的課題與更廣泛的課程之中；9.給予機會去分析、探索和反思。從這些特點中了解到蘇格蘭對於教學與學習上，是重視個人與團體的交流與分享，並且透過實際的創作機會與舞台，享受表演所帶來的美感經驗，且此美感經驗與親身經歷的感官甦醒，也能連結到自身處於的文化，而對自己國家的藝術、文化與創作有獨特與感知的部分。然而，有所感知，方能進一步擁有自我創造的動機。

叁、回頭站在自己的土地上

台灣的現行九年一貫課程是的是以生活經驗為重心而發展的十個基本能力，透過人與自己、人與社會、人與自然的面向，達到人性化、生活化、適性化、統整化與現代化之學習領域教育活動。課程總綱於 95 年 10 月即開始進行九年一貫課程之調整，以順應著國家發展與社會期望而回應修正方向，加強課程橫向統整與縱向聯繫。我們分為以下幾點初步對照我國與英格蘭、蘇格蘭的課程內涵上的相異：

一、課程範圍

我國的課程與蘇格蘭相同，以「領域」(area)為課程分類的方式，而英格蘭是以「科目」(subject)為導向。我國在課程綱要裡特別強調學習領域為「學生學習之主要內容，而非學科名稱……得依學生性向、社區需求與學校發展特色，彈性提供選修課程。」以領域為取向的課程，通常比科目取向重視通才而非專才。而課程範圍來看，由下表所示：

國家	課程範圍
我國	語文、健康與體育、社會、藝術與人文、數學、自然與生活科技及綜合活動
英格蘭	藝術和設計、語文、設計和技術、英語、地理、歷史、資訊和通信技術、數學、音樂、體育和科學、公民、現代外語（最後兩科於第三、四階段有不同調整）
蘇格蘭	表現藝術、健康與幸福、語文、數學、宗教和道德教育、科學、社會研究、技術

三個國家課程範圍相同之處在於對語文、數學、科學（我國為自然與生活科

技)重要性的共識，亦重視讀、寫、算的練習。然而，不同點在於隨著階段的提升，英格蘭的必修課程也隨之減少，我國仍以七大領域為主，而英格蘭則是為了走向專業與專精的未來發展作準備。我國則是為了統整學生的知識體系，改以領域的協同教學與統整課程為取向，取代傳統分科的破碎零散的知識。但值得深思的是，英格蘭的雖以分科制，卻仍強調學科之間的相互運用，例如 ICT 運用在其他科目的科技工具之展現、語文的學習可以透過藝術與設計的表演而呈現等等強調「跨越的學習展現」。是以，分科必然導向知識的零碎，或者領域可以強化知識的連結之必然性與關鍵性，仍然有待其他更重要的配套與因素探討。

二、學習階段

我國國民教育年限為 6~15 歲，學習領域的階段劃分是以知識結構、學生認知發展與學習心理發展而分，並在每個階段之後以評量作為學習上的補救與教學的改善。而每個學習領域的階段劃分隨領域不同，茲將民國 100 年開始實施的學習領域階段劃分情形說明如下表：

年級 學習 領域	一	二	三	四	五	六	七	八	九
語文	本國語文		本國語文		本國語文		本國語文		
			英語				英語		
健康與體育	健康與體育			健康與體育			健康與體育		
數學	數學		數學		數學		數學		
社會	生活		社會		社會		社會		
藝術與人文			藝術與人文		藝術與人文		藝術與人文		
自然與生活科技			自然與生活科技		自然與生活科技		自然與生活科技		
綜合活動	綜合活動		綜合活動		綜合活動		綜合活動		

資料來源：教育部（2009）

修正的學習階段僅為數學與語文，目前正在實施的語文與數學領域是以三個年級作為一個階段，共有三個階段，而調整為：1~6 年級以兩個年級為作為一個階段，7~9 年級維持不變，共有四個階段，比較如下表：

年度 \ 年級	一	二	三	四	五	六	七	八	九
現行（學階段劃分）	本國語文與數學			本國語文與數學			本國語文與數學		
100 年開始實施	本國語文與數學		本國語文與數學		本國語文與數學		本國語文與數學		

資料來源：作者自行整理

我國、英格蘭與蘇格蘭的入學時間大致皆於 5~6 歲開始進入國家的義務基礎教育。但是進入義務教育之後的年齡與學習階段之間的劃分仍有所不同。英格蘭與蘇格蘭並無所謂「國中」階段，義務階段皆以兩階段—小學與中學階段為劃分。然而，透過義務式的國家教育制度，使授教的基本權提早讓每位孩童都能夠擁有健資源與早期的學習發展。然而，英格蘭除了中小學的義務課程外，更將學前教育提前到兩歲，到五歲入學時應開始學習閱讀、書寫、算術，熟稔周遭環境，具有與同儕和成人社交的技能（2004，賴鑫城）。但是，其成效仍無所定論，五歲之前的學習之義務式的共同性是否必要，或者是否阻礙更多孩童自然發展探索的機會等等，都是需要考量的，這也可以推及到我國推行向上或向下延長國民教育的思考面向。

三、課程中的經驗

文中舉以藝術取向的課程與領域為例，將英格蘭的「藝術與設計」與蘇格蘭

的「表現藝術」，作為我國藝術與人文領域的對照，除了美感教育是提升對生活、工作上敏感度與洞見中的能力之外，而是我國對於「人文與藝術」領域部分的目的為「陶冶學生藝文之興趣與嗜好，俾能積極參與藝文活動，以提昇其感受力、想像力、創造力等藝術能力與素養」的探究。在我國傳統將美勞、音樂分科與個別科任的思維下，少數的教師仍傾向多為傳統美勞、勞作的簡單教學方式，對於藝術與人文的協同教學也並非每位老師的共識。對照其他兩者，英格蘭與文化產業、企業合作，讓學生有實作的機會，蘇格蘭也透過專業藝術公司的夥伴關係，創造之後成年人和文化的組織，這些都是為了學生的未來生涯的實力作準備，離開了學校的學習場域而到社會實際上的體驗。由此，在我國的教育資源上除了有與高中職的產學合作機會，也可以朝向國中小的實際體驗的機會，重視與其他民間或社區合作的學習體驗，透過此亦可增加大眾對教育的重視，並且挹注領域裡的資源與豐富性，讓教師可以藉由校外的合作機會，而共同發展統整性的課程。這也是增加教師教學多元與學生真實經驗的合作機會。

四、課程的資源

蘇格蘭與英格蘭在課程上的資源，都傾向建置於公開的網路上分享資訊，且多提供影片與案例，讓老師能夠直接在網路上傳個案與分享意見。而我國的課程網站資源也很豐富，但是，老師多半對於能力指標仍有諸多疑慮，甚至教學上多依賴教學指引。是以，如何將綱要、指標與來自各方教學現場上的案例和實務經驗各自輔助，以求老師對於教學目有共識的達成，非各說各話，是未來資源上相互轉化與支持的能力指標具體性的方向。

再來，以我國的能力指標來說，過多繁雜指標讓老師放棄瞭解，而直接採用教學指引較為便利與快速，然而，這種充斥著上千的細目，卻讓教師失去教學核心，並在教學或自我評鑑時，用教學指引的教學的結果來「核對」具有能力指標上的哪一條，是否本末倒置？反觀英格蘭的課程目的明確並未有過於細分與曖昧的指標，此可能因應著教師是國定課程的執行者為導向。然而，在蘇格蘭的教材

多為老師自己開發選擇，且並未有過多的目標設定，所以我國正是近於兩者之間，有明確指引與一綱多本的各校選擇，其中如何在讓教師能夠在開放性與共識性達到平衡，有待更多教師專業發展與共識凝聚的機制與途徑，這也可借鏡蘇格蘭的「自我評鑑」的回饋機制。

綜而觀之，本文在於透過初步瞭解英格蘭與蘇格蘭的課程與資源，來看見我國課程的特色，是「特色的對照」而非「競爭的比較」。然而，課程的轉型並非完全照著功績主義的思維前進，仍必須依賴著學生的對於學習上的初始心靈，而非總是追隨大人影子的揠苗助長。更應朝著本土教育的社會、文化脈絡而發成世界教育上的特色。且非採取「有的或沒有的」即等於我們特色或不足處的思維，強加置入或蕭規曹隨而都是課程發展的自主性。例如，英格蘭與蘇格蘭並沒有將授課時數作詳細的規劃，但在我國近期的研究（吳耀明、馮厚美，2007）中指出教師認為配課不當、授課時數不公，而希望課程改革能夠讓授課實數詳加規定。其中我國教師希望授課時數能詳細規定的期望，其背後隱藏的教育結構所存在的文化思維、資源分配、升學導向等等的複雜因素，也是各國教育文化脈絡不可同日耳語的探究和解決方向。總的來說，課程規劃與政策沒有孰優孰劣的預設答案，而是必須對照他國並且順應著我國的教育脈絡而作漸進、點滴的課程調整，方能作為最適切的改善與發展。

參考資料

- 吳維寧（2006）。教師會與我（四）。*人本教育札記*，203，102~106。
- 吳麗君（1997）。蘇格蘭綠油油的青草地：談蘇格蘭教學總會及其對師資培育的影響。*比教育育通訊*，43，28~36。
- 吳麗君（2003）。英格蘭地區的中小學課程銜接。*國立臺北師範學院學報*，16（2），79~110。
- 吳麗君（2001）。蘇格蘭與英格蘭小學階段之國家考試的比較研究。*國立台北師*

範學院學報，14，35～56。

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。

教育部。97 年國民中小學九年一貫課程綱要(100 學年度實施)。

2009 年 11 月 17 日，取自

http://www.edu.tw/eje/content.aspx?site_content_sn=15326

黃藹（2003）。英國教育制度重要名詞翻譯之商榷。《國立編譯館館刊》，31，55～59。

黃光雄、蔡清田（2002）。英國高中階段（後其中等教育階段）課程改革考察報告。教育部委託專案報告。國立中正大學。

詹秋蕙（1998）。漫談蘇格蘭中學語文教學。《師大校友》，289，55～58。

劉慶仁（2004）。從發展學校特色看英國中等教育改革。《教育研究》，128，140～150。

賴鑫城（2004）。英國教育改革的啟示。《師友》，448，30～32。

英國教育技能部（DFES）網頁：<http://www.dcsf.gov.uk/index.htm>

英國資格暨課程局（QCDA）網頁：<http://curriculum.qcda.gov.uk/>

蘇格蘭（LTS）：<http://www.ltscotland.org.uk/>

蘇格蘭（SCSSA）：<http://www.scssa.ed.ac.uk/>

蘇格蘭（HMIE）：<http://www.hmie.gov.uk/Default.aspx>

DFES(2007).*Pedagogy and Personalisation*. Retrieved November 17, 2009, from <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/85123>

QCA (2009). *Compelling learning experiences*. Retrieved November 17, 2009, from <http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-3-and-4/developing-your-curriculum/compelling-learning-experiences/index.aspx>

QCA (2009). *cross-curriculum dimensions: a planning guide for schools*. Retrieved November 17, 2009, from <http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-3-and-4/cross-curriculum-dimensions/index.aspx>

HMIE(2009). *Learning Together: Opening up learning*. Retrieved November 17, 2009, from <http://www.hmie.gov.uk/Publications.aspx>

HMIE(2009). *Developing successful learners in nurturing schools: the impact of nurture groups in primary schools*. Retrieved November 17, 2009, from <http://www.hmie.gov.uk/Publications.aspx>

McPake, J., Harlen, W., Powney, J., & Davidson, J. (1999). *Practices and interactions in the primary classroom*.

註:內文中英格蘭與蘇格蘭各官方網站參考資料於各頁引註中。

附錄十 國際比較—美國

美國華盛頓州 K-12 課程標準內涵研究

洪詠善、黃嘉雄

壹、華盛頓州課程改革背景與核心理念

1889 年華州成立時，州憲法明訂公共教育是州的至要責任：「對居住在境內之所有兒童，不分其種族、膚色、階級或性別...等，或未具這些方面的偏見，提供充分教育，是州的至要責任。」(Doerper, 2002; G-CERF, 1992)此奠定州對基本教育控制權的憲法基礎，亦規範了州在提供基本教育經費及其他支持的法定責任。然而，在 1980 年代之前，華州州層級甚少關注於中小學教育事務，遑論其課程內容，如同他州一般，大部份由各地學區實質管理其中小學並決定課程政策。1970 年代西雅圖市曾試圖脫離州的公共教育權威而向法院提起訴訟，1977 年州高等法院判決州勝訴，此一方面確定州在公共教育上的行政控制權；另一方面則促使當年州進一步立法規範學區徵收教育捐的上限範圍，不足者由州提供經費之責任。自此之後，華州總是全美由州分擔公共教育支出最高的一州，大約 50% 的州預算投入於 K-12 的教育 (Serns, 1998)。也因為如此，州乃開始關注於中小學教育，而於 1980 年代推動一些小規模改革。

一、一九八〇年代之小規模改革

在「危機中國家報告書」公布之前一年，即 1982 年，在當時州長 John Spellman 支持下，州議會通過法案由州長任命成立一個臨時特別委員會，以研究整個華州公共教育系統的各方面問題，並提出改革的立法建議。1985 年該委員會發表稱為「至要責任」(The Paramount Duty) 之報告書，提出內含 130 項以上而包括教育各層面的立法建議。然而，結果卻大部份未獲議會通過，改革意圖功虧一簣。在 1984 和 1985 兩年立法會期中，僅通過兩個有關中小學教育的法案，主要內容為：提高高中畢業條件，要求州公共教育廳 (Office of Superintendent of Public Instruction, OSPI) 發展三個學科的課程綱要範例供各學區參考，要求學區邀當地教育、社區和企業領袖參與訂定當地的教育發展目標，支持各地推動校本管理 (site-based management, SBM) 取向的革新方案 (University of Washington & Management Analysis and Planning Associates, 1997)。其中，發展學科課程綱要範例可視為是州關注中小學課程的先聲，但離課程的標準化仍有很大距離，而校本

管理取向的倡導則成為美國其他州當時教育改造運動的重要範例。然此時的改革乃重點式、倡導性的改革，相對於某些州的改革，未顯示出革新的急迫性和強度。

1986 年美國全國州長協會發表「講結果時刻」，強調教育改革重點應在於教育之結果，即學習成就的提升，倡導的革新策略是實施校本管理（黃嘉雄，2001）。時任華州州長之 Both Gardner 即為該協會教育推動委員會之一員，親自參與該報告書之研擬，乃思在華州推動類似改革而於 1987 年向議會提出「二十一世紀學校方案」（School for the 21st Century Program）並獲得通過（Serns, 1998）。此方案主要內涵包括：一，由學校採民主參與方式，邀社區人士、家長、教師和行政主管參與討論，研擬提升學習成就革新方案，經學區及州教育董事會（Washington State Board of Education, SBE）核定後補助所需經費。二，為避免州和學區法規妨礙學校創意致影響革新成效，學校得向州 SBE 申請豁免某些州法規和學區政策之束縛。三，州提供額外經費，讓核定參與學校有新增的 10 天專業發展日，作為教職員參與決定、專業進修、研擬課程與教學計畫、評鑑與檢討方案等之用。四，認為變革需要時間累積，故核定之計畫均以六年為期。五，計畫所需經費由州額外提供，不減少學校原先享有之經費。本項方案是自願申請而非強迫參加，總計有 27 個學區的 33 所中小學獲核定補助（Washington State Board of Education, 1993）。

綜觀上述 1980 年代華州州層級推動的中小學教育改革，具下列特徵：一、**改革內涵幅度不大**，非就影響教育的各層面推出全盤改革計畫，祇就某一層面如畢業條件要求、教師專業發展和行政管理等加以倡導革新；二、傾向採倡導而非規範的改革方式，並不要求學區和學校實施州的特定教育方案；三、重視校本管理模式，希望藉助其民主參與精神，激發草根式、學校在地層級的內造改革力量以提升學習成就；四、改革的推動通常來自州長，而非州 SBE 或 OSPI；五、雖已開始關注課程內涵的問題，但尚未考慮頒布州訂課程及其標準。

二、1992、1993 年教育法案推動中小學課程之標準化

1991 年 4 月，此時華州的二十一世紀學校方案仍在實施中，具強烈教育改革企圖的 Gardner 州長以行政命令組織「州長教育改革與經費諮議委員會」（Governor's Council on Education Reform and Funding, G-CERF），任務是發展長期的行動方案以改革華州的公立中小學教育，期最終能真正改善學生成就。委員會成員計 21 位，包括：州公共教育廳長、學區的學校董事、校長、學校人員代表各一位、教師代表 2 位等計 6 位教育體系之委員，州眾議院議長和少數黨領袖、參議院多數黨和少數黨領袖，以及參眾兩院政黨推派之代表各一位等計 8 位議員代表，另加州長及其任命之 6 位社會人士，由州長擔任召集人及會議主席。委員會得分工成立分組委員會及各種專業諮詢小組，並於全州各地召開公聽會及社區公共論壇。1992 年 12 月該委員會發表名為：「孩童優先：改進華盛頓州學生成就」(Putting Children First: Improving Student Performance in Washington State)報告

書 (G-CERF, 1992)。此報告書後來成為華州 1992 及 1993 年教育改革法案之基本藍圖，為華州近十年來中小學課程的標準化奠定了基礎。其中，1992 年的教育法案是在報告書未發表前就已立法通過，主要是宣示改革的大方向，而 1993 年的法案則規定了改革的目標及實踐目標的更具體配套方案。

(一) 1992 年教育法案之主要內容

1. 創設學生學習審議委員會 (The Commission on Student Learning, CSL)，由 9 位委員組成，其中現任及繼任州長各選聘三位，州 SBE 選聘 3 位，以審議 G-CERF 建議的中小學學生學習目標，發展中小學主要學科基本學術學習要求 (Essential Academic Learning Requirements, EALRs；即課程標準)，發展全州性的學生學習成就評量系統以評估其是否精熟 EALRs，建議全州性的績效評估系統以公平評鑑學校獲致的成效。

2. 高中畢業要求增加需通過精熟證書(certification of mastery)檢測。

3. 取消教師換證需取得碩士學位之規定。

4. 初任教師實習由一年延長為兩年。

5. 要求 SBE 於 1992 年 12 月前向議會提出改進教師和學校人員認證制度的各項方案。

6. 學區或學校得就各科學習時數、教師在校時間和自我研究等方面向 SBE 提出豁免於州規範之再造計畫。

(二) 1993 年教育改革法案之主要內容

1. 通過全州性的四項中小學學生共同學習目標(詳後文參)。

2. 除 1992 年教育法案界定之任務外，要求 CSL 將重點置於：

(1)依本法訂定的學生學習目標發展成就標準(即各科 EALRs)。

(2)發展以學習表現為基礎的評量系統，2000~01 學年前學區可依意願接受評量，之後則全州均需實施。

(3)發展精熟證書制度：作為高中畢業的起碼能力要求。

(4)建議採取必要措施以確保教育改革法案之實施。

3. 成立議員組成的教育改造聯席特別委員會(Joint Select Committee on Education Restructuring, JSCER)督導 CSL 之工作。

4. 1994~95 學年給予每學年 3~5 天，1995~97 學年給予 5 天的教育人員專業發展時間。

5. 1993~94 學年起，禁止學區對非居住於區內的學生加收學費或交通費，以增進家長的選校權。

6. 1994~95 學年起，學校需向家長和社區提出年度學校成就報告。

7. 2000~01 學年起，一個建議績效責任的委員會開始運作，其措施包括：(1)對幫助學生成就有優良表現之學校予以獎勵；(2)對幫助學生成就需協助的學校予以支持；(3)對表現不良學校，州應介入解決方案；(4)學區需提供詳細的成就指標報告。

8. OSPI 內設之學生學習改進中心轉化其角色為促進教育再造、資訊傳播和提供技術協助。

9. 擴充教師協助方案，1994~95 學年起對所有初任教師提供師徒制之良師輔導(mentoring)。

10. 新創試辦方案以對資深而有專業困難之教師或初任教師提供全時的良師輔導。

11. 新創方案對準教育專業人員(paraprofessional)提供在職訓練。

12. 對候用校長、學區教育局長(superintendent)和教育行政人員提供實習方案。

13. 1996 年 5 月 1 日起對欲取得初任教師證書者實施專業實踐能力考試。

14. 透過州的家庭政策委員會(Family Policy Council)，對各種社區組織或協會所規劃用以增進兒童學習準備度之計畫，提供經費補助。

15. OSPI 應為全州 K~12 年級發展一套教育科技方案。

16. 私立學校和在家自行教育者不受本法案各條款之約束(Bergeson, Yoshitomi & Butts, 1998; Gallucci, 2002; JSCER, 1995; Serns, 1998)。

為何推動 1992、1993 年的教育改革立法？其緣由及核心理念和假設何在？G-CERF 公布的「孩童優先：改進華盛頓州學生成就」報告書提出如下說明：

(一)改革緣由

Gardner 在附於報告書中的一封公開信，舉述推動教育改革的三大緣由。首先，為維持經濟競爭優勢。作為美國最大的出口值州及經濟櫥窗，華州在開放而變遷的世界中面臨來自他州及歐、日等經濟體的強烈競爭壓力，認為與其將來在後面苦苦追趕，不如維持競爭優勢，而人力素質之提升則是其關鍵，因此有必要推動教育改革以提升學生成就水準。其次，回應全國性教育改革浪潮。1989 年美國總統與五十州州長共同簽署六大教育目標，各州均感受推動教育改革的壓力，華州自不例外。最後，是從華州過去十五年來教育改革經驗獲得的一些教訓。認為過去華州的改革，如他州一般，受到三個迷思(myth)的負面影響，第一個迷思認為學校可透過由上而下的方式獲得改善，第二個迷思主張學校教育的問題祇需小幅調校即可，第三個迷思則傾向改革祇關心方法而非結果，這是最嚴重的迷思。從這些迷思所獲得的教訓是，必須採取新觀點、新理念破除這些迷思，推動新一波教育改革。

(二)核心理念與假設

針對先前改革經驗獲得的教訓，此次改革主要立基於七個基本理念與假設：一，所有學生均能經由學習而獲得相當高的成就水準，這是學校、教育行政人員、學生及其家庭的共同責任；二，既應關心方法，亦須關心結果，故州應建立學生的學習目標，整個教育體系亦應強調學生成就與教育結果而非行政政策與程序；三，學生的評量應以其表現和對學習目標精熟情形為基礎；四，必須發展新績效

責任制度，以回應對教育結果之重視；五，必須激勵教育人員專業成長，藉由其專業能力與實踐，提升學習成就；六，延續先前推動校本管理之方向，除了有關健康、安全和人權之規範外，其他不必要的行政規章與束縛應予以去除；七，革新需要新資源，既有學校經費應維持，新方案應由州提供充分資源。

總之，可將此次改革的理念與假設總結為：欲將華州原先強調控制、投入取向的體制，改為強調改進結果，即改進學生成就的教育體制，以提升人力素質，維持經濟競爭優勢。因此當時報告書所建議的法案名稱為：「1993 年成就為本教育法案」(Performance-Based Education Act of 1993) (G-CERF, 1992) (目前華州官方文件將之稱為 Improvement of Student Achievement Act of 1993)。而改革的主軸策略則在訂定全州性的共同學習目標及課程標準，並推動各項相關政策來落實課程標準之實施，以實踐革新意圖。

三、參加全國性共同核心課程標準計畫(initiative)

華盛頓州於 2009 年加入全國性共同核心課程標準計畫¹²(Common Core Standards Initiative，簡稱 CCSI)，這是一個由各州政府引導，並獲教育廳長委員會(Council of Chief State School Officers，簡稱 CCSSO)與全國州長協會最佳實務中心(National Governors Association Center for Best Practice，簡稱 NGA Center)支持，以及共同主持研發的一項重要的教育改革行動，整個研發組織包括：

- 一、標準發展工作小組：負責決定與撰寫共同核心標準。
- 二、回饋小組：邀請各領域的重要召集人或課程標準撰寫人員參與 CCSI 的諮詢，提供證據為本的專業回饋
- 三、專家效度委員會(expert validation committee)：對核心標準與各年級的標準進行獨立的專業檢視，以確保研發過程與內涵經過研究並有足夠的證據支持，專家效度委員會的委員是由參與的各州政府的首長中選舉產生。

CCSI 的產生背景主要是美國在「國家正在危機中」(A Nation at Risk)發表後的 26 年間，各州雖然已致力提高學生學術成就標準，然而在國際學習成就評比上仍遠遠落後許多國家。在此危機感上，許多州參加簽署 CCSI，以共同發展 K-12 的英文與數學(即所謂 3R 基礎的讀寫算)的核心標準，藉以確保美國的競爭力，以及學生面臨未來的全球性挑戰。CCSI 將發展英文與數學的更高層知識與技能標準，其發展原則為：

- 一、更精簡、更清楚與更高層(higher)，引導更有效的政策與實踐。
- 二、為大學與就業做準備，讓所有學生在高中畢業時是準備好的。

¹² 截至九月計有 48 個州三個領地參與核心課程標準倡議。

三、 更高層的知識內容與應用高層次的能力，為 21 世紀做準備。

四、 達到國際表現水準，協助學生面對全球性的經濟與社會。

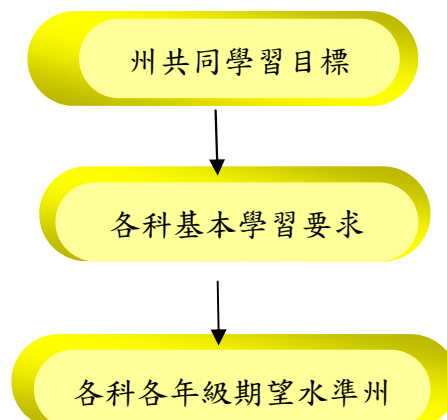
五、 研究與證據為本。

總之，全國性共同核心課程標準計畫(CCSI)的目標是建立根本的、更高層的、清楚的、明確的、可教的、可學的、可測量的、連貫性的、達國際水準的知識與技能標準，並重視研究與證據為本(evidence-based)，以符合大學與就業的期望。因此，它包括了更高層的內容知識與能力。然而 CCSI 不是強制性的課程政策，而是提供州政府參考採用的標準。CCSI 預計在 2009 年 9 月公布大學與職業準備的英文與數學標準，2010 年公布 k-12 英文與數學共同核心標準。

華盛頓州政府儘管參與 CCSI，但是對於是否全面採用仍持保留的態度，短期內將仍採用州的課程標準，至於為什麼華盛頓州會參與 CCSI 又採取慎行之態度，主要是贊同學生需要有全球性競爭力的知識與能力，且認為無法只從州的觀點滿足此需求，因此華盛頓州加入 CCSI。但是華盛頓州考量州內目前的數學與英文課程標準已足以符合國家與世界的水準，因此採取保守謹慎的採用態度。這是美國目前正在發展中的課程標準改革行動，從州到全國性的課程標準化運動中發現，維持經濟競爭力的口號下，更根本、更清楚、更明確、更高層次的知識與技能將是美國迎接 21 世紀的核心課程理念。

貳、課程標準之內涵結構

根據華州 1993 年教育改革法案及其後所發展與頒布之課程文件，華州中小學課程標準之內涵由三大部份組成，其一是法律層級的共同學習目標，其二是類似我國國民中小學課程綱要的各科基本學術學習要求 (EALRs)，其三是 2004 年後陸續發布的各科各年級期望水準。課程標準架構如下圖一，並分別詳述之。



圖一：華盛頓州課程標準架構

一、共同學習目標與基本規範

(一)共同學習目標

1977 年華州基礎教育法案(Basic Education Act)曾揭示學校教育的宗旨，在於提供學生機會以發展成為負責任的公民，貢獻於自己、家庭和社區的經濟福祉，並能享有豐富、滿意的生活。1993 年教育改革法案則進一步舉述達成前述宗旨的四項學習目標，要求每一學區、學校應提供機會讓所有學生均能發展下列四項根本知識和技能：¹³

- 1.具閱讀理解、寫作技能，能在不同情境下以各種方式負責並有效地溝通。
- 2.認識並運用數學、社會、自然與生命科學，以及公民、歷史、地理、藝術、健康與體適能的核心觀念和原理。
- 3.具分析、邏輯和創造等思考能力，且能統整知識與經驗以形成理性判斷並解決問題。
- 4.理解工作及其表現、努力和決定，對直接影響未來生涯和教育機會之重要性。

此外，1994 年又修法增列一些基本價值和品格素養為學習目標，來彌補 1993 年法案在此方面的不足；此可謂第五項學習目標。新增的基本價值和品格素養，

¹³ 本法案文件編號 RCW 28A.150.210，共同學習目標將於 2009 年底修訂公佈。

由學區和學校決定合宜的培育方法，不列入畢業要求或州的學生學習成就評量範圍，包括八項：誠實、正直與信用，尊重自己與他人，對個人行動與承諾負責，自律與自制，勤勉與正向工作倫理，尊重法律與權威，健全與正向的行為，以及重視家庭即社會的基礎(Bergeson, Butts & Vermillion, 2003)。

(二)基本規範

為確保各學區都能達成州政府公共教育廳訂定的共同學習目標，因此，公共教育廳訂定基本規範，並要求學區教育局長每年填報 Form SPI1497 備查，這些基本的教育規範包括：

1.教學時數：幼稚園一年至少達 450 小時，1 至 12 年級每年至少達 1000 小時。

2.上課天數：從幼稚園到 12 年級，每年至少達 180 天。

3.高中畢業學分最低要求，在 2004 年 7 月 1 日至 2009 年 6 月 30 日入學者至少修畢 19 學分，2013 年入學者則增加數學 1 個學分，共計 20 學分。如下表一所示：

表 1：華盛頓州高中最低畢業學分要求

學科	學分	包含科目
英語	3	包括(但不限於)閱讀、創意寫作、文學、演說與戲劇
社會	2.5	1 學分美國歷史與政府、1.5 學分華盛頓州歷史與政府
數學	2	2013 年修正為 3 學分，包括代數、幾何
科學	2	其中 1 學分必須是實驗科學
職業教育	1	在探索預備的生涯技術教育課程中由各校開設
健康與體適能	2	包括認知內容知識與表現
藝術	1	內容與評量由各學區決定，包括視覺與表演藝術

選修	5.5	世界語言與/或其他領域的選修
總學分數	19	

資料來源 OSPI(2009a).Class of 2010 Graduation Toolkit.

<http://www.k12.wa.us/GraduationRequirements/>

二、學科基本學習要求(EALRs)與年級期望指標(GLEs)

依 1992 年教育法案，華州州長於 1992 年即開始籌組學生學習審議委員會 CSL(Commission on Student Learning)，內設各科顧問委員會(subject advisory committee)，根據前述法定學習目標研擬與發展各科屬課程綱要性質之 EALRs 草案，經反覆討論、公聽會和社區論壇等過程後，最後由 CSL 審議核定發布。華州中小學的各科 EALRs 計有語文(閱讀、寫作和溝通)、數學、科學、社會、教育科技、健康與體適能等六科(若語文類三科分計，則為 8 科)，有鑑於州公共教育廳致力於提供學生高品質教育，因此持續修訂各學科內容標準，促使課程標準、教學策略、評鑑能夠相互關聯，如圖 1 所示。



圖 1 課程、教學與評量關係圖

各科基本學習要求(EALRs)主要由三部份內容組成：一是稱為「基本學習」(essential learning)及其具體內涵的學科課程目標，二是達成基本學習的關鍵內容，三為四、七、十年級等三關鍵階段在關鍵內容上的成就指標(benchmark)；此外，部份學科則會揭示各該學科課程的基本理念與實施原則。

(一)學科基本學習要求

每一學科之基本學習要求(EALRs)會列述數則稱為基本學習的寬廣課程目標，乃該學科期望學生在完成 K-12 年級教育後應具備知識與能力之一組敘述，這些目標敘述較寬廣、抽象。另在每一基本學習下，則再進一步列舉數則所謂的學習成效標準，作為更具體的 K-12 年級學科課程目標。以「寫作」為例，寫作

之基本學習有四：(OSPI,2005)

1. 理解和運用寫作的過程步驟。
2. 依不同的對象和目的以各種方式寫作。
3. 清晰有效地寫作。
4. 分析和評鑑作品的效能。

以其中第 2 項基本學習所列舉之 K-12 年級學習成效標準有三：1.能以不同方式寫作，包括小說、論文、詩歌、評論、故事和工具性文章，2.能就選定之對象加以區辨、分析和寫作，3.能就各種不同目的而寫作，如說故事、對文學作品表達分析性回應、傳達工具性資訊、完成一小組計畫、解釋觀念與程序，以及提出說服（CSL, 1996a; 1996b）。

(二)關鍵內容

關鍵內容(Components)目的係為更具體說明每一項「基本學習要求」有關學生學習行為或行動的構念範疇(category)，綱目式地指出課程與教學的核心內容要素。例如，寫作第 2 項基本學習所列舉的關鍵課程內容有四，包括：

- 1.各種寫作方式。
- 2.對不同對象而寫作。
- 3.為不同目的而寫作。
- 4.為求職而寫作。

(三)關鍵階段成就指標

各學科每一基本學習下的每一關鍵課程內容，均舉述期望學生在四、七、十年級等三階段應展現出的具體成就指標；而且，這三階段的成就指標敘述，強調其學習的積累性和發展性關係。所以，各科的學習成效標準是 K-12 年級的課程目標，而關鍵階段成就指標是各科的每一階段課程目標。茲以表 3，例示華州各科 EALRs 關鍵階段成就指標之結構與呈現方式。

表 3 華盛頓州各科 EALRs 關鍵階段成就指標敘述示例

(寫作)基本學習 2：學生能依不同對象和目的以各種方式寫作

關鍵內容	第一階段成就指標	第二階段成就指標	第三階段成就指標
各種寫作方式	能以若干方式寫作，例如，報導、廣告。	1.能增加寫作方式，如故事、傳說、寓言、報導、實驗報告。 2.能擴展寫作方式範圍，如論文、評論、詩歌、工具文章、多媒體劇本。 3.能開始依意圖的對象和目的變化寫作方式、細節和結構。	1.能以不同方式寫作，如論文、評論、詩歌、工具性寫作、多媒體劇本、研究計畫。 2.能依不同對象和目的之需要，交織採用解說、論述、事例、比喻和音韻節奏等語文技巧要素。
對不同對象而寫作	1.為自己、教師或其他認識的對象寫作。 2.能與他人分享自己的寫作。 3.能顯示對某對象需要的初步覺知。 4.能選取自己的作品加以發表。	1.能擴充寫作的對象範圍至校外人士，如筆友、社區人士。 2.能尋求他人對自己寫作的回饋。 3.能對各種不同對象的需要加以判斷及寫作。	能界定、分析、描述及契合所擇定對象之需要。
依不同目的而寫作	1.能為滿足自己的表達需要和教師之提示而寫作。 2.能寫故事。 3.能開始依不同目的而寫作：對某事物加以概說、分類、命名、說明發生經過或描述。	能為一定範疇的各種目的寫作，包括：表達、通知、創作、解釋、說服、請求、論辯等。	能為更廣泛的各種目的寫作，例如：反省自己的經驗、形成推論或作結論、求職、探究語言本身的精妙。

資料來源：Essential academic learning requirements: Reading, Writing, Communication, Mathematics, Commission on Student Learning, 1996a, p.17. Olympia, WA: CSL.

(四)年級期望指標

華州學生學習審議委員會(CSL)已於 1999 年 6 月 30 日解散，業務中屬各科 EALRs 之修訂及學生成就評量者由州公共教育廳(OSPI)承續，屬績效評鑑制度之規劃與落實者，另設學術成就與績效責任委員會 (Academic Achievement and Accountability Commission, A+Commission) 審議之。在 CSL 未解散前，其發布之各科 EALRs 並未訂出各年級的具體目標或期望指標。

2004 年夏、冬兩季，華州 OSPI 則在原有各科 EALRs 內容結構下依序公布數學和閱讀的各年級期望指標 (grade level expectations, GLEs)。華盛頓州政府教育廳公布年級學習期望指標，以數學為例，從 k-8 年級(國中小階段)包括數學「核心內容」與「核心過程」兩部份，以一年級為例，數學核心內容包括的整數的關係、加法、減法、幾何圖形分類、測量的概念；核心過程包括推理、問題解決、溝通。

為何製訂各年級期望指標？OSPI 提出三個理由：

- 一、課程標準邏輯化：華州中小學課程標準化過程中，已先製頒法律層級屬較抽象敘述的共同學習目標，再據以發展公布了類似課程綱要的各

科基本學習、關鍵內容與關鍵階段能力指標，現在再進一步依 EALRs 公布各年級期望水準，符合一般課程設計的邏輯過程。

- 二、 回應聯邦政府的要求：各年級期望指標乃對聯邦政府 2002 年修訂之初等及中等教育法案呼籲各州採行對所有學生具挑戰性學術標準之回應。
- 三、 指標具體化：藉助布魯姆（Benjamin S. Bloom）之認知領域目標分類架構，將各學科領域中期望學生習得的關鍵內容和認知過程予以具體陳述，以加強書面（the written）、教導（the taught）和測驗（the tested）等類課程間之連結（OSPI, 2004a; 2004b）。

依目前公布之學科基本學習要求（EALRs）與年級期望水指標（GLEs）的結構如表 4，並以表 5 舉例說明。

表 4 華盛頓州 EALRs 與 GLEs 結構

基本學術學習要求 EARLs												
關鍵內容 component												
年級期望指標 GLEs												
K	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
學習表現證據(認知內容與過程)												

表 5 華盛頓州基礎學術學習要求(EALRs)與年級期望指標(GLEs)結構示例

例一

廣泛的學習描述		EARL3：清晰有效地寫作	
進一步定義 EARLs		關鍵內容 3.1：發展觀點並組織寫作	
年級學習期望指標是使用 Bloom 的認知分類，包括認知內容與過程，以進一步說明組成元素		GLE	三年級
		3.1.1	分析觀點、選擇主題、增補精緻細節。 ■從許多主題中選擇(如友誼、火山) ■聚焦在特定的主題 ■提供細節與/或支持(如例子、描述、理由) ■使用個人經驗與觀察支持觀點 ■在敘事中發展角色、背景、事件 ■為作品選擇適切的標題
學習表現證據說明學生具體的學習表現，並鼓勵教師尋找其他的學習示例。			

資料來源：OSPI(2005). Writing: K–10 Grade Level Expectations: A New Level of Specificity. Olympia, WA: Author.

例二

EALR1:學生能理解與運用數學的觀念與過程

關鍵內容 1.2：屬性、單位與系統

GLE	Grade 5
	屬性、單位與系統
1.2.1	能理解並運用角度測量的觀念(W)。 • 能描述與比較各種不同測量標的物之角度。 • 能在生活環境中辨認出角度。 • 能分別直角、銳角或鈍角等角度。 • 能辨認四邊形的各個內角之類別。 • 能解釋並舉例說明角度如何形成。

資料來源：Mathematics K-10 grade level expectations: A new level of specificity, OSPI, 2004a, p. 2. Olympia, WA: OSPI.

表 5 示例數字編碼系統，如例二數學五年級編號 1.2.1 的「能理解並運用角度測量的觀念」。編號系統中的第 1 碼代表數學第一項基本學習(EARL)，第 2 碼代表該基本學習的第 2 項關鍵內容「屬性、單位與系統」，第 3 碼係 GLE 的數目序。標「W」符號者，表示此可列為州辦理學生成就測驗之內容。另在此 GLE 下列舉的五句敘述，稱之為學習證據，供教育人員了解學生是否已習得本項 GLE 之證據示例，但其非窮列了所有示例，州鼓勵教育人員再尋求其他示例。

三、學習科目與時間

基於州政府公布的課程共同目標、學科基本學習要求、年級學習期望指標，與基本規範要求，各學區以及各個學校可以依據學區特性、學校發展特色，開設不同的學習方案，如高中依據升大學或就業需求的學生開設大學學術先備課程方案、職業教育方案等，又如中小學因應校內多族群學生開設有重視多語言教學的國際學校，或發展音樂（樂團）特色方案課程、或資訊科技特色的課程，類似台灣的特色學校與學校本位課程。

關於華盛頓州中小學學習科目與時間分述如下。

(一)學年上課日

華盛頓州政府規定的每年授課天數至少是 180 日，每週五日，相當於一學年 36 週。沒有明顯的「學期」制度，然因年中的整個較長假期而自然區分為數個學季：以 2009-2010 學年為例，從 2009 年 8 月 12 日開學，至 2009 年 5 月 20 日結束，學年扣除幾天零星的國定假日，四天感恩節假期、三週聖誕節假期、一週寒假、一週春假，總計 180 天上課日。以 Bellevue 學區 2010~2011 年學校行事曆為例，如表 6。

表 6：Bellevue 學區 2010~2011 年學校行事曆

日期	重要行事	日期	重要行事
八月 30 日	開學	一月 17 日	馬丁路德紀念日
九月 6 日	勞動節	二月 21~25 日	寒假 Mid- Winter Break
十月 8 日	教師專業發展日	四月 4~8 日	春假
十一月 11 日	退伍軍人節	五月 30 日	紀念日
十一月 12 日	教師專業發展日	六月 16 日	休業日
十一月 25、26 日	感恩節		
十二月 20-31 日	寒假		

(二)學習時數與課表

除了幼稚園一年 450 小時，1 至 12 年級每學年至少上課 1000 小時。至於中

小學課表規劃，在小學方面，不是以一節 40 分鐘為單位，而是以一大節一科目為授課單位。以 North Thurston 學區 Lakes Elementary School 五年級每日課表為例。

表 7：Lakes Elementary School 五年級課表

時間	學科
8:15-9:45(90 分)	數學
9:45-10:15(30 分)	器樂教學
10:15-10:25(10 分)	下課
10:25-11:25(60 分)	閱讀寫作
11:25-11:55(30 分)	午餐
11:55-12:25(30 分)	午休
12:27-1:07(40 分)	專家教學 Specialists
1:07-1:50(43 分)	閱讀寫作
1:50-2:20(30 分)	科學/社會
2:20-2:34	放學

從表 7 五年級的班級課表發現，一天上課(不含下課、午餐、午修)共 293 分鐘，約 4.9 小時。其中上課時數最高的是閱讀寫作，其次是數學，主要原因是華盛頓州的課程績效評鑑制度中，學生學習成就測驗評量的成績關鍵性地決定學校與教師辦學績效，這一點在後文中會深入討論。

由於地區特性不同，華盛頓州每學區學校的上下學時間不相同，由各學區自主決定，以 North Thurston 學區中小學為例。

表 8: North Thurston 學區中小學上下學時間

學校	上下學時間	學校	上下學時間
Lakes 小學	8:15am~2:35pm	North Thurston 國中	7:30am ~ 2:00pm
South Bay 小學	8:30am~2:50pm	River Ridge 國中	7:20am ~ 1:50pm

綜上發現，對班級課表安排擁有相當彈性的自主權。而上下學時間則依據學區交通車安排而略有不同。但是，必須在州政府的課程標準規範下，遵循課程、教學策略、評量高關聯原則，因此，教室課表每天都會安排閱讀、寫作、數學、科學等納入州政府學業成就評量(WASL)的學科課程。

(三)學習階段與科目(subjects)

華盛頓州課程學習階段的劃分，依據學區公布的課程架構大致可以分為三個階段：小學階段(幼稚園至五年級)、國中階段(六年級至八年級)、高中階段(九到十二年級)。

依據華盛頓州課程共同學習目標第二項，學校應提供機會讓學生學習並運用數學、社會、自然與生命科學，以及公民、歷史、地理、藝術、健康與體適能的核心觀念和原理。由此可知，上述八項學科為共同核心學科。然州政府亦因應時代趨勢與競爭力之需求，提供更多樣化的學習科目之選擇，供學校開課與學生選修參考，如溝通、愛滋與性教育、教育科技、世界語言、國際教育、環境永續教育等。以 Bellevue 學區為例(Bellevue School District,2008)，國中(6-8年級)階段學生必須修習以下學科：

- 一、3年的語言、社會，可以安排分開的兩個時段或整合為一個完整的時段上課。
- 二、3年的數學。
- 三、3年的科學。
- 四、3學年各一學期的體育。
- 五、在七年級的其中一個學期修習健康，但是在Highland國中則統整為《健康與體育》於6到8年級每學年分別修習一個學期。
- 六、一個學期的職業與科技教育。
- 七、一個學期的視覺藝術。
- 八、一個學期的藝術類科，如視覺藝術、戲劇、或音樂。
- 九、假如過去閱讀指標顯示學生必須加強閱讀技巧與理解，經過三年指定的閱讀A或閱讀B課程後，若學生展現熟練的閱讀能力，則無需再註冊任何的閱讀課程。

國中畢業要求至少修習23.5學分，每個學分必須上兩節課，至於其他特殊的畢業要求如下：

- 一、學生必須從事至少40小時的社區服務。
- 二、學生的年級平均(grade point average)必須至少2分才能獲得文憑。Students must earn a minimum cumulative 2.0 in order to receive a diploma.
- 三、自2008年開始學生必須完成一個學習方案。

表9：Bellevue學區國中畢業要求

學科	畢業要求	
	學期	學分
英文（註一）	8	4.0
數學	6	3.0
社會（註二）	7	3.5
科學	4	2.0
職業與科技教育	2	1.0
體育	4	2.0
演說（註三）	1	0.5
藝術(視覺藝術、戲劇、音樂)	2	1.0
健康	1	0.5
選修	12	6.0
共計	47	23.5

註一：英語必須修習4學分，包括以下課程：

- (一) 1學分新生(freshman)作文與文學。
- (二) 1學分二年級生(sophomore)的作文與文學。
- (三) 1學分美國文學與作文或IB/AP¹⁴語言與美國文學
- (四) 1學分三年級(senior)英文或IB/AP英國文學與作文

註二：社會要求3.5學分，包括以下課程：

- (一) 0.5學分世界歷史的基礎
- (二) 1 學分世界歷史或AP世界歷史
- (三) 1年1學分的美國歷史或AP美國歷史
- (四) 1學分當代世界/ 美國政府或IB/AP美國政府/ AP比較政府

註三：演說自2011年以後不再列入國中畢業要求

高中階段(9-12年級)的學習科目迥異於國中小，每一位高中畢業生必須修習核心學科20學分，各校再依據職業與升學準備規劃課程，明顯地與國中小學科不同，例如數學領域課程架構中九年級到十二年級的數學學習，不再以「數學」學科稱之，取而代之的是代數I、幾何、代數II等部份，學習期望指標同樣包括「核心內容」與「核心過程」兩部份，茲以下表10說明之。

¹⁴ AP指的是大學定向(college-level Advanced Placement，簡稱AP)，AP課程主要提供高中各校試探大學性向的不同課程，在Bellevue學區約有30個AP課程，如英文、美國歷史、心理學、統計、生物、化學等等。IB指的是國際文憑方案(The International Baccalaureate Diploma Program，簡稱IB)，為11和12年級學生規劃協助學生符合卓越的國際標準。IB課程是綜合性、基礎性課程，包括語言、社會、科學、數學等。

表10：Seattle學區Chief Sealath高中課程架構

9 年級	10 年級	11 年級	12 年級
第一學期			
語言 9A	語言 10A	1B 世界文學	1B 世界文學
世界史 I	世界史 III	1B 美國歷史	1B 美國歷史
統整數學 1A	統整數學 2A	統整數學 3A	初級微積分 I
統整科學 1A	生物 1	化學	選修
世界語言	世界語言	世界語言/選修	選修/藝術
健康	體適能	1B 視覺藝術	職業教育
第二學期			
語言 9B	語言 10B	1B 世界文學	1B 世界文學
世界史 II	世界史 IV	1B 美國歷史	選修美國政府
統整數學 1B	統整數學 2B	統整數學 3B	初級微積分 II
統整科學 1B	生物 2	化學	藝術/選修
世界語言	世界語言	世界語言/選修	選修
體適能	職業教育/藝術/體育	1B 視覺藝術	職業教育/藝術

資料來源：http://www.seattleschools.org/schools/chiefsealth/reg_guide.pdf

(四)課程標準與學生學習成就評量

為了解學生在各科 EALRs 所訂成就指標之表現情形，以作為診斷與評定學習成效，實施補救教學或擴充學習，評估學校及教育改革績效，以及修訂 EALRs 之參考，華州於 1993 教育法案通過後，即著手發展新的學習成就評量制度，包括教室日常評量，由 CSL 所設立的 15 個地區性訓練中心設計與發展各種以 EALRs 內容為基礎的多元化日常教學評量方法、示例及相關手冊，並辦理此方面的教師研習，希藉此過程充實教師實施多元化教學評量的專業知能，於日常教學中能對學生在精熟 EALRs 方面實施詳細、持續和個別化之評量活動。

除此之外，還有在 1997-2009 定期舉行標準化學生學業成就評量(WASL)，所謂的 WASL 是由 CSL 委託專業性測驗發展公司依各科 EALRs 之內容，發展成為華盛頓州學生學習評量 (WASL) 之標準化測驗題庫。在 2006 至 2009 年，WASL 也成為高中畢業測驗，主要測驗學科包括閱讀、寫作、數學、科學，以選擇題、簡答、申論、問題解決實作等多元評量方法進行學生學習評量，實施對象包括 3 與 6 年級的閱讀、數學評量，4 與 7 年級數學、閱讀、寫作評量，5 與 8 年級進行閱讀、科學、數學評量，高中 10 年級則評量閱讀、寫作、科學、數學四科。該測驗在 2009 年由「3-8 年級學生進步評量」(MSP)以及高中精熟測驗(HSPE)取代，然而主要仍以評量學生在閱讀、數學、科學、寫作方面的學習表現為主。

除了了解學生在各科 EALRs 所訂成就指標之表現情形外，學習成就評量是促使透過公眾力量之監督，落實辦學績效責任之有效方法。華州於推動課程改革時，乃要求州教育行政機關、學區和學校需每年向社會大眾公布辦學成效。包括

1.OSPI：OSPI 需於 1998 年 9 月 10 日之後，每年向議會、學區和學校報告 WASL 測驗結果，並於網路上公告。此項報告需呈現各學區、各校的評量結果與歷年變化情形，至少包括：學生達標率，不同年級學生在 WASL 測驗上之表現結果與進步變遷情形，以及學校之基本資料如經濟水準、ESL 學生比率、退學率、出席率、特殊教育學生比率、學生流動率。

2.學區：學區的學校董事會每年需以公開會議的方式向家長和社區提出年度報告，內容至少包括：基本資料、全區及各校之成就改進目標、相應於這些目標之學習成就表現情形、學區及學校達成這些目標之具體計畫；此項報告並應以新聞稿提供社區當地媒體報導之。

3.學校：自 1994~95 學年起，每校均應向社區及家長提出學校年度成效報告，內容至少包括：基本資料、學生達成 EALRs 目標之情形、學校協助學生學習的重要事實、學校所訂成就目標及其與之前及當年度成就之比較、各年級學生在 WASL 之達標率及前後年度之比較，以及學校用以達成目標之計畫（Academic Achievement and Accountability Commission, 2001）。

參、結論與建議

綜上研究分析，分別針對華盛頓州中小學課程標準核心理念、課程標準內涵架構分述之。

一、核心理念與假設

本次華州中小學課程之標準化，主要的理念與假設係認為每個學生均能經由學習而獲得高度成就，絕大部分學生應能有效習得州訂課程標準，透過課程標準既能表達州對學校和學生的成就期望，亦能藉以公平評鑑學校和學生的成果績效，進而能整體地改善教育結果，提升人力素質，增進全州的經濟競爭優勢。改革關心的是教育結果與內容而非祇是行政管理與教育方法，憑藉的核心手段是施行課程標準及其結果的績效評鑑。改革背後的主要驅力來自經濟競爭壓力而非某種特定的教育哲理。

基本上，任何教育體系均應對所有學校、學生，乃至家長表達適度的成就期望，並規範基礎教育階段的核心基本內涵。華州透過課程標準訂定學習目標、關鍵學習內容及成就指標，表達對所有學校和學生的期望，肯定每位學生均應能有效學習，而非任由教育人員把教育失敗之責過早或武斷地歸諸於學生的天賦不足

或所謂的文化不利因素，這對促使教育人員努力確保學生學習成就基本水準，引發每位學生的學習潛能，可產生引導作用。另其將教育改革的重心指向教育結果與內容，而非如往常僅將重點置於教育的行政管理，此改革亦掌握了教育事務之核心。

然而前述理念與假設亦會導致若干問題。首先，是難以調適個別差異。每所學校、每位學生均是具某些獨特特質的系統或個體，過度標準化的課程及其成就指標會對每所學校和每位學生產生相似的期望，也成為衡量成就的共同標準，在此種情形下，個別學校或學生的特質易被忽略，尤其是先備條件較弱而難以藉由努力達標者，將在教育績效主義的旗幟下成為犧牲品，人道主義的教育機會均等精神也將逐漸沉失。其次，過於突顯教育的工具主義色彩。華州課程標準化背後的主要驅力來自於自由主義經濟體系下的競爭壓力，改革所型塑的氣氛是教育乃華州維持經濟競爭的工具，也是個人取得未來經濟優勢地位的工具，教育的工具性價值非常突顯。任何人均無法否認教育的經濟性或工具性功能，然而教育作為人性發展的本質目的，在此次華州的課程改革中隱而未見。況且，教育的工具主義亦會形成教育的功利主義，影響所及，課程中較具工具性價值的內容較受青睞，而屬道德涵泳或情意面向的內涵則易被忽略，這一點從華州參與全國性共同核心課程標準倡議(CCSI)以及所公布的 EALRs 大都屬傳統的學術性科目，正反應了此種現象。

二、課程標準內涵

(一)課程標準結構

1.形式結構

各國或美國各州所頒布之全國或全州性官方課程文件，詳簡程度不一。若所公布者愈詳細，地方及學校的專業自主性愈低，反之則愈高。華州課程標準的形式結構在 2004 年之前祇包括三者：教育宗旨由法律列示了五項學習目標，各科 EALRs 則規範各科課程目標及其各階段成就指標；但 2004 年後則再公布更詳細的各科各年級期望指標。

一般課程發展的邏輯程序，是先確定概括性教育宗旨，再據以研訂中介性的各科課程目標，接著發展能實踐各科課程目標的具順序性、延續性和統整性分階段成就指標，最後則再據以設計各科各年級課程目標和教材細目大綱。就此而言，華州課程標準之組織結構，大體上符合一般課程發展與設計之邏輯。

然而，華州課程標準之形式結構有兩項值得商榷之問題。其一，其法律所訂定之五項學習目標，不祇規範了教育宗旨，其中的第一、二項學習目標亦明訂了學科名稱與範疇，因此華州所公布的各科 EALRs 乃受其制約，而僅包括閱讀、寫作、溝通、數學、科學、社會(內含公民、歷史、地理)、藝術、健康與體適能等科。由法律訂出學科名稱和範疇將使法定的這些學科地位愈加穩固，愈受重

視，學科本身之結構界限愈嚴明，新興知識及文化體系則愈難即時轉化為合法的正式課程，學科間之跨界整合亦更為困難。

其二，各科各年級期望指標之新訂，雖有助於各科各年級課程之前後銜接，有利於教育人員理解與掌握課程目標，並有助於全州性各年級成就測驗之研發與測驗結果之公平比較，但這將使全州中小學課程愈趨標準化，甚而制式化，難以適度因應各學區、各校和各生之個別差異，結果是所有學生去適應一套標準化制式課程，而非課程去因應個別學生之發展需要。雖然華州所訂定的各年級期望指標採學習證據示例而非窮列規範的方式呈現內涵，這容許某種程度的彈性，但其彈性餘地較原先的關鍵階段成就指標大幅縮小，教師的專業自主性亦因而大幅降低。此外，其又於各 GLEs 中標註是否列為將來州定期評量內容之符號，如此則一方面會進一步限縮教學者的彈性，另一方面亦會使教學者選擇性地重視那些會列入評量範圍的內容而忽略其餘。

2.內涵結構

雖然華州法律揭示的教育目標包括了溝通、主要學科知識、各類思考、生涯發展、以及基本價值與品格素養等五大項學習目標，展現全人教育之理想。然而，實際上所發展與公布的各科 EALRs，僅限於第一、二項學習目標所列諸學科，所推動的各種專業發展活動及定期學生成就評量也都集中於這些學科。至於第三至五項學習目標，則自課程改革以來即未見組專案小組發展出較系統與精緻化的課程方案，而由各科顧問委員會視情形融入各科 EALRs 中。然通常學科專家強調者係其學科結構之完整性，鮮少會顧及各類思考及基本價值與品格素養培育之系統安排。因之，就其整體課程結構內涵而言，實過度偏重於傳統的學科課程，其課程文件稱為基本學術學習要求即可明顯反映此一特徵。故從 Glatthorn(1987)支持課程之觀念觀之，在華州所被支持之課程是屬第二項學習目標之學科課程。再就 Eisner(2002)的課程意識型態(curriculum ideology)分類而言，這是比較偏理性人文主義(Rational Humanism)的課程意識形態，較利於菁英主義之發展；相對地，較乏進步主義(Progressivism)、批判理論(Critical Theory)和再概念化學派(Reconceptualism)等重視社會正義與公平，或社會重建關懷課程之理論思維。

(二)學習時數與科目

為達成州政府頒訂之課程標準，基本教育規範包括一學年至少 180 天上課天數，幼稚園一年至少達 450 小時，1 至 12 年級每年至少達 1000 小時的教學時間。略低於台灣一學年 200 天上課日。至於中小學課表規劃，賦予學校與教師自主權，然而由於受限於學生學習成就評量之績效責任，因此每天會安排評量學科包括閱讀、寫作、與數學。這部份也限制規範了教師課程規劃。與台灣不同的是華州課堂教學不是以一節 40 分鐘為單位，而是以一大節不等時間為授課單位。

在學習科目方面，國中小的學習科目依據華盛頓州政府教育廳(OSPI)公佈教學內容領域(content area)包括閱讀、數學、科學、寫作、溝通、社會、藝術、健康體適能、教育科技等(OSPI,2009b)。

高中階段(9-12 年級)主要除了銜接 k-9 年級的課程外，正為大學與職業準備，每一位高中畢業生必須修習核心學科 19 學分(2013 年入學者修正為 20 學分)，包括英語、數學、社會、科學、職業教育、健康與體育、藝術、選修等，然每一核心學科會再依據大學學術分類細分，如科學分為生物、化學，數學分為微積分、幾何、代數。

總結言之，近十年來華州中小學課程標準化背後之主要驅策力源於經濟體系的國際和國內競爭壓力，最重要推動者係 1980 年代末和 90 年代初的州長 Gardner，他試圖藉由州課程標準之訂定、落實實施及其結果之績效評鑑來確保及提升中小學學生的學習成就水準，以維持全州的經濟競爭力。課程標準架構與內涵相當具有邏輯性、具體化，並呼應聯邦與州政府的教育目標。整體而言，華盛頓州中小學學習科目規劃是學術理性的，並非以學習領域為劃分原則，是績效責任競爭力導向的學科結構課程。在學習時間上，州政府以總量管制方式，允許學區與學校擁有上下學與課表規範的自主權。

華盛頓州就其課程標準的理念與假設而言，此或可整體提升全州中小學學生之學科學術成就，然這並非全人格的均衡性學習成就，其亦較難兼顧學校及學生個別之發展需要，也不利於人道主義教育機會均等理念之發展；另由於其過度強調教育的工具性價值，乃易忽略教育更核心的人性發展本質價值。又反映其濃厚的教育工具主義色彩，使得華州課程標準的整體架構內涵，突顯了理性人文主義課程意識型態而偏重於學科結構課程，具菁英主義思維。

參考文獻

- 高新建(2000)。課程管理。台北：師大書苑。
- 黃政傑(1993)。課程教學之變革。台北：師大書苑。
- 黃嘉雄(2001)。學校本位管理制度比較研究。台北：五南。
- 黃嘉雄(2003)。課程管理的意義、範圍與思維。國民教育，44(1)，57~63。
- 謝文全(1995)。比較教育行政。台北：五南。
- Academic Achievement and Accountability Commission (Washington State) (2001). *Accountability system recommendation*. Olympia, WA: Author.
- Bellevue School District (2009). 6-8 Middle School: Course Description Catalog 2009-2010. WA: Bellevue School District.
- Bellevue School District (2009). 9-12 High School: Course Description Catalog 2009-2010. WA: Bellevue School District.
- Bergeson, T., Butts, R. & Vermillion, A. (Eds.) (2003). *Education reform, assessment and accountability laws in Washington State*. Olympia, WA: OSPI.
- Bergeson, T., Yoshitomi, J. & Butts, R. (Eds.) (1998). *State laws regarding education reform and assessment in Washington State*. Olympia, WA: OSPI.
- Billings, J.A. (1996). *Washington goals 2000: Report to the Legislature*. Olympia,

- WA: OSPI.
- CSL (The Commission on Student Learning, Washington State) (1996a). Essential academic learning requirements: Reading, Writing, Communication, Mathematics. Olympia, WA: Author.
- CSL (1996b). Essential academic learning requirements: Science, Social Studies, Arts, Health and Fitness. Olympia, WA: Author.
- CSL (1996c). Annual report to the Joint Select Committee on Education Restructuring on the progress of the Commission on Student Learning. Olympia, WA: Author.
- Doerper, J. (2002). Washington (3rd Ed.). New York: Fodor's.
- Eisner E.W. (2002). The educational imagination: on the design and evaluation of school programs (3rd Ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Gallucci, C. (2002). Communities of practice and the mediation of teachers' response to standards-based reform. Unpublished Dr. Dissertation, College of Education, University of Washington.
- G-CERF (Governor's Council on Education Reform and Funding, Washington State) (1992). Putting children first: Improving student performance in Washington State. Olympia, WA: Office of the Governor.
- Glatthorn, A.A. (1987). Curriculum leadership. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company.
- Hartly, D. (1993). The evaluative state and self-management in education: Cause for reflection? In J. Smith (Ed.), A socially critical view of the self-managing school (99-115). London: The Falmer Press.
- JSCER (The Joint Select Committee on Education Restructuring, Washington State) (1995). Implementation of education reform in Washington State: Annual report to the Washington Legislature. Olympia, WA: Author.
- JSCER (1996). Implementation of education reform in Washington State: 2nd annual report to the Washington Legislature. Olympia, WA: Author.
- JSCER (1997). Implementation of education reform in Washington State: 3rd annual report to the Washington Legislature. Olympia, WA: Author.
- JSCER (1998). Implementation of education reform in Washington State: 4th annual report to the Washington Legislature. Olympia, WA: Author.
- JSCER (1999a). Implementation of education reform in Washington State: 5th annual report to the Washington Legislature. Olympia, WA: Author.
- JSCER (1999b). Implementation of education reform in Washington State: 6th annual report to the Washington Legislature. Olympia, WA: Author.
- Northwest Educational Service District 189 (Washington State) (2004). About NWESD 189. Retrieved on 11/21/2004, from

- <http://www.esd.189.org/admin/index.html>
- OSPI (The Office of Superintendent of Public Instruction, Washington State) (2004a). Mathematics K-10 grade level expectations: A new level of specificity. Olympia, WA: Author.
- OSPI (2004b). Reading K-10 grade level expectations: A new level of specificity. Olympia, WA: Author.
- OSPI (2004c). Certification for teachers. Retrieved on 12/13/2004, from <http://www.k-12.wa.us/certification/teacher/teachercertificatetype.aspx>
- OSPI(2005). Writing: K–10 Grade Level Expectations:*A New Level of Specificity*. Olympia, WA: Author.
- OSPI(2009a).Class of 2010 Graduation Toolkit. Olympia, WA: Author. Retrieved on 11/18/2009,from <http://www.k12.wa.us/GraduationRequirements/>
- OSPI(2009b). Washington State Learning Standards. Retrieved on 19/11/2009, from http://www.k12.wa.us/CurriculumInstruct/EALR_GLE.aspx#EALR-GLE
- Serns, R.S. (1998). The process and politics of education legislation in Washington State: 1984-1994. Doctor dissertation, University of Oregon, 1997. University Microfilms International.
- The National PTA (1996). Clarifying goals 2000. In J.A. Billings, Washington goals 2000: Report to the Legislature (Appendix A). Olympia, WA: OSPI.
- Timar, T.B. & Kirp, D.L. (1989). Education reform in the 1980s: Lessons from the states. Phi Delta Kappan, 504-511.
- University of Washington & Management Analysis and Planning Associates (1997). Conditions of education in Washington State 1997. Seattle: Institute for the Study of Education.
- Washington State Board of Education (1993). Report to the Legislature on the schools for the 21st century program. Olympia, WA: Author.

附錄十一 國際比較—澳洲

澳洲中小學課程結構研究報告書

鍾聖校

壹、澳洲課程改革的背景及重要政策

一、澳洲人努力求進的歷史背景

澳洲原屬英國殖民地，人口結構大致是 3 分之 1 原住民，3 分之 1 英格蘭人、3 分之 1 愛爾蘭人，第一次大戰之後，英國各殖民地紛紛獨立，但像澳大利亞這種人口以英國後裔為主的國家，仍選擇參與大英國協，成為其中一員，遵奉英國女王為殿下，而在政治上則獨立，稱為澳大利亞聯邦(the Commonwealth of Australia)。本文作者在 1995 年春夏兩季，曾在昆士蘭大學教育研究所擔任半年的訪問學者，藉親身接觸相處的觀察，發現：由於澳大利亞地處南半球，雖距離殖民的母國遙遠，但在文化情感上仍想維持其作為央格魯撒克遜民族的後代，故至少 3 分之 2 的人民，仍極力維護與歐洲祖先的關係，以學者為例，每年寒暑假就往歐洲乃至美國跑，深怕落後或脫節；另方面又因需要顧及位處南亞洲，必須維持與鄰國的關係，故遠交近友，在語言政策上早在 1980 年代就推動在小學生大量學日文，而因應中國之崛起，1990 開始大量鼓勵學中文，並積極推動各種可能的教育策施，提升澳洲人在國際上的競爭力。(鍾聖校，1998)。

二、澳洲教育改革的社會需求

澳洲教育採地方分權制度，因此教育行政機關有聯邦、州與地方等三級。由包括昆士蘭 (Queensland)、維多利亞 (Victoria)、南澳 (South Australia)、西澳 (Western Australia)、塔斯馬尼亞 (Tasmania)、北領地 (Northern Territory) 及澳洲首都特區 (The Australian Capital Territory) 等六州教育部所派代表，組成的聯邦政府教育委員會，是聯邦政府進行教育管理的真正權力單位，其主要工作是：促進全國教育體系的合作，並以經常性支出和捐款形式，提供各州或私校補助。各州政府則自行負責訂定教育和訓練的課程和各種改革方案。

大致說來，當澳洲有重大教育政策要全國推行時，通常是由聯邦政府教育委員會，訂定方針或目的，然後交由各州考量各自狀況，研擬實踐的詳細政策、方案或策施。

近 20 年間(1989-2008)由澳洲聯邦政府推出的若干重要教改政策，包括 1989、1999、2003、2008 年等 4 次，係回應全國社會需求，江愛華(2007)曾將澳洲目前的社會需求整理如下：

1. 家長想確認其子女在小學畢業時即具備閱讀的能力。
2. 雇主們想雇用具有高品質技術及職能的年輕人，尤其在做生意的行業上。

3. 澳洲人希望能在「職業教育」及「大學」之間彈性轉學。
4. 大學想在商業活動上具商場的競爭能力。
5. 大學畢業生想確定他們的學位證書來自於世界級的高等教育體系，而此教育體系在全球經濟體系中具競爭性。
6. 因澳洲軍隊經常性的調動，其子女必須隨著父母調動轉學，因此國家需要建置全國一致性的學校教育目標與課程，以利學生轉學銜接的方便性。
7. 原住民學生的就學與就業之需求。
8. 所有學校教育人員及就業諮商人員都想確保中輟危機邊緣的學生可以得到協助，並繼續完成十二年級學業，或完成相當於十二年級的職業教育。
9. 研究人員想透過教育體系的最佳研究發現，與適當的經費補助來創新教育。

三、澳洲 (1989-2008)重要的教育改革政策

針對上述歷史背景和社會需要，近二十年澳洲聯邦政府曾提出若干重要之教育改革政策，以下簡述之。

1. 1989 年，公布《Hobart 中小學教育宣言》”the Hobart Declaration on Schooling”，其中含有各州部長簽署的『澳大利亞全國共同學校教育目標』”Common and Agreed National Goals for School in Australia”
2. 1993 年，公布由全國性課程組織委員會(Curriculum Corporation)發展之「各州課程發展及成績評量的共同架構」，即「八大學習領域課程綱要與指引」。
3. 1999 年，澳洲各級政府的教育部長於南澳首府阿德雷得市簽署「阿德雷得宣言：21 世紀學校教育的國家目標」(National Goals for School in the Twenty-First Century)。

考其內容，較之 1989 年的《Hobart 中小學教育宣言》，更確切回應上述澳洲人瞻望未來的需求，成為近 10 年來澳洲學校教育改革政策及計畫的藍本。

4. 2003 年，頒布青年參與教育和訓練法案 (*Youth participation in Education and Training 2003, YPET*)，除重申小學教育改革議題為：持續提升學生的讀寫及數理能力，並強調「學校教育須建基於社會正義」，計畫內容包括提升原住民學生中小學及高等教育的學習成效。

配合此一改革，澳洲政府承諾全力提供充足的經費，支持教育部長提出的大幅教育改革政策，宣示提升學生學習成效。2003-04 年編列的學校預算 69 億元，比前年增加幅度達 8.3%。

5. 2008 年，由屬於澳洲聯邦政府層級的、主管教育聘僱訓練和青年事務的部長會議(ministerial Council on Education, Employment, Training, and Youth Affairs, MCEECDYA)，更新 1999 在阿德雷得宣言所陳述的「21 世紀學校教育的國家目標」，另頒：「學校教育目標的國家宣言」(National Declaration on the Goals for Schooling)，成為目前各級學校的努力目標。

6. 2008 年，聯邦政府將原來稱為幼稚園的學年稱為準備年(preparatory year)，列入強迫性(compulsory)學校教育，使原本義務教育增加 1 年，共 13 年。又規定各州在從小學開始的學生學習生涯的第 12 年，皆需執行由教育部舉辦的資格認證考試，通過後才能進大學或技職體系，或在業界接受雇主訓練。並致力提升所頒授的高級中等教育證書的公信力，期許能在國際上為許多大學認可。

四、各州政府配合聯邦政府政策頒布之課程相關法案

澳洲各州政府在配合聯邦政府教育政策方面，會對其州內各級相關機構或組織發布相關法案。以下舉昆士蘭州政府和西澳州政府為例。

(一)、以昆士蘭州政府提出之法案為例

除承襲 1993 年「八大學習領域課程綱要與指引」，發展出該州的課程架構與指導綱領外，昆士蘭州政府還針對上述 1999 年和 2003 年的新政策，在 2006 年通過新「2006 一般教育因應法案」(Education “General Provisions” Act 2006)。此法案表明：在保留 1989 年宣言提出的法案(the Education Act 1989)內容精神外，並融入 2003 年國家頒布的「青年參與教育和訓練法案」(the Youth Participation in Education and Training Act)，形成昆士蘭州直到 2009 年為止，有關學校教育訓練的主要政策。聲明中還強調：在「2006 一般教育因應法案」頒布之日(2006 年 10 月 30 日)，同時廢止 1989 的教育法案及 2003 年的法案。(詳見 <http://education.qld.gov.as/review>，上網日期 2009.10.5)

(二)、以西澳州政府提出之法案為例

西澳州課程依全國性教育宣言文件，陸續發布之重要課程文件，年代如下：

1. 1993 年，根據全國性課程組織共識「八大學習領域課程綱要與指引」，開始發展適用於本州的課程架構與指導綱領。
2. 1998 年西澳課程架構公布。
3. 1999 年《Adelaide 宣言》—訂定新的澳大利亞「二十一世紀全國學校教育目標」(National Goals for School in the Twenty-First Century)。
4. 2008 年西澳教學大綱文件公布。

從上述法案或重要文件的頒布看來，澳洲至少這兩州所採用的課綱或教學大綱是最近 1-3 年新頒布或修訂的，顯示他們回應時代社會需要的態度相當積極。

貳. 澳洲課程中有關「學習階段、領域、學科設置、劃分和時間分配」的規定

聯邦政府為兼顧各州教育措施之間的「可流通性」及適應各地的「彈性」，在有關學習階段、學科設置、劃分和時間分配方面，大都未做全國性明令規定，僅針對義務教育階段、年限和義務教育期間中小學需教導哪些學習領域做規範性宣言。各州政府亦大體保持這種態度，唯藉提供鉅細靡遺的指導綱領或指引(guidelines)來表達希望轄內各學校達到的教育品質。以下用昆士蘭州和西澳州的

政府教育網站上可看到的內容歸納相似的內容，概略說明澳洲義務教育，有關學習階段、領域、學科設置、劃分和時間分配的規定。

一、課程宗旨與落實課程宗旨的各類計畫

全澳洲的共識是各州應提供州內一個共同的課程方向，各級學校參考課程架構的內容，依學校學生之需求，發展適合當地學校的教學計畫，期能以延伸課程內容和發展教學專業為目的，並希望公私立學校皆能參與使用此課程架構。宗旨的落實在於力行，因此如何行動以及行動前的計畫就很重要。

以昆士蘭州為例，在網上即可下載印出的學校課程計畫指導綱領內含：

1. 導論
2. 全校計畫 (the whole-school planning)
3. 使教學評量、學業成就報告與期望課程連結 (aligning)
4. 為學習的續航力-能讀完各學年及各學級階段進行計畫
(planning for continuity of learning-across year levels and phases)
5. 合作完成單元或作業計畫 (Collaboratively planning units or tasks)
6. 為班級、小組或個人計畫 (Planning for a class, group, or individuals)
7. 為滿足所有學生需求而計畫 (planning to meet all students' needs)
8. 使用數位科技工具來提升學習 (Using ICTs to promote learning)

二、學習內容或科目領域

目前全澳洲義務教育期內的學科基本是號稱能掌握「主要學習領域」(Key Learning Area)的八大學習領域，此8大領域相當於我國中小學規定學習的學科，這是澳洲全國課程委員會在1993年建議，並獲得各州共識推行的。八個領域，分別是藝術、英文、健體、數學、自然科學、社會與環境、科技與企業、及外語。

各州由其州內成立的課程委員會(Curriculum Council)說明有關8大學習領域的課程架構，課程規畫相關規定及細節，在各相關指導綱領中說明，包括：課程結構、教學成果、以及設計教學活動和進行測驗時應把握之原則等。

三、學習階段與學習重點

考察昆士蘭州與西澳州學習階段，會發現幾乎一致。課程架構規劃的學習內涵包括13年，昆士蘭稱此為P-12課程，西澳州則稱之為K-12課程。

義務教育從課程的核心學習來說，大致分兩部分，一是需信守8大領域學習的1-9年級，一是可彈性規劃教育和訓練課程的10-12年級，前者在建立基礎能力，後者在建立繼續攻讀學術研究或投入職業訓練的能力。

因為有此不同目的，故學習階段的畫分有四：1.兒童前期（相當於我國的幼稚園階段）、2.兒童中期（相當於我國的小學階段）3.青少年前期（相當於我國的國中階段），以及4.青少年後期，（相當於我國的高中階段）。

在強迫認真學習8大領域重要內容(essential learnings)的階段，全國各

州都被要求要針對三、五、七、九等 4 個年級的學生，實施全國性的語文（literacy）和算術（numeracy）學力測驗；高中畢業則有 2 種發展途徑，一是取得該州高中文憑做為申請大學之條件，或是取得相關職業證照。

茲綜合昆士蘭和西澳洲的課程架構說明，畫出澳洲學習階段及學習領域的大致規定，如下表 1

表 1.澳洲學習階段和學習領域的重點概覽表

學習階段	童年早期	童年中期	青少年早期	青少年晚期
年級別	P to Year 3	Year 4 to 7	Year 8 to 10	Year11 to 12
學習重點	以 8 領域的核心內容為基要學習內容（essential learning）,但可輔以其他內容			為下一階段學習奠定學力
學校等級	初等教育學校 1~7 年級		中等教育學校 8~12 年級	
(對照台灣)	國小 1-7 年級		國中 8~10 年級	高中 11~12 年級
學級別	學習分為初級階段(the early phase of learning, P-3)、中級階段(the middle phase of learning, 4-9)和高級階段 (the senior phase of learning, 10-12)			
國家對課程要求	1.各州對 1-9 年級學習範圍和學習內容順序(the scope and sequence for years 1-9)有規範; 2.8 年級開始,允許各校之 8 大領域課程規劃有彈性,但 9 年級仍要接受全國學力檢定,10 年級開始,可開設多元的、專精的課程(courses)或科目(subjects)供選修; 3.昆士蘭要求 Year10 學生發展其自身「高級教育和訓練計畫」 (Senior Education and Training planning, SET)			
評 量	1-9 年級學力	1. 全國 3,5,7,9 年級學生均需接受語文（literacy）和算術（numeracy）學力測驗; 2. 昆士蘭州用「昆士蘭課程.評量和報告架構,QCARF」設定的重要學習和標準,來要求全州教師明瞭學生受課後要有的學習成就品質		
	10-12 年級畢業文憑	1.各州對其高中 year 12 畢業生發給兩種不同性質文憑-學術取向或職業取向; 2.如昆士蘭提供之高中學習方案,讓學生獲得昆士蘭教育文憑、昆士蘭個人成就文憑 (Queensland Certificate of Education ,QCE/Queensland Certificate of Individual Achievement, QCIA),或職業合格第 3 或第 4 類文憑 (a Certificate III or IV vocational qualification , QCIA)		
學習領域或學科範疇 (scope)	KLA 中,除外語,其他皆為 1-3 年級一般學生學習範圍	KLA	KLA	學習領域下細分學科,學校課程分為培養申請進大學的學力或獲得職業證照兩類
備註	KLA 即 Key Learning Areas 的縮寫,指 8 大學習領域: 藝術,英文,健體,數學,自然科學,社會與環境,科技與企業,外語.			

資料來源：鍾聖校 (2009) 根據 <http://education.qld.gov.au/curriculum/framework> 及 <http://www.curriculum.wa.edu.au/internet> 整理

表 1 要點可說明如下：

1. 2008 年聯邦政府調整幼稚園名稱後，在說明課程時各州或以 P-12 或 K-12 為簡稱。對正式學校教育的說法是 6 歲進小學，稱第 1 年 (year 1)，高中畢業那年則為第 12 年 (year 12)。此 13 年間的學校教育，大致分為 4 時期，即準備時期(preparatory year)、小學時期(1 年級至 7 年級， year 1 – year 7)、初級中學時期 (8 年級至 10 年級， year 8 - year 10)、高級中學時期(11 年級至 12 年級， year 11- year 12)。
2. 澳洲義務教育 1-9 年級的課程內容規劃是依照 8 大領域，但從 8 到 10 年級，各州允許各校之 8 大領域內容可有彈性，並可開設具專精性的選修科目或課程。
3. 在中學階段的學科和課程規畫方面，視各州要發展的特色而不同。

以昆士蘭而言，州政府強調 10 年級即要為 11 和 12 年級奠定基礎，以致各校帶領其學生，每一個人為自己發展或建立一套所謂「高級教育和訓練計畫」(Senior Education and Training planning, SET)，以便根據它，來修習 11 和 12 年級的科目或課程，從而培養出能力，真的適應未來進入之大學或職業學程。

西澳州政府教育部則規定：在中學教育的「初期」，學生必須要修基本科目，包括英文、數學、科學、體育，但在升上高年級後，校方會在中學課程的 year11、year 12，即最後 2 年（相當於我國高 2、高 3）設置進階課程，以便協助學生進入大學或公立專業技術學院或私立學院。

四、學科時間分配和課程內容進度之規定

概括言之，澳洲對於學校教育在科目時間多寡和課程進度方面皆無硬性規定，重點是課程的規劃和教學的執行，要把學生教到具備所要求的能力。以下分三點說明。

1.全國對「學習時間的真實需要(authentic need)，勝於外在規定」有共識

全澳各州教育部門大致有共識，即在準備期階段和小學階段的學科時數和課程進度方面不做硬性文書上的規定。可能是澳洲人不喜歡在學習能力上過度強迫，或澳洲人更懂何為真實的(authentic) 幫助，澳洲各級政府對學生何時可以進入下一階段學習，以及各學習領域中科目進度該如何規劃，都不做任何明白規定。僅做原則性呼籲：如聯邦政府在教育政策中強調：「對小學學生的進級是依據學生個人的學習進度而定，而家長也可以藉由家長會和校方老師討論學生的進度。」

2.昆士蘭州清楚宣告在學校課程政策方面不做科目時間的規定

昆士蘭州教育部在州通告的「學校課程規章」(requirements for school curriculum) 2.3 政策宣言之第 3 項的註解 4，提到：

「所有州立學校應該提供一種課程儘量擴大所有學生的潛能，使他們都能獲得最基本而重要的學習，簡稱重要學習(the Essential Learnings)，達到昆士蘭課程評鑑和成績報告架構 (Queensland Curriculum, Assessment and Reporting Framework, QCARF) 的標準。

為達成上述之目的，在課程設計方面，依據州政府頒布涉及 4 項政策的學校 P-12 課程架構(the four policy statements of the P-12 curriculum Framework)，其中提到從小學 1 年級到 12 年級(即 year 1 to year 12) 都應致力達到 8 大學習領域的 QCARF 的標準，且對每一名未達到標準的學生，要盡可能提供對他/她而言，足夠充裕的學習時間，故本州對於 8 大領域科目不做任何時間規定(particular time requirements for KLAs are not designated across all state schools)，以便有更大的彈性。」(詳見 <http://education.qld.gov.au/curriculum/framework/P-12/docs/P-12-policy>)

因此，透過各學校網站，包括小學初級中學高級中學的學校網站，總看不到有關統一的或一般大致的科目時間和結束的清楚說明，例如：「一周英文或數學或自然上幾節課每節幾小時，一周共幾小時....」這類緒述。但可看到他們在年度報告中，對課程做極詳盡的交代，例如：他們會將各年級各科目，教甚麼、怎麼教、怎麼學...等等細節，介紹得很清楚詳盡。原因即來自州政府的規定--學校必須對外界詳盡報告如何處理課程，並定時向家長報告學生學習狀況，又其報告都有一定的格式和對細膩程度的要求。

3.各州對課程內容，或依學習階段或依學習級別來劃分

不同州課程學級別的規定可能略為不同，表 2 呈現昆士蘭州及西澳州在大體相似中有小小的不同。

表 2、昆士蘭和西澳兩州課程級別與內容的對照

學習級別	強制性規範—要求提供必要之學習內容			相對自由規範	
	學習級別全距	初級學習	中級學習	高級學習	
昆士蘭	P-9	P-3	4-9	10	11-12
	核心內容 或目的	從 KLA 粹取 Essential Learning 容許學校以新基本 New Basics 代替 KLA，做為核心內容		適應年	取得進入下階段學 習能力證明
西澳	K-10	K-3	4-7	8-10	11-12
	核心內容	8 大領域 (KLA)			取得有本高級學習能力證明

資料來源：鍾聖校 (2009) 根據 <http://education.qld.gov.au/curriculum/framework/P-12/docs> 及 <http://www.curriculum.wa.edu.au/internet> 整理

表 2 之內容，從整體來看，義務教育階段對學習內容的規範分兩類，一是強制性規範，亦即屬學校必須提供給學生之學習內容；一是相對自由規範，亦即屬學校可參考提供給學生之學習內容。其中反應諸多考量，以下說明之。

(1) 昆士蘭州與西澳洲在設計課程時的學級涵蓋考量不同

有些州在談如何做課程設計時，特別區分學習階段和學級階段的不同。談學習階段大致皆為四階段，但學級階段則分為 3 階段，昆士蘭州即如此；而西澳州則都分為 4 階段。

昆士蘭州在談到課程設計時，是從學級的階段(phase)來區分，將學級分為初級階段(the early phase of learning, P-3)、中級階段(the middle phase of learning, 4-9)和高級階段 (the senior phase of learning, 10-12)。因為重視學習難度突然加深時，銜接的適應問題，各學習階段中又有所謂轉換關鍵年，分別在 3-4 年級，7-8 年級，9-10 年級，呼籲教師和家長重視。

而西澳州在處理課程時，是根據兒童發展的階段來區分，將學習分 K-3 年級，稱為早期兒童階段 (early childhood)，4-7 年級為中期兒童階段 (middle childhood)，8-10 年級為則早期青少年階段 (early adolescence)，10-12 (late adolescence) 為晚期青少年階段或早期成人階段。其實傳統的學校就是考量所招收學生發展，而將學習類別區分為 K-3 的初小、4-7 的高小、8-10 的初中、11-12 的高中。

由上述分析可發現，看待學習階段意義的角度有二，一是從學生必須學會的課程內容來看，一是從學生原本身心發展的角度來看。西澳的學習階段區分，傾向根據學生身心發展，因此分成 4 階段，而昆士蘭的區分則有 2 種狀況，當在談一般學習階段時，會遷就傳統分初小、高小、初中、高中等 4 階段的概念，而當在談教師該如何做教學計畫時，則傾向根據學習內容的難度，分為 3 階段，此 3 階段反映出重視學習內容難度的銜接問題。

(2) 8 大領域學習是小學和初級中學課程內容的範疇

由於 1993 年全國性課程組織委員會(Curriculum Corporation)發展之「各州課程發展及成績評量的共同架構」--「八大學習領域課程綱要與指引」，已成為近年澳洲各州共同認定的正式學校教育的學習範疇。對兩州而言，8 大領域學習 (Key Learning Area) 是高中以前的教育內容的取材範圍 (scope)，昆士蘭州更在 8 大的內容中萃取出所謂的基要學習 (Essential Learning)，做為評量的核心內容。但在高級學習階段，特別指 11 年級和 12 年級，8 大領域不再具規範作用。

(3) 昆士蘭容許一些州立學校採用「新基本」課程內容替代原 8 大領域內容

昆士蘭政府允許州內若干學校不用 8 大領域課程架構，而採所謂新基本學習內容(New Basics)，來設計 1-10 年級課程，他們提供課程思考的基礎是 4 個問題：

- a.我是誰？我將到哪裡去？
- b.我如何搞清楚世界並與世界溝通？
- c.在一個溝通、文化、經濟的世界，我的權利和責任是甚麼？
- d.我如何描述分析和塑造我周圍的世界？

採取新基本學習的課程架構者，使用的課程內容是所謂豐富課業 (Rich Tasks)，學生在以實做 (performance) 實踐 (enactment) 此一跨科目的課程活動 (transdisciplinary

activities) 時，需展現理解、知識和技能，而跨科目的課程活動是與廣大世界皆有明顯關連的。

(4) 兩州對 10 年級課程具有的橋接地位均十分重視

昆士蘭州將 10 年級視為 9 年級生進入 11 至 12 年級的橋接 (bridging) 階段，會獨立說明其重要性及設計架構與內涵。

西澳州雖然未將 10 年級課程特別獨立出來強調，但認為從 10 年級起的高級中學課程，需用另一種表述方式，因此沒有規範性的課程內容綱要 (syllabus)，但有科目 (courses) 或學科 (subjects) 名稱。

(5) 兩州對 11-12 年級課程都給予彈性，使能培養進入專業的潛力

此一階段昆士蘭強調在 10 年級學生為自己發展或建立一套所謂「高級教育和訓練計畫」(Senior Education and Training planning, SET) 基礎上修課，期望所修科目能培養出能力，真的適應未來進入之大學或職業學程。而西澳課程委員會對於 10 年級之後的學生，在以具有 KLA 的共同基礎學習經驗後，特別提供具培養的專長意義的系列科目 (courses) 或學科 (subjects) 供學生選修，詳見本文後面有關高級學習課程介紹。

(6) 課程內容綱要 (syllabus) 不是條列式概念綱領，而是一段段提供思考判斷的解釋說明

以昆士蘭州為例，其內容綱要是一概念說明，很像一大本教科書，完整敘述課程理念及各中規畫的意義。其陳述比較著重概念的溝通、精神的把握和意義的啟發，而不是供信守的命令或規條，不是針對各年級各科列出一系列概念大綱，而是把概念大綱穿插在其產生的概念脈絡中，讓教師上課編製教材單元時選取搭配。

(7) 為 P-9 或 K-10 提供課程內容綱要，強調用 KLA 為州民提供共同的基礎學習經驗

在昆士蘭網站上找課程資料時，常會看到對 10 年級課程的特性，單獨說明，而對 P-9 課程的說明則放在一起，似乎強調要在 1-9 年級學習期間，為州民提供共同的基礎學習經驗。

西澳州則特別為 K-10 年級訂定課程內容綱要，因此在網站上找課程資料時，會看到 K-10 的說明是放在一起的。

參、澳洲各州如何要求各地學校和教師做到官方揭示的課程目標和設計

以下用昆士蘭州和西澳洲做代表性說明。

一、在要求各校做適當課程規畫方面，充分利用用官網詳細說明各原則和範例

兩州政府對義務教育階段所有與課程相關的計畫，皆透過網路提供各式各類的解說和範例。

昆士蘭州的課程官網，網址如下--

<http://education.qld.gov.au/curriculum/framework/p-12/index.html>.

西澳州的課程官網，網址如下--<http://www.curriculum.wa.edu.au/internet>

二、課程綱要不是以條列性的概念語句宣達，而用一段段提供判斷的解釋說明

昆士蘭課程委員會曾公告：「對於義務教育階段的學童，(按：特別是 9 年級以前的學生)，應提供學習-成果取向的課程(The Queensland curriculum for the compulsory years of schooling is based on a learning-outcomes approach to education.)」，所謂學習成果是對學習者應知道甚麼或能夠做甚麼的描述，而此學習成果被組織成表達 8 大學習領域的綱要，以便提供完整的課程 (Learning outcomes are descriptions of what learners should know and be able to do. Outcomes are grouped into syllabuses for Key Learning Areas (KLAs) to provide a comprehensive broad curriculum)。詳見網站 <http://education.qld.gov.au/schools/about/curriculum> 第 1 頁。

三、昆士蘭州公布 P-12 課程架構的形式及課程規劃樣式

就昆士蘭州而言，進入昆士蘭州課程官網網址的「課程」項下，會看到如下說明 (<http://education.qld.gov.au/curriculum/framework/p-12/index.html>)：

「針對 2006 年全國性教育政策，本州對州內各校新頒 P-12 課程架構，內容共分：架構主旨、架構政策、課程計畫指導綱領(guidelines for curriculum planning)、教學指導綱領、評量指導綱領、成績報告指導綱領、學校內課程領導指導綱領、對特殊需要學生指導綱領、對以英文為第 2 外語學習者課程指導綱領，共計 7 大項指導綱領」，打開該網址就會看到下述圖 1 畫面。

The screenshot shows the 'P-12 Curriculum Framework' website. On the left is a sidebar menu with links: P-12 Curriculum Framework, Guidelines for curriculum planning, Guidelines for pedagogy, Guidelines for assessing student achievement and moderating teacher judgments, Guidelines for reporting student achievement, Guidelines for curriculum leadership, Curriculum Guidelines for students with disabilities, Curriculum Guidelines for English as a Second Language (ESL) learners, OCAR Scope and Sequence Years 1-9, Key Learning Areas, Literacy and Numeracy, Phases of Learning, and Across the Curriculum Pedagogy. The main content area is titled 'P-12 Curriculum Framework' and includes a 'Release of the P-12 Curriculum Framework' section with a date of 72k, a 'P-12 Curriculum Framework Policy' section with a date of 383k, and 'Curriculum planning guidelines'. The policy section states that the framework challenges schools to generate excellence and equity in student learning outcomes and acknowledges the teacher's critical role. The planning guidelines section states that the set of guidelines addresses whole-school intervention, using student achievement data to inform teaching and learning, and school curriculum planning to ensure a clear and shared understanding of the intended curriculum.

P-12 Curriculum Framework

Release of the P-12 Curriculum Framework (new window) 72k

This statement may assist schools to inform their communities about the new *P-12 Curriculum Framework*.

P-12 Curriculum Framework Policy (new window) 383k

This policy is an overarching document to guide school curriculum provision. It sets out clear system-level requirements, expectations and principles of teaching and learning.

The *P-12 Curriculum Framework* challenges schools to generate excellence and equity in student learning outcomes and acknowledges the teacher's critical role in delivering the best possible learning outcomes for every student.

To support schools in this endeavour, a comprehensive set of guidelines, for teachers and administrators, is available on this site.

Curriculum planning guidelines

This set of guidelines addresses:

- **whole-school intervention** to support schools in meeting the learning needs of all students and raising the standard of student achievement
- **using student achievement data to inform teaching and learning**
- **school curriculum planning** to ensure a clear and shared understanding of the intended curriculum; provide time and support for teachers to be responsive to students' needs; and establish a clear purpose for curriculum planning at the whole-school, cross-phase, and classroom levels. **Templates** are provided to assist schools with their planning processes.

圖 1、昆士蘭州官網 P-12 課程架構及課程規劃的首頁圖

(資料來源: <http://education.qld.gov.au/curriculum/framework/p-12/index.html>)

圖 1 之中央區介紹 P-12 課程架構和政策;左面則羅列前段所說 7 大指導綱領，每一種皆可點入，再看到其詳盡介紹。圖 1 正下方最後一行文，即開始說明課程設計 3 種樣式 (Templates)。

深入圖 1 相關之網站說明，會發現幾項特點

1.課程最高指導原則是盡可能增大學生的學習和成就

為達到盡可能增大學生的學習和成就之目的，在各指導綱領中特別說明應如何妥善進行學校課程計畫，以便使社會人士對學校欲實施之課程，有清楚的理解;又強調需使各校對州政府能提供的幫助，有清楚認識，以便全州各校皆能資源公平共享，因此一切用網路透明化;

2.用 3 種課程樣式規範各校的課程計畫，並統一基本表格樣式

為幫助教師或學校相關行政人員了解理想的課程設計涵蓋面，昆士蘭州政府提出 3 種課程樣式(template)

樣式 1:全校課程計畫 (Template: Whole-school curriculum planning)

樣式 2:支持學生跨越各學習階段的教學計畫

(Template: Planning across the phases to support student learning)

樣式 3:以合作方式計畫單元教學或作業

(Template: Collaboratively planning units or tasks)

3.用現成表格節制或示範各校課程計畫的內涵甚至目標

在圖 1 左上角第 1 個課程規畫指導綱領 (Guideline for curriculum planning)，項目下，點進去，會看到如下圖 2 的畫面。

表3.州政府提供使3階段課程學習能銜接的規畫示範

• at whole-school / cluster level – when establishing the intended curriculum and aligning the processes within the school ¹ • across multiple year levels – when planning the learning sequence ² • across a year level or multi-year levels – when planning learning experiences ³ • for individual classes / groups / students – when planning to support all students to access the intended curriculum. ⁴			
Supporting student learning ¹	Early Phase ²	Middle Phase ³	Senior Phase ⁴
What do we want our students to learn? ¹ We need to address system-level² and local requirements in a well-sequenced program of learning³	• Our intended Early Phase curriculum is...⁴ • We support student transitions into Prep by...⁴ • We support transitions from Prep to Year 1 and throughout early Phase by...⁴ • We support transitions from Year 3 to the Middle Phase by...⁴ (what, when, how, who)⁴	• Our intended Middle Phase curriculum is...⁴ • We promote continuity and depth of understanding through...⁴ • We support student transitions from Years 3 to 4, Years 7 to 8 and Years 9 to 10 by...⁴ (what, when, how, who)⁴	• Our intended Senior Phase curriculum is...⁴ • We support student transitions to the Senior Phase during Year 10 by...⁴ • We ensure all students have a program of learning that makes them eligible for the QCE on exiting Year 12 by...⁴ • We support student transitions into work and/or further education after Year 12 through...⁴ (what, when, how, who)⁴
How will we teach it to maximise learning for all students? ⁴ - What do we know about the learners? What knowledge and experiences do they bring with them? How do they learn best?⁴ - How do we promote intellectual quality, connect students to the world beyond the			• We ensure a flexible approach to the Senior Phase by...⁴ • Our options and pathways recognise different learner needs by...⁴ • Our partnerships with community, industry,

¹ See Guidelines for School Curriculum Planning <http://education.qld.gov.au/curriculum/framework/p-12/docs/guidelines-curric-plan.doc>

² See P-12 Curriculum Framework <http://education.qld.gov.au/curriculum/framework/p-12/>

³ For resources to support P-3 continuity see <http://www.qed.qld.gov.au/etr/fipreppt.html>

⁴ See Guidelines: Whole school intervention for improvement <http://education.qld.gov.au/curriculum/framework/p-12/docs/guidelines-intervention.doc>

圖 2、昆士蘭州官網提供各校的課程規劃設計表格形式首頁圖

(資料來源: <http://education.qld.gov.au/curriculum/framework/p-12/planning-template-school>)

圖 2 中呈現的是昆士蘭州政府提供的使初級中級和高級學習能銜接的課程規劃示範。主要內容包括:1.在做教學計畫時怎麼做跨年級的課程計畫; 2.在做學習經驗設計時怎樣考慮一個年段或多個年段; 3.如何為所有學生做適才適性的設計。圖 2 下方還可看到更多可一層層打開的相關網站,幫助教育人員深入知道如何設計的資訊。綜合言之,圖 2 指出下列問題在決定課程組織課程教學時間表時很重要

1.注意全校及各年段課程的銜接

2.注意跨年段不分年級編班的學習內容順序(across multiple year levels – when planning the learning sequence)

3.注意各學年間或跨學年段不分學年編班的學習經驗(across a year level or multi-year levels – when planning learning experiences)

4.如何兼顧全體學生進度又能考量個別班級、小組或學生的計畫,達成期望課程。

總之,州政府提供給各級學校的學校課程規劃指導綱領中,有所謂為「促進學生在 3 階段學習能銜接的規畫示範」,稱為 P-12 Planning across the phases to support student learning,可見昆士蘭教育當局重視各學習階段的銜接。

四、西澳州課程官網之內容涵蓋與大要

(一) 西澳州政府公布的課程宗旨

指出希望公私立學校皆能參與使用政府公布的課程架構,提供西澳州一個共同的課程方向,各級學校在參考課程架構的內容時,應依學校學生之需求,發展適合當地學校的教學計畫,並延伸課程內容和發展出各自的教學專業。



圖 3、西澳州官網 K-12 課程架構及課程規劃的首頁圖
(資料來源: <http://www.curriculum.wa.edu.au/internet>)

圖 3 顯示西澳課程委員會網站的首頁狀況，在橫欄第 3 欄是從幼稚園到 10 年級的課程說明，點開它，(<http://www.curriculum.wa.edu.au/internet>) 可看到內涵是：

- 1.課程架構
- 2.課程架構中的價值說明
- 3.學校課程報告中應具備的內容和範例
- 4.課程資源。

而上述這 4 項，若每一項都點進去，會看到 1-10 年級有關課程各方面的的詳細規範。另外，若點選其隔壁的「高級學習中等教育」(senior secondary) 一欄，會看到對於高級中學課程和學科設置與教學規劃的詳細說明。

簡言之，澳洲的學校課程政策特色是，用實際的學生必須學會的課程內容，做為在規範中有彈性的拿捏依據，又用盡可能詳盡的官網傳達各種攸關課程實施要求和規劃方式及成果，最後達成對學校教育的要求。

以下採取適合台灣理解的學習階段分類方式，針對幼稚園、小學、國中、高中，並以昆士蘭州及西澳州為取材來源，用案例說明課程規劃實施狀況。

肆、幼稚園、小學、初中、高中課程內容和規劃舉例

一、幼稚園

昆士蘭州藉官網陳述各年段學校課程的重點如下圖 4。

Education facilities in Queensland	A guide to state schools >
Enrolling your child	Curriculum
State education and financial assistance	• Preparatory Year • Compulsory years • New Basics • Literacy • Numeracy • In Years 1 to 7 • In Years 8 to 10 • Years 11 and 12 • Extracurricular activities
Education and Training Reforms for the Future	Preparatory Year
Information and communications technology (ICT)	The curriculum offered in the Preparatory Year is guided by the Early Years Curriculum Guidelines which promote the development of play and inquiry-based learning as essential in supporting the learning and development of young children.
Supporting students with additional education needs	In Prep, children:
Student health and wellbeing	• actively make choices about what and how they learn • investigate and learn how to inquire about their interests • plan collaboratively with the teacher • participate in music and language experiences • investigate and play independently, in pairs, small groups and as a class • participate in dramatic play to build an understanding of themselves and the world • draw and paint to encourage oral language, reading and writing skills • use blocks to develop early mathematical concepts and skills.
Behaviour management	
Parent participation	
Homework	
Curriculum	
Assessment and reporting	
District office contact details	
Vacation and term dates	
Useful telephone numbers	
Useful websites	
FAQs	

圖 4、昆士蘭州進入 K-12 課程官網可看到的課程年段目次圖

(資料來源: <http://education.qld.gov.au/schools/about/curriculum.html>)

圖 4 陳述提供給幼稚園學生的學習經驗原則有 8：

1. 能主動選擇想學什麼和如何學
2. 探索並學習如何知道自已的興趣
3. 能一起做活動計畫
4. 能參與音樂和語文活動
5. 能獨立或兩兩或在小團體或整班一起探索和遊玩
6. 能藉由參與戲劇活動瞭解自己或世界
7. 能藉由畫圖，增進語文、閱讀和書寫技能
8. 能藉由堆積木發展初步的數學概念和技能

由此 8 點可知其課程內容包括：音樂、語文活動、戲劇活動、堆積木的數學活動、畫圖、探索興趣、和與人合作等活動，至於時間和活動規畫方式，則給予教師極大自由。

二、小學和初級中學(1 年級至 10 年級)

(一) 昆士蘭各級學校課程遵循的內容架構

如前所述，從圖 1 的左欄可清楚看到 1—9 課程架構包含的範圍。

首先呈現的是 7 個指導綱領(guidelines)，共計包括

1. 課程計畫指導綱領(以下省略指導綱領四字)
2. 教學

3. 學生學習成就的評量和教師主觀判斷的調節
4. 如何報告學生學習成就
5. 課程領導
6. 為有障礙學生提供課程
7. 為以英文為第 2 語言的學生提供課程

(二) 1-9 年級課程內容的範圍和學科概念順序

甲、學習的初級階段 (the Early Phase of Learning, P-3)

學習重點為培養基礎知識技能和態度以便進行未來學習，可進一步分3點說明。

1. 發展語言和讀寫知識技能
2. 發展計算能力包括理解和運算的流暢
3. 藉從事親手操作的活動，發展自我概念和與他人的關係

在官網中並指出:早期學習行動規劃網站 (**the Early Phase of Learning Action Plan**) 中的資料，可協助學校根據小 1 至小 3 的需要來規劃準備期課程以便順利進入初級階段，而在該頁下方註 1 就會有可立刻聯結的網站。

乙、中級學習階段 (the Middle Phase of Learning, 4-9) 學習重點

1. 要學生在8大領域學習放有深入認識增進自我與他人和社區間的關聯
2. 提供所有學生多元機會使具備基礎的學力 (the Essential Learnings and capabilities)，能通過州教育部標舉的5.7.9年級時要舉行的評量標準。
3. 加強培養語言和聽說讀寫算能力，以回應日益增強的 8 大領域學習中的要求
4. 藉良好課程規劃使 7 年級到 8 年級的學習轉進更順暢。

(三) 各校如何發展課程設計—以昆士蘭為例

以下用圖 5 昆士蘭官網公布的设计課程時的思考建議表格，呈現官方如何要求到學校做適當設計。

表1.州政府提供之全校課程規劃意見表

Whole-school curriculum planning ^{1,2}			
What to do ²	Who does this ⁴ When ²	Who has lead responsibility ⁴	Where is it documented ²
Know the school ^{2,3} - Who are our students? .. - What does our community want for them now and especially on leaving school: what capabilities, knowledge, attitudes, values should we promote? .. - Where are we now according to school data/ evidence? ..			
Identify the intended curriculum. ^{3,4} - Our 'givens' are to: .. - enact the <i>Early Years Curriculum Guidelines</i> in Prep. .. - enable students to achieve the <i>QCARF Essential Learning Outcomes</i> and capabilities in Years 1 – 9 .. - enable students to achieve Year 12 certification qualified for further study and/or work. .. - develop all students' literacy and numeracy in increasing sophistication from Prep to Year 12 through each area of learning			
Decide where you want student achievement to be – next year and in 3 years. .. Where do we need to improve?			
Decide on the curriculum planning process to ensure that: - Who plans the learning sequence across multiple year levels? When? What form will it take? - Who plans units or tasks including assessment (for year levels or for multi-age cohorts)? ^{4,5} .. - How do we ensure a range and balance of assessment task formats and response modes within our program? .. - How do we support teachers to align their pedagogy and assessment with the intended curriculum and state-wide standards? ^{5,6,7,8}			

圖 5、昆士蘭官網公布的设计全校課程時的思考建議表格圖

(資料來源: <http://www.education.qld.gov.au/curriculum/framework/p-12/docs/guidelines-curric-plan.doc>)

圖 5 若簡譯成中文，其重點可如下表 3 所示，教師若按著指示，將表 5 填入適當資料，則計畫大致完成。

表 3、昆士蘭官網公布的设计全校課程時的建議表（上圖 5 之簡要中譯）

全校課程計畫 該做甚麼	誰來做 何時做	誰是負責的領 導人物	它要呈現在 哪份文件
認識學校			
確認期望之課程			
確定你想要的學生成就為何			
決定課程計畫歷程 1 誰來計畫各年段的課程進度 (sequence) 2 誰設計單元 3 誰決定評量範圍和平衡 4 如何支持教師使其教學內容和評 量、課程目標、全國標準一致			

昆士蘭政府提供的課程計畫說明

1. 課程計畫之注意要點有四:

- (1) 要有全校性並對各年級學習具縱向和橫向連結的的課程目標規劃
- (2) 對如何跨越多元的年級層級，要訂出學習進程(learning sequence)

- (3) 對任何一個年級或跨年級的學級，應以合作方式進行單元或作業設計
- (4) 對有特殊需要班級應提出他們的學習進程
- 2. 為了擴大學習效果，學校課程計畫的內容需
 - (1) 對每一層級(包括班級、小組或個人層級、年級或跨年級層級(multi-age cohort)、高中低年段、全校)有明確目的
 - (2) 對期望課程(intended curriculum)有清楚及共享的理解
 - (3) 讓教師有充分時間並得到支持能為學生學習需要規畫課程及進度
- 3. 在 P-12 課程中有所謂系統-層級的要求(system-level requirements for P-12 curriculum)

在聯繫方面例如:學習的早期包含預備期和-3 年級，因此兩方面的老師都要思考對方的需要，而兩方面負責撰寫課程指導原則的課程委員也應參考彼此的脈絡處境和要求，來提出綱領，以便最終在 3 年級畢業時能通過 3 年級昆士蘭州的課程評量和成績報告架構所規劃 (Year 3 Queensland Curriculum, Assessment and Reporting Framework《QCARF》)的基本學力鑑定(Essential Learnings)。

- 4. 基本學力對 1 到 9 年級要求的學習標準是期望課程的核心內容，

各年級都會訂出其 8 大領域的基本學力，特別是在 3.5.7 和 9 年級結業時須具備的能通過全州評量的基本學力。學校若安排超越基本學力的課程亦可，只要他是符合學生的需要。

(四) 初級中學 (8-10 年級) 學習內容開始有彈性

各州對初級中學階段科目重點一有不同要求，例如昆士蘭政府的是 9 年級應提供機會讓學生能充分探索在 8 大領域中每個當前的議題，使學生能以多種方式與世界的探討接軌，運用科學家、歷史學家、數學加、藝術家、地理學家，提供的表達方式做深入探討，並促進對其他文化的了解。

(五) 10 年一貫的「社會與環境學習領域」的教學大綱

以下用西澳州 1-10 年級「社會與環境學習領域」的課程架構與教學大綱，加以說明。

- 1、教學大綱的形成：各階段各領域的教學大綱，係由學校單位相關人員及教學者，參照該州課程網站揭示之「各學年教學大綱」(syllabuses)內容、撰寫具體的教學活動等說明，來掌握教學活動設計的內涵。下圖 6 為西澳官網發行的教學大綱彙編一紙本封面樣式：

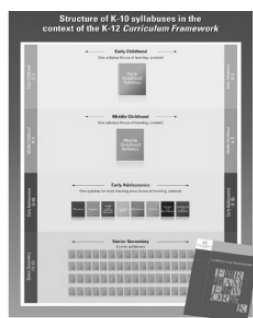


圖 6 西澳官網發行的 K-10 教學大綱彙編—紙本封面樣式

(資料來源：Department of Education and Training Western Australia，2007)

圖 6 內容說明西澳官方以 K-12 課程架構為背景所提出的建議性 K-10 學年的教學大綱結構(Structure of the K-10 syllabuses in the context of the K-12 curriculum framework)。分為四個部分：

- (1) 階段性說明—分為 K to Year 3、Year4 to 7、Year8 to 10、Year11 to 12 四個階段說明。
- (2) 每份文件皆含有縱向總概覽的主題概念，在依各階段詳細描述教學行為。
- (3) 教學大綱含有主題軸、次概念、教學成果、教學形式、教學媒材等。
- (4) 以社會與環境領域為例說明如表 4

表 4. 西澳 K—10 年級社會與環境學習領域之課程架構綱要、年級與細目摘要說明

社會與環境領域	內容說明			
社會與環境之課程架構綱要 K-Y12	1. <u>探究、溝通與參與</u>：學生能參與並探究人與人和人與環境間的互動，能做出明確的決定和落實於社會的行動。 2. <u>位置和空間</u>：學生能理解與人們的生活方式、習俗和規範的形成，與其生活環境中自然災害及人類互動有關。 3. <u>資源</u>：學生能理解人類試圖滿足其需求，將有限的資源做有效的管理與規劃。 4. <u>文化</u>：學生能理解人類能成為群體是因為能共享他們理解世界的看法，相反地在多數人的影響下，便形成了某種特定的文化。 5. <u>時間、承續與變遷</u>：學生能理解人類行動和價值觀形成來自於對過去的瞭解與詮釋。 6. <u>自然和社會系統</u>：學生能理解系統提供以動態的自然和社會關係發生在世界中。 7. <u>積極的公民精神</u>：學生能表現出積極的公民精神與行為，透過他們的行為讓學校環境能持續發展民主進程、維持社會公正和永續生態。			
社會與環境領域(主題軸—文化)教學大綱 K-Y10 年級說明	文化	社會學習重點：社會學	K/P	● 每個人都屬於團體的一份子 ● 家庭和個人的經歷反應文化的多樣性
			Y1	● 不同文化表達滿足需求的方式皆有所不同 ● 能知道所有的人類和文化對於家庭概念有特別的見解
			Y2	● 能知道家人間不同角色和關係變化 ● 能知道澳洲的文化團體所應有的角色和責任 ● 發展一套理解原住民和托雷斯海峽島民文化的途徑 ● 人們透用故事塑造價值觀和行為
			Y3	● 能認識到各種不同文化表現的群體 ● 個人所屬的團體會影響其態度、價值觀和信念 ● 文化團體反映其遺產及象徵符號的意義* ● 群體藉由故事加強他們的身份的認同* ● 瞭解到聯邦國的意義，如澳大利亞*
		人類學		

			Y10	● 擁有文化的團體較其他的團體更具有影響力 ● 在人權、社會正義、公民權、以及永續社會方面的想法及觀念深深影響了文化的發展以及變遷 ● 族群認同隨著時間的變遷深深地被家庭、文化、國家歷史以及遺跡所影響 ● 澳洲原住民的特性影響的當代澳洲的社會特色
教學大綱細目說明 K-Y3 說明	文化	社會學習重點： 社會學 人類學 歷史	K/P	● 家庭的傳統、習慣和活動影響個人的認同感，可以透過調查家庭、學校和社區之間的關係來理解。(例如 特殊場合的禮數、慶典、學校集會、宗教節日)
			Y1	● 家庭和群體結構的凝聚力和多樣性 (例如系統；不同階層、年齡團體的家庭結構；夥伴、友誼團體；音樂性、體育的社團) ● 與特殊節日有關的象徵和標誌 (例如聖誕節、中國春節、澳大利亞節)
			Y2	● 家庭的文化觀；家庭和個人的經歷如何反應澳大利亞的文化多樣性；澳洲原住民文化的故事透過多種現代的方式傳達如 (如口頭/書面/影片/電影/DVD)；(戲劇/舞蹈；木偶；神話/傳說/童話；童謠；個人文化故事) ● 藉由探究團體中的角色和責任，理解文化的凝聚力和多種性 (公民和公民精神) (如 領導者/參與者；職業/扮演的角色；團體中的責任和工作) ● 行為和語言反應族群、文化遺產或是國家
			Y3	● 特別的團體如澳洲原住民文化中的信仰與價值觀，能理解原住民與非原住民兒童間的異同* (公民 & 公民精神) (如 可透過分享、家庭的延伸) ● 藉由故事瞭解與比較不同文化間的異同，(如文化間的相似之處；如何解決不同文化背景類似的問題，為什麼某些文化習俗的不同) ● 藉由團體如亞洲和澳大利亞文化社群表達的差異性，明白文化的凝聚力和多種。 ● 使用象徵和標誌代表自己(公民與公民精神)，(如旗幟；音樂；舞蹈；典禮；習俗/服裝)

(資料來源:本表修改自黃曉芬.陳美芝.彭孟璇, 2008, 課程比較研究—澳洲, 頁 7-8)

三、高級中學

(一) 高級學習(the senior phase of learning, 10-12)的準備期

昆士蘭將 10 年級高中定位為高級階段學習的準備年，以支持學生從 9 年級轉進 11 年級的銜接 (During Year 10, provide a foundation for the Senior Phase of Learning and support successful student transitions, from Year 9 and into Year 11.)。

因此在課程設計上強調下列 3 點

(參見 <http://education.qld.gov.au/etr/pdf/seniorphasesguide0904.pdf>)。

1. 從 10 到 12 年級間，應盡量使學校課程與專業實務有所關連 (align)
2. 幫助所有學生能做計劃並準備從 11 年級開始發展自己的高級教育和訓練計畫 (Senior Education and Training “SET” planning)
3. 提供磋商性課程

指學校為學生設計的課程需提供多元的學習機會，包括校方與學生共同發展的磋商性課程（negotiated curriculum），並與業界社區和政府單位以某種合作方式提供學習經驗。而做為橋接的 10 年級，既要向下對 9 年級作一種轉捩點的呼籲，使 9 年級的學習有種終極目標，要最終保證自己能通過 9 年級的全州基礎學力考試認證（the Year 9 QCAR Essential Learnings），又能使自己在 11、12 年級的學習，成果是使其有能力承擔日後選擇的行業。

（二）11.12 年級高級學習科目的選擇

一般而言，高中開設的科目極廣，有時用具有顯著學科名稱的學門涵蓋之，學門共有科學、健康和體育、藝術、科技和實業界、數學、語文、社會和環境、英文、職業資訊等 9 種，舉例來說，科學學門提供的學科包括生物、化學、人類生物(human biology)、物理科學(physics science)、物理、高等科學(senior science)等 6 學科。語文學門則提供有法文、德文、西班牙、印度文、和日文。

以下用西澳官網上可看到的科目選修單，呈現 11、12 年級高中生能選修到的科目，並感受其方式。進入西澳網站——

C:\Users\USER\AppData\Local\Microsoft\Windows\Temporary

Internet Files\Content.IE5\DZMZTI51\Overarching_Learning_Outcomes_for_courses_and_subjects[1].pdf

可看到「西澳高級階段學習的課程與科目」的首頁，如下圖 7

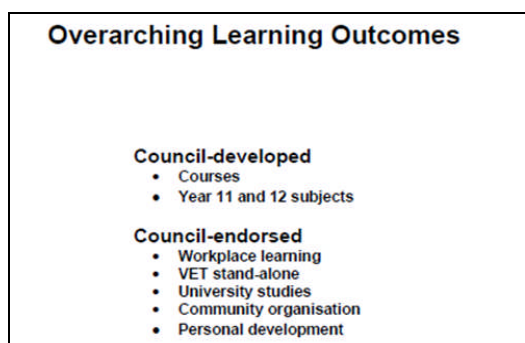


圖 7、西澳高級階段學習的課程與科目目次

（資料來源：C:\Users\USER\AppData\Local\Microsoft\Windows\Temporary

Internet Files\Content.IE5\DZMZTI51\Overarching_Learning_Outcomes_for_courses_and_subjects[1].pdf）

由圖 7 目次可知：由課程委員會發展（council-developed）的學習內容有課程（courses）和選修科目（subjects）兩種。由課程委員會背書保證的（council-endorsed）學習經驗，共有 5 種屬性：

1. 工作現場實地學習經驗；
2. 在家教育獨立學習經驗；
3. 大學選修；
4. 社區或機構提供之學習經驗；

5. 個人的生活發展經驗。

若進入選修科目，可看到類似下圖 8 之畫面。圖 8 可解釋如下：

1. 左邊縱欄是提供課程的單位和課程名稱。
2. 橫欄最左邊第 1 欄呈現的是課程屬性，就本頁而言為促進個人的生活經驗；其次第 2 欄位是代碼；再右接著的是第 3 至第 15 欄位是 1-13 年級。
3. 打勾，意指西澳州課委會對該科目該學年課程內容有所考察並做背書。
4. 舉例 1，圖 8 縱欄第 3 欄位指出別格高中（Balga Senior High School）提供「年輕父母方案」（Young Parents Program）課，此課程已發展出供 Year1.2.3.6.和 10-13 年級教學使用的內容。
5. 舉例 2，圖 8 縱欄第 8 欄位指出由西澳州教育與訓練部提供「高級中等學校學生進階生活技能：融入一個文化」課，此課程已發展出供 Year1.3.6.9.和 11-13 年級教學使用的內容。

27/29

Council-endorsed Programs and Overarching Learning Outcomes
Type: Personal development

Personal Development Programs	Code	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Anglicare WA Changemakers Western Australia	PACH1	✓		✓			✓					✓	✓	✓
Anglicare WA Changemakers – Learning by Building Community	PACH2	✓		✓			✓					✓	✓	✓
Balga Senior High School Young Parents Program	PBYPP	✓	✓	✓			✓				✓	✓	✓	✓
Ballajura Community College Practical Living One: All Aussie Adventure	PBCPL1	✓	✓	✓					✓		✓	✓	✓	✓
Ballajura Community College Practical Living Two: Around the World	PBCPL2	✓	✓	✓					✓		✓	✓	✓	✓
Catholic Education Office of WA Enterprise Education	PCEEE	✓	✓	✓	✓								✓	✓
Department of Education and Training Life Skills for Senior Secondary School Students One: The Life Journey	PLS1	✓		✓			✓					✓	✓	✓
Department of Education and Training Life Skills for Senior Secondary School Students Two: Belonging to a Culture	PLS2	✓		✓			✓			✓		✓	✓	✓
Department of Education and Training Life Skills for Senior Secondary School Students Three: Belonging to the Community	PLS3	✓		✓			✓		✓			✓	✓	✓
Department of Education and Training Life Skills for Senior Secondary School Students Four: Being an Individual	PLS4	✓		✓			✓					✓	✓	✓
Department of Education and Training Life Skills for Senior Secondary School Students Five: Planning for the Future	PLS5	✓		✓			✓					✓	✓	✓
Department of Education and Training Life Skills for Senior Secondary School Students Six: The Project	PLS6	✓		✓			✓					✓	✓	✓

圖 8 西澳高級學習階段課程委員會背書的課程種類及代碼

（資料來源：C:\Users\USER\AppData\Local\Microsoft\Windows\Temporary

Internet Files\Content.IE5\DZMZTI51\Overarching_Learning_Outcomes_for_courses_and_subjects[1].pdf）

伍、澳洲政府如何使課程實施達到品質要求

一、州政府的課程規範與品管方式

- 1、藉鉅細靡遺的網站公布各種規範和要求
- 2、用舉例說明並示範如何達成規範要求
- 3、強調對課程的概念溝通

4、因材施教提出變通做法

大致上，各州政府對於「在甚麼階段學習應強調甚麼領域學習乃至科目」，各有考量，例如昆士蘭州教育部強調該州教育的 2 大特色：一為發展數位學習(digital learning);另一為學科素養本位學習(literacy learning)，該州政府會破大量經費補助此二特殊方案，考察各校在每年公布的自評年度報告書中也會就此二點說明該校的努力。

在強調對課程的概念溝通方面，昆士蘭教育部特別藉網站努力溝通，如在 <http://education.qld.gov.au/curriculum/framework/p-12/curriculum-planning.html> 進入 **Guidelines: Whole school intervention for improvement** 的網站，點入首頁，能看到序言中，(即在 1.序言的 1.1 表 1 中)，區別「改進」和「介入」的差異。(improvement and intervention: what's the difference?)

此文強調改進(improvement)是因欣賞某種價值而進行改變，是一種能增進或加添價值的改變，而以行動介入(intervention)是影響別人的結果，特別是有目的地進入一種情境以便影響事件或避免不好的結果(詳見)。提出區別主要是提醒：因從事學校教育的目的是為增進每一位兒童的學習，以便能增大他們的教育潛力，所有學校都必然處在操作一種能帶來持續改善的派典中(All school operate in a paradigm of continuous improvement)，既然這是必然，本部就盡可能提供一些指導綱領，要注意的是：它們都只是描繪出一種模式輪廓(outline)，一種可迎向挑戰的介入模式，其中提到一些可參考的思想或具體措施，來回應當代的各種挑戰。因此雖這些模式是高度推薦(highly recommended)使用的，但並非法定(mandated)使用的，惟，鼓勵各校各老師善用之。

昆士蘭也強調對學習的中級層面(the middle phase of learning)，指小學 4-9 年級，要掌握重點。在課程網站總綱的指導綱領下，說明什麼是學習的中級層面 (<http://education.qld.gov.au/curriculum/framework/p-12/curriculum/middle/index.html>)

兒童的 2 種顯著的學習特徵：一是需開始加強讀寫算等學習素養，但因興趣仍搖擺，進步快不來，需要提供一種鼓勵成功的學習氛圍；一是進入早期青少年強烈的生理社會情緒和知性發展時期，需要幫助學生跟上(catch up)各種與發展有關的學習機會，以便順利進入學習的高級層面。

凡此皆顯是昆士蘭教育部對教育人員具有正確的課程觀念，才是實踐課程最首要的工作。

二、透過國家考試，要求各州切實督促各學校進行學習評量

澳洲每年度定期為全國各州 3.5.7.9.年級學生舉行語文和數學國家評量，以對納稅人交待國家辦學，確實是在努力提升澳洲國民的全球競爭力。各州亦針對此措施責成州內各級學校報告評量成績。例如，昆士蘭州教育當局會刻意地利用考試規範教學內容和進度。

1.昆士蘭在州教育法案 2.1 政策中 4 項政策之第 2 條規定：應依據普遍施行於州和國家的評量標準，監控並評量個別學生的成就，且定期的使用合作方式，

支持教師做持續連貫的評斷。

2.定期公布各校語文和數學評量結果

昆士蘭的教育與訓練部，會在網站上公告某年度的評量結果已揭示在上網了。如 2009 年 11 月 6 日上其教育部網站，就會發現公告欄上貼出：“The 2009 National Assessment Program - Literacy and Numeracy (NAPLAN) results are now available.” 的字樣。）

三、各州會以特定格式要求其轄內各級學校在其學校報告書羅列學生評量通過率

下圖 9 為昆士蘭伊頓山丘小學(Eatons Hill State School)2008 年的 3.5.和 7 年級學生在文字和數學的能力報告(內含所對照的州立標準的通過率)

National Assessment Results on Literacy and Numeracy (NAPLAN)				
Domain	Measures	Yr 3	Yr 5	Yr 7
Reading	Average score for the school	395	494	547
	Average score for Queensland	371.1	466.1	528.1
	% of students at or above national minimum score 2008	91%	94%	97%
	% of students above the national benchmark 2007	98%	87%	84%
Writing	Average score for the school	418	492	535
	Average score for Queensland	391.8	468.9	522.7
	% of students at or above national minimum score 2008	95%	94%	98%
	% of students above the national benchmark 2007	96%	97%	100%
Spelling	Average score for the school	367	484	533
	Average score for Queensland	366.7	462.0	539.0
	Percentage of students at the school, at or above the national minimum score in 2008	92%	93%	91%
Grammar and Punctuation	Average score for the school	382	505	528
	Average score for Queensland	370.4	476.6	518.0
	Percentage of students at the school, at or above the national minimum score in 2008	92%	98%	93%
Numeracy	Average score for the school	378	463	546
	Average score for Queensland	367.9	458.2	539.0
	% of students at or above national minimum score 2008	92%	90%	98%
	% of students above the national benchmark 2007	89%	90%	87%

圖 9 昆士蘭伊頓山丘小學(Eatons Hill State School)2008 年 3.5.7 年級學生文字和數學的能力報告摘要

(資料來源:<http://eatonhillss.eq.edu.au/wcmss/images/Documents/curriculumplan1.pdf>)

由於澳洲社會看待一所學校學生的成績是用全校通過率，因此學生成績不好不再是學生自家的問題而變成教師或學校的問題，故考得好或考不好，結果不再是他一個人的問題，而是我們的問題，有此認同感，「將學生帶起來」遂成為切實要做到的承諾。

陸、澳洲課程發展的未來

在課程改革的前景方面，最近並無跡象顯示有任何重大的變革。至於小的局部的革新，澳州政府似乎秉持容讓各地彈性發展，所以也不言明未來將怎樣改

變，而是鼓勵各級政府單位，包括學校或教育機構，投入或參與進行各類議題之革新研究。

以昆士蘭州為例，展望 2020 年的經濟前景，昆士蘭州目前致力推動 2 方面工作：

1.使所有幼童接受有品質的早期準備教育，以便順利展開未來 12 年的正式學習。

2.加強與業界的合作訓練，並保證全昆士蘭 3/4 的州民，皆擁有所謂「交易、訓練或第 3 證照」(trade, training or tertiary qualifications)，此政策以透過行政法規交付州教育和訓練部(the Department of Education and Training, DET)和兒童早期兒童教育和觀護署(the Office for Early Childhood Education and Care, OECEC)負責推動辦理。

在學校課程改革方面，官方也透過一具有撥款功能的委員會-澳洲學校科學技術和數學學習革新研究(Australian School Innovation in science, Technology, and Mathematics, ASISTM)進行撥款，補助有心改革的人士提出研究方案，包括：如何設計研究架構和遞交研究方案計畫、揭示方案獲選的標準，及其它各種可以協助方案進行的資源和聯絡管道；同時協助推廣研究發現，包括：支持相關研究的發表，透過網路提供消費者最新訊息，來促進全國的教育革新。故平時欲了解澳洲教育改革的可能內容，可以進入下述網站http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/programmes_funding/

www.dest.gov.au/sectors/school_education/programmes_funding/

柒、澳洲課程可供借鏡之處

本文目的在探討澳洲課程的特色，藉攻他山之玉，做我革新之參考。故結論以提出澳洲課程可供借鏡之處為主，綜合說來有 10 項，以下謹簡述作者認為具參考價值之處，共計 10 項：

1. 講究真實學習，依實際需要推進學習進度，放棄課程時間限制或上課節數限制，並大量用網站宣傳與溝通課程各方面概念，包括目標、學生特質、教學規劃、評量重點、和學生成績該如何報告等。

2.用學習成果評量做學習的品質控制，避免無限期浪費教育資源。另外，澳洲社會看待一所學校學生的成績是用全校通過率，因此學生成績不好不再是學生自家的問題而變成教師或學校的問題，有此認同感，「將學生帶起來」遂成為學校要切實做到的承諾。

3.用學習成果評量做課程內容進度的控制，各年級教師都必須考慮學生在下一學年度要學之課程的難度，而勉力將此一階段需培養的學力教導到位。

4.看待學習階段意義的角度有 2，第 1 種是從學生原本身心發展的角度來看，第 2 種是從學生必須學會的課程內容來看。若採第 1 種角度，就會將學習階段定位為 4 階段，即 K-3 的初小、4-7 的高小、8-10 的初中、11-12 的高中。若採第 2 種則會考量學習，依內容的難度分為 3 學級階段：初級、中級、高級。

有趣的是這種分法語彙的表達方式與前述不同，如中級學習階段的表達是

the middle phase of learning。3階段的區分反映出重視學習內容難度的銜接問題。

5.用基礎學力概念將所要進行之評量的範圍精簡，只要求語文和算術。避免教學變成考試的預備，抹殺學生學習樂趣。

6.針對 3.5.7.9.年級學習結果定期評量，使各學習階段的產出有某程度的品質保證。

7.課程規畫提供許多範例，或清楚的表格，使各校或教師知道課程設計或教學設計，要做甚麼以及如何表述所做的，減少文書摸索的時間。

8.高級中學的開課選課結合業界和大學等的措施，使學生有多元的學習發展可能，本文所引圖 9 顯示的提供選修課程的設計方式，值得國內高中參考。

9.類似昆士蘭州在學校從事改革上給予相當大的空間，例如有一些學校不願用八大領域的內容做為學習內容之主軸，州教育部允准用他們所謂「新基本」(New Basics)來做學習領域，做法開明。此亦顯示他們用全國學力評量，來控管學習成就的標準，確實能發揮功用。

10.澳洲在進行較大的教育變革時相當謹慎。對於小的局部的革新嘗試也不打壓，澳洲政府秉持容讓各地彈性發展，所以不輕言未來全國將怎樣改變，而是鼓勵各級政府單位，包括學校或教育機構，投入或參與進行各類議題之革新研究。官方，包括國家或州，則盡量透過一些具有撥款功能的委員會，支持這些革新性的研究。

參考資料

1. 江愛華 (2007)。二十一世紀澳洲初等教育教改政策目標與計畫解析。
教育資料集刊，33，109-124。
2. 黃曉芬.陳美芝.彭孟璇 (2008)。課程比較研究—澳洲，國立台北教育大學課
研所課程比較專題研究學期期中報告，未出版。
3. 鍾聖校(1998)。澳洲小學的學生評量。國科會 1998 年補助之專案研究計畫報
告書。
4. 網路資料
(1) 昆士蘭州的課程官網，網址如下--
<http://education.qld.gov.au/curriculum/framework/p-12/index-html>.
(2) 西澳州的課程官網，
網址如下--<http://www.curriculum.wa.edu.au/internet>

附錄十二 國際比較—中國與香港

中國與香港中小學課程政策分析

洪福財

台灣自 1990 年代興起教育改革的風潮，同屬華文區域的中國與香港約略於同時，也加入教育改革的行列；其中，中小學課程改革同為此波教改重點探討議題。中國在 2001 年 6 月 8 日由教育部印發《基礎教育課程改革綱要（試行）》（教基[2001]17 號），除了修正課程發展的基本精神並翻新課程內涵外，也具體列出課程改革的實驗、推廣與實施的期程，並列出由中小學、向上擴展至高中新課程研制的序階規劃，分別於 2001 年、2003 年發布《義務教育課程設置實驗方案》（教基[2001]28 號）、《普通高中課程方案（實驗）》（教基[2003]6 號）。

在香港，1999 年「教育統籌委員會」（以下簡稱教統會）發表《廿一世紀教育藍圖—教育目標》諮詢文件並廣泛展開連串諮詢。2000 年，教統會統整各方建議發表《教育制度檢討—改革方案》諮詢文件，指出要成功推行課程改革，實踐「樂於學習」、「善於溝通」、「勇於承擔」、「敢於創新」的教育目標，學校必須建立教與學的新文化；同年，教統會發表《終身學習·全人發展：香港教育制度改革建議》，同年 10 月，香港行政長官發表的施政報告中，接納所有由教統會提交的香港教育制度改革建議。在課程改革方面，1999 年「課程發展議會」（以下簡稱課發會）發表《香港學校課程整體檢視：改革建議》諮詢文件，建議香港建立全人發展的課程，並將學校科目組合成八個主要學習領域（Key Learning Area, KLA）。2001 年，課發會發表《學會學習：課程發展路向》文件，闡釋了香港日後課程發展的主導原則、學校課程宗旨、課程架構和發展策略。

本文旨在探討近年中國與香港兩地的課程改革情形，聚焦於 1990 年代以後課程改革內涵及其脈絡的分析，期能透過前述改革內涵的探尋，彙整兩地的課程改革經驗，並提出可資我國課程改革的參照建議。

壹、中國的課程改革

依據中華人民共和國教育部統計，2007 年各級學校的發展規模，幼兒園數 129,086 所、招收幼兒約 2,348 萬人，小學 320,061 所、招生數約 10,564 萬人，普通初中 59,109 所、招生數約 5,720 萬人，普通高中 15,681 所、

招生數約 2,522 萬人，近年中國在基礎教育的質與量方面，都做出不少的努力。

1986 年 4 月 12 日，中國第六屆全國人民代表大會第四次會議通過《中國中華人民共和國義務教育法》，中國首見將基礎教育納入法治（該法於 2006 年修訂），並將義務教育延長為九年，此為大陸強調依法治教的一項具體反映，亦是大陸教育由「人治」走向「法治」的一個重要里程碑（林新發、王秀玲，2005）；1993 年，頒訂《中國教育改革和發展綱要》，訂定基礎教育的發展方向和基本方針；1999 年，制定《面向 21 世紀教育振興行動計劃》，強調「科教興國」的教育改革藍圖；同年 6 月，發布《中共中央國務院關於深化教育改革，全面推進素質教育的決定》（中發[1999]9 號），旨在改善升學考試、學校教育與生活脫節等情形，逐步構建中國的基礎教育工程。

隨著教育改革的发展，課程改革也成為此波教改的重要內容之一，2001 年公佈的《基礎教育課程改革綱要（試行）》（以下簡稱《綱要（試行）》），係中國自 1949 年以來基礎教育的第八次課程改革，是此次最具指標性的課改方案。以下將就最近一次基教課改的背景與理念、現行中小學課程結構及其內容等，分別說明如後。

一、最近一次基教課改的背景與理念

綜觀近年中國的課程改革，可以發現在課程權力方面有從「集權化」轉向「去集權化」的發展趨勢（鍾啟泉、楊明全，2003：340）。

1992 年，中國頒布《九年義務教育全日制小學、初級中學課程計劃（試行）》，規定開設地方課程，由地方政府規定統一的課程計劃和教學大綱，教材實行“一綱多本”，讓地方政府擁有分享中央課程制訂權的法源。

1996 年，頒布《全日制普通高級中學課程計劃（試驗）》，規定學校應合理設置選修課和活動課，真正打破了必修課一統天下的局面，使學校擁有了一定程度的課程自主權。

1999 年 6 月，中國召開第三次全國教育工作會議，頒布《中共中央國務院關於深化教育改革全面推進素質教育的決定》，其中第二部分第 14 條規定：「調整和改革課程體系、結構、內容，建立新的基礎教育課程體系，試行國家課程、地方課程和學校課程。」

2000 年，為落實《中共中央國務院關於深化教育改革全面推進素質教育的決定》，加快普通高中課程改革，中國教育部修訂原 1996 年頒布之《全日制普通高級中學課程計劃（試驗）》，另頒發《全日制普通高級中學課程計劃（試驗修訂稿）》（教基[2000]3 號）。

2001 年 6 月，頒布《綱要（試行）》，其中提出建立國家、地方、學校三級課程管理體系，增強課程對地方、學校及學生的適應性，改革課程管理過於集中的情況（張榮傳，2008：31）。同年，另發布《義務教育課程

設置實驗方案》(教基[2001]28號)，發起一波義務教育課程實驗變革。

2003年，頒發《普通高中課程方案(實驗)》(教基[2003]6號)，為普通高中課改的基本藍圖，並於2007年全面進入普通高中新課程。

回溯中國基礎教育的課程發展，由於教育體制屬於中央集權性質，在相關政策的制訂與推動等方面，可以清楚地理出黨中央、國務院、教育部、乃至省市與地方政府等不同層次的次序發展。以《基礎教育課程改革綱要(試行)》為例，主要在貫徹《中共中央國務院關於深化教育改革全面推進素質教育的決定》和《國務院關於基礎教育改革與發展的決定》(國發[2001]21號)，期待以素質教育的推進為方向，課程改革則是推進前述方向的重要舉措(張榮傳，2008：32-33)。

在實踐課程的教學現場，就中國傳統的課程管理體制言，學校和教師基本沒有什麼課程權，往往只能充當課程政策的終極執行者，導致學校和教師在教學中的「被動」和「無能」，也限制了學校和教師在課程實施中的主體性和創造性；此番的課程改革，將課程管理劃分為三級制，使得課程發展有益於朝向學校適應與地方適應，讓課改工程能逐漸由「理論的話語」轉向「實踐的話語」(任紅娟，2009)。這種由中央、地方、乃至學校課程權力下放，挑戰著中國長年的課程管理體制，也挑戰學校與教師面對課程權力轉化的應對力。

深究《綱要(試行)》的內容，此次課改的具體目標主要體現出下述六大改變(張榮傳，2008：38-39)：

- (一) 改變課程過於注重知識傳授的傾向，強調形成積極主動的學習態度，使獲得基礎知識與基本技能的過程同時成為學會學習和形成正確價值觀的過程。
- (二) 改變課程結構於強調學科本位、科目過多和缺乏整合的現狀，整體設置九年一貫的課程門類和課時比例，並設置綜合課程，以適應不同地區和學生發展的需求，體現課程結構的均衡性、綜合性和選擇性。
- (三) 改變課程內容「難、煩、偏、舊」和過於注重書本知識的現狀，加強課程內容與學生生活以及現代社會和科技發展的聯繫，關注學生的學習興趣和經驗，精選終身學習必備的基礎知識和技能。
- (四) 改變課程實施過於強調接受學習、死記硬背、機械訓練的現狀，倡導學生主動參與、樂於研究、勤於動手，培養學生蒐集和處理信息的能力，獲取新知識的能力，分析和解決問題的能力以及交流與合作能力。
- (五) 改變課程評價過份強調甄別與選拔的功能，發揮評價促進學生發展、教師提高和改進教學實踐的功能。
- (六) 改變課程管理過於集中的狀況，實行國家、地方、學校三級

課程管理，增強課程對地方、學校及學生的適應性。

前述課改理念挑戰既有的課程權力與思維，對中國的基教課改勾勒出「釋權」、「整合」、「多元」，乃至「適性」等不同新興價值，如何改革課程的價值與既有作為並逐步導向課改的新方向，已成為當下中國基教課改的重要課題。

二、現行中小學課程結構

依據《綱要（試行）》，此次基教課改的重大變革之一，是以「課程標準」取代原有「教學大綱」，將課程標準做為教材編寫、教學、評估和考試命題的依據。課程標準的研訂，從「知識與技能」、「過程與方法」，以及「情感、態度、價值觀」三個向度來具體設計課程目標，期能改變以往課程功能中被認為的僅注重知識傳授的傾向，將之轉變為通過知識傳授引導學生學會學習、合作、生存、做人，使學生獲得基礎知識與基本技能的過程同時成為學會學習和形成正確價值觀的過程（范蔚，2006）。

課程標準的內容，包含有對學生學習可達到、可評估結果的描述，意味著對於多數學生能達成內涵的基本要求。張榮傳（2008：48）認為，前述名稱的轉化不僅僅是名詞概念的簡單替換，其深層意義在於教育視角的切換和教育理念的更新，課程標準在「體現素質教育理念」、「突破學科中心束縛」、「改善學習方式」、「通過評價促進學生發展」，以及「為課程實施提供廣闊空間」等方面，都有比較大的突破。

依據《綱要（試行）》的說明，此次改革的課程標準，其範圍涉及認知、情感、動作技能等三領域，鼓勵教師成為教學方案的積極設計者，主要改革有四：

- （一）課程目標陳述應包含知識與技能、過程與方法、情感態度與價值觀等方面，不單重知識傳授。
- （二）國家課程標準已初步形成了一個嘗試性的框架。包含前言、課程目標、內容標準，以及實施建議等部分，其中各科課程標準最後還附加「附錄」，提列課程實施應注意的問題與教學建議。
- （三）對不同的教育階段應有不同要求。
- （四）各科課程標準應加強對學生的世界觀、人生觀和價值觀教育。

前述教學大綱轉化為課程標準的發展，標舉著課改有著新的思維，也具體地牽動課改的內涵。以課程結構為例，由於涵蓋課程內容的構成與組織形式，說明著課程各部分的配合和組織，包含課程體系科門類、各學科課時的比例關係，以及必選修、分科與綜合課程的搭配等，隨著課程標準的研訂，課程結構也做出相當程度的改變。依據《綱要（試行）》，此次基教課改有關課程結構的主要改革有三（中華人民共和國教育部，2001）：

(一) 在義務教育階段，課程結構的基本要求，就是整體設置九年一貫的義務教育課程。新的課程結構強調在小學階段要以綜合課程為主，初中階段設置分科與綜合相結合的課程。其次，減少必修課程的比重，增加課程的選擇性。再次，減少國家課程的比重，將 10%-12% 的課時給予地方課程和校本課程。

(二) 在高中階段，課程結構的基本要求就是以分科課程為主，積極試行學分制管理。高中課程結構以分科為主，同時開設必修與選修課程。其次，考量為將來職業作準備，新課程結構要求開設技術類課程。再次，提出積極試行學分制管理，讓學生根據不同興趣和學習需求選擇學習。

(三) 新的課程結構中，增加新的課程型態—綜合實踐活動課程。《綱要（試行）》規定，「從小學至高中設置綜合實踐活動並作為必修課程，其內容主要包括：信息技術教育、研究性學習、社區服務與社會實踐以及勞動與技術教育」。除前述外，非指定領域如學校傳統活動、班團隊活動等也屬於綜合實踐活動內容。

三、 現行中小學課程結構的內容

除了制訂全新的義務教育和普通高中階段的課程標準代替以往的教學大綱外，教材改革則是本次課程改革的另一重要面向，昔日的國定制教科書制度逐漸朝向審定制發展，通過審定的教材則列入各年度基礎教育課程標準實驗教學用書目錄。此等審定制教材改革的發展，主要表現在下述兩大面向（朱慕菊主編，2002）：

(一) 教材的開發和利用應符合教育發展的要求並反應時代精神。

(二) 完善的基礎教育教材管理制度，實現教材的高質量和多樣化。鼓勵相關機構、出版部門等依據國家課程標準組織編寫中小學教材，並建立教材編寫的核准制度，編寫者經向教育部申報核可後方可編寫。其次，建立教材審查制度，除經教育部授權省級教材審查委員會外，按照國家課程標準編寫的教材及跨省使用的地方課程教材需經全國中小學教材審查委員會審查，地方教材需經省級教材審查委員會，教材審查實行編審分離。

在中小學方面，1992 年頒布《義務教育全日制小學、初級中學課程計畫（試行）》，將「教學計畫」改為「課程計畫」，並將中小學課程分為國家安排課程和地方安排課程，規定各地可以根據當地實際狀況和需要設置地方安排課程，改變義務教育階段課程完全由國家課程掌握的情況。1993 年，前述計畫正式執行，「勞動技能課」和「課外活動」納入課表，首見將活動納入學科規劃，並於次年將活動調整為「活動類課程」（范蔚主編，

2006)。2001年，《義務教育課程設置實驗方案》規定，義務教育階段學校開設的綜合實踐活動、地方課程、學校課程的課時應達到整個課時的16%-20%（彭澤平，2005）。

依據《義務教育課程設置實驗方案》，在上課總時數的安排方面，每學年上課時間為35周。學校機動時間2周，由學校視具體情況自行安排，如學校傳統活動、文化節、運動會、遠足等；複習考試時間2周（初中最後一年的第二學期畢業複習考試時間增加2周）；寒暑假、國家法定節假日共13周。關於科目設置及其內容，茲分項說明如後：

（一）綜合實踐活動：是國家規定的必修課，其具體內容由地方和學校根據教育部的有關要求自主開發或選用。綜合實踐活動的課時可與地方、學校自主使用的課時結合在一起使用，可以分散安排，也可以集中安排。

（二）體育：一至六年級設體育課，七至九年級設體育與健康課。七至九年級體育與健康課程標準中要求的健康知識，應在學生進行相關體育活動時使學生瞭解，但不得組織筆試。

（三）外語：小學開設英語課程的起始年級一般為三年級。各省級教育行政部門可結合實際，確定本地區小學開設英語課程的工作目標和步驟。初中階段開設外語課程的語種，可在英語、日語、俄語等語種中任選一種。

（四）綜合課程與分科課程：小學採綜合課程為主，開設有「品德與生活」、「藝術」、「思想品德與社會」、「科學」、「綜合實踐活動」等綜合課程。初中階段的學校在選擇分科與綜合相結合的課程時，若選擇科學、歷史、地理，可相應減少自然地理的內容；若選擇歷史與社會、生物、物理、化學，則應參照相關課程標準安排自然地理的內容。

（五）其他：為培養學生的創新精神和實踐能力，各門課程普遍增加了實踐活動。各門課程均應結合本學科特點，有機地進行思想道德教育。環境、健康、國防、安全等教育也應滲透在相應課程中進行。晨會、班隊會、科技文體活動等，由學校自主安排。

與《義務教育課程設置實驗方案》相對比，義務教育階段的語文課時所佔總課時的比重由1994年的23.78%（“六三”制）、23.71%（“五四”制）降到20%-22%，數學則由1994年的15.79%（“五四”制）、15.72%（“六三”制）降到13%-15%。外語由1994年的4.32%（“六三”制）、5.69%（“五四”制，按外語Ⅱ計算）增至6%-8%。地方與校本課程由1994年的6.14%（“六三”制）、7.41%（“五四”制）增至10%-12%（朱慕菊主編，2002）。茲將中小學課程設置情形，依據課程門類及其佔課時情形等，分年級表述如後：

表 1 《義務教育課程設置實驗方案》中的課程設置

課程門類	年級									九年課時總
	一	二	三	四	五	六	七	八	九	計（比例）
	品德與生活	品德與生活	品格與社會	品格與社會	品格與社會	品格與社會	品德思想	品德思想	品德思想	7%-9%
							歷史與社會（或選擇歷史、地理）			3%-4%
			科學	科學	科學	科學	科學（或選擇生物、物理、化學）			7%-9%
	語文	語文	語文	語文	語文	語文	語文	語文	語文	20%-22%
	數學	數學	數學	數學	數學	數學	數學	數學	數學	13%-15%
	外語	外語	外語	外語	外語	外語	外語	外語	外語	6%-8%
	體育	體育	體育	體育	體育	體育	體育與健康	體育與健康	體育與健康	10%-11%
			藝術（或選擇音樂、美術）						9%-11%	
			綜合實踐活動						6%-8%	
		地方與學校開發或選用的課程						10%-12%		
周總課時數（節）	26	26	30	30	30	30	34	34	34	274
周總課時數（節）	910	910	1050	1050	1050	1050	1190	1190	1122	9,522

來源：頁 38，范蔚主編，2006，基礎教育課程改革，重慶：重慶出版社。

在普通高中方面，1996 年中國國家教委頒佈《全日制普通高級中學課程計畫（試驗）》，提出學校應根據教育部和各省（自治區、直轄市）課程方案的有關規定，認真實施國家規定的必修課、選修課以及地方課程，積極開發綜合實踐活動及由學校安排的選修課資源，辦出學校特色（范蔚主編，2006）。依據《普通高中課程方案（實驗）》，主要通過兩條途徑強化

課程的多樣性、選擇性：(彭澤平，2005：103)

- (一) 將三年最低總學分劃分為必修和選修兩部分，選修佔 19.4%；
- (二) 通過學科內的模塊化設計來提高課程的靈活性和可選擇性，在確保所有學生達到一定的共同基礎的前提下，促進每一個學生個性化的發展。

深究普通高中課程結構的內容，係由學習領域、科目、模組等三個層次構成。在學習領域方面，高中課程設置了語言與文學、數學、人文與社會、科學、技術、藝術、體育與健康和綜合實踐活動八個學習領域，要求學生每一學年在所有學習領域都獲得一定學分，避免並學科目過多，同時以防止學生過早偏科，以利學生的全面發展。

在科目方面，每一領域由課程價值相近的若干科目組成。八個學習領域共包括語文、數學、外語（英語、日語、俄語等）、思想政治、歷史、地理、物理、化學、生物、藝術（或音樂、美術）、體育與健康、技術等 12-13 個科目。其中技術、藝術是新增設的科目，藝術與音樂、美術並行設置，供學校選擇。鼓勵有條件的學校開設兩種或多種外語。

在模塊方面，每一科目由若干模組組成，模組之間既相互獨立，又反映學科內容的邏輯聯繫。每一模組都有明確的教育目標，並圍繞某一特定內容，整合學生經驗和相關內容，構成相對完整的學習單元；每一模組都對教師教學行為和學生學習方式提出要求與建議。模組設置有利於適時調整課程內容，提供豐富多樣的課程，學生可自主選擇並及時調整課程，形成有個性的課程修習計畫；對學校而言，則是有利於靈活安排課程，發展學校的條件特色。

依據《普通高中課程方案（實驗）》，茲將各科目設置說明如後：

- (一) 研究性學習活動：必修課程，三年共計 15 學分。設置研究性學習活動旨在引導學生關注社會、經濟、科技和生活中的問題，通過自主探究、親身實踐的過程綜合地運用已有知識和經驗解決問題，學會學習，培養學生的人文精神和科學素養。
- (二) 模塊：學生學習一個模組並通過考核，可獲得 2 學分（其中體育與健康、藝術、音樂、美術每個模組原則上為 18 學時，相當於 1 學分），學分由學校認定。
- (三) 技術：必修 8 個學分。其中資訊技術和通用技術各 4 學分。
- (四) 畢業學分要求：三年中獲得 116 個必修學分（包括研究性學習活動 15 學分，社區服務 2 學分，社會實踐 6 學分），在選修 II 中至少獲得 6 學分，總學分達到 144 方可畢業。
- (五) 社會實踐：每學年必須參加 1 周的社會實踐，獲得 2 學分。三年必須參加不少於 10 個工作日的社區服務，獲得 2 學分。

在學習時數方面，每學年計 52 周，其中教學時間 40 周，社會實踐 1 周，假期（包括寒暑假、節假日和農忙假）11 周。關於學期的時間安排上，每學期分兩段安排課程，每段 10 周，其中 9 周授課，1 周複習考試；每個模組通常為 36 學時，一般按周 4 學時安排，可在一個學段內完成。

普通高中課程內容的類型係由學科類課程和活動類課程組成，比例分別佔 90.1% 和 9.9%。在學科類課程方面，分成必修、限定選修和任意選修三種，其中必修課計 12 門，佔總課時的 62.4%；限定選修課佔總課時的 12.2%-18.7%；任意選修課佔總課時 9%-15.5%。在活動類課程方面，主要包含校會、班會、社會實踐、體育鍛鍊、科技、藝術活動等。茲將普通高中課程設置與學分配置情形表述如後（見表 2）。

表 2 普通高中課程設置與學分配置

學習領域	科目	必修學分 (共計 116 學分)	選修學分 I	選修學分 II
語言與文學	語文	10	根據社會對人才多樣化的需求，適應學生不同潛能和發展的需要，在共同的必修的基礎上，各科課程標準分類別、分層次設置若干選修模組，供學生選擇。	學校根據當地社會、經濟、科技、文化發展的需要和學生的興趣，開設若干選修模組，供學生選擇。
	外語	10		
數學	數學	10		
人文與社會	思想政治	8		
	歷史	6		
	地理	6		
科學	物理	6		
	化學	6		
	生物	6		
	技術 (含資訊技術和通用技術)	8		
藝術	藝術或 音樂、美術	6		
體育與健康	體育與健康	11		
綜合實踐活動	研究性學習活動	15		
	社區服務	2		
	社會實踐	6		

資料來源：普通高中課程方案（實驗），中華人民共和國教育部，2003，2009 年 7 月 12 日下載自 <http://www.moe.edu.cn/edoas/website18/37/info737.htm>。

貳、香港的課程改革

依據香港特別行政區政府教育局（2009）統計，2008/09 年各級學校

的發展規模，幼稚園數 964 所、招收幼兒 137,630 人，小學 601 所、招生數 365,056 人，中學 527 所、招生數 478,173 人，近兩年香港基礎教育的學校數與學生人數方面雖然呈現減少現象，但對於教育的努力與成果，則受到不少矚目。

香港自從 1978 年實施九年普及免費教育制度以來，不少文獻紛紛指出基礎教育出現了不少問題。為改善教育制度與相關措施，1984 年成立了「教育統籌委員會」（以下簡稱教統會），分別就派位制度、語文能力、優質學校教育等多項教育議題，至 1997 年為止先後發表了七本報告書。2000 年 9 月，教統會向香港特別行政區政府（以下簡稱特區政府）提交《終身學習·全人發展：香港教育制度改革建議》；同年 10 月，特區政府行政長官發表的施政報告中，接納所有由教統會提交的香港教育制度改革建議，改革的範圍包括課程、評核機制及不同教育階段的收生制度，興起一波教育改革的風潮。

為推動教育改革，特區政府按照教育的時間表，逐步推行多項改革措施；教統會並分別在 2002 年 1 月、2003 年 6 月、2004 年 12 月，以及 2006 年 12 月，分別發表四份《教育改革進展報告》，其中第四份進展報告主要針對前三份建言內容，舉辦了第四次匯報會，聽取關注教育的各界人士對落實教改工作的意見，並提出各項教育改革重點工作的進展。由於教育改革牽涉的範圍廣泛且環環緊扣，教統會根據教改藍圖把工作歸納為七項重點，包括課程改革、評核機制、語文教育、支援學校、專業發展、收生機制及增加專上教育機會，其中課程改革列為首項議題。關於課程改革的落實，特區政府另設置獨立諮詢組織--「課程發展議會」，負責就課程發展事宜向政府提供意見，該會並於 2001 年發表《學會學習：課程發展路向》文件，成為香港課改的主要參據。

以下將就香港最近一次基教課改的背景與理念、現行中小學課程結構及其內容等，分別說明如後。

一、最近一次基教課改的背景與理念

近年香港教改經過多方研議，訂出教改應是以學生為本的整體精神，達成「讓每個人在德、智、體、群、美各方面都有全面而具個性的發展，能夠一生不斷自學、思考、探索、創新和應變，具充分的自信和合群的精神，願意為社會的繁榮、進步、自由和民主不斷努力，為國家和世界的前途作出貢獻」的教改目標（教育統籌委員會，2006）。在致力於教改的同時，課改同時成為重要的探討焦點。

香港關於課程的政策規劃，主要來自「課程發展議會」。課程發展議會前身為「課程發展委員會」，成立於 1972 年，主要工作是為中、小學編訂教學課程綱要。為快速回應課改需求，並讓現職教師能有更多機會參與各學習階段的課改建議，1988 年重組並改稱為課程發展議會。1992 年 1

月，該會進行重組，成為由前總督委任的獨立諮詢委員會。1999年9月，該議會再次重組，將原有三層組織調整為兩層組織（課程發展議會，2009），仍維持為行政長官委任的獨立委員會，負責研究課程事宜，透過教育署署長向政府提供意見。

課程發展議會多年來針對各教育階段的課程持續檢視，2000年發表《學會學習：課程發展路向》諮詢文件中，指出香港課改的障礙包括下述四項：（課程發展議會，2000：5）

1. 香港課程以學術科目為主；考試主導的教與學模式。
2. 各級課程過於繁冗，學科和課程綱要內容有重疊和過時。
3. 政府支援學校偏向為學校提供撥款，但對教師和學校較少提供專業支援。
4. 課程發展的過程中，公眾參與仍然有限。

為化解前述障礙，關於課程內容、教學內涵、專業支援，以及公眾參與等層面，便成為此際香港課改的重要工作內容。1999年9月，課程發展議會把學校科目組合成八個主要學習領域（Key Learning Area, KLA），教統會（2000）在《終身學習·全人發展：香港教育制度改革建議》文件中彙整前述課改架構，建議透過制訂靈活開放的課程架構來改革課程，把所有科目適當地納入八個學習領域：

1. 中國語文教育
2. 英國語文教育
3. 數學教育
4. 科學教育
5. 科技教育
6. 個人、社會及人文教育
7. 藝術教育
8. 體育

《學會學習：課程發展路向》諮詢文件指出，前述八個學習領域的組成，涉及廣闊的知識和概念，短期而言有助於學校從各領域選出或調適課程內容，為學生提供全面及均衡的課程；其次，有益於便檢討現有課程的學習要素，各學習領域可互相參照並識別課程的主要概念；最後，藉由各學習領域提供的概念結構，可組成不同形式的課程（包括學科、單元，以及跨學習領域科目等），以配合不同的學習目的並奠定學生發展能力（課程發展議會（2000：25））。

除了學習領域以外，前項諮詢文件另強調跨學習領域的聯繫，建議「幫助教師及學校認識各學習領域之間的聯繫，有助他們在課程設計及學習與教學時，暗示或明確地顯示這種聯繫。」指出課程架構應包括九種共通能力，分別是協作能力、溝通能力、創造力、批判性思考能力、運用資訊科技能力、運算能力、解決問題能力、自我管理能力和研習技能。此外，課

程架構還包括德育及公民教育、智力發展、社群服務、體育及美育的發展，以及與職業相關的經驗等五種重要的學習經歷，融會在課堂內外的學習生活中以配合五育的發展。

2001 年，課程發展議會發表《學會學習：課程發展路向》。文件闡釋了香港日後課程發展的主導原則、學校課程宗旨、課程架構和發展策略。該文件列出四個課程發展關鍵項目，包括：德育及公民教育、從閱讀中學習、專題研習及資訊科技推動互動學習。此外，鼓勵學校發展校本課程，課程發展議會另發表了《學校課程發展示例》。

2002 年，課程發展議會發表《基礎教育課程指引》，同時就各學習領域發出小一至中三的課程指引。

2004 年，教育統籌局(以下簡稱教統局；現已改為教育局)公布《改革高中及高等教育學制—對未來的投資》(即「334 報告書」)及「新高中課程核心及選修科目架構建議」諮詢文件(2004 年 10 月)，提出高中學制的改革建言，並提出新學制高中的課程架構建議。

2005 年，教統局發表《334 報告書》，為三年高中學制的實施，策畫未來的路向；同年，公布《新高中課程及評估架構建議—第二次諮詢稿》，持續修正新高中的課程架構，並從課程評估的角度提出評估架構建議。

2007 年，教統局公布高中課程及評估指引(網上版)，並公布與香港考試及評核局(考評局)聯合編訂《高中課程及評估指引—立足現在・創建未來》(定稿)，提出課程內容與評估的具體建議。

2009 年，由課程發展議會編訂涵蓋中四至中六的《高中課程指引》，自同年 9 月開始全面實施，成為指導高中課程發展的主要依據，明列讓每個學生都能達成全人發展的目標，以及下述七項學習宗旨：(課程發展議會編訂：2009)

1. 善於運用兩文三語；
2. 具備廣闊的知識基礎，能夠理解當今影響他們個人、社會、國家或全球日常生活的問題；
3. 成為有識見、負責任的公民，認同國民身份，並具備世界視野；
4. 尊重多元文化和觀點，並成為能批判、反思和獨立思考的人；
5. 掌握終身學習所需的資訊科技及其他技能；
6. 了解本身的就業或學術抱負，並培養正面的工作和學習態度；
7. 建立健康的生活方式，積極參與體藝活動。

二、 現行中小學課程結構

為達成既定的學習宗旨並達成幫助學生「學會學習」的目標，課程發展議會就學校課程結構及其內容等方面，逐步匯聚出共識。

依據《基礎教育課程指引》，指出課程架構主要由三個互有關連的部分組成：學習領域、共通能力，以及價值觀和態度等三部分。茲將前述組成的內容說明如後：（課程發展議會，2002）

（一）學習領域：將現有科目編入八個學習領域，茲說明如後：

1. 中國語文教育
2. 英國語文教育
3. 數學教育
4. 個人、社會及人文教育
5. 科學教育
6. 科技教育
7. 藝術教育
8. 體育

（二）共通能力：係學生學習的基礎，計有九項能力分述如後：

1. 協助能力
2. 溝通能力
3. 創造力
4. 批判性思考能力
5. 運用資訊科技能力
6. 運算能力
7. 解決問題能力
8. 自我管理能力的
9. 研習能力

（三）價值觀和態度：價值觀是學生應發展的外顯或內在信念，態度是把工作做好所需的個人特質。短期發展階段（2001-2006 年）學校應把培養正面的價值觀和積極的態度放在首位。

為落實前述課程架構，該指引進一步提具下述建議：（課程發展議會，2002：10）

1. 前述課程架構為開放形式，可以包容地以不同的方式去理解內容、處理內容的範圍和深度，並可靈活地採用不同的學習策略和方式，以切合不同學生的需要。
2. 學校計畫和組織學校課程時，應確保以包含中國歷史及文化作為主要學習元素。
3. 九年基礎教育階段應採中文做為中國歷史及文化的教學語

言。

4. 把「國民身份認同與中華文化」編入小學常識科課程中六個學習範疇之一。
5. 不同類型學校就讀的學生，都應透過各學習領域相關課程內容學習中國歷史與文化。
6. 中國歷史將繼續成為第三和第四學習階段的獨立科目。
7. 初中階段採用單一歷史科模式的學校，需以中國歷史為學習該科的主線。
8. 初中階段，無論學校採用哪種模式組織個人、社會及人文教育的課程，都應將該學習領域學習時間的四分之一，用於中國歷史與文化的教學。

除了顧及認知、情意與技能等課程目標層面外，《基礎教育課程指引》進一步提出現階段的課程架構，學生欲深化學習所需涵養的九項基础性共通能力。由於共同能力所涉甚廣，該指引則提出不同階段欲培養的共同能力順序。其次，隨著香港回歸中國統治，課程架構中對於中文的使用、以及中國歷史與文化的學習強調，都成為此一階段的重要課架內涵。

在高中方面，2005年教統局公布三年制高中學制將於2009年9月在中四級實施，新學制的學生將完成三年初中及三年高中教育，其中2006年9月就讀中一的學生，將會在完成六年中學教育後，於2012年應考首屆香港中學文憑考試。香港中學文憑考試包含四個核心科目（中國語文、英國語文、數學及通識教育）及兩至三個選修科目，考試採用標準參照模式匯報評核結果，各能力等級將附有等級描述，以說明有關等級的典型考生所能做到的表現（香港考試及評核局，2009），課程發展議會與香港考試及評核局聯合編訂有各科目的評核大綱，提供中學師生參考。

關於高中課程結構，依據課程發展議會編訂的《高中課程指引》，高中課程由三個部分組成，分別是核心科目、選修科目及其他學習經歷；前述課程旨在讓每位學生發揮潛能，以及促進他們的全人發展，茲將各組成部分內容要述如後：

- （一） 核心科目：所有學生必須修讀中國語文、英國語文、數學及通識教育作為核心科目，佔總課時比例約 45%-55%。
- （二） 選修科目：從 20 個高中科目、一系列的應用學習課程和其他語言中，選擇 2 或 3 個選修科目，佔總課時比例約 20%-30%。
- （三） 其他學習經歷：係指德育及公民教育、社會服務、藝術發展、體育發展，以及與工作有關的經驗，佔總課時比例約 15%-35%。

三、 現行中小學課程結構的內容

課程發展議會於 2001 年發表《學會學習：課程發展路向》，闡釋了香港日後課程發展的主導原則、學校課程宗旨、課程架構和發展策略，無疑是當前規範香港課改的最重要文件；次年接續發表的《基礎教育課程指引》，具體規範小一至中三各學習領域的課程內容指引。在高中方面，由於高中學制的改變，2007 年教統局與考試及評核局（考評局）聯合編訂《高中課程及評估指引—立足現在・創建未來》，提出課程內容與評估的具體建議，涵蓋中四至中六的課程與評估內容，自 2009 年 9 月全面實施，為指導高中課程的主要依據。茲分就前述文件，將中小學課程結構的內容說明如後。

依據《基礎教育課程指引》，小一至中三共計劃分為三個學習階段，課程內容採學習領域規劃，學習領域主要有八，包括中國語文教育、英國語文教育、數學教育、科學教育、個人、社會及人文教育、科技教育、藝術教育，以及體育等；在小學階段，科學教育、個人、社會及人文教育，以及科技教育等學習領域合併成小學常識科。以 2009-10 學年為例，前述各學習領域包含的科目內容詳如表 3。

表 3 小一至中三的八個學習領域所包含科目(2009-10 學年)

學習領域	科目名稱	
	小一至小六	中一至中三
中國語文教育	中國語文 普通話	中國語文 普通話
英國語文教育	英國語文	英國語文
數學教育	數學	數學
科學教育	小學常識科	科學
個人、社會及人文教育		中國歷史 公民教育 經濟與公共事務 地理 歷史 宗教教育 社會教育
科技教育		汽車科技 基本商業 膳食服務 普通電腦科 基本設計 設計與科技/設計與科技 (另選課程) 桌面出版 電子與電學 時裝設計 圖象傳意 家政 / 科技與生活 商品零售 基本科技
藝術教育	視覺藝術 音樂	視覺藝術 音樂
體育	體育	體育

資料來源：八個學習領域中的科目，香港特別行政區政府教育局，2009，

2009年11月15日下載自

<http://www.edb.gov.hk/index.aspx?nodeID=6154&langno=2>。

在上課日數與時數方面，依據《基礎教育課程指引》，小一至中三每學年的上學日數為 190 日，每學年的課時為 172 日，其中小學部分的總課時為 792 小時；中學部分的總課時為 918 小時。關於小一至中三各學習領域及其課時分配的建議詳如表 4。

表4 小一至中三各學習領域及其課時分配建議

學習領域		課時（三年內）		
		小一至小三 （第一學習階段）	小四至小六 （第二學習階段）	中一至中三 （第三學習階段）
中國語文教育		594-713 小時 （25-30%）	594-713 小時 （25-30%）	468-578 小時 （17-21%）
英國語文教育		404-499 小時 （17-21%）	404-499 小時 （17-21%）	468-578 小時 （17-21%）
數學教育		285-356 小時 （12-15%）	285-356 小時 （12-15%）	331-413 小時 （12-15%）
科學教育	小學 常識 科	285-356 小時 （12-15%）	285-356 小時 （12-15%）	276-413 小時 （10-15%）
個人、社會及人文教育				413-551 小時 （15-20%）
科技教育				220-413 小時 （8-15%）
藝術教育		238-356 小時 （10-15%）	238-356 小時 （10-15%）	220-276 小時 （8-10%）
體育		119-190 小時 （5-8%）	119-190 小時 （5-8%）	138-220 小時 （5-8%）
三年內課時下限		1925 小時 （81%）	1925 小時 （81%）	2534 小時 （92%）
可供彈性處理的時間		19%（三年內約 451 小時）		
		8%(三年內約 220 小時)		
		用於： ● 推行德育及公民教育；或進行學生輔導，以補足跨學習領域的價值教育 ● 增加額外的共同閱讀時間 ● 周會或班主任課推行跨學習領域的價值教育 ● 提供各學習領域或跨學習領域的輔導或增潤課程 ● 拓展其他學習經歷，例如社會服務、聯課活動和體藝活動，以配合全方為學習		

	各學期均可採用不同的方式安排彈性課程（如在第一學期安排生活技能教育，在第二學期安排中國語文科的輔導教學，整個學年都安排英國語文科的增潤課程）。		
三年總課時	2376 小時 (792 小時*3) (100%)	2376 小時 (792 小時*3) (100%)	2754 小時 (918 小時*3) (100%)

資料來源：頁 6-7，課程發展議會，2002，基礎教育課程指引，香港：作者。
2009 年 11 月 16 日下載自
http://cd.edb.gov.hk/basic_guide/BE%20Chinese/BE_chi%20cover.pdf。

為落實各學習領域的課時分配狀況，基礎教育課程指引（2002：8）對於各校進行實際規劃課程，進一步提出下述補充：

1. 參照各個學習領域的時間分配建議，學校應考慮以整個學習階段的三年去計算課時。換言之，只要符合個別學習領域的總課時建議，學校可靈活地在不同的年級改變學習領域的時間分配百分比，尤其是在小學早期的中國語文教育和英國語文教育。不過，考試日不應計算在課時內。
2. 有關德育及公民教育，尤其是以生活事件方式發展的獨立課程，應運用彈性時間進行，以推行跨學習領域的價值教育。
3. 學校應該參考設立圖書課、設置全校性如早讀、午間閱讀等整體定期活動，安排閱讀時間，以堆廣從閱讀中學習的文化。
4. 學校亦應分配課時，讓學生學習中國歷史及文化，從而培養學生對國民身份的認同。

在高中課程方面，核心課程包含中國語文、英國語文、數學，以及通識教育等四核心科目；其次，選修科目方面，則列有二十科的選擇，學生只需從中選修二至三科。中四至中六每學年上課日數 190 天，高中教育總課時 2,700 小時，關於各學習領域及其課時分配的建議詳如表 5。

表 5 中四至中六建議課時分配

	組成部分	建議課時分配
核心科目	中國語文	338-405 小時（12.5-15%）
	英國語文	338-405 小時（12.5-15%）
	數學	270-405 小時（10-15%）
	通識教育	270 小時（最少 10%）
二至三個選修科目		540-810 小時（20-30%） 270 小時（每科最少 10%）
其他學習	藝術發展	135 小時（5%）

經歷	體育發展	135 小時 (5%)
	德育及公民教育、社會服務及與工作有關的經驗	135 小時 (5%)

資料來源：頁 6，課程發展議會編訂，2009，**高中課程指引 — 立足現在・創建未來**。香港：作者。2009 年 11 月 16 日下載自
http://cd1.edb.hkedcity.net/cd/cns/sscg_web/html/chi/index.html。

高中教育的四項核心科目，依建議課時至少佔總課時 45%，佔全部課程近半，關於中四至中 6 核心科目的建議課時與必、選修學習內容，詳如表 6。

表 6 中 4 至中 6 核心科目建議課時與學習內容

科目	建議課時	必修部分	選修部分
中國語文	12.5% - 15% (338 - 405 小時)	● 佔總課時的 67%-75% (225-304 小時) ● 九個學習範疇： ■ 閱讀 ■ 寫作 ■ 聆聽 ■ 說話 ■ 文學 ■ 品德情意 ■ 中華文化 ■ 思維 ■ 語文自學	● 佔總課時的 25%-33% (85-135 小時) ● 從十個建議單元中，選修三至四個（其中一個可由學校自擬） ● 每個單元約佔 28 小時

英國語文	12.5% - 15% (338 - 405 小時)	● 最多佔總課時的 75% (約 305 小時) ● 三個學習範疇： ■ 人際關係 ■ 知識 ■ 經驗 ● 九個建議單元，由 19 個單位組成	● 約佔總課時的 25% (約 100 小時) 從語言藝術及非語言藝術兩個組別中，選修三個單元，每個組別最少選修一個單元 ● 每個單元佔 32 至 36 小時
數學	必修部分 10%-12.5% (270-338 小時) 必修部分及 延伸部分的一 個單元 15% (405 小 時)	● 三個學習範疇： ■ 數與代數 ■ 度量、圖形與空間 ■ 數據處理 ● 分為基礎課題及非基礎課題	選讀單元一（微積分與統計）或單元二（代數與微積分）
通識教育	最少 10% (270 小時)	每個單元 30 小時 ■ 個人成長與人際關係 ■ 今日香港 ■ 現代中國 ■ 全球化 ■ 公共衛生 ■ 能源科技與環境	● 90 小時 ● 建議範圍 ■ 傳媒 ■ 教育 ■ 宗教 ■ 體育運動 ■ 藝術 ■ 資訊及通訊科技

資料來源：新學制「334」網上簡報，香港特別行政區教育局，2009，香港：作者，2009 年 11 月 16 日下載自 <http://334.edb.hkedcity.net/curriculum.php>。

在選修科目方面，《課程評估指引》依據不同學習領域分別提供各項選修參考科目的課程及評估指引，關於中四至中六階段的各學習領域選修

科目如表 7。

表 7 中四至中六階段的選修科目

學習領域	科目
中文語文教育	中國文學
英國語文教育	英語文學
個人、社會及人文教育	中國歷史 經濟 倫理與宗教 地理 歷史 旅遊與款待
科學教育	生物 化學 物理 綜合科學、組合科學
科技教育	企業、會計與財物概論 設計與應用科技 健康管理與社會關懷 科技與生活 資訊及通訊科技
藝術教育	音樂 視覺藝術
體育	體育

資料來源：新學制「334」網上簡報，香港特別行政區教育局，2009，香港：作者，2009 年 11 月 16 日下載自 <http://334.edb.hkedcity.net/curriculum.php>。

參考文獻：

中華人民共和國教育部（2000）。教育部關於印發《全日制普通高級中學課程計畫（試驗修訂稿）》的通知。2009 年 7 月 10 日下載自

http://www.cbe21.com/subject/politics/html/060301/20012/200122_196.html。

中華人民共和國教育部（2007）。2007 年教育統計資料。2009 年 8 月 12 日下載自

<http://www.moe.edu.cn/edoas/website18/level2.jsp?tablename=1020>。

任紅娟（2009）。新課程實施過程中的困境及消解。《教學與管理》，6，41-43。

朱慕菊主編（2002）。走進新課程——與課程實施者對話。北京：北京師範大

學出版社。

林智中、張爽 (2006)。香港課程改革的實施策略評析。**教育發展研究**，26 (23)。2009 年 8 月 13 日下載自

<http://phys.cersp.com/KCSZ/sGz/KCGG/200707/3394.html>。

李建平 (2002)。新課程 新創意。**教育發展研究**，3，21-27。2009 年 8 月 2 日下載自 http://www.edu.cn/20020402/3024112_4.shtml。

中華人民共和國教育部 (2001)。基礎教育課程改革綱要 (試行)。2009 年 7 月 12 日下載自 <http://www.moe.edu.cn/edoas/website18/43/info12843.htm>。

中華人民共和國教育部 (2001)。義務教育課程設置實驗方案。2009 年 7 月 12 日下載自 <http://www.moe.edu.cn/edoas/website18/09/info4609.htm>。

中華人民共和國教育部 (2003)。普通高中課程方案 (實驗)。2009 年 7 月 12 日下載自 <http://www.moe.edu.cn/edoas/website18/37/info737.htm>。

林新發、王秀玲 (2005)。中國大陸小學教育改革政策：問題與評析。**國立臺北師範學院學報**，18 (1)，1-29。

范蔚 (2006)。基礎教育課程改革。重慶：重慶出版社。

洪若烈、王詩茜 (2009)。中國大陸近期中小學課程取向與內涵研析。載於**中小學課程發展之相關基礎性研究 2009 年成果討論會論文集**。

香港考試及評核局 (2009)。香港中學文憑簡介。2009 年 11 月 17 日下載自 <http://www.hkeaa.edu.hk/tc/hkdse/>。

香港特別行政區政府教育局 (2009)。八個學習領域中的科目。2009 年 11 月 15 日下載自

<http://www.edb.gov.hk/index.aspx?nodeID=6154&langno=2>。

香港特別行政區政府教育局 (2009)。幼稚園、中小學及特殊教育統計資料。2009 年 8 月 12 日下載自

<http://www.edb.gov.hk/index.aspx?nodeID=92&langno=2>。

香港特別行政區政府教育局，2009，新學制「334」網上簡報。香港：作者。2009 年 11 月 16 日下載自

<http://334.edb.hkedcity.net/curriculum.php>。

張榮傳 (2008)。“新課程改革”究竟給我們帶來了什麼？福州：福建教育出版社。

教育改革統籌委員會 (2006)。教育改革進展報告 (四)。香港：作者。2009 年 8 月 16 日下載自

http://www.hkedcity.net/uploaded_files/directory/1/200612/215_report_dec.pdf。

教育統籌委員會 (2000a)。教育制度檢討--改革方案諮詢文件。香港：政府印務局。2009 年 7 月 10 日下載自

<http://www.legco.gov.hk/yr99-00/chinese/panels/ed/papers/2024c01.pdf>。

教育統籌委員會 (2000b)。終身學習·全人發展：香港教育制度改革建議。

- 香港：政府印務局。
- 彭澤平（2005）。**變革與反思—改革開放以來我國基礎教育課程改革研究**。北京：中國文史出版社。
- 課程發展議會（2000）。**學會學習：課程發展路向諮詢文件**。香港：政府印務局。
- 課程發展議會（2001）。**學會學習：課程發展路向報告書**。香港：作者。
2009年8月7日下載自
<http://www.edb.gov.hk/index.aspx?nodeID=2877&langno=2>。
- 課程發展議會（2002）。**基礎教育課程指引**。香港：作者。2009年11月16日下載自
http://cd.edb.gov.hk/basic_guide/BE%20Chinese/BE_chi%20cover.pdf。
- 課程發展議會（2009）。**課程發展議會背景**。香港：課程發展處。2009年8月16日下載自 <http://cd1.edb.hkedcity.net/cd/cdc/tc/page01.htm>。
- 課程發展議會編訂（2009）。**高中課程指引 — 立足現在・創建未來**。香港：作者。2009年11月16日下載自
http://cd1.edb.hkedcity.net/cd/cns/sscg_web/html/chi/index.html。
- 鍾啟泉、楊明全（2003）。中國的課程政策與實踐。載於鍾啟泉、羅厚輝主編：**課程范式的轉換—上海與香港的課程改革**（335-360）。上海：上海科技教育出版社。

附錄十三 國際比較—日本

日本中小學課程政策分析

翁麗芳

文部科學省¹⁵是中央的教育主管機構，為規範全國學校維持一定的教育水準，1958 年首次公布《學習指導要領》，是為國小、國中、高中¹⁶各校編制課程的依據。1958 年以降，隨著社會變遷、教育改革的需求，約以十年為間隔進行《學習指導要領》修訂工程。現行版本是 1998 年修訂版；目前最新公開的是 2008、2009 年全面修訂版。國小預計於 2011、國中預計於 2012 年度開始全面，高中預定自 2013 年度起逐年實施新版課程，惟以先導措施之名，2010 年 4 月 1 日將開始適用新版課程部分總則及特別活動；同時，做為對應國中的數學、理科提前學習的過渡措施，高中將從 2012 年度入學新生開始逐年先行實施數學、理科及數理各科新版課程。特別支援學校在新學習指導要領等的實施方面，與幼稚園、小學校、中學校、高等學校一致。2009 年 4 月幼稚園全面實施新《幼稚園教育要領》，國小・國中是部分內容先行實施。

本稿以「新要領」、「新課程」指稱 2008 年公布的國小、國中、2009 年公布高中階段的《學習指導要領》及其規定的課程內容；以「現行要領」、「現行課程」指稱 1998 年公布，2009 年目前實施進行當中者。透過對於二者的對照，聚焦十年間教育改革議題的相關討論，剖析日本當前中小學課程政策。

壹、日本教育改革之背景與理念

少子化、經濟風暴影響下，近年日本社會持續關注人才素質的議論，大學及企業人事担当者指摘青年素質下降，呼籲當代教育重視論理性思考力、問題發現力、行動力、實行力的培養。一方面，輿論批判 1980 年代以來的「鬆綁教育」方針，指責「鬆綁教育」為今日日本學校教育「學力低落」元兇，大加撻伐。另一方面，批判傳統「灌注式教學」框架束縛太深，應該更鬆綁，更尊重學校自主經營的聲浪仍然存在。在各界的各種批判聲中，2000、2003 年文部科學省參與國際性學力調查¹⁷，2007 年進行全國性學力調查，國內外的調查都出現退步結果，文部科學省公開承認當代日本兒童在學習意願及判斷力、表現力上尚待努力；傳達教育改革的決心。本節「一」先說明主宰教育改革的「文部科學省與中央教育審議會」定位與教育改革理念，「二」則說明當代教育改革實質關鍵行動「修訂〈教育基本法〉及教育再生會議」，對當代日本教育改革背景做全面性的分析。

¹⁵ 文部科學省原名「文部省」，2000 年內閣進行中央部會併合，將文部省與科學廳合併為文部科學省；簡稱「文科省」。

¹⁶ 日本的學校機構名稱為：小學校、中學校、高等學校。對應台灣學制，本稿轉譯為「國小、國中、高中」。

¹⁷ 指 2000、2003 年 OECD 的「國際學習成就調查」(PISA)。

一、文部科學省與中央教育審議會

2001 年文部科學省改制以來，文部科學大臣更替頻仍¹⁸，卻不影響教育改革的推動，主要原因在於諮詢單位「中央教育審議會」的存在。中央教育審議會（以下簡稱「中教審」）設置在文部（科學）省¹⁹內，負責教育制度以及教育・學術・文化等根本性重要事項的調查審議，是文部（科學）大臣的諮詢組織，也向大臣提出教育・學術・文化相關建議。2001 年以來迄今（2009 年）先後有五期審議會委員的任命²⁰，其間委員的重疊性達八成以上。換言之，九年來，透過中教審首尾一貫的運作，日本的教育改革持續穩定執行。

文部科學省 2007 年白皮書中引述〈教育基本法〉第 1 條條文：「教育的目的在於人格的完成以及國家・社會形成者的育成」，說明新要領的修訂係基於衡量「社會的變化及兒童現狀，檢討如何達成實現此教育的普遍的目的的觀點」，持續現行要領的孕育「活命力」（「生きる力」）中心理念（文部科學省，2007b）。

此 2007 年度文部科學白皮書特集的主題是：踏襲教育基本法修定脈動的教育改革：開拓「教育新時代」的初等中等教育改革；當時的文部科學大臣渡海紀三朗在序言裡敘述教改心情：「邁向實現『教育再生』、『科學技術創造立國』目標，真摯接受國民的強烈期許，懷具分秒必爭的競時感與緊張感，進行各種嘗試，強力前進」（文部科學省，2007b）。同（2007）年中教審公開的答申報告書中聲明體制鬆綁與灌注知識二理念並非對立，基礎性・基本性知識、技能與活用該知能的思考力・判斷力・表現力，正如車的兩輪，相互關連，同等重要。另外，重視基本的生活習慣及社會規範意識以培育豐富心靈情操也是教育改革的重要理念。

第三期中教審（2005 年 2 月-2007 年 1 月）是具體訂出全面性教育改革策略的關鍵，當時文科大臣對中教審提示課程修訂的基本原則（出發點）如下：以「為 21 世紀兒童的教育充實」為目標，同時檢討教師素質、能力及教育硬體提升，全面檢討中央的課程標準。第三期中教審分：教育階段（國小、國中、高中學校）、性質（課程、學校）及各教科專門小組進行審議工作（總計召開 124 次會議）；2005 年 10 月提出《創造新時代的義務教育》答申書；2007 年 1 月提出《第三期教育課程審議的狀況》。

2007 年 2 月，第四期中教審開跑時《學習指導要領》修訂工作幾已完成，教育相關法規的修訂成為本期中教審的重點工作之一；3 月，國會公布教育三法：〈學校教育法〉、〈地方教育行政組織及營運相關法律〉、〈教育職員證照法及教育公務員特例法〉的部分修訂。其前，2006 年 12 月也有〈教育基本法〉修定

¹⁸ 近年文部科學大臣更迭頻繁，歷任大臣名單：2001 年 1 月町村信孝，2001 年 4 月遠山敦子，2003 年 9 月河村健夫、2004 年中山成彬、2005 年 9 月小坂憲次，2006 年 9 月伊吹文明，2007 年 10 月渡海紀三朗，2008 年 8 月鈴木恆夫，2008 年 9 月鹽谷立，2009 年 9 月川端達夫。

¹⁹ 中央教育審議會存在於 2000 前的「文部省」時代，以及 2000 年以後，現在的「文部科學省」時代。

²⁰ 五期中央教育審議會的任命時間如下：第 1 期 - 2001 年 2 月 1 日發令；第 2 期 - 2003 年 2 月 1 日發令；第 3 期 - 2005 年 2 月 1 日發令；第 4 期 - 2007 年 2 月 1 日發令；第 5 期 - 2009 年 2 月 1 日發令

案的公布，教育制度全面改革的配套準備逐漸完成。

第四期中教審在教育改革上還有兩大具體成就：（一）道德教育及體驗活動的充實：針對橫貫教科的事項及各教科教學內容的具體改善。（二）確定包括以下四事項的教育課程的基本框架：

1. 國小、國中的上課時數
2. 國小引進英語課程
3. 高中：共同性與多樣性
4. 對應身心發展階段的不同，教育階段學校間的圓滑的銜接等

至此，增加上課時數、強化基礎知識學習、國小引進英語課程、重視小、中、高校間的銜接，提供多元教材與價值觀點的新課程觀呼之欲出。

二、〈教育基本法〉、〈學校教育法〉的修訂及「教育再生會議」的設置

〈教育基本法〉制定於 1947 年，安倍晉三首相 2006 年 9 月上任後，同年 12 月 15 日，第 165 次臨時國會通過教育基本法修定案；12 月 22 日公布、實施。此號稱「史上第一次的修法行動」顯示安倍首相積極推動教育改革的決心，但是也遭受激烈批評，譏此修法行動非但沒有改善現況，實為「改惡」。依修訂後的現行〈教育基本法〉，中央必須制訂「教育振興基本計畫」，並且具強調道德涵養、傳統與文化以及家庭對兒童的保護責任；簡言之，修法給予文科省要求地方政府聽命中央政策法源。批評者認為中央集權，開民主倒車，然而安倍內閣視新版〈教育基本法〉為提高學校經營績效，提升學生學習成就，恢復社區及家庭教育功能的強劑。

不同於上述文部(科學)大臣的諮詢機關中教審，「教育再生會議」是安倍首相新創的首相諮問機關。2006 年，安倍就任首相後，創設教育再生會議，會議分三專門小組：「學校再生」(第 1)、「規範意識・家族・地域教育再生」(第 2)、「教育再生」(第 3)，17 名委員各分屬於第 1、2 組，第 3 組是跨制度面的綜合討論組；當時便擬定隔年(2007 年)6 月提出包含具體策略的經濟財政營運與構造改革相關基本方針。

安倍內閣展現日本政府落實教育改革的決心。修改〈教育基本法〉、破天荒召開直屬首相的「教育再生會議」，教改由首相號令實際行動。2007 年 1 月 20 日再生會議委員會提出的期中報告中，宣告「重新檢討鬆綁教育」是明確共識。增加上課時間、縮短暑假、削減「總合學習」時間移做主要教科；增加教科書的質與量；檢討校園霸凌問題，針對加害者(學生)處以「禁止出席(學校課業)」等都是會議檢討中的新案。教育委員會(地方政府的教育行政主管機關)的改革、教員證照更新制度也是再生會議委員們的討論重點(教育再生會議，2007)。

貳、最近一次基礎教育課程改革

最近一次公布，即將逐步邁入實施的新課程依據是：2008年3月公告的國小、國中學習指導要領；2009年3月公告的高中學習指導要領。〈教育基本法〉、〈學校教育法〉是文科省編訂學習指導要領(課程基準/綱要)的依據。

2006年公布的教育基本法，第1條「教育的目的」、第2條「教育的目標」與1947年版規定相同，而第3(生涯學習的理念)、5(義務教育)、10(家庭教育)、11(幼兒期教育)、13(學校、家庭及社區住民等的連携協力)、16(教育行政)、17(教育振興基本計畫)條乃新增或修訂條文，顯示當代日本政府重視兒童學業成就，重視學校與家庭、社區關係，以及對於教育整體經營績效的強烈期待。

參考上述教育相關法令的修訂分析，可依而歸納新要領修訂的3個重點：培養扎實的能力；擴大選擇學習的幅度；重視個別化學習。

培育具「確切的學力」兒童，是本次教改對於國小・國中、高中教育訂定的重要目標之一。國中・高中注重「擴大選擇學習的幅度」及「個別指導」，依照學生興趣等，協助其進行發展性的・補充性的學習。

國小一方面增加國語、社會、算數及理科的上課時數(確保兒童扎實習得基礎知識與技能)，同時也充實觀察・實驗及作報告等活動(以使兒童活用知識與技能)；增加體育的上課時數(讓兒童體會運動的樂趣，重視基本的肢體運動，以解決兒童體力下降問題)。另外，也保持原有的「總合學習」時間。「總合學習」時間是活用各教科知識・技能，橫斷教科內容，以體驗學習活動等方式達到課題解決的學習及探究活動的時間。新要領特立新章具體說明「總合學習」的教育課程定位及超越教科框架進行橫斷性(即總合性)、探究性的學習活動的意義，並針對不同教育階段學校間課程重疊的改善，建議重新檢討各階段學校學習活動示例。

國中方面，增選修科目，導入「總合學習」學習時間，縮減選修教科時數，增加必修教科的教育內容及時數，提高義務教育課程的共同性。選修教科的上課時數也可以列算在標準授業時數外；並且，與國小同樣的，國中也增加國語，社會，數學，理科，外國語及保健體育等必修教科的上課時數。學生自發性・自主性的社團活動²¹素來便在國中教育上具相當的角色意義，國中新課程仍持續視社團活動為與學校課程相關的教育活動的重要一環(高中亦然)(圖表1-2-8)。

高中不在義務教育範圍內，但是當前約98%的國中畢業生進入高中繼續學業，高中其實具有「國民一般的教育機關」定位(文科省，2007b)。高中課程分必修及選修科目；必修科目目標在確保高中生具備最低必要知識、技能以及人文教養，選修科目目標在擴大學校的創意發揮以及學生自由選擇範圍。必修科目(共同性)以及選修科目(多樣性)的均衡是高中課程研議原則。具體而言，基本學習科目：國語、數學、外國語是共同必修科目，另置「國語綜合」、「數學」、「會話英語」，對應學生的素質與能力，學校得進行指導內容重點化或是增減學分。

²¹ 原文「部活動」

其他的學科：地理歷史、公民、理科、藝術、家庭、情報、藝術仍然列為必選修科目，而理科的修習則建議具柔軟性。保健體育沿襲現行的修習規定。

培養扎實的基礎能力以及身心勇健、具自我特性兒童是進行《學習指導要領》修訂時的目標。一方面嚴格編選內容，以照顧到每一名兒童，每一名兒童都理解，都養成扎實的基礎能力的授課為原則；另一方面透過「總合的時間」等課程培養兒童問題解決能力。國中、高中階段更擴大選修課程範圍，以期對應兒童興趣，讓兒童/學生獲得發展性學習。

參、現行中小學課程結構

本節先說明揭示現行國小、國中、高中教學科目及上課時數(表 1--表 3)，再分析其內容特色。

一、教學科目及上課時數

(一) 國小

表 1 日本國小現行教學科目及上課時數表

	國語	社會	算數	理科	生活	音樂	圖畫工作	家庭	體育	道德	特別活動	總合學習	外國語活動	總上課時數
一年級	306 (9)	—	136 (4)	—	102 (3)	68 (2)	68 (2)	—	102 (3)	34(1)	34(1)	—	—	850 (25)
	34	—	22	—	0	0	0	—	+12	0	0	—	—	+68
二年級	315 (9)	—	175 (5)	—	105 (3)	70(2)	70(2)	—	105	35(1)	35(1)	—	—	910 (26)
	35	—	25	—	0	0	0	—	+15	0	0	—	—	70
三年級	245 (7)	70(2)	175 (5)	90 (3)	—	60 (1.7)	60 (1.7)	—	105 (3)	35(1)	35(1)	70(2)	—	945 (27)
	0	0	25	20	—	0	0	—	+15	0	0	-35	—	35
四年級	245 (7)	90 (4)	175 (5)	105 (3)	—	60 (1.7)	60 (1.7)	—	105 (3)	35(1)	35(1)	70	—	980 (28)
	10	5	25	+15	—	0	0	—	+15	0	0	-35	—	35
五年級	175 (5)	100 (3)	175 (5)	105 (3)	—	50 (1.4)	50 (1.4)	60 (1.7)	90 (3)	35(1)	35(1)		35(1)	980 (28)
	-5	+10	25	+10	—	0	0	0	0	0	0		+35	35
六年級	175 (5)	106 (3)	175 (5)	105 (3)	—	50 (1.4)	50 (1.4)	55 (1.6)	90 (2.6)	35(1)	35(1)	70(2)	35(1)	980 (28)
	0	+5	+25	+10	—	0	0	0	0	0	0	-40	+35	35
合計	1461	366	1011	406	207	368	368	115	597	209	209	280	70	5645
	+84	+20	+142	+55	0	0	0	0	+57	0	0	-150	+70	+278

上段為標準上課時數修訂案，() 為該科目的節數，下段為修訂案與現行時數的差

1 一節課的單位時間為 45 分鐘

2 特別活動的上課時數可列入小學校學習指導要領所規範的班級活動計算（學校營養午餐相關活動除外）。

資料來源：《平成 19 年度文部科學白書》第 2 章第 3 節圖表 1-2-8「小・中學校の標準授業時數」

(二) 國中

表 2 日本國中現行教學科目及上課時數表

	國語	社會	數學	理科	音樂	美術	保健 體育	技術- 家庭	外國語	道德	特別 活動	選修科目 等	總合學 習時間	總授課 時數
第一學年	140 (4) 0	105 (3) 0	140 (4) +35	105 (3) 0	45 (1.3) 0	45 (1.3) 0	105 (3) +15	70 (2) 0	140 (4) +35	35 (1) 0	35 (1) 0	— 0~~30	50 (1.4) -20~~50	1015 (29) +35
第二學年	140 (4) +35	105 (3) 0	105 (3) 0	140 (4) +35	35 (1) 0	35 (1) 0	105 (3) +15	70 (2) 0	140 (4) +35	35 (1) 0	35 (1) 0	— -50~~85	70 (2) 0~~35	1015 (29) +35
第三學年	105 (3) 0	140 (4) +35	140 (4) +60	140 (4) +60	35 (1) 0	35 (1) 0	105 (3) +15	35 (1) 0	140 (4) +35	35 (1) 0	35 (1) 0	— -105~165	70 (2) 0~~60	1015 (29) +35
合計	385 +35	350 +55	385 +70	385 +95	115 0	115 0	315 +45	175 0	420 +105	105 0	105 0	— -156~280	190 -20~145	3045 +105

上段為標準上課時數修訂案，() 為該科目的節數，下段為修訂案與現行時數的差

資料來源：《平成 19 年度文部科學白書》第 2 章第 3 節圖表 1-2-8「小・中學校の標準授業時數」

以上二表的年度上課時數以全面實施週上課五日制為前提。各教科等上課時數乃以年 35 週（一年級乃 34 週）以上為規劃原則。〈學校教育法施行規則〉規定：各教科等上課時數以年 35 週以上規劃，為避免造成兒童過重負擔，宜平均化為每週、每日上課時數，以求兼顧 35 週上課時數的平均分配與兒童發展實態、教科特性。

(三) 高中

表 3 日本高中現行教學科目及上課時數表

表 3 日本高中現行教學科目及上課時數表													
學科	科目	標準學分	必修科目	學科	科目	標準學分	必修科目	學科	科目	標準學分	必修科目		
國語	國語綜合	4	○可減至2學分	理科	科學與生活	2	含「科學與生活」2科目或名稱「基礎」3科目	外國語	會話英語基礎	2	○可減至2學分		
	國語表現 A	3			物理基礎	2			會話英語 I	3			
	現代文 B	2			物理	4			會話英語 II	4			
	古典 A	2			化學基礎	2			會話英語 III	2			
	古典 B	2			化學	2			英語會話表現 I	2			
	古典 C	4			生物基礎	4			英語會話表現 II	4			
地理歷史	世界史 A	2	「現代社會」或「倫理」・「政治・經濟」 ○可減至2學分		保健體育藝術	生物		2	○	家庭情報	家庭基礎綜合設計	2	○
	世界史 B	4				地學基礎		4			家庭生活與資訊科學	4	
	日本史 A	2				地學		1			社會與資訊科學	2	
	日本史 B	4				課題研究		1				2	
	地理 A	2		體育		7~8	綜合學習時數為 105~210 節 (上課時數可彈性調整)						
	地理 B	4				保健	2	專門科目必修				專業教科・科目：25 節	
	現代社會	2				音樂 I	2	綜合學科必修		「產業社會與人類」			
	倫理	2				音樂 II	2	畢業學分數 74 學分以上					
	政治・經濟	2		音樂 III		2							
	數學 I	3		美術 I		2							
	數學 II	4		美術 II	2								
	數學 III	5		美術 III	2								
	數學 A	2		工藝 I	2								
	數學 B	2		工藝 II	2								
數學活動	2	工藝 III	2										
		書道 I	2										
		書道 II	2										
		書道 III	2										

資料來源：《平成 19 年度文部科學白書》第 2 章第 3 節圖表 1-2-9「高等學校の教科・科目」

二、特色內容

「建立確實的學力」、確立學習意願及習慣、身心皆豐足是本次課程修訂的 3 個重點。新課程在知識、技能的傳授之外，同時訴求建立正面的人生觀、價值觀、正面的生活態度。可以「貫徹力」與「環境教育」兩點作為新課程特色。

(一) 貫徹力

下面是兩張文科省在 2008 年 3 月公告新要領時的宣導海報



圖 1 新要領時的宣導海報「實行」篇 圖 2 文科省新要領公告海報「力」篇
圖片來源：文科省（2008 a）。新しい學習指導要領。

海報企圖傳達新課程對應教育改革的建立確實的學力、培育身心皆豐足等目標，圖 1 以大船出航，宣示「實行」，圖 2 強調「活命力」，補充說明貫徹到底的決心。圖 2 海報「力」篇，「力」字右邊的一行小字是：「孕育活命能力」，「力」字下面的兩行小字是：「實行！新要領 2009 年 4 月新教育開步走」。文科省官方網站對於「活命力」（「生きる力」）還有如此的說明：

確實培具基礎・基本知識技能，不管社會怎麼樣變化，都能自己發現課題，做出主體性判斷、行動的比較好的解決問題的資質與能力。

自律，同時也與他人協調，具體諒他人以及會感動等的豐沛的人文情操；具備永健生活必要的健康及體力等。

新課程、新要領的主軸是新修訂的〈教育基本法〉、〈學校教育法〉以及上述培育知識、技能能力加上正面的、堅強的生活能力的「活命能力」理念。總言之，貫徹到底的扎實的、正面的身心能力的養成是新課程的最終目標。

（二）環境教育

「環境教育」指新課程的自然生態、環境保護教育方面內容，這些內容存在於國小、國中、高中各教育階段的地理、地理歷史、公民以及理科等教科裡；以下是國小、國中、高中學習指導要領中的「主要的充實環境教育」例子。

1. 地理科、地理歷史科、公民科

（1）國小

○省水及節電等資源的有效利用（三、四年級）

- 保護・活用自然環境、傳統及文化等鄉土資源的地區（三、四年級）
- 從國土保全等觀點的森林資源的作用及自然災害的防止（五年級）
- （2）國中
 - 為追求構築永續可能社會，地方上必須採取環境保全的重要性（「地理」領域）
 - 為地域環境、資源・能源等課題的解決，經濟性的、技術性的協力合作的重要性（「公民」領域）
- （3）高中
 - 概觀世界的資料・能源等的問題（地理B）
 - 從參與追求構築永續可能社會的觀點進行課題探求活動（現代社會）

2. 理科

- （1）國小
 - 培養重視自然環境、致力保全自然環境的態度（編入內容）
 - 對於周邊自然的觀察（三年級）
 - 生物間吃者與被吃者之間的生物與環境的關係等（六年級）
- （2）國中
 - 保全自然環境與利用科學技術的理想之道的科學的考察（三年級・第1・第2分野共同）
 - 地球暖化、外來種（三年級・第2分野）
- （3）高中
 - 站在打造永續可能社會的重要性上掌握環境問題等的內容

對於自然資源、環境生態的維護以及地球暖化、外來種動植物災害等防災意識觀念的建立，也可說是新課程的另一特色。

三、學習階段劃分

依學前、初等、中等、高等教育之序，學校教育機構有：幼稚園、國小、國中、高中、中等教育學校、大學、高專、特別支援學校。圖2是文科省公開的學校系統圖。

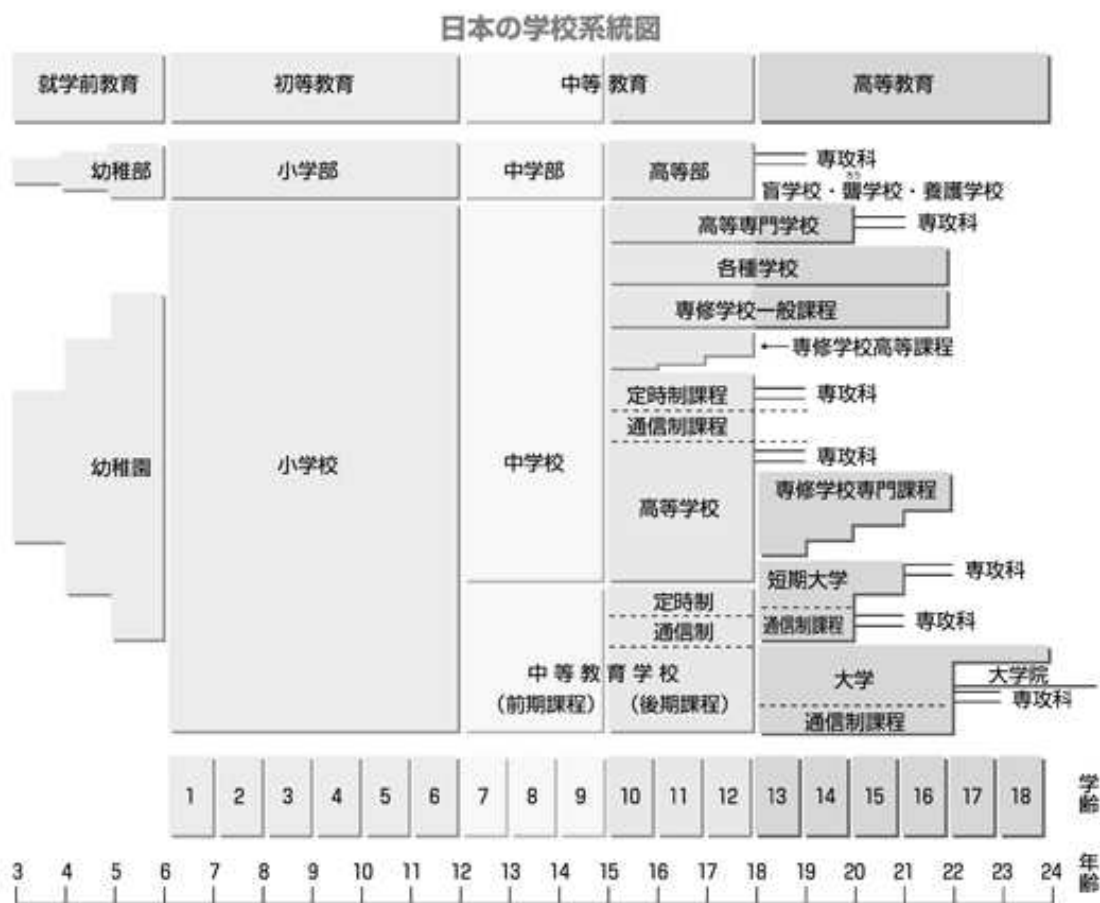


圖 2 日本的學校系統圖

四、《學習指導要領》的共同性規範與彈性空間

《學習指導要領》乃根據系統性、易理解、適合所有兒童的指導原則下，以各學校皆能進行有效指導為目標，嚴格篩選、建構出來的教育內容；中央(文科省)分別擬制幼、小、中、高中各教育階段要領，內容包括各教育階段各教科的目標及教育內容大概，是對於全國學校(含幼稚園)提出的共同性規範。

《學習指導要領》係依據學習理論將比較可能深奧發展的內容分配、統整在高年級或是較高的學校階段的系統性課程綱要，但是教科之間也容許內容重疊情形。國小・國中各學校對於要領的共同性規範有遵守必要，而且在規範之外也要求活用其間時間的・精神的餘暇，實施個別化指導，務必達到每一名兒童確實習得基礎・基本性知識、技能。《學習指導要領》當中重複申述依據〈學校教育法施行規則〉進行課程的原則，例如新要領第二章以後所敘述國小各教科・國中必修教科、道德、特別活動、自立活動的內容，都有「除特有標示者外，所有學校均必須遵行」的明文敘述；然立刻又加但書：「學校認為有必要時，得增加指導第二章以後所未敘述內容」。(文科省，2008 a)

簡言之，國小、中《學習指導要領》第二章各節各教科內容的範圍、程度等事項之指導敘述乃以兒童全體為對象，是各校必須遵守的教學規範，但是，必要

時也有彈性空間；得不拘前述規定進行指導。唯此彈性空間仍然有「不得逸脫各教科、道德、特別活動、自立活動目標及內容旨趣，亦不得使兒童/學生負擔過重」的前提規範（文科省，2008 a）。

（一）課程的規範與彈性

國小、中、高中各學校必須依據《學習指導要領》及〈學校教育法施行規則〉當中規定的年標準上課時數等，對應鄉土社區及學校的實態編制教育課程。茲以國小「算數」科、國中「數學」科為例，一方面藉以說明日本當代課程內容，另一方面藉為探討《學習指導要領》等法規對於教師上課的規範與彈性。

1. 國小「算數」科的例子

文科省公布的《各教科等的改定要點》中，對於國小「算數」科新課程先做了以下三點提綱挈領的說明：

第一、為求確切習得基礎、基本性知識、技能，加強對應兒童身心發展及在學年級階段的反覆(螺旋狀)指導(例如部分內容跨年級重複指導)

第二、從國際通用性、內容系統性及學習內容國小、國中的順暢銜接等觀點，充實必要的指導內容(如圖形(合同、對稱等)及數量關係(文字程式等)相關指導的加強)

第三、為達養成活用知識、技能的能力，感受學習的意義及有用性，在《學習指導要領》中加入將數量及圖形的知識、技能活用於實際生活的「算數的活動」指導內容的規定。(文部科學省，2008b)

本項以「學習內容的改善」、「語言能力的育成、知識活用的重視」二向度說明國小算數新課程特色：

(1)學習內容的改善

①內容結構的重新檢討等

在「數與計算」、「量與測定」、「圖形」、「數量關係」四領域之外加入新的〔算數的活動〕。

部分內容跨年級重複指導以求確切習得基礎、基本性知識、技能。(例如：一年級簡單地導入2位數的加減概念；二年級邁入2位數的加減的正式指導；四年級進入整數計算能力的確實獲得與生活運用的指導。)

②一年級及二年級

(一年級)利用插畫或圖片的數量的表現、量的大小(面積、體積等)的比較【1989年】²²等

(二年級)簡單的2位數乘法(1位數 $\times$ 2位數)、簡單的分數(1/2等)【1968年】等

③三年級及四年級

(三年級)3位數 $\times$ 2位數乘法【1989年】、小數及分數的意義、表示法及加、減【1989年】等

²² 【】為該當內容相關規定學習指導要領的出現版本（出版年）。

(4年級)整數..計算.定..活用、同分母分..加、減【1989年】等

④五年級及六年級

(五年級)素數、台形、面積【1989年】、異分母分數..加.減【1989年】、圖形.合同【1989年】等

(六年級)小數及分數計算能力的確實獲得與活用、角柱及圓柱的體積【1989年】、放大圖與縮小圖【1989年】、對稱圖形(線對稱、點對稱)【1989年】、反比例【1989年】、使用文字的式子【1989年】等

(2)語言能力的育成、知識活用的重視

新要領在算數科新設的「算數的活動」裡有如此的規定文字：

「使用語言、數、算式、圖進行思考、說明的活動」、「能靈活運用呼應目的的表及圖的活動」

2. 國中「數學」科的例子

國中數學科的課程改定要點也有如同國小「算數」科的三大提示：

第一、為求確切習得基礎、基本性知識、技能，加強對應兒童身心發展及在學年級階段的反覆(螺旋狀)指導(國小、國中部分內容重複指導等)

第二、從國際通用性、內容系統性及學習內容國小、國中的順暢銜接等觀點，充實必要的指導內容(新設「資料的活用」、加強統計相關指導等)

第三、為達養成活用知識、技能的能力，感受學習的意義及有用性，在《學習指導要領》中加入以已學過的數學為底，進行探求數及圖形的性質的「算數的活動」指導內容的規定。(文部科學省，2008b)

沿承前項，本項也以「學習內容的改善」、「語言能力的育成、知識活用的重視」二向度，重點說明國中數學新課程特色：

(1)加強學習內容的改善

①內容結構的重新檢討等

• 在原來「數與式」、「圖形」、「數量關係」的三領域架構上，新設指導統計及確率的「資料的活用」；並將「數量關係」改為「關數」，成為四領域。同時，加入「數學的活動」新指導內容規定。

• 藉著國小、國中部分內容重複指導(例如：文字式)，使確切習得基礎、基本性知識、技能。

• 透過再度提出已學過的內容，設計重新學習的機會，使真確習得基礎、基本性知識、技能。

②一年級

數的集合與四則【1989年】、圖形的移動(平行、對稱、回轉、)【1989年】、投影圖【1989年】、球的表面積、體積【1989年】、資料的散落與代表值【1989年】、使用不等式的表現(【1989年】係於二年級指導一元一次不等式等)。

③三年級

有理數、無理數【1989 年】、二次方程式的解的公式【1989 年】、相似圖形的面積比、體積比【1989 年】、圓周角逆定理【1989 年】、各種事象與關數【1989 年】、標本調查【1989 年】。

(2)語言能力的育成、知識活用的重視

新設「數學的活動」裡的相關新規定：「以已學過的數學為底，探求數及圖形的性質的活動」、「在日常生活及日常社會中使用數學的活動」、「利用數學的表現，進行論證明確、條理分明的說明會活動」等。

對應各內容特質，新加「靈活運用在具體場合」、「進行說明」規定。

(二)上課時數的規範與彈性

〈學校教育法施行規則〉當中定有國小、中、高中教科等的年標準上課時數等的規範，然而各校在上課時數上仍有部分彈性空間。譬如法規規定一節課國小 45 分鐘，國中 50 分鐘；國中亦有同樣的規定(1 節課的單位時間為 50 分鐘)，盲・聾・養護學校國小部・國中部準用國小・國中規定。高中及盲・聾・養護學校高等部，採取學分制，不規定每一教科的標準上課時數及總上課時數；在新要領中規定全日制的課程(學分制課程除外)，每週上課時數以 30 節課為標準(一節課為 50 分鐘，1 學分以 35 節課為標準)。總之，官方(文科省)有年度總時間數的管制，但各校在上課的時數、節數調整上被容許調整空間。另外，鬆綁特區(下文肆之一之(四))更擁有鬆脫官方限制的自由設計空間。

肆、新教育課程改革的特徵、問題與啟示

現行〈學校教育法〉(2006 年修訂)的修訂重點正可說明日本新課程的改革重點。文科省公布學校教育法的五個修訂要點如下：

1. 各教育階段別學校的目的、目標的修改
2. 設置「副校長」等新職位
3. 整備學校評鑑及資訊公開相關規定
4. 大學等修習證明制度化
5. 其他相關法律的配套修訂

〈學校教育法〉、〈教育基本法〉的修訂，教育大學(教職研究所)的招生與課程改革等近年的社會變動反映出日本當局重視教育，積極推動國民教育改革的決心。內閣團隊整合環境、健康福祉、衛生等 21 世紀重點議題，將飲食教育、環境保護、自然生態平衡等議題納入國民教育課程。從 1989 年以來歷時十年的新課程改革，從教育階段排序、幼稚園、特殊需求教育、學校自主權限的變革到教師素質、學校與家庭社區關係等層面的檢討，涉及層面相當廣其。以下分：跨世紀教育改革的特徵、進與退之間的矛盾：新課程的窘困難題兩項敘述，做為本稿對於日本教育課程改革的特徵分析。

一、跨世紀教育改革的特徵

(一) 將幼兒教育納入教育範圍，強調幼稚園到大學一貫的實力培養的學習

2006 年修訂的〈教育基本法〉，新加「幼兒期教育」規定；〈學校教育法〉，在各教育階段別學校的目的、目標上做了文字修改，從幼稚園到大學的八個教育階段，在「學校種別」規定裡，原來是排序最末的幼稚園調到最前頭：「幼稚園、國小、國中、高中、中等教育學校、大學、高專、特別支援學校」，可謂是對於重視幼兒教育，幼兒時期是培養扎實的基礎能力、思考力、問題解決能力的鄭重宣示。

重視幼兒教育，重視各教育階段學校之間的圓滑的銜接，幼稚園到大學一貫的實力培養可謂是新課程一大特徵；然而當前(21 世紀初)歐美先進國重視教育成效，將幼兒的托育與教育納入公共領域，投資社會的經濟發展的人才培育觀點，對於日本的新課程改革具有實質上相當的影響：2006 年〈教育基本法〉、〈學校教育法〉等修訂加入重視幼兒教育的條文、內容以來，從教育、經濟財政改革等觀點的幼兒期教育重視議論未曾稍歇，迄今(2009 年 8 月)除了文科省提出「幼兒教育無償化」(免費化)政策的綜合檢討報告外，朝野幾大政黨都提出包含幼稚園、托兒所免費的具體的兒童津貼政見。

2009 年 7 月 3 日，時文科大臣鹽谷立²³召開「為實現教育安心社會的懇談會」，會後發表公開談話，強調經濟不景氣，兒童家庭背景落差擴大的現實狀況中，教育的「質的安心」與「(教育費用)負擔的安心」，確保每一個兒童的教育機會的重要性。

重視幼兒時期教育，以幼兒教育為各階段學校之首，是對應少子化，重視人才培育的世界潮流；日本積極修改教育法規，確立幼兒教育在 21 世紀新課程的重要位置。

(二) 將特殊需求兒童納入一般教育對象，推動「特別支援教育」

在重視每一個兒童，對應每一個兒童身心發展的義務教育方針下推展的「特別支援學校」、「特別支援教育」是新課程的另一特色。

「特別支援學校」是一般國中小之外的，以視覺、聽覺、知能、肢體障礙或身體孱弱者為對象的學校；而具上述障礙的兒童除了就讀「特別支援學校」，也可能進入一般國中小就讀。國小、國中在一般班級之外設置「特別支援班」，針對視、聽、知、肢障兒童，以及語言障礙、自閉症或情緒障礙的兒童，分「就讀普通班」與「就讀特別支援班」兩種方式進行教育。前者是隨普通班就讀再加特別的支援，後者則是與普通班同校園但是就讀另外的「特別支援班」。

對照「發達障害者支援法」對於早期發見・早期支援發展障礙者的規定，文部科學省自 2007 年度開始進行指定地區實施發展障礙早期綜合支援示範事業(「發達障害早期総合支援モデル事業」)研究，目的在於透過教育與醫療、保健、福祉等相關機關的合作，探求發展障害早期綜合支援的理想之道。2007 年度有

²³ 2009 年 9 月 16 日，政黨輪替，鳩山內閣上任，現在(2009 年 11 月)文科大臣為川端達夫。

17 指定示範地區（1 府 5 縣 26 市 3 町），2008 年度有 10 指定示範地區（1 府 2 縣 8 市 2 町 1 村）進行該事業的實施。

除了重視傳統上稱障礙兒者的教育權之外，強調重視「每一個」兒童可能的特殊需求也是本次新課程的重大特徵；譬如有語言發展的遲緩現象的新移民兒童也列為一般國中小就讀普通班的「特別的支援」對象。

（三）突破傳統教科框架，重視教科間的橫貫聯繫、體驗活動及道德教育

第四期中教審在 2007 年增加國小國中的上課時數，並且公開宣布：充實道德教育及體驗活動；確定國小引進英語課程、高中課程的共同性與多樣性等新課程修訂重點；凸顯教科間橫貫聯繫、體驗活動及道德教育的新課程特色。

（四）鬆綁：有限度的提高學校自主權限

前文（參之四之（一））述及《學習指導要領》乃文科省對於各校教學的共同規範，也提供依據特別狀況的小幅度彈性調整空間。此外，近年的教育改革工程中，文科省准許相當大幅度特例的存在是相當受矚目的嘗試。即，在中央的教育規範之外，設置「最大限尊重地方公共團體自發性」的「構造改革特區」（文科省，2007 c）。依地方特性，設定特定事業的不受中央規制的構造改革特別區域，通稱「特區」，目標在於促進教育的結構性改革，並且藉以促使地方的活性化，提升國民生活及國民經濟發展。

地方政府可以向文科省提出構造改革特區申請提案，由文科省核定。到 2007 年 6 月為止，文科省辦理過 11 回特區提案申請，共計認可 30 項目 173 件的特例案。

以下是構造改革特區的實例：

1. 不依據《學習指導要領》的多樣性課程的編制（構造改革特區研究開發學校制度）
2. 營利公司開辦學校的認可
3. 有相當成效的以拒學兒童學童為教育對象的 NPO 法的開辦學校的認可
4. 大學設置基準的鬆綁（校地面積、運動場設置、空地確保的彈性化）
5. 追加特區市町村教育委員會為教員特別證照授與權者
6. 利用網路實施教育的大學・研究所的各種設施基準的彈性化
7. 「公私協力學校」的設置
8. 學校設施的管理及整備的權限由教育委員會移轉到地方公共團體首長（文科省，2007 c）

雖然「特區」制度招來喪失國民教育公平、平等、正義原則的批評聲浪，但是文科省公開宣稱：為了建立確實的學力，培育身心勇健的下一代，達成結構性改革，而推動「特區」制度。

（五）教師人才的精選與嚴格督導

教師素質改革也是教育改革的一個重要焦點，淘汰不適任教師機制、限制教師證照的效期、打破從來的教師甄選方式等，成為精選教師人才的新方法。。

1. 教師證照十年更新

教師證照更新案以十年為證照有效期，企圖透過接受一定時數與內容的研習，提升教師素質。

教師證照十年更新構想早於 20 世紀末即已見討論，歷經五任文科大臣遲遲未決，後以校園問題(同儕暴力、自殺等兒童青少年事件)頻發，教師公信力下滑，一方面為挽回社會對教師的信賴，一方面也藉此做為提升教師素質的一個手段，2006 年 6 月中央教育審議會教員養成部正式提出證照十年更新制度，透過其後的教育再生會議報告等成案。

除了教師證照定期更新之外，提升師培課程品質也是另一重要途徑。譬如加設必修科目「教職實踐演習」，以及透過外部評鑑、第三者評鑑等對師培課程進行事後評鑑，創設教職專門研究所等。

2. 教師甄選新招

打破前此的教師甄選方式，藉擴大篩選對象、與學術機構合作等新方式甄選教師，以求獲取優良教師人才。

3. 教師人才的活用

近年正邁入資深校長、教師大量退休高鋒期，活用以及延續優秀教師人力也成為重要的教育課題。除了甄選學校主管時提高甄選對象年齡之外，也新採由區/市/町/村教育委員及學校校長推薦方式。針對具有豐富經驗且具教育熱忱的退休校長、主任，任命其擔任全職校長・副校長等。

(六) 家庭、社區的教育參與

新課程重視體育，加入「體驗活動」、「飲食教育」，以及課程外展至兒童的課後照顧等是學校經營的新貌。

體驗活動、飲食教育等改革與家庭、社區緊密相連。一方面因為在學力/學業成就不佳問題之外，兒童自殺、校園霸凌、中輟生等問題層出不窮，成為近年校園經營的關鍵問題；另一方面，家庭教育力(父母的兒童教養能力)下降，學校不但不再能期待家庭協助教育兒童，而且學校必須擔負往昔家庭扮演的品德引導等角色。學校培養兒童學識能力之外，結合家庭、社區，提供多元資源，藉校外人、事、物的接觸經驗，培養兒童正面人生觀、正確的職業觀、良好的飲食習慣，並進而影響家庭，活化社區，促進地區居民的緊密連帶感情，提升地區，進而全縣、全國發展。

二、進與退之間的矛盾：新課程的窘困難題

追求學力/學業成就是日本官方與民間在教育改革、新課程推動上的共同認

知，但是，學習意願及習慣的確立；豐沛心靈及健康的身體的培育也是文科省公開的當代教育理念。在知識的灌注與心靈的培育，各教科內容與教學時數的協調之間，新課程出現進退兩難的窘困。

各校在「上課時數」上各出招數顯示新課程進與退之間的矛盾。

新要領強調「確保達有必要的指導時數」。事實上，此前文科省早已推動學校「充實年間上課時數・日數」，譬如依據文科省 2003 年的公立小・中學校教育課程編成・實施狀況調查報告，有 44.3% 的國小、18.7% 的國中進行上課單位時間(1 堂課時間)的彈性調整；88.0% 的國小、87.9% 的國中進行學校行事的精選、重組；37.7% 的國小、46.7% 的國中變更週上課時數，增加授業可能時數；1.9% 的國小、3.1% 的國中變更長期假期停課日數，增加可能上課日數。簡言之，2003 年以前國小、國中在上課時數・日數上進行微幅調整(增加)已非罕事，而更具刺激意義地，2003 年中教審在其《有關當前初等中等教育教育課程及指導的充實與改善策略》(初等中等教育における当面的教育課程及び指導の充實・改善方策について)中重申「確保充足的指導時間」，在引用上述文科省公立國小・中的「主要的充實實例」之後，還引述其他三種充實上課時間的方法：

(1) 日課表上動腦筋・總管上課時間

- 調換易逢假日的週一課程跟其他日的課程
- 徹底管理每個月、每個學期的上課時數
- 以週時程設定缺課課程的補充
- 削減自習時間(跟其他教科的上課對調)

(2) 上課可能時數・日數的增加

- 檢討定期測驗的次數・日數
- 減少縮短上課的情形
- 開學日、畢業典禮等當日的實施上課
- 精選會議
- 引進二學期制

(3) 長期假期的活用・日數的減短

- 在夏季長假(暑假)期間實施家庭訪問、家長面談
- 原來在學期中實施的研修調於暑假中實施
- 推動打造特色學校，在校長判斷下減少長期假期停課期間的總日數
- 以縮減暑假 5 日取代暑假半天課
- 實施上午半天上課；取代以往一貫的暑假停課的前後 12 日半天上課。

十年以來文科省領率的修訂課程、鬆綁法令，提高學校經營自主權限等諸教改手段，都朝向提振學力/學業成就，提高學校上課質與量的目標。這個目標在少子化背景下，成為官民雙方兒童教育的共同期待。但是，課程(學校上課)增質與增量之間隱然出現矛盾，甚至對立現象。增加上課時數成為提升兒童學業成就的必要手段，然而在一定的總時數限制內，顧此失彼，各教學科目之間出現緊張關係——正好與新課程主張的「重視教科間的橫貫聯繫、體驗活動及道德教育」

特色背道而馳。原來是制度鬆綁，以實驗根本性教育改革為目標的構造改革特區研究開發學校制度，某些追求提升兒童學業成就的特區學校反而成為可以恣意「充實上課」的特異存在，失去新要領所訴求的多樣性課程的編制、多元價值觀點社會旨趣。

「總合學習時間」也是一個凸顯日本當代教改理念與實際之間的矛盾的觀察點。「總合學習」是設置於國小三年級至國中，橫貫連結各教科及校內外資源的發展性學習留白課程。2002年新設的此時間（課程）乃以培育活命「力」，培育創造、思考、問題解決能力為目標。2008年公布的新課程仍然強調「總合學習時間」，文科省並且申明新要領的修訂讓新課程將「總合學習」時間的定位更充實、更明確化（文科省，2009b），然而仔細比較新課程與現行課程，可以發現「總合學習」在新課程裡與其說是「更充實、更明確化」毋寧當說是遭受邊緣化待遇。表1及表2即明確顯示新課程無論在國小或國中階段都削減「總合學習」時數的事實。一方面各教科都要「充實上課」，國、英、數基礎教科上課時數尤其明顯增加，另一方面，體育、社團等時間連結強健體魄、良好道德的教改目標，於是落得削減「總合學習」時間的結果。以此鑑諸日本當代課程改革追求「質的安心」、擴大學生選擇學習幅度、突破傳統教科框架等目標口號不啻是一大諷刺。

教育質與量的進退兩難困境，歸諸教師人才素質關鍵因素並不為過。當前鳩山內閣團隊接手政局，在義務教育經費、高中教育無償化、兒童津貼等炙手議題外，教職課程的變革成為各方重要關注點。在學力/學業成就普遍被評不佳的新世代當中，如何篩選、如何培育出優良教師人才；如何設置保障菁英教師、激勵教師專業成長的學校教育制度；如何提升教育大學品質、打破傳統篩選教育人才框架…，教師人才的精選與督導問題當是新課程推動的重要配套關鍵。

參考文獻

文部科學省（2007a）。刊行に寄せて。平成19年度文部科學白書。

http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab200701/kankou.htm

文部科學省（2007b）。第2章 第3節 學習指導要領の改訂。平成19年度文部科學白書。

http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab200701/001/002/003.htm

文部科學省（2007c）。第2部 第14章 第3節 構造改革特區。平成19年度文部科學白書。2009年5月20日取自

http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab200701/002/014/004.htm

文部科學省（2008a）。新しい學習指導要領。2009年5月20日取自

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/index.htm

文部科學省（2008b）。各教科等の改定案のポイント。2009年5月20日取自

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/080216/009.pdf

文部科學省（2009）。教育安心社會の實現に関する懇談會報告に関する文部科學大臣コメント。

http://www.mext.go.jp/b_menu/daijin/detail/1281451.htm
文部科学省(2009b)。総合的な学習の時間フェスタ 2009 について。2009 年 11 月 23 日取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/01/1217883.htm
〔教育再生会議〕「国民的議論のたたき台ができた」(2007, 1 月 25 日)。読賣新聞 社説。2007 年 1 月 18 日, 取自
<http://www.yomiuri.co.jp/editorial/news/20070124ig90.htm>
〔解説〕教育再生会議(2006, 10 月 26 日)。読賣新聞。2007 年 1 月 18 日, 取自 <http://www.yomiuri.co.jp/kyoiku/news/20061026ur04.htm>
「食」でわかる現代病(2004, 11 月 13 日)。読賣新聞。2007 年 1 月 18 日, 取自 <http://www.yomiuri.co.jp/kyoiku/special/s01/20041113tv01.htm>
〈教育再生会議〉土曜、放課後に補習 第 1 次最終案(2006, 1 月 18 日)。毎日新聞。2007 年 1 月 18 日, 取自
<http://headlines.yahoo.co.jp/hl?a=20070118-00000067-mai-pol>

附錄十四 國際比較—法國

法國中小學課程政策研究

林貴美

前言

一、最近之課程改革的理念背景

法國的教育改革從來不曾間斷過，為了因應國的激烈際競爭與歐盟國家間人民往來與互動的日趨頻繁，關係的日益密切，於 2000 年公佈了法國實施現代化教育最高指導準則的「教育法典」(Code de l'éducation)。然而不久之後批評之聲四起，面對歐盟之經濟、文化發展與人民及學術交流的頻繁，科技發展的日新月異，學生的學習適應問題日益嚴重等現實問題，社會大眾與家長認為現行的教育法典過於保守，教育方向應更具遠見，多為未來一、二十年的發展著想，固有新的教育改革。於是法國在 2003 年 9 月成立了「學校的未來全國教育辯論委員會 (La commission du debat national sur l'avenir de l'école)」，用以檢驗當前之教育得失，並回應法國人民對學校教育未來走向的期望。此委員會以開放式的分區辯論方式，讓全國人民充分表達他們對教育的意見，並接受他們對學校未來發展的想法與建議；最後擬定一份教育的改革方案，以為未來 15 年的學校教育發展方針 (林貴美，劉賢俊，2006，P.160-161)。

以上所提之教育改革方案的擬定歷經二年，最後提送國會審查，並於 2005 年 4 月 23 日經國會通過，定名為「導向法與學校前景方案 (Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école)」或稱「2005-380 號法 (Loi de 2005-380)」。此法案係在教育部長費雍 (François Fillon) 任內訂定的，故亦稱為「費雍法案 (Loi Fion)」 (林貴美，劉賢俊，2006，P.161)。此一法案的重要內容：主要在回應社會大眾對學校的期望：改變教學方法，使每個學生都有成功的學習；使青年能夠因應快速的社會變遷與日新月異的科技發展以及全球化的經濟競爭，因此學校的重要角色是使用有效的教學方法協助學生，使每個學生都有成功的學習，以擁有共同而基本的知能，具有謀生與獨立生活的能力，而不僅能立足歐洲，同時還具有與國際競爭的能力。因此，未來學校的教育目標與任務為：

(一) 未來學校的教育目標

1. 協助學生使每個學生都能成功學習。
2. 使每個青少年都能按照自己的性向與興趣，充分發揮自己的優點。
3. 加強學生的文化素養與國家意識。
4. 加強學生對歐洲的認同感、專業基本技能與外語能力。

(二) 未來學校的教育任務

1. 確保學生能有成功的學習活動與團體生活

2. 根據教育目標提供明確的教育內涵（共同的基礎知識與能力）（Le socle commun de connaissances et de compétences）
3. 提供多元的教育訓練與選擇的機會
4. 培養具有法國共和的價值觀和歐洲意識的公民

2005 年的教教育改革，其中最主要的內容是重新確定未來 15 年學校教育的發展目標，以及為達到學校發展目標所做的課程與教學的改革。針對未來學校之教育目標及課程改革，茲再進一步詳述如下：

學校教育目標，共分成三個小目標：

1. 加強民主與共和國的價值觀
2. 加強對歐洲的認同與外語的能力
3. 加強共同的基礎知識與能力，並使每個學生都能成功地學習

所謂的共同基礎知識與能力，根據「基礎能力教學指引」（Le socle par le menu: indexation du texte），係指：

- (1) 精通本國（法）語文
- (2) 精通基礎數學
- (3) 行使公民權所需之人文與科技文化素養
- (4) 至少精通一種外國語文
- (5) 熟練資訊與通訊之使用技術。

根據 2005 年教育改革法案，政府對學校提供上述之基礎知能之相關學科之教學成效，已被列為學校教育評鑑項目。而學生學到共同基礎知能後，每隔三年（每一個學習階段結束時）會被評鑑一次。小學是在小二（CE1）與小五(CM2)結束時接受全國性之會考。因此學生的學習成績會被列為學校教育評鑑項目，而學校之教育評鑑除了讓地方政府與中央了解學生對共同基礎知能之學習情形外，同時亦在監督學校的教學績效，以避免教學流於形式而產生缺失。另外地方政府亦需就學區內之教育成果每三年一次向國會提出報告，以讓國人瞭解在義務教育階段學生，對於基礎知能之熟練程度如何。

2005 年的教育改革之另一重大項目，係為青年能否融合於大歐洲環境與具有國際化的視野而強調外語能力訓練的重要性。在全球化及歐洲認同的前提下，政府要求每一位小學生畢業時至少要能精通一種外國語。所謂精通是指能使用某一種外國語文，在聽、說、讀、寫之表達尚能夠通順無礙，且規定英語為必修。如此規定的原因係考量到外語為企業與政府因應國際生存競爭必備的利器以及個人追求利益的工具，故認為外語能力的培養要越早越有成效。

根據學校教育目標的第一項分項小目標：加強民主與共和國的價值。此目標係為因應歐盟人民遷徙的頻繁，各國人民與不同種族共同生活、需要大家能和平共處所必須具備的精神與態度。因而面對社會共同生活的和諧，強調道德教育與公民教育課程的重要。故其公民教育的主要內容為培養國民具有國家情感與團體共同生活必須遵守的規範。對於國家情感的培養如規定小學生必須會唱國歌及對本（法）國歷史與地理的認知，這算是培養國家意識的起步。

根據法國課程實施準則（pricipaux textes de référence）所列共同基礎知能的第一項為：所有學生必須精通本國語文。因此，小學的教育目標最重要的是強調本國語文的訓練。注重說、讀、寫的通順與達意。對於新移居法國之非法語語系學生，則採特殊待遇，加強其法語教學。為因應全球化與歐盟政治、經濟、學術、文化與人民交流之頻繁以及日新月異的科技發展速度，要求學生從小學起，必須熟練第一外語（英語）之聽說讀寫的表達能力，以及現代化之資訊與通訊必備的使用技術。

以上為 2005 年法國教育改革重點方向的簡述。另外，根據 2008 年的達克斯教育改革（réforme Darcos），其改革主軸在中等教育。主要改革內容與訴求為提供平等的學習機會與成功的混合教育及推動「永續發展」的概念，讓學校甚至全民動起來的教育政策。因而強調校園安全教育、修改高中課程、提供學生與家長嶄新的服務以激化郊區和優先教育地區學生和家長的希望以及跟隨世界共同的教育方向，推動「保護環境」與「永續發展」的環保概念與國家資源永續發展的政策。達克斯教育的改革與課程有關的是對高級中學的課程改革的部分，但由於改革內容受到全國中學生與社會關心教育之相關人士的抗爭，迫使達克斯部長於 2008 年 12 月中旬宣布其高中教改計畫暫時延緩實施。

二、法國學制簡介

為方便讀者在探討法國中小學課程時有貫串性的瞭解，以下將對法國從學前到高中階段的學制稍做介紹。

法國學制從學前到大學實施的是 35433 制，我們的學制實施的是 36334 制，故與我國稍有不同。

（一）學前教育

法國的學前教育機構稱為幼兒園（l'école maternelle）。幼兒園分小班（3-4 歲）、中班（4-5 歲）、大班（5-6 歲），共三個年段。學前教育係免費教育，但非義務教育，目前幼兒園從三歲開始入學，其入學率已經達到百分之百。

幼兒園的功能與任務為：反應幼兒不同的需要，支持幼兒的發展；擴展幼兒的關係世界與從生活及遊戲中引導其自由探索的興趣與能力，使其從充實與多樣化的生活經驗中，開啟對文化的認知並培養健全的人格。

（二）初等教育

法國的小學（l'école primaire）共五個年級，小一稱準備級（cours préparatoire, CP, 6-7 歲）、小二稱初級第一年（cours élémentaire première année, CE₁, 7-8 歲），小三稱初級第二年（cours élémentaire deuxième année, CE₂, 8-9 歲），小四稱中級第一年（cours moyen première année, CM₁, 9-10 歲），小五稱中級第二年（cours moyen deuxième année, CM₂, 10-11 歲）。

初等教育分兩個大階段：前段稱基礎學習階段（cycle des apprentissages fondamentaux），後段稱加深學習階段（cycle des approfondissements）。基礎學習階段，為轉銜與學習適應的考量，目前已經向下延伸一年至幼兒園大班。因此基礎學習階段含大班、小一和小二，共三個年級。加深學習階段含小三、小四

和小五 (collège) 共有三個年級。

根據 1990 年 9 月 6 日的教育法令(décret du 6 septembre 1990)學校必須成立校務委員會 (Conseil d'école) 與教師委員會 (conseil de maîtres)。另外根據 2005 年的教育導向法規定，高中以下各級學校 (包括小學) 都必須成立教學理事會 (conseil pédagogique)。教學理事會的任務與職責是：負責學校計畫中有關教學的相關事宜，協調課程與教學及學校教育評鑑等活動之分工與合作，以及各學科教材的編選與對教學方法的見解提出意見與分享經驗。小學部份的教學理事會係在每一學習階段設學段教師委員會，每一學習階段選出一位學習階段主任教師，由他負責召集習階段內的教師參加階段教師委員會，討論各年級之課程及教學觀摩，分享教學經驗等事宜，用以提升該階段的教學成效。各階段的教師委員會負責下列事項：

1. 組織各階段學習之進度。
2. 擬訂各階段的教學計畫，執行教學計畫與評量。
3. 定期評量各學童之學習狀況，提出學習改進建議並決定是否允許學童升到下一階段²⁴。

各階段的學童得留級一年，就學年限最長不得超過 6 年。學習速度較快者，修業年限最快四年。小學生若有智能或心理障礙則由學區的特殊教育委員會開會決定其是否需安置於某些學校附設的融合班 (classe d'intégration scolaire)；有發展困難或人際關係困難的學童則進入附設的適應班 (classe d'adaptation)，以上這兩種班級的學生，均有「學習困難學生特殊輔導網」之特殊教育相關專業團隊的成員協助其課業或生活適應，且都必須協助其儘早回歸到普通班。「學習困難學生特殊輔導網」通常由一位學校心理師與數位特殊教師及治療師組成，採取直接輔導學童的行動，這個特殊教育輔導網基本上也為最小的幼兒 (小班) 提供必要的輔導。

目前小學為包班制，小學教師必須各種科目都能教，上課及工作時數為：教學 24 小時。每週的校務工作時間約一小時，因此小學教師合計每一學年有 36 小時用在下列學校事務上：

- 18 小時用於參加階段教師委員會以確實掌握學生的學習進度。
- 12 小時用於參加教學會議 (Conférence pédagogiques)。
- 6 小時用於參加校務會議。

(三) 中等教育

中等教育修業年限共為七年。分前後兩期，前期稱初級中學 (collège)，修業年限四年，後期稱高級中學 (lycée)，修業年限三年。茲分別介紹如下：

1. 初級中學

初級中學共分三個階段：初中一年級 (11-12 歲) 稱為適應階段，含有轉銜與學習適應的意義。初中二年級與三年級 (12-14 歲) 稱為中間階段。初中四年級 (11-12 歲) 稱為導向階段。

²⁴ 法國小學目前仍有留級制，但只在學習階段告一段落時才做留級的決定，故在小學留級不得超過兩次。如果輔導無效則可能轉到融合班，接受更多的特殊教育服務。

導向階段對初中生而言是人生重要的轉銜階段。在導向階段有職業初探的課程供選修，然後依其性向與學習狀況輔導其進入不同類別的高中。學科能力較強者輔導其進入普通高中或技術高中就讀，學業成績較差的學生加強就業輔導以鼓勵其轉向技職方面發展，畢業後進入技術高中或職業高中就讀或輔導其去當學徒，一邊接受學徒中心的學理教學，一邊接受特定工作的實務訓練以獲得一技之長，學成後進入職場直接就業（見圖一）。對於身心障礙者，另有普通教育與職業適應班（section d'enseignement général et professionnel adapté, SEGPA），簡稱「特教職訓班」可安置。此種「特教職訓班」設立的目的，係要讓身心障礙類學生在學期間能獲得足夠的職業訓練與工作知能，畢業後能夠獨立謀生。另外，由於學習困難學生很容易中途離開學校，因此在初中階段就有為這些學生特別安排輔導課程。一年後，如果成效不彰，在初三時再設契約式的個別輔導課程。採用契約的學習輔導方式，最多兩年，如果成效不彰就將其轉入學徒訓練中心（Centre de formation d'apprentissage），輔導其一邊工作一邊學習，以便將來能夠就業。

初中最後一年（初四），學生將來的進路有升入普通高中與技術高中或職業高中或者到學徒訓練中心當學徒，以便習得一技之長早早進入職場就業。依據教育部 2007 年的統計資料，初四的學生 95% 會畢業，其中選擇進普通高中與技術高中者約有 60%，選擇職業路線者約 35%，而另外的 5% 會留級或選擇重讀（MEN,2007:3）。選擇職業路線的學生，其中約有 73% 會讀職業高中，而 27% 的學生則會選擇當學徒而進入學徒訓練中心接受職業訓練。法國的普通高中與技術高中通常是合校的綜合型高中。而就讀普通高中與技術高中的學生在高一時算是轉銜的一年，學校會讓學生對將來的生涯做定向的決定，因此這一年亦稱決定年（année de détermination）。根據統計，這一年決定選讀「普通高中」的學生約有 57%，選讀技術高中的學生約有 24%，而有 4% 的學生會轉到職業高中，另外有 15% 的學生會留級或選擇重讀（MEN,2007:3）。

選擇讀普通高中與技術高中的學生其進路是追求更高的學術地位，先獲得高中畢業文憑（baccalauréat, bac.），再進入高等教育階段或進入一般行業工作。見圖一之初中畢業生進路圖。

2. 高級中學

法國的高級中學分普通高中、技術高中與職業高中三種類別，修業年限為三年。法國在高級中學即實行分科，且分科很細，其各類別之高中內又分數種不同類組供學生選擇，因此其課程設計頗為複雜。

高級中學，依教育性質可分為普通高中（Lycée général）、技術高中（Lycée technique）與職業高中（Lycée professionnel）。各類高級中學修業年限原則上為 3 年，學業完成後，還必須通過國家考試，才可獲得高中畢業文憑（baccalauréat, Bac），取得 bac 文憑者即可免試申請進入高等教育階段繼續深造。就讀不同教育性質的高中，所獲之文憑名稱不同，分別為：普通高中畢業文憑（Baccalauréat

général)、技術高中畢業文憑(Bacalauréat Technologie)與職業高中畢業文憑(Bacalauréat Professionnel)。持有高中畢業文憑(Bacalauréat)者皆可以依照高中分組所修課程性質直接申請進入高等教育階段之獨立專門學院(grands écoles)或大學相關科系就讀。惟由於獨立專門學院主要為培育社會菁英之學府，驅之者眾，因此常會另設篩選辦法。

普通高中與技術高中通常合併於一校，職業高中則獨立設置者較多。法國高中分科較早，等於為將來的高等教育先做奠定基礎的預備或為將來就業做準備，故其課程與分組係與將來的職業走向一致，甚至將來畢業會考文憑與證照亦與高中的分組一致。茲將各類高中之分組簡介如後：

(1) 普通高中：分成文理(littéraire)、經濟與社會(économique et social)及科學(scientifique)共三組。

(2) 技術高中：分成科學與工業技術組(sciences et technologies industrielles,STI)，此項中再分應用藝術組(Arts Appliqués)與日常生活工業組(génie industriel)、科學與實驗技術組(sciences et technologies de laboratoire, STL)、醫護與社會科技組(sciences et technologies de la santé et du social,STSS)、管理科技組(sciences et technologies de la gestion, STG)、餐旅組(hôtellerie et restauration)。另外，尚有屬於特殊藝術學校與高級農校系列之音樂與舞蹈技術組(techniques de la musique et de la danse, TMD)及農業與生活科技組(sciences et technologies de l'agronomie et du vivant, STAV)。

取得技術高中文憑者可以申請進入大學、工程師學院或商學院或進入二年制高等技師班，將來準備考高等技師證書(Brevet technician supérieur, BTS)。或進入大學技術學院(Institut universitaire de technologie, IUT)就讀，將來可以獲大學技術學院證書(Diplôme universitaire de technologie, DUT)。就讀農業學校系列的學生，將來可以獲得農業教育職業證書(Brevet d'études professionnelles agricoles, BEPA)。就讀藝術類的學生，如應用藝術或音樂與舞蹈，畢業可以獲得工業科技應用藝術證書(Baccalauréat STI Arts Appliqués)，畢業後可以讀藝術工作相關的科系，如大學建築系或室內設計或藝術學院(écoles des beaux-arts)或進入音樂與舞蹈人才養成教育的特殊學校(école spécialisée)。

(3) 職業高中：依就學年限與文憑，可分下列三種組別：

- 就讀二年制短期教育之職業適任證書班(classe de certificat d'aptitude professionnelle, CAP)，學生於修業二年結業後參加職業適任證書(Certificat d'aptitude professionnelle, CAP)考試，通過考試者可以取得五職等的工作資格，可以到職場就業。大凡短期教育的行業如：建築工、機械工、商業銷售員或農事等工作者，此類工作均可以快速訓練與養成，工作能力養成後可以考CAP或BEP證書。目前屬於CAP系列的行業(工、農、商與服務業)約有210種，而BEP系列的行業則有60種。獲得CAP證書後若再繼續進修專門行業一年或二年，也有可能獲得第二專長之訓練並取得同職等或更高職等(第四職等)的證書，如

MC, BMA, BP, BTM²⁵等。

- 就讀二年制職業教育班之學生於學習兩年後可參加職業教育證書〈brevet d'études professionnelles, BEP〉考試。獲得職業教育證書之學生有多種選擇：繼續職業高中或轉入技術高中的課程，學業完成後可以參加職業高中畢業文憑的會考〈baccalauréat professionnel〉或參加技術高中畢業文憑〈baccalauréat technologie〉的會考，或者直接進入職場就業，或者進入職訓加強班〈formation complémentaire〉學習一年，將來可以更成熟的工作能力進入職場。職業適任班（CAP）與職業教育班（BEP）的不同在於CAP的課程較狹隘，屬於密集從事某一特定行業工作能力的訓練課程，而BEP的課程與訓練較為寬廣與彈性，故其轉換工作與進修的可能性也較大。

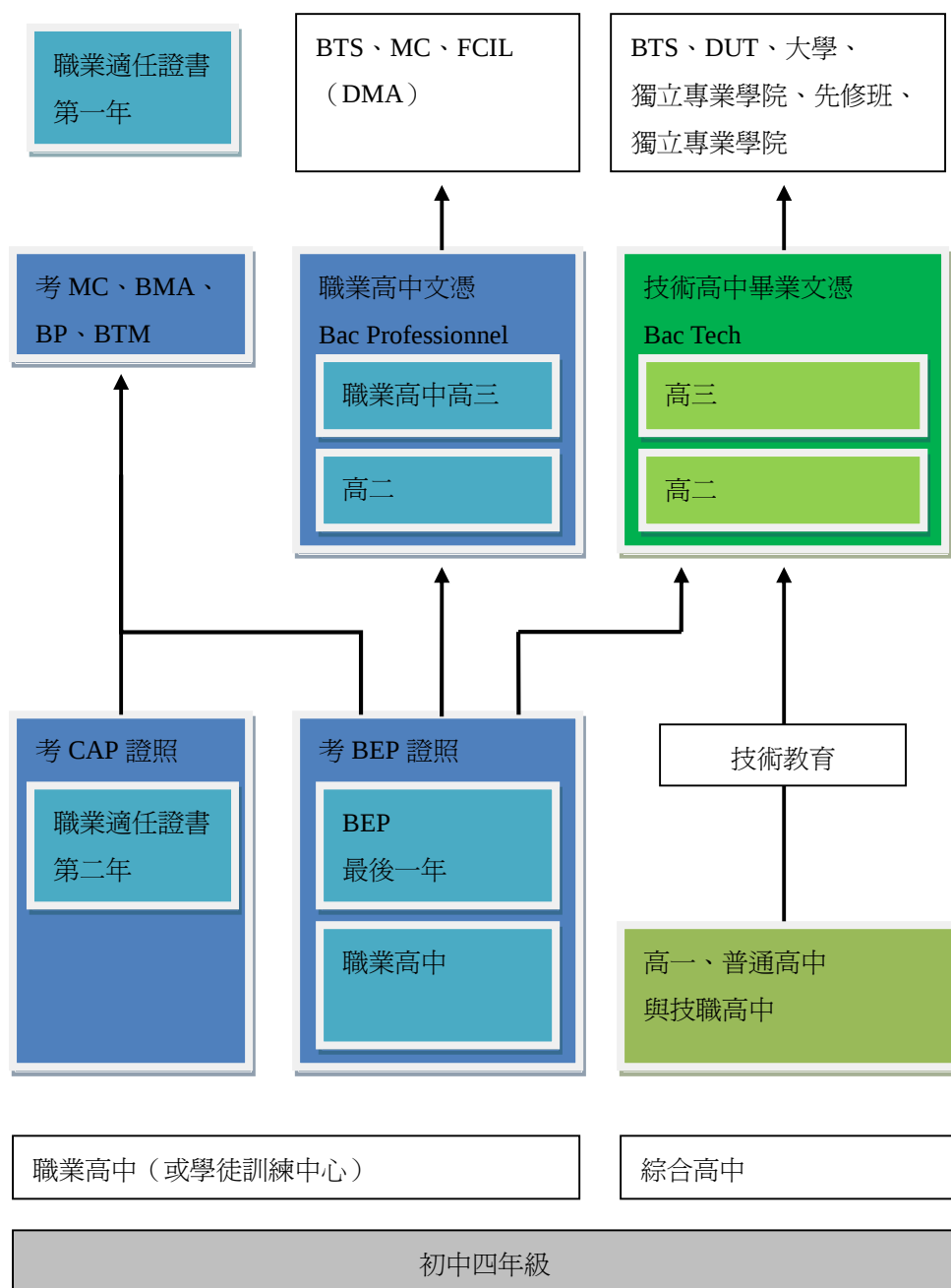
- 就讀三年制職業高中，將來可參加職業高中畢業文憑〈baccalauréat professionnel〉會考，通過者等同取得高職畢業證書與就業證照，可以進入職場工作，也可以選擇進入高等教育相關專業類科就讀，繼續深造。

一般而言，就讀職業高中的學生約有87%的學生會去考BEP證照。而有13%的學生會去考CAP證照。

以上各種教育訓練除了在學校上課外，按規定必須到企業實習或到一般職場實際工作以取得實務經驗。至企業實習則依照學習順序，由教師、學生與企業共同安排職訓時間。

法國的義務教育共十年，即從6歲至16歲。從小學一年級至初級中學結束為義務教育階段。由於法國的學校教育傳統以來就採菁英教育，從小學開始就有嚴格的淘汰制度，因此有些學生對讀書較不感興趣，未完成義務教育即中途輟學。目前3至13歲的就學率為100%，16歲則僅達97.3%（MEN,2005d:23; MEN,2004b:19）。法國的終身教育體系相當完好，任何年齡的人，於離校後若想再繼續接受教育者，目前各階段的學校已開放補救教育或專業進修的課程，尤其歡迎青年人隨時回學校繼續接受教育或參加建教合作方案或參加學徒訓練中心（Centres Formation d'apprentissages）的訓練，均可以提供其一面接受職業教育，一面在企業實習或當學徒，技術成熟與學業完成後，仍有機會參加職業適任證書或職業教育證書考試，將來仍有機會參加職業高中文憑會考，及格者自然可以申請進入大學就讀。茲將法國學制整理與台灣學制做對照備供參考（見表一）。

²⁵ MC＝專門職業加強訓練，BMA＝藝術工作證書，BOP＝職業證書，BTM＝技術工作證書。



圖一、初中畢業生進路圖²⁶

(本圖採自 MEN (2007). Guide après la troisième. Deux voies après la 3e. P2-3 。)

²⁶ BP = 職業證書
BMA = 藝術工作證書
BTM = 技術工作證書
BTS = 二年制高等技師證書
DMA = 藝術工作文憑
DUT = 二年制技術大學文憑
FCIL = 地方聯合職業加強訓練班
MC = 專業加強證書

表一、台、法學制一覽表

學 前 教 育	理 論 年 齡	幼兒園〈école maternelle〉	幼稚園
	3-4	小班〈petite section, PS〉	小班
	4-5	中班〈moyenne section, MS〉	中班
	5-6	大班〈grande section, GS〉	大班
初 等 教 育 、 中 等 教 育		小學〈école élémentaire〉	小學
	6-7	準備(轉銜)班〈cours préparatoire; CP〉	一年級
	7-8	基礎課程第一年〈cours élémentaire première année, CE1〉	二年級
	8-9	基礎課程第二年〈cours élémentaire deuxième année, CE2〉	三年級
	9-10	中級課程第一年〈cours moyen première année, CM1〉	四年級
	10-11	中級課程第二年〈cours moyen deuxième année, CM2〉	五年級
		初級中學〈collège〉	國中
	11-12	適應(轉銜)階段〈cycle d'adaptation〉	六年級(小學)
	12-13	中間階段〈cycle central〉	國一
	13-14	中間階段〈cycle central〉	國二
	14-15	導向階段〈cycle d'orientation〉	國三
		高級中學〈lycée〉	高中(非義務教育)
	15-16	結業前二年班〈classe de seconde〉 (以下非義務教育)	高一
	16-17	結業前一年班〈classe de première〉	高二
	17-18	結業年級〈terminale〉	高三
高 等 教 育	修 業 年 限	第一階段 二年制獨立專業學院先修班(CPGE)； 二年制高等技師專科(STS)； 二年制技術學院(IUT) 三年制大學 第二階段 碩士(修業2年) 5年 獨立專業學院(grandes écoles, GE) 第三階段 8年 博士(大學後5年)	二年制專科 四年制大學 碩士(修業2年) 博士(大學後5年)

貳、學前教育與小學中學課程

法國的學校採三學期制 (trimester)，每學年分三個學期，每學期十二週，整學年上課週數為 36 週，學年始於 9 月初（各校可依地區的情況與需要調整開學日期），寒假於耶誕節前放到元旦後，春假則在四月初放到四月中旬，於國慶日 7 月 14 日，學期結束開始放暑假。上課時數與學校行事曆皆由教育部決定，海外領地學校之行事曆則由當地的大學區總長決定。以下即介紹各個教育階段的課程與教學情形。

一、學前教育階段之課程與教學

幼兒園的主要功能：係在大人的陪同下，提供幼兒完全的生活支持。其中包含尊重幼兒的生活節奏與其空間需求。令其在安全的環境裡活動，與其他幼兒遊戲與互動以發展其基本的社會能力；提供給幼兒安定的社會生活環境，培育幼兒健全的人格發展，開啟對文化的認知（文化啟蒙）為小學教育做好準備。

（一）教育目標

根據 2005 年「導向法與學校前景方案 (Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école)」學前階段的教育目標為：在提供幼兒快樂學習的場所，在輔導（協助）每一個幼兒，依其步調以獲得適當的發展；建立幼兒與其他幼兒及成人的互動關係，促進幼兒社會化並使養成自律 (autonomie) 的能力；促進其情緒發展與獲得基本知識與能力，以便為基礎學習階段的教育做準備。

（二）學前階段課程目標與時數

根據 2008 年 6 月 19 日公布之幼兒園的課程綱要 (Sommaire programme maternelle) (BO hors-serie n. 3 du 19 juin 2008) 其課程目標如下：

1. 使獲得豐富的口語語彙、組織語句與了解別人的說話。
2. 其次是促進幼兒與其他幼兒和其他成人建立關係
3. 鍛鍊知覺與能力動作
4. 促進情意與知能發展
5. 發現書寫的世界

幼兒園上課時數與小學相同為每週 24 小時，但上課的時間沒有強制的約束 (sans horaire contraignant)。其在園內的活動可分為以下四個領域：身體的活動、溝通與說、寫表達的活動、美術與藝術的活動、科學與技術的活動。茲就以上所提領域分述如下：

（三）課程

1. 身體活動：包括身體動作協調、肢體表達等的訓練。

課程目標在讓幼兒練習其身體動作 (motricité)，增強身體對空間之認知，協助透過身體的改變以克服環境障礙；參與認知活動，發展適應團體生活及與人合作的能力。

教學方式：

- 1) 基本動作訓練：利用適當的器材、設備，如遊戲室、操場、游泳池、特殊空間等，作廣泛而多樣性的練習。全身的活動則包含如走、跑、跳、爬、丟擲、

提物、平衡...等的基本動作。

- 2) 身體協調訓練：包含熟練各種姿勢或動作，如律動、唱遊與舞蹈。
 - 3) 肢體表達動作訓練：則指孩童能做出各種姿勢以表達不同的意義。
2. 溝通表達與聽說讀寫活動：包括說話表達、繪畫與作業表達等的訓練。

對幼兒而言，此類活動是在建立其與人對話的能力。其活動設計如下：

- 1) 聽說與溝通表達：在不同環境下，安排與幼兒有個別化的說話活動和與老師及同儕間互動的小團體活動。
 - 2) 書寫訓練：用畫畫來建立幼兒寫字之基礎能力。讓幼兒在教室與幼兒園的牆壁上貼字畫等作品。
 - 3) 閱讀訓練：藉著閱讀故事書、繪本、看相片簿等活動以刺激並提高幼兒閱讀的興趣與說話表達的能力。幼兒自兩歲最幼小時即可帶領其參觀圖書館或資料中心，以建立其閱讀的習慣，並按照幼兒的能力，協助其在幼兒園畢業時能獲得閱讀能力。
3. 美術與藝術的活動：包括美術和音樂欣賞與觀察力及繪畫技法表達訓練。
- 美術能力的培養主要是讓幼兒接觸各種不同的材料，利用不同的技法發展出創意。其次是提供各種藝術美學有關的視覺活動：圖畫、相片、歌曲、樂器、各式音樂以發展幼兒之觸覺、聽覺、觀察力及審美感。
4. 科學與技術活動：包括探索與發現問題及解決問題的訓練。

此類活動的目標是期望幼兒能經由環境的探索而提出問題並解決問題。

教學方法：

- 1) 允許幼兒在工具室裡利用現有材料，去探索、發現與建構或製作物品。藉著不斷地建構以瞭解空間關係並發現「數」的概念。
- 2) 透過經驗，令兒童發現與組織簡單的物理特性和狀態的改變；觀察與區別景象與空間、時間、季節與氣候的變化；經由植物的種植與小動物的豢養以學習觀察不同動植物的生活狀態並知道重視衛生與健康的重要，藉以發展幼兒健全的人格與獨立的能力。

幼兒自幼兒園開始若有適應困難情形，得請學區內之「學習困難學生特殊輔導網」(RESED²⁷)派出學校心理師或其他專業人員提供協助，或對有適應困難的幼兒重新安置於設有適應班的幼兒園，並協助其能順利進入小學。

二、小學教育階段之課程與教學

(一) 教育目標

根據 1989 年 7 月 10 日教育導向法之規定，小學的基本目標是學習讀、寫與計算；使學童了解時間、空間，現代世界的物體與其自己的身體；以及學習外國語言以期將來面對世界能有較寬廣的視野。

(二) 課程

小學的課程與上課時數全國統一，由教育部規定必須遵守。根據 2005 年費雍的

²⁷ les Reaseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficultés (RASED) 即特殊教育相關專業團隊。

教育改革²⁸，為使所有學生都有成功的學習，其課程有了很大的調整，小學的課程與上課時數已經頒佈於 2008 年 6 月 19 日的政府公報(BO hors-série n. 3 du 19 du juin 2008)。根據法國 2008 年 6 月 19 日政府公報所公告的小學課程主要有七大學習領域，含法語、數學、外語、體育與運動、科學、藝術教育與文化、資訊教育。由於上課時數的限制，其課程安排似乎又有以課群呈現的樣子，例如人文與藝術即含藝術創作與藝術史、史地、公民與道德教育。此外低年級與中、高年級的學科名稱也稍有不同，但實際內容大致相同，惟課程隨著年級的提升有加深和加廣。

基礎學習階段即低年級之學科含法文、數學與科技文化、外語、體育與運動、藝術實作與藝術史及發現世界（含公民教育與史地及科技）共六個課群。加深學習階段，其學科為法文、數學、體育與運動、外語、實驗科學與技術、人文與藝術（含藝術實作與藝術史、史地、公民與道德教育）也是六個課群。

小學階段的課程，原則上法語、數學、體育與運動和外語從小一到小五名稱均相同，但基礎學習階段的「藝術實做與藝術史」和「發現世界」在加深學習階段被拆開並重新組合成三個學科，即「發現世界」（原含史-地、電腦科技）在加深學習階段中發展成「資訊與通訊技術的使用」與「實驗科學與技術」及「人類文化」。基礎學習階段的「藝術實做與藝術史」與「發現世界」中的「史-地」部分則合併再融入「人類文化」中，也是六個課群（見表一、表二）。

小學上課時數為每週 24 小時。整學年共分三個學期，上課總時數為 864 小時。

小學的課程中法文和數學兩科有單獨規定的每週授課時數，而且課程比重亦較重，上課時數較多，其他各科係以課群方式進行教學，即課群中各學科時數並非硬性規定每週一定得上多少時數，教學進度與時數允許授課教師根據其教學計畫彈性安排與分配。茲將小學之學科與上課時數整理並列表如下（見表二、三）：

²⁸ 參考林貴美、劉賢俊（2006）。法國最近的教育改革：費雍教改。教育資料集刊，32, 157-176。

表二、小學基礎學習階段之課程名稱與時數分配（小一、小二）

課群/科目	時數	
	每學年	每週
法語（說話、閱讀、寫字、語詞、文法、書法）	360 h	10 h
數學（術與技算、幾何、長度與丈量、組合與數據管理）	180 h	5 h
體育與運動	108 h	9h*
外語	54 h	
藝術實作與藝術史**	81 h	
發現世界	81 h	
總計	864 h	24 h (小時)

（本表係根據 Bulletin Officiel hors-serie n. 3 du 19 juin 2008 重作整理。）

* 表示授課教師可以配合自己的教學計畫做彈性調配。

** 藝術史每學年分配時數為 20 小時，教師可以配合教學領域之需要決定授課時間與時數。

表三、加深學習階段（小三、小四、小五）

課群/科目	時數	
	每學年	每週
法語（說話、閱讀、文學、書寫、作文、語詞、文法、書法）	288 h	8 h
數學（數與計算、幾何、長度與丈量、組合與數據管理）	180 h	5 h
體育與運動	108 h	11 h*
外語***	54 h	
實驗科學與技術	78 h	
人文與藝術	78 h	
- 含藝術實作與藝術史	78 h	
- 史地、公民與道德教育	78 h	
總計	864 h	24 h (小時)

（本表係根據 Bulletin Officiel hors-serie n° 3 du 19 juin 2008 重作整理）

* 表示授課教師可以配²⁹合自己的教學計畫做彈性調配

*** 外語原稱生活用語（langues vivantes），其中也含地區語言或鄉土語言，有關課程可以根據學校需要列為「校本課程」並詳列於學校計畫（projet d'école）中，或以雙語教學模式平分教學時數。

1. 基礎學習階段課程學習目標與實施方法

根據 2008 年 6 月 19 日的課程綱要(BO hors-série n° 3 du 19 du juin 2008)。基礎學習階段課程之學習目標主要為 1)學習閱讀，2)法文的書寫，3)數的知識與理解，4)數的書寫（十進位的寫法），5)小數量之數的計算。

2.1 各科教學目標

A. 法語：

大班：學會豐富的（大量）語彙：會表達、會聽、會說；會在大人伴隨下閱讀，會分辨語言的聲音、符號並會拼寫。

小一：學會拼讀、認識常用字、能理解課文所提供之知能，學會閱讀與書寫字、詞、句與段落；基礎文法與書法。

以上讀、寫能力從小一開始並在整個學習階段中加強，並在口語練習中與字詞的學習中互相支持。

B. 數學

數的知識與計算為小一與小二的優先學習目標。問題的解決，物品數量的計量，經由操作練習而轉化為心算能力。

C. 體育與運動

經由動作的操作練習發展出身體最基本的體能與運動及藝術或美勞的操作能力。滿足和反應身體的需要與運動（移動）的快感與能力，經由基本的身體運作與藝術活動，發展努力與耐力的感覺，更進一步促進其認識自我與他人的關係；並促進其身心的健康。

D. 外語：

法國由於歐盟國家及世界人民來往與交流較為頻繁，兒童很早就在其環境中發現不同語言的存在，因此在小一時即需引導兒童感知外語的存在並學會說外語。第一外語為英語，自小一開始學習，小二時才引導其對外國語文有說與寫的連結並促進其對外語的理解與說話表達。

E. 發現世界

此一課程在小一、小二時，學生要有時、空的概念，瞭解方向與定位，具有「世界」相關的知識；學生要能精熟通訊的特殊語彙，以客觀的觀察與操作方式發現電腦的功能並會使用電腦。小二時即可參加資訊與通訊使用技能(Brevet informatique et internet,B2.i.)的能力檢測，通過者可獲 B2.i 第一級之能力證書。

F. 藝術實做與藝術史

基礎學習階段學校即提供藝術史與相關之文化活動讓兒童從事藝術實做練習以發展學生的審美觀與藝術表達的能力。相關之藝術活動應帶領學生首度與藝術品邂逅，帶領他們欣賞、仔細觀察、聆聽、做筆記與比較，同時使用明確表達的語彙，讓學生表達其感覺、情緒、興趣與特殊喜好。

G. 公民與道德教育

此課程主要係欲讓學生學習社會行為與政治性的規範及內涵，促使其學會對責任性的行為負起責任並學會自律。

2. 加深學習階段的課程目標與實施方法

小三、小四與小五的課程目標主要為：1) 精熟法語，2) 精熟數學的基本原理，3) 為接受不同的教育訓練與進入初中做好準備。

2.1 各科教學目標

A. 法語

精熟法國語言：說寫能精確表達與清楚表達。經由法國語文之讀、寫促進語彙的增加、文法的理解與運用、書寫的暢順之學習；高年級在加入文學課文以支持學生讀寫的自主，並促進其他各學習領域：如科學、數學、歷史、地理、體育與藝術等的學習。

B. 數學

數學以實際操作發展學生學習數學的興趣與邏輯概念、想像力與抽象思考的能力以及精確的處事態度。小三到小五的學生應充實其數學知識並獲得計算的新工具；繼續發展其解決問題的能力並增加其心算能力；經由數學相關的課題獲得抽象理解能力與新的自律能力。

C. 體育與運動

體育與運動的教學旨在發展學生知覺動作能力與身體與運動及藝術的實際活動能力；促進學生對其身體的認知與健康；經由對危險動作的控制進而發展出安全教育，教導責任與自律，並進而討論道德與社會的價值（尊重自己與他人以及為此所設的社會規範）。

D. 外語

小學三年級的外語優先教育目標是說話理解與表達。其次是充實語彙，繼續加強發音、文法能力。課程目標旨在使用基本的句型、經由語言知識以瞭解世界上使用該語言之國家的相關知識與生活方式。小學三年級的學生必須具有基本的溝通能力及外語能力 A1 的程度³⁰。

E. 實驗科學與技術

此一學科之課程目標係：能理解與描述真實的與經由人類活動所精心改造的世界（含自然與人類所建構的世界）。教學方法經由觀察、提問、實驗、實際討論等以達到此學科之目標。讓學生經過實驗研究的步驟與探討程序而瞭解並獲得此方面的知識與能力。實驗研究之目的在於發展學生之好奇心、創造力、批判精神與對於日新月異之科技的興趣。

F. 人文與藝術

人文（Culture humaniste）課題在使學生瞭解世界的單一性與複雜性以及相關的歷史與地理標竿(repères)、時間與空間的概念，並藉以發展學生之好奇心、觀察力與批判精神。作法：學生的作業可以有不同的目標與不同的作法，例如要求學生寫摘要、或實際操作的作業單、製作卡片或圖稿等。以個別的或小組合作練習藝術創作，發展審美觀與美的表達及創造思考能力；訓練學生以純熟的手法或姿勢獲得工作或藝術表現的方法。在藝術史的課程中，經由與名家作品的賞析而促進美的感知與理性的情感表達。

G. 資訊與通訊技術的使用

在數位化的文化中強制規定資訊、多媒體與國際網路的使用。從小學開始，即教導使用這些工具及與之互動時之態度與責任。本課程目標如下：

- 使學生能瞭解並精通電腦的基本功能與操作技術。
- 瞭解電腦不同元素的功能。
- 會使用滑鼠與鍵盤。
- 會使用電腦作文書處理。

³⁰法國學生的外語能力達到 A1，意即達到歐洲共同參照架構所界定之外語能力指標（Cadre européen commun de référence pour les langues）的第一級。到初中畢業共有三級。

- 會傳送與接收訊息。
- 能有效地作線上搜尋。
- 能認定與挑選訊息。

H. 公民與道德教育

本課程目標是欲使學生在學校或在班級中能融入團體生活。培養獨立與自我肯定的人格特質。

教學：經由學校生活中的具體問題，引導學生思考、闡明道德觀念藉以養成自我反省與自律的能力。

(三) 教學

小學的教學須要符合政治、經濟與社會的現況，並由教育部界定教學原則，指導各科學習不僅要注重語言教學還要使其獲得學習方法，俾使幼兒園與小學、小學與初中的教學能夠連貫。

教學過程要特別注意評量：評量學生能力與教學效果息息相關，每年在學期初會針對基礎學習階段與加深學習階段以及在初中一年級的觀察階段時對學生的學習結果進行全國性會考（等於我們的基測）。在整合所有的評量結果後再針對學生的所犯的錯誤提出改善教學的順序與方法，同時也評鑑各校的教学成效（MEN,2009）。

根據 1989 年導向法規定：所有的學校都有義務根據國家制定的課程與目標擬定符合學校需要的教學計畫，所擬定的教學計畫需經過校務委員會〈Conseil d'école〉通過後，再呈報大學區督學核准，之後才能實施。而教學計畫之執行亦被列為每年學校教育評鑑的項目。

三、中等教育階段之課程與教學

(一) 初級中學教育目標

初級中學階段對於一般學生之教育目標為：

- 1) 發展邏輯思考能力
- 2) 增進熟練的閱讀能力
- 3) 培養表達能力與豐富的想像力
- 4) 培養獨立的工作習慣。

對於缺乏學科興趣的學生則輔導其到學徒訓練中心從事職業訓練，其主要教育目標為：職業能力試探、職業類別與性質之了解、職業準備。

(二) 初級中學的課程

初級中學的課程共有七課領域，部分學習領域以「課群」方式進行教學。法文、數學、外語（含第一外國語、第二外國語）、史地與公民教育、科技（含地球與生活科學、物理—化學、技術）、藝術教育（含造形藝術、音樂教育）、體育與運動等七個領域。另外，各校對個別有需要加強輔導的學生均有開設分組的加強課程或教育陪伴的輔導課程，每週至多提供 2 小時個別化教學。初級中學於第二年開始，各校就有因地區之需要而開設的第二

外語或地方語言供自由選修：如拉丁語或地區性方言。第四年的導向階段為輔導學生進入一般高中接受學術訓練或技職訓練，故自由選修課程，各校均提供職業初探或第二外語或方言或古老語文（拉丁或希臘語）供學生選擇。

目前初級中學的上課時數為：初一每週約 22.5 小時至 23 小時；初二為 26 小時至 33 小時；初三為 29 小時至 33 小時；初四為 30 小時至 34.5 小時。由此可見初級中學的上課時數是從初一開始即逐漸增加，其最少到最多之間相差 12 小時，可見其彈性頗大，也可以說年級越高，課業也越重。前述課程與上課時數為 2005 年教改後修訂的課程且用於 2008—2009 學年之情形（MEN, 2005）。茲將課程與時數分配表詳列如下以供參考（見表四～表七）：

表四、適應階段（初一）

課群/科目（必修）	每週時數
法文	4.5 h 或 5h (30 分為團體課)
數學	4 h
外語	4h
史地、公民教育	3 h
科技 —生活與地球科學 —技術（工藝）	1.5 h (30 分為團體課)
藝術教育（造形藝術與音樂教育）	1.5 h (30 分為團體課)
體育與運動	4 h
總計	22.5 h～23.5 h (小時)

本表係根據法國教育部（MEN）普通教育司（Direction générale de l'Enseignement scolaire）於 2005 年 9 月 1 日 公布之 2005-2006 初中課程。

註 1：伴讀與個別輔導每週最多 2 小時（以分組方式教學）。

註 2：學生班級生活時間（等於我們的班會）一年為 10 小時。

表五、中間階段（初二）

課群/科目（必修）	每週時數	校外參訪 可能時數*
法文	4 h	5h
數學	3.5 h	4.5 h
第一外語	3 h	4 h
史地、公民教育	3 h	4 h
科技		
——生活與地球科學	1.5 h	2.5 h
——物理-化學	1.5 h	2.5 h
——技術（工藝）	1.5 h	2.5 h
藝術教育		
——造形藝術	1 h	2 h
——音樂教育）	1 h	2h
體育與運動	3 h	4 h
選修（二選一）		
拉丁語	3 h	
地方語言	3 h	
總計	26 h	33 h (小時)

* 註1 兩門科學課程參訪可能使用時間：如2小時教學，2小時參訪。

註2 學習困難學生另有伴讀與個別輔導每週最多2小時（分組）。

註3：另有學生班級生活時間（等於我們的班會）一年為10小時，未記入。

表六、中間階段（初三）

課群/科目（必修）	每週時數	校外參訪 可能時數*
法文	4 h	5h
數學	3.5 h	4.5 h
第一外語	3 h	4 h
第二外語或方言	3 h	
史地、公民教育	3 h	4 h
科技		
—生活與地球科學	1.5 h	2.5 h
—物理-化學	1.5 h	2.5 h
—技術（工藝）	1.5 h	2.5 h
藝術教育		
—造形藝術	1 h	2 h
—音樂教育）	1 h	2h
體育與運動	3 h	4 h
選修（二選一）		
拉丁語	3 h	
地方語言	3 h	
總計	29 h	33 h (小時)

（表五、表六係根據法國教育部（MEN）普通教育司（Direction générale de l'Enseignement scolaire）於 2006 年 5 月 15 日 公布之初中中間階段課程）。

* 註 1：兩門科學課程參訪課程可能使用時間：如 2 小時教學，2 小時參訪。

註 2：伴讀與個別輔導每週最多 2 小時（分組）。

註 3：學生班級生活時間（等於我們的班會）一年為 10 小時。

表七、輔導階段（初四）

課群/科目（必修）	每週時數
法文	4.5 h
數學	4 h
第一外語	3 h
第二外語或方言	3 h
史地、公民教育	3.5 h
科技 —生活與地球科學 —物理-化學 —技術（工藝）	1.5 h 2 h 2 h
藝術教育 —造形藝術 —音樂教育	1 h 1 h
體育與運動	3 h
選修（三選一）	
職業初探	6 h
或 古老語言（拉丁或希臘語）	3 h
或第二外語	3 h
總計	30 h ~34.5 h（小時）

本表係根據法國教育部（MEN）普通教育司（Direction générale de l'Enseignement scolaire），於 2005 年 9 月 1 日 公布之 2005-2006 初中四年級課程。

註 1：伴讀與個別輔導每週最多 2 小時（分組）。

註 2：學生班級生活時間（等於我們的班會）一學年為 10 小時。

(二)高級中學類組與課程

1. 教育目標

高級中學階段 依不同類別之高中其教育目標有所分別：

普通高中為：1. 加強基礎理論知識 2. 加強升學能力 3. 培養學習高深科技與研究的能力。

技術與職業高中為：(1)了解職業市場狀況(2)導向就業與生涯發展(3)改進與發展就業能力(4)具備從事行銷活動與管理的能力

2. 課程

法國高中已實施非常明確的分科教育。其課程安排分：普通教育課程、各組專業課程以及自由選修課程。普通教育課程為共同必修，每週時數約 14-18 小時，共有：法文、史地、數學、物理-化學、生活與地球科學、體育與運動、公民、法律與社會等科。專業課程指普通高中、技術高中與職業高中將來職業導向的專門學習領域課程，屬組必修。由於各類高中與各組專業選修不同，各專門（專業）課程係以模組型式開課，時數各科或組要求不同，約 8-22 小時。自由選修，只需選一科，約 1-3 小時。大致有以下數科供選擇：外語二、外語三、古典語文（拉丁文、希臘文）、體育與運動、藝術、或藝術教育、專業實習。各類高中之分組專門主修如下

1) 普通高中：

- 文學組〈L〉—古典文學、語言與文學、文字與藝術、文學與教學。
- 科學組〈S〉—數學、物理／化學、生命科學與地球暨工業科技科學。
- 經濟社會組〈ES〉—數學、經濟科學與社會科學、語言。

2) 技術高中：

- 醫療社會組：分醫療—社會專業課程
- 科學與工業科技組：分機械結構；電子；電子技術；土木工程；設備工程；顯微技術等專業選修。
- 科學與服務業科技：分秘書；會計；貿易。行政管理；財務管理；資訊管理等專業選修。

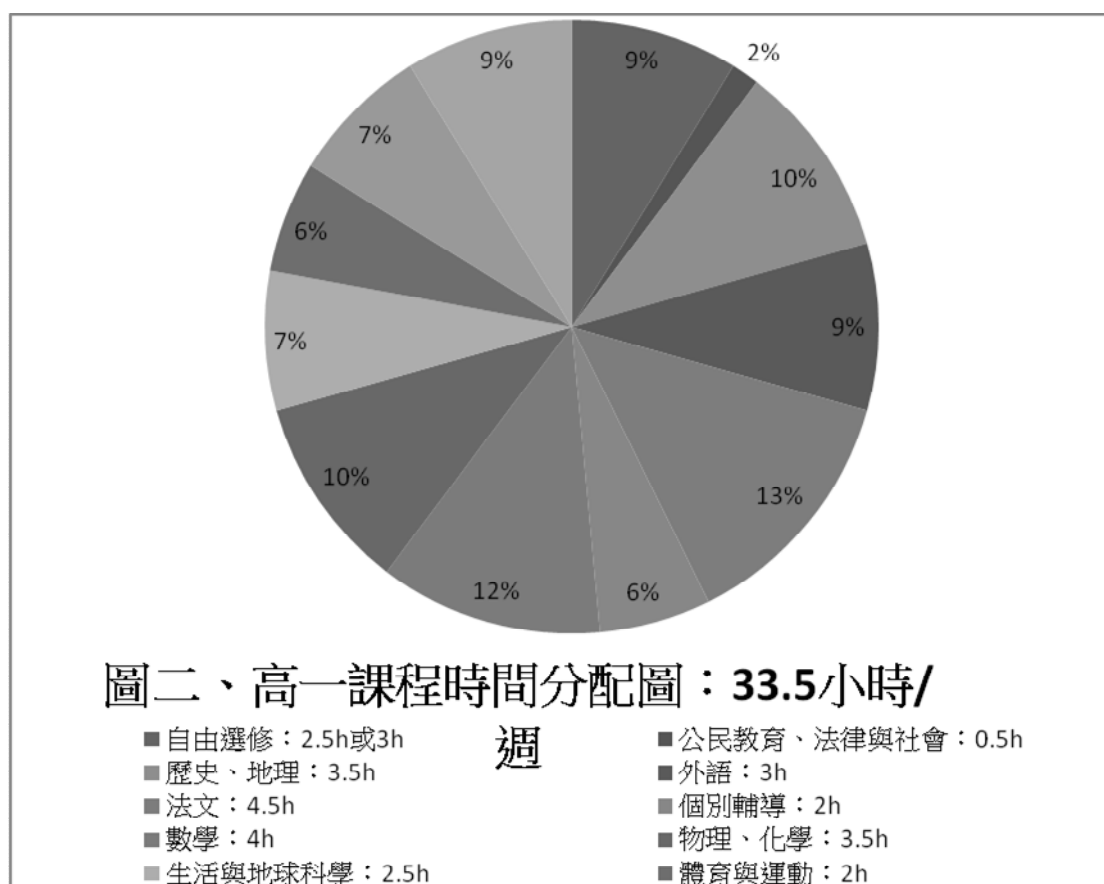
科學與實驗科技組：分實驗科技類組：分物理；化學；生化；生物等專業選修。

- 應用科技藝術組：分音樂，舞蹈；應用藝術等專業選修。
- 高級農校：分農業科技與農藝二組專業選修。

- 4) 職業高中：依職業高中文憑(Bac pro.)之分類，分成以下幾個大類的課程：1.應用藝術、工藝、室內設計組；2.汽車組、摩托車與汽車維修操作；3.營造、木工、公共工程組；4.化學、物理、生物組（含生物—工業加工；程序工業）；5.貿易、會計、秘書組（其中尚含服務及

銷售)；6.電子與電力組(含電力設備與裝置、電子視聽器材維修、管理、電話、電信網路裝設與維修等)。7.服裝與毛皮組；8.旅館、餐飲組；9.衛生、安全組；10.印刷與製圖工業組；11.機械組(工業產品、自動化機械系統維修、物料工具成型，自動生產系統控制、機械生產等)；12.塑膠、物料組；13.交通勤務組等。

以上各類高中的課程除職業高中有自己的系統外，普通高中和技術高中之高一課程有八科為共同教育，即共同必修課程(約 25 小時)和一門自由選修(2.5-3 小時)。其中值得一提的是其高一這一年又稱為決定年，即決定自己將來要走普通高中或技術高中的路線。如果決定走普通高中則其專業課程有七科，為：藝術、體育與運動、希臘文、拉丁文、外語二、外語三、經濟與社會學。其中七選一，上課時數依課程需要，平均每週約 30 小時。決定技術高中走向者，其專業課程有十科，為：生物實驗與醫護(BLP)、文化-設計(culture-design)、創造-設計(création-design)、生態-農藝-領土與公民(EATC)、資訊管理與通訊(IGC)、工程學初探(ISI)、資訊與生產系統(ISP)、資訊與物理測量(MPI)、物理與化學實驗(PCL)、社會與醫療學(SMS)。其中十選一，上課時數依課程需要，平均每週約 31 小時(見高一時數分配圖)。



本圖採自 MEN (2007). Guide après la troisième. Emploi du temps. P16.

高二高三的課程依類別與分組之不同及共同必修與專業選修之不同以及另有自由選修，故情形較為複雜，不便在此贅述，但為讀者能知其梗概，仍依普通教育、技術教育與職業教育之類別列出各年級之課程與時數表（見附表一～四）。

高中所開出的外語課程：含 英語、德語、阿拉伯語、華語、現代希伯來語、西班牙語、義大利語、葡萄牙語、俄語、丹麥語、現代希臘語、日語、馬來西亞語、荷蘭語、波蘭語、土耳其語。地區語言課程：含巴斯克語(basque)、布里頓語 (breton)、加大蘭語 (catalan)、柯爾斯語 (corse)、多科語 (d'oc)、大伊基語 (tahitien)、加洛語 (gallo)、阿拉薩斯語 (langues regionales d'Alsace)、摩司蘭語 (langues regionales des pays mosellans)。學校所開外語或地方語言係依照學生興趣與地方需要或未來職業需要。不同學校可能開設有不同的課程，學生有需要時亦可跨校選修。

就讀職業高中長期教育的高一學生，每週上課時數為 32 至 35 小時，每天不超過 8 小時。就讀職業教育班 (BEP) 與職業適任班 (CAP) 的學生上課時數為每週為 33 小時。職業教育班有 45% 的時間是上普通教育課程（如法文、數學、外語、史地、公民教育、體育與運動...等），55% 的時間則用在技職教育相關的理論與實務的課程，另外為配合課程需要每學年有 2 至 4 週需在企業實習。就讀職業適任班 (CAP) 的課程時間分配：普通教育課程（如法文、數學、...等）的時間約佔 38%，技職教育相關的課程約佔 45%，另外 17% 為職場實習時間。其實習時間每學年約 12 至 16 週。

對於就讀技職類科的學生而言，技職學科雖然最重要，其實普通教育學科也很重要。有些學科常視其未來考照時所佔的比重來定其重要性，故不可以等閒視之。例如法文的比重在所有的 BEP 考試中都很重要，其考試比重指數

(coefficient de l'épreuve) 佔 4³¹，而數學、物理學再考工業類與社會-醫護類的 BEP 中佔 4，比重也很高；而在考會計類科的 BEP 就只佔 3 而已，稍微低一些。而外語在考餐旅類科中所佔比重為 3，但在其他類之考試，其比重則只佔 1 而已。要報考 BEP 之學生，其在學成績所有學科之平均數至少要達到 10/20 (即 50 分)。

參、共同基礎知能與學生成績評量

一、共同基礎知能

共同基礎知能(socle commun de connaissances et de compétences)係根據 2005 年的教育導向法與學校未來願景計畫之規定，每位學生應該具備的共同基礎知能共有七個領域，即含精通法國語文、精熟外語實際應用能力、精熟數學基本原理與科技文化、精熟資訊與通訊技術之使用能力、人文與藝術文化素養、社會與日常生活能力、自主與自律能力。其中第一外語能力係指英語，從小學一年級開

³¹ 考試比重指數以 10 最重，例如經濟與社會組的 bac 考試，其主修科「經濟與社會學」比重為 7 或 9，為最高。

始學習。其目的就是要使法國國民在小學階段就具有純熟的外語表達能力，而在中學階段則開始學習第二外語，到中等教育結束時學生則需具備純熟的第二外語運用能力。外語教學，每週有特定的時數（約3小時），而且時數分配比重中亦相當可觀（佔第三順位）。而外語教學的內容除了強調語言表達與溝通能力外，和外語相關之國家文化與知識亦是課程中要學習之重要內容（BO hors-série N°5 du 12 avril 2007）。強調外語為重要基本能力，學生還要透過外語能力檢測並獲得「歐洲共同架構語言指標」（cadre européen commun de référence pour les langues）的認同（類似我們的英文檢測），最後受惠的將是學生，他們將會因擁有不同的語言文化而享有更多資源，成為能夠立足於歐洲放眼天下的歐洲公民。

根據2005年4月1日教育通告（circulaire n°2005-067 du 15 avril 2005），確定義務教育階段的學生除了要加強語文的教學（含法語和外語）外，第二個優先要加強的項目就是電腦資訊設備與工具的使用。注重科技教育，因此教育改革的方向是改善資訊與通訊相關設備，提供教師和職員有用之資訊設備，俾使其在學區內與資訊輔導團共同執行其新的科技教學計畫。提供交流空間，建立校際資訊交換與互惠平台，促進教學經驗之分享、新知之激盪、證據之表達、詰問辯證與提案之行動。利用跨越現有之資料進行教學以追求觀念思想的創新。因此學生對於精熟資訊與通訊技能要求很高，必須學會電腦的操作與知道電腦相關元素與數位世界的知識並能對網路資訊拒批判力予選擇能力。最後要求學生能通過各級之資訊網路的考試並取得資訊網路的檢定證明（Brevet informatique et Internet, B2i）。

二、成績評量

中小學生之共同基礎能力，共有七個領域的知能，學生在每一個學習階段結束時（每隔三年）會被評鑑一次。小學是在小二（CE1）與小五（CM2）結束時。而且每一個學生從學前的幼兒園開始到義務教育結束都有一本學習手冊（livret scolaire），即成績單，用以記錄其學習進步情形。學習手冊（livret scolaire）於2000年的教育法典（Code de l'éducation）中提出，但是在2008年11月24日第2008-155號教育通告中才提出詳細的實施辦法（見政府公報：BO n°45 du 27 novembre 2008）。

為了讓學生對必須具備的共同基礎能力都能獲得精熟的學習，學校就有責任讓所有學生都有成功學習的機會，因此必須提供個別化的學習。於是安排個別化的教學以適應每個學生的個別需要，以便儘量避免學習失敗的產生。此種個別化的教育自兒童進入幼兒園即開始提供直到義務教育結束（MEN, 2004: 56-58）。根據2007年之教育部通告（décret n°2007-860 du 14 mai 2007）說明學生從幼兒園開始到小學畢業都應該持有一本個別化的學習手冊（livret individuel de compétences）用以記錄其學習進步情形並追蹤其在學習期間（含每學年和每學習階段）各領域的學習情形；「個別能力手冊」將從小學二年級（CE1）開始使用，一直用到義務教育結束。同法令並規定學生需接受全國性學習評鑑（等於我們的基本能力檢測），小學階段是在小二和小五結束時實施。此一規定自2007-2008學年開始實驗，實驗範圍包括全國各「大學區」之公立學校以及和政府訂立契約之私立學校；實驗對象包含所有接受義務教育之學生，甚至包括初中四年級欲轉

銜至職業高中之學習失敗學生和一般教育與職業適應組學生(即初中部之身心障礙學生)亦包括在內。而在此期間共有三個能力層級要通過，第一個層級係在初級中學一年級結束時要達到。達到第一個層級能力者，其所持之「個別能力手冊」可以同時提供以下能力證明：

1. 具有第一級與第二級用路安全能力 (sécurité routière)。
2. 具有公民能力與日常生活中「預防與求救」第一級之能力。
3. 國小與初中之資訊網路使用能力證明(brevet informatique et internet, B2i)。

評量標準均標示在學生手冊中，評量結果也會標記出學生在每一個學習階段中相關知能學習所達到的狀況。惟目前這些評量標準尚未真正確定，必要時仍有增刪的可能。有關之評量指標已於 2007 年 10 月 16 日教育部網站公布。其情況如下：

1. 精熟法國語文 (406,12ko) (2007 年 10 月 16 日公布)
2. 外語實力³² (324,53ko) (2007 年 10 月 16 日公布)
3. 精熟數學基本原理與科技文化 (2007 年 10 月 16 日公布)
4. 精熟資訊與通訊技術之使用能力 (215,96 ko) (2007 年 10 月 16 日公布)
5. 人文與文化 (132,81 ko) (2007 年 11 月 16 日公布)
6. 社會與日常生活能力 (88, 26 ko) (2007 年 10 月 19 日公布)
7. 自主與自律能力 (87,49 ko) (2007 年 10 月 19 日公布)

以上資訊網路使用能力證明(brevet informatique et internet, B2i)所達到的等級為歐盟國家共同承認的等級。

肆、結論

從以上對於法國學制簡介與中小學及學前的課程及教學議題的討論，我們瞭解法國的教育有許多特色，值得吾人注意、探討與借鏡。以下就將本文重點歸納出數點特色並做結論。

一、特色

(一) 基礎教育階段向下延伸一年

教育法國的學制從學前到高中階段其修業年限與我們有所不同。學前教育三年，係免費教育，但非義務教育，從幼兒園小班(三歲)開始其入學率已達 100%。

³² 實際外語能力指標，係根據歐洲共同參照架構所界定之語言能力；學生之外語能力達到 A1 指標，即 A 第一級之程度，可以提供教師設計語言練習活動的參考。

幼兒園前二年，學校僅站在陪伴的立場去協助幼兒的身心發展。到了大班幼兒五歲，已屬基礎教育階段（*apprentissage de base*），因此其基礎教育已經向下延伸到五歲並含小一和小二的學生。法國此一作法在於方便幼小銜接，於大班時已經開始就兒童的能力適當的引導其閱讀與書寫，預期進入小學義務教育階段後會有較成功的學習。

（二）強調共同基礎知能的獲得

義務教育從 6 至 16 歲，主要含小學與初級中學。從費雍教改開始，為培養 21 世紀的法國國民，使具有民主共和的精神，愛國家並具有歐洲認同的觀念與胸懷，能立足歐洲並放眼天下，在國際上能具有競爭力。因此法國要求其國民在義務教育階段必須具備最起碼的共同基礎智能（*socle commun de connaissances et de compétences*）。

（三）各階段之教育目標明確且具體可行

基礎學習階段的教育目標主要是教學生學習說、讀、寫；數數與計算並學會共同生活，知道如何與人相處。加深學習階段（*approfondissement*）為小學中、高年級（含小三、小四與小五）及初一。此階段的教育目標是：精熟語言表達（法語和外語）與計算；能熟練地使用英語與人做國際性的溝通；能熟練資訊與通訊的使用技術；與人共同生活能和諧相處。初中後三年為多樣化學習的階段，學生要能使用法語與人討論；能操作與運算數學；能熟練地使用英語與人做國際性的溝通；能熟練資訊與通訊的使用技術；養成健全的人格與具有民主精神的國民。

（五）尊重個別差異以個別化教育協助學生獲得必備的知能：

為讓學生能依其性向能力與自己的學習速度與方式學習，為使每個學生都能獲得必備的共同基礎知能，教育部明令各級學校提供「個別化的成功學習方案」（*programmes personnalisés de réussite éducative, PPRE*）或個別化的教學與個別輔導時數以及伴讀等方式使教學更具彈性與成效。而且從幼兒園到義務教育結束，每個學生都有一本個別化的學習手冊用以記錄其學習狀況並展現其在學習期間各領域的學習情形。

（六）對基礎知能的學習進行定期評量與全國性的檢測

共同基礎知識與能力共有七個領域，政府為確實瞭解中小學生習得的能力狀況，規定學生需於各學習階段結束時接受全國性的共同基礎知能檢測。檢測結果會登記在學生的學習手冊上，以作為各階段教學與輔導之參考或其他相關能力之證明。

（七）對於各校的教學成效進行定期評鑑與檢討

教育部為確實掌握各校的教學成效，規定學生之基礎知能的學習狀況必須每三年接受評鑑一次，此一規定已自 2007-2008 學年開始實驗，實驗範圍包括全國各「大學區」之公立學校以及和政府訂立契約之私立學校。評定結果除了瞭解各校的教

學狀況外，同時並針對各校相關的教學措施或課程問題提出檢討與改進。

（八）高級中學分科很早依類科與組別有複雜而明確的專修課程設計

高級中學分普通高中與技術高中及職業高中，普通高中又分文理、社會與經濟、科學三個大組。技術高中分成管理科技、工業科技（在分藝術應用與日常生活工業）、實驗科技、醫護與社會科技、農業與生活科技、音樂與舞蹈技術與餐旅服務組。職業高中則分成短期教育的職業適任班與職業教育班課程，以及長期教育的專業課程。以上各類組的課程中每一類組又有共同必修的普通教育課程與專業必選課程以及自由選修課程。其課程設計不僅分科很細而且複雜，課程內容亦較我們的高中課程專精與深入。

二、與我國的比較分析

（一）基礎教育向下延伸的問題

我國目前公立國民小學雖然也有附設幼稚園，但仍然未十分普遍，有的小學未設，有的小學只設大班，只有少數學校有大、中、小班的設置，但都是自費，以自給自足為主。雖然目前家中有上幼稚園的幼兒，家庭可以獲得教育券的補助，但對於中下社會階層的家庭負擔還是比中小學重，此外學前教育仍未十分普及，因此在幼小銜接上還有待努力。

（二）共同基礎知能的要求與異同

法國的共同基礎知能共有七個領域知能，含 1. 精熟法國語文、2. 具備外語表達實力、3. 精熟數學基本原理與科技文化、4. 精熟資訊與通訊技術之使用能力、5. 人文與藝術素養、6. 社會與日常生活能力、7. 自主與自律能力。和我國九年一貫的七大領域之課程目標所要培養的現代國民所要求的十大基本能力：瞭解自我與發展潛能、欣賞表現與創新、生涯規劃與終生學習、表達、溝通與分享、尊重、關懷與團隊合作、文化學習與國際瞭解、規劃、組織與實踐、運用科技與資訊、主動探索與研究、獨立思考與解決問題之內涵大致相同，其中最大的差異在於法國的共同基礎知能規化的能力指標較為具體，較容易評量。譬如其外語能力和與資訊與通訊技術之使用能力從小學開始就有二個學習階段，初中有一個階段於階段結束時需接受全國性的檢測與評量，而且其能力指標與歐洲其他各國相同，係根據歐洲共同參照架構所界定之能力指標。

（三）中、小學學習領域的異同

法國小學的學習領域共分基礎學習與加深學習兩個學習階段。課程名稱在兩個階段稍有不同。其中法語、數學、外語、體育與運動、史地、公民與道德教育兩個階段都相同，而「藝術實作與藝術史」在加深階段使用的課程名稱為「人文藝術」，另外「發現世界」這門課到了加深學習階段改為「實驗科學與技術」。我國的七大學習領域國中、國小使用的課程名稱皆相同，但與法國相比較，則除了數學完全相同外，其他幾乎都是各有差異。就「藝術與人文」而言，其名稱只

與加深學習階段相同，法國小學之基礎學習階段則直接稱「藝術實作與藝術史」，初中則稱「藝術教育」（內含造形藝術與音樂教育），課程內容與我們較相同。我們的「語文」含本國語文與英文及鄉土語言，而法國則列為兩科（法語和外語），鄉土語言則含於日常生活用語中，常常以「校本課程」開出，非強制規定。我們的「健康與體育」體育裡含健康教育，法國的「體育與運動」中含體育與各項運動技巧及安全教育。我們的「社會」內容含史地與公民教育，內容與法國初中課程的名稱相符，但與法國小學的課程名稱則率有差異。法國小學使用的課程名稱為「史地、公民與道德教育」、而「公民與道德」這一科，以前我們有，現在卻已經刪除，僅以公民教育代之。我們的「自然與生活科技」可以和法國小學之「發現世界」與「實驗科學與技術」相抵，但是若與法國初中的「科技」（內含生活與地球科學、工藝技術、物理-化學）相較，他們的課程內容似乎較廣也較深。我們有「綜合活動」係一個統整各領域的課程，法國中小學的課程中卻沒有。法國為因應環境的需要與擴展學生之國際視野，在初中二年級就有第二外語的必修與選修課程。法國從初二就有自由選修，且在初中最後一年有職業導向的選修課程，由此觀之其課程設計似乎較具彈性並符合個別差異的精神。

（四）上課時數的差異

法國的幼兒園與小學的每週的上課時數為 24 小時，與我們的小學生相較，我們的學生上課時數似乎較少（低年級總時數 22-24 節；中年級 28-31 節；高年級 30-33 節）。法國的初中生初一上課時數為 22-23.5 小時，初二為 26-33 小時，初三為 29-33 小時，初四為 30-34.5 小時。而我們的學生，國一、國二時上課節數為(32-34 節)，國三(33-35 節)，相較起來，法國的初中生上課時數略高於我們的學生。

（五）高中課程的差異性

法國高中課程分科較細而且複雜，我們的高中雖然有分普通高中，高工、與高商，且每一類別也有分組，惟比較起來，普通高中較著重學科基礎能力之學習，而法國的普通高中已經為大學高等教育學術與技職專業訓練之接軌而奠下基礎了。我們的高職與高工有分組與分群科課程讓學生選修，種類也很多，惟課程的形式與內含較像法國的職業教育課程，含蓋內容較為廣泛與彈性，但較欠缺特定行業之專門訓練課程。

本文就以上法國學前到高中的課程特色和我國國中小課程設計的狀況作一分析與比較，或可供國內相關研究之參考。

參考資料：

林貴美、劉賢俊（2006）。法國最近的教育改革：費雍教改。**教育資料集刊**，32，157-176。

林貴美、劉賢俊（2009）。法國近期中等教育改革：達克斯教改的主軸。**教育資**

料集刊，42，243-272。

教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要重大議題。臺北：教育部

Auduc, J.L. (2004). Le système éducatif Française. Paris: CRDP de l'académie de Creteil.

MEN (Ministère Education Nationale) (2004a). Rapport de la Commision du débat nationale sur l'avenir de l'école. Pour la réussite de tous les élèves. Présidée par Claude Thélot. Paris: La documentation Française.

MEN (Ministère Education Nationale) (2004b). Repères références statistiques. Paris: La documentation Française.

MEN (Ministère Education Nationale) (2005a). Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. BO n°18 du 5 mai 2005. Paris:CNDP.

MEN (Ministère Education Nationale) (2005b). Organisation des enseignements collège:Horaires de la classe de sixième. Retrieved May 13,2009, from <http://eduscol.education.fr/D0072/horaires-sixieme.html>

MEN (Ministère Education Nationale) (2005c). Organisation des enseignements collège: Horaires de la classe de troisième. Retrieved May 13,2009, from <http://eduscol.education.fr/D0072/horaires-troisieme.html>

MEN (Ministère Education Nationale) (2005d). Repères références statistiques. Paris: La documentation Française.

MEN (Ministère Education Nationale) (2006a). Education prioritaire. Retrieved January 17, 2009, from <http://eduscol.education.fr/D005/accueil.html>

MEN (Ministère Education Nationale) (2006b). Le socle commun : pourquoi ? Paris : CRDP du centre académie d'Orléans-Tours.

MEN (Ministère Education Nationale) (2006c).Organisation des enseignements collège: Horaires de la cycle central. Retrieved May 13, 2009, from <http://eduscol.education.fr/D0072/horaires-central.html>

MEN (Ministère Education Nationale) (2007a).Guide Après la 2^{nde} générale et technologique. Paris: ONISEP.

MEN (Ministère Education Nationale) (2007b). Après la troisième. Paris: ONISEP.

MEN (Ministère Education Nationale) (2007c). Socle commun de connaissances et de compétences: Livret individuel de compétences (Experimentation 2007-2008).

Retreived January 17, 2009, from [http://eduscol.education.fr/D0231/experimentation livret.html](http://eduscol.education.fr/D0231/experimentation_livret.html)

MEN (Ministère Education Nationale) (2007d). Socle commun de connaissances et de compétences: Socle commun et enseignements. Retrieved January 17, 2009, from <http://eduscol.education.fr/D0231/enseignements.html>

MEN (Ministère Education Nationale) (2008a). Ecole élémentaire: Horaires et programmes à l'école élémentaire. Retrieved May 13, 2009, from <http://www.education.gouv.fr/cid38/horaires-et-programmes.html>

MEN (Ministère Education Nationale) (2008b). Ecole maternelle pour une première expérience scolaire réussie. Retrieved January 17, 2009, from <http://eduscol.education.fr/D0101/accueil.html>

MEN (Ministère Education Nationale) (2008c). Ecole primaire: Une place fondamentale dans la scolarité. Retrieved January 17, 2009, from <http://eduscol.education.fr/D0086/accueil.html>

MEN (Ministère Education Nationale) (2008d). Horaires des écoles maternelles et élémentaires. B.O. hors-série n° 3 du 19 juin 2008. Retrieved January 17, 2009, from http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm

MEN (Ministère Education Nationale) (2009a). Baccalauréat général série économique et sociale (ES). Retrieved January 22, 2010, from <http://eduscol.education.fr/cid46202/serie-es.html>

MEN (Ministère Education Nationale) (2009b). Enseignement général de la voie professionnelle : Nouveaux programmes. Retrieved January 19, 2010, from <http://eduscol.education.fr/cid46463/programmes.html>

MEN (Ministère Education Nationale) (2009c). Le socle par le menu: indexation du texte. Retrieved January 19, 2010, from <http://eduscol.education.fr/pid23410-cid47411/introduction.html>

MEN (Ministère Education Nationale) (2009d). Les grilles horaires applicables en CAP. Retrieved from <http://eduscol.education.fr/pid23185-cid47101/les-grilles-horaires.html>

MEN (Ministère Education Nationale) (2009e). Les grilles horaires et modalités d'organisation au lycée professionnel. Retrieved January 22, 2010, from <http://eduscol.education.fr/cid47110/organisation-enseignements-lycee-professionnel.html>

MEN (Ministère Education Nationale) (2009f). L'Organisation des cursus en deux ans. Retrieved January 22, 2010, from <http://eduscol.education.fr/pid23185-cid47101/les-grilles-horaires.html>

MEN (Ministère Education Nationale) (2009g). Présentation de la formation en lycée

professionnel. Retrieved January 22, 2010, from
<http://eduscol.education.fr/cid47723/la-formation-lycee-professionnel.html>

MEN (Ministère Education Nationale) (2009h). Programmes de la classe de seconde général et technologique. Retrieved January 19, 2010, from
<http://eduscol.education.fr/cid46449/programmes-de-seconde-generale-et-technologique.html>

MEN (Ministère Education Nationale) (2009i). Programmes du cycle terminal de la voie général. Retrieved January 19, 2010, from
<http://eduscol.education.fr/pid23202-cid46522/programmes-du-cycle-terminal-de-la-voie-general.html>

MEN (Ministère Education Nationale) (2009j). Programmes du cycle terminal de la voie technologique. Retrieved January 19, 2010, from
<http://eduscol.education.fr/pid23202-cid46459/programmes-du-cycle-terminal-de-la-voie-technologique.html>

MEN (Ministère Education Nationale) (2009k). Principaux textes de référence relatifs à l'organisation des enseignements au collège. Retrieved January 19, 2010, from
<http://eduscol.education.fr/cid46782/textes-de-reference.html>

附錄

附表一 普通與技術高中一各組各科上課時數一覽表

	學科\組別	一般	普高*	技高	備註
共同 教育 課程** 23.5 h	物理-化學	3.5			
	數學	3+1			
	外語一(a)	2+1			
	史地	3+0.5			
	法文	4+0.5			
	地球與生活科學	2.5			
	體育與運動	2			
	公民教育、法律與社會	0.5			
專業 課程 分組 必選 (選一) 依組別 普通高 中組 1/7: 2.5 h/週 技術高 中組 1/10: 3h/週	外語二(a)		2.5		
	外語三(a)		2.5		
	拉丁文		3		
	希臘文				
	藝術 (b)		3		
	經濟與社會學		2.5		
	資訊管理與通訊			3	
	資訊與生產系統			3	
	物理與化學實驗			3	
	資訊與物理測量			3	
	生物實驗與醫技			3	
	社會-醫療			3	
	體育與運動		5		
	生態-農藝-領土與公民			4.5	
	創造-設計			5	
	文化-設計			5	
	電腦 (c)				
	工程學初探			3	
自由 選修 2.5~3h/週	體育與運動	2			
	藝術教育	3			
	實用語文三	2.5			
	個別輔導(d) (法文 1h + 數學 1h)	2	依需要	依需要	
總計			28~ 31	28~ 31	

(本表依據 MEN (2007a).Guide après la troisième. 和 MEN (2009h). Programmes de la classe de seconde général et technologique.公布之 2009-2010 學年課程重新整理。

* 高一學生若做好未來發展走向的決定，就開始有分科的「決定教育必選」(enseignements de détermination obligatoires) 的課程為普通高中與技數高中分途走向者必選之課程。

** 共同課程列為必修、分組必選與自由選修中即使課程名稱一樣也不可互相抵免，因教學內容不同。

(a) 含外國語或地區語言。

- (b) 藝術或雜藝：共有造形藝術、電影-視聽多媒體、舞蹈、音樂、藝術史、戲劇、作品賞析等六科供選擇。此門課可以任選一種上課。選雜藝者時數：6 小時。
- (c) 有些高中從高一開始即加入資訊課程，18 h/年，或開工藝工作坊則 72 h/年。(d) 個別輔導以一小時法文，一小時數學輔導為優先，教完後要做教學評量，評量時可考慮社會因素或教學因素。

附表二 普通與技術高中二、三年級各組各科上課時數一覽表（文學類）

	年級	高二			高三		
	學科\組別	L	S	ES	L	S	ES
普通 教育 共同 必修	哲學				8	3	4
	文學				4		
	數學		5	3		5.5	4
	經濟與社會學			5			6
	法文	6	4	4			
	史地	4	2.5	4	4	2.5	4
	外語一	3.5	2	2.5	3	2	2
	外語二	2	2	2	2	2	2
	或拉丁文	3			3		
	數學-資訊	2					
	物理-化學		4.5			5	
	工程科學		8			8	
	地球與生活科學		4			3.5	
	科學教育	1.5		1.5			
	體育與運動	2	2	2	2	2	2
	公民教育、法律與社會	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
	公民與法律						
	個別工作時間(e)	2	2	2			
專業 課程 (必選) 選一	文學(c)						
	拉丁文	3			3		
	希臘文	3			3		
	外語一 或	2		2	2		2
	外語二(b)方言	3		3	3		3
	外語三(b)	3			3		
	藝術教育	3			3		
	藝術或 雜藝	5~8					
	物理-化學					2	
	地球與生活科學					2	
	經濟與社會學			2			2
	科學教育						
	生態-農藝-領土與公民		3.5			3.5	
	數學	3		2	3	2	2
自由 選修	拉丁文	3	3	3	3	3	3
	希臘文	3	3	3	3	3	3

選二 或以上	外語三(b)	3	3	3	3	3	3
	體育與運動	3	3	3	3	3	3
	藝術教育 (d)	3			3	3	
	藝術		3	3			3
	數學(f)						

本表依據 MEN (2007a).Guide Après la 2^{nde} générale et technologique.與 MEN (2009i).

Programmes du cycle terminal de la voie général.重新整理。

附表三 技術高中二、三年級各組各科上課時數一覽表

	科目 年級	高二				高三			
		STG 管理 科技	ST2S 社會 -醫 護科 技	STI 工業 科技	STL 實驗 科技	STG 管理 科技	ST2S 社會 -醫 護科 技	STI 工業 科技	STL 實驗 科技
普 通 教 育	學科\組別								
	經濟與法律	4				4			
	經濟學								
	史地	2	1.5	2	2	2	1.5		
	哲學					2	2	2	2
	法文	3	3	3	3				
	數學	3	3	3	3~4	2	3	4	2~4
	生物化學				7				7
	化學				4~8				5+5
	應用化學				2				2
	電力學				6				6.5
	自動化與測量				2				2
	微生物				6				6
	光學與物理-化學 或控制與規律				6				6
	物理:機械、熱學、 特殊導體				3				3
	化學工程與技術				3				7.5
	物理學與化學		3				3		
	物理學				2+2				2+2
	物理學,特殊化學實驗 與工業程序								x
	人類生物								5.5
	生物與人類生理與病 理		4				6		
	病理學與醫學專有名 詞						2		
	科學與社會及保健技 術		9				10		
	人文資源與資訊管理					x			
	企業財物與會計					x			

	資訊與通訊	5							
	資訊與管理	3							
	資訊管理					x			
	資訊應用								2
	組織管理	2				3			
	市場調查					x			
	應用藝術技術教育			x				x	
	建構(建築)研究			7				7.5	
	工業技術系統研究			10				11	
	物理學與應用物理			3				4	
	應用物理-化學與物理學			x				x	
	外語一與外語二	5	2	2	2	6	2	2	2
	外語二								
	科學教育 (c)								
	體育與運動	2	2	2	2	2	2	2	2
	公民、法律與社會								
自由 選修 選一	拉丁文								
	希臘文								
	外語二與方言		2	2	2		2	2	2
	外語三與方言	2				2			
	體育與運動	3		3	3	3	3	3	3
	藝術教育	3		3	3	3		3	3

本表依據 MENMEN (2007a).Guide Après la 2^{nde} générale et technologique.與 (2009i).

Programmes du cycle terminal de la voie technologique.重新整理。

附表四 技術高中二、三年級各科上課時數一覽表（旅館組和音樂與舞蹈技術組）

	科目 年級	高二		高三	
	學科\組別	旅館	舞蹈	旅館	舞蹈
普通教育	數學	2	4	2	3
	法文	3	4	3	2
	哲學	2		2	4
	觀光史-地	2		2	
	外語一	3	3	3	3
	外語二	3		3	
	一般經濟與觀光-法律	2			
	經濟與法律			x	
	旅館管理	4		4	
	服務與營銷	4		4	
	應用科學	2		3	
	接待、住宿與專業通訊技術	3		3	
	美食方法與技術	4			
	文明與藝術史		1		1
	現代世界導論		1		1
	音樂		1.5		1.5
	體育與運動	2	5		5
	物理學		2		2
自由選修 選一	實用語文二		x		x
	實用語文三(c)	3		3	
	法文	3		3	
	希臘文		x		x
	拉丁文		x		x
	體育與運動	3		3	
	藝術教育	3		3	
	造形藝術		x		x

本表依據 MEN (2007a).Guide Après la 2^{nde} générale et technologique.與 MEN (2009i). Programmes du cycle terminal de la voie technologique.重新整理。

國家教育研究院籌備處委託研究計畫期末報告摘要

一、研究計畫名稱：中小學課程政策之整合研究（整合型計畫）—子計畫二：學校本位課程與重大議題探究

二、計畫主持人：張嘉育

三、委辦單位：國家教育研究院籌備處

四、計畫起迄時間：98 年 8 月 1 日至 99 年 7 月 31 日止

五、研究過程

本研究在檢視九年一貫課程中校本課程、重大議題融入以及學校彈性學習節數的設計與執行兩層面的問題。具體研究目的有三：一、探討學校本位課程政策設計與執行的問題，並提出修訂建議；二、檢視重大議題之設計與執行的問題，並提出修訂建議；三、探究學校彈性學習節數的運用情形，並提出修訂建議。藉由文件分析、焦點團體訪談、次級資料分析以及專家諮詢會議等方式完成。焦點團體訪談對象包括：(1) 課程學者；(2) 縣市課程督學；(3) 國中小校長、主任與教師；(4) 國小校長、主任與教師。共分北、中、南 3 區辦理，各區再分別辦理 3 個場次，合計 9 場次，受訪者共計 66 人。次級資料分析方面，所採用的資料庫為方德隆（2009）的「九年一貫課程綱要總綱實施現況相關研究之後設分析」，針對該研究中與校本課程、重大議題融入與彈性學習時數有關的 8 個問卷題項，重新檢視不同背景變項對前三大主題看法的差異。專家諮詢會議旨在對本研究綜合焦點團體訪談與次級資料之分析所獲得的初步研究發現與建議，進行意見交換。

六、結論及建議事項

經由前述方法與程序，本研究在校本課程方面共獲致 8 點結論：一、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。二、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。三、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。四、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。五、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。六、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。七、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。八、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。

在重大議題課程設計方面，所獲致之結論為：一、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。二、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，且主管教行政機關重視表面績效，讓課程實施有流於形式化之虞。三、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。至於彈性學習節數之設計方面，則為：一、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。二、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。三、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。四、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。五、領域教學節數的減少與教師過去的教学習慣，也是造成彈性學習節數進行學習領域教學主要原因。

針對前述發現，本研究對學校本位課程政策本身的修訂建議為：一、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。二、確立「中央-地方-學校三層級」的校本課程的執行職責與分工。三、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。四、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。五、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。六、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。七、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。八、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。在配套措施的修訂方向上，可分為主要配套與相關配套措施。在主要配套措施上：一、舉辦研習工作坊並重視實作部分。二、政策的宣導宜一致。三、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。四、訪視與評鑑中加入同儕輔導，讓學校有機會彼此觀摩，並發揮同儕學習輔導的功能。五、強化師資培育機構的角色與參與。六、成立諮詢輔導機制。在相關配套方面，應：一、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。二、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。三、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。

對重大議題課程的修訂建議是：一、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。二、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。三、重大議題的名稱應正名為「新興議題」，並依課程名稱建立進退場機制，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。四、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。五、「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。六、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。七、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。

最後，對彈性學習節數設計的修訂建議為：一、彈性學習節數的設置有理想性其與功能性，故維持有其必要性。二、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。三、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。四、課程綱要中應明訂彈性學習節數運用決定權之歸屬，讓學校和教師能擁有課程規劃權。五、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。

關鍵字：課程改革、九年一貫課程、學校本位課程、重大議題融入、彈性學習節數

Abstract

This research attempted to examine the policy design and implementation of school-based curriculum development (SBCD), integrating social issues in instruction, and alternative learning periods of “Grade 1-9 Curriculum” policy. Several methods, including documentary analysis, focus group interviews, secondary analysis, and panel discussion, were adopted in this research. The significant results and findings are listed as follows:

1. The policy design and implementation of SBCD

- (1) It empowers school teachers and gives the feasibility of school curriculum, changes the school culture and the educational beliefs of teachers.
- (2) The discussion on the definition of SBCD is insufficient and confuses SBCD with characteristic courses, distorting the original image of policy.
- (3) There is a big difference of performance between schools, cities and different educational phases.
- (4) The instability of SBCD comes from the preference and term of office of principal.
- (5) Some SBCD was not designed for the most of students.
- (6) The committee was functioning poorly.
- (7) The determining factors of SBCD policy are: unclear definition of SBCD, school scale, understanding and ability of principal and teacher, support of local government, organizational culture of school, entrance exam, and trade-off effect of policies.
- (8) There is a relation of positive Reinforcement and negative dragging between SBCD and local government's curriculum program.

2. The design and implementation of integrating social issues in instruction

- (1) Due to social changes, it is imperative to integrate social issues in instruction, but the design of social issues in Grade 1-9 Curriculum is irrational.
- (2) The social issues of school curriculum which requested by different official government now exceeds too much, and its implementation at schools becomes ritualism and mechanical.
- (3) Interference from local educational authorities, dysfunction of committee of SBCD, shortage for the example of teaching material, etc., influence the effect of implementation.

3. The design and implementation of alternative learning periods

- (1) The design of alternative learning periods could help teacher professional growth and develop SBC.

- (2)The contents of alternative learning periods were diverse in initial stage, now the periods are full with the contents on learning subjects for entrance exam.
- (3)The decision of how to use the alternative learning periods is rarely made by school teachers.
- (4)The influencing factors of how to use the alternative learning periods are the course adding from the local educational authority, entrance exam, and academic attainment test.
- (5)The reduction of periods for learning areas make teachers and schools use alternative learning periods for teaching contents of learning areas.

Based upon the results mentioned above, several suggestions for the reforming the related policies are proposed.

Keywords: curriculum reform, Grade 1-9 Curriculum, school-based curriculum development, integrating social issues in instruction, and alternative learning periods

第一章 緒論

第一節 研究動機、目的與待答問題

壹、研究動機

九年一貫課程自 90 學年度起正式實施，對國內推動課程改革而言，是一項新的里程碑，期望藉以培養具備人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識，以及能進行終身學習之健全國民（教育部，2001）。分析其中較重大的課程變革在於：首先，以「課程綱要」取代了原本的「課程標準」；其次，規劃七大「學習領域」整合了原本眾多的「學習科目」；第三，鼓勵學校成立「課程發展委員會」，下設「各學習領域課程小組」，其任務包括規劃學校課程計畫、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；第四，訂定「彈性學習節數」，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，實施大單元或統整主題式之教學；第五，重視母語教學，規定國小一至六年級學生，應就閩南語、客家語、原住民語等三種鄉土語言任選一種修習；第六，教科書開放由民間各出版業者應依據課程綱要編輯，並由審查機關（單位）審定通過後，由學校選用；第七，建立課程評鑑機制。其中之第三與第四項特色旨在強調學校本位的課程發展，期盼藉由課程權力的下放，使學校教育發展更臻多元與卓越。

隨著九年一貫課程政策的實施，學校本位課程（以下簡稱「校本課程」）固然對學校教育產生相當程度的影響，學校教育工作者也多能體認到自身的課程改革責任，肯定學校本位課程的價值，而教育主管機關也認識到課程權力重分配之重要性。惟學校本位課程發展的落實不但需要完善的學校本位課程發展機制，包含組織、人員、參與、權責、運作、評鑑等要素；同時更需要中央和地方教育主管機關建立完善的支援、監督和評鑑機制，以導引校本課程的不斷改進。

檢視相關研究，不難發現校本課程政策所隱含的問題不少。甄曉蘭、鍾靜（2002）曾透過實地參訪，分別針對國中小的問題，其走訪了臺北縣市 11 所國中、5 所國小；並分國小、國中，共舉辦了 4 次焦點小組訪談，發現學校課程發展的因素卻不乏共通性，指出校本課程發展面臨著：1.教師態度與知能；2.行政支援與責任分擔；3.課程發展委員會運作機制；4.學校生態文化；5.政策誤解與誤導；6.課程設計與實施；7.課程評鑑；8.升學壓力等問題。唯由於此研究係於九年一貫課程政策試辦階段中完成，這些揭露的問題是否於政策真正推動後猶仍存在；再者，許多碩博士論文研究雖不乏以校本課程議題作為研究焦點，但因其研究範圍通常僅限於某校或某些地理區域，研究所指陳之問題是否為普遍問題，再再皆有待進一步探查。

另一方面，九年一貫課程採重大議題融入課程方式進行，其實施以來面臨的困境也不少，包括：學習領域與議題課程因知識位階的差異，而在授課時數等時間資源的重新分配與爭奪，以及教師對於新課程所進行的轉化所形成的影響，以致於課程流於「有地無位、有名無實」之窘境（錢清泓，2001）。重大議題融入課程之政策有無問題，其執行又遭遇哪些問題，也是九年一貫課程政策應予留意的重點。再者，前述有關校本課程之實施與重大議題課程有時又利用彈性學習節數進行，有關學校彈性學習節數的運用情形，亦值得進一步瞭解。

本研究即在檢視校本課程、重大議題課程設計與學校彈性學習節數的設計與執行兩層面的問題，以做為未來課程政策釐訂之參考。

貳、研究目的

基於研究動機所述，本研究之目的在於：

- 一、探討學校本位課程政策設計與執行的問題，並提出修訂建議；
- 二、檢視重大議題之設計與執行的問題，並提出修訂建議；
- 三、探究學校彈性學習節數的運用情形，並提出修訂建議。

參、待答問題

根據研究目的，茲將本研究之具體待答問題進一步臚列如下。

一、九年一貫課程政策之校本課程

- （一）教育人員對校本課程政策設計的看法為何？
- （二）校本課程政策的執行存在哪些問題？
- （三）現有校本課程與地方層級課程的關係為何？
- （四）未來校本課程政策的未來修訂方向為何？

二、九年一貫課程政策之重大議題

- （一）教育人員對重大議題融入設計的看法為何？
- （二）重大議題融入的實施現況為何？
- （三）重大議題融入實施之影響因素為何？
- （四）重大議題融入的未來修訂方向為何？

三、九年一貫課程政策之彈性學習節數

(一) 教育人員對於彈性學習節數設計之看法為何？

(二) 彈性學習節數實施之現況為何？

(三) 彈性學習節數實施之影響因素為何？

(四) 彈性學習節數的未來修訂方向為何？

第二節 研究範圍與名詞釋義

壹、研究範圍

本整合研究計畫之名稱為「中小學課程政策」，但各項議題之研議僅就國中與國小教育階段，未納入高中。此係基於本計畫之研究期程與研究經費極其有限，在時間與預算上並不足以支應高中階段之納入；加以高中教育階段之校本課程、重大議題融入與彈性學習節數之議題更形複雜。故本子計畫所討論之學校本位課程、重大議題融入以及彈性學習節數等，係僅就國中與國小教育階段為限。

貳、名詞釋義

一、學校本位課程

「學校本位課程發展」係指學校為達成學校教育目標或解決學校獨特的教育問題，以學校為主體，由學校成員如校長、行政人員、教師、學生、家長以及社區人士等，一起進行的課程發展過程與成果（教育部，2000）。

二、重大議題

重大議題的範圍廣泛，本研究的重大議題範圍是指在國民中小學九年一貫課程綱要的推行下，包含於課程綱要中所列的資訊教育、環境教育、性別平等教育、人權教育、生涯發展教育、家政教育以及海洋教育等，以及因社會變遷而產生的其它重大議題。而重大議題融入為教師將重大議題教育，藉由課程與教學，實際的落實。

三、彈性學習節數

依據「國民中小學課程綱要」之規定，學習總節數分為「領域學習節數」與「彈性學習節數」。「彈性學習節數」由學校自行規劃辦理全校性和全年級活動、執行依學校特色所設計的課程或活動、安排學習領域選修節數、實施補救教學、

進行班級輔導或學生自我學習等活動（教育部，2000）。

第三節 研究方法

本研究主要採用的研究方法包括文件分析、焦點團體訪談、次級資料分析以及專家諮詢會議等，茲分別列述如下。

壹、文件分析

分析教育部所公布的官方文件，包括：《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》（教育部，2000年9月），《國民中小學九年一貫課程綱要》（教育部，2003年1月），以及《國民中小學九年一貫課程綱要補充說明》（教育部，2003年10月），修正《國民中小學九年一貫課程綱要》（教育部，2008年5月），據以瞭解九年一貫課程政策中對於校本課程、重大議題融入與彈性學習節數的內容等。

貳、焦點團體訪談

焦點團體訪談（focus group interviews）或稱為焦點訪談（focused interviews）、團體深度訪談（group depth interviews），是將訪談的技巧運用在團體的情境，並透過團體互動與討論的過程，瞭解各群體間或不同類型人們，在某些觀點上的異同（洪志成、廖梅花譯，2003，26）。

由於焦點團體訪談法具有下列優點，包括：1.能短時間獲得資料；2.可觀察成員互動資料（社會互動）；3.具經濟性（相較於個別訪談）；4.參與者能對研究問題有所反應；5.參與者能回應其他成員之反應（Stewart & Shamdasani, 1990）。職此，本研究透過焦點團體訪談方式，探究九年一貫課程政策中之學校本位課程、重大議題融入、彈性學習節數等細部政策之設計、執行與未來修訂方向。

焦點團體訪談的對象包含學者專家、縣市課程督學、國民中小學校長、主任與教師等。焦點團體訪談進行前，除提供訪談大綱外，亦事前提供本研究計畫內容所有與會人士參考，使其瞭解本研究內涵。詳細之設計與實施請參見第三章第一節。

參、次級資料分析

次級資料分析（secondary analysis）是指對次級資料（secondary data）的應用。次級資料不同於原始資料研究（primary research）主要在於次級資料的收集不是研究者的責任。在原始資料研究中，研究者必須設計研究過程並收集相關資料。

次級資料包括許多不同的來源和檔案格式，例如政府機構的統計數據、資料庫裡的文章或書籍等。簡言之，次級資料分析是對次級資料的應用，利用既存的資料做進一步的分析研究。此進一步研究可能只是針對原始資料的研究目的作進一步的分析，或者是應用原始資料探討另一全新的研究問題。再者，研究者有時會綜合數個原始資料作次級分析，但有時候只會應用一個原始資料作再分析(Stewart & Kamins, 1993)。

由於本研究在研究規模上並無進行調查的經費與時間；再者，檢視國家教育研究院籌備處委託之相關研究中，方德隆（2009）所完成的「九年一貫課程綱要總綱實施現況相關研究之後設分析」中，有進行問卷調查研究。該問卷中有 8 個調查題項與本研究議題有關，且該研究是以國中小學校長、主任、組長與教師，有效樣本數達 1,036 人。由於該研究報告中並對於這 9 項問卷僅進行整體統計，並未有進一步背景變項之分析，本研究將取其相關問卷題項之統計資料，作為次級資料分析的對象。該問卷題目及其與本研究待答問題之對應關係如表 1-1 所示。

表 1-1 次級分析題項與本研究待答問題之對應關係

原問卷內容（類別、題號與題目）		平均數	對應本研究問題
一、基本理念與課程目標	5.我能將重大新興議題融入七大學習領域中，以提昇學生現代生活的知識與能力。	4.05	二（二）
三、學習節數	8.貴校彈性學習節數的內涵，大多與學校本位課程特色有關的內容。	3.68	三（二）
	9.貴校實施彈性學習節數的課程內涵，與國文科、英語科、數學科、社會科、自然科、寫作測驗等升學考試的內容有關。	3.41	三（二）
	10.貴校實施彈性學習節數的內涵，係由教師進行班級輔導或學生自我學習等活動。	3.47	三（二）
	11.貴校彈性學習節數設計的教材內容受到教師專業之能的影響。	3.71	三（三）
四、課程實施	3.貴校會考量學校條件、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。	4.07	一（二）
	4.貴校推動之學校本位課程能落實於學習領域的教學中。	4.00	一（二）
	6.貴校課程計畫能妥善設計性別平等、環境、資訊、家政、人權、生涯發展、海洋等重大議題課程。	3.86	二（二）
	7.貴校能將性別平等、環境、資訊、家政、人權、生涯發展、海洋等重大議題融入學習領域之教學中。	3.91	二（二）

肆、專家諮詢

專家諮詢則在對本研究所研提之初步規劃方案，包含校本課程、重大議題、彈性學習節數之未來的修訂方向為諮詢重點。參與諮詢者主要為學者專家、學校教育人員等。

第二章 文獻探討

本研究旨在探討《國民中小學九年一貫課程綱要》（以現簡稱九年一貫課程或課程綱要）中學校本位課程、重大議題、彈性學習節數的實施問題，以下將分別針對此三項主題，逐節探討其在課程綱要中的相關規定及實施問題。

第一節 九年一貫課程「學校本位課程」相關規定 與實施問題

發展「學校本位課程」是九年一貫課程改革中的重要精神，其落實的情形象徵著改革之成效，故特別值得關注。本節將先論述課程綱要中學校本位課程的相關規定，然後再探討實施的問題。

壹、九年一貫課程中「學校本位課程」的相關規定

發展學校本位課程雖然是九年一貫課程的重要精神之一，但是若仔細閱讀暫行綱要、正式綱要，及 100 學年度即將實施之綱要，「學校本位課程」一詞並未直接出現在課程綱要之中，而是藉由在「學習節數」、「課程實施」、「教材編輯、審查及選用」、「課程評鑑」等四部分的說明，闡明學校本位課程的精神。茲將此四部分中，具學校本位課程精神的內容說明如下（教育部，2001，13-17；教育部，2003，13-17；教育部，2008，11-15）：

一、學校具有學習時間分配之決定權

課程綱要中對應的學習節數部分，主要說明了每年的上課天數、週數；各學習領域節數的分配；每年上課週數上、下學期的分配；每節課的分鐘數等。在前述的這些規定中，除了每學年上課 200 天的原則外，其餘均保留彈性，由學校視課程實施和學生學習的需要進行調整。其所展現的彈性整理如下：

（一）學校可在上課總日數之下，決定每學期上課的週數

課程綱要規定每年上課的天數以 200 天為原則。依現今人事行政局，每週上班、上課五日之規定，全年上課的週數為 40 週。在我國的各級學校學制中，每學年均分為上下兩個學期，而 40 週如何分配到上下兩學期之中，課程綱要中規定：各校得視課程實施和學生學習進度之需求彈性調整。

（二）學校可在範圍內，決定每週的總學習節數

課程綱要中各年級的學習總節數，由領域學習節數和彈性學習節數所組成。其中領域學習節數雖然是固定，但各年級的彈性學習節數均規定上下限之節數，

此部分由學校決定，故學校在規定的範圍內，對於學習總節數具有相當程度的決定權。

（三）學校可在範圍內，決定每週的彈性學習節數

彈性學習節數的訂定，是九年一貫課程的特色之一。課程綱要中規定一至二年級每週有 2-4 節；三至六年級每週有 3-6 節；七到八年級每週有 4-6 節；九年級每週有 3-5 節之彈性學習節數，學校可在規定的範圍內，依實際的需要決定彈性學習的節數。

（四）學校可在規定的上下限比率中，決定各學習領域節數的分配

九年一貫課程實施前，各次所公佈之國民中、小學課程標準，對於各科目學習節，大致採固定節數的分配方式，但九年一貫課程僅規定各學習領域節數分配的上下限。七大領域中，除了語文領域佔 20%-30%，其他六大學習領域均佔 10%-15%。各校各學習領域的授課節數，可在所規定上下限比率間訂定之。

（五）學校可彈性調節每節上課的分鐘數

九年一貫課程未實施前，國小每節課的時間為 40 分鐘，國中為 50 分鐘。九年一貫課程綱要中雖然規定：每節上課以 40-45 分鐘為原則，國小 40 分鐘，國中 45 分鐘。但課程綱要中也規定每節的上課分鐘數，學校可以視實際需要進行調整。

二、學校須擔負推動課程實施的責任

課程綱要對於學校課程實施的規範主要分成以下四個部分：

（一）學校課程發展組織的成立

課程綱要中規定，各校應成立「課程發展委員會」，下設「各學習領域課程小組」，學校也可考量學校的特性成立跨校際的課程發展委員會，或是跨領域的課程小組。課程發展委員會的主要職責，為完成學校總體課程的規劃、決定各年級各領域學習節數、審查自編教科用書、設計教學主題與教學活動、進行課程與教學評鑑等。

（二）學校課程計畫的編寫

學校中的課程發展委員會，必須在考量學校內外部的資源，和人員的需求之下，審慎的規劃學校總體課程，並適切的將六大議題融入課程計畫之中。

（三）選修課程的開設

課程綱要中規定學校可開設的學校本位課程，包括三部分：1.在各領域節數

比例上限的規範下開設選修課程，以因應學生個別差異；2.開設不同的鄉土語言供學生選修；3.可在英語之外開設第二外國語供學生選修，教學內容和教材由學校自行安排。

（四）統整課程的規劃和實施

在符合教學節數的原則下，學校可以打破領域學習的界限，實施大單元或統整主題式的教學。

三、學校具教科書選用和教材編審權

課程綱要中規定教材的來源主要有二，其一為選用審定通過的教科書；另一為經課程發展委員會通過的自編教材。所以，學校在本位課程發展的過程中，擁有教科書的選用權和教材的編輯和審查權。

四、學校須擔負課程教學和學習評鑑之責

學校在擁有課程時間分配權、課程實施的推動責任、教科書選用和教材編選權等之後，這些權責賦予了學校發展校本課程時權力，也指出了學校發展校本課程的方向。學校在課程的運作過程中一旦擁有了權力時，就必須對發展的結果負起責任。因此，課程綱要中便規定，學校必須負起課程、教學和學習評鑑之責。

從前述課程綱要中對學校本位課程發展的相關描述可以發現，雖然綱要未對校本課程的發展，究竟要發展出何種形式的課程內容進行說明，但對於學校規劃課程的方向、運作的過程、學習時間的規劃、課程教材內容的選擇等都提供了具彈性的規定。是以，九年一貫課程所強調的學校本位課程發展，與其說是學校本位課程實質內容的發展，不如說是學校和教師教育專業自主的喚醒。而如此設計的課程綱要似乎也假設著，當學校和教師的教育專業自主被喚醒之後，就可以為學校的課程發展，與教室中的教學帶來新的氣象，並讓學生獲得適性的教育。

貳、學校本位課程的實施問題

課程是學校教育和教師教學的核心，課程綱要是規範學校課程和教師教學的依據。課程綱要的鬆綁，雖然有助於學校和教師的賦權增能，但課程綱要鬆綁之後，學校和教師的賦權增能並不一定是必然的結果。因為教師是學校組織的一員，會受到組織內外部物理和心理氣氛的影響；學校也是教育系統中眾多的組織之一，會受到系統內外部許多因素的控制。同時，當直接規範學校課程和教師教學的課程綱要鬆綁，賦予學校和教師課程發展的權責時，如何善用權力承擔責任是需要經過摸索、學習，難以在一時之間臻於理想。因此，九年一貫課程在落實學校本位課程發展的過程中，也面臨了一些問題，茲將這些問題歸納整理成政

策、人員、課程發展組織運作、課程發展，和其他等五方面討論如下：

一、政策方面

（一）課程綱要中的「學校本位課程」概念模糊

「學校本位課程」發展雖然是九年一貫課程改革中最重要精神，但課程綱要中卻未直接針對「學校本位課程」進行定義上的說明。僅能在教學節數、課程實施、教材的選用和編審、課程評鑑等方面的說明中，發現「學校本位課程」的精神。然而，既然要學校和教師承擔起課程發展的責任，教師必須仔細閱讀課程綱要的內容，作為發展學校本位課程的依據，但教師在閱讀之後卻找不到「學校本位課程」的明確定義時，便容易對這樣的改革精神產生質疑，進而影響實施的意願。

Fullan 與 Park(1981)、Fullan(1993)也指出，課程改革的模糊性有助於改革實施時因地、因時制宜，但也必須具備一定程度的清晰性，才有助於實施者掌握實施的方向。同時，從課程綱要到教室中的課程、教學和學生學習之間，還必須經過層層的轉化，當源頭的學校本位課程概念未具備一定的清晰度時，經過轉化之後可能更模糊。例如：學校如何發展學校本位課程，許多學者主張訂定「學校願景」、「課程願景」，但學校願景和課程願景在內容上形式是上應該如何？和十大基本基本能力的總目標、能力指標與學習領域間的關係又是什麼？和課程、教學和學習等又如何連結，常令第一線的教育人員困惑，難以掌握實踐的方向（楊智穎，2001；葉興華，2005；陳建銘，2004）。

（二）學者間解讀不同，宣導時說明迥異

《國民中小學九年一貫課程綱要》訂定之初，為了保有實施的彈性，以「綱要」之名，替代了過去「標準」之稱，為了名符其實，綱要中教學節數、課程實施等均採富彈性的原則性規範，對於「學校本位課程」、「課程統整」、「賦權增能」等，許多被認為是九年一貫課程核心精神的名詞說明很少，甚至沒有。當學校和教師在實施新課程時，必須對這些名詞有所了解，方能掌握新課程的實施精神。然而，當學校和教師無法從課程綱要中掌握這些名詞的意涵時，尋求專家學者的協助，或者是找尋相關的資料、文件說明，便成了實踐過程中必要的做法。

九年一貫課程從研擬的初期便受到大眾的矚目，教育專家、學科領域專家和教育現場實務人員更是關心。為了協助教育現場的實務人員實施新課程，這些人士紛紛對於新課程的內容進行了許多的研究，提出了不同的解讀。從學術的觀點言之，這是一個值得欣喜的現象，不僅相關的研究受到重視，更豐富了課程研究的成果。例如：對於「學校本位課程」的界定上，有些則與 82 年公佈之國民小學課程標準的「鄉土教學」進行連結，認為學校本位課程就是鄉土教學；有些人認為學校本位課程就等於學校特色課程；也有些人認為學校本位課程就是彈性學

習節數進行的課程；亦有些人主張學校本位課程就是主題課程、學校本位課程即是統整課程；還有些人持廣義的看法，認為學校課程計畫就是學校本位課程的最佳展現，所以課程計畫中所記載的學校願景、課程願景、教科書的選用、依據教科書所轉化的運作課程等，都算是學校本位課程。

就實務上而言，研究上百家爭鳴的結果，似乎並未幫學校教育工作者更清楚的認識新課程的精神與內涵，反而陷入裹足不前的困境（甄曉蘭、鍾靜，2002；林佩璇，2004）。而許多勇於嘗試學校、經常穿梭於各種研習場合的學校教育人員，在接受了不同專家學者的指導後，常常陷入昨是今非、今是昨非困惑，尤其是一些具有「評鑑」性質的指導，更導引著學校本位課程往特定的方向發展，而這樣的引導是否真是切合學校、學生所需，或者是否符合課程綱要的精神等，都相當值得討論。

（三）相關法令無法配合或是修訂步伐過緩

Fullan 與 Promfet(1977)便指出，課程改革的實施絕非新課程頒布便算大功告成，還需要配合進行組織的調整、人員角色的改變等方能竟其功。例如：在學校本位課程的發展方面，課程綱要中規定學校必須成立課程發展委員會，擔負起學校總體課程的規劃、決定各年級各領域學習節數、審查自編教科用書、設計教學主題與教學活動、進行課程與教學評鑑等工作，其重要性不亞於現行學校組織中的任一單位。雖然學校課程發展委員會具有常設性任務組織的性質，但並非是「國民教育法施行細則」中的行政組織。學校課程發展委員會運作，和學校本位課程落實的過程中，均有許多的相關事務需要協調，實有必要委由專任的行政人員處理。而課程發展委員常源自於各學年、各學習領域和處室的行政代表，在課程發展委員會的角色之外還有許多角色需要扮演，亦即還有許多任務、工作需要執行，所以課程發展委員會委員一職在許多教師的心目中常是額外的負擔，大多數的教師都惟恐避之不及，因此人員經常變動，學校課程發展無法延續，課程發展經驗難以傳承的現象普遍存在。

課程與教學是學校教育的核心，課程發展委員所承擔的責任何其重大，角色何其重要。因此課程發展委員，若能由學校中課程與教學專業知識較為專精者，或者是較熟悉學校特性與氣氛生態者來擔任，所發展出來的課程應更為切合「學校本位」的需求、課程的品質亦較為精良，落實過程中所遭遇的困難也可能較少，實踐的可能性便較高。但誠如前述所言，學校的課程發展委員會屬於任務編組，部分的學校雖然會透過校內的課務分配調整，給予減課之誘因，但所減輕的課務與所承擔的責任並不相符，資深或是課程教學專業知能較高的教師擔任意願並不高，新進教師、新手教師、代課教師等，經常被推派成為課程發展委員會的委員，因此學校本位課程發展的工作在一些學校難以推展，即便推展也常面臨了重重的困難。

在此次強調學校本位課程發展的改革之中，教育部雖然曾在 91 學年度辦理

「國民中小學組織再造及人力資源重整」方案（教育部，2002年6月），讓部分學校試辦學校的行政組織再造，由學校在現行所編配的行政人力之下進行調整，讓國中小組織運作彈性化，以提升教學專業和學生受教品質。有些學校因此在教務處之下調整設立「課程組」，負責學校日常的課程及課程發展委員會的運作事項，但這樣的試辦，仍未對學校的行政組織設置帶來真正的改變，試辦期間結束，又恢復了原本的組織，也就是「國民教育法施行細則」並未因應課程改革的需求進行調整。所以，學校本位課程的實施，其實是一直在舊的學校組織型態下進行運作（甄曉蘭、鍾靜，2002）。

此外，既然學校的課程開始鬆綁，除了學校的組織運作方式必須改變之外，學校的預算如果能夠更為靈活的運用，將更為有利於學校本位課程的發展與落實。但現行的國中小學，屬於義務教育的一部分，大都由縣市政府所設立，運作經費也源自於政府預算，故經費的使用受限於預算原初的編列項目，同時在現有的預算科目中，也未有「課程發展」一項，所以積極投入學校本位課程發展的學校，常苦無經費可用（甄曉蘭、鍾靜，2002；黃雪華，2006），或者要東挪西湊，甚至要積極對外爭取各種專案，利用專案經費進行補貼。當然，在這樣的情形下，「無錢可用」也成為許多學校和教師逃避學校本位課程改革的藉口。

除了在學校行政組織運作及經費運用的問題之外，教師授課節數的規定也是無法及時配合九年一貫課程的實施。在學校本位課程發展的過程中，教師的專業對話、課程研討都需要時間，但教育部對於國民中小學教師的授課節數直到九十一年四月方才決議調整，將國中教師原本每週上課節數由每週 18-24 節課，調整為每週 18-22 節；國小教師由每週 20-26 節，調整為每週 21-25 節（教育部，2002年4月）。這樣的調整自九十一學年度開始實施，但是試辦工作和正式實施分別在八十八、九十學年度已經展開。

二、學校教育人員方面

任何的課程改革，最終都要透過學校的教育人員來落實。如果沒有獲得學校教育人員的支持，或者是這些教育人員欠缺專業知能，都將影響課程改革的進行。在探討九年一貫課程推動過程的相關文獻中，以下三項是經常被論述的人員方面問題，茲將其說明如下：

（一）課程領導人員與教師專業知能不足

在九年一貫課程推動之前，按照教科書教學是行之多年的教育型態，在師資培育的過程中，教師的課程發展能力也未受到應有之重視。而學校本位課程的發展需要以學校為中心，由學校中的人員擔任課程發展的工作。但是學校本位課程要如何發展，在師資培育過程中欠缺相關課程的情況下，學校教育人員常不知從何處著手（林佩璇，2004；郭木山，2002；劉相吾，2005）。

「行政領導」是過去學校行政人員的工作重點。但學校本位課程一旦發展之後，課程與教學的運作便成為學校中最为重要的工作，不僅行政人員要改變過去行政領導的觀念，提供教師發展課程最佳的支援，還要化身為課程發展的領導人，帶領教師發展課程，解決課程發展過程中所遭遇的難題。如何擔任學校的課程領導人，不僅師資培育過程中欠缺相關課程，學校行政人員的培育歷程中，更未將其納入（張凱元，2004）。

雖然教育部為了推動九年一貫課程，曾經委託中華民國課程與教學學會編擬《學校本位課程發展手冊》（中華民國課程與教學學會，2000），臺北市立教育大學課程與教學研究所編擬《國民中小學校長與視導人員理論篇研究手冊》（教育部，2002）、《國民中小學校長與視導人員國小實務篇研究手冊》（教育部，2002）；而師資培育機構也曾就課程領導辦理學術研討會；關於學校本位課程發展、課程領導的專文和專書也開始發行。但既然是以學校為本的課程發展，學校與學校間雖有其共同性，但亦有其差異性，所以書籍、研討會中所提供的經驗都僅能供「參考」，如何形塑出自己學校本位的課程發展經驗方為關鍵，而自我課程發展經驗的形塑需要摸索，也需要時間。這些努力對於當時各校迫在眉睫的課程發展工作而言，都有些緩不濟急。因此，各校在課程領導人員與教師專業知能不足的情形下，不僅影響了各校發展學校本位課程的意願，也影響了課程的品質，引發了許多課程實施的問題。

（二）教師欠缺主動參與課程發展之意願

學校本位課程主要是由學校的教師承擔起課程發展的工作。教師是最直接接觸學生、最了解學生的教育工作者，若是擔任課程發展的工作，應能設計出最符合學生學習的內容。但在我國過去的教育制度中，學校的課程內容一向由國家管控，國民中小學所使用的教科書也由國家統一編輯、發行；師資培育的過程，也以技術理性為導向，所以在許多教師的心中，教師在「人師」外最重的要的工作就是扮演好「經師」的角色——忠實的傳遞教科書內容。況且國中畢業學生升學仍須通過統一的考試，許多教師常以幫助學生準備升學考試為其第一要務，欠缺課程發展的意識，因此投入課程發展的意願不高（林佩璇，2004；蔡文山，2002）。

還有，課程發展的工作相當耗費時間與心力，需要高度的耐心與不求回報的付出，但是教師的教學負荷原本就不輕，在教師的工作角色之外，生活上尚有許多角色需要扮演，因此願意主動並長期參與課程發展工作者並不多（王嘉陵，2002；郭木山，2002；劉相吾，2005）。而一般學校中課程發展委員會的組成與運作，更是反映了此種現象，自願擔任者少，多是推派新進教師或新手教師擔任，一旦擔任了之後也是抱持著「值日生」般的心態，「輪值」完畢便更替新的成員。而教師此種不願意主動參與課程發展的現象，也讓學校中的課程領導人倍受困擾（甄曉蘭、鍾靜，2002）。

（三）教師間的分工多於合作，欠缺專業研討的氛圍

「巴爾幹化」是學校教師文化普遍存在的現象。教師習慣於在自己的教室進行教學，雖然同處於學校之中，但在班級的教學型態下，彼此的關係看似緊密，實際上卻極為生疏，專業間的對話更是稀少（甄曉蘭、鍾靜，2002）。九年一貫課程實施後，在學校本位課程發展的推動之下，學校和教師對於學校的課程發展已是責無旁貸，可是在教師的專業能力和時間不足，以及原本沉重的工作負荷下，教師勢必要打破班級和心中的藩籬，透彼此間的相互合作，適度的分工、截長補短；發揮專長，相互激盪，並貢獻智慧。所以協同合作便成為學校本位課程發中必然衍生的型態。

但是教師文化「巴爾幹化」的現象行之有年，學校與教師文化的調整並非一蹴可幾（張凱元，2004），文化改變過程中，固然可以透過制度的設計加以引導，但制度只是形式，內涵必須產生質變才可發揮功能。課程綱要設計時，在課程實施的部分明定各校必須成立課程發展委員會，下設各學習領域課程小組，這些課程發展組織的成立，無非就是希望透過組織的運作，形塑學校中教師協同合作的氣氛。九年一貫課程實施後，雖然各校均已成立前述的課程發展組織，但在運作的過程中，卻以「分工」和行政事務的協商為主，彼此的專業對話，討論的深度仍有待努力。

三、課程發展組織運作

學校本位課程的發展是一項需要教師間協同合作的工作，教師單打獨鬥難以竟其功。課程綱要中對於學校課程的實施，明定課程發展組織的成立及其任務，其實際運作情形，攸關學校本位課程政策的落實程度，及課程發展之品質。自九年一貫課程實施後，各校紛紛依規定成立課程發展組織，但在運作的過程中出現一些不如理想的情形，茲將其整理歸納如下：

（一）中小型學校課程發展組織運作困難

學校課程發展委員會是學校課程決定的最高組織。學校的發展涉及各年級和各學習領域的課程運作，也需要行政人員、家長和社區人士的支持，因此為了讓課程發展工作能夠順利進行，課程發展委員會的組成必須要涵括前述的人員。課程綱要中還規定，課程發展委員會之下必須設置各學習領域的課程小組，負責領域課程的研討，並促進年級課程間的聯繫。同時，學年教師的運作在各校行之已久，而學校的課程發展委員會、各學習領域的課程小組，再加上原本的學年運作，構成了能兼顧年級橫向、領域縱向的綿密課程發展網絡。

綿密的課程發展網絡，雖然可以為學校本位課程的發展提供指引的方向，但是組織的運作仍需要靠適切的人員，方可展現組織的功能。而理想的設計有時並不一定切合學校的需求，尤其對於中小型學校而言，運作上有一定程度的困難。

九年一貫課程有七大學習領域，國民小學有六個年級，除非每個年級的班級數在七個班級以上，學習領域課程小組才可能完成各領域間的縱向聯繫。臺灣地區的國民中小學除了位於都會區者，其他仍以中小型的學校仍居多數，對於許多小型的國民中小學而言，甚至缺乏部分學習領域的專任教師，根本無法成立學習領域的課程小組，即便成立，成員也常常僅有一位，難以發揮課程研討的功能（許德便，2007）。至於在課程發展委員會的運作部分，因為需要的成員更多，中小型學校的人力常常有限，一人原本就要身兼數職，還要兼任課程發展委員實在有些分身乏術，也難以發揮原先設計的功能（陳建銘，2004）。

雖然課程綱要中容許學校在考量地區特性、學校規模，及國中小之連貫性，聯合成立校際的課程發展委員會；小型學校也可以視實際需要設立跨領域的課程小組，但是這樣的運作亦有其困難之處（劉相吾，2005）。首先就校際的課程發展委員會而言，校際課程發展委員會的成立，固然可以解決小校間人員不足、專長不同的問題，並促進校際間的合作。但是課程發展是一項長期的工作，需要不斷的激盪與研討，而小型學校通常位處偏鄉、交通不便，校際間可能還需要長途跋涉，在時間上並不經濟（蔣樹人，2003）。其次，關於跨領域課程小組的成立，似乎僅能解決領域專任教師較少不易彼此研討的問題，但並無法解決學校沒有領域專教師的問題，即便中小型學校成立跨領域的課程小組，在人數少的情況下，這樣的人員組合又將與課程發展委員會的組成無異，其意義實在有限。

（二）課程發展組織的運作仍由行政主導運作

我國過去的課程改革大致採行「由上而下」的模式，也就是由教育行政機關主導課程改革的進行，而九年一貫課程的推動雖然仍是「由上而下」的模式，但卻想引發「由下而上」的實質內涵。因此強調學校本位課程的發展，希望教師能夠成為學校本位課程發展的主角，透過教師間的研討，決定最適合學生的學習內容。所以，學校中各課程發展相關組織的運作，教師都必須扮演著積極的角色。

但是此種希望由下而上、教師扮演主角的學校本位課程發展方式，與過去的課程改革和教師文化差異過大，而且教師在專業意識與專業知能不足的情形下，願意挺身而出帶領教師發展課程者實在有限（甄曉蘭、鍾靜，2002；鄭勝文，2001）。學校在行政機關的要求，及績效的壓力下，校長和教務主任便成為主要的課程領導人，必須帶領著全體教師進行課程發展（洪啟昌，2006）。尤其是教務主任因為直接主管學校的課程與教學事項，難以推卸課程領導之責，但其所具備的專業知能不一定足夠勝任這樣的工作，較具專業知能者，會展現不錯的成效，但也因為教師的主動性不足，容易讓學校本位課程變成「校長的課程」或是「教務主任的課程」，一旦校長調校、教務主任更換處室，課程也隨之消逝；較無法勝任者，則視教務工作為畏途。其實不管能不能勝任的教務主任，在教師缺乏投入意願，需要由行政主導運作的情況下，身心都承受了莫大的壓力，故九年一貫課程推動的初期，許多學校教務主任的更替非常頻繁（李寶琳，2004；葉興

華，2005)。

(三) 課程發展委員會組織成員流動大，課程發展經驗難以累積和傳承

學校課程發展委員會的運作，攸關學校本位課程發展的品質。而學校的課程發展是一項長期的工作，尤其在學校本位的精神下，每一所學校都在找尋屬於自己學校的本位經驗，故經驗的累積與傳承相當重要。但是擔任課程發展委員，在許多教師的心中一向是出力又不討好的工作，不但不是學校正式行政組織編制的一員，無法像處室組長在主任甄選或學校調動時享有加分的待遇，有些學校甚至是完全義務職，也未透過校內課務分配的機制給予減課，因此教師擔任的意願往往不高（陳建銘，2004）。

教師一旦擔任的課程發展委員會的委員後，不僅要投入許多的時間和心力，課程發展的經驗雖然有助於自己的專業成長，發展出來的課程也可能博得許多的掌聲，但是在課程付諸於實踐的過程中，卻不一定能夠獲得學校教師的支持。因此教師期滿大都不願意續任，願意長期擔任課程發展委員者並不多，故學校課程發展的經驗難以累積和傳承（蔡麗鳳，2006）。

(四) 課程發展組織運作流於形式，討論內容深度不足

學校課程發展組織成立的目的，便是希望藉由組織的運作，引導教師進行課程專業的對話，進而發展學校本位課程。但是如何發展學校本位課程？會議時對話的議題為何？每一個議題要從何處著手、遇到瓶頸如何解決等，這些都是課程發展組織運作時需要面對的實質問題。但是各校在對於學校本位課程發展不熟悉；教師課程發展專業的意識和知能普遍不足、參與課程發展工作意願不高的情形下，課程發展委員會、各學習領域課程小組等課程發展組織，雖然定期開會，但運作常流於形式，並不一定能針對課程發展的議題進行討論，行政事項的溝通和協調反而常成為討論的主題（郭木山，2002；張素紋，2002；陳建銘，2004；顏學復，2002）。

此外，學校本位課程的發展需要教師深度的對話，教師深度的對話除了需要專業知能外，還需要時間。學校教師各有各的授課課表，有些學校為了便於教師進行課程發展的專業對話，會透過課務的調配，為教師調整出共同的研討時間，但是這些時間都有限，不易進行深入的討論。在一些中小型的學校裡，教師身兼數職的情形普遍，本來在學校裡就要參與各項會議，在身兼課程發展委員的情形下，又多增加了一項會議必須參與；同時，中小型學校人力十分短缺，平日的上課時間也難以透過課務的調配，調整出專業對話的時間，常常得利用午休時間或課後時間，此種情形下自然也難以進行深度的專業對話（許德便，2007）。

四、在課程發展方面

學校本位課程發展是九年一貫課程改革的最主要精神，但是課程綱要中並未直接說明何謂學校本位課程發展，或者要如何發展學校本位課程，雖然課程綱要的性質不宜針對過多的課程細節進行說明，但學校和教師在無法掌握方向和內涵的情形下，學校本位課程的發展確實面臨了一些問題，茲將其整理如下：

（一）課程願景概念模糊

教育雖然是一種十年樹木，百年樹人的工作，但也是一種「工作—成效」的概念。因此在課程發展的目標模式中，便重視目標的訂定，希望以目標指引課程的發展，考評課程發展的績效。而學校本位課程的發展攸關學生學習成效，也應訂定目標作為課程發展的依據，但是學校本位課程發展的目標應如何訂定？目標應該是何種形式？具體或是抽象到何種程度等問題，似乎都未有定見。

許多學校為了因應學校本位課程發展所需，紛紛訂定了學校願景、課程願景，也描繪了教師、家長，和學生的圖像。「健康」、「快樂」、「卓越」、「專業」、「自信」、「成功」……是願景和圖像經常使用的用語，這些被視為學校本位課程發展的目標性用語，不僅在訂定的過程出現一些問題，用語的本身也充滿了一些令人疑惑之處（蔣樹人，2003）。在訂定的過程方面，這些目標性的用語，理應是學校課程的利害關係人經過充分討論的結果，但是因為大多數的人員對於學校本位課程發展的概念不清，為了訂定而訂定，學校間彼此的相互模仿、引用，校際間的相似度高，似乎形成了另一種的「國定課程」（葉興華，2005）。

而願景、圖像訂定之後，便要以其為依歸進行課程發展。但是這些抽象的願景、圖像如何轉化成為學校本位課程？學校似乎面臨著許多的疑惑和問題。首先，是用語適切性和課程目標位階的問題。從理想課程到學生經驗課程之間，課程必須經過層層的轉化。一般言之，位階越高的課程目標越為抽象；越接近學生經驗者越為具體，而這些願景或圖像的位階，應高於或低於九年一貫課程的總目標？當位階不釐清時，就不容易找出課程的定位，更不易進行課程的轉化。其次，這些抽象的用語如何轉化成為具體的課程，十大基本能力和領域的能力指標，常被認為過於理想、抽象，不容易轉化成為具體的課程，當教師面對這些比十大基本能力和能力指標更為抽象的用語時，其所面臨的困難恐是有過之無不及。因此，學校和教師在訂定願景、圖像的過程中似乎概念模糊，未真正思索其意涵，在轉化的過程中也常和學校本位課程內容脫節（陳建銘，2004）。

（二）課程計畫內容的移植、套用

課程綱要中規定，九年一貫課程實施後，學校必須於每學年開學前，將學校的課程計畫送所轄的主管教育行政機關備查。課程計畫必須依學習領域為單位提出，內容必須包括學習的目標、單元活動主題、相對應能力指標、時數、備註等

項目。此規定在九年一貫課程實施的初期，確實為教育的現場帶了一些緊張的氣氛，但是教師很快的便找到了因應之道，教科書出版商配合教師的需要，開始提供現成的課程計畫光碟，有時教科書商提供的情形，更成為教師評選教科書的重要參考項目（林建能，2002；葉興華，2009；顏學復，2002）。

教師取得教科書商所提供的光碟片之後，有些教師會依所需進行調整，有些教師則直接列印交差了事。同時，因為各校的學習領域課程大都選用審定通過的教科書；各校學期的起訖時間相同；教學節數的分配，雖然綱要賦予各校彈性，但實際上也都雷同；大多數學校的課程計畫或者是優良的課程計畫也都會上網。所以，校際間有時也會發生相互移植、套用的情形。

（三）限於書面課程規劃，經驗課程層面欠缺思考

課程綱要中規定，學校課程計畫應包含學習目標、單元活動主題、相對應能力指標、時數、備註等項目。雖然九年一貫課程允許教師不使用教科書，可以自編教材，但是大部分的學科領域仍舊選用教科書。即使教師在編寫課程計畫時，未直接使用教科書商所提供的光碟，許多人也只是將教學指引或稱教師手冊的內容，抄寫或者是挪移、複製到既定的表格之中，教科書的內容究竟要用何種形式來進行教學，因為不需要撰寫在課程計畫中，因此課程計畫似乎無法引導教師進行運作課程的思考。當然，即便課程計畫中要求教師撰寫教學的方式，也不一定能產生實質的引導作用，因為教科書商基於商業的考量，還是會提供教學活動設計的光碟片供教師參考。

此外，有些學校會將教師所發展的主題課程、特色課程等印製成冊，以助於這些課程的實踐。這些書面的課程中，教學活動的描寫詳細，也提供了許多的學習單，教師只要依據內容進行教學便可。可是每一次的教學，在情境、學生特質等方面均有一些特殊性，因應調整有其必要，同時學生經由教學活動之後，所產生的經驗課程為何，在學校本位課程發展的精神下，這些面向的運作都是需要思考，但是在教師一向仰賴書面課程的情況下，實際的運作課程和學生的經驗課程所受到的關注顯然是較為不足（林佩璇，2004）。

（四）課程流於活動，欠缺深度和學習內涵

學校本位課程發展的目的之一，便是要活化教學的方式，讓學生能以更為有效的方式進行學習。活化教學的方式很多，辦理活動常常是最受學生和家長所喜愛，且活動的辦理還有機會讓學校躍上傳播媒體的版面，展現學校的辦學成果。但活動的辦理並非課程發展的目的，其真正的目的應在於透過活動引導學生學習，或是幫助學生應用所學，因此活動只能算是手段而非目的。

然而將活動由目的轉為手段，常常是教師在發展課程中「必經」的歷程，但並非課程發展中「必然」的歷程，因其中尚涉及教師的專業素養及覺察的能力。如果教師的課程設計專業素養有限，又缺乏自我覺察的能力，當許多課程流於活

動之後，就會像是耶誕樹上的七彩霓虹燈，乍看閃耀炫麗，但是卻缺乏深度與學習內涵，長久下來將影響學生的學習表現（李寶琳，2004；許德便，2007）。

（五）窄化學校本位課程及其相關概念，讓學校課程發展受限

學校本位課程的概念在課程綱要未明確說明之下，學校和教師各自解讀，也常常將學校本位課程和其他的相關概念如「彈性課程」、「統整課程」、「主題課程」、「鄉土教學」等畫上等號。而畫上等號之後，學校課程發展時似乎又面臨了新的名詞需要解釋，在解釋的過程中也會發現一些誤解，例如統整課程、主題課程發展時，教師常誤以為必須將所有的教科書內容重行解構，進行排列組合（甄曉蘭、鍾靜，2002）；部份極具都會性質的學校為了發展鄉土課程，也在不顧學生的需要、家長的意願和教師的專長之下，探索廟宇、走訪地方耆老，學習鄉土文史。此種由學校本位課程發展所衍生的一連串概念誤解，不僅未能掌握學校本位課程發展的真正精神，也不容易得到家長和教師的支持，也無法引發學生的學習興趣，更讓學校的課程發展受到了限制。

（六）課程評鑑未能落實，課程發展回饋機制不足

課程評鑑是課程發展歷程中重要的一環（詹惠雪，2003；陳美如、郭昭佑，2002）。課程發展唯有透過課程評鑑的歷程方能精益求精。尤其在學校本位課程發展的課程改革理念之下，學校和教師成為課程發展的中心，所發展出的課程直接影響學生的學習，因此課程評鑑的工作更形重要。然而，課程評鑑工作需要較高的專業知能，各校在九年一貫課程的推動期間，常常已經為教師課程發展的增能工作，或者是引導教師發展學校本位課程而耗盡心力，對於課程評鑑的工作則是心有餘而力不足（郭木山，2002；許有鐘，2002；趙克中，2005），即便進行也常流於形式（黃恕懿，2009）。

學校本位課程發展評鑑是促進學校本位課程發展的機制，一旦課程發展中缺乏了評鑑的機制，課程發展循環、永續的歷程便出現斷裂，讓課程發展出現停滯的現象。現今學校每學年度的課程計畫撰寫便是最佳的例子，許多學校和教師常認為，九年一貫課程早已全面實施，課程計畫的撰寫只需要將電腦中的舊檔案重新列印便可，此種錯誤的觀念，影響學校本位課程發展至鉅。

五、其他方面

（一）缺乏長期和固定的人力、物力等資源支持

學校本位課程發展從規劃、設計、實施，到評鑑是一項相當繁複且艱鉅的工作。不僅教師需要增能，教師發展課程的過程更需要精神、人力和物力上的支持。雖然中央及地方的主管教育的行政機關，為推動此項課程改革，從試辦迄今投注了相當多的資源，實施初期各校國民小學尚有教育部以「2688 專案」為名，增

列之臨時編制教師，但隨後便取消。九年一貫課程實施涉及了全國的國民中學、小學，再多的經費挹注於眾多的學校、教師和學生，相形之下都是杯水車薪。況且課程應該發展是一項長期和持續性的工作，非長期和固定的人力、物力等資源的支持，雖然有助於初期的課程發展工作，但並不利於課程的長期與持續發展（許德便，2007；趙克中，2005；劉建東，2006）。

（二）升學壓力與家長觀念壓縮課程發展空間

重視升學是我國社會中根深蒂固的觀念。在我國目前的學制中，國中畢業進入後期中等教育階段學校，仍要透過升學考試的機制，因此，家長、學生對於升學科目的考科格外重視。尤其到了國小高年級階段，家長期待此階段的教育能夠為國中的學習進行銜接；學生進入國中七年級就讀後，學校、教師、學生、家長似乎都進入了備戰狀態，一切與升學無直接關係的課程常被視為多餘。在此種大環境的氛圍下，即使學校、教師願意投入學校本位課程的發展工作，但在家長升學至上的觀念下，不易獲得他們的支持，進而使學校本位課程發展的空間受到嚴重的壓縮（許綉敏，2008；童正德，2001；游進年，2007；甄曉蘭、鍾靜，2002；趙克中，2005；廖英秋，2005）。

綜合言之，教育不是一個封閉的系統，學校更不是一個閉鎖的組織，教育系統和學校組織更有著利害關係人眾多的特性。任何改革都會引起系統和組織內、外部人員的關注，如何取得所有人員的共識，並協助其增能以因應改革，是改革推動過程中最為艱鉅的任務。強調學校和教師賦權增能的學校本位課程改革理念，是世界各國的課程改革的趨勢，也能因應我國社會發展的需求。但若與過去的改革相較，在幅度與所涉及的人員規模上確實都比較大，在實施的過程中不免出現一些問題，而有些問題其實存在教育系統和學校組織中已久，且屬於學校組織結構性的問題，並非完全都是由課程改革所引發。在未來的改革中，如何改善這些存在已久的問題，並且讓改革在理想和現實之間找到妥適的平衡點，則是需要努力的方向。

第二節 九年一貫課程「重大議題」相關規定 與實施問題

隨著社會的快速發展，人類的生活正迅速產生轉變，並面臨著許多複雜的問題，需要透過跨學科的觀點，運用更廣泛的學科視野，來認識問題、面對問題，進而解決問題。九年一貫課程設計之初，為了幫助學生因應社會變遷所產生的複雜問題，特別設計了資訊、環境、兩性、人權、生涯發展、家政等六大社會新興議題，以融入各學習領域方式的方式來實施（莊明貞，2002）。然而原初的良善美意，隨著課程的實施卻也出現許多的問題。本節旨在探討重大議題的現況問題，首先將探討課程綱要中所規範的課程內容，然後再分析實施過程中所面臨的

問題。

壹、九年一貫課程中「重大議題」的相關規定

九年一貫課程的重大議題的內容，隨著綱要小幅的修改，及相關法令的制定而有不同，以下將先論述 89 年 9 月 30 日所公佈之《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》中重大議題之內容，然後再說明其內容之變遷。

一、暫行綱要中的重大議題內容

暫行綱要中六大議題的內容以下以分為課程綱要的形式和課程實施的時間兩方面加以說明。

（一）課程綱要的形式

暫行綱要中，六項重大議題的內容，分議題臚列在課程綱要的最後一部分，每一議題的課程綱要主要分為：基本理念、課程目標、分段能力指標、融入七大領域和十大基本能力的對應表，及主要內容等五個部分。其中資訊和家政此二議題較為特別，在前述的五個部分之外，尚訂「附錄」一項。資訊議題的附錄則是該議題之實施要點，就教材編選、教學方法、教具及有關教學設備、教學評量等進行規範。家政議題的附錄則規範各學習階段家政實習的主題、教學節數、教學內容，建議教學評量方式。

（二）課程實施的時間

《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》在實施要點的課程實施部分規定：「有關兩性、環境、資訊、家政、人權、生涯發展等六大議題如何融入各領域課程與教學，應於課程計畫中妥善規劃（教育部，2001，14）。」在此說明中充分顯示，六大議題是以「融入各領域」課程的方式來實施，但是在各議題的課程綱要中，資訊和家政議題出現不一樣的規定。在資訊議題部分，在該議題課程綱要的「主要內容」部分，規範了三至六年級每學年 20 節，七年級每學年 40 節（教育部，2001，451），總計 120 節的教學節數。家政議題部分則是在「附錄」的家政實習中規定了二至九年級總計 128-132 節的教學節數（教育部，2001，523）。為此，課程綱要在學習節數部分也特別規定：「學校應配合各領域課程綱要之內容及進度，安排適當節數進行資訊及家政實習（教育部，2001，13）」而這樣的規定似乎也賦予了資訊和家政兩議題專設節數教學的依據。

二、重大議題內容的變遷

教育部於 89 年 9 月 30 日公佈《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》，在之

後所公佈的正式綱要，及 97 年公佈 100 學年實施的修正綱要中，重大議題也配合修正進行部分的調整；同此，這段期間也有一些相關法令的修正影響了重大議題的課程實施，這些改變可以整理為以下三部分：

（一）議題本身的變遷

議題教育中的「兩性教育」配合 93 年 6 月 30 日公佈之性別平等教育法，調整為「性別教育」。同時，在 97 學年度公佈 100 學年度實施的課程綱要中，增列了「海洋教育」為第七項重大議題。

（二）教學時間的變遷

暫時綱要中，六大議題除了資訊和家政兩大議題中明定教學節數外，其餘之議題均無教學節數之規定。但是 93 年 6 月 30 日公佈之性別教育平等法第 17 條中規定：「國民中小學除應將性別平等教育融入課程外，每學期應實施性別平等教育相關課程或活動至少四小時。」這樣的規定具有法律之位階，因此教育行政機關通令國民中小學遵照實施，因此也讓性別教育在國民中小學有了固定的教學節數。

此外，家政教育自暫行綱要開始，即已明列 2-9 年級的家政教育實習節數，92 年 2 月 6 日公佈之家庭教育法第十二條規定：「高級中等以下學校每學年應在正式課程外實施四小時以上家庭教育課程及活動，並應會同家長會辦理親職教育。」若仔細閱讀家政教育之課程綱要，在能力指標的四大主軸為飲食、衣著、生活管理，和家庭，雖然家政教育議題和家庭教育不能畫上等號，但主題軸之一的家庭卻符合家庭教育法所規範的內容。因此家庭教育法的公佈，雖並非直接針對家政教育議題，但因家政議題涵括了部分內容，無形中又讓家政議題在國民中小學的課程中佔有固定教學節數的情形合法化。

重大議題中訂有學習節數規範的議題原為兩個，但在前述綱要本身的規範與相關法令公佈的影響下，擴增了性別教育成為三個。

（三）議題綱要內容的微調

九年一貫課程自暫行綱要公佈剛始實施後，各領域的課程綱要基於實施的現況需要，都進行了不同幅度的調整，在 97 年公佈 100 學年度實施的課程綱要中，除了新增的海洋教育之外的六個重大議題，在能力指標及相關的文字上也配合進行了一些的調整。

貳、九年一貫課程中「重大議題」實施的問題

九年一貫課程重大議題的設計，在課程改革實施之初，乃因應當時社會需求所面臨的跨學科問題所設計，其立意良善。但在實施的過程中，也出現了一些問

題，茲將這些問題整理如下。

一、綱要的課程設計有所矛盾

九年一貫課程的設計，自暫行綱要、正式綱要，至 100 學年度實施的修訂後的課程綱要，在總綱的課程實施的課程計畫部分，均規定：重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。因此其「融入」的宣示明顯，但是資訊、家政二議題卻在綱要中明定教學節數；性別和家政兩議題更因為相關法令的制定，使其在國民中小學課程中佔有固定節數。這些個別議題綱要的規定，雖然與總綱中所宣示的融入精神不符，但確實都在學校教學中產生影響，多數學校自小學三年級起每有排定固定的資訊課程；而性別和家政兩議題則在法令的「加持」之下，由教育行政機關通令各校實施，並有相關的考評進行查核。

同時，莊明貞（2002）亦指出：暫行綱要發展初期為了實踐「融入」的精神，確實希望能將課程內容或是能力指標融入相關的領域課程中，但是部分領域認為在統整各科能力指標時筋疲力竭，有些則認為融入會影響邏輯性，還有些認為短期內無法達成，最後由各議題單列，並標明可以融入的領域內容。如果，總綱中的「融入」宣示是九年一貫課程既定的方向，隨後的正式綱要和 97 年公佈 100 年實施的正式綱要則應朝此方向調整，但事實上並未如此，「將錯就錯」的意味明顯。此種綱要內容不一致的情形，不僅減損綱要的威信；對學校造成頗大的排課困擾。

二、需要融入的議題比實際課程綱要中所規定的多

暫行綱要中的重大議題數為六個，100 年實施的課程綱要中增為七個，進來隨著金融海嘯的發生，「理財」議題也受到重視，不僅要納入課程，甚至列入國中基本學力測驗的範圍。事實上國民中小學具有議題性質的課程內容不止於此，例如：法治教育、交通安全教育、生命教育、特殊教育、全民國防教育、人口教育、防災教育等，在學校本位課程發展的精神下，這些都會一併列入學校的課程計畫中進行規劃。同時，這些尚未列入課程綱要的議題，許多關心這些議題的人士，似也仿效性別教育和家政教育的做法，希望藉由立法的過程，正式的納入國民中小學的課程當中，讓該議題具備更為「合法性」之地位。例如 94 年 2 月 2 日公佈之「全民國防教育法」之第七條便規定：「各級學校應推動全民國防教育，並視實際需要，納入教學課程，實施多元教學活動。前項課程內容及實施辦法，由教育部會同中央主管機關定之。」未來此種現象若不加以規範，恐將造成國中小課程無限制的擴張。

三、教師議題的專業知能不足

重大議題因為具有跨學科的性質，教師教授時除了對於議題本身必須有所了解之外，也必須具備更廣博的知識、更為多元的視野；同時，議題是應運時代發展而生，教師也需要對於世界、國家，以及社會的發展有更多的關心，方能帶領學生探討這些議題在社會中所衍生的問題。

重大議題是九年一貫課程的創舉之一，雖然過去學校也在教育行政機關的公文命令之下進行一些議題教學，但是過去的實施方式都不在正式課程之中，且未有特定的課程內容，並未受到教師的重視，而九年一貫課程實施後，這些遂成為教師必須正視的課程。在教師的師資培育過程中，因為這些議題並未出現，或者尚未受到重視，因此都欠缺相關的課程，故教師面對這樣的課程常不知如何著手（周麗玉，2001；何保珍，2005；張憲庭，2006）。

此外，教師在學校的教學中，所接觸到的大多是同事、學生和家長，彼此間討論的議題也多圍繞在教科書的內容，和學生的學習上，對於學校和教育之外事務的關注度通常並不高。是以，這些重大議題的內容，對於一些教師而言相當陌生，教師在自己都不熟悉課程內容的情況下，教學是難以落實的。

四、欠缺參考教材、資源與融入之系統化教材

九年一貫課程的各學習領域均編有教科書供教師選擇使用，即便教師想要自編教材，在這些學習領域大都存在已久的情形下，可資參考的教材和資源均頗為豐富。而這些議題大部分屬於新社會下的產物，本身的知識系統仍待發展，教材、資源都相當有限。且課程綱要中規定採「融入」的方式進行，融入的教材究竟是何種形式，對於有心投入議題教學的教師而言，可供參考者有限（何保珍，2005）。

雖然教科書出版商為了因應九年一貫課程的需要，在教學手冊或是教學指引編寫的過程中，都會標註可融入之議題教學供教師參考，可是教師在選用教科書時，不同年段或是同年段不同領域之間常會更換版本，因此課程綱要中各議題的能力指標是否可以達成；這些標註可融入的議題究竟融入了多少；融入之後如何進行教學等，似乎都難以從這些標註融入議題的教科書中深入探究。

五、教師對於議題的重要性體認不足

議題的教學對於學生適應新社會的生活有其重要性。但是教師過去的學習歷程中沒有這些內容，師資培育過程也欠缺相關的課程，再加上教師單純的工作情境、較為保守的個性，與不同領域人士接觸的機會有限，不一定能體會到這些議題的重要性，因之對於這些議題教學之重視程度便有限（張憲庭，2006；湯梅英，2005）。

考試引導教學是我國社會中普遍存在的現象。在現行的國中基本學力測驗

中，僅以七大學領域中的學科性質領域為考科，雖然出版商會將議題融入教科書中，但是考試命題時仍以原本的學習領域為範圍，教師在基本學力測驗不考的情況下，教師對其之重視程度自然降低，是否會融入，或者究竟會融入多少，令人不得不懷疑。

六、領域教學節數有限融入容易流於蜻蜓點水

在九年一貫課程中，各學習領域的教學節數均減少，各學習領域的教師常為了爭取領域的教學節數，讓課程發展委員會的會議氣氛劍拔弩張。各學習領域的教師在有限的教學節數下，常常抱怨時間不足，是否有多餘的時間融入議題進行教學則不得而知，如果進行融入投入的時間也有限，蜻蜓點水似乎難以避免。

現今的學校教學中，除了課程綱要中的重大議題之外，教育行政機關還會以行政命令的方式，要求學校針對社會中的重大議題進行融入教學。這使得教師在領域教學所需要融入的內容更多，不僅排擠學習領域教學，也影響到原本重大議題融入的教學。因為原本領域的教學節數不足，所能融入重大議題的時間有限，如果又加入了更多的課程綱要外議題，只會讓課程綱要中重大議題蜻蜓點水的融入情形更是雪上加霜。

經由前述文獻探討可知，在課程改革的過程中，既有的教學內容固然是考量的重點，原本應教而未教的，也就是屬於空無課程的部分更需要思考。原初九年一貫課程中重大議題的設計，即是希望能夠處理過去國民中、小學課程標準中具有空無課程性質的內容。這些原本具有空無性質的課程，雖然形成的原因複雜，應運社會發展而生，卻是主要的原因之一（黃政傑，1991）。在其與社會關係密切的情形下，教師必須以更多元的視野帶領學生學習，故採融入各學習領域的教學方式有其必要。

但是在課程綱要實際制定的過程中，卻容納了課程政治角力競賽的失意者--「資訊」和「家政」兩個議題（莊明貞，2002）。而此兩個議題卻又在課程綱要中明定教學的節數，與總綱中所說明之融入領域教學實施的規定明顯不符。而九年一貫課程實施後，各學習領域的教學節數均減少，這些融入的規定或者是教學節數的規範，對於學校和教師造成了許多的困擾，進而引發的許多實施的問題。課程改革的歷程中，課程實施可行性是影響改革能否成功的重要因素，重大議題的諸多實施問題確實值得深入思考。

第三節 九年一貫課程「彈性學習節數」相關規定與 實施問題

「彈性學習節數」是九年一貫課程中出現的一個新名詞（高新建，2002）。《國

民中小學九年一貫課程綱要》中明定各年級的學習總節數分為兩部分，其中一部分為「領域學習節數」，另一部分為「彈性學習節數」。彈性學習節佔各年級學習總節數的比率約為 10%-20%之間，雖然在過去的國民中小學課程標準中，曾經出現的「彈性時間應用」的概念，但在節數上較少，所受到的關注程度也較低，因此並未在學界或實務界引發討論。而九年一貫課程中因為學習的總節數在因應週休二日的情形下減少，但卻還保留了 10%-20%的「彈性學習節數」，因此它的出現，以及如何利用格外受到重視。任何的課程改革均有其理想性，但落實的程度往往有限，九年一貫課程中「彈性學習節數」概念的提出，及節數的安排亦復如此。本節將先討論綱要中「彈性學習節數」的意義，然後再分析實施的問題。

壹、九年一貫課程中彈性學習節數的相關規定

九年一貫課程中彈性學習節數的規定，曾隨著課程實施的情形而有所改變，以下將先介紹暫行綱要中彈性學習節數的意義，再說明正式綱要中的調整情形。

一、暫行綱要中彈性學習節數的意義

九年一貫課程的暫行綱要規定（教育部，2001，14）：「『彈性學習節數』由學校自行規劃辦理全校性和全年級活動、執行依學校特色所設計的課程或活動、安排學習領域選修節數、實施補救教學、進行班級輔導或學生自我學習等活動。」就課程綱要的規定而言，學校對於彈性學習節數的運用擁有決定權，對於運用的範圍也舉例說明。「彈性學習節數」雖可用於學習領域選修課程的開設，但在課程綱要中「選修課程」一節也規定：「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，惟選修時數仍受各領域比例上限之規範。」

二、彈性學習節數規定的變遷

九年一貫課程暫行綱要實施後，綱要的內容曾進行修訂，對於彈性學習節數的規範也有一些地方進行調整。例如：彈性學習節數的實施內容在暫行綱要中原本未規定納入學校的課程計畫，但自正式綱要開始，規定須納入學校課程計畫中。同時，彈性學習節數可開設選修課程的規定也有一些不同，暫行綱要原規定選修時數仍受各領域比例上限之規範，正式綱要則規定：「學生選修各類課程，應考量本身學力程度及領域之間的均衡性。」（教育部，2003，15）也就是不得超過學習領域上限節數的規定刪除。

貳、九年一貫課程中「彈性學習節數」實施的問題

綱要制定的過程中，在「彈性學習節數」的規定剛開始提出時，雖然有些學

校會產生不知所措的感覺，但是也有些學校滿心期待，希望能夠善用此彈性發展學校的特色，實踐學校本位課程的理想。但是隨著九年一貫課程實施的年級增加，對彈性學習節數期待越高的學校失望也越大，其真正實施的情形似乎距離綱要原初設計的理想越來越遠，其實施所產生的問題主要有二：

一、學校實際所擁有的自行規劃權有限

九年一貫課程從暫行課程綱要開始，便列有彈性學習節數由學校自行規劃的規定，而這樣的規定在正式綱要，和 100 學年度實施的課程綱要中均未改變。但是現有綱要，和相關法令中卻有一些規定影響著學校的自行規劃權，例如：在重大議題中，資訊議題規定了三至七年級每學期的教學節數，家政議題訂定了二至九年級每學期的家政實習節數，而暫綱、正綱和 100 學年度實施的課程綱要中均規定：「學校應配合各領域課程綱要之內容及進度，安排適當節數進行資訊及家政實習。」性別平等教育法也規定，在融入課程外，每學期還要實施性別平等教育相關課程或活動至少四小時。這些課程或活動實施的時間何來？利用彈性學習節數似乎是唯一的途徑。有限的彈性學習節數，在安排完這些規定的課程或活動之後，需要學校自行規劃的部分非常有限，甚至沒有。

二、彈性學習節數的課程內容「彈性」十分有限

彈性學習節數除了要用於課程綱要與相關法令中規定資訊、家政、性別平等議題的學習之外，低年級時部分縣市所實施的英語課程，及國小三至六年以上的英語課程也應用了彈性學習節數中的一節。此外，九年一貫課程實施後初期產生的課程銜接問題，以及陸續發現國語文以及數學學習節數不足所產生的問題，在主管教育行政機關的行命令要求下，許多彈性學習節數都用來進行補救教學（陳正忠，2003；鄭文星，2002）。因此，原本由學校規劃運用的彈性學習節數，在課程綱要本身規定、相關法令，及主管教育行政機關的行政命令之下，彈性學習節數所剩十分有限，其所能進行課程內容的彈性便隨之受到限制（郭木山，2002）。

簡言之，九年一貫課程暫行綱要中，彈性學習節數的訂定有其理想性，可以讓課程綱適度的留白，學校層級因此得以擁有更多的課程決定權，促進學校本位課程發展理念的實踐。但是課程綱要制定的過程中，許多領域專家似乎將領域教學節數爭奪的戰場延伸到彈性學習節數，不僅在綱要本身的內容，還透過立法的途徑，爭食彈性學習節數的大餅，壓縮了學校自行規劃彈性學習節數的權限，也讓彈性學習節數的可進行的課程內容十分有限。對於許多原本期待利用彈性學習節數發展學校本位課程的學校，及大展身手發揮專業自主的教師而言，所抱持的期望似乎隨著九年一貫課程實施時間的增加而消滅。

第三章 研究設計與實施

第一節 焦點團體訪談的設計與實施

壹、焦點團體訪談的設計

一、焦點團體訪談大綱

根據研究問題以及文獻探討結果，擬定焦點團體訪談之大綱。該大綱涵蓋本研究之三大方向，共 10 項討論問題（詳如附錄一）。

二、焦點團體訪談對象

選擇參與焦點團體訪談人員的方式中，最常使用的抽樣是「立意抽樣」(purposive sampling)。所謂「立意抽樣」，係指研究者依據預先建立的基準，選擇一個或一群研究對象，使所選擇出來的研究對象能對研究做出貢獻。而就焦點團體來說，確定與每個焦點團體之標的研究對象有關的具體基準，是取決於它們的同質性，以及可能對成功的焦點團體有所貢獻的程度(Stewart & Shamdasani,1990)。

故本焦點團體訪談之對象主要分為四大類，分別為：(1) 課程學者；(2) 縣市課程督學；(3) 國中小校長、主任與教師；(4) 國小校長、主任與教師。均採立意抽樣方式，藉由推薦以及分析歷年教育部教學卓越獎與特色學校之名單後，邀請獲選為教學卓越獎與特色學校之學校校長、主任參加。

此外，為能使訪談人員之代表性能兼顧地理區域之普遍性，本焦點團體共分北、中、南三區辦理。所謂北區，在規劃時所包含的縣市有台北縣市、基隆市、桃園縣、新竹市、宜蘭縣、花蓮縣；中區則有台中縣市、彰化縣、雲林縣、苗栗縣；南區則為嘉義縣、台南縣市、高雄縣市、屏東縣、台東縣。

根據前述，本研究之焦點團體共分為三區辦理，在場次上則每區再分為三場，也就是分別為學者與課程督學一場、國小代表一場、國中代表一場。而為能使每場次焦點團體訪談之參與人員能暢所欲言，故每場次之邀請人員約在 10 人左右。

在時間規劃上，為免影響與會人員之正常教學與工作，故 9 場焦點團體訪談在規劃上均是利用週末假日召開。

貳、焦點團體訪談的實施

根據前述規劃，本研究共分北、中、南三區，辦理 9 場之焦點團體訪談。雖然原初規劃時各場次皆邀請 10 位人員參加，但因部分與會人員後來或因臨時公務或生病無法出席，故實際出席之人員共計 66 人。9 場焦點團體訪談之辦理時間、地點以及與會人員如表 3-1。

為求逐字稿紀錄之詳實正確，9 場焦點團體訪談皆徵求參與者之同意，全程進行錄音，所有逐字稿請參見附錄二。

參、焦點團體訪談的資料處理

焦點團體訪談所獲致之意見編碼方式主要依「訪談的與會場次」、「受訪者身份別」、「受訪時間」三類進行編碼。與會場次之編碼分為：北、中、南；身份別則以 S 代表學者、Ee 代表國小教育人員（含校長及教師）、Ej 代表國中教育人員（含校長及教師）、A 代表教育行政人員（含督學）。例如：「南-S01-981031」即表示為 98 年 10 月 31 日南區焦點團體訪談中與會者 S01 的意見。

表 3-1 焦點團體訪談之時間、地點與參與人員

北區 98 年 10 月 31 日(六) 臺北市立教育大學	9：30～12：00 公誠樓 422 室	1.臺灣師大師培中心張民杰教授 2.新竹教育大學課程所詹惠雪教授 3.嘉義大學師資培育中心黃繼仁教授 4.臺北市教育局施博惠督學 5.臺北縣莒光國小陳浙雲校長 6.臺北縣昌平國小李美穗校長 7.臺北市教育局劉美娥課程督學
	12：00～3：00 公誠樓 423 室	1.臺北市蘭雅國小徐源凱主任 2.臺北市南湖國小馮清皇校長 3.臺北市湖山國小何怡君校長 4.臺北市南港國小許育健主任 5.臺北市立教育大學附設實小張淑娟老師 6.臺北縣有木國小顏學復校長 7.臺北縣實踐國小邱惜玄校長 8.桃園縣自強國小黃從孝校長 9.基隆市武崙國小彭麗琦校長 10.國立東華大學附設實小潘文福校長 11.宜蘭縣羅東國小簡信斌校長
	3：10～5：40 公誠樓 422 室	1.臺北市永吉國中林採有校長 2.臺北市忠孝國中王巧媛校長 3.臺北市麗山國中徐秀婕主任 4.前臺北縣桃子腳國中王秀雲校長 5.桃園縣經國國中李麗卿校長 6.宜蘭縣復興國中陳正吉校長 7.新竹市竹光國中邱華玉校長
中區 98 年 11 月 7 日(六) 靜宜大學	9：30～12：00 二研 403 室	1.臺中教育大學研究發展處高新建教授 2.靜宜大學教育研究所鄭青青教授 3.彰化師大教育系林素卿教授 4.中正大學師資培育中心林永豐教授
	12：00～3：00 二研 103 室	1.苗栗縣蓬萊國小饒世妙校長 2.臺中縣德化國小李永烈校長 3.南投縣清水國小林宜城校長 4.雲林縣華南國小陳清圳校長 5.臺中縣頭家國小錢得龍校長 6.臺中市黎民國小陳華誕校長 7.臺中市西屯國小沈月清校長

表 3-1 焦點團體訪談之時間、地點與參與人員（續）

中區 98 年 11 月 7 日（六） 靜宜大學	3：10～5：40 二研 403 室	1.南投縣北梅國中陳國俊校長 2.雲林縣馬光國中薛錦彰校長 3.臺中縣大橋國中姚甫岳老師 4.臺中縣光正國中林進東校長 5.南投縣民和國中何光明校長 6.臺中市四育國中連秀玉校長 7.臺中市漢口國中彭添星校長 8.彰化縣精誠國中陳靜盈老師
南區 98 年 11 月 14 日（六） 國立高雄師大	9：30～12：00 教育大樓 1301 室	1.高雄師範大學教育學系方德隆教授 2.高雄師範大學教育學系丘愛鈴教授 3.臺南大學教育學系林瑞榮教授 4.高雄市教育局夏紹彰督學 5.屏東縣教育處陳世聰督學 6.臺南市教育處李月華督學 7.高雄師範大學教育學系張炳煌教授
	12：00～3：00 教育大樓 1310 室	1.臺南市億載國小林勇成主任 2.國立嘉義大學附設實小謝佳伶老師 3.雲林縣文昌國小林宜廷校長 4.雲林縣文安國小陳巧珣主任 5.嘉義縣港墘國小侯崇博校長 6.嘉義縣興中國小侯雪卿老師 7.臺南縣正新國小陳得文組長 8.臺東縣月眉國小黃裕敏校長
	3：10～5：40 教育大樓 1301 室	1.高雄市大義國中黃翠蓮主任 2.高雄市福山國中王小芬主任 3.嘉義市嘉義國中黃顯智校長 4.雲林縣二崙國中林秀娟校長 5.臺東縣寶桑國中陳復龍校長 6.屏東縣萬丹國中王家瑞校長 7.高雄縣燕巢國中簡貴金校長

第二節 相關調查之次級資料分析

壹、次級資料分析之架構

根據所取得之調查資料，本研究將分就與本研究相關之議題，包括：校本課程、重大議題融入與彈性學習時數三部份之調查結果，重新探究不同背景變項對前三大主題看法的差異。有關該分析架構請參見圖 3-1。

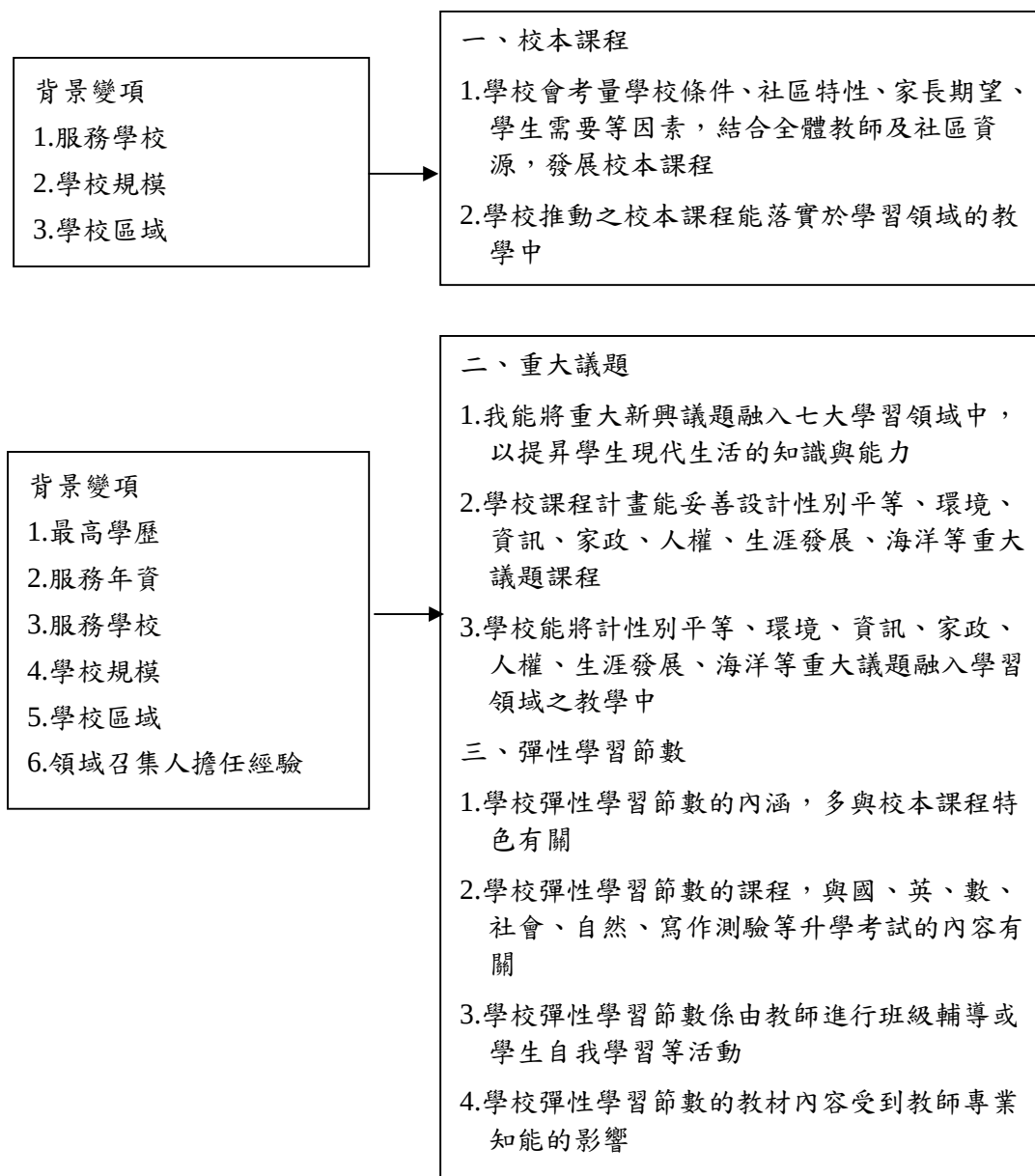


圖 3-1 次級資料分析之架構

貳、次級資料之樣本概況

本研究所取得之調查統計資料，該調查之有效樣本特性如下表 3-2。

表 3-2 次級資料之樣本特性

背景變項	類別	人數	百分比 (%)
性別	男	528	51.0
	女	508	49.0
最高學歷	研究所以上	627	60.5
	一般大學	407	39.3
服務年資	5 年（含）以下	88	8.5
	6-10 年	178	17.2
	11-20 年	342	33.0
	21 年（含）以上	425	41.0
服務教育階段	國小	597	57.6
	國中	439	42.4
學校規模	6 班（含）以下	213	20.6
	7-12 班	207	20.0
	13-24 班	181	17.5
	25-36 班	174	16.8
	37-60 班	168	16.2
	61 班以上	93	9.0
所在行政區域	市	366	35.3
	鄉鎮	424	40.9
	偏遠地區或離島地區	246	23.7
是否擔任過學	是	434	41.9
習領域召集人	否	431	41.6

資料來源：引自方德隆（2009）。現行中小學課程綱要實施評鑑及相關研究後設分析之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。國家教育研究院籌備處，18。

參、次級資料分析的統計方法

本研究中次級資料之統計進行，以 SPSS10.0 中文版進行百分比同質性考驗。原問卷採行 Likert 五點量表方式設計，五個選項分別為「非常同意」、「同意」、「沒意見」、「不同意」、「非常不同意」，並依序以 5、4、3、2、1 進行資料的輸入。本研究統計進行時，保留「非常同意」、「同意」的選項，同時將「沒意見」、「不同意」、「非常不同意」合併為「非正向意見」，然後依各題目所選定之背景變項行百分比同質考驗。百分比同質考驗進行時，在卡方值達到顯著時，進一步檢視統計軟體所提供之 S.J. Haberman 校正後標準化殘差值是否達 1.96 之 .05 顯著水準，以判斷不同背景變項在各選項選擇的差異情形。

第三節 專家諮詢會議的規畫

專家諮詢會議旨在對本研究綜合焦點團體訪談與次級資料之分析所獲得的初步研究發現與建議，進行意見交換。

專家諮詢之進程序，係先將初步規劃方案先以郵寄或電子郵件方式送請學校教育人員代表審視，惠提書面意見；之後於台北市立教育大學召開面對面諮詢會議一場，時間為 99 年 3 月 20 日。參與專家諮詢之學者專家名單詳如表 3-3，其逐字稿請參見附錄三。

表 3-3 專家諮詢之時間、地點與參與人員

形式	時間	諮詢人員
書面諮詢	99 年 3 月 11 日～ 99 年 3 月 17 日	1.臺北縣莒光國小陳浙雲校長 2.臺中縣德化國小李永烈校長 3.南投縣民和國中何光明校長 4.臺東縣月眉國小黃裕敏校長 5.高雄市福山國中王小芬主任 6.雲林縣文昌國小林宜廷校長 7.臺北縣碧華國中蕭憲裕校長 8.臺北市文昌國小蕭福生校長
會議諮詢	99 年 3 月 20 日(六) 臺北市立教育大學 9：30～12：00 公誠樓 423 室	1.台北教育大學課程與教學研究所莊明貞教授 2.臺灣師範大學教育學系劉美慧教授 3.政治大學師資培育中心黃譯瑩教授 4.淡江大學課程與教學研究所游家政教授 5.中正大學課程研究所蔡清田教授 6.東華大學課程設計與潛能開發學系暨國民教育研究所白亦方教授

第四章 研究發現與討論

第一節 學校本位課程「學校本位課程」之問題與 修訂方向

本節旨在說明學校本位課程政策的研究發現。首先分析焦點團體訪談與次級資料結果，其次依據提出學校本位課程未來修訂之規劃草案，之後說明專家諮詢會議的修正結果。

壹、焦點團體訪談意見分析

以下茲分就政策設計、政策執行以及未來修訂方向等三部分，說明焦點團體訪談的意見。

一、教育人員對於校本課程政策設計之看法

- (一) 校本課程政策賦予學校課程彈性與教師課程自主權力，可以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。

在政策設計方面，受訪者一致肯定政策的優點，認為校本課程政策能賦予學校及教師課程自主權力與課程的彈性，可以鬆動學校長年來的文化結構，改變教師對於課程發展的觀念，讓教師可以參與並共同思考學校願景。受訪者表示：

(以前)我們當老師的，事實上都是照本宣科，被綁得死死的，根本沒有專業可言。即使對課本有所怨言，但是我也無法反映，這是我當級任老師十八年很深的感觸。我個人覺得學校本位課程，九年一貫課程的政策是對的.....學校本位課程其實是很好的，因為希望學校發展他的特性。**北-A07-981031**

我覺得說，校本課程的一個落實，其實在老師的專業也能提升。**北-Ee02-981031**

它給學校跟老師都帶來了蠻大的自主空間，如果是學校或者老師希望能夠去發展專業，或者在他的教學或者是在學校的辦學上有所突破，其實這是一個很好的政策。**北-Ee01-981031**

我覺得學校推校本課程，除了可以發揮學校特色，也可以落實教師專業自主，更重要的是可以提升孩子的學習。**南-Ee06-981114**

九年一貫的課程包含了配套措施等等.....是一個良善的技術性的策略的方法，的確是可以鬆動文化上的一些比較深層的結構，所以不管是校長在課程領導方面，還是主任在整個執行方面，甚至於老師在課程實施的層面，的確

我們也發現九年一貫課程下來之後，校園的轉變是非常大的。**北-Ee10-981031**

我想政策的設計是有他的用意，希望能夠因地制宜，...這種精神是需要去肯定的。**北-Ej07-981031**

我對校本課程的設計理念是持很高度的認同，我覺得像過去的課程標準，它都有嚴格的規定，九年一貫課程釋出許多課程彈性，學校就有機會根據自己的城鄉差異、學校個別需求去規劃學校真正的特色出來。**中-Ee07-981107**

(二) 校本課程政策設計時對校本課程定義的討論不足

但即使受訪教育人員肯定政策設計的用意與出發點是正確的，並不這表示政策設計無問題。茲將其問題說明如下。

1. 特色課程即校本課程？部份將校本課程等同於特色課程，或為特色而特色，失去校本課程政策之本意

受訪者認為政策在設計時，對校本課程的討論未盡充分，釐清校本課程的定義、定位為何，以致推動時未能清楚說明，實施時往往因人的看法而異，甚至扭曲政策之原意。例如，有學校將校本課程等同於特色課程，為特色而特色，同時變成只是學校少數學生的課程，失去校本課程政策的本意。

我們現在一直在講學校本位課程，其實我一直有個疑惑，就是學校本位課程到底是不是學校特色課程.....到底這兩者是不是一樣，這是第一個定義的部分。如果學校本位課程沒有任何規範，讓學校自行發展，我們希望學校本位課程達到的目標是什麼？到最後似乎也是不了了之。**北-Ej01-981031**

有的學校他認為我今天到一個什麼地方去校外教學，只要我寫得很漂亮，他就是一個學校的特色。.....那個定位還沒有定好就交給學校，但是學校自己定的，是不是真的符合孩子、跟家長的需求期待究竟是否 match 的很好呢？**北-A07-981031**

它是可有可無的問題，因為沒有明確的規範也沒有明確的要求一定要實施，但是好像把他列為九年一貫課程一個很重要的精神或者目的，那他也沒有簡明的一個規準，所以除非是縣府強制的操作，或者校長將他整合好，不然基本上，實際上他實施的難度實在是要克服很多的困難。**中-Ee02-981107**

在很多的學校我們都看到了，他是一種片段的零碎的這樣子的一個課程，以及他能不能去帶動學生能力的一個提升，或者是說他能不能回應到原先校本課程應該發展的一個根源，去解決學校的一個問題，或者去解決課程使用者的一個需求這樣子的問題。**北-Ee01-981031**

.....我覺得大家對校本課程的概念真的是不清楚，或者是說有爭議、有疑

義，.....的確是會有很大部分的人直接認為說，一定要特別跟領域不同，然後一定要展現特色，那就很有爭議，也就是說比較大的問題是說會變成關心那個特色有沒有展現，倒不是關心我們的校本是不是符合學生需要，那校本課程其實不符合學生的需要，也不符合學校的實際。 **中-S04-981107**

2.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

此外，受訪者也表示：校本課程的定義也因為宣導的學者、執行的校長與教師而有各自的解讀，使得政策的實施莫衷一是，校本課程原初的理想與初衷因此大打折扣。

很多學校的行政人員跟老師對校本課程的概念不足，所以我們是認為是政策說明不足，概念不夠。當然在試辦的時候，很多教授都出來講，但是感覺是各說各話。 **北-Ee02-981031**

什麼叫校本課程，那大部分的人，大部分的專家說特色課程就是校本課程，不過國教司覺得這個理念不太對，凡是由學校課發會決定的課程，通通都是校本課程。 **中-Ej07-981107**

我覺大家都誤解了，即使特色課程背後也要看到學習的整體性，可是常常一喊特色，就讓人說感覺說就是在打球啊，或是社團或者是什麼東西，我覺得要更深層次的去看。 **中-Ee04-981107**

我們應該要了解說為什麼是我們要校本課程，它的意義、價值、目標在哪裡？可是這些老師知道嗎？行政人員知道嗎？你會發現大家各自解讀不同。..你要讓老師放手去做時候，有沒有人告訴我說校本課程應該是怎麼樣。 **北-Ej01-981031**

對於本位課程這樣的論述其實是不夠的。為什麼需要校本課程，什麼叫做校本課程，校本課程可以怎麼做，校本課程長什麼樣子，要發展到什麼樣的理想，最後在孩子身上表現出來的是什麼樣，這些論述，包括學者的論述、基層老師，甚至基層校長跟主任這個課程領導這個機制通通是不足的。在論述還不太充分的時候，大家就忙著去做去執行，到現在已經快十年了。可能有的老師做一次很熱鬧、新鮮；做第二次就不好玩了，第三次看都不要看它了。 **北-Ej04-981031**

二、校本課程政策之執行現況

（一）執行現象

就校本課程政策執行時產生的現象而言，受訪者觀察到的現象主要有 3 點。

1.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

學校本位在做什麼。有的做得很大（我們學校是做很大）；可是有的做得很小，...我認為還是跟學校學生的能力要掛鉤，我們不能只要我喜歡的有什麼不可以，...這樣的十年之下我發現，不是只有城鄉，學校的差距很大。**北-A07-981031**

我們在現場看到，的確是出現了很大的一個校際的落差，很多學校的校本課程大概是停留在書面課程.....有很多的學校是為校本課程而校本課程，所以發展了很多很多書面的課程，可是並不打算或者是說也許打算，但是實際來運作的層面上，沒有辦法去運作，所以就停留在所謂書面課程。.....很多的學校是一種片段的零碎的一個課程。**北-Ee01-981031**

在學校裏頭有一些落差，有一些學校根本沒有（將課程）掛在網站上，有些可能做到一半後就不見了。**南-S01-981114**

坦白講，我們以為只有國中，其實國小也是，形成一種叫掛羊頭賣狗肉的校本課程這樣的名稱，但實際上沒有校本課程的內涵跟實施。**北-Ee02-981031**

實施到現在的問題，第一個是持續性有沒有？第二個問題效率性有沒有？第三個就是銜接性。**北-Ej02-981031**

但是所有的配套措施都是不對啊，造成基層執行的時候，大打折扣，那打折的情況可以打折到怎樣呢？小學校各個縣市都做的不錯，中大型的學校打折度非常多，甚至於達到的只剩下 3 或 4%，甚至有的學校完全沒做了。**北-Ee08-981031**

2.校本課程容易因校長個人偏好與轉任更迭，欠缺穩定性

換了一個校長就換了一個校本，這讓老師疲於奔命，老師好不容易設計一個課程出來，然後這個課程做沒多久，校長換了之後，我必須重新規劃，老師哪有這麼多的時間做這些事情，這是一個蠻大的問題。**北-S04-981031**

幾年前我到某校，他們學校的認知是特色課程等同學校本位，於是他們就弄了一個好大好大的一艘船，然後所有的活動都跟那個那天給我們看的都跟客家漁村有關，然後老師私底下告訴我，他們學校從事捕魚的家長大概占他們所有的小朋友不會超過百分之五。我就好奇，那你們花那麼大力氣是在做什麼，老師的回答就說因為校長說的。**中-S02-981107**

我覺得校長的流動會是一個很大的問題。**南-Ee08-981114**

校長的任期也會影響到我們。行政異動也頻繁，若一套校本課程在學校已經制定出來，可是行政異動頻繁時候，承辦的業務的老師或是組長或是主任，他們不是很熟悉的話，各方面沒辦法實行落實得很好...。（課程的）設計是有

人為的因素，（設計者的）知識背景、background 也會影響到你的很多概念。

北-Ee07-981031

3.校本課程成為學校少數學生的特色課程，而非為學校多數學生設計的課程

受訪者認為校本課程發展迄今，多成為學校少數學生的特色課程，學校並非基於該校學生需求而設計。

當初老師一直跟我提到的一個問題，他問我校本課程是不是等於特色課程，我那時候的回答是說，我希望他回歸到校本，而不是特色，就是說我的理由是希望說這個以校為本，我希望學生除了他基本的能力之外，他走出去有哪些能力是足以代表他所在的這個區域性或者說他本身增強的能力項目，但是我觀察自從我當了校長之後，我回過頭來觀察這一路走過來，其實我覺得很多學校都是往特色去發展，所以臺灣所謂的百大特色小學。但是這個部分倍受爭議，因為它忽略了學生應有的學習力，這個是值得我們去思考的。**中**

-Ee06-981107

我會有一種擔心，就是說這樣的課程會不會變成一種萬花筒式的課程，也就是說可能拿出來是很炫，但課程的深度、延續性可能不是很好。**南-S02-981114**

4.課發會記錄流於形式，欠缺實質內容的討論，課發會的組織功能不彰

最後，受訪者認為學校課程發展委員會的記錄流於形式，且會議中往往欠缺實質內容的討論，課發會的功能未能彰顯。

像學校課程發展委員會，應該是學校課程的一個重要決策，但是那個差異也很大。我看到某個學校可能兩三個星期就會開一次，尤其是有在設計課程，或者在發展課程的學校。那有的學校可能就一個學期就開兩次，議程裏面也沒有寫什麼東西，就這樣通過。這其實是跟學校課程組織有無很好的運作及跟那個學校有很好的發展課程有很大的關係，這個部分又涉及到課程領導，校長或主任他對這個的認知。因為這個會議要怎麼開，行政人員其實有相當大的主導權，甚至是討論提綱的設定，有的學校就是他會要求各個領域討論些什麼主題，有的甚至會討論評鑑，...所以這個部分是差異很大。所以校本課程要再去推的話，當然那個老師的能力的增強，還有校長主任或者組長，他們的課程的理念或者是對課程領導，那其實應該相當重要的。**中-S01-981107**

由於課程發展也是一個過程，就記錄來說，我也曾經仔細去看，那個記錄大概就是很形式上的、簡單的。我覺得還是很形式的。**南-S01-981114**

講白一點，他們所謂的召集就是，大家聚在一起聊聊天，做一下記錄，就散會了。**北-Ee08-981031**

執行的最主要的團隊就是學校的課程發展會議，但現在可以發現學校的課發

會的功能真的不在了，只是一個形式而已。所以有時候到學校去就會發現說願景，理念，本位課程都不明顯。有些甚至於室主任，教務主任寫的，或是教學組長寫的，甚至於，我曾經聽說過，是學校代課老師寫的。所以課發會的功能真的是很有限，因為大家專業不足，校本課程定位不清楚，所以大家專業不足沒有辦法參與，那落於形式。就是容易流於強勢的校長就是強勢的校長來主導，強勢的教務主任的話就強勢的教務主任指導，**中-Ee07-981107**

（二）對影響因素之看法

至於校本課程政策的執行為何會產生前述現象，主要是受到若干因素所影響，這些因素可分為政策內部與外部因素加以討論。就政策內部因素而言，主要是如前述政策設計之問題，也就是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。就政策外部因素而論，則根據受訪者的看法，可歸納出 7 項因素。

1.城鄉/學校規模差異

受訪者表示，都會型學校或大學校推動較難、小校容易發揮。其原因在於小學校通常位處偏鄉，因區域環境與地理位置的關係，生態資源豐富，容易找出特色或利基與城市或大型學校進行區隔。另外，小型學校的教師人數少，容易互動，對於校本課程的共識容易達成；且學校資源以容易集中。反之，大型學校教師與社區互動較不密切，使得大型學校是否存在核心團隊，為大型學校校本課程發展的決定關鍵。

往往大的學校、都會學校會比較不好處理，比較不好實施，所以我瞭解的就是大部分發展本位課程，小班小校實施的比較便利，而且比較透徹。我最近也到北部參加一個特色學校的一個研討會，我發現那些特色學校幾乎都是小學校，至少有九成。**中-Ej05-981107**

大學校是怎麼樣都擺不平，不管你是發展哪一族的都會有另外一群人會有聲音，所以我覺得小學校在這部分是有他的優勢在。...那大學校其實我覺得是有動力的那一撮人做好給別人做，真的是要有核心人物。**南-Ee08-981114**

小學校推校本課程比大學校來的容易很多。因為校長他的主導性比較強。第二個，多半是跟在地產業文化鄉土和藝文結合，如果以這樣的東西跟數學來作比較時，你就會發現要推的話，以在地化有文化資源產業來推，要遠比推領域來的容易很多。.....為什麼大學校推校本課程不容易，我想這個就要回歸到教師的因素來講。像我們是四十幾個班的大學校，因為老師太多了，所以根本沒有機會可以坐下來對話，就算你把學年主任找過來，也會覺得說我不敢承擔責任，我不代表其他學年的意見；另外合作也不容易，其實在推校本課程我們都知道一個團隊如果 10~12 人其實不是那麼容易聯結，那麼大的學校，很多老師會覺得說那好像是校長要做的，或者是跟他的教學沒有任

何關係，所以最大的問題是在大學校的老師，因為他們社區的互動沒有那麼密切，所以感受不到學校跟社區的關係。**南-Ee06-981114**

2.校長的認知與能力，影響了校本課程的穩定性

除了校長對於校本課程的解讀與偏好不同外，另外校長對校本課程之認知充足與否，以及課程領導的能力也影響課程的穩定性。受訪者表示：

學校本位課程其實是很好的，因為希望學校發展他的特性，可是學校的校長是不是真的有這樣的專業能力，事實上很多都是交給教務主任，教務主任就交給教學組長。**北-A07-981031**

我想拋出來說校本課程是不是等於鄉土文化課程。因為我們確實有很多的校長認為這樣子就是校本課程。**南-Ee06-981114**

校長還是擔任一個很重要的角色，就是說，校長對於整個部分的支持度，他願意投入的資源，他看重的態度，我覺得是影響學校會不會去發展和投入學校課程的重要因素。校長的專業培訓其實又很難，要改變校長並不比改變老師來得容易，其實我覺得這一塊也是一個很大的難題。**北-Ee11-981031**

行政沒有辦法去說服老師，校長又無法做課程領導，教務主任又無法承上啟下，老師大概很難靠一個人的力量要發展課程，所以校本課程很重要的是校長會不會去整合，能否能激發老師的意識。**中-Ee04-981107**

3.教師態度與知能影響校本課程的推動

除了校長的影響因素外，教師對學校本位課程發展的態度、知識與能力也是另一重要因素。受訪者表示：

以老師的觀點，我覺得最大的問題就是我們也不知道什麼是校本課程，因為我們只能聽校長講，校長覺得校本課程是我們的校本課程，所以他要我們去做特色，因為校長的解讀就是特色，那我們去做特色變成是一種外加的東西。**中-Ej08-981107**

老師心態的部分很重要，過去老師的心態就是很被動、依賴，有什麼規定我才去做，沒有規定的話，如果校長去要求，主任去要求的話，就會遇到很多的阻力。現在的老師都很強調說要自主，但不一定是專業的，所以很多老師都缺乏這種專業知能，缺乏這種參與，缺乏這種創新的理念。想說有規定我就做，沒有規定我就不做，但校本課程本來就沒有明確的規定。**中-Ee07-981107**

老師本身的能力，其實是參差不齊的.....如果老師的能力不足，就會連帶著他對於課程的一些教學的那種概念會不足，他會認為是說這個學校發展這些東西跟他是沒關係。**北-Ee01-981031**

你要教師做校本課程，他要有專業知能，但是為什麼教師的知能不夠，其實前幾年我跟大陸幾個校長在一起，然後也談到兩岸的教師都是同樣的被動。大陸比我們好，因為他們是以黨領政，校長權力更大，校長甚至於可以決定教師去留，然後，學校常常接受評鑑，教師也常常接受評鑑，他們的教師有分級，分級分的很明顯。所以很多的中大型學校你要他增加專業知能是困難的，我在教育局期間，去很多地方演講，很多校長私底下來就跟我講說，你不要在意，等一下出席的老師大概只有 30%，這 30%都是我們學校比較積極的老師，這是很正常的，因為你沒有教師分級的配套，那你又要這些老師去做這些事，做不起來。這就是最根本的，也就是教師分級。....現在的課程發展，就是課發會、課程計畫實施，到課程評鑑的部分，我們剛才講過課發會組員和領域小組的召集人在專業知能部份其實是欠缺的。北-Ee08-981031

其實學校本身並沒有意識到我要去這樣的校本課程，或者我覺得我學校有什麼問題要解決，我要去發展課程來解決我學校的問題，或許我是這樣子由上而下的話老師會覺得他有非常強的動機，因為我要解決學校的問題。.....可是當時我們沒想到，老師要求的專業自主跟我們希望給他的專業自主是不一樣的，當中有一個落差。我們是要老師在專業課程上去自主，可是老師要求的自主是你不要給我那麼多行政的雜事，讓我可以專心在教學上，我覺得這基本上是有很大的落差。.....在這整個執行過程當中，老師他其實沒有那麼多的精神，也沒有那麼的能力去發展他的課程的專業。.....所以校本政策最大的問題是在老師是占主要因素。北-S04-981031

我個人對校本課程的設計理念我是持很高度的認同，但大家專業不足，就是一開始我們說校本課程定位不清楚，所以大家專業不足沒有辦法參與，那落於形式。第二個，老師的心態的部分很重要，就是我們剛剛提到，我們過去老師的心態就是很被動，很依賴，有什麼規定我才去做，沒有規定的話，如果校長去要求，主任去要求的話，就會遇到很多的阻力。因為現在的老師都很強調說要自主。中-Ee07-981107

我的經驗裏其實看到的是老師對於專業知能不足的時候，他是直接抗拒，而且他告訴你，我們不用特色，我們也可以教的很好，我們就是這樣過來的第二個，他會問說，學生學這個有什麼用，不就是為了要升學，老師的心態價值觀如果沒有調整，教育部所擬定的課程政策其實實施困難度很高的。第三個，就是時間，老師會告訴你說，我沒有時間設計課程。北-Ee09-981031

最重要的還是老師，尤其是我們所謂的核心教師，核心教師是往往能夠帶動所有的潮流，大部分的老師他只會不理，有少部分的會跟著走，那這一些如果那些核心老師能夠發揮作用的話，就已經足夠了。中-Ej04-981107

剛剛談的是在校長層面，主任的層面，現在可以回歸到老師的層面。.....因為點、線、面，校長看到學校整體，全面性的。主任看的是那個線。老師不

是我們不自愛，我們只有小小圈圈我們只看到那個點。因為我們接觸面只有局限在那裏，所以我能夠知道的就是那個點，所以可能只呈現那個點。...我問過很多在行政方面的制定，我說校本課程跟特色課程，跟所謂的本位課程有什麼不一樣的地方？我們得到的訊息就是這個樣子。所以學校擬定出一個特色課程，那我想不是我們老師的錯。...可能我們要釐清。才能夠執行，可能成效會比較好。...像比如說我們真的要做課程，但是要一下加入聽奧的課程，一下加入了花博。另外一個，學校如果你是標竿學校，局裏也覺得這些學校執行得很不錯，那就多給你們一些經費。當然，經費行政很喜歡，但遭殃的是老師。因為執行是老師要做。我們坦白講。所以像這樣的情形很多。每一年又有不同的主題。品格年、關懷年。**北-Ee07-981031**

4.地方教育主管機關的支持與否，影響政策的執行

地方教育首長的理念與政策，容易對該縣市所屬的學校校本課程方向產生主導。

因為基隆市定位是海洋教育，可以看得到就是地方課程已經相當程度幾乎是引導了校本課程的走向，學校必須去因應這樣的一個方式，因為他不可能去把這個縣市的地方課程跟校本課程再去做切割，如果那樣時數還有整個老師的課程負擔更重，所以學校必須朝向把二個融合，融入的話就會容易產生一些遷強的部分，...基本上我覺得地方主導性還是非常的強。**北-Ee11-981031**

就像我們這個前任局長所說的一校對應一特色，這個對應到課程上面就要發展學校的特色課程。那相對的我們縣市要發展我們縣市的這個課程，這樣的一個發展其實有很多的影響。**北-A06-981031**

提到說地方案層的課程，縣市有些差異，像臺北市可能會強調他什麼英語，最近桃園也有強調一些項目，有些項目是臺北縣也有，所以跟他那個主政者是有關聯。那通常縣市會有評鑑，就會影響到學校課程設計，像之前臺北市他強調資訊啦，或者強調英語，那學校也會跟著去做一些安排，配合這個校本課程。**中-S01-981107**

5.當前學校組織氛圍不利政策執行

第五是當前學校的組織氛圍是校長有責無權，教師擔任行政工作的意願不高，使得校本課程的人事後盾存在隱憂。

校本課程的政策的设计是沒有問題的，方向是對的，但是整體的配套措施卻不好，學校基層單位執行起來事倍功半。影響最大的學校生態跟文化，如果說一個學校校長能力很強的，通常這個校長在學校裏面帶動 30%的教師做課程的發展，這個校長就已經很了不起了，他帶不動 100%，學校本位課程一定是校長或者主任的教師在領導，但是現在校長沒有權力.....為什麼今天校長

會沒有權力，什麼事情都要校務會議通過，包括大小事情都要諮詢很多的老師，甚至一年要開多少次委員會。也就是說，現在校長都在忙於處理鎖碎的小事，他們已經沒有時間去做校本課程，尤其中大型學校.....一個學校如果是校長跟教師會是對立的，這個學校是在內耗，...當然，這也是校長自己要做的檢討，為什麼學校會在內耗，但為什麼會有這麼多不同的聲音，那這個是學校的生態問題。從政策面來講，要賦予校長這些更大的權利，甚至包括校長遴選，校長甄試這個整個配套下來，讓校長有權力，那這樣的話，你課程才有辦法落實。北-Ee08-981031

現在不是當校長的時代，校長既然沒有權力但責任無限大，當然你要推動九年一貫課程，推動各種議題推動什麼教育處的政策，變的沒有力量了，有心無力哦，或者是怕怕的，因為你太過於太過於強力去推動，會受到老師的一個反彈對不對，將來在遴選的時候，我就給你照顧一下，很多校長都受傷了，對不對，就離開這個職位。中-Ej07-981107

6.升學考試的框架限制校本課程的方向

其中國中生存的現實關鍵為升學率，加上少子化現象，學校招生壓力大，校本課程所能發展的空間有限。

我們真的有壓力，我們真的受到升學的壓力，這是無法逃避的，...升學率不好的時候，學生來源就有問題，這個真的很現實。南-Ej03-981114

到了國中這個階段因為有升學的壓力，由於主科這個各種需求，他們非常明確的表達這是他們所謂的校本課程。可是我們回過頭來看，他還是連結到升學上。以國中來講，和國小學的本位課程的發展有很大的不同。北-A06-981031

很多政策的推行不是國中的老師不要，是真的我們面臨著很現實的壓力，我們的學生他目前最需要的能力就是在國中基測上面成績考好。南-A06-981114

.....我覺得教育目前看來越來越有個趨勢是家長會有比較大的力量，那怎麼樣說服家長說服讓他覺得這個校本課程對他是利多，這是很大的難題。因為我看到很多的家長在意的是我的孩子，尤其是在中學，如何在學測有亮麗的表現。另外其實剛剛也有提到就是人的關係，不管是校長、主任、老師等人的素質部份。中-S02-981107

小學他沒有升學壓力，所以小學會衝的比較快這樣子，有很投入的校長很認真在執行，我問過一個校長他說他後來發現這些學生上到國中之後還必須面對那個很刻板、很傳統的教學方式，然後他們就五六年級是為了銜接國中的課程，所以他就收起來了。北-S05-981031

照理說小學的課程應該是非常豐富，具有生命體驗的個學習，可是我們的考試制度，其實是把學校本位課程掐得死死的，...因為家長在意主流學科，...

尤其家長比較著重升學的學校會更明顯，或者校長覺得在課程領導的過程中這個區塊比較回應家長需求。所以，學校課程在發展的過程中，就是都是一些，你說他是看不到力量也好，但是他就是在那邊影響每個學校。...課程本來就是一種競技場，所有的力量都會進來。**中-Ee01-981107**

大學校比較沒有辦法做校本的課程。其實小學校也是有升學壓力，而且我們是更大，因為我們如果在大學校，是 50~60 班，少 1、2 班沒有關係，如果我們學校只有 10~20 班，少 1、2 班就面臨著老師超額了，這是很現實的問題。**中-Ej02-981107**

7.多項政策/制度彼此欠缺整合與串連

最後一項因素是中央與地方政策當前推動的多項政策與制度間，彼此欠缺整合與串連，學校因為經費、人力限制，這容易形成政策排擠的現象。

其實教育部有很多方案，包括教師社群、教師專業評鑑，其實我是覺得很多東西是可以整合在一起，要不你永遠都做不完。**南-S01-981114**

教育行政單位這幾年一直都有很多零碎的計畫下來，所以造成很多沖散、稀釋掉了，那這樣子的時候他們應接不暇。**南-A05-981114**

太多的政策就一直壓一直壓，壓到本來的東西就不見了。一天到晚老師就說研習，友善的研習，兩性的研習，這一些把學生放著，再去什麼友善的不友善，學生不教，一天到晚就去研習，哪裡會友善？不可能。捨本逐末的政策太多，你要怎麼讓老師做好他的教學，把他的教學活化，那個才是重點，...但是很多的政策實際上是背道而行的，執行上會更偏離掉，所以這個部分要檢討好也是相當的重要。**中-Ee03-981107**

我發覺到上有政策下有對策。最重要的就是要將相關政策整合。**南-S03-981114**

三、對校本課程與地方層級課程關係之看法

根據受訪學者與教育人員的看法，由於地方教育行政機關以行政資源（如經費）與行政力量直接影響學校本位課程的發展方向，這使得校本課程與地方層級課程存在正向增強與負向拉扯兩種的關係。

在正面關係上，有些地方層級課程的方向可引導校本課程的規劃與執行，帶動校本課程的蓬勃發展。但有些地方層級的課程反而窄化校本課程的發展，使校本課程發展成為只是鄉土課程的發展。另外，部分地方教育主管機關推動學力檢測，使得校本課程發展的空間更受到箝制，學校為求學力檢測成績的表現，校本課程有時成為學力檢測科目的延伸教學。

因為高雄 2009 世運的關係，所以地方層級課程的主題相當的明顯，那我也發

現以前的學校本位真的在自己的附近社區裏面去發展校本課程，也因為世運的主題，整個提高了層次，讓我發現老師們編出來的校本課程可以去跟別的學校做交流。南-Ej02-981114

縣市教育局常常因為縣長的選舉口號就會形成教育政策，然後就會要求學校配合全面推動，所以多多少少往往會影響到校本課程的實施，比如說時間啊或是一些課程範圍。北-Ee02-981031

我覺得政策上有個很吊詭的地方就是，伸太多手進到學校本位課程發展之中，而且伸進來的手不只教育部，還有縣市政府教育處或是縣市政府，學校要執行地方首長的政見或者他對於教育政策理念的推展。中-Ee01-981107

當縣市層級的這個課程進來的時候，通常會伴隨著行政的一些資源跟一些控制，所以學校一定要去遵從，所以就會產生很大的干擾。北-Ee01-981031

說實在的我們現在的財源非常的少，所以今天教育部推永續校園計畫，有經費補助，全部的學校都會提出申請，他有什麼經費，我們就朝這方向去申請。所以說我們完全跟著經費的腳步來走。為了要經費，當教育部推展健康促進，我們就完全走健康促進，走校園我們就去走校園，哪邊有錢我們就朝哪邊走。南-Ee05-981114

四、對未來修訂方向之看法

未來校本課程政策的修訂方向應為何？歸納受訪者的意見可分成對政策本身的建議以及對配套措施的意見。

（一）政策本身方面

1.清楚界定校本課程的目的

就政策本身，首先，宜清楚界定校本課程的目的——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。澄清校本課程與特色課程的區別。

如果我們從政策設計的學理或從教育專業角度來看，你們上位單位概念都還沒有釐清楚就一直做，……也就是說其實校本課程最後大家都共同達到最後的目標，各校應該不會差別太大。也就是說我們必須把理念理清之後才不會半途失蹤，我們應該看到他更後面要達到的目標。南-Ee05-981114

教育部到底要營塑我們未來學生的圖像是什麼。有沒有很明確，我們的核心價值到底在哪裡？...我們學校有沒有因應校本課程，做延伸跟發展。南-Ee04-981114

校本的課程要注意它要合乎價值性，教育有一些規準，不是說你在學校隨便搞個東西就叫教育，譬如它要有目的的，要有價值的，要適性……過去我們的教育，包括我們的教育領導機構，或領導人都有一些錯誤，或是說有一些自己方向沒有抓住……像有的學校發展本位特色發展所謂的社區步道，二年級郵局到處走一走，三年級農會走一走，四年級也是社區繞一圈，然後這樣每個學期搞一個兩個學分，這不是浪費嗎？那有什麼意義？這是所謂的校本課程的迷思。第二個迷失就是我們的目標沒有掌握好。你要的效果有沒有出來？…教育部沒有去看，當你老師教學卓越時，學生有沒有學習卓越…，我只知道老師增能，學生有沒有增能，就是說措施到底有沒有落實在學生學習上。 **中-Ec05-981107**

我同意校本課程還是要有個基準，重點在於那個過程。就是說做了將近 10 年了，應該有一個運作的法則出來。 **南-S01-981114**

其實我們應該是以學校的學生為本，所以有很多學校到現在還將校本課程跟特色釐不清楚，我個人是認為說基本上校本課程是以學生的成長為主要的考量。那特色應該是有附加這樣子，因為真正執行這樣子的課程之後，你會有附加價值，而不是為了活躍而活躍，我覺得應該是為了要去開發學生的有一些潛能，所以你思考著需要用活躍這樣的課程時候，那因為有一些成績，所以變成特色。 **南-A05-981114**

2.校本課程獎勵、評鑑與輔導，應著重在校本課程與學生需求的連結及課程發展的歷程完善與實際運作實況。

對於校本課程的監督、獎勵與輔導應著重幾方面。一是所發展出的校本課程與學生需求的關連性；二是校本課程發展歷程，重視學校課發組織的運作與健全發展，以強化校本課程發展的歷程；第三，政策設計中對於校本課程的獎勵活動或制度，應以校本課程的歷程以及學校的反省而核心，而非以課程成品作為競賽或獎勵，畢竟課程無法全面移植。

畢竟本位課程因為是當地人事物以學校為基地。所以它是唯一，不在相互比較。在執行的過程應是分享。假設在執行的過程裏是唯一，也就是說，校本課程它的精神我們都抓住之後，它的內容是不可移植的。我覺得執行過程裏面出現那是不能移植的。既然是本位課程，這個團隊就要有反思實踐的一個機制。 **北-Ej04-981031**

評鑑機制是真的很重要。目前教育部在推教師專業發展評鑑，但是其實他不是用強迫性的，是鼓勵學校來做。…但是事實上我們應該要給老師一個比較好的想法就是說，評鑑本身對老師是一種增能，教育部在推校本課程的過程當中，應該告訴老師說，你來教書，你領了薪水，你就要負責任，而評鑑本身就是一種教學品質的管理……我覺得教育主管機關在進行評鑑的過程當

中，進行的方式是比較消極的。**北-Ee09-981031**

我想提的是評鑑的部分。如果可以把校本課程透過評鑑來做一個專業的回饋，並且在這裏面進行專業的輔導，我覺得或許他是一個可以做的。……師資培育的部份上一定要從再職進行，就是在職老師，也就是說透過校本課程，加上評鑑的機制，然後讓老師在這一面做專業的成長。**南-Ee07-981114**

現在我們的學校本位課程最大的問題是，執行到現在沒有一個學校本位課程評鑑機制。如以前在做主題教育的時候，一~六年級的目標是什麼完全都不知道，就只有在那邊辦一個活動。**南-Ej06-981114**

（二）政策配套措施

由於政策需要「人」來執行，但對於校本課程有關人員，包括學校的校長、主管、領域召集人、課程發展相關成員、教師，甚至地方教育主管當局的督學與承辦人等，其相關教育與訓練卻不足。就政策配套措施而言，可分為主要配套與相關配套兩方面。在主要配套措施上應有的作法是：（1）辦理研習工作坊：課程領導者（校長、主任、領域召集人）工作坊、教師課程發展工作坊。規劃實作。國小重學科教材，國中課程發展觀念。（2）政策說明一致：可考慮政策宣導人員的認證以及宣導內容的一致性。（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。（4）重視訪視與評鑑，其中加入同儕輔導，讓學校有機會彼此觀摩，並發揮同儕學習輔導的功能。（5）擴大師資培育機構的角色與參與：使師資培育單位能發揮在職教師的活化與職前教師能力的培養的角色。

不應該每個人都去解釋，那政策就各說個話，所以其實應該是要有一些規範，當然講規範是不太好，但是應該他有一些限制。**中-S01-981107**

如果政策要推的話，當我們大家有疑義的時候，想要去請教大法官會議解釋，是沒有這樣一個機制。否則學校會比較困擾，今天請教 A 授來跟著你做一陣子，下一次找一個人來，講的是不一樣的。**中-S04-981107**

課程的規劃到實施，其實需要很多資源，除了經費……我覺得課程的發展的實施很重要的一個資源就在人……我們試辦完後曾編輯了試辦成果專輯，裏頭有幾篇是老師的省思，我節錄了幾句，更讓我們感受到那個人的因素是非常重要的。比如說有位老師說：「我會要求和自已對話」。還有一位老師說，這讓教師重燃教學的熱忱的管道之一就是校本課程。有一位說：「我認為身為一個老師最可貴的是熱忱，對教學熱忱，對孩子熱忱」。所以剛才提到很多的課程的發展，或是說從開始規劃一直到實施，到最後要不要評鑑這整個歷程，這中間人力的資源最為重要的。因此未來在九年一貫課程該做怎麼樣的修定，或什麼樣的繼續加強的推動，我覺得從人的這個部分，特別是自己是學校的行政領導，學校的老師，這兩個人力資源都去著手。**中-Ee03-981107**

第一個，就是課程引導者的研習說明。校本課程，如果校長的觀念不清，他對整個都不瞭解，他如何帶領學校用校本課程發展呢？第二個，課程發展者的實作工作坊，像我們在當課程督學時，我們有我們自己分配的區，那我們都會去帶工作坊。我們發現一個學校五個人一起來的一個團隊這樣的一個工作坊，他們的方向就不會偏了，一直到現在他們還覺得說，當初這樣做相當好。第三個，我認為教師專業社群相當的重要。北-Ee02-981031

在政策的其他相關配套方向，應考量相關政策的有效整合，否則政策零散，效果不彰，且學校也容易應接不暇。故建議：（1）恢復教師在職進修之一年 18 小時的進修規定，透過制度有效責求教師的專業成長。（2）結合教師專業社群發展與教師評鑑內容，將「參與校本課程」列入教師專業發展評鑑的項目，讓政策彼此發揮引導力量而非分散力量。（3）改進校長遴選制度，讓使校長的專業權力容易發揮。

我們教師在職進修制度目前是沒有強制性，從原來一個學年 18 小時一個學分到現在反而去除，那基本上我是覺得應該再適度的檢討我們教師在職進修這樣子的一個法令法規的這種，我們目的不是要強制來進修，而是必須要有一定的規範，而是結合相關的課程發展來要求教師在職進修，我覺得這樣隨著有這樣一個整體的規劃，對我們的師資才會有一定的提升。北-A06-981031

然後再來說就是教師進修的時數，像早期有五年 90 小時的規定，這些老師都一定會出來進修。...，如果賦予校長這些更大的權利，甚至包括校長遴選，校長甄試這個整個配套下來，讓校長有權力，那這樣的話，課程才有辦法落實。北-Ee08-981031

當然我們也很希望學校在推的過程當中，教育主管機關能有一些配套讓學校更有正當的理由去推動。舉個例子，老師在職進修要滿 18 小時，其實你看看，一個老師一年進修 18 個小時，真的是不夠的。尤其是新的政策在推動過程當中，老師的腦袋，如果沒有去做更新，永遠就用他那一套思維。北-Ee09-981031

教師專業社群我也覺得很重要...把課程設計、研究納進授課時數去。這樣的話變成會有一節課就是專門要討論課程的部分。其實這也是一個契機。第二個，老師常常也被詬病的是，因為經濟不景氣，寒暑假沒有上課為什麼要領薪水。我們怎麼樣想辦法讓他回歸到寒暑假讓老師做課程研發設計，各方面進修的活動，這個要通過立法，否則光靠校長的魅力是不夠的。所以我覺得透過立法和制度是很重要的。否則對老師來講也是太沉重了。北-Ej01-981031

綜合焦點團體的訪談結果，整體而言，無論是學者專家還是實務人員，不論是服務於國中或國小的受訪者，皆一致肯定校本課程政策的立意良好，能賦予學校教師新教育思維以及課程發展的權限；但另一方面，根據其來自現場的觀察，卻也認為校本課程在政策設計上存在部分問題，加上其他種種因素，導致校本課

程政策執行上出現若干值得重視的現象。

貳、次級資料分析

在次級資料分析方面，以下針對校本課程相關的問卷題項，重新進行統計分析後，其結果如下。

一、學校發展校本課程時對相關因素的考量情形受肯定

首先，由表 4-1 可知，問卷填答者對於學校會考量學校條件、社區特性、家長期望、學生需要等因素，結合全體教師及社區資源，發展校本課程，持「非常同意」和「同意」看法者超過八成。不過，不同服務教育階段的填答者對此執行的看法存有顯著差異，其卡方值達顯著；至於服務於不同區域、不同規模的學校教師，其對於學校執行校本課程的情形則無顯著差異。也就是在服務學校方面，國小教師於「非常同意」之比率，較國中教師為高。

表 4-1 校本課程執行看法之差異情形

		貴校會考量學校條件、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			χ^2
		非常同意	同意	非正向意見	
服務	國小	174 (17.0) (2.7)	332 (32.4) (-1.0)	83 (8.1) (-1.9)	8.993*
學校	國中	96 (9.4) (-2.7)	260 (25.3) (1.0)	81 (7.9) (1.9)	
學校	12 班以下	107 (10.6) (-0.3)	246 (24.3) (1.0)	61 (6.0) (-1.0)	3.196
規模	13-36 班	92 (9.1) (0.1)	189 (18.7) (-1.3)	65 (6.4) (1.7)	
	37 班以上	68 (6.7) (0.3)	146 (14.4) (0.3)	37 (3.7) (-0.7)	
學校	市	100 (10.0) (1.3)	201 (20.1) (-0.1)	49 (4.9) (-1.4)	3.458
區域	鄉鎮	105 (10.5) (-0.4)	238 (23.8) (0.0)	70 (7.0) (0.5)	
	偏遠或離島	56 (5.6) (-1.1)	139 (13.9) (0.2)	44 (4.4) (1.0)	

說明：1.第一個（）自變項在依變項所占之百分比；第二個（）為 S.J. Haberman 之校正後標準化殘差值。

2. *：P<.05；**：P<.01；***：P<.001

二、學校將校本課程落實於各學習領域的情形受肯定

由表 4-2 可知，填答者對於學校所推動的校本課程能落實於各學習領域的教學，持「非常同意」和「同意」看法者超過八成。但不同服務教育階段、學校規模、學校所在區域的填答者對此落實的看法存有顯著差異，其卡方值均達顯著。在服務學校方面，國小教師「非常同意」的比率顯著高於國中教師，在「非正向

意見」的部分則為國中教師高於國小教師。在學校規模部分，則是 13-36 班的教師「非常同意」的比率顯著較高。在學校區域部分，位於市區學校的教師「非常同意」的比率顯著較高；「同意」的比率則是偏遠或離島教師的比率較高；鄉鎮的教師則是「非正向意見」的比率較高。

表 4-2 校本課程落實於各學習領域之差異情形

		貴校推動之學校本位課程能落實於學習領域教學中。			χ^2
		非常同意	同意	非正向意見	
服務	國小	149 (14.6) (3.4)	340 (33.3) (-0.3)	98 (9.6) (-3.2)	17.337***
學校	國中	71 (7.0) (-3.4)	255 (25.0) (.03)	107 (10.5) (3.2)	
學校	12 班以下	81 (8.1) (-1.3)	256 (25.5) (2.0)	76 (7.6) (-1.2)	9.571*
規模	13-36 班	90 (9.0) (2.6)	180 (17.9) (-2.6)	72 (7.2) (0.5)	
	37 班以上	46 (4.6) (-1.4)	149 (14.8) (0.5)	55 (5.5) (0.8)	
學校	市	87 (8.7) (2.0)	196 (19.7) (-0.8)	64 (6.4) (-1.1)	9.746*
區域	鄉鎮	84 (8.4) (-0.7)	230 (23.1) (-1.2)	97 (9.7) (2.2)	
	偏遠或離島	43 (4.3) (-1.5)	154 (15.5) (2.3)	41 (4.1) (-1.3)	

說明：1.第一個（）自變項在依變項所占之百分比；第二個（）為 S.J. Haberman 之校正後標準化殘差值。

2. *：P<.05；**：P<.01；***：P<.001

綜合前述問卷調查之分析可知，對於學校在規劃與執行校本課程的情形方面，顯然國小教師較國中教師持肯定看法。

參、校本課程政策的修訂建議與配套措施

一、意見歸納

以下茲綜合文獻探討、焦點團體訪談以及次級資料分析結果加以討論。唯因次級資料與校本課程政策有關者僅只於政策在學校執行的情況調查。故以下綜合討論僅在政策執行分析時，再綜合焦點團體訪談意見與次級資料分析。

（一）政策設計方面

首先，就政策設計而言，不論學者、教育行政人員與教育工作者皆一致肯定校本課程政策的立意甚佳。唯也認為政策設計存在部分問題，而這是未來政策修訂時應特別著眼者。這包括研究文獻與訪談意見中共同指出：（1）課程綱要中對「學校本位課程」概念說明模糊。（2）提供課程領導人與教師的專業知能不足。有關書籍、研討會中所提供的校本課程發展雖能提供知識與經驗，但僅能供「參考」，如何形塑出自己學校本位的課程發展經驗方為關鍵。也因此課程計畫內容

的移植、套用的現象極為常見。

（二）政策執行方面

雖然次級資料分析顯示校本課程的執行情形尚佳，但焦點團體訪談與文獻中相關研究報告所透露出的負面訊息卻不容忽視。這包括：1.對校本課程的解讀不同，政策宣導時說明迥異。以致認為校本課程就是鄉土教學、學校特色課程、彈性學習節數進行的課程、統整課程……，這些界定是否真切合學校、學生所需，或者是否符合課程綱要的精神值得重視。2.課程發展組織運作流於形式，討論內容深度不足。3.升學壓力與家長觀念壓縮課程發展空間，即使學校、教師願意投入學校本位課程的發展工作，但在家長升學至上的觀念下，不易獲得他們的支持，進而使學校本位課程發展的空間受到嚴重的壓縮。

此外焦點團體訪談所指出的其他現象，如地方教育當局政策、學校規模、校長個人偏好下產生的執行差異等也應予留意。至於本研究透過焦點團體訪談所歸納出的幾個影響校本課程政策的外部因素，也是未來政策修訂時在制定配套措施上宜進一步留意者。

二、修訂方向的建議

（一）政策本身的修訂方向

- 1.清楚界定校本課程的目的在於：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.校本課程評鑑時應予側重之項目應是：（1）學校問題的解決與學生需求的連結。（2）校本課程發展歷程與運作實況。
- 3.獎勵制度之辦理，應以校本課程的歷程以及學校的反省為核心，而非以校本課程之特色或成品本身作為競賽或獎勵標準。
- 4.輔導學校課發組織的運作與健全發展，以強化校本課程發展的歷程與品質。
- 5.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。

（二）配套措施的研擬方向

1.主要配套

- （1）舉辦研習工作坊：課程領導者（校長、主任、領域召集人）工作坊、教師課程發展工作坊。工作坊應重視實作部分。
- （2）政策宣導一致：政策宣導人員的參訓與認證，以求宣導及諮詢內容的一致性。
- （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。

(4)於訪視與評鑑中加入同儕輔導，讓學校有機會彼此觀摩，並發揮同儕學習輔導的功能。

(5)強化師資培育機構的角色與參與：使師資培育單位除進行職前教師能力的培養外，也能提供在職教師的活化與增能。

2.相關配套

(1)恢復教師在職進修中有關一年 18 小時的進修規定。

(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。

(3)改進校長遴選制度，讓校長有責亦有權，使校長的專業權力容易發揮。

肆、專家諮詢意見彙整

研究小組在研提校本課程政策修正方向之草案後，復邀請學者專家、教育處（局）課程督學、國中小學校長，針對修正方向之周延性與可行性，進行意見諮詢，作為研究小組修正之參考。

由於學者專家對校本課程政策的諮詢意見，除少部份為新增的建議外，主要在對本研就研擬之各修訂方向與建議，做文字的調整與補充。故茲將專家意見依照意見的性質分項彙整如表 4-3 所示。同時為能方便瞭解研究小組對該意見的處理情形，故於右欄中將研究小組對意見的回應處理情形加以說明，以利對照。

表 4-3 學校本課程政策修訂方向之專家諮詢意見與回應說明

諮詢意見	回應情形
一、政策本身的修訂方向 (一) 校本課程目的	無意見
(二) 校本課程評鑑的側重項目 1.刪除「學校問題的解決」字樣。增加「課程發展內涵與學校願景、目標的連結」一項。理由為校本課程之發展目的並不限於消極的問題解決，而更在積極的藉由學校在地條件特質發展適切課程內涵以達成學校願景、教育目標。 2.強調：(1) 與學生需求的連結，而非強求地方特色或發展成鄉土教材。(2) 重視發展歷程與運作，而非累積文件資料，甚或一味追求獲得獎項。 3.應要求學校做好情境分析，落實學校願景規劃，指出與學生有密切連結的課程計畫；不求量多，而在「具有意義」，並能做出「六年」的計畫，配合國小在校六年學習期間。	合併建議 1～建議 3，內容修改如下： 評鑑應著重 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.重視校本課程發展歷程與實際運作實況。
(三) 獎勵制度部分 1.修改文字為「兼顧校本課程的發展歷程及發展成品」，而非以校本課程之特色作為競賽或獎勵標準。 2.修改文字為「應以校本課程的歷程以及學校的課程發展為核心，而非以校本課程之特色或片段之成果本身作為競賽或獎勵標準」。 3.校本課程評鑑及獎勵制度側重過程及問題解決固然可喜，唯實施成果及學生學習成效之評估亦不可忽略。	合併建議 1～建議 3，內容修改如下： 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」。
(四) 課發會組織部分 1.修改文字為「輔導學校課發組織的運作與健全發展，以強化校本課程發展的歷程與品質。」同時在具體作法上，應建立不同學校規模之運作範例。說明：一般課程發展委員會之組成及任務多為中型以上規模之學校適用的模式，應建立校際之課程發展委員會及小型學校跨領域課程小組之運作範例，對偏遠小型學校在人數少及專業性不足之情形，有引導作用。 2.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。	合併建議 1～建議 2，內容修改如下： 「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」。

表 4-3 學校本課程政策修訂方向之專家諮詢意見與回應說明（續）

諮詢意見	回應情形
3.整併學校各項委員會，包括課程發展委員會、教師評審委員會、性別平等委員會、課務編排委員會、教科書遴選委員會、資訊推動委員會、編班委員會或特教委員會，只要是以課程教學相關的委員會，全部整併成一個，藉以將學校本位課程、重大議題及彈性課程時數等教學措施，做整體一致性的考量。	建議 3 的立意雖佳，但考量部分委員會的組成與功能有其特殊性，整合成一個委員會有其困難。
（五）政策整合部分	無意見
（六）其他新增建議 1.增加「確立中央-地方-學校三層級於校本課程的職責分工」。 2.增加「落實學校總體課程計畫審查機制」，作為學校課程發展的 formed 性評鑑，以及時提供修正建議。審查時程上提前為開學前半年，審查重點為計畫與學校課程願景的聯結情形。 3.增加「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」。	為使校本課程政策在執行上更能落實，增列此 3 項修訂方向
二、配套措施的建置 （一）主要配套 1.研習工作坊應納入教育處(局)的科長督學，尤其將視導區督學與其視導區內的校長、主任結合在一起，藉由縣府公權力紀律的貫徹，讓各校教師知道學校本位課程的規劃與發展，是縣市政府重視且要求的重大國民教育政策，減少校長主任在校凝聚共識所必須花費的成本。 2.修改「師資培育機構的角色與參與」文字敘述，為「使師資培育單位除進行職前教師能力的培養外，也能提供在職教師的進修機會」。 3.可輔導學校成立「學校本位」的諮詢機制，如學校自聘的專家學者、資深退休教師、相關社會資源所組成的任務型諮詢小組。 4.教育部或縣市政府應研訂學校本位課程發展指標，以獎勵性方式鼓勵各校的教學團隊提出申請，再藉由縣市政府組織的指導與諮詢團隊分別到各校協助發展學校本位課程。	1.研習工作坊對象確實應納入地方教育主管機關之主管，此為研究小組之疏漏。 2 文字將做修正。 3.整合建議 3~4，將建議「成立諮詢輔導機制」。
（二）相關配套 1.恢復教師在職進修中有關一年 18 小時的進修規定，宜增加下列文字：「並建立參與考核機制。」因為原有之一年 18 小時的進修規定並無強制性，如欲強化此一配套對校本課程發展之效益，必須納入參與考核機制，否則即令恢復舊規，仍舊無濟於事。	1.文字將做修正。

表 4-3 學校本課程政策修訂方向之專家諮詢意見與回應說明（續）

諮詢意見	回應情形
2.「教師專業評鑑納入『參與課程發展』等項」意義性不大。教師專業評鑑不具強制性，結果對教師亦無關痛癢，納入本項對引導教師參與校本課程發展影響有限。 3.目前校園生態令人擔心，由於各校教師職務分配朝向績分及個人意願，所以較不能朝向專長任教的部份，校長遴選又有浮動委員，容易被校內老師及家長主導，反觀中國大陸正急起直追，教師認證、觀課進修、激勵制度都有大步邁進。建議1.落實教師的專業評鑑，包括研習、認證、團隊進修分享、榮譽等，真的需要考核，才能積極的提升教師專業程度。2.改進校長遴選，讓校長有部分人事權及財政權，對校內的運作模式可產生彈性加分的作用，例如專長教師的遴聘、經費結餘的運用等。3.因少子化的影響，沒有新進教師，校園內將越來越不流動，建議如日本一樣，以區為單位，每七年作一輪調，活化校園生態。	2.儘管影響有限，但仍有政策導引作用，顧保留。 3.所提之建議「落實教師的專業評鑑」與「改進校長遴選」都已納入本研究之建議，僅在建議作法上有別，研究小組將進一步討論。至於建議教師輪調因涉及行政層面極廣，暫不納入。

第二節 九年一貫課程「重大議題課程融入設計」

之問題與修訂方向

本節旨在說明九年一貫課程「重大議題課程融入設計」的研究發現。首先分析焦點團體訪談與次級資料結果，其次歸納意見並提出課程未來修訂之方向，之後再說明專家諮詢會議意見彙整結果。

壹、焦點團體訪談意見分析

一、教育人員對於重大議題融入設計之看法

參與訪談之專家學者與教育人員對於重大議題政策設計的看法，可以整理呈下列之五點：

（一）因應社會需求有其必要性

R. W. Tyler 在《課程與教學的基本原理》一書中明確的指出，社會是課程目標來源的主要之一。此種想法也代表著，學校教育必須要能配合社會的脈動，不能脫離社會而存在。然而，當課程設計邁入科學化之後，學校課程的設計必須經過科學化的流程，這樣的流程有助於掌控課程的品質，但課程更新的速度，也可能因此較為緩慢。同時，在批判思潮的影響下，學校裡要教些什麼？如何教都成

為大眾關心的議題，也會引發許多的爭議，更促使更新的步伐更為緩慢。當科技的發展與資訊社會的到來，社會變遷的步伐日益快速，人類面臨的問題越來越複雜時，學校課程更新的速度卻變慢時，必須要以新的課程做法，方能幫助學生適應社會，而議題課程便是應運而生的產物，與會的受訪者特別指出：「議題的部分很重要！因為社會變遷很快」北-S05-981031。

（二）議題本身的定位不清

九年一貫課程中重大的議題的設計為：資訊、環境、兩性、人權、生涯發展、家政等六項，在制定的過程中便已充滿爭議（莊明貞，2002）。議題課程設計的原意應是因應社會變遷快速所生新興議題，讓原本的空無課程變為學校實有課程一部分的做法，因此議題的內容就不應該是一個既有學科，但是在課程權力的運作下，將原本就是國中一個科目的「家政」納入議題後，似乎就原本的良善美意受到扭曲。

此外，在議題未出現在課程綱要之前，就有許多類似議題的活動需要由學校辦理活動，或者是要求教師融入課程中實施，例如：交通安全教育、法制教育、人口教育……。近年來，在全球化、社會情境日益複雜等諸多因素的影響下，不僅是中央的教育部以公文或行政命令的方式，要求增加類似的議題活動；地方的教育局（處），為因應區域性的問題，或者實現地方首長選舉的政見也紛紛起而效顰。因之，九年一貫課程綱要中「議題」的性質為何？原本究竟是空無課程亦或是正式課程？是中央明定還是地方規範？是全國性或是地區性？眾多的糾葛讓重大議題的課程實施混亂。其中受訪者便分別提到：

至於重大議題，我是在想，重大議題，他本身的定位是什麼？北-S04-981031

我覺得目前有幾個問題。第一個，就是把它的定義、定位不明，我們可以發現重大議題、議題的政令宣導，好像都包括進去，學校裏面做很多事情，有些好像是屬於地方性的議題，有些是屬於政令的宣導，但是這都要求學校要去做，所以到底什麼叫做重大議題，這個定位上面要釐清楚。中-Ee07-981107

（三）為意識形態和課程權力運作的結果

議題在課程綱要中最初的構想，乃因應社會變遷快速但課程更新速度無法跟上步伐所設置，實施時以融入方式進行，但在議題綱要研擬的過程中，原本是國中階段科目之一的家政納入；資訊和家政未了確保實施訂定節數；未及於課程綱要中訂定節數的性別議題，則透過立法的方式，強制學校每學期必須實施固定的節數。這些做法引起了大眾對於學校課程所能產生影響力的關注，似乎也讓課程權力的爭奪進入公開化、白熱化。社會上更多關心特定議題的人士開始蠢蠢欲動，希望循者類似的軌跡，進入學校的課程結構中，而海洋議題便是成功的例子。

Apple(1992)曾指出：我們在探討課程時，應該要關心學校裡面所教的是誰

的知識？誰可以決定學校裡所教的知識？這樣的呼籲逐漸在國內受到重視，議題訂定與綱要研擬過程中的意識形態運作與課程權力分配，參與訪談的學者、教育行政機關人員、教育現場工作者，都對此了然於胸。他們紛紛指出：

我第一個疑惑就是說，這些重大議題如何決定、如何產生，到底是怎麼來，怎麼一直在增加。 中-S03-981107

那個六大議題到底是怎麼出來的，其實大家都很清楚，反正時數就這麼多啊，有些東西一定是擠不進去的，那既然沒有辦法擠進（正式）課程，就採取融入的方式。 北-S04-981031

重大議題政策的設計，為什麼現在是六大議題再加上海洋變七大議題，說穿了都是知識跟權力的分配。 南-A04-981114

那現在（新的議題想要納入學校正式課程）就要談法，性別平等教育法，一個學年4小時；然後家庭教育法，一個學年是4小時；然後還有全民國防教育，現在還有教官到中小學去宣導，對不對？這個樣，按照全民國防教育法，這個都是法規。那這樣子對我們學校來講，立法的意圖都很好，都希望從根來做，但課程搞到這樣子後來是綁手綁腳。 南-S01-981114

到最後我們只好這樣子弄，為什麼會這樣，因為很簡單，性別教育法它是有立法，還有像家庭教育法也是有立法，所以現在要定環教法，你說每一個都有法你每一個都要做，所以我覺得最後會讓各校真的是無所適從。 北-Ee05-981031

像這些重大議題，就是個國家層級的手伸到學校的一個例子。它告訴你說學校本位課程你自己發展，但是又告訴你說這些議題非常的重要，你必須要去把融入……認為海洋教育是很值得，因為臺灣本身就是環島的一個國家，對海的是那麼陌生，是很奇特的，但是它，其實這是一個國家政治操作上的結果。 中-Ee01-981107

重大議題弄到現在，有一部分是就是茫然，一部分是意識形態，像人權教育它其實也是一種意識形態，是操控的結果，人權是重要，但是它是不是值得設一個科設一個議題，事實上人權在公民教育裏面道德教育裏面本身就有，兩性教育裏面也有。 中-Ee05-981107

這些議題在意識型態運作和權力的分配之下，其擴張的程度似乎已經超過國中小教育所能負荷，也讓過去一向「為命是從」的中小學教育人員，開始思考其適切性。訪談中便有校長質疑這些議題對於國中小學生學習的必要性與正當性，一旦學校的教育人員找不到適切的理由，又在有限的時間之下，這些意識形態過度操作與課程權力過分玩弄可能適得其反，讓課程無法在實際的教學中落實，三位國小校長就分別提到：

這到底是誰的重大議題？是教育部的重大議題嗎？還是學校的重大議題？還是學生的重大議題？國防教育和我們小學生有什麼關係？重大到要我們去做，所以我就覺得說每一個在課程的規劃實施上面，他各有不同的立場，可是如果說我們一直去接受這麼多重大議題，然後都要求在小學階段去做的時候，其實他有很多不合理的地方。北-Ee10-981031

我對這個重大議題這麼多的重大議題有點反感。我個人會解讀，它是一種類似有點政治的角力結果，才會造成我們教育上的負擔，我覺得從我們基層一直反映，希望我們的教育部拿出它的魄力，也拿出它的專業。中-Ee06-981107

重大議題最初叫六大議題，後來不斷地增加，越加越多。我比較介意的不是增加或減少，而是那這個議題是否有階段性的，是不是真的每一個時期都那麼重要，加到最後真的是沒有辦法吸收。如果再增加並指定都要四個小時、幾小時，那其實是造假、欺騙，根本做不了。北-Ej06-981031

（四）現今議題設置的必要性可考慮

議題的設置應該是應運社會變遷而生的。議題設置的初期，常常因為大家對於議題的不夠重視或者是不了解，需要以「議題」的型態在課程中進行。但隨著時光的流轉，人們對於問題了解之後，這些議題有時會成為生活中很自然的一部分，有時也會自然歸屬為特定學科的內容。此時，議題可能就不在具有議題的性質，其存在的必要性就會受到質疑。而九年一貫課程實施迄今已近十年，這段期間我國的社會快速發展，性別、環境、人權、生涯發展等議題，不僅大眾對於這些議題的意識已經覺醒，更有許多的做法已經落實在生活之中，甚至在相關的領域中都已將其納入內容；而「資訊」在大部分的生活中，已經如影隨形般的成為生活中不可或缺的部分，其存在的必須性，開始受到懷疑，受訪者就指出：

議題他是隨著時代在改變的啊！所以之前是六大議題，那未來還修訂是不是還是六大議題，有些議題可以拿走，我不贊成無限的加上去，一直加上去的課程絕對是負擔不了，我覺得如果議題是可以改的啊，如果你隨著時代在變，哪些議題是大概你都可以接受，還是已經知道融入很重要的，是不是還要再列入六大議題裡宣示，一直在不斷的宣示，是不是有些新的東西可以放進去……。北-S04-981031

現在那些重大議題是不是還有必要列到議題，像家政是一個議題對不對，這部分可能要去考慮要不要單獨去列一個議題，家政直接併到（國小）生活中就可以了；像生涯的話，綜活動課裏面好像也會提到生涯的規劃，那裏面四個主題軸，就跟這個有關，所以要不要再列那個其實要去考慮。那有些如果已經重大到大家都不會忽視的話，那不需要再列議題。像資訊，現在幾乎沒有學校不敢不教資訊這樣，所以這部分或許可以考慮是不是就放到自然與生活科技裏面。中-S01-981107

此外，也有校長從關鍵能力的角度思考議題設置的必要性。如果十大基本能力是所謂的關鍵能力，議題涵括在十大基本能力中，而十大基本能力又可以藉由七大領域培養時，則議題無存在的必要，一位國小校長便說到：

到底我們要給孩子關鍵能力什麼？十大能力跟所謂的七大議題的能力到底有沒有一個連接的地方？他是不是各自獨立的？如果各自獨立，我覺得議題是要的。如果他不是獨立的，是可以在十大能力就可以整合的，那麼議題是一個課程、單元的，甚至是比較文本的。如果說從這個東西也能達到那種能力的話，我覺得那不叫議題，所以我才說，可能他要回到關鍵能力。北-Ee04-981031

（五）現行的議題內容需要檢討

就重大議題的實施現況而言，專家學者與教育現場的實務人員，不僅如前述對於議題課程設置的必要性提出質疑，對於其中所訂定的議題合理性、適切性，和必要性等也都提出一些想法，例如有校長與教授就質疑七大議題的合理性，他們說到：

到底什麼叫七大議題，以前叫六大議題，七大議題它本身並不嚴謹，其實我們人生議題很多，比如說儲蓄，理財，經濟，這個在大學裏現在是必修的，但是這個沒有，那你看搞個海洋教育，第七大議題，那為什麼不搞個山地教育呢？我們山地占 70%，所以就只像○校長講的，事實上我們的課程，講的是校本，它涵蓋很多部分。像我們台中縣縣本，黃縣長期間計畫就是從一年級開始就教英語，就是縣本，事實上譬如說有些學校，我們還有年段本，比如我（服務的學校）一年級發展語文提早寫作；還有國本，比如說我們現在資訊融入教學，還設科（專門的節數）教學，就全國各縣市都有，這個國本，我覺得七大議題這個東西不嚴謹。中-Ee05-981107

我覺得重大議題本身，還有要有一些彈性給他，不就用那個七個。坦白講高中的內容跟這個並不一樣，比如說生命教育高中就有，國中小為什麼沒有？

南-S01-981114

在前述意見有教授也指出，議題課程中所涵括的議題必須要具有彈性，目前在課程綱要中採固定的方式加以規範，難以反映出議題課程的特性，因此除了彈性之外，另一位小學校長也提到以機制進行靈活調整的必要，他表示：

我覺得重大議題還有一個狀況，可能就是會不斷的有新興的議題出現，可是教科書編訂不及，所以我覺得這個狀況是不是要有一點機制來做一點調整。

南-Ee08-981114

而一旦議題的內容決定後，「什麼時候學」便是需要思考的問題之一。以現今的課程設計方式是大部分自國小一年級開始實施，但這樣的做法是否具有學習與身心發展上的必要性與合理性，某位老師的質疑令人深思。他說到：

在重大議題部份，老師們也在思考，為什麼要讓小學生懂那麼多，他有必要懂那麼多嗎？他真的需要什麼都涉獵嗎？我覺得小學生把基本的、他該有的基本能力顧好，之後慢慢的透過國中再來學習也可以啊！南-Ee02-981114

二、重大議題融入實施之現況

在訪談的過程中，專家學者或教育實務工作者，對於重大議題課程設置的政策都提出了不少的看法，而這些想法也代表著重大議題課程的實施確實存在著一些值得思考的問題，茲將其整理如下。

（一）學校實際進行的議題數量遠超過綱要所規定

因為重大議題在九年一貫課程中的定位不清，再加上學校的課程成為意識形態和知識權力的戰場，許多原本在正式課程中未佔有一席之地的，也透過各種壓力團體，透過立法或是迫使教育行政機關以行政命令的方式，讓學校納入課程。同時，各縣市教育局為了推動縣政，落實地方首長的競選政見或理想，也會主動利用課程中「議題」的觀念，要求學校實施這些政見或理想。於是學校中具有議題實施性質的課程，早已超過課程綱要中的六項或七項，還有持續增加的趨勢，此種現象不僅造成學校的困擾，也容易讓議題的教學淪為形式，國中小的主任和校長們的看法如下：

雖然教育部給的是七大議題，可是實際上我們拿到可能二、三十個議題。因為訓導處也會給我議題、輔導室會給我議題，那各個地方都會給我議題。所謂重大議題應該是有未來性，應該要整合，不是教育部也有，教育局也有，各式各樣都有，然後讓學校真的窮於應付。北-Ee06-981031

之前有第七大議題，我們學校的組長已經把他放到我們學校網頁上，但我數一數在我們學校網頁上總共有十四項議題。南-Ej01-981114

重大議題的部分就直接納入教科書裏面的內容，應該就可以減少老師寫教案的一個負擔，因為事實上重大議題很多，如活動安全教育……，不止像她原先所列的十四個議題而已。南-Ej04-981114

像我們這縣還有美學教育、禮貌教育，要我們學校去推，我們哪有辦法有那麼多的時間容納這些課程進來，所以這個要不定下來的話，老實講不要上面講到什麼，就要一個議題要進來。南-Ej05-981114

因為定了很多的議題像剛才陳校長講的，連游泳也要加進來，很多都要加進來。南-Ej07-981114

我名片上的執行項目都掛著十幾項（議題課程的全縣召集人），這些如果都要學校來執行，我想大家很清楚，是不可能的。前面講到了社會上發生一些問

題，重大交通事故那叫交通議題，發生一些議題教育行政機關就要請你把它納入，哪有那麼多議題可以納入你的課程教學。南-Ej05-981114

生命教育推動小組、環境教育推動小組裡的一些委員會，都是在弄這樣形式上的東西，每次評鑑都是這樣。意思就是說你推九年一貫課程跟以前的課程，好像沒有什麼改變太多，還是在搞，越弄越多，議題越來越多，媒體教育、理財規劃都加入。南-Ej06-981114

（二）現今融入的情形常有稀釋淡化之虞

課程綱要中規定，重大議題採融入的方式進行教學實施。在課程綱要中各校必須於開學前提報學校課程計畫的規定下，要求教師在課程設計時進行議題融入，便是教育行政機關和各校必須執行的部分。訪談中顯示，融入書面課程設計在執行上沒有嚴重的困難，但是更重要的事教師必須進行教學，否則都僅是「紙上談兵」。就實際的情況而言，因為在課程綱要設計時，議題的性質就是學習領域課程不同，也導致教師面對心態的不一致，即便有課程設計，但融入的情形似不理想，常有稀釋淡化之虞。針對此種情形，專家學者和校長們紛紛提到：

據我們進修部的學生都是國中主任，校長，老師他們說啦，他要來評鑑那我就是教案寫一寫，真的也不見得有做。因此，你要融入，你要給他有機會融入，有時間融入。中-S03-981107

在議題融入的這個部分，其實現在學校老師感覺到最大困難就是，他們會覺得以老師的立場來說，要有一個專門的時間來上這種東西，他就不會把他丟到；但是如果是採用融入的這個方式，也許融入就不見了。北-Ee01-981031

隨著時代需求，社會文化的改變。重大議題目前都說是融入，立意良好一個是成效也許有待商討，我們在現場看到，也就像大家所提到的，包括知識位階、教師心態，各方面種種，融入，最後就融化都不見了。北-Ee13-981031

有關於重大議題的部分，當初的想法是讓孩子能夠瞭解社會的脈動，社會的現況，也希望藉著重大議題內容讓學生多關懷社會。但是書面課程計畫跟學校正式運作是有落差的，書面是給審查的；運作是在老師，老師是課程的實施者，所以最大的問題就是老師要不要去融入，然後有沒有時間去運作，融入可能會被稀釋掉，這是我發現的一個比較大的問題。北-Ej02-981031

（三）學習領域課程份量已過多，要融入並不容易

九年一貫課程實施後，各主要學習領域所分配到的教學節數均減少，教師在過去教學節數的觀念下，都認為教學節數不足。因此，雖然議題融入的課程設計齊備，但在教師認為教學節數不足，學習領域課程份量已無法如期教完的情形下，即便有課程設計，但要落實似乎有困難。專家學者、督學，與校長們均有相同的見解，此種情形又以國中更形嚴重。

以國中來講，在各領域的時數就已經很少，特別是社會科，他現在只有三節課，他現在其實有很多時候都要爭取彈性課程要去補，怎麼有時間進行議題融入。 **中-S03-981107**

為什麼有重大議題要融入，他就是因為不獨立，所以一定被要求，依性質自然的連結相關的課程。我大概有徵詢真正在我們教學現場有經驗的老師，如果說針對這樣一個重大議題必須要融入，其實課發會，教學計畫就必須實際的去針對我們主要的這個教學計畫去討論，那最主要是受到時數的限制，所以目前我們的瞭解是沒有辦法完全融入去，去處理這樣的一個重大議題。 **北-A06-981031**

那如果指定在某個領域課程中，一定要去實施這也有他的困難度，因為原來的都講不完了。後來討論的結果是採取一種融入式，美其名為融入式重大議題，但實際上這樣融入我想就完全沒有。 **北-Ej06-981031**

各領域的老師也是會抱怨說我們升學壓力這麼大，每天都在趕進度，可能沒有充裕的時間來融入這個課程。 **中-Ej07-981107**

重大議題融入執行如何，有何問題，就是在時間方面和學校因素，時間剛才說的，每個領域都要融入的話，這個是教學沒有辦法負荷的。 **中-Ej02-981107**

國小階段雖然沒有升學壓力，但是因為在課程綱要、教育部和地方教育局（處）的要求之下，需要學校和教師融入的議題太多，即便教師有心，在時間有限之下，也是心有餘而力不足。最後，各班分配、輪流進行議題融入教學，便成為教師的因應之道，在國小服務的教務主任和資深的老師就提到：

這些（這麼多的議題）我們就要想辦法，有時候是整個學年做，有的是幾個班做什麼的，可以的話大家一起做，類似用這種方法去做。 **北-Ee06-981031**

那個一定會壓縮嘛，因為做了某一部分就是壓縮，時間這麼多都是固定的，我們老師上課我們有苦難言，每個議題都要，因為每個成效到時是要我們老師交（成果）報告，那我們老師怎麼辦？以不變應萬變嘛，遇到什麼事就是想辦法改變，因為一定要成效出來，因為我們一定要報告，一定要成效，沒有交成效還不行，所以我們就分配這個議題歸你，那個議題歸你，不是我們不願意做，我也很想做，可是我沒有那麼多的時間。 **北-Ee07-981031**

（四）教育行政機關著重績效，常要求呈報書面成果

國民中小學現今面臨著實際進行的重大議題課程過多的問題，而此也引發了另一個問題是績效評鑑的困擾。因為既然教育行政機關訂定了議題，也必須配合進行考評，任何的課程都需要透過教師方有機會成為學生經驗課程的一部分，但因為評鑑人員、時間、經費等都有限，評鑑人員往往只能評藉著書面資料的呈報、審閱，或者是評鑑當日的走馬看花來進行。學校行政人員為了因應評鑑的需求，

常常需要教師提供課程實施的資料，或者是刻意的安排一堂課，讓評鑑委員觀看，以藉此留下相關紀錄。至於教師的部分，除了要配合評鑑刻意進行一堂課的教學外，有時候還要以「表演」的方式拍照留下紀錄。這樣的議題課程實施方式，不僅容易打亂了教師原先設計的融入課程，也讓原來自然融入的教學變得不自在，甚至造成造成重複教學，為教師課程安排和教學實施帶來很大的困擾。

比較麻煩的是所謂的重大議題。我們就實務上來看，比較給我壓力的就是家庭教育跟性別平等。因為不管是教育局，教育部就是會給不同的政策就是希望你填報表什麼。那壓力非常大。所以我們這一塊一定要做得很落實，甚至要求老師老師要有一些成果，都 stand by 好這樣。北-Ee06-981031

剛好談到議題那麼多怎麼辦，我曾經在之前服務過學校，因為資訊教育要 10 小時嘛，性別要 4 小時……那我就把這個議題抓出來，我就上一節課，那上一節課後就不再上了，因為為了評鑑而用的，上議題課是為了讓人家能夠方便評鑑。南-Ej06-981114

……就是教育部下來個文，然後幾月幾號之前必須要有一個初步的成果，他就告訴我說，那你就把小朋友拉到外面然後就在樹下教洗手啦，他就舉個例子啦，一個老師教小朋友去洗手然後另外老師拍，老師用個檔案才可以向教育部回報，然後才能進去上課。那我說如果以洗手這個案例不是應該每天都要教的嗎？就像我覺得應該是在課程裏面，他的回應是說，可是我就交不出那個報告。中-S02-981107

重大議題融入方面，對我們老師來說老師本來在教的時候，我自己有去教，比如兩性平等在教時候我真的會提到，可是就是因為我不清楚，所以我沒有意識到我正在做，變成等到人家要來看我就要把他拉出來了，就變成我本來在做的東西我還要再重複一遍，那又是一個額外的負擔。中-Ej08-981107

（五）雖有課程設計，但缺乏有效的評鑑機制，故實際成果難以掌握

重大議題的融入領域教學在教育行政機關公文，及課程綱要學校課程計畫撰寫核備的要求下，教師均會將其編寫入課程計畫中，或者是學校也會為其辦理許多的活動，目前的情形不僅已有前述落入形式或落實與否的疑慮，而且訪談的與會校長也指出在缺乏課程評鑑的機制下，對這些課程的成效表示質疑。兩位校長分別說到：

七大議題在推的時候，因為教育部、教育局有規定，就是說老師要融入課程設計，事實上我們在融入課程設計裏面，確實老師們也都融入進去了，也都做了課程設計。實際上，我們要老師們把他融入課程的成果弄出來，老師們也實際上弄出來了，但實際上那個成效如何，說實在的，除非是我們真的去看，看老師教學的情況如何，要不然老師照片都提供給你了，我們就自己心裏就會想說，落實性到底百分之幾？我想那個是我們大家可以去思考的。北

議題沒有評鑑機制，有做沒有做都沒有關係，做了不會怎麼樣，那不做也不會怎麼樣。 中-Ee07-981107

三、重大議題融入實施之影響因素

重大議題在課程規劃之初有其理想與美意，但在實施的過程中確實也面臨了一些的問題，然有哪些因素讓其理想與美意無法發揮，茲將訪談中所論及的影響因素分析如下：

（一）學校的課程發展組織的運作情形是議題融入落實的關鍵之一

學校課程發展委員會和各學習領域課程小組等學校課程發展組織的成立，是九年一貫課程推動的重要工作之一。這些組織的成立有助於教師間的溝通、討論促進課程發展，重大議題的融入與落實也可以藉由這些組織的運作加以推動。自從九年一貫課程實施後，各校大都依規定成立學校課程發展組織，但這些組織必須運作良好方可發揮功能，而各校在學校內外的人員、環境不同等因素下運作的情形有別，發揮之功能亦有異。訪談中曾有國小校長就指出，學校的課程發展組織若能有效運作，對於重大議題的融入落實確實可以發揮一些功能。

在重大議題融入政策方面，我認為說融入對我們學校來講都沒有問題。我們課發會的運作相當的嚴謹。所以每一個老師的每一個領域，每一個年級每一個老師的教學計畫，都必須到課發會來做報告，我們要逐一來做審查，所以整個對重大議題融入校本課程，我們看他們有沒有在融入社群，有沒有執行教學。但是其他的學校他們沒有這麼做的，反而課發會只是形式上大家簽個名就好。所以我們是很認真在做的，可能讓人家說我跟○○大概是很專制的校長。在重大議題上方面的執行，應該教育部，或是各縣市的教局要去要求學校落實課發會的，審查學校課程跟教學機關這樣的機制。 北-Ee02-981031

（二）教師的專業能力不足，影響課程融入設計與實施情形

九年一貫課程重大議題的設計主要是因應社會快速變遷所需，對於許多教師而言，在其師職前資培的階段，並未受過相關的課程的學習，且課程綱要對於這些議題臚列了眾多的能力指標，學界更有許多的學者大力的提倡。在國民中學階段，教師各有需專精領域科目，國小階段在以包班制為主的情習下，必須了解數個領域的學科知識，雖然這些重大議題可能是相關領域的一部分，但畢竟在過去的師培制度之下，國中小確實面臨欠缺專精這些議題課程設計與教學之教師。即便許多教育相關機構為此辦理了研習活動，但教師的課程設計和教學落實情形仍不十分理想，學者專家，校長或資深教師們似乎都有相同的看法。

議題的部分很重要……但是我自己對這部分因為老師本身的課程設計不是每

個都那麼好，有少數，可是大部分的沒有，我們都把他全部交給老師來做，會有很大的問題，落差很大然後會影響學生，落差會更大。北-S05-981031

重大議題跟彈性教學，我們（中央輔導團）走到很多地方去之後，所發現的共同問題就是老師參加研習了，或者教育人員參與研習了，可是他們都只有瞭解，並沒有辦法深入去把它真正發展成課程……除此之外，如果專心看學校的內部，我會覺得老師沒有跟上是一個很大的關鍵，這有的是老師本身的因素。北-Ej03-981031

有關於這個六大議題，現在應該是七大議題哦，這個六大議題本來是資訊、環境、兩性……，這個議題範圍都很廣，具有深度、具有專業哦，並不是一般的老師能夠沒有經過進修，就能夠順利融入到各科裏面，所以他的專業是不夠的。中-Ej07-981107

真的是跟老師的本身的學養有關係，像有些議題上不是我的專長，我可以教，但我只能點到為止，沒辦法深入，其實站在教育的層面，都需要確實的落實，那才有用，但這樣落實，我想請教一下，如果說，這個議題讓校長您或是主任您去教的話，你有辦法每個議題都很投入教得很好嗎？北-Ee07-981031

就前述專家學者與實務工作的意見來看，教師的專業能力不足，導致議題的課程與教學無法有效落實似乎是影響議題的重要因素。然而在這些說法之下需要再行思考的是，所謂的專業能力不足的判斷標準為何，也就要以什麼樣的基準點作比較，這些議題若在課程結構中具有學科的地位，教師未接受過專門的課程培育，當然難以勝任，但今日這些議題在課程結構中的地位似非如此，同時這些議題的學習並非僅限國民中小學，甚至會延伸到學生學校教育之外的學習，因此教師的課程設計與教學要符合什麼樣的標準，或許也再批判教師專業能力不足時所需要一併思考的。

（三）大部分議題欠缺輔導團進行研發，教師欠缺參考範例

縣市教育局所成立的國教輔導團，常擔負起課程與教學實務的研究與創新工作，成為國中小教師最佳的課程與教學諮詢顧問之一。過去縣市的國教輔導團多以學科或領域來成立，近來部分縣市才開始成立部分議題的輔導團，一位曾任課程督學的國小校長便提到：

有關於議題的輔導群，在目前的系統裏面是議題的部分只有性別平等跟人權教育，這是新增的輔導群，只有這兩個，其他的議題是沒有的。北-Ee01-981031

議題國教輔導團的欠缺，不僅容易讓課程綱要到實務現場的轉化產生了部分的斷裂，也減少了基層議題推動的力量。因此，未來縣市國教輔導團設置與調整，應是促進議題有效落實可以著力的方向。

（四）部分教師欠缺進修動機，讓學校難以推動課程融入

重大議題的融入是九年一貫課程創新的一部分，為協助教師能夠勝任課程設計與教學的工作，各相關機構甚至中小學都辦理許多的研習課程，但是教師參與的意願似乎不高，曾有校長提到：

在這邊我們就碰到一個很大的環節，就是老師想要學習的就會告訴你說學校想要開這個課程，我們就全力的去開。但是，有些人呢不想學的不想用的，不想來就是不想來，那這樣子的一個議題融入教學，基層單位其實還是很希望繼續去推，所以在那個過程當中，我們有沒有發現問題，有！那問題的核心呢，其實是回到如何去鼓勵那些不來的人。像我們上上禮拜辦資訊融入教學的週三進修，我大概數一下出席人數，二分之一。其他的二分之一我就是在想是不是要一個一個去找他，邀約他，拜託你來學習好不好？北-Ee09-981031

過去對於教師進修曾有每年 18 小時的規定，故過去學校辦理進修活動時，教師礙於此項規定均會出席，但此規定現已取消，學校對於教師研習活動的參與，在缺乏要求的法令依據情形下，當教師不出席研習活動時，學校行政似乎也莫可奈何。此種狀況若出現在新的課程議題推動時，落實程度確實堪慮。

（五）地方層級的議題課程太多，打亂了議題課程實施的步伐

為縣市政府教育局（處）是國民中小學的直接主管機關。近年來，各縣市政府的地方意識抬頭，引導國中小教育的發展，常成為形塑地方特色的做法之一，因此便有許多類似議題性質的課程，開始定期或臨時的要求學校納入課程規劃，使得原本已經擁擠的課程結構雪上加霜。這些議題幾乎均伴隨著考評活動，學校和教師為了因應地方教育局的要求，常會打亂了原本課程的步伐，這些要求不僅影響了重大議題課程的實施，甚至也導引了學校本位課程的進行，幾位校長們便談到：

那你也可以看得到就是地方課程（海洋教育）已經相當程度幾乎是引導了校本課程的走向，學校必須去因應這樣的一個方式，因為他不可能去把這個縣市的地方課程跟校本課程再去切割。北-Ee11-981031

再來的是還有縣市層級啊，比如地方首長覺得閱讀非常的重要，他就可能規定學校要發展閱讀教育；今年叫做“資訊年”，資訊教育也必須要塞進去。

中-Ee01-981107

但是現在有個很大的問題，就是很多個縣市政府下來的那些要考評的東西太雜了。然後會讓學校亂掉，亂到就變成我要做什麼考評就要辦很多的活動，把這個東西弄得很瑣碎，那一瑣碎以後可能學校就履行這個履行那個，那很多學校在走的過程中，一下子來了這個東西，一下又有其它。中-Ee04-981107

重大議題的融入相較於領域課程是比較不受重視，當這些地方縣市政府的議題必須納入時，原本的重大議題融入容易成為被忽視的一部分。

(六) 學校的課程領導人對於學習領域內涵不夠熟悉，無法有效引領教師進行課程的整合和融入

在學校課程的結構中，不同性質課程間的界線常會出現變動的現象。例如：性別、環境、人權等議題原本是屬於空無課程的部分，後來漸漸受到重視成為學校非正式課程的一部分。近來，在九年一貫課程實施後，許多出版商為了因應重大議題融入的規定，與教師的教學需求，在各學習領域的教科書中納入可以融入的部分，讓教師融入日常的教學中。

學校中各議題教學成果彙整的工作多由相關處室的主任負責，主任本身的處室行政業務繁重，通常所任教的科目和節數也較少，對於各年級、各學習領域教科書議題融入的情形了解有限，在規劃議題課程時便不一定能和既有之教學做緊密的結合；教師在教學時也未意識到留下相關的資料。因此，處室主任為了因應教育行政機關的需求，常在不知不覺中重複辦理了一些教師已經進行的活動課程；教師有時也為了配合處室的成果要求，再次進行的相同的活動和教學，服務於國小的某位校長便提到：

另外一個就是說我們教育現場的有沒有警覺性，比如說現在我是訓導主任、教務主任或什麼主任，他本身收到一個議題，他就覺得這個議題很重大，但是他不知道課本已經有內容了，因為他已經跟班級教學脫節了，因為這個禮拜我從網上看全校的考試卷，我在看老師們出的內容，綜合課程裏面，還有社會課程裏面，有人出環境教育、也有人出性別教育，還有人會出法治教育，我們行政的同仁，和級任的同仁，他們之間，老師在教什麼，還有你在推什麼，其實是重疊性很高的，但是我們行政同仁會以宣導為主，或者說他們又另外設計了宣導的方式，比如說我就希望性別平等，小朋友來畫個漫畫，寫個作文，其實老師有沒有在教？老師有在教。 中-Ee06-981107

針對此種行政整合不佳，造成教師教學困擾的情形，另一位校長也認為，在學校層級和教師層級的議題課程之間，校長應多進行整合協調的工作。

所以很多時候彈性學習區塊，我們都去找老師討論，我們也制定了一些配合學校的政策……我覺得校長要多費點心，但是你要把你的想法、政策、措施要講清楚說明白，讓老師有更清楚的概念去依循，有些教學資源，你勢必一定要去幫老師做一些整理跟張羅的，那我想老師在教學上面，他能夠配合得越多，他能夠越深入瞭解這樣的議題，那他越能夠把這樣的東西執行得比較好。 北-Ee10-981031

四、重大議題融入設計的修訂建議與配套措施

(一) 修訂方向的建議

1.釐清重大議題的定位及在課程結構中的性質

重大議題的設置原初有其理想性，但隨著部分議題開始規定節數，許多非綱要中的議題逐漸加入，讓原本的理想走樣，也影響了課程的實施。因此部分參與訪談的人員認為，未來課程修定時應先釐清重大議題的定位。

我們現在訂的這些重點議題本身到底是意識形態，還是一個普世的核心價值，還是根本應該要具備的一個基本能力。如果是普世核心價值，比如說人權，性平，這個議題不會因為時代的消失而消失，所以在教科書結構的中，就應該把它直接轉化到、進到這個課程裏面去教，就不要再提這個議題了。

中-Ee01-981107

重大議題部分，這是非常有問題的，其實重大議題一開始要教新興議題，可是新興議題已經十年了他還叫新興議題嗎？其實我們應該去反思，而且新興議題越來越多，近兩年加了一個海洋議題，本來後來再加了一個品德教育議題。後來，硬是被拉下來，就沒有了。其實重大議題應該要回歸到七大領域，不應該單獨設立。

北-Ee03-981031

如果真的覺得環境教育、性別教育、資訊教育這些都很重要，我們把它納入各個領域的相關的單位裏面，把它納入各相關領域，那它就必須要教。

北-Ej01-981031

從上述這些意見中，我們可以發現，重新思考議題的重要性，也將連代影響議題在課程結構中的地位。如果其非普遍性的價值，自然應隨時代的變遷消失，若是必要的則應進入正式課程的結構中。

2.各議題能力指標做系統規劃，且納入相關領域編入教科書，並將此定為審查之項目

重大議題的能力指標訂定時，原本就有融入各相關領域的構想，但在種種的因素影響下，其能力指標以現行單列的方式呈現，並以編寫了融入七大學習領域與十大基本能力對應表的方式呈現在課程綱要中。同時，經過這幾年的實施，教師們似乎也找到了最為適合的融入領域，因此專家學者與校長、教師們紛紛建議，可以考慮在議題的能力指標做系統的規劃之後，將其納入相關的領域，他們的看法如下：

我之前在幾次的一個會議，跟很多的老師有交換意見，大家有一個的想法，就是目前議題裏面他有一個對應各領域的一個對照表，這是以議題做主題去對應，但是因為議題他本身並沒有所謂的授課時數，老師的授課還是以領域為主，對不對？所以應該反過來，在領域裏面，他的能力指標去對應各個議題的能力指標，應該是反過來。所以老師在上領域的時候，在他編輯教材的時候，他看到哪一個能力指標，這個能力指標可以去對應到哪些議題的這種

融入，用這樣子的方式他們會覺得比較適合的。**北-Ee01-981031**

目前重大議題跟學習領域有做一個對照表，能力指標的對照表，看起來還是明確架構。不過我覺得說那乾脆要不要學習領域能力指標的說明就把議題放進去，那些目標放進去了，就整合起來了不要說議題，我是國文老師我在看國文的能力指標，我不要再去特別去看性別平權。**北-S03-981031**

如像海洋教育直接放在自然課程裏面；人權部分直接放在社會裡面。你放進去他就一定要教。這種方式能讓我們的課程好好地教，每一個領域的目標是很清楚的。**北-Ej07-981031**

老師對自己的領域可能都不是很清楚，他對於要融進入的重大議題會覺得不是他的責任，也不一定要瞭解，所以到最後發現教育部、教育局、教育處都把議題融入當做某些領域的責任，最明顯的就是學校常接到一些議題融入的領域研習，就叫做社會領域還有綜合活動領域，這個兩個領域的教師常常參加性別議題、人權、還有生涯。再來，自然領域老師就會講，每次環境的時候都叫我們自然領域跟綜合領域要一起去，這個包含在北市也都有這樣的狀況。所以其實議題已經隱含了被分配到某些地方去了，我們去跟很多縣市的輔導團團員對話的時候，其實他們就這樣說，既然你都已經認為那是我的工作，你不如就直接把它給我好了。**北-Ej03-981031**

我覺得重大議題如果未來要去改變的話，一方面把能力指標分別回歸到領域裏頭，是一個辦法。**南-Ee03-981114**

所以議題要嘛就刪掉，因為家政其實就是在綜合領域裏面，何必再弄出來，其他的其實都會有一些領域會來執行的，就不用再列那麼多議題，所以這個部分我覺得應該要統整。**南-Ej06-981114**

在這些議題的能力指標納入各相關領域之後，為了確保教師層級的教學能夠落實，專家學者及實務工作者更進一步建議，希望能規定教科書出版商將這些能力指標納入領域教科書的編寫內容，並進而成為教科書審查的要項。專家學者與實務工作者紛紛認為，如此一來不僅符合教師教科書有的內容就會教學的習慣，也符合課程綱要融入的精神，更是促進議題落實的最有效方式。他們的主張如下：

書商在發展各領域教材的時候，就應該盡可能的把重大議題融進來，只是說他有沒有很有技巧的把各大議題的精神融入到各個領域。**南-S03-981114**

設計教科書者在目前政策的引導或要求之下，領域的教材其實也有把一些議題放進來，只是老師不瞭解。所以在設計上應該是有這樣的安排，然後在審查的也多少會注意到，所以重大議題的融入有一個部分，應該是在教科書就需要去處理。**中-S01-981107**

有些議題如果很重要，能否不是用融入方式，而是把他放在各領域的課程綱

要中、能力領域中去，才有有實踐的可能。**中-S03-981107**

六大議題要比較落實，我贊成剛剛說的，可以要求教科書本身把議題都融入，在審查的時候要求融入。因為基本上老師還是很依賴教科書，如果這個可以做好，其實我們就可以假定用教科書之後，議題都融入例如，其實根本不需要老師再另外設計課程。**北-S04-981031**

所以我是覺得倒不如就定教科書一定要把這些議題全部編進去，那這樣等於是釜底抽薪，可以確保所有老師都可教到這個部分所有學生可以學到這些東西。**北-S05-981031**

七大議題如果要拿出來的話（另設科目）不是很容易，沒有很多時間去進行，所以多半老師相當依賴教科書，如果教科書裏有融入議題老師就會有上……融入教科書這樣才能夠落實，我想說老師依賴教科課的程度，有那個白字黑字他就會去做，當你沒有白字黑字要他去做的時候可能就不一定有這樣子。**南-Ee08-981114**

七大重大議題他強調的就是融入式的，在整個教科書的編審，也應該要把這樣的精神放到審查的指標裏面，如果我們每個都要老師做融入、轉化，這很明顯就超出老師的能力跟時間的範圍。**北-Ee11-981031**

我覺得新興議題應該隨時被考慮到，但是有沒有必要去定這個七大議題，至於說根本就不要這些議題了，然後你就融入到你現有的課程，在審定教科書這個階段再做一個檢核機制，把他一步到位，讓他們把這些議題進行融合，這樣可以減少老師在平常在做課程活動時的困擾。**北-Ee12-981031**

所以重大議題，教科書如果可以編進去，我真的非常贊同在審核的那一段就解決掉。**北-Ee06-981031**

因為我也協助性別領域這一塊……因為我們在教科書審查中並沒有審議題。你沒有辦法要求出版社把那些議題納入教科書的編輯，所以唯一的辦法，就是所有的重大議題小組成員定一個重要指標給廠商出版社，要求他們要做，比如說我們性別現在有做這一塊，教育部也有公佈在 98 課綱開始，他就要廠商按照那個評鑑指標去做，包含他會送給國立編譯館在審教科書的時候，就要按照這個法令，這個評鑑指標去審教科書，這是唯一釜底抽薪的辦法。**北-Ee05-981031**

所以如果說這些議題融入他的課的時候，他當然會以他自己的科目為主角，他不會對那些議題有比較多的認同。不過只要編進去（教科書）他也会教。所以你要讓他教好，你就把它編進教科書就 OK 了，他會去教。**北-Ej05-981031**

我覺得回歸到最原始的，老師一定要教的就是教科書，是不是就透過這個機制，然後把這些議題列出來，教科書編書的人，你就是要把些議例題拿進去。

這樣子，老師不用再為了議題，又要去設計課程，每個人設計課程的功力深淺不一……。中-Ee06-981107

那就是說我們既然有編教科書的話，那就把議題明定在教科書裏面就編入，不要讓老師又要去教教科書又要去補充議題的部分，我覺得這基本上就是衝突的……我想重大議題就真的直接把他回歸到各個領域裏，就在教科裏面廠商在編的時候就把他編進去，最好他的教師手冊的，稍微有些說明這樣子，這樣可以減少老師的負擔。南-A06-981114

出版社是可以以編輯群做整合，明確的告訴老師說在選用這個出版社的教材，一到六年級的各領域在什麼時候會出現的環境教育，這些能力指標放在哪裡，他有一個整合的表。這樣子其實出版社也有好處，老師選用教材時也有好處，如果能列入審查，將源頭管制好，幾大議題就可以要求出版社做好。南-Ee01-981114

重大議題的實施，那我們也可以討論另外一個問題，難道你把他拉出來，代表有重視有在實施，所以我很贊成教科書直接把它編進去了，老師自然而然就配合去上課。南-Ee05-981114

所以兩位主任講的都很有道理，要提出建議的是書商他們在編寫教科書就必須要融入，它才有辦法通過審查，應該他也是配合這個政策。南-Ej04-981114

3.維持現狀，但編寫迷你課程的方式，並建置分享平台，回歸教育專業，由學校和教師彈性運用。

將議題的能力指標融入各領域，並編寫入教科書的做法確實有助於課程的落實，但訪談中與會人士也指出，可能並非所有的議題內容都可以融入特定領域之中。另外一種可行的做法是維持現狀，但採行編寫迷你課程方式，各議題可以大約以三節課左右為單位，編寫一至六年級適合的議題課程，透過建置網路平台的方式，供學校和教師運用，與會人士的相關想法整理如下：

有沒有可能用另外一種方式，像迷你課程的方式。你看國外有些課程你不用重要到說一周你要多少時數，我就是一學期比如說6小時，或者很多重要問題，就是6小時這樣，用這種迷你課程的方式，也是一種正式課程，就不是融入了。北-S04-981031

我覺得迷你課程的概念很好，給我一個啟發，就是說如果我們這個迷你課程他是做成一個示例，比方說我們已經把他發展出來，一至六年級，每一個議題他有一個迷你的課程的事例，如3小時。一個年級他有3小時的這樣的課程，提供給學校。那學校在彈性學習節數裏面，他可以把搬進去……融入的部分我們常常很難去掌握，所以也許我們就會有一些迷你的，把這些議題的最基本的這一些概念的東西，就用迷你課程的方式來做實施。北-Ee01-981031

也不是每個議題都可以把他融入在他們所謂的這個教學裏面。事實上，以我們的瞭解，所謂的參考教材與相關的教育題材，其實讓老師可能擷取，所以這個部分我們在地方教育機關可能必須要提供相關的這樣的一個平臺。北-A06-981031

設計迷你課程固然是一種可以考慮的做法，但是這樣的課程可能不一定是屬於融入的型態，因此就必須要專門的節數來進行，此時學校和教師也必須擁有彈性學習節數的運用權，否則空有課程而缺乏可授課的節數，重大議題的教學還是難以落實，一位與會的課程學者特別提醒：

如果說有一群人去設計一些比較屬於單元式的或者迷你課程，其實是一個很好的構想，但是如果真的要的話，那接下來就是學校要有些彈性節數，他才有可能拿來上，如果把彈性學習拿掉的話，那迷你課程就很難實施，因為你一放進來，就排擠其他的時間，這幾個大概彼此是會有一些關聯。中-S01-981107

以目前融入的型態，並配合編寫迷你課程的方式來落實重大議題的方式有其可行性，但與會的國小校長也認為，現行國小的課程內容很多，要學校徹底的落實重大議題課程，在實際上有其困難之處，因此還是要讓學校保有實施的彈性，也就是相信學校和教師的專業，賦予他們選擇權，一位服務國小的校長便指出：

我這一任的校長把重點放在哪個議題，或是我們今年放三個重大議題，我就鼓勵老師這三個議題你就一定都要參加。只要有相關的活動，那我們老師有機會去接觸，然後幾年以後我們弄得比較順了，再換一下，我覺得也不可能讓每一個學校去每一個議題都去搞吧？我覺得這也沒什麼意義，因為每一個學校有他的環境狀況，有他的特質，可以讓學校來做一個選擇，其實各學校也大概都有這樣一個作法，不然現行哪麼多的重大議題辦法！北-Ee05-981031

有些校長也和前述意見持相同的想法，如果能夠賦予學校選擇權，則有助於拓展議題學習的空間，讓重大議題課程中的議題，和其課程內容能隨著時代變遷的腳步調整。如此一來，則更能符合重大議題課程設計之精神。

議題是可變的，議題本身就是可變的，不應該去規定什麼議題，議題可以因時間、時代在改變才有這個議題，那也因地區需要，比較哪一個重哪一個輕，你要一直增加，四大議題，七大議題，九大議題，十幾大議題，一百大議題，那怎麼辦？所以我覺得議題是有時間性會改變的，怎麼樣去融入學校的課程，學校的自主性要很高……我覺得議題應該有很大的彈性。那再說學校怎麼去設計。其實，很簡單的一個問題，譬如剛才錢校長講的，外行的就說每一天都一樣，如果會設計課程的老師，一年幾次下次他心裏有數，數一數就好。中-Ee03-981107

重大議題課程如果讓學校具有選擇性，不僅符合議題課程設計的精神，也能兼顧地區性和學校對於重大議題課程內容的特殊需求。訪談中便有校長指出，臺

灣的面積不算大，各地雖然有其共同性，但亦具個殊性，對於重大議題課程的也有不同需求，因此若能區分全國性的議題和地區性的議題，讓學校擁有自主性加以選擇，則更能落實九年一貫課程所強調之學校本位精神，一位國小校長的主張如下：

是不是很明確的把這個議題，區分為全國性的議題還有地方性的議題，我們剛剛提到說，在某些地方可能是那個土石流，有這樣的一個議題對他們來講是很重要的，在某些地方海洋議題對他們來講是很重要的，那有些地方可能是多元化，像原鄉地方的議題對他們來說是很重要的。那這些東西我們真正也把他融入到正式課程裏面嗎？可能沒辦法，那是不是有，讓他們有一點彈性可以定出這樣一個地方性的一個議題。就像剛剛那個林校長有提到，可以因時因地，學校有一些自主性。**中-Ee07-981107**

4.設置重大議題科，訂定內容設計機制，並分配教學節數，所有議題均在所分配之節數教學

重大議題課程在總綱之中並未分配教學的節數，但在各議題的課程綱要中卻紛紛規定時數，或者是透過立法的方式，爭取學校中的授課節數。因為有例在先，一些既有未規範教學節數的議題，或者是具議題性質未獲臚列於課程綱要中之重大議題者，均欲循著此種方式在學校課程中佔有一席之地。於是「搶節數」的情況便產生，但是學校中所能排定的教學節數有限，學生的學習負擔更需要考量。為了避免此種狀況繼續擴大，訪談與會學者所提出設置重大議題科，並分配教學節數的想法也是一種選擇。

我們想好像都沒有談到關於誰來教這個問題，但是我覺得誰來教蠻重要……所以在這個部分其實現在在他們那個教育部的中小學素質方案，說要把國小的一些專長化，比如說數學老師，其實我覺得重大議題也可以用這個方式去思考說給他加科。**北-S03-981031**

前述意見指出了議題教學的專業化問題。教師的專業能力不足確實也是議題教學難以落實的原因之一，如果設科教學就會配合培養師資，再輔以特定的節數，應較能落實重大議題的教學。此外，現行重大議題的實施常常較缺乏系統性，教師之間、年級之間、學校和教師之間常有重複。若設科之後各議題之間的節數可以做分配，課程內容的規劃也可能朝系統性的方向設計，一位國小校長就提到：

那我們也希望說議題按照主題走，也是有規則跟順序。如果今天有科目，像性別領域他要做融入的話，我們也希望他按照 123、789 年級的那種順序來，例如如兩性課程主要有三部份，兩性的自我瞭解、兩性的朋友關係、兩性的自我突破。那就可以把這主題放到各自相對應的年級，不要一年級也教，三年級也教，八年級也教，這樣就太亂了。**南-Ej06-981114**

5.議題的實施性質與綜合活動精神類似，各納入綜合活動領域內容之一部分

關懷、體驗、省思、實踐是綜合活動課程最主要的精神。重大議題課程因為並未納入學習領域之中，其學習的性質與一般的學習領域課程有所不同，重視技能上的學習與情意上的陶冶，是這些課程非常重要的教學方向，此與綜合活動領域課程的精神相當類似。同時，也有校長認為綜合活動課程的四大主軸，可以和重大議題課程相互結合，故未來將重大議題納入綜合活動學習領域的內涵中，以節省教學節數也是一種可行的做法，他的說法如下：

不過我反而是覺得綜合活動課程，其實就學校實際面來講，比較適合結合議題，因為綜合活動本身的四大主軸，我把他分析後其實就已經結合性別、家庭、環境教育和防災，很多公共議題都可以直接納進去，如果各校都會做，未來的綜合活動可以跟重大議題結合去做，那這樣才可以節省很多的教學節數。 北-Ee05-981031

（二）配套措施的研擬方向

至於未來配套措施的研擬方向，以下分為主要配套措施和相關配套措施兩方面加以說明。

1.主要配套措施

在主要配套措施方面有以下兩點：

(1)教育行政機關應先統整相關議題，避免議題造成無限制擴張

課程綱要中原本規定的重大議題有六項，但在九十七年公佈，一百學年度實施的課程綱要中增為七項。事實上，在訪談中也發現國中小所要執行具有議題性質的課程，遠超過課程綱要所列，這些議題課程不僅彼此之間相互的排擠，也影響到領域課程教學的進行，還影響到自身的落實程度。同時，這些課程績效考評的壓力，讓學校行政人員不堪其擾備感壓力，也打亂教師的教學，並使教學流於形式。故訪談辦理的過程中，便有校長指出，希望主管教育行政機關能將議題先行統整，而不要讓議題無限制擴張，全部透過行政命令讓學校執行。

所以我比較希望是不是教育部的部分，他們先統整，因為很多議題，他們先統整再下來到我們地方，要不然到我們做很多的議題，有時候我們的老師為了要接受評比花了很多時間，在這些細項部分，所以就是要簡化，有些可能就是要配套。 中-Ej05-981107

(2)改變現行各年級柱狀的議題融入方式，可考慮分年段實施或特定年段實施特定議題

現行各重大議題的課程綱要，依據學生的學習階段，訂定了從一至九年級各年段的能力指標，此為一種各年級均實施的柱狀課程設計。此種課程設計，在課程內涵份量不足的情況下，各年級的課程容易重複、不易深入，也因為要實施的

議題眾多，更會造成學校和教師的負擔，讓課程不易落實。九年一貫課程實施這些年之後許多學校、教師都找到了一種「輪流」的機制，也就是不一定同一時間，所有年級和所有學生都進行相同的議題，訪談中就有校長提到這樣的現象：

比如說中大型的學校。一到六年級，他可以跨年段，選三個就是說低中高，
或者他可以不管什麼都要，可是我覺得最可怕的一件事，就是哪有叫每一班
的老師什麼都教啊，想把他整(累)死啊？我覺得這怎麼可能。**北-Ee05-981031**

既然教育現場對於重大議題課程的實施有「輪流」的現象，亦有校長反應各年級均實施所有議題，在實際上有其困難。因此調整目前的柱狀結構課程，從課程結構、學生身心發展、議題內容本身等角度重新思考，將其分配到適切的年段或年級實施，應該也是未來可以考慮的做法之一。

2. 相關配套措施

未來重大議題的課程實施在主要的配套措施之外，以下的相關配套措施若能一併進行，將更有助於重大議題課程之落實。

(1) 議題的研習應作嚴謹、整體規劃，以有效培養教師議題教學的能力

任何的課程改革都需要依賴教師的教學來實踐。雖然課程改革中對於課程如何實施常訂有規範，但教師不一定會執行這些規範，教師未能執行的原因很多，專業能力欠缺便是其中之一。重大議題在九年一貫課程中不僅是國中小學課程的「新興議題」，對於教師而言也是「新興議題」。在過去師資培育的過程中，並未出現這樣的課程，要求教師進行議題教學時，確實會出現教師專業能力普遍不足的現象。因此參與訪談的人員便指出，未來的師資培育，與在職進修都必須開設相關的課程，這些課程設計時也必須做嚴謹的思考，方能幫助教師增能。他們的說法如下：

如說七大議題的內容是講什麼，進修機構開的課程也要有這些，那如果有這些的話，這些就會轉型轉過來，讓老師們覺得，在教育部推的這個新的政策，老師也配套去進修，他真的把學分修滿，代表他增能了，我想這樣子，和學校辦教師進修，就有相輔相成的一個效果。**北-Ee09-981031**

議題、課程的研習要規劃得比較整體，比較有結構系統，那老師也就會來修課，他修了之後，在老師專業能力上，他可以教例如說那個性別平權，或是其他的生命教育議題等。**北-S03-981031**

至於在職教師的部分，也需要恢復一學年 18 小時的進修規定，在這樣的規定之下，教師比較有機會接觸課程實施中所須具備的知識，課程也才有落實的可能，一位督學便提到：

重大議題隨著這個社會的演變，其實目前是六大議題，以後會不會更多或者

其他議題，事實上我們課程時數是不會增加了，所以這個其實以後對於老師其實最後還是要回歸教學現場的執行者，教學教師的這樣執行者，對這部分還是要慢慢重點是要回歸這個師資的養成和師資的在職進修。我們教師在職進修制度目前是沒有強制性，從原來一個學期 18 小時一個學分到現在反而去
除，那基本上我是覺得應該再適度的檢討我們教師在職進修這樣子的一個法令法規的這種，我們目的不是要強制來進修，而是必須要有一定的規範。北

-A06-981031

(2)強化學校課程領人之專業知能，以有效規劃和領導議題課程之實施

任何課程的實施都要透過教師的教學來落實，但班級存在於學校之中，教師是學校中的一員，班級如何運作，教師如何教學，都和學校組織及課程領導人知領導有著密切的關係。如果學校中的校長、主任，及其他的課程領導人都能具備課程發展的專業知能，在規劃課程時比較能夠將學校中的正式課程、非正式課程、重大議題，乃至於行政機關臨時指定具有議題性質的課程，做一整體性的思考。如此一來，比較能夠確保重大議題能夠落實到教師的教學中，同時也能夠保有學校課程的主導權，不至於受到行政機關太多臨時議題的牽制，而擾亂的學校課程實施和教師教學的步伐。

(3)建置議題課程設計的資訊交流平台，促進學校和教師間的觀摩和學習

重大議題的課程可以如何設計、如何融入，就正如重大議題本身一般，對於許多教師而言就是一個「新興的議題」，故教師也需要更多的資訊、導引，方能掌握課程設計與實施的方向。近年來，教師實務知識逐漸受到學界的重視，許多教師也在賦權增能的期許之下，不斷的自我成長；而重大議題實施後，這些教師們也投入了議題課程與教學的創新，累積豐富的經驗可供參考。在資訊社會之下，資訊的設備在學校都相當的普及，大部分的教師也都具備基本的資訊知能，透過資訊平台來整合重大議題的實施經驗，促進教師間的經驗交流，應該是促進重大議題課程落實的有效途徑。

(4)激發教師實施議題課程的專業意識與能力

隨著議題課程的逐漸受到重視，以及課程綱要融入教學的要求，出版商已經開始將各領域的相關教材中融入議題內容，但是教師在進行這些領域教學，看到這樣的教材時，是否具備了議題教學的專業意識和能力，也成為決定議題課程能否落實的關鍵。所以，激發教師實施議題課程的專業意識和能力，也是不可或缺的配套措施，與會的受訪者不約而同的說到：

當然還有一個更重要的是，老師有沒有這個意識，他有沒有那個教材。他如果沒有那個意識也不會去想這個教材跟人權或者跟性別有關。中-S01-981107

因為都已經在教科書裏面，比如說我們英文講到地球環保，那就會用到三年

級和生的第二課，他的主題就是讓我們的环境更美好，所以我發現我們的重大議題，他是已經在我們教科書裏面，那純粹就是老師的知能，你知道不知道你現在進行的就是這樣子的議題融入，你有沒有辦法在你上文法、上課文之外，多一點點時間，多一點學生價值觀念的引導，那我覺得這一部分是可以做的。南-Ej02-981114

貳、次級資料分析

在次級資料的分析方面，與重大議題課程實施有關者有下列三題，茲將此三題中所探討變項之百分比同質性考驗統計結果分析如下：

一、重大議題的融入情形與成效受到肯定

表 4-4 為「將重大新興議題融入七大學習領域中，以提昇學生現代生活的知識與能力」之差異情形分析。

表 4-4 將重大新興議題融入七大學習領域之差異情形

		我能將重大新興議題融入七大學習領域中，以提昇學生現代生活的知識與能力。			χ^2
		非常同意	同意	非正向意見	
最高學歷	研究所以上	389 (38.3) (-2.5)	161 (15.8) (5.4)	66 (6.5) (-3.0)	33.474***
	大學	283 (27.9) (2.5)	48 (4.7) (-5.4)	69 (6.8) (3.0)	
服務年資	10 年以下	26 (2.6) (-5.0)	193 (19.0) (-2.7)	45 (4.4) (2.2)	57.162***
	11-20 年	56 (5.5) (-2.3)	226 (22.2) (0.3)	56 (5.5) (2.3)	
	21 年以上	128 (12.6) (6.6)	256 (25.1) (2.7)	32 (3.1) (-4.2)	
服務學校	國小	145 (14.3) (3.9)	394 (38.8) (1.0)	45 (4.4) (-6.1)	44.676***
	國中	64 (6.3) (-3.9)	278 (27.4) (-1.0)	90 (8.9) (6.1)	
學校規模	12 班以下	82 (8.2) (-0.3)	276 (27.5) (0.4)	53 (5.3) (-0.3)	5.009
	13-36 班	77 (7.7) (1.1)	229 (22.8) (0.1)	38 (3.8) (-1.5)	
	37 班以上	46 (4.6) (-0.9)	162 (16.1) (-0.6)	42 (4.2) (1.9)	
學校區域	市	72 (7.2) (0.3)	227 (22.8) (-0.7)	50 (5.0) (0.7)	11.814*
	鄉鎮	97 (9.7) (2.4)	266 (26.7) (-0.8)	45 (4.5) (-1.7)	
	偏遠離島	32 (3.2) (-3.0)	170 (17.1) (1.7)	37 (3.7) (1.2)	
領域召集人	曾擔任	65 (7.6) (-3.8)	303 (35.4) (3.0)	60 (7.0) (0.3)	14.330 **
	未曾擔任	109 (12.7) (3.8)	261 (30.5) (-3.0)	57 (6.7) (-0.3)	

說明：1.第一個（）自變項在依變項所占之百分比；第二個（）為 S.J. Haberman 之校正

後標準化殘差值。

2. *：P<.05；**：P<.01；***：P<.001

從表 4-4 的統計結果可知，對於「將重大新興議題融入七大學習領域中，以提昇學生現代生活的知識與能力」持非常同意和同意看法者超過八成五，因此大部分的受試者都肯定自己重大議題融入領域教學的情況和成效。

在各探討變項方面在除了學校規模之外，卡方值均達顯著，以下就細格中的校正後標準化殘差值達 1.96 之 .05 顯著水準者分析如下：在最高學歷方面；研究所以上的教師持「非常同意」、「同意」看法的比例是較高的，也就是具有碩士以上學位的教師，對於自己重大議題融入領域教學，及教學成效的看法是較為正向的，其可能的原因是研究所畢業的教師，在進修的期間，有較多的機會接觸到更多的訊息，了解到課程改革的趨勢、重大議題的重要，及其實施的方式，故實施課程時比較容易掌握方向，也較易獲至良好成效之故。

在服務年資方面：服務 21 年以上的教師持「非常同意」、「同意」看法的比率是較高的，10 年以下年資的教師比率最低，11-20 年者居中。因此，似乎有越資深的教師對於自己重大議題融入領域教學，及教學成效看法越正向的趨勢，或許可能是因為，越資深的教師越能體察社會快速變遷下議題教學的重要，再加上教學的經驗比較豐富且銜熟教材，進行重大議題領域教學融入時比較能駕輕就熟，故其對於融入的情形與成效的看法較為正向。

在服務學校方面：國小教師持「非常同意」、「同意」等正向意見的比率較國中教師為高。在訪談中也發現，國中階段礙於升學的制度，如何獲得良好的升學成績是親師生共同關注的焦點，未納入考試的重大議題，比較不容易獲得重視，而本變項的統計結果似乎也反映了這個現象。

在學校區域方面：市、鄉鎮，以及離島及偏遠地區的老師，在「同意」和「非正向意見」的反應尚未達顯著的差異，但在「非常同意」的選項上，離島及偏院地區的教師比率，顯著較市和鄉鎮的教師為低的。此或許可能是離島和偏遠地區的生活較為單純，對於快速的社會變遷步伐感受較不深刻，也比較不容易感受到重大議題的需求與必要性之故。

在領域召集人方面：不管是否曾擔任領域召集人的教師，持「非常同意」、「同意」之正向意見的比率相差無幾，但比較值得注意的是未曾擔任者「非常同意」的比率，顯著高於曾擔任領域召集人的比率。此或許顯示有一群雖然未曾擔任過領域召集人的教師，但是他們深刻感受到議題教學的重要，願意積極的融入領域的教學，故似可積極的發掘這群教師，了解他們實際的融入情形，或許可以發現許多值得參考的議題融入教學經驗。

二、議題融入課程的設計情形尚稱理想

表 4-5 為次級資料中對於「學校課程計畫能妥善設計性別平等、環境、資訊、家政、人權、生涯發展、海洋等重大議題課程」之差異分析結果。

表 4-5 學校課程計畫能妥善設計重大議題課程之差異情形

		貴校課程計畫能妥善設計性別平等、環境、資訊、家政、人權、生涯發展、海洋等重大議題課程。			χ^2
		非常同意	同意	非正向意見	
最高學歷	研究所以上	113 (11.0) (3.5)	355 (34.6) (-2.1)	154 (15.0) (-0.5)	12.459**
	大學	41 (4.0) (-3.5)	257 (25.0) (2.1)	106 (10.3) (0.5)	
服務年資	10 年以下	27 (2.6) (-2.5)	160 (15.6) (0.1)	79 (7.7) (2.0)	20.506***
	11-20 年	42 (4.1) (-1.6)	204 (19.8) (-0.1)	95 (9.2) (1.4)	
	21 年以上	84 (8.2) (3.8)	253 (24.6) (0.0)	84 (8.2) (-3.2)	
服務學校	國小	106 (10.3) (3.3)	355 (34.6) (0.3)	128 (12.5) (-3.1)	16.601***
	國中	46 (4.5) (-3.3)	259 (25.2) (-0.3)	132 (12.9) (3.1)	
學校規模	12 班以下	58 (5.7) (-0.7)	243 (24.0) (-0.4)	112 (11.1) (1.1)	7.395
	13-36 班	55 (5.4) (0.5)	221 (21.9) (1.9)	71 (7.0) (-2.6)	
	37 班以上	39 (3.9) (0.3)	139 (13.7) (-1.6)	73 (7.2) (1.6)	
學校區域	市	57 (5.7) (0.8)	205 (20.5) (-0.7)	89 (8.9) (0.1)	1.250
	鄉鎮	62 (6.2) (0.0)	247 (24.7) (0.0)	104 (10.4) (0.0)	
	偏遠或離島	31 (3.1) (-1.0)	147 (14.7) (0.7)	60 (6.0) (0.0)	
領域召集人	曾擔任	52 (6.0) (-1.8)	261 (30.3) (0.0)	118 (13.7) (1.5)	4.318
	未曾擔任	70 (8.1) (1.8)	261 (30.0) (0.0)	99 (11.5) (-1.5)	

說明：1.第一個（）自變項在依變項所占之百分比；第二個（）為 S.J. Haberman 之校正後標準化殘差值。

2. *：P<.05；**：P<.01；***：P<.001

從表 4-5 的統計結果可知，對於「貴校課程計畫能妥善設計性別平等、環境、資訊、家政、人權、生涯發展、海洋等重大議題課程」持「非常同意」和「同意」看法者超過七成五，因此大部分的受試者都肯定所服務學校的課程計畫中，都能妥善設計重大議題的課程。

在各探討變項方面，最高學歷、服務年資、服務學校卡方值均達顯著，以下就細格中的校正後標準化殘差值達 1.96 之 .05 顯著水準者分析如下：在最高學歷方面，具有研究所以上學歷者持「非常同意」、「同意」之正向意見者比率顯著高於大學畢業之教師。此或許因為研究所畢業的教師，具備較高的專業知能，比較容易體察學校課程計畫，在九年一貫課程中所扮演角色的重要性，因此對於課程計畫中相關的設計比較關注之故。

在服務年資方面，21 年以上的教師在「非常同意」的比率最高，在「非正向意見」的比率最低。此似乎顯示服務 21 年以上的資深教師，對於學校課程計畫中議題融入領域課程設計較為關注。

在服務學校方面，國小教師「非常同意」的比率顯著高於國中教師，國中教師「非正向意見」的比率也顯著高於國小教師，此種差異情形或許也是反映了國中重視升學領域學習的因素，至於未納入升學考試的重大議題似乎較不受重視。

三、議題融入教學的情形尚稱理想

表 4-6 為「學校能將性別平等、環境、資訊、家政、人權、生涯發展、海洋等重大議題融入學習領域之教學中」之差異情形分析之統計結果。

表 4-6 學校能將重大議題融入學習領域教學之差異情形

		貴校能將性別平等、環境、資訊、家政、人權、生涯發展、海洋等重大議題融入學習領域之教學中。			χ^2
		非常同意	同意	非正向意見	
最高學歷	研究所以上	125 (12.2) (4.4)	372 (36.3) (-2.7)	126 (12.3) (-0.8)	19.697***
	大學	39 (3.8) (-4.4)	274 (26.7) (2.7)	90 (8.8) (0.8)	
服務年資	10 年以下	31 (3.0) (-2.2)	164 (16.0) (-0.4)	70 (6.8) (2.5)	21.509***
	11-20 年	45 (4.4) (-1.7)	216 (21.0) (0.1)	80 (7.8) (1.4)	
	21 年以上	88 (8.6) (3.6)	268 (26.1) (0.3)	66 (6.4) (-3.5)	
服務學校	國小	114 (11.1) (3.6)	379 (36.9) (0.9)	96 (9.4) (-4.3)	26.287***
	國中	48 (4.7) (-3.6)	268 (26.2) (-0.9)	120 (11.7) (4.3)	
學校規模	12 班以下	65 (6.4) (-0.2)	262 (25.9) (0.2)	86 (8.5) (-0.1)	5.854
	13-36 班	55 (5.4) (-0.1)	230 (22.7) (1.6)	62 (6.1) (-1.8)	
	37 班以上	42 (4.2) (0.4)	145 (14.3) (-2.0)	64 (6.3) (2.0)	
學校區域	市	60 (6.0) (0.8)	221 (22.1) (-0.1)	70 (7.0) (-0.6)	2.537
	鄉鎮	66 (6.6) (0.1)	253 (25.2) (-1.0)	94 (9.4) (1.1)	
	偏遠或離島	33 (3.3) (-1.0)	158 (15.8) (1.2)	47 (4.7) (-0.6)	
領域召集人	曾擔任	52 (6.0) (-2.8)	289 (33.6) (1.9)	91 (10.6) (0.2)	7.895*
	未曾擔任	81 (9.4) (2.8)	260 (30.2) (-1.9)	88 (10.2) (-0.2)	

說明：1. 第一個 () 自變項在依變項所占之百分比；第二個 () 為 S.J. Haberman 之校正後標準化殘差值。

2. *：P<.05；**：P<.01；***：P<.001

從表 4-6 的統計結果可知，對於「貴校能將性別平等、環境、資訊、家政、

人權、生涯發展、海洋等重大議題融入學習領域之教學中」持「非常同意」和「同意」看法者近八成，因此大部分的受試者肯定所服務的學校能妥善將重大議題融入領域教學中。在各探討變項方面，最高學歷、服務年資、服務學校卡方值均達顯著，以下就細格中的校正後標準化殘差值達 1.96 之 .05 顯著水準者分析如下：

在最高學歷方面，研究所以上者「非常同意」和「同意」等之正向意見者之比率，均較大學畢業者為高。此或許是因為研究所畢業教師，比較了解重大議題的教學精神，對於校內教師教學中的一些融入做法比較能夠體察，也或許是這些老師對於重大議題融入教學的重要性感受比較深刻，在自己的教學中也比較落實。

在服務年資方面，21 年以上較的「非常同意」比率是最高的，其「非正向意見」的比率也是最低的。此或許也顯示在 21 年以上資深教師中，似乎有一些教師非常投入議題融入領域的教學。

在服務學校方面，國小教師「非常同意」的比率顯著高於國中教師，國中教師「非正向意見」的比率也顯著高於國小教師。此種情形與前一題「貴校課程計畫能妥善設計性別平等、環境、資訊、家政、人權、生涯發展、海洋等重大議題課程」的分析結果相似，若仔細比較各細格的比率也相去不遠，具有相當的一致性。此似乎顯示國小教師積極投入重大議題融入領域課程設計與教學者較國中教師為多，而抱持「非正向意見」者則也較少。

參、意見歸納與修訂方向的研擬

一、意見歸納

在前述分析了訪談的意見和進行次級資料的分析之後，茲將其綜合整理歸納如下：

（一）重大議題的課程與教學設計形式上大致完備，但其落實程度看法並不一致

課程綱要中規定，學校教師在編擬學校總體課程計畫時，必須重大議題的融入。在訪談的紀錄中可以發現，這樣的規定學校和教師多會遵守；在次級資料的分析中也可以發現，教師對於重大議題融入學習領域課程、妥善設計融入課程與教學感到贊同的比例都超過七成以上，因此似可推知重大議題在課程與教學設計的形式上大致完備。

至於其落實的程度上看法似乎並不一致。訪談中專家學者與實務工作人員紛紛提出領域課程內容過多不易融入、議題數量過多造成師生沉重負擔、成效難以考核等意見，質疑議題課程的落實程度；但在次級資料分析中卻有八成五的教師，肯定自己能夠透過議題課程的融入，提升學生現代生活的知識和能力。

（二）議題性質課程不斷增加且涵蓋廣泛，影響議題課程的實施

在暫時綱要和正式綱要中議題為六項，到了九十七年所公佈，一百學年度實施的課程綱要中議題增為七項，而校長、主任和教師更指出，學校中實際執行具有議題性質的課程超乎課程綱要所列。學校的教學時間有限，更有一定的課程內容需要進行，不斷增加的議題內容不僅影響學習領域的教學時間，對於議題課程本身也產生排擠的作用。

此外，不斷增加的議題多為因應社會發展所產生，這些議題所涉及的專業知識，教師在職前的師資培育階段多未接受相關的專業訓練。隨著議題數量的增加，教師需要增能的部分也隨之增加，但教師扣除教學時間之外能用來增能的時間有限；訪談中也發現，部分教師欠缺近進修意願。在教師專業知能有限，卻要進行如此多的議題教學時，課程實施的情形必定受到影響。

（三）課程融入的系統性與成效，是議題課程迫切需要思考的問題

從次級資料分析的結果可以發現，超過八成五以上的教師認為自己的議題融入教學可以有效提升學生現代生活的知識和能力，這樣的結果與訪談的意見並不一致。同時，在課程議題不斷增加，及許多教育系統內外因素的影響下，儘管議題融入的課程與教學設計形式都已具備，但是各議題課程融入情形的系統性如何？能力指標的達程度如何？實際的成效又為何？在現行的課程設計之下，比較欠缺具說服力的評估。因此，議題課程融入的系統性與成效，對於未來的課程實施也是迫切需要思考的問題。

（四）議題課程的實施形式及內容的適切性，需要廣泛的討論

議題課程的實施目前面臨了許多的問題，例如：當時過境遷，現行的議題是否仍具議題的性質；應該透過何種機制，決定哪些議題可以進入學校的時有課程結構，以解決目前不斷增加，已讓學校和教師無法負荷的現象；議題綱要中的節數規定，或是透過立法規定的授課節數，與原初的理想相違背等。這些問題都與議題課程的內容和實施的形式有著密切的關係，未來應如何進行，都需要更為廣泛的討論。

二、修訂方向的研擬

（一）政策本身的修訂方向

- 1.釐清議題的定位及在課程結構中的性質。
- 2.各議題能力指標做系統規劃且納入相關領域；編入教科書，並將此定為審查之項目。
- 3.維持現狀，但編寫迷你課程的方式，並建置分享平台，回歸教育專業，由學校和教師彈性運用。

4.設置重大議題科，訂定內容設計機制，並分配教學節數，所有議題均在所分配之節數教學。

5.議題的實施性質與綜合活動精神類似，各納入綜合活動領域內容之一部分。

(二)配套措施的建置方向

1.主要配套措施

(1)教育行政機關應先統整相關議題，避免議題造成無限制擴張。

(2)改變現行各年級柱狀的議題融入方式，可考慮分年段實施或特定年段實施特定議題。

2.相關配套措施

(1)議題的研習應作嚴謹、整體規劃，以有效培養教師議題教學的能力。

(2)強化學校課程領人之專業知能，以有效規劃、領導議題課程之實施。

(3)建置議題課程設計的資訊交流平台，促進學校和教師間的觀摩和學習。

肆、專家諮詢意見彙整

本研究在歸納各區專家學者及事務工作人員，對於重大議題課程未來的修訂意見後，隨於99年3月20日假臺北市立教育大學課成與教學研究所辦理第二階段的專家諮詢，未能出席者則以書面方式進行諮詢。由於學者專家並非逐項對重大議題之各修訂方向提出意見，故茲將專家意見依照意見的性質歸納如下。

一、將重大議題正名為新興議題，現行議題的內容應考慮社會發展現況進行調整

九年一貫課程中的「重大議題」課程原名為「新興議題」，定位為因應社會變遷與發展所產生的議題內容，但在課程綱要制定的過程中，納入了不具前述特性的議題，故採「重大議題」的課程名稱。在諮詢會議的過程中，專家學者認為課程名稱的定位不明，容易讓其不斷的容納不具「新興」性質的議題內容，同時一旦被納入也不容易產生「退場」機制。若能正名為「新興議題」，則議題選擇時，必須符合因應社會變遷與發展所產生的「新興」性質方可納入，應有助解決目前重大議題課程快速膨脹的問題。

議題課程因應社會變遷與發展而生，其也會隨著在社會不斷變遷和發展之下不再具有「議題」性質。諮詢會議中許多學者也認為，現行的重大議題課程內容，已經激起了大眾的重視，同時在許多的學習領域課程發展的過程中，並已將其納入，「新興」的性質已經不再，故有檢討的必要，未來的課程修訂是否仍將其納入新興議題中，需要慎重考慮。

二、新興議題的內容，及其能力指標可考慮不納入綱要，以維持彈性；

選內容的選擇應從時代變遷及學生的角度進行思考，並賦予地方和選校內容之決定權

課程綱要的修訂曠日費時，如果要考慮新興議題課程內容配合社會發展的特性，議題的內容及其能力指標可以考慮改變現行的編寫方式，不需詳細臚列於課程綱要中。此種做法可以保持重大議題內容，及其能力指標的彈性，更可以隨著社會的發展育變遷隨時更新，似乎更符合新興議題的課程性質。

至於議題內容的選擇和能力指標的訂定，與會人員也指出應該從學生的角度進行思考。現今有許多的議題課程，常從成人的角度出發，誤以為從小或是能在學校課程擁有一席之地，便是落實的保證的保證；更將教育的範圍窄為學校教育，忽略了家庭、社會等之教育功能。從第一階段的諮詢訪談便可以發現，太多的議題課程已經讓學校和教師難以應付，輪流實施或資料應付的情形普遍，真正產生的實質效益有限。因此，未來議題課程內容的選擇，及能力指標的定應應該回歸學生角度的思考，並且設法讓家庭和社會等教育一起發揮功能。

此外，議題課程乃因應社會變遷與發展之產物，臺灣的幅員雖然不廣，但各地和各校的發展仍有差異，對於議題課程仍有不同的需求，現今由全國統一或全縣市一致的做法值得商榷，同時也不符合「學校本位課程發展」的精神，當然也會影響落實的程度。重大議題課程若能保持彈性，讓各校能夠依地區及學生的需求進行選擇，即其教學對於教師具有必須性，對於學生學習具有必要性，如此一來，不僅有助於議題教學的落實，也才能發揮議題課程的功能。

三、議題實施的方式應以融入相關學習領域，在適切的年段進行教學，並編寫入教科書納入審查為主；部分不易融入者可以編寫迷你課程型態進行

出席諮詢會議的專家學者認為，就現行國民中小學的課程結構，級課程實施的現況而言，實在未具容納新設科目的空間，未來議題課程實施的方式仍以現行的融入方式較為適切，融入時應以融入相關的學習領域為主，而非融入所有的學習領域。在議題課程的實施時機方面，應該要捨棄目前一到九年級以柱狀式為主的實施方式；並考慮學生的身心發展與課業負擔，在適切的學習階段，安排合宜的議題課程，以促進議題課程落實的可行性及實施成效。

目前由教師自行融入的方式，固然能賦予教師彈性與專業自主，但就現行教師的工作負荷沉重，要額外設計議題融入課程的可能性不高；且目前的議題數量眾多，教師要同時具備所有議題的專門知是能力也有其困難性。因此，訪談中專家學者紛紛表示，我國教師一項甚為倚賴教科書，納入教科書的內容教師一定會在教學中落實，故最為有效的落實方式便是在議題課程融入相關領域之後，再將其編寫入教科書，同時定為審查時的必要項目。

將議題融入相關領域並編寫入教科書，是學者專家認為落實議題課程的有效

方法，但是也可能有部分議題的內容，不容易融入相關的學習領域之中，所以將這樣的內容編寫三小時左右的迷你課程也是可行的做法，只是這樣的做法必須要有配套措施，亦即要配合彈性學習節數的設置，方有課程實施的時間。

四、應重視重大議題潛在課程之營造，以拓延課堂學習的範圍

在訪談中，專家學者認為，重大議題的課程內容常常不僅是知識的學習，更是一種必須要落實在日常生活的行為和態度，若僅賴課堂知識的學習，效果必定有限。因此，未來重大議題課程綱要的修訂，除了關注正式課程和非正課程的訂定與實施外，潛在課程的營造，也就是讓學校學習的軟硬體環境，處處可以提供學習的機會；讓學生在學校的時間，時時可以沉浸於議題的學習氣氛，更是不可忽略的課程面向。

第三節 九年一貫課程「彈性學習節數」

之問題與修訂方向

本節旨在說明九年一貫課程「彈性學習節數」的研究發現。首先分析焦點團體訪談與次級資料結果，其次歸納意見並提出課程未來修訂之方向，之後再說明專家諮詢會議意見彙整結果。

壹、焦點團體訪談意見分析

一、教育人員對於彈性學習節數設計之看法

（一）彈性學習節數的設置有助於非正式課程的實施

在學校的課程結構中，除了正式課程之外，尚有非正式課程，非正式課程的部分內容，可以透過與學習領域統整的方式，找到教學的時間，但是有些非正的課程內容需要以固定的時間進行，例如：班會、週會等；同時也不一定所有的非正式課程都能融入領域的課程中。因此，這些課程就需要有時間實施，而彈性學習節數，正可以運用在這些無法和領域課程統整的非正式課程實施上。受訪者就認為有其必要性。

可以設計在彈性課程的領域裏面，不過他的節數是有四大節，我發現，或者是三到五節，這個節數顯然不夠，因為你的班會、週會，還有班週會還有社團，就占了三節，剩下一節課，那這節課就是各領域在課發會的時候在搶的那個節數。**中-Ej07-981107**

（二）彈性學習節數有助於學校本位課程的發展

學校本位課程的發展是九年一貫課程的重要精神。學校本位課程發展的型態多元，學校可因應需求選擇適切的型態。學校本位課程實踐的歷程中，課程發展固然是重要的工作，然而何時實施也是需要一併思考的問題。彈性學習節數的設置也提供了學校本位課程實施的時間，也因為這樣的學習時間設置，也促使了許多學校為了讓學生在這個的時間內能有效學習，發展出了學校本位的課程，促進了課程改革重要精神的實踐。一位國小校長便提到，在綱要推行之初，彈性學習節數的設置，開始激發教師思考學校本位課程發展的經過，他說到：

我看原先 88 年課程綱要總綱，他有所謂的空白課程 20%，所以那時候老師很高興說可以大刀擴斧做一些事，後來讀一讀之後就很害怕，我們要怎麼變出 20% 的空白時間，我們到底要教給學生什麼？以何種方式？拿什麼材料去教？

南-Ee03-981114

在隨後次級資料分析中也可發現，實施學校本位課程也是彈性學習節數運用的重要方式之一，屆時再進行討論。

（三）彈性學習節數可協助教師發揮課程專業

重視教師的賦權增能是課程改革的重要趨勢，有就是希望能賦予教師課程的自主權，讓教師考量學生的學習情形，依照實際的需求在正式課程之外，提供學生適切的學習。過去課程標準之中未設置彈性學習節數，教師有志難伸欠缺發專課程專業的空間，訪談中便有老師希望能有多一點的彈性學習節數供教師運用。

我們有時候會偷偷用彈性學習節數，因為有時候我很想一系列的教閱讀，剛校長也提到，閱讀教學真的很重要，它是要有策略，閱讀理解策略，用那個策略來引導學生，可是我沒有那麼多的時間，這樣情形會造成我蠻多的困擾。

北-Ee07-981031

近來了解學生的需求，提供學生適切課程的觀念，已經慢慢為許多教師所覺察。但教師要付諸行動實踐，除了需要設計課程外，最需要的就是時間，如果沒有時間就算設計了課程也是枉然。因此，彈性學習節數對於教師課程專業的發揮，確實有其必要性。

二、彈性學習節數實施之現況

（一）彈性學習節數有越來越不彈性的情形

九年一貫課綱要中彈性學習節數設置後，在實施的初期令一些學校和教師感到害怕與振奮。害怕的是這些多出來的時間要如何「填補」；振奮的是好像終於在學校的課程結構中，能有一段時間讓學校和教師發揮自主，依學校和學生的需要設計課程。然而就在學校慢慢發展出課程，害怕漸漸消失時，彈性學習節數卻慢慢的減少，一位國小校長提到了這樣的變化：

我看原先 88 年課程綱要總綱，他有所謂的空白課程 20%，所以那時候老師可以很高興說可以大刀擴斧做一些事，後來讀一讀之後就很害怕，我們要怎麼變出 20% 的空白時間，我們到底要教給學生什麼？以何種方式？拿什麼材料去教彈性時間現在越來越沒有彈性，已經不能叫彈性時間了。我唸一個資料給各位聽聽看，88 年學校的彈性排什麼課程一直到今天 98 學年度，我們排的彈性課程是什麼內容。你就知道彈性時間已經產生多麼巨大的變化。我第一個服務的學校試辦的 89 學年度，因為當時只有六班，我把全校性的彈性時間其中第一週的課都念給各位聽，生活訓練、慶生會、語文競賽、班級活動；班級的彈性呢？一年級的老師他要教學生剪紙，所以美勞這一部分的彈性時間就進去了，還有學生的讀經、訓練表演活動還在。到了 91 學年度，就是我們已經試辦過了，正式實施的第二年我們的課表是這樣寫的，2 月份的是勞動教育，就用了彈性時間二節課，3 月份有語文競賽融合了法治教育、人權教育及兩性教育，用了五節課的全校學生彈性時間，4 月份我們辦一個主題活動並結合到 5 月初的母親節系列的活動，這一共用掉七節全校彈性時間，6 月詔安文化節就是我們剛剛前面提到辦的客家文化，就用掉六節。你看我們 91 學年度同樣在這個試辦的學校，他的彈性時間是這樣安排的，沒有看到補救教學，沒有國語、數學，這時候也還沒有，當時對彈性時間那麼大的期待哦。今年 98 學年度，我現在服務的學校彈性時間怎麼用，一、二年級就有分組活動，會有年段性的健康操練習，或者舞蹈的練習，或者國慶活動的實施，到了三、四年級就開始補救教學，一節給數學、一節補英語，因為三四年級開始上英語，彈性時間就這樣出去了，那是越來越沒有彈性了，到了五、六年級數學、國語、英語與資訊各一節，再來所剩就沒了，彈性時間就名存實亡。南

-Ee03-981114

從前述的發言中可以發現，近來的彈性學習節數常常都用來作為補救學或是英語教學，甚至是資訊教學之用。其中補救教學，是因為國語和數學的教學節數減少，學生學習成效不如以往，在家長的期待及各主管教育行政機關的行政命令下所執行的補救教學；英語教學則是因應一節英語教學的不足，及許多縣市政府把英語教學向下延伸的結果。至於資訊教學則是重大議題課程綱要中規定了實施節數，但總綱中並未分配教學節數所致，因為資訊是三年級開始實施，故導致中年級的彈性學習節數幾乎無彈性可言。針對這樣的現象，好幾位校長都提到：

我們臺北縣三、四年級幾乎沒有彈性。整個學期只剩下四節課的彈性，因為包括學校的運動會、園遊會、校外教學、資訊課程，放進去以後教育局還要求我們國語要多兩節，數學多一節，資訊多一節，英文多幾節，所以根本沒有彈性。我們現在唯有的彈性就是低年級跟高年級，他們還有些許的彈性，不過他們的彈性也要實施很多的特色跟校本課程。北-Ee02-981031

課程彈性教學政策，以我們學校為例，其實三年級都沒有彈性的，就中年級的部分完全沒有彈性的。我們有彈性的就是低年級跟高年級的學生，課程上

還有彈性節數可以上，在中年級的階段呢，其實完全沒。因為九年一貫課程政策在推的過程當中，因為現在上課時間是星期一到五，少了禮拜六，所以課程是被壓縮。壓縮之後國語課變成只有六節課，家長們就說，語文能力不夠，所以就要再加進去，加進去之後要加在那兒呢？就加在彈性，那資訊也彈性，英語也彈性。那所以彈性其實變得根本就沒有彈性了。**北-Ee09-981031**

○○老師已經講了很多了。我們的彈性教學時數的狀況真的就是去補強弱的學科，所以我們所有的彈性都不彈性了，比如說他有三節，一節數學；一節語文；一節什麼的這樣子，所以幾乎都是滿滿的沒什麼彈性。**南-Ee08-981114**

將彈性學習節數運用在學習領域教學的情形，在國中更是普遍。這樣的做法並不符合彈性學習節數的設置精神，但礙於現實，似乎也變成不得已的選擇。然而，為了掩飾此項不合宜的做法，許多學校雖有名稱但實際進行學習領域的教學；有些則是以一些類似的名稱來加以掩飾，兩位校長和一位學者便談到了此種現象：

國小或許沒有國中的升學壓力下，老實講彈性課程，大家心知肚明，很多學校都變成已經不是原來的樣子了，已經是變死了……彈性課程變的不是彈性，雖然課程計畫出來都是一樣的，好像按照規定執行，那實際上有在執行嗎？沒有在執行，我們只是在應付，因為我們要資料。**南-Ej05-981114**

提到那性的部分，我個人看法，現在的彈性時間是有名無實，大部分學校的彈性時間已經不用在像學校的行事曆、班級的行事曆。國中用的最多就是補救教學的部分，甚至有人直接把他歸納整合叫英語特色啊，資訊特色啊，數學特色。**中-Ee07-981107**

彈性沒有彈性，他用不同的名稱，但實際上是在教英語跟資訊教學，比如英語，他可能不叫英語，而叫做國際禮儀，就是有很多不同的科目名稱，其實他就在教英語，所以彈性教學變成沒有彈性。**南-S02-981114**

此種彈性學習節數運用在學習領域教學，讓彈性學習節數變成沒有彈性的狀況，不僅出現在最早將英語教學延伸到一年的臺北市，目前新竹市的狀況也是如此。受訪者都指出不同縣市的此種情形：

彈性的部份，現在臺北市根本沒有彈性的時間，所有的時間都被彈光了，所以我覺得其實是蠻困擾的……。**北-Ee05-981031**

彈性部分，那跟大家都講過了，真的是，我覺得目前沒有彈性，以新竹市來說，因為他從小一開始就上英文，所以小一的彈性不比以前，再來，另外一個幾乎都是這樣，中年級再加一節資訊，然後就是學校行事，全部排滿。所以真的沒有什麼空間……可能縣市政府覺得我這個小地方，大概升學什麼都沒有辦法跟人家競爭，面臨到學生要考試都很吃虧。然後他們開始給中小學都做學科檢測……彈性時間就拿去加強國語數學，那彈性的做法就是跟剛剛

大家講的一樣，所以這個是沒有城鄉差距，做法都一樣。北-S04-981031

其實不僅是這兩個縣市如此，參與訪談的不同區域的不同身分代表均有這樣的看法。因此彈性學習節數沒有彈性似乎已經成為一種相當普遍的現象，實在值得檢討。

（二）各學習領域教師爭取彈性學習節數的情形普遍

學生每學期及每週上課的日數有限，每天到校時間所能安排的學習節數也是有限。九年一貫課程實施前並未有彈性學習節數的設置，在每年、每週，和每天上課的節數固定之下，九年一貫課程增加了綜合活動學習領域，又增加了彈性學習節數，此使得原本領域的學習節數受到壓縮。課程綱要中規定，彈性學習節數可以用來進行選修課程。因此，學校學期在召開課程發展委員會時，各學習領域的代表人員都會積極的爭取彈性學習節數，希望藉由開設選修課程之名進行領域教學之實，雖然有時學校的行政人員想要堅持理想，但礙於升學的壓力，常常也不得不向現實妥協，這種情形似乎普遍存在於國中階段，一位國中校長感慨的提到：

我們主任特別有意見的就是彈性課程，我們很辛苦要把那門課守住，要把電腦守住。可是我們的臨近學校，其他學校他們都被各學科搶去的時候。你怎麼留住你的理想呢？那你的學生不都跑光了！所以這些掛羊頭賣狗肉課程一堆，都開得什麼文化生活，結果變成了哪一科，開個什麼藝術結果變成哪一科的課。上面難道不知道嗎？一看就知道啊，對不對？我們老師一直說，你那些課不要再開那麼多了，是不是放給社會科放給什麼科，就是在課程領域裏面吵，那對我們來講我們就很辛苦，我們到底理想跟現實之間怎麼去抓那個平衡點？每天我們都為了這個吵我也很辛苦。北-Ej05-981031

這種各學習領域搶節數的結果，常難以令各領域滿意，教師間彼此傷和氣的情形也會伴隨發生；一些非升學的科目，在這樣的氛圍下也喪失了發言權，在學校的課程結構中邊緣化。兩位國中校長分別針對這樣的情形做了一些描述：

每到開課發會的時候，就會感覺到每一個領域的召集人臉色都很不好，因為他們隨時很擔心，別人要搶我的彈性節數，或者我的彈性節數要被收回去。好像每個領域都覺得時間不太夠，都很希望要有彈性節數。南-Ej01-981114

彈性學時節數在課發會的時候，就變成各學習領域的時數爭取，到底哪個領域要增加哪個領域要減少，這也是我們必須要檢討的。常常藝文科、綜合領域活動，就不是主要的領域，它就沒有發言權，變成一個弱勢。北-Ej02-981031

教師間的和諧氣氛是校務經營和課程發展的必備條件；追求各學習領域均衡學習也是教育的理想。但現今彈性學習節數的分配似乎成為影響學校氣氛的因素之一，也造成某些學習領域的邊緣化，這些似乎都已偏離了彈性學習節數設置的

理想。

（三）彈性學習節數會最作為主要學習領域教學加強之用

當彈性學習節數的分配成為各學習領域都想爭取時，在基於升學的需求及家長的壓力之下，最後爭取到的往往都是國語、數學等主科，或者是升學考科。此種現象似乎存在於國小和國中，二個階段的情形並沒有明顯的差距。一位督學、國小主任和國中校長分別談到這樣的現象：

我們跟臺北縣是一樣的，以國中來看這個完全不敵主科的需求，發展國英數，那其實我發現小學是一樣的，所以這個跟我們的彈性時數精神是作為補救，作為課業補導有很大的落差。我發現學校提出來的課程名稱確實做一個調整，比如說這國文課他就寫成閱讀寫作指導，地理跟歷史叫做社會專題研究等。**北-A06-981031**

彈性時數的情形每個學校差不多，幾乎已經沒有了。如果僅存的話也是導師拿去用在國語、數學的教學時數不足趕課上面，其實這是很現實的問題，你們不能苛責老師為什麼彈性節數不好好設計課程，卻是拿來上國語數學，實際上國語、數學這些基本學科的時數已經被嚴重的剝奪了，家長有一些需求，導師如果不顧及的話，那接下來如果有問題，校長跟教務要不要出面承擔這個責任，面對家長的需求一定得要回應，所以個導師往往就是因為時間資源的不足，導致後面很多配套出不來，出不來很多就沒辦法落實。**北-Ee03-981031**

關於彈性時數，像有些家長要求我們都要加強主科去考試，其實變成真的用途變得很少，設計的自由就變不見了。**北-Ej07-981031**

（四）國小彈性運用彈性學習節數的空間比國中略大

雖然國中小都出現彈性學習節數越來越沒有彈性，被升學考科瓜分的情形，但國小升讀國中階段不需要考試，因此彈性學習節數的空間似乎仍比國中略大，一位課程學者便觀察到：

當然小學跟中學有很大的差異啦，因為有些小學大概還會設計一些自己的課程啦，就是自己去設計，那中學好像大部分都分配給那些考試的科目，而且分配不只是分配彈性教學節數，連那些領域的課也都配課都配給它（升學考科），一看就看出來就是在做這個事情。**中-S01-981107**

（五）學校本位課程、重大議題課程和社團活動也是彈性學習節數會實施的內容

彈性學習節數除了讓領域爭取作為強化教學之用，學校的本位課程、重大議題，和學生的社團活動也是彈性學習節數會運用的內容。

我就覺得九年一貫課程我們時數就一直減一直減，減到大家都在爭領域的時間，那真正的彈性時間可以來規劃校本課程幾乎都沒有了，甚至於議題都給

它占滿掉了。剛有提到像英語教學，其實縣市都很重視啊，都是縣市長的政見啊，資訊我們都覺得很重要，電腦素養家長要求從二年級、三年級就要很多的資訊素養，資訊電腦操作都要會，所以幾乎都被這些佔滿。中-Ee07-981107

彈性教學時數這一部分，國中目前少不了升學壓力，這一大部分是各領域大家都要去爭。在宜蘭是還好，因為宜蘭大家非常默契的利用彈性時間發展社團。北-Ej06-981031

其實若就課程綱要來看，彈性學習節數運用進行學科的補救教學、學校的本位課程、重大議題，和學生的社團活動並無不可，也大致符合彈性學習節數的精神，但為何與會人士幾乎都覺得彈性學習節數幾乎無彈性可言，其關鍵似乎是所謂的彈性學習節數，「究竟是誰的彈性學習節數」、「誰有權決定彈性學習節數的內容」。現今彈性學習節數的運用，有些是教育部規定的，例如：數學的補救教學；有些是縣市規定的，例如：部分縣市延伸的英語教學；也有些是主管教育行政機關臨時交辦的議題或活動；還有些是學校層級規劃的課程內容。當然，經由這樣的劃分切割，留給學校和教師的決定權確實不大，這樣的結果，和當初強調學校本位、教師賦權增能的改革理想不符。因此，未來的課程修訂中，對於彈性學習節數部分，似乎要思考「誰有決定權」的問題。

三、彈性學習節數實施之影響因素

（一）教育行政機關要求增加的課程影響彈性學習節數的決定權

在前述彈性學習節數現象的描述中可以發現，雖然目前彈性學習節數所進行的課程內容，並不完全違背彈性學習節數的精神，但學校和教師之所以會覺得似乎無彈性可言，其主要這些課程內容由學校和教師所決定進行的很少。參與訪談的兩位校長和一位教師就具體指出：

我們的困難就是上級要求加的課太多了，所以嚴重影響到我們學校彈性教學時數的運用。北-Ee02-981031

七大領域所佔據的時數跟剩下的彈性節數部分，實際上彈性的節數是非常的不彈性。當課程綱要的實施出現問題的時候，他（主管教育行政機關）告訴你數學要加強，語文要加強，一搶就搶掉兩節，然後英語又要置入一節，再佔課一節，然後再加上資訊教育等等，就變成彈性其實沒有什麼好彈的。然後再來學校行事排一節，然後班級行事一節，兩性4小時，家庭教育4小時，很多東西塞塞塞！中-Ee01-981107

在前述的發言中可以發現，雖然課綱要中主張彈性學習節數應賦予學校安排課程內容的權力，但綱要的制定單位—教育部，其本身的許多政策都直接規定要利用彈性學習節數來進行，或是透過地方主管教育行政機關來規定學校實施，這

些來自不同機關的規定，或許單一規定的內容並不多，但是累積下來，就會讓學校和教師層級喪失彈性學習節數的決定權，與會的學者、校長，和教師們都有此種想法。

官方的名字好像是彈性學習節數.....在教育部（層級）是有那部分的時間，三到五節或者四到六節這樣子，他是空白沒有規定內容，但是到縣市、到學校、到老師、到學生之後他就塞滿了一堆東西。中-S01-981107

那我們學校過去的彈性課程的做法，第一個就是政策執行，你有哪些重大議題，教務處規定你要做哪些事就把他規劃到彈性課程。南-Ee06-981114

在彈性節數政策的這個部分，我想最大的困擾也是在於地方層級課程的干擾，這個部分不只在臺北縣，其他很多的縣市也都是如此。所以我在想說如果這樣的狀況不能夠去改變的話，那彈性節數，其實好像也是名存實亡啦！北-Ee01-981031

（二）基本學力的檢測與升學考試影響彈性學習節數的內容

以我國目前的升學制度而言，國中升入後期中等教育必須經過國中基本學力測驗。在國人升學至上的觀念下，國中階段的彈性學習節數，常作為加強考科學習之用；而國小階段因為未有升學考試，所以部分與會人員認為國小彈性學習節數，學校和教師能擁有的決定權較大。

現在我們要開始要在彈性課程中加強數學，因為我們要升學，因為要生存。中-Ej02-981107

其實在我們國中都流轉著一句話，我們現在用統合視導，統合視導的成績再好，你的升學率不好的話，你的學生來源就受到很大的威脅。很多政策的推行不是國中的老師不要，是真的我們面臨著很現實的壓力，我們的學生他目前最需要的能力就是在國中基測上面成績考好，這是他們在國中這三年，目前最需要的能力。南-A06-981114

彈性節數要不要增加的問題，如果升學壓力不解除的話，我個人認為不要再增加（彈性節數）了哦，因為增加的話會增加學校的麻煩，到時候各領域說每一科都要考基本能力測驗，每一科都說我要趕進度，各領域都在搶彈性節數啊！中-Ej07-981107

雖然目前國小沒有升學的壓力，彈性學習節數課程內容的安排似乎稍有彈性，但此種情形隨著各縣市國小學力檢測的辦理而有了改變，即使原本堅持理想的學校也抵不住家長的壓力，開始調整步伐。課程學者、督學、校長和一位師資培育機構的小學教師都深深感受到這樣的改變，他們分別說到：

縣市開始給中小學做學科能力檢測，反正就是測四科啦，國語數學英語還有

自然。那個檢測政策一下去之後，那個什麼彈性直接沒了，那個校本課程也沒了，反正總之就是拿去加強學科了，就是這樣。所以早期轟轟烈烈，至少有些學校還有發展熱情，可是這幾年來檢測下去之後，這些通通都陣亡了。

北-S04-981031

由於實際上國中階段是有升學的壓力，國小階段因為低年級學習時數的空間是比較少的，那加上我們的縣市本位的課程，其實都已經占滿了，那高年級的部分其實老師們在搶奪這個彈性時數其實也都以國英數為主。臺北市來講，我們又有國英數的檢測，那學校運用彈性時數，其實也會針對檢測加強國英數。**北-A06-981031**

我們看到很多媒體報導，學生語文能力下降或數學的授課時數不足等等，然後現在所增加的課程直接就是由上面來要增加語文、數學等的課程。在九年一貫課程剛實施的時候各校發展很多的課程和社團出來，現在每年做一次的學力測驗，各校的排名之後，幾乎所有的社團都停掉了……因為這兩年發現這問題蠻大的。**南-Ee05-981114**

像我們學校，中年級幾乎用了三節課在補救數學，我們的數學將近到達到了六節課，因為前幾年發生一個狀況，我們的孩子到五年級會出現一波轉學潮，因為怕考不上市中，因為在我們學校太快樂了，每天都是在這裏玩。我們不斷跟家長溝通眼光要放遠，我們的孩子國中雖然稍微跟不上，考試成績不理想，可是到大學我們學校的孩子是很棒的，可是家長聽不進去。但是這幾年我們又把家長拉回來了，因為數學增到六節課。**南-Ee02-981114**

縣市辦理基本學力測驗，幫助學校進行課程評鑑，是課程綱要中賦予縣市主管教育行政機關的權力，各縣市的教育局處也希望藉由學力檢測的辦理，幫助學校和教師了解教學的成效。但是教師和家長似乎都非常在意檢測的成果，希望學生和子女能夠有良好之表現，學校和教師在強大的內外壓力之下，即便有理想也難以堅持。

（三）領域學習節數的不足也是犧牲其他學習內容的原因

九年一貫課程時實施後，各學習領域所分配的節數均較以往減少，雖然部分領域的教科書開始減少份量，但在能力指標的規範之下，實際所需要進行的教學似未減少。同時因為新舊課程，及版本與學習階段所產生的銜接問題，及隨後所覺察的教學節數不足，導致學生學習能力落後問題等，這些都成為彈性學習節數進行主要學科教學的原因，此點在每次的訪談中都引起熱烈的討論，茲將部分討論的結果整理如下：

就是課程排擠確實是非常非常的嚴重。我們剛開始在實施的時候，還有一些彈性教學時間可以去做運用，但是現在因為英語的延伸到了三年級的部分，然後早期又碰到了數學課程要銜接，要求老師要撥另外的補救教學的時間。

像這些就把彈性課程的時間排擠的相當的嚴重。**北-Ee11-981031**

國中實際上來講我們真的教育現場都覺得我們的基本學科時數都不太夠，為什麼時數都不太夠，因為我是覺得上面的教授是教到非常資優的孩子，可是我們在國中教到的，沒有選擇權，什麼的學生都有，那現在又不能能力分班。...彈性教學，說真的，在國中部分，就像大家都知道，都補在國文英語，數學。
南-A06-981114

各大領域因為當初設計調整之後，各領域的時數很多都會覺得被刪減了不夠用，比如語文、數學，大家都覺得時數很不夠，所以大家都想說拿彈性時數來用，所以很多學校都把他拿來做補救教學。**南-Ee07-981114**

彈性教學的時數，確實我們學校也是變成國英數的輔助教學，那我們倒是有一個延伸，如同○○校長講的，作文變成加課，所以語文一定要從課文去延伸出作文的議題，這樣子學生比較能夠切入，而不是說突然要學生寫一個題目《我的媽媽》，他根本不知道他怎麼寫，因此我們一定從課文裏面的內容去做延伸，然後從這個教材的文體，教學生做課文相關的延伸，自從這樣子之後老師就會覺得教也較容易的。**南-Ee04-981114**

（四）限於過去教學節數的迷思努力爭取節數

九年一貫課程實施後，各學習領域的教學節數普遍下降，尤其是一些升學考科，教師和家長們的感受更是強烈，此也導致了各學習領域教師在課程發展委員會中積極爭取教學節數，對於這樣的現象，一位於臺北市服務的國中校長便在訪談中分析到：

就是因為某領域時數太少了，認為我過去有六節，但是我現在只有五節課，現在不夠，所以我必須再從彈性數時裏面拉回一節來。可是老師認為夠不夠是用什麼為基礎——是用他過去的經歷作為基準。過去有幾節課，所以要在彈性時數裏面拉回來，所以我覺得老師會流於這樣的迷思。**北-Ej01-981031**

前述這位校長分析其實引發了一個值得思考的問題，也就是現行各學習領域所分配到的教學節數，是否足以完成課程綱要中的內容。國中小以前的課程標準，是以課程大綱規範所要教授的課程內容；在九年一貫課程綱要中，是以能力指標作為課程內容編寫的依據。如果前後課程的難度相仿，教師的教學方式也未能改進以提升效能，則可能出現教學節數不足的現象，因此教師積極爭取彈性學習節數的現象便難以避免。

（五）教育部本身政策浸蝕了彈性學習節數的理想

彈性學習節數究竟可以用來進行哪些課程？訪談與會的人員便指出，九年一貫課程從暫時綱要、正式綱要，乃至於民國 100 年將實施的課程綱要的內容上，對於彈性學習節數的規範內容，與相關的政策都做了一些調整。這樣的調整，無

形中促成了此種領域教師爭取教學節數的現象，一位課程學者和國小教師就感慨的說到：

這個部分其實教育部他自己也要去檢討……教育部有一件事情他沒有處理，其實最開始 90 年公佈的課程綱要，它上面是寫那個彈性教學節數你分配給各領域，但是不能夠超過上限。然後到 91 年，他修改課程綱要前面的說明部分，那個地方那就把那條拿掉，所以現在學校安排什麼節數都不會違法，所以教育部表面上沒有講什麼，但是那個拿掉就代表說他們的政策上就有些改變，跟原來的那個想法有些差異。 **中-S01-981107**

我這幾個禮拜也去把九年一貫課程微調跟現在的東西拿來看，我發現一個很有趣的事，數學的部分，裏面竟然寫到說「九年一貫課程的三到四節課足以讓老師們把課本教完，但是要到熟練的程度還要請老師們另外利用彈性教學時數去。」我覺得這句話很好笑，為什麼九年一貫都知道有這句話的存在，那為什麼還去做這樣的事情呢。 **南-Ee02-981114**

從前述課程學者及教師的發言便可發現，教育部從暫時綱要到正式綱要的修正，似乎讓彈性學習節數的功能方向產生了調整。而謝老師所指出的數領域課程綱要內容，更是運用間接的方式讓教師利用彈性學習節數，幫助學生熟練課程的內容。這些直接或間接的規定，都與彈性學習節數最初的理想並不相符，無形中會學校喪失堅持理想的動力，也讓彈性學習節數課程內容的規劃背離理想。

四、彈性教學節數的修訂建議與配套措施

（一）修訂方向的建議

1. 彈性學習節數設置的理想需要堅持

彈性學習節數是九年一貫課程的重要特色，也是重視學校需求和學生需要理想的發揮，以及因應著學校本位課程發展與以學習者為中心的具體做法，與會的校長就認為，這樣的理想應該要堅持，他們說到：

彈性時數這部分。因為既然有校本課程那你當然會給彈性時數，所規定的 20% 範圍，各學校也會依循。而時數到底不夠還是太多，還是可以再怎麼調還其實是一個重點。 **北-Ee12-981031**

如果對彈性時間原先的那些理想還在的話，應該堅持的去定，我的意見是語文需要增加，就讓他增加；數學要增加就讓他增加，彈性就讓他減少，可是要維持那個彈性在。課程的理想性我覺得不要把他放棄，課程的學者也不要因為家長這麼多的意見，應該有理想在，應該是有他可以去做的一面，我們不要退縮的太多。 **南-Ee03-981114**

2.設置彈性學習節數在教學現場有其必要性

在教學的現場，有許多活動性課程並不容易歸類在哪一領域中來進行；同時，教育的現場常會受到許多外力的影響，常常需要應付臨時加入的課程內容；此外，教師有時也必須因應學生的學習需求和社會中所發生的事件，為學生設計課程內容，這些課程都需時間方能進行，一位課程學者和教師便指出：

我覺得彈性課程的時數是沒有辦法增加，不過它有其需要性，要保留著。因為地方的政治因素、及來自中央的一些政治因素，如要推有品運動等，一定都有這個需求。有時候學校為了募款要辦運動，或者辦晚會，留這樣的時間，老師才有可能不影響到其他課程的教學，利用這個時間來應付這樣的需求。

北-S05-981031

講到彈性教學時間，站我立場來講需要更多，我需要真的很多彈性時間，因為我好運用才可以消化這麼多的這麼多的政策，但是，我的每週授課節數就只有十九節課，我不知道，已經規定的領域分配完以後，我的彈性時間就只有三到六節，行政也要.....，站在校長的角度，你覺得語文重要嗎？英文重要嗎？我們的電腦重要嗎？還有教閩南語也要？坦白講，我們其實沒有彈性了，那我們有時候會偷偷用因為閱讀教學，有時候我很想一系列的教.....可是我沒有那麼多的時間。**北-Ee07-981031**

3.彈性學習節數的數量可以考慮調整

現行彈性學習節一至九年級，每年級有二至五節不等之節數，但部分學習領域教學節數與過往差距較大，或者不足的現象似乎也存在。參與訪談的課程學者、校長和主任認為，雖然彈性學習節數設置的理想要堅持，但部分領域教學節數不足的情形也需要考量，因此，課程學者、校長和主任們都認為，其所分配到的節數可以考慮調整，他們的想法整理如下：

如果說他想要維持彈性學習節數原本的精神，或許節數可以減少一點，不一定要到四節六節這樣，但那時間應該是學校拿來做一些其他的設計，而不是說就這樣分配掉。**中-S01-981107**

在爭授課時數，我覺得這個部分可以做一些調整！**中-Ee07-981107**

減少彈性增加基本學科的時數，譬如說，我們在這一波教改之前，國語是十節，那後來教改之後變成八節，但是內含兩節英語，還有一節母語，國語大概剩五節，所以我們的國語作文都沒有教，學校教不起來，老師也不會教作文，語言能力下降。**中-Ee05-981107**

我認為彈性這一塊，應該是去評估各領域的節數，跟還沒有九年一貫之前的那些節數，去做一個評估，如果有需就把他分配到各領域裏面，那彈性可能也許少一點。也許少一點是不是大家比較不會去搶，因為少一點可能大概就

很固定的是班級活動，社團活動，或者說一些資訊的課程。**南-Ej01-981114**

4. 界定彈性學習節數的權力分配，賦予學校和教師適度的自主權

在前述彈性學習現況的分析中發現，雖然現在所進行的各項內容，並不完全違背彈性學習節數的精神，但是學校和教師之所以會覺得越來越無彈性可言，其關鍵點便在於，彈性學習節數到底是「誰」的彈性學習節數？現在似乎已經變成了「教育部」和「地方教育局（處）」的彈性學習節數，學校彈性學習節數所進行的課程內容幾乎都是教育行政機關所決定。如果未來的課程修訂，還是希望能夠發揮學校本位和教師賦權增能的理想，彈性學習節數的課程決定權就必須清楚加以界定，並且賦予學校和教師適度的自主權，一位國小校長和學者便主張：

那我是傾向說領域課程要有一點彈性，其實我認為也要給校長彈性，給學校彈性時間。**中-Ee04-981110**

至於彈性課程，因為我們彈性課程是定位在說加廣延伸，我覺得這本身就是一個大錯誤啦，因為彈性課程是應該配合各個學生跟學校特色去加強，他如果有閱讀與寫作，或是社會領域專題，專題這個我覺得都非常好，為什麼呢？因為本來在國民教育的部分，有一些基本的能力指標要去達成，可以加強一些深層的學習啊，你不要說讓他學的都很多，然後每天都活動課程很多，很雜亂然後學下來沒有很深，概念沒有顧到，然後很多東西都是淺層的學習，沒有深層的學習。**北-S03-981031**

5. 界定彈性學習節數的內容範圍，作為課程規劃的指引和依據

彈性學習節數的課程內容範圍究竟在哪裡，暫行綱要和正式綱要中彈性學習節數的內容範圍就不一樣。未來彈性學習節數如果繼續設置，其內容應該為何，有些校長就認為，還是需要適度的規範，作為教師課程設計的指引。同時，也有學者認為，如果能做清楚的規範，也有助於落實。茲將他們的意見整理如下：

如果彈性的時數完全交給老師了話，老師常常不知道怎麼應用，就帶去圖書館閱讀，或者做一些他想教的補救教學部份或者數學。大部分的老師其實需要被引導。**北-Ee08-981031**

假設真的要補救教學跟強化那個部分，是不是就在彈性教學理念的規定裏寫清楚，然後再審查時，也真的去做這樣的審查，要不然補救教學也沒做，全部拿來考試，教為孩子升學打算的課程，所以彈性教學在理念上我是贊同的，但能不能有一些要求，讓他能夠落實。**南-S02-981114**

（二）配套措施的研擬方向

1. 主要配套措施

(1) 建立監督機制，以有效落實彈性學習節數設置之理想

彈性學習節數的設置是九年一貫課程中的創舉，其背後更有著促進學校本位課程發展與教師賦權增能的美意。但是在國人重視升學的觀念，課程領導人尚待增能，及教師課程規劃能力仍待強化之際，這樣課程理想的實踐仍有許多努力的空間。如果能夠建立良好的監督機制，這樣的機制便能發揮導正國人觀念，促進課程領導人和教師的增能。一位課程學者特別強調縣市督學層級監督機制建立的重要，他指出：

縣市政府的督學，其實他出去做視導應該要很堅持這個部分的，不然的話這個政策到最後學生所學的課程，那這個是空無，這是學校行政真的就故意把他空無了，那其實是比較嚴重啦！ 中-S01-981107

(2)重新思考各學習領域節數的適切性，並可考慮採固定制

九年一貫課程中，各學習領域的節數採上下限比率制，由各校課程發展委員會決定，此雖然具有學校本位的精神，但實質上卻是中央層級學習領域課程權力爭奪下的結果。就學校的排課實務而言，無法讓所有的課程依上限排課，在學校課程發展委員會中，升學考科雖然大都以比率上限進行排課，但所分配到的節數仍較以往為少；無法按比率上限排課的領域教師，也會感到受忽視或者教學節數不足的危機。於是，學習領域課程權力的爭奪戰場，從中央延伸到學校，在大家都希望積極「開疆拓土」的心態下，彈性學習節數的理想很容易被犧牲，以致淪為各學習領域節數的分配。針對這樣的現象，參與訪談的國中校長，提出了希望固定學習領域節數的看法，他們提議：

所以我覺得真的要彈性時數要落實的話，應該要把領域時數固定下來。當它固定下來以後，然後我們彈性時數我就把它規定，我們就要發展校本課程。這樣就不會淪為說，我在領域時數不夠，在彈性時數裏面再把它拉回來的情形。 北-Ej01-981031

實務困難，怎麼說呢？很多家長都有體會，我的孩子不必學那麼多，可是他有個前提說你先停下來，你先減少然後我就會跟上來。大家都不願意自己是第一個先停下來，輸在起跑點上。比如說我們講孩子的負擔重，語文不要上那麼多節課，數學不要上那麼多節課，那他說可以啊，你們先停下來，我才跟上去。有了這個觀點之後，我們學校就真的停不下來。假定說課程設計時上面就把它給定下來，也許也會好一點。 南-Ee03-981114

2.相關配套措施

(1)強化教師課程設計的能力，適切規劃設計課程，以落實彈性學習節數設置之理想

彈性學習節數的設置，讓學校和教師能夠視學生需要，提供所需的學習內容，也是一種實踐以學生為中心理想的做法。此種理想的實踐必須仰賴教師的課

程專業能力，如果教師欠缺專業能力，無法設計學生所需的課程，就容易如前面校長所提到的：「老師常常不知道怎麼應用，就帶去圖書館閱讀。」**北-Ee08-981031**因此，研擬適切的措施，協助教師提升課程設計的能力，適切規劃設計課程，將是未來促進彈性學習節數落實的必要努力方向。

(2)強化課程領導人之專業知能，以有效規劃和領導彈性課程之實施

教師課程設計能力尚待提升，是現今課改革中需要面對的問題。教師課程設計能力的提升，有賴於主管教育行政機關及師資培育機構的努力，但是強化學校課程領導人的課程領導能力，更是不可忽略的一環。因為，即便教師增能具備課程設計的能力後，也需要有課程領導人的帶領，才能夠幫助教師在各個課程之間，及教師彼此之間形成嚴密的課程架構。同時，一位有效的課程領導人不僅能帶領教師發展課程，也可以有效協助教師增能，因此，課程領導人的專業知能，對於彈性學習節數理想的落實，具有相當之重要性。校長是學校中最重要的課程領導人，訪談中就有一位國小校長談到了校長課程領導的重要，他認為：

彈性的教學時數...大部分的老師其實需要被引導。今天如果老師的專業知識比較高，他不只是做老師，後來會跑去做校長，或者做教授。的確，大部分老師需要被引導，這個引導需要策略方法和技巧的。這個就牽扯到，校長、專業知能，他有沒有課程的專業知識還有課程引導這些的專業知識。因為根據我觀察還是有一些校長還是沒有辦法掌握這些課程要怎麼做。所以他必須從很多的經驗中去學習，包括像校長培訓、校長甄選各方面的配套去做改進。

北-Ee08-981031

校長固然是學校中最重要的課程領導人，但是學校中還有許多教師亦必須扮演著課程領導的角色，如：教務（導）主任、課程發展委員會委員、學習領域召集人等，這些課程領導人也都需要增能。

(3)建置彈性課程發展的資訊交流平台，促進學界、學校和教師間的觀摩和學習

在我國課程發展的歷史中，彈性學習節數出現的時間非常有限，課程的內容如何規劃、設計、實施，評鑑等，都欠缺相關的經驗，此也是為何現今彈性學習節數理想未能落實的原因之一。彈性學習節數的課程的發展，雖然有賴於相關理論的探討，釐清方向與界定內容，但更需要更多的課程實踐，促進學理和實際的交流。在資訊快速流通的今日，若能善用科技建置彈性課程發展的資訊交流平台，促進學界、學校和教師間的觀摩和學習，應有助於彈性學習節數理想之落實。

貳、次級資料分析

一、彈性學習節數用於發展校本特色課程的情形普遍

表 4-7 為「學校彈性學習節數的課程內涵，大多與學校本位課程特色有關的內容」之看法差異分析結果。

表 4-7 學校彈性學習節數的課程內涵與學校本位課程特色有關之差異情形

		貴校彈性學習節數的課程內涵，大多與學校本位課程特色有關的內容。			χ^2
		非常同意	同意	非正向意見	
最高學歷	研究所以上	96 (9.4) (3.8)	356 (34.8) (0.7)	170 (16.6) (-3.4)	20.627***
	大學	30 (2.9) (-3.8)	221 (21.6) (-0.7)	150 (14.7) (3.4)	
服務年資	10 年以下	19 (1.9) (-2.9)	138 (13.5) (-1.7)	107 (10.4) (3.8)	20.559***
	11-20 年	42 (4.1) (0.1)	196 (19.1) (0.5)	101 (9.9) (-0.6)	
	21 年以上	64 (6.2) (2.4)	247 (24.1) (1.0)	111 (10.8) (-2.8)	
服務學校	國小	82 (8.0) (2.0)	348 (34.0) (2.0)	157 (15.3) (-3.6)	13.903**
	國中	43 (4.2) (-2.0)	231 (22.6) (-2.0)	162 (15.8) (3.6)	
學校規模	12 班以下	50 (5.0) (-0.2)	266 (26.4) (4.2)	97 (9.6) (-4.4)	21.458***
	13-36 班	43 (4.3) (0.1)	174 (17.3) (-2.8)	128 (12.7) (2.9)	
	37 班以上	31 (3.1) (0.1)	129 (12.8) (-1.8)	90 (8.9) (1.9)	
學校區域	市	192 (19.2) (-0.9)	42 (4.2) (-0.2)	117 (11.7) (1.1)	5.530
	鄉鎮	224 (22.4) (-1.1)	53 (5.3) (0.6)	134 (13.4) (0.8)	
	偏遠或離島	149 (14.9) (2.2)	27 (2.7) (-0.4)	61 (6.1) (-2.1)	
領域	曾擔任	41 (4.8) (-2.4)	239 (27.9) (-0.4)	149 (17.4) (2.1)	8.239*
召集人	未曾擔任	64 (7.5) (2.4)	245 (28.6) (0.4)	120 (14.0) (-2.1)	

說明：1.第一個（）自變項在依變項所占之百分比；第二個（）為 S.J. Haberman 之校正後標準化殘差值。

2.*：P<.05；**：P<.01；***：P<.001

從表 4-7 的統計結果可知，對於「貴校彈性學習節數的課程內涵，大多與學校本位課程特色有關的內容」持「非常同意」和「同意」看法者近七成，因此大部分的受試者都反應彈性學習節數會應用在學校本位課程特色有關的內容。在各探討變項方面，最高學歷、服務年資、服務學校、學校規模等之卡方值均達顯著，以下就細格中的校正後標準化殘差值達 1.96 之 .05 顯著水準者分析如下：

在最高學歷方面：研究所以上學歷之教師在持「非常同意」看法之比率較大學畢業之教師為高，大學畢業教師持「非正向意見」之比率較研究所畢業者為高。

在服務年資方面：21 年以上者在「非常同意」之比率，較 10 年以下者為高；10 以下者「非正向意見」的比率，較 21 年以上者為高。

在服務學校方面：國小持「非常同意」、「同意」正向意見的比率均較國中教師為高；國中教師持「非正向意見」之比率則較國小教師為高。由此似可推知，國小會利用彈性學習節數進行學校本位特色課程的情況，應較國中為普遍。

在學校規模方面：在「同意」之比率 12 班以下者顯著較 13-36 班，以及 37 班以上者為高；「持正向意見」者在 12 班以下者，也顯著較 13-36 班，及 37 班以上者為高。此似乎顯示 12 班以下的小型學校，彈性學習節數運用在進行學校本位特色課程的情況較為普遍。

二、彈性學習節數進行領域教學的情形普遍

表 4-8 為「彈性學習節數課程內涵與升學考試的內容有關」之看法差異分析結果。

表 4-8 彈性學習節數課程內涵與升學考試的內容有關之差異情形

		貴校實施彈性學習節數的課程內涵，與國文科、英語科、數學科、社會科、自然科、寫作測驗等升學考試的內容有關。			χ^2
		非常同意	同意	非正向意見	
最高學歷	研究所以上	56 (5.5) (1.1)	317 (31.0) (-0.5)	246 (24.0) (-0.1)	1.143
	大學	29 (2.8) (-1.1)	213 (20.8) (0.5)	162 (15.8) (0.1)	
服務年資	10 年以下	18 (1.8) (-1.0)	150 (14.6) (1.9)	97 (9.5) (-1.3)	4.061
	11-20 年	28 (2.7) (0.0)	168 (16.4) (-1.1)	145 (14.1) (1.1)	
	21 年以上	38 (3.7) (0.8)	212 (20.7) (-0.6)	169 (16.5) (0.1)	
服務學校	國小	40 (3.9) (-1.9)	254 (24.8) (-6.5)	294 (28.7) (7.7)	59.036***
	國中	44 (4.3) (1.9)	277 (27.1) (6.5)	114 (11.1) (-7.7)	
學校規模	12 班以下	29 (2.9) (-1.3)	194 (19.2) (-2.7)	190 (18.8) (3.4)	15.413**
	13-36 班	26 (2.6) (-0.6)	190 (18.8) (1.5)	128 (12.7) (-1.2)	
	37 班以上	29 (2.9) (2.1)	140 (13.9) (1.4)	82 (8.1) (-2.6)	
學校區域	市	37 (3.7) (2.0)	191 (19.1) (1.2)	121 (12.1) (-2.4)	8.085
	鄉鎮	27 (2.7) (-1.6)	212 (21.2) (-0.4)	173 (17.3) (1.3)	
	偏遠或離島	18 (1.8) (-0.4)	118 (11.8) (-0.9)	102 (10.2) (1.2)	
領域召集人	曾擔任	31 (3.6) (-1.7)	229 (26.6) (1.0)	171 (19.9) (-0.1)	3.153
	未曾擔任	45 (5.2) (1.7)	213 (24.8) (-1.0)	171 (19.9) (0.1)	

說明：1. 第一個 () 自變項在依變項所占之百分比；第二個 () 為 S.J. Haberman 之校正後標準化殘差值。

2. *：P<.05；**：P<.01；***：P<.001

從表 4-8 的統計結果可知，對於「貴校實施彈性學習節數的課程內涵，與國文科、英語科、數學科、社會科、自然科、寫作測驗等升學考試的內容有關」持「非常同意」和「同意」看法者約六成，因此許多學校似乎都會將部分彈性學習節數應用在與升學考試有關的教學內容之上。在各探討變項方服務學校、學校規模之卡方值均達顯著，以下就細格中的校正後標準化殘差值達 1.96 之.05 顯著水準者分析如下：

在服務學校方面：國中小持「非常同意」的比率相去不遠，但是「同意」的比率國中顯著高於國小；在「非正向意見」方面國小顯著高於國中。此也顯示，國中將彈性學習節數應用升學考試有關教學內容的比率上，應較國小為普遍，此結果與訪談紀錄分析頗為一致。

在學校規模方面：37 班以上者在「非常同意」的比率顯著較高，「非正向意見」的比率顯著比較低。此似乎顯示較大型學校，將彈性學習節數應用在與升學考試有關的教學內容之上的情形較為普遍。

本題的分析結果若與前一題「貴校彈性學習節數的課程內涵，大多與學校本位課程特色有關的內容」的結果相較，似乎也具有一致性。國中彈性學習節數應用學校本位特色課程有關的內容比率較國小為低；而應用在升學考試有關教學內容的比率上則較國小為高。此結果似乎顯示國小彈性學習節數實際運用的情形比較有彈性，國中的彈性則較小，訪談中也有相同的看法。

在學校規模變項部分，則是 12 班以下的小型學校，彈性學習節數運用在進行學校本位特色課程的情況較國中為普遍；故似乎運用在與升學考試有關的教學內容之上的情形較為不普遍。

三、教師自行運用彈性學習時間的情形明顯

表 4-9 為「彈性學習節數係由教師進行班級輔導或學生自我學習等活動」之差異情形的統計結果。

表 4-9 彈性學習節數係由教師進行班級輔導或學生自我學習等活動之差異情形

		貴校實施彈性學習節數的課程內涵，係由教師進行班級輔導或學生自我學習等活動。			χ^2
		非常同意	同意	非正向意見	
最高	研究所以上	44 (4.3) (0.8)	355 (34.8) (0.7)	221 (21.7) (-1.1)	1.631
學歷	大學	23 (2.3) (-0.8)	220 (21.6) (-0.7)	156 (15.3) (1.1)	
服務	10 年以下	15 (1.5) (-0.7)	163 (25.9) (2.0)	86 (8.4) (-1.8)	6.758
年資	11-20 年	21 (2.1) (-0.3)	176 (17.2) (-1.9)	141 (13.8) (2.2)	
	21 年以上	31 (3.0) (0.9)	237 (23.2) (0.0)	152 (14.9) (-0.5)	
服務	國小	46 (4.5) (2.1)	344 (33.7) (1.8)	196 (19.2) (-2.9)	10.853**
學校	國中	20 (2.0) (-2.1)	230 (22.5) (-1.8)	184 (18.0) (2.9)	
學校	12 班以下	28 (2.8) (0.2)	249 (24.8) (2.2)	134 (13.3) (-2.4)	9.137
規模	13-36 班	18 (1.8) (-1.3)	193 (19.2) (-0.1)	133 (13.2) (0.8)	
	37 班以上	21 (2.1) (1.3)	125 (12.4) (-2.4)	104 (10.3) (1.8)	
學校	市	24 (2.4) (0.3)	177 (17.8) (-2.8)	148 (14.9) (2.7)	8.927
區域	鄉鎮	29 (2.9) (0.6)	244 (24.5) (1.5)	137 (13.8) (-1.9)	
	偏遠或離島	12 (1.2) (-1.0)	143 (14.4) (1.3)	82 (8.2) (-0.8)	
領域	曾擔任	23 (2.7) (-1.5)	254 (29.7) (1.4)	153 (17.9) (-0.7)	3.399
召集人	未曾擔任	34 (28.4) (1.5)	231 (27.0) (-1.4)	161 (18.8) (0.7)	

說明：1.第一個（）自變項在依變項所占之百分比；第二個（）為 S.J. Haberman 之校正後標準化殘差值。

2. *：P<.05；**：P<.01；***：P<.001

從表 4-9 的統計結果可知，對於「貴校實施彈性學習節數的課程內涵，係由教師進行班級輔導或學生自我學習等活動」持「非常同意」和「同意」看法者近六成，因此大部分的學校都會留有部分的節數，由教師進行班級輔導或自我學習活動。在各探討變項方面，僅有服務學校變項的卡方值達顯著，在「非常同意」、「非正向意見」中細格中的校正後標準化殘差值達 1.96 之 .05 顯著水準，也就是在「非常同意」的比率中，國小教師的比率高於國中教師，在「非正向意見」中國中教師的比率高於國小教師，此似乎顯示，國小教師能運用彈性學習節數，進行班級輔導或學生自我學習等活動的情形較國中教師略佳。

四、彈性學習節數的課程規劃亦受教師專業之能影響

表 4-10 為「彈性學習節數設計的教材內容受教師專業知能影響」之看法差異分析結果。

表 4-10 彈性學習節數設計的教材內容受教師專業知能影響之看法差異情形

3-11 貴校彈性學習節數設計的教材內容受到教師專業知能的影響		χ^2		
		非常同意	同意	非正向意見
最高學歷	研究所以上	65 (7.0) (1.9)	376 (40.3) (1.6)	115 (12.3) (-3.1)
學歷	大學	30 (3.2) (-1.9)	236 (25.3) (-1.6)	111 (11.9) (3.1)
服務年資	10 年以下	22 (2.4) (-0.6)	152 (16.2) (-1.1)	68 (7.3) (1.6)
年資	11-20 年	33 (3.5) (0.3)	199 (21.3) (-0.8)	80 (8.5) (0.7)
	21 年以上	40 (4.3) (0.3)	263 (28.1) (1.7)	79 (8.4) (-2.1)
服務學校	國小	54 (5.8) (0.1)	344 (36.9) (-1.6)	141 (15.1) (1.7)
學校	國中	39 (4.2) (-0.1)	271 (29.0) (1.6)	84 (9.0) (-1.7)
學校規模	12 班以下	42 (4.6) (0.8)	244 (26.5) (-1.1)	98 (10.6) (0.7)
規模	13-36 班	27 (2.9) (-0.8)	209 (22.7) (1.2)	70 (7.6) (-0.8)
	37 班以上	23 (2.5) (0.0)	151 (16.4) (-0.1)	57 (6.2) (0.1)
學校區域	市	27 (3.0) (-1.1)	230 (25.2) (2.8)	64 (7.0) (-2.3)
區域	鄉鎮	39 (4.3) (0.5)	235 (25.7) (-1.3)	98 (10.7) (1.1)
	偏遠或離島	24 (2.6) (0.6)	135 (14.8) (-1.6)	61 (6.7) (1.3)
領域	曾擔任	35 (4.4) (-0.9)	260 (32.7) (-0.3)	108 (13.6) (0.9)
召集人	未曾擔任	41 (5.2) (0.9)	256 (32.2) (0.3)	94 (11.8) (-0.9)

說明：1.第一個（）自變項在依變項所占之百分比；第二個（）為 S.J. Haberman 之校正後標準化殘差值。

2. *：P<.05；**：P<.01；***：P<.001

從表 4-10 的統計結果可知，對於「彈性學習節數設計的教材內容受到教師專業知能影響」持「非常同意」和「同意」看法者約為七成五，因此大部分的受試者都肯定學校中彈性學習節數教材內容，會受到教師專業之能的影響。在各探討變項方面，僅有最高學歷變項之卡方值達顯著，該變向細格統計中僅「非正向意見」中的校正後標準化殘差值達 1.96 之 .05 顯著水準者，其中研究所畢業者反持非正向意見的比率略高，或許研究所以上的教師在自我的專業期許下，認為教師本就應具彈性課程的設計能力，所以比較不會認為，彈性學習節數的教材設計會因學歷不同而受影響。

參、意見歸納與修訂方向的研擬

一、意見歸納

(一) 彈性學習節數的設置，有助於促進學校本位課程發展與教師增能，且在教學實務上有其必要性，但節數可以再思考

課程綱要中並未對彈性學習節數的課程內容詳細的加以規範，儘管彈性學習節數隨著課程實施的時間增加，越來越沒有彈性，但是主管教育行政機關常常也只是規定所要進行的課程名稱，實質的內容不一定有具體的規範。因此，現今僅留的一點彈性，或者是規定要實施課程的內容設計，都需要教師來進行。而在訪談中便指出，如何讓學生利用彈性學習節數進行有效的學習，遂成為學校和教師必須思考的問題，這樣的做法進而促進了學校本位課程的發展與教師的增能。

在訪談的紀錄和次級資料的分析也發現，學校彈性學習節數應用的範圍相當廣泛，包括重大議題、學校本位課程、學習領域的延伸和補救教學，甚至是教師自行設計的課程等。這些課程都是在彈性學習節數之外的學習節數，難以進行之內容，一旦彈性學習節數取消，這些課程將沒有時間進行。但因為其中相當多的部分在進行學習領域的延伸和補救教學，故專家學者與實務人員不約而同的建議，節數是否維持現狀可以再思考，但維持彈性學習節數的設置有其必要。

(二) 彈性學習節數進行的課程內容廣泛，但在教育行政機關、外在的升學考試與學力檢測影響下，學習領域學習成為最主要內容

雖然在訪談的紀錄和次級資料的分析可以發現，學校彈性學習節數應用的範圍相當廣泛，包括重大議題、學校本位課程、學習領域的延伸和補救教學，甚至是教師自行設計的課程等，但其中最主要的實施內容仍以學習領域的延伸和補救教學為最主要的部分。在訪談中許多的專家學者與實務人員指出，造成此種現象的主要因為：教育行政機關要求進行的語文、數學的補救教學，英語的延伸教學等。

此外，在訪談中也發現，國中部分因為基本學力測驗的舉辦之下，彈性學習節數常用來強化考科的學習。原本國小部分因為未有升學考試的壓力，得以擁有較多的彈性運用空間，但近來因為各縣市紛紛辦理學力檢測，導致國小彈性學習節數的運用，也開始步入國中的後塵，淪為加強學力檢測科目之用。

(三) 彈性學習節數之運用，多受教育行政機關、外在的升學考試與學力檢測所影響，學校和教師的主導權十分有限

在次級資料分析中顯示，超過六成的教師能自行運用彈性學習節數進行班級輔導或學生自我學習等活動，也就是這些老師保有彈性學習節數的運用權。其實彈性學習節數在課程綱要的層級是屬於空白的部分，教師理當保有相當程度的運用權，但是次級資料的分析顯示，擁有運用權的老師僅在六成左右。同時，此六成左右擁有運用權的教師，可能真正擁有的權限也不多，因為彈性學習節數所運用的內容廣泛，各級的主管教育行政機關，都加入了運用的行列，分配之後，學校和教師的主導權十分有限。

二、修訂方向的研擬

（一）政策本身的修訂方向

- 1.釐清彈性學習節數在中小學課程中的性質，明定可實施之項目。
- 2.保留彈性學習節數的設置，但節數可以在考量領域節數的需求下調整。

（二）配套措施的建置方向

1.主要配套措施

- (1)建立監督機制，以有效落實彈性學習節數設置之理想。
- (2)重新思考各學習領域節數的適切性，並可考慮採固定制

2.相關配套措施

- (1)強化教師課程設計的能力，適切規劃設計課程，以落實彈性學習節數設置之理想。
- (2)強化課程領導人之專業知能，以有效規劃、領導彈性課程之實施。
- (3)建置彈性課程設計的資訊交流平台，促進學校和教師間的觀摩和學習。

肆、專家諮詢意見彙整

由於學者專家並非逐項對彈性學學節數的修訂方向提出文字修正意見，故茲將專家意見依照意見的性質歸納如下。

一、彈性學習節數的設置立意良善，有其維持的必要，但節數可以根據學校和教師的需求進行檢討與規劃

參與訪談的專家學者指出，彈性學習節數的設置，有助學校本位課程的發展與教師的賦權增能，可謂立意良善；就學校與教師課程實務運作的層面而言，確實需要一些時間，來進行全校性、年級性、跨班級和年級，或者是不屬於七大學習領域的學習活動，其設置有其必要性。但是若遷就現行的課程實施現況而言，部分學習領域的節數不足，似乎也是不可忽視的現象。因此儘管專家學者主張要保留彈性學習節數的設置，但其節數應該多少，可以根據學校和教師的實際需求進行檢討與規劃。

二、將彈性學習節數的名稱予以正名，讓學校和教師能擁有課程規劃權

訪談中亦有專家學者指出，彈性學習節數的名稱意義不夠明確，不足以代表其真正的精神與意義，不僅容易造成過度彈性的運用，更容易引起不同課程勢力的覬覦，最需要運用的學校和教師，往往成為課程權力分配中的弱勢。是以，提出名稱正名的主張，希望可以條調整名稱，讓彈性學習節數的設置，真正能夠回

應學校辦活動所需，例如「學校與年級共同活動時間」等，以杜絕各方課程勢力的瓜分企圖，讓學校和教師能擁有課程規劃權。

第五章 結論與建議

本章將根據研究發現，歸納本研究之結論與建議。

第一節 結論

壹、學校本位課程政策

經由文獻分析、焦點團體訪談、次級資料分析與專家意見諮詢，本研究於校本課程政策的設計與執行上所獲得之結論如下。

- 一、校本課程政策賦予學校課程彈性與教師課程自主權力，可以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。
- 二、校本課程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，失去校本課程政策的本意；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。
- 三、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。
- 四、校本課程政策的執行容易因校長個人偏好與轉任使校本課程迅速更迭，欠缺穩定性。
- 五、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，而非為學校多數學生設計的課程。
- 六、校本課程發展過程中，課發會記錄流於形式，欠缺實質內容的討論，課發會的組織功能不彰。
- 七、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。
- 八、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。

貳、重大議題課程設計

- 一、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。
- 二、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，且主管教行政機關重視表面績效，讓課程實施有流於形式化之虞。
- 三、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。

參、彈性學習節數設計

- 一、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。
- 二、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。
- 三、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。
- 四、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。
- 五、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。

第二節 建議

壹、學校本位課程政策的修訂方向

一、政策本身的修訂方向

- (一) 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。
- (二) 確立「中央—地方—學校三層級」的校本課程的執行職責與分工。
- (三) 恢復並落實學校總體課程計畫審查機制，作為學校課程發展的形成性評鑑，俾及時提供修正建議。在審查時程上提前為開學前半年，在審查重點上宜重視計畫與學校課程願景的連結情形。
- (四) 校本課程評鑑時應予側重之項目應是：(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。
- (五) 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。
- (六) 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。
- (七) 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。

(八) 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。

二、配套措施的修訂方向

(一) 主要配套

- 1.舉辦研習工作坊：對地方教育主管機關之主管（如課長、督學）、學校等辦理相關工作坊，以及課程領導者（校長、主任、領域召集人）工作坊、教師課程發展工作坊。工作坊應重視實作部分。
- 2.政策的宣導宜一致：政策宣導人員的參訓與認證，以求宣導及諮詢內容的一致性。
- 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。
- 4.於訪視與評鑑中加入同儕輔導，讓學校有機會彼此觀摩，並發揮同儕學習輔導的功能。
- 5.強化師資培育機構的角色與參與：使師資培育單位除進行職前教師能力的培養外，也能提供在職教師的活化與增能。
- 6.成立諮詢輔導機制，由各校的教學團隊提出申請，或對訪視或評鑑成績不佳的學校，提供諮詢輔導服務。該諮詢輔導由縣市教育主管機關敦聘專家學者、資深退休教師、相關社會資源所組成的任務型諮詢小組。

(二) 相關配套

- 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。
- 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。
- 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。

貳、重大議題課程的修訂建議

- 一、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。
- 二、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。
- 三、重大議題的名稱應正名為「新興議題」，並依課程名稱建立進退場機制，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。
- 四、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。
- 五、「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。

- 六、議題課程的研習活動應系統規劃，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。
- 七、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。

參、彈性學習節數設計的修訂建議

- 一、彈性學習節數的設置有理想性其與功能性，故維持有其必要性。
- 二、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。
- 三、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。
- 四、課程綱要中應明訂彈性學習節數運用決定權之歸屬，讓學校和教師能擁有課程規劃權。
- 五、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。

參考文獻

一、中文部分

- 中華民國課程與教學學會 (2000)。學校本位課程發展手冊。台北，教育部。
- 方德隆 (2009)。現行中小學課程綱要實施評鑑及相關研究後設分析之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。國家教育研究院籌備處。
- 王嘉陵 (2002)。學校本位課程發展的省思——所國民小學之個案研究。教育研究資訊，10 (2)，105-124。
- 何保珍 (2005)。談中小學環境教育的忙與盲。國教之友，56 (2)，35-39。
- 李寶琳 (2004)。學校本位課程發展的危機與轉機——所都會小型小學校長的追問與省思。國教新知，50 (3)，1-9。
- 周麗玉 (2001)。中小學兩性教育的困境與策略。兩性平等教育季刊，14，120-129。
- 林佩璇 (2004)。學校本位課程發展脈絡與現況研究。國立台北師範學院學報，17(2)，35-56。
- 林建能 (2002)。九年一貫教科書問題。師友月刊，6，38-40。
- 洪志成、廖梅花譯 (R. A. Krueger & M. A. Casey 原著) (2003)。焦點團體訪談。嘉義：濤石文化。
- 洪啟昌 (2006)。台北縣「社區有教室」學校本位課程發展與實施。學校行政雙月刊，41，101-113。
- 高新建 (2002)。彈性學習節數的規劃與應用。初等教育學刊，12，109-134。
- 張素紋 (2002)。澎湖縣國小教師對學校本位課程發展知覺之研究。國立臺南大學教育學系課程與教學研究所碩士論文，臺南。
- 張凱元 (2004)。談學校本位課程實施的迷失與策略。師說，182，47-50。
- 張憲庭 (2006)。中小學推動人權教育的問題與策略。學校行政雙月刊，46，172-182。
- 教育部 (2000)。學校本位課程發展手冊 I：學校本位課程發展基本理念與實施策略。臺北。
- 教育部 (2001)。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。臺北。
- 教育部 (2002)。教育部公報，330，臺北。
- 教育部 (2003)。國民中小學九年一貫課程綱要。臺北。
- 教育部 (2008)。97 年國民中小學九年一貫課程暫行綱要。臺北。
- 莊明貞 (2002)。九年一貫課程的社會新興議題——政策到實施的反省。國民教育，43 (1)，7-13。
- 許有鐘 (2002)。學校本位課程發展個案研究——以台中市一所國民小學為例。臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，臺中。
- 許德便 (2007)。九年一貫課程理論與實際問題探討。菁莪，19 (3)，10-28。

- 許綉敏 (2008)。讓英語閱讀成為學校本位課程—以桃園縣清溪國中為例。**研習資訊**，25 (2)，129-134。
- 郭木山 (2002)。學校本位課程的發展與省思。**南投文教**，17，34-39。
- 陳正忠 (2003)。學校本位特色課程目標決定之因素研究。國立新竹師範學院課程與教學研究所碩士論文，新竹。
- 陳建銘 (2004)。學校特色課程發展的問題與對策—以北市蓬萊國小的發展經驗為例。**學校行政雙月刊**，34，138-149。
- 陳美如、郭昭佑 (2002)。學校本位課程評鑑之實證研究—以楊明國小為例。**教育與心理研究**，25，307-339。
- 游進年 (2007)。國民中小學九年一貫課程實施概況之調查研究。**中等教育**，58(4)，48-71。
- 湯梅英 (2005)。人權教育師資培育工作之推動與困境。**台北市立師範學院學報**，36(1)，189-211。
- 童正德 (2001)。國民中學進行「學校本位課程發展」之研究—以嘉義縣市兩所國中為例。國立中正大學教育研究所碩士論文，嘉義。
- 黃政傑 (1991)。課程設計。臺北：東華。
- 黃炳煌譯 (R. W. Tyler 原著) (1975)。課程與教學的基本原理。臺北：桂冠。
- 黃恕懿 (2009)。「學校本位課程評鑑」信實度之個案研究。國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文，臺北。
- 黃雪華 (2006)。國民小學學校本位經營的困境與因應。**教師之友**，47(3)，54-61。
- 楊智穎 (2001)。中小學學校本位課程發展的問題與展望。**教育研究資訊**，9(5)，39-55。
- 葉興華 (2005)。從課程計畫審閱看九年一貫課程學校層級的實施問題—以臺北市國小第三群組學校為例。**臺北市立師範學院學報—教育類**，36(1)，125-156。
- 葉興華 (2009)。臺北市國小教師教科書選用之研究。**臺北市立教育大學學報—教育類**，40(2)，33-72。
- 詹惠雪 (2003)。學校本位課程評鑑的理念與實施。**竹縣文教**，28，29-35。
- 廖英秋 (2005)。學校本位課程發展的實際困境與未來展望。**研習資訊**，22(6)，66-71。
- 甄曉蘭、鍾靜 (2002)。學校本位課程發展相關問題及其相應措施之研究。**師大學報—教育類**，47(1)，1-16。
- 臺北市立教育大學課程與教學研究所 (2002)。國民中小學校長與視導人員國小實務篇研究手冊。臺北：教育部。
- 臺北市立教育大學課程與教學研究所 (2002)。國民中小學校長與視導人員國小實務篇研究手冊。臺北：教育部。
- 趙克中 (2005)。台南市國民中學學校本位課程發展實施現況之研究。國立中山大學教育研究所碩士論文，高雄。
- 劉建東 (2006)。學校本位課程發展之個案研究—以快樂國小為例。國立中正大

- 學 教育研究所碩士論文，嘉義。
- 劉相吾（2005）。台中縣國民小學學校本位課程發展策略之研究。**國立新竹師範學院教育研究所論文集**，10，484-508。
- 蔣樹人（2003）。希望國小教師專業發展與教師角色之轉變。國立東華大學教育研究所碩士論文，花蓮。
- 蔡文山（2002）。學校本位課程發展歷程之個案研究—從國小教師的觀點來探討。**國教學報**，14，217-244。
- 蔡麗鳳（2006）。偏遠地區小型學校發展生態課程之個案研究。國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文，臺北。
- 鄭文星（2002）。九年一貫課程之「彈性學習時間」的問題與研究。**國民教育研究集刊**，10，137-162。
- 鄭勝文（2001）。國中教師參與學校本位課程發展現況之研究。國立中正大學教育研究所碩士論文，嘉義。
- 錢清泓（2001）。有地無位、有名無實？：九年一貫重大議題課程實施困境之探討。**國教學報**，13，1-17。
- 顏學復（2002）。學校本位課程發展的實踐與反省：以一所開放空間學校為例。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，臺北。

二、英文部分

- Apple, M. W. (1992). The text and cultural politics. *Educational Researcher*, 21(7), 4-19.
- Fullan, M. (1993). *Change forces : probing the depths of educational reform*. London: Routledge Ltd.
- Fullan, M., & Park, P. (1981). *Curriculum implementation—a resource booklet*. Ontario :Ministry of Education.
- Fullan, M., & Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47(1), 335-397.
- Stewart, D. W., & Kamins, M. A. (1993). *Secondary research: Information sources and methods*. New York: Sage.
- Stewart, D. W., & Shamdasani, P. N. (1990). *Focus groups: Theory and practice*. London: Sage.

附錄

附錄一 焦點團體訪談大綱

一、九年一貫課程政策之校本課程

- (一) 校本課程政策的設計有無問題？
- (二) 校本課程政策的執行存在哪些問題（如定義與目標、城鄉差距、學校因素、教師因素、時間因素、行政主管機構因素等）？
- (三) 現有校本課程與地方層級課程的關係為何？
- (四) 未來校本課程政策的未來修訂方向為何？

二、九年一貫課程政策之重大議題融入

- (一) 重大議題融入的設計有無問題？（如七大議題之訂定、融入方式、評量方式...等等）
- (二) 重大議題融入的執行情形如何？有無問題（如定義不清、教師因素、時間因素、學校因素、或行政主管機構因素等）？
- (三) 重大議題課程政策的未來修訂方向為何？

三、九年一貫課程政策之彈性學習節數

- (一) 目前學校彈性學習節數用以進行之課程活動主要為何？有無城鄉及學校教育階段之差異？
- (二) 目前學校彈性學習節數的運用與校本課程、重大議題課程的關係為何？
- (三) 彈性學習節數的未來修訂方向為何？時數是否需增加或減少？為什麼？

附錄二 焦點團體訪談逐字稿

「中小學課程政策之整合研究」

子計畫二:學校本位課程與重大議題探究

第一次焦點團體訪談記錄

時間：民國 98 年 10 月 31 日（星期六）上午 9：30

地點：臺北市立教育大學公誠樓 4 樓 G422 教室

與會人員：李美穗、施博惠、張民杰、陳浙雲、黃繼仁、葉興華、詹惠雪、劉美娥、（依姓氏排序）

壹、主持人說明（略）

貳、發言與討論

北-A07-981031：其實在九年一貫課程裏面，跟美穗校長我們都是大概第一波就參與的。

在教書大概十年後我就發現，我們當老師的，事實上都是照本宣科，被綁得死死的，根本沒有專業可言。我即使對課本有所怨言，但是我也無法反映，這是我當級任老師十八年唯一很深的感觸。那我個人覺得這個課程的本身的用意是對的，因為那是我服務了大概 30 年吧，30 年能夠完成那樣的夢。教育部可能也聽到我們在 20~30 年前所提出的一些呼聲，因為老師沒有權利，老師沒有專業的能力，所以民國 64 年跟 62 年的科學教育的改革，是臺灣教育史上一個很大的福音啊，但是跟現在不一樣，老師給他權利了，可是坦白講老師沒有能力。我在現場看到我夥伴們，從我當老師開始，我覺得他們已經被束縛慣了，所以他們本身條件很好，尤其當年三四十年前的師範生，可是在那樣幾十年的職場上，他變成依賴性，那麼學校本位課程，九年一貫課程他的政策是對的，可是他缺乏嚴密的過程，這個在十幾年來大家也都提到，學校本位課程其實是很好的，因為希望學校發展他的特性，可是學校的校長是不是真的有這樣的專業能力，事實上很多都是交給教務主任，教務主任就交給教學組長。因為後來我也常常到教育局當審查委員，我覺得好像大家在比文筆，只要他們寫得很漂亮，很吸引人，大家就會被那個外表所蒙蔽，那我坦白講因為那個定位不容易定位，學校本位課程或者是彈性課程其實要在一個學校的團體，能夠有共識而且要有專業能力。很多校長很忙，校長是真的很忙，校長也很可憐，他要搞很多行政，尤其現在老師不好搞。很多校長為了他未來的職場，他真的不敢強迫老師，說真話當初我也是很強勢，你沒有強勢你做不出東西來。所以我們老師一致反映是，那個定位還沒有定好，他只交給學校但是學校自己定的，但那是不是真的符合孩子、還有是家長的期待。所以我第一個我的認為是，其實他不懂我們的定位在哪裡，你是不是有些具體的要求，我覺得規範是很重要的。那我當初就是跟老師一起共同組成一個大團隊，提出來跟老師一起討論，那接受家長跟老師的批評，那主要

大家有這種共識，包括課程的發展模式我們要怎麼走，都要說清楚講明白到底學校的學校本位在做什麼。有的做得很大我們學校是做很大的；可是有的做得很小，甚至有的老師、有的學校他認為我今天到一個什麼地方去校外教學，只要我寫得很漂亮，他就是一個學校的特色。所以他是狹義的還是廣義的，那究竟跟學生的能力還有家長的需求期待，究竟是否 match 的很好呢？我覺得是需要被學者專家來檢驗的。那在這裏我也要講，學校評鑑都是走馬看花，我覺得缺乏那個客觀的標準，那麼學校本位要自編教材，老師是不是符合你要的能力，我認為還是跟學校學生的能力要掛鉤，我們不能只要我喜歡的什麼不可以，那校長有沒有真的足夠的監督的這個機制，這個是我一直很害怕。因為在這樣的十年之下我發現，不是只有城鄉，學校的差距很大。

北-Ee02-981031：所以我覺得說，校本課程的一個落實，那老師其實在他的專業也能提升。但我們在跟其他的學校交流時，我們老師會感覺說怎麼搞的，校本課程其他學校有沒有這樣做，後來跟其他學校行政老師在聊時更發現，很多學校的行政跟老師對校本課程的概念不足，所以我們是認為是政策說明不足，概念不夠，所以在推動的時候，當然在試辦的時候，那很多教授都出來講，但是感覺是各說各話。坦白講尤其是現在，我們以為就國中其實國小也是，形成一種叫掛羊頭賣狗肉的校本課程這樣的名稱，可是實際上沒有校本課程這樣的內涵跟實施。對第二個部分，那到底存在哪些的問題呢？我是認為說怎麼校本課程他的政策執执行程序定義不清，目標不明，然後是學校跟老師之間的因素。那解決對策我這邊提出三份。第一個，就是課程引導者的研習說明。校本課程，如果校長的一個他的概念不清，他對整個都不瞭解，他如何帶領學校用校本課程發展呢？第二個，課程發展者的實作工作坊，像我們在當課程督學時，我們有我們自己分配的區，那我們都會去帶工作坊。我們發現一個學校五個人一起來的一個團隊這樣的一個工作坊，他們的方向就不會偏了，一直到現在他們還覺得說，當初這樣做相當好。第三個，我認為教師專業社群相當的重要。至於校本課程學校跟地方層級的關係，我認為他們是交叉線，部分相關部分又不相關。現實面來看，縣市教育局常常因為縣長的選舉口號就會形成教育政策，然後就會要求學校配合全面推動，所以往往會影響到校本課程的，多多少少會影響到一些實施的，比如說時間啊或是一些課程範圍。在重大議題融入政策方面，我認為說融入對我們學校來講都沒有問題。我們課發會的運作相當的嚴謹。所以每一個老師的每一個領域，每一個年級每一個老師的教學計畫，都必須到課發會來做報告，我們是要逐一來做審查，所以整個對重大議題融入校本課程，我們看他們有沒有在融入社群，有沒有執行教學。但是其他的學校他們沒有這麼做的，反而課發會只是形式上大家簽個名就好。所以我們很認真在做的，可能讓人家說我跟美娥大概是很專制的校長。在重大議題上方面的執行，應該教育部要去，或是各縣市的教局

要去要求學校落實課發會的，審查學校課程跟教學機關這樣的機制，那對於未來的修訂的方向，我們的是確需要一個明確的這樣架構，這樣才可以提供很多學校的行政人員還有教師他們清楚。那對彈性教學時數的政策，我們臺北縣三四年級幾乎沒有彈性。整個學期只剩下四節課的彈性，因為包括學校的運動會、園遊會校外教學資訊課程，放進去以後我們的教育局還要求我們國語要多兩節，數學多一節，資訊多一節，英文多幾節，所以根本沒有彈性。我們現在唯有的彈性就是低年級跟高年級，他們還有些許的彈性，不過他們的彈性也要在實施很多的特色跟校本課程。校本課程彈性重大議題他的關係，因為我們學校都融入到七大學習領域在做設計，所以原則上我們不會占用太多彈性的教學時數，但是我們的困難就是上級要求加的課太多了，所以嚴重影響到我們學校彈性教學時數的運用。

北-Ee01-981031：有關於校本課程的這個政策，我相信他給學校跟老師都帶來了蠻大的自主的空間，所以如果是學校或者老師他希望能夠去發展他的一個專業，或者他在他的教學或者是在學校的辦學上面有所突破，其實這是一個很好的政策，但是我們在現場看到，的確是出現了很大的一個校際的落差，那因為過去擔任課的督學，回到學校的現場的一個觀察，的確會發現到我們在校本課程的發展出現了有一些現象，也就是很多學校的校本課程大概是停留在書面課程的一個狀況。尤其是在我們九年一貫課程剛開始推動的時候，一直大力的推動這個所謂的校本課程，所以每個學校有很多的學校是為校本課程而校本課程，所以他們的發展很多很多書面的課程，可是並不打算，或者是說也許他打算，但是實際來運作的層面上，他沒有辦法去運作，所以就變停留在所謂書面課程。那第二個所發展出來的這個校本課程，在很多的學校我們都看到了，他是一種片段的零碎的這樣子的一個課程，以及他能不能去帶動學生能力的一個提升，或者是說他能不能回應到原先校本課程應該發展的一個根源，去解決學校的一個問題，或者去解決課程使用者的一個需求這樣子的問題。那當然大家也提到在這個校本課程推動的這個過程裏頭，校長會扮演一個很關鍵的一個角色。我個人是深有同感，不只是在過去有這樣子的一個感觸，實際上在我回到這個學校裏頭，去帶動我們自己學校一個課程發展的時候，我深深有這樣的一個體會，因為我們學校老師在這個校本課程的一個投入相當的多，但是因為我們學校是一個大規模的學校，百班以上的學校，所以呢我們很多的事情大概都是以學年為主，所以我發現到我們每個學年他都發展了，我認為是學年本位的課程，那學年本位的課程，彼此之間就有很多的一些重疊，他的一個系統也沒有出來，可是當我拋出這樣子的一個議題的時候，我請我們學年以及我們的教務處去把做這樣子的統整的時候，吵了一年吵不出結果，因為大家都有自己的一些想法，那每一個人他都有自己的一些立場。那在這個時候呢，校長的角色就很重要了，我最後就自己跳進去，所以校長進去的時候在加上校長課程的一個背景，所以大家會對這個領導者

他會服氣，然後他會去聽從，所以很快的就把這整個人的系統重整，就既有的架構底下給他做一個重整。所以我認為是說校長在這個部分，雖然校長的校務非常的忙碌，但是我是覺得在這個課程教學這一塊，他的增能部分，很可能是要去做，否則校本課程效果是非常凌亂的。那再來就是老師的這個部分，我想他可能會牽涉到其他的就是像老師的專業成長老師專業評鑑這個部分，因為就是說老師本身的能力，其實是參差不齊的，我們也許在推動校本課程的過程裏頭，我們會透過一些核心團隊去發展課程，去做一些帶動的一些工作，可是如果老師的能力不足，就會連帶著他對於課程的一些教學的那種概念會不足，他會認為是說這個學校發展這些東西跟他他是沒關係的。那至於這個地方層級的課程，他的確對與校本課程產生非常大的一些干擾跟影響。也就說學校有自己一個系統一個架構的時候，其實他本身有一些他制度的一些想法，他也考量了各種的層面，是可以去運作的，可是當縣市層級的這個課程進來的時候，他通常會伴隨著行政的一些資源跟這樣子的一些控制，所以學校一定要去遵從所以就會產生很大的干擾，這個是校本課程的部分。那在議題融入的這個部分，其實現在學校老師感覺到最大困難就是，他們會覺得以老師的立場來說，要有一個專門的時間來上這種東西，他就不會把他丟到；但是如果是採用融入的這個方式，也許融入就不見了。我之前在幾次的一個會議有跟很多的一些我們的老師有交換意見，大家有一個的想法，就是目前議題裏面他有一個對應各領域的一個對照表，這是以議題做主題去對應，但是因為議題他本身並沒有所謂的授課實數，老師的授課還是以領域為主，對不對？所以應該反過來，在領域裏面，他的能力指標去對應各個議題的能力指標，應該是反過來。所以老師在上領域的時候，在他編輯教材的時候，他看到哪一個能力指標，這個能力指標可以去對應到哪些議題的這種融入，用這樣子的方式他們會覺得比較適合的。在彈性節數的政策的部分，我想最大的困擾也是在於地方層級的課程的一個干擾，這個部分不只在臺北縣，其他很多的縣市也都是如此。所以我在想說如果這樣的狀況不能夠去改變的話，那彈性結束，其實好像也是名存實亡啦。

北-A06-981031：校本課程是因校因地制宜的課程，所以其實我們會覺得是說，就像我們這個前任局長所說的一校對應一特色，這個對應到課程上面就要發展學校的特色課程。那相對的我們縣市要發展我們縣市的這個課程，比如說我們臺北市這個游泳，還有我們的小學英文，還有我們的閱讀。那這樣的一個發展其實對我對正課的這種發展其實很多的影響。不論縣市課程或是校本課程，事實上目前好像沒有一個審查機制。剛開始有關課程計畫有教授專家來逐校逐，非常詳細的審查。現在小學的部分變成是我們尊重學校，那到了國中這個階段因為他有這個升學的壓力，由於主科這個各種需求，他們非常明確的表達這是他們所謂的校本課程。可是我們回過頭來看，他還是鏈結到升學上。以國中來講，和國小學的本位課程的發展有很大的

不同。好，那重大議題這個部分。其實為什麼有重大議題要融入，他就是因為不獨立，所以一定被要求，依性質自然的連結相關的課程。我大概有徵詢真正在我們教學現場有經驗的老師，如果說針對這樣一個重大議題必須要融入，其實課發會，教學計畫應該就必須實際的去針對我們主要的這個教學計畫去討論，那最主要是受到時數的限制，所以目前我們的瞭解是沒有辦法完全融入去，去處理這樣的一個重大議題。那其實跟老師的課程概念、教師本身的認知有關，也不是每個議題都可以把他融入在他們所謂的這個教學裏面。事實上，以我們的瞭解，所謂的參考教材與相關的教育題材，其實讓老師可能擷取，所以這個部分我們在地方教育機關可能必須要提供相關的這樣的一個平臺。那另外彈性時數的部分。我們跟臺北縣是一樣的，以國中來看這個完全不敵主科的需求，發展國英數，那其實我發現小學是一樣的，所以這個跟我們的彈性時數精神是作為補救作為引申作為課業輔導，這個其實有很大的落差。我發現學校提出來這個跟這個課程的名稱確實做一個調整，比如說這國文課他反而把他用成閱讀寫作指導地理跟歷史叫做社會專題研究等等。由於實際上國中階段是有升學的壓力，那國小階段因為低年級學習時數的空間是比較少的，那加上我們的縣市本位的課程，其實都已經占滿了，那高年級的部分其實老師們在這個搶奪這個彈性時數其實也都以國英數。臺北市來講，我們又有國英數這樣的一個檢測，那學校運用彈性時數，其實也會對國英數的加強。評鑑部分，我們現在臺北市高中評鑑是用專業人才，就是他們本身都是高中的老師，高中的行政，如他本身是教學卓越獎的得主來做這，到學校進行所謂的校務評鑑等等。那還有就是我們所謂重大議題，重大議題隨著這個社會的演變，其實目前是六大議題，以後會不會更多或者其他議題，事實上我們課程時數是不會增加了，所以這個其實以後對於老師其實最後還是要回歸教學現場的執行者，教學教師的這樣執行者，對這部分還是要慢慢重點是要回歸這個師資的養成。然後師資的在職進修。我們教師在職進修制度目前是沒有強制性，從原來一個學者 18 小時一個學分到現在反而去除，那基本上我是覺得應該再適度的檢討我們教師在職進修這樣子的一個法令法規的這種，我們目的不是要強制來進修，而是必須要有一定的規範，而是結合相關的課程發展來要求教師在職進修，我覺得這樣隨著有這樣一個整體的規劃，對我們的師資才會有一定的提升。

北-S03-981031：我想好像都沒有談到關於誰來教這個問題，但是我覺得誰來教蠻重要。

教生命教育他會覺得說，這不是在這領域的老師，所以在這個部分其實現在在他們那個教育部的中小學素質方案，說要把國小的一些專長化，比如說數學老師，其實我覺得重大議題也可以用這個方式去思考說給他加科。那第二個問題是校本課程誰來定，校長來定嗎？來你來告訴我們某某我想要發展什麼特色，就來發展。至於彈性課程。因為我們彈性課程是定位在說加廣延伸，我覺得這本身就是一個大錯誤

啦，因為彈性課程是應該配合各個學生跟學校特色去加強，他如果有閱讀與寫作，或是社會領域專題，專題這個我覺得都非常好，為什麼呢？因為本來在國民教育的部分，我們說我們有一些基本的能力指標要去達成，那你既加強這些學生的話，可以加強一些深層的學習啊，你不要說讓他學的都很多，然後每天都活動課程很多，很雜亂然後我學下來沒有很深，概念沒有顧到，然後很多東西都是淺層的學習，沒有深層的學習。那剛剛李校長有提到說，目前重大議題跟學習領域有做一個對照表，能力指標的對照表，看起來還是明確架構。不過我覺得說那乾脆會不會學習領域能力指標的說明就把議題放進去，那些目標放進去了，就整合起來了不要說議題，我是國文老師我在看國文的能力指標，我不要再去看性別平權。

北-S05-981031：學校本位課程，因我自己有做相關的研究，有去訪問過小學，因小學他沒有升學壓力，所以小學會銜的比較快這樣子，有很投入的校長很認真在執行，我問過一個校長他說他後來發現這些學生上到國中之後還必須面對那個很刻板、很傳統的教學方式，然後他們就五六年級是為了銜接國中的課程，所以他就收起來了，所以這個銜接也是一個問題。另外一個就是早期的師資培是沒有上課程發展與設計課程，後來有課程發展與設計的課程，那自己也都教這門課，然後要在這樣的課程裏面教學生學會課程設計，但是是不是每一個上課程的老師都帶學生設計課程？不一定，因此即使我們培養出來最優秀的，他考上之後很多東西很可能不會教，所以這個是一個蠻關鍵的問題，那師資培養這方面不可能在課程改革，那只有從在職進修來著手，那我自己的想法是，議題的部分很重要而且社會變遷很快，有很多議題要再加進來，以後就會變成越加越多，但是我自己對這部分因為老師本身的課程設計不是每個都那麼好，有少數，可是大部分的沒有，我們都把他全部交給老師來做，會有很大的問題，落差很大然後會影響學生，落差會更大，所以我是覺得倒不如就在教科書然後規定教科書一定要把這些議題全部編進去，那這樣等於是釜底抽薪，可以確保所有老師都可教到這個部分所有學生可以學到這些東西。那對於彈性教學時數的部分，各位都有提過，現在都是掛羊頭賣狗肉。那學校本位課程給有這種理想，有這種想法的，有這樣的空間，有這樣的架構，基本上這樣的理念還不錯，只是說實際上他要去落實的時候，可能有很多部分要幫他做比較周詳的配套，他才有辦法去落實他這樣子的理想，而且可以讓學校的發展出一些特色。

北-S04-981031：我們在新竹市一直認為說台北市在學校的課程方面應該是走得很快，可是剛剛分享的時候，我們發現像這種上有政策下有對策是沒有城鄉差距的，大家的對策其實都是差不多的，就這幾個議題我分享一下我的看法。我在去年年底吧，我們新竹市做了一個課程的訪視，這比較特別，一般都是校外評鑑，那我們新竹市做課程訪視。他不敢叫課程評鑑，就叫做訪視，那重點其實都是去看學校的課程本位發展，為什麼會有這個案子出來，為什麼做這個行動呢？主要是因為，因為現在不

是每一年的課程計畫都要送審，那送審過程中那位課程督很認真的去看各校的課程計畫，那當中會發現很多問題，所以才會想說要不要到各個學校去看一下，主要是因為我們新竹的學校不多，才二十幾所，還可以這樣去看。因為這樣，我跟他們去看了好幾個學校。所以我發現了一些問題，首先關於我們的校本課程部分，其實我蠻同意大家的說法，其實這個政策下來給大家一些彈性自主的空間，應該是非常好的。那我覺得當時最大的一個問題在於我們的校本課程是由上而下的去要求各校你要做校本課程，比如說只要有課程下來是由上而下的要求，其實學校本身並沒有意識到我要去這樣的校本課程，或者我覺得我學校有什麼問題要解決，我要去發展課程來解決我學校的問題，或許我是這樣子由上而下的話老師會覺得他有非常強的動機，因為我要解決學校的問題。但是當時整個時空背景之下是教育部要求你一定要做，現在是有 20%的彈性要給你了，你必須要去發展。老師要專業自主，可是當時我們沒想到，老師要求的專業自主跟我們希望給他的專業自主是不一樣的，當中有一個落差。我們是要老師在專業課程上去自主，可是老師要求的自主是你不要給我那麼多行政的雜事，讓我可以專心在教學上，我覺得這基本上是有很大的落差。其實老師並不希望有這麼大的課程自主，因為他們要花很多的時間去設計課程，問題是在教學現場其實老師有太多雜事了，都需要老師去配合。那我哪有那麼多時間去發展，所以我們要的自主跟他們要的自主是不一樣的，所以你整個看下來你會發現，在這整個執行過程當中，老師他其實沒有那麼多的精神，也沒有那麼的能力去發展他的課程的專業。我覺得這個就是最大的執行裏面的問題啦，所以在學校就會產生非常多的因應的措施出來。所以校本政策最大的問題是在老師是占主要因素。那當然老師的因素就是在於剛剛說的，沒有去考量到老師需求的是什麼，而且他有沒有這個專業的能力，所以我覺得，目前發展老師的專業課程應該是非常重要的，因為在校本課程去發展的時候，老師們似乎是在學年的層級去討論課程會比較熱絡一點，而且會設計一些活動出來會比較有聚焦，但是我發現在國小部分來說，國小活動很不一樣，國小我覺得他們在專業領域這一塊，學科領域這一塊是比較弱的，不足。像我們在課程訪視我們都很學校討論這樣的問題，因為國小裏面是包班式，所以他們要學年的來跟我們設計活動，我覺得他們這個可以做得好。但是我覺得在學科領域裏面做得不好。實在我本身不是語言系畢業，但要去教數學，所以這裏頭他又沒有很多的資源給他，學校裏面也沒有那麼多人可以跟他討論數學，所以普遍看起來，在學科這一部分，國小是非常弱的，我覺得這個可能是未來老師要去加強這一塊，我覺得這一塊沒有做好，要去精熟校本課程也是一個很大的問題，這也是一個教師專業。另外我覺得影響因素當中，縣市的政策也是一個影響因素。可能縣市政府覺得我這個小地方，大概升學什麼都沒有辦法跟人家競爭，面臨到學生要考試都很吃虧。然後他們開始給中小學都做學科檢測，反正就是測 4 科啦，國語數學

英語還有自然。那個檢測政策一下去之後，那個什麼彈性直接沒了，那個校本課程也沒了，反正總之就是拿去加強學科了，就是這樣。所以早期時候轟轟烈烈，至少有些學校還有發展熱情，可是這幾年來就是檢測下去之後，這些通通都陣亡了，能夠繼續發展自己的課程，我覺得只有那很有構想的學校，而且真的很想做那幾個學校，否則多數學校他為了配合那些政策，彈性時間就拿去加強國語數學，那彈性的做法就是跟剛剛大家講的一樣，所以這個是沒有城鄉差距，做法都一樣。為什麼，因為學校檢測不好，校長有壓力，老師也會有壓力，所以壓力就會到學生的身上，就會加課。所以我覺得彈性的空間是越來越小，那回歸到校本課程的修訂方向，我想剛才大家也提了很多的建議啊，我覺得在縣市政府在這一塊還是要扮演監督的角色，新竹市做的課程訪視還是有他的意義在，我們看到一些現象，學校會寫一些漂亮的計畫課程出來，有表面效度，但是實際上你去看，他真的不曉得學校的發展方向是什麼。我借這個訪視要告訴學校什麼，尤其是縣市政府要一些責任，不是等待中央政府來評鑑。第二個，我覺得比較大的問題是，就是行政領導大於專業領導，意思就是換了一個校長就換了一個校本，就是我們喜歡什麼他就換什麼，這讓老師疲於奔命，我好不容易設計一個課程出來，然後這個課程做沒多久，然後校長換了之後，我必須重新規劃，那我哪有這麼多的時間做這些事情。那我覺得行政大的那種專業領導，其實也是一個蠻大的問題，那我覺得縣政府在這一塊其實還有一個努力的空間。另外一個我是覺得說，剛剛我也提過的，就是應該考慮到，老師的一些負擔，還有那個老師的專業自主是什麼，那還給老師專業自主，在教師專業發展這一塊，其實真的應該要多給鼓勵，老師那個能力才會出來，但是在這之前啊，我覺得應該是可以減輕一些老師不必要的，太多政策配合，太多不必要的負擔的這種事情。其實應該要讓老師多一點時間在他的專業裏面多一些發展啊。至於那個重大議題啊，我是在想啊，重大議題，他本身的定位是什麼，因為當時 90 早制定的時候，那個六大議題到底是怎麼出來的，其實大家都很清楚，反正時數就這麼多啊，有些東西一定是擠不進去的，那既然沒有辦法擠進課程，就採取融入的方式，那我們知道有一個課程實施可以成功，融入有很多種，可能很多老師隨時都在融入，如我今天發生的一件很重大的事情，我覺得很重大啊，我就會融入啦，老師就會很融入的去做，還有另外一種，我有課綱規定一定要做，那這些當然是教育部他篩選過，他覺得比較重要。那我贊成剛剛大家那個看法啊，既然議題他是隨著時代在改變的啊，所以之前是六大議題，那未來還修訂是不是還是六大議題，有哪些議題可以拿走，我不贊成無限的加上去，一直加上去的課程絕對是負擔不了，但是我覺得如果議題是可以改的啊，如果你隨著時代在變，哪些議題是大概你都可以接受，還是已經知道融入已經很重要的，是不是還要再列入六大議題裡宣示，一直在不斷的宣示，是不是有些新的東西可以放進去。另一個，這個課程做的比較好的，比如說除

了課綱之外，你還會去發展一些教材，有些課程，如果有這些東西，他比較容易落實。所以六大議題比較要落實的說法，我贊成剛剛說的，一個教科書，你可以要求教科書本身，你可以把議題都融入，在審查的時候要求融入。因為基本上老師還是很依賴教科書，如果這個可以做好，其實我們就可以假定這個教科書之後，議題都融入例如，其實根本不需要老師在另外去設計課程，我覺得那個根本是不太可能的，因為我們根本沒有那麼多的時間，而且老師也不會去看能力指標，你直接去看教科書，他上課時就有，我覺得應該是要求他教科書。另一個我的思考點就是，有沒有可能用另外一種方式，像迷你課程的方式。你看國外有些課程你不用重要到說一周你要多少時數，我就是一學期比如說6小時，或者很多重要問題，就是6小時這樣，用這種迷你課程的方式，也是一種正式課程，就不是融入了。有沒有這樣的方式，但是我覺得這很難，因為可能關係到時數問題。那我覺得，六大議題部分其實是可以重新檢討，他那個整個六大議題的適切性，以及他在學校鞏固的方法。那最後一個問題，彈性部分，那跟大家都講過了，真的是，我覺得目前沒有彈性，以新竹市來說，因為他從小一開始就上英文，所以小一的彈性不比以前，再來，另外一個幾乎都是這樣，中年級再加一節資訊，然後就是學校行事，全部排滿。所以真的沒有什麼空間，那有的學校還好一點，會留一節課程，就是發展學校特色課程，有的還會保留，其實大部分都被這些給占了，所以我覺得彈性這一塊，我覺得在目前的時數底下可能不會再增加了。

葉興華教授：題綱中有一個定義不清問題，其實大家在談這個過程當中，多少都提到這個一個問題，在剛才談的過程當中，大家都很肯定說，只要我們這個政策讓他去發揮專業自主，然後讓他設計課程，可是老師設計課程這個部分啊，我剛剛有提到我的問題，就是他能力的這個問題、時間的問題，那我覺得從能力的問題，從時間的問題來看，其實時間的問題是沒有辦法解決的，因為老師時間，8小時左右，除非他也很投入，可是我們以現在的方法來說，有些老師他應該很投入，可是他可能短期的，3年，5年可以，他沒有辦法10年，20年都這樣子，因為他有很多的因素在，所以時間上他都是沒有辦法去解決的，另外校校本位課程是哪一塊，老師發揮的作用在哪里。六大議題可不可以編在教科書裏頭，若編在裡面老師課程設計的能力就沒有，那這塊我覺得也就可以一直思考就是說。像剛剛有老師就是說，可能在國小部分，老師的學科能力是不夠，其實現在有很多議題的學者他也認為，老師議題的能力不夠，那一個國小老師，他究竟應該具備多少的能力。我們所希望的學校本位課程，他應該定位在讓老師發揮專業自主，對不對，可是在課程裏，我們講理想課程，書面課程，你的知覺課程，運作課程到經驗課程，他應該在哪一個層次上，這是第一個部分。第二個部分就是議題的部分，是不是要教的那麼深，如果我沒有課程，如果我沒有這些所謂的課程結構，沒有議題的能力指標，可不可能，因為如果

他那麼的有結構化，一般結構化的話，就會關係到評量，他一定要有時數，大家接下來就是去動用立法委員，各種遊說團體，就是立法，因為朝這樣走的話，這可能是一種趨勢。還有第三個問題就是說，那現在我們好像，願景大家是怎樣弄出來的，學行政的說要有學校願景，學課程的人說課程要有願景，那這個你跟學校的願景有什麼不一樣。

北-A07-981031：其實我們在籌備的時候就已經設想，那個時候還沒有 88 年還沒有課綱的時候，因為我看了第五項修鍊，那第五項修鍊很大的振奮，我覺得我應該要學習他們的模式，建立共同願景，然後還有再學習。可是後來看到，我那個時候的願景還是很長遠的，我覺得那個學校的願景不是短暫的，可是後來我發現，我快樂也可以當願景，我活力我卓越也可以啊，我不知道說這個願景到底是？我的意思是說要長遠的，還是要短暫的，這是我們的疑惑，還有課程願景，怎麼去跟學校願景；那課程願景應該是比較近的，我覺得我們都是莫衷一是，就憑個人的來描繪這個課程。

北-Ee02-981031：其實在校本課程後，學校的願景，我們是由學校的老師，一段時間的討論，會形成這個願景是以學生為本，以學生為中心的課程設計的，所以我們開始討論的一個主題，一個孩子進到我們學校，我們透過六年的課程跟教學，我們希望培育出怎樣的的孩子，老師就從這個主題去討論，學習討論、領域討論，然後一個個來陳述他們討論的結果，然後最後達到共識，形塑學校的願景。比如說我們學校的願景，一開始只會說，之前，我們的願景，然後之前的願景就會提出來，那你覺得如何，他說不要、不喜歡，OK，那我說我們就重新來討論。那討論的核心概念出來了，到最後，原來的願景還在，但是後來又加了一個，比如我們是加了一個快樂成長，然後多元學習，全人發展，後面的都是老師加上去的，那核心概念，就尊重，關懷，積極，負責，我們希望培育出來是這樣，所以我們從這 4 個核心概念來形塑我們的課程目標，所以從這個核心概念形成了 4 個課程目標，然後從這 4 個課程目標，我們在形塑出，一年期要發展到怎麼樣，所以那個主題的課程，然後就形塑到上下學期，整個的校本課程架構，再怎麼樣融入到其他領域的設計。

葉興華教授：剛才個校長重點是在於說，學校裏面的本位課程，或者學校的願景，都是老師在這個討論的過程當中，他形塑教師的教學能力，他的重點是在與這樣的歷程形塑教師的專業能力，但是我覺得說，我們講，課程的專業化，會隨著時代改變，功能會去調整，那經過我們這一波的課程改革，有這樣的做法，他再把老師的能力再去調整，那我們下一步的課程改革，就是所謂的 SBCE，他們發展的要建立在哪個地方，因為這樣的課程他就可以把師資力量帶走，在下一步的課程改革裏頭，如果還是這樣，那老師一定會覺得為什麼又再來，再玩一次。我的意思是說，當老師的能力上來之後，下一個階段它應該定位在什麼樣的地方？

北-A07-981031：那可能不行，我現在看到一個比較嚴重的現象，你看看現在孩子啊，

真的好可憐，說不出非常完整的話，他的語文能力很欠缺，還有一個，我很想去參加數學領域，我看到孩子的數學學習，太痛苦。我們的學科能力真的低落，非常的低落，孩子寫不出好的東西，它根本說都不完整。

葉興華教授：其實，美娥校長你剛剛提到這樣主要的問題是在，你說它從書面課程怎麼轉化成為經驗，就是他運作課程這個部分。那假設說今天本位課程再訂在定位這麼大的時候，並不是說連老師它在設計這個書面課程的時候，就是說他有這麼多活動課程的時候，其實我覺得對老師來說他的負擔變的那麼大，因為我經常在思考這整個問題的時候，並不是單獨去思考某一課程，不是單獨去思考彈性教學時數，單獨去思考重大議題，而是把這三個東西它都加在一起思考，可是因為我們提綱列的時候，我們是這樣去列，沒有辦法，可是在思考的時候，就當我把這三個東西都聚在一起思考，好，大家一起一心一意，跟一蹦一跳差在哪里。

張嘉育教授：大家提到的是在執行面的校本課程，執行面最大問題是校際的落差與教育階段上落差。分析原因，一個就是老師跟校長他們在認知跟能力上的部分。我們有提到說我們賦權了，當然這個權老師是不是想要是另外一回事了，可是沒有相對的增能，因此建議我們配套的方案就是，如果我們校本課程，當然大都很同意它存在的必要性跟它的價值性，如果要繼續推的話，不管是課程領導者還是課程方案者，甚至是教師專業團體，統統有必要去強化，不過這個教師的增能就我看到的就是，國小老師要增能的跟國中老師要增能的有點不一樣，因為國小老師的課程概念比國中強。但是國小老師相對的是學科較弱。所以學科怎麼去轉化成他的課程這個比較重要，反而是國中老師學課知識強了，可是他們有很多課程發展的理念較少當然校長也要同步做一些。至其實還有一個校際的落差最大的是剛剛大家都提到了是政策面的問題，政策的定義，那政策的定義把校本課程其實就是讓大家各自解讀，當然學者專家在說明會也各自解讀，包括是要建立特色，還是要解決問題，還是要去做的是符合學生的需求反映；還有有的做大有做小，還有整體的有片段，有的名存實亡，這個名和內容根本就沒有這個校本課程。所以我就在想是否建立基本面，其實不是在為發展特色而發展特色，我自己認為校本課程就像剛才解決的問題，就像剛剛美娥校長一樣，學校的能力低落了，我們可不可以做到，基本面一定要做到，之後再去開發你要的特色。總之就是先抓基本盤，那在校本課程的精神下又能夠兼顧孩子的能力需要。那還有就是說一些名詞，比如說剛剛美穗校長幫我們分享了課程願景跟學校願景，我覺得那有必要去告訴學校怎麼操作這兩個東西。尤其現在校長其實汰換的也很快。我有看到很多新手校長，其實有時候他過去在教務上有很多的經驗，可是他一下當了校長他不曉得怎麼去推這些東西。另外還有就是監督面不夠，監督面就是剛剛先前提到說早期還會有課程審查計畫，下一階段其實能不能就用剛剛提到的平時用同儕查核、同儕的輔導，而不是只在那邊評斷說你做的不好，

那能不能真的是加入現場的老師，不管是主任或是校長這樣的輔導的方式，這是在評鑑上可以去做的。那另外重大議題的部分，其實重大議題我們也認為它有它的必要性，不得不嘛，因為沒有辦法全面設科。可就是時數有限，可是議題無窮，且一直在變化，所以回歸到一個就是老師的轉化的能力，那這個是從那個職前的能力，這個師培中心請他們做調整，不過剛剛有提到就是在職老師進修的規範是不是應該還原給它，讓學校的老師有義務要去做這樣的進修，也許這樣雙管齊下會比較好。否則太消極的應付方式也不是辦法。老師需要的是參考教材，若沒參考教材就會有人教的深有人教的淺，所以除了在職進修跟職前進修之外，參考教材的編制甚至還有平臺分享一定要建立，還有就是，剛剛先進有提到，就算老師不想參考這個教材，他自己想去做開發，那老師其實是歸屬在各學習領域，編的那個各個重大議題去對應各個領域，他找不到要怎麼教，所以剛剛轉過來的方式就是用領域的方式告訴老師你這個領域一定要融入哪些相關的議題，然後他的指標是什麼，這樣的老師用這手冊才會上手，他才可以馬上找的到應該可以怎麼做，所謂的參考資料才可以真的去應用。而迷你課程也是一個很好的構想。

北-S04-981031：在政策裏面用迷你課程去推一個議題，只是不需要占那麼多時數。

北-Ee01-981031：剛才有關於議題的輔導群，在目前的系統裏面是議題的部分只有性別平等跟人權教育，這是新增的輔導群，只有這兩個，其他的議題是沒有的，這是第一個。那第二個迷你課程，我覺得迷你課程的概念很好，剛才給我一個啟發，就是說如果我們這個迷你課程他是做成一個事例，比方說我們已經把他發展出來，一~六年級，每一個議題他有一個迷你的課程的事例，比方3小時。一個年級他有3小時的這樣的課程，提供給學校。那學校在他彈性學習節數裏面，他可以把搬進去。像資訊，他已經獨立，有單獨的時間去教，那像環境教育，我們的自己校園課程，我們的綠色學校，我們就會去處理他。但是像其他的像人權、兩性、生涯發展及未來的海洋教育，雖然是強調融入，但是融入的部分我們常常很難去掌握，所以也許我們就會有一些迷你的，把這些議題的最基本的這一些概念的東西，就用迷你課程的方式來做實施。所以我覺得這個概念其實是很好的，只是說我們怎麼樣子去實施他。

北-A06-981031：在時數跟政策方面有很多學校他是照著政策走，有的完全是上有政策下有對策，事實上我們也瞭解有一些學校確實有落實到教學時數的精神，他對整體學生能力的提升他很重視。只不過我覺得應該還是要有這樣的一個政策。另外教授提到的上課時數制定，那目前我們高中最大的抱怨就是搶時數，有一些時數的爭奪戰，讓學校的老師對立了，那就是說主課跟所謂副科有衝突，若出發位置都是所謂的節數的所謂切割的話，其實在學校也發生到國中，高中，這樣的階層。

北-S03-981031：你的議題、課程的研習要規劃的比較整體，比較有結構系統，那老師也

就會來修課，那他修了之後，在老師專業能力上，他可以教例如說那個性別平權，或是其他的生命教育議題..等，這是第一個層次。第二個，那考慮到老師的授課時，但是在協同的教學下，如果學校開了一個叫做彈性課程，開了一個其它的課，比如說 4 個班級，可以輪流議題課程，有一個修過性別平權的老師，可以上 4 個禮拜性別平權的課，那另外一個老師可以另一種議題的課，用協同教學的方式，比如使用循環教學，其實是可以去實施這樣一個問題。我覺的這也是在我們規定他要研習時數的同時可以做的，你既然已經規劃出他要研習的內涵了，但這些內涵你自己在課程設計上就應該很有系統給老師去研習。

北-A07-981031：我倒建議，教育部運行的那些課綱小組他們應該對話，他們應該協同才對，他們並沒有協同。以及視導部份我是覺得學者還是要進去，我很贊同企業界產、官、學三方面合作。

北-S05-981031：關於各縣市能力檢測，可能要補充一下，因為在課綱裏面有要瞭解學生的學習成效，所以教育部可能會去地方授權。才把這個部分丟給縣市政府去做，那縣市政府做出來的情況就是不一樣了，差異很大，有的要求比較嚴格，有的就很寬鬆，反正只要交差了事即可。

北-A07-981031：我以前是被訓練過的，那時候雖然很討厭，被管得像軍人在訓練，我在 64 年的時候，台北市教育局派我去板橋教研習會練一個月，那一個月像在做女工，早上上課，一直到下午晚上 9 點半，做什麼呢，自製教具，然後我們還要示範教學，教授、同才彼此批評指教，滿嚴格，還要接受他們的評量，那時候討厭死了。可是現在想想看，就是因為那樣長大，我覺得我們現在就是沒有經過這樣嚴格的教師師資訓練，是需要的，尤其現在的老師五花八門，影響的是每一個的小孩子。所以這次我的建議要嚴謹的訓練。

北-S05-981031：我覺得彈性課程的時數是沒有辦法增加，不過他有其需要性，要保留著。因為地方的政治因素、及來自中央的一些政治因素，如要推有品運動..等，一定都有這個需求。有時候學校為了募款要辦運動，或者辦晚會，那留這樣的時間，老師他才有可能，就是不要去影響到其他課程的教學，那可以利用這個時間來應付這樣的需求。

「中小學課程政策之整合研究」(葉興華刪減)

子計畫二:學校本位課程與重大議題探究

第二次焦點團體訪談記錄

時間：民國 98 年 10 月 31 日（星期六）中午 12：00

地點：臺北市立教育大學公誠樓 4 樓 G423 教室

與會人員：何怡君、邱惜玄、徐源凱、張淑娟、許育健、彭麗琦、馮清皇、黃從孝、葉興華、潘文福、簡信斌、顏學復（依姓氏排序）

貳、主持人說明（略）

貳、發言與討論

北-Ee09-981031：教育機構終於有人開始重視這一塊。因為推了 10 年九年一貫課程到底變成什麼子，如本位課程好了，以基層來說好了，我自己本身在東山時參與九年一貫課程試辦，我在東山四年試辦後到目前實踐六年剛好十年。試辦的當時是滿腔熱血。因為我們是在進行課程試辦時，當時自己也就讀課程所，所以晚上進修的東西就都白天拿出來用，以工作坊的方式帶領老師。

我在東山的時候也研發了一些課程地圖、課程發展模式，那時候覺得很讚。後來來到中型的學校之後，就是板橋實踐，目前大概四五十班的學校。我到市區之後重新開始去面對學校文化的衝擊，老師跟偏遠區不一樣，來了這個學校之後呢，課程工作坊時討論說要有校本課程，老師第一句話就跟我講說，學校沒有特色也是一種特色嘍，學校不用開發本位課程。在那個過程當中我們折衝了大概有半年的時間，後來就是慢慢帶領老師去思考，我們怎麼樣去為學生把校本課程這部分的思維弄好。但是這個過程當中從 93 年我到實踐國小之後，我發現老師對於校本課程政策的設計，政策方面的東西，尤其是市區的老師對於政策的東西真的是不懂，。他所謂的不懂就是說他會直接問你說，什麼叫校本課程？那時候我們就要幫老師做說明，所以我那個時候第一個思維是，老師確實是需要再受教育，這是一個。那第二個，我們在進行的過程當中，發現老師對於那個課程的目標呢，他完全不瞭解。他是連九年一貫的課程綱要的內容都沒有去看。後來，我就用禮拜下午開關工作坊，，因為當我理解學校的生態之後，我們就開始辦這樣一個工作坊，那工作坊不可能全校的老師都來，因為要是全校的老師都來的話要有九十幾位所以不可能。只能各學年派兩位來參加，討論的過程當中，然後大家回去設計課程抗拒的心態其實是非常的明顯。但是，走到現在第六年的過程當中，我覺得有點收穫，這個收穫是老師們開始去自覺，我是要為學生去設計校本課程，所以那時候我們在討論的過程當中，經過半年，老師們開始會去想，要發展九年一貫課程的校本課程，但是我們沒有東山的生態。因為有時候我會以東山課程舉例

子，然後也舉了市區做的比較好的例子，跟老師們做分享，他們就是說，好！那我們來檢視一下這個九年一貫的課程缺什麼，他說好，缺了德，所以呢，我們就來推德育，所以我就請了方教授來帶我們，申請當時教育部的一年十萬塊攜手計畫一年十萬塊，我們就這樣做。

第二個，他會問說，學生學這個有什麼用，不就是為了要升學，老師的心態價值觀如果沒有調整，教育部所擬定的課程政策其實實施困難度很高的。第三個，就是時間，老師會告訴你說，我沒有時間設計課程，所以，後來我們就給老師減課，就是工作坊代表來課程設計的這群人給減課。因為我們要去設計校本課程的這一部分，我們就幫老師減課，那減課的這一段時間就是工作坊的時間，讓他來這邊，大家做討論這樣，在這邊做討論之後然後研發。

校本課程政策未來在修訂方向應該怎麼去做會比較好。我會比較希望是說，其實上級在推的過程當中，評鑑機制是真的很重要。因為目前教育部他在推教師專業發展評鑑，但是其實他不是用強迫性的，是鼓勵學校來做。但是我們都知道說有些學校當你要鼓勵他如果有了老師反對的時候，他會形成一股勢力，那尤其是學校有教師會存在的過程當中，比如像我們做的調查，有些老師要，但是有些老師不要，不要的人會告訴要的人說，你幹嘛那麼雞婆，或者說你幹嘛那麼愛現，就是這種聲音會出來。我覺得教育主管機關在進行評鑑的過程當中，進行的方式是比較消極的。

未來在校本課程政策修訂的過程當中，建議就是我們的校本課程在進行的過程當中，以評鑑的方式來執行它的效果會大一點。那當然，我們在進行的過程當中，就是按照教育部現在的做法，就是說他不會跟考績、跟薪水掛鉤的話，即使強制的去執行，我覺得這個應該是客氣的。那這樣要落實校本課程的政策我想會比較好一點。

第二個就是九年一貫課程中議題政策部分，像我們現在進行的過程當中，七大議題在推的時候，因為教育部、教育局有規定，就是說老師要融入課程設計，事實上我們在融入課程設計裏面，確實老師們也都融入進去了，也都做了課程設計。實際上，我們要老師們把他融入課程的成果弄出來，老師們也實際上弄出來了，但實際上那個成效如何，說實在的，除非是我們真的去看，看老師教學的情況如何，要不然老師那片都提供給你了，我們就自己會心裏有數說，落實性到底百分之幾？我想那個是我們大家可以去思考的。

問題的核心呢，其實是回到如何去鼓勵那些不來的人。像我們上上禮拜辦資訊融入教學的週三進修，我大概數一下出席人數，二分之一。其他的二分之一我就在想是不是要一個一個去找他，邀約他，拜託你來學習好不好。就是這種情形會出現嘍。我也還在思考我們用怎麼樣的方式去鼓勵老師去做這樣的思維，不過

我這邊要提的就是，老師的在職進修，是不是應該規定專業的進修是不是固定要回來受訓，而不是只有鼓勵而已。比如說教育部在推行新的政策的時候，為什麼老師會對於這些定義不明啊，或者這些目標不明，是因為他不瞭解。那再來呢，這個配套措施裏面，比較少說，要強迫老師進修，教育部或教育局只是鼓勵老師進修或校內辦研習，但是校內辦研習就會出現一個問題，老師可來可不來，因為教師會說，老師有權利請假，確實他真的有權利請假。尤其是新的政策在推得過程當中，老師的腦袋，如果沒有去做更新，他永遠就用他那一套思維，在上位的人可能會提出說，老師的專業就不足、修養不足，他們只知道這樣子，但是，他們如果沒有用比較明顯的配套措施去做的話，其實重大議題的政策，未來在進行的過程當中，仍然會有滯礙難行的疑慮。

還有，在推得過程當中，比如說七大議題的內容是講什麼，進修機構開的課程也要有這些，那如果有這些的話，這些就會轉型轉過來，讓老師們覺得，在教育部推的這個新的政策，老師也配套去進修，他真的把學分修滿，代表他增能了，我想這樣子，和學校辦教師進修，就有相輔相成的一個效果。

九年一貫課程彈性教學政策，以我們學校為例，其實三年級都沒有彈性的，就中年級的部分完全沒有彈性的。那現在我們有彈性的就是低年級跟高年級的學生，課程上還有彈性性節數可以上，在中年級的階段呢，其實完全沒。因為九年一貫課程政策在推的過程當中，因為現在上課時間是1到5，少了禮拜六，所以課程是被壓縮。壓縮之後國語課變成只有六節課，家長們就說，語文能力不夠，所以就要再加進去，加進去之後要加在那兒呢。就加在彈性，那資訊也彈性，英語也彈性。那所以彈性其實變得根本就沒有彈性了。

我會比較期待未來政策在修訂的過程當中，其實比較好的是，教育主管機關去瞭解，如果他真的不夠要增加節數，我們就給他增加節數，不要那種名存實亡。所以，未來在於整個政策的修訂過程當中，或許可以找學校的實務工作者去討論學校實際進行的過程中，你們到底是需要幾節。把語文的節數做變更，那再來呢，你彈性呢到底是幾節，你實際上彈性就這樣，就不要再因為要符合家長的因素或是誰的因素在彈性加課。然後就會讓老師覺得說，上面做一套，我下面做一套，結果都配不起來這樣子。所以未來在修訂策方向的過程當中，要實際上去瞭解，在進行過程當中那個節數到底是多少，把實際上在運作過程中的節數明訂好了之後，然後彈性節數再給定明化。

北-Ee11-981031：我跟邱校長的背景其實蠻像得，在89年的時候，我服務的學校是六個班並且參與試辦的活動，後來再到十二班，再到現在一個比較大型的學校。我自己的看法是，這幾年教育部在於校本的政策訂定上面，我是蠻肯定的，我們看到很多學校是有很卓越的表現可以作為一些典範的。不過我覺得在政策的一些配套跟實

施上面確實存在著一些問題。因為我們看到很傑出的學校，其實有比較大的比例，是一些中小型的學校，所以我覺得在整個配套上面是有一些問題的。

在政策執行上面，我覺得存在哪些問題，我自己從幾個方面就是說，舉出一些我自己的觀察。首先在一些組織運作的部分，以我們縣市的部分來說，領域小組的運作績效其實是非常的差，領域小組運作的設計理念是很好，但是在實務運作上面會存在的問題，包括剛才邱校長提到的時間問題，人員素養的問題。

另外一個就是在專業素養部分剛剛邱校長也提到很多，那我自己走了幾個學校的感覺，我認為校長還是擔任一個很重要的角色，就是說，校長對於整個部分的支持度，他願意投入的資源，他看重的態度，我覺得是影響學校會不會去發展和投入學校課程的重要因素。校長的專業培訓其實又很難，至少我看到的情況是這個樣子，要改變校長並不比改變老師來得容易，其實我覺得這一塊也是一個很大的難題。那另外一個很重要的角色，就是剛剛邱校長講的，教務主任也是一個相當重要的一個角色。那我們現在的行政生態其實行政人員的更動非常的頻繁，這個對於學校長期來講的發展其實都是不利的。

前一陣子在檢討處理課程督學的定位，我們在學校裏面有沒有可能有這樣一個角色去負責這一塊，這就是我接下來要建議，如果真的非常重視這一塊的話，在行政組織的調整上面要做一個調整。不是把所有的業務都掛在教務主任，那很多學校都不知道這個要分到哪一組，那當然現在要真正的分是在教學組，所以這個也是一個困難的部分，行政部門大概再要去做一個定位的部分。

然後另外一個培訓重要的角色，就是領域召集人。領域召集人的培訓還有一個相關的配套，比如說，是不是要也給工作人員一個任務指標的一些東西，基本培訓和涵養，那能不能有配套的減課，或者是說相關的配套措施，我覺也是要有有一定考量，這有助於領域小組運作上面順暢。如果領域小組夠強，那行政人員的資源也夠，我覺有助於校本課程政策推行工作落實。

再來就是課程實施方面的問題，剛才其實邱校長已經幫我們指出問題，就是課程排擠確實是非常非常的嚴重。我們剛開始在實施的時候，還有一些彈性教學時間可以去做運用，但是現在看起來，因為英語的延伸到了三年級的部分，然後早期又碰到了數學課程要銜接，要求老師要撥另外的補救教學的時間。像這些就把彈性課程的時間排擠的相當的嚴重。

重大議題的部分，對重大議題的部分其實也有相當的時間排擠到領域課程跟彈性學習時間。所以我覺得課程排擠，應該要重新再做思考，如果真的要讓學校有自己校本課程決策權跟施教權的話，都要去做一些配套措施。

對於第三個議題，現在校本課程跟地方層級課程的關係怎麼樣，因為我們基隆市定位是海洋教育，那你也可以看得到就是地方課程已經相當程度幾乎是引導

了校本課程的走向，學校必須去因應這樣的一個方式，因為他不可能去把這個縣市的地方課程跟校本課程再去做切割，如果那樣時數還有整個老師的課程負擔更重，所以學校必須朝向把二個融合，融入的話就會容易產生一些遷強的部分，比如我們基隆有一個山區的學校，為了海洋教育的課程，我覺得學校的特色課程就不是從學校的資源的部分做出發，所以我覺得這個也是一個問題啦，要怎麼樣去融合這個部分，我覺得還是很難啦嘍，基本上我覺得地方主導性還是非常的強。

未來修訂的部分我剛剛其實有一併講，就是組織可以考慮一併做調整。那另外一個我覺得要再做思考就是校本課程跟領域課程的分別，當然我們希望說校本課程是比較統整的，就是說把領域課程的東西也統整進來，但是可以看得出來，其實老師重領域課程遠重於校本課程，也就是說領域課程永遠是老師心目中的主角。我覺得現在看起來，大家對於教師的專業進修也慢慢在精進領域教學的部分，所以我覺得那些時間的分割對於領域上的處理，都是有一些困難的地方。

還有學校願景，我們也看了很多學校的願景，大概都不出我們十大基本能力，所以學校課程的意義如何彰顯，我覺得也可能是學校比較困難的。很多老師會認為我在領域課程，都仔細的去做教導跟處理，他們認為就達到學校的願景與目標，不一定要另外去做課程的設計，所以說也是一些觀念上面溝通的一些問題。

另外剛剛才說的定位不清的部分，我覺得像我們在校務評鑑的時候，教授就對我們提出一個質疑，校本課程跟特色課程有什麼不一樣，基本上其實如果用九年一貫課程的精神，學校課程的決定權就是對我們整體校本課程的概念，我們這是這樣解讀。那特色課程反而比較像是大家在說的校本課程，就是學校從比較屬於資源特色的部分發展出來的課程。所以，我覺得這個部分，是不是應該再有一些釐清，或者是其實我們就把它定位成，就是希望學校就是去做發展和整合的部分就是學校特色課程，會不會更清楚，對於老師來講，做這樣子的思考。

對於重大議題部分有一個建議，我們現在七大重大議題他強調的就是融入式的，在整個教科書的編審，也應該要把這樣的一個精神放到這個教育部在審查的一個指標裏面，因為我們每個都要老師做融入、轉化，這很明顯就超出老師的能力跟時間的範圍。所以說，我覺得在整個的教科書的處理方面，應該要有一個相關的配套措施去保護重大議題融入。其實彈性學習時數跟整個校本課程的發展其實是連結在一起，剛才邱校長也點出最重要的問題，就是彈性節數這一塊事實上是等於沒有，所以怎麼樣再去調時數架構，我覺得分配一定要很好，謝謝。

北-Ee08-981031：第一個，基本上校本課程的政策的设计是沒有問題的，方向是對的，但是他整體的配套措施卻不好，學校基層單位執行起來事倍功半。學校本位課程一定是校長或者主任的教師在領導，但是現在你看是校長的沒有權力，尤其是中大型學校，前面幾位已經說出為什麼中大型學校推不起來，因為校長在學校只有責任，

現在校長都在忙於處理鎖碎的小事，他們已經沒有時間去做校本課程，尤其中大型學校。

現在校本政策方向是對的，但是所有的配套措施都是不對啊，造成基層執行的時候，大打折扣，那打折的情況可以打折到怎樣呢？小學校各個縣市都做的不錯，中大型的學校打折度非常多，甚至於達到的只剩下3或4%，甚至有的學校完全沒做了。那沒做又跟學校的文化有關，剛剛講到教育部，就是和校長遴選政策有問題，如果校長遴選你沒有搞定，那校長就沒有權力，沒有權力是做不了事的。

教育局其實也有扮演一個關鍵角色，就是說教育部已經很多政策讓校長去執行，要讓校長回歸到權責要相符，就是你要叫他負責任，但是你要給他一些權力，很多事情，不用教務會議通過，那像教育局的部分就是改進比如說學校的重大議題是需要教務會議通過，課程發展這種東西有些是甚至排幾節課程，甚至誰怎樣排，排幾節課程的是大小事情都要教務會議通過，變得說，今天校長根本沒有權力可以做事。

我第一年去學校的時候，他們所有的課程計畫都是用光碟片，剛開始只要求他們做一件課程計畫，用抄的沒有關係，你就設計一件就好，然後就有一個老師就反對，說校長先做給我們看，我們才會做；校長不做，我們就不做，我設計一件給他看，設計完之後，那位老師就調校走了。還有因為我們學校也有好幾個代課老師，代課老師最聽話、最認真，因為我們叫他們做什麼，他們就很認真做，那正式老師比較難改變，所以有時候我也感謝今天的制度，教師甄選那是對的，會讓很多代課老師變得很優秀，但是他變成正式老師的時候就不一定了，我是講實話啦。

最後一個，彈性的教學時數，如果彈性的時數完全交給老師了話，老師常常不知道怎麼應用，就帶去圖書館閱讀，或者做一些他想教的補救教學部份或者數學。大部分的老師其實需要被引導。今天如果老師的專業知識比較高，他不只是做老師，後來惠跑去做校長，或者做教授。的確，大部分老師需要被引導，這個引導需要策略方法和技巧的。這個就牽扯到，校長、專業知能，他有沒有課程的專業知識還有課程引導這些的專業知識。因為根據我觀察還是有一些校長還是沒有辦法掌握這些課程要怎麼做。所以他必須從很多的經驗中去學習，包括像校長培訓、校長甄選各方面的配套去做改進。以上是我的一些觀點，謝謝。

北-Ee12-981031：幾位校長都談到很多可以再深思的東西。我先拋一個想法，就是在我們在談政策跟這個議題當中，校長這個部分我們最終追求的是什麼？以國家整體來看，我不覺得我們臺灣教育制度包括課程規劃是不夠完善的。我說的完善是說他的結構性是相當有結構性的，是很嚴謹，這個嚴謹的過程讓實施過程有些問題出現的，但這不代表我們用一種比較負向或者說批判的角度在看問題。我總是抱著比較

樂觀的態度在看這些事。

政策上的問題，可能是沒有這個問題。譬如說，校本課程既然是要分到各校去做的事情，何必要部裏面要去規定、去管理。那你要做什麼？而且以九年一貫來講，他也不會針對校本課程去做一個基礎定位，規定學校該去做什麼事，所以他才是校本課程。彈性時數這部分。因為既然有校本課程那你當然會給彈性時數，所規定的 20% 範圍，各學校也會依循。而時數到底不夠還是太多，還是可以再怎麼調還其實是一個重點。就是說到底要仿照歐美，還是仿照日本，還是仿照其他國家也好，這樣的調整我們未來要走的方向是什麼？應該是去思考這些。就是說，我們能給孩子的當然是希望是十大能力。那可不可在看到的規劃中看到屬於十大能力的這些東西，校本課程或者說融入議題，或者是你規劃彈性時數有沒有辦法呼應到要達成這些能力。

重大議題這部分我的想法是這樣。如果我們隨著時代在改變我們還去定七大議題或是幾大議題，我覺得有點總是追著前面跑。因為我們學校參加一個了奈米科技的專案，那是也希望這個把融入到課程裡，現在兩性教育很重要。哪天又是環境教育很重要。改天就十大議題、十幾大議題了。我覺得新興議題應該隨時被考慮到，但是有沒有必要去定這個七大議題，至於說根本就不要這些議題了，然後你就融入到你現有的課程，就是在審定教科書這個階段你就把他已經就做一個檢核機制，把他一步到位，讓他們已經把這些議題進行融合。這樣可以減少老師在平常在做課程活動時的困擾。

總之，一個想法，我們彈性課程跟校本課程還是回歸給學校，融入議題這個部分，應該是要做整合，然後兼顧到未來時代潮流上。那要不要去考慮去增設議題，這樣不斷擴充這個議題，這個可以大家一起再思。

北-Ee04-981031：我覺得最終要回歸關鍵能力。課程的目的是隨著關鍵能力來的。那到底我們要給孩子關鍵能力什麼？十大能力跟所謂的七大議題的能力到底有沒有一個連接的地方？他是不是各自獨立的？如果各自獨立，我覺得議題是要的。如果他不是獨立的，是可以在十大能力就可以整合的，那麼議題是一個課程、單元的，甚至是比較文本的。如果說從這個東西也能達到那種能力的話，我覺得那不叫議題，所以我才說，可能他要回到關鍵能力。

第二個就要談的，就是到底我們對這種課程的名稱要不要也明確，界定清楚。模糊的了解比清楚的錯誤更好。也就是說，我覺得這個東西很模糊，講這麼多他們也聽沒有，再加上在整個職場的機制裏面，都在談那個。那我還是用過去所謂的分科教學，也就是我過去我已經在教的方式來用。

回歸第三問題，我不曉得這一次九年一貫課程的檢討有沒有把這個議題再抓出來。雖然他們只談到了校本課程。我覺得領域課程跟分科課程要不要再重新再

來。課程的運作其實跟整個教學生態以及作息時間是息息相關。所以和有些理想面是不一樣的。在應然面的時候我們是利用這個機會來告訴主持人的，那就算再重新回歸，到底要不要去考慮分科，這是我拋出的第一個議題。

再來就是說，當課程要變成課程實踐的時候，這個課程本身就需要老師的教學設計對不對？教學設計過程中，老師的觀點裏面，如果談到學校本位課程。老師馬上在技術面就會有“我課本都教不完，你怎麼又給我本位課程？”所以我們在學校的課發會就自己定義。我們學校的校本課程是天文教育；我們學校的特色課程是跳繩跟陶藝。你不要問我為什麼要這樣解釋，因為這是我們南湖國小所有老師都知道的定義。

我覺得十大能力太龐大，老師在這種浩瀚的能力底下，他每一樣都要博學。舉一個簡單的例子。我剛到南湖國小，第一年總體計畫課程，不瞞你們說，我非常認真的把所有老師寫在課程計畫上的關鍵能力的指標把它做 excel 統計。也就說，只要他有用到的，我就把他記下來。我這樣統計下來之後，整個校的總體課程，沒有用到的能力指標有多少？我只告訴你，非常多。所以我用這樣的數據跟老師講說，“這不是耗著玩的”我意思是說，你的課程我不管你坊間來的還是光碟來的，我也不知道你是不是 DVD 來的，不管。設計完之後你這個叉叉叉的沒有用，我們老師第一次驚訝到說，原來課程計畫也有人在看，這就是效果哦。第二年，老師把焦點都放在怎麼套，都沒有關係，我覺得慢慢的老師就會去瞭解。我也先在這裏跟與會同仁說，我為了這兩本怎麼看，我引導了三年。這三年包括我們的九年一貫，包括剛開始的正綱，我真的是逐字逐字的看，所以我覺得課發會也是個很重要的會議。我覺得贊同前幾位校長的見解，我覺得那是共同成長的機會。

北-Ee09-981031：我是不是可以問一個問題。我剛才在聽大家提的過程當中，我覺得有一些議題是模糊的。九年一貫課程跟校本課程，大家心裏的想法是什麼？潘校長有提到，本位課程該應該回歸給學校就好了，那我們在討論什麼？這是我們在討論的，我們在思考的。那剛才清皇校長在提的過程當中，他提到我們是在討論九年一貫課程，然後他討論的是關鍵能力。我想在這個氛圍裏頭，我的感覺是大家對這個定義好像有點不同，所以我覺得說，當我們在討論這個的時候，是不是我們該再次定義一下？

葉興華教授：我們兩個在列題綱的時候也常常在討論這一塊。所以在這個部分的話，其實，我們是蠻希望能聽到大家的聲音，以大家的狀況來講，什麼樣的狀況，你們覺得他是比較可行的？因為其實我覺得大家也可以思考這個問題。我們這個階段，學校本位課程的意義是隨著時代在變化，那我們也可以另外一個方法思考，假設這樣的定義在這個階段任務已經達成了之後，不一定下一個階段要跟這個階段一樣，就

像我們對於課程實施，課程本身的定義上他不斷的在做調整了，那未來是怎麼樣一個方向才是可行的，這也是要向各位請教的。

北-Ee09-981031：如果是像主持人這樣講的話，那如果是說下次，因為大家在討論然後再改變的話，老師其實更是更擔心的。因為他第一階段還沒有弄清楚，已經在半模糊當中。第二個，好像原先概念是這個樣子，怎麼現在又改變？因為我們在給老師一些資訊過程當中，老師比較期待的是你給我的定義是比較清楚的，很明確。然後我呢，雖然專業知識不足，但是我願意跟著走。那個明確的方向如果假設這個定義不明確的話，其實我也會很擔心。因為就是說，我們在第一個執行，第二個接收，第三個要落實的時候，那個地基是踩不穩的，這樣子。

北-Ee13-981031：重大議題目前都說是融入，立意良好一個是成效也許有待商討。我們在現場看到，也許大家所提到的，包括知識位階、教師心態，各方面種種，融入，最後就融化都不見了。所以如果這些我們剛才提到依據時代的變遷，整個文化改變，他真的那麼重要，我跟其它校長在談的時候，就認為是不是可以把它就是放在真正的正式課程裏面？因為彈性時間真的分配不夠，所以到後來只能自由心證。因此我還是建議，把彈性時間去作為學校的特色課程，這是各校辦理課程的需求。如果這些重大議題真的有他們功能跟重要性。那麼在正式課程，也許才不會被融掉。有名無實關於這個弊端才能夠解決。這是第一個跟大家分享。

另外剛才許多校長提到深層結構組織運作，心有戚戚焉。每個有理想的校長都很努力的思考，怎麼把組織文化結構給弄好。所以在最後我提出回歸主題，那個關鍵還是心態跟制度啦。制度的問題，第一個，老師專業提升很重要、絕對重要，我想在座我們都是碩士以上，這最基本的。讓老師都有基本的素養，我們就是很簡單，就是定期要去進修。一些老師都具有高智商啦，只要被引導我只強調，老師其實在整個社會還是水準以上的。就是每年固定讓老師去進修，進修什麼？就是我們教改界的政策。所以基本上我們老師的基本素養，至於要去讀什麼研究所這都很好，但至少每個老師都基本素養。所以，最後一句話，課程，好的課程要真正的實踐，課程沒有辦法落實，就沒有真正成功的教材，就是流失掉，非常可惜。以上我講這些。

北-Ee06-981031：像在本位課程這一塊，其實就我們很實務的立場，因為我覺得當教務就像當聯邦快遞一樣，使命必達。上面校長需要我們做什麼，我們就是要達成。我舉最具體的例子，應該就是從課程計畫這個具體的東西來看。那我們會在每學年的開始或學期開始之前提出課程計畫。我大概從這個點開始來思考校本課程應該是什麼。在臺北市有所謂的校本課程審閱，那在這一段之前的擬定階段當然會經過課發會。大概這幾年來會知道他希望我們凸顯出所謂的校本課程跟特色課程，就在你的課程計畫部分你就要重點 highline 起來。我們也就往這個地方做。我發現就這一塊

就第一線的老師基本上很難做的到，因為事實上都需要像我們都要做背景分析、環境分析、資源分析等等。基本上是由教務部這邊定出幾個方向然後要備課之前。這是寫個人計畫之前的重點，那大家去注意一下。

比較麻煩的是所謂的重大議題。我們就實務上來看，比較給我壓力的就是家庭教育跟性別平等。因為不管是教育局，教育部就是會給不同的政策就是希望你填報表什麼。那壓力非常大。所以我們這一塊一定要做得很落實，甚至要求老師老師要有一些成果，都 stand by 好這樣。所以議題的部分我非常贊同剛才校長講的，雖然教育部給的是七大議題，可是實際上我們拿到可能二、三十個議題。因為訓導處也會給我議題、輔導室會給我議題，那各個地方都會給我議題。這些我們就要想辦法，有時候是整個學年做，有的是幾個班做什麼的，可以的話大家一起做，類似用這種方法去做。

另外就是彈性教學以臺北市來講，我們為了配合臺北市英語、資訊教學。其實我們前兩年還剩一節的彈性時間，我們都覺得很寶貴。因為那節時間除了給學校有一些教材必須要在那一節去完成以外。我就真的給老師，給班級，他們只要寫那是屬於班級的彈性時間，那他只要給我一個 list，他大概是有做一些事情。不要說那一節就是聊聊天罵罵小孩這樣子，那我們基本上支持的。因為老師跟學生都需要呼吸，不能夠全部都被擱死。所以我會覺得彈性時間，還是有存在的必要，而且還需要更多。

我自己這樣做是很不對的。像那麼多議題一直強加進來，我們最後用到什麼時間？綜合活動。我們甚至有些老師決定自編綜合活動的教材。那也 OK。那課發會自己來處理、自編自己審核這樣。我確實認同，因為實在外加的東西太多了，我們要多留一些給學校本身、班級本身，然後來進行一些因地制宜要處理的事情。所以我會覺得說，彈性教學時數存在是有他的必要性。但是是不是在政策上再去調整，比如說，像我剛才講的，綜合活動，其實在很多學校都有點被邊緣化，還蠻好用的，感覺有時候做宣導時候還蠻好用的。所以這一個時間該怎麼樣讓我們能夠再用？因為臺北市給我們壓力，臺北市也需要做這些英語、資訊之類的。那我們也需要，可不可以用政策讓我們真的多一點點時間，做一些當下，或者未來需要做的事情。

北-Ee07-981031：剛剛談的是在校長層面，主任的層面，現在可以回歸到老師的層面。

我回歸到第一個校本課程政策的設計，如果，我的認知是，剛始制定的時候的它應該是由下而上的。可是，剛各位校長您也提到了，如果要執行有效的話，好像要由上制定個框框以後，可能執行會比較有成效。由下而上，剛您也提到，因為點、線、面，校長看到學校整體，全面性的。主任看的是那個線。老師不是我們不自愛，我們只有小小圈圈我們只看到那個點。因為我們接觸面只有局限在那裏，所以我能夠

知道的就是那個點，所以可能只呈現那個點。很多點才可能出現那個面，所以你們可能會認定我們在認知界定方面可能不夠成熟。那是因為我們所接觸到的資訊上會受限。

第二部分，為什麼會有這樣子？由下而上，本來是由下而上出來的，可能由下而上可能因我們的認知，我們的背景知識不夠，所以出來的不像樣，可能最後出來，慢慢到最後完整出來。雖然說最後課程決定是由校長、行政的主導，其實離清定義完之後。我剛剛在講說，政策的設計這方面。第一個，可能我們要離清。才能夠執行，可能成效會比較好。校長因為看到他們在行政領導方面可能他的執行面，會看到面，會比較周嚴。所以這可能在定義方面應該要離清。第二部分，其實站在我們老師這個點，我們所接受的訊息，我問過很多在行政方面的制定，我說校本課程跟特色課程，跟所謂的本位課程有什麼不一樣的地方？我們得到的訊息就是這個樣子。校本課程當中，以學校課程各方面擬定出你的特色課程，所以學校擬定出一個特色課程，那我想不是我們老師的錯。因為從訂定到最後走走走，因為太大了走不出來一定會慢慢縮。縮到最後，我們就移到這樣。所以能夠回歸到徐主任講的，那個執行面老師要給他一個訂定。啊對，因為政策制定完，各位校長的承啟上，您是制定政策，執行面歸誰執行？是老師。成效由誰來提供？一定是老師。面對問題誰面對？一定是老師。行政當然就會講，有些人不會放棄我們老師嘛，他們也會有很多的協助，但是第一關折衝的一定是我們。時間不夠你們不會替我們承擔？不會。我們要去想辦法，我很坦白講。所以那我再講有幾個地方，站在我們老師立場會講，很多有時候來我們學校評鑑的委員會說，課程架構方面不是很穩固，或者不是很貼切。第二，校長的任期也會影響到我們。剛我們也他白講，我是覺得校本課程他政策的設定，好像理念是肯定的。但是他的設計是有人為的因素，人為不外你的知識背景，你背後 background 也會影響到你的很多概念。所以設計出來適當與否，行政各方面的給與支持度若何？我想經費制度也會影響。

第三個，像比如說我們真的要做課程，但是要一下加入聽奧的課程，一下加入了花博，再來教育局新推的教育 111。另外一個，學校如果你是標竿學校，包括在座我看到各校的，那一定局裏也覺得這些學校執行得很不錯，那就多給你們一些經費。當然，經費行政很喜歡，但遭殃的是老師。因為執行是老師要做。我們坦白講。所以像這樣的情形很多。每一年又有不同的主題。品格年、關懷年。我們一定要變變變跟著他來進行，你不能不變。所以這些情形再苦的是老師承擔，我是必須要講一下。所以這個情形執行之下，站在我們老師的立場當中，課程領導的理念態度真的很重要。再講一個情形，因為，行政異動也頻繁，若一套校本課程在學校已經制定出來，有些不是我們老師不長進，又有些是，真的，我覺得

老師一定要去成長，定期的進修，像語文教學來講，他們剛開始輔導團帶著來新的課程，開始先推展的閱讀，現在閱讀完開始了推語詞，然後詞句。我們也多麼想參加，跟各位講，老師一定要進修，可是我們出不去，因為他有課務代理，我們有爭取？但是，名額只有一個，擠破頭也不到你。第二個，因為有些是有配代（課）的還好，如果說只有公假，你課務自理，說這很坦白，這樣一個級任老師，我要出去很困難。第三，如果又沒有公假，你還要請假，還有各方面的狀況，。我們需要進修，我覺得這個制度我很贊成，站在老師層面上，要我們成效，要我們做，一定要給我們子彈，也要給我們很多的營養品，我們也需要長大。

還有，真的也是跟老師的本身的學養有關係，像有些議題上不是我的專長，我可以教，但我只能點到為止，沒辦法深入，其實站在教育的層面，都需要他是確實的落實，那才有用嘛，但這樣落實，我想請教一下，如果說，這個議題讓校長您或是主任您去教的話，你有辦法每個議題都很投入的得很好嗎？且校長你很人性，那因為我們都要報成果，都要接受優質學校評鑑，他每個指標上都要有，那誰能夠提供，一定是我們老師現場老師提供，所以我們也有苦，我也很高興有這個機會讓我發出替老師多講講話。

第二個我覺得是定位的問題，其實這些重大議題為什麼沒辦法落實？因為妾身為明，我們學科領域他為什麼可以執行，因為他很明確他有上課的時間，有領域的時間，教學的時數，好，你妾身為明，有這麼多活動要做，遇到校慶活動一定會自己去壓縮，我，心有餘我會做，沒有辦法的事，我有興趣的我撿著做，不是我們不願意，而是有一些困難度，所以他們要固定節數，才不會被忽略。

講到彈性教學時間，站我立場來講需要更多，我需要真的很多彈性時間，因為我好運用才可以消化這麼多的這麼多的政策，但是，就只有 19 節課，我不知道，已經規定的領域完以後，我的彈性時間，彈性時間就只有 3 到 6，就是要行政也要..，站在校長的角度，你覺得語文重要嗎？英文重要嗎？我們的電腦重要嗎？還有教閩南語也要？坦白講，我們其實沒有彈性了，那我們有時候會偷偷用因為閱讀教學，有時候我很想一系列的教，剛校長也附應到，閱讀教學真的很重要，他是要有策略，閱讀理解策略，用那個策略來引導學生，可是我沒有那麼多的時間，這樣情形會造成我蠻多的困擾，所以麻煩各位，如果說老師們可以的話，能夠幫我們忙爭取領域教學時間，如果他已經確定完，剩下多少彈性教學時數，如果能夠充分使用，希望能夠注明不要被排哪些領域，教學領域一定排除掉，那才有辦法，成為真正的彈性時間，因我不知道像你們所謂一節國語一節數學那可以用到什麼時候，我更擔心一點是就像台北縣那樣，禮拜三等著補三節課，或者是禮拜五，我們本來是有半天沒課，那個半天為了要加強，所以為批判老師都不願意犧牲奉獻，你可以應學生需要，語文需要要多，可是已經沒有別的節數了，這要再

加課。

北-Ee10-981031：剛才聽那麼多，其實也是蠻多的想法，那我還是按照我之前想講的，我還是蠻認同這樣的想法的，九年一貫的課程包含了配套措施等等，他是用技術性的方法跟策略，去解決文化層面的一些問題，他要有自己開放的方式，所以不管在課程方面還是在其他方面，比較考量到是技術上面的東西，但是呢他又希望看到的結果是學生在文化上面的一些根本的改變，像文化上的一些制度性的改變。過去我還蠻認同這樣的說法，是一個良善的技術性的策略的方法，的確是可以鬆動文化上的一些比較深層的結構，所以不管是校長在課程領導方面，還是主任在整個執行方面，甚至於老師在課程實施的層面，的確我們也發現九年一貫課程下來之後，我們發現在校園的轉變是非常大的。

在學校本位課程的發展上面，我真的覺得，校長在專業能力上面的展現，其實就連帶影響他在人格魅力上的跟老師心中的地位。如果說一個校長，他對課程很清楚瞭解，甚至於他能夠說明，當下你要跟老師說，那老師很認同你的想法，所以這其實是校長本身的進修也要與時俱進，要不然你很難跟老師有溝通對話的空間。那記得有一次我到桃園縣其他的學校去做一個訪視的時候，那其實老師很焦慮跑來請教數學的學校本位課程怎麼設計？藝文、或是國語..，因為校長要求他們所有各年級的領域都要編寫校本課程，所以，語文有語文本位，數學有數學本位，然後自然要有自然本位，我聽了有點不可思議，因為那時候是在好幾年前了，因為其實大家對本位課程的定位可能不是那麼的清楚，那其實大家都彼此在試探當中。

校長去參加了一些校長會議也好，或是其他會議也好，都說要如何如何推廣本位課程，所以，只找一群人做他覺得不公平，所以他就要求以學習領域為單位，去設計。我會用一個比較廣義的，比較通俗的本位課程定義，就是在你學校的課程裏面，包含你選的教科書的版本，那當然如果說校長希望我們利用學校的人、事、物，把他編入你的數學教學計畫當中，或者是說你可以把你們以學校進行實地測量面積，我們數學課就以學校來講面積。

在重大議題方面，大家都講到非常多技術性方面的問題，其實在技術性的層面上的說了很多，這包括了學校自編重大議題的教材，然後就把所有的議題都放進去，然後由編寫各個領域的人自己挑，所以技術性的層面可以解決，那我們也可以要求老師說一個月就實施一個單元。你可以用彈性學習節數你可以用做綜合活動都不管，但是一個學期之後你就要做出成果來。這個地方我們等一下要再去談的是這到底是誰的重大議題？是教育部的重大議題嗎？還是學校的重大議題？還是學生的重大議題？國防教育和我們小學生有什麼關係？重大到要我們去做，所以我就覺得說每一個在課程的規劃實施上面，他各有不同的立場，可是如果說

我們一直去接受這麼多重大議題，然後都要求在小學階段去做的时候，其實他有很多不合理的地方。例如更早之前的教訓輔三合一，小學早就三合一了，你還要我做這個？不是很奇怪的一件事嗎？該做的是大學啊。大學不做啊？所以大學的輔導體制需要改善啊。老師他本身也兼顧著導師的工作，教學的工作。輔導的角色，所以我覺得說有些政策上面，其實不能說因為小學好叫，所以就統統堆給小學做。所以我想到到底是誰的本？誰的重大議題？

然後還是回應到前面講的，一個良善的技術性的策略的方法，是可以鬆動文化上面的一些結構的。那很多的技術性上面，我們也會跟老師做一些討論，即使在大學校區，大學校老師多，其實反而大家處理的東西就 1/10，1/20 而已。所以很多時候彈性學習區塊，我們都去找老師討論，我們也制定了一些配合學校的政策，因為我們學校希望發展是社團活動，但是社團活動我們現在是一節用綜合活動，一節用彈性學習節數，等於說我們就是用搭配，然後實施了十週，等於彈性時間二十節。

北-Ee05-981031：對於這三個議題，基本上我覺得校長課程這樣的政策，其實他是讓校長在九年一貫課程下每個學校有每個學校的發展，那確實還有一些問題是需要解決，我當然是比較贊成各校推出校本課程，恐怕最大的問題還是在經費上，因為你要去發展校本課程他需要錢，比如說像馮校長他們建設的天文館，天文館也是要錢啊？沒有錢怎麼行？所以他一定要去找資源，怎麼樣去讓各校在他建立特色，發展校本課程時候給予一些基本設備材料，這些都是讓各校去跟教育部申請。像臺北市還好，還有說全面發展，可以各校自己努力爭取經費，變成自己校本課程還有學校自己的特色，那我覺得說這些部分都可以去做。

我覺得校本課程應該就是說要給予各校更大的發展空間跟時間，現在的問題是根本就沒時間去做，除非說像大型學校真的可能如果他沒有經費，他不太可能可以活動，不像我們學校一個年級一個班，我直接把他排在領域課程，而且不超過一個月，這好像就是說他就會建立自己的特色，所以我們課程就是都自編嘛，也都有達到能力指標，那經過我們幾年的訓練下，我們學生在藝術領域在體健，就會有他不同於別的學校所學到的東西，那你說他有沒有達到教育不規定的嗎？一樣的。他的成績也沒有比較差。那這樣就夠了啊，所以我覺得這個是，當然部分比如說語文、數學，基本學科我覺得是非常重要的，否則你沒有辦法吸引別人到你的學校來，我覺得那個是要交給國家政策，那就屬於國家政策去要求的基本能力，反而是我覺得校本課程就是要回歸各校，越是中央集權，那就太可惜了。

重大議題的部分確實也是一個蠻大的問題，因為我自己也有協助性別領域這一塊。我就發現他確實是一個蠻大的問題是因為我們在教科書審查中並沒有審議題。你沒有辦法要求出版社把那些議題納入教科書的編輯，所以唯一的辦法就是

所有的重大議題小組成員定一個重要指標給廠商出版社，要求他們要做，比如說我們性別現在有做這一塊，教育部也有公佈在 98 課綱開始，他就要廠商按照那個評鑑指標去做，包含他會送給國立編譯館在審教科書的時候，就要按照這個法令，這個評鑑指標去審教科書，這是唯一釜底抽薪的辦法。可是我覺得最可怕的一件事就是哪有叫每一班的老師什麼都交啊，想把他整死啊？我覺得這怎麼可能，我覺得學校就該選擇說我今年的重點，或是我這一任的校長把重點放在哪個議題，或是我們今年放三個重大議題，我就鼓勵老師這三個議題你就一定都要參加。只要有相關的活動，那我們老師有機會去接觸，然後幾年以後我們弄得比較順了，再換一下，我覺得也不可能讓每一個學校去每一個議題都去搞吧？我覺得這也沒什麼意義，因為每一個學校有他的環境狀況，有他的特質，可以讓學校來做一個選擇，其實各學校也大概都有這樣一個作法，不然哪有辦法啊。

彈性的部份，現在臺北市根本沒有彈性的時間，所有的時間都被彈光了，所以所以我覺得其實是蠻困擾的，如果說未來真的要去恢復彈性，那恐怕大概只有加課吧，在各領域時間數都已經搶翻天，哪有可能，不過我反而是覺得綜合活動課程，其實就學校實際面來講，比較適合結合議題，因為綜合活動本身的四大主軸，我把他分析後其實就已經結合性別、家庭、環境教育和防災，很多公共議題都可以直接納進去，如果各校都會做，未來的綜合活動可以跟重大議題結合去做，那這樣才可以節省很多的教學時數，否則你什麼議題都丟給老師丟給學校，這是不可能的，時間就是那麼多，時間跟精神體力都是有限的。所以我覺得說大家還可以集思廣益想一想怎麼樣幫現場的老師處理，不是說一直增加老師的工作量，而是說那些事情如果都要做，會更容易做，說大家用群組的方式還是說用什麼樣的學校的一些活動課程，因為我也算過我們學校完全沒有時間，真的算過，透支課程這樣子，所以那是不可能的，所以反而是學校的活動結合這些議題，把時間釋放出來，讓學校可以去做學校的課程、學校的活動，把他都放在綜合活動，或者是彈性時間一起，我想這樣才有辦法相互結合。

北-Ee03-981031：因為我資歷也很淺，所以不成熟的意見請大家多指正，第一個我要提的是，其實我們應該考慮到怎樣管制的問題啦，到底我們的學生留在學校學習的時間到底應該多長？還是要無限上崗，多長的時間才是最適合學生的學習，尤其在 6 歲到 12 歲的身心發展的階段，我們常講哪個國家的學生多優秀多棒，我們卻從來不去看他們學習的作息怎麼樣，我們只看他們的結果，我們不看歷程，其實我在講的是一個總量管制。我們老師是不是所有的研習，十八般武藝統統要有，尤其現在這個資訊爆炸的社會。每天都有新的東西產生。每天老師，包括校長主任老師科任，是不是每天都要接觸這個事情，還是說我們要懂一個大概然後走專業，其實這些東西我們都值得深思，要不然最後累死的是老師跟學生。

第二個，九年一貫課程的校本課程的政策上其實是沒有問題，但是他的問題是在於配套措施嚴重不足，第一個領域分合的問題，其他領域分合時間誰都不願意放，所有的學科專家、學科教授都很本位，誰都不願意放棄，那就好，統統加進來，統統加進來的情況下就會有互擠排斥的問題，這個問題如果沒有辦法解決，我們永遠都是在學皮毛跟敷衍了事，第二個是第三點提到的是校本課程的實施，其實在學校裏面他不可能是主軸，就整個架構裏面他（校本課程）不可能是主軸，主軸一般都會放在學科，尤其是那個應試科目上面，在這樣子的氛圍、課程架構設計底下，校本課程很容易會收到外來因素包括政治因素干擾的中斷，沒有好好的落實，但是有一個方法，其實校本課程要讓他落實不一定要讓他獨立出來，除非是比較特殊的，校本課程的落實應該是回歸到一般課程的連接與融入。而不是自成一個領域。

第四點重大議題部分，這是非常有問題的，其實重大議題一開始要教新興議題，可是新興議題已經十年了他還叫新興議題嗎？其實我們應該去反思，而且新興議題越來越多，近兩年加了一個海洋議題，本來後來再加了一個品德教育議題。後來，硬是被被拉下來，就沒有了。其實重大議題應該要回歸到七大領域，不應該單獨設立。最後會變成說東西太多了，你們學年負責性平我們學年負責環教，他們學年負責資訊。其實這個跟我們國家課程，國家的目標已經是完全已經不相干了。那你這能怪學校怪老師怪校長怪教務嗎？不可能啊，回到一開始講的，怎麼樣管制問題，你在有限的時間、資源跟物力資源之下，你要做這麼多，你就要做總量管制，你不能只入不出，你要入不出那很簡單，你要做融入，那做融入那也不是我們基層老師要去實際去操練的啊？

接下來提到是彈性時數，其實彈性時數的情形每個學校差不多，幾乎已經沒有了。那如果僅存的話也是導師拿去用在國語數學的教學時數不足上面，趕課上面，其實這是很現實的問題，你們能不能苛責老師說你為什麼彈性節數你不好好設計課程？卻是拿來上國語數學，那實際國語、數學這些基本學科的時數已經被嚴重的剝奪了，家長有一些的需求，家長的需求候導師如果不顧及的話，那接下來如果有問題，校長跟教務要不要出面承擔這個責任，面對家長的需求一定得要回應，所以個導師有時候往往就是因為時間資源的不足，導致他後面很多配套出不來，出不來很多就沒辦法落實，那還是回歸到一開始講的，總量管制部分，可能我們要審慎思考。其實我講白一點，我小時候教育在鄉下是沒人管，不管山不管地在非常偏僻的鄉下，中午吃完午餐之後睡覺，睡個覺下午就打球，打球兩個小時運動就放學了，可是我覺得我活得非常的健康，心理很健康，非常的快樂，每天非常快樂，而放學之後也沒有什麼太多的功課，可是我覺得我的競爭力也沒有因為這樣而太差了，就是基本還可以有謀生之道。我們反思現在孩子，從 7:50 送他到學校，到 4:00 放學，連中午午休時間都剝奪，讓他去參加各種學校重大活

動，社團等等，那請問我們孩子在這樣環境之下長大是不是真的那麼健康？我們要的是他十八般武藝統統都學還是要培養一個國小兒童是健康人生觀、是正向的孩子？當然我講這些不是說我講的都是對的而是不同的哲學思考方式去思考。

「中小學課程政策之整合研究」

子計畫二:學校本位課程與重大議題探究

第三次焦點團體訪談記錄

時間：民國 98 年 10 月 31 日（星期六）下午 15：10

地點：臺北市立教育大學公誠樓 4 樓 G422 教室

與會人員：王巧媛、王秀雲、李麗卿、林採有、邱華玉、徐秀婕、陳正吉、葉興華（依姓氏排序）

參、主持人說明（略）

貳、發言與討論

北-Ej01-981031：我們現在一直在講學校本位課程，其實我一直有個疑惑，就是學校本位課程到底是不是學校特色課程。我看到之前的定義是學校應該要配合社區，配合學校的條件特色，可是到底這兩者是不是一樣，這是第一個定義的部分。第二個，如果學校本位課程沒有任何規範，讓學校自行發展，我們希望學校本位課程達到的目標是什麼？到最後似乎也是不了了之。

北-Ej02-981031：事實上學校本位課程的主要特色就是讓學校所有的參與課程發展，包括家長、學生、老師，校長，所以是具參與性的。所以它會因應社區的不同、學校的不同，然後大家一起來共同決定課程，我覺得這樣很好。因為我們在實施的過程當中，至少兩個領域的老師，大家一起來談。他有把各領域連起來一個意味，我覺得很好，而且也可以增加學習的。如果說你的課程設計是跟各七大領域都有連接的話，可以增加學生的學習廣度、深度，我覺得這是它的一個很重要的角度。但是實施到現在的問題，第一個是持續性有沒有？第二個問題效率性有沒有？第三個就是銜接性。大家會去想到說為什麼會想到銜接性，因為我們在社區這部分，國小就做過，國中也做過，我就提出這三個問題來去討論。有關於重大議題的部分，當初的想法是讓孩子能夠瞭解社會的脈動，社會的現實，也希望藉著重大議題內容讓學生多關懷社會。但是書面課程計畫跟學校正式運作是有落差的。書面是給審查的；運作是在老師，老師是課程的實施者，所以最大的問題就是老師要不要去融入，然後有沒有時間去運作，融入可能會被稀釋掉，這是我發現的一個比較大的問題。而彈性學時節數，在課發會的時候就變成各學習領域的時數爭取，到底哪個領域要增加哪個領域要減少，這也是我們必須要檢討的。常常藝文科、綜合領域活動，就不是主要的領域，它就沒有發言權，變成一個弱勢。我先拋出這樣的問題。

北-Ej06-981031：校本課程當然有各自解讀，是不是跟學校特色課程要劃上等號，或是大於、小於，那跟地方層級課程多少有相關性。站在一個未來在課程政策設計上要朝多元化發展去走，這個才是我們要研究的。過去大部份地方，除了都會以外的地

方，常常跟鄉土課程做結合。奧地利發展學校本位課程跟我們的九年一貫理念是一致的。中國大陸則先從香港那邊開始並發展。再從香港引進到上海，那上海也去做鄉土教育這一塊。那歐洲發展我覺得值得當作我們臺灣來參考。他們走向那一種真正是學校特色的當代課程。舉個例子來講，比方說他們有的音樂學校，從小學開始，一直到音樂大學，那他們會去做這樣規劃，倒不是說提早去做本位，而是說從小讓小孩子培養他的興趣，或者是讓有這方面需要的孩子可以在這個地方是一個很好的發展。那臺灣就有一點誤解，認為學音樂只要會演奏、會彈奏樂器，但實際上應包括跟音樂相關的樂器製作、指揮等等這些相關的，都必須一併去學習，這是他們學校本位課程發展的一個模式。另外一部分是重大議題，最初叫六大議題，後來不斷地增加，越加越多。我比較介意的不是增加或減少，而是那這個議題是否有階段性的，是不是真的每一個時期都那麼重要，加到最後真的是沒有辦法吸收。如果再增加並指定都要四個小時、幾小時，那其實是造假、欺騙，根本做不了。那如果指定在某個領域課程中，一定要去實施這也有他的困難度，因為原來的都講不完的。那怎麼做。後來討論的結果是採取一種融入式，美其名為融入式重大議題，但實際上這樣融入我想就完全沒有。只是掛名字說海洋教育、什麼教育有夾雜這種理念。所以如果可以的話，你有增加當然你也可以減少。這個階段已經過了，那過了以後並不是說它不要了。而是說孩子學習的東西你永遠學不完。所以是不是有選擇性的，有階段性的任務，真正有一些重大的部份才列入重大議題。彈性教學時數這一部分，國中目前少不了升學壓力，這一大部分是各領域大家都要去爭。在宜蘭是還好，因為宜蘭大家非常默契的利用彈性時間發展社團，那社團活動也是結合綜合領域，一方面是沒有成績上的壓力，另一方面是讓孩子選擇自己有興趣。孩子從社團中有興趣的東西，可以找到他自己的方法，是另外一種學習遷移，是我們原先沒有想到的。如果說在政策上，除非免試入能夠實施，不然在國中階段現階段各領域仍舊一直爭取彈性教學時數。

北-Ej04-981031：30 年以前，也就是說 1980 年時，事實上是整個社會的開放，進步的社會跟開放的社會。這兩種社會在新舊交替的過程當中有很多的衝突、模糊。本位課程其實是在一個傳統禁錮很多年的社會過程當中這樣的一個聲音，要由下而上。若把學校當作基地的時候，以這個基地而言，到底需要什麼樣的課程。那一下子之間，要我來設計一個課程對我來講，我是不知所措的。課程其實是很抽象的，課程是一個策略，轉化用什麼樣的主題及教材來施作到孩子身上。這樣的政策其實是需要經過政策的討論，再來才是政策的設計。所以我覺得它的問題對於本位課程這樣的論述，其實是不夠的。為什麼需要本位課程，什麼叫做本位課程，本位課程可以怎麼做，本位課程長什麼樣子，本位課程發展到什麼樣的理想，最後在孩子身上表現出來的是什麼樣，這些論述，包括學者的論述、基層老師，甚至基層校長跟主任

這個課程領導這個機制。是不足的。它的論述還不太充分的時候，大家就忙著去做去執行，到現在已經快十年了。可能有的老師做一次很熱鬧、新鮮；做第二次就不好玩了，第三次看都不要看它了。至於在政策執行的時候，本位課程在真正執行裏面初期，我覺得我們的國家介入太大了，太多了。如各個縣市政府也都要求我們本位課程要辦什麼教案比賽，什麼特色...等等，都沒有人去想，我們為什麼需要本位課程，學校需要本位課程是什麼？從學校基地為出發來談課程是什麼。在我們校園裏面，早期老師在做的時候大家都不知道這叫本位課程，還是別人來告訴我們說校長你們這個就叫本位課程，我們從來都不管這些。為什麼？我們只是面對我們生存的危機，我為的是自救，所以才去找我這個學校可以做些什麼，所以本位課程指的是根據當時人、事、實、地、物的條件發展出來的。還有本位課程的時空脈絡。在當時單位需要那樣的課程，現在它可能不需要。所以既然是本位課程，政策執行存在的問題裏面，我認為我們包括中央要地方做的，地方要學校做的，校長要老師做的，這個東西它就會失去本位課程它原來該有的樣子。畢竟本位課程因為是當地人事物以學校為基地。所以它是唯一，不是在相互比較。在執行的過程裏面應是分享。那假設在執行的過程裏面是唯一，也就是說，本位課程它的精神假設我們每一個人都抓住之後，它的內容是不可移植的。我覺得執行過程裏面出現那是不能移植的。第三個，現有的本位課程跟地方層級課程的關係。其實地方層級課程，其實在很多地方他們把相同的社區背景學校組織的。我舉個例子，我現在已經開桃子腳，桃子腳也在樹林，樹林有一個早期濕地，結果樹林的幾個學校都設計那個濕地的相關課程。結果大家都在設計濕地課程，於是他們就形成了一個專業社群，變成臺北縣政府不得不理他們。不得不迫在硬體上去支援溼地課程。那為什麼縣政府願意，因為縣政府也有一個壓力叫一鄉一特色，它不得不把這個變成是它的特色。那這樣子，我覺得地方層級關係，正向著結合它就出現了，這是一個重點。第二個，很多的課程本來是為了自救，結果到最後，一下子特色學校出現。什麼百大特色、十大經典學校等等。如果我們從它的發展脈絡來說。雖然我的學校沒有得過這種獎，但是我覺得他們是真的花了很多的心思，跟地方政府的政策去做結合，事實上有它的很正向的關係。只要是政策是由上而下。你哪管它是什麼，我本位課程的那個根是要把握住的，不要因為獎金、獎牌，以致於被麻醉了只要沒有這些東西就做不起來了。所以在這部分我要講的是說，不斷要有一個反思的機制。既然是本位課程，這個團隊就要有反思實踐的一個機制。它是要不斷在自己的學校裏面去完成，或者在一個聯盟裏面去完成。那就是說在本位課程未來修訂的方向，我不認為說它需要有修訂。我認為它這樣的一個方向並沒有什麼很大的問題，而是在我們基層的結構，我們要更放手讓基層的力量出來。

北-Ej01-981031：我呼應秀雲校長講的，我覺得我們應該要了解說為什麼是我們要校本

課程，它的意義、價值、目標在哪裡？可是這些老師知道嗎？行政人員知道嗎？你就會發現大家各自解讀不同，所以做出來的東西就不一樣。所以就會變成為統整而統整。我的意思是說，其實在政策出來之前，他們的先備能力和專業是要有的，否則的話大家都是瞎子摸象，也不能責怪校長，因為校長如果他本身沒有創意理念的話，他也是憑他自己的認知去做發展。所以我覺得其實最歸根結底的就是師資培育養成的部分，你要讓老師放手出去的時候，有沒有人告訴我說校本課程應該是怎麼樣。第二個部分政策的執行出現什麼問題？我覺得教師，人的因素是最重要的，必須要克服。老師的理念基礎、專業能力養成是很重要的。所以我覺得未來的校本課程修訂方向，第一個應該是去界定什麼是校本特色，它是不是真的就是學校特色，我覺得應該先要定義清楚。那第二個你也應該要設定，我們校本課程，我到最後發展出來的，孩子要達到什麼，不是各憑各校的本事。那第二個部分就是九年一貫課程的重大議題融入政策，坦白的說，你會發現議題越來越多。為什麼？因為那個議題的專家說這個很重要，必須要融入。那你知道時間是有限的，你課程的節數也是要經過很久的時間修訂，沒有辦法設置要加進去的。可是學校的現況是什麼？那一直開出到各個領域，在領域教學現場中就是這樣的，然後就是你根本不會做這個，會變成這樣，那老師都沒有辦法融的。因此未來的修訂方向我會比較建議，如果真的覺得環境教育、性別教育、資訊教育都很重要，我們把它納入各個領域的相關的單位裏面，把它納入各相關領域。那它就必須要交。第三個九年一貫的彈性教學時數的政策，當然社團會有各自發揮，像我覺得我們的社團發揮得很好，我們的彈性時數也發揮得很好。因為像校長講的我們要學校要自救，否則我們就會消失掉，所以我們就努力發展課程來吸引外面的學生，這是一個學校發展的問題。所以你會發現說，為什麼大家現在爭彈性時數，爭到哪裡去？比如說配合教育部的閱讀政策；要不然就是因為某領域時數太少了，認為我過去有六節，但是我現在只有五節課，現在不夠，所以我必須再從彈性數時裏面拉回一節來。可是請問老師夠不夠的那個他是用什麼為基礎，是用他過去的經歷來基準。過去有幾節課，所以要在彈性時數裏面拉回來，拼命在彈性時數拉回來，所以我覺得老師會流於這樣的迷失。可是我一直在想，我們國民教育九年下來到底要培養我們的國民基本能力是在哪裡？我自己比較界定是領域時數根本就不要給它有彈性，不要讓大家爭。我在那個領域是固定的，而不是僅僅說，我臺北英語能力比較好，我就把它編到最高，其他比較邊緣地區我的英文能力反而不高，不是，應該是整個國家，我的學生在九年下來英文應該達到一個基本。所以我覺得真的要彈性時數要落實的話，應該要把那個領域時數固定下來。當它固定下來以後，然後我們彈性時數我就把它規定，我們就要發展校本課程。那這樣子情況其實就不會淪為說，那我在領域時數不夠，我在彈性時數裏面再把它拉回來。

北-Ej07-981031：我想政策上的設計是有他的用意在的，希望能夠因地制宜，學校的老師和學生在這個認識能夠有一個更深刻、能夠在情感上能夠跟自己的肯定一致，我想這種精神是需要去肯定的。那問題我覺得是在執行上，包括你到底認定是什麼？那你認為是什麼是唯一的，是家長、老師還是校長？什麼題材誰說的算。應該有一個解決的機制確定什麼東西是這個地方是必須的。所以我覺得校本課程要有滿多的彈性，滿多的不確定的。你自己校跟校之間，國小跟國中之間。對於重大議題的部分，我同意其他校長講的，議題太多了，實際上變得越來越難，沒有辦法深入，尤其強調融入，會破壞原來課程的完整性，所以說我覺得，可不可直接放在課程裏面，如像海洋教育直接放在自然課程裏面；人權部分直接放在社會裡面。你放進去他就一定要教。這種方式能讓我們的課程好好地教，每一個領域的目標是很清楚的。關於彈性時數，像有些家長要求我們都要加強主科去考試，其實變成真的用途變得很少，設計的自由就變不見了。以學校來講的話，或者社團還存在之外，還有包括一些賦予的任務要去做的部分，其它很容易被瓜分出去了。所以彈性時數我覺得它不具其該有的功能。我是贊成它，可以慢慢回歸到該上哪些課程，但就是保留一定的餘地。

北-Ej03-981031：我是中央團的團員，也是臺北市的團員，因為在座的大多數都是北區的學校。所以我把我去其他縣市看到的，尤其是中南部看到的，跟大家報告。因為我發現像我們重大議題跟彈性教學，走到很多地方去之後，共同的問題就是老師在參加研習了，或者教育人員參與研習了，可是他們都只有瞭解，並沒有辦法深入去把它真正發展成課程。那有很多學校就像秀雲校長所講的，是有他生存的危機，所以他就會從這當中去找到一個契機，比如說校本課程，他就很認真發展，於是他找到特色，可是還是有很多的鄉鎮的小學校，其實他們發展出的校本課程，也很精彩，但它的學生還是沒有辦法回來。因為它背後會有一些社區跟家庭的因素，也影響到學校。除此之外，如果專心看學校的內部，我會覺得老師沒有跟上是一個很大的關鍵，這有的是老師本身的因素，有的是他所處環境的因素，比如說像師培，綜合領域的師培結構，都還在做“有趣”的研習，我的有趣是加引號的。有一些師培機構我們又很驚訝的發現，其實它的綜合領域研習上的那些課我很驚訝，因為沒有師資，所以他們開設的課程叫環境倫理學，可是這對一個師培的學生，他還不清楚環境教育是什麼？可是對他們的師資只有教倫理的那一個，所以就扣了環境那兩個字，所以師培其實是有蠻大的斷裂，結果等他很用功讀書考進國中來教書之後，他連他自己本身的領域都教不了；更何況要去應付校本課程，或者彈性時數，或者重大一些融入的事情。所以我覺得師培的部分，我更期待的是某些師培機構要去改變。再來就是有一些老師跟上了，但是他專注在他自己的專業內容上。彼此之間沒有對話，對話只存在一些課發會，不存在一般領域之間的對話，所以我就常常看到，

社會領域跟綜合領域常在做衝突的事情，然後像健體領域跟綜合領域也常撞在一起，一直在講健康的身體，健體領域在講健康的飲食，結果綜合領域又在講營養，這不是兩個撞在一起嘛。所以說當我們要做本位課程的時候，老師之間彼此的不理解，我覺得還是存在的，最影響校本課程的發展。那如果把它拿到重大議程來看，老師對自己的領域可能都不是很清楚，他對於要融進入的重大議題會覺得不是他的責任，也不一定要瞭解，所以到最後發現教育部、教育局、教育處都把議題融入當做某些領域的責任，最明顯的就是學校常接到一些融入的研習領域，就叫做社會領域還有綜合活動領域，這個兩個領域常常參加性別議題、人權、還有生涯。再來，自然領域老師就會講，每次環境的時候都叫我們自然領域跟綜合領域要一起去，這個包含在北市也都有這樣的狀況。所以其實議題已經隱含了被分配到某些地方去了，我們去跟很多縣市的輔導團團員對話的時候，其實他們就這樣說，既然你都已經認為那是我的工作，你不如就直接把它給我好了，你就把我們的議題送給我們的領域。如同剛剛所說，人權就直接把議題送給社會領域，去認清楚。最後我想講，校本課程在某些地方被發展得很好，但是我發現它跟綜合領域有一個類似的狀況，很多本位課程被停留在本位活動的層級，就是說像這個學校有很多的橘子，結果學生都是種橘子。其實他們那邊叫校本，可是他們並沒有發展到其實種橘子到底有什麼文化意涵，那些其實沒有進來。事實上課程應該是文化的意涵。當然很多南部學校發展得很好。這不能否認。

北-Ej01-981031：那這個我們也有討論，是不是這你真正要去問到教育目的有沒有達到，你培養孩子的是什麼，是只有賣橘子，種橘子而已嗎？我覺得這個值得注意的。

北-Ej05-981031：其實我不想早講，因為我比較悲觀，我怕我的情緒會影響到你們。我在擔心，是因為我們明天有一個李校長要出殯了，只有 49 歲，當然他不是為了推行九年一貫太辛苦做死的，不過反映出我們很多在認真推行這些課程的校長其實是有點過勞的，才 49 聽說明年就要退休了，結果還是走了。回到剛剛大家都有談到，這些東西不是落實到很平常的課裏面，這個課該他該上的，他就會去上。你排了給他他就會去準備，可是今天如果是學校本位課程也好，重大議題也好對老師來講，其實國中老師很辛苦。國小在推的時候不會有這麼多的狀況，在國中，我覺得整個不管哪一個題目來講都是結構性的問題，就是整個結構、整個升學的一個氛圍，這個社會的觀念。整個大環境就是結構性的問題。所以這個結構沒有改變下，老師也有他的壓力，他必須要把他的數學教好，國文教好，英文教好，否則他怎麼跟學生交代、家長交代，跟他自己本科的課程交代，所以如果說這些議題融入他的課的時候，他當然會以他自己的科目為主角，他不會對那些議題有比較多的認同。不過只要編進去他也會教。所以你要讓他教好，你就把它編進教科書就 OK 了，他會去教。然後他帶到那一課，他有提到了他就會教。可是只要不是在你正式課程裏面編進去

的東西，你叫他花功夫、叫他把這個也融進去很難。然後校本課程也一樣，對老師來講就是額外的工作。那在這個狀況下，我們教務主任也提到，推這個他行政很辛苦，因為要去拜託老師。因為我們新學校要推一個特色課程。但是在這個過程中行政當然很辛苦，推得太認真的校長，不是被換掉，或者早夭、生病了。我想推了十多年我們都知道很辛苦的，對老師來講他覺得這是額外的，他並沒有進入到他每天日常的，我覺得沒有進入到他每天日常的結構裏面去的話，你認真的時候玩玩，不認真換一個校長或者換一個時空的時候就會過去了。所以講到後來聽到九年一貫都很反胃了，因為大家都會很累了。我們主任特別有意見的就是彈性課程，我們很辛苦地去堅守要把那門課守住，要把電腦守住。可是我們的臨近學校，其他學校他們都被各學科搶去的時候。你怎麼留住你的理想呢？那你的學生不都跑光了，所以這些掛羊頭賣狗肉課程一堆，都開得什麼文化生活，結果變成了哪一科，開個什麼藝術結果變成哪一科的課。上面難道不知道嗎？一看就知道啊，對不對？我們老師一直說，你那些課不要再開那麼多了，是不是放給社會科放給什麼科，就是在課程領域裏面吵，那對我們來講我們就很辛苦，我們到底理想跟現實之間怎麼去抓那個平衡點。每天我們都為了這個吵我也很辛苦，那這個說很重要，那個說也很重要啊，所以這個讓我們覺得很辛苦的地方。那國中特別是升學的部分，這是一個結構性的問題很難去做，很難改變的。如果你沒有把這些東西都進入它日常的要該做的事情裏面，它就會都是多餘的，是額外的。當然也有少數老師蠻熱心的，變得他們做死了，其他老師就看這樣，那我們能給他們什麼呢？又沒有紅蘿蔔，又沒有什麼給人家，只是說謝謝你啊，辛苦了。就只能這樣。我們主任也提到，他當時也有想到某一些校本課程也許可以在寒暑假。因為寒暑假有輔導課。在國中來講有輔導課，也許可以利用輔導，因為他是英語課的輔導員，他們就會在寒暑假的課程裏面加一點他們平常英語課沒有辦法實施的東西。像戲劇之類的，那有心推動的老師就願意去做，如果沒有這樣的想法的老師，或成我們要求他做，那就是一個在共識上的問題。可是在執行上，其實在現實面，第一線的工作者，困難很多。那這個結構性的問題，需要加以思考。

北-Ej01-981031：我們常思考一個問題：怎麼樣才叫教的夠？我所有東西都教給你，不管你有沒有學到這個就叫夠。還是說我寧可刪一下讓孩子真正學到東西。

北-Ej07-981031：所以說校本課程如果真的要實現的話，老師對話是真的很重要。但是如果說按照現在，跟老師妥協，分科之後，然後他的時數要多一點，那其實它時數多的時候就幫助學生去做復習，我覺得這個時間都算在他們課程裏面。如果真的原來的教學有效，我覺得孩子應該更喜歡地去自己讀書，十大領域的能力就會被展現出來，可是事實上我們看到的，從國小到國中一直都是那個東西一直在重複。那很多的情意的部分是不教也不去檢討。我覺得這個有問題。那我們的課發會也是一

樣，我不知道各校的課發會做得深不深入。第三個是課審備查，那做得到真正備查嗎，我想各縣的依舊有差異。我知道臺北現在都在上網。那上網之後，如果沒有去做追逐檢核，像我們新竹是做書面然後去做訪視。第四個是，老師要去成長，要做社群，那社群是需要時間的。只要是額外的，老師都覺得是另加的東西。我們學校做的校本課程效果非常好。因為我們的老師人數很少，我們學校共識很強。可是後來別的學校老師進來後，觀念要去磨合就好難，覺得那是額外的、是負擔的，所以我們一開始每個老師都有一個對話的時間是星期三下午時間。第一年是這樣的，第二年也是這樣的，到第三年就開始有些老師有反應，佔用老師的時間，就變放學後。我有討論的時間，之後就變成共識很強。所以老師的對談、教學的社群。那我覺得如果老師的社群能建立起來，他是自動會去找時間去研究。

北-Ej01-981031：剛剛講的教師專業社群我也覺得很重要。其實老師現場的課是很多的，像我們都要開會，課發會..什麼的，台北市是有一個規定，開會是不含在時數裏面。其實會議很多，你看現在所有比較有特色的都是花很多額外的時間在做，所以我覺得現在也許是一個契機。怎麼讓老師專業社區建立，一定要給它時間。可是我們也會看到老師涼的還是很涼，其實透過制度和立法是很重要的，當然這個立法的工作是漫長而又艱辛的，但是我覺得透過制度是比較重要的。如果要鑑定老師的教師專業社群，把它的課程設計、研究納進授課時數去。這樣的話變成會有一節課就是專門要討論課程的部分。其實這也是一個契機。第二個，老師常常也被詬病的是，因為經濟不景氣，寒暑假沒有上課為什麼要領薪水。我們怎麼樣想辦法讓他回歸到寒暑假讓老師做課程研發設計，各方面進修的活動，這個要通過立法，否則光靠校長的魅力是不夠的。所以我覺得透過立法和制度是很重要的。否則對老師來講也是太沉重了，還有這麼多學生問題，常常我們開會是找不到時間的。

北-Ej06-981031：我認為我們也可以研發一個國家本位課程，國本，其實歐洲他們很多國家就一起發展多國語言，是高中以下的學校必修的，這也是他們的特色課程，發展他們的願景。看他們的內容或多或少一定強調他們語言能力的提升。那我們台灣可能推閱讀，5年10年時間，這也是一個全台灣的特色課程。雖然台灣有城鄉差距，但整體性沒有像國外差異那麼大。

「中小學課程政策之整合研究」

子計畫二:學校本位課程與重大議題探究

第四次焦點團體訪談記錄

時間：民國 98 年 11 月 07 日（星期六）上午 9：30

地點：靜宜大學思源樓後棟(第二研究大樓)4 樓 403 教室

與會人員：林永豐、林素卿、高新建、葉興華、鄭青青（依姓氏排序）

肆、主持人說明（略）

貳、發言與討論

中-S03-981107：對校本課程的解讀有很多，校本課程可能從選擇教科書，從時數安排，然後學校計畫的一個規劃，而且他是一種鬆綁跟權利的下放。可是其實後來甚至連書商都可以給他一套的所謂的校本課程，那我覺得這樣就是很表面。因為真的，國中大概就是國中升學導向很強嘛，那所以有時候很多政策，他們真的是苦不堪言，那重大議題方面則有更多的抱怨。既然是下放，該不該評鑑或者在課程審查上，要給學校一些壓力。我覺得比較弱的可能是在這個組織，就是課程發展委員會的一個強化問題，還有評鑑機制的一個問題，我覺得這個可能是比較缺少的，可能是需要去強化的。就是可以在評鑑的機制上跟那個組織的強化的運作上，那當然這個學校有很大的差異性啦，大中小型的學校啦，就是其實很多時候他們也沒有辦法有共同的一個進修的跟專業對話的時間，所以我希望去強化這個機制跟運作，但是可能也要給學校一些特殊的一些考量。

中-S04-981107：我這幾年有機會去學校看，還有上專班的課，我覺得大家對校本課程的概念真的是不清楚啦，或者是說有爭議、有疑義，不曉得那個到底是什麼東西。的確是會有很大部分直接認為說，一定要特別跟領域不同，然後一定要展現特色，那就很有爭議，也就是說比較大的問題是說會變成關心那個特色有沒有展現，倒不是關心我們的校本是不是符合學生需要，那校本弄出來其實是不符合學生的需要，也不符合學校的實際。好了，這個方向的錯誤，我覺得至少在政策上我注意到的兩個。第一個就是，其實在教育局或相關的，比如說像精進教學、教學卓越計畫，這些審查的人有無那個素養說，你們走錯了，是不是要注意一下。因為要求學校老師每個人都要很清楚校本課程，也不是很容易的，那現在變成說教育局的人員在審核的時候，他要引導學校去做這樣一個事情的時候，那方向可能是錯的。第二個是各地的課程督學的素養程度。課程督學可能不見得具有課程這方面的素養，課程督學在進到學校去，和學校在做很多的對談的時候，他就會變成有一個障礙是他沒有辦法做課程引導，所以我很贊同學校的課程的鬆綁那塊應該是不能走回頭路啦，但是適當的去領導或者解釋去釐清，我覺得這個在目前的所有機制上是沒有的。重大議題的

問題，我覺得可能也是一樣，就是說重大議題到底是什麼東西，我現在發現很多老師，特別是各領域的老師，在國中就更明顯。你問他說，人權教育要做什麼、生涯教育要做什麼，只知道生涯、人權，然後呢？對他的內涵不清楚啦。既然不清楚，當然不覺得跟自己任教的領域有什麼關係。從課程設計上來講，也不會用心想要去放到課程設計裏面。所以我們在各版本的教科書中會看到有重大議題的融入，比如說老師拿到英語課本時，他會去看，這個領域融入了哪些議題，只會看到自己要教的部份。所以就課程政策上來講，就有兩個地方我比較關心，第一個就是說在教科書審查的時候有沒有特別思考那個議題那一塊怎麼辦。第二個部分是說，在政策上，重大議題他其實是放在他們那個課程實施的部分，而不是課程目標的部分。可是我們講課程的發展跟評鑑，一定是跟著目標，那他放在實施是不是表示我們評鑑的時候就不管他有沒有達到。我的意思就是說在政策上要去探討他到底評鑑的時候要怎麼評鑑。總之，我的意思就是說在制度上你怎麼去回應。

中-S03-981107：我再接著談，我第一個疑惑就是說，這些重大議題如何決定、如何產生，到底是怎麼來，一直在增加。我是覺得說到底這些老師，行政人員老師對他的認知是什麼，然後他們怎麼推。以某縣來講，他可能就有些經費培養種子教師，然後可能就是去做一些海邊的參觀，水族館裏看一看，然後這些錢就報銷了。所以我懷疑他怎麼產生的，接下來他怎麼融入。以國中來講，在各領域的時數就已經很少，特別社會科，他現在只有三節課，他現在其實有很多時候彈性課程幾乎要去補，對，那你一定要融入，那另外一個我就是疑惑的就是說：在課綱中，他有談到一些重大議題的能力指標，甚至有相對應的領域，那我疑惑的是這些能力指標是否在各領域的指標？還是他再額外融入增加，以我的理解他好像是額外的，所以我們去評鑑的時候，如台中市評鑑，他就是會看有什麼議題融入。那如果是融入，如果是很重要，你又要融入，其實很多時候你要融入，根本就沒用，因為真正的那些課都上不完了，你要融入，老師可能是偶爾做做樣子。據我們進修部的學生都是國中主任，校長，老師他們說啦，他要來評鑑那我就教案寫一寫，真的也不見得有做。因此，你要融入，你要給他有機會融入，有時間融入。可是時間、孩子的時間，學校的時間就這麼少，正課都上不完還要融入。所以我就覺得，有些議題如果很重要，能否不是用融入方式，而是把他放在各領域的課程綱要中、能力領域中去，才会有實踐的可能。那另外，有些議題要思考是否需要。例如說，性別教育在課程裏面沒用嗎？你說人權教育，在領域裏都沒有嗎？你何以要再成立一個議題，那你要成立一個議題，他當然很重要，可是你又好像沒有讓他機會，所以我覺得很多的矛盾。還有他自成一個議題後，教師教導學生的能力是不是足夠。我覺得我們政策到後來都很製式化，好像包山包海，就看著水族館有叫做海洋教育嗎？我是覺得我們是不是能夠讓議題的教育能有焦點，而不是那種包山包海，流於一種形式，我這樣批判好像太

嚴厲了。議題會再增加，我聽說還有一個全民國防，那如果他重要，那乾脆就把他融入正式的課程中，然後給他一些規範，學生上課的實踐跟行政上配合的規範。其實我們教育資源真的有限，而且錢要花在刀口上，真正能夠回饋到孩子的身上。我們辦了很多的教改，然後又覺得好像不知道要怎麼去落實在教育的現場。當然臺灣可能有一個很大的壓力，就是說升學的一個壓力啦，那我是覺得很多時候我們會很羨慕在小學他有很多實踐的可能性，可是到國中了，我就覺得很沒有可能性，還是我太悲觀了？可能我們也要認清事實是什麼？所以能否在做教育政策的決定時，不要流於那種太過於包山包海，全功能、多方位這樣子，就失焦了，這是我對這個重大議題的一些疑惑。

中-S01-981107：因為我現在是臺北跟台中都有在上課，那我在兩邊上課我感到有一個差異。上課時有問學生，學校有安排什麼特色課程，或者是有設計什麼，就是自己會下一步會規劃一些什麼特色，我發現在臺北的那邊的學生，大概就會講蠻多學校做的很多事情。當然這個抽樣不是一個很好的抽樣，這只是來上課而已，但是會發現，好像中部這邊做的、有設計的比較少，感覺上有一些區域的差異。至於說政策的設計有沒有問題，剛才幾位提到說他對校本課程的定義其實有很大的彈性，我覺得那是應該是值得鼓勵。就是有學校的老師啊，或者行政人員一起去構想說學校的課程應該怎麼樣為學生啦，或者老師的專長去設計，這個理想或者方向應該是很好。只是剛才有提到說老師本身的能力，或者學校行政人員的課程的領導的能力是不是足夠？這個可能要去考慮。去評鑑的時候會看到很多老師設計很多的教材，問老師的話他說這為了學生設計的，但不是全校性的，是他個人的，或者什麼領域的。再問老師，那你的教材在課程計畫裏面有沒有呈現，老師就好像看到外星人一樣，我的課程計畫自己上課會處理，但是跟學校的課程計畫幾乎是無關，因為課程計畫有很多都是廠商提，但是很少數的老師他會注意到兩邊的關係。提到說地方層級的課程，縣市有些差異，像臺北市他可能會強調他什麼英語，那最近桃園也有強調一些項目，有些項目是臺北縣也有，所以跟他那個主政者是有關聯。那通常縣市會有評鑑，就會影響到學校課程設計，像之前臺北市他強調資訊啦，或者強調英語，那學校也會跟著去做一些安排，配合這個校本課程。剛才永豐有提到說那個審查課程計畫，每個縣市有相當大的差異，像之前在臺北市是找教授在審這樣子。有縣市是找輔導團，或課程督學、主任校長去看。就學校的話，學校的教學研究會的那個組織或者機制運作是否健全，我所聽到的差異非常大，有學校的領域可能是很認真在討論一些課，但有的像我去校務評鑑的時候看到的那個記錄，有的學校是工作分配一下，然後就結束。然後現在有流行教師專業發展評鑑，所以可能很多的時間去做這個事情，所以他的焦點可能就跟過去在推的那個就不太一樣，所以會有這樣子的差異。然後像學校課程發展委員會，應該是學校課程的一個重要的一個決策，但是那

個差異也很大。我有看到某個學校可能兩三個星期就會開一次，尤其是有在設計課程，或者在發展課程的學校。那有的學校可能就一個學期就開兩次，議程裏面也沒有寫什麼東西，可能就是什麼課程計畫備查，就這樣通過。這其實是跟學校課程組織有無很好的運作及跟那個學校有很好的發展課程有很大的關係，這個部分又涉及到課程領導，校長或主任他對這個的認知。因為這個會議要怎麼開，行政人員其實有相當大的主導權，甚至是討論提綱的設定，有的學校就是他會要求各個領域討論些什麼主題，有的甚至會討論評鑑，那有的就沒有特別去討論，像有的學校校長主任會去參加各領域的那個課程小組或者教學研究會，所以這個部分是差異很大。所以校本課程要再去推的話，當然那個老師的能力的增強，還有校長主任或者組長，他們的課程的理念或者是對課程領導，那其實應該相當重要的。至於輔導團的話，在縣市層級應該是可以發揮它一些力量的，這個輔導團如果說縣市政府的局長或處長，或是縣市長他對課程有一些理念，那其實他那個輔導團應該是他還可以去運作的一個部分。不過因為輔導團都跟著教育部，而現在強調的是教師專業社群，所以大部分的重點都放到那邊去這樣。

中-S02-981107：接到這一個邀請的時候是很開心的，因為我之前的專業訓練跟我的工作背景都在幼教，六年多以前才慢慢接觸到中學跟小學，那我的這六年來最大的感觸其實是階段別的生態因素。舉個例子，就像我們談校本的時候，幼稚園其實是私立學校占多數而且通通都是校本，所以來說這個校本未必是一個學生需求，可能是家長需求、可能學校的背景。然後每個學校都自己規劃或者自己購買課本，或者他自己安排，那也沒有所謂的彈性時間，那我完全理解是那個跟學生的年齡是有關。兩年前我到某在桃園那個學校，他們學校的認知是特色課程等同學校本位，於是他們就弄了一個好大好大的一艘船，然後那個船會朝著海邊，因為他們是客家漁村，然後所有的活動都跟那個那天給我們看的都跟客家漁村有關，然後老師私底下告訴我，他們學校從事捕魚的家長大概占他們所有的小朋友不會超過百分之五吧。那我就好奇，那你們花那麼大力氣是在做什麼，老師的回答就說因為校長說的。去年我在去學校看那個船還是在，不過他們好像校長的意思就是在做教師專業評鑑。其實連續兩年，落差很大，那我在思維說，那就牽涉到剛剛那個問題所說的，是校長說的算，還是校本課程他應該是應用必須的需求，特別是小朋友的需求或者是社區文化的需求。那另外一個比較有趣的生態是，發現其實在我們現在看的三個階段教程的老師，像在我們學校的三教(幼稚園、小學、中學)生態學校，小教學生是很熱情洋溢，然後會比較聽命行事，中教會比較...。所以是在學校裡這個校本是如何營造的，是怎麼出來的。那另外一個問題是誰在意這個事情。我覺得教育目前看來越來越有個趨勢是家長會有比較大的力量，那怎麼樣說服家長說服讓他覺得這個校本課程對他是利多，這是很大的難題。因為我看到很多的家長在意的是我的孩子，尤其

是在中學，如何在學測有亮麗的表現，因為在傳統文化裡頭的概念是這樣。所以怎樣讓家長會裡有一點力量來支持老師們做這些事情，就是說來營造這個校本的課程，那就是說這個需求到底是誰，家長那一邊力量是不是有沒有辦法讓他出來。另外其實剛剛也有提到就是人的關係，不管是校長、主任、老師等人的素質部份，我個人的經驗是說在我看三教的課程我先撇開教育來說，像師培教育學分四十，二十六，二十六這樣。中學的部分是課程是比較少的，那當然他有教材教法，但課程設計有些學校不放在必修課。如果回到我們這些部分是不是需要整個校本課程，然後重大議題融入整體的課程規劃能力，那是不是可以讓師培中心有什麼樣的政策上的協助，讓中學老師這一塊可以活化。那反過來說，小學的部分是課程比較多，可是小學的部分在很多的師培課程設計裏他的學科發展是比較弱的，課程規劃裏頭要發展怎樣的基本訓練讓他可以回復這樣的需求，這也是我比較擔心。另外一我在這邊跟各位分享前幾天的一個焦點訪談，對象是較資深的幼稚園老師，請他們列一張紙張寫他們每天做些什麼事情。好多人這樣說：就是回應政府的重大議題。然後我再問可是你的工作，學校課程本位化課程的規劃、班級的經營，你認不認為他在你的工作項目中，他說no。幼教是一個很有空間去運作他課程的人，他都還是把他外加，他那個外加的因素是他被要求，就是教育部下來個文，然後幾月幾號之前必須要有一個初步的成果，他就說那你就把小朋友拉到外面然後就在樹下教洗手啦，他就舉個例子啦，一個老師教小朋友去洗手然後另外老師拍，老師用個檔案才可以向教育部回報，然後才能進去上課。那我說如果以洗手這個案例不是應該每天都要教的嗎？就像我覺得應該是在課程裏面，他的回應是說，可是我就交不出那個報告，因為我一定要有讓人家看到，證明我有做。我只是覺得說，如果說有辦法讓老師有一個知覺是，這些議題其實是如何在你教學之前或者是拿到課本時，就可以去發現融入了哪些，那具體的說就是一個是系統化的部份。

葉興華教授：那高中也在談教改，如果以各位剛剛這樣的狀況，我們會發現事實上在不同教育階段，大家課程可以做的空間是不相同的，發展的重點可能也不太一樣。這個都可以這樣，大家就各自解讀，還是說可以試圖在某一些地方，因為我曾經問過我們學校的老師，在日本是不是所有參加學者都可以去解釋課綱，因為我們這邊就是，教育部也說不出清楚嘛，就個人都去解釋。那我記得像我那個課程計畫的時候，就有專家學者說，因為他是社教背景，他就是說本位課程，就是鄉土教育，所以你不發展鄉土教育你這個課程計畫全部都被退，所以那位學者去的學校都走鄉土教育。另外這一部分是說校本課程跟縣市層級課程，有的地方的縣級課程，就很可能他就會變成了學校他們發展的重點，就是學校本位課程，然後那個時候他叫不叫做學校本位課程，不曉得各位的想法考量。

中-S01-981107:照道理說不應該每個人都去解釋啦，那政策就各說個話，所以那個其實

應該是要有一些，當然講規範是不太好，但是應該他有一些限制。像現在在推那個教師專業發展評鑑，他對那些教授就要求比較嚴格，一定要經過什麼什麼才可以去講。其實現在去看高中的課程，高中的他有留了一些選修，就廣義的來講，也是算是學校的校本課程，就是依學生的需要去做調整，然後到高中、高職，他的課程發展委員會裏面還可以請學生列席這樣，所以他的規範就跟中小學稍微有點不一樣。那高職的話，幾乎有差不多一半或者說是超過一半可以校定課程，那有的學校好像聽說大部分是往升學的角度去設計，有些可能會比較配合學生，可能跟那個主政者或者學校的層級人是有關，所以基本上就是，他的課程發展委員會組織要怎麼讓他比較健全，還有就是，那些學校行政人員他本身對課程的理念。或者是往前講，雖然大家都覺得沒有什麼有用的那個願景啊，那個願景應該在後面的課程是有關聯的，所以那個願景如果是比較認真的去發展，那應該那是要用來引導學校課程的發展，只是是不是很好的發展就有很大的差異，因為我看到的很多學校就是有很大的差異，不一定是老師共同討論出來的。那如果是地方的層級強調的課程，或者他的政策，這樣算不算校本課程，其實看他怎麼處理，如果說是教育局叫我上什麼我就拿來就照著上，可能就比較不算，那如果說教育局他只是強調一個理念、一個方向，那學校老師或者學校團隊還是需要去考慮去轉化，其實那個廣義來講應該也可以算是學校的發展的課程，只不過他受到那個縣市政府的引導，或者是他的評鑑受到他的左右，但是也是有他自己的思考啦，那除非說完全沒有，就是照著走，不過我在猜，教育局應該沒有那麼大的能耐去設計這麼多課程啦，當然如果有的話，他也是找一群老師，然後幫整個縣或者市去設計那基本上這個應該是，如果他找的老師設計應該還是會顧慮到學校的需求，不過應該基本上學校他自己在設計的時候在實施的時候還是要根據他的學校的需求去考量。有很多人問我說這兩個字到底有什麼差異，然後去評鑑的時候也有很多人在問，校本課程，有什麼看法這樣，或者以後要用哪個詞，因為校本課程應該比較普遍，像國外也是這樣，那特色課程好像是我們台灣會比較強調這樣的部分。像特色課程像我們去評鑑的時候，有幾個教授會提到說特色有沒有符合什麼正義啊均等這些，其實那個也是要去考慮啦，因為像有的學校還會強調我們學校特色是國樂，特色是什麼，但是那個特色只有少數幾個學生在上，或者兩隊棒球隊，其他的學生就用不到球場，或者很大的經費拿去發展桌球或者是某些特定項目，那個其實是特色。

中-S04-981107：我覺得，如果在政策上要推的話，當我們大家有疑義的時候，想要去請教大法官會議解釋，是沒有這樣一個機制。否則學校會比較困擾，今天請教A授來跟著你做一陣子，下一次找一個人來，講的是不一樣的。我們雲林嘉義發生這樣的狀況，請一個教授來輔導，輔導最後他去教育處成交那個成果的時候就審查，被那個審查的教授說你們怎麼這樣做，那學校實在是不好意思說這是誰教的，就是認知

上的差異啦。所以我也很贊同學長提到的，像教師專業發展評鑑，你要進來至少要瞭解，至少每一個進來的老師都會跟你講一些基本的理念啦，類似這樣，那所以等於是說比較口徑一致，我覺得這個對校本課程來講是非常重要的。我延伸到底下這個彈性教學時數的時候。就是說彈性教學時數幾乎就是時數延伸啦，本來時數爭議的延伸啦，就是原來我覺得我國語不夠，所以其實比較看不到我們那個所謂的課程因應學生需要的調整，所以我覺得彈性課程的最好回到原來的概念。

中-S03-981107：剛剛那個興華談到那個，我們其實對那個校本課程的解讀還是不太一致。就是其實我一直在思考，為何要推校本課程，他到底背後加的教育意涵是什麼，我覺得我們可能要去釐清，我一直很納悶，那另外就是說到底校本課程是什麼。其實有時候我們會常常到後來就形成所謂的特色課程，是在談那一塊而不是一般的校本課程。如果你突顯各校要有特色課程，那就比較聚焦在那一塊。我自己也會覺得到底什麼是校本，到底選擇教科書也是彈性，給很多權利下放都是一種校本課程嗎，什麼是校本課程，可能學校要有些共識，其實我覺得專家學者也不一定有共識。我一直覺得要回歸到，到底何以要推，那我們要找到那個意義，到底意義是什麼才是。

中-S01-981107：剛才後面提到說那個就跟課程管理有關係，像剛剛提到老師的能力啊或者老師的願不願意投入，那應該是跟這個配合的這個政策他另外其他的相關政策要去做修改。師辛苦我覺得是應該的，不辛苦就應該把麼專業加給退回去好了。剛才提到這個地方層級。地方層級的課程應該也不是說縣長想到什麼或者處長想到什麼，應該他也要通過諮詢。所以在地方課程的話，可能如果以後要規範的話，應該縣市不能為了選舉，他要經教育審議會的審查，就像學校的課程願景一樣，他應該不是一個人去訂，而是要經過一些程序。其實我去做校務評鑑的時候我通常都會問，你們願景是怎麼訂課然後願景講話課程有什麼關係，當然通常問是很失望這樣子，只有少數可以，不過至少會去注意說他那個整個那個訂是不是很合理。剛才提到彈性教學，官方的名字好像是彈性學習節數，這要去考慮當時為什麼要留這個部分。在教育部是有那部分的時間，三到五節或者四到六節這樣子，他是空白沒有規定內容，但是到縣市、到學校、到老師、到學生之後他就塞滿了一堆東西。這個部分其實教育部他自己也要去檢討。為什麼這樣講，因為剛開始那個彈性節數的意義是很好，但是他沒有規定要上什麼，很多學校至少都是接受教育部的規範，然後就是用教育部的話逼他們在說謊這樣子，因為他是常常拿去上一些正課，像我看到一個最具創造力的，一些縣市的課程就是要讓學生從哪裡跌倒就從哪裡爬起來，是用彈性教學時數，訂得這麼好的標題，你知道這是上什麼課嗎？是歷史課。教育部有一件事情他沒有處理，其實我們最開始那個課程看綱要原來訂的 90 年公佈的，他上面是寫那個彈性教學節數你分配給各領域，但是不能夠超過上限。然後到 91 年，

他修改課程綱要前面的說明部分，那個地方那就把那條拿掉，所以現在學校安排什麼節數都不會違法，所以那個是教育部那個表面上沒有講什麼，但是那個拿掉就代表說他們的政策上就有些改變，跟原來的那個想法有些差異。如果他要做這樣的改變，就乾脆他把時間做一些分配，省得學校老師在那邊爭。如果說他想要維持彈性學習節收原本的精神，或許節數可以減少一點，不一定要到四節六節這樣，但那時間應該是學校拿來做一些其他的設計，而不是說就是就這樣分配掉這樣。當然小學跟中學有很大的差異啦，因為有些小學大概還會設計一些自己的課程啦，就是自己去設計，那中學好像大部分都分配給那些考試的科目，而且分配不只是分配彈性教學節數，連那些領域的課也都配課都配給他，一看就看出來就是在做這個事情。縣市政府的督學，其實他出去做視導所以應該要很堅持這個部分的，不然的話這個政策到最後學生所學的課程，那這個是空無，這是學校行政真的就故意把他空無了，那其實是比较嚴重啦。本身就課程政策的推動就有一些問題，因為現在是講說有七個領域，那國中基本學力考 3.5 個領域而已，其他自然生活科技不考，那語文是有考兩個科目，那其他很多就配掉，這不是我們的今天講的重點，但是應該是那個部分他怎麼去推，應該要更需要落實，學生的學習才會比較平衡一點，可能就是配合措施行政上需要去做考量。所以講到那個彈性學習節數的話，可能要考慮說原來那個理想要不要再留著，讓學校有一些規劃，或者縣市有一些規劃，因為如果縣市要訂他的縣市層級的課程，如果沒有一點點的時間留給她，課程可能就只是形同虛無。講到重大議題融入，我看到的一些教科書，他們在編的時候其實會把重大議題的能力指標也列在教科書裏。所以基本上假定說，設計教科書者在目前政策的引導或要求之下，領域的教材其實也有把一些議題放進來，只是老師不瞭解。所以在設計上應該是有這樣的安排，然後在審查的也多少會注意到，所以重大議題的融入有一個部分應該是在教科書就需要去處理。當然還有一個更重要的是，老師有沒有這個意識，他有沒有那個教材。他如果沒有那個意識也不會去想這個教材跟人權或者跟性別有關。那如果說有一群人去設計一些比較屬於單元式的或者迷你課程，其實是一個很好的構想，但是如果真的要的話，那接下來就是學校要有些彈性節數，他才有可能拿來上，如果把彈性學習拿掉的話，那迷你課程就很難實施，因為你一放進來，就排擠其他的時間，這幾個大概彼此是會有一些關聯。最後，現在那些重大議題是不是還有列到議題，像家政是一個議題對不對，所以這部分可能要去考慮說議題要不要單獨去列一個議題，家政直接併到生活中就可以了，；像生涯的話，綜活動課裏面好像也會提到生涯的規劃，那裏面四個主題左右，就跟這個有關，所以要不要再列那個其實要去考慮。那有些如果已經重大到大家都不會忽視的話，那不需要再列議題，就變成學科了。像資訊，現在幾乎沒有學校不敢教資訊這樣，所以這部分或許可以考慮是不是就放到自然與生活科技裏面，只不過就是可能他的資訊課

設計應該是比較統整啦。我覺得那個議題的名稱，當初不曉得是誰提倡的跑出來這樣子，跟那個主政者也會有些關係，所以是否適合列成一個議題？可能要去考慮他的適切性啦。還有討論大綱提到那個柱狀結構，不曉得是什麼意思。我當時在講那個柱狀結構，是說我們那個每個領域的時間就是像一個柱子就要去從頭到尾這樣，好像沒有做太多的分化啦，不只是在重大議題啦。那如果是說各個領域的話是像一個柱子，他就占著百分比就是十到十五，或者語文*2 這樣，他就是從一到九年級就是像一個柱子一樣，就那個幾根柱子，然後每根柱子差不多一樣大，沒有太大變化。如果說以我們課程設計的話，那應該是到後面會有一些分化，應該就會有些差異，就是那個節數要不要做改變。

葉興華教授：剛剛提的那個柱狀結構是指，從小學開始開始列，指每個議題從小學就要開始教，因為他每個議題都有一群人很強調議題本身學科的結構性。所以其實對看這個議題的人來說，他看我們的融入都覺得那個不叫做融入，那個深度不夠。可是事實上如果我們這樣來看，從資訊來看，我們看小學，小學的話現在其實雖然叫融入，但都小三開始都排一節課來教，那他教什麼，教打字、photoimpact、部落格。你到了國中、高中教什麼？每個東西都從小開始教。所以另一個思考就是，所有的議題是不是都要從頭開始教，有些議題是不是可以考慮將有些可能是重點在低年級、有些在高年級，沒必要說像現在都強調說從小開始教。

中-S01-981107：他那個跟那個領域的勢力有關係，他那個，你設一門課我就可以培養老師啦，我就占到一個市場，所以他當然會很強調這一門課一定要很正式的排，只是從學生的角度來看是不是適合安排那麼多，那個其實要再去考慮。

葉興華教授：如全民國防教育，那又變成一個計畫，從小就是一年級開始，就每一年都要教。我曾經有跟一個國中老師談過，在我們大人心目中是議題，可是在小孩的心目中卻不是議題，比如說是性別，那個國中老師做一個國中的行動研究，他發現在我們大人認為這些性別對小孩子來說根本就不是個問題，小孩從不覺得女生要穿裙子等等。那到底是大人的議題還是小孩的議題呢？像老師若當天沒用到單槍，可能老師就不及格，因為老師沒有將資訊融入課程，老師用的資訊融入課程了話，可能只是用來播影片，然後打打學習單，或老師用電腦來出考卷，讓學生寫一張學習單，電腦打的，那就叫做資訊融入，所以很多像這樣的議題是大人的議題還是小孩子的議題，是老師的教學還是學生的學習。

張嘉育教授：所以剛提到的重大議題的融入，它要有進階性的，而不是一直在重複一樣的東西，他的深度跟他的廣度，應該有做一些設計，全國才能得到一定的教學成效。

中-S03-981107：如果有機會真的不要讓很多課程就變成懸缺，我覺得讓他真的變成實有課程，而不是懸缺課程，你們覺得很多東西有，然後這樣去額外一直加，我們真的是覺得不需要這樣子。

中-S01-981107：現在現有的課程綱要裏面是有，那為什麼沒有，那是學校課程領導者或者是學校老師或者是有些家長的壓抑。你是家長，你回去要求學生要上啊，但是可能家長也會考慮到要升學或者是，有些家長可能是不好意思去講，但是另外的家長可能聲音比較大。

「中小學課程政策之整合研究」

子計畫二:學校本位課程與重大議題探究

第五次焦點團體訪談記錄

時間：民國 98 年 11 月 07 日（星期六）中午 12：00

地點：靜宜大學思源樓後棟(第二研究大樓)1 樓 103 教室

與會人員：李永烈、沈月清、林宜城、陳清圳、陳華誕、葉興華、錢得龍、饒世妙
（依姓氏排序）

伍、主持人說明（略）

貳、發言與討論

中-Ee02-981107：我們一般對校本課程的理解就是，針對我們選定的教科書的增刪修補啊，或者是結合自身的彈性時間所發展的領域延伸，加深或加廣的一個課程。那我覺得這個政策有三個問題，第一個問題：就是它是可有可無的問題。第二個：這樣政策讓人家覺得校本課程像是額外的課程，他沒有列舉很多操作或者實施的這樣一個方式，那縣府有一個課程計畫的審查機制，那基本上會又是流於形式的一個審查，我的想法就是，沒做的時候沒事，要做的時候麻煩就一大堆。第三個：我覺得這個政策有球員兼裁判的問題。那大多數學校老師，他又是領域小組的成員，又是課發會的委員，就算不重複，但是彼此都是熟悉相互尊重。那站在一個和諧的基礎上，校本課程實際上是，額外的，要取得完全的共識，有點勉強大家一致，實際上是有點困擾。

存在哪些問題和想法，除了剛剛主持人所列舉的那一部分，我覺得比較大的是行政權的弱化，我覺得行政權的弱化包括教育行政跟學校行政權的弱化。我第一個想法就是，教育部首先把縣市政府的督學就把他定義成行政督學，另設一個課程督學。那第二個，學校委員會我覺得設得太多了。我覺得我們整個國小的教育傳統有點學校行政引導課程教學發展這樣的一個默契。當你設這麼多的時候，會有點大家都來票選，那票票等值，要不要做，要不要做這些，基本上整個引導性的難度會比較高。

第三個問題，我覺得是學習時數的它所能安置的空間不足，學習時數就是這麼低，低年級，扣掉領域的時間，彈性時間只有低中高三四個而已啦，所以全國幾乎都同意了嘛。那利用彈性的來講，各扣掉一節課的英文，再扣掉一節週集會，然後還有運動會的安排，那坦白講，中高年級還要扣除一節電腦，空間就太少。

修訂方向我也建議三個。第一個，就是增加學生學習的時數啦。除非用外加的方式，外加時間的方式來設定各校的學校本位課程必要的時數，不然以現有的時數架構去推動那麼多，我覺得是，至少是會影響領域本身學習的結果。第二個

就是，國小教師的授課時數要固定化，而且不宜太低。以台中縣為例，國小老師扣掉導師時間每週只要教 17.5 節，實際上更低。而且現在又有 2688 又有增置教師的，他們所能排的節數，我觀察到是更低的。那學校本位課程的推動事實上很需要導師的協助啊。所以它一定要有這樣的空間去安排。第三個，就是我覺得要行政、縣市政府的督學，要擁有課程教學的能力。

中-Ee03-981107：我可能有一點點不太一致的看法。就是我是一直在鄉下的小學校。我在八十幾年的時候發現到鄉下小學校想要把孩子帶出他的學習動機跟能力好像相當難，所以那時候自己就在考慮就要怎麼去改變，一想到就是課程要改變。

我覺得其實學校本位課程不是只有一個小小的角度，包括從課程的規劃開始。就是說第一年試辦九年一貫課程的時候，那個教學時數的規劃就已經很彈性了，領域 80%，彈性時間 20%。那你這一個學期總節數多少我們就用總節數去規劃，那規劃出來就配置出來，我們學校需要的重點在哪裡，重點在哪裡，配置出來之後，總課表就出來了，一學期的總課表就出來了。

就像李校長講的，我也同意他的意思，就是說，小學階段一個老師在班級任課時間太少，那被學生被犧牲掉。現在很多配置人力進來，那我們就本著以前的精神，我們只是加在協調，如我們學校的英語，因我們鄉下英語落差很大，我們要加強，我六年級四個老師進去，雖然一個班二十個人左右，但四個老師進去，分組下去教導，每一個要老師要把學生帶起來。就是我們學校有一個這樣的自主性去處理。從整個課程的規劃到教學時數跟老師的運作，就是我們教學時數在配置的時候是用主任、老師比例式的，我現在全校的總課程總節數是多少，那主任占比例多少，老師占比例多少，配置下去你一學期的節數是多少。是整個學校課程從頭規劃到教學時數，到評量，整個思考。我想我們是，剛開始是六班，現在也是六班，就是說前一個學校這麼做，現在這個學校還是這麼做，我覺得做起來老師就是做得很順，然後將來整個成效做得很高。所以我對學校本位課程比較這樣的角度的來看他。那怎麼沒有辦法做呢？

九年一貫課程我們是第一屆的試辦，那時候有很多的聲音說他們小學人力不足，所以沒有辦法做，大學也沒有辦法做，很多的理由。但是我發現最大的困境在於說，每一個人對這個認知不一樣，都習慣於一個威權體制的課程底下，你要規定我什麼，我才做得下去。不然有老師的抵制，校長就沒有辦法做，校長一定等上面的規定，那主任也要等上面的規定。

我覺得就是做了一段時間之後，我覺得說一定要回歸課表，老師一定要上課幾節的話，我想九年一貫課程也不用推了就回到原點了，就回到最原始的過去的中央統一制的方式。所以我想學校本位課程有他很好的地方，就是尤其我們從鄉下來感覺，我們鄉下孩子需要什麼，就很大膽的去處理這些事情。也許各學校有各

學校的不一樣，最重要的是要各校能有一個共識，有一個團隊一樣的想法才做得下去啦。所以我想這個部分說以後方向怎麼樣，決定到底要再放下去，還是要收回原點還是要著重，這個部分可能就等待大家互動嘛看是不是有一個結果。我是比較主張放的，尊重學校去自主性的，不過做起來也許是蠻有困難度的我知道。

中-Ee07-981107：我個人對校本課程的設計理念我是持很高度的認同，還有一個我覺得像過去的課程標準，它都有嚴格的規定，九年一貫課程釋出是許多彈性的部分，學校就有機會根據自己的城鄉差異、學校個別需求去規劃學校真正的特色出來。那我個人覺得在實際運作方面有幾個問題。那第一個，從學校立場來講，校本課程的規劃真正要落實的話，應該要從學校本位的人事、經費，學校本位的經營，包括剛才林校長提到的這個整個課程規劃來講，在執行的最主要的團隊就是學校的課程發展會議，課發會的部分，但現在可以發現學校的課發會的功能真的不在了，只是一個形式而已。容易流於強勢的校長就是強勢的校長來主導，強勢的教務主任的話就強勢的教務主任指導，甚至有學校是那個教學組長非常優，是教學組長在全權的主導，所以第一個我覺得學校的立場，課發會的功能不會不在。

第二個，老師的心態的部分很重要，就是我們剛剛提到，我們過去老師的心態就是很被動，很依賴，有什麼規定我才去做，沒有規定的話，如果校長去要求，主任去要求的話，就會遇到很多的阻力。第三個，我是站在家長的立場講的，我們現在不可否認的家長還是很偏重領域教學的部分。尤其是智育，像語文啊，數學啊，家長都很重視。尤其是國中，面臨升學壓力。那校本課程本來就不在領域裏面，那本來就不在升學領域裏面，所以這個部分家長不會很認同，除非你在校本課程方面發展得很有特色，活動規劃的很有特色，家長才會認同這樣的理念。

那第四個，我要談的是實務的運作方面，就是校本課程在運作方面就是說在人力、時間、經費、資源，我覺得都需要去做整合。如果說沒有辦法把這些東西做一些整合的話，這個校本課程只會落於一個形式而已。所以底下我有幾個建議啊，

第一個，我就是非常認同林校長提的，就是那個授課時數要增加。我就覺得九年一貫課程我們時數就一直減一直減，減到大家都在爭領域的時間，那真正的彈性時間可以來規劃校本課程幾乎都沒有了，甚至於議題都給它占滿掉了。另外就是學校裏面有很多政令宣導部分幾乎都把本位課程都排滿了，行事曆啦政令宣導。真正能夠把彈性時間來跟校本課程結合去做規劃去落實的，那個時間真的非常非常有限啦。所以第一個我贊同增加授課時數。

那第二個，我會建議說可以透過一些研習透過一些宣導啊，來提升包括行政人員、老師的一些專業知能，讓他們認定說什麼是校本課程，就是好不容易才有這樣一個權力下放給學校去規劃課程的機會，要怎麼去參與，怎麼去落實這樣的

理念。這個是第二個。

那第三個，我覺得可以用策略聯盟的方式，不一定一個學校發展一個特色，一個學校發展一個校本課程。那甚至於區域可以幾個學校聯合起來一起去做一些規劃、資源分享。我覺得這樣能夠更容易去落實。那第四個，我剛剛提到說那個教育部最近幾年辦的教學卓越獎的部分，很多教學團隊都發展很有特色，那我會建議這個部分可以儘量多做一些分享。

中-Ee01-981107：大家好，那我是來自於，不止是鄉下，是偏鄉，是屬於部落的一個學校。我們學校本身不只是主流課程的部分要兼顧，另外還有他們就是所謂的新傳，就是文化傳承，賽夏族的文化傳承的使命。所以我們必須要去兼顧這兩者。

對於這個整個政策我有幾點個人的想法。如果我們從五種課程層級來看的話，我們學校的層級剛好在中間，所以就是有點像要承上又要有啟下。承上必須跟我們理想課程跟正式課程做一個銜接。啟下的話又有要透過本位課程來發展老師的課程意識，跟學生個經驗課程。所以，整個政策上我覺得學校本位課程，它的意義是非常良好。但是呢，我們國家的學校本位課程跟歐美澳的情形不太一樣。國外發展本位課程的時候是希望草根模式由下而上，是外國他們自主的發展的一個結果。可是我們確是剛好相反從國外的學回來之後，由上而下要求學校去發展學校本位課程。所以呢我覺得政策上面有一個很吊詭的地方就是，伸太多手進到學校本位課程發展之中，而且伸進來的手不只教育部，還有縣市政府教育處或是縣市政府，學校要執行地方首長的政見或者他對於教育政策理念的推展。

像這些重大議題，就是個國家層級的手伸到學校的一個例子。它告訴你說學校本位課程你自己發展，但是又告訴你說這些議題非常的重要，你必須要去把融入，這樣的一個操作過程中，學校在規劃本位課程的時候，它在既有的時間之內又要去執行，從中央而下的這些重要議題。再來的是還有縣市層級啊，比如地方首長覺得閱讀非常的重要，他就可能規定學校要發展閱讀教育；今年叫做“資訊年”，資訊教育也必須要塞進去。變成學校在發展七大領域之外，教學時間還要去回應這些需求的時候，事實上就會產生本位課程的功能非常不彰的現象。

老師自己的課程意識上面，如果他的課程意識，就像剛才很多前輩像講的，不足的時候其實就是等待，等待你帶他做一些發展。有些課程意識或者自主性比較強的老師呢，他就會在給他既有的那些指導的項目範圍內去發展。比如說閱讀教育，他就在閱讀教育裏面去構思他自己的一些教師理念的跟學生之間的一個互動課程。比較沒有意識的你就要告訴他我們學校推海洋教育就海洋教育啦，要推這個文學教育就文學教育，會比較局限在那個範疇裏面。這個部分可能也是現在課程發展政策上必須去思考的問題。

再來就是在課程結構上面，七大領域所佔據的時數跟剩下的彈性節數部分，

實際上彈性的節數是非常的不彈性。當課程綱要的實施出現問題的時候，他告訴你數學要加強，語文要加強，一搶就搶掉兩節，然後英語又要置入一節，再佔課一節，然後再加上資訊教育等等，就變成彈性其實沒有什麼好彈的。然後再來學校行事排一節，然後班級行事一節，兩性四小時，家庭教育四小時，很多東西塞塞塞。有的學校甚至說一年級 3，3 乘以 20，中年級 5 到 6 節，它很多學校老師 4 到 6 他寧可排 4 節的也有，排 6 節的也有，高年級只是塞 5 節，不然就碰到 32 節，超過那個時數。最後一個，我覺得國內在發展學校本位課程時，照理說小學的課程應該是非常豐富，具有生命體驗的個學習，可是我們的考試制度，其實是把學校本位課程掐得死死的，原因很多。學校在規劃課程的時候，它常要兼顧學生的一個學習，因為家長在意主流學科，就是國英數基礎學科，讀寫算能力部分，以至於他在發展學校特色課程的時候它可能著重於閱讀，為什麼要閱讀呢？說穿了還是要做更深入的學習，對於學科的學習上面有更多的幫助。

中-Ee04-981107：我要去思考這個從 90 年開始實施九年一貫的主軸在什麼地方，我覺得是在能力本位。我發現很多的問題如果著重在知識層級的時候，你會發現很多東西一直沒辦法，可能做不完，上不完，老師就會說節數不夠多。所以從 90 年到現在我們大概嘗試到現在也不是很成功，那另外一個說法就是失敗，失敗的原因大概是在老師的部分跟校長的部分。我看到的問題就是第一個，老師的專業，再者就是老師對課程的目標，再來就是說學校有沒有落實到課程規劃，這個我之前跟蔡教授在談論時候，像 90 年的時候剛開始編寫課程計畫，剛開始學校很熱烈，奇怪為什麼到第三年以後就不用審，縣市的一個政策就沒了，所以我要談到的下一個就是說，縣市政府所分配的工作，我要談這個部分主要目的是說，縣政府教育處其實也搞不清楚他可以做些什麼，包含把行政督學，課程督學，這兩個硬把它區別開，那他們有權力嗎？他們沒有權力，所以一般現在不管輔導團也好，或者課程督學也好，行政命令下來，他們到學校去推動的時候就遇到很多問題，包含它的定位、功能，都有待加強。學校的實施的過程，老實說各校都有很大的落差。

我看到很多學校在辦活動，可是我們要思考活動跟課程本身，的目的是什麼，這個非常非常的重要，課程的結構嚴不嚴謹，敢不敢去說校本課程是有用的，對學生學習是有提升的。我們學校也做課程評鑑，我們也做前測後測，所以有必要談這個，校本課程的目的第一就是要提升學生的學習興趣，接著它的目的是在地化、生活化，以學生為主體的學習假設是這樣的話，我們現在就把它變成課本，意思就是告訴我們，教科書只是教材的一部份，我們要靈活運用，如果你有自己課程，就應該把這個單元拿起來，變成我們自己學校需要的，修成我們要的在地化素材，那學生學起來就很有興趣啊。素材改變以後，接下來教學法就要跟著調整，就比如說協同教學，協同教學會遇到很多部份，如說老師跟老師之間的溝通，

就會出現一個落差，所以我們遇到這個問題的時候也就必須要了解教材，一回生二回熟，不是說考了題目之後，就會對課程有影響，坦白講大家都是必須要重新再學習。

以學校本位課程發展來講，這是很大的吸引力，但我認為它未必說對學校影響很大，綱要只是告訴你可以有這個方向，你可以融入它，可是實際上有哪一所學校這個東西有真的融入進去呢？我在猜很少，除非這個校長很吸引人，或者說這個學校真的遇到危機，不得不這樣做的情況之下，它會利用它的特色把它融入出來，然後開始去省思我的願景在哪裡，然後回饋給在最基礎的學習。我的需求是不是能跟我的能力做搭配，這時候就開始想說我的願景到底當初為什麼要這麼定，就是我們後來再遇到問題的時候，會回歸到願景設定時候的目標性，我們那時候就問很多學校，你為什麼設快樂呢，你為什麼設勇敢呢？我認為孩子需要勇敢就勇敢，這完全沒有思考到所謂的分析跟能力調配的狀況，這樣願景下來跟十大基本能力和能力指標去搭配的時候，具體素材怎麼變，我覺得還 OK 啦。

第二個，就是我認為老師的專業能力和校長的專業能力不能太差，譬如我這麼多東西你這麼多東西，我怎麼把它整合到我要的課程裏面，然後我又不破壞課程整體的規劃，這個就變得很重要，我怎麼去定我的時間，我認為未來孩子的學習不太可能會再增加時間，這樣的政策不太可能的，給我時間節數又能怎樣？老師要思考我遇到時間不夠的問題，每個學期、每個月、每周我要怎麼去改變我的素材、教材，然後在一個架構裏面去想，怎麼進入到這樣的課程裏面。

國小升國中後還有升學考試，這個在每個縣市幾乎都有，他們想要讀哪個學校（國中），這個很畸形，可是你又怕學生到國中能力不夠，可是我發現學生去國中，表現是不錯的，所以我覺得未來有一個東西會很重要，就是考試試題的主導性。如果試題的設計是一種學習，那老師勢必在教學上去做改變。

中-Ee06-981107：我可能在坐校長資歷是最淺的，今年第二年，但是我覺得學校本位課程我可以講，因為在試辦的時候我是教學組長，開始正式起跑時候我是教務主任，所以我先提出當初老師一直跟我提到的一個問題，他問我校本課程是不是等於特色課程，我那時候的回答是說，我希望他回歸到校本，而不是特色。

第二個，我的觀察就是說我覺得校本課程在所有學校，我以前服務的學校或者我現在的學校，我以校長的角度的來看它已經被稀釋掉了，我不曉得在別的區域會怎麼樣，在台中市我是感覺它被稀釋掉，它根本沒有所謂的很特別為了這個校本再重新設計，所以我在去年學校的課發會討論上，我心裏有個打算說，我寧可把再它從這個時候解構掉，以前設計校本課程通通拿掉，因為老師的反彈認為有些課程是外掛式的，我自然就上得好好的為什麼還要再加個科學創意。就像宜城校長所說的，當初發展的時候備課非常的嚴謹，他們無法理解。

第三個方面就是說，好，我現在要解構，要把它解構掉，但是呢，這一年來我的思考，也有一些專家或者是說有一些校長的分享，其實校本課程應該是說是不是要從領域內去做加深加廣，因為我以前當教學組長我主張是說要加一些校本課程，那我會給他一個說服的理由，例如說我看了一下國語課本，他的指引，他的教學時數，如果是二十週，他的教學時數算起來，從第一課教到第十四課，你的教學時數到第十六周的教學時數就教完，如果都照指引來講的話，那剩下四週你要做什麼，所以我會 push 老師去思考這四週針對國語文你要教什麼，如果你覺得作文很弱，那是不是就請你們這一群的老師來加深作文。

中-Ee05-981107：剛才很多校長前輩發言，大家覺得很有同感，但是林校長的發言我覺得比較新鮮，因為他的走向還是比較樂觀，我覺得很難得，他是希望說能再草根性，讓學生多點彈性。我覺得我們的老師一彈性就很難處理，你一規定他可以做，譬如說把課本教好，他只要不是太懶惰，他可以教，他可以改作業，他把課每個課程都教完，可以，但是你要叫他弄一些奇奇怪怪的你會很辛苦，不是不行，但是很辛苦，如果那個磁場不對的話那就失敗，所以剛才我們那位華誕校長講很好。

其實剛才聽了，大家都有同感，像永烈博士以前他是九年一貫的宣導者，現在他則比較修正，當時我是一個反對者，不過現在我們兩個理論都一致。其實剛才教授回應的也很有道理，我是覺得九年一貫本身也是一個風起雲湧的東西，但是只有少數的人在很短的時間把擬定這個綱要，包括所有的七大領域，十大領域，我記得我考校長的時候，聽說是黃炳煌教授也來擔任委員，他講那個十大領域跟七大領域就是他很趕著時間趕出來的，他在辦公室寫這個 case，然後月底要交出來，但是他很忙只好就在桌上寫一寫，就編出很四平八穩的所謂七大領域，十大領域，就變成我們全臺灣幾百萬小朋友要接納的東西，其實真的是毫無根據的，所以現在搞得我們這樣子，不是說我們不守規矩，實際上是讓很多很急救章的東西在這裡面用，這樣真的很苦惱。

我第一個要講的，到底什麼叫七大議題，以前叫六大議題，七大議題它本身並不嚴謹，其實我們人生議題很多，譬如說，生涯教育中沒有看到，比如說儲蓄，理財，經濟，這個在大學裏現在是必修的，但是這個沒有，那你看搞個海洋教育，第七大議題，那為什麼不搞個山地教育呢？我們山地占 70%，所以就只像饒校長講的，事實上我們的課程，講的是校本，它涵蓋很多部分。像我們台中縣縣本，黃縣長期間計畫就是從一年級開始就教英語，就是縣本，事實上譬如說有些學校，我們還有年段本，我比如一年級發展的語文提早寫作，我這個不懂；還有國本，比如說我們現在資訊融入教學，還設科教學，就全國各縣市都有，這個國本，我覺得七大議題這個東西不嚴謹，那七大議題是不是跟所謂的本位課程是一個配套的呢？那也不一定，其實課程剛要並沒有明確講，它只是講說彈性課程裏面可

以發展本位課程這樣子，實際上彈性很少，那早期不叫彈性而是叫空白課程，對不對？那空白，可是弄到現在，有一部分是就是茫茫然，一部分是意識形態，像人權教育它其實也是一種意識形態，是操控的結果，人權是重要，但是它是不是值得設一個科設一個議題，事實上人權在公民教育裏面道德教育裏面本身就有，兩性教育裏面也有，多元文化的結果就把這個兩性跟人權就搞在一起，然後他跟本位課程是不是相通的，那也不盡然。

第二個，我要談的就是九年一貫課綱裏面，本位課程講到就是說依照學校的條件，社區資源特性設計，那這個東西事實上我從教改以後我真的有感覺，臺灣基本上它的各種差異不大，譬如說清水國小跟我們頭家國小差異有大到什麼地步也不盡然，清水國小實際上只要 15 分鐘就跑到草屯，你們（草屯）買東西要跑到新天地來買，對不對？他也不會在清水國小旁邊那個雜貨店那邊跟那個老阿嬤買東西，所以差異很小，那變成我們為了適應地區而故意去適應，而不是真正適應，這一套理念它基本上為什麼會有這樣，就是我們的教改適從歐美那邊過來，歐美有它的地區性。這個我有一個很大的感慨，就是說我們講到，所謂因應地區的本位課程，那教科書也有這樣，所以我們才有所謂剛開始幾十種教科書，十幾種，現在大概剩沒有幾種，主要教科書剩下三四種而已，四版而已，那你說台東跟臺北市間的差異，我們有時候開玩笑說台東縣的蘭嶼國小跟臺北市的敦化國小選同一種教科書，然後臺北市的敦化國小跟臺北市的仁愛國小選不同的教科書，那我請問教授，適應地方差異在哪裡，那根本就是矛盾嘛，照理說應該整個蘭嶼島應該用同一種教科書對不對？整個臺北市的大安區用同一種教科書，中山區用一種教科書，結果不是啊，亂選教科書啊，他看到這個教科書編得不錯，書商跟我們老師互動不錯就選了，那怎麼可能蘭嶼國小跟敦化國小沒有差異呢？所以九年一貫實施就是矛盾百出，而且根本沒有真正要去落實，只是為了當時一個教改的理念，過去接下來就沒有了，就放著了，如果問部長說蘭嶼國小跟敦化國小選同一個教科書這你怎麼跟我解釋，蘭嶼國小跟敦化國小它們的差異都一樣，族群也一樣，然後地域也一樣？不是的！實際上從開始就有人說，譬如說我常在寫文章，我曾寫過的說，像美國 930 萬平方公里，臺灣面積才 36000 平方公里，差 300 倍啊，對不對？美國五大湖區在下雪，南邊還在游泳，我們臺灣沒有這種事情嘛，臺灣台東在下雨臺北也在下雨，颱風的時候我們有沒有說什麼臺北在郊遊，然後台東在土石流，沒有這樣的颱風嘛，對不對？就是說我們包括產業、交通、天氣、族群幾乎都沒有什麼很大的差異，包括這個訊息和城鄉的差異沒有大到那種地步，結果我們為了地方特色，事實上就造成很大的問題，所以這個本位課程事實上，我不認為它應該特別去強調本位課程，它應該去進行領域的加深，像剛才陳校長講的，你應該在既有這個學業課程裏面去加深。像我自己在執行的，譬如說，

以學科來講我認為英語教得不夠我們就強化英語，把他教到夠，教到學生不用去補習，學校把他教出來，這當成一個學校本位，那譬如說運動，學生是不是要一樣休閒運動技能一輩子可以用，學校把他教出來他不用去學，剛好譬如說我們學校有游泳池，我就把他教，把他教到游泳課會游泳，比如說二十公尺以上，除了憋氣以外，像這樣，所以我呼應剛才幾位校長就是說，在既有的學業能力或者說他的應該學習的能力上去強化，去把他落實，那這個也是一個特色，不一定說另搞花樣。

第三個，我要講的就是說學校校本的課程，不要說什麼縣本課程也要，國本課程也要，班本課程也要，而是要注意它要合乎價值性，因為在學校教的何東西都要合乎價值性，我相信我們大家都是教育的專家，教育有一些規準，不是說你在學校隨便搞個東西就叫教育，它有規準，譬如它要有目的的，要有價值的，要適性的，要可以驗證性的東西它才叫教育，那我們不能說耍噱頭趕時髦，我看到很多九年一貫也有很多學校趕時髦，耍噱頭，要記者來報一報，譬如說上英語的時候他們就搞個南瓜燈搞個巫婆，然後大家玩得很高興，就是說一節課也可以這樣上，那結果學生什麼都沒有學到，只會快樂，那這一節課應該叫做團體活動童軍，而不能叫做英語，對不對？應該叫做人際關係，或是表演活動，美術課不能叫英語，所以要合乎教育系統，過去我們的教育，包括我們的教育領導機構，或領導人都有一些錯誤，或是說有一些自己方向沒有抓住。不止這個像我們的課本裏面也很多是非教育的東西，像我們低年級的生活課，好像是六節蠻多，我還不知道生活課是教什麼，低年級有教學觀摩我去看，那教什麼呢？照課本教，生活課，比如說哪個罐子要放在冷藏室，肉要放在冷凍室，這樣就可以搞一個禮拜，這種東西我以前沒有教，但是沒有人不會，就是說包括中度智障的都會！但是這種東西在學校教，教一個禮拜，還是教學觀摩上的一個 topic 在處理，那我就覺得學校應該教核心課程，學科能力，或是主流的能力，對不對？而不是教那種常識，把常識跟知識搞在一起，把那個情境拿過來，然後把那個附學習當成主學習，現在最大的問題就是這樣，所以很多所謂地方本位課程大概都是本末倒置，就是這個問題。

第二個迷失就是我們的目標沒有掌握好，就算你要發展本位課程不管它有沒有價值，那你目標有沒有出來？你要的效果有沒有出來？比如說我常講的 $1+1=2$ 是數學科這一單元的目標，那 $1+1=2$ 有沒有出來，還是 $1+1$ 你不知道，然後大家很快樂，然後很熱鬧，過程很好。杜威(Dewey)講說教育即生活，教育無目的。其實杜威的本意不是這樣，但是我們把這兩句話拿起來當成是教育的依據就完蛋了。教育沒有目的嗎？你去補習班補習如果這次考不好，家長就跟補習班掀桌子。那史賓賽也常講過，教育是生活的預備，對不對？那這句話我就覺得很符合我們

臺灣的這種現象，那個布魯納(Bruner)就講說，我把這個念一遍（拿出書本）。他說"知識認知過程只是一個歷程而不是固定的結果"，這話各位聽得下去嗎？歐陽教，我們的大師講的非常對，我一輩子都記得，他講說"教學是一種工作——成效的概念"，對不對？就是說教學是一種工作，然後成效的概念，而不是說只有教了就算了。那我們的校本課程現在到底成效在哪裡，剛才講到一個所謂的卓越老師，我在○水鄉也有一個老師每年都得獎，但是我問他說，你的學生語言能力有沒有增加，這個還是一個疑問，他們這個 team 每年就在準備教學卓越獎，做那個檔案資料，然後一直 meeting。但是學生的能力有沒有增加，重點在這裏吧，對不對？

中-Ee03-981107：這邊補充一點。剛才講的是，我可能是比較樂觀，想的跟大家不太一樣，我把我自己的觀點稍微表示一下，其實我跟各位很多相同的地方，就是強調孩子的能力，包括語文數學各方面，所以整體學校本位課程不是代表什麼特色課程，從課程規劃中教學到教材編選到評量不是學校本位，我不是這樣的理念想法，剛才陳校長講的差異性不大我覺得不一樣，我跟他一樣讓學生不必去補習，但是很大的差異是我們那裡的學生要補習沒有地方可以補習，有沒有差異？有差異，很大的差異。但是一樣的目標但是背景是不一樣，很大的差異。以我對數學科的瞭解，我們有多本嗎？我們是一綱一本，沒有多本，大致一樣，沒有不同的取向，並沒有讓你選擇，只是教科書的出版商不同，內容差不多，沒有多本，沒有辦法去適應，所以你說台東選的跟他選的其實是一樣的，這怎麼沒有差異？那是教科書沒有差異，不是地方沒差異，我的觀點是這樣的一個看法，所以我覺得是，我同意剛才華誕校長所說的，現在是時機，其實我覺得學校本位課程就是你不要一直想跟人家一樣，但是你也不要一直要人家跟你一樣，你為了什麼？為了讓孩子怎麼生存下去？在社會生存下去，現在也可以再加一個理由，為了讓你的學校怎麼生存下去，我覺得這樣就讓學校去自治，現在是可能是最好的時機點，因為少子化，你沒有辦法去經營的話你就完了。

現在我們為什麼相信孩子，我在之前廣福國小那裡試辦了七年，我們學校才二十多~五十幾個，學生都是外面進來的，這些學生現在差不多是高中年齡了，他們的表現家長會回饋給我們，學生在某某高中，他是這次去參加什麼領袖領導人才培訓，兩個裏面一個，他憑什麼，是課程整體規劃完之後培養出的各種能力不是單單只是由考試分出能力，是一種不一樣的能力，我覺得學校本位課程應該是這樣的精神，學校有自己的自主興趣，為了學生去找到更多更豐富更紮實的基礎能力，我是這樣的看法。所以我覺得我們學校本位課程被窄化了，什麼特色課程，什麼主題課程，我也認同陳校長講的，像語言教的那麼死幹嘛，我見過國小附加上閩南語不排任何一節課，但台北市國有沒有差異？有啊，很大的差異，我們閩南語都不排，你台北市還特別排一節，我相信你也講不過我們小朋友，這個東西

就是說尊重學校、尊重社區、尊重地方，去做你適當的，像我們英語很貧乏對不對？像這種把鄉土語言縮到最小，英語放大，我甚至剛才講過，一班四個老師進去教，為什麼？我要讓學生能夠生存，為了在社會能夠生存，所以這個我覺得這種課程彈性是非常好的，

中-Ee02-981107：我回到那個真正執行的部分，因為我們是第一所試辦的學校、第一批試辦學生，都有錢校長所說的我們帶有原罪，怎麼講，我坐如針氈，不過以我們過來人經驗來講，一個利益良好的課程政策為什麼變成現在這個樣子，我們就要去探討原因，那為什麼我們主張增加學生的學習時數，我的觀點是說如果教育部不同意增加學生的學習時數的話，他是為了要討好安親班，為了要討好學校的老師，我只能這樣說啦，為什麼所有的低年級，只能一個禮拜只有一天是讀整天的，你市區可以進安親班嘛，那我們鄉下地區就是阿嬤啊，就是電視啊，就是這樣子而已啊，你還有其他選擇嗎？沒有，所以我的想法就是說，一定要增加學生的學習時數，學校本位課程才有空間，教師的授課時數都固定的話也不可能這樣做。

第二個，我的想法就是政策執行本身，我認為以臺灣中小學教師的文化生態，我比較贊成針對彈性課程跟學校課程本身要規範清楚一點，套句剛剛饒校長所講的，我覺得伸進學校的那隻手啊，教育部也好、教育處也好，它要清楚，就是要有機制的。

中-Ee01-981107：像我們這個學校這個地方，他是比較有特色的環境，像是社會文化這一個區塊，還有就是自然環境這一區塊，都非常具有特色，那我們其實也在想說，我不要佔用正式課程，學科領域的課程，比如說我藝術與人文領域部分，我可不可以用我山上的舞蹈取代掉，以前就有教科書或者外面學的舞蹈，那可不可以用他們的藍染或者是織布那個部分。如果說九年一貫課程就是以能力為主的話，但是就牽扯到，老師是不是可以把這個他們自己在地生活習性息息相關的那些文化產業那種學習所得到的能力，是跟我們現在教科書或者是書上列出的那個能力是一致性的，如果我有辦法把它轉化過來的話，其實我不但可以兼顧到所有的文化傳承，一方面我也培養到他們基本能力，甚至這個文化只有他們有，文化差異性才是文化的價值性，越多差異越具有價值，所以將來他們出去之後在他們的創新、創意上面，或者是在跟更高學習階段的時候，整體融合的時候，他可以比別人多更多的元素，所以我一直在想說，我有沒有辦法做得到，如果做得到，我覺得這個不影響他們基本學習能力的培養，第二個它可以真的在學校，就是說它這麼剛好有這樣機會的時候，他可以比別人多一點什麼不同的，獨特的地方，那這是我覺得還是可以在裏面做一些改變。

中-Ee04-981107：我接著錢校長的話，區域的差異性我想是有的吧，剛才李校長也講，即使，以教科書來講的話，數學和自然我比較熟悉，你說以前的課本和現在的東西

有沒有一樣，其實差不了多少，基本上概念的學習都還是一樣，也就是說不管你在臺北學還是在哪裡，有一種共同性的東西，我們學習背後的東西，不是只有那層次的部份，可是確實有些知識性的東西，是存在於區域差異的，可能有時候和區域會有關係，那這個東西才需要學校本位。比如說我們那個地方的人，他可能會遇到土石流問題，那這個就會變的非常重要，對不對？可是為什麼有一些質疑，沒有推動評鑑，這個過程裏頭很容易會讓人產生疑慮，他原本是辦活動的，一個很重要的東西，可是不管是活動也好或者是嚴謹的課程也好，背後還有一種東西叫「價值」。我曾經看過原住民個孩子，他們在拍畢業照，她的打扮讓我很訝異，為什麼？她濃妝豔抹，穿著那種很 fashion 的那種都市的衣服在拍，那時候我以為她是都市的小孩子在那裏拍，你們懂我的意思嗎？我是認同這個東西的，問題是有沒有好好的教，你有沒有去活化你的教學，你有沒有去善用教科書給你的素材，就是要透過本位課程要告訴老師，你還有哪些能力你還可以去教，你的素材，不要每次都上課本上植物的根莖葉，好無聊，為什麼不把學校裡的樟樹拿過來上？它的意思是這樣而已，它只是要告訴老師說，你可以在地取材，要生活化，在地化，讓孩子學習更有興趣。所以，從素材選擇到你的教學活化，假設你的課本是可以讓你好好地教，那也算你自己能力呈現出來的很重要的一個本位課程。

中-Ee03-981107：我覺得議題應該有很大的彈性。那再說學校怎麼去設計。其實，很簡單的一個問題，譬如剛才錢校長講的，外行的就說每一天都一樣，如果會設計課程的老師，一年幾次下次他心裏有數，數一數就好，到五年級可能“分數”進來，到六年級“比”進來，是可以設計啊，不是說划龍舟這件事情就錯了，是看你怎麼做它，不要像一個師大副校長在我們校長會議裏面講，金門哪一個學校什麼九年一貫課程，尤其一些數學的課程都融進去，他不講我們不知道他不懂數學。哪裡不行？你可以讓他用體驗的方式學習，能不能設計？可以啊。我就比較贊同剛才華誕校長講的，怎麼樣教學讓他活化，讓生活進去，以前一直教，知識是死的。我覺得這是課程的改變，剛才講的議題和教學一樣，要給他活化，要活的東西。譬如土石流，在那個地方這個議題很重要，我在心裏想就一天到晚很多人講，流走的都是漢人，原住民都知道趕快逃，不能再等，再等就被流走。都市跟鄉下的教育會一樣嗎？不一樣，有很大的差異，所以你說要不要學校本位？要。所以不瞭解差異的人就覺得都一樣，都不要去管它。所以說差異是瞭解包括兒童，一歲和兩歲差不差？差很大。一年級和二年級差不差？差很大。有人看起來沒有差異啊？所以這個部分就是說，議題也一樣因地因時間去做不同的設計，學校有自己的自主性，上面規定的太多了，太多的政策就一直壓一直壓，壓到本來的東西就不見了。一天到晚老師就說研習，友善的研習，兩性的研習，這一些把學生放著，再去什麼友善的不友善，學生不教，一天到晚就去研習，哪裡會友善？不可能。捨本逐末的政策太多，你要怎麼

讓老師做好他的教學，把他的教學活化，那個才是重點，我覺得說不管什麼樣的政策、什麼樣的課程、什麼樣的議題，都是執行面上出現的問題，當初原來的想法我覺得蠻不錯的。其實，我講過課程要改革之前我自己就改，我們老師說，九年一貫課程怎麼做的跟我們一樣，所以有那個需求的時候你自己就要改，我們剛才是說草根性是從自己先改起的。我覺得是說要實現這些想法，基層的人專業素養還是要再增強，這個是對議題部分我是用剛才的發言接著往下談。我就先到這裏。

中-Ee06-981107：我這邊提一下。因為我覺得重大應該是指全國性的，如果是在地的，那個就自己融入自己的課程，這是我個人的感受。所以重大就一定表示說，這個是需要全國的小朋友他必須瞭解這個議題，或者他有接受這個議題教育的必要性。我對這個重大議題這麼多的重大議題有點反感。我個人會解讀，它是一種類似有點政治的角力結果，才會造成我們教育上的負擔，我覺得從我們基層一直反映，希望我們的教育部拿出它的魄力，也拿出它的專業，是不是它在教育部本身就是有一個機制，有各種的議題都進來沒關係，但是透過教育部這個強而有力又專業性的機制，去篩檢或者說去把它做比例上的不同，然後訂出來，好，現在我們目前 99 年就是有 7 個議題，那 7 個議題之下，我覺得回歸到最原始的，老師一定要教的就是教科書，是不是就透過這個機制，然後把這些議題列出來，教科書編書的人，你就是要把些議題拿進去。這樣子，老師不用再為了議題，又要去設計課程，每個人設計課程的功力深淺不一，有人重視、有人不重視，那就忽略了重大議題，它就不叫議題了。所以，我想這應該是從源頭開始，看教育部是不是有這樣的機制。

另外一個就是說我們教育現場的有沒有警覺性，比如說現在我是訓導主任、教務主任或什麼主任，他本身收到一個議題，他就覺得這個議題很重大，但是他不知道課本已經有內容了，因為他已經跟班級教學脫節了，因為這個禮拜我從網上看全校的考試卷，我在看老師們出的內容，綜合課程裏面，還有社會課程裏面，有人出環境教育、也有人出性別教育，還有人會出法制教育，我們行政的同仁，和級任的同仁，他們之間，老師在教什麼，還有你在推什麼，其實是重疊性很高的，但是我們行政同仁會以宣導為主，或者說他們又另外設計了宣導的方式，比如說我就希望性別平等，小朋友來畫個漫畫，寫個作文，其實老師有沒有在教？老師有在教

中-Ee07-981107：針對重大議題的部分，我覺得目前有幾個問題。第一個，就是把它們的定義、定位不明，我們可以發現重大議題、議題的政令宣導，好像都包括進去，學校裏面做很多事情，有些好像是屬於地方性的議題，有些是屬於政令的宣導，但是這都要求學校要去做，所以到底什麼叫做重大議題，這個定位上面要離清楚。我們也發現重大議題跟領域的課程有些是重疊，有些相似性跟相容性的。

第二個，我覺得議題在實施的時候，假設它是完全融入課程的話，可能不會排擠，但是你要在裏面加一些什麼特教的、兩性的或人權，放到課程裏面再去教，

一定會排擠到原來的領域課程的部分，實際上到最後就變成有名無實，領域課程都已經上不完了，還有可能撥時間出來上這些東西？所以有時候是有名無實。

第三個，現在的議題真的是太多太雜，因為多、雜所以就不重視了。如果說你定位很清楚，而且是幾項，全國性的話，那就會去重視了。第四個，議題沒有評鑑機制，有做沒有做都沒有關係，做了不會怎麼樣，那不做也不會怎麼樣。所以我覺得是目前在實際上面，看到這樣一個問題。

所以又有幾個建議，第一個，就是定義的部分，剛才幾位校長提到，是不是很明確的把這個議題，全國性的議題還有地方性的議題，我們剛剛提到說，在某些地方可能是那個土石流，有這樣的一個議題對他們來講是很重要的，在某些地方海洋議題對他們來講是很重要的，那有些地方可能是多元化，像原鄉地方的議題對他們來說是很重要的。那這些東西我們真正也把他融入到正式課程裏面嗎？可能沒辦法，那是不是有，讓他們有一點彈性可以定出這樣一個地方性的一個議題。剛剛那個林校長有提到，可以因時因地，學校有一些自主性。

第二個，就是做適度的一些統整整合簡化，儘量能夠融入到正式課程裏面來學習，現在蠻多的，像我上一次聽那個李坤崇教授演講提到說，又要加一個新議題，但好像民國一百年要完全融入到領域課程裏面，不能說再單獨抽出來上課這樣，我覺得起碼議題要能完全用課綱的方式融到各領域進去的話，就不會授課時數擁擠，造成有名無實這個問題。

另外現在的彈性時間是有名無實，大部分學校的彈性時間已經不用在像學校的行事曆、班級的行事曆。國中用的最多就是補救教學的部分，甚至直接有人把他歸納整合叫英語特色啊，資訊特色啊，數學特色。就把它用這個地方做補救教學，實際上拿來說規劃成校本課程的部份的真的是很有限，然後剛我們提到重大議題的部分，還有一些政令宣導，所以幾乎這個彈性時間已經被這幾個佔滿了，要去規劃校本課程，要去落實重大議題的部分我覺得時數幾乎是沒有。所以我建議如果要落實教學正常化的話，那實際上彈性時間的部分我們有需要再去重新去思考，要不要保留到 20%，讓學校去規劃，有些是政策的規定，比如說類似某些限制的，我學校如果是英語特色，學校二年級一年級就可以上英語課，有些縣市政府規定電腦要加強，資訊要加強，那要求所有彈性都要排電腦下去，都已經佔滿了，變成這個彈性時間是有名無實。所以要不要佔到 20%，我覺得現在各領域都在爭授課時數，我覺得這個部分可以做一些調整，謝謝！

中-Ee04-981107：其實，未來你不管是一百個重大議題，它未來都必須融入到領域課程裏，現在就是說有個區域性的差異，所以可能要特別強調，你在設計一個或者是去做一個活動，做一個議題學習的提升，或者說環境教育或者是兩性平等，我一個學期只要稍微強化這樣的一個部分，但是現在有個很大的問題，就是很多個縣市政府

下來的那些要考評的東西太雜了。所以未來縣是去做校評要去做整合啊。

我覺得這可能也會有區域性的問題，教育部是有一種區域性差別的一種授權，它也不會限制說你不能留學生在那邊，但要辦理手續寫你需要課內照顧，它是有這樣的一個空間，讓你學校去彈性應用，有些個別家長說我想要回家做什麼，學校也不管你了，你就可以帶回家，所以我想就是說這個可以回歸到一個時間上的問題，是校長應該怎麼去做規劃這樣層次的問題，而不是說我可能要規定很多這樣時間你才可以去做。

未來重大議題部分，因為我本身是彈性教育的輔導員，也是自然科的輔導員，我不太贊成環境教育，要學校去做什麼東西，我認為學校就應該融入去做，只是說某個地區真的會有當地的一些內容可以去做，我覺得可以一個學期做一次，然後真的去補強，我在克服學習的缺失，而且這應該是授權給學校，即使不做也不會怎樣，環境考評即使你沒有過，它也不會對你怎樣。

中-Ee01-981107：我對重大議題有些批判，既然稱它為重大議題，應該它就是變動的，因為課程本身是綱要，是比較剛性的，不是那麼能夠去彈性的調整。在社會的轉變過程中，一定會有些新興的問題產生，那就為了要彌補課綱的不足，所以它對當時社會的轉變，價值性的一個議題提出來作為學生學習的一個內容。那我要問的就是說，我們現在訂的這些重點議題本身到底是意識形態，還是一個普世的核心價值，還是根本應該要具備的一個基本能力。如果是普世核心價值，比如說人權，性平，這個議題不會因為時代的消失而消失，所以在教科書結構的中，就應該把它直接轉化到、進到這個課程裏面去教，就不要再提這個議題了，就把它消滅掉。

如果是基本能力，比如說我們認為說資訊，是現在起未來的每個國民都需要具備的素養和能力，你直接就把它放在領域裏面，或者是領域裏面就自然與生活科技，可是生活的部分其實是很少的，課程內容有科技能力嗎？因為科技素養牽扯到就是科技本身的素養，對不對？利用科技去求知的那個能力。那麼重要這個部你乾脆拿去設科，就是資訊本身能力，還有資訊，學資訊這個能力，是資訊應用的或學習管道的那個能力。如果是學習應用的能力，老師的教學活動過程中，就可以應用，那這個問題就又可以把它解決掉。若你是意識形態，比如說海洋教育啊，我認為海洋教育是很值得，因為臺灣本身就是環島的一個國家，對海的是那麼陌生，是很奇特的，但是它，其實這是一個國家政治操作上的結果，現在是一個概念，但它慢慢慢慢應該在各領域把它帶進去，環境就包含在自然科學裏面，社會科學裏面本來也就有環境的一個議題概念在裏面。

第二個，就是說議題本身把它概念化就好了，不要再把它變成又是一個新的，讓人感覺它好像又要佔去你額外學習的時間。

中-Ee05-981107：我有幾個比較，剛才聽了很多校長的講法，我是覺得那個迷惘，大家

對這一陣子產生的改變覺得很痛苦，剛才聽講大家都很樂觀，跟我平常的感受不太一樣，還是我比較閉關自守。我是很悲觀的。到現在為止，我觀察的結果，像我花很多心血去操作我們學校的本位特色課程，是有做出來，但是相當辛苦，我可以看到效果，可是花的那個辛苦，頭髮已經白了，臉有點皺了，背彎了，每天就是面對很多壓力，那也不過才做出這樣子而已。所以我是強烈要求減少彈性和綜合活動。我把它稱作綜合課程，因為在臺灣來講，老師不像美國那樣，美國老師我看過，他們真的會去備課，會去做教學發展，會去做領域課程的發展，我們這邊的老師不會，沒課不泡茶就不錯了，會改作業就不錯了，像我們學校年輕的老師會改作業，可是你叫他做這種調整課程，他們沒有那個能力，都要發展好給他們，所以要增加基本主流學科，然後減少彈性，要設科教學。

第二個，我要講的是減少融入，增加設科教學，比如說我們說增加議題科，議題，就像各位講的可以用你 local 的特性，不過 local 特性這裏我順便一下，要注意它是永世價值的，普遍價值，不是短暫的或是只有一種情意的這種熱忱而已。

第三個，我回應沈校長就是，教材要明確，目標要明確，效果要重視，否則我們現在的，像現在空白課程是占 10~15%，綜合領域也是占 10~15%，對不對？像現在這兩個加起來是到 20%~30%，對不對？那如果我們都不明確，不要求，以大學來講這個多少學分，從一年級到六年級，十二個學期，每個學期都是八節課多少學分，可以修幾個博士了？可以修幾個留學生出來，結果就在這邊搞這些不求明確，然後到底校本講什麼不知道，大家只會講好啊好啊好，像商週報的東西，那不是自欺欺人嗎？所以要明確。

第四個，就是增加上課時數，葉教授也講說臺北縣它本來想執行週三下午要上課，會議中有人贊同這種想法，我是很期待，因為我們上班都到五、六點以上，就像我們陳校長因為在山地，他幾乎住在那裏，那我們就看的很痛苦，最後一點，其實剛才李校長講的很誠實，現在老師教的課很少，在明年如果教師繳稅再減下現在 16 節課，再減下去國語要兩個人教，數學要兩個人教，所以現在老師他們已經綁掉了，你知道嗎？包括我們繳稅我們一毛錢都沒有拿，我上次參加教育部那個會，開的很痛苦啊，那幾乎都是，尤其兼任行政的老師幾乎都沒有什麼好處，包括校長、主計、人事公務員，都沒有好處，就是那些陽春老師才有好處，然後，接下來，如果每個老師再減兩節課，別的老師再減一節，國語要兩個人教，因為國語和數學加起來是超過十幾節，這很糟糕的事情，更不要說導師啦，連國語都沒辦法排一個人教。然後我是贊成說，一個老師的上課時數，比如說，下限到 18 節，不是 19 節，實際上限規定是 21 節，現在事實上沒有，像永安國小 2688 又 2 個老師，增置再加 1 個，6 個班的班級，10 個老師、9 個老師，對不對？一個 2688 每個老師少 2.5 節，2 個 2688 少 5 節，那本來 20 節少 5 節變成 15 節了，對

不對？這情況，目前就這樣，如果再繳稅以後情況更慘，所以我們的一個建議說，老師的固定節數要定一個下線，例如 18 節，接下來由學校統籌來作為學校特色發展的使用。

中-Ee03-981107：沒有關係，我覺得不同想法的出現我覺得是蠻 OK 的，其實也蠻多和各位相同的，其實我們相同的看法就是把孩子怎麼帶好，在不同的環境下，我是比較另類的想法，所以不能一般化，如你剛才談到的，比如說現在的老師節數減，我們都沒有減，你再給我一個我就多一個進去教，維持一定就是這樣，協同就是要把孩子帶好，你給我人力就是要把孩子帶好，英語也協同，音樂也協調，你們是一人一樂器，我們學校的學生一人三樂器，英語、數學一樣我也照樣，比如說英語溫世仁基金會到臺中辦比賽啊，英語單字大賽檢測啊，我們學校的學生 90 幾分也可以得到啊，沒有得到名次也可以得到 90 幾分。所以我想這個部分我們一樣的是把孩子帶好。但是很多的政策實際上是背道而行的，執行上會更偏離掉，所以這個部分要檢討好也是相當的重要，我覺得是他們要檢討就是這個。

中-Ee05-981107：現在如果沒有定一個老師上課下限，一有課來老師就搶，會爭執。我是蠻霸道，我自己是留個五六十節自己在用，但是他們一陣子就會跟你鬧一次，有時候校務會議就變成一個主戰場，但是好好的堅持，反正鬧到最後我推你，你推我，因為他們都很年輕，在我的學校是這樣，我在別的學校就不一定用這一套。他如果覺得他退休跟你錢一樣多的，就不會跟你鬧了。

中-Ee03-981107：這個我也認同，一定要有一定的限度，太低也不行，還有呢？我現在覺得大學校現在都很辛苦，所以我們的政策是小校，是應該廢大校，廢大校成立小校，當初教育改革就是小班小校，為什麼那個不去做，重要的改革方向不去做，問題就出在這裏，看大校的校長多辛苦，貫徹一個東西，好的東西也沒辦法做好，只能做壞。

中-Ee05-981107：辛苦就是沒有紅蘿蔔也沒有辦法，而且那個政策都是要執行，只會跟你說要發展願景，要校長辦些什麼的理論，可是很多是都樣經過校務會議通過，校務會議裡錢多事少就一定可以通過，其他沒一件事可以通過的。

中-Ee03-981107：這個人的事情是很煩，還有錢校長的悲觀，有一部分我想澄清一下，關於原住民文化的保留以後會有悲觀性，你講的我也可以找到一個樂觀的例子，你剛才講的練合唱那個學校的校長是我以前的主任，他現在成立一個原住民音樂學校，召集原住民的精英，練習合唱，保留他的八部回音，同時他跟我們一樣注意他們的英語讀寫跟國語的學習。我帶一個數學小團體，今天他跟我聯絡，本來希望今天到原住民鄉，帶小團體去上數學課，那我就撥空來參加這個會，所以我也看到他們的積極面，跟我們想法一樣的，把原住民帶出來的，他那個如果做成功的話，可以告訴人家原住民是一樣優秀的。這個部分就是說，事事都有樂觀的一面，不是都

悲觀。另外，我再表達我的一下想法，我們用學期總課表其實就是這樣子，彈性時間用在哪裡？學校重大行事跟剛才講的學校重要的學習，那個部分我也是在保障領域學習，我不容許說為了畢業典禮來侵佔到學科學習。我把總課表排出來，包括你畢業典禮的演練等等都用彈性課程，寫的很清楚，老師都知道的，我的領域課程是完完整整的，彈性課程就是彈性課程，我做起來是不錯的。我贊成說還是多留一些彈性不要死掉，樣樣都綁死掉其實要發揮沒辦法發揮，有彈性的話當然大學校會比較痛苦，人那麼多那麼雜，這個是很不容易，但是我覺得還是保留一些空間，讓大家可以有一個發揮的空間，不然一直規定規定，我現在發現越來越多的規定綁得死死的，那真的是很難處理，不過我是比較不在意啦，你來評鑑我什麼之類的我都不印書面資料，就用我的電腦光碟都弄得好好的，你要看來看，我有目錄做好了，你要看光碟在這裏面，要看就看，評鑑委員來看嚇一跳怎麼都沒有資料，我說我在這裏，我很環保，我是環保的做不是做環保，所以說這個部分就是說，整個改革的根本在哪裡往往都忽略掉。

「中小學課程政策之整合研究」

子計畫二:學校本位課程與重大議題探究

第六次焦點團體訪談記錄

時間：民國 98 年 11 月 07 日（星期六）下午 15：10

地點：靜宜大學思源樓後棟(第二研究大樓)4 樓 403 教室

與會人員：何光明、林進東、姚甫岳、連秀玉、陳國俊、陳靜盈、彭添星、薛錦彰（依
姓氏排序）

陸、主持人說明（略）

貳、發言與討論

中-Ej05-981107：我服務的學校是偏遠學校，也曾在都市學校待 10 年，有關這個本位課程部分，我發現因為國中還是升學導向，這非常明顯的。往往大的學校、都會學校會比較不好處理，比較不好實施，所以我瞭解的就是大部分發展本位課程，小班小校實施的比較便利，而且比較透徹。我最近也到北部參加一個特色學校的一個研討會，我發現那些特色學校幾乎都是小學校，至少有九成，所以政府的政策我是抱以肯定的態度，因為本來學生就是要除了智育之外，其他的都要學習。因為如果完全偏向知識層面，那可能有些同學很挫折，所以透過一個本位的學習對鄉土的一種瞭解，甚至呢，這整個操作過程中讓他知道說我們這個地區的一些狀態，讓我們的學生也有那種地方的一種觀念，因為有的學生不一定會外出，也許他們成年之後還是留在自己的家鄉，所以我認為這個本位課程是有好的部分，只是說目前來講城鄉的問題存在。

中-Ej04-981107：關於這個學校本位課程，我記得我當時在當教務主任的時候，九年一貫剛開始在推的時候是如火如荼，非常貫徹，而且研習也相當多，可是就像何校長講的還是有城鄉差距。目前在學校本位課程方面，可能就是後來會發展到我們學校裏面有什麼老師是比較優秀的，那一個領域老師如果特別優秀，我想說我們學校就會以那一個領域課程為中心，然後他是一種號召，也是一種學校的對外的一種招牌。所以最重要的還是老師，尤其是我們所謂的核心教師，核心教師是往往能夠帶動所有的潮流，大部分的老師他只會不理，有少部分的會跟著走，那這一些如果那些核心老師能夠發揮作用的話，就已經足夠了。

中-Ej03-981107：因為我是以一個基層教師的一個身份出席，我從大型、中型到小型學校都待過，我們台南縣有一個很重要的政策就是考績有設限，而且後來我們發現這個政策對我們的壓迫力會蠻大，縣府就發現他現在推動任何的政策都相當的方便，因為老師的配合度都相當的高，所以剛才提到說可能有些老師不動或什麼。但是我們一定會動，只是說動的方向跟動的程度可能會不一樣。當

然台南縣現在學校是以母語教育為主，因為縣政府來了一紙公文，這個公文裏面有要求說學校要全力的配合推動母語這樣的一個政策。就是我們必須去配合這樣的一個政策，因為如果我們不配合，我們可能就會被記點，這是第一。那像這個月這個要推動生涯教育。可是我自己不是很清楚，雖然我自己是教公民的，我自己也不是很清楚說我應該給學生一個很清楚的說你標語要寫什麼，那好那標要怎麼做，我就直接要求學生說麻煩你們禮拜六、禮拜天就回去做這個東西。最後我也呼應到剛才何校長及林校長提到的一個觀念，因為我覺得在我待過的大型學校或小型學校裏面，我看到的一個現象是城鄉差距絕對是存在的，然後城市是輸給鄉村的，因為我自己在苗栗縣的某國中待過，我好喜歡那邊的學校跟他們的特色，因為他們每次的學校本位課程都做得比我們有模有樣，或許是因為火力集中的關係，我們在大型學校我們是什麼都得做，所以我們看不到我們的特色在哪裡，所以問我們說我們的校本課程是什麼？我完全講不出來。

中-Ej06-981107：其實我我現在服務的學校在台中市，算是一個中型的學校，那之前我服務的學校是一個比較大概四十幾班，也是在台中市裏頭，四十幾班稍微大一點的學校，再更先前我是在台中市大安鄉一個全校只有十五個班的學校，所以大小型城鄉我都有經驗這樣子，那城鄉上面其實我是覺得老師之間或者整個學校之間的氛圍是相差非常大的，小學校裏頭其實每個老師都非常的親近，誰家發生了什麼事通通知道，但是在大學校裏面，有時候你走出去有時候，這個人好像很熟他是誰？還要去努力思考一下，這個可能還是一個滿不一樣的地方。校本各種政策在這種氛圍底下的影響其實是蠻大的。在小學校裏頭發展，我感受到是比較集中在那種特色的發展上蠻有一個比較突出的表現，那在比較大型學校就是說感覺上也許就是在各方面都均衡發展，全方位發展，所以沒有比較特殊的感覺，那另外有關於重大議題的這個融入，以前在做那個重大議題融入，應該讓家政教育應該要做，性別教育應該要做，國防教育一定也要，反毒教育絕對不能少，人權教育更不能丟，結果呢，每一個法條下來都規定了這個要四個小時，這個要兩個小時，這個要幾個小時，結果我發現大家在這個課程計畫裏面呈現非常非常的精彩，每個學校都盡最大的可能把他全部通通融入，融入在週會、班會裏面，那融入在這些東西裏頭，其實我們在現場執行面上真正去看起來，如果說這些重大議題真的要這樣，這個紮紮實實進去了話，說實在的，很多其他東西沒有辦法再去發展其他的特色，所以我在想說這個重大議題的融入，除了這七大議題以外，重大議題越提越多，各個部會都覺得有很重要的議題要融入，結果這個所謂到融入，到最後其實感覺上有點各自為政，我只要覺得我的需要我就提出，那提出之後我不管你怎麼行動，你就是給我執行就對了。這對一個學校來講，真的是一個很大的困擾，如果說可以做一個比較整合性的，會是一個比較棒方式。那另外彈性時數有很多是做校本，跟重大議題融入的一個很重

要的實踐，那至於說時間夠不夠，剛剛講重大議題這麼多要融入的情況，如果所謂的融入是要用這樣的方式，那當然我們也可以融入在各個領域的課程裏頭，但是要求的就是要求在彈性課程裏頭呈現，所以如果從這個標準來看的話，彈性時數絕對不夠，再加上老師都會很希望去爭取彈性時數來加強一個教學內容，所以我想說就是這三個議題我做這樣一個初步的表達，謝謝各位。

中-Ej08-981107：以我們老師自己的觀點，我覺得最大的問題就是我們也不知道什麼是校本課程，因為我們只能聽校長講，校長覺得的校本課程是我們的校本課程，所以他要我們去做特色，因為校長的解讀就是特色，那我們去做特色變成是一種外加的東西。重大議題融入方面，對我們老師來說老師本來在教的時候，我自己有去教，可能我真的有在做，比如兩性平等在教時候我真的會提到，可是就是因為我不清楚，所以我沒有意識到我正在做，變成等到人家要來看我就要把他拉出來了，就變成我本來在做的東西我還要再重複一遍，那又是一個額外的負擔，就是這樣的問題。

中-Ej02-981107：我們學校有一個特色的就是棒球，我剛才講到棒球，其實這個叫做校本課程也是一個特色，但是在我們學校裏面我覺得說是棒球歸棒球，教學歸教學，升學歸升學。我覺得剛才講的不管是大學校、小學校，不管是不是你是偏遠的還是一般的，即使他是在設計上大方位是對的，因為他是要生活為中心，校本課程就是以生活為中心，尊重我們的多元文化價值，比如說泰雅族的，還有在海邊的學校，在山邊的，所以這個是讓學生生活中學習一些他的歷史文化傳承，所以我認為在大方向的設計是沒有問題的。至於說校本課程政策存在哪些問題，我跟教務主任討論過，其實是一個實務面也就是學校的因素跟教師的因素，具體說就是教師的態度跟知能。學校我們要跟社區文化相結合，那個東西才是活的，不要死的東西，一個框框讓我們老師去套入那個東西，那個東西不會長久，這也是教師的因素，老師有熱忱，這樣東西才能夠把它一直不停的延續下去，這也是行政主管機關一點點的鼓勵，雲林縣是非常貧窮的縣市，但是最近我們那個優質轉型，他們成功了，國小的，所以我們在那種教案設計，還有一種那種教學的氛圍上面，雲林縣現在好像跟鄉土結合在一起，有一點脫胎換骨，雖然是我們基測成績，其實現在雲林縣基測成績在斗六高中，最高分沒有我們園林高中好，但是我們家長跟老師都那種鄉土的一份熱愛。至於未來校本課程政策未來修訂方向，我是覺得說校本課程要不要跟教學相結合，當然是，但是你在課程裏面剛好是教學，但是我們教學又是要離不開升學，所以這個是在修訂方向的時候，大家想到是這樣子的校本課程會不會影響到以後我們教學，那個林校長說的在時數上面會不會排擠到那些升學的科目，這是我對第一大的意見。

中-Ej07-981107：九年一貫課程實際上校本課程這個概念，我在校長受訓的時候，那當時國教當民國九十年的時候，那名字沒有忘記哦，他就講到說，什麼叫校本課程，

那大部分的人，大部分的專家說特色課程就是校本課程，不過國教司覺得這個理念不太對，凡是由學校課發會決定的課程，通通都是校本課程，包括課程這個共同的學習領域過程，這個政府規定的，另外的彈性課程或是特色課程加在一起，叫做學校本位課程，否則的話，我們都會區的學校說實在沒有很多的特色。我最近去參加嘉義縣辦理的全國性的十大特色學校發表會，我發現每一個學校幾乎都是小型的偏遠的學校，一個學校就只有幾個班，幾個學生，可是他們學校的環境非常優美，有一些特色，比如說他們學校有斑碟，有植物什麼花等等，在都會型學校來講有的就是人，蟲蟻鳥獸都很少，特色就是人多。所有要發展特色的確是不容易，比如說我們學校是游泳重點發展學校，我們不可能讓學生常常每天都去游泳不可能，爾偶就是體育課配課一下，一個禮拜一兩節課或者是寒暑假的時候去上課來發展學校，也就是說，我個人認為說學校準備特色課程是沒有錯，還是以這個領域課程為主，再來根據學校的因地制宜，學校的特色來發展學校的特色課程，那這個可以設計在彈性課程的領域裏面，不過他的節數是有四大節，我發現，或者是三到五節，這個節數顯然不夠，因為你的班會、週會，還有班週會還有社團，就占了三節，剩下一節課，那這節課就是各領域在課發會的時候在搶的那個節數。我們剛開始在推動九年一貫課程的時候，那個每一次課發會，各個領域的代表都是極力來爭取那節課給我的領域，我們學校數學要加強，英語要加強，國文要加強..，都爭得面紅耳赤的哦，大家都搶。大家經過協商，沒辦法就是用抽籤來決定那個領域課程。我聽說高中也是這樣哦，他也是要爭彈性節數，也是爭了半天。所以我覺得這個設計上都是沒什麼問題啦，但是對都會學校來講雖然是升學壓力很大，升學掛帥，因為你沒有升學就招不到學生，所有學區幾乎都是重疊的，你這個學校增班，隔壁學校一定是減班的，再加上少子化，這個現實的生存問題，我們必須是要面對啊。所以就都會的國中來講，跟鄉下的國中有有呈現差距的問題，鄉下的國中也許他們沒有太大升學率壓力，那可要他以學校的特色來發展學校的特色課程，這個學校的特色過程可能搭配在領域課程裏面哦，來融合在一起，那都會的學校並不是不要發展特色，還是要哦，根據學校的自己的一個文化傳統或者優勢，要發展數理教育，那可能就是說在數學跟自然方面可能就辦理一些相關的活動來激勵學生來對喜歡數學跟自然這一方面來發展學校的特色課程。那另外這個有關於這個六大議題，現在應該是七大議題哦，這個六大議題本來是資訊、環境、兩性...等，這個議題範圍都很廣，具有深度具有專業哦，並不是一般的老師能夠沒有經過進修這個就能夠順利融入到各科裏面。所以他的專業是不夠的，可能輔導室或教務處他們比較專業，他們可能會設計一些課程或者提供一些資料，在各領域小組會的時候給老師參考，參考之後還跟他們講大概是怎麼樣的融入，花一點點時間哦。各領域的老師也是會抱怨說我們升學壓力這麼大，每天都在趕進度，可能沒有充裕的時間來融入這個課程；還有他們備

課已經很辛苦了對不對，沒有時間再去用課餘時間去進修相關的議題。比如說生涯發展教育...啊，這些輔導處和教務處的同仁要花很多時間去進修，甚至去進修這個碩士才有辦法。不過要怎麼樣讓老師願意融入啦是要有技巧，我們就把那個教材把他弄好來融入哦，在這個領域小組來開會說這個有益，例如環境教育怎麼融入到國文領域，社會領域，或者有這些相關的議題，可以融入相關的領域，不可能說每一個議題都能夠融入到每個領域可能有所困難哦，可能相關的、類似的比較容易融入啦。我首先做這樣的一個報告，謝謝。

中-Ej01-981107：剛才聽了先進的一些思考，那其實九年一貫之後我們學校以前在國慶國中哦，那適當的時候第一個跳出來示範的，那時候「死」了很多老師，其原因是因為知識能力的不足。我們參加很多的那種研習，然後我看過很多學校，他們蠻積極的，他把三年的課程哦按照他學校的那種特性，春夏秋冬，然後去編排他所有的課程，然後全融入到到裏面去。看了一下，哇~~這麼厲害，就覺得原來說那個是我們的目標，我們的理想真的是很好。我發掘老師更積極，就是好像就有一些學校的一些特色會出來，一些比較願意付出熱誠的老師會出來。但我覺得最要命的就是太急了，真的太急了，一急的話就老師會一下子怎麼變得那麼多的工作，而且他們認知好像每一件事情都要做。一下子變得很要命的那種壓力，把他壓住。那教育部當時可能沒有去考慮說他一下子這樣下來會真的會影響老師那壓力一整個膨脹哦。當然，時代的巨輪一直在轉哦，你不可能去不接受這樣的一個事實，那是一個整個教育的發展趨勢，所以這樣的心態就要給老師知道，你看這是本來一直要變的東西哦，你必須接受這樣的事實。這是在九年一貫課程在推動的當中，我認為就是有些這些的想法，那這些的想法之後我會想到說怎麼樣讓老師也可以在教育的他的整個教育的過程裏面也很快樂的來教書，我一直在想這個問題。教育部可能也沒考慮到整個壓力會那麼大，所以我想即使像他講的融入課程，或是彈性課程，那其實是由學校來自主啊，那就是剛才老師提到說我專業不足啊，如性別教育我不知道從何教起，到底有沒有融入課程我們可能不知道，我們可能只做表面上的說明，但是有沒有考慮說其實他是有指標的哦，那現在就是指標很多啊，好幾條二三十條，每一領域都好幾條你怎麼辦，那我們想法不是這樣想，我說你這一學期完成一個指標就好了啊，你在你的學校裏有一個指標是你覺的學校要的很重要的，你完成的那個指標就可以，不要把十幾個指標沒有達到就不行，應該不是這樣的。那另外就是，所以我這裏就是比較重視規則的部分啦，因為最近我一直在參加教師專業發展評鑑，教師專業發展評鑑雖然這個是自願的方式，但是我覺得這個是很多的那種，所以剛才講的做萬種事真的是結萬種緣，其實那個指標真是很好，他也不會去強求你說一定要去完成就是這個意思，由學校來自主，自主去自己去定一些實施去完成就可以了，他也不是真的說一個指標下，你學校要達到指標，那你老師就評鑑不過，他不

是這樣子，反過來，我老師今天做這個指標，能完成就完成的。那這個動作的話，其實在當中老師有很多的對話，然後很多的那種不一樣的熱誠老師也會跑出來，我們目標是在這裏。把熱誠老師帶出來，再讓熱誠老師去帶其他的老師，把整個教育的那種氛圍帶動起來，這個是我想是一個很希望這樣子的一個方式來帶動我們的教師團體哦。

中-Ej07-981107：像我們台中市來講，你要校長遴選，要面對很多的對象，若你要連任了話，一定要先參加校長評鑑，那評鑑委員包括官員代表一般是副處長、副局長，然後老師代表、還有家長的代表，所以在學校領導的這群教職員工還要面對家長，那這種奇怪的邏輯來上講也有點不通，就好像說我是要領導管理這些員工的，但是我將來還是要被他選，那是在邏輯上有衝突的地方。國外來講，校長遴選是由董事會來選，董事會的成員是包括工作人士、專員代表還有專家學者這些，那整個過程當中老師或者教職員工和家長都是不知道的，這都秘密進行，要保留校長的尊嚴。那發佈時候才知道，哦，原來選了什麼校長，是這樣子的，對東方國家來講的話，那麼尊師重道，但對校長卻不尊重，是很矛盾的地方。因為校長是廣義的老師嘛，是較高的層次的。那麼像在東方來講，韓國和日本並沒有校長遴選制度，而是用官派的，因為校長基本上是執行教育單位的一個政策，政策執行者他不需要民意的基礎，因為他不是政策的決定者啊，政策的決定者才需要民意基礎，你要廣義的來講那教育處肯定要選，教育局長也要選。我記得有一年臺北市教育局長是用遴選的，搞得那個教育局長，哇~那個市長就說我都沒有權力，然後他要負責，後來這個也取消掉哦。那高中也是一樣，遴選比國中校長更加的沒有尊嚴，所以不管都會地區還是鄉下地區也好，很多校長 50 歲就退休了，50 到 55 歲退休的是最多的，所以正在更換啊。那我們資深的校長，那從權威的校長做了 20 多年，現在不是當校長的時代，校長既然沒有權力但責任無限大，當然你要推動九年一貫課程，推動各種議題推動什麼教育處的政策，變的沒有力量了，有心無力哦，或者是怕怕的，因為你太過於太過於強力去推動，會受到老師的一個反彈對不對，將來在遴選的時候，我就給你照顧一下，很多校長都受傷了，對不對，就離開這個職位。另外彈性節數要不要增加的問題，如果升學壓力不解除的話，我個人認為不要再增加了哦，因為增加的話會增加學校的麻煩，到時候各領域說每一科都要考基本能力測驗，那每一科都說我要趕進度，那各領域都在搶那個彈性節數啊。除非說，現在高中升學都是像國小這樣，那也許各校可能有多充裕的時間，因為沒有升學壓力來發展學校的特色課程，那個時候再來彈性節數增加可能比較許可。

中-Ej05-981107：真的現在我們這樣的校長，真的沒有什麼權利，你說，在人事權，但人事權有那個教評會，很多方面真的是綁手綁腳，公文特別多，像我們南投縣還要議會諮詢、備詢，所以有些人想修理校長就偷偷抓住把柄去跟議員告密，所以很多

方面啊，我感覺現在的校長真的難為，也就是說我們的心靈要持續的強壯。學校很多不合理的現象，如不適任老師，或常常跟學校反對的，所以你要想有作為，幾乎是太難了，比如說導師制度，很多學校想要推，但是老師他的制度他的專業不夠，如果其他當導師，就會他的家長，就會有這樣的反應，如果不讓他當導師呢，其它老師也會有反應，會說不公平，所以校長就說，要是要作為又不敢，比如說學校有些東西，剛好就是在灰色地帶，只要被提報檢舉那就完蛋了。那我和彭校長是今年教學卓越銀質獎，像我們學校 90 年就開始發展學校本位課程，我們學校是在濁水岸在水里鄉邊界，有 80~90%原住民學生，其實我也是布農人啦，所以我不能輸就是這樣要更努力才行，那我們這裡 90%在發展咖啡，也是有歷史淵源，我走上有一些我們發展的本位課程，後來我們在這個過當中發現有些問題，包括我們升學的問題、我們老師專業的問題、社區的配合度、我們發展的時機點，因為剛好 921 地震、還有風災，陸陸續續的來，那我們慢慢發展變成社團化，然後我們派老師去到公司去學如何種咖啡，一直到現在我們光是這個咖啡社團在媒體上常常出現，其實我們發展就是關懷我們社區，因為我們的學生，187 位學生裏面有 79 位是弱勢家庭。所以其實背後就是貧窮，所以為什麼學校要發展這樣的課程，而且是我們當以投資，希望我們發展一個產業，讓我們這個居民可以增加他們收入，後來就是到現在我們還是仍然以這個本位課程為精神。我們除了發展咖啡之外，到現在，我們也發展同六項的技藝教育，因為我們有評估我們也要升學，往年透過基測考上國立學校有 5~6 位。所以在兩年前就大大的改變策略變藍海策略。我們發展的技藝教育，然後分別在我們這個縣競賽裏面得獎，所以我們在去年的申請國立學校有 90%以上，今年也是 90%以上。那為什麼我們能夠這樣。因為我們都有分區，如果通過技藝教育了話，我們中投區屬於技優生有 500 多名，那我們這些南投縣的學校，國立的大約有 600 多名實用技能班，所以我們就往這個方向發展，那這個也是我們的校本課程，但是我們的校本課程發展到變得不一樣，反而是回歸到我的課本，就是一般課程裏面，也就是發展我的本位課程就是咖啡，回歸到社團。比如說我的技藝教育就回歸到綜合領域，變得這種形態，那還有其他議題了話。我們可以從事這個班週會，比如說兩性議題、人權等等。那我們也會從一些活動，比如生涯教育，有時候乾脆往山裏面，帶學生看看我們當地的產業，或是看我們布農族文化。基本上，我認為本位課程這個政策是很好，讓我們的學校變得更活潑。這政策精神是很好的，發展我們的特色，讓學校活潑化，那背後的就是升學的壓力往往造成我們一個困境，謝謝。

中-Ej06-981107：我剛剛有聽到那位校長其實有一些概念，每一次都是一個點，一個點，這看去非常的棒，其實不用急一下子全部完成所有的事，就是說有的事我不用全部的都要做到，只要針對某一個指標，把這個指標踏踏實實的去把他做好，我覺得有時候覺得受用真的很感謝，所以我說我今天是來學習來玩的，像何校長提到的，就

那個社區裏面的產業，其實對這些孩子來講他考上這個第一自願，第二自願，我覺得對他來講不是最主要的事情反而是以後怎麼讓他脫貧，讓她以後可以讓他過一個帶著他的孩子帶著他的家庭過著更好的生活，我覺得這其實就是為孩子在想，用校本來帶著孩子成長，著是一個很好的概念，因為我這個學校是台中市南區學校，他們開玩笑說，台中區是沒有弱勢的學生，其實事實上不是如此，因為在很多地區有都會弱勢，因為在那種大環境底下，孩子們受到的薰陶是都會的薰陶，相對下家庭經濟狀況不好的，大概三分之一，所以我們學校對這些弱勢小朋友，不管是校本，我其實是，覺得要用一個很大的概念去教育他，但是我用另外一個感覺是，我去想這些孩子，未來他需要什麼，為他提供一些東西，我去照顧他，我們去評估他。

中-Ej01-981107：剛才才責怪教育部，其實，教育部也有很可愛的地方。現在我們在參加教師專業發展評鑑，現在我們是核心學校，其實教育部我覺得滿善良的，他的目的就是讓老師去對話，然後產出一些熱情的老師而已，至於他講的很多規則，後設評鑑，會怕到，但事實上時，都是附帶的而已，就是讓你產生出你的一個規則出來，然後去做一些教室觀察，然後就是有一個自己的成長，像那個成長計畫，他不是因為你這個規準沒有通過而去，你當然可是說你這個規準沒有達到你去，另一個想法就是說你可以建議他，繼續間接研習，他也是一種成長過程啊，學校也可以建議他，就是讓他繼續研習，讓他變成一個 power 老師，所以有時候我們會誤解說教育部是不是一定要評鑑一個老師，說他的教學不良啊，或是變成一種考績，其實都不用擔心，其實我們政策上會做這些宣導，雖然我有在罵教育部，事實上他有時候也是滿有彈性地方啦。

中-Ej02-981107：我回應一下其它校長的說明，大學校比較沒有辦法做那個校本的課程。其實小學校也是有那種升學壓力，而且我們是更大，因為我們如果在大學校，是 50~60 班，少 1、2 班沒有關係，如果我們這個 10~20 班，少 1、2 班就面臨著老師超額了所以，這是很現實的問題，所以除了免試入學，我希望能夠十二年國教，如果國家財力夠的話，夠把這個德政讓學生們分享，我們的升學壓力會減低。剛才何校長講他們的課程，非常的贊同，回歸社團，還有綜合領域。好，那第一個，重大議題融入政策執行如何，有何問題，就是在時間方面和學校因素，時間剛才說的，每個領域都要融入的話，這個是教學沒有辦法負荷的。現在我們要開始要在彈性課程中加強數學，因為我們要升學，因為要生存。

中-Ej04-981107：其實重大議題我認為說他本來就在於各科裏面的，如果這個老師是對時事對於生活環境有關心的話他一般都會注意的到，是帶到或是講到，那我們現在學校要做的可能在於議題會一直下去沒完沒了，沒完沒了以後就等於沒有用。另外的是像剛才陳校長講的一樣，九年一貫剛開始的時候，那時候是有彈性的，這樣多了兩節，多一節，那可能是這幾年來彈性課程也沒什麼彈性了，像我們學校我都知

道在做做什麼啦，因為我以前都是這樣做，不然就像薛校長講的就是減班啊，其實我一直認為城鄉差距很大，而且相當的明顯。我舉一個最簡單的例子，因為進來我們學校有一個基測滿分等，都會特別注意到第一次基測滿分有 39 位學生，這 39 位學生呢臺北市的學生占了 14 位，臺北市人口 250 萬，隔壁著一條河之隔的淡水，隔著淡水河臺北縣人口 360 萬，多了 110 萬，基層的滿分只有 2 個，這有沒城鄉差距隔著一條河而已，所以有時候這個城鄉差距啊，不管設備或其它..，都有很大的城鄉差距，光是教師節禮金就差很多了。另外就是臺北市國教輔導團社會領域的，當時我們去社會領域的國教輔導團，輔導員 18 個，新竹縣的才 1 個，台東縣 5 個，這個說沒有城鄉差距，絕對是有的，這種東西哦也不是我們能夠改變的，所以呢，自己認份一點，辛苦做。那這兩年呢我直覺得教育政策像放煙火一樣啦，剛開始在推的時候像放煙花一樣漂亮，燦爛輝煌，可是一陣過了沒了，我們呢還是要跟深根要繼續做，我們還是要讓小孩子發揮他的潛能，這是他的基本能力，這個不管他怎麼放煙火還是回歸到原點，還是要教學正常化，讓孩子能夠多一點學習。你說 12 年國教，我覺得任何一個學生，只要坐在桌子前面睡覺，我保證他大學可以畢業，相不相信，對啊，所以你說這個免試入學，12 年國教已經可以 12 年國教了，問題是私立跟公立的學費是差別在這裏啦。那另外一個就是教育政策要考慮到因地，因地制宜或是因地因異，所以說臺北市的學校旁邊的補習班，一定招的到學生補習，招到數不完，那我們學校旁邊有兩所，什麼也沒有，沒有補習班啦，所以我相信我學校的教育功能一定要幫學生申請輔導功能，絕對一定是遠大於臺北市的學校，所以應該因地制宜，因地制宜因地而異，例如說：困擾我們最大的編班方式或是一些管教方式。教育部沒事管一學生，管我們學校學生頭髮幹什麼，我學校的家長只要他願意我剪他頭髮，那你教育部管那個幹什麼，對不對，可是教育部都管一些雞毛蒜皮大的小事，該做的事情不做啦，然後規定一些有的沒有的，還有剛講到校長遴選啦。那跟大家介紹一下我會注重核心教師，因為核心教師才會帶動你學校的風氣，然後我們學校的招牌就是靠他。我現在講一個我們學校的例子：我接教務主任的時候，那時有個新老師跑過來說他要改變數學的教學方式，想要從想來講授式改變為討論式，學生討論了以後分組，數學科來分組，分組之後討論之後然後讓學生上去上面台講，只有學生能夠講出來這數學就是他的。第一學期剛開始改變的時候，學生家長寫抗議信，他跟我講主任你看這點做不下去啦，我跟他講稍微修正一下或是撐一下啦，不是撐一兩天就過去啦而是撐一下到年底看看，那時候大概第一次段考之後，到第二次段考過後都沒有聲音了，慢慢的都沒有聲音了，不止這樣，然後那個教學成績顯現出來，然後旁邊有一兩個老師開始跟進去，變成有兩三個在數學領域裏面帶動起來，然後數學領域就有專業成長。這時候那時候我去跟校長講，然後把會議室改成數學的專用教室，然後這個數學的專用教室，每個禮拜二整

個數學領域在那裏討論，題目的考試題目的評量，評量和製作，目前為止可能是全臺灣唯一的。寒暑假就是辦一些活動，一石二鳥，一個是學生自己能夠順利申學，另外一個是把觸角伸到大理市的國小做教學，當然也有招生的企圖啦，那慢慢的學生的成績就起來，教師的專業能力也提升了，整個風氣就帶動起來，其他領域也會開始動，其他領域也開始在動。我們這個老師呢得到某雜誌的教師組的得獎，後來就到全國各區進行演講，這個變成我們學校一個很重要的特色的也是一個招牌。去年那個 97 年得獎一共拿了 90 萬的獎金，不過這個老師把 90 萬的獎金用做補救教學，在禮拜六時找一些沒錢讀書的學生進行補救教學，這個精神是蠻令我佩服的。所以學校裡有幾個或有一群的這樣的老師，這個學校你就很好帶啦，那當然每一個學校頭痛的老師都是免不了啦，不過我是建議大家看一些好的方面，不好的方面笑一笑就好啦，他不給我怎樣就不錯了。

中-Ej05-981107：不講會睡不著，難得啊暢所欲言，那我這個建議是要回答重大議題在政策未來要修訂的方向。因為我們在教育現場常常看有多家的東西，所以我比較希望是不是教育部的部分，他們先統整，因為很多議題，他們先統整再下來到我們地方，要不然到我們做很多的議題，有時候我們的老師為了要接受評比花了很多時間，在這些細項部分，所以就是要簡化，有些可能就是要配套，比如說我們曾經有誠實教育，那我們基層老師都是最不誠實教育，那個表不能通過啊，是變成這樣啊，曾經也有老師抱怨說那個來評比的有友善校長的自己都不友善了，所以我的意思說有時候政策的部分，是不是要簡化一點，事實上我們有那麼好的老師，讓老師來能夠發展，那再最後一個就是第三項的第二點目前學校的彈性教學的應用與重大議題的關係，事實上這些都是相關的，就是魚幫水，水幫魚，那他的目標很好，讓我們學校自己去發展，那這個部分我是認為很棒的，那再一個就是第一項，校本課程在執行存在哪些因素，可能因學校的條件就有不同啦，比如說學校城鄉差異是有的，還有學校周邊或是學校老師的專業，包括我們地方和行政機關，比如學校要升學存在的壓力等等，所以可以從各項去找出，是有存在的，那以總體面來講，彼此我們在教育現場都有推這部分，那我比較希望教育部有一個整體的表，好比說今年推什麼、明年推什麼，就是說教育部給我們地方學校，比如說兩三個重要就好了，作為主軸，那其他的還是要一般的進行，這樣我們才不會說疲於奔命，如我們這次要做兩性教育評比，然後我們還要去忙下一次，海洋教育，這個部分我是比較希望說有這個統整的機制，謝謝！

「中小學課程政策之整合研究」

子計畫二:學校本位課程與重大議題探究

第七次焦點團體訪談記錄

時間：民國 98 年 11 月 14 日（星期六）上午 9：30

地點：國立高雄師範大學(和平校區)教育大樓 3 樓 1301 室

與會人員：方德隆、丘愛鈴、李月華、林瑞榮、夏紹彰、陳世聰、張炳煌（依姓氏排序）

柒、主持人說明（略）

貳、發言與討論

南-S01-981114：這個案子做起來不容易，因為標題雖然是中小學，看起來應該是國民中小學，因為如果涉及到高級中等學校會更為複雜。就我所知道，高中目前在實施本位課程，落實的程度不如國中小，因為國中小基本上教育局教育處管，其實都做得還不錯。針對第一點先提一下我的看法，基本上國民中小學校本課程的實施實際的狀況，這反映在學校裏頭有兩個東西，一個是運作的過程，另外一個是結果。我們先看結果，結果就是課程計畫，課程計畫其實我們都知道要報，就是會有一些審核，然後審查以後做一些調整，大概是這樣。這個結果的部分看起來差不多，但是在學校裏頭有一些落差，比方說，我常常到一個學校去，他有一些學校根本沒有掛在網站上，有些可能做到 97 年後就不見了。由於課程發展也是一個過程，對過程而言，如果課督去看學校可能會比較清楚，那我們學者能夠看的就比如說每一次課發會運作的狀況或領域小組或記錄。就記錄來說，我也曾經仔細去看，那個記錄大概就不是很形式上的、簡單的。我覺得還是很形式的，因為他比較沒有深入的，很少去談到那個整體的課程架構的發展，包括領域的教學、重大議題，甚至彈性節數以一個學期來講，大概就開兩次會議。再來是政策，這裏有很多我覺得都是問題。大概就是，我覺得是老師的認知，他認為說我課上完就好了啊，做這件事情，就好像多了一件事，而且課程發展是行政的事，跟教學內容沒有很大的關係，那最大的問題當然是外在環境因素，或者傳統上我們認為老師的責任就是把書教好就沒事了，其實教育部還可以有很多方案，包括教師社群、教師專業評鑑，其實我是覺得很多東西是可以整合在一起，要不你永遠都做不完，所以我覺得老師的認知還有整個大環境，包括升學制度，我覺得會讓這個政策執行上會有一些阻力的地方。

南-S03-981114：以我在這個地區來講，最重要的就是要整合。我發現那些得到教學卓越獎的學校，他們基本上是把校本課程、彈性教學時數...等全部整合在一起。很多校長對教育局給很多新的政策會抗議，因為他沒有抓到特性，他不知道校本課程就是要因地制宜因材施教。也就是說，那你從正面看哦，是校本課程，從那邊看，是彈

性課程，從這邊來看，強化老師的調度，那這樣來看的話，才不會失去焦點。我發現一個很有趣的現象就是現在 3、40 歲的老師他願意去投入，因為他發覺到這個投資是合理的。因為校本課程，那個研究的老師說我可能到這邊過幾年我就要異動，現在他們好像很認命認為說異動的機率不高，所以我發現老師願意投入，這從教育經濟學的角度是可以理解的。在政策執行方面，我覺得政策上應該從寬，執行上要更多支持，包括專業社群的合作，校本課程如果量多質差是個不好的發展，應該善用審定版，然後自編量少質優的教材，像台南一所國小是以繪本發展校本課程，而繪本包含海洋教育、多元文化、觀光...都有，應爭取多元的支持。出去的伴手禮有英文版、繪圖版，這樣家長才會支持去做，且會有競爭力，所以我特別提出一定要整合來做。

南-S02-981114：我會有一種擔心，就是說這樣的課程會不會變成一種萬花筒式的課程，也就是說可能拿出來是很炫，但課程的深度、延續性可能不是很好。有關重大議題，他跟彈性教學剛好是一個對比，重大議題他是沒有時間，彈性教學是有時間的，可是這個重大議題，他因為沒有時間，所以他變成是一個弱勢的地位。然後我發現重大議題在南部地區的研討會裏面，大部分都是開性別教育跟生命相關的研討會，然後有些人就會問說研討會跟重大議題為什麼其他沒談，舉辦單位就會解釋因為我們老師也不太懂海洋是什麼、家政是什麼，然後資訊素養也沒有，所以就開這幾個。所以從這個地方來看，就是說因為他沒有時間，師資培育機構裏的老師也可能沒有開課，接下來那個中下游階段就無法落實。我覺得前提是應該是要先考慮那個重大議題，他真的很重大嗎？那個重大議題的產生其實反應知識跟權利之間的關係，那他的定位，如果他夠重要，應該是變成一個學科。第三個彈性教學是剛好相反，他有教學時數，我之前參加學生的論文口試，口試題目是台南市的彈性教學。然後分析出來之後我們的感想就是彈性沒有彈性，他用不同的名稱，但實際上是在教英語跟資訊教學，比如他英語，他可能不叫英語，他可能叫做國際禮儀，就是有很多不同的科目名稱，其實他就在教英語，所以彈性教學變成沒有彈性，那本來要做校本課程的時間或輔助教學，也變成沒有。我覺得是有必要檢討實際的狀況。假設就是說真的必要一個補救教學跟強化的那個部分，那是不是就在彈性教學理念的規定裏寫清楚，然後再審查時，也真的去做這樣的審查，要不然補救教學也沒做，全部拿來考試，為孩子升學打算的課程，所以彈性教學在理念上我是贊同的，但能不能有一些要求，讓他能夠落實。

南-A05-981114：我想我先講一下自己的背景，因為我開始當校長也剛好在高師進修博士班，所以我第一任校長到現在已經進行第 7 年了，那今年課程督學也進入第 3 年，我的感受是我進入課程督學已經第 3 年。真正的教育應該是在學校，因為教育行政單位這幾年一直都有很多零碎的計畫下來，所以造成很多沖散、稀釋掉了，那這樣

子的時候他們應接不暇，那真正的回到教育部分的時候真的需要由教育社群自己來發動來啟動，那這樣子來啟動，有些人扮演的可能火車頭也好，可是這個頭有時候都被仍雞蛋，但是也要有這樣的人角色出現，那我就回到第一個校本課程的政策設計的有無問題，因為我自己是政策跟行政組，那我們真正來看政策設計要注重哪些層面，我們發現很多是小孩子開大車。如果我們從政策設計的學理或從教育專業角度來看，你們上位單位概念都還沒有釐清楚就一直做，就會造成我們現在已成為七大議題，那議題都為什麼會一直還持續，如果過渡把他完成了就應該消失了，怎麼六大議題就固定六大議題，那為什麼還持續放在議題，以後之後會不會變成十大議題。還有我覺得裏面是有一個理念沒有釐清楚，我們現在的教育人員，他沒有那麼厲害去做統整跟規劃，今天你把他分成十等分，他真的是用十等分來做。當然少數有一些很厲害，他可以把很多計畫融合在一起的。我覺得校本課程我自己的認知裏面，我們只是要回應每一個學校因為他的不同的定義不同的條件，如果我們簡單的以知行亦行，以行當做是最後的目標的話，那可能你們看到這個階段，有一些條件，有一些經驗是沒有到位的，所以我們校本課程應該是來協助他能夠到位的，也就是說其實校本課程最後大家都共同達到最後的目標，各校應該不會差別太大。也就是說我們必須把那個理念理清楚之後才不會半途失蹤，我們應該看到他更後面要達到的目標。

南-A04-981114：以我們這個市為例的校本課程的發展，在督學這個層次是做到課程審查，我們這邊除了各校很確實的審查以外，我們市分成 10 區，一個區大概五六所學校，就是小聯盟的方式，各區去審查 5、6 間學校而已，不用很多，小聯盟審查完了以後，最後來送到我們課程督學這邊，我們課程督學大概有兩位，一個審南區一個審北區，就學校審查的記錄來看給他們一些意見。那一般來講，我覺得說我們高雄市在這方面是蠻落實的。我在審查的看到很多學校的校本課程，有時候我就去思考一些問題，90 年我們在推校本課程的時候，大家都很陌生，每一個學校都成立一個小組去參加研習，很快就敲定他們學校的校本課程。那些人，也經過這麼多年了，也不知道他們在不在學校了。我看到很多學校的校本課程的願景是很高調的，如大愛、世紀，就他們那個核心思維，都是很抽象，很高調的東西。我曾經到高雄市左營的某國小，那個校長蠻有理念的，覺得他們的校本課程不切實際，又重新回過頭來修，他去發問卷問家長、老師他們最需要的是什麼，重新去建構他們的校本課程。那給我很大的啟示，因為很多學校的校本課程都是既有的，以前定下來的，從來不會去思考這到底是不是校本。因為老師們也經過這麼多年的課程計畫的撰寫，最起碼累積了不錯的經驗，現在我覺得很多學校可以回過頭來思考一下他們學校發展的願景，這些校本課程的內容，我是覺得說這些都是可以去考慮的。再過來重大議題政策的設計，為什麼現在是六大議題再加上海洋變七大議題，說穿了都是

知識跟權利的分配。我覺得說這些議題應該在教育局方面可以讓我們因地制宜，我們這個縣市，除了這幾個重大議題還有哪些是需要我們發展的，像高雄市 2009 世運，我們就是希望說每個學校把世運主題融入在裏面，我們有認養國家、認養項目，這些都可以放在本位課程裏面去設計。現在世運結束了，我們還做一些延伸性的活動，透過輔導團各種方式，讓學校的老師去做延伸性的欣賞活動。延伸性活動都可以慢慢去落實去做的，以上就是我跟各位去分享現場的實際情形。那剛剛教授講到說我們南部有一些議題，大部分是在性別、生命這我不否認。其實現在各地方輔導團都成立了的資訊、人權，性平這些議題的輔導團了。那國中、國小加起來六個團，就是說慢慢在各個縣市這些議題的團隊已經成立了，所以說在這方面的工作已經慢慢會扎根了。

南-A06-981114：我先講一下我的背景，我是今年 8 月 1 號才當國中課程督學。那我們一共有 3 位課督，國中一位，國小兩位，那所以其實我也是剛剛接觸這個業務。那本來我是英語系畢業，無心插柳後來就擔任組長然後在考主任之後就一個機會在 98 年考上校長。因為我自己在教育現場擔任行政也蠻多年了。就像剛剛教授講的，我蠻佩服主任，他會把很多東西統整在一起；但是我個人的教育理念，我比較希望去看到我們學生的能力建構上發揮了多少。我這邊想講坦白話，國小跟國中是非常的不一樣的，其實在我們國中都流轉著一句話，我們現在用統合視導，統合視導的成績再好，你的升學率不好的話，你的學生來源就受到很大的威脅。很多政策的推行不是國中的老師不要，是真的我們面臨著很現實的壓力，我們的學生他目前最需要的能力就是在國中基測上面成績考好，這是他們在國中這三年，目前最需要的能力。我們這個能力沒有架構好的話，家長對我們是非常不信任的。在推九年一貫的時候，我在當教務主任，我很痛苦的，因為我不太認同。願景的部分我是可以接受，但在所謂的領域統整變成為了統整去統整。那再來領域的劃分造成老師之間很大的不安跟爭議，社會科歷史地理公民要融入社會科去教，那實質上我們的老師當初在師資培育的時候，根本就沒有能合在一起。那我個人的看法就是說一個歷史的事件你從社會的觀點從地理的觀點去看可能會有不一樣的見解。那為什麼一定要強調三科要合在一起教。我們的理化老師突然覺得要叫我去教生物，其實是可以的，只是他們要發很多時間去準備教材，然後我就覺得除了學科知識之外，一個老師的教學方法也很重要，他去看那些資料他知道生物要教哪一些，可是他的表達方式可能就沒有像原來生物老師能夠教得那麼好，那對學生來講是一種損失。那再來就是自然裏面生活的科技，實質上我們的教材編輯生活科技是不見的，但是生活科技老師要時數，但是生物老師講我的時數不夠。其實師資的能力對於課程的推動是一個蠻大的關鍵。所以說在推任何政策之前，可以回到我們的師資是否準備好了，然後再來就是體恤一下老師的心聲。一個國中、小的老師，他一個禮拜的時數有多少，因為

實際上我們最近去歐洲參訪，他們的學生是上午 9 點上學，下午 3 點放學，那相對他們的老師的授課時間也是在這，那反觀我們國中的老師，我們 7 點半到校，然後下午到第七節就已經大概到 4 點 10 分，再上個第八節就已經是 5 點 10 分，那像每個人都有家庭，所以我是說很多政策的擬定要去考慮一下說整個社會環境，然後我們讓老師多少時間在學校裏頭，然後你要一個老師回家之後再發那麼多時間，我在講這個是有點不對人性的哦，然後還要老師在很短的時間就九年一貫課程去增能，我覺得這個是為什麼基層的聲音會反彈得那麼的大。我覺得校本課程跟重大議題在推動上有一個蠻大的衝突就是我們都有教科書，教科書內容的編訂都有他需要的授課時數，以教英文來講，因為我要融入一個海洋，因為課本裏面他如果沒有這個內容的話，是不是另外自己還要再去研發，可是當你用那個教材來教的話，那我課本的進度怎麼辦？當然你可以自己去做彈性課程，可是問題是我們有定期考，定期考大家的考試範圍是一樣的，那今天我教海洋這個部分，那其他老師他覺得他不需要，那我們考試的範圍要怎麼去定。所以我是覺得是說，在很僵化的制度當中，又要求老師去做彈性的運用，我覺得這個部分是我們要去思考的。那關於重大議題，我是覺得說第一點是對老師的不太信任，實質上我們很多老師碰到有相關的一些社會新聞，比如說你以性評來講的話，有相關的一些社會新聞，大部分的老師他大多會在課堂上會利用時間去跟學生去做解釋，或者是說提出一些問題做談論，那當然我們會看我們的授課時間，看可不可以加入，那就是說我們既然有編教科書的話，那就把議題明定在教科書裏面就編入，不要讓老師又要去教教科書又要去補充議題的部分，我覺得這基本上就是衝突的。那不然的話就是不要有教科書，我覺得我們要推校本或議題，我覺得應該其原則是整個學校的體制應該是自編教材的，那我們去澳洲看到都是這樣，我們都要說你們有沒有教科書，沒有。他們是每個學期開始的時候他們老師去討論他們要教哪些東西，那可能我需要這個領域資源我什麼，那大家再開學前就把他定好了，那我就覺得非常的矛盾，我們每一科都有一本書在那邊，然後每一學期都要定教學進度，然後為什麼還要另外再去教這一些。然後國中實際上來講我們真的教育現場都覺得我們的基本學科時數都不太夠，為什麼時數都不太夠，因為我是覺得上面的教授是教到非常資優的孩子，可是我們在國中教到的，沒有選擇權，什麼的學生都有，那現在又不能能力分班。那再來一個孩子他晚上回家之後剩下多少時間，他要讀多少科？所以我是覺得說真的要特別去考量一下，我自己是在國中教書 20 幾年，然後也碰到九年一貫，就是說我們的政策大方向都很好，建構學生的能力這些都是非常好的目標，可是在我們不是 12 年國教的情況之下，國中真的是在政策之下的落實有很多困難的地方，我就講到這裏。

南-A05-981114：關於課程的部分，我看到比較嚴肅的問題，地方基本上他是以國民教育為範疇，那如果我們發現地方教育行政單位跟學校會以縣要完成的願景去呼應，

那是不對的，因為基本上以這個教育來講，國民教育應該有他的一個任務，不是他要去實現整個縣的教育，這個有邏輯的問題。他沒有達到一個讓學生身心發展的階段跟他這種不同階段的教育他有他的任務跟目的，這是沒有考慮的。那第二個部分，我們強調的那個校本，其實我們應該是以學校的學生為本，所以有很多學校到現在還將校本課程跟特色釐不清楚，我個人是認為說基本上校本課程我們是以學生的成長為主要的考量做，延伸一些額外的課程或是加強。那特色應該是有附加這樣子，因為真正執行這樣子的課程之後，你會有附加價值，而不是你為了活躍而活躍，我覺得應該是你為了要去開發學生的某一些潛能，所以你思考著需要用活躍這樣的課程時候，那因為有一些成績，所以變成特色。

南-S07-981114：不管目前有幾個議題很顯然可以轉化到正式課程跟教科書，老師就不用疲於奔命。要不然有可能一年級老師教一次，二年級老師又教一次，所以那整體的銜接跟深度是有問題。那當然也包括說那個能力指標，據說他是寫在各個議題上，這樣的寫法沒有人去看，他應該轉化到各個領域，因為我是這個領域的老師我才會去看那個能力指標，所以呢勇成老師的意見是，把他轉化到各個領域的能力指標，然後書商就會按照那個能力指標編寫在的教科書裡，那他就可以正式融入到這個課程，那如果說還會遇到有些議題新型出現來不及，這個時候可能要動的是輔導團的力量來做，那就是地方可以做的事情。

南-S03-981114：我想我所謂的一魚多吃並不是鼓勵違法，而是要積極的整合，因為我常常接受教育部的委託去擔任教學卓越的評審或評鑑，我發覺到上有政策下有對策。我們看到積極的工作人員，他會合法、合理的去爭取資源、善用資源，九年一貫剛開始時他只是談一個留白存菁觀念，包括融入、校本、彈性，所以就是政策的設計，我覺得不要再把他設計得很僵化，應該因地制宜，校本就是要因材施教，尊重老師讓他去處理，政策上還是可以去設計，但是設計出來的東西應該給予基層老師且給老師更多的彈性，所以要務實的去看學校老師跟學生的需要。基本上國中要參照鼓勵，國小要積極去做，基本上國中國小是差別的對待，國小是強制要執行，如果國小課程不能改革，我覺得那學校的校長要檢討，那國中哦，只要願意參與任何一個政策的推動都應該給予鼓勵，我還是認為說國中還是要政策引導，我相信教育部也不是強迫一定要去做，但是政策理念的引導一定要去做，判別國中跟補習班的差別是你有沒有兼顧升學及教育理念，兩者有效的結合，兩者之間一定有教育本質的差別。重大議題應該書商在發展各領域教材的時候就應該盡可能的把重大議題融進來，是說他有沒有很有技巧的把各大議題的精神融入到各個領域。

張嘉育教授：校本課程的部分，大家的觀察都很肯定這樣的方向，也確實看到很多學校做出了一些跟以前的很僵化的做法很不一樣，但是呢，大家也發現校本課程現在的範圍有大有小，有整體有片段；還有校本課程是不是是少數學生的特色課程。另外

就是會變成校長的校本課程，校長偏好什麼，換一個校長就又不同了，老師很悲哀。當然我們也反省到政策也有問題，政策一開始的時候只有標舉說課程自主，但有人很擔心大家只是在玩花俏玩特色，到底我們要給學生什麼樣的能力，雖然都有在計畫裏面附帶課程的能力指標，那真的有落實到嗎，不知道。所以，我們有沒有可能讓校本課程，不管在審查還是在推動上，應該是回到學校的基本問題去解決，而不是為特色去特色，為了跟人家不一樣而不一樣。還有我們都是看重課程的成果，沒有看那個歷程，有沒有要求你要他整個運作的機制，或者是他是怎麼產生這個所謂校本課程是否應該是政策應該要關注的點。另外，重大議題有存在的必要，因為時代在進步，然後社會在改變，一定會有新的議題要產生。但是重大議題無限，但教學時間有限，那所以也有很多先進反映確實像剛剛在座的幾位談到的，有些東西可以回歸到正式課程理念就讓他回歸各領域的正式課程之中。那剛剛愛玲老師拋出一個要不要設科，設科會不會比較有困難，但是可以去編迷你課程，3個小時或2個小時，老師可以拿來參考，為什麼會這樣想，是因為老師做得太零散，那既然課程要整體性跟延伸性又要希望老師能夠教，那就要教他課程的一個參考，也許可以協助老師把這個重大議題融入得更好，不會讓老師疲於奔命

南-S01-981114：我同意校本課程還是要有個基準，但是重點在於那個過程，早年，我們從第一年開始推，從88年度開始試辦的時候，部裏面有一本校本課程手冊，那現在那本，是剛開始的那個參考啦，我是覺得以後可以好好去修，像我們學者自己寫的東西是不行的，因為他比較學理，學理的話會寫一些概念，我是覺得重點是說學校裏頭怎麼去運作這個校本課程，因為在課綱裏頭，不可能很詳細的告訴你說要怎麼運作。但是接下來就是那個運作。我覺得在這個階段，我們應該是第二個階段了，就是說做了將近10年了，那我是覺得說應該有一個運作的法則出來，甚至可以編一個手冊，跟以前是應該不太一樣，我是覺得說至少把有一些該有的東西寫出來，比方說哦，什麼是校本課程，剛剛主持人有提到，我覺得是正確的，就是說校本課程現在各自解讀。其實國家的政策你還是要把握，你不能說校本他就是自己玩自己的，我也同意說他是從學生開始，就是如果是基層來講，我是看這個孩子的能力去定自己的目標，但是國家也有國家的目標。就是說，其實課綱定的，還是以一個基準在那裏，比如說能力指標還是要有的，你不能說把所有的時間用以發展這個學校的特色，那其它的學習就被壓縮了。所以他應該有中央的層次，地方層次。就是說層次之間，從學生的學習老師的教學，還有地方教育局政策都要去考慮，其實校本不是說學校的校本，這個我同意，但是要不要顧及到國家政策，要啊，比如說小孩子的那個基本的能力你沒有，不行啊，你讀寫算還是要有的。坦白講，一個學校只開兩次的課發會，怎麼開的大家心知肚明，你看到這個計畫，連提案都沒有，說實在的，他能討論什麼東西，就是形式，就是應付，你要兩次就給你兩次，也就是學

期開始，結束各一次，所以有很多政策要去討論，其實高雄市有幾個學校真的不錯，我真的還是要講一下，比如說我語文領域，那我下學期的規劃是什麼，找督學，找專家來幫忙看，還有內部討論，是很公開的。我覺得這是很好的，就是說如果一個學校能夠從一個整體，全校去參與，我覺得這個很好，絕對不是在爭奪時數啊，也了解說其他是在做什麼，我覺得這個模式是可以，就是說有很多方式，那我們這邊如果要中央要定的政策應該引導，瞭解學校實際的狀況，然後有些好的可以提建議，不是說你一定要這樣做，而是說在寫課計畫之前，有什麼動作你可以做的，比如說老師可能要收集什麼資料，然後要報告，其實那都可以的。再來就是我們學校行政光應付公文...等東西，都應付不完，在教學專業方面反而是比較被忽略的。那我們回到評鑑，評鑑也不能說你什麼都要做。像以前我們師資培育中心被評鑑，就被說沒有人權跟性別，所以我們被修理的很慘，這說是重大缺點，這是錯誤的，但是我們其他也做的很好，其實我們是很有特色的，但是他沒有看到我們的特色，所以如果按照這個評鑑指標，我們就不及格。我覺得重大議題，還有要有一些彈性給他，不能用那個七個就去用。坦白講高中跟這個議題並不一樣，比如說生命教育高中就沒有，為什麼沒有？我也很納悶。像國外，像歐洲，英國，就是用多元化一個議題，你什麼東西都可以丟進來，那這樣會不會更有彈性，包容性。因為多元化他也是有性別，但是當我這樣講會被人家修理，因為性別很重要，為什麼要跟人家混在一起呢？那現在就要談法，性別平等教育法，一個學年四小時；然後家庭教育法，一個學年是四小時，然後還有全民國防教育，現在還有教官到中小學去宣導，對不對？這個樣，按照全民國防教育法，這個都是法規。那這樣子對我們學校來講，立法的意圖都很好，都希望從根來做，但課程搞到這樣子後來是幫手綁腳。

南-A06-981114：我想重大議題就真的直接把他回歸到各個領域裏，就在教科裏面廠商在編的時候就把他編進去，最好他的教師手冊的，稍微有些說明這樣子，這樣可以減少老師的負擔。彈性教學，說真的，在國中部分，就像大家都知道，都補在國文英語，數學。第三個，這是我個人的看法，我覺得整個政策好像都是蠻貪心的，什麼東西都要。我覺得我們的孩子真的蠻可憐的，就像我自己在做推那個母語，自己待的學校，我能夠說根本就沒有，可是來訪視的時候還是有資料。我覺得一個孩子他能承受有多少，然後我們是要培養他的核心能力，他未來的生活這些能力真的能夠幫助他有多大，我是覺得但如果他走研究本土文化的路線，那可能台語他是有需要，可是我覺得我們國小開始就讓他什麼都要學，像我自己是給阿公阿媽帶，自然就會講臺語，那我小叔的小孩子去美國再回來，那他在家裏都講國語，學校有教台語，也是回來講得稀稀拉拉，而且講的都是很制式話，背老師的教材，阿媽實際講的也聽不懂。就是我覺得，有些東西是屬於家庭教育的部分，可是我們現在都很貪心，都要把他拉到學校教育裏面來。我們所說的關鍵能力，到底真的要給孩子哪

一些，然後真的不要太貪心，又要學國語然後要學英文然後台語，全部都要，然後一個孩子他能夠承受的有多少？這種事情真的不要太多的政治意思在裏面，這樣子。

南-A05-981114：其實很多學校他沒有辦法解釋，學校為什麼要去推母語這樣的概念，那是因為家庭、社區沒有辦法傳承，所以讓學校幫忙做，但是我們要強調就是說，因為他在這個生活脈絡裏面，基本上國民教育的孩子還是在於自己住區裏面，所以用這樣子的脈絡來推比較適當。那我在回應剛才講到的，就是說因為真的要讓課程的政策設計的話，我這邊是很誠懇的呼籲是說，政策設計裏面他有考量到政策工具，那這個工具裏面很重要的就是，能力建立。也就是說，我們如果一直在強調未來的話，我們要考慮未來如果有課程的變革的時候，我們當下這個階段可能就是要有一些研習切入了。像今年我們屏東縣做一個校長研習裡面就應付到明年計畫要實行的重點，所以我們這個年末的時候，我們就把一些主題先做能力的界定。至於你說怎麼樣才是校本課程，我想證據本位滿需要的，你要如何證明你這樣做真的是考慮到這個社區的條件，學校的需求，那你的證據，在哪裡，我們怎麼沒有考慮到這一點，我們要從新界定校本課程的時候，把這個脈絡給大家思考一下。

南-S02-981114：我覺得那個新觀點，不錯，就是說，那個陳伯璋老師他在他的書裏面把臺灣，香港，英國，那個校本課程的運作狀況都給放進去，那臺灣的部分就是放盧老師在市師實小的例子，他推的很辛苦，但是，他的歷程是可以看到的、是可以仿效的，那我覺得那一本書，當然是很實用就是說，我們對著校本課程在推的時候，那個地方教育當局，應該是可以辦研習，那拿這種好的例子出來，像這本書就是現成的，那國外的也可以討論，那因此就會激發，活化學校的課程出來，你的主題內容就可以不同，但是，那個大家不用費思在運作裏面，你要考慮什麼資源的介入啊，老師怎麼增能，那課程督學也要參與，參與之後就知道錢要補助在哪個地方，然後就去做，後來那本書裏面就是提到三句話，一個就是組織再造、權利再分配、教師的文化更新，這些東西都是需要協助的。前兩個禮拜請了香港的教授來演講，香港是非常的教育市場化，可是我覺得他的目標很明確，學校課程要創意特色出來，然後他分三個階段在推，第一個階段叫優質學校，但大家搞不清楚什麼優質學校，然後接下來就推，學習型組織，第三個階段是促進教與學，像這種就是教育理念很明確，至於你裏面要怎麼樣用什麼特色，把教與學弄出來，這是有層次的，他先把那個組織，學習這一塊建構出來，就是局裏面可以協助那個，我分三年的時間，學校在發展校本課程時，學習型組織怎麼樣去建造，像教務處轉化為教學為主的一種行政組織機構，也許在這個方案裏面，就會被提出來。以前我在教育部裡工作的時候，你知道我們不會寫項目，也不知道地方需求，像你推小班小校大班大校，可是全臺灣，山上學校必然是小校，那都市學校必然是大校，經費要編列的時候，無法編列，

那教師專業發展，對我來講是一個模糊的概念，我只會編工作坊、研討會。第二個就是有關評鑑，歷程性的評鑑，希望能夠增加。

南-S01-981114：所以國中有參加的要積極鼓勵，國小現在已經跟我們合作，今年 25 個，明年高達 31 個，科長和處長問說要不要強制，我建議要宣導並鼓勵。另外每一年在發展的時候，就由教授協助，給他看好的範例，他這樣發展起來就不會那麼累。像現在透過資訊方面，全台南市已經發展出，低年級，中年級，到高年級可以看的校本課程，並透過網路給予資訊平台，這樣的好處是可以幫助附近的學校，還可以學科間的統整合，逐年增加規模，大小牽小手。不是用強制性的，有做的給他支援。但是要有基準來參照，給好的例子來參考。因此我要鼓勵的是那種優秀的人員即能夠維持升學率，但是也能夠與教育要去做連結，有連結的給予獎勵，而不是說大家都不要做，那不就又回到升學的那種模式。另外，國教司在做精進教學，就是有一筆錢要下去，那你就去做計畫，那香港的模式是，你不寫就沒有，我就會逼著你一定要都來寫，都很痛苦，就是這樣子的去審查，看人家那個啊，就從區，基層，從局裏面、處裏面，他們現在就是要報告到中央去。我覺得說前面幾個階段是可以用這種全面式去做，但是，慢慢的政府財政該不會那麼好，以後可能就是用獎勵制，也就是說你有 idea 你願意做就是，多一點給你，不是懲罰而是獎勵。但我們教育部的思維是說，因為這是國家的錢所以給所有的人，但香港有一個基金會，在金融危機之前募得四十億的港幣，然後可以拿去運用。對，他們是競爭型，不過國教司的思維是，希望把所有的學校都給救起來，這是哲學的問題啦，就是說如果說有些你真的不要的，你又逼他寫，他又寫不出來，競爭型的是可以。

南-A05-981114：寫不出來，就呈現出這些學校是有落差的，這些學校是沒有到位的。

但我們不能讓這些好的繼續好，未來是去輔導把他們帶起來。所以教育部這幾年最頭痛的是輔導體系、領導系統，是沒有辦法真的推動領導的建立，包括從中央方面和地方的建立的輔導團，系統都不是很完善。

南-S01-981114：就是會回到那個狀況，那個好的越好，那他就越差。那像高中優質化，好像雄中那些明星學校，也不用了。他們就是那個中間那一段，可以從這邊可以思考，你那個很好，我們就不一定要給你了，就是你那個在中後段，想變好的，那就給，我覺得這是一個辦法。另外還是教師研習進修辦法早就廢了，我是覺得那個配套還是要，如果完全沒有，很難說服老師要去研習。那另外像香港的概念是研習付費，我覺得這個也要推廣，意思說研習用自己的時間，禮拜六禮拜天自己來還要交錢這件事情，我覺得這個還是要幫他改變，因為現在就是禮拜六禮拜天，還要自己發錢，我覺得這就是要慢慢改變不可能，一次就解決，我們現在光叫你不用錢來，都很困難。然後另外就是剛講的類似第二專長，不管是小學老師、還是國中老師都要，我覺得當一個國民教育老師，不要講國民教育，我們自己在大學裏面都很清楚

啊，不可能說我一輩子，只能教這個，那一定會被淘汰掉，一定有不斷有新的東西，所以我覺得中小學老師，也應該鼓勵第二專長，因為很多校長都知道，排課，老師說不要啊，不會啊，還是要有多一點的專長，所以我會覺得說，那個第二專長培訓的那個部分，包括認證，要整體來做，這個配套沒有的話，到時候在行政上，推展上會有很大的阻力，我會覺得這部分是重要的。

「中小學課程政策之整合研究」

子計畫二:學校本位課程與重大議題探究

第八次焦點團體訪談記錄

時間：民國 98 年 11 月 14 日（星期六）中午 12：00

地點：國立高雄師範大學(和平校區)教育大樓 3 樓 1310 室

與會人員：林宜廷、林勇成、侯崇博、侯雪卿、陳巧珣、陳得文、張炳煌、黃裕敏、葉興華、謝佳伶（依姓氏排序）

捌、主持人說明（略）

貳、發言與討論

南-Ee07-981114：彈性課程好像一直都沒有讓老師很瞭解，讓大家知道說學校可辦什麼活動，或是學校有什麼需求的時候可以拿來使用，所以他是一個很籠統、彈性真的很大的設計。那學校怎麼去利用呢？學校有很多自己的想法，在台南縣就把認識南縣這樣的鄉土課程，規定要放在彈性時數上，然後海洋教育也放在這時數裏面，所以大家都會在競爭這個時數。另外，各大領域因為當初設計調整之後，各領域的時數很多都會覺得被刪減了不夠用，比如語文、數學，大家都覺得時數很不夠，所以大家都想說拿彈性時數來用，所以很多學校都把他拿來做補救教學。可是這補救教學其實跟補救教學的原始定義又不太一樣，並不是針對個別需求的學生，而是整班來上數學，其實這樣也不算補救教學，只是被比較有權的領域拿去挪用。所以說，這彈性時數可能在一開始設計的時候給學校或很大的空間，但是結果是在權力的拉鋸最後怎麼運用，或許不見得是原來設計的本意。其實，這彈性時數可以用在像校慶或是全校性的活動，所以他還是有一些功能。在校本課程部分，我不認為他是定義不清，我是覺得因為他是一個很廣義的概念，所以他的定義是很清楚，只是說大家的認知上去解讀是不清楚的、多元的，所以說在這裏他的確會有課程目標不一的問題，但是在我的認知裏，校本課程是這個學校去共同發展的，所以是課程目標不明或是其他的執行因素。然後我這裏要特別提到的是這個環境的部分，這可以歸為學校因素，就是說學校處在大社會環境裏面，然後他必須要去應對他的招生問題，所以在招生的問題之下，他對於校本課程應該以活動式的或以什麼樣的理念，應該是培養出什麼樣的學生，或是他怎麼去因應他在社會中的壓力，這影響著在校本課程的觀念，然後也會影響他怎麼樣去應用的彈性課程。舉例子，現在大家也知道有少子化問題，加上學區的劃分距離都不是很大，那就會形成學校搶學生，那學校搶學生的情況下，有些學校會覺得升學還是很重要的，因為這也會影響到很多家長的選擇，那這時候進而學校以校本課程之名，然後在彈性時節裏面進行所謂重要領域的補救教學，所以我覺得這是一個相關的議題。

南-Ee08-981114：我們學校是六個班的那種小學學校，學生只有六十個，我們校本課程這一次也獲得卓越獎。我想小學在校本課程經營，也不是一蹴可幾，要花一點時間去進行，本身政策的部分我還沒特別感覺有很大的問題，但是其實我覺得這個課程目標不明的部分，可能會牽扯到整個學校的穩定性，因為我覺得課程的發展其實需要一點時間，那可能要兩年三年，才有辦法把課程進行完成，那我們也是這樣逐步的摸索。以小型學校有點困難的地方可能就是流動率的部分，那這三年我們學校的流動率差不多快要 30%，所以比率來講蠻高的，還好校長一直沒有動，如果萬一校長動了的話這個變數會非常非常的大，因為其實現在來講的話，流動率 30%已經算高的，在台東來講，因為實在是動不了，所以 30%是算很高的。那目標的部分，我覺得校長的流動跟老師的流動會是一個很大的問題，因為這個部分可能是學校願景、社區的希望...等等要聯結起來做一個妥協，才能夠有一個最好的組合。我覺得城鄉的差距大概一定會有，因為像台東縣我看多校的課程發展相關的主題都會跟當地的產業跟他的文化特色有相當的關係。大學校是怎麼樣都擺不平，不管你是發展哪一族的都會有另外一群人會有聲音，所以我覺得小學校在這部分是有他的優勢在，其實我們學校的狀況也跟其台東縣他小學又不太一樣，也不是單一族群，所以我們基本上都是從議題去發展。那很多台東縣單一族群的學校幾乎都走文化的部分，所以我覺得那個城鄉差距可能在單元主題的選擇上面會有不同，然後資源的部分也有不同的狀況。可能我們自然生態的資源是蠻多，可是城市的人文資源會較多，所以有時我們要去博物館聽聽音樂看看畫展什麼的，台東找不到這種地方，所以這個可能發展主題方面都有蠻大的限制。那我想行政主管機關的部分，因為台東縣府校本課程這個部分說實在沒什麼金援，所以是學校東挪西湊，要不然就完全靠老師來進行的。這幾年還是會覺得孩子的學力部分比較欠缺，這也是很大的城鄉落差，所以不是很敢鬆手。那我對未來修訂方向沒有建議。不過重大議題融入，我講一講現狀好了。說實在，七大議題如果要拿出來的話不是很容易，沒有很多時間去進行，所以多半老師相當依賴教科書，如果教科書裏有融入議題老師就會有上，如果教科書裏面融入的不是很均勻，也許就有所偏廢。再來我覺得重大議題還有一個狀況，可能就是會不斷的有新興的議題出現，可是教科書編訂不及，所以我覺得這個狀況呢是不是要有一點機制來做一點調整，不過我覺得我一直發現有這樣的狀況，所以我們的校本課程也有拉進去一些老師認同的議題來進行。然後是彈性教學時數，得文老師已經講了很多了。我們的彈性教學時數的狀況真的就是去補強弱的學科，所以我們所有的彈性都不彈性了，比如說他有三節，一節數學一節語文一節什麼的這樣子，所以幾乎都是滿滿的沒什麼彈性，就我知道有些學校的彈性，也不是所謂的自主學習，他的彈性可能是在他有設立一些社團群組然後再讓孩子去依自己的興趣去在有限的群組裏面去選定組別參與不同的活動，這是一種彈性的表

現，不過學校彈性時數的話，基本上在我學校來講的話，目前其實不是很彈性。我覺得在推動那個校本課程的部分，其實不太有時間老師進行討論，因為我們其實六個班的學校，九個老師，現在多一個十個老師，那同時六個班在上課，一定有六個老師不在，三個人值班討論很難討論，所以我們的辛苦是在這裡。

南-Ee01-981114：剛才校長有提到重大議題，其實重大議題是數不完且一直增加。那我們會去把所有領域的課程都翻過一次，因為簡單的議題有一些主軸一、一些架構和相關的標誌出來，這對老師很有幫助。例如之前的海洋教育我們就把二年級適合放在健體，一年級適合放在生活、三年級適合放在國文...，把他標注出來後老師就很樂意實施，因為他知道這個東西原來國語就有，我只是把他轉化一下就好了。可是不是每一個學校都像我們這樣的能力，而且我們學校還有台南市的輔導團資源來協助，只是這件事情應該教育部要要求出版社要做，出版社他是可以以編輯群做整合，明確的告訴老師說在選用教材這出版社一到六年級的各領域的教材在什麼時候出現的環境教育，這些能力指標放在哪裡，他有一個整合的表。這樣子其實出版社也有好處，老師選用教材時也有好處，那如果這件事情能夠列入審查，將源頭管制好，幾大議題要求出版社做好，那老師部分其實是 OK。

南-Ee02-981114：因為我們學校是國立學校，所以跟一些縣市的學校比較有不相同。我們常自嘲我們爹不疼娘不愛，沒有人管我們，教育部也沒有時間管我們，所以我們的彈性真的很大，那加上有一個實驗這樣一個，所以我們從 88 年就開始試辦九年一貫，走到現在已經整整 10 年了。試辦那三年，我擔任教務主任，所以這個部分帶著全校的老師在走這個過程，自己還蠻有一些感觸。這 10 年下來我們發現說，其實校本課程我們蠻同意，這讓學校去發揮他們在地一些特色，比如說天文教育等於是我們的一個校本課程，這部分我們也自己在學校裏也編一到六年級在自然與生活領域的這個課程裏面都有加註一節，老師們也去把他加註進來在課程裏面一定要去實施的部分。再來就是我們學校的資訊素養課程，資訊素養課程我們也很高興說我們已經走了六年，那今年媒體素養部裏面開始在打這個東西，那我們很高興說我們六年前我們就已經想到這個東西，我們就在推在這個資訊素養，那這資訊素養在校本課程我們走到現在六年了，我們也已經發展出我們每一個年級，從一年級到六年級，他們每個學期都有一個學期任務。其實在昨天我有利用一點時間跟我們的幾個主任去把這個訪談大綱跟他們談一下，因為我說我們有機會發出聲音，說不定我們也可以讓這研究能瞭解到我們下面的心聲。說真的，以數學課三節課到四節課真的沒有辦法上。我這幾個禮拜也去把九年一貫課程微調跟現在的東西拿來看，我發現一個很有趣的事，就是數學的部分裏面他竟然自己在裏面寫到說「九年一貫課程的三到四節課足以讓老師們把課本教完，但是要到熟練的程度還要請老師們另外利用彈性教學時數去。」我覺得這句話很好笑，為什麼九年一貫都知道有這句話的存

在，那為什麼還去做這樣的事情呢。事實上，像我們學校，到中年級的部分我們幾乎用了三節課在補救數學，我們的數學將近到達到了六節課，因為前幾年發生一個狀況就是我們的孩子到五年級會出現一波轉學潮，因為怕考不上市，因為在我們學校太樂了，每天都是在這裏玩，很快樂。我們不斷跟家長溝通說你要看遠你的眼光要放遠，我們的孩子國中雖然稍微跟不上，考試成績不理想，可是我們到大學我們學校的孩子很棒的，可是家長聽不進去。但是這幾年我們又把家長拉回來了，因為我們數學增到六節課。上個禮拜也跟我們的老師談。我們問老師說：你們知道我們的數學課超鐘點超了三節課你知道嗎？他們嚇了一跳，問真的嗎，這不是本來就要這麼多節課嗎？我們也發現說沒有跟老師好好溝通說我們真的是多出三節課。所以我們昨天在跟我們的其他的主任在談，他們認為彈性時數好好用哦，是不是可以再多一點。那在重大議題融入的部分，在我們學校其實有三個作法，第一就是行政主導，如性別平等、生涯輔導、環境議題，這些輔導室或其他學務處，會在整個學年度的一個重大活動裏面把他列進去，那麼其他的學年度會跟著去實施，所以我們一個部分是行政的主導，另外一個部分就是學校的大型活動，我們已經界定在上個學期舉行一個學校的校慶活動，那下學期我們有一個學習型園遊會，那校慶跟學習型園遊會通常都會有不同的主題來進行，那因為這是在學年度之前，都會把那個主軸告訴老師，老師就會根據這個主軸來安排，像我們今年的運動會是一個環境議題，運動會就叫綠色運動會，那所有的學年你的相關配合就是這個主題，我們實施方式就變成這樣。另外一個就是我們會利用週三進修的時間增強老師的技能，這個進修我們會安排相關重大議題的一些活動，可能邀請別的學校實施比較好或者是一些輔導團的老師來跟我們談或者是大學裏有深入研究這些議題的老師來跟我們談，老師們可以怎麼做。我會覺得說像校本課程重大議題的這個部分我還是會覺得說，如果可以的話，能夠讓他落到領域裏面去呈現，我們真的很難有另外的時間去做這個部分，如果能夠直接在領域裏面去配合搭配做，老師們可能實行起來能比較容易。如果有機會的話，我們真的很希望能夠彈性教學的時數都能夠再增加，那真的挺好用的。

南-Ee06-981114：我大概針對兩個部分，一個是校本課程，一個是彈性節數這部分以我自己的經驗分享。校本課程這個部分，提到說在政策的執行上有沒有存在哪些問題，我想就兩個層面來談，第一個是在學校因素。我們學校自己本身也在推學校的校本課程，我們學校比較特別，不是由校長主導，是一個老師自己的行動，然後慢慢推，推到後來主任發現，然後真的那個時候行政的力量進來了才變成校本的課程。只是這過程中老師的力量還是有限，必須要跟行政作結合。我為什麼講這，原因就是我自己在這幾年來在推校本課程之後發現一些現象，就是小學校推校本課程比大學校來的容易很多。為什麼在小學校會比較容易，因為校長他的主導性比較

強。第二個，多半是跟在地產業文化鄉土和藝文結合，如果以這樣的東西跟數學來作比較時，你就會發現要推的話，以在地化有文化資源產業來推，要遠比推領域來的容易很多，因為這個就會牽扯到你的校本化課程是不是會落入特色學校的課程，因為這個是我們當年在推數學時候都不被看好，人家也不覺得那個是校本課程，所以我想拋出來說校本課程是不是等於鄉土文化課程。因為我們的嘉義縣確實有很多的校長認為這樣子就是校本課程。回過來講，如果小學校比較容易的話，那為什麼大學校推校本課程不容易，我想這個就要回歸到教師的因素來講。第一個是像我們是四十幾個班的大學校，但是對臺北市或者是一些直轄市來講我們不算大型學校，可是對嘉義縣來講我們當地的大型學校，因為老師太多了，所以根本沒有機會可以坐下來對話，就算你把學年主任找過來，也會覺得說我不敢承擔責任，我不代表其他學年的意見；第二個合作也不容易，其實在推校本課程我們都知道一個團隊如果 10~12 人其實已經不是那麼容易聯結，那麼大的學校，很多老師會覺得說那好像是校長要做的，或者是跟他的教學沒有任何關係，所以最大的問題是在大學校的老師，因為他們社區的互動沒有那麼密切，所以感受不到學校跟社區的關係。當然，我還是覺得學校推校本課程，除了可以發揮學校特色，也是可以落實教師專業自主，為什麼可以落實教師專業自主？是因為我們是從學科出發，但是學科他本來就不是那樣的討喜，那如何把這個力量撐下去，其實我們都可以很多時候和很多學科作結合的。一旦跟學科做結合老師會覺得這是有益的，除了可以推展學校特色外，又可以落實教師專業發展，更重要的是可以提升孩子的學習。彈性教學的部分，因為我今年是第一次接行政，我才發現彈性時數應該是要被討論出來的，但是老師們都不知道這件事情，所以就會落入老師們都會認為說課這樣上是理所當然的，所以我今年在規劃彈性節數的時候我不敢有太多的改變，因為我怕老師說你一上來就改變，可是事實上這個東西是要被討論出來的。那我們學校過去的彈性課程的做法，第一個就是政策執行，你有哪些重大議題，教育處規定你要做哪些事就把他規劃到彈性課程。第二個就是大家講的補救教學，那一塊也進來。因為我們要增加英語領域課程部分就進來。所以在我們學校，除了我們那幾個在推校本課程融入主題教學之外，老師們都感受不到，我真覺得這就是在執行上出現很大的問題，老師們不知道政策是怎麼做，然後你跟他講他就這樣做下去。

南-Ee01-981114：校本課程應該是每個老師都可以教，每個孩子都可以學會。只要你定義清楚，然後都做到，之前我待的學校是一個很有歷史氛圍的學校，旁邊都是一級古蹟，那課程老師會教，孩子學會，這就是校本課程。那校本課程我覺得這個政策很好，我有去看百大特色學校，他們都有認真去投入校本課程的發展，所以他走出自己的特色，其中也是有數學的特色的這個部分。那另外我要補充大學校的老師才有時間對話，大學校的老師才有機會合作，為什麼，因為我認真去算過，36 個班以

上的學校，因為目前的老師普遍級任是 19~20，因為各縣市還有差異，所以可能有的 22~24，也就是說，當我們 4 個人是同一個班級，假如我們都是中高年級是 19 節，我們每個人有 13 節空堂，加起來是 52 節空堂，所以這樣 36 班以上的學校，我們每週二下午我們 4 個共同有課，那協同教學、合作學習都可以在這個時候實施，另外我們 4 還可以排出共同沒課，假設我們 4 個每週 5 下午 3 節都沒課，所以大學校比小學校更好，小學校是凝聚力很強給了很多活動，但是大學校你透過共同有課及共同沒課，合作的機會就更多，仔細去算這是可以做的。

南-Ee06-981114：我剛講的是說當你在推這個校本課程在大學校不容易推。小學校的凝聚力比較強，可是大學校是鬆散的，老師會覺得說我把這一班教好，而且大學校的學生數是很多，所以大學校在推其實要很小心，那小學校有可能會這樣，有可能說我推一年我就不推了，其實我們學校發生過品德就是這樣的例子，他就是就像你講的他們共同排課的時間很多，可是並沒有凝聚的東西，他只是覺得說行政交代我這樣子做，我就把它完成是這樣子。

南-Ee01-981114：我補充幾點，第一個就是好的建設需要好的行政配套，那行政配套就是要不同規模學校要去思考，這個其實不是教育部的問題，學校自己要去思考。我覺得我們可以共同去努力一些知識管理，像你們的知識管理做很好，今天任何人來到這個學校，都拿出來沒有問題，說實在的老師程度都很高的，他只是願意跟不願意，他不願意的原因是麻煩，他願意是因為教材都準備好了，就會順便做，所以知識管理是校本課程要努力的，那你知識管理做的好自然教師就會帶上來，這個部分其實是可以著手的。

南-Ee08-981114：我覺得大學校要凝聚主題真的很困難。小學校要怎麼樣凝聚，其實那時候一開始的時候也是從我開始號召大家做，問題是他們不見得認同的時候，他們其實是被迫。所以我們前面有點痛苦，可是後來我們每年都在討論說我們下學期要怎麼調整，後來找到一個共同認同的東西，那個動力就真的完全不一樣，所以後來我們做出來的原因，其實是因為那些校本課程真的是老師想做的，也就是環境的部分。後來真的覺得這個議題很重要，所以就動起來了，那大學校其實我覺得是有動力的那一撮人做好給別人做，真的是要有核心人物。那另外一個就是說數學是不是校本課程或者是說校本課程就是鄉土這個部分，其實我不很在意。我們只是可能補充了在地的一些學習案例，去補強課本裏面一些相關知識去把他做個連結，那他能夠找到切身的經驗做連結，他的學習會更有感覺一點，學習效果可能會好。

南-Ee05-981114：我們看到的很多媒體的報導說，學生語文能力下降或數學的授課時數不足等等，然後現在所增加的課程直接就是由上面來要增加語文、數學..的課程。那我想說在九年一貫課程剛實施的時候各社團如火如荼的各校去發展很多的課程出來，可是一直到現在每年就會做一次的學力測驗，然後各校的排名之後幾乎所有

的社團都停掉了，各校從每年的校長會議的時候，拿到一整本厚厚的一本名單，這兩年都沒有了啊，因為這兩年發現這問題蠻大的。所以我們整個都是依據行政主管機關的政策去做，所以說我們校本課程從這角度來思考可能沒有。那另外從經費補助，像我前一陣子去參加永續校園的參訪，承辦學校校長告訴我嘉義縣跟教育部去年申請的件數非常多，從校園補助這筆錢去做永續校園的參訪。那思考來了，那我們嘉義縣怎麼會有這麼多的學校去申請，我們每年校長會議的時候，處長就報告嘉義縣的每年的教育經費，單單人事經費來講就佔了 80~90%。前一年兩年，我所知道嘉義縣的整縣教育經費是編 1000 萬，其中的 500 萬就給阿里山國民中小學，剩下 100 多所學校去分 500 萬。說實在的我們現在的財源非常的少，所以今天教育部推永續校園計畫，有經費補助，全部的學校都會提出申請，他有什麼經費，我們都朝這方向去申請。所以說我們完全跟著教育部的腳步來走。為了要經費，教育部推展健康促進，我們就完全走健康促進，走校園我們就去走校園，哪邊有錢我們就朝哪邊走，所以從這一點我們可以說從嘉義縣每所學校都非常的累。一個學校都有 5、6 個計畫在衝，所以 10 大經典學校嘉義縣占了 2 所高不高興，我是覺得很悲哀，從這個角度來思考就覺得蠻悲哀的，這是從經費的補助來看。正式領域的課程，都不保證能正常教學，你又如何去強調校本課程呢，我是嘉義縣綜合領域的副召集人，也到各校去訪視，那綜合領域的課程計畫裡沒寫的，可能他消失了，那課程計畫裏有寫的學校也不見得他有去實施，我們課程計畫審核都有，但實際到學校裏面去找去看，老師有在上綜合課程少之又少，為什麼，這些課程都拿來上數學、國語。現在一個禮拜週修二日，然後禮拜三下午又不上課，東扣西扣就沒剩多少節，各個領域都要。另外師資培訓也是一個很大的問題。現在的師資培訓系統是不是有跟著九年一貫走，早期新課程標準實施時，會辦研習來說明，但九年一貫實施後，原來是說好是老師培訓一個禮拜，可是後來也沒有學校全部老師都送去，然後在一兩年之後就停了，那這樣的要讓老師他能夠去自己去設計課程，要走到這一步很困難。那剛才有夥伴說老師六點以後才走，那我們學校很難有這樣的情形，因為我們學校會五點不到就會開始趕老師。為什麼呢？前陣子有個政策，就是排了很多水電費的統計，就說我們今年用電量超支了，然後就要懲罰人員，所以我們會五點然後就趕老師走。在重大議題的融入課程的部分，這之前我們是跟一些縣裡的校長在討論，那我是在綜合領域輔導團，就有學長跟我說你們還不錯，因為綜合領域在正式課程裡還有，那他是今年剛成立的人權領域，他說我們這種議題領域爹不疼，娘不愛的，法律上也沒有明確規定，性評還有法規定一學年要發四個小時，然後性評可以依據這點去學校訪視，可是人權議題怎麼去做融入。現在教育部在這成立的性評、人權，加入了這兩個的議題，就專做這兩個議題，那其他的領域不重要嗎？國教輔導團沒有這樣的一個編制。還有資訊有，那其他的沒有了。所以重大議題的實施，那我們

也可以討論另外一個問題，難道你把他拉出來，代表有重視有在實施，所以我很贊成又很接受提議就教科書我直接把他編進去了，老師自然而然就配合去上課，那天你沒有列入的時候，真的是有人要去上，都是問號。

南-Ee01-981114：我很肯定校本課程跟政策，因為對學校有很大的幫助，因為看到商業週刊的百大特色學校，你看雲林縣 3 所學校入選，那些學校都 40~50 位學生，我都去看看為什麼可以成為特色學校。因為我們有一個分校，只有 20~30 個學生，要激勵他們就是要告訴他們有很多成功的案例。那剛剛校長有提到政府很窮，那真的是窮到不可思議。因為我在之學校當總務主任的時候，那我就害怕就是大家跑來告訴我，主任影印機壞掉了，影印機一壞就是四五千塊，那一花四五千到一萬，這個我們會害怕的，那大型學校最害怕的是水、電費付不出來。因為國中、國小的補助款不同，國中的孩子跟國小的孩子一個就差 1000 元，所以如果是國中的校長，走路都有風，因為他不缺水、電費；那校長如果是國小校長，都要去籌錢，因為補助款就是有差異，以 2500 人規模的國中與國小，就差兩三百萬的補助款，那一個月下來就差二十幾萬了。所以，真的有差。但國小還滿有志氣的都去申請計畫來補助，但是這樣的計畫型的補助就變成說好的會更好，那壞的就繼續這樣，這也是另外一個問題啦。還有這個計畫沒經費了，就大家都不做了，就是這樣，所以大家會往有錢的地方去，這是不得不。

南-Ee03-981114：我初任校長是民國 84 年，那個時間我是真的感受到教育服務真的很有用，因為全國都在討論教育的問題，如教育的大遊行、報告書、改革..所以我剛接觸到學校領導的工作時就做了教育改革，我突然覺得當一個校長你可以做一點什麼事。我初任的學校是六班的小學，就被指定課程試辦，那個時候我們同仁九位老師，加上我剛好十個人，我們很努力的想做好一件事，所有我們從課程總綱要開始研讀，讓人參加研習、討論會之後，我們很多同仁都覺得，傑克，太神奇了，我們把課程變大了。當時很想要朝課程發展開始教師的專業專業，加入學校的組織。所以後來在檢討或談論九年一貫課程試辦到底成功或失敗，我常常都很仔細聽，因為我參與試辦了，想知道他到底是成功還是失敗；當然我們都沒有表達說可以辦下去或不可以辦下去，因為我們也沒有被這麼問也沒這麼說可不可以辦，但所有辦完之後他真的就在 90 年度就實施了。所以跟我們以往的試辦模式一樣，只有試辦一定成功，只有成功一定可以實施。但現在這個九年一貫課程真的需要討論一下。其實這個政策我覺得是正確的，沒有什麼問題，但是我們的企圖心太強了，我們想在國小六年把孩子變成以後都不用上學都可以學會了，或者是我們覺得一年之中就要教給學生許許多多東西，我們的課程從地方文史、地方的自然、及地方的產業．．．等都把他放到學校課程去，期望太高，太大了。所以第一個從我學校的課程發展，如我們學校的主要課程及願景還有怎麼發展，我們確實辦了三天的研習，找了教授來

教我們去做田野調查，從村子的歷史、他們的產業、或者他的語言、風俗習慣..等等，因為我所處的學區是比較一個特殊的客家莊，但是那個客家是我們五大客家文化裏頭最弱小的，所以我們從村子的歷史去探究。從建築物、衣著飲食習慣和風俗祭祀等等去探討，結果看到的都跟閩南人差不多，所以我們都稱它為福佬話的客家人。但是其中我們抓到幾個重要精神，特別是他們的語言，所以他們語言的不同我們就把它放在學校本位課程，所以當時我們透過這樣一個的田園調查之後所定的課程目標，然後我們把當時學校本位課程的認知，包括我們的老師這樣討論，他必須包括七大領域、六大議題，再加上我們所謂的本土化的教育我們這些都視為學校本位課程。舉個例子講，比如說我們當時有一位老師做陶藝，他就把那個客家人的文化放在藝術與文化課程裏面，我們有劃分一到六年級 12 個學期的藝術與人文裏面要有幾節課，老師透過不同的教學方式，來實施陶藝的課，但是並不是外加的課，他是在藝術與人文課裏面，課程計畫必須要空出兩節放本位課程，所以這樣的學校本位課程的實施不會像剛才先進所提到的，等你走了就不見了，校長換了就沒有了不見了，我們是期望透過這樣的制度化、課程結構化，讓他在課程裏面。每一學期在課程發展會上討論我們下一個課程的大綱的時候，就要各學年、各領域的本位課程安排在他們的領域時間內或者彈性時間內去實施，所以學校本位課程他在政策上有沒有問題。其實我覺得如果透過這樣的方式去實施應該是會有他的效果性，且是長久的。但是有時候我們要去考慮說人的問題是最重要的，尤其是學校老師的問題。我們試辦之後曾經有給老師去做省思，這是老師的文字敘述；「最令我惶恐是，在人力資源艱鉅下，要我在少的可憐的課餘時間去自編本位精神和學校本位教材。儘管學校老師進修成長不斷，我何德何能要以一個資淺又眼界小的老師做上課的課程設計還有他的教材。勉而為之做出的教材內容讓我心虛不已。這需要相當專業的知識素量，但是這邊的教材、年段的銜接我們怎麼掌握的到呢？如果把這一切就這麼的直接交給時間去驗證，等待審判的時刻，帶著一顆不安的心，我如何接受家長的認可和學生的信賴。」這就是老師的心聲。因此學校本位課程實施，我覺得人的部份，還是相當的重要，我們應該要重視老師的想法，不斷的讓他去專業成長。其次，重大議題的融入，我現在服務的學校是性別平等教育議題的資源中心學校，同時我也兼任性別議題輔導團的召集人的同時，也是友善校園性別議題的團員，所以重大議題我我參與的過程中都滿有機會去接觸到的。剛才幾個先進提到放到課本上面去，這點我同意，我也覺得很可行。因為以往考試領導教學，然後就把考試好好的研究研究，可以好好的去引導教學，既然現在老師都依賴教科書來教學，那我們就從教科書來著手。今天要出門時碰到另外一個學校的校長，他是綜合領域的輔導員，他跟我提一點，長久以來我們對那個能力指標的轉化這件事情，解讀很不容易，要把能力指標轉換成為我們可以如何去收尋編輯教材，然後把這些教材轉換成教學

設計然後去教學實施，這個連續的歷程，在老師的培訓過程中好像很少。九年一貫課程要試辦要實施之前所謂的教師研習不完善，尤其是能力指標的解讀狀況，到老師教學的編選，教學設計到教學實施，這個歷程好像沒有。老師的對能力指標的解讀跟轉化，我覺得重大議題如果未來要去改變的話，一方面把能力指標分別回歸到領域裏頭，是一個辦法；從教科的編寫去著手，也是一個好辦法。可是我們仍然要培養老師對能力指標轉換的能力，他才能夠看到語文領域裏頭有性別議題、人權議題，他才能夠深入體會原來能力指標我們要孩子學的能力是如此，那教科書編者是這樣把他編寫在教材文本的裏面，因為老師有這個能力將那個能力指標做一個轉換，他才能夠知道這個教材的編寫教材的編排是很好的，或者是需要調整的或是需要增減或是補充的，老師有這個能力，那重要議題才有辦法落實，現在別管說重大議題是以什麼時間來上課，但是更重要的是他應該在各領域教學，也就是說學生全時段裡頭，要讓他有接觸到重要議題。第三個講彈性課程。剛才我說，原來我們把課程變大，就是去看那個彈性時間，我看原先 88 年課程綱要總綱，他有所謂的空白課程 20%，所以那時候老師可以很高興說可以大刀擴斧做一些事，後來讀一讀之後就很害怕，我們要怎麼變出 20% 的空白時間，我們到底要教給學生什麼？以何種方式，拿什麼材料去教。那彈性時間現在越來越沒有彈性，已經不能叫彈性時間了。我唸一個資料給各位聽聽看，88 年學校的彈性排什麼課程一直到今天 98 學年度，我們排的彈性課程是什麼內容。你就知道彈性時間已經產生多麼巨大的變化。我第一個服務的學校試辦的 89 學年度，因為當時只有六班，我把全校性的彈性時間其中第一週的課都念給各位聽，生活訓練、慶生會、語文競賽、祭祀活動；班級的彈性呢？一年級的老師他要教學生剪紙，所以美勞這一部分的彈性時間就進去了，還有學生的讀經、訓練表演活動還在。到了 91 學年度，就是我們已經試辦過了，正式實施的第二年我們的課表是這樣寫的，2 月份的是勞動教育，就用了彈性時間 2 節課，3 月份有語文競賽融合了法治教育、人權教育及兩性教育，用了 5 節課的全校學生彈性時間，4 月份我們辦一個主題活動叫作行禮並結合到 5 月初的母親節系列的活動，這一共用掉七節全校彈性時間，6 月照安文化節就是我們剛剛前面提到的照辦的客家文化，就用掉 6 節。你看我們 91 學年度同樣在這個試辦的學校，他的彈性時間是這樣安排的，沒有看到補救教學，沒有國語、數學，這時候也還沒有，當時對彈性時間那麼大的期待哦。今年 98 學年度，我現在服務的學校彈性時間怎麼用，一二年級就有分幾組活動，會有年段性的健康操練習，或者武道的練習，或者接近國慶活動的實施，到了三四年級就開始補救教學，一節給數學、一節補英語，因為三四年級開始上英語，彈性時間就這樣出去了，那是越來越沒有彈性了，到了五六年級數學、國語、英語與資訊各一節，再來所剩就沒了，彈性時間就名存實亡。所以說，如果對彈性時間原先的那些理想還在的話，應該堅持的去定，我的意見是

語文需要增加，就讓他增加；數學要增加就讓他增加，彈性就讓他減少，可是要維持那個彈性在。課程的理想性我覺得不要把他放棄，課程的學者也不要因為家長這麼多的意見，應該有理想在，應該是有他可以去做的一面，我們不要退縮的太多。謝謝！

南-Ee01-981114：我們剛剛談到的大環境部分。問題是出在縣市政府，因為縣市政府就規定二年級就是教英文，所以二年級彈性就被英文給占住了。所以我剛聽到剛剛那老師說他們學校還可以拿來補助教學，比我們幸福了，因為我們的現況是要教數學也很勉強。另外一個就是校長講的老師疑慮，這也是解決的方法，舉一個我們自己的例子，我們在 93、95 有得過教育部的獎，我們有一群老師覺得本位課程應該兼顧到永續發展跟創新，課程發展出來不能就一直教，於是我們就又跑出議題說我們要將創造力好好的利用到我們的環境教育，也就是說環境教育的本位課程沒有改，我們是把他變成兩個主軸。經過 96 年的發展之後，在 97 年的暑假跟全校的老師發表，而且這個東西經過一群老師試教之後，然後告訴老師說同樣的東西，同樣是在這學期，4 節課或是 6 節課，你可以有二個選擇，一個你可以在請你熟悉的原來領域，另一個是你可以選擇新的環境創造力教育，我覺得老師會比較願意，因為前面已經有一群老師好像教過，就不會有疑慮在，我覺得這個部分可以透過一些時間激盪，讓老師比較心安。

南-Ee04-981114：我聽大家的一些對談，收穫還蠻大。我覺得從大家對談就是可以省思說教育部到底要營塑我們未來的學生他的圖像是什麼。有沒有很明確，我們的核心價值到底在哪？反思到雲林縣兒童學生是什麼，教育圖像是什麼，然後反思到自己學校圖形是什麼，那我們學校有沒有因應校本課程，做延伸跟發展。但是如果是用外掛式的這樣課程，它會很失敗。就說你不可能有額外的時間來做這個課程的部分，所以在我們實際的落實時候，我就覺得有問題，所以我們後來的位本課程都是融入到每一個領域去，那這樣就辦法做落實的執行，例如我們低年級的有種豆的課程，斗南大多是農家都是種葫蘆，那就變成種我們學校有農園，就直接實踐，觀察這些種子，因此不一定要用課本的素材，我們就換成學生可以接觸的生活素材，這樣學起的效果會更好。那我相信在這種生活中學習的話他的收益性是比較大的。因此結合課程的部分，然後結合當地的人文背景部分，那就有辦法做這個校本課程的執行，只是說我覺得主管機構，如有些校長對課程有很明確的觀念的時候，他有辦法主導整個行政做好這個配套，讓學校做執行。但當校長的理念畢竟不是很明確因為校長會調任，當他調任到一個新的學校如果他沒有花一些時間去瞭解這個學校的人文背景，我們學校是要結合在地的東西，在執行上可能會有些薄弱的部分，所以這個部分的話我覺得跟主管機關是有相關的因素，不過我很贊成一個是主任剛說的知識管理部分，我們的校本課程融入領域的部分，我是有寫出這個教案，那我們

是不是要把它集結成一個教材讓一些新進的老師，他剛進到我們學校的時候他也能夠了解說，有哪些課程已經做替換的部分，讓他能夠瞭解。我贊成剛才之前講的，重大議題就融入領域裏面，因為外掛式的課程沒有額外的時間，現有的課程時間就已經不夠了，怎麼去做議題融入的部分，而且延伸的議題還很多，因此我們要做的東西實在太多，且評鑑標準好多非常的抽象，如老師不能辱罵學生，這你要考評我，但我怎麼呈現給你看呢？那到現場教學，又要我做報告。第三個部分是彈性教學的時數，確實我們學校也是變成國英數的輔助教學，那我們倒是有一個延伸，如同崇博校長講的，作文變成加課，所以我們學校的語文一定要從課文去延伸出作文的議題，這樣子學生比較能夠切入，而不是說突然要學生寫一個題目《我的媽媽》，他根本不知道他怎麼寫，因此我們一定從課文裏面的內容去做延伸，然後從這個教材的文體，教學生做課文相關的延伸，自從這樣子之後老師就會覺得教也較容易的。所以說有些東西是要靠學校去轉化，比較有辦法說落實在學生的方面。我覺得台中有間學校，做得還不錯，這是他們學校本身發展資訊，在各個領域做一個檔案資料庫，把每次的備課及所找的素材，經過三年的備課逐漸變大，然後如果某一老師下學期教的是三年級的社會，那就可以運用這個資料庫，把裡面的素材調出來用，一個E化的平台政策，因為有些東西是可以共同去收集那個素材，然後他又可以反覆使用或再增加這樣子，謝謝。

南-Ee02-981114：我們那是在試辦也有幾次機會參加三峽一些針對各個領域的的研討會，那時候剛接觸其實各領域節數真的吵得很厲害，因為大家都認為自己很重要，所以我覺得你要去增加他的節數，說真的我們都知道，因為除非說全國都把彈性課程用在補救國語，用在補救數學的數據資料呈現出來，讓他去增加。否則說真的，你說體育不重要嗎？那體育的兩節課，還要分給健康。那體育很明顯就是運動量不足，所以才會有健康科目出來。另外，在重大議題部份，老師們也在思考，為什麼要讓小學生懂那麼多，他有必要懂那麼多嗎？他真的需要什麼都涉獵嗎？我覺得小學生把基本的他該有的基本能力固好，之後慢慢的透過國中。

南-Ee03-981114：有實務困難，怎麼說呢？很多家長他也有一個體會說，我的孩子不必學那麼多，他不必要這麼多，可是他有個前提說你先停下來，你先減少然後我就會跟上來。大家都不願意自己說是我是第一個先停下來，輸在起跑點上。比如說我們講孩子的負擔重，語文不要上那麼多節課，數學不要上那麼多節課，那他說可以啊，你們先停下來，我才跟上去。有了這個觀點之後，我們很多學校就真的停不下來。假定說我們課程那個設計上面就把它給定下來，也許也會好一點。但是彈性的理想性就會不見了。所以我剛才會有一個意見就是彈性也不要全部都廢除掉，可是可以再酌減往下修一點點。所以最後只能抉擇。

南-Ee07-981114：其實我原來認為那個校本課程政策應該沒有問題的，但是我現在聽完

之後我忽然覺得本身有問題，我們那九年一貫的課程並不是在一個學校正常運作之下的一個工作，那他在理念上的規劃是需要大家去花時間去發展，那這樣子的話他給的資源到底在哪裡，比如說要大家都去爭取經費，有沒有一個經費是校本課程的經費，好像並沒有，那你可能要從教育優先區去發展學校的特色，或者從很多的地方是爭取經費，但是沒有一個經費是所謂的校本課程經費，所以第一個他沒有錢。第二個他沒有人。那明明有 2688 專案，還有其他的，但是他並不是為了校本課程而設置，所以他沒有錢跟人。另外一個可能這個資源就是行政，在排課方面我們行政的團隊可以自己解決。我覺得在校本課程政策本身在規劃時並沒有給資源。另外在政策執行上，我所感覺政策執行的落實有兩個方向，經費與統合視導。校本課程很顯然他沒有列入統合視導，所以是自由心證，你要做你就做，你要做到什麼地步那當然要看情況。校本課程我覺得應該著重的是在那個發展還有回饋的過程，並不是我們把教材或者很多的資料提供出來，如教科書，然後他就已經完成，其實最主要精神是那個發展，這也牽涉到學校凝聚力的問題。那在這個發展、回饋過程之中，學校怎麼進行，又需要那些資源。所以未來修訂的方針，我想提的是評鑑的部分。如果可以把校本課程透過評鑑來做一個專業的回饋，要老師在這個過程中他就回饋和發展，並且在這裏面進行專業的輔導，我覺得或許他是一個可以做的。像裕敏校長他們的課程是每年都在修，這樣的課程是才是我認知的校本課程。然後像分段能力指標，那是師資培育機構的分科課程教法才會教，但在一般在職老師是真的沒有學過。像那個議題他融入的時候，老師必須自己去抓議題的能力指標。所以我覺得師資培育的部份上一定要從再職進行，就是在職老師，也就是說透過校本課程，加上評鑑的機制，然後讓老師在這一面做專業的成長。另外在重大議題，我想大家都普遍比較同意說這些議題應該是融入，而不是外加。

南-Ee08-981114：我認同得文老師說的，其實我也贊成老師真的要邊做邊學。那另外我要澄清一點，就是剛才我應該再把它說清楚一點，其實應該是說他要融入教科書這樣才能夠落實，我想說老師依賴教科課的程度，有那個白字黑字他就會去做，當你沒有白字黑字要他去做時候可能就不一定有這樣子。所以這裏有一點點要澄清。然後再來第三點，剛才講課程是一個發展的歷程，所以我後來再覺得說如果九年一貫的課程計畫，他真的要完成一個課程的一個整個發展的歷程到評鑑結束再回饋，再從新來過這樣的歷程的話，其實課發會的運作部分，就是在行政的領導上面，真的要去做經營。要不然的話，如果說他的課發會的運作只有紙上文章的話，課程計畫真的都會出來，但是呢，實際上他有沒有執行。

南-Ee03-981114：越談我覺得越有趣，剛才提到這些課程的規劃到實施，其實需要很多的資源，除了經費，錢的資源大家都講了，所以我們也就先不去談錢，但是我覺得這個課程的發展的實施很重要的一個資源就在人，而且我們不要覺得說，課程規劃

好了，就擺在那邊，以後就這樣了。剛才校長提到一點關鍵就是他的課程每一年會去再討論、再修，其中人的關鍵就變得非常重要。我們在試辦完之後曾經編輯了一個試辦成果專輯，裏頭有幾篇是老師的省思，我有節錄了幾句，更讓我們感受到那個人的因素是非常重要的。比如說有位老師說：「我會要求和自己對話」。老師試辦過後他會跟自己對話，那這個人力的資源就變得很可貴。還有一位老師說，這讓教師重燃教學的熱忱的管道之一就是校本課程。也有一位說：「我認為身為一個老師最可貴的是熱忱，對教學熱忱，對孩子熱忱」。所以剛才提到很多的課程的發展，或是說從開始規劃一直到實施，到最後要不要評鑑這整個歷程，這中間人力的資源最為重要的。比如說課發會、課程小組或者是每一個學期我們都要求老師有備課的時間，這種種都是聚焦在人的部分，所以因此未來在九年一貫課程該做怎麼樣的修定，或什麼樣的繼續加強的推動，我覺得從人的這個部分，特別是自己是學校的行政領導，學校的老師，這兩個人力資源都去著手，應該會讓九年一貫走的更寬廣走，這是我意見。

「中小學課程政策之整合研究」

子計畫二:學校本位課程與重大議題探究

第九次焦點團體訪談記錄

時間：民國 98 年 11 月 14 日（星期六）下午 15：10

地點：國立高雄師範大學(和平校區)教育大樓 3 樓 1301 室

與會人員：王小芬、王家瑞、林秀娟、陳復龍、黃翠蓮、黃顯智、葉興華、簡貴金（依姓氏排序）

玖、主持人說明（略）

貳、發言與討論

南-Ej01-981114：我們學校的本位課程是本土教育、多元社團。另外就是上學期有運動會，下學期就是校慶，所以我們就會搭配運動會跟校慶會有一些主要的活動，例如下學期的校慶，一定會有一個化妝遊行及音樂性社的表演，如管樂班也會表演……，這是我們學校執行的部分。

第二個議題重大議題融入，之前有第七大議題，我們學校的組長已經把他放到我們學校網頁上，但總共有 14 項議題，就這麼多的議題，那老師們在執行的時候，一定會變成多了一件事，他又要把他去融入什麼相關的議題，如果說能夠把他納入到我們的課程裏面，也就是已經在課程裡面話，我覺得我們通常會覺得說已經規劃好了，這樣子就會比較完整，老師在教學會比較順暢，不然會覺得就是一個政策來後，一個議題來後，就是緊急的要把它加進去這樣子。

第三個彈性節數，在國一跟國二，是 28 基本節數，再加上六節的彈性；國三基本節數是 30，外加的是五節課，我認為在我們學校裏面，如果是進行班級活動或者是社團活動這類的課比較沒有問題，但是如果是國英數及自然領域、或社會領域分配到的彈性節數，每到開課發會的時候，就會感覺到每一個領域的召集人臉色都很不好，因為他們隨時很擔心，別人要搶我的彈性節數，或者我的彈性節數要被收回去。好像每個領域都覺得時間不太夠，都很希望要有彈性節數，如果可以是縮小一點，不然多了好像大家就搶來搶去，那不如就是說去好好整體規劃。比如說社會領域就一直覺得他們的節數不夠，並沒有因為九年一貫而受惠，因為之前的社會領域節數比較多，九年一貫忽然就是減少變成只有三節，所以他們就不斷的要求要在彈性課程裏面要加回去，如果加的話好像各校的狀況會不一樣。有的學校加的節數加多，有的學校少，那沒有被加到的那些學校，可能會就會有一些困擾，就會認為說我們可能在基測的分數不是那麼理想，進步的空間沒有那麼大，就是因為我們節數少，以就沒有辦法去好好做這一方面的教學。所以我認為彈性這一塊，應該是去評估各領域的節數，跟還沒有九年一貫之前的那些

節數，去做一個評估，如果以有需要把他分配到各領域裏面，那彈性可能也許少一點。也許少一點是不是大家比較不會去搶，因為少一點可能大概就很固定的是班級活動，社團活動，或者說一些資訊的課程，謝謝。

南-Ej04-981114：因為我在初任校長之前，是在教務處，所以要呼應上一位的話。事實上真的在學校裏頭是很希望，重大議題的部分就直接納入教科書裏面的內容，應該就可以減少老師寫教案的一個負擔，因為事實上重大議題很多，如活動安全教育..，不止像他原先所列的 14 個議題而已，所以事實上每一年我們都必須要告訴老師他們除了什麼主題之外，額外還要再選派多少人來做這件事情。希望我們今天這個會是可以把意見反應到上級的，希望可以把這個心聲帶過去。像第一點校本課程，我一直待在我這個學校服務，我覺得課程的話，真的是要看學校本身的環境，還有各方面的文化因素。

像彈性課程的話，像幾乎每一所學校都有班會可能聯課活動，那為什麼不能把它就是固定，班會聯課他就是課程啊，他為什麼要把它放在彈性課程，然後明顯的就是又分配掉了，好比說有六節課，有第一節是班會，第二節是班會聯課活動，只剩四節的彈性，這部分其實很難解決，像社會領域的話我們學校老師也是一樣，可是我們都告訴他們說，社會科有三大科每個人再乘以二，你就比國英數還要多，怎麼可能對不對。所以目前某些問題好像並不是彈性課程就能夠解決的問題的，以上報告，謝謝。

南-Ej05-981114：剛剛校長提的，我很認同，我在當訓導主任的時候，如果這個名片要列名的時候，我的執行項目都掛著十幾項，這些如果都要學校來執行，我想大家很清楚，是不可能的。前面講到了社會上發生一些問題，重大交通事故那叫交通議題，發生一些議題教育行政機關就要請你把它納入，哪有那麼多議題可以納入你的課程教學。就算納進去你想一想老師有可能會特別說嗎？在課堂中教科書如果都能融入這些議題，編寫很多吸引人的故事。這些彈性課程的部分就把它按實際的情形進行分配，就像剛剛林校長講的，就把彈性不要了，像這些議題真的覺得很希望佔有固定節數，這是第一個。

再來，國小或許沒有國中的升學壓力下，老實講彈性課程，大家心知肚明，很多學校都變成已經不是原來的樣子了，已經是變死了。就是說各校拿來加強主科，事實上也沒有錯，我的課程計畫彈性我還是有執行。但是上面的重視還是基測，我個人覺得，如果將來教育政策改變成免試入學，就是不要在什麼壓力之下，學校有這個壓力，那當然學校老師也有壓力，彈性課程變的不是彈性，雖然課程計畫出來都是一樣的，好像按照規定執行，那實際上有在執行？沒有在執行，我們只是在應付因為我們要資料。

九年一貫課程裡的七大領域，當時在定的時候可能整個是錯誤的，以我的觀

點來看，它是有問題的，因為他是站在臺北在看，我們台東其實都是三班、六班的學校，哪有需要議題，一個學校可能只有三班，三個領域有教師，其他領域沒有教師，這些領域怎麼運作。因為教師人數不足，也沒有這麼多學生，臺北市的學校隨便一拉起來就是幾十個班級，當然他各個領域教師要配足，我們台東這邊比較偏遠地區的，所有的老師都是主科的老師，其他都沒有，變成我們七大領域裡面只有四大領域有老師，其他三大領域完全都沒有，形成我們去配課，配課為了基測的壓力之下，又把它拉回來，課程計畫裏面還是照寫，可是實際上我在執行還是以主科的教學為主，我是覺得教育單位要去正視這個問題，謝謝。

南-Ej07-981114：我在拿到這一個訪談大綱時，就跟前後任的教務主任談，他們說校長如果沒有基測的話，孩子都可以快樂的學習，我們學校是這樣子，像陳校長講的，我以前也是待在三班的茂林國中，都是聘主科老師，那我們為了發展學校特色，聘了一個音樂老師，當時很多校長都很驚訝，說只有三班，那你聘了一個音樂老師，你怎麼去排課，但是我要發展特色，我勢必要把他弄出來，但是我聘這個音樂老師是經過仔細思考的。高雄縣大多使用共聘，共聘的效果是不好的，一個老師必須跑兩個學校。所以其中就有校長，當時就有爭議，假設這個禮拜某一學校順延，另一個學校卻用單周，那共聘的老師是跑山地，是很辛苦的，那我不要共聘，因為我要發展特色，我必須找一個音樂老師，不能找一個英文老師來教音樂，所以我們高雄縣茂林，連續三年，都拿到高雄縣音樂第一名。因為山地的孩子英文要加強，我們就用英文歌唱，唱的比讀的好，所以我們的英文就提升出來，所以每一個學校的特色，真的是跟他當地的情況有落差。

現在我服務的燕巢國中，社會領域的老師必須其他科都要會教，因為他只有一堂課，他說校長我要分科，我只會教公民，分科的話其實老師比較好教，所以我們學校的老師真的很辛苦，他必須三科都要同時教，然後他必需利用他的時間來調，不然他說地理歷史都一節課，所以這就是說，有時候學校要面臨的問題就是，因為定了很多的議題像剛才陳校長講的，連游泳也要加進來，很多都要加進來。總歸一句話，只要是跟基測有關的，國中孩子沒有辦法快樂學習，因為他有升學的壓力，真的和基測升學息息相關，真的有困難度，我們就是想說簡單，你就規定一個什麼，然後讓學生以他的鄉，以他的城鄉的不同來做規劃，否則都是空談。

南-Ej02-981114：我就雄市的狀況稍微在這裏談一下，像校本課程的部分，那基測有在國中沒有辦法避免，我們就想辦法把他突破。我們的校本課程就是英文，英文環境的建置，英文一直是我們學校的特色課程，在英文方面，每一年大概都編了一本英語的校本課程出來，都是針對學校的特色，針對學校的環境去做的一些課程，那這些課程老師們都花了非常多的心思，些課程編寫出來之後，當老師開始要去上課的

時候，就會發現，你一個禮拜再給我五節英文課也不夠用，因為來來回回，如果說基測這樣的一個大前提之下，每一個學生都一樣，學生寫五張考卷、十張考卷……一百張，老師們永遠都覺得不夠用，所以我們有了教材可是學生沒時間，因此我們運用的方式是利用社團課的時間、還有寒暑假的多餘的時間，用外加的時間讓學生有機會去接觸這些的課程。

關於重大議題，我看過學校課程計畫內容到底重大議題如何融入，到底各科都做到哪裡去，因為我滿滿的看到重大議題，每一個科目都有，一個超連結、一個教案進去。然後再仔細的每一個教案再去看，我發現都在教科書裏面，我們學校設計有講，你們學校應該也一樣，因為都已經在教科書裏面，比如說我們英文講到地球環保，那就會用到三年級和聲的第二課，他的主題就是讓我們的環境更美好，所以我發現我們的重大議題，他是已經在我們教科書裏面，那純粹就是老師的知能，你知道不知道你現在進行的就是這樣子的議題融入，你有沒有辦法在你上文法、上課文之外，多一點點時間，多一點學生價值觀念的引導，那我覺得這一部分是可以做的。

最後有關彈性教學，剛剛主任跟校長也都談了很多，因為當初希望是合科，可是事實上我不知道，我覺得大學教授你們都表示這是合科，可是在大專院校培育師資的時候，還是分科在培育師資，可是培育分科出來之後，你就要做合科進行教學。基本上我們學校目前像藝術、健體、社會大概大家都已經放棄合科的可能性了，像我們學校現在走的是綜合領域的合科。

南-Ej06-981114：今天看到這樣的議題，突然間覺得很親切。自從 92 年開始，已經很多地方、場合都不再講九年一貫課程。我就覺得是不是九年一貫課程已經滅亡了，因為很多地方以前我們都在講的，那些精神、那些內涵，那些教授講的口水就亂噴了很多，後來就發現跟原來講的那些不一樣，現在看來好像熱情大都不見了。不知道當時在定九年一貫課程的時候，執行的狀況如何。現在談那校本課程，我就很很訝異、很好奇為什麼到現在定義還是不清楚。剛剛教授有講，九年一貫校本課程到底等不等同學校的特色課程，也是不是一個主題活動、是不是一個學校的活動、也是不是一個鄉土教學，那到底是什麼？照我的認知跟理解，那校本課程應該有廣義與狹義，廣義就是學校所執行的任何一項活動跟選擇教科書、選擇那個領域，都是學校決定的本位課程。但是有時候好像也不是這樣，有人是覺得說就是指的那一個區塊。比如說我發展一個學校特色、發展一個這邊地方的產業、自然生態方面的課程，就是根據學校自己的情況或老師的一些專業，包含學生的需求、家長、社區的一些期待，會設計一套課程。也就是校本課程廣義來講：老師決定用學生什麼樣的教科書、我決定多少的授課時數，因為每個領域都可以決定，彈性我要用多少節，我寫怎麼樣的課程。一個學校去做溝通、協調，所形成的課程計畫，那基本上就學

校的本位課程裏面。那狹義是指，如一個主題課程，那是有特色、是技性能的，他是統整專業化的結果。

現在我們的學校本位課程最大的問題是，執行到現在沒有一個學校本位課程評鑑機制。如以前在做主題教育的時候，一~六年級的目標是什麼完全都不知道，就只有在那邊辦一個活動。意思就是說你推九年一貫課程跟以前的課程，好像沒有什麼改變太多，還是在搞，越弄越多，議題越來越多，媒體教育、理財規劃都加入。剛好談到議題那麼多怎麼辦，我曾經在之前服務過學校，因為資訊教育要10小時嘛，性別要4小時.....那我就把這個議題抓出來，我就上一節課，那上一節課後就不再上了因為為了評鑑而用的，上議題課是為了讓人家能夠方便評鑑。

彈性大家也講，其實有很多學校，幾乎已經沒有自主的空間了，因為一方面是基測、及家長後面的期待，不是期待那一種，是期待後面那一塊，就是考試的成績，所以彈性沒有辦法發揮什麼特色的空間，那有些是有，像社團也是學校特色其中之一，很多學校老師要求社會時數增加，所以就剛好可以用來講議題，所以議題要嘛就刪掉，因為家政其實就是在綜合領域裏面，何必再弄出來，其他的其實都會有一些領域會來執行的，就不用再列那麼多議題，所以這個部分我覺得應該要統整。

彈性方面，即使是小學教學，他們都會加強學科，我想那也是沒有辦法避免。現在很多國家都在強化語言、數理基礎能力，那是國家要競爭力必備的因素。這樣情況下要怎麼樣來加強，所以很多領域要去抓時數來上，像英文、數學方面，也是不可避免的，所以以彈性目前來講，好像這個名字是好聽啦，謝謝。

南-Ej03-981114：每一個地方都有他的特色啦。跟各位報告一下，我們這個縣市只有8所國中而已，雖小而美，8所國中還是要做那麼多的工作，一樣都不能少，而且我們副市長對我們教育想要有一點績效。本校又接近嘉義市政府很近，所以活動是蠻多的，所以我發現我們學校，由其是國中方面教育處給予很多的工作，讓我們行政去做，包括老師都很忙，不但其他人很忙，還要校長還身兼數職，那我本身也是我們嘉義市社會領域的召集人。

第二個概念，學生的基本能力一定要有。當然我們的數學、英文、國文，就是要有的，可是很多技能方面我們都疏忽掉了，如操作能力第三點，以我們嘉義市來講，我們學校的特色是社會領域方面，我們是生命教育中心，所以我們在綜合領域裏面，特別稍微比較強一點，在整個嘉義市裏面辦活動，所以我們的社會領域、生命教育都是我們學校裏面的特色，也就是說我們學校是比較溫馨的學校。但是呢我們嘉義市有兩個重點在推動，一個是推閱讀計畫，真的多讀一點書對孩子這個腦力的提高思考是很棒的，第二個特色嘉義市要推動卓越計畫，所以每個學校都要推動一個卓越計畫，像我們學校裏面一直在推，我們連續兩年都得到了

全市的第三名。第一年我們就用綜合領域來做生命教育，第二年我們就用英文科來做生命教育。在推的過程當中，我發現我們的老師真的很難為，我們的老師要有專業領域，因為我們學校的家長會質疑我們的老師會不會教，所以我想學校一定要有一些辦學者的特色。

南-Ej04-981114：重大意義在教科書裏面，其實我們自己都寫過教案，那跟後來當老師在寫教案時，真的是有差距。所以兩位主任講的都很有道理，要提出建議的是書商他們在編寫教科書就必須要融入，它才有辦法通過審查，應該他也是配合這個政策，實際去看真正課本裏面的內容跟我們後來要求老師們，還有一些他們提倡提出來的，那個真的是不太一樣。就是說議題不要額外獨立那麼多，那儘量在老師所使用教科書裏頭，然後能夠稍微再具體一點、再落實一點，而不是只有沾個邊，然後就掛著說他有融入什麼教育，這樣子。

南-Ej03-981114：現在還要再基測，慢慢到 101 年免試入學，會開放 30~40%，那當然，會不會成功，我也不太說很清楚。我是覺得國家政策到底是在怎麼做，讓我們的家長能夠放心，那外國能像學校的公平的推薦，我們國家有義務來做這樣的一個政策，還有我們國家用的到底用什麼方式來評量用人方式，為什麼外國他可以允許這樣做，一定要考試才有辦法說考的好的就是不錯的，就可以被錄取的。我們國家就很奇怪，如果沒有考試就會有旁門左道，很多毛病又出現出來，所以這可能跟我們中國文化歷史有這樣的關係。我們上次到美國去的時候，我們看到外國他們的課程並不是有那麼多科，我們到底是怎麼會弄的這麼多的課程在裏面，我們是不是應該精簡一下，所以第一個是說，課程是太多，應該精簡。第二個，考試制度到底應該怎麼去走，這影響想到後來教育的發展。第三個，免試升學以後，要走入高中職社區化，這也是一個走向，但是怎麼走，如有一些各式各樣的學校，如科教高中、什麼語文高中、體育高中……，允許這樣有特色的高中出現，所以我們要重新去思維，然後才能落實我們整個高中社區，我想這是我們對這個政策跟我們整個校本課程重大議題的思維。

南-Ej07-981114：其實教育，既然是基礎教育的話，我是覺得說全國的孩子，每一個孩子都可以相同的，那城鄉不一樣的話可以再去加廣加深，我的看法是這樣子。剛才教授講的一條和平東路就有這麼多的落差，像我們高雄縣五十所國中，落差更大，像有些學校只有三班，全校只有五十個孩子，我在茂林服務過六年。但是我們那個地方，我們也拿到不少的獎，那就是全校老師的投入，不行的孩子就把他帶出來外面，一對一，像大學校的話，他 90 幾班，他沒有辦法做到這一點。現在我服務的學校是燕巢，是鄉下的孩子，你說第 8 節課，希望他們留下，可是教育局也有規定，要家長同意他才可以上第 8 節。再來老師們也不能強迫他去上第 8 節課，要老師同意，那你說這些孩子誰要去幫助他，如果是在市區裏面的話，那他沒有關係，因為

他們不用上第 8 節，他們可以正常的教學，然後孩子就可以到處去，補習班很多，那經濟上面來講的話，他們沒有困難。鄉下孩子，你想把他拉回來學校，經濟上，也是有落差，這個就是城差。以前我在茂林，我就全部免費，剛開始沒有經費的時候，校長就要去募款，後來，有教育優先區的時候，真的幫助了很多原鄉跟鄉下的學校。

第二個就是說，你既然是基礎教育，各校都有各校的版本，我們校長、教務主任也會沒有裁定權說，一定要用哪一個版本，一定要經過課發會討論出來。就算是基礎教育的話，到另外一個學校又發現了不同，像我們以前早期，只有國立編版一本，全國的義務教育中，那種很好，就是說，像以前我是私立的學校，我們就多定兩本，就是基礎理論，然後學校你自己依各校再去加廣加深，這樣子對每個孩子來講的話，基礎教育他就達到了。我再補充一下，像資訊教育，我們現在是很重視 E 化，很重視資訊教育，那可是資訊教育的話，我不曉得各縣市有沒有設資訊組長。

南-Ej05-981114：要看班級數。

南-Ej07-981114：既然是要推動的話，高雄縣，現在是資訊組長是小學校 15 班以下的學校，網管人員他可以少 4 節，15 班以上的你就不能，所以這個和前面有相關啦。就是說教育部有沒有了解，全國資訊教育課程規劃出來的時候，每一個的處室的組長，應該具備的是有哪幾組。像資訊組的話，有些縣市都還不錯還有設資訊組長，高雄縣的資訊組長是，13 個組長裏面的某一個組，大部分都是設備組長兼任；然後 15 班以下小學校，他就有網管人員，可以少 4 節；你中大型的話你就沒有辦法設組長，因為他們說經費太龐雜了。那要推資訊方面的話，是不是要有一個比較專職的在那邊，如果沒有就要拜託別人，可是經常就會有人不要，所以造成很大的困擾。全國一樣坐可是就有這麼多的縣市不一樣，對本位課程來講的話，資訊也是一個領域，所以像有些學校是說，若我們沒有資訊得專長老師，那就說 3 年級有新課程的話，我們就把資訊拿掉，讓一年級的時候來上，那 2 年級有自然課的話就由他們來講，但像這個 1，2，3 年級這樣連環上去的話，應該比較好，就是說在本位課程的話，你要加一個新東西進來，是不是說在經費上應先編列好。

南-Ej05-981114：我不知道其他科目，但是以健康與體育來講，國中三年體育有 9 個項目要教，但是他沒有規定學校每學期一定要教什麼，所以各個出版商所編的教科書是跳著做的，A 出版商可能是 1、3、5，B 出版商是 2、4、6，結果學生轉到別的學校就完了，有些前面沒有教到，但老師不會去管你，他是以學校的教育為主，所以變成轉學生進來，他沒有辦法一下進入這個狀況。最後就是說我們各個領域應該有基本的師資配置，教育局應該要把它規劃好，不管學校是大或是小，基礎上應該讓各領域都有教師，否則有些教師根本就沒有，有些領域的教學你要怎麼去教，像

健體領域、生活科技……等都沒有老師，那你怎麼去教，就只有放棄了。所以整個國家的教育政策要提升不能只用台北的態度觀點來看到整個臺灣，畢竟台北的資源多且符合這個需求，那其他縣市根本是不穩定的，像偏遠的地區花東、嘉義、屏東..等，滿多 6 班以下的學校，師資確實是有問題。

南-Ej06-981114：剛剛校長講的教科書，我有一些想法，現在在走的數學是一個階段，那再把它切割，就國小就教這些數學，那國中就教這些。這樣子的話，教科書是不是可以按照某個順序的指標走，就機會相同，如數學大概都不會跑掉，一定 1+1 教完再教其它，按照一定的邏輯走，不可能說先不教基礎就教難的，那其他的領域也可以這樣做，就是說希望朝著這個方向去做。

剛剛先進也有談到議題的融入，我們也希望說議題按照主題走，也是有規則跟順序。如果今天有科目，像性別領域他要做融入的話，我們也希望他按照 123、789 年級的那種順序來，如兩性有三部份，兩性的自我瞭解、兩性的朋友關係、兩性的自我突破。那就可以把這主題放到各自相對的年級，不要一年級也教，三年級也教，八年級也教，這樣就太亂了。那我們是希望這部份是有階段性的談，有階段性才有發展的可能性。

南-Ej02-981114：我剛剛是想到現有的校本課程跟地方層級的關係，因為高雄 2009 世運的關係，所以地方層級課程的主題相當的明顯，那我也發現以前的學校本位真的在自己的附近社區裏面去發展校本課程，也因為世運的主題，整個提高了高層市層次，讓我發現老師們編出來的校本課程可以去跟別的學校做交流，所以如果今天有一個地方層級的課程的話，其實大家的經驗、大家發展的東西可以去做一個有效的交流，我覺得這個是很不錯。

再來第二個，因為現在高雄市在做擴大免試入學，我們的比例已經提高了相當的高，像今年 99 學年的人數會提高 10~30%，而且免試入學第一階段的放在三月底左右，也就是說三年級的學生 3 月底到 6 月 16 號畢業典禮之前，這些免試入學申請上的學生，他們在學校的時間大概有 2、3 個月左右的空白課程期，我們是建議說希望可以給學校保留一個彈性，讓這些免試入學上的學生是不是可以另外做有效的規劃、可以另外安排他們適性的課程。實質上他們有那麼多的時間，老師有那麼多的課程空白的時候，這一些學校本位的課程或者是重大議題的融入，我覺得那邊都是還不錯的時間點。所以我的建議是快點擴大免試入學。

南-Ej01-981114：我要回應校長提到的各縣市資訊組長的設置。因為未來是 E 化的學習趨勢，我會認為資訊組長的設置時非常重要的。那高雄市比較好一點，每一個學校都有資訊組長是比較好排課的，因為我認為有資訊組長這個職務應該列為最優先的考量。那另外就是教科書版本的問題。我是認為說因為現在已經是開放，要再收回來大概有點難。如果說像王校長提到的，各年級給他不同的議題，然後有階段性，

就是說在審查的時候，是不是要更嚴格一點。因為我記得有一年剛開始在選教科書的時候，假設說我們學校選 A 版本，在幫我們審課程計畫的人，他就跟我提到說你們怎麼會選 A 版本，A 版本審查根本沒有過。審課程計畫的人是認為沒有過，後來我們一直打電話到出版商、然後一直再去追、上網去找。後來 A 版本是跟我說，他是在未來的某一年某一月某日就一定會過，然後現在目前就是怎樣。那我們感覺起來，他是很鬆的，就是他的審查其實好像每一個送出去都可以過。那是不是也是因為這樣的關係，所以我們教科書才每一個版本都有一些瑕疵，沒有以往那麼好。所以說現在是已經開放，沒有辦法收回來的話，是不是說門檻要定得更高、要要求各個出版社的指標要更嚴格，這樣才能保障我們選的教科書是比較 OK 的，不然就是開放之後反而更多問題，那我想在審查教科書的委員們，可能教科書版本那麼多，又沒有很多的時間跟精力去審查，所以反而是教科書的品質沒有以往的好。

附錄三 專家諮詢會訪談逐字稿

「中小學課程政策之整合研究」

子計畫二：學校本位課程與重大議題探究

專家諮詢會訪談記錄

時間：民國 99 年 3 月 20 日（星期六）上午 9：30

地點：臺北市立教育大學公誠樓 4 樓 G423 教室

與會人員：白亦方、莊明貞、游家政、黃譯瑩、葉興華、劉美慧、蔡清田（依姓氏排序）

壹拾、 主持人說明（略）

貳、發言與討論

北-S06-990320：昨天參與課程改革機制的會議，我發現第一個問題是這個案子是不是朝理想性的課程去進行，例如是不是一定要有彈性課程的編列，不管節數夠不夠，第二個問題是學校本位學習，除了以學生為主之外，是不是要更注意教師專業發展部份，可透過教師專業成長來回顧學生的學習。

北-S04-990320：我要回應一下剛剛老師的議建，第一個就是由於校本課程關係到中央與地方，因此要不要切割一下中央與地方的職權，這樣才會明確一點；第二個是校本課程在學理上與實務上的認知差距很大，學理上的校本課程就等同於學校總體課程規劃，而不是現在實務上所認為學校的特色課程，因此課程包含哪些內容或者要不要就改為校本課程就是實務上的特色課程，我覺得可以多一些名詞的離清，那按照學理上的校本課程是學校總體課程規劃，那學校總體課程規劃剛開始是有審合機制在審核，在時間點上以前是暑假或開學前，若參考大學的審核機制是審一學年，如現在是在審 99 學年，因此，應該像我們一樣現在就應在做下個學年度的審核，若有這個審核機制我覺得可以讓校本課程至少在學校的差距上會好一點，但這關係到教育處審核的人有無此能力來審核，或請專家來審核，那這在政策面上可以去討論，還有，現在所寫的修訂方面較偏重於課程的目的或評鑑，但規劃實施部份沒那麼清楚；另外，我覺得校本課程會涉及至學校規模的大小，若在政策上容許校地合作，因為有的學校太少，若可以擴大到鄰近學校去規劃或合作他們的學校本位課程，像校際合併教師，在政策面能更具體化。在重大議題裡有提到重大議題如何編入教科書，事實上教科書在送審時就要核定這一塊，但問題是在審核時很難去核對有無做重大議題，因此在審核機制應該要再多想想，那還有就是重大議題的政策面上應多保留一些動態的彈性，也不是一直累積，應該是教育部訂了一些重大議題在上面，那實施的內容應留給學校，根據學校的需要來去實施。彈性節數部份，其立意良善，那名稱上可以再去做一些調整，其彈性的選擇權應留在學校。

北-S05-990320：在校本課程裡，很多的課程計畫都只是形式而已，沒有發揮應該有的功能，在南部的學校大多是形式有做，但過程沒有做，對學生的功效真的有限。那家政老師剛剛提的課程計畫的核備不應是臨時報佛腳，現在九年一貫改革都已經輪過一次了，教科書都有了，學校不能再有急就章的現象，出版社很早把教材送至學校，

學校應該可以很早就決定其所需要的版本，這部份在課程綱要裡就可以去做規劃，這部份可以跟大學來做看齊，不一定一定要一年，至少要半年啦，應該是可以做些規劃，所以提報的時程應該可以再往前半年左右。再來就是計劃的內容，也就是說教育處的人在審核時要真的去看那個學校的願景、辦課程的目標如何透過學校活動及課程來去落實，這是課程計畫中最重要的靈魂，而不是去看各科教些什麼東西或教科書的版本，所以似乎過去課程計畫的重點有點失焦，這部份或許可以透過課程綱要去做明白的宣示，把內容規範做為教育處審核的依據，明文的去規範，這樣課程綱要才有實質的效用，學校課程計劃才有被實踐的可能性。另外，學習節數的規範，即各個學習領域學校到底上幾節，這是在課程計劃裡面非常重要的一部份，除了科目的內容、實施的節數之外，還有實施策略，也就是方法的部份，指學校如何把其願景去做一個落實，除了學習領域節數之外，很多都是學校活動的規劃，學校活動的規劃到底都用什麼節數去進行，都應在學校課程計劃中去做詳細的說明，以及它如何去做檢核，現在學校檢核機制大多數為定期評量，如月考成績..，學校課程計劃應再多做一些內容的強化，簡單的說應該包括學校願景目的，正式與非正式課程的活動，甚至可以規範有關學校對潛在課程的處理及進行...等。在學校部份，課綱中對學校做一些明文規範是有必要的。另在地方教育處(局)，應對學校負起堅督責任，也需在課綱中做一些明確的規範，甚至包括學校把計劃報至教育處後，教育處如何去做處理，應訂定一個 SOP 明確處理流程，而不是讓各個地方政府去做決定，造成地方的落差。再來是，重大議題部份，要去討論其存廢問題，而不是在課綱裡把它訂死，其用什麼方式存在可以進行思考，而不是只是在數量上做處理，並且其與彈性學習節數有關係，如果要處理重大議題一定要給學校與老師時間、教材及教法來進行課程，那重大議題一定要存在了話就一定要重視它而不是隨便的去，像編寫迷你課程方式也滿可行的。至於說各議題的能力指標，若當成正式課程了話就要有個時間出來，這部份也需要再研究，若重大議題是一個正式課程，其檢核機制應比照學科一樣，只是說其評量方式可能不能像學科一樣，要有其它的考量，但應該要有檢核機制才對。所以若真的要存在，要用哪種方式存在，需再好好思考，不應只是紙筆作業而已，也不是只要有就好。

北-S06-990320：我回應一下剛剛審查的事，第一個因為經費太少，第二個誰有資格去審，當能是對學校本位有研究的人有資格去審，不然只是看 a 建議改 a 建議，看 b 改 b，第三個以前的輔導團機制已經不見了。我同意學校本位要在前端控管好，這樣後端可以省掉很多事情，但前端國家要花經費跟時間下去扎根，讓各縣市有個基本的輔導團去做事情或研究。再回到重大議題，我提出三個淺建，第一個，是誰的重大議題，第二個是在什麼時間點發生的，第三個到底是什麼重大，如國家認同很重大，但老師不教，應該是從中小學就要教觀念才對，所以反而是重大的東西不敢談，該重大的不重大，這是我提的議建。

張嘉育：教育處應該要有一個重大議題審議，要去回應告知現在中小學已經在教哪些議題了及教了哪些內容。

北-S05-990320：補充一下，從那個校本課程跟重大議題，已經看的出來彈性學習節數這

一塊是很重要，只是說要不要用這名字存在而已，確實是需要保留一點時間給學校，很多學校確實需要一些時間去規劃、執行，這時間是一個很重要的資源去進行課程發展，只是保留多少還有談的空間。另一部份，我贊同現在要求學校去做校本課程，但是卻沒有保障固定的經費來辦理學校的課程發展，事實上各教育處應該編列固定的預算來做，若能夠在課綱中規範明定各地方教育局處需編列固定的科目，如學校課程計劃、評鑑的經費，那教育局處就必需要去執行，若不執行就是各教育局處的過失，如果沒有規範進去，那各教育局處就可做可不做，甚至連學校也要去規範，不然學校就會說自己沒有經費，就會不去落實，而這部份可透過課綱來做規範。

北-S03-990320：第一個在校本課程中的評鑑部份，由於現在我們自己也在做評鑑，所以才知道原來中小學評鑑是這麼一回事，因此現在如果能有一個思維，把評鑑轉向另一方向讓學校自己拿出為學生所做的或所想的有哪些東西，讓學校很想告訴評鑑委員自己都在做些什麼，如何讓學校以自發來做，這才是根本之道。只是被評與自己給予的，其立場跟出發點是不同的。另外，校本課程的原意是多元，才能促進彼此更多的刺激，但是現在校本課程最大的問題是大、小校，大校沒有意識到要有校本課程，因此未來政策修改方面，希望對大校給予更多責任的附予及要求，必竟大校具有指標性作用且有較多資源，教育體制大多是小校看大校動才會動。再來是重大議題，不管是即將產生或已經產生的重大，若還用學校有多少時間擠進去這種方式來思考了話，可以想見以學校教育為教育的全部這種思維，及以學校教育的上課時間為教學的全部思維，是不可能解決問題的。所以，若融入一直放入教科書裡面，教師只會更形式化，也就是說，重大議題的融入反而應是學校的行政人員如何創造一個在非教學時間對重大議題的重視，可能是一個環境、一個意識，若把重大議題放在一個是老師的責任，是無法解決問題的。彈性節數了話，如大家所知的都拿去做別的事情了，彈性節數我覺得直接給老師、給學校決定，雖然直接給老師我仍有疑慮，但至少像大學一樣老師可做一些課程的控制。那我覺得如果說在師與生之間有很多的名詞、政策間的回應，會沒有辦法真正的靠近。

北-S01-99032：我覺得政策的研究是九年一貫非常重要的部份，那實施要點現在會看到很多的問題，是因為當初部裡在 86、87 到 90 年規劃時初期的問題，大家都是在文字上看到什麼錯誤就修改什麼，而不是做整體全盤性的規劃。第一個校本課程要做一個全面性的檢討，因為我們是一個中央集權體制的國家卻要學習人家是地方分權體制的制度，那去看實施要點，有些都沒有徹底的解決，如果是中央集權的國家，到現在課程還是由中央來制度，那給校本課程多少時間來設計，事實上現在資訊雖為一個重要議題，很多學科就被資訊給佔掉，以及英語..等，也就說整個時間都被資訊跟英語佔掉了，根本就沒有校本課程的時間。另外，整個校本課程不應該是抽出來，而是在學習裡頭，應該融合在各領域，但整合過程卻實很困難。導致現在用成這麼多的問題，我把他歸於當初沒有做很好的考量，都應回頭再思考當初的定位。課程政策到執行的面有很大的落差，如性別教育，有法令規定 4 小時，但又要融入，彼此相互矛盾。若要從新檢討了話，我覺得校本課程至少要給地方層級一點

時間去做課程的決定，給予一些權限，重大議題則要從新規劃，性別要從法裡面去改，難後讓資訊回到學科，將議題實際結合在學科裡面。另外，關於校本課程在中小學都不太了解政策的本意是什麼，一直解讀為本位課程或特色課程。那彈性節數若為空白課程思考的方式了話，應回歸給學校說他要做什麼。

北-S03-990320：我覺得每個議題是有他的時間點的。

北-S02-990320：我做幾個建議，第一個是對九年一貫課程或重大議題做系統的分析，到底他產生些什麼問題，再去看看有些問題他的方向是不對了話，從方向那邊去做檢討，若方向是對的只是執行面問題，則做執行面的修改；第二個校本課程部份，我覺得有意義的學習非常重要，在定義上可能要更詳盡，以及與特色課程間的區隔，可藉由此案子給予證明或給予更好的定義；第三個是我也贊同歷程評鑑，透過一般學校的考核、優良學校選拔..等統整起來執行較為可行；第四個是校本課程的評選要有學校規模的規準，即依學校規模的大小有不同學校的規準；第五個是重大議題部份，真正界定何謂重大議題，我強調議題的爭議性，是不是有必要去討論的一個議題，或者使用新興議題更為貼切；第六個目前已成熟的議題可融入到各科裡面去，讓議題有更新的空間；第七個議題不需要從一年級一直學到九年級，有些議題適合國中學習就到國中階段，適合國小就到國小階段；第八個彈性節數應該還是要保留，比例問題仍有討論空間，應看學校實際需要多少為依據，讓各發能發揮其各校的特色。

「中小學課程政策之整合研究」

子計畫三

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

臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所 / 教授

摘要

一、研究目的

檢視我國以往的課程改革，「課程評鑑」一詞並未受到重視，再以中央、地方、學校三個層級來看，尤其缺乏中央層級及地方層級對於課程評鑑的探討，因此，如何規劃及設置中央層級及地方層級的課程評鑑機制乃當務之急。本研究旨在透過文獻分析、焦點訪談及問卷調查等方式，探討中央、地方、學校層級課程評鑑機制之規劃及常設性機構設置的可行性相關研究，以落實課程綱要中對於中央與地方層級課程評鑑機制的規劃及設置，作為評估課程改革及相關推動措施成效之改進。

二、研究方法

本研究使用之研究方法包括焦點團體座談、訪談、及問卷調查。根據研究問題與研究方法，本研究之實施程序首先在完成初步文獻探討後，根據文獻探討結果進行焦點團體座談。進一步根據焦點團體座談結果編製完成訪談工具，進行訪談。然後綜合文獻探討與訪談之資料分析結果，編製完成「課程評鑑機制規劃與設置調查問卷」進行問卷調查，問卷調查之資料在選擇適當之統計分析方法進行資料分析。最後根據各階段所蒐集得到之資料，根據研究問題提出研究發現與結論。

三、主要研究發現

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。

四、研究建議

- (一) 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」。
- (二) 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」。

- (三) 對學校之建議主要包含「組立課程發展委員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」。

關鍵詞：中央層級、地方層級、學校層級、課程評鑑機制

Abstract

To view the curriculum reform formerly in Taiwan, the term of “curriculum evaluation” has not been focused. In this study, we applied literature analysis, focus group interview and questionnaires survey to discuss the plan of curriculum evaluation mechanism in central government, local district, school level and the possibility of setting up a permanent institution. The research results of this study can be the reference of curriculum reform and other measure’s improvement.

According to the research questions and methods, the first implementing process of this study is to do the literature analysis. Based on the analysis outcome, we conducted focus group interview to get the results and used it to establish the interview assessment. Then, we started to interview. After that we summed up the literature analysis and the outcome of interview, finishing the questionnaires” The Plan and Setting of Curriculum Evaluation Mechanism “to start questionnaires survey. We select proper statistics to do data analysis. Based on the data gathered from different stages, we provide the research findings and conclusions.

Based on the research result, the study provides the suggestions of curriculum evaluation mechanism respectively in Ministry of Education, Education Bureau and schools.

Key words: The Central Level, Local District, School Level, Curriculum Evaluation Mechanism

第一章 緒論

本章主要在說明研究動機與目的，並根據研究目的詳細闡述本研究之研究問題，並進一步對研究中之重要變項進行操作性定義，然後說明研究之範圍與方法。以下分別說明之：

第一節 研究動機與目的

檢視我國的歷次課程改革中，「課程評鑑」一詞並未受到重視，在過去的國中小學課程標準總綱當中，課程評鑑不是一個臨時任務編組的角色，就是一個象徵性的名詞，這說明了以往的課程改革，並未重視課程評鑑工作在課程決定功能。

但在教育部於民國 89 年所公布的「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」，首度將「課程評鑑」一詞列入課程綱要當中，這在我國國民教育課程改革史中，屬一大創舉，亦開啟了臺灣對課程評鑑的重視（陳美如、郭昭佑，2003；黃嘉雄，2003）。之後民國 92 年所修訂的國民中小學九年一貫課程綱要，也名列課程評鑑的範圍、實施方式、評鑑方法及評鑑結果的應用（教育部，2003）。與過去的相關規定相比較，具備前瞻、正面、積極性特徵，例如此次課程改革明訂中央、學校與地方層級的課程評鑑任務，強調中央、地方政府和學校皆應實施課程評鑑；課程評鑑範圍為課程教材、教學計畫、實施成果；由中央及地方負責督導學校實施課程之成效，學校負責課程與教學之評鑑並進行學習評鑑；且必須採多元的評鑑方法及有效利用評鑑結果（黃嘉雄，2003）。

陳美如（2002）將臺灣的課程評鑑的發展分為三階段。第一階段為 1995 年之前：「國家控制的課程改革與評鑑」，此階段的課程評鑑範圍侷限於學生學習成果。第二階段為 1996 年至 2001 年：「教科書開放與教科書評鑑基調為主的課程改革與評鑑」，學校教師首度參與課程評鑑。第三階段為 2001 年以後：「逐漸覺知課程評鑑的重要並逐步嘗試落實」，由上述臺灣課程評鑑發展三階段更可看出臺灣逐漸重視課程評鑑的重要性。其實在前述三階段中，不論在哪一個時期，範圍均不脫離學校本位，從最早的學生學習成果評鑑，之後的教科書評鑑，直至最近的學校本位課程評鑑，均是由學校人員針對課程與教學進行自我檢討，或請外部人員進行評鑑，或同時採用兩種方式；因此，許多學校因應學校本位課程發展進行學校本位課程的評鑑。

在相關研究方面，國內探討學校本位課程評鑑之文章不勝枚舉（王巧媛，2003；古愷琴，2004；朱錦繡，2005；林佩璇，2001，2002，2004，2005；林育瑩，2006；邱旭美，2002；邱麒忠，2002；徐長安，民 2002；高新建，2002；陳美如、郭昭佑，2001，2005；張嘉育、黃政傑，2001；陳錦蓮，2002；黃祝，2002；黃光雄，2003；葉興華，2002；詹惠雪，2003；潘慧玲，2003；蔡佩芳，2006），至於探討中央層級課程及地方層級課程的課程評鑑研究較為缺乏，除李明霞（2004）針對中央層級課程自我評鑑研究及教育部委託教育研究院進行對中央、地方層級課程評鑑規準及運作模式的研究（顏國樑，2004；陳美如，2004）外，其他研究資料則付之闕如。

由上述可以發現，國內課程評鑑之實施，總是缺乏中央層級及地方層級對於課程政策的評鑑（李明霞，2004）。潘慧玲（2005）曾調查了 1978 至 2003 評鑑

研究情形，她以「全國博碩士論文摘要」及「中華博碩士論文摘要」資料庫為搜尋範圍，以「教育評鑑」為關鍵字進行搜尋，結果在「課程評鑑」部分多集中在學校本位課程評鑑，中央層級的課程評鑑較少，這樣的結果與張素貞（2006）的調查結果一致。黃政傑（1993）認為：課程評鑑若只針對某一層次而忽略其他層次，不但見不到課程的全貌，更有扭曲真實課程的危險。因此如果我們只針對學校層級實施課程評鑑，忽略了「中央層級」與「地方層級」的課程評鑑，便無法對課程的問題做完善的診斷與改進，便無法確保課程品質的良窳。

在臺灣之地方層級雖沒有制訂課程綱要的任務，但卻扮演教育部與學校層級之間的關鍵角色。因為它最重要的是扮演中央與學校間，學校與學校間相互合作學習的課程改革轉化樞紐，縣市教育局將是一個導引、支持、協助、提供資源的角色。

再者由於我國的教育行政屬於「中央集權」的型態，課程的規劃與推動是由教育部統一負責的，因此教育部如何規劃課程（如：是否設置課程研究發展常設組織專職研究課程問題、蒐集課程實施結果，是否成立課程政策規劃的組織，是否參考各方的意見，是否進行課程試驗、是否提供足夠時間與經費等）、如何推動課程（如：是否與地方及學校建立良好溝通與諮詢管道、是否有完善配套措施等），以及是否評估課程成效並做回饋運用，對於課程政策之成敗及課程品質的影響，也較地方層級更為重大。

上述可知，課程評鑑不論在實務方面或是研究方面，均缺乏中央層級及地方層級的探討，尤其依據國民中小學九年一貫課程綱要所明定對於課程政策的評鑑機制的規劃與設置，更是急需處理的問題。因此如何規劃及設置中央層級及地方層級的課程評鑑機制更是當務之急，此為本研究主要研究動機。有鑑於此，本研究希望能透過文獻分析、焦點訪談及問卷調查等方式，進行中央層級及地方層級課程評鑑機制的規劃及設置的可行性相關研究，以落實課程綱要中對於中央與地方層級課程評鑑機制的規劃及設置，以作為評估課程改革及相關推動措施成效之改進。

根據上述研究動機，本研究之研究目的如下：

- （一）探討中央層級課程評鑑機制的規劃。
- （二）探討中央層級課程評鑑之常態性機構設置的必要性。
- （三）探討地方層級課程評鑑機制的規劃。
- （四）探討地方層級課程評鑑之常態性機構設置的必要性。
- （五）規劃學校層級（含高中及國中小）課程評鑑機制。
- （六）依據研究結果，提出具體建議，做為政府推動相關政策之參考。

第二節 研究問題

根據上述研究動機與目的，茲將本研究之研究問題臚列如下：

- （一）中央層級課程評鑑機制之內涵為何？
- （二）中央層級課程評鑑的常態性機構如何設置？

- (三) 地方層級課程評鑑機制之內涵為何？
- (四) 地方層級課程評鑑的常態性機構如何設置？
- (五) 高級中學學校層級課程評鑑可行之機制為何？
- (六) 國民中學學校層級課程評鑑可行之機制為何？
- (七) 國民小學學校層級課程評鑑可行之機制為何？

第三節 重要名詞解釋

根據本研究之研究目的與問題，茲將本研究之重要名詞的操作性定義說明如下：

(一) 中央層級

中央層級係屬課程評鑑規劃中之國家最高層級負責單位，中央層級課程評鑑規劃單位通常必須負責訂定全國性之課程評鑑大綱與方針，以做為各層級機構實際進行課程評鑑規劃與實施之依據。本研究中之中央層級係指教育部。

(二) 地方層級

地方層級係屬課程評鑑規劃中，根據中央層級所訂定之課程評鑑大綱與方針，並參酌地方特性之差異，負責規劃地方層級課程評鑑機制之單位。本研究所指之地方層級課程評鑑單位包括臺北市與高雄市二個直轄市教育局，以及縣市政府教育處。

(三) 學校層級

學校是實際實施課程評鑑之機構。學校進行課程評鑑規劃時，必須依據中央層級所制訂之課程評鑑大綱與方針，以及地方層級根據中央所擬定之相關計畫或規章，組成課程發展委員會，根據學校本位課程之內容，規劃學校本為課程評鑑機制，以為教師實際進行課程評鑑之依據。本研究所指之學校層級包括高級中學、國民中學、及國民小學三個不同階段教育之學校單位。

(四) 課程評鑑機制

課程評鑑機制是指針對課程實施之成效進行評鑑時，為確保課程評鑑能達成既定目的，所訂定之課程評鑑規章或計畫。本研究所指之課程評鑑機制，若依課程評鑑之內涵來看，分為評鑑目的、評鑑範圍、評鑑職責、評鑑內容與標準、評鑑方法、及評鑑結果處理等層面；若依課程評鑑機制之層級來分，則分為中央、地方、及學校三個層級。

第四節 研究範圍與方法

根據研究動機與目的，本研究之研究範圍與方法包括：

壹、研究範圍

本研究旨在探討中央、地方、及學校層級課程評鑑機制之規劃與設置。根據

研究目的，本研究以我國九年一貫課程政策實施後，各級學校依據中央公布之九年一貫課程大綱，並依照學校特性擬定學校本位課程，做為課程實施之依據，而未了解課程實施之成效所進行之課程評鑑為研究範圍。就層級來分，包括中央、地方、及學校三個層級之課程評鑑機制。而在學校層級部分，則包括高級中學、國民中學、及國民小學三個階段。

貳、研究方法

根據研究目的與問題，本研究之研究方法包括：

一、焦點團體座談

根據本研究初步文獻探討結果，對於課程評鑑機制之規劃，不論是學術研究或是實務經驗，多為學校層級之成果，至於中央與地方層級，相關之文獻並不多。為確保本研究所規劃之中央、地方及學校三個層級之課程評鑑機制具有實務之可行性，本研究首先採取焦點團體座談，邀請學者專家、中央與地方教育行政機關人員、及三個不同階段之學校校長，進行焦點團體座談，以確認三個不同層級課程評鑑機制之重要議題。其次，再完成整個研究計畫，提出初步研究發現與結論後，為進一步確認研究結果之效度，本研究將再邀集相關之學者專家、教育行政人員及學校校長和主任，再進行二場之焦點團體座談。

二、訪談法

在透過焦點團體座談確認三個不同層級課程評鑑機制之重要議題後，本研究在根據焦點座談之結果編製成訪談大綱，再選取學者專家、中央與地方教育行政機關人員、及三個不同階段之學校校長與主任，進行訪談，以進一步整合接受訪談人員對課程評鑑機制重要議題之意見，做為最後進行問卷調查之依據。

三、問卷調查法

根據文獻探討與訪談法所得到之結果，本研究編製成「課程評鑑機制規劃與設置調查問卷」為研究工具，選取學者專家、中央與地方教育行政機關人員、及三個不同階段之學校校長和課程發展委員會之代表進行問卷調查，以瞭解不同背景樣本對三個層級課程評鑑機制之意見，並經統計分析後，提出研究結論與建議。

第二章 文獻探討

第一節 課程評鑑之內涵

半世紀以來，有關評鑑的定義有許多不同的論點。Tyler(1950)認為評鑑是一種目標實際達成程度的決定歷程。而在課程評鑑實踐與理論發掘的過程中，課程評鑑常是一種繼續地形成概念的過程(Stufflebeam, 1994)。Cronbach(1963)、Stufflebeam(1969)和 Alkin(1969)等人認為評鑑就是提供資料以做決定，是一種描述、構思、取得、溝通和提供有用資料，作為評鑑各種決策變通方案或指引某一特定方案的歷程。亦有諸多評鑑專家認為評鑑是功績或價值的評價(Scriven, 1967; Stufflebeam, 1974; Elisner, 1979; House, 1980)，或者，評鑑是一種兼具描述與判斷的活動(Stake, 1967; Guba and Lincoln, 1981)。評鑑主要目的在改進，更是課程方案改進的重要過程（黃政傑，1990）。Donmoyer(1990)認為課程評鑑是意義的協商過程。Forsyth, Jolliffe 及 Stevens 則主張（1990）課程評鑑可分為形成性的歷程及總結的歷程，所謂形成性的歷程評鑑是指在眾多歷程中，從事活動的管理所做決定的思考；總結性的歷程可作為思考課程整體活動的決定。Stufflebeam(1983)則指出評鑑最重要的不是在證明而是在改進。近代有學者則強調評鑑是一種計畫性、系統性收集資料、分析資料及提出報告的歷程，其目的在診斷問題、進行判斷，促進決策的合理性（Felton & Mcconachy, 1980; Lewy, 1985; Tamir, 1985，張嘉育與黃政傑，2001）。

張嘉育與黃政傑（1990）則從較完整的觀點來定義課程評鑑：「即是為促進課程決定的合理性，引導課程發展，對課程發展過程或課程成品進行系統而有計畫的資料蒐集、分析，以評判課程發展過程的良窳或課程成品的優劣，其實施層級可以在中央、地方，甚至學校或個別教師。」

評鑑在教育範疇中應用甚廣，以課程作為評鑑的客體及所謂「課程評鑑」。其功能包括診斷、修正課程、比較、預測教育的需求、確定目標達成的程度並指出課程內在價值、選擇、做決定等功能（Eisner, 1979；黃政傑，1993；黃家雄，1999）。

評鑑可以用來診斷課程、教學和學生的學習，診斷主要在尋找問題或困難所在、或是了解課程發展的需求與方向，以便施予適當的處理，提出對策有效修正課程，使課程成效有所改進和提升，使其益加完美而具教育效能。評鑑經由蒐集有關課程發展資料與原定的課程目標比較，藉以瞭解課程發展成效，衡斷課程內在價值，以作為繼續、修正或終止課程等決策依據。有此可見，課程評鑑有形成性功能和總結性功能，形成性評鑑是在實施過程中的評鑑，評鑑結果用於改進及發展進行中的活動。總結性評鑑則為課程實施告一段落之後實施評鑑，具有綜合性檢討性質，結果被使用於績效責任、證明、選擇或做決定。

亦有學者認為有些評鑑活動並沒有任何明顯的形成性或總結性的功能，而是經由課程評鑑的相關利害關係人對課程發展的參與，激發彼此的討論以凝聚共識，甚至藉此引發參與者在課程發展與評鑑上的專業成長，及參與者或參與組織的共同討論文化，營造課程學習的組織氣氛。（Nevo, 1995；郭昭佑，2000；陳美如與郭昭佑，2003）。

Simons(1987)主張課程評鑑可以提供協助中央政府的國家教育決策人員、地方政府教育行政人員、學校教師與社會大眾及學生家長進行各層面的課程決策資訊。Norris(1990)則認為課程評鑑也可以指陳中央政府到地方學校教室之間漫長改革路途中可能面臨的問題與陷阱；同時也能瞭解課程改革中課程規劃、課程發展與課程推廣之間的斷層。而課程評鑑，更可以彰顯政府控制、「課程改革推動者」的策略、學校文化的保守主義、學校教師的孤寂與學校教室學習的複雜性等影響課程改革因素的落差（蔡清田，2001）。陳美如及郭昭佑（2003）則認為課程評鑑的功能與目的在收集課程發展的資訊、分析資訊、判斷資訊，用以瞭解課程發展狀況，發掘課程問題，並從中研擬改進策略的永續歷程；其核心在掌握真實的教育經驗，兼重質與量的評鑑、描繪課程利害關係的圖章，成為反省與改進的歷程；因此，在評鑑設計及未來運作時，我們也要提醒自己，評鑑不是目的，而是過程、策略。

從上述有關課程評鑑功能的論述，評鑑不僅是課程發展過程中的一個獨立、終結階段，但也同時也是貫穿於發展過程的綜合性活動。學校在進行課程發展的同時，即應透過評鑑提供回饋與檢視系統，瞭解課程發展過程中的問題，研擬策略以謀求改進，透過自我檢核反省與改進歷程，促進專業成長，提昇教育的品質。

課程評鑑的範圍因課程不同的定義而有不同的範圍及重點。Goodlad(1983)提出五種不同層面的課程，分別是各界期盼的理想課程、官方制定、教育行政單位或教師所提出書面性的正式課程、教師實際所詮釋、認知的教學課程、學生實際所覺知、領略的經驗課程，以及界外人士所觀察、描述引而為現的運作課程。從課程評鑑的層級來看，可以大至全國性、縣市，甚至是涉及幾千學校與幾千為教師的全國性課程；亦可小規模的案子，例如某些計畫、方案，甚至個別教師計畫(Marsh & Willis, 1999)。黃政傑（1991）綜合各類課程定義，歸納出四種面向的課程：學科、經驗、目標及計畫。課程亦存在於不同層級，包括了國家、地方、學校、教室及教師等層級。黃政傑（1993）認為課程不應只有可教學材料的層次，它應包括整體的過程與結果。課程存在於不同層次，含括了國家層次、地方層級、學校層次、班級及教師等層次，每一層次的課程都是特殊決定過程造成的結果，課程評鑑若只針對某一層次忽略其他層次，不但見不到課程的全貌，更有扭曲真實課程的危險。由此可知，不論何種層面、層級或哪一種規模的課程都是特殊決定過程造成的結果。因此，課程評鑑應包括整體的過程與結果（黃政傑，1999）。

除課程評鑑的不同層級外，課程評鑑的實質，也需要再反省。臺灣的課程評鑑並未形成堅實的基礎，多以量化取向，偏重結果，忽略過程，外部評鑑為主，更嚴重的是課程評鑑結果也未能有效利用（黃政傑，1989；游家政，2004）。導致第一線的教育人員害怕評鑑、厭惡評鑑，未能從參與評鑑的過程確實獲益。甚至，評鑑常常已成為例行公事，變成行政單位安慰自己「已經做了」的藉口，而行政單位的評鑑，也常常指向「評鑑下屬單位」的思考。

從上述探討可知：課程評鑑並不只限於書面課程（例如綱要、教科書）的評鑑，課程存在於許多層級，包括中央、地方、學校與教師層級，每個層級要關照的不僅是課程最後的成品；亦應關照課程，關心課程改革或課程發展過程發生了什麼事？出現什麼樣的問題？這些問題是如何發生的？如何面對這些問題？這些是課程改革過程中需要關照的焦點（陳美如，2004）。

第二節 教育評鑑機制之探討

評鑑對人類的行為或組織的行動，可能是一項必要且不可避免之要素(in't Veld, 1991)。自六〇年代教育評鑑運動開始蓬勃發展起，加上八〇年代績效責任運動之推波助瀾，使得對學校教育品質之評鑑也日益受到重視。發展迄今，評鑑幾乎已成為學校進行校務發展 (CMU, 1998)或標準化過程(Jackson & Lund, 2000； McKinnon, Walker, & Davis, 2000； Wilson & Pitman, 2001)中不可或缺之一環。Henry 與 Greene(2001)指出，過去四十年來，評鑑因應所需建構資訊之差異，已經發展出相當多元之取向或途徑。一個優良的評鑑模式，應能有效評估受評學校在教育品質上之優勢與價值，或指陳校務經營上之缺失，以為校務改善之依據；同時將這些評鑑資料(data)轉化成有用之資訊(information)，提供相關利害關係人(stakeholder)之參考。

在規劃與設計一個實際之評鑑模式時，究竟應考慮哪些因素？Kogan(1989)曾提出下列十一項問題，做為建構之參考。這十一項問題包括：(一)誰訂定評鑑的標準？(二)評鑑的標準是什麼？(三)誰預定從評鑑中獲得助益？(四)評鑑的重點是什麼？輸入、過程、輸出、或衝擊？(五)評鑑是否為常態性定期評鑑？評鑑前有無外力介入？(六)評鑑過程有無固定的程序或方式？(七)評鑑過程將應用何種資訊或資料？(八)品質的測量是否全為量化的方式？(九)有無事前既定的假設？(十)是否強調評鑑目的的可複製性或可類化力？(十一)評鑑歷程是總結性或形成性評鑑？是強調充分參與或外部的客觀性？而 Sandefur(1982)也指出，在設計執行一個評鑑模式前，評鑑人員應首先考慮二個問題，即「我們要評鑑什麼？」及「我們要如何進行評鑑？」。至於 Galluzzo(1982)則認為應考慮「評鑑的角色是什麼？」及「評鑑的目的是什麼？」等二個問題。同時 Borich(1982)則認為一個理想可行的評鑑模式應具備三個條件：(一)評鑑過程具有結構化的方法、(二)評鑑成員間應彼此分工與協調，努力扮演好自己的角色、(三)將所要評鑑的內容明確的加以定義。最後，Smith(1982)更認為在設計一個評鑑模式前，評鑑者應考慮「評鑑什麼？」、「為何評鑑？」、「問什麼問題？」、「使用何種方法」及「評鑑模式多好？」等五個問題，如此所設計出來的師資培育評鑑模式，才能真正評鑑所要評鑑的內容。王保進(1997)也指出規劃一個評鑑模式，至少應包括五項要素：(一)評鑑目的、(二)評鑑內容、(三)評鑑方法、(四)評鑑標準、及(五)評鑑結果之處理與應用。上述學者之看法基本上是相一致的，其中評鑑目的即在回答「為何評鑑？」、評鑑內容回答「評鑑什麼？」、評鑑方法回答「使用何種方法」、評鑑標準回答「問什麼問題？」，至於 Smith 所提出之「評鑑模式多好？」係指「後設評鑑(meta-evaluation)」，近年來也成為國內重視之主題(王睿君, 1999； 林劭仁, 2001； 陳劍賢, 2001)。此外，究竟是由教育行政機關自行辦理評鑑，或是委託學術機關辦理，甚至成立評鑑專責單位(教改會, 1996)負責評鑑工作，這項屬於「評鑑辦理機構」的要素，也是在討論教育評鑑之內涵上應注意之課題。關於教育評鑑之內涵，本節主要針對教育評鑑之目的、內容、方式、標準、結果的處理與運用、及評鑑職責等六個議題加以分析，以下分別說明之；

壹、教育評鑑之目的

教育評鑑是改善學校教育品質的一種手段。Kelly 與 Johnston(1980)指出，根據評鑑結果，學校或其他相關人員可以獲知那些是重複性或低生產力的學校，那些學校可以有效的達成學校的目標，且根據評鑑的結果，學校可以做出適當的決

策。陳漢強(1997)認為，品質改善與外在績效責任需求的滿足，為學校評鑑的二個目的；而其主要目的在改善校務，提昇教學品質，不是在比較學校間的長短或優劣。而 Sallis 與 Hingley(1991)則指出學校評鑑具有下列之功能：(一)改善學校或學校經營的表現、(二)改善學校的市場競爭力、(三)改善學校的行政制度與程序，以提昇效率、(四)改善服務品質，提高案主滿意度、(五)改變學校的文化、(六)改善教學品質、及(七)提昇成員的動機與士氣。Kells(1992)指出，學校評鑑的可能目的包括：(一)證實受評機構之目標實現的效能及提供績效責任的證據、(二)提供社會大眾有關教育品質的保證、(三)提供社會大眾有關受評機構達成特定專業標準的保證、(四)提供受評機構做出合理決策之資訊、(五)提供經費補助的參考、(六)提供教育品質改善之參考、及(七)證實或影響受評機構的運作效率。

根據學者對學校評鑑目的的意見不難發現，評鑑的核心目的就在保護學校之品質(Hamalainen, Pehu-Voima, & Wahlen, 2001)。對學校品質的保護，除了結果要能提供政府與大眾決策所必須的參考資訊外，評鑑目的可歸納為以下兩種導向：一為品質改善導向，即協助學校自我改善其教育品質，如確保其所培育的學生能具有一定的品質，透過評鑑做出改善學校效能的決策及擬定長期教學發展計畫等屬之；二為績效責任導向，即促使學校符合其績效責任的需求。如評鑑結果成為經費補助之參考、透過評鑑可向社會大眾保證學校或機構的品質等屬之。

根據各主要國家教育評鑑實務之經驗顯示，品質保證的績效責任與品質改善這二個目的，通常都是相衝突的，很難在同一次評鑑活動中同時達成(DETYA, 2001; Kells, 1995; Maassen, 1997; Segers & Dochy, 1996; Thune, 1997; Zaharia, 2002)。因此，在規劃評鑑實務時，對評鑑目的的決定，究竟是強調績效責任？或是品質改善？常是一件兩難的議題。比較可行的作法是評鑑初期，以品質改善為主，一方面協助學校進行品質改善；一方面協助導入自我評鑑機制，建立評鑑共識。等到評鑑實務發展成熟，在逐漸強調績效責任之確保，可能較不會引來受評鑑學校之反彈(Brennan & Williams, 1997; Harvey, 1998; Stephen, Pamela, & Lindsay, 1997)。

貳、教育評鑑之內容

雖然根據評鑑目的的差異，若是為了改善品質，則評鑑的重點可能會是組織的功能與過程；或是為了保證品質、確保績效責任，則評鑑重點可能會是外部的標準或組織的結果。但這樣的區別，應該只是關注重點的不同，二者的評鑑內容都應該是一致的(Kells, 1992)。至於評鑑的內容為何？一般都是將評鑑的內容分為輸入、過程、及輸出等三個部分，此種評鑑內容之區分係根據評鑑的歷程而決定(Plomp, Huijsman, & Kluyfhout, 1992)。依據評鑑歷程，評鑑人員對所蒐集的資訊，應進行以下三種不同的評估，而這些評估即為主要的評鑑內容：(1)輸入評估：指對一學校所使用人力或物質資源的評估，其目的在確定學校是否按預定之標準實施；(2)過程評估：指對學校實施過程的評估，其目的在確定實施過程是否對產出有所貢獻；(3)輸出評估：係指對輸入與實施過程交互作用結果的評估，其目的在確定學校是否達成預期之進步。

除了從評鑑歷程決定評鑑的內容，也有學者主張從學校或學校之結構或功能來決定評鑑的內容，在高級中學以下階段教育，一般最常被使用的就是從學校的組織結構，即教務、訓導、總務、輔導、及人事會計等之品質來做為評鑑的內容。而 Gilmore(1991)亦指出，不論採用何種評鑑方式，結果(outcome)、附加價值

(value-added)、資源(resource)及學校聲望或選擇性均可做為評鑑一所學校教育品質的內容。以美國西北各州認可學會之認可評鑑為例，其評鑑內容就包括宗旨與目標、學校與效能、學生服務、教師素質與表現、管理與行政、財政、資源與設備、機構統整性等項目(NWASC, 1999)，臺北市國民小學校務評鑑也包括行政領導與管理、課程教學與評量、專業知能與發展、學生事務與輔導、特教團隊與運作、資訊規劃與執行、校園環境與設施、學生學習與表現、及家長與社區參與等九個向度為評鑑內容(臺北市府教育局，2009)。

參、教育評鑑之標準

不管評鑑的目的為何？為了達成評鑑目的，發揮評鑑功能，其評鑑的結果必須真正客觀，而評鑑標準乃是評估受評機構或學校優點與價值的依據，因此評鑑結果是否客觀的關鍵處就在於評鑑標準的建立，而評鑑標準性質之決定，應以能發揮預定之評鑑目的為主。

教育評鑑標準因所蒐集資料性質的不同，可分為量的及質的評鑑標準二種。屬量的標準，係以數量說明機構應達成的標準，如學校圖書館課的每班學生人數，最多為二十五人；而質的指標，係以文字來描述一般性與廣泛性的標準，亦即對所要評鑑內容的概括性文字敘述，如學校應提供適當的社區服務(蘇錦麗，1997)。

至於在質量之間應如何取捨，才能對學校表現的評鑑提供一精確的測量？學者一般認為，屬質的評鑑標準不夠具體客觀，易影響評鑑結果的公信力；屬量的評鑑標準缺乏彈性，評鑑結果易造成各校之間互比高下。Becker(1989)指出，若學校評鑑純粹以量化的指標為評鑑的依據，將使校內行政人員及教師專注於指標數字的追求，而忽略了學校品質真正的內涵，評鑑反成為一種反生產性(counterproductive)活動。基於此，學者即指出在質化與量化之間取得一平衡(Premfors, 1989)，亦即除了對結果與表現有量化的測量外，在無法以量化指標來表示的評鑑內容，例如：辦學宗旨、學生人格品行、道德修養等，則以廣泛性的說明來表示。但在採取質量並重的綜合評鑑標準時，必須先行考慮如何綜合分析評鑑結果。

對於評鑑標準的呈現，有的用「標準(standard)」(NAHE, 1996; NCATE, 2001; NWASC, 1999)、有的用「效標(criterion)」(ABET, 2002a; HEFCE, 2001a; NIST, 2003)並無一致的共同「術語」。近年來，評鑑標準受到標竿化品質管理在高等教育應用之影響，開始強調評鑑標準之統整性與系統化，因此開使用「標竿(benchmark)」來代替「標準」或「效標」(EVA, 2001; QAA, 2002a; McKinnon et al., 2000)，將過去逐一條列或敘述之標準或效標，根據性質的差異加以整合，成為反映機構某一重要功能之「標竿」，以能進一步做為標竿化品質管理過程，遴選「標竿化伙伴」之依據(Jackson & Lund, 2000)。

肆、教育評鑑之方法

由於評鑑目的不同，各國學校教育體制所使用的評鑑實施方法步驟，也不盡相同。Kells(1995)將目前世界各國常用的評鑑方式，歸納為參與式的自我評鑑及外部同儕評鑑二種。王保進(1997)亦指出不管是由學校本身所規劃、執行，旨在改善學校或學校本身的缺失，以提昇教育之品質的「認可制度」；或由學校以外的團體來執行評鑑活動，以達成品質保證目標的「品質保證制度」，都會同時運

用「自我評鑑」與「同儕評鑑」二種方式來進行評鑑工作，以達成評鑑目的。綜合上述，將教育評鑑的實施方式分「自我評鑑」及「同儕評鑑」說明如下：

一、內部自我評鑑

當評鑑之目的主要是著重在品質的保證或績效責任的確保時，自我評鑑一般都被定義為「一種學校內部人員根據外部的標準，對學校的目標、現況、過程、及結果所作的描述性或分析性活動，並將結果撰寫成報告，以供進一步外部評鑑之依據的活動」。但當學校評鑑的目的在於品質的改善及組織的革新，則自我評鑑就是一個過程，在評鑑的過程中，強調由學校之所有成員參與，並在高層主管的承諾與領導下，透過各種有效的評鑑機制，對學校的輸入、過程、及結果之品質進行評鑑，以達成改善品質並達成績效責任，同時提昇學校的評鑑與自我管制的文化與架構。Kells(1995)指出，在此種改善導向之過程的自我評鑑定義下，則根據外部標準以進行自我評鑑的定義，就變成自我評鑑的次要目的了。

Kells(1995)進一步指出自我評鑑活動可分為三個階段：

(一) 準備與設計階段

準備與設計階段是整個自我評鑑過程的前置計畫，此階段若做得好，接下來的步驟將順利進行，反之則事倍功半。此階段除了要成立前置評鑑計畫小組，亦需具備一些先決條件，如領導者的支持、適當水準的專業技術、適當資源的投入、適當的內部動機及對基本問題與需求的診斷，其詳細內容如下所述：

1.成立「前置評鑑計畫小組」(prestudy planning group)

成立一個前置評鑑計畫小組是學校進行自我評鑑的第一個步驟。計畫小組成立的目的即是為了診斷學校、建議評鑑之基本步驟和設計選擇，而其最重要的功能就是在自我評鑑開始之前設計整個評鑑過程；此外，此計畫小組亦會隨著自我評鑑的進行，演變成後來的指導委員會(steering committee)。

2.獲得領導者的支持

學校進行自我評鑑之前，必需具備一些先決條件。若學校缺乏這些先決條件，則計畫小組必須採取一些必要的行動使其產生，其中「領導者的支持」即是所必須具備的先決條件之一。當領導者對評鑑的態度是明確且具支持性時，計畫小組的成員必須要求領導者對整個學校公開這種訊息。

3.擁有適當水準的專門技術

在自我評鑑的過程中，主要的參與者都需有適當水準的專門技術。此可透過對其他有類似設計或執行經驗之學校的諮詢與訪視，來確保學校內這些參與評鑑人員的專門技術，或舉辦「自我評鑑研習會」來達到此目的。

4.適當的資源投入

在自我評鑑的過程中，有適當資源的投入，才能確保自我評鑑的有效進行。

5.發展適當的內部動機

為使所有評鑑活動的參與者，都知覺到自我評鑑的產生是因為機構的實際需要，計畫小組要在與領導者進行討論的機會裡，讓領導者承諾於學校的改善；此外，並讓所有參與者培養出這樣的知覺，並讓學成其他成員瞭解其參與的原因，

及對機構而言其參與所代表的意義。

6. 診斷基本問題與需求

在改善取向的自我評鑑過程中，若能在評鑑進行前確定出一些需要的議題，會較有助益，因為每一個成功的自我評鑑過程，所強調的重點都不相同，因此，為求自我評鑑能成功，計畫小組在評鑑進行前必須要逐漸發展出學校自我評鑑的議題。

(二) 組織階段

經過準備與設計，接下來的步驟便是形成自我評鑑的組織。組織牽涉到角色、關係及資源，因此，在組織階段，對於執行評鑑人員的聘用，必須加以審慎考慮選擇。以下就組織階段，所必須完成或準備的工作提出說明：

1. 成立「指導委員會」(steering committee)

在組織階段，首先學校必須成立一個指導委員會，其成員不宜太多，導致很難有效地進行協調及運作。指導委員會的成員以二至四人為最適宜，其成員主要來自於先前成立的計畫小組。

在自我評鑑的過程中，指導委員會是一個決定性的角色，也是整個自我評鑑過程統合的中心。在組織階段，指導委員會所要做的工作包括：(1)選擇各工作小組的負責人、(2)成立各工作小組、(3)提出工作小組工作分配一覽表、(4)提供或安排小組所需要的訓練，如領導、問題解決及溝通等技巧、(5)確定工作小組自我評鑑過程中所需要的資源，如經費、行政人力、記錄取得、及資料解釋上的協助等、及(6)提供工作小組間溝通之協調、避免工作重複，提出計畫。

2. 選擇與訓練評鑑人員

為了有效達成評鑑目標，常必須根據重要議題成立各種工作小組。但由於領導者的不適任，或小組成員缺乏與他人一起工作的基本技巧，導致無法有效地運作。為使工作小組得以正常運作發揮功能，在自我評鑑的過程中，首先必須對工作小組的領導者進行相關訓練，使其具備規劃與從事團隊工作的能力。

3. 確保各種資源，包括成員間充分的協助

在自我評鑑的過程中，成員間的充分協助是必須的。如工作小組在蒐集資料時，往往需要具解析性的資料；而工作小組的領導者對於行政的困境，也常缺乏協議經驗。若學校在進行自我評鑑時，對於這些需求並沒有提供充分協助，常會造成許多不必要的浪費，破壞工作小組的表現。

4. 建立協調與溝通機制

對學校自我評鑑的活動而言，協調者(coordinator)的工作是相當重要的行政工作，協調者不但指揮任何一位工作人員的活動，且是位對自我評鑑過程持續不斷的提議者。一般而言，指導委員會的主席通常就是整個評鑑過程的協調者。

除了協調者外，在自我評鑑的過程中，指導委員會須成立一些機制，以幫助工作小組之間的溝通，並讓所有學校成員了解自我評鑑的活動及需求。此種溝通機制主要有：(1)在教職員會議中，聯合工作小組和指導委員會成員進行自我評鑑報告、(2)利用時事通訊或電子郵件將簡短的工作小組書面會議記錄，傳送給社區所有人士、及(3)在校園的定期刊物上，有周期性的報告等。

5.提供資料蒐集之管道

在自我評鑑的過程中，有關蒐集與評鑑內容相關之資訊的方式，如問卷調查、晤談、測驗、文件分析、及專家訪視等。

(三) 執行階段

當我們做好有關自我評鑑過程的準備與設計步驟，就可以提高相關人員參與自我評鑑的熱誠，再經由指導委員會或工作小組領導者的努力，自我評鑑的過程遂得以有條不紊的進行，且能專注在重要的事務上。關於執行階段所必須注意的相關議題及進行的工作，其內容詳述如下：

1.利用工作機制進行評鑑

學校為了達到改善學校、解決問題等自我評鑑目的，在自我評鑑的執行階段，指導委員會常運用個人及工作小組完成執行工作，關於工作小組工作主題及運作程序之內容詳述如下：

(1)工作小組之工作主題

工作小組的結構或工作分派會因評鑑設計的不同而有所改變。一個針對學校整體或其他學術實體的自我評鑑過程，通常包括九至十二個工作小組，每一工作小組負責一項或多項工作主題，對其現況、優勢、缺失、問題進行評估，並提出建議。工作小組的工作主題雖然會因學校個別條件的不同而有所差別，不過綜而言之，其工作主題包括以下幾項：目標(宗旨或目的)、學生或其他案主(clients)、教職員(專業成員)及其所發揮的功能、課程、教學過程、學生服務或其他案主的服務、與學校或學術相關的服務、學術研究之狀況、行政服務、組織與管理、財政狀況、研究(若研究為該學校的目標之一才須包括)、公共服務、目標達成及結果等。學校可依據本身的條件及需求，選擇某幾個工作重點，成立特定的工作小組以進行深度的自我評鑑。

(2)工作小組之運作程序

工作小組的進行方式是以目標為工作導向，其詳細的運作程序及注意事項包括：(一)確立評鑑項目、(二)提出計畫、(三)資料蒐集、(四)資料分析、(五)提出建議、及(六)撰寫評鑑結果草案。

2.蒐集事實資料與意見

在自我評鑑過程中，所蒐集的資料可分為事實與意見二種。事實的蒐集通常是針對檔案記錄或個人所撰寫的書面文件；而意見則是透過晤談或是調查工具而獲得。上述這些資料的內容，其所涵蓋的層面可能包括學校的輸入、過程(程序、服務)及結果。至於資料的來源，Marcus(1983)指出，除了教師與行政人員是主要的訊息來源外，還應蒐集學生、及相關外部人員(如畢業生、其它學校人員、政府機關人士)的意見。

(四) 結果討論與撰寫

最後在撰寫自我評鑑報告之前，工作小組還必須就所提出的評鑑結果草稿舉辦聽證會，或是協助指導委員會舉辦學校最後評鑑報告的聽證會。在此階段指導委員會或許會要求工作小組對評鑑報告的內容做局部的修正，或是進行額外的評鑑、討論及資料撰寫。最後再由指導委員會總結所有工作小組的自我評鑑報告，

形成學校最終的自我評鑑報告。

而要能提出一份有效的自我評鑑報告書，指導委員會應扮演重要角色，根據工作小組評鑑結果，提出一份整合性的報告，而非僅將結果彙整，加上幾句介紹性評述或轉述的意見而已。報告內容應特別強調在關鍵議題上，學校的重要優勢與改進契機。同時，也應提出對變革的承諾與執行計畫的策略。因此，指導委員會可以授權專人，根據工作小組所提出的工作報告或評鑑報告等資料，來撰寫總評鑑報告。同時，指導委員會針對報告的部份或全部內容，可舉辦聽證會，以增加報告的可接受性，並將報告的草案放在圖書館或校園的其他中心地點，供全校相關人員取閱。

至於自我評鑑報告撰寫之格式，可以是根據外部評鑑機構訂定之評鑑標準撰寫；也可以根據一般或特定主題撰寫；也可以根據教育目標或成就撰寫。但不管採用哪一種格式，自我評鑑報告最後的評鑑結論與建議，提出相關之優勢與缺失，以及未來改善建議，是整個報告之核心所在。

除了 Kells (1995)將自我評鑑定義為改善導向之過程外，Semrow(1979)亦認為自我評鑑是一個循環不斷的持續歷程，在這個歷程中應同時包括：(一)背景的自我評鑑：旨在詳述學校的目標及核心重點，並分析這些目標與學校表現之關聯性。其次，也需指出學校未提供的需求及潛在的機會。(二)輸入的自我評鑑：旨在評鑑學校或學校利用何種途徑以有效利用資源實現目標，並考慮學校的優勢與缺失，以及指出使學校成功實現目標的策略，最後並對學校所採取的途徑進行一成本效益分析。(三)過程的自我評鑑：旨在檢視學校達成既定目標的預作方式。(四)結果的自我評鑑：旨在評鑑學校達成目標的程度。由 Semrow 對自我評鑑歷程的分析可知，他提出的自我評鑑歷程與 Kells(1995)對自我評鑑的定義恰相一致，只是他未清楚說明自我評鑑的條件與機制罷！

Myers(1995)指出學校自我評鑑失敗一個相當重要的關鍵，乃在於學校的教職員對自我評鑑缺乏實際的瞭解，由於對自我評鑑內涵的不瞭解，因此不能認清自己專業實務的內涵，也無法瞭解自我評鑑事實上是他們專業實務中的一環。此種對自我評鑑的缺乏認知，導致當他們被要求參與自我評鑑活動時，總是藉故推託認為那是上層行政主管或人員的事，若「不幸」被「強迫」參加自我評鑑活動，則抱怨自我評鑑是一項「強制性的負擔」，且會妨礙他們「實際的工作」。有鑑於此，學校的自我評鑑若要達到預期的效果，則除了高層主管的承諾與支援外，如何提供足夠的誘因，並建立有效的溝通管道，使成員都能正確地認知到「自我評鑑是他們專業實務中不可分割的一環」，將會是一個重要的影響因素。

二、外部同儕評鑑(peer review)

如果說自我評鑑的主要目的是在促使學校或學校對品質的改善，則學校或學校在自我評鑑結束後，為了瞭解評鑑過程的客觀性與結果的信效度，最好的方法就是由專業同儕組成外部訪視小組，進行外部評鑑的工作，以檢證自我評鑑之度，並供。Marcus(1983)就指出，外部評鑑是對自我評鑑結果做品質判斷最理想的方式，而 El-Khawas (1994)也指出外部評鑑的主要目的是在對學校品質的績效責任提供一項總結性的判斷；同樣地，Kells (1995)也認為外部評鑑除了可對內部自我評鑑的信效度加以驗證外，也可以讓學校內部成員感受到來自外部同儕的專業壓力而作出必要的調整。而要使外部同儕評鑑能達成預定的目的，首先必須面對的一個問題就是所蒐集得到的資料適當性的問題，由於同儕團體都是來自受評鑑學校或

學校的「外部」，對學校或學校的實況勢必不是完全瞭解，因此他們所得到資料的正確性及適當性，就會影響到其對學校及學校品質判斷。其次，第二個所必須面對的問題就是同儕團體如何發展出公平與客觀的判斷。上述這二個問題，正是外部評鑑結果是否有公信力的核心課題，也是外部評鑑被批評的焦點所在(Bobue & Saunders,1992)

由上述的二個問題可知，對外部評鑑小組的成員的選擇，將會顯著地影響評鑑結果的精確程度。Wise(1980)認為外部評鑑的成員扮演著四種不同的角色，一為「科學家」的角色，以評估學校的效果，檢定學校品質與學生改變間的因果關係；其次為「諮詢者」角色，以蒐集必要的資訊供學校做決策之參考；再者為「評鑑者」的角色，以判斷學校是否符合認可的標準；最後為「教師」的角色，透過對學校的評鑑，以協助其它的人可以對學校有所瞭解。其次，慎選外部評鑑團體的成員，事實上也攸關評鑑的結果能否為學校或學校本身所接受。因此能找出評鑑中最重要的一面，並以最有效的方法評估其品質，可能是外部評鑑成員所需具備最重要的一種能力；再者，可以快速、有目的地提出一份對學校有所影響或協助的綜合性報告，也是相當重要的能力(Marcus,1983)。基於此，Berdahl(1976)提出八項選擇外部評鑑成員標準為：(一)在專業上被肯定的學者專家、(二)對所屬領域課程的重大變革與趨勢有專門知識、(三)對所要評鑑之學校或學校的宗旨及目標有深入瞭解、(四)能對學校的興革提供建設性建議、(五)對所評鑑學校不會出現武斷性的評鑑意見、(六)與所要評鑑之學校或學校沒有直接之關係、(七)所要評鑑學校的教師在同一所學校獲得學位人數比率較高的學校，該學校的專家盡可能不要選為評鑑人員、及(八)不要有任何的連帶責任(entangling obligation)，以免影響評鑑的客觀性。此外，近年來學者所主張的「合作的學校評鑑(collaborative program evaluation)」，模式中(schumacher, 1986；Ackland, 1992；Klenowski, 1992；Jurmp & Folinsbee, 1994；van Zandt, 1996)，學者都主張在外部評鑑時，為確保學校所培育的人才確實符合社會需求，評鑑小組的成員中應該包括具實務工作經驗的專業人才。

伍、教育評鑑結果之處理與應用

隨著評鑑目的之不同，教育評鑑結果的處理也有所不同，其評鑑結果報告的處理，通常可分為公開或不公開。如果評鑑的目的只在於改善學校的內在品質，則評鑑的結果報告不一定要對外公佈。但是在外顯品質與績效責任的要求下，評鑑結果的公佈就扮演非常重要的角色。

事實上，評鑑報告公開與否的處理，各有其利弊。將詳細的評鑑結果報告對外公開，可以滿足社會大眾對學校教育品質知的權利，但此舉將導致受評機構因擔心開誠佈公將招致惡果，而企圖偽飾其問題與缺失；若將評鑑結果的詳細報告只交給受評機構，而不對外向社會大眾公佈，則在可以達到協助機構自我改善的目的下，卻又無法滿足社會大眾知的權利。因此，在欲兼顧二者的情況下，可行的折衷作法有二：其一將詳細的評鑑結果交給受評機構，對外則僅公佈報告之大要；其二乃是將詳細的評鑑結果報告交給受評機構，由其自行決定是否公佈評鑑結果。但不論對評鑑報告採取何種處理方式，評鑑團體或相關單位不應對各校的評鑑結果比高下、排名次，尤其不宜以一個總分來區別評鑑機構的差異。此外，在報告完成的歷程中，受評機構對於報告內容中與事實資料不符合之處，應有說明的機會，而對評鑑結果不服時，亦有適當之申訴管道。

至於評鑑結果的運用，則與評鑑的目的有密切的關係。除了將評鑑的結果運用於學校本身的自我品質改善外；若評鑑目的係在績效責任的要求下，則政府機關通常會將評鑑結果視為其進行相關決策的依據，所謂的相關決策包括：資格的承認授予(認可)或撤銷、經費的分配或獎勵、系所的增設或調整、以及學生註冊人數的增加等。上述決策中最常見的就是根據評鑑的結果決定經費補助的多寡，此種將評鑑結果視為經費補助唯一依據的作法，不僅讓學校的自主性受到傷害，除去此項措施，亦會讓政府不知如何確保學校績效責任。因此，Vught(1994)曾建議評鑑結果與經費補助之間，不應是一個直接的關係，而應是一間接、非自動的關係。以目前各國的現況而言，評鑑結果與學校經費補助間所存在的也常是一間接關係，亦即評鑑結果並非政府對學校經費補助的唯一標準，以避免各學校視符合標準為唯一的目標，而不考慮這些標準是否完全適合機構本身的特殊性(王保進，1997)。

陸、評鑑職責

對於學校評鑑之職責，除了美國的認可制是由區域與專業認可機構負責之自願性質的評鑑模式，以及對於科技研究品質有獨立機構負責(如我國國科會、芬蘭國家學術院)外，各主要國家之學校評鑑多是採歐陸之品質保證模式，由政府官方之常設獨立機構，如法國、瑞典；或由政府捐資成立之財團法人機構，如英國、德國、丹麥、芬蘭、挪威、澳大利亞；甚且由學校組成之聯合機構，如荷蘭，來負責學校評鑑之工作。

有關評鑑機構最受討論之二項議題，就在於評鑑機構職責獨立性之應然與實然為何？一般而言，當機構之獨立性愈高，受到受評單位之信賴與信心也愈高，同時也可提升專業判斷之品質(Harman, 1998)。

第三節 中央、地方與學校層級課程評鑑機制之內涵

本節旨在就中央、地方、及學校三個不同層級，探討有關課程評鑑機制之相關議題，透過相關文獻之整理與分析，做為進行實徵研究之學理基礎。以下分別分析之

一、中央層級課程評鑑機制之相關議題

對中央政府層級而言，在課程發展的歷程中，主要應該負起包括課程政策制訂、課程決策、課程實施、及課程成效評估等四項責任(顏國樑，2004)。也就是說，對於中央層級課程評鑑機制之規劃，從評鑑目的、評鑑範圍、評鑑職責、評鑑內容與標準、評鑑方法、及評鑑結果處理等層面之設計，應該著重於在課程政策制訂、課程決策、課程實施、及課程成效評估等四項責任之落實。

在課程政策制訂方面，從政策制訂與課程評鑑之內涵來看，Dunn(1994)指出，政策指定包括議題設定、政策規劃、政策採內、政策執行、及政策評估等五個步驟，而顏國樑(2004)則從課程政策制訂之內涵，提出課程政策制訂應包括課程決策、課程實施、及課程成效評估等三個階段。

在課程決策部分，係對課程實施的變通方案，依據課程所要達成之預期結果或行動意圖，決定最終課程方案之歷程。高新建(1991)即指出課程決策是指做

決定的各個團體或個人，握解決課程上之問題，或採取新的課程措施，依其權責、目的或目標、價值、標準、期許、或利益上之考量，針對課程之目的和手段的計畫、執行與評鑑等，所做的種種決定與作為。

在課程實施部分汐止對課程政策或課程決定方案之執行與落實。而對政策之執行是為達成政策目標，將政策付諸實行之活動，過程包括組成政策執行單位、建立執行計畫與策略、以大眾能瞭解方式溝通政策理念以及提供服務和經費，實行政策內容。顏國樑（2004）綜合相關文獻後指出，影響課程政策實施之因素包括有：(一)課程政策推動組織之運作、(二)與執行者及標的團體之溝通與協調、(三)課程推動與實施人員之專業成長、(四)對教師教學之支援、(五)資源之提供等五項因素。

最後，在課程成效評估部分，即在透過方案評鑑之機制，評估課程政策與課程方案達成既定目標的程度。HEEACT（2009）指出為確保評鑑得以達成持續改善、追求卓越之目標，評鑑機制應基於明確性、一致性、可信性、自我管制、統整性、中立性、等職性、及透明性等八項原則進行。至於顏國樑（2004）之研究則指出，進行課程政策或課程方案之成效評估時，可從滿意度與效果性二個向度共六個評鑑規準進行課程方案之評估。

二、地方層級課程評鑑機制之相關議題

課程評鑑除可以提供中央政府的國家教育決策人員有關課程實施方案成效之資訊外，亦可提供地方政府教育行政人員、學者專家、學校教師、社會大眾、及學生家長有關關注之議題的資訊，同時也可以診斷課程、教學、及學生學之問題或困難所在，以便進行問題之改善，確保課程實施之品質。Norris（1990）即指出，課程評鑑可以指陳中央政府到地方教室間漫長改革路途中可能面臨之問題與陷阱，同時也可以瞭解課程改革中課程規劃、課程發展、課程推廣間之斷層。

至於地方政府在課程評鑑中的角色，隨著一個國家教育行政體制偏向中央集權或地方分權而有較大的差異。以澳大利亞為例，該國教育行政屬於地方分權，因此屬於地方層級之「省」，負有訂頒全省性課程與標準架構之責任（黃嘉雄，2001），其角色等同於採中央集權教育行政制度之中央層級角色，負有課程政策制訂、課程決策、課程實施及課程成效評估之功能。

在我國的教育行政體制，由於過去較偏向中央集權之機制，沿襲至今雖已有均權之趨勢，但地方曾疾病無制訂課程綱要之任務，但卻扮演中央教育部與學校層級間之關鍵角色。陳美如（2004）即指出，地方教育局在課程發展中，扮演一個導引、支持、協助、提供資源的角色，同時，地方在教育事務上，也逐漸有法理之基礎（如進行鄉土與母語教學之課程與教材）。鄭新輝（2004）即指出，隨者中央逐漸「放權」，地方得以逐漸強化其自主決策之權限，也進一步促進活絡區域間發展之多樣性。

根據國立教育研究院（2001）之九年一貫課程推動訪視報告之結果顯示，對地方層級之課程評鑑，可從「組織與運作」、「資源整合」、「進修宣導」、及「配套措施」等四個向度，痛 20 項標準進行評鑑。而陳美如（2004）之研究，則建議地方層級之課程評鑑，可分別從評鑑目的、評鑑時機、評鑑組織與人員、評鑑流程、評鑑方式、評鑑規準、評鑑結果之呈現、處理與運用等七個向度進行規劃。

三、學校層級課程評鑑機制之相關議題

九年一貫課程的實施，以及學校本位課程發展的受到重視。使得我國過去總為修訂課程標準而進行的由上而下之課程評鑑模式（林錦英與劉英淑，2004），轉變為強調學校本位的課程評鑑。而學校本位課程評鑑的範圍並非只是彈性學習節數的規劃與應用。經由理論的探討，或是由實務的分析（白亦方、李宛芳，2001民 90；林佩璇，2001；張嘉育，1999），都可以瞭解到，學校本位課程發展並非只侷限在彈性學習節數的規劃而已，而是由學校課程發展委員會所通過的課程方案均為評鑑的範圍。一般而言，學校本位課程評鑑的範圍可分為下列四大方向：（一）課程、（二）教學、（三）環境、及（四）學習者。其中包含：教材研發，課程編製，教材處理，教法選配，課程運作，評量運用，評鑑回饋，教學環境，學習者學習的效果等。

學校本位之課程評鑑是指發生在學校內的課程評鑑活動，是由學校內的各領域召集人統籌規劃，對學校的課程發展過程進行系統而有計畫的收集資料加以分析，以確定各年段之學習目標，學習內容（教材），適當教學方法，及評量之方式，診斷學校課程問題，引導課程發展過程，以期產生出優質的課程與教學（李珀，民 91）。因此課程發展委員會各領域的組織運作是否健全？各領域課程中能力指標是否檢核與確定？各領域目標與架構是否完備？教材設計是否適當？教學方法設計是否配合學生之學習？教學資源是否妥善之運用？及評量與補救方案之設計是否妥當？等均應為評鑑之內容。

李珀(2003)在參考相關之文獻及國內各級學校實際執行之過程，認為發展學校本位之課程評鑑規準指標，可分為學校行政本位及教師本位之課程評鑑二大方面。其中以學校行政本位的課程評鑑指標分別為學校組織運作，專業進修，課程與教學，教學情境，經費運用，資源運用及時間管理七大項，每大項都有各不等的規準；而以教師本位評鑑指標分別為課前相關資訊的了解，課程設計，教學目標，教學活動，評量與回饋及教學資源六項。據此，學校本位課程評鑑之時師可以分為三個階段：

第一階段：廣泛邀請相關教育及課程評鑑專家及實務工作者，就學校本位課程評鑑的規準以及評鑑指標的適切性做深入的探討。

第二階段：邀集實務工作者及課程評鑑的學者專家，就學校本位課程評鑑實施情形以及內容與方式作一整體性的探討及修正評鑑工具。

第三階段：邀集評鑑專家以及實務工作者，針對學校所遭遇的困難，蒐集相關意見並探討可能解決方案，以確立學校本位課程評鑑的可行方式。

Tyler 指出應對學生因素之外的課程發展因素，包括規劃過程、課程本身、課程實施、課程效果等內容因素及範圍項目作價值優劣之評斷。因此，課程評鑑應被視為整個課程設計發展過程當中每一步驟的必要工作，因此，課程發展人員，應依課程發展的不同階段，進行準備、計畫、實施與追蹤等四種範圍的課程評鑑（陳美如、郭昭佑，2003），資分別說明如下：

（一）準備階段之評鑑

學校本位課程評鑑強調教師為課程評鑑主體的概念，在過程中，因評鑑的客體多為教師本身所發展的課程。所以對成員進行溝通、降低焦慮、提升相關知能、激發工作士氣，營造開放氣氛，而在進入學校時，除考慮學校本身的特性與教師

的需求外，更以漸進、和緩的方式進入學校系統中。

（二）計畫階段之評鑑

係在規劃一個新課程方案的時候進行評鑑，確認課程評鑑各要項與細節後，形諸文字，撰寫評鑑計畫並逐一檢視其適切性，以利未來進行評鑑工作的宣導、執行與控管。進而成立學校課程評鑑工作坊，專業課程內容包括：學校本位課程、學校本位評鑑、學校課程評鑑的概念、學校學習文化營造、評鑑歷程所需研究方法的簡介、課程評鑑指標的初擬與討論等。在選擇組織學習經驗階段，進行設計階段的評鑑，經由試用，以評鑑課程之效益與可行性，這種評鑑的結果，應是課程革新的必要基礎。

（三）實施階段之評鑑

係在進行課程評鑑時即初擬課程評鑑指標，進一步詮釋並加以修正後，進行課程評鑑工具的開發，以利課程評鑑的實施。在課程評鑑指標與工具具備後，即實際進行課程評鑑。在實施評鑑時，除課程領導外，評鑑資料的蒐集、分析、解釋與報告撰寫等均為學校本位課程評鑑的重要工作。最後資料如何分析、誰來分析解釋，之後又如何形成書面報告，報告對象是誰，何時提出並發表報告等。在實施新課程方案時，會遭遇到許多預期不到的困難，而且大部份的課程方案需要一段時間才能完全實施，因此，在實施階段進行評鑑，有助於課程改革的成功。

（四）追蹤階段之評鑑

追蹤階段之評鑑包含兩個層次。第一是對課程評鑑歷程與結果本身的討論，第二是針對整個評鑑過程的反省。學校本位課程評鑑的楊明經驗或許是一時的，但我們更期待其紮根與擴散，包括建立常駐機制及分享與校際合作。

學校本位課程評鑑是種群力工作，林佩璇（2004）指出在傳統的評鑑中，通常主張依據四個規準來檢核評鑑的嚴謹性，即真實性（內在效度）、應用性（外在效度）、一致性（可信程度）及中立性（客觀）。而潘慧玲（2004）從課程評鑑指標分成課程規劃、課程設計、課程實施、實施成果、行政運作及制度化等五大層面、14項項目、37項指標，如表2-1所示。

表 2-1 學校本位課程發展評鑑指標

層面	項目	指標內容
1.課程規劃	(1)組織建置及計畫研修	A.建置及調整課程發展相關組織 B.研訂課程發展工作計畫
	(2)背景分析及需求評估	A.分析課程發展的背景條件 B.評估課程發展的需求
	(3)型塑課程願景及訂定課程目標	A.訂定課程願景 B.訂定課程目標

（續下表）

表 2-1 (續)

層面	項目	指標內容
2.課程設計	(1)課程架構及目標	A.妥適分配校訂科目及學分數 B.訂定適切的類(學)科及各科目課程目標
	(2)課程內容及活動	A.編擬適切的各科目課程計畫 B.設計統整及銜接良好的課程內容及活動 C.發展適當的課程內容及活動 D.適切選擇及運用教學材料及媒體
	(3)學習評量	A.設計合宜的評量內容及方式 B.適切規劃評量結果的應用方式
3.課程實施	(1)課程實施的準備	A.完成課程計畫法定程序 B.宣導課程計畫 C.檢視課程實施所需資源的配合 D.完善實施學生輔導措施
	(2)課程實施	A.適切呈現教學內容 B.善用教學方法 C.適切實施學習評量 D.適切運用教學資源 E.適時修正教材教法
4.實施成果	(1)學生學習表現	A.展現良好的學習結果 B.具備良好的學習滿意度 C.呈現適性之進路發展
	(2)教師專業成長	A.增進課程發展能力 B.追求專業成長
5.行政運作及制度化	(1)組織運作	A.課程發展相關規章研訂及組織運作情形 B.進行課程發展的溝通協調及宣導
	(2)行政支援	A.調配及支援人力 B.提供物力資源 C.訂有排課及選課機制
	(3)制度化	A.確立課程發展組織定位及運作機制 B.建立資料管理及分享機制 C.建立課程評鑑機制 D.建立課程發展的回饋機制

資料來源：攀慧零(2004)，P.39。

至於為確實有效地實施學校本位課程評鑑，其需掌握原則有(陳美如、郭昭佑，2003)：

(一)帶動學校自主改進與發展：以學校為基地，自發性地進行，學校可決定評鑑之方式係採內部評鑑或外部評鑑，進而從事相關之準備工作。

(二)依目的選用評鑑方法與模式：課程評鑑的方法有問卷調查、觀察、訪談、

內容分析等，而在模式上有目標獲得模式、CIPP 模式、闡明式評鑑、感應式評鑑等。另評鑑指標旨在提供學校本位課程發展評鑑實施之參考依據，使用者亦可依自己之特性與需求進行指標之增刪或調整。

- (三) 慎選學校課程評鑑的時機：在學校課程發展的每一階段，均可進行評鑑，而不一定要在課程發展完成後才實施。另使用者可依課程發展情形，彈性使用評鑑指標。另學校本位課程發展範疇涵蓋部定課程與校訂課程之全校性課程，故在使用上宜站在全校性觀點進行檢視，唯使用者如欲縮小評鑑範圍，以群科課程發展作為評鑑客體。
- (四) 重視評鑑結果的利用：學校課程評鑑再實施結束後，往往容易讓一切情況與問題全部回原點，未能發揮評鑑結果利用，以改進、回饋的評鑑精神。是故，評鑑規劃需求能衡酌時代背景與需求，進行後設評鑑與再評鑑，以利後續之改進。再者建立評鑑問答的溝通機制與資料庫，以澄清評鑑理念並形塑共識。所以，學校在投入評鑑前應先作好評鑑的規劃，以達評鑑真正的目的。

第三章 研究設計與實施

本章旨在根據研究問題，說明本研究之研究設計與實施，包括研究對象、研究工具、實施程序與步驟、及資料分析方法。以下分別說明之：

第一節 研究對象

本研究的研究方法包括焦點團體座談、訪談法、及問卷調查法等三種方法。根據研究方法，茲將本研究之研究對象分別說明如下：

壹、焦點團體座談部分

本研究分別在文獻探討及問卷調查後，分別舉行一場之焦點團體座談。焦點團體座談之研究對象採立意抽樣(purposed sampling)方法，抽取學者專家、學校校長、及教育行政人員為研究對象。第一場之焦點團體座談主要在確認三及評鑑機制之主要議題，共抽取學者專家3名、學校校長4名、及教育行政人員2名，共9名進行焦點團體座談。出席之研究對象如表3-1。

表 3-1 焦點團體座談名單

序號	姓名	服務單位與職稱
學者專家	郭昭佑	國立臺灣藝術大學 師資培育中心教授
	葉興華	臺北市立教育大學 課程與教學研究所教授
	張民杰	國立臺灣師範大學 師資培育中心教授
學校校長	謝素月	臺北市文山區 明道國民小學校長
	邱惜玄	臺北縣板橋市 實踐國民小學校長
	王巧媛	臺北市 忠孝國民中學校長
	黃榮泰	臺北縣 國立泰山高級中學校長
教育行政人員	張佳琳	教育部 專門委員
	施博惠	臺北市教育局 督學

至於第二場之焦點團體座談計畫在問卷調查與資料分析結束，提出初步之發現與結論後進行，預計抽取 15 名學者專家、學校校長、及教育行政人員進行。

貳、訪談部分

在完成焦點團體座談，並確認三級課程評鑑機制之主要議題後，本研究編製完成訪談大綱，採立意抽樣抽取學者專家、學校校長、及教育行政人員共為對象，進行訪談。訪談之學者專家、學校校長、及教育行政人員名單如表 3-2。

表 3-2 課程評鑑機制規劃之訪談名單

序號	姓名	服務單位與職稱
學者專家	葉興華	臺北市立教育大學教授
	徐超聖	國立臺北教育大學教授
	郭昭佑	國立臺灣藝術大學教授
學校校長	謝素月	臺北市文山區明道國民小學校長
	何怡君	臺北市北投區湖山國民小學校長
	王秀雲	臺北縣桃子腳國民中小學退休校長
	陳怡君	臺北縣國立新莊高級中學校長
	黃淑馨	臺北市大理高級中學退休校長
教育行政 代表	陳浙雲	臺北縣政府教育局課程督學
	丁文玲	臺北市政府教育局督學室主任

參、問卷調查部分

一、研究對象

本研究之問卷調查對象以課程專家學者、教育行政人員以及學校教育人員為範圍，旨在探討中央、地方與學校層級課程評鑑機制規劃與設置。

二、抽樣方法

(一) 學者專家部份

採簡單隨機抽樣方法，就課程領域專家學者中抽取 20 人左右為研究對象。研究對象包括教育類大學與各大學師資培育中心任教之學者專家。

(二) 教育行政人員部份

在教育行政機關部分，採簡單隨機抽樣方式，包括教育部、直轄市教育局、及縣市政府教育處，共 23 個單位，每一單位隨機抽取 3 名為問卷調查對象。

(三) 學校教育人員部份

在學校教育人員部分，採二階段隨機抽樣方法，第一階段依照學校層級(分高中、國中、國小 3 類)，並統計此 3 類學校在各縣市之學校數，隨機抽取各縣市 10 分之 1 學校進行問卷調查。第二階段再就所抽取之學校，進行簡單隨機抽

樣，包括校長、主任、學年主任、及領域或學科召集人。預計至少抽取 1000 人為研究對象。

1. 高中

全臺高中總數（不含離島）共 327 所，共計抽取 35 所，各縣市之抽取校數如表 3-3 所示。

表 3-3 高中校數及抽樣數統計表

縣市	校數	抽取數
臺北市	50	5
臺北縣	39	4
基隆市	7	1
桃園縣	24	2
新竹縣	8	1
新竹市	10	1
苗栗縣	10	1
臺中縣	22	2
臺中市	15	2
彰化縣	10	1
南投縣	9	1
雲林縣	13	1
嘉義縣	6	1
嘉義市	8	1
臺南縣	18	2
臺南市	15	2
高雄縣	14	1
高雄市	20	2
屏東縣	11	1
宜蘭縣	6	1
臺東縣	5	1
花蓮縣	7	1
合計	327	35

2. 國中

全臺國中總數（不含離島）共 743 所，共計抽取 74 所，各縣市之抽取校數如表 3-4 所示。

表 3-4 國中校數及抽樣數統計表

縣市	校數	預計抽取
臺北市	62	6
臺北縣	90	9
基隆市	13	1
桃園縣	56	6
新竹縣	29	3
新竹市	13	1
苗栗縣	30	3
臺中縣	46	5
臺中市	24	2
彰化縣	39	4
南投縣	32	3
雲林縣	32	3
嘉義縣	23	2
嘉義市	8	1
臺南縣	42	4
臺南市	18	2
高雄縣	43	4
高雄市	36	4
屏東縣	36	4
宜蘭縣	25	3
臺東縣	22	2
花蓮縣	24	2
合計	743	74

3.國小

全臺國小總數（不含離島）共 2591 所，共計抽取 259 所，各縣市之抽取校數如表 3-5 所示。

表 3-5 國小校數及抽樣數統計表

縣市	校數	預計抽取
臺北市	153	15
臺北縣	210	21
基隆市	43	4
桃園縣	189	19
新竹縣	84	8
新竹市	32	3
苗栗縣	121	12
臺中縣	166	17
臺中市	68	7
彰化縣	175	18
南投縣	149	15
雲林縣	158	16
嘉義縣	127	13
嘉義市	20	2
臺南縣	163	16
臺南市	49	5
高雄縣	153	15
高雄市	88	9
屏東縣	167	17
宜蘭縣	77	8
臺東縣	92	9
花蓮縣	107	10
合計	2,591	259

高中、國中、國小 3 類學校共 3665 所，共計抽取 368 所，如表 3-6。每校抽取校長、主任、學年主任、及領域或學科召集人等 4 人，共 1472 人。

表 3-6 高中、國中、國小抽取校數及人數摘要表

類別	學校總數	抽取校數	每校抽取人數	抽取總數
高中	327	35	4	140
國中	743	74	4	296
國小	2591	259	4	1036
合計	3665	368		1472

三、問卷回收率

本研究共發出 1564 份，回收 1204 份，回收率 76.98%。。如表 3-7

表 3-7 問卷回收狀況摘要表

類別	抽樣人數	回收份數	回收率
專家學者	23	21	91.30%
教育行政人員	69	42	60.87%
高中	140	98	70.00%
國中	296	221	74.66%
國小	1036	822	79.34%
學校人員小計	1472	1141	77.51%
合計	1564	1204	76.98%

第二節 研究工具

本研究的研究方法包括焦點團體座談、訪談法、及問卷調查法等三種方法。根據研究方法，茲將本研究之研究工具分別說明如下：

壹、焦點團體座談部分

為確認三級課程評鑑機制之主要議題，本研究先抽取學者專家、學校校長、及教育行政人員進行一場焦點團體座談。焦點團體座談之大綱如表 3-8。專家焦點團體座談之紀錄如附錄一。

表 3-8 焦點團體座談題綱

-
- 一、中央、地方、學校三個層級在課程評鑑職權區隔之重要議題為何？
 - 二、三級學校學校本位課程評鑑機制之規劃與設計的重要議題為何？
 - 三、地方層級對課程評鑑機制之規劃與設計的重要議題為何？
 - 四、中央層級對課程評鑑機制之規劃與設計的重要議題為何？
-

貳、訪談部分

在確定三級課程評鑑機制之重要議題後，本研究進一步根據這些重要議題，編製完成「三級課程評鑑機制訪談大綱」為研究工具，對抽取之學者專家、學校校長、及教育行政人員，進行訪談。訪談之研究工具如附錄二。

訪談部分，目前已完成四名樣本之訪談，並進行逐字稿之整理。訪盤紀錄如附錄三。

參、問卷調查部分

問卷調查部分之研究工具，將再完成全部訪談工作，並謄寫逐字稿再經資料分析後，綜合文獻探討之結果開始進行編製。問卷編製完成後，本研究進一步邀請九位學者專家協助進行審題，確認問卷之專家效度。

專家內容效度之審題，採立意抽樣抽取學者專家 6 人、學校校長 3 人，所邀請之專家審題名單如表 3-9 所示。專家之審題意見如附錄四。

表 3-9 問卷專家效度名單

類別	姓名	服務單位與職稱
學者專家	丁一顧	臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所教授
	葉興華	臺北市立教育大學課程與教學研究所教授
	郭昭佑	國立臺灣藝術大學師資培育中心教授
	詹惠雪	國立新竹教育大學教育學系教授
	陳美如	國立新竹教育大學教育學系教授
	張民杰	國立臺灣師範大學師資培育中心教授
學校校長	謝素月	臺北市文山區明道國民小學校長
	何怡君	臺北市北投區湖山國民小學校長
	王巧媛	臺北市忠孝國民中學校長

二、專家內容效度

本研究問卷經專家審題後，將「適合」選項與「修正後適合」選項之百分比相加，其值在 70% 以上則予以保留，否則予以刪除。根據專家建議，刪除「課程

評鑑之權責」的第 13 題、「中央層級對課程評鑑之作（方）法」的第 8、9 兩題、以及「地方層級對課程評鑑之作（方）法」的第 8 題。專家內容校度分析表如表 3-10 所示。

表 3-10 問卷之專家效度分析表

項目	題項	適合		修正後適合		不適合		缺失值		結果	
		N	%	N	%	N	%	N	%	保留	刪除
課程評鑑之權責	1	7	77.8%	1	11.1%	1	11.1%	0	0.0%	✓	
	2	6	66.7%	2	22.2%	0	0.0%	1	11.1%	✓	
	3	8	88.9%	1	11.1%	0	0.0%	0	0.0%	✓	
	4	8	88.9%	1	11.1%	0	0.0%	0	0.0%	✓	
	5	5	55.6%	2	22.2%	2	22.2%	0	0.0%	✓	
	6	8	88.9%	1	11.1%	0	0.0%	0	0.0%	✓	
	7	8	88.9%	1	11.1%	0	0.0%	0	0.0%	✓	
	8	8	88.9%	1	11.1%	0	0.0%	0	0.0%	✓	
	9	9	100.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	✓	
	10	6	66.7%	2	22.2%	1	11.1%	0	0.0%	✓	
	11	9	100.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	✓	
	12	7	77.8%	1	11.1%	1	11.1%	0	0.0%	✓	
	13	4	44.4%	2	22.2%	1	11.1%	2	22.2%		✓
課程評鑑之目的	1	8	88.9%	1	11.1%	0	0.0%	0	0.0%	✓	
	2	9	100.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	✓	
	3	8	88.9%	1	11.1%	0	0.0%	0	0.0%	✓	
	4	4	44.4%	3	33.3%	2	22.2%	0	0.0%	✓	
	5	9	100.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	✓	
	6	5	55.6%	3	33.3%	1	11.1%	0	0.0%	✓	
課程評鑑之範圍	1	7	77.8%	2	22.2%	0	0.0%	0	0.0%	✓	
	2	6	66.7%	2	22.2%	1	11.1%	0	0.0%	✓	
	3	6	66.7%	2	22.2%	1	11.1%	0	0.0%	✓	
	4	6	66.7%	2	22.2%	1	11.1%	0	0.0%	✓	
	5	4	44.4%	4	44.4%	0	0.0%	1	11.1%	✓	
	6	4	44.4%	4	44.4%	0	0.0%	1	11.1%	✓	
	7	7	77.8%	1	11.1%	1	11.1%	0	0.0%	✓	
	8	6	66.7%	2	22.2%	1	11.1%	0	0.0%	✓	

項目	題項	適合		修正後適合		不適合		缺失值		結果	
		N	%	N	%	N	%	N	%	保留	刪除
課程評鑑之機制	9	6	66.7%	2	22.2%	0	0.0%	1	11.1%	✓	
	10	7	77.8%	1	11.1%	1	11.1%	0	0.0%	✓	
	11	6	66.7%	2	22.2%	1	11.1%	0	0.0%	✓	
	1	8	88.9%	1	11.1%	0	0.0%	0	0.0%	✓	
	2	6	66.7%	2	22.2%	1	11.1%	0	0.0%	✓	
	3	7	77.8%	2	22.2%	0	0.0%	0	0.0%	✓	
	4	8	88.9%	1	11.1%	0	0.0%	0	0.0%	✓	
	5	9	100.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	✓	
	6	6	66.7%	1	11.1%	1	11.1%	1	11.1%	✓	
	7	5	55.6%	2	22.2%	2	22.2%	0	0.0%	✓	
	8	7	77.8%	1	11.1%	1	11.1%	0	0.0%	✓	
課程評鑑之相關議題	9	7	77.8%	1	11.1%	1	11.1%	0	0.0%	✓	
	1	8	88.9%	1	11.1%	0	0.0%	0	0.0%	✓	
	2	8	88.9%	0	0.0%	0	0.0%	1	11.1%	✓	
	3	9	100.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	✓	
	4	7	77.8%	0	0.0%	2	22.2%	0	0.0%	✓	
	5	7	77.8%	2	22.2%	0	0.0%	0	0.0%	✓	
	6	8	88.9%	1	11.1%	0	0.0%	0	0.0%	✓	
	7	7	77.8%	0	0.0%	2	22.2%	0	0.0%	✓	
	8	5	55.6%	2	22.2%	1	11.1%	1	11.1%	✓	
	9	7	77.8%	2	22.2%	0	0.0%	0	0.0%	✓	
	10	7	77.8%	1	11.1%	0	0.0%	1	11.1%	✓	
課程評鑑之結果處理與應用	11	7	77.8%	2	22.2%	0	0.0%	0	0.0%	✓	
	1	9	100.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	✓	
	2	7	77.8%	1	11.1%	1	11.1%	0	0.0%	✓	
	3	6	66.7%	2	22.2%	1	11.1%	0	0.0%	✓	
	4	8	88.9%	0	0.0%	1	11.1%	0	0.0%	✓	
	5	7	77.8%	1	11.1%	1	11.1%	0	0.0%	✓	
	6	7	77.8%	1	11.1%	1	11.1%	0	0.0%	✓	
	7	8	88.9%	1	11.1%	0	0.0%	0	0.0%	✓	
	8	6	66.7%	3	33.3%	0	0.0%	0	0.0%	✓	
	9	7	77.8%	1	11.1%	1	11.1%	0	0.0%	✓	

項目	題項	適合		修正後適合		不適合		缺失值		結果	
		N	%	N	%	N	%	N	%	保留	刪除
	10	5	55.6%	2	22.2%	2	22.2%	0	0.0%	✓	
中央層級對課程評鑑之作(方法)	1	8	88.9%	1	11.1%	0	0.0%	0	0.0%	✓	
	2	8	88.9%	1	11.1%	0	0.0%	0	0.0%	✓	
	3	6	66.7%	3	33.3%	0	0.0%	0	0.0%	✓	
	4	6	66.7%	3	33.3%	0	0.0%	0	0.0%	✓	
	5	6	66.7%	3	33.3%	0	0.0%	0	0.0%	✓	
	6	6	66.7%	3	33.3%	0	0.0%	0	0.0%	✓	
	7	5	55.6%	4	44.4%	0	0.0%	0	0.0%	✓	
	8	2	22.2%	3	33.3%	4	44.4%	0	0.0%		✓
	9	2	22.2%	4	44.4%	3	33.3%	0	0.0%		✓
地方層級對課程評鑑之作(方法)	1	8	88.9%	0	0.0%	0	0.0%	1	11.1%	✓	
	2	6	66.7%	3	33.3%	0	0.0%	0	0.0%	✓	
	3	8	88.9%	1	11.1%	0	0.0%	0	0.0%	✓	
	4	6	66.7%	3	33.3%	0	0.0%	0	0.0%	✓	
	5	9	100.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	✓	
	6	5	55.6%	3	33.3%	1	11.1%	0	0.0%	✓	
	7	5	55.6%	3	33.3%	1	11.1%	0	0.0%	✓	
	8	3	33.3%	3	33.3%	3	33.3%	0	0.0%		✓
	9	4	44.4%	5	55.6%	0	0.0%	0	0.0%	✓	
學校層級對課程評鑑之作(方法)	1	5	55.6%	3	33.3%	1	11.1%	0	0.0%	✓	
	2	7	77.8%	0	0.0%	1	11.1%	1	11.1%	✓	
	3	7	77.8%	2	22.2%	0	0.0%	0	0.0%	✓	
	4	6	66.7%	1	11.1%	1	11.1%	1	11.1%	✓	
	5	5	55.6%	2	22.2%	2	22.2%	0	0.0%	✓	

根據專家審題結果之意見，以及表 3-10 之專家效度分析結果，本研究。編製完成正式研究工具，如附錄五

第三節 實施程序與步驟

本研究使用之研究方法包括焦點團體座談、訪談、及問卷調查。根據研究問題與研究方法，本研究之實施程序首先在完成初步文獻探討後，根據文獻探討結果進行焦點團體座談。進一步根據焦點團體座談結果編製完成訪談工具，進行訪

談。然後綜合文獻探討與訪談之資料分析結果，編製完成「三級課程評鑑機制問卷」進行問卷調查，問卷調查之資料在選擇適當支，統計分析方法進行資料分析。最後根據各階段所蒐集得到之資料，根據研究問題提出研究發現與結論。

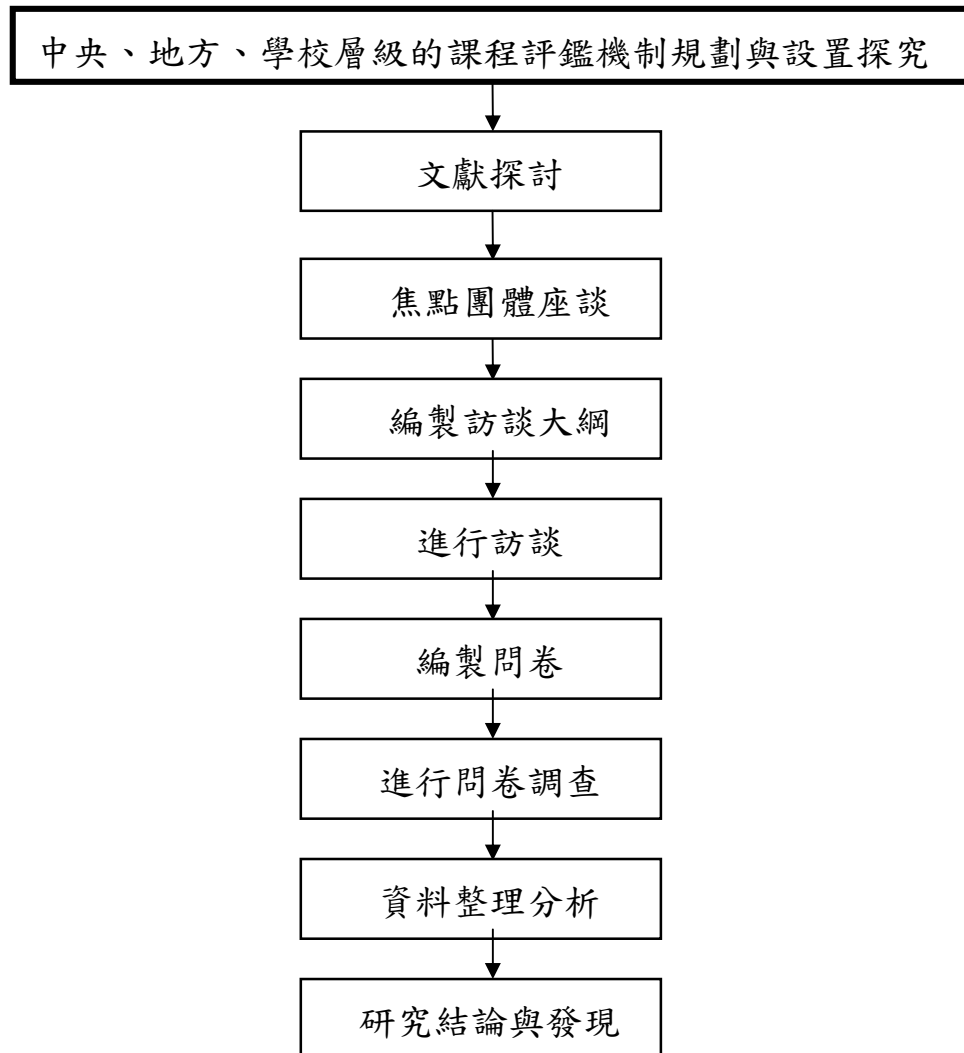


圖 3-1 研究流程圖

第四節 資料分析方法

本研究之資料分析方法，將在根據研究問題編製完成調查問卷後，依問卷題目之形式（即變項之測量尺度）和研究問題之性質，選擇適當之統計方法進行資料分析。

由於本研究工具針對研究問題所設計之題目，全部都是單、複選題，性質上屬於名義尺度，因此本研究選擇計算次數與百分比進行資料分析。

第四章 結果分析

本研究旨在透過訪談與問卷調查以建構中央、地方、及學校三個層級之課程評鑑機制。以下分二節分別就訪談與問卷調查之結果，分中央、地方、及學校三個層級，就課程評鑑機制之六個向度分別進行結果分析。

第一節 課程評鑑機制訪談之結果分析

本研究根據 10 位接受訪談之學者專家之意見，先整理成逐字稿後進行分析。以下分別就課程評鑑機制之七個向度分別分析之：

一、中央、地方、及學校課程評鑑之組織的結果分析

前以述及，在課程評鑑機制中，中央主要是決定課程政策與成效評估，地方則是扮演中央與地方在課程執行上之橋樑，而學校層級則是主要的課程執行者。因此，在課程評鑑機制之目的上，三者會因在課程發展與落實過程中，因分工角色之不同而有所差異。

在中央層級，受訪者認為課程評鑑之目的主要有：

中央的層級，它課程評鑑的目的是要看看這一套我們的整體的課程，我不管其他的，我只管國中跟國小，假設是這樣噢，那應該這一套課程，我們制定這一套課程，到底有沒有真的實施（P3）

中央的部分主要是在課程政策的決定，還有法律的訂定過程中的一些影響因素，或者是討論這個支援系統獲得問題來謀求改進，那第二個是希望透過這個課程評鑑，來引導中央層級相關的教育工作進行省思與修正課程發展的方向（P1）

要確定課程的發展方向，還有呢，蒐集有用的資料，然後做為一些教育政策的決定，那另外呢，有一些這個...課程的政策，法令的資料，來判斷這個課程的規劃方向，課程應該要有一些方向，那另外呢也作為評鑑國家課程目標，九年一貫其實就是國家的課程目標，其實十二年國教也是這樣，那我們訂定這課程有沒有那個課程的價值，這個地方做為依據，然後另外呢那個評鑑的目的就是做為檢討，國家修正課程綱要的內涵。（P1）

中央層級的話，它當然要去負責所謂兩件事情，一個部分是課程本身的評鑑，那再過來是課程在評鑑以後它包括其實有很多的部分，比如說課程本身的檢討，這個配套措施做的好不好？（A1）

從中央來看的話，它要做的事情是，譬如說它會評估整個課程的政策啦，然後訂定相關的整個課程評鑑的實施的流程啦。然後，大概就這兩項吧！（A2）

課程評鑑它最主要的目的就是，評估它那個需求，然後再來就是，診斷這目前的這個課程的一個實施有沒有什麼樣的缺點，然後跟它原來設定的目標符不符合，然後再來就是待診斷好之後去進行一個課程修正、改進，然後去找一個更適合的一個方式，因為任何一個課程的實施總是有它的優缺點啦，那你是透過評鑑去做一個了解的，那中央跟地方，我覺得有些東西它是會重複的，所以說中央它其實是比較大方向的擬定嘛，譬如說它在整個的一個課程的一個架構，就是說當它提出這樣的一個課程的架構內涵的時候，然後中央層級它可能還必須去了解社會的一個看法跟它的一個支持度的一個狀況，可能也必須去了解。

(P4)

我想中央它就希望了解到，譬如說地方與學校它的整個課程的運作狀況是否符合它所設計的理想課程（P2）

課程評鑑的目的在中央的部份，因為各層級一定有他各層級不同的功能跟目的，那在中央層級的部份，他本來就是要制定國家的課程綱要、課程標準，也就是決定這個國家教育的政策，還有一些教科用書、教學科目、實施通則等，所以我覺得他的教學、課程評鑑的目的應該有三個，恩，四個方面，有四個方面。第一個就是說課程評鑑可以作為未來決定課程目標和課程價值的依據。第二個是作為檢討未來課程的內涵，修正內涵的依據。第三個是修訂課程，擬定新課程設計的依據。第四個是作為評鑑課程編制教材編選的依據。（P5）

至於在地方層級，從扮演橋樑的角色來看，課程評鑑目的主要有：

地方層級的話，那它可能就比较屬於承上啟下，就是說就地方的教育單位來講，它當然也有它所謂地方的一些教育的目標，除了中央的目標之外，那它當然就會想說自己在教育目標上、課程運作上，比如說鄉土課程或者是屬於它辨識的一些特殊課程，那這些課程在學校運作的狀況又是如何，它跟中央、全國理想的課程之間的關聯性又是如何？那這可能就是地方層級在課程評鑑的時候，它會希望了解到並做一個實施狀況的認識（P2）

在這個實施，就是依據中央的這個課程的政策，它去擬訂一些推動的措施，或者是呢，實質的有一些課程內容，比方說像有一些縣市，它會針對自己縣市發展的特色，比方說像高雄，它可能就會針對它的海洋教育，它會有它的一個一系列的一個這些課程的一些內容，那像臺北縣，它也會針對臺北縣像一個語文的，語文的一些課程的內容，它去實質的去訂出來，或者是像那個鄉土語文（E1）

那地方層級的這一個部份，是因為要根據中央層級的國家課程綱要去推動各級學校進行課程實施，並且發展地方特色的課程，推動地方的教育政策，所以他的目標大概是提供中央層級修訂課程的參考，也就是地方層次他的課程評鑑的結果，當然要提供中央層級的參考。第二個是要了解各級學校實踐課程綱要的現況和困境以及績效，那第三個是修訂地方的教育政策，決定地方正確的教育方針。（P5）

地方最主要根據中央的那個我們課程評鑑的計劃吧，然後把它進一步去實施，所以它可能要做的是，評估那個所屬的地方學校的目標的課程目標有沒有達成啦！然後，它整個實施的課程評鑑實施的那過程、它的進行的方式啦，就評估它的一個成效這樣子，去監控或者去了解它整個實施的那個過程（A2）

地方的部分呢，那其實也跟中央有一些分別，地方在課程方案，他不是教育政策，他是課程方案推動過程中的影響因素，好，還有一些資源系統問題，另外一個第二個是引導地方層級的相關教育工作進行反...省思，.....。那第三個是發展地方層級的課程評鑑模式（P1），

而在學校層級，為能透過學校本位課程落實課程綱要，透過教師教學以確保學生學習品質是課程實施最基本之功能，因此課程評鑑之目的包括：

學校層級的時候呢，有就是探討我們這個學校層級在它的一個發展中的一些影響因素，那另外呢透過課程評鑑，可以引導學校相關的老師，教育工作者，進行校務的省思，促進專業的成長，那另外呢也可以發展學校層級的評鑑模式跟它的規格，接下來呢，這個蒐集的資料，可以做為課程跟教學設計的決定（P1）

學校層級的部份，學校就是根據中央層級還有地方層級所訂定的各項綱要去執

行它們嘛，去發展學校本位的課程，然後實踐於教室，所以他的目的大概有第一個，作為評鑑校本課程計畫、教材編選的依據。因為它是學校了厚。第二個作為分析教學目標檢討，教學設計的依據。第三個做為未來課程發展的依據。第四個是作為改進教學，加強學業輔導的依據。第五個是作為檢討教師教學成果及學生學習成效的依據，大概就分這三個層級。(P5)

在整個學校層級層級裡面，課程運作的一個資源系統有沒有到位？所以在課程評鑑裡它是可以做這一部分的，然後再來就是說，這樣的一個課程對不同群體的一個學生，就是說它是不是有產生一些差異，學習的差異、效果等等 (P4)

學校來講它是最下面的基礎單位，學校自己也會有它自己的一個學校的地域性、在地性的狀況，所以其實學校層級它是最辛苦的，也就是說它的課程其實一部份是來自中央層級這整個全國性的課程，另外一個是來自於地方性的教育單位它們所希望實施的縣市的教育課程，但是，學校也有他一些屬於在地性一些它應映學校的發展，它自己或是每一任校長他所要去執行的這個課程目的，.....它其實自己學校在地的我實施的狀況如何？那當中的衝突或者是這當中的一些連結運作的實務狀況怎樣，我想這就是學校層級它課程評鑑所要做的省思跟了解 (P2)

學校的話，最主要是怎樣透過課程評鑑去診斷它的課程有沒有怎麼樣的一些問題啊，如果有什麼樣的問題大概可以進一步去修正。它整個的課程的計畫跟實施，然後當然它要去確定它們的課程的目標有沒有達成。(A2)

就學校來說，學校就會放在課程實體的本身，當然，學校也有學校的一些課程的措施，也會有，但是通常，那個通常學校會比較把這些所謂的推動課程的措施，它會涵蓋在那種學校整體的行政措施的面向來看，所以，當我們在談學校的課程評鑑的時候，它通常都是針對學校所發展的校本課程阿，這些東西的實質面去做，然後再看看它它的一個現況和問題所在，然後去做一些改進，我想這個是進行課程評鑑的目的啦。(E1)

二、中央、地方、及學校課程評鑑之機制的結果分析

為能有效落實課程評鑑目的與之功能而在學校層級，依照教育部公布之九一年一貫課程總綱綱要規定，課程評鑑應由中央、地方政府和學校分工合作，各依權責實施。因此，在職行課程評鑑工作時，由適當之專責組織負起相關規劃、設計與執行的工作，確實有其必要性。

在中央層級部分，受訪者所提到適合之課程評鑑組織之意見包括：

中央，我想它大概要規劃出一些整個課程評鑑的實施的，就是執行的要點啦，執行要點可能包括它有哪些組織啦，然後哪一些有多少樣、有多少經費啊？然後實施的過程大概最難的事項結果要怎麼使用這樣，大概是這樣。然後在中央的一些相關的機制裡面，可能要有鼓勵跟引進一些相關的協助的一些資源這樣，這資源可能包括法令啦、包括專家的協助 (A2)

中央層級要做一個自己內部課程評鑑的機制，因為沒有人再去考核它了，所以在計畫上要有一些自己的檢討計畫是否確實可行，一個是可行性，一個是適切性，可以重適切性它自己在去做檢核，重要的事，是否有配套措施，(P2)

中央層級的要素，我想是政策方向、目標內涵，還有評鑑模式跟方式，那在執行的部分就是公告，你去公告課程跟宣導課程，然後你還要編列預算，那在考核的部分應該有獎勵跟輔導，獎勵地方、獎勵學校，還有呢你看看教育預算是不是有效的在用 (P1)

以中央層級應該是一個課程大的目標，國民該達到的基本的還是比如說就在我們的綱要裡面有一個大的方向，那事實上他的執行就是去設計機制，用個委員會，常設的委員去設計機制（P3）

在地方層級部分，受訪者所提到適合之課程評鑑組織之意見包括：

執行的部分應該是轉化和推動，把中央層級的這些目標轉化成可行的方案（P1）

地方可能要去透過一些一些委員會吧，去訂定出在權、就是它在地方的所屬的學校如果要進行評鑑的時候應該怎樣做這樣。（A2）

在學校層級部分，受訪者所提到適合之課程評鑑組織之意見包括：

至於學校的話，學校可能最主要如果在機制的話，可能它是必須要成立一個委員會，這個委員會可能會叫做課程評鑑委員會啦，然後在課程評鑑裡頭就可以去規範學校的課程標準、它的細節到底是要怎麼進行這樣。（A2）

學校層級的部分在計畫的部分當然就是課程跟教學的目標，還有課程教學設計這個計劃一定要注意這兩個因素，那執行的部分就要考慮到課程教學實施的時候，怎麼樣去實施，我怎麼樣落實，還有引進各方資源，去找資源來實施課程（P1）

事實上，計畫、執行、評鑑、考核、行動的...其實最終的目的地，他評鑑就是說教材、教法、師生的互動等等課堂，還有學生的表現，學生的評量的表現（P3）

九九課綱未來就要求學校層級的新課綱裡面，要有課程評鑑小組啊！（P4）

三、中央、地方、及學校課程評鑑之權責的結果分析

課程評鑑機制，若以 PDCA 的品質保證循環圈來討論課程評鑑之工作，則從訂定課程評鑑法規、制訂與評估課程政策、建立課程評鑑標準、訂定學習能力指標、督導追蹤課程評鑑實施、規劃學校推動課程評鑑實施策略、辦理學生能力測驗、評量學生學習、到進行課程評鑑研究與追蹤改善，工作可謂相當繁複。因此要能有效落實課程評鑑工作，則從中央、地方、到三個層級，在評鑑權責上實應有所區隔。根據受訪者意見，三個層級之課程評鑑權責分別為：

中央層級之課程評鑑權責主要應包括：

中央它是屬於比較規劃性質，規劃跟督導的視導，去看它執行的一個狀況去評估（P2）

中央它那個部分我是建議它要整合出一個機制，去思考到說在這個機制制度之下，縣市政府負責怎麼樣的事情？然後學校負責怎麼樣的事情？（A1）

在中央的部分呢，我想它的角色跟職責喔，我本來是想要寫領導者宣導，它訂定一個課程評鑑的這個政策，應該是要建立它的這個評鑑機制，然後評估它改革跟相關推展的成效，那做為未來課程改革的參考；第二個呢，它要建立各學習領域的學力指標，像我們的每一個領域都有學力指標，這是中央應該要負的責任，而且呢，它也要評鑑地方跟學校實施的成效，他要去做這些工作，所以它應該是課程評鑑的領導者跟宣導者（P1）

中央是扮演一個導引的角色而已，他是把課綱弄好，吼，第二個，地方他扮演的，只是一個接駁檢測，就是我知道你在特色課程學生表現的怎麼樣，我去做全國性的測驗，全縣地方型的測驗，就做這個而已，其實，或是協助啦！（A3）

是中央的話，基本上它是要去建立整個課程評鑑的機制吧，厚！講機制。這個機

制可能包括它的很多的細節啦，包括它要它的目的啦、它的範圍啦、它的實施的期程啦、它要用什麼方法進行等等這樣喔，這個機制是這樣。第二個它可能要訂定整個課程評鑑的標準這樣！或者指標這樣，就標準跟指標啦，給那個地方跟學校來做參考這樣，嗯。第三個，它要提供相關的一些教育訓練這樣，給地方或是學校來使用這樣（A2）

中央的那個評鑑的權責吼，是，恩，一方面是針對那個評鑑的權責吼，是針對它自己、自己的那個課程的政策，另一方面，它的權責是要去督導、要去督導那個地方的層級，它的課程怎麼做，那學校又落實的如何，所以它是對自己本身、然後也會對下（E1）

中央層級他應該是領導，指引，他比較巨觀，他是督導的，診斷、修正、決定，他是一個過程，一個 cycle 這樣子。（P5）

中央來講他的角色跟職責應該就是去督各縣市，有確實去執行他的全國性的理想課程，全國性的課程實施，……中央的角色其實是一種，他們去看到地方他們所實施的現況，應該是要去做一個協助，不單單是只有一個督導，而是更要是一種資源協助的角色，跟一個協助他訓練，對於師資的訓練給予相當的經費（P4）

地方層級之課程評鑑權責主要應包括：

地方最主要就是，它應該要能夠去轉化跟了解到底各個學校它在做那個課程評鑑的時候的一些成效啦、流程啦，或是品質這樣子啦，然後可能要去知道各個學校它到底要怎麼進行這樣，所以有指導的功能、一個有指導的一個權責嘛，它應該要、要指導，然後要提供相關的輔導啦、研習給各個學校，來支持他們（A2）

地方就是轉承中央的意思，貫徹到全國如果能夠一致的話（P2）

屬於地方性的這些課程，是否能夠落實的去執行，那當然相對的地方也使一個提供資源及協助的角色，不只一個看成果輔導的角色（P4）

地方層級的時候，我想這個部份就應該是定期去了解學校推動跟實施課程的問題，而且呢提出改進的對策，那第二個要輔導，輔導各校來舉辦學生各種學習領域的成效跟評量，所以它應該是一個催化者，催化者、引導者，催化者也可以叫做轉化者，把政策轉化成可行的方案，然後落實到學校層級。（P1）

地方層級大概會以督導為主，再來再診斷，建議、績效，可是這兩個其實是互通的，這都是相互影響的（P5）

學校層級之課程評鑑權責主要應包括：

學校層級就是，它是屬於第一線工作者，所以它必須要確實的去執行，但是其實因為課程的東西，有時候它還牽涉到不同的一個，學校層級有不同的一個生態，因為不同學校層級的一個生態環境，所以它必須要去做反思啦，就是說反思這樣的一個課程在他們學校層級實施的一個過程，遇到了什麼樣的一個問題等等（P2）

學校層級，它應該要有一個內部評檢，這是應該的。至於你說地方要做外部評檢，我也不反對（P4）

學校層級他的角色、職責也是一樣，他比較著重在執行、診斷、建議、修正、績效，他比較微觀這樣，這也都是相互呼應的這樣。（P5）

學校層級就是等於是說執行者跟回饋省思，因為它負責的是課程的教學還要評

鑑，而且呢進行學習的評鑑，課程跟教學的評鑑有內部評鑑與外部評鑑，那我們自己要做內部評鑑，如果要做外部評鑑，我們還要拜託地方層級來派請專家學者過來做一些這個評鑑，在這個第一步，第二個就是要規畫跟進行教學的評鑑，以改進確保教學品質（P1）

學校呢？它就會對自己、就會對自己，因為它的權責的範圍是比較小的，但是呢？雖然它的權責範圍比較小，但是因為我們知道說課程的一個一個推動，它最後還是要落實在班級、在老師的一個教學情境當中，所以我們常常說徒有課程綱要不足以自省嘛。（E1）

學校的話，它最主要可能就是要去規劃跟實施這樣，他們在課程啦、教學然後學習的整個評鑑的流程啦、它的方式啦，然後進一步去改進所有他們所發現的一些問題這樣（A2）

四、中央、地方、及學校課程評鑑之範圍的結果分析

根據文獻探討結果，課程評鑑之範圍與內容主要包括有課程政策、課程設計與實施、課程實施之成效、學校課程概況、課程行政指導課程評鑑指導、教學評鑑規劃、學習能力測驗機制、學校課程評鑑、教師教學評鑑實施、及學生學習成效評鑑等與課程制訂、規劃與設計、執行及成效評估相關的範圍與內容。從三級機構權責分工之角度來看，各層級課程評鑑機制之評鑑範圍與內容，根據首訪者意見主要如下：

中央層級課程評鑑機制之範圍與內容包括：

課程評鑑的範圍，我想重要應該最主要是要訂定課程的政策（A2）

中央那個地方大概要做到所謂的真評鑑，因為中央要作一個整合，那假設地方真的要做的時候，地方跟學校它應該是做所謂的準評鑑，我們就做某一塊，那某一塊的話就牽涉到我們課程結構的地方，……比如說像教科書的評鑑，教科書的評鑑的話比如說它應該可以有一些專業的團體來幫大家做一些評鑑，讓大家去探討，那學校的話，就從這個專業團體做的評鑑當中去適度的選擇。……中央那個地方的時候，它可以去發展一些那個學生的那種像類似診斷性的測驗，可以讓學校來執行，（A1）

擬定計畫，它應該擬訂一些計畫跟課程評鑑它整個的一個架構，它的計畫要怎麼做，然後它搞不好應該還要提供一些課程評鑑的工具、人員的訓練等等（P2）

在中央的部分應該是跟政策跟方向，還有課程目標跟內涵，還有我的課程評鑑模式，用什麼樣的模式去評鑑，這個範圍應該這三主題（P1）

中央的層級，我大概鎖定在這幾個部份，那當然每個部份都有每個的範圍，第一個我覺得中央層級要非常重視他當初課程規劃的理念跟他的價值，為什麼他會要做這樣的課程改革。第二個是課程發展的過程，所以照課程發展的過程到底是怎樣，他要做一些評鑑。第三個各層級課程的目標和國家發展的適切性，這個意思是地方阿、學校你所訂的課程目標跟國家的發展到底他的結合，跟他的適切性，是不是合宜的意思。再來，各層級課程實施的一貫性，也就是說，從大學、高中、國中一直到國小，甚至是幼稚園，他這樣的一貫性實施到底有沒有有一貫性。（P5）

中央層級它的範圍是普遍性但不到太細緻，因為這樣它其實是很辛苦的，這就是地方分層的概念，中央的課程評鑑應該是看一個大的方向，否則它會跟地方有衝突，就像大圓小圓或有交集一樣，假設中央是一個最大圓，那地方包圍的地方要多大，這就是我們不能去干涉到的，……像是課程實施的狀況、教師

的專業成長是否跟着符合到可以去實施課程、設備是否有達到目標、學校的環境有沒有達到這些狀況，還有家長的部分，這些都是中央可以去處理的（P5）

中央的範圍，我剛剛講說它是屬於比較概括性的的嘛！就是說它的範圍是比較大的，然後學校層級它會，它的範圍就會比較涵蓋到 detail 的部分，比較細部的部分（P4）

中央來講，你是要幫忙縣市，或是你要監控縣市，或是你中央要想到，我自己有沒有扮演好中央的角色，那些都是不同的想法。一樣吼，那這個會涉及到評鑑的範疇，評鑑的範圍如果依法律規定，他是死的，在課綱裡面寫的很清楚嘛，學校就是做學校的課程發展，縣市做的是一些，ㄗ...能力指標，ㄗ...做的是一些那個什麼測驗，整個測驗的，中央的就是課綱的（A3）

地方層級課程評鑑機制之範圍與內容包括：

地方的話應該是評鑑各級學校，各級學校它的計畫，課程計畫怎麼樣，執行怎麼樣情形，像我們這個教育局就會希望我們把學校的課程送審，每一年都會送審，然後它要看看各校實施的實際.....那另外，每一個學校課程教學評量的方式，評量的方式我們原本都是由量化，那其實他這個評量方式有很多元的方式，那這個評量方式其實地方可以去提供，地方層級...地方層級其實已經算教育局教育處了（P1）

地方，它的課程評鑑的範圍應該要包括，怎麼去實施，就是訂定，我看課程評鑑的範圍，它評鑑的範圍，可能是整個課程評鑑的實施吧（A2）

地方層級，除了運作中央的一些政策，地方給予學校的部分，我有哪些相關的東西、推展了哪些？或許在這一塊，它的評鑑範圍就還包括，比如說地方要給予他的資源夠不夠？那這個是我們可以納入到的，相對的我在家長的這部分很快的推展，比如社會教育這一塊，我地方是不是有做到（P2）

地方層級和學校層級實施的方向和成效，就是中央也可以去考核，這是地方層級和學校層級。那在地方層級的部份也是一樣厚，跟著他目標的不同，那大概我從四個方向來走，第一個是國家課程綱要的推動方針跟執行的程度，這也就是要強調在執行，那因為中央他強調在裡面跟那個規劃，那地方特色課程的，第二個是地方特色課程的發展、設計與推動。第三個是學校層級推動國家與地方層級課程的績效。那第四個是地方層級課程實施的自我評鑑與修正（P5）

學校層級課程評鑑機制之範圍與內容包括：

學校層級的評鑑的範圍，我比較鎖定在他的實踐，所以大概有七個方向。第一個是課程目標跟規劃跟計畫，也就是說，跟他的學校願景和國家課程目標的結合是否有適切，再來課程的這個組織和人員，課程的設計和發展，課程的實施，第五個是教學評鑑，那第六個是績效評估，第七個是研究發展。第八個是資源運用，第九個是配套措施（P5）

是學校的話，學校最主要是想要去了解它整個課程評鑑、學校的課程、老師的教學或是學生的學習，它的成效這樣子，最主要是了解它的成效啦，然後它的成效應該要包括說它整個是不是有什麼樣的問題這樣，然後要求改進這樣，然後也許會進一步引發出新的問題這樣，然後可以建議跟上一次去、去做重新的調整跟規劃這樣，大致是這樣（A2）

學校的地方其實可以做的範圍就是課程計畫怎麼改，怎麼修，教材的內容還有教學的計畫、教學的評量這個部分可以去這個考量，那第二個，我們學校應該去檢視課程跟教學實際實施的情況，那個實際的情況，第三個就是那個實施的

成果還有改良。(P1)

學校裡面會涉及到的，大概都會包含在內，包括課程的籌劃、包括課程的設計、包括課程的實施，也是教學的部份、包括課程的成果，就學生的學習表現，都能夠包含在這裡面，學校層級的範圍應該會是比較清楚的 (A3)

學校課程評鑑範圍就會比較瑣碎比較多的範圍，但是就學校來講，我們通常在課程評鑑也是按照計畫執行考核行動，或只是計畫去執行考量，簡單的這三項，那到底學校在課程的實施上是不是真的有落實的做到，然後老師他的專業成長是不是有做到，相關的教學設備是否充實，然後在學生的學習上是否達到效果，然後社區的發展上是否有配合家長這一塊，所意我們常講，如果從這幾個層級，學校的行政，教師，學生，家長，社區，社會資源這幾塊，那都是可以納入整個評鑑的範圍 (P2)

五、中央、地方、及學校課程評鑑之方法的結果分析

從教育評鑑的取向來看，任何一個評鑑實務所使用之方法，不外乎內部自我評鑑、外部評鑑、及追蹤評鑑等三種方法，但在應用三種評鑑方法時，可使用之資料蒐集工具就相當多元。對於課程評鑑，受訪者認為因應評鑑權責與範圍之不同，三個層級所可以使用之課程評鑑方法亦有所差異。

中央層級課程評鑑之方法包括：

評鑑的方法大家都要採用的都是說，比較多元方式的實施啦，那什麼叫多元方式，譬如說中央層級在規劃階段，譬如說你的規劃階段你可能就是要去找.....，要怎們講.....，找出你的一些重點是什麼，譬如說你的施政主軸是什麼，我覺得那是規劃階段你就要放在那個課程評鑑裡，然後你說用的評鑑方法，譬如說對話、討論是一種評鑑方法，那這種對話、討論當然有包括定期的、不定期的，然後所謂會議的溝通，會議的溝通是一種對話、討論，譬如說開檢討會、研討會、諮詢會議，或者是審議會議，或是一些方案的一個訪視等等，然後書面的溝通也是，像中央層級，我覺得譬如說公文的傳遞、法令的規定，這個都是啊 (P4)

評鑑的方法其實可以分為兩個啦，第一個是目標獲得，所謂的有一種是叫做目標模式，另外一種叫做過程模式，.....像中央的部分可以目標，目標一定要訂，不然你...中央是比較制式化的，一定要有一個目標。我要達到...九年一貫我要達到什麼樣的目標？它要讓小朋友培養一個基礎的能力，成為一個這個有用的公民，他要做一個全能發展的孩子，他要有這個基礎能力又要有全球的視野，它有一個清楚的目標在哪裡，那外貿模式、差距模式、評鑑中心研究模式、認可模式這個其實也就是目標模式的一些例子啦，還有一個是 CIPP 模式，那個就是 Stufflebeam 的，現在很多人都用這個，就是背景輸入過程成果這個你們應該也都知道，那另外那個自然探究模式，自然探究模式就是質性的評鑑的模式，那我想我就提供這些，我中央層級的部分我就全部噢幫你寫了 (P1)

中央他們採用的方式是，好像各縣市，然後它就會到一個地點，然後把他們的成果送去，送去有點像展覽和互相觀摩，那這種方式在地方層級或學校層級，或是區域性的層級，假設在地方，它也是可以用這樣的方式，如果每一年你想要看出各校的成果 (P2)

中央我想它大概要建立一些制度啦，建立制度，這個制度可能包括說，怎麼樣的去分工啦，然後怎麼樣的去考核啦，怎麼去訂定標準啦，這個是制度啦。然後它可能要去做一些協助跟資源的一些工作這樣，因為在做課程評鑑會碰到很多的相關的問題，所以它必須要有一些專家來幫他們提供一些諮詢這樣，然

後要輔助經費這樣。另外我認為它們可以去提供學校一些比較清楚的一些做法啦，就是其他學校可能已經做得很好，然後把那些學校的一些成果可以分享交流這樣，(A2)

評鑑的方法，我覺得在中央那個部分，因為它是真評鑑，真評鑑大概就是所有評鑑的方法，它都應該把它放在所有適切的位置上 (A1)

用多元的資料呀，那我們通常根據我們研究的方式跟評鑑一樣，一定最好是有點三角印證的方式，因此我們資料盡量是會來自於多元嘛，這是必然的，所以還是要跟著評鑑的目的來研究它所採用的方法。比如說你如果是方案評鑑，也許像中央層級，我們就可以針對九年一貫，專門針對這個方案作一個方案評鑑嘛 (P5)

問卷的這種方式，它就比較是用在中央層級跟地方層級會比較多，那在中央跟地方的層級，如果是要做那個實地的訪視，也是一種方式。(E1)

地方層級課程評鑑之方法包括：

地方層級的部我寫了這個 CIPP 還有這個史鐵克的模式，史鐵克的這個它也有一個像階層一樣的，你們回去可以再看看課程評鑑模式，還有一個叫艾斯納的教育 (P1)

地方的話，大概以它的現況來說，就是比如說以現在的狀況來說，比如說文件計畫的課程分析，它可以去調查嘛，它可以利用校務評鑑的時候去訪視，等等這些，我覺得這是它可以做的 (A1)

地方的話，我想是可以建立比較細節的一些各個學校要進行的一些共同的作業事項這樣，然後它整個可以請課程督學啦或是督學或者是相關的那個輔導團，來協助各校知道說它們要做的時候可以怎麼做這樣，然後它可以去蒐集其他、就是蒐集有關學校的一些相關的資訊，提供某些學校可以做參考這樣，就是要做分享就對了 (A2)

評鑑也可以是說採用一種觀摩的方式，找一個地點，或一個群組，像臺北市它就是利用群組的方式，像北投區它就有分一個群，分一個群的時候，你可以請一個教授來看，就什麼時候把資料送到那邊，那這個或許可以兩年，三年辦一次，可以讓行政看看別人做些什麼，有沒有更好的創意，簡單的五分鐘的報告分享，午到十分鐘這樣一天的觀摩的研討會 (P2)

地方其實，其實我在想說三個中央、地方、學校層級，大概都能做的是什麼，會議的討論都是嘛，只是討論的方向、重點不太一樣，我想我這樣講你大概就聽懂了。然後面談對話，我可能是一對一的跟你對話，或者是說我們是多種不同角色的對話，也可以來了解我這一個課程的一個實施的一個狀況，譬如說跟學生的對話、跟家長的對話、跟老師的對話、跟行政人員的對話，這是地方層級、中央層級都能做的 (P4)

學校層級課程評鑑之方法包括：

學校層級的部分，當然就是它可以跟學校當中各個行政的運作結合在一起，以我們現在的觀念來看，學校裡所有的運作都算是課程，比如說它的行政措施，那我們可以去檢討它的行政配套措施，我覺得學校這個部分的話，可能比較偏向於文件的分析，或者是說它自己建立的監控的系統，那或者是說在它校務評鑑的時候，它可以借助一些專家的幫忙，那再過來蠻重要的是說，他們要做的一件事就是它的評量的改進。(A1)

學校層級，如果要執行課程評鑑，可以去看教師本身他的檔案，教師的課程，

學校本身課程運做的一個評鑑，學校可以採用會議，或是家長參與學校的教學參觀，那也是課程和內容的一個小小評鑑，或是很多學校會利用校慶來做成果展示（P2）

有一個叫艾斯納的教育鑑賞和教育批評，我現在學校用的...我現在學校用的是這個，原本我用的是 CIPP 模式，進來，我進來這個學校第一次用的是 CIPP 模式，那目前這個我用這個艾斯納的教育鑑賞與教育批評，那它有四個步驟噢，就是我要描述，另外第二個就是解釋課程，解釋這個課程怎麼會發生這些現象，然後老師怎麼教學，第三個就是下斷...下評論，評論這個課程好不好，那第四個就是主題，就是找出噢你這個在進行課程裡面一再發生的這個訊息跟主題，所以現在我學校用的這個是這個部分（P1）

如果是在學校的話，它可以用的方法就很多了，它可能會比較細節吧，譬如說它可以透過教學的觀察啦，教學的省思啦、或是檔案啦、或是一些調查表，或者是做學生的意見回饋這樣，或是相關的一些學歷、能力檢測來進行課程評鑑這樣。（A2）

用多元的資料呀，那我們通常根據我們研究的方式跟評鑑一樣，一定最好是有點三角印證的方式，因此我們資料盡量是會來自於多元嘛，那你如果說實作評鑑，也許我就像這一次教師專業發展評鑑，老師的教學的這一塊去作評鑑，我還是覺得評鑑方法，是根據你的目的來走的。這很難分，是不是採用一元的資料或多元，那不管是怎樣，我覺得每一項都要多元（P5）

在學校層級也可以啊，所以當然另外一個是情境的觀察，那情境的觀察其實就很多種方式啊，譬如說用實際到教室裡面去觀察上課的狀況，或者是說用錄音、錄影的方式，這些都算，然後問卷調查也是一個方式，我剛剛說的面談那是一種晤談嘛、觀察，那有一些是用焦點團體的方式也是，個案研究也是個方式（P4）

校長他是可以了解各個學校不同的作法，可以把那個外部的標竿帶進學校（A3）

以學校來說，我們最希望的就是看到學生的學習成效，喔～然後老師他的運用的、的狀況是怎麼樣，所以我們通常都會比較是從那種實地的一種觀察喔，還有一些情境的一些分析等等，我們會比較從這樣的一個角度來看，阿也比較會從老師的一種自陳，喔，他自己陳述說，他執行這個課程的時候，他所遭遇到困難，或者他的感受，或是什麼，這種自陳式的，或者是學生的表達，這種東西常常會是在學校的課程評鑑裡面，經常會用到。那另外在學校裡面也會經常用到的是檢核，就是我們會設計一些評鑑的工具，然後讓他去針對這些項目去做檢核（E1）

六、中央、地方、及學校課程評鑑之結果處理與運用的結果分析

根據主要國家發展校務評鑑或方案評鑑之經驗來看，評鑑目的不外乎績效責任導向與品質改善導向二種。當評鑑目的不同，對評鑑結果之處理方案與運用就會有所差異。雖然課程評鑑之目的相當多元，但主要還是用來作為品質改善之用，俾能使課程發展更臻精緻化。從教育評鑑的取向來看，任何一個評鑑實務所使用之方法，不外乎內部自我評鑑、外部評鑑、及追蹤評鑑等三種方法，但在應用三種評鑑方法時，可使用之資料蒐集工具就相當多元。對於課程評鑑，受訪者認為因應評鑑權責與範圍之不同，三個層級所可以使用之課程評鑑方法亦有所差異。

中央層級課程評鑑之結果處理與運用之可行作法包括：

如果是教育部的話，我想它可以當成中央的教育單位，它做研究啦、或者是調

查、或者是決策的一個重要的參考這樣子，然後它也可以當成是一個經費的使用的一個參考這樣，這個大概是在中央的一個部分（A2）

中央應該是去發現這些落差，才會有所謂的教育優先區的落差（P2）

中央可以用這些資料來判斷學校課程實施的成效，那了解老師教學的成效，檢核全體學生的學習表現，那另外應用課程的這個評鑑的結果，可以改正我們課程跟教學，那還有可以分析教學目標，……怎麼樣去善用結果噢，中央是改進課程的政策跟方向，那第二個是修正課程目標跟內涵，再來是提供適合的評鑑模式（P1）

中央那個部分，第一個就是課程綱要本身的合宜性，第二個是學生整體能力的掌握，我覺得這個是最重要的一件事（A1）

在中央層級方面，我比較覺得，……主事者他是否重視這個課程評鑑結果，如果他重視這個評鑑的結果，那我們這個評鑑結果才會真正去用，所以我的第一句寫，就是你要依照主事者重視評鑑結果而異呀（P5）

從那個結果去分析到你的整個課程的一個架構，你課程評鑑的那個架構跟你的內涵，你要做一個改進、檢討（P4）

地方層級課程評鑑之結果處理與運用之可行作法包括：

地方來說，它也一方面是去可以改，去跟學校有同樣的這樣子的一種應用的一種方式，那另外一方面呢，它也可以用來去督導學校、去考核學校，其實也是可以的（E1）

地方我覺得最重要的一點，就是課程綱要的落實，就是這個課程在地方轄區的學區裡頭，是不是有落實課程綱要的精神或是它相關的規定。學校最重要的就是掌握學生的學習成績跟老師的教學部分，所以老師轉化課程跟學生的學習，像過去來講或許是老師的知覺課程、運作課程跟學生的經驗課程，學校最重要的就這幾點，老師的知覺課程、運作課程跟學生的經驗課程（A1）

地方的部分我們希望能夠改善策略，改善課程行政的策略，什麼叫課程行政？我就是要推，要推的時候這些策略呢，我是不是會造成學校窒礙難行或者其他困難，你要修正自己啊，所以地方也要稍微做轉化，不是說我就命令你這樣做，那第二個是改進課程輔導策略，有時候你輔導的時候你要一步一步來，你不能太直接，不然學校就怕到了，怕到了就什麼都不做，你知道老師最難領導了。第三個那個修正應該去掉，我沒有把它…應該是轉化，轉化，不是改變喔！轉化課程的政策跟方向，既然中央已經有這個課程目標，我就不能改變它，我可以轉化可行的策略，所以轉化它。那最後一點是那個評估學校的課程績效，提供有益的建議，提供比較良善的建議讓學校去修正他的課程（P1）

我覺得這個地方就是中央層級要討論什麼，地方其實也是可以，而且地方層級現在因為有授予地方彈性，就是授予地方教育機關可以去制定地方的類似特色課程發展這一塊，我覺得地方層級可能去著重在這一塊有沒有（P5）

如果在地方的話，其實地方政府它可以把得到的資料作為它所屬的學校改進課程啦，提升學習成效的一些參考這樣（A2）

學校層級課程評鑑之結果處理與運用之可行作法包括：

如果是學校的話，它可以當成是它改進它的學校的課程啦、教學、學習成效、補救教學的一個重要的一個依據（A2）

學校層級它比較聚焦、比較好談，譬如說它可以改進你的班級課程的一個規劃

或者是實施，這個就是很具體的，就是說從我的班級裡面的記憶的課程評鑑，我可以看到我可能整個課程內容的一個規劃跟實施恰不恰當，我就可以馬上作修改，然後甚至於我選擇的教科書是不是符合學生程度需要，馬上就可以做一個教科書的選擇或是改變，這個就是比較具體，就是可以運用課程評鑑，或者是說也許可以開始做一些主題、教學活動的設計也不一定，然後甚至於可以改進你這個學習領域，或者是整個教學時數的一個配置也可以嘛（P4）

學校層級就是一個學期結束了以後，我要修正課程設計跟實施的方式，創新改良教學評量，還有呢提升老師課程省思和專業成長，另外呢還要修正教學方式、改善學習環境、強化教材的組織、另外加強教學策略（P1）

所以它的結果...自我改善、系統管理。那這樣的一個評鑑，我管理的系統除了行政、老師、家長、學生，然後從這四個向度下去的，不管是課程也好，不管是什麼...那事實上課程、教學就是學校的核心，除了課程，除了現場的教學，所有的風花雪月都像一棵聖誕樹，掛滿了很多玲瓏滿目...事實上那都不持久啦（P3）

學校的校本課程是不是真的去符合到九年一貫的課綱，是不是真的能夠達到能力本位的這種目標，十大能力規準這種，再來還有彈性課程規劃，彈性課程這一塊，其實最能夠顯現學校自主課程設計的能力，到底他做的怎樣，所以就是說彈性課程規劃、發展與實施績效這一塊，像我校務評鑑都是在看這一塊。（P5）

就學校來說喔，最容易的就是去、去改變他的課程設計，喔～我若是發現原來的設計不好喔，或者是有什麼問題，我去調整它（E1）

評鑑的結果是一定要善用的，那再過來是什麼，它的公佈的管道要多元，然後比如說它的說明事項或是建議要具體（A1）

學校層級他針對評鑑之後，針對這個結果它應該去做的，給的省思，重新擬定計畫，修改計畫，大家坐下來談，問題出在哪裡，它必須找出問題，就想我們常講的做行動研究一樣，針對這個問題擬定計畫，重新去執行修正，不然沒辦法提升學習的成效，真的要帶好每個孩子，還得從學校基層去做，不可能寄望地方和中央，可是地方和中央他要給什麼，給錢給人阿，學校不可能自己去生錢出來阿（P2）

七、中央、地方、及學校課程評鑑之相關議題的結果分析

不論是中央政府所訂之課程綱要、地方政府編制之鄉土基本教材、或是學校之校本課程，其落實都需透過教師之教學與學生之學習來做成果之展現，而教師之教學品質又涉及教師之專業知能，學生之學習亦與家長之參與有關，因此課程評鑑機制之相關議題可謂相當龐雜，受訪者之意建議相當分歧。

中央層級課程評鑑之相關議題包括：

中央，我想最重要就是可能要把整個課程評鑑的目的要把它釐清這樣，它的指標到底要怎麼樣發展出來，然後結果要怎麼樣的使用這樣，然後中央、地方、學校彼此之間在課程評鑑上面的角色如何去區隔這樣（A2）

中央層級來講我會覺得理想課程，他到地方去執行後，他這中間的落差，困境在哪裡，我覺得這是要去注意到的議題。地方層級來講，他重一個理想性到他實際實踐後，這個落差之間，我覺得這是非常重要的議題，要先去看到的，也就是說為什麼，我從一個理想到執行，為什麼會有這個落差。這些落差是在於設備不足，還是師資的培訓不足，比如說師資培訓的專業知能，一個是牽涉到師資培育計畫，一個是牽涉到在職老師的進修，這有兩塊須要去考量到的。未

來的師資培育計構，是要從本身的課程就要開始調整，否則沒有辦法培養出一個，教未來孩子的老師。不能老師比學生還差吧！當我要去做得時候，我應該看到一個理想性的課程到實踐面的時候，這當中在設備上，還是師資上，這是基本的，然後我整個社會的氛圍，家長這一塊的社會教育夠不夠？因為家長的觀念沒有改變，教育改革要成功是很難的（P2）

中央他必須去思維的，可以看到全球性和地方的關聯性在哪裡，那我們整個的全球競爭性，怎麼在課程評鑑之後，我們應該去重視的議題（P2）

中央層級的部分就是課程政策跟方向的問題要去不斷的去思考，因為課程是動態的，他不是靜態的，課程是一個跑馬道，應該你們知道，課程就是一個跑馬道，那馬在跑，他這個跑馬道一直不斷的不斷的在迴轉，那還有一個名言就是說那個同一隻腳踏進去的河呢，踏進去等一下拿出來再踏進去，那個河呢已經不是原來的河了，那個水已不一樣，然後時間也不一樣，所以課程是發展，不是固定的，那中央層級要不斷的思考它的政策方向，那第二個那個課程哲學跟專業，如果你沒有那個哲學觀，這很重要，這非常重要，我覺得中央層級好像少了這個，不是少了這個人，都沒有重視了，少了課程學者的哲學觀跟專業，它應該有個 Group 噢。那第三個是全球化課程觀跟課程社群的研討會，應該是常常舉辦這個研討會或者是成立一些教育審議委員會，去探討這個課程評鑑的議題，然後課程制度的落實跟檢討也要不斷的這個去檢視（P1）

課程評鑑重要議題，第一個，課程評鑑的指標建構，中央、地方、學校層級都重要啊！它的指標的建構都很重要，當然其實中央還是要把它，可能就是說，這個指標建構就是說連學校層級都有它的一個校本課程評鑑的指標嘛，所以如何去整合這個評鑑的一個指標，然後釐清這個三個層級之間，在這指標之間有什麼樣的不同，就是大小之間有什麼樣的不同，我覺得那個很重要，但是我覺得，因為我自己在思考這個部分，我覺得蠻難的，所謂蠻難就是說，因為它的確是會有一些東西是重疊的，那評鑑的重要議題，譬如說有沒有達到我們的教育政策目標，中央一定最關心這個部分，對不對，教育政策的目標，那學校層級它重要是有沒有達到這個課程領域的目標，對不對，那也許地方是說我可能要發展這個地方的特色，那你學校層級有沒有把地方特色的這個目標放到你的校本課程裡面（P4）

中央層級，它的重要的議題是你要對自己課程的這個，我們的這個政策的那樣子的一個規劃，我們在裡面就是～我們在國民教育的階段裡頭，我們在課程教學裡面，我們的重心以及它的可行性，它的這些東西是不是能夠掌握住，還是它只是一個理想的一個課程，而卻是沒有辦法付諸實施的（E1）

地方層級課程評鑑之相關議題包括：

地方層級的部分也是，它是政策...政策的落實，他要檢測它有沒有落實跟檢討，那另外它做為中央跟學校層級的溝通跟協調，有些時候要跟中央講一講學校有一些困難，那另外呢，課程專家的培養跟重視，一定要培養課程專家，不然的話這個課程改革...評鑑結束了以後，要做什麼？結果沒有善用，所以這個課程專家的培養跟重視，不要輕視課程專家（P1）

地方的話，我想最重要是它們怎麼樣去詮釋跟轉化中央的一些課程評鑑的政策這樣子，然後它怎麼樣把課程評鑑所得到的那個結果提供給各校做為有用的一個參考，因為有時候它們課程評鑑做完之後，它們可能發現很多共通的問題，所以地方它其實應該要進一步去強化說怎麼樣去幫助那個學校來克服這些共通的問題（A2）

我覺得學力測驗的檢測，學力測驗的檢測來說，中央要做全體的計畫沒有錯，

那執行的部分就要分給縣市去做（A1）

從這裡去思維它牽涉到的議題就很多，一個是設備一個是師資，和家長的資源，家長的觀念，還有包含那一整個世界，一個從國際的思維，中央有沒有看到一整個世界的趨勢，應應到全球化，我們這一個小小的國家，如何去跟世界連動，它又如何影響我們未來的教育，是不是有看到人才要培養怎樣，那個都要重小就改變，在經濟越不景氣，反而更願意砸錢到學校去，培養人才（P2）

那地方的層級最關注的是，最關注的是它的一個這樣子的一個課程的措施，跟他們所發展的一個這樣子的一個課程的重心，是不是能夠為學校掌握住這樣子的一個精神（E1）

學校層級課程評鑑之相關議題包括：

像課程領導的部分，那課程領導，我覺得大家不要聽到領導就認為說一定是校長的領導，不見得！因為在課程裡面我覺得說，你老師怎麼樣去把你的課程的這個部分去做好，其實也牽涉到課程領導的部分，然後有關於課程評鑑你能不能把課程改革的精神放到你的評鑑的重點裡面，也是重要的，然後現在新興課程的領域很多，對不對，那你怎麼樣把它適度的放到你的課程評鑑裡面（P4）

學校層級的部分我覺得這很重要，呃...有一些校長它沒有課程的思維，那只有行政的思維，所以校長課程領導專業知識跟經驗是很重要的，如果它一點都沒有概念，那它真的不知道怎麼樣去領導學校的課程，那何況說課程評鑑？課程評鑑這是一個很大的問題，課程兩個字就很大，然後又評鑑，校長如果沒有這些專業的知識，那個學校應該就完了，但是如果教務主任還有，那還可以，如果校長跟教務主任沒有，就滿慘的。那還有教師課程專業知識跟觀念，老師的課程觀要有三個，老師的課程觀第一個要有這個應該是有技術，還有實際的，還有實踐的三種，第一種，技術的觀點就是說我是照表操課，這個叫技術的觀念，第二個就實際的，我設計課程以後呢，我實際執行看看，那這時候呢它就會注意他現場實施的狀況，第三種是實踐的，就是說師生之間要有互動，如果你設計的課程你沒有跟學生互動，你只有單向，那這個課程不可能成功，那比較成功的課程應該是實踐的課程，所以老師的課程觀要有這三個層級，.....另外呢，家長課程概念的宣導 家長根本就對這個概念不是很清楚，所以，家長這些概念的宣導，要不斷不斷的宣導，這個很重要，有些家長根本就沒有這些課程概念。那我想就是這些議題該要去注意（P1）

學校的話，可能是要去讓老師知道說這些評鑑怎麼樣跟整個跟課程整個發展做連結這樣，不要讓老師只是覺得課程評鑑就是課程評鑑這樣，然後這樣有助於他們課程發展這樣子。然後當然老師對課程評鑑的那個態度也是非常重要，他們必須要有一個正向直接，而不是只是覺得評鑑是對他們來講會有很多的威脅（A2）

學校的層級噢！其實是站在協助老師的專業發展，第二個，協助老師有一個比較豐富的生涯，.....第二個，透過評鑑看到老師的需求，跟學校去經營更有利於大多數老師需求的校園的文化環境，那個氛圍。（P3）

我們可以說學習評量，我們提升他的命題基礎，提升他的命題能力，讓他有比較好的能力可以幫著學生去了解學生學習的成果，學生成果就算成就測驗，對不對，成就測驗跟診斷測驗又不同，對不對，所以診斷測驗或許就是（A1）

課程評鑑在學校裡面，真的是要導引老師們討論，討論對課程的關心、關注（A3）

學校最重要的的課程評鑑的議題就是，我這個課程規劃的好不好？這個主題的設計吼，規劃的是不是我們學校的一個發展，我們需要的那個重要的地方，以

及這樣的課程設計它實施之後吼，學生的受益是如何的，學生的受益是如何的，我覺得在學校裡面最關注的是這個地方（(E1)）

綜合以上對受訪者對課程評鑑機制七個向度之訪談意見，表 4-1 是受訪者在七個向度就中央、地方、及學校三個層級所提及意見之次數表。根據表 4-1 之結果，並綜合文獻探討與焦點團體座談之結果，本研究進一步編製成調查問卷，分別以教育行政人員、專家學者、及三級學校校長、教師為樣本，進行問卷調查與資料分析，做為最後建立三級課程評鑑機制之依據。

表 4-1 受訪者對課程評鑑七個向度之意見次數表

項目	層級	數量
課程評鑑的目的	中央	23
	地方	18
	學校	20
	整體	2
課程評鑑的範圍	中央	18
	地方	12
	學校	24
	整體	8
課程評鑑的權責與角色	中央	13
	地方	13
	學校	8
	整體	1
課程評鑑機制	中央	10
	地方	5
	學校	4
	整體	2
課程評鑑的方法	中央	13
	地方	9
	學校	21
	整體	8

（續下表）

表 4-1 (續)

項目	層級	數量
課程評鑑結果的運用	中央	11
	地方	7
	學校	11
	整體	7
課程評鑑的重要議題	中央	12
	地方	9
	學校	12
	整體	3

第二節 課程評鑑機制問卷調查之結果分析

本節旨在將根據文獻探討、焦點團體座談、及訪談之結果，編製成調查問卷，分別以教育行政人員、專家學者、及三級學校校長、教師為樣本，進行問卷調查後之結果。以下分別分析之：

一、三級課程評鑑機制之評鑑組織的結果分析

表 4-2 為樣本對三級課程評鑑機制之評鑑組織意見之次數分配表。根據表 4-2，茲分別說明如下：

- (一) 就中央層級來看，在 1166 位有效樣本中，共有 993 人（占 85.16%）認為中央應「成立課程綱要審議委員會」的人數為最多，而以「建立區域策略聯盟」共 103 人次為最少。若以 60% 為臨界值，則樣本認為在中央課程評鑑機制中，中央應有之組織包括「成立課程綱要審議委員會」、「成立課程評鑑指導小組」、「成立課程評鑑輔導之專責機構」、及「建立課程評鑑溝通平台」等四項。
- (二) 就地方層級來看，在 1166 位有效樣本中，共有 1009 人（占 86.54%）認為地方應「組成課程評鑑輔導小組(團)」的人數為最多，而以「成立課程發展委員會」共 241 人次為最少。若以 60% 為臨界值，則樣本認為在地方課程評鑑機制中，地方應有之組織包括「成立課程評鑑指導小組」、「成立課程評鑑輔導之專責機構」、「建立課程評鑑溝通平台」、「組成課程評鑑輔導小組(團)」、「評選標竿學校評選與推廣」、及「建立區域策略聯盟」等六項。
- (三) 就學校層級來看，在 1166 位有效樣本中，在國民小學與國民中學層級，都以認為應「成立課程發展委員會」的人數為最多（分別有 1123 及 1068 人次）；在高中中學層級，則認為應「組成課程評鑑研究小組」的人數為最多。若以 60% 為臨界值，則樣本認為在國民小學與國民中學層級之課程評鑑機制中，應有之組織包括「成立課程發展委員會」、「組成課程評鑑研究小組」、及「建立區域策略聯盟」等三項；而在高中中學則包括有

「成立課程發展委員會」及「組成課程評鑑研究小組」二項。

表 4-2 三級課程評鑑機制之評鑑組織次數分配表(N=1166)

權責	中央	地方	學校層級		
			高中	國中	國小
成立課程綱要審議委員會	993 85.16 ^a	489 41.94	122 10.46	134 11.49	206 17.67
成立課程評鑑指導小組	787 67.50	838 71.87	101 8.66	116 9.95	170 14.58
成立課程評鑑輔導之專責機構	817 70.07	876 75.13	58 4.97	65 5.57	98 8.40
建立課程評鑑溝通平台	841 72.13	954 81.82	157 13.46	169 14.49	233 19.98
組成課程評鑑研究小組	497 42.62	906 77.70	859 73.67	914 78.39	958 82.16
組成課程評鑑輔導小組(團)	453 38.85	1009 86.54	139 11.92	152 13.04	206 17.67
評選標竿學校評選與推廣	235 20.15	970 83.19	95 8.15	109 9.35	152 13.04
成立課程發展委員會	115 9.86	241 20.67	756 64.84	1068 91.60	1123 96.31
建立區域策略聯盟	103 8.83	860 73.76	419 35.93	724 62.09	869 74.53

註：a 代表細格次數佔總人數之百分比，以下各表同

二、三級課程評鑑機制之評鑑目的的結果分析

表 4-3 為樣本對三級課程評鑑機制之評鑑目的意見之次數分配表。根據表 4-3，茲分別說明如下：

- (一) 就中央層級來看，在 1166 位有效樣本中，共有 1015 人（占 87.05%）認為中央應「分析課程實施成效」的人數為最多，而以「評估教學方法優劣」共 52 人次為最少。若以 60% 為臨界值，則樣本認為在中央課程評鑑機制中，中央應有之目的包括「了解課程政策之落實」、「確認課程目標達成情形」、「分析課程實施成效」、及「預測教育發展方向與需求」等四項。
- (二) 就地方層級來看，在 1166 位有效樣本中，共有 1098 人（占 94.17%）認為地方應「分析課程實施成效」的人數為最多，而以「成立課程發展委員

會」共 241 人次為最少。若以 60%為臨界值，則樣本認為在地方課程評鑑機制中，地方應有之目的包括「確認課程目標達成情形」及「分析課程實施成效」等二項。

- (三) 就學校層級來看，在 1166 位有效樣本中，不論哪一個學校層級，都以認為應「診斷課程實施問題」的人數為最多（分別有 1136、1104、及 1121 人次）。若以 60%為臨界值，則樣本一致地認為在三個層級之課程評鑑機制中，應有之目的包括「確認課程目標達成情形」、「分析課程實施成效」、「診斷課程實施問題」、及「評估教學方法優劣」等四項。

表 4-3 三級課程評鑑機制之評鑑目的次數分配表(N=1166)

權責	中央	地方	學校層級		
			高中	國中	國小
了解課程政策之落實	984	658	58	48	35
	84.39	56.43	4.97	4.12	3.00
確認課程目標達成情形	912	942	917	1041	997
	78.22	80.79	78.64	89.28	85.51
分析課程實施成效	1015	1098	945	1006	1097
	87.05	94.17	81.05	86.28	94.08
預測教育發展方向與需求	973	457	21	17	15
	83.45	39.19	1.80	1.46	1.29
診斷課程實施問題	125	439	1121	1104	1136
	10.72	37.65	96.14	94.68	97.43
評估教學方法優劣	52	117	758	897	976
	4.46	10.03	65.01	76.93	83.70

三、三級課程評鑑機制之評鑑權責的結果分析

表 4-4 為樣本對三級課程評鑑機制之評鑑權責意見之次數分配表。根據表 4-4，茲分別說明如下：

- (一) 就中央層級來看，在 1166 位有效樣本中，共有 1078 人（占 92.45%）認為中央應「制訂與評估課程政策」的人數為最多，而以「評估教師教學品質與成效」共 176 人次為最少。若以 60%為臨界值，則樣本認為在中央課程評鑑機制中，中央應有之權責包括「制訂與評估課程政策」、「訂定課程評鑑法規」、「訂定學習能力指標」、「建立課程評鑑標準」、及「組成課程評鑑組織」等五項。
- (二) 就地方層級來看，在 1166 位有效樣本中，共有 1020 人（占 87.48%）認為地方應「辦理課程評鑑研習」的人數為最多，而以「評估教師教學品質與成效」共 257 人次為最少。若以 60%為臨界值，則樣本認為在地方課

程評鑑機制中，地方應有之權責包括「組成課程評鑑組織」、「建立課程評鑑標準」、「督導追蹤課程評鑑實施」、「規劃學校課程評鑑推動策略」、「培訓課程評鑑種子教師」、「辦理課程評鑑研習」、及「進行課程評鑑研究」等七項。

(三)就學校層級來看，在 1166 位有效樣本中，在國民小學層級，以認為應「評估教師教學品質與成效」的人數為最多（978 人次）；在國民中學層級，以認為應「辦理課程評鑑研習」的人數為最多（928 人次）；在高級中學層級，則以認為應「評估學生學習成效」的人數為最多（856 人次）。若以 60% 為臨界值，則在國民小學與國民中學層級之課程評鑑機制中，應有之權責包括「辦理課程評鑑研習」、「評估學生學習成效」、「進行課程評鑑研究」、及「評估教師教學品質與成效」等四項；而在高級中學則包括有「評估學生學習成效」、「進行課程評鑑研究」、及「評估教師教學品質與成效」等三項。

表 4-4 三級課程評鑑機制之評鑑權責次數分配表(N=1166)

權責	中央	地方	學校層級		
			高中	國中	國小
制訂與評估課程政策	1078	395	62	76	108
	92.45	33.88	5.32	6.52	9.26
訂定課程評鑑法規	1061	426	56	59	90
	90.99	36.54	4.80	5.06	7.72
訂定學習能力指標	953	495	173	186	260
	81.73	42.45	14.84	15.95	22.30
組成課程評鑑組織	760	786	279	302	399
	65.18	67.41	23.93	25.90	34.22
建立課程評鑑標準	862	721	190	210	293
	73.93	61.84	16.30	18.01	25.13
督導追蹤課程評鑑實施	290	934	129	136	211
	24.87	80.10	11.06	11.66	18.10
規劃學校課程評鑑推動策略	243	859	281	314	445
	20.84	73.67	24.10	26.93	38.16
培訓課程評鑑種子教師	623	998	170	176	255
	53.43	85.59	14.58	15.09	21.87
辦理課程評鑑研習	509	1020	810	928	920
	43.65	87.48	69.47	79.59	78.90

(續下表)

表 4-4 (續)

權責	中央	地方	學校層級		
			高中	國中	國小
評估學生學習成效	330	595	856	922	839
	28.30	51.03	73.41	79.07	71.96
進行課程評鑑研究	663	800	627	798	796
	58.86	68.61	53.77	68.44	68.27
評估教師教學品質與成效	176	257	754	907	978
	15.09	22.04	64.67	77.79	83.88

四、三級課程評鑑機制之評鑑範圍的結果分析

表 4-5 為樣本對三級課程評鑑機制之評鑑範圍意見之次數分配表。根據表 4-5，茲分別說明如下：

- (一) 就中央層級來看，在 1166 位有效樣本中，共有 1057 人（占 90.65%）認為中央應「課程政策」的人數為最多，而以「學校課程評鑑」共 136 人次為最少。若以 60% 為臨界值，則樣本認為在中央課程評鑑機制中，中央應有之評鑑範圍包括「課程政策」、「課程設計與實施」、「課程實施之成效」、「學校課程發展」、「課程評鑑協助或專業支持」、及「學習能力測驗機制」等六項。
- (二) 就地方層級來看，在 1166 位有效樣本中，共有 1024 人（占 87.82%）認為地方應「課程行政指導」的人數為最多，而以「學校課程評鑑」共 214 人次為最少。若以 60% 為臨界值，則樣本認為在地方課程評鑑機制中，地方應有之範圍包括「課程實施之成效」、「學校課程發展」、「課程行政指導」、「課程評鑑協助或專業支持」、「教學評鑑規劃」、「學習能力測驗機制」、及「教師教學評鑑實施」等七項。
- (三) 就學校層級來看，在 1166 位有效樣本中，不論哪一個學校層級，都以認為應「學生學習成效評鑑」的人數為最多（分別有 1145、1135、及 1129 人次）。若以 60% 為臨界值，則樣本一致地認為在三個層級之課程評鑑機制中，應有之範圍包括「學校課程評鑑」、「教師教學評鑑實施」、及「學生學習成效評鑑」等三項。

表 4-5 三級課程評鑑機制之評鑑範圍次數分配表(N=1166)

權責	中央	地方	學校層級		
			高中	國中	國小
課程政策	1057	539	59	72	105
	90.65	46.23	5.06	6.17	9.01
課程設計與實施	987	689	297	242	285
	84.65	59.09	25.47	20.75	24.44
課程實施之成效	785	769	218	266	236
	67.32	65.95	18.70	22.81	20.24
學校課程發展	794	958	283	240	237
	68.10	82.16	24.27	20.58	20.33
課程行政指導	235	1024	201	197	125
	20.15	87.82	17.24	16.90	10.72
課程評鑑協助或專業支持	739	998	127	68	69
	63.38	85.59	10.89	5.83	5.92
教學評鑑規劃	231	884	289	341	326
	19.81	75.81	24.79	29.25	27.96
學習能力測驗機制	895	925	296	451	469
	76.76	79.33	25.39	38.68	40.22
學校課程評鑑	136	214	957	1009	1028
	11.66	18.35	82.08	86.54	88.16
教師教學評鑑實施	226	758	964	993	986
	19.38	65.01	82.68	85.16	84.56
學生學習成效評鑑	247	617	1129	1135	1145
	21.18	52.92	96.83	97.34	98.20

五、三級課程評鑑機制之相關議題的結果分析

表 4-6 為樣本對三級課程評鑑機制之評鑑相關議題意見之次數分配表。根據表 4-6，茲分別說明如下：

- (一) 就中央層級來看，在 1166 位有效樣本中，共有 1024 人（占 87.87%）認為中央應「評鑑地方與學校課程實施成效」的人數為最多，而以「強化課程統整之能力」共 306 人次為最少。若以 60% 為臨界值，則樣本認為在中央課程評鑑機制中，中央應有之評鑑相關議題包括「強化課程評鑑之政

策角色」、「規劃課程政策評鑑機制」、及「評鑑地方與學校課程實施成效」等三項。

(二) 就地方層級來看，在 1166 位有效樣本中，共有 1052 人（占 90.22%）認為地方應「輔導學校課程評鑑落實」的人數為最多，而以「學校課程評鑑」共 214 人次為最少。若以 60% 為臨界值，則樣本認為在地方課程評鑑機制中，地方應有之相關議題包括「評鑑地方與學校課程實施成效」、「強化教師課程評鑑知能」、「強化學校人員課程評鑑知能」、「輔導學校課程評鑑落實」、「提升教師對課程評鑑之重視」、「激勵教師專業評鑑與課程評鑑之運作」、及「提出課程評鑑機制改善策略與行動」等七項。

(三) 就學校層級來看，在 1166 位有效樣本中，在國民小學與國民中學層級，都以認為應「強化課程統整之能力」的人數為最多（分別有 1123 及 1068 人次）；在高級中學層級，則認為應「提出課程評鑑機制改善策略與行動」的人數為最多（964 人次）。若以 60% 為臨界值，則樣本一致地認為在三個層級之課程評鑑機制中，應有之相關議題包括「強化教師課程評鑑知能」、「強化學校人員課程評鑑知能」、「提升教師對課程評鑑之重視」、「強化課程統整之能力」、「激勵教師專業評鑑與課程評鑑之運作」、及「提出課程評鑑機制改善策略與行動」等六項。

表 4-6 三級課程評鑑機制之評鑑相關議題次數分配表(N=1166)

權責	中央	地方	學校層級		
			高中	國中	國小
強化課程評鑑之政策 角色	949 81.39	491 42.11	69 5.92	134 11.49	114 9.78
規劃課程政策評鑑機 制	922 79.07	386 33.10	75 6.43	116 9.95	120 10.29
評鑑地方與學校課程 實施成效	1024 87.82	837 71.78	142 12.18	65 5.57	191 16.38
強化教師課程評鑑知 能	542 46.48	988 84.73	718 61.58	815 69.90	843 72.30
強化學校人員課程評 鑑知能	511 43.83	978 83.88	815 69.90	914 78.39	958 82.16
輔導學校課程評鑑落 實	235 20.15	1052 90.22	139 11.92	152 13.04	206 17.67
提升教師對課程評鑑 之重視	547 46.91	970 83.19	912 78.22	1026 87.99	1104 94.68

(續下表)

表 4-6 (續)

權責	中央	地方	學校層級		
			高中	國中	國小
強化課程統整之能力	331	306	756	1068	1123
	28.39	26.24	64.84	91.60	96.31
激勵教師專業評鑑與 課程評鑑之運作	568	924	745	824	869
	48.71	79.25	63.89	70.67	74.53
提出課程評鑑機制改 善策略與行動	385	922	964	993	986
	33.02	79.07	82.68	85.16	84.56

六、三級課程評鑑機制之結果處理與運用的結果分析

表 4-7 為樣本對三級課程評鑑機制之評鑑結果處理與運用意見之次數分配表。根據表 4-7，茲分別說明如下：

- (一) 就中央層級來看，在 1166 位有效樣本中，共有 948 人（占 81.30%）認為中央應「建立學力測驗結果資料庫」的人數為最多，而以「提升教師教學專業知能」共 55 人次為最少。若以 60% 為臨界值，則樣本認為在中央課程評鑑機制中，中央應有之評鑑結果處理與運用包括「建立與推廣課程評鑑研究之資訊」、「建立學力測驗結果資料庫」、「作為經費運用與補助之參考」、及「檢討課程政策執行成效」等四項。
- (二) 就地方層級來看，在 1166 位有效樣本中，共有 1050 人（占 90.05%）認為地方應「輔導學校課程評鑑之落實」的人數為最多，而以「擬定學校課程發展計畫」共 417 人次為最少。若以 60% 為臨界值，則樣本認為在地方課程評鑑機制中，地方應有之結果處理與運用包括「建立與推廣課程評鑑研究之資訊」、「建立學力測驗結果資料庫」、「作為經費運用與補助之參考」、「推動適性教育與補救教學」、「檢討課程政策執行成效」、「輔導學校課程評鑑之落實」、「輔導與協助改進學校課程」、「提升教師教學專業知能」、及「選編與修正各領域之課程與教材」等九項。
- (三) 就學校層級來看，在 1166 位有效樣本中，不論哪一個層級之學校，都以認為應「提升教師教學專業知能」的人數為最多（分別有 1125、1123、及 814 人次）。若以 60% 為臨界值，則在國民小學與國民中學層級之課程評鑑機制中，應有之權責包括「推動適性教育與補救教學」、「擬定學校課程發展計畫」、「提升教師教學專業知能」、及「選編與修正各領域之課程與教材」等三項；而在高級中學則包括有「擬定學校課程發展計畫」與「提升教師教學專業知能」等二項。

表 4-7 三級課程評鑑機制之評鑑結果處理與運用相關議題次數分配表(N=1166)

結果處理與運用	中央	地方	學校層級		
			高中	國中	國小
建立與推廣課程評鑑研究之資訊	939 80.53	847 72.64	100 8.58	117 10.03	167 14.32
建立學力測驗結果資料庫	948 81.30	764 65.52	86 7.38	97 8.32	136 11.66
作為經費運用與補助之參考	914 78.39	899 77.10	69 5.92	88 7.55	122 10.46
推動適性教育與補救教學	101 8.66	773 66.30	677 58.06	727 62.35	778 66.72
檢討課程政策執行成效	706 60.55	1013 86.88	311 26.67	333 28.56	324 27.79
輔導學校課程評鑑之落實	215 18.44	1050 90.05	178 15.27	193 16.55	210 18.01
輔導與協助改進學校課程	117 10.03	1044 89.54	203 17.41	224 19.21	271 23.24
擬定學校課程發展計畫	97 8.32	417 35.76	789 67.67	1097 94.08	1112 95.37
提升教師教學專業知能	55 4.72	890 76.33	814 69.81	1113 95.45	1125 96.48
選編與修正各領域之課程與教材	326 27.96	788 67.58	223 19.13	958 82.16	983 84.31

七、三級課程評鑑機制之評鑑方法的結果分析

表 4-8 為樣本對中央層級課程評鑑機制之評鑑方法意見之次數分配表。由表可知，本研究根據焦點團體座談與訪談所歸納初學者專家建議之七項適合於中央層級之課程評鑑方法中，以「建立課程評鑑績效責任制度（分層負責、考核獎懲辦法）」的 990 人次為最多，除「以評鑑結果作為補助地方及學校經費之依據」為方法贊成者為 623 人次，不足 60% 之臨界值外，其他評鑑方法都得到超過 60 % 之樣本所贊同。

表 4-8 中央層級課程評鑑機制適用評鑑方法之次數分配表(N=1166)

評鑑方法	次數	百分比
建立課程評鑑績效責任制度（分層負責、考核獎懲辦法）	990	84.91
以研究發展引導課程評鑑趨勢	914	78.39
以專家輔導提升評鑑專業知能	934	80.10
建立學習成效資料追蹤瞭解課程政策成效	902	77.36
以評鑑結果作為補助地方及學校經費之依據	623	53.43
以多元方法檢視課程政策成效	920	78.90
定期蒐集整理意見修正回饋課程政策	961	82.42

表 4-9 為樣本對地方層級課程評鑑機制之評鑑方法意見之次數分配表。由表可知，本研究根據焦點團體座談與訪談所歸納初學者專家建議之八項適合於地方層級之課程評鑑方法中，以「結合教師專業發展評鑑，兼重課程及教學評鑑」的 1005 人次為最多，且八項評鑑方法都得到超過 60% 之樣本所贊同。

表 4-9 地方層級課程評鑑機制適用評鑑方法之次數分配表(N=1166)

評鑑方法	次數	百分比
採多元化方式實施，兼重形成性和總結性評鑑	989	84.82
結合教師專業發展評鑑，兼重課程及教學評鑑	1005	86.19
建立課程評鑑原則或注意事項	986	84.56
以課程督學及輔導團協助學校推動課程評鑑	894	76.67
重點補助學校辦理課程評鑑	786	67.41
以多元方法檢視課程政策成效	901	77.27
定期蒐集整理意見修正回饋課程政策	933	80.02
提供學校分享優質結果	1000	85.76

表 4-10 為樣本對學校層級課程評鑑機制之評鑑方法意見之次數分配表。由表可知，本研究根據焦點團體座談與訪談所歸納初學者專家建議之五項適合於學校層級之課程評鑑方法中，以「落實完全學習目標，進行補救教學」的 1039 人次為最多，且五項評鑑方法都得到超過 60% 之樣本所贊同。

表 4-10 學校層級課程評鑑機制適用評鑑方法之次數分配表(N=1166)

評鑑方法	次數	百分比
重視課程領域間之統整	1026	87.99
兼重形成性和總結性評鑑	985	84.48
結合教師專業發展評鑑，兼重課程及教學評鑑	986	84.56
採多元化方式實施	1017	87.22
落實完全學習目標，進行補救教學	1039	89.11

第五章 結論與建議

本章主要在根據本研究進行文獻探討與透過焦點團體座談、訪談、及問卷調查三種實徵性方法進行研究，並進行資料分析後之研究發現，提出相關之結論與建議。

第一節 結論

本研究之研究目主要在規劃中央、地方、及學校三個層級之課程評鑑機制，並探討中央、地方、及學校三個層級課程評鑑之常態性機構設置的必要性。根據研究結果，茲將本研究主要結論，分別依照課程評鑑機制之七個內涵，分別說明之：

一、課程評鑑機制主要包括評鑑權責、評鑑目的、評鑑範圍與內容、評鑑組織、評鑑方法、評鑑結果之處理和運用、及相關議題等七個向度。

本研究根據文獻探討後發現，就教育評鑑機制而言，在規劃一個評鑑機制時，至少應同時考慮包括評鑑權責、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。而進一步經過焦點團體座談後顯示，由於課程評鑑涉及中央、地方、及學校三個層級，且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。因此，本研究在規劃三個層級之課程評鑑機制時，就以七個向度為規劃之依據。

二、在課程評鑑機制之評鑑組織部分

課程評鑑機制之評鑑組織，根據訪談與問卷調查後，三個層級之課程評鑑組織分別為：

- (一) 中央層級應設之課程評鑑常態性組織包括課程綱要審議委員會、課程評鑑指導小、課程評鑑輔導專責單位，同時應建立課程評鑑溝通平台
- (二) 地方層級應設之課程評鑑常態性組織包括課程評鑑指導小組、課程評鑑輔導之專責單位、課程評鑑研究小組、課程評鑑輔導團，同時應辦理標準學校評選與推廣。
- (三) 學校層級應設之課程評鑑常態性組織包括課程評鑑研究小組、課程發展委員會，並應建立區域策略聯盟。

三、在課程評鑑機制之評鑑目的部分

課程評鑑機制之評鑑目的，根據訪談與問卷調查後，三個層級之課程評鑑目的分別為：

- (一) 中央層級進行課程評鑑之目的主要為了解課程政策之落實、確認課程目標達成情形、分析課程實施成效、及預測教育發展方向與需求等四項。
- (二) 地方層級進行課程評鑑之目的主要為了解課程政策之落實、確認課程目標達成情形、及分析課程實施成效等三項。

- (三) 學校層級進行課程評鑑之目的主要為診斷課程實施問題與評估教學方法優

四、在課程評鑑機制之評鑑權責部分

課程評鑑機制之評鑑權責，根據訪談與問卷調查後，三個層級之課程評鑑權責分別為：

- (一) 中央層級應負之課程評鑑權責包括制訂與評估課程政策、訂定課程評鑑法規、訂定學習能力指標、組成課程評鑑組織、建立課程評鑑標準、培訓課程評鑑種子教師、及進行課程評鑑研究等七項。
- (二) 地方層級應負之課程評鑑權責包括組成課程評鑑組織、建立課程評鑑標準、督導追蹤課程評鑑實施、規劃學校課程評鑑推動策略、培訓課程評鑑種子教師、辦理課程評鑑研習、評估學生學習成效、及進行課程評鑑研究等八項。
- (三) 學校層級應負之課程評鑑權責包括辦理課程評鑑研習、評估學生學習成效、進行課程評鑑研究、及評估教師教學品質與成效等四項。

五、在課程評鑑機制之評鑑範圍與內容部分

課程評鑑機制之評鑑範圍與內容，根據訪談與問卷調查後，三個層級之課程評鑑範圍與內容分別為：

- (一) 中央層級負責課程評鑑之範圍主要有課程政策、課程設計與實施、課程實施之成效、學校課程發展、課程評鑑協助或專業支持、及學習能力測驗機制等六項。
- (二) 地方層級負責課程評鑑之範圍主要有課程設計與實施、課程實施之成效、學校課程發展、課程行政指導、課程評鑑協助或專業支持、教學評鑑規劃、學習能力測驗機制、教師教學評鑑實施、及、學生學習成效評鑑等九項。
- (三) 學校層級負責課程評鑑之範圍主要有學校課程評鑑、教師教學評鑑實施、及學生學習成效評鑑等三項。

六、在課程評鑑機制之評鑑相關議題部分

課程評鑑機制之評鑑相關議題，根據訪談與問卷調查後，三個層級之課程評鑑相關議題分別為：

- (一) 中央課程評鑑機制之相關議題包括強化課程評鑑之政策角色、規劃課程政策評鑑機制、及評鑑地方與學校課程實施成效等三項。
- (二) 地方課程評鑑機制之相關議題包括強化教師課程評鑑知能、強化學校人員課程評鑑知能、輔導學校課程評鑑落實、提升教師對課程評鑑之重視、激勵教師專業評鑑與課程評鑑之運作、及提出課程評鑑機制改善策略與行動等六項。
- (三) 學校課程評鑑機制之相關議題包括強化教師課程評鑑知能、強化學校人員課程評鑑知能、提升教師對課程評鑑之重視、強化課程統整之能力、激勵教師專業評鑑與課程評鑑之運作、及提出課程評鑑機制改善策略與

行動等六項。

七、在課程評鑑機制之評鑑方法部分

課程評鑑機制之評鑑方法，根據訪談與問卷調查後，三個層級之課程評鑑方法分別為：

- (一) 中央層級進行課程評鑑可行之評鑑方法包括建立課程評鑑績效責任制度（分層負責、考核獎懲辦法）、以研究發展引導課程評鑑趨勢、以專家輔導提升評鑑專業知能、建立學習成效資料追蹤瞭解課程政策成效、以多元方法檢視課程政策成效、及定期蒐集整理意見修正回饋課程政策等六項。
- (二) 中央層級進行課程評鑑可行之評鑑方法包括採多元化方式實施，兼重形成性和總結性評鑑、結合教師專業發展評鑑，兼重課程及教學評鑑、建立課程評鑑原則或注意事項、以課程督學及輔導團協助學校推動課程評鑑、重點補助學校辦理課程評鑑、以多元方法檢視課程政策成效、定期蒐集整理意見修正回饋課程政策、及提供學校分享優質結果等八項。
- (三) 學校層級進行課程評鑑可行之評鑑方法包括重視課程領域間之統整、兼重形成性和總結性評鑑、結合教師專業發展評鑑，兼重課程及教學評鑑、採多元化方式實施、及落實完全學習目標，進行補救教學等五項。

八、在課程評鑑機制之評鑑結果處理與運用部分

課程評鑑機制之評鑑結果處理與運用，根據訪談與問卷調查後，三個層級之課程評鑑結果處理與運用分別為：

- (一) 中央層級進行課程評鑑之結果處理與運用作法包括建立與推廣課程評鑑研究之資訊、建立學力測驗結果資料庫、作為經費運用與補助之參考、及檢討課程政策執行成效等四項。
- (二) 地方層級進行課程評鑑之結果處理與運用作法包括建立與推廣課程評鑑研究之資訊、建立學力測驗結果資料庫、作為經費運用與補助之參考、推動適性教育與補救教學、檢討課程政策執行成效、輔導學校課程評鑑之落實、輔導與協助改進學校課程、提升教師教學專業知能、及選編與修正各領域之課程與教材等九項。
- (三) 學校層級進行課程評鑑之結果處理與運用作法包括推動適性教育與補救教學、擬定學校課程發展計畫、提升教師教學專業知能、及選編與修正各領域之課程與教材等四項。

綜合以上本研究對中央、地方、及學校三個層級之課程評鑑機制，在七個向度之規劃結果，茲用表 5-1 表示如下：

表 5-1 三級課程評鑑機制在七個向度之規劃結果

向度	中央層級	地方層級	學校層級
課程評鑑機制	1.成立課程綱要審議委員會 2.成立課程評鑑指導小組 3.成立課程評鑑輔導之專責機構 4.建立課程評鑑溝通平台	1.成立課程評鑑指導小組 2.成立課程評鑑輔導之專責機構 3.建立課程評鑑溝通平台 4.組成課程評鑑輔導小組(團) 5.評選標竿學校評選與推廣 6.建立區域策略聯盟	1.成立課程發展委員會 2.組成課程評鑑研究小組 3.建立區域策略聯盟(高中免)
課程評鑑目的	1.了解課程政策之落實 2.確認課程目標達成情形 3.分析課程實施成效 4.預測教育發展方向與需求	1.確認課程目標達成情形 2.分析課程實施成效	1.確認課程目標達成情形 2.分析課程實施成效 3.診斷課程實施問題 4.評估教學方法優劣
課程評鑑權責	1.制訂與評估課程政策 2.訂定課程評鑑法規 3.訂定學習能力指標 4.建立課程評鑑標準 5.組成課程評鑑組織	1.組成課程評鑑組織 2.建立課程評鑑標準 3.督導追蹤課程評鑑實施 4.規劃學校課程評鑑推動策略 5.培訓課程評鑑種子教師 6.辦理課程評鑑研習 7.進行課程評鑑研究	1.評估學生學習成效 2.進行課程評鑑研究 3.及評估教師教學品質與成效 4.辦理課程評鑑研習(高中免)
課程評鑑範圍	1.課程政策 2.課程設計與實施 3.課程實施之成效 4.學校課程發展 5.課程評鑑協助或專業支持 6.學習能力測驗機制	1.課程實施之成效 2.學校課程發展 3.課程行政指導 4.課程評鑑協助或專業支持 5.教學評鑑規劃 6.學習能力測驗機制 7.教師教學評鑑實施	1.學校課程評鑑 2.教師教學評鑑實施 3.學生學習成效評鑑

(續下表)

表 5-1 (續)

向度	中央層級	地方層級	學校層級
課程評鑑相關議題	1.強化課程評鑑之政策角色 2.規劃課程政策評鑑機制 3.評鑑地方與學校課程實施成效	1.評鑑地方與學校課程實施成效 2.強化教師課程評鑑知能 3.強化學校人員課程評鑑知能 4.輔導學校課程評鑑落實 5.提升教師對課程評鑑之重視 6.激勵教師專業評鑑與課程評鑑之運作 7.提出課程評鑑機制改善策略與行動	1.強化教師課程評鑑知能 2.強化學校人員課程評鑑知能 3.提升教師對課程評鑑之重視 4.強化課程統整之能力 5.激勵教師專業評鑑與課程評鑑之運作 6.及提出課程評鑑機制改善策略與行動
課程評鑑方法	1.建立課程評鑑績效責任制度(分層負責、考核獎懲辦法) 2.以研究發展引導課程評鑑趨勢 3.以專家輔導提升評鑑專業知能 4.建立學習成效資料追蹤瞭解課程政策成效 5.以多元方法檢視課程政策成效 6.定期蒐集整理意見修正回饋課程政策	1.採多元化方式實施,兼重形成性和總結性評鑑 2.結合教師專業發展評鑑,兼重課程及教學評鑑 3.建立課程評鑑原則或注意事項 4.以課程督學及輔導團協助學校推動課程評鑑 5.重點補助學校辦理課程評鑑 6.以多元方法檢視課程政策成效 7.定期蒐集整理意見修正回饋課程政策 8.提供學校分享優質結果	1.重視課程領域間之統整 2.兼重形成性和總結性評鑑 3.結合教師專業發展評鑑,兼重課程及教學評鑑 4.採多元化方式實施 5.落實完全學習目標,進行補救教學

(續下表)

表 5-1 (續)

向度	中央層級	地方層級	學校層級
課程評鑑結果處理與運用	1.建立與推廣課程評鑑研究之資訊 2.建立學力測驗結果資料庫 3.作為經費運用與補助之參考 4.檢討課程政策執行成效	1.建立與推廣課程評鑑研究之資訊 2.建立學力測驗結果資料庫 3.作為經費運用與補助之參考 4.推動適性教育與補救教學 5.檢討課程政策執行成效 6.輔導學校課程評鑑之落實 7.輔導與協助改進學校課程 8.提升教師教學專業知能 9.選編與修正各領域之課程與教材	1.擬定學校課程發展計畫 2.提升教師教學專業知能 3.選編與修正各領域之課程與教材(高中免) 4.推動適性教育與補救教學(高中免)

第二節 建議

根據以上之結論，本研究分別對教育部、地方教育局（處）、及學校提出相關建議，作為三級機構推動課程評鑑之參考。

一、對教育部之建議

本研究根據研究結論，茲對教育部提出下列建議，供作進行課程評鑑機制規劃與執行之參考：

- （一）成立課程綱要審議委員會與課程評鑑指導小組，做為課程政策擬定、課程綱要發展、教育發展方向與需求預測、督導地方與學校課程評鑑成效之最高執行單位。
- （二）協調地方局教育局處共同建置課程評鑑溝通平台，做為三級機構間理論與實務分享之管道。
- （三）訂定基本學力指標，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。
- （四）編列經費獎勵課程評鑑成效績優之地方政府與學校。
- （五）擬定全國性共通之課程評鑑標準，做為地方政府與學校設計課程評鑑機制之基準。

二、對地方政府教育局處之建議

本研究根據研究結論，茲對地方政府教育局處提出下列建議，供作進行課程評鑑機制規劃與執行之參考：

- (一) 組立課程評鑑輔導小組，提供各級學校進行學校本位課程評鑑之輔導與督導工作。
- (二) 依地方地理環境特性，輔導國民中小學組成區域策略聯盟，進行課程評鑑之實務與經驗分享，促進學校成長。
- (三) 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竿學校之作業基準。
- (三) 積極辦理課程評鑑研習，培訓課程評鑑種子教師。
- (四) 訂定教師教學評鑑之基準，積極推動教師評鑑作業，以提升教師專業發展。
- (五) 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。
- (六) 依據中央所訂定之共同性課程評鑑標準，並根據地方教育特性，建立地方獨特之課程評鑑標準。
- (七) 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。

三、對學校之建議

本研究根據研究結論，茲對學校提出下列建議，供作進行課程評鑑機制規劃與執行之參考：

- (一) 組立課程發展委員做為統籌學校本位課程規劃、設計、執行、與評鑑之組織。
- (二) 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。
- (三) 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。
- (四) 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。
- (五) 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。
- (六) 依據學生學習成效評估結果，研擬補救教學之機制。

參考文獻

一、中文部分

- 方德隆、蔡文正 (2006)。學校本位課程評鑑工具設計與實施之研究。**課程研究**，2 (1)，1-30。
- 毛連塏、高新建 (2004)。學校本位課程評鑑研究。臺北市：國立教育資料館。
- 王巧媛 (2003)。國民中學推動學校本位課程評鑑之研究--以一所國民中學為例。國立臺灣師範學校教育學系在職進修班碩士論文，未出版，臺北市。
- 丘愛鈴、官孟貞 (2006)。國小實施學校本位課程評鑑策略之調查研究。**課程研究**，2 (1)，31-55。
- 古嫻琴 (2004)。學校本位課程評鑑之研究—以一所國小鄉上教育課程為例。臺北市立師範學院國民教育研究所，未出版，臺北市。
- 白亦方、李宛芳 (2001)。學校本位課程發展之案例分析。發表於「兩岸三地『學校本位』課程之比較研究研討會」，國立臺北師範學院課程與教學研究所，臺北。
- 朱錦繡 (2005)。學校本位課程評鑑之研究—以穎源國小為例。國立高雄師範學校教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 李子健 (2005)。課程改革下的課程評鑑：議題與挑戰。**教育資料與研究**，65，35-53。
- 李明霞 (2004)。我國中央層級課程自我評鑑之研究。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 李珀 (2002)。課程評鑑。2010.6.25.檢索自：
<http://www.fhjh.tp.edu.tw/mid00/workpieces006.htm>
- 林育瑩 (2006)。國小學校本位課程評鑑實施之研究。國立臺北教育學校課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 林佩璇 (2001)。臺灣學校本位課程發展的背景與理念。發表於「兩岸三地『學校本位』課程之比較研究研討會」，國立臺北師範學院課程與教學研究所，臺北。
- 林佩璇 (2001)。學校本位課程評鑑。**教育研究資訊**，9 (4)，83-96。
- 林佩璇 (2004a)。學校本位課程發展脈絡與現況研究。**國立臺北師範學院學報**，17 (2)，35-56。
- 林佩璇 (2004b)。學校本位課程評鑑中教師實踐知識之研究。臺北市：高等教育。
- 林佩璇 (2005)。學校本位課程評鑑—作為教師實職知識的伸展臺。**國立臺北師範學院學報**，18 (1)，95-124。
- 邱旭美 (2002)。建構學校本位課程評鑑方案之行動研究—以一所國小之鄉土活動課程為例。國立新竹師範學院國民教育研究所學校行政碩士班論文，未出版，新竹市。
- 邱麒忠 (2002)。苗栗縣國民小學學校本位課程評鑑指標之建立。國立新竹師範學院國民教育研究所課程與教學碩士班論文，未出版，新竹市。
- 徐長安 (2002)。從全面品質管理觀點談學校本位課程評鑑：以臺北縣和平國小為例。**教育資料研究**，44，38-45。

- 高等教育評鑑中心基金會 (2009)。**大學校院系所評鑑實施計畫**。臺北市：財團法人高等教育評鑑中心基金會。
- 高新建 (1991)。**國小教師課程決定之研究**。國立臺灣師範大學就所碩士論文，未出版，臺北市。
- 高新建 (2000)。**課程治理**。臺北：師大書苑。
- 高新建 (2002)。**學校本位課程評鑑的相關概念**。**教育資料與研究**，44，12-13。
- 國立教育研究院 (2001)。**九年一貫課程推動訪視報告**。國立教育研究院籌備處委託專案成果報告。
- 張佳琳 (2004)。**課程管理—理論與實務**。臺北市：五南。
- 張嘉育 (民 88)。**學校本位課程發展**。臺北：師大書苑。
- 張嘉育、黃政傑 (2001)。**學校本位課程評鑑的規劃與實施**。**課程與教學**，4 (2)，85-110。
- 陳美如 (2002)。**臺灣課程評鑑的回顧與展望**。**教育學刊**，18，87-112。
- 陳美如 (2004)。**地方層級課程評鑑研究**。國立教育研究院籌備處委託專案成果報告。
- 陳美如 (2005)。**看見課程評鑑中的「人」：校長、教師與專家的「角色」與「期待」**。**國立臺北師範學院學報**，18 (1)，125-149。
- 陳美如 (2006)。**地方層級課程改革指標系統建構之研究**。**教育政策論壇**，9 (4)，181-205。
- 陳美如、郭昭佑 (2001)。**學校本位課程發展評鑑指標建構初探**。**師大學報**，46 (2)，193-211。
- 陳美如、郭昭佑 (2003)。**學校本位課程評鑑—理念與實踐反省**。臺北：五南。
- 陳美如、郭昭佑 (2005)。**學校參與課程評鑑之研究—從工作坊開展的學習歷程**。**當代教育研究**，13 (4)，65-94。
- 陳錦蓮 (2002)。**學校本位課程評鑑：以福林國小為例**。**教師天地**，117，43-47。
- 陳錦蓮 (2005)。**學校層級課程評鑑之課程領導與作為**。**國教新知**，52 (2)，62-72。
- 黃光雄 (2003)。**談學校課程評鑑**。**教育研究月刊**，112，15-21。
- 黃政傑 (1993)。**課程評鑑**。臺北：師大書苑。
- 黃祝 (2002)。**學校本位課程評鑑的實踐**。**教育資料與研究**，44，35-37。
- 黃嘉雄 (2001)。**學校本位管理制度研究**。臺北：五南。
- 黃嘉雄 (2003)。**國民中小學九年一貫課程綱要的課程評鑑理念分析**。載於國立高雄師範學校教育學院主編，**國民中小學九年一貫課程理論基礎叢書(二)** (頁 171 ~180)。臺北：教育部。
- 葉興華 (2002)。**以課程設計模式的建立與檢核來進行學校本位課程評鑑**。**教育資料與研究**，44，30-34。
- 詹惠雪 (2003)。**學校本位課程評鑑的理念與實施**。**竹縣文教**，28，29-35。
- 潘慧玲 (2003)。**從學校評鑑談到學校本位課程評鑑**。**北縣教育**，46，32-36。
- 潘慧玲、楊錦心、高新建、郭昭佑、黃馨慧、江惠真 (2004)。**高職及綜合高中學校本位課程發展評鑑之研究**。教育部委託專案報告。臺北：國立臺灣師範大學教育研究中心。

- 蔡佩芳 (2006)。國小教師參與學校本位課程評鑑之研究。國立臺北教育學校課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 蔡清田 (2005)。課程評鑑之規劃取向與學校課程評鑑之途徑。*教育研究與發展期刊*，1 (1)，79-105。
- 鄭新輝 (2004)。後教育集權化，地方教育行政機關應有的職能與領導角色。*教育研究月刊*，119，80-93。
- 顏國樑 (2004)。中央層級課程評鑑研究。國立教育研究院籌備處委託專案成果報告。

二、英文部分

- Andrew Brookes.(2004). Astride a long-dead horse: Mainstream outdoor education theory and the central curriculum problem. *Australian Journal of Outdoor Education*, 8,22-33.
- Charlotte L. Briggs.(2002). *Models of curriuulum hoverance: A research agenda*. Retrieved September 3,2009, from Web site: <http://www>.
- Dunn, W.(1994). *Public policy analysis: An introduction*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc..
- Elmore, R. F., & Fuhrman, S. H. (Eds.). (1994). *The governance of curriculum: 1994 yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development*. Alexandria, VA: SACD. (李文生等合譯，2005，學校課程的決定：1994年美國視導與課程發展(ASCD)年鑑，臺北，心理)
- Elmore, Richard F., & Fuhrman, Susan H. (1994). Education professionals and curriculum governance. In R. F. Elmore & S. H. Fuhrman (Eds.), *The governance of curriculum: 1994 yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development* (pp. 210-215). Alexandria, VA: ASCD.
- English, Fenwick W. (Ed.). (2005). *The SAGE handbook of educational leadership: Advances in theory, research, and practice*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- English, Fenwick W., & Larson, Robert L. (1996). *Curriculum management for educational and social service organizations (2nd ed.)*. Springfield, ILL: Charles C Thomas.
- Ging-Ying Lin & Ying-Shu Liu(none). *Preliminary Development and Trial Testing of School Curriculum Evaluation Criteria for Taiwan*. September 3, 2009, from Web site: <http://conference.nie.edu.sg/>
- Henderson, J. G., & Hawthorne, R. D. (2000). *Transformative curriculum leadership (2nd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill. (單文經等合譯，2001，革新的課程領導。臺北：學富)
- Henderson, J. G., & Kesson, K. R. (Eds.). (1999). *Understanding democratic curriculum leadership*. New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Jones, Richard M, Keegan, Brian, Ruane, Martin L. (1993). Curriculum evaluation in Saskatchewan: an overview. *Education Canada*, 33(4),11-15.
- Meyers, Lisa H.(2005). Time for a Tune-Up: Comprehensive Curriculum Evaluation. *Principal Leadership*, 6(1), 27-30.
- Nakornthap, Amornwich(1988). *Curriculum evaluation in higher education: A case study of government universities in Thailand*. Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University, United States, Ohio.
- Nigel Norris. (1998). Curriculum evaluation revisited. *Cambridge Journal of*

- Education*, 28, 207-219.
- Norris, N.(1990). *Understanding educational evaluation*. London; Kogan Page.
- Nutravong, Rungnapa.(2002). *School-based curriculum decision-making: A study of the Thailand reform experiment*. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University , United States, Indiana.
- Preedy, M. (Ed.). (1989). *Approach to curriculum management*. Milton Keynes: Open University Press.
- Preedy, M., & Faulkner, S. (1998). *Teaching and learning, professional experience guide, NPQH supported open learning programme*. Bukingham: Open University Press.
- Saravanan Gopinathan, Zongyi Deng.(2006) . Fostering school-based curriculum development in the context of new educational initiatives in Singapore. *Planning and Changing*, 37, 93-110.
- Sergiovanni, Thomas J.; Kelleher, Paul; McCarthy, Martha M.; & Wirt, Frederick M. (2004). *Educational Governance and Administration (5th ed.)*. Boston, MA: Pearson.
- Thein, Myint(2001), *Revisiting curriculum evaluation: Formative exploration of a new model*. Unpublished doctoral dissertation, The Pennsylvania State University, United States, Pennsylvania.
- Thrupp, Martin & Willmott, Robert. (2003). *Education management in managerialist times*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Ubben, Gerald C.; Hughes, Larry W.; & Norris, Cynthia J. (2001). *The principal: Creative leadership for effective schools (4th ed.)*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Wakefield, D & Pumfrey, P.(2009). Illuminating and improving National Curriculum development: students' perceptions and suggestions. A pilot study in a state secondary school. *Educational Review*, 61, 63.
- Wallace, M. (1989). *Toward a collegiate approach to curriculum management in primary and middle schools*. In M. Preedy (Ed.). (1989). *Approach to curriculum management* (pp.182-194). Milton Keynes: Open University Press.

附錄一 中央、地方、學校層級的課程評鑑機制規劃與設置探究

第一次焦點團體座談會議紀錄

時間：中華民國 98 年 10 月 23 日（星期五）下午 3：00

地點：臺北市立教育大學公誠樓四樓 G412 會議室

主席：王保進

出席人員：王保進、王巧媛、施博惠、郭昭佑、黃敏榮、張民杰、張佳琳、
葉興華、謝素月（依姓氏排序）

列席人員：江佳穎

記錄：江佳穎

壹、主席致詞

一、歡迎各位撥冗參與本案的專家座談。

二、中央與地方層級課程評鑑之相關文獻付之闕如，希望藉由各位的實務經驗，彌補學理上之不足，並作為往後深度訪談大綱之基礎。

貳、諮詢議題討論

➤ 討論一

議題：中央、地方、學校三個層級在課程評鑑職權區隔之重要議題為何，請討論。

意見回覆：

謝素月：明確訂定中央、地方、學校層級之權責區分。中央層級應有明確法源；地方層級宜扮演好橋樑之角色；學校層級發揮自身之特色，落實課程評鑑之工作。

施博惠：中央主要負責能力指標之訂定，督導地方與學校課程評鑑之實施；地方辦理學生能力測驗，了解學生之學習成效；學校宜結合課程、教學以及學習評鑑，定期進行內部之自我評鑑，並重視彈性與統整課程。

張佳琳：課程評鑑應以提升學生學習成效為核心，就課程評鑑之目的、範圍、權責、評鑑機制、方法以及結果來討論。

黃敏榮：中央與地方宜訂定通則，明確告知可給予學校之彈性與鼓勵。

王巧媛：課程評鑑應回歸學生學習成效。

葉興華：目前之上位課程有問題，讓人無所適從，因此，課程評鑑機制之設置，應定位於績效責任，做長期之研究。

張民杰：受評對象不要限定學校，應包括各層級。

郭昭佑：中央層級應明訂課程政策，做好妥善之資源分配；地方層級重責在於承上啟下，扮演平台之角色，強化教學與標竿學習；學校層級

發展學校本位課程，並注重教學與學生學習成效。

➤ 討論二

議題：三級學校學校本位課程評鑑機制之規劃與設計的重要議題為何，請討論。

意見回覆：

謝素月：學校內部與外部評鑑應均衡發展，以現況而言，較缺乏課程評鑑的外部審查機制，因此，建議統一規定課程評鑑之規範，將其納入重點審查計畫，俾利課程評鑑工作之推行。

施博惠：學校課程評鑑重點在於彈性與統整課程，尤其應注重教師自行研發的教材以及年度教學計畫。

張佳琳：課程評鑑之主力，應從三方面著手，即學校本位課程、教學評鑑與學習評鑑。

黃敏榮：課程評鑑幫助學校發展特色課程，並檢視選修課程之執行情況。

王巧媛：目前學校層級執行課程評鑑之最大困難點，在於不知從何做起？如何去做？

葉興華：學校層級之權責可分為兩方面：一為課程發展委員會，其是否有能力執行課程評鑑之相關工作？二為教師，應從幫助教師之角度，獎勵與提供相關資源。

➤ 討論三

議題：地方層級對課程評鑑機制之規劃與設計的重要議題為何，請討論。

意見回覆：

謝素月：建議規定所有老師每學期至少舉行一次教學觀摩，藉由教學，由下而上促進課程評鑑工作之落實。

施博惠：有兩個值得思考之議題：其一為課程評鑑是否抽離校務評鑑？其二為是否應注意區域差異之問題？

張佳琳：主要輔導學校舉辦各學習領域成效評量。

王巧媛：地方應確實扮演輔助學校之角色，例如：舉辦工作坊、經費補助等，先採鼓勵性質，循序漸進落實課程評鑑。

葉興華：課程評鑑宜採認可制，不強制規定所有學校參與，有意願的才做。學校必須靠地方之課程評鑑機制，激勵教師，教師教學與學生學習才是課程評鑑的核心。

➤ 討論四

議題：中央層級對課程評鑑機制之規劃與設計的重要議題為何，請討論。

意見回覆：

謝素月：中央應明確訂定相關規範，才能使課程評鑑機制由上而下貫徹執行。

施博惠：規定所有學校皆應參加課程評鑑，惟可彈性選擇評鑑向度。

張佳琳：包含政策宣示、課程評鑑機制之建立、規定各學習領域指標、提

供政策支援以及追蹤學習成效。

黃敏榮：透過課程評鑑，中央層級可瞭解各校對課程綱要之實行程度。

葉興華：目前九年一貫課程綱要任由大家解釋，缺乏共識，應澄清課程評鑑之方法、範圍、目的，才能使課程評鑑之工作順利推展。此外，各學習領域成效評量應由中央統一規劃。

附錄二 中央、地方、學校層級的課程評鑑機制規劃與設置探究

訪談大綱

一、進行課程評鑑的目的為何？

- (一) 中央層級
- (二) 地方層級
- (三) 學校層級

二、進行課程評鑑之範圍為何？

- (一) 中央層級
- (二) 地方層級
- (三) 學校層級

二、課程評鑑的權責（角色與職責）為何？

- (一) 中央層級
- (二) 地方層級
- (三) 學校層級

四、課程評鑑機制之設計，以「計畫、執行、考核、行動（PDCA）」

之架構，應包括哪些內容或要素？

- (一) 中央層級
- (二) 地方層級
- (三) 學校層級

五、進行課程評鑑時，可使用之評鑑方法為何？

- (一) 中央層級
- (二) 地方層級
- (三) 學校層級

六、如何善用課程評鑑之結果？

(一) 中央層級

(二) 地方層級

(三) 學校層級

七、課程評鑑之重要議題為何？

(一) 中央層級

(二) 地方層級

(三) 學校層級

附錄三 中央、地方、學校層級的課程評鑑機制規劃與設置探究

訪談逐字稿

受訪談者：謝素月校長

時間：98年11月23日（一）13：30

地點：臺北市文山區明道國小

（以下謝素月校長以「謝」表示，訪問者以「問」表示）

訪：謝謝校長就是這麼忙碌的抽空讓我們訪談。

謝：沒有啦，要謝謝保進教授給我這個機會。

訪：是，那我們就先就是那問您的第一個問題就是，那我們就是現在課程評鑑，那我們就是進行評鑑在中央、地方，跟學校層級，它各是…它的目的各是包括什麼？這樣子，對。

謝：我在想說那個就是地方、中央跟學校喔。中央…那個，這幾個都有分級啦！那我想就下面的幾樣我就一一的解答，啊如果有需要解釋我再解釋。

中央的部分主要是在課程政策的決定，還有法律的訂定過程中的一些影響因素，或者是討論這個支援系統獲得問題來謀求改進，那第二個是希望透過這個課程評鑑，來引導中央層級相關的教育工作進行省思與修正課程發展的方向，那其實我們九年一貫課程其實是那個…呃…課程專家跟學科專家的這個戰爭啦！那之前的統整課程是那個學科專家…課程專家贏了，但是後來我們發現說那個有些統整課程也是有一些窒礙難行喔，所以那個其實這個很重要的就是要因為由這個來去修正課程發展方向，那第三個課程是來發展中央層級的評鑑政策跟它的規準，有一些規準。要確定課程的發展方向，還有呢，蒐集有用的資料，然後做為一些教育政策的決定，那另外呢，有一些這個…課程的政策，法令的資料，來判斷這個課程的規劃方向，課程應該要有一些方向，那另外呢也作為評鑑國家課程目標，九年一貫其實就是國家的課程目標，其實十二年國教也是這樣，那我們訂定這課程有沒有那個課程的價值，這個地方做為依據，然後另外呢那個評鑑的目的就是做為檢討，國家修正課程綱要的內涵。

那在地方的部分呢，那其實也跟中央有一些分別，地方在課程方案，他不是教育政策，他是課程方案推動過程中的影響因素，好，還有一些資源系統問題，另外一個第二個是引導地方層級的相關教育工作進行反…省思，有時候我們地方層級的教育工作者，像比如說教育局、教育處，這些教育工作者如果他沒有課程評鑑的概念的話，那實施起來就會扭曲了中央的這個政策的意見。那第三個是發展地方層級的課程評鑑模式，因為中央有時候會規定，等一下我們下面會回答，有一些課程模式還有它的規格，那地方呢應該就因地制宜，因地制宜來增加它課程發展跟實施的成效，那另外也蒐集資料，做為有關教育方案，前面中央是教育政策，我們這邊是教育方案，政策下來要有推動方案，所以這個方案的決定部分是地方要關注的，那另外那個評鑑人員用來判斷課程的優劣，判斷這個九年一貫課程是不是這個好、不好，那另外還有那個課程結構跟內涵的依據、檢討，看你什麼課程結構，也就是說這個整個的課程內涵雖然它有課程的一個目標，它的結構跟內涵是地

方層級噢，是要能夠處理的部分，欸…還有呢，課程編製、教材編選的這個依據，像那個選用教科書的政策，或者是其他的部分，這個是地方的部分。

在學校層級的時候呢，有就是探討我們這個學校層級在它的一個發展中的一些影響因素，那另外呢透過課程評鑑，可以引導學校相關的老師，教育工作者，進行校務的省思，促進專業的成長，那另外呢也可以發展學校層級的評鑑模式跟它的規格，接下來呢，這個蒐集的資料，可以做為課程跟教學設計的決定，那個有一個教學設計把它…就是教學設計跟教學計畫也差不多啦，然後就是這個決定，另外我們還可以用這些資料來判斷學校課程實施的成效，那了解老師教學的成效，檢核全體學生的學習表現，那另外應用課程的這個評鑑的結果，可以改正我們課程跟教學，那還有可以分析教學目標，因為課程目標是不能改的，課程目標是這個上面規定的，但是教學目標我們可以依據這個學校來彈性做處理，然後檢討它課程設計，我的老師教學還有課程設計是哪些需要修正，然後來檢討學校本位課程內涵，是這個是第一題我的回答。

訪：是，那不好意思校長想要請問你一下就是你在中央、地方跟學校層級裡面都有提到說資源系統的問題，那不知道…

謝：哪個東西？

訪：資源系統，那不知道能不能…

謝：資源系統或問題，你看喔，中央的資源系統，中央其實它應該是由專家學者來做支援的嘛，所以他應該要有一個教育審議委員會，或者是有一個教育的什麼樣的諮詢委員會，最高層級的這個資源系統來提供中央做決策的考量，那地方層級也應該要有一些這個資源系統，也是應該也是專家學者，所以這三部分都應該有課程專家、課程學者來組織，等一下我後面會講。

訪：好，那我們第二個問題就是課程評鑑的範圍在中央、地方、學校各包含那些範圍這樣。

謝：呃…這個範圍在中央的部分應該是跟政策跟方向，還有課程目標跟內涵，還有我的課程評鑑模式，用什麼樣的模式去評鑑，這個範圍應該這三主題。

那地方的話應該是評鑑各級學校，各級學校它的計畫，課程計畫怎麼樣，執行怎麼樣情形，像我們這個教育局就會希望我們把學校的課程送審，每一年都會送審，然後它要看看各校實施的實際…實施的情形怎麼樣啊，如果是實施的不是很好的，或是它的課程有學校本位課程可能設計的不是很好，它可能會請一些專家學者進來幫你輔導一下，那另外，每一個學校課程教學評量的方式，評量的方式我們原本都是由量化，那其實他這個評量方式有很多元的方式，那這個評量方式其實地方可以去提供，地方層級…地方層級其實已經算教育局教育處了。

學校的地方其實可以做的範圍就是課程計畫怎麼改，怎麼修，教材的內容還有教學的計畫、教學的評量這個部分可以去這個考量，那第二個，我們學校應該去檢視課程跟教學實際實施的情況，那個實際的情況，第三個就是那個實施的成果還有改良。

訪：那這是第二題的部分，那我們第三題想要請問校長，課程評鑑的權責，就是說角色跟職責在中央、地方跟學校層級，各是為何？

謝：那個…在中央的部分呢，我想它的角色跟職責喔，我本來是想要寫領導者宣導，它訂定一個課程評鑑的這個政策，應該是要建立它的這個評鑑機制，然後評估它改革跟相關推展的成效，那做為未來課程改革的參考，比如說以前

我們有這個板橋模式的這個課程改革的一個實施的成果，這個它是要提出實驗教學的部分，比如說這個九年一貫出來是不是先做一個實驗教學，那這個部分它是應該去做，先去實施，然後再來看看檢視成果，那第二個呢，它要建立各學習領域的學力指標，像我們的每一個領域都有學力指標，這是中央應該要負的責任，而且呢，它也要評鑑地方跟學校實施的成效，他要去做這些工作，所以它應該是課程評鑑的領導者跟宣導者。

那在地方層級的時候，我想這個部份就應該是定期去了解學校推動跟實施課程的問題，而且呢提出改進的對策，那第二個要輔導，輔導各校來舉辦學生各種學習領域的成效跟評量，所以它應該是一個催化者，催化者、引導者，催化者也可以叫做轉化者，把政策轉化成可行的方案，然後落實到學校層級。

那在學校層級就是等於是說執行者跟回饋省思，因為它負責的是課程的教學還要評鑑，而且呢進行學習的評鑑，課程跟教學的評鑑有內部評鑑與外部評鑑，那我們自己要做內部評鑑，如果要做外部評鑑，我們還要拜託地方層級來派請專家學者過來做一些這個評鑑，在這個第一步，第二個就是要規畫跟進行教學的評鑑，以改進確保教學品質，看看那個成效，所以這是它在這個的角色跟職責。

訪：是，那我們第四個想要請問校長的問題是課程評鑑機制的設計，就是它整個評鑑機制在中央、地方跟學校層級該包括哪些的內容和要素？那我們以PDCA的架構來看這樣子。

謝：噢！這個問題要把我考倒，噯唷。我做功課做了…從接到你的這個訪談大綱就開始，哇，這個要做功課噢！不然的話，一下子可能沒辦法回答你這個問題。

好，在計畫的部分呢，中央層級的要素，我想是政策方向、目標內涵，還有評鑑模式跟方式，那在執行的部分就是公告，你去公告課程跟宣導課程，然後你還要編列預算，那在考核的部分應該有獎勵跟輔導，獎勵地方、獎勵學校，還有呢你看看教育預算是不是有效的在用，你要去檢視，給你這些錢，那我推了這個課程，你是不是有效的善用，所以我要去評鑑你們，在考核部分。那行動的部分噢，這個部分應該是修正課程的目標，有些課程的目標在落實在地方的時候或者是落實在學校的時候，它有窒礙難行的部分，因為學者們關起門來在討論課程目標的時候，有他們的盲點，那如果這些課程目標在學校層級實施的時候，有一些這個…覺得好像怪怪的噢，那可能要回過頭來去修正它的內涵，所以有時候說會有微調，我們九十七課綱也會有微調，然後呢，修正政策跟方向，什麼叫修正政策跟方向，因為九年一貫在九七的時候微調，然後呢它就發現了那個裡面以前呢…我們可以發現以前呢，它強調統整，有沒有？強調一定要統整，結果它到後來發現有些科目根本不是一下子就可以統整，像藝術與人文它分成三個，那分成音樂、視覺藝術跟那個表演藝術，你一下子把它統整起來，哪一個老師有這麼能幹？然後哪一批老師能夠這麼能幹？小朋友沒有唱歌，你怎麼叫他統整呢？所以應該是這個時候就應該學科先基礎，學科先教好，然後呢，教好了，比如說母親節的活動，我們先教母親節的歌、做母親節的卡片，然後做母親節的表演，那我們有一個舞台讓他們去呈現，這時候叫做統整，那那個統整是在最後，那它現在強調…比較不強調統整，它就說依照課程目標的需求，然後去決定你要不要統整或者決定是不是學科，學科跟統整這個，所以一要修正政策跟方向。

那地方層級的…地方就是政策內容的確立，政策方向給你了，地方層級它要看看這個我的內容是不是有一些需要調整，然後它第一個要提供評量方式，像我們臺北市提供的評量方式就有質化的評量跟量化評量兩種，那它有固定的，它有固定的，它有給你格式，還有呢，我們要監督推動的策略，我要怎麼樣推呢？還有呢地方層級要…那個教育局它會來公文叫你說你辦研習啊、講習啊，然後呢我們這個上學期我們要做哪些事，下學期我們要做哪些事，他大概都有一些策略，那另外呢在執行的部分應該是轉化和推動，把中央層級的這些目標轉化成可行的方案，然後，推動。那第二個提供資源跟專業，如果沒有資源，沒有專業，那學校也不知道怎麼去推動，在考核的部分呢，要有獎勵，像我們九年一貫學校本位課程有獎勵噢，這個它送件以後它按照優劣就把它評審出來，然後分前幾名給學校鼓勵，然後呢不是很好的學校它就說請你們噢看看有一些比較優秀的課程掛在教育局的網站，那請你們去看，有時候如果真的太差的，把校長跟教務主任找去研習。那另外就是檢視課程目標，學校的環境，為什麼要檢視課程目標？有時候也不見得是中央的課程目標就可以行，所以要檢視，然後學校的環境，學校的環境可不可以做到這些，比如說我推一個這個游泳教學，那那有些學校沒有游泳池啊，你要幫他忙，幫它解決，然後學校課程有哪些績效，有些學校它沒有資源，但是它還是做得很好，我們那個績效也不見得就是說因為它有多少資源就有多少績效，有些是有資源但是它績效不好，有些是沒資源它做得很好，它學校自己去尋求校外資源，所以我們可以去獎勵跟輔導這些學校。那在行動的方面我想應該是提供評鑑的工具，評鑑哪一些工具，等一下後面會有講，還有用什麼系統來評鑑，然後呢評估課程發展跟成效，什麼叫課程發展，課程發展，課程是不斷的修正然後呢不斷的改良，這叫課程發展，課程是動態的，它不是靜態的，它不是規定這樣就是在那裡，所以要採取行動就是不斷的去檢視課程發展跟成效。

那在學校層級的部分在計畫的部分當然就是課程跟教學的目標，還有課程教學設計這個計劃一定要注意這兩個因素，那執行的部分就要考慮到課程教學實施的時候，怎麼樣去實施，我怎麼樣落實，還有引進各方資源，去找資源來實施課程，也就是說我學校…我學校噢家長的資源就比較少，因為我學校有三分之一的是低收入戶這樣的孩子，然後有些家長是上班族的，我請家長進來支援，人力資源還有財力資源的部分就很少，物力資源當然就有限了，那這時候呢我會去找社會資源，我…像我學校有扯鈴隊啦，有足球隊啦，有棒球隊啦，還有學校這些特色課程，我就會去找基金會還有去找公益團體來給我一些資源，那個校長要出去募款。那考核的部分，我學期末我當然自己要考考看啊！我要跟老師講，我們到底教了半天，我們交了什麼成效出來？所以課程跟教學的評量，評量，你們怎麼評量學生？你要學生…有的是說出來的，有的是寫出來的，這個部分要考核，然後呢，課程省思跟回饋，老師要不斷的省思，因為你執行課程，有時候你這個課程在師生互動的中間有覺得感覺上有時候沒辦法去執行的時候，是不是要有一些省思，老師要省思才能夠成長，老師要是沒有去省思，沒有人家給你回饋，你一直不斷的往前走，然後呢你根本就不知道你在做什麼，所以那個方向政策，上面的方向政策完了以後就是教育方案怎麼推動，然後我要怎麼去執行？這個要去思考。然後呢，它要去檢視我們的教學目標有沒有達到，比方說我們今天是去教小朋友生命教育，那我教了半天有沒有讓他感動？然後學習環境，我學校

是不是提供小朋友塑造一個適合小朋友學習的環境，如果假設是環境教育的話，那我學校環境亂七八糟，那學生在這個環境裡面你怎麼教他環境教育？那怎麼教他愛護環境？還有教材怎麼組織？所謂的組織就像炒一盤菜，比如說青菜、蘿蔔、馬鈴薯，我要煮一道菜，我這一道菜就是我的課程，我要煮給學生，那我找來這些教材，找過來了我是不是全部都要拿過來？不一定，有的割掉一點點，有的切掉一點點，有的多，有的少，然後多多少少把它們都集合起來以後，然後加鹽巴加味素煮成一鍋很好的湯，這個叫做教材組織，把它組織起來。還有教學策略，我教學的時候一定會有一些策略，來引起學生那個學習的興趣，假設你沒有一些策略，那小朋友二十分鐘就不想要聽了，有一些點子，還有，教學的效果怎麼樣？我教了半天，我到底要教小朋友…他有沒有達到？我教小朋友孝順，他到底他有沒有感受到？他到底回去做了沒有？這些都要去檢視，這考核的部分。那在行動的部分，我想課程的行動研究是一邊做噢，像我學校的老師我是叫他們一邊做行動…一邊做課程，一邊做行動研究，但是還是有些老師是沒辦法，不是沒辦法，他們壓力太大，說我的步調太快，所以我就說…完了以後檢…修正、檢討，再循環，這個課程我修正以後，我下學期我檢討了以後，我再做一遍看看，那我再做一遍看看，因為這個學校裡的這個課程議體喔一定是不會變，假設是新興議題來講：環保、資訊、人權，還有家政，那還有生涯規劃，這些都不會說就沒了，像這種課程的話，這學期作的結果我們再來修正，然後下學期再來…再來修正改進。

訪：好，校長那我們第五個問題是想要請問校長那我們在進行課程評鑑的時候，那在中央、地方跟學校的層級，各可以使用的評鑑方法有包括哪一些？

謝：其實噢，這個評鑑的方法其實可以分為兩個啦，第一個是目標獲得，所謂的有一種是叫做目標模式，另外一種叫做過程模式，簡單的分就這兩樣而已啦，有些課程是我一定要達到這個目標，我要要求學生教會這個數學的習題「 $1+1=2$ 」，我就要問問噢到底學生知不知道「2」，那個叫做目標模式；那如果過程模式的話，「 $1+1$ 」不一定等於「2」，我們要看看學生在這個思維的過程裡面到底發生了什麼事，這個叫過程模式，就兩個，其實分兩個，那我提供這些噢，我只是覺得說提供給你們噢，回憶一下，做參考。

像中央的部分可以目標，目標一定要訂，不然你…中央是比較制式化的，一定要有一個目標。我要達到…九年一貫我要達到什麼樣的目標？它要讓小朋友培養一個基礎的能力，成為一個這個有用的公民，他要做一個全能發展的孩子，他要有這個基礎能力又要有全球的視野，它有一個清楚的目標在哪裡，那外貿模式、差距模式、評鑑中心研究模式、認可模式這個其實也就是目標模式的一些例子啦，還有一個是CIPP模式，那個就是Stufflebeam的，現在很多人都用這個，就是背景輸入過程成果這個你們應該也都知道，那另外那個自然探究模式，自然探究模式就是質性的評鑑的模式，那我想我就提供這些，我中央層級的部分我就全部噢幫你寫了，這些還有很多。

那地方層級的部分還有學校層級我都寫了這個CIPP還有這個史鐵克的模式，史鐵克的這個它也有一個像階層一樣的，你們回去可以再看看課程評鑑模式，還有一個叫艾斯納的教育鑑賞和教育批評，我現在學校用的…我現在學校用的是這個，原本我用的是CIPP模式，進來，我進來這個學校第一次用的是CIPP模式，那目前這個我用這個艾斯納的教育鑑賞與教育批評，那它有四個步驟噢，就是我要描述，另外第二個就是解釋課程，解釋這個課

程怎麼會發生這些現象，然後老師怎麼教學，第三個就是下斷…下評論，評論這個課程好不好，那第四個就是主題，就是找出噢你這個在進行課程裡面一再發生的這個訊息跟主題，所以現在我學校用的這個是這個部分。那它當然比較難懂，但是我覺得對老師來講比較沒有那麼樣的制式化，CIPP 就是勾一勾、勾一勾，分數打出來就 OK 了，比如說它有一些有一些項目噢，那這個艾斯納它比較這個彈性，那這個現在有人叫做美學取向的課程評鑑，有人這樣說。好，那下面是兩個，一個是自然式的探究還有闡明式的評鑑，我想我就舉一下例，保進老師要指導一下使用的方法為何，看要用什麼啦，看要用什麼，可是我覺得不外乎就兩個途徑，第一個就是目標，第二個就是過程。

訪：那，謝謝校長，那我們第六個問題是在中央、地方、學校層級，我們要該如何善用這些課程評鑑之結果？

謝：好，那個…怎麼樣去善用結果噢，中央是改進課程的政策跟方向，那第二個是修正課程目標跟內涵，再來是提供適合的評鑑模式，這個是它的怎麼樣去用，那也許這個我們保進老師還有其它的更優秀的，我是想到這個。

另外地方的部分我們希望能夠改善策略，改善課程行政的策略，什麼叫課程行政？我就是要推，要推的時候這些策略呢，我是不是會造成學校窒礙難行或者其他困難，你要修正自己啊，所以地方也要稍微做轉化，不是說我就命令你這樣做，那第二個是改進課程輔導策略，有時候你輔導的時候你要一步一步來，你不能太直接，不然學校就怕到了，怕到了就什麼都不做，你知道老師最難領導了。第三個那個修正應該去掉，我沒有把它…應該是轉化，轉化，不是改變喔！轉化課程的政策跟方向，既然中央已經有這個課程目標，我就不能改變它，我可以轉化可行的策略，所以轉化它。那最後一點是那個評估學校的課程績效，提供有益的建議，提供比較良善的建議讓學校去修正他的課程。

那學校層級就是一個學期結束了以後，我要修正課程設計跟實施的方式，創新改良教學評量，還有呢提升老師課程省思和專業成長，另外呢還要修正教學方式、改善學習環境、強化教材的組織、另外加強教學策略，大概是這些意見。

訪：是，那最後一個問題就是課程評鑑在中央、地方跟學校層級，那它各包含哪些重要的議題？

謝：好，那個中央層級的部分噢，我也想還是一樣喔，就是課程政策跟方向的問題要去不斷的去思考，因為課程是動態的，他不是靜態的，課程是一個跑馬道，應該你們知道，課程就是一個跑馬道，那馬在跑，他這個跑馬道一直不斷的不斷的在迴轉，那還有一個名言就是說那個同一隻腳踏進去的河呢，踏進去等一下拿出來再踏進去，那個河呢已經不是原來的河了，那個水已不一樣，然後時間也不一樣，所以課程是發展，不是固定的，那中央層級要不斷的思考它的政策方向，那第二個那個課程哲學跟專業，如果你沒有那個哲學觀，這很重要，這非常重要，我覺得中央層級好像少了這個，不是少了這個人，都沒有重視了，少了課程學者的哲學觀跟專業，它應該有個 Group 噢。那第三個是全球化課程觀跟課程社群的研討會，應該是常常舉辦這個研討會或者是成立一些教育審議委員會，去探討這個課程評鑑的議題，然後課程制度的落實跟檢討也要不斷的這個去檢視。

那地方層級的部分也是，它是政策…政策的落實，他要檢測它有沒有落

實跟檢討，那另外它做為中央跟學校層級的溝通跟協調，有些時候要跟中央講一講學校有一些困難，那另外呢，課程專家的培養跟重視，一定要培養課程專家，不然的話這個課程改革…評鑑結束了以後，要做什麼？結果沒有善用，所以這個課程專家的培養跟重視，不要輕視課程專家。

那學校層級的部分我覺得這很重要，呃…有一些校長它沒有課程的思維，那只有行政的思維，所以校長課程領導專業知識跟經驗是很重要的，如果它一點都沒有概念，那它真的不知道怎麼樣去領導學校的課程，那何況說課程評鑑？課程評鑑這是一個很大的問題，課程兩個字就很大，然後又評鑑，校長如果沒有這些專業的知識，那個學校應該就完了，但是如果教務主任還有，那還可以，如果校長跟教務主任沒有，就滿慘的。那還有教師課程專業知識跟觀念，老師的課程觀要有三個，老師的課程觀第一個要有這個應該是有技術，還有實際的，還有實踐的三種，第一種，技術的觀點就是說我是照表操課，這個叫技術的觀念，第二個就實際的，我設計課程以後呢，我實際執行看看，那這時候呢它就會注意他現場實施的狀況，第三種是實踐的，就是說師生之間要有互動，如果你設計的課程你沒有跟學生互動，你只有單向，那這個課程不可能成功，那比較成功的課程應該是實踐的課程，所以老師的課程觀要有這三個層級，那實踐的課程觀是很重要的，那目前為止很多老師停在那種技術層級的，他覺得說我教這樣就好，你不要跟我提那個有的沒有的，我這樣子教你就不要給我回答，小朋友就它有一些質疑那老師都不管，這個就比較不好，那有一些是實際的，還會跟學生講啊什麼什麼，還會關心學生教學氣氛很好，但是你要叫他改變觀念，不見得，那有一種老師他是比較好，它是落實…落實實踐觀，就是我可以跟學生一起互動，我接受學生的建議，學生的回饋我可以反思，這樣一個學校的我們的知識的情課程的發展才會往前，所以其實這個很重要。另外呢，家長課程概念的宣導家長根本就對這個概念不是很清楚，所以，家長這些概念的宣導，要不斷不斷的宣導，這個很重要，有些家長根本就沒有這些課程概念。那我想就是這些議題該要去注意。

中央、地方、學校層級的課程評鑑機制規劃與設置探究

訪談逐字稿

受訪談者：王秀雲校長

時間：98年11月25日（三）10：00

地點：臺北市立教育大學

（以下王秀雲校長以「王」表示，訪問者以「問」表示）

問：那想要先問校長第一個問題就是嗯我們課程評鑑在中央、地方、學校層級，我們的目的是要去交代哪一塊？

王：基本上說來到現在為止，其實中央沒有在做課程評鑑，地方也沒有在做課程評鑑，那學校的話只是一個很小型的、很零星的，或是各自針對自己校內的執行去做一些…我覺得那是也談不上評鑑啦，是一種自我檢視。那我是認為說不能說九年一貫課程的推展，因為我看了一下你們這個是在做國中小課綱的檢視啊這樣子，那不能說九年一貫沒有課程評鑑，而是中華民國有史以來沒有做過課程評鑑，這不是九年一貫…我們現在把一切的那個問題都歸咎在九年一貫，那我是認為說課程評鑑是專家學者提出來的，那有所謂的理想跟現實的層級，那剛剛我講的是現實。那現在講說，好，假設說校長你說都沒有課程評鑑，好，那你認為說課程評鑑，我也不是專家，我是現場的實踐者噢，那我認為中央的層級，它課程評鑑的目的是要看看這一套我們的整體的課程，我不管其他的，我只管國中跟國小，假設是這樣噢，那應該這一套課程，我們制定這一套課程，到底有沒有真的實施？對不對？這個是我課程評鑑的目的嘛，我想中央層級最主要是要達到說…所謂的有沒有實施，那第一個就是要看說啊，這些孩子經過這樣的一套課程，到底他發展成什麼樣子，對不對？我們現在培養的孩子，坦白講，我是被哪一套課程實施出來的，就是民國五十一年我進小學到民國六十年我國中畢業，我國中第一屆，那一套課程在我身上達到了什麼嘛，那以你們的話，可能大概都是七十年左右的學生，那可能就是民國七十五年到民國八十五年之間的那一套課程在你們身上達到什麼啊，所以我是覺得中央層級他要去評鑑的東西，它的目的應該是說國民教育有沒有達到？國民教育所培養出來的十五歲的孩子，有沒有針對我當初所設的目標，這個才是…那會從很多的…這個時候它會開展出很多的向度嘛！其實坦白講，課程評鑑的時候看現在的年輕人就知道當時的課程達到什麼，那就是回顧嘛，那以現在要評鑑的是那現在在實施的這一套課程，它有沒有去按照當初的想法，好，最後要來評鑑這一套課程的當初的這一些所設定的這一些向度它有沒有前瞻性，是不是在培養二十年後的臺灣社會的一個良性成員，應該是這樣嘛！這個才是課程的…，這個是中央層級。

那至於說地方層級，地方層級他的目的有兩個：一個，它有沒有執行，我講的政策，國民教育是為國家的…如果今天我們承認國家存在是必要的，那就有國家的目標，除非我們說我質疑國家的存在是不必要的，但是以現在整個社會、整個世界的情況看來是還是國家是存在的啊，國跟國之

間…好，那假設是這樣，地方層級的課程評鑑，它所開展…它的目的，第一個，要看評鑑…自我評鑑，我有沒有要去執行國家的教育政策，第二個，我要去評鑑我的所屬的機關，它有沒有達到這個課程，就是這一套課程，以目前來說九年一貫，那以以前來說就是課程標準嘛，有沒有達到。

那學校層級它就是純粹…它也是有一個東西，它也會畫分成向度是說我在執行國家的課程，這一套課程綱要下來，我的課程執行有沒有走偏？這個是很重要的，我的目的…我這一套到底落到哪，但是你第二個是現場的使用者，你要去有一套機制來回饋說這一套課程到底適不適當，它有把過去的不好的或不適當的、不合時宜的去除，那有合於現在的、可執行的，而這一套又適合是可以想像將來孩子長大以後的圖像是什麼樣子，它有要有一套，第一個，他要有沒有觀測、有沒有走偏，第二個它要去檢視，我實施以後，我要回饋啊，現場的實踐不是只有矇著頭一直做啊！我做了半天，子彈一直打，矇著頭一直打，結果打到最後打到哪裡去都不知道啊！第三個，除了這我的課程評鑑，除了國家的這一套有沒有走偏，除了這一套合不合時宜，第三個，我的…因為是基礎教育，我有社區責任噢！我的課程培養出來的孩子，我在台東的，我的布農族的部落或什麼族的部落，培養出來孩子的圖像、能力、優弱勢、優勢劣勢，跟臺北市的孩子是不一樣的噢！也就是說我有一個本位的發展，這樣的一個目的，課程評鑑裡面。那其實先談這個目的會有一個…落入一個就是…當它沒有那一套機制的時候，根本沒有評鑑的目的可言，如果這個學校它也是跟著人家亂跑，那也沒什麼好評鑑啦！哪有什麼評鑑的目的，每一個老師都嘛手上抱著一本教科書，然後趕快把它趕完，啊學生趕快把課本讀完然後把考試考好，那就沒有所謂課程評鑑噢！我是認為說中央、地方、學校層級，它是它一個是很大的一個方向，一個是要轉換。我中央的政策有沒有執行？到地方我要怎麼轉換到學校這是…。第三個，學校的層級除了我有沒有偏掉，第二個，這一套合不合宜？第三個，有沒有我自己要發展的一個我可以我這個學校的這樣的一套課程？那這樣的話，那其實你們這個題目噢！目的跟範圍這個是同一件事。你有沒有發現？因為其實這個問題噢，很難做！非常難做！你們要…你們要…那個那個問題意識噢，要發展到變這樣的一個問題，其實真的，理論上來說是可以這樣條列，但是事實上在現場是很難去分，我剛剛講的有沒有跟課程評鑑…有 double 到？因為你看噢！如果是這樣的話，因為我在看你們的題目是這樣一個一個這樣下來，OK，好，那這樣的話範圍你看噢！我不知道你們到時候會怎麼寫我不知道，我胡言亂語，呵呵…

好，那現在就是第二個是評鑑的範圍噢！中央，我要看我這一套課程，有沒有檢視我這個我過去政治、文化、經濟、社會的發展，還有我在這個世界上的位置，對不對？我要當臺灣還是我當印度，不一樣啊！我要當臺灣還是要當阿富汗？我要當臺灣還是要當美國？我過去的那一套課程就是當臺灣，好，假設，那我這一套，我在世界的那個整個國際間的比較，課程的實施其實就是教材嘛！轉化的教材跟師生的互動，好，那這一套課程我評鑑的範圍噢，第一個噢，它這一套課程合不合我這個國家的發展？第二個，其實它的評鑑不是要去…它要去設計評鑑的機制，對吧！譬如說在國家的層級，你看你們從小到大，到你們現在念課程研究所，每次都說由下而上，由下而上哪一次起來過？我…很多人都在批評說九年一貫，以

我自己，從我自己受教經驗到我教…我教了三十一年的書，我當校長，其實我三十一年的書有二十九年是做行政，然後二十九年行政裡面有十九年是當校長，那我跟你講噢，其實我參與那麼多，我沒有離開過教學現場，我當校長我照樣還是在教學，我告訴你噢，我…我覺得這麼多次所謂的改革，那麼多次，其實就是只有兩次，一個就是從傳統的升學到九年義務教育，我就是第一屆的學生，你知道嗎？我當初國中第一屆的學生，我的國一，一年嘛，做了三次的智力測驗，為什麼？光是一個分班，就把學校搞到遭透了，為什麼？以前的初中時代，那一種分數就篩選到哪一種學生，你考上現在的金華國中，金華國中就是以前的臺北第一市立女子初級中學，叫做市女，那高中就是北一女，初中跟高中，好，那它就篩選到跟北一女一樣的學生，它還要能力分班嗎？不用啊！一進去都是！考得分數可能都是第一名跟最後一名只差五分，北一女不是這樣嗎？不是第一名跟最後一名，基測只差一題嗎？你錯三題的在北一女，錯一題的在北一女，錯四題的你就不會在北一女啦！那我問你，錯一題到三題，總共考五大科，至少有兩科是滿分，這種學生你就不用能力分班啦！那我們第一年改制國中的時候是什麼？聽說以前我看到臺灣教育發展史，以前也有很多的建議、規劃，以前沒有所謂民間啦！就是規劃，官方規劃，然後給蔣先生，然後呢一直都沒有實施，然後有一天蔣先生說好！明年開始，杜絕惡補的風氣！所以，要改九年一貫。好，目標：培養活活潑潑的好學生；堂堂正正的中國人。我跟你說，那兩條噢！我們的作業簿啊！全國上下的作業簿都一樣都這樣，所有的學校校訓上面就是禮義廉恥，然後旁邊都是這兩條啊！最大的改革，你說這一種改革如果在現代的話，我們國家都反了，對不對？那當時改，每一個學校多多少少都會收到像我們這樣的小孩子啊！如果按照考試，可能我們就考到臺北市了，因為我們離臺北市這麼近啊！就好像我國中畢業啊！我們班有九個考師專，來市女師的就有三個，我們班就有三個市女師，那時候叫市女師啊。那樹林國中招到…好不容易招到一群好學生，那每個老師…你知道嗎？到底要怎麼分班都搞不清楚，開學第一天，輔導活動課，那輔導活動也是第一次有這個課程喔！以前初中時代沒有輔導活動課喔！誰說要有這樣課程？專家說的，這官方規劃的，你一進去，輔導活動，我問我哥哥什麼叫輔導活動？「我哪知道，我以前又沒讀過」，一去，那輔導活動就跟你智力測驗，考完以後能力分班，什麼說要S型啊，等一下又是分組再做分組啊，分組再去抽，有三種方法，專家學者終於研究出三種，一個是階梯，一個是S型，一個是分組再分組，好，然後呢？我們三個都試過，到最後，我們是用階梯分班，你看噢！那時候這個是一個很大的改革，九年義務教育是一個很大的改革，這當中搖搖擺擺改來改去，都是行政命令嘛！勒令要什麼不能「能力分班」，等一下勒令課程什麼評量五等第、九分制…都是零零星星。第二次，就是2000的九年一貫，講真的就只有這兩次。那麼多人在批評九年一貫噢！我認為，把臺灣所有教育的陳疴老疾都歸咎在九年一貫，為什麼？因為臺灣過去沒有改革，對不對？好，那我認為說，我們都在講九年一貫其實當時很多人把那個九年一貫噢，你都回歸到在歷史的脈絡裡面你才看得到問題，說什麼這個九年一貫噢是民進黨的政策，錯！我第一次參加九年一貫是吳明清老師，就是在講配套措施，那時候是國民黨的政策，其實是林清江部長，那九年一貫噢…好，那我們現在說課程評鑑事實上是在講由下而上，那課程

評鑑的範圍在中央層級，其實沒有所謂的由下而上。在中央層級，你國家的發展方向沒有出來，談什麼由下而上？頂多是它在評鑑的範圍，它是要去評鑑我這一套課程產生的機制有沒有跟民間對話，有沒有傾聽？有沒有「民之所欲，常在我心」？就是說，是一群人，留美的專家回來，就留美的當道；留英回來的當教育部長，就留英的當道，那等一下如果留德的回來就留德當道，還好還沒有留德回來，不然我們的整套課程可能是偏左的課程噢！因為西德社會主義在我們的認知裡面是偏左的課程，好，那我要講的是說，這一套課程我們中央在評鑑課程，不是要去地方評鑑課程，我們都弄錯了！應該要來評鑑我們這一套課程它產生的機制，第一個，有沒有立論基礎？其實你們現在不是就在做這個嗎？有沒有立論基礎？很多人批評九年一貫沒有立論的基礎，事實上也錯了，你們講九年一貫沒有立論基礎，誰最生氣？不相信，你把周麗玉校長找來，她最生氣，為什麼？他們研究了這個什麼澳洲的能力指標，什麼能力指標、什麼…等等喔！他們把國科會的研究計畫讀遍了喔！他們做得好不好？那其實他們當初是教改審議會的成員，開始進入…恩，要開始針對課程改革，他們想要做改革的時候，他們進入，好，事實上他們有很多計畫都不是我們師範院校研究的，不是學課程的專家研究的，他們是委託什麼？委託國科會，國科會有一個能力指標啊！十二歲、十五歲、十八歲的核心素養，結果呢？好，比如說我現在回過頭來，我們要去評鑑的話，我中央層級要去評鑑這一套課程有沒有立論基礎，那你這個時候你就會開展出說你要從哪裡知道有沒有立論基礎，對不對？第二個，這一套課程它號稱的是鬆綁，這一套課程，我們在評鑑這一套課程，那我們要去評鑑到底鬆了什麼，綁了什麼，這一套課程它強調的是十大基本能力，那我們就要來評鑑這十大基本能力是怎麼來的？那這個十大基本能力，那現在是又有一種聲音是要回過頭來，不能用基本能力，要用國民核心素養，[20:34~20:35]，這個就是一個管道嘛，好，它評鑑的範圍，我們這一套課程要來評鑑的是這一套課程所謂的配套措施，是怎麼來的，真的配了沒？據我所知道，其實所有的配套措施沒有實施啊！為什麼？林清江部長他提出的課程改革，這一輪的課程…當初他提出的九年一貫課程改革、配套措施，一千五百八十八億，一五八八，不信你們去看她的教育政策白皮書，好，但是剛好九二一，一五八八事實上的災區的重建佔掉教育部太多的經費了，好，再來，一五八八是跟著憲法的保障，中央15%，地方…省25%，地方35%，教育經費的保障，但是後來憲法的保障被拿掉了，改什麼教育經費編列法，但是，教育經費編列…這個教育經費編列法真的實施也沒有人去監督。精省，省不見了25%，那很可怕耶！25%省的經費來說，給地方給學校好多啊！但是，全部都沒了！地方35%，你知道每一個地方絕對超過35%，為什麼？因為他不超過35%，根本沒有辦法發老師的薪水，問題是你們去看，你們做研究你們去看，去你們所辦借喔！中華民國所有的縣市都超過35%，但是中華民國幾乎所有的縣市光人事費都佔掉93%跟94%，只有臺北縣因為憲法，學校大，人事費便大，我們海山國中一個學校的學生等於澎湖縣全部的學生，我們海山國中只用一個校長，一票主任，一票老師，澎湖縣所有的學校大概有十個校長、二十個校長，二十個人事費，對不對？所以，我們省掉人事費，好，配套措施，要去評鑑當初的配套措施是什麼，那其實這是在建立一個機制吧！課程發展的機制！每一個國家的課程發展，中央是不是需要有一

個機制是說我需要透過評鑑，評鑑這一些東西，好，評鑑什麼？評鑑地方的執行力嘛，學校…但是地方評鑑執行力，這個只能學校…欸！教育部只能做後設評鑑，你教育部如果再去做地方二十五個縣市的評鑑，做全國三千所學校的評鑑，啊你做死了…你應該去做後設評鑑，看地方怎麼去發展的，我…它有沒有用我這一套機制去發展？一樣嘛！這是…那其實它的評鑑範圍是在這一套課程，評鑑，配套措施裡面還要在更深入去看比如說它的配套內容，教材的發展、教科書，其實我們現在最嚴重的，很多的家長，很多的老師看到的是教科書…教材噢，各個出版商的差異過大，什麼叫差異過大？跟認知不一樣叫差異過大。在我看來噢，應該是說，它已經為了要呼應能力指標，而學科知識的架構已經凌亂掉了，我覺得以現在的教材，我看到的，因為我每一篇我要呼應能力指標，每一個單元我要呼應能力指標，但是我這個學科知識…語文有語文的邏輯嘛，數學有數學的，科學有科學的邏輯嘛，那這個東西零散掉了，所以整個課程評鑑的範圍噢，以我在看，中央、地方跟學校…

好，那其實地方它的課程評鑑其實是要我們看看，我在執行中央的這一些東西，我的轉化，其實地方是做轉化，比如說我怎麼轉化，中央的配套措施裡面，有所謂的輔導、視導，我轉化，我實施這套課程的時候，我是不是我需要有一個課程督學的設置？課程督學跟行政督學如何兼課程督學或轉為課程督學，要不要有一套措施來增能？類似這樣，那其實它的評鑑範圍就在評鑑自己的這個部份，我只是提提喔！那它的轉化，對中央課程轉化的學校他這個能力噢…學校本身的評鑑範圍，我覺得這個時候，中央的這個目標下來，我在評鑑我自己，中央自己去評鑑，地方我要評鑑的是我的課程實施，我的課程實施，第一個，我從中央下來的這一套課程，我在實施的時候，我學校裡面我到底是用什麼機制來實施？好，我舉一個例子噢，我都只能舉很簡單的例子，比如說，中央說實施這一套課程要成立課程發展小組、課程發展委員會，好，那要有各領域的課程小組，好那我趕快按照規定都成立了，結果我們國文…我們只有四個人，教育局…教育局講話喔！也要學校排出各領域共同沒有課的半天，好，我們四個，我們這個課程小組要做什麼？要做什麼？這個是我評鑑當一個樣子的，第一個，我有沒有成立課程發展委員會？我有沒有成立課程行政的部份？最重要的是，我這個小組的運作是如何在運作？如何運作而回應到是實踐我課程的目標？應該是這樣，比如說我們這個課程小組很可能我們學校有個領域出來的目標，那第一個領域噢，因為有一個很有經驗的老師，然後他就說這樣做、這樣做、這樣做，像我們這種最容易…因為代課老師很多，然後…「老師，這個怎麼做」，代課老師不是都有一個輔導老師？名稱上都有一個老師在帶他，「老師，這個怎麼樣？」這樣做、這樣做、這樣做，然後大家就乖乖回去做，還有一種就是他很有經驗，但是他會說「欸！你有什麼想法？那你的想法是什麼？」好，那如果大家都沒想法，他還會去催生說我們針對一個比如說我們怎麼樣來教造字的法則？那你回去想、你回去想、你回去想，好那下一次來，你來看看，假設我們三個是學生，你來試看看、你來試看看，那第一個，為什麼叫做造字法則？是課程噢？那你準備來的東西是教材，你分享，你把我們當學生那是教法，不一樣喔，我們現在都大鍋炒。那我們說，學校層級的課程評鑑它的範圍就是在其實…就是在其實執行政策的這個部份，假設我們是以打仗，教材、教法、評量，

是課程的很核心的部份嘛！教材、教法、評量。第二個，照我們的運作，組織的運作，這個可能，我這樣講是有點倒著講，一個是比較[30:03]，各種課程組織的運作，各種課程組織的運作，第三個喔，本位課程是如何產生，那當我遇到比如說，課程發展的問題，我如何解決，好，比如說課程發展的問題，阿參與學校總共也才三個班，才六個老師，一個老師要教三科，他每天光抱著課本，抱著參考書，準備明天要上課都來不及了，它哪有時間發展對不對，類似這樣這個都是在評鑑的範圍嘛，就是說它的課程的發展跟組織，遇到困難，如何去生存，在我看來，過大學校，過小學校，發展都很困難，學校太大，像我三年生活中，我在蘆洲國中當班主任的時候，很有趣，我們光國文老師開會，我們就有四十五個人，九十個班啦，兩個班一個老師，四十五個國文老師開會喔，第一次開會，我第一次見識到原來那時候沒有所謂九年一貫課程，那時候就是教學研究會，主席怎麼來的喔，我去年當過不能叫我當喔，然後就是@# \$ %上了，然後，我們現在開始來分配，第一次段考誰出題，作業抽查甚麼時候，今年的教學觀摩，都在分配這個，哪有課程發展阿，那回過頭來，我們現在在九年一貫的這個領域裡面，其實進步最多是在這個地方，大部分的學校地方在這個部分還在…好，遇到問題怎麼解決，比如說遇到我們國文科，奇怪耶，那個修辭齣，怎麼不同的教材、不同的版本裡面談的修辭喔，那個認定都不一樣耶，國文課…因為我是國文系的啦，好，那這樣好了，我們…你覺得你在你們的教授裡面哪一位修辭教得最好？那你來…因為現在老師多元嘛，你來自市教大，來自國立臺北教育大學，我來自師大國文系，你來自林口甚麼體育大學，休閒運動管理系都會在那裏教書嘛！現在不是都這樣嗎？你來自清大中文系，好，來你們覺得哪一個教授，我們把他請來，來跟我們談一談這個是甚麼…增能。

遇到問題如何解決，其實是課程評鑑裡面很重要的，它的配套措施，那這個時候相繼而來的，隨之而來的，是什麼？你的配套隨之而來的是經費，其實我們現在最大的問題就出在說，學校裡面，用心的學校努力地找資源，好，老師的進修，像我們在柑園、我們在桃仔腳，你只要有三個老師，你們覺得你這個領域你三個老師覺得有需要開一個什麼樣的三個小時的對談，或是論壇或是講座或是什麼，好，你只要找到老師，來，三個小時我們給予你四千八，你去找老師，你們三個就開始就你們的需要，有十個你就十個，類似這樣子的情況，但是大部分的學校恐怕目前沒有人在做。那這個就是課程評鑑的時後你要去評鑑，它解決問題的策略，就是說每個層級它課程評鑑的範圍喔、解決問題的策略、它的組織運作、它解決問題的策略，再來，它在實施的策略，有的學校它在實施還是一般印象，有的學校就是有很多的專業成長的社群，本位課程要發展，不是學校一聲令下而是比如說像我們在桃子腳，國中部我們是用領域當社群，好你們覺得這個學年，這個學期，你要發展一個妳們的主題課程，那你們的時間怎麼來，你們…它的能力指標怎麼達成，它又在這裡面又跟主課程，原來的你的學科課程裡面，你們是用它是怎麼個互補，關連，那你們願意發展，你們就做，需要的行政配合措施我們來配合，好，國小就是用年級，一個年級最少有五個班最多有八個班，好，那你們覺得有甚麼資源來讓你們可以…好，那行政這邊有甚麼樣的資源進來我們也公開，比如說我們有一個分派的生物多樣性的課程，那我們就來至少知道說這個課程很適合在小三到小六來

實施，好，那你們想要做我不想做，你們四個年級自己的年度會議決定好要做，把你們最適當的時間拿出來，好，那可以，那我們的老師外面的講師進來，第一個我們是要跟教我們、帶我們的老師做工作坊，然後去實施，還是我們的家長有工作坊？因為桃仔腳的家長大專畢業以上 49.6%，好那家長裡面很多英英美代子，他們常常在當故事志工什麼志工的，組織起來，好，那經過一個禮拜工作坊，那這個時候那就可以到班上，那老師就退而當助教，你把自然領域的時間，好，這個時段他工作坊下去，然後去試試看，他在實施課程的本位課程的策略，這是他評鑑的範圍嗎，類似這個樣子噢！

問：那校長，那我們接下來想要請問你，就是嗯…我們要課程評鑑，那中央、地方、學校層級它的一些的權責，就是角色跟職責，可能要就是要界定清楚它的一些權責，那校長您認為就是在中央、地方跟學校它的…。

王：我是覺得噢！中央只要去評鑑它自己的那一套噢，它不要噢要評鑑那一套喔，它就一竿子從頭打到尾，它可以…它不用做的，它盡量不要做，可以不要管的喔就不要管。

問：就是校長只要認為…

王：它已經透過地方去轉化了以後，對不對，好那它的權責其實是只要他這一套到底，你知道嗎？他這一套是一個要永久性的喔，九年一貫課程，只是一個臨時的委員會耶，委員會一解散以後就沒了，國教司就只有兩個人在管課程耶，那兩個人在當時一個叫林建傑，一個叫王海平，他們兩個管九年一貫課程，問題是她們兩個除了九年一貫課程，他們還要管別的耶，那麼多那怎麼管的了？是要有一套中央的權責，它要成立一個國家層級的課程發展委員會，一個常設性的組織，好，它該公布的，它就公布，它該修正的就要聽民間的意見，他要去…它有一套自我評鑑嘛，它這一套，他其實是一個機制嘛，遇到要修正，該啟動甚麼機制，不是他說修就修；遇到該公布，它要啟動甚麼機制，他是一套機制嘛！好，那該有配套措施的，是一啟動哪一套機制，這是她的權限，他是啟動機制而已，他是不必須去從頭做到尾，這樣得一個常設的機構，好，這樣的一個機構，他一個永續發展，到底該多久的時間做一套大的，做一個比較大的變動？在這一個圓圈裡面，一個不斷的圓圈裡面，什麼時候他隨時啟動一個機制，回過頭來作微調，應該是這樣嘛，齣。所以他的權責是有一個常設性的，啟動各種評鑑機制的，這個應該是講什麼，應該是一個這樣的這樣的組織嘛，一個檢視的系統該作回調就回調該大的變革就變革這是…

問：中央的部分。

王：那地方其實它是個轉化，還是轉換。比如說，比如說中央喔，它很多個民間的反應都覺得你們老師帶領課程發展的過程當中，他們士氣不振，對不對？好像做得很沒有成就感，那中央他要去啟動一套一個…啟動一個什麼機制…獎勵的、激勵的機制，好要去啟動這個東西，那地方要不要去轉化？坦白講中央啟動任何一個機制喔，我就跟你說國教司裡面就只有兩個人在團體課程啊，那兩個人就一堆的事情要做，每天接電話，民眾的抱怨、監察院的調查，寫報告都來不及了，所以中央其實說穿了，這一套啟動的機制，其實代表的就是甚麼？編列經費。你要獎勵老師，激勵，比如說你要設一個什麼教學卓越獎，那個我講的那個設立的獎勵的機制，不一定是教學卓越，甚麼時候該啟動，那個機制一啟動該怎麼去獎勵，這個就有一套。

要去聽聽意見嘛！我講的機制不是直接去作，而是那個機制一啟動以後，他就有一個固定的流程，你要設一個甚麼獎阿，就有人講，就師鐸獎啊！就有人講，師鐸獎本來是那個「鐸」啊，改成是爭奪的奪啊，喔，又有人講說民間也有一個 POWER 教師獎，又有人講說那個 POWER 教師獎啊，名額太少啊，那就有人說那可能我們仿造師鐸獎的精神，我們用 POWER 教師的選拔的方式聽民間的聲音，選拔的這個項目，評鑑的項目不一樣，取得資訊的方式不一樣，師鐸獎是你自己送件，那他不是啊，他還要去訪談，他還要去…。我講的是，這一套獎勵的機制，隨時都有類似這樣的聲音，這樣的過程，經過辯證經過論壇等等產生的這個方法…是大家覺得可能放諸四海皆準的，教育部的層級，他的權限，這樣得一個常設性的機構出來，再來就是資源下放，地方怎麼去找，那地方的權限在課程評鑑上，假設我這個資源那我也評鑑，我蒐集到，一樣的，我也蒐集到，我有我的權限是我去負責要蒐集這些訊息啊，站在支持老師的系統，支持老師的專業成長，請問中華民國的老師哪一個，你普普通通，你請假沒有超過十四天你的考績會乙等，不會啊！你如果哪一天去當老師，你普普通通，我準時七點二十上班，比學生早十分鐘到校，我比學生晚十分鐘離校，學生三點四十下課，我四點離校，我請假不超過十四天，我不生病，不超過十四天，校長會給你考績乙等嗎？他敢？考績都甲等，那這是比較啊！我每天做得要死，披星戴月我也甲等，你每天普普通通也甲等，「路上人多，心不平；天上的星多，月不明」那那個都是一個獎勵的來由嗎，對不對？你不獎勵那個東西喔，那這個時候縣政府他就是要去轉化，地方他只要去轉化這個東西，可是我們現在常常不是喔，在權限上噢，中央喔在做學校該做的事喔，真的是這樣噢！真的是在做學校在做的事，地方政府在做學校該做的事啊，為什麼，我們都不是研究結果、理論的基礎來支撐課程啊！我們是政治決定啊！對不對？現在是政治決定。我舉一個例子，這個我看到的，我在臺北縣政府我們每一年兩次的議會開議，校長要列席預算審查、追加預算，五月就追加預算審查，全縣三百個校長，就坐在那個地方，臺北縣議員就找縣長、局長點名噢，局長…我們那個劉文通局長那時候，「局長，請問萬里國中自然領域，裡面用的是哪一個版本的教科書？」我的天哪，我們的局長竟然不能回答說：「這是學校的專業決定，我教育局不必管這個。」他竟然是後面的科長、專員、府會聯絡人趕快電話去問萬里國中你們自然的什麼，他來回答，給他一個紙條他來回答。好，臺北縣本來教材的決定、教材的選擇權在學校，實施幾年以後，周錫瑋上台，議員說一綱一本，後來公聽會辦得各區辦完以後大家砲轟，後來轉了一個彎叫做一綱多本選一本，全縣統一版本，用縣為單位，那你說，這個權責有沒有畫分清楚？類似這樣子的，不要有那種政治決定，然後，最後那個整個權限部份…這是我認為。那學校的權限，照理說整個課程綱要定下來了，這一套課程，綱要定下來了，應該是學校實施的單位權限最大，他的權限包括我實施有問題，我要向上反映我的經費有問題我要向上反映，我的配套措施有問題要向上反映，對不對？但是現在沒有啊！一天到晚都在吵架。臺灣環境也不理性嘛，都在吵架啊，這是在權限的部分。

問：好那，我們第四個問題想要請問校長怎樣課程評鑑機制的設計，也就是它整個機制的設計，如果我們 PDCA 的架構來看那他各要包含哪些要素。那可能

要提醒一下校長，就是時間的關係，我們可能要把握一下時間這樣子。

王：其實我覺得這個部分已經其實…，從 PDCA 來講的話，以中央層級應該是一個課程大的目標，國民該達到的基本的還是比如說就在我們的綱要裡面有一個大的方向，那事實上他的執行就是去設計機制，用個委員會，常設的委員去設計機制，那好基本上說來，地方的層級他還是在…其實地方是不必有太多…他的任何計畫、執行、考核這個，他都只是在做轉化，好不好？他只做轉化，那學校的評鑑才是真的，他有這個大的方向來到這裡，我的課程計畫我要如何產生？對不對？這個計畫產生的方式，好，你知道很多課程計畫產生都是教科書商給的啦，對不對？第二個，我的執行我的策略是甚麼喔，我執行的方法好，我執行以後，我的產生的問題，我如何解決，那，其實他是一個…他這個 PDCA 不是在地，這是這樣一直在往上。每個階段，他產生的問題就不一樣他解決了問題又產生新的問題，他解決了問題又產生了新的問題，那你說，他的要素其實很重要，學校裡面喔，真的需要有專業成長的社群，要有專業成長的怎麼講課程吧，對，課程！好，再來要有專業成長的支持系統，那個支持系統喔，其實就是比如說，我輔導團的支持啊，像現在很多學校在作那個專業發展，教師專業發展評鑑的試辦計畫，張德銳老師跟那個丁一顧老師他們有在推的這個部分喔，我覺得這個社群對學校，因為也是試辦沒有強迫性，那他們也支持了經費，比如說一個學校一年只有三萬塊的成長的費用，但是事實上三萬塊我們就可以開十個…你看喔，一個主題噢！我們需要的主題，一個那個社群喔！比如說我就可以十個社群，十個社群我請兩個老師兩個小時的鐘點做三千二，那三萬塊我就可以支持十個社群喔，當然是…一向我們在桃仔腳我們覺得這個經費是很好，但是我們桃仔腳，每一年，光是專業成長的這個社群的經費，我們大概三十萬跑不掉，我們都是募集民間的資源，那，我們都自己這樣在做，就是它的那種要素，事實上，計畫、執行、評鑑、考核、行動的…其實最終的目的地，他評鑑就是說教材、教法、師生的互動等等課堂，還有學生的表現，學生的評量的表現，那評量的表現他又分很多種，好，他有平時的表現，那，定期的表現、總結的表現好，類似這種，那還有，其實在這個 PDCA 裡面有一個很重要，因為畢竟是學校在教學，家長參與，家長是一個課程的？我今天像我們小學，我們教注音符號，十個禮拜教注音符號，那回到家裡，他是要練習，那回到家裡，家長有沒有人來陪伴？有沒有人來鼓勵？。像學校老師在教健康，小學生教刷牙，他回到家他要每天刷牙，不是來學校才刷牙，那家長有沒有這個？其實這個是可以小到這種地步，那家長可以是課程評鑑的支持者還是阻礙者，他是助力還是阻力，那學校老師本身專業成長的意願這也是評鑑的一個範圍裡面嘛！噢！時間超過了…呵。

問：那校長…我們第五個想問校長的問題是那我們在中央、地方還有學校層級，我們知道評鑑方法有很多，那有沒有…就是校長認為那怎樣的評鑑方法放在這三個層級是適宜的？

我實在是…其實…我很一直在做的，學校本位評鑑。所謂的學校本位評鑑，不是我自己寫評量表這樣叫本位評鑑，學校本位評鑑應該是我自己學校的社群我要來透過這個評鑑的過程來增能，第一個我要認識甚麼叫評鑑，第二個我們要有哪些評鑑的課題？一個學校裡整個都評鑑，大鍋炒，那學校雞飛狗跳！比如說，我如果八年為一個周期，我第一年喔，我評鑑語文領

域，我們來作語文領域，第二年我做什麼領域，然後呢議題的…等等。假設，這是我的假設，決定評鑑課題，我如果要學校本位評鑑，其實我行政就是設計就是這個樣子了，好，那第三個，每一個課題我們要評鑑的小指標，所謂的指標，第一個我要評鑑的是當老師的課程設計那有哪些指標的，我要學生的學習有哪些指標，像家長的參與，哪些指標，課程的決定哪些指標，類似這樣我們的評鑑的指標。好，那再來，第四個我們要決定評鑑的方法，我是要用觀察呢？我是要用歷史紀錄呢？我是要同儕的視導呢？我是要用學生的評量表現作為我評鑑的方法之一。那事實上，在學校裡面它是各種方法都可以用的，好，再來，家長的回饋意見，評量的方…評鑑的方法，家長的回饋意見，你知道嗎？

現在的家長已經不像以前的家長，但是我們在回饋意見，在作整理的時候，我們也要知道這個意見可用不可用？喔，這個到底是…好，那評量的…我評鑑的方法，我們需要透過…我要設計啊，而且是要大家認同的啊！這個指標是要經過篩選耶，那，這個指標合不合用？這個方法合不合用？我們還去找評鑑的教授來幫我們看耶！其實這是一個透過評鑑的過程，是一個自我成長專業成長社群，專業成長的歷程。最後，我們來自評！好，來評看看。再來，我們還要請外部來幫我們評鑑，好，那外部跟評鑑跟內部的評鑑有一個對話，那結束以後，我需要做甚麼改善？我需要作…其實學校評鑑、本位的評鑑，假設是這樣的歷程…縣、地方你只要作後設評鑑，看看這個歷程有甚麼盲點；這個歷程有甚麼值得鼓勵的；這個歷程有需要提出他評鑑以後提出的問題，由我們可以來協助的。他只要作後設評鑑，只有他的後設評鑑看到這個歷程是健康的、是正向的，他值得鼓勵，你就不需要再去跟他分什麼等級。校務評鑑，等一下又校長評鑑，都大鍋炒，等一下喔你知道嗎？學校的評鑑有多少啊！我要一分鐘都唸不完，什麼友善校園評鑑、品德教育，等一下呢，又是甚麼高關懷方案，等一下攜手計畫方案，等一下交通安全教育方案，所有通通有增無減，其實是錯的！教育局、地方你只要作後設評鑑就好，所以，我還是會比較堅持說學校本位評鑑是應該作的。但是不要誤解學校本位評鑑只是自己勾一勾就拿出來了，我問你如果評量指標是人家給你的，怎麼會叫本位評鑑呢？要自己發展的指標，再來跟外面的指標拿來作[00:59:02 宣導]不是嗎？你們都碩班嘛，那你們就知道了你要發展個問卷哪有那麼容易呢？

問：好，那我們第六個要問校長的問題就是…那我們在課程評鑑之後，那我們要怎麼善用這些結果？

王：其實，以學校而言就是不斷改善啦，PDCA 就是不斷的由最後這個 action 然後呢，再不斷的往上一直螺旋往上，其實評鑑的結果在中央，好，中央的評鑑喔，他是在改善中央的系統；以地方層級，他是在除了改善自己的系統，他的轉化系統好不好之外，地方是有對學校評鑑的。比如說，他用後設評鑑的方式，他是可以有很多的協助計畫。我覺得是要發展出協助計畫，那以學校而言是發展出自我改善的方案，那我今天我評鑑完，所有領域的課程我這樣我的改善計畫開始實施之後，我在下一輪可能是五年後才再評鑑嘛！啊中間四年微調嘛！其實評鑑的結果是為了改善，那但是我們現在常常評鑑的結果是為了考核，對啊！績優學校，什麼特色學校，然後什麼什麼給補助款多少，那以我的看法，我跟你講噢！我在柑園國小，我們哪是在做九年一貫，我們是當初民國八十一年在做自救運動，我們學校都存

活不了了，我們在做自救運動，然後九年一貫以後，我們在談那個課程的大違建喔，通通變合法的。我覺得九年一貫對柑園最大的幫助就是所有的違建課程都合法了，對不對？一個禮拜一節的社團活動你要幹嘛？那我們當時發展出來就是我們一個禮拜要六節啊！然後我們怎麼去做整合？那真的是一個很綿密的過程！我們爲的是要什麼？我們要解決中輟生的問題，你知道嗎？那學生一來，本來期待社團，一節，最後連那一節他也不期待了，因為那一節根本沒辦法上課，那後來我們改革，我們自己的改革，改革完了以後剛好九年一貫說那是學校本位課程，我們本來哪是什麼學校本位課程，我們本來只不過要把學校那些孩子不會去外面作怪，來學校作怪好了，類似這樣子。那所以變成是說它變績優，那我們校長在柑園…第一個，我們不申請任何教學卓越獎、教學領導獎，我在柑園的時候，八年來從來沒做過，我在桃仔腳籌備到現在，我今年八月一號退休，我們從來沒有申請過什麼 POWER 教師獎、教學卓越獎、校長領導卓越獎，為什麼？說實話，我常常都覺得，別人需要你就給他，我們還是好好做我們自己該做的事，因為我們覺得，為了要得這個獎，你要來看，你干擾了我整個行政系統跟教學系統，我們自己每天忙的不得了，學校熱鬧的不得了，那管你這一些，最好督學都不要來，我們好好地玩，為什麼？我的家長就是我的最好的監督者啊！我們的孩子他每天的問題就是我最好的監督啊！他的問題你就是要去解決啊！老師的問題…老師的問題就是行政最好的監督啊！為什麼？老師的問題你不解決，那你一天到晚去申請那個什麼卓越獎什麼…那我們學校會被獎勵的是什麼？因為每一學期都要報課程計畫，那是規定要報，好，那我們報出去幾乎都得獎，為什麼？那是我們…我們沒有一個是抄教科書的啊！所以類似這樣子，所以它的結果…自我改善、系統管理。那這樣的一個評鑑，我管理的系統除了行政、老師、家長、學生，然後從這四個向度下去的，不管是課程也好，不管是什麼…那事實上課程、教學就是學校的核心，除了課程，除了現場的教學，所有的風花雪月都像一棵聖誕樹，掛滿了很多玲瓏滿目…事實上那都不持久啦！

問：那要問校長最後一個問題就是在中央、地方跟學校層級，那它的包括哪些…

王：欸！我不曉得這一題要問什麼耶！

問：可能就是…當你在做課程評鑑的時候，可能中央、地方、學校需要去解決的一些議題不一樣，比如說，可能學校的部份就是要讓教師們對課程評鑑比較不會這麼的害怕，那家長可能就要接受課程評鑑這一塊到底是要做什麼，就有點類似學校、地方、中央要進行課程評鑑的時候，它們需要面對的一些問題是什麼？

王：這個地方跟中央我不知道耶！我…我…因為他們從來沒做過…呵呵。

問：那校長可以就您在學校的…

王：學校的層級噢！其實是站在協助老師的專業發展，第二個，協助老師有一個比較豐富的生涯，我覺得當一個老師，我自己三十一年下來，我覺得非常的豐富，是因為我的場域很讓我有隨時都想改變、突破，那我都做到了，我當老師的時候，我的校長給我最大的空間，那時候很傳統啊！民國六十七年，民國六十七年的時候，校園那麼傳統的時候，校園…我的校長那時候…課本，那時候的課本是二十課，我覺得我只要教十課，我應該讓孩子去讀小說，國中的學生讀黃村明的小說、讀瓊瑤的小說、讀白先勇的小說，一般人是不能接受的，讀金庸的小說，我的校長給我最大的權限，那也就

是說，一個學校的評鑑的很重要的議題是說，有沒有辦法讓老師信任行政是要透過評鑑要來發現問題來協助他，第二個，透過評鑑看到老師的需求，跟學校去經營更有利於大多數老師需求的校園的文化環境，那個氛圍。透過評鑑，其實我覺得它看到的一些問題是不是可以讓大家自己坐下來，可以用一種反思，不要只要求別人，能夠大家來對話，我覺得校園的民主在課程評鑑的這個向度來說應該是這樣才對，校園民主不是「一人一把號，各吹各的調」啊！你們要怎樣，行政要怎樣，然後行政就說「教育局規定1、2、3、4、5、6。」，每一個處室主任都「1、2、3、4、5、6。」，那老師是說你們行政怎樣，你們怎樣…不是這樣，這個不叫校園民主啊！校園民主是每一個人的聲音會被聽到，會被尊重，而且是平等的！不是誰的麥克風比較大，好，那被聽到、被尊重以後，要解決這個問題是大家都要付出心力的，這個才叫校園民主，才叫政治的民主啊！我們現在我覺得不是一個公民社會，而學校就是一個培養公民社會的搖籃，我覺得課程評鑑剛好是一個很好的機制，它的很多…它有很多的基礎課程，剛好！而不是說我評鑑完，你獎金五千塊、你考績乙等，不是，應該不是，我覺得這個部分我覺得臺北縣做的很好，尤其它配合…其實張德銳老師他這個計畫，本來一剛開始我不太看好，可是後來我們申請試辦以後，我們很好…我們臺北縣這一點轉化的很好，就是說，各校你們來申請，那有得選噢！全校參加，幾分之幾參加，幾分之幾參加，都可以分，很多種等級，那你要選A餐、B餐，你就自己選！但是你要告訴他，你為什麼要參加這個？全校參加，是所有老師有通過嗎？如果是只有五個參加，去年五個，為什麼今年只有五個？去年五個，今年怎麼只有四個？你再把這個寫清楚，那當然，你那個錢是按照比例，他給它的費用比較高，那你五個人參加你也不是那一套，張德銳老師那一套全部喔，我只參加…今年我只做，只參加同儕視導裡面的教室觀察，那我們要教室觀察，那我們就要去請教授來告訴我們怎麼樣教室觀察，然後我們就試著去做教室觀察，然後我們就來反應我剛剛看到的，啊你同步同意錄影，你同意錄影我們就來放錄影帶大家來看，所以你看了以後「蛤，原來我上課都只對著兩個人上課。」那這個就是。學校重要的議題就是…要協助老師，還有，帶整體向上提升，我覺得它是在…因為事實上噢，校園文化的提升更具體的就是教學品質的提升，老師的教學能力精進了嘛！那因為你評鑑，因為我設計的過程理念就是教導參與嘛，像前提就是那整個校園它會是一個比較友善的校園，比較溫馨的校園，比較正向的校園，所以在我看來所有的評鑑計劃都可以只有一個計畫就好。我跟你說，以我們的經驗你如果到學校噢！一大早就要去，下課時間，十個孩子有八個孩子都好盡情的奔馳，都好大聲的叫、好大聲的笑，那這個校園就是健康的，他的老師是好的。那你再看上課，你看噢！有一次天下雜誌的記者來找我玩，其實只是來找我玩而已，結果他繞啊繞啊繞，我帶他看啊看啊看，結果呢，好好玩喔！我們那個記者說「我可以進去看看他們嗎？」我說可以啊，可是要看老師同不同意，那我就說「○○老師，好朋友想要進來，可以嗎？」然後你知道嗎？好好笑喔！那個老師剛好在教拼音，小一嘛！然後那個老師就說「小朋友，你看喔！那個客人要來看哪一個小朋友最專心！」看老師噢在講這個字，他講ㄇ、ㄋ。那他講小朋友你要專心喔！校長跟他的朋友就是要來看哪一個最專心，你們看，那個老師就轉化的很好，他不會讓學生覺得有壓力，那他自己…你看，

老師接到這個命令…不要說命令，有一個訊息，我們跟他打招呼說「○○老師，我們可以進來嗎？」他馬上可以轉化成一個他教學很正向的效果，為什麼？小一的學生噢！你知道嗎？我們桃仔腳小一的學生噢！你只要一進去，他們每一個就「客人！！！」這樣子，那小一的學生，我只要一進去喔，他在上課就全部雞飛狗跳，小孩子就是要這樣子才像小孩子啊！他就會用這一招，他知道他的孩子會因為這樣子不專心，他就會說人家來看你專不專心，你看這個老師我還要評鑑嗎？我已經知道結果啦！

我去評鑑啊！校務評鑑噢！臺北縣校務評鑑，一進去噢那個資料夾…那個學校六個班級，資料夾有一百三十七的資料夾，如果你們去那個學校實習，你們就是天天在做這個。那你們去…我再舉個例子，有一天，前年吧！九十六學年度，我們去臺北縣中正國中評鑑，校務評鑑，分享校務評鑑經驗，我就去看老師的成長檔案，那聽到我要看成長檔案，馬上他們的實習老師就說「校長，我們某某某老師做的最好」，他是說我們有多少…比如說我們有68%的老師有做成長檔案，那我說「請問，哪一個老師做的最好？你推薦我看。」其實他很怕我全部看，我也不會讓他難堪，然後我就說哪一個老師做的最好？然後他就拿了一個老師的給我看，他就說「這個老師來了已經三年。」他們就在旁邊幫我介紹，為什麼他拿給我看？你知道嗎？他已經來這個學校三年了！那我為什麼看他，他們推薦我，剛好，這個人是我認識的，是我柑園國中的老師，然後調到…最早，他的實習考試都在柑園國中考，那我已經離開柑園了，那時候我已經離開柑園了，但是我桃仔腳在柑園國中的地下室開始籌備的時候，我跟柑園很熟，因為國文老師，因為他們常常請假，學校都找不到代課老師，就會跟我說校長你來幫我上哪一班的課這樣，啊我都都義不容辭的去上，所以我跟他們都…那國文教學研究會他們每次都找我一起開，因為我在幫他們評量嘛！結果呢我跟他很熟，結果他調到中正國中，去了三年，他的成長檔案通通是在柑園國中的，民國九十六年，他的檔案是民國九十三年，照的照片都柑園國中學生體育服裝的照片，那尷尬…更好笑的是，他們實習老師幫我介紹完，他們主任就說那個誰誰誰你把老師找來，校長有問題的話可以請教他，他為了要表現這樣…表現真實，結果那個老師一來「嘿！校長！你怎麼在這裡？校長你不要看啦！那個都是以前，我來這裡好忙喔！根本沒有時間做！」有沒有很尷尬？然後我已經有看到了，不過座談的時候我還是給他們優，但是在討論的時候，委員在討論的時候我給優的理由是至少這個學校還很認真要把它做好，只是它還沒做好而已，你沒有必要在評鑑上面你去給他難堪，讓他校長調不動，讓他怎麼樣…因為那個校務評鑑跟校長調動有關嘛！對嘛！你是在協助它改善，當我的老同事跟我說「校長，我都沒有時間做」他就知道他以後要做了嘛！就好啦！其實這是…我舉這個例子，呵呵…。

中央、地方、學校層級的課程評鑑機制規劃與設置探究

訪談逐字稿

受訪者：葉興華 副教授

時間：98 年 11 月 27 日（五）16：30

地點：臺北市立教育大學

（以下葉興華老師以「葉」表示，訪問者以「問」表示）

葉：意思是說評鑑的目的何在？因為以現在的課程綱要來說，它是有談到是說，應該是中央那個層級去辦理所謂的學生基本能力的學習成就的檢測，再過來去這整個課程的綱要，我覺得如果以現在對學生的能力檢測的部分，我覺得那個地方是不是針對課程綱要來做，或是以現行的型態來說，我覺得那是可以再做思考的，因為以國教院他們去發展的那個東西，他發展學生學力檢測的試題，它前面那個地方需要有一段時間去走，那假設是說是那樣去走的時候，那它跟在我們課程綱要，就是課程綱要這個籌畫的時候，因為課程綱要有一段實施的時間，我那段時間就會擋著，那我會覺得以目前的型態來說，是不是能夠發揮這樣的功用，其實是可以去思考的。那當然的話，中央層級的話，它當然要去負責所謂兩件事情，一個部分是課程本身的評鑑，那再過來是課程在評鑑以後它包括其實有很多的部分，比如說課程本身的檢討，這個配套措施做的好不好？比如說這個學校裡頭現在教學的那個型態，那以我們現在這個部分，評量的話我們大概只有思考到說學生的學習而已，那這個所謂的課程評鑑，它應該是要跟整個課程發展的機制在一起的，就好像我們在談課程評鑑的時候，課程評鑑不是等課程發展完了才開始評鑑，而是課程在發展的歷程當中，就要不斷地去進行評鑑，所以中央所謂層級的課程評鑑那個機制，我覺得它指的應該是跟整個課程發展在一起。所以其實他們現在國教院就有另外一個研究案，在探討那個整個課程發展的機制上，所以，他們也就是說，我們預計說，什麼時間要檢討？比如說總綱，什麼時間要檢討什麼東西？好，那個檢討的東西，其實就是一個課程發展的機制，那我也需要透過這些東西的檢討，我才能夠研擬出下一個階段的課程發展，所以在這邊，它所謂的課程評鑑到底是什麼？我覺得如果從整個真評鑑的角度來看的時候，真評鑑的角度來看它應該是包括這個所有的東西，那當然如果你從這個準評鑑來看，那當然你就可以把它縮小在學生學習能力的成就評量。所以，中央的部分這個課程評鑑要把它擴張到整個真評鑑的部分，跟整個課程評鑑機制結合在一起，那再過來說，地方層級這個部分的話，我覺得地方層級的部分的話可能要去思考的是說，地方層級在整個課程發展當中它的地位是什麼？那當然以我們現在來說，國民中小學當然是屬於縣在主管，對不對，那那個中學的高中的部分應該是教育廳嘛，那現在的話當然就是精省了嘛，所以都改成國立，可是事實上是中辦在管，那以這樣的狀況來看，地方對於所謂學校的管理權，這個管理權到底在哪裡？它是行政權，那這個我想說應該是當然是沒有疑問的，可是行政權是不是可以涉及到所謂的課程權？我覺得這個地方是可以去思考的，那當然是說，你的地方層級的話，因為你有多少

權力你就要做什麼樣的評鑑，那這一塊的話，比如說以現在的課程綱要來說的話，它是留了一塊，比如說彈性的學習節數，在 82 年版的國小的部分的話，它是比如說它是有一個類似像鄉土教育這樣的東西可以去實施，那當然有這樣的東西的時候，你地方層級就應該去評鑑，因為那個是你地方的權責，可是未來的時候，這個地方的時候，它要放多少？我覺得這是要去思考的，那以現在來說的話，你去看那個彈性學習節數以後，它寫得很清楚是學校自行規劃，那如果學校自行規劃的時候，照理說這一塊彈性學習節數它那個課程的權限應該是放在學校，可是現在是由很多的縣市它利用這一塊要去做很多的事情。

問：就是變成縣市干擾，就是干涉到學校。

葉：對！它干涉到某個部分，那通常那一塊有一個權限，它的一個評鑑權。另外還有在課程綱要裡頭去看，還有一個部分是，它的課程計畫要送縣市主管的教育行政機關核備，那這個也是在現行的這個課程綱要當中，它所擁有的縣市這樣子的一個核備權，那其實以現在的一個狀況來看的時候，因為它是核備，對不對，那核備要到什麼程度？對不對，當然核備我可以來全部尊重你學校的規劃，就我知道你全部做了這些事情，那就准你核備，那當然我也可以怎麼樣，我也可以進行審查，所以這一塊在課程綱要裡頭它並沒有說得很清楚，那以過去這幾年的狀況來說，大概前面九年一貫實施那幾年的話，大概財力比較雄厚的縣市，他們都有請一些專家學者去做這樣子的審核工作，那以現在來說的話，那假設財力比較不好，它大概就是請一些校長或是輔導團來做，那可是我們要去思考的是這些校長跟輔導團是不是有這樣的能力？它是不是可以從一個比較宏觀的角度去看一個學校整體的課程。那當然整體課程裡頭是有領域的課程，可是學校的課程是用一個比較宏觀的角度來看，那當然財力比較雄厚的，比如說臺北市他們前幾年都有專家學者在看，那現在這幾年來說，它也就流於所謂的核備的部分，那其實這個方向就反映一個蠻重要的一個東西，就是說地方層級它究竟有沒有這個能力來做這件事情？

問：有沒有能力去執行。

葉：對！執行課程評鑑，執行課程評鑑這件事情，因為以現在縣市政府的教育局的人力來看，那你假如上網去看，你就會發現人力非常的少。

問：就是沒有專門做課程的這一塊。

葉：在臺北縣的話，他們今年有針對課程的科，那但是在很多的縣市教育局它有所謂的課程的督學，那原來其實在地方那個層級的時候，平常督學他在學校視導的時候，其實他就應該包括所謂的課程視導，可是問題是他有沒有那個能力？因為就是教育局的人他們很多人都是，比如說他是通過公務人員的考試，公務人員他並沒有考課程教學這一科啊，而且就算他考上好了，就算他考過好了，可是課程教學它是牽涉到很複雜的東西，他要具備一定的專業背景，你才有辦法去視導，做這個評鑑的工作，那我覺得對他們來說他們是因為沒有那個能力，所以很多的學校，很多的縣市就設了所謂的課程的督學，可是這個課程督學他的能力還是很有限嘛，他有辦法去做這個課程評鑑的工作嗎？所以我覺得在地方層級這地方的課程評鑑會牽涉到剛剛我們第一個講的，它的課程權限到底在哪裡？有沒有，它在學校可不可以有干擾？就是它可以決定有多少？但是就是說就整體來說，它是不是有那個能力去做所謂學校的課程評鑑？這個部分其實我是很懷疑的，我覺

得以他們的人力編配跟人力素質來說，其實都不足以去做這件事情。

問：那如果是學校層級的話？

葉：因為學校層級的話，理論上是責無旁貸的，因為我們今天規劃了一個課程，那這個既然是學校規劃的，他當然要懂得去檢討，那這個我們會牽涉到所謂的學校規劃課程，它規劃在哪一塊？

問：規劃在哪一塊？

葉：對！它可以做到什麼種程度？比如說像我們在講說學校本位課程，這就是課綱當中我們講的學校本位課程，就是這樣子的概念，因為都是學校本位嘛，所以當然要自負其責嘛，可是我們進到教育實務層面去說，好，這個學校本位到底本到什麼程度？以臺灣的狀況來說，其實你看那個主要的學科，除了七大領域以後，除了綜合活動之外，幾乎大家都買課本，那這個部分大家所做的評鑑就是我們講的選教科書那個地方，或是事後追蹤的那個部分，那它是不是要做的那麼大？因為現在我們講說因為學校裡面有一個問題就是說，它有多少的人力可以投入所謂的課程評鑑？

問：所以每個層級都會牽涉到沒有人力這件事情？

葉：對！比如說學校課程裡面它要做一個真評鑑，它有能力嗎？它根本沒有能力去做真評鑑，因為真評鑑它牽涉到的範圍太廣了嘛！你看其實我們在做校務評鑑的時候，校務評鑑的課程教學它雖然有一個向度，可是它也不是一個很完整，怎麼講，就是沒有那麼完備，那麼細緻去檢測，對不對，我們也做一個小小的部分而已，那那個制度對他們來說，其實有時候你就會發現說學校很粗略地去檢測就有很多的問題，所以我覺得學校裡頭其實它沒有辦法完全地去做一個真評鑑，所以它只可以去做一些所謂的準評鑑，那準評鑑我們就要思考的是說，學校那個層級它的能力，它的那個準評鑑可以做到什麼種程度？因為我們本身對課程評鑑這個概念可能不是很清楚，對不對，現在大家在說課程評鑑，課程評鑑到底要做到什麼程度？我覺得是說，中央那個地方大概要做到所謂的真評鑑，因為中央要作一個整合，那假設地方真的要做的時候，地方跟學校它應該是做所謂的準評鑑，我們就做某一塊，那某一塊的話就牽涉到我們課程結構的地方，你要去定義清楚說它可以做到哪一塊？比如說像準評鑑的話我可能就是說，比如說我儘量不要做，嗯，其實有一些應該要適度分出去，比如說像教科書的評鑑，教科書的評鑑的話比如說它應該可以有一些專業的團體來幫大家做一些評鑑，讓大家去探討，那學校的話，就從這個專業團體做的評鑑當中去適度的選擇。

問：所以教科書評鑑的話它是要由中央這個部分來做嗎？

葉：我覺得它應該切出去，可能或許是說中央它怎麼去組織，比如說它可以找專業團體做啊。

問：就是另外成立一個專業團體來做？

葉：對！所以中央這個部分自己要去規劃一個很完整的課程的評鑑，然後在地方層級，就是跟學校層級，假設真的要做的時候呢，就是告訴它你要做哪一塊的評鑑。那些分出去的就讓別人去做，做完了再集中給學校作參考，規定學校不要去做，那學校我比較贊成它去做的是，比如說學生能力的掌控，就是學習的評量，要去掌握到一定的教學的品質，那或許是說是不是我覺得在中央那個地方的時候，它可以去發展一些那個學生的那種像類似診斷性的測驗，可以讓學校來執行，

問：就是最基本的診斷測驗？

葉：診斷性的測驗讓學校來執行，因為以我們現在國民教育那種基本能力的觀念來看的時候，它如果是基本能力的時候，就是學生一定要達到一定的基本，那基本的我們就要補救嘛！那如果說這裡你沒有做好的時候，那會不會其實就全部都不要談了，那這個地方是學校應該要去做。可是問題是學校基本上沒什麼能力做到這邊，老師只能做到月考評量，對不對，頂多量化的評量之外，再給學生質性的評量，所以，其實學校的老師也沒有那個時間，沒有那個能力，所以我們就要仔細去思考，老師可以做什麼？比如說我們可以說學習評量，我們提升他的命題基礎，提升他的命題能力，讓他有比較好的能力可以幫著學生去了解學生學習的成果，學生成果就算成就測驗，對不對，成就測驗跟診斷測驗又不同，對不對，所以診斷測驗或許就是，比如說中央它就可以幫一些忙嘛！因為大家都用這幾個版本的教科書嘛，我們可以一起來發展大家用啊，所以，其實這個部分的責任以課程綱要來說，它像是說這個縣市教育局，它去編定那個學生基本能力測驗那個部分，因為以現在來說，大概有能力做的只有臺北市，所以我為什麼說地方層級他要去找一個它可以做的，而不是像課程綱要說這個東西是地方層級機關去檢測，因為你看，九年一貫課程到今天已經幾年，8年了嘛！真正在做的只有臺北市啊，那臺北市現在在做的也只有國語、數學，英語才加進來啊！那個社會跟自然、生活科技還是沒做啊！對不對，因為你看以臺北市來說都這樣，等到臺北市把那兩個領域發展出來的時候，搞不好九年一貫課程就沒了，就換一個課程綱要了。那其他的外縣市根本沒有這樣的能力，因為比如說像臺北市正好它的教育資源多啊，所以它可以有很多的老師，可以有很多的專家學者讓它去投入，可是外縣市沒有啊！而且其實如果以這個階段來說學生學習能力的檢測來說，其實它還是學課程綱要那個部分的內容，其實大家是一樣的。那臺灣從頭到尾那幾本教科書也是那幾本啊！那為什麼要各個縣市政府去做？

問：所以老師是覺得地方這個層級幾乎可以拿掉嗎？

葉：我覺得這是要看它給地方的權限在哪？

問：所以它會有很嚴重的區域差異？

葉：對！我覺得就是以地方的人力跟人力方案的素質跟人力的編配來說，它真的不足以做這件事情，像我覺得這個部分應該由什麼來取代，應該是由以前師培機構的那種輔導群來取代，像以前的話師培它就有分輔導群，但以前應該大概還有學校還沒有改制，或是還沒有跟人家併校區之前，它就是九大區嘛，九大區就是分一區一區嘛，這九大區跟縣市學校、跟中央跟國教院，它怎麼去形成一個很綿密的評鑑網路，他們三個應該是形成一個綿密的評鑑網路，像現在的課綱裡頭它並沒有去說明，這個綿密的網路如何形成？所以形成是各做各的。比如說像臺北市，我們也是在做能力檢測，那國教院不是有那個TASA資料庫嗎，那也是在學校的能力檢測啊！這兩個不就是重複做了嗎？那未來比如說TASA是全省抽測嘛，那它的樣本相對的比如說我這個縣市政府，我要了解我這個縣市的教育，一定是要比較少的嘛！那這邊為什麼要重複做？

問：就是中央要去整合它？

葉：對！其實中央它那個部分我是建議它要整合出一個機制，去思考到說在這個機制制度之下，縣市政府負責怎麼樣的事情？然後學校負責怎麼樣的事情？那在這個過程當中，縣市政府也可以負責一些事情啊，比如說怎麼樣的事情，

比如說我現在要能力檢測，好，我現在告訴你，縣市政府你抽樣的原則是怎麼樣，然後怎麼樣去協調事情，那你就可以幫忙這個層級的行政業務啊，你就可以分層去做啊！那現在的能力檢測來說，我不曉得它有沒有透過縣市這個部分，那就變成說，國教院做國教院的，縣市做縣市的，假設我現在學校要發展的話我就做學校的嘛，所以這三個之間都沒有連在一起啊！它沒有做一個整體的思考，那當然你們這些研究案就會很想知道說這個彼此的分工是什麼？其實彼此的分工就牽涉到課程綱要的定位啊，對不對，就像我剛剛說的嘛，你課程綱要賦予這個縣市政府什麼樣的權力嘛！你要賦予它多，那當然它可能要做的評鑑工作就多。那再過來就是說，假設說像我們現在臺灣雜誌說基本能力這樣的觀念來說，它可以賦予地方縣市之間的差異可以有多少？比如說像臺北縣，他們就增加了三節課啊！然後那個臺北市，我很早就告訴你這個英文已經向下延伸嘛，好，那這個算不算？這個也算課程評鑑的一部分，因為什麼？因為政策無法落實嘛！

問：那就是要去評鑑它？

葉：對！因為你政策要去落實啊！這就是實際的狀況沒有按照政策走嘛！那好，沒有按照政策走可能第一個，政策不對嘛，第二個是你的規範政策不對啊！

問：所以是一團亂嗎？

葉：對！如果現在以我的觀念來看的話，其實它是一團亂，然後這個課程的機制的時候，談課程評鑑機制的時候，它一定要跟著所謂課程的規劃走，要不然你像它說我們的課程評鑑機制應該如何建立？課程評鑑機制是不能跟課程發展脫鉤的，以我們現在的狀況來說就是課程評鑑跟課程發展脫鉤嘛！所以今天才會有這種規定啊。

問：所以覺得課程綱要的規定是完全…

葉：至少我覺得第一個它的落實度是沒有落實的，包括課程計畫的審查，這個最簡單核備的一個部分都已經做的不落實了，你像說後面的基本能力檢測，然後課程全面的評鑑，那個是它做不到的，對不對，你如果賦予縣市有課程決定的權力的時候，它就要做整體的評鑑啊，所以我現在會有點語重心長是說，比如說縣市它想掌握課程某部分決定的權力，比如說縣市有什麼課程我想要去佔彈性學習節數的那一塊，可是問題是它沒有那個能力去評鑑，它只有能力去挑選課程而已，它沒有能力去評鑑，因為評鑑比課程發展更難。好，比如說課程是以 PDCA 來講，應該是包括哪些內容架構或是要素，這個是什麼意思啊？

問：就是如果我們以課程評鑑機制來設計的話，那 PDCA 就是一個循環圈，那以計畫、執行、考核、行動這四個部分在中央地方跟學校層級，它應該要做一些什麼事情？

葉：因為我覺得其實評鑑跟課程發展常常就是一個循環，這個大的循環裡頭其實，像 PDCA 裡頭它每一個地方都是 PDCA。

問：就是一直不停的循環？

葉：對！它每一個地方都是 PDCA 啊，比如說我的計畫，我也要去做計畫這件事情，也要去做計畫的計畫，對不對，然後這個本身計畫的計畫的執行啦！計畫計畫的實施嘛，計畫計畫的評鑑阿，所以其實它是一個蠻大的循環。那當然這個地方的話，所有的東西是不是要寫在課程綱要裡頭，當然可以值得思考，我們課程綱要本身的話，因為它是一個綱要嘛，所以它會希望是一個比較彈性的東西，所以我會覺得說，另外教育部應該要設計另外一套機制，就

是另外一個文件，去說明課程評鑑的部分。

問：就是有另外一套文件來說明課程評鑑的機制要包括什麼？

葉：到底要包括什麼？包括大家要怎麼樣去分工？然後大家的權責是什麼？彼此之間要做什麼樣的事情？那就像我剛剛所說中央通常是包山包海，那它包山包海不一定是它中央層級要去實行的，可是有些地方是中央只要負責計畫的，比如說像我覺得學力測驗的檢測，學力測驗的檢測來說，中央要做全體的計畫沒有錯，那執行的部分就要分給縣市去做，比如說我可能把題目出好，把整個程序告訴你，那你縣市政府就要按照我的程序去訂你的 PDCA，比如說你要在什麼時候檢測？然後你要按照什麼樣的方向去實施？那你要怎麼去檢測你的工作做的好不好？所以中央的部分我贊成它要做一個，以臺灣現行的制度來說就是中央掌控大部分的課程權，所以中央也要掌握大部分的評鑑責。

問：評鑑責任？

葉：對！因為它有權啊就是你的責啊！

問：所以老師覺得中央就是要包山包海，你規定清楚，然後學校跟地方就照做就好，因為學校跟地方不一定有能力做這樣的事情。

葉：對！我贊成這樣，就是說中央那個層級要做好，然後跟課程發展機制結合在一起，就是不要把這兩件事情切開。

問：所以老師覺得現在是已經完全切開了？

葉：現在我覺得中央也沒有在進行課程評鑑的評鑑，中央根本沒有在計畫這件事情，它是我們現在九年一貫已經在走了大概 7 年 8 年，國家教育研究院為了要啟動下一波的課程機制，才開始做很多很多的檢討性的研究，它之前根本沒有做課程評鑑啊！

問：對，之前我訪問過兩個校長，他們就是說這個題目很難回答，因為現在中央根本就沒有做。

葉：對啊，所以我覺得你們題目真的蠻難回答的，因為這個部分你是一個整合型的嘛，你這個是扣前面課程發展那個部分，然後這個子計畫又是扣另外一個，所以你現在問我說這個每個地方要做什麼東西？其實我真的很難回答。

問：就是都扣在一起。

葉：對！除非你現在拿一套課程告訴我說，好，我現在有一套課程，那這套課程裡頭是要做什麼？那如果說未來的時候，我就很難回答你這個問題。

問：因為這個太抽象了。

葉：對！因為我沒有一個課程去看，因為課程定位還不清楚，但是我會覺得說，以臺灣的狀況來說，教育部去訂了所有的課程內容，大部分的權力都掌握在它的手裡的時候，它應該要負最大的責任，中央這個層級它要負最大的責任，

問：所以它不應該把責任丟下來給地方跟學校。

葉：對！而且事實上我們會發現越上層的課程評鑑做的越好，越下面的事情就越少，換句話說，就是你課程本身越好，下面的人跟著去做，就會做的比較好。

問：所以老師覺得說如果今天九年一貫課程綱要沒有問題的話，就不會有這些後續的檢討研究？

葉：沒有錯！九年一貫課程綱要如果前面沒有問題的時候，它後面就不會做這麼多，其實如果你仔細去讀課程綱要，課程綱要很多地方都很矛盾，我們講重大議題，重大議題不是融入的嗎？為什麼家政跟資訊可以規定節數？好，那假設他們有一個理由說法是說因為它當初制定的時間不足，那時間的不足我暫時公佈了暫綱，我後面不是修了很多次，還有正綱還有 97 年公佈的綱要

100 年要實施嗎，為什麼後面都不改？這不是很奇怪的理由嗎？你說我前面時間不足嘛，那這個時間不足融入到各個領域裡頭大家覺得怎麼樣，時間太匆忙，不可能在規定的時間內完成，那你不是還修了正綱嗎？那你不是還有 97 年公佈的綱要 100 年要實施嗎？為什麼這個全部都沒有改變？

問：所以老師覺得說教育部在做這種綱要是想找很多專家學者來？

葉：他們自己要形成某一個程度的共識啊！共識後才能去做，就像教育部也是一樣啊，大家都說英語，當初英語不是一節課嗎，現在都變兩節課，那一節課要哪裡生出來？它就要去塞彈性啊！

問：所以彈性就壓縮掉了？

葉：彈性就被壓縮掉，然後資訊也是一樣去擠彈性嘛！對不對，然後過來是什麼，我們當初不是有數學補救教學嗎，那也是擠彈性啊，所以教育部自己本身的課程評鑑就沒有做好，像這種東西就不對啊，像課程來說，按照課程綱要上面不允許啊，所以它課程評鑑就沒有做好啊！

問：所以它自己本身就沒有做好監督下面的地方與學校？

葉：它自己來說，自己就沒有做好，所以它沒有辦法監督別的學校，因為我就跟你說，別人說你說我這樣子不行，阿你自己都說這個加到裡面去，課程綱要也規定這樣子不行啊，

問：所以就是覺得如果這個研究做出來的話，可能是如果中央部份沒有確實去執行他們所應該要做的事情的話，也是沒有用的嗎？

葉：恩…你是說什麼沒有用的？我不太懂你的意思。

問：就是因為老師認為說中央就課程評鑑這一塊都沒有做的很好，那如果我們今天這個研究是要給教育部所做建議的，那如果我們研究結果是希望中央能夠包山包海，做很多事情，然後他們還是一樣沒有做到的話…

葉：其實我覺得中央不能說它是包山包海，因為它本來就是課程發展當中應該要做這些事情，只是說它以前只有做課程發展，沒有做課程評鑑，事實上它本來就應該做這些事情，不是包山包海。只是說它這樣去做完了之後，它應該要有一個規劃說，好，那我這樣做完了前面課程本身的檢討，那後面的工作因為是我做的嘛，我要怎麼去規劃評鑑的工作？我可能做一個大的東西，然後大家一起來執行，在執行的過程當中，我們還是有些地方是需要中央去執行的，有些是地方要去執行的，那有些地方是學校要去執行的。所以它應該要把這整個體系，用課程綱要之外的另一個文件或是什麼的東西去把它思考清楚，它如果真的要落實所謂的課程評鑑的時候，應該是從這個角度去思考。那以中央現在的角度來說，它還是只有把所謂的課程評鑑，如果你去看課程綱要的時候，你就會看到它還是比較著重在學生的學習評量，可是學生的學習評量只是課程評鑑中很少的一部分，我們沒有辦法用學生學習成就的評量去代表課程的好不好。

問：那老師我們繼續問下一個問題，就是你覺得課程評鑑它在中央地方跟學校層級，如果我們一定要這樣說的話，它可以採用哪些的評鑑方法？

葉：評鑑的方法，我覺得在中央那個部分，因為它是真評鑑，真評鑑大概就是所有評鑑的方法，它都應該把它放在所有適切的位置上。那地方的話，大概以它的現況來說，就是比如說以現在的狀況來說，比如說文件計畫的課程分析，它可以去調查嘛，它可以利用校務評鑑的時候去訪視，等等這些，我覺得這是它可以做的。那以學校層級的部分，當然就是它可以跟學校當中各個行政的運作結合在一起，以我們現在的觀念來看，學校裡所有的運作都算是課程，

比如說它的行政措施，那我們可以去檢討它的行政配套措施，我覺得學校這個部分的話，可能比較偏向於文件的分析，或者是說它自己建立的監控的系統，那或者是說在它校務評鑑的時候，它可以借助一些專家的幫忙，那再過來蠻重要的是說，他們要做的一件事就是它的評量的改進。

問：學校要改進他們本身的評量？

葉：對，就是教學評量的改進，我覺得那個地方對學校來說，雖然是很小的一件事，可是卻很重要，其實學校做的並不好，它如果可以把這個環節做好的話，就是學生的教學評量這個做好的時候，其實很好課程評鑑，所以它是最能回饋自己的，像是學生的評量，比如說月考的部分，光是平常的教學評量，它把這個地方做好，我覺得這在學校層級是他們能力可及的，然後也不會引起老師太大的反彈。

問：那再繼續問老師就是我們中央地方跟學校評鑑完之後，一定會有評鑑的結果，那我們要怎麼善用這些結果，讓它發揮最大的功效？

葉：假設我們看到一些評鑑的現況，比如說像我們看 TASA 的檢測，或是臺北市學力評量的結果來說，我常常在想，我可能對評鑑上有一點的了解的人，可是我看到那個結果，我不知道符不符合課程教學，我看到結果的時候，我不知道怎麼回饋給我課程的教學。以現在的狀況來說，我覺得比如說臺北市不是有做能力檢測，他們國語有一個叫通過率，我問了很多的主任，包括臺北市很有名課程綱要做的很好的學校，沒有一個主任可以跟我解釋什麼叫通過率？

問：就是他們要把那個結果做比較多的分析資料，讓所有的老師知道如何去改進他們的教學？

葉：應該是說他們現在有一個結果，讓當然我就不知道說可能它有一些文件，可是我覺得因為他們現在每一個檢討都有一個發表會，然後我有曾經去搜尋，可是對我來說我一直都沒有辦法很了解這整個測驗它是如何設計？因為如果說我要根據這個結果真的可以回饋給我的課程教學的時候，我必須要知道它整個測驗是怎樣設計的，比如說我曾經有看過一張圖，是國語文檢測的部分，它畫了一張表，就是統計圖，它的橫的那一欄叫做通過率，縱的這一欄叫做人數百分比，我就不曉得通過率是什麼意思，它上面每一條都有通過率，每一條的通過率叫什麼意思？我在思考說，通過率是這樣子嗎？因為假設你是說通過這一條的人數百分比，那不是跟人數的百分比同一點嗎？如果通過率百分之 60，照理說假設我只有一題的時候，我是不是通過的人數也是百分之 60，可是我在思考那個通過率應該是這樣解釋，比如說我這一條能力指標可能有三題，那三題的話我可能有比如說五百人去考，那總共就會有 1500 次的次數，所以 1500 次裡頭比如說它會有 1200 次是答對的，那可能就是 1200 次除以 1500 次嘛，是 15 分之 2，那是 5 分之 4，對不對，所以我就可以說它的通過率是百分之 80，

問：可是這樣還是很奇怪阿。

葉：我超過百分之 80，那可是我對 1200 題裡頭的人，他不一定是百分之 80 的人，比如說他有可能說是你三題都對啊，那他對兩題啊，他對一題，有人全部都錯啊。

問：這樣很奇怪。

葉：也有可能是這樣，我就在思考它的通過率跟人數百分比，這個圖為什麼會這樣畫出來？為了這個圖我問過非常多的教務主任，沒有人可以回答我解釋這

是什麼意思，我也不知道，我每次看很多的資料，因為它牽涉到評鑑本身的測驗嘛，那聽說每個教務主任去看這個東西的時候，大家都來看通過率，都只看通過率，當然我不知道通過率是什麼意思，但我大概至少知道通過率應該是越高越好，我高於平均數越好，可是問題是這個東西就會牽涉到我回去怎麼救？如果我不知道這個意思，我要怎麼去補救？我每個人只知道這一條是我們學校的通過率是多少，那我不知道通過的落在哪裡啊，再過來說，不是我們全部要補救啊，不是不會、沒通過的才要補救啊，結果現在搞的大家都在補救那一條啊！所以我對他們現在做的能力檢測也是一樣，比如說你去看那個 TASA 它也是說這一條的通過率是多少，那通過率是什麼意思？就是我現在怎麼去把孩子，就是我現在做這個檢測的東西就是檢討我的教學嘛，那檢討教學也很奇怪啊，有些人會有些人不會啊，那我總要知道說不會的人我才能去檢討我的教學，可是不會的人我不知道在哪裡啊。

問：它所有的測驗結果就是那個表而已嗎？

葉：就是通過率，它就告訴你那一條的通過率，我覺得對我來說我覺得我無法理解，再過來就是因為它試題不公佈，因為能力指標其實是一個很抽象的東西，能力指標它要轉化成課程內容嘛，或是轉化成試題嘛，那我不知道試題是怎麼樣，那就表示什麼，我在轉化能力指標的時候可能有不完整的地方，所以我的學生他的通過率比較低，可是不完整在哪裡？有沒有人可以告訴我能力指標哪一個地方，比如說這三句話好了，我哪一條是這樣？我哪一句話沒有轉化到？所以對我來說我覺得我還是學這個領域的人，對那個老師有點難理解，看那個報告如果我真的要去進行，什麼補救教學啦、改進教學啦，我無從著手，所以我覺得蠻重要的一點是說，好，這些機關在做所謂的這些課程的檢討啦、學生的觀念來說，這種很重要的一點要讓現場的老師要看的懂啦！就是這個時候我覺得很重要的一件事情，因為不管怎麼去分工都可以，出來的報告要讓人家看的懂，因為要改進的是那些老師啊！你當老師都看不懂的時候，怎麼會改進呢？所以我覺得最重要的不管以後怎麼去善用這個結果，第一個就是報告要讓人家看的懂。

問：所以老師是覺得說中央地方跟學校層級，就是你也不會想說去約束他要做什麼樣的評鑑，反正不管什麼樣的評鑑，評鑑結果就是要讓人家看的懂？

葉：要讓那個改進的對象看的懂，就好像我們現在發成績單也是這樣，你今天發成績單給家長，我家長會看我小孩它的成績如何，可是我更想知道說假設他今天國語是乙的話，這個是哪裡沒學好？我要先知道哪裡沒學好我才能去補習啊，就是我在家裡做補救教學，自己教他，可是你都沒有告訴我，你只告訴我一個乙。這也牽涉到學校層級的評量，你成績單也是要讓學生看的懂嘛，也要讓家長看的懂啊。所以我覺得說這個評鑑比如說最重要的意義是什麼？我覺得就是評鑑要讓人家看的懂，評鑑的結果要讓對象看的懂，看的懂就會善用評鑑的結果，如果看不懂，都沒有辦法善用評鑑的結果啊。所以讓人家看的懂，讓對象看的懂評鑑的結果，是課程評鑑最重要的議題。

問：所以老師覺得下面每一題也是跟上面每一題一樣的答案？

葉：對啊，就是要讓人家看的懂，然後資訊的管道要流通、要多。

問：要讓人家能夠理解。

葉：對，要讓人家能夠理解，那我覺得是說評鑑的結果是一定要善用的，那再過來是什麼，它的公佈的管道要多元，然後比如說它的說明事項或是建議要具體。

問：就是要讓普通的人都可以看的懂，否則做也是白做。

葉：對，因為假設我們今天講學校本位課程，學校本位課程為什麼是學校本位課程？基本上它就是課程權力的分散，就是課程權力的分散，讓更多人可以參與工作，比如我在學校裡頭的話，我社區人士也可以參與嘛，家長也可以參與嘛，甚至學生也可以參與，所有的老師都可以參與的話，那對所有參與的人來說，其實應該更確實的讓他們知道，你今天參與努力的方向到底對不對，所以你公佈的管道就要讓大家都知道阿，大家都知道、都看懂，大家才知道我下一步要怎麼辦啊！如果今天參與人都不知道評鑑的結果到底怎麼樣，我怎麼去用？那我知道但看不懂，我要怎麼去改進？都沒有用啊！所以怎麼去善用，第一個就是訊息的結果一定要給大家都知道，然後像現在很多都可以網路上公佈嘛，我公佈的時候就結合媒體告知我這樣子的一個評鑑結果，歡迎大家可以上網去看嘛，那甚至比如說這種評鑑結果的時候，國家其實如果重視這件事情的時候，他可以開很多意見交流的平台，這個評鑑結果它都可以接受大家的討論，那這個才能真正形成評鑑的機制。所以你問我這樣，我都講成一團，可是我覺得每一個問題其實都是僅扣在一起的，那至於你現在問我說課程評鑑最重要的素質，若對不同人來說的話，我覺得中央那個部分，第一個就是課程綱要本身的合宜性，第二個是學生整體能力的掌握，我覺得這個是最重要的一件事。那在地方我覺得最重要的一點，就是課程綱要的落實，就是這個課程在地方轄區的學區裡頭，是不是有落實課程綱要的精神或是它相關的規定。學校最重要的就是掌握學生的學習成績跟老師的教學部分，所以老師轉化課程跟學生的學習，像過去來講或許是老師的知覺課程、運作課程跟學生的經驗課程，學校最重要的就這幾點，老師的知覺課程、運作課程跟學生的經驗課程。那正式課程，就是正式課程的評鑑它的規定在課程綱要本身就要有相當的合理性，還有可行性。

問：所以老師我們今天就訪問到這裡結束，謝謝。

葉：好，假如有任何問題你可以再來問我。

中央、地方、學校層級的課程評鑑機制規劃與設置探究

訪談逐字稿

受訪談者： 徐超聖 副教授

時間：98 年 11 月 30 日（一）14：00

地點：國立臺北教育大學

（以下徐超聖老師以「徐」表示，訪問者以「問」表示）

問：那第一個問題就是，在進行課程評鑑的時候它的目的是什麼？然後就要分中央、地方、學校的目的這樣。

徐：中央、地方跟學校。我認為課程評鑑的目的，如果從中央來看的話，它要做的事情是，譬如說它會評估整個課程的政策啦，然後訂定相關的整個課程評鑑的實施的流程啦。然後，大概就這兩項吧！如果是地方的話，地方最主要根據中央的那個我們課程評鑑的計劃吧，然後把它進一步去實施，所以它可能要做的是，評估那個所屬的地方學校的目標的課程目標有沒有達成啦！然後，它整個實施的課程評鑑實施的那過程、它的進行的方式啦，就評估它的一個成效這樣子，去監控或者去了解它整個實施的那個過程。然後如果是學校的話，最主要是怎樣透過課程評鑑去診斷它的課程有沒有怎麼樣的一些問題啊，如果有什麼樣的問題大概可以進一步去修正。它整個的課程的計畫跟實施，然後當然它要去確定它們的課程的目標有沒有達成。

問：那如果是就是它課程評鑑的範圍的話？

徐：課程評鑑的範圍，我想重要應該最主要是要訂定課程的政策啦，然後就是課程評鑑的整個政策啦，或是你可以講課程評鑑的政策，然後它整個課程評鑑的它的範圍吧、它的項目啊、它的目標是什麼這樣子，如果是地方，它的課程評鑑的範圍應該要包括，怎麼去實施，就是訂定，我看課程評鑑的範圍，它評鑑的範圍，可能是整個課程評鑑的實施吧！

問：就是它去評鑑說學校的實施。

徐：對！學校的實施是怎麼樣，它是怎麼樣做這樣，然後去了解說學校在推課程評鑑的時候有沒有碰到什麼樣的問題。大概是這樣子。如果是學校的話，學校最主要是想要去了解它整個課程評鑑、學校的課程、老師的教學或是學生的學習，它的成效這樣子，最主要是了解它的成效啦，然後它的成效應該要包括說它整個是不是有什麼樣的問題這樣，然後要求改進這樣，然後也許會進一步引發出新的問題這樣，然後可以建議跟上一次去、去做重新的調整跟規劃這樣，大致是這樣，嗯。

問：還有第三個部份，就是課程評鑑它在實施它的時候它的權責是什麼？

徐：權責厚！如果是中央的話，基本上它是要去建立整個課程評鑑的機制吧，厚！講機制。這個機制可能包括它的很多的細節啦，包括它要它的目的啦、它的範圍啦、它的實施的期程啦、它要用什麼方法進行等等這樣喔，這個機制是這樣。第二個它可能要訂定整個課程評鑑的標準這樣！或者指標這樣，就標準跟指標啦，給那個地方跟學校來做參考這樣，嗯。第三個，它要提供相關的一些教育訓練這樣，給地方或是學校來使用這樣，嗯，大概就這樣。好，啊如果是地方的話，地方最主要就是，它應該要能夠去轉化跟了解說到底各

個學校它在做那個課程評鑑的時候的一些成效啦、流程啦，或是品質這樣子啦，然後可能要去知道各個學校它到底要怎麼進行這樣，所以有指導的功能、一個有指導的一個權責嘛，它應該要、要指導，然後要提供相關的輔導啦、研習給各個學校，來支持他們，學校的話，它最主要可能就是要去規劃跟實施這樣，他們在課程啦、教學然後學習的整個評鑑的流程啦、它的方式啦，然後進一步去改進所有他們所發現的一些問題這樣，嗯，這個大概是權責問：然後第四個，就是它這個機制的設計如果從P D C A的這個架構來看的話，應該要包含哪些內容或是要素？

徐：喔！P D C A嘛，P是考核嘛，P的話在規劃的部份計畫的部份，，如果是中央，我想它大概要規劃出一些整個課程評鑑的實施的，就是執行的要點啦，執行要點可能包括它有哪一些組織啦，然後哪一些有多少樣、有多少經費啊？然後實施的過程大概最難的事項結果要怎麼使用這樣，大概是這樣。然後在中央的一些相關的機制裡面，可能要有鼓勵跟引進一些相關的協助的一些資源這樣，這資源可能包括法令啦、包括專家的協助啦、然後經費這樣子，是這個部分。那可能可以去做的事情是，譬如說它可以去挑選一些比較有成效的學校或比較有經驗的學校來做一些分享這樣。然後地方可能要去透過一些一些委員會吧，去訂定出在權、就是它在地方的所屬的學校如果要進行評鑑的時候應該怎樣做這樣。至於學校的話，學校可能最主要如果在機制的話，可能它是必須要成立一個委員會，這個委員會可能會叫做課程評鑑委員會啦，然後在課程評鑑裡頭就可以去規範學校的課程標準、它的細節到底是要怎麼進行這樣。

問：然後第五個就是在進行課程評鑑的時候可以用哪些評鑑方法來進行？

徐：評鑑的方法，在中央我想它大概要建立一些制度啦，建立制度，這個制度可能包括說，怎麼樣的去分工啦，然後怎麼樣的去做考核啦，怎麼去訂定標準啦，這個是制度啦。然後它可能要去做一些協助跟資源的一些工作這樣，因為在做課程評鑑會碰到很多的相關的問題，所以它必須要有一些專家來幫他們提供一些諮詢這樣，然後要輔助經費這樣。另外我認為它們可以去提供學校一些比較清楚的一些做法啦，就是其他學校可能已經做得很好，然後把那些學校的一些成果可以分享交流這樣，讓它比較知道怎麼做這樣。地方的話，我想是可以建立比較細節的一些各個學校要進行的一些共同的作業事項這樣，然後它整個可以請課程督學啦或是督學或者是相關的那個輔導團，來協助各校知道說它們要做的時候可以怎麼做這樣，然後它可以去蒐集其他、就是蒐集有關學校的一些相關的資訊，提供某些學校可以做參考這樣，就是要做分享就對了。如果是在學校的話，它可以用的方法就很多了，它可能會比較細節吧，譬如說它可以透過教學的觀察啦，教學的省思啦、或是檔案啦、或是一些調查表，或者是做學生的意見回饋這樣，或是相關的一些學歷、能力檢測來進行課程評鑑這樣。

問：然後第六個部份就是，我們要怎麼樣去善用就是這個課程評鑑的結果？

徐：如果是教育部的話，我想它可以當成中央的教育單位，它做研究啦、或者是調查、或者是決策的一個重要的參考這樣子，然後它也可以當成是一個經費的使用的一個參考這樣，這個大概是在中央的一個部分。如果在地方的話，其實地方政府它可以把得到的資料作為它所屬的學校改進課程啦，提升學習成效的一些參考這樣。然後如果是學校的話，它可以當成是它改進它的學校的課程啦、教學、學習成效、補救教學的一個重要的一個依據。

問：然後第七題就是，在實施課程評鑑的時候可能會、就是需要解決的一些議題

徐：議題喔！有哪些？如果是中央，我想最重要就是可能要把整個課程評鑑的目的要把它釐清這樣，它的指標到底要怎麼樣發展出來，然後結果要怎麼樣的使用這樣，然後中央、地方、學校彼此之間在課程評鑑上面的角色如何去區隔這樣，地方的話，我想最重要是它們怎麼樣去詮釋跟轉化中央的一些課程評鑑的政策這樣子，然後它怎麼樣把課程評鑑所得到的那個結果提供給各校做為有用的一個參考，因為有時候它們課程評鑑做完之後，它們可能發現很多共通的問題，所以地方它其實應該要進一步去強化說怎麼樣去幫助那個學校來克服這些共通的問題，那這一點通常都沒有做到，因為評鑑完之後就、評鑑完就結束了，也沒辦法提供各校去做相關的一些，如果是地方的話，不對，那個是地方了厚。學校的話，可能是要去讓老師知道說這些評鑑怎麼樣跟整個跟課程整個發展做連結這樣，不要讓老師只是覺得課程評鑑就是課程評鑑這樣，然後這樣有助於他們課程發展這樣子。然後當然老師對課程評鑑的那個態度也是非常重要，他們必須要有一個正向直接，而不是只是覺得評鑑是對他們來講會有很多的威脅，然後因為有威脅，所以他們可能會有很多或者是做假的狀況這樣，大概是這樣。

問：謝謝老師！

中央、地方、學校層級的課程評鑑機制規劃與設置探究

訪談逐字稿

受訪談者： 陳怡君校長

時間：98 年 12 月 01 日（二）15：00

地點：國立新莊高級中學

（以下陳怡君校長以「陳」表示，訪問者以「問」表示）

問：那首先呢，我們第一個的訪談的問題就是，不知道陳長覺得我們進行課程評鑑的目的在中央層級、地方層級跟學校層級層級的目的是聚焦在哪一塊？

陳：目的聚焦在哪一塊？其實，我覺得他們 focus，其實三個層級我覺得要那樣去分不是那麼容易啦，因為其實課程評鑑它最主要的目的就是，評估它那個需求，然後再來就是，診斷這目前的這個課程的一個實施有沒有什麼樣的缺點，然後跟它原來設定的目標符不符合，然後再來就是待診斷好之後去進行一個課程修正、改進，然後去找一個更適合的一個方式，因為任何一個課程的實施總是有它的優缺點啦，那你是透過評鑑去做一個了解的，那中央跟地方，我覺得有些東西它是會重複的，所以說中央它其實是比較大方向的擬定嘛，譬如說它在整個的一個課程的一個架構，就是說當它提出這樣的一個課程的架構內涵的時候，然後中央層級它可能還必須去了解社會的一個看法跟它的一個支持度的一個狀況，可能也必須去了解。那地方這裡，那因為你們這個題目，我在想說，譬如說國立高中的部分它歸教育部管，所以它在課程評鑑與中央層級，對不對！可是，你如果以中小學的課程評鑑來講，它應該是屬於地方層級的，對不對！所以，這到底要怎麼回答，那學校層級層級的部分，當然它就是比較聚焦在整個學校層級的對於課綱精神的一個掌握，它是不是掌握課綱的精神？它是不是有去反省到這樣一個的課程在陳內實施，它的成效跟它的一個品質是什麼？還有就是說，在整個學校層級層級裡面，課程運作的一個資源系統有沒有到位？所以在課程評鑑裡它是可以做這一部分的，然後再來就是說，這樣的一個課程對不同群體的一個學生，就是說它是不是有產生一些差異，學習的差異、效果等等，我想這是在學校層級的部分應該可以做到更細的部分。然後就是說，學生的一個可以透過課程評鑑去了解探究學習者的表現，跟你這個學習的教材本來所設定的標準，它的符合程度到底有沒有 match 這樣。所以，不曉得要怎樣去把它劃分到很細，你懂我意思嗎！因為沒有一個前面的一個主軸就一個課程評鑑，那我可以講的非常廣泛，可是你又要把它分中央、地方跟學校層級，那當然如果說，如果一般來講，如果要貫徹中央的一個課程的一個目標跟它的一個架構，那地方層級其實我猜想，它就基於中央跟學校層級之間溝通協調、轉化的一個角色。

問：那我們大概訪問就是一個小時，那就是陳長什麼都可以講。那我們第二個的題目是，進行課程評鑑，它課程評鑑的範圍為何？那一樣也是分成中央、地方跟學校層級三個層級，就您認為的範圍。

陳：我一直覺得你們這個題目，它其實是一個太難去劃分，你懂嗎？其他人的訪談，他們就沒有這種的反映嗎？

問：有，老師有一樣的反應，就是覺得……

陳：對啊！它就是很難去……，我覺得中央的範圍，我剛剛講說它是屬於比較概

括性的的嘛！就是說它的範圍是比較大的，然後學校層級它會，它的範圍就會比較涵蓋到 detail 的部分，比較細部的部分，那我講說譬如說比較細部的部分就是，你們那個課程，譬如說，你們說的那個範圍，譬如說能力指標，也是它的範圍啊！你能力指標，你的檢核，你的這個能力指標；然後你的這個目標架構是不是符合，也在它評鑑的範圍啊！你的教材設計是不是妥當，不是也是它評鑑的範圍，所以，然後教學資源，就是說我在進行這個課程的時候，教學資源的挹注，然後你的運用是不是妥當，也是課程評鑑的一個範圍，然後你的評量，對不對！你平常的評量，跟你的補救方案的設計，譬如說評量萬一沒有達到你課程設計的目標的時候，這些都是它的一個範圍啊！所以，這個東西，我一直覺得說，課程教材、教學計畫、實施成果等等，這些都算它的範圍。中央、地方、學校層級還要分，你說真的是蠻難的，而且，課程評鑑的範圍還包括，我覺得你評鑑範圍還包括什麼，學生的學習成效、老師的教學的表現，這些也都算啊！這些你說學校層級重視，中央不重視嗎？

問：感覺好像應該全部三個層級都有重視的部分，所以都要重視。

陳：對啊！所以我就是說，還要分中央、地方、學校層級？很多就是說它都是有牽連性，只是說它在評估的那個項目的大小會不一像，對不對！因為你在學校層級因為你是 focus 在你整個學校層級，你可以做到比較細的部分，那你在中央的部分，你可以做概括性的規範說我老師可能要什麼，就好像你現在高中新課程，九九課綱來講，對不對！它可以規範說我課綱的一個精神要達到什麼樣的一個目標，然後要求各科老師去做，那各科老師去做，它就實際上是一個執行的單位，執行的單位它就做嘛，那各科就達到它不同的一個課綱的一個要求，它的做法會有不一樣，教材、教法可能會不一樣，那它評估的範圍、方式可能就會有不一樣。所以我很努力在做功課！那事實上我覺得說，很難去把它劃分的非常的清楚，因為很多都是共通性，不管是你中央、地方、學校層級都是你要去重視的部分，尤其是那個，譬如說，剛講說教學設計、教學計畫牽涉到你這些不同科目，它的教學時數等等這些，也都是它的範圍啊！所以，我一直在想說我要怎麼樣去講這個範圍讓你比較清楚。好，那像譬如說課程這面，中央層級它可以要求說，你地方或學校層級，你是不是有一個課程評鑑的小組的設立。

問：然後由中央來要求地方跟學校層級。

陳：對啊！像現在九九課綱未來就要求學校層級的新課綱裡面，要有課程評鑑小組啊！對不對！那也都變成它的範圍。所以，那當然學校層級要有所進步要做課程評鑑，當然也要有課評鑑小組，也是很好的，可是中央的話，它可能不僅是課程評鑑小組，它是不是應該要訓練這些課程評鑑的老師，對不對！可能這是中央跟地方都要做，我說中央跟地方是因為你不同層級有不同的主管教育單位啊，我剛才講中小學，它是屬於縣市政府，那所以在你們的定義裡面它是屬於地方層級還是中央層級？那是屬於地方層級吧！

問：中小學，我是覺得好像到了小學之後就是屬於學校層級層級了！

陳：小學是屬於學校層級層級，那國中是屬於地方層級？不會是這樣啊！

問：不是，國中、高中、小學都是學校層級層級，因為他們已經到學校層級，變成是一個可能是學校層級本位它要去實行的評鑑，然後地方，中央就到教育部吧。是我自己個人的小結。

陳：了解。然後你說進行課程評鑑的範圍。

問：可能就是中央會變成是一個，它可能要去設定大方向的策略

陳：對啊！就是說，譬如說它擬定計畫，它應該擬訂一些計畫跟課程評鑑它整個的一個架構，它的計畫要怎麼做，然後它搞不好應該還要提供一些課程評鑑的工具、人員的訓練等等這些它都要做，可是到學校層級裡面，它還是有它單科課程的計畫跟架構啊！對不對！所以，我們如果今天要這樣講，都是計畫跟架構，可是它的大小是不一樣的，所以說我覺得你們這個題目不是很容易答。所以，範圍還要包括什麼，課程評鑑的範圍還包括它怎麼樣去收集相關課程的一些的資料、如何的去運用等等這些都是它的範圍啊！講的很籠統，因為你們的題目太難作答了。好，這樣可以嗎？

問：可以。那我們第三個題目是課程評鑑，陳長覺得在中央、地方還有學校層級層級，那每個層級我們所要負責的角色跟職責有如何制定？對，我們都有分每個層級。

陳：角色，其實中央還是定的比較籠統，但是我覺得中央單位它是可以給評鑑結果比較實質的一些獎勵，對不對！所以，你的職責、權責，我覺得它是可以站在那個比較，如果要講，我要用簡單的，中央層級應該是屬於規劃跟視導的角色，然後地方層級可能就是一個轉承的角色，譬如說我講的就是說，譬如說高中的話，它可能教育部，它會有很多主導的一些公立高中，可是譬如說九九課綱，它是一個國家的一個未來的新課綱的一個政策，可是對於縣立的學校層級來講，它是不是屬於地方層級，可是我們有縣立的高中啊，然後它是不是會變成一個轉承的角色，轉承教育部、中央的一個要求，然後再去要求它手下地方的學校層級，所以它是屬於比較轉承的一個角色，可是它有負督導的責任的角色，對不對！其實這樣才有辦法貫徹嘛，然後學校層級的部分，最主要就是執行跟回饋的角色，對不對！你就實際上去做，可是你做了對這樣的一個架構跟實施上有沒有什麼樣一個困難你要 feedback，回饋給中央或地方去轉承，然後再去做一個檢討，我覺得如果要很簡單的講那個角色，應該是這樣，就是說，那譬如說，那你如果說像學習領域，中央可以把那個學習領域的指標訂出來，可是各個學校層級它在校本課程的一個發展裡面，它還是可以訂它屬於它學校層級本位課程裡面發展的一個指標啊，對不對！所以我就說還是大小不一樣啊！因為中文都是一樣的，然後，那地方也也許就可以根據這個能力的一個指標來了解，或者去舉辦督導一些測驗，看它是不是都有達到這樣的一個學習領域的一個表現等等，所以還是很難分，不過我想從課程角色跟權責來講，我想對於課程的結構內容，對整個教學的教程、教法，其實都是有責任的，也都扮演它在一個不同的一個角色，所以，我是用比較精簡的方式告訴你就是說，如果你要填充題，我就是認為中央它是屬於比較規劃性質，規劃跟督導的視導，去看它執行的一個狀況去評估，那地方就是轉承中央的意思，貫徹到全國如果能夠一致的話，那學校層級就是，它是屬於第一線工作者，所以它必須要確實的去執行，但是其實因為課程的東西，有時候它還牽涉到不同的一個，學校層級有不同的一個生態，因為不同學校層級的一個生態環境，所以它必須要去做反思啦，就是說反思這樣的一個課程在他們學校層級實施的一個過程，遇到了什麼樣的一個問題等等，所以我說是一種回饋的角色，就是學校層級努力能夠回饋出來，然後所以職責……

你看我從前面講到現在我覺得很多東西是重複的，所以，我不曉得，我覺得你們在整理就是會很辛苦，不曉得。你現在訪談的結尾？

問：我目前其實我是那個協助訪談，那目前是第二位。

陳：有沒有聽起來都很像！那我想這個大概就是類似這樣吧。

問：那我們第四個題目是在課程評鑑，那我們要設計它的機制，那以陳校長，你會覺得，在譬如說計畫、執行、考核、行動，在這樣的架構當中，我們在設計課程評鑑的機制，可能要包含哪一些內容跟要素？

陳：你們的計畫、執行、考詢就是帶引你們的那個是不是？

問：對，PDCA。

陳：PDCA，對我來說還是很困難的，因為其實它們有一些共通的要素，就是說你在計畫的一個階段，你可能要先確定你的目的、跟你的範圍、跟你前面，你的目的範圍是什麼，對不對！你的課程評鑑，你就不管你中央層級，對不對！我做課程評鑑的目的是什麼，那我的範圍是什麼，你學校層級做課程評鑑，你的目的是什麼，你的範圍是什麼，你的範圍一定是縮小的嘛。然後就是說，當然在這個計畫的一個過程當中，它也要做一個宣導，對不對！一定要做一個宣導，然後再來就是，還是要研擬它的一個的架構，不管是中央、地方、學校層級，只是說它架構可能會不一樣，因為你中央它是要去課程評鑑你下面所屬的單位，那你學校層級可能是評鑑你下面老師、學生，對不對！所以這就是對象不一樣，可是都是要有對象，這樣你的計畫的接納都是要有對象的，然後當然就是，你的計畫要擬定、執行一定要有什麼，那至於你要用的課程評鑑的工具是什麼，一定要有工具嘛，然後這個考核它這個實施的狀況、執行的狀況，然後考核，考核算什麼？……

問：可能就是在考核這個評鑑它所……

陳：它的考核就是要了解它實施的成果，對不對！那當然這就是一種，就是進行一個評鑑嘛，那但是評鑑以後要進行評鑑的評鑑，你這樣的評鑑是不是真的能夠評到你想要知道的東西，這個我們叫做什麼，「後設評鑑」，對不對！然後當然就是說，任何的評鑑結果它都是有報告，你必須要對那個報告有一些反思，做一些反思，那當然再來就是回饋利用，你的行動其實就是對這些結果的一個利用，你把這些結果，你看到這個結果是不是符合你的需要，然後對課程做一些改良的一個檢討，然後要把你這個評鑑的結果，可能要去做一個傳播，我說的做一個傳播就是讓人家知道說，這樣的一個結果是好或是不好，好或是不好我覺得都沒有關係，可以作為反思，我是不是要改進或是修正哪些部分的作為，或者是哪些課程的內容，讓它更加符合大家的需要，所以還分中央、地方、學校層級！對不對！共通的要素，你去查很多課程評鑑的書，大概不外乎就是對象嘛，對不對，你為什麼要，不管你中央、地方、學校層級，都要了解你評鑑對象是誰，我剛剛講評鑑對象是不一樣，然後理由是什麼，你評鑑的目的是什麼，然後你要評鑑的工具是什麼，你要讓人家知道，然後你選用的方法，然後你建立的規準是什麼，然後你評鑑的程序是什麼，你什麼時候要評鑑，對不對，這個應該都是共通的，而 focus 中央、地方、學校層級都要讓人家知道，然後你評鑑的人員到底是哪些。

問：誰來評鑑嗎？

陳：對，誰來評鑑。然後可能還是要寫評鑑報告啊，不管哪一個都有評鑑報告，那可能也要一些評鑑的經費啊，這講到比較現實的，對不對，所以包括哪些因素或要素，有沒有哪些是特別……，應該講說這三個層級裡面都不需要的，好像也沒有，學校層級裡面可能評鑑的經費，如果是屬於自己評鑑的部分，因為評鑑它有內部評鑑、外部評鑑嘛，但是評鑑總是給人家找麻煩，不是嗎？

問：會造成學校層級的那個……

陳：其實應該是說，我們對評鑑應該要是比較正向去解釋它，而不要用比較負面的去解釋它，就是說要了解我們的缺點，其實正向是說，它是要協助我們做一些改進、做一些改善，那是不是一定要花錢，也不見得是一定要會花錢。那當然就是說，一般就是說中央或地方在做這個評鑑的話，我想經費是一個很重要的要素跟內涵，因為它所做的、中央你要做的，因為你都是要到下面來了解到各地方、各個學校層級的狀況，你這是要，不會請人家來做嘛。等等，或者是說，要請他們自己送上來，對不對。那學校層級的話我是覺得說，學校層級所花的經費就可能會比較少啦，因為自己可以做嘛，它的範圍會比較小。那差不多吧，檢核最重要的考核就是能不能達到它的目標啦，我覺得這個是都一樣的。

問：那我們第五題是，因為我們評鑑的方法有很多種啦，那我們在進行課程評鑑的時候，陳長覺得我們可以使用的評鑑方法為何？然後一樣也是分三個層級。

陳：我很常說評鑑的方法大家都要採用的都是說，比較多元方式的實施啦，那什麼叫多元方式，譬如說中央層級在規劃階段，譬如說你的規劃階段你可能就是要去找出……，要怎們講……，找出你的一些重點是什麼，譬如說你的施政主軸是什麼，我覺得那是規劃階段你就要放在那個課程評鑑裡，然後你說用的評鑑方法，譬如說對話、討論是一種評鑑方法，那這種對話、討論當然有包括定期的、不定期的，然後所謂會議的溝通，會議的溝通是一種對話、討論，譬如說開檢討會、研討會、諮詢會議，或者是審議會議，或是一些方案的一個訪視等等，然後書面的溝通也是，像中央層級，我覺得譬如說公文的傳遞、法令的規定，這個都是啊，然後因為有時候講到評鑑大家會很害怕，中央其實你的公文其實是很有效力的，對不對，所以這也是一個可以使用的一個方法。然後當然評鑑也是一種方法啦，有時候可用到的評鑑方法包括，實地的查核、書面的查核，這都是評鑑的方法，那再來就是，我剛一直講說你經費獎勵，中央就是說，譬如說如果你做的好達到什麼樣，我就給你經費的補助、經費的獎勵，這些也都是它可以用的評鑑方法，因為大家為了要基本的設施補助款，對啊！就會去做啊，所以這是中央可以去做的。那地方其實，其實我在想說三個中央、地方、學校層級，大概都能做的是什麼，會議的討論都是嘛，只是討論的方向、重點不太一樣，我想我這樣講你大概就聽的懂了。然後面談對話，我可能是一對一的跟你對話，或者是說我們是多種不同角色的對話，也可以來了解我這一個課程的一個實施的一個狀況，譬如說跟學生的對話、跟家長的對話、跟老師的對話、跟行政人員的對話，這是地方層級、中央層級都能做的，在學校層級也可以啊，所以當然另外一個是情境的觀察，那情境的觀察其實就很多種方式啊，譬如說用實際到教室裡面去觀察上課的狀況，或者是說用錄音、錄影的方式，這些都算，然後問卷調查也是一個方式，我剛剛說的面談那是一種晤談嘛、觀察，那有一些是用焦點團體的方式也是，個案研究也是個方式，中央跟地方其實也都可以做、學校層級也可以做，只是說還是你的對象跟你的那個不一樣，所以我剛所講的這些有可以用調化資料來呈現的，也可以用呈化資料來呈現的，所以我不太曉得你們的所謂的「可用評鑑方法為何」？

問：就是因為我們是想要了解在陳長的角度來講，你會覺得用哪一些的評鑑方法，你會覺得是比較好的或者是想要建議使用的？

陳：我覺得晤談是一個很好的方式，就是說對象，但是對象的範圍啦，可能要比

較廣一點，或是比較周延性。問卷調查也是，但是問卷調查一定要特別注意你問卷內容的設計，一定是那個設計要符合你的目的，這個是重要啦。那我覺得那個情境的觀察，其實也是蠻重要的，就是說不管是，我說情境觀察，不然就是說你實際去看他們教學的狀況的一種反應，那是一種觀察，學習單的呈現也是一種觀察，對，文件的呈現也是一種觀察嘛，所以其實這些都可用的，我覺得沒有說固定用哪一種方式，其實有些是可以交錯來利用的，而且我們要了解它們的正確性的時候，其實交叉來使用也許會更好，更能夠了解真相。

問：多角檢證。

陳：對，多角檢證，好久沒用這個詞了！我們太實務了，愈來愈把一些學術的名詞都忘記了！是，差不多這樣吧！

問：好，那我們進到第六題，那陳長覺得我們發展課程評鑑之後，我們要如何善用課程評鑑的結果？

陳：善用課程評鑑的結果，剛剛不是講嗎，對那個結果當然你就是要，從那個結果去分析到你的整個課程的一個架構，你課程評鑑的那個架構跟你的內涵，你要做一個改進、檢討，結果不理想就表示，你的架構一定是出了問題，那如果是不錯，那當然就是，也許就可以再用啊，你要去使用，怎樣去使用，其實中央、地方講起來不都是這樣嗎，對不對！不都是這樣如何去善用，其實你評鑑的目的就是要去做一個改進嘛，對啊，就這樣嘛！那如何使用，就是改進課程啊，然後編選你的教材、教材方案啊，對不對，然後還是回到我剛剛所講的，要傳遞你的評鑑的報告，讓人家知道，這個是一個非常重要的！然後那個像學校層級的話，因為學校層級它比較聚焦、比較好談，譬如說它可以改進你的班級課程的一個規劃或者是實施，這個就是很具體的，就是說從我的班級裡面的記憶的課程評鑑，我可以看到我可能整個課程內容的一個規劃跟實施恰不恰當，我就可以馬上作修改，然後甚至於我選擇的教科書是不是符合學生程度需要，馬上就可以做一個教科書的選擇或是改變，這個就是比較具體，就是可以運用課程評鑑，或者是說也許可以開始做一些主題、教學活動的設計也不一定，然後甚至於可以改進你這個學習領域，或者是整個教學時數的一個配置也可以嘛，我覺得從學校層級這樣會比較好談，然後對於那個班級的教學評量，老實說會對老師會直接的回饋，我們馬上可以做一個改變，這個我可以提升學生學習的成效嘛，我想其實學生學得好不好，跟你評量方式也很有關係，可是我覺得整個說起來，怎麼樣善用它評鑑結果，中央還是一樣啊，你可以運用經費來補助、鼓勵啊，對不對，這也是善用啊，對不對！然後這個有經費的挹注或是什麼可以.....，就是一個正向的鼓勵方式，那地方當然也是一樣嘛。差不多就這樣吧！這樣有沒有你們要的答案啊！我也不知道！

問：有啊！陳長有跟我們分享很多！

陳：但是評鑑的結果還是要做後事的評鑑，還是要檢討，你如果真的要善用還是要做後事的評鑑。

問：那我們最後一個問題就是，陳長認為課程評鑑的重要議題為何？那我們這邊所謂的重要議題就是在中央層級、地方層級、學校層級層級三個層級都有它可能需要去解決的議題，這個是需要重視的議題這樣子。

陳：是不是有重複？我還是要講，課程評鑑重要議題，第一個，課程評鑑的指標建構，中央、地方、學校層級都重要啊！它的指標的建構都很重要，當然其

實中央還是要把它，可能就是說，這個指標建構就是說連學校層級都有它的一個校本課程評鑑的指標嘛，所以如何去整合這個評鑑的一個指標，然後釐清這個三個層級之間，在這指標之間有什麼樣的不同，就是大小之間有什麼樣的不同，我覺得那個很重要，但是我覺得，因為我自己在思考這個部分，我覺得蠻難的，所謂蠻難就是說，因為它的確是會有一些東西是重疊的，那評鑑的重要議題，譬如說有沒有達到我們的教育政策目標，中央一定最關心這個部分，對不對，教育政策的目標，那學校層級它重要是有沒有達到這個課程領域的目標，對不對，那也許地方是說我可能要發展這個地方的特色，那你學校層級有沒有把地方特色的這個目標放到你的校本課程裡面，這個可能就是這中間的差異就會出來，然後那個評鑑工具的選擇，然後你要用的一些方法是什麼，譬如說中央、地方可能你用的……，我們說因為評鑑工具的選擇還包括資料蒐集的方法，有些你像外部都是內部的，然後你的資源的部分，這個東西也是要去考量的，然後評鑑，講課程領導的部分，像課程領導的部分，那課程領導，我覺得大家不要聽到領導就認為說一定是校長的領導，不見得！因為在課程裡面我覺得說，你老師怎麼樣去把你的課程的這個部分去做好，其實也牽涉到課程領導的部分，然後有關於課程評鑑你能不能把課程改革的精神放到你的評鑑的重點裡面，也是重要的，然後現在新興課程的領域很多，對不對，那你怎麼樣把它適度的放到你的課程評鑑裡面，因為我們現在強調的是融入式的教學，很多的東西，不管是過去可能什麼海洋教育、環保教育、性平教育、生涯教育等等，其實有些東西它是可以拉出來的，可是有一些東西它是可以融入到各科裡面的、去做的，你是不是要把它設計到課程評鑑裡面，我覺得這些，你總不能有一個新興領域的議題，你就要叫它設為一科吧，這是很困難的事情啊，因為學生他每天的時間就這麼多，一個禮拜上課時數就這麼多，所以把一些議題融入課程的教學，那你怎麼樣去做一個評鑑，而讓老師覺得說那是很自然的，跟這個新興的議題跟它那個課程有沒有產生結合，或是給它額外的一種負擔，在那個評鑑裡面我們是不是能夠把它看的出那樣的一個成效，我覺得這個還蠻重要的，但是要設計，不容易！大概就這樣吧！很多，一時之間也難講得清楚，這樣可以嗎？

問：好，那謝謝陳長！

中央、地方、學校層級的課程評鑑機制規劃與設置探究

訪談逐字稿

受訪談者：何怡君 校長

時間：98 年 12 月 08 日（一）10：00

地點：臺北市立湖山國民小學

（以下何怡君校長以「何」表示，訪問者以「問」表示）

問：您認為進行課程評鑑的目的為何？總共分為中央、地方、和學校三個層級。

何：其實如果說，官方的講法，你們看書就可以了！如果說我們庶民的想法的話，當然基本上我想中央它就希望了解到，譬如說地方與學校它的整個課程的運作狀況是否符合它所設計的理想課程，假設目前是九年一貫課程，那它當然會希望說至少在地方和學校的層級九年一貫課程實施的狀況是怎樣，是否跟它的理想課程有相符，有沒有需要做為下一波，譬如說他們可能，反正我常常說教育是一個鐘擺，它可能隨著社會的脈絡跟整個社會的世界的潮流，一段時間他可能就會做一些調整或修正，所以我想中央進行課程評鑑的目的當然就是希望了解到說這中間的差距，就是說理念跟實務的差距有多少，然後要怎樣做為每一次課程修正的時候的依據，那至於在地方層級的話，那它可能就比较屬於承上啟下，就是說就地方的教育單位來講，它當然也有它所謂地方的一些教育的目標，除了中央的目標之外，那它當然就會想說自己在教育目標上、課程運作上，比如說鄉土課程或者是屬於它辨識的一些特殊課程，那這些課程在學校運作的狀況又是如何，它跟中央、全國理想的課程之間的關聯性又是如何？那這可能就是地方層級在課程評鑑的時候，它會希望了解到並做一個實施狀況的認識，那對學校來講它是最下面的基礎單位，學校自己也會有它自己的一個學校的地域性、在地性的狀況，所以其實學校層級它是最辛苦的，也就是說它的課程其實一部份是來自中央層級這整個全國性的課程，另外一個是來自於地方性的教育單位它們所希望實施的縣市的教育課程，但是，學校也有他一些屬於在地性一些它應映學校的發展，它自己或是每一任校長他所要去執行的這個課程目的，那所以它其實在做課程評鑑，它也是希望說自己在這一方面我對中央實施的狀況，中央譬如說交辦一些共同性的九年一貫課程實施的狀況怎樣？那屬於縣市層級我又實施了多少？它其實自己學校在地的我實施的狀況如何？那當中的衝突或者是這當中的一些連結運作的實務狀況怎樣，我想這就是學校層級它課程評鑑所要做的省思跟了解，那就是每一個層級它自己課程評鑑的目的。

問：您認為進行課程評鑑的範圍為何？一樣分為中央、地方、學校三個層級。

何：其實這種範圍通常來講就是教授們會訂定，可是如果以中央層級在我的想法就是說，我會覺得中央層級它的範圍是普遍性但不要到太細緻，因為這樣它其實是很辛苦的，這就是地方分層的概念，中央的課程評鑑應該是看一個大的方向，否則它會跟地方有衝突，就像大圓小圓或有交集一樣，假設中央是一個最大圓，那地方包圍的地方要多大，這就是我們不能去干涉到的，我們期盼的是中央可以涵蓋是最好的，但往往不一定，譬如說各縣市，它可能屬於它地方縣市的一些鄉土課程或校本課程，然後學校在這一塊也會有它在

地性的要去做，所以在這之間要多大多小我覺得這是很難拿捏的，但基本上我們期盼如果以我們學校的思維去建議的話，我們當然希望中央的評鑑範圍是一個大的，就一個理想性的課程去思考，到底我這樣是否達到理念、運作的實務狀況如何、老師的專業能力如何，當然我們最常講的，像是課程實施的狀況、教師的專業成長是否跟着符合到可以去實施課程、設備是否有達到目標、學校的環境有沒有達到這些狀況，還有家長的部分，這些都是中央可以去處理的，比如說它屬於教師專業，它屬於設備有沒有提供，反而是國家中央要去思考說：我要運作這些理想課程，我有沒有給地方、學校相對的配套措施，這些配套措施包括教師的專業成長跟整個你應該給學校的基本配備，或者說你在課程的推展上相關的配套措施有沒有，這些都是中央應該評鑑的範圍。至於地方層級，除了運作中央的一些政策，地方給予學校的部分，我有哪些相關的東西、推展了哪些？或許在這一塊，它的評鑑範圍就還包括，比如說地方要給予他的資源夠不夠？那這個是我們可以納入到的，相對的我在家長的這部分很快的推展，比如社會教育這一塊，我地方是不是有做到，當然中央也是有責任，但是因為中央它畢竟就是全國，他很難應屬於一些 local 在地性的狀況，他就比較少了一些限制，照理講他縣市會有一些差異，可是它就應該去協助，他協助一個學校，你要去做課程評鑑時的範圍，就是我們說的那幾項，家長會教師會依些推展性的東西，那如何這樣一層一層的下來，所以我想說在這一塊個自有個自的範圍，但有些屬於交及就是中央要去做，學校課程評鑑範圍就會比較瑣碎比較多的範圍，但是就學校來講，我們通常在課程評鑑也是按照計畫執行考核行動，或只是計畫去執行考量，簡單的這三項，那到底學校在課程的實施上是不是真的有落實的做到，然後老師他的專業成長是不是有做到，相關的教學設備是否充實，然後在學生的學習上是否達到效果，然後社區的發展上是否有配合家長這一塊，所意我們常講，如果從這幾個層級，學校的行政，教師，學生，家長，社區，社會資源這幾塊，那都是可以納入整個評鑑的範圍，那你也可以從計畫考核行動這個程序去思考，那他就是不外乎計畫所談到的這幾個項目如何去規劃，執行也包含這幾個部分，我如何去推展他們的專業資源，然後握在考核也是從這幾個項目，行政的專業和行政的效率，教師的專業成長，學生的學習，整個設備資源夠不夠，社區的資源，大致上可以從這幾個範圍來思考。

問：第三題要請問校長的是，您認為課程評鑑它的權責，它包含的職責角色是什麼？那一樣包含了中央地方和學校三個層級。

何：因為評鑑中你也很難說完全不去做，如果你問我，我覺得中央它最好不需要去做，它應該是說就一個大的範圍，它應該是一個普查，它如果要去督導應該要去督導各地方，各縣市的教育處，應該是這樣，假設我們用分層負責來講，那麼中央來講他的角色跟職責應該就是去督各縣市，有確實去執行他的全國性的理想課程，全國性的課程實施，所以中央我覺得說，評鑑好像都是在看別人做的好不好，如果我們換個角度來說，評鑑應該是在看我給予的資源夠不夠，換個角度來講，那其實才不會讓人家害怕評鑑，否則我們都會討厭評鑑，因為我常覺得說，中央去各縣市，看各地方看九年一貫實施的好不好，你不能說，既要馬兒肥，又要馬兒不吃草，應該問中央說要讓各縣市推展出另外的課程，你是不是給各縣市的資源是夠的，你不能說有一套課程，但抱歉錢你自己負責，什麼東西都要你自己負責，我覺得這種東西是很奇怪的一個洞，我們現在就有點類似像這樣，我們國小的教育課程，因為你這是

中小學，其實有一個很弔詭的地方，中小學它基本上算是縣市政府的責任，它不歸中央，就是說他的預算是編在縣市，它屬於地方業務，是到大學才屬於中央，像那些國立大學就屬於中央，所以這就是很奇怪的事情，理論上來講也就是說，課程評鑑你只能去做到大學，你不應該去管到縣市中小學的部分，可是事實上又不然，因為可能是你中央要推啊！對不對？從中央去推到地方，如果是這樣講的話又要按照，所以我覺得這當中又很弔詭，你不給錢又要去管人家，這樣子！這個就是很奇怪的一件事情，所以我覺得說，如果她要去做課程評鑑，現在反而要去問說，o k，那我有沒有去協助到地方，這些教育的資源，給予到一定的相當的比例，就我不單單只有到大學，應該要相當，我既然要管到中小學的課程，那我是不是應該也給予到相對的經費，那不是說當然現在中央有一些競爭型的經費，可事他都不是一個普及，所以你會發現我們還是看到很大的城鄉差距，很大的城鄉差距的問題，包括這個，所以我覺得說職責，你要嘛就是好好的給錢，給每一個國小他所面對的師資的結構跟設備是一樣，可是這在我看來是很奇怪的一件事情，就是這樣子。所以你說是應要講，中央的角色其實是一種，他們去看到地方他們所實施的現況，應該是要去做一個協助，不單單是只有一個督導，而是更要是一種資源協助的角色，跟一個協助他訓練，對於師資的訓練給予相當的經費，如果你問我我真的希望中央是扮演這樣的角色，而不是一直在要成果的角色，那至於地方層級，因為整個中小學她在整個縣市政府他是重要的，所以他是否按照憲法所規定的，編列三十五的教育經費，那我覺得這就是地方層級他也必須去看到的，他是否有足額編列，如果他有足額編列，那他可以去說，o k，我今天有這個教育經費在我的縣市裡，我當然就有權力可以看各縣市執行的狀況怎麼樣，是否有貫徹所謂的在地性，所謂的教育共同政策，我屬於地方性的這些課程，是否能夠落實的去執行，那當然相對的地方也使一個提供資源及協助的角色，不只一個看成果輔導的角色，我不否認他有督導的角色，同樣的我們應該要換一個角度思維，我們整個課程在運作上更順暢，否則它只會用行政的角度去思維，而不是用課程的角度去思維整個學校的課程運作，這個都是一樣的。到學校層級，它應該要有一個內部評檢，這是應該的。至於你說地方要做外部評檢，我也不反對，但就是頻率怎麼整合，因我常覺得有太多的評鑑，每次都說要整合，但越整越多，事實上評鑑越多，對學校來講，它就是一種過度負擔，臺北市他還勉強可以應付這些，如果臺灣省，他的編制還不到1點5，同樣六班的小校，有四個老師，我們還有二十二個老師，幾乎是人家的兩倍，如果一天到晚應付這與中央評鑑，地方評鑑加中央評鑑，它怎麼吃的消。老師除了教學還要負擔這些工作，還要負擔這些評鑑工作，這樣誰敢去做行政，在臺灣省他都呈現一個非常奇怪的狀況，不曉得臺灣這麼小的一個島，我們的教育政策非常的奇怪，你會發現說非常城鄉的差距，落差實在太大。學校他本來就要做內部的評鑑，只是評鑑要不要做到那麼的細緻度，這個其實是可以逐步來，每個老師他每一學期都應該要有一個學校內的評鑑，讓老師們自我省思，他這學期的教學好不好，因為你這種課程評鑑的權責，在學校裡頭包括行政，校長，他都應該做這些檢討，但同樣老師也是有他的職責，每個人都有按照他的職責去做，可是我會比較贊成就是一個直行的單位，所以地方提供給學校一個，那這個我也同意，地方你每一學期該做一些你自己內部的檢核，那不要太多，利用勾選或者去省思，那這個我們都可以接受，這個也是必要的，否則我們的老師

就會蕩在那裡，會域來越退步，我也不否認，交久了就是會有一些習慣，就不會再檢討，中央提供地方該檢視什麼，提供一些課程評鑑該做什麼，提供給學校，做自我的檢討。

至於說四年配合一次校務評鑑，做課程評鑑，那我也不反對，我覺得說不要那麼頻繁，就每一年都來什麼評鑑，體育，健康，健康促進一大堆，我是覺得沒有太大的實質意義，最後就是為了評鑑而評鑑，但是都沒有時間去做推動。

問：第四題要請問校長的是，請問課程評鑑的設計，如果以計劃執行考核行動的架構應該包含那些內容還是要素？一樣包含中央，地方和學校三個層級。

何：這個很難，看到這個，我就會想要去拿一本書來回答，特別要來考我們課程評鑑。我們用庶民的想法來回答，所以我想回答王老師，這個看課本就好，問的這個問題真是夠難。假設，中央層級要做一個自己內部課程評鑑的機制，因為沒有人再去考核它了，所以在計畫上要有一些自己的檢討計畫是否確實可行，一個是可行性，一個是適切性，可以重適切性它自己在去做檢核，重要的事，是否有配套措施，在現在的九年一貫課程，我認為最大問題都在配套措施，還有計畫執行的年限，時間性是否恰當，在做課程評鑑或計畫的時候，都要考量，今天我們回頭來看，我覺得九年一貫是一個不錯的課程和理想，但相對配套措施不足，以至於教師根本跟不上你的理想，教師都還不知道是怎麼一回事，你就要他去做，所以衍生我們把一堆好的老師逼退了，可是承接不上就造成青黃不接，年輕人也有他的創意沒錯，基礎打得不夠，就面臨未來競爭力的問題，就學生基本能力不夠或基本知識不足，就會有這些問題，這就是相關配套措施的問題，還有他相關的學程，當年在師資要開放的時候，就應該支會內政部，因為你未來人口減少，我們一般老百姓哪看的到一個這麼大的狀況，中央你無可置喙說不知道，內政部也都規你管阿！那你怎麼會不知道你未來的人口，出生率會是怎樣，那怎麼可以說，那為了應應410教改，廣設大學，你應該就要有魄力說不行，因為我們看到了出生率的降低，那就是要去做一些限制，不能廣設大學，廣設師資，現在才要來檢討流浪教師的問題，整個大學能力降低，才要併，或任由它去！我相信這是不負責任的態度，百姓哪看的到這些，我們在當年沒有那些數據，可是中央怎麼可能沒有那些數據，每年的出生率，每年的人口數，怎麼可能不知道，不知道六年後就是剩下這麼少的人口，在計畫的時候就應該要提出來，他在做評鑑就應該要考量到可行性和適切性，配套措施和執行的年限，九年一貫碧批判就是完全沒有實驗，就直接下去做了！那這樣的實施也是很奇怪，以往都是一年一年慢慢做，教育本來就不是一個粗糙，講求快速，如果要快速就會又這樣的問題，你就會看到很多的亂象，更多人對教育的改革覺得失望，事實上我會覺得很可惜，因為她的理想是對的，在計畫的時候，完全不去考量行政的思維，看到成果，那我就是要去做，完全按照教育應該去實驗的歷程，或視緩則援的態度，就是百家爭鳴，就是這樣子。在執行上，內容它包含考量一個行政的資源夠不夠，教師的支能是否足夠，相關的學生學習，我應該要給她充實哪些，家長或社會的部分，我應該給予他哪些的知識，否則你就會發現九年一貫，補習班越補越多，那就是家長的知能跟不上，社會上有哪些相關的資源該投入，在執行上應該要考量到這幾點，相關的配套措施要怎麼運作，評鑑就是看這些，評鑑的時候就是要看這些，未來有沒按照這幾塊去做，所以我說配套措施不足，看我有沒落實這些考核的程度，有沒有現實與理想中的落差，這就是中央該協助的，然後才能轉換為行動，

怎樣在化為行動，評鑑就是一個循環的機制，每一個環節都要考量到執行的可行性，適切性和配套措施，還有不同的向度，大致上我們可以分成這幾個，還有設備，就是行政的團隊教師的專業，學生的學習，家長和社會還有設備，學校的環境他相關的配套措施，不能資訊教育卻連一台電腦都沒有，配套措施都應該跟著你的執行至少這六個項度，那其它的在去做，重新在去修正你的計畫，中長期5年6年，當年配套措施不足所以九年一貫還是很辛苦。地方層級我也是用這樣的方式去思維，就計劃來講中央是個大的，一層一層的扣下來，全部的縣市，但到地方層級，像有些縣市有他自己的鄉土課程，向臺北縣靠海邊，它就有很多海洋教育，他會比我們臺北市更重視，他們就是立即遇到，比如說南部會有隔代教養的問題，除了這些要求中協助，地方做課程評鑑也可以按照這樣的機制去做考量，面向比較小，中央是各縣市，到地方就是區域，到學校在地性就很強，假設我這裡社經背景不高，那就是跟社經背景高的不一樣，比如說大安區和北投區，自己就會又不同狀況，maybe他新生，比如說大安區，她自己定的層級就可以高一點，因為她的資源多，但相對的，我們在山上，他所做課程評鑑就不太一樣，或許會有一些自己的特色課程，跟著英教的方式又不一樣，雖然都用一樣的東西在考量，但它應該各自的運作，它的特色，和弱勢是什麼，如何去改進，那她下一個行動是什麼，就學校來講就是要去實踐它真的可行的東西，可是就地方來講，我看到各校的差異，如何給它們各自差異的展現，有差異如何去補助它，中央也是一樣，一個理想在運作之後產生了哪些落差，這些落差就是我們要去修正，就是要去做在培訓，資源的充實，或是邊列預算，給予一些相對的設備，去補足他，讓她得以順利的運作，就是評鑑機制該看到的，而不是看到好或壞，根據每個縣市給它該補助的東西，不然同樣的東西一樣都下去，固然有些基本得是要有，有些縣市可以直接去申請我需要的東西，那中央應該也是要給予相對的資源，就是這樣子。

問：第五題要請問校長在執行課程評鑑時，可以使用的評鑑分法有哪些，一樣分為中央、地方、學校三個層級。

何：我覺得評鑑方法它其實可以有很多種，很多都是直接到各校或各縣市直接去評鑑，中央他們採用的方式是，好像各縣市，然後它就會到一個地點，然後把他們的成果送去，送去有點像展覽和互相觀摩，那這種方式在地方層級或學校層級，或是區域性的層級，假設在地方，它也是可以用這樣的方式，如果每一年你想要看出各校的成果，就像他們現在常常用的很多評鑑的方式，不管什麼評什麼，大部分是報成果，比如說，你把你學校運作的狀況，然後付個4，5張照片，這個我們就叫他小評鑑。基本上你報成果，它就是一種評鑑，學校報到地方去，地方在彙整到中央，那這種成果的評鑑就是小小的。另外一種則是可以採用區域性的觀摩，這種我覺得也是一種評鑑的方式，其實大家都是教育圈，做得好不好，其實大家都很清楚，就家長會不會選擇你這間學校，立刻就出來了！這個就很現實，我常覺得家長就是最好的評鑑者，他會把孩自送來，就是覺得你學校辦的好，那當然每個家長的選擇不一樣，你也不要覺得說，每個家長都會選擇很會生學的學校，我覺得也不盡然，因為我覺得其實有不同的家長，像我們學校並不是一個很會升學導向的學校，選擇我們學校的家長還是很多，那就是，社會上每個人都會有不同的想法，對不對？有些人他可能非常精英思維，有人她是比較中視孩子一個整體健康的成長，和重要的品格培養，那這個都有不同的想法。所以評鑑也可以

是說採用一種觀摩的方式，找一個地點，或一個群組，像臺北市它就是利用群組的方式，像北投區它就有分一個群，分一個群的時候，你可以請一個教授來看，就什麼時候把資料送到那邊，那這個或許可以兩年，三年辦一次，可以讓行政看看別人做些什麼，有沒有更好的創意，簡單的五分鐘的報告分享，午到十分鐘這樣一天的觀摩的研討會，我覺得也 o k！比如說四年一次的結合的校務同時進行課程評鑑，算是它的一個區塊，這個我也同意，假設你要隨著校長的任期，你要四年一次的評鑑，那 o k！假設中央對地方來講，它可以採用的方式，一種是訪視，那它也可以讓這幾個縣市，m a y b e 你可以分北中南，但有時候你還是要全國一起辦，為什麼？因為那個才會跨縣市交流，就是看看南部做怎樣，不然永遠南部就自己，中部就中部，有時候可以去設計分域性的交流，有時候是全國性的交流，中央他可以做的的方式，當然要去做各縣市的訪視也是 o k！恐怕中央沒有這樣的時間和人力。那地方它同樣的也是可以分區塊去做訪視，它可以有自己的校務評鑑，有時候也可以採用觀摩的方式，或是報告分享的方式，像一個區域有一個督學或教授帶領，那也是 o k！因為那也是一個可以看到的機會，然後大家互相觀摩。那學校層級的話，同樣學校層級，如果要執行課程評鑑，可以去看教師本身他的檔案，教師的課程，學校本身課程運做的一個評鑑，學校可以採用會議，或是家長參與學校的教學參觀，那也是課程和內容的一個小小評鑑，或是很多學校會利用校慶來做成果展示，如果你問我，其實學校層級可以是多元又豐富，那其實反而都不用太擔心，例如很多私立學校會辦教學博覽會，那就是在這個時候讓家長看到，我整個學校的運作，整個學習和學生的成果，那我覺得這個都 o k！我認為評鑑的方法可以很多種，但因為中央或地方他們的限制，所以沒辦法！所以我認為中央和地方可以每四年來做一個考評，整合性的考評，這個我都可以接受！

問：第六題要請問校長的是，如何善用課程評鑑的結果，一樣分為中央、地方、學校三個層級。

何：其實就像我剛剛講的，如何看待這個評鑑的結果就很重要，你的角度是把它放在是考評，我只給你一個 A B C D 分等第出來，還是說我從這當中，我看到資源的差異性，然後我要給予一些適當的協助，這個就有差別，如果你如何運用這個結果就很重要，如果是分 A B C 這個就沒有太大的意義，因為那就牽涉到太多的縣政府，因為中小學它是屬於地方性的業務，中小學它是歸在縣市負責的，他並不歸中央，所以中央只是一個協助的時候，中央應該是去發現這些落差，才會有所謂的教育優先區的落差，但我覺得還是不足，因為我們現在在中小學的課程，尤其是小學這一塊它有很大的城鄉差距，在於本身師資配備就不足，假設臺北市是 1 點 7 多，可是臺北縣以外都是 1 點 5，那為什麼大家都要去爭取升格，升格你的資源才會多，可是相對你就是這麼大，不可能你升格大家就是去跟中央要錢嘛！最後你還是會有一個困境，比如在師資上，中央一直沒辦法把山上，都會或海邊，應該是要給每個孩子的設備，配備當同一個單價，可是目前我們一直沒有辦法做到這樣，所以我們臺灣省他就一直六個班，就是維持在 10 個老師左右，頂多十一個，有些還加上替代役，同樣臺北市，我們有 25 個員工，我們幾乎是臺灣省的兩倍，那他面對的壓力也是臺灣省的兩倍，可是我會覺得這是不公平的，今天一個孩子在臺北市，講難聽一點，它的能力已經很多了，他有能力住在臺北市，他就是有一定的資源，可是在屏東，鄉下的孩子，是不是要給它基本

的資源，他才有機會突破他的困境，如果我們說教育是公平的正義的，他是提供孩子唯一往社會流動的機會的時候，那這樣的現況根本就不可能有三級貧戶可以當總統的機會，就是富者越富，窮者越窮，因為你給予他的基本配備就是差異太大，我們從一年級就可以教英文，那他們有些三年級都還很勉強，我們的電腦資訊根本多到不想用，臺灣省電腦他幾年才給一次機會，連修都沒辦法修，我上次在台東交流的時候，他們就說，連影印機壞半年了都沒錢修，因為他們的預算是零阿！這就是做了一大堆評鑑之後呢，有無看到差異性，給予他補助，中小學的課程他全部都該歸教育部管，不要只補助大學沒用，我也不是反對五年五百億，而是你這個經費，這個金字塔就問題，基礎就不穩固，那你怎麼培養大學優秀的人，就像洪蘭教授一天到晚在罵就是這樣，因為基礎就不好，你沒從基礎給他一定的設備經費，沒有讓每個孩子真的把他這樣帶上來，那怎麼可能寄望大學教育，你就有辦法贏國外，進入百大學校，根本不可能的，因為基礎就很弱阿，所以我會覺的說怎麼去看到這個評鑑結果，要去問說，你有沒有去看到那個差異性，去給予相對的補助。因為我們中小學目前很大整個在運作，很簡單就是沒錢沒人阿，沒錢沒人要他怎麼去做，中央應該看到差異性，不是只有批判差異，而是看到這個差異性，知道如何給予補助和協助，而且是必要的補助和協助。不管你在山上還山下，你給的師資設備都是1點7的話，那就應該是這樣！很多學校人數都不多，但人數不多，不代表好教，因為它可能是更複雜的問題，因為孩子它本身的社會互動就少，他更需要老師去協助，很多都是弱智，很多都是很多複雜的問題存在，那這個都是老師需要花很多時間來輔導，很現實的是，他的編制就少啊！他老師就少阿，忙著教學之外，還要忙一大堆複雜的行政業務，那這些行政業務就已經耗掉，他大部分的精力，不要說花多少時間在孩子身上，那就是要看每個老師，變成是一種良心事業，那就要看老師他是否有沒有那個力氣在教。像我們校際交流台東店光，一在要在學校待上10節課，因為如果你不待在學校，他回家就沒人理他啊！然後隔天功課一樣沒寫，那你就只能申請待在學校，就像夜光天使這個活動，那為什麼要搞到那樣？其實是根本就沒有給到足夠的師資的問題，臺灣省的師資沒有給到1點7，沒有跟臺北市一樣，沒有給她相對要給的師資，他只能去申請一些經費，但一個老師從早上八點上到晚九點，這樣的老師它能夠待多久，一年兩年就開始重調，現在又不能重調，最後都把老師整慘了！都沒有力氣付出愛心了！你看孩子們要上到十節課，從早上八點上到晚九點，甚至洗澡都要學校幫他處理，不然他回家沒有人管阿，一個禮拜也沒人幫他洗澡，因為父母親就出外，阿公阿嬤就忙著種菜，所以評鑑應該看到這樣的差異性，給予相當的補助和資源，這是中央要負責，同樣地方也是一樣。就學校看到差異之後，看到評鑑後，比如說學生表現不好，我是不是要回歸到前面，是不是哪一個問題，我就要重新擬定哪個計畫，重新去看到去執行，重新考核在去行動，學校層級他針對評鑑之後，針對這個結果它應該去做的，給的省思，重新擬定計畫，修改計畫，大家坐下來談，問題出在哪裡，它必須找出問題，就想我們常講的做行動研究一樣，針對這個問題擬定計畫，重新去執行修正，不然沒辦法提升學習的成效，真的要帶好每個孩子，還得從學校基層去做，不可能寄望地方和中央，可是地方和中央他要給什麼，給錢給人阿，學校不可能自己去生錢出來阿，不能都去募款阿，那不是應該去做的，你反而大學小漲好好去募款，跟他的校友募款，錢應該是要用在基礎教育上，你基礎教育沒

做好，不要寄望以後的大學教育，所以你重評鑑之後，應該去看到這個差異性，要怎麼重新擬定計畫，怎樣去重新執行，該給的人事物，該給他配備齊全，不能說臺灣省跟臺北市差異這麼大，不然我會覺得這樣的城鄉差異，讓我非常痛心，小小的臺灣島搞成這樣，城鄉的落差那麼大，那我會覺得同樣都繳稅，那你就太對不起臺灣省的小孩了！

問：第七題請問校長的是，請問您認為課程評鑑它的重要議題有哪些，一樣分為中央、地方、學校三個層級。

何：以基本的想法，以中央層級來講我會覺得理想課程，他到地方去執行後，他這中間的落差，困境在哪裡，我覺得這是要去注意到的議題。地方層級來講，他重一個理想性到他實際實踐後，這個落差之間，我覺得這是非常重要的議題，要先去看到的，也就是說為什麼，我從一個理想到執行，為什麼會有這個落差。這些落差是在於設備不足，還是師資的培訓不足，比如說師資培訓的專業知能，一個是牽涉到師資培育計畫，一個是牽涉到在職老師的進修，這有兩塊須要去考量到的。未來的師資培育計畫，是要從本身的課程就要開始調整，否則沒有辦法培養出一個，教未來孩子的老師。不能老師比學生還差吧！當我要去做得時候，我應該看到一個理想性的課程到實踐面的時候，這當中在設備上，還是師資上，這是基本的，然後我整個社會的氛圍，家長這一塊的社會教育夠不夠？因為家長的觀念沒有改變，教育改革要成功是很難的，因為不可能冀望學校去教育家長，那一塊我覺得是要結合地方資源，中央和地方資源就是要在加強家長這一塊，單單照顧孩子就一要花費很大的心力，學校沒有過多的心力照顧家長這一塊，很多是需要公權力得介入，不負責任的家長，你怎麼去強制他，你在做家長教育這一塊，你就要去推動，像新加坡，香港他們都有一本所謂的家長手冊，不是透過學校的轉發，而是透過很多電視台的宣導，或是在每個廣告的時候，它就是要讓家長知道這個重要性，或是透過社會媒體的報導，去改變家長的觀念，很多的次級團體，像扶輪社，就是要從那一塊去做，因為那一塊是很重要的，因為家長的觀念不改變，他永遠會用自己小時候經歷過的，去看現代教育，那都是不符合未來社會的，所以重點就是理想性，到實踐面，這中間的落差，那這個議題就很多也很複雜！從這裡去思維它牽涉到的議題就很多，一個是設備一個是師資，和家長的資源，家長的觀念，還有包含那一整個世界，一個從國際的思維，中央有沒有看到一整個世界的趨勢，應應到全球化，我們這一個小小的國家，如何去跟世界連動，它又如何影響我們未來的教育，是不是有看到人才要培養怎樣，那個都要重小就改變，在經濟越不景氣，反而更願意砸錢到學校去，培養人才，像紐西蘭就是這樣子阿，因為他越窮的時候，它反而都把錢發在小學教育上，因為他知道只有人才，未來才有希望，這個就是有沒有看到整個未來性，整個未來會變成怎樣，或許我們很難去想像，可始一個當政者，中央他必須去思維的，可以看到全球性和地方的關聯性在哪裡，那我們整個的全球競爭性，怎麼在課程評鑑之後，我們應該去重視的議題，評鑑後你就是要改善嘛！你一定是看到某些缺點，好的我們不去管，那你是不是要去看那些差異後的不足，那要看到整個未來性是在哪裡？那我覺得這是在課程評鑑，都必須注意到的議題，那大概先談到這裡。呵呵！

問：好～那謝謝校長！

中央、地方、學校層級的課程評鑑機制規劃與設置探究

訪談逐字稿

受訪談者：郭昭佑 教授

時間：98 年 12 月 14 日（一）11：00

地點：國立臺灣藝術大學

（以下郭昭佑老師以「郭」表示，訪問者以「問」表示）

郭：第一個我沒有時間，第二個你們大綱我看過，我實在是不知道要怎麼去接手？

好大喔！這個，你們怎麼做啊？你現在是想訪什麼？

問：就是總共有七個題目嘛！然後就是希望老師可以從三個層級來說明這樣。就是它有分中央、地方，還有學校。

郭：嗯！談什麼問題他就整個就都會講到了啦！不見得是會…。在課程評鑑的目的是什麼嘛吼？你們有沒有去找到國立教育研究院之前的三本報告？

問：報告…因為這個計畫是那個佳穎學姐負責的。然後只是因為，好像後來本來沒有要訪談，然後後來老師說要訪談，所以，他就派我們來訪談。

郭：因為你們，有三本報告，教育研究院之前就有委託，出去研究，做中央層級的、做地方層級的、做學校層級的課程評鑑的報告，那報告也都出來了，我印象中，中央層級的是新竹教育大學的林國良林主任，他們當時做的，是做中央的；然後地方的是國立教育研究院的一個研究員做的；然後學校層級的，我忘了他找誰？那其實評鑑的目的吼，評鑑目的，我覺得看，評鑑的目的的擬定，其實沒有所謂的理想性，目的背後，一定有委託這個評鑑者，他因為某些因素，或是基於某些需求，他來做這個評鑑，所以我一直認為，評鑑的，課程評鑑的目的，是看委託者，他背後的用意嘛！學校層級比較單純，學校層級的目的呢，我想應該是，促進導引課程發展，就是學校，以學校為中心，是學校本位課程的一個發展，這是比較無庸置疑的。中央跟地方就不太一樣，我說不太一樣是指，地方層級的課程評鑑，到底是要以督促、監控，或是導引學校層級課程評鑑的，課程的發展，還是說他要去評鑑，他要去評鑑，學校本位課程發展，就是，我是基於我去幫忙你、我去引導你的，還是說我去評鑑你課程發展發展的好不好，還是，第三種是我要評鑑我自己，有沒有對我應該在學校發展，做課程發展過程中，我有沒有對我應該盡的一些資源、一些方式，做自我監控。這三種不同的思考，那你說哪一種評鑑目的比較合適，我是認為看評鑑者的目的嘛！你如果是設定在，我課程評鑑，我就是去協助學校的發展，我可能就是，我可能就是甚至要設一些中心學校啦，去加那個機制，讓校與校之間，可以有彼此互相觀摩學習的機會，甚至你可以導引，學校的資源比較不夠，可以導引學界的力量進來導引。那如果你是放在，我就是去監控，或者是去了解學校的課程發展的話，你就是有個課程評鑑小組，到各個學校去做課程評鑑，看每個學校的課程發展發展的怎麼樣，在課程發展的人員的參與啦，那個課程發展的品質啦，那課程發展的學生學習的狀況，你可能就是要去了解各個學校，去打分數，不是去打分數，去了解他們的，好不好，去提共他們個具體的建議，去改。那如果你講的是，我想知道，地方層級縣市政府，我想知道，我課程評鑑我有沒有做好，那就代表說，好，我在課程評鑑的，在課程發展這一塊，我縣市政府應該扮演什

麼，我必須把那個自己的角色抓出來，也許，這個角色一抓出來，可能會有四大項，20 個指標，那你就必須知道說，好，那我桃園縣、我臺北縣、我臺北市，我哪個指標做的很不錯，我哪個指標做的很不好，我甚至是說評完之後，我還找中央來看看，我是不是有做到這些事情，甚至我透過一個自評，了解自己我是不是真的有幫忙？幫忙到學校做到這些事，所以他是完全不同的思維。那，當然在課程評鑑的範疇，如果從中央來講也是一樣，中央來講，你是要幫忙縣市，或是你要監控縣市，或是你中央要想到，我自己有沒有扮演好中央的角色，那些都是不同的想法。一樣吼，那這個會涉及到評鑑的範疇，評鑑的範圍如果依法律規定，他是死的，在課綱裡面寫的很清楚嘛，學校就是做學校的課程發展，縣市做的是一些，ㄘ…能力指標，ㄘ…做的是一些那個什麼測驗，整個測驗的，中央的就是課綱的，我忘了他是怎麼寫的，他把那個是已經有明確規範了，如果依照那明確規範的話，其實，中央跟地方層級，並不實際促進所謂的課程發展，吼，他都是結果論。如果依照，如果依照我們現在的法令規定，課綱裡面所寫的，我印象中沒錯的話，中央是扮演一個導引的角色而已，他是把課綱弄好，吼，第二個，地方他扮演的，只是一個接駁檢測，就是我知道你在特色課程學生表現的怎麼樣，我去做全國性的測驗，全縣地方型的測驗，就做這個而已，其實，或是協助啦！協助地方的發展，我覺得，如過照這樣子的話，其實這個研究是沒什麼好做的。那如果是要講他的範圍的話，如果把它，不同，剛剛我講的不同的目的，他的範圍就不一樣，如果，我剛剛講到說，如果我是，我們的目的都是協助，協助你的，中央協助地方，地方協助學校，這樣子一個發展的時候，那聚焦都是聚焦在課程發展，你提供的是一個支持，你第三點的角色跟職責，就通通都一樣，就都是一個支持、協助，扮演一個導引，或是類似這樣的角色。可是如果你是一個監控的目的的話，你可能，你的角色就是，就是扮演評鑑者的角色，就是一種管理、控制，希望在課程的發展，當然也不是只有管理跟控制啦！還有瞭解它的問題，來協助他的發展，那這當然也是一個部份。那如果是屬於第三種，你是自我評鑑，就是自己評鑑自己在課程發展過程裡，你自己的角色，不管是中央，評估自己的角色，地方評估自己的角色，或是學校自己評估應該要有的角色的話，那就是一個自我評鑑的過程，那就，他扮演的角色，就是一個自己評估自己是不是盡到，在課程發展裡面，需要的一個，評鑑的一個，職責所在。那範圍的部份，學校很清楚他，課程評鑑就是，學校裡面的課程，課程的定義，當然有很多種，那當然如果以 Goodlad 的比較大的，它包括從理想的課程正式課程，什麼形式，什麼到最後經驗的課程，當然這些面向來看，都是，那學校的課程評鑑到底要評鑑哪些地方？其實是，都是需要去定義的啦！你是定義學校的總體課程嘛！還是要定義到老師的教學，有沒有包含學生的學習。那這個部份在，一般來講，學校裡面會涉及到的，大概都會包含在內，包括課程的籌劃、包括課程的設計、包括課程的實施，也是教學的部份、包括課程的成果，就學生的學習表現，都能夠包含在這裡面，學校層級的範圍應該會比較清楚的，地方跟中央就會依造你的評鑑目的，要不同的評鑑目的，就會有不同的範圍，你的評鑑範圍到底是評鑑別人，還是看自己，那你看別人的過程中，是要去了解他的問題，以提供給他支持，或是說你要導引他的方向，做一些適當的控制或管理，那你的範圍就不太一樣。第四點我沒辦法回答，沒有研究那麼深入。那你所謂的評鑑方法？

問:就是他說,可以用什麼方法去那個進行。

郭:我想這裡問的應該不是方法論的問題,不是這樣的話的問題,應該是你怎麼去評嗎?

問:對!

郭:那以學校,學校自己在評鑑的過程裡面,他的課程評鑑,課程評鑑吼,因為學校層級,不是這樣講,學校層級又好幾級,學校有整體的課發會,對不對?又有領域會議,學校本身又有老師的教學,但是在學校裡面,他的課程評鑑,就又有好幾個部分跟區塊,誰來做課程評鑑?是課發委員去對學校老師嗎?還是老師自己本身對自己發展的課程?的一個群體,也許你自己發展的一個課程,去做課程評鑑,所以在課程,在評鑑的一個型態上,我持的主張是,比較一種開放性的想法,每個學校的做法其實可以不一樣,但是只要目的抓住就可以了,你要,我們可以提共幾個模組嘛!比如說是,有哪一些學校做的好、做的不錯,可以提共給大家參考,他們學校就是這樣弄的。怎麼樣的一個過程,可以讓個學校的課程變好,而不是花俏變多,你會發現,如果是中央層級看地方,地方來看學校,學校就會搞出,弄出很多很花俏的東西來讓你看,喔,看我們學校的看成是多麼的多元,又多麼的,那很多東西都是根基的,比如說,我多元的社團,我很多元的社團,學生玩的很開心,就是他的基礎學科的課程,不見得有教的很好,他花了很多的時間去做學校本位課程,可是,他為了做那個,結果犧牲了正常應該有的學生基本學科的學習,比如說教學你犧牲掉的話,那是不行的,他那裡面,還是老師自己本身去扮演一個,課程評鑑的角色,才是最恰當的,因為老師最知道學生需要什麼,那課發會他其實應該做的角色,是導引老師去做,課發會可以有一個他是學校裡面的一個軸心嘛,那當然這個軸心裡面,校長的意見也必須進來,所以校長是課程領導者,一點都沒有,也許你不見得對課程相當熟悉,但是校長他是可以了解各個學校不同的作法,可以把那個外部的標竿帶進學校,讓他們知道說現在學校,是怎麼樣的作法,結果你去看學校,他課程都在發展,課程發展不是說,我就發展一次,他是長久不斷的,所以他一定有一個機制在,所以在課發會跟學校層級,他有在建立一個機制,用這個機制去導引學校的老師去,不斷的發展,檢視自己的課程,了解自己的教學,那不斷的去改進,這樣老師才可以不斷的,在教學上、在課程發展上,才不斷的有進步的機會,這樣老師的教學可以教的比較好,他也才瞭解怎麼樣是一個比較好的課程,怎麼去規劃,怎麼去設計。那課程評鑑結果的善用,善用評鑑結果,我一直覺得,它…課程實施的最後結果,都是學生,學生的學習表現,跟教師的專業成長,大概就是這兩塊,那課程評鑑結果,在主要的都還是在,每一個層級裡面,中央、地方、學校,學校裡面的不管是課發會,或是老師,針對你的評鑑的範疇,去了解,找到一些問題之後,一定要回饋出來,那這種回饋機制,你的目的,就不太適合管控性質的,你管控性質的評鑑,容易流於一種揚善,再來是隱惡,這樣子的一個情形,那這個並不是在課程發展和評鑑裡面所樂見的,因為我並不是要強調你做的有多好,當然做的有多好是一種對自己一種證明跟肯定,對老師會有一種激勵的作用,是可以的,重點是說找到說,你有什麼可以再發展、再進步的,或是跟大家激盪起來的,共同找出一個,因為有些東西是自己能力到達不了的,大家一個協同的過程裡面,可以有更多的一個激盪,到時會有更多課程發展的一個機會,所以在學校層級就是能夠,透過課程評鑑的過程,讓老師們有一直討論的機會,彼

此討論，然後，最重要的還是，落實到學生的學習成果，比如說同一套的課程設計，你有八個班級，八個班級的成果就都很不一樣，那就代表老師的教學各有不同的情形，那其實可以做一些分享的，為什麼你教起來都沒有問題，我教起來怎麼學生瞭解怎麼都沒辦法。地方層級的對評鑑結果的使用，就是看，因為我設定的不同的目的，所以他的評鑑結果都不太一樣，所以這個部份，不知道要怎麼去回答。

問:所以他就是希望可以，如果是協助的話，就是建立一種回饋的機制。

郭:對阿!一樣嘛吼!協助就建立回饋機制，如果你是自我評鑑，就找到自己的問題，甚至是去觀摩別的縣市的作法，然後去走那個。那最後，這整篇重要的議題是什麼?

問:他是說，就是在執行的過程中，可能會碰到一些需要解決的問題，那這些問題可能是什麼?

郭:需要解決的問題喔!

問:就是學校的話，就是要怎麼提升老師對課程評鑑的一些能力，或是了解。

郭:現在是怕大家不會作評鑑?

問:恩，不了解評鑑。

郭:不了解評鑑，然後又加上行政單位的，對評鑑目的的主導性，可能大家就會對評鑑有戒心，阿評鑑有戒心的話，大家都是在做一件事情，就是展示你的課程成果，如果只是展示課程成果，那你也可以適度的讓這些展示課程的成果，去做一些標竿的運用，比如說很好的成果，給大家彼此觀摩學習，就可以彼此互相理解'。課程評鑑的重要議題，我覺得大家都要，大家都要理解評鑑的意義，然後不要把評鑑都矛頭對外，要對自己，包括行事、包括中央，都看看自己在這個地方都做到了什麼，不是去看看別人做到了什麼。如果是學校看老師作課程，有沒有做好。如果是縣市政府看學校，看有沒有把課程發展好。如果中央看縣市說，到底有沒有做好的話。都把矛頭指向別人的話，那其實都忘了說，其實自己有沒有盡到這個在本身發展的力量，所以有些東西到了最後，都是老師嘛，所以老師，有時候人都會覺得老師是評鑑的受害者，是最大的受害者，現在評鑑都是在看老師這樣子而已，意義性其實不大。因為你這個，題目是真的是大，所以講不知道要從哪邊講起，所以我目前看的，是這樣子的。還有沒有，你還有沒有問到其他老師有問到什麼東西?你訪談哪些人啊?

問:老師也是覺得這個他不知道怎麼回答起，又分三個，三個層級回答。對!所以他覺得...

郭:你們的目的有什麼，所以這個，這個其實，當你的議題這麼大，又這麼，其實問卷會比較問的出，因為訪談吼，訪談大家談的，就不知道怎麼談。

問:因為之前是有做過那個，焦點訪談。

郭:有阿!那次我有去啊!那次我有去啊!重點團體，你們題目，你們子題就是這樣喔?

問:嗯對!因為這是其中一個計畫。

郭:很重要一點，你就是要先界定，到底是要自我評鑑，還是要...每一個層級都一樣。你要界定，你是要評鑑自己，你要扮演好那個腳色，還是要評鑑別人。這個要先弄清楚，不然的話，你這不弄清楚，你底下東西..

問:就他評鑑的目的要先確定。

郭:先確定，你評鑑目的一確定，很多東西，後面的東西就抓的出來了。課程評

鑑比較不會涉及到，因為他如果老師自己評鑑自己的課程，老師自己的教學專業跟課程專業，基本上是設定被信任的，應該有這個課程跟教學的專業，所以他，你是要導引他，有個機會討論。在知識論裡面，很多老師有很多東西，他教學生很多東西，他是不會講出來的，那東西，有時候當你在討論一個課程的時候，有些老師就被引發出來，他就會講，講完就是分享，所以，我一直認為，課程評鑑在學校裡面，真的是要導引老師們討論，討論對課程的關心、關注。大概就這樣吧!還有什麼要問的?

問:應該沒有了。

中央、地方、學校層級的課程評鑑機制規劃與設置探究

訪談逐字稿

受訪談者：黃淑馨 校長

時間：98 年 12 月 15 日（二）10：10

地點：臺北市立懷生國中

（以下黃淑馨校長以「黃」表示，訪問者以「問」表示）

問：那首先謝謝校長，願意來接受我們的訪談。那剛剛有介紹過，我是佳穎，那現在要請問校長您的第一個問題就是。嗯，我們總共有七個題目，那每一個題目都會針對中央、地方、學校層級，可以針對三個層級來說明。那我們第一個題目是我們進行課程評鑑在中央、地方、學校三個不同層級的目的各是為何？

黃：恩，幾個問題，八個、九個？

問：七個問題。

黃：七個問題裡面大概有的我不太清楚，我就沒辦法回答。

問：沒有關係，就校長您的經驗回答給我們做參考就可以了。

黃：那進行課程評鑑的目的在中央的部份，因為各層級一定有他各層級不同的功能跟目的，那在中央層級的部份，他本來就是要制定國家的課程綱要、課程標準，也就是決定這個國家教育的政策，還有一些教科用書、教學科目、實施通則等，所以我覺得他的教學、課程評鑑的目的應該有三個，恩，四個方面，有四個方面。第一個就是說課程評鑑可以作為未來決定課程目標和課程價值的依據。第二個是作為檢討未來課程的內涵，修正內涵的依據。第三個是修訂課程，擬定新課程設計的依據。第四個是作為評鑑課程編制教材編選的依據。大概是這部份。那地方層級的這一個部份，是因為要根據中央層級的國家課程綱要去推動各級學校進行課程實施，並且發展地方特色的課程，推動地方的教育政策，所以他的目標大概是提供中央層級修訂課程的參考，也就是地方層次他的課程評鑑的結果，當然要提供中央層級的參考。第二個是要了解各級學校實踐課程綱要的現況和困境以及績效，那第三個是修訂地方的教育政策，決定地方正確的教育方針。這是針對地方。那再來學校層級的部份，學校就是根據中央層級還有地方層級所訂定的各項綱要去執行它們嘛，去發展學校本位的課程，然後實踐於教室，所以他的目的大概有第一個，作為評鑑校本課程計畫、教材編選的依據。因為它是學校了厚。第二個作為分析教學目標檢討，教學設計的依據。第三個做為未來課程發展的依據。第四個是作為改進教學，加強學業輔導的依據。第五個是作為檢討教師教學成果及學生學習成效的依據，大概就分這三個層級。

問：那校長這是第一個問題的目的，那第二個問題想要請問您的是進到我們課程評鑑的範圍，在中央、地方以及學校層級，可能都包括哪些這樣子？

黃：好，因為評鑑，評鑑的範圍其實是跟著評鑑的目的而來，其實不能夠說有完整的那種我們叫做(不清楚)，他應該是多元的。他評鑑的目的是什麼，他的範圍也會不一樣，所以在中央的層級，我大概鎖定在這幾個部份，那當然每個部份都有每個的範圍，第一個我覺得中央層級要非常重視他當初課程規劃的理念跟他的價值，為什麼他會要做這樣的課程改革。第二個是課程發展的

過程，所以照課程發展的過程到底是怎樣，他要做一些評鑑。第三個各層級課程的目標和國家發展的適切性，這個意思是地方阿、學校你所訂的課程目標跟國家的發展到底他的結合，跟他的適切性，是不是合宜的意思。再來，各層級課程實施的一貫性，也就是說，從大學、高中、國中一直到國小，甚至是幼稚園，他這樣的一貫性實施到底有沒有一貫性。再來地方層級和學校層級實施的方向和成效，就是中央也可以去考核，這是地方層級和學校層級。那在地方層級的部份也是一樣厚，跟著他目標的不同，那大概我從四個方向來走，第一個是國家課程綱要的推動方針跟執行的程度，這也就是要強調在執行，那因為中央他強調在裡面跟那個規劃，那地方特色課程的，第二個是地方特色課程的發展、設計與推動。第三個是學校層級推動國家與地方層級課程的績效。那第四個是地方層級課程實施的自我評鑑與修正。範圍大概是這樣。那學校層級的評鑑的範圍，我比較鎖定在他的實踐，所以大概有七個方向。第一個是課程目標跟規劃跟計畫，也就是說，跟他的學校願景和國家課程目標的結合是否有適切，再來課程的這個組織和人員，課程的設計和發展，課程的實施，第五個是教學評鑑，那第六個是績效評估，第七個是研究發展。第八個是資源運用，第九個是配套措施。這個是比較有系統一點，因為我在學校，所以比較清楚。

問：沒關係，就校長就是在學校可以針對、著重的學校層次就可以。那這是第二個問題。那第三個問題是想要請問校長，課程評鑑的權責，那他可能包括的角色和職責在中央、地方、學校三個層級各是為何？

黃：我這裡是有寫下來，你看中央層級他應該是領導，指引，他比較巨觀，他是督導的，診斷、修正、決定，他是一個過程，一個 cycle 這樣子。那地方層級大概會以督導為主，再來再診斷，建議、績效，可是這兩個其實是互通的，這都是相互影響的。再來就是學校層級他的角色、職責也是一樣，他比較著重在執行、診斷、建議、修正、績效，他比較微觀這樣，這也都是相互呼應的這樣。

問：就是他也是一個一貫體系這樣子承上啟下。

黃：對對對，就是一個承上啟下，他的角色、職責大概是這樣。因為中央、地方、學校的角色和職責的確是不太一樣。因為比如說，學校比較一定會著重在實踐和執行的部份，或者診斷自己(不清楚)老師的，那地方層級可能就比较高，他又要督導學校，那這裡中央他，中央層級一定是領導、指引，他一定是比較巨觀。這是我個人自己想出來。

問：這個部份就是角色和職責的部份。那第四個問題就是，課程評鑑的機制的設計，那如果我們以 PDCA 計畫執行考核行動這四個架構來看的話，那在中央、地方跟學校層級，這個四個架構裡面各都包含哪些內容或者要素這樣子？

黃：我想了厚，我看看我想的以下。

問：這問題比較……

黃：要問的那麼細喔。問的那麼細我就，我這裡好像只有想到中央層級，其實差不多，就是一個系統嘛。比如說以中央層級跟地方層級還有學校層級，其實大部分一定會鎖定在這裡面，那他的計畫包括什麼，比如說他評鑑的目的是什麼，因為他課程評鑑的機制，所以你一要在計畫方面一定要有目的是什麼，你要評鑑的對象是什麼，你要評鑑的內容是什麼，你評鑑的方式是什麼，那結果也要結果分析、建議，最後再修正，就是在計畫的部份，一定要包括這個，所以我是覺得中央、地方、學校一定在目標計畫裡面，全部會包括這些

阿。所以全部都要一起講，我沒有辦法再分地方跟學校。

問：嗯嗯，沒有關係，沒有關係。

黃：那在執行的部份，當然你的目的是什麼，你就要去文獻探討，然後怎麼樣去設計這個評鑑，編選工具，選定他要評鑑的標準，那你如何實施，評鑑的實施，最後怎麼整理、分析跟解釋資料，完成評鑑報告，這個跟我們研究論文一樣嘛，我想到的是這樣。那考核就是針對評鑑的結果提出建議和回饋。再來就是檢討評鑑實施的時候的限制，有一些我們看不到。再來行動就是根據追蹤，這個當然，行動裡面是包括追蹤評鑑，就是說我們考核完畢以後，他去追蹤評鑑的結果，再來有沒有修訂課程方案，那我們就開始可以另一個方案的評鑑這樣，所以我這裡是覺得地方跟中央都是一樣的這種內容跟要素，其實都是一樣的。可是內容一定是不一樣的。他的程度也不一樣，他的層級也不一樣。

問：是，就像校長前面提到的，就是可能在學校層級會比較注重，著重於執行方面，就是內容他的程序其實是差不多的。

黃：對對對，所以我就沒有再分地方跟學校。

問：好，那第五個問題是，那我們在進行課程評鑑的時候，在這三個層級，各可以用哪些的評鑑方法這樣子。

黃：喔是方法喔。

問：對，誒，校長您。

黃：所以我就不曉得這一條是什麼。

問：喔，不好意思，校長，我可能寄到就是舊的，沒有修改過的給你。

黃：我就不知道評鑑什麼分法，所以這一條我就不知道。要怎麼做。

問：方法就是評鑑很多方法，那。

黃：你是說方案評鑑，還是那個叫做實作評鑑還是什麼，是不是這種東西。

問：是是是，類似這種東西，看是比如說要多元的阿，中央、地方、學校層級都的話，那學校層級，您剛剛說比較著重於執行的層面，那是不是學校層級他的評鑑方法，就比較多元。是不是這樣子的意思，那也可能從評鑑方法，比如說是過程導向或是目標導向這樣的面向來看，那校長對這部份有什麼樣的看法。

黃：其實我覺得就是還是要看他的目標，如果我評鑑的目的只有一小項，那你當然就不一定要用多元的資料呀，那我們通常根據我們研究的方式跟評鑑一樣，一定最好是有點三角印證的方式，因此我們資料盡量是會來自於多元嘛，這是必然的，所以還是要跟著評鑑的目的來研究它所採用的方法。比如說你如果是方案評鑑，也許像中央層級，我們就可以針對九年一貫，專門針對這個方案作一個方案評鑑嘛，那你如果說實作評鑑，也許我就像這一次教師專業發展評鑑，老師的教學的這一塊去作評鑑，我還是覺得評鑑方法，是根據你的目的來走的。這很難分，是不是採用一元的資料或多元，那不管是怎樣，我覺得每一項都要多元，他才可以多方去印證說這個資料的信度和效度，大概是這樣。

問：好，那第六個問題就是，我們就是可能之後，因為這個案子是教研院的案子，那他是一個總計畫，他的總計畫名稱叫中小學的課程評鑑，恩，中小學課程政策的研究，那就是保進老師是其中一個子案，那我們這個可能是針對如果以後這研究結果出來以後，可能會提供給教育部一些參考，做以後課程政策的一些導向的分析，那想要請問一個問題是，那如果我們真正之後要作課程

評鑑的時候，那在中央、地方、學校層級，我們要如何善用這些結果。

黃：如何善用結果。

問：是的。

黃：在中央層級方面，我比較覺得，因為我以前阿都曾經參加過研究專案，教育部的研究專案，可是研究的結果到底主事者他是否重視這個課程評鑑結果，如果他重視這個評鑑的結果，那我們這個評鑑結果才會真正去用，所以我的第一句寫，就是你要依照主事者重視評鑑結果而異呀，如果只是說我的評鑑結果給你，我交給你，我說有這份研究報告，其實內容再好都沒什麼用。這是我的淺舉(不確定)。

問：對，就是不要有政治考量這樣嗎。

黃：也不一定政治考量，有一些就是說，可能因為常常換所長的關係嘛，因人而治嘛。不是因為制度啦。所以就是說不管要不要善用，主事者是不是重視我們評鑑結果，其實這點是最重要的。不然沒有用。所以我第一個寫的就是主事者的態度跟決心，你如果有這態度跟決心願意來好好看一下這結果，願意去改變這才有用，那當然前提必須是我們評鑑的結果要必須很合乎公平正義，或者說能夠很真實的反應現況。而不是只有為研究而研究，那當然這又是另外一回事。那所以評鑑結果就是要怎麼用厚，這是我個人的想法。

問：剛剛怎麼會暫停了，好，沒關係。

黃：就是到高中也要七大領域結合，結果他只是有領域的名稱，可是他們還是各科在，其實跟國中也都一樣嘛。那你可不可以去探討那領域課程是什麼意思，基本上他們沒有真正去做一些統整嘛，類似啦，類似這種問題。

問：好，那地方層級的部份。

黃：地方，我就寫了承上啟下，我覺得這個地方就是中央層級要討論什麼，地方其實也是可以，而且地方層級現在因為有授予地方彈性，就是授予地方教育機關可以去制定地方的類似特色課程發展這一塊，我覺得地方層級可能去著重在這一塊有沒有。

問：地方特色這樣。

黃：對對對，類似這方面。那學校層級大概就是屬於，學校的校本課程是不是真的去符合到九年一貫的課綱，是不是真的能夠達到能力本位的這種目標，十大能力規準這種，再來還有彈性課程規劃，彈性課程這一塊，其實最能夠顯現學校自主課程設計的能力，到底他做的怎樣，所以就是說彈性課程規劃、發展與實施績效這一塊，像我校務評鑑都是在看這一塊。

問：對呀，校長有幫忙我們手上國中校務評鑑。

黃：對，我幾乎都在看這一塊。但是坦白說，沒有很理想。大家還是都上國文，什麼國文、英文、數學，並不是可以真正依照他們學校的願景呀，特色呀來做規畫。

問：不過國中的部份如果比較升學導向的話，是不是比較難做好這一塊。

黃：那如果是這樣的話，那他九年一貫的課綱在幹什麼用的。

問：對厚。

黃：其實我覺得現在的基測的考試很活，所以不一定是那些課程對升學會影響，我不會認為，就是說你如果那個課程是以能力的導向去編寫，比如說閱讀指導課程，那他的閱讀能力提升，考試會考好耶。所以大家就會鎖定在就是把教科書一直獨一直複習，一直複習，成績就好，其實是不對的。現在的學習方法不應該是這樣。應該要多樣的學習，培養多樣的能力才對。再來就是教

學評鑑這一塊，老師教學評鑑這一塊要做好，就是像目前現在推的教師專業發展(不確定)，可不可以朝向那個老師教學的部份。

問：恩，有一些好像有慢慢在推了。所以那今天訪談就是到這邊。

黃：對對對，大概就是到這邊。我想到就是這些。

中央、地方、學校層級的課程評鑑機制規劃與設置探究

訪談逐字稿

受訪談者： 陳浙雲 校長

時間：98 年 12 月 17 日（四）14：00

地點：臺北縣立莒光國民小學

（以下陳浙雲校長以「陳」表示，訪問者以「問」表示）

問：那我們就先從第一個題目開始。

陳：恩。

問：恩～第一個題目是想要請問一下校長，您認為進行課程評鑑的目的為何？那總共是分中央、地方和學校三個層級。

陳：恩。因為我在想說…我們在談評鑑的時候，一定都會講是說，評鑑不在證明而在於改進，所以我想最重要的就是說如何透過這個評鑑的這個歷程，去發現是說是課程政策也好，或者是課程的實施也好，或者是的那個成效，它的那個狀況、它的實施情形，以及它的問題，然後針對這樣的一些情形或問題去加以改進，我想這個應該是我們在那個課程評鑑的時候，最主要的目的。那麼在中央的這個層級來說，課程評鑑呢，它主要…因為中央比較就從政策面來看，所以呢，這個課程評鑑的目的就是要在看，以九年一貫課程來說，我們這個課程的政策，它的一個擬訂的一個過程也好，或者它一個的實施的過程，它中間的那個所產生的問題，或者現況是怎麼樣，那在這樣子的一個狀況底下，就可以去針對我們的那個課程的過程，課程的綱要，這個內容去做一些調整跟修改。那地方層級，通常地方層級在進行這些，在進行對這個課程的推動的時候，它比較注重在這個實施，就是依據中央的這個課程的政策，它去擬訂一些推動的措施，或者是呢，實質的有一些課程內容，比方說像有一些縣市，它會針對自己縣市發展的特色，比方說像高雄，它可能就會針對它的海洋教育，它會有它的一個一系列的一個這些課程的一些內容，那像臺北縣，它也會針對臺北縣像一個語文的，語文的一些課程的內容，它去實質的去訂出來，或者是像那個鄉土語文，我們就一系列的、本土性的我們臺北縣的我們這個鄉土語言的教材，所以它有可能是針對這個課程本身的實質的東西去做評鑑，那也有可能針對它如何去推動鄉土語的這個措施去做評鑑，那無論如何它都在做一些發現問題並尋求改進的一個歷程，那就學校來說，學校就會放在課程實體的本身，當然，學校也有學校的一些課程的措施，也會有，但是通常，那個通常學校會比較把這些所謂的推動課程的措施，它會涵蓋在那種學校整體的行政措施的面向來看，所以，當我們在談學校的課程評鑑的時候，它通常都是針對學校所發展的校本課程阿，這些東西的實質面去做，然後再看看它它的一個現況和問題所在，然後去做一些改進，我想這個是進行課程評鑑的目的啦。

問：好那第二題是要請問校長，請問您認為進行課程評鑑它的範圍？那一樣是分成中央地方和學校三個層級。

陳：其實剛剛我在談的過程就有包含這樣的一些範圍，那那，恩，因為中央、地方、學校，那個偏重的層面不同，中央比較重是政策面，那個縣市比較偏重那個措施、那個推動面的規劃，那學校比較偏重那個，它們實際發展出來的那個

成果。所以它的範圍會比較不一樣。那中央的範圍它比較大，那中央層級，它跟那個課程，並不是那麼密合阿。學校它就針對那個課程的本身會比較為這樣一個重點，當然它並不是說一定就是如此，只是說它偏重的面向大概是在這個地方，那我的看法是這樣子。

問：那第三題，想問校長的是，您認為課程評鑑它的權責是什麼？一樣分成中央、地方、還有學校三個層級。

陳：恩，那個我覺得後中央的那個評鑑的權責吼，是，恩，一方面是針對那個評鑑的權責吼，是針對它自己、自己的那個課程的政策，另一方面，它的權責是要去督導、要去督導那個地方的層級，它的課程怎麼做，那學校又落實的如何，所以它是對自己本身、然後也會對下。那地方層級呢？它一樣也是對自己本身，對下。而學校呢？它就會對自己、就會對自己，因為它的權責的範圍是比較小的，但是呢？雖然它的權責範圍比較小，但是因為我們知道說課程的一個一個推動，它最後還是要落實在班級、在老師的一個教學情境當中，所以我們常常說徒有課程綱要不足以自省嘛。對不對，所以它雖然它的權責，學校的權責在於它們自己本身，對老師的這樣的一個角色來看，可是呢？它要把自己的這些也就是說評鑑的結果去做一個反應、去做一個回饋，讓縣市的層級、讓教育局也好、讓中央也好、它在那個各項措施的推動，跟那個政策的擬定之後，它可以做一些調整和修改。所以它回饋的這樣。一個機制在這裡是會，會產生的。所以說這三個層級、三個單位、它們的這個權責是不一樣的。可是呢，就學校來說更重要的是，它怎麼樣去做回饋、那回饋的這樣子的一個東西不只是在學校，同樣的地方層級，也是一樣。它一方面是向下、另一方面是評鑑自己、一方面向下督導，它同樣的要把它評鑑的結果、督導的結果去跟中央做一下反應。所以我是覺得它是應該會有這樣子角色的不同。

問：第四題，想要問校長的是，請問您認為課程評鑑的設計，如果它是以 pdca 的架構的話，它應該要包含哪些內容或是要素？

陳：我覺得這個有一點、有一點抽象，是你們所謂的內容和要素是指是指什麼？

問：就它可能包含哪一些，例如說計畫方面，它可能包含著哪一些內容？那在執行方面它可能要包含哪一些內容？就是以 pdca 這是個分開來看的話。

陳：就計畫的這個一個，就層面來看，計劃的階段、中央的計劃的階段，它所要包含的內容，它所要包含的內容應該就是指的就是它那個課程得評鑑。我覺得這個，你說在這四個階段裡頭要做哪些事嗎？還是指什麼？

問：就您要看一下這個，這樣看會不會比較具體機制。

陳：恩，這個，就是它怎麼去做它就對了吧？

問：恩。

陳：是不是這個意思？怎麼去進行計劃階段的評鑑？執行階段的評鑑？考核階段的評鑑？行動階段的評鑑？是不是這個意思？哈哈哈哈哈，是這樣子呵，就是說它在那個評鑑的階段裡頭，那個計畫的階段，我覺得它們可以用到的一些就是去進行、去進行這個計畫評鑑的時候，可以透過小組的一個方式，委員會的一個方式來做進行吼，委員會，像我們像中央的課程評鑑，要評鑑說我們這個課程的計畫是怎麼擬訂出來的，它一方面可以由它們現在有的，比如說九年一貫課程的那個推動小組呵，九年一貫課程的推動小組，它本身就可以來做這所謂的自我評鑑的部分。那它也可以去邀集外部的人員、邀集外部的人員，像我們一些專家學者，它不是常態性的在我們這個九年一貫的這

個工作小組的委員之一，那它可以為了這個評鑑去成立一個所謂的評鑑的委員會。像我們現在不是會針對那個高等教育，我們每一年都會針對高等教育的委員會的外部的一個功能，從外部和內部評鑑的這樣的一個機制，可以去執行。那這樣的一個方式，它不只是對計畫的層面、對執行的層面、對考核的層面、對行動的層面，其實是都可以，只是說再計畫的層面呢，它可以就是專家學者，它所扮演的角色可以比較多，那至於在執行跟考核，在執行的面向，它就要比較多的實際的、參與課程推動得這樣的人員，比如說像中央層級，我們在九年一貫課曾有所謂的中央團，對不對，那這個中央團的這個這些，中央團的這些老師跟輔導的諮詢人員，它就是實際執行它這個九年一貫課程推動的工作，對不對，那像這些人員，它就應該要納入，它就應該要納入，那在考核階段呢，因為它這個政策實施下去，它是落實到地方落實到縣市，所以在考核的這個階段除了教育部它自己本身的推動小組、中央團的人員之外，它可能就還要納入、納入這個地方人員跟學校的一些代表放進來，那行動層面也是如此，吼，也是如此，所以我覺得是說，在它不同的層級，這個人員不同的機制呢，怎麼樣？

問：喔，沒有我怕沒電。

陳：喔喔，那就地方來說，地方因為九年一貫課程的推動，在地方也有地方的那個委員會，它自己有一個推動的委員會，那另外呢，九年一貫課程在縣市層級再推動的時候有一個很重要的組織是輔導團，所以輔導團的這個機制必須要進來，吼，必須要進來，另外呢，在不同的縣市，它在推動的課程它有不同的這些組織，除了輔導團之外，有一些會有所謂的校群組織，或者像臺北縣呢，它有不同的分區，不同分區呢，它就會有這個區中心的這些課務的，等於是這個課程的推動學校，吼那像這些，這些組織呢，也應該納進這些課程評鑑的範圍之內，喔，那範圍之內，喔，那就學校的層級來說，那學校當然是課發會是一個主要的要角，喔，那課發會之外，領域課程小組，針對不同的這個課程的內容，它的一個執行跟他的一個成果，它會依據這些領域的性質的不同，它也需要有不同領域小組的，一個進入，那除了老師本身之外，家長的這個，這個層級，喔，家長的這個層級也應該納入，喔，在家長學生的一些意見的一些的反應，所以在這個機制的設計裡頭可能要包含這些，喔，這是就人的部分來說，就人以及這個組織的一個面向來說，喔，那另外呢，在整個的一個機制的一個設計裡頭，除了人之外，還有一些時間的這些因素也是很重要的，以學校來說，學校在推課程評鑑很大的一個困難點倒不是老師不願意去針對他的課程的發展去做檢視，而是很難找出大家有共通的一個時間，或者是說在他的一個課務之外，他還有餘力可以來做這件事情，所以時間的一些支援也是很重要的，也是很重要的。甚至在我們的那個評鑑基礎裡面都要去注意到這個東西，喔，那我想說另外在那個，你說這些，除了這些人力，除了這些時間的支援之外，經費的這些支援，這個部分我是覺得那就比較是小事情，那最主要的我覺得是這兩個部分喔。

問：好～那第五題想要請問校長的是，請問您認為進行課程評鑑的時候可以使用的評鑑方法有哪些？一樣分中央、地方和學校三個層級。

陳：評鑑的方法喔。它當然會有很多種啦！不管你說用那個問卷啦～喔，用實地的訪查啦～喔，或者是面對面的晤談或者是做文件的檢視、分析，ㄟ～我覺得還～或者是我們直接從那個學生的學習成效來看喔，那都是，喔～不過在不同的層級它在進行的時候呢～它可能會略有不同，可能略有不同，那以學

校來說，我們最希望的就是看到學生的學習成效，喔～然後老師他的運用的、的狀況是怎麼樣，所以我們通常都會比較是從那種實地的一種觀察喔，還有一些情境的一些分析等等，我們會比較從這樣的一個角度來看，阿也比較會從老師的一種自陳，喔，他自己陳述說，他執行這個課程的時候，他所遭遇到的困難，或者他的感受，或是什麼，這種自陳式的，或者是學生的表達，這種東西常常會是在學校的課程評鑑裡面，經常會用到。那另外在學校裡面也會經常用到的是檢核，就是我們會設計一些評鑑的工具，然後讓他去針對這些項目去做檢核，但是檢核的效果，我們常覺得並不是那麼的好，並不是那麼的好，因為如果說在評鑑的那個那個歷程中間，我們沒有讓老師感覺到那種評鑑的意義的時候，常常有時候評鑑檢核的結果，常常就是書面的這個樣子給你勾一勾，並不能真實的反應出它的這樣的一個結果出來，所以學校大概是這個樣子。那至於問卷的這種方式，它就比較是用在中央層級跟地方層級會比較多，那在中央跟地方的層級，如果是要做那個實地的訪視，也是一種方式。但是呢，效果並不會很好，為什麼呢？因為就是因為受限於人力跟時間，它事實上並不能做所謂的普查，即使是它用普查或者是抽查的一個方式，它也沒有辦法在一個學校裡去跟隨著課程的流程在進行，時間非常的短暫，所以常常看到的是浮光掠影，只是一些片段的一些東西。那在中央的層級，我們也可以透過民意調查這種，類似這種電話調查或者是網路調查這種方式，但是它同樣的缺點是不太容易瞭解那種真實的意象。我記得九年一貫課程在前兩年，教育部每一年都針對課程的實施，或者是老師研習進修阿等等，像這些東西去委託，好像曾經有委託世新大學還是還有一些民意機構來做過一些相關的調查，但是效果好像都不是非常的好，因為老師好像對這個東西，他希望能夠問到老師的意見，可是老師並不對這種東西，並沒有很熱烈的迴響，他並不認為說這個東西跟他有很密切的關聯，所以呢～他去參與的動機很弱，很弱，所以要必須要一直一直鼓勵老師去，然後也很難很難，因為他就是覺得說填寫這些東西對他來講沒有什麼意義，是這樣子吼～所以它會有～方法是很多，只是它可能各有限制吼，那在縣市層級通常經常用到的比較會是用問卷，比較會是用問卷這種方式，但是問卷呢～就是它、它會透過行政系統分配到各個學校，可是各個學校呢～它在那個，就是說～意見的一個反應，常常不能夠反應這個整體全面，為什麼呢？因為學校的行政的作業呢～就是你來的時候，他～你說要給幾個人，通常學校就會給比較積極的、熱心的老師去填，對不對？喔，所以反應出來的意見呢～有、有可能都是比較積極正向，是這個樣子。喔～阿，那中間就會跟實際的狀況有一些落差，是這樣子。好。

問：那～第六題要請問校長的是，請問您認為要怎麼樣去善用課程評鑑的結果？一樣分成中央、地方和學校三個層級。

陳：恩，就學校來說喔，最容易的就是去、去改變他的課程設計，喔～我若是發現原來的設計不好喔，或者是有什麼問題，我去調整它，然後就我新學年度的時候，就把它加以調整，我去把它加以調整。那就那個，地方來說，它也一方面是去可以改，去跟學校有同樣的這樣子的一種應用的一種方式，那另外一方面呢，它也可以用來去督導學校、去考核學校，其實也是可以的。喔，雖然它去，我們說～評鑑的結果是要去改進，不是要去證明，但是如果它要拿來做為考核，也未嘗不可，因為它也可以發揮這樣的功能，只是說它要不要這樣子做而已吼。那像我們臺北縣，現在在那個，每一年的校務評鑑裡面，

都會有所謂課程跟教學這一塊相關的一些的這些項目，那校務評鑑在這一部分呢～如果校務評鑑的委員他在發現到這裡面有一些什麼樣的狀況，他把這些資料提報給教育局的時候呢，教育局他會針對課程跟教育的這一塊，由我們教育研究發展中心，我們輔導團的那個地方，給這些學校在課程教學上做特殊的督導，那就是一種考核的作用，是一種追蹤改進的一種機制吼，一種機制。那中央層級來說，我們常說中央層級它最主要就是它那個政策，它的政策的擬訂跟政策的推動，好，所以呢，我們剛剛提到就是說～在我們評鑑的過程的時候，我們一方面是去了解問題，一方面去了解它的現況執行的一個情況，一方面了解問題，更重要的是這問題怎麼去回饋，對不對？那我們現在就是說在，如果在中央的層級、地方也好，或者是學校也好，或者是中央它自己本身所發現到的問題，沒有辦法做～在它的課程政策上面去做調整的時候，我們在這個課程評鑑結果的運用，我們就覺得是不好的吼，因為老師就會覺得就是說，我們發現的問題，或者我們提出來的需求，或者是怎麼樣，卻沒有辦法、沒有辦法在課程政策上面的調整得到一些怎麼樣的一些運用，那他們就會覺得是說，這些東西對我來講是沒有用的，然後就會越來越冷感、越來越冷感，比方說，像我們現在九年一貫課程，我們在你說平常老師，我們之前很多老師對這個九年一貫課程有一些意見，那比方說其中呢，有一個就是針對說所謂的那個學習節數的問題，就是我們現在的七大領域的學習結構，那個每個領域的節數、領域節數結構的一個問題，有這樣子的一個有這樣子的一些提出，那這些提出來之後呢，教育部最近，它針對那個，針對我們的課綱不是做了一個微調嗎？因為它現在的一個方向就是希望說，就是說課綱用微調，而不要用全盤打亂。全盤重新重整的一個方式，可是它沒有做重新的重整的時候呢～節數的這個時數的結構是不可能去調整的，是不可能去調整，所以對老師來說～他們覺得這種課程課綱的調整對他來講～他覺得不痛不癢，因為那裡面可能只是納入一些所謂的新興議題，或者是說最近幾年大家所關注的一些一些東西，可是那對老師來講他可能，並他覺得那不是根本的東西，他不覺得是根本的東西，所以他就是覺得就是說那你課程檢討了半天，實施了的狀況怎麼樣，意見也反映了很多，但是沒有什麼用途，它的感覺會是這樣吼，所以我覺得中央層級最重要的是怎麼樣子去把，它課程評鑑的那個結果，在它的那個那個課程綱要的本身去能夠很具體的，能夠有這樣子的一些呈現，這個部分我覺得它的應用可能是在這個地方。

問：那第七題想要請問校長的是，請問您認為課程評鑑的重要議題有哪些？

一樣分成中央、地方和學校三個層級。

陳：那個學校最重要的的課程評鑑的議題就是，我這個課程規劃的好不好？這個主題的設計吼，規劃的是不是我們學校的一個發展，我們需要的那個重要的地方，以及這樣的課程設計它實施之後吼，學生的受益是如何的，學生的受益是如何的，我覺得在學校裡面最關注的是這個地方，如果那個評鑑的結果會覺得學生受益，然後老師覺得它使用這樣子的課程，他覺得是非常，對他的教學有幫助而且也對學生是好的，那麼這個課程他就會認為是成功的課程，那如果它無法達到這樣子的效果的時候，他就覺得沒有什麼用處，所以我覺得在學校層級的課程評鑑，最主要就是在它這個課程的規劃的掌握，的那樣的主題是不是適切，以及它的一個實施的效果是如何，這是在學校的層級。那地方的層級最關注的是，最關注的是它的一個這樣子的一個課程的措

施，跟他們所發展的一個這樣子的一個課程的重心，是不是能夠為學校掌握住這樣子的一個精神，還是只是應付了事，或者是陽奉陰違，或者是說嗯，走調了，它原來的設想是怎麼樣，可是走調了。我覺得縣市地方層級呢，它的評鑑議題是在這個地方。那中央層級，它的重要的議題是你要對自己課程的這個，我們的這個政策的那樣子的一個規劃，我們在裡面就是～我們在國民教育的階段裡頭，我們在課程教學裡面，我們的重心以及它的可行性，它的這些東西是不是能夠掌握住，還是它只是一個理想的一個課程，而卻是沒有辦法付諸實施的。我覺得這個在中央層級的課程裡面要很重視這一點，因為我們過去常常會看到的就是，我們的課程綱要都是非常理想的、非常理想的，可是到了地方，尤其到了學校，很多窒礙難行，舉個例子來講，像我們九年一貫課程現在的微調裡面，我們加入了這個重大是一個海島的國家 我們應該要對我們的孩子做海洋教育，可是在課程綱要 裡頭，有關海洋教育的這些相關能力指標，或者是它的這些規定裡面，它有一個，我現在手邊剛好沒那個資料，我印象中它好像是說到了中年級還是高年級都要會游泳，都要會游泳，你了解嗎？那這是一個理想課程，這是一個理想課程，可是有沒有辦法做到呢？沒有辦法做到。因為第一個，沒有、沒有所有的學校都有游泳池？這是沒有辦法執行的，那它就鼓勵你要到附近的哪裡哪裡去，諸如此類。所以這個東西是很沒有辦法做到，那沒有辦法做到的時候呢～就會變成是說～學校的老師就會就會認為是說，這種設計呢，它是不食人間煙火的一個設計，對不對？如果是以課程評鑑來講，我們就覺得說它要去評鑑，它就要評鑑說這個課程的一個理想跟它的課程的實施之間，它的可行性到底是如何？這個是在我們一個一個，尤其是在中央層級，它關注這個課程的政策的面面的時候，政策層面的時候，我覺得他們要把它去當作一個重點，否則的話呢～我們的課程 政策永遠就是都會擺在那裡好看，但是沒有辦法落實，大概是這個樣子。

好不好？

問：校長謝謝你～

陳：好不好？你看還有沒有需要我做一些補充的時候，妳在跟我，再看看要不要再回過頭來？你覺得有什麼地方要我再多說一些？

問：恩。沒關係～我們回去我們就會先都整理出來。對對對，這我們回去還要再做逐字稿。那就代表保進老師謝謝校長協助我們這次的訪談。

中央、地方、學校層級的課程評鑑機制規劃與設置探究

訪談逐字稿

受訪談者： 李訓智 科長

時間：98 年 1 月 4 日（一）11：00

地點：臺北市政府教育局

（以下李訓智科長以「李」表示，訪問者以「問」表示）

李：這個部份基本上都是指不同層級的行政部分嘛，那也有可能教學現場的部份，那事實上學者的部份應該是另外一個面向嘛，因為這三個層級都有可能

會請到你當諮詢等等，甚至……，所以我不曉得要扮演什麼樣的一個角色？

問：您就您就是在教育行政機關擔任行政人員的一些經驗還有看法，就表達您的看法就好。

李：所以是可以很籠統的，也就是說可以很一般性的，不是要針對每一個這個。

問：對，不用。

李：那個我也很困難，因為這個東西其實是學者會講的比較清楚。

問：對，因為這個題目本來就是比較難去談的一個題目這樣子，那老師還是想說就是把架構放大，然後讓各位就是讓老師們自己去發揮這樣子。

李：喔，認真的老師！

問：是！那……

李：對不起……

（中斷）

李：課程評鑑，你基本上不是在講地方訂定，是在講課程評鑑的部分，對不對。

問：對！怎麼做這樣課程機制這個設計。那我們現在要開始了嘛，那首先謝謝科長就是撥空讓我們進行訪談，對，那我們第一個想要請問您的問題就是……我們有七個題目，那每個題目我們都對就中央、地方跟學校層級方面去談，那第一個題目是想請問科長，課程評鑑目的在中央、地方還有學校，它各是一個什麼樣的目的？

李：其實大概我沒有辦法一個一個這樣子回答你，因為這些東西其實上是環環相扣的，那應該整體而言來講，我可以先講一下我自己的經歷的部分，我在教育部待過……

李：我在教育部服務過，那在國教科的時候擔任專員，國教司，擔任國教司二科，我擔任專員，所以對於九年一貫課程有一些接觸，然後在中教司的時候，我擔任科長，那個時候正好有在擬定這個所謂的……現在叫九九課綱，那個時後是叫九八高中課綱，這是我在任的時候做的事情，所以課程的部分雖然一般行政人員其實並不是太熟悉，而且……怎麼說，那是一個非常龐大的一個系統，但是因為藉由這些課綱的執行以及擬定的部分，所以我對它大概多多少少有一些接觸，不敢講多了解，但是就行政人員來講，或是就整個國家來講，我是覺得從這個過程當中來講的話，我的觀察是我們課程評鑑的機制是相當欠缺的，那往往都是在執行的過程當中，然後會有一些意見上的反應，然後可能會像九年一貫課綱會去做一些微調，但是似乎並沒有一個真正的 SOP 的東西，也沒有一個常態性的機制在做這些事情，往往都是……我覺得就像你講的，課程評鑑的目的那當然基本上就是要靠，就是要看擬定出來的

這些東西行不行得通嘛，不管你是中央、地方或是學校層級都一樣，那如果有一些問題的話就是應該要去修正，那範圍那就是什麼包山包海都一樣，它不管是什麼層級都一樣，只不過它可能會在學校層級的地方原則上會反應給地方層級，然後在去反應給中央層級，那事實上也不一定會如此，譬如說我們有很多很多的所謂的利益團體，這裡到不是講什麼不當利益或幹什麼，反正基本上就是團體，譬如說教師會的部分、也有全教會，家長會也有權加盟啊，對不對，那這一些它不一定會到地方層級或學校層級，它也有各種不同的層級，像那一種很有可能就直接反應到中央去，那中央的部分，據我所知會有所謂的課程發展委員會，好像他們現在改名字了，不過……我前一陣子好像聽到他們改名字了，當然基本上就是所謂以前我們講的課發會，那所謂的課發會它在中央跟學校層級都有，那在中央來說開課發會是一件很大的事情，那找所有這個……，你的錄音沒問題嗎？

問：可以，我都有在看，對。

李：你剛講完的時候我也不記得了。

問：不會不會。

李：所以你要用兩個人這樣

問：對，怕就是突然有狀況……

李：沒關係，我以前在做研究也是這樣，有兩個人，怕一個臨時沒電或沒錄到。那在中央來說，課程發展委員會是一個非常一件盛大的事情，它會把所有各個科的學科或是領域的召集人來找一些諮詢委員等等、課發會的委員，還包括學者專家，還包括學校的校長、代表等等，都會找去開會，那通常不輕易開那個會的，那通常開那個會的時候就是有很多議案討論，譬如說什麼東西又要融入、什麼東西學分數不對，或是實施上面會有一些什麼需要修正的地方，通常會用那樣子的一個方式來做課程的修訂，但是問題是這些東西到底怎麼評鑑來的，老實說我也說不出個所以然來。

問：因為這個案子是，就是教育部那邊有是委託國立教育研究案那邊來做這個案子，那它是其實就是針對九年一貫，就是它之後等於就是一個十年計畫，那我們只是一個子案，就是之前的其他可能要做課程權限，那可能做一些就是那個綱領的一些配套措施之類的，那我們就是可能做一個前置性研究，那科長您就您的經驗還有想法告訴我們就好。

李：我剛剛講那一些東西其實基本上它應該有一個評鑑機制在那個地方，才會有的而不是說有一些零星的或者是因為配合國家政策或是環境改變，然後臨時有一個什麼東西就來開那樣一個會，這樣的東西其實是沒有經過一個連結的評鑑的過程，那我們今天焦點就是在課程評鑑，其實課程評鑑是該做的東西，它的目的是非常明顯的，那它的範圍是無所不包的，對不對！

問：那如果就它的就是如果我們硬要分成中央、地方、學校三個層級它的權限，它各可以扮演怎麼樣的一個職責跟角色？

李：因為課程綱要它訂定的東西雖然是包山包海，可是它不管是九年一貫的課程，或者是高中的課程，或是高職的課程，它基本上都會有一些彈性在那個地方，不管是俗稱的所謂空白課程，或者是有一些選修的彈性等等，那一些東西其實都不敢定太死，但是我們的課程的確，我們國家的國定課程跟其他的國家比起來，我們的國定課程其實是蠻死的一個東西，它彈性已經很小了，所以你要去修正它，本身也是一個不容易的事情，所以我們會定期的去做一個課綱的一個重新的擬定或修正，那正好這些修正的時後我都有躬逢其

盛，所以我知道它這些東西大概是怎麼來的，可是就不是我們常態性的一個評鑑機制，那就中央來講當然是要……，除了它要站在一個高的角度來看整個變化，來看課綱是不是已經有不合時宜的地方等等，那它其實，要嘛它自己應該要設一個常態性的課程的一個評鑑的機制，並且是滾動式的在做這些事情；那要嘛它就是層層的從學校層級反應到地方層級，在反應到中央的部分，那也有我剛剛講的，它的可能是某一些利益團體，它可能是透過直接參與中央的方式，那等於直接就反應過去，現在變成應該就是說，目前的課程評鑑的部分沒有像學界那樣子很嚴謹的那種定義在做，可是它的反應，應該說課程反應，而不是說評鑑，它那種反應的管道事實上是非常多元的，那中央層層級大概是這樣。地方層級的部分，老實說除了向中央反應之外，我們要向學校蒐集意見，但是並沒有一個規定說學校一定會反應給我們，我們一定要向中央反應，但當然有些在縣市層級它執行上有窒礙難行的地方，它就會利用到中央的機會去反應，或是正式行文給教育部請他們考量是不是要做修正檢討，但是問題是沒有任何的法規或是什麼規定說我們一定要這樣子做，那有時候很多縣市人員反應行得通或者是說不違反規定，然後自己增加一些彈性，能做就做，所以其實真正在特別感受深刻的可能是學校層級的部分，那學校層級的部分，他們每天在做的東西，老實說好像中央的時候就沒有興趣了，為什麼有些東西到了地方、到了學校之後，好像就變的不一樣了，那不管是什麼，不單只是課程，很多政策都是這個樣子，所以我就到地方來，然後我實際像這兩年來我是在當駐區的督學，去了解實際學校、縣長的一些狀況，然後我發現學校都蠻有應變能力的……

問：什麼應變能力，是什麼？

李：他們可能就是一方面就是說遵守中央的規定，那有一些東西彈性他們能用就盡量用，那它還有很多很多的東西不是我們在定課程得時候，就能夠去預先了解或實際上考量到的部分，舉例來說，教師員額的問題，那我們每個老師有一定的

一些……看領域、看學科，有一些鐘點數，那有時候就會鐘點數不夠或者是學校小等等，那就有配課的問題，那甚至……我們原則上會堅持說希望就是用合格教師去做，那它也沒有不合格，它只會用國文老師去教音樂的或是怎麼樣子的，就會有一些這些問題，所以那些東西基本上都沒有一個常態性的評鑑機制在做這件事情，那所以在定課綱、在修正課綱的時候，有些東西事實上是永遠照顧不到的，那這也就是可能沒有一個常態性評鑑機制的一個缺點。

問：好，那科長，您的意思是說我們應該要，因為我們現在沒有常態性課程評鑑的機制，那我們是不是由中央設立一個常態性的課程評鑑機制來處理有關於課程評鑑這一塊問題，那如果我們假設今天我們有一個常態性的課程評鑑機制的話，然後我們這個機制如果以 PDCA 這個循環來看的話，那它各可以包括哪些內容跟要素？

李：講這個就太細了吧！你應該先問我說到底應該誰去做這件事。

問：是。

李：其實我覺得很明顯的，我們當初其實在高中課綱上訂定的時候，就其實那個時候是杜正勝，杜部長，那包括我們所做的一些前置性的一些研究或者是一些規劃，其實都很明顯我們的常態性滾狀型態的一個課程評鑑的機制，就是應該是國立教育研究院，那它非常明顯它的設立當然有很多很多的目的，那基本上它是在做教育的研究，那它應該是……當時杜部長也是同意的，那，

那時候計畫主持人是李坤崇教授，那自己後來也當教育研究院的……那現在還是嗎？

問：這就比較不清楚。

李：不知道，就他當了教育研究院的籌備處主任，那當然教育研究院自己本身還有很多很多的問題需要去突破，那它現在好像還是籌備處嘛，所以它自己的那個組織條例的那個問題，我是覺得說長治久安之計來看，它除了解決它自己上組織編製的問題之外，它的功能將來勢必是要擔任這樣子的一個評鑑機制的一個主導，它自己應該要是一個課程評鑑的一個主體，那它就必須要去串聯整個不管是中央、地方或學校層級，那它會有很多的研究案，或是有很多諮詢的小組常態性的去做這個你講的PDCA這樣子的一個東西，所以計畫、執行、考核、行動，對啊，就是應該有這些東西，但問題是現在這個東西老實說沒有實際上在做，你說要特別講說哪些要素或是內容，其實，我是覺得到時候它在做這些事情的時候自然就會有一套的標準出來。

問：是。

李：對，那基本上它計畫，基本上我覺得不管它計畫、考核、執行、行動，它事實上第一個它主要的原則，我覺得第一個就是它必須要定期的去做這些事情；第二個它必須要長期的滾動，也就是說我們課綱很可能三年、五年，甚至十年，那就必須要去做修正，可是如果我們常態性的在做這些課程評鑑的話，它也許就不需要那麼頻繁地去做大幅的修正，因為它一直在微幅的修正，對，所以你說它應該要包含哪一些項目，它除了一些委託研究處的諮詢小組，除了實際上甚至教師也可以去做一些行動研究等等這些東西，我覺得教育研究院可以負擔起這樣的一個責任，那我除了那個之外，我覺得我也想不出其他的那個更好的方式，因為它自己本身又等於是在體制內，那以往我們做的課程修訂或幹什麼，其實有一點點像在體制內外變形，它總是委託學術單位去做，那樣子的一個角色其實老實說沒有辦法長期落實的去做課程評鑑，那它只不過是因運而生，然後就到了一個階段性出來它就整個又來做大幅修訂課綱，或者是說必須要比較大幅的所謂的微調，這樣子一個九年一貫課綱的一個時候，那當然如果是很小幅度的微調的話，就會用課程綱要委員會的一個方式去做，那如果比較大幅的或是整個要做三年、五年，甚至十年的一個整體的重新擬，等於是大幅的修正等於是重新擬一個課綱，那樣子的話，就以我們的處理方式就沒有辦法用課發會來做，然後那樣子的東西就像我剛剛講的它始終都會有一些盲點在裡面，那受委託的單位它就會以課程綱要為注目的焦點，就沒有辦法去包含我講的，它很可能牽涉到其他的部分，像教師配課這些、員額編製等等，然後我們的實質供應，以及現有的教師的一些跟人事方面的一些的東西，它就會失衡，那中央定的都是非常非常的理想化，或者是說不一定完全理想化，它可能受到各方力量的一個衝擊，定出來的一個折衷方案都有可能，但是那樣的一個東西到了不管是地方或者是到了學校的部分，就會有一些窒礙難行的地方，可是課綱又是非常高的位階，那我們的課、我們的教科書是根據課綱去做、去編定的，然後去做審定的，所以那樣子出來的東西就到底到了學校層級的部分，它有一些東西是不是能夠順利的……像中央吵了半天，什麼我要加節數，然後或者是歷史，我們切成本國什麼之類的、外國，把那個跟中國大陸切割開來之類的，老實說這中央都有它一定的考量跟折衷，但是問題是到了教學現場其實往往都會有一個問題就是教不完，再怎麼樣課都教不完，那真的是很傷腦筋的一件事

情，所以我覺得如果教育研究院能夠專程來做這個部分的話，我覺得到是可以未來變成應該要朝向一個更加統合的部分去做，我們現在科目學分實在是太多了，不管國中小或者是高中職都太多了，那永遠都會有新的東西，那財政部想到一個、經管局想到一個什麼經融知識融入九年一貫，都融入進去，所以永遠都是對的，但是執行上都會有困難的，那這就是很可能的部分就是因為我們傳統的模式，課程評鑑的那種修訂的模式是出了問題的，也就是沒有一個機構長期的在做這件事情，那如果有這樣一個機會的話我們說不定可以……它同時一方面它是課程的專業，二方面它會顧及到其他相關的一些教學現場，或者是我們人員編製等等這一些問題，它都必須要統一考量進去的，那當然這還牽涉到師資培育的部分，那於課程的變動基本上也要考慮師資培育的部分、的變動，那當初九年一貫這個叫做領域部分科，那後來執行的怎麼樣，老實說就大家也……怎麼講，也反正就這樣做了，那教育現場中還有變動的方式嘛，還有變成說那就是音樂、美術之類的，或者說社會領域，那還是一樣歷史歸歷史、地理歸地理，還不是一樣這樣子在執行，所以其實會變成說那個理想、那樣子一個課程修訂的理想事實上是沒有辦法跟教育現場去做配合的，所以我們未來如果教育研究院能夠做的話，它事實上是會是一個比較長期的專業的單位，它會必須要把這些東西都考量進去之後，它也就是所謂的課程評鑑，那我們課程評鑑不只是這個課程下去之後到底教的好不好的這個東西，而是它如果要行的通的話，未來的課程修訂要呈向哪一些方面去，所以這裡我們就事實上提到方法、結果、重要議題，大概也都差不多點到這樣子，初步性的這個樣子。

問：那除了這一些之外，不知道科長您有沒有什麼其他的對於課程評鑑的這樣的想法？因為您剛剛說您都有，就是後續的方法、結果都有點到，那您有就是特別不一樣的想法嗎？

李：特別不一樣的？

問：對。

李：可我沒有那麼的英明啊！沒什麼特別不一樣的，我只是覺得說，第一個整體來講要做的結論，就是課程評鑑是一定該做的事情，那長期以來我們做的方法，事實上沒有真正做到課程評鑑的部分，那我們還有一些剛剛沒提到的像什麼國教輔導團什麼之類，可是他們角色事實上本來他們應該也有做課程評鑑的這個樣子的一個角色，可是後來就好像有一點偏向說在課程、在教學現場在做實際的時候、出了什麼問題的時候，他們必須要有一些解決的方法，它會變成說你可以怎麼樣用哪一些方案、有哪一些方案可以變通等等，會變成這個樣子，讓它行的通，只是這個樣子，那是不是課程能夠落實？我覺得是有一點懷疑的，所以真的要達到我們一定要做課程評鑑，那一定要有長期而且專責的單位來做，那有了長期跟專責單位來做，我們剛才講到的一些現況，它才能夠得到一些改善，它也不會只針對課程，那它等於會變成是說課程應該除了在應然之外，它必須實然面要去怎麼去配合的問題，那除此之外，它長期在做的東西就會變成下一階段的，來做課程修訂的一個重要的參考，然後它推出來的一些研究結果其實上就會是行得通的，而不是一個就是理想化的這一個樣子的東西，那而且課程的修訂其實是牽一髮動全身的，因為每一個領域或是每一個科目都有它一定的一個……因為我們餅就這麼大，不可能讓學生就一個禮拜上課七天，每天十個鐘頭這樣，這是不可能的事情，所以它同時除了讓未來課程更能行得通之外，它事實上有可以扮演到

一個，我們現在課程分化愈來愈厲害的一個反效果，能夠防止這個東西，看能不能在課程方面在整合，當然這個東西又牽涉到現有的教學現場的一些老師的進修、第二專長的培養等等這些問題，不用未來師資培育的這一個方向，因為我們大學，師培大學事實上還是，要嘛它就是針對某個系，對不對，它並不是按領域在分，那師資多元化之後，師資培育課程的部分，又變成師資班又變成只是修一些教育相關，它原來的專長事實上是沒有改變的，所以這一些都必須要整體的去做考量，那目前看起來也唯有教育研究院能夠擔負起這種責任，整個的課程評鑑才能去做，那至於將來中央、地方、學校，它在教育研究院的一個穿針引線的狀況之下，他們彼此之間應該有個什麼樣的一個常態性的一個 SOP 的做法，或者是中央、地方、學校各應該扮演什麼樣的一個角色，那我覺得那是一個大工程，但是只有在專責機構出來之後，這些東西才有可能會出現，那不然我們一般性就地方政府來講，在中央也是一樣，地方認為……學校也是一樣，老實說我每天要處理的事情實在太多，那你說在中央它某一個科負責這些課程，老實說它要負責的事情太多了，而實際上很難去做評鑑的工作，那我們這些處理完地方……處理完反正就中央課綱怎麼訂，我們就怎麼做嘛，那學校就是教育局怎麼說、教育部怎麼講，我們就這樣來做，所以變成說窮於應付，而沒有真正達到課程評鑑跟修正的一個真正的目的，對，那我是覺得說如果可能的話，我們的科目如果……或是領域整合，都可以讓學生有更多的一個時間去……不管是運動或是培養一些興趣等等，那個就蠻可能會，譬如說我們可能真正只要十個科目或是什麼之類的就好了，再多不要，那有些東西都整合進來，然後因地制宜，才能夠去做這些事情。

問：好，謝謝！

附錄四 問卷調查研究工具專家審題意見結果

壹、課程評鑑之層級歸屬

一、課程評鑑之權責

原始題目	1. 訂定課程評鑑法規
專家意見或建議	G：建議與第 2 題調換位置
最後修訂	2. 訂定課程評鑑法規
原始題目	2. 制訂課程政策
專家意見或建議	D：建議改為「提供課程政策參考」，並移至評鑑結果處理與應用 G：建議與第 1 題調換位置 H：建議改為「評估課程政策」
最後修訂	1. 制訂與評估課程政策
原始題目	3. 組成課程評鑑組織
專家意見或建議	G：建議改為第 4 題
最後修訂	4. 組成課程評鑑組織
原始題目	4. 建立課程評鑑標準
專家意見或建議	G：建議改為第 5 題
最後修訂	5. 建立課程評鑑標準
原始題目	5. 訂定學習能力指標
專家意見或建議	C：目前已有九一貫能力指標，若再訂定能力指標，恐會造成更大的城鄉差距及教育的不公不義，甚至補習教育的加劇。 G：建議放至第 3 題 I：建議將「訂定」改為「修正」，各領域已有能力指標 H：與課程評鑑該做的事項無關，建議刪除
最後修訂	3. 訂定學習能力指標
原始題目	6. 督導追蹤課程評鑑實施
	無
最後修訂	6. 督導追蹤課程評鑑實施
原始題目	7. 規劃學校推動課程評鑑實施策略
專家意見或建議	G：建議改為「規劃學校課程評鑑推動策略」
最後修訂	7. 規劃學校課程評鑑推動策略

原始題目	8. 培養課程評鑑種子教師
專家意見或建議	G：建議改為培「訓」
最後修訂	8. 培訓課程評鑑種子教師
原始題目	9. 辦理課程評鑑研習
	無
最後修訂	9. 辦理課程評鑑研習
原始題目	10. 辦理學生能力測驗
專家意見或建議	C：是否改為各縣市辦理學生能力測驗，不需要每領域皆辦理。 H：建議與第 13 題合併為「評估學生學習成效」
最後修訂	10. 評估學生學習成效，與第 13 題合併
原始題目	11. 進行課程評鑑研究
	無
最後修訂	11. 進行課程評鑑研究
原始題目	12. 評估教師教學品質與成效
專家意見或建議	H：教師教學是否應涵蓋在課程評鑑中可再思考
最後修訂	12. 評估教師教學品質與成效
原始題目	13. 評量學生學習
專家意見或建議	B：太抽象，且與第 10 題意義重疊，建議可改為「了解學生學習之成效」 C：建議改為「評量學生多元學習」，否則大家只注重國英數等學習，仍是精英思維。 H：建議與第 10 題合併為「評估學生學習成效」 I：建議改為「評估學生學習成效」
最後修訂	已與第 10 題合併，刪除
綜合意見	無

二、課程評鑑之目的

原始題目	1. 評估課程政策之落實
專家意見或建議	G：建議改為「了解」課程政策之落實
最後修訂	1. 了解課程政策之落實

原始題目	2. 確認課程目標達成情形
	無
最後修訂	2. 確認課程目標達成情形
原始題目	3. 評估課程實施成效
專家意見或建議	G：建議改為「分析」課程實施成效
最後修訂	3. 分析課程實施成效
原始題目	4. 預測教育需求
專家意見或建議	C：鑑是針對現況加以檢視，是否能預測到教育需求？ 但評鑑目的應可提供「學校教育改進之方向」參考 D：建議將「預測」改為「評估」 H：課程需求或教育需求？敘述籠統不易了解 I：建議改為「預測教育發展方向與需求」
最後修訂	4. 預測教育發展方向與需求
原始題目	5. 診斷課程實施問題
	無
最後修訂	5. 診斷課程實施問題
原始題目	6. 評估教學方法優劣
專家意見或建議	B：建議改為「了解教學實施成效」 C：建議改為「評估教學方法對學生之適切優劣」 G：建議改為「探討」教學方法優劣 H：教學方法是屬於教師評鑑部份，不宜放入課程評鑑
最後修訂	6. 評估教學方法優劣
綜合意見	E：課程評鑑目的多集中在監控或課程改革實施，及 之後的評鑑。建議 1. 過程中持續收集教師、家長對 課程之意見或建議；2. 了解學生學習。以上兩點可 考慮納入。 F：可增加課程的選擇與組織的題項，以了解教材或 教科書的問題 H：建議可增加「評估課程方案的優劣」

三、課程評鑑之範圍

原始題目	1. 課程政策
	無
最後修訂	1. 課程政策

原始題目	2. 課程實施
專家意見或建議	G：範圍太廣，建議分成：1. 課程推動組織 2. 課程審查 3. 教育人員的增能 H：與第 5、6、9 題都是屬於課程實施作法，還須有此項嗎？ I：建議改為「課程設計與實施」
最後修訂	2. 課程設計與實施
原始題目	3. 課程成效
專家意見或建議	H：與第 8、11 題屬於此部分的作法，可以統整 I：建議改為「課程實施之成效」
最後修訂	3. 課程實施之成效
原始題目	4. 學校課程概況
專家意見或建議	I：建議改為「學校課發展」
最後修訂	4. 學校課程發展
原始題目	5. 課程行政指導
專家意見或建議	D：語意不清 E：「行政指導」建議改為「領導」 G：「行政指導」建議改為「領導」 H：與第 6 題有何區別？敘述不易瞭解 I：建議改為「課程行政作為」
最後修訂	5. 課程行政指導
原始題目	6. 課程評鑑指導
專家意見或建議	D：語意不清 E：「指導」建議改為「協助或專業支持」 F：與第 7、9 題意義重疊 H：與第 5 題有何區別？敘述不易瞭解 I：建議改為「課程評鑑觀念」
最後修訂	6. 課程評鑑協助或專業支持
原始題目	7. 教學評鑑規劃
專家意見或建議	F：與第 6、9 題意義重疊 H：教學評鑑不宜納入課程評鑑中 I：建議改為「教學評鑑規劃與實施」
最後修訂	7. 教學評鑑規劃
原始題目	8. 學習能力測驗機制
專家意見或建議	C：檢測領域與年級需要在法規訂定時做說明，否則容易成為學生家長的惡夢

	G：建議改為第 9 題 I：建議改為「學習評量方式與回饋」
最後修訂	8. 學習能力測驗機制

原始題目	9. 學校課程評鑑
專家意見或建議	F：與第 6、7 題意義重疊 H：不夠具體 I：建議改為「學校課程評鑑落實情形」
最後修訂	9. 學校課程評鑑

原始題目	10. 教師教學評鑑實施
專家意見或建議	G：建議改為第 8 題 H：教學評鑑不宜納入課程評鑑中
最後修訂	10. 教師教學評鑑實施

原始題目	11. 學生學習成效評鑑
專家意見或建議	C：建議改為「學生多元學習成效評鑑」 G：與第 8 題意義重複 H：與第 5、6、9 題都是屬於課程實施作法，還需有此項嗎？
最後修訂	11. 學生學習成效評鑑

綜合意見	F：似乎未對教材和教科書進行了解。雖然教科書以由教育部審訂，但學校的選用以及自編教材，也應列為課程評鑑的範圍。 H：建議可增加「課程決策機制」、「課程決策過程」。課程評鑑範圍不外是：課程方案本身、課程實施、課程成效、課程決策過程，每一向度又可以有許多作法，本大題既有屬於大向度的，又有實際作法，如 3. 課程成效(大範圍)，而 11. 學生學習成效(細部作法)，分類方式可再商榷。
------	---

四、課程評鑑之機制

原始題目	1. 課程綱要審議委員會
專家意見或建議	H：建議加上「成立」
最後修訂	1. 成立課程綱要審議委員會

原始題目	2. 課程評鑑指導小組
專家意見或建議	B：與第 6 題意義重疊 G：好像無此組織 H：建議加上「成立」

	I：建議改為「輔導」小組
最後修訂	2. 成立課程評鑑指導小組
原始題目	3. 引進輔導課程評鑑專責機構
專家意見或建議	H：建議將「引進」改為「成立」 G：建議改為「引進課程評鑑輔導之專責機構」
最後修訂	3. 成立課程評鑑輔導之專責機構
原始題目	4. 建立課程評鑑溝通平台
	無
最後修訂	4. 建立課程評鑑溝通平台
原始題目	5. 組成課程評鑑研究小組
	無
最後修訂	5. 組成課程評鑑研究小組
原始題目	6. 課程評鑑輔導小組(團)
專家意見或建議	B：與第2題意義重疊 G：缺動詞 H：建議改為「組成」課程評鑑輔導小組(團)
最後修訂	6. 組成課程評鑑輔導小組(團)
原始題目	7. 評選標竿種子學校
專家意見或建議	B：不認為是課程評鑑的目的之一 E：「標竿種子學校」的功能為何？ H：非課程評鑑機制 I：建議改為「課程標竿學校評選與推廣」
最後修訂	7. 評選標竿學校評選與推廣
原始題目	8. 成立課程發展委員會
專家意見或建議	G：建議與第9題調換順序 H：課發會每校都有，重點是有無發揮課程評鑑的功能
最後修訂	8. 成立課程發展委員會
原始題目	9. 建立區域策略聯盟
專家意見或建議	G：建議與第8題調換順序 H：非課程評鑑機制
最後修訂	9. 建立區域策略聯盟
綜合意見	H：第3題「成立輔導課程評鑑專責機構」，那是否也可發揮第2、5、6題的功能？題項只有單位名稱，沒有功能，很難判斷是否適合。

五、課程評鑑之相關議題

原始題目	1. 強化課程評鑑在課程政策之角色
專家意見或建議	I：建議改為「強化課程評鑑之政策角色」
最後修訂	1. 強化課程評鑑之政策角色
原始題目	2. 規劃課程政策評鑑機制
專家意見或建議	E：本研究不是在做了嗎？
最後修訂	2. 規劃課程政策評鑑機制
原始題目	3. 評鑑地方與學校課程實施成效
專家意見或建議	無
最後修訂	3. 評鑑地方與學校課程實施成效
原始題目	4. 詮釋轉化中央課程政策
專家意見或建議	C：中央課程政策應明確，若每個縣市還需各自詮釋，那中央如何評鑑？如何推動？ H：非課程評鑑議題
最後修訂	4. 強化教師課程評鑑知能
原始題目	5. 強化學校課程評鑑知能
專家意見或建議	G：建議將「學校」改為「相關教育人員」 H：建議改為「強化學校人員課程評鑑知能」，並與第10題合併
最後修訂	5. 強化學校人員課程評鑑知能
原始題目	6. 督導學校課程評鑑
專家意見或建議	I：建議改為「輔導學校課程評鑑落實」
最後修訂	6. 輔導學校課程評鑑落實
原始題目	7. 提升教師對課程評鑑之重視
專家意見或建議	G：與第5題意義重疊 H：課程評鑑需有知能去運作，不是只有重視而已
最後修訂	7. 提升教師對課程評鑑之重視
原始題目	8. 強化課程之連結
專家意見或建議	E：語意不清 H：非課程評鑑議題 I：建議改為「強化課程統整之觀念」
最後修訂	8. 強化課程統整之能力
原始題目	9. 激勵教師專業評鑑與課程評鑑之運作
專家意見或建議	G：建議將「激勵」改為「強化」

	H：建議刪除「教師專業評鑑與」
最後修訂	9. 激勵教師專業評鑑與課程評鑑之運作
原始題目	10. 強化教師評鑑專業知能
專家意見或建議	G：與第 5 題意義重疊 H：建議與第 5 題合併
最後修訂	因與第 5 提意義重疊，刪除
原始題目	11. 課程評鑑機制改善策略與行動
專家意見或建議	H：建議改為「提出課程評鑑機制改善策略與行動」 I：建議將「行動」改為「落實」
最後修訂	11. 提出課程評鑑機制改善策略與行動
綜合意見	F：可增加課程的選擇與組織的題項，以了解教材或教科書的問題

六、課程評鑑之結果處理與運用

原始題目	1. 建立與推廣課程評鑑研究之資訊
	無
最後修訂	1. 建立與推廣課程評鑑研究之資訊
原始題目	2. 建立學力測驗結果資料庫
專家意見或建議	H：非評鑑結果與應用 I：建議改為「建立學生評量結果資料庫」
最後修訂	2. 建立學力測驗結果資料庫
原始題目	3. 經費運用與補助之機制
專家意見或建議	E：經費應用與補助之選評結果適度關聯 H：建議改為「作為經費運用與補助之參考」
最後修訂	3. 作為經費運用與補助之參考
原始題目	4. 推動適性教育與補救教學
專家意見或建議	H：非評鑑結果與應用
最後修訂	4. 推動適性教育與補救教學
原始題目	5. 檢討課程政策成效
專家意見或建議	H：非評鑑結果與應用，屬於評鑑的目的 I：建議改為「檢討課程政策執行成效」
最後修訂	5. 檢討課程政策執行成效

原始題目	6. 督導學校課程評鑑
專家意見或建議	I：建議改為「輔導學校課程評鑑之落實」
最後修訂	6. 輔導學校課程評鑑之落實
原始題目	7. 輔導與協助待改善學校
專家意見或建議	H：建議改為「輔導與協助改進學校課程」
最後修訂	7. 輔導與協助改進學校課程
原始題目	8. 擬定學校課程發展計畫
專家意見或建議	B：建議改為「協助改善學校課程發展計畫」 E：請說明清楚 H：建議與第 7 題合併
最後修訂	8. 擬定學校課程發展計畫
原始題目	9. 提升教師教學專業知能
專家意見或建議	E：請說明清楚
最後修訂	9. 提升教師教學專業知能
原始題目	10. 選編各領域之課程與教材
專家意見或建議	E：請說明清楚 I：建議將「選編」改為「選編與修正」
最後修訂	10. 選編與修正各領域之課程與教材
綜合意見	H：課程評鑑之結果應用，應著眼在「改進」或「績效」等處理，許多題項都是一些延伸性的措施，不適宜，如第 2、4、9、10 等題。

貳、各層級適合之評鑑作(方)法

一、中央層級對課程評鑑之作(方)法

原始題目	1. 建立績效責任制度（分層負責、考核獎懲辦法）
專家意見或建議	H：建議改為「建立課程評鑑績效責任制度」
最後修訂	1. 建立課程評鑑績效責任制度（分層負責、考核獎懲辦法）
原始題目	2. 以研究發展掌握課程評鑑趨勢
專家意見或建議	I：建議將「掌握」改為「引導」
最後修訂	2. 以研究發展引導課程評鑑趨勢
原始題目	3. 以專家輔導擴散專業知能
專家意見或建議	E：「專家」需包括學界與實務界 G：建議將「擴散」改為「推廣」 H：建議改為「以專家輔導提升評鑑專業知能」

最後修訂	3. 以專家輔導提升評鑑專業知能
原始題目	4. 建立學習資料追蹤瞭解課程政策成效
專家意見或建議	B：建議改為將「學習資料」改為「學習成效資料」 F：可更明確其定義 I：建議將「建立學習資料」改為「建立學習成果資料」
最後修訂	4. 建立學習成效資料追蹤瞭解課程政策成效
原始題目	5. 以競爭性經費補助地方及學校
專家意見或建議	G：建議刪除「競爭性」，非現今課程評鑑強調之取向 H：建議改為「以評鑑結果作為補助地方及學校經費之依據」
最後修訂	5. 以評鑑結果作為補助地方及學校經費之依據
原始題目	6. 兼以 CHPP、PDCA 及多元方法檢視課程政策成效
專家意見或建議	C：建議改為「以多元方法檢視課程政策成效」 D：建議改為「檢視課程政策成效」 F：建議將「及」改為「等」，直接使用評鑑模式，三個概念過於複雜 G：建議刪除「CHPP 及 PDCA」，近來強調鑑賞與批評
最後修訂	6. 以多元方法檢視課程政策成效
原始題目	7. 定期搜整意見修正回饋課程政策
專家意見或建議	A：「搜整意見」意義不清 G：建議將「搜整」改為「彙整」 I：建議將「搜整」改為「蒐集整理」 H：建議與第 6 題合併
最後修訂	7. 定期蒐集整理意見修正回饋課程政策
原始題目	8. 指導落實完全學習達成精緻教育
專家意見或建議	B：屬於地方層級 C：建議改為「指導落實完全學習，達成教育目標」 F：「完全學習」與「精緻教育」的名詞有待定義，或口語化較佳 H：非課程評鑑的作法 I：建議刪除「指導」
最後修訂	刪除
原始題目	9. 提供學校發表成果及交流以利課責與分享
專家意見或建議	B：屬於地方層級 C：建議改為「提供學校發表成果及交流以利推動與分享」

	D：建議改為「提供學校發表成果及交流」 F：有兩個概念，建議分列或簡化 G：建議刪除「課責」，改為「以利分享與創新」 I：建議改為「提供學校分享優質結果」
最後修訂	刪除

綜合意見	無
------	---

二、地方層級對課程評鑑之作(方)法

原始題目	1. 採多元化方式實施，兼重形成性和總結性評鑑
	無

最後修訂	1. 採多元化方式實施，兼重形成性和總結性評鑑
------	-------------------------

原始題目	2. 結合教師專業評鑑，兼重課程評鑑及教學、學習評鑑
專家意見或建議	A：「學習評鑑」建議刪除 E：「教師專業評鑑」建議改為「教師專業發展評鑑」 F：「教師專業評鑑」建議改為「教師專業發展評鑑」
最後修訂	2. 結合教師專業發展評鑑，兼重課程及教學評鑑

原始題目	3. 建立課程評鑑守則或注意事項
專家意見或建議	G：建議將「守則」改為「原則」
最後修訂	3. 建立課程評鑑原則或注意事項

原始題目	4. 以課程督學及輔導團擴散知能
專家意見或建議	G：建議將「擴散知能」改為「推廣知能」 H：建議將「擴散」改為「提升」 I：建議將「擴散知能」改為「協助學校推動課程評鑑」
最後修訂	4. 以課程督學及輔導團協助學校推動課程評鑑

原始題目	5. 重點補助學校辦理課程評鑑
專家意見或建議	無
最後修訂	5. 重點補助學校辦理課程評鑑

原始題目	6. 兼以 CHPP、PDCA 及多元方法檢視課程政策成效
專家意見或建議	C：建議改為「以多元方法檢視課程政策成效」 D：建議改為「檢視課程政策成效」 F：建議將「及」改為「等」，直接使用評鑑模式，三個概念過於複雜 G：建議刪除「CHPP 及 PDCA」，近來強調鑑賞與批評
最後修訂	6. 以多元方法檢視課程政策成效

原始題目	7. 定期搜整意見修正回饋課程政策
專家意見或建議	A：「搜整意見」意義不清 G：建議將「搜整」改為「彙整」 I：建議將「搜整」改為「蒐集整理」
最後修訂	7. 定期蒐集整理意見修正回饋課程政策
原始題目	8. 指導落實完全學習達成精緻教育
專家意見或建議	F：「完全學習」與「精緻教育」的名詞有待定義，或口語化較佳 H：非課程評鑑作法 I：建議刪除「指導」
最後修訂	刪除
原始題目	9. 提供學校發表成果及交流以利課責與分享
專家意見或建議	D：建議改為「提供學校發表成果及交流」 F：有兩個概念，建議分列或簡化 G：建議刪除「課責」，改為「以利分享與創新」 H：建議改為「提供學校發表課程評鑑成果及經驗交流」 I：建議改為「提供學校分享優質結果」
最後修訂	9. 提供學校分享優質結果
綜合意見	無

三、學校層級對課程評鑑之作(方)法

原始題目	1. 重視課程領域間之連結
專家意見或建議	B：建議改為「重視課程領域間橫的聯結性與年級間的一貫性」 G：建議將「連結」改為「統整」 H：非課程評鑑作法 I：建議將「連結」改為「統整」
最後修訂	1. 重視課程領域間之統整
原始題目	2. 兼重形成性和總結性評鑑
專家意見或建議	D：語意不清 H：太籠統，這是評鑑原則而無實際作法
最後修訂	2. 兼重形成性和總結性評鑑
原始題目	3. 結合教師專業評鑑，兼重課程評鑑及教學、學習評鑑
專家意見或建議	A：「學習評鑑」建議刪除 E：「教師專業評鑑」建議改為「教師專業發展評鑑」 F：「教師專業評鑑」建議改為「教師專業發展評鑑」

最後修訂	3. 結合教師專業發展評鑑，兼重課程及教學評鑑
原始題目	4. 採多元化方式實施
專家意見或建議	D：語意不清 H：太籠統，這是評鑑原則而無實際作法 I：建議改為「採多元方式評鑑與實踐」
最後修訂	4. 採多元化方式實施
原始題目	5. 落實完全學習目標，進行補救教學
專家意見或建議	E：語意不清 F：「完全學習」的名詞有待定義，或口語化較佳 G：建議改為「進行補救教學，落實完全學習目標」 H：非課程評鑑作法
最後修訂	5. 落實完全學習目標，進行補救教學
綜合意見	H：學校層級有些評鑑作法，如做課程評鑑計畫的分析討論、課程實施成果的發表、教師或學群的對話等，都是在學校較常的作法，可在多瞭解，以使本大題題項更充實。

附錄五 中央、地方、與學校層級的課程評鑑機制規劃與 設置問卷

計畫主持人：王保進 博士

敬啟者：

九年一貫課程實施迄今已近十年，國家教育研究院未雨綢繆，為因應下一階段課程改革之需要，特規劃進行「中小學課程政策整合研究」，已能為下一階段課程改革奠定紮實之基礎，本項子計畫「中央、地方、與學校層級的課程評鑑機制規劃與設置」旨在規劃由中央、地方、到學校層級之課程評鑑機制，以作為課程實施成效評估之參考。素養 您學養俱豐，懇請惠允協助問卷調查，提供寶貴意見做為課程評鑑規劃機制之依據。本項問卷調查旨在進行整體意見之分析，不做任何個人意見之呈現，並會確實做好保密工作，請放心填答，並請 4 月 26 日前利用所附之回郵信封擲回。此

敬頌 教安

國家教育研究院課程政策研究小組

敬啟

99.4.7.

【名詞釋義】

一、課程評鑑機制

課程評鑑機制是指針對課程實施之成效進行評鑑時，為確保課程評鑑能達成既定目的，所訂定之課程評鑑規章或計畫。本研究所指之課程評鑑機制，若依課程評鑑之內涵來看，分為評鑑目的、評鑑範圍、評鑑職責、評鑑內容與標準、評鑑方法、及評鑑結果處理等層面；若依課程評鑑機制之層級來分，則分為中央、地方、及學校三個層級。

（請翻至下一頁）

二、中央層級

中央層級係屬課程評鑑規劃中之國家最高層級負責單位，通常必須負責訂定全國性之課程評鑑大綱與方針，以做為各層級機構實際進行課程評鑑規劃與實施之依據。本研究中之中央層級係指教育部。

三、地方層級

地方層級係屬課程評鑑規劃中，根據中央層級所訂定之課程評鑑大綱與方針，並參酌地方特性之差異，負責規劃地方層級課程評鑑機制之單位。本研究所指之地方層級課程評鑑單位包括臺北市與高雄市二個直轄市教育局，以及縣市政府教育處。

四、學校層級

學校是實際實施課程評鑑之機構。其課程評鑑規劃時，必須依據中央層級所制訂之課程評鑑大綱與方針，以及地方層級根據中央所擬定之相關計畫或規章，組成課程發展委員會，根據學校本位課程之內容，規劃學校本為課程評鑑機制，以為教師實際進行課程評鑑之依據。本研究所指之學校層級包括高級中學、國民中學、及國民小學三個不同階段教育之學校單位。

（請翻至下一頁）

【問卷架構與填答說明】

本問卷架構可分為兩個部份，其內涵與填答說明列表如下：

項目	內涵	填答說明
課程評鑑之層級歸屬	課程評鑑之權責 課程評鑑之目的 課程評鑑之範圍 課程評鑑之機制 課程評鑑之議題 課程評鑑之結果處理與應用	各依其所認為應歸屬之層級進行勾選（可複選），分為中央、地方、學校層級，學校層級又分為高中、國中、國小。
各層級適合之評鑑作(方)法	課程評鑑之評鑑作(方)法	分為中央、地方、學校三個層級，各依其適合之評鑑作(方)法進行勾選（可複選）。

【範例說明】

一、課程評鑑之層級歸屬

例如：您認為此題項應歸屬於「中央」，請在「中央」之□內打✓；您認為此題項可歸屬「中央」、「地方」以及「學校」之高中、國小，請在上述選項中之□內打✓，填寫方式如下表所示：

	學校				
	中 央	地 方	高 中	國 中	國 小
1. 制訂與評估課程政策……………	☒	☐	☐	☐	☐
2. 辦理課程評鑑研習……………	☒	☒	☒	☐	☒

二、各層級適合之評鑑作(方)法

例如：您認為此題項適合此層級之評鑑作(方)法，請在□內打✓（可複選），填寫方式如下所示：

- ☒1. 建立課程評鑑績效責任制度（分層負責、考核獎懲辦法）
- ☒2. 以研究發展引導課程評鑑趨勢

（請翻至下一頁）

壹、基本資料

一、性別：☐1. 男 ☐2. 女

二、服務機構：☐1. 教育部 ☐2. 縣市教育局（處）☐3. 大學校院
☐4. 高級中學 ☐5. 國民中學 ☐6. 國民小學

三、工作年資：☐1. 5 年以下 ☐2. 6-10 年 ☐3. 11-15 年
☐4. 16-20 年 ☐5. 21 年以上

貳、問題

一、課程評鑑之層級歸屬

（一）針對課程評鑑之權責，下列權責您認為應在哪一層級負責（可複選）

	學校				
	中 央	地 方	高 中	國 中	國 小
1. 制訂與評估課程政策·····	☐	☐	☐	☐	☐
2. 訂定課程評鑑法規·····	☐	☐	☐	☐	☐
3. 訂定學習能力指標·····	☐	☐	☐	☐	☐
4. 組成課程評鑑組織·····	☐	☐	☐	☐	☐
5. 建立課程評鑑標準·····	☐	☐	☐	☐	☐
6. 督導追蹤課程評鑑實施·····	☐	☐	☐	☐	☐
7. 規劃學校課程評鑑推動策略·····	☐	☐	☐	☐	☐
8. 培訓課程評鑑種子教師·····	☐	☐	☐	☐	☐
9. 辦理課程評鑑研習·····	☐	☐	☐	☐	☐
10. 評估學生學習成效·····	☐	☐	☐	☐	☐
11. 進行課程評鑑研究·····	☐	☐	☐	☐	☐
12. 評估教師教學品質與成效·····	☐	☐	☐	☐	☐

（請翻至下一頁）

(二) 針對課程評鑑之目的，下列目的您認為應歸屬在哪一層級（可複選）

	學校				
	中央	地方	高中	國中	國小
1. 了解課程政策之落實·····	☐	☐	☐	☐	☐
2. 確認課程目標達成情形·····	☐	☐	☐	☐	☐
3. 分析課程實施成效·····	☐	☐	☐	☐	☐
4. 預測教育發展方向與需求·····	☐	☐	☐	☐	☐
5. 診斷課程實施問題·····	☐	☐	☐	☐	☐
6. 評估教學方法優劣·····	☐	☐	☐	☐	☐

(三) 有關課程評鑑之範圍，下列各項您認為應歸屬在哪一層級（可複選）

	學校				
	中央	地方	高中	國中	國小
1. 課程政策·····	☐	☐	☐	☐	☐
2. 課程設計與實施·····	☐	☐	☐	☐	☐
3. 課程實施之成效·····	☐	☐	☐	☐	☐
4. 學校課程發展·····	☐	☐	☐	☐	☐
5. 課程行政指導·····	☐	☐	☐	☐	☐
6. 課程評鑑協助或專業支持·····	☐	☐	☐	☐	☐
7. 教學評鑑規劃·····	☐	☐	☐	☐	☐
8. 學習能力測驗機制·····	☐	☐	☐	☐	☐
9. 學校課程評鑑·····	☐	☐	☐	☐	☐
10. 教師教學評鑑實施·····	☐	☐	☐	☐	☐
11. 學生學習成效評鑑·····	☐	☐	☐	☐	☐

（請翻至下一頁）

(四) 有關課程評鑑之機制，下列各項您認為應歸屬在哪一層級（可複選）

	學校				
	中央	地方	高中	國中	國小
1. 成立課程綱要審議委員會.....	☐	☐	☐	☐	☐
2. 成立課程評鑑指導小組.....	☐	☐	☐	☐	☐
3. 成立課程評鑑輔導之專責機構.....	☐	☐	☐	☐	☐
4. 建立課程評鑑溝通平台.....	☐	☐	☐	☐	☐
5. 組成課程評鑑研究小組.....	☐	☐	☐	☐	☐
6. 組成課程評鑑輔導小組(團).....	☐	☐	☐	☐	☐
7. 評選標竿學校評選與推廣.....	☐	☐	☐	☐	☐
8. 成立課程發展委員會.....	☐	☐	☐	☐	☐
9. 建立區域策略聯盟.....	☐	☐	☐	☐	☐

(五) 有關課程評鑑之相關議題，下列各項您認為應歸屬在哪一層級（可複選）

	學校				
	中央	地方	高中	國中	國小
1. 強化課程評鑑之政策角色.....	☐	☐	☐	☐	☐
2. 規劃課程政策評鑑機制.....	☐	☐	☐	☐	☐
3. 評鑑地方與學校課程實施成效.....	☐	☐	☐	☐	☐
4. 強化教師課程評鑑知能.....	☐	☐	☐	☐	☐
5. 強化學校人員課程評鑑知能.....	☐	☐	☐	☐	☐
6. 輔導學校課程評鑑落實.....	☐	☐	☐	☐	☐
7. 提升教師對課程評鑑之重視.....	☐	☐	☐	☐	☐
8. 強化課程統整之能力.....	☐	☐	☐	☐	☐
9. 激勵教師專業評鑑與課程評鑑之運作.....	☐	☐	☐	☐	☐
10. 提出課程評鑑機制改善策略與行動.....	☐	☐	☐	☐	☐

（請翻至下一頁）

(六) 有關課程評鑑之結果處理與應用，下列各項您認為應歸屬在哪一層級（可複選）

	學校				
	中 央	地 方	高 中	國 中	國 小
1. 建立與推廣課程評鑑研究之資訊……………	☐	☐	☐	☐	☐
2. 建立學力測驗結果資料庫……………	☐	☐	☐	☐	☐
3. 作為經費運用與補助之參考……………	☐	☐	☐	☐	☐
4. 推動適性教育與補救教學……………	☐	☐	☐	☐	☐
5. 檢討課程政策執行成效……………	☐	☐	☐	☐	☐
6. 輔導學校課程評鑑之落實……………	☐	☐	☐	☐	☐
7. 輔導與協助改進學校課程……………	☐	☐	☐	☐	☐
8. 擬定學校課程發展計畫……………	☐	☐	☐	☐	☐
9. 提升教師教學專業知能……………	☐	☐	☐	☐	☐
10. 選編與修正各領域之課程與教材……………	☐	☐	☐	☐	☐

二、各層級適合之評鑑作(方)法

(一) 中央層級對課程評鑑之作(方)法，下列各項何者適合？（可複選）

- ☐ 1. 建立課程評鑑績效責任制度（分層負責、考核獎懲辦法）
- ☐ 2. 以研究發展引導課程評鑑趨勢
- ☐ 3. 以專家輔導提升評鑑專業知能
- ☐ 4. 建立學習成效資料追蹤瞭解課程政策成效
- ☐ 5. 以評鑑結果作為補助地方及學校經費之依據
- ☐ 6. 以多元方法檢視課程政策成效
- ☐ 7. 定期蒐集整理意見修正回饋課程政策

(二) 地方層級對課程評鑑之作(方)法，下列各項何者適合？（可複選）

- ☐ 1. 採多元化方式實施，兼重形成性和總結性評鑑
- ☐ 2. 結合教師專業發展評鑑，兼重課程及教學評鑑
- ☐ 3. 建立課程評鑑原則或注意事項

- ☐4. 以課程督學及輔導團協助學校推動課程評鑑
- ☐5. 重點補助學校辦理課程評鑑
- ☐6. 以多元方法檢視課程政策成效
- ☐7. 定期蒐集整理意見修正回饋課程政策
- ☐8. 提供學校分享優質結果

(三) 學校層級對課程評鑑之作(方)法，下列各項何者適合？(可複選)

- ☐1. 重視課程領域間之統整
- ☐2. 兼重形成性和總結性評鑑
- ☐3. 結合教師專業發展評鑑，兼重課程及教學評鑑
- ☐4. 採多元化方式實施
- ☐5. 落實完全學習目標，進行補救教學

問卷到此結束，謝謝您的協助！

麻煩您再次檢查是否有遺漏填答的題目，並在 4 月 26 日前利用所附之回郵信封擲回 10048 臺北市立教育大學 教育行政與評鑑研究所

敬祝 萬事如意

國家教育研究院籌備處

中小學課程政策之整合研究報告— 子計畫四：中央、地方、學校課程權限探究

委託機關：國家教育研究院籌備處

研究單位：靜宜大學

研究主持人：游家政（淡江大學課程與教學研究所所
長）

研 究 員：黃麗芬、許麗萍、曾祥榕

研 究 期 程：98 年 8 月 1 日至 99 年 7 月 31 日

中華民國 99 年 6 月

摘要

本計畫旨在探究中央、地方與學校層級的課程權限分配的現況及其運作機制，分析中央、地方與學校層級的課程權限及其運作的問題與改進對策，以及歸納研究發現提出合理分配課程權限的結論與建議，做為下一波課程改革的參考。

本計畫採訪談、問卷調查與分區座談等方法。首先，根據相關文獻、訪談與座談等編製問卷，調查學者專家、中央教育部與縣市教育局/處行政人員、中央與縣市教育輔導團員、中小學校長或教務主任的意見；其次，根據文獻與問卷調查結果，形成「中央—地方—學校課程權限劃分草案」初稿，再進行北、中、南、東四區的分區座談；最後，根據座談結果提出「中央—地方—學校課程劃分方案」，提供相關教育主管機關規劃中央、地方學校中小學課程權限之參考。

關鍵字：國民小學、國民中學、高級中學、課程權限；課程治理

Abstract

This research focuses on the distribution of jurisdiction and operating mechanisms relating to curricula at the central, local, and school levels. Based on an analysis of the related problems and reform policies, suggestions were made for implementing reforms which will result in a more equitable distribution of authority.

The methodology included interviews, questionnaires, and group discussions. Related literature review and the results of the interviews were used to formulate a questionnaire that was administered to scholars, central and local administrative personnel, central and local educational guidance personnel, and the principals or directors of elementary and middle schools. Related literature review and the results of the questionnaire were used to formulate the first draft of "Demarcating Curriculum jurisdiction among the Central, Local, and School Levels." Next, group discussions were held in the north, center, south, and east of Taiwan, and the results were used to formulate "A Proposal for Demarcating Curriculum jurisdiction among the Central, Local, and School Levels," which is intended as a reference material for use by the directors of the related educational bodies.

Keywords: elementary school; middle school; high school; curriculum jurisdiction; curriculum governance

第一章 緒論

第一節 研究緣起

教育是國家發展的重要因素之一，而課程為教育的內容。因此世界各國政府都會對教育事務和課程加以「治理」或「管理」。隨著各國國情的不同，教育權限分配大略可分為中央集權和地方分權兩大類。前者由中央政府獨攬教育決策權，再將部分下放給地方政府和學校；後者則將教育權歸屬於地方政府和學校，但中央政府應用其優勢的權力，伺機參與地方的教育事務。因此，「課程管理權」分布在中央、地方、學校等層級，其任務亦隨之而異。

一九八〇年代之後，英美學校教育受到經濟的自由主義和政治的新保守主義（neo-conservatism）的影響，「去中心化」（decentralization）、「解除管制」或「鬆綁」（deregulation）成為主要的公共政策主張，倡導高度參與的管理，將決策權與執行權下放置基層單位，負起「自我管理」的績效責任。在教育方面亦廣為應用企業管理的概念，將決策和管理下放到學校層級。例如英國的「地方管理的學校」（local management of schools）、美國的「學校本位管理」（school-based management）、以及澳洲的「自我管理的學校」（self-managing school）等，儼然「教育管理企業」（education management industry）的時代（Gunter, 1997）。然而令人感到弔詭的是，教育權原屬地方的美、英、澳等國，其中央或聯邦政府一方面要求地方將課程權力下放到學校，另一方面則積極訂定國家課程標準或藉全國性標準測驗來控制學校教育。

「課程管理」顧名思義就是管理課程，雖然論者對於意義的界定則不盡一致，人言言殊，但大多不脫離從管理的機制或功能、課程的要素等層面來界定其意義。《教育大辭典》從課程發展與管理的要素，將課程管理：「對課程編訂、實施、評價的組織、領導、監督和檢查」（上海教育出版社，1990）。鍾啟泉（1991）也認為課程管理是系統地處理課程編製技法和人、物條件的相互關係，以教育目標為準繩，加以組織的一連串活動的總稱。這些活動包括課程的蘊釀、形成，教科書的編製、闡釋，教學運行、評量等，實際上所涵蓋的範圍包括國家課程標準的理解、探索、科目的編製、教材教案的研究、教學資源的設置和使用、學習成就測驗等。

Wallace（1989）即將管理視為專業協商與實施的過程，認為課程管理是所有專業成員主動參與協商課程共識及共同效力於課程計畫、實施與評鑑的過程。Preedy（1989）根據管理的原則和措施，將課程管理界定為：課程管理是學校和大學的核心活動，此活動所產生的機制（framework），使有效教學和學習得以實施。這個機制關注四個主要議題：(1)組織和協調課程計畫；(2)改變課程以因應內、外部的需要和需求；(3)處理課程實施和學校評鑑所產生的議題或問題；(4)與各種利益群體協商課程實務。

張佳琳（2004）則認為課程管理是基於達成課程目標的需求而為之一種策略、一種活動，也是一種歷程。課程當事者對課程目標、內容、組織、實施、評鑑、改革等過程，建立管理的機制並協調安置相關要素，藉以凝聚方向、實現理想的歷程。高新建（2001）從政府的治理角色，認為課程管理是政府對學校課程所採取的管理措施。政府的管理者或教育權責機關制定一系列的課程相關政策，

並且運用課程管理策略形成課程管理機制，以推行和綜理其課程相關政策，意圖影響並治理學校的課程實務，實現政府對學校課程的抱負與企圖，以提升學校和教師實施政府所訂頒的正式、意圖的課程的程度。

歸結而言，課程管理係指應用管理的機制對課程的要素加以處理，藉以達成課程目標。具體而言，課程管理包含以下二項主要的特性：(1)課程管理的對象為課程事務，包括課程編訂或規劃、課程實施、課程評鑑等。這些課程事務分布中央和地方的教育行政機關，例如我國的教育部和縣市教育局、美國的州教育廳和地方學區；以及學校的各層級，包括校長、各處室、教學團隊和班級等。(2)課程管理的作為或措施，例如計劃、組織、管理和監控、評鑑等，這些作為或措施可視為一種機制或架構，使有效教學和學習得以實施，教育或課程目標得以實現。若從政府的角色觀之，課程管理即為課程治理。

臺灣在一九八九年政治解嚴之後，引發學校教育系統與課程的改革，連帶影響課程權力的重新分配。首先是教育逐漸獲得「鬆綁」，學校的專業自主空間也日益擴大，例如高中與高職的學校社區化、國中與小學的鄉土教育，以及當前正在實施的「國民教育階段九年一貫課程綱要」等，賦予學校課程發展、實施、評鑑、甚至改革等專業權責，即「校本課程發展」或「校本課程評鑑」。其次，原本為「中央-省-縣/市-學校」四級教育行政體系簡化為「中央-縣/市-學校」三級，原有的課程管理權必須重新加以檢討與調整。第三，九年一貫的國民教育即將邁向十二年一貫，國中小學課程管理權力的分配勢必因應十二年國教而重新建構。本子計畫即從課程治理與管理的觀點，探討「中央-地方-學校」的高中、國中、小學課程，包括各級組織課程決定權力的內涵及其分配機制。

第二節 研究目的與問題

基於上述研究背景與動機，本子計畫具體的研究目的有三：

- 1.探究中央、地方與學校層級的課程權力分配的現況及其運作機制。
- 2.分析中央、地方與學校層級的課程權力及其運作的問題與改進對策。
- 3.歸納研究發現，提出合理分配中央、地方與學校高中、國中、小學課程權力的結論與建議，做為下一波課程改革的參考。

本子計畫的待答問題如下：

1.中央層級

- (1)教育部的課程治理政策與運作機制為何？
- (2)教育部的課程權力的現況為何？面臨哪些問題？如何解決？
- (3)因應下一波課程改革，教育部應負起哪些課程權責？

2.地方層級

- (1)縣、市教育局的課程治理政策與運作機制為何？
- (2)縣、市教育局的課程權力的現況為何？面臨哪些問題？如何解決？
- (3)因應下一波課程改革，縣、市教育局應負起哪些課程權責？

3.學校層級

- (1)高中、國中與小學的課程管理策略與運作機制為何？
- (2)高中、國中與小學的課程權力現況為何？面臨哪些問題？如何解決？
- (3)因應下一波課程改革，縣、市教育局應負起哪些課程權責？

第三節 研究方法

本子計畫的研究方法，除了文獻分析外，採訪談、問卷調查、分區座談等方法。

1.文獻分析

文獻分析旨在建立本研究的理論基礎，首先，從「治理/管理」和「課程」兩個層面來探討課程管理的意義、目的、功能、層級及其模式、影響權力分配的相關因素；其次，就我國中央與地方教育的配置與爭議進行討論；第三節則根據九年一貫課程綱要實施後所產生之課程劃分的問題進行探討；第四節分析教育先進國家的課程治理/管理現況與趨勢，以作為國內的參考。

2.訪談

訪談旨在蒐集教育法學專家與縣市政府教育局/處長對於中央地方與學校課程權限劃分的意見，包括現行機制、問題與改進建議等。

3.問卷調查

問卷調查以自編國民中小學「中央-地方-學校課程權限劃分調查問卷—國民中小學」和「中央-地方-學校課程權限劃分調查問卷—高中」問卷，蒐集學者、中央與地方教育行政人員、中央與地方教育輔導團員、中小學校長或主任等，對其所屬教育行政層級和學校層級課程權限的範圍與任務之意見。

4.分區座談

焦點座談分為北、中、南、東舉行四區，目的在蒐集中央與地方教育行政人員，中小學校長、教師團體、家長團體人士對本專題研究所研擬「小學中央-地方-學校高中、國中課程權限劃分草案」的意見或建議。

第四節 名詞解釋

- 一、中央：依憲法第一一一條「事務有全國一致之性質者屬於中央」的規定，本研究所指之「中央政府」指依法處理全國性教育事務之行政機關，例如「教育部」。
- 二、地方：依地方制度法第三條「地方劃分為省、直轄市。省劃分為縣市」的規定，本研究所指之「地方政府」指依法處理地方性教育事務之行政機關，例如「教育局/處」。
- 三、學校：指中央或地方政府所屬的國立、市立、縣立學校。
- 四、國中小學：指國民義務教育階段的學校，包括國中和國小，本研究簡稱為「國中小」。
- 五、高中：指後期中等教育階段的學校，包括普通高中、綜合高中、完全中學高中部。
- 六、課程權限：指中央、地方和學校依據教育法律與規定等，管轄或治理學校教育之課程事務的職權或權責範圍。本專題專指教育部頒行之「國中小學九年一貫課程綱要」及「高中課程綱要」的訂定與修訂權責、以及「課程綱要」所包含之「目標」、「科目與學分數」、「課程設計與發展」、「教材編選」、「教

學實施」、「學習評量」、「核心能力」、「時間分配」、「活動綱要」等權責的劃分。

第二章 文獻探討

我國中央與地方教育權限的關係，隨著威權時代的結束、民間社會力量、及教育改革的社會運動、地方自治及教育基本權力的法治化……等因素的影響，權限劃分的爭議就不斷出現。主要原因集中在教育事務的集中控制與地方教育自主論爭上。有關我國課程權限之劃分及歸屬問題，與中央和地方教育權限劃分之原則或規範密切相關，涉及憲法對地方自治的保障，以及中央與地方自治團體之相互團體關係。本章將從課程權限概念之分析、我國中央與地方教育權限概況、九年一貫課程綱要實施後引發的課程權限問題、日德英美等國及香港課程權限的劃分等文獻探討中，奠基出本研究的理論基礎。

第一節 課程權限概念之分析

「課程」為學校教育的內容，就狹義的觀點，係指政府頒訂之課程文件（例如課程綱要）所規定的課程目標、學習領域及其能力指標、教科用書等；廣義而言，則包括課程政策、成為正式或書面的課程、實施的或施教的課程、評量或測驗的課程、實際經驗的課程。無論在中央集權或地方分權的國家，狹義或廣義的課程的制訂、詮釋、推廣、執行（或實施）、評鑑與改進等之權力或責任，無法由中央、或地方、或學校獨立擁有或完成，而必須由三者共同合作分擔，各盡其責。本節旨在分析課程權限的概念意涵，首先釐清課程權限的意義，其次論述課程權限劃分的對象，第三論述課程權限劃分的目的與原則，最後則探究課程權限劃分的層級與任務。

壹、課程權限的意義

「課程權限」包含課程和權限，是一個複雜的概念。一則「課程」本身就是一個涵意豐富的辭彙，包含了具體的系統性教材和抽象的個別性經驗，也涉及了發展和實施等的過程和結果。一則「權限」也是一個意義多元的語彙，有時被視為一種權力、權利或權威的界限或範圍，有時則指涉勝任的、合格的狀態。以下即先分析課程和權限的定義，然後再據以論述課程權限的意義、及其與相關概念之關係。

一、課程的定義

「課程」的英文為 curriculum，源自拉丁字 *currere*，係指古羅馬競技場的「跑道」(race-course)。跑道具具有「起點」和「終點」，且在兩點之間有一定長度的「距離」、以及跑者必須遵循的「界線」和「規範」等。任何競賽者必須依循著界線之間的跑道，從起點跑到終點，在過程中不可逾越跑道界線或妨礙其他跑者。由於跑道具具有這些特性，遂被引申作為學校的「課程」，即「學習的進程」(course of study) 或「兒童或青年必須學習和經驗的一系列事務」(series of things which children and youth must do and experience) (Bobbitt, 1918)。一九七〇年代之後，

再概念論檢視 *curré* 的原意，發現它還有動詞「奔跑」(to run) 的意義，因此主張應以動詞的奔跑將課程再概念化或重新界定為「師生共同創造的教育經驗」(Pinar, 1975, 1978)。

根據跑道的特性，課程最早被界定為「教材」，指學校所教導的一系列學科或科目。在二十世紀初至一九六〇年代之間，由於受到科學化管理與行為主義心理學的影響，課程又被界定為學校教育的「計畫」和「目標」。隨後，受到現象學、詮釋學、批判理論等的影響，課程的未預期、隱藏性或潛在性效果受到重視，課程遂被界定為所有影響學生學習的一切「經驗」，至此課程的內涵便包含了預先規劃的學科或科目、計畫和目標等成品或結果（即由正式和非正式課程所構成的「顯著課程」），以及未預期的、潛存的或隱藏的效果（即「潛在課程」）。

課程再概論者根據奔跑的特性，將課程界定為教師、學生和環境三者的互動歷程和結果，除了強化潛在課程的合理性外，更將「實踐歷程」納入課程的核心要素，將顯著課程和潛在課程皆視為學校實際存在的課程，亦稱「實有課程」。此外，也有學者從美學的視野，以「缺乏」的觀點去研究課程所欠缺的部份，稱為「懸缺課程」(null curriculum)。由於課程缺乏某些內容，會影響學習經驗的不足，因此課程也可以包括學校教育應該提供但實際卻沒有的學習內容或經驗。例如當前社會各界所詬病的學校問題——偏重智育忽略品德和情意教育、重視理性輕忽感性、強調記憶漠視理解等，其中的品德教育、情意教育、感性、理解等即為懸缺課程。

歸結以上的分析，課程的定義可以界定學生在學校所學得的一切經驗，包括學校為學生所規劃的學習環境、所有學習內容和學習歷程、預期和非預期的獲得的學習結果、以及應該獲得而未獲得的學習經驗等。這些具體和抽象的課程內涵分佈在於中央和地方層級的課程政策與課程內容文件、以及學校層級的課程實施過程與結果。

二、權限的定義

「權限」一詞，就字義而言，係指權力 (power)、權利 (rights) 或權威 (authority) 所及的界限或範圍。例如《辭源》(台灣商務印書館編審委員會, 1984) 或《辭海》(台灣中華書局編輯部, 1969) 即定義為「事權之界限」或「事務之範圍」。依公法和私法之別，分為「官署權限」和「代理權限」；前者係官署執行國家一部份事務的範圍，後者為代理人處理個人事務的範圍。

「權限」基本上是司法或法律用語，意指裁判權、管轄權或管轄範圍、許可權等，可從其相對應的英文語詞「jurisdiction」窺知。jurisdiction 的拉丁字為 *jurisdicti*，其字根 *juris* 意為「法律」(law)，以及「dicere」意為「陳述、申明」(to speak)，係指賦予正式的法定組織 (a legal body) 或政治領導者的權威 (authority)，據以處理或對法定事物做決定或判決，其中引含有維護正義的職責。Merriam-Webster (1996) 《法律字典》(Dictionary of Law) 即將「權限」解釋為：(1) 詮釋、實施和宣告法律 (例如做出判決) 的權力 (power)、權利 (right)、或權威 (authority)；(2) 治理或經立法規定的權威，泛指執行權威所賦予的權力或權利；(3) 執行權威的界限或範圍。

與「權限」相對應的另一英文語詞為「competence」，其字義為「完全合乎必要條件的、勝任或合格的狀態或品質」，係指成功地完成某一特定任務、行動或功能的一種能力 (ability)。應用在法律時，則指具備法定資格去完成某一行

為的特性或條件，特指某一個人或個體（individual）從事法定行為或程序（legal proceedings）時必須具備的心智能力（mental capacity）。例如，在美國的法律裡，當證人未具有必要的心智能力而不能作證時，或被告未具有足夠的「心智能力」，是不會被起訴的（2009/08/07 <http://en.wikipedia.org/wiki/Competence>）。

顯然地，jurisdiction 偏重在法定組織或法人的權責，competence 則偏重在自然人或個體的權責。由於本研究探討對象為中央、地方和學校等依法設立的法定組織，故採 jurisdiction 的界定，將「權限」定義為「正式的法定組織執行其法定事務的界限或範圍」，至少具有以下兩種特性：其一為法律（law），即解釋與應用法律的權力（power）和權利（right）；其二為權威（authority）或控制（control），即管轄的範圍、事務或區域。

三、課程權限的定義

根據上述的分析，「課程權限」就是賦予「中央」（教育部）、「地分」（教育局或處）、「學校」等法定組織或機構之權力、權利或權威，使其據以決定學校課程事務的界限或範圍。

由於「課程事務」屬於「教育事務」的一部分，故有關中央或地方政府對學校課程事務的規定，大多歸屬在「教育權（限）」的範圍之內。所謂「教育權」係指領導與實施學校教育事務的權力，一般由國家及各級政府有關部分分級掌握，說明教育由誰掌握和為誰服務，包括：(1)國家為領導管理教育而制定教育法令、制度、方針、政策，確定教育目的、培養目標，創設各類各級學校，規定教育內容和形式等的權力；(2)機關、社會、團體和個人依據國家法律和政策，有創辦學學對受教育者（包括適齡兒童、少年和成人）施行教育的權利（上海教育出版社，1990）。

就台灣的教育制度而言，憲法、地方制度法、教育基本法等對中央與地方的國民教育權限有明顯的規範。例如：《憲法》第十章「中央與地方之權限」：第108條「教育制度由中央立法並執行之，或交由省縣執行」。《教育基本法》第九條規定：中央政府之教育權限有八項：「一、教育制度之規劃設計。二、對地方教育事務之適法監督。三、執行全國性教育事務，並協調或協助各地方教育之發展。四、中央教育經費之分配與補助。五、設立並監督國立學校及其他教育機構。六、教育統計、評鑑與政策研究。七、促進教育事務之國際交流。八、依憲法規定對教育事業、教育工作者、少數民族及弱勢群體之教育事項，提供獎勵、扶助或促其發展。前項列舉以外之教育事項，除法律另有規定外，其權限歸屬地方」。

《地方制度法》第一九條第一項第四款規定：「關於地方教育文化及體育事項係屬於地方自治事項，包括：一、學前教育、各級學校教育及社會教育之興辦及管理；二、藝文活動；三、體育活動；四、文化資產保存；五、禮儀民俗及文獻；六、社會教育、體育與文化機構之設置、營運及管理。」

《國民教育法》則依據憲法，進一步對課程權限加以規範。例如第7條：「國民小學及國民中學之課程，採九年一貫制，應以民族精神教育及國民生活教育為中心。國民中學應兼顧學生升學及就業之需要，除文化陶冶之基本科目外，並加強職業科目及技藝訓練」；第8條：「國民小學及國民中學之課程標準及設備標準，由教育部定之。國民小學及國民中學之教科圖書，由教育部編輯或審定之」。《國民教育法施行細則》第7條更進一步詳細規範：「一、國民小學及國民中學教學科目及活動，應本九年一貫之精神，妥善安排。二、國民中學為適應升學與就業學生之需要，採彈性選科制度。三、各科教材之編選，應富有彈性，以

適應學生個別差異及地方需要。四、各科教科書由國立編譯館根據課程標準統一編輯或審定之。但職業科目、技藝訓練及各科補充之教材，如係因時、因地制宜者，得由省（市）及縣（市）主管教育行政機關或學校編輯；其由學校編輯者，應報請省（市）主管教育行政機關核備。五、教師應依據學生之學習興趣、能力、性向及身心發展狀況等個別差異，增減教材，因材施教，並注重啟發學生思考能力及自動研究。」

由以上我國「憲法」、「教育基本法」、以及「地方自治法」等明訂國民教育為中央和地方的教育權限，「國民教育法」則進一步將「課程綱要」及其各科教材編輯或審定歸屬中央，因時、因地制宜之職業科目、技藝訓練及各科補充教材之編輯則歸屬地方或學校。

據此，課程權限係指中央、地方和學校依據教育法律與規定等，管轄或治理學校教育之課程事務的職權或權責範圍。本研究專指教育部頒行之「國中小學九年一貫課程綱要」及「高中課程綱要」的訂定與修訂權責、以及「課程綱要」所包含之「目標」、「科目與學分數」、「課程設計與發展」、「教材編選」、「教學實施」、「學習評量」、「核心能力」、「時間分配」、「活動綱要」等權責的劃分。

四、課程權限的相關概念

由於「課程權限」必須透過課程管理、治理、領導來執行，而「課程管理」、「課程治理」或「課程領導」則必須以課程權限為基礎，二者且皆涉及課程事務的範圍或界限。此外，課程權限亦涉及課程決定的概念，而且又與教學等關係密切。

（一）「課程權限」與「課程治理、管理、領導」

「治理」(governance)通常指政府組織對其所屬機關、民眾及有關民眾的事務，行使處置或統治的權力。就教育而言，「課程治理」偏重在課程政策與課程控制(Elmore & Fuhrman, 1994)，從政府的治理角色對學校課程所採取的管理措施。亦即，政府的管理者或教育權責機關制定一系列的課程相關政策，並且運用課程管理策略形成課程管理機制，以推行和綜理其課程相關政策，意圖影響並治理學校的課程實務，實現政府對學校課程的抱負與企圖，以提升學校和教師實施政府所訂頒的正式、意圖的課程的程度(高新建，2000)。

在教育行政學裡，「管理」常被視為「行政」的同義詞，其內涵包括計畫與決定、組織、溝通與協調、管理與激勵、評鑑與革新等(謝文全，1985)。張佳琳(2004)認為課程管理是基於達成課程目標的需求而為之一種策略、一種活動，也是一種歷程。課程當事者對課程目標、內容、組織、實施、評鑑、改革等過程，建立管理的機制並協調安置相關要素，藉以凝聚方向、實現理想的歷程。Preedy(1989)認為管理的機制在於使有效教學和學習得以實施，必須關注四個主要議題：(1)組織和協調課程計畫；(2)改變課程以因應內、外部的需要和需求；(3)處理課程實施和學校評鑑所產生的議題或問題；(4)與各種利益群體協商課程實務。

鍾啟泉(1991)也認為課程管理是系統地處理課程編製技法和人、物條件的相互關係，以教育目標為準繩，加以組織的一連串活動的總稱。這些活動包括課程的蘊釀、形成，教科書的編製、闡釋，教學運行、評量等，實際上所涵蓋的範圍包括國家課程標準的理解、探索、科目的編製、教材教案的研究、教學資源的設置和使用、學習成就測驗等。

「領導」是存在團體的情境裡，藉影響力來引導成員的努力方向，使其同心

協力齊赴共同目標的歷程（謝文全 1985）。《教育大辭典—1》將課程管理定義為「對課程編訂、實施、評價的組織、領導、監督和檢查」（上海教育出版社，1990），將「領導」視為「課程管理」（curriculum management）的一部份。

無論中央、地方教育行政層級、或學校層級的課程管理（或治理、領導），皆會受到教育行政理論改變與課程決定權重新分配的影響，而採取不同的管理方式。在傳統由上而下的科層管理體制，採取強制威脅、嚴密監督和嚴格控制，使成員為達成組織的目標而努力。管理者扮演課程的「監督者」或「監工」，嚴謹地監視和指導下級機構或所屬成員的行動；或者以「專家」自居，立於較優勢的位置去「查核」教師的所作所為，包括診斷問題、提出更有效行動的處方、以及評鑑目標是否達成。而教師則「非專家」，且被要求去修正他們行為，順從指定的課程政策和教學事務，以達成所賦予的教育目標。因此，這種課程管理經常帶有「由上而下」的監督色彩，以及「指示」和「執行」等控制性標籤（May, 1991）。

在協同合作的民主或轉型管理體制裡，管理不是在做控制或監督，而是必須被理解為引導成員做高層次的判斷與自我治理（self-governance）。課程管理是由學生、教師、家長、學校行政人員、社區領袖所組成的課程革新團隊，共同參與課程革新的合作過程（Henderson & Hawthorne, 2000）。

（二）「課程權限」與「課程決定」

所謂「決定」或「決策」（decision-making），係指為達成目標或解決某個問題，就諸項可行的變通或替代方案(alternatives)中，做出最佳判斷及抉擇的過程。課程設計或課程改革，基本上就是一種做決定的社會政治性歷程，涉及影響力和權力的分配，不僅涉及「誰做課程決定」、「根據什麼做決定」和「做出什麼課程決定」，還要思考「誰應該做決定」、「根據何人的標準」(Doll, 1996; Goodlad, 1991; Klein, 1991)。

影響課程決定的法律：(1)法定條款(legal provisions)，例如憲法條款、法令規章、法院裁定、行政規約、指令或命令、課程大綱、計畫、指引、政策報告、官方協議等，分派家長、立法者、公務人員、公立和私立機構等的角色和權威，使其得以形成學校方案或課程，以及規定做出課程決定的程序；(2)明確規範學生學習的課程範圍之法律或命令，包括將要納入、可能包含或可能不包含、禁止教導的內容；(3)對課程有間接關係但確有重要影響的法律，例如教師證照的條件與教師專業成長的要求等。這三類法定因素引發三種研究取向：(1)系統研究(system studies)，對法律規定的角色與程序進行探究，包括敘述型研究與規範型研究；(2)內容研究(content studies)，檢視規範學生學習範圍的法律命令；(3)影響力研究(impact studies)，分析間接法律的影響或衝激情形(van Geel, 1991)。

系統地蒐集資料，進行優缺點或價值的判斷，做為決策或決定的依據，則是「評鑑」的主要功能或目的之一（Worthen & Sanders, 1987）。有關課程權限的執行，離不開評鑑與做決定或決策。例如 Rogers & Badham (1992)在《學校的評鑑》(Evaluation in Schools)一書即將發展計畫和評鑑連結，使「評鑑」成為「管理環」中的一個部份(evaluation within the management cycle)。Provus (1973)倡導的 Discrepancy Evaluation Model 亦將評鑑視為持續的資訊管理歷程，做為方案評鑑的監測(watchdog)和方案發展到理想決定的行政處理。

換言之，課程管理的內涵或任務涉及或包涵課程評鑑和課程決定等。

(三)「課程權限」與「教學」

「課程」(curriculum)與「教學」(instruction)兩個概念，教育實務界有時將其被擺在一起並稱，有時則分開使用，經常引起混淆。即使在教育學術界也是各有定見，沒有一致的共識。早期主張進步教育的杜威，將課程(教材)與教學(教法)視為密切不可分的一體(林寶山譯，1989)。到了1950年代以後，課程與教學便逐漸分立為兩個獨立的研究領域：前者研究教育的內容，後者研究教育的方法。在課程管理或管理上，亦傾向將課程與教學二分。「課程」的決定權大多屬於中央教育部或地方教育廳局的權限，例如課程標準的訂定、教科書的審查、測驗或學習表現的標準、甚至授課節數與教學進度等。「教學」則是學校的主要任務，教師必須忠實地執行上級規定的課程。在這種「防範教師的課程設計」(teacher-proof curricular designs)(Schubert, 1986)下，學校管理者幾乎只能著重在教學進度等行政管理，或教學方法與策略方面的管理，以致忽略了課程設計或發展的管理。

不過，有些課程學者卻將「教學」視為「課程」的內涵之一，或將二者視為一體的兩面。例如 Goodlad 等人(1979)將課程的實質層面分為理想的課程、正式的課程、知覺的課程、運作的課程與經驗的課程等五種形式。Glatthorn(1987)將課程區分為建議的課程、書面的課程、支持的課程、教導的課程、測驗的課程、學習的課程等六種類型。其中運作的和經驗的課程、以及教導的、測驗的和學習的課程等均屬於教學的部分。黃政傑(1980)則認為課程與教學是一體的兩面。從「課程」的角度看，教學就是課程的實施或實際運作，為達成課程目標的過程與方法；若從「教學」的角度，課程就是教學的內容或材料，為達成教學目標的教材。從那個角度看，那個角度便可成為主體，讓其他角度附著。

本研究採取「課程與教學是教育的一體兩面」的觀點，且將教學視為課程的實施或落實。那麼，「教學」便屬於「課程權限」的一部份；一則可以促進教材和教法的統整和連貫，一則可以提醒學校和教師將課程設計或發展列為必備的專業和必要的工作。尤其當前的教育改革倡導學校本位課程發展之際，學校的管理者就不能劃地自限在狹隘的「教學管理」，而必須擴大為「課程管理」。

貳、課程權限劃分的功能

有關權限劃分之功能，有些論者從層級化的觀點，認為權限劃分的正面功能有：(1)界定權責關係，(2)釐清組織目標，(3)說明決策程序，(4)明訂事權範圍，(5)潤滑上下歧異，(6)減輕主管負擔，(7)規範組織運作，(8)平衡組織擴張，(9)保護下級權限(彭文賢，1996，77-78)。就組織之階層化而言，權限劃分可以協調各部門之行動，讓主管人員的控制幅度適度而指揮靈活，以及促進專業化(謝文全，2003，138)。

有些論者從行政運作等層面，論述中央與地方的政府組織結構與任務。例如劉文士(2003)認為合理劃分中央與地方之權限，可以達成五項功能：(1)經由權力下放的過程，可以修正中央集權所要成區域性差異發展，提高地方政府的自主性，以確保住民的主體性；(2)推動因地制宜的行政，強化住民的向心力；(3)維護地域社會文化，充實住民生活內涵；(4)形塑自我決定、自我負責的地方分權理念，以促進地方自治機能的落實；(5)因應財政、經濟的危機。

林威志(2007)則歸納政治、經濟、社會文化、法律、行政等相關觀點，認為中央與地方教育權限劃分有六項功能：(1)落實憲政理想，確立中央與地方教

育分工合作體制；(2)明訂教育事權範圍，釐清中央與地方教育行政及財政責任；(3)促使地方本其權限與需要，發展多元地方教育特色；(4)落實住民自治理念，建立地方教育法治規範；(5)避免中央與地方爭權卸責，發揮教育行政效率；(6)促進教育行政民主化，避免中央過度干預地方教育事務。

綜合以上的觀點，合理劃分「中央」、「地方」和「學校」的課程權限，可以達成以下教育功能：

- 1.確立「中央」、「地方」和「學校」的課程合作體制，實現教育民主化的憲政理想。
- 2.整合「中央」、「地方」和「學校」的課程資源，達成國家的國民教育目的。
- 3.釐清「中央」、「地方」和「學校」的課程權責，提升學校的教育效率與效能。

叁、課程權限劃分的架構與要素

一、課程探究的觀點

課程，本身是一個複雜的概念，它可以指涉具體的科目、目標和計畫，也可以抽象的經驗。Goodlad (1979) 從「意圖」、「經驗」、「觀察者」與「運作者」四個角度，將課程實際區分為五大類：(1)意識型態的課程 (ideological curriculum) 或理想的課程 (ideal curriculum)，即理想上認為對學生最有用的學習內容；(2)正式的課程 (formal curriculum)，即經政府認可或核准的，而為學校所採用的官方課程；(3)知覺的課程 (perceived curriculum)，即認知上所理解的課程；(4)運作的課程 (operational curriculum)，指在學校和教室每個小時或每日實際進行的一切；(4)經驗的課程 (experiential curriculum)，指學生在運作的課程裡實際經驗到的一切。以上五種課程，除了意識型態的課程係一種意圖性質外，其餘四種分布於中央、地方到學校等各層級的教育事務裡。

對於這四種課程的探究，Goodlad (1979) 提供了資料蒐集的概念架構 (圖一)：每一種課程包含：目的與目標、材料、內容、學習活動、教學策略、評量、分組型態、時間、與空間等基本要素。單靠這九項共同要素，對於發展課程探究的工具與計畫，並不能提供足夠的指引，尚須要以九項質的因素：(1)描述，適當的敘述所要探究的內容；(2)決定，影響的程度與不同群體的投入在課程要素方面的決定；(3)理論基礎，對於某個課程要素的功能或實施的方式提出理由；(4)優先性，有某些課程要素的重要性，獲得較大的強調；(5)態度：對於課程要素的滿意；(6)適切性：課程選擇適合所欲目的的程度；(7)包容性：涵蓋某個特定課程要素的所有可能變異的程度；(8)個別化：課程要素適應個別差異的程度；(9)阻力 / 助力：妨礙或促進注意某項課程要素的因素。

應用這些方格可以組成課程成分的探究問題，做為課程權限劃分架構的參考。例如「目的和目標」，其探究問題為：(1)目的與目標為何？以及如何敘述這些目的與目標（描述）？(2)由誰來選擇目的與目標（決定）？(4)為何選擇這些目的與目標（理論基礎）？(5)哪些目的與目標被認為最重要（優先性）？

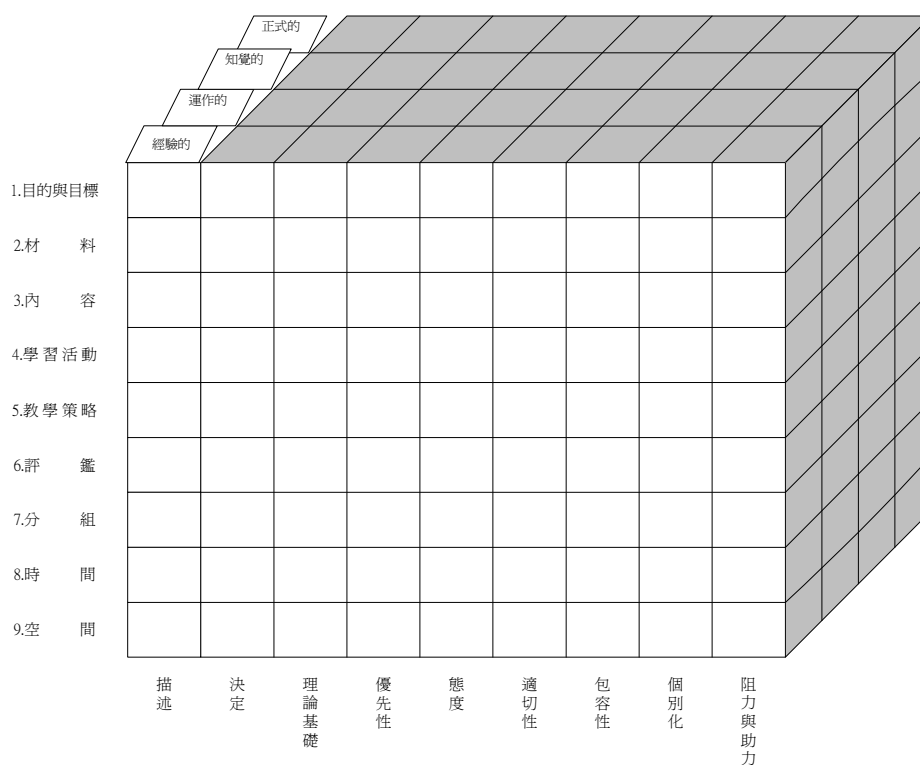


圖 2.1 四種課程層面的資料收集架構
資料來源：Goodlad, 1979, 68.

二、課程管理的觀點

English & Larson (1996)認為課程管理的概念由設計（design）和傳輸（delivery）兩個層面所構成（圖一），管理的要素包括課程建構（curriculum construction）、課程發展（curriculum development）、實施（implementation）、回饋（feedback）、評鑑（evaluation）、調整和制度化或終止(棄置)（modification and institutionalization or abandonment）等；這些成分是在動態的/循環的方式下互動，而非線性的進行。

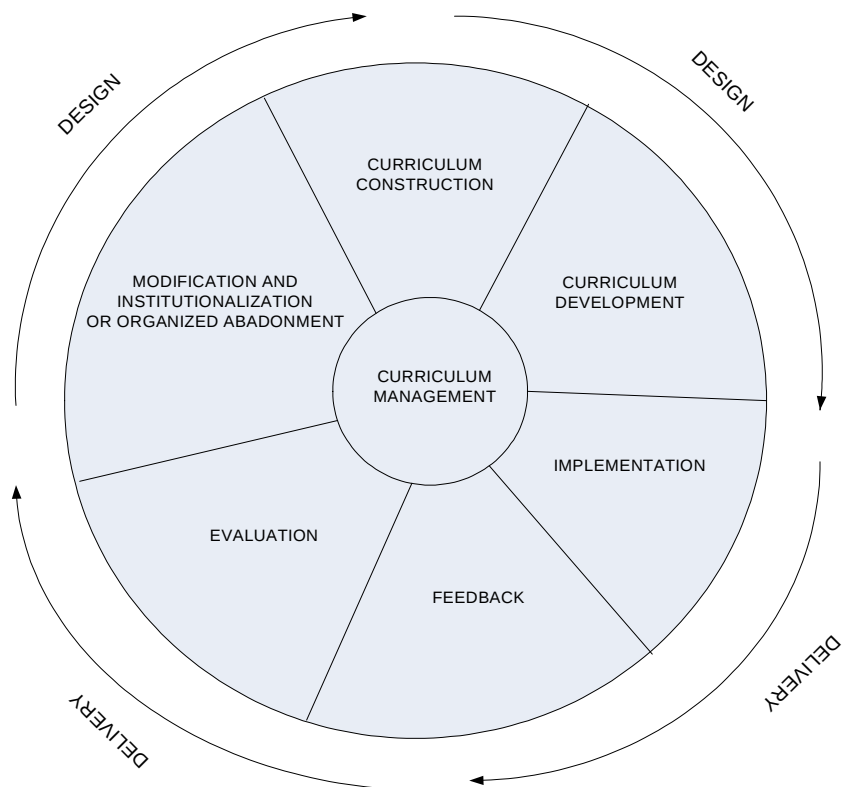


圖 2.2、課程管理的一般成份

資料來源：English & Larson, 1996, 14.

(一) 課程設計層面

課程設計層面的決定有兩個主要步驟：課程思考和課程建構。前者為課程的需求評估，從政策、社會、教育、學校、學習者等不同角度蒐集其對學校教育和課程的期望；後者為課程的試用與書面文件的制定等。

步驟一、課程思考 (curriculum thinking) 或需求評估

1. 學校應該做什麼來改進我們的社會？我們的社會現在遇到什麼問題？
2. 學校如何幫助或限制社會達到必要的變遷？
3. 我們的課程正以什麼方式來幫助或限制社會的必要變遷？
4. 誰在學校成功了或失敗了？為什麼？
5. 為了改進學生在學校的成就，現行課程應如何加以終止、調整或取代？
6. 課程建構需要哪些有關理解人類學習的新訊息？它如何促進我們了解課程在學校的角色？
7. 教學措施和方法如何衝擊課程可能採取的方式 (form)？又現行的組織措施如何形塑 (configure) 這個方式 (例如不分年級制、學系化等)？
8. 評量措施對學生學習概念的界定、評量和改變，會或將產生哪些衝擊？學習者、家長、專業人士、以及我們有責任對其說明的其他教育機構等如何解讀這些資料？
9. 在制定課程計畫時，我們根據的觀點和訊息對課程的需求有許多衝突時，我們如何解決二者之間的差距？
10. 我們課程裡隱含的價值為何？我們如何以這些價值來設定課程的優位性？
11. 我們的課程如何受到我們各種價值的期望之影響？
12. 對於課程的未來，我們必須承認何者是最重要的趨勢？

13.為了改良社會現在或未來的問題，我們應如何重塑學校，使其更有效率？

14.何種形式（formats）是最有助於正確的和「親近使用者」的措施（application）？

步驟二、課程建構 (curriculum construction)

1.制定書面的課程計畫（The physical creation of work plans），它是期望教師在教室使用的，且能反映步驟一所列出的問題。

2.在大量印製前，先試用後再修正課程。

（二）課程傳輸層面

課程傳輸層面的決定有六個主要步驟：課程計畫出版、教職員發展、實施與監控、評鑑與回饋、通知相關人員、連結設計與遞送迴圈等（English & Larson, 1996, 15-17）。

步驟一、課程計畫的出版(Publication of work plan)

提供每位教師人手一冊課程計畫。

步驟二、教職員發展 (Staff development)

1.確認教師們都知道如何使用課程計畫。

2.對教職員表現信心，培養意志和「可以完成」的精神。

步驟三、實施與監控 (Implementing and monitoring)

1.在系統的基礎上進行課程實施。

2.當課程實施之際，監控課程以確保適當的實施；當課程實施完畢時，要確保結果與目標相符。

步驟四、評鑑與回饋 (Evaluation and feedback)

1.以系統的計畫來決定傳輸的效率和結果的效率。

2.根據必要的修正資訊來進行改進課程實施與結果。

步驟五、通知委託者與結果的代理者 (Informing clients and agencies of results)

1.提供結果的資料給學生、家長、付稅者(社會大眾)和董事會等。

2.提供有關機構要求或期望的相關結果。

步驟六、連結設計/遞送的迴圈 (Connect design / Delivery cycle)

將實施和結果的報告應用到後續回合的課程思考(需求評估)。

（三）課程的品質管控

品質管控是企業生存與發展的關鍵，並將品質視為「使用的適切性」(fitness for use)，亦即品質是由產品或服務的使用者或消費者來界定，而非生產者或提供者。English & Larson (1996)亦認為品質（quality）是教育的重要概念，為課程管理的核心。因為教育的最終消費者是「學生」，意指品質控制的基本要素之一，就是透過學習者的理解及其評量的結果。這種觀點同時也反映出學習者的角色是積極的、參與的，而非消極的、被動的。English & Larson (1996)根據企業的「消費者中心」或「使用適切性」概念，從課程管理的「課程設計」和「課程傳輸」兩個向度，提出課程的品質管控，如圖 2.3 所示。

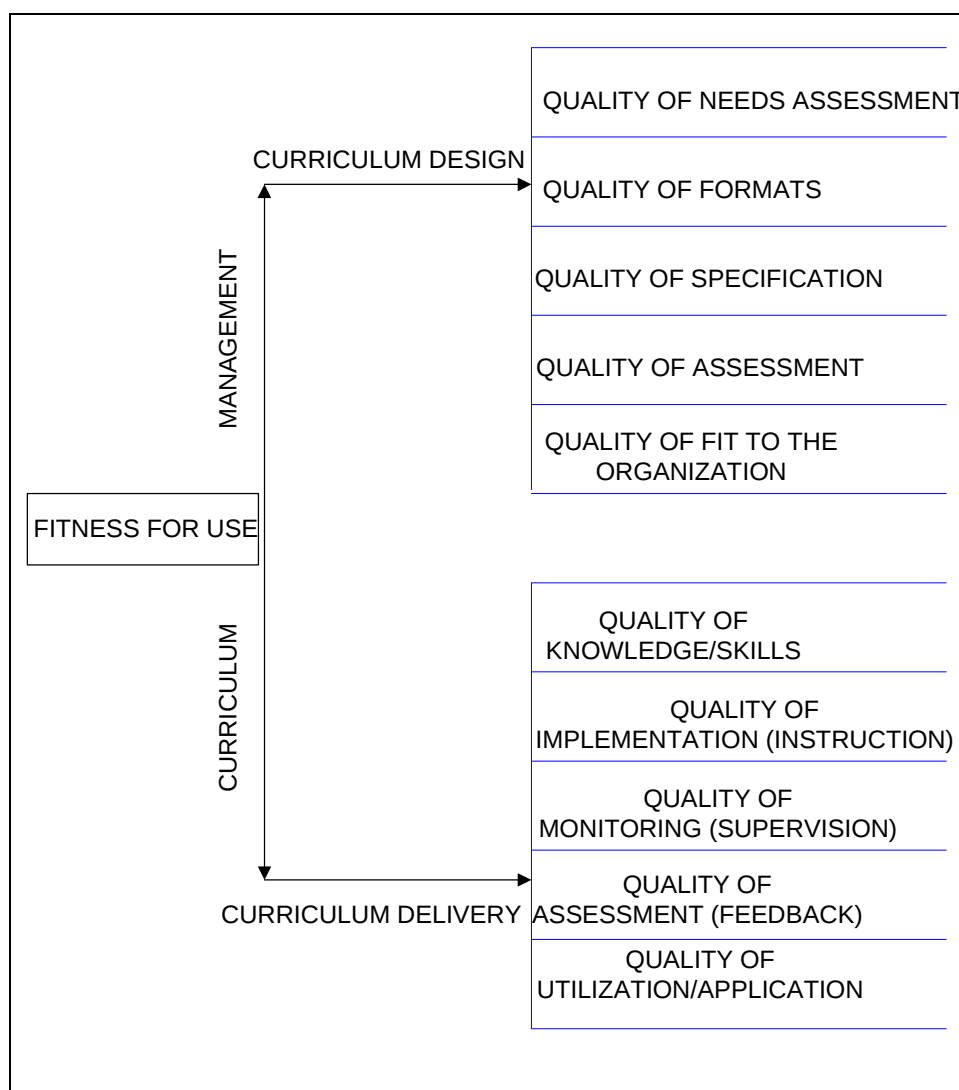


圖 2.3 學校課程的品質管控

資料來源：English & Larson, 1996, 61.

課程設計層面的品質管控包括需求評估 (needs assessment)、格式 (format)、明確化 (specification)、評量 (assessment)、適合組織 (fit to organization) 等要素。有效管理這些要素，導向課程和「使用適切性」(fitness for use) 的品質控制 (English & Larson, 1996)。

(1)需求評估的品質。課程管理的需求評估，係指未來的理想和現在實際狀況二者，在輸入、歷程、產品、產出、結果等組織狀態的明確差距。需求評估可以包括上述五項組織狀態的資料蒐集活動，蒐集有關它們的實際和理想之差距。需求評估的歷程幫助教育者選擇他們將要教導的知識、技能和態度。

(2)格式的品質。課程的格式意指課程的型態或結構，在實施之前提供給教師們。課程格式品質決定於學校產出的結果和教育的/政治的期望二者之間的符合程度，亦即達到或未達到這些期望。

(3)目標明確化的品質。使用適切性的品質控制概念下，明確化由組織的複雜度和規模所決定。明確化的品質有賴設定目的之架構，不管手段與目的是否有關，它們至少應該是邏輯的、產出的和創新的。

(4)評量的品質。在課程管理的設計層面，評量扮演很大的角色。評量的品質在於能否有效的測驗出課程與教學的效率、學生學習的結果等。

(5)適合組織的品質。做為組織，學校必須符合某些要件才得以發揮功能。即使是一所小規模的小學也是複雜的組織，要能反應日益增加的聯邦和州法律和規定、新課程方案、學生的學習或行為問題、以及地方社區經常的衝突性期望等。課程的設計工作必須促進它們的一致性，提出更公正的資源分配，協助人們了解所達到的結果，以贏得委託者和監護者的尊敬。

課程管傳輸層面即將所設計的課程付諸實施，包括知識/技能（knowledge/skills）的品質、實施（implementation）、監控（monitoring）、評量（assessment）、效用/應用（utilization/application）。

(1)知識/技能的品質。教師是負起課程傳輸的最基層人物，設計最好的課程若落入技能不佳或專業不夠的教師，也會變得支離破碎。聚焦在使用適切性的品質控制有賴教育者的知識基礎和技能。任何課程的傳輸，負有最大責任的教師必須考慮個人的課程內容知識、教學方法與策略、教導學生的意願和熱誠、營造良好的學習環境與氣氛、激勵學生主動學習等。

(2)實施的品質。教室教學是課程實施的焦點，達成課程目標的程度和產出預期的結果是判斷教學品質最大考慮。決定課程實施品質的判斷指標為：(A)教學能反映出課程目標與內容；(B)學生學習結果符合要求或預期的；(C)學習（結果）評量必須根據課程的內容及其評量方法；(D)由評量方法和學生表現的優良程度來判斷教師選擇評量方法和師生的互動結構。

(3)監控的品質。如果沒有視導，組織是無法運作良好的。課程實施的視導品質有賴校長和學科領域督學發揮督導的功能。

(4)評量(回饋)的品質。回饋是對系統行動或系統行動結果的評鑑性資訊，意指系統運用其某些機能去改進它與環境的關係，此乃系統從內在和外在去調整其所為與應為之間的差距。回饋的領域包括輸入、歷程、產品、輸出或結果，對學校而言，最通常的回饋形式就是成就測驗，其回饋品質決定於：(A)測驗必須關連到教育系統的目的；(B)測驗必須能提供資料以供教育系統內部運作；(C)教育系統必須有效運用測驗資料；(D)教育系統必須負起提昇測驗表現的責任。

(5)效用/應用的品質。回饋資料的效用/應用品質是改進課程設計和傳輸要素的重要功能。為了課程得以有效用，它必須加以監控，且監控的資料必須和教學表現、系統目的的指標相一致。

肆、課程權限劃分的原則

對於課程權限的劃分原則，並未有直接的文獻或研究。以下分別從教育權限與課程管理的觀點來分析。

一、教育權限劃分的觀點

如將課程事務視為教育權限的部分內涵，則可參考教育權限劃分的原則。林威志（2007）探討中央與地方國民教育權限的劃分，綜合專家學者對教育事權劃分的觀點，提出教育權限劃分的十項原則：

- 1.均衡原則：有全國一致性質之國民教育權限屬中央，有因地制宜者屬地方。

- 2.設立者優先原則：學校之設立主體（中央或地方），有優先決定之權限。
- 3.權責相符原則：凡具有某項國民教育權限者，應負有該項之財政與行政責任。
- 4.基本權義原則：凡涉及學生、家長、教育人員之基本權利義務之事項，歸屬中央。
- 5.最適功能原則：以中央與地方最能發揮功能者，為權限之歸屬對象。
- 6.程序保障原則：在劃分國民教育權限的過程中，讓中央和地方均有參與的機會。
- 7.地方優先原則：凡地方能辦理者，均歸地方；地方不能辦理者，劃歸地方。
- 8.目標共識原則：目標明確且已有共識，而執行技術單純者，化歸地方；反之，劃歸中央。
- 9.利益均衡原則：凡產生之利益涉及全國者，劃歸中央；反之，劃歸地方。
10. 相輔相成原則：不論將權限劃歸中央或地方，中央與地方必須相互合作。

二、課程管理的觀點

「沒有機構，就沒有管理；但是沒有管理，也就沒有機構」(Drucker, 1985)，管理和組織的關係，有如唇齒相依一般。若沒有組織或機構，就沒有管理的必要；若缺乏管理，組織就無法生存。亦即，管理的存在、地位和合理性都是從它所服務的功能中衍生出來的。因此，管理本身並不是目的，也不是達成目的的一個手段，而是一種機制（李芳齡譯，2002）。如何建立這種機制，使課程與教學得以有效實施，進而達成學校的教育使命和責任，至少必須考慮以下原則：

1.以學生的利益為最優先考量。在多元與分工的社會裡，任何組織的存在不單只是滿足內部成員的需要，更重要的是為了提供本身之外的非成員的需要，否則這個組織就無法存在於社會。例如，醫院的存在是為了那些希望擺脫疾病困擾的病人，而不是為了醫生和護士。Peter F. Drucker 即認為，如果忽略這個原則，就是不當的管理（李芳齡譯，2002）。對教育而言，亦是如此。學校的存在並不是為了提供職位和工作給校長和教師，而是為了學生。因此，學校的課程管理必須是基於學生學習和心智發展的需要。換言之，課程管理的任何措施，都應建立在學生利益優先的基礎上。

2.重視課程事務的複雜性。課程管理的對象——課程事務，本身是一個複雜的概念，它可以指涉具體的科目、目標和計畫，也可以抽象的經驗。若就課程實務而言，又可區分為意識型態的課程、正式的課程、知覺的課程、運作的課程、經驗的課程等五大類。課程管理者不可其簡化為科目與授課時數的安排、進度的檢核等技術操作。

3.以改進學習品質為導向的動態循環歷程。Preedy（2002）就將課程管理概念化一種循環歷程，它包含計畫（planning）、實施（implementing）、監控與評鑑（monitoring and evaluating）、檢討和決算（reviewing or auditing）等四個主要階段或任務。第一、計畫：處理廣度、進步和銜接、平衡、連貫、相關、和差異策略等議題。第二、實施：考慮的主要議題可以分為：(1)內部和外部的課程革新不是個別的發生；(2)計畫性課程改變經常是不明的和模糊的；(3)由上而下的外發式改變，教育人員無法深入了解、甚至抗拒；(4)學校在進入課程實施之前，沒有時間或資源去嘗試和解決問題；(5)在改變付諸行動之際，外部課程和評鑑要求必須經常持續調整，解決妨礙最終目標達成的問題；(6)未預期的和未計畫

的事件是不可避免的。第三、監控和評鑑：監督或控制課程的實施，並評鑑課程計畫目標的達成程度。第四、檢討和決算：澄清現行的政策和實務，投入資訊蒐集和解釋，確認優點和缺點，並確認出下一循環的優先事務。課程管理的四個階段或任務是緊密關聯且相互重疊的，循環並非靜態的，而是持續改變以導向改進學生學習的一種動態的、發展的歷程。

4.兼顧效率和效能。管理之所以為企業所重視，係因為它關心組織生存和發展的兩個關鍵因素：其一為效率（efficiency），以最少的投入或成本去獲取最大的輸出或成果，即「把事情做對」（Doing things right），使企業能獲得最大化的利益。其二為效能（effectiveness），即「做對的事情」（Doing the right things），使企業能達成組織的目標（Robbins & Coulter, 2005）。顯然地，「獲取利益」和「達成目標」此二者就是管理的主要的目的。教育和學校雖然不是營利事業和機構，卻是一種公共事務。對於非營利性的公共事務和組織，當然也需要「管理」，並且重視效率和效能的問題，亦即人力和資源的有效運用和學校教育目的之達成。因此，課程管理應有效運用人力和資源，達成學校教育之目的。

5.考慮時間因素。對時間因素的關注是管理與生俱來的職責，因為管理必須關切行動的決策，而行動總是導向未來的結果；此一現象，強化了時間因素對管理工作的重要性。其一，時間是經濟和科技發展的要素，但證明一項決策正確與否所需的時間卻越來越長。其二，管理經常必須經常處於現在和未來二者之間，一方面必須維持企業目前的績效，否則企業就無法在未來有所表現；另一方面，它同時必須保證企業在未來能成長（Drucker, 1985）。課程管理亦然，管理者必須經常考慮學生的現在和未來，短期和長期的利益。例如課程改革措施必須犧牲當下或未來的弱勢族群利益，或者不顧當下和未來社會的發展，則是不當的管理，也是一個不負責任的管理。因此，任何學校課程的管理必須同時滿足或調和現在和未來的社會與學生需求。

6.符合法律與社會正義。Sergiovanni, Kelleher, McCarthy, & Wirt (2004)等認為法律與規定影響學校各層面的運作和互動，因此課程管理者必須了解法律的規定和其背後的價值，包括：(1)確保所有的政策和措施都是合理的（reasonable）；(2)促進管理行動的公平性（fairness and justice）；(3)保護個體不受到歧視或差別待遇（discrimination）；(4)保護個體的自由（liberties）（或學習的權利）；(5)區別治理者（government actors）與個人（private actors）。課程（含教學和評量）是學校教育的核心，需要關注多數與少數、主流與弱勢的利益。

7.以品質控制和實施策略為核心。在多元競爭社會，品質是組織賴以生存的關鍵因素。課程管理者必須將課程和教學的品質控制作為課程管理的核心，確保學生獲得最佳的學習結果。課程管理並非存在於真空裡面，而是一個複雜多變社會政治脈絡中，因此會受到個人、校內和校外各種因素的影響。課程管理者必須硬用有效的實施策略，包括了解課程管理的影響因素與障礙、涵養課程管理的特質與能力、因應情境創新課程管理者的角色、漸進與持續促進學校課程革新、建立彈性而有效的管理團隊等。

伍、課程權限劃分的層級

教育是國家發展的重要因素之一，因此世界各國政府都會對教育事務加以「治理」或「管理」。隨著各國教育權限分配的不同，大略可分為中央集權和地方分權兩大類。前者由中央政府獨攬教育決策權，再將部分權限下放給地方政府

和學校；後者則將教育權歸屬於地方政府和學校，但中央政府應用其優勢的權力，伺機插手地方的教育事務。因此，「課程事務」分布在中央、地方、學校等層級，其任務亦隨之而異。

一、中央層級

中央層級或稱國家層級的課程管理，旨在訂定全國性的教育宗旨、教育政策、課程標準或綱要等，作為地方和學校辦學的依據。例如我國教育係屬於中央集權，課程標準或課程綱要即由教育部訂定與頒行，規範高中職以下各級學校的課程目標、授課科目和節數、教科書的編審等，以及監督地方政府實施國家的教育和課程政策。

即便是地方分權的美國，其憲法將教育權賦予各州，但聯邦政府仍會利用相關法案的訂定，遠如 1965 的「中小學教育法案」，近者如 1983 年的「國家在危機之中：教育改革的必要」(*A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*)，以及當前布希政府在 2001 年通過的「無小孩落後法案」(*No Child Left Behind Act*) (Duke, 2004, 40; Sergiovanni, Kelleher, McCarthy, & Wirt, 2004, 4) 等，以經費補助來利誘州政府或地方學區遵守或實施全國性的教育標準和教育測驗

中央層級課程管理的主要任務包括(張佳琳，2004)：(1)確立國家課程管理組織，(2)訂定課程政策目標，(3)頒布課程綱要或課程標準指標，(4)規劃課程推展策略，(5)設計課程獎懲措施，(6)整合課程資源與利益等。

二、地方層級

在中央集權的體制，地方教育行政機構扮演「承上啟下」的角色。一方面傳遞國家的課程政策與規定，並監督學校的實施；另一方面則匯集學校的實施狀況、需求與問題，向中央反映。例如我國的縣、市教育局，即居於中央和學校的中介橋樑，以傳遞、輔導、監控與評鑑學校的課程實施為主要任務。在地方分權的美國，州政府的教育廳為教育主管機關，其地方學區(school districts)即類似台灣的縣市教育局。

基於承上啟下的角色，地方層級課程管理的主要任務包括：(1)傳達國家課程政策，(2)經營地方課程發展特色，(3)整合中央、地方、社區的相關資源，(4)建立支持學校的系統網絡，(5)輔導學校課程實施與改革，(6)評鑑與改進學校課程成效。

三、學校層級

無論中央集權或地方分權，學校都是教育的基層機構，各種課程政策都必須由學校去執行。尤其近年來受到經濟自由主義的影響，「鬆綁」和「權力下放」成為政策的口號，學校本位管理蔚為風氣，而學校本位課程發展成為課程改革的核心。因此，學校管理者不僅扮演教學管理者，還要扮演課程管理者。

學校課程管理旨在實踐國家和地方課程政策的理想，建立與實現學校遠景，規劃學校課程架構與實施計劃，組織教學團隊，整合校內外人力、設備與設施資源，促進教師專業成長，最終的目標則在提升學生的學習成效與品質。Preedy (2002)就認為，課程管理應該關心學生的四個學習層面：(1)學生是積極的參與者，因為學習是一種創造的過程，學生在這個過程中，藉由與「舊經驗和情境」的聯結來了解「新知識和經驗」，進而建構出他/她的理解和意義；(2)從較寬廣的

層面來認識學生的能力和需求；(3)重視學生學習的情意因素，包括學習的風格、態度和動機；(4)關注學習的社會層面，因為從社會建構論的觀點，學習是一種社會參與的形式，透過社會互動中而獲得學習；(5)提供整體的學習，注視當前學校、校外各種學習和終生學習之間的連結。

在學校層級，課程管理的主要範圍和工作（鍾啟泉，1992）：(1)關於課程標準部分，包括教學大綱、地方標準、學校評價標準、教科書擬定標準、教材標準等等的理解與探討；(2)關於課程編製部分，包括學校教育目標的決定、年度教學計畫的制定、教學日數與課時的確定、課時表的製作等等；(3)關於課程實施部分，包括教材研究、教學目標的確定、教材教具的檢點、教案的編寫、班級管理的指導等等；(4)關於整頓課程實施的條件部分，包括教具的整頓、設備設施的整頓、教科書與副讀本的選擇；(5)關於課程評鑑部分，包括學習指導要錄、測驗管理、課程的改進等。

第二節 我國中央與地方的教育權限概況

我國中央與地方權限之劃分原則上係採均權主義，但在教育事項行政權與立法權之劃分上則有不同（周志宏，2003）。要探究我國教育權限相關議題，勢必要從國內政治學的地方自治學說，加以瞭解我國有關權限劃分的基準。我國有關權限劃分的基準至少可分為八種（蔡茂寅，2003）。以下將介紹中央與地方權限劃分之學說，並探討我國中央與地方教育權限之配置進行探討。

壹、我國權限劃分之理論學說

我國是世界上唯一實施五權憲法之國家，又是唯一實施均權制之國家。但均權制度的落實情況，在相關權限劃分的學說理論中，各有不同的解讀與批判。以下分別介紹八種學說。

一、均權理論

此理論主張以「事務之本質」及「事務本質之程度」為權限劃分之標準，而非採絕對的地域主義觀點作為權限劃分之基準。具體表現在憲法第一〇七條至第一一〇條；而劃分之基準則以憲法第一一一條為規定。但此種描述性的基準卻因其權限劃分標準過於抽象，且難以在實務上有效操作，故並不具太大的實效性。

二、均權理論修正說

對於均權理論過於空泛的缺陷，有些學者主張以權理論為基礎，發展出較下位階、較具體的判斷基準，主要有兩種說法。首先，應在均權理論的精神下，配合台灣政經、社會、人文、環境等面向策略考量，強調均權理論需落實於台灣的社會現狀，而做符合台灣社會現狀的權限劃分，不應僅做抽象的適用。但何謂台灣具體的政經社會人文條件，及其具體標準究竟為何，似仍屬空泛之言，操作不易。

其次，凡有全國一致性之事務就歸屬於中央，自治法人具一致性之事務則歸於地方，橫跨二個以上自治法人之廣域事務者，宜推定屬於中央。也就受自治法人事務以具備「地域性」為其權限劃分基準，並應考量到地方自治團體之「執行能力」，為中央與地方之事項的劃分基準，這種看法同樣也被當作是「均權理論修正說」來看待。但對於「地域性」的解釋，究竟是指事務興辦之範圍？或者是

興辦所產生之利益，仍有過於抽象之疑慮。

三、事務本質理論

在憲法第一一一條的提到，除第一〇七、一〇八、一〇九及一一〇條列舉事項外，如有未列舉事項發生時，其事務有全國一致之性質者屬於中央，有全省一致之性質者屬於省，有一縣之性質者屬於縣，有爭議時，由立法院解決之。所以，以事務之性質為劃分基準乃均權理論之體現。但何謂「因地制宜」與「全國一致」都缺乏明確基準，意引起爭端，成為均權理論的最大缺陷。學者因而提出具有現實可行性與可驗證性的劃分標，即中央與地方之權限劃分標準應按：(1)依利益所及之範圍；(2)依所需地域範圍；(3)依事務性質之劃一性；(4)依所需能力而劃分等四個標準做綜合考量。但此學說仍有標準判斷不易，需上位階之只倒原則以避免各準產生衝突，以及欠缺優先順位的考量等因素。整體而言，此種「事務本質理論」仍屬「均權理論」的一種。

四、核心領域說

此學說認為地方自治的核心價值部分與超越地方的整體價值之部份，都應建立各自職權之「核心領域」，使中央與地方及地方之間互不侵害；至於中間之模糊地帶則交由獨立客觀有效之調處或裁判機構決定，或建立各層級政府間之諮詢制度。而此學說也有學者提及，愈是基層地方自治團體之層級（如鄉鎮市），其與地方居民最貼近，也應最瞭解地方居民的需求，應該最適合擔任自治事項任務，而非以承辦委辦事項為主。而縣市層級在鄉鎮市層級之上，轉型為承辦中央之委辦事項之主體，就縣管轄領域內之鄉鎮市之自治事項只是補充的、衡平地介入即可。但何謂各級地方自治團體的「核心領域」，並非不證自明之事，有關如何因應科技進步、社會變遷所產生的質變，藉以建立劃分地方核心事項領域之基準，才是有效界定核心範疇的關鍵所在。

五、功能最適理論

此學說論點係主張根據各地方的人口、經濟特質及實力、歷史背景等因素，再配合不同性質事務的不同需求，綜合考量，得到事務應屬地方或中央掌理才能達到「盡可能正確」的境地。此理論強調以中央與地方之能力做為基準，「功能」（如可不可做，宜不宜做，能不能做，做得來或做不來等）是以最能發揮功能之統治團體（國家或地方自治團體）做為權限劃分之基準。但其缺點在於，功能最適基準本身就不夠明確且不易建立；也可能因導致各地方自治團體的條件不同、需求不一樣，而導致同級之各地方自治團體的權限範圍不一。

六、行政類型區分說

此學說主張應依行政類型，如規制行政、給付行政、計畫行政等，做為建構權限劃分的基準。就「規制行政」來說，傳統上地方自治團體施政空間受限頗多，中央之法律鮮少會再授權給地方更多的自主空間，故宜將「規制行政」事項轉型為地方的委辦事項。至於「給付行政」：因係給與人民一定之利益，故受法律保留原則拘束的程度較為寬鬆，復不涉及高權規制，可以有較大的因地制宜之考量，故應將「給付行政」之事項應歸類為地方自治事項。而介於「規制行政」與「給付行政」間的「計畫行政」事項，則可以考慮地方自治團體的執行能力決定是否歸為自治事項，即輔以「功能最適理論」來切割若干的「計畫行政」事項應歸屬於地方或中央。

七、剩餘權歸屬說

此學說乃先決定劃歸中央或地方之權限，而將剩餘之權分配給地方或中央，因而需要有另一真正的基準以決定第一次的權限歸屬，剩餘權分配則為第二次的權限劃分。即先決定某一方（如中央）的主要權限之後，剩餘權即主動歸屬於另一方（如地方）之統治團體。若再詳細論述此學說，則有兩種說法。首先，以憲法第一一〇、一〇八條已明確保障及劃定中央權限之範圍，那麼這些事權就是中央的事權，則除此以外的剩餘權部分，宜悉歸縣市、直轄市所有。其次，則以憲法第一一一條的判斷標準，以「事務之性質」為原則，在立法院尚未議決之前或有權解釋的憲法機關尚未解釋之前，即將「剩餘權」推定為地方所有。然而此學說仍有遭受評議之處，主要是在於訂立權限劃分基準、以及有權解釋機關為立法院或司法院、有權解釋機關的解釋基準為何等之困難。

八、程序保障理論

此理論認為與其探究事務本質正確性何在，倒不如著眼於設計決定權限歸屬的程序合理性。也就是說，本理論企圖透過程序-法律上的正當程序，提供地方參與國政發動之機制保障，以取代權限劃分之實體基準的不成熟與不明確性。將地方自治觀念，從中央與地方「敵對性」之關係轉換成「協調性」的合作關係，因此國家擬定地方自治立法時，應儘量給予地方自治團體參與的機會。就如司法院大法官於釋字第五五〇號、五五三號解釋即採這樣的論點，甚至認為程序保障方式至少應包括：(1)事前的協議程序與(2)事後的救濟程序，惟難題乃在於程序保障仍難以完全取代實體的權限劃分基準。

就上述八種政治學說的角度來看權限劃分，其所依據皆與憲法賦予各政府層級的權限有關。因此，有關教育權限的劃分，亦應從憲法有關教育之權限加以探討。周志宏（2003）提及我國教育事項之基本國策，在憲法第一五八、一五九條，揭示教育目標與機會均等原則；在第一六〇、一六一條，則提及免費之基本教育和補習教育；地方教育之均衡發展則在第一六三、一六四條；憲法第一六五、一六六、一六七則是針對教育、科學、文化工作者之保障與獎勵；對於教育文化機構之國家監督則在憲法第一六二條條文中加以規範。

雖然在憲法中，有相關條文對教育權限進行規範與說明，但並無教育學者以法學理論為依據，對我國教育權限的劃分提出相關說明；相對地，在法學領域來說，學者卻曾對教育權限的劃分提出不同的看法。因此，欲研究教育權限的劃分，從教育法學的面向進行探討與研究將是必須的。首先，許育典（2007）認為教育事務實施的管制權限，應屬於地方自治團體，地方教育局處成為落實以學生為中心教育制度的機關，並由教師家長及學校共同參與，成為學校教育制度的經營核心。這樣的說法明顯以落實學生自我實現為核心，為達到此目的，有關課程權限的歸屬應屬於學校自治部份，且以教育專業的考量為優先。

其次，周志宏（2003）認為為教育事項之權限偏向地方分權，並從比較法學的外部事項、及內部事項角度來看課程綱要，認為課程標準或綱要，涉及人民基本權利之重要事項，需以法律加以規定，不應僅由立法者概括授權給教育部加以擬定，課程綱要明顯違反法律保留原則；另外法令對於授權內容、目的及範圍都未明確規定，也違反授權明確原則。此項觀點可說是將教育權限歸屬在地方政府的治理之下，至於有關學校教育之學科教育內容與教學方法、教育計畫、教材選擇、成績評定與發表、學校事務與班級活動等內部事項，則由學校教育自治決定。

再者，董保城（1999）以「中央有權、地方有份」及「中央有份、地方有權」做為事權歸屬的原則。「中央有權、地方有份」的意義為某一事權如專屬中央，

但該事權與地方有關連，則應讓地方參與表達與陳述意見；「中央有份、地方有權」若某事項專屬地方，又為國家根本的任務，在經費與相關問題上，中央應予以補助及協助。對於教科書、教材之選擇、教育內容與教學方法、成績評定等「內在」事項，地方有管制權。就此觀點來看，中央與地方的治理關係應視為夥伴關係，而對於學校在課程權限的角色，則視為是教育專業的實踐者。

依據上述我國中央與地方權限劃分的學說論述，以及教育法學學者對教育權限的看法，可以得到以下的啟示：

一、有關教育權限的法律依據主要來自憲法，但憲法條文內容多僅為原則性規範，且內容過於抽象，需訂定下位階的法律，將憲法的教育內容具體化，我國的教育法體系因而形成。

二、我國在與學生學習相關的課程與教材方面，並未訂定法律層級的相關法條，有關課程綱要的事項都以行政規則為之。

三、近年來中央與地方在教育權限的爭議，常導因於中央政府依據僅具內部規範作用的行政規則，欲對下級地方自治團體進行法理位階上的約束。法律命令與內部規則，兩者在權限的劃分與歸屬的約束範圍與作用上並不相同，使得教育法令對於教育改革與研究的影響日益重要

四、在教育法律適用與解釋權的見解差異，導致參與教育活動與事項的所有利害關係人產生權限上的爭議。

五、教育法律適用與解釋權的見解落差爭議，不僅形成現場教師及學校的困擾，對於推動教育改革的法治化也產生障礙；卻也提供課程領域的研究者一個機會，即必須在法律的脈絡下加以解析判斷，才能瞭解課程權限的錯綜複雜關係。

就上述五個啟示內容，有必要從法令面來切入中央、地方、學校等三個層次教育權限的配置問題。

貳、我國中央教育權限之配置

我國法律位階最高者是《憲法》，在憲法第十章「中央與地方之權限」第一〇八條：「教育制度由中央立法並執行之，或交由省縣執行。」從條文中我們可以瞭解中央在教育權限上，僅是對具有全國統一性質的教育制度進行立法的工作，對於其他更為具體細緻的教育事務則由法律訂定。另外，第一〇九條規定：「一、省教育衛生實業及交通，由省立法並執行之，或交由縣執行之。」第一一〇條規定：「一、縣教育衛生實業及交通，由縣立法並執行之。」綜上觀之，地方政府對教育擁有立法之權。

憲法第一一一條規定：「其事務有全國一致之性質者屬於中央，有全省一致之性質者屬於省，有一縣之性質者屬於縣。」若引用前一小節有關權限劃分的理論來看，此條文是針對剩餘權進行劃分。依此，各級學校制度與修業年限，此乃具有全國一致性之特性，應由中央規定之。至於中小學教師資格、授課、學生修課之彈性節數等，則在憲法未明文規定以及立法院並未訂定相關法律，僅由中央教育部訂定之行政規則加以規範，若依照剩餘權歸屬說的權限劃分方式，有關授課時數、教師資格...等權限，應推論為地方政府斟酌實際情形加以訂之。

有關中央權限的配置，除了上述憲法條文的剩餘權劃分，另外在《教育部組織法》、《教育基本法》、《地方制度法》、《國民教育法》、《教育預算編列

與管理法》亦有條文加以規範。

首先，在《教育部組織法》依教育部組織法第一條至第三條規定其職權有三：教育部主管全國學術、文化及教育行政事務（第一條），對於各地方最高級行政長官執行本部主管事務，有指示、監督之責（第二條），就主管事務，對各地方最高行政長官之命令或處分，認為有違背法令或逾越權限者，得提經行政院會議議決後，停止或撤銷之（第三條）。

謝文全（2009）將教育部職權歸納為 13 項：

- 1.擬定全國性的教育政策及計畫
- 2.制訂學校的設立及設備標準
- 3.制頒課程綱要及編審中小學教科書
- 4.辦理教師資格檢定與審定
- 5.設立並管理國立各級學校及社會教育機構
- 6.遴聘國立學校校長
- 7.監督高級以上私立學校
- 8.管理全國學校體育、部分文化及社會教育
- 9.監督及補助地方教育行政機關
- 10.核定國立學校教職員之敘薪、考績、退休及撫卹案
- 11.主管及辦理國際文化、教育及體育活動
- 12.處理申訴案件
- 13.其他：諸如主管教育事務財團法人之設立許可與監督、訂定教育實驗辦法、自學進修學力鑑定考試等

其次，《教育基本法》第九條條文內容直接規定八項中央政府的教育權限，該條文規定：

- 1.教育制度之規劃設計。
 - 2.對地方教育事務之適法監督。
 - 3.執行全國性教育事務，並協調或協助各地方教育之發展。
 - 4.中央教育經費之分配與補助。
 - 5.設立並監督國立學校及其他教育機構。
 - 6.教育統計、評鑑與政策研究。
 - 7.促進教育事務之國際交流。
 - 8.依憲法規定對教育事業、教育工作者、少數民族及弱勢群體之教育事項，提供獎勵、扶助或促其發展。
- 前項列舉以外之教育事項，除法律另有規定外，其權限歸屬地方。

第三，1999 年公佈的《地方制度法》第二節「自治事項」的第一八、一九條的第四款都規定：「關於教育文化及體育事項：

- 1.直轄市學前教育、各級學校教育及社會教育之興辦及管理。
- 2.直轄市藝文活動。
- 3.直轄市體育活動。
- 4.直轄市文化資產保存。
- 5.直轄市禮儀民俗及文獻。
- 6.直轄市社會教育、體育與文化機構之設置、營運及管理。」

就《教育基本法》與《地方制度法》的條文內容來看，兩者主要在對《憲法》較為抽象尚未含括的教育權限事務或項目，以更具體的法律條文加以列舉規定。兩項法律都在對地方政府的法定職權與職務進行規範，對於地方政府在國民教育的教育權限則以更為具體細微的《國民教育法》及《教育預算編列與管理法》賦予地方政府權力加以實施。如《國民教育法》第四條：「……公立國民小學及國民中學，由直轄市或縣（市）政府依據人口、交通、社區、文化環境、行政區域及學校分布情形，劃分學區，分區設置；其學區劃分原則及分發入學規定，由直轄市、縣（市）政府定之。」《高級中學法》第2條規定：「教育行政主管機關在中央為教育部，直轄市為直轄市政府教育局，在縣市則由縣市政府主管。」

第四、在教育經費的權限上由《教育預算編列與管理法》加以規範，如第二條條文規定：「本法所稱教育經費，係指中央及地方主管教育行政機關與所屬教育機構、公立學校，由政府編列預算，用於教育之經費。本法所稱主管教育行政機關：在中央為教育部；在直轄市為直轄市政府教育局；在縣（市）為縣（市）政府。」

由以上教育的相關法規可以了解，我國在中央、地方和學校的教育權限受到不同法令上的拘束，而從現行法令上也已完整劃分了各層級所應執行教育權的範圍。例如在《教育基本法》第一條規定：「為保障人民學習及受教育之權利，確立教育基本方針，健全教育體制，特制定本法。」另外《國民教育法》第一條條文：「依據《憲法》第一五八條規定以養成德、智、體、群、美五育均衡發展之健全國民為宗旨」兩者對教育事務權限的規定，可以說都是從保護國民的基本權力出發。在《高級中學法》第一條規定：「高級中學以陶冶青年身心，培養健全公民，奠定研究學術或學習專門知能之預備為宗旨。」以上三種法律的條文可以說是對我國不同的受教育對象，藉由法律對個別對象的法益進行規範與保護。

至於受教育者的學習課程及教學內容，如何達成上述教育的宗旨與目標，則在《國民教育法》與《高級中學法》都有條文加以約束。在《國民教育法》第七條（目的之達成與課程之安排）規定：「國民小學及國民中學之課程，應以民族精神教育及國民生活教育為中心，學生身心健全發展為目標，並注重其連貫性。」第八條條文則就訂定課程綱要的權限進行規定：「國民小學及國民中學之課程綱要，由教育部常設課程研究發展機構定之。國民小學及國民中學之教科圖書，由教育部審定，必要時得編定之。教科圖書審定委員會由學科及課程專家、教師及教育行政機關代表等組成。教師代表不得少於三分之一；其組織由教育部定之。」第八-三條國民小學及國民中學選用之教科圖書，得由教育部或教育部指定之直轄市、縣市政府辦理採購；其相關採購方式，由教育部定之。第一三條學生成績之評量內容、方式、原則及其他相關事項之準則，由教育部定之。

由上述條文的列舉來看，我國國民教育的教育權限是採取「中央優先」的思考方式及運作模式。

在高中課程上，依據《高級中學法》第八條規定：「課程標準或綱要及設備標準，由中央主管教育行政機關定之。」第九條：「高級中學教科用書，由中央主管教育行政機關審定，必要時得編定之。」由教育行政主管層級觀之，高中教育的權限，中央顯然高於地方政府。再就各種評定辦法如：同等學力標準、多元入學辦法、考生權益維護事項辦法、學生成績考查辦法、各類中等學校設立及各種貸款、保險等收費辦法也都是由中央主管教育行政機關訂定，可見在高中課程權限也幾乎是採取由上而下的執行運作模式。

從上述《國民教育法》與《高級中學法》的相關課程條文規定，可以瞭解課程由中央訂頒的課程綱要加以規範，綱要由中央訂定、實施由地方和學校負責；課程實施成效的監督由地方和中央規劃執行；在實施課程的相關經費上也由中央和地方進行編列。我國的教育權限從法規上，應已是屬於中央與地方分權的劃分狀況了。但林威志（2007）曾就我國中央與地方教育權限的劃分進行研究，提出結論：國民教育性質並非單純地方自治事項，其辦理經費係由中央與地方共同負擔，而國教法規大部分係以中央規範為主，地方立法空間有限，且因憲政設計未盡清晰，導致中央與地方之角色與關係模糊，衍生權限劃分爭議。

然而，也有學者主張我國中央與地方教育權限之規定，雖然在憲法、教育基本法、教育部組織法和地方制度法當中已有規定，若是實際運作結果產生爭議，仍可依地方制度法第七七條：「中央與直轄市、縣（市）間，權限遇有爭議時，由立法院院會議決之；縣與鄉（鎮、市）間，自治事項遇有爭議時，由內政部會同中央各該主管機關解決之。」（吳清山，2008）。

另外，教育法學學者許育典（2005）提出從教育憲法下的教育權限分配與教育改革的角度去觀察，認為教育權限可分為二部份：

（一）憲法上的制度性保障規定：

憲法第一〇七條至第一一一條，其認為我國憲法採取這樣的劃分方式正是表明了制憲者對於地方自治權限的分配決定權，原則上保留給中央自己行使，而不交由立法院或其他機構決定。而地方自治團體的地位及地方自治權限內容，也在此受到憲法的直接保障。從憲法的文義解釋與體系解釋來看，我國憲法規定上的「教育制度」應視為一種綱要性規範。至於各地方政府轄內學校教育事務的實施，應劃歸地方政治的專屬權限範疇之中。然而，我國長期以來，學校教育事務一直是以中央政府作為地方自治團體之上級機關，實有違憲之虞。

（二）教育法制問題及其教育改革方向：

目前教育權限分配最重要的任務與趨勢是：中央、地方及學校三者重新分工朝向：教育部，只管教育制度的規劃設計；地方的教育局則負責執行中央政令；學校則由校長、教師、家長及學生協力經營。至於學校教育權責的歸屬，有學者認為正由中央的教育部快速流向地方的教育局。其論點乃依據教育基本法第一〇條規定，地方政府應設立並組織教育審議委員會，而教育審議會的設置辦法，第二項規定由地方政府自己訂定。故其推論在地方教育審議委員會的制度性推動下，學校教育的發展，地方政府未來在教育與文化發展上將有許多的自主性規劃空間（許育典，2005）。

從上述憲法、教育部組織法、教育基本法、地方制度法、國民教育法、高級中學法、教育預算編列與管理法的討論來看，我國教育權限的配置，中央仍握有較多的權力，地方的教育權限被動的授權於中央。此等結果，就如蔡茂寅（2003）所提出剩餘權的分配，可能導致「中央優先，下降分配」的權力分配基準出現，使得委辦事項的範疇不斷擴大，而限制了地方自治事項的範圍。因此，有關教育權限的劃分基準，應該採取何種原則或方式，將是實徵研究時必須加以探討的部份。

參、我國地方教育權限之配置

我國中央政府政制採五權分立，而地方政府的政制則依地方制度法第五條的規定，地方自治團體採行政、立法二元分立制度，直轄市政府、縣（市）政府、

鄉（鎮、市）公所分別為各該地方自治團體的行政機關；直轄市議會、縣（市）議會、鄉（鎮、市）民代表會為其立法機關。據此，對於探討我國地方教育權限之配置，可從地方政府的立法權與行政權加以探討。

首先，在地方教育的立法權限方面。我國憲法第六二條規定「立法院為國家最高立法機關，由人民選舉之立法委員組織之，代表人民行使立法權。」因此，有關教育方面的立法權自然屬於中央層級的立法院。但這樣的成文法條文並不是將所有的教育的立法權限，都由立法院所涵括。憲法第一〇八條（中央立法事項）第四項規定中央具有教育制度的立法與執行權；另外在教育基本法第九條亦規定中央政府之教育權限包括教育制度之規劃設計。因此，在立法體系上，有關中央教育法規的制定，應該以「教育制度」為立法體系的教育權限。周志宏（2003）即指出中央僅有對教育制度的原則性立法權，地方在中央立法所未規定的部份，在不違反中央法律的前提下，仍可以制定省法規或縣規章補充之。

在憲法第十章中央地方之權限的第一〇七至一一一條條文中，就具體規範中央與地方之事權，是以事務的性質為準，不採絕對的地域主義，但如果事務具有相同性質，仍會就其程度上的差異大小，而劃歸為中央或地方。但周志宏（2003）則提出在教育事項的立法權與行政權上，則是採取地方分權的原則。其所持的理由分別從憲法第一〇九條第一項第一款規定，省教育由省立法並執行之，或交由縣執行；以及第一一〇條第一項第一款亦規定，縣教育由縣立法並執行。因此，省教育與縣教育已被視為是地方自治事項了。

在地方制度法（以下簡稱地制法）第三章第二節第一八條條文中，就規定直轄市與縣（市）的自治事項，包括有學前教育、各級學校教育及社會教育之興辦及管理。而在地制法第二五條也規定「直轄市、縣（市）、鄉（鎮、市）得就其自治事項或依法律及上級法規之授權，制定自治法規。自治法規經地方立法機關通過，並由各該行政機關公布者，稱自治條例；自治法規由地方行政機關訂定，並發布或下達者，稱自治規則。」因此，地方對於教育有概括的立法權權限，但其權限亦如中央的教育立法權限一樣被法律規定所限縮，依據法規法第一一條規定「法律不得牴觸憲法，命令不得牴觸憲法或法律，下級機關訂定之命令不得牴觸上級機關之命令。」因此，地方必須在中央沒有訂定規定的部份，在不違反中央法律的前提下，才能制定省法規或縣自治條例規章加以補充。

其次，在地方的教育行政權限方面。教育行政在以往教育行政學的定義，在狹義上是指政府教育行政機關所實施的行政；廣義上則包括在學校及社教機關所實施的行政。而教育行政與其他行政有相同之處，因此可參閱其他行政的文獻與研究，做為教育行政之參考（謝文全，2004）。若從過去以國家教育權作為探討教育基本權的基礎，教育行政則被認為是行政法的一個領域加以研究，而教育行政機關也將教育視為行政作用的一環，是行政權侵入各種教學活動中展開積極與消極之干預，教育有關的各種法律制度，完全由國家或國家權力加以整合統治（謝瑞智，1995）。

就行政學的觀念來看，行政是國家或政府的行為，雖行政行為需受到法律支配，但仍是在國家集體意志底下，將權力集中在國家政府組織，是種由上而下積極主動實現國家目的作為。而將此種內涵引進到教育領域，教育行政的定義就只限於教育人員在上級與部屬之間的階層組織中的種種管理作為，這樣的教育行政概念缺少學生、家長及教師的角色扮演，已經與憲法第二條主權屬於國民全體

內容相違背了。事實上，教育行政除了是一種達成教育目標的手段性行政作為外，更應該強調授權者（學生與家長）與受權者（教師、學校與政府），能有效達成教育目標的行政互動歷程。

而從教育行政法是屬於特別行政法的觀點來看，李惠宗（2004）認為教育行政法是在管理教育制度、教育監督制度、學校行政措施等外部事項，處理學生與教師、學生與國家、學生與學校、教師與國家、教師與學校、國家與學校等六個面向的關係。因此，教育行政法不再只是藉由行政法侵入教育行政領域來規範教育行政組織、人員的行政作為，尚須包括保障學生權益的積極作為。所以，教育行政應該以積極提升學生的學習效果、保障教師教學權、支援教師教學為目的；其功能定位乃在：促進地方分權化與住民參與、促成教育的中立性與教育行政組織的獨立、完成教育條件整備義務的角色、達成教育行政的民主化與學校自治（周志宏，2003）。

就上述從教育行政與教育行政法兩個面向來看教育權限，教育行政需將教育權限的涵蓋範圍從原有的教育行政組織及人員，擴及到受教育的主體——學生、家長，以及實施教育的教師，也就是國家或政府的行為不再僅限於行政機關執行國家意志、型塑國家公民的上對下的命令式作為，而是抱持互為主觀的態度、實行一種動態式互動的行為。教育權限因而不再僅歸屬於教育行政的組織與人員。1999年為因應省虛級化所產生的疊床架屋問題乃有「地方制度法」之制定，「地方制度法」第二條第一款規定，省政府為行政院「派出機關」，省為非地方自治團體。台灣省政府組織與功能自一九九九年七月一日起精簡，台灣省政府教育廳也同時改名為「教育部中部辦公室」。原台灣省高中職及特殊學校（約170所），也自二〇〇〇年二月一日改隸中央。台灣省政府教育廳改名中部辦公室後，最大的不同是，主管業務主要為高中職，不再主管國民中小學事務，國民中小學事務可以說全權回歸地方自治權範圍（丁志權，2003）。因此，本研究所謂的地方是指直轄市政府與縣市政府。

在台灣省政府教育廳組織精簡裁撤前，直轄市政府之法律地位高過於縣市政府，北、高兩市擁有較多之教育行政資源、職務列等、獨立的人事、會計制度，直轄市政府教育局有權製作印信、發函及行政處分，相較於縣市政府的教育局只是縣市教育行政主管非首長，所有教育相關決定只能以縣市政府首長名義處理。在國民教育法規中也幾乎未明確劃分縣市與直轄市政府教育之權（林威志，2007）。所以，本研究推論地方教育權限的配置，在直轄市與縣市兩者是一樣的。

地方政府依地方制度法第一四條規定，直轄市、縣（市）、鄉（鎮、市）為地方自治團體，依本法辦理自治事項，並執行上級政府委辦事項。其具體教育權限則載明於地方制度法第一九條第四款：有關於學前教育、各級學校教育及社會教育之興辦及管理都隸屬於縣(市)。

在中央與地方教育權限的劃分方面，憲法第一〇八條規定，教育制度屬於「由中央立法並執行之，或交由省縣執行之」。在實際運作上，各級教育機構由中央設立（國立）者其經費由中央負擔，由地方設立者其經費由地方負擔。依據剩餘權的權限劃分學說來看，《教育基本法》第九條已臚列之中央教育權限事項，除了法有明文事項外，其餘權限歸屬地方。換句話說，《教育基本法》未規定之權限，地方政府可在不違反憲法及中央法律的情況下，訂定自治條例或行政規則做為遂行地方行政權限的依據。而在《教育基本法》第九條末款之規定可

以看出中央有將所屬教育權限下授地方之意。謝文全（2009）指出地方教育行政機關依據法令的授權，而行使教育權限，有關地方教育行政機關職權包括：

- 1.訂定地方教育政策與計畫
- 2.設置並管理縣市學校與社教組織
- 3.遴聘與考核縣市立高級中學以下各級學校校長
- 4.辦理中小學教師資格檢定
- 5.核准縣市學校教師之解聘、停聘與不續聘案
- 6.核定縣市立學校教職員之敘薪、考核、退休及撫卹案
- 7.劃分國民中小學學區並分發學生入學
- 8.核辦私立國民中小學及幼稚園之設立與變更等事項
- 9.設置縣市立運動設施與場地
- 10.視導縣市立學校及社會教育機構
- 11.評議教師之申訴案
- 12.辦理國民教育程度之自學進修學力鑑定考試
- 13.執行中央委辦教育事項

從上述討論當中，地方教育權限的配置已可確立為兩大項，即地方自治事具有強制性任務性質的中央委辦事項。在經費上，地方自治事項由地方政府自行籌措財源；委辦事項則由委辦機關考慮下級政府之執行能力，並負擔經費。但有學者指出，若地方自治團體就某個行政法規所規定之事務僅具有行政執行權，並未擁有完整之政策規劃及行政執行權，則此類事項應不屬於自治事項，而應劃歸為「共同辦理事項」（蔡茂寅，2003）。而依據司法院大法官釋字第五五〇號解釋健保事項為共同辦理事項，對於「共同辦理事項」概念的建立，亦可列入地方教育權限的類屬之一，亦即地方教育權限有三大類：地方自治事項、上級委辦事項、共同辦理事項三大類。至於教育共同辦理事項的內容與劃分，目前尚無文獻資料可以參考。

表 2.1 中央與地方教育權限之法律依據

管轄機關	法源依據	依據條文	教育條文內容	立法與執行權
中央	憲法	第 108 條	第 4 款教育制度。	中央立法並執行之，或交由省縣執行之：
省		第 109 條	第 1 款省教育、衛生、實業及交通。項。 其經費不足時，經立法院議決，由國庫補助之。	1.省立法並執行之，或交由縣執行之。 2.精省之後「省」之權限移至中央。
縣		第 110 條	第 1 款縣教育、衛生、實業及交通。	縣立法並執行。
中央/縣市		第 111 條	除第 107 條、第 108 條、第 109 條及第 110 條列舉事項外，如有未列舉事項發生時，其事務有全國一致之性質者屬於中央，有全省一致之性質者屬於省，有一縣之性質者屬於縣。遇有爭議時，由立法院解決之。	中央地方權限爭議之解決
直轄市	地方制度法	第 18 條	第 4 款關於教育文化及體育事項如下： （一）直轄市學前教育、各級學校教育及社會教育之興辦及管理。 （二）直轄市藝文活動。	

管轄機關	法源依據	依據條文	教育條文內容	立法與執行權
			(三) 直轄市體育活動。 (四) 直轄市文化資產保存。 (五) 直轄市禮儀民俗及文獻。 (六) 直轄市社會教育、體育與文化機構之設置、營運及管理。	
縣市		第 19 條	第 4 款關於教育文化及體育事項如下： (一) 縣（市）學前教育、各級學校教育及社會教育之興辦及管理。 (二) 縣（市）藝文活動。 (三) 縣（市）體育活動。 (四) 縣（市）文化資產保存。 (五) 縣（市）禮儀民俗及文獻。 (六) 縣（市）社會教育、體育與文化機構之設置、營運及管理。	
鄉鎮市		第 20 條	第 4 款關於教育文化及體育事項如下： (一) 鄉（鎮、市）社會教育之興辦及管理。 (二) 鄉（鎮、市）藝文活動。 (三) 鄉（鎮、市）體育活動。 (四) 鄉（鎮、市）禮儀民俗及文獻。 (五) 鄉（鎮、市）社會教育、體育與文化機構之設置、營運及管理。	
中央	教育部組織法	第 1 條	教育部主管全國學術、文化及教育行政事務。	
		第 2 條	教育部對於各地方最高級行政長官執行本部主管事務，有指示、監督之責。	
		第 3 條	教育部就主管事務，對各地方最高行政長官之命令或處分，認為有違背法令或逾越權限者，得提經行政院會議議決後，停止或撤銷之。	
中央	教育基本法	第 9 條	一、教育制度之規劃設計。 二、對地方教育事務之適法監督。 三、執行全國性教育事務，並協調或協助各地方教育之發展。 四、中央教育經費之分配與補助。 五、設立並監督國立學校及其他教育機構。 六、教育統計、評鑑與政策研究。 七、促進教育事務之國際交流。 八、依憲法規定對教育事業、教育工作者、少數民族及弱勢群體之教育事項，提供獎勵、扶助或促其發展。 前項列舉以外之教育事項，除法律另有規定外，其權限歸屬地方。	
直轄市/縣市		第 10 條	直轄市及縣（市）政府應設立教育審議委員會，定期召開會議，負責主管教育事務之審議、諮詢、協調及評鑑等事宜。 前項委員會之組成，由直轄市及縣（市）政府首長或教育局局長為召集人，成員應包含教育學者專家、家長會、教師會、教師、社區、弱勢族群、教育及學校行政人員等代表；其設置辦法由直轄市、縣（市）政府定之。	
中央	國民教育法	第 8 條	國民小學及國民中學之課程綱要，由教育部常	

管轄機關	法源依據	依據條文	教育條文內容	立法與執行權
			設課程研究發展機構定之。	
		第 8-1 條	國民小學及國民中學設備基準，由教育部定之。直轄市或縣（市）政府亦得視實際需要，另定適用於該地方之基準，報請教育部備查。	
		第 8-2 條	國民小學及國民中學之教科圖書，由教育部審定，必要時得編定之。教科圖書審定委員會由學科及課程專家、教師及教育行政機關代表等組成。教師代表不得少於三分之一；其組織由教育部定之。 國民小學及國民中學之教科圖書，由學校校務會議訂定辦法公開選用之。	
		第 8-3 條	國民小學及國民中學選用之教科圖書，得由教育部或教育部指定之直轄市、縣（市）政府辦理採購；其相關採購方式，由教育部定之。前項國民小學及國民中學藝能及活動科目之教科圖書，應免費借用予需要之學生；其相關借用辦法，由直轄市、縣（市）政府定之。	
中央/直轄市/縣市	高級中學法	第 2 條	本法所稱主管教育行政機關：在中央為教育部；在直轄市為直轄市政府教育局；在縣（市）為縣（市）政府。	
中央		第 3 條	高級中學同等學力之標準，由中央主管教育行政機關定之；高級中學多元入學之各項辦法，由各級主管教育行政機關定之。	
中央		第 3-1 條	政府派赴國外工作人員子女、參加國際性學科或術科競賽成績優良學生、運動成績優良學生、退伍軍人、僑生、蒙藏學生、外國學生及重大災害地區學生進入高級中學就學，有關考生權益維護事項之辦法，由中央主管教育行政機關定之。	
中央/直轄市/縣市		第 5 條	高級中學，應由中央政府、直轄市政府、縣（市）政府設立，私人亦得設立之。高級中學依其設立之主體為中央政府、直轄市政府、縣（市）政府或私人，分為國立、直轄市立、縣（市）立或私立；其設立、變更或停辦，依下列規定辦理： 一 國立：由中央主管教育行政機關核定。 二 直轄市立：由直轄市主管教育行政機關核定後，報請中央主管教育行政機關備查。 三 縣（市）立：由縣（市）主管教育行政機關核定後，報請中央主管教育行政機關備查。 四 私立：在直轄市由直轄市主管教育行政機關核定後，報請中央主管教育行政機關備查。在縣（市）由中央主管教育行政機關核定。	
中央/直轄市/縣市		第 6-1 條	高級中學向學生收取費用之項目、用途、數額及其他相關事項之辦法，由	

管轄機關	法源依據	依據條文	教育條文內容	立法與執行權
			各該主管教育行政機關定之。	
中央		第 6-2 條	政府為協助學生就讀高級中學，得辦理學生就學貸款；其貸款條件、額度、項目、權利義務及其他應遵行事項之辦法，由中央主管教育行政機關定之。	
中央/直轄市/縣市		第 6-3 條	高級中學應辦理學生平安保險；其範圍、金額、繳費方式、期程、給付標準、權利與義務、辦理方式及其他相關事項之辦法，由各該主管教育行政機關定之。	
中央		第 7 條	為發展社區型中學，各級政府或私人得設立完全中學，提供學生統整學習；其學區劃分原則、修業年限、應修課程或學分、設備標準及畢業條件，由中央主管教育行政機關定之。	
中央		第 8 條	第6條各類高級中學及前條完全中學之設立及核准程序，依第5條第2項各款規定辦理。 第6條各類高級中學之課程標準或綱要及設備標準，由中央主管教育行政機關定之。 依第6條第2項、第3項附設職業類科或國民中小學部者，附設部分之課程及設備標準，並分別適用職業學校或國民中小學之規定。	
中央		第 9 條	高級中學教科用書，由中央主管教育行政機關審定，必要時得編定之。	
中央		第 10 條	高級中學應就學生能力、性向及興趣，輔導其適性發展；其輔導辦法，由各該主管教育行政機關定之。	
中央		第 11 條	高級中學為特殊需要及改進教育素質，報經主管教育行政機關核准，得辦理各種教育實驗；其教育實驗辦法，由中央主管教育行政機關定之。	
中央		第 12 條	高級中學校長，國立、直轄市立、縣（市）立者，由各該主管教育行政機關就合格人員中，遴選聘任之；私立者，由董事會就合格人選中，遴選聘任之。 前項遴選，應由各該主管教育行政機關或董事會組織遴選委員會辦理；其遴選聘任辦法，由中央主管教育行政機關定之。 依師資培育法規定所設之附屬高級中學，其校長由各該大學校長，就該校教師中遴聘合格人員擔任之，並報請主管教育行政機關備查。 高級中學校長應採任期制；其任期及考評辦法，由中央主管教育行政機關定之。	
中央/直轄市		第 12-1 條	現職高級中學校長具有教師資格願回任教師	

管轄機關	法源依據	依據條文	教育條文內容	立法與執行權
/縣市			者，由各該主管教育行政機關逕行分發學校任教，免受教師評審委員會審議。 現職公立高級中學校長未獲遴聘，未具教師資格無法回任或具有教師資格不願回任教師者，各該主管教育行政機關得依下列方式辦理： 一 符合退休條件自願退休者，准其退休。 二 不符合退休條件或不自願退休者，視其意願及資格條件，優先輔導轉任他職。	
		第 12-2 條	各該主管教育行政機關應對所屬公立高級中學校長之辦學績效及年度成績予以考核；其考核等級或結果、獎懲類別、考核委員會之組成與任務、考核程序、考核結果之通知、考核結果之申訴及其他相關事項之辦法，由中央主管教育行政機關定之。	

肆、我國地方政府與學校之間的教育權限配置

在法治社會中，公立中小學是政府的隸屬單位，在我國公立中小學被認為是屬於公營造物的一種（周志宏，2009；許育典，2007），是由校長、教員等人的因素，及校舍、設備等物的要素之結合體，設置在一定之場所，並在一定期間有一定的課程，持續對特定多數的兒童或學生，由國家依據法律設置之機關來進行教育，其目的在於提供地區教育設施，提高知識水準，與一般行政機關為達一般行政目的而設置不同（周志宏，2009）。

吳庚（2005）對營造物的定義是：「行政主體為達成公共行政上之特定目的，將人與物做功能上的結合，以制定法規做為組織依據所設置之組織體，與公眾或特定人間發生法律上的利用關係」。換句話說，學校依據公營造物的定義具有以下特性：（一）學校是國家、地方自治團體等行政主體為實現特定目的而設置的；（二）學校與一般的行政組織之不同點，係在其為校舍與人之「功能結合」；（三）學校得利用人與物之間的行政法律關係，則為「公營造物利用關係」。

由上述公營造物的特性來說，公立中小學並非法人機構，不具權利能力，與政府的關係是垂直的行政法律關係，學校應該在政府的監督下，依據教育行政法律興學。我國憲法對國家的教育監督權有明文規定，也在法律保留原則下，訂定相關法律規定；另外法律授權所制定的命令，地方自治團體依憲法規定及執行範圍內所制定之地方法規，或中央法律授權訂定之地方法規等，都可監督我國的公私立學校教育（周志宏，2001）。學者認為監督包括「行政監督」、「立法監督」、「司法監督」。也就是說國家對學校教育事項擁有管轄的高權，學校除了受到教育行政機關的行政監督外，也要遵守立法機關所訂定之法律規定，且要受到司法判決的約束（顏厥安、周志宏、李建良，1996）。

我國的教育基本法第九條所規定的內容，將中央與地方的教育權限做了偏向地方分權的劃分（周志宏，2009）。因此，在中小學教育隸屬於地方政府的情況下，學校與地方政府存在包括行政主體（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，但這樣的法律關係並不是完全的單向性支

配關係（楊穎秀，2008）。也就是說，教育行政法律關係並不排除學校在權限範圍內有辦學自主權；亦即學校也可能是教育的行政主體，但這樣的主體行政權限應該在各級政府的教育機關的行政監督下，僅有「法律監督」（Rechtsaufsicht）方式，而不及於「專業監督」（Fachaufsicht），並依據教育多元化、自由化，及尊重教育專業及教師教育自由之原則下加以監督（周志宏，2009）。

依據地方自治監督的概念，法律監督又稱合法性監督，目的僅在審查地方自治團體有無履行法定之義務，維持國家法秩序的合法狀態，對於地方自治團體所決定的內容是否妥適，就不是法律監督的範圍。而專業監督不但審查地方自治團體之決定是否符合法律規定外，而且審查該決定是否妥適（許春鎮，2005）。所以，地方政府與學校（公營造物）的法律關係是有上下垂直隸屬的行政法律關係，地方政府依據教育行政法律關係監督學校，公立中小學做為國家舉辦的單位，其事務是國家委由其辦理的國家事務，在完成有關事務時，不但受法律、法規的拘束，而且必須遵守行政規則及個別指令的規定；但有關課程與教學的目的是否妥當，則應該由教育專業團體、學校、教師、受教育者或其父母來作監督。

伍、教育權限目前存在之爭議

雖然我國憲法第一〇八條、第一〇九條及第一一〇條已將中央、省、縣教育事權分別列舉，然而所列舉者僅係概括性之規範，並未有具體明確之區分。自八十二年版國小課程標準頒布後，我國教育權限爭議不斷出現，以下將以國民小學提前實施英語教學、學生能力（學力）檢測、教科書一綱一本政策、活化課程等，引起中央與地方爭奪課程權限的爭議為例，進行探討。

一、國小提前實施英語教學

隨著台灣加入 WTO 後，因應國際化需求及教育部對英語教學向下紮根之大力推動，英語已成為家長心目中，讓孩子具備國際化的工具學科。姑且不論學英語是否就是等於國際化，為了回應學習英文已經成為一種全民運動、以及家長的要求與需求，教育部在民國八十五年推行英語教學籌備期、八十六年試辦及宣導、八十七年全面實施國小三年級到六年級英語課程。但事實上民國八十七年公佈之「國民教育階段九年一貫課程實施綱要」中，將英語列入國小正式課程，且預定自民國九十年由國小五年級開始實施，卻在當時部分縣市已從小三或甚至是小一開始實施英語教學的情況下，成為中央與地方爭議的焦點。

當時的教育部長黃榮村強調：國小教育本來就屬於地方自治權限，如果地方縣市找不到足夠及合適的國內外英語師資，教育部不應限制，也限制不了地方從小三或小一開始英語教學（張錦弘，2002）。但教育部的立場卻遭到監察委員的抨擊，認為教育部身為教育主管機關，卻以「尊重地方權限」為由，坐視各縣市英語教學各行其道，造成九年一貫課程實施的混亂不堪（李志德，2002）。

隨後，教育部長黃榮村改變態度並表示，國小上英語課的開始年級，很多縣市都不同，好像「一國三制」，教育部將嚴格規範，預定 94 年起國小將統一從三年級上英語課。這樣的決定一經發佈，立即遭受臺北市教育局的撻伐，台北市教育局認為全國已有過半數的 15 個縣市在小三以下教英文，教育部應先聽聽地方的意見再做決定（阮南輝、秦富珍，2002）。最後，黃榮村認同國小英語教學是地方自治權限，但也為了確保所有學生受教權及受教品質，94 學年英語向下延伸到小三後，若仍有縣市要提前到小一或小二，應先擬實驗計畫經縣市政府通過報備教育部，評鑑成效不佳者，教育部將扣減英語教學特別補助款，把錢挪給更

需要的偏遠學校（張錦弘，2003）。

本研究依據相關文獻資料，對國小提前實施英語教學，引發中央與地方政府之間教育權限的爭議，就兩者對提早實施英語教育、以及法律條文適用主張的差異點，進行整理如表 2-1。由相關文獻資料發現提早英語教學並非每一縣市都在推動，這其中與各地方政府首長的政策推動與政績表現明顯相關，故引用地制法與教育基本法做為政策推動的法源依據，而不是站在教育專業角度去思考政策推動是否符合受教者的需求。

表 2.2 國小提前實施英語教學的法律爭議

	中央與地方差異	法律主張
地方政府作法	目前台北市、南投縣、宜蘭縣等，自小一開始實施英語教學。	1.「教育基本法」第 9 條。 2「地方制度法」第三章第二節「自治事項」。 (一)直轄市學前教育、各級學校教育及社會教育之興辦及管理。 (二)縣(市)學前教育、各級學校教育及社會教育之興辦及管理。
教育部立場	1.「國中小九年一課程實施要點」原本規定自小五起實施英語教學。後來經各縣市政府要求，自 94 學年起改從小三開始。 2.教育部無法制止提早實施英語教學之縣市，但也不補助該類縣市之英語教學各種申請計畫。 3.英語教育學者普遍反對在沒有足夠的經費和準備下，提早實施英語教學。	1.「國民教育法」第 8 條：國中小「課程綱要...由教育部定之。」 2.「國中小九年一課程實施要點」。 3.教育基本法第九條第二款：「對地方教育事務之適法監督」。

二、學生能力（學力）檢測

教育部於九年一貫課程實施後即有意進行國語、英語、數學等三科的基本能力檢定(李怡志，2002)。但直到二〇〇五年的五月份首次實施台灣教育史上，第一次全國長期性的學生學習成就評量資料庫建置的抽測工作。此次測驗先針對全國二十五縣市國小六年級學生隨機抽測國語、英文、數學三科，各科抽測約一萬人，每名學生最多受測兩科，抽測總人數一萬五千多人，並於隔年公佈評量結果(黃以敬，2006)。宜蘭縣政府於教育部進行全國性學生成就資料建置抽測的同年度六月份，也進行全縣的小六升國一的學力檢測（游明金，2005;嚴培曉，2005）。

二〇〇六年台南大學與民間廠商合辦全國性「國小基測」的措施，遭致立法委員的抨擊（黃以敬，2006），教育部也表達並不贊同民間團體舉行全國性國小學力測驗的作法（張達智，2006）。對於縣市舉辦學測的作法，教育部基於已針對國小四年級、六年級與國中二年級進行抽測，並建立資料庫的情況下，並不鼓勵縣市政府再辦理類似測驗（楊惠芳，2006a；2006b）。但對於愈來愈多縣市自行舉辦國中小學生基本能力測驗，教育部於九十七年五月二十日以台國（二）字第 0970074481 號函頒定「直轄市縣(市)政府辦理國民中小學學生能力評量檢測注意事項」，測驗方式不得以普測方式進行。九十八年十二月三十一日教育部再以台國（二）字第 0980230422 號函，修正測驗方式可為抽測或普測，各縣市自辦學生成就評量才有法源依據。

對於學生學習能力的檢測權限與機制，在中央法令與地方制度法都未明文規定歸屬於那一層級的政府。對於政策的推動，以不違背上級法令即可推動。但地方政府對於實施國民教育的學生學習能力檢測，也未訂定地方自治條例或行政規則。面對地方與中央的權限爭議，教育部於是訂定全國一致的「直轄市縣(市)政府辦理國民中小學學生能力評量檢測注意事項」。本研究依據相關文獻資料，對各縣市政府實施學生能力（學力）檢測，引起地方政府向中央發動爭權的行為，乃導因於無法令規則的明文規定，對於地方自治團體歷年不斷地實施學生能力檢測，教育部為取得全國一致性的制度，遂頒訂法源依據的行政規則。對於中央與地方的教育權限劃分，在無法令明文規定的情況下，是否採取程序保障理論的看法進行權限劃分較為恰當、以及中央與地方，兩者的關係究竟屬於對立、競合或是夥伴的關係等，應在實徵研究時加以注意。

表 2.3 學生能力（學力）檢測法律爭議

	中央與地方差異	法律主張
地方政府作法	1.各縣市政府依各自之規劃，每年對國小學生作不同科目之能力檢測（普測）。宣稱作為「補救教學」之依據。 2.因地方人力、財力有限，檢測工具件效度不足，為教育人士質疑。	1.「教育基本法」第9條。 2.「地方制度法」第三章第二節「自治事項」。 (一)直轄市學前教育、各級學校教育及社會教育之興辦及管理。 (二)縣（市）學前教育、各級學校教育及社會教育之興辦及管理。
教育部立場	1.信效度不足的檢測不要辦，如果縣市政府需要學生能力評估之資料，教育部有辦理「小學學生能力測驗（抽測）」（TASA）測驗，可提供各縣市政府。 2.學生是否需要補救教學，在教師平日教學中即可得知。學生能力檢測旨在提供教育政策及資源投入之參考。 3.97年5月20日以台國（二）字第0970074481號函頒定「直轄市縣(市)政府辦理國民中小學學生能力評量檢測注意事項」。	1.「國民教育法」第8條：國中小「課程綱要...由教育部定之。」 2.教育基本法第九條第二款：「對地方教育事務之適法監督」。

三、北北基教科書一綱一本政策

二〇〇六年臺北市市長候選人郝龍斌提出「教科書單一版本」之政見，並依據此版本教科書，搭配舉辦獨立的國中學測。並於上任後積極推動地方政府推薦選書，以及與台北縣、基隆市共辦國中基本學力測驗。由於事關全國學生受教權益，隨著一綱一本政策逐漸具體成型，教育部對北北基三市縣的做法，依據《國民教育法》第八條提出函釋，函文中明示「學校不得將選用權委由主管教育行政機關或其他機關、學校辦理，主管教育行政機關亦不得以任何建議、暗示、提供參考版本或其他刻意操作之方式，直接或間接介入、干預或實質影響學校選用之決定，侵害法律所保障之多元內涵」。此公文乃解釋北北基一綱一本政策之適法性，並希望北北基三市縣能停止此政策，但臺北市隨即表示不服教育部之函釋，邀集臺北縣、桃園縣、臺中縣市、彰化縣、南投縣及嘉義市七縣市共同提出大法官釋憲聲請案。九十六年五月三日，八縣市以教育部侵害地方自治權、違反國民教育法、違反法律保留原則為由，集體向司法院大法官會議聲請釋憲。

九十八年七月三十一日大法官第1343次會議議決：國民教育法屬於中央法

律，非地方自治法規，解釋權以中央機關見解為主，地方政府法律見解牴觸中央政府政策時，應以中央見解為準。因此大法官會議做出決議，駁回釋憲聲請案。教育部國教司長楊昌裕表示，北北基的選書違背《國民教育法》，將會函文要求縣市政府依法行政，還給學校獨立選書權。

就本案之內容來看，一綱一本與一綱多本應該都不是問題重點，最主要是在教科書的決定權，可否由地方政府代為決定或應該尊重學校的專業自主權，才是形成此項議案的關鍵。因此，相關法令的位階、解釋權歸屬、權限的擴張與限縮、政治立場等因素，是否對教育權限的爭議具有決定性影響，也是本研究值得關注的面向。

表 2.4 北北基教科書一綱一本政策法律爭議

	中央與地方差異	法律依據
地方 政府 作法	1. 北北基三縣市政府，宣佈於民國 100 年要聯合自辦基測，並且指定考試版本教科書，同時依「高級中學法」辦理該三縣市立高中之多元入學 2. 不論透過打媒體戰，或者政府之間的溝通，再加上各民間教育團體的壓力，北北基三縣市仍執意要辦理。 3. 以申請大法官解釋的方式進行司法救濟	1. 「教育基本法」第 9 條。 2. 「地方制度法」第三章第二節「自治事項」。 (一)直轄市學前教育、各級學校教育及社會教育之興辦及管理。 (二)縣（市）學前教育、各級學校教育及社會教育之興辦及管理。 3. 「高級中學法第 3 條」：「高級中學多元入學之各項辦法，由各級主管教育行政機關定之。」
教育部 立場	1. 不同意該三縣市以自辦基測綁教科書版本，違反「國民教育法」第八條之二，由學校自選教科書之規定。	1. 「教育基本法」第九條第二款：「對地方教育事務之適法監督」。 2. 「職業學校法」第 4 條：「職業學校...其多元入學招生...由教育部定之。」 3. 高中及高職多元入學辦法及方案。 4. 「國中小九年一課程綱要」及「實施要點」。

四、台北縣活化課程實驗教育之實施

臺北縣政府於九十七年五月二日以北教國字第 0970323451 號文，發文臺北縣各公立國民小學，於九十七年九月試辦「活化課程實驗方案」。「活化課程實驗方案」目的以提升學生語文能力的角度出發，輔以提高學校人力配置，除降低教師授課節數，並能實質降低家長負擔。該計畫試辦期程從九十七學年度開放申請試辦，採逐年依實施成效修正辦理，並訂於一〇〇學年度評估整體辦理成效。四年的期間，分階段逐步推動實施，並委請教授團隊評估研究，隨時反思，隨時檢討改進，讓政策的推動能更加精緻與完善。

推動之後，贊成與質疑者皆發表不同聲明。如北縣中小學校長協會於九十八年三月二十日發表聲明力挺教育局作法；另外台北縣家長協會與家長會長協會也表態支持。但教師會卻持不同看法，教師會表示任何教育實驗方案應審慎評估或檢討，並以小規模試辦方式逐步調整，避免造成不可彌補的後果(陳祥麟，2009)。

教育部針對台北縣政府推動的「活化課程實驗」，於九十八年三月十二日台國（二）字第 0980036066 號發函台北縣教育局，對推動「活化課程」實驗計畫，表達應尊重學生意願之立場外，更明確以 97 年度對地方政府統合視導『非常項目』—『所屬縣（市）立各國中小均依現行課程綱要實施要點之學習總節數規定

辦理』，表明台北縣未依課程綱要實施要點之學習總節數規定辦理，據以扣減積點 20 點，將自九十八年起列入中央對各縣市一般教育補助款執行情形考核項目，作為扣減補助款之依據（羅德水，2009）。面對教育部以扣減補助款，進行課程權限的限縮手段，台北縣教育局表示仍會繼續試辦（孟祥傑，2009）。對此課程權限爭議，台北教育大學文教法律研究所副教授周志宏認為，按照《教育基本法》縣市確實有權執行實驗教育，加上並沒有明確規範實驗教育的法令，造成地方與中央對「活化課程實驗方案」的認定不一。他強調，不管如何，都不能違背學生受教權，應先徵求家長與學生意願，避免強制學生參加（嚴文廷，2008）。

就此教育權限所引發的爭議，最主要是由台北縣教師會對地方政府所推動的教育政策感到不滿，認為違反學生授課時數的法定規定，終至演變成以遊行抗議，教育部陳情等方式，要求台北縣政府停止推動「活化課程實驗方案」政策。但家長協會與家長會長協會則力挺台北縣政府，並有身為律師的家長會長，以專案研究方式，提出研究報告支持台北縣政府應於二〇一〇年九月在全縣全面推動。教育部於二〇一〇年五月十三日將該案退回台北縣政府，所持理由為：活化課程既然是實驗性質，在還沒提出具體成效評估前不宜全面實施，應該取得學校、學生家長同意，建議方案調整以補救教學、課後活動、社團活動較為可行。

誠如本節前述地方政府教育權限配置、以及地方政府與學校教育權限的配置中所討論內容，教育權限的涵蓋範圍應從原有的教育行政組織及人員，擴及到受教育的主體——學生、家長，以及實施教育的教師，並由教育專業團體、學校、教師、受教育者或其父母來作監督。但台北縣政府推動活化課程實驗方案，明顯缺乏教師參與教育權限的決策，引發政策適法性的爭議。

表 2.5 台北縣活化課程實驗教育之實施

	中央與地方差異	法律主張
地方政府作法	1. 小學中低年級任選一天下午、高年級週三下午，留校加上英語課 3 節。 2. 學校由校內決定是否申請，但申請試辦學校之學生不能拒絕。 3. 不收費。縣府提供經費增聘約聘英語教師。 4. 不加深加廣，以活動方式上課。	1. 「教育基本法」第 9 條。 2. 「地方制度法」第三章第二節「自治事項」。 (一)直轄市學前教育、各級學校教育及社會教育之興辦及管理。 (二)縣(市)學前教育、各級學校教育及社會教育之興辦及管理。 3. 「國民教育法」第四條「...辦理非學校型態之實驗教育，其辦法由直轄市或縣(市)政府定之。」
教育部立場	1. 要求停止該方案，因為違反「九年一貫課程」對學生學習時數上限之規定。 2. 教育部認為該實驗計畫並不是國民教育法規定之「非學校型態實驗教育，亦不符教育實驗之精神。 3. 台北縣仍執意辦理，列入「年度統合視導」和扣補助款之依據。 4. 教育部以「相關疑義有待釐清」為理由退回請北縣再說明。	1. 「國民教育法」第 8 條：國中小「課程綱要...由教育部定之。」 2. 「國中小九年一課程實施要點」對各年級學習時數有上限之規定。 3. 教育基本法第九條第二款：「對地方教育事務之適法監督」。

綜合整理上述四個案例內容，本研究歸納引發地方政府與中央教育權限的爭議形成因素有下列幾項：

一、地方政府以「教育基本法」第九條、「地方制度法」第三章第二節「自治事

項」、憲法一〇八、一一一條等為依據，進行課程規劃與實施；而中央教育部則以「國民教育法」第八條：國中小「課程綱要...由教育部定之。」、「國中小九年一課程綱要」及「實施要點」、教育基本法第九條第二款：「對地方教育事務之適法監督」等進行課程規劃發展、監督權限之依循法規。因此，中央與地方在教育法規適用與解釋上的差異，是權限爭議的原因。

二、中央與地方政治立場不同，淪為政黨之間意氣用事引發爭議，對於權限的劃分，已不是教育專業上的論辯。例如在教科書的決定權爭議上，可否由地方政府代為決定或應該尊重學校的專業自主權，應該才是作成此項決議案的焦點，但同政黨的不同縣市聯合向大法官會意請求釋憲，以明顯看出政治力介入教育權限爭議。

三、民選地方首長，為兌現競選政見，產生地方與中央競逐教育權限爭議。例如中央教育部雖已頒布英語課程從五年級開始教學，但在地方政府要求之後改變態度，由各地方政府自行決定英語課程實施的年級；但隨即遭到監察委員的糾舉，違反全國一致性中央為了兼顧其固有之權限、又需尊重地方教育自主權限之考量下，只好以實驗計畫方式進行扣減補助款的課程管理機制。依照憲法有關事務具全國一致之性質者屬於中央，

四、同級地方政府之間競爭政績表現，引發中央與地方之教育權限爭議。例如：台北縣的資源遠比其他縣市更為充裕，對於推動英語活化課程，所需的經費與師資，將會誘使英語師資不足的縣市，流失更多的英語合格教師，推動英語活化課程引發同級地方政府的競爭，將無法避免。

五、學校層級教師的意見與看法，並不在中央與地方政府的考量範圍之內。上述四個案例，僅有台北縣英語活化課程的推動，遭受台北縣基層教師的反彈聲浪，也引發中央與地方教育權限的爭議折衝。

林威志（2007）則認為我國中央與地方國民教育權限劃分有以下問題：

（一）就中央與地方角色而言，憲法設計未盡清晰，造成人言言殊權限劃分之困境。雖然憲法第十章規定「教育制度」為中央立法與制定之事權，然而「省教育」、「縣教育」亦可立法與執行，造成彼此權限疊合與邏輯上的含混，再論「教育制度」一詞本身就具有不明確性。

（二）以權限劃分型態而言，我國已逐步從中央集權朝向均權或地方分權制，但仍偏向集權。

（三）就權限劃分之類型而言，目前以自治事項、委辦事項區分中央與地方的權限內涵，過於僵化。無論是九年國民教育實施前後相關之教育法規，幾乎都鉅細靡遺地規範教育事項，地方在政策規劃與立法似無太大的著力空間。

（四）就國民教育權限就整體與組織、人事、財政政策規劃等個別事權而言，依據現行國民教育法規定，地方之國民教育權限數量已較過去成長，但事權的妥適性仍值得深究：例如非學校型態教育實驗、國民教育委託民營，應由地方訂定辦法較為合宜，「跨域治理」不失為一思考方向。

1.若以組織權限又可區分為教育行政組織與學校行政組織。教育行政組織受限於地方制度法規，教育行政組織架構與員額都不易更動，地方教育局若想進行組織變革、增用人力往往遭遇困境。而學校行政組織，地方

對於學校組織架構及員額編制人數之自主權限增加，其教育政策決定是否有利於教育發展之目的，值得斟酌。

- 2.就財政權責而論，國民教育屬於地方自治事項或中央與地方共同辦理事項，有待釐清。雖然地方自治事項涵括了國民教育，但各地方財源分配不均的情況下，許多地方政府面臨財政支出的窘境，往往心有餘而力不足，何況中央永遠是掌控最多稅課收入者，如果沒有健全的教育補助制度，將不利於國民教育之發展。其我國可學習日本制定義務教育經費國庫負擔法，將義務教育階段最龐大的人事費、土地建築費由中央負擔較大比例。取法日本財政分權作法，先賦權再增權，即認定國民教育由地方辦理為宜，在財政收支劃分上，重新檢討地方稅源之種類及分成比率，讓地方擁有充分的財源後，再增加地方的權限。或依照英國的做法以地方稅挹注地方自有財源。
- 3.攸關該縣市之資訊權限是否應公佈地方知悉之作法有待商榷。例如，地方所屬中小學參與中央規劃辦理之標準化測驗或學力測驗成績組距等評量成績，盪方得否要求中央公開之問題。
- 4.中央與地方之課程教學政策決定權仍待法制化。學校課程決定權屬於內部專業行政部分，理應給地方足夠的決定空間，然而地方行政首長又常基於政治考量，未能堅守教育理念上的堅持，如何做到防弊又能下授權限與地方需要更進一步探討。

(五)就自治監督而論，中央對地方之國民教育行政監督悉以非權力監督、事後監督還是合法性監督？教育基本法對於中央對地方辦理國民教育自治事項有合法性監督，然而許多國民教育事務又不易釐清究竟為何者之權限，往引發中央與地方權限之爭議。中央是否能基於保護學生最大利益上進行合目的性之監督，並運用非權力的監督手段如勸告、通知、調查等值得深入探討。

(六)中央與地方國民教育權限爭議之衝突處理機制仍待建立或落實。雖然憲法第一一一條及地方制度法第七七條第一項規定中央與地方權限有爭議時由立法院會議議決之。現實上運作又會遇到立法院休會與委員之政黨、意識形態、利益之不同而難以形成共識。故建議可循定期召開全國教育會議凝成共識，再視事情之爭端尋求立法或司法解決之（林威志，2007）。

就上述個案分析及論文研究所提出的教育權限問題，本研究認為長久以來我們的教育政策都是採取由上而下（top-down）的策略，直至地方制度法與教育基本法訂定後，開始逐步下授權力。就現況而言，重大教育決策中央似乎仍是緊握在手，於是諸多教育學者開始研究由下而上（bottom-up）或是夥伴協作（collaboration）的可能性。然而，權力下放是否全然能解決當前權限爭議問題？恐不盡然，在 Elmore & Fubman〈調和由上而下與由上而下的教育改革策略〉一文當中即強調整體變革觀，也就是教育改革必須從上到下都必須貫徹改革的決心。其認為教育鬆綁、權力下放，並不必然帶來成功。由下而上的策略也無法達到大規模的變革目的，若完全依賴基層體系將會產生以下結果：（1）下面真正動起來的人並不多；（2）有的人朝向錯誤方向進展；（3）有一些人雖有成效，但是並沒有推展開來，也無法持久。此外，Fullan 認為「權力下放」必須仰賴上位者全力的支持與信任，但分權政策的成功必須同時重視「文化的重建」與「能力建

設」。Fullan 進一步指出「上層」改變很重要。它對整個體系變革居於關鍵地位。政策制定者在整個改革實施過程都要反覆確定反饋與問題解決機制。正如學校受到地方教育局的束縛。每一級都受到其上一級的幫助或制掣，每一級想要獲得成功，需要其他兩級的投入與能量（轉引自李文富，2009）。因此，本研究對於上述問題，於實徵研究資料蒐集時，將加以注意。

陸、我國教育行政教育權限劃分的問題與改進

綜前所述，目前中央與地方權限劃分問題包括：

1. 中央與地方在國民教育應扮演角色與關係界定的模糊。
2. 中央集權雖已朝向地方分權與均權之作法，但中央集權色彩仍相當濃厚。
3. 國民教育究應屬於地方自治事項、委辦事項或中央與地方共同辦理，權責仍不明確。
4. 國民教育經費負擔權責存有爭議
5. 國民教育各項立法權限仍有爭議
- 6 自治監督原則有模糊地帶
- 7 國民教育權限爭議解決方式的建立

針對中央與地方教育權限運作所產生的問題，有學者提出：回歸教育基本法規定，修正其他相關法規。修訂教育部組織法，使其符合教育基本法精神。落實地方制度法，提供地方法定教育權限。訂定地方教育組織法，建構完備教育行政體制（吳清江，2008）。亦有學者（謝文全，2009）認為回歸均權制，依照憲法、教育基本法與地方制度法對中央與地方職權劃分的規定，尊重地方發展特色，促進教育多元化，權制劃分上朝向如有全國一致性質劃歸中央；若有一縣市之性質歸地方，有關現行教育法令發生疑義聲請大法官釋義。對於教育相關法規回歸中央標準法之規定並兼顧程序正義採取聽證制度，依法制定法源。

在地方教育財源的籌措上，亦有建議學習日本制定義務教育經費國庫負擔法由中央負擔較大比例。或依照英國的做法以地方稅挹注地方自有財源。中央與地方國民教育權限爭議之衝突處理機制則建議可由中央及地方教育首長、專家學者、基層教師共同召開全國教育會議以凝成共識，再視爭議尋求立法或司法解決（林威志，2007）。

本研究則是試圖從諸多文獻對於中央及地方教育權限之歸屬爭議去找出其爭議點，試圖將教育權限中屬於課程權限部份中央、地方與學校各自應具有的權限作一釐清。

第三節 九年一貫課程綱要實施後引發的課程權限問題

自 1994 年成立教育改革委員會至今，隨著教育改革的腳步，課程改革亦經許多修正。在修正的過程中，雖然對傳統教育中課程發展的理念與過程引起許多衝擊，但是也喚起基層教師對教學與課程專業自主權的意識與改革動力。本節探討九年一貫課程綱要實施後所引發的問題，說明如下：

壹、課程改革與課程權限

我國係屬中央集權的課程行政制度，教育部以全國最高教育行政機關的地位，統攬全國教育政策的擬定，對課程標準與教科書有著絕對的控制權（黃政傑，1985；歐用生，2004a）。隨著民選縣長對地方自主權力的要求、戒嚴令的廢除、民間教育改革團體的訴求、以及為迎接二十一世紀的來臨與世界各國的教改脈動，政府於 1994 年成立教育改革委員會，著手擘畫我國的教育改革，並於 1996 年 12 月 2 日提出「教育改革總諮議報告書」後，確定了教育改革未來努力的方向。攸關我國國民教育學習內容的國中小學課程標準，也在教育改革委員會已凝聚課程改革意見的共識下，由教育部擬定「教育改革行動方案」著手推動課程修訂工作（高新建，2007；監察院，2004）。

1997 年 4 月教育部成立「國民中小學課程發展專案小組」，積極規劃「國民中小學課程綱要」。此次課程修訂的背景是為了符應社會進步及提昇國家競爭力的需求、回應教育改革總諮議報告書的建議以及執行立法院預算審查的附帶決議等（高新建，2007）。而其修訂目的如下：

- 一、重新調整國民教育階段的知識結構，以學生生活經驗為導向，將之融入教育情境中，建構易學實用的課程目標、內涵與基本能力指標，以符合青少年身心發展需求
- 二、釋放課程決定權與選擇權，以課程綱要取代課程標準，賦予教師彈性教學空間，展現學校本位課程發展及教師專業自主的理念
- 三、整合國民中小學課程的內涵，作為未來中小學教育改革的依據
- 四、建立國民中小學課程發展應以「人的生活」為中心，並尊重多元文化價值的理念，培養學生具備科學知能及適應現代生活所需要的能力

在此波課程改革中，國內許多學者認為這是由下而上的課程改革方式，但這樣的改革策略，是否就是理想的課程改革策略？並且有適當地課程權限劃分原則呢？McNeil（1996）考慮到課程變革，會由教師、行政人員、教育委員會、或者是地方、州及聯邦的專業改革者等不同層級發起，因而歸納整理出課程變革實施的三種策略（McNeil,1996）：

1. 自上而下策略（top-down strategies）

課程改革由政府教育單位以行政命令發起，強調學校的變革因素需要與政府的課程改革因素一致，以達到技術上的變革。主要分為兩種形式：「研究發展模式」（Research and development Adoption）強調國家或地區等上層機構要創設條件，使學校管理者與教師充分認識變革的價值，並提供相應的師資培訓，這種方式在重視課程需落實於全國或地區的課程變革中受到普遍的採用。另一種是「多因素」（multiple element strategies）模式，期望透過三種組織因素——社會規範（social

norms)、教師知覺(teacher perceptions)與技術(technology)三者，加以克服技術因素的限制——學校的變革與政府的課程改革因素需一致的困境，並在「研究發展模式」強調變革技術因素的同時，加強關注政治的、社會的與經濟的因素。

2. 自下而上 (bottom-up strategies)

此策略是由地區加以啟動，變革策略嘗試由學校教師團體或個別教師檢視學校的問題，思考解決策略，並依此使得教師成為改革者，將改革帶入學校，影響學校及上級機構，因此教師是變革的發起人。主要模式有二：一為「整合模式」(The integrative Development Strategy)：此模式認為課程變革必須消除教師疑慮，首先要幫助教師識別與分析為何需要變革並有意願去行動；其次是要有某些教師能真正去實踐；三、是引發教師自我反思新舊系統的比較；最後，則是要去思考這樣作否符合教育目的與對學生是否有好處。第二模式為「教師作為變革動因」(Teacher as an Agent of Change)：此模式做出是由 Tabá 提出，她認為課程編制應始於教師對教學單元的設計，並以此作為往後課程發展改革的基礎。

3. 自中而上策略(middle-up strategies)

此策略認為自上而下的策略依賴外部的獎懲；而自下而上的策略強調個人或學校教師團體需要主動變革，卻往往受限於學校的守舊文化影響，無法推動變革。因此，自中而上策略主張學校是發起變革的最適當機構，學校要成為課程實施的主體，一方面聯合校外人士推廣變革，另一方面要創造有利條件，促使教師參與變革。有學者針對上述兩種策略的結合，提出自中而上策略的主要因素有四(Louise & Dentley,1988)：

- (1) 利用已有的或可識別的知識，尋找變革的誘因
- (2) 提供已特性化的有用知識與訊息，讓相關實踐者知道如何運用
- (3) 提供機會，讓教師做有關變革如何改善當時學校實際情況經驗分享
- (4) 讓變革在校內以及校外的人之間充分傳遞

我國自 1994 年成立教育改革委員會至今，隨著教育的腳步，課程改革亦經許多修正。在修正的過程中，雖然對傳統教育中課程發展的理念與過程引起許多衝擊，卻也喚起基層教師對教學與課程專業自主權的意識與改革動力。但在整個課程綱要實施之後，社會各界所爆發的反對聲浪，也不小於當初風起雲湧的改革潮流。課程改革的實施，引發課程權限的爭議出現，不全然是教育專業的問題，而是每一位教育參與者所表現出主動與被動，積極與消極的競逐態度有絕對的關係。就如上述三種課程變革策略中，社會規範、教師知覺、技術、政治、學校文化等因素都是影響變革的因素。為探究我國地方與學校課程權限的劃分與歸屬問題，有必要從釐清中央、地方與學校在實施九年一貫課程的困境成因，及瞭解當年實施九年一貫課程綱要時的背景脈絡著手，以下將從文獻資料中去探討三個層級——中央、地方、學校所面臨的問題。

貳、中央-地方-學校三個層級面臨的問題

一、中央層級

監察院於民國 92 年三月以文獻調查、實地查訪、問卷調查、約詢、舉辦歷任教育部長以及前行政院教育改革推動小組召集人劉兆玄之專題報告等，著手調查行政院「教育改革總諮議報告書」之改革理念，與教育部「教育改革行動方案」

執行之成效與檢討等兩個案件。從監察院調查報告後的糾正文與學者專家的研究探討中，我們可以看出此次課程改革並未達成改革前所預期的效果。

（一）課程政策的決定延誤導致改革過於匆促

憲法是國家根本大法，規定國家基本政策、政府組織架構和人民權利義務。我國憲法第一〇八和明定教育制度由中央立法制定並執行；第一一一條則揭示條文中未詳細列舉部份，但其事務有全國一致之性質者屬於中央。因此，以往我國國民中小學攸關課程權限的法令條文——課程標準——的更改，自然由教育部主導進行。此次教育部參採教育總諮議報告書內容，將原本國民中小學分開訂定的課程標準，改為九年一貫課程綱要。

但依據監察院糾正報告（監察院，2004）指出，教育部推動教育改革，未依既定之「教育改革行動方案」執行，且行政院於執行屆滿一個多月始核定該方案之修正案，導致產生實際執行該修正案期程僅一個多月的疑慮，顯然未能持續原教育改革行動方案及按新修正後之方案推動。

（二）課程發展未經充分研究及實驗

國民教育法第八條「國民小學及國民中學之課程綱要，由教育部常設課程研究發展機構定之」，但我國一直未有常設之課程研究機構，且國家教育研究院的組織立法，多年來一直在立法院審理中，國家教育研究院仍處於籌備中，教育部因而未能依法由國家級的教育專業組織進行課程綱要的研擬。且此次課程綱要的制定，僅以任務編組之委員會形成決策小組，很難讓綱要內容完善。

另外，教育部於一九九三年修訂國小課程標準，一九九五開放國小教科書審定本，並於一九九六年實施新課程標準；而國中部份則是在一九九四年修訂課程標準，一九九七實施。當時教育部的課程改革規定應實驗三年，九年一貫課程綱要在一九九八年公佈總綱綱要之後，立即在一九九九年進行為期兩年的實驗，於二〇〇一年九月正式實施，並決定在四年內全部實施。監察院因此認為九年一貫課程綱要的實施為重大教育改革，應該進行實驗後再全面推廣實施，但教育部匆促推動九年一貫課程，且貿然加速實施，產生執行上的許多偏差，已有違失。所以，九年一貫課程的實施出現問題，與課程未經完善的研究與實驗有顯著性的影響。

（三）教科書開放過於倉促課程內容銜接不易

一九九六年教育部宣佈國小教科書逐年開放審定本，一九九九年高中教科書開放審定。到了二〇〇〇年為了配合九年一貫課程的實施，國中小學的教科書全面開放由民間出版商進行編輯，但因匆促開放，導致許多問題發生。吳財順，張素貞（2004）指出新舊課程的銜接問題以及不同版本的銜接問題，引發家長對九年一貫課程綱要實施後的恐慌。另外藍順德（2004）也指出九年一貫課程的實施方式和時程，以及教育行政體系的配套措施，都是造成教科書開放後編審問題的相關因素。因此，教科書開放和九年一貫課程的實施已是休戚與共，無法任意切割兩者的關係。監察院因而指出教育部於四年內全面實施九年一貫課程，部份年級原學習舊課程，突然改用新課程，學習型態驟然改變，造成適應上的困難，甚且課程內容不易銜接，更產生教學上的障礙，也違反國民教育法第七條「注重連貫性」之規定。所以九年一貫課程綱要雖號稱「九年一貫」的課程，但實際的課程內容在銜接上已產生問題了。

（四）師資培育相關配套不足

我國師資培育法規，從師範教育法改為師資培育法後，師資培育政策已改為儲備制，使得一般大學也可多元培育師資。但是在多元表象的背後，卻出現「有多元化，但無專業化、無卓越化」的問題（潘慧玲，2005）。理論上九年一貫課程綱要的理想高遠，實施範圍縱越國小至國中，教學內容橫跨各領域，國內學者也從師資培育的理論探究與實徵研究上提出看法。如高強華（2003）指出九年一貫課程運作之方法與模式精密多元，涉及教師性格特質、教學文化傳統與師資培育典範的移轉與變遷，應考慮有完整的配套措施。監察院因而以師資培育法的訂定，改變師範院校之定位與任務，卻未及時訂定配套措施對教育部提出糾正。顯然國內在九年一貫課綱的實施前與過程當中，在師資職前的相關措施明顯不足。

（五）相關教育法令未配合修正難以發揮行政約束力

憲法是國家的根本大法，規定國家基本政策、政府組織架構和人民權利義務。在憲法中亦明文規定教育制度由中央立法制定並執行；事務有全國一致之性質者劃歸中央。因此，以往我國國民中小學攸關課程權限的法令條文——課程標準——的更改，自然由教育部主導進行。此次教育部參採教育總諮議報告書內容，將原本國民中小學分開訂定的課程標準，改為九年一貫課程綱要，實是我國國民教育史上的重大改變。但依據監察院糾正報告（監察院，2004）指出，教育部推動教育改革，未依既定之「教育改革行動方案」執行，且行政院於執行屆滿前一個多月始核定該方案之修正案，導致產生實際執行該修正案期程僅一個多月的疑慮，顯然未能持續原教育改革行動方案及按新修正後之方案推動。很明顯的在法令上的配合修正，以往都是課程學術界所忽略且也較無法施力的領域，但卻是課程改革能否成功的關鍵因素。因此，課程政策若無法以法令的形式規定，對於地方與學校層級將難以發揮依法行政的實質約束力。

二、地方層級

隨著民選縣長對地方自主權限的要求、以及民國 76 年廢除戒嚴令，復加上民進黨執政的縣市發展鄉土教育之後，對中央集權的課程行政制度、權限面臨了極度的挑戰（曾祥榕，2000）。地方政府不但要求更高的地方自治，甚至在某些公共議題上，要求排除上級或中央的干預（呂育誠，許立一，2004）。因此被課程學者視為是中央集權的課程管理機制，再也擋不住改革的潮流，將鄉土教學活動課程，列入民國八十二年公佈的國民小學標準，由地方發展課程及教材（黃政傑，民 86）。緊接著在教育基本法、地方制度法的施行，以及九年一貫課程綱要發布後，地方在國民教育的課程權限，更加有法律上的權力與拘束效力，但也因此衍生出許多地方的課程權限問題，以下將分數點敘述之。

（一）教育經費未充分配合

政策的推動除了法令制度的建立也需相關的經費預算的配合才能讓政策得以延續。但在推動九年一貫課程綱要的過程中，地方政府在規劃具有地方特色的課程政策時，常常需要仰賴中央政府的經費補助。雖然我國已訂有教育經費編列與管理法，但在教育人事費用已佔地方總預算的大多數的限制下，地方所研擬推動的課程政策常遭到地方政府的財、主（財政處、主計處）單位的嚴格控管，因而無法對所屬國民中小學提供適切的支援服務（張清良，2003）。另外，因為教育預算的基準參考因素為學生數與學校數，教育預算已對某些偏遠及山地鄉鎮較

多的縣市造成困擾。再者，九年一貫課程綱要也標榜以學校本位課程發展為主要特色，雖是由上而下的行政推動，卻未在人事、經費預算給予適當地編列，明顯阻礙學校本位課程的發展（甄曉蘭，2001）。

（二）未訂定地方層級的課程相關法令

就教育權限上來說，地方政府為銜接中央與學校之行政機關，又為九年國民義務教育之主管機關，對於教育自有其課程權限；而學校為教育最基層單位，對於上級單位的規定只有遵行不悖或主動請求上級單位進行法令解釋。一九九六年在民間教改團體「廣社高中大學」的要求下，教育部公佈「完全中學試辦實驗課程實施計畫」，我國公立高中或國中因而有六年一貫的新課程；教育部並於二〇〇〇年發布「完全中學設立辦法」，地方政府的課程管理權，也因為完全中學的設立，而從國中、國小延伸到高中。但此管理權卻僅止於經費的撥付，對於課程權限卻完全被中央所剝奪。依據完全中學設立辦法第六條「完全中學學生……；在高級中學教育階段，其應修課程及學分，依本法及其相關規定辦理。」可見完全中學的課程部份，地方教育行政單位並無權過問。此外，若再仔細審視《高級中學法》第六條：「各類高級中學之課程標準或綱要及設備標準，由中央主管教育行政機關定之。」及第九條教科用書之相關規定，我們清楚的瞭解，完全中學的學制在高中部份的課程權限，也是由中央統覽，地方縣市政府對課程權的行使，並無置喙之地。這種有實無權的教育權限及課程管理政策，矛盾之處非常可議

（三）師資在職訓練不足以應付課程改革

課程改革不應忽視第一線教師的參與，只有透過鼓勵教師反省，並檢討其教學實務，才能促成深層的教育行動改變。因此，將課程改革的教師阻力，轉化為課程改革的學校教育革新的主力，這是推動課程改革的重要關鍵因素（黃光雄、蔡清田，1999）。

我國師資培育制度，從師範教育法改為師資培育法後，師資培育政策改為儲備制，使得一般大學也可多元培育師資。原有師範院校負有輔導地方教育的責任，但教育部在二〇〇三年八月二十九日廢止對地方教育輔導業務給予經費支援的「師資培育機構從事地方教育輔導法」，使得師資在職教育的進修輔導工作雪上加霜（高新建，2007）。

Fullan & Park(1981)指出落實課程改革，教師需要對於新課程能有實質上的投入，且能獲得必要的進修。但有關師資培育的相關配套法令不足的情況下，對實施九年一貫課程實已造成嚴重影響。就實施九年一貫課程所引發的師資培育問題，經過監察院研究調查後，對教育部提出糾正，認為教師在未充分理解發展學校本位課程概念、自編教材的能力、師資培育和老師對教改的熱忱等皆尚未就緒，急就章的結果反而造成教師對新制的觀望、甚至抗拒。

（四）地方缺乏專業與足夠的人力

我國以往地方教育行政組織在編制上，教育局處並無針對學校課程發展與教學實施單獨設立下轄單位，僅以學務管理課統轄課程教學事務。九年一貫課綱實施後，亦僅有台南縣教育局設置教學發展課、宜蘭縣教育局設置課程發展課，因此地方政府的編制是缺乏足夠的課程與教學專業行政人力。且目前各縣市政府的教育局（處）首長或下屬科（課）長，僅需具備公務人員任用資格，部份人員在課程發展與教學實施的專業能力或有不足（張清良，2003）。另外，教育局也常以現職教師借調方式進行地方層級的課程發展工作，但參與之教師並非專職課程

發展人員，且多僅具有單一學科背景者，較少具備課程專業知能，影響地方層級課程的品質（楊智穎，2008）。再者，地方政府負有備查、督導、輔導、協助與評鑑之職責，但僅教育處一、兩位承辦人負責各學校課程計畫審查與評鑑部份，基層人力明顯不足。

（五）地方缺乏課程評鑑機制

目前的評鑑是由教育部以抽測方式進行，但既然是學校本位，又是地方分權，何以教育部又訂定詳細的評鑑機制呢？目前許多縣市都以小學六年級進行全縣市的檢測，但是六年才一次無法對於立即性問題加以解決。

三、學校層級

一九九八年教育部公佈「國民教育九年一貫課程總綱綱要」，隔年在全國 198 所國中小進行實驗。二〇〇三年教育部正式公佈「國民中小學九年一貫課程綱要」，從課程綱要的內容與倡導的理念來看，「學校本位課程發展」是主要的訴求之一（甄曉蘭，2001）。學校本位課程發展的精神是以學校為中心，以社會為背景，透過中央、地方與學校三者權力責任的再分配，賦予學校教育人員權責，由學校教育人員結合校內外資源與人力，主動進行學校課程的計畫、實施與評鑑（黃政傑，1985；張嘉育，1999）。從學者與教育部對九年一貫課程綱要內容的詮釋與說明，明確指出我國中央教育權限的下放，賦予學校課程設計的自主權。但課程權限在落實到現場運作後的情況，並不如預期中的理想，以下將分述之。

（一）中央集權與地方分權的疑惑

我國中央集權式的課程治理方式，受到戒嚴法的廢除、政黨政治的力量、課程綱要的頒布、以及課程理論的變遷等影響，已有相當幅度的鬆綁，課程權限已逐步下放至地方、學校甚至教師手裡。但就課程治理上來說，我國仍然是屬於中央集權的課程政策。依據中央法規標準法第三條：「各機關發布之命令，得依其性質，稱規程、規則、細則、辦法、綱要、標準或準則。」

課程綱要名稱上雖符合中央法規標準法命令之名稱，然而教育部本身又不認為其為法規命令。但姑且不論是否具備形式上之意義，就事實上之運作而言其具有實質之拘束力，無庸置疑。此外，綱要本身也已對課程內容進行原則性的規範，所以「國中小九年一貫課程綱要」已是一種國定課程（廖政凱，2005）。既然教育部所發布之課程綱要係屬行政命令，又幾乎等同於國定課程，地方及學校就應切實遵循，遇有疑義應請示中央或地方。但國定課程容易有代表官方知識（official knowledge）、侵犯教師專業權、抗拒課程的多元文化等疑慮產生（歐用生，2000）。因此，課程綱要的頒布是否真的就是課程權限的下放是需要探究的。

（二）課程綱要的法律地位與課程專業發展權的矛盾

從行政法的角度來看，教育部所發布之課程綱要係屬於行政命令，地方為銜接中央與學校之機關，又為九年國民義務教育之主管機關，對於教育自有其課程權限；而學校為教育最基層單位，對於上級單位的規定只有遵行不悖或主動請求上級單位進行法令解釋。然而，研究者依據地方制度法的第二節自治事項，有關直轄市或縣市自治事項中，有關學前教育、各級學校教育及社會教育之興辦及管理法令規定，對全國 21 縣市的自治條例及單行法規進行網路查詢，僅有兩縣市訂定相關課程治理的自治條例或行政命令，即高雄市訂定高雄市國民小學英語課程綱要、臺東縣訂定臺東縣國民中小學課程計畫備查及評鑑作業要點。

何以法令賦予地方政府教育管理權限，但地方政府卻未訂定相關自治條例或行政規章呢？因此，探究地方政府與學校層級的課程權限現狀、及其運作機制，藉以確立我國課程改革，是否真如課程理論趨勢所論述的，從集權制走向分權制的課程權限下放，是值得加以探討的。

（三）課程理論與教學現場的落差

從課程理論面向來說，課程學術界引入後現代主義的論點，來豐富課程理論的研究，後現代主義的多元思維、個體主觀、去中心、差異、不確定性等概念，亦影響了國內課程學術的研究方向，尤其是去中心化（decentralization），最常被用來引證我國中央課程權力的下放。但有學者認為，我國的九年一貫課程雖提倡「學校本位課程發展」，我國課程呈現權力離中化的傾向，也象徵教師「賦權」（empowerment）的時代，但是並不能簡單宣稱：離中化就是等於賦權（周淑卿，2001），因此所謂的中央課程權限下放，是否真的在學校或教師呈現出來，亦有疑義。

（四）課程發展模式差異所造成的兩難困境

九年一貫課綱主張以學校本位課程發展為特點，課程目標是以發展符合學生、學校或地方特殊需要的課程方案為目標；而中央邊陲課程發展則是以發展全國共同、一致的課程方案為目標。在教師仍然將傳統課程發展視為：上級發展並交辦學校完成的想法下，新舊兩個不同課程目標的發展模式，便產生了概念的迷失與爭議。歐用生(2000)指出為維持社會團結，仍需要共同課程、國定課程，然而不管學生的區域、階級、種族或特性，強加一種知識、文化價值，是種反教育，以課程為社會控制的手段，學校本位課程和國定課程的兩難狀況因而產生。

（五）傳統課程觀念與學校本位課程的衝突

學校本位課程發展認為課程即教育情境與師生互動的過程與結果；而中央—邊陲的課程發展模式則視課程為書面的課程文件，是計畫好的課程方案。顯然兩者在課程觀的差異，讓許多教學現場的教師和家長誤以為學校本位課程發展就是發展所有的教科書（林佩璇，2001；甄曉蘭，2001）；而家長也認為，課程實施就等於教完課本內容、課程評鑑就等於期中、期末評量考試。因此，課程觀的認知落差，導致教師將課程發展視為是沈重的工作負荷；家長認為學校本位所發展的課程增加學生學習負擔。

（六）課程改革運動對學校組成份子的壓力

Fullan 與 Park (1981) 認為要落實課程改革工作，學校必須讓教師感受到有實施新課程的需要、課程改革不會過度複雜、及教師感到實施新課程的工作過多或壓力過大時，行政人員必須能針對其「過度負荷」加以反應，避免其擴大成無法解決的問題。但九年一貫課程改革的推動，卻對資深教師產生壓力，引發一批大退休潮；在儲備制的師資培育制度下，雖立即引進另一批勇於創新改革的年輕有為教師，而這批教師也極力扮演符合學校本位課程發展所應有的角色：教師有主動詮釋課程權力，是課程的研究者、發展者與實施者，將教師視為轉化型知識份子，教師要負起型塑學校教育目的責任（莊明貞，2003）。這種對基層教師有這樣崇高的教師觀理想，在教學現場實施後，卻呈現出高估教師課程發展知能，導致課程方案的缺失（甄曉蘭，2001；鄧鈞文，2001）。所以，教師對課程權限的獲得與除權，究竟應由上而下，或由下而上方式，應該是

課程改革推動者當初忽略學校基層師能力與壓力所造成的。

（七）學校在課程改革經費的捉襟見肘

教育經費不足，在課程改革中已是中央與地方共同的困境，學校及現場教師在實施課程，及創新教學，常需要經費的資助。課程改革的經費常是屬於專款專用的特定補助，在人事費用已佔地方教育經費的大多數時，依賴中央的經費補助則是常態現象。在《教育經費編列與管理法》第八條（教育補助之種類）中央政府對地方政府之教育補助的特定教育補助，是依補助目的限定用途。

因此，許多專案都是由鐘點費與活動經辦費用的支出，在學校設施、教學設備與教學輔導的長期規劃上缺乏處理經費，城鄉差距的問題，使得偏遠地區的學校在經費的爭取上更居於弱勢，在學校的固定經常門預算內，要再辦理課程與教學創新的活動，如未獲得專案補助常無法落實課程改革的精神（甄曉蘭、李涵鈺，2009）。因此，在教育改革的課程實施上，有關課程事務的經費編列與管理權限，也是九年一貫課綱實施的一大問題。

（八）實施九年一貫課綱忽略學生的學習反應

九年一貫課程綱要，明定國民教育階段的課程設計應以學生為主體，以生活經驗為重心，培養現代國民所需的十項基本能力（教育部，民87）。這十項基本能力不僅是發展各個學習領域課程綱要的基準，同時也作為課程設計的架構和設計基本能力評量的重要依據。但九年一貫課程綱要的實施卻忽略了國小與國中之間早已存在的銜接問題：學生在國小的課程活潑有創意，進入國中後由於缺乏閱讀理解力，課程變得枯燥無味；教學型態從國小的活動課程教學，銜接到國中以講述法教學為主；課本內容從國小以圖片解說，銜接到國中以大量的文字敘述為主；學生的學習評量從國小的考前複習，進入國中後的每天複習...等。

甄曉蘭、李涵鈺（2009）即指出課程改革後，偏遠地區的國中學生學習表現落差嚴重，課程活潑創意有餘、深思程度不足；學習習慣與態度有偏差；學科基本能力普遍下降；學生起點落差大，程度不齊加劇等問題。因此，有關學校與地方甚至是中央層級的課程權限，都在學生的學習反應上出現嚴重的差異。

第四節 日、德、英、美等國及香港課程權限的劃分

壹、日本教育、課程權限分配制度

日本的教育行政制度分為三級；即中央、都道府縣及市町村（市鄉鎮），教育行政在中央原設文部科學省（Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT)）。由於日本中小學教育採用中央統一分配，以下說明中央政府、地方政府各單位的課程權限。

一、中央政府

日本中小學教育採用中央統一分配，是為了日本國內的哪個地域也能接受統一水準的教育。因此，日本的小學，初中，高級中學的教育課程，按照文部科學大臣訂定的「教育課程的基準」，稱為「學習指導要領」（文部科學省（無日期））。原為模仿美國的 Course of Study 的性質，提供教師指導學習或編制課程指引的書籍（王家通，2003）。

學習指導要領，戰後作為試行方案，最先於一九五八年以文部科學大臣告示的形式發行，經過數次修正，應自二〇〇九年四月一日起實施。以下是各年的修訂之主要目標和特徵（文部科學省，無日期；文部科學省初等中等教育局教育課程課，無日期）：

（一）1958 年～1960 年

修訂教育課程之基準(新設道德的時間，重視有系統的學習，充實基礎學力，提高科學技術教育等)。

（二）1968 年～1970 年

修訂教育內容之現代化，尤其是數學方面修訂因應時代變化之教育內容。

（三）1977 年～1978 年

實現寬裕、充實的學校生活（學習負擔的合理化）為目標，各教授科目等的目標與內容集中到核心的事項。

（四）1989 年

新設「生活科」科目、充實品德教育等，培養自己能夠適應社會變化。

（五）1998 年～1999 年

嚴選教育內容、新設「綜合性的學習的時間」科目，修訂培養獨立學習、獨立思考的力量等。

「學習指導要領」規定小學，初中，高級中學等各種學校之教學科目、學習目標以及教育內容的概要。另外，根據學校教育法實施規則，規定教授科目的一學年之標準授課時間等。按照「學習指導要領」與年標準授課時間的規定，小學、初中、高中等各所學校是按照地域和學校的實際情況，編成教育課程（岡村豐，2007）。

各學校編制教育課程時，學校的設置者，文部科學省及其他的官公署（都道府縣的教育委員會，市鄉鎮的教育委員會，知事部局）把製作的解說書、規則、指導等做為參考決定綱要，各學校更加年間制定計劃等的詳細（教育法令研究

會，2006；岡村豐，2007）。

學習指導要領，可分為「幼稚園教育要領」、「小學學習指導要領」、「初中學習指導要領」、「特別支援學校幼稚部教育要領」、「特別支援學校小學部、初中部學習指導要領」、「特別支援學校高等部學習指導要領」等。約十年修正一次（文部科學省初等中等教育局教育課程課，無日期）。特別支援學校則收受智能障礙、肢體障礙、病弱或身體虛弱的學生，均實施相當於小學、中學或高等學校的教育。

在小學學習指導要領所列出的內容分為各教科、道德、特別活動以及綜合性學習等四部分。每節授課時間為四十五分鐘。

中學的課程標準稱為「中學校學習指導要領」，教科內容為國語（日語）、社會、數學、理科、音樂、美術、保健體育、技術家庭（家政）、外國語（英語）、道德、特別活動、科技教育等選擇教科以及綜合性學習時間。每節授課時間為五十分鐘。

高等學校的課程標準稱為「高等學校學習指導要領」，內容包括國語（日語）、地理歷史、公民、數學、理科、音樂、美術、書法、保健體育、家政、外國語（英語）、資訊等各教科所屬於的各科目、特別活動以及綜合性學習時間（教育法令研究會，2006）。

文部科學省所規定的學習指導要領的存在之外，中央政府對各學校要求使用教科書。教科書是由民間的出版社製作，但是必須經過文部科學大臣之審定（岡村豐，2007）。

二、地方政府

日本戰後模仿美國教育制度，採取教育委員會制度。各都道府縣及市町村設置教育委員會，辦理課程及教科書等管理、教育職員之人事管理、學生之就學相關事務、學校組織編制等事務（教育法令研究會，2006；岡村豐，2007）。

文部科學大臣對教科書出版社聽取明年發行教科書的預定數量，教科書的預定數量名單發送各都道府縣教育委員會，教育委員會送到各種學校。都道府縣教育委員會召開教科書展覽會，之後，市鎮村的教育委員會、國立與私立學校的校長，向都道府縣教育委員會報告明年使用的教科書的書名與數量，都道府縣教育委員會向中央報告。文部科學省把地方政府之報告為基礎，向各出版社指示教科書的發行部數，出版社把教科書送到各學校（岡村豐，2007）。

三、課程權限劃分的特色與限制

日本中小學教育採用中央統一分配，因此在日本國內的哪個地域也能接受統一水準的教育。不過，各學校校長與教師想要實施具有特色的課程，由於學習指導要領和教科書的統一、中央政府規定的教育基本計劃，難以實施具有特色的學校課程（子安潤，2009）。

貳、德國「課程權限的劃分」

一、歷史沿革與教育立法

德國自西德時代一九四九年公布《基本法》（Grundgesetz）起，便將教育行政權力保留給各邦，聯邦政府不再干預教育事務。於是各邦自行發展其中等教育制度，只透過各邦「文化廳長常設會議」（Ständige Kultusministerkonferenz，KMK）作溝通協調，因此各邦制度頗為分歧。³³

1951 年「杜賓根決議」（Tübinger Beschluß）的焦點在於高中改革與大學的相互關係，其中有五大決議事項，內容包括³⁴：

1. 允許高中教師自由訂定教學計畫；
2. 規定學校與邦政府共同訂定高中畢業會考科目；
3. 要求學校成立「學校委員會」（Schulkonferenz），作為各校行政、學術與教育的最高權力組織；
4. 加強高等學校與中學之間的聯繫關係；
5. 改革高中教師的國家考試章程，以提高師資素質等。

一九九〇年兩德統一後，沿用西德的基本法，規範初中等教育的權利和權限。根據德國基本法，聯邦政府權力為規範整個教育體系，如中等教育分為主幹中學、實科中學和文理中學等，中等教育分為兩階段（初級中學和高級中學）等；邦則負責教育立法、教育行政等執行層面的事項如教學方針、教科書的選擇、課程內容和教育補助等。聯邦政府中負責教育的部門為教育及研究部（Bundesministerium für Bildung und Forschung -BMBF）。該部設一秘書室及七個處室，其中策略與政策處和職業訓練與終身學習處與國家教育有所相關。值得一提的是，技職教育和終身學習是由聯邦政府負責的，教育及研究部根據職業訓練法（Berufsbildungsgesetz）進行技職教育。

地方教育事業部門則為各邦的教育、文化暨科學部。邦政府的教育立法權涵蓋學校教育、高等教育、成人教育以及終身教育。教育行政權則完全隸屬邦政府權利，並且規範在各邦憲法中不同的條文裡。

在二〇〇六年聯邦改革後，基本法「聯邦政府與邦政府的共同任務及行政合作」（91a至91d條）中，91b條第一項規定聯邦政府與邦之間的教育事業及學術研究需依照辦法進行良好合作，以促進學術研究的發展。³⁵二〇〇六年七月三日，德國進行了聯邦改革，在改革中明確規範和區分了聯邦政府和各邦的權則，各邦擁有更多的權力和立法權。在中等教育權力方面，在兩德統一後德國一直沿用聯邦制 - 即各邦有分歧的管理方式教育行政程序³⁶；改革後，將以下權力統一歸由聯邦政府：

³³ 梁福鎮（2009）。德國中等教育的現況與改革措施，教育資料集刊，頁 273。

³⁴ 陳惠邦（2001）。德國教育。台北市：師大書苑，頁 122，轉引自梁福鎮（2009:273）。

³⁵ European Commission (2009). National summary sheets on education system in Europe and ongoing reforms, October 2009, pp1-5., accessed from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_DE_EN.pdf；原文請見

³⁶ 德國國會通過歷史性政治改革方案，大紀元，2006/07/03，<http://www.epochtimes.com/b5/6/7/3/n1371641.htm>；Using the opportunities provided by the reform of Germany's federal system, 德國聯邦教育及研究部新聞，<http://www.bmbf.de/en/1263.php>。

1. 企業公司內部教育訓練及職業訓練
2. 高等教育機構的設立和學位的取得
3. 中小學生及高等教育學生的財務補助
4. 促進科學研究、學術研究和科技發展
5. 青少年福利
6. 合法監督受教育者
7. 各邦教育立法權的規範
8. 勞工升遷辦法及勞動市場研究

目前基本法法條方面整理如下：³⁷

基本權利(1-19條)

第3條第一項「法律之前人人平等。」

第5條第三項「人民得自由進行藝術、科學、研究和教學。」

第6條第二項「撫養和教育子女是父母的自然權利，也是父母承擔的首要義務。
國家機構對他們的行為予以監督。」

第7條第一項「國家對全部學校教育事業予以監督。」

第四項「保障開設私立學校的權利。開設私立學校以代替公立學校需取得
國家批准並應遵守各邦法律。私立學校的教學目的、教學設備和
師資水準不低於公立學校且不鼓勵根據父母財產情況區別對待學
生。」

第12條第一項「人民得選擇職業及訓練場所。」

聯邦政府和邦政府的合作方面：聯邦政府和邦政府在教育事業方面的合作，由一九七〇年便成立的中央地方教育計畫與研究促進委員會(Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung)負責，委員會會討論聯邦政府和各邦有何共同利益和教育發展目標。中央政府與地方合作的項目多半為技職教育課程目標、科學研究、高等教育機構的補助，以及外國文化政策的擬定，近年來則為德國邦的菁英學校評鑑補助事宜。

二、課程權限權責分配

德國為地方分權制度。教育事務多屬地方權責。《教育基本法》僅明列一般性原則，教育事業的詳細規定仍由各邦政府政府全權負責。德國負責教育之相關機構如下：

(一) 聯邦教育與研究部

聯邦政府專責管理教育的單位為「聯邦教育與研究部」，該部會負責規劃教育改革、研究與各邦共同擬定教育計畫與研究、共同裁撤或成立高等院校及其附設醫院等任務。

(二) 聯邦職業教育研究所

專門負責提昇職業教育品質之機構。包括，職業訓練和繼續教育之實習。

(三) 各邦之教育文化部

邦的教育相關部會負責學校、高等學校、圖書館、成人教育、藝術與人文

³⁷ 譯文參閱 <http://www.bmj.bund.de/media/archive/715.pdf>，德國司法部 2002 年中文翻譯。原文請參閱 <http://dejure.org/gesetze/GG/5.html>。

的保護等，並規劃與組織該邦整體的學校事業、確立課程目標，以及對公立學校教師的監督與視察等。

(四) 各邦文教部長常設會議

負責協調各邦之證照與結業證書、確立一般學校、職業學校與高等學校的素質標準、頒布各邦文教部長協議的結果、統計各邦實習名額、協調各邦職業教育的課程架構等事宜。

(五) 各邦內之教育局

各邦內的教育主管單位，視邦的規模主要分為一級及二級制。多數的邦是二級制，也就是在各邦的「教育文化部」下，設有「教育局」，也有少數的邦是將全部教育事務交由「教育文化部」統籌。基本上基礎教育、主幹學校與特殊學校都是受到「教育局」管轄。此外，也有的邦是三級制，在「教育文化部」下設「上教育局」(學校視導局)負責管理文理中學、職業學校、綜合學校與實科學校的事務。「上教育局」之下再設「教育局」負責執行相關業務。

三、課程權限職權監督

根據聯邦政府規定，邦政府在教育事業的職權為：法律監督(Rechtsaufsicht)，專業監督(Fachaufsicht)及職務監督(Dienstaufsicht)，並且為中小學校教育的行政機關。

- 1.法律監督：監督學校內部的行政運作，包括校舍興建與維護、教科書與教材的選購和修改。
- 2.專業監督：監督所有公立學校的教學運作和教學內容，小學、特殊學校和少數實科中學(Realschule)的學術監督由縣市教育科員(Schulämter)負責，高級教育科員(Oberschulämter)和區公所則負責所有其他種類的學校及地區的重點學校。初級-縣市教育局科員 中級-區公所 高級-邦政府。聯邦政府在此項方面的職權，根據基本法第七條規定，邦政府可至學校視察考試情況和授課情形。
- 3.職務監督：監督各校教育責任和教師教育責任。

四、德國的教育學制

德國的學校制度分為學前教育、初等教育、中等教育、第三等教育(技術學院、科技大學或專門高等學院)及繼續教育(研究所、成人教育)。義務教育為9-10年不等。

其中學前教育階段(3-6歲)為自願性就讀，用於支持及補充家庭養護教育的不足，並鼓勵兒童透過遊戲與活動發展其能力，學習與其他人相處之道。

德國小學列為國家基礎教育始於一九二〇年威瑪共和國時期之共和國國民小學法，其初等教育之目的乃在於達成國家基礎教育的普及化，因此全國的學童都必須完成初等教育課程。一九九〇年代各州逐漸將教育目標具體制定於課程綱要之中。除了列出所欲達成之課程目標，同時也強調學生學習動機的重要性，以提升學生學習興趣並培養獨立思考之能力。

德國小學多為公立學校，私立學校僅為少數。根據各州課程綱要規劃，雖然不同區域上課日數有別，上課總節數並無明顯差異，大多數地區小學一年級上課節數約24節，四年級27-29節，每節平均45分鐘。

初等教育依各邦規定，有 6 年及 4 年二種。其教學目標是倡導遊戲引導系統教學，重視學生讀、寫、算。課程標準由各邦的文化教育部負責。每週授課節數約 19-28 小時，通常第一年為 20 小時，三至四年級為 28 小時。老師對學生依其學習狀況進行評量，成績未符合標準必須留級重讀。基礎學校畢業前，學校再依據學生學習表現，推薦至文理中學（普通中學）、實科學校（廣泛一般教育）、主幹（職業預校）學校或綜合學校等各類型學校就讀。家長不滿意學校推薦也可自行決定子女就學學校。

中等教育分為兩個階段：中等教育前期與中等教育後期。中等教育前期已進行分流教育。中等教育後期再進行更深層的分流。中等教育前期學校中的主幹學校修業期限為 5 年，從 5 年級到 9 年級；實科學校修業期限為 6 年，從 5 年級到 10 年級；文理中學修業期限為 9 年，從 5 年級到 13 年級。至於中等後期學校有文理中學高級部、職業學校、職業專門學校、專門高等學校、專門學校等。大部分的邦都會在 5 或 6 年級時具有定向功能，此稱為定向學級（Orientierungsstufe）目的在使學生能夠適才適所進入各類型學校就讀。

基本上德國學制仍在一個相同的大架構下，各邦因地制宜修正學校類型，以適應不同需求，但仍以文理中學、實科學校、主幹學校與綜合學校為主。從基礎教育、定向學級後再分化。

德國中等教育後期可區分為普通教育學校（文理中學高級部）、全日制職業學校與二元制職業訓練（建教合作）。

五、德國課程權限及課程綱要之制定

學校課程目標及教學、教材編製及選擇規定於課程綱要之中。該課程綱要是由各邦最高教育主管機關召集教師、校長、教育相關部門專職人員，以及教育領域之專家學者，組成課程綱要委員會共同修訂，其中學校教師與校長為委員會主要成員。課程綱要內容主要包含了各科目教學目標、授課內容，以及教學原則暨教學法。

德國小學課程授課科目以及上課方式因各邦法規而定，大致可分為四種：

1. 「分年級分學科固定時間」

與我國九年一貫方式課程類似，不同年級和不同科目有規定學習節數。某些邦對於部分科目的授課節數可彈性調整。如薩克森-安哈特邦，每週安排 2-3 節美勞或音樂課。

2. 「分年級分學科彈性調配」

為統整課程規劃取向，如薩爾邦、薩克森邦、下薩克森邦、首都柏林市。除了少數課程有固定上課時間外，其他科目可以彈性調整。

3. 「分年級跨學科」

如北萊茵-威斯伐倫邦對某些專門科目以總時數規範，此種方式與「分年級分學科彈性調配」同樣有助於教師跨學科教學設計，學校更可彈性編排課程。

4. 「跨年級分學科」

如巴登符騰貝格邦。該邦規定小學課程至少應包含「德文」、「數學」、「人文自然課程」、「外語課程」、「宗教課程」、「活動、遊戲與體育」、「方案教學課

程」、「補充課程」等八個科目。其中方案教學課程屬於教學方法上的規定，亦即明訂教師應於授課的科目中進行以主題為導向的方案課程，因此授課節數包含於其他科目之總時數中。

五、德國的課程綱要之特色

德國初等教育課程規劃兼顧分科教學與統整課程設計。德國小學教育重視提供學童整體性的知識，因此除了安排語文、數學等分科教學之外，鼓勵小學教師盡量採跨學科與跨領域的教學設計。

六、德國的小學教學原則與教學法運用

課程綱要「總論」中除了說明初等教育學校職責、教師教學目標之外，也針對小學教師教學法運用與設計進行基本通則說明。課程綱要「各科學習領域課程實施要點」除了說明各學科進行教學目標、內容與評鑑標準之外，對各科教學原則與教學設計也有進一步的闡述與指引（林吟霞，2008）。

叁、英國

英國的教育與學校制度通常被視為相當複雜，除了宗教、地方自主性與階級等因素之外，從地域上英國大致可分為英格蘭、威爾斯、蘇格蘭及北愛爾蘭四大行政區。其中英格蘭、威爾斯和北愛爾蘭的教育制度相同，而蘇格蘭則有另外的體制。

英國學校課程主要分為三個階段：小學六年、中學五年及兩年預科的制度。所以英國學生完成中學課程後必須參加英國中學會考(GCSE)或蘇格蘭中學會考(SCE)再完成預科課程。

英國的教育工作一向由中央政府及地方政府共同執行，屬於夥伴協作關係。在教育權責的分配，這四大行政區各有一個政府負責教育事宜；在地方上，每一區又更細分為更小的教育行政區。英格蘭、威爾斯和蘇格蘭的地方教育局都是由當地選出的地方議會所組成，工作範疇並不侷限於教育；北愛爾蘭的地方教育局和其他地方政府部門則沒有很密切的連接。（江芳盛、鍾宜興，2006）

英國中小學在一九四四年頒布的教育法案除了宗教教育之外，沒有課程規定。因此學校教育內容決定權屬於地方教育局與學校理事會，實際上是由校長及教師共同來決定。因此，課程內容、各科教學時數，教學方法及評量標準等，均由各校自行決定，所以學校或教師享有極大的自主權。

一九七〇年代以後，教師自主與學校本位的概念受到極大的挑戰，中央政府積極想要主導學校課程。一九七六年黃皮書《英格蘭的學校教育—問題與提議》(School education in England: Problems and initiatives)中提出一個重要的觀點，認為「教育與科學部應尊重教師有關其專業判斷的合法要求，但是對於教師對學校事務才有發言權的這種論點，則堅決加以駁斥」。首相 Calolaghan 認為學校教育應符合社會需求，課程也應符合學生需要。並主張將「課程」與「教材」兩者加以區分：課程是教育政策論述的重點，可由外界討論、政府推動；教材內容、教科書等則屬於教師專業，是學校自主、教師可以彈性處理範疇（林永豐 2007）。

在英國，中小學是指 16 歲以前之義務教育，包括 5-11 歲初等教育與 11-16 歲前期中等教育。一九八八年以後根據教育改革法案，將 5-16 歲教育納入課程綱要的範圍。課程綱要對課程有三大規範，包括：學習計畫、學習範圍及成就目

標。學習計畫指的是在該階段內，學生應被教導的知識、技能與理解。學習計畫中列出課程實施重點，這是教師安排各項教學活動的最主要依據。學習範圍說明了教導知識、技能與理解所應經歷的各種脈絡、活動、研究領域、學習的經驗等等。成就目標則是期待學生經過上述相關學習之後，所應達成的學習目標。在 14-16 歲階段的教材大綱是課程綱要的第四階段，其教材大綱的角色及性質類似我國九年一貫課程中的「分段能力指標」(林永豐 2007)。

一、課程權限之劃分

(一)中央教育行政運作

英國中央政府主要是由女王、樞密院、國務院組成。前兩者為形式權力機關，實權掌握在國務院手中。女王主要職責在於：任命內閣所提名的教育主管人事案、批准及通過國會制定之教育法案。

英格蘭及威爾斯乃是由國會制定教育法，必須由內閣提出教育提案，草案經內閣議會同意後，提交議會審議，再由眾議院三讀通過。因此，國務院為教育政策實際決策之機關。由於英國採取行政立法合一之內閣制，所以內閣所制定的教育政策常能落實與貫徹。

蘇格蘭是英國唯一沒有採行國定課程的行政區，由其教育部專司學前及中小學教育事宜。行政院企業、交通與終身學習部(ETLLD)負責中學後教育、訓練、終身學習之業務。因此中央政府在英格蘭的課程決定上較不具影響力。

北愛爾蘭由於歷史、種族與宗教問題較為複雜，負責管理各級學校教育事務為一九九九年成立之「教育廳」(Department of Education, DE)與「就業與學習廳」(Department for Employment and Learning, DELNI)。廳長人選由北愛爾蘭自行任命當地人士，其業務主要集中於中小學教育及圖書館管理。就業與學習廳則負責高等教育、技職教育、就業服務及訓練等。

(二)地方教育行政運作

英國地方教育行政機關主要為地方教育局，廣義來說包括了郡市議會、教育委員會與教育局三部份，英國地方政府也是採行政立法合一，議會既是民意機關，也是行政機關。所以英國地方議會也是教育局。議會之下又設若干委員會，由委員會負責決策，教育委員會之下再遴選一位教育局長組成教育局，執行教育事務(謝文全，2006)。

地方教育局於一九〇二年「教育法」公佈後成立負責中小學教育，一九四四年「教育法」通過中央政府負責全面性教育政策，由地方教育局執行。一九八六年「教育法」修正擴張了學校管理委員會的權力，削弱了地方教育局的權力，因此教育權力逐漸移轉至中央政府及個別學校之中。一九八八年「教育改革法」頒布實施後，國定課程的實施更是重創地方教育局在課程決定權。同時賦予各校的校管會有權自行計畫預算與決定預算使用的先後順序及人事任免權。一九九三年英格蘭甚至成立「學校經費補助局」由中央直接撥款補助中小學，地方政府在課程權限上逐漸產生向上及向下轉移。直到一九九七年工黨執政後，鼓勵地方政府與學校共同合作以提升教育水準，地方政府的地位才稍微提升，但就整體而言其重要性已大不如前。

(三)學校管理委員會

英格蘭、威爾斯、蘇格蘭及北愛爾蘭均設有學校管理委員會(校管會)之機構，其組成方式稍有差異，但均重視「學校本位」管理。

二、英國課程發展與審查

(一) 教材發展與教科書

英國中小學課程由國家訂定，但教學內容則由教師或學校決定。就教科書編審制度的分類而言，屬於自由制。

一九八八年以後，英國中央教育主管機關頒布「國定課程」(National Curriculum)，並制定主要課程目標，並強調主要課程重點，但並不規範教材內容，尊重教師專業自主或學校本位。

(二) 教材發展的特色

教學內容依學校特色或教師專業決定。教育主管機關並無規範，因此每個學校課程內容有相當大的彈性與差異。簡言之，教材的選擇與組織，只要能達成國定課程中所標舉的課程目標即可。英國教材的編製並不需要對應學年度或年段，不過大部分學校還是會參照國定課程所劃分的四關鍵階段，即第一關鍵階段(5-7歲)；第二關鍵階段(7-11歲)；第三關鍵階段(11-14歲)；第四關鍵階段(14-16歲)來規劃教材內容。

(三) 教材的評鑑與視導

由於英國中央與地方層級教育行政主管機關並不涉入學校教材之決定，所以並沒有教科書審查機制。教材適合與否由學校內部課程發展委員會、學科委員會或個別教師自行檢討改進。

大體而言，只要學校能使學生「學到」課程大綱的內涵，要使用何種教材、多少時數或版本都是學校可以自行決定的範圍，至於學生學習評量則視 GCSE 中表現而定(林永豐，2007)。

肆、美國

美國課程權限層級可分為聯邦、州和地方三個層級。依據聯邦憲法的規定，教育事務屬於州的權責。因此美國教育主要是由州及地方自行發展其教育系統，從全國教育財政支出結構可以看出聯邦政府補助僅佔全國教育經費支出約 10%左右(江芳盛、鍾宜興，2006)。從形式上看美國課程權限採取地方分權制度，這一點作法與我國採中央集權做法有相當大的不同。但在實際運作上聯邦政府卻又想扮演領導者和協調者的角色，例如一九六五年「初、中等教育法案」(Elementary and Secondary Education Act, ESEA)、一九九四年「改進美國學校法案」(Improving America's School Acts)、二〇〇二年「不讓任何孩童落後」(No Child Left Behind, NCLB)、二〇〇三年教育部的「預備美國人的未來—高中計畫」(PAF-HIS)等計畫措施，都可以看出聯邦政府企圖在教育政策上取得主導之地位。

一、聯邦、州及地方各層級政府課程權限：

(一) 聯邦政府課程權限

美國憲法第十條修正案：「本憲法所未授與中央或未禁止各州行使之權限，皆保留於各州或人民。」美國憲法對於聯邦權力採列舉之規定，因之，我們可以

判定教育乃屬於地方政府的權限。此外，聯邦教育部自設立之初，國會也明確禁止教育部長及相關人員對於教育機構、學校或教育制度的課程、人事安排有介入或控制的情事，以防聯邦政府干涉地方自主權。(江芳盛、鍾宜興，2006)

從教育部組織法相關規定我們可以得知：教育部主要權限乃在於擬定教育政策，整合教育方案，確保所有學童的受教權，提供各州、地方、學校或教育研究機構補助款，以提升全國教育品質。

(二)州政府課程權限

由於聯邦憲法並未提及教育相關之規定，因此長期以來教育事務都是由各州及地方自行負責。各州政府對於教育事務及學校課程管理也訂有詳細的規範，以作為各學區依循的準則。雖然各州教育系統與教育法規不盡相同，然而基本架構及運作模式仍有許多相近之處。(江芳盛、鍾宜興，2006)多數州之教育政策是由州議會立法，再由州立法機關經由立法授予權力給州教育委員會和州教育部、州級學校首長以及地方教育委員會，以管轄州內所屬之學校運作。州長對於教育發展的影響力則視與州議會是否同屬政黨而定，當同一政黨時，其教育理念較易落實。州長影響教育的主要方式乃是透過預算、教育立法否決權及教育委員會人事任命權與議會相抗衡(江芳盛、鍾宜興，2006)。

州教育首長則是各州制定教育政策的靈魂人物，通常他們會利用向州教育委員會、州議會及州長提出建議，以尋求對其教育政策的支持。州教育廳則為州教育首長及州教育委員會專業部門負責推動教育事務及執行州教育委員會之決策，教科書之選擇、教師認證及教育經費分配都是屬於州教育廳之權責範圍。學者 Campbell & Mazzone(轉引自江芳盛、鍾宜興，2006)就曾將美國各州教育課程權限分為三種模式：集權執行模式(centralized executive model)、個別執行模式(separate agency model)及折衷模式。

(三)地方政府課程權限

美國憲法直接賦予州教育權限，除非修憲或州法律有特別之規定，州議會對於該州有一定的控制權，在美國各州議會並不直接經營學校，而是授權由「學校特區」(school district)負責，學校特區是各州政府推動教育的基層行政單位，其設置目的在於協助州政府管理及監督學校。地方學校特區又依其提供教育層級不同分為統一學區(unified school district)、初等教育學區(elementary school district)、中等教育學區(secondary school district)及職業教育學區(cocational education district)。

最常見的類型是統一學區，提供幼稚園至 12 年級的教育，也有的地方採取不同學制並存。但是無論採取何種學制都是由單一教育委員會負責。

初等教育學區僅提供 6 年級或 8 年級的教育，9-12 年級由地區較大的中等教育學校特區負責。另外有些州設有職業教育學區，專辦技職教育，以別於普通高中學制。

地方教育行政機關主要有地方教育委員會、教育局。前者負責決策、管理與審核；後者負責政策執行。地方教育委員會之權職來自於州法之授權，主要負責「學校特區」教育政策之推動，如遴選教育委員會執行長、預算、學區安排、地方教育人事標準、課程決定及教科書之選擇為其權責。地方教育局之組織架構可分為小型學區與中或大型學區。小型學區的行政組織中地方教育委員會之下為教

育局，教育局下分設初等教育課、事務主管、中等教育課。初等教育課、中等教育課下分別管理各級校長及督學。中或大型學區多出現在都會區，近來多採集中管理方式，以其有效落實州及聯邦政府之政策。其組織架構為地方教育委員會之下設教育局長，副局長及數名助理局長負責管理課程、財務、人事及設備業務，再由其轄下各單位處理專門性事務。例如課程助理局長之下設有媒體、初等教育、中等教育課。

二、課程政策

美國建國之初聯邦即不干涉教育事務，憲法也明文規定教育乃各州之權限，再加上幅員遼闊不易形成中央集權管理制度，因此長久以來聯邦僅以補助計畫及研究案方式提供教育服務，課程決定則為各州教育委員會、教育廳長所決定。各州除了明定州教育行政機關之權責外，部分教育事務經由州法授權與地方教育機構自行管理。近來，州政府有感於學生素質日漸低落，州長及議會介入及主導教育決策的態勢越來越明顯。

伍、香港

香港的課程權限在九〇年代之前採取由上而下的分配方式，九〇年代之後逐漸轉變，譚萬鈞、林智中（2006）指出在七、八〇年代，香港基於學校課程受中央課程的規限，教師無法從課程觀及全校性的課程概念來調整課程與教學。但是，隨著社會發展、學校辦學能力及教師專業能力日漸提升，教育當局終於在一九八八年對教育界作出回應，以校本課程設計計畫的形式首度由官方鼓勵學校推行校本課程；另外為了因應改革，也對行政組織進行改組。以下將就香港的課程權限分配進行簡述。

一、香港課程行政組織的演變

為了進行改革，香港教育局於一九七二年成立，主要工作在負責編訂中、小學教學課程綱要的『課程發展委員會』，於一九八八年重組改稱『課程發展議會』。原先的『課程發展委員會』是一個兩層架構，第一層是一個主要委員會，而另一層則是負責各科課程的科目委員會和一個課本委員會。改組後的『課程發展議會』，則變成為一個三層架構的行政組織，包括高層的議會、中層的協調委員會，以及基層的科目委員會。這樣的行政改革措施，使得『課程發展議會』成為一個由香港特別行政區行政長官委任的獨立諮詢組織委任的獨立諮詢委員會，而不是隸屬於香港教育局底下的一個委員會。而重組的目的，是使課程發展議會能更快速回應目前和將來的需要；同時也逐步鼓勵學校發展校本課程，並讓現職教師能有更多機會積極參與各個學習階段的課程發展讓學校內的老師有更多參與課程決策與評核機會。

香港政府於一九九六年，為了提高『課程議會』的效能和效益，在施政報告中對『課程議會』的架構及職能進行檢討。此次重組的目的在於精簡架構和注入新元素，以利於建構一套能夠切合學生和社會需要的優質課程。新的兩層架構於一九九九年九月正式運作，上層是課程發展議會及常務委員會，下層是學習領域委員會及功能委員會。各委員會可因應需要靈活地籌組專責委員會，進行特定的

工作。為更進一步了解香港的課程行政組織變革與課程權限的關係，我們可以從教科書的發展加以探討。

香港的課程權限層級分為中央、學校及教師三個層級。中央的課程決策部門包括教育局與所轄課程及質素保證科的課程發展處、課程發展議會等。教育局負責教育政策制定；課程發展議會負責編訂及設定國中小及高中的課程大綱指引。雖然課程發展議會科目委員會提供課程綱要指引，但仍允許學校根據實際情況彈性實施。香港教育局每年都會提供「學校選用課本及學習材料須知」，作為校方之參考。「學校選用課本及學習材料須知」除重申教育局選用教材的要點，也提供了「適用書目表」作為學校、教師及家長選購課本及學習教材的參考指引（黃顯華，2000）。

教科書及課程綱要編寫各科目範圍的課本，都會闡明課程的四大要素包括：目標、內容、教學策略、評鑑以協助學生學習為目的。香港成立特別行政區之後，香港教育局除了對國旗、國歌的教材及教科書製作等事項，有實質的涉入之外，並未直接參與及教科書編寫工作，亦從未指定學校統一教材；但香港中小學校多半還是會遵守教育局提供的課程綱要基本原則。

教科書是由民間出版社負責編製，出版社依據課程綱要的課程取向、課程架構及教學等原則來編訂，編製完成交由不同學習領域部門審查。經審查通過刊登於教育局「適用書目表」，學校再依「適用書目表」選用教科書。此外，學校亦可針對特殊需要自編教材。目前香港教科書制度已由選定制過渡到自由發行制階段（單文經、黃逸恆，2007）。

二〇〇一年中學課程綱要鼓勵教師自編教材，主要是希望學校減少依賴教科書，依據學生的情況考慮學生個別差異，發展校本教材；加強教師專業能力以利於進行課程規畫。二〇〇四年小學課程綱要，明確表示期望學校設計校本課程。

二〇〇九年政府推出三三四學制，將本來五年中學及兩年預科的學制，改為國中三年、高中三年的新學制。在二〇〇七年發表的《中國語文課程及評估指引(中四至中六)》容許學校在十個選修單元中(名著及改編影視作品、戲劇工作坊、小說與文化、文化專題探討、新聞與報導、多媒體與應用寫作、翻譯作品選讀、科普作品選讀、普通話傳意和應用、普通話與表演藝術)選修三至四個單元(其一可由學校自擬)；高中的課程架構也給予學校和教師充分的彈性和自主，設計有校本特色的課程。此一用意旨在增加教師課程決定的自主性與參與空間

經由蒐集的文獻分析，香港的中央、學校及教師各層級課程權限可以列舉如下：

（一）中央課程權限：

- 1、編訂課程綱要，建議以單元組織教材；而教學內容則規範九大學習範疇。包括：閱讀、寫作、聆聽、說話、文學、中華文化、品德情意、思維和語文自學。
- 2、學習時數之規定。例如，高中必修課程建議約占所有課程總時數三分之二至四分之三。

3、審議教科書。

(二) 學校課程權限：

- 1、教科書選用
- 2、決定每週學習時數
- 3、決定語言教學媒介（使用普通話或廣東話教學）

(三) 教師權限：

表 2.6 香港國中小學及高中教師課程權限

課程層級的課程權限	小學(課程發展議會，2004)	國中(課程發展議會，2001)	高中(課程發展議會，2007)
學校/教師的自主決定	課程架構開放而具彈性，學校可其實際狀況，彈性因應學生不同需要發展。	以學生為主體，依教師專業，編選適當及多元教材，並提供全方位學習環境，以提供學生學習興趣及效益。	將課程分為必修及選修課程。必修課程讓學生掌握必要的基礎知識即能力，選修課程呈現多元學習內容，依據學生興趣、能力適性發展。課程架構則是給予學校及教師彈性與自主，除配合學生需要，並能幫助學校自行規畫和發展課程的組織框架，設定學生在不同教育階段必須學習的知識內容、掌握的能力、培養的價值觀和態度。

二、香港課程權限的相關法令之規定

香港課程權限，教育統籌委員會為體制外諮詢組織，就整體教育目標及整體社會需要，向香港政府提供意見；課程發展議會則是負責幼稚園至中學六年級課程發展的相關事宜，透過教育局局長，向香港特別行政區政府提供意見。教育局負責學前至高等教育政策、計畫和法令之制訂、發展和檢討；同時監督教育計劃之推行；課程發展處包括六大工作項目：（一）作為課程發展議會的秘書處，為該議會提供必要之文書處理工作；（二）從事課程策劃；（三）編訂課程綱指引與教學科目的課程綱要，並按實際需要修改；（四）編製教學資料，管理教學資源

中心；(五)就課程發展和課程評鑑事宜與香港考試局及師資培育機構保持聯繫；
(六)教科書審查。

從九○年代初期開始，香港教育署《目標為本課程簡介》明確指出校本管理為今後課程決定之目標。二○○一年《學會學習：終身學習・全人發展》政策文件中更進一步對未來十年課程發展中央及學校課程權限有一具體的描述。

表 2.7 香港未來十年課程發展中央及學校課程權限之對照

課程發展時期	中央課程權限	學校課程權限
短期 (2001.2 至 2005.6)	教育局設定課程綱要、教師及校長培訓，並協助提供校本課程發展。	因應校本情況制訂課程發展計劃，強化教師協作關係。
中期 (2005.6 至 2010.11)	有系統性地推廣及協助學校發展校本課程。	根據中央課程架構發展校本課程。
長期 (2011 年以後)	根據學生及社會需要，持續改善中央課程架構；促進與各界協作關係，改善教育品質。	持續改善校本課程及教學策略，協助學生全人發展及終身學習。

此一政策文件對於學校包括發展校本課程、組織學習，注重學生學習需要及建立校內的協作文化及彈性設計學習時間表有了明確的規劃。同時對於中央的課程權限提供清楚的輪廓，除了設定教學指引之外，也必須加強師資培訓及提供校本的支援，以保證教育成效。然而這樣的文件內容，卻也明確顯示香港的課程權限在基礎教育上(小一至中三)，是傾向中央集權的指導原則。例如在『課程發展議會』二○○二年所頒布的《基礎教育課程指引——各盡所能・發揮所長(小一至中三)》的中央與校本課程調適八項主導原則中，第6條即指出：「只要符合中央課程的要求，學校可有彈性地制訂校本課程，以切合學生的需要」。但是在二○○九年頒布的《高中課程指引——立足現在・創建未來(中四至中六)》(2009年)，當中的主導原則並未有任何的課程權限上的限制。從兩個課程指引的內容來判斷，高中部份所給予學校的課程權限似乎比小學及中學還要大。

為了更確認香港是否傾向中央集權的課程權限分配，有必要從香港的教育法令部份來看。本研究在《香港法例》的第279章《教育條例》專章的《教育規例》中發現第92條的條文標題為：課程綱要及時間表須經常任秘書長批准。進而詳閱期條文內容如下所示：

教育規例 279A 章第 92 條中

條文標題：課程綱要及時間表須經常任秘書長批准

(1) (由 1990 年第 268 號法律公告廢除)

(2) 每當常任秘書長要求時，學校的負責人須向常任秘書長提交每一班級的授課課程綱要或常任秘書長所指明的任何其他文件，以待常任秘書長批准。(2004 年第 27 號第 71 條)

(3) 常任秘書長可向任何學校的負責人給予書面指示，說明必須或不得將某授課範圍納入學校的課程綱要。(2004 年第 27 號第 71 條)

- (4) 除非經常任秘書長以書面明文准許，否則禁止在學校進行軍事訓練。
- (5)-(7) (由 1990 年第 268 號法律公告廢除)
- (8) 常任秘書長可向任何學校的校長給予書面指示，說明自該指示所指明的日期起，該指示中所指明的授課課程綱要或任何其他文件不得在該校的任何班級或在指示中所指明的該校某一班級作授課之用。(2004 年第 27 號第 58 條)
- (9) 任何人不得使用有違根據第(8)款給予的指示的授課課程綱要或任何其他文件。(1990 年第 268 號法律公告)
- (10) 常任秘書長可向任何學校的負責人給予書面指示，就任何班級的上課時間表作指示，並可要求任何負責人提交該等時間表待其批准。(2004 年第 27 號第 71 條)
- (11) (由 1990 年第 268 號法律公告廢除)
- (12) 學校上課時間如有任何改變，負責人須通知常任秘書長。(2004 年第 27 號第 71 條) (1990 年第 268 號法律公告；2003 年第 3 號第 14 條)

由上述香港法例的第 279 章《教育條例》專章的《教育規例》第 92 條中，可以看出對於課程綱要的實施與推動，給予常任教育秘書長的極大的權限。條文內容中，雖未明定課程權限的對象範圍，但條文的第三項：「常任秘書長可向任何學校的負責人給予書面指示，說明必須或不得將某授課範圍納入學校的課程綱要」。依據條文的文字敘述「……任何學校的負責人給予書面指示……」應該可以推論，所涵蓋的範圍是從小一到中六的課程權限。因此，香港的教育改革，雖然從小學到高中的課程架構，都在教育專業上給予學校和教師充分的彈性和自主，並能設計有校本特色的課程；但是教育法令的修訂並未跟上育改革的步伐而授權予以學校，學校在推動課程改革之餘，課程權限仍受到教育局官員相當多的限制。

三、香港課程權限面臨的矛盾：

從上述香港課程行政組織的演變與香港課程權限的相關法令之規定的討論中，可以看出教專業上的授權，並不代表法令上權力的下放，亦即香港教育的課程權限問題，應該分別從多方面加以討論，一是教育專業的自主權，二為教育法例的授權，再者如高慕蓮（2008）的研究指出，中央給予學校的自主空間雖然增加，但仍需要解決政策、文化、專業能力等問題。此外，學校的政策、文化未能配合校本課程的發展。教師缺乏整體課程規劃能力，以致於對於教科書過於依賴。因此，香港的課程權限問題，除了教育法例與課程專業發展的矛盾外，尚與政治和文化有著微妙的糾葛。

陸、啟示

課程權限所處理的範圍涉及法學、政治學、行政學、課程與教學等領域的理論學說，在國內外教育學術領域，並無直接文獻加以研究。本研究所蒐集國外文獻資料，亦僅有日本、德國、美國、英國及香港，在有限的參考文獻下，僅能期待從本研究案的實徵研究部份，歸納出課程權限所要處理的事項、原則。以下，將分別從國內與國外部份文獻資料所獲得的啟示，進行敘述。

一、國內部份

從上述課程權限的意涵論述與我國各層級所面臨課程發展的問題，歸納出我國課程權限的影響因素如下：

（一）課程權限相關法令的訂定完整性

此項影響因素在三個層級都出現，分別是中央層級：相關教育法令未配合修正難以發揮行政約束力；地方層級：未訂定地方層級的課程相關法令；學校層級：課程綱要的法律地位與課程專業發展權的矛盾。因此，對於探討我國地方與學校層級的課程權限時，有關法令面向的探究是相當重要的。

（二）教育經費規劃的整體性考量

有關教育經費的編列在中央層級雖未有課程權限的相關問題出現，但在地方與學校層級卻出現：教育經費未充分配合、學校課程改革經費的捉襟見肘等困境。因此在探討地方與學校課程權限時，對於課程發展的經費運用，勢必需要重新檢討。

（三）教育權力的歸屬研究

首先，在就師資培育的相關問題方面，在中央層級是師資職前教育的規劃出現問題；在地方層級則是師資在職訓練不足以應付課程改革。因此，攸關教學成功與否的師資培育權力分配，僅是教育權力歸屬的冰山一角。其次，地方缺乏專業與足夠的人力發展課程，則受限於中央與地方政府教育行政組織的員額編配與職等問題。最後，在學校層級上則是對課程綱要是中央集權與地方分權的權限問題產生疑惑。綜上所述，教育權力的歸屬亦是課程權限的研究趨勢之一。

（四）利益團體爭取權益的影響

課程實驗是探究課程發展過程優缺點的重要步驟，而我國亦規定需要有常設機關以規劃並實施課程實驗計畫，但我國有關教育研究院組織設立的相關法令，卻一直在立法院待審，其中是否有相關利益團體要爭取權益，需要加以研究。而地方層級的課程發展權限是否也受到利益團體影響，應值得探究。

（五）新舊政策慣例考量的影響

首先，在地方尚未自行發展課程前，並無地方課程評鑑機制，然而在地方政府已自行發展課程時，卻仍缺乏課程評鑑機制，使得地方督導學校

進行地方課程發展的機制出現漏洞，不利地方教育行政機關行使課程發展的監督職權。其次，在學校層級上，在傳統課程觀念下，學校不需負擔課程發展權限的責任；但學校本位課程發展的觀念興起後，新舊衝突使得學校相關人員，對課程發展模式差異造成兩難困境，對於學校在新舊政策的困境，是否成為課程改革停滯不前的原因，應該是課程領域應該加以重視。

（六）政治因素考量

在我國地方教育政策的推動，常與地方首長選舉結果、政黨傾向密切相關，從文獻資料來看，教育權限也是與政治力的關係非常密切。有關我中央、地方、學校三個層級的課程權限爭議，政治力的影響是否也是多過於教育專業的思考，在實徵研究部份，應是研究的重點之一。

（七）課程權責的認識與歸屬問題

學校層級與教師具有教育專業，應該是最容易瞭解課程改革相關理論，並能降低教學現場與理論的落差。但是在教科書開放後產生銜接不易的問題、與課程改革運動壓力的反應、以及實施九年一貫課綱忽略學生的學習反應上，似乎難辭其咎。因此，對於課程權責的劃分與確認，應是課程權限值得研究的內容之一。

二、國外部份

（一）中央與地方的教育組織權限劃分

課程權限屬於中央傾向者有台灣、日本；德國、美國、英國則落於地方政府；香港並沒有地方的層級，而僅有行政上的教育局、以及教育專業的學校和教師三個層級。這些國家地區在課程管理權限會有如此不同的設計，與各國課程權限發展歷史相關；日本則是在戰後模仿美國，有教育委員會的設置。因此，在探究課程權限的問題時，有關課程發展的歷史沿革，勢必是要列入考慮的要項。

（二）教育委員會的設置

日本、英國、美國、德國，在地方教育組織都有教育委員會的設置，委員會的部份權限是在做政策的決定，而由教育行政單位負責執行。而我國則是由地方教育處負責政策決定與執行，雖然我國的教育基本法有規定各地方政府需設置教育審議委員會，但其功能與角色與國外教育委員會的權限似乎有相當大的落差。我國似乎在地方政府的組織架構中，隱然有小中央的決策單位。也就是說，在地方政府的教育政策制定單位、監督單位（合法性監督、專業性間度）與執行單位是三位一體的。這樣的地方政府教育權限劃分是與國外有相當大的差異。

（三）英、美國的教育權限有從地方漸集中於中央的趨勢

英國一直將教育視為個人與地方政府的權利，從十九世紀初期教育是地方及教會事務，到一八七〇年初等教育法(Forster Elementary Education Act)，由英格蘭為主體所組成的中央政府全面設立小學，才從教會手中取得教育行政管轄權，一九〇二年貝爾福教育法通過地方教育局成立。至於蘇格蘭、北愛爾蘭則各有其不同的歷史、宗教等特殊理由考量。這樣的地方分權制度一直到一九七〇年代末期，中央政府為提振教育素質才逐漸介入教育事務。一九八八年教育改革法實施，國家權力正式進入中小學課程。甚至高等教育、校長專業資格及師資培育等。目前英國有逐步從地方分權朝向中央集權邁進。

而美國的建國則是從東岸十三州開始逐步擴展。一七八七年制定的《聯邦憲法》並未明定課程權限為中央政府所有，所以課程權限被認為是州(地方)政府的權限。一直到一九九三年雷根政府公佈《國家在危機中》(A Nation at Risk)報告書後，對於教育問題日益重視。一九九〇年布希總統公佈全國六項教育目標，一九九四年柯林頓總統正式簽署「目標 2000：美國教育法」、二〇〇二年小布希總統則視公佈《不讓任何孩童落後》措施。從上述政策我們可以看出聯邦政府對於地方政府從消極補助到積極政策主導，試圖逐步增加對州及地方教育的影響力。

(四) 教育權限的分配或歸屬方式無法立即改變

本研究中日本與台灣在課程權限分配同屬於由上而下的模式。日本在十九世紀進行革新時，便將教育行政管理權限歸屬於中央。二次世界大戰日本戰敗之後，在美國的要求下，設立地方教育委員會引進民主制度，經過不斷修改，教育委員會的權限日漸低落。一九九九年日本通過「地方分權一括法」中央政府對於都道府縣、市町村等地方政府具有課程決策權限，僅可提供指導與協助，此意味著中央文部科學省的權限有被削弱的傾向。

英國、美國、德國則是有逐步朝向「由上而下」的課程權限歸屬趨勢。美國的教育權限目前仍屬地方分權，聯邦雖然積極作為，試圖以補助、宣導政令影響各州教育課程發展，但教育權限依然屬於地方統一管理。德國則以各邦文教部長聯席會議來加強各邦教育事務協調，但仍停留在「由下而上」課程管理發展。因此，有關教育權限的劃分與爭議的解決，仍需注入不同領域的學說理論，並考慮我國的政治、社會、經濟等因素，無法有立竿見影、抽換模組的立即效能出現。

第三章 研究設計與實施

本研究採質量兩種並重的方式。首先，根據相關文獻及專家學者訪談內容編製問卷初稿。其次，再邀請專家學者、高中、國中、國小校長、民間團體代表共同參與座談，針對問卷內容提出建議，據以修正問卷。第三，實施調查，歸納問卷調查的主要發現，編製「中央—地方—學校課程劃分草案（初稿）」。第四，再進行北、中、南、東四區的分區座談。最後，根據座談意見與問卷發現，形成「中央—地方—學校課程劃分草案」。茲將訪談、問卷調查、焦點座談的對象、實施時程、資料分析等說明如下。

第一節 專家學者訪談

壹、訪談對象

本研究訪談二位學者：(1)國立台北大學文教法律研究所周志宏副教授（教育法學專家），周副教授具法學背景，專研教育法學，其意見對於本研究案所指的法學概念有重要的參考價值。(2)苗栗縣教育處彭富源處長，彭處長曾任教育部國教司科長，現任地方層級的縣教育處首長，熟稔中央、地方與學校層級的課程運作，其意見對於本研究案所指之不同層級的課程極具參考價值。訪談日期與時間、地點及記錄，請參見附錄四。

貳、訪談大綱

訪談及專家座談會討論議題如下：

- 1.如何定義「教育」&「課程」？二者之關係為何？
- 2.課程之內涵為何？如何劃分？（例如：課程決策權、課程規劃權、課程發展權、課程審核權、課程視導權、課程評鑑權）
- 3.就教育而言，中央、地方、學校課程之劃分原則與依據為何？由上而下或由下而上？
- 4.就高中、國中、國小而言，中央、地方、學校課程如何劃分？
- 5.九年一貫課程綱要相關課程之分配
- 6.課程目標及領域能力指標
- 7.領域及授課節數
- 8.領域之教學年級（例如，英文...）
- 9.重大議題
- 10.教科書編輯、審查、選擇、採購、使用
- 11.基本學力測驗，領域能力測驗
- 12.課程評鑑
- 13.其他相關議題

第二節 問卷調查

壹、調查對象

問卷對象包括學者專家、中央及各縣市政府教育局處業務主管或承辦人、中央及地方教學輔導團、高中、國中以及國小校長或教務主任。如表 3.1 所示。

一、學者專家：查詢各校教育系所、課程與教學研究所、師資培育中心網頁課程與教學專長之學者，選取 25 位具備課程管理、課程領導、課程政策或教育行政背景者為本研究之調查對象，計 25 份。

二、中央及各縣市政府教育局/處：中央包括國教司及中教司業務主管人員各 2 位，計 4 份；地方為各縣市政府教育局處，計 25 份。二者共 29 份

三、中央或地方教學輔導團：中央教學輔導團 1 份及各縣市地方教學輔導團 25 份，共 26 份。

四、國小、國中以及高中校長或教務主任：依教育部統計處（2009）資料可知，97 學年度全台國小共 2,601 校、國中 727 校、高中 178 校（以上皆未將私立學校計入）。本研究依系統抽樣，抽出國小 106 校、國中 42 校以及高中 50 校，共 198 份。

表 3.1 問卷調查對象

類別	樣本數
學者專家	25
中央及各縣市政府教育局處	29
中央或地方教學輔導團	26
國小	106
國中	42
高中	50
總計	278

貳、問卷設計

一、基本資料

（一）服務單位：（勾選最主要的專任服務單位）

- 1.中央教育行政機關(教育部)
- 2.地方教育行政機關(直/省轄市、縣教育局/處)
- 3.學校（國/市/縣立）
- 4.民間團體（家長會組織、教師會組織、教育團體、校長團體、專業學會組織）
- 5.其他（請說明：_____）

（二）現任職務：（勾擇最主要的職務勾選）

- 1.大學教師

- 2.國中、小學校長
- 3.國中、小學教務主任
- 4.學校課程發展委員會、學科或領域召集人
- 5.教育輔導團成員
- 6.教育行政機關主管
- 7.教育行政機關業務承辦人員
- 8.民間團體成員（家長會組織、教師會組織、教育團體、校長團體、專業學會組織）
- 9.其他（請說明：_____）

（三）現任職務之服務年資：_____

（四）縣/市名稱：_____

二、構面及題項

（一）「中央—地方—學校」課程的劃分原則，題項包括

- 1.基本權益原則：凡涉及學生、家長、教育人員之基本權利義務之課程事項，歸屬中央。
- 2.利益權衡原則：凡課程產生之影響涉及全國者，劃歸中央；涉及地方者，劃歸地方；涉及學校者，劃歸學校。
- 3.最適功能原則：以最能發揮課程專業功能者，為課程之歸屬對象。
- 4.基層優先原則：凡學校能辦理之課程事務，劃歸學校；學校不能辦理者，劃歸地方；地方不能辦理者，劃歸中央。
- 5.設立主體原則：學校設立的主管機關〈中央或地方〉，有優先決定課程之。
- 6.程序保障原則：在劃分課程的過程中，中央、地方與學校均有參與的機會。
- 7.其他

（二）「中央—地方—學校」課程劃分的考量因素，題項包括

- 1.學校教育目的之達成
- 2.學生受教權益之保障
- 3.教師課程專業之發揮
- 4.課程發展與實施的自主性
- 5.城鄉區域教育的均衡發展
- 6.課程理論與實務的發展趨勢
- 7.課程治理/管理實務的效率
- 8.各地教育資源的均衡分配
- 9.教育經費的負擔能力
- 10 其他

（三）「九年一貫國中小學課程綱要」及「高中課程綱要」所包含與涉及的各项課程目前爭議程度及理想歸屬

1.總綱部分題項包括

- （1）「課程綱要」的制定與修訂政策
- （2）「課程目標」與「基本能力」的訂定
- （3）每學年/學期「授課日數」的決定
- （4）各年級「教學科目」的決定

- (5) 各年級「教學科目」每週「授課時數」的決定
- (6) 各年級「彈性學習節數」的決定
- (7)「重大議題」的選擇
- (8) 各學習領域/教學科目「教科書」的編製或發展
- (9) 各學習領域/教學科目「教科書」的審查
- (10) 各學習領域/教學科目「教科書」的選用
- (11) 各學習領域/教學科目「補充教材」的編製或發展
- (12) 各學習領域/教學科目「補充教材」的審查
- (13) 各學習領域/教學科目「補充教材」的選用
- (14) 教科書與補充教材的評鑑
- (15)「學校課程計畫」的規劃
- (16)「學校課程評鑑」的實施
- (17)「學校教學評鑑」的實施
- (18)「基本學力測驗」的實施
- (19) 其他

2.學習領域部分題項包括

- (1) 學習領域/科目「課程目標」的訂定
- (2) 學習領域/科目「學分數」的訂定
- (3) 學習領域/科目「核心能力」的訂定
- (4) 學習領域/科目「教材綱要」的規劃
- (5) 學習領域/科目「教材」的編寫
- (6) 學習領域/科目「教材」的選用
- (7) 學習領域/科目「教學內容」的規劃
- (8) 學習領域/科目「教學資源」的選用
- (9) 學習領域/科目「教學方法」的選用
- (10) 學習領域/科目「學習評量」的實施
- (11) 其他

(四) 對於課程劃分，「中央—地方—學校」之間產生爭議的主要因素同意程度，題項包括

- (1) 法令規定不明確
- (2) 法令規定不周延
- (3) 規避教育經費及責任
- (4) 爭奪教育權力
- (5) 受到利益團體爭取權益的影響
- (6) 沿襲政策慣例考量
- (7) 基於政治因素的考量
- (8) 對於課程的認識不清楚
- (9) 其他

(五) 若未來國民教育延長至十二年，對於國中小學課程各種劃分型態的同意程度，題項包括

- 1 採中央分配：由中央分配給地方和學校
- 2 採地方分配：由縣市向上委託中央辦理和向下分配給學校

- 3 採學校分配：由學校向上委託地方與中央
- 4 由中央、地方和學校以夥伴關係進行分工合作
- 5 其他

第三節 分區座談

壹、對象

本研究於 99 年 3 至 4 月舉辦北、中、南、東各 1 場座談（如表 3.2），邀請學者專家、中央、地方教育行政機關代表、國中小及高中校長、教師會、家長會等民間團體代表，針對「中央—地方—學校高中、國中小課程劃分草案初稿」的內容進行討論。

表 3.2 分區座談時程

日期		99.03.25	99.03.25	99.04.15	99.04.22
對象		中區	南區	東區	北區
學者專家		梁福鎮 游自達	蔡清田 方德隆 楊智穎 鄭英耀 薛梨真	吳家瑩 白亦方 饒見維 陳添球 何縉琪	許籐繼 陳美如 葉興華 徐超聖
教育部/局/處		李垣武 王銘煜		許志銘 洪以書 汪履維	張明文 陳彥潔 張佳琳
校長	一般高中 校長		黃秀霞	陳修平 葉日陞	郭伯嘉 吳清鏞 朱桂芳
	完全中學 校長	張玉成	涂順安		林國泰
	國中校長	謝金墩		吳碧珠	黃景生
	國小校長	李永烈	雲大維	陳貞芳 梅媛媛	鄒惠娟
民間團體代表		胡延龍 蕭大富	張仁全	洪龍秋	謝國清 吳忠泰 陳淑宇
合 計 (人)		9	9	14	16

貳、分區座談大綱

一、說明

（一）課程係指中央、地方和學校依據教育法律與規定等，管轄或治理學校教育之課程事務的職權或權責範圍或界線。

1. 中央：指「中央政府」所屬的「教育部」，係依憲法、法律規定，處理全國性教育事務之中央教育行政機關。
2. 地方：指「直轄市、縣與省轄市」地方政府所屬的「教育局/處」，係依憲法、地方制度法等法令規定，處理地方性教育事務之地方教育行政機關。

- 3.學校：指中央或地方政府所屬的國立、縣立後期中等教育階段（普通高中、綜合高中、完全中學高中部，簡稱「高中」）、國民教育階段之國民中學（簡稱「國中」）與國民小學（簡稱「國小或小學」）。
- （二）本方案所稱之課程專指教育部頒行之「高中課程綱要」、「國民中小學課程綱要」的訂定與修訂權責、以及課程綱要所包含之「課程目標與基本能力」、「科目與授課節數」、「學習領域基本能力」、「重大議題」、「教科書編輯、審查與選擇」、「課程與教學評鑑」、「學習評鑑」（含基本學力測驗、領域學習成效測驗）等權責的劃分。

二、討論大綱

- （一）高中、國中小學課程劃分的原則是否適切性？
- （二）高中、國中小學課程劃分的考慮因素是否適切性？
- （三）國中小學課程劃分是否適切、可行？
- 1.中央的課程
 - 2.地方的課程
 - 3.學校的課程
- （四）高中課程劃分是否適切、可行？
- 1.中央的課程
 - 2.地方的課程
 - 3.學校的課程
- （五）高中、國中小學課程劃分的配套措施為何？
- （六）其他有關課程的議題

參、課程權限劃分草案

分區座談分北、中、南、東四區進行，分兩階段實施。第一階段為中區與南區，「中央-地方-學校高中、國中小課程劃分草案」，係根據文獻、訪談與問卷調查結果編製而成。第二階段為東區與北區，「中央-地方-學校高中、國中小課程劃分草案」係根據第一階段的結果修訂。詳細內容如表 3.3。

表 3.3「中央-地方-學校」高中、國中小課程劃分草案修改情形對照表

第一階段：中區與南區座談	第二階段：東區與北區
壹、目的	
一、釐清教育相關法律規定與爭議，建立民主的夥伴協作教育體制。	一、釐清教育相關法律規定與爭議，建立民主的夥伴協作教育體制。
二、發揮教育行政專業、課程與教學專業，因應地區差異與教育需求。	二、發揮教育行政專業、課程與教學專業，因應地區差異與教育需求。
三、合理劃分中央、地方、學校的課程權責，健全中小學教育發展。	三、合理劃分中央、地方、學校的課程權責，健全中小學教育發展。
貳、課程劃分的原則	
一、利益權衡原則：凡課程產生之利益涉及全國者，劃歸中央；涉及地方者，劃歸地方；涉及學校者，劃歸學校。	一、利益歸屬原則：凡課程產生之利益（例如教學科目、教科書、學力測驗...等），涉及全國者，劃歸中央；涉及地方者，劃歸地方；涉及學校者，劃歸學校。
二、基本權益原則：凡涉及學生、家長、教育人員之基本權利義務之課程事項，歸屬中央。	二、基本權益原則：凡涉及學生、家長、教育人員之基本權利義務之課程事項，歸屬中央。
三、程序保障原則：在劃分課程的過程中，	

第一階段：中區與南區座談	第二階段：東區與北區
中央、地方與學校均有參與的機會。 四、基層優先原則：凡學校能辦理之課程事務，劃歸學校；學校不能辦理者，劃歸地方；地方不能辦理者，劃歸中央。 五、最適功能原則：以最能發揮課程專業功能者，為課程之歸屬對象。 六、設立主體原則：學校之設立主體（中央或地方），有優先決定課程之。	項，歸屬中央。 三、程序保障原則：在劃分課程的過程中，中央、地方與學校應有平等參與的機制。 四、基層優先原則：凡學校能辦理之課程事務，劃歸學校；學校不能辦理者，劃歸地方；地方不能辦理者，劃歸中央。 五、最適功能原則：以最能發揮課程專業功能者，為課程之歸屬對象。 六、設立主體原則：學校之設立主體（中央或地方），有優先決定課程之。 七、彈性多元原則：課程的劃分需兼顧不同學校型態及教育制度（例如—公立與私立學校、完全與非完全中學、義務與非義務教育）的特性與發展需求。 八、民主合作原則：課程的劃分機制，需建立在中央-地方-學校三者的民主參與和分工合作的基礎上。
參、課程劃分的考量因素	
一、學生受教權益之保障。 二、學校教育目的之達成。 三、教育經費負擔的能力。 四、教育資源的均衡分配。 五、教師課程專業之發揮。 六、城鄉區域教育的均衡發展。 七、義務教育與非義務教育階段的差異。	一、學生受教權益的保障。 二、學校教育目的之達成。 三、教育經費的負擔能力。 四、不同教育階段的銜接。 五、教育資源的均衡分配。 六、課程教學專業的發揮。 七、城鄉教育發展的均衡。 八、學校制度屬性的差異。（例如義務與非義務教育、公立與私立、一般中學與完全中學）。
肆、國民中小學課程的劃分	
一、歸屬中央 1-1 國中小學課程綱要的制訂與修訂政策 1-2 國中小學課程目標與基本能力的訂定 1-3 每學年/學期授課日數的決定 1-4 各年級教學科目的決定 1-5 教科書的編製或發展 1-6 教科書的審查 1-7 基本學力測驗的實施 1-8 學習領域課程目標的訂定 1-9 學習領域能力指標的訂定	一、歸屬中央 1.1 國中小學課程綱要的制訂與推展政策 1.2 國中與國小教育階段的課程目標與基本能力 1.3 學年/學期的<u>最低</u>授課日數 1.4 學習領域的課程目標與能力指標 1.5 各年級的<u>基本</u>學習領域(涉及基本學力測驗的學習領域，例如本國與外國語文、社會、數學、自然與生活科技...等) 1.6 各年級學習領域的每週<u>最低</u>授課節數 1.7 各年級彈性節數的每週<u>最低</u>節數 1.8 新興課程議題的研訂 1.9 基本學力的測驗（或檢測） 1.10 學習領域教科書的發展與審查 1.11 實驗課程的研究、發展與推廣 1.12 課程實施的教師專業標準

第一階段：中區與南區座談	第二階段：東區與北區
	1.13 課程實施的學校設備標準 1.14 地方審查校本課程計畫的作業標準 (或基本原則)
二、歸屬地方 2-1 學校整體課程計畫的審查 2-2 各年級教學科目每週授課時數的決定 2-3 重大議題的選擇 2-4 補充教材的審查 2-5 教科書與補充教材的評鑑 2-6 學校課程評鑑的實施 2-7 學校教學評鑑的實施 2-8 學習領域課程/教學視導的實施	二、歸屬地方 2.1 課程綱要的實施計畫 2.2 學習領域每週的基本授課節數 2.3 新興課程議題的選擇 2.4 地方特色或鄉土課程的選擇與發展 2.5 教師每週的基本授課節數 2.6 學習領域教科書的採購與供應 2.7 補充教材的發展與評鑑 2.8 課程資源的整合與提供 2.9 課程師資的增能培訓與專業發展 2.10 校本課程計畫的審查 2.11 課程實施的視導與評鑑 2.12 學習領域的學習成就測驗 2.13 課程及教學的實驗與改進
三、歸屬學校的課程 3-1 各年級彈性學習節數的決定 3-2 教科書的選用 3-3 補充教材的編製或發展 3-4 補充教材的選用 3-4 學校整體課程計畫的規劃 3-5 學習領域課程計畫的規劃 3-6 學習領域教學內容的規劃 3-7 學習領域教學活動的設計 3-8 學習領域教學資源的選用 3-9 學習領域學習評量的實施 3-10 重大議題融入學習領域的教學	三、歸屬學校的課程 3.1 校本課程的規劃 3.1.1 校本課程的目標 3.1.2 特色課程的規劃 3.1.3 各年級學習領域的授課節數 3.1.4 各年級的彈性節數 3.1.5 新興議題的選擇與融入 3.1.6 學習領域教科書的選擇 3.1.7 學習領域教學進度的安排 3.1.8 補充教材的發展計畫 3.1.9 課程資源及教學設備設施的統整與提供 3.2 校本課程的設計 3.2.1 學習領域教學活動的設計 3.2.2 特色課程教學活動的設計 3.2.3 新興議題融入學習領域教學活動的設計 3.2.4 跨領域、跨年級或跨班級統整教學活動的設計 3.2.5 彈性節數的教學活動的設計 3.2.6 課程資源與教學設備設施的選擇 3.2.7 補充教材的選擇 3.2.8 學習成就評量的設計 3.3 校本課程的實施 3.3.1 學習領域的教學與評量 3.3.2 特色課程的教學與評量 3.3.3 新興議題融入學習領域的教學與評量 3.3.4 跨領域、跨年級或跨班級統整的教學與評量

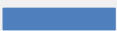
第一階段：中區與南區座談	第二階段：東區與北區
	3.3.5 彈性節數的教學與評量 3.4 校本課程的評鑑 3.4.1 校本課程自我評鑑的規劃與實施 3.4.2 校本課程自我評鑑的檢討與改進 3.5 課程師資的研習與進修 3.5.1 課程師資安排與進修研習 3.5.2 課程及教學行動研究與改進
高中課程的劃分	
一、 歸屬中央 1-1 高中課程綱要的制訂與修訂政策 1-2 高中課程目標與基本能力的訂定 1-3 每學年/學期授課日數的決定 1-4 各年級教學科目的決定 1-5 各年級教學科目每週授課時數的決定 1-6 重大議題的選擇 1-7 各科目教科書的編製或發展 1-8 各科目教科書的審查 1-9 各科目課程目標的訂定 1-10 各科目學分數的訂定 1-11 各科目核心能力的訂定 1-12 各科目教材綱要的規劃	一、歸屬中央 1.1 高中課程綱要的制訂與推展政策 1.2 高中教育階段的課程目標與基本能力 1.3 學年/學期的最低授課日數 1.4 各年級的 <u>基本</u> 科目(涉及基本學科測驗的科目,例如本國與外國語文、社會、數學、自然...等) 1.5 各科目的課程目標與核心能力 1.6 各科目的教材綱要 1.7 各科目的 <u>最低</u> 學分數 1.8 各年級科目每週的 <u>最低</u> 授課節數 1.9 新興課程議題的研訂 1.10 基本學科的測驗(或檢測) 1.11 教科書的發展與審查 1.12 實驗課程的研究、發展與推廣 1.13 課程實施的教師專業標準 1.14 課程實施的學校設備標準 1.15 地方審查校本課程計畫的作業標準(或基本原則)
二、 歸屬地方 2-1 學校整體課程計畫的審查 2-2 教科書與補充教材的評鑑 2-3 學校課程評鑑的實施 2-4 學校教學評鑑的實施	二、歸屬地方 2.1 課程綱要的實施計畫 2.2 各科目的 <u>基本</u> 學分數 2.3 各科目每週的 <u>基本</u> 授課節數 2.4 教師每週的 <u>基本</u> 授課節數 2.5 地方特色課程的選擇與發展 2.6 新興課程議題的選擇 2.7 課程資源的整合與提供 2.8 課程師資的增能培訓與專業發展 2.9 課程實施的視導與評鑑 2.10 課程及教學的實驗與改進
三、 歸屬學校 3-1 各年級彈性學習節數的決定 3-2 各科目教科書的選用 3-3 各科目補充教材的編製或發展 3-4 各科目補充教材的審查 3-5 各科目補充教材的選用 3-6 學校課程計畫的規劃 3-7 各科目教材的編寫 3-8 各科目教材的選用	三、歸屬學校 3.1 校本課程的規劃 3.1.1 校本課程的目標 3.1.2 特色課程的規劃 3.1.3 新興議題的選擇與融入 3.1.4 各科目的學分數 3.1.5 各科目的授課節數 3.1.6 各科目教科書的選擇 3.1.7 各科目教學進度的安排

第一階段：中區與南區座談	第二階段：東區與北區
3-9 各科目教學內容的規劃 3-10 各科目教學資源的選用 3-11 各科目教學方法的選用 3-12 各科目學習評量的實施	3.1.8 補充教材的發展計畫 3.1.9 課程資源及教學設備設施的統整與提供 3.2 校本課程的設計 3.2.1 科目教學活動的設計 3.2.2 特色課程教學活動的設計 3.2.3 新興議題融入學習領域教學活動的設計 3.2.4 跨領域、跨年級或跨班級統整教學活動的設計 3.2.5 課程資源與教學設備設施的選擇 3.2.6 補充教材的選擇 3.2.7 學習成就評量的設計 3.3 校本課程的實施 3.3.1 科目的教學與評量 3.3.2 特色課程的教學與評量 3.3.3 跨領域、跨年級或跨班級統整的教學與評量 3.4 校本課程的評鑑 3.4.1 校本課程自我評鑑的規劃與實施 3.4.2 校本課程自我評鑑的檢討與改進 3.5 課程師資的研習與進修 3.5.1 課程師資安排與進修研習 3.5.2 課程及教學行動研究與改進
配套措施 1.教育法律的修訂或訂定（教育基本法、國民教育法、高中教育法、地方制度法） 2.中小學「課程綱要」的法制化 3.課程實施所需教育經費與資源分配的法制化 4.課程之管理者或執行者的專業化	配套措施 1.教育法律的修訂或訂定（教育基本法、國民教育法、高中教育法、地方制度法） 2.中小學「課程綱要」的法治化 3.課程實施所需教育經費與資源分配的法治化 4.課程之管理者或執行者的專業化

第四節 時程規劃及主要流程

壹、時程規劃

表 3.4 子計畫四研究報告完成時程表

	98 年 12 月	99 年 1 月	99 年 2 月	99 年 3 月	99 年 4 月	99 年 5 月
問卷寄發與回收						
問卷分析						
規劃分區焦點座談						

研擬課程劃分草案						
舉辦分區焦點座談						
座談結果分析						
撰寫研究結論						
撰寫期末報告						

貳、主要流程

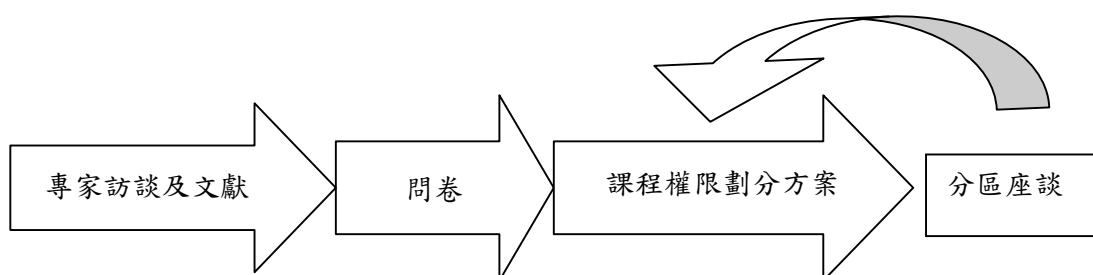


圖 3.1 研究設計流程圖

第五節 資料分析

壹、量化資料部分

使用 SPSS 14.0 for Windows 電腦統計套裝軟體進行有效樣本資料之各項分析，其統計分析方法如下：

- 一、描述性統計：使用百分比、次數分配、平均數及標準差分析個人樣本資料。
- 二、信度分析(Cronbach's analysis)：測試問卷各題目及各構面之內部一致性與可靠程度。
- 三、對不同個人背景變項之差異情形做統計檢定。
- 四、以單因子變異分析(One-Way ANOVA)考驗不同背景對各構面之差異情形，若有顯著差異，再以薛費法(Scheffé Test)進行事後比較。

貳、質性資料部分

使用 Nvivo8.0 軟體分析專家訪談及焦點座談逐字稿內容，分析及歸納其相同及相異之處。

第四章 研究結果與討論

第一節 問卷之分析

一、國中小部份

(一)課程權限劃分的原則

「中央—地方—學校」課程權限的劃分原則之重要程度（很重要4分-不重要1分），各項原則之平均數及標準差如下表4.1。

從整體平均數來看，在國中小部分認為「利益權衡原則」（平均數3.84分）最重要，即：課程涉及全國的就歸於中央，涉及地方的就歸地方，涉及學校歸學校。

表4.1 國中小課程權限劃分原則之平均數及標準差

劃分原則	樣本數	平均數	標準差
基本權益原則	158	3.82	.449
利益權衡原則	159	3.84	.434
最適功能原則	158	3.61	.605
基層優先原則	158	3.66	.593
設立主體原則	159	3.20	.802
程序保障原則	159	3.82	.497

進一步將問卷課程權限劃分原則進行ANOVA單因子變異數分析，發現四區受測者對「基本權益原則」、「利益權衡原則」、「最適功能原則」、「基層優先原則」、「設立主體原則」及「程序保障原則」這6項原則，並無顯著性差異（表4.2）。

表4.2國中小學不同區域課程權限劃分原則之區域差異比較表

劃分原則	組別	樣本數	平均數	標準差	自由度	F檢定	顯著性	Sheffe法 事後比較
基本權益原則	北部	41	3.80	0.46	3	1.04	0.38	
	中部	39	3.72	0.61				
	南部	49	3.88	0.33				
	東部	29	3.86	0.35				
利益權衡原則	北部	41	3.83	0.44	3	0.47	0.70	
	中部	40	3.85	0.36				
	南部	49	3.88	0.39				
	東部	29	3.76	0.58				

最適功能原則	北部	41	3.59	0.67	3	0.97	0.41	
	中部	40	3.50	0.64				
	南部	49	3.71	0.54				
	東部	28	3.64	0.56				
基層優先原則	北部	41	3.51	0.75	3	2.20	0.90	
	中部	40	3.60	0.67				
	南部	48	3.81	0.39				
	東部	29	3.72	0.46				
設立主體原則	北部	41	3.17	0.86	3	0.60	0.62	
	中部	40	3.13	0.76				
	南部	49	3.33	0.77				
	東部	29	3.14	0.83				
程序保障原則	北部	41	3.76	0.62	3	0.78	0.51	
	中部	40	3.78	0.58				
	南部	49	3.88	0.39				
	東部	29	3.90	0.31				

(二)課程權限劃分的考量因素

「中央—地方—學校」課程權限劃分的考量因素之重要程度（很重要4分-不重要1分），各項考量因素之平均數及標準差如下表4.3。

從整體平均數來看，國中小部分認為最重要的考量因素都是「學生受教權益之保障」，其次，依序是「學校教育目的之達成」、「教育經費負擔的能力」

表4.3 國中小課程權限劃分考量因素之平均數及標準差

考量因素	樣本數	平均數	標準差
學校教育目的之達成	162	3.86	.361
學生受教權益之保障	162	3.91	.303
教師課程專業之發揮	162	3.72	.526
課程發展與實施的自主性	162	3.48	.592
城鄉區域教育的均衡發展	162	3.59	.586
課程理論與實務的發展趨勢	161	3.34	.632
課程治理/管理實務的效率	162	3.41	.646
各地教育資源的均衡分配	162	3.73	.546
教育經費的負擔能力	150	3.74	.536

以ANOVA單因子變異數分析各區域課程權限考量因素時，從表4.4可看出國

中小部份在「教育經費的負擔能力」項目呈現顯著性 ($F(3,146)=3.302, p<.05$)，進一步比較各區發現，南區對於「教育經費的負擔能力」因素考量認為很重要(3.86)；北區認為最不重要(3.37)；從雪費法 (Scheffe method) 進行事後成對比較得到結果也是北部與南部差異最大。

表4.4國中小學課程權限劃分考量因素之區域差異比較表

構面	組別	樣本數	平均數	標準差	自由度	F檢定	顯著性	Sheffe法事後比較
學校教育目的之達成	北部	42	3.81	0.46	3	1.63	0.18	
	中部	41	3.80	0.40				
	南部	50	3.90	0.30				
	東部	29	3.97					
學生受教權益之保障	北部	42	3.83	0.44	3	2.05	0.11	
	中部	41	3.95	0.22				
	南部	50	3.90	0.30				
	東部	29	4.00	0.00				
教師課程專業之發揮	北部	42	3.69	0.56	3	1.89	0.13	
	中部	41	3.59	0.67				
	南部	50	3.84	0.37				
	東部	29	3.76	0.44				
課程發展與實施的自主性	北部	42	3.48	0.67	3	0.14	0.94	
	中部	41	3.49	0.60				
	南部	50	3.50	0.58				
	東部	29	3.41	0.50				
城鄉區域教育的均衡發展	北部	42	3.48	0.67	3	0.79	0.50	
	中部	41	3.59	0.55				
	南部	50	3.66	0.56				
	東部	29	3.62	0.56				
課程理論與實務的發展趨勢	北部	41	3.22	0.61	3	1.629	0.19	
	中部	41	3.39	0.54				

	南部	50	3.46	0.65				
	東部	29	3.21	0.73				
課程治理管理實務的效率	北部	42	3.43	0.70	3	0.63	0.60	
	中部	41	3.32	0.69				
	南部	50	3.50	0.58				
	東部	29	3.38	0.62				
各地教育資源的均衡分配	北部	42	3.62	0.62	3	1.00	0.39	
	中部	41	3.71	0.60				
	南部	50	3.80	0.45				
	東部	29	3.79	0.49				
教育經費的負擔能力	北部	39	3.59	0.68	3	3.02	0.02	南部>北部
	中部	37	3.68	0.58				
	南部	45	3.93	0.25				
	東部	29	3.72	0.53				

(三)課程綱要-總綱之課程權限劃分

國中小課程綱要-總綱部分之課程權限劃分（爭議程度：很嚴重4分-不嚴重1分），各項內容的權限歸屬如表4.5。

問卷調查結果發現，總綱部份課程權限爭議程度最嚴重的前三項為「基本學力測驗的實施」（2.40）、「教科書的編製或發展」（2.36）以及「各年級教學科目每週授課時數的決定」（2.29）。

總綱部份課程權限項目的理想歸屬情形：(1)歸屬中央—國中小學課程綱要的制訂與修訂政策、國中小學課程目標與基本能力的訂定、每學年/學期授課日數的決定、各年級教學科目的決定、教科書的編製或發展、教科書的審查、基本學力測驗的實施。(2)歸屬地方—各年級教學科目每週授課時數的決定、重大議題的選擇、補充教材的審查、教科書與補充教材的評鑑、學校課程評鑑的實施、學校教學評鑑的實施。(3)歸屬學校—各年級彈性學習節數的決定、教科書的選用、補充教材的編製或發展、補充教材的選用、學校課程計畫的規劃。

表4.5國中小課程綱要--總綱課程權限之爭議程度平均數及理想歸屬百分比

題項內容	爭議程度 (平均數)	理想歸屬(百分比)		
		中央	地方	學校
國中小學課程綱要的制訂與修訂政策	2.19	96.9	5	1.3
國中小學課程目標與基本能力的訂定	2.17	93.1	9.4	5.0
每學年/學期授課日數的決定	2.01	69.6	40.5	1.9
各年級教學科目的決定	2.16	67.3	32.7	13.5

各年級教學科目每週授課時數的決定	2.29	42.4	47.5	30.4
各年級彈性學習節數的決定	2.13	20.5	35.3	57.7
重大議題的選擇	2.19	38.4	45.9	39.6
教科書的編製或發展	2.36	70.7	33.8	15.9
教科書的審查	2.15	82.3	20.9	6.3
教科書的選用	2.12	7.5	27.7	74.2
補充教材的編製或發展	1.87	15.1	40.9	66.7
補充教材的審查	1.88	19.5	52.2	42.8
補充教材的選用	1.76	3.1	18.9	87.4
教科書與補充教材的評鑑	2.01	39.7	53.2	29.5
學校課程計畫的規劃	1.89	7.5	30.2	73.6
學校課程評鑑的實施	2.09	10.1	68.6	43.4
學校教學評鑑的實施	2.21	12.6	62.3	50.9
基本學力測驗的實施	2.40	54.7	50.3	17

進一步將國中小學課程綱要總綱內容所涉及的課程權限因素以ANOVA單因子變異數分析如表4.6，發現「每學年/學期授課日數的決定」、「各年級教學科目的決定」、「各年級教學科目每週授課時數的決定」、「重大議題的選擇」、「教科書的審查」、「學校課程計畫的規劃」這6個項目具有顯著性。再以雪費法（Scheffe method）進行事後多重比較發現，「各年級教學科目每週授課時數的決定」北部比南部認為爭議性較大，「教科書的審查」東部地區又比南部認為爭議性更大。每學年學期授課日數的決定及各年級教學科目的決定，則在各區域並無顯著爭議。

表4.6國中小學課程綱要--總綱課程權限歸屬區域間差異分析

構面	組別	樣本數	平均數	標準差	自由度	F檢定	顯著性	Sheffe法事後比較
國中小學課程綱要的制訂與修訂政策	北部	36	2.33	1.07	3	1.66	0.18	
	中部	29	2.24	1.19				
	南部	42	1.88	1.04				
	東部	26	2.38	1.02				
國中小學課程目標與基本能力的訂定	北部	36	2.39	1.18	3	1.00	0.4	
	中部	33	2.03	1.08				
	南部	42	2.00	1.17				
	東部	25	2.28	1.10				
每學年學期授課日數的決定	北部	34	2.21	1.18	3	3.615	0.02	
	中部	32	1.69	0.97				
	南部	36	1.72	0.94				
	東部	25	2.44	1.16				
各年級教學科目	北部	37	2.49	1.10	3	3.93	0.01	

的決定	中部	35	1.94	0.97				
	南部	43	1.86	0.92				
	東部	25	2.48	1.09				
各年級教學科目 每週授課時數的 決定	北部	38	2.66	1.04	3	3.13	0.03	北>南
	中部	38	2.16	1.10				
	南部	45	2.00	0.95				
	東部	28	2.43	0.98				
各年級彈性學習 節數的決定	北部	37	2.38	1.16	3	2.07	0.11	
	中部	34	2.00	0.99				
	南部	43	1.88	1.01				
	東部	23	2.39	1.12				
重大議題的選擇	北部	37	2.43	1.09	3	4.16	0.01	
	中部	36	2.08	0.97				
	南部	46	1.85	0.97				
	東部	27	2.63	1.12				
教科書的編製或 發展	北部	38	2.58	1.15	3	2.57	0.06	
	中部	34	2.44	1.05				
	南部	45	2.02	0.97				
	東部	26	2.58	0.99				
教科書的審查	北部	34	2.44	1.05	3	4.295	0.01	東>南
	中部	30	1.97	1.07				
	南部	44	1.84	0.89				
	東部	24	2.58	0.97				
教科書的選用	北部	38	2.34	1.05	3	1.09	0.36	
	中部	30	2.20	1.06				
	南部	41	1.93	0.99				
	東部	25	2.12	1.09				
補充教材的編製 或發展	北部	37	1.81	1.00	3	0.14	0.94	
	中部	28	1.96	1.00				
	南部	39	1.85	0.96				

	東部	24	1.88	1.03				
補充教材的審查	北部	37	1.89	1.08	3	0.18	0.91	
	中部	28	1.96	0.96				
	南部	42	1.79	0.95				
	東部	24	1.88	1.08				
補充教材的選用	北部	35	1.66	0.91	3	0.52	0.67	
	中部	27	1.93	1.04				
	南部	40	1.70	0.91				
	東部	21	1.86	1.06				
教科書與補充教材的評鑑	北部	37	2.00	1.03	3	1.51	0.21	
	中部	32	1.97	1.00				
	南部	46	1.85	0.87				
	東部	26	2.35	0.98				
學校課程計畫的規劃	北部	33	2.06	1.12	3	2.72	0.05	
	中部	32	1.88	0.91				
	南部	40	1.58	0.68				
	東部	22	2.18	0.96				
學校課程評鑑的實施	北部	36	2.25	1.18	3	0.95	0.42	
	中部	33	2.09	1.07				
	南部	42	1.88	0.89				
	東部	25	2.20	1.00				
學校教學評鑑的實施	北部	38	2.34	1.24	3	0.91	0.44	
	中部	32	2.25	1.02				
	南部	43	2.00	1.00				
	東部	25	2.36	1.04				
基本學力測驗的實施	北部	36	2.50	1.16	3	0.86	0.46	
	中部	34	2.24	1.02				
	南部	44	2.32	1.10				
	東部	27	2.63	1.01				

(四)課程綱要-學習領域之課程權限劃分

課程綱要-學習領域部分之課程權限劃分（爭議程度：很嚴重4分-不嚴重1分），各項內容的權限歸屬如表4.7，調查結果發現爭議程度最嚴重的前三項為：「重大議題融入學習領域的教學」（2.01）、「能力指標的訂定」（1.98）以及「學習領域課程/教學視導的實施」（1.92）。

學習領域部份課程權限的理想歸屬情形：(1)中央—課程目標的訂定、能力指標的訂定。(2)地方—學習領域課程/教學視導的實施。(3)學校—課程計畫的規劃、教學內容的規劃、教學活動的設計、教學資源的選用、教學方法的選用、學習評量的實施、重大議題融入學習領域的教學。

表4.7 國中小課程綱要--學習領域課程權限之爭議程度平均數及理想歸屬百分比

題項內容	爭議程度 (平均數)	理想歸屬(百分比)		
		中央	地方	學校
課程目標的訂定	1.8	85.5	12.6	9.4
能力指標的訂定	1.98	84.8	15.8	7.6
課程計畫的規劃	1.75	19.5	31.4	61.6
教學內容的規劃	1.68	11.9	19.5	76.1
教學活動的設計	1.58	5	15.7	86.8
教學資源的選用	1.57	3.8	22.6	85.5
教學方法的選用	1.63	3.1	11.3	91.2
學習評量的實施	1.71	6.4	21.7	87.9
重大議題融入學習領域的教學	2.01	11.5	33.1	74.5
學習領域課程/教學視導的實施	1.92	8.5	67.3	47.7

進一步以ANOVA單因子變異數分析（表4.8），發現「學校課程計畫的規劃」、「教學方法的選用」、「學習評量的實施及學習領域課程/教學視導的實施」這3個項目具有顯著性，但再以雪費法（Scheffe method）進行事後成對比較並無發現差異。

表4.8 國中小課程綱要--學習領域課程權限歸屬之區域間差異分析

構面	組別	樣本數	平均數	標準差	自由度	F檢定	顯著性	Sheffe法事後比較
課程目標的訂定	北部	34	1.94	1.04	3	0.93	0.43	
	中部	31	1.71	0.86				
	南部	42	1.64	0.88				
	東部	24	1.96	1.08				
能力指標的訂定	北部	34	2.09	1.08	3	0.51	0.68	
	中部	31	1.84	0.97				
	南部	42	1.93	1.00				
	東部	24	2.13	1.12				
課程計畫的規劃	北部	34	1.76	1.02	3	0.95	0.42	
	中部	28	1.71	0.85				

	南部	43	1.60	0.73				
	東部	21	2.00	1.00				
教學內容的規劃	北部	35	1.66	0.97	3	1.75	0.16	
	中部	28	1.82	0.77				
	南部	45	1.49	0.70				
	東部	21	1.95	1.02				
教學活動的設計	北部	34	1.56	0.96	3	1.89	0.14	
	中部	28	1.61	0.79				
	南部	42	1.40	0.67				
	東部	20	1.95	1.05				
教學資源的選用	北部	33	1.48	0.80	3	2.26	0.09	
	中部	26	1.62	0.70				
	南部	42	1.43	0.59				
	東部	19	1.95	1.03				
教學方法的選用	北部	33	1.55	0.79	3	3.67	0.02	
	中部	26	1.62	0.75				
	南部	39	1.46	0.64				
	東部	18	2.17	0.99				
學習評量的實施	北部	34	1.59	0.86	3	4.92	0.00	
	中部	28	1.61	0.69				
	南部	41	1.59	0.77				
	東部	19	2.37	0.96				
重大議題融入學習領域的教學	北部	35	1.94	1.03	3	2.00	0.12	
	中部	28	2.14	0.85				
	南部	46	1.80	0.83				
	東部	25	2.36	1.22				
學習領域課程教學視導的實施	北部	33	1.91	1.07	3	3.07	0.03	
	中部	33	1.94	0.90				
	南部	42	1.62	0.80				
	東部	26	2.35	1.13				

(五)「中央—地方—學校」爭議的主要因素

「中央—地方—學校」之間課程權限產生爭議的主要因素，如表4.9所示，國中小對於課程權限產生爭議主要因素，以「受到利益團體爭取權益的影響」的同意程度最高；其次依序為「基於政治因素考量」與「沿襲政策慣例考量」

表4.9 國中小課程權限發生爭議主要因素之平均數

題項內容	平均數
法令規定不明確	2.81
法令規定不周延	2.92
規避教育經費及責任	2.96
爭奪教育權力	2.76
受到利益團體爭取權益的影響	3.18
沿襲政策慣例考量	3.05
基於政治因素考量	3.10
對於課程權責的認識不清楚	2.95

進一步以 ANOVA 單因子變異數分析區域間的差異（表 10），發現「**爭奪教育權力**」呈現顯著性 ($F(3,151)=2.902, p<.05$)，再以雪費法進行事後多重比較後發現各區差異並不明顯。

表4.10 國中小學課程權限劃分發生爭議主要因素之區域間差異分析

構面	組別	樣本數	平均數	標準差	自由度	F檢定	顯著性	Sheffe法事後比較
法令規定不明確	北部	41	2.93	0.99	3	1.59	0.20	
	中部	40	2.68	1.05				
	南部	48	2.65	1.00				
	東部	28	3.07	0.77				
法令規定不周延	北部	42	3.05	0.98	3	2.10	0.10	
	中部	40	2.80	0.99				
	南部	49	2.76	0.97				
	東部	28	3.25	0.75				
規避教育經費及責任	北部	40	2.90	0.93	3	0.36	0.78	
	中部	38	3.05	0.93				
	南部	49	2.92	1.08				
	東部	28	3.11	1.07				
爭奪教育權力	北部	40	3.05	1.01	3	2.90	0.04	
	中部	38	2.58	1.03				
	南部	49	2.53	1.17				

	東部	28	3.07	0.98				
受到利益團體爭取權益的影響	北部	41	3.37	0.83	3	0.70	0.56	
	中部	39	3.13	0.89				
	南部	49	3.12	0.99				
	東部	29	3.17	0.76				
沿襲政策慣例考量	北部	42	3.17	0.85	3	0.74	0.53	
	中部	40	2.90	0.71				
	南部	49	3.08	0.89				
	東部	29	3.00	0.93				
基於政治因素考量	北部	41	3.29	0.84	3	2.66	0.05	
	中部	39	2.79	0.83				
	南部	48	3.08	0.87				
	東部	29	3.21	0.73				
對於課程權責的認識不清楚	北部	41	3.07	0.99	3	0.43	0.74	
	中部	38	2.84	1.05				
	南部	48	3.00	0.88				
	東部	28	2.93	0.86				

(六)未來十二年國教課程權限劃分型態

對於未來國民教育延長至十二年，課程權限各種劃分型態的問卷調查結果（表4.11），發現國中小對於課程權限各種劃分型態，以「**由中央、地方和學校以夥伴關係進行分工合作**」的同意程度最高，其次依序為「採中央分配：由中央分配給地方和學校」、「採地方分配：由縣市向上委託中央辦理和向下分配給學校」、「採學校分配：由學校想上委託地方與中央」。

表4.11國中小對未來十二年國教課程權限各種劃分型態之平均數

題項內容	平均數
採中央分配：由中央分配給地方和學校	2.73
採地方分配：由縣市向上委託中央辦理和向下分配給學校	2.48
採學校分配：由學校想上委託地方與中央	1.71
由中央、地方和學校以夥伴關係進行分工合作	3.46

二、高中部份

(一)課程權限劃分的原則

「中央—地方—學校」課程權限的劃分原則之重要程度（很重要4分-不重要1分），各項原則之平均數及標準差如下表4.12。

從整體平均數來看，高中部分認為「程序保障原則」(平均數3.82)最重要，即：在課程權限的劃分過程裡，中央、地方、學校都有參與的機會。

表4.12高中課程權限劃分原則之平均數及標準差

原則內容	樣本數	平均數	標準差
基本權益原則	57	3.79	.453
利益權衡原則	57	3.74	.583
最適功能原則	57	3.61	.590
基層優先原則	57	3.54	.758
設立主體原則	57	3.19	.789
程序保障原則	57	3.82	.428

進一步將問卷課程權限劃分原則進行ANOVA單因子變異數分析區域間差異，發現「程序保障原則」具有顯著差異($F(3,53)=3.201, p<.05$)，顯示高中部分認為「程序保障原則」最為重要(表4.13)。

表4.13高中課程權限原則之區域間差異比較表

構面	組別	樣本數	平均數	標準差	自由度	F檢定	顯著性	Sheffe法 事後比較
基本權限原則	北部	23	3.78	0.42	3	0.07	0.98	
	中部	10	3.80	0.42				
	南部	17	3.76	0.56				
	東部	7	3.86	0.38				
利益權衡原則	北部	23	3.78	0.67	3	0.25	0.86	
	中部	10	3.70	0.48				
	南部	17	3.76	0.44				
	東部	7	3.57	0.79				
最適功能原則	北部	23	3.70	0.56	3	0.88	0.46	
	中部	10	3.60	0.52				
	南部	17	3.65	0.61				
	東部	7	3.29	0.76				
基層優先原則	北部	23	3.65	0.71	3	0.96	0.42	
	中部	10	3.20	1.033				

	南部	17	3.53	0.624				
	東部	7	3.71	0.76				
設立主體原則	北部	23	3.30	0.77	3	0.31	0.82	
	中部	10	3.20	0.63				
	南部	17	3.06	0.90				
	東部	7	3.14	0.90				
程序保障原則	北部	23	3.96	0.21	3	3.201	0.031	
	中部	10	3.80	0.42				
	南部	17	3.59	0.62				
	東部	7	4.00	0.00				

(二)課程權限劃分的考量因素

「中央—地方—學校」課程權限劃分的考量因素之重要程度（很重要4分-不重要1分），各項考量因素之平均數及標準差如下表4.14。

從整體平均數來看，高中部分認為最重要的考量因素都是「**學生受教權益之保障**」，其次依序是「教師課程專業之發揮」、「學校教育目的之達成」、「各地教育資源的均衡分配」、「教育經費的負擔能力」及「城鄉區域教育的均衡發展」。

表4.14 高中課程權限劃分考量因素之平均數及標準差

考量因素	樣本數	平均數	標準差
學校教育目的之達成	57	3.68	.602
學生受教權益之保障	57	3.96	.186
教師課程專業之發揮	57	3.74	.483
課程發展與實施的自主性	57	3.44	.780
城鄉區域教育的均衡發展	57	3.54	.569
課程理論與實務的發展趨勢	57	3.26	.642
課程治理/管理實務的效率	57	3.30	.680
各地教育資源的均衡分配	57	3.58	.625
教育經費的負擔能力	53	3.57	.721

以ANOVA單因子變異數分析各區域課程權限考量因素時，發現所有課程權限考量因素皆無顯著性（表4.15）。

表4.15高中課程權限考量因素之區域間差異比較表

構面	組別	樣本數	平均數	標準差	自由度	F檢定	顯著性	Sheffe法事後比較
學校教育目的之達成	北部	23	3.78	0.52	3	1.119	0.35	
	中部	10	3.70	0.48				
	南部	17	3.47	0.80				
	東部	7	3.86	0.38				
學生受教權益之保障	北部	23	3.96	0.21	3	0.70	0.56	
	中部	10	3.90	0.32				
	南部	17	4.00	0.00				
	東部	7	4.00	0.00				
教師課程專業之發揮	北部	23	3.74	0.54	3	0.67	0.58	
	中部	10	3.90	0.32				
	南部	17	3.71	0.47				
	東部	7	3.57	0.54				
課程發展與實施的自主性	北部	23	3.61	0.58	3	1.25	0.30	
	中部	10	3.60	0.70				
	南部	17	3.24	0.90				
	東部	7	3.14	1.07				
城鄉區域教育的均衡發展	北部	23	3.57	0.59	3	0.42	0.74	
	中部	10	3.40	0.52				
	南部	17	3.53	0.62				
	東部	7	3.71	0.49				
課程理論與實務的發展趨勢	北部	23	3.17	0.72	3	1.01	0.39	
	中部	10	3.10	0.57				
	南部	17	3.35	0.61				
	東部	7	3.57	0.54				
課程治理管理實	北部	23	3.43	0.59	3	0.70	0.56	

務的效率	中部	10	3.30	0.48				
	南部	17	3.12	0.78				
	東部	7	3.29	0.95				
各地教育資源的 均衡分配	北部	23	3.52	0.73	3	0.60	0.62	
	中部	10	3.80	0.42				
	南部	17	3.59	0.62				
	東部	7	3.43	0.54				
教育經費的負擔 能力	北部	20	3.60	0.75	3	0.10	0.96	
	中部	9	3.56	0.73				
	南部	17	3.59	0.71				
	東部	7	3.43	0.79				

(三)課程綱要-總綱部分之課程權限劃分

高中課程綱要-總綱部分之課程權限劃分（爭議程度：很嚴重4分-不嚴重1分），各項內容的權限歸屬如表4.16。問卷調查結果發現，總綱部份課程權限爭議程度最嚴重的前三項為「各年級教學科目每週授課時數的決定」(2.36)、「各年級彈性學習節數的決定」(2.20)以及「各教學科目教科書的編製或發展」(2.20)。

總綱部份課程權限項目的理想歸屬情形：(1)歸屬中央—高中課程綱要的制訂與修訂政策、高中課程目標與基本能力的訂定、每學年/學期授課日數的決定、各年級教學科目的決定、各年級教學科目每週授課時數的決定、重大議題的選擇、各教學科目教科書的編製或發展、各教學科目教科書的審查、教科書與補充教材的評鑑、學科能力測驗的實施。(2)歸屬地方—學校課程評鑑的實施、學校教學評鑑的實施。(3)歸屬學校—各年級彈性學習節數的決定、各教學科目教科書的選用、各教學科目補充教材的編製或發展、各教學科目補充教材的審查、各教學科目補充教材的選用、學校課程計畫的規劃。

表4.16高中部分課程綱要--總綱課程權限之爭議程度平均數及理想歸屬百分比

題項內容	爭議程度 (平均數)	理想歸屬(百分比)		
		中央	地方	學校
高中課程綱要的制訂與修訂政策	2.16	96.3	7.4	1.9
高中課程目標與基本能力的訂定	2.04	92.6	11.1	7.4
每學年/學期授課日數的決定	1.64	83.6	10.9	7.3
各年級教學科目的決定	2.15	52.8	24.5	34
各年級教學科目每週授課時數的決定	2.36	58.2	29.1	25.5
各年級彈性學習節數的決定	2.20	21.8	41.8	49.1
重大議題的選擇	2.18	49.1	34.5	38.2
各教學科目教科書的編製或發展	2.20	63.6	21.8	16.4

各教學科目教科書的審查	2.04	81.8	14.5	9.1
各教學科目教科書的選用	1.53	9.1	16.4	85.5
各教學科目補充教材的編製或發展	1.49	7.3	18.2	87.3
各教學科目補充教材的審查	1.56	20.0	25.5	63.6
各教學科目補充教材的選用	1.40	3.6	12.7	92.7
教科書與補充教材的評鑑	1.75	41.8	38.2	30.9
學校課程計畫的規劃	1.76	5.5	25.5	76.4
學校課程評鑑的實施	1.95	34.5	50.9	30.9
學校教學評鑑的實施	2.15	18.2	50.9	43.6
學科能力測驗的實施	2.06	60	27.3	25.5

(四)課程綱要-教學科目部分之課程權限劃分

高中課程綱要-教學科目部分課程權限劃分的爭議程度(很嚴重4分-不嚴重1分)，各項內容的權限歸屬如表4.17，調查結果發現爭議程度最嚴重的前三項為：「科目學分數的訂定」(2.29)、「科目核心能力的訂定」(1.95)、「科目教材綱要的規劃」(1.94)。

教學科目課程權限的理想歸屬情形：(1)中央—科目課程目標的訂定、科目學分數的訂定、科目核心能力的訂定。(2)地方—科目教材綱要的規劃。(3)學校—科目教材的編寫、科目教材的選用、科目教學內容的規劃、科目教學資源的選用、科目教學方法的選用、科目學習評量的實施。

表4.17 高中課程綱要教學科目課程權限爭議程度平均數及理想歸屬百分比

題項內容	爭議程度 (平均數)	理想歸屬(百分比)		
		中央	地方	學校
科目課程目標的訂定	1.77	77.4	20.8	9.4
科目學分數的訂定	2.29	81.5	18.5	9.3
科目核心能力的訂定	1.95	81.5	27.8	13
科目教材綱要的規劃	1.94	63	29.6	16.7
科目教材的編寫	1.75	35.2	35.2	40.7
科目教材的選用	1.60	0	24.1	85.2
科目教學內容的規劃	1.65	13	25.9	72.2
科目教學資源的選用	1.45	1.9	25.9	83.3
科目教學方法的選用	1.42	1.9	11.1	92.6
科目學習評量的實施	1.55	3.8	13.2	88.7

進一步以ANOVA單因子變異數分析(表4.18)，發現在教學科目課程權限歸屬的區域間並未出現顯著性差異。

表4.18 高中課程綱要--教學科目課程權限歸屬之區域間差異分析

構面	組別	樣本數	平均數	標準差	自由度	F檢定	顯著性	Sheffe法事後比較
科目課程目標的訂定	北部	21	1.62	1.07	3	2.04	0.12	
	中部	10	1.70	1.06				
	南部	17	1.65	1.06				
	東部	7	2.71	1.11				
科目學分數的訂	北部	23	2.35	1.30	3	0.85	0.47	

定	中部	10	2.50	1.18				
	南部	17	1.94	1.09				
	東部	7	2.71	1.38				
科目核心能力的 訂定	北部	23	2.04	1.26	3	0.26	0.85	
	中部	10	2.10	1.20				
	南部	17	1.76	0.97				
	東部	7	1.86	1.22				
科目教材綱要的 規劃	北部	22	2.18	1.22	3	0.98	0.41	
	中部	10	1.60	1.17				
	南部	17	1.71	1.21				
	東部	7	2.29	1.11				
科目教材的編寫	北部	23	1.87	1.06	3	0.64	0.60	
	中部	10	1.30	0.95				
	南部	17	1.71	1.31				
	東部	7	1.86	1.07				
科目教材的選用	北部	23	1.65	1.11	3	1.26	0.30	
	中部	10	1.00	0.67				
	南部	17	1.65	1.32				
	東部	7	2.00	1.16				
科目教學內容的 規劃	北部	23	1.91	1.31	3	1.35	0.27	
	中部	10	1.00	0.67				
	南部	17	1.59	1.37				
	東部	7	1.86	1.21				
科目教學資源的 選用	北部	23	1.52	1.08	3	0.44	0.73	
	中部	10	1.10	0.74				
	南部	17	1.47	1.23				
	東部	7	1.57	0.79				
科目教學方法的 選用	北部	23	1.57	1.08	3	0.35	0.79	
	中部	10	1.20	0.92				
	南部	17	1.29	1.36				

	東部	7	1.29	0.76				
科目學習評量的實施	北部	23	1.74	1.21	3	0.85	0.47	
	中部	10	1.20	0.92				
	南部	17	1.29	1.40				
	東部	7	1.86	1.07				

(五)「中央—地方—學校」爭議的主要因素

「中央—地方—學校」之間產生爭議的主要因素，如表4.19所示，高中對於課程權限產生爭議主要因素，以「受到利益團體爭取權益的影響」的同意程度最高；其次，依序為「法令規定不周延」與「對於課程權責的認識不清楚」。

表4.19高中課程權限發生爭議主要因素之平均數

題項內容	平均數
法令規定不明確	2.71
法令規定不周延	2.89
規避教育經費及責任	2.62
爭奪教育權力	2.38
受到利益團體爭取權益的影響	2.91
沿襲政策慣例考量	2.71
基於政治因素考量	2.62
對於課程權責的認識不清楚	2.89

進一步以 ANOVA 單因子變異數分析區域間的差異（表 4.20），發現皆為無顯著性差異。

表4.20高中課程權限劃分發生爭議主要因素之區域間差異分析

構面	組別	樣本數	平均數	標準差	自由度	F檢定	顯著性	Sheffe法事後比較
法令規定不明確	北部	23	2.57	1.34	3	0.32	0.81	
	中部	10	2.60	0.97				
	南部	17	2.88	0.93				
	東部	7	2.86	1.07				
法令規定不周延	北部	23	2.96	1.15	3	0.36	0.78	
	中部	10	2.60	0.84				
	南部	17	2.94	0.97				
	東部	7	3.00	0.58				
規避教育經費及	北部	23	2.48	1.31	3	0.23	0.87	

責任	中部	10	2.70	1.34				
	南部	17	2.71	1.11				
	東部	7	2.861	0.90				
爭奪教育權力	北部	23	2.30	1.26	3	0.48	0.70	
	中部	10	2.60	1.08				
	南部	17	2.35	1.12				
	東部	7	2.86	1.22				
受到利益團體爭取權益的影響	北部	23	3.00	1.24	3	0.34	0.80	
	中部	9	3.11	0.93				
	南部	17	2.71	1.21				
	東部	7	3.00	0.58				
沿襲政策慣例考量	北部	23	2.83	1.07	3	0.29	0.83	
	中部	10	2.70	0.82				
	南部	17	2.71	0.85				
	東部	7	2.43	1.27				
基於政治因素考量	北部	23	2.61	1.20	3	0.32	0.81	
	中部	10	2.80	1.03				
	南部	17	2.65	0.79				
	東部	7	2.29	1.38				
對於課程權責的認識不清楚	北部	23	2.74	1.10	3	0.61	0.61	
	中部	10	3.00	0.82				
	南部	17	3.00	1.00				
	東部	7	3.29	0.95				

(六)未來十二年國教課程權限劃分型態

對於未來國民教育延長至十二年，課程權限各種劃分型態的問卷調查結果（表4.21），高中對於課程權限各種劃分型態以「由中央、地方和學校以夥伴關係進行分工合作」的同意程度最高，其次依序為「採中央分配:由中央分配給地

方和學校」、「採地方分配：由縣市向上委託中央辦理和向下分配給學校」、「採學校分配：由學校想上委託地方與中央」。

表4.21高中對未來十二年國教課程權限各種劃分型態之平均數

題項內容	平均數
採中央分配：由中央分配給地方和學校	3.16
採地方分配：由縣市向上委託中央辦理和向下分配給學校	1.98
採學校分配：由學校想上委託地方與中央	1.89
由中央、地方和學校以夥伴關係進行分工合作	3.20

第二節 分區座談之分析

研究小組依據文獻與問卷調查結果，編製國中小與高中「課程權限劃分方案初稿」，然後進行北中南東四區的分區座談，邀請學者專家針對本方初稿進行討論並提出修正建議。

一、課程權限劃分的原則

1.基本權益原則

權益分配的部分，要思考的就是自主性還要負上自主的責任，那個權益之外那個相對應該負起責任，那個責任到底要放在哪裡？是不是能夠回歸到教育基本法的第二條，人民是教育的主體，這樣的中心思維，我們在探討的時候，要談自由度大到什麼程度的時候，才有一個約束的規範。(東區：洪龍秋理事長)

2.利益權衡原則

「權衡原則」教育產生的利益怎樣衡量？有沒有衡量指標？用「衡量」的字直接改成『教育歸屬』，歸屬中央、歸屬學校。(南區：涂順安校長)

利益權衡原則，「利益」這兩個字可能要再斟酌一下。(南區：黃秀霞校長)

利益歸屬原則所產生的利益，我不曉得利益的英文是什麼？權力通常指right，課程產生之正當行為，這個思考和現在我們所講的利益，有利益導向有點差別。profit或right這有點差別。所以這個「利益」我第一次看到覺得好唐突，不知道要用正當性還正當行為。(陳添球教授)

基本是涉及到課程權力相關的主體與客體，基本權益也是涉及到課程權力的主體與客體，在這裡比較少看到權力機制運作的一些原則，從權力探討的組織架構中似乎還有某一些原則可以加以補強。(北區：許籐繼副教授)

3.最適功能原則

我個人還是認為能夠給中央做的還是盡量給中央來做會比較好，因為常常想說把縮小城鄉差距拿來做為授權地方有權力來劃分課程的依據，但是在資源不平均情況之下，授權地方來做課程規劃，只會加大城鄉差距，都市可以跑得很快、跑得很好 我們鄉下現有資源，現有能力，讓都市有這個權限的話，他們會衝得越遠，鄉下越落後，這是我比較擔心的。如果是屬於鄉土性那類課程的話，就由地方自己去處理，比較核心的課程，還是做統一規劃可能

會比較妥當。(中區：王銘煜處長)

最適功能原則，可能改為劃分專業是最適功能原則，劃分權限是設立主體原則。(葉興華副教授)

4. 基層優先原則

第四個基層優先原則，我比較不喜歡這個原則，因為學校已經負擔太多太多的事務，這個看起來很模糊又會讓學校事情更多。可以考慮修成：劃分結果學生優先原則或劃分過程程序保障原則。(北區：葉興華副教授)

5. 設立主體原則

建議核心的課程或重要部份還是由中央統籌做統整，全國性較可統一去做區隔。屬於通識或地方鄉土課程建議地方依本土民情來做課程編制。(中區：蕭大富家長會會長)

6. 程序保障原則

原文字在劃分權限的過程中，中央、地方與學校均有參與的機會，可以把「均」改成「應」。機會的意思就好像我給你機會，那事實上是沒有，把它改成「機制」。(中區：李永烈校長)

國民小學牽涉到基本能力的部分，像國語、數學及自然，由中央政府統一來選擇。牽涉到學校基本條件的，如社區發展的部分，如社會課程、英語、本土語言、綜合跟健康與體育部分，可以交給學校來做選擇。基本能力部分，牽涉到學生在課程上的銜接，如果只是放在社會科及本土語言影響不大，但是國語、數學和自然這一方面，因為銜接性很強，老師也沒有時間去做補充教材可以比較放大這個範圍，由中央政府統一來做一個規劃跟選擇。其他的部分，可以尊重地方，這就是所謂的程序保障原則。(南區：張仁全老師)

對於對第4、5、6項原則，與會人員爭議性較多，有些認為相互抵觸而提出若干修正：

第四、五、六項，這三項後面的敘述好像彼此抵觸。我們教育基層工作者跟學校、地方彼此有抵觸、爭權的現象。(北區：郭伯嘉校長)

第四基層優先原則及第六設立主體原則，這二個原則從字面上看起來第四好像比較強調基層事務，從第六項原則看起來設立主管優先的原則，一個是基層的，一個是主管的，這兩原則怎樣再做更清晰的劃分。(北區：許籐繼副教授)

國民中小學課程權限的劃分直轄市與縣市可以發揮的能量不一樣，像台北市、高雄市、未來五都跟南投縣、屏東縣這兩個，他們的編制，對課程跟教學的部份差別太大，所以如果基層優先原則跟最適功能原則要寫進來的話，可能要去著墨這部份。因為台北市，未來的台中市、台南市、高雄市可能不是很需要加入多一點的功能角色，但是像苗栗縣、南投、彰化，可能就需要成立一個地方教育處，或類似以前省政府教育廳那樣功能，才有辦法去承擔課程協調的角色，不然他們立足點是不一樣的。(中區：李永烈校長)

第五原則的「最適功能原則」可以包含「基層優先」和「基本權益」，因為「最適功能原則」、「基層優先原則」和「基本權益原則」這三個原則，以「最適功能原則」為最大範圍。另外，第二和第四原則好像有點矛盾，第二「基本權益原則」，第四又是「基層優先原則」這兩個原則，建議貴計畫可以再去思考一下。我自己再提三個核心的部分：「核心單位確認」，就是確認到底是誰為辦理單位，因為教育部自己本身不可能辦，目前檯面上看來，就是國家教育研究院籌備處來辦理，或是未來假設立法三讀通過後，就是由國教院來辦理。國家教育研究院辦理的時候就是事權要統一。第一就是核心單位誰在做這種課程權限。這不只是學術研

究，實務上也要搭配，要確認辦理的單位，不要談了半天還是長官決定。第二是「事務性質歸屬原則」，就如「利益歸屬原則」只是用詞不同。建議三為「永續發展原則」，中小學一定要同一組人馬來做，這才能把過去數十年來的單兵作戰或分道揚鑣的狀況改進。包括學科的部份也是在計畫中「劃分的原則」有八個原則，其中有兩個是比較關鍵的，其中為第「一」和「六」原則是為最主要兩個原則。剛剛也有人提到這不只是學術研究，實務上也要搭配，要確認辦理的單位，也不是說只要長官決定。尤其是數學。高中比較尷尬，它算是跟大學銜接，往下的話則是跟K至12這個課程一貫系統做結合，可能除了國中小是同一批人馬外，高中也需要是同一批人馬，高中是屬於K至12這個層級底下的，假如它是屬於上層的話，它的教師專業發展和專業評鑑都是比照大學教師的標準來做。所以高中還是妾身未明，所以我就另外提供這三個原則。(東區：白亦方教授)

在中區及南區座談之後，根據參與座談專家學者的意見加入「彈性多元原則」及「民主合作原則」。彈性多元原則指課程權限的劃分需兼顧不同學校型態及教育制度（例如—公立與私立學校、完全與非完全中學、義務與非義務教育）的特性與發展需求。民主合作原則指課程權限的劃分機制，需建立在中央-地方-學校三者的民主參與和分工合作的基礎上。此外，與會教育人士另外也提出若干原則建議：

（七）權責相符原則

從細部原則來看，是不是可以再增加一個權責相符原則。權力爭取大家都希望越多越好，相對責任的承擔是不是可以加以符應，這是滿重要的。(北區：許籐繼副教授)

是不是權限改成權責的劃分會比較好，因為劃分之後還要去執行，就會牽涉到評鑑和標準，就是鬆綁之後還要鬆鬆的綁，要不然分權分出去之後就沒有綁了，這也是一個問題。所以我覺得是不是改成權責劃分。(東區：陳添球教授)

（八）其他

針對國中小部分有那麼多條，有些是不是可以列為必要的。我比較傾向用基本政策。有些放不進去，它只是因為城鄉差距的關係。有些是必要就沒得討論，有些應該是可以列為參考用的，有些項目應該是中央跟地方要協調，或是地方和學校，因為各地方的狀況不太一樣。例如，屏東和台北市的狀況也不太一樣，權限應該要放在哪個層級？以屏東來說六班學校其實很多，人力不足的情況下，地方可以介入。我覺得像都會區的學校可能班級數多。所以，這一部份列為必要沒得討論的。有些是可以調整的。有些事情其實是三個層級互相切割。有些是可以重疊，在裡面細項更清楚的去界定。譬如，中央層級的部分，教科書的編製或發展部分，是不是教科書都要由中央編製及發展？比如說教科書的定義是七大領域，海洋教育是不是要有教科書？還是說有些藝能科的教科書，哪些教科書是適合中央發展，哪些教科書適合地方？哪些教科書適合學校？這是我對歸屬的看法。(南區：楊智穎教授)

我覺得原則好像多了一些，原則太多可能就會變成沒有原則。(北區：黃景生校長)

具體建議在劃分原則分兩大類。第一個提到是理念的原則：(1) 公平正義原則(2) 基本權益(3) 民主合作原則(4) 利益歸屬原則(5) 彈性多元原則。另外一個原則就是運作原則，包含：(1) 依法行政(2) 程序保障(3) 最適功能(4) 基層優先原則(5) 權責相符原則。在細部權責劃分，建議要有一個中間比較類屬的屬性，從課程教學角度來看，大致上不外乎先有政策，再有課程的組織，再有課程的實施、課程的評鑑、課程的改革這五個類屬。(北區：張佳琳專門委員)

歸結以上參與座談專家學者的意見，加入「公平正義原則」與「權責相符原

則」，並將課程權限劃分原則順序調整為：

1. 社會正義原則：課程權限劃分必須符合社會正義與公平，確保教育機會均等。
2. 利益歸屬原則：凡課程產生之利益（例如教學科目、教科書、學力測驗...等），涉及全國者，劃歸中央；涉及地方者，劃歸地方；涉及學校者，劃歸學校。
3. 基本權益原則：凡涉及學生、家長、教育人員之基本權利義務之課程事項，歸屬中央。
4. 程序保障原則：在劃分課程權限的過程中，中央、地方與學校應有平等參與的機制。
5. 基層優先原則：凡學校能辦理之課程事務，劃歸學校；學校不能辦理，劃歸地方；地方不能辦理者，劃歸中央。
6. 最適功能原則：以最能發揮課程專業功能者，為課程權限之歸屬對象。
7. 設立主體原則：學校之設立主體（中央或地方）有優先決定課程之權限。（例如國立、市立與縣立學校）。
8. 權責相符原則：課程權限的擁有者必須負起該項權力之應盡責任。
9. 彈性多元原則：課程權限的劃分須兼顧不同學校型態及教育制度（例如——公立與私立學校、完全與非完全中學、義務與非義務教育）的特性與發展需求。
10. 民主合作原則：課程權限的劃分機制，必須建立在中央-地方-學校三者的民主參與和分工合作的基礎，以求教育的永續發展。

二、課程權限劃分的考量因素

在分區座談中，參與座談專家學者的意見比較著重在學生受教權益之保障以及各縣市政府教育經費的負擔能力不足與教育資源分配不均所造成城鄉差距。

1 學生受教權益之保障

課程發展因素的學生受教權益的保障，我是建議改成學生學習權益保障。因為受教權益的主體性比較少，目前是教育基本法改成學習，學習的主體性會比較足夠。（東區：洪龍秋理事長）

2 各地教育資源的均衡分配

如果說真正授權了，地方可以自己規劃了，恐怕是對都市有利，不是對鄉下有利，這是我們自己要省思的。所以，我個人的看法是能夠由中央執行就盡量由中央來執行。（中區：王銘煜處長）

高中的部份，課程權限劃分應該要給縣市比較好？還是歸中央比較好？就目前經濟的情況來看，或是資源各方面來看，也許真的是劃歸中央來規定比較有一個全國的統一性，地方的負擔也會比較輕。（中區：梁福鎮教授）

3 教育經費的負擔能力

高中的部份，課程權限劃分應該要給縣市比較好？還是歸中央比較好？就目前經濟的情況來看，或是資源各方面來看，也許真的是劃歸中央來規定比較有一個全國的統一性，地方的負擔也會比較輕。（中區：梁福鎮教授）

如果說真正授權了，地方可以自己規劃了，恐怕是對都市有利，不是對鄉下有利，我個人的看法是能夠由中央執行就盡量由中央來執行。在資源不平均情況之下，授權地方來做課程規劃，只會加大城鄉差距，都市可以跑得很快、跑得很好，以我們鄉下現有資源，現有能力的話，讓他們會衝得越遠，鄉下越落後，這是我比較擔心的。（中區：王銘煜處長）

為什麼同樣是老師，在台北市授課時數就比較少，其他縣市較多，為什麼台北市的編制就會比較多？又回到一個很基本的，有沒有公平。其實地方是要承擔很多的責任，目前還不想承擔責任，所以就丟給中央，等到有一天想承擔責任，我就要要求下放。這裡面也涉及到財源，台北市為什麼有辦法，因為他們的經費多。可是對其他縣市就很不公平。為什麼同樣當一個老師，在院轄市授課時數就少。只要一致，大家就不會吵來吵去。（東區：饒見維教授）

（四）其他

加入影響的因素，從課程的對象及課程發展的歷程中與利害關係人，哪些人會在什麼階段受到哪些課程對象的影響？來做思考，這樣的思考會不會更加的完整。（北區：許籐繼副教授）

建議在中央、地方、學校都加兩個，一個是對課程事務對象對上及對下的協調與整合。這是每一層級都要負責任的，其實不是只有教育部及地方。教育部沒有上面，它的上面應該是平行：民間、學界，然後跟地方。地方就是對它的課程及所屬的學校。學校其實就是教師、家長，這部份其實就是可以再加進來。（北區：陳美如教授）

歸結以上參與座談專家學者的意見，將課程權限劃分的考量因素修訂為：(1)學生學習權益的保障；(2)學校教育目的之達成；(3)教育經費的負擔能力；(4)不同教育階段（K-12）的銜接；(5)教育資源的均衡分配；(6)課程教學專業的發揮；(7)城鄉教育發展的均衡；(8)學校制度屬性（例如義務與非義務教育、公立與私立、一般中學與完全中學）的差異。

三、課程綱要-總綱部分之課程權限劃分

（一）國中小學

對於中央、地方及學校三層級的國中小課程綱要——總綱課程權限的劃分，參與座談之學者專家提出建議：

1. 歸屬中央部份

國中小學課程綱要的制定與推展政策到各年級的基本學習領域這中間，中央有訂，但是地方空白的比較多。所以我會比較建議像學年/學期的最低授課日數、學習領域的課程目標與能力指標就是中央，假設要訂最低，我就會建議地方就要訂定一個每學年或學期的基本授課日數，這樣才能解決上次爭議的補假問題。我們這邊就要有一個對應，我要講的是指標，在地方權責那邊也要有一個對應的權責。如果我們是用最低，那麼地方就要訂定基本授課日數。學習領域的課程目標與能力指標，如果我們部裡訂的是這個，地方是不是要訂補充說明？我是說這部份是不是要思考一下有一些對應的措施與政策。（北區：黃景生校長）

課程本身若完全劃歸中央，會遇到一個問題，中央的課程從輔導團去看就很明顯，輔導團的種類越來越多，它會自己去擴充課程，但基本的授課節數容納不下，就全部都叫融入，其實它自己可以獨立成爲一門課，中央的權限要做基本的確定，中央在課程綱要訂定之後換它無限擴充，這是很大的問題。（中區：胡延龍副理事長）

歸屬在中央的基本學力測驗，從評量的角度來看，測驗只是出來的東西，我們應該叫評量，評鑑有另外的概念。測驗評量與評鑑當時用這一個詞的時候，不知道你們的想法是什麼？（東區：何繼琪副教授）

實驗課程的研究、發展與推廣部分課程研究發展與運作資源的錢，有錢才能辦事情，這地方都沒有提到，中央的部份就是說如果能把經費的概念放進去是不是可以，我們期待一個很專責的機關，可能是國教院，能夠確保國民教育素質，符合這個本質，符合我們國家教育政策發展，(北區：鄒惠娟校長)

實驗課程可以說得再清楚一點，它指的應該是課程綱要這部份？以前按照過去歷史來說，有時候教育部也推了什麼樣式的實驗課程。(北區：葉興華副教授)

如果中央只是在負責設計實驗課程的研究，好像只要處理實驗課程，其他課程就不要研究了是不是？特別去談到實驗課程的發展與推廣，實驗兩個字是否應該拿掉才對。不然我只要做實驗就好了。(東區：何繼琪副教授)

課程實驗的部分，地方也是需要培養這種人才，而不只是中央，因為課程實驗是屬於地方的權限，地方也要培訓些人才。(南區：蔡清田教授)

教師專業標準，是不是要加上課程實施，是否有一致性的標準來讓我們修改，不然會產生我們的困擾。站在師培的角度，我贊成教師專業標準的事情，有一個依歸，但是標準這個名詞目前又有不同的說法，有人是所謂的標準本位，現在整個師資培育，以前是能力本位，現在又要走向標準本位，在學術的研究上本來就有不同的論戰。(東區：何繼琪副教授)

2. 歸屬地方部份

學校整體課程計畫的審查要落實，不要只有流於形式的審查。(南區：蔡清田教授)
審查的時間作業時間要提前半個學期，利用寒暑假那個時間。修訂的速度稍微還要再加快一點，學校才可以早一點拿到教科書，才可以編課程計畫。否則，出版社都已經編好了，根本徒具形式。配套要做好，包括審查的作業流程標準，應該要做SOP的規範。(蔡清田教授)

審查人員的培訓，中央團或地方團的課程督學，有課程專長的人員、校長，可以幫忙審查的，但是要有培訓的制度。(南區：蔡清田教授)

審查作業標準和培訓，中央、地方都需要，中央要培養種子，地方再進一步推廣，因為實際上在做的是地方。(南區：蔡清田教授)

地方審查校本課程計畫的作業標準、2.1課程綱要的實施計畫要有整合協調機制。地方也一樣，也要有最後機制給學校之間不要有太離譜的差異。(北區：陳明文司長)

這邊的課程，我們現在用一個名詞叫地方特色或鄉土課程，可是美國好像有一個叫州本課程，還有區本課程，我們有沒有一個叫縣市本課程，就縣本課程，就是縣覺得說縣要這樣課程，當然也可能會產生一個叫鄉本課程，那就相對於校本課程。關於名稱問題，教育部說要用校本課程代替總體課程，或校本課程發展，或講代替整體課程，我是非常同意，而且是要朝這個方向去思考，因為現在很多小學，我覺得很多縣小都把校本課程當作是特色課程，而整體課程還是思考成為教科書課程或什麼課程，把東西拿來排一排而已，還沒有校本化的思考，所以我覺得這樣是蠻好的。(東區：陳添球教授)

學習領域、教科書發展跟審查的部份，建議改成學習領域基本教學用書的發展跟審查，那個教科書這個觀念，我覺得是需要慢慢地讓它退位，因為現在那個科技的發展，已經使得傳統的所謂那個textbooks那樣的東西已經不再是教學裡面必然最主要的媒材，所以在未來可能我們學校要去發展的不是教科書，而是教學用的媒材，包括書在內。(汪履維處長)

歸屬地方權限漏掉教師在職進修培訓部分。(南區：蔡清田教授)

教師專業標準跟設備標準，標準建議改成「基準」，它是一個set a based line，而不是一個standard，以我們縣來說，如果教育部沒有訂出一些基準出來壓著縣裡面的時候，縣裡面的財政單位不讓教育單位編或抽很多預算，地方教育局處根本沒有辦法去打仗，那所以因為有這樣的一些要求在這個地方，所以它不能不把這些錢編出來，要不然中央的補助款不會來。(東區：汪履維處長)

教師專業標準，我是比較不贊成用教師，而是應該用「教學」，它在看的不是老師的qualification，而是老師的teaching standard，或是teacher performance那個部份，比如說在國外它訂這個課程標準，這美國過去20年以來在發展這些課程標準，它在訂的時候，它訂的就是contents standards教學內容這樣一個標準，一個是opportunity to learn standards，這裡面包括了設備標準在內，另外一個叫做professional standards，或者是說professional teacher standards，它在看的是那個行為，看得是老師的表現，不是那個人，那所以這個部份我覺得可能要跳開老師的那個人的部份來看的時候，也會比較減少抗拒的威脅，而是我們來看這個人，我需要你在教這個科目的時候，做到這些東西，那那個部份會比較明確，因為這些部分是對學生的學習有幫助的，那這個有研究做基礎。(東區：汪履維處長)

課程實施的視導評鑑的部份權責，中央的部份似乎沒有，可能需要在這部份再把它放進去。(東區：汪履維處長)

學校本位課程評鑑的實施，其實地方跟學校都要做，有的縣市不會直接放在課程評鑑這個名詞去評鑑，有時會融入校務評鑑，校務評鑑其實某一塊也是在做課程評鑑，在做課程評鑑之前，學校要做自評，其實它也是在做課程評鑑，所以這一塊其實是可以兩個並存的，有些會把它分為他評或是自評的部分。教學評鑑大概也是這樣子。(南區：楊智穎教授)

特色課程，也是學校本位課程發展的一部分而已，不是全部。或許可以把它另列一條出來，學校特色課程的發展，那有別於學校的本位課程，那這個部份，或許可以進一步再做一些思考。(南區：蔡清田教授)

補充教材的審查應該是交由學校或老師自己決定，讓老師自己決定補充教材，如果不放心，那就交給學校的教學研討會，補充教材這一塊，應該是全學期，全學期的部分才要送審，而且是在學校審查不是送教育局，跟課綱有一點抵觸？(南區：薛梨真教授)

學校的評鑑及教學評鑑也要定期、不定期的去做。應該督促學校去做課程評鑑，去做教學評鑑，地方要去視導，去評鑑學校實施的成效，地方教育局處，應該去瞭解學校有沒有在做，還有督學要去督促學校，定期或不定期的召開相關的會議，或者去進行課程評鑑或教學評鑑。(南區：薛梨真教授)

教科書評鑑的部分，還是由中央成立一個獨立的委員會，或獨立的機構民間團體，或公正的學術團體去做這件事情，不宜由每個地方重複的去做。(中區：游自達教授)

校務評鑑有幾個項目，包括：行政、課程和教學的部分，還有課程發展特色，學校特色，比較特殊性的。透過這樣方式直接發佈在電子網站上，縣政府邀請外面的評鑑委員進來，直接在網路上評鑑，強調節能減碳。我是覺得課程評鑑與教學評鑑可以合起來。從地方在推動校務評鑑來看，不用特別區分。(南區：雲大維主任)

課程實施的視導跟評鑑的部分，中央還是應該要負某一定的責任。剛才才提到教育的權限管理者或執行者要專業化。以目前政治生態和政治運作的模式，這種專業化會到什麼程度，不是我們現在可以很樂觀的去預估的。所以，中央保有一定的視導與評鑑的責任還是要存在。(東區：洪龍秋理事長)

視導的問題，中央應該要有一個視導，也就是評鑑。(東區：陳添球教授)

審核不是只有審核校本課程。事實上，我們現在課程審核是將學校所有的課程都做審核，所以我不曉得這邊的校本課程是屬於學校本位課程還是指學校整體課程，這個觀念我們可能要先釐清：學校課程包括：本位課程、在地課程、特色課程。因為我們這邊只有校本，這裡所謂的校本是整體課程？還是本位課程？要界定清楚。(東區：梅媛媛校長)

其實我在國小當教務主任的時候，就把課程直接送給教育部審，四年前，教育部就有糾正不要用整體課程，學校課程就是學校本位課程。特色課程就是因應地方特殊發展需要。(東區：梅媛媛校長)

我始終跟我的學生強調，沒有學校本位課程這件事，只有學校本位課程發展這件事，學校本位課程發展，發展出來的結果是學校的課程，不叫學校本位課程。(東區：汪履維處長)

學習領域的學習成就測驗，今年是國中二年級的測驗，這是教育部花很多錢做的，當初是一方面要與國際接軌，一方面要提供國民教育階段與補救教學，結果各縣市仍拼命在做，2.12這樣明訂更加重做這樣東西。我希望這點不要明列在地方，一方面資源不要互相重疊，二方面不要讓學生覺得無窮盡的檢測。(北區：吳忠泰老師)

3.歸屬學校部份

校本課程對於課綱這一部份，要給學校更大的空間。(東區：許志銘副主任)

校本課程跟特色課程，我覺得是一致的，不必把它們區分。(東區：饒見維教授)

校本課程的規劃或校本課程的目標可不可能同時歸屬中央、地方、學校，同樣性質的我們有個大標，再來小標這樣子。這樣在對應上他的脈絡可能更能釐清，所以我們可不可以有一個檢核表，回過頭來扣他們中間，中央、地方、學校三者之間的關係是什麼？是分層負責，大家是一個生命共同體？(北區：鄒惠娟校長)

全體家長聯盟的看法是：有沒有可能把教科書的選擇下放到每一個教師去？現在是學校選書，學校選書就是多數決，校務會議去選擇最後要選哪一本書。什麼叫做教師專業？教師專業就是教師要為他所選的書負責任，他要教會，依照他最喜歡的書去教學。(北區：謝國清理事長)

教科書選用的部分，在權限的歸屬，學校跟地方，贊成共同參與。(南區：張仁全老師)

教科書的選擇，以目前的架構來看當然是屬於學校的權限。可不可能我們全縣聯合三個區或四個區來做這個就好了，不一定要到全縣統一，但是我可以做聯合附近兩、三個鄉鎮，聯合起來力量就比較大，在要求權益的時候就有更大的聲音。有沒有可能委託，未來是不是可以給些彈性。(中區：游自達教授)

在國中部份，我們老師平常著墨的地方就在教科書選用、評量還有領域學習、彈性學習的內容及節數，還有學校作息時間、彈性課程安排。(中區：謝金墩校長)

教科書選用是劃歸在學校的課程權限或地方，兩者都可以同時認同。(中區：謝金墩校長)

教科書的選用問題的解決可能會有兩種，從教師法來看，現在的人才培育在中央，在聘任時是在學校，地方現在採用的是可以委託辦理作業聯合甄選作業，所以第一種模式是：地方是從現在的學校選用決定權到地方也有決定的選用權，然後中央是審查。但也不排除有另外一種可能，就是學校是選用，地方辦理區域性的聯合作業，但中央要能強制徵收。也就是說我們現在教科書一開放之後，要再走回頭路是不太可能了。但當整個教科書變成一個經濟市場的時候，中央要賦予一個對偏遠地方照顧的強制權，除了這兩種模式，也不排除可能會有第三種模式。在目前的劃分方案裡面，好像看不出來哪種模式會比較好。(中區：胡延龍副理事長)

補充教材的編製及發展，應該放在學校，也要看學校有沒有能力去做，例如基隆市，他們就是教師的權限，這是要看各縣市學校的能力。(南區：楊智穎教授)

補充教材可能是核心或邊陲或自編，有時候是完全決定。在這種情況之下，可能在名詞的部份就要做更進一步的細分。(中區：胡延龍副理事長)

補充教材，到底是講核心課程的補充教材，還是說因地方作的鄉土教材，這兩者是不是要做些劃分。(中區：胡延龍副理事長)

學校整體課程的經營，從規劃、設計、實施、評鑑來涵蓋就可以了，因為學習領域的部

份就已經是學校整體課程的一部分，將專有名詞放進來，會對學校層級概念會有更好的方式。(南區：雲大維主任)

綱要不要一體適用，這其實也是涉及到學校的師資、老師的興趣等等。就像剛剛張仁全老師提的，鄉土我們就是沒鄉土，就很難推動，也要給一些彈性，或是告訴他們程序上應該怎麼做。(南區：方德隆教授)

將校本課程都改進去學校課程，我認為校本的觀念是一個act，而不是一個product。當我們在談一些權責跟共同規範的課程權，究竟它的權的主體在誰那裡？是政府本來就有這個權，把這個權下放，還是那個權其實本來是老師的，是老師把權借給政府，由政府來做規範，或者這實質上兩邊都各有權，而這個權是要在兩邊中間達到一個平衡關係。事實上，至少有三種不同的看法，是絕對權在國家由國家把權釋放出來，讓老師分享，另外一個是絕對權在老師，由老師借給公部門，公部門跟老師，或者是教育專業人員，其實不只是老師，包括校長在內，教育專業人員都有各自權限範圍，中間一些需要分享的地方，這個就是我們現在需要去努力的一個方向。(東區：汪履維處長)

學校本位課程發展，規劃、實施不只是課程計畫規劃而已，我們就用學校課程發展，或者說校本課程，把它正名，不要再用本位課程，或者說學校本位課程發展，正確的用法這樣比較周延，但是應該不只是規劃，還要包括實施，這是學校要去做評鑑的，這個部分應該要有完整的課程發展名詞，去做一些整體的規劃。統整課程設計的能力，應該在學校層級裡面特別強調。(南區：蔡清田教授)

教材教法最關鍵的一點就是人才培育，學校有可能目前找不到相關對應的人才，有可能是小校或學校導致課程無法做相對應的調整，個人的看法還是先劃歸到學校。畢竟聘任教師現在是學校的權限，還是讓學校做一些彈性的調整。例如，苗栗縣小校特別多，似乎目前的巡迴方式，可能是一個比較好的解決方式。(中區：胡延龍副理事長)

排課還是留在學校比較安全點。因為學校跟人才培育是有密切相關的。(中區：胡延龍副理事長)

學校課發會也有審查自編教材，發揮教學統整，但也沒有一定，如果是在各年級的就用個別選用。(中區：謝金墩校長)

課程師資安排與進修研習歸屬於學校，就是學校安排老師進修研習。但是老師基本上能不能夠配合？台北市說這是地方的權限。所以由台北市的教師會跟教育局做協商，到現在還沒有出來結果。其實學校是很為難的，因為沒有低限。我們要不要在寒暑假備課？其實我們要辦，現在沒有法源，現在還在談是因為空窗，我覺得依照台北市的現況，老師進修研習的規定最低時數應該是在地方的權責。(北區：朱桂芳校長)

4.其他意見：

課程權限除了三級，除了現在有那個歸屬中央的，歸屬地方，可是現在有一種情況，就是國立的小學，只有兩級，國立小學他好像沒有地方歸屬，私立小學還是一樣兩級，高中也是一樣，國立的高中也是有同樣的現象。課程的權限只有到學校嗎？事實上還有一個層級就是老師。老師也有老師的課程權限，家長有家長的課程權限，學生有學生的課程權限，我認定至少要處理到老師，因為老師是屬於法定上的職位。家長的課程權限是要參與，包括：班級課程的事務，參與學校教科書的選擇，所以我覺得家長的課程權限應該也可以考慮加入一個層級。(東區：饒見維教授)

生活作息時間，可能要做一些規範，否則學校會亂掉，我們學校要這樣做，可能老師會有聲音，反而造成我們學校行政領導或課程領導會有某種程度的衝突。(中區：謝金墩校長)

小學在領域與內涵應該要有齊一的，保障學生受教的基本權益。從綱要或從權限去做一個規定，尤其生活課程更亂，在一、二年級可以說是隨學校，隨老師所欲。(中區：李永烈校長)

歸納以上座談專家學者的意見後，調整國中小課程綱要之中央、地方及學校三者的課程權限如下：

1.歸屬中央

- 1.1國中小學課程綱要的制訂與推展政策
- 1.2國中與1.4 國小教育階段的課程目標與基本能力
- 1.3學年/學期的最低授課日數
- 1.4學習領域的課程目標與能力指標
- 1.5各年級的基本學習領域（涉及基本學力測驗的學習領域，例如本國與外國語文、社會、數學、自然與生活科技...等）
- 1.6各年級學習領域的學期最低總節數【/每週最低節數】
- 1.7各年級彈性節數的學期最低總節數【/每週最低節數】
- 1.8新興課程議題的研訂
- 1.9基本學力的測驗（或檢測）
- 1.10學習領域教科書（教學用書或媒材）的發展與審查
- 1.11學習領域的師資專業基準（例如師資員額、專業條件等）
- 1.12學習領域的教學設備基準
- 1.13課程改革的研究與實驗、發展與推廣
- 1.14地方審查學校課程計畫的作業標準（或基本原則）
- 1.15地方課程與教學的視導與評鑑（例如教育部的國民教育教育輔導團）

2.歸屬地方

- 2.1課程綱要的實施計畫
- 2.2學習領域的學期基本節數【/每週基本節數】
- 2.3新興課程議題的選擇
- 2.4地方特色或鄉土課程的選擇與發展
- 2.5教師每週的基本授課節數
- 2.6學習領域教科書（教學用書或媒材）的採購與供應
- 2.7補充教材的發展與評鑑
- 2.8課程資源的整合與提供
- 2.9課程師資的增能培訓與專業發展
- 2.10校本課程【/學校課程】計畫的審查
- 2.11課程實施的視導與評鑑
- 2.12學習領域的學習成就測驗
- 2.13課程及教學的實驗與改進

3.歸屬學校

- 3.1校本課程【/學校課程】的規劃
 - 3.1.1 校本課程【/學校課程】的目標
 - 3.1.2 特色課程的規劃
 - 3.1.3 各年級學習領域的授課節數
 - 3.1.4 各年級的彈性節數
 - 3.1.5 新興議題的選擇與融入
 - 3.1.6 學習領域教科書的選擇
 - 3.1.7 學習領域教學進度的安排

- 3.1.8 補充教材的發展計畫
- 3.1.9 課程資源及教學設備設施的統整與提供
- 3.2校本課程【/學校課程】的設計
 - 3.2.1學習領域教學活動的設計
 - 3.2.2特色課程教學活動的設計
 - 3.2.3新興議題融入學習領域教學活動的設計
 - 3.2.4跨領域、跨年級或跨班級統整教學活動的設計
 - 3.2.5彈性節數的教學活動的設計
 - 3.2.6課程資源與教學設備設施的選擇
 - 3.2.7補充教材的選擇
 - 3.2.8學習成就評量的設計
- 3.3校本課程【/學校課程】的實施
 - 3.3.1學習領域的教學與評量
 - 3.3.2特色課程的教學與評量
 - 3.3.3新興議題融入學習領域的教學與評量
 - 3.3.4跨領域、跨年級或跨班級統整的教學與評量
 - 3.3.5彈性節數的教學與評量
- 3.4校本課程【/學校課程】的評鑑
 - 3.4.1校本課程【/學校課程】自我評鑑的規劃與實施
 - 3.4.3校本課程自我評鑑的檢討與改進
- 3.5課程師資的研習與進修
 - 3.5.1課程師資安排與進修研習
 - 3.5.2課程及教學行動研究與改進

(二) 高中

在高中課程部分，與會教育學者認為應該要尊重校本課程與教師專業自主，各科目學分數及授課時數安排希望多給學校彈性，中央提供教學設備經費及課程設備標準希望有明確的基準，重大議題應融入學校教學由中央負責去推動，中央透過視導系統去督促、宣導，增加教師專業進修與培訓管道的建立。

1.課程評鑑

課程評鑑的部分，包括現在99課綱也都希望學校做學校自己內部的課程評鑑，對學校的同仁來講，都有很多的疑慮，而且怎麼做？如何做？做了實質效益是什麼？有沒有一套作業標準，或者說到底高層次的目標在哪裡，其實是看不太出來的，所以在課程評鑑這一塊，因為我們在學校權限的這一個部分，歸屬於學校權限的這個部分：學校校本自我評鑑，就定義上來講，校本課程是指學校整體課程的話，那範圍就很大，就是所有的課程，這個部份是不是應該在中央或者是地方，應該也要去對這個部分做一些基礎的規劃，而不是授權學校做，學校就去做。(東區：陳修平校長)

2.實驗課程的研究發展與推廣

高中部分細項中課程與教學的實驗及改進，這個要歸屬學校還是地方？課程與教學不是學校才有辦法實施的事情嗎？假如歸屬在地方的話是哪些課程？只有看到學校、地方，卻沒有歸屬，好像行動研究到課程師資這一塊的部份，我覺得這些地方是屬於比較矛盾，在思考上也許還可以比較細膩的部份。(中區：胡延龍副理事長)

實驗革新，甚至新課程實施之後要有實驗革新和課程評量評鑑。

在中央部分增加實驗課程研究與發展，中央部分應該是全國一致性，在地方部份依照地方的特色來進行實驗課程研究與發展的活動，在學校部分，等於是一個實驗課程的實施。實驗課程的時候，我也覺得這是非常的重要在高中在一塊，所以中央應該制定的，然後地方要做審查，然後在學校的層級就是去推動，這三個層次。(南區：涂順安校長)

3.課程設備標準

設備部份，教育部要加設一個各科的設備幹部，遠距教學的問題跟國外還有一些技術方面的東西。(南區：涂順安校長)

高中新課程裡有設備標準，在教育部這邊可以增加一個教學空間設備，並建立設備標準與補助。由教育部在全國教學空間建立設備的設置標準與補助；在地方是在教學空間設備標準補助與視察；學校是這些的規劃、實行，負責新課程教學設備的設備標準規劃與執行。(南區：涂順安校長)

課程設備標準也是中央訂定，然後地方去審查，學校再去推動。(南區：黃秀霞校長)

課程實施學校設備標準的時候，我們現在是用各科的標準，而不是用學校設備標準，而且用「標準」這一個詞，我其實是有一點有意見，就是說我們沒有辦法每一個學校每一科都達到這樣的標準。是不是在設備這一塊，名詞上也可以做一點區隔。(東區：陳修平校長)

4.各科目最低學分數及授課節數

各科目最低學分數，在高中或高職大部份都叫做「必修的學分數」，不見得是一定的，必修是多少，選修的開設，跟學生的選擇是有一定的彈性，跟我們目前國中小實施的部分不太一樣，這部份可能還要再作更正。(東區：洪龍秋理事長)

各科目的學分數和各科目的授課節數。學校可以制定各科目的學分數，這是與課綱有關係的，這是一個制式的東西。但是各學習領域的授課節數，學校的權限來制定各科目的授課節數，我建議要小心，如果學校有授課節數的話，一個學分授課一個小時，如果權限給學校，我一個學分可能授課二個小時，這可能會有一個爭議。我還是建議要制定一個最高的時數，包括基測、每個課程，每個老師的過程，也許國小階段、國中與高中不一樣。(北區：郭伯嘉校長)

制訂每週時數的時候，高級中學法第15條規定是由主管機關來訂之。中辦就召集國立的學校來訂，縣要不要比照？根據他的需求，人力狀況，經費狀況，事實上每個老師在都會區的教學和在鄉下教學他的負擔其實很難去做比較，剛提到小學校裡頭一個老師要兼好幾門課。在一個大型學校，一個老師只要專精他的那一門課就夠了。都市地區的家長對學校關注的比較強，鄉下學校老師最大。所以本身承受的壓力也不大一樣，所以這一塊我們要不要去處理到？我是覺得這是我們在整個劃分過程裡頭當中要去思考的。(北區：吳清鏞校長)

5.各年級教學科目的決定

各年級教學科目的決定，能不能留給學校一點彈性。「各教學科目的決定」改為「各教學科目每週授課時數的決定」。事實上有些學校，不必規定每學期開多少節課，學校會做調整，比如說我高一基礎理化就是要教兩節課，有時候學校彈性，上學期教一節課，下學期教三節課應該可以，只要規定全學期裡面的教學節數、科目、學分數，至於說哪一個學期，哪一個學年留給學校彈性，事實上學校都有類似的狀況，如果不照這樣規定做好像又違規。(中區：張玉成校長)

6.重大議題融入之建議

重大議題的融入好像只有在國民中小學，高中就沒有強制。高中的部分沒有重大議題融入問題，因為高中不是義務教育。但高中自我概念的形成要建立，所以中央可以就全國一些重大議題提出教學融入的建議；地方就地方進行的重大議題提出教學融入的建議，學校在高中部份，尊重老師的專業，尊重老師的專業知能來融入教學，國中小學部分最後一個有提

到怎麼融入，但是在重大議題融入學習領域教學裡高中並沒有，可能這也是高中老師及學生較為自主，所以沒有強制高中課程應該要怎麼樣來融入的問題。(南區：涂順安校長)

國中小跟高中不一樣，把重大議題的選擇歸為地方，新興議題要『融入』。地方有權力選擇嗎？用「選擇」讓人家覺得可以實施或不實施，如果要改，建議用『融入』，中央負責去推動，由學校實施，透過推動的過程當中，中央透過視導系統去督促，或者去宣導。(南區：薛梨真教授)

重大議題要有的話，我覺得幼稚園也要有，高中、國中小也都應該有，只要列一些像是選修，讓地方可以有些權限，可以選擇它要做的。(南區：方德隆教授)

既然是新興課程當然就是跨科，而且是與時俱進，所以也不適合在原來教科書裡面。既然是跨科，所以就不限定哪一科老師教，那會不會最後三個和尚沒水吃？既然是議題，當然就是用問題教學法，PBL是最恰當的。但是對老師而言也是一個很大的挑戰。如果是全球性的議題，我們把它在融入學習領域教學活動的設計裡面歸屬於學校，我覺得是非常重的負擔。我不認為每個學校的老師都有那樣的一個學習社群跟課程研發的能力。所以我覺得在權限的劃分裡面是不是新興課程議題，地方不是只有選擇而已，它也應該負有領導或做課程研發的責任。特別是在全球化的議題。在地化，我相信大家對新興議題、教學活動，學校是可以勝任愉快的。(北區：朱桂芳校長)

新興議題在我們高中要把海洋教育、多元文化這些議題要融入教學，就高中我目前看到高中的現場是還好，因為我們高中是分科教學，有些新興議題如火山爆發、全球暖化議題在高中有些學科可能可以處理。像海洋教育有些學科也可以處理，可是很麻煩的是，部裡面常被外面民間團體或八部二會干擾。例如，勞委會就提到勞動尊嚴的概念，也要求要拿到課綱。照理說應該系統化的，老師在一定的時間要傳達給學生，可是社會變遷又很快，新興議題即使放在課綱，可是一個課程的改革可能要花兩三年，可是學生學習完，一個理想的課程實踐應該是說，先有實驗，再納入課程規劃，未來我們在定期處理跟檢核。可是新興議題部分可能會受限，所以我是覺得新興議題目前中央有在規範，也可以給地方或學校有些彈性。如果說比較發展得好就地方和學校來講，也可以發展特色課程與鄉土文化其實可以放進去。(北區：陳彥潔科長)

7. 彈性課程之歸屬

彈性課程在高中是中央訂，在國中是地方訂。我猜彈性課程由中央訂的原因是現在幾乎都是國立學校，縣市管不了它，所以由中央來訂。現在在完全中學裡面，中央訂，地方說我們的財政不是這樣，將來走到十二年國教以後也是義務教育，所以在劃分中央與地方權責的時候，能夠考慮到這些完全中學，因為將來不只是完全中學，將來五都之後，這個問題會更凸顯出來，希望將來在權責方面，能夠考慮到當時北高的情形，又顧及到五都之後，在權限的劃分要顧及到完全中學的執行面。(南區：涂順安校長)

8. 教科書與補充教材的審定與視導

教科書的審定都是在中央，還有補充教材是在學校，由老師在專業上去做補充的選用，如果地方要去評鑑的時候，我覺得它有它實質上的困難點。建議學校在做補充教材的時候，地方有權去做。評鑑的指標建議該改成「視導」，因為評鑑有評鑑的標準、評鑑的指標、評鑑的方式，對老師的緊張度就會產生，如果是「視導」，它就可以選擇它要推動什麼，然後地方要去看什麼。(南區：黃秀霞校長)

中央的地方審查校本課程計畫的作業標準（或基本原則），中央訂定作業標準之後，地方缺了一個審查校本課程的這一塊。以現行這一塊高中99課綱是要送主管機關來備查，高職是送到主管機關來核備，所以兩邊不一樣。高中選修空間小，所以備查就可以。高職是校本課程大約佔了40%，所以需要經過審核通過。

補充教材的發展計畫建議也把選修科目一起放進來。(北區：吳清鏞校長)

因為高中課程裡有選修科目，我的解讀是補充教材是現有的科目當中的一些補充。應該

把選修科目這些，實質現在是在學校，是不是可以把它加進來。(北區：吳清鏞校長)

9.教師專業課程的發展

老師在課程的實施推動裡面，需要專業課程的發展與課程的分享，也把它加進來。(南區：黃秀霞校長)

在課程實施的過程當中訂定教師專業標準，有沒有困難？怎樣去瞭解或檢核？教師符不符合學科的標準？我覺得是一個很大的議題，不是一個小的概念，所以對這一塊，我想教師會應該會很關切。(東區：陳修平校長)

教師進修在課程師資安排與進修研習歸屬於學校，就是學校安排老師進修研習。但是老師基本上能不能夠配合？台北市說這是地方的權限。所以由台北市的教師會跟教育局做協商，到現在還沒有出來結果。其實學校是很為難的，因為沒有低限。我們要不要在寒暑假備課？其實我們要辦，現在沒有法源，現在還在談是因為空窗，我覺得依照台北市的現況，老師進修研習的規定最低時數應該是在地方的權責。(北區：朱桂芳校長)

歸結以上座談專家學者的意見，調整高中部分中央、地方及學校課程權限如下：

1.歸屬中央

- 1.1高中課程綱要的制訂與推展政策
- 1.2高中教育階段的課程目標與基本能力
- 1.3學年/學期的最低授課日數
- 1.4各年級的基本科目（涉及基本學科測驗的科目，例如本國與外國語文、社會、數學、自然...等）
- 1.5各科目的課程目標與核心能力
- 1.6各科目的教材綱要
- 1.7必修與選修科目的最低學分數
- 1.8各年級科目每週最低節數
- 1.9新興課程議題的研訂
- 1.10基本學科的測驗（或檢測）
- 1.11教科書（教學用書或媒材）的發展與審查
- 1.12科目的師資專業標準
- 1.13科目的教學設備標準
- 1.14課程改革的研究與實驗、發展與推廣
- 1.15地方審查校本課程計畫的作業標準（或基本原則）
- 1.16地方課程與教學的視導與評鑑（例如教育部高中教育輔導團）

2.歸屬地方

- 2.1課程綱要的實施計畫
- 2.2必修與選修科目的基本學分數
- 2.3各科目每週的基本授課節數
- 2.4教師每週的基本授課節數
- 2.5地方特色課程的選擇與發展
- 2.6新興課程議題的選擇
- 2.7課程資源的整合與提供
- 2.8課程師資的增能培訓與專業發展
- 2.9課程實施的視導與評鑑

2.10 課程及教學的實驗與改進

3. 歸屬學校

3.1 校本課程【/學校課程】的規劃

- 3.1.1 校本課程【/學校課程】的目標
- 3.1.2 特色課程的規劃
- 3.1.3 新興議題的選擇與融入
- 3.1.4 各科目的學分數
- 3.1.5 各科目的授課節數
- 3.1.6 各科目教科書（教學用書或媒材）的選擇
- 3.1.7 各科目教學進度的安排
- 3.1.8 補充教材的發展計畫
- 3.1.9 課程資源及教學設備設施的統整與提供

3.2 校本課程【/學校課程】的設計

- 3.2.1 科目教學活動的設計
- 3.2.2 特色課程教學活動的設計
- 3.2.3 新興議題融入學習領域教學活動的設計
- 3.2.4 跨領域、跨年級或跨班級統整教學活動的設計
- 3.2.5 課程資源與教學設備設施的選擇
- 3.2.6 補充教材的選擇
- 3.2.7 學習成就評量的設計

3.3 校本課程【/學校課程】的實施

- 3.3.1 科目的教學與評量
- 3.3.2 特色課程的教學與評量
- 3.3.3 跨領域、跨年級或跨班級統整的教學與評量

3.4 校本課程【/學校課程】的評鑑

- 3.4.1 校本課程【/學校課程】自我評鑑的規劃與實施
- 3.4.2 校本課程【/學校課程】自我評鑑的檢討與改進

3.5 課程師資的研習與進修

- 3.5.1 課程師資安排與進修研習
- 3.5.2 課程及教學行動研究與改進

四、「中央—地方—學校」課程權限的法制化問題

1. 對於課程權限法制化的問題。

課程綱要法制化，要提升到什麼位階？現在是行政命令，如果要變成法律，法律是要經過立法院三讀通過。立法院同意部分是非常複雜的，而且有時候是角力，時程恐怕會拖得非常非常長，很多法案送去立法院都會無法過關，這樣新課程又會受到影響，目標或類似國教法或高級中學法這類，讓它法制化，而不是全部課程綱要都送到立法院，恐怕新課程進去出來都會變成舊課程，那會失去原來要通過課改的意義。(蔡清田教授)

一般所認為的法令大概是比較沒辦法，就是法律跟授權命令，但在這個部分是課程權限，權限可以再把它細分到影響課程相關的法律層面哪些是中央？哪些是地方？應該是中央沒有錯，但是到達授權命令的時候，到底授權到地方？還是授權到學校？課程的相關規則到底該歸屬哪裡？這也可以做細部的討論。

2. 高中劃歸中央或地方

高中本身有些是中辦，有些是地方管，會不會產生衝突？特別是當兩者並行的時候，衝突可能日後會產生。國立高中職劃歸地方跟國立高中職維持現狀是兩種狀況，事實上還有中間可能，到底還會產生什麼狀態很難預料。(胡延龍副理事長)

五、十二年國教課程權限劃分型態

若未來國民教育延長至12年，與會學者專家提認為會面臨下列問題：

1.銜接的問題

未來免試入學，高中跟國中的銜接問題，未來可能在整個高中部分，課程上的安排，以後爭議會比較大。(中區：蕭大富家長會會長)

應該考量各階段銜接的問題，例如：國小接國中，國中再接高中，甚至高中跟未來大學院校銜接，我想這都需要有個規範：高中的課程，哪些領域和課程是必須要有的，然後由中央來做。課程權限的劃分一定要跟升學管道結合，這很重要。(中區：張玉成校長)

現在要訂成十二年恐怕很難訂。寫的方式，包括中央地方的權限，譬如說這裡談到課程評鑑，像高中也要提到課程評鑑，然後像教師組織課發會，這個也要有課發會，應該都要有一貫，這樣才有辦法銜接。(南區：方德隆教授)

2.公私立整合的問題

未來整個私立學校的課程安排，在公私立學費一致的狀態之下，是不是私立學校在課程安排權限上的爭議會比較大？在這部分，中央也要思考在未來整個高中、高中職的課程規劃，包括私立高中職、國立高中職課程規劃的部分是不是做一個詳盡的權責劃分。(中區：蕭大富家長會會長)

3.法規問題

將來十二年國民義務教育的時候，要考慮到中央的法規是屬於中辦還是地方權限，五都的權限跟中央的規定有沒有衝突。(南區：涂順安校長)

高中是不是也要隨著五都的改制有所變動，北高已經是市立，其他部份目前在規劃還不是很確定，時間點也不是很確定，選後國立與私立高中職部份，私立學校大部份是屬於私立學校法，一定是由各直轄市管轄，國立高中職不確定，時間也不確定。中部辦公室藍順德主任跟部長及其他司：國教、中教或者其他都還在研擬。國中小的部份是已經很確定，但高中的部份，目前的現況有這樣的情形，就學校來講，國立高中職有一部分也很喜歡直接到院轄市，像台北市、高雄市一樣，但也有一部份擔心退休、經費及其他各方面，還要到議會裡面備詢，對地方的影響，他們也不是很喜歡改到新的五都院轄市去。(中區：李垣武科長)

未來十二年國教，目前為止，在免試入學的部分，它產生的爭議性很大，未來可能產生地方去影響課程的問題，包括，教材、教科書都會很明顯產生區域性的差別。換句話說，考試會變成很重要的東西。(中區：胡延龍副理事長)

未來高中也走到免試入學了，是不是讓課程能夠更活潑、讓課程內容更有創意性、引導孩子去邏輯思考。這可能是未來課程我們比較關心的。(中區：蕭大富家長會會長)

以目前來講，高中職的部分可能就要再去做重新的思維，高中職的部分當然以後會不會所有的高中職都歸為地方？當然也有可能。但是以目前的狀態來講，高中職歸為地方不見得是一件好事情。因為會產生城鄉差距的問題。我們這邊的資源跟台北市的資源不均等，相形之下會更為弱勢。國立高中，地方要去管理它的課程，幾乎不太可能。即使是私立的高中，地方一樣要去處理它的課程，目前機制都不在這個地方。(東區：洪龍秋理事長)

我們一開始就把國中小跟那個高中分開，那我是建議在這裡要不然就是要合一，就是因為將來要推12年國教，所以就長遠來看，它應該是要把那個變成是一套規範，而不是兩套規範，如果真要分的話，那麼就應該國中和國小還要分開，因為國中和國小很多的條件其實又不一樣，思考的方式也不一樣，有一部份國中的思考跟高中的思考是比較像，有一部份是跟國小比較像，它夾在中間。所以，我建議這個部份可以再考慮一下子，就是在這裡劃分，確定要把它分三階，還是要變成一個整體，那這個部份來看，或者是說，我們用一個整體，但部分項目變成是分開的，那這樣的話，可能又可以比較簡潔一點，裡頭其實大部分都會重複的。(東區：汪履維處長)

六、配套措施

1. 教育法律的修訂或訂定

未來的法令修改可能還包含學生學習辦法，這個部份也要一併修訂。還有一個也是跟課程密切相關就是編班，每年都會討論到學生到底要如何編班，課程中如有社團活動之類如何編班，編班的權限在哪，地方一直想收回去，中央不肯收回，中央就認為是常態編班，地方認為要收回去，包含在特殊教育法裡，一直在拉鋸戰。(中區：胡延龍副理事長)

少子化問題，班級人數壓縮，會造成教育經費被擠壓，在合理班級人數的規劃，中央要有一個合理相關的法令來當作配套措施。(南區：涂順安校長)

就是有關配套措施，將來也會對教育基本法、國民基本法、高級中學法這些法令來做修改，所以將來課程權限的劃分可能也會在國民教育法或高中教育法裡面明訂，所以在課程劃分考量的因素裡，還可以加上一些教育法令的規定做為課程劃分考量的因素，把教育法令的因素放進去，透過將來的修法，法令裡面就有一些比較明確的界定，可以作為劃分課程權限的參考。(中區：梁福鎮教授)

這幾年因為課程改革的關係，我們在師資培育和教師進修這部份是受到很大的影響，其實新興科目及教學內容在原來師資培育法裡頭有些議題和內容沒法配合改革，未來建議師資培育和教師進修也要一併納入配套措施，這樣才不會造成教育改革與師資培育的落差。(北區：陳彥潔科長)

2. 中小學「課程綱要」的法制化

不是法律層次都要透過立法院，還有授權命令，不一定是事事都要提到民意機關。(東區：許志銘副主任)

我們的課綱其實只要送到立法院去備查，就能夠有法制地位，但是因為我們一直都沒有做這動作，因為其實我們備查有風險可能會被退。退回就必須重弄。事實上要成為法規的力量可以有的，只是要送備查。(東區：洪龍秋理事長)

法制面這是配套措施第二部份會面臨到政治的問題，若是變成法規命令就會受到政治或意識形態的干擾這政策變得很難通過，變成政黨惡鬥，我覺得教育上比較大的困難，不過法制化是我們課程實施的重要關鍵，未來不管在法制面或中央、地方、學校權責劃分法制面可以多去探討及怎麼做訂定，讓大家有所依循。(北區：陳明文司長)

法制化，高中是依據高級中學法，課程標準或課程綱要是由中央主管訂之。其實它的定位就是法規命令。法規命令就是教育部訂定並發布。如果要放在法位階的話，我們現在是要立法院三讀通過，因為整個社會環境不斷地在變遷，法令要修正通過反而是耗時的，再加上說現在有很多其實法規命令，我們部裡面一些法制單位都要求說我們要授權明確化，所以這部份是可以再討論的。另一方面，我們也看到大陸、芬蘭課程的部份，很多是放在行政規則或是法規命令，不見得是放在法律。(北區：陳彥潔科長)

法制面要處理，否則法沒有訂定就難以協調整合。(北區：陳明文司長)

我倒覺得按照高級中學法第8條：課程就是由中央主管機關來訂的。應該就是一個行政命令。可是當它是一個行政命令的時候，只需要把總綱送去就好。光一個總綱，三年絕對炒不出來。95還有99暫綱在修訂的時候，部裡面就接到立法院裡的衛生教育委員會要求健康、護理要加課，相關的團體就會透過立法院的團體這樣一個機制進來，所以法制化這議題我覺得我沒有答案。確實這一塊該怎麼把它界定，也許需要滿多比較深的對話。(北區：吳清鏞校長)

3.課程實施所需教育經費與資源分配的法制化

有關於課程實施所需教育經費跟資源分配的法制化，不只是法制化，還有保障。保障在老師教學設備的需求。這個部份還有購買軟體等經費的保障，應該要給小校一個通盤的考量。在課程實施的部分，老師在教學方面，用這些資訊進行融入教學，或者是補充教材，更能多樣化的教學創新。(南區：雲大維主任)

課程設備標準，在設定課程標準時，往往忽略了要推動新課程，要幫助學校，幫助老師，需要一些設備，設備到位了，才有辦法去實施新課程，這個部分應該要把它列進去，應該是中央、地方、學校也都有責任，要負責把這些相關的配套變得完善。(南區：蔡清田教授)

課程實施學校設備標準的時候，我們現在是用各科的標準，而不是用學校設備標準，而且用「標準」這一個詞，我其實是有一點有意見，就是說我們沒有辦法每一個學校每一科都達到這樣的標準。是不是在設備這一塊，名詞上也可以做一點區隔。(南區：陳修平校長)

有沒有配套措施？就像學校的設備標準。每個學校的設備標準都不足，如果沒有符合，設備標準不足是要處罰學校還是校長？我也知道我們的圖書設備很不足，但是上面不給錢，所以學校只好自己找民意代表，或是自己去募款。那你訂出標準出來，可是我們沒有達到，你又不經費給我們，那訂這個感覺沒有多大意義。還是希望中央及地方政府要編列相關的經費，給學校去做。(南區：吳碧珠校長)

「標準」，我是覺得標準還是要有，民國60年或70 年的時候，我看到我們國小設備標準，全校都不合標準，就知道我們要去努力爭這個標準，要合標準要家長去爭取，老師去爭取，向縣政府爭取，就以子之矛攻子之盾。就向教育部講你們教育部訂的標準就是這樣，那我們現在達不到標準怎麼辦？教育部想想辦法吧！諸如此類，我想有標準還是比較好的。(南區：陳添球教授)

4.課程權限之管理者或執法者的專業化

中央、地方輔導團的一貫性，連結可能也蠻重要的，也要增加高中輔導團。(南區：方德隆教授)

我長期在看這個輔導團，也許高中進來，除非改成十二年，不然很難叫國教輔導團。領域或者是社群的建議，其實是非常好的，我們看到很多專家、老師變成輔導團。教學經驗、對課程的瞭解，很多東西要去修補，或者要提供分享，我覺得對於我們的教育品質有幫助，希望對教育無謂的干擾可以減少。(南區：鄭英耀教授)

有關將來各縣市的課程權限管理者，我會覺得有課程的背景會比較好。將來在縣市的教育處或局裡，國民教育科或管理者能夠有課程背景或修習過課程相關的學分會比較適當。課程督學必須要比較專業，才能夠真正的去做監督，把課程權限真正落實到地方、學校，這樣對課程的實施的效果也會比較好。(中區：梁福鎮教授)

在課程轉化上，在縣市層級的領導，在人事的調動這部份，部裡面的科長很多都不是教育背景出來的，審查或規劃時就面臨到教育專業的一些平衡，未來教育基層人員最好要有教育的素養，在做人事制度這部分也要做一些全面性的思考。(中區：游自達教授)

教育條例裡，把凡是跟教育有關的比照美國成立一個單獨獨立的委員會，從中央到地方

也全部變成單獨的委員會，針對課程部分。這樣我們的課程部份才會成為單獨的主體，在法案抽出來單獨討論，否則永遠被其他相關因素牽著鼻子走，這樣是不會實現教育的理想。(中區：胡延龍副理事長)

目前課程綱要特別提到兩點去符合我們國家教育需求，還有對社會期待回應的這一塊的一個專責組織，並確認它的執行力。(北區：鄒惠娟校長)

5. 教師專業/進修

教師進修這部份原來是放在師資培育法，老師基本進修時數是18小時，後來師資培育法修正的時候又被拿掉，所以變成教師進修沒有法源依據。我們一直希望在教師法裡面去落實，可是教師法這幾年幾乎都沒有再動。即使送到立法院去要通過的機會也不太大。其實教育法制有一些最起碼的規範的話，很多東西都可以去解決。(北區：陳彥潔科長)

課程師資安排與進修研習歸屬於學校，就是學校安排老師進修研習。但是老師基本上不能夠配合？台北市說這是地方的權限。所以由台北市的教師會跟教育局做協商，到現在還沒有出來結果。其實學校是很為難的，因為沒有低限。我們要不要在寒暑假備課？其實我們要辦，現在沒有法源，現在還在談是因為空窗，我覺得依照台北市的現況，老師進修研習的規定最低時數應該是在地方的權責。(北區：朱桂芳校長)

研習也沒有對口的管道，包括專業發展、研習、社群啦，我覺得都可以訂在綱要裡頭。例如，課發會，如果我們把這個組織健全好以後，我們就有社群，各領域社群運作透過專業成長才有課程發展。如果可以把研習也訂在這邊，跟教師專業也可以呼應。(南區：方德隆教授)

老師在課程的實施推動裡面，需要專業課程的發展與課程的分享，也把它加進來。(南區：黃秀霞校長)

課程當中像教學教法，涉及到人才培育，師資培育法這部分，所以在配套措施裡，我也認為未來包含教科書在內，從部長開始都要都要經過專業人員的培訓，也就是說所有教育人員劃分到教育體系內，而不是透過公務人員任用。然後一般政府著墨最多的就是設備及資源的問題。(中區：胡延龍副理事長)

教師在職進修那一塊，培訓的部分，包括新課程、教材教法，這個部分可以做一些考量，甚至要求地方政府選拔或者說獎勵特色學校，這些現在都是中央在辦，那其實要發掘更多的特色學校，因為中央辦的只有那幾所，地方政府應該要有那應該要去做這些事情。(南區：蔡清田教授)

老師的進修研習，也適度的把它加進來。中央裡面有一個課程總研習跟進修，地方必須去統籌讓老師們可以去進修成長，學校必須要去配合推動。(南區：黃秀霞校長)
在課程實施的過程當中訂定教師專業標準，有沒有困難？怎樣去瞭解或檢核？教師不符合學科的標準？我覺得是一個很大的議題，不是一個小的概念，所以對這一塊，我想教師會應該會很關切。(東區：陳修平校長)

6. 教師員額

偏遠地區小學編制都是1.5個，如果能夠提升到1.7個，對小校來說就會多一個正式老師，也可以消化一些流浪教師，中央政府不是可以考量提升到1.7，對於小校經營會比較好一點。(南區：雲大維主任)

老師的授課時數加多的時候，員額編制就可以往下壓。如果要讓一個城鄉差距不要差那麼大，就是讓它的員額編制老師足夠，讓老師的工作條件比較一致，就應該是要提到中央的層級。目前來講，中央是訂原則，那地方再去訂實際實施的辦法，但是中央訂的原則還是稍嫌寬鬆，還是會有些城鄉差距。但是因為中央訂，相對的就必須要提供資源不足的地方財政的支持，所以這個地方是會牽涉到資源分配的問題，但是我覺得這裡權應該給中央，責也應

該給中央，這樣才可以在基本條件立足點平等。(東區：洪龍秋理事長)

教師專業這還是拿掉的好。課程實施學校設備標準，最重要的設備是師資，連這個科目的老師都沒有，那如何落實這個科目？既然權與責都在那個地方，所以你當然要給予適當的資源，要有這樣的課程要求要落實，當然就要有這樣的老師，第一個要要求學校或地方政府要有這樣的老師，另外一部分也要提供足夠的師資編配。(東區：洪龍秋理事長)

現在的教育很多地方都要把跑得快的拉下來，要讓會讓跑得快的人繼續跑得快，讓跑得慢的人也能夠跑得快這樣。教育部應該努力把那些跑得快的人偏鄉，怎樣幫助他跑得快。(東區：陳添球教授)

我個人比較贊同教師編配的標準。事實上很多學校是非常非常的小，如果要求老師授什麼課必須要受過什麼樣專業訓練的時候，尤其在國中部分，事實上可能七大領域只有三個領域有專門的老師，老師要負擔那麼多的工作，它要達到基本配額標準，不斷地進修，根本沒有時間授課。像這樣的學校應考慮的是它的基本編配，當然老師專業也很重要，我想說是不是可以考慮加上基本的編配，幫助一下這些小型的學校，讓老師可以有更充裕的老師、更專業的老師。它如果有更充裕的老師的時候，事實上它才有可能在學校裡把學生留得更長一點的時間，可以滿足他們這一個樣子的需要。在中央的部份加一個編配標準。(北區：葉興華副教授)

還有一個原因是教師每週基本授課節數這部份，我比較不贊成在縣市這層級去訂定，因為有編配標準的話，某種程度就可以保障老師基本授課的節數。這地方是不是可以在學校裡給行政、校長多一點的權力或彈性，去在學校做不同的編配，所以有時候級任老師是需要多一點時間與孩子多一點接觸的，是不是可以考慮用基本編配標準去替代老師基本授課節數。(北區：葉興華副教授)

不管在那縣市得到相同資源老師的福利待遇是全國一致。這部份要保留地方和校本的彈性。老師的部份就是福利待遇和工作條件應該要全國一致。(北區：陳明文司長)

七、課程權限劃分的重要議題

從課程權限劃分原則、考量因素到國中小及高中課程權限的座談討論當中，發現有幾個議題是與會學者專家共同關切及重視的議題：

(一)每週的授課時數

- 1.上課時數，至少老師的授課時數，希望要有一致性。因為同一縣市可能同時有國立、市立、縣立、私立不同體制的學校，必須要有統一的授課標準。(南區：鄭英耀教授、東區：饒見維教授)
- 2.各領域教學時數每週授課時數由中央訂定比例，由學校決定授課時數及內容。
- 3.中央訂定基本時數，其他讓各縣市彈性應用。(中區：謝金墩校長)
- 4.依照教育階段不同決定授權程度，國小可以授權多一點，規範最低授課時數、及範圍。給予各學校、各縣市政府一些彈性，讓他們發揮特色。(中區：張玉成校長)
- 5.授課時數也是地方與地方之間的競爭關係的展現。教育資源豐富的縣市越能吸引較佳的師資造成窮鄉師資排擠效應，最後造成城鄉教育失衡。所以不只要訂最低授課節數，也要規定最高授課時數。(東區：汪履維處長)
- 6.教師每週的基本授課節數的訂定，比較能符合城鄉教師薪資待遇同工同酬之合理性。(東區：洪龍秋理事長)
- 7.每週授課的節數建議改成以學年來計算，規範一個總範圍，對學校的運作

會更靈活一些。(東區：汪履維處長)

- 8.在談每週最低授課節數，或每週彈性課程，或學習領域的時候，除了要訂定時數，也要有配套措施解決學生課後照顧的問題。(北區：謝國清家長會長)
- 9.高中及國中小教師的每週授課時數不應由縣市，而應中央統一或召集縣市協商統合基本授課時數，應全國一致。(北區：陳明文司長)
- 10.教師每週基本授課時數能夠移到歸屬中央。但是不贊成教師每週基本授課時數訂一個最高時數，因為規模較小的學校訂了最高時數，在執行面是有困難的。萬一在小學校裡面有突發狀況老師請假，或臨時狀況要叫老師多上課的時候，這樣的規定可能讓學校難以執行。(北區：林國泰校長)
- 11.最低或最高授課時數一定要設上下限，不能讓以自由競爭為名，以師資競爭為名，以加課為名，恣意的加課。(北區：吳忠泰老師)
- 12.地方最好不要制定每週基本的授課時數應歸於中央。建議建立教師每週最高的基本授課時數，我們要去維護教師的權益。教師權益裡隱含了學生的受教權，順便導正教學正常化的推動。(北區：郭伯嘉校長)
- 13.中央與地方在統一跟多元，僵化和彈性這中間在做一個拔河或做一個思維，我們可以把基本的每週授課節數由中央來訂，來卡這最低。在最低及最高之間用配套措施來卡住，又不怕沒有上限，又不怕無限上綱，又不怕沒有下限。(北區：黃景生校長)

綜上所述，在授課時數上大致同意權限歸屬中央，但是在授課的最低限度及是不是要訂定最高限度意見上呈現分歧。在訂定授課時數的議題上，不只對學生受教權的影響，也同時影響到師資待遇，同時也是各縣市在教育競爭力的展現。基於城鄉均衡發展的考量，要具有公平正義原則，同時由中央訂定基本規範，確實保障學生、教育人員之基本權益，才能確保各縣市教育立足點的公平性。

(二) 彈性節數

- 1.彈性課程在高中是中央訂，在國中是地方訂。高中由中央訂的原因是現在幾乎都是國立學校，所以由中央來訂定。但是在完全中學裡面，中央及地方同時具有權限，若由中央訂定權限，地方也會有所爭議，五都升格之後，甚至將來實施十二年國教，這個問題就會更突顯出來。(南區：涂順安校長)
- 2.彈性節數中央已經有規定比例範圍，學校權限的部分就是彈性節數，包含彈性內容都要由學校來決定，包括，生活作息。例如，有些學校七點上課，上到五點。如果沒安排好，學校行政也難以處理，建議彈性學習的內容及時數由學校來決定，這樣會比較沒有衝突。(中區：謝金墩校長)
- 3.彈性授課節數它不只是學校權限，甚至不同學校或是同一學校不同年級也會有所不同。如果我們不以中央或地方權限來制住它，到最後其實也是會有一點問題。(東區：洪以書輔導員)

彈性議題主要爭點在於學校希望能夠擁有權限可以決定自己的授課時數及授課內容，但是教育主管人員認為因為學校不同，甚至年級不同，如果沒有統一規範容易造成實施上的問題。完全中學部分因為涉及到國中小學及高中不同的體制。未來五都升格之後及十二年國教實施，有必要顧及設立主體原則由學校優先決定課程之權限，運用彈性多元的模式，兼顧不同學校型態及教育制度，以期能建立權責相符的管理模式。

(三) 新興/重大議題

- 1.新興議題在高中採分科教學，採融入教學。但是面臨最大困擾在於，部裡面常受到民間團體或八部二會干擾。即使將新興議題放在課程綱要裡，可是一個課程的改革可能要花兩三年，到時又變成舊議題。一個理想的課程實踐應該是說，先有實驗，再納入課程規劃，未來我們在定期處理跟檢核。可是新興議題部分可能會受限，所以我是覺得新興議題目前中央有在規範，也可以給地方或學校有些彈性。如果說比較發展得好就地方和學校來講，也可以發展特色課程與鄉土文化其實可以放進去。(北區：陳彥潔科長)
- 2.既然是新興課程當然就是跨科，而且是與時俱進，所以也不適合在原來教科書裏面。既然是跨科，所以就不限定哪一科老師教，那會不會最後三個和尚沒水吃？如果是全球性的議題，我們把它在融入學習領域教學活動的設計裡面歸屬於學校，我覺得是非常重的負擔。我不認為每個學校的老師都有那樣的一個學習社群跟課程研發的能力。所以我覺得在權限的劃分裡面是不是新興課程議題，地方不是只有選擇而已，它也應該負有領導或做課程研發的責任。特別是在全球化的議題。在地化，我相信大家對新興議題、教學活動，學校是可以勝任愉快的。(北區：朱桂芳校長)
- 3.新興課程議題的研訂，權限如果是劃分在中央的話，中央法規的修訂是曠日費時的，在這地方也是各方勢力運作最厲害的一個階段。中央只要做新興課程議題的審查就好了。把權限給地方，讓地方可以提出來說他們在這地方他們想要上什麼？或者說他只要訂定這樣一個機制，學校也可以提出來說他想要上什麼？只是訂定一個機制，交由地方去做審查。(北區：葉興華副教授)
- 4.新興議題有些部份可能是屬於全國性和共通性的新興議題，這個就歸屬於中央，有一些屬於地方性的新興議題，就歸屬於地方，在全國性的共通性的新興議題上面，地方就有選擇參與的權利。那在地方性的新興議題的部份，它就有研訂的責任，然後學校對不管是中央或者是地方所訂的新興議題，都有選擇的權利。而且要有一定比例，不能認為所有的議題都很嚴重，要立法，然後一定要實施。權限可以放到學校，讓學校依學校的需要及情境作彈性的選擇。但是地方、中央、學校都應該要有可以相對且有限制的權利。(東區：梅媛媛校長、東區：洪龍秋理事長、南區涂順安校長)
- 5.地方可以選擇，學校也可以選擇，如果學校選擇不想跟地方一樣的時候，可不可以讓學校有自己的選擇權，如果地方也有自己的選擇權，兩邊的權責不一致時又會產生爭議問題。(東區：何縉琪副教授)
- 6.新興課程議題選擇要劃歸學校，而不是地方。由學校自己選擇我這個學校要推展什麼樣的新興議題，就是校本課程。(東區：饒見維教授)
- 7.很多重大議題都是全國性共通的，全國性共通的議題在中央還是有一個統一的架構。但在共通議題之下，我們想要達到什麼，共通議題之下各縣市還是有蠻多權力去處理的。我覺得最原則性的還是在中央。(中區：游自達教授)
- 8.中央可以用全國性、重要性規定。(中區：張玉成校長)
- 9.相同的事項應該是要中央就中央，要地方就地方，最好是統一事權。(南區：蔡清田教授)
- 10.誰要來教這些重大議題，不是所有老師都能夠教？就算能夠教，也不一定

能夠達到最佳效果，教的時候是不是要有一個檢核的機制。(南區：蔡清田教授)

11.贊成重大議題選擇是交給地方，因為每個議題都要進去是有它的困難性。(南區：楊智穎教授)

12.最好的方式就是中央、地方與學校必須讓大家有平等參與的機會，任何課程的制定都必須充分考量到地方的需要、學校的特色、老師的情感，以及對於國家未來的長遠發展。長遠發展也會影響到重大議題的選擇，我們都必須要在當中平等的參與。(南區：張仁全老師)

13.重大議題光是十項在高中就教不完，中央是不是訂定後就讓地方去選擇，還是說挑幾樣一定要做的，但是又有一些涉及到一些法律，還要再加融入課程，光這些法令排進去，若其他再加進去，能不能執行，就不知道。我覺得議題可以一貫性，可不可以讓地方也有些彈性。(南區：方德隆教授)

14.重大議題要有的話，我覺得幼稚園也要有，高中、國中小也都應該有，只要列一些像是選修，讓地方可以有些權限，可以選擇它要做的。(南區：方德隆教授)

新興/重大議題的制定常受到利益團體與政府其他部門政策的干擾，而導致必須教授的內容越來越多。選擇權大多意見傾向權限要下放到地方或學校。重大(新興)議題的課程權限考慮最適功能原則：全國一致性劃歸中央；地方特色者由地方因地制宜；具有學校特殊性者，基於校本課程也給學校若干權限自主。在議題的決定希望基於程序保障原則：中央、地方及學校都有權可以平等參與決定，基於民主合作原則由中央、地方及學校透過民主參與和分工合作，以謀教育之永續發展。

(四) 學習評量

1.基本學力測驗，屬於中央的權限。北北基以我們現在來看好像又沒有法源依據可以辦理，所以好像也沒有解決。(北區：黃景生校長)

2.學習領域的學習成就測驗，一方面要與國際接軌，一方面要提供國民教育階段與補救教學，結果各縣市仍拼命在做，希望權限不要明列在地方，一方面是資源不要互相重疊，二方面不要讓學生覺得無窮盡的檢測。(北區：吳忠泰老師)

3.基本檢測把它定位在診斷的部份，才對教師基層有點幫助。測驗最終的目的是保障學生權益，我們要知道孩子哪裡沒有學會，老師可以用什麼樣的方法幫助孩子去做補救。我想這才是學力檢測最終的目的。它的定位應該是診斷、補救教學上面。(北區：葉興華副教授)

4.現在的檢測它是跟升學制度是掛在一起的。有沒掛在一起，兩者的思考是不太一樣的。(北區：葉興華副教授)

5.考試的問題，是不是可以類似授權各縣市會考，國中小就會凝聚、激發他們。國中畢業要考基測、高中畢業考學測、考指考，國小階段現在沒有授權各縣市去做會考，課程也包括評鑑的部分，目前好像沒有哪個縣市去辦會考。(中區：李永烈校長)

6.考試引導教學就是一個最大的問題。所以在講課程本身可以做為單獨的一個主體的話，就可以做中央、地方、學校三個地方的權限劃分。但如果它本身是被決定者，也就是說有很多關鍵因素影響的話，恐怕要從影響的最

關鍵因素去找，再做中央、地方、學校權限劃分。考試是最明顯的。像基本學力測驗，當時要劃分招生區，就產生很大的問題。(中區：胡延龍副理事長)

- 7.過去我們發現會有很多議員在學校評量裡，提出疑義，這個疑義到底是誰來解決，如果這權限是在學校，由學校來解決，但實際上都是會鬧到檯面上去。譬如說考試引導教學，或是教材教法、人才培育，這部分的關鍵因素就會影響到權限的劃分。(中區：胡延龍副理事長)

測驗或考試作為能力衡量指標，涉及考試方式與評量是否公平，其重要性影響至全國，必須基於利益歸屬原則由中央做統一規範，同時要考量到測驗是否能夠真正達到保障學生受教權益這才是教育與測驗的最終目的。

第五章 結論與建議

第一節 結論

壹、中央、地方、學校教育與課程權限分配現況與運作機制

一、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。

「憲法」規定以『教育制度』為中央事項或委辦事項，為一種綱要性規範，對具有全國一致性的教育事務作規範，但內容過於抽象，並未明確劃分中央、地方及學校的教育。「教育基本法」第9條雖然提到中央及地方教育之分配，列舉中央為教育制度的規劃設計、對地方教育事務的適法監督、協助地方教育教育之發展、中央教育經費的分配與補助、設立監督國立學校、教育統計、評鑑與政策研究及促進國際交流、對弱勢者教育提供獎勵、扶助等，但只是具有中央與地方分配的輪廓，但對課程並無具體之規範。

在「國民教育法」也只有第8條、第8-1條、第8-2條、第8-3條及「高級中學法」第8條及第9條對國民中小學及高中之課程綱要、設備基準及教科圖書有課程之規定外，並沒有其他相關課程法律之規定。依教育部組織法第1條規定：「教育部主管全國學術、文化與教育行政事務；對各地方執行教育部主管事務，有指示監督之責。」明確揭櫫教育部為全國最高教育主管機關，主導國內教育政策的推行。

雖然現行「課程綱要」依國民教育法第8條第1項之規定：「國民小學及國民中學之課程綱要，由教育部常設課程研究發展機構定之。」屬於概括授權，但教育基本權之行使與實現，必須以法律定之，教育部卻以授權命令為之，其授權目的、內容與範圍皆不明確，實違反授權明確性原則，不符合憲法之法律保留原則。以致當中央、地方及學校發生課程之爭議時，無法作為拘束下級機關之依據。

二、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。

「憲法」文明確規定『省教育及縣教育』為地方自治事項，賦予地方有實施地方教育事務之，「地方制度法」第16條更明確規定地方教育文化等事項，有依法律及自治法規享受之權。也就是說中央在教育上應該是偏向基

本學制、教育行政機關與各級學校基本組織法制事項、教師、學生權利及地位之保障、中央對地方教育經費之補助，與各級地方政府對教育事務爭議之協調。而地方政府教育事務包括：學前教育、各級學校教育及社會教育之興辦及管理。在教育事務地方自治合憲性下，似乎應該賦予地方政府更多教育權責。

可是現行教育體制之下，仍是傳統的中央集權運作模式，再加上大部分地方政府過去早已習慣於執行教育部的計畫與命令，本身並沒有培養規劃與研考的行政能力，更遑論課程專業人才之培育。因此，在教育資源與財政經費不足的情況之下，傾向教育事務能由中央執行，盡量就由中央去執行的心態。

三、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。

地方政府依地方制度法對各級學校負有教育興辦及管理之權。地方政府基於達成教育之目的，對學校進行政令宣達、課程政策與計畫的推動與實施及課程內容審查及評鑑，實質上對於學校有支配之權能。但實際上，校本課程發展卻賦予學校教師發展課程與設計教學的專業權限。

四、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

我國對學校的課程與教材，除了「國民教育法」規定課程綱要訂定與教科書審定為教育部的，其餘大多以行政規則為之。例如，高級中等學校教師每週任課節數注意事項、國民中小學教師授課節數訂定基本原則、普通高級中學課程綱要、國民中小學九年一貫課程綱要、加強國民中學藝能及活動課程教學視導實施要點、教育部補助公立國民中小學改善及充實教學環境設備作業要點、國民中小學設備基準、各縣市國民小學選用教科圖書參考事項、國立高級中等學校採用教科用書應行注意事項、教師每週授課節數實施要點等皆是以行政規則訂定之。

近年來中央與地方在教育上的爭議，常導因於中央政府依據僅具內部規範作用的行政規則，欲對下級地方自治團體進行法理位階上的約束；以及中央與地方在教育法律適用與解釋權的見解差異，導致參與教育活動與事項的所有利害關係人產生上的爭議。

依行政程序法第 159 條規定：「行政規則，係指上級機關對下級機關，或長官對屬官，依其職權為規範機關內部秩序及運作，所為非直接對外發生法規範效力之一般、抽象之規定。行政規則包括下列各款之規定：一、關於機關內部之組織、事務之分配、業務處理方式、人事管理等一般性規定。二、為協助下級機關或屬官統一解釋法令、認定事實、及行使裁量權，而訂頒之解釋性規定及裁量基準。」因為未直接對外發生規範效力，僅是用來

拘束內部單位之用。故地方政府不按照上級訂定之規則辦理，中央也無法可管。

貳、中央、地方、學校課程權限面臨的爭議與問題

一、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

課程為教育事務之一，目前相關法源皆以教育事務規範。「課程綱要」是位階最高的，但是並無明訂歸屬。「課程綱要」規範了概要內涵、基本能力、學習領域、配套措施及重大議題等，卻未對之歸屬多加著墨，也是造成中央、地方及學校爭議之原因。

二、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

中央、地方、學校同時擁有某些課程事務，但內容界線不明確。例如，學生學習評量準則，中央在國民教育法裡明文規定由中央訂定，但是在操作技術上又同時授與地方也有訂定補充要點，當中央規範過多時，又會造成地方執行上的困難；如果地方想要多一點補充說明又不一定符合中央立法精神。

三、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。

以重大/新興議題為例，中央目前在國中小課程綱要內納入七大議題，但是並非所有議題都適合每一縣市發展。例如，南投縣可能認為海洋教育對該縣並非重大議題，花蓮縣可能覺得海洋教育對該縣發展很重要，可是花蓮縣原鄉學校可能又不認為如此，認為原住民特色課程才是他們的校本課程發展重點。因此，站在不同的考量，地方及學校可能會希望中央將下放讓他們去決定發展特色課程。

四、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

「教育基本法」第5條規定：「各級政府應寬列教育經費，並合理分配及運用教育資源。對偏遠及特殊地區之教育，應優先予以補助。教育經費之編列應予以保障；其編列與保障之方式，另以法律定之」。民國89年公布並施行「教育經費編列與管理法」，但是各縣市、都市與偏鄉教育資源及經費仍有極大差距。財源較豐的縣市積極爭取地方自主權，例如，北縣英語活化課程、北北基一綱多本選一本及共辦聯測，從中央與地方的爭議，延伸到地方政府之間的競爭關係。

五、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

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。由於地方政府因為必須編列經費扶助地方教育，且在法制上對於各級學校有管理之權責；而學校基於學校課程本位之理念認為應該尊重教師專業自主。因此在彈性節數、教科書及補充教材之選用、重大/新興議題之決定等產生地方與學校課程之爭議。

六、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

由於地方制度法賦予地方自治的權力，所以各縣市教育局/處長由縣市首長派任，是否具備教育相關背景，對於課程看法不同。地方政府民選首長有任命地方教育局處長之權。當縣市的教育局處長具有教育課程背景時，對於地方教育課程就會多所著墨；若不具備此一專才，可能對於課程看法就會比較趨於選舉考量而屈服於輿論壓力。

七、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

台灣雖然很小，但是縣市資源的差異很大。資源豐富的縣市希望爭取較多的課程權限，而資源缺乏的縣市希望大部分課程歸屬中央。例如，北北基一綱多本選一本及共辦聯測、北縣英語活化課程都是縣市希望擁有較多課程權限所引發的爭議。對於其他縣市卻憂心師資吸納作用、資源剝奪與城鄉差距拉大，希望將大部分課程歸屬中央，由中央來制衡資源分配不均所產生的教育落差。

八、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

國立、市立、縣立學校由於歸屬不同行政體系，所以對於許多同樣的課程事務有不同的規定及作法。國立學校隸屬於教育部中部辦公室；市立學校為直轄市政府管轄；縣立學校又是歸屬各縣市政府，不同的行政體系對於同樣的課程事務就有不同規定及作法。例如，完全中學就包括了國中及高中二種不同學制同時運作，單是上課時數就有 45 分鐘及 50 分鐘之別。

九、學校規模的差異，影響教師的員額編制與課程負擔。

學校規模差異性大，偏遠學校課程負擔不同於都會區大型學校。例如，直轄市教師員額編制和其他縣市不同，反應在授課時數上教師授課節數與其他縣市相比較少；同一縣市，花蓮市區學校與偏遠學校在教師員額配置上就不同。偏遠小學校可能聘了主科教師，卻沒有藝能科老師，再加上小學校礙於編制只能有少數幾位教師，卻必須擔負比其它學校更多行政、教學及照顧學生的權責。教師專業性不足，同時也造成教師不同工同酬的不公平現象。

十、理想均權制度與實際中央集權二者的不一致

我國號稱是均權制度，理想上希望由中央、地方和學校以夥伴關係進行

分工合作，但實際狀況還是中央集權，地方缺乏錢與權，自有財源不足之下，運作困難，再加上早已習慣成為中央業務執行機關，本身缺乏教育政策規劃與研考能力及課程專業人才，所以大部分課程事務之運作採由上而下執行模式。例如，中央決定教育計畫及課程綱要之內容，地方政府負責審查課程內容，由學校負責推動與實施。

參、中央、地方、學校課程權限劃分問題的解決對策

一、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。

1.公平正義原則：課程權限的劃分必須符合公平與正義的社會普世價值。例如，中央對偏鄉的扶助措施、教師授課時數是否要訂定最低或最高限度，以防止城鄉差距與資源匱乏縣市師資被資源豐沛縣市吸納的問題。

2.基本權益原則：凡涉及學生、家長、教育人員之基本權利義務之課程事項，歸屬中央。例如，授課時數影響到教師權益及學生受教權；學力測驗實施與評鑑涉及到升學考試的公平性，類似就宜劃歸中央，由中央統一辦理。

3.民主合作原則：課程權限的劃分機制，必須建立在中央-地方-學校三者的民主參與和分工合作的基礎，以求教育的永續發展。例如，中央擬定重大/新興議題時要給地方及學校有選擇權；地方政府在制定特色課程也要給學校參與意見之機會；學校推動校本課程時，中央及地方政府都要予以必要的協助與扶持。中央、地方及學校在課程內容的制定是基於夥伴協作的概念，共同參與合作。

4.利益歸屬原則：凡課程產生之利益，涉及全國者，劃歸中央；涉及地方者，劃歸地方；涉及學校者，劃歸學校。例如，教科書審查、基測/學測涉及全國者由中央統籌辦理；地方特色及鄉土課程的選擇及發展由地方政府辦理；學習領域教學活動的設計與實施由學校辦理。

5.彈性多元原則：課程權限的劃分須兼顧不同學校型態及教育制度的特性與發展需求。例如，公立與私立學校、完全與非完全中學、義務與非義務教育、公立與私立學校、完全與非完全中學、義務與非義務教育在學校體制與教育管轄歸屬不同，必須根據學校特殊性質彈性處理，不能一體適用。例如，教育部要求縣市政府審查公私立學校授課節數，私立學校有其適用之法規，並就不能一體適用課程綱要對於時數之規定。

二、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。

1.程序保障原則：在劃分課程權限的過程中，中央、地方與學校應有平等參與的機制。例如，國中小學教科書的選用，地方政府及學校可共同參與。

2.最適功能原則：以最能發揮課程專業功能者，為課程權限之歸屬對象。例如，學校本位課程之規劃、設計、實施及評鑑，補充教材之選擇、新興議題之融入都涉及到教師專業自主，宜由學校統一辦理。

3.基層優先原則：凡學校能辦理之課程事務，劃歸學校；學校不能辦理者，劃歸地方；地方不能辦理者，劃歸中央。也就是回歸到校本課程管理，賦予學校專業自主權。

4.設立主體原則：學校之設立主體（中央或地方）有優先決定課程的權限。例如，國立學校由教育部中部辦公室管轄，教育部中部辦公室對於國立學校之課程就具有監督管理之權；直轄市對於地方教育負有教育，對市立學校負有興辦扶助之義務；縣市政府基於地方自治，也必須對轄內縣立學校課程有優先決定權。

5.權責相符原則：課程權限的擁有者必須負起該項權力之應盡責任。例如，地方政府基於地方自治對各級學校負有課程興辦與管理之權，但是實質上運作卻又被壓縮到只剩下中央及學校二個層級，地方層級的被壓縮至最低，如果回歸地方自治之精神，地方政府在課程所擁有的權力和擔負的責任必須相互符合。

三、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。

1.學生學習權益的保障：中央、地方與學校課程權限的劃分，必須確保學生學習的權益，不因地方教育資源差異而影響教育機會的均等。

2.學校教育目的之達成：中央、地方與學校課程權限的劃分，必須以達成學校教育目的為基本前提，充分考量各級各類學校屬性的差異。

3.不同教育階段的銜接：中央、地方與學校課程權限的劃分，必須考量 1-9 甚至 K-12 年級的課程銜接。

4.學校制度屬性的差異：中央、地方與學校課程權限的劃分，必須考量學校制度與屬性的差異，例如義務與非義務教育、公立與私立學校、一般中學與完全中學，讓各類教育與學校能發揮最大的教育功效。

5.課程教學專業的發揮：中央、地方與學校課程權限的劃分，必須讓教師能充分發揮其課程與教學專業。

6.教育經費的負擔能力：基於權責相符原則，中央、地方與學校課程權限的劃分，必須考量課程權限執行者的經費負擔能力。

7.教育資源的均衡分配：中央、地方與學校課程權限的劃分，必須考量不同地區教育資源的差異，尤其偏鄉地區與老舊學校的需求。

8.城鄉教育發展的均衡：中央、地方與學校課程權限的劃分，必須考量偏鄉與一般學校的條件，確保城鄉教育的均衡發展。

三、國中小學中央、地方與學校課程權限劃分方案

表 5.1 國中小學中央、地方與學校課程權限劃分方案

1.中央	2.地方	3.學校
1.1 課程政策 1.1.1 課程法令制定與研修 1.1.2 國中小學課程綱要的制訂與推展政策 1.1.3 課程改革的研究與實驗、發展與推廣 1.2 課程方案 1.2.1 國中與國小教育階段的課程目標與基本能力 1.2.1 學年/學期的 <u>最低</u> 授課日數 1.2.2 學習領域的課程目標與能力指標 1.2.3 各年級的 <u>基本</u> 學習領域(涉及基本學力測驗的學習領域,例如本國與外國語文、社會、數學、自然與生活科技...等) 1.2.4 各年級學習領域的學期 <u>最低</u> 總節數【/每週 <u>最低</u> 節數】 1.2.5 各年級彈性節數的學期 <u>最低</u> 總節數【/每週 <u>最低</u> 節數】 1.2.6 新興課程議題的研訂 1.3 課程評鑑 1.3.1 基本學力的測驗(或檢測) 1.3.2 學習領域教科書	2.1 課程政策與計畫 2.1.1 課程綱要的實施計畫 2.1.2 課程及教學的實驗與改進 2.2 課程方案 2.2.1 學習領域的學期 <u>基本</u> 節數【/每週 <u>基本</u> 節數】 2.2.2 新興課程議題的選擇 2.2.3 地方特色或鄉土課程的選擇與發展 2.3 課程評鑑 2.3.1 學校課程計畫的審查 2.3.2 學習領域的學習成就測驗 2.3.3 補充教材的發展與評鑑 2.3.4 課程實施的視導與評鑑 2.4 課程師資與資源 2.4.1 教師每週的 <u>基本</u> 授課節數 2.4.2 課程師資的增能培訓與專業發展 2.4.3 學習領域教科書(教學用書或媒材)的採購與供應 2.4.4 課程資源的整合與提供	3.1 學校課程的規劃 3.1.1 校本課程的目標 3.1.2 特色課程的規劃 3.1.3 各年級學習領域的授課節數 3.1.4 各年級的彈性節數 3.1.5 新興議題的選擇與融入 3.1.6 學習領域教科書的選擇 3.1.7 學習領域教學進度的安排 3.1.8 補充教材的發展計畫 3.1.9 課程資源及教學設備設施的統整與提供 3.2 學校課程的設計 3.2.1 學習領域教學活動的設計 3.2.2 特色課程教學活動的設計 3.2.3 新興議題融入學習領域教學活動的設計 3.2.4 跨領域、跨年級或跨班級統整教學活動的設計 3.2.5 彈性節數的教學活動的設計 3.2.6 課程資源與教學設備設施的選擇 3.2.7 補充教材的選擇 3.2.8 學習成就評量的設計 3.3 學校課程的實施 3.3.1 學習領域的教

1.中央	2.地方	3.學校
(教學用書或媒材)的發展與審查 1.3.3 地方課程與教學的視導與評鑑(例如教育部的國民教育教育輔導團) 1.3.4 地方審查學校課程計畫的作業標準(或基本原則) 1.4 課程師資與設備 1.4.1 學習領域的師資專業基準(例如師資員額、專業條件等) 1.4.2 學習領域的教學設備基準		學與評量 3.3.2 特色課程的教學與評量 3.3.3 新興議題融入學習領域的教學與評量 3.3.4 跨領域、跨年級或跨班級統整的教學與評量 3.3.5 彈性節數的教學與評量 3.4 學校課程的評鑑 3.4.1 校本課程【/學校課程】自我評鑑的規劃與實施 3.4.2 校本課程自我評鑑的檢討與改進 3.5 課程師資的研習與進修 3.5.1 課程師資安排與進修研習 課程及教學行動研究與改進

表 5.2 高中中央、地方與學校課程權限劃分方案

1.中央	2.地方	3.學校
1.1 課程政策 1.1.1 課程法令制定與研修 1.1.2 高中課程綱要的制訂與推展政策 1.1.3 課程改革的研究與實驗、發展與推廣 1.2 課程方案 1.2.1 高中教育階段的課程目標與基本能	2.1 課程政策與計畫 2.1.1 課程綱要的實施計畫 2.1.2 課程及教學的實驗與改進 2.2 課程方案 2.2.1 必修與選修科目的 <u>基本</u> 學分數 2.2.3 各科目每週的 <u>基本</u> 授課節數	3.1 學校課程的規劃 3.1.1 校本課程的目標 3.1.2 特色課程的規劃 3.1.3 新興議題的選擇與融入 3.1.4 各科目的學分數 3.1.5 各科目的授課節數 3.1.6 各科目教科書(教學用書或媒材)

1.中央	2.地方	3.學校
力 1.2.2 學年/學期的<u>最低授課日數</u> 1.2.3 各年級的<u>基本</u>科目 (涉及基本學科測驗的科目,例如本國與外國語文、社會、數學、自然...等) 1.2.4 各科目的課程目標與核心能力 1.2.5 各科目的教材綱要 1.2.6 必修與選修科目的<u>最低學分數</u> 1.2.7 各年級科目每週<u>最低節數</u> 1.2.8 新興課程議題的研訂 1.3 課程評鑑 1.3.1 基本學科的測驗(或檢測) 1.3.2 教科書(教學用書或媒材)的發展與審查 1.3.3 地方審查校本課程計畫的作業標準(或基本原則) 1.3.4 地方課程與教學的視導與評鑑(例如教育部高中教育輔導團) 1.4 課程師資與設備 1.4.1 科目的師資專業標準 1.4.2 科目的教學設備標準	2.2.4 教師每週的<u>基本授課節數</u> 2.2.5 地方特色課程的選擇與發展 2.2.6 新興課程議題的選擇 2.3 課程評鑑 2.3.1 課程實施的視導與評鑑 2.4 課程師資與資源 2.4.1 課程師資的增能培訓與專業發展 2.4.2 課程資源的整合與提供	的選擇 3.1.7 各科目教學進度的安排 3.1.8 補充教材的發展計畫 3.1.9 課程資源及教學設備設施的統整與提供 3.2 學校課程的設計 3.2.1 科目教學活動的設計 3.2.2 特色課程教學活動的設計 3.2.3 新興議題融入學習領域教學活動的設計 3.2.4 跨領域、跨年級或跨班級統整教學活動的設計 3.2.5 課程資源與教學設備設施的選擇 3.2.6 補充教材的選擇 3.2.7 學習成就評量的設計 3.3 學校課程的實施 3.3.1 科目的教學與評量 3.3.2 特色課程的教學與評量 3.3.3 跨領域、跨年級或跨班級統整的教學與評量 3.4 學校課程的評鑑 3.4.1 校本課程【/學校課程】自我評鑑的規劃與實施 3.4.2 校本課程【/學校

1.中央	2.地方	3.學校
		課程】自我評鑑的 檢討與改進 3.5 課程師資的研習與 進修 3.5.1 課程師資安排與 進修研習 課程及教學行動研究與 改進

第二節 建議

壹、教育法律的修訂或訂定

依據課程權限劃分基本原則與考量因素，修訂教育基本法、國民教育法、高級中學教育法，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。

貳、中小學「課程綱要」的法制化

國中小學或高中「課程綱要」，究竟是授權命令還是行政規則？若是依國民教育法概括授權則其授權欠缺明確性有違法之虞。若是以行政規則訂定，行政規則僅能作為內部行政機關之參考依據，不具有法拘束力。目前「課程綱要」的法源依據來自於國民教育法第8條第1項之概括授權，基於教育基本權之行使與實現，必須依據重要性原則以法律定之，若未來「課程綱要」要具有法效力，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。

參、課程實施所需教育經費與資源分配的法制化

教育經費管理主要來自於「教育基本法」及「教育經費編列與管理法」所列相關之規定。但是實際狀況是台灣各地區依舊存在不同程度的城鄉差距，在加上中央與地方財政收支劃分不均，除了北高兩直轄市之外，大部分的地方政府都沒有辦法足額編列，自有財源不足也無法應付基本需求，雖然中央政府對地方政府也有教育經費之補助，但大部份縣市政府教育經費仍顯不足。再加上縣市政府過度依賴中央政策補助，長久以來已

成為中央業務執行機關，缺乏教育規劃與研考能力，因此許多縣市在缺乏錢與權的情況之下，傾向於將課程由中央統一辦理。未來如果朝向將課程下放給地方，必須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。

肆、課程管理者或執行者的專業化

管理教育課程之管理者如縣市教育局處長必須具有教育課程背景，執行業務之科長、專員也應具備此一專才，建議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，課程督學的角色備受爭議，原因在於課程督學為一年一聘制，非常設職位，任務銜接性不足。再加上課程督學是由現任國民中小學校長、候用校長或現任督學擔任，有些課程督學甚至並未具備教育課程背景，在協助推動國中小學課程改革與發展及提供專業諮詢建議時往往能力不足。建議課程督學之選任也應朝向具有教育課程背景人才為考量。

參考文獻

一、中文部分

- 上海教育出版社（1990）。**教育大辭修**。上海：編印者。
- 王家通（2003）。**日本教育制度**。高雄：高雄復文。
- 王家通（2003）。**各國教育制度**。台北市：師大書苑。
- 王家通（2003）。**比較教育研究**。高雄市：麗文文化。
- 王玲敏（2004）。美國教育行政之府際分權管理模式研究。**台灣教育**，625期，60-71
- 江芳盛、鍾宜興主編（2006）。**各國教育行政制度比較**。台北市：五南。
- 呂育誠、許立一（2004）。**地方政府與自治**。台北縣：國立空中大學。
- 李文富（2009）。課程與教學輔導體系的建構—朝向夥伴協作的課程慎思平台與治理機制。**研習資訊**，26(3)
- 李怡志（2002）。國小基測 各界看法分歧。中時晚報 2002.12.30 3版。
- 李坤崇（2003）。國中實施九年一貫課程教師專業、學校經營與因應策略之研究。（國科會 NSC91-2413-H006-001）。
- 李惠宗（2004）。**教育行政法要義**。台北：元照。
- 吳庚（2005）。**行政法之理論與實用**。P181。台北：三民。
- 吳財順，張素貞（2004）國民中小學課程鬆綁的美麗與哀愁—析論課程改革的問題與對策。輯於課程綱要實施檢討與展望（上），台灣師大。
- 吳清山（2004）。**教育法規理論與實務**。台北：心理。
- 吳清山（2008）。**教育法規理論與實務**。台北市：心理。
- 林永豐（2007）。台灣與英國中小學課程綱要之比較。**教育資料與研究**，76期，171-188。
- 林吟霞（2008）。德國初等教育課程與教學分析—多元、彈性與自主學習特色。**國教新知**，55（3），56-72。
- 林紀東（1990）。**中華民國憲法釋論**。台北：大中國圖書。
- 林威志（2007）。我國中央與地方教育劃分之研究—以國民教育為例。國立台灣師範大學教育學系博士論文，台北市
- 林佩璇（2001）。台灣學校本位課程發展的背景與理念。輯於**兩岸三地學校本位課程**
- 孟祥傑（2009）。聯合報，2009.3.22日，C3版
- 周淑卿（2001）。課程決定的賦權迷思 集中化與離中化的探討。**教育研究集刊**，47。
- 周志宏（2003）。**教育法與教育改革**。台北：高等教育。
- 周志宏（2008）。中央與地方有關教育之劃分。**法令月刊**，59，681-705。
- 周志宏（2009）。教育法體系基礎概念之研究。教育部教育研究委員會。

- 香港教育署（1994）。《目標為本課程簡介》。香港：政府印務局。
- 高新建（2000）。**課程治理**。台北：師大書苑。
- 高新建（2000）。**課程管理**。台北：師大書苑。
- 高新建（2007）。**課程改革理念轉化與實踐**，p4。國立臺灣師範大學。
- 高新建（2007）。地方教育輔導工作的挑戰與因應策略。輯於**課程綱要實施檢討與展望（上）**，台北：台灣師大。
- 高強華（2003）九年一貫課程統整與教師專業成長。輯於**課程改革：反省與前瞻**。台北：高等教育。
- 高慕蓮（2008）。《中一級中文科新課程課程決定的個案研究》。教育博士學位論文。香港：香港中文大學教育學院。
- 郭添財（2009）。日本教科書政策的發展及對我國教科書制度之啟示。**台灣教育**，658期，49-52。
- 孫家齊（1998）。**我國中央與地方政府教育之研究**。國立台灣師範大學三民主義研究所碩士論文。
- 單文經、黃逸恆（2007）。澳門教科書政策及其影響。**教科書制度與影響**。台北市：五南。173-190。
- 許育典（2002）。**法治國與教育行政：以人的自我實現為核心的教育法**。台北：高等教育。
- 許育典（2005）。**教育憲法與教育改革**。台北：五南。
- 許育典（2007）。**教育法**。台北：五南。
- 許春鎮（2005）。論國家對地方自治團體之監督。玄奘法律學報，4，p231~246。
- 莊明貞（2003）。當前台灣課程重建的可能性：一個批判教育學的觀點。輯於**課程改革反省與前瞻**，p41。台北：高等教育。
- 教育部（2000）。**學校本位課程發展基本理念與實施策略**。台北：作者。
- 教育部（2003）。**國民教育階段九年一貫課程總綱綱要**。台北：作者。
- 陳明印（2004）。英國國定課程學生成就評量制度。**研習資訊**，21（6），頁90-109。
- 陳明印（2004）。美國中小學教科書採用制度研究—以加州、德州和佛州為例。**國立編譯館館刊**。32卷，第1期，2-31。
- 陳金貴（1990）。美國府際關係與府際管理的探討。**行政學報**，22，13-26。
- 陳敦源（1998）。**公共政策分析的理論與實際**。台北：韋伯。
- 梁福鎮（2009）。德國中等教育的現況與改革措施，教育資料集刊，頁273-296。
- 梁福鎮（2006）。德國教育改革的現況及措施。教育資料集刊，頁177-200。
- 黃光雄、蔡清田（民1999）。**課程設計—理論與實務**。台北：五南。
- 黃政傑（1985）。**課程改革**。台北：漢文。
- 黃政傑（1985）。我國教育部課程行政的檢討與改進。輯於**教育行政比較研究**。中華民國比較教育學會主編。台北：台灣書局。

- 黃顯華(2000)。香港地區教科書選用制度。**教科書制度研討會資料集**。台北縣：中華民國教材研究發展學會。
- 甄曉蘭(2001)。**中小學課程改革與教學革新**。台北：元照。
- 甄曉蘭、李涵鈺(2009)理想與現實的落差：偏遠國中實施九年一貫課程的困惑與處境。**教育研究集刊**，55(3)，84-85。
- 游明金(2005)。國小學測都會區表現優。2005.9.28 自由時報，宜蘭地方新聞版。
- 張炳煌(2007)。德國中等教育階段實施教育標準之進展，**教育資料集刊**，頁213-230。
- 張紅勳(1997)。國民中小學實施學校本位管理之研究。台灣師範大學教育系碩士論文。
- 張佳琳(2004)。**課程管理—理論與實務**。台北：五南。
- 張清良(2003)。地方政府執行九年一貫課程政策知現況與探討。**教育資料與研究**，58，54。
- 張嘉育(1999)。學校本位課程發展。台北：師大書苑。
- 張達智(2006)。盛佑學測免費 抨擊教育部最大抨擊教育部最大黑幫。2006.5.3 中央日報 13 版
- 楊智穎(2008)。地方層級課程發展模式的本土經驗探析。台灣師大地方教育發展學術研討會發表。
- 楊思偉(2007)。日本教科書選用制度現況之分析與啟示。**教師天地**。特刊，27-34。
- 楊深坑、李奉儒(2009)。**比較與國際教育**。台北市：高等教育。
- 楊穎秀(2008)。教育法學。教育法學。北京：中國人民大學出版社
- 董保城(1999)。教育事項中央與地方權限之劃分與分工。載於台北市法規委員會編印，地方自治法學論輯(下)，p281-298。台北市：編印者。
- 趙永茂、孫同文、江大樹(2001)。**府際關係**。台北市：元照。
- 廖達琪、黃競況、曾怡仁(1999)。省制變革後府際關係之研究。台北：國立中山大學政治研究所
(台灣省政府經濟建設及研究發展考核委員會委託研究)
- 廖政凱(2005)。**1988-2004 英國國定課程變革之研究**。國立臺北教育大學/課程與教學研究所碩士論文，未出版。
- 潘慧玲(2005)。**多元師資的養成**。輯於教育改革：法令、制度與領導。台北：心理。
- 劉世忠(1999)。**美國政府與政治**。台北市：五南。
- 監察院(2004)。**教育改革之成效與檢討**。台北：作者。
- 課程發展議會(2001)。**《學會學習——課程發展路向》**。香港：政府印務局。
- 課程發展議會(2001)。**《學會學習終身學習·全人發展》**。香港：政府印務局。
- 課程發展議會(2001)。**《中國語文學習領域：中國語文課程指引(初中及高中)》**。

- 香港：政府印務局。
- 課程發展議會（2002）。《基礎教育課程指引》。香港：政府印務局。
- 課程發展議會（2004）。《中國語文課程指引(小一至小六)》。香港：政府印務局。
- 課程發展議會（2007）。《中國語文課程及評估指引（中四至中六）》。香港：政府印務局。
- 課程發展議會（2007）。《高中課程指引》。香港：政府印務局。
- 蔡茂寅（2003）。地方自治之理論與地方制度法。台北：學林。
- 楊惠芳（2006a）。縣市辦學測 教部不鼓勵。2006.10.18 國語日報，2 版
- 楊惠芳（2006b）。地方紛辦小基測 教部不鼓勵。2006.11.24 國語日報，1 版
- 歐用生（2004a）。課程領導的覺醒與轉型。輯於**課程領導議題與展望**。台北：高等教育。
- 歐用生(2000)。學校本位課程改革—爭議與回應。輯於**課程改革**，p110-2。台北：師大書苑。
- 歐用生（2004b）。課程政策與課程領導。輯於**課程領導議題與展望**,p69。台北：高等教育。
- 歐用生（2004c）。課程領導的道德蘊義。輯於**課程領導議題與展望**,p135。台北：高等教育。
- 鄧鈞文（2001）。學校本位課程發展困境與解決之道。研習資訊，18（4），39-48。
- 鍾啟泉（1992）。現代課程論（三刷）。上海：上海教育出版社。
- 鄧鈞文（2001）。學校本位課程發展困境與解決之道。研習資訊，18（4），39-48。
- 鍾啟泉（1992）。現代課程論（三刷）。上海：上海教育出版社。
- 羅德水（2009）。教育論壇，2009.3.25 日，9 版，台灣立報。
- 謝文全（1989）。**教育行政—理論與實務**。台北：文景書局。
- 謝文全（2009）。教育行政學。台北：高等教育。
- 謝瑞智（1995）。法學緒論精義。台北：文笙。
- 謝瑞智（1996）。**教育法學**。台北：文笙書局。
- 顏厥安、周志宏、李建良（1996）。**教育法令之整理與檢討：法治國原則在我國教育法制中理論與實踐**。台北：行政院教育改革審議委員會。
- 薩孟武（1990）。**中華憲法新論**。台北：三民。
- 藍順德（2004）。教科書編審與應用。輯於**課程綱要實施檢討與展望（上）**，台灣師大。
- 嚴文廷（2008）。活化課程變學生負擔 教部糾正北縣 2008.12.18，立報
- 嚴培曉（2005）。國一生國英數普測未見雙峰。2005.9.28 中國時報，宜蘭地方新聞版。

二、英文部分.....○

- Elmore, R. F., & Fuhrman, S. H. (Eds.). (1994). *The governance of curriculum: 1994 yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development*. Alexandria, VA: SACD.
- Elmore, R. & G. Sykes. (1992) . “Curriculum Policy.” In W. F. Piner, et al. (ed.) . *Understanding Curriculum : An Introduction to the Study Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. NY : Peter Lang Publishing, Inc
- Elmore, Richard F., & Fuhrman, Susan H. (1994). Education professionals and curriculum governance. In R. F. Elmore & S. H. Fuhrman (Eds.), *The governance of curriculum: 1994 yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development* (pp. 210-215). Alexandria, VA: ASCD.
- English, Fenwick W. (Ed.). (2005). *The SAGE handbook of educational leadership: Advances in theory, research, and practice*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- English, Fenwick W., & Larson, Robert L. (1996). *Curriculum management for educational and social service organizations* (2nd ed.). Springfield, ILL: Charles C Thomas.
- Fullan, M. , & Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. p117 (2nd ed.) , New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Fullan , M (1993) .*Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: Falmer.
- Fullan , M (1993) .*Change forces: The Sequel*. Philadelphia: Falmer Press.
- Fullan, M.& Park, P. (1981). *Curriculum implementation : A resource booklet*. Ontario Institute for Studies in Education
- Henderson, J. G., & Hawthorne, R. D. (2000). *Transformative curriculum leadership* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill. (單文經等合譯，2001，革新的課程領導。台北：學富)
- Henderson, J. G., & Kesson, K. R. (Eds.). (1999). *Understanding democratic curriculum leadership*. New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Preedy, M. (Ed.). (1989). *Approach to curriculum management*. Milton Keynes: Open University Press.
- Preedy, M., & Faulkner, S. (1998). *Teaching and learning, professional experience guide, NPQH supported open learning programme*. BUKINGHAM: Open University Press.
- Rhodes , R.A.W. (1983). *Control and Power in Central-Local Government Relations*. Hants : Gower Publishing Co. Ltd., pp.100-111 .
- Sergiovanni, Thomas J.; Kelleher, Paul; McCarthy, Martha M.; & Wirt, Frederick M. (2004). *Educational Governance and Administration* (5th ed.). Boston, MA: Pearson.

- Thrupp, Martin & Willmott, Robert. (2003). *Education management in managerialist times*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Ubben, Gerald C.; Hughes, Larry W.; & Norris, Cynthia J. (2001). *The principal: Creative leadership for effective schools* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Wallace, M. (1989). *Toward a collegiate approach to curriculum management in primary and middle schools*. In M. Preedy (Ed.). (1989). *Approach to curriculum management* (pp.182-194). Milton Keynes: Open University Press.
- Wright, Deil S. (1988). *Understanding Intergovernmental Relations*. California : Brooks/Cole Publishing Co. Ltd. , 3rd ed, , pp.3958 。

三、日文部分.....○

- 子安潤 (2009)。反・教育入門 (改訂版)。東京：白澤社。
- 文部科學省 (無日期)。學習指導要領について。2009 年 11 月 16 日，取自
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/faq/001.htm
- 文部科學省初等中等教育局教育課程課 (無日期)。現行學習指導要領。2009 年 11 月 28 日，取自
http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/990301.htm
- 岡村豐 (2007)。日本の教育。東京：玉川大學出版部。
- 教育法令研究會編 (2006)。完全整理圖表でわかる教育法令。東京：學陽書房。

四、網站

- 香港教育局
<http://www.edb.gov.hk/index.aspx?nodeID=2878&langno=2>
- 日本文部科學省
<http://www.mext.go.jp/index.htm>
- 英國教育與科技部(Department for Education & Skills, DfEs)

附錄一

「中央—地方—學校」課程劃分調查問卷—國中小學

敬愛的教育先進：

本問卷係教育部（台國二字第 0980082756 號函）委託國家教育研究院籌備處專題「中小學課程政策整合型研究」之子計畫，旨在探究我國「中央、地方與學校」三層級課程劃分之國中小學（義務教育階段）部分，做為教育行政機關與教育實務界改進中小學課程實務與研訂十二年國教課程政策的參考。

本問卷為學術研究，問卷資料完全採匿名化處理，不涉及個人或機關的身份，敬請各位教育先進安心填答。您的意見非常寶貴，懇請您於 **98 年 12 月 20 日**前以回郵信封寄至：25137 台北縣淡水鎮英專路 151 號 淡江大學課程與教學研究所 游家政教授 收。

敬祝

平安愉快！

主持人：游家政 所長 敬啟

淡江大學課程與教學研究所

E-mail: yuchia@mail.tku.edu.tw

聯絡人 許麗萍(liping@mail.tku.edu.tw)

黃麗芬(annie07302003@yahoo.com.tw)

Tel: 02-26215656#3022 或 3032

壹、基本資料（請在適當的□內打「✓」）

一.服務單位：（如具多重身份，請勾選最主要的專任服務單位）

1. ☐ 中央教育行政機關(教育部)
2. ☐ 地方教育行政機關(直/省轄市、縣教育局/處)
3. ☐ 學校（國/市/縣立）
4. ☐ 民間團體（家長會組織、教師會組織、教育團體、校長團體、專業學會組織）
5. ☐ 其他（請說明：_____）

二.現任職務：（只勾選一項，如具多重身份，請選擇最主要的職務勾選）

1. ☐ 大學教師
2. ☐ 國中、小學校長
3. ☐ 國中、小學教務主任
4. ☐ 學校課程發展委員會、學科或領域召集人
5. ☐ 教育輔導團成員
6. ☐ 教育行政機關主管
7. ☐ 教育行政機關業務承辦人員

8. ☐ 民間團體成員（家長會組織、教師會組織、教育團體、校長團體、專業學會組織）

9. ☐ 其他（請說明：_____）

三. 現任職務之服務年資：_____

四. 縣/市名稱：_____

貳、名詞解釋

一、**中央**：依憲法第 111 條「事務有全國一致之性質者屬於中央」本研究之「中央政府」指依法處理全國性教育事務之行政機關，例如「教育部」。

二、**地方**：依地方制度法第 3 條「地方劃分為省、直轄市。省劃分為縣市」，本研究之「地方政府」指依法處理地方性教育事務之行政機關，例如「教育局/處」。

三、**學校**：指中央或地方政府所屬的國立、市立、縣立學校。

四、**國中小學**：指國民義務教育階段的學校，包括國中和國小，本問卷簡稱為「國中小」。

五、**課程**：指中央、地方和學校依據教育法律與規定等，管轄或治理學校教育之課程事務的職權或權責範圍。本問卷專指教育部頒行之「九年一貫國中小學課程綱要」的訂定與修訂權責、以及「課程綱要」所包含之「課程目標與基本能力」、「授課日數」、「科目與授課節數」、「彈性節數」、「學習領域基本能力」、「重大課程議題」、「教科書編輯、審查與選擇」、「課程與教學評鑑」、「學習評鑑」（含基本學力測驗、領域學習成效測驗）等權責的劃分。

參、問卷內容（請依您的經驗或看法逐題填寫，並在適當「☐」內劃「✓」）

一、下列為「中央—地方—學校」課程的劃分原則，您認為其重要程度為何？

重要程度

4 3 2 1

很 不

重 → 重

要 要

1. **基本權益原則**：凡涉及學生、家長、教育人員之基本權利義務之

課程事項，歸屬中央。.....☐☐☐☐

2. **利益權衡原則**：凡課程產生之影響涉及全國者，劃歸中央；涉及

地方者，劃歸地方；涉及學校者，劃歸學校。.....☐☐☐☐

3. **最適功能原則**：以最能發揮課程專業功能者，為課程之歸屬

對象。.....☐☐☐☐

4. **基層優先原則**：凡學校能辦理之課程事務，劃歸學校；學校不能
辦理者，劃歸地方；地方不能辦理者，劃歸中央。.....□□□□
5. **設立主體原則**：學校設立的主管機關（中央或地方），有優先決
定課程之。.....□□□□
6. **程序保障原則**：在劃分課程的過程中，中央、地方與學校均
有參與的機會。.....□□□□
7. **其他（請列出）**：.....□□□□

二、下列為「中央—地方—學校」課程劃分的考量因素，您認為其重要程度為何？

重要程度

4 3 2 1

很 不

重 → 重

要 要

1.學校教育目的之達成.....□□□□

2.學生受教權益之保障.....□□□□

3.教師課程專業之發揮.....□□□□

4.課程發展與實施的自主性.....□□□□

5.城鄉區域教育的均衡發展.....□□□□

6.課程理論與實務的發展趨勢.....□□□□

7.課程治理/管理實務的效率□□□□

8.各地教育資源的均衡分配.....□□□□

9.教育經費的負擔能力.....□□□□

10.其他（請列出）：.....□□□□

三、下列為「九年一貫國中小學課程綱要」所包含與涉及的各项課程，您認為：

A.目前，由於歸屬不當或不明確，因而產生的爭議程度為何？

B.理想上，其應該歸屬於中央、地方或學校？（可複選）

（一）總綱部份

A.爭議程度

B.歸屬

4 3 2 1 0

1 2 3

很 不無

中 地 學

嚴 → 嚴爭

央 方 校

重 重議

央 方 校

1. 國中小學「課程綱要」的制訂與修訂政策.....☐☐☐☐☐ ☐ ☐ ☐
2. 國中小學「課程目標」與「基本能力」的訂定..... ☐☐☐☐☐ ☐ ☐ ☐
3. 每學年/學期「授課日數」的決定.....☐☐☐☐☐ ☐ ☐ ☐
4. 各年級「教學科目」的決定.....☐☐☐☐☐ ☐ ☐ ☐
5. 各年級教學科目每週「授課時數」的決定.....☐☐☐☐☐ ☐ ☐ ☐
6. 各年級「彈性學習節數」的決定.....☐☐☐☐☐ ☐ ☐ ☐
7. 「重大議題」的選擇.....☐☐☐☐☐ ☐ ☐ ☐
8. 各學習領域「教科書」的編製或發展☐☐☐☐☐ ☐ ☐ ☐
9. 各學習領域「教科書」的審查☐☐☐☐☐ ☐ ☐ ☐
- 10.各學習領域「教科書」的選用☐☐☐☐☐ ☐ ☐ ☐
- 11.各學習領域「補充教材」的編製或發展☐☐☐☐☐ ☐ ☐ ☐
- 12.各學習領域「補充教材」的審查☐☐☐☐☐ ☐ ☐ ☐
- 13.各學習領域「補充教材」的選用☐☐☐☐☐ ☐ ☐ ☐
- 14.教科書與補充教材的評鑑 ☐☐☐☐☐ ☐ ☐ ☐
- 15.「學校課程計畫」的規劃☐☐☐☐☐ ☐ ☐ ☐
- 16.「學校課程評鑑」的實施☐☐☐☐☐ ☐ ☐ ☐
- 17.「學校教學評鑑」的實施.....☐☐☐☐☐ ☐ ☐ ☐
- 18.「基本學力測驗」的實施.....☐☐☐☐☐ ☐ ☐ ☐
- 19.其他（請列出）：_____

(二) 學習領域部份

	<u>A.爭議程度</u>	<u>B.歸屬</u>
	4 3 2 1 0	1 2 3
	很 不 無 嚴 → 嚴 爭 重 重 議	中 地 學 央 方 校
20.學習領域「課程目標」的訂定.....	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐
21.學習領域「能力指標」的訂定.....	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐
22.學習領域「課程計畫」的規劃.....	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐
23.學習領域「教學內容」的規劃.....	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐
24.學習領域「教學活動」的設計.....	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐
25.學習領域「教學資源」的選用.....	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐
26.學習領域「教學方法」的選用.....	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐
27.學習領域「學習評量」的實施.....	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐
28.重大議題「融入」學習領域的教學.....	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐
29.學習領域「課程/教學視導」的實施	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐
30.其他（請列出）：_____		

四、對於國中小學的課程劃分，下列各項為「中央—地方—學校」之間產生爭議的主要
因素，您同意的程度為何？

	<u>同 意 程 度</u>
	4 3 2 1 0
	很 不 無 同 → 同 意 意 意 見
1.法令規定不明確.....	☐ ☐ ☐ ☐ ☐

- 2.法令規定不周延.....□□□□ □
- 3.規避教育經費及責任.....□□□□ □
- 4.爭奪教育權力.....□□□□ □
- 5.受到利益團體爭取權益的影響.....□□□□ □
- 6.沿襲政策慣例考量.....□□□□ □
- 7.基於政治因素考量.....□□□□ □
- 8.對於課程權責的認識不清楚.....□□□□ □
- 9.其他（請列出）：_____

五、若未來國民教育延長至十二年，您對於下列國中小學課程各種劃分型態的同意程度為何？

同 意 程 度

4 3 2 1 0

很 不 無
同 → 同 意
意 意 見

- 1.採中央分配：由中央分配給地方和學校.....□□□□ □
- 2.採地方分配：由縣市向上委託中央辦理和向下分配給學校.....□□□□ □
- 3.採學校分配：由學校向上委託地方與中央.....□□□□ □
- 4.由中央、地方和學校以夥伴關係進行分工合作.....□□□□ □
- 5.其他（請列出）：_____

六、有關國中小的課程，若您對於「中央—地方—學校」的劃分仍有其他意見，請書寫於下方空白處。

.....非常感謝您費心填妥問卷，敬祝平安健康.....

附錄二

「中央—地方—學校」課程劃分調查問卷—高中

敬愛的教育先進：

本問卷係教育部（台國二字第 0980082756 號函）委託國家教育研究院籌備處專題「中小學課程政策整合型研究」之子計畫，旨在探究我國「中央、地方與學校」三層級課程劃分之高中部分，做為教育行政機關與教育實務界改進中小學課程實務與研訂十二年國教課程政策的參考。

本問卷為學術研究，問卷資料完全採匿名化處理，不涉及個人或機關的身份，敬請各位教育先進安心填答。您的意見非常寶貴，懇請您於98 年 12 月 20 日前以回郵信封寄至：25137 台北縣淡水鎮英專路 151 號 淡江大學課程與教學研究所 游家政教授 收。

敬祝

平安愉快！

主持人：游家政 所長 敬啟

淡江大學課程與教學研究所

E-mail:yuchia@mail.tku.edu.tw

聯絡人 許麗萍(liping@mail.tku.edu.tw)

黃麗芬(annie07302003@yahoo.com.tw)

Tel: 02-26215656#3022 或 3032

壹、基本資料（請在適當的□內打「√」）

一.服務單位：（如具多重身份，請勾選最主要的專任服務單位）

- 1.□中央教育行政機關(教育部)
- 2.□地方教育行政機關(直/省轄市、縣教育局/處)
- 3.□學校（國/市/縣立）
- 4.□民間團體（家長會組織、教師會組織、教育團體、校長團體、專業學會組織）
- 5.□其他（請說明：_____）

二.現任職務：（只勾選一項，如具多重身份，請選擇最主要的職務勾選）

- 1.□大學教師
- 2.□高中、完全中學校長
- 3.□高中、完全中學教務主任
- 4.□學校課程發展委員會、學科或領域召集人
- 5.□教育輔導團成員
- 6.□教育行政機關主管

7. ☐ 教育行政機關業務承辦人員
8. ☐ 民間團體成員（家長會組織、教師會組織、教育團體、校長團體、專業學會組織）
9. ☐ 其他（請說明：_____）
- 三. 現任職務之服務年資：_____
- 四. 縣/市名稱：_____

貳、名詞解釋

- 一、**中央**：依憲法第 111 條「事務有全國一致之性質者屬於中央」本研究之「中央政府」指依法處理全國性教育事務之行政機關，例如「教育部」。
- 二、**地方**：依地方制度法第 3 條「地方劃分為省、直轄市。省劃分為縣市」，本研究之「地方政府」指依法處理地方性教育事務之行政機關，例如「教育局/處」。
- 三、**學校**：指中央或地方政府所屬的國立、市立、縣立學校。
- 四、**高中**：指後期中等教育階段的學校，包括普通高中、綜合高中、完全中學高中部，本問卷簡稱為「高中」。
- 五、**課程**：指中央、地方和學校依據教育法律與規定等，管轄或治理學校教育之課程事務的職權或權責範圍。本問卷專指教育部頒行之「高中課程綱要」的訂定與修訂權責、以及「課程綱要」所包含之「目標」、「科目與學分數」、「課程設計與發展」、「教材編選」、「教學實施」、「學習評量」、「核心能力」、「時間分配」、「活動綱要」等權責的劃分。

參、問卷內容（請依您的經驗或看法逐題填寫，並在各項的適當「☐」內劃「✓」）

一、下列為「中央—地方—學校」課程的劃分原則，您認為其重要程度為何？

重要程度

4 3 2 1

很 不

重 → 重

要 要

1. **基本權益原則**：凡涉及學生、家長、教育人員基本權利義務之

課程事項，歸屬中央。.....☐☐☐☐

2. **利益權衡原則**：凡課程產生之影響涉及全國者，劃歸中央；涉及

地方者，劃歸地方；涉及學校者，劃歸學校。.....☐☐☐☐

3.最適功能原則：以最能發揮課程專業功能者，為課程之歸屬

對象。.....□□□□

4.基層優先原則：凡學校能辦理之課程事務，劃歸學校；學校不能

辦理者，劃歸地方；地方不能辦理者，劃歸中央。.....□□□□

5.設立主體原則：學校設立的主管機關（中央或地方），有優先決

定課程之。.....□□□□

6.程序保障原則：在劃分課程的過程中，中央、地方與學校均

有參與的機會。.....□□□□

7.其他（請列出）：_____

二、下列為「中央—地方—學校」課程劃分的考量因素，您認為其重要程度為何？

重要程度

4 3 2 1

很 不
重 → 重
要 要

1. 學生受教權益之保障.....☐☐☐☐
2. 教師課程專業之發揮.....☐☐☐☐
3. 學校教育目的之達成.....☐☐☐☐
4. 課程發展與實施的自主性.....☐☐☐☐
5. 城鄉區域教育的均衡發展.....☐☐☐☐
6. 課程理論與實務的發展趨勢.....☐☐☐☐
7. 課程治理/管理實務的效率 ☐☐☐☐
8. 各地教育資源的均衡分配.....☐☐☐☐
9. 教育經費負擔的能力.....☐☐☐☐
10. 其他（請列出）： _____

三、下列為「高中課程綱要」所包含與涉及的各项課程，您認為：

A. 目前，由於歸屬不當或不明確，因而產生的爭議程度為何？

B. 理想上，其應該歸屬於中央、地方或學校？（可複選）

（一）總綱部份

A. 爭議程度

4 3 2 1 0

很 不無
嚴 → 嚴爭
重 重議

B. 歸屬

1 2 3

中 地 學
央 方 校

1. 高中「課程綱要」的制訂與修訂政策.....☐☐☐☐☐ ☐☐☐

- | | | |
|----------------------------|--|--|
| 2. 高中「課程目標」與「基本能力」的訂定..... | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | ☐ ☐ ☐ |
| 3. 每學年/學期「授課日數」的決定 | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | ☐ ☐ ☐ |
| 4. 各年級「教學科目」的決定..... | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | ☐ ☐ ☐ |
| 5. 各年級教學科目每週「授課時數」的決定..... | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | ☐ ☐ ☐ |
| 6. 各年級「彈性學習節數」的決定..... | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | ☐ ☐ ☐ |
| 7. 「重大議題」的選擇..... | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | ☐ ☐ ☐ |
| 8. 各教學科目「教科書」的編製或發展..... | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | ☐ ☐ ☐ |
| 9. 各教學科目「教科書」的審查..... | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | ☐ ☐ ☐ |
| 10.各教學科目「教科書」的選用..... | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | ☐ ☐ ☐ |
| 11.各教學科目「補充教材」的編製或發展..... | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | ☐ ☐ ☐ |
| 12.各教學科目「補充教材」的審查..... | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | ☐ ☐ ☐ |
| 13.各教學科目「補充教材」的選用..... | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | ☐ ☐ ☐ |
| 14.教科書與補充教材的評鑑..... | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | ☐ ☐ ☐ |
| 15.「學校課程計畫」的規劃 | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | ☐ ☐ ☐ |
| 16.「學校課程評鑑」的實施..... | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | ☐ ☐ ☐ |
| 17.「學校教學評鑑」的實施..... | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | ☐ ☐ ☐ |
| 18.「學科能力測驗」的實施..... | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | ☐ ☐ ☐ |
| 19.其他（請列出）：_____ | | |

（二）各教學科目部份

A.爭議程度 B.歸屬

4 3 2 1 0 1 2 3
 很 不 無
 嚴 → 嚴 爭
 重 重 議 央 方 校

- 20 科目「課程目標」的訂定.....☐☐☐☐☐ ☐ ☐ ☐
- 21 科目「學分數」的訂定..... ☐☐☐☐☐ ☐ ☐ ☐
- 22 科目「核心能力」的訂定.....☐☐☐☐☐ ☐ ☐ ☐
- 23 科目「教材綱要」的規劃.....☐☐☐☐☐ ☐ ☐ ☐
- 24 科目「教材」的編寫.....☐☐☐☐☐ ☐ ☐ ☐
- 25 科目「教材」的選用.....☐☐☐☐☐ ☐ ☐ ☐
- 26 科目「教學內容」的規劃.....☐☐☐☐☐ ☐ ☐ ☐
- 27 科目「教學資源」的選用.....☐☐☐☐☐ ☐ ☐ ☐
- 28 科目「教學方法」的選用.....☐☐☐☐☐ ☐ ☐ ☐
- 29 科目「學習評量」的實施.....☐☐☐☐☐ ☐ ☐ ☐
- 30 其他（請列出）：_____

四、對於高中的課程劃分，下列各項為「中央—地方—學校」之間產生爭議的主要
因素，您同意的程度為何？

同 意 程 度
 4 3 2 1 0
 很 不 無
 同 → 同 意
 意 意 見

- 1.法令規定不明確.....☐☐☐☐ ☐
- 2.法令規定不周延.....☐☐☐☐ ☐

- 3.規避教育經費及責任.....□□□□ □
- 4.爭奪教育權力.....□□□□ □
- 5.受到利益團體爭取權益的影響.....□□□□ □
- 6.沿襲政策慣例考量.....□□□□ □
- 7.基於政治因素考量.....□□□□ □
- 8.對於課程權責的認識不清楚.....□□□□ □
- 9.其他（請列出）：_____

五、若未來國民教育延長至十二年，您對於下列高中課程各種劃分型態的同意程度為何？

同 意 程 度
 4 3 2 1 0
 很 不 無
 同 → 同 意
 意 意 見

- 1.採中央分配：由中央分配給地方和學校□□□□ □
- 2.採地方分配：由縣市向上託中央辦理和向下分配給學校□□□□ □
- 3.採學校分配：由學校向上委託地方與中央□□□□ □
- 4.由中央、地方和學校以夥伴關係進行分工合作□□□□ □
- 5.其他（請列出）：_____

六、有關高中的課程，若您對於「中央—地方—學校」的劃分仍有其他意見，請書寫於下方空白處。

.....非常感謝您費心填妥問卷，敬祝平安健康.....

附錄三

周志宏教授訪談紀錄

時間：2009 年 9 月 25 日中午 12 時

與會者：游家政教授、周志宏教授、許麗萍助理、黃麗芬助理

訪談內容：

游家政老師：

把空間開放一些出來給學校，基本上是中央訂就沒有講現實的問題。一方面是精省，一方面又是縣市還不曉得如何互動。直接中央規範之後你要上哪些科目，沿襲舊制規範，節數是死的，我們把它放彈性。課程本來就一律是政府訂的，變成你可以審查過的，也可以自己編。課程評鑑我又寫了中央要評鑑什麼？縣市要評鑑什麼？學校要評鑑什麼？沒有去思考法賦予什麼權利？

周志宏老師：所以將來研究方向會照今天講的，把重點放在課程綱要裡面的規範。

游家政老師：這樣比較具有可行性。

許麗萍助理：11 月底要提供期中報告。

游家政老師：

我是很想把法制的東西弄進去。教育的東西進行到現在其實都沒有答案，就是因為上面的法源。如果能把法源的依據帶進來，將來寫建議也可以建議哪些法要加什麼？修什麼？所以當時思考這個架構的時候就會一直被限制在「」裡去想這些東西。

許麗萍助理：從整個課程內容去看。

周志宏老師：

教育有一部分是教育內容決定，最上面的就是課程綱要。這個教育階段要給什麼內容。再下來根據課綱就是教科書的編輯、審查、選用、採購。過去思考就是這幾個權力在中央和地方要怎麼分配及劃分。按你們的紀錄是，課綱裡面課程又要再怎麼樣的劃分給地方，是不一樣的思考。一個是內容決定過程怎樣去劃分。比方說現在採購是地方，選用是學校，分配就不同。但是只就課程形成內容的部份，就是課綱的部份。課綱再去劃分中間哪些是中央訂，哪些是地方，哪些交給學校

訂，這也是可以的。前提是課程綱要規劃是中央的權力，由中央來分配。要怎麼分配，按課綱辦法去修就可以。如果反過來課程內容本身就是地方教育，地方有教育權當然有課程內容綱要的訂定權，中央只能訂定共通的，基本的，多少時數、框架等，包含怎樣的基本能力，其他內容就是地方去訂。例如，課程綱要只有訂總綱兩頁。其他由地方去行政也是可以。其實只有總綱才有拘束力，那才是真的法規。其他部分其實是行政。其實中央也可以只訂大原則，如：時數彈性及結構，其他部分由地方。

游家政老師：

總綱綱要最重要是課程目標、授課科目及節數，這兩個最主要。其他如實施教學教材要選用審查通過的類似這些東西。接下來是每個領域的課程目標及能力指標。如果說課程綱要，中央只要訂定到前面總綱部份及每個領域的目標，其他內容即能力指標全交給地方去訂是否具有可行性？

周志宏老師：

問題是地方有沒有能力發展？理論上來講內容的劃分，它是屬於教育內部事項，應該是越往下，下面分配的越多，上面比較少。越是外部條件的，越需要龐大財力支持的，放到中央，內容決定越貼近受教者是學校，大部分課程內容權應下放到地方。嚴格講地方本身對於課程內容形成權，大部分都直接給學校，等於說地方政府層級是被壓縮。

游家政老師：

這樣的話，實務上可行的只剩下教科書而已。課程綱要那些東西都是中央在幫忙做，包括領域能力指標，跟我們原本作法一樣。教科書中央到底該不該審查？

周志宏老師：

應該分幾個層級，第一個層級，中央訂的總綱部份中央當然可以審查，嚴格講那不是審查，只是審查有無符合規定而已，不是實質內容的審查。剩下的問題就是說地方有沒有審查教科書的內容，比方說你編教科書，我專門針對鄉村地區或南部縣市？當然我也可以編一套專門適用你的，由你地方政府自己來審，符合的我就選這教科書。那是有可能的，事實上是地方政府沒能力。

游家政老師：

現在真正有在做的祇有鄉土語言而已，台北縣編母語教材：客語與閩南語，其他每個領域沒有辦法做，仍要選用外面的。

周志宏老師：

其實那是現實狀況問題，理論上當然可以分配。這樣制度設計也合理，所謂分配

原則是內容盡量交給地方，地方不能做的就交給中央，那也是合理。

游家政老師：由下往上。

周志宏老師：

我要招英語教師，地方不能到國外招，委託中央到海外招英語教師。那就是委託，本來那是你的，你做不來交給我做也是可以的。

游家政老師：

跟我們現在的作法是相反，中央做，做不來交給地方。在你的文章中提到學校也是一個層級之一的概念。如果學校也是一個層級，依現在的法上面有沒有問題？

周志宏老師：

現在法裡面，你要用教科書可以自編教材，自編教材本身是學校可以做的，地方也可以做的。如果教學不是以教科書為唯一的依據，自編教材本身就是一個很大的課程形成權，沒有把它完全排除。現在只是說，使用教科書，審查權是在中央，選用又跳到學校。所以台北市會哇哇叫就是選用權又跳到學校。

游家政老師：

這好像是法規把它限制住。選用是以學校為單位，採購是後來要跟廠商議價，各個學校議價空間小，統一採購價格就壓下來了，統一採購是這樣來的，最早是特教自己採購。如果要冀望教科書業者要為地方政府編教科書，這也是實務上做不到的。

周志宏老師：

我是覺得出版業能力不是做不到。有些是共通的，有些可以客製化，只是這樣成本相對比較高。只是它要確保有市場，有市場它是願意做的。

游家政老師：

廠商編輯出版是要經過審查，它可以透過學校自編，它不是真的編那些材料，而是跟廠商訂購單元來組合編給學校這樣的概念，如果變成是採購，公開發售一定要經過審查通過。以目前來講，如果是學校選用，廠商要拿到大量不容易。除非整個台北縣統一版本，整個台北縣統一版本佔全國三分之一以上。教科書分布是台北地區、中部、南部、台南、高雄，它就抓這三塊。如果我們這研究是朝您剛提到的建議：學校做不來，委託縣市，縣市做不來，委託中央，以這方式去建構的時候，的分配原則，跟現狀相反不知道可接受性如何？我們現在幾乎是等於25縣市，若是以三大都會區較為可行。

周志宏老師：

現在合併是 20 縣市不到。

游家政老師：

現在合併 20 縣市是分得太散，以日治時期分為幾個州那個規模比較合理。這樣顛倒過來，第一個在法律上有沒有問題？跟法律衝突，用法律就會把這推翻掉？

周志宏老師：

其實這整套制度的問題是只有在課綱和審查由中央在訂。教科書審查像許育典主張有違憲問題，它應該是分散自由制，或是甚至地方政府已經在做。像國立編譯館要不要自己編，自己審？把那個審查權打破交給地方也是可以的，地方有這，但是地方再委託中央的機關幫他審，這也是一種方法。是可以分配，還是可以移轉。我的意思是說分配是一件事情，實際上最後由誰來做，又是另外一件事情。理論上分配在課程上學校是最大，其次是地方，最後是中央。但是學校做不來，就由地方來做，就像增聘老師會影響教師流動，在學校教評會，可是他把它委託出來。一個是實際上應該怎樣分配，但是你能做的你就有；但是現在是你能做的你也沒有，因為它是在上面。反過來若是分配給你，你有能力做就去做，你沒有能力做就委託給別人，學校沒法做就委託給地方政府，地方政府做不了就給中央。有辦法的地方政府就自己做了，例如台北市就自己審教科書，自己審符合它的教科書，是有可能的，如果市場夠大，就有人願意幫它編教科書，它就可以選。

游家政老師：

目前我們的法令規定上不是這樣。

周志宏老師：

過去的法令是由上而下，我們最終還是要思考到底怎樣是最理想的，再去設計劃分，因為理論上是這樣劃分，事實上也可以調整的可能，中央可以委託地方，地方也可以委託中央。但是分配是根據它的合理性，但實際上操作有它實用的考量，可以去做操作。現在是反過來是，上面訂了，地方就沒有，所以你想做也無法做，是這樣的問題。

游家政老師：

最具體的爭議是教科書部分，台北市因為要一綱一本。

周志宏老師：

那個部份也只是涉及到教科書選用的。從廣義採購的觀點來看，交給地方也是合理。只是說我採購，我來選，會侵害到學校課程自主問題，但是我來審，應該不是問題，不會影響到學校使用教科書的問題，但是選書會影響到北北基的考試，就會影響到學校老師使用教材的權力，它那樣做是會引起爭議，老師會反對比較

厲害，可是由地方來審教科書應該是沒有太大的問題。

許麗萍助理：

您剛剛說的又會牽扯到經費的問題。比如說學校不能做的，地方不能做的，往上的時候。

周志宏老師：

經費不足沒法做，當然是要由中央補助。現在地方教育事項缺的是人才的問題。

周志宏老師：

英文教學的實施本來是規定五年級，往前是地方希望提早的。那就是他們去改變課程在什麼時間實施的規定。其實那個規定沒直接出現在總綱部份，好像是出現在綱要或能力指標的部份。地方自己在訂實施年級及實施節數。

游家政老師：

教科書選用是年級，還有沒有其他你在探討這議題時，有人反應或是你觀察到的？

周志宏老師：

課程部分反而少，主要像常態編班、資優教育、台北縣實施活化課程涉及到的問題，增加原來教師員額編制，增加禮拜三下午排英語課，強化英語能力，規定一定要上，強迫接受引起爭議，這也涉及到增加某個課程的節數或某個科目。這都是教師團體提出來的。

游家政老師：

如果要由下往上論述這個課程的分配，從法學上有哪些觀點可以探討？

周志宏老師：

第一個當然就是教師的教學自由（我們法律上叫教育自由）。從講學自由下來可以推論到教育自由，要尊重教師的專業選擇適合他教學的課程、教材或是教學內容；第二個是受教育權，我孩子的受教育權，我希望讓孩子學到跟他切身相關的，跟生活領域是直接相關的課程，這部份希望能夠由家長和住民決定最能符合當地的需要，當然把部份放在鄉土語言課程，有一部分能解決這問題。國民教育最大問題在於國家認為它應該是一個形塑國民的教育，所以它必須要有一些共通的東西。問題是共通的東西是多到什麼程度？要透過什麼樣內容的決定讓它達到共通的目的，但又不會妨礙到地方可以自我形成。關鍵還是在於總綱要規定什麼？國語課節數應有多少？社會有多少部分涉及國家認同？這些其實夠了就好了，中央要規定那麼多幹麻！數學應採建構式數學還是什麼，不該由中央規定，因為不同

人適合不同教法，應該抓對國家形塑國民意識最重要的課程，甚至強調內容應該要包括哪些內容。

游家政老師：

共通部份有幾種不同的形式。有一種是每科領域裡面有多少的共通，剩下的開放；還有一種是以科目來作單位，哪些科目是共通？哪些科目是由地方來做？

周志宏老師：

我想我們因為還會涉及到升學相關的制度問題，所以恐怕由各科裡面去算比例比較適當。

游家政老師：

各科比例比較適當？還是科目比例比較適當？那些要考的我就共通，其他我就開放。

周志宏老師：

應該也可以這樣講，基本上要考慮到大家的教育機會均等，升學機會均等，所以你讓它競爭的時候是共通的為準，但是不在那個範圍內的，地方可以自主。在一定的課程中安排多設計一些課程是可以的，一些科目是可以的。

游家政老師：

實務上碰過九年一貫課程應該是要把權力下放，從專業的角度看是趨勢，是對的，到了基層之後，老師不要那些空間，只想按規定行事。

周志宏老師：

老師沒有能力去應付那些他要做的決定，最好不要讓他們做決定。

游家政老師：

因為涉及升學考試，就說：只要告訴他們要考什麼就教什麼就好。這也是一種把空間開放給他們，確實實務上可能會有這種問題。

周志宏老師：

把權力交給地方，地方可能會根據父母的壓力、升學的需要，給他自由，自由可能會誤用。

游家政老師：

原本我們訂彈性節數比例是滿大的，到後來就越縮越少，幾乎沒有了。

許麗萍助理：

您認為研究課程這樣的案子，最後會有什麼幫助？

周志宏老師：

檢討顛覆現有體制。

游家政老師：

這研究案就政府來講是參考，能用就用不能用就算了，就政策案來說就是按這去做。剛才周老師講的我們都有空間去提它，只是說我們一樣會面臨一些挑戰。如果請周老師幫忙界定「課程」，您會如何界定？

周志宏老師：

照你們這樣劃分，只要定義清楚其實都 OK，從規劃到發展，有一些只是要分配給誰的問題。以學校為單位發展，還是老師個別發展？地方政府自己要發展？可能就有分配，那要從教育觀點或是可行性觀點來看。我是覺得基本上往下放是對的，放到學校，學校可以合作，一個學校做不來，幾個學校一起做，幾個學校做不來，整個地方所有學校一起來做，或交由地方政府來做，都比較有空間。如果沒下放，各種形式都不可能發生，沒辦法激發教育專業在學校或學校之間的發展。

黃麗芬助理：

要從哪看課程的法源？

周志宏老師：

現在法源都是在國民教育法、高級中學法，沒有其他教育內容法源，沒有課程法。

游家政老師：

其他國家有沒有為課程訂定課程法？

周志宏老師：

以我的了解是沒有，沒有專門針對課程，至少不是以法律形式呈現。本質上不適合用法形式呈現，課程綱要本來要解釋成法規命令，我認為那怎麼可能，整個內容沒有規範性，唯一只有總綱前面才有規範性，它適合作一個參考或是指引或是標準。那涉及到有沒有拘束力的問題。但是我們又有拘束力要審什麼的，事實上是有拘束力。

黃麗芬助理：

老師，那算不算是命令？

游家政老師：

那算不算是命令？那有教育部公告。

周志宏老師：

這就是教育部很弔詭的地方，從名稱上來看它是中央法規標準法上的「命令」沒錯。可是從形式內容來看不像命令，它不是傳統法規範式，法條式的，它沒有轉換成那樣子的，基本上很難去用，再來就是說，基本上如果你希望要規範地方政府或是學校，那必須是法規命令才有拘束力，教育部向來不承認它是法規命令，因為它認為那是所謂教育上的專業名稱，教育上的專有名詞。因為如果承認它是法規命令，它就要送立法院，立法院就會干預課綱的內容，所以它有點兩難。法律授權的命令要送立法院。不是要經過它通過，而是立法院（教育委員會）可以審查命令有沒有違法，一旦有審查就會干預。所以教育部一直不承認它是法規命令，反過來又希望它有拘束力。教育部次長吳財順當國教司長時，我就跟他說：「你這樣會很矛盾，你又要用這個拘束台北市政府不要讓小學課程挪到一年級就開始上，但是你又跟立法院說這不是法規命令，那你怎麼拘束台北市政府？」後來建議他把課程綱要前面總綱部分轉換成法條，後面部分把它當成附件，這樣就有拘束力了。地方政府如果違法中央就可以糾正，如果私立學校違法可以以違反法令來加以處理。事實上在私立學校也是參考用的。其實會看綱要的是編輯教科書的人，如果這樣的效力又何必中央訂？丟給地方也可以。

黃麗芬助理：

有沒有違法性的問題？不算是命令就不具有拘束力？

周志宏老師：

如果它只是一個參考，不去執行它也沒有違法性的問題。

黃麗芬助理：

教育部就不能就拘束學校？

周志宏老師：

教育部就不能就拘束學校。所以它有兩難。教育內容尤其是能力指標本來就不能當作規範依據，因為那沒有具體內容，審查也沒辦法具體認定有或沒有，違反或不違反，所以那部分本來就沒有拘束力。所以它本來就適合作為一個參考指引。

游家政老師：

美國他們也是這樣。課程標準本身沒有拘束力，聯邦政府會用經費補助。

黃麗芬助理：

如果地方政府或學校不照教育部規定做？

游家政老師：

沒辦法了？

周志宏老師：

對。教育部就沒有拘束力。

游家政老師：

如果上訴到法院判決的時候是沒有任何罪的，因為不違法。

黃麗芬助理：

有看到一篇文章提到中小學老師有講學自由，您認為有嗎？

周志宏老師：

也有。只是受的限制比較多，不像大學老師有那麼多的自由。因為它的對象是未成年人，國家對於國民教育也是有比較大的決定，至少課程基本東西是可以規範的，可以拘束的。

黃麗芬助理：

您認為中小學老師教育是在哪裡？

周志宏老師：

嚴格講中小學老師的是教育自由，不是。只會分配到機關，就是學校而已。學校再下去那是老師個人，老師是在學校授權之下去執行，所以課程的決定應該還是學校，但實際教學那是另外一回事，那是他的教學自由度。那我同樣在你課程規定範圍內，我的教法，我的教學順序，我選擇的教材，我使用的表達方式，那基本上是沒辦法管的。那是他的自由部分，但是他不能超越課程應該有的內容去講一些有的沒有的，那就超越他的授權範圍。

游家政老師：

大學沒有課程綱要，它只有選修、必修那些科目。可是那些科目它要教什麼？國家是不能推翻的。中小學不是，它有課程綱要，這一科裡面要教什麼都會把它列出來。

黃麗芬助理：

憲法第 110 條有關剩餘權的爭議？

周志宏老師：

那一條在我看來根本用不在教育。因為教育已經有劃分了。

黃麗芬助理：

為何有很多學者都會在爭議剩餘權的有無？

周志宏老師：

我也不了解。上面寫的是未列舉的。

黃麗芬助理：

有學者認為憲法第 107 條及第 108 條是列舉的。

周志宏老師：

就是因為有列舉，所以用不到憲法第 110 條。均權的規定用不到，那是沒有列舉的才要判斷。因為教育事項在憲法已經寫得很清楚了，中央就是教育制度，地方就是其他教育事項。所以本來地方就有概括的，中央沒訂的，地方就訂，因為沒有牴觸的問題。比如說小學就開始選修外語，台北市要做可以去做。沒有禁止當然可以，只是我們就不能在正式課程排好的節數裡面，因為塞不進去。連這課程都是它決定的，也不一定要學英文，可以學日文，可以學其他的。

游家政老師：

學校如果由下往上去訂這些規範的時候，是用列舉式？還是怎樣比較好？比如說學校要辦什麼，剩下就給中央。用什麼方式呈現會比較好？

周志宏老師：

由下往上分配的，原則上，上面的要列舉，基本上我什麼都可以做，做不來的裁交給上面做。上面你原來可以做的就只有那幾個。我們現在教育基本法的就是列舉的。剩下的都是地方的。照這樣的分配，地方本來就是概括的。中央一定要做的一定要把它列舉出來，剩下是地方可以做的，地方做不來才給中央做。

游家政老師：

如果我們分配由下往上的時候也是這樣的原則嗎？

周志宏老師：

由下往上通常是會明訂上面，不會明訂下面。明訂下面就限制住了，變成剩餘權都是中央的，只要沒規定到的都到中央去了。

游家政老師：

幾層是概括，要上面做才是列舉。

周志宏老師：

它一定要列舉出來，但不排除地方政府可以委託中央做。其他不適合由地方政府辦理，可以用原則上列舉，例外加一條概括。這樣就可以了。這樣的話就有可能它有可以幫地方做。幾個比較弱的縣市它就可以去做教育，可能設計大概可以朝這方向。我們現在的教育基本法分配是我原則上列舉這幾項，其他還包括以法律規定屬於中央的事項，可是法律規定屬於中央的事項那是中央立法的，所以它變成它自己在分配它自己的，沒有分配給中央的就是給地方，所以那個主導權還是在中央。其他未訂事項它可以用法律來決定它分配給誰。所以最後它可以決定它分配給我，比如說社區大學一開始是台北市縣在做，中央沒有立法。後來中央訂一個終身學習法，它就可以把社區大學的決定是給誰。決定給中央，中央可以補助，那就是中央的。那本來不是在列舉事項範圍內，只要它立法就可去做分配。現在是傾向中央，由立法院決定最後分配給誰。但是如果照憲法的精神，基本上是交給地方。中央沒有的列舉的部份交給地方，地方要給中央，再用委託的方式就可以了。

游家政老師：

我們的國民教育不管是憲法也好或是地方制度法也好都沒有講是屬於誰的？

周志宏老師：

不管是中辦還是省辦其實都是個別法律憲法及地方制度法都沒有，沒有明確劃分，都是法律規定的。是個別法律。憲法及地方制度法都沒有明確的區分。國民教育法、高級中學法去細部劃分。都是用中央法律去劃分。

黃麗芬助理：

省教育廳的限在是分配到中部辦公室？

周志宏老師：

它等於是教育部承受它的。中辦不是機關，它是教育部內部單位。所以形式上還是教育的。

黃麗芬助理：

那不是和中教司的重疊？

周志宏老師：

中教司是內部業務單位。跟中辦沒有關係，大部分的高中職業業務都交給中辦。

游家政老師：

按照法制面來看，中辦是屬於中等教育司的一個派出單位。按照實質面，中辦又和中等教育司是平行的。

黃麗芬助理：

以前的省縣自治法有規定省的，後來憲法也未再修正。其跑到哪？

周志宏老師：

凍省後省的劃分就沒再規定。理論上放到地方才對。省沒了，縣市應該要提升到跟直轄市同等級，但是我們現在還是把直轄市及縣市劃分開，好像直轄市就是比較高一點，所以大家都想升格，其實它的應該都一樣。

黃麗芬助理：

感覺省的都到中央去了？

周志宏老師：

就省府組織精省條例來講，業務都是由教育部承受，所以是跑到中央沒錯。因為當時要給地方，地方也不敢收。

黃麗芬助理：

中部辦公室算委辦事項嗎？

周志宏老師：

不是。它是教育部的內部單位，跟中教司一樣都是內部單位，只是內部分工上把台灣省的高中職劃給中辦。台北市、高雄市各自管。只是原本省教育廳管的都留給中辦。中教司只管政策及師資培育而已。

游家政老師：

法制上中辦是中教司裡面的一個部門。實務上仍站在他是省教育廳，所以就變成平行單位。

游家政老師：

高中、國中、國小課程決定在三個層級分配上該不該有些差異？

周志宏老師：

應該說國民教育程度的時候國家介入比較高，離開國民教育介入課程的正當性相對比較低。高中職其實是學校的，沒有中間層級。所以不是學校決定就是中央決定。

游家政老師：

如果未來十二年國教，縣裡有縣立高中，教育部規劃也想把國立的高中慢慢丟還給它。

周志宏老師：

如果是這樣，就有中間層級，地方政府層級可以介入的部份。當然要保留一些給它，不能說我設了高中，卻不能管它。

游家政老師：

基本上三個如果都是國教，位階是一樣。

周志宏老師：

對啊！它們的主管機關都是一樣的。

游家政老師：

不過，就現在實務面來講，小學沒有那麼強調學科跟專門知識，國中、高中就很強調專門知識。

周志宏老師：

越強調學科專門知識，照講國家介入的空間越小。

游家政老師：

按這樣的思維是這樣的。把高中一直到國小都列為國教的時候，是不是高中會變成像政府對國小的控制方式？

周志宏老師：

事實上十二年國教不完全等同於國民義務教育，事實上是可以分開的。我的看法是應該後六年的教育內容處理是一樣的，反而是前六年不一樣的，國家的介入方式應該是完全中學的思考，縣市也是完全中學的形式。

游家政老師：

直轄市沒問題，高中都回去了，現在幾個新準直轄市教育部要先還給它們？

周志宏老師：

可能會先代管幾年吧！現在丟回去它們敢一下子就接嗎？它們沒錢。

游家政老師：

現在台北縣爭名稱。台北縣立三重高中及國立三重高中僵持不下。

黃麗芬助理：

理論上由下而上，問題是涉及到錢與權的問題最後還是會變成由上而下？

游家政老師：

權還無所謂，錢是最根本的問題。地方不敢接是沒錢，它有錢一定會接。以目前台灣的狀況來講，大概還是中央會控的多一點。台灣本身不大，縣市又小。

黃麗芬助理：

許多學者都會提到我們是均權制度，但實際狀況還是中央集權。

周志宏老師：

對啊！實務是這樣。

游家政老師：

中央列舉，最後一條由法律訂之。

周志宏老師：

對啊！這就是中央方便，我想丟給你就丟給你。

黃麗芬助理：

當中央與地方發生爭議，有人主張立法院解決之。也有人主張司法院仲裁。您認為呢？

周志宏老師：

基本上是未列舉事項有爭議的時候由立法院立法解決，如果是已經分配清楚的才發生爭議，就是我逾越了，本來是中央訂的，地方訂了，或者是本來是地方訂，中央訂了，那要走司法解決聲請大法官釋憲。例如，台北市教科書的選用，被大法官駁回。理由是地方仍要受國教法的拘束。那就是中央的，所以後來就沒成。如果不是發生這種衝突，未明的是立法院解決。

游家政老師：

一個是未說明的，一個是解釋上衝突的。

黃麗芬助理：

我們立法院有能力去解決這問題嗎？

周志宏老師：

反正他覺得劃給誰適當就劃給誰。所以我們教育基本法也是一樣，有法律規定就照法律規定，法律沒規定才會到地方。

游家政老師：

我很好奇一個名詞「教育憲法」這個名詞應該要特殊引號嗎？

周志宏老師：

應該要特殊引號。憲法就是憲法。在憲法下面有各個部門，每個部門都有一定的規範，自成一個體系。你也可以說我們的教育基本法就是教育憲法，憲法上有關教育的規定都是「教育憲法」。但是那只是一個部門憲法的概念。真正憲法只有一個。

游家政老師：

我們一般指的「教育憲法」是教育基本法？還是憲法裡面的教育條文？

周志宏老師：

指憲法裡面的教育條文，教育基本法裡面的內容也可以相當於「教育憲法」。日本是把它替代憲法規定，合併稱為教育基本法。本來日本的教育基本法的東西是要放在憲法裡，他們是把它拿出來，把它看成實質意義的憲法。我們是沒這例子，不過我們也是當時憲法不能修，所以才訂定教育基本法，也有人把它看成是「教育憲法」。反正它就是規範其他教育事務的原則性規定。等於把它看作是憲法有關教育規定的補充。

游家政老師：

所以教育基本法是法律。如果教育基本法和國民教育法衝突時要根據誰的？

周志宏老師：

基本上涉及我們教育基本法的定位。我們教育基本法有規定其他教育法要根據教育基本法來增修或廢止。所以從這條規定的精神來看，似乎要讓教育基本法的位階高於其他基本法律。

黃麗芬助理：

教育基本法它是特別法嗎？

周志宏老師：

它是所謂的原則法或通則法的地位。日本就是其他的具體法律都是要來實現它的政策方向或精神的。所以你若跟它有牴觸是你要改，因為你要去執行它，落實它。但是我們是不一樣的，國民教育法老早就有了，教育基本法後來才訂，至少是後

法優於前法，你的規定跟它不符的，你應該要配合它修正。可是後來再立的法它還是可能會抵觸它，這時候又不能後法優於前法，因為教育基本法原則上有法律效力。所以嚴格講你要訂一個與基本教育法衝突的法律也是有可能的。只是說立法者不應該故意這樣訂。你要就先修教育基本法在去訂那樣的東西。如果你覺得教育基本法是不適用的，你就去修它，而不是故意弄一個比較具體化的法律去抵觸一個原則性的法律。

游家政老師：

所以基本教育法基本上是高於國民教育法？

周志宏老師：

以它當時的立法目的來講是。從形式上來看是一樣的。所謂法律適用的關係，是要看它內容有沒有衝突。有衝突時我才決定我要適用哪個法。是特別法優於普通法，還是後法優於前法。但是沒有衝突時，基本上就不會有這個問題。到目前為止應該是沒有衝突。如果同樣的事情要引用時，那時就看國民教育法的條文是在教育基本法之前還是之後訂的。如果是之後訂的，原則上還是以國民教育法為準。沒有特別法與普通法的問題。一個是很抽象，一個是很具體。

游家政老師：

施行細則呢？

周志宏老師：

施行細則只有命令性質。所以它不能超越教育基本法。

游家政老師：

施行細則有拘束性嗎？

周志宏老師：

它有拘束性。

游家政老師：

名稱呢？中央叫法律，地方呢？

周志宏老師：

自治條例。現在只能用自治條例或自治規則。（地方制度法第二十五條，直轄市、縣（市）、鄉（鎮、市）得就其自治事項或依法律及上級法規之授權，制定自治法規。自治法規經地方立法機關通過，並由各該行政機關公布者，稱自治條例；自治法規由地方行政機關訂定，並發布或下達者，稱自治規則。）

游家政老師：
學校的名稱呢？

周志宏老師：
學校就用自己的訂辦法、綱要用行政命令的名稱。（命令之名稱依中央法規標準法第三條各機關發布之命令，得依其性質，稱規程、規則、細則、辦法、綱要、標準或準則。）

黃麗芬助理：
課程或教育有那些國家可供參考？

周志宏老師：
教育基本法可參考日本，韓國也有。其他聯邦制國家很難比較，但是美國教育界比較熟，找一個加州或紐約州具代表性參考看看。新加坡是英國體制學制也不太一樣，香港也許...大陸就是單一國沒有分配的概念，地方因為太大了，原則上地方是可以自己制定的。課程的制度設計應該大同小異。

附錄四

苗栗縣教育處彭富源處長訪談紀錄

時間：2009 年 10 月 22 日下午 2 時 40 分至 3 時 40 分

與會者：游家政教授、彭富源處長、許麗萍助理、黃麗芬助理

訪談內容：

游家政老師：

本計劃是因凍省之後有很多課程權責不清楚，透過次研究去思考課程怎麼劃分。目前我們將課程定位在課程綱要所規範的基本能力、實施的年級節數、教科書的選用、重大議題決定、補充教材的發展，衍生到幾個能力測驗（基測），界定在這範圍。這裡的委託是希望高中、國中小都涵括在裡面，因為將來 12 年國教也會把這些東西變成地方教育之一。中央、地方、學校他們有哪些課程？在這之前我們閱讀一些文獻，從法學觀點看只有談教育，沒有談課程，也比較偏重在抽象式、涵括式的法律條文，我們這裡談的是課程裡面是希望了解課程是怎樣界定，我們初步處理就會把課程設定在決策、課程規劃、課程發展、課程審查、課程視導、課程評鑑（包括教學評鑑、學習評鑑、學習評量之類）目前只是初步這樣，如果將來 12 年國教，目前處理是把高中當作是一個階段（中等後期），國中小當成國民教育義務階段。目前是分成這兩個階段在思考。彭處長原來在中央也在推動九年一貫課程，現在又到地方擔任處長，處長會有很多實務上，教育政策觀念上，或學理上覺得如何分配比較符合我們現在實際可以運作的？

許麗萍助理：

剛剛所長提的部分，因為我們在過程想到的是，因為課程沒有辦法很明確的看到怎麼劃分，我們在看相關文獻中也試圖去做中央、地方及學校劃分，我們也試圖想要去思考有沒辦法把中央、地方及學校三個層級放進來，把課程概念套進來，什麼樣的層級負責到什麼樣的程度？是否可試圖做一個釐清？

游家政老師：

原來在處理時也先訪問過周志宏教授，他也提了一些觀點，他是從使用者的角度，課程應該是歸學校的，從學校的角度有教學自由的權利，學校不能做再向上委託到縣，縣不能做再委託到全國，實際教育法律上的規範是中央規範地方，地方再規範學校，現在是有這樣一個不同的角度；另外一個角度就是李文富他們在

處理課程視導、教學視導、夥伴學習、課程治理這部分在整個規劃裡面也試圖放進來。我們初步的想法是教育當然就是尊重中央由上而下分配下來，我們課程不可以從課程治理、課程專業的角度由下而上。當然它可能不是一個法律規範的，您在中央待過，在地方待過，如何來分配我們這裡所講的？

彭富源處長：

首先根據教育及課程，它在訂的時候，可能會涉及到我們現在已有的法律精神。大體是中央把劃分好，已經設計在法裡面，雖然這個法的設計仍然是模糊，以至於在執行中會有一些困境，但我要講的是說，其實連這個法去做分配，在上面都要有一些教育的道理才形成法治，所以在我們國家傳統以來比較會變成從典型的中央集權慢慢的分權再配合地方自治做分權，所以在這樣整個法治的精神是不是最符合教育運作的道理，這第一點，倒不一定。不過，以現況來看，看起來是先利用那種由集權到分權這種過程中，還是某種程度由中央在做的分配，也許我們可以提高點看這方面都可以解構掉，可以直接思考說從分權的觀點，而不是從授權的觀點。授權的觀點似乎是在中央，開始做權力的分配。若我們從另外一個角度，從教育的道理來看，從典型的課程治理也許應該是不必要由中央來分權，應該是一開始的初衷就是學校本位，也許是區域或是地方本位，但目前這種情況下，我覺得我們的歷史脈絡是這樣，你要直接跳空，直接進到我們直接就有權源，在我們縣市政府，25 縣市政府在憲法或是教育基本法就享有訂什麼東西最原始的權利的話，如果探討出來是這樣的話，我們也可以做這種著手。第二點我從教育現況來看教育的劃分，這是在教育基本法第 9 條，相信是經過了很多的折衝和探討之後，才有第 9 條的規範，規範哪些是由中央，沒有講的是地方。至於課程的部份，我覺得目前如果比較有關的幾個法，大概就是該寫到教育階段裡面的法。例如，國民教育法第 8 條，做一點點衍生出來的，衍生出來的法制化過程就會明確劃分誰應該要做什麼。譬如說，地方政府要去對學校課程計劃做備查，地方政府要成立輔導團諸如此類，就會寫一些，以及應負有的任務做分工，這種分工的寫法其實就是的劃分。但是很多法律在法理上會存在一種問題，就是同一事件，同一議題會有多層次分配的狀況。譬如說它有一個東西訂了之後，中央講的大概是比較屬於高層次的理念、目標等等，操作的技術它有時候會授權中央再訂，有時候會授權地方再訂，同樣一個事情它可能會有兩種以上的劃分，有時候在台灣，這方面想要訂可是又講得不是那麼清楚，講太清楚有時候又沒有辦法實際運作。譬如說學生學習評量準則，中央訂了一個國教法，裡面再劃出學習評量準則由中央去訂，地方可以再去訂補充的規定，類似這樣的東西，在很多設計上，我們就會發現：即使是準則，想要寫得稍微有全國一致性一點的，只要多寫一點，又會造成地方上、區塊之間沒有辦法執行，也會衝擊到法律的實踐問題。可是它又想要我們自己寫一些補充的東西，一旦我們寫了以後，有時候我們做的東西不見得吻合原來的精神，可是教育部不負責我們訂下層的法，我們要去做嚴格的審查。所以同樣一件學生學習評量準則會有多層次尬在一起的情形。衍生自課程、教學

評鑑這一類比較不屬於教育制度的，在我們目前操作的過程中，看起來很多又是屬於地方自治，可是又是屬於學校興辦的。但是地方是權責機關。所以我們對學校的規範就會有廣泛性看不到的文字，可是我們是權責機關。課程這邊，目前有國教法、高級中學法，以及地方會訂的一些狀況，也會存在一些屬於權責機關。我們是學校的權責機關，不一定寫在法令裡面的，是一種廣泛性的權責機關，一種泛行政化，我們得要負的責任。像老師剛才特別提到，課程有很多內涵：課程規劃，甚至課程組織、審核…。我個人覺得課程決策，如果按照剛才講的兩條路，法理上探討課程最大的效益就是由下而上，這種學校本位或比較接近使用者（學習者）出發，這會有一種劃分的講法。以目前的課程決策，基本上教育部訂的決策層級，這是看得非常清楚的。包含剛才講的節數、學習課程目標、基本能力這些。譬如，我以節數為例，教育部對於節數的控制是，如果你超過節數，一年級是 22-24 節，就是 20 節的學習領域再加 2-4 節的彈性節數。如果高於高限，教育部就會糾正，也不可以低於 22 節低限，像這樣寫在課程政策裡面。這種課程政策包含法律文件、課程綱要本文，包含一些配套措施這三樣東西。這是課程的法源與配套措施。這種配套措施，它要進行大規模的教師培育計畫，這個培育有目標，有要求說大概多少時數，廣泛的含在課程內，這是課程政策的一種。這三項是教育部在任何課程變革都已經初步講得差不多，希望全國，包括師資培育都一起配合，一起協調讓課程一起落實。至於說一旦屬於這種目標高層次的東西完成之後，地方跟學校就有比較大的了。以九年一貫為例，甚至我覺得也很難回復，現在的很多課程如果看到有教科書或是學校本位的情況，大體上我覺得整個課程應該是在教學的階段，還滿學校本位的，在課程到教科書這個層次，包含編審，基本上還是滿跟著課程綱要的，也不代表教學層次跟課程綱要不同，從下面看跟從上面看的時候到教科書以上，都滿跟著教育部這個層次。到進入教室層級，甚至不是學校層級，教室層級或是老師個人的時候，還滿屬於老師本位，專業自主考量，比較沒有那麼接近中央的想法。地方在課程的決策上，以目前而言是比較少的，除非它是在特別的課程中，包含它想要特別實施某個領域、加強資訊、重大議題特別挑出來的。大體上，在學習節數的部份，約 11-19% 是彈性學習節數，沒到 20%，這樣的比例之外的應該完全是照著學習節數，而那個學習節數，基本上是跟著課程綱要及教科書。老師的教學層次仍有一些來自對學生的先輩經驗，或是教學實際經驗的調整，仍不脫課程綱要及教科書。因為前面有九年一貫的沿襲，我們觀察國小是有這種能力，很快地可以去對教材作修編，或是增補；國中有沒有能力？目前看起來不敢很保證，因為升學的整個需求，除了教科書的內容要好好的完成之外，甚至教科書衍生出來的評量測驗也滿多的，變成教學很重要的部分。教學的部份，國中、國小也還有些許的差異，國中的部份可能又會更接近教科書，國中的老師可能更接近教科書的內容。我剛才講這段是說，從課程的實質意義來看的時候，老師沒有特別要修編或是對課程的內涵作處理的時候，它有將近 81% 到 89% 是跟著教科書的進度走的。盡量把教科書教得有意義，讓學生吸收。老師的有某種程度，課程綱是幫它規範好的。這是實質，可是就法理而

言，課程的設計它可以不必顧這個的。它只要守住課程的基本能力就可以了，甚至很多領域是沒有寫內容的，數學是有寫的，自然與生活科技是寫在附錄的，雖然它的基本能力裡面有些看起來是認知取向，也包含一點內容的。除了數學及國中社會有具體內容之外，老師為了要達到法定的基本能力跟目標，老師連81%到89都有，這是法理設計的，實質上老師的運作會偏向比較課程。我們也鼓勵老師這樣做，老師實際的運作會跨越那個比例，可是法理上是容許他們這樣做的。從來看，是有實質運作與法理設計的。譬如說教科書的編、審、選、採、用。其中編、審步驟目前還是中央的，課程綱要實施要點第5、6項那邊有講到教材的編審，如果學校要做非審查性的教科書，它們也有。也就是事實上你可以不必用教科書，只是大家相信有教科書會編得比較有順序，課程比較好上。所以法理的設計上，到你稱為教科書的都還是中央。但是在法制設計上也還有一點空間給學校。今天老師他想要在英文課用《空中英語教室》他也有空間，按照國民教育法施行細則和課程綱要實施要點。至於選書、採購、使用，以目前的爭議，我個人覺得理念上老師在選，就像老師在教書，如何判斷合用還是老師，選書無論如何還是老師。至於採購是行政程序而已，學校辦，地方辦都好，反而不至於是老師辦，這麼行政的事情。可是使用絕對是老師來決定。目前爭議也可以做一些處理，老師或是學校或是區域性的，在選書的過程中老師發現說，「選」還是希望集合眾人之力，比較有經驗的人，比較專業的人對整個內容能夠幫忙過濾，很多書還是有一點盲點。如果有一些是老師他們去推誰是比較適當來選的，在法律上是有設計的。原來從理想上及法制設計上都還是老師選，可是目前上有爭議，譬如說地方會認為它是主管機關，錢也是它出的，不是家長出的。（有些縣市是家長出，有些是地方政府出）在買書過程中如果覺得想要集合眾人之力來選好書，這種構想不可由地方政府來提。書只是提供參考，重要是老師的發揮，委託應是由下而上自願性委託出來，而不是現在政策講在前說我想要這樣做，學校就想辦法來配合，用各種可行的說法讓這件事自圓其說，再加上又有法制的設計，我倒是覺得雙方都能互蒙其利，既可行又能夠滿足學生的利益。另外，英語學習的年齡，以目前而言教育部若是採取全台灣要三年級，你不可以五年級才實行的政策，這是學生受教權利。若縣市有能力稍為提前一點，提早到一年級，說他師資夠。我覺得這樣的一個，中央如果讓這件事可以這樣運作，允許縣市可以彈性的提前，中央可能要對這些比較屬於品質保障的評鑑，不一定要評鑑它，可能是要有了解機制，它會不會影響到學生華語的學習，它上下一定會佔到節數，這節數按照語文的節數，是整個統在一起，要加英語多一點，看起來並不是不可以，只要全部語文加鄉土語言沒有低於底線就可以。類似這樣，中央對於偷跑的行為，應該要管控的是了解它的執行情形，執行情形可能在教育基本法就要寫，若要寫在課程綱要倒也可以，以後要寫出來。目前是用配套措施去管制這件事情，它是用補助款，配合政策的給你，沒有配合政策的不給你，來作為沒有滿足政策需求的處置措施。

許麗萍助理：
有哪些補助款？

彭富源處長：

譬如，它會編列英語補助款數千萬，每個縣市吻合政策的話也許會有數百萬的補助款充實它的教學設備、英語環境佈置，如果它對於政策沒有完全遵守的，可能就沒有給它，大概是用這種方式來節制它。如果它要偷跑，就不會顧忌這個了，偷跑的相關資源就不只這些了，它這樣的投入，也有另外一種思考是說它為了要平衡所謂的城鄉落差，或是有人能夠補習，到了三、四年級的時候，參差不齊的程度，老師反而也沒辦法教。所以我對於課程的內涵：如課程的目標、能力的指標（前兩個是國家目標）或甚至課程的內涵，如果在一定比例，我覺得是中央的；至於領域可能也還是中央的；授課的節數我會建議，以目前加上學習和彈性學習看得很清楚，上下空間是滿清楚的節數，我個人認為有一些彈性保留給地方權宜，為什麼會有這種思考？譬如說，這個地方屬於比較非都會地區，如果它整體的資源，如果它七早八早下課，它整個背後支持資源是非常薄弱的，學校變成是一個非常適當的場域，學校或是地方政府在節數的限縮下，就沒有辦法發揮一些教育系統的功能。有時候是這樣。台北市是希望早點下課，有時候補習教育，家長可能會認為學校的學習差不多夠了，外面他還要很多要充實的。外面的資源也能夠搭配。就像我們有些偏遠的地方，小學一年級 12 點下課，如果父母還要工作，或是屬於隔代教養的，有時候下午四小時，學生就沒人管了。有時候它不是在家裡好好帶好就好，它還有安全的問題等等。像我們自己，我就花了好幾千萬把學生留下來。

許麗萍助理：
辦課輔？

彭富源處長：

課後安親班，把學校當補習班，可是不是補習班。有體能課、鄉土語言課、畫畫課，有寫作業，但不是全部，它還有課後照顧那一類。我們這樣的一個作法滿衝擊補習班的，我花了很多時間與他們互動，甚至蒐集資料，證明我們在推行這項政策前，他們在生源上已經減少為七成，我們的增加並沒有特別讓它比較難過。我們本來提議課後安親到晚上 8 點，讓父母親下班後可以來接，其實我們政策只想課後照顧到下午 4 點鐘，跟哥哥姐姐一起下課就差不多，可是我們提晚一點讓他殺價，看起來他也沒有全輸，但是不可能讓他全拿。因為我們的政策勢在必行。有感於剛才講的那類的現象，可是我們是自願的。它不是進課。我們不可以讓沒有來上安親課的人，第二天發現他怎麼沒有學到。這些是補救的，藝能的，或是多元智能的開發諸如此類。像領域的教學年級，我個人會認為像英語那麼特殊的是少數的，應該規劃在政策內。規劃在政策內的講法有兩種，一種是律定，得非

常明確；另外一種是它想要授權部分，要有授權明確化。至於重大議題，可能還是中央要允許地方有機會彈性，像我們縣市及有些縣市，最典型就是英語及資訊。譬如，我們想要強化體育課程，我從大陸引進了嵩山少林寺的武術課程，類似這樣想要學生強身健種，可能就要我們自己的重大課程，希望小朋友，我們全縣有一個特色課程。這種特色課程不是花俏，而是要讓小朋友真正的，有實質的幫助。教科書審查從編及審，以目前理想上分配，以各國制度及我現在的了解來看，我覺得還是在中央，既然叫做教科書。選書、採購及使用大體上還是屬於中央之下的。使用還是由老師來執行最恰當。這中間如果要有一點點委託的關係，我舉個例子，像教師招考，很早以前教師法及相關規定是不隨便委託的，不做介聘的，學校招考教師，不應該比分數，應該看這個學校要誰，不是用比積分就可以。但還是有實際上的需求。尤其教師師在這過程中，有時候沒有辦法一次跑十個或八個學校，有這種平台，有這種需要。在法制的設計上就要訂一個辦法，是法規層級的，來讓這個事情的法源得以滿足，可以執行老師遷調的需求。同樣，老師如果發現每年這樣選書，市面上版本就那幾種，其實他也不必要怎樣選，可是要選的規定是這樣子。如果哪一天他想到說：我可不可以讓這個學校跟那個學校合併，或整合鄉鎮市有五個很厲害的數學老師幫忙一起看，有時候大家是進同一個國中，不可以有甲乙丙不同的版本，雖然同一個學習階段節數、能力指標是一樣，但是教科書的內容講法不一樣，尤其是社會科。所以，類似這樣有時候需要區域，有時需要有點統整的時候，要有權力給區域去做這樣的事情。可是我這邊沒有特別講到現在馬上要全縣統一。我剛剛的講法是當本來的是屬於基層老師，他有感於一些事實的需要，或是教育的需要，為了滿足學生的教育，它要委託出來的時候，要設計這個機制。像剛才講的教師的遷調，只要法制配合就可做了。基本學力測驗，我的想法是中央要負責去弄出題庫，由 15 個聯招區或是幾個生活區來組題，以變化現在全國的排名情形。以前聯考都沒有全國排名，現在基測變得很方便全國排名，以前雄中一中、南一中、中一中跟建中誰好？其實很難講。現在排出來就知道誰好了，這是不必要的。學生會跟著這個跑，到底是那個學校教學厲害，還是學生原來進去的時候就註定他大學可能考到哪裡？這個很難講。所以這種對於很多學校來說，很難翻轉它以後辦學的績效，有些社區型高中，我會建議倒不必變成全國統一的題目，沒有必要特別這樣比較。要跨區考試就去考那一區的科目，基測上都可以設計。基本學力測驗有機會的話是中央處理題庫，十五個區塊自己入闖去組題，按照一些規範來組題。課程評鑑，我覺得有很多的取向，如果是屬於你現在要做了解來改善課程，了解學生學力，中央當然可以做。針對這些課題他做要真的有用，目前比較可惜的一點是，還沒有辦法拿出來用，來改善、改良課程或是了解地方學力，輔以一些教育行政措施。另外還有一種是由地方作課程評鑑，或是對整體學習評鑑，如果是針對課程綱要的評鑑來改善，地方比較沒有那個層次，可是對於課程目標有沒有達到，不一定是中央的權力，評鑑若是為了要診斷，或是為了協助學生有沒有達到目標，以便於他一年一年的成長，可以協助銜接到下一年，那就非常學生本位、教育本位了，而

不只是去修訂課程而已，那得要從地方到學校老師都各有。看它使用的目的，所以我沒辦法說課程一講就說屬於誰，或一刀兩分說誰辦什麼事，誰又辦什麼事這樣子。至於說國中小學還有高中。國中小學部分即便以後實施 12 年國教，可能在地方自治進進來設計上都不會像現在的國中小九年一貫上的感覺。因為地方自治，我們是管縣屬的學校興辦（興建辦理）的整個監督，可是現在將近 400 多個學校有極少數是屬於縣屬的高中，如果它仍然是國立高中的時候，它整個劃分，高中部分即便是 12 年國教也還是有不同的思考。

游家政老師：

如果國立高中變成縣立高中？

彭富源處長：

如果國立高中變成縣立高中他要搭配 12 年基本教育或是 12 年國教都好，國立高中整個屬性要做變化，我覺得比較會是一種有搭配的措施。如果沒有的話，恐怕 12 年國教還是國民教育的，在整個經營上還是會雙頭馬車。現在的九年國民教育，它的雙頭馬車現象不明顯，意思就是是要聽縣長的？還是部長的命令？大部分規範，我們在國教法裡面寫得很清楚，所以政策和管理有區隔。如果未來實施 12 年國教的時候，以現有的政策仍然是聽部長的，高中階段國立高中佔 9 成。12 個高中裡面只有兩個完全中學，有 10 個左右是國立跟私立的，縣立才 2 個。如果我們再仔細一點看，在設計上不那麼像國民中小學的那種劃分。我是描述未來可能會有這種情形。要提一個處方的話，高中適不適合改隸地方，中央要把國教做成義務化，或是最後的目標是什麼的程度，以目前要做到免費，或是免試，不只是義務而已，可能現在都還負荷得了，只是他講的多頭馬車的事。以現在免費而言，教育部給錢跟我們給錢是一樣的，只要我們把錢給地方政府，所以國立學校改隸，單純是錢的問題是不會有問題的。國立高中免試的部份，擴大免試部份就會有一點點會涉及到兩個部份的運作就稍微複雜。免試要高中開出額度，國中要用方法送出人，有的可以適用採計在校成績，有的也許用抽籤，也許用學區劃分。以我們了解，高中大概不會希望國中是用學區劃分，免得有的比較好的學校，它收到的學生沒辦法施教。所以它放名額這部份，或是它基於社會責任。這邊的要求是教育部，我們沒辦法要求它。我今天如果要求武陵高中：長期以來復興鄉的介壽國中沒有一些學生有一導引目標可以讓他們好好努力，所以學生都外流，我們能不能有一個機會給他們一個武陵高中的，不用桃源高中，能不能這樣？我不知道他有沒有考過武陵高中，很可能武陵高中不一定考得到。或是我們的南庄國中這樣講好了，它可能不一定考得到新竹中學。泰安國中，不一定考到中一中。要不要有一個類似繁星計畫？這個高中是絕對不會給的，一定要有壓力，那要權責機關。如果權責不在我，我用拜託的也沒有用。學校一定說不行，就算進去該校，學生也辛苦。可是它作為地方正常發展，跟學生留在區域上就學，而不要外流，這樣的政策就是要讓社區可以真正社區化，如果政策目標是訂成那樣，

你要社區化可能就會有諸如此類的問題。如果大目標是這樣，可是劃分是那樣就有點做不到。

游家政老師：

縣立高中的課程是中央管還是地方？

彭富源處長：

它的課程，高中準用中央，適用高級中學法，跟國立高中一樣。它的綜合中學的開法也跟國立關西中學一樣，像鶯歌高職可能是全國唯一的縣屬高職，一般縣市立是沒有辦高職的，可能就要跟一般的新竹高工或某某高職很像，準用那個法律。它有很多財源，教育部中教司會給他們補助。很多法規也是中辦在管理，所以它會像很多的管理單位是由中辦在管高級階段。政策是中教司，課程政策由中教司訂定。課程有沒有好好運作？有沒有違法是中辦在管。這個管理結構沒有變的話，12 年國教還是一樣，它就不會像現在的國民中小學同一個權責機關都是我。所有的學校，包括私立學校都是我，除了國立學校以外。

游家政老師：

如果經費它也一起劃撥過來，變成縣立由地方管？

彭富源處長：

那倒沒有問題。我覺得照老師的講法是可行。如果按照前兩三年決算的情況或是編預算情況，編過來，就移過來而已。那有沒有管理上的困難？也許說中部辦公室這個單位就得要有一點點處理了。或是它整個經營上的變化，它是所有的 12 年國教的類似監督單位，就不是直接管高中的興辦而已。變得有點監督關係或是整個制度上從旁，有點像內政部的兒童局，或是有些單位附屬的署，如疫政署那樣，有關那邊的專業事項全都由它來監督管理。如果教育部 12 年國教之後，中部辦公室也許轉型成整個 12 年國教之監督跟協助，管理倒不一定。興辦都還是在地方政府，這是依據地方制度法第 18、19 條。

游家政老師：

如果拋開縣市不談的話，從您中央與地方的教育經驗來看教育的理想，我們處理課程治理應從上而下或是由下而上或是夥伴協作較為合適？

彭富源處長：

課程決策從理想上來看，這理想變成不是很實驗性質的理想，還要符合台灣的國情。只是說撇開目前的法律設計來講，從目前國情跟國內老師整個情況，課程的決定如果是指每一堂課要上什麼，由學校本位來運作，我認為可能老師在這方面還會蠻辛苦的。訂主題倒沒有問題，縱向的，我還是有點難度，就是他們的課程經驗可能還是來自多年的教科書及課程綱要的背景，這樣的背景，如果用它來制

定課程的話，不會出大錯，因為它可能還是拿那些既有的東西，都有素材嘛。權力若是要完全的下放，我猜不會有問題。不過，他會拿我剛才所講的那些以前的東西，以前實施的經驗。這有沒有很有味道的說理想的由下而上，這樣談的時候就會變成像原來一樣是一種規定，那個規定你有沒有符合？老師現在會變成說只要沒有那個規定。心理的壓力就沒有那個規定。就跟我們在大學教書一樣，教育部對於大學課程，教育部不會管我們要怎樣，我今天只要對得起學生、認真教學，大體上就沒有問題，再加上學生也會對我們評鑑。所以，理想上這樣處理是不會出錯的。因為它有以前那個當根基，可是要稍微注意一下，這也是因為國情，地方很大，中央在這個過程中，它扮演的是如果是某種得要全國一致性的，或是一種全面一致性素質的品管，以及學生學力的保障或是整個國家目標的達成，這種比較高規格的，這裡面有一些設計要給中央做為防腐之用。如果由下而上的時候，中央還有點角色是在防腐。譬如說你今天要教科書作為課程一部分的時候，要怎麼處理出來，沒有一個法規規範的時候，地方就可以非常容易做一些不一定是符合教育道理的事情喔！可是它可不可以這樣做？可以，這時候權力在它，因為廣義的地方制度，保障我們的縣長、市長有這樣的。所以由下而上的理想，可能某種程度搭配防腐的設計是需要的。那就更可行了。一方面解除老師在課程被管制上的壓力，二方面在課程的監督下，需要監督的部份，專業，在某種程度上中央與地方相較而言，很多人還是會相信中央較有機會整合更多專業人員，做出比較好的專業判斷。比起各地方分治，有時過於政治思考會影響教育，中央這種防腐的做法還是有需要的。

游家政老師：

課程目標、基本能力及領域能力指標和中央共同來訂，其他如科目、授課節數及實質的內容…。

彭富源處長：

現在實質的內容部份，因為國內涉及到考試，還滿敏感的。如果屬於中央的課程層次，要訂到什麼層次，現在已經連到教科書層次都是中央管，但是有幾個科目又沒有那麼明顯：不考試的科目，以及沒有訂出內容在課程綱要的科目，倒沒有那麼明顯是一條鞭到教科書。

許麗萍助理：

所以縣市的差異性很大，例如課輔…。

彭富源處長：

如果是教學層次，老師的知覺、老師實際的運作，學生的經驗會有差異。理想課程跟正式課程就是那一本。很明確。

黃麗芬助理：

地方政府在課程裡面應保有哪些部分？

彭富源處長：

地方政府在課程上如果給它一些彈性，可以有地方特性的，報教育部備查的話，備查是審有沒有符合法令的規範而已，而不是實質的內容。我倒覺得應該容許給地方有這種。另外，地方對於一些授課節數，甚至重大議題，地方對於授課節數應有機會去去做全學年課表，整個統合過，或一節變 40 分鐘...，其實這些都可以的。可是沒有人這樣做。我要講的是中央這一次的課程內涵其實有很大的設計是授權出來。授權給專業，如果你具有專業的課程背景，你會很好用。所以，地方在這一波課程中，我體會到它要的倒沒有需要很多，因為長期以來的運作多半是跟著課程綱要，你要它現在有很大的去做很多的處理，有時候就像剛剛講的，地方的思考、差異滿大的，是不是教育之福？這倒是不一定。所以地方要的，可以讓地方有彈性的作法，但是目標還是要忠實，國家目標應該是要經過研究，是每個學童都可以達到。我們要怎樣達到那個目標？可能要給地方一些彈性。所以，剛剛講的中央在管地方做評量，這個倒是多慮了。中央在管太多地方怎樣選書，它一定要老師選而不可以委託，同一學區需要委託反而不行，就變成私底下大家講好，你們就選哪一本。這樣就老師委嘛！

游家政老師：

北縣在做鄉土語言，如果教科書也委託給學校去做？

彭富源處長：

我覺得沒有意義。其實地方政府如果願意編教科書，包含它送國立編譯館審查，或是它用一種搭配的叫做「教材」，我都覺得可以。這一部份只要目標有達到，這是屬於它的作法。綱要是目標，教科書是要達成目標的中介，結果現在國家法令寫成要透過教科書，是它傳統以來的作法。從統編雖然現在慢慢有部編、統編、民編，這個脈絡要完全解放掉，不必有教科書，只要有課程綱要，我覺得沒有什麼不可以，這就是我剛剛講的：地方如果有好的作法，它為什麼一定要買教科書？體育為什麼要那麼多書面的文字？應該是像剛講的教科書的選擇、評鑑或是特色課程。這些應該是能達到目標，就給地方一些彈性，真要管的話就來備查，檢視一下看看有沒有違反法令。

黃麗芬助理：

其實縣市能力是可以做到的？

彭富源處長：

對。教育部會反對縣市做評鑑是因為亂搞一個會考，增加學生的負擔，這就是另

外一種層次，那是叫做不會執行，執行的不好，跟要不要這個權給地方是兩件事。像我們是不統一個題目，我們是組題，我給它題庫，不同時間考試，它不可以比較，但是對學生就有一個縣市層級這樣一個診斷工具，接著我有給他們一個月的時間做補救，這樣到下一學年的時候，再加上暑假，我還給它三週的補救時間，他在下一年的時候，才不會有那麼多是前面沒教好的學童。

許麗萍助理：

縣市的差異性很大，縣市負責教育的差異性也很大。

彭富源處長：

像國語的教學倒是差異性不會很大，像對於一些措施如評量，有很多縣市就差異很大，教科書選擇差異很大，英語的看法差異也很大。

附錄五

「中央、地方、學校課程探究」專家座談會議記錄

時間：2009 年 11 月 10 日下午 2 時至 4 時

主持人：游家政教授

地點：國立編譯館

記錄：許麗萍、黃麗芬

出席人員：

游家政教授、吳林輝簡任秘書、徐超聖副教授、黃旭鈞助理教授、陳偉泓校長、陳浩然校長、張榮輝校長、張文昌老師、王仁宏老師、丁志仁老師、謝國清理事長。

座談內容：

張文昌：

我們通常談到後期中等教育都包括高中及高職，為何沒有高職？從國內狀況來看，高職加上綜合高中專門學程的學生人數是超過普通高中的，約是 55%：45%。高中還涵括了綜合高中，如果寫綜合高中學術學程或許才可以屬於高中，因為綜合高中全國有三分之二選擇了專門學程，二、三年級專門學程比照各個職業的群科來學習。如果談後期中等教育沒有含高職或綜合高中專門學程這一塊，怎麼看就是不對勁。就像談國內大學只談科技大學、技術學院，不談普通大學那也是很奇怪的。

吳林輝：

在現階段實施過程當中最常被提出來講的劃分上的爭議，第一個是學習節數的規定，在現在課綱或法令裡面，地方政府並沒有賦予課程，在地方制度法實施後權力下授給地方，地方可卻沒有可以發揮的，在課程制度設計上是很有問題的，所以會一直發生地方挑戰中央的狀況。在課綱裡會有不同的年段在學習節數，最常見的，例如認為英語或國語文很重要就加課，當初訂學習節數，原先是要保障學生的身心發展健全，不希望孩子有太重的課業負擔，實際就會。課程規範大都是

賦予學校「課發會」的權責，可是地方政府常會跳過學校。2.教科書選用爭議例如北北基問題；3.中央與地方爭奪。這問題很有必要解決，是否提高到教育基本法或國民教育法或單獨立一個法，有關課程的法律是有必要的，中央與地方爭奪教育的掌控權，是不利於教育發展。

丁志仁：

中央、地方、學校因先天本質及角色而不同：中央是制度；地方是後勤、激勵與視導；學校具體進行教學活動。2.教材的選用：地方政府適合教材評鑑；學校是選用。

黃旭鈞：

先進國家課程、評量屬於中央，做統一規範，由中央訂最低標準。政策及標準由中央訂，地方及學校跟著做。課程改革、制度運作過程要視學科性質而定，Basic & structure 屬於基本能力、結構化配合評量由中央控管、Basic & non-structure 道德或情意類。在學科性質上要有些區隔。共同核心課程、課程標準及後續的評量由中央做控管。題綱裡面許多相關權力，由教育部做政策決定及資源控管，教科書設計或發展可能屬於中央，教科書廠商編些教科書要放在中央？地方？民間，這方面美國做得還不錯。相關權力內涵會影響到權力的劃分會想去均衡分配，我們中央、地方、學校比較像是均權的作法，要如何相互依存？國本、指本、地方課程，如母語教學時數不夠了，各地方還要去注重，只上一節課無多大實意，中央可以不要再管了。教學內容由中央做統一劃分，教學策略保留給學校現場老師自主作決定，專業組織在這案子該如何定位？相關的教科書商要怎麼做？是非常重要的。沒有納入專業組織。P.6 要區隔選用要由學校來作，填答者不知如何填寫。第二大題「最適功能原則」比較像專業組織。

徐超聖：

P.3 漏錯字：三、「課程治理」可不可以用「課程管理」？6.課程理論的發展趨勢改為課程理論與實務的發展趨勢；四「九年一貫國中小學課程綱要」打錯 6.各年級「彈性學習節數」7 重大「議題」。要不要加入考慮社會趨勢潮流？這裡面沒談到，或加入科技發展與現況這是小問題。2.「」到底要分怎樣的事情？要「做」事情有很多不同層次，我想到問卷一、下列...功能，從「做」的角度看不只這些。規劃、設計、發展比較沒有談到實驗、評鑑部分要加入。3.動詞與受詞的搭配。第 3 項四 2「訂定」、6 各年級的規劃不同，動詞涉及不同問題，不同動詞有不同歸屬。

陳浩然：

問卷不好答，心目中所想和實際勾答可能不一致。例如 P.2 一、2 建立中央、地方與學校之課程事務分工與夥伴協作體系。2.名詞可否清楚表達？原則可以分層

次嗎？最能發揮功能取代「最適功能」、「利益權衡原則」有漏字沒寫完、「設立主體原則」不好猜，是否可改為學校設立之主管機關，這樣比較容易懂。實驗課程要不要加入？P3 三對一般人不容易答，這一題是趨勢比較空泛，有必要處理它嗎？建議刪掉或括弧裡面說明趨勢。P.4-19.學習領域/教學科目「課程目標」的訂定，是課程目標？還是教學目標？老師會混淆，因為他們拿到都是教學目標，敘述是否可以改課程領域之教學目標？P5-1 法律規定不明確，增列法令不周延。高中問卷部份比較敏感的部份是 P.4 五 4.各年級每週教學科目「授課時數」規劃爭議很大，要不要回歸地方？有類似的想法加各年級每週。

陳偉泓：

發散或收斂。1.課程是專業；2.發散式問法不一定要結論；3.先規劃專業再問，要有配套；4.結果可能互相矛盾；5.效度問卷結構。

王仁宏：

1.基層老師不管這部份，只管自己要教的部份。2.課程評量的部份中央訂定是有問題。3.課程發展機制應由下而上，但常是由上而下，校長決定方向。

張文昌：

1.與資源配置有關；2.老師有本身的工作，參與課程綱要小組是額外的的工作，為何沒有常設性課綱發展單位，課程綱要要有長期的規劃。如何教？3.學校以高中來說教育資源分配台北市優於國立高中（中部辦公室）；其次是省轄市、縣立高中。4.名詞解釋「利益權衡原則」、「治理」老師看不懂。

張榮輝：

1.題目太多。國中小 126 題再加開放性題目，高中部份也有 108 題建議再整併，題目太大，無法聚焦，應依運作者、治理者角度、依時間、依課程規劃屬性。2.老師課程觀夠，問卷對象：學校內課發會及領域召集人也可以填。3.民間團體加入校長團體，內含退休及現任校長可使回答者較多元。4.中央保留多少？有就會爭，依法劃分，法律要清楚，國教法、高級中學法、職業中學法。5.用詞學術語彙太多，可一般性點，題目再精簡一點。6.從受惠者（學生）角度思考，題目精簡如：P2 二可保留。P.3-5 四、五、六、七可刪除，八、九、十、十一很重要。

丁志仁：

P3.四 A 歸屬 B 爭議程度 0-4 分，五、九、十、十一重複。

黃旭鈞：

九、十、十一改為複選題，四複選用一個教科書的概念往上提一個層次不要太多細節，input→output 選課綱中具有代表性者即可，老師可能不要有些。三考量因

素比較重要性法律。

丁志仁：

P.5 六建議刪除。

張文昌：

五不要填答者有填空的想像。四心裡想的實際歸屬與理想歸屬這樣是否一致？老師只侷限在課發會成員。

陳偉泓：

1.實際歸屬是法源問題不用問。2.要不就只問十二年一貫。3.四可刪除，只留九、十、十一。

謝文清：

九、十、十一有無必要存在？

丁志仁：

實際歸屬問的是什麼？問期待與意見，不要問實際歸屬。九、十、十一表達強度。

王仁宏：

八中央分配制若勾很不同意就會落入夥伴協力，若勾很同意也可能是亂答，可整併為 1-2 題。

附錄六

子計畫四：「中央、地方、學校課程之探究」南區座談會

時間：2010 年 3 月 25 日，上午 10 時至 12 時

地點：國立高雄師範大學教育大樓 2 樓心理研究室

主持人：游家政教授

出席者：

國立高雄師範大學教育系方德隆教授、中山大學教育研究所鄭英耀教授、大仁科技大學幼兒保育系薛黎真教授、中正大學課程研究所蔡清田教授、屏東教育大學教育系楊智穎副教授、高雄中學黃秀霞校長、高雄中正中學涂順安校長、高雄縣興田國民小學雲大維總務主任、台南縣教師會張仁全副理事長

紀錄：許麗萍、黃麗芬

座談內容：

游家政教授：

這個案子要處理的是中央—地方—學校高中、國中小課程劃分。教育部之所以要討論這個案子，也是在九年一貫課程實施、地方制度法實施之後，出現了很多課程上的爭議，不久前高雄市也有一個案子是學校去控告教育局干涉學校安排節數的問題，所以在法規上，包括：憲法、教育基本法、國民教育法還有高中教育法、地方制度法對教育的劃分是相當模糊的，都是屬於大範圍的規範。未來可能要變成十二年國教，所以教育部想要透過專案來解決這個問題。這部份當然涉及到修法的問題，因為工程耗大，像國民教育法、教育基本法，我們只能以建議的方式，但目前教育部比較能直接做的方式是：透過行政體系的分工，讓整個能夠更清楚。所以我們這個案子主要是基於這個想法。另外，九年一貫實施後，也出現學校本位課程發展的概念，跟原來中央行政體系的教育出現很多的爭執。不久之前，最轟動的是台北市的北北基統一選用教科書爭議。中央、地方、學校在課程的上都有很多的爭議，這個案子基本上定位在：釐清相關的法令爭議。這一部分會放在文獻的部份。課程相關文獻理論，比較傾向於夥伴協作的概念，即：中央、

地方、學校。另外，教育行政的專業、課程教學的專業，怎樣讓繼續性差異因應課程管理，接下來是如何合理劃分中央、地方、學校，讓中小學發展上會比較健全。這個案子前面已經經過問卷的調查分析，對象包括學者、專家及教育界，還有相關的家長。從問卷調查結果發現：受訪者認為重要性第一為利益權衡的原則。即，課程涉及全國的就歸於中央；涉及地方的就歸地方；涉及學校歸學校。在憲法及教育制度上也是這樣的規範，其次是基本權益原則：凡廣泛涉及學生、家長、教育人員的權益就由中央來處理。第三、程序保障原則：在課程的劃分過程裡，中央、地方、學校都有參與的機會。第四、基層優先原則：學校能辦的，就由學校來辦，不能辦的才往上委託，地方也是如此這樣。第五、最適功能原則：以最能發揮課程專業的來思考歸屬的對象，此一部分涉及學校是國立的還是縣市立的，就由他們來優先決定課程，這個是比較大的原則，考量因素在我們的初步研究裡面，得到的結果也是把學生受教權益放在第一位，接下來才是學校教育目的的達成，教育經費負擔的能力，在國民教育法裡特別清楚的就是限制很多，經費上中央卻無法給予支應，然後就是教師專業課程上的發揮，第六是城鄉的均衡，再來是義務教育與非義務教育的差異，基本上我們未來十二年全部變成義務教育，可是，高中的義務教育跟我們國中的義務教育的性質又是不大一樣，我們初步的結果還是把國民中小學及高中分開，因為原來教育部委託的時候只到國民中小學，後來又要求再加上高中的部分。初步的結果歸屬中央的，在國民中小學的部份就是課程綱要的制定跟修訂、課程目標跟基本能力的訂定、每學年/每學期授課日數的決定及各年級教學科目的決定，教科書的編製或發展，教科書的審查、基本學力測驗、學習領域課程目標、學習領域能力指標，這些基本的在初步研究時是把它劃分到中央，地方的是學校整體課程計畫的審查、各年級教學科目、每週授課時數的訂定，還有重大議題的選擇。這個重大議題也是很麻煩，就是新的議題不斷的增加，然後接下來是補充教材的審查、教科書與補充教材的評鑑、學校課程評鑑的實施、教學評鑑的實施、學習領域視導的實施，這些都劃歸在地方的。學校的包括：彈性節數的決定、教科書的選用、補充教材的編製或發展、補充教材的選用、學校整體課程的規劃、學習領域課程計劃的規劃、學習領域教學內容的規劃、學習領域教學活動的設計、學習領域教學資源的選用、學習領域教學評量的實施、重大議題如何融入學習領域的教學，這些基本上都是比較偏重由學校自己來做決定。高中的部分，我們初步發現結果，大方向是跟國中小類似，可是，有幾個比較小細項比較不一樣。在中央的部分，在綱要的修訂、基本能力、授課日數、教學科目，還有每週授課時數都是一樣，唯有重大議題，在高中的調查發現，比較偏重還是歸屬中央。各科目教科書的編製發展，教科書審查這個部份也跟國中小一樣，課程目標訂定、各學分數的訂定、核心能力的訂定、還有科目教材綱要這些都是歸屬到中央。歸屬地方的，在我們初步的研究裡面比較少，只有學校整體計劃、教科書與補充教材的評鑑、課程評鑑跟教學評鑑傾向歸屬於地方。目前高中只有完全中學是屬於市、縣管轄；國立、市立的還是隸屬於教育部；北、高兩市市立中學還是市管轄。歸屬學校的只剩下彈性節數、教科

書的選用、補充教材的編製、審查還有選用、課程計畫的規劃、各科教材的編寫，科目的選用，教材的選用、教學內容的規劃，教學資源的選用、教學方法的選用，各科目學習評量實施，這些以目前學校在做的都列在這地方。至於相關的配套措施，在這個研究裡面，目前提出四個方向來思考：第一我們建議在教育基本法、國民教育法、高中教育法、地方制度法等法制面明確的劃分，這裡面談的都是教育事務歸屬於地方或中央、學校的。其次，中小學「課程綱要」的法制化，目前我們的課程綱要沒有法制化，只是個別行政命令，行政命令有時碰到衝突的時候，就會無法按照法令解釋而產生很多爭議。第三，我們的課程實施需要很多的經費跟資源，我們也希望既然要劃分，在經費、資源的提供上也能法制化。最後，各層級涉及到的管理執行，這個部份要專業化，當然這都是非常的初淺，今天非常需要各位提供指導，希望討論的問題方向比較偏向於的劃分，是不是合適？是不是可行？還有沒有是我們沒思考到的部份？有些歸屬無法很明確的劃分中央、地方，這些都是我們在整個專案都會碰到的問題。今天要勞煩大家集思廣益，那我們現在就開始。

涂順安校長：

拿到這資料時曾和學校同仁討論，這些意見不見得是我個人的意見，也不知道這些意見是否成熟？還是提出來請大家指教，從課程劃分原則，第一個選項的「權衡原則」教育產生的利益，這個利益怎樣來衡量？有沒有衡量指標？用「衡量」的字，適合不合適？是不是直接改成『教育歸屬』，歸屬中央、歸屬學校，這是第一個。第二個考量因素方面，這邊列了很多，應該是很周全了，但我們現在為因應時代的變遷，我們有很多課程的教育實驗、教育革新。高中新課程今年就要實施，我們學校也跟教育部有這一方面的接觸，所以有沒有考慮到課程的實驗革新部分，甚至新課程的實施之後，有沒有有效的評量、評鑑之類。例如，今年的高中新課程有兩個是課綱以前所沒有的：即生涯規劃跟生命教育。就其他科目來講也許有它的評量或評鑑指標，但是，新課程也要有相關的評量與評鑑。尤其是課程的實驗革新和課程評量評鑑，由於現在環境急速變化，一些教學素材和設備應用等等，設備部份在高中新課程內也提到，教育部要加設一個各科的設備幹部等等，這些問題是不是應該要被列進去，甚至還有遠距教學的問題，跟國外還有一些技術方面的東西。在課程的劃分部分，如果有考慮到課程的革新與實驗部分，是不是在中央部分就可以增加實驗課程研究與發展，中央部分應該是全國一致性，在地方的話應該是依照地方的特色來進行實驗課程研究與發展的活動，在學校部分，等於是一個實驗課程的實施。另外，我剛才也有提到，高中新課程裡有設備標準，這是教育部在主導，所以我們是不是可以在教育部這邊可以增加一個教學空間設備，並建立設備標準與補助。由教育部在全國教學空間建立設備的設置標準與補助；在地方是在教學空間設備標準補助與視察；學校是這些的規劃、實行，負責新課程教學設備的設備標準規劃與執行。剛剛提到的重大議題，我不知道所謂「重大問題」是什麼？我看教育部已經做了統整的資料在裡面，重

大議題在高中、國中，重大議題的定義跟範圍，應該怎麼界定？我們知道國中小是屬於義務教育，所以上面應該就全國重大議題來進行統整；地方應該就地方的特色來進行重大議題的統整；學校當然是做融入教學的部分。雖然重大議題都有，但重大議題的融入好像只有在國民中小學，高中就沒有強制。高中的部分沒有重大議題融入問題，因為高中不是義務教育。但高中自我概念的形成要建立，所以中央可以就全國一些重大議題提出教學融入的建議；地方就地方進行的重大議題提出教學融入的建議，學校在高中部份，尊重老師的專業，尊重老師的專業知能來融入教學，國中小學部分最後一個有提到怎麼融入，但是在重大議題融入學習領域教學裡高中並沒有，可能這也是高中老師及學生較為自主，所以沒有強制高中課程應該要怎麼樣來融入的問題。

另外，還有教科書與補充教材的評鑑，評鑑機制落實應該是以地方，整個過程應該是由學校。如果說，我剛剛提的那些配套措施裡面，課程實施與空間設備的設置達到落實，這就可以做課程設備設施相關的立法。此外，少子化之後，又有減班的問題，將來班級人數會降到 25 個人，可能會造成教育經費被擠壓，將來是不是在合理班級人數的規劃上，中央要有一個合理相關的法令來當作配套措施，以上是我在學校裡面跟老師討論出來，其實是拋出來請大家指導，謝謝！

游家政教授：

確實有些文字還是要再斟酌，如：利益權衡、利益歸屬，剛才提了幾個建議，如：課程實驗革新、評量、新課程考量的因素。「重大議題」就是現在課程綱要裡面的課程新興議題，也就是教育部在課程綱要裡面訂的，原來只有六個議題，現在又加了一個海洋，後面還有很多排隊要進來的。將來也是要訂個機制對中央、地方跟學校對重大議題因應的層級作處理。評鑑的部分，也可以把它加到裡面來。再補充說明，我們現在講的高中，指的是如果未來是十二年國教的時候，現在完全中學的問題，將來十二年國教規劃至義務教育也是要一併解決這個問題。

蔡梨真教授：

針對的劃分，因為在座有兩位高中校長，我只針對國民中小學部分。1-3 部分我一直希望這一次能把它更明確化，課綱對於節數的部分應該是最低標準，課綱的精神是：要確保學生的學習品質，最低標準授課時數要多少？或者是上課的日期最少要幾天？我覺得中央應該訂一個最低標準，至於地方要增加，例如：國小一年級要加英語，學校自己國小一年級要加英語，那他們要加上去是他們自己要做決定的。地方，聽說台北縣的縣長，他們是加英語，那又是地方的，我們中央的是不是訂一個最低標準，我是希望出現最低授課時數。另外，領域的最低授課時數，我也認為課綱也要有這個精神，這樣就不會有老師挪課或趕課的情形，因為有些課剛好一直遇到放假，造成最低授課時數不夠，表面上，課程計劃看起來好像夠，事實上授課時數是不夠的，如果有這樣的訂定，老師就能去補救，確保學生的學習品質，這是我對中央部分的建議，至於地方部分，我一直覺得地方管了

太多學校自主的。例如，補充教材的審查應該是交由學校或老師自己決定，讓老師自己決定補充教材，如果不放心，那就交給學校的教學研討會，我是認為補充教材這一塊，依課綱的精神應該是全學期，全學期的部分才要送審，而且是在學校審查不是送教育局，所以這個跟課綱是不是有一點牴觸？剛剛涂校長在重大議題也有提到，國中小跟高中不一樣，把重大議題的選擇歸為地方，他們能選擇嗎？課綱就是這七個新興議題，那就是要『融入』。難道南投市可以說我「海洋」不要，因為我沒有靠海。地方有權力選擇嗎？所以我覺得用「選擇」這個字可以讓人家覺得可以實施或不實施，權力是在地方，所以個人對這個措辭有一點意見，如果要改建議可以像涂校長講的『融入』，我覺得他剛剛講得很不錯，應該提『融入教學』的推動，中央負責去推動，由學校實施，透過推動的過程當中，中央透過視導系統去督促，或者去宣導。那再來就是 2-6、2-7，歸屬地方，學校課程評鑑的實施、學校教學評鑑的實施，我們現在學校的評鑑不是要自己定期、不定期的做；教學評鑑也要定期、不定期的去做。我認為這一塊應該督促學校去做課程評鑑，去做教學評鑑，地方要去視導，去評鑑學校實施的成效，地方教育局處，應該去瞭解學校有沒有在做，像現在大部分的學校都沒有在開課程發展，那就是教育局自己本身要去瞭解，還有督學要去督促學校，定期或不定期的召開相關的會議，或者去進行課程評鑑或教學評鑑。

蔡清田教授：

我也蠻贊成剛剛薛教授提的重大議題的部分，因為國中小是把它放在地方，高中是把它放在中央，這樣做好像不均等，相同的事項應該是要中央就中央，要地方就地方，最好是統一事權，剛剛薛教授的建議我是覺得滿好的。中央要有權，地方也要負擔某種責任。過去，地方就是去推動，學校要去落實，可能是地方也沒得選，學校也沒得選，既然是課程綱要去規劃，地方、學校應該要去執行。只是中央在制定重大議題的時候，應該要很謹慎，規定了這個議題一定要去融入的話，現在大概都是融入，但是其實過去九年一貫都是一路走來慢慢去修。有這個議題要學校教，可是沒有教材，也沒有實施的教學節數，到底是要融入，要融入老師怎麼去融，他也不能想要怎麼融就怎麼融啊！那效果不好，再來你一定要給他一個實施的時間，問題是時間好像都被人家分配完了，又是領域節數，又是彈性節數，彈性節數學校有自己的想法，要教英語、教國語、教數學，所以那些彈性節數都應該有一些配套，不然就要有那個重大議題的實施節數，再分出去，不然，也不容易去落實，現在的問題是，重大議題是越來越多，所以我們要把它塞進學校的授課節數裡面，的確也是一個很大的問題，到底是誰要來教這些重大議題，這恐怕也是要去考慮，應該不是老師都能夠教？就算能夠教，也不一定能夠達到最佳效果，教的時候是不是要有一個檢核的機制，這些部分都應該要去全盤考慮，不能說有教就好，教了以後沒有效果，說不定比沒有教還糟糕，這部分要有些邏輯系統，把它當成是正式課程的話，正式課程照理講也應該要有固定的節數。像剛剛薛老師所講的，要訂最低的教學時數。例如，性別平等教育規定四小

時，就是走一些法令來約束你一定要教，這部份就沒有納入課程綱要的規範裡。我覺得這樣子是不對的，但是他們的位階幾乎已經跳脫課程綱要了，課程綱要是以法令來約束，你就不得不做。所以這個部分恐怕也是中央要釋權，那這個部分是對重大議題的部分。再來就是各領域的最低教學時數，這個真的是要去做規範，我覺得教育部不要去訂高標，高標應該給學校一點點彈性，甚至中央也可以統一規定，要不要有彈性學習節數這個部分，不曉得學校校長們的看法，我覺得最好要有個保障，彈性學習節數也應該要有低標，如果校長想要去做，就會想辦法再去找時間來做，最起碼中央要預留一些時間給學校，這樣會比較合理一點。學習領域也是要訂定低標，日數也是低標。如果大家要加再去加，這個部分是中央的要有彈性。地方的部分，我覺得學校整體課程計畫的審查是很好，但是要落實，不要只有流於形式的審查，而且審查的時間要再提前一點，不然開學才報來，都已經在做了，才說不通過，不同意再報，沒有用，都已經在教了。作業時間要提前半個學期，這樣作業起來會比較充裕，就利用寒暑假那個時間來，現在的時間應該成熟了，為什麼？因為教科書大概都已經編好了。這裡面可能要給中央做一些的建議，就是說，教科書審查恐怕還要再提前，因為大家都已經走過一輪了，教材都有了，只是要修訂的速度稍微還要再加快一點，這樣學校才可以早一點拿到教科書，學校拿到教科書他才可以編課程計畫，否則現在學校都是撿現成的，出版社都已經編好了，根本徒具形式，那就有點可惜，所以如果要落實，配套要做好，包括審查的作業流程標準，應該要做 SOP 的規範，它的期程都要往前挪，甚至這裡面都要有一些審查人員的培訓，這個是蠻重要的，教育局的承辦人員大概沒辦法去做這種事情，那或許中央團或地方團的課程督學，有課程專長的人員、校長，這個都可以來幫忙審查的，但是要有些培訓的制度，這樣才能讓課程計畫落實，否則徒具形式只會勞民傷財。對老師的專業培訓也有更多的束縛，沒有增長他們的專業自主權。審查作業標準和培訓，中央、地方都需要，中央要培養種子，地方再進一步推廣，因為實際上在做的是地方，剛剛涂順安校長講的課程實驗的部分，地方也是需要培養這種人才，而不只是中央，因為課程實驗是屬於地方的，這個部分也要培訓些人才，這個部分也是屬於地方的業務。2-1 到 2-8 這個地方是漏掉教師在職進修培訓部分。教師在職進修那一塊，那個培訓的部分，包括新課程、教材教法，這個部分都可以進去做一些考量，甚至還要要求地方政府做一些事情，選拔或者說獎勵特色學校，這些現在都是中央在辦，那其實要發掘更多的特色學校，因為中央辦的只有那幾所，地方政府應該要有那個責任，特別是中小學又是地方教育的話，地方政府責無旁貸，應該要去做這些事情，這個是地方的部分。學校的，這個部分裡面的內涵真的是蠻好的，但是那個詞可以用更專業的名詞來用，比如說學校本位課程發展，規劃、實施不只是課程計畫規劃而已，我們就用學校課程發展，或者說校本課程，把它正名，不要再用本位課程。或者說學校本位課程發展，正確的用法這樣比較周延，但是應該不只是規劃，還要包括實施，這是學校要去做評鑑的，這個部分應該要有完整的課程發展名詞，去做一些整體的規劃，這是屬於學校，我覺得統整課程設計的能力，

應該在學校層級裡面要去特別強調的部份，特別剛剛提到的重大議題要去融入，或是要結合時事、節慶，這些都有必要讓老師具備統整課程設計的能力。學校本位課程發展，大家可能會覺得像一個計劃形成一樣，另外的部分就是特色課程，但是，那也是學校本位課程發展的一部分而已，不是全部。所以，或許可以把它另列一條出來，學校特色課程的發展，那有別於學校的本位課程，那這個部份，或許可以進一步再做一些思考，然後再來就是剛剛有談到，課程設備標準，這個我覺得很重要。過去，我們在設定課程標準時，往往忽略這些，但是其實要推動新課程，要幫助學校，幫助老師，他也要一些設備，設備到位了，才有辦法去實施新課程，這個部分應該要把它列進去，應該是中央、地方、學校也都有責任，要負責把這些相關的配套變得完善，這些是我初步的一些見解。另外，課程綱要法制化，應該要把它講得更明確一點，所謂法制化，是說要提升到什麼位階？現在是行政命令，如果要變成法律，法律是要經過立法院三讀通過。立法院同意部分是非常複雜的，而且有時候是角力，但是時程恐怕會拖得非常非常長，很多法案送去立法院都會無法過關，這樣新課程又會受到影響，如果要法制化，目標還是什麼東西，類似國教法或高級中學法這類，讓它法制化，有些東西可以把它變成立法院要通過的法案，而不是全部課程綱要都送到立法院，恐怕新課程進去出來都會變成舊課程，那會失去原來要通過課改的意義。

游家政教授：

法制化也有人建議要透過立法院，立法院通過之後才有具有法制的效力，可是就像剛剛蔡教授講的，我們現在立法院議事效率很差，還有意識形態的爭議也很大，在我們的中央法規標準法，行政命令也是規範在這裡。法有爭議也是要大法官解釋又很漫長。

黃秀霞校長：

就高中這一塊我呼應涂校長剛剛談到幾個，第一個就是，利益權衡原則，「利益」這兩個字可能要再斟酌一下。第二，剛才列了兩個，一個就是實驗課程的時候，我也覺得這是非常的重要在高中在一塊，所以中央應該制定的，然後地方要做審查，然後在學校的層級就是去推動，這三個層次。然後課程設備標準也一定要加進去，課程設備標準也是中央訂定，然後地方去審查，學校再去推動，其次就是高中第三頁歸屬這一塊的 2-2，教科書跟補充教材的評鑑，因為教科書的審定都是在中央，地方如果要去評鑑教科書，還有補充教材，補充教材都是在學校，由老師在專業上去做補充的選用，如果地方要去評鑑的時候，我覺得它有它實質上的困難點，這一塊要怎麼做，我會建議學校在做補充教材的時候，地方有權去做。評鑑的指標，是不是就是必須要實行的，事實上老師通常不是這樣。所以我會建議這個應該改成「視導」，會不會比較好一點。「視導」的話就不會那麼硬，因為評鑑，你要有評鑑的標準、評鑑的指標、評鑑的方式，對老師的緊張度就會產生，沒有的話，地方又沒有去執行，那如果是「視導」，它就可以選擇它要推動什麼，

然後地方要去看什麼。我覺得 2-2 歸屬地方這個地方應該改為「視導」會比較合適一點。老師的進修研習，這一塊要不要也適度的把它加進來。因為我們新課程在實施推動的時候，事實上會發現這一塊，是有必要的。當中央裡面有一個課程總研習跟進修，地方必須去統籌讓老師們可以去進修成長這一塊，然後學校也必須要去配合推動，我會建議這個地方是不是也要去思考，教師的進修跟研習。在高中職部分有必要去思考這一點，教師專業課程的發展要不要也是老師在課程的實施推動裡面，有沒有這樣的相關，課程的分享，是不是也能把它加進來。

游家政教授：

這些建議都相當的實務，在基層推動時都是需要考慮的，我們現在這邊所提的項目裡面，基本上都是對課程綱要所設計的項目，所以有時候就會把教師研習、設備標準把它漏了，不過即使是限定在那幾個項目裡面，就是科目、日數，但是那些相關的東西也是相當的重要的，所以剛剛大家所提到的，我們都會把它加到裡面，因為那的劃分只是考慮日數、時數的決定，相關的東西也要納入。

楊智穎教授：

針對國中小部分補充。有那麼多條，有些是不是可以列為必要的，我比較傾向用基本政策比較好，有些放不進去，它只是因為城鄉差距的關係。有些是必要就沒得討論，有些應該是可以列為參考用的，有些項目應該是中央跟地方要協調，或是地方和學校，因為各地方的狀況不太一樣。例如，屏東和台北市的狀況也不太一樣，應該要放在哪個層級？以屏東來說六班學校其實很多，人力不足的情況下，地方可以介入。我覺得像都會區的學校可能班級數多。所以，這一部分列為必要沒得討論的。有些是可以調整的。第二個是，有些事情其實是三個層級互相切割。有些是可以重疊，在裡面細項更清楚的去界定。譬如，中央層級的部分，教科書的編製或發展部分，是不是教科書都要由中央編製及發展？比如說教科書的定義是七大領域，海洋教育是不是要有教科書？還是說有些藝能科的教科書，哪些教科書是適合中央發展，哪些教科書適合地方？哪些教科書適合學校？這是我對歸屬的看法，其他是沒有問題。我也贊成重大議題選擇是交給地方，因為每個議題都要進去是有它的困難性。2-4 教科書的補充教材評鑑這邊，好像地方沒有這樣能力處理這一塊，如果可以由行政機構或中央來幫忙支持，也是可以這樣的，因為在課程專業人才部分，中央有，學校也有，但是我初步了解地方是沒有所謂的課程專業人才，通常是用行政的思維去處理課程問題，有的宣稱是地方層級的課程，其實是學校的某個重點學校發展的，實質上是校本課程。以高雄市為例，他們的鄉土語言教材是以某個學校來發展推展到全縣。評鑑部分，除非地方有能力去做這一塊，否則要看能力問題及配套措施。2-5 學校本位課程評鑑的實施，其實地方跟學校都要做，有的縣市不會直接放在課程評鑑這個名詞去評鑑，有時會融入校務評鑑，校務評鑑其實某一塊也是在做課程評鑑，在做課程評鑑之前，學校要做自評，其實它也是在做課程評鑑，所以這一塊其實是可以兩個並存

的，有些會把它分為他評或是自評的部分。教學評鑑大概也是這樣子，做了一大堆課程專業及精進教學，其實也都是中央跟地方、學校都有工作，那這些工作到底比例多少，其實是可以討論的，但是其實兩個都有，所以我是覺得說，地方跟中央之間的協調空間比較大，有些是沒得討論的，比如說教師課程的發展，可是有些東西各縣市應該有因地制宜，彈性的空間來做調整，還有補充教材，地方的部份再補充一下，政黨輪替的結果換了縣市長，造成縣市的發展方向都不一樣，那我不講哪個縣市。但是問題是說，地方教育要有長期發展，地方要有課程組織的話，它應該也要有去訂定它的課程發展，各校都有它的願景，可是跟地方沒有辦法做銜接，甚至換了首長，下面整個都不同了，我覺得地方有它的長期發展也應該放進去，不應該說因為政黨輪替就換了方向，那另外要做的是資源整合的部分，比如說學校，屏東縣是小學校多，「地方」定義不知是縣市還是區域？還是說台北市中山區？縣市小、區域同質性高，還是有些縣市再去區分地方的部分，地方的課程願景的發展，也可以把它放進去。3-3的部分，補充教材的編製及發展，應該放在學校，也要看學校有沒有能力去做，例如基隆市，他們就是教師的，這是要看各縣市學校的能力。

游家政教授：

像那個基隆市、台北縣，有母語，就是鄉土語言，它那個就是補充教材。是由縣統一在編。

楊智穎教授：

其他的我想是沒有什麼問題，這樣規範，事實上是滿不錯的，這是應然部分。實然部分，我覺得課程專業人才在中央是比較少的，在後面的後設評鑑裡面，地方層級課程評鑑裡面，因為我們有學校本位課程評鑑，中央其實有去關注，所以應該不會差到哪邊去。我現在跑學校與課程接觸，了解地方層級課程評鑑缺乏評鑑機制，它們都接受重點學校，如以後設評鑑來講，可以讓這樣的一個落實。

張仁全副理事長：

在某些縣市政府教育局處之下，如；教育部下有設科專門做課程研發。另外，在學校內部，有些學校已經在教務處底下了。透過組織再造，有專門的課程研發組，就是組長沒有動，但就是另外設一個專職組長，這個也叫做教師專業發展，像台北市有些學校都已經這樣做了，嘉義市也這樣做。

課程方面的原則，就是第三點程序保障原則，在原來的文字敘述是說，在劃分的過程中，中央、地方與學校均有參與的機會，我覺得他可以再更積極一點，在文字上，我們可不可以再給它做一個思考就是「均」把他改成「應」，機會的意思就好像我給你機會，那事實上是沒有，把它改成「機制」。從過去的歷史及現況來講，在整個課程的劃分，比如說正式干預的力量，像我們學校是七十幾班的學校，有一百一十幾位老師，但是我們拿到碩士學位的高達五成。一半，有兩個博

士，但是本土語言教學卻不是那麼的落實，中央在決策過程當中，老師沒有意義感，沒有充分被尊重，甚至還有些感情的部分，因為我們在過去在實施教師養成過程當中確實沒有這一塊，但是要我們在這麼短的時間裡面去教這麼多的音標，確實有點強人所難，這是過去歷史。第二個是現況，例如，重大議題的討論。例如，像全球暖化的議題，這可能牽涉到國土規劃，甚至執政者利益。如果正式去面對這個問題的話，在政治上衝擊會很大。我們也要去思考，就是台灣與中國的關係，也不能規避或消極以對，要讓學生有個公平開放的思想，不會被任何意識型態牽絆，最好的方式就是中央、地方與學校必須讓大家有平等參與的機會，站在一個平等參與的機會裏面，任何課程的制定，都必須充分考量到地方的需要、學校的特色、老師的情感，以及對於國家未來的長遠發展。長遠發展也會影響到重大議題的選擇，我們都必須要在當中平等的參與，這是第三點。在國民中小學課程的劃分，3-2 教科書選用的部分，在的歸屬，學校跟地方，我贊成共同參與。國民小學牽涉到基本能力的部分，像國語、數學及自然，由地方政府統一來選擇。牽涉到學校基本條件的，如社區發展的部分，如社會課程、英語、本土語言、綜合跟健康與體育部分，可以交給學校來做選擇。因為基本能力部分，牽涉到學生在課程上的銜接，學生轉學之後，這課程他可能重覆學了，那他該學的課程他卻沒有學到，有一些出版商如南一、翰林、康軒，把課程放在三年級上學期，有些出版商放在三年級下學期，可是一轉學就沒有學到了。這些如果只是放在社會科及本土語言影響不大，因銜接性沒有很大，但是國語、數學和自然這一方面，因為銜接性很強，老師也沒有時間去做補充教材。所以，我覺得可以比較放大這個範圍，由地方政府統一來做一個規劃跟選擇。其他的部分，可以尊重地方，這就是所謂的程序保障原則。為什麼要有一個平等參與的機制，就教科書來講，是一個很大的利益。我在學校，我是在教務處，所以對教務處的業務還是蠻熟悉的，這牽涉到很大的利益。所以，書商才會在學校走來走去，如果我們把交給少數人，書商就會在這些特定人當中走來走去。所以，必須要有個平等參與的機制，藉著這樣的一個機制，讓我們去做一個公平的選擇，而不是流於一個利益上的分配跟分贓。所以，基於程序保障的原則來思考，在教科書選擇，在一些基本能力學科方面，我是比較期待交給地方政府來處理。

雲大維主任：

剛剛很多與會老師都比較關注在縣裡面的地方層級和學校這個層級部分。例如，2-6 學校課程評鑑的實施和 2-7 學校教學評鑑的實施。以目前我們高雄縣來講，是有個校務評鑑。校長任期到了，或是要調動，有提出調動的校長，縣裡面就會針對該校辦理校務評鑑。校務評鑑有幾個項目，包括：行政、課程和教學的部分，還有課程發展特色，學校特色，比較特殊性的。透過這樣方式直接發佈在電子網站上，縣政府邀請外面的評鑑委員進來，直接在網路上評鑑，強調節能減碳。我是覺得課程評鑑與教學評鑑可以合起來。從地方在推動校務評鑑來看，不用特別區分。第二是從人的部分。教師的編制人員，對偏遠地區小學來講，從我服務二

十幾年以來，編制都是 1.5 個，之前我們教師有建議提升到 2 個，後來說是不行，我認為走中位數的概念比較適宜，如果能夠提升到 1.7 個的話，對六班學校來講，就會多一個正式老師，也可以消化一些流浪教師，中央政府不是可以考量提升到 1.7，六班學校就會多 1 個，變成 10 個老師，正式老師總比每一年都是代理、代課老師來，他今年來了，明年再重新參加我們縣裡面的甄選，不一定原來的老師會再回到我們的學校。有時候我們在推動課程的時候，又要重頭再教一次。對主任、校長來講，這種人力的來來往往，對學校來講一些政策是無法去貫徹執行。如果可以提到 1.7，至少又會多出 1 個名額，是不是對於小校經營會比較好一點？從學校層級來看這個課程，從 3-4、3-5 到 3-9 這個部分，從我們基層來談，學校整體課程的經營，從規劃、設計、實施、評鑑來涵蓋就可以了，因為學習領域的部份就已經是學校整體課程的一部分，將專有名詞放進來，會對學校層級概念會有更好的方式。配套措施部分，有關於課程實施所需教育經費跟資源分配的法制化，可能不只是法制化，還有保障。保障在老師教學設備的需求。例如，我們高雄市現在是電子白板，就是每個學校都有裝設電子白板，這個部份還有購買軟體等經費的保障，我想這些應該要給小校一個通盤的考量。在課程實施的部分，老師在教學方面，用這些資訊進行融入教學，或者是補充教材，更能多樣化的教學創新。

方德隆教授：

我們現在的課綱，高中或九年一貫課程，課綱就是中央直接丟到學校去，就行政的觀點來講，只有兩個層級，其實是缺乏地方層級。九年一貫課程也只有一個部分提到這三個層級，叫做課程評鑑，只有課程評鑑談到中央、地方及學校的權責是清清楚楚的，但是其他部分都是不清不楚，包括節數彈性比如說 24 到 26 是多少？學校可以訂？還是局裡面規定？這個好像也沒個準，中央就把這個東西丟下來，給地方去斡旋，有時候也會困擾，地方要不要寫得清楚？當時在訂課綱是覺得說有個彈性，地方去弄，但是這樣又造成學校跟局處的緊張關係，例如寒假等等。我是覺得課綱要不要訂？可以再思考一下中央的觀點要訂到什麼程度，如果侵犯到地方的也不太好，不能訂得太死，為什麼課綱會有那個範圍？因為不要跟以前的課程標準一樣把它訂死，國語有五節課、六節課，數學幾節課，已經都訂死了。當初的想法是說是不是給學校有些彈性？如果是這樣的話，整個課綱是不是要做一個整體的修訂，而不能只在課程評鑑說這三級，因為你所有部份都要想到。訂 200 天上課日數，那是中央訂的，讓地方的增加，搞不好高雄市有什麼人權日或者是什麼，反正 200 天就是底線。第二點，我們現在在推動 K 到 12，就會發現課程綱寫的方式都不一樣，高中跟九年一貫課程跟幼稚園，幼稚園現在也要再訂，都不一樣。我們剛剛關注一個叫做重大議題，我們的九七課綱就是九貫的九七課綱，海洋教育加進來是七項，高中是十項，裡面還有生命教育，生命教育是九貫沒有的，還有一大堆什麼民主、法制教育、公民教育的，包括剛剛清田教授提到說要訂最低標準，光是十項在高中就教不完，如果都訂，光是現在九貫

課程就是七大議題，先不談領域，高中也有十項，做不完。中央是不是說，訂定了，就讓地方去選擇，還是說挑幾樣一定要做的，但是又有一些涉及到一些法律，像性別教育這是一定要做，因為，性別平等教育法，一個學期4個小時，還要再加融入課程、親職教育法，一個學期4個小時，光這些法令排進去，剛剛清田教授講這個就是最低的，若其他再加進去，能不能執行，我就不知道。我覺得議題可以一貫性，像我們今天談八八水災，為什麼談八八，因為高雄縣，最近甲仙受災，可不可以讓地方也有些彈性，我不一定要做海洋教育，我先來做災難教育可不可以？其實高雄縣還有很多地方還沒有安置完畢，這個就是以縣來講，就它來講是重大議題。其他縣市如高雄市、台北就不是，但是對高雄縣就是重大議題，要不要讓它有些彈性，優先處理這一塊。法制化，就是配套的第二點，因為法律有位階，憲法、法律、命令，中央法規標準規定，綱要、標準都是命令，只要訂清楚，哪個位階都可以。我還是覺得回到原來的綱要會比較好，我贊成清田教授講的，因為你若拿去立法院穩死的，而且那是專業的，所以我現在所講的不是只有法制化，而是更專業化，我也回應剛剛蔡教授所提到的，要回歸到專業化。我不是說立法院不專業，它大概也很難專業，這個還是要由行政單位，就是教育部來訂定這個綱要，因為教育部才可以去找些專家來訂。國民教育法第七條及高級中學法也都是授權給行政單位制定，根據K-12，我覺得應該要有課程銜接的概念，也就是一貫性，這樣會比較好。再來就是課程管理與執行，我也呼應大家的看法。以目前來講，課程督學的功能不是很強，由候用校長來擔任，傳承上應該法制化，教育局處大概只有督學是正式職務，課程督學是掛在哪裡，不曉得，所以如果可以真正法制化，應該是這個部分，讓人員法制化，還有專業化。讓能夠做事的專業化。還有國教輔導團，最近國教院也在講中央、地方輔導團的一貫性，連結可能也蠻重要的。國教輔導團也要包括高中，國教輔導團都把高中忘記了。研習好像也沒有對口的管道，以後高雄縣市合併，教育局可能會更大，高中可能會有管道，這也包括剛剛校長提到的專業發展、研習、社群啦，我覺得都可以訂在綱要裡頭。例如，課發會。課發會是不是要有個組織？因為我們現在的課發會，簡單的講只有幾個人去開會，怎麼開也不曉得，只有做紀錄。如果我們把這個組織健全好以後，我們就有社群，各領域社群運作透過專業成長，也就是清田老師講的，沒有專業成長就沒有課程發展。如果可以把研習也訂在這邊，跟教師專業也可以呼應，讓綱要不要說九貫課程管九貫的，高中管高中的，應該是有一貫的體系貫徹，我覺得討論這個很有意義，可以讓我們看到整個課綱的實施，其實是很有問題的，不是說只有中央、地方和學校。假設重大議題要有的話，我覺得幼稚園也要有，高中、國中小也都應該有，不用列那麼多，只要列一些像是選修，讓地方可以有些，可以選擇它要做的。例如，台東縣它喜歡做海洋，就去做海洋教育；如果有些不太喜歡海洋的，也無所謂。綱要不要一體適用，這其實也是涉及到學校的師資、老師的興趣等等。就像剛剛張仁全老師提的，鄉土我們就是沒鄉土，就很難推動，也要給一些彈性，或是告訴他們程序上應該怎麼做。

鄭英耀教授：

其實課程沒有那麼多的專家，不過，我從教育局一整個觀點我看到了很多好的想法，在這一波課程改革裡我看到了課程彈性時間，我覺得那是最美的地方，但是回到我們的中小學，又被拿來上英語與數學，我其實有個浪漫的想法是，我看到這一個。你看低年級如果可以高到彈性時數是 20%，我常跟我的學生講 20% 是什麼意思，我們現在上課五天，20% 表示有一天可以彈性，如果真的是這樣，那一天就可以帶到美術館，那一天還可以結合星期六、日，來一個三天兩夜，一個真正完全不一樣的學習，現在我看到有假日學校或者是一些學校，尤其是課程特色發展，不需要每個學校都變成天文館，若某個學校是天文的重點學校，我學生就會帶到那邊，那時候的浪漫想法，某種程度是來自於如果我們不是，不可能每個學校都是天文館，不可能每個學校都有個什麼館，那麼要不然就是老師走動，或者是學生走動。我想那個彈性課程是有那麼浪漫的，但是實際上還是補來補去，英語、數學一直抄，我覺得在我們這邊的文化，有些國外的東西我們要避免紛爭，雖然我們提的這一波就是多元保持彈性，地方特色或者特色本位課程，我覺得那個方向是對的，至少就老師授課時數不要搞模糊了，在我們的文化裡面 20 節，18-20 或者到 20-24，就我來看那都是造成學校的緊張，甚至包括跟地方政府主管單位的緊張，我覺得這個部分應該明訂。如果我們真的要修那麼多的課，我們編制 1.5，可是學生修那麼多課，國中來講，那麼多的科目，你說現在的領域，還是那麼多的科目在上。像台南縣有很多小型的學校、山區的學校，一、二、三年級各一班，那你給他們六個老師，事實上是不夠的。假設我們老師的時數不夠，所謂最低消費額的概念，從教師的專業角度來看，你不能期待老師去發展第二專長，過去我曾經評鑑看到一所國中各年級一班，六個老師，一個教導，一個總務，一個輔導，三個老師做導師，總共二十幾個科目，一個老師最多大學、研究所一個主修科目，你再修個輔系，那也不過十二個科目，其實我會覺得，說不定會比課程，包括老師的那個區塊，我不知道我們這個計畫會不會達到，至少我覺得每週的授課時數，就老師的授課時數來說，應該把它規範進來，不應該由學校來權衡調配老師上課時數，或者給地方，基本上我覺得它應該是一致的，在我擔任高雄市教育局的時候就面臨這一個困境，但我覺得那不是困境，那是一個實境，修到彈性、授課時數的時候，有一個彈性範圍的時候，假設同一個三民區的學校，一個學校下午不用上課；另外一所學校可能營養午餐吃完就可以放學了；另外一所學校，要上到三點，同樣一個高雄市，那麼多制，你今天如果說高雄縣，人家都笑說高雄縣市合併以後，你家住在屏東不就坐個高鐵就可以到了，高鐵可以到，到我家還要三點鐘，我家住在梨山，我要談的是有很多特定的東西，你若跟我說有的還有這樣的情況，我說不定還可以理解，但是以都會這樣的一個學校，因為老師的授課時數，因為學校規模的不一樣，老師就變成有的星期五不用上班，有的星期五需要上到四點，就一個曾經是地方教育主管的我來說，沒有辦法接受這樣子的。我覺得老師的角色就在教學專業，他應該著重他的責任義務。我要談的不是老師的問題，因為法令也是歸於彈性，我覺得不應該一致，造

成紛爭，如果我們要讓老師把能量放在不是班級經營而是學科，促進學生學習，或者是還要花些能量捍衛授課節數，我覺得是制度殺人，相當程度會覺得那是地方的。我曾經訪問過美國加州的小學，他們的老師編制我覺得很有趣的原因是在，他們基本都是像我們早期一個老師帶一班，即所謂的包班制。全校大概就只有一個體育老師。可是有趣的是，我去看的那一班是一個三年級的老師，他帶班只上四天，另外一個老師則只上一天，為什麼？事實就只有一個老師名額，但其實是有兩個人共享，因為那個上一天課的老師他說他比較年輕，他的小孩子還小，兩歲而已，所以他不希望教太多，能多一點時間在家裡陪小孩，但他又不希望脫離那個教育現場，另外這個老師年紀比較大一點，他的小孩已經都讀小學了，他也不願全部教，但是他可以負擔多一點，所以他們兩個人同樣在學校的制度下就可以一個教四天，一個教一天，共領一份薪水，我倒覺得這個部份值得我們思考，為什麼別人可以做到。上課時數，至少老師的授課時數，我會比較傾向於應該要一致。那彈性節數的決定，還是教材內容的決定，從我個人的經驗或思維，我比較傾向是老師的角色，學校的就是他在課程教材內容方面，應該隨著我們訂的那些教學的目標、綱要或者能力指標那些，但是他怎麼樣去確保能力，就是我們國民教育要的？老師必須要有這個專業能力，要把這個能力組織起來。就像我常常在講，為什麼多本，多本事實上不是問題，我們以前在讀書的時候，也是多本，高中老早就更多本。職業類科更不得了。老師不能跟著起鬨，但至少我會覺得，時數應該，我會覺得我們剛剛討論的那些議題，其實就變成教育部是不是真的能夠擋住民間還是壓力團體。應該要有專業上的堅持跟影響，我們有些東西要慢慢回到專業，以前老師不是要發放蛔蟲及頭蝨藥，很多原來應該是衛生所做的事情，結果都變成是老師在做的，很多應該是衛生所，或者是內政部、民政局的事情，全部都交到教育。另外，專業團體要有聲音出來，不然到時候什麼都是重大議題，以後我們看到的重大議題已經淹沒了我們所有的學科，都沒有學科也就沒有體育了，都用重大議題來上課，也是一種方式，我覺得這個是要讓老師，學校或是地方緊張，就要一致。如果真的要教那麼多課，作為一個老師，學校的規模大小不一樣，可能我只有六班，可是我需要十個老師，因為我的課就是那麼多，這時候說不定還比較回到接近社會的公正。一個大型學校，老師要學什麼，教什麼都 ok 了，台南縣某間學校，最有趣的是教國文的是高師大國文系畢業的，教音樂的也同樣是那個人。我就問什麼理由，他說，沒辦法啊！學校只有六個老師而已，大家都沒興趣，我只是不排斥，所以假日去學吉他，回來再教學生，所以我才會開玩笑說，很多的時候就變成我們的制度陷老師於不義，我們一直希望老師專業，但事實上就讓老師沒有辦法專業，他必須要去配課。

游家政教授：

因為我們這種教師的制度，既是很僵硬，也是很保護我們，所以就會出現如果要有彈性，要像美國那麼彈性的話，那個整個制度都要翻掉了，因為老師要這麼彈性。但是，我們現在有一些空間就是，它可以合聘，就可以做到這一些了。不過

我想我們這個研究裡面不會把它放在裡面。

鄭英耀教授：

以課程來講最直接的就是老師授課時數，我覺得還是應該要一致。

游家政教授：

剛才討論幾個建議就是說，我們可以訂一個最基本(最低)的範圍。

鄭英耀教授：

國教輔導團我覺得很不錯，我長期在看這個輔導團，也許高中進來，除非改成十二年，不然很難叫國教輔導團。領域或者是社群的建議，其實是非常好的，我們看到很多專家、老師變成輔導團。教學經驗、對課程的瞭解，很多東西要去修補，或者要提供分享，我覺得對於我們的教育品質有幫助，希望對教育無謂的干擾可以減少。

游家政教授：

教育輔導團、國教輔導團，概念是要放進來，不曉得有沒有其他的。

涂順安校長：

剛剛提到重大議題、彈性課程、最低時數的問題，我一個感慨就是，像這個彈性課程，課發會是爭來爭去，所以重大議題，到底是不是在中央應該擬定。彈性課程裡面要有多少節數用在重大議題。九五課綱在生涯規劃在高中是2-4學分，但是被擠壓到什麼，我們一直爭取要必修，但是一直沒有辦法必修，只能必選三年至少一學分。但是，這個至少一學分在課發會，大家也是搶得要命，因為在這時候的彈性課程，當校長主持課發會時，英語、國文老師會反映節數比別人少，到時我們學生的升學率不好，校長要不要負責？真的是這樣。生涯規劃很重要，我們的學發中心覺得非常重要，但是課又搶不到，所以希望說，在中央的層級裡面，屬於非考試的科目節數是否可以明確訂出來。所以，包括中央的一些彈性課程、重大議題，希望在彈性課程裡面有多少的時間用在重大議題裡面，這是第一個。第二個，剛剛蔡教授提到說，彈性課程在高中是中央訂，在國中是地方訂。我猜由中央訂的原因是現在幾乎都是國立學校，國立學校縣市管不了它，所以由中央來訂。現在在完全中學裡面，中央訂的東西，地方不見得甩你，我當時成立完全中學，行政處佔著要點，當然是中央訂的，但是裡面規定怎麼樣，地方說我們的財政不是這樣，尤其是國中是義務教育，當然高中不是義務教育，可是將來走到十二年國教以後也是義務教育，所以在劃分中央與地方權責的時候，能夠考慮到這些完全中學，因為將來不只是完全中學，將來五都之後，這個問題會更凸顯出來，因為高中就只剩下他們市政府而已，那一般的國立高中都是屬於中辦，所以希望將來在權責方面，能夠考慮到當時北高的情形，又顧及到五都之後，在的

劃分要顧及到完全中學的執行面，這是我第二次發言的意見。

鄭英耀教授：

涂校長感慨最深。因為完全中學就是國中跟高中的上課時數不一樣，一個一節課 40 分鐘，另一個 50 分鐘，他是第一波完全中學的校長，為了課程實驗，他又攬下來，老師教了二十幾年，高中有 50 分鐘，國中才 45 分鐘而已，高中老師說他一個禮拜多教一百分鐘，鐘點費要算給他，引起紛爭。所以我才會說要一致，像這樣的特殊待遇，就在權益義務上把它規範清楚，不能假設每個老師都充滿浪漫犧牲奉獻，因為我們法令規定 45 分鐘，但是卻要我們教 50 分鐘。

涂順安校長：

但是在中央的法令規定高中是 50 分鐘，我當時還報教育局。完全中學課程實驗要 5 分鐘。但是，因為我們國中老師認為 45 分鐘，那我們是不是下午的時間改為 45 分鐘，教育局回文說就是 50 分鐘，但是鐘點費卻不給，現在有很多這些爭執，所以將來十二年國民義務教育的時候，到底中央的法規是屬於中辦還是地方，要考慮五都的跟中央的規定有沒有衝突。

游家政教授：

好像十二年國教之後也是，五都基本上比較沒有問題，反而是縣市敢不敢接受國立高中，現在好像財源受不了。

涂順安校長：

目前的規劃也是逐步的，像學校合併是要在今年年底，還是第二學期把它合併，或者是明年的八月一日，甚至要再延一年，但是，把這些國立學校併起來是一個既定的方針，實質還好。

游家政教授：

如果併入後，高中併入國中義務教育的時候，課程綱要是十二年一貫的方式來實施，還是個別化，國小、國中、高中，不曉得在這邊是怎樣的呈現？

方德隆教授：因為現在要訂成十二年恐怕很難訂。寫的方式，包括中央地方的，譬如說這裡談到課程評鑑，像高中也要提到課程評鑑，然後像教師組織課發會，這個也要有課發會，應該都要有一貫，這樣才有辦法銜接。

游家政教授：

今天真的是聆聽大家的意見，我這裡也不做結論，我們會做紀錄，再整理出來。

附錄七

子計畫四：「中央、地方、學校課程之探究」中區座談會

時間：2010 年 3 月 25 日，下午 15 時至 17 時

地點：台中靜宜大學第二研究大樓 402 室

主持人：游家政教授

出席者：

東海大學附屬中學校長、台中教育大學教育系游自達教授、中興大學教師專業發展研究所梁福鎮教授、臺中縣教育處王銘煜處長、教育部中部辦公室第五科李垣武科長、台中縣德化國小李永烈校長、苗栗建國國中謝金璫校長、苗栗縣教師會胡延龍副理事長、彰化縣家長協會蕭大富理事長

紀錄：許麗萍、黃麗芬

座談內容：

游家政教授：

這個案子是國家教育研究院委託基礎研究之一。總計劃的主持人也是我們靜宜大學教育研究院黃政傑教授，本計劃是當中的第四個子計畫。教研院之所以要處理這個問題是因為前一陣子有關北北基教科書選用權的問題，還有北北基基測的問題，中央、地方及學校在課程上引起了一些爭議。高雄市最近也發生了一件學校控告市政府干涉學校排授課節數的問題。九年一貫課程之後，還有精省之後，整個教育權往下放，可是我們原來就是屬於教育中央集權的國家，所以在地方制度法之後又把國民教育劃歸到地方來，相關的教育之規範裡面都是比較含糊籠統的，可是真正實施到課程裏面的時候，就引起了很多到底是屬於誰的爭議。所以這個研究案基本上就是賦予做這樣的一個研究。

這裡所講的中央是指教育部，依據憲法相關規定裡面，處理全國教育事務之中央教育行政機關。地方就是指直轄市、縣、省轄市這樣的一個教育處，現在都稱為教育處或局，學校就是指我們現在的學校。在我們這個研究裡面是包含高中，所以這裡講的是國小、國中、後期中等學校包括普通高中、完全中學後三年，還有綜合高中。職業學校沒有列在裡面，這是我們的分法。課程牽涉的範圍很廣，所

以，我們只能處理課程綱要頒布之後所涉及的一些相關事務，這裡指的就是包括課程綱要本身的訂定，還有課程綱要裡面所訂的課程目標、基本能力、科目、授課節數、學習領域的基本能力，還有新興重大議題、教科書編輯、審查和選擇還有課程教學評鑑、學習評鑑。所以有一些如：教師進修就沒有包含在內，可是也無法完全切割，這是我們在做這個案子碰到的問題。現在我們提出來的草案，在前面有經過一些關鍵人物的訪談、問卷的調查，目前所訂定的草案，第一個目的就是要釐清教育相關法令的爭議，這個部分基本上是以文獻處理，第二就是我們希望可以發揮行政課程和教育專業，給地區有一些彈性，最終的目的是希望我們可以合理劃分中央、地方的課程權責，讓中小學教育發展健全。第二項提到課程劃分的原則，我們從學理上歸納後，經過問卷調查，這裡是按照問卷調查結果做了順序上的排列。第一個在問卷收集裡面認為利益權衡原則最為重要，也就是說課程產生的利益涉及全國者，就劃歸中央；涉及地方，劃歸地方；涉及學校，劃歸學校。第二個基本權益原則就是凡涉及學生、家長、教育人員之基本權利義務劃歸到中央。程序保障原則是中央跟地方與學校在課程決定劃分的過程裡都有參與的機會。第四個是基層優先原則，凡是學校能辦就劃歸學校，學校不能辦就委託地方，地方不能辦就委託中央。第五個最適功能原則，就是哪個層次或專業可以發揮功能者，就優先給他。第六個設立主體，這個學校是縣立、市立的還是國立的，它就有優先的課程決定權。基本上就是這六個課程劃分的原則。第三個就是課程劃分的考量因素，這也是在問卷調查裡面所歸納出來的優先順序。第一個是學生受教權的權益保障、第二個是學校教育目的達成、第三個是教育經費負擔能力，這個被列在蠻前面的、第四個是教育資源的均衡分配、第五個是教師課程專業的發揮、第六個是城鄉的均衡發展，第七個義務與非義務教育的差異。這個部份倒是我們現在高中的部份，未來有可能會列到十二年國教，所以在考慮課程時也要去思考義務與非義務的性質。第四項我們試著從文獻和問卷調查歸納出來的，這裡面都是課程綱要所規範的東西。因為涉及太大，其實不是我們這個案子可以統包的。所以在國民中小學的部份，因為現在是義務教育階段，所以我們在規劃的時候，在中央的部份就是課程綱要的制定和修訂、課程目標和基本能力的訂定、每學年/學期授課日數的決定、各年級教學科目的決定、教科書的編製或發展，還包括教科書的審查、基本學力測驗的實施、學習領域課程目標的訂定、學習領域能力指標的訂定，這是由中央來做。歸屬地方的是，學校整體課程計畫的審查、各年級教學科目、每週授課時數的決定、重大議題的選擇，目前在課程綱要裡有六個重大議題，現在又加了一個海洋，七大議題，可能後面還很多排隊要進來的。重大議題的選擇就歸屬到地方，補充教材的審查、教科書與補充教材的評鑑、課程評鑑的實施、教學評鑑的實施、課程教學視導的實施，目前把它列在歸屬地方。歸屬學校的有：彈性學習節數的決定、教科書選用、補充教材的編製或發展、補充教材的選用、學校整體課程計畫的規劃、學習領域課程計畫的規劃、學習領域教學內容的規劃、學習領域教學活動的設計、學習領域教學資源的選用、學習領域學習評量的實施、重大議題融入學習領域的教學，這個是劃歸在

學校的地方。高中這邊寫的也是未來如果高中也併入國教的時候，這裡的資料調查有個現象就是大部分的項目和國民中小學都很類似，有幾個項目比較特殊。我們先看歸屬中央的部份，從綱要、課程目標、基本能力、授課日數、教學科目到每週授課時數，這個部分像每週授課時數在國中小認為是地方來決定，高中就認為是中央來決定。重大議題的選擇，國中小認為是在地方，高中的部份認為是中央。我們在上一場的討論裡面有人認為會不會因為現在的高中都是國立的高中，所以在填答的時候都會認為是中央教育部來選擇。教科書的編製或發展、教科書的審查、課程目標的訂定、各科學分數的訂定、各科目核心能力的訂定、教材綱要的規劃都是歸屬在中央。歸屬地方，高中的部份倒是很少。例如，學校整體課程計畫的審查、教科書與補充教材的評鑑、學校課程評鑑的實施、教學評鑑的實施。如果將來高中併入國教，有可能由縣來辦，目前有五個新直轄市沒問題，是由市直接辦，那縣的部份可能由高中來接。所以在高中的部份，未來地方政府會扮演比較大的課程。那在歸屬學校裡，學校可以做的，包括：各年級彈性學習節數的決定、各科目教科書的選用、各科目補充教材的編製或發展、各科目補充教材的審查、各科目補充教材的選用、學校課程計畫的編寫、各科目教材的選用、各科目教學內容的規劃、各科目教學資源的選用、各科目教學方法的選用、各科目學習評量的實施，這個是在高中的部份，這個部分主要是以全省的問卷調查所歸納出來的，在這當中會涉及到不同類型的人所填答的，做一個比較綜合性的歸納。在課程裡，我們思考到需要要有四個方面的配套措施，這邊基本上沒有提出比較細部的，也要請教大家這個部分要如何研訂比較周延，目前想到的是一個教育法的修訂或訂定，剛才講到我們教育的劃分裡面，教育基本法、國民教育法、高中教育法、地方制度法都有涉及到教育，但裡面所提的都是比較教育事務，比較具體的大概是國民教育法、高級中學法，會把課程綱要劃分中央，教科書的審定也是劃歸中央，選用是在學校。第二個就是我們目前課程綱要，按照中央標準法規的解釋，它也算是法律命令之類的，可是真正實施的時候又出現很多爭議，也就是說它到底有沒有強制力，有些人建議是不是課程綱要透過立法院的審議通過之後才算真正具有法效力。第三個就是課程實施需要教育經費資源分配。這個部份在一些問卷調查，或是訪談都會提到資源很重要，所以因應新課程的實施，我們對資源的分配是不是也要有一套法定的程序。第四個課程的管理或執行者是不是需要具備專業化，讓課程執行或管理真正發揮課程的專業。這是我們在從一些初步的資料裡面彙整出來的，還不是很完善，今天特別要請大家思考這樣的一個規劃，有哪些東西是不適宜劃分在中央、地方、學校？或者是那些東西它沒有列進去？甚至有些語詞的措辭覺得不適當？或者是說我們這樣的劃分到底有沒有問題？

李永烈校長：

我想要請教一下：我們是不是要先假定十二年國教已經實施，高中職都已經劃歸縣市管轄了。

游家政教授：

國民中小學倒不去思考這個問題，可是高中是需要思考這個問題。因為高中那一部份本來這個案子也只有做國民中小學，後來教育部裡強烈要求是不是高中也要納入考量。所以我們基於十二年國教的可能性，就把它放到裡面來，所以高中那個部分是若實施十二年國教，高中的課程怎麼訂？問卷調查結果，大家比較思考都是現況。當然我們是要從現況裡面去思考問題，作為未來規劃思考的依據。

李垣武科長：

關於剛才校長提到說，高中是不是也要隨著五都的改制，北高已經是市立，是地方制度法裡面的地方自治團體，其他的部份目前在規劃還不是很確定，那個時間也不是很確定，選後國立高中職跟私立的部份，私立學校大部份是屬於私立學校法，一定是由各直轄市管轄，國立高中職這塊也沒有人說得準，時間也還不很確定。而我們中部辦公室藍順德主任跟部長及其他司，國教、中教或者其他都還在研擬，剛才主席也提到國中小的部份是已經很確定，但高中的部份，目前的現況有這樣的情形，在學校來講，國立高中職有一部分也很喜歡直接到院轄市，像台北市、高雄市一樣，但也有一部份擔心退休、經費及其他各方面，還要到議會裡面備詢，對地方的影響，他們也不是很喜歡改到新的五都院轄市去。

李永烈校長：

我想針對課程劃分的原則，如：基層優先原則、最適功能原則加以說明，現在的狀況是，我們的地方有兩個，一個是直轄市，一個是縣市。坦白講他們可以發揮的能量不一樣，像台北市、高雄市、未來五都跟南投縣、屏東縣這兩個，他們的編制，對課程跟教學的部份差別太大，所以如果基層優先原則跟最適功能原則要寫進來的話，可能要去著墨這部份，因為台北市，未來的台中市、台南市、高雄市可能不是很需要加入多一點的功能角色，但是像苗栗縣、南投、彰化，可能需要成立一個地方教育處，或類似以前省政府教育廳那樣功能，才有辦法去承擔課程協調的角色，不然他們立足點是不一樣的。

游家政教授：

這是很確實的問題，五都所擁有的資源，以台北市跟台北縣來講，這兩個直轄市資源就比較豐富、在編制上也比較大。一般的縣市，像大縣的話也許像台北縣資源就比較多，可是偏遠的縣市就比較受限。

王銘煜處長：

剛剛提到五都這個問題，做個回應，其實剛才李校長講的沒有錯，目前縣市以及直轄市，教育主管單位所能夠發揮的能量絕對是不一樣的，所以說地方要跟中央做個區隔。尤其談到說縣市合併的問題，在目前就我們兩個縣跟市的教育單位和

台北市教育局比較，他們的編制目前大概是 250 多還 270 多，但目前在規劃中合併後的台中市，教育局的編制目前是暫定 138 個，合併後跟我們現有的人力其實沒有什麼增長。能夠發揮多少課程規劃，或者說水準能量是比較不足，不過這是體制的問題，應該不是設計的問題。另外，因為我們台灣幅員太小，中央跟地方劃分的時候，我個人還是認為能夠給中央做的還是盡量給中央來做會比較好，因為常常想說把縮小城鄉差距拿來做為授權地方有權力來劃分課程的依據，但是在資源不平均情況之下，授權地方來做課程規劃，只會加大城鄉差距，都市可以跑得很快、跑得很好，我們鄉下現有資源，現有能量，讓都市有這個的話，他們會衝得越遠，鄉下越落後，這是我比較擔心的。其實像國外有這種盡量授權學校的觀念，可能是像美國那樣幅員太大了，我們台灣真的是很小，其實在各校之間，甚至是說不同縣市之間，真的要強調到底哪個地方有什麼特別差異，彰化縣跟台中縣有什麼差異，有時候真的說不出來，但是說過份強調地方分權來做課程規劃的話，對於學生不一定是最好，其實有考量空間。當然說，如果是屬於鄉土性那類課程的話，就由地方自己去處理，比較核心的課程，還是做統一規劃可能會比較妥當。

游家政教授：

核心的課程，特別是考試要考的這些科目，要給中央來訂定比較好，其他不考的給地方，當然這也會牽涉到學理上的爭議，科目可不可以這樣分，重要不重要。

王銘煜處長：

我們這幾年冒著被教育部扣補助款的壓力，我們自己執行國小一年級開始學英語這件事來講。我們最大的考量就是不要輸在起跑點，現在在外面不要說國小一年級，可能從幼稚園就開始要學兒童美語。我們這樣考量是不想讓鄉下經濟比較弱勢的孩子沒有錢去補習，我們才做這樣的政策規劃。當然我們這樣是違反教育部行政的規定，如果說真正授權了，地方可以自己規劃了，恐怕是對都市有利，不是對鄉下有利，這是我們自己要省思的。所以，我個人的看法是能夠由中央執行就盡量由中央來執行。

游家政教授：

不只是王處長，高雄市的前局長他也是認為有些科目的授課時數由中央訂定，中央訂定比較沒有爭議，不然隔壁兩校不一樣的時候，行政面處理就比較困難，從行政角度，他們大概都比較會想到這方面的問題。不過，也有人建議我們是不是訂定最低的授課時數，留一些彈性給地方，就是在授課時數這個議題上也有這樣的聲音。

梁福鎮教授：

主席、各位教育先進，我想剛剛對於高中的課程究竟將來直轄市跟各縣市要怎麼樣去處理可能部裡面或國家教育研究院透過專案研究在做決策的時候，也希望透過專案研究提供給部裡面或國家教育研究院做參考。可能必須從學理上去分析，究竟高中的部份，課程劃分應該要給縣市比較好？還是歸中央比較好？就目前經濟的情況來看，或是資源各方面來看，也許真的是劃歸中央來規定比較有一個全國的統一性，地方的負擔也會比較輕。當然必須要考慮這眾多的因素，提出一個比較好的方案，提供給部裡面作為將來劃訂課程決策的一個參考。部裡面可能會非常期待這樣的研究，能夠有一個具體的結果出來，所以我也建議這個研究能夠真的去評析哪樣的方案會比較好，提供給中央作為將來決策的參考。第二個就是有關配套措施，將來也會對教育基本法、國民基本法、高級中學法這些法令來做修改，所以將來課程的劃分可能也會在國民教育法或高中教育法裡面明訂，所以在課程劃分考量的因素裡，還可以加上一些教育法令的規定做為課程劃分考量的因素，把教育法令的因素放進去，透過將來的修法，法令裡面就有一些比較明確的界定，可以作為劃分課程的參考。第三就是有關將來各縣市的課程管理者，我會覺得有課程的背景會比較好。將來在縣市的教育處或局裡，國民教育科或管理者能夠有課程背景或修習過課程相關的學分會比較適當，另外像課程督學必須要比較專業，才能夠真正的去做監督，把課程真正落實到地方、學校，這樣對課程的實施的效果也會比較好。

胡延龍副理事長；

整體上來講是跟現行的差不多，而且劃分的非常詳盡，只是有幾個地方，第一個譬如說課程本身在這整個方案裡面到底是不是一個主要的地位？也就是說，整個課程受到其他因素的影響非常多，單單考試引導教學就是一個最大的問題。所以在講課程本身可以做為單獨的一個主體的話，就可以做中央、地方、學校三個地方的劃分。但如果它本身是被決定者，也就是說有很多關鍵因素影響他的話，恐怕要從影響的最關鍵因素去找，再做中央、地方、學校劃分。考試是最明顯的。像基本學力測驗，當時要劃分招生區，就產生很大的問題。即使是未來十二年國教，目前為止，在免試入學的部分，它產生的爭議性，像台中市就不會讓苗栗區的學校劃入它的學校，未來可能產生地方去影響課程的問題，包括，教材、教科書都會很明顯產生區域性的差別。換句話說，考試會變成很重要的東西。課程當中像教學教法，涉及到人才培育，師資培育法這部分，所以在配套措施裡，我也認為未來包含教科書在內，從部長開始都要都要經過專業人員的培訓，也就是說所有教育人員劃分到教育體系內，而不是透過公務人員任用。然後一般政府著墨最多的就是設備及資源的問題。不曉得在整份問卷是認為比較不重要淘汰掉，還是說它的劃分沒有放進去？另外，還有課程劃分經常會引起爭議的就是，學校學生有申訴的權利。最大的問題像免試入學方案裡，為什麼多給我分數、為什麼少給我分數，這種在過去我們發現會有很多議員在學校評量裡，提出疑義，這個疑義到底是誰來解決，如果這是在學校，由學校來解決，但實際上都是會鬧到檯面

上去。譬如說考試引導教學，或是教材教法、人才培育，這部分的關鍵因素就會影響到的劃分。第二是在中小學歸屬地方部份，九年一貫，地方政府需要設定學生在校時間，那也是關鍵的因素，像台北縣政府發生的問題就是英語教學延長，他們認為地方政府有去訂學生在校時間，然後就去影響到課程及師資，未來到底是歸屬於地方？還是歸屬於學校？目前地方本身到底有哪些東西會影響到課程本身，雖然從表面看來是對學校整體課程的審查，但實際上地方政府經常會辦理一些活動，譬如說全中運，比賽期間，學校的課程就會出現問題，就像主席剛剛提到高雄縣，地方不給你改，學校就全數配合，這種情況之下，學校對課程無法解決的時候，學生的受教權就會受到影響，這部分又該怎麼解決？我想未來這問題會很大，特別是說像這次的全中運，輪到哪個縣市，那個縣市就會提早一個禮拜開學，但這次因為寒暑假的問題延後三天，三天應該補在何時？產生很大的糾紛。未來的法令修改可能還包含學生學習辦法，這個部份也要一併修訂。另外還有一個也是跟課程密切相關就是編班，每年都會討論到學生到底要如何編班，課程中如有社團活動之類如何編班，編班的在哪，地方一直想收回去，中央不肯收回，中央就認為是常態編班，地方認為要收回去，包含在特殊教育法裡，一直在拉鋸戰。另外，一般所認為的法令大概是比較沒辦法，就是法律跟授權命令，但在這個部分是課程，可以再把它細分到影響課程相關的法律層面哪些是中央？哪些是地方？應該是中央沒有錯，但是到達授權命令的時候，到底授權到地方？還是授權到學校？課程的相關規則到底該歸屬哪裡？這也可以做細部的討論。另外，未來高中職劃歸到地方，部長認為五都完畢之後最多是延遲1年。可能會遇到一個問題是，例如，苗栗縣現在準備要再增設三所綜合高中，這三所綜合起來總共有五所綜合高中，五所綜合高中跟縣內國立高中職的數量就快差不多了，這時候會不會產生變動？也就是說這些高中本身有些是中辦，有些是地方管，會不會產生衝突？特別是當兩者是並行的時候，但這次會增加到三所，其中一個原因是因為苗栗縣內的這些學生，國中畢業之後要升學，國立高中職的課程沒有辦法銜接，所以縣長決定自己設高中。換句話說，縣長決定要去控管這些高中的課程，來銜接苗栗縣的這些縣立高中，這跟課程就有很明顯的相關，在這種情況之下，衝突可能日後會產生。國立高中職劃歸地方跟國立高中職維持現狀是兩種狀況，事實上還有中間可能，就是有部分的時候，到底還會產生什麼狀態，在此先做這樣的建議。

游家政教授：

從影響的關鍵因素，我想我們可以再來檢視剛才提到的幾個面向：考試的問題、實施的問題、設備標準。在其他場合也有專家、學者建議應該把課程設備標準納入，過去在課程標準時代都有課程設備標準，九年一貫課程就沒有再提到，需要把它放到裡面來，地方辦高中，辦各級學校在地方制度法，還是教育基本法，還是憲法都有，特別是義務教育，地方制度法裡全部規劃在裏面，可是憲法又規定中央有這個，我們現在又講到學校課程本位發展，就有這樣的衝突，因為學校課

程本位發展是比較適合在地方分權的國家，剛提到的那幾個點，我們都會再來檢視。

蕭大富家長會長：

家長所擔心的還是課程的編審問題，課程的如果以整體核心課程來說，倒是建議由中央統合作規劃。屬於通識課程，或地方鄉土課程，建議依地方的，本土民情來做課程編制，未來免試入學，高中跟國中的銜接問題，在做免試入學第一階段已經做完了。未來可能在整個高中部分，課程上的安排，以後爭議會比較大。現在私立學校，包括私立高中職，教育部也說要把學費跟國立高中職齊一。未來私立學校課程的安排是不是還是歸中央？或是歸地方？課程在私立學校除了一些專業必修，也是考試領導教學，可能因為因地制宜，整個課程，私立學校也許在其他的課程安排上，尤其是職業類科，課程安排上可能會比較活潑一點，但是因為未來整個私立學校的課程安排，如果在公私立學費一致的狀態之下，是不是私立學校在課程安排上的爭議會比較大？在這部分，中央也要思考在未來整個高中、高中職的課程規劃，包括私立高中職、國立高中職課程規劃的部分是不是做一個詳盡的權責劃分，建議核心的課程或重要部份還是由中央統籌做統整，全國性較可統一去做區隔。學校或是地方也應該給予一些地方性或是學校在課程的自編教材，或是一些比較屬於通識課程或鄉土課程跟考試比較沒有關係的一些課程，但是現在最主要是說，我們現在整個教育制度，如果說就像剛剛教師會副理事長所提的考試領導教學、課程的規劃，我們是不是該就這個部份重新思考。因為未來高中也走到免試入學了，是不是讓課程能夠更活潑、讓課程內容更有創意性、引導孩子去邏輯思考。這可能是未來課程我們比較關心的。

謝金墩校長

劃分裡劃歸中央、地方或是學校的部分，以我個人從事教育工作多年，在國中部份，我們老師平常著墨的地方就在教科書選用、評量還有領域學習、彈性學習的內容及節數，還有學校作息時間、彈性課程安排我們都有注意，教科書選用是劃歸在學校的課程或地方，兩者都可以同時認同。剛剛李校長談到各領域教學時數每週授課時數的決定，九年一貫課程裡面它的是比例範圍歸中央，就 10%~15% 可以用，事實上各年級每週教學授課時數不是地方，而是要劃歸到學校，像有些學校數學要四節或要五節，這中央沒辦法幫我們做決定，因為都市和鄉下、國小和國中都有某種程度落差，偏鄉與我們也不同，競爭力也有所不同，所以每週授課時數比例由中央訂定，授課時數劃歸學校，學校也是屬於課程發展委員會的工作內容之一。第二剛剛副理事長講的我也贊同，地方部分應該加上我們鄉土語言教材和鄉土課程編定或發展。第三就是，彈性節數 4~6 節或 3~5 節，中央已經有比例範圍在內，學校的部分就是彈性節數，包含彈性內容都要由學校來決定，包括我們的生活作息。因為我們生活作息是攸關全民利益，有些學校七點上課，上

到五點。如果這安排去年沒安排好，我們學校行政也難處理，乾脆統一的模式比較好，至於彈性課程的內容，因為我們學校規範三節，事實上五節，因為升學要用，我以前服務的小學校我認為三節就夠了，所以它都用來做彈性。所以彈性時數和內容，範圍 4~6 節由中央決定。彈性學習的內容及時數由學校來決定，這樣會比較沒有衝突。我們縣內某一科要加強，因為部裡面常規範哪個領域要加強，剛剛講的英語，我們苗栗縣是數學，原本四節後改五節，五節不是領域決定的，而是彈性補充的，各校也非常願意接受，基本上這對升學也有幫助，生活作息時間就像副理事長講的，這可能要做一些規範，否則學校會亂掉，我們學校要這樣做，可能老師會有聲音，反而造成我們學校行政領導或課程領導會有某種程度的衝突。

張玉成校長

我自己的分法有二：一是現存問題待改善，需要解決和找專家花精神去做研究。第二是比較發展性的，也就是我們現在這樣做，有沒有哪一方面我們可以突破，不代表現在可能有問題，但我們可以做得更好，會帶著我們去找答案，這是我第一個建議。第二我想這樣分是從學校教育階段來看，國中、國小變成國民教育，剛剛有先進談到公私立學校在劃分當中是不是有做一個很重要的區隔和指標？我看沒有這樣的區分，但是中央、地方的時候，譬如說直轄市跟縣市又有點區隔，地方裡面就包含了五都、北高兩市，就變成五個，一般縣市裡面所屬的教育局處，他們也有高中、完全中學，這恐怕也要區分開來。第三個建議，我認為我們這個研究已經提出了初步的發現，是否訂一個中央必不可少的部分，也就是最基本的部份。譬如說：上課的節數就訂一個，英文最少四節課這樣，中央只抓最起碼，基本的部分，剩下讓各縣市做一個彈性和應用。我現在在私立學校，私立學校英文最少四節課，現在每個學校幾乎都違規，彈性節數現在好像是規定兩節課而已，我就規定最起碼幾節課，這樣可能會減少現在很多爭議的問題。另外一個就是，在這過程當中是不是應該考量各階段銜接的問題，例如：國小接國中，國中再接高中，甚至高中跟未來大學院校銜接，我想這都需要有個規範，既然是說課程，在我們東大校園裡面，從幼稚園到高中都有，我就想到一個問題：高中的課程，哪些領域和課程是必須要有的，然後由中央來做。課程的劃分一定要跟升學管道結合，這很重要。像現在學測，高中畢業生，他都得要參加學測，高職就另當別論，他還有自己的一個管道。學測的考試科目就這些題目都考一樣，雖然說授權，但實際上都沒有發揮功能，一定要與升學管道結合。雖然是考試引導教學，但也不得不相信它。現在我們常在笑說，高中只讀兩年而已，學測一月底二月初就考了，考前面兩年的，假如學生把這兩年學的考好，考 75 級分就可以上第一志願，高三部分就等於沒有在讀，所以這要結合在一起。國中考基測，基測是全台灣地區的，說授權給地方、學校一些彈性課程，那也是一個假象，因為考的就是基測。反過來說，考試多元化，的確有發揮功能，尤其是高中部分，高中升大學，昨天才放榜的個人申請和學校推薦的，像台大外文系，只要英文好、國文

好，數學不看的話，對學生來說，規定最低的就行了。我認為國小應該要大膽一點，授權多一點比較可行。雖然國民教育不得不規範最低授課時數、最低的範圍必須要規定下去。各學校、各縣市政府可以有一些彈性，比如說苗栗縣跟新竹縣，在一個彈性範圍內可發揮特色。

李永烈校長：

剛剛提到考試的問題，是不是可以類似授權各縣市會考。國中小就會凝聚、激發他們。國中畢業要考基測、高中畢業考學測、考指考，國小階段現在沒有授權各縣市去做會考，課程也包括評鑑的部分，目前好像沒有哪個縣市去辦會考。

游家政教授：

學科領域，像國家教育研究院，他是抽測的性質，四年級和七年級。各縣市都會去抽，抽領域科目、班級。縣市可能有些差異，像有些縣市是全面來做，有些縣市是國中而已。現在電腦行政化會列入考評，教育局會透過這些考試成績給學校一些輔導。

李永烈校長：

我再提個小問題，可能對國小影響很大。藝術與人文裡面節數的問題，中、高年級很多領域都是三節課，很多學校就自己決定。藝術與人文，事實上是美勞與音樂兩個老師在教。有些學校決定美勞兩節、音樂一節；有些學校音樂兩節、美勞一節；健康與體育也是一樣。我們都認為體育比較重要，但是很多學校都決定健康兩節，因為不用曬到太陽，體育一節。我覺得這部分不知道是綱要的問題，還是...，但我覺得這變成是學校各自去決定，目前現況是這樣子，但要在綱要中做一個規範。既然是小學，在領域與內涵應該要有齊一的，保障學生受教的基本權益。從綱要或從去做一個規定，尤其生活課程更亂，在一、二年級可以說是隨學校，隨老師所欲。

游家政教授：

基本上課程綱要能力指標倒是有規範它要哪些領域，可能學校沒有去規範它做分配。

胡延龍副理事長：

課程劃分的技巧很多，課程在上規定最低或最高，另外可能是核心或邊陲或自編，有時候是完全決定。在這種情況之下，可能在名詞的部份就要做更進一步的細分。像補充教材，到底是講核心課程的補充教材，還是說因地方作的鄉土教材，這兩者是不是要做些劃分。剛提到最低的，歸屬中央的部分在 1-2 就有提到基本能力的訂定，像 1-3 基本授課日數有上的劃分。但課程本身若完全劃歸中央，會遇到一個問題，中央的課程從輔導團去看就很明顯，輔導團的種類越來越多，他

會自己去擴充課程，但基本的授課節數容納不下，就全部都叫融入，其實它自己可以獨立成為一門課，中央的要基本的確定，中央在課程綱要訂定之後換它無限擴充，這是很大的問題。另外，教材教法最關鍵的一點就是人才培育，學校有可能目前找不到相關對應的人才，有可能是小校或學校導致課程無法做相對應的調整，個人的看法還是先劃歸到學校。畢竟聘任教師現在是學校的，還是讓學校做一些彈性的調整。例如，苗栗縣小校特別多，小校的音樂老師、童軍老師無法聘單獨一個人，目前教育部採用的方法是巡迴授課，但鄰近的學校原本是做領域教學，為了要單獨有一個老師就做切割，有些縣市現在是要求，只要老師有教體育，就要去受訓幾節課，再回來教那些非專長的科目，好像也不是很妥當。似乎目前的巡迴方式，可能是一個比較好的解決方式。排課還是留在學校比較安全點。因為學校跟人才培育是有密切相關的。然後，地方跟學校之間按照教育基本法，學生才是學習的主體，《第五十六號教室》在台灣有沒有可能發生？似乎不太可能發生，因為問題會很大。另外，教育條例裡，把凡是跟教育有關的比照美國成立一個單獨獨立的委員會，從中央到地方也全部變成單獨的委員會，針對課程部分。這樣我們的課程部份才會成為單獨的主體，在法案抽出來單獨討論，否則永遠被其他相關因素牽著鼻子走，這樣是不會實現教育的理想。

游家政教授：

如果要把課程變成一個單獨的主體，地方要怎麼樣來思考會比較好？因為我們現在沒有一個針對課程劃分的教育相關法規，所有的法都在憲法、教育基本法、高級學校法，裡面都講教育事務，裡面的用詞都叫教育事務，只有比較特別在講課程綱要誰來訂？教科書誰來選？其他全部都沒有。我們在接到這樣的研究也是試著想將教育事務、一般行政事務回歸到我們相關的法規裡面。課程有沒有辦法脫離出來，從專業角度來處理，但是好像不容易，因為還是教育事務的一環，如果完全抽離出來就好像不受規範，這好像脫離不出來。

胡延龍副理事長：

補充一下，私校法現在好像都已經擺脫相關的規範。教育部現在還在研究公立中小學委託私人辦理，他用的是條例，條例的意思是可以擺脫現行相關法律，未來是不排除當國家財政發生困難的時候，即使公立學校經營得很好，但基於地方財政窮困，只要財團出得起價格，整個學校都可以交給它來經營。除非課程類似像NCC一樣獨立出來，否則未來以學生為主體的教育，只要是財政去牽著課程主體走，就會出現這樣的問題。

游家政教授：

我們倒是可以在課程法制化那邊可以納入建議。這樣的話，也許讓課程跟教育行政脫離出來，所以也有人劃分：行政、管理、專業這樣劃分。

游自達教授：

我這裡有些反思，第一個就是說像附表一這邊所呈現的劃分，原則上是反映了調查的結果，從思考現況的部份切進去，在某種程度上會不會就是現況的某種反應，進一步就是說我們可不可以分析有哪些東西可以進一步作調整。在學理上跟整個現況反映之間似乎需要去取得一些平衡。剛剛幾位先進也就附表一的內容提出了一些可能可以再思考的部分。那我自己也覺得台灣幅員不大，我們現在有三級，從中央、地方到學校這三級，如果回歸到憲法，當初在訂的時候所想的地方跟現在已經天差地別了。所以從這個角度思考的時候，這麼小的幅員分了好多地方的授權，到底對我們整個教育的發展是好還是不好？剛有幾位先進提到說，很多思考的導向是說地方會更好，像台北市或新北市集了很多的資源，今天看報紙還說新北市是五都裡面各項條件會更優，所以會出現這樣的情況。第二個部分是，因為幅員不大，我們國家要培育學生的特色到底是什麼？我們在尋求一個平衡，我們的出發點都會希望學校的所在地，所在的縣市，會有一些地方上特殊的需求，但是以我們現在的地方，我們會不會把他放的更大來思考，因為我們的學生在國中跟高中都在地方到處跑，未來他所接觸的面，像我爸爸從來沒有離開過台北縣，從他出生到過世都在台北縣，我是台北縣人。但我們現在所說的鄉土就沒有那麼樣的小。如果台中市、彰化縣、南投就是南投，苗栗就是苗栗，我覺得那只是一個出發點，所以我們在整個思考的時候是不是包括規劃從中央跟地方。一個是地域性，從政治結構上的地域，但我們在思考教育問題的時候，其實是在統籌我們需要哪些公民素養的架構下來思考，我們怎麼樣讓我們的公民一方面具有地方上的素養，一方面又具有更大的視野，如果從這個角度來看，在整個課程規劃上，我呼應張玉成校長所講的部分，我們在談劃分的時候是不是有可能其實是中央的部分，從課程角度來看我們現在的討論還是會回到課程，基本上是學科，是教材這個角度在思考課程的劃分。從另一角度來看我們課程的經驗怎麼樣被轉化，怎麼樣被統整，怎樣被整合，中央其實在課程劃分上訂定一個課程架構，課程架構就是規範了我們未來公民接受基本教育之後，他應該要達到的課程目標，課程目標就包括了一些基本的架構、基本的要求，訂定最低要求，這是我們希望我們公民達到的基本要求，然後地方是運用地方的資源做轉化，人力資源也好、地方相關的、有形的、無形的資源也好，怎麼去轉化這個部分，在實施的細節跟做法上，中央應該給地方多一點彈性。其實我們非得要規範到非常細，轉化問題就留給地方跟學校去處理。但中央訂定基本要求，基本要求裡面我們就要確保我們的公民，從國小到國中有一個非常平順的銜接，所以銜接部分必然是受教中重要的基本一環。所以我們在做整個課程規劃，經驗規劃當中獲得到最大的發展，最大的銜接。回到訂定大原則、訂定最基本要求，地方轉化實施融入地方特色也好，讓地方有彈性，但地方在做這個的時候永遠是在核心精神下，所以基本上我不是用層次來看，我是用核心的大原則，核心的大原則就由中央去訂就好。不要用階層去思考這個問題，用階層去思考就會面臨比較大的衝突。另外一個部分，從項目的角度去看，我覺得有一些重大議題，從核心的角度去看，其實很多重大

議題都是全國性共通的，全國性共通的議題在中央還是有一個統一的架構。但在共通議題之下，我們想要達到什麼，共通議題之下各縣市還是有蠻多權力去處理的。以重大議題來說，我覺得最原則性的還是在中央。像教科書評鑑的部分，還是由中央成立一個獨立的委員會，或獨立的機構民間團體，或公正的學術團體去做這件事情，不宜由每個地方重複的去做。另外，像教科書的選擇，以目前的架構來看當然是屬於學校的，不過以這些年實施期間也引來一些批評，這個案子會被提出來跟之前對部裡面的一些挑戰，所衍生出來的一些問題，也有一部分的關係。當然地方討論教科書選用所出現的一些狀況，有偏遠地區的國小老師跟我反映：教科書書商他會去顧大塊的地方忽略小的，寧可把台中市的大學校顧好，也不要去南投山上開疆闢土，小學校叫了老半天都沒有人來，台中市的大學校一通電話服務就到，我學生在草屯，全校加起來才六個，人家兩個班比他一個學校還多，所以怎麼樣也不會去顧那個小學校。所以也衍生了由我們每個學校自己辦，可不可能我們全縣聯合三個區或四個區來做這個就好了，不一定要到全縣統一，但是我可以做聯合附近兩、三個鄉鎮，聯合起來力量就比較大，在要求權益的時候就有更大的聲音。在這邊說教科書是學校的時候，有沒有可能委託，未來是不是可以給些彈性，或不同的思考，這些老師的聲音反映了，尤其顯現在書商在縮減員額的時候，讓一個人跑好幾個地方，他們所在乎的就是市場有多大，他也很難照顧及提供一些相關的跟學校的互動。另外一個部分，配套措施的部分，在課程轉化上，在縣市層級的領導上，在人事的調動這部份，他才不管你是不是有教育背景，調動後有些人員很難去適應教育界裡面，部裡面的科長很多都不是教育背景出來的，審查或規劃時就面臨到教育專業的一些平衡，未來教育基層人員最好要有教育的素養，在做人事制度這部分也要做一些全面性的思考。

游自達教授：

這些年來我們在看教育發展的時候，我們會思考專業跟民意之間平衡的問題，當地方政治民選的時候，他會考慮到民意趨向，像營養午餐會跟選票有影響，但事實上有更多需要投入的事項，但當地方教育行政的幕僚，如果再做整合規劃時要跟縣市首長做教育建議，就更應結合實際上的需要，否則，地方首長會比較考量民意，而專業又不能凸顯，我們要讓民意跟專業之間得到平衡。

游家政教授：

剛才游自達老師提出課程獨立，像美國學區的概念。學區的概念跟行政區的概念是不完全一致的。學區跟地方縣或郡又沒有完全一樣，也許變成這樣，專業性比較能夠發揮。

胡延龍副理事長：

教科書的選用到底應該在中央、地方還是在學校？台北市、台北縣是希望未來選用權可以由地方決定，因為現在很多縣市的心態是出錢的就是老大。這樣問題的

解決可能會有兩種，從教師法來看，現在的人才培育在中央，在聘任時是在學校，地方現在採用的是可以委託辦理作業聯合甄選作業，所以第一種模式是：地方是從現在的學校選用決定權到地方也有決定的選用權，然後中央是審查。但也不排除有另外一種可能，就是學校是選用，地方辦理區域性的聯合作業，但中央要能強制徵收。也就是說我們現在教科書一開放之後，要再走回頭路是不太可能了。但當整個教科書變成一個經濟市場的時候，中央要賦予一個對偏遠地方照顧的強制權，除了這兩種模式，也不排除可能會有第三種模式。在目前的劃分方案裡面，好像看不出來哪種模式會比較好。

游家政教授：

其實我們在這裡面的思考比較沒有未來發展的模式，可能是現有狀況像第三個選擇納到裡面來思考。我想我們可以再根據大家意見再作一些調整。

李垣武科長：

另外再提出一個，在第二頁那邊有提到國民中小學補充教材的選用，在縣市政府補充教材的審查也就是 2-4。最近我看到一個案例，聽說有書商引進大陸湖南省數學教科書進來印，這樣是要經過兩岸出版品的審查，當然不可能當作是教科書。如果學校引用大陸教科書，部裡面開會說學校的課程發展委員會選用後要報到主管教育機關去備查。所以，有一個疑問是補充教材到底是要備查還是審查？在高中這邊是說補充教材的評鑑，這是一點小意見提出來供參考。

游家政教授：

當然這裡面也涉及到我們用字沒有很精確，像地方補充教材，我們也是考慮到有些縣市是統一發展的，像鄉土語言、鄉土教材，但它不叫作教科書，叫補充教材，因為教科書還涉及到送審的問題。這個部份我們會設法讓語詞更精確一點。基本上補充教材，學校應該是有很大的空間，看教學上的需要。

謝金墩校長

學校課發會也有審查自編教材，發揮教學統整，但也沒有一定，如果是在各年級的就用個別選用。台北市某明星國中，一個自然領域就有四個版本，因為它一個學校就考到一百個建中、北一女，一種版本就有很多種補充評量。

張玉成校長：

第二頁高中的部分，歸屬中央幾個用字上，舉例來講，1-4 這邊寫各年級教學科目的決定，能不能留給學校一點彈性，「年級」不要寫，1-5「各教學科目的決定」也一樣，各年級教學科目每週授課時數的決定改為「各教學科目每週授課時數的決定」。我的意思是說，現在不是在實施 99 課綱，事實上有些學校，不必規定他每學期開多少節課，學校會做調整，比如說我高一基礎理化就是要教兩節

課，有時候學校彈性，上學期教一節課，下學期教三節課應該可以，只要規定全學期裡面的教學節數、科目、學分數，至於說哪一個學期，哪一個學年留給學校彈性，事實上學校都有類似的狀況，如果不照這樣規定做好像又違規。

游家政教授：

就說教學科目的決定，不一定要說幾年級。如果覺得國中也可以有這樣彈性。基本上剛才大家提到的概念是中央盡量朝著共通的、基本的、最低的方式；地方就是轉化、推廣；學校就比較執行面。這樣的原則我們重新來檢視。

這樣就是說台灣那麼小，有一些共通的東西，各個縣市又有它的特色，像重大議題我們所遇到的問題就是一直疊上去，原來六個、現在七個，後面還有很多排隊要進來的。有教學輔導團，又有重大議題。輔導團又單獨成立，然後到學校又要融入授課，技巧授課。有人就說有些議題不是議題，像家政教育，那算什麼議題，是本來的學科，所以在議題的決定上，教育部可以訂定議題包含哪些，實施上就留給地方和學校根據它的需要。早上在高雄座談會提到，最近高雄市剛好地震過後，他們需要災難教育，它就可以先選擇災難教育先做，不一定要教育部訂。

張玉成校長

中央可以用全國性、重要性規定下去。譬如，台中縣市要成為一個直轄市，其實國中小重要議題就可以討論。

游家政教授：

感謝各位先進給我們很多的激發，很多的思考觀點或切入的方式，我們都會再重新檢視，今天的收穫很多。基本上這個案子，我們最後也只能對教育部他們提出建議，能夠發揮多少效能，我們也不敢說，今天謝謝大家！

附錄八

子計畫四：「中央、地方、學校課程之探究」東區座談會

時間：2010 年 4 月 15 日，上午 10 時至 12 時

地點：花蓮東華大學美教館 404a

主持人：游家政教授

出席者：

國立東華大學花師教育學院吳家瑩教授、國立東華大學課程設計與潛能開發學系白亦方教授、國立東華大學課程設計與潛能開發學系饒見維教授、國立東華大學課程設計與潛能開發學系陳添球教授、慈濟大學師資培育中心何縉琪副教授、台東縣政府教育處汪履維處長、教育部中部辦公室許志銘副主任、花蓮縣教育處洪以書輔導員、國立東華大學附設實驗小學陳貞芳校長、國立花蓮女子高級中學陳修平校長、花蓮縣立美崙國民中學吳碧珠校長、國立花蓮高級中學葉日陞校長、花蓮縣立稻香國民小學梅媛媛校長、花蓮縣教師會洪龍秋理事長

紀錄：許麗萍、黃麗芬

座談內容：

游家政教授：

這個案子是國家教育研究院委託黃政傑老師，但是總計畫是在靜宜大學，下面有四個子計畫當中的一個，這個子計畫最主要是被委託來希望能釐清一些中央、地方、學校三者課程的問題，我想，最早從北北基開始從教科書的選用，到基測引發了中央、地方的一些論戰，那高雄市也還發生了學校到法院控告教育處，就是說有關學校節數的問題，昨天晚報和今天的早報也有台北縣要把國小英語增加三個小時，四到六年級，國小英語要增加三個小時，一到三年級要增加兩個小時，昨天晚上的報紙看到教育部好像有點意見，今天的早上就好像樂觀其成，這裡面就是凸顯我們在地方法實施之後，我們就有課程的問題，那相關的法規包括

我們的憲法，教育基本法，國民教育法，還有高中教育法，皆對課程的劃分都是很模糊的，那基本上我們又是一個中央集權的國家，地方制度法又賦予地方是有辦教育的，所以變成是很多課程的爭議，現在又強調學校本位課程發展，所以教研院希望有一個專案來看這個要怎麼劃分，那就是我們這個專案。這個專案在講課程，我想在座很多的課程專家，都知道課程的界定是很寬廣，也可以是很狹隘，一個專案可能無法處理到那麼多，所以我們所謂的課程是指課程綱要裡面所提到的，包括課程目標、基本能力、科目與授課節數、學習領域基本能力、重大議題、教科書編輯、審查與選擇、課程與教學評鑑、學習評量只能處理這樣，還有前幾次包括文獻分析及幾次座談，大家提到的教師專業發展，好像不能完全把它去除，也許我們在當中相關的部分可以提，但是沒有辦法全面去關照到這個部分，那這裡所講的三級，中央，是講教育部對我們的課程所實施的管理的，可是在相關法規只有講教育事務，沒有談到課程，那比較明確的只有國民教育法，提到課程綱要是教育部訂定，那教科書的編輯、審查是教育部，那地制法實施之後，國民教育法變成地制法的一個，可是有些屬於中央，有些屬於地方，所以我們現在指的地方比較偏重在所謂的教育處，教育處的，學校當然就是國民中小學，高中的部分只有指一般高中，還有完全中學裡面的高中部分，沒有涉及到綜合或者高職，比較麻煩就是完全高中，他有國中的部分，也有高中的部分。我們今天麻煩大家幫我們看一看就是說，現在所訂的初稿，從國小、國中到高中，在中央地方劃分適不適合，原本這個專案沒有放入高中，那後來又被要求要放入，所以高中的部分基本上，著力點是沒有這麼的強，也預設了未來以後十二年國教的時候，高中也會變成國民義務。劃分的方案裡面，基本目的就是希望從教育的相關法律和爭議做一些釐清，目前觀點比較朝向民主的夥伴協作的概念，跟中央、學校變成伙伴協作的概念，我們希望在教育行政的專業、課程協作的專業，能夠因應地方教育差異的需求，要讓中央、地方、學校課程權責能夠更合理化，我們這邊所提的幾個劃分的原則，那從文獻的歸納跟前兩次南部及中部的座談，所以這裡的資料是融合了文獻探討跟中部、南部的座談資料，這邊提了幾個，一個是利益權衡原則，就是說這個課程產生的利益，涉及全國的就歸到中央，涉及地方的就歸到地方，那這裡講的課程產生的利益就像是教學科目的訂定，還有教科書的審查、選用，或者是學力測驗實施，這種會涉及到全國性的就劃歸到中央，如果是涉及地方就劃歸到地方，涉及到學校劃歸學校。基本權益原則，基本的權利義務，如果是普遍涉及到全面性的，就劃歸到中央，像學生、家長，教育人員基本權利。第三個是程序保障原則，在課程的分配過程裡面，中央、地方、學校都有平等參與的機制。第四個就是基層優先原則，就是說學校可以辦的就由學校來辦，不能辦才委託地方，地方不能辦的就委託中央，就是由下往上委託，跟我們現有的法制看法是不大一樣，現有的法制是，憲法是中央授予地方，我們從專業的觀點來講，希望學校可以自己辦，不能做的才委託給地方，往上挪這樣。第五、最適功能原則，如果最能發揮課程專業的，就讓他有優先的權利。六、設立主體原則，就是這個學校設置的。七、彈性多元原則，我們在座談會當中也有很多反應，就

是說藉由公立跟私立、完全與非完全中學、義務與非義務的教育階段，如果我們的課程能夠有彈性多元的去照顧到不同屬性的學校，民主合作原則，就是中央、地方、學校三者的民主參與和民主合作這樣。

考量的因素裡面，這個是從問卷調查、文獻，以及兩次的座談裡面歸納出來，大家列為最重要的就是學生受教權益之保障，那接下來就是學校教育目的之達成，教育經費負擔的能力，還有不同教育階段的銜接，教育資源的均衡分配，跟教師課程專業的發揮，城鄉區域教育的均衡發展，那這一點也是在座談裡面蠻多人去反應的一個城鄉的均衡發展的問題，還有學校制度屬性，那就是前面的第七項原則，說特別反應到公立跟私立的的部分，很多我們在課程發展的時候，希望能夠兼顧到公立跟私立的發展。

從文獻跟問卷調查跟兩次的座談裡面，目前我們訂出來的草案是這樣，大家看第二頁的部分，就是國民中小學的部分，那麼在中央的部分，第一個是課程綱要的制訂跟推展政策，第二個是教育階段課程目標跟基本能力，事實上這些都是涵蓋在課程綱要裡面，那學年、學期的最低授課節數，特別是在分區座談裡面，他們提到說，我們仍然要保留彈性，中央規定的是最低的授課時數，學習領域的課程目標與能力指標，還有各年級的基本學習領域，但現在就是因為在資料的收集裡面，有些人就反應說，有些地方英語是三年級教，有些是一年級教，希望能夠規範各年級的基本學習領域，那另外就是說，涉及到能力測驗的，這些科目也要規範在基本學習領域裡面，還有地方反應就是，各地的基本學力測驗和基本能力，有的節數多，有的節數少，各縣市都不一致，有些學校會在學力測驗上出現不公平的現象，它希望中央可以訂定最基本，至少要有這些「節」。那第六項是各年級學習領域的每週最低節數，還有各年級彈性節數的每週最低節數，在資料的收集裡面反應，今天的彈性節數幾乎已經都沒有了，都被用光了，但是很多的學校建議說，這個節數還是有需要，建議中央能訂定至少有一個最低節數，新興議題的研訂，目前我們把他歸屬到中央，但是選擇可以放在地方跟學校。基本學力測驗我們也是希望是中央的，學習領域教科書的發展與審查，實驗課程的研究、發展與推廣，還有課程實施的教師專業標準，新課程實施之後要哪些教師專業標準，那要由中央訂，學校設備標準，過去我們課程標準時代也是有這設備標準，這一塊是沒有去反應的，所以這個就由中央來訂定，那另外地方審查校本課程計畫的作業標準，這也是有些縣市反應說，縣市審查少，審查課程計畫時都，就是各縣市的作法不大一致，那另外就是，什麼時候審查，像現在我們只有開學前送審，其實你不通過也沒辦法，他已經學校開始運作了，所以有人就建議到是不是可以像大學一樣，要前一個學期，就訂定了下一個學期的課程計畫，然後通過審查，就是把這個作業標準，中央能夠把它訂定，那九年一貫剛開始實施的時候，因為很多教科書還沒有發展出來，跳著實施，所以當時有它的限制，現在因為整個教科書的幾乎整個都出完了，教師的流動率也比較低了，所以有人建議應該要訂定這樣基本的作業流程，或是作業標準。歸屬地方的就是課程綱要的實施計畫，學習領域每週的基本授課節數，新興議題的選擇。教育部公布的議題越來

越多，現在海洋進來了，後面還排隊很多。例如，媒體素養、國際教育。我們希望中央可以訂這些東西，可是真正要實施的時候，應該是要讓地方來選擇。像我們花蓮，海洋教育當然是可以做，像南投，海洋教育不如海邊學校來得迫切，他們可以有，但是可能不需要做那麼多，所以希望議題是由地方來選擇，地方特色和鄉土也是由地方來選擇，還有發展課程、教師每週的基本授課節數，這也是在座談裡面有地方反應。例如，隔壁兩校，同樣的科目授課節數不一樣，他們覺得很困擾，甲校的國文節數跟乙校的國文節數就在隔壁不一樣，所以他們就造成行政的困擾，就希望是由地方能訂定基本的授課節數，那其他就由學校，根據學校來做調整，那學習領域教科的採購與供應，那是目前的現況，是由地方在做，補充教材的發展與評鑑，現在地方很多都發展補充教材，有母語部分、鄉土語言部分，這個部分可以由縣市來做，有些地方新住民比較多的，或外配比較多的，他們自己發展跟外配有關的課程，課程資源的整合跟提供，我們把它歸到地方，課程師資的增能培訓跟專業發展，原本是沒有在我們的範圍，但在很多的過程裡面，大家都建議還是要把它列下來，校本課程計畫的審查，就還是維持我們的現狀，課程實施的視導與評鑑，學習領域的學習成就測驗，這也是我們的現況，各縣市都有做學習領域成就的測驗，課程跟教學的實驗與改進，很多的縣市都有教師中心或是有教師輔導團，他們都有在做。第三個是歸屬於學校課程裡面，因為學校的東西比較複雜一點，所以我們就是運用課程發展階段的概念，從規劃、設計、實施、評鑑這樣的概念來列，規劃的部分包括校本課程的目標、特色課程的規劃、各年級學習領域的授課節數、各年級的彈性節數、新興議題的選擇與融入，因為在學校裡面會強調是融入式的，還有教科書的選擇，還有教學進度的安排，補充教材的發展計畫，課程資源及教學設備設施的統整與提供，目前列這幾項。第二大項是課程設計的部分，包括學習領域教學活動的設計，特色課程教學活動的設計，新興議題融入的教學設計，還有現在我們學校課程主題，跨年級、跨領域、跨班級的一個統整教學活動設計，還有彈性節數的教學活動設計，課程資源與教學設備設施的選擇，補充教材的選擇，學習成就的設計，把它列在設計裡面，實施的部分就是包括就是這些相關課程的教學評量，還有融入的教學評量，主題的教學評量，彈性節數的教學評量，校本課程裡面的評鑑就包括自我評鑑的規劃與實施，自我評鑑的檢討與改進，課程師資的這一部份就把它獨立出來，就是課程師資的安排與進修研究，還有教學的行動研究與改進，這個是在校本的部分。下一章是提到所謂高中課程的，這個部分，盡量按照高中課程綱要裡面所涵蓋的內含，還有他所用的語詞，我們把它做一些調整，事實上，跟國中小的規劃部分可能沒有太大的差異，中央的部分是課綱，還有課程目標跟基本能力，學年、學期的最低授課節數，各年級的基本科目，涉及到我們基本學科測驗，國中的基本學科測驗，科目的目標跟核心能力，還有各科教材綱要，各科的最低學分數，高中是有學分數的概念，然後每週的最低授課節數，新興議題的研訂，基本學科的測驗，教科書的發展跟審查，實驗課程的研究、發展與推廣，課程實施的教師專業標準，學校設備標準，地方審查校本課程計畫的作業標準。高中這一塊如果變

成十二年國教的時候，是不是也要列入到地方，可能要問一下汪處長，給我們提供建議。目前我們地方也是一樣由中央訂定審查作業標準，然後由地方看看這個部分是怎麼做這樣。那歸屬地方的是課程綱要的實施，各科基本學分數，每週的基本授課節數，教師的每週基本授課節數，地方特色課程的選擇跟發展，新興議題的選擇，課程資源整合提供，課程師資的增能培訓與專業發展，視導跟評鑑還有課程教學的實驗跟改進這樣，這些都劃歸到地方，那這裡好像漏了就是校本課程的審查的部分，中央的訂定標準。那歸屬學校的部分呢，就是包括校本課程的目標，特色課程的規劃，新興議題的選擇與融入，各科目的學分數，各科授課節數，教科書的選擇，教學進度的安排、補充教材的發展計畫，課程資源及教學設備設施的統整與提供，設計的部分包括科目教學活動的設計，特色課程教學活動的設計，新興議題的融入，還有跨領域的班級統整教學，課程資源設備的選擇，補充教材的評鑑、學習成就的評量，實施的部分課程的教學跟評量，就是各種領域或者是各種科目的統整教學跟評量，那校本課程的評鑑也是一樣，自我評鑑的規劃實施、檢討改進，那課程師資的研習跟進修這樣。那基本上高中的結構跟國中小沒有很大的差異，就是相關的名詞，或者是高中裡面目前沒有的現象我們已經刪掉，那當然這裡面，如果這一套課程要明確的劃分的時候，就會涉及到幾個部分，我們的教育基本法，國民教育法，高中教育法，跟地方制度法，也會根據這個部分對他們提出修改的建議，那另外我們也是希望說，將來中小學課程綱要的法制化，那目前法制化，以我們現在的課程綱要也算是我們教育部的一個法令之一，因為他是綱要，也算在公務人員執行標準的法令的執行之一，這樣子喔！但是他那個法制化是不是要經過立法院，這有很多的爭議，認為他要變成法制化，就要通過立法院的同意，可是如果真的要經過立法院同意也很難實施，這個部分，目前要看如何讓他法制化，這個部分這樣，第三個是課程實施的經費資源分配的法制化，目前來講，九年一貫開始實施的時候，大家最大的痛苦就是，中央要地方做可是又不給錢，這是一個最大的困擾，那將來如果實施的時候，經費的分配應該是有一個法來規範他，然後我們希望將來在課程的管理者跟執行者的部分，怎樣達到專業化，例如說在教育處理面相關課程的負責承辦者，是不是他要具備課程與教學上的專業，這個是將來在專業化的部分我們所提供的建議，那以上就是我們所提出的全部的講稿。那要麻煩各位好朋友幫我們提供改進的建議，這個地方做細部的思維，可能在我們這個後山的部分是不是，能不能想辦法也把它融入在裡面。

許志銘副主任：

課程選擇權把它區分為三個層次，課程選擇權，如果我們拿課程來遂行教育目的，到底是遂行個人，還是遂行國家，群體。這部分要去做思考，所以我們把它分成三個層次，第一個就是上位概念，第二是中位概念，第三是下位概念。也許我們今天所聚焦的課程選擇權，跟我們平常所講的課程概念不同。課程選擇權的上位概念就是用課程來遂行教育目的，包括國家教育宗旨、各級教育目標、教育

的階段，這些通通都放在上位概念，那中位概念這個部分可能就是拿到各級來，各級教育目標裡面，以下有哪些來遂行這些教育目標，這些課程教育裡面的課程綱要，這個部分我們把它放在中位，那下位概念就是更細部的，是屬於教師的自主權的，教材的選擇，補救教學，或者是作業、評量，我大概把它區分為這三個層次。當然我們討論的是這裡面聚焦就放在中央、地方的及學校之間的關係，所以這部分就會稍稍 小一點，因為比較具體。第二、教育權，教育權的授與，當然，集權才有所謂的授權問題，那教育權到底是不是天賦人權？我那時候就在想，在東部工作的時候就在想，原住民教育他們早期並不是沒有教育，他們也有部落的教育，他們也有一些發展階段的部族文化在裡面傳承，那些難道不叫做教育嗎？如果不是的話，為什麼最近有人去主張，其實那個階段已經有，零零星星在家教育的問題。家長或他的子弟教育自由權在哪裡？這個部分到底是天賦人權還是授權？我們可能在這一次處理課程分權概念的時候，可能要做若干的探討，要不然的話，我們沒有辦法對為了要安撫所謂的在家教育與對自由權的選擇這一部份，我們來開放一個實驗的空間，過去還有所謂的體制外的學校，那些都是一些臨時性的措施，已經訂定辦法了，還叫他們叫體制化的學校，那你訂定的辦法是什麼，你還是政府核准的體制外學校，那也是現有的體制外一種。這個名稱已修改叫做教育實驗，這樣的一個辦法，另外就是，我們在探討這個課程選擇權的時候也要思考到，國民教育畢竟有它的社會目的，不管用什麼樣的形態去主張教育內涵、課程安排的這些內容，畢竟國民教育裡面目前也是如果在家教育的話也要附屬到相同層級的學校裡面來做一些輔導，到底輔導的內容是什麼？也有一些約束規範，不能再用目前所設定的學歷鑑定辦法，國民教育跟選擇性教育階段的課程選擇權，我們要不要也訂定一些原則出來，當然這些原則一定是在有共識的基礎之下才能做結論，剛有聽到就是說，還要放到立法院，那個是一個社會秩序非常重要的，不過不是法律層次都要透過立法院，還有授權命令，不一定是事事都要提到民意機關，尤其是探討課程選擇權這部分，如果能讓他自由度大一點，校本課程這個部分應該編的下去，目前對於課綱這一部份，校本課程，黃政傑教授過去在推動的以學校本位課程為主的部份，一直在講這個概念，是不是要給學校更大的空間。最後，在談到權益分配的部分，那個要思考的就是，自主性還要負上自主的責任，那個權益之外那個相對應該負起責任，那個責任到底要放在哪裡？是不是能夠回歸到教育基本法的第二條，人民是教育的主體，這樣的中心思維，我們在探討的時候，要談自由度大到什麼程度的時候，才有一個約束的規範。

游家政教授：

許副主任跟我們是最密切相關的，剛才提到幾個建議相當好，包括那個，要考慮到自主跟責任的問題，還有校本課程要讓它有發展的空間，這些部分我們都會在制訂的時候讓它更完整。

吳家瑩教授：

要處理這個議題到底是要解決什麼問題？中央、地方這個權益的爭議，我認為是我的權，你認為是你的權，他認為是他的權，所有修正部分應該擺在目前每一次起爭議的問題到底在哪裡？你要優先處理，最低彈性節數有的學校已經用到沒有了，所以訂了一個最低，可是這個算嗎？我就算把它訂了最低，他們還不是照常把它用掉。我認為最少不管怎樣總是標出來，將來要執行的時候會比較好執行，這個課程目前出現幾個比較關鍵性因素？這次的修正只要依序把它處理掉，我認為就已經不錯了。因為，往後走的路可能還會出現不同的依序出來，不同的爭議會出來，不同爭議可能還會需要再次修訂，應該不是只有這次修訂完就不會再修訂了，我不曉得經過目前訪談的結果到底大家很關心這個問題，然後真的為了那個問題搞得大家都解決不了嗎？還是根本最後就自然解決掉了？

游家政教授：

北北基是剛開始的導火線，就是北北基要共同使用一個版本，要自辦基測，這是一個最關鍵的導火線，中央跟地方就在爭，特別是指基本權利的部分。共同選一本教科書法規上有訂的，應該是學校選，但是台北市他們當然是各校自己選，只是選共同一本，可是他又不在檯面下去做，硬是要擺到正式層面來處理，所以基本上那是政治性的問題大於教育的問題，但是很現實的就產生在課程的爭議。另外一個就是說，現在各縣市都紛紛把那個英語教學降低，增加節數，這個部分也是引起中央的關切，還有一些偏遠縣市的關心，認為這樣會不會變成兩極化：都會地區跑得很前面，山上的學校就很落後，他們也希望有一個規範。這是最基本關鍵的問題。

東華大學吳家瑩教授：

這次修正有沒有辦法解決北北基的問題？我看到提綱裡基本學力測驗屬於中央，這條要解決可能要更精準一點。

游家政教授：

我們目前在相關法規裡面，其實沒有訂這些東西。國民教育法，只有寫教育事務，或課程綱要誰來訂，地方制度法也是類似這樣，所以法規基本上沒有寫到很細，課程這個部分也沒有看到這個詞，可是課程又涉及到法律的用語，剛才許志銘講的課程選擇。中央要關心的是課程是法律的，可是在法律上你要怎麼讓這些東西是各有歸屬，所以這個委託案就是會用課程處理。

吳家瑩教授：

跨區的，跨縣市的，基本學力測驗怎麼處理？權力歸中央？不知道是不是統一？

游家政教授：

現在目前是統一。

吳家瑩教授：
統一，那各區？

游家政教授：
各區是學習領域的成就測驗。

吳家瑩教授：

可是你這好像完全都跟學力測驗沒有關係？

游家政教授：

沒有關係，權力歸屬中央，因為他可以考一次就到其他縣市去登記，像台北市北北基合一基測，就是排除了其他縣市的進來，就非得在台北縣市來考基測，不然沒有機會去登記，又與中央同樣一天實施，就非得要做選擇了，就是這樣的一個爭議在那邊。就是我們這邊會有一個原則叫做基本權益原則，如果這個基本學力測驗是涉及到全國的，中央統一來辦，學習領域個別測驗就屬於地方。原則的地方是有寫一個基本權益原則利益歸屬原則，在細項裡面就是把那個基本學力測驗就是把它歸到中央。

吳家瑩教授：

我只是說這樣訂法可能會有這樣的問題。還有增加英文授課節數，如果真的要增加的話，如果上法庭來處理是看哪裡？

游家政教授：

在中央的 1.5，各年級的基本學習領域，1.6 各年級每週最低授課節數，英語要在幾年級開始教，希望在中央能有很明確的規定，中央本來是訂五、六年級，後來又往下延伸可以到三年級，現在有些地方從一年級開始，剛開始中央是有點反對，但後來政策又有點搖擺。基本學測也是，本來是堅持中央，可是後來又同意地方來辦，意見一直是漂浮的，就是沒有形成政策。基本上如果是同一個基測要到各縣市去開放去選擇學校的時候，應該是中央統一，學生只要考一次就可以。你要在高雄考試，或是在花蓮考的基測，可以到台北市去登記學校，但如果是分開的時候就不行了，這是一個碰到的問題。

吳家瑩教授：

游老師的意思是說剛才這兩個是目前教育實施這麼久以來碰到的上有關的議題。如果透過這次修訂，將來如果要上法庭判決的時候就可以說，明明有這條法規，或者是以這個為依據，來判定誰是違法的，誰不是違法的，這樣一來，才有

辦法能夠形成判例。以目前你規定這兩條，至少這兩條是相關的，有沒有辦法，提供一個比較明確的基準，在敘述時還是要精準一點。

游家政教授：

在配套措施裡面，我們就建議，如果要做這樣的話，哪些法規需要做修訂，可是法的修訂其實是很慢的，這一套如果大家覺得合理要做，可能沒那麼快，因為涉及修法，至少教育部可以透過行政命令，就像課程綱要也是走行政命令的形式。如果沒有行政命令，地方或學校也許就會有一個依據，例如，高雄市學校控告教育處的案例，就是學校控告教育處違反規定，干涉到學校排節數的問題，學校會提出這樣的控告一定是有一個法源，才能這樣控告。地方制度法所寫的國民教育事務，下面沒有寫什麼東西，所以教育事務那四個詞是很廣泛的，全部都包了，這個案子我們也不敢想得那麼偉大，就是說最後會解決。台北市北北基跟教科書選擇的問題，基本上，我們的理解是政治問題而不是教育問題，選不選同一版本，其實各縣市很多都已經做了，或私底下學校自己去運作，透過校長會議私底下學校運作，然後學校很自然就選那一本出來，可是北北基硬是要把這個提到檯面上跟中央對抗，我覺得政治性的問題大於教育問題，這是個人觀點。

饒見維教授：

我延續剛剛吳院長的討論，這裡面會涉及很多都是政治的角力，政治的問題，今天在這邊可能比較像一種學術性的探討，然後凝聚共識的過程，然後看看可不可以凝聚共識，但是透過一系列的座談會得到的共識，但是到最後還是會涉及到最後是由誰來做最後的決定，這才是關鍵。所以我們今天只是何各言爾，盡量從這裡面去談，接下來我就要從我的經驗來談，我以前是附小的校長，關於基本授課節數，其實對各個學校都是問題，這裡面又牽涉到一國兩制的問題，像北市他們的教師員額編制，院轄市跟其他的縣市的員額編制不一樣，那我們國立小學的編制也不太一樣，縣立的學校不一樣，私立學校也不太一樣，這裡面就會牽涉到同樣是公立的學校，國立的學校、私立的學校跟縣立的學校就有三、四制，不只兩制，這個資源的分配就有點大，所以我認為 2.5 應該要拿掉，變成 1.6 就可以了，因為這兩個會有衝突，1.6 跟 2.5 很像，基本跟最低這兩個很接近，我覺得應該要抽掉 2.5，全國一制，否則會一國數制，將來五都出來之後，又要比照台北市的員額，我覺得相當相當不公平。所以我認定 2.5 拿掉不要，最低授課節數是全國一致。回到一個公平原則，為什麼同樣是老師，在台北市授課時數就比較少，其他縣市較多，為什麼台北市的編制就會比較多？又回到一個很基本的，有沒有公平。其實地方是要承擔很多的責任，目前還不想承擔責任，所以就丟給中央，等到有一天想承擔責任，我就要要求下放。這裡面也涉及到財源，台北市為什麼有辦法，因為他們的經費多。可是對其他縣市就很不公平。為什麼同樣當一個老師，在院轄市授課時數就少。只要一致，大家就不會吵來吵去。另外，就是歸屬地方的 2.3 新興課程議題選擇，這個要劃歸學校，因為新興課程議題，以花蓮縣

為例就差別蠻大的，那些濱海學校推廣海洋教育，山縣的跟海縣的學校又不一樣，這應該要劃分學校，而不是地方。由學校自己選擇我這個學校要推展什麼樣的新興議題，新興議題的選擇回歸學校，就是校本課程，這是我的一點看法，再來就是 3.1.1 跟 3.1.2 的校本課程跟特色課程，我覺得是一致的，何必把他們區分，校本課程與特色課程，我都會搞不清楚這裡面的差別，因為他們跟我解釋，感覺好像蠻接近的，還是我的觀念錯誤？課程除了三級，除了現在有那個歸屬中央的，歸屬地方，可是現在有一種情況，就是國立的小學，只有兩級，國立小學他好像沒有地方歸屬，私立小學還是一樣兩級，這裡要不要去處理？除了國立小學跟私立小學，高中也是一樣，國立的高中也是有同樣的現象。課程的只有到學校嗎？事實上還有一個層級就是老師。老師也有老師的課程，家長有家長的課程，學生有學生的課程，是不是要去處理，剛剛許志銘副主任也有提到這個東西，我認定至少要處理到老師，因為老師是屬於法定上的職位。家長的課程是要參與，包括：班級課程的事務，參與學校教科書的選擇，所以我覺得家長的課程應該也可以考慮加入一個層級。

游家政教授：

校本跟特色基本上界定是不一樣，校本是比較整體、全面的，特色是校本中的一環，現在很多實務界常會把校本跟特色看成同一個，這是在校本、特色上的劃分，特色是校本的一部份。校本課程是包含學校自己選的特色課程，我們這邊使用是這樣。

梅媛媛校長：

這邊都一直都用校本課程，從中央、地方到學校都用校本課程，以我們縣來講，審核不是只有審核校本課程，如果說校本課程是指學校的本位課程這個範圍，事實上，我們現在課程審核其實不是只有審校本課程，是將學校所有的課程都做審核，所以我不曉得這邊的校本課程是屬於學校本位課程還是指學校整體課程，這個觀念我們可能要先釐清：學校課程包括：本位課程、在地課程、特色課程。因為我們這邊只有校本，這裡所謂的校本是整體課程？還是本位課程？要界定清楚。

游家政教授：

校本課程是其實就是學校本位課程，但是學校本位課程發展現在很多人都簡稱為學校本位課程的概念，大陸那邊也用校本課程的概念，所以我們現在講的校本課程就是學校本位課程發展，屬於整體學校的課程。

梅媛媛校長：

所以它是學校整體課程？

游家政教授：

早期曾經用過學校整體課程計劃，那現在好像比較少用這個詞，現在好像比較少用這個詞。當然比較狹隘的校本課程或學校本位課程，就是講特色課程。

梅媛媛校長：

其實我在國小當教務主任的時候，就把課程直接送給教育部審，四年前，教育部就有糾正不要用整體課程，學校課程就是學校本位課程。特色課程就是因應地方特殊發展需要。

游家政教授：

我們最早綱要提出來的時候是用學校整體課程。那時候也借用日本的概念，叫整體課程計畫，學校本位課程發展，現在很多術語都簡化叫本位課程，現在的術語是這樣子用，那是省級。

汪履維處長：

這個說法應該是不對的，PCD（preventing chronic disease）D 是關鍵絕對不能拿掉。我始終跟我的學生強調，沒有學校本位課程這件事，只有學校本位課程發展這件事，學校本位課程發展，發展出來的結果是學校的課程，不叫學校本位課程。

游家政教授：

這個詞目前還是沒有統一的用語，就是學校實務界跟學術界要再界定一下。原來最早叫做學校總體課程計畫，後來可能是課程綱要寫的是學校本位課程發展，所以後來後就沒有人再用這個詞。

汪履維處長：

現在我感覺到的衝突不是中央跟地方的歸屬問題，而是地方與地方之間的競爭關係。台北縣之前用一個活化課程計畫，教育部就是找我去當諮詢委員擋它，我覺得台北縣的做法是非常非常可惡，因為你想想看，當你一個縣想要把這些時數增加的時候，你不需要老師嗎？當然你需要老師，你老師從哪裡來？就是公開甄選，公開甄選是從哪裡甄選來，就是從我們這些窮縣把人拉走，是不是這樣？那到最後的結果是，那整個教育的公平性是蕩然無存，除非你的前提是比如說以英文來說，英文老師現在全國過剩到不行，如果在那樣的情況之下，那也 ok！但實際上並不是如此，所以當他開始增加英文時數的時候，台東的很多英文老師就移走了，我這邊就找不到，找不到人可以用，後來花蓮也是一樣，可能那邊的問題比我們的還更大，因為台東的老師很多是南部來的，不一定會到北部。但是花蓮的，更容易到北部去了。我覺得那樣的做法是非常的自私而沒有考慮到整個的，北北基在弄那個基測也是一樣，也是同樣找我去，也是同樣自私的做法，當你本來就享有這些資源，然後你把這些資源都關起來自己獨享，這是非常可惡的

做法，所以在這樣的情況下，如果你今天不把這些拉回到中央來管制的時候，造成最後的結果是貧者愈貧，富者愈富；強者愈強，弱者愈弱，這完全違背公理。像這邊 1.6 部分，所以我就說不只要訂最低授課節數，也要規定最高授課時數，不能讓他隨便說要加多少就去加。

洪龍秋理事長：

針對教科書的問題，教育部也有提國民教育法修正案。遊戲規則不足要強化遊戲規則，未來一定是大家在處理的時候有很多衝突，課程的治理除了現有發生的，也是希望說在這樣的基礎下再去把它做一個合理的劃分，目標跟目的要完成才能有辦法落實法制化和民主的機制。另外的一個部分前面幾位前輩先進的說法當然我都蠻贊同的，我也有些要說，我就直接先講了。另外還有一個我們的課綱其實只要送到立法院去備查，就能夠有法制地位，但是因為我們一直都沒有做這動作，因為其實我們備查有風險可能會被退。退回就必須重弄。事實上要成為法規的力量可以有的，只是要送備查，那邊有幾個地方建議修改的：第一、課程發展因素的學生受教權益的保障，我是建議改成學生學習權益保障。因為受教權益的主體性比較少，目前是教育基本法改成學習，學習的主體性會比較足夠。第二、從國中小課程劃分，也是接續前面幾位前輩的說法，就是在 1.3 的地方，我是覺得最低要把它劃掉，那不是只有規定最低，也包含一個遊戲規則。所以，那個不是只有規定一個叫做最低，然後大家無限往上加，這樣會造成惡性的競爭。其實以前的英語教學最開始的是在台北市和台中縣，從一年級開始教英語這問題開始出現的，如果大家做惡性競爭的話，哪一天連公立幼稚園都開始教英語都有可能，所以課綱在訂每學年/期最低授課日數的地方，也是一樣不要用最低，你要增加，你如果不增加的話，那我以後，我如果真的要衝撞，有縣長、市長喊出來我寒暑假照樣上課，對學生的權益如何保障？所以這個地方一定有一個規則在，不是只有規定最低而已。另外 1.5 各年級的基本學習領域，剛有提到是說為了要所謂測驗的時候的公平性，如果不到那個地方的話，來測的時候就會造成不公平！其實你這個基本學習領域這個地方你如果規定的話，還是一樣會有不公平的問題存在。所謂的基本學習領域他指的是哪些地方要再做一些說明。1.6 各年級學習領域的每週最低授課節數，最低還是要刪除，要有一個遊戲規則就是訂一個最低，然後大家就自行競爭，因為那會有資源剝奪和城鄉差距的問題。最怕的就是我們惡性競爭，國中的部分常常都是晚上要來加課，假日要來加課，這樣的狀況會一直存在。各年級彈性節數的部分，也是應該訂定一個原則，一個規範。而不是只有說訂定一個最低，他應該還是有一個規範存在，那另外的一個部分就是升學制度的一個規劃，假設會影響到課程的話，也可以考量放在這邊。歸屬地方的部分，學習領域的每週最低授課時數，分我覺得大家是不是在改一個思考，因為我們現在的課表還是用週課表在處理，但是事實上週課表的概念其實是不足的，應該是可以學期或學年課表來處理。再用這樣的概念來處理，這樣就不會用每週最低授課時數這樣子來規劃學習領域，你要去把很多的活動，我一週可以

把很多的課程放在裡面，一週去弄一個比較大的活動，裡面可以有比較精彩跟彈性的學習模式，用週課表的方式有點把學生關在教室裡面，其實不是一個很好的課程安排的方式，所以其實應該是給一個學期的週數，怎麼樣安排對學生學習最有利，不一定要以每週課表的方式來處理。新興議題選擇，不管劃歸學校、地方、中央都會產生問題。所以可能要再詳細的去說明，訂定遊戲規則，因為有些東西是全國性的，有些是地方性的，有些是學校，在這個位置、社區或特色必須要去處理。所以我是覺得應該要有遊戲規則，但恐怕這個地方、中央、學校都應該要有可以相對且有限制的權利。2.5 教師每週的基本授課節數，我跟饒教授的意見一樣，這個地方教師每週授課時數應該還是同工同酬的問題。也包括到員額編制的問題，老師的授課時數加多的時候，員額編制就可以往下壓。如果要讓一個城鄉差距不要差那麼大，就是讓它的員額編制老師足夠，讓老師的工作條件比較一致，就應該是要提到中央的層級。目前來講，中央是訂原則，那地方再去訂實際實施的辦法，但是中央訂的原則還是稍嫌寬鬆，還是會有些城鄉差距。但是因為中央訂，相對的就必須要提供資源不足的地方財政的支持，所以這個地方是會牽涉到資源分配的問題，但是我覺得這裡權應該給中央，責也應該給中央，這樣才可以在基本條件讓大家比較有一個立足點平等，不會差異太多。另外在 2.11 課程實施的視導跟評鑑的部分，因為這個地方中央的部分我覺得，應該也是要做這樣的一件事情，不能說課綱訂完了，政策推動了，但是卻不去落實這樣的督導，在教育基本法裡面也有提到很清楚的就是說，中央要對地方的教育要在一些裡面做一些自發性的督導。這個部分我覺得中央還是應該要負某一定的責任。剛才提到教育的管理者或執行者要專業化。以目前政治生態和政治運作的模式，這種專業化會到什麼程度，不是我們現在可以很樂觀的去預估的。所以，中央保有一定的視導與評鑑的責任，還是要存在。另外，高中的問題，剛剛也有人提到的就是說，地方那一級怎麼去建立？這個部分其實在國中小也有學校是存在的，就是它不一定有地方那一級，但是國中小基本上還是比較有，雖然說國立附小不見得是直接由地方來管，它的某些課程、視導還是直接由地方來管理。但以目前來講，高中職的部分可能就要再去做重新的思維，高中職的部分當然以後會不會所有的高中職都歸為地方？當然也有可能。但是以目前的狀態來講，高中職歸為地方不見得是一件好事情。因為會產生城鄉差距的問題。現在花蓮、台東，因為國立的關係有資源一定的保障，但是如果把它完全劃歸給地方，我們這邊的資源跟台北市的資源不均等，其實是會有問題的。在城鄉差距的差距之下，相形之下會更為弱勢。這部份可能在高中的部分，它的可能要再去思維，因為國立高中，地方要去管理它的課程，幾乎不太可能。即使是私立的高中，地方一樣要去處理它的課程，目前機制都不在這個地方，所以這個可能要再去做一下處理。它那個地方層級設置，目前大概只有高雄縣立跟台北市，它是有那樣真正的對高中職處理上的業務。

游家政教授：

東部所提的意見確實跟西部很不一樣，剛剛講的就是西部的思維，他們要求的，我原來都沒有寫最低節數，後來他們認為中央不要管那麼多，你只要訂最低就好，剩下交給地方，我們東部提了蠻多這樣的想法。

陳修平校長：

有關於課程劃分的考量因素 6 課程教學專業的發揮，我們把課程教學專業放在同一個位階來考量，我是認為課程跟教學應該是有層次、概念上的區隔，是不是分開來論述會比較好一點。剛才很多先進包括我們的洪理事長都已經有提過一些概念，關於歸屬於中央的部分，都有談到課程實施的過程當中，教師專業標準，這個部分我不知道訂這樣的標準，有沒有困難？怎樣去瞭解或檢核？或去看說這個老師符不符合學科的標準？我覺得是一個很大的議題，不是一個小的概念，所以對這一塊，我想教師會應該會很關切。另外，在講到課程實施學校設備標準的時候，因為我們現在也是在用設備標準，可是我們現在是用各科的標準，而不是用學校設備標準，而且用「標準」這一個詞，我其實是有一點有意見，就是說我們沒有辦法每一個學校每一科都達到這樣的標準。當我們學校老師要提出設備申請的時候，他就告訴我們：這是設備標準裡面規定要有的，可是問題是，比方說我教某一科，比方說生活科技或美術，不可能所有的設備通通都要滿足。我們以前叫課程標準，現在已經叫做課程綱要了，是不是在設備這一塊，名詞上也可以做一點區隔。另外，剛才提到課程評鑑的部分，包括現在 99 課綱也都希望學校做學校自己內部的課程評鑑，這個在 99 課綱的宣導會議上也不斷提出來，其實對學校的同仁來講，都有很多的疑慮，而且怎麼做？如何做？做了實質效益是什麼？有沒有一套作業標準，或者說到底高層次的目標在哪裡，其實是看不太出來的，所以在課程評鑑這一塊，因為我們在學校的這一個部分，歸屬於學校的這個部分：學校校本自我評鑑，就定義上來講，校本課程是指學校整體課程的話，那範圍就很大，就是所有的課程，這個部份是不是應該在中央或者是地方，應該也要去對這個部分做一些基礎的規劃，而不是授權學校做，學校就去做。

洪龍秋理事長：

高中課程劃分的部份，1.7 各科目最低學分數，在高中或高職大部份都叫做「必修的學分數」，不見得是一定的，必修是多少，選修的開設，跟學生的選擇是有一定的彈性，跟我們目前國中小實施的部分不太一樣，這部份可能還要再作更正。1-12 的部份所實施的教師專業標準，教師專業標準叫做『專業標準』或『教師準則』，應該是擇一即可，不用再跑出「課程實施」，或是在另外並訂課程實施的專業標準。其實老師在面對課程的時候，如何將課綱和教材轉化成教師自己本身的教學，其實應該是要去探討教師如何去作轉化的動作。這個工作是否要中央去統一訂定，還是說應該要用什麼樣的模式讓「轉化」的模式或資源更符合課程的精神，它的一個效果。所以這部分也是相當奇怪，其實可以不用再另外訂定，要講教師，它自己就有一套專業檢核的模式，不用再針對課程實施另外訂定。

游家政教授：

新科目出現的時候，就如同九年一貫突然冒出了一個「綜合領域」。新科目出現的時候，教師需要的條件為何，在這個部份用詞用「課程實施」，而在這個新科目出現時，教師需要何種教師專業，國中原本的社會學習領域，本來期待社會變成一個領域，後來因為沒有這樣專業的教師出現，所以我們就將社會領域分成了地理領域專長教師以及各領域專才...等等。這是一點對於剛剛的議題反應的意見。不過，剛剛洪老師所講的，我們所使用的「課程實施」這個詞，放在那邊確實不太清楚，我們在想辦法如何讓說明的更清楚。

饒見維教授：

我只補充一點，你們現在整個方案，有「課程劃分的原則」以及「課程考量的因素」這兩點，我建議接下來第四點增加新的項目。因為這些課程的劃分，如何劃分、如何制定、如何調整、如何控制程序，似乎有要：課程劃分的制定與調整機制跟程序。因為剛剛洪理事長講的，因為現在這樣的劃分，要有一定的程序通過法制化，要有何種程序去定期檢討，是否可以建議教育部或是相關單位訂出一套課程制訂劃分的程序，它是一種程序。

白亦方教授：

在計畫中「劃分的原則」有八個原則，其中有兩個是比較關鍵的，其中為第「一」和「六」原則是為最主要兩個原則，第一原則為「利益歸屬原則」，第六原則是「設立主體原則」，其他原則都是分類於這兩個原則底下。第五原則的「最適功能原則」可以包含「基層優先」和「基本權益」，因為「最適原功能原則」、「基層優先原則」和「基本權益原則」這三個原則，以「最適原功能原則」為最大範圍，另外，第二和第四原則好像有點矛盾，第二「基本權益原則」，第四又是「基層優先原則」這兩個原則，建議貴計畫可以再去思考一下。這是有關這八個原則的分類，我自己再提三個核心的部分：「核心單位確認」，就是確認到底是誰為辦理單位，因為教育部自己本身不可能辦，目前檯面上看來，就是國家教育研究院籌備處來辦理，或是未來假設立法三讀通過後，就是由國教院來辦理。國家教育研究院辦理的時候就是事權要統一。第一就是核心單位誰在做這種課程。剛剛也有人提到這不只是學術研究，實務上也要搭配，要確認辦理的單位，也不是說只要長官決定，談了半天還是長官決定。第二是「事務性質歸屬原則」，就如剛剛所說的「利益歸屬原則」是一樣只是用詞不同。建議三為「永續發展原則」，中小學一定要同一組人馬來做，這才能把過去數十年來的單兵作戰或分道揚鑣的狀況改進。包括學科的部份也是，尤其是數學。倒是高中比較尷尬，它算是跟大學銜接，往下的話則是跟 K 至 12 這個課程一貫系統做結合，如果照美國思維來講，它是屬於下面的，可能除了國中小是同一批人馬外，高中也需要是同一批人馬，如果是依附於美國的思維底下，高中是屬於 K 至 12 這個層級底下的，假如它是屬於

上層的話，它的教師專業發展和專業評鑑都是比照大學教師的標準來做。所以高中還是妾身未明，所以我就另外提供這三個原則。

何繼琪副教授：

這邊先提出比較小一點層次的東西，1.9 歸屬在中央的基本學力測驗，從評量的角度來看，測驗只是出來的東西，我們應該叫評量，評鑑有另外的概念。測驗評量與評鑑當時用這一個詞的時候，不知道你們的想法是什麼？還有 1.11 實驗課程的研究、發展與推廣，如果中央只是在負責設計實驗課程的研究，好像只要處理實驗課程，其他課程就不要研究了是不是？特別去談到實驗課程的發展與推廣，實驗兩個字是否應該拿掉才對。不然我只要做實驗就好了。剛才 1.12 又提到教師專業標準，是不是要加上課程實施，剛才聽游教授在談說好像是有一些新興的課程，因為在實務的操作面向，我們師培單位就覺得深受其擾，因為沒有辦法趕上那個角度來看的同时，覺得好像一直不斷地在改變，我們最近也不斷在修改課程裡的標準，我們就在想說是否有一致性的標準來讓我們修改，不然會產生我們的困擾。站在師培的角度，我贊成教師專業標準的事情，有一個依歸，但是標準這個名詞目前又有不同的說法，有人是所謂的標準本位，現在整個師資培育，以前是能力本位，現在又要走向標準本位，在學術的研究上本來就有不同的論戰。這些部份你們會不會去統一說要隨著學術潮流，或有個制定的想法，其實可以再去思維。有關於教師每週基本節數的部份，在我們東部有一些學校，有很大的困難度存在，連著編制下來的結果，假如你們訂定每週時數的話，就會犧牲掉我們覺得重要的，例如：綜合領域這個東西就馬上被犧牲掉，但是很多老師就告訴我們說，你規定的基本時數就在那邊，我的學校為了要符合這個基本的時數，我一定要配課，所以有很多類似的問題，我們看檯面上好像必須要這樣訂定，可是實務操作面向上真的有好多的問題，如果你從自由主義的觀點，或是你要從中央集權的觀點，你要強調公平正義，可是你又強調地方自主的時候，一定會產生矛盾的現象，是我們認為不容易的地方。整個看規劃當中有提到說地方在 2.3 新興課程議題的選擇，會有更多的選擇，然後到歸屬學校這個部份的時候，在 3.1.5 又有個新興議題的選擇與融入，這邊就會產生一個現象，地方可以選擇，學校也可以選擇，如果我學校選擇不想跟地方一樣的時候，可不可以？因為我學校自己有自己的發展，所以如果說我們容許這個空間時，那一定要給學校有這個選擇權，如果地方有自己的選擇權，這時候兩邊的權責部分又會有責任歸屬的問題：我可不可以不遵守？還是可以有各自自主發展的一個空間。我們再來看到最後一個地方，第四頁高中部分 2.10 的細項中課程與教學的實驗及改進，這個要歸屬學校還是地方？課程與教學不是學校才有辦法實施的事情嗎？那假如歸屬在地方的話，到底在這裡面到底是哪些課程？只有看到學校、地方，卻沒有歸屬，好像行動研究到課程師資這一塊的部份，我覺得這些地方是屬於比較矛盾，在思考上也許還可以比較細膩的部份。

游家政教授：

專門科目是我們師培的痛，因為中等有它教學專門科目，只要它一改，我們全部都要重新改，科目越多，改的越多，我想這個我們回去會再好好思考。教師還是教學專業標準？一個新科目出來就要稍微有點規範，可是這又跟所謂科目的調整，像我們現在專門科目就是科目的調整或新的科目，這也是在西部座談的時候，本來我們是不把教師專業這塊放進來，可是又不能不提它。

洪龍秋理事長：

教師專業這還是拿掉的好。剛提到一個師資分配的問題。因為在現場上的問題相當大，之前訪視一個學校，他的活動藝能科領域，一個學校裡面竟然只有一個代理的家政老師，在這樣子的狀況之下，他的師資其實沒有被保障，如果沒有在一定的一個規範，這裡有提到課程實施學校設備標準，最重要的設備是師資，連這個科目的老師都沒有，那如何落實這個科目？我們看到都犧牲掉藝能科，都聘主科的老師。因為沒有藝能科老師，所以我當然要配課，因為沒有老師。這個部分，反而是師資的編配。既然權與責都在那個地方，所以你當然要給予適當的資源，要有這樣的課程要求要落實，當然就要有這樣的老師，第一個要要求學校或地方政府要有這樣的老師，另外一部分也要提供足夠的師資編配。

游家政教授：

你這建議很好，在這裡我們也許確實要談的是這個東西。如果談到教師專業標準，應該就是剛才你講的師資編配。新增科目出來師資就要考量師資的編配問題。

葉日陞校長：

我想政治跟教育這部分糾纏不清，所以才有我們這個議題出現，就是要制度化與法制化，這是一個很好的現象，但如果我們拿來檢證吳家瑩教授所提到的觀點，至於北北基一綱一本，他還是一百年要做，但據我們了解現在的法令跟現在中央地方的分權，其實很明確，我們現在也不是因為這個才改的。比如說基測，就表明了是中央，那北北基那個基測，還有另外一綱一本選擇教科書明顯的就是學校，目前的法令就是這樣，目前的法令之下都還可以政治介入，按照自己的想法去做，那我們辛辛苦苦花了那麼多人力、物力，研究的結果最後還是一樣，幹麻做這些事情。我想這是一個很重要的思維。因為這樣的意見我有表達過，比如說一綱一本如果說是現在的制度之下，如果全國一致挑出一本，那明年就變其他都倒閉，那不如就恢復部編本，因為這件事，立委曾經要寫個建議，我是很明確建議，如果你是要思考一綱一本是為了減輕孩子的負擔，其實說實在在幾年前的一綱多本開放公聽會我也去了，現在所有各方代表，沒有一個人說要貿然開放，是要配合三年後的考試，是不是單一考，公聽會開到後來我們能不去就不要去。僅供參考，最後也沒有配套出來。最後不管基測也好、高中的學測也好、指考也好都是單一命題，單一命題如果一綱多本的話，那補習班生意絕對更好，這我們早

就提過，早就看到了，最後結論也是這樣。所以我覺得這點很重要應該要把它呈現出來。在我們做決策的時候，現有的法令當中你不做，我們訂出來以後，將來會做嗎？這是我懷疑的。這二點就是說我在高中已經服務了 32 年了，我是超級老賊，所以對高中這個部分我比較關心，目前也是制度面的問題，我們主管單位非常的混亂，比如說我們國立的現在屬於中辦，中辦就叫教育部，我們有個議案就是花蓮地區，最近國中投書給我說我們數理資優班的檢測，花中、花女已經進來了九成，另外一個副座很強勢根本不給你表達意見，我跟家長說教育部統一規定，但是教育部跟我們中辦的教育部其實是完全不一樣。我們中辦管的是我們國立學校，現在台北市、高雄市，明年之後五都，我們有 40% 會變成五都去管，所以中央、地方管的，還有直轄市、五都還有縣立完全中學，其實我們在每次優質化各項議題的研討都一團亂，我如果講沒有章法，有點不好意思。中辦所屬的學校跟直轄市的有多大的差別，各位一定不知道，剛才我呼應一下我們教師會理事長洪龍秋老師，基本時數現在總算 99 拉平。以前有彈性，比如說 18 到 20。台北市就是 18，台灣省就是 20，如果講到個別權益那就不太好。以校長遴選來說，從邏輯上我們的聘書是四年，至少四年沒有滿之前，中間你要異動，像台北市第六年，第七年他填表，填表的話如果你調校不成，因為你的聘書上還是四年，他退回原校做到四年，台灣省不是，你敢填表就敢開缺，沒有回頭路，不成功便成仁。另外像校長特別費，一條資格，台北市有兩所學校最委屈，我們是距離台北很遠。一個是國立師大附中 另一個是國立政大附中，它們是國立的，他們的特別費是八千塊，台北市是兩萬塊，高雄市一萬七，就同樣高中。我要講的意思是，有很多地方既然制度要明確，校長部分是細部，當然不可能提在這地方。我是覺得台灣夠小了，至少校長遴選制度，制度比較一致一點，不要有那麼大的差別，那很多部分也都類似這樣的狀況，所以做這樣子一點意見表達。

吳碧珠校長：

中央、地方、學校的課程都有權責，我們希望把它訂出來，可是訂出來權責，可是沒有確實去執行的話，權責又是在哪裡？像剛剛提到希望把學習領域的最低授課時數或是最高也把它訂出來。可是訂出來以後又能夠怎麼樣？我課表裡排得好好的，可是有些學校 4 點以後，有的上兩節、三節、四節，它不在課表裡面，學校會說是我幫學生複習。剛剛你們擔心許多縣市教假日也來上課，所以要訂一個最高的時數。可是它覺得那不是課表裡面，它沒有違反規定。訂出來怎樣去落實就滿奇怪的。另外就是有沒有配套措施？就像剛剛講的訂出學校的設備標準。可是每個學校的設備標準都不足，如果沒有符合，設備標準不足是要處罰學校還是校長？像我也知道我們的圖書設備很不足，但是上面不給錢，所以學校只好自己找民意代表，或是自己去募款。那你訂出標準出來，可是我們沒有達到，你又不經費給我們，那訂這個感覺沒有多大意義。不過，我是覺得我們討論以後權責如何掌握它的權力，盡到它的責任。中央有中央的責任，你訂標準不是訂了就好，訂了很簡單，還是中央希望地方政府要編列相關的經費，這裡要寫出來，給學校

去做。課程實施節數是參考，實務又是另一回事。所以要釐清相關法令，劃分每個單位的權責。

洪以書輔導員：

我就是花蓮縣審課程的，很明顯的教育部只監督學習領域授課節數與彈性節數。它那個節數是有表格，看得到的。所以它一定是看這個，我們也是看這個來審，其它校本課程、特色課程，其實我們都只是在看、參考，覺得你設計的不錯。其實基本上重點在於授課節數和彈性節數。我們在審的時候，也會發現到一個有關的問題，例如：公立與私立。以前我們認為我們只審縣內的公立學校，可是從去年起，中央要放在一般性補助款裡面考核，就說我們要呈現私立學校的節數。問題是私立學校的節數給我們了，可是它是完全不符合課綱。我認為我沒有去管它們的課程，可是教育部認為有，而且很大。所以我認為公立與私立真的要把搞清楚，我認為我沒有去管到私立學校的課程設計。這是在實際面上我遇到的問題。另外還有一個就是學習領域的授課節數與彈性節數，最直接的問題就像校長講的。例如，國中一、二年級，也就是七、八年級，它的最高時數到 34，九年級 35 節，很明顯一個學校不可能是七、八年級排 34 節，九年級排 35 節，大家放學的時間是不一樣的。那怎麼辦呢？到最後大家一定是統一放學時間。也就是大家最後都有 35 節，這是最低。七、八年級增加的一節怎麼辦？所以現在教育部也在查這一節，所以這是非授課時數裡面的，要加家長同意書。這是國中只有一節好解決，可是國小的部份，例如：西寶國小他們是住宿，他們課程如果幾節課就讓他們回去了，回去學校也是住宿舍，所以他們會有校裡面的問題。所以我發現對於彈性授課節數這邊來講，它不只是學校，甚至每個學校也是稍微會有點不一樣。如果我們不以中央或地方來制住它，到最後其實也是會有一點問題。也就是說以各個學校真正執行面來講，在授課節數與彈性節數上，這是我們遇到比較真正的問題。

梅媛媛校長：

剛剛提的新興議題的選擇，原來六大議題加海洋就有七大議題，最近看報紙還有環境的議題它是要訂時數的，就是說以前是實施，現在說融入，目前有規定的像：性別平等及性侵有規定 8 小時、4 小時，菸害防治有 2 小時要放的，家庭教育有 2 小時要放的。聽說媒體辨識、理財規劃要放，如果規定到法定裡，有法依據，都一定要放。到時候所有的彈性或綜合都被這議題卡掉了，所以我認為這東西要有一個比例，不能認為所有的議題都認為他很嚴重，立法，然後一定要實施。以我們學校來講，菸害部分並不會造成很大的困擾，可能國中很重要，但是在國小沒有到一定要處理的界定。可以放到學校，讓學校依學校的需要及情境作彈性的選擇。

陳貞芳校長：

我剛早上看到國語日報，北縣活化課程全面增三節，其中一個是精進閱讀，另外一個是英語課，我看有一些人有發聲，第一個教育部表示意見，再來就縣政府，再來就全國教師會講話，之後就台北縣教師會講話，之後是全國家長協會講話，再來就台北縣的家長協會講話，就是說這會牽涉到各方的，說是政治角力也好，利益考量也好，家長當然贊成，周三下午小朋友放到學校去，非常安全很好的課程、環境還有師資，那當然贊成。老師方面就覺得加重負擔，除非編制增加或怎樣。所以在權責方面，權當然多好，但有時候權多也不見得好，責任很大，有時候作事情有權力也不是很好，責任少一點比較好。我把剛才的重點，因為大家都講很多，都討論完了，我一直在想說我們國立小學跟縣政府的關係也在調整，像昨天教育部就請我們國立小學一起去參加全國縣市的學管科長的會議，以後局長會議也希望我們去，好像要同步要合作，我在看這個地方那我們到底有哪一些是有規範的，現在教育部對我們的規範好像就是審查我們的課程，當然是做到這裡，跟祕書講的，他重點就是看你的節數，你可以上的你就上。像很多學校去年被糾正就是英語，為什麼你們低年級也教英文，之前我們教很久了，為什麼都沒有被糾正，因為以前我當教務處主任的時候，因為沒有呈現，所以他看不出來那是上英文，所以就是會有一個問題，所以有些學校我覺得要給他空間，像台北縣講活化課程就講得很好，他其實是增加他的語文課程。我還是贊成還是要有一個標準在那邊，讓我們有所依循，能落實到哪裡，就要看各方的努力。

陳添球教授：

首先我對這個題目感覺到，因為根據剛剛洪理事長還有許副座講的自主性和責任這些問題，是不是還是權責的劃分會比較好，因為劃分之後還要去執行還要去做事，還有一個就牽涉到評鑑和標準，就是鬆綁之後還要鬆鬆的綁，要不然分權分出去之後就沒有綁了，這也是一個問題。像上次我去參加中央社會領域輔導團，在中央裡看全國社會領域，覺得很多要綁的，但你綁不到他，然後他就是社會領域擺爛還是怎樣，你也沒辦法，所以我是覺得是不是改成權責劃分。另外一個利益歸屬原則這邊，所產生的利益，我不曉得利益她的英文是什麼？不知道是 right 還是什麼？

游：應該是權力。

陳添球教授：

權力通常是指 right 這個字，如果是這個字，社會學上很喜歡翻成正當性或正當行為，所以課程產生之正當行為，這個思考和現在我們所講的利益，有利益導向有點差別，profit 或 right 這有點差別。所以這個利益我第一次看到覺得好唐突，不知道要用正當性還正當行為，這個在思考。另外一個是標準，剛剛吳校長好像說標準擺在那也不一定實施，我是覺得標準還是要有，因為像聖經說不可通姦有沒有，那伍茲還要通姦那也沒辦法，但是社會會用這個規準去制裁他的，像民

國 60 年或 70 年的時候，我就看到國小設備標準，我一看到我們全校都不合標準，但是我們就知道我們要去努力爭這個標準，要合標準要家長去爭取，老師去爭取，向縣徵府爭取，就以子之矛攻子之盾。就向教育部講你們教育部訂的標準就是這樣，那我們現在達不到標準怎麼辦？教育部想想辦法吧！諸如此類，我想有標準還是比較好的。另外一個是視導的問題，中央應該要有一個視導，也就是評鑑，在歸屬中央這邊剛剛洪理事長也有提到。另外歸屬地方這邊的課，我們現在用一個名詞叫地方特色或鄉土課程 2.4，可是美國好像有一個叫州本課程，還有區本課程，我們有沒有一個叫縣市本課程，就縣本課程，就是縣覺得說縣要這樣課程，當然也可能會產生一個叫鄉本課程，那就相對於校本課程。另外，關於名稱問題，教育部說要用校本課程代替總體課程，或校本課程發展，或講代替整體課程，我是非常同意。因為現在是權責劃分之後，學校課程就是叫你自己去弄阿！教科書你自己去弄。不要用教科書，你自己去發展一套課程，所以今天我們做總體課程的時候，有些是拿教科書來改，就是我拿康軒版的、南一版的來排一排之後，我自己再加一點東西下去，總而言之我之後的總體課程，最後還是你自己要的。沒有人要你用康軒，沒有人要你用南一，要用什麼是你自己要的，是你自己學校要的，所以我覺得用校本課程來代替總體課程我覺得是非常合理，而且是要朝這個方向去思考，因為現在很多小學，我覺得很多縣小都把校本課程當作是特色課程，而整體課程還是思考成為教科書課程或什麼課程，把東西拿來排一排而已，還沒有校本化的思考，所以我覺得這樣是蠻好的。最後一點是，台北市、台北縣跑得快，所以我們現在要透過法制把他拉下來，剛剛處長說可「惡」有沒有，在某個角度叫可「惡」，或要把他拉下來或是限制下。不過，我另外一種想法，現在的教育很多地方都要把跑得快的拉下來，像國中你不能夠能力分班就要能力分組，那道理應該是這樣啦！會讓跑得快的人繼續跑得快，讓跑得慢的人也能夠跑得快這樣。可是我們的制度，最後是把跑得快的人拉下來，事實上有人跑得快不是國家之福嗎？教育部應該努力的是說，把那些跑得慢的人偏鄉，怎樣幫助他跑得快，這是另外一種思考！當然我會贊成那個可「惡」的行為，但是要怎樣平衡？

游家政教授：

我們現在訂，當然也會朝理想的方式，當作努力的目標，我們現在確實面臨到：台灣那麼大，到底要開放到什麼程度？多元到什麼程度？這確實是我們值得去思考的問題！當然最嚴重的就是國家定位的問題，國家認同的問題，我們在這邊是無法去思考的，很多是屬於政治上我們是無能為力，我們只能做這種小事情。今天大家給我們很多的想法，我想很多建議跟思考都很好，會盡量把它融入，那我們處長再指教一下。

汪履維處長：

我的意思不是說，要把跑得快的拉下來，而是說在相同的遊戲規則情況下來比

賽，你不能弄一個沒有規則的遊戲，然後玩了以後大家隨便跑，然後大家跑完了以後，那個條件不足的，基本上它是沒辦法在那個地方繼續進行。所以這個部份我覺得說恐怕是一個值得思考的問題。今天要做的事情是，我把那個遊戲規則訂清楚。我們大家在相同的條件底下來玩這個，如果今天要容許前面那個跑得快的人可以跑的話，另外這些人你就要給他足夠的條件。不能放著不管，有能力的人自己去往前走，這是不行。中華民國的教育，在過去我覺得它很多地方發展上，比美國的教育發展得更健全。在社會公義的部份，在教育這個區塊也比美國還要好，美國它不只是齊一，它事實上是截長補短，也就是它是把過去我們一直是把很多的經費，投入到偏鄉地區來，因為如果你真正要靠偏鄉地區在地的經費，它是無法做到的。但是，以美國的情形來說，它們每一個學區你就是自己想辦法，它聯邦政府進來的錢其實是非常有限，州政府進來的錢其實是非常有限，所以它那個學區之間，它真的是跑得前面的跑得前面，它那個落在後面的就落在後面。我在美國的時候，有人要組一個團，到三個州去看，就是你不要出國，就可以看到第三世界，在美國境內的第三世界，就是那幾個州就是非常窮的州，整個條件上就很不好，你如果說社會弄成這個樣子，事實上是對整個社會是不利的發展的，我是覺得我珍惜我們國家過去在整個教育政策上，對於偏鄉扶助的這些措施，而能夠達到一個比較追求社會公義的原則，未來仍然是繼續朝這個方向走。再回頭來，我再補充幾個意見剛才沒機會說到，第一個就是在這裡我們一開始就把國中小跟那個高中分開，那我是建議在這裡要不然就是要合一，就是因為將來要推 12 年國教，所以就長遠來看，它應該是要把那個變成是一套規範，而不是兩套規範，如果真要分的話，那麼就應該國中和國小還要分開，因為國中和國小很多的條件其實又不一樣。思考的方式也不一樣，有一部份國中的思考跟高中的思考是比較像，有一部份是跟國小比較像，它夾在中間。所以，我建議這個部份可以再考慮一下子，就是在這裡劃分，確定要把它分三階，還是要變成一個整體，那這個部份來看，或者是說，我們用一個整體，但部分項目變成是分開的，那這樣的話，可能又可以比較簡潔一點，裡頭其實大部分都會重複的，那所以這是另外一個思考的方式。第二個就是剛才我也贊成剛剛提到的，我們每週授課的節數，建議都改成以學年來計算，就是你在一個整個學年裡面你如何去分配，而且不一定適用節數，可能是用時數，又或者是分鐘數這樣的一個方式，我規定你在這段的一個時間裏面，你就是這個 range，對不對這個時間，那你這個時間怎麼分配，我又不讓你 block scheduling 或現在週課表的方式，或者我們是用月課表的方式等等這個部份，其實這個部份都是可以更有彈性，因為他規範一個總的範圍，所以他比較不會造成一個公平的問題，對學校的運作來說，會比較更靈活一些。我覺得那是一個可以思考的方向，那在新興議題這個部份，我是比較建議把新興議題拆得更細，新興議題有些部份可能是屬於全國性和共通性的新興議題，這個就歸屬於中央，有一些屬於地方性的新興議題，就歸屬於地方，在全國性的共通性的新興議題上面，地方就有選擇參與的權利。那在地方性的新興議題的部份，它就有研訂的責任，然後學校對不管是中央或者是地方所訂的新興議題，都

有選擇的權利。再來就是有關學習領域、教科書發展跟審查的部份，我是建議改成學習領域基本教學用書的發展跟審查，那個教科書這個觀念，我覺得是需要慢慢地讓它退位，因為現在那個科技的發展，已經使得傳統的所謂那個 textbooks 那樣的東西已經不再是教學裡面必然最主要的媒材，所以在未來可能我們學校要去發展的不是教科書，而是教學用的媒材，包括書在內。剛才提到那個有關教師專業標準跟設備標準，那個標準我都建議改成「基準」，它是一個 set a based line，而不是一個 standard，因為 standard 在每一個學校裡面，每一個學生我只能有這麼多書，這顯然是不通的，你可以一直往上衝，但是我要求你每一個人至少要有多少，那這樣的基準，我覺得是很有幫助的，因為比如說，以我們縣來說，如果你今天沒有教育部訂一些基準出來壓著縣裡面的時候，那個縣裡面財主單位不讓教育單位，編或抽很多預算，那我根本沒有辦法去打仗，那所以因為有這樣的一些要求在這個地方，所以它不能不把這些錢編出來，要不然中央的補助款不會來，所以它這個東西，事實上有一些牽連的關係，所以那個部份我覺得還是你要有一個要求，有這樣的一個基礎要求的時候，事實上他也就是把那個東西能夠化疑，再來就是教師專業標準，我是比較不贊成用教師，而是應該用教學，它在看的是不是那個老師的 qualification，而是老師的 teaching standard，或是 teacher performance 那個部份，比如說在國外它訂這個課程標準，這美國過去 20 年以來在發展這些課程標準，它在訂的時候，它訂的就是 contents standards 教學內容這樣一個標準，一個是 opportunity to learn standards，這裡面包括了設備標準在內，另外一個叫做 professional standards，或者是說 professional teacher standards，它在看的是那個行為，看得是老師的表現，不是那個人，那所以這個部份我覺得可能要跳開老師的那個人的部份來看的時候，也會比較減少抗拒的威脅，而是我們來看這個人，我需要你在教這個科目的時候，做到這些東西，那那個部份會比較明確，因為這些部分是對學生的學習有幫助的，那這個有研究做基礎，那我們不是在要求你變成一個聖人或一個什麼完人的這樣的一個情形，那這個我是建議從這樣的一個角度來看。另外剛才也提到一個我覺得很重要的就是，在這個中央和地方的部分有關課程實施的視導評鑑的部份權責，中央的部份似乎沒有，可能需要在這部份再把它放進去，再來就是其實我是主張把那個校本課程都改進去學校課程，因為我還是認為校本的那個觀念是一個 act，而不是一個 product，那然後再來就是，事實上這裡要另外來回頭的一個問題就是，當我們現在在這裡談的是一些所謂的權責跟共同規範的，但是另外一方面，這裡牽涉到一個我上個禮拜五在國立編譯館另外一個研討會，那時我也在提出來就是思考的問題，就是那個權喔，那個課程的這個權，究竟它的權的主體在誰那裡？是政府本來就有這個權，把這個權下放，這是一種思維方式，這是我們現在普遍的思維方式。可是另外一種思維方式就是，那個權其實本來是老師的，是老師 deligate 我把那個權借給你，然後你來做規範，或者這實質上兩邊都各有權，而這個權是要在兩邊中間達到一個平衡關係，那就是換句話說，老師這個部份有他自己的權的一個關係，是專業自主權，那因為我們現在，特別是在國民教育的階段，他是一個要為國家育才，

要為一個整體的社會培育一些共同的人才，所以我們不會有一些共同規範的需要，所以在這個共同範圍的規劃，是政府要去負責，那我有全部一定你先實行，那另外一個部份是，那個是我要老師專業自主的這個空間，那個是要給你，所以你在這個中間你怎麼去劃這個界限，這可能是一個值得思考的問題。事實上這個就至少有三種不同的看法，是絕對權在國家他把權釋放出來，讓老師分享一部份，另外一個是絕對權在老師，我借一些給公部門，那一個是說公部門跟老師，或者是教育專業人員，其實不只是老師，包括校長在內，教育專業人員他各自有各自的這個權的範圍，中間一些需要分享的地方，這個就是我們現在需要去努力的一個方向。

附錄九

子計畫四：「中央、地方、學校課程之探究」北區座談會

時間：2010 年 4 月 22 日，上午 10 時至 12 時

地點：國立編譯館 607、608 室

主持人：游家政教授

出席者：

國立台北教育大學教育學系徐超聖副教授、市立台北教育大學課程與教學研究所葉興華副教授、國立海洋大學教育研究所許籐繼副教授、新竹教育大學教育學系陳美如教授、教育部中教司張明文司長、教育部秘書室張佳琳專門委員、教育部中教司第三科陳彥潔科長、台北縣立金山高中林國泰校長、台北縣橫山國小鄒惠娟校長、台北市立陽明高中朱桂芳校長、台北市立金華國中黃景生校長，國立台中第一高級中學郭伯嘉校長、國立宜蘭高級中學吳清鏞校長、全國教師會吳忠泰老師、全國家長團體聯盟謝國清理事長、財團法人主婦聯盟環境保護基金會陳淑宇常務董事

紀錄：許麗萍、黃麗芬

座談內容：

游家政教授：

這案子是國家教育研究院委託做的案子：中央、地方、學校課程劃分，總計畫是的名稱是黃政傑教授主持的「課程改革政策整合之研究」第四個子題，這案子會進行最早是北北基教科書選用、基測問題引發這波課程改革中央、地方、學校課程爭議。在我們相關法規裡面包括：憲法、教育基本法、國民教育法及高級中學法，這些相關法規其實對課程沒有做一個很明確的規範。大概都是用所謂教育事務這樣的概念。實施地方制度法又把國民教育法劃入地方，原本的教育又是屬於中央授權的方式，再加上學校的發展，三方糾結在一起，希望透過案子把三個層次的做釐清。最近報載台北縣活化英語課程增加英語授課時數，從行政院、教師會跟台北縣教師會及家長都有涉入，到底我們這有關學校科目要開在幾年級，要

上幾小時都有爭議。前不久高雄市有學校告教育處干涉學校節數安排，台北縣教師會也提請教育處做解釋。課程綱要到底是法規命令還是行政規則？過去法制上規定與實務上確實產生爭議，希望透過研究將課程相關的釐清，這研究基本上不是很大的研究，所能處理的事情也相當有限，在討論大綱我們把它界定在，中央指的是教育部，依憲法或相關法規處理教育事務。地方指的是直轄市、省轄市與縣所屬的教育局處。地方政府直轄市、省轄市與縣所處理的地方性教育事務，教研院希望納入高中。國中小界定比較沒有爭議。高中只能界定在國立、縣立後等中學，沒有把職校列入，因屬另外一環。課程基本上我們能處理就是課程綱要涉及的相關事務。課程綱要訂定及修訂、課程目標、基本能力、科目授課時數、學習基本領域、重大議題、教科書編輯、審查與選擇、教學評鑑、學習評鑑，這裡面包括基測及學測。我們所包含是狹義的課程界定，希望大家幫我們看看規劃出來的初稿，包括劃分原則、考慮因素、劃分的方式合不合適，我們也非常謝謝吳清鏞校長今天把我們裡面資料做列表呈現，資料整理對照表，在劃分中央、地方、學校，第一個在法規上，涉及到相關法規需要建議修改的我們也會在報告中提出來。實務上劃歸是不是可行？特別是在高中那一塊比較陌生，要麻煩高中幾位校長幫我們看看高中課程這樣規劃適不適當。課程劃分初稿是整合了相關文獻部分，從南部、中部座談整合進來，東部尚未整合進來，是上禮拜實施完畢。目前看到這版還是西部版的。東部意見與西部意見不同，等一下報告會提出來。釐清相關法規，課程劃分原則基本上從教育法學歸納出來，第一是利益歸屬原則，這種課程利益涉及全國，例如教科書審查、基測涉及全國者由中央來辦；涉及地方由地方辦；涉及學校由學校辦。基本權益原則，凡涉及學生、家長、教育人員基本權益劃歸中央。程序保障原則就是中央、地方、學校有平等參與的機制。基層優先原則從課程專業的角度是說，如果學校能辦理的事務由學校辦理；學校不能辦理再委託地方政府；地方政府不能辦理再委託中央。這種的劃分與我們教育行政的劃分剛好顛倒。教育行政的劃分是中央委託地方；地方委託學校。把它界定在課程專業的角度去思考。最適功能也是強調課程專業發揮。讓學校在課程專業較能發揮。設立主體原則是考慮到我們有國立、縣立及市立的學校。彈性多元是座談中有人是建議我們在劃分是不是應考慮到公私立學校、全中、非全中、義務、非義務教育去思考。民主合作原則是建立在中央、地方、學校協作這樣的概念。目前考慮課程劃分因素，一是學生受教權益或學生學習權益。經費負擔，不同教育層級的銜接從 K 到 12 的銜接，西部資源多，東部資源少，城鄉距離。目前初步提出的方案第二頁我們在資料整理一次可以整合在一起。第一與中央部份課程綱要的推展教育階段，家長提出涉及考試科目由全國統一，因為家長擔心考試問題，各縣市科目不同、授課時數不同影響到老師的權益。第二最低時數，這是西部觀點，而東部思維是訂定最上限。彈性最低時數、學習最低時數。新興議題一直加。基本學力測驗由中央訂，課程領域與課程的審查與實施由中央訂、教師專業標準，希望訂定師資規模。教學設備標準、地方審查校本課程的作業標準。屬於地方：地方特色或授課節數、採購、補充教材的發展與評鑑，不少縣市發展自

己的教材；學校比較複雜用課程發展四個階段劃分：校本課程的規劃。在規劃校本課程目標、校本課程設計、校本課程的實施、校本課程的評鑑、3.5 這部份名詞界定原本沒有放進來後來有其他區建議，所以放進課程師資的研習與進修，這是國民中小學部份，高中部份未來因應會有 12 年國教使用不同的名詞，有必修、科目，基本上也是中央訂定最低學分數、授課及基本科目、課程目標與核心能力、教材綱要、新興課程議題的研訂、基本學科的測驗、教科書的發展與審查、實驗課程的研究、發展與推廣、課程實施的教師專業標準、課程實施的學校設備標準、地方審查校本課程計畫的作業標準，歸屬地方也是一樣，課程綱要實施的實施計畫、各科目的基本學分數、各科目的授課節數、各科目教科書的選擇、各科目教學進度的安排、補充教材的發展計畫、課程資源及教學設備設施的統整與提供，沒有比較特殊部份，校本課程幾乎接近國中小類似，只是用詞稍微不同，在配套措施會涉及到法律的修訂，包括：教育基本法、國民教育法、高級中學法、地方制度法部分，涉及部分我沒會提出建議，我們希望課程綱要的法制化，到底是法規命令或行政規則，我們希望讓課程綱要的實施、訂定，透過一個什麼樣的方式讓它法制化。有些地方的建議是課程綱要總綱部份可以透過立法院備查的程序，但這也涉及到實際上的可行面，審查法案是緩慢。課程所需要的教育資源與經費能夠法制化，這是我們目前規劃上初步的想法。

張明文司長：

這題目非常重要陸陸續續產生爭議出來，在法制面是最弱真的沒有很清楚劃分。課程教學是教育核心的工作，過去幾年沒有太多人討論課程教學，這幾年隨著課綱才開始重視。怎樣從學校、地方到中央大家當作課程教學為最重要的工作。我是站在家長或行政角度，不管這孩子在哪縣市，不應該有不同教育品質差別，所受到教育資源是一樣。我們在考量希望從這角度去思考，不管在那縣市，得到相同資源老師的福利待遇是全國一致。這部份要保留地方和校本的彈性，這是我們今天談論的重點。高中及國中小教師的每週授課時數不應由縣市，而應中央統一或召集縣市協商統合基本授課時數，應全國一致。站在地方服務經驗，這部份不一定要教育部訂，國教司真的很辛苦，任何地方風吹草動都要概括承受。1.14、2.1 要有整合協調機制。當地方也一樣也要有最後機制給學校之間不要有太離譜的差異，民意與專業有時候會衝突，就像這次活化課程大部分家長會支持，這是觀念問題，沒有對錯，只是需求不同，滿複雜，也沒有辦法有一套制度符合。我還是強調全國一致性的，像教育品質是不是我們在規劃的時候，站在孩子的角度去思考哪些是為孩子好的。老師的部份就是福利待遇和工作條件應該要全國一致。最後一點法制面這是配套措施第二部份會面臨到政治的問題，若是變成法規命令就會受到政治或意識形態的干擾這政策變得很難通過，變成政黨惡鬥，我覺得教育上比較大的困難，不過法制化是我們課程實施的重要關鍵，未來不管在法制面或中央、地方、學校權責劃分法制面可以多去探討及怎麼做訂定，讓大家有所依循。否則法制面要處理，否則法沒有訂定就難以協調整合。

許藤繼副教授：

我想先提我的意見第一個有基本概念要澄清就是課程權與教育權之間的關係？還有我們在探討這主題的當中，在教育權整體架構底下的哪一部份？我想這關係是不是可以做一釐清？第二是說對課程權的定義，這裡看到是說對於課程事務的管轄或治理學校教育課程內容的職權或權責範圍或界限，從這樣的定義來講，課程權比較偏向正式或法定的，在這樣底下提到課程的定義，我們知道課程權的定義有廣義及狹義，剛剛主持人也提到說這案子的課程比較偏向狹義的定義，不過我在後面看到的一些規劃，就是不同課程權分屬中央、地方或學校，好像那裡面所歸屬的，不只是狹義的課程，比如說規劃也包含教材，甚至於教學活動或評量活動，事實上在學校這層級裡面，就不只限於課程綱要這樣狹義的課程及計畫定義，從這樣的角度思考，我們的課程的界定在研究中是不是仍舊要維持狹義的定義？如果要維持狹義的定義可能後面課程權的歸屬及項目選擇就要做調整。如果不是就要反過來要去修正此案對課程的界定。這是在討論內涵前先做概念的澄清。第二部份在課程劃分的原則裡，剛剛我也在思考課程劃分為什麼要這樣劃分？事實上就是希望劃分後我們課程的實施，可以實現教育的正義。不管是共通性或差異性的規劃原則，事實上我們都是在朝這目標邁進。在這樣一個願景指引之下，第一我就在思考我們在這課程下課程劃分的原則，原則之間的關係是什麼？提出這些原則的方向起點是不是一致？彼此之間有沒有相互的矛盾？或相互的重疊？第四基層優先原則及第六設立主體原則，這兩原則從字面上看起來第四好像比較強調基層事務，從第六項原則看起來設立主管優先的原則，一個是基層的，一個是主管的，這兩原則怎樣再做更清晰的劃分。第二個思考的是我們提出這些原則是不是有一個思考的理論架構或基礎？這裡提到課程權，談到「權力」，權力分為正式與非正式。正式是法定上的一種權力，非正式就包含廣義的影響力。這裡指的是正式，是法定上的一種權力。如果從體系上來看，權力會涉及到權力的來源和權力的主體，甚至於會涉及到權力的結構及權力的類型，還有權力的運作及機制，從權力整體思考的架構上來看，都會涉及到權力利害關係人或關係的機構，我就會嘗試用這樣的方式去做分類。比如說，利益歸屬原則基本是涉及到課程權力相關的主體與客體，基本權益也是涉及到課程權力的主體與客體，在這裡比較少看到權力機制運作的一些原則，從權力探討的組織架構中似乎還有某一些原則可以加以補強。第三是從細部原則來看，我會建議是不是可以再增加一個權責相符原則。權力爭取大家都會希望越多越好，相對責任的承擔是不是可以加以符應，這是滿重要的。最後談到影響的因素，從課程的對象及課程發展的歷程中與利害關係人，哪些人會在什麼階段受到哪些課程對象的影響？來做思考，這樣的思考會更完整的。

陳美如教授：

我在看教育部委託的案子，我們只能就現有的調整，把說不清楚的把它說清楚，

我覺得有幾個地方可以我們未來再加強的，譬如說我最近也在做課程推動的案子，我發現有一個很強來自基層的聲音是教育部要能夠提供願景，而且做強烈的激勵。最近教育部是地方化了，可是地方化過程當中有部份是軟弱的，我們的方向在哪裡？我們要透過整個教育歷程，讓大家建立我們對教育的願景。我們未來孩子要的是什麼？這部份的激勵是少了，我覺得這部份，一個是方向願景與激勵，一個是建立原則前我們理論的建立與論述回到學生的學習。因為我發現大家歧見很多，可是回到孩子的受教權，沒有人可以躲在權力的背後，只想要權力，不想要負責任。回到學生為主體，回到孩子身上是要再論述的。我們要透過整個公開的歷程，讓只關心自己，表面說得很冠冕堂皇的人，要回到孩子。再來就是整個環境的營造，我們課程講得很具體，可是我們在具體的前面，可不可以透過這種的劃分，我們營造一個大家可以共同來關心，而且是在一個比較好的環境底下去工作，而且工作不是我要求你，而是我們大家一起來。這樣一個理論先前三點的提供。再來是比較具體的部份，延續司長及許藤繼教授的部份，我都很建議在中央、地方、學校都加兩個，一個是對課程事務對象對上及對下的協調與整合。這是每一層級都要負責任的，其實不是只有教育部及地方。教育部沒有上面，它的上面應該是平行：民間、學界，然後跟地方。地方就是對它的課程及所屬的學校。學校其實就是教師、家長，這部份其實就是可以再加進來。再來就是對於整個課程的成效評鑑與獎勵，這部份要不要再去提？譬如說，現在中央就教育基本法與地方制度法的定義，我們不能違反法律，高中以下是地方，可是我們又給教育部很多的要求，可不可能透過評鑑與獎勵，這部份可不可能再去作些思考？最後一點就是我們都從中央、地方、學校這三個層級去思考課程的改革及推動與，我最近在邀請資深校長來談，他們在談我們都從三級來看，可不可能有四級？那一級就是教師層級。教師可不可以不要躲在學校裡頭？我們在改革，你自己權力與責任也要說，而且很多聲音也是來自於教師，可不可能？我最近在擬課程推動，我們都把老師歸在學校，可是歸在學校老師就不見了。老師自己的願景，當我們在提這方案不好的時候，不好的時候我們自己是怎麼想的，怎樣才是好的，為自己好，也為孩子好。最近我們在推動，有一部份的聲音，而且我們自己延續前面幾位發言的，我們覺得也是權力跟責任的規劃。

謝國清理事長：

一直以來課程部分有很多爭執，以司長剛提到活化課程為案例，家長某種程度是支持的。台北縣家長團體來找我去支持這件事情，我聽他們講其實我是支持的，我的支持不是孩子要上更多的課，而是因為我們很多的孩子，當他上完半天課，下午沒有課的時候他該怎麼辦？我們從來沒有考慮過這個問題。所以當我們在談每週最低授課節數，或每週彈性課程，或學習領域的時候，當這邊訂了一個時數，如果教育部沒有其他配套措施的時候，那一訂下來，剩餘的時間就不知道孩子怎麼辦？我曾經跟我們北縣的團體談過，這問題不是只有週三，這問題普遍存在小學每個年級，下午四點下課後不知怎麼辦？現在孩子全都送到安親班去了，所以

我們就造就了另外一種經濟奇蹟，但是也造就了我們孩子本身一些不正常的現象。所以等一下游教授可不可以稍微說明一下東部的人為何在授課節數部份上要訂一個最高的限制？回到孩子身上時，核心價值都差不多了多少，但是在現實狀況之下，我們其實要解決的是這塊東西。還有像基本學習領域，我看到 1.5 後面列了...好像剛有提到備註特別是針對東部的需求，為了考試的事情，我一樣認為基本學習領域，小學一開始就分為七大學習領域，孩子壓力實在太大了，一直有人在檢討，這也是跟我們教育部與國家願景有相當大的關係。上禮拜五教育部中小學永續發展委員會有討論這議題，當時委員會裡頭想要去訂一個基本學習領域出來，後來我發言認為不妥，我覺得這事情不是說我們嘴巴講講就可以了，我覺得這事情第一是國家要有方向，第二是這方向來自我們應該是更廣泛徵詢所有各界的聲音，而不是某個人想到這學習領域語文跟數學，就定這兩科就好了，其他就不管了，我也擔心以傳統學習領域來看，未來也辦法解決這問題。我也很了解東部為了考試，為了考試這件事情就會扭曲非常多的現象，我最聽到的就是家長希望孩子考試能夠考好，所以希望多一些的考試，剛剛司長也提到理想與現實之間的差距，那我到各地去，不管包括部長嘴巴裏也常講家長觀念要改，或者是上上禮拜跟教育部到中部去訪視一個學校，從國中一年級開始，所有的課程排滿了所有的考試，當我們問老師為什麼要這麼多的考試？老師都說家長要考試，那我們心裡在想，我們現場的不管專家、學者或是到基層的老師來講，都叫做教育的專家、教學的專家，為什麼都把藉口丟給家長？為什麼沒辦法說服家長我這樣會對孩子更好？而屈從於家長要多考試，你們就要多一些考試，那學校的老師或學校要多一點考試，然後就來怪家長觀念不改，我覺得那件事情得要釐清，如果不釐清，就沒有辦法回到孩子身上來看的時候，其實我覺得很難往下一波去做一些改變。特別是當我們要做改變的時候就要有一些全面性的配套措施要出來，而不是我們做課程的祇關心課程，然後做課後的就不理它這樣子，不然課後的那部份就永遠是個問題，家長就會永遠給予一些壓力，就是說課後以後我的孩子該怎麼辦？我覺得這部份要有一些更周延和廣泛的討論。我還是可以請游教授提一下為什麼那個最低授課時數東部想訂最高，到底背後有一些什麼樣的因素，再幫忙協助說明一下。謝謝！

游家政教授：

東部之所以反對訂定最低標準是看到西部，我們訂了最低之後，事實上各地方和各學校拼命在加，可是東部又沒有那個能力和資源可以加，它就會擔心越來越被邊緣化跟 M 型化。今天聯合報也有反映了臺北縣教師會提出來說，英語不斷的提高，就像磁石一樣吸引其他地方學校來，偏遠地區師資本來就不夠了，現在又拼命徵老師吸引他們過來，他們希望應該訂定最高，不管怎樣都不能超過這樣一個基本規範。這是東部，或比較偏遠地方的觀念。另外一個基本學習領域那部份，他們也是建議說，特別是中部地區的家長會提出，家長都很擔心考試，考試要考的科目應該要有規範，譬如說在一年級、二年級、三年級，這些科目幾小時要規

範，免得地方拼命加，還有一個是授課年級，像英語，教育部訂的是五年級，地方提高到三年級或一年級，這樣對偏遠地區或家長的負擔，他們覺得很擔心會因而更落後，他們基本的思維是這樣。至於課程這樣的劃分，應該有的配套措施，特別是從家長的角度去思考，我們會這樣去思考。

吳忠泰老師：

總時數應有規範，第一個問題就是剛才台東縣的問題，不能因為它是小縣市，是偏遠縣市，我們就認為它是非主流正義。那才是從專業眼光...，現在在場的官員或學者都是一時之選，大家應該理解今天作為焦點座談是什麼樣的意義。我們看看芬蘭，大家都在稱羨芬蘭，芬蘭它可以把很多科目相互整合，例如去餐廳點菜，總不能說菜難吃，下次來再送三道菜，你要嗎？而是八道菜好好的煮，這麼簡單的道理，是我們一個即將卸任的官員可以搞成我加課為你好，禮拜三下午老師想要偷懶...，是這樣操作。台灣兒童授課時數已經是第一還要破表。第二是語言政策，本來就如果是國家的官方語言，你要上到比國語稍微少一點我可以接受，我們去看看所謂第二外語也好，國際很多經驗，應該要上這麼多嗎？先上這麼多，先蓋一樓再蓋地下室，或是蓋地下室，上面要不要跟著增長呢？國中要再加幾節才夠，或者是北北基以前在做一綱一本選書的時候，口口聲聲說轉學生不方便，那基隆的轉進來台北縣怎麼辦？台北縣都是上四節課的，基隆上一節課，即使台北市轉進台北縣都會發生落差，桃園縣更不能轉進台北縣，這樣轉學都不考慮了，以前因為轉學會發生問題承接統一版本，現在怎麼都不說了，這完全都是兩套標準。後來我們從法國的比較，國小 22-24 節，28-31，然後 30-33 的時數之下，多數的縣市是加 1 最多加 2 的狀況；國中是平均是 32 左右，這樣已經是總學習時數遙遙領先，連中國大陸、南韓都不是我們的對手。這是教學出了問題我們要檢討，如果是要辦安親班就跟苗栗縣一樣明說，我們可以接受。今天我們有些家庭和產業結構，今天我們這個研究，歐用生教授也在從事相關類似的研究，如果這些報告顯示說，我們應該貫徹下放，所以我們下放最後到下限，該訂不訂，訂出一些貽笑大方，拿勞動力密集時代的東西在弄現代的台灣設計，建構是很痛苦，我相信謝國清理事長很清楚，中央不管家長或教師團體或學者，大家理念比較一致知道該怎麼做，到地方，到部分家長把安親和課程搞不清楚的，於是加課也是福利，這樣子中央、家長或教師團體或學者也好，覺得應該走向創意產業，走向知識經濟，下面告訴你勞力密集的課程應該是越多越好，這樣的落差如果是體現在我們今天的設計上面，會不會出問題？給方便造成軍閥，造成慈禧，最低或最高授課時數一定要設上下限，不能讓以自由競爭為名，以師資競爭為名，以加課為名，恣意的加課。

葉興華副教授：

課程劃分原則有幾個原則有時候會比較偏向某些對象或狀況。例如第四個基層優先原則，我比較不喜歡這個原則，因為學校已經負擔太多太多的事務，這個看起

來很模糊又會讓學校事情更多。可以考慮修成：劃分結果學生優先原則或劃分過程序保障原則。有沒有可能加幾個字讓它更清楚，它可能只是過程或結果，或是什麼這樣子。那如果這樣下來的結果，可能有幾個不容易加，也沒有關係，現在有 8 個原則，或許可以到 5 或 6 個原則，讓大家比較容易去記：劃分的過程或是前提，我會想最適功能原則，可能改為劃分專業是最適功能原則，劃分是設立主體原則，類似這樣，這是我自己的一個思考。這是劃分原則，再過來考量的因素是不是可以加課程監督的執行力。比如說課程評鑑的部份，各縣市要辦學力檢測，可是我們看到基層教育局人力資源的編配，跟輔導團的運作狀況來說，我覺得很多縣市在運作上是有很大的困難的。在後面細小的一些部份，其實游老師在召開分區座談的時候我在北區可能沒辦法聽到東區的想法，或是我們在填問卷時就無法知道別人的想法，像剛提到各學習領域的授課節數 東部考量是最高，我就會考量最低，我就會想這是一個原則，我們會從原則去思考，另一個思考點，它落到實際情形會怎樣？以我的想法我覺得在北部我就會訂得最高，我的想法不是跟東部老師想法一樣，這是剛講的學生利益優先原則。因為事實上我們訂最低的話，它是沒有上限，可能會有幾個結果：第一個結果是學生在學校期間實在太長了。事實上在某些地方實在是待得太長了，有些地方確實需要給孩子多一些照顧。另外我會從每個領域，學生的均衡發展來思考。因為 1.6 及 1.7 它是掛在一起的。如果說我們需要有一個最低授課節數，就是每個領域跟每一週的最低的授課節數來看的時候，我覺得這結果...一條一條來看都 ok，可是權力運作是整合在一起的，我可能思考到的一個現象是：我們現在有一些非考科，在學校裡頭幾乎已經是最低的節數，雖然有訂比例，可是模糊，事實上我們仔細去看，很多的領域，和社會學科是 8 點多，9 點多不到 10。如果整體的節數降下來，這在最低的時候，這樣的領域節數會更少，對我們的孩子剛那個均衡或優先原則是否可以達到？或許我們可以再檢查一下：原則與原則之間，它那個結果會變成什麼樣子？我想這是一個思考的點。再來有幾個比較細的部份，像新興課程議題的研訂，剛提到那個如果是劃分在中央的話，中央法規的修訂是曠日費時的，在這地方也是各方勢力運作最厲害的一個階段。所以有沒有可能在這地方，中央只要做新興課程議題的審查就好了。把這個給到地方去，讓地方可以提出來說他們在這地方他們想要上什麼？或者說他只要訂定這樣一個機制，學校也可以提出來說他想要上什麼？只是訂定一個機制，交由地方去做審查。我們這樣提出來比較好的一個點是：課程切三段，事實上我們也提到說它有一個協調溝通的機制。事實上在三段過程當中，有一個比較模糊的地方，可能或許再訂一個什麼樣子的原則，可以去思考這個模糊的地方。是不是可以考慮新興議題的部分，中央只要做審查的機制就好了，讓這研訂或決定到各基層上面去。再過來是基本學力的檢測，我在看檢測的時候是不是現在這樣子的檢測呢？因為現在的檢測它是跟升學制度是掛在一起的，在思考這部份的時候，或許游老師在報告的時候可以考慮說得更清楚一點。它是比較跟升學制度掛在一起，有沒掛在一起。兩者的思考是不太一樣的。還有 1.11 就是實驗課程的研究發展與推廣，這個實驗課程可以說得再清

楚一點，它指的應該是課程綱要這部份？以前按照過去歷史來說，有時候教育部也推了什麼樣式的實驗課程，這或許可以說得更清楚一點。再來就是是不是要規範老師的基本授課節數？或是教師的編配標準？我個人比較贊同教師編配的標準。因為事實上在東部地方他們有很多學校是非常非常的小，如果要求老師授什麼課必須要受過什麼樣專業訓練的時候，尤其在國中部分，事實上可能七大領域只有三個領域有專門的老師，老師要負擔那麼多的工作，它要達到基本配額標準，不斷地進修，根本沒有時間授課。像這樣的學校應考慮的是它的基本編配，當然老師專業也很重要，我想說是不是可以考慮加上基本的編配，幫助一下這些小型的學校，讓老師可以有更充裕的老師、更專業的老師。它如果有更充裕的老師的時候，事實上它才有可能在學校裡把學生留得更長一點的時間，可以滿足他們這一個樣子的需要。我想或許可以考慮一下在中央的部份加一個編配標準。我想說我大概先提一下這樣子，也請大家多加指教。

游家政教授：

剛吳忠泰老師提了全國永續綜合性競爭這樣的概點，基本上是著重在葉教授學生權益、受教權來看，我想我們會在論述上改進，剛提幾個點，在原則上加幾個點剛好可以解決許老師提到那些問題。課程執行力應該是要把它加進來，各子項目之間的關係我們會再來思考，就學校來講是整體的，新興議題我們在思考該怎麼樣來分配。

葉興華副教授：

新興議題直接放在綱要的制定與推廣不要特別拿出來。因為新興議題太多了，學校好擁擠，它是不斷地再加的。這問題是不是可以拿掉。因為其實學校很難運作，一旦訂了就要去評鑑、實施，就要融入，老師就要做一堆資料檢查。這議題我們可不可以考慮放在綱要裡一起整體去思考。如果太提醒大家就會看到這個。

游家政教授：

其實我們現在新興議題與我們原來訂定的，最早想法差距很大。新興議題我們會比較朝向銜接課程的角度，學校來不及教，該教未教的角度來思考。原來的想法是中央可以訂，真的選擇與實施應該學校與地方的。像中央要訂海洋教育，可是在南投山上海洋教育不是迫切的，中央可以訂定這些題型，而地方可以選擇，原來是這樣的想法。

葉興華副教授：

我希望可以訂定學校編配標準，還有一個原因是教師每週基本授課節數這部份，我比較不贊成在縣市這層級去訂定，因為其實有編配標準的話，某種程度就可以保障老師基本授課的節數。這地方是不是可以在學校裡給行政、校長多一點的權力或彈性，去在學校做不同的編配，學校有任務的需求，因為台北市就是有訂定

這樣子，現在加了 2688 之後一個老師才授 17 節課。扣掉國語、數學、彈性之後一個老師幾乎不需要花太多的時間。所以有時候級任老師是需要多一點時間與孩子多一點接觸的，是不是可以考慮用基本編配標準去替代老師基本授課節數。

吳忠泰老師：

2.12 學習領域的學習成就測驗，今年是國中二年級的測驗，這是教育部花很多錢做的，當初是一方面要與國際接軌，一方面要提供國民教育階段與補救教學，結果各縣市仍拼命在做，桃園縣、嘉義市做英語測驗，找一個教授兩個老師來命題一下子題目超出範圍，一下子題目有錯這樣也在測...，地方首長很奇怪第一個加課，第二個做測驗，2.12 這樣明訂更加重做這樣東西。我希望這點不要明列在地方，一方面資源不要互相重疊，二方面不要讓學生覺得無窮盡的檢測。

葉興華副教授：

基本檢測可不可以把它定位在診斷的部份？才對教師基層有點幫助，比如說台北市我問很多基層老師：你拿到報告你懂不懂那個意思？很多老師都不懂。它直接告訴你，這條能力指標你的通過率是多少？能力指標內涵那麼多，到底在能力指標哪裡沒有通過？沒通過之後我要去做補救，我想這很多的測驗最終的目的不是在分辨：你的孩子在全國第幾名？我想這是甄選人才用的，我們這是保障學生權益，我們要知道孩子哪裡沒有學會，老師可以用什麼樣的方法幫助孩子去做補救。我想這才是學力檢測最終的目的。它的定位應該是診斷、補救教學上面。

陳淑宇常務董事：

我呼應葉教授有關測驗方面，我們家長應該知道的是孩子哪些懂，哪些不懂，這才是考試真正的意義。所謂的基測、學測到底定位在哪裡？是為了大家要比名次出來？還是真的具備一些某方面的能力？因為我的孩子就是在這樣的體系裡面，剛才葉老師提到幾個問題我覺得真的是很好，我們一直在講要拉近城鄉之間的距離，又說台灣是很小，事實上這麼小的地方城鄉差距是非常大的，我們沒有辦法去否認，那這樣的東西要用什麼樣的方法去把差距拉小，最近這幾年反而差距越來越大，比我們那個時代更嚴重，這實在是一件很奇怪的事情。照說我們的教育應該是社會正義越來越公平才對，我覺得這東西是越來說弱化了。再來就是說，將近十年我們的高中與大學取才是用學測、基測做一基準，我們的學測、基測其實模仿很多歐美國家開始實施，我們做很多的調整、改變，尤其是基測為什麼變成高中唯一選才的一個條件，據我知道，我的朋友的小孩在美國，還是每年都在考能力測驗，學校會通知哪一天要考測驗，沒辦法準備。我們的基測，如臨大敵，我們用很多外力作了這樣的測驗，這樣的測驗準確度夠嗎？還是最後測出來比較會考試的孩子比較佔優勢。我們做了這麼多調整後，孩子學習的壓力越來越大，變得什麼都要比。我們學業方面，孩子的壓力沒有減輕，只有增加而已。我們在看到最終的結果就是我們教育改革到現在，到大學畢業後，這些孩子的能

力到底是提升了還是下降？我聽到很多大學教授都在抱怨現在孩子的能力是一年不如一年，不只是學業，人際關係、抗壓力等等都是比過去低落了非常多，到底是中央的問題？老師的問題？還是學校的問題？還是家長的問題，可否請大家深入一點的研究，這是一個基於做媽媽的立場提出來的問題。

郭伯嘉校長：

課程劃分原則方面寫得很細膩，第四、五、六項，這三項後面的敘述可能要稍微做一個修正，這三項好像彼此抵觸。我們教育基層工作者跟學校、地方彼此有抵觸、爭權的現象。可能因素裡面葉教授也提出指導了，然後在教育的部份，劃分歸中央的部份有幾個建議。第一，我在這裡面看不到特殊教育這區塊，在細目裡面可以補充。教育區塊的規劃或制定，爭議最大的國中藝術班、美術班、音樂班是使用藝術教育法還是特殊教育法？這兩個牽涉到教師原來的配置問題。所以這部分我是建議是否能劃入特殊教育部份。我贊成全教會吳理事長的一個建議，我們除了規定每個領域最低授課時數以外，我們是不是要規定最高授課時數這個問題。我的看法和東部不一樣，我們要為小孩子著想。有一些是正式的東西，有一些是非正式的東西。非正式的東西如果我們不去設定一個最高的東西，我最近常看到所謂的螞蟻高中，學生只在親職的活動以外，沒有別的活動。也許我看到的和中教司看到的不一樣，我在高教司又去檢覈高中成績部分，我們看到高中的課表和高中的成績不一致的時候，這我們要去探討最高時數的問題。在歸屬地方的部份，我跟幾個先進一樣，地方最好不要制定每週基本的授課時數，我認為應歸於中央。在更細目課程的劃分部分，歸屬地方的部份有一個每週基本授課時數我建議還是歸中央，然後教師的每週基本授課時數，我也建議建立教師每週最高的基本授課時數，我們要去維護教師的權益。教師權益裡隱含了學生的受教權，也許在高中裡面本科的數學基本授課時數 16，可是有些私立學校老師授課時數是 35 或 30，所以我們應該去制定一個最高的基本授課時數，順便導正教學正常化的推動。在第四頁歸屬學校的部份，3.1.4 和 3.1.5 學校是可以制定各科目的學分數，這是與課綱有關係的，這是一個制式的東西。但是 3.1.5 學校的來制定各科目的授課節數，我建議要小心，如果學校有授課節數的話，一個學分授課一個小時，如果給學校，我一個學分可能授課二個小時，這可能會有一個爭議。我還是建議要制定一個最高的時數，包括基測、每個課程，每個老師的過程，也許國小階段、國中與高中不一樣。

吳清鏞校長：

提到國中小學學習領域成就測驗或評鑑，我的思考是基本上今天我們看到是滿簡要的，後面詳細的敘述並沒有，這樣一個學習領域學習成就測驗後面的功能是做什麼？如果是在學校排比當然是不適宜的，我自己就曾拿宜蘭縣國中生考完基測之後去進行分析，可以發現某一些學校在某一些能力指標，他們在教學上是有偏差的。是系統性的偏了。像這種情況如果是當作一個診斷的話，在教育後面的投

資跟補強其實可以進去的。比方說課程的評鑑這一塊，當學校或地方被賦予比較大的空間的時候，要不要給他一個評鑑機制在。這評鑑不一定要主管機關的人，以現在的家長團體或教師相關團體，或是相關的教育專業人士都可以進到這個現場來，教育如果只有在教育內部的人來做評鑑，做監督的話，那實在沒什麼好玩的，玩不下去。我為什麼會這樣說，就是在談教育這個概念時，大家都會談到很多很高的理想，可是我參與了 95 暫綱的修訂，也參與了 99 課綱的修訂，這過程裡頭落到最後現實面的時候，只有一個搶時數。大學教授搶時數，為了他的學生將來出去有就業機會，學校老師搶時數，讓他這個學科教起來比較好教。是不是有回到學生的主體性這一塊？如果沒有的話，後面評鑑監督的機制要不要有？當然要有，只是那個評鑑機制到底怎麼去建構出來才是最適當的？這是可以去思考的。在整個權責劃分的過程當中，又會回到一個很深層的東西就是我們到底要不要下放？一旦下放之後，剛也提到城鄉之間的差距，這就回到後其中等教育這一塊，94 年公佈了共同核心課程之後，高中覺得還好 48 個學分，當中數學要修 6-8 學分，可是到了進修學校，比如說藝術類科的職業學校，學音樂、美術的，數學修到 6-8 學分做什麼？開始這地方就會有落差出來了。所以當下放的結果有沒有可以有一個最大的公因數在當中被出現，這裡面又回到如果是中央集權的時候，又能夠照顧到所有的地方，所以這一塊怎麼去拉？下放之後接下來問題又來了，今年年初，為了調整今年的寒假放假，這本來就是地方的權責，部一開始也是很大方認為應該留給地方自己去訂。部長在主持擴大會報時，我們去領校務評鑑優等獎的時候，部長很感慨的講了一句話：這本來不就是地方的嗎？幹嘛要我們教育部出來把它統合在一起。結果還是沒有統合，我們宜蘭走宜蘭的，台中還是走台中的，南投也是走他的。以我在高中推動整合這一塊來看，學校裡面到底課程發展委員會，事實上每一科一個代表？還是按照科裡面的人數做代表？為這爭不休。課程給彈性之後，因應學校的需要，剛吳忠泰理事長提到宜蘭的搬到台北來，他沒有上過英語活化課程會有多慘？同樣的，每個老師在備課的時候就在密談哪個國中是七節，哪裏是三節，他不去講說台北學校總共上幾節。所以在這過程裡頭，下放我們必須去思考我們這樣一個權責劃分的機制裡頭，我們到底要不要下放？下放到什麼樣大的地步？我覺得這需要有很深層的對話，我也預期不會有結果。因為涉及到最後定每週時數的時候，高級中學法第 15 條規定是由主管機關來訂之。中辦就召集國立的學校來訂，縣要不要比照？根據他的需求，人力狀況，經費狀況，事實上每個老師在都會區的教學和在鄉下教學他的負擔其實很難去做比較，剛提到小學校裡頭一個老師要兼好幾門課。在一個大型學校，一個老師只要專精他的那一門課就夠了。都市地區的家長對學校關注的比較強，鄉下學校老師最大。所以本身承受的壓力也不大一樣，所以這一塊我們要不要去處理到？我是覺得這是我們在整個劃分過程裡頭當中要去思考的，這裡面有提到法制化的問題。我也有很慘痛的經驗，兩年前為了高級中學的課程綱要要不要送立法院備查這件事情，我經常被找去要不要寫論述要或不要。說穿了當時就只有一件事情在干擾，就是歷史跟國文這兩科的時數跟內容。在台灣藍綠兩軍的

對決之下，都彼此有了結論之後才去找立論，所以在法制化過程這塊，我倒覺得按照高級中學法第8條：課程就是由中央主管機關來訂的。應該就是一個行政命令。可是當它是一個行政命令的時候，只需要把總綱送去就好。光一個總綱，三年絕對炒不出來。因為各科的時數，以這次95課綱在修訂的時候，還有99暫綱在修訂的時候，部裡面就接到立法院裡的衛生教育委員會要求健康、護理要加課，相關的團體就會透過立法院的團體這樣一個機制進來，所以法制化這議題我覺得我沒有答案。確實這一塊該怎麼把它界定，也許需要滿多比較深的對話。在整個分工劃分裡頭，能不能在分工的時候能夠有個脈絡可以找出來？假定某個事情最低學分數、授課時數這是一個脈絡時，哪一個層級要切到哪一塊？這樣可能會比較清楚一點來做論述是不是會好一點。對岸在95年的時候已經很清楚的宣示：整個課程的發展是以學生的主體性，不應該堅持學科的完整性跟邏輯性。我們過兩天還要去大考中心討論一件事情：生物科跟地球科學科要求高中一定每個學生上4學分。可是高中課程裡面明明是規定至少兩學分，可以看到該科的完整性跟邏輯性非常強烈被處理，被要求，這一塊在整個劃分的過程當中能不能有一個比較明確的，把它放到哪個層級去處理。這是目前初步的一些想法。

徐超聖副教授：

剛才提到活化課程，看起來台北縣要自己做，做了之後，人家一定不會放過教育部，因為產生議題之後，就會想教育部是不是有某些疏失。看起來地方要做某些情，不是那麼簡單，不是你想要做什麼就做什麼。因此在某些上面是不是要釐清，不然到時候會沒完沒了。不過，教育部我們對它的定位，就是主管全國的教育事務，又負責監督和管理。因此，不管什麼樣的事情一定跟教育部有關。只是接下來怎樣進一步給它劃分？因為課程的內涵很多，研究小組在討論大綱中非常的明確把它規範在九項。我在想說是不是要針對這九項，一一去釐清到底是中央？還是地方？還是學校？這是第一件事情。第二件事情是，看起來事情沒有這麼簡單，有些事情顯然按照研究小組的規劃，某些事務在一個層級有出現，某些事務在三個層級都有出現，如果三個層級都有出現就會面臨它那個行為到底是什麼？以教科書為例，如果是在中央，我看研究小組的用字是：教科書的編制跟發展。到了地方就變成教科書的採購，到了學校就不一樣。所以這樣情況之下，我們是否有辦法釐清哪一些只在某個層級。第三件事情是如果它是涉及三個層級的話，到底它的行為是什麼？是發展？還是規畫？還是審查？還是評鑑？還是什麼？這部份可能要想辦法去釐清。這部分我們到底有沒有共識？光教科書我們就看到教科書的編制跟發展屬於中央層級，我就想怎麼會這樣？教科書的編制跟發展不是學校就可以做嗎？為什麼放在中央？具體的行為上面看有沒有辦法再給它釐清。具體的建議是，哪些事務看起來是屬於中央？哪些屬於地方。某些事務涉及三個層級的，我們一定要弄清楚，我們給它的行為到底是什麼。比較具體的建議就是這樣子。在這樣情況來看，只要涉及三個層級的，動詞到底用什麼？有一些看起來不是那麼清楚。像教科書、補充教材、新興領域的部份，看起來三個層級

都有，看怎樣把它澄清。另外一個觀點就是，所有的課程事務應該人人有責，每一層級都有關係，都有關係的時候，到底怎麼把它分得清楚。像基本學力測驗這事情，與中央有關，然而學校完全跟他無關嗎？也不是。學力測驗做完之後學校有什麼樣的改進措施？這要把他說清楚。我這次提供比較原則性的，讓研究小組再去思考看看，看怎樣把這些：第一是事務應該歸在哪個層級。第二個，如果有涉及三個層級的，它的行為應該是什麼樣的行為？如果可以把這事情確定，我認為應該就會比較足夠提供一個清楚的參考方向。

黃景生校長：

我這邊有幾個粗淺的想法給先進們大家來研究。第一個是有關原則。我覺得原則的訂定是不是可以從我們那個定案劃分的文字比較確定的時候，我們就用這劃分來審視原則中間有沒有衝突？有沒有矛盾？有沒有未訂原則而訂原則。因為我覺得原則好像多了一些，原則太多可能就會變成沒有原則。為了要兼顧，很擔心會落入這樣的。先進都有提到字句的整飾，這是有關原則的部份。第二個有關劃分的條文，我談比較細的，1.4 的學習領域的目標與能力指標，我倒是建議跟 1.3 對調一下。因為這樣會有一點比較脈絡。接下來比較大的思維應該是有很多中央與地方在統一跟多元，僵化和彈性這中間在做一個拔河或做一個思維，剛才因為我們談到 1.3 最低的授課日數，我們就很擔心縣市會無限上綱。剛才一中的校長又提到不管是學習領域的最高或最低授課節數的訂定，可能一方面又擔心會無限上綱，一方面又擔心沒有下限。所以可能又會回到又是一個範圍。我會比較思考，第一個我們比較沒有看到，或許我們可以把基本的每週授課節數由中央來訂，來卡這最低。像台北縣這次來講，它每週授課節到底是 32 還是 35？應該是 35。然後週三下午拿來上英文，我的認知是到底在 32 還是 35？這部分又會牽涉到領域最低授課時數的爭議。所以這邊要處理的話，拿北縣例子來講，我們訂的是中央學習領域的每週最低授課節數，那麼台北縣根本沒有違反。因為學習領域的每週最低授課節數是他們訂的，所以他只要符合最低就可以了。這部分在最低及最高之間用什麼樣的配套措施來卡住，又不怕沒有上限，又不怕無限上綱，又不怕沒有下限。第二個我又在想說以我們現在呈現的，也沒有辦法解決北北基的辦理，以中央的部分是基本學力測驗，那是屬於中央的。北北基以我們現在來看好像又沒有法源依據可以辦理，所以好像也沒有解決。最後一個我要提的是，在 1.1 到 1.5 這中間，中央有訂，但是地方的空白的比較多，所以我會比較建議像 1.3、1.4 學年學期的最低授課日數就是中央，假設要訂最低，我就會建議地方就要訂定一個每學年或學期的基本授課日數。這樣才能解決上一次部長在爭議補假的問題。部長認為要補，這授課日數應該是地方，部長的思維是中央只是訂最低，基本的授課日數應該是地方要去訂，我們這邊就要有一個對應，我要講的是指標，在地方權責那邊也要有一個對應的權責。例如 1.3 如果我們是用最低，那麼地方就要訂定基本授課日數。1.4 的學習領域的課程目標與能力指標，如果我們部裏訂的是這個，地方是不是要訂補充說明？我是說這部份是不是要思考一下有一些對應

的措施與政策。最後可能是黃政傑老師或部裏面的長官可能會這樣思維，當最後研究成為一個建議，或是一個報告的結果，到底要透過一個什麼樣的程序跟形式？最重要取得法源依據的法制化這會是一個滿重要的。當然中央有它的研究人員，只是在研究上是不是不要那麼曠日費時。

朱桂芳校長：

就教學現場提出兩個現況提供研究小組做參考，第一個是有關新興課程議題的部份，既然是新興課程當然就是跨科，而且是與時俱進，所以也不適合在原來教科書裏面。但是既然是跨科，所以就不限定哪一科老師教。那會不會最後三個和尚沒水吃？再來就是既然是議題，當然就是用問題教學法，PBL 是最恰當的。但是大家也知道 PBL 教學法對老師而言也是一個很大的挑戰。再者，如果是新興課程議題，例如現在的冰島火山爆發，或者說氣候變遷等等，像這種全球性的議題，我們把它在融入學習領域教學活動的設計裡面歸屬於學校，我覺得是非常重的負擔。如果是蜻蜓點水的活動，就像地球日，每個學校都在做。可是如果已經達到新興議題環保這樣一個位階的時候，我不認為每個學校的老師都有那樣的一個學習社群跟課程研發的能力。所以我覺得在的劃分裡面是不是新興課程議題，地方不是只有選擇而已，它也應該負有領導或做課程研發的責任。特別是在全球化的議題。至於在地化，我相信大家對新興議題、教學活動，學校是可以勝任愉快的。第二個就是有關於教師進修在 3.5.1 歸屬於學校，就是學校安排老師進修研習。台北市規劃研習，我們學校在規劃老師研習的時候，我們學校會拿出研習聘約，我們老師至少要研習 18 小時以上。但是老師基本上能不能夠配合？以台北市而論，台北市就會說這是地方的。所以由台北市的教師會跟教育局做協商，到現在還沒有出來結果。其實學校是很為難的，因為沒有低限。我們要不要在寒暑假備課？其實我們要辦，現在沒有法源，現在還在談是因為空窗，我覺得依照台北市的現況，老師進修研習的規定最低時數應該是在地方的權責。因為現場它已經這樣在做。前幾天廣西的高中、國中的校長跟台北市校長做交流的時候，他們說在廣西老師一學年至少要研習 42 小時，而且是要老師去負擔研習的費用。他如果去參加教師研習，而教師研習那邊有用餐及課程的錢是老師要負擔的。在教師分級制的大陸，他們是這樣的一個安排。我是覺得在這幾年談到老師進修研習的低限到目前還不明朗，目前的運作是屬於教師會跟地方的協商。在地方是不是在一塊老師進修的部份多加著墨。

林國泰校長：

我們學校屬於完全中學，我就針對第一線執行方面提出兩個看法，第一個高中規劃這個表，既然是一個報告，跟現實是有一點不一樣的。因為現在國立並沒有歸屬地方，假如這樣訂下去是不是會產生國立高中適用性的問題？第二，剛剛郭校長提到有關歸屬地方教師每週基本授課時數能夠移到歸屬中央，我也滿贊成的。剛司長也提到台灣這麼小，假如沒有訂到中央去，可能會造成各學校的困擾，但

是我不贊成教師每週基本授課時數訂一個最高時數，這可能大學校沒有問題，在小學校訂了最高時數，將來這些老師我們在執行面是有困難的。我們國文科假設訂 14，假如最高訂 16，萬一在小學校裡面有突發狀況老師請假也好，或老師臨時狀況要叫老師多上課的時候，他可能拿這一條讓你非常難以執行。我們也希望教育部在訂課程綱要的時候要稍微注意一下裡面的內容，我們現在執行上最大困擾是在週會及班會。班會是算導師的鐘點，週會並沒有。週會造成老師在運作及學校執行上是有問題，週會都是由學校一起共同週會，我們學校是高中週會歸高中週會，國中週會歸國中週會，按照一般來講我們是希望週會的時候，導師能夠到。但是現在導師認為週會並沒有列到老師的鐘點，所以教育部在課綱訂定時內容的撰寫要求是不是能注意到班週會認為是一節，但是很多學校是把班週會是合在一起那沒有問題，但很多學校是週會與班會分開的，所以教育部不要計較這一節的鐘點費造成執行上是很困擾的，困擾是導師不去，不然教育部在老師職責部分明確規定，週會、班會都是老師的職責不算鐘點，也好執行。

鄒惠娟校長：

1.3 最低授課日數這就是針對老師來的，我們說學生是學習的主體，我們這地方在談是老師該做部分，還是學生的學習，孩子該學習多少就可以學會，還是說上課。這地方的概念在其他地方如何來呈現，我們是該給孩子多少時間的學習來讓孩子成長。1.11 實驗課程部分，課程研究發展與運作資源的錢，有錢才能辦事情，這地方都沒有提到，中央的部份就是說如果能把經費的概念放進去是不是可以，我們期待一個很專責的機關，可能是國教院，能夠確保國民教育素質，符合這個本質，符應我們國家教育政策發展，誠如，目前課程綱要特別提到兩點去符合我們國家教育需求，還有對社會期待回應的這一塊的一個專責組織，並確認他的執行力。再來，全國課程如果希望達到教育機會均等，一個課程分享平台的機制，現在數位化時代，不管是在偏鄉也好，在都會也好，教育人員、學生、家長都能上網取得符合學習發展需求的資源進來。在歸屬學校的 3.1 或 3.1.1 可不可能同時歸屬中央、地方、學校，同樣性質的我們有個大標，再來小標這樣子。這樣在對應上他的脈絡可能更能釐清，所以我們可不可以有一個檢核表，回過頭來扣他們中間，中央、地方、學校三者之間的關係是什麼？是分層負責，大家是一個生命共同體？我們的課程是預先的一個假設，他是會希望我們整個課程的發展運作能夠做一個品管圈，是 PDCA，從歸屬學校有一個品質保證，地方有沒有？地方只負責收割，抓權力，事情由底下做？還是中央也有一個品管圈？地方也有品管圈，這些品管圈是環環相扣的，是生命共同體目標，只有一個讓未來我們的孩子更有競爭力。提供全能概念走，大家是共同體就會搶事情做，而不是推事情、抓權力。意思是我分得多，其實我做得事情就多，是這樣的概念嗎？做事情意思就是在做決定。在做決定當中執行力最後的回饋，我們常只做前半段，回饋回來再持續不斷改進的動力及資源的挹注滿重要，在中央、地方、學校給基層教育人員持續的，讓他們有一個終身學習的動力很重要。畢竟教育事情有時候很單純，每

天跟孩子接觸，沒有機會跟外界接觸，跟上時代的腳步與國際的視野可能會把教學的工作就簡化了，教育是活生生的人，而不是為了考試領導教學，希望一步到位，再去判斷我今天接觸的是一個活生生的全人，那我們不是只是要求孩子他們的語文能力要好，只強調語文而不是全人發展，其實我們期待是一個孩子人格健全發展，然後才能去扣到我們今天座談會有一個很重要的目標就是健全我們中小學教育的發展。

謝國清理事長：

剛剛吳清鏞校長提到彈性可能造成的一些狀況，及有一位老師提到要不要把分為四級？就是多一個教師層級。彈性為什麼會出狀況？我們真的有那麼多的彈性嗎？現場老師可能覺得沒有那麼多彈性，要不要真的把它變成四級，我看到一個就是在歸屬學校的 3.1.6 學習領域教科書的選擇，這一點應該是現況，國教司顯然最近要去修國民教育法，顯然想要改變現況。我們配套措施裡面也提到訂出來以後教育法律要修訂裡頭也提到國民教育法。會不會如果這一次國民教育法不小心修成可以縣市選書之後，會不會下次過了以後又要修回來？全體家長聯盟討論有一點點看法，有沒有可能把教科書的選擇下放到每一個教師去？現在是學校選書，學校選書就是多數決，校務會議去選擇最後要選哪一本書。什麼叫做教師專業？教師專業就是教師要為他所選的書負責任，他要教會，依照他最喜歡的書去教學，所有在場的大學教授書都是自己選的，不會有全系選同一本書的狀況，所以大學教授的專業就比較發達一點。所以我們在想有沒有可能在這一波的教育改革裡面，把教科書的選擇乾脆就放給老師，老師自己去選擇他要的課本。

陳彥潔科長：

國教院現在在發展 K-12，包括國中小及高中職這部份的課程整個內容架構，所以一直持續在討論。我首先針對幾個問題，大家可以互相討論一下。首先針對課程綱要法制化這部份，其實剛吳校長也講得滿清楚的，高中是依據高級中學法，課程標準或課程綱要是由中央主管訂之。其實它的定位就是法規命令。法規命令就是教育部訂定並發布。如果要放在法位階的話，我們現在是要立法院三讀通過，因為整個社會環境不斷地在變遷，法令要修正通過反而是耗時的，再加上說現在有很多其實法規命令，我們部裡面一些法制單位都要求說我們要授權明確化，所以這部份是可以再討論的。另一方面，我們也看到大陸、芬蘭他們一些針對課程的部份，其實很多是放在行政規則或是法規命令，他們不見得是放在法律。放在法律，我們國情部份如教師法，很多老師都提到教師進修，這其實我個人來講會覺得我個人心裡的一個痛。因為我自己在負責教師進修，教師進修這部份原來是放在師資培育法，老師基本進修時數是 18 小時，後來師資培育法修正的時候又被拿掉，所以變成教師進修沒有法源依據。我們一直希望在教師法裡面去落實，可是教師法這幾年幾乎都沒有再動。即使送到立法院去要通過的機會也不太大。其實教育法制有一些最起碼的規範的話，很多東西都可以去解決。第二

部份，今天這議題背後的思考點可能是中央集權？還是地方自治？就教育基本法來看，我們國內的教育法制應該屬於地方自治。其實高中課綱，我們部裡也在訂，如：每週授課節數。真正落實到學校時候，大家都在搶時數，老師教學的時數也是在搶。其實這部份還是在怎樣落實？另一方面就是新興議題部分，我也滿贊成到底要放到中央或地方，新興議題在我們高中要把海洋教育、多元文化這些議題要融入教學，就高中我目前看到高中的現場是還好，因為我們高中是分科教學，有些新興議題如火山爆發、全球暖化議題在高中有些學科可能可以處理。像海洋教育有些學科也可以處理，可是很麻煩的是，部裡面常被外面不管是所謂民間團體，或甚至行政院所屬的八部二會，例如，勞委會就提到勞動尊嚴的概念，也要求要拿到課綱。什麼都要拿到課綱，我們就開玩笑說，到時候課程變成一個百科全書。照理說應該系統化的，老師在一定的時間要傳達給學生，可是社會變遷又很快速，新興議題即使放在課綱，可是一個課程的改革可能要花兩三年，可是學生學習完，一個理想的課程實踐應該是說，先有實驗，再納入課程規劃，未來我們在定期處理跟檢核。可是新興議題部分可能會受限，所以我是覺得新興議題目前中央有在規範，也可以給地方或學校有些彈性。如果說比較發展得好就地方和學校來講，也可以發展特色課程與鄉土文化其實可以放進去。針對第五頁配套措施這部份，因為這幾年因為課程改革的關係，我們在師資培育和教師進修這部份是受到很大的影響，其實新興科目及教學內容在原來師資培育法裡頭有些議題和內容沒法配合改革，未來建議師資培育和教師進修也要一併納入配套措施，這樣才不會造成教育改革與師資培育的落差。

吳清鏞校長：

剛剛談的是一個大架構的問題，我現在實質回到我歸納的那張表來看。這當中有些地方需要做一些澄清，舉例來說，3.1.8 補充教材部分，因為高中課程裡有選修科目，我的解讀是補充教材是現有的科目當中的一些補充。應該把選修科目這些，實質現在是在學校，是不是可以把它加進來。第二個我需要澄清的是 3.1.4 各科目學分數對應的比較像中央的 1.7 各科目的最低學分數。3.1.5 各科目的授課節數所對應的是中央的 1.8 各年級科目每週的最低授課節數，地方的 2.3 每週的基本授課節數，如果是，是不是把它定義的比較清楚一點。我還需要澄清的是中央的 1.10 基本學科的測驗（檢測）這一塊，在高中是不是主管機關是不處理的？目前好像是沒有一個對應。3.1.6 各科目教科書的選擇，國中小有提到採購是歸屬地方，只有中央是發展和審查，學校是選擇，這裡是不是包含採購？中央的 1.14 課程實施的學校設備標準，對應地方的 2.6 學習領域教科書的採購與供應跟學校 3.1.9 課程資源及教學設備設施的統整與提供、3.2.5 課程資源及教學設備設施的選擇，指的是地方的 2.6，再來就是中央的 1.15 地方審查校本課程計畫的作業標準（或基本原則），中央訂定作業標準之後，地方缺了一個審查校本課程的這一塊。以現行這一塊高中 99 課綱是要送主管機關來備查，高職是送到主管機關來核備，所以兩邊不一樣。高中選修空間小，所以備查就可以。高職是校本課

程大約佔了 40%，所以需要經過審核通過。3.1.8 補充教材的發展計畫建議也把選修科目一起放進來。

張佳琳專門委員：

我自己對課程教學一直在關注，也參與研究，也身在教育部。其實我可以見證到剛才各位所提到的所有的問題，也相當能體會不同層級對教育的期待。很多理論與實務之間，還有很多位置，擺在不同位置思考層面也會不同，在不同角色，可能學者專家的角色、學校教師的角色、家長的角色出發點也許會有一點不一樣，可是最終目的都是一樣的。所長接這案子真的很有挑戰性，劃分也是最熱門的，但是也是涉及到底未來如何參考這個我們探討出來的原則與方案。觀諸國際趨勢，大家也都知道走向中央。本來集權的就走向分權，本來分權的就趨向集權。台灣很特別，一直想要分權卻又分不了，分了之後責任又推到中央，所以課程絕對是個政治社會學，絕對不是很單純的那麼理想。確實是如此。至少我們在看課程劃分的時候，我就用理想和現實來看，裡面的內容大概 90%都是現實，就是依照現實的運作需要去切割。但是大家在想，我們是在做下一個階段的課程改革，所以也需要很多理想的想法，所以在理想面是我們要走在前面而不是遷就現況。理想面要走在前面，可是脫離現實的東西也要改，這部分我們要依據法令、實務，也要解決問題，現實體制的一致性也要考慮進去。從現實的層面，我們來這邊就是要幫研究做一些貢獻。我的意見非常的具體，就是針對我剛講的這樣理念，也參酌美國在 3 月 15 日公佈了一個政策，他們提了一個新的歐巴馬教育政策裡面有兩個概念可以做為這案子的參考。一個就是共享的責任（shared responsibility）；另外一個就是每一個責任都要區分（accountability for all level）。也就是權責相符。歐巴馬也提到更重要的是重新讓聯邦的角色更鮮明、更清楚。最討厭的是監察院約詢不斷，就連一個學校裡面個別事件，最後被糾正的都是教育部。所以這樣一個方向、趨勢，國情真的是相當不同。我們希望這案子能夠走在前面，所以要把理想與實務不同問題考慮進去。從課程教學角度來看，也有必要。所以我提一些比較具體的建議。簡單的說，我們的原則會有兩個不同的考慮：一個是理念，一個是運作的。我具體建議在劃分原則這邊，像剛也提到原則會不會太多？我們分兩大類。第一個提到是理念的原則：（1）公平正義原則（2）基本權益（3）民主合作原則（4）利益歸屬原則（5）彈性多元原則。另外一個原則就是運作原則，包含：（1）依法行政（2）程序保障（3）最適功能（4）基層優先原則（5）權責相符原則。至於在細部權責劃分，我是建議要有一個中間比較類屬的屬性，從課程教學角度來看，大致上不外乎先有政策，再有課程的組織，再有課程的實施、課程的評鑑、課程的改革這五個類屬。也回應一開始幾位教授提到教育部要有責任去鼓舞、激勵，把那個正確政策方向能夠揭示出來。所以中央一定要有權力、責任去訂定課程政策。我都有重新的歸類，歸屬中央一開始就是 1.1 課程政策；1.1.1 全國一致性課程政策的訂定；1.1.2 課程法令制定與研修；剛剛也有先進提到課程經費與資源，這部分應該就是放在 1.3 課程

實施的部份。也有人提到要課程的對話及機制，這就是在 1.2 課程組織運作的部份，同樣的在地方也必須要有這五個類屬。包含有地方的課程政策，要有地方的課程組織，要有地方的課程實施。學校也同樣，用學校課程來取代侷限的校本課程的概念。高中也是一樣。

游家政教授：

我們在訂這個時候，心裡面就是有一個想法就是中央、地方和學校合作或協作的概念。但是我們現在碰到一些困境就是，剛才大家討論的，從統一和彈性、多元開放與要不要一致、地方是不是要有競爭和合作的關係、上下限關係、銜接和永續的關係、課程專業和行政管理都在相互拔河中，我們的教育民主已經開放到這個地方，不要再走回頭。我們在彈性開放的過程中要有很多相關的配套措施，確實是要更加的著力。我們繼續會用開放、多元、民主、專業的角度來思考我們相關的配套措施。這研究挑戰相當多，對我們研究團隊過程也學習相當多，我們希望有最後的結果可以提供國家教育研究院來訂定 12 年國教之參考。