

教育資料與研究

Educational Resources and Research

雙月刊 第 65 期
中華民國 94 年 8 月
Bimonthly Volume 65
August 2005

教育研究

主題論文：課程與教學

- 日本課程決策的政治分析
- 國民中小學九年一貫課程改革：從社會脈絡與國際發展觀點分析
- 課程改革下的課程評鑑：議題與挑戰
- 臺灣課程研究趨勢分析與比較：1994-2003 年

歐用生

沈姍姍

李子建

高新建、許育健

一般論文

- 兩岸高中教科書中政治教育內容之比較
- 實作評量融入教學活動之探究：以數學科為例
- 兒童網路寫作學習社群實施之相關問題探討

張裕華

陳怡玉

張基成、李烟長

期刊評介

- 教育學門中課程領域二本 SSCI 期刊評介

陳鏗任

研究實務

- 應用敘事探究於教師教學經驗的轉化：以一位實踐統整課程教師的教學意義建構為例

林香君

教育資料

教育名詞

- 工作壓力
- 情緒勞務

吳清山、林天祐

吳清山、林天祐

教育法令

王清標

教育訊息

- 國內教育輿情
- 國外教育訊息
- 館藏資料（書類、非書資料）
- 館務活動

譚以敬、張素貞

徐玉芳

徐玉芳、陳智榮

程詩嵐

教育名家講座

- 講演實錄：教育行政決定的藝術
- 名家小傳：融理論於實務的教育實踐者：黃昆輝教授

黃昆輝

蔡崇振

目次

教育研究

主題論文：課程與教學

日本課程決策的政治分析	歐用生	1
國民中小學九年一貫課程改革：從社會脈絡與國際發展觀點分析	沈姍姍	17
課程改革下的課程評鑑：議題與挑戰	李子建	35
臺灣課程研究趨勢分析與比較：1994-2003 年	高新建、許育健	54

一般論文

兩岸高中教科書中政治教育內容之比較	張裕華	74
實作評量融入教學活動之探究：以數學科為例	陳怡玉	87
兒童網路寫作學習社群實施之相關問題探討	張基成、李烟長	96

期刊評介

教育學門中課程領域二本 SSCI 期刊評介	陳鏗任	108
-----------------------	-----	-----

研究實務

應用敘事探究於教師教學經驗的轉化： 以一位實踐統整課程教師的教學意義建構為例	林香君	125
---	-----	-----

教育資料

教育名詞

工作壓力	吳清山、林天祐	135
情緒勞務	吳清山、林天祐	136

教育法令

王清標	137
-----	-----

教育訊息

國內教育輿情	譚以敬、張素偵	138
國外教育訊息	徐玉芳	143
館藏資料（書類、非書資料）	徐玉芳、陳智榮	148
館務活動	程詩嵐	152

教育名家講座

講演實錄：教育行政決定的藝術	黃昆輝	154
名家小傳：融理論於實務的教育實踐者：黃昆輝教授	蔡崇振	163

Contents

EDUCATIONAL RESEARCH

Thematic Articles : Curriculum and Instruction

- A Political Analysis on Curriculum Policy of Japan
Yung-Sheng Ou 1
- The Study on Nine-year Integrated Curriculum of Taiwan :
From the Perspectives of Social Context and International Development
San-San Shen 17
- Curriculum Evaluation under the Context of Curriculum Reform:
Issues and Challenges
John Chi-Kin Lee 35
- Analyses and Comparisons of the Trends of Curriculum Studies in
Taiwan: 1994-2003
Shin-Jiann Gau & Yu-Chien Hsu 54

General Articles

- Comparison of the Political Education Contents in Senior High School
Political Textbooks in Taiwan and Mainland China
Yu-Hua Chang 74
- Performance Assessment Integrated into Teaching Activities:
An Example of Mathematics
Yi-Yu Chen 87
- A Study on Implementation Problems of Web-Based Composition
Learning Community for Kids
Chi-Cheng Chang & Yen-Chang Lee 96

Journal Review Article

- An Introduction for Two Curriculum Journals in SSCI
Ken-Zen Chen 108

Practice Oriented Article

The Application of Narrative Inquiry for Teacher's Instructional Transformation: The Meaning Construction of a Teacher in the Integrated Curriculum Practicing

Hsiang-Chun Lin

125

EDUCATIONAL MATERIALS

Terminologies

Work Stress

Ching-Shan Wu & Tien-Yu Lin

135

Emotional Labor

Ching-Shan Wu & Tien-Yu Lin

136

Laws and Regulations

Ching-Piao Wang

137

Important Events

Domestic Events

Yi-Chin Tang & Su-Chen Chang

138

International Events

Yu-Fang Hsu

143

Educational Materials

Yu-Fang Hsu & Chih-Zong Chen

148

Activities of NIOERAR

Shih-Lan Cheng

152

WISDOM OF PROFESSOR KUN-HUI HUANG

Lecture : The Art of Decision Making in Educational Administration

Kun-Hui Huang

154

Sketch of Professor Kun Hui Huang

Chung-Chen Tsai

163

編輯弁言

這一期是本人擔任本刊總編輯的最後一期了。本人已經於自國立臺灣師範大學教育學系退休，並即將全家移居海外，預定八月下旬完成搬遷的工作。此事出乎突然，造成多方面的困擾，特別是為本刊編輯委員會增添了幾許麻煩，尤感不安。所幸，自七月十九日起接任教育資料館館長的王世英先生暨諸位編輯委員的深切體諒，同意本人辭去總編輯一職，在此謹表示至高無上的敬謝之意。

本人於 1992 年本刊創刊初期，即在毛故館長連塹先生的邀請之下，進入本刊的編輯委員會擔任編輯委員，如今已經十多個年頭了。去（2004）年春，陳明印督學確定以教育部教育研究委員會執行秘書代理館長一職，隨即向編輯委員會提議，於五月二十八日出刊的第五十八期起增設總編輯一職，並且推薦本人擔任。陳代館長所領導的編輯委員會並且作成決定於今年二月二十八日出刊的第六十二期開始改變內容及版式，以嶄新的面目發行。當時改版的緣由之一是，自 1999 年行政院國家科學委員會人文社會處負責籌建「臺灣社會科學期刊引文資料庫」（Taiwan Social Science Citation Index Database, TSSCI）的同仁注意到本刊可觀的發行人數，並且詢以加入資料庫的可能性。本刊編輯委員會乃有先作一番調整，並依該資料庫既定的評比指標逐項改進，以便進正式參與該資料庫評比之議。該項提議經全體委員通過，確定剋期改版發行。

本刊在改版發行之前，已經奠定了良好的基礎，其特色為資料多樣豐富，研究成果新穎齊全。改版發行之前的內容分為教育論壇、教育研究、教育名詞、教育法令、教育資料、教育訊息等六個欄目。改版發行之後，增為十個欄目，並加以調整歸併成為三個部分：教育研究、教育資料，以及教育名家講座。第一個部分為「教育研究」，有主題論文、一般論文、期刊評介、研究實務等四個欄目。第二個部分為「教育資料」，有教育名詞、教育法令、教育訊息等三個欄目。第三個部分為「教育名家講座」，有講座實錄、名家小傳等二個欄目。

在維持資料多樣豐富，研究成果新穎齊全二項特色的前提之下，本刊的內容有所增刪，但是，因為增的比刪的多，出刊的壓力因而增加許多。本刊為雙月刊，出刊的壓力原來就很大，內容一增加，時間壓力就更大。本刊原為單月下旬出刊，修改為雙月下旬出刊之後，為編輯及發行業務，爭取了一個月的緩衝時間。就是在這樣的寬限之下，改版發行之後的第一期，也就是 62 期，即勉強於二月二十八日準時發行。希望這是改版過渡時期的必然現象，以後若有可能，再逐漸地調整恢復單月發行的慣例，仍然有其必要。

如今，本人接任總編輯甫過一年，改版發行四期之後因故請辭。幸好編輯委員會於八月二日的會議上業已通過王館長的提議，正式聘請也在國立臺灣師範大學教育學系服務的溫明麗教授接任總編輯。還記得，本人在該系擔任講師時，溫教授即是大學部的高材生。後來，她也留在系裡擔任助教，並且一路在系裡的碩士班和博士班進修。後來更接受行政院國家科學委員會的獎助，前往知名的英國倫敦大學教育研究所攻讀博士學位，並且先後取得國立臺灣師範大學教育學系和英國倫敦大學教育研究所的雙料博士學位。溫教授歷任系裡的助教、講師、副教授、教授。四年前，又受推薦為慈濟大學借調聘任為人文社會科學院院長，越二年歸建國立臺灣師範大學教育學系。一年前又受聘兼任進修推廣部主任，本月初卸任；現在專任國立臺灣師範大學教育學系教授。溫教授學問淵博，見識深遠，尤具批判思考與創新發展的能力，相信必

能配合王館長及全體編輯委員，將本刊帶向一個新的境界。

這一期是 65 期，是本刊改版發行之後的第四期，茲概略介紹如下。首先，本期的「主題論文」是以「課程與教學」為主題，所刊出的文章由歐用生的「日本課程決策的政治分析」開始，到沈姍姍的「國民中小學九年一貫課程改革：從社會脈絡與國際發展觀點分析」，李子建的「課程改革下的課程評鑑：議題與挑戰」，乃至高新建的「臺灣課程研究趨勢分析與比較」，等四篇論文。這四篇論文的作者，有我國課程與教學學界的大老，有當今執掌課程與教學研究牛耳相關系所的學者，更有香港籍的學者，不一而足。這些作者或在當地從事課程與教學研究多年，或在當地留學多年而有機會了解各該國課程與教學實施情形，因而，所撰文稿引用的資料俱為最直接者，所報導的課程與教學現況皆是最新近者。

本期的「一般論文」也是以「課程與教學」為主題，共刊出了張裕華的「兩岸高中教科書政治教育內容之比較」、陳怡玉的「將實作評量融入教學活動：以數學科為例」，以及張基成、李烟長的「兒童網路寫作學習社群實施之相關問題探討」三篇論文。本期的期刊評介，亦正好配合本期「課程與教學」的主題，刊出了陳鏗任的「教育學門中課程領域二本 SSCI 期刊評介」。該文以近三年在課程領域中名列 SSCI 的兩本重要期刊，《課程探究》（Curriculum Inquiry）季刊與《課程研究》（Journal of Curriculum Studies）雙月刊。這兩份期刊都以登載原創性、有參考價值、課程研究領域有所貢獻的文章為導向，諸如課程的歷史回顧、哲學分析、國際比較、政策觀察等文類都在蒐羅範圍；而相關的教學理論、師資培育與發展、評量與評鑑、學校教育省思等主題也在收受之列。陳文分析仔細、評述清晰，可供此一領域研究者參考。

本期第一個部分的第四個欄目「研究實務」，刊出了林香君的「應用敘事探究於教師教學經驗的轉化」。該文以實踐超學科統整課程的一位教師的教學意義建構之轉變歷程為例，闡明敘事探究在教學轉化研究上的作法。第二個部分「教育資料」教育名詞二則、教育法令二十三則、國內教育輿情八則、國外教育訊息四則、教育資料六頁，以及館務活動二頁。

本期第三個部分的「教育名家講座」，刊出黃昆輝教授以「教育行政決定的藝術」為題的專題講演實錄。黃教授的講詞由行政人員常依循的兩個經驗法則，印證經驗法則亦依人事時地物的改變而有所變化，進而指出行政決定具有其藝術性的成分。這篇演講先介紹決定的性質；接著依序分析行政決定的核心概念、教育組織活動的特性、決定團體及領導方式、提高合理性的三層面；最後，再進一步析述漸進策略及權變決定、與穩健決定的原則。全文結合學術理論與實際經驗，將教育行政決定的藝術特質，描繪十分貼切，為這一領域中難得一見的佳作。本期的名家小傳是由蔡崇振先生撰成「融理論於實務的教育實踐者：黃昆輝教授」一文。黃教授與蔡先生維持將近四十年之久的師生與長官部屬關係，相識相知甚深；展讀蔡先生發自至誠的崇敬之心所寫成的黃教授小傳，頗為其間流露的真情而感動不已，又為其間散發的智慧而景仰難止。

最後，仍然是老話一句：讀者對於本刊的愛護與支持，乃是使本刊的學術水準與服務品質能逐步提昇的最佳後盾；我們衷心期盼讀者繼續不斷地給予指導。

總編輯
畢文徑 謹誌

2005 年 8 月

教育資料與研究雙月刊

第 65 期 2005 年 8 月 頁 1-16

日本課程決策的政治分析

歐用生

摘要

課程決策是複雜的政治的過程，決策者和決策相關團體企圖利用權力去左右他人，以影響將擬訂的課程政策，課程決策的過程，或教室的課程實際等等。在激烈的政治、經濟和社會變動下，日本文部科學省的課程決策面臨了許多挑戰和問題。本文從政治的觀點探討日本的課程決策及其問題，如：日本文部科學省的政治結構為何？其課程決策有何特質？面臨哪些問題？有哪些因素影響日本的課程決策？等等，作為我國課程決策的參考。

關鍵詞：課程決策、文部科學省

歐用生，吳鳳技術學院講座教授；國立臺北教育大學名譽教授

電子郵件為：ysoucc33@yahoo.com.tw

來稿日期：2005 年 4 月 2 日；修訂日期：2005 年 7 月 24 日；採用日期：2005 年 8 月 2 日

A Political Analysis on Curriculum Policy of Japan

Yung-Sheng Ou

Abstract

Curriculum policy-making is a complex political process, policy makers and concerned groups intend to affect other people's actions through power, in order to influence curriculum policy made, policy-making processes, and curriculum implementation in classroom. In the face of drastic social, political, and economic changes, the Ministry of Education, Culture, and Science of Japan has encountered a number of problems and challenges in curriculum policy. What is the political structure of the Ministry of Education, Culture, and Science? What is the main characters of curriculum policy? What factors influence curriculum policy-making? This article investigates curriculum policy and its problems in Japan from political viewpoint.

Keywords: curriculum policy, Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology

Yung-Sheng Ou, Professor, Wu Feng Institute of Technology; Emeritas Professor, Taipei University of Education

E-mail : ysoucc33@yahoo.com.tw

Manuscript received: April 2, 2005 ; Modified: July 24, 2005 ; Accepted: August 2, 2005

壹、前言

課程問題就是權力的問題，是關於「誰的知識最有價值？」的爭議，在廣泛的知識體中，只有某些知識或某種組織方式被宣稱為正式知識或合法化知識，所以課程改革是各種政治勢力和利益團體間鬥爭、對立、妥協和適應的結果。Apple（2001；2003）精闢地分析了新自由主義、新保守主義、威權的民粹主義和新中產階級等勢力的結構，及其爭奪美國課程政策主導權的場景，道出了課程政策的複雜性。

在全球化的時代，這些爭議很多都是國際性的，尤其是 911 事件後，人面臨著生存和持續性發展的危機，教育政策在國家或全球上，須脈絡化為轉型的論述，才有真正的社會效果。同時為了解權力如何在教育的內外情境中運作，最好的方法是比較自己國家或地區和其他國家將什麼視為理所當然的。分析不同國家的許多特例，可以讓我們注意到，教育和權力關係間批判性研究的重要性，缺少這種理解，教育政策和實際易成為隨意的過程，最有潛力的政治現實將被忽視（Apple, 2003；Olssen, Codd, O'Neill, 2004）。

鄰國日本在世紀交替的時候，進行了一系列的教育和課程改革，1998 年修訂中小學課程標準（學習指導要領），因新課程實施也同時實施週休二日制，各科教學內容和教學時數約減少 10-30%，又增設每週三節課、沒有教科書的「綜合學習」，針對學生學力是否下降，展開了一場前所未有的「學力爭論」。在這場論戰中，日本文部科學省成為眾矢之的，窮於接招和應付，顯現了課程政策的矛盾；其堅持的「寬裕教育」政策更被認為是造成學力下降的元兇，在社會強

大的壓力之下，不得不作路線的修正，這些都具有濃厚的政治意涵（佐藤學，2001；歐用生，2003）。政治是指利用權力去影響他人的行動，如課程決策的過程，所擬訂的政策，或教室的課程實際等等。日本文部科學省的政治結構為何？其課程決策有何特質？面臨哪些問題？有哪些因素影響日本的課程決策？這些是本文要探討的問題。

貳、「文部科學省」與日本課程決策

日本的「文部科學省」是一個複雜的政治競技場，政治人物、文部科學省官僚、日本教師組織、財經界、學者和媒體等，針對日本的教育和課程路線，展開激烈的攻防和爭奪，新自由主義、新保守主義、進步主義和馬克思主義等思潮隔空交鋒，1998 年公布的中小學學習指導要領（高中於 1999 年公布）正是這種複雜背景的產物。

在課程政策的擬定上，文部科學省掌握競賽的發球權，日本政府採內閣制，各部會首長（大臣）原則上由國會議員擔任，但文部大臣也常由學界或行政官僚擔任。文部大臣「統管文部省事務，監督文部職員的服務」，握有完全的權利和責任。下設政務次官乙人，由文部官僚擔任。文部大臣黨政人脈豐沛，但更動頻仍；政務次官具教育專業，握有政策相關資訊，如無特殊情況，大臣與次官一般均能保持表面的平衡。日本的教育政策基本上是由執政黨文教議員等政治家團體，和初等中等教育局為中心的文部官僚擬訂的。但大臣一人主導，堅持己意的個案，亦時常有之。如果要維持教育的中立性，具政治均衡感的政務次官是很重要的。影響決策制定的因素很多，黨、政、財經界、其他組織（如教職員組織、經濟團體聯

合會)或輿論等都有一定的影響力,教育決策過程及其運作十分複雜。

教育與政治的盤根錯結的關係,在日本教育決策上屢見不鮮,中曾根政權下的臨時教育審議會就是一個的例子。1980年代起,都市化和核心家庭等社會和家庭環境的激變,產生教育荒廢的現象,暴力、欺侮事件日增,少年犯罪日漸惡化,政府內開始對文部省不滿和不信。官邸想擴大權力,主導教育改革;文部省當然不要來個「太上皇」,乃展開強力的抵抗。中曾根首相仍於1984年在文部省強力反對下,立法通過首相直屬的「臨時教育審議會」,並於翌年開始運作。臨時教育審議會批評日本教育行政中央集權的畫一主義,主張將公教育民營化,推展教育的「自由化」,當時就有人主張採用教育券(educational voucher)的制度,使公立學校也像私立學校一樣成為企業體,由家長自由選擇,以激發學校活力。但自由化事關教育行政權限的減縮,文部省乃以妨礙教育機會均等為由,對這種構想強加以反對。在許多議題上,審議委員和文部官僚之間,針鋒相對,展開激烈的爭論。在與文部省權力拔河中,臨時教育審議會提出四期的諮議報告後解散,最後並沒有將「教育自由化」納入諮詢報告(1987)內,但此後,這種新自由主義的主張,即將國家對教育的控制極小化,導入市場原理,以促進教育自由化和多樣化的意識形態,為日本九〇年代的教育改革鋪設了基本的路線,此後教育和課程改革基本上仍沿襲自由化的政策(市川昭午,1995)。

文部省對縮小自己權限的改革一向十分謹慎,如將臨時教育審議會本來要使用「教育自由化」這個概念,巧妙地改為「個性尊重的原則」,個性尊重是指課程、教學、評

量的政策,不僅不涉及文部省的權力,還可以要求學校執行。學者批評,文部省對自己中央集權的霸權心態毫無反省,只會批評學校和教師,而且儼然以自由化的改革主體自居。政策實施也是由上而下,將決定好的改革內容,由中央、地方教育委員會而下達學校,完全不考慮學校的實況和困難(和田彰男,1992)。

值得注意的是,臨時教育審議諮詢報告提出後,文部省的態度起了很大的轉變,於省內成立「教育改革實施本部」,並由大臣親自擔任部長,召開中央教育審議會、研究會議等,積極的檢討臨時教育審議會的諮議報告,擬定了具體的實施方案和策略,並進行了許多改革。如高中學分制的實施、教科書檢定的簡化、中高六年一貫學校的創設、初任教師研修制度的實現、教師證照制度的改變、大學設置基準的鬆綁、省內生涯學習局的設立等等,諮議報告中比較容易的部分幾乎都賦之實施了。文部省這種態度的轉變也是相當「政治」的,文部官僚警覺到,如果沒有政治奧援,教育政策是很難推展的,尤其是要突破困難的狀況,政治是不可或缺的,比文部省更上位的、首相直屬的臨時教育審議會當然有其利用價值。文部省覺醒:臨時教育審議會報告是改變教育政策和軌道的最好機會,一定要積極的加以利用。更何況社會、政治、經濟環境急劇改變,如消費社會的形成,行政的主軸也不得不由生產者(如政府機關、學校)轉向消費者(如兒童、家長),當初極力反對的新自由主義色彩濃厚的制度,已經有了接受的條件(國佑廣道,1998)。

文部省經歷了這一次的經驗以後,2000年3月森喜朗首相成立「教育改革國民會議」時,文部省就積極的參與,企圖將

文部省的想法列入諮詢報告內，展開比臨教審更有體系的教育改革，可能的話，還想利用首相直屬的、官邸主導的力量，提出更有理念和哲學基礎的教育改革報告。可惜文部省的算盤未能如願，教育改革國民會議是首相私人的諮詢機構，並沒有法律的認可，會議在短短的一年內提出報告（2000 年 12 月）後，宣告解散。教育改革國民會議無法像臨時教育審議會一樣發揮影響，主要原因也是政治環境的改變，因為此時自民黨不再一黨獨大，黨內文教議員的實力也比臨時教育審議會時大為衰退，已無力左右教育政策，其他部會或團體反而有更大的發言權。

九〇年代以後，日本積極地進行行政改革，主要有三個方向，一是鬆綁，縮小公權力對經濟、社會領域的干預，加速公領域的民營化；二是地方分權，中央部會對地方的干預減少或權力委讓；三是行政制度的改革，加強內閣的主導權。這三者都在縮小中央機關的權限，權力由官而民，由官（中央）而地方，由官而政（鎌倉孝夫，1998）。這種權力轉移對文部省的運作有很大的影響，過去文部省政策形成過程中的相對自主性，可能因此減弱，對教育政策內容和程序產生相當大的改變。首先是官邸主導權的強化，2001 年初中央部會重組，其特徵之一是政官關係的轉換，即「由官而政」的權力轉移，最明顯的是設立「內閣府」。過去以各部會為中心的行政體制、以及各部會分擔行政事務的管理原則，已顯現功能障礙，無法順利運作，要改變為新的行政系統，也就是能前瞻整體國政的綜合的、戰略的政策判斷和機動的意思決定的系統，因此要強化輔佐總理大臣的組織體制，所以有內閣府的設立。內閣府職司重要政策基本方針的企劃、立案和協調，下設「經濟財政諮詢

會議」和「綜合科學技術會議」，都以總理大臣為主席，所以內閣府幾乎掌握了所有的重要政策。而且這兩個會議的決議，經內閣會議成為施政的基本方針，各部會再依據這個方針，擬定具體的內容和實施程序，因此今後的教育政策可能先由官邸決定，再由文部省執行。

其次是省內政治主導的傾向，這一次部會重組，文部省和科學技術廳合併，改稱「文部科學省」，廢政務次官，新設副大臣和大臣政務官，各為二人，均由國會議員擔任，副大臣為政務官，屬於教育官僚。這種制度改變了政治團體和官僚間的關係，其目的在形成政治主導的決策系統。在文部科學省內，省務會議由大臣、副大臣、政務官、事務次長和局長組成，決定重要政策。決策過程是多層的、交互進行的，通常是大臣等國會議員五人先共商大方針，然後交給事務官僚討論；有時也由教育官僚先交換意見，與相關團體協調後再提出討論，依議題和內容而採不同的決策模式。但教育議題的討論和決定經常是政治的判斷，國會議員多人進入教育決策過程之內，政治對教育的影響大增是可以想像的。過去常由文部官僚代替大臣在議會中答辯，今後副大臣、政務官和大臣一起出席議會，必要時可由他們代為答辯。同時部內重要人事案本來是報備即可，現在必經內閣會議通過，政治意味濃厚。

由上述可以發現，文部科學省的政治結構已經注定了日本課程政策的宿命，課程政策被箝在複雜的政治網絡中，不得不背負著「政治」的原罪！而且課程政略（curriculum politics）不是如意算盤，要因應時代和社會需要而改變（Cornbleth, 2000）。但這並不是說，文部科學省完全失去自主性，任人擺佈，相反的，他能順應時勢，甚至能順水推

舟，推展政策。例如，佐藤學（1999）指出：文部省在這一次課程標準修訂過程中，一方面利用過度危機論來合法化教育政策，一面操作羅曼主義的意識形態，以遂行其教育改革政策，「寬裕教育」、「生活能力」等教育口號正是文部省羅曼主義意識形態的具體表現。1998年新課程標準顯示的「公教育萎縮」和「鬆綁、自由化」的意識形態，一方面是媒體對學校危機過度報導的意識型態的操作，另一方面是文部省操作羅曼主義的意識形態的結果。最近日本學校教育的危機雖然是事實，不上學學生數達十萬人，校內暴力再創新高，少年犯罪問題十分嚴重，「班級崩潰」的現象日益深刻。但這些危機現象被宣染為學校功能麻痺，並引導到對學校和教師的批評和不滿，很明顯是政治意識形態操作的結果。學者批評，今天的學校確實是站在生死存亡危機的分水嶺上，但是如果因為這樣就主張縮小公教育的功能，無限制的擴大家長和兒童的自由選擇權，甚至將學校民營化，想藉市場原理來解決學校教育的危機，是太安逸的想法。過去為防止高中學生退學率的增加，採用自由選擇的學分制，結果不僅沒有減少退學率，反而破壞了學校的共同性，使學生更感孤立，反而增加退學率，以市場原理來解決教育問題是有其限制的（Fujita, 2000；竹內常一，2001；佐藤學，1999）。

最近十年以來，「新學力觀」的提倡、生活科的設立、入學制度的多元化，以及這一次新課程標準將教育內容刪減百分之三十，增設綜合學習，增加選修科目（中學）等等，都是文部省利用教育危機所提出來的羅曼主義的教育改革政策。這些改革政策也都具有意識形態操作的功能，這一連串的改革的標語和措施讓社會覺得日本的學校教育

偏重智育，好像完全沒有德育和體育，過多的教學時間和太難的教育內容，讓學生完全喘不過氣來，只要加強學生的自主性、主體性和自我教育力，就能解決這些問題。佐藤學（2001）批評：這種意識形態的操作是新自由主義與新保守的國家主義結合，以「日本文化論」為基礎，是否近代化的教育意識形態，以追求富有國家主義和家父長制色彩的「日本人論」的論述。

近年以來，文部科學省的課程決策受到極大的壓力，尤其是新課程標準的修訂更遭受到空前的挑戰，本次課程標準修訂大幅度的刪減教學內容和時間，這樣的刪減是否不會降低學力？引起極大的關心。依據報導：在新課程標準實施之前，進補習班的學生顯著增加，正顯示家長對學力下降的焦慮與不安。這種疑慮與不安漸漸發展到對國家社會的憂慮，由家長，教師一下擴展到學界、產業界和政界。尤其是1999年夏天，高中課程標準公布以後，「不會分數的大學生」、「學力崩潰」、「學力危機」、「學力下降亡國論」等等，令人震撼的著作和論文相繼發表，各自引用不同的資料，呼籲重視學力下降及其引發的問題。在這種背景之下，2000年10月，學界以「全力防止學力崩潰」為由，發起「終止新課程標準實施」的署名運動，釀成了席捲整個社會的「學力爭論」。這個爭論不僅批判新課程標準，而且直指近年來文部省的課程政策，批評「寬裕教育」的課程是引起國力衰退、文化教養解體和階層分化擴大的元兇。

當然文部科學省傾全力否認學力下降，省內官僚和審議會代表對爭論立即回應，和學力下降論者一再對話，極力反駁或說服，以降低疑慮和不安。但其因應言詞首尾不一，最先是引用國際學力調查結果，力陳日

本學生學力仍居世界最高水準，「新課程標準絕不會降低學力水準」。後來也承認「時間減少，知識量當然會減少，但內容減少了，一定要求所有學生完全瞭解全部的內容，一直到中學時，每一個學生都能得到一百分畢業。」最後文部省完全不談「寬裕教育」，轉向「強調基礎、基本」的論述。媒體報導：文部科學省已放棄「寬裕教育」政策，文科省次官雖否認這種報導，但也批評「寬裕教育」容易流於「寬弛教育」，課程政策搖擺不定。這些轉變突顯了「文科省的政策沒有充分的證據」，「政策內容不現實、沒有前瞻性、也沒有戰略」（市川伸一，2001）。

文部科學省對強大的輿論批判不能不回應，乃於 2002 年 1 月 17 日發布「提升確實學力的建議—學習的呼籲」，表達文部科學省對四月起實施的新課程標準的立場。「學習的呼籲」強調「提升確實的學力為教育改革的最重要工作」，並提出下列建議：細膩的指導以培養基礎、基本和自我學習、思考的能力；實施發展的學習，適應個別差異，以伸展能力；上課前的早讀、放學後的補習；體驗學習的重要，激發學習意願；充實學習機會，培養學習習慣；充實家庭的讀書環境，增加家庭作業和學習課題；建立有特色的學校，提升確實的學力。

新課程於 2002 年新學期（3 月）開始實施，為何在新課程實施之前的 1 月急速地提出「學習的呼籲」？學者解讀，這顯示了文部科學省的迷惑和矛盾，自暴了狼狽之態，也暴露了僵硬的課程標準體制的破綻（柴田義松，1999；工藤毅，2001）。文部科學省一直堅持以培養「生活能力」為基本的目標，但為應付學力下降的批判，不得不強調基本、基礎的學力。「學習的呼籲」

是新學力觀和升學競爭的學力觀巧妙融合而成的，顯現了下列的問題：第一是新課程標準的缺點，課程標準是最低標準，所以「學習的呼籲」加強發展的學習，欲利用綜合學習、體驗學習的快樂，利用下課後的時間，充實學習的機會，吐露了文部科學省對新課程標準中的學科學習沒有信心，認為它們無法完成發展學習、快樂學習和充實學習機會等目標。第二，「呼籲」中所說的學力，並不是指所有學生的學力，而是差別化的，區分了「程度高的學生」和「程度低的學生」，依據雙重標準實施課程和教學，是以學力下降為理由推展英才教育，以迎合部分人的要求，結果從小學開始，就強迫學生作學力競爭，以培養英才，將危害兒童的身心發展。第三顯示了以培養生活能力為目標的教育政策搖擺不定，文部科學省為培養生活能力，並因而強調關心、意願、態度的新學力觀，是在達成財經界培養彈性的、創造性的人才的目標。但這種新學力觀模糊了基本能力的培養，也忽略科學的自然認識和社會、歷史認識的能力，連財界也砲聲隆隆，文部科學省不得不在表面上加強「學習的呼籲」，強調基本能力的培養。

「學習的呼籲」暴露了國家教育政策的動搖和焦慮，引起教育工作者的不安，反而產生了反效果。或許文部科學省已覺醒到這些危險，所以「呼籲」中最後不得不提出：「將在很快的時間內，適當的修訂課程標準。」（工藤毅，2001）。事實上，文部科學省內對寬裕教育路線也有權力的角逐和對立，路線修正派得勢，所以有寬裕路線的修正，何況課程標準的修訂也不是文部科學省可以單獨決定的，要打通議員關係，取得政黨部會的瞭解。文部科學大臣遠山敦子在國會的答辯中一再說明，新課程標準的路線並

未改變，「學習的呼籲」也沒有改變新課程標準，而在使課程標準的目標更為明確。文部科學省為使新課程標準順利實施，在國會中可以讓步的盡量讓步，「學習的呼籲」是這種戰略的最後修飾，也就是告訴新課程的反對者：在未修訂新課程標準的範圍內，已經作了這麼多的讓步，請不要再反對新課程或學校五日制了。許多人認為這是知識教育派或升學主義派的復辟，是新學力觀的終結。事實上它是「學力下降」大合唱聲中，使新課程標準和學校五日制進入軌道、順利實施的苦肉計（工藤毅，2001）。

更值得注意的是，學力下降爭論迫使文部科學省改變課程政策，將過去視為「最高標準」的課程標準，一百八十度轉變為「最低標準」，這是課程政策的重大轉變。文部科學省一向堅持課程標準是「國家基準」，而且是「最高標準」，2002 年開始使用的新教科書是不允許超越課程標準的。但在 2001 年文部科學省明示：課程標準是全體學生必須要學習的最低限度的內容，而且這些內容要嚴格的控制，保證百分之百達成，可以包含更高年級的內容，超出標準的部分也可以教。

這個說辭好像是文部科學省被學力下降論者逼到牆腳，處於痛苦的立場之下說出來的，正好成為檔劍牌，極力緩和學力下降的批判。這裡突顯一個課程政策的問題，就是如長尾彰夫（1999）所說的，支撐國家課程系統的課程標準正迷失了方向，急於重新定位的時候，這些爭論正好提供給它一個定身之錨，突顯他的新地位：「課程標準仍然是國家課程系統的支撐，要加以強化，使它再生，以確保學力的提升。」事實上，學力下降爭論者在暗默之中仍依據這種前提，而且課程並非國家單方面直接控制的，背後還隱

藏許多力量在作用著，例如表面上是自由、公正的激烈的、競爭的原理，各種各類的考試、評量、獎懲等等，都在完成這種功能。除了國家控制的原理之外，市場的競爭原理也同時作用著。所以 Apple（1993）精闢地指出：新保守主義和新自由主義意識形態互異、各懷鬼胎，但是在國定課程、國家標準和評量上妥協了。

這種立論為今後的課程政策拋出了許多問題（長尾彰夫，1999；乾彰夫，1998），首先是國家控制和市場控制的分際何在？這就牽涉到「公」和「私」的概念的問題，及它們之間錯綜複雜的關係；第二，「最低標準」的內容和組織，及其與公共教養的關聯，急待討論。最低限度的內容為何，誰決定，如何決定？臺灣在擬定九年一貫課程時，各領域的教學時數是全部重新分配，因此引起一陣激烈的爭奪戰，日本新課程一律刪減 30 %，領域之間並沒有重新分配，但爭奪戰一樣激烈，而且砲口一律對準文部科學省，到底學科的存亡事關學者的身分和認同，這在臺灣和日本都是一樣的。三是國定課程權力行使的問題，國定課程是全國性的，不可避免的會忽略實際中存在的個別的、多樣的問題，課程標準如何將社區的、生活的脈絡列入考慮，值得進一步探討。最後是國定課程的保守性的問題。國定課程關乎國家的利害，有其保守的一面，例如採多人數的班級教學、嚴格區分的學科知識、嚴密控制的教科書以及官僚體制的學校等等。但是今天，這種現代性的制度已經「制度疲勞」，處處破綻，不上學、「逃」學、班級崩潰等等，正面的挑戰國定課程，國定課程是保守的對應，繼續其控制，或如何改革、因應？這些問題都值得我們關注。

參、日本課程決策的影響因素

在課程政策領域上，政府以法律或規定直接干預教育的內容，但那只是影響因素中的一種而已，政略（politic）和政策決定，包含特定的政治的、政略的行動和事件，是課程脈絡中的重要問題（Cornbleth, 2000）。所謂課程脈絡是指將課程化為實際的情境及其影響因素，關閉教室不能關閉外在世界，外在的世界經由裂縫滲透進來影響教學和學習，而且學校和教師從其他許多權威管道，如他們的專業判斷，專業的會議，或學術單位等獲得課程政策的資訊。忽視這些事實將降低課程政策的力量，因此課程政策是複雜的社會、政治的歷程，其運作和實施受許多因素的影響。

由於文部科學省的政治結構，和日本社會、政治環境的複雜，日本課程政策的擬定和實施受許多因素的影響。日本教育政策形成過去是由自民黨文教議員等政治家和文部官僚擔任，但隨著政治的變化，文部科學省組織的重組，部內行政的整編，日本教職員組織的收編，財經界教育發言權的增大等等，今後的決策過程和運作將會有很大的變化，茲將其影響因素加以說明。

第一是政黨，執政黨中的「文教族」議員對文教政策影響很大。例如日本教科書在義務教育階段是免費制，而且與廣域採擇是成套的，1983 年編制預算時，因財政困難，財政部要求文部省研究將教科書改為收費制，並由文教族和財政族議員六人組成專案小組研究，後因意見強烈對立，未能達成協議，教科書收費案胎死腹中。由此可知，文教族議員影響文部省的意見，並影響日本的教育或課程政策。教育決策和政權的關聯是無法避免的，但日本這種議會內閣制，使

政治和教育的關係曖昧不清，教育完全受制於政治，因此有「決定教育政策的不是文部省，而是自民黨文教局」之譏（柿沼昌芳，1992）。

1996 年眾議院選舉時，自民黨和文部省曾有廢止高中教科書檢定制之議，最後並未實現。文部省常因高中歷史教科書檢定引起爭議，更因史觀的差異引發國際的抗議，廢除檢定制可避免許多麻煩。此時文部省與日本教職員組織已完成歷史性的和解，來自教師的壓力減少，何況還有課程標準作為控制，民版教科書應該不會發生問題。自民黨也因選舉時，他黨常以教科書審定作為攻擊題材，如能符合民意，廢除教科書檢定，也有利於選情，自民黨接受文部省的建議，準備列入選舉公報中作為政見。但因保守派有力議員以「事關重大、時機尚早」，大力反對，此一提議也胎死腹中，未能實現。這個事件顯示課程政策常因時空而轉變，文部省在臨時教育審議會討論教科書檢定問題時，是大力反對開放的，甚至 1982 年，因侵略、進出等史觀引起中國大陸和韓國強烈抗議，教科書檢定制造成國際事件時，文部省仍堅持檢定制度的必要性。由此也看到，政治對教育政策影響很大，甚至左右政策的方向，尤其是日本新保守勢力的強大，連主張鬆綁的自由派議員都無法和他們抗衡，這也顯示了教科書及其檢定制度的政治性。

第二是審議會，日本學習指導要領的修訂，是經過相當繁複的程序，以 1998 年新學習指導要領為例，1995 年 4 月，文部科學省以「展望二十一世紀的日本教育」的文件咨請「中央教育審議會」提供意見，主要內容包括三項，即 1. 今後的教育方針及學校、家庭和社區的角色和聯繫，2. 適應能力

和個性的教育和學校間的銜接，3.因應國際化、資訊化和科學技術發展等社會變化的教育措施等。這時週休二日已勢在必行，教學時數的縮減、教育內容的精選成為緊急的課題，同時在臨時教育審議會後進行的「學校縮編」的口號下，全面檢討學校的角色、功能及課程如何「課程統整、學科重組」以資因應等，成為中央教育審議會討論的重點。

1996年7月和1997年6月，中央教育審議會分別提出「展望二十一世紀的日本教育」的咨議報告，提出「在『寬裕教育』中培養『生活能力』」的口號，強調緩和升學競爭，減少校園暴力，嚴選教育內容，實施週休二日，增設「綜合學習的時間」和設立中高一貫學校等建議。頗受矚目的「學科重組」因意見過於分歧，連親文部省派的声音都無法整合，而且反對聲浪太大，時機尚未成熟，在各種壓力下，暫時擱置，以「綜合學習的時間」的設立，作為「學科重組」的第一步（木內剛，1998）。

文部省依據中央教育審議會的咨議報告，作成「幼稚園、小學、中學、高中、聾啞學校、養護學校課程基準改革」（草案），於1996年8月咨請課程審議會審議，審議會依據教育基本法、學校教育法規定的教育目的和目標，以「培養身心健全、人格均衡發展的社會公民，和能主體性的生活於二十一世紀的國民」為目標進行審議，並一併考慮中央教育審議會「在『寬裕教育』中培養『生活能力』」的咨議報告，和嚴選教育內容、實施週休二日等建議，於1998年7月提出諮議報告。課程審議會的咨議報告極為詳細，包括改革目標、課程架構、教學時數、各學科具體內容等，文部省再組成臨時小組，依據課程審議會咨議報告的內容，製作成正式的學習指導要領，於

1998年年底公布（中小學於2002年4月開始實施，高中學習指導要領於1999年公布，2003年4月開始實施）。

由此可知，日本課程標準的修定要經過中央教育審議會和課程審議會的審議，審議會在課程決策上扮演非常重要的角色。在臨時教育審議會運作期間，中央教育審議會被迫停擺，臨時教育審議會解散以後，中央教育審議會又重新開始運作，但功能大不如前。2001年1月，審議會也加以重組，將課程審議會、生涯學習審議會、大學審議會、師資培育審議會、理科及產業教育審議會等合併到中央教育審議委員會中，新制的中央教育審議委員會下設：教育制度、生涯學習、初等中等教育、大學、體育和青少年等五個分科會。初等中等教育分科會中的教育課程部會，代替過去的教育課程審議會，成為常設機構，是今後課程的審議機構，每一學科（或領域）設工作小組，由十人組成。其主要工作是分析研究發展學校實驗研究的結果，文科省實施的學力調查的結果和課程研究中心的各種研究成果，不斷的對課程標準提出檢討，作為文部省修訂課程的依據。

最近審議會的功能已遭受質疑，中央教育審議會委員是經內閣同意由文部科學省大臣任命，其他委員會委員是由文部省聘任，文部科學省通常是藉著委員的聘任、政治的運作、經費的補助和有形、無形的力量，企圖掌握這場競賽的發球權。各種委員會雖然標榜「各界、各層國民的代表」，但事實上是考慮各階層的利益分配，而非功能性的組織，即使是號稱教育界的代表，也無法反映現場的想法、聲音和要求；審議過程是不公開的，是黑箱作業；審議事項是由文部官僚事先檢討，作成草案再交給審議會審議，審

議會只是類似查核的工作，頂多只是給行政官僚一些知識的刺激，和均衡性的批評。

（Azuma, 2002）所以審議會幾乎完全依照文部科學省描繪的教育改革的藍圖，經由諮詢－審議－報告－反映的儀式完成的。

中央教育審議會成立當初（1952年），被期待反應國民對教育的要求，規劃民主教育的宏圖，但後來，各種審議會不僅沒有扮演好諮詢、審議的角色，卻常成為政治拔河和角力的場域，甚至被批評，淪為反映財經界和保守勢力的要求，為反動的教育政策合理化、合法化的機構。（河合尙規，1998）例如本次課程標準修訂，年間教學時數減少七十節課、增設綜合學習等等，均非課程審議會獨特的構想，而是文部科學省提出原案，「誘導」審議，課程審議會「照單全收」。有人質疑：課程審議會是文部科學省的拍手部隊？或文部科學省的代言人？代表國民的諮詢機關和行政當局如此密合，甚至受到控制，如何反映國民的意見、教育現場的意見？如何使行政當局改變（工藤毅，2001；河合尙規，1998）？而且在公的表面的舞台之下，還設有各種懇談會、座談會、小委員會等，更能反映文科省和財經界的意見，影響審議內容。結果審議報告往往反映文部省的意向和利益，但是卻被認為代表社會的聲音，被合法化為全民的公益，文部省作為改革的主體，加以實施。事實上，文部科學省對審議會最大的期待是作外界批判的擋劍牌，使政策更容易被接受，更易實施。

2001年6月，文部省應內閣要求，提出「大學結構改革計畫」，此即所謂「遠山計畫」，主要內容有：大學的統整、合併，大學法人化和設立世界最高水準的三十所大學等。本來重要教育政策是要先經中央教育

審議會的，但遠山計畫是由文部省一手作業，中央教育審議會完全沒有參與。因此有學者預測：將來課程標準修訂也不一定要經過中央教育審議會（藤田英典，2002年11月24日，訪問）。

第三是財經界，影響日本課程政策的一個強大的力量是財經、企業界，甚至有人說：現代日本教育改革真正的誕生地是財經界人才培養的主張（井深雄二，2000；兒美川孝一郎，2000）。各財經企業團體都提出教育改革方案，強力推銷，企圖影響課程決策。例如經濟同友會（1995）的「從學校到合校」，經濟團體聯合會（1996）提出的「創造性人才的培育－教育改革與企業行動」，都對各種審議會的審議產生很大的影響。經濟同友會的「合校」建議將學校分為三種教室：「基礎、基本教室」培養「言語能力」（國語）、「邏輯思考能力」（算術、數學）和「日本人的認同」（道德和日本史），國家或地方政府負責的只限於這一部分；「自由教室」是人文、社會和自然科學教育的發展學習，藝術、情操教育的場所，無學年制、可自由選擇民間的教育設施實施之；第三是「體驗教室」，如社團活動、旅遊學習、志工服務等等，由個人自由選擇，這三種教室「合校」，形成一個彈性的網絡，這正是財經界構想的學校萎縮化的一個典型。

經濟團體聯合會（1996）的「創造性人才培育」更有強烈的危機意識：「在二十一世紀，為使日本成為豐饒而且是魅力之國，必須培養在社會的每一領域上，能主體行動、有自我責任、富創造力的人才。但是日本的教育制度或整體環境，極不利於創造力人才的培育。如果這樣下去，將失去日本的活力，不可能再維持世界領導的地位，因

此今後的教育制度，必須要有『複眼的』、『複線的』系統，使每個人都有選擇的機會，並發揮最大的能力。」因此提出教育的鬆綁，課程的彈性設計，學校選擇幅度的擴大，優質人才的早期培育及跳級，獨創性、創造力的加強，家庭教育力的恢復，企業的教育支援網絡的建立等等的提案。

這些報告反映了財經界對教育的要求和意圖，希望教育能為企業服務，其主要內容有：1、對憲法和教育基本法主張的教育制度多所批評，並要求修訂；2、教育和學校最主要的責任是創造性人才的培育，並早期選拔，發現優秀者盡早培育，並使失敗者及早接受失敗的命運；3、建立多峰的、複線的學校教育體系，培養企業界所需的英才，和大部分的柔順的勞工；4、實施教育鬆綁，使教育和學校萎縮化，貫徹受益者付費的原則；5、他們從未提過教育條件的改善、教育預算的增加等，卻一再強調道德教育、國家主義的教育，伴隨大國主義的國際化（小島昌夫，1989；乾彰夫，1998）。這些要求與新自由主義、新保守主義的政策結合，是決定日本教育政策的體三角。

財經界走向新自由主義的立場與社會結構的變化有關，八〇年代以後，產業結構由重工業轉向技術密集的資訊工業，企業必須減量經營並大量解雇員工，過去培養大量的競爭的勞動者的教育體系，已經不能適應；而且為克服日本尖端科技的落後，教育要轉向大學、研究所，和加強創造性人才的培育。九〇年代以後多國籍企業化進行，為戰勝企業間的激烈競爭，要大量減輕人力和員工，更需要創造力的人才。它們批評，平等、劃一的公教育是沒有效率的，因此要鬆綁，建立多元的彈性的學校體系，特別是超級英才的學校制度，以培養能因應多國企業

化的創造性人才。財經界的要求中尚隱含著日本大國主義化、帝國主義化的思想，多國籍企業化不僅要求市場的國際標準，也要求市場的政治的、軍事的安定，因此也要求強化以美國為中心的全球化的政治、軍事的同盟，以確保海外市場、生產據點，和勞動者的安全。支持國家安定和強大的財經界的意識形態，也反映在教育改革的要求上，如要求改革憲法和教育基本法，要加強「心的教育」、日本文化傳統和國際理解教育，與大國主義的、軍事的「國際貢獻」是關聯的；更與國旗、國歌的強制實施，日本人認同的文化規範更是一氣相連的（井深雄二，2000；兒美川孝一郎，2000）。

在臨時教育審議會提出自由化的主張時，因危及文部省的既有權威，文部省反應十分冷淡，但財經界一再強力要求，形成壓力，文部省才慢慢轉向。尤其是不久以後，一向反對教育政策的日本教職員組織，和文部省達成歷史性的和解，文部省、日教組和財經界形成了決定日本教育政策的鐵三角，財界的影響力更形壯大。例如經濟同友會一提出「合校論」，當時的文部大臣與謝野和中教審會會長有馬朋人立刻表示贊同，半年後日本教職員組織委員長也聲明支持。於是教育政策慢慢修正軌道，不斷的擴大教育的多樣化、選擇的自由，朝著學校萎縮化、公教育縮小的方向改革。中央教育審議會諮詢報告（1996）指出：「今後的學校教育要作典範的轉移，將過去偏重知識灌輸的教育，轉向自我學習、自我思考的教育，一面發展兒童個性，培養學習方法和解決問題的能力，同時加強與實際生活的連接，讓兒童寬裕而紮實的進行體驗學習和問題解決的學習。」這種改革提案滲透著財界的思想，將他們的要求具體化，將財經界強調的自己選

擇、自我責任和創造性等稱為「生活能力」，並以培養「生活能力」作為今後的教育目標。課程審議會報告也是將國家主義和企業的價值觀，滲透到課程的每一個領域（小玉重夫，2001）。

第四是其他組織或壓力團體，首先政府中的其他部會，例如經濟產業省因新產業發展和就業機會，往往站在財界的立場，反應財經界的意見，常對文部科學省提出各整建議或議案。九零年代後的政府結構改革對過去各部會分擔行政事務的管理原則，形成政策獨占和排他性，多所批評，因此強化各部會之間政策調整的功能，例如為了加速鬆綁政策設立「行政改革委員會」，為了推展地方分權設立「地方分權委員會」，因此教育政策受其他部會的影響很大，課程政策易成為各部會競爭、磋商和政治角力的場所。

其次是日本教職員組織，文部省和日本教職員組織長達四十年的對立，被認為是導致日本教育混亂的原因之一。兩者於1995年達成歷史性的和解，是政治主導的一個典型的例子。首先一向支持教職員組織的社會黨，此時與自民黨成立聯合政府，鋪下了和解的基礎；要提供教職員組織有台階可下，同時突破文部省官僚和自民黨文教議員和教職員組織對立情節，在在都需要政治的判斷，如果只是普通的行政官僚或沒有政治力的文部大臣，恐無法達成這種歷史性的任務。文部省和日本教職員組織由對立而合作，攜手作為教育改革的夥伴，使教育行政動了起來。學習指導要領的彈性化，綜合學習的增設，地方分權化的推展等等，授權現場決定的政策才能陸續展開。

地方政府對課程政策的實施，仍有相對的自主性，對中央的課程標準也可能加以調適，甚或抗拒（Azuma, 2002）。如一九八

九年課程標準公布，本來應該要有二至三年的實驗期（移行期），但政府卻於一九九〇年即在小中高校先實施「特別活動」，因其中規定：「入學典禮和畢業典禮等場合，要舉行升旗典禮並齊唱國歌」。這個特例引起許多不滿，不少縣市或市町村議會要求撤回或修訂課程標準。北海道函館市議會「撤回課程標準意見書」十分強硬：「新課程標準強化向國家效忠的國家主義的道德教育，將升國旗、唱國歌義務化，認為尊重國旗、唱國歌也是國民的基礎基本，這明顯違反憲法第十九條保障思想、良心自由的規定。無論從內容或制定過程來看都不適合二十一世紀的青少年。茲依地方自治法第九九條規定，建請政府盡速撤回課程標準。」全國約有一千個地方議會以不同理由要求文科省撤回或修正課程標準，但文科省一概相應不理（和田彰男，1992）。

1989年課程標準修訂時曾討論要取消珠算，事關珠算教材、作業簿、算盤等製造商、經銷商的生計，珠算教師、教育工作者的生活，他們一定會動用各種力量全力阻止，高官、議員的關說、遊說都影響決策。現在為順利推展學校五日制，一定要爭取PTA團體、私學團體的支持，文部科學省對私立學校不配合實施則大傷腦筋（山岸駿介，1998）。

由這些分析可知，課程決策是複雜的社會、政治過程，其運作和實施值得進一步探討。

肆、結論

從以上日本課程決策的分析，可以發現幾個重要的問題，值得我們繼續探討。

第一是課程決策的一貫性，由於日本政治結構和社會環境的複雜性，日本課程決策

的問題比其他國家更為複雜。1998 年課程標準修訂激起的「學力爭論」，以新增設的「綜合學習」為中心，針對「學力」是什麼？它與課程、與課程標準有何關係？與教育公共性、國民文化教養有何關聯？新自由主義者、新保守主義者、進步主義者和舊共產主義者之間，展開激烈的爭戰和爭奪，文部科學省的課程政策路線也成為爭論的中心，其「自由化」政策，尤其是所謂的「寬裕教育」、「新學力觀」等政策被視為是降低學力、文化教養解體和社會不平等的元兇，而被大力撻伐。文部科學省則窮於應付，左右搖擺，舉棋不定，顯現了狼狽態，學者批評，文部科學省已失去了主導課程決策的能力，引起現場的不安和不信，現場只好依據自己的邏輯運作，更擴大了決策和實踐的分離，這是課程政策上值得重視的問題。

第二是課程標準的性質。這一次的「學力爭論」也激起了課程標準（學習指導要領）性質的議題。戰後日本教育重建，朝民主教育的方向發展，「學習指導要領」也民主化了，沒有強迫性，是提供給學校一種參考資料，學校、家長、社區人士等可依據兒童和社區特性，設計適合學校的課程，因此地方的課程改革運動蓬勃發展。但是 1958 年，文部省將學習指導要領提高為法律位階，使它具有法的約束力，此後日本課程政策產生巨大的改變。課程標準全國適用，而且是由上而下，教師、家長、社區人士被捨棄於課程決策之外，完全沒有參與的機會，此後文部省一直沒有放棄這個權力。對課程標準的定位，文科省一直堅持國家標準說：強調課程標準是「國家基準」，具有法的約束力，其規定的目標和內容是「教學最上限」，非教不可，但也不允許超越課程標

準。

但 1998 年的課程標準修訂，強調學校要創造特色，賦予學校課程發展的很大的空間；又如增設綜合學習，而且標準中並沒有規定目標、內容和方法，委由學校和教師設計，可以說是四十餘年來課程政策的重大轉變（小玉重夫，2001b）。學力下降爭論迫使文部科學省改變課程政策，例如強調課程標準是「最低標準」，課程標準中的內容非教不可，但可以包含更高年級的內容。這些轉變也根本地改變了「課程標準」的性質，在課程政策上有何意義和啟示？今後可從「正式知識」（official knowledge）的觀點（Apple, 1993；2003），對日本的學習指導要領進行深層的分析。

第三新自由主義的滲透及其對課程政策的影響。現在在日本，將「公」極小化、將「私」極大化的新自由主義的意識形態，滲透深遠，並且由政治人物、文部官僚和財經界形成一個翼贊體制，對二十一世紀的教育和課程決策產生巨大的影響。新自由主義主張縮小福利國家的政策，國家教育權力的鬆綁，將自由競爭和市場原理導入教育領域內，新馬學者批評，這些主張反映了財經、企業界的期望，為讓日本能夠在超級競爭的國際社會中生存下去，企業界建議：要減少國家對低效率的教育、社會福利等方面的幹預，開放市場，讓民間參與，不僅減少政府的支出，更鼓勵競爭，提高效率，同時大企業立刻進入教育領域，將教育作為利潤生產的場所，政府節省下來的經費用來支持他們的教育構想，這是一石數鳥的如意算盤（井深雄二，2000；兒美川孝一郎，2000）。而且新自由主義與新保守主義的意識形態是如影隨形的，要實現新保守陣營的強國主義，要有強大的經濟力量做後盾，這需要有

具創造力的強的個人，自我責任，戰勝競爭，這正是新自由主義的思想；要維持新自由主義的競爭社會，必須要有強的國家來維護國內外的安全，仲裁競爭的規則和秩序，這又是新保守主義的主張。對新自由主義及其批判的論述相當多，對課程改革和決策漸漸產生影響，頗值得研究和探討。

第四是課程決策研究的取向。現在政策研究領域挑戰工具主義的政策分析，不再那麼強調特定的政策形構和明確的政策結果間的關係，而強調採用新的政策分析典範來探討更深層的政策意涵。如 Olssen, Codd, 及 O'Neill (2004) 依據後結構主義的典範，利用論述 (discourse) 的概念，進行政策文本、論述實踐和社會實踐的分析。Stein (2004) 強調詮釋的、文化的、或文化人類學的典範，將政策視為豐富的、複雜的信念系統，注意其中的韻味和曖昧性，分析其中的溝通形式，探討政策的意義。考驗政策中的敘說的成分，即政策所依據的情節和爭論，聚焦於從立法到實施的政策過程中的符號和語言。Cornbleth (2000) 強調，課程政策的研究要加強政策 (policy)、政略 (politics) 和實際 (practice) 的交會點，及其對課程設計或評鑑的意涵，以超越抽象的敘述，提供脈絡化的個案和證據。Symcox (1999) 則以 NHSP 的分析為例，利用各種參與者的口頭的、或書寫的文本，闡述教育改革運動的實際運作及其內在過程，政治權力的遊戲和政策改變的真相，提供了豐富的證據來驗證知識如何創造並合法化現在的理論。

利用這些新取向來研究日本的課程政策，或我國的課程政策，將會有極大的啓示。

參考文獻

- 歐用生 (2003)。日本綜合學習課程研究。國家科學教育委員會報告 (未出版)。
- 小玉重夫 (2001)。日本教育改革的現階段-鬆綁與政治的復權。**教育**，672，31-41。
- 小島昌夫 (1989)。財經界的二十一世紀戰略與課程改革運動。載於山住正己、梅原利夫編：超越新課程標準。(頁 8-14) 東京：國土社。
- 山岸駿介 (2001)。九〇年代日本的政治與教育政策。載於日本教育政策學會編：學力問題與教育政策 (頁 58-67)。東京：日本教育政策學會。
- 工藤毅 (2001)。蛇行的教育政策。**人與教育**，29，頁 22-33。
- 井深雄二 (2000)。現代日本的教育改革－教育私有化與公共性重建。東京：自治體研究社。
- 木內剛 (1998，2月)。日本的課程改革和綜合學習。論文發表於日本課程學會、中華民國課程與教學學會主辦之「第二屆課程改革亞太學術會議」學術研討會。東京：成蹊大學。
- 中央教育審議會 (1996)。在「寬裕教育」中培養「生活能力」。東京：文部省出版。
- 市川伸一 (2002)。學力爭論。東京：筑摩書房。
- 市川昭午 (1995)。臨時教育審議會以後的教育政策。東京：教育開發研究所。
- 竹內常一 (2001)。教育改革-超越暴力，朝向和平。東京：櫻井書店。
- 佐藤學 (1999)。課程改革--課程標準修訂的政治結構。載於日本教育方法學會編：教育課程、方法的改革－新學習指導要領的教育方法學批判 (頁 3-11)。東京：明治圖書。
- 佐藤學 (2001)。教育改革中新自由主義的說辭。載於情況出版社編，解讀教育的可能

- 性(頁 168-184)。東京：情況出版社。
- 兒美川孝一郎(2000)。新自由主義與教育改革。東京：路苔書房。
- 和田彰男(1992)。文部省如何控制教育內容。載於阪本秀夫、山本廣三編，**文部省研究－教育自由與權利的再思**(頁 113-140)。東京：三省堂。
- 河合尚規(1998)。日本的教育行政改變了嗎？－追求更貼近兒童的教育行政。**教育**，628，64-72。
- 柿沼昌芳(1992)。文部省的教科書控制。載於阪本秀夫、山本廣三編，**文部省研究－教育自由與權利的再思**(頁 141-167)。東京：三省堂。
- 長尾彰夫(1999)。新課程標準的政策分析。載於日本教育方法學會編，**教育課程、方法的改革**(頁 12-20)。東京：日本教育方法學會。
- 柴田義松(1999)。解讀新課程標準。東京：aeumi 出版。
- 乾彰夫(1998)。新自由主義改革的現階段。**教育**，626，36-47。
- 國祐廣道(1998)。變化中的國家與教育政策。載於熊谷一乘編，**轉變期的教育政策**(頁 126-140)。東京：八月書館。
- 經濟同友會(1995)。從學校到合校。東京：經濟同友會。
- 經濟團體聯合會(1996)。創造力人才的培育－教育改革與企業行動。東京：經濟團體聯合會。
- 鎌倉孝夫(1998)。教育改革的背景與結構。載於日本教育政策學會編，**教育改革與教育政策研究**(頁 28-40)。東京：日本教育政策學會。
- Apple, M.W.(1993). *Official knowledge-Democratic education in a conservative age*. New York: Routledge.
- Apple, M.W.(2001). *Educating the "right" way-Markets, standards, god and inequality*. N.Y.: Routledge Falmer.
- Apple, M.W. (2003). *The state and the politics of knowledge*. N.Y. : Routledge Falmer.
- Azuma (2002). The development of the Course of Study and the structure of educational reform in Japan. In G. DeCoker (Ed.), *National standards and school reform in Japan and United State*. (pp. 5-18). New York : Teachers College Press.
- Cornbleth, C. (2000). Viewpoint. In Cornbleth, C. (Ed.), *Curriculum politics, policy, practice — Cases in comparative context* (pp. 1-20). N.Y. : State University of New York Press.
- Fujita, H. (2000). Education reform and education politic in Japan. *The American Sociologist*, Fall, pp. 42-57
- Olssen, M., Codd, J., & O'Neill (2004). *Education policy — Globalization, citizenship, and democracy*. London : SAGE Publication.
- Stein, S. J. (2004). *The culture of education policy*. New York : Teachers College Press.
- Symcox, L. (2002). *Whose history? -The struggle for national standards in American classrooms*. New York : Teachers College Press.

教育資料與研究雙月刊

第 65 期 2005 年 8 月 頁 17-34

國民中小學九年一貫課程改革之探討： 從社會脈絡與國際發展觀點分析

沈姍姍

摘要

本文自課程改革的社會脈絡與國際發展觀點析論國民中小學九年一貫課程改革的意義。首先論述我國九年一貫課程改革出現之驅力，以三個面向理解：分別是行政、立法兩院的壓力與要求、教育內部與外部政治權力之轉變、以及因應全球化趨勢（世界社會）下之能力需求。之後則從課程改革的各層面，對照國際間的發展，詮釋我國九年一貫課程改革之意義。

關鍵詞：九年一貫課程、課程改革、學校本位課程

沈姍姍，國立新竹教育大學初等教育學系教授

電子郵件為：sandy.shen@msa.hinet.net

來稿日期：2005 年 4 月 6 日；修訂日期：2005 年 7 月 25 日；採用日期：2005 年 8 月 2 日

The Study on Nine-year Integrated Curriculum of Taiwan : From the Perspectives of Social Context and International Development

San-San Shen

Abstract

Nine-year integrated curriculum in Taiwan have been implemented for four years. There were various studies on the influential curriculum reform. The article will study the reform from the perspectives of social context and international development. There several aspects of the curriculum reform have not been elaborated and interpreted thoroughly, such as the emergence of the reform proposal, the rationale of the reform and the power involved, the study will try to uncover those issues in reference to the experiences of other countries.

Keywords: 1~9 yearly coherent curriculum, curriculum reform, school-based curriculum

壹、前言

民國 90 學年度國民中小學九年一貫課程正式施行，將我國十多年來如火如荼進行的教育改革推向高峰。91 學年度為加速九年一貫課程自小一至國三貫穿的時程，擴大實施範圍至一、二、四、七年級；隨著學生逐年升級，至 93 學年度九年一貫的新課程全面在各年級施行。有關國民中小學九年一貫課程的內涵、實施方式、配套措施與新舊課程差異的報告與論文已豐富到難以盡數，本文試圖採另一角度，自課程改革的社會脈絡（social context）與國際發展（international development）觀點析論九年一貫課程改革的意義。社會脈絡係指與教育相關的社會條件、情境與因素；至於國際發展，則指將九年一貫課程改革映照國際的教育或課程改革之趨勢或走向，以拓廣對我國課程改革之思考。

所謂「改革」，中文詞義係指「去故更新」，其同義詞有「變革、釐革、革新、改變、改良與改造」（教育部國語辭典）；英文 reform 也指的是「移除不好的或錯誤的事物或放置正確的事物而使情況改善之謂」（Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English），二者均意涵對現狀之不滿（或尚有改善空間）而必須以新的事物取代之。若以此定義來檢視我國課程改革之動機，可有以下的陳述：「有人（教育官員？民意代表？輿論領袖？學者？教育人員？家長？學生？）對於九年一貫課程實施前的課程有所不滿（或認為可以更好），故必須設計一套新的課程以取代之。是以我們看到許多以「反」字為開頭的九年一貫課程理念之論述。如「反集權」、「反知識本位」、「反菁英導向」（陳伯璋，1999a）、「反

極權中心而趨於多元邊緣」、「反學科本位而走向統整連貫」（楊洲松，1999）。此外直接列舉「舊」課程缺失者更是不勝枚舉：如分科太細、科目過多、教學時數過長、各階段教育的縱向與橫向銜接不足、課程標準過於細碎、課程及教材與社會脫節等（行政院教改會，1996；甄曉蘭，1999；歐用生，2000）。

如此於課程現狀不滿而據以提出修正方案的思考實無可厚非，然而可議處在於「現狀」所指涉的時間與標的物為何？是民國 64 年版的課程標準所累積的長期印象？還是 85 學年度及 86 學年度才開始實施的國小、國中「新」課程標準的缺失？而「新」課程的在國小未滿六年一輪有限的實施時間下，匆促地再度改革的動機為何？此外可以從課程改革的社會脈絡思考，也就是吾人需檢驗對於現狀不滿的標準或理念為何？是根據社會／個人的需要？經濟／文化的發展？在地化／國際化之急迫？還是利益團體妥協的產物？此外七大學習領域之劃分依據為何？十大基本能力又是從何而來？其是否反映吾人對於新世紀能力觀之認定？而更基本的是課程改革理論及理念之論述為何？接著就以上問題脈絡，輔以國際間課程改革之趨勢綜觀九年一貫課程改革的內涵。

貳、改革的驅力

一、行政、立法兩院的壓力與要求

九年一貫課程的改革並非長期醞釀的計畫。可從兩點獲得證明：第一，教育部在民國 78 年開始進行各級學校課程標準的修訂，國小新課程標準於民國 82 年公布、85 年施行；國中新課程標準則於民國 83 年公布、86 年施行。就時間的順序來看，也就

是當國中小的「新」課程方才實施之際，教育部卻在民國 86 年 4 月成立「國民中小學課程發展專案小組」，重新規劃九年一貫的「國民中小學課程綱要」，可顯見係臨時起意的意圖。第二，教育部於民國 84 年發行的《中華民國教育報告書—邁向二十一世紀的教育遠景》，做為政策規劃的藍圖，其中第三章的「國民教育」係以「落實新課程標準精神，舒緩學生課業壓力，貫徹教育正常發展」做為發展方向，未見「九年一貫課程」名詞，由此可知在此報告書出版的民國 84 年 2 月之際教育部尚未有任何九年一貫課程的改革計畫。

既然九年一貫課程並非教育部早先醞釀的改革計畫，其倉促出現可能係承受外部壓力所致。根據教育部對九年一貫課程修訂過程之描述，顯見兩個主要的外力來源：一為行政院教改會在民國 85 年底提出的總諮議報告書對於「課程與教學」改革之建議（註 1）；另一則為執行立法院教育委員會在民國 86 年預算審查時的附帶決議：「教育部必須在八十八年九月完成國民中小學九年一貫課程綱要之研訂，並於九十年起全面實施，否則凍結相關預算」。於是國民中小學九年一貫課程改革就此上路，回應當時由李遠哲領導的教改會的建議，以及順應代表民意的立法院的要求（註 2）。此來自行政與立法兩院的要求與壓力，可由相關之文件獲得證明：

- （一）根據教育部民國 86 年 1 月公報：教育部長吳京在民國 85 年 12 月 4 日召開的部務會報中，指出教育部對於李遠哲領導的教改會所提的諮議報告書需善意積極的回應。其指出教改要改制度也要改內涵，對於中小學課程與教材以九年一貫之精神儘速修正，建

構中小學一貫的課程架構，減少授課時間，提昇課程與教材品質。故知九年一貫課程的構想源於此時。

- （二）根據立法院民國 86 年 4 月 17 日公報：從立法委員與吳京部長的答詢中得知立法委員當時關切的是國中教科書是否開放民間編輯的審定本事宜，由於當時國小教科書已開放審定本的編輯，高中教科書也已預定在民國 88 年開放審定本，就只剩下國中教科書尚未開放。由於當時教育部構想實施九年一貫新課程，須重新草擬課程綱要，故在立委要求國中教科書開放的壓力下，卻促使九年一貫課程改革的倉促進行。從 86 年 4 月該決議出現，到 87 年 9 月「國民教育九年一貫課程」總綱完成，不到一年半的時間，牽涉教育內容甚巨的課程改革，於焉上路。至於立法委員們為何心急國中教科書開放民間編輯，則可能與廣大的教科書市場利益有關。於是攸關眾多學子與教育人員及國家發展的重大改革工程，於焉受資本主義市場的操弄，而打鴨子上架。

然而此時尚未出現完整的九年一貫課程改革的理念或理據，直到民國 87 年 9 月 30 日教育部完成了「國民教育九年一貫課程總綱綱要」，10 月林清江部長赴立法院報告時，九年一貫課程方出現較完整的一套改革說詞（立法院公報，1998 年 10 月 7 日）。

二、教育內部與外部政治權力之轉變

九年一貫課程改革原因之一是順應教改會的建議，而呈現在教改諮議報告書中的透過「教育改革的社會動員」之訴求，反映出社會對於教育外部事務（如政治權力結構）與教育內部權力結構重整之需求。以往臺灣

由於長期戒嚴形成政府對於社會諸多的管制，因而解嚴後教育機制與運作方式從政府的管制中「鬆綁」即成為我國「教改」最重要的目標。具體的鬆綁項目涉及教育運作的各個層面，如資源、結構、行政及教學內容等。由於此改革標靶直指採行中央集權制的教育部，因而訴求教育部將權力下放，成為「政治正確」的必然，因而忽略就改革理念與未來教育圖像作精確的規劃。陳伯璋（1999a）對於九年一貫課程綱要的訂定，指出「反集權」為主要精神：其認為我國以往課程發展大抵是一種「由上而下」的模式。教育部屬於「上游」，主導課程標準修訂，教科書更以此標準編定。然而世紀末的反權威、「離中化」（de-centralized），卻對此模式加以解構，先是教科書「審定本」的呼籲，以打破國立編譯館的寡頭壟斷及「球員兼裁判」的角色混亂，而對「課程標準」，提議以「課程綱要」或「課程指導要領」取而代之。

此外，就學校內部的權力結構來看，在「準科層體制」的學校組織中，校長、主任、教師及學生分層節制的權力結構，雖然在歷年來的教改措施中已有所變化，如校務會議擴大參與者、增加教師專業自主權、家長參與校務決策等均使得以往權力集中於校長的情勢改觀。然而這些權力結構的變化，大多是「人員身份」差異的權力的消長或轉移，如學校教師會的成形，係以教師集團作為抗衡校長權力的一個機制；而家長會功能的擴增則在稀釋校務主管的決策權。但是九年一貫課程實施「學校本位」的規劃後，更具體解構了校園權力的狀況，不再只是依「人員身份」做權力消長之分配。例如雖然強化了教師在課程研究、規劃、以及採行特定教學法的權力，但在「協同教學」的

要求下，同時也縮小了個別教師原本在「教室王國」的權力，增長了年級教師或領域教師的權力。是以九年一貫課程的實施，透過教育內容選擇、編排與傳遞等方式的變革，搭配相關行政措施與法令的因應，其涉及層面之廣泛（如學校結構、師資培育與再訓練等），已使得中小學校園中進行隱然是全面的「教育革命」而非局部的「教育改革」了（註1）。

三、因應全球化趨勢（世界社會）下之能力需求

新世紀的到來，全球社會的變化，是教育改革的主因之一。許多改革者勾勒出新世界的圖像，據以籲求教育制度與內容改革以符應「新」的需求。然而新世紀除了共通的物質與科技的發展外，對於人類社會行為的影響或世人思考的因應，則因個人的理念及歷練差異而有不同之詮釋，反映在教育內容的改革訴求也就有所不同。以李遠哲在教育改革審議會第一次研討會中陳述的教育改革的理念與目標而言，其認為「二十一世紀的現代社會的特點及其變遷方向，可以綜合為民主化（含法治化）、多元化（含開放化）、科技化（含資訊化）、人本化（含人道化）及國際化（含大同化）」，其中除科技化與國際化係因資訊、交通與科技物質創新而普遍被認同為發展趨勢外，其餘不過是承續二十世紀（甚或更早）人類的理想或願望。特別是對於美歐等國家而言，民主化、人本化等早就是生活與教育內容的一部分而不見新穎了。是以李遠哲所詮釋的二十一世紀只不過是對於臺灣教育現狀尚未健全發展下的一個個人的期望而已，未必然是二十一世紀的「新」趨勢。就號稱迎接二十一世紀的九年一貫課程所標示的理念（人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識，以

及終身學習)及十項能力來看,其究竟是如何詮釋二十一世紀的需求,又如何將之操作為具體的十項能力?從相關的文件來看,九年一貫課程綱要的撰稿者似乎並未給社會大眾一個說明。

Braslavsky (1998)認為課程之重大變革乃在於其必須回應過去數十年累積的社會變遷,因教育機制必須反映現今社會的需求。其舉出在西歐地域中的六個主要發展趨勢已然影響了教育的內容,分別是:(1)職業結構之變遷,異質性增加,某些職業萎縮、變化甚至成為全球化性質;(2)社會不均等現象惡化,且邊緣化與暴力行為增加;(3)需認知在個人與社區間的多元化是可貴的資產;(4)滿足個人的需求以成為更稱職的社會公民;(5)生物科技發展所引發的問題;以及(6)技術發展帶給環境與個人(社區)的利弊得失。雖然Braslavsky認為整體社會與個人均認同知識在適應新需求的重要性,但是如何將此知識落實為具體的教學操作,如教什麼(what)?如何教(how)?何時教(when)?則甚難獲得共識。對照我國九年一貫課程在推行時甚少有質疑基本能力的由來及學習領域與階段為何如此劃分之聲音或異議,也反映我們教改的「官僚體制」及「由上而下」之本質。

參、改革的時間壓迫

九年一貫課程在立法院壓力與行政院要求下急速上路已如前述,然而細究其從規劃到實施的「時間」與「流程」,則不禁令人質疑:「為什麼需要如此匆忙?」其發展及時間列述如下:

86年4月成立「國民中小學課程發展專案小組」

87年9月訂定並公布「國民教育九年一貫

課程總綱綱要」

87年10月成立「國民教育各學習領域綱要研修小組」

88年9月至90年8月試辦兩年

88年12月成立「國民中小學課程修訂審議委員會」

89年3月公布「國民中小學九年一貫課程(第一學習階段)暫行綱要」(暫行版)

89年6月21日公布「國民小學及國民中學教科圖書審定辦法」(9月1日施行)

89年10月成立「九年一貫課程推動工作小組」

90年1月公布「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」

90年8月國小一年級正式實施九年一貫課程

91年8月國小一、二、四年級與國中一年級(第七年級)實施九年一貫課程

92年1月教育部公布九年一貫課程綱要(正式版)

93年8月國中小一至九年級貫通,全面實施九年一貫新課程

由上述的發展時程,可發現此課程改革相當的匆忙,如:

- (一)關係九年一貫課程核心的課程總綱僅歷時一年五個月完成,且由非常設機構,臨時組成的一個專案小組不定期的開會所研擬出的。
- (二)從各學習領域綱要研修小組的組成,到暫行綱要的發布也僅歷時一年五個月的時間,也是由臨時組成的各學習領域小組不定期開會研擬出的。
- (三)從九年一貫課程暫行綱要的公布到國小一年級正式實施,也是只有一年五個月的時間,其間尚包含了教科書的編輯、審查、選購等流程。根據國立編譯館九年一貫審定通過圖書資料,

大多數國小第一冊圖書審查通過的時間約在 90 年 4 月及 5 月，扣除審查辦法內國立編譯館約三個月的審查時間，則各出版社送審的時間約在 90 年 1 月左右，故從 89 年 3 月暫行綱要公布，到出版社據以編輯成書，約只有半年多的時間進行編輯。由於編輯委員多為在職的中小學教師或教育學者專家，故只能在正職之外的時間從事編撰工作。如此時間壓縮下的編書品質，其疏漏及錯誤狀況可想而知。

- (四) 以往課程內容之變革，乃依據課程標準之修訂而變更，其實施也是逐年更替新舊教材。新教材自一年級實施，以次晉升至各年級。然而此次九年一貫課程卻不耐久等，從實施的第二年即擴大至第四與第七年級實施。此間牽涉兩段的新舊教材的銜接：小三至小四、以及小六至國一間的「一貫」問題。姑不論其間採行之「課程標準」與「課程綱要」之差異，更不論其教學法與學科名稱不同等造成之影響顯而易見，此從中間打斷的理由，也不見明確之解釋。

對於課程改革的匆促與違背課程發展的原則，李遠哲（2004）在「關於教育改革的一些省思」中也提出他的遺憾：

其實「九年一貫課程」在下放課程決定權，促進教學專業自主，減少授課科目，落實生活教育等方面，不失其正面意義，可惜整個課程的起草、規劃、推動並沒有遵行課程發展的標準程序，以致在躁進之下擬定課程目標與綱要，也沒有經過發展實驗教材、試教及教師研習新教材的過

程，便全國採行所謂的「一二四七方案」，要求第二年起國小一年級、二年級、四年級與國中一年級（或稱七年級）同時實施。由於前置作業不夠周延，這個有史以來更張最大、牽連最廣的課程改革，至少就部分課程而言，很遺憾地也是個從教學目標到課程概念與綱要，再到教科書的撰寫與師資的培訓都環環不相扣的方案。

究竟此課程改革為什麼需要改得如此匆忙？為什麼教育部自詡為「修訂最為審慎、時間最長」（見教育部編，國民中學課程標準，1985）且頗受學者讚揚（歐用生，1985）的 85 學年度及 86 學年度才開始實施的國小、國中「新」課程標準，馬上就不適用（註 2）？原本欲改革教育問題的方案，卻在不依課程發展而製造出粗糙的政策而形成更多的問題（如前述的課程銜接、教科書編輯倉促產生的內容錯誤、以及教師專長不符學習領域等）之後，再去尋求解決方案，使得此改革工程一開始就陷入「補破網」的困境（註 3）。

教育部對此國中小九年一貫課程改革列車的「匆忙上路」，上路之後又「加速行駛」的目的似乎欠缺給社會大眾一個合理的說明或解釋。就主管全國教育事務的最高行政機構，擁有編制內的教育專業行政人員以及可隨時諮詢的教育專業學者的龐大資源狀況下，仍然出現違反課程發展原則的政策，從教育專業角度來看實屬不可思議。有限的解釋如係遵從前吳京部長「好事就快做」的指示（見教育部九年一貫課程「修訂過程及特色」<http://teach.eje.edu.tw/9CC/brief/brief7.htm>）、「基於教育改革無法牛步化，且逐年實施無法改善現行教育問題，因此本部政策決定分四年實施九年一貫課程。」（教育

部，2002），如此籠統空泛的解釋無法滿足社會大眾要求的專業理由，也難以掩飾其中涉及的政治經濟考量。

歐用生（1999）就此改革涉及之政治層面有所論述，其描述在民國 90 年九年一貫課程正式施行前，不同的利益團體在爭相競逐。如臺灣師大學者因其專業學科被納入統整的學習領域而反對；中學師資培育機構因統整課程影響學系專業與學生培育型態，故比影響較少的小學師培機構反對激烈；家長會、民間教改團體堅持九年一貫課程如期實施；全國教師會則是「上熱下冷」，教師會領導幹部支持，但基層教師反對。此外當時教育部長林清江生病請辭，引發對於課程改革延遲施行的疑慮等，均是課程改革政治性的證明。由於教師會、家長協會及教改團體透過「給教育部長的公開信」以及在臺北大會師堅持教育部如期實施九年一貫課程，使得原本尚有轉圜延緩施行的課程改革，只好匆匆上路。

對照同樣是影響巨大的英國 1988 教育改革方案中有關國定課程改革政策的制訂過程與說明，顯見其嚴謹度較高。當時的教育科學部在 1988 年公布國定課程之前，出版關於共同課程的報告書多種，如：1980 年《學校課程的架構》、1981 年《學校課程》、1985 年《更好的學校》以及 1987 和 1988 年的《五至十六歲課程》，其至少花八年時間用於建立社會對於課程改革之思考、以及建立共識。（註 4）

肆、改革的理念與理據

一、課程規劃之理據（rationale）

檢視「國民中小學九年一貫課程正式綱要」（2003）之內容，其課程改革的基本理

念與目標（及能力）多以綱目及條列方式呈現，欠缺對於此改革理念、理論依據及未來期望作詳細的描述。不見說明七大學習領域劃分依據為何？十項基本能力之目標為何？各學習領域內學習階段之劃分又是根據何種學理（如心智發展或體能、社會發展）而來？由於許多課程規劃的思考未做說明，故學者們大多各自揣摩並詮釋。歐用生（2002）認為九年一貫的新課程隱含了「開放」（liberation）與「卓越」（excellence）的理念，「開放」指的是多元與參與，「卓越」指的是專業、自主與增權；甄曉蘭（1999）認為九年一貫課程的理念受到當代學術思潮「第三勢力」的影響，如心理學的人文主義、多元智能理論、社會學的批判理論、以及知識論的建構主義等；而陳伯璋（1999）則認為此課程改革的理念為學校本位、課程統整、空白課程、能力本位與績效責任。雖然陳伯璋認為課程發展的理論基礎並非單一，須經過知識再分配及權力妥協的過程，並指出九年一貫課程綱要是各種不同主張協商下的產物，其間存在著矛盾、衝突或抗拒，但其仍是相當肯定此課程架構，歸納其理論基礎主要源自人文主義、後現代主義及知識社會學。

對照「國民中小學九年一貫課程正式綱要」所指陳的基本理念：人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識及終身學習能力，可發現學者們就「理念」二字該論述些什麼內容都有極大差異而出現言人人殊的狀況。從「開放」、「卓越」的「訴求目標」到「學校本位、課程統整、空白課程、能力本位與績效責任」的「施行策略」，再到「人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識、終身學習能力」的「能力培養」，對於九年一貫的「理念」之陳述，真

可讓人眼花撩亂。至於各學習領域所陳述的基本理念則更是大不相同，有描述該學習領域之性質與功用者（如數學、社會、自然與生活科技及資訊教育等）；有說明該學習領域或議題設立之理由者（如綜合活動、兩性教育）；也有說明該學習領域之學習目標與培育能力者（如國語）。由此可顯見各學科領域因各自運作，其內容自然出現歧異性（此尚可由其課程目標、分段能力指標符號之撰寫頗具差異證明）。

二、拼湊概念形成「多元分歧」的理念

雖說學者們對於九年一貫課程的理念或理論基礎頗多正面評價或讚揚，然而檢視「國民中小學九年一貫課程正式綱要」之內容，得到的其實是多種概念的拼湊與組合。例如「課程目標」的內涵與「基本能力」相同，只不過是換了文字的敘述而已。看不到九年一貫課程的目標如何不同於「舊課程」？如何因應二十一世紀的變化與需求？以及在眾多教育理念中必須有所抉擇的優先性等均未呈現於課程目標中。退而求其次，在「修訂過程及特色」中確實出現了較具體的課程理念之敘述，但卻發現欲綜合各種教育目標、調和各種利益團體執著、以及納入各種能力培育於一爐的野心。例如欲「縮短上課時數」卻又必須納入許多新興議題「人權教育、兩性平等教育、環保教育、資訊教育、宗教教育、科技教育」；欲減輕學生的學習壓力，但在英語外又必須修讀一種鄉土語言以同時符應國際化與本土化的目標；欲強調學習的生活化卻又設計仿英語系國家（英美紐澳）為達到國家測驗（或評量）為目標而設定的能力指標。

教育部於 2003 年出版的《教育的改革 Why & How》的說帖中，對於此課程改革的理念有較明確的官方定調：「九年一貫課

程政策，是教育改革工程的重大環節之一，其理念思維受到人文主義、後現代主義、知識社會論、建構主義等理論思潮的深切影響，成為此波課程改革最重要的核心。」此理念係彙整前述學者們的論述，然而對其內涵的解釋模糊與誤解，除了反映事後定調的便宜行事心態，更顯見政策施行對於理念與教育目標的輕忽。例如解釋「後現代主義大力主張『教育鬆綁』」「『教師自主』、『解放童年』等，因此從「中央集權式」的課程發展模式，以及以『國立編譯館』主導的『統編本』，改為『學校本位課程發展模式』，以及尊重民間自由市場機制的『審定本』」，此敘述不僅將尚未取得共識內涵的後現代主義，誤解化約為對抗我國現行教育體制缺失（如集權控管、教師缺乏專業自主）的主張，且未將後現代主義本身的爭論（以及是否在臺灣社會取得共識）提經社會論述，如後現代主義讓人質疑者包括：反對追求巨型理論與後設敘事；否定整體、集中、統一與權威之重要性；過份強調無限多樣的小敘事，而忽略對社會生活影響頗大的資本、國家、階級及制度等社會因素。又其將差異提升到一種絕對高度，而踐踏了互為主體性概念等缺失（文軍，2002）。由於此類「後現代主義」、「建構主義」等學者們力主的理念在社會尚未形成共識，其衍生的結果例證，即是後來出現的建構數學引發社會大眾對於能力低落的質疑，進而全盤否定知識建構的過程價值。

伍、改革涉及的權力

九年一貫課程改革不論在明確或隱含的企圖上，均在促使教育權力結構的調整或重組。長久以來中央集權的教育管理體制（註 5）透過「反權威、離中化（de-centralized）」

的發展趨勢而被認知為正確的改革方向，因而教育內容決定權的「釋放」或「授與」乃被高度訴求與合理化。通過此課程改革可進一步具體化集權教育體制的「鬆綁」，而不似以往只流於口號之呼籲。

一、知識決定權下放？

「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」在修訂目標中明確指出「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」（教育部九年一貫課程修訂過程與特色）。此顯現教育內容的決定權由中央轉移至學校、以及由專家轉移至教師（或課程編制由專業向非專業轉移）。此可由教育部及學者們的陳述得知：

「以往課程標準的內容，均由本部決定，課程的決定權是由上而下的行政模式。第一線的老師總是最後才知道，故僅能按表操課、奉課程標準及教科書為施教準則，因此專家的理想課程、政府的正式課程、老師的知覺課程、實際上課的運作課程、以致於學生所獲得的經驗課程，其間出現了很大的差距」

（教育部九年一貫課程修訂過程與特色）；

「學校本位課程發展，正是讓教師「再恢復武功」（re-skill），並提昇其專業能力與地位。再就課程決策權力下放而言，教師、家長、行政人員、社區人士、一同『參與』課程發展，共同為學生學習設計，而不是讓教育部背負成敗責任，那麼學校也才可能成為真正符合社區所需的『市民社會』（civic society）的縮影，而對民主素養的涵育，做出積極的貢獻。」（陳伯璋 1999a）。此種教育知識決定權下放立基於兩種假定：第一，強調彈性與教師專業自主的學校本位課程優於由上而下的一致性課程；第二，課程決定權既然由學校（含學校行政人員、教

師、家長）及社區共同參與決定，則教育成敗的責任也應是學校與社區的共同負擔。就第一點而言，究竟是學校本位的課程還是全國一致的課程較佳？其實是教育理念（或目標）的抉擇問題，而無所謂是非、對錯之別。也就是說不論是全國一致性課程（或強調共同文化的課程），與發揮地方、學校特色或教師理念之課程，均有其強弱項，在獲取本身之優點時，就必須承擔未選擇另一類課程之負面作用，故不必須以為自己的選擇是「真理」，而貶抑植基於另種理念之課程。如英國、新加坡以及美國自 1980 年代以來復甦以人力資本論為基礎的課程改革，致力於國定課程或國家學力標準的訂定，以一致性的科目或能力指標為教學改革的訴求，故知其乃為該國家在某一時空點時的某種教育目標或策略的抉擇。故沒有理由以強調「生活、地方特色」的課程目標而否定中央集權的課程決定體制。事實上課程管理在大多數國家均實行國家（中央）、地方及學校三個層級的合作與分工（國家課程、地方課程、校本課程），要考慮的是中央命令與學校本位課程發展間的適當程度為何？哪些領域宜「收緊」由中央控制？哪些領域宜「鬆綁」由地方或學校依需要與情境而自主？此外這三者間的權力多寡、範疇及權重事實上是處於辯證、此消彼長的狀態，如英國國定課程施行後，學校在課程的自主性大幅削弱；以及就課程集權管理的法國而言，自 1990 年代以來呈現出多元化的態勢，試圖以集權為基本，輔以合作與開放。自從採行「10 %自由課程」政策以來，法國教育部給予學校和地方的權力不斷增加，課程改革設置了專門時間，保證教師和學校有充分發揮專業創造力的能力（引自和學新，2005）。

再就第二點的假定來看，理論或理想上一旦課程的決定權由中央轉移至學校及教師，學校能發展其特色及符合其個別需求；教師也提升其專業能力與熱忱，然而事實上當絕大多數學校無法擺脫教科書的使用且教科書的審查制度僅就課程綱要及形式要件審查，則教育內容的決定權事實上大多掌握於出版商的手上。教科書在自由市場上經由競爭與淘汰的選擇過程後，大型出版社的編輯群決定了大多數的課程內容。因而表面上課程決定權，在將「課程標準」轉換為「課程綱要」後，提供較大的課程設計空間，似乎讓教師擁有較多教育內容的決定權，事實上透過教科書市場行銷的諸多策略（如服務到校、提供教學配件滿足消費者等），教師也許在尚不能確定是否真正擁有教育內容決定權時，已可能因習慣於出版社提供之教具、教學軟體與測驗卷等而更易被「去技能化」（deskilled）了。至於一旦擁有課程決定權，則所有學校行政人員、教師、家長及社區人士，也需承擔透過課程改革的教育成敗的責任。此種論調表面上合理，然仔細探究，還涉及前述學校獲得的課程決定權的多寡、以及教師、家長、社區人士參與課程決定的比例及比重問題，故只單面向認定參與即須負責，正如市民社會的弔詭，一旦去投票就必須為政治人物之腐化或無能負責，則中央政府可透過「校本課程」之口實而輕易將其責任轉嫁出去。

二、學校本位課程之迷思

學校本位課程發展是以學校為主體，結合校內外教學資源，在教師專業自主的運作下，所進行的課程設計、實施及評鑑的過程與結果。理想的學校本位課程發展係結合校內外教學資源，在教師專業自主的運作下，對學校的所有課程進行設計與實施。然而一

般學校實無法對所有課程進行所謂的課程發展工作，而且是否需由教師擔任課程發展如此專業與專精的工作也頗有議論。因此，在語文、健康與體育、社會、藝術與人文、數學、自然與生活科技等六個學習領域，大多學校只能謹慎選擇教科書，校本課程之重點多放在「教與學」的學校本位－課程統整與協同教學。因而大多數進行學校本位課程規劃者，其重點多置於綜合學習領域(10%-15%)及彈性節數(20%)方面，約佔整體課程的30%左右。

對照英國國定課程在1994年修訂後，其中一項改革是壓縮全部課程內容（國定課程的結構並未改變，主要是減少一些難度太高或過於複雜的內容，同時也降低某些學科的要求，並給予教師20%的時間用於非國定課程的教學），在關鍵階段一、二、三，每週可有一天；到關鍵階段四（在關鍵四期，對於學生的共同要求僅限於英文、數學、科學3門和核心課程、工藝以及現代外語5科，且後兩科所採取的是一種短期課程的形式），則每週可有兩天供學校自由支配（汪霞，2000）（英國5-16歲國定課程的實施年齡分成4個階段，稱為關鍵期，5-7歲為關鍵一期，7-11歲為關鍵二期，11-14歲為關鍵三期，14-16歲為關鍵四期）。若化為百分比，則英國在前三個階段學校自由運用的時間約佔總課程的20%，第四階段學校能自由運用時間約佔40%。此處耐人尋味處在於約與我國相當之學校自由運用的時間，我們稱為學校本位課程，他們卻稱為國定課程。是以該如何要求學校發揮學校本位的特色及承擔課程決定之權力，值得進一步研究。

陸、對於能力之觀點

九年一貫課程綱要羅列了培育學生十大項的能力：了解自我與發展潛能、欣賞、表現與創新、生涯規劃與終身學習、表達、溝通與分享、尊重、關懷與團隊合作、文化學習與國際了解、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。姑且不問「課程目標」與「基本能力」除文字措辭略有不同外，為何是同樣的內涵等問題，單就此十項基本能從何而來？為何是此十項？是否有優先順序之考量？以及不同年齡、年級學生在此十項能力的需求先後等問題，也很難從教育部門的相關資料中獲得解答（註6）。

吾人或可合理推論此十項基本能力或是根據對於未來社會人力需求之預測，或是仿效較為發達國家的能力架構而來，如各國對於新世紀能力大多普遍要求溝通、資訊蒐集、分析與組織、計劃、人際社交、算數、問題解決能力及技術等（Werner, 1995）。然而若能更具體地合理化建構這些能力目標之意義以及相關的理論基礎（如多元智力論等），會較以「讓知識走出書本，讓能力走進生活」、「培養帶著走的能力，取代背不動的書包」等空洞地文學式的語彙更具意義。

課程改革中與能力相關的議題，尚有「競爭力」、「學力」與「成就目標」等重疊之概念。就學科能力而言，哪些學科能帶給學生的能力是國家所最需要的，往往成為教育或課程改革的強烈訴求與標的。美國在1985年由科學促進協會聯合美國科學院、聯邦教育部等12個機構啟動了一個面向21世紀人才培育、致力於中小學課程改革的跨世紀計畫--「2061計畫」。在許多一流科學家的參與下，經過長期多方面的實驗，提出了未來兒童和青少年從小學到高中應該掌握

的基礎知識框架，包括「面向全美國人的科學」、「科學素養的基準」、「科學教育改革的藍本」、「科學素養的導航圖」、「科學素養的設計」、「科學素養的資源」等內容。與此同時，公民教育、技術教育、藝術教育等方面課程設置標準及其相關的教學資源也陸續面世，豐富了與課程相關的學習資源（<http://www.jyb.com.cn/gb/jybzt/2002zt/wgjy/71.htm>）。

此外美國2002年通過的「沒有孩子落後」（No Child Left Behind）的法案則承繼了「目標兩千年」教育法的要求，強調學生的閱讀與數學能力。法案中明確規定了三至八年級的閱讀與數學為必考的科目，在「考試領導教學」的情形之下，目前美國中小學對於課程的規劃也日益著重在閱讀與數學兩門科目上，進而排擠了其他科目的學習時間。

德國聯邦政府憂慮其在國際社會中競爭力的衰弱，在2003年各邦教育部長常設會議上，16個部長簽署了一份共同宣言，自2004年開始制訂統一教育標準的指導方針，強化學生在數學、德語、英語或法語核心課程的評量標準。其所以如此規範也是導因於德國15歲學生在國際學生評量（PISA）上，閱讀能力排名21，數學與科學基本能力排名20，遠落後於芬蘭、英國、日本、韓國及許多歐洲國家（中國教育報，檢索日2005,7,1）。

檢視九年一貫課程綱要對於此課程改革所訴求的學生能力，對於「基本能力」、「學力」及「競爭力」都略有提及，然而較多僅具文字的形式意義，未成為此波改革的重點。如「迎接二十一世紀的來臨與世界各國之教改脈動，政府必須致力教育改革，期以整體提升國民之素質及國家競爭力」（見

修訂背景)、「教育之目的以培養人民健全人格、民主素養、法治觀念、人文涵養、強健體魄及思考、判斷與創造能力，…(見基本理念)」、「國民中小學之課程理念應以生活為中心，配合學生身心能力發展歷程；尊重個性發展，激發個人潛能；涵泳民主素養，尊重多元文化價值；培養科學知能，適應現代生活需要」以及「國民教育之教育目的在透過人與自己、……傳授基本知識，養成終身學習能力，培養身心充分發展之活潑樂觀、合群互助、探究反思、恢弘前瞻、創造進取、與世界觀的健全國民」(見課程目標)。此外，在《教學創新九年一貫問題與解答》中提及兼顧「領域學習之知識能力」與「現場學習之探索能力」，並透過生活之真實經驗，領悟學習樂趣，驗證知識道理，進而培養自理生活、自勵學習之能力。(教育部，2003c)至於評量學生能力是否獲得，以及課程改革是否具有成效的客觀的評量工具，除了原本國中畢業就有的「國民中學基本能力測驗」之外，其他學習階段的「基本能力測驗」則尚未見諸實施。此外，衡諸課程改革評鑑指標之一的「對於實用或生計所需的就業能力與競爭力的驅迫，與啟蒙本位(Enlightenment-based)的政治與社會改革議程間的共識、緊張之協調為何？」(Saunders, 1999)也是值得吾人省思。

柒、學習結構與內容之變革

對於課程改革架構的評鑑另一項目，即係是否分析舊的課程(制度)之優缺點，以使新的變革能夠嫁接於上(Saunders, 1999)，也易於理解究竟新的變革成效為何，以免無法與舊制之影響區隔。九年一貫課程將學生學習內容之結構，整合為七大學習領域〈語文、健康與體育、社會、藝術與

人文、數學、自然與生活科技、綜合活動〉，統整舊制的國小11科、國中21科之單科型式。對於此統整課程之採用，確有先指陳原本分科教學之缺失，如：

原來國民中小學課程，學科分科太細，學習內容被切割成零碎的知識，缺乏整體性與統整性。為解決學科林立、知識零碎、與生活脫節的問題，並考量學生學習成效及實用性，遂參照現有的學科，將學生學習的內容整合成七個學習領域：語文、健康與體育、社會、自然與生活科技、數學、藝術與人文、綜合活動，並融入六大社會新興議題，以使學生之學習，與其生活經驗緊密結合(教育部，2003c)。

陳伯璋(1999a；1999b)也指出傳統的學校課程，大多採取學科課程，進行分科教學。雖然符合知識本身的邏輯結構，但卻不符合統整學習的原則。更由於學科知識愈來愈分化，因此學校學科數及教學時數也不斷增加，因此統整相近學科之知識成為較大學習領域，以減少學科及教學時數，避免課程太多、太雜，進而減輕學生課業負擔。歐用生(2000)則指出傳統的中小學課程由於分科太細、科目過多，橫的聯繫缺乏，縱的聯繫不足，以致教材重複，增加學生負擔。

對於舊制分科課程缺失之探討，在當年推動九年一貫課程時，可能因急於改革之衝動，而未能在不同目標、訴求或階段區隔下，予以兩種學習結構合理之分析。事實上分科課程強調不同學科間的相對獨立性以及各自學科邏輯體系的完整性，有助於學生有效及邏輯性、結構性地學習、也有助於教學組織與評量。雖然確有輕忽學生需要及生活經驗，以及學科間的割裂而限制整全學習之

缺失。然而許多採取分科學習的國家在核心課程、基礎課程之外，將某些學科綜合，也算是一種集二類課程優點之作法，故不必然須以分科課程為惡。如採分科教學的日本，其文部省在 1988 年 11 月頒布的《學習指導綱要》指出，加強課程的彈性化，建立有特色的學校，推展個性化，故設有「綜合學習時間」，以適應國際理解、資訊、環境、志願服務等綜合學習和課題學習的需要（和學新，2005）。英國 1988 年所公布的教育改革法中，規定英格蘭和威爾斯地區的小學必須依照法規傳授國定課程，國定課程區分為科目、成就目標、學習方案、評量四個部分，是個典型的分科課程之設計。其學科在 1988 年時有英文（或威爾斯語）、數學、科學三個核心科目，以及歷史、地理、科技、音樂、藝術、現代外語和體育七個基礎科目，然到了 2002 年修訂時，基礎科目調整為體育、歷史、地理、美術和設計、音樂、資訊和通訊科技、設計和工藝、現代外

語以及公民九科。除此之外，為彌補學科間過於割裂分立，故設計了生活層面、生活技能和生活主題三個跨領域的課程，以結合學生之生活經驗。

至於我國九年一貫課程將各學科統整為七大領域之學理或原因，似乎也未見官方或學者明確的說明。在課程綱要中僅提及「為培養國民應具備之基本能力，國民教育階段之課程應以個體發展、社會文化及自然環境等三個面向，提供語文、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等七大學習領域」（教育部，2003b）。這七大學習領域除了藝術與人文、自然與生活科技在我國課程發展中屬新的領域或名詞外，其餘領域在小學課程中已屬舊有；中學再加上社會科屬於整合課程。對照香港面向 21 世紀所提出的課程改革中所列出的八個學習領域（課程發展處，2002），或許能引發吾人更多的思考。

表 1 臺灣、香港與英國的學習領域內涵

臺灣（學習領域）	香港（學習領域）	英國（學科）（2002 年修訂）
語文(本國語文、英語、閩南語、客家語、原住民語言)	中國語文教育	語文（英文或威爾斯語）
	英國語文教育	現代外語
健康與體育	體育	體育
社會	個人、社會及人文教育	歷史
		地理
		公民
藝術與人文	藝術教育	美術與設計
		音樂
數學	數學教育	數學
自然與生活科技	科學教育	科學
	科技教育	資訊與通訊科技
		設計與工藝
綜合活動		生活層面、生活技能和生活主題三個跨領域課程

資料來源：研究者自行整理。

由上表對照香港的八個學習領域，除了「個人、社會及人文教育」在名稱上與我國不同，以及將科學教育與科技教育分開，其他大致與我國大同小異。若在對照上表所列英國 2002 年修改施行的國定課程學科，除了「社會」學習領域在英國的分科教學符合吾人傳統概念上分科可能有之優缺點外，在相當於我國「藝術與人文」、香港「藝術教育」學習領域中英國除了「音樂」科外，另有「美術與設計」一科，或許更凸顯其欲加強美術與就業關係，而未必可用分科過於割裂來思考。其他「設計與工藝」也是英國針對教育與就業關係加強之考量未必然是學科分合之議論。

捌、結語

本文採用教育改革所處之社會脈絡與對照國際間課程改革發展之觀點，對於我國九年一貫課程從改革出現之驅力、匆忙改革的政經因素、以及改革的理念、內容、及涉及之權力與能力所做之分析，雖然未必周延與全貌，然而在九年一貫課程正式施行四年以來，有必要在社會及教育界沈澱之際作一番檢視。此外，就課程改革是一個動態不斷革新的歷程而言，任何對於課程的省思與建議，均是參與此改革工程的方式。

九年一貫課程從開始提出時的匆忙、眾人的不知所措，至今步上軌道，配套措施也都逐漸上路，雖然仍難以規避「從做中學」、「嘗試錯誤」與「先做再改」的譏諷，然而在逐漸修正的過程中，確實也帶給校園文化及學習型態的新風貌。雖然在本文行文脈絡中不時地問為什麼這樣改？為甚麼那樣訴求？或為甚麼沒有一個說明！然而仍必須肯定這些「為甚麼」及「為甚麼不」的問題，已遠比四年前少得多了。也許當年對

於九年一貫課程的提倡是走在時代與社會變遷之前，當國人尚未從傳統的教育觀點及習性中清醒時，學者們過於理想的「後現代」、「知識建構」及試圖將學習與升學脫勾的觀念是較難獲得共識與跟從的，更何況還涉及權力與本位利益等複雜因素。

教育改革的理念、訴求與過程本身也是不斷建構的歷程，就英國 1988 年教育改革法施行以來，其不斷的修改以解決問題及適應新的需求，已然非當年教改藍圖所規劃的模樣。而我國九年一貫課程的改革在經由利益團體間的折衝妥協、教育理念的衝突磨合、以及法令行政的調整後，其實已將課程改革或更大的教育改革形成一個公共論述的場域。也許透過更為理想的互為主體性的溝通，以課程改革為核心的教改工程將能興建的更為完美。

註釋

- 1 革命泛指一切劇烈的改變，英國在 1960 年代進行的中等教育改組的運動，試圖將鼎足三分的中等學校制度（文法、技術與現代中學）合併為綜合中學，以解決長期以來被批評的教育機會不均的問題。雖然英國中等教育學校現今已多為綜合中學，然而在學校內的依居住地、社區來源或未來參加考試類別所做之校內分組，並未能改善不同社經背景者機會不均的問題，因而有人稱此教育改革為「未完成的革命」（unfinished revolution）。以我國九年一貫課程改革牽涉的範圍及人員來看，改革二字似乎不若革命更能呈現其巨變之程度。陳伯璋也稱此課程改革為一種「寧靜革命」。
- 2 歐用生（1995）對於民國 85 年實施的國小新課程標準曾給予相當高的評價，認為是帶領國小教育進入二十一世紀的標竿，其指出「新課程標準在人性化、本土化、國際化、現代化等精神的引導下，無論在目標、內

4 英國在 1988 年國定課程公布施行前，官方自 1981 年即開始系統地規劃有關共同課程之設立並透過報告書形式尋求社會共識或論辯。以下是報告書出現之時程及有關課程變革之內容。

資料來源：引自廖政凱（2005）。

[illegible]

1985 年最佳的學校	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎		◎	
1987/88 年五至十六歲的國定課程	◎	◎	◎	◎	◎		◎		◎	◎	歷史 地理 音樂

資料來源：出自廖政凱（2005）。

- 雖然也有稱我國教育體制屬於均權制，即「凡事務有全國一致性質者劃歸中央，有因地制宜之性質者劃歸地方」（中華民國憲法），但因主要財政與人事及教育內容權之決定均為中央權限，故較屬中央集權制的體系。
- 陳伯璋（1999）雖曾指出此基本能力是基於社會變遷及未來生活需求所做的評估，然而對於此能力之由來或建構過程之理解，仍是相當模糊。

參考文獻

- 文軍（2002）。後現代與後現代社會之研究。
世紀中國。2005 年 6 月 28 日，取自 <http://www.cc.org.cn/>
- 中國教育報（2003）。德國：將訂定統一的教育標準。2005 年 7 月 1 日，取自 <http://www.jyb.com.cn/gb/2005/08/16/zy/home.htm>
- 行政院教育改革審議會（1996）。**教育改革總諮議報告書**。
- 李遠哲（2004）。在「關於教育改革的一些省思」。2005 年 6 月 28 日，取自 <http://www.sinica.edu.tw/as/ytleee/lee-edu.pdf>。
- 汪霞（2000）。課程改革與發展的比較研究。
江蘇：江蘇教育出版社。
- 和學新（2005）。新世紀初葉世界課程改革與發展的特點。**外國中小學教育**。2005 年 6 月 28 日，取自 <http://www.xhedu.sh.cn/cms/data/html/doc/2005-02/25/50985/index.html>
- 陳伯璋（1999a）。九年一貫課程綱要修訂的背景及內涵。**教育研究資訊**，7（1），頁 1-13。
- 陳伯璋（1999b）。九年一貫課程的理念、內涵與評析。論文發表於「一九九九亞太地區課程改革國際學術研討會」主題演講。
- 教育部（1992）。**九一年一貫課程改革實施二年總檢討專案報告**。2005 年 7 月 1 日，取自 http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/E0001/EDUION001/menu01/sub05/01050007b.htm#A2-4。
- 教育部（1995）。**中華民國教育報告書－邁向二十一世紀的教育遠景**。臺北：教育部。
- 教育部（2003a）。**教育改革 Why & How**。臺北：教育部。
- 教育部（2003b）。**國民中小學九年一貫課程正式綱要**。臺北：教育部。
- 教育部（2003c）。**教學創新九年一貫課程問題與解答**。臺北：教育部。
- 楊洲松（1999）。國民中小學九年一貫課程綱要之哲學分析－後現代的觀點，載於中華民國課程與教學學會主編，**九年一貫課程之展望**。臺北：揚智。
- 甄曉蘭（1999）。九年一貫課程改革的理想與挑戰。**臺灣教育**，581，頁 2-8。
- 課程發展處（2003）。甚麼是課程改革？2005 年 6 月 25 日，取自 <http://www.emb.gov.hk/cd>。
- 歐用生（1995）。展望國小新課程標準的實施，載於臺灣省國民學校教師研習彙編，**國民小學新課程標準的精神與特色**，臺北。
- 歐用生（1999）。統整課程爭論平議。載於國立臺北師範學院（主編），**自主與卓越－九年一貫課程的變革與展望**，臺南。
- 歐用生（2000）。國民中小學九年一貫課程的內涵與特色。論文發表於教育部臺灣省國

- 民學校教師研習會舉辦之「九年一貫課程政策與執行整合研討會」論文。
- 歐用生（2000）。課程改革。臺北：師大書苑。
- 歐用生（2002）。如何選擇教科書？**康軒教育雜誌**，46，5-9。
- 廖政凱（2005）英國國定課程之變革－1988年以來。國北師課程與教學研究所碩士論文，未出版，新竹。
- Braslavsky, C. (1998). *The education system of the nineteenth century: The direction, trends and tensions of curriculum reforms in the twenty-first century*. London: The Falmer Press.
- Rayner, M. & Wieand, P. (1989). *Curriculum progress 5-16 school subjects and the national curriculum debate*. London: The Falmer Press.
- Saunders, L. (1999). *Evaluation of curriculum reform in Slovenia: Towards a framework*. National Foundation for Educational Research, UK.
- Werner M. C. (1995). *Australian key competencies in an international perspective*. ERIC ED 407587.

教育資料與研究雙月刊

第 65 期 2005 年 8 月 頁 35-53

課程改革下的課程評鑑：議題與挑戰

李子建

摘要

本文分為五部分，第一部分首先探討課程改革與課程評鑑的本質，以及課程評鑑的不同取向。第二部分討論課程評鑑相關的議題和挑戰，包括「誰」的課程評鑑、評鑑課程改革成功或失敗的規準、課程評鑑的焦點。第三部分探討香港與大陸的經驗和研究。第四部分討論課程評鑑的可能走向和方法。文章最後建議採用多元、多層面的課程評鑑取向。

關鍵詞：課程評鑑、課程改革、香港與大陸

李子建，香港中文大學課程與教學學系教授、教育學院院長

電子郵件為：jcklee@cuhk.edu.hk

來稿日期：2005 年 1 月 13 日；修訂日期：2005 年 7 月 2 日；採用日期：2005 年 8 月 2 日

Curriculum Evaluation under the Context of Curriculum Reform: Issues and Challenges

John Chi-Kin Lee

Abstract

This article is divided into five parts. The first part explores the nature of curriculum reform and curriculum evaluation as well as different approaches to evaluation. The second part discusses issues and challenges related to curriculum evaluation, including “whose” curriculum evaluation, criteria for evaluating success or failure of curriculum reform and focus of evaluation. The third part explores the experiences and research in Hong Kong and the Chinese Mainland. The fourth part discusses possible directions and methods of curriculum evaluation. The article is ended with a suggestion of adopting a multiple, multi-level approach to curriculum evaluation.

Keywords: curriculum evaluation, curriculum reform, Hong Kong and People's Republic of China

John Chi-Kin Lee, Professor, Department of Curriculum & Instruction; Dean, College of Education The Chinese University of Hong Kong

E-mail : jcklee@cuhk.edu.hk

Manuscript received: January 13, 2005 ; Modified: July 2, 2005 ; Accepted: August 2, 2005

壹、引言

一、課程改革的本質

新世紀開始以來，兩岸三地開展了課程改革，雖然三地的政治和社會脈絡頗有差異，但是它們的課程改革的內涵卻有相近之處。就臺灣而言，課程綱要的特色包括：

(1) 中小學分開訂定變為九年一貫；

(2) 由「課程標準」發展為「課程綱要」；(3) 擬訂基本能力，發展學習指標；(4) 由「分科」走向「統整」；(5) 由「固定」而增加「彈性」；(6) 由行政模式發展為「學校本位」（歐用生，2000：4-7）。

就大陸和香港的課程改革而言，兩者亦頗有相近之處，茲以表列方式作簡要比較：（如表 1）

表 1 大陸與香港課程改革之比較

	大陸基礎教育新課程 （中國大陸教育部，2001）	香港基礎課程教育 （課程發展議會，2001）
具體目標（摘錄）	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。	為所有學生提供終身學習、全人發展所需的基要學習經歷……協助學生建立正面的價值觀和培養積極的態度，貫徹終身學習的精神，從而學會如何學習，培養各種共通能力。
課程結構	設置九年一貫的課程門類和課時比例；設置綜合課程：例如小學高年級開設品德與社會、語文、數學、科學、外語、體育、綜合實踐活動、藝術（或音樂、美術）。綜合實踐活動主要包括：資訊技術教育、研究性學習、社區服務與社會實踐，以及勞動與技術教育。	課程架構由三部分組成，包括八個學習領域、九種共通能力，以及價值觀和態度四個關鍵項目：推行德育及公民教育、從閱讀中學習、專題研習、資訊科技。
課程管理	實行國家、地方、學校三級課程管理。	只要符合中央課程架構的要求，學校可有彈性制訂校本課程，以切合學生的需要。

資料來源：研究者自行整理。

二、課程評鑑

Nevo（1983）曾把教育評鑑所表述的主要問題分為十方面，這些問題也適用於課程評鑑，它們是（李子建、黃顯華，1996：359）：

- (1) 評鑑如何定義？
- (2) 評鑑的功能是甚麼？
- (3) 評鑑的對象是甚麼？

- (4) 對於每個物件應該收集甚麼樣的資訊？
- (5) 應該用甚麼準則去判斷一個評鑑物件的優點和價值？
- (6) 評鑑應該為誰服務？
- (7) 推行評鑑的過程是怎樣的？
- (8) 評鑑應該採用甚麼探究方法？
- (9) 誰來作評鑑？
- (10) 用甚麼標準對評鑑進行評價？

亦有學者指出實施課程評鑑是課程改革的有效策略。黃政傑（1999：141）指出：「課程評鑑是指針對課程搜集相關資料判斷其利弊得失做為課程改進參考之謂。課程評鑑不只是為了判斷績效，更重要的是為了發展課程或改進課程，使其趨於理想和完善。」

就課程評鑑的歷史發展而言，六十年代的課程評鑑則重於「形成式評鑑」，發展不同類型的評鑑模式，期望在發展課程方案時發揮改善作用。七十年代的課程評鑑一方面強調實施評鑑，另一方面開始重視質的評鑑，作為傳統實驗設計和「硬」資料的另類選擇。1981年，美國出版「評鑑教育學程材料的標準」，促進了課程評鑑的質素和效用。八十年代課程評鑑重視課程與社會系統脈絡因素（如價值、發展趨勢、政經因素等）的關係（Alkin & Lewy, 1991）。九十年代課程評鑑開始重視大規模的評估和成果評鑑，目的是問責和比較不同國家和地區的教育成就（Jang & Ryan, 2003），也藉此瞭

解學生的強弱項和評鑑學程的效能。此外，在課程改革的背景下，學校本位評鑑和行動研究備受重視。前者針對校外課程的要求進行評鑑，提供評鑑結果回饋到課程發展改進的流程，使學校本位課程發展的工作和成果更趨理想（黃政傑，1999：221）；後者鼓勵教師通過親自研究教學的實施，體驗、反思和改進課程改革過程。

黃政傑（2003）進一步指出學校課程評鑑包括下列環節（經修訂）：

- ◆ 學校課程評鑑搜集學校的正規、非正規和潛在課程所涵蓋的目標、計畫、內容和經驗
- ◆ 學校課程評鑑包含「課程設計與發展面向」（過程層面及成品層面）、「課程實施面向」（包含教學層面）、「課程結果面向」。

三、課程評鑑：不同取向

根據 Stufflebeam（2000）的分析，評鑑可分為不同的取向。

表 2 評鑑的不同取向

分類	取向	特徵
偽評鑑 (Pseudoevaluation) 提供不全面或無效的結果	(1) 公共關係觸發的研究	• 「意識形態的推銷」 • 利用資料說服人家某一計畫是有效和良好的
	(2) 政治控制的研究	• 在政治角力或威脅的形勢下，如何通過評鑑爭取影響力和資源
問題/方法為本評鑑取向 (類評鑑研究)	(3) 目標為本研究	• 以泰勒 (R. Tyler) 的取向為基礎 • 評鑑以檢視目標達成的情況為本 • 受眾主要為課程發展者，贊助者和項目管理者 • 強調特定可操作的目標
	(4) 問責 (按結果付款) 研究	• 利用不同方式去評估問責性，包括目標管理，零基礎預算，專案投入、過程及產出資料庫、專家團現場探訪、預算、同儕評審等 • 受眾主要為納稅人、家長小組、學校局、不同層次的撥款組織 • 目的為改善公共服務 (如課程支援計畫) 質素，並為課程改革項目人員提供清晰的期望

表 2 評鑑的不同取向（續）

分類	取向	特徵
問題/方法為本評鑑取向（類評鑑研究）	(5) 客觀的測驗計畫	- 主要方式為標準化的測驗，包括學校、課程目標和特定的常模小組（norm groups） - 目的是比較學生與常模小組在表現上的差異，也縱向地比較學校、課程在學業成就的發展趨勢
	(6) 成果評鑑作為增值評估	- 目的是分辨個別科目教師、學校組群在累積性（aggregate）學業成就趨勢上的差異，包括以問責、決策和改善課程為目的 - 重視增值評估 - 政策人員、管理者、學區領導者較重視這種評估
	(7) 表現測驗	- 呈現學生對評鑑任務的真實性反應（例如心理肌動面或口頭答案，音樂或表現、檔案成果、對特定問題的小組答案等） - 強調生活技能目標和內容相關的表現任務等 - 優點為減少臆測
	(8) 實驗研究	- 透過控制式實驗，評鑑者隨機地分配學生予實驗組和控制組，然後比較他們在成果上的差異 - 只集中一小套評估某一學程優點與價值的問題 - 重視問題陳述、競爭性受試、假設、隨機性受試及比較組別，能探究受試與成果變項的因果關係 - 通常研究問題是：某一干涉對特定成果變項的影響為何？
	(9) 管理資訊系統	- 為管理者提供資訊，協助他們計畫及監控學程的運作 - 通常涉及學程目標、特定活動、課程的進展階段（milestone），問題為：實施的學程活動是否根據日程、預算的安排，以及產生預期的效果？
	(10) 效益-成本分析	- 決定與課程投入相關的取向成本，決定學程成果的金錢價值，計畫效益-成本比例等 - 學程投入成本的專案包括人事、交通、材料、機器（equipment）、溝通、設備等
	(11) 澄清聆聽	- 把某一學程作審判 - 雙方（評鑑者和學程辯護者）預先同意佐證的規則和審判步驟，而法官聽取雙方提供的證供 - 審判式取向保證聽眾能獲取某一學程應否被判為成功或失敗？但也可能為了贏取勝訴，評鑑者提供偏頗的修斷
	(12) 個案研究評鑑	- 目的為闡明某一學程一涉及學程的界定、學程的地理及組織環境、學程的得益者、學程的背後運作邏輯和生產力等 - 通常的問題為：學程的概念和實踐為何？它如何隨時間而變化？它如何真實運作去產生成果？它的負面效果為何？

表 2 評鑑的不同取向（續）

分類	取向	特徵
問題/方法為本評鑑取向（類評鑑研究）	(13) 批評與鑑賞	· 著重評鑑者的專業和敏感度 · 目的為描述、批判地評價和展示某一學程的優點 · 問題通常為：某學程的主要特徵為何？比較其他學程而言，它的優缺點為何？
	(14) 學程理論為本評鑑	· 目的為決定學程理論基礎理想的程度、理解成功或失敗的理由，以及提供學程改善的方向 · 通常問題為：學程的目標受益者，設計、運作和預期成果是否與指導的理論一致？學程投入和操作所產生的成果是否如理論所預測？
	(15) 混合方法研究	· 重視形成性及總結性評鑑、質化和量化方法，以及個案內及跨個案分析 · 旨在改善學程方向、評估學程在某一段時間後的成果 · 評估問題的來源為學程的目的、計畫和持分者
改善取向／問責為本導向評鑑	(16) 決策／問責為導向研究	· 著重改善某一學程以及從回溯角度判斷學程的優點和價值 · 涉及決策者/持分者、決策情景、學程問責要求等（例如目標及優先次序的界定、不同服務的選取等） · 通常問題為受益群體是否適切地決定？受益者的需要如何回應？有哪些不同途徑可以回應這些需要，它們的相對優點和成本為何？服務計畫和參與是否理想？有沒有足夠的設施、材料和機器？學程人員是否有足夠的資格？學程是否有效地達致有受益者的目標？等等
	(17) 消費者導向研究	· 評鑑者為「有智識的替代消費者（enlightened surrogate consumer）」 · 評鑑者協助消費者（如學生、家長、教師、納稅人）辨別及評估不同學程，服務及其產品的優點和價值，以便他們作出明智的選擇 · 涉及社會價值、消費者需要、成本、「良好」的標準 · 著重「後設評鑑」－評鑑不同學程的評鑑結果 · 問題為「在不同學程裏，並於不同的成果、消費者小組的需要、社會大體價值、正面和負面成果的佐證下，哪一個學程是最佳選擇？」
	(18) 認可／認證取向	· 機構、學程和人員需證明他們是否符合專業和服務領域的要求、是否配合社會的特定功能（如回饋報告所辨別的改善領域）？他們如何能改善其表現呢？ · 通常用自我研究和自我報告的方法，然後用專家組檢核報告和收集額外資訊社會議程為導向／宣導取向（advocacy）

表 2 評鑑的不同取向（續）

分類	取向	特徵
問題/方法為本評鑑取向（類評鑑研究）	(19) 顧客為中心研究（反應性評鑑）	- 評鑑者與多元化的顧問小組（如教師、行政人員、學程發展者、納稅人、資助者等）合作去理解、評定和改善學程 - 偏向相對式評鑑，以多元化、彈性、互動、整全、主動、建構式和服務為取向；涉及行動研究 - 考慮持分者的關係以及學程的理念、互動、成果和標準
	(20) 建構式評鑑	- 偏向哲學式、服務導向和範式帶動，排除追求絕對的答案 - 目的是解決和瞭解對不同持分者所建構對學程不同的意涵 - 沒有固定的問題；建構式方法，首先是發散式，然後是聚斂式；在探究過程不同持分者維持開放的溝通，不斷邁向共識
	(21) 慎思式民主評鑑	- 涉及持分者的民主參與、對話（對持分者的投入保證真確性）以及通過慎思，對學程的優點和價值提供可辯護的評估 - 通常問題為：有哪些利益得到反映？主要持分者是否參與？有沒有在權力上嚴重不平衡？持分者如何參與評鑑？他們的參與是否真誠？他們的互動如何投入？有沒有反思式慎思？慎思是否得到考慮和延展？
	(22) 利用為焦點評鑑	- 為了保證學程評鑑產生成效；協助持分者取得和應用評鑑結果去作決定和適切的行動 - 過程涉及可能的使用者和學程的用途 「主動—回應—適應以及情境式反應」取向

資料來源：出自 Stufflebeam（2000）。

究竟哪些取向適合於廿一世紀評鑑的要求？Stufflebeam（2000: 80-82）對前述 22 種評鑑取向根據學程評鑑標準聯合委員會和其他指標進行評價，結果找出下列九種對未來使用和發展較具潛力的取向（按總分排列）

- 決策／問責取向（改善／問責類別）
- 使用為焦點（社會議程／宣導類別）
- 顧客為中心（社會議程／宣導類別）
- 民主慎思式（社會議程／宣導類別）
- 消費者導向（改善／問責類別）
- 建構式（社會議程／宣導類別）

- 個案研究（問題／方法類別）
- 成果監控／增值（改善／問責類別）
- 認可／認證（accreditation）（改善／問責類別）

上述九種取向除了評審取向之外，其餘的總評都屬於非常好（very good）的級別。大致而言，"使用為焦點"和"顧客為中心"以及"民主慎思式取向"在使用（utility）的評分較突出，而"決策／問責取向"在準確度（accuracy）的評分較佳。評分較低的取向為政治控制、公共關係、問責（按表現付款）、澄清聽審和學程理論為本取向

(Stufflebeam, 2000: 81)。

貳、議題與挑戰

一、「誰」的課程評鑑：「誰」有權參與「甚麼」方面的評鑑：課程評鑑「文本」的「聲音」

課程改革下的課程評鑑有不少議題，其中之一是「評鑑什麼？」(What's being evaluated?) (Willis, 1998: 340)。不少學者指出課程評鑑受到技術或科學取向影響，認為「課程」是一個實施的計畫、學程或有組織的學科內容，而評鑑最好的方法是量度其預設目標所達致的結果。不過這種取向似乎回避了一個核心問題：課程的內容是否可欽和有價值？此外技術和科學取向也關心「在學生層面而言，究竟發生什麼事情？」，不過它引發了一系列不同的詮釋，例如：課程評鑑是針對學生的經驗、學生的具體行為，抑或是學生所接收的事物？

因此不同的課程評鑑取向不單只是涉及技術和方法，而且蘊含著不同的價值的取向和判斷標準。就科學或技術取向而言，課程評鑑著重抽離現狀和尋求客觀化佐證，判斷

基於功利的價值取向—為了被評鑑的人和事物或外在社會所產生的「益處」。與科學或技術取向相對的另一派可算是人文取向(human approach)，這種取向視評鑑者為具觸覺和反思的(perceptive and reflective)個體，與被評鑑者一起沉浸在特定處境中，欣賞、理解和自覺地對活生生的、複雜的處境作回應。

通過內外的辯證，對個人、美學和功能的關注作平衡的處理，而判斷標準基於評鑑者和被評鑑者的共同相處(joint living)能否促進「倫理的生活」(ethical living)—課程能否發揮所有參與者的潛能？課程解放的意識能否傳達他人和得到實現？(修訂自Willis, 1998: 354)就課程改革來說，新課程方案的設計和實施能否釋放師生，以至教育持分者的能量，達致對話、協作的理想？教師通過評鑑的理解和自覺地作出改善行動也許是值得我們關注的議題。

評鑑可說是一種合作性活動，涉及教師、行政人員、學生和家長、社會人士、教育署官員、外在專家(顧問)等人物(Ornstein & Hunkins, 2004)。下表顯示了部分人士在評鑑中的角色和值得注意的事項。

表 2 部分人士在評鑑中的角色和值得注意的事項

	在評鑑中的角色	注意事項
學生	通常是被評鑑者，近年開始扮演較主動的角色—如進行自我評估和以檔案式評估收集自己的作品和學習成果	不但可以評鑑自己的學習，而且可以參與評鑑課程(如由學生帶領的家長會議)
教師	可以是評鑑者，亦可扮演被評鑑的對象，可單獨或與同儕合作	教師的角色視乎評鑑的取向(技術或人文)
外在專家(顧問)	以獨立、抽離的角度評鑑課程和學校人員在課程發展的狀況	一般以權威姿態出現；但亦可以民主和協商方式進行評鑑
家長	通常關心子女的學習成效，作為評鑑報告的閱覽者和成績的接收者	可以參與課程評鑑

資料來源：研究者自行整理。

雖然不同人士在課程評鑑可以扮演不同的角色，要處理「誰」的課程評鑑和「誰」有權參與「什麼」方面的評鑑需要考慮下列要素：

- ◆ 評鑑的目的是什麼？如果目的是問責，我們也許需要追問向「誰」負責？在某種意義上，問責大致可分為行政問責和專業問責。前者可能向校董會、家長、社會人士和教育者提供績效的資料，後者可能向教師自己問責。無論如何，在課程改革下，我們始終作為一個教育工作者，我們的核心任務是教育或教學工作，我們最終還是向我們的學習主人翁——學生——負責，因此如果學生學得「不好」，或欠缺豐富的學習經驗，儘管其他的評鑑結果（如課程設計理想）令人滿意，但這是否值得我們反思呢？
- ◆ 如果評鑑的目的是改善，那麼包括學生在內的不同持分者，都可以參與不同部分的課程評鑑，不過整個安排宜是由下而上，經過協商而進行，而非強制的。

二、評鑑課程改革成功與否的規準

課程改革的評鑑很多時候涉及成功與否的規準。根據Cuban（1998）的分析，評鑑的規準大致可分為兩大類：第一類規準通常受到公務人員、政策制定者和研究者所採用，「成功」的標準與「效能」、「受大眾歡迎程度」和「忠實度」有關；第二類規準通常為實踐者和社會科學論者所採用，「成功」的標準則與「可調適度」和「可持續度」（或「生存度」）有關（Lee, 2004）。「效能」標準通常是指學生在學校所學的或在新課程改革下的學習成果，以學生的測驗成績或其他資料（可包括情意成果）呈現出來。「受大眾歡迎程度」通常是指某一課程或教育創新的廣泛程度，以及／或該創新所

引起的公眾關注。以課程改革而言，教師或教育社群對某一課程創新的認同感（Lee, 2004; 李子建, 2002）亦可算與這個規準有關。「忠實度」是指某一創新的起始設計與之所衍生的執行計畫和實施的符合程度。

「忠實度」和「可調適度」這兩個規劃與富蘭和龐弗雷特（Fullan & Pomfret, 1977）把實施研究分為忠實研究和相互調適研究頗有相通之處。前者著重使用者或實際採用者運作對符合創新（或計畫者）意圖的程度，若愈接近原來的創新計畫，則愈算忠實；後者著重課程設計和實施兩者如何互相調整適應，例如實施者如何在他／她所處的學校脈絡裏使創新得以運作，因此過程與成果同樣重要，而「成功」的標準是以教師的具體行為、使用的策略，以及學生在課程中的經歷或在學習所產生的變化，而非僅以測驗分數表達出來。「可持續度」（或「生存度」）是指某一創新所維持和擴展的程度，這個規準除了依賴創新質素外，也繫於外在的支持架構（包括政策和資源的支持）。

三、課程評鑑的焦點

除了前述不同評鑑模式和取向（Stufflebeam, 2000）外，課程評鑑的焦點大致可分為「產品」（效能）取向和「過程」教學藝術（Didaktik）取向（Hopmann, 2003）。效能取向在課程論而言可說是源自泰勒（Tyler, 1949）的課程原理，「泰勒原理」（Tyler Rationale）被不少學者批評為鼓吹一種以管理為導向課程發展架構，著重作為目標的訂定，以及教育「服務傳遞」（service delivery）的監控及其效能的評鑑。在這種以技術和管理為主的觀念下，教師被視為課程和學校系統的隱形媒介（invisible agent），受到學校系統的內部規律和要求所支配（Westbury, 2000: 19-21），

可按照事先安排的課程計畫和教學的順序，「忠實地」傳遞給學習者（李子建，2002；單文經，2002）。教學藝術（Didaktik）取向著重三個元素—內容、學習者和教師—的平衡和互動關係（Hopmann & Riquarts, 2000）。與「效能」取向不同的是教學藝術取向下的教師基本上得到專業自主的保證，

他們完全存有絕對的自由去發展自己的教學取向，演繹課程架構內容，意即處理有關「什麼、如何和為什麼」教與學的問題。Westbury（2000）曾列表比較「傳統」Anglo-Saxon 課程理論和德國教學藝術傳統的理想塑型如下：

表 3 課程傳統和德國 Didaktik 傳統之比較

	層次	課程	教學藝術
課堂規劃	(1) 核心問題	如何	什麼和為什麼
	(2) 內容作為	客體	例子
	(3) 宗旨作為	任務	目標（方向）
	(4) 教案作為	學程行動	參考框架
	(5) 教學作為	締造（enactment）	證書化（licensed）
研究	(1) 焦點	個別教師教師思考	教學藝術詮釋性分析
	(2) 成功教學評	學生成就（分數與位置）	專業適切性，反思
理論	(1) 功能	準備	啟動
	(2) 順序	優先	優先

資料來源：Westbury（2000）。

參、香港與大陸的經驗

一、80 年代公民教育評鑑的例子

就本地的課程改革評鑑而言，筆者選取八十年代「學校公民教育」為例，說明課程改革評鑑的方法和一些相關議題（李子建，2002）。1985 年，教育署透過發出「學校公民教育指引」（下稱「指引」），推動學校實施全校性取向的公民教育，意即透過正規、非正規（如課外活動）和潛在（隱蔽）課程推行公民教育。

「指引」實施六個月後教育署進行評估，目的是搜集各學校對「指引」的效用的

意見。評估方法包括統計調查、各科督學的觀察報告，以及分區教育主任的觀察報告（香港教育署，1986）。就調查而言，該評估以問卷形式推行，問卷分為中學問卷及小學問卷，每份問卷約有 15 題，主要搜集校方曾採取那些下列措施，以加強公民教育，例如：

- ◆ 校董會在會議上討論學校對公民教育的政策。
- ◆ 學校設立公民教育統籌委員會或類似功能的組織。
- ◆ 學校透過各科課程、某些科目或以一個獨立科目推行公民教育。
- ◆ 學校透過以服務社會為目標的團體（如

公益少年團、男女童軍等）、各種形式的興趣小組及活動、或特別安排的校內活動（如壁報／展覽、遊戲日／運動會）推行公民教育。

- ◆ 學校設立正式註冊的學生會／學生議會、其他學生組織（如社制組織、班會等）。

問卷亦收集學校代表對「學校公民教育指引」的用處表示意見。部分結果顯示（香港教育署，1986：2-7）：

- ◆ 82.9%小學曾傳閱「指引」，並遍及全體教師。相對來說，48.6%中學僅達致這種傳閱狀況。
- ◆ 接近 50%中學和 20%小學已成立公民教育統籌委員會。
- ◆ 83.5%中學及 92.7%小學以跨課程方式推行公民教育。
- ◆ 65%中學及 42%小學利用社區活動、興趣活動和康樂活動推行公民教學。
- ◆ 85%中學和 91%小學認為「指引」對他們有實際效用。

筆者引用另一個研究說明對前述「指引」研究的批評，該研究指出：「由於官方的研究在方法上和觀念上都有值得商榷的地方，其研究結果未必真確。」（Tang & Morris, 1989: 49）。簡而言之，前述「指引」研究有四方面的弱點（Tang & Morris, 1989: 42-43）：

- ◆ 把「採納」（adoption）（意即正式使用課程的決策）和「實施」（implementation）（意即課程的實際使用）混淆起來；「指引」研究主要關注機構的投入和結構的脈絡，而沒有探討教職員在角色表現的轉變和學習活動。
- ◆ 教師是課程改革的關鍵人物，有關課程實施的評鑑應聚焦在教師身上，雖然

「指引」研究有些觀察報告，但是「指引」研究報告的結果只集中於「學校」層面上。

- ◆ 研究方法上有缺點之處，首先觀察方法並非有高度的系統性，而且調查問題並沒有針對課程的實施（實際使用）。
- ◆ 評估研究由教育署輔導視學處（官方）進行，可能會引起是否有客觀性和中立性的疑問。評估報告亦可能被視為一種「合法性研究」（legitimatory research）。

基於上述限制，該研究以歷史科為入手點，探討「指引」在正規課程的實施程度，研究方法透過問卷進行，問卷題目大體上分為下列部分：

- (1) 機構的反應；
- (2) 組織的變革；
- (3) 在職訓練和「指引」的討論；
- (4) 教師對「指引」的理解；
- (5) 「指引」的實施；及
- (6) 對實施所感知的限制。

根據 194 位來自 80 間不同中學的歷史科教師的回應，只有 30%的教師報告學校有具體政策去實施「指引」，50%教師表示沒有在歷史科實施公民教育，大部分教師表示實施「指引」時，亦採用傳統的教學法，也沒有制訂公民教育有關的教材，因此該研究認為「以歷史科課程而言，「公民教育指引」的實施程度極低」（Tang & Morris, 1989: 49）。

筆者再引入同時期的另一項研究來說明不同層次的研究。這個研究探討學校正規課程對學生公民意識的影響，以正規課程取向（包括傳遞取向，反省探究取向和批判取向），及其課程元素（教學目標、教學內容、教學法及教學評鑑）、學生背景（如性別、年齡等）為自變項，以學生的政治或公

民意識（政治知識、態度和技能）為依變項。研究以問卷調查方式進行，對象為香港中五學生，約有來自 49 間學校的 1600 學生響應（餘樹德，1992）。利用因素分析和相關分析等統計技巧，結果顯示（餘樹德，1992：117-118）：

- ◆ 獨立公民科並沒有比較顯著地促進學生的公民意識。
- ◆ 公民科不及政公科能促進學生探究取向的公民技能。
- ◆ 課程目標及內容與學生公民知識並不相關。
- ◆ 課程目標及內容的三種取向，與學生的三種取向的公民能力均成正相關。

二、香港躍進學校計畫的相關評鑑

香港躍進計畫（1998-2001）可說是香港最早而最大規模、由優質教育基金資助的單項改革專案之一（李子建，2002；Lee, 2004）。該計畫的評鑑極具挑戰性，一方面優質教育基金派海外專家進行評鑑，另一方面計畫本身也進行內部自我評鑑和邀請計畫原創者韓立文（Levin, 2004）教授定期對計畫的進展提供意見。就自我評鑑而言，計畫採用了「控制—對照」組別前、後測的縱向比較，分析計畫中 50 所學校與對照組沒有參加計畫的 50 所學校，比較其學校組織、教師賦權感，學生在自我觀、學科測驗成績和學校生活質素等變項的變化。除了量化資料分析外，計畫也進行個案研究，分析影響計畫實施的因素。就進展而言，計畫評鑑結果顯示小學進展比中學較快，而且進展集中在學校組織和教師賦權感方面，學生在學科測驗成績的表現則未見有顯著提升。就評鑑來說，計畫有下列反思：

- ◆ 學生在學科測驗成績未見提升，一方面可能是改革需時，未能反映在學生身

上，但是另一方面可能與評估的方法有關。這是由於香港躍進學校計畫著重學生的主動學習和強效學習，評估宜以真切性評估配合，但礙於要進行客觀性比較，計畫唯有採用全港性的學科測驗作為比較的工具。

- ◆ 計畫尚缺乏嚴謹而系統的學校層面的自我評鑑。
- ◆ 評鑑以收集校長、教師和學生觀感資料為主，較少進行系統的課室觀察和分析。

三、2003 年學校課程改革及學習領域實施情況調查（香港教育統籌局）

2003 年，教育統籌局委託香港城市大學社會科學學部進行一項名為『二零零三年學校課程改革及學習領域實施情況調查』，調查大體有如下發現（香港教育統籌局，2004）：

- ◆ 受訪者大體認同學校課程改革的整體宗旨，按認同比例依次為：小學校長（97%）、中學校長（92.8%）、小學統籌主任/科主任及教師（80%—90.8%）、中學統籌主任/科主任及教師（67.9%—96.3%）（香港教育統籌局，2004：4）。
- ◆ 曾閱讀《基礎教育課程指引》文件的小學教師比例（超過 75%）大致高於相應的中學教師（超過 65%），他們也都類似比例的認為有關檔有所幫助或幫助很大（香港教育統籌局，2004：7）。
- ◆ 超過 75%的小學和接近 60%的中學已落實『制訂學校整體課程發展的五年短期策略』，超過 90%的中小學已推行『制訂校本課程，以切合學生的需要』的措施，超過 80%的中小學已推行『採

用合適的策略以照顧學習差異』的措施（頁 13 — 15）。

- ◆ 除中學中國語文學習領域之外其他學習領域進行校本課程規劃的小學校中學多。而較少中學開始發展各個學習領域之間的跨課程規劃（香港教育統籌局，2004：17 — 18）。
- ◆ 較多小學校長認為學校在『學校作為一個學習社群』、『學校與家長的關係』等諸多方面有改善。小學教師認為課程改革帶來的效益稍高於相應的中學教師。小學校長表示學生情況稍微較好/較好的比例高於中學校長（香港教育統籌局，2004：25 — 27）。

根據筆者的觀察，上述實施情況調查有下列值得注意之處：

- (1) 不少專案的結果顯示，小學校長對課程改革正面評價的百分比比較相應的中學校長為高；實施學習領域的校本課程和跨課程規劃一般而言以小學的百分比為高。
- (2) 調查的問卷以搜集受訪者的感知資料為主，對於校本課程或跨課程的具體實施情況和質素，以及對學生的影響則缺乏較深入分析，例如欠缺學校個案研究資料和缺乏學生的成績或學習評量佐證作支持。

四、大陸義務教育課程實施研究

就大陸的情況而言，有關基礎教育課程改革評價的出版作品不多，現就其中的內容作簡要的介紹。教育部基礎教育課程改革實驗評估組在 2001 年 12 月及 2003 年 3 月進行兩項評估，第一次評估為 10 個實驗區，第二次評估為 13 個實驗區，研究方法為問卷調查、訪談、觀察、檔分析等。第二次評估除了教師問卷外，並包括中、小學生問

卷。這兩次評估結果部分顯示（教育部「新課程實施與實施過程評價」課題組，2003：36-37）：

- ◆ 90%以上的教師表示能適應新的課程和教材。
- ◆ 超過 95%的教師認為課程改革的理念和目標能實現。
- ◆ 雖然上課仍以老師講授為主，但是教師開始鼓勵學生提出問題、討論交流和小組合作，習作方面開始有較多思考性作業。
- ◆ 中小學在教師評價、學生評價方面發生了一些積極變化。

儘管這份評估報告提供了很多正面的新課程改革結果，課程實施存在了不少地方差異，例如按照從省會、地市縣、鎮到鄉村排列對課程改革「完全適應」的教師的百分比分別為 38.6%，28.6%，22.8%及 11.1%，呈下降趨勢。認為自己的業務能力與新課程要求的「還存在一定差距」的百分比教師則顯示上升趨勢（3.6%，4.2%，5.0%及 22.2%）

（教育部「新課程實施與實施過程評價」課題組，2003：38）。此外，結果亦呈現學校的差異，一般而言，與小學教師相比，初中教師對課程與教材的適應和對新課程的教學和評價理念與方式的認可程度較低，而評價變化的程度較少。

另一研究在西北地方四個國家級實驗區進行，分別在 2000 年 5 月至 2001 年 5 月期間進行三次調查，研究以教師問卷、學生問卷、家長問卷、教師、學生及學校領訪談、課堂觀摩等。部分結果顯示（呂世虎、宋曉平，2002：2-4）：

- ◆ 教師普遍認為「教學是對話與認知知識的建構」。
- ◆ 師生之間的互動與交流在實驗前後發生

了積極變化。

- ◆ 58.25%, 39.24%的學生分別認為教師「很注重探究過程」和「注重探究過程」。此外，58.2%及 41.8%分別認為教師「非常關注」和「關注」學生學習興趣、積極性和進取心。
- ◆ 評估方面，91.5%的教師在評價學生學習時，注重學習過程，且 65.4%的教師能夠使用多種評價方式。

此外，另一項在重慶北碚國家實驗區的兩所學校採用了「關注為本採用模式」（CBAM）作為研究基礎，結果顯示教師在新課程實施中的關注階段達致第四或第五水準（機械使用和常規化），這意味著新課程在兩所學校已經有一定程度的實施。至於教師的「關注階段」，則以階段 5（後果）為主，主要關心以什麼方式評價學生，而其中一所學校的兩位教師也開始邁向階段 6（合作）（靳玉樂、尹弘飆，2003）。

除了 CBAM 模式外，重慶北碚實驗區的研究也對基礎教育新課程實施的影響因素作初步分析，該研究也對教師進行認同感調查和訪談（尹弘飆、李子建，2004），部分結果顯示：

- ◆ 教師對新課程的價值和必需性認同感頗高（裏氏 7 點量上的得分分別為 5.78 及 5.84），他們對新課程的「和諧性」（如配合教師的處境和通常的做法）和「成本」（如代價和回報之間的權衡）亦採正面的評價（平均得分分別為 5.2767 和 5.7752）。
- ◆ 訪談結果顯示，從課堂教學層面上看，新課程確實為教師留出了決策空間，但他們對課程改革方案、課程標準和教材編寫等仍然沒有多大發言權。
- ◆ 研究結果顯示，資源支援頗為不足，此

外，新課程的工具性（可轉化為操作的程式或知識）和教師培訓內容缺乏操作性仍有改善空間。

這些結果與青海和寧夏兩個實驗區的實地考察以及其他實驗區作總結的狀況頗為一致（馬雲鵬，唐麗芳，2002）。大體而言，課程「使用者」包括教師、校長、教研員等對新課程表示接受和認可，而教師的觀念亦呈現一定的改變，例如約 91%的受訪者選擇「教學觀念的轉變」作為「參加課程改革實驗以來你最大的收穫」的回應（馬雲鵬，唐麗芳，2002：125）。不過新課程實施仍存在一些問題，包括課程資源嚴重缺乏、培訓的內容和形式缺乏實踐性，以及評價制度與方法未能與課程改革配套等。

另一項大陸大型的調查研究針對湖南（中南）和西南兩省的校長和教師對教育改革現狀的看法（何敏，葉瀾，2004）。該項研究具有下列一些結果（何敏，葉瀾，2004：248；249；250-251）：

- ◆ 與五年前相比，湖南省分別有 76.8%及 60.5%校長及教師認為教學品質有所提高。雲南省則分別有 87.2%和 84.2%校長及教師認為教學品質有所提高。
- ◆ 兩個省的校長有 90%以上認為本校的發展符合或比較符合素質教育的要求。
- ◆ 就學校五年的變化來說，湖南省校長的排序分別為學校管理、學校設施及設備、教學改革。雲南省校長的排序前兩項也相同，而序三則為學校社會聲譽。湖南省教師的順序為學校管理、課程改革和教學改革；雲南省教師的教序則為學校管理、教學改革和學校設施及設備。

即使在上海地區，2001-2002 年期間的調查結果顯示就近五年來學校變化最大是哪

些方面時，校長把「課程改革」放在第六位，教師則把「課程改革」放在第五位，可見學校課程改革變化仍不算很明顯（尹後慶、吳增強，2004：125）。

肆、課程評鑑的可能走向

一、課程評鑑的概念架構

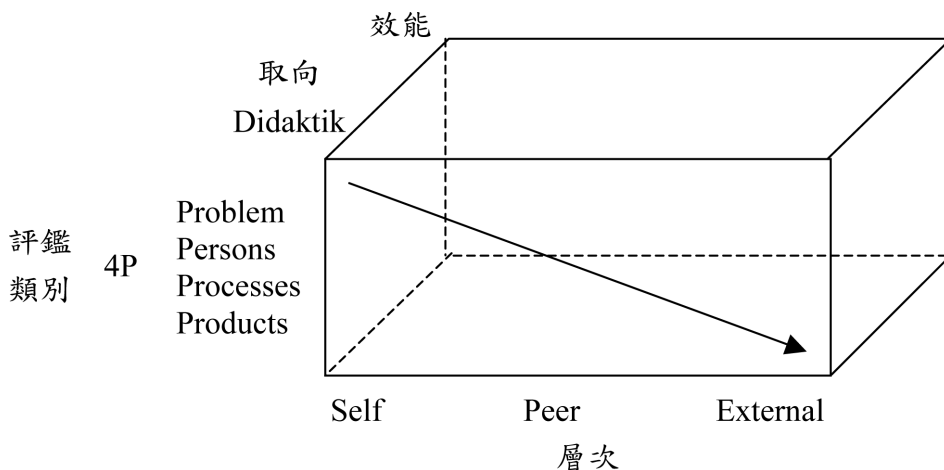


圖 1 課程（改革）評鑑的概念架構

資料來源：修改自 Hopmann（2003）。

挪威學者 Stefan Thomas Hopmann（2003）在評鑑課程改革時提出了三個類別和層次，前者為涉及的人（People），參與的過程（Processes）和從這些過程所衍生的產品（Products）；後者涉及自我評鑑（機構內同儕）、同儕評鑑（機構外同儕）以及外在評鑑。大體而言，評鑑的趨向由個人層次的自我評鑑逐漸邁向多元化而複雜的過程和產品評鑑，亦涉及同儕和外在評鑑元素。筆者根據 Hopmann（2003）的理念，建議一個課程改革評鑑的概念架構（圖 1）：這個架構分為評鑑類別、評鑑層次和評鑑取向。評鑑類別加入了另一個「P」，稱為「問題」（Problem），評鑑問題也可大致分為清楚界定的問題（well-defined problem），例如學生的某一科學習成績（以學科知識而言），以及不能界定清楚的問題（ill-defined problem），例如學生的課

程經驗。就取向而言，大致可分為歐洲起源的 Didaktik 取向和美國以往較重視的效能取向，前者重視以過程為導向，強調投入為本（如計畫和架構作為主要的工具）、不同結果（如果過程能配合計畫／架構），以及以教師作為主要的對象和重視教學的合法性。後者則以產品為導向，強調產出為本（產出結果／標準作為主要的工具）、不同的步驟（如果結果能滿足期望），以及以學生作為主要的對象和重視教學的效率和效能。

值得注意的是，八十年代以後，美國開始重視「標準為主改革」和「系統重建」，也強調教師資歷的再審核，逐漸邁向「過程評鑑」的取向。歐洲方面則轉向「產品評鑑」，引入不同的評估和測驗以刺激學校教育的成果。這兩種傳統是否匯流，值得我們再一步檢討。

二、課程評鑑的方法

(一) 多層次、多面的取向

就系統化科學教育改革的評鑑而言，Ruiz-Primo 提出一個多層次—多面

(mutilevel-multifaceted) 的取向。這個取向針對改革對學生成績的影響，尤其對脈絡和教學所產生的影響。

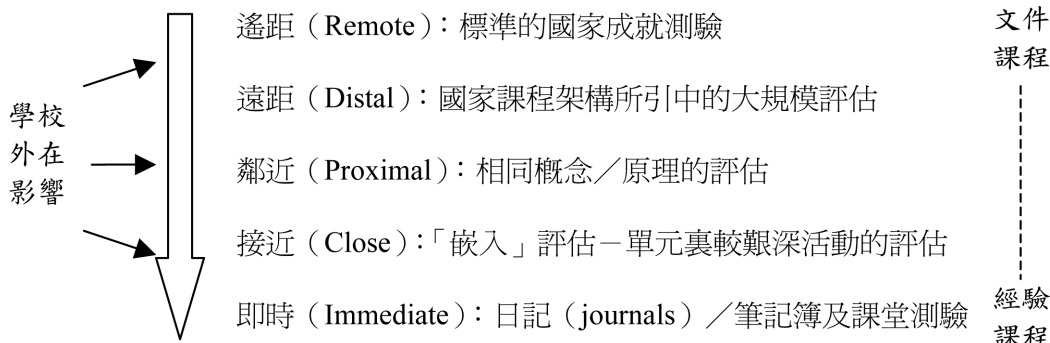


圖 2 多層次成就評估

資料來源：修訂自 Ruiz-Primo, Shavelson, Hamilton, Klein (2002: 372)。

從課程改革所產生的作用而言，學生的學習成果以不同的方式表現出來。以往，國家的成就評估往往並非直接與他們在課程以及在課堂所學的直接掛鉤。要解決這個問題，學者 (Ruiz-Primo, et al., 2002) 等建議一個多層次成就取向—從學生經驗課程 (enactment of a curriculum) 的不同距離 (或領域) 收集學生表現：即時、接近、鄰近、遠距及遙距。以「即時」層次而言，學生學習經驗提供成就的資料。以「接近」層次來說，評估須是對課程敏感，接近課程的內容和活動。就「鄰近」層次來說，評估宜配合課程相關的知識和技能，但內容可與學習單元有所差異。以「遠距」層次來說，評估可以基於某一領域的國家標準。就「遙距」層次而言，一般成就的量度則會較為合宜。

Ruiz-Primo 等學者就科學學習成就分為不同的度向，包括陳述性知識 (declarative knowledge)，即知道它 (knowing that)；程式性知識 (procedural knowledge)，即

知道如何 (knowing how)，以及策略性知識 (strategic knowledge) (知道那個時候和在那個地方應用上這兩種知識)。他們的研究結果顯示教學時學生表現有一定影響，而「接近」層次的評估時學生表現的變化較敏感，至於「鄰近」層次的評估則較少呈現教學的直接影響。

(二) 課程評鑑的邁向

如前所述，民主式取向的評鑑開始受到重視。部分學者指出評鑑可以「對話」 (conversation) 和說故事方式進行，評鑑者所提供的故事 (評鑑文本) 可作為一個臨時的故事 (provisional story)，以提高參與者和被評鑑者的敏感度，而參與者可以從他們的角度和經驗提供另一個評鑑的架構或重點，以及他們的故事，透過不斷的平等對話，評鑑的過程和結果會產生不同的「故事」—故事背後一方面反映不同的角度和經驗，另一方面展示評鑑的藝術性價值和教育性意義 (Beyer & Pagano, 1998)。

西班牙學者也嘗試通過個案研究評鑑創

新（Saez & Carretero, 1998）。這種取向視個案內的成員（包括教師、學生、家長、校董）等都是參與者，而且是個案的「共同作者」。從這個角度而言，評鑑者對個案可說是現象的研究者和詮釋者，他／她的「文本」和對現象的詮釋與主要參與者的詮釋同樣具備權威性——雖然評鑑者與主要參與者可能有不同的觀點，但是每一個參與者的責任和可靠性都相同。Saez 及 Carretero（1998）宣導一種協商的評鑑模式，這種模式具有下列特點：

- ◆ 評鑑者著重建立與參與者一種互信而尊重的關係；評鑑者明確地闡明他們對參與者的期望和要求。
- ◆ 評鑑報告儘量包含多元的聲音，代表參

與者所有的利益和觀點，一方面展示處境的複雜性，但另一方面同時處理不同涉及的團體有何共同關注領域的問題。

就研究步驟來說，該模式以對照式（contrast）而非比較式處理和分析資料。對照式著重並列不同客體，以顯示相對異同之處，而不是預設一個模式，以其標準或對照點，作為評估某客體與模式相距之處。

伍、結語

要進一步完善課程改革下的課程評鑑，我們一方面宜採用多元，多層面的評鑑取向，另一方面根據角色考慮不同的評鑑模式，例如：

表 4 多元的評鑑模式

功能	角色	建構模式（特點）
問責與改善	政府人員	• 成果評鑑（增值評估）
	計畫專案經理	• 決策／問責為導向研究 （判斷課程的優點和價值）
	計畫專案經理 計畫專案經理／顧問 （與學校人員或其他持分者）	• 認可／認證取向 （證明符合專業的要求） • 顧客為中心研究 （多元化互動，以服務、評定和改善為導向）
	研究者／顧問 （與學校人員協作） 顧問 （與學校人員協作） 或學校人員本身進行	• 民主慎思式評鑑 （慎思、持分者投入參與） • 個案研究評鑑 （分析理念、過程和成果） • 建構式評鑑 （邁向共識、瞭解不同持分者的立場） • 使用為焦點評鑑 （決策、對情景作反應）
	顧問	• 消費者導向研究 （對不同計畫作出選擇）

資料來源：研究者自行整理。

參考文獻

一、中文部分

- 中國大陸教育部（2001）。教育部關於印發《基礎教育課程改革綱要（試行）》的通知。教育〔2001〕17號。
- 尹弘飆、李子建（2004）基礎教育新課程實施的影響因素分析－重慶北培實驗區的個案調查。南京師大學報（社會科學版），2，62-70。
- 尹後慶、吳增強（2004）。社會變遷中的學校改革－上海地區學校改革問題的調查報告。載於葉瀾等著，**全球化，信息化背景下的中國基礎教育改革研究報告集**（頁269-280）。上海：華東師範大學。
- 何敏、葉瀾（2004）。關於"我國中小學教育改革狀態"的調查研究報告。載葉瀾等著，**全球化、資訊化背景下的中國基礎教育改革研究報告集**（頁247-268）。上海：華東師範大學出版社。
- 餘樹德（1992）。九七激流中的民主教育。香港：香港基督徒學會。
- 呂世虎、宋曉平（2002）。新課程實施帶來的變化。**課程·教材·教法**，8，1-4。
- 李子建（2002）。課程、教學與學校改革：新世紀的教育發展。香港：中文大學出版社。
- 李子建、黃顯華（1996）。課程：範式、取向和設計（第二版）。臺北：五南。
- 香港教育署（1986）。學校公民教育指引實施情況評估報告。香港：政府印務局。
- 香港教育署（1995）。學校公民教育指引。香港：政府印務局。
- 馬雲鵬、唐麗芳（2002）。新課程實施的現狀與對策－一部分實驗區評估結果的分析與思考。**東北師大學報（哲學社會科學報）**，5，124-129。
- 教育統籌局（2004）。二零零三年學校課程改

革及學習領域課程實施情況調查。2004年10月5日，取自 <http://cd.emb.gov.hk>。

- 教育部「新課程實施與實施過程評價」課題組（2003）。基礎教育課程改革的成就、問題與對策－一部分國家級課程改革實驗區問卷調查分析。**中國教育學刊**，12，35-39。
- 單文經（2002）。課程與教學。臺北：師大書苑。
- 黃政傑（1999）。課程改革（第三版）。臺北：漢文書店。
- 黃政傑（2003）。學校課程評鑑的概念與方法。**課程與教學季刊**，6（3），頁1-20。
- 靳玉樂、尹弘飆（2003）。教師與新課程實施：基於CBAM的個案分析。**課程·教材·教法**，11，51-58。
- 歐用生（2000）。課程改革。臺北：師大書苑。
- 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。
- 鍾啓泉、崔允漵、張華主編，朱慕菊主審（2001）。為了中華民族的復興·為了每位學生的發展。上海：華東師範大學出版社。

二、英文部分

- Alkin, M.C., & Lewy, A. (1991). Introduction: three decades of curriculum evaluation. In A. Lewy (Ed.), *The International Encyclopedia of Curriculum* (pp. 399-400). Oxford: Pergamon.
- Beyer, L. E., & Pagano, J. A. (1998). Democratic evaluation: aesthetic, ethical Stories in schools. In L. E. Beyer and M. Apple (Eds.), *The curriculum: problems, politics, and possibilities* (pp.380-396). Albany, NY: State University of New York Press.
- Cuban, L. (1998). How schools change reforms: Redefining reform success and failure. *Teachers College Record*, 99(3), 453-477.
- Fullan, M., & Pomret, A. (1977). Research on cur-

- riculum & instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47(1), 355-397.
- Hopmann, S. T. (2003). On the evaluation of curriculum reforms. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 459-478.
- Hopmann, S., & Riquarts, K. (2000). Starting a dialogue: A beginning conversation between Didaktik & curriculum traditions. In I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition* (pp.3-11). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jang, E. E., & Ryan, K. E. (2003). Bridging gaps among curriculum, teaching and learning, and assessment. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 499-512.
- Lee, J. C. K. (2004). Accelerated schools for quality education: Initial experiences of school change. In J. C. K. Lee, L. N. K. Lo and A. Walker (Eds.), *Partnership and change: Toward school development* (pp. 53-79). Hong Kong: The Chinese University Press & Hong Kong Institute of Educational Research.
- Levin, H. M. (2004). Learning from School Reform. In J. C. K. Lee, L. N. K. Lo & A. Walker (Eds.), *Partnership and Change: Toward School Development* (pp. 31-51). Hong Kong: The Chinese University Press & Hong Kong Institute of Educational Research.
- Nevo, D. (1983). The conceptualization of educational evaluation. *Review of Educational Research*, 53(1), 117-128.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (4th Edn). Boston: Pearson.
- Ruiz-Primo, M.A., Shavelson, R.J., Hamilton, L., & Klein, S. (2002). On the evaluation of systemic science education reform: Searching for instructional sensitivity. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(5), 369-393.
- Saez, M. J., & Carretero, A. J. (1998). Evaluating innovation: The case study approach. *Studies in Educational Evaluation*, 24(1), 25-43.
- Stufflebeam, D. L. (2000). Foundational models for 21st century program evaluation. In P. L. Stufflebeam, G. F. Madaus and T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd edn) (pp.33-83). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Tang, C. K. T., & Morris, P. (1989). The abuse of educational evaluation: A study of the evaluation of the implementation of the civic education "Guidelines". *Educational Research Journal*, 4, 41-49.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago.: University of Chicago Press.
- Westbury, I. (2000). Teaching as a reflective practice: What might Didaktik teach curriculum? In I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition* (pp.3-11). Mahwah, NJ., Lawrence Erlbaum Associates.
- Willis, G. (1998). The human problems and possibilities of curriculum evaluation. In L. E. Beyer and M. Apple (Eds.), *The curriculum: problems, politics, and possibilities* (pp. 339-357). Albany, NY: State University of New York Press.

臺灣課程研究趨勢分析與比較：1994-2003 年

高新建 許育健

摘要

受到政治開放及社會發展的影響，臺灣近年來的課程改革不但是教育改革的核心，更成為各界關注的焦點之一，課程研究也蓬勃發展。本研究分析並比較近十年來臺灣課程領域的學術研究成果，以剖析臺灣課程領域的研究趨勢。研究資料涵蓋 1994 至 2003 年，所使用的四項資料來源及其篇數分別為：國家科學委員會所補助的專題研究 492 篇、學術專著 243 本、外審期刊學術論文 417 篇，碩博士論文 817 篇。其主要探討的三個向度包括：研究範圍（教育階段、教育層級、領域學科）、研究主題、及課程類型。在研究篇數的統計之外，本研究也就課程研究的內涵加以分析，以瞭解臺灣課程研究的演進情形及其主要的研究議題，並比較四類資料來源間的異同及其間的關聯。再者，對照這段期間臺灣的社會發展與政治背景，以及重大的教育或課程事件等脈絡，闡述臺灣課程研究趨勢發展的主要影響因素。最後，根據研究結果對未來臺灣的課程研究提出建言。

關鍵詞：內容分析、課程改革、課程研究

高新建，國立臺灣師範大學教育學系教授

許育健，國立臺灣師範大學教育學系博士生

電子郵件為：jimgau@ntnu.edu.tw；yuchien@nkps.tp.edu.tw

來稿日期：2005 年 4 月 2 日；修訂日期：2005 年 7 月 26 日；採用日期：2005 年 8 月 2 日

Analyses and Comparisons of the Trends of Curriculum Studies in Taiwan: 1994-2003

Shin-Jiann Gau Yu-Chien Hsu

Abstract

The purpose of this study was to explore the trends of curriculum studies in Taiwan with 492 projects funded by the National Science Council, 243 academic books, 417 peer reviewed journal articles, and 817 master and PhD dissertations published or completed from 1994 to 2003. Three dimensions were examined: scopes of studies (stages of education, levels of education, and subject areas), topics of studies, and types of curriculum. To illustrate the trends of curriculum studies, we analyzed and compared the similarities and differences of those works drawn from above mentioned four databases. These trends were explained with their concurrent background or influential factors. Finally, a few suggestions for the field of curriculum studies in Taiwan were provided.

Keywords: content analysis, curriculum reform, curriculum research

壹、緒言

課程研究是課程實務的礎石及探照燈（高新建、許育健，2005）。亦即，課程研究是課程改革和課程發展的重要根本基礎，同時也為其照亮未來的發展方向及前景。因此，課程研究攸關教育品質的提升及國民素質的良窳。

回顧過去，臺灣固然不乏針對課程的討論與實驗，但是，課程研究並未受到學界及實務界相對的重視，而且研究成果也較為少見（黃政傑、張嘉育，2004a）。針對課程研究進行後設分析，也較為少見。在教育部所規範的師資培育學程中，除了教材教法之外，有關「課程」學科的開設也為時較晚（黃政傑，1999；黃炳煌，1982）。

不過，受到政治開放及社會發展的影響，臺灣近年來的課程改革不但是教育改革的核心，更成為各界關注的焦點之一，課程研究也蓬勃發展。近十多年來課程領域的論文、專書及研究報告的數量，雖然還不致於每年均呈現幾何級數的倍增，不過期刊論文的篇數仍然遠大於算術級數的增加（高新建、許育健，2004，2005）。再者，儘管過去政府也曾多次修訂及公布實施中小學課程標準，但是在其同時期及其後課程研究的數量，並不一定有明顯的增加。近年來則不然，增加的速度極為驚人，因此值得以歷來課程研究的情境因素為背景，探討課程研究的趨勢及其內涵。

本研究分析並比較近十年來（1994-2003）臺灣課程領域的學術研究成果，以剖析臺灣課程領域的研究趨勢。本文首先簡要說明本研究的資料來源，並撮述研究方法。其次，概要陳述近十餘年來臺灣課程研究的背景因素。文章的主體分析臺灣課

程領域的學術研究成果，以剖析其研究趨勢，探討的主要向度包括：研究範圍（教育階段、教育層級、領域學科）、研究主題、及課程類型。在研究篇數的統計之外，本研究也就課程研究的內涵加以分析，以瞭解臺灣課程研究的演進情形及其主要的研究議題，並比較四類資料間的異同及其間的關聯。同時，對照這段期間臺灣的社會發展與政治背景，以及重大的教育或課程事件等脈絡，闡述臺灣課程研究趨勢發展的主要影響因素。最後，根據研究結果對臺灣未來的課程研究提出建言。

貳、研究資料來源及研究方法

研究人員想要探究臺灣課程領域的研究趨勢，其可以分析的一手資料，至少包括了課程領域的國科會專題研究、專書、學術期刊論文、及博碩士學位論文等資料。本節簡要說明本研究的資料來源，並撮述採用內容分析法的研究步驟。

一、研究資料來源

本研究透過電子資料庫的檢索功能，以「課程」為關鍵字，蒐尋1994年至2003年之間前述四類資料的標題、書名或篇名。國科會專題研究檢索自行政院國家科學委員會網站「補助獎勵查詢/專題研究計畫查詢歷年度計畫」學門類別查詢中「教育學門」的全部專案2,383筆，然後再逐筆篩選，保留以「課程」為研究主題的專案492筆。專書檢索自「ISBN 全國新書資訊網」（<http://lib.ncl.edu.tw/isbn/index.htm>）的書目資料256筆，再由研究者依研究範圍檢核後，計得243筆。

至於學術期刊論文則檢索自國家圖書館所建置的「中華民國期刊論文索引影像系

統」 (<http://readopac.ncl.edu.tw/html/frame1.htm>)，獲得 4,010 筆，然後進一步根據行政院國家科學委員會「92 年年度國科會國內教育學門學術期刊評比結果」，有外部或內部審查的 60 種期刊，篩選出 417 篇文章。博碩士學位論文則檢索自國家圖書館所建置的「全國博碩士論文資訊網」 (<http://www.ncl.edu.tw/f7.htm>)，在所獲得的 1,416 篇中，篩除非高中職至幼稚園教育階段者（如成人教育、高等教育或幼兒教育等），共獲得 817 篇。

二、研究方法

本研究的性質屬於後設分析，採用內容分析法（content analysis），分析國科會專題研究、專書、學術期刊論文及博碩士學位論文等四類的課程研究資料。其分析單位為各研究的研究範圍（包括教育階段、教育層級、學科領域）、研究主題、課程類型等。至於其計數單位則為研究的篇數。為便於整理及分析大量資料，本研究使用 Microsoft Access 2003 及 Excel 2003 等軟體，依下述的分析類目，分別製作成資料庫及各個分析表。

為求資料分類的一致性，提升本研究的信度，由本文的第二作者根據本研究所提出的分析類目輸入資料之後，就國科會資料進行三次的檢查，接著再邀請一位具教育碩士學位的教育人員進行獨立檢閱。接著，二者共同比對及修正極少數的差異處。最後，在本文第一作者加以檢視之後，與第二作者討論及做部分的調整。接著進行其他類資料的分類。在此分類及整個研究過程，本文的二位作者亦經常密切聯繫及討論，以求取共識。

本研究所建立及使用的分析類目，係參考相同主題的研究（李子建，2004；周珮

儀，2003；高新建、許育健，2004，2005；陳沛嵐，2005；黃政傑、張嘉育，2004a，2004b）、及類似的研究（伍振鶯、陳伯璋，1985；周愚文，1999；林進材，2003，2004；張靜文，2004），並根據課程領域有關理論文獻的論述（王文科，2003；李子建、黃顯華，1996；施良方，1997；高新建，1991；陳麗華、彭增龍、張益仁，2004；黃光雄、楊龍立，2000；黃光雄、蔡清田，1999；黃政傑，1991；黃政傑，1999；甄曉蘭，2004；鍾啓泉，1991；Doll, 1993; Glatthorn, 2000; Goodlad, 1979; Jackson, 1992; Klein, 1991; Marsh, 1997a, 1997b; Oberg, 1991; Ornstein & Hunkins, 2004; Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubman, 1995; Posner, 1995; Pratt, 1994; Short, 1991; Wiles & Bondi, 2002）、臺灣近年來課程改革的實務及觀察（方德隆，2001；高新建，2004a，2004b；教育部，2003，2004a，2004b，2004c；陳伯璋，2001；游家政，2002；甄曉蘭，2001；歐用生，2003；蔡清田，2004），並且在分析過程中因應需要而加以調整。本研究主要分析架構包括三個大類，分別為：研究範圍（包括教育階段、教育層級、領域學科）、研究主題、以及課程類型。以下列舉各類的細目。

（一）研究範圍

1. 教育階段：幼稚園、國小、國中、後期中等教育（高中、高職、綜合高中、高中高職）、跨階段（幼稚園國小、國小國中、國中高中）、不分階段。
2. 教育層級：中央、縣市、學校（全校、學年、學習領域或學科、班級）。
3. 領域學科：語文（國語文、英語、鄉土語言、其他）、數學、社會（社會、歷史、

地理、公民、其他)、自然與生活科技(自然與生活科技、生物、物理、化學、地球科學、其他)、藝術與人文(藝術與人文、音樂、美術、表演藝術)、生活課程、健康與體育(健康與體育、健康、體育)、綜合活動(綜合活動、輔導活動、童軍、家政)、新興議題(資訊、環境、兩性、人權、生涯發展、其他)、彈性學習節數、特殊教育、未分學科。

(二) 研究主題

1. 課程理論
2. 課程哲學思想(傳統實證學派、詮釋理解學派、再概念化學派、後現代學派)
3. 課程實務—課程目標(一般、課程綱要或標準)、課程改革、課程實驗、課程設計(一般、學科或教科書編輯)、課程發展(一般、學校本位課程)、課程實施(一般、課程綱要或標準)、課程決定、課程組織(一般、課程統整)、課程領導、潛在課程、課程比較、課程評鑑(一般、教科書選用或內容分析)。

(三) 課程類型

理想課程、正式課程、知覺課程、運作課程、經驗課程。

參、課程研究重要背景概述

課程研究通常和其所處的政治、經濟、社會和文化情境，乃致於國際關係具有密不可分的關係。課程研究的結果固然可以促成國家整體社會的變遷，有助於人力品質的提升；相對的，國家的政經社會文化情勢及國際情勢，往往也會左右課程研究的議題與取向(黃政傑、張嘉育，2004a)。臺灣的課程研究自不例外。例如，1949年12月中央政府遷設臺北之後，國防經費長期占了政府

預算非常大的比例，使得國家層級的教育經費受到排擠，無法達到憲法所保障的百分比。此一事實除了對教育發展有不利的影響，當然也連帶限制了課程研究。影響更大的是，處在「非常時期」爲了「戡亂建國」，對政治及思想上所施加的監控，以及對師資培育機構與學校教育的嚴密規範，對學術自由及學術研究自然極爲不利。本節簡要撮述臺灣課程研究的背景。

一、社會背景

臺灣在1945年由日本統治回歸中華民國，1949年5月19日臺灣省頒布戒嚴令，並自翌日起生效。1949年12月中央政府遷設臺北，繼續實施戒嚴令，以及1948年5月10日由南京國民政府所制定公布的「動員戡亂時期臨時條款」，並且據以訂定不少有關的法令，以因應「非常時期」的局勢。其後，1971年10月25日退出聯合國、1978年12月16日美國宣布與臺灣斷交等，對臺灣的國際處境也有所衝擊。也因而憲法所賦予人民的各項自由權利，包括言論、講學、著作及出版、秘密通訊、集會及結社等，縱使不稱之爲「受到嚴重箝制」、「整肅異議份子」，至少在實際上及心理上也都產生相當大的束縛。

直到1986年9月28日臺灣才正式出現立場明顯不同的民主進步黨，而在2000年取得國家政權(如表1的「社會背景」一欄所示)。1987年7月15日解除實施了38年的戒嚴令，黨禁及報禁也隨之陸續開放，民主政治所必要的政黨政治及言論自由才逐漸浮現。1991年5月1日廢止了實施幾近43年的「動員戡亂時期臨時條款」，更激發了各界對政治、社會、文化、教育等議題的論辯。對當時及其後的社會現代化、政治民主化、經濟自由化、以及文化多元化等等

各方面的發展，在在有著極為重大的影響，教育自然也不能例外。前此，臺灣社會長期「受到威權政治體制的嚴密監控，教育成為政治發展的附庸，旨在安定政治之局勢」，在政治力的束縛之下，課程研究的「研究主題、目的、範圍和方法均極為狹隘」；自此之後，「一個有利於課程研究的社會條件始逐漸形成。...進而帶動了課程研究的腳步」（黃政傑、張嘉育，2004a，頁，2）。

再者，臺灣的經濟快速成長，國民所得提高，使得社會大眾期望子女升學，及希望

以教育促成向上社會流動等傳統作法，有了更多經濟上的支持。隨著教育消費能力的提升，對義務教育之後的教育需求也不斷增加。同時，政府的教育經費也相對增加，能夠投入更多的教育建設，提供更多及更長的教育機會。因此，國民的離校年齡持續延後。傳統的精英教育也逐漸轉變為大眾教育，學生的異質性擴大、學習動機不同、及生涯規劃有所差異，使得學校及大學需要因應學生的需求，重新設計及提供適性的課程教學及輔導。

表 1 課程研究重要背景與各來源研究篇數對照表

西元	國科會	專書	學術期刊	博碩士論文	課程背景	一般教育背景	學術研究背景	社會背景
1993					國小課程標準	改善資訊教學計畫 國中技藝教育方案		
1994	33	13	10	17	國中課程標準	師資培育法 四一〇教育改造遊行 教育改革審議委員會		
1995	43	6	23	22	高中課程標準 國小可實施外語教學	身心障礙教育報告書	大學教育學程	
1996	21	13	21	11	試辦綜高實驗課程要點 完中試辦實驗課程計畫 國小教科書逐年審定	教育改革總諮議報告書 師資培育法	課教學會 彰師大教碩	
1997	22	7	23	28	國民中小學九年一貫課程發展專案小組	教改推動小組 特殊教育法、師資培育法 兩性平等教育實施方案	國北課教碩	
1998	29	9	22	24	高職課程標準 國民教育課程總綱綱要	教改行動方案 地方自訂實驗學校要點		隔週休二日
1999	52	30	39	53	高中教科書逐年審定	全國教育改革檢討會議 教育基本法、高級中學法 高中選修替代分組	市師課教中心 各師院國教博	

表 1 課程研究重要背景與各來源研究篇數對照表（續）

2000	55	35	48	98	國中小試辦暫行課程綱要 國中小暫行課程綱要 國中小課程推動工作小組 國中小教科圖書審定辦法、審查規範及編輯指引	完全中學設立辦法 學校人權教育方案	市師課教碩	民主進步黨執政
2001	68	54	78	157	高中教科用書審定辦法 不再編印部編本教科書 教學創新課程服務團隊	人權教育實施方案 師資培育法 綜合高級中學實施要點	南師初系課碩	
2002	107	37	93	214	國中教科書逐年審定 國中小教科書聯合議價	媒體素養教育政策白皮書 閩南語及客家語標音符號 師資培育法	中正課程博 國北課教博	
2003	62	39	60	193	各學習領域課程綱要 國中小英語基本字彙一千字表	國民教育法、高級中學法 強迫入學條例 教師法、教師資格檢定辦法 重建教育連線 師資培育法 ^設立師資培育中心辦法	彰師大教育博 淡江課教中心	
總計	492	243	417	817				

資料來源：本表的課程背景及一般教育背景主要整理自教育部網頁內的「教育大事年表」（<http://history.moe.gov.tw/milestone.asp>，2004年12月2日讀取）、及其所公布各課程標準的附錄，學術研究背景整理自表內所列各機構或組織的網頁說明，社會背景整理自所列法令或組織的網頁說明及報紙報導。

註：本表並未列出各項教育法公布之後由教育部所訂定的施行細則。

^師資培育法於1994年2月7日公布後，各大學自1995學年度起陸續設立教育學程中心。2003年8月教育部修正發布「大學設立師資培育中心辦法」，原大學教育學程中心改制為師資培育中心。

#1996年之後各大學陸續成立教育相關研究所。

*少數師院國民教育研究所的博士班於次（2000）學年度開始招生。

近年來臺灣的社會型態出現了解構與重構的現象。例如：人口成長趨緩，年齡結構逐漸老化；家庭人口減少，離婚率逐年增加；婦女意識覺醒，兩性趨於平等；新社會價值觀逐漸取代舊價值與舊傳統；國際交流頻繁，地球村世界成形；科技進展快速，電

腦及通訊科技日益普及（黃政傑、游家政、張嘉育，1993）。這些現象使得社會大眾及家長或監護人更重視家中少數子女甚至是獨子女的教育，及其在學校所受的處遇（如能力分班或分組、管教方式），注意教育的內涵及方式對其子女及所屬群體是否公平有

利，關心科技及媒體的應用是否造成數位落差，重視國際化與本土化或全球化與在地化主體性之間的協調及均衡，隔代教養或單親家庭及雙薪父母對學校教育的依賴，跨國婚姻所生子女的教育需求等等，不勝枚數。凡此，均成為學校教育面臨社會變遷的新挑戰，需要在課程與教學上加以因應。這些社會因素所造成的影響，也成為課程研究的課題。

二、教育背景

在長期以來政治社會背景的約制之下，教育被視為是國家的「精神國防」。教育為政治服務，很容易淪為政治的附庸，並且美其名為穩定社會秩序的基石。各級學校的課程因而受到政府高度的控制。同時，在追求經濟成長的要求之下，教育也成為人力規劃的一項工具，因而學制的訂定及學校名額的限制，常常是為了滿足就業市場的人力需要（例如高中高職學生數的比例、專科學校的設置、大學科系名額的限制等等），不必太在意學習者的需求。

前述 1987 年解除了戒嚴令之後，臺灣社會轉型加速，民主參與的聲浪日益高漲，過去所稱的穩定基石，被各界視為沉痾，教育改革的大纛四揚，呼聲持續高漲。由表 1 的「一般教育背景」可以瞭解到，教育部也陸續推出許多教育政策以為因應。這些教育政策通常會涉及學校課程，因而可能會促進教育研究，相對的，也可能是受到研究發現的影響，而作成該項決策。

在課程方面，1989 年 1 月開始修訂、而於 1993 年 9 月公布的「國民小學課程標準」（教育部，1993），以及 1989 年 8 月開始修訂、1994 年 10 月公布的「國民中學課程標準」（教育部，1994），對前述的各項社會變遷，作了部分的回應，同時也對

科技進步、國際情勢發展、兒童需要、以及教育理論的進展有所反應。由表 1 可以得知，在此同時及其後，長久以來由教育部掌控的統編制中小學教科書政策，也逐漸調整為審定制，開放民間編輯並由學校選用（藍順德，2004）。

只是，由於臺灣社會的快速變遷，使得各界對 40 多年來教育的積習及積弊，期望有更大的調整與改善。1994 年 4 月 10 日由 200 多個關心教育改革的民間社團及學術界人士，共同發起「四一〇教育改造」遊行，緊接著在 4 月 16 日成立了「四一〇教改行動聯盟」。其所揭櫫的四項訴求為：落實小班小校、普設高中大學、推動教育現代化、及制訂教育基本法（張則周，2002）。行政院為了回應社會對教育改革的訴求，於同年 9 月 21 日成立了「教育改革審議委員會」，進行為期兩年的教育改革及教育發展研究與審議。該委員會的 31 位成員當中，僅有 7 位為教育領域的學者（4 位）及實務工作者（3 位），以及 2 位教育行政機關的官員。由此一委員會成員的組成，便不難揣測出政府對教育改革的期望，也可以窺見非教育專業人士對教育改革的影響力（高新建、陳順和、許智妃，2004）。

這些力量催促著教育改革的地步，使得歷來中央集權的強幹弱枝式教育行政制度不得不改弦更張。因而其後有教育鬆綁的主張，1998 年允許各縣市政府在地方自主下，訂定辦法提供民間團體進行各種教育實驗方案。凡此，提供機會讓社會各界人士——不論其專長領域是否為教育——能以全國學生或是部分學生為對象，測試他們的教育想法。

基於各方的期望與壓力，雖然前述於 1993 年所公布的課程標準，自 1996 年 9 月

開始實施還未滿一年，教育部便在 1997 年 4 月成立了「國民中小學課程發展專案小組」，積極規劃國民中小學的課程綱要。並在 1998 年 9 月先行公布「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」（教育部，1998）。接著徵求試辦學校，自 2000 年起進行試辦工作，並組織輔導小組，提供輔導服務（教育部，1999）。

在訂定課程綱要的過程中，立法院教育委員會的成員也極為關切，兩度以凍結相關預算的附帶決議，強烈要求教育部於 1999 年 9 月公布課程綱要，並於 2001 年全面實施。其後教育部以 1999 年 9 月 21 日臺灣遭受到強烈的地震，災區的教育需要重建為理由，延至 2000 年 9 月才公布「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」（教育部，2000），並自 2001 年 9 月起分階段逐年實施。由於各界對課程綱要的內涵有許多不同的意見，因此，教育部在公布之後，繼續蒐集各方意見，小幅度地加以修訂各個學習領域的內容，並於 2003 年間，史無前例地，分批公布各個學習領域及重大議題的課程綱要，其中數學學習領域由於爭議最多，遲至 11 月 25 日才在教育部的網頁上公告。至於其全名則改為「國民中小學九年一貫課程綱要」（教育部，2003）。

此一課程綱要的訂定，受到關切的層面及層級，較諸以往，更為擴展及提升。關切的層面擴展到了社會各界，層級提升到了行政院及立法院，甚至也包括了監察院。也因此使得課程綱要的訂定過程，比過去更為曲折而複雜，或許也可以說是更為多元而民主。至於教育專業人員的聲音，也只是在眾聲喧嘩當中，極易或刻意被掩蓋過去的一小股而已（高新建、陳順和、許智妃，2004）。至於高中及高職課程也接踵進行修

訂，並公布其暫行課程綱要。目前各界仍然有許多不同的意見，不過，不少論點強調學校課程的彈性化、生活化、本土化、資訊化。

再者，由於教育學術的發展，及提升師資素質的需求，原有的師範校院陸續成立研究所，尤其在 1997 年之後，以課程與教學為名的研究所相繼成立，使得課程研究的人員隨著較過去逐漸增加。不過，促成教育研究人員大量增加的因素，莫過於各大學根據師資培育法在 1995 年起競相設置教育學程中心，亦有不少增設教育相關學系及研究所，甚至是教育相關學院。而且，教育部所規範的「師資職前教育課程教育專業課程科目」，在 6 科必需至少選修 3 科的「教育方法學課程」中，包括了「課程發展與設計」。亦即，各界對過去師範教育所提出的改革意見，促成了師資培育法的提出，進而增加了參與課程研究的大學教授。在此期間，課程與教學相關學術團體的成立以及研究中心的設置，也促進了課程研究風氣。

亦即，臺灣自 1980 年代以降，課程領域的學者專家增加，大專校院提供有關課程的科目也逐漸增多。近年來課程相關的系所亦陸續成立，尤其受到政治開放及社會發展的影響，課程改革不但是教育改革的核心，更成為各界關注的焦點之一，同時課程研究也蓬勃發展。

肆、研究結果與討論

本節分析及比較四類課程研究的趨勢。首先整體討論四類資料來源在 1994 至 2003 年間的篇數及其相對的百分比。接著根據前揭的分析架構，就研究範圍（包括教育階段、教育層級、領域學科）、研究主題、以及課程類型等項，逐一加以比較及討論臺灣

的課程研究。

一、各類課程研究概況

由表 2 的統計結果可以得知，1994 至 2003 年之間，國科會專題研究、專書、學術期刊論文及博碩士論文等四類，在課程領

域的研究數量幾乎是呈現逐年增加的趨勢。尤其在 2002 年達到最高峰，國科會專題研究、學術期刊論文及博碩士論文等皆在該年出現篇數最多的情形，專書則在 2001 年篇數最多。

表 2 國科會專題、專書、學術期刊論文、博碩士論文分年統計表

發表年	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	合計
國科會	33	43	21	22	29	52	55	68	107	62	492
	6.71%	8.74%	4.27%	4.47%	5.89%	10.57%	11.18%	13.82%	21.75%	12.60%	100%
專書	13	6	13	7	9	30	35	54	37	39	243
	5.35%	2.47%	5.35%	2.88%	3.70%	12.35%	14.40%	22.22%	15.23%	16.05%	100%
期刊	10	23	21	23	22	39	48	78	93	60	417
	2.40%	5.52%	5.04%	5.52%	5.28%	9.35%	11.51%	18.71%	22.30%	14.39%	100%
博碩士	17	22	11	28	24	53	98	157	214	193	817
	2.08%	2.69%	1.35%	3.43%	2.94%	6.49%	12.00%	19.22%	26.19%	23.62%	100%

資料來源：研究者自行整理。

比較各年的百分比可以發現，1999 年及 2000 年四種類型的百分比都明顯比過去增加許多。1999 年之前四類的數量都在 10% 以下，2000 年以後，則每一年各類都在 10% 以上，博碩士論文在 2002 年甚至高達 26.19%。此一階段各類的篇數均較其前各年為高，除了國科會專題研究及學術期刊的課程研究增加了 0.8 倍，博碩士論文增加了 1.2 倍，專書更是增加了 3.3 倍。對照前述的「學術研究背景」，其可能的原因包括大學教育學程的大量設立，以及教育相關與課程研究所的紛紛成立，使得學術研究人口大量增加。博碩士論文的快速增加便是其例。再者，就「課程背景」而論，教育部在 1998 年公布國民教育階段課程綱要的總綱，2000 年的暫行課程綱要及 2003 年的正式課程綱要，乃致於 2004 年公布高中及高

職暫行課程綱要等，凡此課程綱要的公布及實施，在學術界引起一陣研究課程的熱潮。

二、課程研究範圍分析比較

根據前揭的分析架構，課程研究的範圍概分為三類，包括教育階段、教育層級、及領域學科。以下逐項加以說明。

（一）教育階段

教育階段係將課程研究的主題，根據臺灣現行的學制而加以分析。其項目包括幼稚園、國小、國中、後期中等教育（高中、高職、綜合高中、高中高職）、跨階段（幼稚園國小、國小國中、國中高、國小國中高中）、以及不分階段。

由表 3 可以得知，國科會專題研究、專書、學術期刊論文及博碩士論文在各教育階段的數量有明顯的差異。國科會專題研究和

博碩士論文以國小階段數量最多，各高達 45.04%及 33.13%。專書及學術期刊論文則以未分階段數量最多，各為 48.56%及 47.96%，幾乎高達五成。其原因可能是專

書及期刊論文多屬於課程理論、課程改革、課程發展等通論性的著作，可適用於各階段實施，當然，也有不少是針對各個階段加以論述。

表 3 國科會專題、專書、期刊論文、博碩士論文教育階段比較表

項目	幼稚園	國小	國中	後期中等教育				跨階段			未分階段
				高中	高職	綜合高中	高中高職	幼稚園國小	國小國中	國中高中	
國科會	25 5.08%	163 33.13%	40 8.13%	19	74	1	2	2	112	27	27 5.49%
				3.86%	15.04%	0.20%	0.41%	0.41%	22.56%	5.49%	
				19.51%				28.65%			
專書	15 6.17%	29 11.93%	8 3.29%	2	8	0	4	2	57	0	118 48.56%
				0.82%	3.29%	0.00%	1.65%	0.82%	23.46%	0.00%	
				5.76%				24.27%			
期刊	12 2.88%	55 13.19%	25 6.00%	15	6	0	1	0	98	5	200 47.96%
				3.60%	1.44%	0.00%	0.24%	0.00%	23.50%	1.20%	
				5.27%				24.70%			
博碩士	14 1.71%	368 45.04%	129 15.79%	23	49	11	8	0	77	10	128 15.67%
				2.82%	6.00%	1.35%	0.98%	0.00%	9.42%	1.22%	
				11.14%				10.65%			

資料來源：研究者自行整理。

國科會會專題研究、學術期刊論文、博碩士論文在幼稚園階段的比例最少，顯示幼稚園階段的課程受到較少的關注。四類課程研究的篇數，國小的百分比都多於國中，比例更高達兩倍以上，顯示有比較多的研究人員投入在國小階段課程研究的心力，比國中階段來得多的多。若將國小、國中及國小國中三項加總起來，佔了此四類幾乎或是超過一半以上的比例（國科會 63.82%、專書 38.68%、期刊論文 42.69%、博碩士論文 70.21%）。由此顯見，國小及跨階段的國小和國中受到最多課程研究者的青睞，是課程研究的焦點。此一現象顯然與國民中小學課程綱要的公布與實施，以及教科書政策的

改變有著密切的關聯。後期中等教育（高中、高職、綜合高中、高中高職）加總起來的比例並不高，其中，以高職所佔的比例較高，顯示後期中等教育階段的各種學校課程，以高職課程受到較多的討論。

值得注意的是，四類均有相當比例的論著同時涉及國中及國小，亦即，對於近年有關課程銜接的議題，有不少的回應。但是，相對的，針對幼小銜接（幼稚園及國小）的研究，則不是空無，便是非常稀少。跨國中及高中的研究，也同樣較少。

（二）教育層級

教育層級係將課程研究的主題，就臺灣現行的教育行政體制而加以分析。其項目包

括全國、縣市、及學校（進一步區分為全校、學年、學習領域或學科、班級）。由表 4 可以得知，在全國、縣市及學校三個教育層級中，大多數的課程研究集中在全國層

級，學校層級次之，縣市層級則最少。相較於其他三類，博碩士論文在這三個教育層級的分布較為均勻。

表 4 國科會專題、專書、期刊論文、博碩士論文教育層級比較表

項目	全國層級	縣市層級	學校層級			
			全校	學年	學習	班級
國科會	394 80.08%	4 0.81%	41	13	25	15
			8.33%	2.64%	5.08%	3.05%
			19.11%			
專書	213 87.65%	4 1.65%	25	1	0	0
			10.29%	0.41%	0%	0%
			10.66%			
期刊	383 91.85%	9 2.16%	17	1	1	6
			4.08%	0.24%	0.24%	1.44%
			6.00%			
博碩士	488 59.73%	120 14.69%	95	23	66	25
			11.63%	2.82%	8.08%	3.06%
			25.59%			

資料來源：研究者自行整理。

就全國層級而言，國科會的專題研究有八成，專書及學術期刊更高達九成左右（分別為 87.65%及 91.85%），相較之下，博碩士論文針對全國層級進行研究的數量較少，不過仍然有六成之譜（59.73%）。縣市層級的課程研究較少，尤其是國科會專題研究、專書、學術期刊論文等三類都在 3%以下，篇數也都只有個位數而已。博碩士論文則有一成五（14.69%）針對縣市層級進行研究，不過進一步分析發現，這些論文大多集中在 2001 至 2003 年之間。此一現象並不難理解。在過去強幹弱枝式的課程行政體制之下，縣市層級在課程方面的任務並不多，功能也不強，自然比較不會受到研究者的重視，其可以探討的議題也比較少。處在近年來的課程改革風潮之下，縣市層級需要承擔

較過去為多的課程行政事務，因而也引起部分研究者加以探究的興趣。此外，亦有部分研究生為了委託分發及回收問卷的方便，將研究範圍限定在一個或少數的縣市內。

至於學校層級的研究數量則介於前述的二者之間，不過四類的百分比有相當大的差異。學術期刊論文只有 6%，專書有 10.66%，國科會的專題研究將近二成（19.11%），博碩士論文則有四分之一（25.59%）。這些以學校層級作為探討對象的研究，大致上集中在全校的課程議題，一部分為學習領域或學科，至於學年及班級兩類則相對較少。這些研究大多在 2000 年以後完成，顯然與國民中小學課程綱要公布與實施，以及教科書政策的改變有密切關聯。

(三) 領域學科

領域學科係將課程研究的主題，根據學習領域及學科而加以分析。其項目包括語文（國語文、英語、鄉土語言、第二外語）、數學、社會（社會、歷史、地理、公民、其他）、自然與生活科技〔自然與生活科技、生物、物理、化學、地球科學、其他（含高職的職業學科）〕、藝術與人文（藝術與人文、音樂、美術、表演藝術）、生活課程、健康與體育（健康與體育、健康、體育）、綜合活動（綜合活動、輔導活動、童軍、家政）、新興議題（資訊、環境、兩性、人權、生涯發展、其他）、彈性學習節數、特殊教育、未分學科。其中，部分學習領域之下的細目，亦包括該學習領域的名稱，主要是因為目前有部分課程研究係以學習領域為範圍，尤其是國小階段或跨國小和國中階段的研究。至於生活課程則是國民中小學課程綱要將國小一二年級的社會、自然與生活科技、及藝術與人文等三個學習領域合併而成。

就各個學習領域或學科受到研究人員關注的情形來看，國科會專題研究、專書、學術期刊論文、博碩士論文在領域學科的百分比有所不同，國科會專題研究在自然與生活科技的比率最高，達 32.93%，其次是未分學科。專書、學術期刊論文、博碩士論文則是以未分學科所佔比例最高，專書及學術期刊論文甚至高達 67.49% 及 58.03%。整體而言，在本項的分類之下，以未分學科所佔比例最高，其可能原因為部分一般性的課程論著並未針對某一學習領域或學科，另有部分則涉及二個或數個學習領域或學科。彈性學習節數及生活課程的比例最少，其研究時間幾乎都在 2000 年之後，因為其為國民中小學課程綱要所特有的主題。由此可見，部分

研究人員在選擇課程研究的主題時，受到課程政策的影響。

再者，四類論著針對綜合活動進行課程研究者最少，均不到 2%。就健康與體育而言，除了博碩士論文稍多（5.26%），其餘三類均在 3% 以下。藝術與人文亦有類似的情形（博碩士論文 8.44%，其餘在 4% 以下）。數學則不然，除了國科會專題研究較多（9.35%），其餘三類均在 3% 以下。特殊教育均不高，尤其是期刊及博碩士論文更低，均不到 1%。

三、課程研究主題分析比較

研究主題將課程研究的主題，依課程學者的論述及相同主題研究的見解而加以分析。其項目包括：課程理論、課程哲學思想（傳統實證學派、詮釋理解學派、再概念化學派、後現代學派）、課程實務〔課程目標（一般、課程綱要或標準）、課程改革、課程實驗、課程設計（一般、學科或教科書編輯）、課程發展（一般、學校本位課程）、課程實施（一般、課程綱要或標準）、課程決定、課程組織（一般、課程統整）、課程領導、潛在課程、課程比較、課程評鑑（一般、教科書選用或內容分析）〕。為了針對近年臺灣課程改革的趨勢，課程實務的部分項目進一步加以區分為一般及特定細目二項，例如，課程目標及課程實施增加課程綱要或標準、課程發展增加學校本位課程發展、課程組織增加課程統整、課程評鑑增加教科書選用或內容分析。

由表 6 可以得知，臺灣近年來絕大多數的課程研究集中在課程實務上。國科會專題研究、專書、學術期刊論文、博碩士論文等四項資料幾乎都在九成上下，其中博碩士論文更是高達 97.06%。相對的，針對課程理論及課程哲學思想進行研究者，則非常的

表 5 國科會專題、專書、期刊、博碩士領域學科比較表

項 目	語 文			數 學	社 會			自然與生活科技						藝 術 與 人 文			健康與體育			綜 合 活 動			新 興 議 題					彈 性 學 習 節 數	特 殊 教 育	未 分 學 科									
	國 語 文	英 語	第 二 外 語		社 會	地 理	公 民	其 他	自 然	生 物	化 學	地 球 科 學	其 他	藝 術 與 人 文	音 樂	美 術	其 他	健 康 與 體 育	健 康	體 育	其 他	綜 合 活 動	輔 導 活 動	家 政 資 訊	兩 性 人 權	生 涯 環 境	其 他												
國 科 會	19	7	6	3	46	12	2	2	6	21	42	6	12	4	12	86	0	5	1	0	2	3	0	3	3	0	6	0	1	2	17	2	4	1	3	2	1	27	114
	35			46	43			162						8			6			9			29					1	27	114									
	7.11%			9.35%	8.74%			32.93%						1.63%			1.22%			1.83%			5.89%					0.20%	5.49%	23.17%									
專 書	3				4	10	3	2	7				5	2	2				5				3	1	2	1	3	1		6	2		4	3		10	164		
	3			4	15			12						9			0			7			4			15						10	164						
	1.23%			1.65%	6.17%			4.94%						3.70%			0%			2.88%			1.65%			6.17%					0%	4.12%	67.49%						
期 刊	5	15	8	0	9	39	2	12	2	16				6	5	5	1		1			4	3	4		4	11	6	1	3	1	3	2	2	242				
	28			9	55			22						12			2			11			7			25					2	2	242						
	6.71%			2.16%	13.19%			5.27%						2.88%			0.48%			2.64%			1.68%			6.00%					0.48%	0.48%	58.03%						
博 碩 士	24	17	37	1	16	37	6	2	11	9	57	5	7	1	4	17	31	14	22	1	1	15	17	8	18	0	11	0	0	5	44	16	3	2	16	19	3	6	314
	79			16	65			91						69			15			43			16			100					3	6	314						
	9.67%			1.96%	7.96%			11.14%						8.44%			1.84%			5.26%			1.96%			12.24%					0.37%	0.73%	38.43%						

資料來源：研究者自行整理。

少，只有專書部分達到 10%，其餘皆在 8% 以下，尤其博碩士論文更是不到 3%。其原因應該是相當容易理解的，專書的作者通常是在大專校院任教的教授，由於其教學及研究上需要，會就課程理論及哲學思想加以深入探討。國科會專題研究的主持人通常也是在大專校院任教的教授，只不過，由於專題研究的特質及審查標準，使得課程哲學思想

較不易以專題研究的方式獲得補助。期刊的作者則包括在大專校院任教的教授及研究生，由於期刊的性質允許作者就課程理論及哲學思想撰寫介紹式的文章，因而也有部分作者在期刊發表有關的論述。至於撰寫課程領域博碩士論文的研究生，通常偏好選擇較容易完成的實務性的題材，較少選擇難度較高的理論及哲學思想為題材。

表 6 國科會專題、專書、期刊論文、博碩士論文領域學科比較表

項目	課程理論	課程哲學思想				課程實務																	
		傳統實證學派	詮釋理解學派	再概念化學派	後現代學派	課程目標		課程改革	課程實驗	課程設計		課程發展		課程實施		課程決定	課程組織		課程領導	潛在課程	課程比較	課程評鑑	
						一般	課程綱要或標準			一般	學科或教科書編輯	一般	學校本位課程	一般	課程綱要或標準		一般	課程統整				一般	教科書選用或內容分析
國科會	25 5.08%	4 0.81%	36	6	16	116	94	60	1	36	5	0	30	62									
			7.32%	1.22%	3.25%	23.58%	19.11%	12.20%	0.20%	7.32%	1.02%	0.00%	6.10%	12.60%									
			463 94.11%																				
專書	24 9.88%	2 0.82%	40	19	2	27	42	42	1	30	5	0	5	4									
			16.46%	7.82%	0.82%	11.11%	17.28%	17.28%	0.41%	12.35%	2.06%	0.00%	2.06%	1.65%									
			217 89.3%																				
期刊	22 5.28%	10 2.40%	66	36	10	39	57	78	3	39	8	5	8	36									
			15.83%	8.63%	2.40%	9.35%	13.67%	18.71%	0.72%	9.35%	1.92%	1.20%	1.92%	8.63%									
			385 92.32%																				
博碩士	11 1.35%	13 1.59%	71	25	45	126	110	216	21	79	40	7	21	32									
			8.69%	3.06%	5.51%	15.42%	13.46%	26.44%	2.57%	9.67%	4.90%	0.86%	2.57%	3.92%									
			793 97.06%																				

資料來源：研究者自行整理。

在各類課程實務的研究主題中，研究者投注最多心力者為課程實施，其次則分別為課程發展及課程設計。課程決定及潛在課程相對受到較少的關注，兩項都在 3% 以下，甚至有不少是在 1% 以下或是 0%。至於比例甚低的課程領導，其論著均出現在 2000 年及其以後，顯然受到國民中小學課程綱要要求學校承擔較多課程權責，因而引起研究人員注意到學校的課程領導現象，並加以探討。

四、課程研究類型分析比較

課程類型主要係將課程研究的主題，根據 J. I. Goodlad (1979) 所提出的各類課程而加以分析。其項目包括理想課程、正式課程、知覺課程、運作課程、經驗課程。

由表 7 可以得知，國科會專題研究、專書、學術期刊等三類均有八成左右的研究，

以理想課程及正式課程為研究對象（分別為 83.74%、85.59%、及 79.13%），博碩士論文則有近五成（47.49%）。國科會專題研究及專書有較多的研究探討理想課程（60.57%、51.85%），而期刊論文則有較多注意正式課程（47.72%）。博碩士論文雖然也是以理想課程及正式課程兩項為最高，不過在五種課程的分布比例上，遠較前三類為平均，各種課程的研究數量差異不是非常懸殊（分別為 12.12%、19.09%、及 21.30%）。尤其博碩士論文有超過五成的研究（52.51%），分布在後三種課程的研究，較其他三類研究為多（國科會專題研究 16.26%、專書 14.40%、學術期刊 20.86%）。此一現象應與近年來不少研究所的在職專班，其所招收的研究生，限定在具有實務工作背景者有關。

表 7 國科會專題、專書、期刊論文、博碩士論文課程類型比較表

項目	理想課程	正式課程	知覺課程	運作課程	經驗課程
國科會	298	114	3	44	33
	60.57%	23.17%	0.61%	8.94%	6.71%
專書	126	82	1	13	21
	51.85%	33.74%	0.41%	5.35%	8.64%
期刊	131	199	38	18	31
	31.41%	47.72%	9.11%	4.32%	7.43%
博碩士	201	187	99	156	174
	24.60%	22.89%	12.12%	19.09%	21.30%

資料來源：研究者自行整理。

相對而言，知覺課程、運作課程及經驗課程的論著較少，其中以知覺課程的研究最少。國科會專題研究及專書的研究數量均不到 1%；學術期刊論文則有 9.11%，高於運作課程及經驗課程；博碩士論文則有

12.12%，是四類中最高者。

伍、結論

由以上的分析可以瞭解到，近年來課程學界的研究景象，已經十分蓬勃發展。此一

事實可能與大學師資素質的提升，教育及課程與教學相關系所、師資培育中心的大量增設有關係。再加上課程修訂及實施、教科書制度的改變，社會各界人士積極參與課程改革，使得關心課程及研究課程的人員增加，因而導致課程研究的數量激增，而且研究的主題也與其有密切的關聯。

整體而言，國科會專題研究、專書、學術期刊論文、及博碩士學位論文等四類課程研究資料的分布大致類似，不過也有部分的差異。例如，國小及跨階段的國小和國中受到最多課程研究者的青睞，但是專書及學術期刊論文以未分階段數量最多，因其多為通論性的著作。專書以外的國科會專題研究、學術期刊論文、博碩士論文在幼稚園階段的比例最少。後期中等教育（高中、高職、綜合高中、高中高職）的課程研究數量並不多，不過高職課程受到較多的討論。跨國中及國小的課程研究較跨幼稚園及國小、以及跨國中及高中為多。

課程研究的主題相當廣泛，且有不少與當時的課程背景因素或課程政策有密切的關聯。例如，面對國民中小學的課程改革、中央主導修訂、公布及實施課程綱要、許多課程研究便環繞在這些項目上。課程綱要所強調的各項概念，均有學者進行研究。同時，課程領域不斷出現新的研究主題，以及翻譯介紹國外的新書。

相對地，各學習領域或學科的學者投入課程研究的情形不一。投入自然與生活科技課程研究的人員最多；但是，綜合活動、健康與體育、藝術與人文、數學、特殊教育等類的課程研究則較少。課程理論及課程哲學思想的研究也遠較課程實務為少，尤其是博碩士論文。其中以投注在課程實施、課程發展、課程設計較多，課程決定及潛在課程相

對受到較少的關注。知覺、運作、及經驗課程同樣較理想及正式課程的研究為少。這些領域或項目，是課程研究人員未來可以繼續深入探討的項目。

此外，臺灣與英美等國不同的是，臺灣具有批判理論或後現代主義觀點的許多課程界重量級學者，早已經投身在課程改革、或是課程相關政策的制定與實施中，並且貢獻了不容忽視的心力。因此，未來可以探討這些學者對學校課程內涵或意識型態的影響，以及對課程實務所產生的影響程度；再者，也可以分析臺灣與國外課程理論與實務關聯現象的差異。同樣重要的是，評估課程研究成果對實務及政策的效果。至於近年來國內的課程標準或課程綱要經常修訂，但是，並未有系統的整理這些修訂的經驗，並且評鑑其得失。因此，在目前課程評鑑機制尚待建立之際，課程研究人員可以先對各個層級的課程進行評鑑。

未來的課程研究尚可以進一步分析各項資料之間的關係。例如，博碩士論文的主題是否在學者的專書或期刊論文之後，博碩士論文的主題與其指導教授論著的相關情形。再者，博士學位論文在通過口試之後是否出版為專書，學者的專題研究是否進一步以期刊文章的形式加以發表，期刊的論文是否匯集為專書。在進行上述所提議的分析之後，對於部分重複的資料，應當加以剔除，以便瞭解課程研究的整體情形。

由於本研究只進行初步的分析，未來還需要繼續從事更精細的探討，以便瞭解各項研究所使用的研究方法、其主要的內涵及發現，進而提供更有意義的訊息。再者，可以探討各項背景因素對課程研究的影響情形。如果時間及經費許可的話，還可以蒐集其他機關或組織所委託或進行的研究案。例如，

教育部所委託的專題研究、教育部以外部會或縣市教育局所委託或指定的研究案、研討會上所發表的論文等等。甚至是沒有蒐集在電子資料庫內的早期研究及論述。凡此，均需要課程研究人員加以蒐集及分析，以便呈現課程研究更完整的歷史面貌。

參考文獻

- 方德隆（2001）。**課程理論與實務**。高雄：麗文。
- 王文科（2003）。**課程與教學論**（五版）。臺北：五南。
- 伍振鶯、陳伯璋（1985）。我國近四十年來教育研究之初步檢討。**中國論壇**，21(1)，230-243。
- 行政院國家科學委員會（2004a）。**行政院國家科學委員會補助專題研究計畫作業要點**。2004年12月20日讀取，<http://web.nsc.gov.tw/np.asp?ctNode=3128>。
- 行政院國家科學委員會（2004b）。**學術補助／獎勵統計資料庫**。2005年1月22日讀取，<https://nscnt12.nsc.gov.tw/WAS/as100/as101/as10101.aspx>。
- 李子建（2004，6月）。**課程與教學研究的回顧與前瞻：大陸與香港**。論文發表於第十屆課程與教學論壇「課程與教學革新的反省與前瞻」，2004年6月18-19日，國立臺灣師範大學教育學系、中華民國課程與教學學會，臺北。
- 李子建、黃顯華（1996）。**課程：範式、取向和設計**。臺北：五南。
- 周珮儀（2003）。教科書研究的現況分析與趨勢展望。輯於中華民國課程與教學學會（主編），**教科書之選擇與評鑑**（頁，175-207）。高雄：復文。
- 周愚文（1999）。臺灣近五十年來教育史學發展初探（1949－1998）。輯於國立臺灣師範大學教育學系教育部國家講座（主編），**教育科學的國際化與本土化**（頁165-199）。臺北：揚智。
- 林進材（2003）。臺灣地區教學研究趨勢與展望——以一九九〇年至二〇〇〇年學位論文為例。輯於歐用生、陳伯璋（主編），**課程與教學的饗宴**（頁，297-340）。高雄：復文。
- 林進材（2004，6月）。**臺灣地區近十年來教學研究趨勢與展望：以學位論文為例**。論文發表於第十屆課程與教學論壇「課程與教學革新的反省與前瞻」，2004年6月18-19日，國立臺灣師範大學教育學系、中華民國課程與教學學會，臺北。
- 施良方（1997）。**課程理論**。高雄：麗文。
- 高新建（1991）。**國小教師課程決定之研究**。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 高新建（主編）（2004a）。**課程綱要實施檢討與展望（上）**（地方教育輔導叢書 36）。臺北：國立臺灣師範大學。
- 高新建（主編）（2004b）。**課程綱要實施檢討與展望（下）**（地方教育輔導叢書 36）。臺北：國立臺灣師範大學。
- 高新建、許育健（2004，6月）。**臺灣課程研究的回顧與展望**。論文發表於第十屆課程與教學論壇「課程與教學革新的反省與前瞻」，2004年6月18-19日，國立臺灣師範大學教育學系、中華民國課程與教學學會，臺北。
- 高新建、許育健（2005，4月）。**臺灣課程研究趨勢探究——國家科學委員會專題研究**。主題演講發表於「第七屆兩岸三地課程理論研討會：課程發展、教師專業發展與學校更新」，2005年4月22-24日，香港中文大學教育學院，香港，中國。
- 高新建、陳順和、許智妃（2004）。學校本位課程發展理念的實踐。輯於羅厚輝、林碧霞（主編），**學校課程領導的發展**（頁136-150）。香港：優質教育基金。
- 張則周（2002）。**打造公民社會必須從教育做起——從做自己及國家的主人爭取教育權談**

- 起(中)。2002年11月7日讀取, http://www.worldone.com.tw/magazine/28/28_11.htm。
- 張靜文(2004)。臺灣近二十年來幼兒階段親子教養研究歸類與分析～生態系統論的觀點。**兒童發展與教育**, 1, 49-68。
- 教育部(編)(1993)。**國民小學課程標準**。臺北: 作者。
- 教育部(編)(1994/1995)。**國民中學課程標準**。臺北: 作者。
- 教育部(編)(1998)。**國民教育階段九年一貫課程總綱綱要**。臺北: 作者。
- 教育部(編)(1999)。**國民教育階段九年一貫課程試辦要點**。臺北: 作者。
- 教育部(編)(2000b)。**國民中小學九年一貫課程暫行綱要**。臺北: 作者。
- 教育部(編)(2003)。**國民中小學九年一貫課程綱要**(再版)。臺北: 編者。
- 教育部(編)(2004a)。**普通高級中學課程暫行綱要**。臺北: 作者。
- 教育部(編)(2004b)。**後期中等教育共同核心課程指引**。臺北: 作者。
- 教育部(編)(2004c)。**職業學校課程綱要總綱**(草案)。臺北: 作者。
- 陳伯璋(2001)。**新世紀課程改革的省思與挑戰**。臺北: 師大書苑。
- 陳沛嵐(2005)。析論臺灣課程研究之本土化～以博士論文層級為例。**課程與教學**, 8(1), 27-42。
- 陳麗華、彭增龍、張益仁(2004)。**課程發展與設計－社會行動取向**。臺北: 五南。
- 游家政(2002)。**課程革新**。臺北: 師大書苑。
- 黃光雄、楊龍立(2000)。**課程設計: 理念與實作**。臺北: 師大書苑。
- 黃光雄、蔡清田(1999)。**課程設計: 理論與實際**。臺北: 五南。
- 黃政傑(1991)。**課程設計**。臺北: 東華。
- 黃政傑(1999)。**課程改革**(第三版)。臺北: 漢文。
- 黃政傑、張嘉育(2004a)。**臺灣課程研究的回顧與展望: 1949～2000**。輯於中華民國課程與教學學會(主編), **課程與教學研究之發展與前瞻**(頁 1-23)。臺北: 高等教育。
- 黃政傑、張嘉育(2004b)。**臺灣當代課程研究之分析－歷史回顧與前瞻(I)**(NSC92-2413-H-024-014)。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告。
- 黃政傑、游家政、張嘉育(1993)。**公元二千年社會環境趨勢及課題分析報告: 教育課題分析報告**(行政院研究發展考核委員會委託專題研究報告)。臺北: 國立臺灣師範大學教育研究中心。
- 黃炳煌(1982)。**課程理論之基礎**。臺北: 文景。
- 甄曉蘭(2001)。**中小學課程改革與教學革新**。臺北: 元照。
- 甄曉蘭(2004)。**課程理論與實務——解構與重建**。臺北: 高等教育。
- 歐用生(2003)。**課程典範再建構**。高雄: 麗文。
- 蔡清田(編著)(2004)。**課程發展行動研究**。臺北: 五南。
- 鍾啓泉(1991)。**現代課程論**。臺北: 五南。
- 藍順德(2004)。教科書開放政策的演變與未來發展趨勢。**國立編譯館館刊**, 31(1), 3-11。 <http://www.nict.gov.tw/journal/3101/31-contents.htm>。
- Doll, W. E. (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. New York: Teachers College.
- Glatthorn, A. A. (2000). *The principal as curriculum leader: Shaping what is taught and tested* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Goodlad, J. I. (Ed.). (1979). *Curriculum inquiry*. New York: McGraw-Hill.
- Jackson, P. W. (Ed.). (1992). *Handbook of research on curriculum: A project of the American Educational Research Association*. New York: Macmillan.

- Klein, M. F. (1991). A conceptual framework for curriculum decision making. In Klein, M. F. (Ed.). *The politics of curriculum decision-making: Issues in centralizing the curriculum* (pp. 24-41). Albany, NY: State University of New York.
- Marsh, C. J. (1997a). *Perspectives: Key concepts for understanding curriculum 1* (2nd ed.). London: Falmer.
- Marsh, C. J. (1997b). *Planning, management and ideology: Key concepts for understanding curriculum 2* (2nd ed.). London: Falmer.
- Oberg, A. A. (1991). Curriculum decisions. In A. Lewy (Ed.). *The international encyclopedia of curriculum* (pp. 302-303). New York: Pergamon.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum: Foundations, principles and issues* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Pratt, D. (1994). *Curriculum planning: A handbook for professionals*. Orlando, FL: Harcourt Brace.
- Short, E. C. (Ed.). (1991). *Forms of curriculum inquiry*. Albany, NY: State University of New York.
- Wiles, J., & Bondi, J. (2002). *Curriculum development: A guide to practice* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.

教育資料與研究雙月刊

第 65 期 2005 年 8 月 頁 74-86

兩岸高中教科書政治教育內容之比較

張裕華

摘要

任何一個國家，為建立制度規範與維護社會秩序，政治教育都在學校教育中是不可或缺的。本文試圖探討現今兩岸高中教育之政治內容，在表徵和內涵上有何異同。比較臺灣與大陸現行政治教科書主題類目之內容，發現政治知識和政治策略在兩岸都最受重視，但各政治主題的本質意涵有顯著差異，「政治社群」的認同對象不同、「政治知識」的來源不同、「政治策略」的性質不同，彼此對「民主價值」的認知差異甚大。大陸對意識形態比臺灣更為堅持。本文建議兩岸高中教科書應更為重視民主價值的內化、生活化，塑造具備正確民主價值和公民素養的現代公民，化解兩岸對民主價值的認知差異，以為兩岸和平共處、互惠互利營造有利氛圍。

關鍵詞：民主化、政治教育、公民科教科書

張裕華，國立政治大學中山人文社會科學研究所碩士班研究生

電子郵件為：eric6513@ms11.hinet.net

來稿日期：2005 年 3 月 29 日；修訂日期：2005 年 6 月 17 日；採用日期：2005 年 8 月 2 日

Comparison of the Political Education Contents in Senior High School Political Textbooks in Taiwan and Mainland China

Yu-Hua Chang

Abstract

The political education is essential in academic education system of every nation. Because political education can not only establish institutions and norms but also maintain social order. This paper focuses on the political education contents in senior schools of Taiwan and mainland China and assays the denominators and dissimilitude from their characteristics to connotation. Through comparing and analyzing the subject matters in current political textbooks of Taiwan and mainland China, it is found that political knowledge together with political policy take up the most important parts in both sides. But the essential connotation of subject matters diverse a lot. Textbooks in Mainland China show much more political ideology. In conclusion, this paper suggests that democratic value should be strongly emphasized in the textbooks both in Taiwan and mainland China. For educating the democratic citizens with correct value and political quality, the irenic and reciprocal climate between Taiwan and Mainland China would be constructed.

Keywords: democratization, political education, civil education textbook

Yu-Hua Chang, Sun Yat-sen Graduate Institute for Social Sciences and Humanities, National Cheng Chi University

E-mail : eric6513@ms11.hinet.net

Manuscript received: March 29, 2005 ; Modified: June 17, 2005 ; Accepted: August 2, 2005

壹、前言

任何一個政權為鞏固其統治，貫徹其制度規範，維護社會秩序，無不視政治教育為重要且有效的手段。在民主國家中，政治學習也是學校教育中不可或缺的重要內容（王浩博，1994：12-21）。高中生正值身心發展漸趨成熟，接近「合格公民」的年紀，政治教育的內容更是深具實用性（洪泉湖，1998：273）。

今日所稱政治教育應是指以政治觀為主要內容的教育，即以政策與政治主題為關注重點（童彭慶、郁景祖、邱柏生，1990：42）。教科書正是學生最主要的學習資源（Kon, 1995; Yore, 1991）。教科書傳遞文化的精華，型塑社會的價值，對於個人的知識發展和國家文化水準的提升扮演不容忽視的角色（鄭世仁，1992）。教科書的內容和形式，突顯了特定的現實建構，它使特定團體的知識和文化觀點合法化，並參與社會對真理、信念和道德的界定；決定什麼是社會中的公共之善、文化視野、社會遠景和兒童的未來（Apple & Christian-Smith, 1991）。因而教科書制度是爭論和妥協的結果，不僅是一種政治、經濟的產品，更是社會、文化、意識形態的產物（藍順德，2004）。

臺灣在民眾自由、民主的呼聲下，1999 年高中教科書市場終獲全面開放，教科書內容走向多元化。中國大陸雖自 1978 年經濟改革開放，但中共對政治教育並未鬆綁，教學工作以「政治掛帥」（李意如、胡筠若，1988：25-27）。如此不同的時代舞台，兩岸高中政治教科書各在扮演什麼角色？以何種特質之內容，型塑怎樣的價值觀？

這些疑問促使本文對兩岸教科書中政治

教育內容進行比較分析，深入探討其本質內蘊含的教育政策偏好及所傳遞價值，希望有助於瞭解兩岸政府在公民教育上欲達成之目標。

貳、研究方法、設計與相關研究

本文採用內容分析法，以兩岸高中政治學習的主要科目之教材為研究對象。臺灣的高中教科書目前為一綱多本，其中龍騰文化事業公司、南一書局、三民書局在市場中可謂是三分天下的局面¹，故本研究以此三家出版社 2004 年 8 月出版之「三民主義」與「公民」教科書為取材範圍，依據政治教育這一研究主題，選取三民主義上冊第二課到第九課，下冊第十課到第十二課，第十七、十八課和公民第二冊第四課（法律與社會）、第五課（我國的憲法）和第三冊（政治、國際關係）全冊。

大陸高中教科書實行統編本，本研究選取人民教育出版社 2002 年 5 月出版之全日制普通高級中學「思想政治」教科書高三全一冊為分析範圍，該冊集中介紹馬克思主義政治常識。²

一、分析的模式、類目與單位

筆者採用楊孝濬（1985：818）「同一時間而不同來源的傳播內容」設計模式發展出本文之分析模式，如圖 1：

本文以內容分析法中「說什麼」的主題（subject）為分析類目，以各類目所佔課文內容之「行數」為分析單位。歐用生（1995：237）曾提出：類目的訂定主要依兩種方式形成，一為依據理論或過去研究結果發展而成；二為研究者自行發展而成。本研究兼採兩者，參考過去相關的研究，如歐用生（1992）、楊順富（2000）與鄒克蘭

（2004）等研究成果，將兩岸高中政治教科書的政治教育內容分為四大範疇：政治社群、政治知識、民主價值與政治策略。³ 在

此四大主題內，筆者針對兩岸教科書的不同內容，分別訂定適合次類目，詳見表 1。

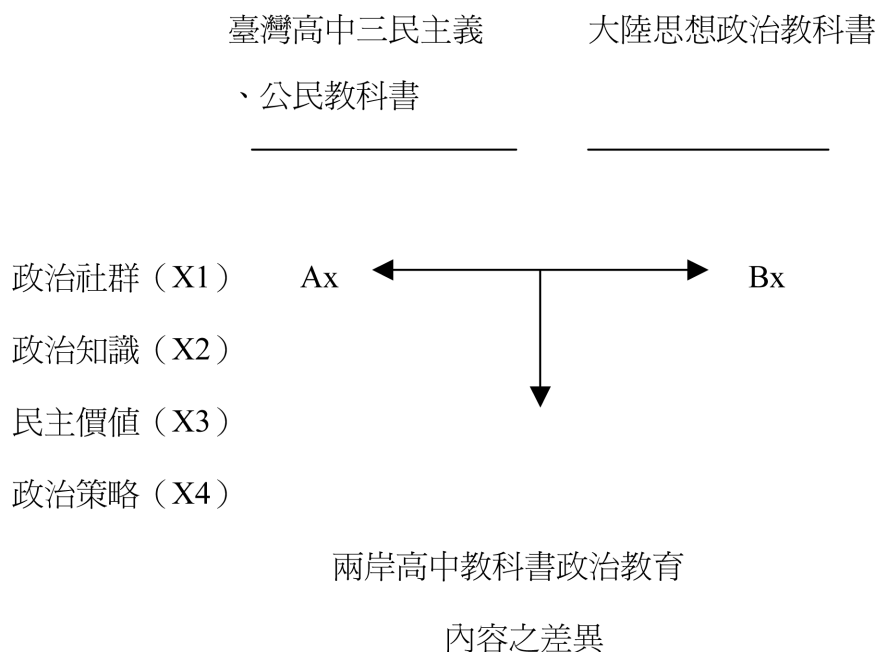


圖 1 兩岸高中教科書政治教育內容分析模式

資料來源：研究者自行整理。

表 1 兩岸高中教科書政治教育內容主題類目表

	臺灣	大陸
主題類目	次類目	次類目
政治社群	國家認同	國家認同 主義信仰
政治知識	政治的基本概念 國家的意涵與體制 政府的組織和職權 政黨制度與選舉制度 政治文化 政治理論 政治發展歷程 民族主義 民權主義 法律常識	政治的基本概念 國家的意義與職能 國家體制、政府結構和機構 政黨制度與選舉制度 政治理論 西方民主制的評價

表 1 兩岸高中教科書政治教育內容主題類目表（續）

民主價值	公民的權利與義務 法律主治 多元競爭 人民主權 分權制衡	公民的權利與義務 依法治國 多黨合作與政治協商 人民主權
政治策略	民族政策 兩岸關係 國際政治 外交境況	民族政策 對臺政策 國際政治 外交政策 宗教政策
其他政治類	不屬上列項目	

資料來源：研究者自行整理。

二、兩岸教科書政治教育的相關研究

橫跨兩岸的研究中，歐用生、李麗卿（1994）發現小學語文課本是政治意識形態灌輸的工具。顏慶祥（1997）比較國中歷史教科書之意識形態。楊順富（2000）則分析高中政治教育觀、教育政策、課程目標、教科書之異同。薛光祖等（1994）之研究顯示，臺灣的中學公民類科政策性傾向已高於意識形態的灌輸，但大陸地區則相反。

分析臺灣高中政治教育教科書時，張秀雄（1993）指出課本已脫離灌輸式的內容，政治知識與政治價值已為教科書的主軸，從前強調尊敬領袖等主題也已轉化為對於政府組織的敘述。

研究大陸高中思想政治者中，申明民（2002：28）說，「思想政治」是指通過對群眾在思想、觀點和情緒方面的引導，控制來鞏固共產黨的政治動員體制。歐陽教（1994）發現高中政治課文中仍強調由上而下的政治灌輸。陳曉岱（1992）則指出高中思想政治課中德育居首位，根據共產黨的教育方針決定課程內容，用馬克思主義教育學生，培養學生正確的政治方向。

前人之研究顯示，兩岸教科書在內容的側重上是不同的，且大陸教科書比臺灣更富意識價值灌輸之意味。本文將檢驗兩岸現行高中教科書之特色是否發生轉變。

參、兩岸高中教科書政治教育之內容分析

本文先從主題類目和次類目在兩岸課文中的分配著手⁴，進行量的分析比較，繼而探討二者質的內涵有何異同。

一、主題類目分布情況及特點

如圖 2，四項主類目在排序上兩岸差異不大，但每項之比重有量的不同，這意味著兩岸對政治教科書的定位和功能有不同。

大陸「思想政治」教材著重在傳達共產黨和國家政府所制訂的政策方針，因此「政治策略」的比重較高，教科書扮演了中共政策傳聲筒的最佳角色；而臺灣政治教育教科書則已轉型，以傳播政治知識為首要任務，「政治策略」則是作為輔助，解釋政治知識之運用。

弔詭的是，尚未實現民主化的中國大陸

比已被評為「民主國家」的臺灣更強調「民主價值」。⁵這只能說是量的差異，因為兩岸對「民主」意涵的理解不同。「政治社群」在兩岸所佔份量最輕，在臺灣部分只是

零星散落，可見臺灣現行教科書對這一主題進行淡化。而大陸思想政治課本則仍相對重視，可見其仍肩負思想教育和政治宣傳的使命。

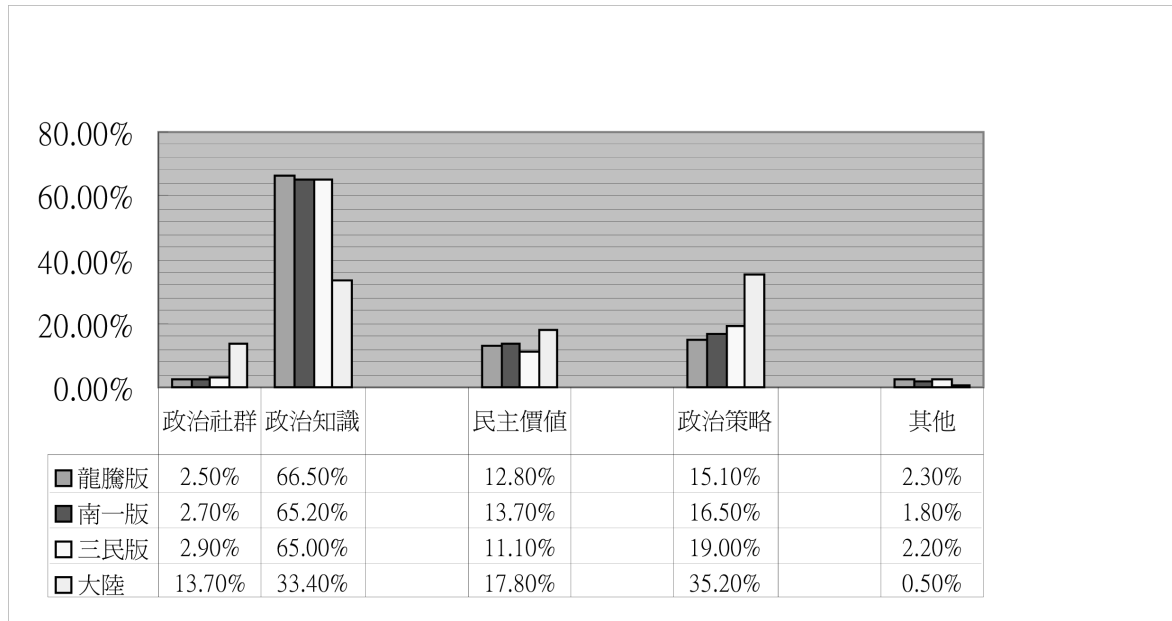


圖 2 政治內容主題類目比例圖

資料來源：研究者自行整理。

二、次類目之分布情況及特點

兩岸政治教科書中次類目的分佈有所不同（見表 2）。臺灣三個版本對各項次類目的重視程度基本一致。「政治理論」、「民族主義」、「政府的組織和職權」和「政黨制度與選舉制度」比重較大，「政治理論」佔 12% 以上；但此項在大陸政治教科書中備受冷落，僅佔 0.8%。這種反差蓋因為臺灣課本包含大量西方政治理論、傳統思想和三民主義學說，而大陸課本對西方思想的介紹只有零星幾筆⁶，有關馬克思主義的內容主要傾向對意識形態的宣傳，歸於「主義信仰」。

大陸最強調「政府的組織及職權」、

「國際政治」、「國家認同」、「政黨制度與選舉制度」。「國家認同」在大陸以 9.7% 高居第三，但臺灣教科書所用篇幅不及 3%。可見大陸高中思想政治對愛國主義教育比臺灣更為重視。謝銘賢（1998）也認為臺灣國中公民與道德教科書對於政治符號與愛國情操相當欠缺。

「公民的權利和義務」在兩岸均頗受關注，明確公民和國家間關係對維持社會秩序是很重要的。但「民主價值」下的其他次類目，如「人民主權」、「法律主治」、「多元競爭」，在大陸課本中所佔份量則比臺灣高出許多。鄒克蘭（2004）同樣指出臺灣高中公民第三冊中「民主政治的基本原

理」比重最少。

兩岸的差異還在於，大陸方面用一整課敘述其「民族政策」，在臺灣只被稍微提及；臺灣各版的「兩岸關係」也都佔一整課

的份量，可大陸關於「對臺政策」的內容很少，只有 1.7%，並集中於對「一國兩制」的宣傳上。

表 2 次類目分配表

主題類目 次類目	龍騰版		南一版		三民版		大陸	
	百分比 (%)	序位	百分比 (%)	序位	百分比 (%)	序位	百分比 (%)	序位
一、政治社群								
◆國家認同	2.5	13	2.7	13	2.9	12	9.7	3
主義信仰	- -		- -		- -		4.0	10
二、政治知識								
◆政治的基本概念	0	20	2.1	14	0	20	1.5	16
◆國家的意義與體制	1.3	16	1.5	16	0.9	16	4.0	10
◆政府的組織和職權	13.3	3	7.5	5	9.4	4	13.6	1
◆政黨制度與選舉制度	5.9	6	13.7	1	9.7	3	9.7	3
政治文化	1.9	14	5.5	8	5.4	10		
◆政治理論	15.8	1	12.3	2	12.1	1	0.8	17
對西方民主制的評價	- -		- -		- -		3.8	12
政治發展歷程	2.8	11	3.2	12	2.1	14	- -	
民族主義	15.0	2	10.4	3	11.7	2	- -	
民權主義	6.1	4	4.0	11	5.8	8	- -	
法律常識	4.3	10	4.9	9	7.9	6	- -	
三、民主價值								
◆公民的權利與義務	6.0	5	9.2	4	6.2	7	6.5	7
◆法律主治（依法治國）	1.2	18	0.6	19	0.6	18	3.75	13
◆多元競爭 （多黨合作政治協商）	1.3	17	0.6	19	0.2	19	3.0	14
◆人民主權	1.7	15	2.0	15	2.3	13	4.4	9
分權制衡	2.5	12	1.4	17	1.7	15	- -	
四、政治策略								
◆民族政策	0.7	19	0.5	20	0.9	16	8.5	5
◆兩岸關係（對臺政策）	4.6	8	4.6	10	5.6	9	1.7	15
◆國際政治	5.3	7	5.8	6	8.9	5	13.2	2
◆外交境況	4.6	8	5.5	7	3.6	11	5.1	8
宗教政策	- -		- -		- -		6.6	6
其 他	2.3		1.8		2.2		0.5	
總 計	100%		100%		100%		100%	

註：◆為兩岸重疊部分，--表示沒有此項次類目。

資料來源：研究者自行整理。

三、政治內容質的特色及比較

比較過主題類目在量的方面分配情況之後，下文深入挖掘在質的方面兩岸教科書各有何特色。

（一）政治社群

兩岸高中教科書功能不同，大陸政治課文為強化國家認同和宣傳社會主義，對「政治社群」所用篇幅較臺灣高出四倍以上，其本質仍是「為社會主義服務」（歐陽教，1994）。臺灣教科書則已脫離意識形態的灌輸意味（張秀雄，1993）。

在次類目方面，臺灣只有「國家認同」一項，大陸尚包含「主義信仰」。臺灣課本中國家符號出現得非常少，不再有歌頌領袖的話語，而改以肯定政府的努力和所獲成就。「國族認同」佔「國家認同」之絕大部分，三個版本皆認為，缺乏國族認同就不能產生對國家強烈的效忠；面對現今國族認同之分歧導致統獨爭議、族群紛爭不斷，呼籲社會應以相互尊重、寬容和協商精神來凝聚向心力。

大陸政治課本重點在宣揚社會主義建設。「國家認同」中含有「國家符號」、「政治人物」、「堅持共產黨領導」、「愛國主義」和「主權統一」方面的內容。大陸仍採取歌頌模範的方式來塑造政治人物的光輝形象，如引用犧牲了的西藏地委書記孔繁森之名言：「一個人愛的最高境界是愛別人，一個共產黨員愛的最高境界是愛人民」來凸顯共產黨「為人民服務」的宗旨（人民教育出版社主編，2002：82）。「愛國」這一主題貫穿全書，歌頌「偉大祖國」社會主義建設所取得之成就，並多次強調共產黨的領導核心地位。「主權統一」更貫穿全冊始終。

（二）政治知識

課程的設計和教科書編輯涉及知識的選擇，知識之選擇和分配不是價值中立的，而是階級、政治、經濟、文化的權力間交互作用的結果，是顯著的、潛在的價值衝突的產物（Apple, 1976）。臺灣課本多採用西學和三民主義的觀點來闡釋政治知識；大陸立足馬克思主義的政治常識和有中國特色社會主義理論。兩岸因循自身社會結構的特色來安排政治知識的內容，其本質有很大差別。

大陸課本中許多政治概念均以馬克思主義階級觀來解釋，如「政治」，被理解為「階級之間的關係和鬥爭」（人民教育出版社主編，2002：1-2）。臺灣南一版的公民（三）則引國父定義之「政治就是管理眾人之事」，強調政治乃「權力的展現與行使、價值的產生與分配、爭議的折衝與解決、理想的追求與實現」。（南一書局主編，2004b：5-10）可見對「政治」，臺灣側重「治理和價值分配」，大陸則仍陷於「階級和權力鬥爭」之泥淖。「國家」意涵亦如此，大陸認為「階級性是國家的根本屬性」；臺灣則視國家為「民有、民治、民享的權力運作組織」，其本質是「互助」。這種本質差異蓋因兩岸政治指導思想不同而造成。

兩岸對「政黨」之解釋類似，但對「政黨制度」的解讀則相距甚遠。大陸教科書明確指出「中國不能實行西方多黨制」，認為「如果實行，實質上是要取消中國共產黨的領導和執政地位，人民政權就要喪失，社會主義制度就要被顛覆，必將造成社會倒退」（人民教育出版社主編，2002：96），再次強化中共之領導地位。而臺灣則視「開放黨禁、政黨輪替」是「政黨政治的良性發展」（三民書局主編，2004b：63），體現

多元競爭的民主價值。

（三）民主價值

對「民主價值」的評斷不可局陷於數值多寡，是否正確認知民主內涵才是關鍵。大陸「國家政權組織形式是人民代表大會制度」，全國人民代表大會是最高國家權力機關，擁有立法權、決定權、任免權和監督權（人民教育出版社主編，2002：24-25），不存在西方的「三權」制衡或者我國的「五權」分立觀念，故大陸部分沒有「分權制衡」這項次類目。在臺灣的教科書中，「分權制衡」這一民主政治的基本價值則是散見於各課中。

「法律主治」、「多元競爭」雖在臺灣課本中所佔比例不及大陸部分的「依法治國」、「多黨合作政治協商」，但其內涵卻大相逕庭。「法律是國家一切活動的根本準則」這一概念在兩岸的教科書中都有所描述。臺灣教科書強調「法律是一種維持社會秩序、具有強制力的社會生活規範」（龍騰文化事業公司主編，2004a：50），詮釋的是「法治」精神在國家生活中的貫通。大陸的「依法治國」則是中共領導人民治理國家的基本方略，要求立法、行政和司法環節都依法進行，其本質是「崇尚憲法和法律在國家政治、經濟和社會生活中的權威」（人民教育出版社主編，2002：51）。「依法治國」中立法者的權力無限制，認為「只要政府的一切行動都經過立法機關正式授權的話，法治就會被保持下去」（王明毅、馮興元譯，1997：82）。其實，「依法治國」注重在法律最高的約束力，忽略了把法律中專橫權力之惡的危險程度降到最低的「法治」精神。

「多元競爭」價值在臺灣隨著黨禁之解除日益深入人心，臺灣各類政治團體蓬勃發

展。課文中強調「尊重多元」、「寬容妥協」的民主政治文化，認為「社會在不同的領域能後齊頭並進、多元共榮，才是民主社會的理想境界」（南一書局主編，2004b：43）。臺灣政黨「組黨自由」、「選舉競爭開放」這都是「多元競爭」涵義的真正表現。但在中共一黨獨大且「共產黨的執政地位絕對不容許被取代」的大陸，並不存在「多元競爭」。大陸教科書以「多黨合作和政治協商」制度來介紹「多元」概念。課文中所講之八個民主黨派的情況和人民政治協商會議的多元組成部分，其多元只是數量上的，而非平等的政治參與體。無論是「多黨合作」還是「政治協商」都是在中國共產黨的領導下的，且以堅持為四項基本原則為前提。證明大陸民主黨派是為共產黨服務的，這與「多元競爭」的涵義南轅北轍。

「人民主權」在兩岸均獲認同。在臺灣，人民是總統的頭家；在大陸，人民是國家的主人，這點雙方的描述比較接近。但人民的主權地位在臺灣以選票實現，在大陸則多停留在概念上。

（四）政治策略

大陸思想政治課最重要的任務就是傳達中共和國家政府的方針政策。其中「民族政策」和「宗教政策」是中國的基本政治制度，其基調是愛國主義、主權統一和共產黨的領導。耐人尋味的是，在奉行無神論的共產主義中國，宗教被認為必須與社會主義社會相適應，並最終在「實行社會主義經濟、文化和科學技術的巨大發展下，逐步消除宗教存在的根源」（人民教育出版社主編，2002：131）。臺灣則秉持自由開放的宗教信仰，保障人民有選擇信仰的權利（龍騰文化事業公司主編，2004b：55）。

臺灣教科書對「兩岸關係」比大陸描述

的更為翔實，且以追求「和平穩定」為標的，「尋求兩岸關係的對等、互惠和良性的發展」。而大陸課本之「對臺政策」全部圍繞「祖國統一是神聖大業」這一主軸，更凸顯政治教科書的意識形態灌輸意味。

經由上文對「政治社群」、「政治知識」、「民主價值」、「政治策略」四項內容變項進行量的對比和質的剖析，可以發現兩岸高中政治教科書功能不同，且內容有著質的差異，這將會影響到受教育者政治觀和價值觀的塑造。

肆、結論及建議

本文經由比較分析兩岸高中政治教科書之內容，得出以下結論和建議：

一、結論

（一）政治內容各有側重

臺灣教科書最重「政治知識」，佔課文六成以上，「政治策略」稍高「民主價值」一些，「政治社群」含量極低。此種分配顯示臺灣高中政治教科書之功能主要是傳遞知識，幫助學生運用政治原理分析當前生活中的現象。

大陸課本中則屬「政治策略」含量最高，與「政治知識」各佔三成多。對「民主價值」和「政治社群」的重視均多於臺灣，前項比例略高。這意味著大陸政治教科書仍肩負中共政策傳聲筒之職責，是傳輸意識形態的工具。

（二）政治內容意涵有所分歧

在「政治社群」方面，臺灣教科書關注國族認同和統獨爭議，且各版本均呼籲以寬容和尊重，擱置爭議換取和平穩定的發展空間；大陸則以號召性的話語來強化愛國主義、擁護中國共產黨的領導、主權統一。

兩岸「政治知識」因社會結構之不同而相異。臺灣取三民主義和西方理論之要意，大陸則以馬克思主義階級觀定義概念。

兩岸「政治策略」的性質不同。「政治策略」的制訂是為了確切的解決當前的問題，臺灣強調國家公共政策要能反應民意，而大陸課文關於政治策略包括中共和國家的政策，多是自上而下的傳達，且為共產黨執政所服務。

兩岸對「民主價值」理解迥異。臺灣「法律主治」重在國家生活遵循法治精神，大陸「依法治國」僅限依法辦事，不具備法治內涵。大陸政治體制的設計不為「分權制衡」，而強調一黨領導阻礙「多元競爭」。

（三）教科書意識形態意味輕重有別

儘管大陸現行政治教科書較相歐陽教（1994）之研究，已降低了意識形態灌輸之份量，但仍以中國特色社會主義理論為指導，故「政治社群」的份量仍然較重。宣揚社會主義現代化建設，強化對共產黨的認同，更凸顯意識形態意味。課文中對西方選舉制、政黨制甚至外國宗教均存有明顯敵意。

臺灣教科書主義信仰之份量相當少，更傾向務實政治。不過在敘述外交受中共打壓、國際空間狹窄、兩岸關係緊張的主題時，也表明了臺灣的政治困境。但總括來看，大陸教科書中意識形態色彩比臺灣濃得多。

二、建議

（一）加強公民民主價值的培育

培育適應現代社會的民主公民，兩岸都應該在政治課程中加重對「民主價值」的生活化。在臺灣方面的教材可將「政治知識」的比重予以減輕，把重心轉向塑造具備正確

價值和政治素養的民主公民。大陸方面則是不宜再對西方民主價值予以排拒或作僵化的批判，尤其在全球化的時代背景下，適當引入當今世界所共通的民主政治準則，會提高受教者在國際社會的溝通能力。民主價值差異的化解，更能為兩岸和平共處、互惠互利培育適宜土壤。

（二）大陸教科書的內容應更廣泛的貼近生活

大陸教科書雖花了很大篇幅介紹中共和國家的各種制度與建設，但教材內容與學生生活相關性遠不及臺灣的教科書。尤其意識形態之灌輸更拉開了書本與實際生活的距離。這種內容很難引起學生學習的興趣，政治課「應然價值與功能得不到學生的整體認同」（任靖，2003：28）。今後宜在教材內容上減低主義（意識形態）的比例，增加法律常識，引進「公民社會」的觀點。

（三）未來可擴大研究範圍

社會科學的研究是需要不斷積累，本文因能力與時間的限制，未能針對兩岸高中政治教育全部教科書進行研究。建議未來研究者可進一步擴大研究範圍，對比兩岸全套高中政治教科書的內容，以期獲得更全面系統的認知。大陸國家教委於2004年9月在四個省已試行「一綱多本」的高中思想政治教科書。兩岸不同出版社、新舊版本的教科書勢必將提供研究者更豐富的研究素材與更廣闊的研究空間。

（四）研究方法可多樣化

除進行內容分析法外，可兼採實證研究法和訪談的方式，蒐集教師和學生的回饋意見，以瞭解兩岸政治教育施行之成效、發現問題癥結，並為改善政治教育作參考。

參考文獻

一、中文部分

- 人民教育出版社（主編）（2002）。**思想政治三年級全一冊（第五冊）**。廣東：小學思想品德和中學思想政治教材編寫委員會。
- 三民書局（主編）（2004a）。**公民第二冊**。臺北：編者。
- 三民書局（主編）（2004b）。**公民第三冊**。臺北：編者。
- 三民書局（主編）（2004c）。**三民主義上冊**。臺北：編者。
- 三民書局（主編）（2004d）。**三民主義下冊**。臺北：編者。
- 王明毅、馮興元（譯）（1997）。F. A. Hayek 著。**通往奴役之路（The road to serfdom）**。北京：中國社會科學出版社。
- 王浩博（1994）。英國政治教育之歷史與發展的探討。**國教學報**，3，92-210。
- 申明民（2002）。論「思想政治」。**當代中國研究**，77，71-85。
- 任靖（2003）。高中思想政治課教學中的問題分析與思考。**思想政治課教學**，6，28-30。
- 李意如、胡筠若（1988）。**學校德育**。北京：人民教育出版社。
- 谷賢林、王敏洋（2000）。我國普通高中思想政治課教材比較研究。**教育理論與實踐**，20（9），46-49。
- 南一書局（主編）（2004a）。**公民第二冊**。臺南：編者。
- 南一書局（主編）（2004b）。**公民第三冊**。臺南：編者。
- 南一書局（主編）（2004c）。**三民主義上冊**。臺南：編者。
- 南一書局（主編）（2004d）。**三民主義下冊**。臺南：編者。
- 洪泉湖（1998）。從政治學論公民教育的理論與實施。載於張秀雄（主編），**公民教育**

的理論與實施（頁273-307）。臺北：師大書苑。

張秀雄（1993）。民主法治教育之研究。臺北：師大書苑。

陳曉岱（主編）（1992）。中學思想政治課教學法。上海：華東師大出版社。

童彭慶、郁景祖、邱柏生（1990）。思想政治教育學辭典。蘭州市：蘭州大學出版社。

楊孝傑（1985）。內容分析。載於楊國樞、文崇一、吳聰賢、李亦園（主編），社會及行為科學研究法，下冊（頁805-831）。臺北：東華書局。

楊順富（2000）。海峽兩岸高中政治教育之比較研究。國立臺灣師範大學三民主義研究所博士論文，未出版，臺北。

薛光祖（主編）（1994）。海峽兩岸國民（初級）中學公民類科教科書之比較研究。臺北：國立編譯館。

鄭世仁（1992）。揭開教科書的面紗。國立教育資料館通訊，18，1-7。

歐用生（主編）（1992）。大陸小學教育政策與教育內容之研究：語文組。臺北：國立臺灣師範大學教育研究中心。

歐用生（1995）。內容分析法。載於黃光雄、簡茂發（主編），教育研究法（頁229-254）。臺北：師大書苑。

歐用生、李麗卿（1994，5月）。海峽兩岸語文教科書政治意識型態之比較分析。論文發表於國立臺北師範學院語文教育學系主辦之「海峽兩岸小學語文教學」研討會，臺北。

歐陽教（1994）。大陸小學教育政策與教育內容之研究：思想品德組。臺北：國立臺灣師範大學教育研究中心。

鄒克蘭（2004）。我國高中政治教育課程知識內涵之研究--現行公民科教科書的內容分析。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系在職進修碩士論文，未出版，臺北。

藍順德（2004）。二十年來國內碩博士論文教

科書研究之分析。國立編譯館館刊，32（4），2-25。

龍騰文化事業公司（主編）（2004a）。公民第二冊。臺北：編者。

龍騰文化事業公司（主編）（2004b）。公民第三冊。臺北：編者。

龍騰文化事業公司（主編）（2004c）。三民主義上冊。臺北：編者。

龍騰文化事業公司（主編）（2004d）。三民主義下冊。臺北：編者。

顏慶祥（1997）。教科書政治意識型態分析--兩岸國（初）中歷史教科書比較。臺北：五南。

謝銘賢（1998）。國中公民與道德教科書之政治社會化內容分析。國立臺東師範學院教育研究所碩士論文，未出版，臺東。

二、英文部分

Apple, M.W., & Christian-Smith, L. K. (1991). The politics of the textbook. In M. W. Apple & L. K. Christian-Smith (Eds.), *The politics of the textbook* (pp. 1-20). New York : Routledge.

Apple, M.W. (1976). Curriculum as ideological selection. *Comparative Education Review*, 20, 209-215.

Karatnycky, A. (2003). The anniversary freedom house survey. Liberty's advances in a trouble world. *Journal of Democracy*, 14(1), 100-113.

Kon, J. H. (1995). Teachers' curricular decision making in response to a new social studies textbook. *Theory and Research in Social Education*, 23(2), 121-146.

Yore, L. D. (1991). Secondary science teachers attitudes toward and beliefs about science reading and science textbook. *Journal of Research in Science*, 28, 55-72.

註釋

- 1 見臺北臺北市公民科輔導團所作〈臺北臺北市公私立高級中學九十學年度—主義、公民

- 及現代社會課程安排與各版本使用情形調查結果與分析》一文，http://w3.nhsh.tp.edu.tw/~citizencontent/share/2_1.htm。
- 2 該書依據 1996 年 6 月印發之《全日制普通高級中學思想政治課課程標準》編寫，重點加入中共十五大會議之內容，其高一分上下冊闡述馬克思經濟學與社會主義公有制；高二分上下冊宣導馬克思哲學與集體主義人生價值觀。
 - 3 楊順富(2000：14-15)依據 Easton 之政治系統理論，將政治內容分為四大類主題：政治典則、政治社群、政治策略、政治楷模。其中，政治社群指因具有共同意識、目標並按照政治分工集合而成的團體；政治策略則指權威當局所欲傳達使社會成員了解或遵循的現行政策或過去政策顯現的成就。
 - 4 教科書頁數、行數如下：「公民」2 龍騰版 30 頁、464 行，三民版 28 頁、544 行，南一版 35 頁、484 行；「公民」3 依次是：162 頁、2443 行，149 頁、2173 行，170 頁、3143 行；「三民主義」上冊：119 頁、2172 行，94 頁、1231 行，164 頁、1298 行；「三民主義」下冊：79 頁、1367 行，70 頁、822 行，87 頁、1130 行。大陸「思想政治」三年級全一冊共計 168 頁，3758 行。
 - 5 在 2003 年美國紐約「自由之家」(Freedom House)所公布的調查報告中顯示，臺灣政治權利的等級是 1，而公民自由等級為 2，屬於「自由民主」(liberal democracy)國家；另一方面，中國大陸則在政治權利等級為 7，公民自由等級為 6，屬於不自由的國家(Karatnycky, 2003：108)。
 - 6 本文所分析之大陸思想政治課教科書在改版時刪去了許多關於資本主義基本政治制度等知識，而改以「有中國特色的社會主義民主政治理論」為主軸，對於中國大陸本身的國家體制等教材特別重視(谷賢林、王敏洋，2000：48)。

教育資料與研究雙月刊

第 65 期 2005 年 8 月 頁 87-95

實作評量融入教學活動之探究：以數學科為例

陳怡玉

摘要

本文前半段主要在介紹實作評量如何融入教學活動，其流程為提供實作評量的作業、進行實作評量、提供回饋給學生、進行教學。由於要將實作評量融入教學活動，所以就需要實作評量的作業，故後半段介紹實作評量作業及評分規範的發展、編製。在實作評量作業編製的過程中，需考量「作業對學生而言是有趣且重要、情境是真實的、能引出重要的知識或技能、有清楚的引導語」，才能編製一份良好的實作評量作業。再來提供實際的例子供大家參考。最後針對教學上實施實作評量之優缺點進行討論。

關鍵詞：實作評量、評分規範

陳怡玉，臺南市文元國小教師

電子郵件為：tnbiolog@mail.tn.edu.tw

來稿日期：2004 年 1 月 3 日；修訂日期：2005 年 6 月 30 日；採用日期：2005 年 8 月 2 日

Performance Assessment Integrated into Teaching Activities: An Example of Mathematics

Yi-Yu Chen

Abstract

First, this article introduces how performance assessment integrated into teaching activities. The sequences are to provide performance tasks, to undertake performance assessment, to provide feedback to students, and to teach. Because performance assessment can be integrated into teaching activities, we need performance tasks. Second, this article introduces how performance tasks and score rubrics are developed and constructed. In the process of developing performance tasks, we need to consider : 1. The performance tasks are interesting and important for students. 2 The teaching and learning contexts are authentic. 3. The tasks can elicit desired knowledge and skill. 4. The tasks contain clear directions. Third, examples of performance tasks and score rubrics are provided. Fourth, merits and defects of using performance assessment in teaching activities are discussed.

Keywords: performance assessment, score rubrics

壹、前言

在快速變動的社會中，具備基本知識並不足以因應未來多元複雜的社會，所以我國於民國 90 年實施的九年一貫課程，強調需培養學生具備「帶著走的基本能力」，使學生能適應快速變動的社會。

課程改革要成功，教學與評量的方式一定要改變。Popham (1987) 指出評量取向的教學 (measurement-driven instruction) 是一個很好的方式，可以引導改革的成功。然而，傳統選擇題型式的紙筆測驗大都是評量學生的知識，根據傳統紙筆測驗取向作教學，將會對學生的學習造成傷害，使其降低高階思考技能 (higher order thinking) (Shepard et al., 1995)。所以，為了使學生具備帶著走的基本能力，另類評量取向的教學是必要的。

實作評量呈現一個真實的問題解決困境，並要求學生運用多種技能及策略來解決問題，這種評量能引導老師在教學上結合較複雜、統整的學習活動，並使學生的學習類推到真實生活 (Wiggins, 1989)。所以，實作評量取向的教學對學生的學習有較大的幫助。有研究指出，將實作評量融入日常的教學活動中，有助於學生的問題解決能力之提升 (Fuchs, Fuchs, Karns, Hamlett, & Katzaroff, 1999; Shepard et al., 1995; Woodward, Monroe, & Baxter, 2001)。

貳、實作評量如何融入教學活動

實作評量如何融入教學活動呢？根據作者任教的經驗及閱讀外國文獻 (Fuchs, L. S., Fuchs, D., Karns, K., Hamlett, C. L., & Katzaroff, M., 1999; Shepard et al., 1995)，

提出一些想法跟大家分享。

要將另類評量引進教學活動中，教師的教學方法首先要做改變，若還是像傳統一樣，以老師講述為主，學生只是被動的接受，而不能發表自己的想法或與同學討論，這樣的評量融入教學，對老師而言只是一分外加的工作，久而久之，他必然沒有意願實施實作評量，因此也無法達到課程改革的目標。所以，比較可行的方式是以學生為中心的建構式教學法 (甯自強, 1993)。

教師的教學方法改變了，接下來就是決定多久進行一次實作評量。實作評量的作業 (task) 有大有小，大者，可能需要花好幾週的時間才能完成；小者，只要一節課即可完成。根據國內數學課程的安排、教師在學校所負擔的工作，和國外的經驗 (Fuchs et al., 1999; Shepard et al., 1995; Woodward et al., 2001) 作考量，以每三到四週在課堂進行一次實作評量較佳。這樣的時間安排，除了讓老師有能力負荷，也讓學生有充分的時間根據評量結果的回饋作改進。

時間確定好之後，就是進行實作評量和將評量融入教學活動。以下分點敘述：

一、提供實作評量的作業

老師把實作評量的作業提供給學生，告訴學生，作業的目的除了決定它們成就的好壞之外，更重要的是在於了解學生學習的概況，以便老師能隨時提供適當的協助。作業的問題並非是課本、習作中問題的重現，故此作業要求學生運用思考，而非記憶來解決問題，並針對採用的方法作解釋。

二、進行實作評量

教師可根據評量的目的和作業的性質決定實作評量的方式要採個人或小組合作學習的方式。若作業的性質是複雜的，例如：弱

結構(ill-structured)的問題，則採小組合作學習的方式對低成就的學生幫助較大(Fuchs et al., 2000)。

三、提供回饋給學生

實作評量結束後，根據評分規範對學生的實作作業進行評分，並在作業上提供回饋訊息給學生。

四、進行教學

在進行實作評量後的隔天，老師將實作評量的作業問題重新呈現，並在黑板上解決問題（盡可能以較高深的技能解決問題）。問題解決後，根據評分規範的各個面向作說明，以讓學生了解好的表現其品質為何。

之後，將評完分的實作作業還給學生，讓學生討論，老師並針對個別學生問問題，以了解學生是否清楚老師所給的回饋訊息。

在清楚如何將實作評量融入日常的教學活動後，接下來就會面臨實作評量的作業及評分規範從何而來的難題。本文的後半段即針對實作評量作業及評分規範的編製做說明，由於 Danielson (1997) 對實作評量作業及評分規範的編製說明很詳細，所以本文主要以其觀點作敘述。

參、實作評量作業的編製

Rogers 和 Graham (2000) 指出「編製實作評量作業的第一步是先決定重要的焦點和目的」，也就是說要先決定學生在生活中持續會用到的重要能力或概念為何種。接下來將 Danielson (1997) 所敘述的編製重點，整理如下：

一、決定實作評量作業的大小

實作評量的作業有大有小，大型的作業要求學生花一個星期或更多時間才能完成，作業本身是複雜而真實的，需要學生統整來至各方的訊息。小型的作業比較像開放式的測驗問題，學生解決它並解釋理由，通常花費的時間是一節課或更少。到底所使用的實作評量作業是大或小，可根據目的及時間的限制來作決定。

二、良好實作評量作業的特徵

設計實作評量作業時，需考量以下數點方能研發出良好的實作評量作業。

- (一) 有趣且重要：問題必須有趣，對學生而言是重要的，他們才能全心投入作業中。
- (二) 真實的：我們希望學生所學得的知識技能能應用在真實生活情境中，所以實作評量作業最好能反映真實生活的情境，不要只是從實際情境中將問題抽離出來。
- (三) 引出重要的知識或技能：學生在完成作業時，必須能用到我們所要評量的知識和技能。
- (四) 有清楚的引導語(directions)：讓學生清楚的知道，在實作評量作業上他們必須完成什麼作品。為了避免因太長的引導語導致閱讀困難的學生無法發揮其應有的能力，所以越短的引導語越適當。

三、設計的過程

評量的目的及所欲評量的表現確定之後，就是實作評量作業的設計，設計的過程如下：

- (一) 根據表 1 實作評量作業設計稿，初步完成實作評量作業草稿。

表 1 實作評量作業設計稿

學科：	內容：
目的：	
作業標題	
簡略的描述作業（學生要做什麼和產生什麼作品）：	
對學生的引導語：	
用來評量學生作業表現的規準（criteria）：	

資料來源：研究者自行整理。

- （二）讓不同領域的專家檢視實作評量作業：讓內容專家檢視實作評量作業的優點是可以了解作業是否能有效的引出所欲評量的表現；讓非內容專家檢視實作評量作業的優點是可以了解作業的引導語對學生是否明確或模糊不清。
- （三）進行前導實驗：讓學生實際做初步完成的實作評量作業，以確定此作業真的能達到我們想要的目的。
- （四）修改實作評量作業：根據（二）（三）項所得的資料，修改實作評量作業。修改完的作業就可以準備設計評分規範。

肆、評分規範的編製

一般來說，用來評量學生作品的規準在實作評量作業發展時，即已確認，然而為了讓這些規準轉變成評分規範，就必須進一步

定義。Danielson（1997）認為評分規範的編製流程如下：

一、決定規準

首先必須定義表現的重要面向，和好的作品意義為何。

- （一）規準的類型（也就是表現的面向）：例如數學的正確性、方法、解釋.....等。
- （二）規準的數目：數目太多，太難使用；數目太少，不能提供適當的訊息給學生，以增強表現。那麼「規準的數目應當多少才適當呢？」，這個問題沒有固定答案，但是，很清楚的，表現的所有重要面向都應包含在規準內。

二、決定評分量尺的點數

偶數點比奇數點好，因為它阻止了評分在中間的傾向。

- (一) 區辨的數目：最被推薦的點數是 4 到 6 點。
- (二) 區分可以接受跟不可以接受表現的界線：例如在 4 點量尺上，"1 和 2 之間"或"2 和 3 之間"，都有可能是區分可以通過表現的那條線。
- (三) 給每一個點一個名稱：例如在 4 點量尺上，可以是 0、1、2、3 分，或是"新手 (novice)"、"精熟 (proficient)"、"模範 (exemplary)"、"了不起 (great)"。請記得不要給負面的名稱，如"不適任"。

三、表現水準的描述

- (一) 使用的語言是描述性而非比較性，最好每一個表現水準都有一個標竿 (anchor papers)。
- (二) 可以接受跟不可以接受表現間的界線要小心的描述。

一、實作評量的作業

班級：_____ 姓名：_____ 日期：_____

買文具

今年過年爸爸給你壓歲錢 600 元，爺爺給你壓歲錢 800 元，奶奶給你壓歲錢 600 元，你決定用這些錢去買下學期所需的學用品，於是媽媽在 1 月 21 日當天下午 5：00 帶你到大潤發買東西。買完學用品之後，已經 7：00 了，你決定利用壓歲錢到麥當勞買爸爸、媽媽、妹妹及自己的晚餐。

學用品價錢	
1 包鉛筆 (3 枝)	24 元
原子筆	10 元
1 包橡皮擦 (5 塊)	40 元
尺	8 元
立可帶	20 元
哈利波特筆記本	50 元
哈姆太郎筆記本	30 元
多啦 A 夢筆記本	40 元

四、進行前導實驗

把評分規範實際拿來評量學生的作品，我們才知道這樣的規範適不適當。

- (一) 評量抽取出來的學生作品：約 8 份作品，代表班上從最好到最差的反應。
- (二) 評分者間的一致性：針對兩個評分者對同一個學生給分的差異處進行討論，直到所有的差異都了解才停止。
- (三) 修改此規範（也有可能要修改作業）。
- (四) 確認標竿 (anchor papers)。

伍、實作評量作業及評分規範的範例

本人在國小任教，嘗試針對康軒文出版社（1993）所出版的三上數學科教材編一份實作評量作業及評分規範，供大家參考，希望藉此鼓勵大家將實作評量融入教學活動中，以提昇學生的學習。

麥當勞	
1 號套餐	109 元
2 號套餐	99 元
3 號套餐	99 元
4 號套餐	99 元
5 號套餐	119 元
6 號套餐	129 元
兒童餐	79 元

1 月 19 日～1 月 26 日學用品特價，所有的商品只有所標示價錢的一半。

◎請回答下面的問題，並將你的想法記錄下來。你可以使用文字、畫圖、數線、算式.....等方式，將自己的想法清楚的呈現出來，並解決問題。

（給分的標準分三方面，分別為了解題目的意思、計算的過程合理正確、表達清楚有條理。）

- (1) 你預計買哪些學用品呢？每一樣學用品的數量各是多少？這些學用品總共花了你多少錢？（因為你的筆、橡皮擦、筆記本在上學習已經用完，所以這是你一定要買的文具。）

評分標準	配分	得分
了解題目的意思	3	
計算的過程合理正確	3	
表達清楚有條理	3	

- (2) 買完學用品之後，你還剩多少錢呢？

評分標準	配分	得分
了解題目的意思	3	
計算的過程合理正確	3	
表達清楚有條理	3	

- (3) 你會為家人買哪些晚餐呢？這些晚餐總共花了多少錢？

評分標準	配分	得分
了解題目的意思	3	
計算的過程合理正確	3	
表達清楚有條理	3	

- (4) 若買完晚餐後還剩下 600 元，你會怎麼規劃這 600 元呢？請說明理由。

評分標準	配分	得分
了解題目的意思	3	
計算的過程合理正確	3	
表達清楚有條理	3	

二、評分規範

	了解問題	策略、推理、程序	溝通
3 分	對問題深入的了解，能確認解決問題所需要的數學概念和訊息。	- 使用有效的策略解決問題。 - 使用複雜的推理。 - 運用正確的程序解決問題並能獲得正確的答案。	- 詳細的解釋問題解決的過程；包含所有的步驟，以致於讀者不需要作推論。 - 使用數學表徵。
2 分	對解決問題所需要的數學概念有廣泛的了解。	- 使用策略解決問題。 - 使用有效的數學推理。 - 使用適當的數學程序。	- 清楚的解釋。 - 使用數學表徵。
1 分	解決問題的方法並不完整，對部分問題並不了解。	- 使用的策略對解決問題是部分有用的。 - 呈現部分數學推理的證據。 - 無法完整的進行數學運算。	- 不完整的解釋。 - 使用一些數學表徵。
0 分	沒有解決的方法，或解決的方法跟作業無關。使用不適當的概念或程序。	- 使用的策略對解決問題是沒有幫助。 - 沒有呈現數學推理的證據。 - 在數學運算上有很多錯誤，以致無法解決問題。	- 沒有解釋，或者解釋是跟問題無關而不被了解。 - 沒有或不適當的使用數學表徵。

資料來源：修改自 Kallick & Brewer (1997)。

陸、教學上實施實作評量之優、缺點

就實務上來說，將實作評量融入教學活動有其優、缺點：

一、優點

(一) 促使課程改革成功

我國於 90 學年度開始實施九年一貫課程，要讓課程改革成功，必須搭配教學與評量方式的改革，因此實作評量融入教學活動有助於課程改革的成功。

(二) 促使教學方式改變

實作評量融入教學活動可讓教學方式從

「教師為中心」轉變為以「學生為中心」，讓學生主動學習；透過有意義的建構，期許學生能習得統整的知識，而非片段、零碎的知識。

(三) 促使學生發展高階思考技能

實作評量之性質不同於客觀式測驗，它呈現一個真實的問題解決困境，學生必須運用多種技能和策略才能有效解決實作評量的問題，因此教學上實施實作評量有助於學生高階思考技能的發展。

二、缺點

(一) 教學時間不夠

雖然從多方面考量建議每三到四週實施一次實作評量，然數學課必須進行數學單元

的教學，於是作者只能利用彈性課程來進行實作評量。作者任教學校之彈性課程必須進行學校本位課程的教學、數學銜接課程的教學，有時還須配合學校行事從事活動安排，因此並無法完全依照原先安排時間進行實作評量教學。

（二）好的作業編製不易

雖然依照實作作業設計的過程即可完成作業的編製，但要編製一份良好的實作作業是費時的，老師必須對日常生活中有關數學的素材多加留意，除此之外，還可參考國外所釋出的實作評量作業，如此將有助於作業的編製。

（三）月考形式不改變，導致實作評量發揮的功能有限

月考題目偏向重現課本、習作，或練習卷上的問題，因此學生和家長在課餘時間多針對那些問題重複練習，而不強調數學概念的理解，故提高學生高階思考技能的功能有限。

參考文獻

- 康軒出版社（主編）（1993）。**數學（三上）**。臺北：作者。
- 甯自強（1993）。建構式教學法之教學觀-由根本建構主義的觀點來看。**國教學報**, 5, 33-41。
- Danielson, C. (1997). *A collection of performance tasks and rubrics: Upper elementary school mathematics*. Larchmont, New York: Eye on Education.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Karns, K., Hamlett, C. L., & Katzaroff, M. (1999). Mathematics performance assessment in the classroom: Effects on teacher planning and student problem solving. *American Educational Research Journal*, 36(3), 609-646.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Kazdan, S., Karns, K., Calhoun, M. B., Hamlett, C. L., et al. (2000). Effects of workgroup structure and size on student productivity during collaborative work on complex tasks. *The Elementary School Journal*, 100(3), 183-212.
- Kallick, B., & Brewer, R. (1997). *How to assess problem-solving skills in math*. Jefferson: Scholastic professional books.
- Popham, W. J. (1987). The merits of measurement-driven instruction. *Pbi Delta Kappan*, 68, 679-682.
- Rogers, S., & Graham, S. (2000). *The high performance toolbox : Succeeding with performance task, projects, and assessments*. Evergreen, CO: Peak Learning Systems.
- Shepard, L. A., Flexer, R. J., Hiebert, E. H., Marion, S. F., Mayfield, V., & Weston, T. J. (1995). *Effects of introducing classroom performance assessments on student learning*. Los Angeles : University of California, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing.
- Wiggins, M. (1989). A true test : Toward more authentic and equitable assessment. *Pbi Delta Kappan*, 70,703-713.
- Woodward, J., Monroe, K., & Baxter, J. (2001). Enhancing student achievement on performance assessment in mathematics. *Learning Disability Quarterly*, 24, 33-46.

兒童網路寫作學習社群實施之相關問題探討

張基成 李烟長

摘要

本研究運用已建置完成的國小學童網路寫作學習社群，做為輔助教師寫作教學以及學童課後輔助學習，以瞭解的實施情況與遭遇的相關問題。在教學實施上遭遇到一些困難與限制有：（1）學生發表的作品過多，授課老師批閱不及。（2）作品批閱無法顧及個別差異。（3）學生上網時間不足。（4）學生中文輸入不夠熟練。（5）寫作教材取得不易。（6）學生用假名註冊或重複註冊。（7）線上傳呼濫用。（8）寫作內容的真偽不易辨別。這些問題可供教師及相關單位參考。

關鍵詞：網路學習、學習社群、網路學習社群、社群網站、教學實施

張基成，國立臺北科技大學技術及職業教育研究所教授

李烟長，臺北縣淡水國小教務主任

電子郵件為：f10980@ntut.edu.tw；chang@mail.tsps.tpc.edu.tw

來稿日期：2004 年 10 月 19 日；修訂日期：2005 年 7 月 13 日；採用日期：2005 年 8 月 2 日

A Study on Implementation Problems of Web-Based Composition Learning Community for Kids

Chi-Cheng Chang Yen-Chang Lee

Abstract

This study used web-based composition learning community to assist teachers in teaching writing and kids in learning writing after class. Moreover, it explored implementation problems. Some problems encountered in implementation process include: (1) Presented works from kids are too many to correct by teacher. (2) Works are difficulty with correcting based upon individual differences of kids. (3) Time is inadequate to involve in online learning. (4) Skills of Chinese keyins are not dexterous. (5) Composition contents are difficult to obtain. (6) Kids use anonym to register or repeat registration. (7) Online calling is abused. (8) Plagiarism of writing content is difficult to identify. Those problems can be the reference to teachers and institutions.

Keywords: web Learning, learning community, web-based leasrning community, community website

Chi-Cheng Chang, Professor, Institute of Technological & Vocational Education National Taipei University of Technology

Yen-Chang Lee, Director of Academic Affairs, Taipei County Tamsui Elementary School

E-mail : f10980@ntut.edu.tw ; chang@mail.tsps.tpc.edu.tw

Manuscript received: October 19, 2004; Modified: July 13, 2005 ; Accepted: August 2, 2005

壹、研究背景與動機

資訊科技融入各科教學是目前國內中小學教育改革的重點之一。如何應用資訊科技的優勢，融入教學與學習的環境中，提高教學與學習的成效，是教育科技與資訊教育領域重要的課題。尤其今日網路科技的發達與進步，具有突破時間及空間的優點，使得學生的學習環境不再僅限於學校有形的校園；「同學」也不僅只是同班同學，可能是來自其他班，或是其他校的「學習夥伴」。網路化的學習環境，也因此有如雨後春筍般成立。然而，新的網路化的學習環境並不能保證教學或學習會更有效率，也不是要取代老師的角色，而是要設計適當的教學模式、學習策略，來輔助教師的教學以及學生的學習。

目前國小寫作教學存在有以下的一些困難：教師教學所需資訊不易獲得、教材互動性較低、批閱不易、個別指導不易、教學時數不足等；學生作品相互觀摩與回饋不易、發表機會較少、討論機會較少、創作與練習機會不多、參考資訊不足、專家諮詢與指導缺乏等。若能利用網際網路提供的開放式環境譬如網路教室、網路學習社群、網路互動多媒體教材、網路討論區等，以及其它輔助機制譬如線上批閱與評語庫、資源分享、線上觀摩、現上互評與回饋、線上發表與創作、小組合作創作、線上資訊搜尋、線上諮詢、線上反思等，當能彌補上述教學與學習的不足。尤其是網路學習社群可以涵蓋線上討論、線上資源分享、線上教材、線上觀摩與回饋、線上專家諮詢與診斷、線上搜尋等，是十分適合用來輔助學習寫作的環境。

因此本研究運用先前已建置完成的「國小學童網路寫作學習社群」，做為輔助國小

教師寫作教學，以及學童課後輔助學習與增長寫作知識之用，並增加同儕間寫作觀摩、欣賞、討論、創作的機會，以提升寫作能力。Al-Balooshi (2002) 有關於線上學習社群討論的研究結果就顯示，學生認為線上討論可改善學生的閱讀、寫作、理解能力。Jonassen, Peck, & Wilson (1999) 提到線上討論可以：(1) 遠距離多元群體辯論與合作工作；(2) 對於學習者發表與回覆的意見進行反思；(3) 讓不同類思考形成鷹架 (scaffolded)；(4) 學習以寫作表現自己意見等。朱錦鳳 (1994) 認為，電腦網路環境可以容易寫下或閱讀他人的訊息，方便分享意見與想法。Cohen & Reil (1989) 的研究指出，電腦網路環境可以加強寫作與句意表達的能力。吳明隆 (1998) 指出，相似詞、相反詞、破音字、別字等可藉由電腦軟體輔助學習並網路國語辭典輔助查詢語詞的意義、由來及其使用。林秋先 (1998) 也指出，電腦網路化的寫作環境可設計許多即時的線上寫作支援機制（譬如上一段所述），提供學生一個具互動寫作的情境與空間。這些優點是可以彌補傳統寫作教學與學習上的限制。

而網路學習社群在教師融入教學與學生輔助學習的實施過程中，必定會遭遇到一些問題，以及學生的使用情況、學習行為、學習方式等亦將影響其實施是否順暢成功。目前國內外大、中、小學的課程正式與非正式實施網路學習的情況已十分普遍，但相關研究大多集中於系統的開發製作或評鑑，較少見到有關於實施情況、實施方式、教師教學運用策略、學生學習方式等相問題的探討（此類相關研究文獻非常少）。網路學習或教學固然具備傳統教學所無法獲致的優勢，然而其在運用或實施時，仍具備相當程度的

困難與限制，譬如：教師教學負擔增加、學生學習負擔增加、教師與學生角色的調適、教師與學生的參與意願等（張基成、唐宣蔚，2001）。

本研究之「國小學童網路寫作學習社群」在建構與實施之後獲得一些經驗與心得，希望對學校實施網路科技融入各科教學及網路學習能提供一些啓示。根據上述研究背景與動機，本研究的目的為瞭解「國小學童網路寫作學習社群」的實施情況與過程、以及遭遇的困難與相關問題。由於篇幅所限，本社群網站之學習成效將於另一專文「網路學習社群網站之評鑑與效果分析」中描述，本文主要探討社群網站「實施」的經驗，包括實施情況、過程、困難等，故學習成效並不在本文討論範圍之內。

貳、文獻探討

一、國小寫作教學的實施現況與困境

國語科教學是各科學習的基礎，國語科若學不好，將影響其他科目的學習，所以在所有科目當中，授課節數以國語科最多，約占 25%。而其中的作文課，每週兩節，共八十分鐘。蔡文杰（1999）即指出，語文科的學習是一切學科的基礎，其教學目的主要是培養學生的語文能力，而語文能力中真正能顯現出創造性的表達能力，多屬說話與作文。目前寫作教學絕大多數都是由國小級任教師擔任教導，但由於國小級任教師除了教授許多學科之外，還要兼任許多行政工作，以致工作繁重，故真正能在課堂上教導寫作方法的老師並不多。許多任課教師往往基於多一事不如少一事的心態，對於作文教學缺少適當的指導，而任由學生自由發揮或抄襲作文範本（蔡文杰，1999）。並且將作文課

的進度局限在一學期幾篇文章，以應付學校的抽查。而國小作文課的方式，大部分都是老師指定題目，作簡單講解及導引後，由學生自由發揮。寫完後由老師批改給予成績和評語，或有公布優良作品，供其他同學觀摩學習。而在同學互相觀摩作品上，也受到相當的不便。因此缺少有系統的寫作方法教學，教學時數不夠，寫作練習的次數不足，觀摩同學優良作品太少等，以致學生的寫作能力進步很少，而許多家長也就因此把孩子送至才藝班學習寫作。

現行的國語科課程標準是於民國六十八所頒訂的，歷年來雖經過幾次的修訂，但修改的幅度並不大。從國小高年級國語科教學目標中，在作文方面的有：

- （一）指導兒童以自己的語言文字來表達自己的思想；並對自己的言論勇敢負責。
- （二）指導兒童精讀第五、六學年國語課文，閱讀課外讀物，注重綜合文章內容，挈取綱領，推取含義，以增強欣賞的能，和寫作的技巧。
- （三）指導兒童寫作各體文章，達到文理通順，層次分明的程度。

而在國語教學內容方面，作文類的內容有：（1）實用文的寫作。（2）讀書報告的寫作。（3）各體記敘文的寫作。（4）簡單說明文、議論文之寫作。（5）壁報的編寫。（6）演說辯論的紀錄。（7）演說的撰擬。（8）學級和學校新聞稿的撰寫。（9）辯論稿的撰擬等。由此可知，國小作文的目標及教學內容洋洋灑灑，然而在實際的教學上，能做到，可說是少之又少。

而最新頒布的九年一貫新課程則以「課程綱要」代替「課程標準」，藉以降低教育部對課程實施的規範與限制，給予各校及授

課老師更多的專業自主空間。強調學生基本能力的培養，注重生活實用性，培養可以帶得走的基本能力。從個體發展、社會文化及自然環境等三個面向，提供「語文」、「健康與體育」、「社會」、「藝術」、「數學」、「自然與科技」及「綜合活動」七大學習領域。高年級每週授課節數也從 35 節降到 28 節，這對目前寫作教學時數不足的問題，無疑是雪上加霜。

根據 Dupuis, Lee, Badiali & Askov (1989) 所提出的「過程導向式」寫作教學模式，其寫作教學策略之一為：同儕修改(讓學童互相討論其作品，修改的重點以內容與段落組織為主)、發表分享(挑選佳作刊登學生刊物或做共同欣賞)。這在傳統的教室環境固然不難達成，但隨著知識的爆炸與資訊的擴充快速，學生上網尋找寫作資訊已是無法避免，因此藉助網路平台進行同儕修改、發表分享，將更能方便達成。

二、網路學習社群的困難與挑戰

Kearsley (2000) 認為線上學習社群的挑戰之一為大部分的教師缺乏主持協調與引導輔助的技巧，這也是教師進行線上教學前需接受教育訓練的重要內容之一。Al-Balooshi (2002) 指出，教師須付出比傳統教室課程更多的努力與時間在管理線上課程、了解學生的參與情況、參與討論並回覆每一個學生的問題等工作上。Hann, Glowacki-Dudka, & Conceicao-Runlee (2000) 也指出時間管理是大部分線上學習者的障礙。Stratfold (1998) 亦提到時間壓力是大部分線上學習者常會面臨的問題；同樣地，為了提供線上討論的即時回饋，線上教師也有時間壓力。Kearsley (2000) 認為如何讓參與者能持續討論；參與者常會張貼內容於不適合的主題或次主題內，使討論次序錯亂等皆

常見的問題。Palloff & Pratt (1999) 認為線上學習社群成功運作的關鍵因素為誠實、快速回應、相關/真實/切題、尊重、開放/資訊公開、及授權/自主，缺少其中任一因素，則學習社群無法運作順暢。Jonassen, Peck, & Wilson (1999) 認為習習社群內線上討論是否能持續進行，端視參與者是否具足夠的自主性、責任感、學習動機與意願。學習動機是線上學習社群成功的一個關鍵因素，而努力又是學習動機的關鍵。另外，教師的支援與引導亦影響線上學習社群的成功。

參、研究設計與實施

一、研究方法

以問卷調查、深入訪談、網路學習記錄（含線上表現積分）方式，瞭解授課教師與學童對於系統於教學運用與實施方式上的意見反應。首先透過學習者分析問卷瞭解學習者的學習特性，如寫作能力、電腦經驗、上網學習經驗、學習態度等；另外也調查系統實施時所有可用的資源及限制。如軟硬體設備、經費、場地、人力、時間等。於系統實施結束時，請學童填寫對於系統實施的意見反應與學習自我評估的李克特五等第問卷。另外亦根據學童網路學習的表現（線上積分）從高、中及低三組隨機挑選各三位（共九位）進行訪談，以瞭解實施時學生遭遇到的問題等。

利用系統提供的「網路學習紀錄」，分析學童在社群中的參與表現，如積分、登入的次數、發表作品的篇數、同儕互評次數、好站好書推介次數、及參與討論的次數等，以瞭解學生的線上學習狀況。但此線上表現積分僅做為檢視學童線上學習情況之用，並未計入期末寫作分數。

二、研究實施對象

以淡水國小六年級學生為系統實施的對象，於作文課與課後時間要求學生上網參與系統的討論與發表等學習活動，並由系統記錄學生的使用情形，來瞭解學生學習的狀況及系統使用的情形。在實施之前學生學習電腦的時間都已經有一年以上的學習經驗。

三、實施方式

本系統實施的方式有兩種：一是學生課後自學，一是融入教室寫作教學，也就是由授課老師指導學習，二者並行實施。

學生課後自學是指學生利用課餘的時間，自行上網參與學習的活動，如利用平時下課時間透過教室電腦上網，中午午休時間在電腦教室上網，或於家中利用數據機上網等。學生上網後可依自己的興趣及速度自由進入各個主題學習，例如到「公布欄」認識「每日一辭」、回答「有獎徵答」的題目；到「學習補給站」學習寫作的各種技巧及範文；到「發表欣賞區」欣賞同學的文章或發表自己的文章；到「交流園地」參與「專題

討論」或「接寫故事」；到「挑戰達爾文」透過線上遊戲來認識寫作知識等。

融入教室教學並由授課老師指導學習，是指老師利用本系統作為寫作課的教材，在電腦教室進行寫作教學活動。老師可利用「教師工作坊」的「寫作教材」，或「學習補給站」內的教材，以電腦網路廣播的方式進行寫作教學活動。老師不需要再印製講義，可減少紙張浪費及準備教材的時間。老師透過螢幕廣播的方式，可容易呈現多媒體的寫作教材，如聲音、圖片、動畫、影片等，並可用滑鼠在螢幕指出重點所在，加深學生的記憶，增強學習效果。學生在老師講解說明後，直接在網路上發表作品。首先將文章草稿打在小組筆記本中，然後由同組的同學幫忙檢查，然後自己再檢查，修正之後，確認沒有問題，再發表到「作文欣賞」區中。

學生完成作品後，老師可要求學生在網路上觀摩同學的作品，並給予同學評語，以此來增加同學之間的學習互動。若是學生在課堂中沒有完成，可在課後繼續將未完成的文章完成。其教學程序如圖 1 所示。

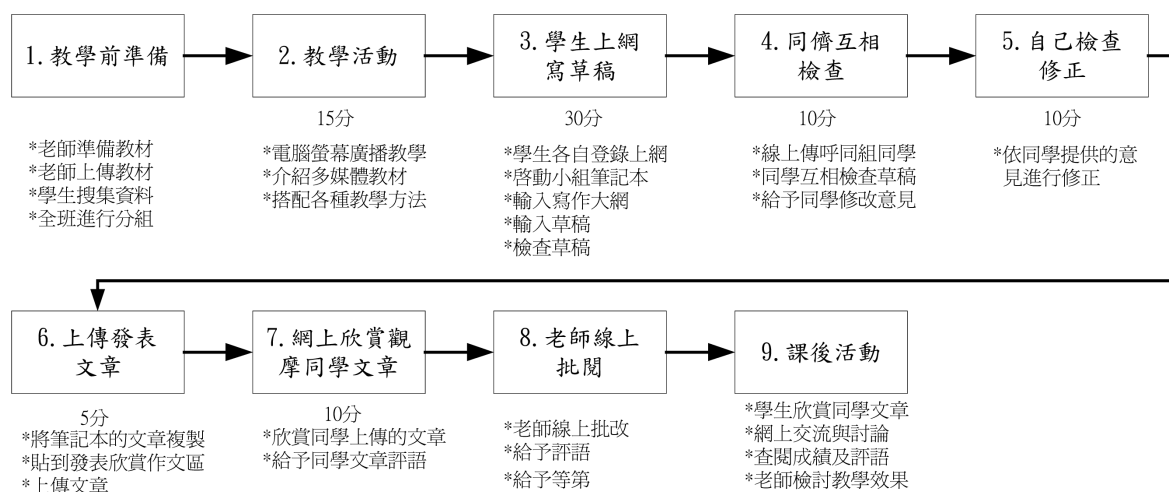


圖 1 網路寫作教學融入教室教學程序圖

資料來源：研究者自行整理。

而在老師批改學生文章方面，只要有可上網的環境，老師可隨時隨地進行批改的工作，例如要在家中批改，不必抱著笨重的簿本回家，直接連上網路即可進行。老師批改過的文章，學生可立即在網路上看到自己得分及評語，如此大大提昇了批改的效率。

四、學習活動

在設計網路上的學習活動時，若能配合課堂活動，提供適合的學習主題與活動以作為輔助學習，並利用網路開放性的特色，結合網路上豐富的資源與來自各地的參與者共同參與學習活動，相信如此將能使網路的特性發揮至最大，並且對兒童的學習將大有助益（楊昭儀，1999）。根據上述原則，為了配合課堂活動及提供學生自學，本系統的學習活動設計分成兩種：一是研究者所設計的學習活動，適用於所有參與社群的學生；另一種是由授課老師所設計的學習活動，適用於教師所教導的班級學生。

在研究者設計部分，為提高學童對社群的參與及興趣，由小老師負責發布每日一辭，讓每天上站的社群成員，一進站就可學習一個新的成語；每週發布一次有獎徵答，由小老師先行搜集語文相關的問題，然後張

貼在網路上，讓學童進行腦力激盪，在線上回答，一週後公布參考答案；由小老師負責討論區的引言，鼓勵學童參與討論，這正是學習社群的特色之一。並由小老師協助管理討論區的文章，擁有刪除不當文章的權利。鼓勵學童觀摩同學發表的作品，並給予評語等，來達到社會學習的效果。

在授課老師設計部分，老師帶學生到電腦教室上作文課，以螢幕廣播的方式，來介紹「學習補給站」的內容，或介紹授課老師張貼的「寫作教材」。而在老師講解完畢之後，交代學童作業活動，例如要求以小組合作創作的方式，相互討論，透過系統的小組筆記本，來互相檢查草稿，完成之後，再發表到「發表欣賞區」，最後要求學童在網路上觀摩同學的作品，並給予評語等。

肆、結果與討論

一、學習社群之參與情況

在參與人數方面，本系統在未對外界（校外）公開網站的情形之下，短短不到三個的時間（3/25-6/15 計 83 天），本系統共有 347 人註冊。而來訪人數累計也突破一萬七千人，詳如表 1 所列。

表 1 國小學童網路寫作學習社群註冊人數與來訪人次統計表（83 天）

身份別	註冊人數	註冊人數身份分佈百分比值	來訪人次	來訪人次身份分佈百分比值	平均每人到訪次數	平均每天到訪次數
校內學生	273	78.7%	13708	78.8%	50.21	165.16
校外學生	32	9.2%	967	5.6%	30.22	11.65
校內老師	20	5.8%	1143	6.5%	57.15	13.77
校外老師	8	2.3%	210	1.2%	26.25	2.53
學生家長	2	0.6%	51	0.3%	25.5	0.61
其 他	12	3.4%	322	1.8%	26.83	3.88
訪 客	*	*	1002	5.8%	*	12.07
合 計	347	100.0%	17403	100.0%	47.27	209.67

註：*無法得知

資料來源：研究者自行整理。

從上表可知本社群主要參與的成員為校內的學生，共有 273 人，佔全部註冊人數的 78.7%，校內老師 20 人，佔全部註冊人數的 5.8%。校內師生合計 293 人註冊，佔全部註冊人數的 84.5%，為本社群的主要成員。而在平均每人到訪次數方面，也以校內老師平均 57.15 次及校內學生 50.21 次最高；平均每天到訪次數方面，以校內學生每天 165.16 次及校內老師 13.77 次最高。由此可知，校內師生不僅為本社群的主成要成員，也是參與社群活動最積極的成員。

二、線上討論與作品發表之情況

在學生參與討論與發表作品方面，「發

表欣賞區」共有造句 546 句，短文 51 篇，作文 247 篇，小組創作 5 篇。「交流園地」的故事接力共有 195 篇，討論專欄共有 1059 篇討論文章（其中 31 篇主題，平均每一主題有 33.16 篇），好站介紹共 67 個，好書介紹共有 81 本等，心情留言部分，共累計了 125 筆。詳如表 2 所列。

由表 2 可知學童「討論專欄」的參與情況最高，共發表 1059 篇數，平均每位學童 3.47 篇。其次為「發表造句」，共有 546 句，平均每位學童 1.79 句。這些在學童第一次參與且自願參加的情況下，已算是相當不錯的成果。

表 2 國小學童網路寫作學習社群學生線上討論與作品發表統計表（83 天）

發表作品項目	總發表篇數	平均每位學生發表篇數	排序
造句	546	1.79	2
短文	51	0.17	8
作文	247	0.81	3
小組創作	5	0.02	9
故事接力	195	0.64	4
討論專欄	1059	3.47	1
好站介紹	67	0.22	7
好書介紹	81	0.27	6
心情留言	125	0.41	5

註：以校內與校外 305 位學生計。

資料來源：研究者自行整理。

三、對學習活動的喜愛

根據問卷調查的結果（如圖 2），學童最喜歡的線上活動為榮譽榜公告，其次為有獎徵答，都是具有吸引力的活動。第三為每日一辭，顯示學童喜愛有變化常更新的內容；第四為對同儕發表的作品進行互評，學

童可以透過互評觀摩與欣賞同儕的作品。最不喜愛的線上活動為教材瀏覽，顯示枯燥靜態的內容較不引起學童的興趣；其次為討論分享、搜尋資料、與故事接力等需要使用頭腦思考與耗費時間的活動，也較不吸引學童參與。對語文遊戲挑戰的喜愛則居於中間程度，則值得進一步探討原因。

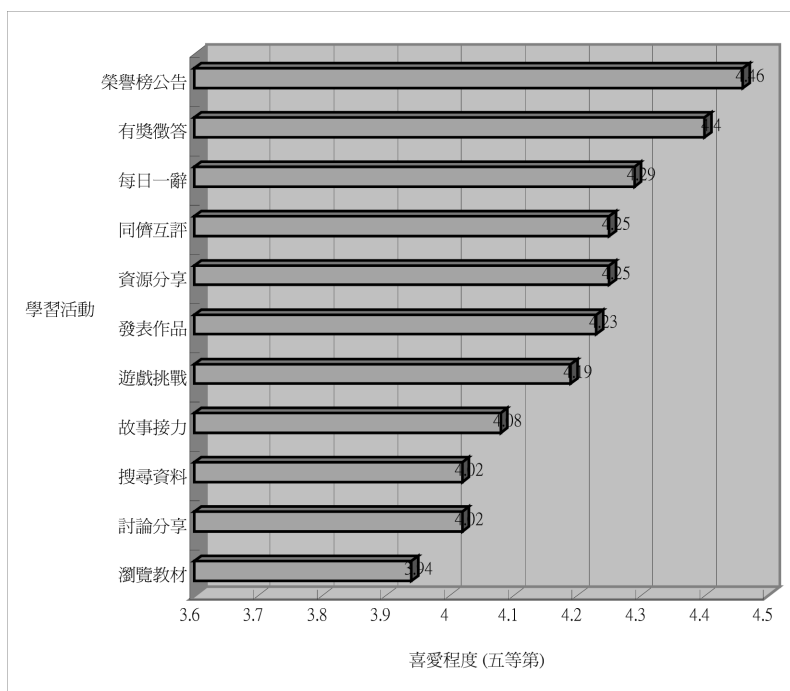


圖 2 學習活動喜愛的平均點數

資料來源：研究者自行整理。

四、實施時所遭遇的困難與限制

根據系統實施的過程中，授課老師及學生的反應、系統的相關學習紀錄、以及研究者的線上觀察結果，發現的困難與限制如下：

（一）學生發表的作品過多，授課老師批閱不及

本系統在實施之後，陸陸續續有不少學生的作品發表，而在只有兩位授課老師參與的情形之下，批閱的速度緩慢，尤其以造句最多，批改不及，造成授課老師額外很大的負擔，學生也因發表的作品久未被批閱而有抱怨。

其他如好站、好書的審核、參與討論等，都對授課老師造成不小的工作負擔。因此如何減少教師的工作負荷，如增加授課老師、設置線上助理、增加系統自動化功能

等，是非常需要的。

（二）作品批閱無法顧及個別差異

本系統在實施之後，鼓勵六年級學生自由上網參與學習活動，所以每班（共十班）都有學生參與。然而在只有兩位授課老師的情形之下，對於非自己班上的學生並不認識，因而對學生的作文程度並不明瞭，以致在批改時，無法顧及個別差異，給予適當的分數及評語，只能依一般的標準來進行批閱。

（三）學生上網時間不足

學生上網的時間除了中午午休時間（半小時）在電腦教室上網，平時下課時間（每次十分鐘）在各班教室上網之外，還有放學回家後利用數據機上網。然而目前家中有上網設備的學童並不多，以致上網的時間受到限制，使得家中無法上網的學童在參與學習活動的時間上並不足。

（四）學生中文輸入不夠熟練

學生在參與線上學習活動之前，利用電腦打字的機會並不多，所以打字技能並不熟練，研究者在電腦教室實地觀察到時常有學生舉手發問有關注音輸入、標點符號輸入的問題，以致大部分的學童在中文輸入時速度過慢，進而影響作文發表與上網討論的意願。

（五）寫作教材取得不易

雖然坊間寫作教材很多，但是為避免觸犯著作權問題，故不能直接引用。必需自己編寫作教材或是蒐集坊間教材加以重新整理改寫，但這些方式都必須花大量的時間來編寫，在有限的人力及時間之下，實在相當困難，所以本系統所提供的教材仍有待充實。

（六）學生用假名註冊或重複註冊

由於本系統的註冊的方式是由使用者以線上的方式申請，所以系統對於以假名註冊並無法過濾。又進入本系統必須帳號及密碼，而經常有學童忘記帳號或密碼而無法進入，雖然本系統有提供查詢密碼的功能，但是此功能是由系統將密碼直接以電子郵件的方式寄到學童的電子信箱中，因學童收發電子郵件的技能並不純熟，以致有些學童無法收到密碼，而會有重複註冊的情形。這些重複註冊的資料都必須由管理者在系統上過濾後進行刪除。

（七）線上傳呼濫用問題

本系統設有線上即時傳呼的功能，學童可立即傳話給同時於站上的同學。但在系統實施之後，根據研究者觀察發現以及學童的反應，有些學童為了好玩會利用此工具來干擾其他同學，例如不斷傳呼同學，影響其他學童的學習及發表等。

（八）寫作內容的真偽不易辨別

本系統在實施之時，鼓勵學童自由發表創作，學童可自訂題目來創作文章，然後由授課老師負責批閱。但在實施之後，卻有學童反應某某同學發表的文章抄襲寫作範本，或是複製別的網站上的文章，因而造成授課老師在批改學生文章時，不僅要看內容，還要去辨別文章是否為學生的原作，這些在師生（有些是別班學生）互不認識及授課老師人力不足的情況下，使得批閱工作的進行更加困難。

陸、結論

一、學習資源的提供與作品的發表應當建立審核批閱制度

本系統鼓勵學童介紹好書及介紹好站，與大家共同分享，以及鼓勵大家發表作品，如造句、短文、作文。但在實施時，發現學童會介紹與語文學習無關的網站，或發表的句子或文章不符規定的情形發生，在目前系統並無法檢查其內容的情況下，本社群設有作品審核批閱制度，所有學童發表的作品全都必須經過授課老師的審核批閱，審核批閱沒有問題之後，才會將作品保留在社群中，供大家觀摩與欣賞；反之，不合規定的作品，就會被刪除。雖然當學生在社群發表作品或提供資源後會立即顯示在網頁上，但在作品的後面都會顯示「未批閱」或「未審核」的標註，來顯示這些作品尚未經老師的批改或審核。

本制度在系統實施時，很受到授課老師的肯定，都認為可達到過濾作品的功效。而學生發表的作品或分享的學習資源，也都期待老師趕快審核或批閱，因為他們都急於想知道自己可得到什麼等第，老師會給他什麼評語等。這些證明，學習社群的資源分享與

作品提供的機制，必須搭配審核制度來實施，才能發揮應有的功效。

二、授課老師評量學生作品遭遇許多困難

學生在社群發表的作品，如造句、短文、作文等，都需要經授課老師的批閱，給予分數及評語。雖然本系統提供線上批閱系統，授課老師可以在線上使用系統提供的批閱工具，如評語資料庫，點選給分等，但是文章的內容仍須一一去閱讀，因此增加授課老師的負擔。尤其本系統在實施之時，學生發表作品相當的踴躍，作品數量相當多，而造成授課老師很大的負擔。再加上許多學生授課老師並不認識，以致於他們的作文程度，授課老師並不清楚，以致無法依個別差異，給予適當的分數及評語。甚至還有學童爲了積分，而去網路上複製其他學校學生的作品，發表到本社群中。因此授課老師在評量學生作品時會遭遇到許多困難。

三、寫作十分適合利用網路學習，可彌補傳統學習的不足

透過本系統的設計、實施與評鑑，可得知藉由網路的特性，突破時間與空間的限制，很適合學童進行寫作學習。例如學童可隨時隨地，在網路的環境中，學習寫作知能、與同學討論問題、向老師請教疑難、觀摩同學的作品，以及發表創作的文章等。更可藉由電腦多媒體的效果，來學習成語、寫作練習等；藉由電腦輔助教學軟體學習相似詞、相反詞、破音字、別字等；應用網路國語辭典學習生詞查詞，瞭解語詞的意義、由來及其使用等等（吳明隆，1998）。而這些優點，恰好可彌補傳統寫作學習上的限制與不足，如學校上課時數不足、練習太少及觀摩同儕作品不夠，以及傳統寫作教材單調與

缺乏互動等。不過在實施之時，還必須搭配適當的學習策略，才能真正提高學習效果。

四、教師的積極參與會提高學生對社群的向心力

從本系統的實施中，觀察學生上網參與學習的情形，得知有參與社群活動的老師，該班的學生對社群的參與也比較積極，參與的人數也比較多；反之，若是老師沒有參與社群活動，該班的學生對社群的參與度較低，參與的人數也比較少。顯示學校老師的參與程度對學生參與社群的向心力有很大的影響，老師若是積極參與，該班的學生也會比較積極參與社群的學習活動。因此鼓勵老師積極參與社群活動，是提高學生對社群向心力的有效方法之一。

參考文獻

- 朱錦鳳（1994）。電腦網路的應用及在教學上的評估。**教學科技與媒體**，17，24-28。
- 林秋先（1998）。國小網路寫作教學之研究。國立臺南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 張基成、唐宣蔚（2001）。大學網路學習社群之教學實施策略及相關問題研究。**教學科技與媒體**，56，50-64。
- 楊昭儀（1999）。國小兒童網路學習社群之設計與發展研究－以淡水紅樹林的自然生態為例。淡江大學教育資料科學研究所教學科技組碩士論文，未出版，臺北。
- 蔡文杰（1999）。巧思點新妝－小作家的創思天空。**國民教育**，39（5），72-79。
- 吳明隆（1998）。國小網路應用教學的瓶頸與發展方向。**資訊與教育**，66，40-46。
- Al-Balooshi, F. (2002). The role of discussion rooms in developing e-learning community: The experience of university of Bahrain. In *Proceedings of International Conference on Com-*

- puters in Education* (pp.1241-1244), Los Alamitos, CA: IEE Computer Society.
- Cohen, M. & Reil, M. (1989). The effect of distance audiences on students' writing. *American Educational Research*, 26 (2), 143-159.
- Dupuis, M. M., Lee, J. W., Badiali, B. J., & Askov, E. N. (1989). *Teaching reading and writing in the content areas*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company.
- Hann, D., Glowacki-Dudka, M., & Conceicao-Runlee, S. (2000). *147 Practical tips for teaching online groups: Essentials of web-based education*. Madison, WI: Atwood.
- Jonassen, D., Peck, K., & Wilson, B. (1999). *Learning with technology - A constructivist perspective*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, Inc.
- Kearsley, G. (2000). *Online education: Learning and teaching in cyberspace*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Palloff, R., & Pratt, K. (1999). *Building learning communities in cyberspace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Stratfold, M. (1998). Promoting learner dialogues on the web. In Marc Eisenstadt & Tom Vincent (Eds.), *The knowledge web: Learning and collaborative on the net*. Loondon, UK: Kogan Page.

教育資料與研究雙月刊

第 65 期 2005 年 8 月 頁 108-125

教育學門中課程領域二本 SSCI 期刊評介

陳鏗任

摘要

在東亞地區，社會科學引文索引（SSCI）已然變成學術卓越的重要指標。本文旨在討論課程領域中名列 SSCI 的兩本重要期刊，分別是《課程探究》（Curriculum Inquiry）季刊與《課程研究》（Journal of Curriculum Studies）雙月刊。第一部分，作者對於這兩份期刊的背景資料與屬性做一簡要介紹：《課程探究》季刊一年出版四期，由加拿大多倫多大學安大略教育研究所主編；《課程研究》（Journal of Curriculum Studies）雙月刊一年出版六期，由伊利諾大學香檳校區的課程與教學系主催，兩份期刊都依循嚴謹的同儕審查流程。第二部分，作者檢視了近三年來（2003-2005）中的研究論文與重要議題。概略言之，兩份期刊都以登載原創性、有參考價值、對課程研究領域有所貢獻的文章為導向，諸如課程的歷史回顧、哲學分析、國際比較、政策觀察等文類都在蒐羅範圍；而相關的教學理論、師資培育與發展、評量與評鑑、學校教育省思等主題也在收受之列。最後，針對觀察所得的問題、趨勢與可能發展，作者提出檢視這兩份期刊之後的結論與對我國之建議。

關鍵詞：教育研究、社會科學引文索引、課程探究、SSCI

陳鏗任，國立臺灣師範大學教育學系博士候選人

電子郵件為：fallwind@ed.ntnu.edu.tw

來稿日期：2005 年 2 月 2 日；修訂日期：2005 年 4 月 16 日；採用日期：2005 年 8 月 2 日

An Introduction for Two Curriculum Journals in SSCI

Ken-Zen Chen

Abstract

In Eastern Asia region, Social Sciences Citation Index (SSCI) has become an important indicator for academic excellence. This essay aims at discussing two curriculum journals in SSCI, including Curriculum Inquiry and Journal of Curriculum Studies in recent years. Firstly, the author makes a brief description to figure out the characteristics of the two journals. The “Curriculum Inquiry” is published quarterly, which is held by Ontario Institute for studies in Education, University of Toronto, Canada ; the “Journal of Curriculum Studies” is published bimonthly, which is held by Department of Curriculum & Instruction, University of Illinois at Urbana-Champaign. Both of them are subject to a peer-review process. Secondly, hot issues, research articles, and citation reports are reviewed. In general, the two journals publish original, referential contributions on all aspects of curriculum studies, including those derived from historical, philosophical, comparative and policy-related investigations. Pedagogic theory, teacher education and development, assessment and evaluation, and present state of schooling are also included. Lastly, suggestions and further studies are proposed as references. After the discussing the research developments, trends and problems, the author proposes some suggestions for conclusion.

Keywords: educational research, Social Sciences Citation Index (SSCI), curriculum

壹、前言

近年來，臺灣學術界日漸重視其研究在國際期刊評選指標上的表現，積極將研究成果向國際期刊發表，在學術評審機制上也把SCI、SSCI、EI等指標期刊的發表量，視作研究機構在學術能力上的表現指標。雖然在評鑑過程當中，針對於指標運用不公允、誤導我國原不充沛的學術人力研究方向等問題，成為目前學界的爭議話題，但是臺灣畢竟是學術後進國家，在科學研究中需要不斷的與主流群體溝通，卻也是不爭的事實。

在教育學門中，名列SSCI的期刊共有171種（高建民：2005：153-156），除去綜合性研究導向的期刊之外，課程領域的專門期刊共有兩個：《課程探究》（Curriculum Inquiry）以及《課程研究》（Journal of Curriculum Studies）。本文首先對這兩份期刊的背景資料作一說明，並以2003-05這三年所出版的稿件內容作進一步的分析，歸納出課程探究之趨勢，並提出本研究之建議。

貳、期刊簡介

首先，本文擬說明所選取的這兩本期刊，其設刊之宗旨與歷史沿革、出刊時間、文章種類、與投稿審查指南等背景資訊。

一、《課程探究》（Curriculum Inquiry）

《課程探究》季刊一年出版四期，目前由加拿大多倫多大學安大略教育研究所主編，紙本期刊交由Blackwell印行，電子期刊則收錄於Blackwell Synergy、EBSCO host、SwetsWise、WOS等全文資料庫當中，期刊的官方網址為[http://home.oise.](http://home.oise.utoronto.ca/~ci/)

[utoronto.ca/~ci/](http://home.oise.utoronto.ca/~ci/)。

《課程探究》由加拿大多倫多大學安大略教育研究所在1968年創刊，稍早於《課程研究》而成為第一本課程領域的主題期刊，至今在稿源、審查委員與讀者



上都已臻國際化的規模，也成為許多讀者探討課程理念實務不可或缺的來源¹。

關於定名為《課程探究》的理由，乃是因為編輯群們認為課程是一個「探究的領域」（an area of inquiry），他們要超越傳統對課程只是討論「應該教什麼」（what should be taught）的印象，給予課程更寬廣的詮釋。因此，除了應該教什麼之外，教學策略、教材批判、計畫組織、學校行動研究方法與實踐等主題，都是受歡迎來稿的範圍（OSIE/UT, 2005）。

在文章分類上，《課程探究》分成社論（editorial）、研究論文（articles）、對話（dialogue）、書評（book reviews）。對話這個專欄，主要是提供給針對當期論文的閱讀者，產生回應與延伸討論的園地。此外，針對重要的議題，《課程探究》也會整理成系列文章（special series）以饗讀者，例如2003~05年的就以多元文化主義作為橫跨三年的系列文章。此外編輯也會不定時的刊載觀察站（observations）、重要回顧（critical review）等專欄，作為引領課程思維風潮、刺激學術活力的起始點。

在投稿要求上，《課程探究》目前只接受紙本投稿，將五份拷貝寄送給F. Michael Connelly（他們不反對寄一份電子檔案備查）。在參考文獻格式上，《課程探究》採

取芝加哥第 14 版，國內習於 APA 格式的讀者便需要多加留意了²。除了引註格式和排版要求之外，《課程探究》另外要求在書評的投稿上，不歡迎僅是摘要描述的稿件，而希望能夠對書籍的觀點、立場、方法做出深入討論，能引領讀者在閱讀該書中獲得啓發的文章。

二、《課程研究》 (Journal of Curriculum Studies)

《課程研究》
雙月刊一年出版六
期，目前由伊利諾
大學香檳校區的課
程與教學系主催，
紙本期刊由 Taylor
& Francis 印行，電
子期刊則收錄於
EBSCO host、
SwetsWise、WOS
等全文資料庫當

中，期刊的官方網址爲 <http://faculty.ed.uiuc.edu/westbury/JCS/>。



《課程研究》的創刊發生在 1968 年 11 月的英國伯明罕大學（University of Birmingham），創刊時由英國的 Lawrence Stenhouse 與美國的 John Goodlad 共同發起號召。60 年代晚期，英國的後期中等學制正朝向綜合中學發展，各種新訂的國訂課程也陸續出台，英國的教育學界有感需要一個課程理念探討散佈的平台，因此《課程研究》便在大老的發起下順利成刊。隨著英國的課程改革被過去殖民地新興國家（如加拿大、印尼、澳大利亞等）的爭相仿效之下，課程探究的範圍也隨之擴大到整個英語系世界，包括美國；到了 70 年代之後，由於德國與斯堪地那維亞地區的投稿者日漸增加，

《課程研究》的編輯群開始承認到課程探究的地域，不能再僅限於英語世界的經驗，故而轉變了編輯取向，也曾經以西班牙文、葡萄牙文來發刊，以促成跨文化、跨國界的課程對話作為設刊目的（Westbury, b2005）。

在文章種類上，《課程研究》收錄一般性的研究論文（articles）、論文評論（essay review）、書籍介紹（reviews）、以及對立文章（Op-Ed）。所謂對立文章意指有意願的投稿者，可以在看到《課程研究》所發表的文章後，從完全相異的立場上另外發表自己的見解，若是其觀點獨到，能引發更深刻的討論，便能獲得總編輯的青睞而登載（Layton & Czyzowski, 2005）。此外，針對時事性的事件或是從期刊對話中所引發的熱烈討論，編輯也會視需要規劃特別議題（special issue）。

作為一個向全世界開放的期刊，《課程研究》在世界各地設置了六位分區編輯，歐洲地區的作者要向英國 Bath 大學教育學系的 Andrew Stables 繳交、加拿大的作者要向 Western Ontario 大學教育學院的 Geoffrey Milburn 繳交、在美國則是向 Southern Indiana 大學師資培育系的 Robert Boostrom 投稿、而臺灣作者則要向負責亞太區域，在新加坡南洋理工大學國家教育研究院的 Margery D. Osborne 繳交。其他地區的作者，由總編輯伊利諾大學香檳校區課程與教學學的 Ian Westbury 統一來收稿（他也負責所有對立文章的收稿），而書評³則要送交給同校的 Mark Dressman。目前《課程研究》研究僅在修改刊登的最後回覆版本上接受電子郵件，投稿仍需要列印六份紙本郵遞到所屬的各區編輯手上。

此外，要投稿《課程研究》的作者，在行文格式上必須遵守該期刊的JCS style，因

此在撰文之前，應該先瞭解 JCS style 對於論文的要求⁴，此外，官方網站也提供了作者投稿檢核表⁵，協助作者投遞出格式正確，符合 JCS 要求的學術論文。

在學術規範上，《課程研究》要求作者所投的原稿必須是尚未刊登過、原創、擁有版權、若為多位作者，需已獲得其他共同作者同意、對於取得資料要能夠負責。在所送出的原稿中，跟作者相關的所有資訊必須刪除，只能把個人基本資料、聯絡方式填寫在信封上。此外，《課程研究》鼓勵投稿者多引註在該期刊中已經發表過的文章，這樣有助讀者順利的讀懂文章的前後脈絡⁶（當然也對提升該刊的影響指數有幫助）。

三、小結

從上述的引介中，我們可以瞭解到這兩份期刊皆為定期出刊，主題方面都以廣泛「課程探究」為範圍。在投稿文章要求上，兩份期刊都要求紙本投稿，與教育行政與政策類中部分期刊允許電子投稿（陳玉娟、馮丰儀、何金針，2005）有所不同，在撰寫格式與學術體例上，兩刊都有高要求的規範必須遵守。此外在文章類別上，兩刊都闢有討論式的專欄，由編輯主動邀稿來對話題文章引發辯論，甚至在社論/編輯導言（editorial）會對於本期的文章做出長達十數頁的深入導讀與討論，相較於臺灣教育學門的 TSSCI 期刊多為被動等待投稿，編輯只是一種審稿流程監督者的角色，導言也只能臚列作者姓名與文章標題的情形來看，這兩份刊物編輯群所扮演的學術角色更為積極，值得臺灣參考。

參、近三年稿件內容分析

在瞭解了這兩份期刊的發展脈絡、特色

及投稿相關指南之後，作者將進一步深入探討各期刊在 2003-05 年之間所登載的文章內容，藉以分析兩份期刊收錄內涵，與目前課程領域的熱門話題。以下分為研究主題、研究方法、作者國別、影響指數這四個部分來分析。

一、研究主題

到目前為止，《課程探究》從 2003 年的 33 卷 1 期，至 2005 年的 35 卷 2 期的十期當中，共載有 71 篇文章；《課程研究》從 2003 年的 35 卷 1 期，至 2005 年的 37 卷 2 期的十四期當中，扣除書評⁷後共載有 87 篇文章。

從作者所檢閱的時間範圍來看，《課程探究》在課程理論或思想探析辯證的文章，以及課程改革的相關文章登載比例較高。在這段期間當中，《課程探究》收錄了與女性主義、道德教育、多元文化課程、環境教育幾類的理論性探討，並且以特別議題與對話專欄的方式彙整學者之間的不同意見；課程改革類的文章則收錄各國對於特定學科的課改影響與批判。此外在 34 卷 3 期當中，則專書討論成就測驗的跨國比較，對於各國在課程政策與改革上的影響及利弊得失。

在《課程研究》方面，該刊除了理論思想的探析佔有最多篇幅之外，對於教學實踐經驗與反思的研究、教育環境的分析展望、以及教師的培育進修經驗成長這三個主題，都有相當的注意。概略而言，《課程研究》接受了更多的經驗性研究（empirical study），兼顧了思想、觀點的對話園地，與研究收穫的分享。在特定的主題文章上，近期《課程研究》探討了雙語社會的課程問題（Swedish, Finnish, English? Language in a Bilingual Society）、教師及學習者的促成（Disciplinary Perspectives on Fostering a

Community of Teachers as Learners)、課程研究的何去何從(Debate: Whither Curriculum Studies?)、敘事的多元文化主義(Narrative Multiculturalism)、教學計畫(The 'Manner in Teaching Project')、標註千

禧年(Marking the Millennium)等主題。

茲將這兩份期刊的文章，依照課程改革、課程政策管理、教師研究、教材、學生、環境、課程史、研究方法、教學實踐、理論思想探析這幾個分類整理如表 1：

表 1 2003~05 年 CI 與 JCS 刊登文章分類表

	《課程探究》CI	《課程研究》JCS	小計
課程改革	12	5	17
課程政策、管理	6	6	12
教師研究	4	10	14
教材	1	6	7
學生	4	8	12
環境	4	11	15
課程史	5	5	10
研究方法	6	3	9
教學實踐	9	15	24
理論思想探析	20	18	38

資料來源：研究者自行整理。

整體而言，兩份期刊所探討的內容類別，並不會有非常極端的差別，可說是理論與實務都有所兼顧，但是實務性的文章仍然遵守嚴謹的學術標準，學術性刊物的取向明顯。而由於《課程研究》的出版頻率較高，看起來在各類主題也有起碼篇數的文章。讀者可從上表的分析當中，考慮對已較為有利的投稿對象。

二、研究方法

在研究方法的分類上，本文將其分為量化、質性、理論分析及文獻評論四種，並將

難以歸類的文章列為其它一欄。以下便先依兩份期刊所收錄文章的研究方法分別說明，再加以表列⁸如表 2。

整體而言，這兩份刊物文章的研究方法上以理論探析、文獻評論與質性方法的研究為大宗，量化研究的文章顯得非常稀少。在質性研究方面，除了常用的訪談與觀察之外，很多文章採取了自傳、個案研究、敘事探究三種取徑作為研究方法。《課程探究》的理論探析文章最多，而《課程研究》在文獻評論與質性研究的文章較多。

表 2 2003~05 年 CI 與 JCS 文章研究方法一覽

	質	量	理論探析	文獻評論	其他 ⁹
CI	15	3	19	12	2
JCS	25	6	18	27	1

資料來源：研究者自行整理。

三、作者來源

在作者來源的統計上，本研究以第一作者為統計的對象。可以發現，《課程探究》的作者多來自於第一世界的六個國家。除了美國是最大的作者來源占 26 篇外，其次的加拿大 17 篇主要為多倫多大學安大略教育研究所教員的內稿。相較之下，《課程研究》的文章雖然也是以美加英三國為主，但

是亞非地區的國家（如中國、波札那、賽普勒斯、南非、印度等國）、歐洲的小國（如芬蘭、丹麥、愛沙尼亞、挪威）、或是大洋洲的國家（如紐西蘭），也能夠有獲得刊載的機會，顯示出《課程研究》的確有在刊物稿源的國際化上做出努力，也對於歐美以外國家的作者較為友善。顯然，稿件國別的訊息，也是臺灣教育學界同道在投稿選擇上必須要注意的。

表 3 2003~05 年 CI 與 JCS 稿件作者國別一覽

國別 篇數 類別	美國	加拿大	英國	澳大利亞	以色列	荷蘭	德國	挪威	中國	波札那	印度	愛沙尼亞	丹麥	紐西蘭	芬蘭	賽普勒斯	南非
CI	26	17	1	1	4	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
JCS	33	11	7	4	4	0	2	2	2	1	1	1	2	1	5	1	1

資料來源：研究者自行整理。

四、影響指數

根據 JCR 資料庫的統計，在 2002 年，《課程研究》在 SSCI 教育類期刊的影響力排名為第 76，《課程探究》則為第 55 名；2003 年，《課程研究》在 SSCI 教育類期刊的影響力排名為第 53，《課程探究》則為第 86 名，顯示《課程研究》的影響指數表現較好。但是在引用半衰期（Cited Half-life）上，2002 年與 2003 年的表現，《課程探究》評為 77 跟 3 名，《課程研究》為第 40、39，兩刊的文章品質似乎波動頗大。整體而言，從圖一與圖二中可以瞭解，在 1998~2002 年之間，《課程探究》的刊載文章與被其他收錄於 SSCI 資料庫的期刊文章引用為參考書目的比值為 0.14~0.28 之間；《課程研究》的刊載文章與被其他收錄於 SSCI 資料庫的期刊文章引用為參考書目

的比值為則有 0.28~0.43 的機會，顯示出《課程研究》的影響力較大。從排名中也可以發現，在 101 份教育類期刊中，這兩份課程期刊的影響力仍有拓展空間。

五、小結

從前述文章主題、研究方法、作者來源、影響指數等層面的分析，我們可以瞭解這兩份刊物的屬性與喜好，以及其所關心的主題、影響的範圍等。而在刊物中所登載的文章，探討了哪些近年來重要的課程問題，則是皆下來需要進一步分析的。

肆、未來課程探究之趨勢

本節便具體從這兩份期刊約一百五十多篇的文章中，探討目前課程領域較為學者所關心、且具前瞻或反省性的議題，分以下列幾個主題來說明¹⁰。

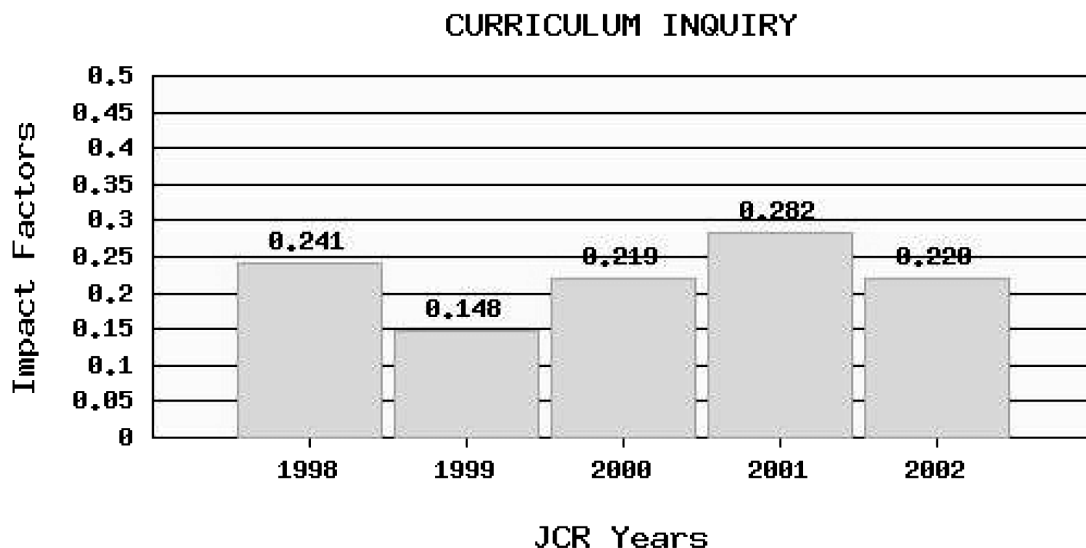


圖 1 《課程探究》在 1998~2002 年之間的影响指數

資料來源：出自 JCR (2003)。

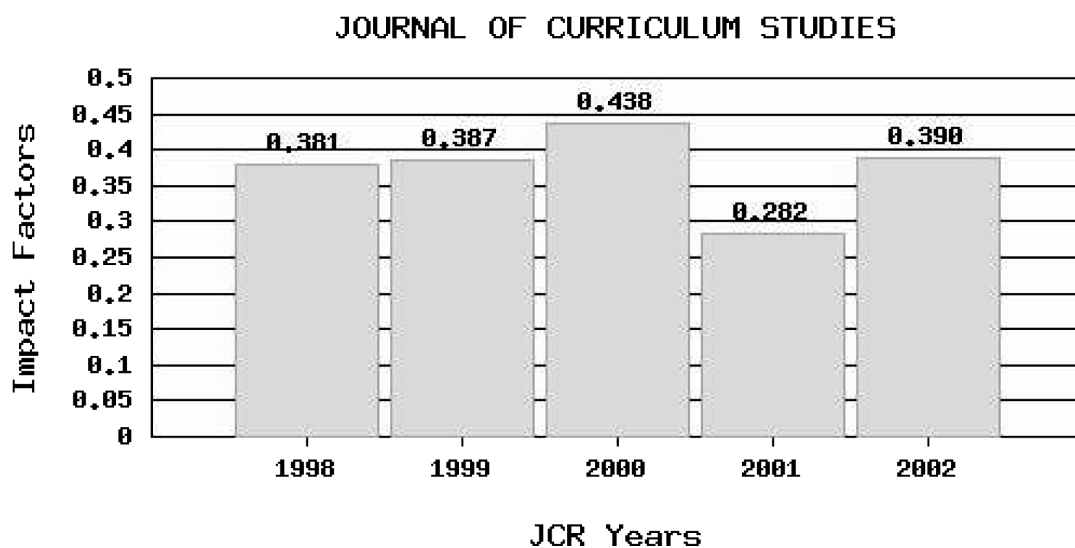


圖 2 《課程研究》在 1998~2002 年之間的影响指數

資料來源：出自 JCR (2003)。

一、課程理論發展史的回顧檢討

百年以來的課程領域發展是否有共同關注的焦點？Bullough & Kridel (2003) 從課程史的角度出發，回顧美國在課程問題的論辯，從進步教育運動到生活適應運動 (life-

adjustment movement) 這四五十年間，雖然對於社會中心、兒童中心、學科中心爭議不休，但畢竟圍繞的都是「需求」(need) 這個核心的問題。無奈當今的標準為本運動 (standards-based reform movement) 讓全國陷入分數即瞭解、分數即能力、分數即成

效的迷思，忘卻了社會哲學上所討論的「需求」。忘記了需求的學校教育顯然失去了內在目的。

對於課程理論的發展應該何去何從，學者們有相當精采的探討，而且戰火從 2003、04 年的《課程研究》延燒到 2005 年的《課程探究》上。

自從 30 多年前 Schwab 疾呼課程領域瀕臨死亡 (moribund) 至今，課程理論在眾多學者的努力下是否得以復興？Wraga 和 Hlebowitsh¹¹ (2003) 回顧了再概念化學者所提出的解藥之後，認為 Schwab 當年所提出的危機仍存，再概念化學者只是把課程領域弄得更混淆。因此 Wraga 和 Hlebowitsh 希望同道能繼續探討這四項議題：從非課程現象中找出課程現象，替課程領域劃界 (demarcation)；對課程歷史文本的重新理解；把互相不容的意識型態，轉化成民主生活中交互實踐反思的理念；促進理論與實務的交互作用。來促進課程理論的復興。然而 Reynolds(2003)覺得這種想要從紛亂中找回秩序的想法並不可取；Morrison (2004) 更直接批評 Wraga 和 Hlebowitsh 的想法窄化了課程理論的可能，回到文藝復興的精神來談，文藝復興之所以成就，乃是由於多元、豐富與藝術的創造力上，可不是因為復古、回到過去的完美狀態而成就，因之 Morrison 企求的反而是從每日生活中誕生成千上萬的課程理論，豐富課程領域的故事。

在經過數人的批判後，Hlebowitsh (2005a) 重新於《課程探究》提出他們的看法：以三角檢證的觀點重讀課程領域的當代理念。他仍然認為，雖然一般人把 Bobbitt 跟 Tyler 視為同一個課程社群，而 Schwab 是批判者，但是從普遍理念的觀點來看，這三個人都有傳承的關係，Schwab

對四個課程要素的提倡，是在 Tyler 提出了課程發展的階段之後，補足了課程專家在作決定時應該考量的因素，這個發展是課程理論的延續而不是典範的轉移。對於 Hlebowitsh 來說，課程理論的發展史是有軌跡可循的，不同學者的努力，共同開啓課程領域更深沈的洞見。對於 Hlebowitsh 的看法，Westbury (2005) 表示了部分的贊同，他認為之所以把 Tyler 跟 Schwab 分為對立的兩派，乃是後進的課程學者的意識型態之爭，把他們兩人的觀點刻意簡化成學者所打算擁護或攻擊的類型。回到他們兩人畢生的追求來看，Tyler 跟 Schwab 其實都希望教育研究能夠脫離 19 世紀已降偏向非實際應用的問題，朝向實務的科學與藝術來發展，故 Schwab 的角色不是課程立論 (curriculum theorizing) 的中斷，而是傳承。但是 Wright (2005) 則聲稱再概念化學派根本不可能同意 Hlebowitsh 這種傳統課程觀去政治化的課程論述，因為課程史的訴說本身就是一個政治的舉動，Hlebowitsh 想要把 Bobbitt、Tyler 跟 Schwab 三人化約到一條線性的脈絡中，無涉價值的作法，只會被批判理論的課程學者看破手腳。Wright 強調，照 Hlebowitsh 的邏輯，要是課程專家們個個承先啓後，那再概念化學派的思想不就發源於 Schwab 嗎？顯然這並非事實。站在第二次再概念化時代裡，傳統派跟再概念化仍然各擅勝場，Hlebowitsh 的「統一」不見得讓課程理論的發展再向前走一步，頂多提醒大家在課程理論的發展史應採取整全的視野而已。Hlebowitsh(2005b)對於這些批評的回應是認為，從他所看到的直接文獻當中，Schwab 並沒有直接對 Tyler 作批評，因此不能說 Schwab 斷裂了課程領域的傳統，只是取向稍有差別而已。

夢想是推動現實的力量，Wulf（2003）從歐洲的課程發展中探問，我們是否已經失去了對教育的夢想？17 世紀的 Comenius、Rousseau 與 Humboldt 都曾經憑空的實踐他們對教育的夢想，然而到了 18 世紀之後，學校教育變成製造文明孩童的歷程，原來的追夢成了惡夢。既然教育實在（reality）的演進無法避免，現今的環境也不在那麼容易地逐夢踏實，他呼籲教育工作者能以 Schleiermacher 的觀點，從歷史-社會的發展詮釋教育實在之後，作一個能在當下教育體系中實現的夢想。

二、差異抑或一致的考量

在這三年來的文章中，有二、三十篇在探討學校現場的跨文化適應革新、國際觀與全球化、雙語等問題，可以發現在各國的學校教育當中，都必須在肯認差異存在的現實中，課程政策要如何在促進一致或促進差異的考量中作決定。

民俗文化中對於自然現象的解釋常被當作是迷信不科學的錯誤知識，需要透過學校的科學教育，以西方文明的科學觀來矯正學生來自民俗或宗教的觀念。Gaskell（2003）認為非西方國家的文化傳統與世界觀仍然有尊重的價值，學校課程應該尋求的是二者對話，互相欣賞對方在當地社會中的存在價值，而不該以西方文明的科學觀去宰制消滅傳統文化。除了科學之外，一些研究也探討了移民孩童在學校中的文化適應問題，一些原來也是移民，後來到 ESL 學校任教的教師，也開始從自己的成長歷程，反省他們在教導新移民時所扮演的角色，是要幫助孩子趕快拋棄過去，融入主流生活；抑或協助他們珍視身上所有的文化價值（Chang & Rosiek, 2003; Buendia & Gitlin, 2003）。生在多元文化的社會中，透過教師

和孩童的敘事得到的跨文化理解，最能夠說明多元與民主的精神（Connelly, Phillion, & He, 2003）。此外一份荷蘭對跨文化課程所進行的評估顯示出，文化理解的認知層面在多年來的推動後，在認知層面有一定的效果，但是在其他層面還需要加強（Leeman & Ledoux, 2003）。對於芬蘭境內少數瑞典人的研究則顯示，少數民族一方面必須具備主流語言的能力（芬蘭語）、又必須學習當今優勢的英語，如何維繫住自己的母語（瑞典語），還是必須依賴民族認同的自覺與家庭在母語自然情境的提供（Sjöholm, 2004）。

相較之下，Elbaz-Luwisch（2004）的文章讀來特別令人心酸。在一個天天可能出現暴力攻擊、自殺炸彈的恐懼地區，卻要如何教導來自不同族群的教師多元文化？人們不斷的在族群的相互傷害中，只好封閉自我，希望不要再談這種傷心的話題（There's a body in the middle of the room. We ignore it.），卻是以色列的寫照。身為大學教授，Elbaz-Luwisch 卻仍毅然在這個情境中尋求教育的可能。然而無奈的是，雖然 Elbaz-Luwisch 在大學裡努力的培育具反省力的職前教師，但中小學的歷史教材在 Majid Al-Haj（2005）的分析中，卻仍然以猶太復國主義（Zionist）為核心價值，鼓舞猶太孩童集體的國族記憶，也不可能有阿拉伯人訴說記憶的空間。在北愛爾蘭，學生的發展中的認同深受家庭、宗教、族群背景，以及國定課程的內容所左右，教師也需要更積極地對他們的固有想法加以挑戰批判，避免成為國家機器的幫凶（Barton & McCully, 2005）。

多元和差異便是普世價值嗎？澳洲的過去是一系列被列強爭奪的歷史（Clark, 2004），同樣地在加拿大，過去一個世紀的

歷史課程被批評對國家的建立全無幫助，跟著教育的流行，卻忽略了「事實」的教學，他們認為重建一個加拿大的歷史課程有所必要（Osborne, 2003）。La Spina（2003）在分析了美、加、澳、紐的教科書後，也承認雖然少數族群的過往能夠出現在教材當中，然而國家為了灌輸子民共同記憶，締造想像共同體（imagined unity）的企圖是不可能放棄的。此時少數族群的歷史，只有放在全球脈絡下思考，或許能有還原的機會。

三、成就測驗的國際比較與各國因應

重視測驗似乎成為世界性的潮流。早期還可以看得出英語系國家偏重成果評量、歐陸國家偏重過程評量的兩大傳統，但是近二十年來，這兩種評量模式已經糾結在一起，成為課程控制的重要環節（Hopmann, 2003）。為此，Russell（2004）對於成就測驗的四大問題引起了一系列的回應，被收錄在《課程探究》的34卷3期。TIMSS或其他IEA所主持跨國成就測驗結果的定期公布，總是引起各地的強烈關注，Russell（2004）便問道：（一）就算測驗本身是值得相信的，但是的結果所顯現的學校表現、師生表現是合理的嗎？（二）當這些測驗所指向的學習內容，在特定學科教學時數沒有增加的前提下，政府為了國際競爭力的帳面數字而要求加強學生的測驗表現，會發生什麼樣的後果？（三）不僅如此，在運用這些測驗機制以「證明」學生得以合格畢業之後，為什麼還有這麼多學生抱怨他們根本沒有學到基本的生活本領？（四）而且有越來越多的學生，根本沒有辦法完成這些測驗所指定的課業？

對於問題一，Russell（2004）認為各地所教的內容與IEA的測驗指標本來就或多或少有所差距，用國際測驗的結果回推學

生、教師與學校的表現是不合理的，而且各國在教學時數上也不一致，缺乏各個單元教學時間的等化，這樣子讓測驗的結果想拿來作國際比較顯得更不適切¹²；問題二的解答更為駭人，要不只教考試的部分，要不擴張考科的上課時間，或更簡便的，透過一些手段把程度差的學生排除在測驗或學校之外；問題三的原因出在，要是考試的內容本身就與社會的期待不符，就算大部分的學生都合格了，在國際上的表現也在水準之上，卻也是枉然；問題四指向輟學率過高的現象，但證據顯示這只是學生人數增加所產生的錯覺，比率上並沒有什麼改變。看到美國不斷的運用測驗搭配績效責任作為迫使學生成就提升的手段卻產生了更多的後遺症，Fowler 和 Poetter（2004）在法國的脈絡中發現，他們在國際比較中仍有好的表現，卻是來自於有能力的地方學區與專業教師，而非靠著國定課程或全國性評量而達致。

到底為什麼需要學業成就的國際比較？Heyneman（2005）回顧到最初IEA舉辦的源由，乃是把全世界當作是一個教育的大實驗室，從各國經驗性資料的比較中歸納出教育歷程的原理原則。在四五十年的發展中，確有很多的研究成果達成了最初的目的，然而當初創始國際比較的學者們沒想到的是，各國會想要把這樣的比較結果直接應用為地方的教育政策，因為他們原來就不認為一個跨國比較的結果所導出的建議可能會優於地方的智慧。Leithwood（2005）也承認這樣的作法是很具政治意味的，但是從教育行政學者的立場，他仍然贊成國際比較結果在地方教育上的應用，畢竟他山之石仍有參考價值，而且國際的比較可以看出地方的特質與優勢。

離開美加，Agrawal（2004）則說明印

度的經驗，印度政府相信考試引導教學，因此就利用考試來迫使學校的教學模式必須革新。但是美國的現象卻是隨著成就測驗的績效責任要求越來越重，學校逐漸壓縮藝能科與體育的授課時間，藉以讓學生專注在測驗的準備，提高通過率。然而一項調查顯示，藝能科與體育課的課時降低，與該校的學生成績表現好壞並無相關，確實值得充斥著考試引導教學的學校現場多加思考（Wilkins, Graham, Parker, Westfall, Fraser & Tembo, 2003），這種標準化測驗的風潮從美國吹到加拿大之後，Graham 跟 Neu（2004）便批評種種測驗的推行和管制措施，對教育素質的提升不見得有幫助，倒是加強了國家機器細緻地監控子民、培養順民的能力。Gambell 與 Hunter（2004）也指出這種大範圍考試的實施，根本地傷害了教師的專業自主權。Anagnostopoulos（2005）更批評標準化測驗雖然提升了學生的分數，但是狹窄了學生的學習經驗，也使得學生對教材的理解顯得較以前膚淺，得失之間實在不能不多加思量。

四、對人類認知能力的繼續理解

近年來認知的多元論在心理學與課程領域獨領風騷，每個學生各有其獨特的學習型態（learning style）和多元智能，因此在課程教材上配合學生的模態（modality）作表徵，已是教育工作者們的常識。Klein（2003）認為認知領域的進展，改變了我們對於人類認知能力的認識：能夠運用符號的特徵來選擇教學表徵的方式；過去注意在學生之間的個別差異，現在能夠解釋學生內部認知型態的差異；過去學生要學習表徵，現在是我們讓學生隨著表徵一同思考；我們比以前更為注意符號系統之間的轉碼；過去我們著手把學生置入教學的表徵系統中（例如

讀寫算）以學習新事物，現在我們指導學生如何運用多樣的表徵來主動思考和學習，這些都是重要的進展。但是在理論與實務的分析中，Klein（2003）則指出有待努力的方向，例如多元智能支持者所宣稱的「學生的多種智慧能夠界定」還尚未達致，而且多元智能的教學應用還不能多元智慧的理論一一對應，只能說，學生心智中不同的認知資源的確有交互作用，但並不對應到課程表徵的範疇，認知心理學上對於不同模態表徵的效應（空間、聲音、影像、文字等等）雖然有個別的研究成果，但是其理論建議對必然以多種表徵共構而成的課程表徵幫助仍然有限，不容易轉化成處方性的教學理論。

在促進多元學習社群的研究上，Schoenfeld（2004）嘗試引導學生在不同學科領域中具備推理者與意義建構者的角色，在信息的共享、探究的氣氛、自我引發的學習任務當中，反省地達到對學科內容的深度理解。Gardner（2004）也希望這份研究能夠更深入的探討學科（discipline）的型態、單元的本質，並且架構到多元學習社群的單元中；分析出在不同學科當中理解（understanding）活動的展現樣貌；如何在充滿拉扯的現實環境中創造出理想的社群（community）？

五、課程政策、課程改革的批判反省

在國家層級，課程政策的制訂不再是平靜理智計畫的歷程，Chisholm（2005）現身說法的回顧了他在 2000-2002 年參加南非國定課程訂定的故事。一場課程標準的制訂，必須要在各種政黨、教團、非政府組織、教師團體的遊說、鬥爭中艱難的整合不同的利益/興趣，到最後終於能夠行諸文字時仍見共識支離破碎的不穩定危機。學校層級的一個熱門話題是讓學校教育引進市場機

制，但其可能影響有：市場的階層化提升，影響了入學的機制、明星學校成為各校爭相仿效的對象等，學校的舉措會逐漸的因為市場機制而改變（Davies, Adnett & Turnbull, 2003）。

無論是由上而下、由下而上、或是伙伴關係，當代的課程改革所關心的是更直接地、更有目的地、更有系統地、更有意圖的改變（Macdonald, 2003: 143）。當代的課程文獻也不斷的對課程改革的難為與應為做出更為精緻的分析，在政策、學科、教師、科技、校本等層面作出建議，但是（Macdonald, 2003: 147）冷眼指出，改革者往往在那些要不是技術、要不就權謀的分析中，忘掉了學校中的孩童，忘記他們如何學習，那麼這些與孩童無關的改革，充其量仍然是瞎的，也必然是失敗的。

六、教師專業成長與發展

有相當篇幅的文章在討論教師的職前培訓、在職專業成長方式與教師專業觀念的革新。在方法上自傳、生命史、敘事探究、個案的導入；在觀念上分散認知對教學領導的培養、教師學習社群的養成；在制度上重視大學與中小學共同師培的伙伴關係（Spillane, Halverson & Diamond, 2004; Jay, 2004; Shulman & Sherin, 2004; Dallmer, 2004; Sharkey, 2004）。Cook 和 Young（2004）提供給師培生進入小學，和孩子一對一地相處一段時日，讓他們在這段時間中能夠重新思考他們和孩子的關係、為什麼孩子們需要他這位老師、以及他要如何回應孩子們的需求，這些教師專業成長實務，目的都指向教師本身的彰權益能（empowerment），作為課程革新與實踐反省的源頭活水¹³。

七、學校或教學革新實驗

實務工作者或進入現場的大學教授，也會在這兩份刊物上登出他們的革新經驗與反省和教育界共享，有的目的是促進豐富多元解放的學習歷程，例如透過師徒制的方式豐足雕塑課中的伙伴關係（Mcphal, Pierson, Goodman & Noffke, 2004），以行動參與取向轉化靜態的環境教育課程（Jensen, 2004），以批判探究的取徑帶領中學女生檢視社會上對女體的偏見（Oliver & Lilik, 2004），運用資訊傳播科技（information and communication technology, ICT）來豐富英語科的學習視野（Hennessy, Ruthven & Brindley, 2005）；有的目的在提升環境背景或身體條件不利孩童的學習成效，例如 Pace（2003）對於轉化高中初級歷史課程的努力；有的是研究教室中微觀的互動性議題，例如在上課時，老師如何抓到、或創造那個能教的時刻（teachable moment），同時也是學生能學的時刻（learnable moment），有經驗的老師如何帶領生手教師辨認課堂節奏中這個重要的訊號（Hyun & Marshall, 2003），或來自於學校自發性的研究，讓教師們對於學生科學概念的學習過程有更深入的瞭解（Ross, 2004）；或是對於現下對課程與教學概念的澄清，例如來自波札那的研究便認為，一般說來革新的課程實務會希望降低主宰教室活動的教師權威，然而經過學生同意的適度教師權威，在共同參與的氣氛中仍不失為一個積極向學的力量（Tabulawa, 2004）。

伍、結語與建議

經由本文對於《課程探究》季刊與《課程研究》雙月刊在刊物的背景資料、刊物內容的檢視、以及最近課程領域重要議題的回顧之後，作者嘗試做出下列的結語與建議，

供國內讀者參考。

一、研究主題方面

兩份刊物的研究主題都相當的豐富，而且相較於教育學門的其他領域，課程領域所能談論的範圍相當的廣，閱讀課程領域期刊的優點之一，便是能夠讀到很多不同背景學者對於課程的議論，多元的理論觀點與實務經驗兼具，再加上這兩份期刊都有一定的國際化程度，實是讀者的知識饗宴。

再從投稿者的角度來看，本文在稍早的段落具體分析了兩份期刊的取向和收稿狀況，值得有意將自己在課程探究上心得與國際對話的讀者參考後再決定投稿的對象。

二、研究方法方面

在研究方法方面，可以很清楚的發現，理論分析與質性研究的論文遠遠多過量化研究，而且運用新興質性研究方法的報告也能獲得刊登，顯示這兩份刊物在審查上已無特定研究取向上的偏見。

三、刊物編輯方面

這兩份刊物的編輯群，都積極的主導該期刊重要議題的向前推展，往往收到一份能夠值得繼續探究的文章，輪值的編輯便會廣發英雄帖，邀請有意願的學者進行更深入的討論，在討論或批判文章收回後，又邀請原作者針對評論或批判做出進一步的回應，有時候相關主題的延伸討論超過一年。學術期刊實地的扮演了嚴謹的學術論壇角色，積極推動課程領域的思維與發展，是國內學術期刊編輯者值得學習的。

參考文獻

一、中文部分

高建民（2005）。學術期刊評選制度與教育學門重要國際期刊概況。*教育資料與研究*，62，145-166。

陳玉娟、馮丰儀、何金針（2005）。SSCI 教育政策與行政期刊之探究。*教育資料與研究*，63，110-122。

二、英文部分

Agrawal, M. (2004). Curricular reform in schools: the importance of evaluation. *Journal of Curriculum Studies*, 36(3), 361-380.

Anagnostopoulos, D. (2005). Testing, tests, and classroom texts. *Journal of Curriculum Studies*, 37(1), 35-64.

Barton, K. C., & McCully, A. W. (2005). History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland: an empirical study of secondary students' ideas and perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 37(1), 85-116.

Buendia, E., & Gitlin, A. (2003). Working the pedagogical borderlands: An African critical pedagogue teaching within an ESL context. *Curriculum Inquiry*, 33(3), 291-320.

Bullough, Jr, R. V., & Kridel, C. (2003). Adolescent needs, curriculum and the Eight-Year Study. *Journal of Curriculum Studies*, 35(2), 151-169.

Chang, P. J., & Rosiek, J. (2003). Anti-colonialist antinomies in a biology lesson: A sonata-form case study of cultural conflict in a science classroom. *Curriculum Inquiry*, 33(3), 251-290.

Chisholm, L. (2005). The making of South Africa's "National Curriculum Statement". *Journal of Curriculum Studies*, 37(2), 193-208.

Clark, A. (2004). Whose history?: Teaching Australia's contested past. *Journal of Curriculum Studies*, 36(5), 533-542.

Connelly, F. M., Phillion, J., & He, M. F. (2003). An exploration of narrative inquiry into multiculturalism in education: Reflecting on two deca-

- des of
- Cook, P. F., & Young, J. R. (2004). Face-to-face with children. *Journal of Curriculum Studies*, 36(3), 341-360.
- Dallmer, D. (2004). Collaborative relationships in teacher education: A personal narrative of conflicting roles. *Curriculum Inquiry*, 34(1), 29-46.
- Davies, P., Adnett, N., & Turnbull, A. (2003). Market forces and diversity: some evidence from the 14-19 curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 479-498.
- Elbaz-Luwisch, F. (2004). How is education possible when there's a body in the middle of the room? *Curriculum Inquiry*, 34 (1), 9-28.
- Fowler, F. C., & Poetter, T. S. (2005). Framing French success in elementary mathematics: Policy, curriculum, and pedagogy. *Curriculum Inquiry*, 34(3), 283-314.
- Gambell, T., & Hunter, D. (2004). Teacher scoring of large-scale assessment: professional development or debilitation? *Journal of Curriculum Studies*, 36(6), 697-724.
- Gardner, H. (2004). Discipline, understanding, and community. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (2), 233-236.
- Gaskell, J. (2003). Engage science education within diverse culture. *Curriculum Inquiry*, 33(3), 235-250.
- Graham, C., & Neu, D. (2004) . Standardized testing and the construction of governable persons. *Journal of Curriculum Studies*, 36(3), 295-320.
- Hennessy, S. H., Ruthven, K., & Brindley, S. (2005). Teacher perspectives on integrating ICT into subject teaching: commitment, constraints, caution, and change. *Journal of Curriculum Studies*, 37(2), 155-192.
- Heyneman, S. P. (2005). The use of cross-national comparisons for local education policy. *Curriculum Inquiry*, 34(3), 345-352.
- Hlebowitsh, P. S. (2005a). Generational Ideas in Curriculum: A Historical Triangulation. *Curriculum Inquiry*, 35(1), 73-87.
- Hlebowitsh, P. S. (2005b). More on "Generational Ideas" (A Rejoinder to Ian Westbury and Handel Kashope Wright). *Curriculum Inquiry*, 35(1), 119-122.
- Hopmann, S. T. (2003). On the evaluation of curriculum reforms. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 459-478.
- Hyun, E., & Marshall, J. D. (2003). Teachable-moment-oriented curriculum practice in early childhood education. *Journal of Curriculum Studies*, 35(1), 111-127.
- Jay, J. K. (2004). Variations on the use of cases in social work and teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 35-52.
- JCR (2003). Retrieved March, 3, from <http://isi01.isiknowledge.com/portal.cgi? DestApp=JCR&Func=Frame>
- Jensen, B. B. (2004). Environmental and health education viewed from an action-oriented perspective: a case from Denmark. *Journal of Curriculum Studies*, 36(4), 405-425.
- Klein, P. D. (2003). Rethinking the multiplicity of cognitive resources and curricular representations: Alternatives to 'learning styles' and 'multiple intelligences'. *Journal of Curriculum Studies*, 35(1), 45-82.
- La Spina, J. A. (2003) . Designing diversity: globalization, textbooks, and the story of nations. *Journal of Curriculum Studies*, 35(6), 667-696.
- Layton, A., & Czyzowski, S. (2005). *Welcome to the Canadian site of the Journal of Curriculum Studies*. Retrieved April 4, 2005, from <http://www.edu.uwo.ca/jcs/> .
- Leeman, Y., & Ledoux, G. (2003). Intercultural education in Dutch schools. *Curriculum Inquiry*, 33(4), 385-400.

- Leithwood, K. A. (2005). Programs and politics: The local uses of international tests. *Curriculum Inquiry*, 34(3), 363-377.
- Macdonald, D. (2003). Curriculum change and the post-modern world: is the school curriculum-reform movement an anachronism?. *Journal of Curriculum Studies*, 35(2), 139-150.
- Majid, Al-Haj. (2005). National ethos, multicultural education, and the new history textbooks in Israel. *Curriculum Inquiry*, 35(1), 47-72.
- Mephal, J. C., Pierson, J. M., Goodman, J., & Noffke, J. B. (2004). Creating partnerships for complex learning: The dynamics of an interest-based apprenticeship in the art of sculpture. *Curriculum Inquiry*, 34(4), 463-494.
- Morrison, K. R. B. (2004). The poverty of curriculum theory: a critique of Wraga and Hlebowitsh. *Journal of Curriculum Studies*, 36(4), 487-496.
- Oliver, K. L., & Lilik, R. (2004). 'The Beauty Walk, this ain't my topic': learning about critical inquiry with adolescent girls. *Journal of Curriculum Studies*, 35(5), 555-586.
- Osborne, K. (2003). Teaching history in schools: a Canadian debate. *Journal of Curriculum Studies*, 35(5), 587-626.
- OSIE/UT. (2005). *CI's mission*. Retrieved April 4, 2005, from <http://home.oise.utoronto.ca/~ci/cimission.html>.
- Pace, J. L. (2003). Using ambiguity and entertainment to win compliance in a lower-level US History class. *Journal of Curriculum Studies*, 35(1), 83-110.
- research in an inner-city Canadian community school. *Curriculum Inquiry*, 33(4), 363-384.
- Reynolds, W. M. (2003). REJOINDER: Debate, nostalgia, and resentment. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 445-451.
- Ross, V. (2004). A story of reform: Math, Science, Technology Investigations (MSI) in Room 34 at Bay Street Community School. *Journal of Curriculum Studies*, 36(5), 587-603.
- Russell, H. H. (2004). Connections among factors in education. *Curriculum Inquiry*, 34(3), 267-282.
- Schoenfeld, A. H. (2004). Multiple learning communities: students, teachers, instructional designers, and researchers. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 237-255.
- Sharkey, J. (2004). Lives stories don't tell: Exploring the untold in autobiographies. *Curriculum Inquiry*, 34(4), 495-510.
- Shulman, L. S., & Sherin, M. G. (2004). Fostering communities of teachers as learners: Disciplinary perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 135-140.
- Sjöholm, K. (2004). Swedish, Finnish, English? Finland's Swedes in a changing world. *Journal of Curriculum Studies*, 36(5), 637-644.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 1-34.
- Tabulawa, R. T. (2004). Geography students as constructors of classroom knowledge and practice: a case study from Botswana. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 53-73.
- Westbury, I. (2005a). Reconsidering Schwab's "Practicals": A Response to Peter Hlebowitsh's Generational Ideas in Curriculum: A Historical Triangulation". *Curriculum Inquiry*, 35(1), 89-101.
- Westbury, I. (2005b). *The evolution of the Journal of Curriculum Studies*. Retrieved April 4, 2005, from <http://faculty.ed.uiuc.edu/westbury/JCS/editors/RECED.HTML>.
- Wilkins, J. L. M., Graham, G., Parker, S., Westfall, S., Fraser, R. G., & Tembo, M. (2003). Time in the arts and physical education and school achievement. *Journal of Curriculum Studies*,

35(6), 721-734.

Wraga, W. G., & Hlebowitsh, P. S. (2003). Toward a renaissance in curriculum theory and development in the USA. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 425-438.

Wright, H. K. (2005). Does Hlebowitsh improve on curriculum history? Reading a rereading for its political purpose and implications. *Curriculum Inquiry*, 35(1), 103-118.

Wulf, C. (2003). The dream of education. *Journal of Curriculum Studies*, 35(3), 263-280.

註釋

- 1 <http://home.oise.utoronto.ca/~ci/ciabout.html>
中也有 Elliot Eisner、Maxine Greene 等名人對該刊的短文推介。
- 2 更為詳細的說明，請見 <http://home.oise.utoronto.ca/~ci/cicontrib.html>
- 3 相關資訊可見 <http://faculty.ed.uiuc.edu/westbury/JCS/editors/editor1.htm>。
- 4 詳見 <http://faculty.ed.uiuc.edu/westbury/JCS/editors/JCSSTYL.HTM>。
- 5 詳見 <http://faculty.ed.uiuc.edu/westbury/JCS/editors/chklst.htm>。
- 6 《課程研究》對來稿的排版還有其他詳細的規定，詳見 <http://www.edu.uwo.ca/jcs/submissions.html>。
- 7 《課程研究》的 reviews 僅為簡要介紹，故不列計為文章。
- 8 因此社論、對話、或對立文章較容易被歸類在理論分析或文獻評論當中，且研究方法跟

作者國別的計算上都扣除書評的部分。

- 9 大部分的社論/編輯導言都能夠從行文中瞭解作者是採取理論的分析或文獻的評論，向讀者導讀該期的重要議題，被歸類於其他的，乃是因為仍有少數導言篇幅甚短，議、論味道不濃，故而歸於「其他」類。
- 10 對於未選進的文章純粹是因為不容易放進規劃的主題中，也確為作者主觀的挑選。
- 11 是進步主義的支持者，著有《批判課程論的再慮：歷史的取徑》（Radical curriculum theory reconsidered: A historical Approach）。其主要觀點在替被再概念化學者所批評的傳統論者及概念實徵主義者做辯護。一來，持進步主義思想的課程專家，並不如再概念化所批評的僅以行為論或工具理性的效率原則作為課程發展或言談的基礎，再概念化學派往往刻意曲解前人，然後恣意批判；再者，再概念化學派持之以獨特信念的社會正義、理解課程等主張，其實都可以在 Dewey 的文獻與行誼，以及重建主義者的過往中找到先聲。因此他對再概念化頗不以為然。
- 12 不禁讓作者想到以前到臺大旁聽史英的人本教育概論，他也提過類似的看法：臺灣學生在國際比較名列前茅，但是這可能是我們的孩子花了數倍以上的時間在這些測驗範圍的內容所得到的「效果」，而這個「贏」其實沒什麼好高興的。他建議我們該想想，其他成績表現低落國家的孩子，其實是把時間用在準備考試以外的地方時，反過來我們的孩子失去了什麼？
- 13 文章中所引述的故事便不一一例舉。

教育資料與研究雙月刊

第 65 期 2005 年 8 月 頁 125-134

應用敘事探究於教師教學經驗的轉化： 以一位實踐統整課程教師的教學意義建構為例

林香君

摘要

「敘事探究」是主體對其經驗意義的建構，經驗經由敘說再現成為「文本」，而主體的「視框」決定他／她對經驗賦予的意義，同一個經驗在不同視框下被賦予不同的意義，「視框」的移位使經驗文本不斷被「重新框定」產生新的意義。教師藉由教學經驗的反思而發現自身隱晦的視框，並擴展新視框，而「重新框定」教學經驗的意義，此即教師教學經驗的轉化。本文以實踐超學科統整課程的一位教師的教學意義建構轉變歷程為例，闡明敘事探究在教育中的轉化價值。

關鍵詞：敘事探究、視框、重新框定、超學科統整課程

林香君，佛光人文社會學院生命學研究所副教授

電子郵件為：chjlin@mail.fgu.edu.tw

來稿日期：2005 年 5 月 29 日；修訂日期：2005 年 7 月 7 日；採用日期：2005 年 8 月 2 日

The Application of Narrative Inquiry for Teacher's Instructional Transformation: The Meaning Construction of a Teacher in the Integrated Curriculum Practicing

Hsiang-Chun Lin

Abstract

“Narrative inquiry” is the meaning construction process of the subject of experience, while “reframing” is the changing process of his or her “frame-of-seeing” so as to have a new understanding and give a new text, and this is how the practice knowledge be expanded. So the “frame-of-seeing” of teachers would directly effect the interpretation he or she made about the teaching and students’ learning experience. So to inquiry the meaning of teaching experience meant indeed to self-exam and to self-transfer continually. The teaching story of a teacher’ s integrated curriculum practice was illuminated the reframing process and the transformative value of narrative inquiry in education.

Keywords: narrative inquiry, frame- of- seeing, reframing, teacher transformation, trans-disciplinary integrative curriculum

Hsiang-Chun Lin, Associate professor, Institute of Life and Somatology Study, Fo-Guon College of Humanity and Social Sciences

E-mail : chjlin@mail.fgu.edu.tw

Manuscript received: May 29, 2005 ; Modified: July 7, 2005 ; Accepted: August 2, 2005

壹、緒論

敘事探究的目的在於建構經驗的意義，它是一種思考經驗的方式，D.Jean Clandinin 和 Michael Connelly 指出：「敘事探究就是對經驗的理解……而經驗就是人們生活的故事，人們的生活即是故事，並且在敘說這些故事時，對之加以重新確認、修正、甚至建立新的故事。」（Clandinin & Connelly, 2000: 2）。近 20 年間，Clandinin 和 Connelly 發展教育情境中的敘究探究，裴然有成，這種研究方式讓經驗開展其可能性，而非在既定的教育論述下使用經驗。敘事探究的方法論背景乃是站在經驗學習與經驗整體本質的認識上，而教育情境中以經驗學習脈絡相承的統整課程，提供教師豐富的教學反思空間，敘事探究正是教師教學意義建構的工具與歷程。以下論述之。

一、知識來自經驗學習

在生活經驗中觀察、嚐試，我們得以形成知識累積與不斷修正，在絕大多情況下，我們從經驗學得真實可用的知識，而非從傳統的教室與書本中，特別是有關「知道如何--」（know how）這一類的知識，往往具脈絡性，從經驗出發的學習，是一種根本之道，這並不否定我們仍然可以從理論得到協助，理論提供了一種前人累積的基礎，讓我們的探索具敏感度，只是，理論也是出自前人脈絡性的經驗累積，它的角色功能是作為拓展反思的對話空間，而非探究知識的根據。

「經驗學習」（experience learning）除了是從經驗當下取得實際體驗到的「內容性知識」與操作面的「歷程性知識」之外，還涉及學習過程本身「意義性知識」的探

究，敘事探究便是在處理第三種知識的學習，敘事探究即是人對經驗意義的重新理解的歷程，也是對原來經驗反思學習、重新敘說的循環理解學習歷程，學習者在說與重說之間，往往是經歷到擴展性的反思、對話或其他經驗衝擊，而賦予經驗不同的意義，這種理解的擴展，會回應到行動實踐中，在更後設的邏輯層次中運作。

二、經驗整體性與敘事探究不可避免的訊息篩選

經驗的本質是整體不可分割的、當下的、超越語言的。Rissman（1993）闡釋初始經驗是：

「在反思開始之前『就已存在』，如同一個不可異化的存在。……範疇裡，我所遭逢的-意象、交織的光影與色彩、浮動的聲響、轉眼即逝的感覺-都呈現在川流不息的意識裡，我是這世界的一部分。這時，我無法區辨我身體的感覺……我是以一種「自然的態度」來經驗這個世界，並視之為理所當然，而不是去思考它或分析它。」

（Rissman, 1993: 12）。

然而人在每一個當下的注意力，受先前經驗理解的影響，只能篩選性地注意部分訊息，對部分訊息反應形成對經驗的當下感受，這樣的篩選是自動化的歷程，人往往不能覺察當下進行的篩選歷程與遺漏了的訊息。完整訊息只存在於初始經驗的當下，除了歷經注意、敘說的篩選，Rissman 更從研究的角度說明訊息的繼續被層層篩選，包括將轉錄為文字文本、文本分析及最後的閱讀詮釋歷程：

「研究者就像攝影師，轉錄就如照片，涉及解釋的過程，決定如何登錄，就像決定如何敘說與傾聽，受到理論觀點的引導，就像攝影師用鏡頭和影像修飾來引導觀看者的

眼睛，不同的轉錄慣例會引發及支持不同的解釋與意識型態的立場，創造了不同的世界，對同一段談話用不同的方式轉錄，將會是以不同的方式建構其意義。」（Rissman, 1993: 14）

然後是文本分析：「一個研究者往往要與多頁的錄音帶逐字稿與謄本為伍，把一系列的談話加以剪裁，使它合於一個報告或書面的內容，並試圖理解共同意義以及創造戲劇性的張力。形式次序呈現的風格如何安插生命事件的片段，都涉及決策的過程，對於作品的預期性反應，不可避免會影響那些被涵蓋那些被刪除。最後，研究者創造了一個後設故事（metastory），說明發生了什麼事。藉由敘說故事的意涵，以被說出來的加以編輯和賦予新型態，將它轉變成一個混合性的故事，成為一個『虛構的文件』（false document）。」（Rissman, 1993: 15）。

最後一層是閱讀：「當讀者面對文字報告時是經驗再現的最後一層，讀者不可避免地要以自己的角度賦予意義，……每個文本都是「多重聲音」（plurivocal），開放給多種閱讀方式和不同建構，甚至對相同讀者而言，一個作品在不同的歷史脈絡下，可以引起很不同的閱讀」（Rissman, 1993: 16）。

三、經驗的多義性

經驗可以穿越時空被重新賦予意義，而人對經驗進行理解的歷程是持續的，當從最初的感受與理解中，有機會「跳出來看」，或者對不同觀點（參照架構）的對話深入思考時，解構的歷程有機會被啟動，這樣的過程，類似 Argyris & Schon.（1974）所稱的「反映思考」（reflective thinking）。參照架構的擴展，即是「視框」（frame of seeing）的移動與擴展，是一個對經驗「重

新框定」（reframing）的理解歷程。當參照架構改變時，人從經驗中篩選的訊息也會改變，對同一個經驗重新敘說，會建構出不同意義的文本，這使得經驗的意義具有多重性（multiplicity）。因而對經驗的意義解讀既是豐富，也是模糊、不確定，隨著時間的延續與空間的移動，意義繼續開顯，同一個經驗可以被不同人賦以不同的詮釋，同一個經驗也可能被同一個人作出不同的詮釋。

四、經驗學習本質的統整課程

「超學科統整課程」是課程學者 Beane（1997）所嚴格定義的「真正的課程統整」型態，它完全打破學科界限，從真實生活議題形成主題來進行經驗學習，學生置身於真實生活情境中，既要學習思考與工具方法探查議題相關的內容知識，也要從脈絡情境中學習問題解決的歷程性知識，更要對整個學習經驗反思整理，取得意義性知識，擴展他們的視框；它要處理的不只是學習內容性知識的層次，更要處理歷程性知識與意義性知識的學習。

在統整課程的實踐中，不同視框的教師，對經驗現象存在著不同理解，將會傳遞給學生不同的意義，教師的角色或作為開啓對話的催化者，或作為經驗與知識間的解碼轉譯者，他所能帶領學生進行經驗整理的深度與廣度，以及學生所能從經驗取得的意義，正直接地反映教師的視框與極限，教師隱匿的視框在習而未察、理所當然中影響學生從經驗中看到什麼意義；因此，統整課程主題式教學的教師面對的專業成長與挑戰，並不只是跨專長領域，或如何引發學生協同創作的團體動力，為了不侷限住學生的經驗學習，還必須覺察自身的視框並必須成長擴展之。因此，平行於學生的經驗學習歷程，教師也進入他們反思教學的「做中學」歷

程，這種強調經驗學習的統整課程中，師生共學的本質，超學科統整課程結構的實踐，使學校成爲一個師生共學的大社群。Nelson（2003）認爲敘事探究作爲課程經驗的一種研究型式，特別適合運用在統整課程實踐中的教師轉化上。

貳、敘事探究方法

一、敘事探究的三度空間架構

Clandinin & Connelly（2000）爲有興趣與教師協同進行教學經驗探究的研究者提供了一個「三度敘事探究空間」作爲敘事探究的架構——個人與社會（互動）（interaction）、過去—現在—未來（連續）（continuum）、以及地點（情境）（situation）。任何特定的探究都是由這三度空間所定義，敘事探究即是在這三度空間對經驗進行理解。他們認爲：「這個架構使探究者對他們所探究的敘事空間高度覺察，藉以想像敘事的互動，使敘事主題浮顯。」（Clandinin & Connelly, 2000: 70）。

二、進入現場文本

現場文本（field text）即敘事探究的資料來源，來自所有可能性，以本案例而言：教師的心得反思筆記、相關會議記錄與影像、教學過程之現場觀察記錄、正式與非正式「會談」錄音與逐字稿，電子郵件，網路談話記錄，及教學活動結果報告書、檔案照片等，都列入其中。值得注意的是在敘事探究中意圖建構一個「會談」（conversation）而非「訪談」（interview）的氛圍，因爲研究訪談不可避免地形成不平等的相對位置，訪談的方向與提問都操之於訪談者一方，而敘事協同探究是一份親密的伙伴關係，互相

開啓彼此的反思空間，從「會談」概念中產生的現場文本，更能貼近探究空間與主觀真實。

Clandinin & Connelly（2000: 83）認爲所有的現場文本都是詮釋性的，而這些現場文本扮演著重要的角色，它們可被視爲「記憶路標」或「記憶轉化器」，如果少了這些現場文本間的連結比對，很可能會使文本平順化（smoothing），而少了很多細節，良好的現場文本能保存生活經驗的情節的細緻豐富與複雜性。

三、轉移入研究文本

從現場文本移向研究文本時，研究者應試著將研究者對教師教學經驗的體驗以及對於該現象的探索編織在一起。當所有的會談逐字稿被轉錄出來，便要一再閱讀，與所有的相關現場文本連結參照，浸泡在交疊的現場文本中，使教師教學經驗的故事主題與情節線逐漸成熟地浮出，並定置在三度敘事探究空間中。

研究文本得協商選擇以第一人或第三人稱發聲，確定位格之後寫成「中期文本」，再經協同探究者修訂，成爲「研究文本」（research text）。研究文本的出現過程也就是 Rissman（1993）所指稱的「分析經驗」——在融會理解之後，重新編輯，賦予新形態，創造出一個「後設的故事」，一個「混合性的故事」，一個「虛構的文件」，這樣的「研究文本」內含著意義詮釋、反思以及對社群的回應。

本研究聚焦在 LiFang 老師看待一次主題教學經驗的視框幾度被開展的歷程，故以「主題教學事件」作爲組織文本的中心「情境」，在時間軸上從現在退回中心情境，再回到現在，並帶入她與社會的互動及反思。限於篇幅，本文取文本之精萃¹，夾敘夾議

以為詮釋，闡明教師對教學經驗意義理解的視框擴展與轉變歷程。

參、視框轉變歷程之文本詮釋

一、背景脈絡

開平高中從 2001 起，全面實踐超學科統整課程，其取自餐飲真實世界的主題企劃教學，學生從參與教師主導的主題活動到完全由學生企劃、管理與執行，三年一貫共十二個主題教學，完全學校本位的課程研發，無前例可循，不只學生的學習經驗與體制內學生的樣貌有很大差異，教師的團隊協同教學經驗也截然不同於體制內教師的經驗（林香君，2002），對於像 LiFang 這樣從體制教育成長培育出來的多數老師，在參與實踐過程中，往往會經歷多次的自我解構；因此，協同教學實質上是教師的「做中學」（learning by doing）。本文以 LiFang 老師在一次名為「畢業成果展」的教學歷程作為故事主線，文本以第一人稱位置進行敘說。下面以 LiFang 的敘說呈現該主題教學的背景脈絡：

開平是不分班的，整個三年級就是一整個大班、就是一整個「學群」，我們通常是依選課或選主題再進行分組，那時候（92 年 3 月）我們設計「畢業成果展」作基本主軸，是共同必修，所有學生都要參與，其他系列主題，可以自由三選一。畢業成果展本身是一整天的活動，但就像要辦一場大型的主題式宴會，之前要有非常周密的企劃案，企劃案是要學生團隊合作產生的，要有能力寫出有創意的企劃案必須具備很多能力的整合，所以之前就要有很多的教學、討論來裝備他們。為了教學與討論的需要，他們 10-15 人組成一組，自己去找指導老師，原

則上 3 組一班，組成一班。所以那段時間分了五個班級共 15 組。

課程進行的過程是從成果展的意義、目的開始，都交給學生分組去發想，他們學習企劃案的製作，到成果展的策劃執行；企劃案由他們定出票選辦法、執行開票、宣布結果。我們老師會教學生方法，但大部分是站在諮詢指導的位置，盡量讓學生的想法可行，由他們自己執行。等企劃案生出來後，就根據大家訂定的企劃案投票辦法，先辦 15 組的企劃案公開簡報，後再由學群老師、校長室、團體生活委員評選出四組，由這四組再進入複選，然後全部三年級的老師跟學生去投票，選出一組。最後，當選的那一組就用他們的主題，帶領所有三年級學生去完成成果展，實現他們的創意。

二、初始視框—能力競爭論述

LiFang 老師最初以為主題企劃案教學的意義是一種「競爭性的能力本位展現」，其目的是為了「教學生有能力做一個優秀、有競爭力的企劃案」，相對地企劃案的票選就被視為是一個輸贏的競爭，這個視框下的理解影響她與協同教師們之間的互動：

從 92 年班進行畢業成果展企劃的分組時，我就感覺出今年成果展大概是哪幾組在競爭，我覺得這個感覺其他老師也有，看到那局勢，老師們也會擔心，我們之間的關係也會受到牽動，有點亂……老師之間也有微妙的關係。

能力競爭視框加上這種教學模式易於與學生有高度的融合關係，使她在學生的案子落選後與學生共有的失落心情：

開票結果一出來時，突然間「中西協奏曲」那邊的學生很興奮在叫，我們這邊的學生卻都非常安靜，臉上沒有表情，也沒有任何反應，結束後回到教室，整個空氣緊繃

著，好久好久都沒人說話，那種違常的安靜，悶到不行，好像全部情緒都卡在喉嚨.....我真的不知道怎麼辦，跟他們到通化街去晃，一直耗到十一點，最後大家太累了，還是回家去，我才一轉身離開他們，就像潰堤般地哭了出來，我心疼他們，很生氣為什麼這種事要發生在他們身上？回家一路上就淚眼模糊.....

三、差異觀點對話「轉」動視框

透過與校長的一場對話，LiFang 有機會開始解構她對主題企劃案教學的意義認識：

我企圖找他去翻那個過程，我想只差那七票，可不可以重新投票，讓一切重來一次；我甚至打算要跟他說：「我不會做了，你來接手。」沒想到他竟然跟我說「你現在已經跟學生完全一樣，你掉進去輸贏對立的情緒裡面了，你要接受輸就是輸，不要企圖去翻」.....他還問我：「開平費那麼大力氣，用這種教學方式到底要真正的目的是什麼？要教出怎樣的學生？難道我們看重的是一個優秀的企劃案而已？只是要培養很會企劃的人才而已？我們要學生學習的就是如何做出企劃案嗎？」。

校長的差異觀點之所以發揮及時扭轉 LiFang 視框的效力，是夾載在「平行關係」論述中，舉例証讓她看到「我是這個樣子，我帶出來的學生也是這個樣子」，才真正啟動了她的轉化：

他講了一句打到我的話：「你要轉出來，你不轉出來，學生就轉不出來，你轉不轉會影響到他們。」好像我非轉不可，但在那當下我不太想轉，我其實還在情緒裡面，我問他：「為什麼我非要轉不可？」然後我記得他很狠地說：「學生的狀況跟你是一樣的，就是又要又愛」ㄍㄟ（臺語音

「假」），嘴巴說不在乎，但怎麼可能不在乎。」我被這話打到，我突然覺得：真的是很神奇，怎麼我是這個樣子，我帶出來的學生也是這個樣子，我第一次這麼清楚看到那個平行關係的發生，我覺得是在看到這個東西之後，我真的相信我不轉，學生就轉不出來，這逼著我要轉出來。

四、視框擴展——「學習團隊合作」

經過對話的衝擊，LiFang 對主題教學經驗的理解出現第一次轉折，她不希望自己的理解限制也成了學生的限制，她願意「轉出來」，這個一「轉」，調整了她對主題教學的意義，重新看待為「學習團隊合作」，願意去轉學生的觀點與情緒，主動促成團隊間的連結與合作，也讓學生看到整個學習經驗背後的意義是在學習團隊合作，老師看到了，學生才看得到，這個經驗也同步啟動她平行反思自己與協同教師間的合作：

以前在學群裡面，我總覺得合作要開會很麻煩，可是，我沒有想過要去瞭解那些人在幹嘛，我只知道我們有些事情必須共同完成。對我來說是完成任務，我跟你不必感情很好，只要一起把東西做出來就好了。在我以前的世界裡面只有對與錯，如果我錯我就承認我錯，我不會我就承認我不會，你會，我們就全部聽你的，如果我比較會，就是全部都聽我的，這是我的規則，非常清楚的規則。我那時候比較自以為我還蠻公平的在做判斷，可是，大家在一起就是很ㄍㄟ啊（臺語音「摩擦」），常常就會在對錯裡面爭執，就很辛苦啊！我總是想：「好嘛，我不得不跟你們在一起嘛，那工作要完成就得要完成嘛，我們就是一群人在一起，不管怎麼樣就是把它做完嘛。」現在回想，我以前是不會跟人家合作，我從來沒有跟人家合作過.....我記得有一次 Eric 說了一句話我眼淚

差點掉下來，他說其實我在那裡面是很孤單的，就是那個感覺。然後，其實下面有一個難過、受傷的感覺，因為對我來說，很不公平，我不是不願意做事，不做事對我來說是最大的罪惡，可是我明明又沒有做錯什麼，怎麼我的結果會是這樣的孤單？每天就是這樣張牙舞爪的活著？

在此清楚可見主題教學師生共學與平行參照的特性，是教師的「做中學」，基於自己與協同教師合作關係的反映思考，LiFang 開始調整自己的合作態度。

五、經驗再對話

隨著主題教學結束與畢業，LiFang 對主題教學的意義理解視框暫時駐留在「團隊合作」，但是校長的對話中對開平主題教學意義視框不只是「團隊合作」可以解釋的：

「他又點了我：『他們在經歷一個很難的事情，是關於民主合作的東西，就看老師看不看得懂，會不會帶了。』這我當時還不太能理解」，視框從被對話開始擴展到轉變成個人自己真正的理解框架，當下的棒喝不見得能立即打開新視野，而需要一個主體性的學習歷程。

學生畢業約五個多月後，在網路上遇見班上的阿成，他說很懷念那段做成果展的日子，我突然想到校長平時常說開平的課程是在培養領導者，還說臺灣將來會出一個總統是從開平畢業的，以前聽聽就算了，跟阿成聊時越想越覺得：爲了他們將來可以有能力當總統，我們在那個過程做了那麼多，還要綁在一起跟著痛，我就跟阿成說「喂！你們以後要有人出來選總統，不當總統太對不起我了。」沒想到他竟然不懂，還問我：「爲什麼？」我那時覺得很奇怪，他應該知道的啊，怎麼還問我爲什麼？我當時直接回答他：「噢—？因爲你們在開平學了那麼難的

東西啊！」我真的很奇怪他怎麼不知道他經歷的其實是一個很難的事情，而且他們做得很棒啊！我後來就在一直想到到底是什麼原因，阿成竟然會不知道……。

現在回頭看，那時我做比較多的還是跟他們情感的連結與支持，那時學生只是被轉成可以從事情中去學習合作，但他們不知道他們學的東西有這麼大的意義在那裡。那過程，我那時覺得是爲他們驕傲，但我也沒有告訴他們。

那時我從老爹（校長）那兒聽到「民主、合作」時是覺得有道理，但沒那麼深的體認到。就是整體情形我懂，但沒有懂到可以去帶學生轉出來。那些什麼「勝不驕，敗不餒」、「合作精神」可以說得出來，但是整個到有感覺的層次上還是差得很遠。

視框的取得必須是一個具主體性的過程，「體認」是使新視框落實重要元素：LiFang 尚未將主題教學的意義連結到更大的社會脈絡，學生也看不到；再一次看到平行關係與平行的視野。與學生的對話再次讓她檢視自身的視框的不足。當 LiFang 處於自我再解構的狀態，恰如倒空的杯，準備好再被擴展。

六、視框再擴展--「公民素養」

到了這次總統大選，大選結果正式公布出來那時，新聞都在照民進黨，然後我訝異自己說出來的話：我說「這時關鍵在輸的這群人身上。」我回頭去看國民黨前的那群人，和學生那時票開出來的反應是完全一樣的，一股凝重的安靜。我覺得就完全印證，然後那些民主合作就變成不只是有道理了。

這個事件中，LiFang 把主題教學的意義，放置入更大的社會脈絡再詮釋，發現學生在主題教學所學的，在社會中真實的發生，突然完全地「懂」了他教學的社會脈絡

意義，而真正具主體性乎取得「公民素養」的新視框。

七、看見教學設計需要的改變

新的視框會帶來新的認識與行動。當 LiFang 從更大的視框定義主題教學的意義時，她同時能對主題教學進行反思，以充分的意義感再展開主題教學：

再來一次的話，我會很放心讓它發生耶！我現在會比較相信品質會不一樣。就是一定要有那個經驗整理的機制，後面的整理，很重要，一定要放進課程設計裡。但我覺得是要先讓事件發生後才做經驗整理，而不是先告訴我那是什麼。

她同時也能看到老師要建構教學經驗意義的歷程之所需：

對我們老師而言，我也覺得這些經驗很需要被整理，要分享給其他老師……不過，我在想，像這樣的經驗整理，需要、重要。對我自己走過這個過程的人，我會認為：「對！這樣沒錯，就應該這樣做。」我現在也會跟學群老師說這樣的東西要擺進課程裡。可是那個對我跟他們是不一樣的，似乎還是要真的發生過、經驗過，才知道體認到的深度是不一樣的。……跟沒有經驗過這過程的人說你要去做經驗整理，他們還是很難體會到這是什麼，要整理什麼？為什麼要這樣安排？可是如果你不擺進經驗整理，就會像是就開著一個路徑在那邊等，不曉得路，是不會走的，如果沒先告訴他們要放進經驗整理，就可能事情發生了也不太會往這邊去導。

肆、對教學意義視框轉變歷程的反思

簡要整理 LiFang 的教學經驗敘事探究

歷程如下：

1. 起點：能力競爭論述之初始視框
2. 對話
3. 反思（看見能力競爭視框限制與平行關係——老師視為競爭則學生視為競爭）
4. 解構：移向團隊合作論述
5. 二度對話
6. 反思（看見團隊合作論述的限制）
7. 二度解構：經驗印證支持，移向公民素養論述

從以上歷程，研究者有兩個反思：

一、促成轉化的關鍵條件

上述歷程中顯示有兩個教師教學轉化的關鍵條件：（一）對話扮演反映教師隱匿的視框與揭示擴展視野空間的重要角色；（二）教師自身的反思意願。此二條件一屬「外在」，一屬與「內在」。

「外在條件」的前提是存在一個得以發生對話的資源系統，來自人一校長、協同教師、學生……，也可來自他人故事與新經驗，資源系統是可被建構的，要點在於是對訊息與經驗開放，才會打開對話空間，發揮功能。

「內在條件」則是個人內隱的學習歷程，能夠觀照情境中的自己與他人行為模式，Argyris & Schon（1974）稱此為「反映思考」，並提出人在組織中行為模式有在單迴路學習的「第一型模式」（Model I）與雙路徑學習的「第二型組織行為模式」（Model II）；人在 Model I 模式下自動略過前提假設，視為理所當然，不予檢視；傾向於習而不察地在前提不變下作防衛性的詮釋，前提假設之後的學習不可能發生；Model II 則同時檢視前提假設之內與前提假設本身，一旦前提假設不成立，視框就產生移位。教師內在具有 Model II 反映思考的

傾向，較易成為學習型的個體。

研究者認為除了教師個人為自己創造內外條件，學校組織也當為教師提供促使內外條件的氛圍與協助，發展教師教學經驗敘事探究是一個有效的作法。

二、師資培育中納入敘事探究

一窺臺灣師資培育的養成課程內涵，似仍過於著重在裝備準教師們的內容概念知識與實作歷程知能。然而，從現場經驗中，教師對他自己經驗的反思探究有絕對重要的價值，使他們現場起作用與構成困境的往往是他們隱而未察的視框，來自過去經驗的假設形成他們教學上的行動與判斷，但他們對自己的假設難以省察，這連帶地影響師生關係品質及他們教學及成為教師的意義感與認同同，Vinz（1996: 6；引自 Nelson, 2003）提醒：「成為『教師』其實是以特定的社會互動方式將自身承載的意識型態產生與複製的認同再傳遞的一種連續性歷程.....要成為一位教師必須先檢視自己從過去經驗而來的假設，以便能創造新的文本。」她認為：「一位教師需要經常經由各種來自教室事件、學生、同事的挑戰，以思考、反觀自己的行動與反應.....教師的認同是在連續的對話的經驗流動中，與自我面對面地交會不斷建構。」（Vinz, 1996: 73；引自 Nelson, 2003）。但這個元素在臺灣現行的師資養成過程中像是被忽略了。敘事探究過程讓人對生命經驗重新解讀、重新賦義，在準備成為

教師過程中，對視框的覺察，檢視前提假設，乃至啟動自我轉化，提供的是比內容概念性知識與實作知能更為後設的反思能力，使教師得以成為主體性的教育工作者，而非只是一種載體。故研究者具體建議現行教育學課程中，應加入教師經驗敘事探究的元素，協助準教師及早具備從經驗反思的能力。

參考文獻

- 林香君（2002，12月）。以超學科課程統整建構專業與人文的教育內涵。論文發表於香港教育研究會舉辦之「2002 年全球教育變革新領域」國際研討會，香港。
- Argyris, C., & Schon, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. New York: Teacher College Press.
- Clandinin, D. J., & Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nelson, C. D. (2003). "Stories to live by: A narrative inquiry into five teachers" *Shifting identities through the boarders of cross-culture professional development*. Unpublished doctoral dissertation, University of Alberta, Edmonton, Canada.
- Rissan, C. K. (1993). *Narrative analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.

教育資料與研究雙月刊

第 65 期 2005 年 8 月 頁 135

工作壓力

吳清山 林天祐

工作壓力（work stress）係指個人於工作情境中，精神與身體對內在和外的事件的一種生理與心理反應，而這種反應會導致個人心理不舒服或有壓迫感受。簡單而言，工作壓力即個人於工作情境下所知覺到的壓力感。

基本上，工作壓力具有下列特性：1.主觀性：壓力的存在屬於個人主觀的感受，具有差異性。2.個別性：同樣的事件有人覺得有壓力，有人卻不覺得怎樣，每個人抗壓不同。3.價值性：同樣的壓力有人認為對自己有幫助，然而有人卻認為對自己有副作用。4.危害性：壓力通常對每個人造成嚴重性不同，但過度則會產生危害。

造成工作壓力來源，有些屬於組織因素，有些屬於個人因素，有些屬於環境因素。一般而言，工作壓力主要來源計有下列因素：1.職場人際關係問題；2.福利、薪水的問題；3.前途發展問題；4.工作缺乏安全的問題；5.工作量過重的問題；6.工作時間過長的問題；7.對工作適應的問題；8.角色衝突問題；9.身體暴露於危險環境。

由於過高或過低的工作壓力，對個人或組織均有不利影響，特別是過度的工作壓力，可能造成個人緊張、不安、焦慮、不滿情緒等，進而導致個人身體健康產生問題，

當然也會影響到組織的產能，所以一九六〇年代，工作壓力已經成為組織行為研究重要課題。由於工作壓力關係到個人生理和心理的健康，以及整個組織發展，目前企業界仍相當重視組織成員工作壓力的研究

教師面對來自不同背景的學生和家長，以及各式各樣的教育改革，加上繁重的非教學工作，導致教師工作壓力有增無減，不僅教師健康亮起紅燈，而且會影響到學生學習效果。所以，如何幫助教師進行有效的壓力管理或情緒管理，實屬教育重要課題。

不管是教師或其他行業人員，都需要化解工作壓力，以確保身體健康。通常個人遭遇工作壓力時，都以下列方式處理：1.休息或睡覺；2.散步或運動；3.逛街、看電影；4.看電視；5.向同事親友抱怨；6.在外吃飯、買東西；7.出外旅遊。嚴重的話，可能就醫或看心理醫師。組織一旦發覺成員因工作壓力造成情緒不穩時，就須加以正視，並有效化解。

工作壓力不是壞事，適度的工作壓力，可激發工作人員的潛能、發揮工作能力，增進工作效率。然而過高或過低，卻不是好現象，它必須設法了解並且採取適當的措施，讓成員不致於因工作壓力造成對個人或組織不利的影響。

情緒勞務

吳清山 林天祐

情緒勞務（emotional labor）係指控制情緒並運用語言與肢體動作，刻意製造出足以讓顧客產生備受關懷以及安全、愉快心情的一種工作表現。

美國學者赫克絲卻德（A. R. Hochschild）針對空服人員工作情形的觀察與分析結果，在 1983 年出版的《情緒管理的探索》（The Managed Heart）一書中，首先提出情緒勞務一詞，用來形容空服人員在工作時除了必須勞心、勞力之外，更須控制自己的情緒，從顧客可以看得到的臉部表情與肢體動作中，刻意製造出足以讓顧客產生受到關懷以及安全、愉快的心情。

每一項工作或多或少都有情緒勞務的成分，但是有些工作特別需要情緒勞務，尤其需要面對面與顧客接觸、需要製造顧客的情緒狀態的工作，如行政人員、醫師、護士、知名節目主持人、接待人員、老師等，而工程師、研究人員、打字員則相對較低，一般來說，與公眾人物接觸越頻繁的工作，情緒勞務負荷越重。

不同組織對於員工的情緒行為有一定的要求，對於特定的職務也有情緒要求標準，甚至顧客或社會大眾對於某些職務也有某種期望的情緒行為表現，個人在工作時，情緒表現必須符合這些標準與期望。從另一方面來看，個人的性別與人格特質與情緒表現也有關連，某些工作的情緒勞務比較適合由男性來擔當，有些則比較適合女性，另外，有

些人的個性特別適合某種情緒勞務的工作，有些個性則否，這些都需要自己去練習與調整。

在實務上，情緒勞務包括情緒的內容、情緒的強度以及情緒的種類三大內涵。情緒的內容是指情緒表達的內容，如用身體動作、語言表達或臉部表情所表現出來的情緒；情緒的強度是指表達出來令人愉快或不愉快的強弱程度，如民意代表必須使用強烈的批評語言來監督政府，銀行接待員則需用輕柔的微笑向顧客解說服務項目；情緒的種類是指工作時所需情緒勞務的多樣性，需要的種類越多，情緒勞務負荷越重。

為情緒勞務，組織應該依據情緒勞務的標準與期望、工作者的特徵、情緒勞務內容、情緒勞務強度、情緒勞務種類，制訂一套情緒勞務行為標準，來約束員工在不同工作情境下應有的情緒表現，避免情緒失調，影響專業表現。另外，也需要規劃情緒勞務訓練課程，強化員工情緒勞務能力。

教育既是勞心也是勞力工作，近年來，由於教師參與校務管道增加，加上家長參與校務的機會也大增，教師與同事、家長的接觸日漸頻繁，教師一方面必須控制自己的情緒，另一方面也需要製造理性、溫馨的情緒，所以對於情緒勞務概念與實務有深入認識的必要，在師資培育與在職進修課程中，也需要加以規劃，以進一步提高教師專業的素養與地位。

教育資料與研究雙月刊

第 65 期 2005 年 8 月 頁 137

教育法令

王清標

法規及政令

資料來源

1. 修正「高級中等以上學校學生就學貸款作業要點」第 2 點、第 7 點、第 19 點，並自 94 年 8 月 1 日生效	第 011 卷第 099 期	2005-05-27
2. 廢止「外國學生獎學金作業要點」，並自 94 年 5 月 26 日生效	第 011 卷第 098 期	2005-05-26
3. 修正「教育部補助辦理語文教育活動實施要點」，並將名稱修正為「教育部補助辦理本國語文教育活動實施要點」，並自 94 年 5 月 25 日生效	第 011 卷第 097 期	2005-05-25
4. 訂定「菁英留學計畫-專案擴增留學計畫：國內大學校院自行選送人才出國研修申請及審查作業規範」，並自即日生效	第 011 卷第 093 期	2005-05-19
5. 修正「教育部補助永續校園局部改造計畫作業要點」部分規定，並自即日生效	第 011 卷第 093 期	2005-05-19
6. 修正「教育部文藝創作獎實施要點」及「教育部文藝創作獎評審要點」，並自 95 年 1 月 1 日生效	第 011 卷第 088 期	2005-05-12
7. 修正「大學辦理轉學招生審核作業要點」第 7 點，並自即日生效	第 011 卷第 088 期	2005-05-12
8. 修正「參加國際數理學科奧林匹亞競賽及國際科學展覽成績優良學生升學優待辦法」第 9 條之 1	第 011 卷第 085 期	2005-05-09
9. 訂定「國家圖書館規費收費標準」	第 011 卷第 083 期	2005-05-05
10. 修正「教育部表揚推展社會教育有功團體及個人實施要點」第 2 點、第 4 點、第 5 點及第 8 點附表規定	第 011 卷第 081 期	2005-05-03
11. 修正「特殊教育設施及人員設置標準」第 9 條條文	第 011 卷第 079 期	2005-04-29
12. 訂定「教育部生命教育性別平等教育及人權教育碩博士論文獎助要點」	第 011 卷第 079 期	2005-04-29
13. 修正「教育部推動技專校院與產業園區產學合作實施要點」	第 011 卷第 074 期	2005-04-22
14. 修正「教育部推動技專校院與產業園區產學合作實施要點」，並自 94 年 4 月 22 日生效	第 011 卷第 074 期	2005-04-22
15. 訂定「教育部公民教育實踐方案」及「教育部補助辦理公民教育實踐示範學校計畫作業要點」	第 011 卷第 074 期	2005-04-22
16. 修正「教育部補助海外臺北學校學生獎助學金實施要點」，並將名稱修正為「教育部補助海外臺灣學校學生獎助學金實施要點」	第 011 卷第 073 期	2005-04-21
17. 廢止「國民中學學生編班實施要點」，並自即日生效	第 011 卷第 072 期	2005-04-20
18. 修正「中小學兼任及代課教師鐘點費支給原則」為「中小學兼任及代課教師鐘點費支給基準」，並自發布日生效	第 011 卷第 072 期	2005-04-20
19. 訂定「教育部軍訓教官介派分發及遷調作業規定」，並自即日生效	第 011 卷第 070 期	2005-04-18
20. 訂定「教育部補助藝術與設計菁英國際進修實施要點」，並自 94 年 1 月 1 日生效	第 011 卷第 066 期	2005-04-12
21. 訂定「高級中學教科用書審定費收費標準」	第 011 卷第 063 期	2005-04-07
22. 訂定「第五屆總統教育獎遴選作業要點」，並自 94 年 4 月 6 日生效	第 011 卷第 062 期	2005-04-06
23. 修正「專科學校改制技術學院與技術學院及科技大學設專科部實施辦法」第 4 條條文	第 011 卷第 061 期	2005-04-04

(摘錄自行政院公報資訊網 <http://gazette.nat.gov.tw/Gazette/index.jsp>)

國內教育輿情

譚以敬 張素偵

本期國內教育輿情主要以九十四年四月及五月刊載於平面媒體報導及輿論內容為主，經檢視彙整後歸結以下幾項主要議題，包含：首屆師資檢定試題備受矚目、小校整併採三階段漸進方式、國一生不識字國教品質待提升、國小巨幅減班超額教師問題浮現、百分之十四青少年曾有自殺意念、高中職學雜費九十四學年調漲、工教聯合五一大遊行及教育史上首次抽測全國小六生一萬五千名應試。以下分別就各議題，進行本期國內教育輿情摘要與分析。

壹、首屆師資檢定 試題備受矚目

首屆師資檢定考試業於四月九日假國立臺北師範學院、臺中師範學院、高雄師範大學、花蓮師範學院四處考區舉行，分幼稚園、特殊教育學校、國小及中等學校四種類科，共計二千三百九十二人報考，全國僅十一人缺考，到考率高達百分之九十九點五四，創下國內各類考試最高紀錄。

考試分為國語文能力測驗與教育原理與制度兩科共同科目，以及各類組兩科專業科目。教育部表示命題難度分布根據一比三比一的原則，亦即簡單題占二成、中間程度題占六成、偏離題占二成。若考生簡單題全部

答對，中間程度題能拿到四、五十分，就可超過及格分數六十分。根據規定，只要四科平均成績超過六十分，且沒有兩科成績未滿五十分，沒有一科零分，就算通過檢定門檻，由教育部頒發合格教師證書。

由於教師資格檢定考試為第一屆辦理，無前例可循，部分考生反映命題出乎意料之外，部分科目試題內容甚至連相關教科書都找不到，命題方向也與原先公布差很多。但也有學生肯定此次命題靈活、不重記憶，必須能熟讀且融會貫通，才能考高分。教育部對此表示，教師檢定考試是為中小學教育品質把關，考題必須具有鑑別度，不能太簡單，否則就失去篩選意義，尤其不宜和補習班考題太雷同，以免鼓勵補習。

貳、小校整併 採三階段漸進方式

少子化現象已嚴重衝擊各級學校，監察院更以國庫每年節省五十多億開支為由，建議教育部裁併百人以下國中小。教育部為解決此項爭議多時的裁併議題，遂委託政治大學教授吳政達進行「國中小最適規模及轉型策略」研究，報告指出國中人數在三百人以下、班級數十二班以下，國小在一百人以下，班級數六班以下，經營規模均不符經濟

效益，對學生的學習刺激與人際互動關係也較不利。

研究案並建議，小校整併最好採取三階段漸進方式，第一階段將小型學校併入鄰近學校，改為鄰近學校的分校；第二階段將分校改為鄰近學校分班。前兩個階段，本校、分校教師可相互支援，部分課程也可以交通車接駁方式讓分校學生返回本校上課。第三階段將分班併入本校，完成學校整併。

教育部於九十四年四月十一日召開「國中小整併轉型會議」，與會的縣市代表及教育專家學者，大多認同規模過小學校應逐步整併。但學校規模必須採取多元指標進行評估，除學生人數外，鄉鎮學校數量、就學交通距離甚至就近就學的教育選擇權、鄉鎮社區文化特色等，都必須一併考量。教育部準備在年底公布小校多元評估指標，並成立專案小組推動小校整併。

參、國一學生不識字 國教品質待提升

高雄縣某國中傳出今年一百二十多位國一學生中，竟有高達十分之一幾乎不識字，就連筆劃簡單的「之」都不認識，且根本沒有小數點以下加法的概念，英文就更不用說了。

究其原由，除了高雄縣偏遠地區家長經濟條件差，收入不穩定，無力關注小孩外，部分學童由於單親與隔代教養問題嚴重，父母對小孩教育常感到心有餘力不足。由於目前國小畢業不必接受學力檢定，國小教育成了名副其實的良心事業，如果遇到不負責任的老師，學習落後情形將會更加嚴重，據傳該校學區內某國小導師，爲了個人進修私務，忽略學生學習進度，另有一名教師因個人精神狀況不佳，無法勝任教學工作，也讓

學生受累。家庭功能不健全加上老師怠惰，學習成績自然是每下愈況。

教育部的統計資料也顯示，教學城鄉差距確實越來越大，後段班學生學習落後情形越來越惡化，國中基測實施四年，基測後百分之十學生平均成績，由九十學年的六十五分，現今降為五十三分，下滑達十二分，「基本能力」根本不及格，顯示國民中小學後段班學生，似乎越來越被放棄。

憂心國教品質，教育部已委託臺師大心測中心針對國中基測凸顯的學生成績消長進行深入研究，並自九十三學年起特別針對基測低分群學生偏多的學校（PR 值後百分之十學生人數高達全校百分之二十五），進行專案補救教學。

國教司長吳財順指出，國小階段更需依賴教師及平時評量，及早察覺學生有無學習嚴重落後狀況，進行補救教學，額外上課教師則可申請鐘點費補助，第一線教育人員在成功教育改革上，仍舊扮演關鍵性的角色，應該確實負起教育責任。

肆、九十四學年國小減少逾六百四十班 超額教師問題浮現

根據平面媒體採訪調查各縣市政府預估九十四學年度國小新生人數資料顯示，下學年全臺小一新生的人數推估比去年減少一萬五千人以上。各縣市因為小一學生人數減少問題，導致班級數的減少，不管是小一減班或是全部年級減班，推估超過六百四十班。

其中臺北縣減少約三百班情況最爲嚴重，除桃園縣、嘉義縣預估不增反減，新竹市、新竹縣、金門縣、連江縣預估不會減班，臺中市、彰化縣尚在評估外，其餘縣市減班數從二至七十班不等，班級數巨幅銳減，超額教師問題浮出檯面。

目前各縣市解決超額教師的策略，主要包括控管退休教師和新聘教師增減人數，管控保留部分新聘、降低班級人數等作法。例如臺北縣已要求各校在預估超額教師時，須以未來四年的新生數估算，穩定各校教師數；基隆市不少學校保留教師缺額，改聘代課教師，或是鼓勵外聘兼任教師；高雄縣的教師缺額會先用來消化超額教師，並且朝每班三十五名學生以下的方向規畫。

伍、百分之十四青少年 曾有自殺意念

日前幾樁學生自殺案，事先似乎都沒有明顯的跡象，到底國內青少年有多少人自自殺傾向呢？依據臺大流行病學研究所陳為監教授所做的調查研究發現，有百分之十四的青少年曾經有過自殺念頭，而且有百分之三的青少年曾經自殺，青少年重鬱症的盛行率更高達百分之八點六六。

進一步分析也發現，女學生有重鬱症、自殺意念和自殺行為的比率，都明顯高於男學生，女學生有重鬱症比率是男生的二點五倍，自殺意念比率是男學生的一點七七倍，有自殺行為的比率更高達男學生十七點六倍。如就地區而言，臺北地區重鬱症盛行率介於百分之七到百分之十三，中、南部地區則在百分之六至百分之八之間，臺北地區高於中、南部地區；在有自殺意念的部分，北部學生比率在百分之十六到百分之二十七之間，南部學生介於百分之十三到百分之二十之間，中部學生只有百分之三到百分之六，顯示青少年的自殺意念，北部學生最高，其次是南部，中部學生最低。

至於學子自殺原因，根據董氏基金會舉辦的「畫說生命故事」以及卡內基訓練二〇〇五的快樂指數調查報告顯示，課業壓力名

列學生輕生、自殺意念導因的第一名。對此心輔專家認為，應在課業之餘鼓勵學生從事包括運動、參加社團、擔任義工等各種有意義的活動，讓自己養成健康、快樂生活、免除憂鬱的健康生活管理，藉此加強抗壓、免疫能力。任何形式正向的創作或活動，都能讓人在參與中增強本身正向的態度與生活方式，也藉此增強自己正向的能量與發現潛能，可進一步預防憂鬱情緒或其他心理疾病的發生。其實青少年的情緒來得快、去得也快，親人、朋友、同學的及時關心，更是預防青少年自殺的有效處方。

陸、全國公私立高中職學雜費 九十四學年度調漲

持續五年沒調整的全國公私立高中職學雜費，將於九十四學年度調漲百分之三，雜費則調漲百分之一點六二。依每名學生就讀學校類別推估，預計學雜費將增加兩百一十元到一千元不等。

教育部中部辦公室及北、高兩市教育局，每年五月對下學年度高中職學雜費收費標準進行結構性的檢討與協調，最近一次調整為民國八十九年，到現在也已經五年未調整。此次的調整，其中學費配合軍公教人員今年調薪幅度調漲百分之三，雜費部分則按照行政院去年公布的消費者物價指數年增率，調漲百分之一點六二。

九十四學年度高中職學雜費調整後，公立高中每學期學費從六千零六十元，調整為六千二百四十元，雜費從一千七百九十元調整為一千八百二十元，總計為八千零六十元；私立高中則從一萬六千五百四十五元起跳，調增到上限為兩萬七千一百八十元；公立高職的學雜費依照不同類科則介於七千四百八十元到八千七百九十五元不等；私立高

職學雜費收費上限為兩萬六千二百二十元到三萬九千二百三十元不等，至於實習費則比照雜費調漲百分之一點六二。

針對此次學雜費的調漲，部分家長仍持反對意見，認為國內近年來經濟景氣低迷，在此時宣布調整全國高中職學雜費，將嚴重影響中低階層特別是低收入戶的生計。教育部回應指出，此次學雜費調整，公立學校學雜費每學期最多將增加二百二十元，私立學校學雜費每學期則最多增加七百五十元，對學生家長負擔並不大，但卻能促進私校健全發展。此外，針對低收入戶、身心障礙學生，仍獲有學雜費全免或減免的優待，協助其順利就學，也較能符合公平正義。

柒、工教首度會師 五一攜手大遊行

結合全國教師會、全國產業總工會、全國組工會、社運團體等共四百六十八個團體組成「勞動者團結聯盟」，首度於五一勞動節聯合動員。包括近二千名教師與近三千位勞工冒著高達攝氏三十度以上的高溫走上街頭，高分貝主張修正工會法，開放教師組工會及保障勞工各方面權益。

近四、五千人的遊行隊伍以「工教聯合、社會民主、福利國家」為主軸，先後至教育部、立法院前停留呼口號，主張教師與工人大結合，共同對抗臺灣教育商品化，也發出勞工家庭面對學費高漲的怒吼。全國教師會理事長呂秀菊表示，目前教育、師資培育完全市場機制，上百人搶考一個教師位置，過度的競爭與淘汰使市場供需失衡，浪費人力資源。教師須組織工會才能確保基本勞動條件，爭取各項權益。

針對全國教師會所提出「開放教師籌組工會」及「反對高學費政策」兩大訴求，教育部回應表示，教育部對於教師籌組工會予

以尊重，支持賦予教師合理的勞動三權，但需逐步納入教育法規規範，而非勞工法規系統。教育部強調，上述修法方向已獲得立法院教育及文化委員會支持。由於教師會提出依工會法組織工會攸關全體教師權益，教育部希望全教會能將爭取勞動三權的利弊得失，讓基層教師充分了解，尤其對於教師身分定位從「公教人員」改為「勞工」，現有的薪資、退休撫卹及福利等都需一併調整，均應再做審慎評估。

此外，針對另一項「反對教育商品化，反對高學費政策」的訴求，教育部則說明，我國高等教育重視教學研究品質的提昇，以及專業人才與學生全人教育的養成，並無「教育商品化」的問題；與世界各國比較，我國大學的學費並不高，根據教育部高教司的統計資料顯示，國內公立大學一年的學雜費平均為五萬八千元，私立學校約為十萬元，遠低於美國公立大學一年的十五萬元、私立大學超過一百萬元，也低於日本、香港、新加坡等其他國家的公私立大學學雜費。至於公私立大學學雜費調幅，教育部表示，自八十八年實施彈性學雜費方案以來，公立大學每年調漲幅度約百分之四，私立大學每年幅度約百分之零點八；九十三學年度公立大學平均調幅更降為百分之一點五一，私立學校則為百分之二點三一，公私立學雜費差距已縮小為一比一點八三。

捌、教育史上首次抽測 全國小六生一萬五千名應試

教育部舉辦有史以來首次國小六年級學習成就抽測，從全臺兩千六百多所小學，三十一萬名小六生中，抽出約四百六十校的一萬五千名左右的學生，抽考國語、英語、數學三科，抽測機率為百分之三點三。這項抽

測順利完成，將做為建置臺灣地區學生學習成就資料庫的基本資料。

教育部表示，由於國內缺乏標準化的測量工具，所以無法比較學生學習成就的表現與差異，且也無法了解教育改革之後，學生在主要學科能力的變化情形。因此，教育部在去年七月委託國立教育研究院籌備處建置「臺灣地區學生學習成就資料庫」，建置計畫第一期是十年計畫，從今年開始每年以抽測方式追蹤分析學生的學習成就表現。

教育部指出，這次抽測範圍是國小六年

級的基本能力指標，抽測題目是由專家學者以及第一線教育人員研發，並經過標準化測試後建置。抽測不會作為評比標準，請學生、家長與老師不需太過緊張。此次抽測結果預計於 94 年 8 月分公布，九十五學年度起抽測層級將擴大為小四、小六、國二與高二等四個年級，並將彙整抽測結果，納入建置學生學習成就資料庫，以分析追蹤中小學學生主要學科學習成就的變遷趨勢，作為國際比較以及檢討教育政策的參考依據。

教育資料與研究雙月刊

第 65 期 2005 年 8 月 頁 143-147

國外教育訊息

徐玉芳

本期國外教育訊息承駐洛杉磯辦事處文化組及駐紐約辦事處文化組提供，謹此致謝。詳細資訊請參考本館網站 <http://www.nioerar.edu.tw:82/Query/query01.htm>「國外教育訊息全文資料庫」。

美國

大學基礎課程教學新模式與小班制

駐洛杉磯辦事處文化組

大學為撙節經費，幾百人甚至上千人聚集上課是經常的事，而基礎學科重在大量事實的陳述，大班教學尤其普遍。這樣的課堂、獨腳戲似的原始教學，行之千百年，雖有人質疑其學習效果，但無人否認其存在的價值，更無以撼動其不動如山的地位。但學術的發達、範疇的日漸擴展，傳統教學法不再適用，而隨著科技媒體的精進及工具的豐富及多樣化，教室的風貌也改變了，教學法由注重互動的理論走向實驗，未來大學基礎課程純單向演講式的教學將難以為繼。

其實挑戰傳統大班教學向來不曾歇止，幾十年來，熱心的學者力促在教學環境中加重科技的使用；但所遭致的批評使人省思。有人痛心的表示，教學本應以人為本，科技資訊是為人所用的工具，不能無限泛濫而代

替人師。而學生多透過電腦學習、不分青紅皂白都得被動的接受同一進度、一體教材、同樣技能的灌輸，忽視學生的個別差異，思維發展不同、接受程度不一等關鍵因素，還美其名的誇讚資訊時代人人平等、網絡教學無所不在、功效博大的高調，實在是教育上莫大的偏差。

麻省理工學院一向注重改善大班教學，該校校友傾囊千萬成立「桂冠M.I.T.基金」（Fund for Excellence in M.I.T.）即以此為主要任務之一。成立的TEAL（Technology Enabled Active Learning）專案，以實驗及建立良好物理概論之教學模式為目標，主持人 John Belcher 教授參考、取材並師法其他學校的方案，提出「平面教室」（Flat Classroom）的設計，學生九人一組、圍圓桌而坐、每三人分用一台電腦，隨著老師的講解及指導，學生在預置系統的電腦上實地操作出結果，教師則移步各處，審視學生的演練、提問、解惑、講課，師生間、同學間不僅互動頻頻、氣氛也顯得親密。除了物理外、電磁學也有了令人鼓舞的結果，比較學生的綜合理解，新法之成績比傳統大班教學幾進步了一倍；因為此一積極成效，學校當局已計畫將同一模式用於下一階段的物理教學，並將機械科教學模式之研究列為下一個專案。

打破量身制作的老路、野心勃勃想製造「自助餐式成品陳列」組裝配套的教學模式是另類的努力。學校不進行任何教學法的研發，只負責挑選現成的、適用的設計、聚集個別產品組套、然後付費由專人負責實施應用，由學校主管行政事務。皮優慈善信託基金（Pew Charitable Trusts）是這一方向先驅主導者；其理念：利用科技研究、發展、並分解各 101 學科的基本組成元素，然後設計個個教學因素，學校選擇不同設計，綜合組裝成為各科教學成品，工廠程序式製造的產品，大學只要採購，達到撙節經費的目的，而由專家付諸實施，標準一致，服務學生的品質將因而改善，誠為雙贏的智舉。其實施採分期撥款、分階段方式進行。第一期的 6 百萬已於 1999 年撥予 30 所機構，由其研發各課程教學理想模式；第二期已徵得 20 個機構同意，分析第一期研發成果付諸實用所須的費用、爾後並負責未來的設計與改進。如果一切照計畫順利進行，再隔 2,3 年就能真正「上市」供任何有興趣的學校選購使用。首批的課程重點在三角代數、心理學、西班牙文及統計學，逐步將擴致人類學、生物、化學等，最終將涵蓋大學每一基礎課程。現已有五種教學法出爐，第一種是講課外配以上網小考、或者分組探討解決問題，第二種方式是傳統教學外，一星期教材擷取菁華部分陳列於學校的網路上以輔助學習，如賓州州大的統計概論，田納西州大 Knoxville 校區都採開放式學生可隨時隨地使用、第三種為俄亥俄州大所設計，邀集 3,250 選修基礎化學的學生共同參與，參考其個別的學業背景、技能及學習目標，設計出包括幻燈片、實驗、專案設計、讀書會、討論小組、課後作業及大班上課等多重組合的教案，希望能適合每一個學生的需要。

上述三法基本上都是在原有教學法上改進，應用的學校均顯示良好的績效。不僅學生的出席率提昇，成績一般也提高 10%，甚至進步了 20%；更使人振奮的是學校的經費節省了 37%。

另外有兩種教學法則備受爭議，沒有固定教室為其共同特色，其一是取消所有的教室上課而代以「學習資源中心」，像市場一樣的中心設有成排成列的電腦，24 小時開放並設有專人隨時輔導諮詢，學生可以毫無限制的使用，維吉尼亞理工學院及北亞利桑那州大的數學課即採此方式教學，實施結果顯示這種自力救濟的方式不適合抽象知識的學習。

最後則是 Dayton 大學，心理學概論一網到底的網絡教學，運作與前法一樣。有人對這種儼然似「網吧」的方式很不以為然，難道一年好幾萬的高學費，就是要孩子鎮日與電腦為伍？事實也指出，學生中途退課率比傳統方式高了近 10%，而堅持到底的學生也冷漠的表示與老法無異，一樣乏善可陳。唯一長處是經費支出，學校花在每個學生的費用：Dayton 大學由 \$139 降至 \$84，維吉亞理工由 \$91 減到 \$21，北亞利桑那州大學是 \$138 削減為 \$82，都明顯的見少。主持該計劃的 Mrs. Twigg 對負面反應不以為意，她表示僅屬少數，再者實驗自應有取捨，不斷的嘗試與進步最終總能找到合適的模式。有經驗的教授表示，大班教學本身並無不當，倫敦經濟學院的國際研究指出：教師素質對提高學生學習成效所產生的作用，遠較降低每班人數為大。只要教授以學生為念，用心設計讓其共同參與討論、進行師生間的活動與對話等多元呈現，不但能彼此分享、建立師生、同學的親密感情，學習效果因而改進，學生與知識間互動有了意義，更能提高其學習的主動性。幻燈片、網

絡雖然五光十色，也是一種溝通的方式，但到底人與人間雙向交流才是傳授知識科技最有效的方式。

資料出處：2005/01/16，美國《紐約時報》。

AP 華語文計畫教學課程 2005 年 8 月擬出細節

駐紐約辦事處文化組

美國大學理事會世界語言大學先修課程計畫（AP World Languages Initiative K-12）主任馬茲（Thomas Matts）及 AP 華語文計畫工作小組（AP Chinese Task Force）委員李清澤教授於 5 月 29 日應邀在美東中文學校協會閉幕典禮上，說明將在明年實施的 AP 中文課程及考試細節。

馬茲指出，大學理事會近年來針對已實施 50 年的 AP 課程中語言部分做檢討，隨著亞洲經濟發展，尤其中國大陸市場未來的潛力不可忽視，而美國高中現有、以歐洲語文（法文、德文、西班牙文及拉丁文）為主的第二外國語課程是不夠的，因此擬於 2006 年將中文、日文、俄文列入 AP 的教學系統中。

馬茲在解釋 AP 中文考試標準時指出，目前全美有 90% 的大學承認 AP 學分，他並以紐約大學及波士頓大學目前評定 AP 西班牙文的標準模式，來說明未來 AP 中文也將比照類似方式來處理。

由來自全美各大學、高中及語言專家所組成的 15 人 AP 中文委員會定於今年 8 月將所有的中文教學及考試細則擬出，在 2005-2006 學年度實施，預計於 2007 年 5 月舉辦第一次 AP 中文考試。

與會的中文教育工作者也提出各種相關問題，例如若學校未提供 AP 中文課程，是

否有提供 AP 中文考試？師資如何準備？評分標準在哪？是否會有模擬試題（Pilot test）？是否有統一教材？在繁體、簡體的兩套制度下如何進行 AP 課程？

馬茲一一回答，他說即使學校沒有提供 AP 中文課程，也會在校設立 AP 中文考試，而師資問題目前大學委員會已申請到一筆經費做為師資培訓（Professional Development Events）費用，可於 8 月 1 日前申請，詳情可上網 <http://apcentral.collegeboard.com/chinese> 查詢。至於簡體、繁體的爭議，李清澤表示，目前初步的規劃是兩種字體並行，在評分時會分別閱卷，而模擬試題在 8 月擬出初步規劃後即可產生。教材方面，馬茲指出，會提供教師教學手冊及方針，但不會硬性規定教材。

資料出處：2005/5/30，美國《世界日報》。

「開放式課程網頁」計畫受到重視

駐洛杉磯辦事處文化組

四年前，美國麻省理工學院著手進行「開放式課程網頁」計畫，致力將該校所有的課程內容都公布在網路上。最近許多學校也開始發展類似的計畫，例如能自由瀏覽的課程表、課堂筆記或是考試內容。但是只有麻省理工學院能保證所有的課程內容都能夠在線上查詢，而其他學校只能提供少部分課程內容。其中最主要的差別是補助經費的不同，麻省理工學院每年在該計畫的花費約六百萬元美元。到目前為止，該校已經成功地將一千八百門課程中的九百門課程內容放上網路，並讓世界各地的使用者下載課程範本並自行學習。

這個計畫改變了九〇年代中許多人想利用提供課程線上查詢來獲利的想法。贊成開

放式課程網頁計畫的人表示，發展這項計畫可以幫助那些沒辦法負擔教科書的學生以及那些需要建立課程大綱的學校。麻省理工學院教職員認為，該計畫會激勵更多的學生想要申請進入該校並且幫助學生們決定哪些課是他們所想修的。雖然許多學校有將部分的課程放上網路，但其中大部分都不是有計畫地去設計。而大部分的學校也願意開始採用開放式的課程網頁，但是他們沒辦法保證能提供所有課程並持續更新，因此其中常常有所疏漏。「開放式課程網頁」計畫的負責人 Margulies 女士表示，這項計畫會隨時確認每一個課程內容的完整性以及時效性，並讓任何人皆可以輕鬆地使用。此外，為了避免重複的課程內容，其他的學校只提供了他們著名的課程或是麻省理工學院所沒有的課程。

贊助該計畫的 Sloan 基金會的主任 Frank Mayadas 提到，他不希望各校貿然地做大幅度的改變。Margulies 女士同時指出，該校希望與其他學校合作，但並不期望近期內就會有顯著的成果。她的目標是和其他的學校一起合作，並創造完整且高品質的課程內容。

麻省理工學院於今年二月與其他學校的代表開會交換了關於這項「開放式課程網頁」計畫的意見與管理辦法。而中文學校和從 Universia.net 也派了代表出席。Universia.net 是一個結合葡萄牙、西班牙、及一些南美國家的網站。該網站所提供的課程多以葡萄牙文及西班牙文為主。代表的美國出席的有哈佛法學院、約翰霍普金斯大學、塔夫斯大學、密西根州立大學、聖母大學、以及猶他大學。

許多學校都展示了他們開放式課程網頁的成果，例如約翰霍普金斯大學已讓兩門課

程上網，並希望在四月能達到八門以上。約翰霍普金斯大學的代表指出，許多外校的教授已經使用該校公布的課程內容去教導學生。他同時提到，該校的畢業生和教授都表示支持發展這項計畫，他們相信提供這些內容有助於大眾對健康的認知。猶他大學的代表表示，他們設計了一項軟體能自動地擷取現有的課程網站資源並整理成容易搜尋的內容。而該軟體的程式碼是公開的，因此任何人都可以免費下載並使用該軟體。該校的代表指出，這樣的作法可以讓計畫更容易地推廣並且可以省下大筆的研究經費。該校也同時建立了關於開放式課程網頁計畫的討論區，讓學生與教授能在網路上討論相關的議題，並讓使用者可以對文章的重要性加以評分。

塔夫斯大學的助理教務長兼醫學院教育系主任 Lee 女士談到，該校的觀念是以提供免費資源為目標。目前該校已提供了十一門醫學院課程上網。她表示免費資源是項很重要的制度並且應該被推廣出去。Lee 女士同時提到，她們並不會提供博士班的開放式課程網頁課程。該校希望此計畫能有益於提供教育品質，但不希望取代原有的教育體系。

De Anza College 的數學統計系教授 Illowsky 目前正在利用開放式課程網頁教授基礎統計課程。她表示她已經接到許多學生以及教授正面的評價，並且有別的學校的教職員向她詢問相關問題。同時有人問她是否想上網銷售她的課程資料，她的答案是否定的。她認為製作開放式課程網頁並不是她一個人的功勞。她同時希望將來能讓所有人在任何地點都能夠學習她的課程。

位於加州的 Foothill College 去年有八門課程成功上網，而所有的課程是經過教職員及學生們精心挑選出來的。資助該校的 Hwelett 基金會表示，希望這項計畫能夠推

廣至所有的加州社區大學。San Jacinto College North 的地質學系教授 Carson 表示，他正在使用 Foothill College 所設計的開放式課程網頁作為他的教學參考資料之一。他認為開放式課程網頁方便又實用，並且替他省下了許多尋找專業資料的時間。

在會議中具有爭議性的話題是關於著作權的問題。一般而言，在講課資料當中使用有著作權的表格或圖表是被允取的。但如要將資料放上網路而使任何人都可以下載，那就需要通知作者以及購買版權了。但這項作業相當費時累力，也需要相當的資金。例如某大學未將一門著名的課程放上網，原因就是沒辦法解決著作權的問題。

另一個熱烈討論的議題，就是要如何讓教職員能簡單且快速的使用開放式課程網頁。聖母大學數學系的 Hahn 教授提到，教授們沒有時間去學習如何將課程內容放上網路，因此應該讓網頁的設計儘量簡單，使教職員能方便的操作。

資料出處：2005/03/04，美國《高等教育紀事報》。

美國 MBA 課程急遽變革中

駐洛杉磯辦事處文化組

美國已有超過 50 個商業學院徹底改變其訓練管理人才的方式，MBA 課程正急遽蛻變中。

過去的學生，要在兩年內熟習管理學理論，磨練一門專長（如財務或行銷），畢業後可投入任何類型事業工作。這種模式正迅速消退，取而代之的是兼具溝通與技術分析能力的經理人才，但畢業後往往是投入某一特定行業。

面對申請人數下降，以及雇主對新出爐

的畢業生表現不滿意等諸多因素，許多規模較小的商學院正努力對 MBA 課程做徹底翻修，以凸顯其課程特色。依據國際商學院協會 2004 年的調查，未來三年內，將有 300 個商學院增加不同類型課程，或者全盤修改其課程。其中 50 個學院如前所述已有重大改變。

該會會長 John Fernandes 說：「企業需要廣泛而又充分發展的學生。」為達此目的，某些學院乾脆從頭做起。例如俄亥俄州的 Miami 大學，從 2003 年起停辦對各商業學科分科教學的二年制傳統課程。短短的 14 個月以後，該校將在 2005 年 5 月推出全新的課程。正統的管理議題，將在暑期以快刀斬亂麻的方式在「新兵訓練營」（boot camp）加以解決。然後，他們就要透過更寬泛的主題，如「產品服務及客戶開發」、「競爭性環境」等企業面對的實際問題，做深入探討。而最後 6 週的海外實習則使此一課程達到最高潮。該校 MBA 研究所所長 Brad 說：「我們要培養的是能廣泛負起管理責任的人，而非進公司時只能扮演功能性角色的人。」

依據管理學院入學許可協會統計，2003-04 學年傳統的二年制全時學生申請人數，僅及前一年的 78 %。其中大主因，一是國際學生面對更嚴格的簽證規定。一是由於企業醜聞，造成法律對公司會計要求趨嚴，大學會計系畢業生出路多，使得企業碩士學生來源減少。

但即使沒有這些原因，商學院的很多課程，也是到了非改變不可的時候。因為企業界迫切需要的是一進公司就有能力做有說服力的簡報，能做圓熟的績效考核，並能在國際場合談判的人。

資料出處：2005/04/20，《今日美國報》。

館藏資料

書類資料

徐玉芳

書名：課程領導與學校本位課程發展
作者：蔡清田
出版者：五南圖書公司
出版年：94 年 1 月
I S B N：9571138363

內容摘要：

為了因應國民中小學九年一貫課程改革，我國教育部公布新的課程綱要，期望國民中小學進行學校本位課程發展，因此，國民中小學學校校長與教務主任的課程領導格外受到重視。本書作者蔡清田博士論述其長年所關心的學校本位課程發展與課程領導的關係；第一章論述學校本位課程發展與課程領導的關係；第二章「學校本位課程發展」之問題、影響因素與因應策略，第三章透過課程領導，建構學校教育願景，發展學校課

程目標；第四章校長課程領導的理念、角色與策略；第五章校長課程領導角色之理念與實際，第六章校長課程領導實際行動與影響因素，第七章校長課程領導困境及其因應策略之研究，第八章教務主任課程領導角色之理念與實際，第九章透過課程領導，進行學校課程發展，特別是透過情境分析、願景規劃、方案設計、運作實施、評鑑回饋，可供教育學術機構建構課程領導理論與教育行政當局作為推動課程領導與進行學校本位課程發展實務之參考。

書名：學校教育改革—課程與教學
作者：張清濱
出版者：五南圖書公司
出版年：民 94 年 1 月
I S B N：9571129275

內容摘要：

教育部推動許多的教育改革方案。國民教育階段以九年一貫課程與小班教學精神為焦點。課程與教學時為一體之兩面，如影隨形，不可須臾相離。徒有課程而教學，課程是空的；只有教學而無課程，教學式盲的。

本書以九年一貫課程為體，小班教學精神為用，把課程的理念化為教學的行動。然而，推動課程改革必須落實學校本位的課程

發展、學校本位的教師進修級學校本位的管理。唯有「三位」一體，賦權增能—尊重教師的專業自主權、充實教師的專業知能、提升教師的專業精神，九年一貫課程與小班教學精神始能以竟全功。

本書包括四部分：學校行政、九年一貫課程、小班教學精神及教學評量。全書計分二十三章列述，可供教師、學校行政人員、視導人員及教育學程學生研習參考與應用。

書名：課程改革新論—教育現場虛實探究

作者：黃政傑

出版者：冠學出版社

出版年：民國 94 年 04 月

I S B N : 9868073413

內容摘要：

本書是國內第一本探討課程改革虛實的專著。作者首先提出課程改革虛實的概念，其後就課程修訂、政治舞臺論辯、課程改革決策、課程改革核心理念、課程銜接、社會

議題、課程評鑑、教科書、考試、師資、課程改革研究及課程改革永續經營的角度，論述課程改革虛實之關鍵因素。全書行文流暢，內容與觀念創新，建議具體可行，實為課程改革不可多得之專著。

書名：學校課程的決定：1994 年美國視導與課程發展學會（ASDC）年鑑

作者：R.F.Elmore 等著

譯者：陳佩正與基隆河畔策略聯盟等

出版者：心理出版社

出版年：民國 94 年 03 月

I S B N : 9577027601

內容摘要：

誰有權利決定各級學校的課程呢？又是誰有權利決定哪些人可以擔任那些課程的老師呢？老師到底是單純的課程使用者，或者是課程研發者、執行者與評量者的多重身分呢？以九年一貫課程來分析，或許您會質疑為何要將低年級的自然與生活科技、社會、

藝術與人文三大領域做結合呢？要將這三個領域不同的能力指標統整在一起，是否就會淪為「為統整而統整」的迷思呢？如果有學校想要以團隊的模式進行課程發展，是否有比較恰當，不會讓認真老師淪為「教學計畫書奴隸」的可能呢？從美國的經驗，或許我們可以避開美國已經經歷過的錯誤。

非書資料

陳智榮

本館最新自製教學影片，包括教育名家講座6場、諾貝爾高峰會系列演講2場、九年一貫課程數學領域「國民小學數學教學方法的多元優選（上、下集）」二單元，已於今年7月完成，對外提供流通服務；上述10單元影片即日起均提供免費借用，同時受理委託拷貝，讀者可逕向本館教育資源服務中心洽辦，服務電話（02）2351-9090 轉分機117，或 E-mail：service@mail.nioerar.edu.tw，本刊同時簡介部分單元影片內容，另將本館年底前可陸續製作完成34單元媒體名稱簡列於后。

本館為全國影音教學媒體典藏最豐富之單位，歡迎讀者登上本館網站（www.nioerar.edu.tw），查詢本館一萬六千餘筆教學影音資源，將可有效提升老師教學效能，以及學生的學習成果。

教育名家講座（6場次，講座全程影音畫面及逐字稿並已掛載本館網站免費點閱）

1. 教育的真諦—教人成人：賈馥茗教授主講
2. 中國教育思想與人類前途：伍振鶯教授主講
3. 教育的淑世與特化：歐陽教教授主講
4. 教育行政決定的藝術：黃昆輝教授主講
5. 網路對校園文化的衝擊：郭為藩教授主講
6. 課程研究-回顧到展望：黃光雄教授主講

諾貝爾高峰會系列演講（英語發音）教學（2場次，講座全程影音畫面及逐字稿並已掛載本館網站免費點閱）

1. 能源危機的生物解決方案：朱棣文教授主講
2. A Biological Solution to the Energy Crisis：朱棣文（Steven Chu）教授主講

本館94年九年一貫課程「數學」領域教

學影帶內容簡介（拷貝工本費每單元250元）

1. 國民小學數學教學方法的多元優選（上集）

「教學方法多元優選」的理念就是老師在教學的過程中，應有意圖而彈性的選擇適當的教學方法，以達到教學目標，進而培養學生終身學習的素養。

本集影片主要在實際呈現兩位老師在進行「異分母的加減法」的教學過程中（包括：復習舊概念，學習新概念，形成性評量與總結），由於考慮到學生特質、教材特性和老師自己的教學風格，而彈性的運用不同教學方法。

2. 國民小學數學教學方法的多元優選（下集）
承繼上集多元優選的教學理念，本集中更深入地探討四種常用的教學法—全班溝通討論、小組合作學習、個別實作、講述教學的適用時機和應該注意的事項。

影片中以四種教學法為軸線，呈現每一種方法在數學教學現場運用的實際案例，再由學者專家做深入的解析，希望讓老師能夠更加了解每一種教學法的特色，能夠更加靈活、恰當地掌握及運用。

本館 94 年九年一貫課程各學習領域教學影帶名稱（製作中，將於 8-12 月間陸續完成）

語文（英語）領域【5 單元】

1. 國小英語戲劇教學（總論）
2. 國小英語戲劇指導（總論）
3. 國小英語戲劇指導：比賽指導篇
4. 國小英語戲劇指導：成果發表指導篇
5. 國小英語戲劇指導：社團指導篇

社會領域（課程與教學組）【7 單元】

1. 兒童網路安全教學：青春捕夢網
2. 兒童網路安全教學：網路留言版
3. 兒童網路安全教學：少女網路受害事件簿
4. 兒童網路安全教學：網路安全秘笈
5. 我的未來不是夢：性別議題融入社會領域教學的轉化與實踐
6. 資訊科技融入社會領域的問題導向學習
7. 城南敘往水案風情，說一說河堤社區的故

事：敘事課程模式的設計與發展

社會領域（民主與法治組）【5 單元】

1. 什麼是正義
2. 分配正義：怎樣分配才公平
3. 匡正正義：哇哩咧~為什麼要罰我
4. 程序正義：天下大亂的一天
5. 正義教學：教師成長篇

藝術與人文領域【3 單元】

1. 探索與表現篇：線條的奧秘
2. 審美與理解篇：我不想這樣
3. 實踐與應用篇：我的藝文生活地圖

健康與體育領域【3 單元】

1. 第一學習階段安全生活（名稱暫定）
2. 快樂跑跳碰，安全來運動
3. 第三學習階段安全生活（名稱暫定）

體育單項教學【8 單元】

1. 田徑 3 單元：跑部、跳部、擲部
2. 籃球 2 單元：〈一〉、〈二〉
3. 游泳 3 單元：〈一〉、〈二〉、〈三〉

綜合活動領域【3 單元】

1. 情緒管理—生氣怎麼控制
2. 生涯決策—決策智慧王
3. 學習是什麼—為什麼要讀書

館務活動

程詩嵐

壹、前言

為協助提升教師專業知能，增進教學效果，本館前擬定「國民中小學教師九年一貫課程七大領域教學知能成長研習班」實施計畫，受理全國國中、國小辦理週三進修活動需求之申請，經彙整各場次教師之反應意見，將填答問卷之量化與質化結果，統計摘要如下（詳如表一、圖一）：

貳、推廣活動成效

一、量化部分

1. 總回收 422 份，有效 419 份，其分析的項目如次：
 - (1) 研習活動的時段安排
 - (2) 研習活動的課程規劃
 - (3) 講師專業能力授課內容及技巧
 - (4) 研習場地環境的舒適性
 - (5) 承辦位行政支援效率
 - (6) 承辦單位服務精神態度
2. 各場次之滿意程度如下，平均滿意度為 91%（詳見圖表）
 - (1) 94 年 1 月 5 日北市萬興國小 90%
 - (2) 94 年 2 月 16 日北市桃源國小 92%
 - (3) 94 年 3 月 2 日新竹東園國小 93%

- (4) 94 年 3 月 9 日北縣永福國小 80%
- (5) 94 年 3 月 23 日高縣福誠國小 93%
- (6) 94 年 3 月 23 日北市康寧國小 94%
- (7) 94 年 3 月 23 日北市永吉國小 96%
- (8) 94 年 4 月 6 日新竹虎林國小 90%
- (9) 94 年 4 月 13 日中市太平國小 95%
- (10) 94 年 4 月 13 日北縣金山國小 92%
- (11) 94 年 4 月 20 日新竹大庄國小 84%
- (12) 94 年 4 月 20 日北市新生國小 87%
- (13) 94 年 4 月 27 日彰縣和東國小 95%
- (14) 94 年 5 月 18 日中市惠文國小 81%
- (15) 94 年 5 月 25 日板橋文德國小 97%

二、質化結果，有關開放性問題之建議：

1. 就本館開放時間方面：增加週六、週日的開放時間。
2. 就本館館藏教育資料方面：
 - (1) 請使用過館藏資源的教師實例分享；
 - (2) 查閱資料不齊全或無法連線。
3. 就本館館藏教學媒體方面：
 - (1) 坊間有教育意義的電影，大部分無公播版，建議本館購買版權提供教師作為教學資源；
 - (2) 建議將館藏影片直接授權給各國中小學播放；
 - (3) 國語文教學光碟應符合當前教育課程

的素材。

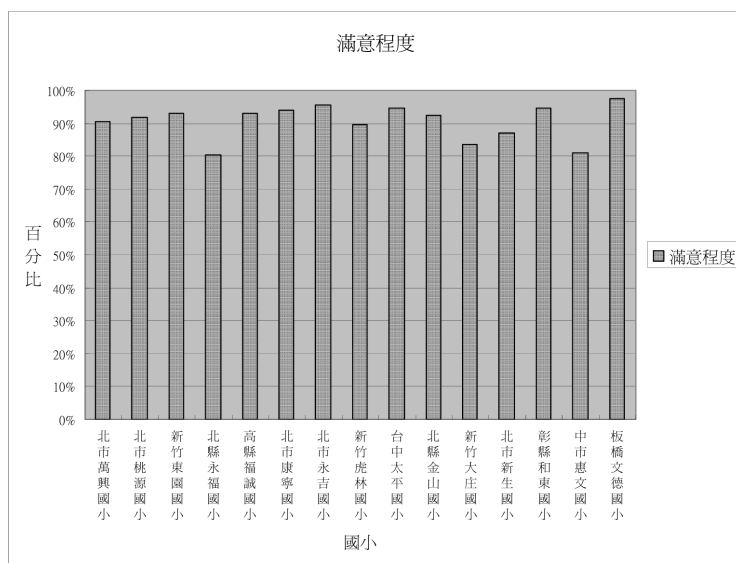
4. 就本館推廣研習方面：

- (1)邀請優秀教師教學經驗分享；
- (2)將教學媒體得獎作品製成光碟贈送；
- (3)建議提供實際上網操作的機會。

針對94年度上半年之實施成效，本館將就教師意見之量化與質化結果，錄案改進，務求本館之軟硬體設施、館藏資源及各項推廣活動能切合教師需求與教育發展方向。

表一 本館 94 年度上半年辦理國民中小學教師九年一貫週三進修研習活動滿意度總表

時 間	學 校	回收份數	有效份數	滿意程度	平均滿意度
94 年 1 月 5 日	北市萬興國小	15	14	90%	91%
94 年 2 月 16 日	北市桃源國小	10	10	92%	
94 年 3 月 2 日	新竹東園國小	104	104	93%	
94 年 3 月 9 日	北縣永福國小	17	17	80%	
94 年 3 月 23 日	高縣福誠國小	40	39	93%	
94 年 3 月 23 日	北市康寧國小	37	37	94%	
94 年 3 月 23 日	北市永吉國小	26	26	96%	
94 年 4 月 6 日	新竹虎林國小	16	16	90%	
94 年 4 月 13 日	臺中太平國小	52	52	95%	
94 年 4 月 13 日	北縣金山國小	9	9	92%	
94 年 4 月 20 日	新竹大庄國小	25	25	84%	
94 年 4 月 20 日	北市新生國小	26	24	87%	
94 年 4 月 27 日	彰縣和東國小	19	19	95%	
94 年 5 月 18 日	中市惠文國小	7	7	81%	
94 年 5 月 25 日	板橋文德國小	19	19	97%	
		422	418		



圖一 本館 94 年度上半年辦理國民中小學教師九年一貫週三進修研習活動各場次滿意度長條圖

教育行政決定的藝術

黃昆輝

序言：從幾個經驗法則的檢視說起

從事行政的人常依循兩個經驗法則來做決定，其一，「拿的起、放得下、兜得轉、耍得開」：決策者應有一定的原則並能適時保持彈性，而領導一個機關就像在轉動一部機器，要懂得維持組織功能的運作於不墜，並同時以倡導的、革新的態度作必要的決定，以推動組織發展。其二，「有法依法、無法依例、無例如擬、無擬交議」：行政工作者當然要學習保護自己。事實上，這兩個經驗法則雖然有其一定的效用，但要取菁用宏，守經達變，否則第一個經驗法則容易流於空泛，而第二個也就極易趨於被動保守推卸責任。因此經驗法則亦應依人事時地物的改變而有所變化，這也正是行政決定的藝術所在。

以下先介紹決定的性質；接著依序分析行政決定的核心概念、教育組織活動的特性、決定團體及領導方式、提高合理性的三層面；最後，再進一步析述漸進策略及權變決定、與穩健決定的原則。

一、決定的性質

教育行政決定是公權力的行使，故行政決定並非一般工商企業所做的決定，而是人民賦予政府的統治權，政府基於公權力來做

決定並加以實施。概括來說，行政包含兩種連續性的活動，一是做決定的活動，另一則是將決定付諸實行的活動；有效能的組織不但要做成明智的決定，而且要能有效地加以實施。

整體來說，行政係一種科學，但就做決定而言，不但要了解問題真相、分析癥結、提出解決辦法，並且還要透過人際關係的和諧、共識的建立、意志的集中，才能把決定推展出去，這就要靠藝術的功夫。歸結到底，做決定不但要把事情做成，還要做得圓滿，俾使未來行政推動更穩定且順利。所以，做決定是科學與藝術相結合的活動。

做決定是行政組織的中心功能，關係整個組織的運作，非常重要。首先要指出的是，「決定」跟「決策」是有分別的，決策是指政策上的決定，而決定則泛指所有的抉擇，包含政策性的決定和非政策性的決定。政策性決定係對有關教育發展的重要課題，提供普遍性、策略性及通用性的處理原則；至於非政策性決定，可概分為執行性的決定及運作性的決定，前者如規劃執行九年國民教育的一系列的決定，而後者則通常指維持組織運作的例行性決定。

二、決定的核心概念

無論談何種決定，政策性或非政策性，往往均涉及以下幾種核心概念：

（一）合理性（rationality）

什麼是「合理性」？教育行政決定是否合理，並非絕對的價值，而是相對的概念。以前經濟學講「全知理性」，即做一項決定能全然的預測其未來可能發生的後果。惟後來社會科學證明人的理性是有限的，對於可能產生的後果的相關知識往往零碎片斷，不夠完整。是以，合理性在此宜解釋為「較佳的選擇」（better selections），即在謀求教育發展或解決教育問題時，研求若干可行的備選方案或方法，在衡量比較彼此間利弊得失、輕重緩急後，從中選擇較佳者。基本上，沒有絕對合理的決定，但如果所做之決定是當前所有可行的方案或辦法中較佳的選擇，基於「兩利相權取其重，兩害相權取其輕」，那麼也具有了相當的合理性。

（二）價值與事實

做任何決定，通常涉及到「價值」與「事實」兩個相關連的問題。做決定時應思考這樣做是否值得？是否應該？划得來嗎？等價值問題，如能確實釐清問題的價值，並使成員的價值觀念一致，那麼所做之決定在目標的掌握與達成上，業已過半。再者，做決定時亦要了解事實，其真相為何？根據的事實資料為何？這些相關事項都需加以掌握。爰此，做決定應同時考量價值跟事實，惟以教育政策來說，因其牽涉較廣較大，往往較難以有一致化的價值觀念。

就以 1970 年代美國與中國進行所謂「關係正常化」為例，當時美國是民主陣營的領導國家，突然想要與共產國家建立友好關係，恐有悖於一般民眾的認知與態度，故當時美國政府利用大眾傳播媒體，以逐漸改變民眾的認知與態度。先時灌輸事實（中國擁有廣大的人口不能加以忽視），再建立民眾新的價值觀（中國的七億人口對促進美國

商業有莫大的幫助，且即使結交新朋友亦不會忘記臺灣這個舊朋友），在這樣雙管齊下的方式下，漸漸美國政府與民眾建立了起碼的共識。

（三）意見與態度

做決定要能分清楚意見與態度的異同。意見與態度係指一個人對某事的一種心理反應的準備。不過，意見則是比較表層的，而態度是比較深層的；意見是對事情的局部作出反應，而態度則是涉及事情的全盤；意見比較容易改變，而態度的改變需要花較多的時間。

舉例來說，一個人非常支持並重視教育（態度），但不一定同意九年一貫課程或是高等教育量的大幅擴充（意見）。爰此，教育行政決定除了要了解態度，但更要掌握意見，因為惟有掌握、改變意見才能使政策之形成更為容易。

（四）確定性

人往往因缺乏完整的知識與訊息，而難以確知決定可能產生的後果。身為一個行政工作者或行政主管，最困難的是，當面臨到進退維谷的情形時要做決定。因這一決定往往會犧牲一部分的價值、成全另一部分價值；會符合部分人的意見、亦會違反另外部分人的意見。是以，決定者若能有六、七成可預測該政策會產生何種後果，則做決定時也較能心安理得。

（五）備選方案與可能後果

能否研求適量可行的變通方案並分析其可能後果，關係所做決定的合理性。做決定的過程中須詳舉所有策略方案，俾對個案衡權利弊得失，據以相權比較並作出較佳的選擇。而備選方案品質的好壞、可行性的高低，與參與的人及其所作的後果分析都有很大的有關係。

(六) 參與

民主制度的運作需要靠參與，參與有一定的作用，適度參與能博採周諮、集思廣益，而讓未來政策執行者參與決定過程，才能在執行時把握決策的要旨，不會有所偏差。

三、教育組織活動的特性

教育組織包括「學校組織」與「教育行政組織」。不管是學校組織或是教育行政組織，都有幾個特性，教育行政決策者應予重視。

(一) 教育為國家發展的基礎，而教育系統更是整體國家系統的支援系統(supporting system)。

一個國家的力量主要有三個來源，即教育力、國防力與經濟力，而教育力又是國防力及經濟力的基礎。若是教育力不強，則經濟無法順利發展、國防力量亦無法壯大。例如，環保學者希望中小學教導有關環境保護的知識；社會學者希望中小學教導有關價值觀念、理想、態度的涵養等，以維持社會秩序；而經濟學者希望教育國人勤儉，並有正確的教育投資觀念。由此可見，教育不但是基礎，亦是各層面的支援系統。有鑑於此，教育改革牽一髮而動全身，不能衝得太快，因為教育需要對所有支持系統全盤觀照，方宜定下政策，教育的較具保守性是每個國家都一樣的。

(二) 教育為百年大計，應有長期的透視、遠景的構思、及前瞻的規劃。

例如，現在高等教育量的大幅擴充，很值得檢討。以前的高等教育政策是關前門開後門，現在則是開前門又開後門。這樣的教育政策是否符合教育的長遠理想呢？會不會走向平庸化？值得吾人深思。

(三) 教育的實施，涉及每一個家庭，影響廣泛，教育決策應顧及整個社會結構與變遷。

舉例來說，近年來大專院校數量的擴充，社經地位中下階層子女考入的人數比以前較多，惟目前大學有三分之二是私立學校，私立學校的收費較公立學校貴得多。以一個中等收入的家庭來說，如果有兩個孩子考上私立學校，一個孩子一年要花 20 萬，兩個就要 40 萬，如此家長豈不叫苦連天？以往，家長不管如何勒緊腰帶也要給孩子念大學，因為大學畢業後可以馬上找到工作，大學學歷亦代表一種成就。反觀現在大學生數量眾多，畢業即失業的危機愈加嚴重，大學投資報酬率的感受亦相對降低了，所以抱怨批判之聲，此起彼落不絕於耳。可見，一項教育政策確實涉及每一個家庭、及整個社會結構。

又比如是否廢除職業學校的問題，試問：現在我國整個社會職業結構，高科技人員與基層技術工人，何者佔較多數？這個問題想是不問自明，我國高級職業學校培養基層技術或半技術人才，為工商企業之所需。因此高職是否存廢非常清楚。事實上，高職不是不要改革，而是要與時並進，並調整類科、更新設備，但絕非廢與不廢的問題。這點就是牽涉整個社會結構的問題。

(四) 教育問題往往涉及價值觀念，欲凝聚共識，較為費時而且較困難。

凡政策性問題往往涉入價值的命題，而教育政策的問題則涉入價值更深，故一項教育政策的制定需要花較長時間來凝聚共識。例如高等教育是要菁英教育還是普及教育的問題，有人認為讓更多人接受高等教育，可以提高民眾的知識水平，是正面的。而另一方面，則有人認為高等教育普及化後，其品質

會流於粗製濫造，反而降低水準。

又例如，有人倡導延長十二年國教以減少學生的不當補習。而問題有這麼簡單嗎？這往往都是一種量的迷思，事實上國人都希望念好的學校，並非有學校念就好，所以僅以延長國民教育作為問題解決之辦法，想必也是無法解決升學的激烈競爭及壓力。是以，如何去平衡兩種觀念是需要花時間建立雙方的共識。

（五）教育功能複雜，其效果有不能立竿見影，評鑑得失，不能流於急功近利，而祇重浮面績效。

教育效果無法立即見效，如欲評鑑教育的效果，在認知、技能的方面評鑑或較容易，但情意方面如態度及理想的培養就不容易評鑑出來。教育的評鑑有其一定的難度，但無論如何，程序性與總結性的評鑑仍須兼顧。

（六）學校組織係規範型組織，屬文化取向，組織成員（指教育工作者）教育水準較高，行政主管宜慎用行政權力。

身為領導者應善用規範型權力，無論對學校學生、教育工作者的尊重、關懷是非常重要的，不宜用強制型權力處理問題，否則無法圓滿的。

四、決定團體及領導方式

領導一個學校或教育行政機關，當面臨決策時，通常不是由一個人做決定，尤其是重要政策，必須透過團體歷程來做決定。

（一）需以團體歷程做決定的時機

1. 當問題有關資訊與知識分散於不同成員時：希望對相關問題作全盤的了解，並得到有價值的參考意見。
2. 當需要擴大參與以尋求支持時：要政策獲

得支持，必須讓政策相關人員參加。

3. 當做決定之權不宜集中於單獨個人時：多面向考慮，以增加不同的觀點及替代方案。
4. 當爭議性問題需要建立共識時：要花時間用團體歷程來達成共識。

（二）決定團體的組成

1. 參與人數過多過少皆不宜。一般來說，超過 15 人就很難運作，因要讓每個人都有充分時間發言，交互討論，是有困難的。
2. 宜邀對問題有研究、與職權有關以及負責執行之成員參加。

（三）領導方式

1. 採「任務取向」或「關係取向」：所謂「任務取向」，係在團體歷程中鼓勵成員發言，盡量提出辦法，並比較利弊得失以形成決定；而在「關係取向」中，對於成員表達的各種意見，主席不作任何認同、說服或制止的表示，其任務是維持會議進行順利並保持中立。
2. 重「內容管制」抑「歷程管制」：「任務取向」重視內容管制，如討論議題內容如何？有無明確共識？辦法是否可行？等議案內容的實質討論；而「關係取向」則較重視歷程管制，如重視讓會議進行順利，並能圓滿和諧。

以上兩種領導方式各有其優劣及適用時機，領導者應能視當時情境因素，權變選擇適當領導方式。如當人員關係不錯時，可採任務取向，當人員關係不睦或是內部討論氣氛不佳時，即採關係取向。

（四）避免「集體思考」（group think）現象

高凝聚力團體有時後會孕育出一種所謂「集體思考」的現象，依甄妮斯（I. L. Janis）的看法，「集體思考」係指一個凝聚

力很強的團體，因其團體文化注重和諧團結，總是避免成員表達不同意見，而團體成員會發展出一種無懼攻擊的假象，而又受到外界不利刻板印象的支持，對於外界的批評會以嘲笑回應，並且低估反對者或競爭者，忽視外界的批評，對潛在問題警覺性低。影響所及，方案一經提出，既使成員心中有不同意見，也會經過「自我檢查」而不予提出，很快就獲致高度的支持。這樣的決定不但危險，其周延性及可行性也是有疑問的。

1961 年美國甘迺迪總統決定要入侵古巴豬羅灣就是一個實例。當時決策小組皆為才識之士，機靈而善作理性分析，可是在團體討論上，因凝聚力強，也出現了「集體思考」的現象。其假設：讓一千四百多個流亡在海外的古巴人其回去推翻當時獨裁者卡斯楚，因民眾本對其暴虐統治素極反感，必會揭竿而起，自動加入革命行列。這個決策小組假定行動一定會成功，並意見一致達成高度共識，在匆促決策下，低估入侵失敗的冒險性，不曾考量到一旦入侵失敗，古巴會轉進蘇俄基地，該處裝備有核子飛彈，並且駐紮距美國僅有九十英里的五千名蘇俄軍隊。在此種集體思考所做的決定下，終於導致了致命的失敗。

五、提高決定合理性的三個面向

欲做比較確當合理的決定，涉及了三個層面，即做決定的情境、做決定的過程、及做決定的人。

（一）決定的情境

1. 容許決定的時間：做決定前需考慮允許做決定的時間是否充裕，如此才沒有心理壓力，才能收集更多資料，聽取更多意見。
2. 參與決定的人員：讓適當的人參與決定往往可以得到有價值的參考意見，如將來執

行決策者、將來受到決定影響者、相關專家學者等皆要參加。

3. 受決定影響的人：在擇定變通方案前，需考慮決定付諸實施後可能受到影響者的心理反應。
4. 適用參據的資料：做決定要了解問題關鍵、癥結所在，據以判斷的資料要設法蒐全有關資料，如法令、研究、專家意見、教育同業人員之看法等。
5. 構想的備選方案：發展備選方案相當費時費思，決定是否合理明智，跟發展出更多、更好的備選方案有密切關係。
6. 價值觀念的一致性：價值觀念較為一致，所做的決定才有合理性，而價值觀念不一致，意見紛紜，代表還不成熟，不能輕易做下決定。
7. 權責的來源：做決定的權威與其應負的責任應屬相當，也就是說權責要相符。
8. 未來決定所受之影響：做決定即是一系列的選擇，換言之，任何決定通常具有連鎖的性質，因此做決定須能「瞻前顧後」，尤其是決定的影響可能很廣很深時，應更加謹慎。
9. 決定付諸實施前之評估：當決策共識已形成，在實施前還要對可能的成效作一評估，再問：這樣決定安全可行嗎？對機關有意義嗎？能獲得較大效果嗎？受影響者可以接受嗎？政策可以延續嗎？

（二）決定的過程

1. 認識問題：認識問題是做決定的第一步。包括界定問題？問題涉及的範圍為何？是單一還是全部？是制度上還是人的因素？等。
2. 分析問題：針對問題性質、重要性、問題處理原則等分析。如關鍵在哪？牽涉哪些面向？要從哪幾方面下手解決？

3. 建立標準：訂出解決問題的標準。往後有關資料的蒐集與研判，解決方案的選擇，才能據以進行。
4. 蒐集資料：俾進一步探討問題的背景及發展解決問題的變通方案。
5. 研擇方案：發展解決問題的變通方案，權衡評估每種變通方案的利弊得失及可能後果，並選擇一較佳方案。
6. 規劃執行：現在行政機關較弱的一環就是執行力，執行力之所以薄弱的原因來自多端，須仰賴對決定的執行加以規劃、控制與評鑑，俾提高實施成效。

（三）決定的人員

1. 統觀的能力（comprehensiveness）：教育上任何重要問題通常牽涉廣泛，各種因素間交互影響，是以，決定者應能多元、全面、周延的綜觀全局。
2. 洞察的能力（insight）：能對問題背後各種相關因素及相互關係作深入的分析。
3. 變通的能力（flexibility）：係指能靈活與彈性的思考。

六、漸進的策略與權變的決定

教育組織有科層體制、職有專司、專業分工、層層連鎖等特性，因此決定者在做決定時應注意採取以下策略：

- （一）一般情形，宜採取漸進策略（strategies of incrementalism），尤其是個別累增（disjointed incrementalism）：大幅的改革，抗拒較大，成事不易，在一般情形下，宜先採局部的革新，逐步解決。
- （二）教育文化政策最好採取「綿延不斷的革新」，避免「跳躍躁進的革命」：因為教育文化牽涉價值深遠，影響層面廣大，重大教育改革對

於社會衝擊之大、影響對象之眾，不言而喻。

- （三）注重適宜性（optimality），其係一種相對的價值、比較的概念及較佳的選擇，在特定情境內較能令人滿意的抉擇：具體而言，適宜性即在欲達成組織目標或解決問題的備選方案中，選擇一個比較適宜的，而這種選擇在一個特定時間內，可以滿足參與決策者某一抱負水準。
- （四）決策模式宜在漸進中通權達變，實際上，沒有一種放諸四海而皆準的決策模式，亦即沒有所謂最佳的決策模式，最佳的決策模式取決於跟情境的契合度。

七、穩健決定的原則

（一）承受壓力、慎謀能斷

1. 避免無知的固執、輕率的改變、倉卒的抉擇，及防禦性的逃避。作為一個首長，當面臨到具有衝突性的決定，常常是難以下決定，容易順了姑意逆了嫂意，承受的壓力極大。一個領導者要能承受做決定帶來的壓力，才能避免決策的錯誤，穩健行事，而承受壓力的韌性需要磨鍊，要以「是非審之於己、毀譽聽之於人、得失安之於數。」作為修養的圭臬。
2. 面對壓力，要能慎思明辨，利用客觀的調查、完整的分析、審慎的評估、縝密的規劃，而作正確的判斷。如此即較能做出正確的。

（二）面臨危機，從容明快

在這裡要舉出我處理 1983 年 8 月豐原高中禮堂倒塌事件做為例子，當時豐原高中禮堂整修，採用被建築學界所肯定的一流式建築設計，即平頂屋頂留下幾公分厚度累積

雨水，超過界線則由洞孔排出，藉由此種設計可以降低氣溫，也可以省電。禮堂剛蓋好尚未完成驗收時，碰巧當時豐原高中提早新生訓練，因遇下雨只好於禮堂舉行新生訓練，沒想到新生訓練前一兩天颶風下雨，把周遭樹枝、樹葉刮到屋頂上，阻塞了排水孔排水機能，加上建築樑柱鋼筋及水泥比例的一些缺失，導致發生禮堂屋頂倒塌，壓到當時正在禮堂中的接受新生訓練的女同學。

遇到此種事件一定要在冷靜的態度下才能迅速處理危機。當時我一接到訊息馬上趕回教育廳，召集相關人等組成危機處理小組，並決定處理情形的優先順序。第一步，以搶救人命為先：當時仍有許多學生尚未救出，搶救工作一直持續到深夜。第二步，立即通知家長：當時還在新生訓練，因此豐原高中老師尚未認識這些新生，加上新生來自各方，如何讓家長迅速掌握到資訊，就顯得十分重要，當時透過兩個管道以迅速通知家長：其一，利用各地警察局、派出所；其二，透過新生畢業國中校長、主任或老師。第三步，於隔日立即提出辭呈，並追究相關人員責任，以示負責。第四步，搭建與家長的溝通橋樑，掌握動態：由原畢業國中校長、主任或老師安慰罹難家屬，並作必要的溝通，協助辦理後續喪葬事宜。第五步，為家長爭取最大的補償，爭取國家賠償金額100萬。第六步，建立新聞發布中心：危機處理腳步要快，搶在媒體報導之前，盡量主動爭取機先。

從這次危機事件之處理，可歸結出面臨危機時應遵循原則：

1. 態度從容不迫，臨危不亂。
2. 即時成立任務型危機處理機制，統一指揮，分工合作，發揮團隊精神。
3. 迅速釐清處理危機的工作步驟。
4. 建立溝通管道，適時掌握資訊，隨時作出適切反應。
5. 爭取機先，做出處理的決定，要走在媒體之前，而非跟在媒體之後。
6. 爭取時效，增進社會大眾之瞭解，理性與感性雙管齊下，劍及履及。

(三) 減少冒險

政策涉及的面很廣，因此有經驗的決策者常會設法降低不確定性，以減少冒險，常採作法如下：

1. 參照經驗法則

- (1) 以制度化解壓力：舉例來說，當時我在臺北市府教育局服務，學校編有合作中心的預算，因預算較大，建築師都需要提出申請，而議會教育委員會有建築師，透過旁敲側擊的表達其想要的設計，這帶給校長很多壓力，於是校長請我幫忙，我跟他提出我的想法：首先，要沒有私心，先寫出建造房子欲達到的教育功能，如要集會多少人？要打什麼球？多大面積？多久要蓋完等，讓有意願者可索取簡章，一律採取通訊報名。然後，組成一個由建築專家學者組成的評審委員會，校長僅列席，不參加表決，參選之建築師皆採匿名方式。遵循這樣客觀公正的程序，即使有人落選也無話可說，這就是利用制度化解人情的壓力。
- (2) 以透明祛除疑慮：在我初任教育局局長時，當時歌星證是由教育局核發，想要在歌廳或電視節目上登台唱歌，必須要有歌星證，當時有人跟我反映，傳聞需要送紅包才能獲得歌星證，那時我雖並不瞭解有關歌星證核發之事，但允諾去瞭解。雖然我很相

信同仁的品格操守，但何以有這種風聲傳出？其中必定有其原因，於是在我瞭解之下，發現是整個流程不夠透明，如考完試沒有當場發表結果，亦沒明確告知幾天後可領到歌星證，因而招致許多臆測之說。於是，當時我就要求我們同仁，將好幾十位音樂專家列為考試委員，在考試前一晚八時左右，才決定考試委員人選，因此，應考者無法事先得知考試委員為何人；另外，考試結束當場即公布成績，並且明告在通過一星期後即可拿到歌星證。如此讓考試程序透明化，即可避免黑箱作業之嫌疑，也就不會有人對考試正當性有所質疑，同仁更不致蒙受不白之冤。

- (3) 以「系統概念」解決問題：所謂系統（system），是指一組相關連的因素，互動合作，以達成共同的目標。1982年，我在教育廳服務時，第一次去省議會列席教育預算審查，當時有位中部出生的省議員把我請了出去，表明想要得到這次師範專科學校編列購置鋼琴的預算，否則這次教育預算就不給通過，我只好跟他說明這筆預算是編列在學校，列在學校單位預算，執行預算為個別學校，廳長不可下命令要所有學校皆買他的鋼琴，否則即有違法圖利廠商之嫌。我又向他解釋，只要讓學校知道你的鋼琴物美價廉，得標的機會應很大。不過他的態度仍十分強硬，撂下狠話：如果不答應，等著瞧。我即悟出了一種系統概念，想起當時政壇流行一種說法：即「官員怕議員，議員怕記者，記者怕流氓，流氓怕警察，警察怕官

員」，我旋即瞭解這位議員是從哪裡選出來的？發現是農會系統幫他選出來的，而當中又以其競選總幹事最有影響力，剛好這位總幹事有位親戚在某校當校長，於是我便請校長連繫其親戚總幹事，幫忙勸導該議員，後來等到審查教育預算時，那位議員就沒有再出現，讓預算順利過關。這雖是一個簡單的例子，但如能善加利用這種觀念，一定可以解決很多問題。

- (4) 以「阻力之最小」突破困難：因為問題錯綜複雜，決策者應尋找當中難度較小的點加以突破，由易到難，一步一步加以化解。

2.巧放試探氣球

巧妙透露擬採政策，以試探有關人士的態度與看法，確知決策是否獲得支持、是否可行。英國在這方面做得很好，尤其在教育改革方面，透過各種報告書，間接試探社會大眾對改革的看法。

3.實施輿論調查

作系統性的瞭解，俾為決策之參據。

4.延緩決策

如尚未建立共識或難以預測政策實施的可能後果時，宜酌予延緩。

5.評估決策

在政策未正式定案宣布前宜先評估，試問：這樣的決定對組織有何意義？受到影響的人有何感受？執行人員是否有能力有意願加以執行？對後來的決定會有什麼影響？一一加以審酌後，始宜形成決策，發布實施。

（四）減少抗拒

抗拒改變的因素來自多端，包括有：

- (1) 參與決策不足；(2) 政策背後旨趣，未得到瞭解；(3) 人們以習以為常的固定式作反應；(4) 人們非理性及情緒化

的人格特質，凌駕理性；（5）價值觀念的不一致；（6）人們的權益受到威脅等。要針對原因，降低或化解抗拒。

（五）決定的藝術

依巴納德（Chester I. Barnard）的看法，行政決定的良好藝術如下：

1. 時機未成熟時，不做決定：如意見仍然紛紜，還未建立共識時，做決定的時機尚未成熟，不宜遽做決定。
2. 不中肯的問題，不做決定：否則即使問題獲得解決，亦無濟於事。
3. 不做別人應作的決定：宜照權責分工情況做應做之決定。
4. 無法得到更大效果時，不做決定：無法想出比現行更好辦法時，不輕易改變。
5. 多做有關目標導向的決定：對組織發展較有實利。
6. 決定不做決定：當情況尚未明朗時、有待

繼續了解研究時，宜不做決定。

結語：決策需要勇氣與智慧，但更需要用心。

綜上所述，我想作一簡短結語。教育行政決定不但是一種科學，亦是一種藝術，不只要把事情做成，而且要能做得圓滿。決策往往複雜多端，不但涉及價值觀念，也牽涉到事實真相，更常涉入人的一種非理性、情緒性的反應，何況人的智能有限。事實上，決策模式的良窳取決於跟情境的契合度，沒有所謂的最佳決策模式，或是放諸四海而皆準的模式，決策需要因時、因地、因事做通權的達變。決策固然需要智慧，也需要勇氣，但更需要用心。

（本文由臺灣師範大學教育政策與行政研究所研究生洪湘婷小姐依演講實錄整理成文稿，並經黃昆輝先生潤飾完稿）

教育資料與研究雙月刊

第 65 期 2005 年 8 月 頁 163-171

融理論於實務的教育實踐者：黃昆輝教授

蔡崇振

壹、前言

建構學術理論架構、思想體系，是一位學者追求的崇高理想，能進而將理論融於實務，付諸實踐，則更臻完善，令人夢寐以求。

黃昆輝教授雖因忙於行政，未能潛心建構學術理論體系；但為國內引進「現代教育行政理論」的先驅，且在擔任教育行政首長期間，將教育的理論融於施政，將行政的技巧充分發揮在教育改革上。其在臺北市教育局長與臺灣省教育廳長任內，推動的各項教育革新，至今仍為教育界同仁所津津樂道；其後，黃教授轉任一般行政首長，在行政運作過程，也充分展現行政專家的功力。

黃教授是一位學而優則仕的典範，無論在臺灣師大教育系主任、所長任內的學術成就，或任臺北市、臺灣省教育行政首長的改革與建樹，以及轉任陸委會主委、內政部部長與總統府祕書長的貢獻，一直深受社會的肯定與推崇。尤其，臺灣師大教育系所的學生，對這位老師更是崇拜得不得了。這次，筆者奉教育系之託，為「教育名家講座」撰寫黃教授的小傳，如何下筆，頗費思量。若依一般傳記，詳述黃教授的學經歷，恐佔太多篇幅，若平鋪直敘其各階段的豐功偉蹟，

又怕大家早就耳熟能詳。因此，決定挑選報告黃老師處理的若干重大事件。或許讀者可從中體會黃老師的行政運作與處理問題的技巧，其黯合行政原理與不同於一般行政官員之處。或許，這更有意義些。

此外，一位首長的施政理念與行事風格，固與所學密切相關，但亦受其人格特質與經驗背景影響。因此，本文亦兼介紹黃老師特別的成長經驗與處世原則。

貳、成長背景

黃教授於民國二十五年出生在雲林的農家，那是臺灣普遍貧窮的年代，農家尤為貧苦。農家子弟升學的機會不多，黃教授是因成績優異，在老師的鼓勵與父母勉力支持之下，才爭取到升學機會。初中畢業後，選考公費的師範學校。臺中師範學校畢業，任教家鄉小學四年後，保送師大教育系，畢業後分發萬華女中任教。其後，考上師大教育研究所，兼任助教。畢業後留系擔任講師，兩年後，獲國科會公費赴美進修。在美國北科羅拉多大學主修教育行政，榮獲博士學位後，旋即返國任教，先後擔任母校教育研究所所長兼教育學系系主任，是國內少數「接受三級師範教育，擔任三級學校教師」的教育家。

這種完整的師範教育體系的培養與各級學校教學的經驗，協助黃教授深入瞭解學校教育狀況，逐步建構教育理念。使其接任教育行政職務之後，能夠充分掌握學校教育問題的癥結，務實推動各項教育革新。

黃教授推動教育改革的務實風格，除了上述師範養成教育或學校教學經驗外，早年爭取升學的奮鬥歷程也有深遠影響。少年的黃教授爭取到珍貴的升學機會，但沒有忽略協助父親的農田工作，每逢放學、假日，就一起下田除草、放牛，參與各項農田工作，充分體驗生活的現實面，也鍛鍊了堅強的體魄與毅力。黃教授在臺中師範求學期間，接受黃金鰲校長嚴格的軍事化管理，也是一項很好的磨練；尤其，因為學業成績優異，而歷任各類學校幹部，也逐漸培養出擅於協調的領導特質。

求學過程培養出的務實作風、堅毅性格與領導特質，在黃教授擔任行政首長，推動政務與改革工作時，就顯露無遺。

參、教育革新

黃教授專攻教育行政，著有「教育行政學」等專書，引進現代教育行政理論。在筆者就讀大學時，教育行政談的盡是各國的教育行政制度，讀來真有點乏味；及至黃教授介紹組織、領導、決定、溝通等理論，才令大家開了眼界。「教育行政學」這本書也成了考研究所、高考，考校長、主任必讀的經典。更有趣的是，許多校長、主任、老師修四十學分或讀在職進修班，必修教育行政學，回到校園，竟然把「高關懷、高倡導」、「合理的決定」、「雙向溝通」，常掛嘴邊，成了時尚呢！

黃教授最為教育界所稱道的，還是他把教育行政理論充分運用到施政上，發揮得淋

漓盡致。我曾聽一位老校長評論：「黃廳長的確把教育行政學讀通了。」黃教授在各項教育行政理論中，特別重視「決定理論」。他強調：「決定理論是教育行政學的核心，作決定是教育行政的中心功能。」他相當推崇哥里裴斯（Daniel E. Griffiths）的「決定歷程」，包含下列步驟：

- 一、認識、界說，並限定問題。
- 二、分析並評鑑問題。
- 三、建立標準，據此評鑑解決方案是否合理可行。
- 四、蒐集有關資料。
- 五、發展並選擇變通方案。
- 六、將選定的方案付諸實施，包括：
 - （一）規劃解決方案。
 - （二）控制方案中各項活動。
 - （三）評鑑實施的結果與過程。

筆者試將黃教授在教育廳長任內推動教育革新的過程，與哥里裴斯的決定歷程作一比較，看看該位校長的評論是否為溢美之辭。

當年，新任首長在交接典禮時，就必須宣示自己的施政理念和重要政策，這已成了政壇慣例，也是記者採訪的焦點。黃教授一上任，就推出「生動活潑的國小教育」、「適性發展的國中教育」、「能力本位的職業教育」、「高中聯考聯合命題」、「改進教學評量」及「主動敏捷的教育行政」等，涵蓋各級各類教育革新，洋洋灑灑，把我們當幕僚的都嚇了一大跳，當然也引起各級學校校長強大的震撼；甚至有老校長反彈：「改什麼改？黃昆輝能幹到廳長，還不是我們教出來的。」

黃廳長能夠在一上任就提出這種全面性的教育革新目標，除了前述「三級師範教育、三級學校教師」的經驗背景外，還得利

於其在研究所所長任內，主持教育主管機關委託的專案研究，高達數十項，僅在筆者就讀碩士班那兩年，研究所同時進行十一項研究之多，把同學累得慘兮兮的。這些專案研究協助其深入瞭解當時教育現況與問題，再加上臺北市教育局長任內累積多項教育革新的經驗，使其能精確掌握學校教育問題的重點所在。但改革的幅度太大，牽涉甚廣，帶給教育廳主管和同仁相當沈重的壓力，有位股長一度因而考慮提前退休。所幸，黃廳長並未如一般首長，官大學問大，一個念頭就成了決策，一個命令，就得馬上辦。

每一項革新計畫都由黃廳長邀請學者、專家、行政主管及學校校長、老師代表共同研議，親自說明他的理念，並持開放的態度，讓與會人員充分表達意見，溝通觀念，將問題釐清，把目標確定。然後，成立小組進一步蒐集相關資料，深入分析問題，研擬可行的方案，再提出討論。選定執行方案，完成細部規劃後，黃廳長並不急於全面實施，他總是先挑選幾所聲譽卓著的學校，進行實驗，檢討改進後，才全面推行。在實驗與全面實施之間，又有一系列的觀念溝通與示範觀摩工作。就以「改進教學評量」與「教學參觀日」為例，前者委由學者、專家與板橋國教研習會，專案研究建構新教學評量模式，培養「種子隊」，然後透過「地方教育行政會議」、「校長會議」、「各縣市研習」及學校的研討，從教育局長、課長、督學到學校校長、主任、老師，一層一層地溝通下去。後者，也是從全省的示範，到各縣市的觀摩會，以迄各校自行辦理，一步步地推展。黃廳長這種有目標、有方法、有步驟的推展模式，讓負責推動的行政人員與執行的學校教師，充分瞭解，掌握改革的步調與節奏，無形中就減輕了心中的壓力。

那位原擬提前退休的股長瞭解廳長的作法，壓力、疑懼都化解了，最後還是做到屆齡退休。

改革，一向是主政者最愛標榜的口號，但基層人員就不免有抗拒改革的惰性；若不能激起執行者參與的熱忱，不能滿足參與者的成就感，改革往往難以堅持下去，這就是喊口號者多，成功者少的主要原因。黃廳長的教育革新之所以能夠順利推展，也獲致相當高的評價，除了上述符合決定原理的改革模式外，他還善用激發同仁參與改革熱忱的誘因。

首先，黃廳長建議省主席李登輝先生，解決「臺灣省教師考績獎金只發半個月」的老問題。當時，臺北市教師考績甲等，考績獎金發一個月，臺灣省因財政困難，只發半個月，當然引發不平之鳴，也吵了多年，更是省議員質詢的焦點。黃廳長認為，這是遲早都該合理解決的問題，與其等議員吵了再給，不如把花插在前頭。這個問題就在省主席向行政院長提出後，迅速爭取到經費，趕在議會開議之前，就由省主席正式宣布。這處理過程就隱含兩項值得讀者去體會的行政藝術。

其次，黃廳長接著又解除省屬學校校長、老師考績只能考二分之一甲等的規定。他堅持，我們的學校不該有一半表現不佳的校長或老師。「全額發放考績獎金」與「解除考甲等人數限制」，帶給校長、老師實質的「物質酬賞」，讓他們也吐了多年的怨氣。儘管廳長一上任，就端出一道道的改革大餐，挺累人的，但也不好太抱怨，這就是俗語常說的「皇帝不差餓兵」的領導藝術。

在精神層次的誘因，黃廳長創辦「師鐸獎」，以表揚傑出教師，宣揚師道觀念。由於頒獎典禮規劃相當精緻，典禮相當隆重，

加以敦請老教育家親臨頒獎、鼓勵，令受獎老師倍感榮寵，這個獎也成了教育界的最高榮譽獎。同時，爲了提供教師進修的機會，黃廳長繼成立臺北市教師研習中心之後，也在臺灣省設立「臺灣省中等學校教師研習會」。此外，與師範院校合作，爭取增設四十學分碩士班，並在花蓮、臺東、澎湖、新竹、嘉義開設「巡迴教育班」，請教授到當地開課，以便偏遠學校老師就近進修，也大幅增加了進修的機會。

此外，黃廳長處處表現對校長的尊重，任何計畫推動之前，都先進行雙向溝通，絕不以一紙公文或一聲令下，就趕鴨子上架。黃廳長爲推動「生動活潑的國小教育」，破天荒地到各縣市召開「國小校長會議」，親自向校長說明。許多國小校長都感慨地說：「過去只有高中校長會議、國中校長會議，卻沒有廳長來跟我們『小』學的校長開會。」這些校長倍感窩心，怎能不賣力去做呢？

黃廳長在臺灣推動的教育革新，從最初的抱怨、反彈，到最後大家愈改革士氣愈高昂。教育廳的科室主管被操得昏天暗地，但他們對長官的評語是：「跟廳長做事，忙歸忙，但真的很『痛快』！」改革屆滿一年，各科竟然進一步推出許多新的改革構想。不過黃廳長並沒有欣然接受，反而要求他們就已推動的計畫，作全盤的檢討、改進。他也指出「教學參觀日」原意要每個學校累積平日的教學成果，到了一定的數量和水準，再藉教學參觀日展出，並安排親師會談，讓家長充分了解子女在校的學習狀況。不料，許多學校竟依照全省或各縣市的示範觀摩，刻意去製作展示品、訓練表演節目，反而耗費學生許多寶貴的時間。教育革新的進程才被導入決定歷程的最後一個步驟——「評

鑑」。很遺憾的，就在檢討期間，發生「豐原高中禮堂倒塌不幸事件」，黃廳長爲了負起道義責任請辭下臺，教育改革也因而中斷，令教育界同仁深感遺憾。近年來，教育改革陷於膠著、混亂狀態，令人憂心忡忡，我聽過幾位退休老校長，感慨地說：「要是當年不發生豐原事件，黃廳長不請辭，順理成章接掌教育部，以他的教育理念和改革熱忱，持續推動教育革新，也不會落到今天由一些外行人把教育搞得亂七八糟！」。

肆、危機處理

大家都熟知，黃廳長爲豐原高中事件請辭，立下國內少見的辭官典範，日後媒體常引以抨擊戀棧的政務官。豐原高中禮堂倒塌造成二十六位參加新生訓練的學生不幸罹難的慘劇，令人痛心，罹難學生家長哀慟逾恆。所幸，黃廳長能以同理心體會家長心情，展現政府善後的誠意；並處處爲家屬考量，妥善規劃善後工作，因而得以撫慰家屬哀傷之心。整個善後處理過程，也頗符「危機處理」之原則。

事發當天，黃廳長正在臺北參加會議，接獲報告後，指示通知各科室主管及相關人員，趕赴豐原會商。當晚，決定由罹難新生就讀的國中輔導、訓導主任、導師、任課老師、輔導老師及同學，組成「安定撫慰小組」，每天輪流到罹難學生家中，陪伴安慰家屬，並在第二天召開善後工作會報。會後，隨即由廳長、縣長及縣黨部主委，兵分三路慰問罹難學生家人及受傷學生，致贈慰問金。深夜，黃廳長在宿舍再度與科室主管會商，決定移送失職人員法辦，並討論廳長請辭之事。與會主管均認爲學校發生事件，並不是廳長職責，同聲反對廳長辭職，但黃廳長仍交代撰擬辭呈。當時，李主席正在國

外訪問，黃廳長分別向秘書長和教育部長報告傷亡情形與善後構想，並告知已決定請辭，辭呈在第二天就送達秘書長辦公室。

第二天上午召開首次「善後工作會報」，決定提高撫慰金、負責全部喪葬費用；至於安葬方式完全尊重家屬意願，並決定舉行聯合公祭。除了「安定撫慰小組」進駐罹難學生家中，並派員協助喪葬事宜。

這次善後工作之所以能處理得相當順利，令家屬感到安慰，主要有下列因素：

- 一、黃廳長主動請辭，失職人員亦移送法辦，令議員與記者按慣例要窮追猛打究責的行動轉向，使工作人員得以全心投入善後之工作。議員在專案質詢中反而為黃廳長請辭大表惋惜，也盛讚其政務官的風範；媒體記者則大幅報導黃廳長任內推動各項教育革新的成果，也為請辭叫屈。聯合報記者甚至表示：教育廳長若要為學校禮堂倒塌負責，那麼廳長就得好好去探勘各校禮堂，全省中小學跑遍了，也得花上十年、八年的功夫。
- 二、指定秘書室主任擔任發言人，主動提供記者報導每一項善後工作之規劃與具體措施，讓社會充分了解善後工作的進度。同時，透過安定撫慰小組向家屬報告，讓他們充分了解政府的做法。
- 三、最重要的還是政府展現的誠意，除了前述各項善後措施之外，最後的公祭，行政院長及中央地方首長頒贈輓額，李主席也親率各廳處首長致祭，讓家屬充分體會政府的誠意，稍撫其哀傷之情，社會也給予正面的評價。

一個組織，不能完全避免危機，一個首長面對危機，就應勇於承擔，誠懇正視問題，冷靜處理，讓危機的傷害減到最低。

伍、一般行政

黃教授請辭後，回師大任教；再復出，卻轉任黨務工作與行政職務。其中，擔任陸委會主委、內政部部长與總統府秘書長，均屬要職。黃教授出任陸委會主委，一些曾經追隨黃廳長的老校長都感到很失望，他們原本希望他能出任教育部長。陸委會是一個相當特殊的機關，經常面對兩難的局面，一方面要滿足商人西進與老兵回鄉的需求，一方面又要顧慮國家的安全；一方面要推動兩岸交流，另方面又要防範中國統戰；既不能躁進，又要避免交流中斷。當時，剛開啓兩岸交流，國人對大陸抱持相當大的憧憬，企業界、學術界，甚至媒體都躍躍欲試，但陸委會必須扮演「踩剎車」的角色，當然顧人怨。我們的兩大媒體對黃教授的態度作一百八十度的轉變，也可以看出這個角色多麼吃力不討好。過去在臺北市教育局長、臺灣省教育廳長任內，黃教授可算是媒體寵兒，他那笑容常掛的招牌，被記者稱為「彌勒佛」；但當了陸委會主委，因擋人之路，卻被改稱為「笑面虎」。不過，從這些年來的兩岸經貿關係與中共打壓行徑，可以看出當年他踩剎車是正確的。否則，今天臺灣早就不能不臣服於中國了。黃主委在任內通過「兩岸人民關係條例」及相關法規，也為這個新機關建立各項制度。此外，在「辜汪會談」，黃主委再度發揮其行政運作的技巧，帶領工作小組進行各種沙盤推演，源源不斷提供前線談判的相關資訊。

黃教授擔任內政部長，兼中選會主委，正逢首次民選總統大選。從制定通過「總統副總統選舉罷免法」及相關法規，到規劃執行這次史無前例、規模最大的一次選舉。這次，黃部長又發揮了他細膩的行政手法，整

個作業流程，經其一再檢視，幾乎達到零缺點的地步。黃教授做事考慮之周到、處理之審慎，師大教研所的學生早就見識過了。記得，有一次黃所長發函給四十學分進修班的校長，我們把信打好，裝好信封，準備發出時，黃所長回來了。他把信看了一遍，發現「您」字打成「你」，覺得不夠尊重校長，就要我們立即重打再發出。黃教授這種作事風格，數十年如一日，儘管位子愈升愈高，態度一直不變，筆者常笑：黃老師當到總統府秘書長，還常為同仁做校對工作。

陸、大型會議

總統大選選務工作順利完成，黃教授又高陞總統府秘書長，襄贊國政。這是李前總統主政的最後四年，他當然急於推動各項改革，包括召開「國家發展會議」、推動修憲、心靈改革、司法改革等，也遭逢重大治安事和九二一大地震。因此擔任秘書長，相當忙碌，可說是備極辛勞。本文要特別介紹的是籌開國發會，因為這是一項涉及高度政治敏感性，也必須運用高度協調技巧的大型會議，在籌備過程，黃秘書長再一次展現他善於溝通協調的特質。

國發會是為了凝聚國人對「憲政問題」、「兩岸關係」及「經濟發展」三大重要議題的共識。因此，必須邀請立場迥異的各黨代表與學者專家、社會賢達共同研議；同時，會中又不能採取「表決方式」，以避免破壞和諧氣氛，只能透過「協商機制」來達成共識。在當時的政治氛圍之下，難度實在相當高，許多人也不看好這次會議會有什麼結果。

黃秘書長擔任籌備會執行長，採取一貫的作風。籌備之前，先展開一系列的拜會，向黨政大老一一請益；並分批邀請學者專家

和相關部會首長研商；然後進行黨政協商，依序完成前置作業，才進行籌組工作。誠如所料，在野的民進黨與新黨在協商會上，一開始就懷疑執政黨的誠意，頻頻對議題與籌備委員人選與比例，提出不同的看法，而費了一番協調功夫；甚至認為籌備會秘書處全由政府工作同仁擔任，恐有偏袒之嫌，而要求派籌備委員和幕僚人員參加秘書處工作會報，黃秘書長也答應他們要求。後來他們發現秘書處同仁都能保持行政中立，那些幕僚人員也就不再來了。

不過，化解在野黨疑慮最大的關鍵，在於李總統在第一次籌備會上致詞，就宣示不預設立場，展現誠意；籌備會召集人連戰先生在黃秘書長的強烈建議下，也放棄採用「表決方式」，同意黃秘書長規劃的「協商機制」，也讓在野黨的代表感受到政府的誠意。所謂「協商機制」，就是各項議題的討論，若無異議，即列為「共同意見」；若有爭議，則交由「協商小組」，再行溝通協調，達成共識，即列為「共同意見」；未達成共識，則列為「其他意見」，並逐一條列各方意見。「協商小組」由各黨與學者專家各推派代表組成，大家都認為這種機制至為公允，不致產生眾凌寡之情勢。這項不被看好的會議，最後竟然獲致一百九十二項「共同意見」，充分展現黃秘書長的協調功力；但據筆者旁觀，協調功力之高下，主要還是在一個「誠」字。

這種大型會議籌備起來，可說是千頭萬緒。除了五天的大會，還包括各議題的專題研究、分區座談、分組會議，經過一次次的研討，才逐步將三大議題，分別發展出子題，再研擬各子題的解決對策；彙送大會，再經分組討論、綜合討論研議；且每一階段的討論都採取協商機制來凝聚共識，實在相

當費心力。再加上各種庶務性的籌備工作，總計歷時長達四個月的籌備期程，若無相當大的耐性，恐怕也難勝任愉快。

柒、處世原則

黃教授以學者從政，又從教育行政跨足一般行政，而且在每一個崗位上都有卓著的貢獻，除了學識能力之外，筆者認為個人的人格特質與處世態度，恐怕佔有更大的影響成分。黃教授以「誠誠懇懇的待人，實實在在地做事」與「堅持原則，廣結善緣」作為其處世原則；他一路走來，也的確一直把它奉為圭臬，加以實踐，或許這就是黃教授的成功之道。筆者覺得，同學若有志擔任行政工作，不妨多揣摩黃老師的行政運作技巧，但也不要忘了學學黃老師的待人處事原則。

大家都知道黃老師待學生、部屬很好。不過，大家也曉得「成功的男人，背後總有一個偉大的女性」這句話。筆者要特別提的是，黃師母待學生和老師的部屬更好。這或許是黃教授成功的另一個重要因素。黃老師，您完全同意吧！

捌、黃昆輝先生年表

- 1936.11 雲林縣土庫鎮馬光厝出生。
- 1949.07 雲林縣土庫鎮馬光國民學校畢業。
- 1952.07 省立虎尾中學初中部畢業。
- 1955.07 省立臺中師範學校畢業。
- 1955.08 雲林縣土庫國民學校任教。
- 1956.02 接受預備士官訓練四個月（陸軍官校代訓）。
- 1959.09 保送臺灣省立師範大學教育學系深造。
- 1963.07 省立臺灣師範大學結業。
- 1963.08 分發至臺北市立萬華初級女子中學

任教。

- 1964.07 省立師範大學畢業，並考入教育研究所修讀碩士課程，同時參加全國性教育行政人員高等考試及格。
- 1965.08 應聘擔任省立師範大學教育學系助教，同時攻讀碩士課程。
- 1967.07 獲國立臺灣師範大學教育研究教育碩士學位，並應聘教育學系講師，兼辦教育研究所所務。
- 1967.09 教育部推薦參加聯合國教科文組織（UNESCO）設立於印度之「教育行政與計畫研究所」（Asian Institute of Educational Planning and Administration）研習，為期五個月。
- 1969.08 獲國科會公費赴美國北科羅拉多學進修博士課程，主修教育行政。
- 1971.08 獲北科大教育博士學位。
- 1971.09 自美返國應聘國立臺灣師範大學教育研究所副教授。
- 1973.08 應聘兼任教育研究所所長。
- 1974.08 應聘教育研究所教授，並兼教育學系主任。
- 1976.10 美國北科大傑出校友獎。
- 1978.06 任臺灣省政府委員。
- 1978.12 臺美斷交，承教育部之邀率團赴美宣慰僑社及留美學生。
- 1979.07 任臺北市政府教育局局長。
- 1980.04 全國性公務人員甲等特考優等及格。
- 1980.08 首部著作「教育行政與教育問題」由五南圖書出版公司印行。
- 1981.12 任臺灣省政府教育廳廳長。
- 1983.09 為省立豐原高中禮堂倒塌事件負起道義責任請辭獲准。

- 1983.12 任國民黨文化工作會副主任。
- 1984.10 任行政院青年輔導委員會副主任委員。
- 1987.06 任國民黨青年工作會主任。
- 1988.03 著作「教育行政學」由臺北東華書局印行。
- 1988.07 任行政院政務委員。
- 1989.09 奉派擔任特使赴南非參加戴克拉克總統就職典禮。
- 1991.07 續任行政院政務委員並兼大陸委員會主任委員。
- 1992.07 推動兩岸人民關係條例完成立法程序，首創兩岸人民交流的法律規範。
- 1993.04 規劃推動兩岸「辜汪會談」，圓滿達成。
- 1994.12 任內政部部长。
- 1995.06 兼任中央選舉委員會主任委員。
- 1995.07 草擬「總統副總統選舉罷免法」並推動完成立法程序，首創總統副總統直接民選之法律規範。
- 1995.12 辦理第三屆立法委員選舉。
- 1996.03 辦理首次總統副總統全民直選暨第三屆國民大會代表選舉，圓滿成功。
- 1996.06 任總統府國策顧問。
- 1996.08 任總統府秘書長。
- 1996.12 奉總統指派負責籌備國家發展會議，擔任籌備委員會執行長，國家發展會議經過近四個月的密集籌備，圓滿舉行。
- 任財團法人李連教育金會董事長。
- 1997.03 協調政府相關部門及宗教團體，邀請諾貝爾和平獎得主、西藏精神領袖達賴喇嘛來臺訪問，並陪同李總統於臺北賓館接見。
- 1997.04 奉示研擬並推廣「心靈改革」實施方案。
- 1997.08 奉示負責「社會治安諮詢會議」籌備工作，針對當時社會治安問題提出 109 項因應策略與 80 項行動方案。
- 1998.02 奉派率「中華民國官方慶賀觀禮團」前往梵諦崗，代表政府參加候任樞機主教單國璽的冊封大典。
- 1998.08 奉派為中華民國慶賀巴拉圭共和國總統就職典禮特使，率團前往慶賀顧巴斯總統就職。
- 1999.11 李總統登輝先生親授一等景星勳章，表彰對國家、社會的貢獻，勳章頒詞指出：黃秘書長「志慮忠純，才識卓越，輔弼股肱，奧略精遠，籌辦國家發展會議，凝聚共識，籌劃社會治安諮詢會議，致力社會改造工作，勳猷並懋」。
- 1999.11 任中國國民黨秘書長至 2000 年 3 月 24 日請辭獲准。
- 2000.03 聘總統府資政，至 5 月 19 日李總統卸任為止。
- 2000.08 應聘國立臺灣師範大學教育學系兼任教授。
- 2001.03 擔任中國廣播公司（中廣）董事長。
- 2001.09 應美國北科羅拉多大學邀請赴該校任訪問研究學者。
- 2002.02 應聘國立中正大學教育研究所兼任教授。
- 2002.05 應聘總統府資政。
- 2002.06 膺選國立臺灣師範大學首屆傑出校友。

財團法人群策會正式運作，獲選為副董事長兼秘書長。

獲選為財團法人賈馥茗教授基金會董事長。

玖、黃昆輝先生主要著作

- 1、「克伯屈教育思想之研究」，載於國立臺灣師範大學教育研究所集刊，第十輯，1968。
- 2、「學校制度」，收於田培林博士主編：教育學新論第十五版，1969。
- 3、「教育計劃的經濟基礎」，載於國立臺灣師範大學教育研究所集刊，第十二輯，1970。
- 4、「教育計劃的社會基礎」，載於國立臺灣師範大學教育研究所集刊，第十五輯，1973。
- 5、「教育計劃中教育投資論之分析」，載於國立臺灣師範大學教育研究所集刊，第十六輯，1974。
- 6、教育計劃的方法，教育部教育計畫小組教育計畫叢書之五，1975。
- 7、「教育行政決定理論之分析」，載於國立臺灣師範大學教育研究所集刊，第十七輯，1975。
- 8、「我國地方教育經費問題之調查分析」：教育部教育計畫研究報告之三，專題研究主持人，教育部教育計畫小組委託並印行，1975。
- 9、克伯屈教育方法，臺灣省教育廳教育叢書，教育廳印行，1975。
- 10、「教育計劃的新趨勢」，載於林本教授主編之教育論叢，幼獅書局，1975。
- 11、教育投資問題研究，國家安全會議國家建設委員會，1977。
- 12、「教育計劃的兩種主要發展趨勢」，載於昨日今日明日的教育，開明書局，1977。
- 13、國民中學教育實施成效之調查分析，專案研究主持人，行政院研究發展考核委員會委託並印行，並載於國立臺灣師範大學教育研究所集刊，第十九輯，1977。
- 14、「臺灣省未來六年國小教師需求量之推估研究」：六十六~七十一學年度，專題研究主持人，國立臺灣師範大學教育研究所集刊，第十九輯，1977。
- 15、「我國大學入學考試報考者與錄取者家庭社經背景之調查分析」，國立臺灣師範大學教育研究所集刊，第十九輯，專題研究主持人，教育部大學入學考試委員會委託研究，1977。
- 16、「國中數理科教師需求量推估研究」：六十六~七十一學年度，專題研究主持人，國立臺灣師範大學教育研究所集刊，第二十輯，1978。
- 17、教育行政與教育問題，臺北五南圖書出版公司，初版，1980；五版，1986。
- 18、中外教育行政制度，主編，並與謝文全等 11 位作者合著，中央文物供應社，1984。
- 19、教育行政原理，主譯，與吳清基等 9 位作者合譯，臺北三民書局印行，1985。
- 20、教育行政學，臺北東華書局印行，初版，1988；二版 6 刷，1996。

教育資料與研究(雙月刊)

發行者：國立教育資料館
發行人：王世英
發行地址：台北市大安區(106)和平東路一段181號8樓
電話：02-2351-9090-125
傳真：02-2357-9595
網址：www.nioerar.edu.tw:82/Query/query01.htm

編輯委員會

召集人：王世英

編輯委員：王秉倫／吳明清／吳美清／吳清山／周佳蓉／周玟玲／林天祐／
林威志／邱美虹／段懿真／張玉成／梅瑤芳／郭世琪／單文經／
黃炳煌／溫明麗／歐用生／蔡華馨／謝雅惠／魏明通（依姓氏筆
劃順序排序）

總編輯：單文經

編輯小組：林威志（召集人）／王清標／程詩嵐／張雲龍／陳智榮／徐玉芳

本期執行編輯：程詩嵐

助理編輯：宋明娟

稿件投寄：稿件一式三份及E-mail附加電子檔

地址：台北市大安區(106)和平東路一段181號8樓

電話：02-2351-9090-113或115

印刷者：洪記印刷有限公司

地址：台中市西區明智街25號

電話：04-2314-0788

售價：每期新台幣八〇元（不含郵資，訂閱費詳如劃撥單）

訂閱辦法：

1. 利用郵政劃撥儲金訂購

帳號：14001708

戶名：有限責任國立教育資料館員工消費合作社

2. 展覽門市

三民書局

地址：台北市重慶南路一段61號2樓 電話：02-2361-7511

地址：台北市復興北路386號4樓 電話：02-2500-6600

五南文化廣場

地址：台中市中山路6號 電話：04-226-0330

新進圖書廣場

地址：彰化市中正路二段5號 電話：04-725-2792

青年書局

地址：高雄市青年一路141號3樓 電話：07-332-4910

國家書坊台視總店

地址：台北市八德路三段10號 電話：02-2578-1515

中華民國八十三年十一月二十八日創刊

教育資料與研究

中華民國九十四年八月第65期

統一編號

2008300024



國立教育資料館 編印

ISSN 1024-3058



9 770102 430586