

教育資料與研究

Educational Resources and Research

主題：中小學課程改革——課綱與議題

- ▶ 高中課程99課綱與95暫綱分析
- ▶ 中小學海洋教育課程綱要之檢討與重構
- ▶ 九年一貫課程政策執行評析
- ▶ 九年一貫課程改革實施成效之研究
- ▶ 課程變革對小學國語教科書要素數量變化之影響
- ▶ 英格蘭小學課程改革之近況與評析
- ▶ 台灣1994至2003年教育改革對高職經營衝擊之研究
- ▶ 德國全日制學校在教改中的意義與啟示
- ▶ 教育名詞：庶民教育
- ▶ 教育哲語：正義的智慧
- ▶ 教育法令
- ▶ 國內教育輿情
- ▶ 國外教育訊息
- ▶ 書類及非書類館藏

李坤崇
吳靖國
陳寶山
王全興
黃繼仁、陳欣蘭
陳延興
黃乃熒
朱啟華
吳清山、林天祐
溫明麗
王清標
蔡聖賢等
洪意雯
黃仁瑜、周素珩

目次

主題：中小學課程改革——課綱與議題

館長序言／王世英

編輯弁言／溫明麗

高中課程99課綱與95暫綱分析／李坤崇 1

中小學海洋教育課程綱要之檢討與重構／吳靖國 25

九年一貫課程政策執行評析／陳寶山 47

九年一貫課程改革實施成效之研究／王全興 75

課程變革對小學國語教科書要素數量變化之影響

／黃繼仁、陳欣蘭 111

英格蘭小學課程改革之近況與評析／陳延興 139

台灣1994至2003年教育改革對高職經營衝擊之研究

／黃乃熒 165

德國全日制學校在教改中的意義與啟示／朱啟華 193

教育名詞：庶民教育／吳清山、林天祐	213
教育哲語：正義的智慧／溫明麗	215
教育法令／王清標	219
國內教育輿情／蔡聖賢、吳雪綺、吳清明、張雅淨、羅天豪、 李詠絮、薛家明、張菁芳、周仲賢	220
國外教育訊息／洪意雯	235
書類及非書資料館藏／黃仁瑜、周素畔	256

Contents

The Curriculum Reform of Primary and Secondary Schools—Guidelines and Issues

On the 95 Guidelines and the 99 Guidelines of High School / <i>Kun Chung Li</i>	1
Reviewing and Restructuring the Curriculum Guideline of School Marine Education/ <i>Chin Kuo Wu</i>	25
Comment and Analysis on the Policy Implementation of Grade 1-9 Curriculum Program/ <i>Pao San Chen</i>	47
The Outcome of the Implementation of Grade 1-9 Curriculum Reform/ <i>Chuan Hsing Wang</i>	75
The Impact of Curriculum Reform on the Elements of Mandarin Chinese Textbooks / <i>Chi Jen Huang, Shin Lan Chen</i>	111
A Discussion on the Recent Primary Curriculum Reform in England / <i>Yen Hsin Chen</i>	139
The Challenges of Organizational Management in Vocational High Schools through Educational Reforms from 1994 to 2003 in Taiwan / <i>Nai Ying Whang</i>	165
The Insight and Reflection of Full-time School in German Educational Reform/ <i>Chi Hhua Chu</i>	193

Folk Education / <i>Ching Shan Wu & Tien Yu Lin</i>	213
The Wisdom of Justice/ <i>Sophia Ming Lee Wen</i>	215
Laws and Regulations / <i>Ching Piao Wang</i>	219
Domestic Events / <i>Sheng Hsien Tsai, Hsueh Chi Wu , Ching Ming Wu,</i> <i>Ya Ching Chang, Tien Hao Lo, Yung Hsu Lee, Chia Ming Hsueh,</i> <i>Chung Hsien Chou & Ching Fang Chang</i>	220
International Events / <i>Yi Wen Hung</i>	235
Educational Materials / <i>Ren Yu Hwang & Sue Nien Chou</i>	256

館長序言

2010年意味著《教育資料與研究》雙月刊又邁入嶄新的一年。教育資料館長期致力於教育政策之推廣與落實，雙月刊之發行兼具教育學術研究與當前國內外重要教育訊息之分析與提供，期加強國內外教育理念研究與交流、教育經驗之傳承與更新、教育政策之研究與宣導、各級教育成果之搜集及分享，俾增進教育人員的專業知能，進而提升教育理論的建構與實踐的卓越。

雙月刊每期發行量高達6,000份，國內各大學、中小學及其圖書館、中央及地方縣市教育文化機構與圖書館均有典藏，對於教育研究、教育理論與教育新知之提供與推廣不遺餘力，尤其隨著全球化與少子化趨勢之衝擊，本館之教育研究更因應時代需求，建立教育對話平台，彙整國際教育訊息，促進國內教育國際化，並精緻國內教育本土化成果。於此新的一年，本人將與本館全體同仁一本為教育奉獻的熱誠，持續為我國教育的國際化、卓越化與精緻化努力。

本館教育期刊在總編輯與編輯委員的悉心指導下，內容已具相當的學術水準，亦獲得讀者與民眾的熱烈迴響與一致好評。依2009年意見調查統計顯示，讀者對本館雙月刊之整體滿意度高達99%，在單元內容之滿意度也高達98%。有此成效，除了感謝各界的肯定外，本館團隊、編輯顧問、總編輯及編輯委員們的辛勤奉獻更為本刊的品質確立標竿，今後本人必將更加努力，充實刊物內容，結合教育理論與實務，期能早日名列「台灣社會科學引文索引」（TSSCI）資料庫收錄之期刊，也是對各界熱烈支持與鼓勵的回報。

本期刊除了著眼於教育理論、教育政策外，對國內外新興議題也甚為重視，2010年的主題擬定為：「中小學課程改革——課綱與議題」、「人力資源培育與職業教育證照化」、「高等教育政策與經營」、「教學研究與教學效能」、「台灣教育的主體性及其定位」及「多元文化教育」，期能經由上述議題之學術探究，彙集教育學者專家之智慧，共同為國內教育現況、政策、實務與問題等深入分析，也為我國教育的未來指出發展的願景，讓「盼」的年度代表字能在台灣的教育創下嶄新的一頁。

今值迎新賀歲、春暖花開之際，謹藉期刊一隅，感謝各界之支持與愛護，

本館亦將加快腳步，積極整合內、外部資源，發展成為全國最重要之教育資源中心，以持續提供更優質的內容及多元的服務。於此，再次感謝總編輯所領導的編輯團隊、編輯顧問、編輯委員、審查委員、投稿者的努力與付出；讀者的鼓勵與督促更是我們持續前進的原動力。最後，致上個人與本館同仁誠摯的感謝與祝福。

館長 **王世英** 謹誌

2010年二月

編輯弁言

課程改革是20世紀末到21世紀全球教育的重點，相同地，台灣在全球化趨勢的衝擊下，無論課程的制訂、海洋教育與生命教育的推動、九年一貫課程的實施綱要、乃至於高中職的學校經營和教科書的鬆綁等均是我國教育改革的重要議題，更是各界所關注的焦點，有鑑於此，本期針對課綱與相關教育改革議題探討中小學的教育與課程改革，並對世界若干國家的教改有所探討，俾收比較與他山之石之效。

成功大學教育研究所教授李坤崇鑽研課程與課綱之研究頗深，為文分析高中課程99課綱與95暫綱，內容詳實，兼具理想與實際。海洋大學教育研究所副教授吳靖國依照基本理念、階段目標及主題軸分析教育部2008年公布的中小學海洋教育課程綱要的基本理念與課程目標，期能引發更多學者專家的討論，俾永續推動中小學海洋教育；中國文化大學教育學系系主任陳寶山對國民中小學九年一貫課程政策的動態模式進行回顧與評析，並指出課程政策執行的盲點與建議，不但對九年一貫課程的方案有明確的分析，也對執行課程方案相關組織和壓力團體間的關係有所掌握。

台南市東光國小教師王全興自編「九年一貫課程改革實施成效調查問卷」，調查後發現九年一貫課程改革實施成效雖已達六成，但仍有改進空間，因此提出若干具體建議，有助於教育工作者共同思考課程的內容與實施方法。嘉義大學師資培育中心助理教授黃繼仁暨金門縣金鼎國小教師陳欣蘭共同撰文，比較與分析台灣國民小學國語教科書之內容，對教師與教科書編製者應有所啟發；除了國內的教育與課程改革的探討外，本期更有中正大學課程研究所助理教授陳延興就英格蘭小學課程修訂之歷史脈絡與課程內容及特色進行分析，發現英國課程改革目的明確，對個人發展亦甚為重視，皆值得我國參照。

臺灣師範大學教育政策與行政研究所所長黃乃熒有鑑於教改對台灣高職學校之經營衝擊甚大，為文撰述1994年到2003年間教改對高職之衝擊及因應，值得一讀。中正大學教育研究所副教授朱啟華透過文獻分析，探討德國自2003年以降在全國性教育會議中討論的全日制學校之措施，並反省對德國落實教育

機會均等的理念，分析入裡，為台灣教育機會均等的理念與實踐開闢另一種可能。

除了主題論文與一般論文外，本期仍邀請台北市立教育大學教授吳清山與校長林天祐，針對國內重要教育名詞——〈庶民教育〉撰稿，藉以釐清與傳播教育理念；溫明麗教授則從哲學角度呼應庶民教育的理念，借用諾貝爾得獎者Elie Wiesel對人性的信心與呼籲，以〈正義的智慧〉為題，闡述台灣應落實有品的教育，方能捍衛社會正義，滋長人類文化。同時，本期亦有國立教育資料館王清標先生彙整教育法令，黃仁瑜、周素侔兩位先生撰文介紹書類與非書類館藏，以饗讀者；此外，洪意雯先生彙整我國駐外單位提供之資料撰寫國外輿情，並由溫明麗教授帶領蔡聖賢、吳雪綺、吳清明、張雅淨、羅天豪、李詠絮、周仲賢、張菁芳、薛家明等研究生共同選擇重要教育議題，並經討論、彙整與分析後，撰述國內教育輿情，期提供讀者完整的即時教育訊息，並引發讀者共同思考教育重要議題。

本期出刊適逢農曆春節，本刊除感恩長期以來努力奉獻的投稿者、審查者、編輯顧問、編輯委員們、及關心和支持本刊的讀者群外，更感恩國立教育資料館館長王世英的不斷鼓勵與督促，讓本刊對提供讀者更高品質的服務深具信心。於此新的一年，本刊在各位的熱情支持、認同與惕勵下，「盼」能不負眾望，與各位一起參與台灣教育發展的新紀元，更「盼」愛護本刊與關心台灣教育發展的讀者不吝賜稿，共同強化與豐富本刊的內容和品質。最後，敬祝各位身心健康，智慧增長！

溫明麗 謹誌

2010年新春於台北·太極軒

高中課程99課綱與95暫綱之分析

李坤崇^{*}

摘要

課程是發展歷程，沒有完美、沒有無爭議的課程綱要，只有專業評析、妥協共識的課程綱要。《普通高級中學課程暫行綱要》（簡稱95暫綱）乃配合九年一貫課程而修訂，而《新修訂普通高級中學課程綱要》（簡稱99課綱）乃秉持「邁向理想的務實修訂」理念來修訂95暫綱。本文分析99課綱與95暫綱發現：（1）99課綱之總綱與自然領域綱要修訂歷程較95暫綱嚴謹；（2）99課綱已化解95暫綱之總綱與自然領域各科時間分配衝突；（3）99課綱強化橫向統整，減少95暫綱不必要重疊與學習；（4）99課綱試著解決95暫綱各科教學時間序列問題；（5）99課綱研擬各科補充說明，95暫綱則無；（6）99課綱提出課程分版，提供適性學習的機會；（7）99課綱較95暫綱強化通識素養，減少必修科目2-4學分，更能落實全人教育，以及更強化學校專業自主與排課彈性。

關鍵詞：高中課程、課程綱要、課程比較

^{*} 李坤崇，國立成功大學教育研究所教授

電子郵件：lkclkc@mail.ncku.edu.tw

來稿日期：2009年12月8日；修訂日期：2010年1月20日；採用日期：2010年1月26日

On the 95 Guidelines and the 99 Guidelines of High School

Kun Chung Li*

Abstract

The development of a curriculum is an evolutionary process, involving professional critical reviews and negotiated consensus. The High School Revision Provisional Curriculum Guidelines (95 Guidelines) was designed for the students from the first grade to the ninth grade, while the Newly Revised High School Curriculum Guidelines (99 Guidelines) is a revision of the previous ones in accordance with the purpose of ideal practice. Our findings are summarized as follows: 1. The revision of the overall guidelines and the guidelines for Natural Sciences were more visible. 2. Conflicts on natural sciences in the overall guidelines and the revised guidelines have been solved. 3. Unnecessary curriculum overlaps have been minimized by a stronger lateral integration. 4. The 99 Guidelines is an attempt to solve the problem of interdisciplinary instruction found in the old one. 5. The 99 Guidelines supplements specific contents, unfound in the 95 Guidelines. 6. More text books of different editions provide better opportunities for adaptive learning. 7. The 99 Guidelines puts emphasis on general competency, closer to the holistic education which encourages professionalism, autonomy and flexibility.

Keywords: high School curriculum, curriculum guideline, curriculum comparison

* Kun Chung Li, Professor, Institute of Education, National Cheng-Kung University

E-mail: lkclkc@mail.ncku.edu.tw

Manuscript received: December 8, 2009; Modified: January 20, 2010; Accepted: January 26, 2010

課程乃發展歷程，而非既定的模式；沒有完美、無爭議的課程綱要，只有專業評析、妥協共識的課程綱要。課程修訂為避免全套變革引發激烈動蕩不安、配套不足不及的現象，通常不是採取「換一套衣服」，而是採取「穿著衣服改衣服」的模式。

課程修訂均隱含時代背景、社會變遷，《普通高級中學課程暫行綱要》（以下簡稱95暫綱）乃配合九年一貫課程而修訂，95暫綱頒布即確立「暫行」的任務，《新修訂普通高級中學課程綱要》（以下簡稱99課綱）的任務即秉持理想修訂95暫綱，讓99課綱於98學年度實施。教育部本於2008年1月24日頒布99課綱，預計自98學年度起實施，然教育部為讓課程準備與配套措施更周延，復於2008年11月25日頒布原定98學年度高中一年級起逐年實施的普通高級中學課程綱要修正自99學年度高中一年級起方逐年實施；惟國文科與歷史科內容及實施日期另案發布（教育部，2009）。

本文透過文件分析與文獻分析，計分析普通高級中學課程發展委員會1次會議紀錄、95暫綱與其修訂經過、99課綱與其修訂經過以及普通高級中學課程修訂計畫行政小組歷次會議記錄等文件，剖析高中課程基礎研究、日本後期中等學校學習指導要領，以及相關文獻。每次課程綱要修訂均有其特色，均呼應當時的時空背景，並改善前次課程綱要之缺失，95暫綱旨在修訂1995年十月發布《高級中學課程標準》，99課綱則在研修95暫綱，均有其特色。本文經文件分析與文獻分析結果雖發現99課綱改善95暫綱頗多缺失，然並非95暫綱有問題，而係課綱持續往理想、更周延修訂的正常現象。

壹、95暫綱特色

教育部為提升普通教育素質，銜接九年一貫課程與大學通識教育，以及改善高中課程學科數目與授課時數太多、彈性不足難以適應學生個別差異等問題，乃於2010年五月成立「普通高級中學課程發展委員會」，著手進行「普通高級中學課程綱要修訂」計畫，並於五月及七月召開兩次委員會議，討論修訂工作組織架構及任務、修訂時程表及中等教育課程發展理念與原則，並依據委員會會議決議成立「課程總綱修訂小組」及「各科課程綱要專案小組」，委託國立臺灣師範大學教育研究中心擔任「課程修訂行政小組」，依「高級中學課程綱要修訂時程表」承辦各項相關業務。茲將95暫綱修訂特色說明如下（教育部，2005：643-645）：

一、考量銜接大學基礎教育及九年一貫課程之精神

95暫綱總綱修訂重視課程的一貫性，上承大學基礎教育，下續九年一貫課程之銜接。高級中學教育功能之一在為大學教育奠定基礎，除重視學生生涯發展之外，更應注意銜接大學基礎教育課程。課程規劃以「課程綱要」取代「課程標準」，參考九年一貫七大領域為主體的課程規劃，強調學習領域但仍採分科教學方式，規劃「彈性學習節數」，供學校自主發展特色課程，並於「健康與體育」領域內增加「健康與護理」必修科目，以承接九年一貫課程之精神。

二、配合後期中等教育共同核心課程進行規劃

95暫綱修訂強調與各類後期中等教育課程之相互配合，讓不同類型課程間可相互統整，不致造成課程間過分分化與學生程度歧異等問題。後期中等教育共同核心課程以選取高中、高職、綜合中學共有之部分內容為原則，包括「語文領域」之國文、英文；「數學領域」之數學；「自然領域」之物理、化學、生物；「社會領域」之歷史、地理、公民與社會；「藝術領域」之音樂、美術、藝術生活（任選2科目修習）；「體育領域」之體育；「生活領域」之家政、生活科技及生活領域相關科目（任選2科修習），計七大領域14科，48學分，得考量各類後期中等學校之特色，彈性安排於一年級或其他年級。

三、分從「生活素養」、「生涯發展」及「生命價值」三層面規劃課程

95暫綱修訂在目標方面強調以提升普通教育素質、增進身心健康及養成德兼修之現代公民為教育目的，並從「生活素養」、「生涯發展」及「生命價值」三層面著手。

在生活素養方面，強調提升人文、社會與科技的素養，加強邏輯思考、判斷、審美及創造之能力，並增進其團隊合作、民主法治精神及責任心；在生涯發展方面，著重輔導學生培養自我學習的能力及終身學習的態度，並培養自我了解及生涯規劃的能力；在生命價值方面，深植尊重生命與全球永續發展之觀念。

四、依循「科目減併」原則修訂科目與學分數

95暫綱修訂科目與學分數部分配合國民中小學九年一貫課程以領域劃分之精神，採科目減併原則，參考九年一貫之七大領域為主體的課程規劃，將現

有科目相關者減併：將班會及團體活動合併為「綜合活動」；原高二「世界文化」之歷史篇、地理篇，分別合併至社會學科之「歷史」、「地理」；原三民主義、公民、現代社會等科目和內容，統整合併為「公民與社會」1科；並加強通識教育，規劃每位高中學生在一、二年級皆須修習社會學科，每週6節，合計24個必修學分。

五、採用學習領域概念，但仍採分科教學

95暫綱總綱之修訂承襲九年一貫課程之精神，強調學習領域，必修科目除綜合活動與國防通識外，分屬語文、社會、數學、自然、健康與體育、生活及藝術等七大領域。語文領域包含國文、英文兩科；社會領域包含歷史、地理及公民與社會3科；數學領域包含數學1科；自然領域包含物理、化學、生物、地球與環境4科；健康與體育領域包含體育及健康與護理2科；生活領域包含家政與生活科技兩科；藝術領域則包含音樂、美術及藝術生活3科。但因顧及高中學科師資培育、課程教學及知識理解之需求，仍沿用分科教學，而不採取領域教學。

六、強調學校本位課程精神，下放選修課程

95暫綱修訂強調課程鬆綁之學校本位課程精神。於選修科目方面，除課程綱要中所列之各類選修科目外，亦可由學校成立課程發展委員會，依其經營理念自行規劃，以發展各校特色課程。並於總綱「實施通則」規範由各校組織課程發展委員會，依其學校經營理念自行規劃選修之課程，並於每學期開課前完成學校課程計畫，審查教師自編教科用書，並負責課程評鑑。此外，學校得因應地區特性、學生特質與需求，選擇或自行編輯合適的教科用書和教材，以及編選彈性學習時數所需的課程教材。

七、配合高級中學法規定，明訂畢業總學分數為160學分

95暫綱總綱修訂採用學年學分制之精神，明訂畢業所需學分為160學分（「綜合活動」不計學分），包括必修144學分及選修36學分，讓學生的選習彈性較大，學校開課也有較多的自主空間，以促進學生適性發展並增大學校辦學彈性。

貳、99課綱與95暫綱的分析與比較

《新修訂普通高級中學課程綱要》（99課綱）秉持「邁向理想的務實修訂」的原則修訂，其優於《普通高級中學課程暫行綱要》（95暫綱）之向度分析如下：

一、99課綱總綱與自然領域修訂歷程較95暫綱嚴謹

在修訂歷程方面，99課綱之研修期程自2004年十月至2007年十二月，為期3年3個月，分為「普通高級中學課程綱要總綱修訂」、「普通高級中學各科課程綱要修訂」、「普通高級中學各科課程綱要審查、協調與審議」三階段進行（教育部，2009）；95暫綱修訂雖自民國2001年五月至2004年十二月，為期3年8個月，然因2004年四月舉行的「全國高中教育發展會議」決議：「立即啟動理想的新課程修訂機制，預定98學年度開始實施」，使得總綱修訂及自然領域修訂幾乎重來，致使95暫綱的總綱及自然領域4科修訂僅於2007年六月至12月半年內匆促完成（教育部，2005）。

「95暫綱總綱」因受2004年四月「全國高中教育發展會議」影響及因應九年一貫課程已然實施，總綱定案之總綱僅於2004年6月9日召開「普通高級中學課程暫行綱要草案各領域學分調整影響座談會」、2004年6月15日召開「普通高級中學課程發展委員會第9次委員會及總綱小組聯席會議」（教育部，2004）等兩次會議即匆促決議，而決議推翻「普通高級中學課程發展委員會」第8次委員會決議：「自然領域16學分、物理分級」等重大變革（如表1）（教育部，2003），卻未經任何公聽程序。

「99課綱總綱修訂」階段自2004年十月至2007年十月，細分「前置研究期」、「推動95暫綱與蒐集實務意見期」、「橫向統整與縱向連貫期」、「彙集各界意見形成可能方案階段」、「總綱修訂決議期」等五個時期，其中各區公聽會、各項座談會議僅2006年八月至2007年五月「彙集各界意見形成可能方案期階段」即已召開50次會議。另，參酌歷次課程修訂相關會議，並分析國際趨勢與相關文獻及彙集各界意見，提出A到L案等12個可能方案，經高中課程發展委員會研議後方決定總綱（教育部，2009）。

表1 高級中學課程發展委員會在95暫綱自然領域學分數的變革

領域	科目	第一學期	第二學期	第一學期	第二學期	第一學期	第二學期	說明		
高中課發會第8次會議（2003年12月2日）決議										
自然科學	物理	2	2	(2)	(2)			1.「物理」、「化學」、「生物」、「地球與環境」，各修習一年，每學期2學分。 2.物理科試辦A、B課程。		
	化學	2	2	(2)	(2)					
	生物	(2)	(2)	2	2					
	地球與環境	(2)	(2)	2	2					
高中課發會第9次會議（2004年6月15日）決議										
自然科學	基礎物理	(2)	2					「自然領域」一年級包括「基礎物理」、「基礎化學」、「基礎生物」、「基礎地球科學」四科，每科各修習2學分。二年級包括「物理」、「化學」、「生物」、「地球與環境」4科，學生在上述4個科目中每學期至少選習2-3學分。		
	基礎化學	2	(2)							
	基礎生物	2	(2)							
	基礎地球科學	(2)	2							
	物理			3	23	3	23			
	化學			3		3				
	生物			2		2				
	地球與環境			2		2				

註：（2）係指可與左右學年或學期對調2學分。

資料來源：教育部（2003，2004）。

在基礎研究方面，95暫綱的基礎研究僅《世界主要高級中學課程發展之研究》，而99課綱則有《我國普通高中課程綱要發展之基礎研究總計畫》、《普通高中課程分化之研究》、《普通高中課程分級之研究》、《普通高中課程必選修之研究》、《我國普通高級中學課程綱要發展與推動之行動方案》等五項研究（教育部，2009）。

在修訂時機方面，95暫綱修訂未與高職、國中小九年一貫課程同步修訂，致難以召開中小學課程縱向銜接、高中職橫向統整會議；99課綱則同步修訂，不僅召開中小學課程縱向銜接與橫向統整會議，更於課綱審查中納入高中課綱與九年一貫課程的縱向檢核。

二、99課綱避免95暫綱總綱與自然領域各科課綱節數分配衝突

95暫綱出現總綱規定：二年級包括「物理」、「化學」、「生物」、「地球與環境」4科，學生在上述4個科目中每學期至少選習2—3學分。然其高二物理、化學、生物必修課程時間分配規定課程學分數依序為6學分、6學分、4學

分，3科時間分配明顯高於總綱規定之2—3學分（詳見表2），此矛盾現象使得高二物理、化學、生物必須於選修課程開設所需學分數的「擴增必修」、「違反總綱」的現象。

99課綱經召開自然領域課綱召集人聯席會議後決議：自然領域各分科課綱時間分配之最後一項均註明「學生依興趣與專長之需要，至少修習2學分。」

（詳見表3）（普通高級中學課程修訂計畫行政小組，2007a），此註明已符合總綱之規定。

表2 95暫綱「自然」領域必修課程時間分配表

總綱、科目	必修課程時間分配
總綱	「自然領域」一年級包括「基礎物理」、「基礎化學」、「基礎生物」、「基礎地球科學」4科，每科各修習2學分。二年級包括「物理」、「化學」、「生物」、「地球與環境」4科，學生在上述四個科目中每學期至少選習2-3學分。
四科	
基礎物理	本課程於高一實施，為2學分之課程，可彈性安排於上學期或下學期實施，每週授課2節為原則。
物理	本課程於高二實施，為6學分之課程，以安排一學年，每學期3學分，每週授課3節為原則。
基礎化學	本課程於高一實施，為2學分之課程，可彈性安排於上學期或下學期實施，每週授課2節為原則。實驗活動不得少於實際上課總節數的1/4。
化學	本課程於高二實施，為6學分之課程，以安排一學年，每學期3學分，每週授課3節為原則。實驗活動不得少於實際上課總節數的1/4。
基礎生物	本課程於高一實施，為2學分之課程，可彈性安排於上學期或下學期實施，每週授課2節（包含探討活動）為原則。
生物	本課程於高二實施，為4學分之課程，以安排一學年，每學期2學分，每週授課2節（包含探討活動）為原則。
基礎地球科學	本課程於高一實施，為2學分之課程，可彈性安排於上學期或下學期實施，每週授課2節為原則。
地球與環境	本課程於高二實施，為4學分之課程，以安排一學年，每學期2學分，每週授課2節為原則。

資料來源：彙整自普通高級中學課程暫行綱要（教育部，2005）。

表3 99課綱自然領域4科課程綱要之時間分配

總綱、科目	必修課程之時間分配
總綱	自然領域含括基礎物理、基礎化學、基礎生物、基礎地球科學等4科，每1科目至少修習2學分。
四科	
物理	一、基礎物理一課程於高一實施，為2學分之課程，可彈性安排於第一學期或第二學期實施，每週授課2節為原則。 二、基礎物理二A課程於高二實施，為2學分之課程，可彈性安排於第一學期或第二學期實施，每週授課2節為原則。 三、基礎物理二B課程於高二實施，為4-6學分之課程，以安排一學年，每學期2-3學分，每週授課2-3節為原則。 四、上述課程，學生依興趣與專長之需要，至少修習2學分。
化學	一、高中基礎化學（一）、（二）、（三）為高中基礎化學三學期之必修課程，每學期至少2學分，內含化學實驗。學生可選擇性修習，以滿足規定之自然領域的學分。 二、上述課程，學生依興趣與專長之需要，至少修習2學分。
生物	普通高級中學「基礎生物（1）」為4學分的課程，於高一或高二開設，以安排二學期，每週授課2節（含探討活動）為原則。學生依興趣與專長之需要，至少修習2學分。
地球科學	本課程於高一、高二實施，為4學分之課程，以安排二學期，每學期2學分，每週授課二節為原則。學生依興趣與專長之需要，至少修習2學分。

資料來源：彙整自普通高級中學課程綱要（教育部，2009）。

三、99課綱橫向統整落實學生主體，減少95暫綱不必要重疊與學習

臺灣數十年之課程發展一直以學科為本位發展，卻未以學生為主體，使得各學科出現不必要的重疊，不僅增加教師教學負擔，更增加學生的學習負擔。99課綱修訂為貫徹以學生為主體的理念，減輕師生負擔，乃針對95暫綱進行2次高中各領域（學科）跨領域統整研討會，並以統整分析結果作為研訂課程總綱與修訂各學科綱要的依據（普通高級中學課程修訂計畫行政小組，2006，2007b），經過研討協調，99課綱不僅積極處理95暫綱中頗多各科不必要重疊的內涵，更針對各科課程相關的內涵分析，並提出教材與教學的建議，供出版

社與高中教師參酌。

95暫綱各科綱要存在頗多不必要重疊，以「公民與社會單元一：心理、社會與文化之自我與社會主題」為例（如表4）說明之。「自我與社會主題」中之「壓力與調適」與健康與護理、家政科重疊，經協調後，99課綱之健康與護理科探討一般概述，焦慮、憂鬱、自我傷害行為；家政科則從家庭切入壓力與調適；而公民與社會則移除本主題。

另，公民與社會95暫綱述及之「人格類型與發展」與生涯規劃重疊，乃建議99課綱將重心移至「社會化與人格發展」（普通高級中學課程修訂計畫行政小組，2007b）。

表4 95暫綱「公民與社會」與其他科目綱要之整合分析

主題	主要內容	說明	節數
一、自我與社會	1.自我的意義與發展	1-1自我概念的形成：社會化等相關概念 1-2「身體」與「心理」的「社會」性質	4
	2.人格類型與發展	2-1建構人格類型 2-2人格發展階段相關理論簡介	
	3.青少年發展	3-1延續人格發展的討論，強調青少年階段的特性	
	4.壓力與調適	4-1壓力及其原因：生理、心理、社會等因素 4-2情緒管理與壓力調適（可以高中生或父母為例）	
健康與護理	【高一】三、健康心理 1.高中生的健康心理與心理壓力 2.焦慮的認識與自我照顧 3.憂鬱的認識與自我照顧 4.自我傷害行為的認識與防治		
	【高二】二、健康心理 1.自我認識與生涯規劃：1-1自我特質與潛能的辨識；1-2生涯規劃之認識、準備與資源 2.人際關係的建立與維持：2-1維持正向關係所需的能力與態度；2-2建立對弱勢族群及個體的尊重與關懷的態度；2-3高中生參與或建立人際網絡的原則、技巧及經驗分享 3.人生觀與信仰：3-1健康人生觀與信仰的意義、內涵及其對人生的影響；3-2人生觀與信仰的運用		

表4 95暫綱「公民與社會」與其他科目綱要之整合分析（續）

主題	主要內容	說明	節數
家政	一、青少年與家人關係 1.青少年與父母：1-1青少年與父母的互動與溝通技巧；1-2青少年階段的手足關係 2.青少年與手足：2-1青少年與祖父母的互動；3.青少年與祖父母；3-1家族歷史與傳承 四、同儕關係 1.同儕關係：1-1同儕關係的建立與經營 八、青少年生活管理 3.情緒管理：3-1情緒管理方式；3-2情緒紓發管道 4.生涯規劃：4-1家政類科相關職業；4-2個人的職業性向與專長 十一、壓力管理 1.生活壓力管理：1-1生活壓力的來源；1-2生活壓力的支持系統；1-3生活壓力的調適方法		
處理建議	2.人格類型與發展：重心移至「社會化與人格發展」。 4.壓力與調適：健康與護理：一般概述，焦慮、憂鬱、自我傷害行為；家政：從家庭切入；公民與社會移除本主題。		

註：本比較表僅以「單元一：心理、社會與文化」為列進行說明。

資料來源：普通高級中學課程修訂計畫行政小組（2007b）。

四、99課綱縱向整合解決95暫綱各科教學時間序列問題

95暫綱各科綱要存在頗多各科教學時間序列問題，以自然領域4門必修科目為例說明之。高中95暫綱課程自然領域4門必修科目、數學必修科目綱要內容邏輯順序（詳見表5）後發現：必修科目「基礎地球科學」高一上綱要內涵「三、動態的地球」中「3.固體地球的變動之3-1火山帶與地震帶」，地震級數有些教材可能用到對數，然而「數學科」的對數卻在高一下第一章，故可能出現數學未上對數，基礎地球科學卻先述及對數的邏輯順序問題，經過會議決議，必修科目「基礎地球科學」高一上綱要內涵「三、動態的地球」述及對數部分改成以10為底的概數表示，則可避免對數概念邏輯順序的問題（普通高級中學課程修訂計畫行政小組，2006）。

99課綱已透過2次高中各領域（學科）跨領域統整研討會，積極處理95暫綱頗多各科教學時間序列問題，已儘量避免各科教學時間序列之問題。

表5 95暫綱自然領域4門必修科目、數學必修科目綱要內容邏輯順序分析

科目	95暫綱內涵	與本科目教學時間序列疑義說明	處理建議
必修科目 「基礎地球科學」 高一上（或下）開課	三、動態的地球 3.固體地球的變動 3-1火山帶與地震帶	1.需求：地震級數有些教材可能用到對數。（各校狀況不一，採對開方式） 2.國際使用芮氏規模來表示地震強度。設 $E(r)$ 為地震芮氏規模 r 時震央所釋放出來的能量， r 與 $E(r)$ 的關係如下： $\log E(r) = 5.24 + 1.44r$ 。 3.數學科：對數是高一下第一章。	1.有些高一上教材以對數介紹地震時，數學卻尚未教到，造成學生難以學習的問題。 2.經跨科協調，地球科學改以10為底的概數表示地震級數。另，提醒教材編寫者注意此現象。
必修科目 「基礎生物」 （高一上或下對開）	三、生物與環境 1.個體與族群 1-1個體生存曲線，族群密度，族群的動態平衡個體生存曲線的判讀	數學科：指數函數圖形的判讀與切線斜率的大小（變化率）。於高一下第一章講授。然生存曲線可能於高一上講授。	1.有些高一上教材以指數函數介紹生存曲線時，數學卻尚未教到，造成學生難以學習的問題。 2.經跨科協調，生物科不特別強調生存曲線。
必修科目 「基礎化學」 （高一上或下對開）	三、物質的形成及其變化 3.物質的性質 3-3溶液的pH值。 pH值的定義：	數學科：對數是高一下第一章。而化學科本主題可能高一上或高一下（各校狀況不一，採對開方式）。	1.有些高一上教材以對數介紹pH值時，數學卻尚未教到，造成學生難以學習的問題。 2.經跨科協調，基礎化學改以10為底的蓋數表示pH值。另，提醒教材編寫者注意此現象。

表5 95暫綱自然領域4門必修科目、數學必修科目綱要內容邏輯順序分析(續)

科目	95暫綱內涵	與本科目教學時間 序列疑義說明	處理建議
必修 科目 「物 理」 (高二 上)	一、靜力學 1.移動平衡 1-1說明力的測量。 1-2說明力的向量性質 與力的合成分解。 1-3說明移動平衡的條 件。 二、運動學 2.平面運動 2-1利用平面向量之概 念將位移、速度及 加速度推廣至二維 空間的運動。 2-2以拋體運動為例， 說明二維的等加速 度運動。	1.物理科需求：高二一開始靜力學與運動學都用到向量概念，而運動學另需要簡單的函數極限、切線定義、簡易微分等概念。 2.數學科：高二正在進行向量單元的教學，有的物理老師會先教運動學，待學生在數學學完向量後，再教力學。可同時並進相輔相成。而函數的極限，切線定義，簡易微分，數學科高三才教。	1.建議力的向量表現在物理處理，而向量的坐標化在數學處理。 2.函數極限，切線定義等數學概念，建議物理可採直覺方式處理。另，提醒教材編寫者注意此現象。

資料來源：普通高級中學課程修訂計畫行政小組（2006）。

五、研擬99課綱各科補充說明，讓各界更瞭解課綱內涵

課程標準為統一化、制式化的基準，課程綱要乃適度鬆綁課程、賦予學校專業自主權，然中小學教師對鬆綁的課程綱要較易產生誤解。因此，日本於公布課程綱要的同時亦出版補充說明，以釐清綱要疑惑。高中95暫綱並無各科綱要之補充說明，99課綱參酌日本作法，發展具備「參考性、詮釋性、補充性、實務性、示例性」等五項特性的補充說明，讓各界更瞭解課綱內涵（教育部，2009）。

六、99課綱強化通識素養，避免社會組學生過早放棄學習自然領域

99課綱修訂為實現高中普通教育及全人教育的目標，呼應大學延後分化、不分系招生與強調通識教育的趨勢，涵養人文、社會與科技知能平衡的高中生。

高中課程乃提升國民整體的科學知能、強化試探功能與提高通識素養，課程設計調為必修社會領域24學分、自然領域16學分，且後者採總量管制方式賦予學生更多試探空間。與95暫綱相較，社會領域不變，自然領域增加2—4學分。此修訂可避免社會組學生過早放棄學習自然領域的現象（教育部，2009）。

七、99課綱實施課程分版，提供適性學習的機會

因應高中生數量遽增，高中生占高中職學生總數的比例，83至96學年度由31.92%遽升到55.91%，學生個別差異逐漸加大，為因材施教、促進適性發展，宜提供不同程度課程，以滿足學生需求。《普通高中課程分級之研究》發現目前實施課程分級的學校達18.37%，且76.16%的填答者贊成實施課程分級，且不同身分背景，不同任教科目或領域、不同服務年資等都具有相同的共識（楊思偉、李咏吟、高新建、黃淑馨、李振賢與陳盛賢，2005）。

全國教師會2007年二月調查1,029名校長與教師，結果支持高二開始實施英文、數學、物理分級者依序為55.7%、67.1%、65.5%（中華民國全國教師會，2007）。可見，課程分級不僅可因材施教，更已獲各界多數支持。然為免課程分級引發優劣之分，乃改為課程分版，彰顯適性學習、多元發展的理念。99課綱修訂提出「數學、英文、基礎物理於高二開始分為A、B兩版，且A包含於B」（教育部，2009:1），揭示臺灣高中課程正式實施課程分版更突顯適性多元的思維。

八、99課綱較95暫綱減少必修科目2—4學分

呼應全國高中教育發展會議「降低高中學分數及刪減必修科目」之建議，潘慧玲、王如哲、葉興華、張炳煌、吳武雄與吳清鏞（2005）提出《普通高級中學課程必選修之研究》折衷案、建議案與遠程案等三個方案，必修學分數由140—142減少至132、118、110學分。日本後期中等學校1989年公告（1994年實施）高中課程必修學分數為38個單位（1節50分鐘，授課35節為1單位）（文部省，1989），到了1999年公告（2003年實施）的必修學分數則降到31

個單位（文部科學省，1999），降幅近兩成。2007年一月北、中、南三區公聽會，學生代表均提出減少必修學分數之建議，而教師均力主增加必修學分數。減少必修科目乃國際趨勢與學生期盼，雖與多數高中教師願違，99課綱經總綱修訂小組研議，高中課程發展委員會決議：減少必修科目2—4學分。高中99課綱與95暫綱科目學分數比較表，詳見表6。

表6 99課綱與95暫綱科目學分數比較表

調整內涵			95暫綱	99課綱	比較增減	課程綱要修定特色
類別	領域	科目				
必修	綜合活動		12*	12*		1.節數與內涵大致相同。 2.加註「社團活動以每週一節為原則」。 3.*表必修不計學分。
	語文領域	國文	24	24		1.實際學分數雖未增加，但相對於必修總學分數之比重增加，且不足部份各校可依學生需要於選修課程中予以補足。 2.英、數高二可開始分版。
		英文	24	24		
	數學		16	16		
	社會領域	歷史 地理 公民與社會	24	24		為降低學生每學期必修科目數，賦予學校彈性開課學分數之機制。
	自然領域	基礎物理 基礎化學 基礎生物 基礎地球科學	12~14	16	+ (2~4)	1.符應國際潮流與延後分流之趨勢，拉近與社會領域學分數之比重。 2.僅規範總學分數及各科目至少修習2學分，賦予學校更大開課彈性空間。 3.高二基礎物理可開始分版。
	藝術領域	音樂 美術 藝術生活	12	10	-2	1.資訊科技概論納入生活領域 2.健康與護理學分數納入生活領域。 3.賦予學校彈性開課學分數之機制。
	生活領域	家政 生活科技	8	10	-2	4.將關聯性、互補性與重疊性較高之學科納入同一領域學分中。 5.因應傳統男女校師資結構與課程差異。
		資訊科技概論				6.必修學分數雖減少6學分，但於選修課程中予以保障12學分，實質增加為4學分；可因應學校主客觀條件（師資、設備、學生需求等）彈性開課，授予學校較大自主空間，發展學校特色。
	健康與體育領域	健康與護理	4			必修學分數降低。
		體育	12	12		
	國防通識（全民國防教育）		4	2	-2	
	三年必修選分數小計 每週節數小計/		140~142 /152~154	138 /150	-2	

表6 99課綱與95暫綱科目學分數比較表(續)

調整內涵			95暫綱	99課綱	比較增減	課程綱要修定特色
類別	領域	科目				
選 修	語文類		40~58	0~48	+ (2~20)	1.保障非大學指定考試類科選修科目學分數。 2.加註生涯規劃類、生命教育類在三年選修課程中至少各佔1學分。
	數學類					
	社會學科類					
	自然科學類					
	第二外國語文類					
	藝術與人文類			12~60		
	生活、科技與資訊類					
	健康與休閒類					
	全民國防教育類					
	生命教育類					
	生涯規劃類					
	其他類					
	選修學分數上限小計		58	60	+2	選修學分數增加。
必選修學分數上限總計 /每週節數上限總計			198 /210	198 /210		1.符合國際潮流與延後分流的理念。 2.降低必修學分數、漸進式課程分版。 3.保障非大學指定考試類科選修科目學分數至少12學分，與必修之34學分，合計共46學分，更容易達成生活素養、生涯發展及生命價值之課程目標。 4.課程設計從領域內彈性擴充為領域間亦存在彈性，符合學校本位課程發展之趨勢，賦予學校更大專業自主空間。

資料來源：教育部（2009：552-553）。

九、99課綱較95暫綱更能落實全人教育

高中課程課務發展工作圈於2007年一月中旬抽樣調查50校教務主任，以了解現階段各校為因應95暫綱已完成的課程規劃情形。依據調查發現（詳見表7），50所高中開設95暫綱選修課程的類別大多為升學或學科類別，尤其是高二、高三預定開設選修語文類、數學類、社會學科類與自然科學類者平均高於九成（普通高級中學課程課務發展工作圈，2007），可見開課情形不僅受升學主義影響甚巨，更遠離全人教育的理念。另外，2006年9月22日與全國教師會座談時教師會建議：若增加選修幅度，各領域時數比例宜適度規範，藝術領域、生活領域、健康與體育領域宜佔適當比例（教育部，2009）。

表7 50所高中於95課程已開設或預計開設各類選修科目分析 單位：所／%

類別	年級		一年級		二年級		三年級	
	學校數		學校數	百分比	學校數	百分比	學校數	百分比
	領域	科目						
選修	語文類		35	70	50	100	49	100
	數學類		27	54	45	90	49	100
	社會學科類		4	8	36	72	48	98
	自然科學類		1	2	48	96	49	100
	第二外國語文類		8	16	12	24	7	14
	藝術與人文類		1	2	1	2	1	2
	生活、科技與資訊類		29	58	3	6	4	8
	健康與休閒類		0	0	1	2	0	0
	國防通識類		4	8	1	2	8	16
	生命教育類		3	6	3	6	4	8
	生涯規劃類		17	34	2	4	6	12
	其他類		4	8	1	2	5	10

註：本次調查統計學校共50所，其中臺北市市立有4所、私立有4所；高雄市市立有5所、私立1所；縣立10所；國立22所；臺灣省私立4所。（其中政大附中因未填列三年級，故三年級以49所計算）

資料來源：普通高級中學課程課務發展工作圈（2007）。

依據潘慧玲等（2005）調查803名受試者結果顯示，贊成將高一至高三必修科目改列為選修科目比例較高者，高一為國防通識（72.5%）、家政（51.4%）、藝術生活（49.6%）、生活科技（44.4%）及綜合活動（38.3%）；高二為國防通識（72.5%）、家政（60.6%）、藝術生活（53.3%）、生活科技（52%）及健康與護理（44.6%）；高三為家政（79%）、生活科技（72%）及藝術生活（71%）。若減少上述非大學指定考試類科，則應於選修科目中彈性、適度保障。

99課綱修訂減少必修之藝術領域、生活領域與全民國防教育各2學分，但選修課程非大學指定考試類科者必選12學分；由表8可發現99課綱較95暫綱必修、選修在藝術、生活、健體領域與全民國防教育等科目學分數合計增加6學分。可見，99課綱修訂不僅呈現「減少非升學必修科目學分數，但於選修科目中具有彈性、適度保障」理念，更彰顯落實全人教育的理念。

表8 藝術、生活、健體領域與全民國防教育等科目在新舊課綱學分數比較表

調整內涵	95暫綱	99課綱
必修部分	40	34
選修部分	0	≥ 12
合計	40	46
與95暫綱比較		+6
學校彈性程度	彈性程度較低，僅在「生活」與「藝術」領域科目間內有彈性	彈性程度較高，領域間亦存在彈性

註：此表比較科目包含音樂、美術、藝術生活、生活科技、家政、健康與護理、體育、資訊科技概論、全民國防教育等。

資料來源：教育部（2009：554）。

十、99課綱較95暫綱更強化學校專業自主與排課彈性

課程綱要較課程標準更能賦予學校、教師專業自主權，然總綱與各科綱要必須賦予彈性方能落實課程綱要。99課綱於必修科目減少學分數者於選修科目中予以保障，乃將決定權回歸學校而非教育部高中課程發展委員會，此旨在營造選修競爭情境，激勵非大學指定考試類科教師提升教學品質，增進學校師生認同，從而提高其選修學分數或開設選修科目。

99課綱與95暫綱社會領域與自然領域必修科目、學分數之比較，詳見表9。99課綱提高學校於社會領域排課的自主性，95暫綱規定高一、高二地理歷史各8學分，採取二學年中每學期各2學分的排課方式，此規定未賦予學校排課彈性（教育部，2005，2009）；相對的，99課綱允許學校可減併學生每學期上課科目數，於科目學分數表中加註「社會領域歷史、地理、公民與社會等三科，學校得採取每學期4學分的排課方式」，讓學校排課彈性更大，亦賦予減併科目的排課方式。

99課綱亦賦予學校決定自然領域各科目學分數的自主性提高，95暫綱規定自然領域四個科目學分數為12—14學分，99課綱則提高為16學分（教育部，2005，2009）。為賦予各校更多課程自主權，放棄四科均分的方式，採取四科16學分總量管制方式，僅規定每科目至少修習2學分，讓學校得依其師生需求與發展特色決定各科目學分數。

表9 99課綱與95暫綱社會領域與自然領域必修科目、學分數之比較

課綱別	年級		一年級		二年級		備註
	學期		第一學期	第二學期	第一學期	第二學期	三年級未規範社會、自然領域學分數
	領域	科目					
95 暫綱必修	社會領域	歷史	2	2	2	2	
		地理	2	2	2	2	
		公民與社會	2	2	2	2	
	自然科學	基礎物理	(2)	2			「自然領域」一年級包括「基礎物理」、「基礎化學」、「基礎生物」、「基礎地球科學」四科，每科各修習2學分。二年級包括「物理」、「化學」、「生物」、「地球與環境」四科，學生在上述四個科目中每學期至少選習2-3學分。
		基礎化學	2	(2)			
		基礎生物	2	(2)			
		基礎地球科學	(2)	2			
		物理	3	2-3	3		
		化學	3		3		
		生物	2		2		
		地球與環境	2		2		
99 課綱必修	社會領域	歷史	2	2	2	2	1.社會領域歷史、地理、公民與社會等三科，學校得採取每學期4學分的排課方式。 2.自然領域含括基礎物理、基礎化學、基礎生物、基礎地球科學等四科，每一科目至少修習2學分。
		地理	2	2	2	2	
		公民與社會	2	2	2	2	
	自然領域	基礎物理	4	4	4	4	
		基礎化學					
		基礎生物					
		基礎地球科學					

註：(2)係指可與左右學年或學期對調2學分。

表10 99課綱與95暫綱之分析

99課綱優點	99課綱	95暫綱
總綱與自然領域修訂歷程較95暫綱嚴謹	研修自2004年十月至2007年十二月，為期3年3個月。	95暫綱修訂雖自民國2001年五月至2004年十二月，為期3年8個月。然因受2004年4月「全國高中教育發展會議」影響，致使總綱及歷史、自然領域四科修訂僅於2007年六月至十二月半年匆促完成。
化解95暫綱總綱與自然領域各科時間分配衝突	經召開自然領域課綱召集人聯席會議，決議加註：「學生依興趣與專長之需要，至少修習2學分」。已化解衝突。	總綱與自然領域各科課綱時間分配衝突，後者規定之學分數遠高於總綱之規定，衍生擴增必修現象。
橫向統整，減少95暫綱不必要重疊與學習	召開二次高中跨領域統整研討會，處理95暫綱中頗多各科不必要重疊的內涵，更針對各科課程相關的內涵分析，並提出教材與教學的建議。	各科課程綱要出現頗多不必要的重疊，增加師生教、學負擔。如公民與社會分別與家政、健康與護理、全民國防教育、生涯規劃出現頗多重疊。
解決95暫綱各科教學時間序列問題	召開2次高中跨領域統整研討會，已有效處理95暫綱頗多各科教學時間序列問題；並將出版橫向整合分析手冊供教師教學及教材編寫者參酌。	各科綱要存在頗多各科教學時間序列問題，如數學的對數安排於高一下，而物理、化學可能需於高一上述及對數，造成教學困擾。
研擬各科補充說明	發展具備「參考性、詮釋性、補充性、實務性、示例性」五項特性的補充說明，減少對課程綱要的混淆或誤解。	首次出現課程「綱要」，教師對鬆綁的「綱要」易產生混淆或誤解。
強化通識素養	1.必修社會領域為24學分、自然領域為16學分；自然領域較95暫綱增加2-4學分。 2.上述調整可避免社會組學生過早放棄學習自然領域的現象。	頗多社會組學生於高二即放棄自然領域的學習，造成通識素養不足，更難以銜接大學延後分流與強調通識教育的趨勢。

表10 99課綱與95暫綱之分析（續）

99課綱優點	99課綱	95暫綱
課程分版，提供適性學習的機會	提出「數學、英文、基礎物理於高二開始分為A、B兩版，且A包含於B」，可提供適性學習、因材施教的機會。	高中生占高中職學生總數的比例，83至96學年度由31.92%遽升到55.91%，學生間個別差異亦逐漸加大，高二起僅以一套英數理教材，難以令學生適性學習。
較95暫綱減少必修科目2-4學分。	必修科目為138學分（不含必修不計學分之綜合活動12學分），乃呼應「全國高中教育發展會議」建議「降低高中學分數及刪減必修科目」、《普通高級中學課程必選修之研究》、學生代表意見，並顧及配套措施的可行性，減少必修科目2-4學分。	必修科目為140-142（不含必修不計學分之綜合活動12學分），較1995年頒布《高級中學課程標準》必修154學分。然秉持「科目整併」原則，將必修科目由27科降為20科。
更能落實全人教育	為更落實全人教育，減少藝術領域、生活領域與全民國防教育各必修2學分，但選修課程增加非大學指定考試類科者必選12學分。	調查50所高中開設95暫綱選修課程，發現：高二、高三預定開設選修語文類、數學類、社會學科類與自然科學類者平均高於九成。開課深受升學主義，且遠離全人教育的理念。
更強化學校專業自主與排課彈性	1.社會領域歷史、地理、公民與社會等3科，學校得採取每學期4學分的排課方式。 2.放棄自然領域4科均分的方式，採取4科16學分總量管制的方式。 3.社會、自然領域均賦予學校更多專業自主權。	規定高一、高二地理歷史各8學分，採取二學年中每學期各2學分的排課方式，此規定未賦予學校排課彈性。

註：新修訂高中課程綱要納入學校課程計畫備查機制，新增：「各校應於學年度開學前，將學校課程計畫送所屬主管教育行政機關備查。」已較95暫綱更具檢核功能。

參、結論

99課綱與95暫綱的修訂均有其時空背景，難以單一標準評斷其優劣，謹以表10扼要比較兩者的內涵及99課綱的優點，然必須再次強調：99課綱雖改善95暫綱頗多缺失，然並非95暫綱有問題，而係課綱持續修訂的必然、正常現象。

99課綱雖改善95暫綱頗多缺失，但亦非完美、無爭議的課綱。教育部於2008年1月24日公布99課綱並自98學年度自高一起逐年實施。復於2008年6月6日正式宣布99課綱延後1年，且各科課程綱要可能更動。直到2008年10月27日召開通高級中學課程發展委員會再行通過國文科、歷史科外的21科高中課程綱要。另，總綱除下列4點尚需進一步研議外，餘原則按原有架構實施：

- (1) 增列「論孟選讀」在3年選修課程中至少佔2學分；
- (2) 選修科目「生活、科技與資訊類」及「健康與休閒類」修改名稱為「家政、生活科技與資訊類」及「健康、休閒與體育類」，各科內涵不變；
- (3) 為提升學生基本能力，增列語文領域（國文、英文）及數學必修學分至少需佔各科目（領域）1/2成績及格方能畢業之規定；
- (4) 調整「選修學分」畢業學分規範之文字，僅規範最少修習學分，不規範及格學分數（教育部，2008）。

由上可知，99課綱不僅於2008年10月27日未定案，至2008年12月6日亦未定案。

99課綱雖未完全定案，然總綱科目與學分數表之必修科目部分、國文科、歷史科外的21科高中課程綱要已定案，且確定自99學年度自高一起逐年實施（教育部，2009）。眾多紛擾已過，冀期以更周延的配套措施推動99課綱，避免配套不及、不足、不佳、不知等問題一再重演。

參考文獻

- 中華民國全國教師會（2007）。**高中校長與教師對課程分級與課綱修訂相關議題之調查**。2007年3月12日普通高級中學課程發展委員第13次會議發送資料，未出版，台北市。
- 文部省（1989）。**後期中等學校學習指導要領**。日本：作者。
- 文部科學省（1999）。**後期中等學校學習指導要領**。日本：作者。
- 教育部（2003）。**普通高級中學課程發展委員會第8次會議紀錄**（2003年12月2日）。台北市：未出版。
- 教育部（2004）。**普通高級中學課程發展委員會第9次會議紀錄**（2004年6月15日）。台北市：未出版。
- 教育部（2005）。**普通高級中學課程暫行綱要**。台北市：作者。
- 教育部（2008）。**普通高級中學課程發展委員會第18次會議紀錄**（2008年10月27日），台北市：未出版。
- 教育部（2009）。**普通高級中學課程綱要**。台北市：作者。
- 普通高級中學課程修訂計畫行政小組（2006）。**普通高級中學課程暫行綱要跨學科整合第一次研討會會議紀錄**（2006年8月14日至8月16日），台南市：未出版。
- 普通高級中學課程修訂計畫行政小組（2007a）。**普通高級中學自然領域各科課程綱要第一次聯席會議紀錄**（2007年10月4日），台南市：未出版。
- 普通高級中學課程修訂計畫行政小組（2007b）。**普通高級中學各科課程綱要第2次跨學科統整會議紀錄**（2007年7月25日），台南市：未出版。
- 普通高級中學課程課務發展工作圈（2007）。**普通高級中學暫行課程綱要已開設或預計開設各類選修科目調查報告**。宜蘭縣：未出版。
- 楊思偉、李咏吟、高新建、黃淑馨、李振賢、陳盛賢（2005）。**普通高中課程分級之研究**。教育部委託專案研究報告。台北市：國立臺灣師範大學教育學系。
- 潘慧玲、王如哲、葉興華、張炳煌、吳武雄、吳清鏞（2005）。**普通高中課程必選修之研究**。教育部委託專案研究報告。台北市：國立臺灣師範大學教育學系。

中小學海洋教育課程綱要之檢討與重構

吳靖國^{*}

摘要

本文針對教育部於2008年5月28日公告的中小學海洋教育課程綱要中有關基本理念與課程目標部分進行分析與評述，指出其中出現的三個主要問題：第一，基本理念缺乏從「學習主體」的角度來建構海洋教育，所呈現的海洋教育目的亦不夠明確，較難看出海洋教育課程綱要的整體方向；第二，分階段目標缺乏心理發展的研究基礎，以致難以看出各階段具體目標的發展性與合理性，且將目標階段化不能真正適合教學現場的需求；第三，將「海洋內涵」視為「海洋教育內涵」，未能用教育的視角來建構主題軸，並出現主題軸之間內涵重疊及能力指標歸類不適的現象。據此，本文重新檢討與建構課程綱要，期能更適切而永續地推動中小學海洋教育。

關鍵詞：海洋教育、課程綱要、中小學教育

^{*} 吳靖國，國立台灣海洋大學教育研究所副教授

電子郵件：wuckuo@ntou.edu.tw

來稿日期：2009年12月1日；修訂日期：2010年1月18日；採用日期：2010年1月26日

Reviewing and Restructuring the Curriculum Guideline of School Marine Education

Chin Kuo Wu^{*}

Abstract

This paper aims to review the rationale and goals of the curriculum guideline for marine education in primary and secondary schools, which was issued by the Ministry of Education on May 28, 2008. Three major problems of the guideline are identified: Firstly, the perspective of "learning subject" is missing in the rationale, and its purposes are not clear-cut. Therefore, the curriculum guideline seems to lose its direction. Secondly, the learning competency in relevant stages lacks the support of a theory of psychological development, so it is hard to justify the developmental purpose which is indicated in each stage. We argue that the competency set in every stage does not fit into the educational process at teaching site. Thirdly, it mistakably regards "the connotations of marine" as "the connotations of marine education." It could mislead the main theme of marine education. Moreover, there are overlaps between the connotations of theme axes. Competency indicators are not well categorized. In view of these problems, this paper revises the guideline to promote a sustainable marine education in primary and secondary schools.

Keywords: marine education, curriculum guideline, primary and secondary schools

^{*}Chin Kuo Wu, Associate Professor, Institute of Education, National Taiwan Ocean University
E-mail: wuckuo@ntou.edu.tw

Manuscript received: December 1, 2009; Modified: January 18, 2010; Accepted: January 26, 2010

壹、前言

「海洋教育」在臺灣的教育領域中一直被用於指稱高職與大專院校中有關海事、漁業、水產等相關科系，所以通常被視為專業教育的範疇，直到近幾年才由「培育專業人才」逐漸擴充為「提升基本素養」。事實上，在九年一貫課程的規劃過程中曾有教育學者（張子超，1998；黃嘉郁，1999）從「環境教育」與「鄉土教育」的角度提出結合全民海洋素養的教育主張，¹但九十學年度實施的九年一貫課程中仍未及時反應該議題，直到2001年發布的《海洋白皮書》（行政院研考會，2001）才出現從中小學基礎教育著手推動「海洋教育」的相關論述。

將「海洋教育」納入中小學階段的教育政策，首先出現在2004年的《教育部未來四年教育施政主軸》專章列出之〈確立海洋台灣的推動體系〉行動方案（教育部，2004），後來教育部依據行政院2006年頒布的《海洋政策白皮書》進一步於2007年制頒《海洋教育政策白皮書》，指出建立推動海洋教育之基礎平台、培育學生海洋基本知能與素養、提升學生及家長選擇海洋教育與志業之意願、提升海洋產業之基層人才素質、提升海洋產業之專業人才素質等五項發展方向，其中提及「增列高中職及國中小課程綱要的『海洋教育』重要議題」（教育部，2007：24），並在2008－2011年海洋教育具體策略中明確指出「研訂國民12歲、15歲及18歲所應具備的海洋能力，並納入各級課程綱要」（教育部，2008c）。

事實上，教育部在2007年1月已著手規劃及辦理有關研訂海洋教育課程綱要及能力指標的相關工作之專案委託與相關會議，執行期程自2007年4月至2008年4月（教育部，2008b），並於2008年5月28日正式公告《國民中小學九年一貫課程綱要重大議題（海洋教育）》，指出海洋教育將在100學年度成為九年一貫課程綱要中的重大議題。海洋教育課程綱要中指出「課程規劃、設計以融入國民中小學九年一貫課程相關學習領域為原則」（教育部，2008a：10），《海洋教育政策白皮書》中也指出「強化教師『海洋融入教學』之能力」（教育部，2007：25）；據此，可以進一步獲得以下兩大認知：第一，海洋教育成為全民的基本素養且必須從基礎教育做起，故不管學校在都市或在

¹黃嘉郁曾指出「藉由國民教育九年一貫課程的教育改革、重新擬定課程目標的時機中，將海洋教育的理念、目標、內涵、教學與評量融入於國民中小學的課程綱要，將有助於推動學校制式的海洋教育」（1999：47），這是最早對海洋教育融入中小學各學習領域課程綱要提出具體建議的文獻。

山中，不管靠海或不靠海，每所中小學都必須推動海洋教育。第二，推動海洋教育採融入各學習領域的方式，即表示各領域教師都必須將海洋教育融入自己的教學活動中，所以每位中小學教師都必須具備從事海洋教育的能力。

頒布海洋教育課程綱要之後，也將為中小學教師、教科書編製單位、師資培育機構、海洋社教機構等帶來衝擊，尤其未來正式實施後，各校必然面臨海洋教育的相關評鑑或訪視，而評鑑與訪視的基準也往往會依據課程綱要中的能力指標來進行，故該課程綱要將成為海洋教育政策非常重要的文件。然而，該課程綱要之草案乃是「研究團隊為趕上中小學課程修訂進度，以半年時間焚膏繼晷的完成海洋能力指標」（李坤崇，2007：229），而所頒布之正式課綱的基本理念、課程目標與主題軸架構幾乎完全是草案中的內容，也就是說，目前公告之海洋教育課程綱要的主要論述是在半年內完成的。如此急速形成的課綱不免出現較明顯的時代政治脈絡及國家意識，而且也似乎比較缺乏從「學習主體」的角度來思考海洋教育的整體發展。據此，本文透過文本分析，針對教育部公告的中小學海洋教育課程綱要中的「基本理念」與「課程目標」進行評述，並進一步從學習主體的角度來重構課程綱要，以提供修正之參考，而讓海洋教育的發展更適切時代的教育理念及現場教學需求。

貳、對課程綱要的思考與評述

一、基本理念與課程目標呈現的重點

（一）基本理念以「國家意識」為出發點

課綱中之「基本理念」共有兩段，第一段指出（教育部，2008a：1）：

臺灣是個被海洋環繞的海洋國家，國民應具備充分認知海洋、善用海洋的能力。海洋教育應強化對整體自然環境的尊重及相容並蓄的「海陸平衡」思維，將教育政策延伸向海洋，讓全體國民能以臺灣為立足點，並有能力分享珍惜全球海洋所賦予人類的寶貴資源。

上段陳述推動海洋教育的背景，具有以下兩大重點：第一，「臺灣是個被海洋環繞的海洋國家，國民應具備充分認知海洋、善用海洋的能力」，指出推動海洋教育的正當性，至於推動海洋教育所關注的重點則在於「尊重整體自然環境」與「平衡海陸思維」，所採取的策略是「將教育政策延伸向海洋」。

第二，「以臺灣為立足點」，強調國民所應具備的臺灣主體意識，進而找回臺灣本身擁有的權益，據此才有能力「分享珍惜全球海洋所賦予人類的寶貴資源」。

「基本理念」第二段指出：

為達成「臺灣以海洋立國」的理想，涵養以生命為本的價值觀、以臺灣為本的國際觀及以海洋為本的地球觀，國民中小學海洋教育應以塑造「親海、愛海、知海」的教育情境，涵養學生的海洋通識素養為主軸，進而奠定海洋臺灣的深厚基礎。（教育部，2008a：1）

上段在結構上區分為兩部分，前半部指出海洋教育的兩項目的：其一，達成「臺灣以海洋立國」的理想；其二，涵養以生命為本的價值觀、以臺灣為本的國際觀、以海洋為本的地球觀。後半部則指出中小學的做法：透過塑造「親海、愛海、知海」的教育情境來涵養學生的海洋通識素養。

綜合言之，第一段說明教育政策發展的背景，而「基本理念」中真正涉及「海洋教育」的論述重點則呈現在第二段的後半部：中小學海洋教育乃為了涵養學生的海洋通識素養，以奠定未來將臺灣發展成為海洋國家的基礎，所以必須塑造「親海、愛海、知海」的教育情境；再者，第二段也突顯制定海洋教育政策時的關注焦點—達成「臺灣以海洋立國」的理想。據此，也可以較明顯地看出課綱中呈現的是一種傾向以「國家意識」為出發的海洋教育政策思維。

（二）課程目標強調「親海」的優先性

「課程目標」中的第一段指出：

國民中小學應塑造「親海、愛海、知海」的教育情境，讓學生親近海洋、熱愛海洋與認識海洋。藉由海洋休閒或參與生動活潑的海洋體驗活動，分享其體驗經驗，從親近海洋歷程，導引熱愛海洋情操與增進探索海洋知識的興趣。從活動與省思中激發熱愛海洋情操，善用海洋、珍惜海洋的各項資源，並維護海洋的生態平衡，積極保育海洋資源，涵養人與海洋和諧共處的價值觀，培養熱愛家鄉，熱愛海洋的思想情感。增加對海洋的知識，瞭解海洋的生物與生態、海洋文化、海洋自然科學、海洋資源與海洋相關法律，覺察海洋與社會發展的相互關係，以及認識國家所處海洋環境與遠景，進而建立海洋意識與積極關心國家海洋發展。（教育部，2008a：1）

上段引文中可以分析出以下三個重點：第一，延續基本理念中「塑造『親海、愛海、知海』的教育情境」，並將三者界定為「親近海洋、熱愛海洋、認識海洋」。第二，指出教學進展的程序，從親海、愛海、到知海，並從「海洋休閒或參與生動活潑的海洋體驗活動」著手。第三，提出活動與省思及增長知識兩方面的學習內容（配合從親海到知海）：前者的目標包括：

熱愛海洋情操，善用海洋、珍惜海洋的各項資源，並維護海洋的生態平衡，積極保育海洋資源，涵養人與海洋和諧共處的價值觀，培養熱愛家鄉，熱愛海洋的思想情感」（教育部，2008a：1）

後者的海洋知識內容包括「瞭解海洋的生物與生態、海洋文化、海洋自然科學、海洋資源與海洋相關法律，覺察海洋與社會發展的相互關係，以及認識國家所處海洋環境與遠景」（教育部，2008a：1）。上述兩者要達成的目標是「建立海洋意識與積極關心國家海洋發展」。值得關注的是，所列出的海洋知識內容（海洋的生物與生態、海洋文化、海洋自然科學、海洋資源等）大部分都反映於課綱的主題軸與細項（見表1），因此也讓主題軸顯現出從海洋知識內容為出發的基本架構。另外，在引文中強調「親海」的優先性，這應該是呼應《海洋教育政策白皮書》中「海洋教育的學習計畫應以海（水）上體驗為核心」（教育部，2007：21）的具體作為，所以可以看到在課綱的文本中共出現9次「體驗」概念，其中在陳述「教學方法」時出現了5次。

其次，「課程目標」的第二段指出（教育部，2008a：1）：

從海洋出發，教育國民中小學學生海洋相關的基本知識，培養對生命、自然環境的尊重，發揚海洋民族優質的特性，並塑造海洋人文、藝術的文化。

上段引文指出四項目標：1.獲得海洋相關的基本知識；2.培養對生命、自然環境的尊重；3.發揚海洋民族優質的特性；4.塑造海洋人文、藝術的文化。其中所強調的「從海洋出發」，指「以海洋為題材」之意。再者，接續「課程目標」之後呈現分階段具體目標（可參見表2）；繼之，則呈現海洋教育五項主題軸的分類架構及16項細類，如表1所示：

表1 中小學海洋教育的架構表

主題軸	細類
海洋休閒	水域休閒
	海洋生態旅遊
海洋社會	海洋經濟活動
	海洋法政
海洋文化	海洋歷史
	海洋文學
	海洋藝術
	海洋民俗信仰與祭典
海洋科學	海洋物理與化學
	海洋地理地質
	海洋氣象
	海洋應用科學
海洋資源	海洋食品
	生物資源
	非生物資源
	環境保護與生態保育

資料來源：引自教育部（2008a：2）。

據此可以看出兩個重點：第一，「海洋休閒」被放在第一個主題軸，顯示出與前面引文「課程目標」第一段指出的「藉由海洋休閒或參與生動活潑的海洋體驗活動等」主張相互呼應；第二，「海洋休閒」主題軸中包含「水域休閒」，可見課綱所界定的「海洋教育」也擴及「水域」概念。

二、對「基本理念」的分析與評述海洋文化海洋科學

基本理念應能提供海洋教育的發展理念與說明其發展目的，以清晰地連結課程目標及能力指標。然而，在解讀課綱基本理念的過程中發現以下四個關鍵問題：

（一）課綱中的海洋教育目的不夠明確

兩段基本理念所論述的海洋教育目的十分模糊，例如，其中「強化對整體自然環境的尊重」、「相容並蓄的『海陸平衡』、思維」及「有能力分享珍惜全球海洋所賦予人類的寶貴資源」、「為達成『臺灣以海洋立國』的理想，涵養以生命為本的價值觀、以臺灣為本的國際觀及以海洋為本的地球觀」等所呈

現的「海洋教育目的」都無法與課程目標及分階段具體目標相連結，因而造成海洋教育目的上的模糊性，也就是說，課綱中的總體方向並不明確。

（二）「臺灣以海洋立國」做為海洋教育目的有待商榷

就《海洋教育政策白皮書》形成的過程和公布的時空背景來看，反映當時執政黨所強調的「臺灣是主權國家」之意識，故海洋教育推動之初難免蘊含有某程度的政治意圖，因此在《海洋教育基本知能融入中小學課程綱要計畫期末報告（正文）》中有較濃厚的「國家意識」，詮釋「海洋能力指標」時更明確指出：「中小學生『海洋能力指標』的意義乃促使臺灣成為真正的海洋國家」（教育部，2008b：3），所以在基本理念第二段即指出，為達成「臺灣以海洋立國」的理想。但可以進一步思考的是：達成「臺灣以海洋立國」的理想是否具有「教育」特質而得以成為海洋教育目的？「臺灣以海洋立國」可以被視為國家整體發展目的，而教育、經濟、交通、國防、觀光等都屬於國家發展的一部分，倘若達成「臺灣以海洋立國」的理想是教育發展目的，而它也同樣是經濟、交通、國防、觀光等範疇的發展目的，那麼教育範疇到底要如何被界定和辨識？這正顯示，將達成「臺灣以海洋立國」的理想視為海洋教育目的無法真正呈現出海洋教育的內涵與特質，且與國家發展的其他範疇相混淆。

（三）課綱中較缺乏對學習主體的論述

《教育基本法》明確揭示「人民為教育權之主體」（第二條第一項），並指出「國家、教育機構、教師、父母應負協助之責任」（第二條第三項），故國家、教育機構、教師、父母所扮演的角色只是「協助者」。「海洋教育」屬於「教育」範疇，應該回歸教育本質來思考（吳靖國，2009a），也就是應該回歸於學習主體，找出海洋教育可以為「學習者」帶來什麼成長，據此來彰顯出海洋教育的核心價值（吳靖國，2009c，2009d，2009e）。然而，在課綱的基本理念中卻難以找到對「學習主體」的相關論述。

（四）未能釐清海洋教育在整體教育中的角色

海洋教育的基本理念強調要達成「對整體自然環境的尊重及相容並蓄的『海陸平衡』思維」，但第二段卻強調「以海洋為本的地球觀」，似乎過度強調了「海洋」，上述兩段的論述是否衝突？事實上，海洋教育只是九年一貫課程中的一個議題，不可能成為所有教育的主軸，所以有必要更整體性地掌握它存在的意義，思考它與其他教育範疇間的關係。然而課綱制訂過程中恐未真正思考海洋教育在整體教育中應該扮演的角色。

三、對「課程目標」的省思與評述

（一）從基本理念與課程目標之間的關係來看

從基本理念與課程目標之間的連結來看，其銜接重點被放在「親海、愛海、知海」，因此第一段大都在談論從親海到知海的教學歷程和活動重點，第二段反而呈現較明顯的目標，但是第一段與第二段之間似乎沒有緊密的關聯性，而第二段與第三段的五項主題軸間，似乎也是沒有什麼關聯性。課綱以「親海、愛海、知海」來銜接基本理念與課程目標是否適當？事實上，「親海、愛海、知海」屬於海洋教育的實踐途徑，也就是說，在「親海、愛海、知海」背後仍蘊含某種要達成的教育目的，但在課綱中似乎已將它們視為海洋教育的目的或課程目標。

（二）從分階段具體目標來看

課綱中臚列的分階段具體目標共21項，其中國小低年級4項、中年級5項、高年級6項及國中6項。由於課綱中強調「親海、愛海、知海」，故據此進一步將具體目標進行分類，整理如表2，並提出共同思考的問題。

表2 分階段具體目標在親海、愛海、知海的分布情形

	具體目標	問題省思
親海	（低A）喜歡親水活動，並重視親水的安全性。 （中A-1） <u>具備游泳基本技能</u> ，並分享親水活動的樂趣。 （高A）熟練游泳基本技能。 （高E-2）瞭解臺灣基本的河流與海洋資源， <u>並積極參與海洋環保活動</u> 。 （國A）熟練水域求生技能，並從事水域休閒運動。	1.共5項，其中4項以親水（游泳）為主軸。 2.為何在低中年級出現對海洋環保的認知，到高年級才強調參與？此議題能否將知、情、意分割於不同階段進行教學？
愛海	（低B）喜愛閱讀並分享海洋的故事。 （中A-2）具備游泳基本技能， <u>並分享親水活動的樂趣</u> 。 （中C-1） <u>欣賞海洋文學與藝術作品</u> ，認識海洋民俗活動或信仰，並 <u>嘗試創作海洋文學、藝術作品</u> 。 （高C-2） <u>瞭解臺灣海洋文化</u> ，並 <u>領略海洋冒險、進取的精神</u> 。	（高F）與（國F）的內容似乎可以被放在「基本理念」中來論述。

表2 分階段具體目標在親海、愛海、知海的分布情形（續）

	具體目標	問題省思
	（高F）涵養熱愛海洋情操與增進探索海洋知識的興趣。 （國F）涵養人與海洋和諧共處的價值觀，培養熱愛家鄉，熱愛海洋的思想情感。	
知海	（低C）認識水的特性及其與生活的關係。 （低D）瞭解河流或海洋環境保護與生活的關係。 （中B）瞭解家鄉的水產相關職業。 （中C-2）欣賞海洋文學與藝術作品，認識海洋民俗活動或信仰，並嘗試創作海洋文學、藝術作品。 （中D）認識常見的海洋生物。 （中E）瞭解家鄉常見的河流或海洋資源及其保育方法。 （高B）瞭解臺灣海洋資源開發的概況。 （高C-1）瞭解臺灣海洋文化，並領略海洋冒險、進取的精神。 （高D）瞭解海洋自然科學的基礎知識。 （高E-1）瞭解臺灣基本的河流與海洋資源，並積極參與海洋環保活動。 （國B）瞭解海洋產業的結構與發展，以及主要海洋法規與海域主權。 （國C）比較臺灣與其他國家海洋文化的差異。 （國D）具備海洋自然科學的基礎知識及瞭解海洋科技發展。 （國E）認識常見的海洋資源與可再開發的再生資源。	1.何以只提及「水產相關職業」？航運、漁業等其他職業呢？ 2.「常見的海洋生物」為何到中年級才認識？「海域主權」概念為何到國中才認識？ 3.（高D）與（國D）重複「瞭解（具備）海洋自然科學的基礎知識」。（高B）、（高E）、（國E）都提及「認識（瞭解）海洋資源」。

註：部分目標跨屬不同類別，故以底線顯示其所歸類別之重點。

由表2的「問題省思」，進一步提出以下四項重點進行討論：

第一，課綱中特別強調「親海」的優先性，但出現在親海的具體目標反而最少（親海5項、愛海6項、知海14項），而親海中提及「海洋」的具體目標者僅有1項，其他都是水域概念；相對的，「知海」的項目占半數以上，此是否

與主題軸以海洋知識內容來進行劃分有相關，值得進一步探究。

第二，從自然的屬性來看，「水域教育」（aquatic education）涉及「所有內陸的水流（河流、湖和溼地）」（National Oceanic and Atmospheric Administration, 1998: 3），課綱中出現許多「水域」概念應該是考慮到非臨海學校教學上的便利性，然而，缺乏「海味兒」便不能稱為「海洋教育」（吳靖國，2009e），而當學校過度轉向於水域教育時，是否會因而造成在游泳池中實施海洋教育，反而失去推動海洋教育強調之「含納」、「變易」、「開創」、「奔放」等海洋精神對學生人格與視域的開展（吳靖國，2009b）。

第三，課綱中既列出分階段具體目標，即表示所呈現的能力指標應該要融合「身心發展順序」與「學科邏輯結構」兩者，但國內缺乏這方面的研究；既然缺乏對學生身心發展與海洋教育間關聯性的研究和理解，則不宜貿然以階段發展來進行劃分和呈現，否則將造成現場教師進行教學設計時無法將實際教學活動對應於能力指標；課綱「5.融入學習領域之建議」中提及「教材編選應顧及各個年齡的階梯遞進的螺旋關係」（教育部，2008b：10），在欠缺相關研究的情況下，「螺旋關係」應該保留給學校與教師因應其教學條件來進行課程規劃上的判斷與構思，而教育部只要經由主題軸來揭示具體發展目標即可。

第四，在具體目標中之海洋保護議題，將學生的認知、情意、行動進行分割，而且從表2「知海」項目中的「問題與省思」可以看到，某些目標所陳述的學習內涵也重複出現在不同階段，故有必要對各項目標重新檢視與統整。

（三）從海洋教育的分類架構來看

課綱揭示海洋休閒、海洋社會、海洋文化、海洋科學、海洋資源五項主題軸是對「海洋內涵」的分類，它可以用來檢視和分析教科書中出現的海洋概念（吳靖國，2009a），若將它做為海洋教育的主題軸，不但容易落入海洋專業範疇，也容易落入認知導向的海洋教育。²在課程綱要計畫期末報告書中詮釋「海洋教育」及「海洋能力指標」時，分別指出：

廣義的「海洋教育」乃以海洋為主題的一門教育科學，含括海洋休閒、海洋社會、海洋文化、海洋科學、海洋資源等基本教育素材。（教育部，2008b：3）
中小學學生所應具備可觀察、可反映於學習表現的能力，包括海洋休閒、海

² 「海洋專業」所關注的是海洋學科內容，所以從「海洋專業」出發來思考海洋教育，其重視的是「如何透過教育歷程來建構與傳遞海洋學科知識？」；如果從「教育專業」出發來思考海洋教育，其重視「學習主體的成長」，所以關注「學生能夠從海洋教育歷程中獲得什麼成長？」。

洋社會、海洋文化、海洋科學、海洋資源等五大主題軸的能力。（教育部，2008b：3）

由於該五項屬於「海洋內涵」，是教學活動中提供給學生的學習材料，故第一段引文將之視為海洋教育的「基本教育素材」是合理的；但是第二段將之轉變為發展學生能力指標的主題軸，已經混淆了「海洋內涵」與「海洋教育內涵」。易言之，五項主題軸的劃分從「海洋專業」面向出發而界定，並非「教育專業」面向的思考，因而少了「教育味兒」。如果從「教育專業」出發來進行思考，海洋教育所要培養的學生能力應該顯現在「認識海洋、珍惜海洋、善用海洋、保護海洋等」等方面，而海洋休閒、海洋社會、海洋文化、海洋科學、海洋資源等「海洋內涵」，只是海洋教育中的教學材料，提供這些教材的目的乃是為了開展學生與海洋適切互動的能力，並達成「人與海洋的永續發展」（吳靖國，2008b，2009b），所以不能讓教材取代了教育目的，否則容易偏離「教育專業」的發展。

再者，檢視表1中的五項主題軸與細類，一方面難以具體看出分類的理論依據，另一方面也發現類別之間的內涵有互為重疊的情形。例如：1.「海洋科學」中既然出現「海洋應用科學」，那麼理應相對出現「海洋自然科學」，而將「海洋物理與化學」、「海洋地理地質」、「海洋氣象」等納入其中，並將「海洋資源」中的「海洋食品」納入「海洋應用科學」；2.「環境保護與生態保育」屬社會活動，應該放在「海洋社會」中，而且「海洋休閒」也屬社會活動，也應該納入「海洋社會」，如此才能更整體性地思考法令、經濟、休閒與保育之間的互動關係。

再從課綱的「分段能力指標」中呈現的條目來看，「1-4-7參與水域生態旅遊，學習環境保護與休閒活動平衡共存的解決方式」放在「海洋休閒」中的「海洋生態旅遊」，也屬於表1「海洋資源」中的「環境保護與生態保育」；在「海洋休閒」的「海洋生態旅遊」細類中出現的「1-3-5瞭解漁村的生活環境，分享漁民生活特色」、「1-3-6瞭解漁村景觀、飲食文化與生態旅遊的關係」、「1-3-7透過訪問、調查或蒐集資訊，探討漁村過去、現在與未來的發展」、「1-3-8說明社會發展與漁村生活型態、自然環境的關係」等條目都涉及漁村的生活環境與發展；除了「1-3-6」有較明確的生態旅遊，其他較偏向對社會發展與經濟活動的瞭解，更適合放在「海洋社會」中；在「海洋資源」的「生物資源」細類中出現的「5-3-2說明海洋生物種類及其生活型態、

棲地」及「5-3-3瞭解海洋生物食物鏈」都屬於海洋生態議題，屬於「海洋自然科學」範疇，應納入「海洋科學」主題軸，但卻找不到可以對應之細類。總之，各條目的適切性及其所屬類目，可以再進行相關分析與討論。

綜合上述，可以看到分段能力指標司歸類有許多爭議之處與跨屬不同細類（主題軸）的情形，此乃未能適切劃分主題軸與細類衍生出來的問題。

參、從「學習主體」角度建構課程綱要

一、海洋教育的整體發展架構

從學習主體出發，意指海洋教育的發展、意義與目的要從學習主體的成長來思考，其中涉及兩個關鍵的問題：第一，海洋教育歷程要為學習主體帶來什麼成長？第二，讓學習主體獲得成長所應該提供的學習內容是什麼？第一個問題與「教育目的」有關，即必須讓教師知道「為何而教」；第二個問題屬於「教育內容」的問題，要讓教師知道「教什麼」。課程綱要中至少應該明確包含這兩要項，才能讓教師知道如何進行海洋教育。以下從這兩方面來建構海洋教育的整體發展架構。

（一）對「海洋教育目的」的討論

海洋，原本是個自然界的客體，獨立於人類而存在，所以海洋教育便不像「生命教育」議題所探討的「生命」概念般屬於學習者自身的問題；且海洋只能被視為人類所處「環境」的一部分，所以許多教育工作者便用「環境教育」來涵蓋海洋教育；然而在海洋教育提出之前，環境教育已經是九年一貫課程的重大議題，故在理念上海洋教育必然不同於環境教育，³否則就不必再提出海洋教育了，所以用環境教育來涵蓋海洋教育，反而掩蓋了海洋教育的自主性與獨特性。

從生命教育或性別教育來看，「生命」與「性別」都是受教者自身的內涵；從品格教育與資訊教育來看，「品格」與「資訊能力」都是教育希望達成的目的；然而，海洋教育卻不同於此，「海洋」不是一個被教育的對象，「海洋」也不能成為要達成的目的，所以要解讀海洋教育的目的必須從兩個面向來

³事實上，教育部將海洋教育納入教育重大議題時，並沒有討論和處理海洋教育與其他重大議題之間的差別和關聯，相關文獻也未觸及海洋教育與環境教育之間的區隔，因此讓教育工作者無法區分和掌握兩者的差異。

思考：第一，人們可以為「海洋」做些什麼？第二，「海洋」可以為人們帶來什麼？此即思考和探討海洋教育時要從「人與海洋的關係」著手，而不是直接將「海洋」視為教育對象，也不是直接將「海洋」視為教育目的。據此，「海洋教育」乃有關「人與海洋如何適切互動」的教育（吳靖國，2008a，2009a），⁴其中係經「教育」的歷程而獲得人與海洋之間的「適切性」。

若進一步從「人們可以為『海洋』做些什麼？」這個問題來思考，則其背後隱藏的基本思考邏輯是：海洋對人們而言是重要的，但人們卻對海洋造成了嚴重的危害，進而反過來造成人們生存的危機，所以應該透過教育歷程來讓人們積極地為海洋做些什麼。據此，海洋教育不只是讓學生獲得海洋的相關知識，更應該建立學生對海洋的正確價值觀，有關海洋資源的使用、海洋環境的保育等，都應以永續發展為其前提（黃英人，2006），讓每個人能夠懂得「與海洋共生」（蔡錦玲，2008：10），藉此強調海洋教育必須達成「人與海洋永續發展」的目的。

再者，有關「『海洋』可以為人們帶來什麼？」的問題相當複雜；海洋不僅在海權、國防、物資、能源、經濟、休閒、氣候等方面，也在文學、藝術、文化、宗教、習俗、傳說等方面（吳靖國，2009a）影響人類（行政院研考會，2006）。然而從「教育」的角度出發，應該回歸於學習主體來進行思考，必須關注：學習者能夠從「海洋」學到什麼呢？的思考主軸。從學習個體的成長來看，海洋教育要能發展學生覺知（awareness）、態度（attitude）、鑑賞（appreciation）三種主要能力（Butzow, 1980; Butzow & Kane, 1982），並能反應在促進學生獲得「科學知識」、「社會價值」與「心靈境界」三層面的學習內涵（吳靖國，2009d，2009e）。「科學知識」指人從海洋獲得的自然科學知識，「社會價值」指人與海洋之間的倫理價值，「心靈境界」則指人受海洋啟發後的自我修為；此三層面共同構成人們對海洋的「行動」，即人們在與海洋互動的過程中不斷地從海洋相關素材學習到知識、價值與境界，並提升其對海洋的覺知、態度與鑑賞能力，進而回饋到如何與海洋進行永續發展的實際行動。

知識的探究乃為了獲得「真」，是自然科學的基本精神；價值的追求則為了「善」，是社會科學的基本前提；而境界的提升則需要「美」（與

⁴J.W. Butzow在Do You Know Our Marine Fish? A Marine Education Infusion Unit的研究報告〈序言〉中指出：「海洋教育以一種多元學科途徑（multi-disciplinary approach）來讓學生學習有關於海洋環境如何影響人們以及人們如何改變與影響海洋環境。」（Butzow & Kane, 1982: 6）在這個陳述中，同樣地以「人—海洋」的互動關係來做為思考海洋教育的基本起點。

「聖」），這是人文科學的基本功能。據此前述「人與海洋的適切互動」與「人與海洋的永續發展」都只涉及「價值」（善）的層面，仍然未能提升到「心靈境界」（美與聖）的層面來思考海洋教育目的。而海洋教育之所以需要從美學範疇出發，乃進一步要達成「人與海洋的和諧發展」（吳靖國，2009b）。

綜合上述，中小學的海洋教育主要透過教育的歷程來促進「人與海洋的適切互動」。「適切互動」正是教育所要達成的角色；如果進一步融入環境倫理的觀點，從生態系統的角度來看海洋教育，則更深入地突顯了「永續發展」理念作為人與海洋適切互動的基礎；而且，海洋教育的境界隨著融入美學的觀點後，提升到「美」的範疇，進而為「適切互動」與「永續發展」找到更深遠的基礎——「人與海洋的和諧發展」。

（二）「海洋教育內容」的探討

哈佛報告書《自由社會中的通識教育》（General Education in a Free Society）（Harvard Committee, 1968）從傳統學術劃分的自然學科、社會學科、人文學科三個範疇來構思教育內容，並分別對應於發展學生邏輯的（logical）、關係的（relational）、想像的（imaginative）三種思維能力；自然學科（如動物、植物、礦物、地質、太空等）在於了解自然世界、現象或法則，社會學科（如經濟、政治、法令等層面的表現）則強調與人類生活相結合的各種社會活動，人文學科（如文學、藝術、哲學等上的表現）在於提升審美及心靈經驗。據此，劃分自然海洋、社會海洋、人文海洋三個面向⁵構思海洋教育的教學內容（吳靖國，2009d）：

1. 「自然海洋」面向的教學

其主要教學內容包括海洋資源（生物資源、非生物資源）、海洋生態（內部生態、沿岸生態、海洋氣候）等（吳靖國，2008a），在海洋教育歷程中，透過教學來開展學生的邏輯思維能力，並藉由科學探究的途徑，讓學生獲得對海洋的認識與省思。

2. 「社會海洋」面向的教學

其教學內容主要包括海洋法政（海洋政令、海權、海防）、海洋保育（生

⁵此處提及有關自然海洋、社會海洋、人文海洋三面向，係承續〈中小學教科書海洋概念內容分析類目之建構〉（吳靖國，2008a）一文及《海洋教育：教科書、教師與教學》（吳靖國，2009a）一書中所提出的論點，因本文討論的焦點不在海洋內涵的分類，故沒有對這些劃分的內容進行詳細說明，讀者若想了解海洋內涵劃分的理論基礎及三面向的細部內容，可以進一步參閱該文獻。

物多樣、永續發展）、海洋開發（能源利用、漁業利用、航運利用、休閒利用）等（吳靖國，2008a，2008b），旨在透過教學來開展學生的互動能力及人際關係，並藉由人與海洋的適切互動，讓學生獲得對海洋的開發與保護，俾有助於促進人與海洋的永續發展。

3. 「人文海洋」面向的教學

其教學內容主要包括海洋文藝（海洋文學、海洋藝術）、海洋文化（開發歷史、古蹟古物、習俗信仰）等（吳靖國，2008a，2008b），即透過教學來開展學生的靈性感悟能力，並藉由情意表達讓學生理解與欣賞海洋。⁶

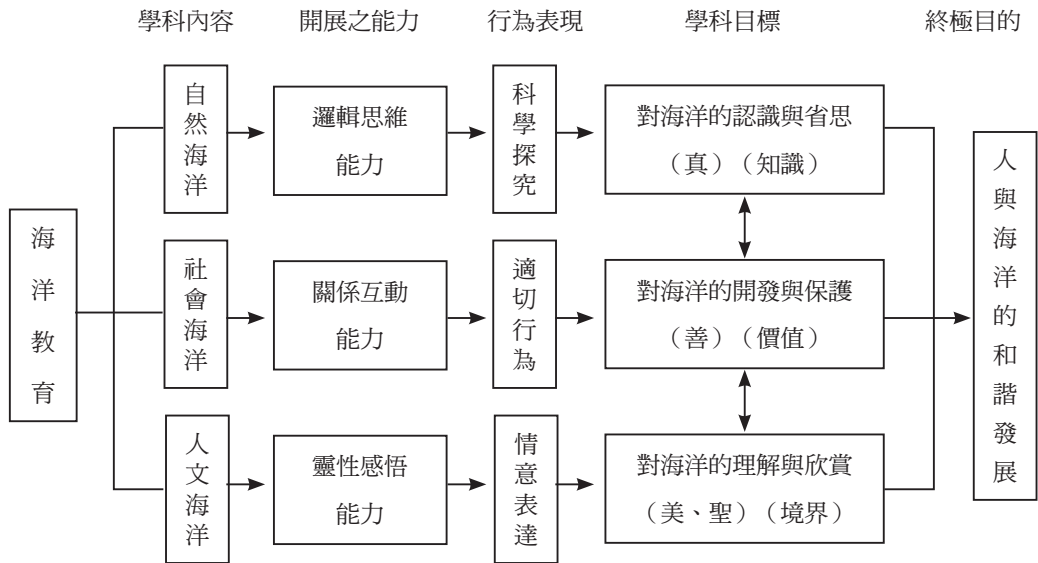
上述三個面向共同成就學習主體的內在發展，而且學習主體在這三個面向上的成長也回應於如何對海洋進行適切的互動，而不斷地朝向於達成「人與海洋的和諧發展」。

（三）海洋教育的整體構造

在解析上述「海洋教育歷程要為學習主體帶來什麼成長？」（海洋教育目的）與「讓學習主體獲得成長所應該提供的學習內容是什麼？」（海洋教育內容）等關鍵問題後，進一步統整海洋教育涉及的學科內容、為學生開展的能力、學生的行為表現、學科目標等要素，以建構出海洋教育的整體架構，如圖1所示。自然海洋、社會海洋、人文海洋之間的聯繫是必要的，其中「海洋保育」最能展現「人與海洋適切互動」的意涵（吳靖國，2009a：149），也是中小學海洋教育的核心價值，其與海洋資源、海洋生態、海洋開發、海洋法政、海洋文化、海洋文藝等各主題連結，故可作為課程發展的核心項目（如圖2所示）。

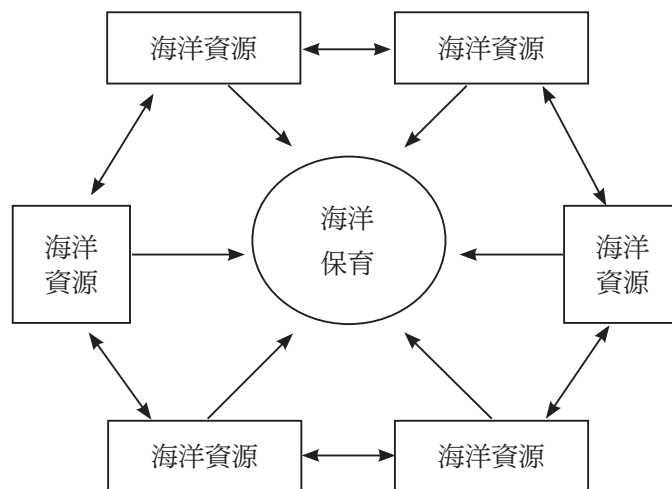
⁶ 本文在「自然海洋」中提及「對海洋的認識與省思」，而在「人文海洋」中提及「對海洋的理解與欣賞」，其中使用「認識」與「理解」兩個語詞之意涵上的區分，係來自於狄爾泰（W. Dilthey）對自然科學與精神科學兩者的劃分（吳靖國，2000），對於自然科學的範疇，其基於因果關係，係經由說明而讓對方得以認識，而精神科學範疇不是建立在因果關係上，必須透過理解而讓內在獲得體驗。尤其人文海洋中所包含的「海洋文化」，必須透過教育而讓學生獲得「理解」。

圖1 中小學海洋教育的整體構造圖



資料來源：吳靖國（2009d，2009e）。

圖2 中小學以「海洋保育」為核心的課程發展模式



資料來源：修改自吳靖國（2009a：149）。

二、重構中小學海洋教育課程綱要⁷

此處乃根據圖1所示，並融入圖2以「海洋保育」為核心的課程發展，進一步來建構出中小學海洋教育課程綱要。以下分別以「基本理念」與「課程目標」來進行相關論述：

（一）中小學海洋教育的基本理念

海洋教育必須從人與海洋的關係著手，並關注學習主體的成長，以導引學生「獲得對海洋的相關認識」、「領會人與海洋之間的關係倫理」及「提升人與海洋和諧共存的心靈境界」，並協助學生從學習歷程中探究和領會海洋帶給人類的真、善、美、聖之意義，開展與統整學生的科學探究、適切行為、情意表達等多元能力之表現，進而達成人與海洋之間的和諧發展。

（二）中小學海洋教育的課程目標

為了讓學生獲得海洋相關知識，應該提供自然海洋面向的相關學習內容，並藉由科學探究的途徑，促進學生認識與省思海洋；為了讓學生領會人與海洋之間的關係倫理，應提供社會海洋面向的相關學習內容，並藉由人與海洋的良性互動，讓學生理解如何適切地開發與保護海洋；為了提升人與海洋和諧共存的心靈境界，應提供人文海洋面向的相關學習內容，並藉由靈性感悟以促發情意表達，讓學生得以理解海洋文化與欣賞海洋文藝。

海洋教育課程應以「認識與省思海洋」、「開發與保護海洋」、「理解與欣賞海洋」作為課程發展之主題軸，並以「海洋保育」為核心，用以連結海洋資源、海洋生態、海洋法政、海洋開發、海洋文化、海洋文藝等不同海洋議題，共同促進學生在認知、情意、行動的整體開展，進而協助學生建立海洋永續發展之概念，並達成人與海洋和諧發展之目的。海洋教育課程發展之具體目標如表3所示：

上述各項具體目標皆有其必須配合之學習程度、教材組織、教學方法、活動場域等要素，作為教師因應人、事、時、地、物進行教學設計時之考慮。⁸

⁷此處只是在呈現一個從「學習主體」出發的海洋教育課程綱要之建構歷程，以做為討論的起點，其中所列出的基本理念、課程目標、到各項「課程發展具體目標」等都可以再進一步探究。

⁸教育部公告之課綱中標示出各年級使用的分段能力目標，因為各校地理條件、相關設備、學生起點行為及每位教師背景差異頗大，在實際應用上反而造成現場教師進行教學設計時無法找到真正適用之對應能力指標的困擾，故有關教學層面的專業判斷，應該交由教師因應個別差異來進行教學規劃與實踐。

表3 中小學海洋教育課程綱要主題軸與具體目標

主題軸	主題內容	教育領域	課程發展具體目標
1.認識與省思海洋	海洋資源 海洋生態	認知	1-1-1能認識不同地區的海洋資源（生物資源、非生物資源等），及省思海洋資源出現的相關問題。 1-1-2能認識不同型態的海洋生態（內部生態、沿岸生態、海洋氣候等），及省思海洋生態出現的相關問題。
		情意	1-2-1能表達海洋資源與生態遭受破壞的內心感受。 1-2-2能欣賞和表達海洋生態之美。
		行動	1-3-1能探究海洋科學相關議題，培養對海洋的邏輯思維能力。 1-3-2能參與及檢討保護海洋資源、維護海洋生態之相關活動。
2.開發與保護海洋	海洋法政 海洋開發	認知	2-1-1能了解海洋法政（海洋政令、海權、海防等）的相關內涵及臺灣所面臨的相關問題。 2-1-2能認識不同面向的海洋開發（能源利用、漁業利用、航運利用、休閒利用等）情形，及了解開發與保育的關係。
		情意	2-2-1能省察自己的海洋倫理觀，樂於讓自己的觀念更符合時代潮流。 2-2-2能關懷海洋，並樂於接觸海洋保育相關訊息與活動。
		行動	2-3-1能參與相關海洋開發之活動，並從中建立與海洋適切互動的行為。 2-3-2能在生活中向他人提供海洋相關訊息，及表達自己的海洋價值觀。
3.理解與欣賞海洋	海洋文化 海洋文藝	認知	3-1-1能理解不同海洋文化（海洋開發歷史、古蹟古物、習俗信仰等）的形成及其意義。 3-1-2能接觸中西海洋文藝（海洋文學、海洋藝術等）作品及理解其創作歷程。 3-1-3能理解海洋文化及海洋文藝中所蘊含的保育相關理念。
		情意	3-2-1能感悟海洋精神，用以啟發生活、豐富生命意義。 3-2-2能透過美感教學來開展對海洋的想像與情感表達。
		行動	3-3-1能參與海洋文化活動，並省思海洋文化與海洋保育的相關問題。 3-3-2能欣賞海洋文藝作品或進行海洋文藝創作，用以提升生活品質。

肆、結語

從教育部公告的中小學海洋教育課程綱要來看，可以歸納出以下三個值得深思的問題：

第一、在基本理念上，以「國家意識」做為建構海洋教育的前提，較欠缺對「學習主體」的思維與論述；由於未能統整出核心理念來標示出明確的海洋教育目的，以致較難以看出海洋教育課程綱要的總體方向，也無法讓各階段具體目標之間獲得整體性的連結。

第二、在具體目標中放入許多水域概念，容易模糊海洋教育的獨特性及其真正價值；也因為缺乏心理發展的研究基礎，各階段陳列的目標難以看出發展性與合理性，而且將指標階段化並不能真正適合教學現場的需求。

第三、在主題軸劃分上將「海洋內涵」視為「海洋教育內涵」，未能以教育的視角來建構主題軸，且未能以學理基礎來劃分主題軸與細類，造成主題軸之間內涵重疊及學生知、情、意分割與能力指標歸類不適的現象。

為改善課綱中出現的問題，本文以「學習主體」的觀點，建構海洋教育的整體架構，據以重構中小學海洋教育課程綱要，提出以「認識與省思海洋」、「開發與保護海洋」、「理解與欣賞海洋」三個主題軸來涵蓋自然海洋、社會海洋、人文海洋三個面向的學習內容，分別培養學生有關邏輯思維、關係互動、靈性感悟等多元能力，並作為促進科學探究、建立適切行為、導引情意表達的基礎，來發展學生在海洋範疇上的學科知識、倫理價值與心靈境界，並以「海洋保育」為課程發展核心，建構19項海洋教育的課程發展具體目標，期達成「人與海洋和諧發展」的最終目的。當中小學逐漸邁入全面推展海洋教育之前，實有必要重新檢視目前海洋教育所出現的問題，讓未來的推動和發展能有更正確的方向，也才能讓海洋教育得以「永續發展」。

參考文獻

- 行政院研考會（2001）。**海洋白皮書**。台北市：作者。
- 行政院研考會（2006）。**海洋政策白皮書**。台北市：作者。
- 吳靖國（2000）。**教育理論**。台北市：師大書苑。
- 吳靖國（2008a）。中小學教科書海洋概念內容分析類目之建構。**當代教育研究**，16（3），97-136。
- 吳靖國（2008b）。海洋通識課程之內涵：知識取向的探討。**通識教育學刊**，2，67-84。
- 吳靖國（2009a）。**海洋教育：教科書、教師與教學**。台北市：五南。
- 吳靖國（2009b）。「海洋詩性智慧」教學內涵之探究。**海洋文化學刊**，6，171-200。
- 吳靖國（2009c）。推動海洋教育，先談海洋意識。**海洋高雄**，22，36-40。
- 吳靖國（2009d，10月）。臺灣中小學海洋教育的發展與省思。載於國立臺灣海洋大學主辦之「**2009海洋教育國際研討會**」論文集（頁111-131），基隆市。
- 吳靖國（2009e）。海洋教育要有「海味兒」。**教與愛**，88，付梓中。
- 李坤崇（2007，10月）。臺灣中小學海洋教育能力指標之建置。載於教育部主辦之「**海洋教育國際研討會**」論文集（頁204-230），高雄市。
- 張子超（1998）。從環境教育觀點談中小學海洋教育之目標與推行。載於國立臺灣海洋大學主編之「**1998國際海洋年海洋之心**」研討會論文集（頁62-70），基隆市。
- 教育部（2004）。**教育部未來四年施政主軸行動方案表**。2004年12月25日，取自http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/CONSULTANT/EDU2994001/931124/931124-4.doc。
- 教育部（2007）。**海洋教育政策白皮書**。台北市：作者。
- 教育部（2008a）。**國民中小學九年一貫課程綱要重大議題（海洋教育）**。2008年9月15日，取自http://www.edu.tw/eje/content.aspx?site_content_sn=15326。
- 教育部（2008b）。**海洋教育基本知能融入中小學課程綱要計畫期末報告**。2009年1月10日，取自<http://140.111.34.34/docdb/files/dma7ffffff0f2.pdf>
- 教育部（2008c）。**海洋教育執行計畫**。2008年9月12日，取自<http://140.111.>

34.34/docdb/files/dma7ffffff084.pdf

黃英人（2006）。基隆市九年一貫課程中海洋鄉土教學之研究。國立臺灣海洋大學環境生物與漁業科學學系碩士學位論文，未出版，基隆市。

黃嘉郁（1999）。大高雄地區海洋教育芻議：從環境教育、科學教育及二十一世紀議程談海洋教育的實施。科學教育研究與發展季刊，15，39-48。

蔡錦玲（2008）。海洋科研與海洋教育發展之整合策略。教育資料與研究雙月刊，85，1-18。

Butzow, J.W. (1980). *Have you been to the shore before? A marine education infusion unit on seashore and aquarium life*. Orono: University of Maine.

Butzow, J.W., & Kane, P. (1982). *Do you know our marine fish? A marine education infusion unit*. Orono: University of Maine.

Harvard Committee (1968). *General education in a free society: Report of the Harvard committee*. Cambridge: Harvard University Press.

National Oceanic and Atmospheric Administration (1998). *Year of the ocean, 1998 marine education, U.S.A.: An overview*. Retrieved February 17, 2005, from http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/19/c4/7e.pdf

九年一貫課程政策執行評析

陳寶山^{*}

摘要

面對21世紀的來臨及世界各國教育改革脈動，政府為提升整體國民教育素質及國家競爭力，致力教育改革。國民中小學九年一貫課程政策自1999年試辦，至2001年正式全面執行迄今10年有餘，其實施與成效爭議不斷，批評多於認同。研究者自2002年以來擔任教育實習指導教授，巡迴臺灣北、中、南、東地區的中小學數十所，就地觀察與訪視九年一貫課程政策執行的情形，蒐集學校相關人員執行課程政策的經驗與意見。本文以九年一貫課程政策執行的動態模式進行評析，回顧此課程政策方案之執行，並進一步分析執行此課程政策時組織與組織間、基層官員、標的團體、壓力團體之相互調適行為與互動學習過程，指出此課程政策執行之盲點與提出修改之建議，俾有助於此課程政策目標之達成。

關鍵詞：九年一貫課程、政策執行、動態模式

^{*}陳寶山，中國文化大學教育學系教授

電子郵件：ufjeanch@ms2.hinet.net

來稿日期：2009年12月9日；修訂日期：2010年1月22日；採用日期：2010年1月26日

Comment and Analysis on the Policy Implementation of Grade 1-9 Program

Pao San Chen^{*}

Abstract

Facing the arrival of 21 century and worldwide countries' reformation pulsation on education, our government has been making every possible effort to reform education in order to promote quality of compulsory education and national competitive ability. It has been more than ten years since the Policy of Grade 1-9 Program was put to trial in 1999 and was formally implemented in 2001. Endless dispute arose on its practice and effects while criticism is more than acceptance. Researcher has been acting as guidance professor of practical teaching training since 2002 and circuited dozens of elementary and secondary schools round Taiwan and observed the policy implementation of Grade 1-9 Program on the spot and collected lessons and comments from the policy executioner. This article is to comment and analyze the policy implementation of Grade 1-9 Program in dynamics model, review the execution of the schemes of this policy, and go a step further to analyze the process of mutual adjustment and interactive learning between organizations, basic officials, target groups, pressure groups; point out blind spot of the implementation of this policy; bring up suggestions for modification; so as to minister to reaching the goal of this policy.

Keywords: grade 1-9 program, policy implementation, dynamics model

^{*} Pao San Chen, Professor, Department of Education, Chinese Culture University

E-mail: ufjeanch@ms2.hinet.net

Manuscript received: December 9, 2009; Modified: January 22, 2010; Accepted: January 26, 2010

壹、前言

教育是人的一項活動，也可以說是人的一項作為，在這裡有必然的學習者，當然也有必須的教育者。從學習者的立場問，應該是「為什麼要學」；從教育者的立場問，才是「為什麼要教」。從《禮記》學記篇推演，可知，「要學」在前，「要教」是應「要學」而生。學什麼或教什麼？即是教育內容。教育內容的決定，受教育目的的指引，是教育中的事實。在教育的演進過程中，在時間上固然因為「演進」而有過改變；又因為地區的差別，也各有不同的事實。我國的教育內容，和政治有密不可分的淵源。大體說來，在學制改變之前，或者說在政治體制改變之前，教育內容的改變較少（賈馥茗，1983）。

近年來，全球暖化現象加劇，大自然反撲力道強大，重大天然災害頻傳，國際社會、政治、經濟、軍事等局勢複雜萬端，詭譎多變，世界各國均面臨嚴峻的考驗，各主要國家如美國、英國、澳洲、紐西蘭、芬蘭、瑞典、日本、韓國、新加坡、中國大陸等，為提升其國民素質，培育優質人才，儲備國家競爭力，無論是以溫和漸進方式或採用大刀闊斧的途徑，均致力於匯集學者專家與社會菁英的智慧，推動教育改革。在教育內容方面，各國紛紛對其本國課程的缺失進行修正調整，提出新的課程方向，如法國、大陸及韓國等中央集權教育體制的國家，為營造人性化的學習環境，逐漸將權力下放；而英、美等進步主義及兒童本位課程的國家，則藉由國定課程及全國測驗，來加強國家對課程的控制權。

面對21世紀的來臨及世界各國教育改革脈動，我國政府為提升整體國民教育素質及國家競爭力，致力教育改革。1994年九月由中央研究院院長李遠哲領軍的「行政院教育改革審議委員會」，負責教育改革及教育發展之研究和審議，兩年期滿，提出《教育改革總諮議報告書》，指出為因應21世紀社會的特點與變遷方向，教育現代化更應配合主體性的追求，反映人本化、民主化、多元化、科技化、國際化等方向，強調教育鬆綁、學習權的保障、父母教育權的維護、教師專業自主權的維護等四大教育改革理念，據此提出教育鬆綁、帶好每位學生、暢通升學管道、提升教育品質、建立終身學習社會五大方向的綜合建議，藉以達成現代化教育的目標，滿足個人與社會的需求，邁向終身學習的社會，促成教育體系的改造，作為整體教育改革的藍圖。

其中，對國民教育階段的課程改革共有五項建議，直接與九年一貫課程相關者有五項，分別為：（一）中小學課程要以生活為中心作整體規劃；（二）

以課程綱要取代現行課程標準；（三）發展基本能力指標；（四）積極統整課程；（五）減少上課時數（行政院教育改革審議委員會，1996）。教育部據以擬定「教育改革行動方案」並奉行政院核定，進行國民教育階段之課程與教學革新，將九年一貫課程規劃與實施列為首要推動業務（教育部，2004）。民間教改團體或機構則紛紛透過各種管道傳達民主化、本土化、自由化的教育改革訴求與期望，促使政府主管機關不得不對民意有所回應，將課程決定及課程設計權下放給地方政府、學校及教師，發展學校本位課程，俾貼近學生生活經驗與需要。

國民中小學九年一貫課程政策自1999年試辦，至2001年正式全面執行迄今十年有餘，其實施與成效爭議不斷，批評多於認同。研究者自2002年以來擔任教育實習指導教授，巡迴臺灣北、中、南、東地區的中小學數十所，就地觀察與訪視九年一貫課程政策執行的情形，蒐集學校相關人員的經驗與意見。本文以九年一貫課程政策執行的動態模式進行評析，回顧此課程政策方案之執行，並進一步分析執行此課程政策時組織與組織間、基層官員、標的團體、壓力團體之相互調適行為與互動學習過程，指出此課程政策執行之盲點與提出修改之建議，俾有助於此課程政策目標之達成。

貳、九年一貫課程政策執行的動態模式

我國國民中小學九年一貫課程政策，由中央教育部制定，交由地方教育局（處）、國民中小學執行。教育部於1997年四月成立「國民中小學九年一貫課程專案小組」，研訂課程總綱架構，開啟一系列的政策形成過程，歷經五任教育部長，始接力完成跨時代重大課程改革工程，而於93學年度進入全面實施的政策執行階段。由此觀之，國民中小學九年一貫課程政策以鬆綁、一貫、統整為特色（張振成，2002），強調草根性、由下而上的改革（歐用生，1999），以及教師的協同合作教學、多元評量與行動研究（蔡清田，2000），以彈性、自主、融入新興議題、擴大家長及社區參與等來發展學校本位課程；此一課程改革之目的，是培養國民健全人格、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，使其成為具有國家意識與國際視野之現代國民。

九年一貫課程政策的主要精神在打破學科界限、建立各校特色、發展學校本位課程，將課程決定權由中央教育部下放至各國民中小學，解決以往分科過

細，中小學教學無法銜接等問題，使學生獲得有意義的學習，藉以提升教育品質（邱雨星，2004）。其政策屬中央授權地方執行的教育政策，最終則是將權限下放，落實到學校本位的課程發展。但其執行方式，並不像「由上而下」模式（top-down model）為特定命令與訓示的溝通系統，由中央制定明確的政策執行藍圖，而地方只能配合以客觀中立、理性、效率的態度來執行；亦不是奠基在上級領導者明確的政策執行指令，而要求執行者確實遵守，配合履行，不得怠忽，若有違背，即受到嚴厲的行政處分，使上級的意旨能夠不折不扣的在下級單位完全實現。由此觀之，由上而下政策執行模式不適用於國民中小學九年一貫課程政策之執行。

國民中小學九年一貫課程政策的執行，課程決定權由中央教育部下放至各國民中小學，在課程綱要的授權下，各校組成課程發展委員會，主動、自主而負責地去規劃、設計、實施和評鑑學校課程。學校課程發展委員會由學校行政人員代表、年級及領域教師代表、家長及社區代表9至25人組成，其職掌為：

（一）充分考量學校條件、社區特性、家長期望、學生需要等相關因素，結合全體教師和社區資源，發展學校本位課程，並審慎規劃全校總體課程計畫。

（二）審查各學習領域課程計畫，內容包含：「學年／學期學習目標、單元活動主題、相對應能力指標、時數、備註」等項目，且應融入有關兩性、環境、資訊、家政、人權、生涯發展等六大議題。

（三）應於每學年開學前一個月，擬定下一學年度學校總體課程計畫。

（四）審查自編教科用書。

（五）議決各學習領域之學習節數及彈性課程學習節數。

（六）議決應開設之選修課程。

（七）審查各學習領域課程小組之計畫與執行成效。

（八）負責課程與教學的評鑑，並進行學習評鑑。

（九）規畫教師專業成長進修計畫，增進專業成長。

（十）其他有關課程發展事宜。

課程發展委員會由校長定期召集之，但經委員1/2以上連署開會時，校長應召開臨時委員會議。學校課程發展委員會每年定期舉行四次會議，以每學期各兩次為原則，以校長為當然主席，校長因故無法主持時，由委員互推1人為主席，其政策執行方式類似「由下而上」模式（bottom-top model）的執行方式。惟每學年開學前一個月召開會議時，必須提出下學年度學校總體課程計

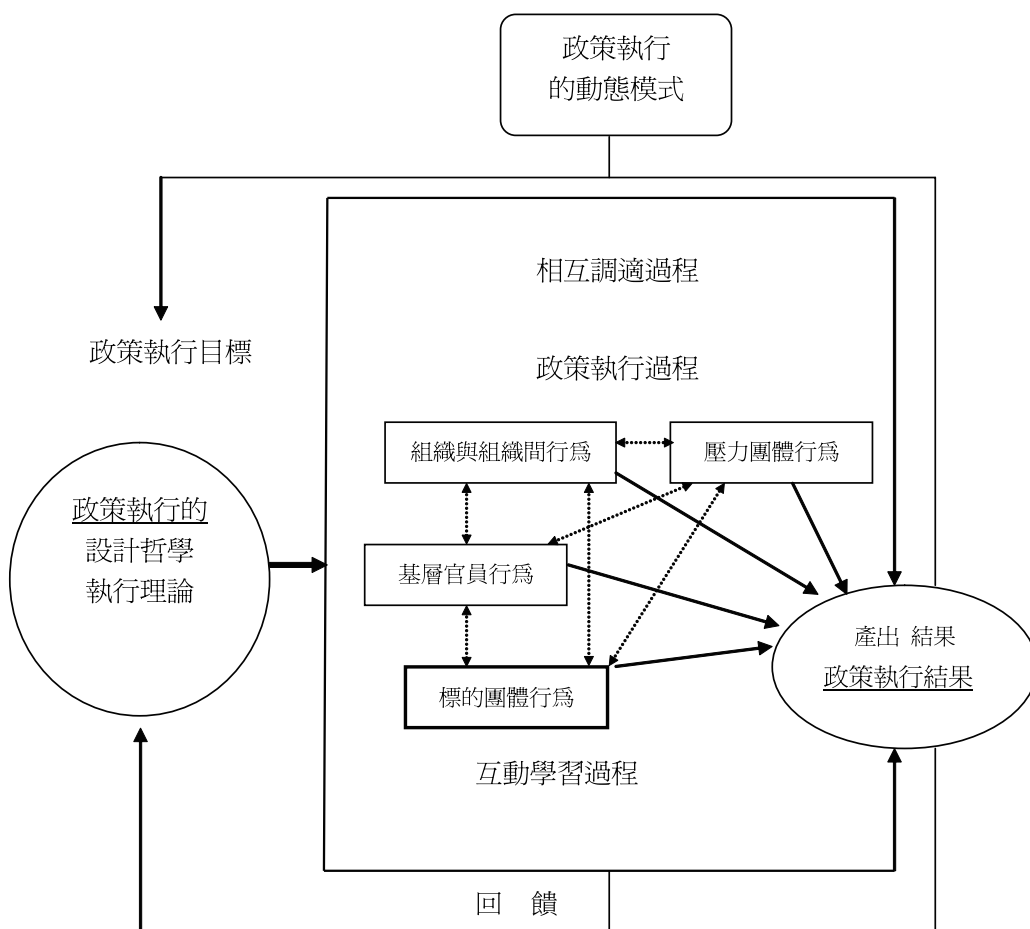
畫，送區中心委員會核備，並送縣市主管教育行政機關備查，與由下而上的政策執行模式並不相吻合。

綜合以上所述，由上而下模式強調由政策制定者詳細規劃政策目標，並樹立層級節制的命令指揮系統以確保目標的履行，而政策執行者只是被動接受命令，貫徹長官指令。由下而上模式則授權給下級單位或部屬充分的參與政策執行，而上級單位或首長居於輔導的立場，雖詳細陳述政策目標，卻留給執行者部分的行政裁量權去決定執行手段實現目標。二者均與我國國民中小學九年一貫課程政策執行方式不相符合，因此不能作為九年一貫課程政策的執行模式。

研究者（2004）根據政策執行模式的文獻資料（Pressman & Wildavsky, 1973; McLaughlin, 1976; Sabatier, 1986; Hjern & Portor, 1981; Storker, 1987, 1991; Gogginet al. 1990; Winter, 1990），採整合的觀點，從宏觀、權變的角度嘗試建構我國相關教育政策的執行模式，稱為「動態模式」（dynamic model），以掌握政策執行過程的高度複雜性與動態性，以期執簡御繁，有效執行政策。此動態模式的「執行結果」，主要受到執行過程的影響，可從產出與結果兩方面加以觀察；「政策執行設計哲學」主要是受到政策規劃過程中的衝突程度、因果關係、現實理由、和注意程度等四因素的影響，也透過政策執行過程的中介作用，間接影響政策執行的結果；「政策執行過程」主要受到組織與組織間的執行行為、基層官員行為、標的團體行為、與壓力團體行為等四項因素的影響，而此四項因素形成一個相互調適與互動學習的動態過程。「政策執行結果」則提供回饋資訊，檢視政策執行目標和政策執行設計哲學與執行理論。

茲將教育政策執行的動態模式，以圖示說明如下：

圖1 政策執行動態模式



資料來源：陳寶山（2004）

教育為公共事務，教育政策是一種公共政策（public policy），而政策執行攸關政策的成敗，是當代政府執行其政策的一種複雜的動態過程。教育政策執行則是教育行政機關為了實現教育理想，達成教育目標，採取具體可行的策略與方法，整合有限的各種教育資源，與各級教育行政機關，及相關教育利害關係人，合理有效的落實執行，解決教育問題，達成預期的政策目標（陳寶山，2004）。以下以國民中小學九年一貫課程政策執行為例，將此動態模式的內容分別加以說明：

一、政策執行設計哲學（或執行理論）

可從下列四項命題觀察國民中小學九年一貫課程政策規劃對於政策執行的影響：

（一）政策執行與政策規劃階段的衝突程度

國民中小學九年一貫課程政策執行與政策規劃階段的衝突程度成反比關係，衝突性高代表失敗的可能性增大。

（二）政策執行與政策支持者的因果關係

國民中小學九年一貫課程政策執行與政策支持者的因果關係程度成正比，因果關係愈強，則政策決定就愈可能受到支持，政策執行就愈順暢。

（三）政策本身讓執行者投入的現實理由

國民中小學九年一貫課程必須具有讓執行者解決問題、熱誠投入的現實理由。現實理由愈具有說服力，愈能感動執行者全力投入政策之執行；反之，則可能形成「上有政策、下有對策」的怠惰因應。

（四）政策執行與政策規劃受支持者注意的程度

國民中小學九年一貫課程政策執行與政策規劃過程中受到支持者注意的程度成正比；政策規劃過程中參與人數愈多，參與時間愈長，政策議程中相互爭議的議題愈多，則政策執行成功的機會就愈大。

二、政策執行過程

我國國民中小學九年一貫課程政策執行過程，牽涉到中央政府與地方政府間的執行行為，更牽涉到基層教育人員、標的團體、壓力團體的行為，是一種相當複雜的動態過程。從組織與組織間的執行行為、基層官員行為、標的團體行為、壓力團體行為等四項因素的影響四方面來觀察國民中小學九年一貫課程的政策執行過程：

（一）組織與組織間的執行行為

國民中小學九年一貫課程政策執行涉及中央教育部、地方教育局（處）、學校行政、教師、家長與社區等公私部門的介入，組織與組織間的影響力能否整合完成，執行過程的否決點（veto points）數目是否足夠，為政策執行成敗的主因之一。

（二）基層官員行為

基層官員所採取的反制行為，如保守主義、故意限制資訊的提供，或者選

擇那些比較容易解決的、沒有時間壓力的個案等行為，對於國民中小學九年一貫課程政策執行會產生極大阻力。

（三）標的團體行為與社經環境

國民中小學九年一貫課程政策執行有否重視標的團體行為及其所處社經環境？政策執行是照顧、限制或阻礙標的團體利益？直接受此政策影響的學校人員，涵蓋全校行政人員與教師，增加學校許多自主空間與決定權限，限縮相關人員了解改革政策的內涵、發展應變措施的時間，如此巨大變革為學校行政運作與教學實務帶來新的挑戰，造成相當大的壓力。

（四）壓力團體行為

國民中小學九年一貫課程政策執行與家長會、教師會、學校行政人員等壓力團體的利益相互比較，凡是政策執行結果讓多數的壓力團體得到好處的，就是成功的政策執行成果，否則就是失敗的政策執行。

政策執行行為係指政策執行單位根據抽象的政策法令擬定政策執行細則，再轉化為具體執行行動的外顯行為。政策執行單位指的可能是機關或組織，也可能是個別的執行者，二者的執行行為或許會有一些差異。本研究所指稱的執行行為則是指可適用於機關組織或個人層次，能直接觀察的政策執行行為。政策執行組織或執行人員的實際執行行為是否為政策設計所預期的行為，對於政策執行力和政策執行結果都有一定的關聯性。

三、政策執行結果

從政策目標、問題解決二個角度來評估國民中小學九年一貫課程政策執行結果：

（一）政策目標

將國民中小學九年一貫課程政策執行結果與政策目標比較，凡是與目標結果一致者為成功的執行結果，否則為失敗的政策執行結果。

（二）問題解決

將國民中小學九年一貫課程執行結果與能否解決學校教育內容問題的程度相互比較，凡是能夠發展學校本位課程，貼近學生生活層級與需要，培養學生帶得走的能力者為成功的政策執行，否則為失敗的政策執行。

綜合以上所述，政策執行相當重要，法諺有云：良法美策貴在能行。因此政策必須透過有效的執行，才能達到預期的政策目標。政策執行成敗可從政策本身與政策執行兩方面加以觀察探討。政策本身的架構包含政策執行與政策規

劃階段的衝突程度、政策執行與政策支持者的因果關係、政策本身讓執行者投入的現實理由、政策執行與政策規劃受支持者注意的程度等四方面，是否客觀考量各種因素、顧及執行人員實際執行層面、分析檢證資源的充足性，都將直接影響執行的方向與成效；如果政策規劃是建立在不完全的資訊、不合邏輯的論證與不正確的推理之上，就算權責機關在執行過程中全力配合，勢必引發標的團體的杯葛對抗，其施行難免困難重重，無法成功的解決問題，甚至對整體經濟發展造成嚴重影響，停建核四政策就是一個具體實例（林水波、張世賢，1999）。反之，政策執行關係政策的成敗。如果政策設計是完整的，但沒有執行機關的配合或執行不當，將導致政策信度效度與執行力間的落差，再好的政策規劃都是浪費，可見政策執行的良窳，對於政策內容的實現以及政策衝擊的範圍影響深遠，若執行不當或不力，可能導致政策執行結果與政策既定目標完全背道而馳，則非但未能解決原來的公共問題，而且使得原來的問題更加惡化。

參、九年一貫課程政策執行的回顧與評析

教育部於1998年9月30日完成並公佈「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」，揭櫫「十大基本能力」與「七大學習領域」為架構的九年一貫課程政策，並進行法令增修、師資培訓等配套措施；1999年開始試辦，2000年三月公佈「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」，2001年開始正式全面實施。研究者運用政策執行的動態模式，佐以2002年以來巡迴觀察與訪視臺灣北、中、南、東地區數十所中小學，蒐集相關人員執行九年一貫課程政策的經驗與感受，並參照相關研究文獻，作為回顧、討論與評析此課程政策執行的素材。

一、就政策執行設計哲學而言

政策執行通常被視為政策制定過程中的最後階段，它是政策制定者基於政策的意圖，通過政策執行目標與行動綱領的設定，希望將它付諸實現並且產生效果（李允傑，2008）。政策制定者的意圖與雄心、目標與理想，常需透過政策執行設計哲學或執行理論，完善周延的務實執行才能實現。教育政策有理論依據，在執行時，不僅較易獲得支持，且較容易了解政策手段與政策目的間的關聯性。此外，教育政策除需有理論作基礎外，也需要有效的執行手段，來落實理想的教育政策目標（林政逸，2005）。

國民中小學九年一貫課程政策執行的設計哲學或執行理論，係以政策執行與政策規劃階段的衝突程度、政策執行與政策支持者的因果關係、政策本身讓執行者投入的現實理由、政策執行與政策規劃受支持者注意的程度等四方面進行討論分析。

（一）政策執行與政策規劃階段的衝突程度頗高

九年一貫課程的基本理念，為培養人民健全人格、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，使其成為具有國家意識與國際視野之現代國民，並開展學生潛能、培養學生適應與改善生活環境的能力（教育部，2003）。課程專家（黃政傑，1991；黃光雄，1996；陳伯璋，1999）以專業語言支持九年一貫課程改革基本理念，認為課程目標與基本能力層次分明，目標與手段間連鎖非常嚴密，具有目標模式合邏輯、合科學、合理性的精神，更反映基本能力的特色。並強調此種以學生將來所要表現的具體行為，作為課程設計依據之基本能力設計，流露目標模式本質，反映基本能力精神，一方面可為課程設計之依據與學習成效之評估，亦可作為教師實施補救教學或充實教學之用；另一方面更可以依此發展為學力測驗，替代入學考試，或是作為評估學校「績效責任」的尺度。

然而社會各界對實施九年一貫課程的看法始終相當分歧，爭議壁壘分明，反對者研究指出：九年一貫課程缺乏國家目標與民族情感的論述、忽略理論專業而流於市場導向與實踐性格（楊洲松，1999）；研習止於理論的闡述、主題統整教學如同大拜拜形式、能力指標繁而抽象（羅英豪，2004）；邊做邊改、想到再做、做了卻錯（太史簡，2003）；及對學校本位深程領域教學及創意教學專術含之迷思（溫明麗，2006）。蘇麗春（2007）研究發現：自2001年實施九年一貫課程以來，迄今經過6年多，許多能解決的問題大都已隨著時間解決了，校園裡也逐漸習慣九年一貫課程的模式，但有一些根本性的問題，例如能力指標的運用、課程統整、協同教學、學習領域取代科目等，卻一直無法解決。

研究者實地觀察訪視發現，現職教師無論國小或國中階段，教師統整教學的概念與能力普遍不足，尤其偏遠小校嚴重缺乏執行課程政策的人力資源，試辦學校的校長們卻昧於師資條件不足的現實，運用行政裁量權選取調度忠心的優質教師組成試辦團隊，從早忙到晚投注比平時多倍心力，盲目支持矛盾不完備的課程政策，配合演出歌頌九年一貫課程完美無暇的順民戲碼，提供課程政策執行試辦成效的不真實資訊。這些優秀的試辦團隊忙於學習領域統整教學

時，無暇顧及學生的生活輔導與人格教育，沉醉於勉強統整的表象成果當中，「得小失大」仍沾沾自喜。綜合以上所述，運用政策執行動態模式的觀察與檢視，發現國民中小學九年一貫課程政策執行與政策規劃階段的衝突程度相當高，其失敗的可能性相當大。

（二）政策執行與政策支持者的因果關係不足

九年一貫課程政策以統整課程為訴求，強調「學校本位課程」的發展與實施（陳伯璋，1999；教育部，2000），在課程綱要的授權下，透過中央、地方和學校三者權利與責任的再分配，使學校教育人員主動、自主而負責地去規劃、設計、實施和評鑑學校課程（王文科，1997；蔡清田，2003），企圖藉由發展學校本位課程，結合校園、社區與家庭，使學生獲得有意義的學習，來提升國民教育的品質，完全不同於1968年國民教育延長為九年「量」的擴充之改革政策。

許多相關研究（邱兆偉、張雅雯，2001；楊龍立，2001；邱兆偉、邱才銘，2002；彭富源，2002；吳俊憲，2003；秦夢群、賴文堅，2006）發現中小學真實試辦情境，如教師準備、教師排課、教師配合、學校體制調整等均涉及相關法令更張、學校經費、與空間調整，基層教師的工作環境並未改善，相關配套措施受限實務運作，善意盡失，教育部卻仍習慣性的由上而下強加壓力通令全面實施，把九年一貫課程政策執行問題過於簡化與一廂情願，致使政策執行荒腔走板，弊端浮現。例如：試辦學校在課程試辦模式中傾向迴避「語文」、「健康與體育」、「社會」及「數學」等領域，僅「綜合」及「藝術與人文」有真正試辦。學校教師交由書商做課程計畫、教學計畫，或學校擬定課程計畫時抄襲沿用他校應付了事，也是經常可見。

研究者實地觀察訪視發現，九年一貫課程的能力指標巨細靡遺，顯示課程專家的學術專業與學養，為學術研究討論的良好素材。但在實際設計教學活動時，老師必須要花費多倍心力，去尋找能力指標，套入教學活動中，以符合教學評鑑的規準；這樣對學生的實質指導時間相對減少，似無太多心力去關心學生的學習困境與心理困擾，更遑論對學生的品德教育有所著力。這些能力指標訂得非常周詳細緻，但在教育現場的運用不具有實質意義，反而是在消耗老師的時間和精力，讓老師「忙」於這些徒具形式意義的指標，無暇照顧教學現場的情意學習與學生動態。課程專家與教學者間築起一道不易跨越的鴻溝，消耗教師的心力，課教完了，教師很「忙」，學生也「茫」，主人翁在想當然的「愉快」氣氛中虛晃一招的學習，實際上卻沒有深層領受、體驗與省思，等於

什麼知識能力都沒有學到，逐漸喪失競爭力，此項課程政策執行過程充滿坎坷荊棘。

（三）政策本身的現實理由不足以說服執行者投入

九年一貫課程政策執行策略，原設計標榜由下而上的執行模式，強調將課程規劃設計權力下放至學校層級，展現「鬆綁」的政策誠意，提供較大的自主空間，因地制宜發展學校本位課程。然而在政策執行過程中，中央「不信任」的威權心態完全展露無疑，企圖透過訪視、課程計畫備查、研究報告等方式進行管控，用緊箍咒將學校綁得更緊。九年一貫課程內涵與精神雖頗受社會大眾肯定，然其實施期程倉卒、政治力介入、配套措施不足，很難說服深受此課程政策影響之標的團體支持與投入。

張素貞（2003）指出：以專責輔導課程推動的國教輔導團為例，因其縣市政府經費不足，無法替輔導員減課，使其工作負擔更重。導致國教輔導團產生找不到適合人選、輔導團組織未健全、臨時找人參加等問題。至於事關學校整體課程發展的課程計畫，雖明定需呈報縣市教育局備查，然而在教育局人力有限學校眾多之下，流於為備查而備查的形式，完全喪失地方層級的督導功能，徒增學校與教育局之間的紙上作業（秦夢群、賴文堅，2006）。

研究者實地觀察與訪談發現，九年一貫課程政策執行的整體教育資源不足，課程專家的理想與教學現場資源條件差距甚大，缺乏政策執行共識，使得整個課程政策執行流於形式。又因傳統師範校院均以分科培育師資，教育部雖試圖以「領域師資加註專長」、「各校得視學習內容之性質，實施協同教學」加以解套（教育部，2003），卻忽視偏遠小校普遍欠缺學習領域師資的事實，政策搖擺有如月之陰晴圓缺變動，無法取信於執行者，更未能解決基層教師「忙碌」的實際問題。運用政策執行動態模式的觀察與檢視，國民中小學九年一貫課程政策本身與配套措施闕如，沒有充足理由讓課程政策執行者感動而願意真心投入執行。

（四）政策執行與政策規劃未引發支持者注意與投入

九年一貫課程政策顛覆傳統課程理念，牽涉廣泛，影響深遠，引起社會大眾極大的關注。參與九年一貫課程改革者，包含學者專家、中小學教師、教育行政人員、立法委員、家長代表、企業界、婦女界代表等，參與層面廣，人數亦多。教育部所採用的策略，除行政督導外，配合傳播媒體的使用、意見回饋網站的建置以及研討會的充分溝通。運用資訊工具，建置「國民中小學九年一貫課程與教學網站」，各縣市教育網頁亦建置九年一貫課程專區，介紹九年一

貫課程基本理念與背景，提供教師分享教學經驗平台，公開學術研究成果，促進知識分享；編印《九年一貫課程教師手冊》、《九年一貫課程補充說明》等刊物，幫助教師了解九年一貫精神與如何運用在教學活動中。另外，編印《九年一貫之家長手冊：小手拉大手及Q&A》、辦理「大手牽小手九年一貫課程開步走」主題活動、製播「臺灣教育向前行」一系列節目，澄清九年一貫課程理念，協助家長了解如何參與，促進親師合作。

另外，教育部因應九年一貫課程所帶來教師角色的大幅更動，提供設備、訓練、技術援助、及經費補助等資源，企圖激勵課程政策執行的基層教師團隊士氣，為減輕課程改革所帶來的壓力，降低教師工作負荷，增加教師配合課程政策改革的意願，乃推動教育部「2688 人力資源方案」，向行政院爭取2,688個人事員額，於2001年訂定分配公式分配給全國各縣市，擴充教師員額，以舒緩學校人事壓力（秦夢群、賴文堅，2006）。

研究者實地觀察與訪談發現，九年一貫課程政策執行與政策規劃受支持者注意的程度相當高，配套措施規模龐大，投入經費與資源更是歷年來教育改革首見，考慮層面似乎也面面俱到，惟師資培育、教師專業成長、學校組織重整等，均出現嚴重問題。最明顯的事實為國中實施學習領域教學，各師範大學均無設立相關學習領域科系，以社會學習領域為例，目前仍以歷史、地理等科系為名，所培育之教師，很難成為社會學習領域的教師，自然引起反彈。

二、就政策執行過程而言

九年一貫課程政策與執行是相互獨立、上下從屬的關係，上層負責課程綱要設計與規劃決策的政策執行，下層則負責實現課程政策目標與貫徹政策意圖的執行，這是一種計畫與控制模式，基本立場是以九年一貫課程政策本身的理念與內容為核心，政策執行過程牽涉中央教育部、地方教育局（處）、學校教師團隊相互調適與互動學習過程，具有高度的複雜性與動態性。以下從組織與組織間的執行行為、基層官員行為、標的團體行為、壓力團體行為等四方面加以分析。

（一）組織與組織間政策執行行為缺乏相互調適與互動學習

國民中小學九年一貫課程政策執行過程，係動態政策執行模式，政策執行單位指的是機關或組織，亦有個別的執行者，涉及中央教育部、地方教育局（處）、學校行政、教師、家長與社區等公私部門的介入，政策執行組織或執行人員的實際執行行為是否為政策設計所預期的行為，對於政策執行力和政策

執行結果都有一定的關聯性，組織與組織間相互調適與互動學習能否順利，影響力能否整合完成，執行過程的否決點（veto points）數目是否足夠，為政策執行成敗的主因之一。

教育部統一負責九年一貫課程政策的規劃與推動，採取下列措施：1.訂定國民中小學九年一貫課程綱要與推動進程；2.研擬九年一貫課程推動的配套措施；3.整合師資培育機構進行種子教師的培養；4.修訂國民中小學教師登記辦法；5.督導地方政府與學校進行課程實施等五項政策執行策略或行為。

教育部將課程設計與實施權限下放至地方政府及學校，地方層級採取作法如下：1.成立地方政府推動九年一貫課程委員會；2.研訂推動九年一貫課程計畫；3.推動所屬國民中小學教師的進修研習；4.進行九年一貫課程政策宣導與學校課程核備工作；5.修訂與九年一貫課程相關的法令規章；6.辦理課程實施的教學觀摩與輔導；7.發展地方政府層級的鄉土教材；8.編製適合九年一貫課程應用的教學媒體；9.督導所屬國民中小學學校的課程推動並進行評鑑；10.引進學術單位資源，協助課程推動等十項政策執行方法或策略。

至於學校層級則是學校本位課程發展與執行場所，其課程政策執行行為如次：1.成立學校課程發展委員會；2.成立學習領域課程小組；3.進行學校本位課程的規劃與實施，包括授課時數分配、作息時間、主題教學、課程運作、教師授課安排、教學空間規劃等；4.編選學校學習領域節數與彈性學習節數教材；5.進行學校課程評鑑。學校教師層級的課程政策執行行為包括：1.規劃課程設計編選教材；2.運用協同教學；3.進行教學活動；4.實施多元評量。

研究者實地觀察與訪談發現，九年一貫課程政策執行過程中，組織與組織間的政策執行行為缺乏相互調適與互動學習。從關相關研究文獻（李坤崇，2001；吳忠泰，2002；簡茂發，2002；趙秋英，2004），歸納其所面臨的問題與困境，在地方政府方面有：1.受地方制度法影響，教育局長受縣（市）長影響太大，未必以教育專業考量。2.教育局專業人員日漸稀少，有些承辦人、督學甚至局長，未能掌握九年一貫課程理念，無法落實協助、輔導、監督功能，放任各校摸索發展。3.各縣(市)政府執行九年一貫課程的條件有所差異，極少數教育局消極因應，多數教育局有心有力卻無方，少數教育局停留於行政領導，忽略支援與協助，未能整合教育局、學校、社區與學界資源。4.教師流動過大，影響學校本位課程的實施。5.教育局未能積極辦理「團隊種子教師實作研習」，宣導多於溝通，讓教師承受更多的壓力。

在學校層級與教師方面則有：1.課程發展委員會組織運作缺乏時間與能

力；2.學校課程總體計劃的設計與發展不易；3.教師實施課程負擔沈重，行政工作壓力加重；4.協同教學有限制，教師需要再進修、研習，配套措施不能即時配合；5.教師員額編制不足、資源不足；6.能力指標繁鎖，解讀困難；7.教科書審訂過程緩慢，造成選用困擾。

（二）基層官員行為偏重行政考量較少專業思維

所謂基層官員係指在政策執行過程中提供服務，必須與標的團體直接互動，並享有相當行政裁量權的第一線基層官員而言。地方政府為各國民中小學的上屬，負有指揮監督學校執行課程政策的任務，對學校擁有法令規範、政策引導、指揮監督、經費補助、輔導評鑑的職責，因此九年一貫課程政策執行的基層官員，係指地方教育行政機關課程政策的執行推動人員，包括各縣市教育局(處)的公務員、教育部九年一貫課程深耕種子團隊隊成員、各縣市國民教育輔導團成員等。

為確保課程政策有效執行與教學品質，中央、地方政府及學校依權責分工，中央負責建立各學習領域學力指標，並督導地方及學校課程實施成效；地方政府負責辦理與督導學校舉辦各學習領域表現測驗；學校負責課程與教學的評鑑，並進行學習評鑑。依據課程綱要規定，學校須成立課程發展委員會，每學期擬定學校課程計畫，並送所轄縣市政府教育行政主管機關備查，藉此確保學校課程的運作符合九年一貫課程精神。

高新建（1999）指出：處在不同層級（地方層級）的教育行政人員對學校課程的抱負與決定，會受到其所處階層與情境、及其個人觀點的影響。這群未實際在中小學教育現場從事教學工作，屬於行政層級的課程決定者，雖非課程政策執行第一線人員，但因其能直接對學校進行指揮與監督，必須運用各種行政管理的策略，對其所訂定的課程相關政策作適切的管理或控制，以促使基層教育人員能夠知覺到教育當局所訂定之正式、官方、意圖的課程，進而願意配合實施，並針對其加以詮釋、「磋商」（negotiated）、提升其實施的可能性。

研究者實地觀察與訪談發現，基層官員常以行政運作思維，透過政策執行方案規劃行為，法令規章頒布與執行，輔導評鑑，諮詢服務，或是透過經費資源、獎勵措施形成誘因，引導學校層級發展課程，執行其指揮監督與輔導的行為。推動深耕種子教師計畫常憑個人喜好分配資源，採取若干有意識或潛意識的課程政策執行策略，對容易處理的、定型化的計畫常給予較高的優先順序，而犧牲那些繁複的、非定型化的與花費時間的計畫，不願意花時間透過有效的

宣導與溝通，使學校教育人員與家長充分了解、支持並執行，甚至對不能投其所好的學校，採取非理性、非專業溝通的反制行為，故意限制資訊與資源的提供，對於國民中小學九年一貫課程政策執行產生極大阻力。

（三）標的團體欠缺專業執行能力工作壓力驟增

國民中小學九年一貫課程政策執行的標的團體指學校的教師。Boyer（1988：1）指出：「教師才是學校改革政策的真正動力」，黃政傑（1997）亦指出：課程革新要抵達教室，一定要獲得教師的支持與合作，否則將前功盡棄。九年一貫課程政策之執行有否重視標的團體行為及其所處社經環境？政策執行是照顧、限制或阻礙標的團體利益？成為衡鑑此課程政策執行成效的關鍵。吳心怡（2003）也指出，由於國小教師尚不具課程規劃與設計能力，無法有效選用教科書，依舊照本宣科，將教科書當作唯一教材，而過度依賴教科書的結果，使能力指標缺漏嚴重的教科書也能魚目混珠通過使用；在此惡性循環下，學生所學課程內容支離破碎，教師又無力自編課程以補教科書之不足，導致學生學習成效遭到社會各界質疑有「能力低落」的現象（王銘男，2004）。

另一方面，黃義良（2001）研究發現：教師在執行九年一貫課程政策時，資源有限，尚需自行編擬課程、負責多元評量、呈送教學成果與填寫報表，定期面對上級單位的督導與考核，「教師工作量不斷增加，內外研習愈來愈多，承受上級、學校、家長、社會等各項壓力愈來愈大；甚至有女教師因忙於創新教學而導致流產的情事發生（李坤崇、歐慧敏，2000：7）」。工作壓力對教師健康造成殺傷力，造成工作倦怠感與提早離職的現象，例如：2001年台南市申請退休的小學教師較2000年增加200多名，其他縣市也多有相同狀況出現，教師面臨教改與課程政策執行壓力逐漸加重，其離職率不斷攀升，是教育單位不容忽視的問題。

作者實地觀察與訪談發現，九年一貫課程政策的執行，增加學校許多自主空間與決定權限，限縮相關人員了解改革政策的內涵、發展應變措施的時間，如此巨大變革為學校行政運作與教學實務帶來新的挑戰，造成相當大的壓力。由於教師本身課程規劃與設計能力欠缺，專業執行能力不足（歐用生，2000；饒見維，2004），強拉各階段學習領域的知識，使得課程統整流於「為統整而統整」的窘境，造成整個課程知識變得支離破碎（莊明貞，2003）。許多學校教育人員缺乏「學校本位課程發展」的動態理念，對鬆綁解嚴授權政策感到無所適從，或不知為何需要研擬學校課程計畫，因而有的委託出版社代為捉刀，有的東拼西湊急於呈報上級備案應付了事（蔡清田，2003），以致學生在無法

有效學習並獲得完整的課程經驗下，引發了「學習淺化」與「能力低落」的質疑聲浪。

（四）壓力團體認知不清而有反制行為

在民主社會中，壓力團體有其存在的必然性與必要性。根據文獻分析，壓力團體的私利性較強，普遍存在於社會中與政府之內，其成立的主要目的，是希望藉由團體的運作及活動，來影響相關組織的決策，以維護團體所主張的利益。在教育體系中，吳明隆（1996）指出學校經營中「看不見的手」——壓力團體，包括民意代表、輿論、家長與社會團體、利益團體和上級行政機關等五種，壓力團體會透過直接施壓、間接施壓、或兩者兼用、或多管齊下的方式對學校施壓，表達對教育的訴求與期待，以遂行其目的，對學校教育事業的經營，形成或大或小、或多或少、或正或負的影響。

九年一貫課程政策，授權在學校層級發展學校本位課程中落實執行，受益者為學生，學生的監護人為家長，許多新一代的家長把自己視為學校教育合夥人，逐漸要求參與並監督學校教育（饒見維，2002）。黃義良（2001）發現：部分家長對於統整課程認知程度偏低，所持之子女教育態度有時更存有錯誤或似是而非的情況，如家長質疑國語、數學教學時數偏低、部分作業要求家長與子女共同完成則感不耐、辦理「綜合活動」被認為活動太多，家長即不甚支持，甚至導致班親會難產，原先理想化的引入「社區資源」，但實際上部分家長不僅無法成為教師的助力，甚至因認知不清反成阻力，此狀況以偏遠地區為甚，常令教師徒呼負負。

作者實地觀察與訪談發現，家長的個別需求殊異，因此家長團體就成為家長的代言人，亦是課程政策執行的重要壓力團體之一。國民中小學九年一貫課程政策的執行，由於匆促執行與配套措施不足，教師疲於奔命：忙於適應新課程、編寫繁瑣教材，學生在新舊課程之間難以適應，學校教師只能不斷進行銜接課程與補救教學，使得學生不但疲於奔命，感受壓力更為強大。一般家長只關心學校升學率的高低，常因對九年一貫課程政策認知不清，認為課程政策執行結果讓其子女程度降低，不利升學，就會採取不理性的反制行為，透過議員、記者、家長團體施壓，逼迫學校在編班、排課、教學等方面讓步，以滿足其關心自己小孩的私心。

三、就政策執行結果而言

九年一貫課程政策執行動態模式的「政策執行結果」，主要受到執行過程

的影響，可從產出與結果兩方面加以觀察。

（一）政策目標與執行結果不一致

九年一貫課程政策改革方向是「鬆綁」，係因應解構政治權威，重視民主化、自由化、及本土化的需求而產生，是要從「保守」的國定課程趨向「自由」的兒童本位自然課程，企圖藉由統整課程及學校本位課程作為手段，從主題統整的兒童本位課程設計模式切入，來達成培養學童具備十大基本能力的績效責任目的，與英美實施學校本位的目標管理大異其趣。

九年一貫課程政策執行的目標，主要是要解決當時的教育問題，如：現行課程過度重視智育、偏重「知識」的灌輸、教師與學生缺乏課程選擇的自主權、科目林立、統一教材、升學主義扭曲課程、師生關係不佳、群育不易進行、無法落實適性因材施教之全人教育（行政院教育改革審議委員會，1996）。因此，九年一貫課程政策執行結果是否與此政策目標一致，即成為衡量此課程政策執行成功與否的觀察點。

邱兆偉與張雅雯（2001）發現：九年一貫課程政策在政策試辦期，學生、教師及學生家長雖對新課程表達缺乏理解與信心之保留態度，許多窒礙難行的後遺症已然顯現，但教育部卻相信失真的試辦成果報告，未能及時擬定備選方案，仍按照預期的時程宣示全面執行的決心，失去試辦反饋檢討的功能。導致此課程政策全面施行後問題叢生，疲於奔命採取「銜接再銜接，補救再補救」的救窮措施，突顯政府昧於現實強力推動執行的課程改革政策美意盡失，未能激起基層教師的鼎力支持與配合，造成政策執行目標無法達成的窘境。

九年一貫課程政策之執行確有其待檢討之處，吹皺臺灣學校教育生態一湖春水的行政院教育改革審議委員會召集人李遠哲（2004）嚴正指責：「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，至少就部份課程而言，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。」全盤否定九年一貫課程政策的執行結果。

監察院（2003）對教育部提出糾正案之案由：推動九年一貫課程，政策躁進，未經充分實驗，在師資培育、教師在職訓練及配套措施均未完備之際，匆促推出並貿然加速實施；開放民間編印國民中小學教科書，審查效果不彰，

以致內容疏漏、課程銜接不易、價格偏高、學校採購弊端頻傳；師範教育法改為師資培育法後，改變師範校院之定位，未及時訂定配套措施，影響師範校院之轉型及發展；師資培育缺乏規劃，師資供需失衡、流浪教師問題嚴重；對全美語幼稚園與幼兒美語補習班之管理，未善盡主管機關之責，核有諸多違失與不當，爰依監察法第24條提案糾正。

研究者實地觀察與訪談發現，政策目標與執行結果不一致，例如「一綱多本」教科書政策執行結果，未見教學適性化、教育自由化、教師專業自主、提升教科書水準、提升民間參與機會、減少一元化單一標準的優點，卻已引來教材銜接問題、教科書疏漏問題、增加孩子負擔、加重家長經濟負擔、教科書錯誤多品質不一、編輯委員球員兼裁判、市場機制非法行銷、教科書無法九年一貫、教師評選教科書專業能力不足等缺失與爭議，足見此課程政策執行結果，未能與政策執行目標一致，並非是成功的課程政策執行。

（二）政策執行結果未能解決學校教育內容問題

近幾年來我國教育主管機關推動教育改革政策，諸如：自學方案、小校小班、建構式數學、國小英語教育、多元入學、嚴禁體罰、落實常態編班、教科書一綱多本等等，都是為謀求教育更好發展的良法美意，然而真正執行實施，常因主客觀因素影響以及缺乏相關配套措施，引發諸多問題而困難重重與爭議不斷。何以具有良善美意的教育政策一旦付諸執行，會引起許多問題，甚至影響到政策的執行力？最後草草收場，浪費民脂民膏，白忙一場。

政策的目標與執行細節係政策執行者彼此之間相互調適妥協的產物，而非科層體制的控制過程，政策標準基本上是對於執行者的一種忠告，不具任何的規範性與影響力；相反地，基層的執行者才足以決定政策目標是否能夠被實現。為因應九年一貫課程改革，教育部雖投入大量經費與資源，然因把問題過於簡化與一廂情願，致使弊端浮現，而疲於奔命。此外，配套措施受限實務運作也立意盡失，造成只是徒具形式而已（秦夢群、賴文堅，2006）。

根據吳清山等人（2004）對當年國中小教育政策的滿意程度調查中顯示，有高達七成的家長與教師對九年一貫課程感到不滿意。教育部在2003年《國民中小學九年一貫課程之問題與檢討》報告中也承認須檢討改進，必要調適（教育部，2003）。基於此，九年一貫課程政策之實施必須面臨全面檢討，另謀發展之方向。

作者實地觀察與訪談發現，歷年以來我國課程的修訂皆以臨時任務編組，缺乏常設國家課程研究中心的長期研究成果做為政策制定的參照基礎與發展規

劃，政策執行迫於政治考量與輿論壓力，缺乏通盤考量，如師資培育、教師再造、學校組織重整等均出現嚴重不足問題，卻貿然強力全面執行，導致政策執行過程的坎坷，政策執行結果扭曲變調，引起社會各界質疑批評聲浪，以及家長與教師的反彈衝擊，而有失敗之虞。而九年一貫課程政策執行過程，因政治掛帥本土意識型態領軍、政策行銷幾近近親繁殖、課程專家獨占統包分配資源、課程政策理念與執行實務背道而馳；教師自我專業並未提升、與同儕對談互動過程亦無反思成長、教師缺乏深耕教材能力、上有政策下有對策、教師疲於奔命——忙於適應新課程、編寫繁瑣教材；教師專業發展同時並未有助益於學生的學習遷移、學生快樂不用腦、淺化情意膚淺體驗本土課程，顯示政策執行結果未能解決學校教育內容問題。

肆、結論與建議

本文採政策執行整合的觀點，從宏觀、權變的角度嘗試從政策執行的動態模式，以九年一貫課程政策的執行為研究焦點，掌握政策執行過程的高度複雜性與動態性，透過觀察現場學校教師執行課程政策所蒐集到其經驗的反思，再與相關研究相互參照，根據研究發現，做成結論，並提出具體建議。

一、結論

本文根據相關研究文獻，及研究者實地觀察與訪視所蒐集之資料，運用政策執行動態模式，綜合歸納提出下列結論：

（一）就政策執行設計哲學而言，政策執行與政策規劃階段的衝突程度頗高，政策執行與政策支持者的因果關係不足，政策本身的現實理由不足以說服執行者順從執行，政策執行與政策規劃未引發支持者注意與投入。

（二）就政策執行過程而言，組織與組織間政策執行行為缺乏相互調適與互動學習，基層官員行為偏重行政考量較少專業思維，標的團體欠缺專業執行能力工作壓力驟增，壓力團體認知不清而有反制行為。

（三）就政策執行結果而言，政策目標與執行結果不一致，政策執行結果未能解決學校教育內容問題。

二、政策執行盲點

本研究根據前述結論，提出國民中小學九年一貫政策執行的盲點如下：

（一）缺乏課程常設研究機構

歷年來的課程修訂或改革，由於並未設置國家級課程研究機構，長期審慎進行課程規劃、實驗、修正、試行、再修訂等課程發展標準程序，僅憑任務編組之課程專家主導短期試辦的失真成果，試辦成效未深入檢討，急於全面推動，導致九年一貫課程政策，從課程目標到課程概念與綱要，再到教科書編寫與師資培訓等環環不相扣的現象，課程政策規劃與政策執行的衝突性高，成為課程政策執行失敗的最大肇因。

（二）專家獨佔資源分配不均

九年一貫課程政策執行，教育部延聘少數任務編組之課程專家主導政策規劃，從試辦學校選定、標竿一百遴選、研習課程辦理、深耕計畫推展等，形成御用課程專家獨佔市場的局面，常憑個人喜好近親繁殖，導致資源分配不均，影響政策執行成效。

（三）教師專業能力普遍不足

中小學教師長期使用統編本教科書，依賴教師手冊和書商附贈輔助教具進行教學，對鬆綁解嚴授權政策感到無所適從，統整教學概念與專業執行能力普遍不足，欠缺課程規劃與設計能力，東拼西湊急於呈報上級備案應付了事，甚至委託出版社代為捉刀研擬學校課程計畫，導致課程統整流於「為統整而統整」、學生「學習淺化」與「能力低落」的窘境。

（四）都市思維忽略偏遠小校

九年一貫課程政策執行亦如同往年小校小班、國小英語教育、教科書一綱多本等教育政策，教育主管機關都是以都市學校思維，忽略偏遠小校嚴重缺乏統整課程人力資源的現實，永遠得不到切合實際的關愛眼神，自亦無法落實執行課程政策。

（五）教師忙亂無力輔導學生

九年一貫課程政策的執行，增加學校許多自主空間與決定權限，也限縮學校教師了解課程政策的內涵、發展應變措施的時間，教師需自行編擬課程、負責多元評量、呈送教學成果與填寫報表，定期面對上級單位的督導與考核，工作量不斷增加，內外研習愈來愈多，造成相當大的壓力，每天疲於奔命，無暇顧及學生的生活輔導與人格教育，這是九年一貫課程政策執行相當大的盲點與缺失。

（六）教科書開放政策陷泥淖

國民教育階段為基礎教育扎根階段，教科書品質的良窳影響國民教育發

展至深且鉅，對學生的學習發展亦有極關鍵的影響。九年一貫課程政策因匆促全面執行，國民中小學教科書採「一綱多本」政策，開放民間編印推出時間倉促，審查效果不彰，以致出現內容疏漏、課程銜接不易、價格偏高、學校採購弊端頻傳等缺失，不僅增加孩子課業壓力，也拉大貧富學生間的差距，並有財團控制教科書，主導教材的疑慮。

三、建議

本文採取課程政策執行的動態模式，無論是從政策執行設計哲學，或政策執行過程，或政策執行結果，綜觀九年一貫課程政策的執行迄今十年，發現有許多致命的政策執行盲點，以下提出建議，供教育主管機關參酌，謀求因應解決之道，以免步上小校小班、建構式數學、國小英語教育、多元入學、教科書一綱多本等教育改革政策的後塵，草草收場，浪費民脂民膏，白忙一場。

（一）設立國家課程研究發展中心

課程是教育內容，是應學生「要學」而產生，受教育目的的指引，是教育中的事實，它是發展出來的，非盲動一蹴可幾。九年一貫課程為教育改革工程重大環節之一，直接影響全國300萬國民中小學學生之學習與成長，亦是教學型態與教學方法之重大改變與挑戰，宜有課程發展研究做基礎，並進行實驗後再全面推廣實施。本研究建議將國家教育研究院籌備處、國立編譯館、國立教育資料館整合為國家教育研究院，其中設置國家課程研究發展中心，專責課程規劃、研究、實驗、發展，提供課程政策執行的重要回饋資訊，徹底解決前述第一、二項課程政策執行盲點，確保課程政策執行的成功。

（二）籌組偏遠小校巡迴教師團隊

教師是學校本位課程發展的真正動力，課程政策要抵達教室落實執行，一定要獲得教師的支持與合作才能成功，否則課程理念與實務背道而馳，教師忙於適應新課程、編寫繁瑣教材疲於奔命，將產生政策與對策競逐，上有政策下有對策，政策執行將無疾而終，注定失敗。本文建議甄選優秀「待聘教師」，籌組偏遠小校「領域教學巡迴教師團隊」，徹底解決前述第三、四項課程政策執行盲點，充足其領域教學專業師資與課程統整教學資源，同時讓已完成培育程序的儲備教師如願進入校園服務，解決「流浪教師」的社會問題。

（三）增聘中小學校巡迴輔導教師

國民教育階段的核心工作是生活教育與人格陶冶，倘若國民中小學教師忙於自編課程教材、運用抽象繁瑣的基本能力指標實施多元評量、填寫教學成果

與報表，而對學生生活輔導與人格教育無暇亦無力顧及，將是國家人力資源重大的損失。本文建議教育主管機關宜衡酌九年一貫課程政策執行的現實需求，規劃切合實際需求的配套措施，增聘中小學校巡迴輔導教師，徹底解決前述第五項課程政策執行盲點，實施生活輔導與人格教育，藉以培養人格健全的國民。

（四）將教科書列為學校財產保管

實施「一綱多本」的教科書政策，原本希望藉由開放民間編輯，使教科書多樣化，教學時選用教科書，達到符合學生特質、建立學校特色的目標。然實施之後反而弊端叢生，令各界始料未及。本文建議教育主管機關宜參酌德國作法，由國立編譯館統一編印教科書，列為學校財產，免費提供學生使用，並在內頁標明使用規則及使用者資料，避免資源浪費，並為保護地球盡點心力，徹底解決前述第六項課程政策執行盲點與缺失。

參考文獻

- 太史簡（2003）。**教改野火集**。台中市：領行文化。
- 王文科（1997，3月）。學校需要另一種補充的課程：發展學校本位課程。論文發表於中華民國課程與教學學會主辦之「中日課程改革」國際學術研討會，南投縣。
- 王銘男（2004）。**國小教師執行國民小學九年一貫課程政策專業能力自我認知之研究**。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 行政院教育改革審議委員會（1996）。**教育改革總諮議報告書**。台北市：作者。
- 吳心怡（2003）。**國小教師教科書使用情形之個案研究**。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 吳忠泰（2002）。九年一貫課程的檢討省思與展望。載於張煌熙（主編），**國民中小學校長與視導人員研習手冊理論篇**（頁245-252）。台北市：教育部。
- 吳明隆（1996）。國民中小學學生社會心理環境變因與其數學信念及數學焦慮關係之研究。**教育學刊**，12，287-327。
- 吳俊憲（2003）。九年一貫課程何去何從。**師鐸**，19，77-80。
- 吳清山、劉春榮、林天祐、陳明終、黃旭鈞、高家斌（2004）。**2004 年國民教育政策與問題調查研究（初步研究結果）**。台北市：國立教育資料館。
- 李允傑（2008）。**政策執行與評估**。北京市：北京大學。
- 李坤崇（2001）。推動九年一貫課程的優勢、困境與建議。載於教育部（編），**《國民中小學九年一貫試辦與推動工作國小組學校經營研發輔導手冊（國小組）》**（頁4-9）。台北市：教育部。
- 李坤崇、歐慧敏（2000）。**統整課程理念與實務**。台北市：心理。
- 李遠哲（2004，3月5日）。關於教育改革的一些省思。**中央通訊社**，國內財經版。
- 林水波、張世賢（1999）。**公共政策**。台北市：五南。
- 林政逸（2005）。從政策執行的觀點思考如何提高教育執行力。**學校行政**，37，36-49。

- 邱兆偉、邱才銘（2002）。國民小學試辦九年一貫課程之成效評估——課程的實施模式與結果。**教育學刊**，**18**，1-25。
- 邱兆偉、張雅雯（2001）。試辦國民中學九年一貫課程之評估：課程模式與實施結果。**教育學刊**，**17**，1-22。
- 邱雨星（2004）。教育政策執行力初探——以一所國民中學的學校本位課程發展為例。國立政治大學公共行政研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 秦夢群、賴文堅（2006）。九年一貫課程實施政策與問題之分析。**教育政策論壇**，**9**（2），23-44。
- 高新建（1999）。課程管理的分析架構。**教育研究集刊**，**42**，131-154。
- 張振成（2002）。如何建立完善的學校教科書選用制度。**菁莪**，**14**（2），67-72。
- 張素貞（2003）。課程與教學深耕計畫之可行性探析：以課程督學和深耕團隊輔導團員之遴選、培訓和任用為例。**研習資訊**，**20**（5），49-55。
- 教育部（2000）。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。台北市：康軒。
- 教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要。台北市：作者。
- 教育部（2004）。教育改革行動方案。台北市：作者。
- 莊明貞（2003）。當前台灣課程重建的可能性：一個批判教育學的觀點。載於莊明貞（主編），**課程改革反省與前瞻**（頁23-48）。台北市：高等教育。
- 陳伯璋（1999）。九年一貫課程的理念與理論分析。載於教育部國民教育司（編），**理念與實務**（頁4-18）。台北市：教育部。
- 陳寶山（2004）。校長遴聘政策之執行。台北市：冠學。
- 彭富源（2002）。我國國民中小學課程政策執行模式之建構——以九年一貫課程為例。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 黃光雄（1996）。課程與教學。台北市：師大書苑。
- 黃政傑（1991）。課程設計。台北市：東華。
- 黃政傑（1997）。課程改革的理念與實踐。台北市：漢文。
- 黃義良（2001）。九年一貫課程下的教師工作壓力與調適策略。**國教輔導**，**41**（2），6-9。
- 楊洲忞（1999）。國民中小學九年一貫課程綱要知哲學分析——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**（頁31-50）。台北市：揚智。

- 楊龍立（2001）。**統整課程的探討與設計**。台北市：五南。
- 賈馥茗（1983）。**教育哲學**。台北市：三民。
- 溫明麗（2006）。九年一貫課程的典範分析與實踐探討。**教育資料與研究**，特刊，227-248。
- 趙秋英（2004）。**中部地區國民小學實施九年一貫課程難題與解決對策之研究**。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 歐用生（1999）。從課程統整的概念評九年一貫課程。**教育研究資訊**，7（1），22-32。
- 歐用生（2000）。**課程改革**。台北市：師大書苑。
- 監察院（2003）。**國民教育糾正案文**。監察院2003年9月22日(93)院台教字第0932400275號函附件，1-15。
- 蔡清田（2000）。**教育行動研究**。台北市：五南。
- 蔡清田（2003）。學校層次課程規劃與學校整體課程發展。**教育資料與研究**，51，2-9。
- 簡茂發（2002）。**教育部國民中小學九年一貫課程試辦工作輔導小組（國中組）試辦成果評估報告書**。台北市：教育部。
- 羅英豪（2004）。九年一貫課程健步走。**教育資料與研究**，56，45-46。
- 蘇麗春（2007）。論九年一貫課程政策的歷史基礎。**國立花蓮教育大學學報（教育類）**，21，1-26。
- 饒見維（2002）。一所國民小學的學校本位教育革新經驗—家長參與、校務決策與課程發展。載於陳伯璋、許添明（主編），**學校本位經營的理念與實務**（頁257-310）。台北市：高等教育。
- 饒見維（2004）。**情緒涵養取向的情緒教育理念在國小轉化為教育實務之協同行動研究**。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（NSC 93-2413-H-026 -007），花蓮縣：國立東華大學課程與教學研究所。
- Boyer, E. L. (1988). School reform: Completing the course. *NASSP Bulletin*, 72(504), 61-68.
- Goggin, M. L., et al. (1990). *Implementation theory and practice: Toward a third generation*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Hjern, B. & Portor, D. O. (1981). Implementation structures: A new unit of administrative analysis. *Organization Studies*, 2, 211-227.
- McLaughlin, M. W. (1976). Implementation as mutual adaptation: Change in

- classroom organization. *Teachers College Record*, 77(3), 339-351.
- Pressman, J. L. & Wildavsky, A. a. (1973). *Implementation: How great expectations in Washington are dashed in Okland*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Sabatier, P. A. (1986). Top-down and Bottom-up approach to implementation research: A critical analysis and suggested synthesis. *Journal of Public Policy*, 5/6, 21-48.
- Storker, R. P. (1987). A regime framework for implementation analysis. *Policy Studies Review*, 9(1), 29-49.
- Stoker, R. P. (1991). *Reluctant partners: Implementing federal policy*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Winter, S. (1990). Integrating implementation research. In Palumbo, D. J. & Calista, D. J.(Eds.), *Implementation and the policy process: Opening up the black box*. NY: Greenwood Press.

九年一貫課程改革實施成效之研究

王全興^{*}

摘要

相關研究對九年一貫課程之試辦階段大部分持正向、肯定的態度，但在正式推展九年一貫課程改革後，卻發現實施上有諸多問題；然截至目前為止，針對九年一貫課程改革實施成效的評估仍為數不多。因此，本文藉由「九年一貫課程改革實施成效調查問卷」之探索式及驗證式因素分析，並加入透過訪談，本文發現約60%之實施成效屬「中度成效」，並析論國小九年一貫課程實施後衍生的問題，最後，提出11項結論與8項相關建議，以供參酌。

關鍵詞：九年一貫課程、課程改革、課程實施、探索式因素分析、驗證式因素分析

^{*}王全興，台南市東光國民小學教師

電子郵件：tntkt099@tn.edu.tw

來稿日期：2009年8月27日；修訂日期：2010年1月18日；採用日期：2010年1月26日

The Outcome of the Implementation of Grade 1-9 Curriculum Reform

Chuan Hsing Wang^{*}

Abstract

Related studies shown that grade 1-9 integral curriculum has received much positive and affirmative feedbacks during its trial procedure; However, more questions and problems turned up during its formal stage. Since assessments of the effects of this policy are still rare, this study attempts to offer an objective review of its implementation. Our analysis of the answers of the "Questionnaire Survey Research of grade 1-9 Curriculum Reform" and its implementation outcome, as well as our analysis of interviews on expert validation, content validation, exploratory factor, and confirmatory would give us a more objective view of such policy. Here, one would find its obstacles and the cause of difficult implementation. Our study submits eleven main conclusions and EIGHT suggestions for consideration.

Keywords: grade 1-9 curriculum, curriculum reform, curriculum implementation, exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis

^{*}Chuan Hsing Wang, Teacher of Tung-Kuang Elementary School, Tainan City

E-mail: tntkt099@tn.edu.tw

Manuscript received: August 27, 2009; Modified: January 18, 2010; Accepted: January 26, 2010

壹、前言

21世紀是個資訊化、科技化與人文化的社會，也被稱為後工業化社會，知識社會或知識經濟時代，這些稱呼雖然有別，然而均反映出變遷快速、溝通頻繁、訊息膨脹、尊重多元、分享合作及終身學習的面貌。為因應全球競爭及教育內涵變遷的壓力，世界進步國家先後進行教育改革，其中以課程改革為主要部分，期透過課程改革帶動教育改革提昇國家的整體發展，以迎接新世紀的挑戰（王全興，2007a）。

1980年代以來，許多國家在因應社會轉型時，課程仍被視為整體變革的關鍵環節，課程改革也成為教育研究的重要議題。我國也不斷進行教育改革，課程與教學改革也被當作改革中的優先事項（黃政傑，1997），教育部在1998年9月30日公佈《國民教育階段九年一貫課程總綱綱要》（教育部，1998），2000年9月30日公布《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》（教育部，2000），2003年一月起陸續發布與修正《國民中小學九年一貫課程綱要》（教育部，2003；教育部，2005；教育部，2006；教育部，2008），其基本理念在於使新世紀的中小學學生透過九年一貫課程，能具有人本情懷、統整能力、民主素養、本土與國際意識，以及能進行終身學習的健全國民；並改變中央一地方的課程發展權力，強調學校本位的課程發展，課程設計應以學習者為主體，以學生的生活經驗為重心，培養帶著走的基本能力。

國民中小學九年一貫課程改革可謂為臺灣國民教育課程的重大變革（黃政傑，1999；陳伯璋，2001；歐用生，2000），強調以學校為課程發展的主體（王文科，1997；方德隆，2001a；張嘉育，2002；高新建，1999；黃嘉雄，1999；蔡清田，2002），透過課程領導，建構學校教育願景與型塑學校課程特色（黃嘉雄，1999；歐用生，2004；蔡清田，2005），授權學校進行課程發展，授予學校教師進行課程改革實驗的空間（蔡清田，2001），發展適合學校與學生經驗的教材（黃光雄、蔡清田，2004），避免受限於統編本教科書，而忽略教育專業創造力（蔡清田，2004）。

新的課程改革方案始於課程專家或學者的「理念課程」（ideal curriculum），或稱官方政策的「正式課程」（formal curriculum），但只有當教師在教育情境中執行或實施上述的理念課程時，才能將它轉化為學校的「知覺課程」（perceived curriculum）、教師的「運作課程」（operational curriculum）與學生的「經驗課程」（experienced curriculum）（黃光雄、蔡

清田，2004；Goodlad, 1979: 60）。由此顯示課程改革的核心實施者是教師，故不能忽略教師在課程改革中的立場（林進材，2000；饒見維，1999）。此次課程改革增加了課程的彈性，激發學校教師的專業自主與專業發展的需求，教師的角色已轉變為課程的設計者、主要的研究者及能力的引發者，因而影響教師專業發展的需求。同時九年一貫課程革新是學校再生運動，教師增權賦能，要有能力參與校務、決定課程、設計教學以及對自己的言行舉止作全面覺醒，扮演研究者、學習者及反省者的角色（黃光雄、蔡清田，2004；歐用生，2000；蔡清田，2006；Bradley, 1991; Ellis, 1984; Sabar, 1983）。

九年一貫課程改革不只是改革課程，也要改革實施課程的相關人員，其中最重要的是教師（周淑卿，2004；莊明貞，2003；黃政傑，2005）。教師的專業素養與專業知識影響教師的專業行為，更進而決定教師的教學信念、思考與決定。因此，教師不僅負有傳承知識的責任，更要創新知識，主導社會的進步，而教師的專業發展是影響九年一貫課程改革的關鍵因素，教育理念的落實需要教師以厚實的專業知識與專業素養為基礎，故教師必須終身學習。

九年一貫課程改革自2002年全面實施以來面臨若干問題。例如，「一綱多本」與「一綱一本」之爭（林佩璇，1999；張嘉育，1999；甄曉蘭，2002），僵化的課程概念、行政科層體制的束縛、教師負擔過重、溝通不足、過於任務導向、課程變革的孤立性、教師的專業能力、時間與負荷、對改革的冷漠與抗拒、成員認知與行動之間的落差與衝突、參與層次及面向不足、學校層級課程發展方案過多、干擾教師層級的課程發展、教師異動頻繁、外在環境與法規的限制、欠缺課程品質機制等（游進年，2007）均屬之。雖然九年一貫課程改革相關理念、方向獲得部分支持（邱才銘，2002；盧美貴、方慧勤、陳勤妹，2000），但其實施成效、配套措施、宣導溝通、執行策略、資源提供、教育人員意願與能力等常成為批評的焦點（張欣儀，2001；詹志禹，2000；楊益風，2001）。此時課程研究可以探索課程改革面臨的問題，研擬課程改革方案，進行試用或實驗、判斷方案可行性、評鑑方案成效與問題，進而促發新一波的改革（黃政傑，2005；歐用生，2003；蔡清田，1999；蔡清田，2001）。九年一貫課程改革之目的不但教師要改變自己，對於教師專業發展及教學創新之成效、需求及困境處亦需適時、適地的評估與支援（王全興，2007b）。尤其當中小學教師開始質疑九年一貫課程推行的可行性及教師執行的能力之際更應加以檢討，因此，本文乃深入探討九年一貫課程改革的實施成效。依據上述目的，本文提出下列待答問題：

- 一、九年一貫課程改革實施成效之主要因素為何？
- 二、九年一貫課程改革實施成效之各因素與各題項評估情形如何？
- 三、國民小學教師個人背景變項、學校背景變項對九年一貫課程改革之實施成效有無差異？
- 四、九年一貫課程改革實施成效與近年相關研究之差異為何？
- 五、九年一貫課程改革實施成效之模式為何？

貳、課程發展與課程實施的概念

「課程發展」(curriculum development)係指經由發展的歷程與結果，強調演進、生長的課程觀念，將教育目標轉化為學生學習的課程方案或教學方法，並強調教育理念的發展演進與實際的教育行動(李子建、黃顯華，1996；黃光雄、蔡清田，2004)。許瓦伯(Schwab, 1971)亦強調課程發展歷程是個兼具彈性、變化和反覆的動態過程，透過實際與務實的教育慎思歷程，將教育目的、教學方法有關的事實因素，置於具體的課程發展個案中，以追求理想的課程決定。由於課程發展在本質上是一種充滿政治氛圍的知識權力互動發展歷程(Tsai, 1996)存在著許多觀點理念的矛盾與利益衝突；因此，需要各級政府、學科專家、教育學者、課程教學顧問、學校行政人員、教師、家長，以及社會人士互相合作，以促進課程發展的良性演進與成長歷程(方德隆譯，2004；黃光雄、楊龍立，2004；蔡清田，2007)。

當課程經過設計與發展後，若沒有經過課程實施的教育行動，則無法落實課程的教育理念，更無法達到課程設計與課程發展之課程目標的預期成效(方德隆，2001b；李子建、黃顯華，1996；黃光雄、蔡清田，2004；Marsh & Willis, 1999; Synder, Bolin & Zumwalt, 1992)。換言之，實際執行「實施」階段的歷程中產生何種改變，可以提醒教育決策人員避免忽略課程實施的重要性，有助於課程研究與發展人員瞭解學生學習結果與各種影響因素之間的複雜關係，作為改進課程設計發展、教師教學過程與學生學習品質的依據(黃政傑，1997；黃光雄、蔡清田，2004；Marsh & Willis, 1999)。是故，落實九年一貫課程改革的精神與特色，除納入正式課程或學校必須教給學生的課程外，亦應融入學校本位的課程發展、廣泛多元的學習領域、建構主義的課程觀點、協同教學的實施，以及多元且真實的評量等概念。

另外，必須要能協助教師獲致反思能力，組織結構亦應有所改變，例如必

須停止在中央化與去中央化之間擺盪，並提供教師更多進行學校本位課程的時間（Marsh, Day, Hannay & McCutcheon, 1990; Skilbeck, 1984）。以課程統整為例，學校本位課程發展的方式頗為多元，包括：相關課程、融合課程、廣域課程、核心課程、生活中心課程、社會中心課程、活動課程、問題中心課程、跨學科課程、科技整合課程、多學科課程、複學科課程與超學科課程等（中華民國課程與教學學會，2000）。但不論採行何種統整模式，皆應涵蓋知識統整、經驗統整、社會統整及課程設計統整等面向（Beane, 1997），因此在發展學校本位課程時，校長必須扮演課程與教學領導的角色，並與各學年與領域教師攜手合作，共同參與課程改革的擘劃與決策，方能促進學校本位課程發展，同時兼顧縱向的銜接與橫向的聯繫。

Fullan和Park（1981）指出，影響課程實施成效的因素有下列11項：（一）教師對新課程需求的知覺程度；（二）課程變化幅度小，且能清楚告知教師改變的內涵；（三）容易取得新課程的相關教材；（四）有成功的課程改革經驗；（五）校長能扮演課程改革的領導角色，並具備課程領導知能；（六）教師能參與新課程的規劃與相關的專業進修活動；（七）家長與社區的強力支持；（八）審慎規劃具體可行的課程實施計畫，並定期檢視執行進度；（九）應避免給予教師過重的負擔，影響新課程的實施；（十）校長應扮演主動與支持的角色；（十一）教師能建立專業的對話平台，分享彼此的經驗與心得。上述因素值得檢視九年一貫課程改革實施成效的參考。所謂「發現問題正是解決問題的開始」，如何賦予課程實施新的生命與意義，創造多元而有意義的學習活動，是本文探討九年一貫課程改革實施成效仍須持續關注的方向。

參、九年一貫課程實施的現況與困境

以下彙整過去有關九年一貫課程改革實施現況與困境之相關研究（王進量，2003；王振鴻，2000；李宛芳，2002；吳佩芳，2002；邱兆偉、邱才銘，2002；易丕修，2001；林進財，2000；洪瑛璘，2001；柯銘祥，2001；莊明貞，2001；陳宣伯，2001；黃義良，1999；游進年，2007；鄒裕泰，2002；薛梨真，2000；韓明梅，2002；謝文仁，2003）：

一、課程實施現況

就達成九年一貫課程的精神與特色情形而言，各項研究（邱兆偉、邱才銘，2002；游進年，2007；薛梨真，2000）認為九年一貫課程大抵具有以下特色：發展學生多元能力、落實學生多元學習評量、學校本位課程發展、提供學校授課時間安排較多彈性、落實學校績效責任、規劃彈性或空白課程提供學生更多的自主學習。就課程組織而言，大部分國民小學教師認為成立「課程發展委員會」與「學習領域課程小組」組織相當健全，其成員亦符合規定與要求；若就運作而言，各學習領域課程小組所發揮的功能高於課程發展委員會，探究其原因，課程發展委員會層級雖然較高，但其角色與功能受到限制。就各學習領域的課程發展與實施而言，各校落實程度不一：多數學校採用現有的教科書，教科書的選編訂有評鑑規準，教科書的選編亦符合民主行政程序，但須考慮課程縱向的銜接與橫向的聯繫（王振鴻，2000；李宛芳，2001；謝文仁，2003）。就領域課程教學與多元評量的實施情形而言，各學習領域教師能安排共同研習時間，有助於提升教師專業能力，教師多願意配合課程實施多元評量，也曾進行領域教師之間的協同教學（王振鴻，2000；李宛芳，2001；莊明貞，2001；謝文仁，2003）。

二、課程實施困境

歸納各校推行九年一貫課程改革的問題如下：首先，國民小學學校本位課程發展相較於國中有較大的空間，惟易受課程領導者的能力與意願，以及整體教師專業知能與參與自主性等因素影響；其次，學生多元能力的培養容易受到知識取向的學習觀點影響，同時升學或考試壓力多少會間接抹殺多元能力的發展；再者，教師除了有授課時數與教學進度的壓力外，學科的性質、教師的習慣與多元評量專業素養等，使多數教師不願改變原有紙筆測驗方式；又，依據學校績效責任，需賦予學校如師資、經費預算與更多的課程主導權等「本位管理」的權限，如何有效落實「學校本位」的績效責任制，是應持續關注主題；最後，學校彈性或空白課程時間的安排，由於受限學生學習條件、學校行政考量、各學習領域有限時間、少子化效應衝擊，各學習領域教師授課時數不足，而彈性與空白課程即為各領域「借用」的共同標的。

再者，課程組織運作也存在下列困境：首先，學校課程發展委員會雖能發揮應有的行政功能，但是否成為學校本位課程發展的核心，扮演專業性的組

織，課程領導者的能力、決心與毅力是關鍵因子；其次，因教師教學負擔與支援學校行政工作，造成多數教師認為缺少時間與體力進行教學反省、行動研究與改進教學，使其成為既是教學者亦是研究者尚無較具體的共識；最後，各學習領域課程小組的主要功能侷限在「教科書的選編」，如何有計畫使其具備發展各學習領域本位課程的功能，是各校應積極面對的重要課題。

此外，課程發展與實施亦存在下列困境：首先，由於學校本位課程發展與實施，受到領導者能力、決策過程、參與者的動機、對課程革新的看法與責任感、學校氣氛、空間與時間資源、活動類型及外在支援等因素影響，各校較少自行發展學習領域課程與教材，大都採用現行的教科書；其次，課程縱向的銜接與橫向聯繫無法同時兼顧，有重複學習的現象；再者，教科書選用的評鑑過程，教師能扮演參與者與研究者的角色，但較無法勝任實踐者與回饋者的工作；又，學生學習內容統整不易，以致勉強進行統整教學並不順暢，加上領域課程內容更新過大，教學創新有待突破；最後，課程發展需要時間醞釀，課程實施欠缺評估、回饋與修正。

至於領域課程教學與多元評量實踐情形亦可以歸納下列問題：首先，學習領域課程教師共同研習時間除用於開會、舉辦演講或配合行政安排外，較難有突破性或創新性的同儕活動，如何強化如「工作坊」、「產出型」研習，或讀書會、研究小組、同儕視導、教學視導等研習活動，是一大考驗；另由於教學領域屬性、場地設備、教師能力與意願及時間與進度等因素，國小教師實施協同教學已不復見；至於多元評量與領域課程無法全面實施，已採行多元評量教師亦僅能配合課程及教材偶而運用「實作評量」，加上學生家長較無法接受多元評量的客觀性、公平性與多元性，而且只重視紙筆測驗成績，導致教師施行多元評量的意願減低；又，課程與社區結合立意良好，但校外參觀影響授課時數，學生安全亦是隱憂，如何讓課程與社會經驗緊密連結是教師關注的課題；更何況大多數教師認為九年一貫課程實施後不僅增加教師負擔，連帶影響家長與學生的負荷，尤以學習單的影響較大。

三、影響教師推展九年一貫課程實施之因素

教師對課程改革的態度相關影響因子龐雜，相關研究指出性別、服務年資、最高學歷、任教年級、擔任職務、任教學校規模、學校所在地等教師個人背景變項會影響到教師對課程改革態度，因此，本研究由上述七個層面探究與分析。

（一）性別

國外學者Corwin（1975）研究發現男性教師比女性教師的改革態度積極；但Carr（1985）研究美國佛州職業學校教師對教育改革的態度發現，女性教師比男性教師更具革新傾向；國內學者陳淑嬌（1989）研究發現，不同性別的國中教師在工作投入上有顯著差異，男教師在工作樂趣上高於女教師；郭騰淵（1991）指出，不同性別的國中教師在工作投入上有顯著差異，女教師在工作評價上高於男教師；沈翠蓮（1994）則指出，不同性別的教師在教學承諾上有顯著差異，女教師高於男教師。另徐鶯娟（1994）發現，國小教師工作投入程度的不同因性別的不同而有顯著的差異；此外，陳嘉彌（1996）在〈中等學校教師接受創新程度〉中指出，性別因素並不影響教師接受創新之程度；王定一（1999）在〈研究花蓮縣國小教師教育改革接受度〉亦指出，性別對於教育改革接受度並無不同；王振鴻（2000）在〈國小教師對九年一貫課程變革關注〉中指出，教師性別對教育變革態度有顯著差異；柯銘祥（2001）在〈國民中學教師對教育改革支持度及相關因素〉指出，教師性別在教育改革行動方案各層面支持沒有顯著差異；李宛芳（2001）在〈國小教師對實施九年一貫課程態度〉指出，女性教師對於九年一貫課程態度較男性教師積極；洪瑛璘（2001）在〈高雄地區國小教師教學效能感與教育變革關注〉指出，不同性別教師對於教育變革支持度並無顯著差異；吳佩芳（2002）研究國民小學教育人員對教育改革之態度結果指出，不同性別之教師與教育行政人員對教育改革之態度並無顯著差異。由上述研究發現，不同性別的教師對變革關注可能有差異，但究竟是男性或女性教師對變革較積極，則未有一致的結論。儘管國內外研究未有一致定論，但性別因素一項對於課程改革實施成效仍具一定關鍵影響因子，所以一併納入探討。

（二）服務年資

國外學者Wangen、Sederberg和Hendrix（1982）發現，資深且較少流動的教師較易接受變革；Huberman（1988）發現，資深教師對學校改革表現較為沉默及退縮，而且坦率形容自己對學校改革的態度較少參與、不主動、沒有理想、無活力、抱持懷疑及悲觀的看法。不過Ruch和Perry（1993）的研究發現，一般教師認為資深教師傾向抗拒變革是刻板印象而非事。Butler-Williams和Kpo（1990）發現，美國中學愈資深教師對學校改革法案改革焦慮感愈高、認同感愈低；相反地，資淺教師（服務10年以下教師）對這項改認同感較高、焦慮感較低；Clarke、Ellett、Bateman和Rugutt（1996）亦指出資深教師傾向

抗拒變革。

國內學者徐鶯娟（1994）發現，服務21年以上的教師在工作投入高於20年以下的教師，且以年齡在51歲以上的教師工作投入情形最佳。沈翠蓮（1994）發現，任教11-20年、21-30年以及31年以上的教師，其教學承諾優於任教第1年及6-10年的教師；王振鴻（2000）亦指出，服務年資較長者對課程變革之關注程度較低；柯銘祥（2001）也發現，教師服務年資對教育改革行動方案支持度有顯著差異。相對的，李宛芳（2001）指出，服務年資較長者在九年一貫課程態度量表之平均得分較服務年資較短者為低，但未達顯著差異；洪瑛璘（2001）指出，不同任教年資對教育變革支持度並無顯著差異；吳佩芳（2002）指出，不同服務年資之教師對教育改革之態度並無顯著差異，而不同服務年資之教育行政人員對教育改革之態度有顯著差異。

由上述研究發現可推知，教師服務年資對變革的態度有顯著差異。

（三）最高學歷

國外學者Carr（1985）發現，美國具有博士學位的教師比大學畢業的教師更具革新傾向，並發現教育背景可以預測教師的革新傾向。Corwin（1975）的研究亦有相同的發現。國內學者王定一（1999）則指出，教育程度對於教育改革接受度並無不同；但王振鴻（2000）則發現，研究所畢業之教師較關注「修正改進」；然而柯銘祥（2001）、洪瑛璘（2001）及吳佩芳（2002）則發現，不同教育程度教師在教育改革行動方案各層面支持沒有顯著差異。

由上述研究得知，不同學歷背景的教師對教育改革之態度是否有差異，並未有一致結論。

（四）任教年級

國外學者Carr（1985）發現，任教於社區學院的教師其對學校革新的態度高於綜合高中的教師，並發現任教層級可以有效預測教師的革新傾向。國內學者王振鴻（2000）也指出，教師任教年段不同在關注「角色任務」上有顯著差異；反之，李宛芳（2001）、吳佩芳（2002）指出，任教於不同年段之國小教師對九年一貫課程態度並無不同，其可能原因為其研究對象為九年一貫試辦學校，規劃大部分不分年段，以致差異顯現不出來。

由上可推，不同任教年級的教師對教育改革之態度是否有差異，並未有一致的結論。

（五）擔任職務

徐鶯娟（1994）、沈翠蓮（1994）發現，國小教師擔任職務不同在「工作投入」上有顯著差異，教師兼任行政工作者在工作投入上高於級任及科任教師。陳淑嬌（1989）、郭騰淵（1991）亦發現工作投入的某些層面因工作職務的不同而有顯著差異。

（六）任教學校規模

王定一（1999）指出「大班大校」是推展「開放教育」最艱難的挑戰；徐鶯娟（1994）發現，服務於學校規模較小的教師有較高的工作投入。王振鴻（2000）、洪瑛璘（2001）、吳佩芳（2002）指出，國小教師對教育變革態度在學校規模上並無顯著差異；而柯銘祥（2001）指出，國中教師服務之學校規模在教育改革行動方案部分層面支持度有顯著差異。可見，教師任教於不同的學校規模對教育改革之態度有多數研究指出有顯著差異。

（七）學校所在地

國外學者Butler-Williams和Kpo（1990）發現，美國中學教師對學校變革的焦慮感及認同感學校所在地並無顯著差異；但徐鶯娟（1994）發現，任教於偏遠地區的教師「工作投入」較高；沈翠蓮（1994）也發現，任教於地區不同的國小教師在教學承諾上有顯著差異，學位居城市的教師優於鄉鎮的教師；陳嘉彌（1996）指出，服務學校所在地點並不影響教師接受創新之程度。王振鴻（2000）、柯銘祥（2001）洪瑛璘（2001）、吳佩芳（2002）等人均指出，教師對教育變革態度在學校地區上並無顯著差異。

綜上所述，性別、服務年資、最高學歷、主要任教年級、任教學習領域、主要擔任職務、任教學校規模及學校所在地，可能影響教師對於課程改革的態度與傾向。再者，教師認為教育行政機關提供配套措施的充分程度，關係到教師本身的知覺課程，亦可能影響教師對於課程改革的整體觀點與態度，因此本文一併列入背景變項進行探究。

肆、研究方法與工具

一、研究方法

本文採用文獻調查、檔案資料分析（documentary analysis）、訪談及問卷調查等方式進行，茲分別說明如下：

（一）文獻調查

包括蒐集國內外有關國民教育、課程理論、課程改革、以及九年一貫課程等相關著作與碩博士論文、期刊，作為編製問卷及研究結果解釋之依據。

（二）檔案資料分析

即分析教育部及教育主管單位官方文件，包含九年一貫課程綱要（教育部，2008）、七大學習領域課程綱要（教育部，2008）、學習領域能力指標（教育部，2008）、教育改革諮議報告書（行政院教育改革審議委員會，1996）、全國各縣市教育局（處）課長會議（教育部，2008）等相關資料，作為評估各學校實際情況之參考資料，並作為發展研究工具、發現問題、解釋研究結果之參考。

（三）訪談調查

本文透過與教育部官員、教育局（處）官員、國民小學校長、教務主任，以及學校教師的訪談結果，深入瞭解九年一貫課程改革之實際情況，問卷總題數共7題，設計架構包含：請問您對九年一貫課程改革的整體評估為何？請問您認為九年一貫課程改革有哪些成效或優點？請問您認為九年一貫課程改革呈現出哪些困境或缺點？請問您認為課程政策（理念）與課程實施（實踐）之間是否存在著落差？在哪些層面（地方）最明顯？大多數教師認為課程改革的理念很好，但實踐層面卻有一些問題，您覺得呢？針對下列問題你有哪些看法？請問您贊同還是反對九年一貫課程改革的繼續推行？原因為何？請問您對九年一貫課程改革還有其他的建議或期望嗎？等，期進一步與問卷調查結果相互驗證，據以佐證、解釋研究結果。

（四）問卷調查

根據文獻、檔案資料分析，及訪談調查所獲得的結果編製問卷，以全國各縣市國民小學教師為施測對象，進行分層隨機抽樣調查，以瞭解目前九年一貫課程改革之實施成效，並依各教師背景變項進行分析與差異比較，最後針對各量表進行驗證式因素分析，俾驗證各因素結構的正確性。

二、研究樣本

問卷調查之對象為90學年度至97學年度正式實施九年一貫課程之國民小學（含國(市)立教育大學附屬小學，以及國民中小學國小部），並使用「九年一貫課程改革實施成效之評估調查問卷」為工具，透過分層隨機抽樣調查，以

瞭解國民小學推動九年一貫課程的實施成效之評估。

為顧及母群樣本結構特徵分佈狀況及研究需求，乃採分層隨機方式抽取全國2,616所國民小學，先依教育部（2007）公布之全國各縣市學校數抽取1/8，再依大型（37班以上）、中型（13～36班）、小型（12班以下）學校比率進行隨機抽取，共計抽取327所學校，回收校數為289所，回收率達88.4%；同時，各校抽取行政人員及低、中、高各年段級任或科任教師各1名，共計抽取學校行政327人，教師981人，總計1,308人，問卷回收1,108份，回收率為84.7%；扣除填答時漏頁以及資料填寫不全，可用有效問卷為1,089份，達83.3%。

三、問卷效度與信度

（一）專家效度、內容效度

1.教育部相關文獻與訪唔活動蒐集問卷題項：主要經由教育部「國民中小學九年一貫課程綱要」（教育部，2006，2008），及透過教育部官員、教育局（處）官員、國民小學校長、教務主任及學校教師的訪談結果進行訪唔活動，由其提供之相關資料作為問卷編製題項之參考。其中專家效度名單包含：蔡清田教授（國立中正大學課程研究所教授兼所長）、邱兆偉教授（國立高雄師範大學教育學系教授）、方德隆教授（國立高雄師範大學教育學系主任）、傅粹馨教授（國立高雄師範大學教育學系教授）、張淑美教授（國立高雄師範大學教育學系教授）、鄭彩鳳教授（國立高雄師範大學教育學系教授）、李奉儒教授（國立中正大學教育研究所教授兼所長）、林永豐副教授（國立中正大學課程研究所副教授）、陳聖謨副教授（國立嘉義大學教育學系副教授）、丘愛鈴副教授（國立高雄師範大學教育學系副教授）、張炳煌助理教授（國立高雄師範大學教育學系助理教授）、許朝信助理教授（國立屏東教育大學初教系助理教授）、邱才銘助理教授（私立長榮大學師資培育中心助理教授）等。至於受訪人員如下表1所述。

2.小組討論提供問卷修訂依據：編擬問卷時舉行1次小型研討會，邀請多位國民小學主任以及教師，針對問卷格式與題項進行修訂，再經過小型研討會後，完成問卷初步草案，最後進行2次學者專家會議，據以修正問卷的格式、題項與內涵。

3.預試活動綜合討論，提供進一步修訂問卷之建議：預試活動分別於台南市、台南縣、嘉義縣，與嘉義市4所國民小學舉行，預試結果作為問卷增刪

題目之參考，藉以補強本問卷的專家效度。最後，藉由小型研討會中的教授、校長、教師及博士班研究生，進行問卷題項的審視，以彌補本問卷的內容效度，再加以確定成為正式問卷。

表1 受訪人員基本資料及訪談時間表

編號	職稱	性別	年齡	教育程度	服務年資	訪談時間
A01	教育部○○司○○科 ○○○ 科長	男	42	研究所	18	98.02.05
A02	教育部○○司○○科 ○○○ 專員	男	53	師範學院	23	98.02.05
A03	台北市教育局○○科 ○○○ 科員	男	30	研究所	5	98.04.10
A04	台北市教育局○○科 ○○○ 科員	男	30	研究所	5	98.04.10
A05	雲林縣教育處○○室 ○○○ 課程督學	女	35	研究所	10	98.04.07
A06	雲林縣教育處○○室 ○○○ 課程督學	女	34	一般大學	9	98.04.07
A07	屏東縣教育處○○科 ○○○ 科長	女	52	一般大學	24	98.04.24
A08	屏東縣教育處○○科 ○○○ 科員	女	30	一般大學	5	98.04.24
A09	基隆市○○國小 ○○○ 校長	男	48	一般大學	28	98.04.11
A10	苗栗縣○○國小 ○○○ 主任	男	41	研究所	16	98.04.12
A11	台北縣○○國小 ○○○ 老師	男	34	師範學院	9	98.04.11
A12	雲林縣○○國小 ○○○ 校長	男	53	研究所	29	98.04.07
A13	彰化縣○○國小 ○○○ 主任	男	43	師範學院	18	98.03.31

編號	職稱	性別	年齡	教育程度	服務年資	訪談時間
A14	彰化縣○○國小 ○○○ 老師	男	35	師範學院	10	98.03.31

表1 受訪人員基本資料及訪談時間表（續）

編號	職稱	性別	年齡	教育程度	服務年資	訪談時間
A15	台南市○○國小 ○○○ 校長	男	46	研究所	26	98.04.03
A16	高雄縣○○國小 ○○○ 主任	女	48	研究所	24	98.04.21
A17	高雄市○○國小 ○○○ 老師	女	33	研究所	9	98.04.21
A18	花蓮縣○○國小 ○○○ 校長	男	54	研究所	28	98.03.27
A19	台東縣○○國小 ○○○ 主任	女	44	一般大學	20	98.03.28
A20	台東縣○○國小 ○○○ 老師	女	28	一般大學	4	98.03.28

（二）構念（建構）效度分析（探索式因素分析）

本文之「九年一貫課程改革實施成效之評估調查研究」量表採取共同因素分析，以主軸因素分析（principal axis analysis）配合直接斜交法（direct oblimin）進行斜交轉軸，分析此量表的之因素結構。由表2可知，兩因素間的相關為 $|.783|$ ，「九年一貫課程改革之實施成效」量表以分析此量表之因素結構結得到2個因素，分別命名為「課綱要旨、教材編選、校本課程、彈性課程、課程評鑑及教學評量」，以及「課程統整、協同教學及重大議題」，其特徵值分別為15.26，及1.10，解釋變異量分別為61.06%，以及4.41%，而累積解釋變異量為65.47%，顯示其解釋量尚佳，其因素分析結果如表2。至於2個因素與「九年一貫課程改革之實施成效」量表間的相關，如表3所示，根據表3，各因素與量表間的相關係數為.983 與.924，且均達顯著水準，屬於高度相關。由此可知，「九年一貫課程改革之實施成效」量表的同質性頗高。

表2 九年一貫課程改革實施成效量表因素相關矩陣

因素	因素一	因素二
因素一	1.00	-.783
因素二	-.783	1.00

表3 九年一貫課程改革實施成效之因素分析摘要表

問卷題項及內容	因素一	因素二	共同性
21本校課程評鑑結果，能協助我有效落實九年一貫課程目標	.863	-.604	.785
23本校學生學習評量結果，能協助我有效落實九年一貫課程的能力指標	.845	-.676	.745
22本校課程評鑑方法，能協助我有效提升課程的品質	.842	-.618	.769
17本校學校本位課程實施後，我能有效發展出學校特色課程	.820	-.670	.723
18本校學校課程計畫實施後，我能依據全校課程計畫進行教學	.811	-.741	.721
16九年一貫課程實施後，我能透過各領域課程小組進行課程設計	.802	-.664	.714
24本校教學評量方式，能協助我有效測出學生學習的成效	.794	-.678	.695
25整體而言，我認為九年一貫課程改革實施成效良好	.793	-.567	.641
14九年一貫課程實施後，我能積極參與學校本位課程設計	.791	-.710	.737
15九年一貫課程實施後，我能透過課程發展委員會進行課程規劃	.790	-.661	.740
19本校彈性課程實施後，我能發展出全校性或全年級活動	.789	-.696	.668
20本校選修課程實施後，我能提供不同情況學生學習不同的課程	.782	-.652	.637
02我參與本校課程與教學活動，能夠落實課程綱要中的十大課程目標	.758	-.743	.790
05我參與本校課程與教學活動，能夠落實現代國民所需的基本能力	.754	-.721	.659
01我參與本校課程與教學活動，能夠落實課程綱要中的五大基本理念內涵	.732	-.732	.763
03一綱多本的教科用書，能協助我達成多元價值理念的實現	.701	-.580	.738
04一綱多本的教科用書，能協助我增進專業上的發展（成長）	.697	-.558	.738
09九年一貫課程實施後，我能與同事相互溝通課程發展的意見	.656	-.863	.753
08九年一貫課程實施後，我能將學生生活經驗融入各類教學	.679	-.849	.706
12九年一貫課程實施後，我能將重大議題融入學習領域	.700	-.835	.816
10九年一貫課程實施後，我能與同事彼此分享教學資源	.613	-.826	.732
13九年一貫課程實施後，我能將重大議題融入各類教學	.710	-.826	.810
11九年一貫課程實施後，我能與同事在課程實施上相互合作	.667	-.812	.694
07九年一貫課程實施後，我能投入於課程統整活動	.744	-.800	.697
06九年一貫課程實施後，我能依學習領域之能力指標施行教學	.739	-.787	.681
特徵值	15.26	1.10	
累積解釋變異量（%）	61.0	65.47	

表4 九年一貫課程改革實施成效之各因素與量表相關摘要表

因素名稱		
	課綱要旨、教材編選、校本課程、 彈性課程、課程評鑑及教學評量	課程統整、協同教學 及重大議題
實施成效量表	.983***	.924***

***p <.001

伍、綜合討論與分析

調查問卷採六點量表，分別為：「6——符合程度約90%以上；5——符合程度約75%；4——符合程度約60%；3——符合程度約40%；2——符合程度約25%；1——符合程度約10%以下」，總分愈高者，表示受試者對該題項的符合程度愈高；反之，則相對較低。基於此，以下針對四個部分進行討論。

表5 九年一貫課程改革實施成效之各因素及各題項分組平均數、百分比摘要表

問卷題項及內容	符合程度						項平均數	因素平均數
	6 次數 百分比	5 次數 百分比	4 次數 百分比	3 次數 百分比	2 次數 百分比	1 次數 百分比		
因素一：課綱要旨、教材編選、校本課程、彈性課程、課程評鑑及教學評量。								3.95
21本校課程評鑑結果，能協助我有效落實九年一貫課程目標	24 2.2	239 21.9	486 44.6	244 22.4	72 6.6	24 2.2	3.84	
23本校學生學習評量結果，能協助我落實九年一貫課程能力指標。	25 2.3	272 25.0	517 47.5	198 18.2	59 5.4	18 1.7	3.96	
22本校課程評鑑方法，能協助我有效提升課程的品質。	29 2.7	249 22.9	484 44.4	228 20.9	77 7.1	22 2.0	3.87	
17校學校本位課程實施後，我能有效發展出學校特色課程。	43 3.9	271 24.9	468 43.0	216 19.8	75 6.9	16 1.5	3.95	
18本校學校課程計畫實施後，我能依據全校課程計畫進行教學。	48 4.4	330 30.3	444 40.8	193 17.7	60 5.5	14 1.3	4.07	

表5 九年一貫課程改革實施成效之各因素及各題項分組平均數、百分比摘要表
(續一)

問 卷 題 項 及 內 容	符 合 程 度						項平均數	因素平均數
	6 次 數 百分比	5 次 數 百分比	4 次 數 百分比	3 次 數 百分比	2 次 數 百分比	1 次 數 百分比		
16九年一貫課程實施後，我能透過各領域課程小組進行課程設計。	40 3.7	256 23.5	467 42.9	225 20.7	85 7.8	16 1.5	3.90	
24本校教學評量方式，能協助我有效測出學生學習的成效。	31 2.8	314 28.8	493 45.3	182 16.7	54 5.0	15 1.4	4.04	
25整體而言，我認為九年一貫課程改革實施成效良好。	19 1.7	220 20.2	475 43.6	249 22.9	96 8.8	30 2.8	3.75	
14九年一貫課程實施後，我能積極參與學校本位課程設計。	46 4.2	329 30.2	432 39.7	196 18.0	64 5.9	22 2.0	4.03	
15九年一貫課程實施後，我能透過課程發展委員會進行課程規劃。	45 4.1	303 27.8	416 38.2	230 21.1	67 6.2	28 2.6	3.95	
19本校彈性課程實施後，我能發展出全校性或全年級活動。	48 4.4	304 27.9	435 39.9	223 20.5	66 6.1	13 1.2	4.01	
20本校選修課程實施後，我能提供不同情況學生學習不同的課程。	40 3.7	288 26.4	456 41.9	207 19.0	76 7.0	22 2.0	3.95	
02我參與本校課程與教學活動，能夠落實課程綱要中的十大課程目標。	26 2.4	286 26.3	528 48.5	200 18.4	39 3.6	10 0.9	4.03	
05我參與本校課程與教學活動，能夠落實現代國民所需的基本能力。	31 2.8	322 29.6	470 43.2	208 19.1	52 4.8	6 0.6	4.05	
01我參與本校課程與教學，能夠落實課程綱要中的五大基本理念內涵。	27 2.5	304 27.9	516 47.4	192 17.6	40 3.7	10 0.9	4.05	
03一綱多本的教科用書，能協助我達成多元價值理念的實現。	27 2.5	264 24.2	442 40.6	263 24.2	74 6.8	19 1.7	3.86	
04一綱多本的教科用書，能協助我增進專業上的發展（成長）。	27 2.5	263 24.2	438 40.2	257 23.6	88 8.1	16 1.5	3.85	
因素二：課程統整、協同教學及重大議題。								4.26
09九年一貫課程實施後，我能與同事相互溝通課程發展的意見。	88 8.1	414 38.0	390 35.8	153 14.0	34 3.1	10 0.9	4.31	

表5 九年一貫課程改革實施成效之各因素及各題項分組平均數、百分比摘要表
(續一)

問 卷 題 項 及 內 容	符 合 程 度						項平均數	因素平均數
	6 次 數 百分比	5 次 數 百分比	4 次 數 百分比	3 次 數 百分比	2 次 數 百分比	1 次 數 百分比		
08九年一貫課程實施後，我能將學生生活經驗融入各類教學。	93 8.5	452 41.5	389 35.7	115 10.6	35 3.2	5 0.5	4.40	
12九年一貫課程實施後，我能將重大議題融入學習領域。	60 5.5	393 36.1	430 39.5	153 14.0	45 4.1	8 0.7	4.23	
10九年一貫課程實施後，我能與同事彼此分享教學資源。	121 11.1	408 37.5	379 34.8	140 12.9	30 2.8	11 1.0	4.38	
13九年一貫課程實施後，我能將重大議題融入各類教學。	62 5.7	382 35.1	445 40.9	152 14.0	39 3.6	9 0.8	4.23	
11九年一貫課程實施後，我能與同事在課程實施上相互合作。	84 7.7	389 35.7	400 36.7	166 15.2	41 3.8	9 0.8	4.26	
07九年一貫課程實施後，我能投入於課程統整活動。	42 3.9	333 30.6	466 42.8	199 18.3	40 3.7	9 0.8	4.10	
06九年一貫課程實施後，我能依學習領域之能力指標施行教。	44 4.0	366 33.6	470 43.2	153 14.0	50 4.6	6 0.6	4.17	
總平均數							4.11	

說明：題項依轉軸後因子矩陣高低排序，其題號為原來問卷題號。

一、各因素之評估分析

回應待答問題一：「國小教師評估九年一貫課程的實施成效之主要因素為何？」詳如表4。

(一) 經過因素分析，共獲得2個因素：

因素一：課綱要旨、教材編選、校本課程、彈性課程、課程評鑑及教學評量。

因素二：課程統整、協同教學及重大議題。

(二) 此2個因素的平均數為3.95與4.26，總平均為4.11，其中以因素二「課程統整、協同教學及重大議題」較高，因素一「課綱要旨、教材編選、校本課程、彈性課程、課程評鑑及教學評量」較低，但2個因素間的差異不算太大。綜而言之，國小教師對於九年一貫課程改革之實施成效平均數為4.11，百分比為61.65%，屬「中度成效」。

二、各題項之評估分析

回應待答問題二：「此等主要因素與相關題項之成效情形如何」如表5。

（一）實施成效量表25題項中，大多數成效屬中度符合或溫和符合；所有題項的平均數介於3.75與4.40之間，總平均為4.11。

（二）2個因素25個題項中題項平均數達4.00～4.49之間者屬「中度符合」，共計15題，前三高依序為：

第8題「九年一貫課程實施後，我能將學生生活經驗融入各類教學」。

第10題「九年一貫課程實施後，我能與同事彼此分享教學資源」。

第9題「九年一貫課程實施後，我能與同事相互溝通課程發展的意見」。

（三）2個因素25個題項平均數最低者為第25題——「整體而言，我認為九年一貫課程改革實施成效良好」，僅達3.75，屬「溫和符合」。

三、背景變項對實施成效之實徵分析

此乃回應待答問題三：「國小教師個人背景變項、學校背景變項，其對九年一貫課程改革之實施成效有無差異？其對主要因素與相關題項之差異為何？」分析情形如次：

（一）背景變項與實施成效各因素之評估

不同背景變項中，教育行政機關配套措施及服務學校行政配套措施在因素一「課綱要旨、教材編選、校本課程、彈性課程、課程評鑑及教學評量」，及因素二「課程統整、協同教學及重大議題」皆有顯著差異，經事後比較，不同配合程度亦皆達顯著水準。性別、最高學歷、主要擔任職務等在因素一達顯著差異；任教區域在因素二有顯著差異，經事後比較，不同符合程度或配合程度部分亦達顯著水準。

（二）背景變項與實施成效各題項之評估

1. 性別：不同性別在「一綱多本的教科用書，能協助我達成多元價值理念的實現」、「一綱多本的教科用書，能協助我增進專業上的發展（成長）」、「我參與本校課程與教學活動，能夠落實現代國民所需的基本能力」及「九年一貫課程實施後，我能透過課程發展委員會進行課程規劃」等「男性教師」的自評高於「女性教師」。但在「九年一貫課程實施後，我能與同事相互溝通課程發展的意見」、「九年一貫課程實施後，我能與同事彼此分享教學資源」等，則「女性教師」的自評高於「男性教師」。

2. 服務年資：不同服務年資僅在「一綱多本的教科用書，能協助我達

成多元價值理念的實現」，以及「本校選修課程實施後，我能提供不同情況學生學習不同的課程」兩個題項上有顯著差異，經事後比較，各組的差異未達顯著水準。

3. 最高學歷：

(1) 不同最高學歷在「我參與本校課程與教學活動，能夠落實課程綱要中的五大基本理念內涵」、「本校學校本位課程實施後，我能有效發展出學校特色課程」等題項有顯著差異，經事後比較，各組的差異未達顯著水準。

(2) 不同最高學歷在大部分題項發現「研究所（含四十學分班）畢業（結）業」的自評高於「師範校院（含教育大學）畢業」；且在「本校學生學習評量結果，能協助我有效落實九年一貫課程的能力指標」上，「一般大學校院畢業」的自評高於「師範校院（含教育大學）畢業」。

4. 主要任教年級：不同任教年級在「九年一貫課程實施後，我能與同事在課程實施上相互合作」、「本校學校本位課程實施後，我能有效發展出學校特色課程」，以及「本校選修課程實施後，我能提供不同情況學生學習不同的課程」三個題項上有顯著差異，經事後比較，各組的差異未達顯著水準。

5. 主要擔任職務：

(1) 不同擔任職務在「我參與本校課程與教學活動，能夠落實課程綱要中的十大課程目標」、「本校學校課程計畫實施後，我能依據全校課程計畫進行教學」等題項有顯著差異，經事後比較，各組的差異未達顯著水準。

(2) 不同擔任職務在「九年一貫課程實施後，我能積極參與學校本位課程設計」等題項有顯著差異，其中「擔任學校行政」的自評高於「擔任級任教師」和「擔任科任教師」。

(3) 不同擔任職務在「九年一貫課程實施後，我能透過課程發展委員會進行課程規劃」、「本校課程評鑑結果，能協助我有效落實九年一貫課程目標」、「本校課程評鑑方法，能協助我有效提升課程的品質」等題項有顯著差異，其中「擔任學校行政」的自評高於「擔任級任教師」。

6. 任教學校規模：不同任教學校規模僅在「本校學校本位課程實施後，我能有效發展出學校特色課程」該題項上有顯著差異，經事後比較，各組的差異未達顯著水準。

7. 學校所在地（城鄉差距）：

(1) 不同學校所在地在「一綱多本的教科用書，能協助我達成多元價值理念的實現」、「九年一貫課程實施後，我能積極參與學校本位課程設

計」、「九年一貫課程實施後，我能透過各領域課程小組進行課程設計」等題項有顯著差異，其中「偏遠」的自評高於「城市」。

(2) 不同學校所在地在「一綱多本的教科用書，能協助我增進專業上的發展(成長)」、「本校課程評鑑方法，能協助我有效提升課程的品質」等題項有顯著差異，其中「一般鄉鎮市」及「偏遠」的自評高於「城市」。

8.任教區域：

(1) 不同任教區域在「九年一貫課程實施後，我能依學習領域之能力指標施行教學」、「九年一貫課程實施後，我能與同事彼此分享教學資源」、「九年一貫課程實施後，我能透過課程發展委員會進行課程規劃」等題項有顯著差異，其中「北區」的自評高於「南區」。

(2) 不同任教區域在「九年一貫課程實施後，我能投入於課程統整活動」、「九年一貫課程實施後，我能與同事相互溝通課程發展的意見」、「九年一貫課程實施後，我能與同事在課程實施上相互合作」、「九年一貫課程實施後，我能將重大議題融入學習領域」、「九年一貫課程實施後，我能將重大議題融入各類教學」等題項有顯著差異，經事後比較，各組的差異未達顯著水準。

(3) 不同任教區域在「本校學校本位課程實施後，我能有效發展出學校特色課程」該題項有顯著差異，其中「北區」的自評高於「中區」和「南區」。

9. 教育行政機關配套措施：不同教育行政機關配套措施在實施成效25題項中皆達顯著差異，經事後比較，不同配合程度亦達顯著水準。

10. 服務學校行政配套措施：不同服務學校行政配套措施在實施成效25題項中皆達顯著差異，經事後比較，不同配合程度亦達顯著水準。

四、本研究與相關研究差異情況

回應待答問題四：「九年一貫課程改革實施成效與近年相關研究之差異為何？」之情況分述如次：

邱兆偉和邱才銘(2002)在評估國小階段九年一貫試辦學校的課程模式及其實施結果，發現國小教師對於課程改革理念認同成效、試辦結果正面回饋成效、課程與教學專業成長成效，以及其他相關試辦結果成效皆達4.80以上(六點量表)，其總平均為5.03，足見試辦國小對於辦理九年一貫課程結果具高度成就感，而且各因素及各相關題項都全面均衡地獲得認可。

群策會也於2000年就各項教改政策進行民意調查，關於九年一貫課程的部分有41.84%的民眾覺得沒有信心，有信心的民眾只有30.41%；至於吳清山的調查則發現，對於九年一貫課程的實施，約有56%的受訪者表示支持，不過，滿意的民眾只有31%左右（吳清山，2007）。此外，張鈿富和葉連祺（2003）電話訪查發現，贊成民眾有61.37%，不贊成者占22.64%。根據歷來的相關研究（對象為全體國民）與本研究相較（對象為國小教師），大部分的民眾支持實施九年一貫課程，但其成效卻有很大改進空間。

根據本文「九年一貫課程改革實施成效之評估調查問卷」量表統計分析結果的二個因素平均數分別為3.95與4.26，屬「溫和符合」及「中度符合」。總體而言，本文之發現與其他相關研究皆認為九年一貫課程之實施有一定效益，但程度上呈現明顯差異；若與試辦階段或正式實施前相較也可以發現，九年一貫課程推展至今，其實施成效不斷呈現下滑樣態，值得有關單位、檢討改進。

另一方面，教師對於課程的組織與運作及發展與實施各個細項呈現參差不齊的景象，認為課程統整、協同教學及重大議題的實施成效較佳；而在課綱要旨、教材編選、校本課程、彈性課程、課程評鑑及教學評量的實施成效較低。尤其「整體而言，我認為九年一貫課程改革實施成效良好」該題項最低（低於平均值甚多），顯現九年一貫課程改革在課程綱要相關配套仍有很多因素會影響實施成效，甚至是造成課程落差之重要原因，值得後續持續探究。

五、實施成效模式建構

回應待答問題五：「考驗九年一貫課程改革實施成效之資料是否符合所建立的模式？最適當的模式為何？」說明如下（如圖1所示）：

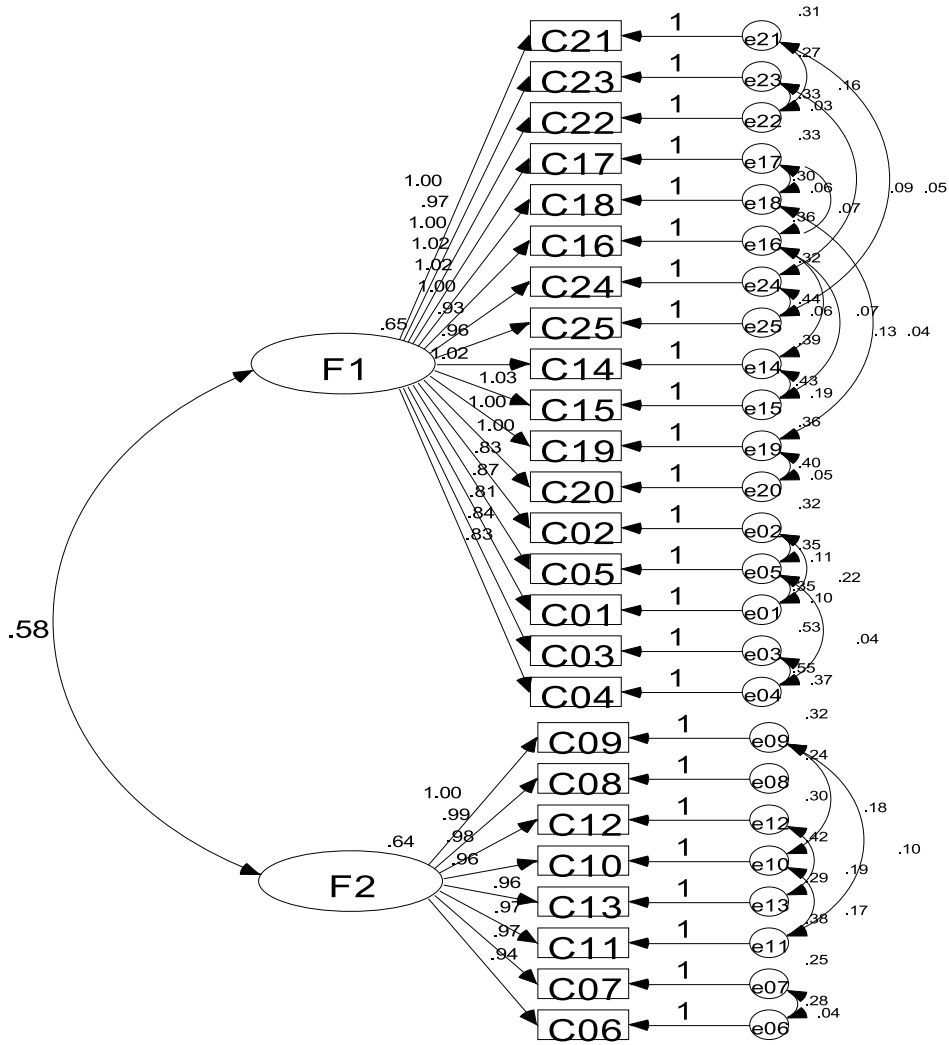
（一）二因素實施成效修正模式大致與理論構念層面及資料相適配，是個可行的模式。

（二）題目沒有橫跨因素之現象：雖然有些測量誤差有橫跨到潛在變項的情形，但從題意發現二者間所代表的概念並不相同，會產生違反結構方程模式基本假設之情形，可能是受試者誤答、猜答、題目內容相似等問題所造成，而非真正有橫跨現象。

（三）二個潛在變項間具有相關：從結構方程模式執行後結果發現，二個潛在變項存在相關。

（四）測量誤差之間並非完全獨立相關：經過變項釋放，發覺測量誤差間並非完全獨立無關，而存在部分相關。

圖1 實施成效模式修正後確認圖



陸、結論與建議

一、結論

(一) 九年一貫課程改革之實施成效整體評估為「中度符合」

本文經過因素分析獲得實施成效量表兩個因素，因素一：課綱要旨、教材編選、校本課程、彈性課程、課程評鑑及教學評量；因素二：課程統整、協同教學及重大議題。其中以因素二層面較高，因素一層面較低，但2個因素間的

差異並不大。綜合言之，國小教師對於九年一貫課程改革之實施成效平均數為4.11，占1.65%，實屬「中度成效」。

（二）課程統整、協同教學及重大議題之實施成效較高

九年一貫課程改革實施成效以「課程統整、協同教學及重大議題」符合程度較高，諸如：「九年一貫課程實施後，我能將學生生活經驗融入各類教學」、「九年一貫課程實施後，我能與同事彼此分享教學資源」、「九年一貫課程實施後，我能與同事相互溝通課程發展的意見」、「九年一貫課程實施後，我能與同事在課程實施上相互合作」、「九年一貫課程實施後，我能將重大議題融入學習領域」、「九年一貫課程實施後，我能將重大議題融入各類教學」，以及「九年一貫課程實施後，我能投入於課程統整活動」等題項符合程度較高。其原因或許是在試辦階段時期，課程統整、協同教學及重大議題融入最受重視，亦最先被提起，同時與教師實地進行教學有關。

（三）課綱要旨、教材編選、校本課程、彈性課程、課程評鑑及教學評量之實施成效較低

九年一貫課程改革之實施成效以「課綱要旨、教材編選、校本課程、彈性課程、課程評鑑及教學評量」符合程度較低。其原因或許是課綱要比較抽象且屬於理念性質、教師對於自行編輯教科用書意願不高、學校本位課程需全體教職人員共同合作、彈性課程常被用來補救教學、課程評鑑在各校實施與運作不強、教學評量結合能力指標尚待加強等原因使然，以致影響教師對其實施成效的符合程度，相對其實現的可能性較低。

（四）男性教師在部分題項自評分數高於女性

不同性別在「一綱多本的教科用書，能協助我達成多元價值理念的實現」、「一綱多本的教科用書，能協助我增進專業上的發展（成長）」、「我參與本校課程與教學活動，能夠落實現代國民所需的基本能力」、「九年一貫課程實施後，我能與同事相互溝通課程發展的意見」、「九年一貫課程實施後，我能與同事彼此分享教學資源」、「九年一貫課程實施後，我能透過課程發展委員會進行課程規劃」、「九年一貫課程實施後，我能透過各領域課程小組進行課程設計」，以及「本校學校本位課程實施後，我能有效發展出學校特色課程」這些題項達顯著差異，其中「男性教師」的自評高於「女性教師」。其原因或許是男性教師是學校行政人員，需要常常參與課程發展委員會或各領域小組會議；而女性教師則因為家庭因素，相對較不利於參與各項會議。

（五）研究所畢結業教師在部分題項分組平均數高於師範校院畢業教師

不同最高學歷在「我參與本校課程與教學活動，能夠落實課程綱要中的十大課程目標」、「我參與本校課程與教學活動，能夠落實現代國民所需的基本能力」、「九年一貫課程實施後，我能依學習領域之能力指標施行教學」、「九年一貫課程實施後，我能積極參與學校本位課程設計」、「本校學校本位課程實施後，我能有效發展出學校特色課程」、「本校學生學習評量結果，能協助我有效落實九年一貫課程的能力指標」、「本校教學評量方式，能協助我有效測出學生學習的成效」，以及「整體而言，我認為九年一貫課程改革實施成效良好」等題項達顯著差異，經事後比較，發現「研究所（含四十學分班）畢（結）業」的分組平均數高於「師範校院（含教育大學）畢業」，其原因或許是師範校院（含教育大學）畢業的教師在課程哲理基礎、研究設計能力、課程教學專業內涵較研究所畢業教師不足。

（六）主要擔任職務影響到教師的實施成效

不同擔任職務在「九年一貫課程實施後，我能積極參與學校本位課程設計」、「九年一貫課程實施後，我能透過課程發展委員會進行課程規劃」、「本校課程評鑑結果，能協助我有效落實九年一貫課程目標」，以及「本校課程評鑑方法，能協助我有效提升課程的品質」上述題項達顯著差異，其中「擔任學校行政」的自評高於「擔任級任教師」，或者「擔任學校行政」的自評高於「擔任科任教師」，其原因可能是學校行政人員常需整合學校本位課程、課程發展委員會，及進行課程評鑑等相關工作或資料，以利上級機關視導或考評之用。

（七）學校所在地（城鄉差距）影響到教師的實施成效

不同學校所在地在「一綱多本的教科用書，能協助我達成多元價值理念的實現」、「一綱多本的教科用書，能協助我增進專業上的發展（成長）」、「九年一貫課程實施後，我能積極參與學校本位課程設計」、「九年一貫課程實施後，我能透過各領域課程小組進行課程設計」，以及「本校課程評鑑方法，能協助我有效提升課程的品質」等題項達顯著差異，其中「偏遠」的自評高於「城市」，或「一般鄉鎮市」的自評高於「城市」。其原因或許是位於城市地區的教師受到北北基一綱一本的影響，再加上大型學校在進行學校本位課程或各領域課程設計時，教師所分擔的工作份量相對較少所致。

（八）任教區域影響到教師的實施成效

不同任教區域在「九年一貫課程實施後，我能依學習領域之能力指標施行教學」、「九年一貫課程實施後，我能與同事彼此分享教學資源」、「九年一

貫課程實施後，我能透過課程發展委員會進行課程規劃」，以及「本校學校本位課程實施後，我能有效發展出學校特色課程」上述題項達顯著差異，經事後比較，其中「北區」的自評高於「中區」或「南區」。其原因或許是身處於北區的教師周邊的資源較豐富，有關教學分享、課程規劃、發展特色課程時，可以藉由區域的便利性及時獲取。

（九）教育行政機關配套措施影響到教師的實施成效

不同教育行政機關配套措施在實施成效25個題項中皆達顯著差異，經事後比較，不同配合程度亦達顯著水準。由此顯現，教育行政機關是否提供配套措施的充分程度，影響到教師對九年一貫課程改革的實施成效甚鉅。極度配合、高度配合或溫和配合在所有因素或題項皆明顯優於溫和不配合、高度不配合或極度不配合。由此顯現，教育行政機關若能充分提供基層教師配套措施，教師相對會認為九年一貫課程比較具有高度成效。

（十）服務學校行政配套措施影響到教師的實施成效

不同服務學校行政配套措施在實施成效25個題項中皆達顯著差異，經事後比較，不同配合程度亦達顯著水準。由此顯現，教育行政機關是否提供配套措施的充分程度，影響到教師對九年一貫課程改革的實施成效甚鉅。極度配合、高度配合或溫和配合在所有因素或題項皆明顯優於溫和不配合、高度不配合或極度不配合。由此顯現出服務學校行政若是能充分提供基層教師配套措施，尤其學校行政單位往往視基層教師為工作上的伙伴，教師相對認為九年一貫課程比較具有成效。

（十一）二因素實施成效修正模式大致與資料相適配

由驗證式因素分析結果得知此2因素實施成效修正模式大致與理論構念及文獻相適配，是可行的模式，不僅題項沒有橫跨因素之現象、2個潛在變項也存在相關，同時測量誤差之間並非完全獨立相關，經過變項釋放，發現彼此間存在部分相關。經比對實施成效模式修正後徑路圖及本文問卷之9個構念，發現兩者符合程度相當高，顯示出理論構念層面與探索式因素分析、驗證式因素分析相互吻合。

二、建議

（一）教育部應將課程實施決策回歸教育專業，兼顧課程的理念、運作及實際教學現場：教育系統內的人員眾多，相關利害團體的人員更多，非專業的決策容易忽視課程實施過程的複雜性，有意或無意的意識型態介入，會破壞

課程原先的理想性與完整性，影響到教育人員實施的意願和實施的成效。當然「畢其功於一役」是許多課程改革原初的理想，但也容易讓教育現場的人員對有可能解構的系統產生畏懼，因此建議課程改革設計時必須考量既有的制度結構、社會文化與價值體系；另一方面，教育部除了將課程實施決策的制訂過程廣納各方意見之外，對於決策機制則應尊重教育的專業判斷，讓學者專家的理念課程能夠具體落實於課室情境中，才可能兼顧課程的理念、運作及教學現場層出不窮的各類問題。

（二）正視教師不同個人背景，善用鼓舞與激勵，倡導教師行動研究：本文發現性別、最高學歷、主要擔任職務、學校所在地，以及任教區域，皆會影響九年一貫課程的實施成效。因此，應優先整合學校、地方與中央各區的研習活動，建立全國系統性教師研習活動的進修架構、研習類別、進修內涵，以及自我成長資料庫；此外，各校或各區也可透過讀書會、工作坊，選擇教育經典著作或班級經營專書，以導讀方式進行；教育部也應訂定獎助辦法，鼓勵教師公開發表自發性的研究或給予經費補助；當然透過行動研究並結合教學理論，以解決個人、團隊或全校的實務性問題作為目標亦是可行的策略；最後，藉由同儕演練、團隊學習、標竿學習、教學檔案、觀察回饋、教學輔導系統、班級間試教，以及諍友等方式進行專業發展或成長亦是可行方式。唯有藉由上級機關精神與物質上的支持，透過多元的鼓舞與激勵，方可將教師不同背景變項所產生的差異減輕到最低。

（三）強化教育行政機關的組織運作與溝通協調，規劃彈性權變的課程管理與宣導：本文發現教育行政機關配套措施的充分程度，嚴重影響到九年一貫課程改革的實施成效。因此，建議教育部應努力開源，整合民間資源，建立資訊交流平台，協助地方、學校與教師將民間資源妥適納入教學資源；改革啟動後，更應設法節流，系統性地擬定各項實施計畫，以確實掌握外部資源並充實內部資源系統。再者，課程實施後教育部必增加許多新的業務，各歸屬哪些單位、人力如何增派調整、各單位可循哪些機制進行業務協調等，在課程實施時都需一併考量，作為所轄機關學校的典範。而臨時任務編組之非常態運作模式，在成員眾多且不一定常任的情況下（例如商借方式），運作容易出現困難，專人專治下責任亦不易釐清。最後，教育行政機關在講求績效責任與追求效率的同時，應斟酌彈性權變且更人性化的課程管理方式，以利各類事項的宣導與推廣。

（四）落實縣市政府推動權責，發揮承上啟下之功能：教育部的任務是頒

佈課程綱要，提供輔助手冊，適時發佈重點公文提示，同時也建置網路平台；依據《教育基本法》、《國民教育法》、《地方制度法》之相關規定，國民教育係屬地方政府權責，有關中小學師資改進、課程推動等事宜，宜由縣市主導方能發揮功效，惟中央與學校層級間難以直接跨越，教育部無法直接帶領地方所屬國中小進行課程改革，各縣市教育局（處）行政人員也難以領導該縣市所有學校動課程改革；各校校長更不可能取代全校每個教師的角色，逐一進行課室層級的教學變革。因此，建議各層級的領導者應具備整體觀，致力於所屬成員的專業成長，其中以地方教育局（處）更應具有承上啟下的全面觀點，為中央與學校之間搭起一座橋樑，不僅能縮短彼此之間的距離，在課程推動與政策推行將更為順暢。

（五）提升學校校長、教務主任及學年主任課程領導能力，確保學校課程有效實施：本文亦發現學校的行政配套措施影響九年一貫課程改革實施成效甚大。因此，校長強而有力的領導是決定課程領導範圍的重要因素，如果校長採取積極主動進取的領導風格，將能確保學校課程之有效實施；至於教務主任、學年主任的工作職責與課程教學的相關性最高，在學校課程推動與實施的重要性不可忽略。本文建議教育部、地方教育局（處）、教育大學、各師資培育中心，應開設相關研習課程，強化校長、教務主任、學年主任課程領導與管理知能。另外，校長、教務主任或學年主任應組織校內課程發展團隊，鼓勵教師參與課程決定；規劃學校本位教師進修，推動持續性的專業發展；調整教師創新心態，並溝通課程改革的必要性，推動新課程的實施；瞭解教師專長和校內外資源，整合校內外的教育資源；督導課程的實施，透過行動研究，持續進行課程教學的回饋與修正，以確保整體教育的品質。

（六）重視運作課程的實踐要領，落實課程在教室內的教學轉化與實踐：本文建議國小教師應從認識學生開始，並建立支持性的合作學習環境、提供創意思考學習活動、鼓勵積極參與並給予激勵回饋，及兼採多元教學評量方式，以促成課程理念的實現。另一方面，在課程教學轉化過程中，教師必須傾聽學生的意見，據以評估學生的經驗課程，據以檢討改進，進而獲得較為理想的教學成效。再者，國小教師應隨時觀察和記錄學生的學習態度、學習方式、學習動機、學習興趣、學習習性等，以瞭解學生在學習過程中的認知發展與行為變化，並透過作業記錄、考核結果、意見回饋，確實省思課程實施對學生的意義。最後，教師要積極地將課程方案轉化為教學實際，在轉化過程中發揮教師的課程領導能力，幫助學生獲取知識、產生理解、培養技能、改變態度、價值

觀及涵養鑑賞能力，進而改進課程與教學實務，讓理念課程到運作課程及經驗課程之間的銜接更為順暢。

（七）逐漸補實初等教育經費，注重弱勢學生教育補助，以減少城鄉差距及區域差別：從國際間之比較數據顯示，台灣初等教育經費的投資的確不足，依據行政院主計處（2009）之分析，地方政府教育人事、退休、撫卹經費就占了85%，各縣市預算書，若不列教育局（處）的經費，國小人事費更高達95%。因此，學校的業務費、維護費及軟硬體設備費明顯不足，經常需仰賴教育部挹注，使地方政府與學校難有足夠資源發展自主性特色、因地制宜、投資在最有利學生及教師的教學上，故建議由中央負擔人事費或核實補助、檢討經費補助給縣市政府的計算公式，並依先進國家學生單位成本為經費編列目標，採取逐校核算方式，分年補足初等教育經費。

（八）妥適充實各項配套措施，落實九年一貫課程改革實施成效：新課程的實施需要各級政府提供各項有利的配套措施，諸如法令的鬆綁（如人事、會計制度）、教師專業成長的研習、新舊教材的銜接、加強新課程實施的宣導、相關經費的補助、辦理績效考核等，教育部都已積極進行中，然而成效仍有待評估，故建議相關單位提供周全的配套措施，如：師資的再培訓；鬆綁教育經費；強化溝通協調機制；建構整合式的資源網絡；研究與發展課程；發展教師專業；強化學校與教師對課程改革的認知；提高教師員額編制以減少教師壓力；創造和諧共融的學校氛圍等，讓基層教師發揮教學良知並運用其所長，在班級中行動其課程、教材與研究。其實九年一貫課程除了需要學校教師的參與外，也需要宣傳和改變家長的觀念，更需要一套客觀可以測量學生相關能力的指標，讓九年一貫課程之學習更輕鬆、課程更多元等目標可以達成，尤其更應該紮實學生基本能力。

參考文獻

- 中華民國課程與教學學會（主編）（2000）。**課程統整手冊**。台北市：教育部。
- 方德隆（2001a）。**課程理論與實務**。高雄市：麗文。
- 方德隆（2001b）。學校本位課程發展的理論基礎。**課程與教學**，4（2），1-24。
- 方德隆（譯）（2004）。A. C. Ornstein & F. P. Hunkins著。**課程發展與設計**（Curriculum development and design）。台北市：高等教育。
- 王文科（1997）。學校需要另一種補充的課程：發展學校本位課程。論文發表於中華民國比較教育學會、中華民國課程與教學學會、日本課程學會、日本國際教育學會舉辦之「中日課程改革」國際學術研討會，南投縣。
- 王全興（2007a）。九年一貫課程改革實施困難之研究：以台南縣市國小教師為例。**中等教育**，58（4），72-93。
- 王全興（2007b）。九年一貫國小課程計畫之評鑑。**教育學術彙刊**，1（2），57-79。
- 王定一（1999）。花蓮縣國小教師教育改革接受度影響因素之研究——以「小班教學精神」政策為例。國立東華大學教育研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 王振鴻（2000）。國小教師對九年一貫課程之變革關注及其影響因素研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 王進量（2003）。桃園縣國民小學教師實施九年一貫課程行政配合之探討。元智大學管理研究所碩士論文，未出版，桃園縣。
- 行政院主計處（2009）。**中央政府總預算**。2010年1月4日，取自<http://www.dgbas.gov.tw/ct.asp?xItem=3374&CtNode=1690>
- 吳佩芳（2002）。國民小學教育人員對教育改革態度之研究。國立台南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 吳清山（2007）。1994-2006台灣教育改革的檢討與策進。**教育資料集刊**，32，1-21。
- 李子建、黃顯華（1996）。**課程：範例、取向和設計**。台北市：五南。
- 李宛芳（2001）。國小教師對實施九年一貫課程態度之研究——以台灣東區試辦學校為例。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花

蓮市。

沈翠蓮（1994）。國民小學教師專業成長、教學承諾與學校效能關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。

周淑卿（2004）。課程發展與教師專業。台北市：高等教育。

易丕修（2001）。九年一貫課程試辦小學組織發展之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。

林佩璇（1999）。學校本位課程發展的研究：台北縣本土教學活動的課程發展。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。

林進材（1999）。教學理論與方法。台北市：五南。

林進材（2000）。從課程改革論教師層面的課程實施——以九年一貫課程為例。載於財團法人國立台南師院校務發展文教基金會（主編），九年一貫課程：從理論、政策到執行（頁99-116）。高雄市：復文。

邱才銘（2002）。國民小學九年一貫課程的辦理模式與成效評估之研究。國立高雄師範大學教育研究所博士論文，未出版，高雄市。

邱兆偉、邱才銘（2002）。國民小學試辦九年一貫課程之成效評估－課程的實施模式與結果。教育學刊，18，1-25。

柯銘祥（2001）。國民中學教師對教育改革支持度及相關因素之研究。國立彰化師範大學工業教育學系碩士論文，未出版，彰化縣。

洪瑛璘（2001）。高雄地區國小教師教學效能感與教育變革關注相關之研究－以「九年一貫新課程」為例。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。

徐鶯娟（1994）。國民小學教師成就動機、參與決定與其工作投入關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。

高新建（1999）。學校本位課程發展的成功因素：綜合分析。論文發表於國立高雄師範大學舉辦之「新世紀中小學課程改革與創新教學」學術研討會，高雄市。

張欣儀（2001）。生活領域中社會課程轉化之研究－以兩位九年一貫課程試辦小學之教師為例。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北市。

張鈿富、葉連祺（2003）。2002年台灣地區教育政策與實施成效調查。教育政策論壇，6（1），11-35。

張嘉育（1999）。學校本位課程發展。台北市：師大書苑。

- 張嘉育（2002）。學校本位課程改革。台北市：學文。
- 教育部（1998）。國民教育階段九年一貫課程總綱綱要。台北市：作者。
- 教育部（2000）。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。台北市：作者。
- 教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要。台北市：作者。
- 教育部（2005）。國民中小學九年一貫課程綱要。台北市：作者。
- 教育部（2006）。國民中小學九年一貫課程綱要。台北市：作者。
- 教育部（2007）。各級學校資訊網站。2008年2月20日，取自<http://www.edu.tw/content.aspx>
- 教育部（2008）。國民中小學九年一貫課程綱要總綱（修訂）。台北市：作者。
- 莊明貞（2001）。九年一貫課程實施初步成果及問題與因應策略。載於莊明貞（主編），學校本位課程的理念與實踐（頁1-6）。台北縣：財團法人林文和基金會。
- 莊明貞（主編）（2003）。課程改革：反省與前瞻。台北市：高等教育。
- 郭騰淵（1991）。國中教師工作價值觀、角色壓力與工作投入關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 陳伯璋（2001）。新世紀課程改革的挑戰與省思。台北市：師大書苑。
- 陳宣伯（2001）。國民小學教師對九年一貫課程的意見調查研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 陳淑嬌（1989）。國民中學校長領導形式、教師工作投入與組織效能關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 陳嘉彌（1996）。中等學校教師接受創新程度之分析。教育研究資訊，4（3），86-103。
- 游進年（2007）。國民中小學九年一貫課程實施概況之調查研究。中等教育，58（4），48-71。
- 黃光雄、楊龍立（2004）。課程發展與設計：理念與實作。台北市：師大書苑。
- 黃光雄、蔡清田（2004）。課程設計：理論與實際。台北市：五南。
- 黃政傑（1997）。課程與教學實務。台北市：師大書苑。
- 黃政傑（1999）。課程改革。台北市：漢文。
- 黃政傑（2005）。課程改革新論：教育現場虛實探究。台北縣：冠學文化。
- 黃義良（1999）。從認知與態度看中小學教師如何因應九年一貫課程。國教輔

- 導，39（4），40-43。
- 黃嘉雄（1999）。落實學校本位課程發展的行政領導策略。國民教育，40（1），29-34。
- 楊益風（2001）。國民中小學教師在九年一貫課程改革中之角色衝突及其因應。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 詹志禹（2000）。九年一貫課程改革春秋。教育研究月刊，80，1。
- 鄒裕泰（2002）。國民小學教師對九年一貫課程的看法及其因應行為之研究—以桃園縣為例。國立新竹師範學院學校行政研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 甄曉蘭（2002）。中小學課程改革與教學革新。台北市：高等教育。
- 歐用生（2000）。課程改革。台北市：師大書苑。
- 歐用生（2003）。九年一貫課程改革—反省與前瞻。載於國立臺灣師範大學實習輔導處地方教育輔導組舉辦之「課程綱要實施檢討與展望」研討會論文集，台北市。
- 歐用生（2004）。課程領導——議題與展望。台北市：高等教育。
- 蔡清田（1999）。課程研究現況分析與趨勢展望。載於中正大學教育學研究所（主編），教育學研究方法論文集（頁153-172）。高雄市：麗文文化。
- 蔡清田（2000）。教育行動研究。台北市：五南。
- 蔡清田（2001）。課程改革實驗。台北市：五南。
- 蔡清田（2002）。課程研究與課程發展理念的實踐。中正教育學刊，1（1），1-21。
- 蔡清田（2004）。課程發展行動研究。台北市：五南。
- 蔡清田（2006）。課程創新。台北市：五南。
- 蔡清田（主編）（2005）。課程領導與學校本位課程發展。台北市：五南。
- 蔡清田（主編）（2007）。學校本位課程發展的新猷與教務課程領導。台北市：五南。
- 盧美貴、方慧勤、陳勤妹（2000）。教改何價—台北市立師院實小模式：學校願景及其本位課程實踐反思。載於台北市立師範學院、中華民國教材研究發展學會舉辦之「邁向課程新紀元—學校本位課程發展」工作坊資料集（頁73-135），台北縣。
- 薛梨真（2000）。國小教師統整課程實施成效之評估。課程與教學季刊，3（1），39-58。

- 謝文仁（2003）。澎湖縣國小教師對九年一貫課程的教學信念及其教學行為之研究。國立台南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 韓明梅（2002）。九年一貫課程實施與教師專業之探究——以一所小學為例。國立台東師範學院教育研究所碩士論文，未出版，台東縣。
- 饒見維（1999）。九年一貫課程與教師專業發展之配套實施策略。載於中華民國教材研究發展學會舉辦之「邁向課程新紀元——九年一貫課程」研討會論文集（下冊）（頁305-323），台北縣。
- Beane, J. (1997). *Curriculum integration*. NY: Teachers College Press.
- Bradley, H. (1991). *Staff development*. London: Falmer.
- Bulter-Williams, L. A., & Kpo, W. (1990 April). *A study of teachers' attitude toward school reform*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 324774)
- Carr, G. E. (1985, December). *Characteristics of Florida vocational educators and their receptivity to and attitude toward educational change and innovation*. Paper presented at the American Vocational Association Convention, Atlanta, GA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 266299)
- Clarke, A. M .C., Ellett, C. D., Bateman, J. M., & Rugutt, J. K. (1996, November). *Faculty receptivity/ resistance to change, personal and organizational efficacy, decision deprivation and effectiveness in research I university*. Paper presented at the 21st annual meeting of the Association for the Study of Higher Education, (Memphis, TN. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 408846)
- Corwin, R. G. (1975). Innovation in organization: The case of schools. *Sociology of Education*, 48, 1-37.
- Ellis. (1984, April). *The work-life experience of teachersand orientation toward professional growth and development*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Fullan, M., & Park, P. (1981). *Curriculum implementation*. Ontario: The Ontario Government Bookstore.

- Glatthorn, A. A., Boschee, F., & Whitehead, B. (2006). *Curriculum leadership development and implementation*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Goodlad, J. I. (1979). The scope of curriculum field. In J. I. Goodlad et al (Eds.), *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. NY: McGraw-Hill.
- Huberman, M. (1988). Teacher careers and school improvement. *Curriculum Studies*, 20(2), 119-132.
- Marsh, C., & Willis, G. (1999). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- Marsh, C., Day, C., Hannay, L., & McCutcheon, G. (1990). *Reconceptualizing school-based curriculum development*. NY: The Falmer Press.
- Rusch, E. A., & Perry, E. A. (1993, April). *Resistance to change: Fact or stereotype*. Paper presented of the American Educational Research Association, NY. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 396394)
- Sabar, N. (1983). Towards school-based curriculum development: Training school curriculum co-ordinators. *Journal of Curriculum Studies*, 15(4), 31-34.
- Schwab, J. J. (1971). The practical: A language for curriculum. In M. Levit (Ed.), *Curriculum* (pp. 307-330). Chicago: University of Illinois Press.
- Skilbeck, M. (1984). *School-based curriculum development*. London: Harper & Row.
- Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 402-435). NY: Macmillan.
- Tsai, C. T. (1996). *Approaches to curriculum development: Case studies of innovation in the social studies curriculum in the UK and Taiwan*. Unpublished Ph. D. thesis. Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia, Norwich, UK.
- Wangen, N. R., Sederberg, C. H., & Hendrix, V. L. (1982, March). *Receptivity to change in small schools: A study of teachers willingness to accept the risks of innovation*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research, NY. (ERIC Document Reproduction Service ED 242082)

課程變革對小學國語教科書要素數量變化之影響

黃繼仁* 陳欣蘭**

摘要

本文透過九年一貫課程和1993年課程小學國語教科書的比較分析，針對基本要素的數量進行分析，藉以探討我國自1990年代至今小學語文課程的轉變情形。這段期間共出現兩種課程架構，一是1993年公告並於1996年實施的課程標準，另一是1998年公佈暫行綱要而於2001年實施的九年一貫課程。為瞭解這兩種課程架構對國小國語教科書的影響，首先以文獻探討教改脈絡與國語教科書的基本要素；其次，蒐集兩種不同課程架構的國語教科書，包括國編版、康軒版、翰林和南一等版本，對其中的基本要素進行分析與比較。本文發現隨著課程的轉變，生字、詞語和句型的數量呈現整體減少的趨勢，各個版本基本要素的編排有所差異，顯示所強調的語文學習重點不同。最後，根據研究的結果，提出對於國小國語教科書編輯和研究相關的建議。

關鍵詞：課程改革、國語科、教科書、國民小學

*黃繼仁，國立嘉義大學師資培育中心助理教授

**陳欣蘭，金門縣金鼎國小教師

電子郵件：hchiren@mail.ncyu.edu.tw；tinanslan@yahoo.com.tw

來稿日期：2009年8月4日；修訂日期：2010年1月5日；採用日期：2010年1月26日

The Impact of Curriculum Reform on the Elements of Mandarin Chinese Textbooks

Chi Jen Huang^{*} Shin Lan Chen^{**}

Abstract

This study discusses the impact of educational reform on the Mandarin education in primary schools. It begins with a comparison of the contents of the textbooks of the old curriculum (adopted in 1993 and enacted in 1996) and the ones of the so-called Grade 1-9 curriculum policy (declared in 1998, enacted in 2001). It then continues with an analysis of the contents of the textbooks (published by various publishing companies), such as vocabulary, phrase, sentence, text style, etc. We find out a general decrease of element numbers of the curriculum in the textbooks, and the variation of focus of different publishing houses. This leads to our suggestions for further research and a more encompassing edition of the new textbooks.

Keywords: curriculum reform, mandarin chinese, textbook, primary school

^{*}Chi Jen Huang, Assistant Professor, Teacher Education Center, National Chiayi University

^{**}Shin Lan Chen, Teacher, Ginding Elementary School, Kinmen County.

E-mail: hchiren@mail.ncyu.edu.tw; tinanslan@yahoo.com.tw

Manuscript received: August 4, 2009; Modified: January 5, 2010; Accepted: January 26, 2010

壹、前言

教科書是學校教育的核心，正如同教學不可或缺的「心臟」（Westbury, 1990：2）。教科書不僅支配學校的課程內容，也是教師教學重要且根本的依據。因此，教科書的改進和教育改革息息相關，攸關教育改革成敗。

我國自1990年代推動的教育改革，以教育鬆綁為核心理念（行政院教育改革審議委員會，1996），逐步推動各項改革政策。在這段教育改革時期的脈絡下，教科書自1995年起逐步開放為審定制，以因應社會變遷和教育自由化的趨勢，打破一元化的思想與國家意識的箝制，落實課程改革，促進教師專業自主（歐用生，2000a；藍順德，2006）。

教師的語文教學向來都仰賴教科書（黃繼仁、周立勳、甄曉蘭，2001），因此，教科書品質會嚴重影響語文教學的效果，影響學生學習甚鉅（Westbury, 1990）。九年一貫課程（以下簡稱九年一貫）自2001年正式推動後，大幅更動語文學習的架構，將國語科轉變成語文學習領域，增列英語和鄉土語言（教育部，1998a，1998b，2003）；與1993年公佈的國民小學「國語科課程標準」（以下簡稱82年課程）相較而言，國語時數減少一半（教育部，1993）。由於課程標準或課程綱要是教科書編審的主要依據，前述的課程架構轉變究竟對小學國語教科書產生何種影響？值得探究。

國語教科書的基本要素包含生字、詞語、句型及文體等，為學生學習的重要內容。本文透過不同課程架構下國語教科書基本要素的比較分析，瞭解在課程變革脈絡下國語文教科書基本要素數量的轉變趨勢。所以，本文的目的為：

- （一）分析82年課程各版本國民小學國語教科書基本要素的分佈情形；
- （二）分析九年一貫各版本國民小學國語教科書基本要素的分佈情形；
- （三）比較兩種課程架構各版本國民小學國語教科書各項基本要素的差異。

貳、相關文獻探討

首先，分析自1990年代以來教育改革的脈絡，瞭解影響語文教育的重要變革；其次，探討國語教科書的基本要素，分析相關研究，以釐清本文的相關議題。

一、教改脈絡下語文課程的變革

課程是一種脈絡化的社會過程（Cornbleth, 1990），時常受到來自教室內外各種脈絡化影響所形塑。因此，課程中的主流論調，時常是和社會情境符應或衝突的不同課程觀念之間互動角力的結果（Kliebard, 1998）。正如同艾波（Michael Apple, 1990）所指出的，課程不純粹只是教育議題，也涉及政治和意識形態的議題。

我國自1987年政治解嚴後，社會日趨開放與多元化，在社會各界的壓力下，行政院於1994年成立教育改革審議委員會，以「教育鬆綁、帶好每位學生、暢通升學管道、提升教育品質、建立終身學習社會」為核心理念（行政院教育改革審議委員會，1996；國立台灣師範大學，2003），如火如荼地推動教育改革工作。在這段時期，相關教育改革方案接踵而來，例如，廣設高中大學、多元入學方案、師資培育多元化、建構式數學、教科書開放、推動九年一貫課程等。

經過十餘年，我國教育已產生重大的變化，然而變革的結果卻未如預期，反而出現各種亂象，例如：補習班教育蓬勃發展、教科書品質參差不齊、學生數學演算能力下降等。導致社會各界不斷提出批判的聲音，也出現重建教育改革的呼籲（教育部，1998a；重建教育連線，2003；國立台灣師範大學，2003）。在這段教育改革脈絡中，1993年公佈而1996年實施的國民小學課程標準（教育部，1993），即被認為跟不上時代變化，而被要求進行修正，故於1998年提出九年一貫課程綱要草案，並於2001年正式實施。特別的是，早期的課程架構都是逐年實施，而九年一貫課程綱要卻在急切的改革氛圍下，提早在4年內全面實施完成。

九年一貫課程綱要揭棄學校本位課程發展、課程統整、協同教學和能力指標等重要理念（陳伯璋，1999），大幅更動課程與教學的架構，強調教師專業自主的「增權賦能」（甄曉蘭，2002）。其中，將原本的國語科轉換為語文學習領域，且為符合國際化和本土化的需求，增列鄉土語言和英語，占整體課程

20%~30%（教育部，1998）。不過，相較於原課程架構，國語教學的時數卻大幅縮減了（黃繼仁，2005）。

過去的82年課程中，小學國語科課程標準臚列總目標和分段目標，包括低、中、高三項分段目標，並以說、讀、作、寫4項能力敘述細目（教育部，1993）。九年一貫課程綱要的課程目標提出6項國語文能力指標，包括注音符號應用、聆聽、說話、識字與寫字、閱讀與寫作能力；此外，將國民小學階段分成兩個學習階段，第一學習階段為1—3年級，第二學習階段為4—6年級（教育部國教專業社群網，1999；教育部，2003）。

此項課程改革以課程綱要取代課程標準的方式，鬆綁過去鉅細靡遺的規定，改採能力指標和實施原則的方式進行規範（教育部，2003），期望能夠減輕學習的負擔。因此，除了前述的差異之外，讀書教材也有部分差異，例如，在82年課程不僅有明確的文體類型定義，也明定各學年教材的文體比例（教育部，1993）；在九年一貫課程綱要中，僅在國語文能力指標和教材編選原則提及各種文體和寫作風格，寫作能力指標有列出需學習的文體類型（教育部，2003），但是，各年段關於不同文體類型的比例分配已不復見。

相關研究指出（黃繼仁、周立勳、甄曉蘭，2001；Strickland, 1995），教師長期依賴並偏重國語教科書的教學，因此，國語教科書的內容會支配教師的教學，對於教學品質的影響相當重大。由於教科書的編輯仰賴課程標準或課程綱要（歐用生，2000a、2000b；Venezky, 1992），課程架構如有巨大轉變，自然而然地也會影響教科書的內容。所以，自1990年代以來的語文課程改革，除了造成這種學習時數的差異之外，對於國語文教科書內容是否也產生其他影響，值得深入探討。

二、語文課程的基本要素及相關研究

每一個領域或學科，都有其重要的概念，亦即所謂的基本要素（Bell, 1993）。語文教育的重要知識，包含字、詞、句、段、篇、章和文體的辨認，以及內容、大意、結構、主旨、修辭等內容（何三本，2001）。在這些內容中，以字、詞、句和文體為根本的要素，因此，國語科的教材主要是依據這些要素進行編輯與設計。

字是語文學習的基礎，能構成許多詞彙及語句，也是國語教科書編輯的核心（吳敏而，1990）。而「詞」是最小的語言單位，能表達出一定的意義（曾雅瑛，2002），代表著一個觀念（陳弘昌，1999）。「句型」則是指

句子在語法上表現不同式樣的種種定型（張席珍，1991）。因此，生字的習寫、詞語的認讀和句型的使用，都是語文學習的重要任務。

文體可稱為文章體裁或文章樣式、文章體制，即文章構成的規格和模式（鄭雅靜，2003）。一般常見的文體分類，包括記敘文、說明文、議論文、抒情文、應用文和小說劇本（林俊賢，2004）；而教育部82年課程的文體分類有應用文、韻文、小說、劇本和散文，又將散文分成記敘、說明和議論三種類型，抒情文則包含於記敘、議論和詩歌（教育部，1993）。其中，記敘文屬於較能符合學生經驗或認知的文體（柯志忠，1998）。因此，教科書文體的安排對於語文的學習也有影響。

關於上述基本要素的研究，已有許多相關研究。例如，生字研究的部分，有的以82年課程或九年一貫的架構為基礎，比較同一架構下不同版本的識字量，如張志成（1998）、張慶龍（1997）、黃秀霜、方金雅和賴坤宏（2001）、葉興華（2002）、以及林于弘（2006）；也有進行兩種課程架構的比較，如張素碧（2006）和林于弘、許慧玉（2002）。其中，張素碧（2006）係以82年課程與九年一貫的國小一二年級國語教科書進行比較；林于弘、許慧玉（2002）發現，國語教科書生字識字量有逐年下降的趨勢。

就詞語研究的部分而言，薛淑真（2004）探討南一版四年級國語課本之複音詞。洪瑞鴻（2004）針對康軒版第9冊到第11冊的國語課本，進行複音詞的分析。王月鳳（2005）則以國小一至六年級康軒版、南一版、翰林版、仁林版國語教科書之課文為對象，採用內容分析法，分析不同版本國語教科書中運用成語的情形，結果發現，各版本中成語出現數量依序為南一版、康軒版、仁林版，各版本相同的成語共有62個，而成語出現的類別共有39類。

關於句型研究的部分，有鍾榮富、洪敏雄（1996）和白麗娜（2001）等的研究。白麗娜（2001）以國編版、康軒版、南一版首冊至第4冊為分析對象，進行句型的研究。其研究結果顯示，首冊的句型的來源大多是來自課本以外，內容最為複雜。3個版本之間的句型數差異頗大，各課的句型數也不平均；教材中的各種句型分佈，尤以陳述句居多，高達8成以上。

關於文體的研究，柯志忠（1998）針對82年課程不同版本的國語教科書進行分析比較，瞭解其文體分配是否符合課程標準的分配比例。林于弘（2007）針對93學年度康軒、南一、翰林、仁林版第1至12冊國語教科書文體做分析，並採82年課程為分類依據進行研究。鄭雅靜（2003）針對依據82年課程所編製發行的康軒版、南一版、翰林版、國編版教科書一至六年級進行文

體的分析。林俊賢（2004）的研究則是針對單一文體，即議論文，進行大意教學的研究。

上述研究大都採用內容分析法，且主要是以單一課程架構的教科書進行研究；其中，只有張素碧（2006）的研究是進行不同架構國語教科書的比較分析，但也僅針對低年級進行研究而已。由此可見，對不同架構的國語教科書進行多種版本且較全面的研究，顯然比較缺乏。因此，本文針對新82年課程和九年一貫架構下各版本國語教科書進行比較分析，採用內容分析法，就基本要素的數量進行探討，以瞭解國語教科書基本要素數量的轉變概況。

參、研究的設計

一、研究方法

內容分析法是社會科學中廣泛使用的文本分析方法，以客觀、系統和統計的方法對文本進行描述、分析及解釋（周珮儀，2003），也是使用在教科書分析的主要方法。分析可從「單位」與「類目」兩者進行說明，而教科書的內容分析，通常是採用章、節、單元、課、段、詞、句、字和頁等單位（歐用生，1992）。因此，本文所使用的內容分析，係針對前述「基本要素」進行，在生字方面以「字」為分析單位，詞語以「詞」為分析單位，句型以「句」為分析單位，文體則以「課」為分析單位，共計4種分析單位，分別計算其數量及百分比。

二、研究流程

本文的研究流程如下所述：

（一）教科書的蒐集

本文進行的內容分析，有縱貫和橫斷兩個層面。縱貫面是自82年課程到九年一貫課程的改變，期能瞭解前述教育改革時期的國語科基本要素的演變；橫斷面是指82年課程本身和九年一貫課程本身，冀能瞭解同一課程架構下的版本差異。本文所蒐集的國語科教科書，包括82年課程和九年一貫兩種課程架構一至六年級的國語教科書，共計有國立編譯館編輯版本（82年課程）、康軒版（82年課程、九年一貫）、翰林版（九年一貫）、南一版（九年一貫）4種版本的蒐集，所使用的版本請參閱附錄一。

（二）資料的統計

本文以國小國語課本中的基本要素為主，包含生字、詞語、句型和文體的分析。其中，生字的統計係依據課本所列的生字，包括認讀字及習寫字，分別計算其數目再加總；詞語、句型和文體的分析，則參照各版本教師手冊（或稱教學指引、備課手冊）每課羅列的詞語、句型和文體，根據個別要素一一統計其數量。

生字、詞語和句型均計算其數量，文體則呈現各版本的文類，計算各文類的篇數，再統計呈現其所占整體的比例，或在不同年級、年段、學習階段的比例。

（三）進行分析和比較

將各版本國語課本中的基本要素依照生字、詞語、句型、文體等項目一一列表比較，瞭解其在各年級的分佈情形，說明其數量的差異情形。

除了呈現每一要素在各年級的分佈情形之外，由於82年課程採年段劃分的方式，而九年一貫課程採用學習階段劃分的方式，因此結果的呈現用再從年段（低、中、高）和學習階段（第一學習階段和第二學習階段）分別進行比較。

關於82年課程和九年一貫的國語教科書各要素的數量差異，以國編版和康軒版的比較為例，並進行說明，已包含當時的重要版本。關於九年一貫課程國語教科書不同版本的差異分析，則包含多數版本，以康軒版、翰林版和南一版進行比較和說明。此外，本文的結果呈現係以描述統計的次數分配為主，不涉及推論統計的分析。

肆、研究結果

本文分析和統計結果除了文字說明外，也輔以表格陳列。

一、生字

有關生字分析的結果，詳如表1至表3所示：

表1 不同課程和版本間各年級字數及百分比比較表

版本 年級	82年課程 國編版	82年課程 康軒版	九年一貫 康軒版	九年一貫 翰林版	九年一貫 南一版
一	533 (16.37%)	451 (15.59%)	285 (10.43%)	324 (11.75%)	312 (11.14%)
二	756 (23.22%)	598 (20.68%)	500 (18.3%)	463 (16.79%)	526 (18.77%)
三	567 (17.41%)	521 (18.01%)	562 (20.57%)	518 (18.79%)	595 (21.23%)
四	546 (16.77%)	561 (19.4%)	527 (19.29%)	476 (17.27%)	470 (16.77%)
五	447 (13.73%)	423 (14.63%)	489 (17.9%)	524 (19.01%)	479 (17.1%)
六	407 (12.5%)	338 (11.69%)	369 (13.51%)	452 (16.39%)	420 (14.99%)
總計	3,256 (100%)	2,892 (100%)	2,732 (100%)	2,757 (100%)	2,802 (100%)

從表1來看，自82年課程到九年一貫課程一到六年級的生字總數，呈現整體減少的趨勢。82年課程中，國編版總生字量有3,256字，數量最多。九年一貫中，康軒版為2,732字，數量最少；無論何種版本教科書的生字總數，大致都符合課程綱要所規範的識字量（教育部，2003）。

就82年課程而言，二年級生字數量最多，國編版756字，康軒版598字，六年級生字數量最少，國編版407字，康軒版338字。就九年一貫而言，各版本的總生字量約2,700~2,800字，康軒版最少，南一版最多；3個版本均以一年級字數最少，康軒版和南一版以三年級生字量最多，分別為562字和595字，翰林版則以5年級生字量最多，有524字。

表2 不同課程和版本間比較表

版本 年級	82年課程 國編版	82年課程 康軒版	九年一貫 康軒版	九年一貫 翰林版	九年一貫 南一版
低年級	1,289 (39.59%)	1,049 (36.27%)	785 (28.73%)	787 (28.55%)	838 (29.91%)
中年級	1,113 (34.18%)	1,082 (37.41%)	1,089 (39.86%)	994 (36.05%)	1,065 (38.01%)
高年級	854 (26.23%)	761 (26.31%)	858 (31.41%)	976 (35.40%)	899 (32.08%)

從表2來看可知，82年課程的國編版或康軒版，低年級和中年級的生字量都在1,000字以上，高年級生字量則減少至700~800字。就九年一貫而言，低年級生字量減少至700~800字，中年級約維持約1,000字左右，高年級約在850~1,000字之間，多於82年課程高年級生字數量。由此可見，九年一貫低年級生字量大幅減少，高年級則增加生字量。

表3 不同課程和版本間不同階段字數及百分比比較表

版本 年級	82年課程 國編版	82年課程 康軒版	九年一貫 康軒版	九年一貫 翰林版	九年一貫 南一版
一~三年級	1,856 (57%)	1,570 (54.29%)	1,347 (49.3%)	1,305 (47.33%)	1,433 (51.14%)
四~六年級	1,400 (43%)	1,322 (45.71%)	1,385 (50.7%)	1,452 (52.67%)	1,369 (48.86%)

表3顯示，從階段來看，82年課程國編版或康軒版，生字量都是第一階段多於第二階段，國編版多出450字，為14%，康軒版多出250字，約8.58%；就第一階段而言，國編版1,856字，康軒版1,570字，兩者相差286字；就第二階段而言，國編版1,400字，康軒版1,322字，兩者相差78字。

依據九年一貫課程編輯的國語教科書，南一版一樣是第一階段的多於第二階段，相差64字，約2.28%，其餘版本則是第二階段大約等同於第一階段，康軒和翰林分別多出38字和147字，約1.4%和5.34%。換言之，兩個階段的差異其實都不大，而且都小於82年課程兩種版本的階段差異。

就82年課程和九年一貫的比較而言，第一階段生字量差異較大，82年課程國編版和康軒版生字數量最多；無論何種課程架構或版本，第二階段生字量均大致相同；特別的是，九年一貫翰林版生字量最多，甚至比82年課程國編版多出52個。整體來看，九年一貫第一階段刪除較多生字，第二階段生字數量維持不變。

由於九年一貫在「識字與寫字」能力指標部分有提出識字量的規範（教育部，2003），從上述分析可知，各版本的總識字量和分階段的識字量，都符合相關的規定。不過，和82年課程相較而言，識字量明顯減少；但是，九年一貫的識字量是否足夠，相當值得討論（林于弘，2006）。

二、詞語

詞語數量的分析和統計，其結果如表4至表6所示：

表4 不同課程和版本間各年級詞語數及百分比比較表

版本 年級	82年課程 國編版	82年課程 康軒版	九年一貫 康軒版	九年一貫 翰林版	九年一貫 南一版
一	272 (8.70%)	298 (12.33%)	159 (7.86%)	172 (7.81%)	247 (7.48%)
二	545 (17.44%)	486 (20.12%)	314 (15.51%)	319 (14.49%)	455 (13.79%)
三	560 (17.91%)	411 (17.01%)	423 (20.90%)	363 (16.49%)	679 (20.58%)
四	598 (19.13%)	461 (19.08%)	417 (20.60%)	463 (21.04%)	554 (16.79%)
五	627 (20.06%)	417 (17.26%)	383 (18.92%)	491 (22.31%)	730 (22.12%)
六	524 (16.76%)	343 (14.2%)	328 (16.21%)	393 (17.86%)	635 (19.24%)
總計	3,126 (100%)	2,416 (100%)	2,024 (100%)	2,201 (100%)	3,300 (100%)

從表4來看，就82年課程而言，國編版總詞語數3,126個，康軒版2,416個，相差710個；國編版從一到五年級呈現逐漸增加的趨勢，以五年級的詞語

數最多，占全體的20.06%，六年級詞語數反而減少103個，一年級語詞數最少，占全體的8.7%；康軒版一到六年級的語詞數量變化不規則，以二年級的詞語數最多，占20.12%，也以一年級詞語數最少，占全體的12.33%。

就九年一貫各版本而言，總詞語數以康軒版最少，為2,024個，南一版最多，為3,300個；年級方面，各版本均以一年級詞語數最少，康軒、翰林和南一版分別為159、172和247個，占全體的百分比為7.86%、7.81%和7.48%，詞語數最多的年級並不一致，康軒版在三年級，占20.9%，翰林版和南一版在五年級分別為22.31%和22.12%。

就82年課程和九年一貫的比較而言，整體來看，九年一貫康軒版和翰林版的詞語數量均呈現減少的趨勢；康軒、翰林和南一版在一年級的詞語數量比例低於8%，也都呈現減少的趨勢。特別的是，九年一貫南一版的詞語數量最多，反而高於82年課程國編版的詞語數量。由此可見，九年一貫的南一版相當重視詞語的數量。

表5 不同課程和版本間低、中、高年級詞語數及百分比比較表

版本 年級	82年課程 國編版	82年課程 康軒版	九年一貫 康軒版	九年一貫 翰林版	九年一貫 南一版
低年級	817 (26.14%)	784 (32.45%)	473 (23.37%)	491 (22.30%)	702 (21.27%)
中年級	1,158 (37.04%)	872 (36.09%)	840 (41.50%)	826 (37.53%)	1,233 (37.37%)
高年級	1,151 (36.82%)	760 (31.46%)	711 (35.13%)	884 (40.17%)	1,365 (41.36%)

從表5來看，82年課程各年段國編版詞語數量都高於康軒版，而且有相當大的差距，尤其中年級和高年級的差異最大，分別多出286和391個。國編版以低年級的詞語數最少，中年級和高年級數量相當；康軒版反而是高年級最少，以中年級最多。

九年一貫各種版本的詞語數均以低年級最少，中高年級詞語數較多；翰

林版和南一版隨著年級提高遞增詞語數量，均以高年級最多，而康軒版卻以中年級最多。特別的是，南一版的詞語數量大幅領先其他版本，差距在200個以上，中高年級差距高達400個以上。

就82年課程和九年一貫的比較而言，九年一貫課程各版本低年級詞語數量均呈現減少，但是南一版的減幅較小。和82年課程國編版相較而言，九年一貫康軒版和翰林版的詞語數量均呈現減少；尤其南一版的詞語數量除了低年級以外，中高年級均多於82年課程國編版的詞語數量。

表6 不同課程和版本間不同階段詞語數及百分比比較表

版本 年級	82年課程 國編版	82年課程 康軒版	九年一貫 康軒版	九年一貫 翰林版	九年一貫 南一版
一～三年級	1,377 (44.05%)	1,195 (49.46%)	896 (44.27%)	854 (38.8%)	1,381 (41.85%)
四～六年級	1,749 (55.95%)	1,221 (50.54%)	1,128 (55.73%)	1,347 (61.2%)	1,919 (58.15%)

從表6來看，就階段而言，無論82年課程或九年一貫，詞語數都是第一階段較第二階段少；從82年課程來看，康軒版是兩階段之間詞語數差距最小，僅相差26個；從九年一貫來看，康軒版的差距仍是最小，但有11.46%的差異，翰林版的差距最大，有22.4%的差異。特別的是，九年一貫課程的南一版兩個階段的詞語數，均比82年課程的國編版或康軒版為多；而且，南一版第一階段的詞語數量，均高於九年一貫其餘版本兩個階段的詞語數量。

一般而言，九年一貫課程的實施造成國語教學時數的縮減，反映在國語教科書內容方面，因而產生簡化和淺化的現象。不同於前述關於詞語類型的相關研究（薛淑真，2004；洪瑞鴻，2004；王月鳳，2005），本研究關於詞語數量的分析結果，發現第二學習階段的詞語數量略減，而第一學習階段的數量減幅較大，並非如生字一般呈現普遍減少的趨勢；但是，南一版的詞語數量最多，遠高於這兩種課程的其餘版本，為本研究獨特的發現。

三、句型

句型分析所使用的單位為句數和百分比，結果如表7至表9所示：

表7 不同課程和版本間各年級句型數及百分比表比較表

版本 年級	82年課程 國編版	82年課程 康軒版	九年一貫 康軒版	九年一貫 翰林版	九年一貫 南一版
一	85 (20.83%)	130 (16.41%)	61 (14.70%)	36 (11.69%)	40 (12.08%)
二	94 (23.04%)	169 (21.34%)	80 (19.28%)	66 (21.43%)	61 (18.43%)
三	78 (19.12%)	171 (21.59%)	70 (16.87%)	68 (22.08%)	50 (15.11%)
四	72 (17.65%)	135 (17.05%)	79 (19.03%)	48 (15.58%)	69 (20.85%)
五	43 (10.54%)	97 (12.25%)	61 (14.70%)	50 (16.23%)	52 (15.71%)
六	36 (8.82%)	90 (11.36%)	64 (15.42%)	40 (12.99%)	59 (17.82%)
總計	408 (100%)	792 (100%)	415 (100%)	308 (100%)	331 (100%)

從表7來看，整體而言，82年課程國編版句型總數為408個，康軒版為792個，遠高於國編版，兩者的句型數量除了一年級以外，大致上隨著年級遞升而減少：九年一貫中，康軒版的句型數最多，為415個，翰林版句型數最少，為308個，南一版331個。無論82年課程或九年一貫，康軒版句型的數量都是最多的。

就82年課程和九年一貫的比較而言，82年課程康軒版的句型數量最多，九年一貫翰林版的句型數量最少，和82年課程國編版差距為100個；而且，九年一貫康軒版的句型數量，依然高於82年課程國編版，翰林版和南一版則比較少。

表8 不同課程和版本間低、中、高年級句型數及百分比比較表

版本 年級	82年課程 國編版	82年課程 康軒版	九年一貫 康軒版	九年一貫 翰林版	九年一貫 南一版
低年級	179 (43.87%)	299 (37.75%)	141 (33.98%)	102 (33.12%)	101 (30.51%)
中年級	150 (36.77%)	306 (38.64%)	149 (35.90%)	116 (37.66%)	119 (35.96%)
高年級	79 (19.37%)	187 (23.61%)	125 (30.12%)	90 (29.22%)	111 (33.53%)

從表8來看，就不同年段而言，82年課程兩種版本低年級和中年級的句型數量相差不多，高年級則較少；國編版由低年級到高年級的句型數量，呈現遞減的趨勢，康軒版則以中年級最多，占38.64%。九年一貫各版本的句型數量，無論低年級、中年級或高年級，大約各占30%左右，句型數量相差不多。

表9 不同課程和版本間不同階段句型數及百分比比較表

版本 年級	82年課程 國編版	82年課程 康軒版	九年一貫 康軒版	九年一貫 翰林版	九年一貫 南一版
一～三年級	257 (62.99%)	470 (59.34%)	211 (50.84%)	170 (55.19%)	151 (45.62%)
四～六年級	151 (37.01%)	322 (40.66%)	204 (49.16%)	138 (44.81%)	180 (54.38%)

從表9來看，就階段而言，82年課程的國編版和康軒版本的句型數，都是第一階段遠多於第二階段，尤其康軒版兩階段間差距為148個，接近國編版的第二階段的句型數。九年一貫各版本兩階段的句型數大致上都相差不遠，康軒版兩階段相近，各占50%左右，翰林版是第一階段高於第二階段，南一版則是第二階段大於第一階段，兩者恰巧相反。從82年課程和九年一貫的比較來看，九年一貫各版本的句型數也都呈現減少的趨勢，尤其康軒版的減幅最大；但是，九年一貫的康軒版和南一版第二階段的句型數，卻都多於82年課程國編版的句型數。

前述相關研究（鍾榮富、洪敏雄，1996；白麗娜，2001），僅以單一課程架構或2個年級的分析而已；相較而言，此項研究結果不僅包含兩種課程架構，也遍及6個年級，從中可以發現課程架構的變革導致句數呈現普遍減少的

趨勢，無論各年級或學習階段也都呈現減少的趨勢；特別的是，無論82年課程或九年一貫，康軒版的句數大幅高於其他版本；而和82年課程相較而言，九年一貫的康軒版和南一版第二學習階段的句型數量高於82年課程的國編版。

四、文體

由於各版本對於文體的界定相當分歧，故分析比較複雜，所使用的單位為類型、篇數和百分比，各年級、年段和階段的統計結果如表10至表12所示：

表10 不同課程和版本間各年級文體量及百分比比較表

年級 \ 版本	82年課程 國編版		82年課程 康軒版		九年一貫 康軒版		九年一貫 翰林版		九年一貫 南一版	
一	記敘文	20 (66.67%)	記敘文	16 (57.14%)	記敘文	6 (30%)	記敘文	15 (68.18%)	記敘文	10 (47.62%)
	詩歌	10 (33.33%)	詩歌	12 (42.86%)	詩歌	13 (65%)	詩歌	6 (27.27%)	詩歌	6 (28.57%)
					動作 兒歌	1 (5%)	兒歌	1 (4.55%)	韻文	5 (23.81%)
二	記敘文	24 (64.86%)	記敘文	21 (58.33%)	記敘文	19 (63.33%)	記敘文	18 (64.29%)	記敘文	18 (64.29%)
	詩歌	11 (29.73%)	詩歌	12 (33.33%)	詩歌	8 (26.67%)	詩歌	8 (28.57%)	韻文	8 (28.57%)
	應用文	2 (5.41%)	應用文	2 (5.56%)	應用文	2 (6.67%)	應用文	2 (7.14%)	應用文	2 (7.14%)
			詩	1 (2.78%)	說明文	1 (3.33%)				
三	記敘文	22 (59.46%)	記敘文	20 (55.56%)	記敘文	17 (58.62%)	記敘文	17 (60.71%)	記敘文	16 (57.14%)
	詩歌	6 (16.22%)	詩歌	8 (22.22%)	詩歌	5 (17.24%)	詩歌	4 (14.29%)	韻文	4 (14.29%)
	應用文	5 (13.51%)	應用文	4 (11.11%)	應用文	2 (6.9%)	應用文	3 (10.71%)	說明文	4 (14.29%)
	說明文	2 (5.41%)	說明文	2 (5.56%)	說明文	3 (10.34%)	說明文	3 (10.71%)	應用文	2 (7.14%)
	劇本	2 (5.41%)	劇本	2 (5.56%)	劇本	2 (6.9%)	劇本	1 (3.57%)	劇本	2 (7.14%)
四	記敘文	18 (48.65%)	記敘文	18 (50%)	記敘文	16 (53.33%)	記敘文	15 (53.57%)	記敘文	16 (57.14%)
	說明文	4 (10.81%)	詩歌	8 (22.22%)	詩歌	6 (20%)	詩歌	5 (17.86%)	韻文	5 (17.86%)
	應用文	5 (13.51%)	應用文	4 (11.11%)	應用文	2 (6.67%)	應用文	3 (10.71%)	說明文	4 (14.29%)
	詩歌	8 (21.62%)	說明文	4 (11.11%)	說明文	5 (16.67%)	說明文	5 (17.86%)	應用文	2 (7.14%)
	劇本	2 (5.41%)	劇本	2 (5.56%)	劇本	1 (3.33%)			劇本	1 (3.57%)

表10 不同課程和版本間各年級文體量及百分比比較表（續）

年級	版本	82年課程 國編版		82年課程 康軒版		九年一貫 康軒版		九年一貫 翰林版		九年一貫 南一版	
五		記敘文 17 (45.95%)	記敘文 16 (47.06%)	記敘文 15 (53.57%)	記敘文 15 (53.57%)	記敘文 15 (53.57%)	記敘文 15 (53.57%)	記敘文 15 (53.57%)	記敘文 15 (53.57%)		
		說明文 5 (13.51%)	詩歌 6 (17.65%)	詩歌 5 (17.86%)	詩歌 4 (14.29%)	詩歌 4 (14.29%)	詩歌 4 (14.29%)	韻文 4 (14.29%)	韻文 4 (14.29%)		
		應用文 5 (13.51%)	應用文 1 (2.94%)	應用文 2 (7.14%)	應用文 4 (14.29%)	應用文 4 (14.29%)	應用文 4 (14.29%)	說明文 2 (7.14%)	說明文 2 (7.14%)		
		議論文 2 (5.41%)	說明文 6 (17.65%)	說明文 2 (7.14%)	說明文 2 (7.14%)	說明文 2 (7.14%)	說明文 2 (7.14%)	應用文 4 (14.29%)	應用文 4 (14.29%)		
		詩歌 6 (16.22%)	議論文 2 (5.88%)	議論文 3 (10.71%)	議論文 2 (7.14%)	議論文 2 (7.14%)	劇本 1 (3.57%)	劇本 1 (3.57%)	劇本 1 (3.57%)		
		小說 2 (5.41%)	記敘兼 應用文 1 (2.94%)	劇本 1 (3.57%)	劇本 1 (3.57%)	劇本 1 (3.57%)	議論文 2 (7.14%)	議論文 2 (7.14%)	議論文 2 (7.14%)		
			劇本 2 (5.88%)								
六		記敘文 15 (44.12%)	記敘文 12 (38.71%)	記敘文 15 (57.69%)	記敘文 16 (61.54%)	記敘文 16 (61.54%)	記敘文 16 (61.54%)	記敘文 16 (61.54%)	記敘文 16 (61.54%)		
		說明文 5 (14.71%)	詩歌 4 (12.9%)	詩歌 3 (11.54%)	詩歌 2 (7.69%)	詩歌 2 (7.69%)	詩歌 2 (7.69%)	韻文 4 (15.38%)	韻文 4 (15.38%)		
		應用文 6 (17.65%)	應用文 4 (12.9%)	應用文 2 (7.69%)	應用文 3 (11.54%)	應用文 3 (11.54%)	應用文 3 (11.54%)	說明文 3 (11.54%)	說明文 3 (11.54%)		
		議論文 3 (8.82%)	說明文 5 (16.13%)	說明文 3 (11.54%)	說明文 2 (7.69%)	說明文 2 (7.69%)	說明文 2 (7.69%)	應用文 2 (7.69%)	應用文 2 (7.69%)		
		詩歌 2 (5.88%)	議論文 4 (12.9%)	議論文 2 (7.69%)	議論文 3 (11.54%)	議論文 3 (11.54%)	議論文 3 (11.54%)	議論文 1 (3.85%)	議論文 1 (3.85%)		
		韻文 1 (2.94%)	劇本 2 (6.45%)	記敘兼 說明文 1 (3.85%)							
		小說 1 (2.94%)									
總計		記敘文 116 (54.72%)	記敘文 103 (51.24%)	記敘文 88 (53.99%)	記敘文 96 (60.76%)	記敘文 91 (57.23%)	記敘文 96 (60.76%)	記敘文 91 (57.23%)	記敘文 91 (57.23%)		
		詩歌 43 (20.28%)	詩歌 50 (24.88%)	詩歌 40 (24.54%)	詩歌 29 (18.35%)	詩歌 30 (18.87%)	詩歌 29 (18.35%)	詩歌 30 (18.87%)	詩歌 30 (18.87%)		
		應用文 23 (10.85%)	應用文 15 (7.46%)	應用文 10 (6.13%)	應用文 15 (9.49%)	應用文 12 (7.55%)	應用文 15 (9.49%)	應用文 12 (7.55%)	應用文 12 (7.55%)		
		說明文 16 (7.55%)	說明文 17 (8.46%)	說明文 14 (8.59%)	說明文 12 (7.59%)	說明文 13 (8.18%)	說明文 12 (7.59%)	說明文 13 (8.18%)	說明文 13 (8.18%)		
		議論文 5 (2.36%)	議論文 6 (2.99%)	議論文 5 (3.07%)	議論文 5 (3.16%)	議論文 3 (1.89%)	議論文 5 (3.16%)	議論文 3 (1.89%)	議論文 3 (1.89%)		
		劇本 5 (2.36%)	劇本 8 (3.98%)	劇本 4 (2.45%)	兒歌 1 (0.63%)	劇本 4 (2.52%)	兒歌 1 (0.63%)	劇本 4 (2.52%)	劇本 4 (2.52%)		
		韻文 1 (0.47%)	詩 1 (0.5%)	動作兒 歌 1 (0.61%)		童詩 6 (3.77%)		童詩 6 (3.77%)	童詩 6 (3.77%)		
	小說 3 (1.42%)	記敘兼 應用文 1 (0.5%)	記敘兼 說明文 1 (0.61%)								

從表10來看，無論新舊課程，各個版本彼此之間的文體分類相當分歧，缺乏一致的規準；不過，整體而言，各版本的文體大致都可以分成詩歌、記敘文、應用文、說明文、議論文、劇本等類型。

除了這些文體類型以外，82年課程國編版多出小說和韻文2類，康軒版多出詩一類，和國編版的韻文同樣指涉古體詩，九年一貫南一版將詩歌一類改為韻文，內容包含詩歌、古體詩，不同於康軒版和翰林版。在九年一貫一年級的文體中，康軒版將動作兒歌自成一類，翰林版將兒歌自成一類，南一版則將童詩自成一類。特別的是，無論新舊課程何種版本，只有國編版列出小說這一類，屬於一般文學領域常見的類型。整體而言，年級愈低，文體的種類就愈少，年級愈高，文體種類就愈多，其中以82年課程國編版六年級的文體種類最多，多達8種，82年課程國編版和康軒版以一年級最少，只有2種。

就各種文體所占的比例而言，82年課程版本則隨著年級愈來愈高，記敘文的比例愈來愈少，不過，仍是每一年級所有文體中占最大比例者；九年一貫版本除一年級外，2～6年級記敘文仍占有15～19篇，比重保持50～65%。其次為詩歌或韻文，無論82年課程或九年一貫，比例都在20%左右；應用文和說明文兩者的比例相近，較少的則是議論文和其他類型。

表11 不同課程和版本間低、中、高年級文體量數及百分比表比較表

版本 年級	82年課程 國編版		82年課程 康軒版		九年一貫 康軒版		九年一貫 翰林版		九年一貫 南一版	
低年級	記敘文	44 (65.67%)	記敘文	37 (57.81%)	記敘文	25 (50%)	記敘文	33 (66%)	記敘文	28 (71.79%)
	詩歌	21 (31.34%)	詩歌	24 (37.5%)	詩歌	21 (42%)	詩歌	14 (28%)	韻文	3 (7.69%)
	應用文	2 (2.99%)	應用文	2 (3.13%)	應用文	2 (4%)	應用文	2 (4%)	應用文	2 (5.13%)
			詩	1 (1.56%)	說明文	1 (2%)	兒歌	1 (2%)	童詩	6 (15.38%)
					動作兒歌	1 (2%)				

表11 不同課程和版本間低、中、高年級文體量數及百分比比較表（續）

版本 年級	82年課程 國編版		82年課程 康軒版		九年一貫 康軒版		九年一貫 翰林版		九年一貫 南一版	
中年級	記敘文	40 (62.50%)	記敘文	38 (52.78%)	記敘文	33 (55.93%)	記敘文	32 (57.14%)	記敘文	32 (57.14%)
	說明文	6 (9.38%)	說明文	6 (8.33%)	詩歌	11 (18.64%)	詩歌	9 (16.07%)	韻文	9 (16.07%)
	應用文	10 (15.63%)	應用文	8 (11.11%)	應用文	4 (6.78%)	應用文	6 (10.71%)	說明文	8 (14.29%)
	詩歌	4 (6.25%)	詩歌	16 (22.22%)	說明文	8 (13.56%)	說明文	8 (14.29%)	應用文	4 (7.14%)
	劇本	4 (6.25%)	劇本	4 (5.56%)	劇本	3 (5.08%)	劇本	1 (1.79%)	劇本	3 (5.36%)
高年級	記敘文	32 (45.07%)	記敘文	28 (43.08%)	記敘文	30 (55.56%)	記敘文	31 (57.41%)	記敘文	31 (57.41%)
	說明文	10 (14.08%)	詩歌	10 (15.38%)	詩歌	8 (14.81%)	詩歌	6 (11.11%)	韻文	8 (14.81%)
	應用文	12 (16.9%)	應用文	5 (7.69%)	應用文	4 (7.41%)	應用文	7 (12.96%)	說明文	5 (9.26%)
	議論文	5 (7.04%)	說明文	11 (16.92%)	說明	5 (9.26%)	說明文	4 (7.41%)	應用文	6 (11.11%)
	詩歌	8 (11.27%)	議論文	6 (9.23%)	議論文	5 (9.26%)	議論文	5 (9.26%)	劇本	1 (1.85%)
	韻文	1 (1.41%)	劇本	4 (6.15%)	劇本	1 (1.85%)	劇本	1 (1.85%)	議論文	3 (5.56%)
	小說	3 (4.23%)	記敘兼 應用文	1 (1.54%)	記敘兼 說明文	1 (1.85%)				

從表11來看，就不同年段而言，82年課程無論哪個版本，每一年段仍以記敘文占最大比例，中低年級約53%~66%左右，但也隨年段遞升而減少，高年級降到43%左右；九年一貫課程中，康軒版反倒是低年級為各年級中記敘文比例最低的，翰林版和南一版以低年級的記敘文比例最高，尤以南一版低年級的71%比例最高，三者中年級和高年級的記敘文比例都維持不變，均在55%~57%左右。

在低年級階段中，只有九年一貫康軒版出現說明文的類型。無論新舊課程各個版本，劇本則是在中年級出現，議論文直到高年級才出現，不過，82年課程國編版的高年級則沒有劇本類型的課文。

表12 不同課程和版本間不同階段文體數及百分比比較表

版本 年級	82年課程 國編版		82年課程 康軒版		九年一貫 康軒版		九年一貫 翰林版		九年一貫 南一版	
一 ~ 三年級	記敘文	66 (63.46%)	記敘文	57 (57%)	記敘文	42 (53.16%)	記敘文	50 (64.10%)	記敘文	44 (57.14%)
	詩歌	27 (25.96%)	詩歌	32 (32%)	詩歌	26 (32.91%)	詩歌	18 (23.08%)	韻文	17 (22.08%)
	應用文	7 (6.73%)	應用文	6 (6%)	應用文	4 (5.06%)	應用文	5 (6.41%)	應用文	4 (5.19%)
	說明文	2 (1.92%)	說明文	2 (2%)	說明文	4 (5.06%)	兒歌	1 (1.28%)	童詩	6 (7.79%)
	劇本	2 (1.92%)	詩	1 (1%)	動作兒 歌	1 (1.27%)	說明文	3 (3.85%)	說明文	4 (5.19%)
			劇本	2 (2%)	劇本	2 (2.53%)	劇本	1 (1.28%)	劇本	2 (2.60%)
四 ~ 六年級	記敘文	50 (46.30%)	記敘文	46 (45.54%)	記敘文	46 (54.76%)	記敘文	46 (56.10%)	記敘文	47 (57.32%)
	說明文	14 (12.96%)	詩歌	18 (17.82%)	詩歌	14 (16.67%)	詩歌	11 (13.41%)	韻文	13 (15.85%)
	應用文	16 (14.81%)	應用文	9 (8.91%)	應用文	6 (7.14%)	應用文	10 (12.20%)	說明文	9 (10.98%)
	議論文	5 (4.63%)	說明文	15 (14.85%)	說明文	10 (11.90%)	說明文	9 (10.98%)	應用文	8 (9.76%)
	詩歌	16 (14.81%)	議論文	6 (5.94%)	議論文	5 (5.95%)	議論文	5 (6.10%)	劇本	2 (2.44%)
	韻文	1 (0.93%)	劇本	6 (5.94%)	劇本	2 (2.38%)	劇本	1 (1.22%)	議論文	3 (3.66%)
	小說	3 (2.78%)	敘兼應 用文記	1 (0.99%)	記敘兼 說明文	1 (1.19%)				
	劇本	3 (2.78%)								

從表12來看，就不同階段而言，82年課程和九年一貫課程各個版本，都是第一階段的記敘文比例最高，大於50%。82年課程國編版和康軒版的第二階段記敘文的比例則是少於50%，九年一貫各版本的記敘文比例都大於50%。其次占較多比例的是詩歌和韻文類，無論82年課程或九年一貫，各版本第一階段的比例大約都在20%~30%左右，第二階段則降到15%左右。

在第一階段，無論82年課程或九年一貫，除了議論文之外，其餘文體類型都已出現，以記敘文居多，詩歌或韻文居次，說明文或劇本最少。無論82年課程或九年一貫，議論文都等到第二階段才出現，但是篇數仍然不多，僅僅略高

或等同於劇本這項類型。

概括而言，從記敘、說明、議論和應用等文體類型來看，議論文是屬於新舊課程中各版本中比例最少的。由於議論文涉及較高的抽象層次，出現Piaget所謂初具形式運思的高年級和第二階段是相當合理的，但仍有一定程度學習的困難（林俊賢，2004）。不過，議論文的比例是否適當，值得深入探討。整體來看，無論82年課程或九年一貫，除了康軒版的文體類型較複雜以外，其餘版本的文體分類仍依循教育部82年課程的分類方式，並未將抒情文視作一類文體。由於各版本所使用的文體分類方式不盡相同，使本項資料的分析和統計較為困難，各版本之間的比較，不容易找到客觀的基準，所以，僅能依據各版本通用的類型進行較廣泛的分析和比較，並注意其推論上的限制。

伍、結論與建議

一、結論

（一）從82年課程到九年一貫的國語基本要素的轉變趨勢並不一致

自82年課程而九年一貫的轉變，顯而易見的是國語文學習時數大幅縮減，因此，所需學習的基本要素數量應該隨之減少，以適應這種改變，減輕學生的學習負擔。

但是，本文的研究結果顯示，課程轉變並未導致所有基本要素都呈現減少的趨勢。有的要素反映減少的趨勢，如生字，但部分版本也有增加的現象，如九年一貫南一版的詞語數量大幅增加。從康軒版來看，各項基本要素的數量都呈現減少的趨勢，但在句型數量的部分，卻是九年一貫高於82年課程。

從低中高年段和兩個階段的比較來看，也可發現特別的情況，例如，整體而言，課程架構的轉變大致反映在年段和階段中，但九年一貫課程生字數量減少的趨勢卻只反映在低年級和第一階段而已，在第二階段和中高年級時，生字數量並未明顯減少，有的版本反而呈現增加的現象。

（二）自82年課程到九年一貫的生字數量呈現整體減少的趨勢

整體而言，前述課程架構的轉變導致生字數量呈現減少的趨勢。但是，從各個年級來看，各年級間除一、六年級生字數較少外，三至五年級間的生字數量相差不多，惟各版本之間的生字總數相差甚遠。

無論何種課程架構，康軒、翰林、南一的生字數皆在2,700~2,800左右，

符合課程綱要第二階段字數為2,200~2,700左右的規定。若以82年課程版的國編版為比較依據，九年一貫字數皆有明顯下降的趨勢。九年一貫各版本的生字數差異頗大，若排除一、六年級，僅就三至五年級來看，字數最多者為595字為南一版的三年級，最少者為468字為翰林版的二年級，兩者相差132字。

（三）除了九年一貫南一版以外，詞語數量也呈現減少

一般而言，詞語數量和生字數量類似都呈現減少的趨勢。特別的是，九年一貫南一版的詞語數量接近82年課程國編版的詞語數量，高達3,000左右，其餘均為2,500個左右，這兩者似乎相當重視詞語的數量。

從階段來看，無論是82年課程或九年一貫，各版本都是第二階段的詞語量高於第一階段。從82年課程來看，康軒版是兩階段之間詞語數差距最小；從九年一貫來看，康軒版的差距仍是最小，翰林版的差距最大。特別的是，九年一貫課程的南一版兩個階段的詞語數，均高於82年課程國編版和康軒版；而南一版第一階段的詞語數量，均高於其餘版本兩個階段的詞語數量。

綜合而言，從生字和詞語兩項要素數量的分析和比較來看，據此可推論得知，一般教科書編輯者希望學生在第一階段將學習重點擺在生字的學習，並逐漸在第二階段奠基於已學習的生字上轉往加重詞語的學習與應用。

（四）句型呈現整體減少，以康軒版最多，高於國編版

整體來看，句型數量都呈現整體減少的趨勢。特別的是，82年課程康軒版高於國編版，多出384個；九年一貫各版本仍以康軒版句型數量最多，但和82年版相較而言，減少375個，減幅將近一半。由此可知，康軒版自82年課程以來即相當重視句型的學習。

就不同年段而言，82年課程兩種版本低年級和中年級的句型量相差不多，高年級則較少；國編版由低年級到高年級的句型數量，呈現遞減的趨勢，康軒版則以中年級最多。九年一貫各版本的句型數，低年級、中年級或高年級數量相差不多。

就階段而言，82年課程的國編版和康軒版的句型數，都是第一階段遠多於第二階段。九年一貫各版本兩階段的句型數相差不遠，康軒版最接近，翰林版第一階段高於第二階段，南一版則是第二階段大於第一階段。

概括而言，句型數量隨著課程架構的轉變，也產生整體減少的趨勢，這種現象，也發生在前述生字和詞語的數量方面；但是，仍有少數例外，這些例外正可以反映出該版本的特質，如偏重詞語或句型。因此，單純從數量來看，它似乎符合降低學習負擔的想法，但因學習節數減少，實際結果卻未必如此。

（五）82年課程和九年一貫各版本的文體分類分歧，大致仍循傳統文體分類方式

無論新舊課程，各個版本間的文體分類相當分歧，缺乏一致的規準；不過，各版本的文體大致可以分成詩歌、記敘文、應用文、說明文、議論文、劇本等各種類型，如同教育部82年課程的文體規範一樣（教育部，1993）。

整體而言，年級愈低，文體種類就愈少，年級愈高，文體種類就愈多。無論何種課程，都以記敘文的比例最高。就常見的文體分類而言，議論文是比例最少的；就文體出現的時間而言，低年級只有九年一貫康軒版出現說明文，劇本在中年級出現，議論文直到高年級才出現，但82年課程國編版的高年級缺乏劇本。就不同階段而言，第一個階段除了議論文之外，其餘類型都已出現，記敘文居多，詩歌或韻文居次，說明文或劇本最少；議論文到第二階段才出現，篇數仍然不多。

值得注意的是，無論82年課程或九年一貫，各版本都未將抒情文視為獨特的文體，一直維持82年課程國語課程標準的規定（教育部，1993），將抒情文包括在記敘文、議論文和詩歌等類型內。由此可見，此項規定的影響力仍然根深蒂固。

概括而言，國語教科書要素數量除了少數的例外，如生字、詞語和句型，大致都呈現整體減少的趨勢（林于弘、許慧玉，2002；張志成，1998；張慶龍，1997；黃秀霜、方金雅、賴坤宏，2001；葉興華，2002），此也反映九年一貫課程實施導致國語教學時數減少的情況；而文體分類及比例分配，不再有統一規範，因而呈現更為紛歧的現象，反映課程綱要的多元開放特質。

二、建議

（一）國語科教科書的基本要素

從前述研究結果來看，從82年課程到九年一貫的課程轉變，各項基本要素除了少部分版本以外，大致都呈現減少的趨勢。不過，減幅最多的只有一年級的生字數量，與國語教學時間縮減一半相較而言，其餘年級的學習量負擔增加了。

九年一貫和82年課程不同的是，在能力指標有提出生字數量的具體規範，但是對於文體類型在各年級所占的比例，卻缺乏如82年課程的具體說明；九年一貫各個版本的國語教科書，除了傳統的記敘、說明、議論和應用等類型之外，其餘的文體分類較不一致，但大致都依循82年課程的文體分類方式，也未

納入抒情文這項文體類型。如果缺乏適當的規範，可能導致部分的學習要素的缺乏或失衡，甚至產生不同版本銜接的困難。因此，為維持學生語文學習的水準，對於國語科內容的要素數量應有一定的基礎量，而這個部分則有待後續研究進行深入的探討。

（二）國語教科書研究

九年一貫課程以綱要的形式取代82年課程的課程標準，不再以詳細的說明對各種教材安排提出明確的規範，而以能力指標進行績效管控的依據。傳統以來，教師和教科書編輯習於82年課程標準的規範，未必能適應九年一貫的彈性架構，反而可能產生較模糊的解釋空間，使各版本國語教科書易受主觀詮釋而產生差異。

因此，國語科教科書內容中的何種基本要素需要規範？如何規範？規範的幅度為何？此等議題必須進行後續研究。而相關機構應成立國語科基本要素的研發小組，針對各項基本要素及其數量進行探討，提供教科書編輯和教師教學的依據，以避免可能產生的問題。此外，本文採用量的角度進行分析，比較不同課程架構下各版本國語教科書中基本要素的次數，難以掌握到教科書中學科概念中質的比較，未來研究若能再進行學科概念意義的質性內容分析，應該較能瞭解重要概念的分佈和利用情形。

致謝

本文的完成感謝行政院國家科學委員會補助專題研究贊助，係「教改脈絡中我國語文課程改革及實踐的回顧與前瞻」（NSC 95- 2413-H-415-005）的部分成果。

參考文獻

- 王月鳳（2005）。國民小學本國語文審定本成語內容分析之研究。國立新竹教育大學進修部語文教學碩士論文，未出版，新竹市。
- 白麗娜（2001）。國小低年級國語教材句型教學之探討。國立中山大學中國語文學系研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 行政院教育改革審議委員會（1996）。教育改革總諮議報告書。台北市：作者。
- 何三本（2001）。九年一貫語文教育理論與實務。台北市：五南。
- 吳敏而（1990）。兒童朗讀國字與注音符號的錯誤分析。華文世界，56，23-30。
- 周珮儀（2003）。教科書意識型態批判途徑。教育研究月刊，106，132-142。
- 林于弘（2006）。九年一貫國語教科書的檢證與省思。台北市：洪葉。
- 林于弘（2007）。九年一貫國語課文文體量化統計與分布研究。國立編譯館館刊，35（1），3-14。
- 林于弘、許慧玉（2002）。國小一年級國語識字量之比較觀察研究。國民教育，43（1），65-69。
- 林俊賢（2004）。小學國語文摘寫大意的教學過程分析—以議論文為例。台東大學教育學報，15（2），123-162。
- 柯志忠（1998）。國語科教科書第三冊不同版本之比較分析。教師之友，39（5），48-58。
- 洪瑞鴻（2004）。國小國語教科書複音詞之研究——以康軒版高年級為例。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮市。
- 重建教育連線（2003）。「終結教改亂象，追求優質教育」宣言。2003年10月10日，取自<http://www.highqualityeducation.com/m3.htm>
- 國立台灣師範大學（2003）。教育發展的新方向：為教改開處方。台北市：心理。
- 張志成（1998）。試論部審定本國民小學低年級國語課本生字之識字量。新竹師範學院國文學報，5，1-31。
- 張席珍（1991）。國小國語句型教學探討。國教月刊，37（5/6），7-11。
- 張素碧（2006）。國小一、二年級國語教科書比較研究——以八二課程標準與九年一貫課程綱要為準。國立臺北教育大學課程與教學研究所語文教學

- 碩士論文，未出版，台北市。
- 張慶龍（1997）。九年一貫國語科教科書第一冊各版本書寫字統計分析：對轉學生適應學習參考資料。**人文及社會學科教學通訊**，8（1），141-159。
- 教育部（1993）。**國民小學課程標準**。台北市：台捷國際文化。
- 教育部（1998a）。**教育改革行動方案**。2006年12月10日，取自http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/E0001/EDUION001/menu03/sub02/03020201.htm
- 教育部（1998b）。**國民教育階段九年一貫課程總綱暫行綱要**。台北市：作者。
- 教育部（2003）。**國民中小學九年一貫課程綱要**。台北市：作者。
- 教育部國教專業社群網（1999）。**新舊課程比較**。2007年3月10日，取自<http://teach.eje.edu.tw/9CC/brief/brief8.php>
- 陳弘昌（1999）。**國小語文科教學研究**。台北市：五南。
- 陳伯璋（1999）。九年一貫課程的理念與理論分析。載於中華民國教材研究發展學會舉辦「邁向課程新紀元—九年一貫課程研討會」**論文集（上）**（頁10-18），台北市。
- 曾雅瑛（2002）。**國民小學中文詞彙測驗之編製**。國立台南師範學院國立教育研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 黃秀霜、方金雅、賴坤宏（2001）。國民小學新課程國科國編版第十一冊試用教科書之學生意見評析。**國立台南師範學院初等教育學報**，14，51-103。
- 黃繼仁、周立勳、甄曉蘭（2001）。國小教師國語教學信念及相關因素之調查研究。**教育研究集刊**，47，107-130。
- 黃繼仁（2005）。「九年一貫課程」的實施概況之研究——以雲嘉南地區小學語文學習領域的實施為例。國科會專題研究成果精簡報告（NSC93-2413-H-415-012）。嘉義市：國立嘉義大學。
- 葉興華（2002）。九年一貫課程實施後國語文第一冊教科書識字教材之研究。**台北市立師範學院學報**，33，345-378。
- 甄曉蘭（2002）。**中小學課程改革與教學革新**。台北市：高等教育。
- 歐用生（1992）。內容分析法及其在教科書上的應用。載於**開放社會的教育改革**。（頁254-279）。台北市：心理。
- 歐用生（2000a）。教科書評鑑與選擇——政治、經濟的分析。載於中正大學

- 教育學院（主編），**新世紀的教育展望（第二版）**（頁507-519）。高雄市：麗文。
- 歐用生（2000b）。**課程改革**。台北市：師大書苑。
- 鄭雅靜（2003）。**國小國語教科書文體研究**。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 藍順德（2006）。**教科書政策與制度**。台北市：五南。
- 薛淑真（2004）。**國小國語課本複音詞之研究——以南一（92）版四年級課本為例**。國立花蓮師範學院國民教育研究所語文教學碩士班論文，未出版，花蓮市。
- 鍾榮富、洪敏雄（1996）。國小國語課本的句型分析及其在教學上的啟示。載於國立高雄師範大學國文系編印之「**第二屆台灣區中國語文教學學術研討會：小學組**」論文集（頁1-4），高雄市。
- Apple, M. (1990). *Ideology and curriculum* (2nd ed.). NY: Routledge.
- Bell, J. S. (1993). Finding the commonplaces of literacy. *Curriculum Inquiry* 23(2), 131-153.
- Cornbleth, C. (1990). *Curriculum in context*. London: Falmer.
- Kliebard, H. M. (1998). The effort to reconstruct the modern American curriculum. In L. E. Beyer & M. W. Apple (Eds.), *The curriculum: Problems, politics, and possibilities* (pp.21-33). State University of New York.
- Venezky, R. L. (1992). Textbooks in school and society. In P. W. Jackson (Ed.). *Handbook of curriculum research* (pp.436-461). NY: Macmillan.
- Westbury, I. (1990). Textbooks, textbook publishers, and the quality of schooling. In D. L. Elliott & A. Woodward. (Eds.). *Textbooks and schooling in The United States* (pp.1-22). Chicago, Ill : NSSE.

附錄一

表13 本文使用之教科書出版資料一覽表

八十二年課程版	編版第1冊（一上）民國87年8月正式本初版2刷	康軒第1冊（一上）民國87年7月2版	
	國編版第2冊（一下）民國87年1月再版	康軒第2冊（一下）民國89年2月初版	
	國編版第3冊（二上）民國87年8月正式本初版2刷	康軒第3冊（二上）民國87年7月2版	
	國編版第4冊（二下）民國87年1月再版	康軒第4冊（二下）民國89年2月3版	
	國編版第5冊（三上）民國87年8月正式本初版	康軒第5冊（三上）民國91年7月4版	
	國編版第6冊（三下）民國87年1月初版	康軒第6冊（三下）民國89年2年月版	
	國編版第7冊（四上）民國90年8月正式本初版3刷	康軒第7冊（四上）民國91年7月修訂版	
	國編版第8冊（四下）民國91年1月正式本再版2刷	康軒第8冊（四下）民國92年2月版	
	國編版第9冊（五上）民國90年8月正式本再版	康軒第9冊（五上）民國91年7月2版	
	國編版第10冊（五下）民國91年1月正式本初版2刷	康軒第10冊（五下）民國92年2月3版	
	國編版第11冊（六上）民國90年8月正式本初版	康軒第11冊（六上）民國92年7月2版	
	國編版第12冊（六下）民國91年2月正式本初版	康軒第12冊（六下）民國92年2月2版	
九年一貫課程版	康軒第1冊（一上）民國95年8月修訂2版	翰林第1冊（一上）民國95年8月修訂3版	南一第1冊（一上）民國95年8月初版
	康軒第2冊（一下）民國92年2月2版	翰林第2冊（一下）民國95年2月2版	南一第2冊（一下）民國95年2月修訂版
	康軒第3冊（二上）民國95年8月修訂2版	翰林第3冊（二上）民國95年8月修訂2版	南一第3冊（二上）民國95年8月修訂版
	康軒第4冊（二下）民國93年2月2版	翰林第4冊（二下）民國93年8月修訂2版	南一第4冊（二下）民國95年二月初版
	康軒第5冊（三上）民國95年8月修訂2版	翰林第5冊（三上）民國95年8月初版	翰林第5冊（三上）民國95年8月修訂2版
	康軒第6冊（三下）民國93年2月初版	翰林第6冊（三下）民國95年2月修訂2版	翰林第6冊（三下）民國95年2月修訂1版
	康軒第7冊（四上）民國93年9月3版	翰林第7冊（四上）民國95年8月初版	翰林第7冊（四上）民國95年8月初版
	康軒第8冊（四下）民國94年2月3版	翰林第8冊（四下）民國94年2月3版	翰林第8冊（四下）民國95年2月修訂2版
	康軒第9冊（五上）民國94年9月初版	翰林第9冊（五上）民國95年8月修訂2版	翰林第9冊（五上）民國95年8月初版
	康軒第10冊（五下）民國93年2月初版	翰林第10冊（五下）民國94年2月3版	翰林第10冊（五下）民國95年2月修定2版
	康軒第11冊（六上）民國95年8月修訂2版	翰林第11冊（六上）民國95年8月修訂2版	翰林第11冊（六上）民國95年8月初版
	康軒第12冊（六下）民國94年2月初版	翰林第12冊（六下）民國94年2月初版	翰林第12冊（六下）民國95年2月修訂1版

英格蘭小學課程改革之近況與評析

陳延興^{*}

摘要

近年來，英國各項重視學童權益的報告書與法令相繼出爐，繼而就國定課程進行革新；有鑑於此，英格蘭教育行政機關「兒童、學校與家庭部」與「資格與課程局」研議如何修訂小學課程，目的在於簡化科目與重視各階段課程之一貫性。英格蘭政府預定於2011年九月起實施修正後的「新小學課程」。本文主要目的有三：第一，在於了解當前英格蘭小學課程革新的背景與原因；第二，了解英格蘭小學課程的改革內容與特色；第三，針對英格蘭小學課程革新內容進行評析。作者認為這項革新具有三大特色：「設有明確的課程目的」、「劃分為六個學習領域」、與「重視個人層面之發展」。最後，作者對於這些特色提出三點評析：「訂定明確的課程目的，惟成效仍待評估」、「小學採取學習領域之設計，符合社會需求與國際趨勢」、以及「兒童中心與社會效能哲學觀之拉鋸」。

關鍵詞：小學課程、國定課程、英格蘭小學課程

^{*}陳延興，國立中正大學課程研究所暨師資培育中心助理教授

電子郵件：cysk@ccu.edu.tw

來稿日期：2009年12月9日；修訂日期：2010年1月26日；採用日期：2010年1月26日

A Discussion on the Recent Primary Curriculum Reform in England

Yen Hsin Chen^{*}

Abstract

Recently, the British government launched some reports and laws on the children's rights, and revised the National Curriculum in England. The Department for Children, Schools and Families (DCSF) and the Qualifications and Curriculum Authority revised the English schools curriculum. The purposes of this reform were to slim down the current programs of study and strengthen the continuity and progress of learning between the different stages. The DCSF announced to implement the New Primary Curriculum in September 2011. The purposes of this article were to understand the contexts and reasons of this innovation and to know the content and specialties of this curriculum as well as to discuss this reform. The author argued that this reform described some clear aims of curriculum through six areas of learning and paid attentions to the personal development. In the end, the author illustrated three criticisms for the English primary curriculum. First, English government set up some clear educational aims for the revised curriculum with unsure efficiency. Second, the redesigned areas of learning for primary curriculum agreed with the social needs and international trends. Third, there were some conflicts between the philosophy of learner-centered and social efficiency under the implementation of new curriculum.

Keywords: primary curriculum, national curriculum, English primary curriculum

^{*}Yen-Hsin Chen, Assistant Professor, Graduate Institute of Curriculum Studies & Center for Teacher Education, National Chung Cheng University

E-mail: cysk@ccu.edu.tw

Manuscript received: December 9, 2009; Modified: January 26, 2010; Accepted: January 26, 2010

壹、前言

英國從1988年起實施國定課程（national curriculum）迄今已滿20年¹，其中歷經數次的微調；近年來，各項重視學童權益的報告書與法令相繼出爐，英格蘭政府繼而就國定課程內涵進行革新，同時，重視家庭教育並與家長建立更為緊密之合作關係。有鑑於此，2007年六月英格蘭中央教育行政機關由「教育及技能部」（Department for Education and Skills, DFES）改組為「兒童、學校與家庭部」（Department for Children, Schools and Families, DCSF），主管中小學教育；並於2007年底推出題為「增進更為璀璨的未來」的《兒童計畫書》（*The children's plan: Building brighter futures*）（DCSF, 2007）。

「兒童、學校與家庭部」與「資格與課程局」（Qualifications and Curriculum Authority, QCA）²、「劍橋大學小學課程審議之顧問小組」（The Primary Curriculum Review Advisory Group）等機構與學者陸續研議如何修訂小學課程，主要工作在於簡化科目與重視各階段課程之一貫性，換言之，即在國定課程的基礎下針對小學課程內容進行革新。

為了因應社會變遷以及政府提出《兒童計畫》的相關建議，英格蘭政府於2008年底公佈由前任學校視導主管（school inspection director）Jim Rose 爵士所建議的《小學課程獨立審議：暫時報告書》（*The independent review of the primary curriculum: Interim report*）（DCSF, 2008），又稱之為《Rose審議暫時報告書》（*the Rose Review interim report*），政府廣邀學者專家進行諮詢與討論，歷經近5個月，收到上千封的電子郵件或信件回應並提出建議。其中以R. Alexander教授為首、成立於2006年的「劍橋大學小學課程審議之顧問小組」，針對《小學課程獨立審議：暫時報告書》加以建議，於2009年二月提出《邁向嶄新的小學課程：劍橋大學對小學課程審議報告書》（*Toward a new primary curriculum: A report from the Cambridge primary review*），批評英國現行課程過度窄化，因而提出12個具體目的，以及8個新的領域（domains）（Cambridge Primary Review, 2009）。他們於2009年底出版《兒童、他們的

¹英國係由英格蘭（England）、威爾斯（Wales）、蘇格蘭（Scotland）與北愛爾蘭（Northern Ireland）等地區所組成的「聯合王國」（The United Kingdom, UK）；實施國定課程者為英格蘭與威爾斯地區，本文主要探究英格蘭的初等教育（primary education）課程改革。

²2009年，「資格與課程局」（QCA）已經改組成為「資格與課程發展署」（Qualification and Curriculum Development Agency, QCDA），主要工作在於進行課程發展、改善與執行評量工作、及對於資格認證進行審議與革新，並不受到政府的直接管轄。

世界與其教育：劍橋大學小學教育審議最終報告書》（*Children, their world, their education: Final report and recommendations of the Cambridge primary review*），整合從2007年到2009年進行的31項研究報告，針對「兒童與童年」、「初等教育內涵與制度」提出整體的研究報告（Alexander, 2010）。

在彙整各界的意見與建議之後，英格蘭政府於2009年4月30日提出《小學課程獨立審議最終報告書》（*The independent review of the primary curriculum: Final report*）（DCSF, 2009），並已於同年11月19日由英國女王正式公佈，預定於2011年九月起實施修正後的「新小學課程」（new primary curriculum）。筆者發現不管是英格蘭官方委託QCA，或由劍橋大學之小學課程審議顧問小組的教授，藉由針對小學課程的革新議題，從國際比較、評量問題、教育目的到課程規劃引發一連串的研究與探討。更重要的是小學課程的規劃擬從學科走向「學習領域」（areas of learning）的劃分，而其所劃分的學習領域名稱與我國九年一貫課程學習領域頗為一致。

目前國內已有學者針對英國實施國定課程進行探討（姜得勝，1998；溫明麗，2006），但就英格蘭小學課程革新近況之探討與研究並不多。英格蘭政府的作法係由相關研究機構學者參與，進行課程國際比較、探討課程目的與價值、課程規劃等研究，值得提供我國當前進行課程政策調整以及作為下一波課程改革之參考。具體而言，本文有下列三個目的：（一）了解當前英格蘭小學課程革新的背景與原因為何？（二）了解英格蘭小學課程的改革內容與特色為何？（三）針對新近英格蘭小學課程革新內容進行評析。

貳、英格蘭小學課程革新之背景與原因

課程改革的哲學理念就像是時鐘的擺錘一樣，常常從極端的一邊擺盪到另一端，每隔幾年再從另一端擺盪回來；依據英國教育哲學家John White（2008）的分析，英格蘭小學課程在20世紀初到1926年是採中央集權的方式，於1926年到1988年則是以地方分權為主，特別是受到1967年《卜勞頓報告書》（*The Plowden report*）所影響，強調以兒童為中心，重視學生需求與講求快樂學習，而政府治理則偏重視地方分權。然而於1988年所實施的國定課程，則擺向重視績效與能力取向的學科中心，中央政府採取集權的方式，透過統一的課程規劃與評量制度，以重視績效與成就表現的方式進行課程實施。而本文所探討的新一波課程改革，則是以兒童作為革新的核心議題，試圖降低中

央政府的掌控，賦予教師和課程更多的彈性，但卻仍不脫重視國際學生學習成就評比的效能取向。

在近代英國課程史中有關小學課程之革新中，當時英格蘭教育行政機關「教育與科學部」（Department of Education and Science, DES）（1967）提出以《兒童與其小學》（Children and their primary schools）為名的《卜勞頓報告書》，重視兒童中心的教育立場（Dearden, 1969）；特別強調改善處於社會不利學童的教育，針對位在「教育優先區」（educational priority area, EPAs）的學童提供「積極性差別待遇」（positive discrimination），對於立足點不平等的地區學生，透過政府介入的方式補強其人力和資源之不足；該報告書也重視學校與家庭之合作，鼓勵家長參與學校之活動。

然而，這樣重視學生的課程理念在大約10年之後產生改變，英國人民對於學校課程及學習品質差異過大所產生的教育機會不均等情形有所不滿，並且學生離校後欠缺經濟技能、知識與理解能力，招致教育水準低落之指責。在1976年教育大辯論（The great debates），建議建立全國共同的國定課程，反應出英國國內長期對於教育品質與教育機會均等之要求。

英國國定課程係立基於《1988年教育改革法》（Education Reform Act 1988）之頒佈，這是英國自1944年以來最大的教育變革，其兩大核心哲學係以「中央集權」與「市場導向」為導向，前者冀能將教育權由地方集中於中央以利統一掌控品質，後者則在於藉由自由競爭以提昇教育品質並提供家長選擇權分配教育市場資源（姜得勝，1998）。當時教育與科學部於1987年向國會提出該法案，歷經一段辯論，1988年七月底由國會通過教育改革法。1988年教育改革法中直接指出學校課程應當維持均衡與廣博的發展，主要目標有二：（一）促進學生在學校與社會中於心靈、道德、文化、心智與身體等方面的均衡發展。（二）培育學生為邁入成人社會所需要的經驗、責任與相關能力做好準備。

然而，1988年國定課程之擬定，權力由學校與地方自主轉到中央集權，國小國定課程包括9科基本科目——英語、數學、科學、技術、歷史、地理、美術、音樂、體育，其中英語、數學與科學3科稱之為「核心科目」（core subjects），其它學科則被稱為「其它基本科目」（other foundation subjects）；在威爾斯地區則加入威爾斯語一科（Education Reform Act 1988, 1988）。基本科目意即涵蓋廣泛與均衡，且為所有學生都必須了解的課程；核心科目則旨在讓學生熟習必需的重要知識與技能。宗教教育也是必修的課程，

除了上述基本課程之外，還包含其它項目，如：經濟與工業的知識、生涯規劃與輔導、健康教育、環境教育、個人和社會的教育、與公民教育等層面。學習可區分為四大基本階段：第一基本階段（key stage 1）為5到7歲；第二基本階段（key stage 2）為8到11歲；第三基本階段（key stage 3）為11到14歲；第四基本階段（key stage 4）則為14到16歲。英格蘭近年來的課程革新分別針對中等教育階段（陳延興，2008）、14—19歲階段（蔡清田、陳延興，2008）與初等教育階段陸續進行，而本文關注第一與第二基本階段的小學教育，與英格蘭當前針對小學課程進行革新之作法一致。

1987年政府先出版《5到16歲的國定課程：一份諮詢文件》（The national curriculum 5-16: A consultation document），針對實施國定課程訂出初步的綱要。然而，White（1990）當時表示對於國定課程實施的計畫充滿疑惑，因為綱要中載明了一些基礎課程與核心課程名稱，但是卻沒有說明課程的目的究竟為何？既沒有說明為何選擇這些科目，也沒有清楚解釋如何發展個人的價值。具體而言，White（1990）質疑課程目的之內涵說明與界定不夠清楚，譬如「心靈與道德發展的差別為何？」、「文化與心智層面的發展內涵為何？」等問題均涉及課程的哲學議題，顯示國定課程剛開始實施時，對於課程的目的、內容與價值欠缺深入之探討。

就國定課程忽略闡釋目的之問題，於2000年之後，英國政府將課程的目的與價值具體呈現在國定課程手冊與官方網站中。這份目的與價值陳述係源自於1996年「學校課程評量局」（School Curriculum and Assessment Authority, SCAA）³召開「教育與社群的價值觀——全國論壇會議」（The national forum for values in education and the community）邀集大約150位各界人士開會，針對英國所面臨的社會價值多元現狀與校園問題，分個人、群己、社會、與環境等四層面進行探討，並建議以友誼、正義、真理、自尊、自由與尊重環境作為主要價值觀。該會議的報告後來成為〈價值陳述書〉（Statement of values），英格蘭政府為強調社會中所認可一些共通價值與目的，於2000年起將其列入國定課程手冊中，作為學校進行課程規劃之主要參考依據（Qualification & Curriculum Development Agency, 2009）。

開始實施的國定課程遭受不少的批評，無論在課程內容、規劃與準備各方面，規定與要求過多，安排的課程內容過於飽和，扼殺教師施展創意進行教學的能力，也導致教師較無暇關注學童的學習困難。由於國家評量的要求

³該機構已於1997年併入資格課程局。

過多，Dearing 在1993年接受政府委託研究，針對課程內容與評量進行批評，建議課程科目過多並進行調整（DCSF, 2009）。而國定課程進而於1995年進行第一次的修正，減少課程的內容與增加課程的彈性，將資訊教育加入課程等。之後於2000年，國定課程進行第二次修正，除了減少相關的規定與重複的學科之外，也將公民資質教育（citizenship）融入第三與第四基本教育階段，強調學生在學習語言、藝術人文、設計與技術等科目學習權利之保障（entitlements）。而目前仍在實施的小學課程科目主要為（DCSF, 2010）：英語、歷史、地理、科學、設計與技術、藝術與設計、音樂、數學、資訊、體育、宗教教育（法定課程但是可以彈性實施）、現代外語（僅於第二階段）、個人、社會與健康教育（personal, social and health education, PSHE）或公民資質教育。

針對英格蘭小學課程革新的背景與討論，筆者歸納認為有5個主要因素，促使政府進行學校小學課程革新；分別為：「關注兒童議題報告書之引導」、「現行課程科目規劃不均衡」、「試圖降低中央教育掌控權」、「維持前後段課程一貫性」以及「小學課程發展國際趨勢與成就評比」，以下進一步分別深入探討。

一、關注兒童議題報告書之引導

2003年，英格蘭政府提出《每個孩子都重要》（Every child matters, ECM）的綠皮書，這份報告書源起於官方對於一位女孩Victoria Climbié慘遭阿姨與其同居人受虐致死事件之正式回應，內容關注兒童本身權益、以及年輕人本身與其家庭生活（Every Child Matters, 2009）；接著，為了強化對於兒童之重視與服務，英格蘭於2004年11月頒訂《兒童法》（The Children Act），特別重視兒童的福祉（well-being）、兒童福利與保護等議題；再者，為了落實《兒童法》之主張與強調政府各部會之間的合作聯繫，同年政府提出《每個孩子都重要：為兒童而改變》（Every child matters: Change for children）之報告書，並擬定五個欲達成的成果（outcomes）作為目標，分別為：「健康」（be healthy）、「安全生活」（stay safe）、「積極貢獻」（make a positive contribution）、「樂趣與成就」（enjoyment and achievement）、與「達成經濟的福祉」（achieve economic well-being）（DfES, 2004）。以這五項目標作為課程改革之具體目的。

除了說明上述之政府各部門的通力合作之外，教育的重責大任不能僅仰

賴學校教師，需要與家長建立更為緊密之合作關係，因此英格蘭「兒童、學校與家庭部」於2007年底推出《兒童計畫：增進更加璀璨的未來》（DCSF, 2007），其中設定以2020年作為目標，強調家長養育子女的重要性，並與家庭建立更緊密的夥伴關係。報告書中主要重點在於有系統地改革小學課程，期能達到世界級的教育水準，並且提高弱勢學生之學習成就。為達到這兩項目標，該計畫主張建立課程的一貫性，確保每位學生均能學到基本知識，特別是讀、寫、算基本能力、發展社交與情緒能力、保留學習其它科目之彈性、並從小學開始學習現代外語等；最終能達成2020年目標之一：讓至少90%的小學畢業生在數學和英語均能夠超越或達到預期之水準。這項計畫作為當前中小學課程改革的重要基礎。

二、現行課程科目規劃不均衡

目前英格蘭的小學國定課程有14個學科，相較於1967年的10個科目。現行課程科目過多（overcrowded curriculum），英國教師與學者希望課程能瘦身（slimmed down），減少教師壓力；加上越來越多的測驗與視導讓學校教師、校長團體等感到頗大的壓力（Cambridge Primary Review, 2009）。

除了課程規劃的橫向內容需要調整之外，在課程實施過程中，基本理念與實際實施狀況仍會產生落差；像是重視績效的社會效能（social efficiency）取向與學生中心（learner-centered）的課程哲學取向經常會產生衝突。在2004年的《卓越與快樂》（Excellent and enjoy）的報告書中，標榜要學生快樂學習與重視學生的創造力（DfES, 2004），但是督察單位仍然看重英語和數學的學習成效或成績排名（league tables）水準（standards）。然而，有趣的是儘管政府當局瞭解到學生學習藝能科與創造性科目的重要性，但是卻未能提供足夠的資源讓學校發展創造力等方面之課程，因為學校受到成績排名與統計的壓力所「桎梏」，致使無法提供藝能科更多的教學資源；因此政府過度窄化小學課程的學習面向，重視學科而忽略其它科目，忽略了學習的廣度與課程規劃之均衡，甚至影響教師的教學成效與學生的學習品質。

三、試圖降低中央教育掌控權

當前英國國定課程的安排是較為中央集權式的，教育部門與課程與資格局訂定許多的「處方性的規約」（prescription），損及教師的專業性，卻無法

增進教學與學習的品質，許多學科教師團體或學會批評政府對於教師教學方法與課程安排作了過多的限制與掌控，劍橋大學審議小組則主張將權力下放給地方與學校（Cambridge Primary Review, 2009）；英國教師與講師學會（The Association of Teachers and Lecturers, ATL）亦關注課程改革，透過實徵調查指出，僅有4%的老師認為國定課程切合學生的需求，高達九成的老師希望學校獲得更大的自由以發展課程（Association of Teachers and Lecturers, 2007: 13）。換言之，無論是學者或教師團體均建議降低目前課程對於教師過多的規定，賦予教師更多的彈性，並以符合學生的個別需求與學習為優先。

英國教師與講師學會進一步主張課程應該更強調地方性（local），像是學校層級或地方行政或區域性的層級，能被賦予更多彈性與符應地方的需求與變化，全國性的課程策略或學習權利應該植基於地方情境中，讓教師能在契合學生需求與興趣的情形下發展課程（Association of Teachers and Lecturers, 2007）。職是之故，為了因應學者與教師團體對於課程彈性之要求，新小學課程特別強調課程要符合學校所在地區之需求進行發展，標榜下放更多權力給學校與老師。

四、維持前後段課程一貫性

英格蘭已於2008年九月實施「新中等教育」，即秉持務實態度面對實際教育問題，針對第三與第四基本教育階段的課程，關注每位學生的學習狀況，透過科學化的調查與研究，擬定宏觀且具體的整體課程規劃藍圖，引導出具體的目標與欲達成的成果，扣緊課程目標、調整學科內涵，且提出7個具有前瞻性與迫切需要的跨課程面向，以勾勒與落實全方位的學習，這些面向分別為：認同與文化多樣性、健康的生活方式、社群參與、培養進取心、全球視野與永續發展、科技與媒體、創造力與批判思考，並且試圖透過教師採行「個案研究」的方式，結合不同的議題之面向與學科，將各種範例呈現在網頁上供教師參考（陳延興，2008）。這項改革方案之重點在於結合當前重要議題，包括多元文化、永續發展、科技與媒體等主題，透過結合各科課程之方式進行。

在學前階段，即「學前基礎階段」（The early years foundation stage, EYFS），依據《2006年兒童照顧法》（The Childcare Act 2006），提供全新的學前基礎階段的架構，從2008年九月起，EYFS強調從出生到5歲（到小一入學以前）均需要保障兒童的學習、發展與福利，並且符合EYFS的要求。為強調課程的連續性（progression），因此，小學課程要與幼稚園課程保持較強

的銜接度。

五、小學課程發展國際趨勢與成就評比

英格蘭長期參加「國際教育成就評鑑協會」(International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA)舉辦的各項學生學習成就評比,並據此作為課程改革的依據之一。L. Sturman, G. Ruddock, B. Burge, B. Styles, Y. Lin與H. Vappula (2008)針對英格蘭在2007年「國際數學與科學教育成就趨勢調查」(Trends in international mathematics and science study, TIMSS 2007)的表現指出:英格蘭是除了台灣、新加坡、香港、韓國等東亞國家之外,表現最佳的歐美國家,其中數學表現進步頗多,四年級為第5名,八年級則為第6名,而科學部分則與TIMSS 2003表現持平,四年級為第4名,八年級為第5名。

課程改革作為教育改革中最重要的一環,在國際教育組織對於學生學習成就進行國際評比中,我國學生在數學、科學等方面表現優異,針對也針對我國小學課程進行研究(QCA, 2008)。像Ruddock與Sainsbury (2008)即以TIMSS與「PISA國際評量計畫」(The programme for international student assessment, PISA)的研究結果作為方法論基礎,就學生學習成就表現頂尖的我國、新加坡、香港等國家的小學課程進行研究,主要就數學、科學與語文課程進行分析與探討,進而作為英格蘭近年來小學課程改革之重要參考。從這項國際課程比較研究結果中發現,在現行英格蘭小學數學課程中,對於「數」的概念過於狹隘,並且對於學習的要求低於其他國家的數學課程(Ruddock & Sainsbury, 2008)。由此可知,英國深入研究取法學業成就表現較佳國家之課程,進而作為改善該國課程之參考依據。

QCA (2008)研究10個國家或地區的小學課程發現,大部分地區將小學課程由「科目」改成「學習領域」,因為這些國家認為「科目」的概念較為狹隘,而「領域」的概念包含較為寬廣的經驗領域,換言之,領域的定義較有彈性,因為領域的界定可寬可鬆;該研究發現在所調查的10個國家或地區中,像是義大利、法國、德國、紐西蘭、西班牙、澳洲(塔斯梅尼亞島地區)以及北愛爾蘭和蘇格蘭地區的小學課程,均已以學習領域為主的課程規劃取代科目,唯有挪威為求小學第一階段(6到9或10歲)與小學第二階段(10到12或13歲)既有的學科一致,則改由領域調整為學科。

由此可知,透過國際比較研究,進行課程革新的理由主要就是為了提高教

育的水平與成就表現，特別是語文素養與算術能力，除了英格蘭之外，學生國際成就表現評比也影響課程改革，像是德國、法國與紐西蘭等，「經濟合作發展組織」（Organization for Economic Co-operation and Development, OECD）所委託的2003年PISA之表現，對於德國產生頗大的震撼，該國也因此對於課程進行修正（Ertl, 2006）。

參、課程革新內涵

有鑑於前述現行英格蘭小學課程之內容過多規約處方式的內容，彈性不夠，因此新小學課程擬以6個學習領域的方式呈現，主要在於強調課程以幼兒基礎階段相互連貫與一致作為根基，進而與中學課程保持銜接與一貫性。而這6個領域的訂定係透過審議小組與小學校長、審議顧問小組成員、學科專家等人所討論而得的。本次課程「革新」之內涵，筆者認為主要有三個面向：「設立明確的課程目的」、「劃分為六個學習領域」與「重視個人層面之發展」；首先，不同於國定課程原先實施時不重視目的與價值，透過學界之努力進而訂定明確的課程目的；其次，英格蘭過去的課程科目過多而減少科目數，並且與前後學習階段保持一致性與連貫性，也符合各國發展趨勢；再者，對於達成學生個人的長遠發展，重視學生在社交能力、情緒發展等非智育面向的學習。據此，筆者認為英格蘭小學課程的革新儘管以國定課程原先規劃的藍圖為核心，但卻是隨著課程規劃實際需要與國際發展趨勢因而推陳出新。

一、設有明確的課程目的

2011年新小學課程針對課程實施的目的與價值進行說明，一方面主要是源自於《每個孩子都重要：為兒童而改變》報告書中的5個重要目標：「健康」、「安全生活」、「積極貢獻」、「樂趣與成就」、與「達成經濟的福祉」（DfES, 2004）。另一方面，則是源自於2007年《兒童計畫》中的6個策略性目標，藉以改善學童與年輕人的生活，其中包括：「確保學童與青年人的健康與福祉」、「保護青年學子與弱者（vulnerable）」、「達到世界級的水準」、「增進社經地位弱勢學生的學習成就」、「確保青年人直到18歲以後能樂於參與並發揮潛能」、以及「確保學童與青年人邁向成功之途」。

新小學課程設定明確的教育目標，以前述兩份報告書所欲培養的目的為基礎，旨在於培養年輕學子成為：（一）成功的學習者（successful

learners)：能夠樂在學習、精進與有所成就；(二)自信的個人(confident individuals)：能夠安全與健康的生活並且自我實現；(三)負責的公民(responsible citizens)：對於社會能夠積極作出貢獻(DCSF, 2009)。這三個目標與新中等課程保持一貫，筆者認為這三個教育目的簡單明瞭，多著眼於培育學生個人之優越表現，重視學生的成功表現、與強調自信心與責任。

為了達成上述三大目的，學童需要具備「學習與生活的要素」(the essentials for learning and life)：一方面是要具備三大基本能力：識讀能力(literacy)、算術能力(numeracy)、與資訊素養(ICT capability)；另一方面則是需要強調個人層面的發展，像是具備「學習與思考能力」(learning and thinking skills)、「個人與情緒能力」(personal and emotional skills)、以及「社交能力」(social skills)，透過跨學科的教學方式發展上述的能力，以因應數位時代之變遷，作為成功的終身學習者。從圖1可以發現，小學課程的中心點是快樂、充滿笑容的小學生，因此要培養他們成為成功的學生、自信的個人與作為負責的公民，要達成這三大目的，則藉由識讀能力、數理能力與資訊素養三大核心能力，具備理解、認識與技能方面的知能。其次，重視學生個人層面的發展，包括情緒、社交能力、避免毒品或藥物的引誘、正確的性教育、增進經濟的理解與金融理財能力等。

二、劃分為六個學習領域

依據前述的課程目的，2011年新小學課程重組成為六個學習領域加以發展(參考圖1)，分別是「理解英語、溝通與語言」(understanding English, communication and languages)、「了解體能發展、健康與福祉」(understanding physical development, health and wellbeing)、「歷史、地理與社會的理解」(historical, geographical and social understanding)、「科學與技術的了解」(scientific and technological understanding)、「認識藝術」(understanding the arts)與「了解數學」(mathematical understanding)。簡單分述各領域的主旨如後：(一)認識藝術在於激發學童的藝術想像力與發展他們的創造力。(二)理解英語、溝通與語言在於發展學童的溝通能力與語言技能。(三)歷史、地理與社會的理解：在於刺激學童對於過往今昔以及所處世界產生好奇心。(四)數學理解在於發展學童認識數學並能將數學運用在日常生活中。(五)了解體能發展、健康與福祉：在於開展學童對於健康、活動與自我實現的生活之瞭解。(六)科學與技術的瞭解在於發展學童對於自然與

圖1 小學課程的架構圖



資料來源：DCSF（2009: 46）。

人為世界之瞭解，進而啟發學生的好奇心與創造才能。

事實上，上述的學習領域劃分內容與各國課程與評量小組（International Review of Curriculum and Assessment Frameworks, INCA）（2003）就20個國家的小學課程研究之劃分內容頗為一致，該報告書指出各國主要的小學課程大致上有下列內容：官方語文、數學、科學（有些包含科技或技術）、藝術與音樂、體育（有些包括健康教育）以及人文形式的學科。英格蘭新小學課程的領域劃分與這項報告之各國小學課程趨勢一致。

英格蘭小學課程從科目改為學習領域，主要原因除了上述符合國際趨勢、對於過多的科目進行瘦身、與學前階段相互銜接等因素之外，更重要的是要能提供學校最大的彈性進行「跨課程科目」（cross-curricular studies）之規劃，有助於核心要素的教學（DCSF, 2008, 2009）。像是在圖1中，課程安排希望學生具備「學習與生活的要素」，除了要具有識讀、算術、與資訊素養，也需要學習如「個人與情緒能力」、與「社交能力」等個人層面的發展，而這些素養或能力無法僅透過某一學習領域加以完成，需要透過跨學科的方式進行，所以在圖1中，各學習領域與能力之間關係是採用拼圖的方式相連而成，象徵彼此關係之重疊性。像戲劇（drama）儘管顯然屬於藝術方面的主題，但是需要

藉由學童的語言發展能力進行角色扮演，需要了解歷史和宗教方面的知識，也需要有關個人發展面向的概念，像是同情心等，此外，戲劇也綜合了體育、音樂與表演藝術等面向的學習；可以發現戲劇需要跨越至少四個學習領域的知識或能力，因此採行學習領域的方式可以弱化學科之間界線的強度，更有助於師生關注與思考在原本「澆渭分明的科目之外」（outside subject boxes）的知識、價值或能力（DCSF, 2009: 16）。

由此可知，英格蘭改採學習領域的方式除了要弱化知識範疇的疆界，有助於各面向的知識理解、價值觀或能力之整合，強調以跨越學科的方式教導一些重要的議題，像是公民資質、永續發展、理財能力、健康與福祉等面向之學習。筆者認為這樣的方式儘管具有統整課程的特性，但是英格蘭課程報告書卻不採用「統整」的用詞，而以跨越課程或學科的用語表示，這與前述英格蘭新中等教育關注七個跨課程的重要面向頗為一致。

作者整理現行基本教育第一與第二階段的科目，以及2011年即將實施的新小學課程之科目對照情形，如表1：左欄為《小學課程獨立審議：暫時報告書》原先擬定的科目（DCSF, 2008），中間一欄為2011年確定要實施的新小學課程，而最右邊一欄則為與現行國定課程科目表對照。可以發現：2011確定實施的新課程中，簡化了原本的科目融合成新的六大「學習領域」之中，不過既有的「個人、社會與健康教育」（Personal, social and health education, PSHE）課程則可以橫跨「了解體能發展、健康與福祉」與「歷史、地理與社會的理解」兩大領域，因為在現行小學課程中，有些學校將公民資質教育與PSHE結合，事實上在現行國定課程綱要，在小學部分，這兩科的課程目標是一樣的。

新小學課程之規劃報告書有下列幾項特點：（DCSF, 2009: 10-11）

（一）仍然彰顯過去以科目呈現的課程之重要性，像是歷史、地理與體育科，在小學中高年級可以透過明確的學科教導知識、技能與理解，也可以透過跨課程的領域提供較為豐富的機會，運用學科知識與技能，進而深化學生的理解力。相較於2008年暫行報告書中將歷史、地理融入「人類、社會與環境理解」一領域之中，導致歷史與地理兩者的重要性受到貶抑之批評，在2009年的確定版本中，保留這兩科於學習領域名稱中。

（二）重視課程的一貫性：重視小學低年級與「學前基礎階段」之間的銜接，以及高年級與中學階段之間的聯繫，強調三個階段課程內容之一貫性，但是中學部分仍然採取單獨設科，這是與我國九年一貫課程不一樣之處（如表2）。

表1：現行英格蘭小學課程與 2011新課程對照表

現行5到11歲 (Key Stage 1-2)	2008新小學課程初擬	2011年新小學課程
英 語	英語、溝通與語言	
現代外語*（僅於第二階段）		
體 育	了解生理健康 與福祉	了解體能發展、 健康與福祉
個人、社會與健康教育 (PSHE)*	人類、社會與 環境的理解	歷史、地理與 社會的理解
公民資質教育*		
歷 史		
地 理		
科 學	科學與技術的了解	
設計與技術		
術與設計	認識藝術與設計	認識藝術藝
音 樂		
數 學	了解數學	
資 訊	（資訊融入各學習領域）	
宗教教育**	（宗教教育）	

註：*表示尚未經過立法通過 (non-statutory) 的學習課程；**表示為法定學
科但是沒有法定的學習課程

資料來源：DCSF (2008, 2009, 2010)。

(三) 強化並確保學童在7歲時能夠獲得基本的識讀能力與算術能力。

(四) 加強資訊教育的教學與學習，使小學生在畢業前能夠獨立且有信心的使用科技。

(五) 透過一個較為統整與簡化的架構，強調個人的發展，包括社會與情緒面向之學習 (social and emotional aspects of learning, SEAL)。

值得說明的是，在英格蘭發展新小學課程的過程，原本對於宗教教育 (religious education) 的定位較不明顯，但是最近在資格與課程發展署

(QCDA) 的網頁上，已經公佈新小學課程的說明與作法，其中將宗教教育一科與六大學習領域並列，但是強調宗教教育是立法通過的科目，但是卻不必然是一定要授課的學習課程 (a non-statutory programme of learning) (QCDA, 2010)。筆者認為英格蘭仍然需要保有宗教教育的傳統，但是面對社會差異、族群與信仰多元的現狀，並不強制將宗教教育列為必修課程，而是保留彈性讓學校自行決定，而這樣的作法是在政策正式公告要實施前才確定，這是與原本的報告書內容不同。

表2 0至14歲的課程一貫規劃表

0到5歲	5到11歲	11到14歲
溝通、語言與識讀能力	英語、溝通與語言	英 語
		現代外語
體能發展	了解體能發展、健康與福祉	體 育
個人、社會與情緒發展		個人、社會、健康與經濟教育
有關生活世界的知識與理解	歷史、地理與社會的理解	公民資質教育
		歷 史
		地 理
	科學與技術的了解	科 學
		設計與技術
創造性發展	認識藝術	藝術與設計
		音 樂
問題解決、推理與算術能力	了解數學	數 學
	資訊融入各學習領域	資訊能力

資料來源：DCSF (2009: 44)

三、重視個人層面之發展

近年來，英國重視學生個人發展的面向，像是從「國家策略」（national strategies）關注學生行為與輟學問題，進而強調「社會與情緒面向的學習」，另外則重視學生個人的學習與思考技能，有助於進入中學的學習。

個人發展的面向主要透過「個人、社會與健康教育」與「公民資質教育課程」教導，讓學生學習如何發展自我與學習與社群的人相處，也包括金融理財能力、認識經濟、藥物濫用、學生肥胖問題、性別與性關係與網路安全等議題，可作為PSHE的學習內容（DCSF, 2009）。此外，需要將個人發展的面向融入各學習領域中，像是在體育、健康與福祉的學習領域中，強調運動與健康飲食之重要性、藥物與酒精濫用的危險、金融理財能力、以及讓高年級學童為青春期做好準備等；在英文、溝通與語言學習領域部分，則讓學生學會增進語言能力與自我覺察力，以及運用同理心理解他人，或是透過提供機會讓學生學習傾聽與回應、團隊合作以及溝通與進行正面回饋的能力（DCSF, 2009）。

綜言之，採取學習領域作法之理由，在於每一個領域所劃分的內容均包含主要需要學習的知識、理解與技能，重視每一領域均對於兒童學習的特定貢獻，並且強調學生必須了解的核心知識，以及有助於學生學習的關鍵能力。這項課程同時兼具課程學習的廣度與課程的一貫性，因此重視學生學習的脈絡與經驗以及各階段的學習歷程。最後，強調跨學科的課程，提供更多機會以促進學生學習，並且讓學習領域之間彼此相互聯繫。

肆、對於2011小學課程之評析

英格蘭2011年小學課程革新之特徵主要為重視課程目的、由科目走向學習領域的設計、以及強調學童個人面向之重要性，作者對此提出評析。

一、訂定明確的課程目的，惟成效仍待評估

學者White（1990）批評國定課程忽略對於教育目的的探討，以及未能呈現明確的價值觀引導教學，因此，1996年底在召開全國價值會議後，於2000年起在課程中列出重要的價值，作為課程編制的參考。另外，因為兒童的權益受到威脅的案例產生，陸續訂出重視兒童的報告書與法令，進而重視學童個人的福祉。對此，White（2007）認為英國的政策制訂者逐漸重視對於「個人福祉」（personal wellbeing）概念之解釋，並且支持與落實以課程目的引導課程

規劃的理念，主張教育目的在於協助學生走向「幸福成長」(flourishing)的生活，這可以從三大課程目的中，主張學生成為成功的學習者、有自信的個人與負責任的公民，強調以學生主體的角度出發，而非像過去一般著重成人對於青年學子的要求，或是學校教師對於學生的責任。

儘管學校課程綱要列出諸多重要的價值作為課程編制的參考，究竟這3個目的是否妥切，同時中小學的課程目的完全一致，是否忽略了學生身心發展與階段任務不同，而應該有不同的目的？像劍橋課程審議小組對於英格蘭所擬定的三大課程目的提出質疑，認為中學的教育目的無法適用於小學，因而提出三大面向、12個目的，在學習、認知與實踐面向的目的為：「探索、認識、理解與產生意義」、「培養技能」、「激發想像力」、「鼓勵進行對話」；在個人面向的目的為「重視福祉」、「投入與承諾」(engagement)、「增權益能」、與「自主性」(autonomy)；在自我、他人與世界有關的面向則為「尊重與互惠」、「獨立與持續發展」、「連結在地、全國與全球的公民資質教育」與重視「文化與社群」(Cambridge Primary Review, 2009)。像這樣區分三大面向，可以兼顧學生個人、知識與學習、與個人與社會或世界的三大層面，筆者認為劍橋小學審議報告的做法，可以補足2011年小學課程革新中未能涵蓋之面向。

針對進行課程改革的核心問題，劍橋大學課程審議報告(2009)提出課程的6個問題，兼顧課程現況與其問題、並且探討未來的課程：(一)目前小學階段學生在學校所學的內容為何？(二)目前國定課程中有關基礎學科、識讀能力、算術能力等，所提供的範圍與方法是否真的切合小學學生的需要？(三)在小學階段究竟學生應該學會哪些內容？(四)面對未來數十年，學生的需求會隨之改變，怎樣的課程經驗最適合提供給學生？(五)「基礎」與「核心」課程的概念仍是重要的課題，究竟在21世紀中，小學階段應該具備怎樣的基礎與核心課程？(六)如何建構一套有意義、均衡且適當的小學課程？上述這六個問題可以作為我國在進行課程改革與規劃之參考

二、小學採取學習領域之設計，符合社會需求與國際趨勢

英格蘭小學採取六大學習領域的規劃方式，不僅可以整合過多的科目，也比較容易進行統整性的學習，畢竟小學比較重視經驗的學習。如同前述，這也符合QCA(2008)對於10個國家或地區的小學課程之研究成果，大部分國家將小學課程由「科目」改成「學習領域」，因為學習領域可以包括的內容較

為廣泛，科目之間的疆界亦從「強的分類」（strong classification）走向「弱的分類」（weak classification）。依據Bernstein（1971）的看法，分類指課程內容（content）間疆界（boundary）維持的程度，它和內容的種類（what is classified）無關，而是決定於內容之間隔離（insulation）的強度；換言之，如果屬於強的分類時，科目之間的關係較為封閉，具有較強的交互排除性，但是課程內容之間的界線清楚；如果是屬於弱的分類，科目之間的關係則較為開放，而課程內容之間的界線模糊。因此筆者認為採行學習領域的作法，各學科之間的關係較為開放，課程內容間的界線較為模糊。

2011年英格蘭小學規劃課程與我國在2001年實施九年一貫課程的七大學習領域（learning areas）內容大致相符（如表3所示），主要差別在於綜合活動與宗教教育；儘管兩國課程均採用學習領域作為學習內容的劃分，筆者認為兩者之內涵仍須要加以討論與比較。依據九年一貫課程綱要說明：學習領域為學生學習之主要內容，而非學科名稱；而學習領域之實施，應掌握統整之精神，並視學習內容之性質，實施協同教學（教育部，2008）。原則上，實施九年一貫課程的原意也是在於將課程瘦身，破除學科分立之缺失並重視課程統整之意義，英格蘭的改革與我國有類似之處，強調各課程內容之橫向聯繫；但是我國的小學課程原本就是採整合的方式呈現，主要只有藝術與人文、綜合活動和生活與82年版的國民小學課程標準不同，並且增加英語、表演藝術、重大議題等內涵，而將道德、團體活動與鄉土教學等融入社會或綜合活動領域。而英格蘭在小學部分則是變動較大，特別是整合歷史、地理、「個人、社會與健康教育」或公民資質教育等成為一學習領域、將科學、「設計與技術」整合成一學習領域，換言之，小學的社會科由分科走向合科，就課程內容之調整變動較大。總之，筆者認為台灣與英格蘭小學課程均由分科走向學習領域之方向，兩者對於課程統整精神之掌握儘管類似，但是發展原因與脈絡不盡相同。

不過值得注意的是，我國九年一貫課程在中學階段的課程內容變動較大，英格蘭新中等教育還是以學科劃分，像這樣在小學以學習領域劃分，初中則以科目作為課程規劃的方式，可以作為我國未來課程改革在國中學習領域區分之參考，各階段課程仍可強調一貫性，但是名稱與科目可以依照學科屬性進行安排，而非強將學科拼湊在同一個學習領域中，且對於知識與課程規劃的關係未能說明清楚，而導致在教科書設計、教師教學與師資培育等之困擾。

表3：2011年英格蘭小學課程與我國現行九年一貫課程規劃對照表

2011年英格蘭小學規劃課程	台灣小學現行九年一貫課程
英語、溝通與語言	語文（本國語文、英語）
了解體能發展、健康與福祉	健康與體育
歷史、地理與社會的理解	社 會
科學與技術的了解	自然與生活科技
認識藝術	藝術與人文
了解數學	數 學
（宗教教育）	綜合活動

資料來源：研究者整理自DCSF（2009: 46）與教育部（2008）

英格蘭就擬實施的新小學課程調查家長意見，於2009年三月針對全英格蘭地區918位家長進行面對面且多元的意見調查（如表4），高達92%家長認同6個學習領域的課程規劃，並認為將有助於學童提升閱讀、寫作、數學與生活技巧；就學童應該具備的學科或技能而言，家長主要認為「識讀能力」與「數學」最為重要，此外，過半的訪者認為「學習相互尊重」、「學習健康與安全生活」、「資訊教育」和「科學」也是非常重要的（COI, 2009）。從這份調查報告顯示家長的看法普遍與英格蘭政府重視的基礎學科或能力一致，其中語文與數學是最重要的學科，資訊與科學也是頗為重要的能力，然而，家長對於情意面向的學會互相尊重以及健康生活也投以較高的關注，這項需求也可以從新課程重視學生的社會與情緒面向的學習中獲得支持。

劍橋大學教授Alexander的《邁向嶄新的小學課程》審議報告書中提出八個新的領域（Cambridge Primary Review, 2009），除了明確列出宗教教育作為一個領域，並將公民資質教育與倫理獨立於社會學習領域之外，其它課程規劃大致與2011年的規劃課程一致（參見表5）。就名稱來看，在語文領域，劍橋大學之版本重視基本語文素養；在健康與體育部分，將情緒健康作為主軸；在藝術方面，強調創造力的重要性；在歷史、地理與社會領域方面，則是直接採取「時間與空間」作為歷史與地理的意涵。更重要的是，劍橋大學之版本特別重視倫理的部分，將其獨立於社會領域與宗教教育之外，但是在官方版的2011年英格蘭小學規劃課程中，則較不凸顯倫理的重要性，而是著重社會與情緒面向之個人學習。

表4：家長認為小學畢業最重要的五個學科或技能

選出小學畢業最重要的五個學科或技能	家長認同的百分比（%）
閱讀與寫作	97
數學	92
學習互相尊重	66
學習健康與安全生活	58
資訊教育	56
科學	55
了解如何關懷環境	28
歷史	20
學習外語	16
地理	11

資料來源：COI（2009: 8）

表5：2011年英格蘭小學課程與劍橋大學審議小學課程規劃對照表

2011年英格蘭小學規劃課程 （DFCS, 2009）	2009年劍橋大學審議小學課程 （Cambridge Primary Review, 2009）
英語、溝通與語言	語言、表達能力與識讀能力
了解體能發展、健康與福祉	體育與情緒健康
歷史、地理與社會的理解	空間與時間
	公民資質教育與倫理
科學與技術的瞭解	科學與技術
認識藝術	藝術與創造力
瞭解數學	數學
（宗教教育）	宗教信仰

資料來源：研究者整理自DCSF（2009: 46）與Cambridge Primary Review（2009: 44）

三、兒童中心與社會效能哲學觀之拉鋸

以往英格蘭學生在國際教育成就評比的表現並不太好，為此英國這幾年來逐漸重視學生學習素質，執行國定課程與國家評量，的確讓他們的學生在國際學習成就排名有明顯的提昇，像這樣重視學習表現或社會效能導向的課程觀固然有助於提升學習成效與監控學習品質，但是在追求提升水平的同時，可能忽略更多深層的意涵，像是從長遠的眼光重視學生整體的福祉，而非短期的工具性與經濟性的效益。因此White（2007）近年來便鼓勵教師要踴躍發聲，建議老師檢視課程內涵，對於任何課程內容的效能加以質疑，瞭解究竟如何從長遠的意涵讓學生能夠達到真正的幸福成長，而非僅是考量工具性目的或只重經濟效益的意義。

不同的哲學觀點會影響對於課程規劃與實施的看法，Schiro（2008）將課程背後的哲學思潮分為4種意識型態：學習者中心、社會效能、學科課程（scholar academic）與社會重建（social reconstruction）。筆者覺得英國目前對於小學課程的調整，強調對於兒童的重視，基本上偏向學習者中心的理念，但是教育當局同時也受到國際教育成就評比的壓力，而學校教師則受到國家測驗評量之壓力，仍然重視學科課程與社會效能導向，這可從前述教師團體與學者對於教師專業自主的爭取窺得一二。他們批評國定課程過於重視課程規約，去除教師的專業性（de-professionalism），於是在《小學課程獨立審議最終報告書》內容中亦強調要重視教師的專業能力，給予教師較大的彈性與空間施展專業能力。然而，弔詭的是，重視學生的學業成就與國際評比表現，確實可以展現政績與爭取家長的認同，但這與前述要降低教師受到規範的約束程度與重視學生的個人發展，兩者之間有時是會產生衝突的。換言之，英格蘭政府試圖從重視學科表現與社會效能的哲學觀，加入對於學習者個人的重視，如果本質上還是以社會效能或學習成就表現掛帥，是否真的能夠兼顧學生個人福祉？屆時學校教師是否能夠真正獲得自主權，確實施展以學生本位的課程目的仍有待觀察。

伍、結語

我國從2001年開始正式實施中小學九年一貫課程迄今即將屆滿10年，教育部（2009）近年來陸續邀請學者專家召開多次會議針對課程綱要進行微調或修正，並將於2011年八月採行〈97年國民中小學九年一貫課程綱要〉，然而

在攸關課程實施方向的理念與課程目標部分，僅於2008年五月進行文字的微調，並未做太多的修正。湊巧的是，我國和英格蘭將同時於2011年實施修訂後的小學課程，不過我國的改革幅度較小。筆者關切的是九年一貫課程經過多年的實施，歷經快速的社會、政治與經濟變遷，我國應該審慎檢討當前課程綱要中的課程目的與理念是否恰當？要隨著社會變遷與全球環境轉變，對於課程目的與規劃要能與時俱進。

其次，課程的規劃會影響學生所學習的內容與內涵，因此課程革新需要有清楚的目的與價值引導，畢竟課程實施有賴教師教學加以落實，課程綱要之內容必須思索如何讓老師清楚知道，哪些價值或教育目的是教師進行課程規劃或安排時所應該教導的，然而如果老師與家長不清楚教育的目的與所欲傳遞的價值為何，再好的課程終究都只是理想課程，無法具體實施。看到英國從忽略課程目的與價值的探討，在教育哲學家的催生與重視下，政府擬定具體的重視兒童報告書與相關法案，進而落實在課程內容中。反觀我國的課程革新，令筆者質疑的是：我們是否有一套專注於兒童的教育政策？如果沒有以考量兒童自身福祉的具體明確目的，而仍以成人社會所需要的教育內容引導課程，而未能加以落實，任何標榜「重視兒童」的指施，最終可能仍只是流於口號。

相較於英格蘭針對小學課程進行一系列深入的研究，而我國則較少針對小學課程進行有系列且長期的研究。因此，從英國新近的改革經驗，作者建議應透過國內外學術之探究、跨領域針對課程革新進行科際整合之研究、並且徵詢相關學者專家與實務教師之意見，針對下一波課程改革，提供具有充足理據，以中立客觀之理論與實徵研究為基礎，採慎思熟慮的作法以建構理性的課程。

參考文獻

- 姜得勝（1998）。社會變遷與英國小學國定課程之關係研究。《課程與教學季刊》，1（3），111-126。
- 教育部（2008）。97年國民中小學九年一貫課程綱要。2010年2月2日，取自 http://teach.eje.edu.tw/9CC/index_new.php
- 陳延興（2008）。英格蘭新中等教育課程之介紹。《教育研究月刊》，171，118-129。
- 溫明麗（2006）。1988以降英國教育改革對台灣教育的啟示。《教育研究月刊》，148，5-16。
- 蔡清田、陳延興（2008）。英國高中階段的課程改革，《中等教育季刊》，59（3），8-26。
- Alexander, R. J. (Eds.). (2010). *Children, their world, their education: Final report and recommendations of the Cambridge primary review*. London: Routledge.
- Association of Teachers and Lecturers (2007). *Subject to change: New thinking on the curriculum*. London: Association of Teachers and Lecturers.
- Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. In M. F. D. Young (Ed.), *Knowledge and Control* (pp.47-69). London: Collier Macmillan.
- Cambridge Primary Review (2009). *Towards a new primary curriculum: A report from the Cambridge Primary Review*. Cambridge: University of Cambridge.
- COI. (2009). *Primary school curriculum omnibus survey (March 2009): Top Line findingst Report*. London: DCSF.
- DfES (2004). *Every child matters: Change for children*. Nottingham: DfES.
- Dearden, R. (1969). The aims of primary education. In R. Peters (Ed.), *Perspectives on plowden* (pp. 21-41). London: Routledge & Kegan Paul.
- Department of Education and Science (1967). *Children and their primary schools (The plowden report)*. London: Her Majesty's Stationery Office. Retrieved December 22, 2009, from <http://www.dg.dial.pipex.com/documents/plowden00.shtml>
- Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2007). *The Children's*

- plan: Building brighter futures*. Nottingham: DCSF.
- Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2008). *The independent review of the primary curriculum: Interim report*. Nottingham: DCSF.
- Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2009). *The Independent review of the primary curriculum: Final report*. Nottingham: DCSF.
- Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2010). *The key stage 1 curriculum & the key stage 2 curriculum*. Retrieved January 2, 2010, from <http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-1-and-2/subjects/index.aspx>
- Educational Reform Act 1988 (1988). *Educational reform act*. Retrieved January 12, 2010, from http://www.opsi.gov.uk/acts/acts1988/ukpga_19880040_en_1
- Every Child Matters (2009). *Background to every child matters*. Retrieved December 22, 2009, from <http://www.dcsf.gov.uk/everychildmatters/about/background/background/>
- Ertl, H. (2006). Educational standards and the changing discourse on education: The reception and consequences of the PISA study in Germany. *Oxford Review of Education*, 32(5), 619-634.
- International Review of Curriculum and Assessment Frameworks (INCA) (2003). *Thematic probe—Primary education: An international perspective*. Retrieved December 22, 2009, from <http://www.inca.org.uk/>
- Qualification & Curriculum Authority (QCA) (2008). *Primary curriculum change: Directions of travel in 10 countries since 2005*. London: QCA.
- Qualification & Curriculum Development Agency (QCDA) (2009). *Primary curriculum review: Curriculum reform consultation to report to the DCSF*. London: QCDA.
- Qualification & Curriculum Development Agency (QCDA) (2010). *New primary curriculum*. Retrieved February 2, 2010, from <http://curriculum.qcda.gov.uk/new-primary-curriculum/index.aspx>
- Ruddock, G. & Sainsbury, M. (2008). *Comparison of the English core primary curriculum to those of other high performing countries*. London: DCSF.
- Schiro, M. S. (2008). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns*. CA: Sage.

- Sturman, L., Ruddock, G., Burge, B., Styles, B., Lin, Y. and Vappula, H. (2008). *England's achievement in TIMSS 2007: National report for England*. Slough: NFER.
- White, J. (1990). *Education and the good life: Beyond the national curriculum*. London: Kogan Page.
- White, J. (2007). *What schools are for and why?* London: The Philosophy of Education Society of Great Britain.
- White, J. (2008). *Aims as policy in English primary education* (Primary Review Research Survey 1/1). Cambridge: Faculty of Education, University of Cambridge.

台灣1994至2003年教育改革對高職經營之衝擊

黃乃熒*

摘要

本文旨在探索從1994到2003年之台灣教育改革理念或政策對高職經營的衝擊，以瞭解高職教育持續發展的動力，並建置學校經營的有效策略。台灣教育改革以多元化、人本化、民主化為方向，但就高職經營而言，教育改革的理念與政策相對脆弱，對其經營上的衝擊也較為嚴峻，然而探討教育改革對於高職經營衝擊之因應策略將有助於建置高職持續發展之途徑。據此，本研究採用問卷調查法，並以多階段分層隨機方式取樣，選擇1,180位學校成員為樣本，有效回收問卷為760份，回收率為64.4%，並統計平均數與百分比，繼而分析與討論研究結果。本文發現：教育改革政策對高職經營之衝擊內容包括行銷無力、資源不足、專業無能、課程貧瘠等，且對兩條生涯進路的理念衝擊最大，因此，本文建議，高職應強化資源爭取的效力、運用多重策略行銷學校、並促進教師學校本位之專業成長及學生中心的課程設計。

關鍵詞：教育改革、高職經營、台灣教育衝擊

*黃乃熒，國立臺灣師範大學教育學系教授兼教育政策與行政研究所所長

電子郵件：t04014@ntnu.edu.tw

來稿日期：2009年11月10日；修訂日期：2010年1月27日；採用日期：2010年1月26日

The Challenges of Organizational Management in Vocational High Schools through Educational Reforms from 1994 to 2003 in Taiwan

Nai Ying Whang^{*}

Abstract

The study is to explore the strategies of vocational high schools in order to facilitate continuous improvement in responding the challenges for educational reforms during 1994-2003 in Taiwan. Because the ideas and policies of educational reforms have produced challenges for vocational high schools, such as the value of diversity, democracy, and humanities, the exploration of strategies in responding the challenges of educational reforms is crucial in order to examine the efficacy of policies. In addition, the study involves in the inquiry of school improvement for educational reforms because of the vulnerability of vocational high schools and their large challenges. In order to complete the purpose, the study adopts multi-staged random sampling and exercise the research through the investigation of collected questionnaires. As a result, the study investigates 1,180 school members and the effective questionnaires are 760. The effective ratio of questionnaires is 64.4%. Then the study exercises statistical test by means and frequency. Through the analyses and discussions of research results, the study finds: (1)the challenge is derived from the idea of two approaches of students' career development; (2)the challenges include powerless marketing, scared resources, professional deficit, and curricula poverty; (3)response to the challenges include acquiring funding and expertise resources, facilitating a variety of school marketing strategies, cultivating school-based professional growth, and design student-centered curriculum.

Keywords: educational reforms, management of vocational high school, educational challenges in Taiwan

^{*}Nai Ying Whang, Professor, Department of Education & Director, Department of Education, National Taiwan Normal University

E-mail: t04014@ntnu.edu.tw

Manuscript received: December 1, 2009; Modified: January 18, 2010; Accepted: January 26, 2010

壹、前言

近十多年來，世界各國對教育改革不遺餘力，也賦予學校更大的責任（Riddell, 1998），此思潮也影響台灣的教育，因而啟動諸多教育改革，學校無可避免地也在教育改革氛圍中受到衝擊（Alange, Jacobbsson, & Jarnethammar, 1998）。再者，學校在因應教育改革後，也產生若干必要加以探索的問題，並需建置持續改善的策略，本文基於教育改革為不斷發展的歷程（Abel & Sementelli, 2005），且教育改革不應走回頭路，故探索教育改革持續進步的途徑乃本文之重點。

1994年之四一〇教改大遊行乃民間教育改革的聲音，其諸多訴求正逐漸形成共識，值得欣喜，但也衍生難以取得共識的窘境，尤其對高職經營的衝擊更為嚴峻（張添洲，2002）。再者，由於社會對高職教育評價較為負面，包括高職師資陣容差、實習設備欠佳、課程架構缺乏組織和完整性等刻板印象，家長和社會大眾對高職也存有「次等教育」的偏見（洪彩雲，2003），尤其依照高職的基本條件難以達到教育的理想，此對高職經營衝擊的嚴峻性可見一斑（林生傳，2004）。

教育改革對高職經營的衝擊可透過若干教育改革理念可獲得啟示，包括1994年由民間教改團體所發起之「四一〇教改遊行」強調教育品質的提升及擴大學生教育機會均等（四一〇教育改造聯盟，1996），行政院隨即於1994年組成「行政院教育改革審議委員會」回應，並於1996年提出《教育改革總諮議報告書》，樹立「教育鬆綁」、「帶好每位學生」、「暢通升學管道」、「提升教育品質」及「建立終身學習社會」五大方向（行政院教育改革審議委員會，1996），並透過教育改革行動方案落實之，此等教育改革理念亦牽動高職改變學校經營策略的需求。

1998年教育部公布「教育改革行動方案」計12項（教育部，1998），並於2001年推動高中職社區化方案，此更牽動高職經營的走向，即使該方案已完成階段性任務，但仍有若干問題必須探討（湯志民，2003）。

總之，我國高職之經營隨著教改脈絡的多樣性和複雜度而充滿挑戰（張添洲，2002），而討論教育改革對高職經營的衝擊乃提升教育品質的重要途徑（黃光國，2009）。至於高職經營對教育改革衝擊的因應策略，包括行政層面的學校目標、資源、結構、行銷及市場；作業層面的教師專業與課程設計（Blanke, 1991），期能為相較弱勢之高職教育體系創造更多進步的機制，一

則實現教育機會均等的理想（Lalas & Valle, 2007），再則亦為高職的持續發展提供深化的素材。而且時逢高職優質化的推動，本文對高職經營內涵與資源分配提出建言，在推動高職教育優質化政策之際更意義。

綜上所述，本文主要探索教育改革對高職經營衝擊的程度、衝擊的面向，及高職對衝擊採取的因應策略。

貳、教育改革的意義、內涵及其對高職經營衝擊的面向

若欲探討教育改革對高職經營的衝擊必須先討論教育改革的意義。一般而言，教育改革係指教育組織對於新理念的採用（Daft, 1989），它亦是文化改造的工程（Fullan, 2001），因為它必須促使學校成員察覺新的意義方能回應教育改革的新理念，使得新理念能夠落實（Standford, 1998）。此外，由於教育改革會牽動文化的改變，也會喚起利害關係人的衝突（Mitchell, 1992），故必須規劃因應政策，方能催化學校成員對教育改革的熱情與行動，俾強化落實教育改革的動能（Murphy, 1994）。可見，教育改革與政策規劃息息相關，並會對學校經營有所衝擊（Fullan, 2001）。

1994年至2003年是臺灣教育改革幅度較大的10年，其中有關高職教育改革的理念或政策包括以下五大方向：

（一）1994年「四一〇教改大遊行」所提倡之落實小班小校、廣設高中大學、推動教育現代化，以及制定教育基本法等四項理念；（二）1996年「教育改革總諮議報告書」所提出之教育鬆綁、學習權的保障、父母教育權的維護，以及教師專業自主權的維護等四大理念；（三）1998年教育部公布健全國民教育、普及幼稚教育、健全師資培育與教師進修制度、促進技職教育多元化與精緻化、追求高等教育卓越發展、推動終生教育及資訊網路教育、推展家庭教育、加強身心障礙學生教育、強化原住民學生教育、暢通升學管道、建立學生輔導新體制、充實教育經費與加強教育研究等12項教育改革行動方案；（四）2001年高中職社區化方案所倡導的引導社區範圍之規劃、建構社區適性學習系統、推展社區均質就學環境、建立適性就近入學機制，與強化學校與社區之合作關係等5項理念；（五）2003年所提出之綜合高中政策、類科調整政策、證照制度政策、高職入學方式、高職課程規劃，以及產學合作方案等6項與高職經營相關的政策。綜上可知，高職教育改革包括教學品質、教師專業、教育市場、升學管道、學校本位經營等五大面向。

析言之，教育改革政策對高職經營的影響包括行政層面與作業層面（Blanke, 1991）。就行政層面而言，可包括資源、技術、結構、目標、行銷（吳清山，2004）；作業層面則涵蓋教師專業能力與課程品質（王文科，2002）。由於1994到2003年攸關高職教育的改革所強調的是教育市場、升學管道、學校本位經營，會影響資源分配、技術定位、結構協調、目標界定及行銷光譜等，又強調教學品質及教師專業會影響資源分配、技術定位等，足見教育改革政策對高職經營已產生衝擊（Ostlund, 1978）。詳言之，教育改革對高職經營之衝擊包含：目標定位不明（Abel & Sementelli, 2005），係指組織經營缺乏方向感（Blanke, 1992）；學校行銷無力（Miller, Thomas, Eden & Hitt, 2008）則指學校難以讓大眾接受其經營的價值及認同其培養的學生；市場回應遲鈍（Cui & Choudhury, 2003）乃指無法審視社區或大眾的聲音；資源挹注貧乏（Jorgensen, 2005），即指專家、人力、科技、權力、經費的缺乏；技術創新不足（Daft, 1989）乃指資源轉化無法滿足目標與任務的需求；結構調整不易（Whitaker, 2004）則為協調關係無法促進新角色的履行（Abel & Sementelli, 2005）；教師專業不夠（Furney, Hasazi, Clark/Keefe & Hartnett, 2003），則指學校成員欠缺專業能力；至於課程規劃貧瘠係指教育改革的課程與學生需求脫勾（周柏廷，2007）。

繼之，以下分析教育改革對高職經營的衝擊及其因應。第一，教育改革所倡導的理念會誘發高職目標定位不明，而因應此衝擊的策略包括配合政府政策擬定學校經營目標、配合學校發展目標挹注經費（Quinn, 1988）、提出中長程計畫（林海清，1995）、擴大利害關係人參與決定機會以凝聚共識，並清楚勾勒學校發展方向，進而促進社會關係的改善，共同面對目標或定位不明的問題（Jorgensen, 2005）。此外，亦須提升學校對執行教育改革的信任感（Louis, 2007），強化學校經營的安全感（Giddens, 1991），以減緩教育改革對高職經營的衝擊。

第二，教育改革政策中因倡導廣設高中，遂使高職面臨競爭的新局面，進而對學校行銷產生衝擊，而其因應策略包括成立教育行銷小組（蕭富峰，1989）、與鄰近中小學建立夥伴關係（Wohlsetter, Smith & Malloy, 2005）、鼓勵教職員參與相關研習課程（楊思偉，2006）、提供獎助學金或減免學雜費（劉永水，2002）、利用媒體進行宣導（教育部，2005）、提升服務社區形象（黃俊英，2001；Morgan & Hunt, 1994）及轉型為綜合高中等（王增築，2002；羅文基，2002），俾利彰顯高職特色及功能，以減緩其所受衝擊。

第三，教育改革政策強調廣設大學及高中，並強化家長教育選擇權等均使高職對市場回應遲鈍（Brady, 1985），此亦為其經營之衝擊。其因應策略包括強化公共目的的追求（Eckel, 2007）、提升教育品質（Walford, 2006）、促進審閱家長的需求（Purpel & McLaurian, 2004）、並建立順暢的溝通網絡（Davies, 1998），以強化市場的回應性，俾減緩其對高職經營的衝擊。

第四，教育改革必須有豐裕的資源來支撐（Abel & Sementelli, 2005），故若資源挹注貧乏，則將對高職經營產生衝擊。而其因應策略可包括積極爭取教育經費（Murphy, 2007）、與鄰近技職校院進行策略聯盟策略（Dunn, 2000）、成立校務基金會以籌措經費（黃琬淇, 2008）、建立資源網站蒐集資訊（Marsh & Rhodes, 1992），並建立學校特色贏得家長支持（周柏廷, 2007），俾擴大資源，減緩衝擊。

第五，教育改革必須透過新的結構，以達成學校本位管理。但因為教師的抗拒，更使結構協調關係趨於保守（Fullan, 2001），進而產生結構調整不易的衝擊。而其因應策略包括增加負責單位、加強決策效率、強化協調的權變、確立角色的扮演、催化溝通及強化責任承擔等（Daft, 1989）。

第六，教育改革乃因採用新理念，必須強化技術創新，故常面臨挑戰（Carlson, 1996）。據此，其因應衝擊的策略包括學校以創新作為經營的核心價值（Blanke, 1992），並鼓勵專業人員提升自我精進的能力，建立團體討論機制進行有效的資源轉化，以提升個體與公共的利益（Wollin, 2003）。此外，學校亦應鼓勵成員參與新技能的研習，來提升教育改革的能力（教育部, 2005）。

第七，教育改革必須強化教師專業品質，故卓越教學益形重要。然而，在教育改革過程中，因為教師易受制於制度或傳統，以致教師專業成長動能萎縮，進而嚴重衝擊學校的經營（Squires, 1999）。至於其因應策略則包括彈性安排課程以利教師進修（楊思偉, 2006）、激勵教師反省能力（van Oord, 2007）、提升教師行動研究能力（李美鶴, 2008）、鼓勵教師自我學習、嚴格把關新聘任教師品質，培育教師第二專長等（周柏廷, 2007）。

第八，教育改革必須深化課程革新，然而高職課程發展的組織運作難以滿足學生需求（周柏廷, 2007），其因應策略包括加強產學合作、蒐集網路資訊來設計課程、發展多元觀點的課程、發展學校本位課程，以及成立課程發展委員會（周柏廷, 2007）、讓學生參與課程設計等（Reeves, 2008），以減緩其對高職經營的衝擊。

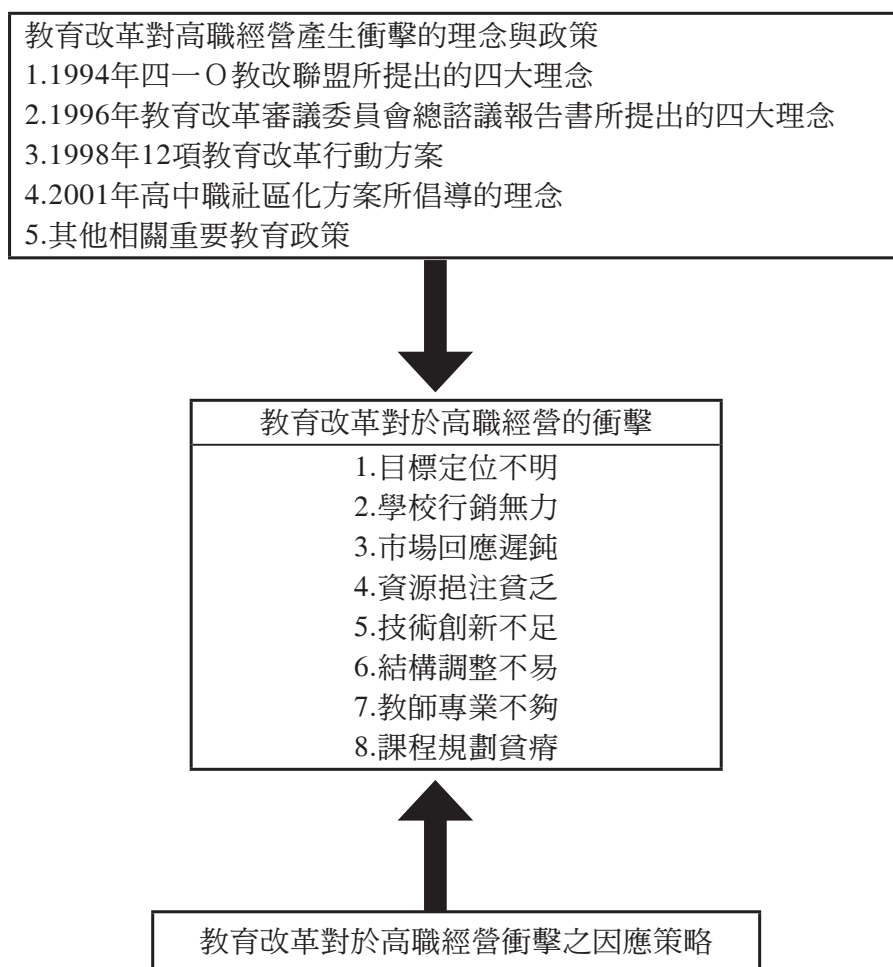
參、研究設計與實施

本文之研究設計與實施包括研究架構、待答問題、樣本選取、調查問卷編制、問卷調查實施、資料處理。茲分述如下：

一、研究架構

本文之研究架構如圖1所示：

圖1 研究架構圖



註：往下箭頭代表影響；往上箭頭代表解決策略

二、名詞釋義

(一) 教育改革

本文所稱之「教育改革」係指自1994年至2003年間由政府或民間發起的教育改革理念，或由政府規劃及制定之高職教育政策。

(二) 高職經營

高職經營指高級職業學校組織運作的機制，包括目標定位、學校行銷、市場回應、資源挹注、技術創新、結構調整、教學專業、課程規劃等八個構面。

(三) 高職經營的衝擊

高職經營的衝擊係指高職因某種外力的介入，使其經營出現適應的問題。

三、研究目的及待答問題

(一) 研究目的

本文主要研究目的有二：1.瞭解1994至2003年間教育改革的理念或政策對高職經營的衝擊狀況；2.探討1994至2003年間高職對教育改革的衝擊所採取的經營策略。

(二) 待答問題

根據研究目的，本文提出下列待答問題：

1.探討1994至2003年教育改革理念或政策對於高職經營衝擊的程度：此旨在回答四一0教改大遊行提出的4項理念、改革審議委員會總諮議報告書提出的4項理念、12項教育改革行動方案、高中職社區化方案及其他相關重要教育政策對高職經營的衝擊程度。

2.探討1994至2003年間教育改革理念或政策對高職經營的衝擊面向：此主要在回答四一0教改大遊行提出的四項理念、教育改革審議委員會「總諮議報告書」的4項理念、12項教育改革行動方案、高中職社區化方案等教育政策對高職經營之「目標定位不明」、「學校行銷無力」、「市場回應遲鈍」、「資源挹注貧乏」、「技術創新不足」、「結構調整不易」、「教學專業不夠」及「課程規劃貧瘠」等問題的衝擊。

四、樣本選取

本文調查對象包括全國公私立高級職業學校及高職附設綜合高中，為兼顧樣本的代表性及抽樣的經濟性，從中抽取1/3校數為原則，不足1者仍以1校計之，採用多階段分層隨機及立意抽樣法，共抽取41所學校，1,180個受試者，

抽樣步驟如下：

首先，統計全國高級職業學校總數及各學校類別數：依據教育部統計處的資料得知全國高職學校及高職附設綜合高中共有工業類21所、商業類14所、農業類3所、藝術類2所、海事類6所、工商類18所、農工類12所、家商類15所、醫事護理4所、高職附設綜合高中66所，總計161所。。

其次，統計全國高職學校的班級數：按照學校規模將學校分為24班以下、25～59班、60班以上等3種規模。依據教育部統計處的資料，24班以下的校數共41所、25～59班的校數共99所、60班以上共21所。

然後根據學校類別，分層隨機抽取學校樣本。詳細而言，先依據統計之3類不同班級數的比例進行抽樣後，再依據不同學校類別的班級數再抽樣一次，其分配方式如表2。最後，以立意抽樣方式抽取樣本學校之教育人員作為問卷調查對象，其分配方式如表3。

表2 各規模學校抽樣分析表

單位：校

編號	學校類別		總校數	4班(含)以下		25~59班		60班以上		問卷份數
				實際校數	抽樣校數	實際校數	抽樣校數	實際校數	抽樣校數	
1	高職	工業類	21	2	1	14	3	5	1	150
2		商業類	14	2	1	11	2	1	1	120
3		農業類	3	1	0	2	1	0	0	30
4		藝術類	2	2	1	0	0	0	0	20
5		海事類	6	2	1	4	1	0	0	50
6		工商類	18	7	1	9	2	2	1	120
7		農工類	12	1	1	11	2	0	0	80
8		家商類	15	4	1	11	4	0	0	140
9		醫事護理	4	1	0	2	1	1	0	30
10	綜合高中		66	19	4	35	8	12	3	440
共計			161	41	11	99	24	21	6	1,180

本文調查對象包括校長、教師兼行政人員（包括主任及組長）及教師（含導師及專任）。因學校規模不同，其員額編制也會有差異，所以根據學校規模的大小決定每校總樣本數及各類身份樣本數，其分配方式如表3所示。

由於直接由研究者操控的隨機抽樣作業較為繁雜，因此，學校教育人員的抽樣採立意取樣為之，委託各抽樣學校負責人員協助做適當分配。

表3 各規模學校樣本分配方式分析表

單位：份

學校規模 身份	24班以下	25～59班	60班以上
校長	1	1	1
主任	2	3	3
組長	2	4	5
教師	15	22	31
共計	20	30	40

五、調查問卷的編製

本文以自編的〈高級職業學校因應教育改革經營衝擊調查問卷〉作為調查工具，其編製過程分為擬定問卷大綱、編製問卷初稿、進行問卷預試及修正定稿等4個階段，茲說明如下：

首先，問卷架構探索：本文經由文獻探討擬定問卷大綱，並勾勒問卷構面，以建立內容效度；其次，編製問卷初稿：根據問卷大綱，草擬初步問卷，問卷題目經過3位學校校長及3位教師開會討論後，澄清題意、增刪題目。之後再請5位教育行政與工業教育專家建立專家效度，據以修正意見，並編製預試問卷。再則，實施問卷預試：問卷題目編撰完畢後，為求周延審慎，在4所高職學校進行預試，受試對象包括校長、教師兼行政人員，以及教師共100位者，共得有效問卷73份，回收可用率為73%。隨之進行信度分析，高職經營各構面的Cronbach α 係數分別為.70以上，而且建構效度也在水準之上。

為了再次確立問卷結構的嚴謹度，減少樣本數太少所造成的誤差，進一步透過正式問卷施測，並進行因素分析，來確立建構效度。問卷預試後，以有效問卷760份進行因素分析，採用驗證性因素分析，以「主成分分析法」，選取特徵值大於1的因素，問卷設計符合原設計之因素一：目標定位不明；因素二：學校行銷無力；因素三：市場回應遲鈍；因素四：資源挹注貧乏；因素

五：技術創新不足；因素六：結構調整不易；因素七：教師專業不夠；因素八：課程規劃貧瘠，問卷結構良好，且各因素Cronbach α 係數分別為.7950、.8096、.7644、.6804、.8326、.8178、.7763、.8296，顯示信度良好。因素分析結果如表4。

為強化填答的立場趨向，問卷採用Likert Scale 4點量表，具偶數的特質，以非常同意（4分）、同意（3分）、不同意（2分）、非常不同意（1分）形式，呈現教育改革對高職經營衝擊。

表4 教育改革對於高職學校經營衝擊的因素分析表

分量表之因素名稱	題項	因素一 負荷量	因素二 負荷量	因素三 負荷量	因素四 負荷量	因素五 負荷量	因素六 負荷量	因素七 負荷量	因素八 負荷量
因素一	1	.777							
	2	.784							
	3	.808							
	4	.789							
因素二	5		.863						
	6		.871						
	7		.757						
	8		.710						
因素三	9			.764					
	10			.790					
	11			.730					
	12			.787					
因素四	13				.632				
	14				.669				
	15				.777				
	16				.778				
因素五	17					.827			
	18					.838			
	19					.755			
	20					.845			

表4 教育改革對於高職學校經營衝擊的因素分析表（續）

分量表 之因素 名稱	題 項	因素一 負荷量	因素二 負荷量	因素三 負荷量	因素四 負荷量	因素五 負荷量	因素六 負荷量	因素七 負荷量	因素八 負荷量
因 素 六	21						.817		
	22						.687		
	23						.870		
	24						.833		
因 素 七	25							.700	
	26							.753	
	27							.737	
	28							.719	
	29							.739	
因 素 八	30								.647
	31								.818
	32								.796
	33								.802
	34								.789
特徵值		2.494	2.581	2.358	2.058	2.670	2.590	2.662	2.988
個別解釋 變異量		62.351%	64.526%	58.957%	51.451%	66.751%	64.754%	53.242%	59.765%

六、問卷實測與資料處理

問卷調查以高職學校為單位，計41所高職學校，將問卷寄給各樣本學校的受委託人員，共寄發1,180份問卷，回收811份，扣除無效問卷後，得有效問卷為760份，可用率為64.4%。調查問卷回收後，根據研究目的進行統計考驗。

肆、研究結果分析

一、教育改革理念或政策對高職經營衝擊的程度分析

根據表5可知，「廣設高中大學」對高職經營的衝擊最大，佔77%；其次，分別為「小班小校」與「推動教育現代化」，而「制訂教育基本法」之衝擊則不大。由此觀之，廣設高中大學使高職必須更重視升學，而且也面對高中競爭的嚴峻考驗。

表5 四一〇教改大遊行4大理念對高職教育衝擊程度分析表

統計量數 各項理念	選取次數	百分比(%)	排 序
廣設高中大學	585	77.0	1
小班小校	73	9.6	2
教育現代化	69	9.1	3
教育基本法	30	3.9	4

根據表6可知，「教育鬆綁」對高職經營的衝擊最大，佔55%；其次，分別為「教師專業自主」，佔18.2%；「保障學習權」，佔13.7%；「家長教育選擇權」，佔13%。由此觀之，學校自主發展已衝擊高職經營。

表6 教育改革審議委員會總諮議報告書四大理念對高職經營衝擊程度分析表

統計量數 各項理念	選取次數	百分比(%)	排 序
教育鬆綁	418	55.0	1
教師專業自主	138	18.2	2
保障學習權	104	13.7	3
家長教育選擇權	99	13.0	4

根據表7可知，以「促進技職教育多元化與精緻化」對我國高職經營的衝擊最大，佔37.2%；其次為「暢通升學管道」（佔13.2%）、「追求高等教育卓越發展」（佔10.5%），「健全師資培育與教師進修制度」（佔10.3%）及其它甚至低於10%。由此觀之，技職教育特色的建立及經營的複雜化，形成高職經營的新方向。

表7 十二項教育改革行動方案對高職經營衝擊程度分析表

各項方案	統計量數	選取次數	百分比(%)	排 序
促進技職教育多元化與精緻化		283	37.2	1
暢通升學管道		100	13.2	2
追求高等教育卓越發展		80	10.5	3
健全師資培育與教師進修制度		78	10.3	4
充實教育經費與加強教育研究		48	6.3	5
建立教學、訓導及輔導整合的輔導新體制		45	5.9	6
加強身心障礙學生教育		33	4.3	7
推動終身教育及資訊網路教育		32	4.2	8
推展家庭教育		19	2.5	9
健全國民教育		14	1.8	10
強化原住民學生教育		13	1.7	11
普及幼稚教育		12	1.6	12

由表8可知，2001年開始推動的高中職社區化方案所倡導的理念中，以「建立適性就近入學機制」對我國高職經營的衝擊最大，佔27.8%；其次分別為「強化學校與社區之合作關係」（佔20.2%）、「建構社區適性學習系統」（佔19.9%）、「引導社區範圍之規劃」（佔16.1%），以及「推展社區均質就學環境」（佔16.0%）等。

表8 高中職社區化方案理念對高職經營衝擊程度分析表

各項理念	統計量數	選取次數	百分比(%)	排 序
建立適性就近入學機制		211	27.8	1
強化學校與社區之合作關係		153	20.2	2
建構社區適性學習系統		151	19.9	3
引導社區範圍之規劃		122	16.1	4
推展社區均質就學環境		121	16.0	5

由表9可知，近年來台灣教育的重大政策中，以「綜合高中政策」對我國高職經營的衝擊最大，佔52.5%；其次為「高職課程規劃」（佔22.5%）。其餘各項之比率均低於10%。

表9 教育改革理念或政策對高職經營衝擊程度分析表

統計量數 各項理念	選取次數	百分比 (%)	排 序
綜合高中	399	52.5	1
高職課程規劃	171	22.5	2
類科調整政策	69	9.1	3
高職入學方式	53	7.0	4
證照制度政策	49	6.4	5
產學合作方案	17	2.2	6

綜合分析得知，教育改革所衍生高職專門教育的特色化或扮演高中的角色，均已衝擊其經營生態。

二、教育改革對高職經營衝擊面向之分析

依據表10所示，教育改革對高職經營之衝擊以學校行銷無力（ $M=3.62$ ）、教師專業不夠（ $M=3.40$ ）最大，其次為資源挹注貧乏（ $M=2.84$ ）、課程規劃貧瘠（ $M=2.82$ ），其餘包括結構調整不易（ $M=2.42$ ）、技術創新貧乏（ $M=2.40$ ）、目標定位不明（ $M=2.24$ ），以及市場回應遲鈍（ $M=1.96$ ）皆在平均數 $M=2.5$ 之下，衝擊相對較小。由此顯示，教育改革讓高職對外面臨更大的競爭壓力，出現學校行銷無力、資源挹注貧乏、教學專業不夠及課程規劃貧瘠等問題較難掌控，其餘可視為在控制範圍內。

表10 教育改革對高職經營衝擊面向分析表

統計量數 各項衝擊層面	有效樣本數	平均數
目標定位不明	760	2.24
學校行銷無力	757	3.62
市場回應遲鈍	759	1.96
資源挹注貧乏	760	2.84
技術創新不足	760	2.40
結構調整不易	760	2.42
教師專業不夠	756	3.40
課程規劃貧瘠	760	2.82

三、高職經營因應教育改革衝擊的策略分析

以下分析高職面對教育改革衝擊的因應策略。進行分析時以「目前採取的策略」與「應該採取的策略」對比，探討實然和應然之間的落差，若應然的需求大於實然，則視為重要的因應策略。再者，研究者以5成（50%）作為標準，如果策略百分比達5成（50%）以上，則將其列為解決該衝擊的主要策略。茲分析與討論如下：

（一）學校對目標定位不明時所採取之策略分析

根據表11所示，填答者認為，目前任教學校實際解決「目標定位不明」衝擊的重要策略為：「配合政府高職政策擬定學校經營目標」（66.6%）。填答者認為應該能解決「目標定位不明」衝擊的主要策略分別為「配合學校發展目標挹注經費」（61.4%）、「提出中長程計畫」（61.3%），及「擴大參與決定機會以凝聚共識」（57.5%）。由於教育改革對高職目標定位的不明的衝擊，應在可控制範圍，故不加討論。

表11 目標定位不明因應策略的百分比分析表

因 應 策 略	統 計 量 數		應 該 採 取 的 策 略	
	人 數	(%)	人 數	(%)
配合政府高職政策擬定學校經營目標	506	66.6	331	43.6
擴大參與決定機會以凝聚共識	320	42.1	437	57.5
提出中長程計畫	342	45.0	466	61.3
配合學校發展目標挹注經費	249	32.8	467	61.4

（二）學校對無力行銷採取之策略分析

根據表12所示，填答者認為，目前任教學校實際解決「行銷不易」衝擊的主要策略分別為：「提供獎助學金或減免學雜費」（56.6%）與「提昇社區服務之形象」（53.7%）。填答者認為應該能解決「教育行銷不易」衝擊的主要策略分別為：「成立教育行銷小組」（62.1%）、「與鄰近中小學建立夥伴關係」（56.2%）、「鼓勵教職員參與教育行銷課程」（55.1%）、「利用媒體進行宣導」（54.6%），以及「提昇社區服務之形象」（53.7%）。

接著，比較實然面與應然面發現，應然面大於實然面者包括鼓勵教職員參與教育行銷課程研習、成立行銷小組、利用媒體進行宣導、與鄰近中小學建立夥伴關係等，此乃高職改革之當務之急。

表12 學校行銷無力因應策略的百分比分析表

因 應 策 略	統 計 量 數		目前採取的策略		應該採取的策略	
	人數	(%)	人數	(%)	人數	(%)
鼓勵教職員參與教育行銷課程研習	212	27.9	419	55.1		
成立教育行銷小組	181	23.8	472	62.1		
提供獎助學金或減免學雜費	430	56.6	357	47.0		
利用媒體進行宣導	359	47.2	415	54.6		
提昇社區服務之形象	408	53.7	408	53.7		
與鄰近中小學建立夥伴關係	371	48.8	427	56.2		
轉型為綜合高中	269	35.4	252	33.2		

(三) 當學校對市場回應遲鈍時所採取之策略分析

根據表13所示，填答者認為，目前任教學校實際解決「市場需求難以回應」衝擊的主要策略分別為：「要求學生取得職業證照資格」（80.9%）與「安排課業輔導幫助學生升學」（77.8%），兩項策略使用的比例甚高。填答者認為應該能解決「市場需求難以回應」衝擊的主要策略分別為：「加強建教合作輔導學生就業」（52.8%）與「安排專責人員或單位輔導學生就業」（51.7%）。由於教育改革對高職經營中市場回應遲鈍的衝擊，在可控制範圍，故不加以討論。

表13 市場回應遲鈍因應策略的百分比分析表

解 決 策 略	統 計 量 數		目前採取的策略		應該採取的策略	
	人數	(%)	人數	(%)	人數	(%)
安排課業輔導幫助學生升學	591	77.8	349	45.9		
安排專責人員或單位輔導學生就業	354	46.6	393	51.7		
要求學生取得職業證照資格	615	80.9	345	45.4		
加強建教合作輔導學生就業	273	35.9	401	52.8		

(四) 學校對資源挹注貧乏時所採取之策略分析

根據表14所示，填答者認為，目前任教學校實際解決「資源不足」衝擊的主要策略分別為：「建立口碑爭取家長支持」（60.5%）與「積極爭取教育經費」（55.5%）。填答者認為應該能解決「資源不足」衝擊的主要策略分別

為：「積極爭取教育經費」（62.4%）、「與鄰近技職校院進行策略聯盟」（59.5%）、「成立校務基金會以籌措經費」（57.5%）、「建立資源網站蒐集資訊」（52.2%），以及「建立口碑爭取家長支持」（52.1%）。從實然面與應然面加以分析，教育改革所衍生之高職經營的資源挹注貧乏問題可採取成立校務基金、積極爭取教育經費、與鄰近技職校院進行策略聯盟、建立資源網站蒐集資訊等有效策略以為因應。

表14 資源挹注貧乏因應策略的百分比分析表

因應策略 \ 統計量數	目前採取的策略		應該採取的策略	
	人數	(%)	人數	(%)
成立校務基金以籌措經費	272	35.8	437	57.5
積極爭取政府經費獎助	422	55.5	474	62.4
建立口碑爭取家長信任	460	60.5	396	52.1
與鄰近技職校院進行策略聯盟	325	42.8	452	59.5
建立資源網站蒐集資訊	335	44.1	397	52.2

（五）學校對技術創新不足時所採取之策略分析

根據表15所示，填答者認為，目前任教學校實際解決「技術缺乏」衝擊的各項策略並不明顯。填答者認為應該能解決「技術缺乏」衝擊的主要策略分別為：「鼓勵專業人員提升自我修復設備之能力」（62.2%）、「以創新作為核心經營的價值」（61.4%）、「建立團體討論機制進行資源分配」（58.3%），及「鼓勵成員參與行政管理知能課程之學習」（58.2%）。由於教育改革對高職經營之技術創新不足的衝擊，在可控制範圍，故不加以討論。

表15 技術創新不足因應策略的百分比分析表

解決策略 \ 統計量數	目前採取的策略		應該採取的策略	
	人數	(%)	人數	(%)
鼓勵成員參與行政管理知能課程之學習	353	46.4	442	58.2
鼓勵專業人員提昇自我修復設備之能力	344	45.3	473	62.2
建立團體討論機制進行資源分配	284	37.4	443	58.3
以創新作為核心經營的價值	198	26.1	467	61.4

（六）學校對組織結構調整不易時所採取之策略分析

根據表16所示，填答者認為，目前任教學校實際解決「組織結構不易調整」衝擊的各項策略並不明顯。填答者認為應該能解決「組織結構不易調整」衝擊的主要策略分別為：「教師具實質決策權」（63.8%）、「成立學校組織再造委員會」（62.5%）、「因應工作性質成立任務編組委員會」（58.3%），以及「致力組織層級扁平化的規劃」（57.5%）。由於教育改革對高職經營之組織結構調整不易的衝擊，在可控制範圍，故不加以討論。

表16 組織結構調整不易因應策略的百分比分析表

因應策略 \ 統計量數	目前採取的策略		應該採取的策略	
	人數	(%)	人數	(%)
成立學校組織再造委員會	202	26.6	475	62.5
因應工作性質成立任務編組委員會	347	45.7	443	58.3
致力組織層級扁平化的規劃	207	27.2	437	57.5
教師具實質決策權	192	25.3	485	63.8

（七）當教師教學專業不夠時，學校採取策略之分析

根據表17所示，填答者認為，目前任教學校實際解決「教師專業不足」衝擊的主要策略分別為：「培育教師第二專長」（58.6%）、「鼓勵教師自我學習」（56.2%），以及「聘任新進教師應嚴格把關」（53.0%）。填答者認為應該能解決「教師專業不足」衝擊的主要策略分別為：「彈性安排課程以利教師進修」（62.5%）、「激勵教師教學反省能力」（58.3%）、「培訓教師行動研究能力」（57.1%）、「鼓勵教師自我學習」（55.8%）、「聘任新進教師應嚴格把關」（53.7%），以及「培育教師第二專長」（52.4%）。

由實然面與應然面之比較分析得知，激勵教師教學反省能力、培訓教師行動能力、彈性安排課程以利教師進修，以提升教師教學專業能力等項乃當務之急。

表17 教學專業不夠因應策略的百分比分析表

因應策略 \ 統計量數	目前採取的策略		應該採取的策略	
	人數	(%)	人數	(%)
激勵教師教學反省能力	293	38.6	443	58.3
促進教師行動研究能力	269	35.4	434	57.1
培育教師第二專長	445	58.6	398	52.4
聘任新進教師應嚴格把關	403	53.0	408	53.7
學校辦理學校需求的教師進修	327	43.0	475	62.5
鼓勵教師自我學習	427	56.2	424	55.8

(八) 學校對課程規劃貧瘠時所採取之策略分析

根據表18所示，填答者認為，目前任教學校實際解決「課程無法滿足學生需求」衝擊的主要策略分別為：「成立課程發展委員會」（60.9%）與「發展學校本位課程」（58.3%）。填答者認為應該能解決「課程無法滿足學生需求」衝擊的主要策略分別為：「加強產學合作以蒐集資訊來設計課程」（62.2%）、「發展多元觀點的課程」（59.1%）、「讓學生參與課程設計」（55.8%）、「發展學校本位課程」（53.6%），以及「成立課程發展委員會」（50.9%）。由實然面與應然面之比較分析得知，發展多元觀點的課程、加強產學合作的課程設計、讓學生參與課程設計等乃提升學生滿足課程需求的重要策略。

表18 課程規劃貧瘠因應策略的百分比分析表

因應策略 \ 統計量數	目前採取的策略		應該採取的策略	
	人數	(%)	人數	(%)
發展多元觀點的課程	324	42.6	449	59.1
發展學校本位課程	443	58.3	407	53.6
加強產學合作的課程設計	284	37.4	473	62.2
成立課程發展委員會	463	60.9	387	50.9
讓學生參與課程設計	160	21.1	424	55.8

伍、結論與建議

本文旨在探討台灣1994至2004年教育改革對高職經營的衝擊。根據調查結果與分析，提出以下結論與建議：

一、結論

（一）教育改革暗指之「兩條發展進路」的理念對高職經營衝擊最大

從調查研究可知，以「廣設高中大學」、「教育鬆綁」、「促進技職教育的精緻化與多元化」、「建立適性就近入學機制」、「推動綜合高中」對高職經營的衝擊最大，故高職同時應扮演如高中般積極升學、以及培養學生精緻專門能力的理念，可說教育改革之「兩條發展進路」的理念，及其衍生的教育政策，對於高職經營衝擊較大。

（二）高職因教育改革產生學校行銷無力、資源挹注不足、教學專業不夠與課程規劃貧瘠的經營衝擊

教育改革對於高職經營的衝擊受兩條發展進路的理念影響最大，以致形成高職與高中競爭生態、或使高職更著重於專門能力的經營特色，但此已對高職之經營產生學校行銷無力、資源挹注不足、教學專業不夠、課程規劃貧瘠等衝擊，學校與政府均有必要謀求解決之道。

（三）高職對教育改革衝擊的因應，應強化經費及專家等資源建置的策略

教育改革對高職經營勢必要有更多的資源來回應複雜的環境，學校可透過校務基金與積極爭取政府獎助，來豐富經費資源；也可以透過網路資訊與科技大學進行策略聯盟，來豐富專家資源，並促進教師專業成長與課程發展，以利學生獲得高品質的教育等策略來提升高職特色及升學競爭力。總之，高職對教育改革引發的衝擊，應強化經費及專家等資源建置的經營策略。

（四）高職應強化學校行銷，以因應教育改革的衝擊

教育改革驅使高職必須招收更具升學或發展專門能力潛力的學生，故高職經營必須重視行銷，其重要策略包括學校應鼓勵教職員參與教育行銷課程研習，以提升行銷能力；學校應成立行銷小組，加強學校扮演教育改革的代理者角色，來提升教育改革壓力的回應力；學校應利用媒體進行宣導，以豐富學校行銷的管道；學校應與鄰近中小學建立夥伴關係，以建立學校行銷的捷徑等，總之，對於教育改革的衝擊，高職應強化學校行銷能力、角色、管道及捷徑等經營策略以為因應。

（五）高職應強化學校本位的教師專業成長與學生本位的課程設計

教育改革使高職經營需要更多的資源，方能因應各種衝擊，但是要成功回應兩條發展進路的理念，高職必須提升教師的教學專業，並發展符合學生需求的課程，方能確保學生潛能的開發，使其對升學有希望，在專門能力有特色。因此，高職經營教師專業發展的策略可包括激勵教師教學反省能力、促進教師行動能力、辦理促進校本需求的教師培訓，加強學校本位之教師專業成長；至於高職經營課程發展的策略包括運用多元觀點的課程、加強產學合作的課程設計、讓學生參與課程設計等，以利學生依其志趣發展其知能。

二、建議

台灣近幾十多年之教育改革已對高職經營產生衝擊，因此，要持續提升高職經營品質，教育行政主管機關責無旁貸。同時，面對教育改革的衝擊，高職本身也應積極尋找契機，並發揮內造的力量，使高職經營繼續保有優勢。以下分別對教育行政主管機關與高職學校本身提出若干建議。

一、對教育行政主管機關的建議

（一）暢通高職生的升學管道與提升高職的地位

教育改革對於高職經營的衝擊主要來自兩條發展進路的理念，但是就升學而言，高職相對於高中較為弱勢，故教育行政主管機關應擴大建立高職生的升學管道，對高職學生提供更多照顧。例如，一般科目或專門科目表現優良者，有機會升學。同時，也要建立完善的證照制度，讓證照成為榮耀的象徵，使得學有專精的學生容易謀職，享有穩定薪資的優勢，並使社會肯定其專業地位。

（二）挹注高職更多的經費

教育改革牽動高職經營的模式，舉凡學校行銷的進行、教學專業的成展、課程的發展、回應教育改革的文化建設等，皆需豐富的資源，其中教育行政主管機關最能直接協助者即為獎助經費，經費之挹注可因教育改革必要進行之工程的經費補助，以及提出專案申請的經費獎助，以擴大教育改革落實的空間，同時也能藉發展學校特色來回應兩條發展進路的理念。

二、對學校、學校領導者與教師的建議

（一）對學校的建議

1. 學校應成立行銷單位

教育改革已使高職的招生來源面臨空前的挑戰，學校已從養護型態的學生來源，變成必須與其他高職或高中競爭的關係，加上社會對高職有負面的刻板印象。因此，學校應成立行銷小組，此意味學校經營要時時兼顧市場需求，並將學校特色透過各種媒體與管道推廣行銷型並可與附近國民中學建置夥伴關係，來擴充學校的行銷，以確保招生來源，並提升學生素質。

2. 學校應增進成員回應改革之適應力

教育改革造成學校行銷無力、教學專業無能、課程設計無效等問題，必須提升學校成員的能力方能有效回應此衝擊。因此，學校應規劃行銷、教學專業成長、課程設計等研習課程，例如行銷策略運用、行動研究、批判性思考、課程發展等課程，並有計畫進行培訓，以增進學校成員有效回應兩條發展進路，並透過建置與運用知識資源來強化高職適應教育改革的能力。

3. 學校課程發展應納入多元聲音

學校應戮力於課程發展，而且要回應學生的需求，尤其要能擴大學生的參與。例如，可運用問卷進行廣泛的調查、讓學生直接參與課程設計，並聘請業界代表及多重背景課程專家作為諮詢，以利規劃適於學生務實致用及生涯發展的課程，並確保學生學習權益。

4. 學校應建置多功能的資訊網絡

學校應規劃包括行銷、專業發展、課程發展等多功能的資訊網絡，建置豐富的知識資源，隨時提供學校成員運用，藉此提升學校成員的行銷能力、促進教師專業的發展、並豐富課程發展的素材。

（二）對學校領導者的建議

1. 學校領導者應積極籌募經費

學校領導者應主動籌募經費設立校務基金，可以向業界募款，以增進經費運用的彈性；亦可以提出專案向有關單位申請經費，以利解決特殊的問題。例如，校長可以利用高職優質化方案爭取經費，用以改善學校的體質。

2. 學校領導者應建立長期互動的專家資料庫

學校領導者應聘請可以定期指導的專家，並與科技大學建立策略聯盟關係，同時建立資料庫，以加強知識資源的建置，並回應高職經營的複雜需求。

（三）對教師的建議

1. 教師應致力於行動研究

教師應致力於學校本位的專業發展，且應致力於行動研究，時時透過自我專業的精進來提升教學專業的實踐力，以化解教育改革的衝擊，同時致力於將教育改革理念落實於教室中，以提升高職學生的競爭力。

2. 教師應聆聽學生的需求

學校課程必須滿足學生的需求，而教師通常扮演課程發展的關鍵角色，因此，教師平時應多聆聽學生的聲音，使課程在國定課綱的大架構下，仍有課程再脈絡化的空間，以利課程設計能回應學生的需求。

參考文獻

- 王文科（2002）。**課程與教學論**。台北市：五南。
- 王增築（2002，10月）。如何發展以職業學校為特色之綜合高中。載於國立宜蘭高級商業職業學校舉辦之「臺灣省暨金馬地區九十一學年度高級職業學校校長會議」會議實錄（頁221-225），宜蘭縣。
- 四一〇教育改造聯盟（1996）。**民間教育改造藍圖-朝向社會正義的結構性變革**。台北市：時報文化。
- 行政院教育改革審議委員會（1996）。**教育改革總諮議報告書**。台北市：作者。
- 李美鶴（2008）。**多元文化學校本位課程實施之研究——北市一所高級中學為例**。國立台灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，台北市。
- 吳清山（2004）。**學校行政（六版）**。台北市：心理。
- 周柏廷（2007）。**高職學校本位發展之運作個案研究**。國立台灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，台北市。
- 林生傳（2004）。台灣近期教育改革的透視與省思。**教育學刊**，23，1-36。
- 林海清（1995）。研訂校務發展計畫實務探討。**教育研究雙月刊**，46，53-58。
- 洪彩雲（2003）。私立高職面臨的衝擊與增加競爭力的策略。**商業職業教育**，85，18-21。
- 張添洲（2002）。高職之挑戰與轉型。**商業職業教育季刊**，86，9-17。
- 教育部（1998）。**教育改革行動方案**。台北市：作者。
- 教育部（2005）。**普通高級中學課程暫行綱要學科中心實施計畫**。台北市：作者。
- 湯志民（2003）。高中職社區化及未來推展芻議。**教育研究**，107，96-103。
- 黃光國（2009，3月10日）。不見教育政策檢討 教育品質難提升。**聯合報**，C2版。
- 黃琬淇（2008）。**我國大學募款基金運作之研究——以一所大學為例**。國立台灣師範大學教育政策與行政研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 黃俊英（2001）。**行銷學的世界**。台北市：天下文化。
- 楊思偉（2006）。日本推動課程改革過程的研究。**教育研究集刊**，52（1），29-58。

- 劉永水（2002）。如何落實高中職社區化協助學生適性發展。載於國立宜蘭高級商業職業學校舉辦之「臺灣省暨金馬地區九十一學年度高級職業學校校長會議」會議實錄（頁98-204），宜蘭縣。
- 蕭富峰（1989）。行銷實戰讀本。台北市：遠流。
- 羅文基（2002）。我國高中職轉型綜合高中課程研究發展之研究。載於潘慧玲（主編），**教育改革的未來**（頁107-120）。台北市：國立台灣師範大學教育研究中心。
- Abel, C. F., & Sementelli, A. J. (2005). Evolutionary critical theory, metaphor, and organizational change. *The Journal of Management Development*, 24(5), 443-458.
- Alange, S., Jacobbsson, S., & Jarnethammar, A. (1998). Some aspects of an analytical framework for studying the diffusion of organizational innovations. *Technology Analysis & Strategic Management*, 10(1), 3-21.
- Blanke, V. (1991). *Understanding organization*. Columbus, OH: The Ohio State University.
- Blanke, V. (1992). *Organizational theory: Doctoral core*. Columbus, OH: The Ohio State University.
- Brady, F. N. (1985). A defense of utilitarian policy processes in corporate and public management. *Journal of Business Ethics*, 4(1), 23-30.
- Carlson, R. (1996). *Reframing & reform: Perspective on organization, leadership, and social change*. London: Longman.
- Cui, G., & Choudhury, P. (2003). Consumer interests and ethical implications of Marketing: A contingency framework. *The Journal of Consumer Affairs*, 37(2), 364-387.
- Daft, R. L. (1989). *Organization theory and design*. Cincinnati, OH: South-Western College.
- Davies, E. (1998). Three forms of spontaneous order and their place within civil society. *Journal for Institutional innovation, Development, and Transition*, 2, 19-34.
- Dunn, J. A. (2000). Policy-level partnerships and project-based Partnerships. In P. V. Rosenau (Ed.), *Public-private policy partnerships* (pp.77-91). Cambridge, MA: MIT Press.

- Eckel, P. D. (2007). Redefining competition constructively: The challenges of Privatization, competition and market-based state policy in United States. *Higher Education Management and Policy*, 19(1), 93.
- Fullan, M. G. (2001). *The new meaning of educational change*. NY: Cassell.
- Furney, K. S., Hasazi, S. B., Clark/Keefe, K., & Hartnett, J.(2003). A longitudinal analysis of shifting policy landscapes in special and general education reform. *Educational Children*, 70(1), 81-94.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self identity: Self and society in the late modern age*. Stanford: Stanford University Press.
- Jorgensen, B. (2005). Education reform for at-risk youth: A social capital Approach. *The International Journal of Sociology and Social Policy*, 25(8), 49-69.
- Lalas, J., & Valle, E.(2007). Social justices and authentic student voices: *Enhancing leadership for educational justice. Educational Leadership and Administration*, 19, 75-102.
- Louis, K. (2007). Trust and improvement in school. *Journal of Educational Change*, 8(1), 1-24.
- Marsh,D., & Rhodes, R. A. W. (1992). *Policy network in British government*. Oxford: Clarendon.
- Miller, S. R., Thomas, D. E., Eden, L., & Hitt, M. (2008). Knee deep in the big muddy: The survival of emerging market firms in developed markets. *Management International Review*, 48(6), 645-665.
- Mitchell, S. (1992). *Innovation and reform: Conflicts within educational change*. NY: Captus Press.
- Morgan, R. M., & Hunt, S. D. (1994). The commitment-trust theory of relationship marketing. *Journal of Marketing*, 58(3), 20-38.
- Murphy, J. (1994).The reform of the profession: A self-portrait. In J. Murphy & P. B. Forsyth (Eds.), *Educational administration: A decade of reform*(pp.39-68). Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Murphy, M. (2007). Experiences in the internalization of education: Strategies to promote equality of opportunity at Monterrey Tech. *Higher Education*, 53, 167-208.
- Ostlund, L. E. (1978). Are middle managers an obstacle to corporate Social policy implementation? *Business*, 18(2), 5-20.

- Purpel, D. E., & McLaurian, Jr. V. M. (2004). *Reflections on the moral & spiritual crisis in education*. NY: Peter Lang.
- Quinn, R. (1988). *Beyond rational management: Mastering the paradoxes and competing demands of high performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Reeves, D. B. (2008). Leadership for student empowerment. *Educational Leadership*, 66(3), 84-85.
- Riddell, A. R. (1998). Reforms of educational efficiency and quality in developing countries: An overview. *Compare*, 28(3), 277-291.
- Squires, D. A. (1999). Changing curriculum and a school's structure: Commentary on ALTAS. *Peabody Journal of Education*, 74(1), 154-160.
- Standford, B. (1998). *Charting school change: Improving odds for successful school reform*. Thousand Oaks: Sage Publication.
- van Oord, L.(2007). To westernize the nations? An analysis of the international baccalaureate's philosophy of education. *Cambridge Journal of Education*, 37(3), 375-390.
- Walford, G. (2006). *Markets and equity in education*. NY: Continuum.
- Whitaker, A. M. (2004). The internationalization of higher education: A US. perspective. Major paper submitted to Faculty polytechnic Institute. Blackburg, VA.
- Wohlsetter, P., Smith, j., & Malloy, C. L.(2005). Strategic alliances in Action: Toward a theory of evolution. *The Policy Studies Journal*, 33(3), 419-442.
- Wollin, S. (2003). *Tocqueville between two worlds: The making of a political and theoretical life*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

德國全日制學校在教改中的意義與啟示

朱啟華^{*}

摘要

實踐教育機會均等，是德國的教育制度所追求的理想之一。而在近年來的教育改革措施當中，全日制學校的設置，就是一個最為具體與廣為討論的例子。德國政府自2003年以來，召開全國性的教育會議，討論了全日制學校設置的重點、方向、可能面臨的問題以及解決之道，並將會議內容集結成冊。本文透過文件分析的方法，掌握文獻中對於設置全日制學校的主要措施及其意義，並由此掌握德國教育界對於教育機會均等的理解，以及所要實現的教育目的。最後則指出，在台灣追求教育機會均等目標的過程中，可以在理念上擴充對於教育機會均等概念的意義內涵，在實踐上提供學生發展其除了智育能力以外的機會，為台灣的教育衍生一種可能的反省觀點。

關鍵詞：全日制學校、德國教育制度、教育機會均等、台灣、教育改革

^{*} 朱啟華，國立中正大學教育學研究所副教授

電子郵件：educhc@ccu.edu.tw

來稿日期：2009年12月9日；修訂日期：2010年1月20日；採用日期：2010年1月26日

The Insight and Reflection of Full-time School in German Educational Reform

Chi Hua Chu^{*}

Abstract

Practicing educational equality is one of the ideals of German educational system. In recent years, the establishment of full-time school provided extensive discussion of educational reform in Germany. In order to discuss the establishment of full-time school, the government of Germany has hold national conference of education and published all of the information in this conference. The purpose of this study is to explore the main measures and context of the full-time school in Germany by using literature review and document analysis. And to outline the understanding of educational equality and educational purpose in German perspective revisits the concept of educational equality and developing the other chances beyond the intellectual education of students in Taiwan.

Keywords: full-time school, German educational system, educational equality, Taiwan, educational reform

^{*} Chi Hua Chu, Associate Professor, Graduate Institute of Education, National Chung Cheng University
E-mail: educ@c@ccu.edu.tw

Manuscript received: December 9, 2009; Modified: January 20, 2010; Accepted: January 26, 2010

壹、前言

扶助弱勢族群，提升教育機會均等，是台灣近幾年來教育改革政策的重點之一。當中較主要的措施，首先是教育優先區計畫，教育部在84學年度補助台灣省教育廳試辦教育優先區計畫新台幣8億元，擬定5項指標；並在85學年度擴大辦理並擴充為10項指標，目的在於改善師生安全衛生及健全身心發展教育環境，提昇學習效能。另外則是將外籍配偶的子女列為弱勢學習學生，加以補助（楊振昇、林坤燦，2008）。

此外，教育部也提出了弱勢助學方案，包含補助私立高中職及大專院校經濟弱勢學生，提供就學貸款、扶助外籍配偶子女、課後照顧及輔導、補助身心障礙學生及低收入戶（楊振昇、林坤燦，2008）。而對原住民學生則分別就其就讀托兒所或幼稚園、國民教育、中等教育及高等教育等不同階段，提供減免補助、獎助學金、升學保障等措施，目的即在於透過教育，降低因為學生家庭低社經地位在學習上帶來的機會不均等，進而促進社會階級的流動。

進一步來看，除了上述具體的教育政策外，教育學者對於這些教育政策在改善教育機會的討論文章，也有一定的數量。比如以關鍵字「教育機會均等」輸入國立教育資料館的網頁（http://192.192.169.230/cgi-bin/edu-paper/m_toc），可以搜尋到約142筆的相關文章。而已經刊登在期刊上的文章，大約包括了教育經費或資源之分配（丁志權，2004；陳文燕，2000；陳蓮櫻，2006；陳麗珠，2007；廖年森、劉孟珊，2004；蘇龍輝，2008）、弱勢族群的教育問題（邱豐盛、鄭秀琴，2005；傅木龍，2005；楊振昇、林坤燦，2008）、教育優先區（李新鄉、張俊欽，2006；徐易男，2007；葉子超，1999；蔡進雄，2000；廖春文，2000）、性別（林生傳，1999；謝小芬，1992；陳志賢，2000）、高等教育中教育機會均等的問題（張碧芬、余民寧，1993；彭森明，2005；曾天韻，2004）等。

由上述所提及的具體教育政策與相關的討論文章，顯示教育機會均等是教育領域中的重要問題。但在討論的相關議題中，對於全日制的學制與教育機會均等的關係，卻幾乎被忽略。理由可能是因為全日制學制在台灣的教育體制中早已行之有年，以至於忽視了它在提升教育機會均等可能扮演的角色。相較於此，德國自西元2000年之後，大力推行全日制的學制，認為它能彌補中下階層學童在學習上的劣勢，促進社會階級的流動。基於此，德國政府所提出關於全日制學校的政策與討論，足以使台灣重新思考與界定全日制學校在促進教育機

會均等時能發揮何種功能。

基於上述理由，本文試圖以德國所推動的全日制學校為主題，先探討其設置的歷史—社會背景。接著就其設置的主要目的之一：促進教育機會均等，在教改中所具有的重要性、理念及具體措施，進行陳述與討論，最後由此衍生出對台灣全日制學校在理念及具體措施上所能提供的省思及參考依據。

貳、德國全日制學校設置的歷史——社會背景

由於德國設置全日制學校與提升教育機會均等有極密切的關聯性，因此首先對教育機會均等的問題在德國教育歷史中的發展，進行簡短的歷史回顧。

若就德國教育的演變來看，教育機會均等是到1960年代之後才被熱烈地討論。第二次世界大戰之後，德國社會處於納粹屠殺猶太人暴行的震驚之中。人們無法理解，為何強調理性的社會，會有這類的行徑產生，因此深入了解「人究竟為何」的時代精神。而這也是存在主義在當時盛行的主要原因。

但Fend（2006）認為，由於存在主義本身對人性抱持懷疑與否定的立場，所以對於教育的重要性與意義，有所質疑，認為它是多餘且沒有必要性。對於這種看法，當時的教育學者試圖提出解決之道。W. Flitner（1889-1990）就是當中的代表人物。Flitner試圖由西方文化及精神發展史進行系統性的回顧中，發展出可以引導人存在的目的及規範。Flitner在總結中指出，人的存在目的與規範包含了理性、道德、人性與超驗性，亦即宗教，它們構成了個人生命整體，以及形成與他人共同生活時所應擔負的責任。這些觀點實際上也凸顯了Flitner所建構的理想人類圖像（引自Fend, 2006a）。所以尋找人類圖像以重新建構教育目的，即是二次戰後到1960年代德國教育界所關注的主題。

Flitner由德國文化傳統中，再重建出適合於戰後教育目的之思考模式，也是當時德國，尤其是西德教育單位的決策取向。戰後英、美與法國分區托管德國，批評德國傳統三分學制是菁英式的教育，而非普及的教育。但在1950年之後西德各邦的教育政策仍是以回復戰前的教育制度為主。比如在1955年2月17日的「杜賽多夫決議」（Düsseldorfer Abkommen）各邦教育部門所達成的協議是：「每學年起訖時間、學校類型、每類學校的修業年限、外語課程、考試認證以及過去就存在的在高等學校培養教師的傳統」（Tenorth, 1988）。

回顧過去或以傳統為師的教育方式，在德國1960年代中葉以後逐漸改變。主要是因為社會大眾對於傳統價值觀的質疑，但這情況不只侷限在德國，

內，而是全球性的現象。Linden認為，

這可以一方面歸結到三個結構性因素：全球性的經濟不景氣、受更多教育，尤其是高等教育的要求、以及反殖民運動。另一方面則有許多使人看到除了西方社會體系外可能的政治制度，比如古巴革命、中國普羅大眾的文化大革命、布拉格之春與越南戰爭。最後則是由於國際間的互動而產生跨國學習與串連，比如不同國家的工會組織與學生團體間的結盟，有助於交換彼此間的抗爭經驗與議題。（引自Wikipedia, 2009a）

凡此種種，都促使人們重新反省與檢視傳統的社會價值。面對這個影響，在教育學上就不再以思辨或抽象的角度看待個人，而是分析在社會影響下所形成的個體。這可以由60年代德國的教育類期刊「教育學學報」（*Zeitschrift für Pädagogik*）當中所引用的學者名字及其著作的趨勢看出端倪。Tenorth（1986：25）在針對這份期刊發行25週年所作的分析中指出：

1965年之前在這份刊物中提到的大部分是在哲學、文學及歷史上有名的教育學者，比如史普朗格（E. Spranger, 1882-1963）、諾爾（H. Nohl, 1879-1960）、菲利特爾（W. Flitner, 1889-1989）、史萊爾馬赫（F. Schleiermacher, 1768-1834）、狄爾泰（W. Dilthey, 1833-1911）、盧梭（J.-J. Rousseau, 1712-1778）、歌德（W. Goethe, 1749-1832）以及威尼格（E. Weniger, 1894-1961），但在1969到1970之間，就產生了改變。在這份期刊中較常出現者比如羅特（H. Roth, 1877-1948）、布列欽卡（W. Brezinka, 1928-）、莫能豪爾（K. Mollenhauer, 1928-1998）、布蘭克茲（H. Blankertz, 1927-1983）以及哈伯馬斯（J. Habermas, 1929-）等。

上述在60年代後期所出現的，都是在當時較為年輕，且分別為著重在實證與社會批判取向的學者，前者形成了實證的教育科學（*empirische Erziehungswissenschaft*），後者則是批判教育學（*kritische Pädagogik*）（Fend, 2006: 198）。教育機會均等的問題，也由這階段開始，成為德國社會關注的主題。Fend（2006b）分析這個轉變主要是因為現代社會強調分工，依照個人的成就而決定他在社會上的職業或社會地位，以使社會整體得以運作。但為了要使社會公平，就要使所有人有同樣發展其能力的機會。如此使

得人們開始注意學生社會背景與學業成就間的關係，避免因為學生的低社經背景而不利他的才能開展。而在1960年代的德國社會，受教育的機會受到忽略的四類群體，分別是鄉村的兒童、天主教信仰的兒童、女童、來自勞工階級的兒童（Dahrendorf, 1965）。尤其是在1963年到1964年之間，勞動階層佔全德的49.8%，但只有6%這類社會背景的學生進入大學中就讀（Dahrendorf, 1965）。如何使得這些社會上被忽略的團體或個人，得到相同的教育機會，就是德國在1970年代引進綜合中學（Gesamtschule）之主要原因。

實際上，傳統的德國中等教育學制，是以升學為主的文法中學（Gymnasium），為職業作預備的主幹學校（Hauptschule）以及為調和兩者，並可在這兩者中互轉的實科學校（Realschule）。雖然有這三種入學管道，但是在學生第四學年畢業後，第五學年開始就要進入中學階段。這樣的教育制度，使得來自中下階層背景的小孩，由於還沒有受到足夠的文化刺激，就因為學制過早分化，而進入主幹學校。至於來自中上階層的小孩，因為家庭背景因素，所以以進入文法中學就讀為主。因此，社會階級的區隔在學校系統中明顯再現。在60年代末期要求民主化以及教育機會均等的訴求下，也就對三分學制產生質疑，並試圖以綜合中學取代傳統的三分學制（朱啟華，2002）。

1963年，西柏林的教育局長就提出了英國及瑞典的綜合中學之概念，以便有別於當時東柏林所實施同一性質的學校體制。但直到1968年才正式以西柏林新科隆（Neukölln）的華特——哥皮思（Walter-Gropius）學校為德國第一所公立的綜合中學，作為1970年代全西德大力推動綜合中學的典範（Baumert & Raschert, 1995）。而與西柏林教育部門相呼應的，則是聯邦政府所推動的教育政策。德國聯邦政府在1965年成立了德國教育委員會（Deutscher Bildungsrat），作為中央政府教育政策的諮詢單位。這個委員會包含了教育委員會（Bildungskommission）以及政府委員會（Regierungskommission）。前者由18位不同領域中的學者及公眾人物組成，後者則包涵了當時共11個聯邦的文化委員、4名中央政府的國務秘書以及3名地方政治團體的領導人。委員會的任務，在於規劃德國教育系統的需求與發展、對教育結構的體系提出建議，教育經費粗略估算、由幼稚園到成人教育的發展作長期性的規劃與建議。在此委員會運作的10年中，所提出的重要建議案首先是在1970年《教育結構計畫書》（Strukturplan），其主要目的在強調國家的教育體制如何與國際接軌。當中的討論對象包含了由學前教育到成人繼續教育，內容涉及了職業學校制度、師資培育、教育行政與教育經費的分配。當中影響最大的是在國小與國

中階段引入試探期（Orientierungsstufe）以及綜合中學，尤其是後者在70年代德國各邦到處可見，並被視為是有助於促進教育機會均等的重要政策（Führ, 1979）。

到1982年止，西德共有統整式的綜合中學（Integrierte Gesamtschulen）187所，合作式的綜合中學（Kooperative Gesamtschulen）182所，兩者共369所，佔全西德8%。而60年代在教育上被忽略的團體，天主教信仰者與女性在學習上不再受到忽略，城鄉學童的就學機會也縮小差距，至於中下階層學童的就學機會的改善則較為緩慢，同時又有外國人這個新弱勢族群加入。但總體而言，綜合中學在減緩教育機會不平等的成效顯著（Baumert & Raschert, 1995）。

然而，綜合中學在降低機會不均等上的成效卻被一些問題所掩蓋，一方面是因為三分學制是德國傳統的教育學制，人們較無法接受英式的綜合中學；另一方面則是因為家長可以自由決定小孩是否要送進綜合中學就讀。但因為家長較能接受傳統的文科學校（Gymnasium），所以學業成就較佳的學生大部分都不在綜合中學就讀。這使得綜合中學的學生因為較缺少這類學生的刺激，以至於在學生的學習成果上就不如促進教育機會均等方面有顯著成效（Fend, 2006b）。

而在80與90年代，德國教育界討論的則是教育擴充（Bildungsexpansion）是否能提升教育機會均等。這是因為德國由1950年代之後不斷推動上述諸項教改措施之後，有資格進入大學的高中生人數大為增加。比如1960年高中畢業生能進入大學的只有8%，而在2007年則達到50%（Wikipedia, 2009b）。另外，Tenorth（1988）指出，「1972年10到15歲來自勞工階層背景並進入文法學校的學生佔5.6%，到了1982年則有8.2%」。而具同樣家庭背景的學生，在1972年則有80%進入就業為主的主幹學校（Hauptschule），到了1982年則降為68%。這樣的結果，雖然難以確定是否真的達到所謂的教育機會均等，但總體來看，德國在80以及90年代，與社會層級有關的教育機會均問題並不是當時所關切的重點（Fend, 2006b）。直到2000年德國15歲中學生參與「國際學生評量方案」（Programs for International Student Assessment, PISA），不理想的成績在2001年公佈後，社會弱勢群體教育機會均等問題才又重新被正視。

參、PISA的影響：全日制學校的設置

依據1998年德國各邦文化部長會議（Kultusministerkonferenz）的決議，為了解德國學生的學習情況以檢驗其教育品質並加以改革，所以決定參加由聯合國經濟合作與發展組織（Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD）所提出的「國際學生評量方案」。PISA共有三個主要的測驗主題：閱讀能力（Lesekompetenz）、數學基本教育（Mathematische Grundbildung）以及自然科學基本教育（Naturwissenschaftliche Grundbildung），每次的研究時間以3年為限，並且以一個主題作為主要研究重點，另2個主題為輔。依據OECD的計畫，第一次的主題是閱讀能力為測驗重點，於2000年實施，第二、三次分別在2003年及2006年，主題各是數學及自然基本教育（朱啟華，2003），而德國重新注意教育機會與社會階層的問題，並提出全日制學校的主張，則是在第一次測驗之後，故對此項測驗結果與影響有了解的必要。

一、2000年PISA的結果

2000年PISA是以閱讀能力測驗為主，數學及自然基本教育為輔，共有32個國家參與，屬於OECD中的24個成員國：澳洲、比利時、丹麥、德國、芬蘭、法國、希臘、愛爾蘭、冰島、義大利、日本、加拿大、韓國、盧森堡、墨西哥、紐西蘭、荷蘭、挪威、奧地利、波蘭、葡萄牙、西班牙、瑞典、瑞士、捷克、匈牙利、大英國協以及美國。另外不屬於OECD參與國或團體為巴西、立陶宛、列支敦士登及獨立國協。第一次PISA的結果在2001年12月4日公布，德國學生的閱讀能力在32個國家中排名22。成績差以及特別差的團體，亦即風險團體（Risikogruppe）佔23%（Terhart, 2002）。而數學測驗結果則排名第21，除了比盧森堡優，學生的平均成績低於參與的西歐及北歐國家。同時數學能力差的學生數也極多，而自然科學的能力測驗也在第21（Terhart, 2002）。

在對這些測驗結果考察時，可以發現成績差的與極差的學生數極多，好的則較少。同時驚人的發現是，社會階層與測驗題目性質間的有高度的相關性。在這三項測驗主題中，測驗題目由簡單到困難的程度共分為一到五等層級（Deutsches PISA Konsortium, 2001）。2000年PISA閱讀測驗的結果中發現，低社會階層家庭的小孩，大部分都停留在最基本、簡單的第一層級；在數學方面這現象雖不明顯，但已經顯示學生的家庭背景是影響其閱讀能力的最大因素

(Terhart, 2002)。而社經背景前1/4與後1/4的德國孩童，二者在閱讀能力的成績差距是所有參與國當中最大的(Deutsches PISA Konsortium, 2001)。這也使得教育機會均等與社會階層間的關係，重新被大眾所重視。

二、德國全日制學校的設置

有鑑於學生學習成績與其社會階層間的關聯性，德國聯邦政府中，「教育暨研究部」(Ministerium für Bildung und Forschung)的女部長布嫚(E. Buhlmann)在2003年8月29日與各邦主管教育部門簽署名為「2003-2007未來的教育與照護投資計畫」(Investitionsprogram Zukunft Bildung und Betreuung 2003-2007)的行政協議。主要目的在於建立新的全日制學校，輔導既有的學校轉型為全日制學校，在既有全日制學校中提供更多就讀機會以及提升既有全日制學校之品質。同時聯邦政府也分別列了由2003年起，連續5年每年分別編列3億(約新台幣135億)、10億(約新台幣450億)、10億(約新台幣450億)、10億(約新台幣450億)及7億(約新台幣315億)歐元的預算，作為輔導轉型或建立新的全日制學校之用(Verwaltungsvereinbarung, 2003)。之後，聯邦的教育與研究部又陸續召開了許多討論全日制學校的會議，並集結成冊。以下將以此作為探討內容，以便進一步了解官方對全日制學校在提升教育機會均等所扮演的角色及具有的功能¹。

(一)《未來的教育與照護投資計畫之起始會議》(Startkonferenz zum Investitionsprogram Zukunft Bildung und Betreuung)

2003年9月8日及9日，Buhlmann邀集了全國教育界的相關人士聚集柏林，對於全日制學校的發展原則與方向進行討論。Buhlmann(2003)在致詞時指出，過去德國的學校無法充分地提升與促進學生的稟賦，所以在OECD舉辦的國際評比中，德國學生的學習成效遠低於OECD的平均值。此外，德國學生的社會背景對其學習成果有決定性的影響，在參與國當中是最顯著的。基於此，

¹換言之，PISA測驗分數差的學生，主要來自中下社會階層背景的學習者，並且在與國際上已開發國家的比較下，情況特別嚴重。這顯示過去所關注的教育機會均等與社會階層兩者關係的問題，並未得到解決。因此在PISA之後，德國政府所推動的全日制學校，作為提升學生，尤其是來自社會弱勢階層背景者，學習成效的主要方式。由於德國傳統學制是學生只有半天在學校學習，而全日制學制下的學生要全天上課，直到下午才放學。所以學生留在學校中的時間比較長。當中涉及引入全日制學制之假設。德國政府認為，因為學習成效較差的學生以來自中下階層者為主，故顯示家庭教育的功能無法彰顯，學生如果能留在學校較久，學習較多的知識與技能，或者有精熟所學的機會，應當能改善他們的學習效果。這個立場可以在下述的分析中看到，同時也顯示設置全日制學校在2000年之後德國教改中所具有的重要性。

全日制學校的設置與推廣，可以使學校有更多時間幫助個體，開展其創造力以及提升教學品質。所以在會議當中，討論的主題就分為八個主要面向：

1. 人們要什麼樣的全日制學校；
2. 全日制學校提供哪些內容；
3. 全日制學校提供哪些對個人的幫助；
4. 學校與青少年救助單位（Jugendhilfe）如何合作；
5. 全日制學校的空間規劃；
6. 校長、教師及相關人員在全日制學校要做的事項；
7. 教育人員相關的學習內容及活動；
8. 家長及學生在全日制學校的參與機會。

對於這八項主題，本文不一一討論，只就當中涉及到提升教育機會均等有關的理念或措施；加以陳述。

首先就全日制學校涉及概念來看，它應當能提供學生足夠時間以達到精熟所學內容，並由此促進其在認知、技能、社會及情緒上的發展。此外也要對不同能力的學生（Holtappels, 2003），提供不同的學習管道及題材，創造彈性與多面向的學習文化。這些學習內容除了知識之外，還可以有藝術、音樂以及體育。

另外，因為學生在校時間變長，所以在課程安排上，也會與校外組織或機構的人士合作，提供相關學習內容。這些機關比如托兒所、或可以在下午照護學童的青少年救助機構、可以統合學校、職業及社會要求的青少年社工機構（Thimm, 2003）。由學校與學校外機構之合作，企圖減少學生社經背景對其學習成果之影響；另一方面實現青少年救濟機構所強調的學習的自願性（Mack, 2003: 170-171）。

（二）《新構全日制學校》（Ganztagsschule neu gestalten）

2004年9月17日及18日在柏林則舉辦了第一次全日制學校會議，共有約1200人參與，並有100個工作坊對如下的7個主題進行討論：

1. 從長處出發——個別兒童之提升；
2. 新的教學方式——教師與學生的機會；
3. 捨棄45分鐘的節奏——早上及下午的接軌；
4. 改善教學環境；
5. 新構學校——學生與家長的共同責任；
6. 以全日制學校為重點——與校外夥伴的合作；

7.合理的新要求——校內人員的資格。

在會中，Buhlmann（2004）強調了全日制學校可以作為較好的教學品質及提昇個人能力之依據。同時允許不同學習管道及考量不同學習立足點的多面性教育學（Pädagogik der Vielfalt），學生天份才能較早得到提昇，避免延誤。而在會中也有實施全日制學校的例子，以具體說明學校運作重點。比如在北萊茵邦（Nordrhein-Westfalen）一所實施全日制的主幹學校——Lohschule，就先透過測驗了解學生的起點行為，再由此提出個別化的補救教學課程，內容包含了：語言能力之提昇、輔導家庭作業、開展學生的天份（包含音樂方面）、有助於行動能力提高的學習領域、改善較差部分的學習成效、主動與有選擇性的安排休閒活動（Resch, 2004）。也有與會人員建議要善用電腦科技媒體，以提高學習效果（Risse, 2004）。同時也由於上課時間充裕，所以也有學校不再侷限過去一堂課45分鐘的限制，而改為依課程彈性設計上課時間（Schweitzer, 2004: 79）。另一方面，在教室或學校空間的設計上，強調實用與美感，使中午想休息的學生，不受到干擾；後者則重視教室顏色與門窗的設計，都應當要有助於學生學習（Appel, 2004）。至於參與學校發展的成員，在波次坦（Potsdam）的一所基督教小學，已經由學校家長、學生、教師及校長所組成的一個團體，共同思考與規劃轉型成全日制學校後的可能發展方向（Bliss, 2004: 90）。而在這份報告書中，也進一步討論了學校與青少年救助機構或校外社會組織合作的目的，在於：再開展正面的學校氣氛、避免將較不守秩序的學生區隔化、豐富休閒活動、發展年輕人情緒及創造力、平等對待男女學生、創造與學生溝通的機會、實現合乎民主、公民社會要求及人格發展的教育目的、能面對個人及社會的問題處境、試圖解決困擾情境（Thimm, 2004）。

（三）《對個人的輔助——為所有人提供教育機會》（Individuelle Förderung- Bildungschancen für alle）

第二次的全日制學校會議在2005年的9月2日及3日在柏林（Berlin）舉行，是由德國聯邦教育與研究部以及德國兒童與青少年基金會（Deutsche Kinder- und Jugendstiftung）合辦，參加人數超過1,500人，而討論的主題包含了：1.每個孩子有其長處——在教學中提升個人；2.自我負責的學習——由學校、青少年救助及學校外夥伴的合作輔助學生；3.教師需要哪些能力與援助；4.以多面性作為機會——利用全日制學校中的異質性；5.學習的場所——全日制學校的時間與空間之全貌；6.優良學校原則之落實。

這次會議的內容，與前二次討論的主題類似，強調要開展學生長處，並加以發展，以便於破除學生社經背景對其學習成就的負面影響（Palentien, 2005）。學校與校外組織，比如青少年輔助團體（Jugendhilfe）、德國青少年研究所（Deutsches Jugendinstitut）合作，以便為不同能力之青少年提供與其能力相應的學習內容（Pautz & Stolz, 2005）。而在全日制學校任職的教師，也需要具有不斷學習的概念。它們應當在修習教育學分的過程中，掌握理論、實際與實習三者的緊密關係；初任教者需要有個具有專業性並可共同討論的團體；在職進修要著重教師的學習，使他們了解並認知與主體有關的理論與信念，並注重教師如何將專業知識化為實踐之歷程（Brömer, 2005）。另外也有一所在柏林附近地區（Berlin-Kreuzberg）的全日制學校（Hunsrück-Grundschule），以本身的課程設計為例，說明教學活動與內容的重點。由於這學校68%的學童有外國血統，所以在課程安排上，以每班最多15人的小班制，補救以非德語為母語兒童的語言能力。同時德語課是以戲劇方式進行，尤其是廣播劇的對白為題材，以提高學生學習動機與興趣（Dobe, 2005）。此外，配合學生在校時間變長，所以上課時間也不再侷限在每節課45分鐘，休息5分鐘的規律上，而更彈性利用（Wedekind, 2005）。但總體來看，可以以G. Bellenberg的觀點作為總結。Bellenberg（2005）認為，要降低學生社經背景對其學業成就的影響，關鍵在於教育制度。所以他主張一個較為公平的教育制度，首先要避免對學童過早進行分化，給予足夠發展能力的學習時間；其次則是訂立最低的教育標準，內容規定學童應當具有的基本知識，以便於未來能參與社會中；同時這也標示著不分何種社經背景的學童都應具備的能力。最後應當由學生學習，而非以教師教學的角度反省教育理論與實際教學活動。

（四）2006年之後的發展

德國自2005年之後，每一年仍持續對全日制學校的發展召開全國性的會議。但不再印製如同之前的會議手冊及相關會議文章的簡介，所以以下只就每年討論的主題加以陳述，以了解每年會議的重點。

2006年9月22及23日在柏林召開第三次全日制學校會議，主題為「合夥打造學校——共同舉辦教育」（Partner machen Schule. Bildung gemeinsam gestalten）。強調學校應與校外組織，比如文化藝術的團體、環保機構、運動協會、企業及教會，共同推動這次全日制學校的設立。隔年，在2007年9月21及22日召開第4次的會議，有來自德國國內及國外的教育人士約1,300人參加，主題為「全日制學校變多了——教育由當地負責」（Ganztagsschulen werden

mehr. Bildung lokal verantworten)。到2007年止，全德已經有6,400所學校接受補助並轉型為全日制學校，佔全德的1/6。因此這次討論焦點在於各地全日制學校的運作，及與當地校外組織的合作情況。並期盼由此緊密合作而形成的教育景觀（Bildungslandschaft），能成為地方政府發展教育時，加以參考的積極的標準因素（Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007）。

接著在2008年9月12及13日，聯邦教育與研究部（Bundesministerium für Bildung und Forschung, BMBF）和各邦文化部長會議（die Konferenz der Kultusministerinnen und-minister der Länder, KMK），與德國兒童及青少年基金會（deutsche Kinder- und Jugendstiftung, KJS）共同合作，舉辦第五屆的全日制學校會議，以「一起推動學校——參與在全日制學校當中」（Schule gemeinsam gestalten—Partizipation an Ganztagschulen）為主題，約有1300位教師、學生與教育人士參加。由於校園民主化一直是德國自1970年以來所努力推動的政策，所以如何在全日制學校中，使校長、教師、學生及其家長，有充分的意見表達與參與決策，就是這次會議的重點。尤其是希望能由這些參與的過程，培養學生與他人共同決定（Mitbestimmung）的民主素養與能力（Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008）。而在2009年9月11及12日則以「品質與永續」（Qualität und Nachhaltigkeit）為主題，召開第六次的全日制學校會議。主要是關切全日制學校中的教育目的及方法，如何使改革後的學校優於過去，並使這些優點持續保存並發展下去？這些都是這次會議主要討論點（Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2009）。

（五）小結

綜合德國第一到第六屆所召開的全日制學校會議，若由本文的主題來看，討論的重點大致相同。首先就其基本理念來看，重視開展學生學習能力，且不獨重在認知能力，而是依其本身的能力或潛能，予以開展，以提升學生受教育機會之公平與均等。其次，為實施這項目的，學校要與不同的校外機構合作，提供不同的學習內容，以便適才適性發展其潛能。而在決定這些學習內容的過程，也強調學生及其家長的參與。此外也提及如何提升教師專業知能，以激發學生學習動機與學習成效。故全日制學校的設立，雖然屬於德國學校制度上的變革，但基本上仍是以傳統三分制的學制為基礎所推行的教育措施。

肆、全日制學校設置的啟示

由德國全日制學校的教改措施來看，其原初的目的，在於改善在PISA測驗中，學習成績較差的學生，也就是屬於認知方面的教改目的。然而就其後續發展來看，改革措施已經不侷限在認知方面，而是更擴展到學生其他能力發展上，比如體育、藝術、音樂等。也可以由此看出，德國教育界對於教育機會均等的概念，由先前的以提昇學生認知能力為主要目的，延伸為依學生本身能力，而提出相對應的教育目的。為何產生這種變化，一方面由於非本文所關切的主題，另一方面也由於掌握的文獻有限，所以無法再加以探討。但由上述的教改措施，可以為台灣的教育提供如下的反省：

一、就理念上來看

德國全日制學校之設置是對於PISA結果的反應。主要目的之一在於為來自社會弱勢背景的學生，提供更多的教育機會，亦即透過全日制學校之設置，實現教育機會均等。但由歷年來的討論內容來看，教育機會均等的意義並不是只著重學習者基本認知能力之發展與知識的學習。更重要的是要了解學生的能力與潛在性的才能，比如在藝術、音樂或運動等方面的天份，提供適當的學習內容，加以開展。由此來看，在這次德國教育改脈絡下所理解的教育機會均等，是依學生的能力予以適切相應的教育，它包含了認知但又不侷限在這面向上。對台灣的教育而言，在討論教育機會均等時，似乎也可以思考除了學生智育之外，如何發展並陶冶他們在其它方面的能力，破除過去只將教育機會均等侷限在學業成就的觀點，而能以學生本身的特長是否能在教育中得到充分發展的機會，作為考量教育機會是否對所有學生都平等的依據。

二、就實務來看

台灣在傳統上就以全日制學制為主，但對於實施這類學制與改善教育機會不均等的關係，似乎較缺乏探討與思考，而將全日制學制的存在視為理所當然，且上課教材也以學科知識的學習為主。因而使得學校的教育目的偏重在智育的陶冶，其它非學科的課程，比如音樂、美術、體育等相關課程都被忽略。這個現象與我們對於教育機會均等只侷限在知識學習的詮釋角度有關，但透過對於德國教改的分析，可以擴展對於教育機會均等的理解，進而思考如何透過現今在台灣已經實施的全日制學制，與校外其它組織合作，安排一些開展學生

非學科領域的學習內容。

總之，就理念與實務的角度而言，德國近年來教改所推動的全日制學制與教育機會均等二者間的關係，可以提供台灣思考教育制度及其相關教育理念時的一種思考面向。

參考文獻

- 丁志權（2004）。弱勢學生教育經費編列的現況與展望。**台灣教育**，**626**，2-9。
- 朱啟華（2002）。探討德國教育學者Wolfgang Klafki教育理論之轉向。**教育研究集刊**，**48**（3），71-92。
- 朱啟華（2003）。德國的PISA研究。**教育研究月刊**，**112**（8），153-163。
- 李新鄉、張俊欽（2006）。台灣地區教育優先區計畫成效之研究初步報告摘述。**現代教育論壇**，**15**，339-355。
- 林生傳（1999）。性別教育機會均等的分析、檢討與實踐，**教育學刊**，**15**，1-34。
- 邱豐盛、鄭秀琴（2005）。正視「新移民子女」的學習及教養問題。**教師天地**，**137**，34-39。
- 徐易男（2007）。教育均等理念與教育優先區計畫之實施。**教育趨勢導報**，**24**，113-121。
- 謝小芬（1992）。性別與教育機會——以兩所北市國中為例。**研究彙刊**，**2**（2），179-201。
- 張碧芬、余民寧（1993）。我國大學的教育機會均等、需求與發展之因果模式的探討。**教育與心理研究**，**16**，223-254。
- 陳文燕（2000）。我國國民教育經費分配之研究——以北高兩市為例。**教育研究資訊**，**8**（6），35-61。
- 陳志賢（2000）。由教育機會均等來看兩性平等教育。**港都文教簡訊**，**43**，10-11。
- 陳蓮櫻（2006）。英美兩國大學學費制定及其相關因素對我國大學學費之啟示。**彰化師範大學教育學報**，**9**，143-170。
- 陳麗珠（2007）。論資源分配與教育機會均等之關係。**教育研究與發展期**

- 刊，3，33-53。
- 傅木龍（2005）。扶助弱勢族群。**教師天地**，137，34-39。
- 彭森明（2005）。台灣高等教育應如何進一步落實公平化的理念？**教育研究月刊**，137，5-15。
- 曾天韻（2004）。台灣地區出生背景對大學及研究所入學機會之影響。**教育與心理研究**，27（2），255-281。
- 楊振昇、林燦坤（2008）。台灣地區若是族區學生教育補助計畫之現況與展望。**教育研究月刊**，8（172），17-28。
- 葉子超（1999）。談教育機會均等與教育優先區問題及建議。**教師之友**，40（5），42-50。
- 廖年森、劉孟珊（2004）。高中職教育資源投入之比較分析。**教育政策論壇**，7（1），41-58。
- 廖春文（2000）。教育優先區發展模式及實施策略之研究。**台中師院學報**，14，1-50。
- 蔡進雄（2000）。教育優先區的理念與實施方向。**人文及社會學科教學通訊**，10（5），160-170。
- 蘇龍輝（2008）。從教育機會均等觀點探討教育經費之合理分配。**南縣國教**，31，34-35。
- Appel, S. (2004). Lernumgebung verbessern. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Eds.), *Ganztagsschule neu gestalten* (pp.82-83). Berlin: BMBF.
- Baumert, J. & Raschert, J. (1995). Gesamtschule. In Skiba, E.-G., Wulf, Ch. & Wünsche, K. (Eds.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 8: Erziehung im Jugendalter – Sekundarstufe I* (pp.228-269). Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Bellenberg, G. (2005). Einem sozial gerechteren Schulsystem in Deutschland. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Eds.), *Individuelle Förderung—Bildungschancen für alle* (pp.102-107). Berlin: BMBF.
- Bliss, F. R. (2004). Gemeinsam Schule bewegen—Beteiligungsprozesse in Gang setzen und eine Beteiligungskultur an der Schule etablieren. Ein Praxisbeispiel. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Eds.), *Ganztagsschule neu gestalten* (pp.89-91). Berlin: BMBF.

- Brömer, B. (2005). Lehrerinnen und Lehrer sind auch Lernende. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Eds.), *Individuelle Förderung—Bildungschancen für alle* (pp.57-58). Berlin: BMBF.
- Buhlmann, E. (2003). Rede der Bundesministerin für Bildung und Forschung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Eds.), *Zukunft Bildung und Betreuung* (pp.13-18). Berlin: BMBF.
- Buhlmann, E. (2004). Begrüßung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Eds.), *Ganztagsschule neu gestalten* (pp.17-20). Berlin: BMBF.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007). *Pressemitteilung. Ganztagsschulen schaffen neue Bildungsbündnisse vor Ort*. Retrieved January 20, 2009, from http://www.bmbf.de/_media/press/pm_20070921-189.pdf
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008). *Pressemitteilung. Ausbau von Ganztagsschulen zeigt weitere Erfolge*. Retrieved September 10, 2009, from http://www.bmbf.de/_media/press/pm_20080912-159.pdf
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009). 6. *Ganztagsschulkongress*. Retrieved September 13, 2009, from http://www.ganztaetig-lernen.org/www/druckansicht.aspx?Modul_Id=1518
- Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht*. Osnabrück: Nannen Verlag.
- Deutsches PISA Konsortium (Eds.), (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen:Leske + Budrich.
- Dobe, M. (2005). Umgang mit der Heterogenität in einer Berliner Ganztagsschule. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Eds.), *Individuelle Förderung—Bildungschancen für alle* (p.68). Berlin: BMBF.
- Fend, H. (2006a). *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. Wiesbaden: GWV Fachverlage.
- Fend, H. (2006b). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: GWV Fachverlage.
- Führ, C. (1979). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Überblick*. München: Carl Hanser Verlag.
- Holtappels, H. G. (2003). Entwicklung von Ganztagsschulen—Modelle und

- Konzeptentwicklung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Eds.), *Zukunft Bildung und Betreuung* (pp.86-111). Berlin: BMBF.
- Mack, W. (2003). Bericht der Arbeitsgruppe 4. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Eds.), *Zukunft Bildung und Betreuung* (pp.168-171). Berlin: BMBF.
- Palentien, C. (2005). Den Kreislauf von Soriaislicht und Schulerfolg durchbrechen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Eds.), *Individuelle Förderung—Bildungschancen für alle* (pp.43-44). Berlin: BMBF.
- Pautz, N. & Stolz, H.-J. (2005). Erweiterung des Spektrums individueller Förderung durch Kooperativ entwickelte Angebote. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Eds.), *Individuelle Förderung—Bildungschancen für alle* (pp.49-50). Berlin: BMBF.
- Resch, M. (2004). Praxisanforderungen an eine Ganztagsschule. Beispiel Lohschule. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Eds.), *Ganztagsschule neu gestalten* (pp.64-66). Berlin: BMBF.
- Risse, E. (2004). Neue Lernkultur mit offenem Unterricht an eine normalen Schule. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Eds.), *Ganztagsschule neu gestalten* (pp.72-73). Berlin: BMBF.
- Schweitzer, W. (2004). Ein rhythmisierter Schultag an der Alber-Schweitzer-Schule. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Eds.), *Ganztagsschule neu gestalten* (pp.79-80). Berlin: BMBF.
- Tenorth, H.-E. (1986). Transformationen der Pädagogik—25 Jahre Erziehungswissenschaft in der Zeitschrift für Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 21-86.
- Tenorth, H.-E. (1988). *Geschichte der Erziehung*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Terhart, E. (2002). *Nach Pias. Bildungsqualität entwickeln*. Hamburg: Sabine Groenewold Verlag.
- Thimm, K. (2003). Impulsreferat. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Eds.), *Zukunft Bildung und Betreuung* (pp.150-161). Berlin: BMBF.

- Thimm, K. (2004). Kooperationsprojekte von Schule mit außerschulischen Partnern—Inhalte und Organisationsformen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung(Eds.), *Ganztagsschule neu gestalten* (pp.101-102). Berlin: BMBF.
- Verwaltungsvereinbarung (2003). *Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung 2003-2007*. Berlin: BMBF.
- Wedekind, H. (2005). Das Berliner Modell—neue Lernkultur und Lebensräume in der Ganztagschule. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Eds.), *Individuelle Förderung—Bildungschancen für alle* (pp.72-73). Berlin: BMBF.
- Wikipedia (2009a). *68er—Generation*. Retrieved August 19, 2009, from <http://de.wikipedia.org/wiki/68er-Generation>.
- Wikipedia (2009b). *Bildungsexpansion*. Retrieved August 20, 2009, from <http://de.wikipedia.org/wiki/Bildungsexpansion>

教育名詞

庶民教育

吳清山* 林天祐**

庶民教育（folk education）係指能夠關照社會當下全民需求與感受的教育思考與措施，使教育本身的邏輯與科學思維與論證能夠與社會文化脈絡相結合，創造出貼近民意的教育。

在封建社會，擁有政治特權的統治階級稱為貴族，一般平民就稱為庶民。民國建立之後，在人人平等的民主制度之下，已經不再有貴族、平民之分，政府官員成為人民的公僕，人民成為政府的「頭家」，行政措施應該以民意為依歸。但是政府機關傾向於專業分工的科層體制，在過度專注專業之體制下，政府決策與施政措施難免與社會民眾感受與需求產生脫節，引起民怨，教育施政也不例外。

美國知名的心理學家布魯納（J. S. Bruner, 1915-）在1996年出版的《教育的文化》（The Culture of Education）一書中，首先提出「庶民教育學」（Folk Pedagogy）一詞，強調教育學者在戮力建立科學教育學的同時，不能忽視社會文化脈絡之因素，因為社會如何看待學校、教師、學生、學習、知識等，都會影響教育學的實際運作與結果。此一論述指出庶民教育的核心：教育施政要了解家長、學生、企業、一般民眾對於教育的認知與感受。

庶民教育主要展現出社會性、文化性、在地性、參與性等四項特性，亦即教育要體察社會各界的認知與感受、包容多元人化的訴求與差異、符應在地的特色與需求、容許多元化與代表性的參與，才能貼近民意、減少民怨，以提供全面優質的教育環境與內容。

依據這些特性可以發現，社會大眾對教育的看法與訴求與教育專業人士的主張有明顯落差，如多數民眾仍鍾情於「吃得苦中苦」、「不要輸在起跑

* 吳清山，台北市立教育大學教育行政與評鑑研究所教授

** 林天祐，台北市立教育大學校長

點」、「智育掛帥」、「統一規定」、「情理法」、「不打不成器」等信念，與教育專業人士強調「快樂學習」、「先跑不一定先贏」、「常態編班」、「多元發展」、「專業理性」等理念顯有差距。

要回應庶民教育的精神，必須掌握生活化、簡單化、需求化、有效化的四大原則，就是要用日常生活的語言來詮釋教育的意義與措施，把複雜的教育原理原則用提綱挈領的方式呈現，深刻了解不同層面社會民眾的需求，而且運用科學方法提升教育成效，以縮短教育科學與庶民認知的差距，並進而強化向上提升的教育動力，整體提升教育品質。而穩定、持續的教育民意調查，應是體現庶民教育的重要輔助途徑。

教育哲語

正義的智慧

溫明麗*

人類對防止不正義之事或有無力之時，卻絕不會失於保護正義。

～威瑟爾，引自《諾貝爾演講集》

*There may be times when we are powerless to prevent injustice, but there
must never be a time when we fail to protest.*

— (Wiesel, in Abrams (Ed.), 1997: 178)

威瑟爾 (Elie Wiesel, 1928-) 是美國波士頓大學的教授，也是位於1986年曾獲得諾貝爾和平獎的作家，(Wikipedia Free Encyclopedia, 2009)。由於其親身經歷希特勒死亡集中營內的人類尊嚴被毀損，以及見證人類存在之權利被蔑視的苦痛，威瑟爾遂致力於傳遞世界和平，並積極為人類尊嚴奮戰，期世界能正視人類的生存、自由和平等。這位當代的作家兼哲學家從其生命的血脈中噴灑出為人類存在與社會正義大力疾呼的熱血，對本世紀追求全球化的文化立下珍貴的里程碑。

在全球化的時代，威瑟爾這種「和平使者」的呼籲更是各國教育邁向國際化不可或缺的一環。誠如二次大戰時期叱吒風雲的邱吉爾 (Winston S. Churchill, 1874-1965) 於1954年5月10日被任命為英國首相時言：自由、正義、榮譽、責任、慈悲與希望，都是世界上既偉大又可精簡表明之事 (All the great things are simple, and many can be expressed in a single word: freedom, justice, honor, duty, mercy, hope.) (Churchiull, 2010)。一個人的一生可能因為悲慘而堅強，也可能因為逆境而偉大。莎士比亞也曾在喜劇《第十二夜或

*溫明麗，國立台灣師範大學教育學系退休教授暨國立教育資料館雙月刊與集刊總編輯

隨心所欲》¹（Twelfth night, or What you will）中提到悲喜、幻想、摯愛、荒謬等不可思議的人生哲理（Shakespeare, 2005）。人生也是無常而難以事事公平，有人天生偉大，故其偉大不用吹灰之力；有人因奮鬥而偉大，其偉大艱辛萬苦但個中有甜果；有人的偉大卻只是由他人吹捧出來，此等偉大缺乏正義，也不值得羨慕，因為此並非基於真才實學，反而可能倚賴自己傲慢的霸權強行要求他人，或因善於逢迎拍馬者不肖的利益糾結使然。然而這些不同的偉大在不同的時代、對不同的人都會產生不同的意義。教育應該教導人類懂得分辨不同的偉大，並能身體力行正念，如此方能使社會因教育而更清明，教育也方稱得上是有品的教育，而唯有有品的教育方能捍衛社會正義，滋長文化。

證嚴法師也在此多災多難的年代提醒人類要「在苦難中長養慈悲，在變數中考驗智慧」。尤其年輕人更不能因為無力面對挑戰，或因為挫折的受容性不足而生活消迷、意志消沈或誤入歧途。真確言之，人類之所以能勇於面對挑戰，善於分辨是非，主要得之於教育之功。這也是教育所強調之「知即德」的本質。此等教育不同於計算式的精準科學，故也不應侷限於具有特殊才能的菁英或貴族之流方能學習，反之，此正是社會所有人都應該接受的基本教育。

雖然人類社會早已意識到唯一的真理並不存在，尤其後現代主義興起以降，無論在資本主義講求自由市場競爭的社會或社會主義重視人類共同意志論下的國家，線型的理性思維已經開始受到質疑，理性啟蒙對科學理性的信仰也已經被撼動，所以教育普及化也隨著民智大開而逐步開放，加上面對數位化與全球化的時代浪潮，人權與民主的思維更為個人主義的抬頭與社會的正義注入熱騰騰的新血。但是無論社會如何改變，存在人類心中不變的仍是對「希望」和「自由」的期許。

台灣2010年的代表字就是「盼」（wishing）。「盼」字的意義就是希望。何時人類最渴望「希望」？就是當人類最受挫折、最苦悶，也是最受折磨的時候。同理，人類何時最需要自由？就是最不自由或是承受最大壓力之際。易言之，當人類面臨痛苦的深淵、無奈的邊緣、以及壓力的底層時，求生的本能會促動人類擴充其潛能，發展出不可能的可能（make impossible possible），此時人類不但彰顯出個體的意志，也維護其主體的自由和權益，進而選擇、珍視並落實其人生的意義與價值。

然而，人類之所以能掌握其成長的機會，擴充其潛能，乃至於為其人生做出具前瞻性的適切抉擇，乃基於其具備基本生存的能耐，猶如蘇格拉底

¹第12夜指聖誕節後的第12天，也就是1月6日，西方稱為「主顯節」（Epiphany）。

（Socrates, 469 BC - 399 BC）所說的，人不能無知，教育的目的旨在破除人類的無知。析言之，此等生存的能耐或去除無知的能力必須透過基本的讀寫算能力並長養倫理生活方能致之。就此言之，此等教育應該不分貴賤，讓每個人都能接受。人類也是基於此等能力，所以能捍衛自己的自由，展現其主體性，也方能維護社會的正義，讓生活更臻圓滿。在此過程中，人類也可能遭遇其能力無法解決的困境，這也是人類的有限性和無奈之所在；另一方面，值此之際正是人類意志力的彰顯，社會正義的維護更需要有強的意志力和堅毅的決心方可能達成，而維繫人類此等決心和毅力的動能即為人類心中懷抱的「希望」。因此，威瑟爾說：「人類對防止不正義之事或有無力之時，卻絕不會失於保護正義」（Wiesel, in Abrams (Ed.) 1997: 178）。

18、19世紀之初，人類的教育活動尚不普遍，教育機會均等的理念亦不夠普遍，因此受教育尚非屬每個人的權利，尤其農民及其子弟易被排除在當時那些專為貴族菁英提供的教育體系之外，長此以往，貧者恐愈貧而富者愈富，最後導致社會貧富階級更為鮮明，同時，因為此等貴族式菁英教育體制旨在捍衛封建的權益與精神，也必然會消弭社會流動的機會。然而隨著人類民主意識的發展，各國政府也逐漸考慮透過教育亦以弭平社會階級的不公平，教育的貴族體制因而逐漸被開放，教育機會均等的理念隨之浮現，使原處於邊緣的庶民也開始有機會接受教育。

無論人類能否達成自由、平等、和平與正義的理想社會，但是人總應該懷抱希望，為追求此理想全力以赴。畢竟，人類不能沒有夢想，也不能沒有希望，而教育正是提供人類追求社會向上流動的夢想所在，因此，教育不應該只為貴族的菁英子弟服務，應廣泛、普遍的提供給每一個人。1844年興起於丹麥，為丹麥農人和鄉下人民所提供的不同於拉丁古典語文學校之教育，被稱為「庶民教育學」（folk pedagogy）（The Schommunity Wiki, 2007）。此等教育的主要內容原在於教導丹麥農民和鄉下人有關丹麥的歷史、社會與文化，期能讓那些無法上古典菁英學校的農民及其子弟可以受教育，也能活得有尊嚴，可見此等博雅或適識性質的基礎教育不應止於大眾。

美國心理學教育家Jerome S. Bruner（1951-）²亦肯定庶民教育的價值，其

²Bruner於1941年取得哈佛大學心理學博士學位，1945年回哈佛大學任教，1952年升任教授。綜論其教育思想涵蓋認知論與文化論，把教育從心理、思考提升到心靈層面，也將教育從個人擴展到社群，其對教育理論之研究和貢獻兼顧教育的微觀面和巨觀面，故其於1987年因「理解人類心靈的畢生貢獻」而獲頒國際巴爾仁獎（International Balzan Prize），可謂實至名歸。

所謂庶民教育指以學習者為中心，並在認知論外，強化文化論（culturalism）³在教育和教學上的重要性（Bruner, 1996），尤其教師應該對計算式科學的教育內容和教學方法有所反省，並兼顧文化、社會脈絡，以及個人成長的經驗。析言之，庶民教育的精神未必只是成就大眾文化，只是其精神強調的不再是一成不變的客體真理，而是將人類與文化的發展放在每個人的心理成長和學習活動中。質言之，庶民教育學既強調學習與文化的關係，也堅信巴比塔（The Tower of Babel）應該可以打破，人類的語言遂可以溝通，文化也可相互理解，並應共同延續文化之發展。就此言之，教育應該在理論與實踐中對話，在社群與個人中相融。因此，教育不能止於認知，也不能侷限於個人，應該擴展至社群，乃至於全球。同理，教育不能止於知識的傳遞，更應該深入人格的陶冶，也應兼顧個人自主與社會正義，如此方能造就具有文化深度、靜謐心靈的地球人。

參考文獻

- Abrams, I. (1997). Elie Wiesel. In Abrams (Ed.). *Nobel lectures in peace 1981-1990: Nobel lectures, including presentation speeches and laureate* (pp.159-182). London: The Nobel Foundation, World Scientific Publishing Company.
- Bruner, J. S. (1996). Folk pedagogy. *The culture of education* (pp.44-65). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Churchill, W. (2010). *Winston Churchill*. Retrieved January 18, 2010, from http://en.wikiquote.org/wiki/Winston_Churchill
- Sheakspear, W. (2005). *Twelfth night*. Retrieved January 17, 2010, from <http://www.william-shakespeare.info/shakespeare-play-twelfth-night.htm>
- The Schommunity Wiki (2007). *Folk education*. January 18, 2010, Retrieved from <http://www.highlandercenter.org/a-mission.asp>
- Wikipedia Free Encyclopedia (2009). *Elie Wiesel*. Retrieved January 21, 2010, from http://en.wikipedia.org/wiki/Elie_Wiesel

³文化論視文化為包含各種價值、權利、交換、義務、機會和權力的系統。個人日常生活即在此社會系統中運作，文化即個人在社會系統運作中產生生活意義的歷程與結果。明顯地，此與強調個人理性、心理或認知基模適應與同化之不斷變動成長的認知論歷程不同，更強化個人與文化間的關係。

教育法令

王清標*

法 規 及 政 令	資 料 來 源
1.修正「教育部獎助大專校院發展區域產學連結審查作業要點」第四點、第六點，並自即日生效。	第015卷第252期 2009-12-29
2.修正「特殊教育設施及人員設置標準」第九條、第十二條、第十五條條文。	第015卷第248期 2009-12-23
3.修正「教育部補助直轄市縣（市）政府推動學前教育工作實施要點」，並自即日生效。	第015卷第246期 2009-12-21
4.修正「教育部獎勵海外優秀華裔學生回國就讀大學校院獎學金核發要點」，名稱並修正為「教育部獎勵海外優秀僑生回國就讀大學校院獎學金核發要點」，自即日生效。	第015卷第246期 2009-12-21
5.訂定「國家圖書館數位資源授權利用作業要點」，並自即日生效。	第015卷第245期 2009-12-18
6.修正「教育部獎助技專校院推動最後一哩就業學程要點」，並自即日生效。	第015卷第243期 2009-12-16
7.修正「國立高級中等學校教師申請介聘作業要點」第三點，並自即日生效。	第015卷第240期 2009-12-11
8.訂定「教育部認可國內外專業評鑑機構審查作業原則」，並自即日生效。	第015卷第237期 2009-12-08
9.修正「教育部獎勵私立大學校院校務發展計畫要點」，並自即日生效。	第015卷第236期 2009-12-07
10.修正「教育部專案補助中小學科學教育計畫申請作業要點」部分規定，並自即日生效。	第015卷第234期 2009-12-03
11.修正「教育部補助師資培育之大學辦理學術研討會作業要點」，並自即日生效。	第015卷第232期 2009-12-01
12.茲修正高級中學法第三條條文，公布之。	第015卷第230期 2009-11-27
13.預告修正「國立高級中等學校教師申請介聘辦法」第五條條文。	第015卷第229期 2009-11-26
14.修正「身心障礙學生及身心障礙人士子女就學費用減免辦法」第三條條文。	第015卷第228期 2009-11-25
15.修正「師資培育之大學辦理高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修學分班計畫審查要點」部分規定，並自即日生效。	第015卷第227期 2009-11-24
16.修正「教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點」第五點、第六點、第八點，並自即日生效。	第015卷第227期 2009-11-24
17.修正「學校教職員撫卹條例施行細則」第六條。	第015卷第224期 2009-11-19
18.修正「教育部補助直轄市縣（市）政府推動學前及國民教育階段特殊教育實施要點」第四點，並自即日生效。	第015卷第220期 2009-11-13
19.修正「教育部補助辦理精進教學要點」，並自中華民國九十九年二月一日生效。	第015卷第218期 2009-11-11
20.修正「教育部表揚優良特殊教育人員實施計畫」，並將名稱修正為「教育部表揚優良特殊教育人員實施要點」，自即日生效。	第015卷第211期 2009-11-02

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

*王清標整理，國立教育資料館推廣組

國內教育輿情

蔡聖賢* 吳雪綺** 吳清明*** 張雅淨**** 羅天豪*****
李詠絮***** 薛家明***** 周仲賢***** 張菁芳*****

課業輔導引領弱勢孩子看到未來的希望

蔡聖賢

台灣雖屬已開發國家，但在教育上仍存在城鄉落差，而且家庭因素仍是影響學生正常學習的關鍵。依教育部2009年統計，全國需接受課業輔導的弱勢家庭學童超過10萬人，教育部為落實對弱勢族群的照護，讓偏鄉及離島的孩童皆能獲得均等的教育資源，弭平城鄉學生的學習落差，引領每位弱勢孩子都能看到未來的希望，乃推出「攜手計畫」、「教育優先區」、「夜光天使」及「遠距課輔」等多項課業輔導方案期能透過政府、學校及民間企業共同合作，給予不同需求的弱勢孩子課業上的輔導，讓他們亦能看到未來美好的希望。

2010年，教育部將挹注新台幣7億5,000萬元經費推動「攜手計畫」，共補助2,992所國中小學，比例也自原來的80%提升至90%。所謂「攜手計畫」乃結合退休教師、大專院校學生、儲備教師與現職教師等人員，在課餘時間為弱勢學生進行補救教學，期能縮短學習成就低落學生的學習落差，進而彰顯教育正義。原則上接受攜手計畫的受輔對象以具有原住民學生、身心障礙人士子女及身心障礙學生、外籍、大陸及港澳配偶子女、低及中低收入家庭學生及免納所得稅之農工漁民子弟、失親、單親、隔代教養家庭子女，或其他經學校輔導

* 蔡聖賢，桃園縣教育處數位教育科科長暨國立台北教育大學教育政策與管理研究所博士生
** 吳雪綺，桃園縣立建國國中教師
*** 吳清明，桃園縣大竹國中校長暨國立台北教育大學教育政策與管理研究所博士候選人
**** 張雅淨，國立台灣師範大學社會教育學系博士候選人
***** 羅天豪，國立台灣師範大學教育學系博士候選人
***** 李詠絮，國立台灣師範大學教育學系博士候選人
***** 薛家明，國立台灣師範大學教育學系博士生
***** 周仲賢，國立台灣師範大學教育學系碩士
***** 張菁芳，桃園縣立中原國小教師

會議認定學習成就低落且需要補救者，參與的學生學費全免。惟該計畫既針對弱勢學生的課業補救，因此，確定學生是否進步，乃教育單位關切的議題。

2009年教育部徵集全全國400多所國中小學，約10,000名學生參與「攜手計畫課後扶助篩選追蹤輔導轉銜試辦計畫」，所有參與學生須先接受檢測，符合低成就標準後才能參加課輔，而在課輔過程中還需要參加中測和後測，以瞭解進步狀況。教育部國民教育司表示，以往攜手計畫都由教師篩選班級成績後段之20%—35%的學生；學生是否進步，也由教師觀察其學習態度而定，然而目前已經可以透過線上檢測確實掌握學生學習成效與進步情況，亦有助於建立更符合學生需求的輔導機制。教育部表示，若試辦成效不錯，將持續擴大辦理。

「夜光天使」方案是為面臨「教育資源」、「學習表現」、「自我實現」等三大弱勢危機的學童所提供的協助，如低收入戶家庭、單親、失親、隔代教養、家境特殊亟需關懷等家庭弱勢學童等均為協助之列。學校或民間公益組織免費提供安全的課後學習環境，使弱勢學童獲得晚間教育照顧，或參與團體活動，甚至提供學童晚餐。教育部社會教育司司長朱楠賢表示，「夜光天使」屬於陪伴性質，非補救教學，其師資主要以退休、儲備等教師為主，志工則需具備高中職以上學歷者方具陪伴資格。教育部長吳清基也說，「夜光天使」就是弱勢生的安親班，不只提供課業輔導及各種學習活動，讓學童有更多機會學習，還供應晚餐，照顧孩子的時間最晚可到晚上9點。自2008年九月起，教育部在9縣市236個據點開辦夜光天使計畫，已照顧近4,000位學童。2009年更投入新台幣2億元，受照顧的學生人數也增至近8,000人；但仍有約2/3的學校申請不到該經費的補助。教育部表示，若要滿足全部學校的需求，還須再籌措新台幣5億元，因此亟需民間企業踴躍參與認養。

遠距課輔方案主要針對偏遠及離島地區學童施以線上課輔，以免除其因交通不便因素影響而限制其學習。所謂「線上課輔」指運用大學生的課業專長，透過網路科技，將聲音、影像、教材資源等以「一對一」或「一對多」的方式傳給受輔學童，主要希冀藉由大學生的陪伴、關懷，來提升偏鄉及離島學童的學習能力。2009年，教育部號召16所大學的1,200多位大學生擔任線上課輔教師，對全國中小學44所計700多名偏遠及離島地區學童進行線上課輔。同（2009）年10月12日，教育部舉辦「偏遠地區中小學網路課業輔導服務計畫」成果發表座談會，參與課輔的大學生紛紛表示，雖然每週花2個晚上陪伴、輔導偏鄉學童課業，但卻收獲良多，而且體驗和課輔學童一起修一堂「不一樣的課」。經調查參與線上課輔學童的意見也發現，學童因有大朋友的作

伴，並協助他們找到正確的學習方法，其成績也明顯進步，成效良好。

雖然上述方案皆有不同的功能與角色，但實施多年來均發揮對弱勢孩子課業補救及輔導的成效，然而因部分計畫性質相似，故有不得重複申請之規定，此引發原住民地區學校的質疑。台東縣知本國中校長陳喜水表示，教育單位訂出攜手計畫、夜光天使、教育優先區等諸多政策，固然提供弱勢孩子更多資源，但各種計畫規定不同，有時又互相排斥，因此失去當初推動的美意。他更進一步指出，教育優先區計畫是以原住民與離島地區為主，經費由教育部補助，採大班教學，所有學生在原班上第八節課；攜手計畫則只需要6名學生即可開班，上課時間與地點也比較彈性；由上可知，攜手計畫和教育優先區雖同屬補救教學性質，但對於資源缺乏的原鄉學校而言，兩種方案所代表的意義及功能不同，原鄉民眾表示，此兩種方案都是他們所需要的。事實上，「攜手計畫」與「教育優先區」雖同屬補救教學性質，但因施行時段及開班方式不同，倘能進行資源的整合與互補，讓補救教學能有效銜接，對偏遠學校辦理弱勢孩子的課業補救，將更能發揮效能。

相對的，「夜光天使」的推動在偏遠地區也遭遇家長配合度不積極的困境。台南縣教師張舫毓表示，雖然學校規劃很多如作文、書法、美術等才藝等豐富的課程，期望除了能解決學童課業問題外，還能找到自己的興趣，但因學校對孩子晚間下課後的安全考量，請求家長親自接送，若干家長卻無法配合，徒增學校和教師的負擔。因此，她建議政府應多重視親職教育，加強父母教養觀念，才能真正解決學生學習低落的問題。

教育部長吳清基有感於自身幼年艱困的成長歷程，提出照護弱勢孩子課業與生活的決心，將秉持不放棄任何孩子的理念，持續推動照顧弱勢孩子的種種扶助方案，讓每位孩子不因城鄉教育資源的落差或家庭經濟因素的限制而輸在人生的起跑點上。

台灣學生「小時了了，大未必佳」的英語能力現象

吳雪綺

英國劍橋大學ESOL考試中心（University of Cambridge ESOL Examinations）針對台灣7歲到12歲學童的英語表現進行研究後發現，台灣學童英語能力居亞洲第2，僅次於印尼。相對於美國教育測驗服務社（Educational

testing service, ETS) 2008年公布的全球考生多益測驗 (Test of English for international communication, TOEIC) 的成績, 台灣在亞洲各國排名第8, 表現優於日本, 卻比不上韓國; 2009年美國教育測驗服務社更針對台灣、日本、韓國等國的高中、技職院校、一般大學、研究所學生進行多益成績比較, 發現韓國學生多益成績遠高於台灣學生。多益測驗及劍橋大學ESOL考試中心針對台灣不同年齡層學生英語能力的評鑑報告凸顯出弔詭的現象: 即台灣學生的英語能力出現「小時了了大, 未必佳」的現象, 學生的英語能力隨著年齡的增長不進反退, 多數學生的英語讀寫能力明顯退步。

根據英國劍橋大學ESOL考試中心及美國教育測驗服務社所公布的調查發現, 台灣小學生的英語讀寫能力在劍橋英檢成績表現頗為優秀, 但高中及大專生在多益測驗的成績卻不佳, 因此教育主管機關開始反思台灣的英語教育, 並發現技職校院的英語教學過於偏重文法與句型的死背, 反而輕忽了學生溝通能力的培養, 英語教學與生活化、實用性的方向背道而馳。美國教育測驗服務社多益台灣區代表王星威指出, 韓國學生多益成績所以急起直追, 乃因學校英語教學集中火力在提升「職場英文」; 反觀台灣高中英文課程綱要還依照40年前所訂的以「培養英文素養及鑑賞能力」為本。教育部長吳清基強調, 國內以往多重視全民英檢、托福等檢定考試, 由於多益測驗大都用於職場, 故學校比較容易忽略。他指示中等教育司、國民教育司及教育研究中心共同研議, 是否需要修正英語課程綱要, 並研擬各級學校英語能力檢討改進方案, 並擬加強學生的職場英語。可見, 教育部已積極著手提升台灣學生英語素養, 期能強化台灣學生英語能力的全球競爭力。

簡言之, 台灣英語教學不能只為了應付考試而忽視學生學習興趣, 否則學生英語能力不進反退的現象將無法改善。美國教育測驗服務社多益台灣區代表執行副總甯耀南認為, 「升學考試、手機、電腦普及帶動圖像式閱讀」妨礙學生深度閱讀能力。同樣地, 劍橋大學在台辦事處經理王舒蕙亦指出, 台灣國、高中的英語教學模式偏重單字背誦及文法記憶, 死板的方式容易讓學生失去興趣, 無法持續學習, 這也是學生閱讀與寫作表現不如預期的主因。

台灣英語教學所面臨的困境, 必須通盤檢討現行英語教學方法及成效, 政治大學教授陳超明指出, 自2005年公布自小學三年級開始學習英語以降, 學生花了十幾年學英語, 英語運用能力卻未見進步, 反讓學生提前放棄英語, 其問題乃因為台灣英語教學偏重圖像閱讀, 深入的閱讀越來越少, 現在學生的閱讀量不足所致。高中課文英文單字約600到800字實在太少, 大學除了大一英

文的短文外，缺乏強化學生英文閱讀及寫作能力和大量閱讀英文文本的課程。教育部刻正由技職教育司研擬《英語文課程發展白皮書》，並開始推動教學卓越、提升外語、國際化等英語教育相關方案，並努力整合英語教學資源。

綜合言之，或許台灣社會未完全「國際化」，但順應教育國際化和企業人才國際化的全球趨勢，教育當局對於英語教育的革新責無旁貸，培育台灣學生有帶得走的英語能力，才能提升台灣的國際競爭力。

我國師資培育未來規劃——提升國小教師數學素養

吳清明

教育活動中不可或缺的是教師。自1932年制訂《師範學校法》、1978年公布《師範教育法》，到1994年通過實施之《師資培育法》為止，台灣師資培育制度發展的歷程也從「一元、閉鎖、計畫」轉向「多元、開放、自由」。爰此，欲培育高度專業知能的教師首需確立理想的師資培育目標，並規劃符合專業理想、體系分明、邏輯清晰之師資培育學程。

我國教育主管機關為提升國小教師之數學專業知能，擬在「國小教師資格檢定考試」檢定中加考數學專業科目，期能提高數學教學品質。國家教育研究院籌備處主任陳伯璋日前在師資培育會議指出，國小教育學程的數學教育專門科目明顯不足，為確保國小數學教育品質，並建議未來國小教師資格檢定應加考數學科目，同時也建議各師範大學及各大學教育學程中心在師資培育課程規劃中增加國小數學課程；陳伯璋表示，我國國小屬包班制，由導師負責國語及數學等科目之教學，惟目前仍有許多縣市國小教師甄試僅考國語文測驗及教育專業科目，缺少數學能力的考科。然而，也有部分教師擔心本方案會增加藝能科師資培育學生通過教師檢定的負擔，也可能阻礙適合之人才擔任國小教師的意願。

教育部中等教育司副司長黃坤龍強調，國小教師甄試加考數學目前還未形成政策，未來教育部會將此方案列入考量；但是目前教育部要求各大學師資培育機構調查學生修習數學的意願，並瞭解各縣市遴選教師增加數學考科可能產生的問題。國立台中教育大學教務長楊銀興表示，國小師資職前教育課程只需在七大領域中任選三大領域修習，國文是必修，其他領域不設限，少數國小師資培育學生在大學基本學力測驗考60級分，但數學只有2、3級分。大學有的設

門檻，有的卻沒有，為了確保小學數學教育品質，楊銀興認為，進入大學及教師檢定都應設數學成績門檻；新竹教育大學教育學院院長張美玉指出，孩子學數學的關鍵期在小學四年級和國中二年級，如果小學沒學好，極可能會因而放棄學習數學，她發現國小教師數學教學不理想與教師數學教育素養不好有關。張美玉也表示，新竹教育大學自2004年開始提高欲修讀師資培育課程學生的甄試門檻，將數學能力拉高到均標做為遴選要件，且國文和數學都列為修讀師資培育課程的必選科目，藉此提升未來國小教師的國文及數學能力。

質言之，學生是教育的主體，優質的教師乃決定教育成敗的關鍵。政府若欲辦好國小教育首需培養優質的國小教師。爰此，為提升國小教師數學素養，各師資培育機構除了將大學指定考試或基本學力測驗數學科設為「均標」外，師資培育課程必須增加數學科教材教法，讓未來的國小教師都能具備數學教學專業知能；另外，各縣市在甄選國小教師時宜增加數學考試科目，將其視為教師甄試的門檻，俾選拔具有數學基本素養的優秀教師，幫助學子得以悠遊於快樂、燦爛的數學世界中。

教育部強化技職教育多元入學招生規劃

張雅淨

教育部「科技校院繁星計畫」自九十九學年度起，由原先11校590個招生名額擴增為23校800個名額，並參考全國高職各職業類科人數比例，提供更符合各類高職學生需求之多元招生系科，如：幼保系、化妝品應用系、日語系及海事水產群類等科系。此外，高職優秀學生推薦名額也由2名增為3名，並將選填志願數由原66個調整為15個；另自100學年度起，教育部取消「具技優甄審入學資格」可參加科技校院繁星計畫之規定，限定以「在校學業成績排名全年級（或科組、學程）前20%以內」為資格，藉此提供更多學子之參與機會。

另為落實照顧偏鄉弱勢學生進入優質科技校院之精神，99學年度除增加招生學校系科及名額外，凡參與科技校院繁星計畫招生之私立學校一律比照公立學校收費標準，許多私立學校更提供住宿保障、校內工讀，甚至出國留學機會及補助等措施，以照顧經繁星計畫所錄取的學生。教育部技職教育司司長陳明印表示，科技校院繁星計畫採取聯合甄試方式辦理，甄選項目包括書面資料及面試表現，各占甄選總成績的50%，並無任何升學測驗，其中書面資料審查不

僅參考考生在校智育成績，還需檢視其所得證照、語文檢定、競賽成績、作品及社團參與經驗等相關資料，讓技能優秀的偏遠弱勢生有同等機會就讀優質之科技大學。

此外，教育部修訂「高級中等以上學校技藝技能優良學生甄審及保送入學辦法」，2010年技優甄審入學管道的優待加分標準將大幅提高，增加各項競賽或證照的優待加分比率，高職生如同時具有2種以上符合加分優待之競賽成績或技術士證照，則限定選擇其中1項加分優待。以出國比賽為例，如獲選為國際技能競賽國手者，可增加甄審原始分數45%，如能獲得前3名，更可增加甄審原始分數55%之加分優待；另外，由國立台灣科學教育館主辦之「台灣國際科學展覽」獲獎者亦首次納入加分範圍，獲得前3名及佳作者均可加分，第1名可增加原始分數的25%；而領有甲級技術士證者，可增加甄審原始分數25%；領有乙級技術士證者，亦可增加甄審原始分數15%。

綜上所述，招生制度是教育制度的重要環節，技職校院的招生直接關係到技術人才的選拔和培養，亦深深影響各級技職教育人才培育方向。觀之此次教育部調整科技校院繁星計畫之招生規劃及技優甄審技優待加分標準，除強調技職學子於學期間積極學習專業技術外，更重視培養良好的職業道德、工作態度、應變、溝通、創思及解題等能力，並鼓勵學子參與國際性競賽、投入創新專利發明及取得國內或國際級專業證照，期許學子在未來就業職場上同時擁有「學力」和「學歷」，以加速融入職場生態，儲備自我競爭力，並帶動台灣產業發展，進而提升我國產業生產力與國家競爭力。

北市高中升學新管道——北星計畫

羅天豪

台北市教育局於2009年6月3日上午宣布，將參考大學入學之「繁星計畫」，從99學年度起開始試辦國內首個高中職版的「北星計畫」，並於今（2010）年1月11日公布簡章。自九十九學年度起，北市國三學生之國中前5學期總平均成績在該校排名百分比前40%者，可由就讀國中向北市各高中職進行推薦報名，得以免試進入北市高中職就讀；且每校推薦名額至多10名，1名學生亦只能推薦至1所高中或高職，預計全市公私立國中可推薦名額共有890名，約占今（2010）年北市國三畢業生2.78%（總人數為32,015人）。另外高中職部分，除了國立師大附中、政大附中及部分私立學校自行決定是否參加

外，包括建中、北一女中等市立學校皆會參與「北星計畫」，並由參與高中職共同組成聯招會。以各校每班（不含體育班、藝術才能班）提供2個名額計算，應可提供1,028位名額，占市立高中職學校招生人數5%（總人數為20,560人）。北市北星計畫的重要內容整理如表1。

表1 北市北星計畫之重要內涵表

適用對象	1. 台北市國中應屆畢業生。 2. 全程就讀同1學校之應屆畢業生，其九年一貫學習領域評量成績前五學期總成績之平均成績，依百分數計分法，全校排名在前40%以內者。 3. 依照個人意願報名。
北市各國中之負責事項	1. 各國中應成立推薦委員會，訂定推薦原則及程序，於校內公布。 2. 國中各校至多以推薦10名學生為限。 3. 國中就同1名學生僅得推薦至1所高中職學校，推薦至職業學校者，並得以該校所設招生科別填列志願。
北市各高中職之負責事項	1. 由台北市高中職參與學校組成「聯合招生入學委員會」，以研擬招生簡章及各校招生條件。 2. 高中職每班（不含體育班、藝術才能班、學術性向資優班、科學班）應提供2名名額，占各校當學年度申請入學之名額。 3. 錄取原則： （1）高級中學各校錄取同1國中學生以1名為限。職業學校各科錄取同1國中學生以1名為限。 （2）高中職以推薦學生之國中在校成績之全校排名百分比及其所填職業學校招生科別之志願順序為錄取依據。 （3）全校排名百分比相同時，依招生簡章各校科訂定之同分比序規定，依序錄取。比序仍相同時，予以增額錄取。 （4）各校科招生之錄取人數，以招生簡章所定名額為限，不列備取。

資料來源：作者整理自台北市高級中等學校北星計畫招生作業試辦要點（2009）。

台北市計劃推行「北星計畫」乃為了能落實「國中均質、適性教育」的理念，雖然立意頗佳，但由於說明會僅邀請學校校長、教務主任等行政人員出席，教師會相關成員並未獲得邀請，且未能提出適當的配套措施，致使基層教師、家長及學生都感到一頭霧水。台北市教師會於2009年十月針對北市46校教師進行調查得知，將近66.14%的教師並不清楚「北星計畫」之實施內涵；

對於北市教育當局希望藉由該計畫讓國中能夠推動適性教育，但是台北市教師會提出，該計畫僅採記在校量化成績，恐無助於協助學生獲得適性發展；另外申請該計畫僅限於全校排名前40%的學生，對於其他60%「不符資格」的學生可能將再次面臨殘酷的升學制度下的「淘汰」。由此可知，「北星計畫」是否會重現「萬般接下品，唯有讀書高」之傳統窠臼？值得觀察。

質言之，台北市教育局為了因應教育部「十二年國民基本教育」而推動「北星計畫」，但是該計畫考量仍欠缺周詳。例如，是否能真正紓解學生的升學壓力？採計量化成績是否欠缺公平性？該政策是否有積極宣導與溝通？對於弱勢學生（例如自學生）的受教權是否有所忽略？若未能針對上述問題提出解決之道，北市的北星計畫可能無法完全符應「十二年國民基本教育」著重之「紓解升學壓力、引導適性升學、縮小教育落差」等教育目標。

參考文獻

台北市高級中等學校北星計畫招生作業試辦要點（2009）。2010年1月20日，
取自<http://site.dcsn.tp.edu.tw/nstar/file/download/9>

樂嬉遊——小三生最快樂，年紀越大越不快樂

李詠絮

台灣哪個年級的國小學生最快樂？彩虹愛家生命教育協會2009年十一月公布「全台生命教育調查」結果發現，小三學生對自己生活的滿意度最高，75%喜歡自己，68%覺得快樂，50%喜歡上學，但是到了六年級，滿意度都降低至50%以下，顯示學生年級越高，越不喜歡上學，也越不快樂。

負責調查的中央大學學習與教學所博士後研究員周育如表示，1,800名受訪學童，沒有一個學生認為課業學習讓他們感到快樂，上學會快樂的理由通常是因為學校有體育課或電腦課。調查結果也發現，小學生覺得最快樂的事情就是「玩」，高達51%的學生覺得玩樂最快樂，尤其和父母、同學及手足一起玩，比打電動、上網和玩玩具還快樂。周育如強調，小學生有強烈渴望和人玩的需求，兒童的身心在玩樂中能得到舒展，她也表示，現在出現「宅小孩」的

新名詞，是用來形容現在的孩子每天待在家裡看電視、上網、打電動，卻很少與人互動的現象。但家長和教師應該深思，所謂「宅」是孩子自願，還是在父母忙碌，同儕手足相處時間有限的情況下，由於人際互動的需求得不到滿足，被迫從電視和電腦中找到快樂所致。

至於小學生最煩惱哪些事？該調查結果也顯示，有60%的兒童為了學習，出現最多次的答案是「害怕考試考不好」，害怕考試成績不好者占35%，此顯示學習和功課兩項是孩子最大的困擾。孩子的另一個煩惱來源是「人際關係」，約有25%的孩子陳述自己有人際互動困擾，許多孩子提到他們和父母的關係緊張，經常因為考試成績未達父母的要求而受到責罵；同儕關係也使國小學童感到困擾，沒有好朋友、同學不友善及情竇初開的異性相處等都使孩子感到煩惱。周育如表示，兒童一方面渴望與人互動，另一方面又對人際關係深感困擾，此顯示人際互動課程是學童最需要學習的內容，如果只以道德教條或品行規範來教導學生，反而無法讓孩子瞭解生命教育的意涵。

透過此次調查可以發現，孩子舒展身心的需求、人際關係的學習以及處理課業壓力的能力需要正視與教導，如果孩子真正的需求沒有被滿足，孩子的困擾和煩惱未被正視或處理，只一味以道德教條、品行規範來教導孩子，並要求孩子表現出好的行為舉止，這樣的品格教育恐怕導致頭痛醫頭、腳痛醫腳的災難。而從孩子越來越不快樂、不喜歡自己、不喜歡上學等數據來看，顯示孩子在面對自己的挫折和困難時缺乏正面思考的能力，不懂得看重與珍惜生命的價值，因此，在教育過程中幫助孩子建立正確的生命信念應是目前教育的首要之務，只有當孩子瞭解到自我生命的需求和問題，才是真正正本清源的解決之道。

此外，在調查教師和家長對生命教育的看法中，有90%的教師及80%的家長都認為生命教育很重要，但當問到對生命教育的瞭解程度時，多數家長認為自己對生命教育只達到「有點瞭解」的層次；在教師方面，雖然台灣的中小學已全面實施生命教育，並納入九年一貫課程，但多數教師對於生命教育仍處於「有點瞭解」的層次。雖然家長普遍認為生命教育是自己的責任，但生命教育最理想的辦法乃由校外志工帶領或由學校的教師教導，學校的教師也認為由志工帶領孩子是比較理想的學習方式，此顯示教師和家長對於自行教導生命教育不太具有信心，教育部推動生命教育仍有待加強。

教育學家蒙特梭利（Maria Montessori, 1870-1952）曾說：「教育就是幫助生命」，台灣走過8年生命教育的路程，但孩子的處境仍有待父母、教師及

社會大眾真實的關懷和實質的幫助。透過此次生命教育的大調查，將孩子真實的處境和需求呈現出來，同時也反映出生命教育執行面需要再加強之處，透過教育及社會機制重新加強生命教育，避免孩子隨著成長而對學習喪失樂趣，也讓孩子更瞭解生命意涵，而能真正成為一位有品社會的快樂人。

中國大陸學生可望今（2010）年來台就學

薛家明

原訂2010年九月即可開放的陸生來台政策，因為立法院上會期將總預算審查和政府再造組織修法列為重點工作，而將陸生來台相關三法（《大學法》、《專科學校法》、《兩岸人民關係條例》）之審查延到下個會期再審，為招收陸生政策再添變數。總統馬英九表示，希望立法院盡快鎖定大陸學生赴台等法案，透過制度篩選，讓好的學生有機會赴台學習。教育部亦表示會繼續努力並加強溝通，以減輕社會大眾疑慮。

教育部已於2009年12月10日至23日假全國17個縣市辦理17場公聽會，針對大陸學生來台就學、大陸學歷採認之規劃及相關配套措施提出說明。參與民眾相當踴躍，尤其對於教育部採認大陸學歷的範圍、不提供獎學金、限制名額等作法提出許多質疑。為廣納民意，瞭解各方意見，教育部臨時再加開3場公聽會以為因應，顯見此項議題之爭議性及重要性。

教育部在各公聽會上強調，未來陸生來台將採「三限六不」原則。所謂的「三限」指「限制採認的高等學校」、「限制來台陸生總量」、「限制醫事學歷採認」，而「六不」則指陸生「不加分優待」，陸生名額採取外加「不會影響台灣學生就學權益」、「不編列獎助學金」、「不允許校外打工或兼職」、「不會有就業問題」、「不得報考台灣的公職人員考試」。教育部認為，透過「三限六不」原則將能有效保障我國學生就學及就業權益，且未來在招收陸生上，公立大學只能招收碩、博士生，私立大學、技專院校則可招收大學生。在名額方面，陸生上限每年占國內大學招生名額的1%，約2,000人；至於在收費方面，未來陸生來台無論就讀公、私立大學，都將以私立大學的學費標準收費，且還可能更高。

然而，《讀者文摘》於2010年1月26日公布之「2009年亞洲暨台灣高等教育調查」指出，只有5%的大陸學生願意來台就讀大學，顯見目前的「三限六

不」政策似乎沒有達到爭取陸生的目標，反而降低陸生來台就讀的意願。教育部長吳清基對比表示，我國期待優秀陸生前來就讀的政策尚未明朗，開放陸生來台許多條件限制很嚴苛，若來太多學生，台灣也消化不了。

對國內各校而言，招收陸生除可促進兩岸學術交流、提升我國高等教育競爭力外，更有助於減緩國內因少子化所帶來招生不足之經營困境。國立台灣大學校長李嗣涔表示，陸生來台政策，台大立場非常清楚，未來要替兩岸三地培養領導人才；國立清華大學校長陳文村亦表示，開放陸生來台後將爭取優秀學生繼續留讀，特別是研究博士班。私校及技專校院均表示，陸生來台有助於減緩少子化帶來的衝擊，立德大學董事長王純德即認為，如果教育部能早日開放陸生來台就學，台灣的私立大學可以降低少子化帶來激烈競爭的窘境；世新大學校長賴鼎銘亦強烈主張應開放私校自由競爭陸生，他認為2%外加陸生名額實在太少，且過多的保護反而讓我國學生失去競爭力；技專協進會理事長陳振貴從技專校院的招生問題切入，認為台灣技專每學期有7,500個空缺，用來照顧短期陸生絕對有市場。顯見國內大學校院對招收陸生多持正面積極態度。

近年來中國逐步開放經濟政策，世界各國人才紛紛往中國流動，相對地，中國學子到歐美、日本及東南亞留學的人數也快速增加。據大陸教育部統計，自2002年以來，每年超過10萬人出國留學，2008年已近18萬人，2009年更超過20萬人，可見其高等教育國際化的腳步非常迅速。反觀台灣，原本相較於亞洲各國在爭取陸生上有較大的優勢，因我國高等教育品質高、學費便宜、又同語文，對陸生極具吸引力。然而，政治因素造成我國在吸收陸生的起步較晚，近年來更因少子化的趨勢，使台灣優質多元的高等教育面臨教育資源未能妥善運用的困境。期望社會各界與兩岸的政策決策者在陸生來台的議題上能本著平等互惠的原則進行良性溝通，讓未來開放陸生來台就學及採認大陸學歷後，能有助於兩岸高等教育學術交流及拓展學生國際視野。

反省大學教學本質，增進學生品格教養

周仲賢

台灣醫學評議委員會（Taiwan Medical Accreditation Council, TMAC）於2009年十月上旬展開醫學院評鑑，19日至22日訪視國立台灣大學醫學院，擔任評鑑委員的國立中央大學認知神經科學研究所所長洪蘭，於2009年11月4日

《天下雜誌雙週刊》第434期發表〈不想讀，就讓給別人吧！〉一文對其目睹學生上課情形提出評論。

該文質問，香港、大陸大學跨海搶人才，然台灣學生感受到國際競爭壓力了嗎？該文並陳述學生上課秩序極不好，遲到、吃東西、睡覺和傳簡訊的大有人在，教室好比菜市場，隨便自由進出。早上8點的晨會，醫生們不但遲到，連白袍都沒穿，亦不知是否需巡查病房，紀律頗為鬆散。洪蘭認為，學生應該「敬業」，就業最重要的也是敬業，那是做事負責的基本態度與要求，不敬業的人能力再好也不會成功。她並指出，國際競爭如此激烈，我國大學生卻沒有感受到這股壓力，令人擔憂。她看到學生浪費生命也浪費國家資源就很難過。如果不想讀，何不把機會讓給想讀的人呢？教育部花5年500億拚卓越大學，學生品德卻沒教好，這樣的教育「走偏了」、「很危險」。

台灣大學學務長馮燕說，洪蘭教授觀察的是「醫療與社會」通識課，授課教師還被學生票選為優良教師，且台大校園很多元，不能把所有學生框在同一個框架裡，仍感謝洪蘭教授提醒台大還有努力的空間，但她坦承，「敦品勵學」雖是台大校訓，學生花很多時間研究專業，卻忽略應對進退、情感表達及生活方式，而台大在推動品格教育時也遭挑戰，有些教師主張多元發展，不應用權威壓抑學生；台大主任秘書廖咸浩表示，台大通識教育評鑑全國排名第一，部分理工醫農領域學生上課態度確實較不認真，這其實反映國內教育的普遍問題，如高中太早專業化分流，很多學生到高二就不接觸人文社會科學。

「現在年輕人自主性相當高。」台大醫學院長楊泮池指出，台大醫學院願意虛心接受批評，未來將以更嚴格的規範導正學生的求學態度，不容許此類情形再度發生，他亦強調，並非所有課程學生都懶散不敬業，大部分學生學習狀況還是相當認真；台大中文系教授何寄澎主張，問題的根本出在「教養」，學生在課堂學習態度和秩序不佳並非崇尚自由的表現，有自省能力的人應該抱持「有則改之，無則嘉勉」的信念，學習虛心受教，不該再為不對的行為找理由，他並以美國哈佛大學學生為例，上一堂課還沒下課，下一堂課的學生已提早到了，並都靜靜在走廊等待，這就是哈佛人表現的教養。

此外，台北醫學大學醫學院院長曾啟瑞表示，醫學生都是頂尖學生，的確會聰明到對一些課不在意，被視為營養學分的通識教育課程在醫學院學生眼裡或許就沒挑戰性。國內醫學教育缺乏退場機制，醫學生當初在師長期望下選讀醫學系，醫學系讓學生不及格比例不高，即使到醫院實習也大多會過關，即使有人缺乏行醫熱忱仍能當上醫師。不過，他認為教師也可以把通識教育課上

得很有趣，並可讓學生跨學院修課，以提升學習興趣；元智大學校長彭宗平表示，許多大學教授拿到博士學位就當教師，沒有人教過他們如何經營班級，他更認為，年輕教授應修「班級經營」，大學生上課雖然比較自由，但教師必須「守住底線」，否則秩序不佳會影響教師上課成效，學生學習情形也會大打折扣；國立政治大學法律學系教授黃源盛曾獲得多次教學績優教師，他建議年輕教師可旁聽或觀摩其他優良教師上課，進一步調整教學方式。

中國醫藥大學校長黃榮村認為，大學在通識課程的努力「有很大改進空間」，通識課若教得好，學生上課就不會打瞌睡，他並指出，通識教育關係到學生學習態度、待人接物、品味、終身學習的能力及社會關懷，各大學應集合不同學院的資深優秀教授共同教授通識課程。教育部長吳清基亦表示，他曾在研究所授課，學生很少遲到早退，這與班級管理與師生互動規範有關，所以教師也要檢討班級經營及上課內容，部長並強調，業界需要有能力且具敬業態度的人才，當競爭者能力不相上下時，「敬業態度就決定了工作機會」，大學生應有長遠眼光，跨領域的通識課程有助於提升職場競爭力及附加價值，他同時呼籲各校應重視品格教育，教導學生敬業的態度。

綜上言之，透過評鑑看出大學教師亦須掌握教學策略與班級經營，目前學生的求學態度及敬業精神應予加強，質言之，面對競爭激烈的環境，大學生唯有時時反省且不斷自我要求，方能在各專業領域出類拔萃。

落實幼教國教化，6歲幼兒禁補習

張菁芳

為了有效引導國內幼兒教育正常發展，教育部於1999年頒訂「發展與改進幼兒教育中程計畫」，並於2001年起逐年補助地方政府辦理公私立幼稚園評鑑，希望透過輔導計畫，以輔導代替評鑑，提升幼稚園教學環境；2009年九月起依家戶所得及子女數進行5歲幼兒分級就學補助，2010年進一步由離島3縣3鄉及54個原住民鄉鎮市開始，實施年滿5歲幼童就讀公私立幼稚園學費全免，擬於2011年擴及全國，落實5歲幼兒教育國教化政策。教育部長吳清基指出，從學童教育年齡來看，國小入學年齡是6歲，因此，不鼓勵孩子過早接受教育，尤其是補習教育，但以寓教於樂方式進行教學的幼稚園則不在此限。

台灣的父母期望自己的孩子「不要輸在起跑點上」，不但費盡心思讓孩子提早入學，更急著將小孩送到兒童美語補習班，但現行相關法令未規範補習班招生年齡限制，造成兒童美語等補習班大行其道。因此，教育部決定將《補習及進修教育法》更名為《補習教育法》，增訂「補習班不得招收未足6歲兒童」條文，但有助兒童身體律動、藝術涵養者，不在此限。也就是說，未來兒童英語、珠算、心算、速讀等補習班不能招收6歲以下兒童，但音樂、舞蹈補習班則不在此限。此修正案經立法院審議通過後，預估全國約有4,000多家兒童英語等補習班受到影響。

教育部社教司長朱楠賢認為，補習班主要為彌補正規義務教育之不足，但6歲以下兒童還未接觸正規國民義務教育，他也解釋，修訂條文中排除身體律動和藝術涵養，主要經專家評估，認為這兩類課程對孩子有所幫助。不過，為避免有補習班以「身體律動」、「藝術涵養」為招牌，實際卻融入英語教學、英語唱遊等課程以規避法律，教育部將邀集學者進行討論，明訂「身體律動」和「藝術涵養」的定義和範圍，以避免業者掛羊頭賣狗肉。

台北市立教育大學幼兒教育學系副教授林佩蓉指出，「學齡前學英語，長大後英語不見得好。」許多小朋友在6歲以前學英語，反而造成之後閱讀、寫作學不好；台中教育大學英語系教授廖美玲則認為，學前學美語應以疏導方式看待，若社會有需求，就不應由法律或學理來決定教與不教。她表示，並非幼稚園就不能教英語，而是教師要如何進行教學，這需要教學環境及教學素質上的配套措施，例如現在許多儲備教師都是可運用的資源。但她也指出，幼兒期階段，語言不是第一優先課題，最重要的是提供孩子探索環境、體驗生活、人際關係、人格成長等多元發展的機會；不過，在現行全美語幼稚園將學習英語列為第一要務，壓抑孩子從遊戲中探索學習的樂趣，造成揠苗助長現象。

由於現行補習班設立條件比幼稚園寬鬆，為保護學齡前兒童身心發展，教育部希望透過立法，建立更嚴謹、優質的幼兒學習空間，也持續補助幼托機構不足之縣市增設公立幼稚園，並協商學費標準，避免私立幼稚園一方面接受補助，另一方面又調漲學雜費。另一方面，究竟幾歲開始補習對幼兒才是最好，目前國內外都沒有絕對標準。例如英國即5歲入學，台灣也訂有《特殊教育法》，只要兒童資賦優異且理解能力夠，也可以提早入學；顯然年齡不是衡量的標準，應以幼兒的資質和學習能力作為考慮的基準，但無論幾歲接受補習教育，其重點在於讓幼兒擁有適性發展的空間，更應著重生活教育和人格形塑，教導孩子如何分享和適應團體生活並學習照顧自己。

國外教育訊息

洪意雯*

本期國外教育訊息承「台北駐大阪經濟文化辦事處派駐人員」、「台北駐日經濟文化代表處文化組」、「駐歐盟兼駐比利時代表處文化組」、「駐德國臺北代表處文化組」、「駐美國臺北經濟文化代表處文化組」、「駐紐約臺北經濟文化辦事處文化組」、「駐波士頓臺北經濟文化辦事處文化組」、「駐舊金山臺北經濟文化辦事處文化組」、「駐休士頓臺北經濟文化辦事處文化組」、「駐英國臺北代表處文化組」、「駐法國臺北代表處文化組」、「駐韓國臺北代表處文化組」、「駐巴拉圭共和國大使館文化參事處」及「駐澳大利亞代表處文化組」等駐外人員提供寶貴資訊，謹此致謝。詳細資訊請參考本館「國外教育訊息全文資料庫」，網址為：<http://www.nioerar.edu.tw:82/Query/query01.htm>。

大阪府搶救尼特族大作戰 計畫增設大學生活輔導員¹

台北駐大阪經濟文化辦事處派駐人員

大阪府為解決部分大學生長期間居在家之問題，將對府內大學生推動相關協助措施，倘議會通過預算，預定明年度可實施。相關協助措施為屬全國創舉，預期可關懷該等學生，防止其將來成為尼特族²後增加政府生活補助費支出，另外可減少該等學生遭學校退學，也可防止大學學費收入減少等，可收「一箭三鵰」之效益。

大阪府計畫於各大學學生輔導室增設輔導員，輔導員須具心理諮商師資格，每一大學配置3員，同時結合每天與學生長期接觸機會之教職員、家人，共同合作找出學生不上學的原因。

*洪意雯整理，國立教育資料館教育資源服務中心

¹本文出自2009年12月09日產經新聞，中文摘譯由台北駐大阪經濟文化辦事處派駐人員供稿。

²日本「尼特族」(Not currently engaged in Employment, Education or Training, NEET)定義：日本總務省於每個月實施勞動力調查，「尼特族」係指在每月最後一週調查期間，非勞動人口中不作家事、不上學、15歲至34歲間之年輕人。其後，厚生勞動省對「尼特族」之定義亦以上述內容為準。

該項措施暫定為期2年，大阪府接受府內各大學之申請，原則選出2校，由大阪府補助聘雇輔導員所需之人事費等，每校補助1,440萬日圓（折合新台幣約521萬元），待第3年檢討實施成果後，將移請各大學自行持續實施。

迄今，對閉居在家之大學生並未實施任何相關調查，該等大學生幾乎遭社會棄置。去（2009）年年底，神戶女學院大學水田一郎教授（精神醫學）之研究團隊首次實施全國性調查，調查結果顯示：該等學生之比率約占1%，即有2萬6,000名學生長期閉居在家中。

大阪府表示，閉居家中之學生有許多是依賴雙親照顧，若雙親去世，該等學生之生活將面臨困難。經試算，倘雙親去世後因無工作，需接受政府生活補助之閉居族，10年後有3,036人、15年後預估將達1萬人，即10年後政府補助生活經費之支出每年需2億2,294萬日圓³（折合新台幣約8,172萬1千元），15年後每年將達7億5,097萬日圓（折合新台幣約2億6,753萬元）。

一旦閉居族減少，對大學會有正面影響。神奈川工科大学已於2005年設置諮商單位，積極協助閉居在家之學生，該諮商單位甫設置時，該年度退學率為5.04%，2008年則減少至2.81%。因此該項輔導措施可防範退學於未然，估計3年間可為學校增加7億6,575萬日圓（折合新台幣約2億7,279萬元）之學費收益。

對閉居族問題有深入研究之大阪大學兼任講師井出草平（社會學）指出，「年青人一旦成為尼特族後，就不容易輔導了，如果在閉居家中階段及早協助，可減低未來社會成本」。

日本高中免學費政策將由地方負擔部分經費⁴

台北駐日經濟文化代表處文化組

日本財務大臣藤井裕久在2009年11月27日之記者會上指出，關於民主黨於選舉公約中所提出的「高中免學費」政見，正在研討由地方政府負擔部份經費的可能性。鳩山內閣表示對該項政策修正及實施計畫將進行討論，今後也將與文部科學省等相關單位進行協商。

根據選舉公約的實施進度表來看，日本政府將於2010年度開始實施高中

³2010年1月24日新台幣：日圓匯率1：2.8071。

⁴本文出自2009年11月28日朝日新聞，中文摘譯由台北駐日經濟文化代表處文化組供稿。

免學費政策，並將該預算訂定為「五千億日元」。文部科學省建議該項經費全部由國庫支出，並要求在2010年預算中編列4,624億日元之相關經費。

藤井財務大臣指出，由於目前地方政府已經針對低收入戶學生提供學費減免等措施，因此在設計高中免學費之制度時，應納入地方政府負擔部份經費。

另外，關於2010年度的預算當中針對「兒童津貼」以及「農民各戶所得補償」等2項政策的經費來源，財務省也正在研討由地方政府負擔部份經費之可能性。

日本將一元化幼稚園與托兒所⁵

台北駐日經濟文化代表處文化組

日本政府於2009年12月8日召開內閣會議決議將目前分屬文部科學省及厚生勞動省管轄的幼稚園及托兒所之制度一元化，亦即「幼保一元化」，並希望於2011年國會能順利通過此提案。

此改革希望解決在家等候上托兒所之兒童及幼稚園超收學童等問題。民主黨曾於選舉公約中提出設立「兒童家庭省（部）」之構想，期改善「垂直行政體系」，以統整兒童相關措施。但是，可以預料幼保一元化將遭到部分擔心自身利益受到剝奪的議員之抗議。

厚生勞動省長妻昭大臣8日於內閣會議後之記者會中針對托兒所之「等候入所兒童」之問題表示，推動幼保一元化勢在必行。可是，文部科學省川端達夫大臣於同一記者會上表示，並非把幼稚園與托兒所結合就好，而是安置之環境問題必須順利解決。

近年因經濟不景氣，雙親都工作之人數增加，尤其大都市等待申請進入托兒所的兒童人數也增多，然而，由於少子化問題逐年擴大，致使地方幼稚園無法招收足夠學童也是另一項大問題。

⁵本文出自2009年12月08日朝日新聞，中文摘譯由台北駐日經濟文化代表處文化組供稿。

台灣首度納入歐盟執委會伊拉斯莫斯世界計畫行動方案 工業國家合作夥伴⁶

駐歐盟兼駐比利時代表處文化組

歐盟執委會的伊拉斯莫斯世界（Erasmus Mundus）計畫行動方案二——「合作夥伴關係」，2009年將臺灣列入17個合作的工業國家（industrialised countries instrument）中，未來台灣各高等教育機構可和歐盟各國設有伊拉斯莫斯世界課程的高等教育機構合作，從事學術交流、開設聯合課程、交換學生、教授、研究人員及行政人員，並向歐盟執委會申請補助。

伊拉斯莫斯世界計畫是歐盟執委會重要的高等教育合作交流計畫，目的在回應當今高等教育全球化的挑戰，擴大歐洲知識經濟的基礎，整合歐洲學歷架構，進而提高歐洲高等教育在全球性的知名度與吸引力。

伊拉斯莫斯世界計畫中的「合作夥伴關係」行動方案二是以經費補助方式，鼓勵歐洲高等教育機構與歐洲以外的第三國高等教育機構進行合作，內容包括教育人員（含學生、教師、職員）的交流、學術合作（含課程開設）等。

方案中的合作夥伴分為2類，第1類為歐盟選定的特定目標國家，多為低度開發及開發中國家；第2類國家是歐盟由北美、亞太及波斯灣地區中，選定17個工業國家（地區）進行高等教育交流，台灣首度納入其中，與汶萊、澳門、香港、新加坡一同編入東南亞地區組。歐盟認為第2類地區的教育品質具有和歐洲相匹配的潛力，高等教育已具國際化雛形，足可吸引外國學生，因而規劃此17國從事實質的對等雙邊學術合作活動。

這項第2類東南亞地區組補助申請，提案必須至少有歐盟3個國家5所設有伊拉斯莫斯世界課程的高等教育機構，及東南亞地區組3國3所高等教育機構，最多可有12所高等教育機構參與，申請的計畫為碩士學程以上，期限不得超過2年。歐盟編列與本地區的合作夥伴高等教育經費為140萬歐元⁷（折合約新台幣6,336萬8千元）的經費，預計可提供每所參與的教育機構35名人員交流，申請截止日期為2010年4月30日。

相關訊息，請參考歐盟執委會教育視聽及文化執行署網站如次：

http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/funding/2010/call_eacea_29_09_en.php

⁶本文出自2009年12月16日歐盟執委會教育視聽及文化執行署網站，中文摘譯由駐歐盟兼駐比利時代表處文化組供稿。

⁷2010年1月26日新台幣：歐元匯率1：0.022092。

為促進教育機會均等，發放幼兒照料金係錯誤規劃⁸

駐德國臺北代表處文化組

德國為了鼓勵父母親自照料3歲以下幼兒，非將其送入托兒所，而擬自2013年起每月發放150歐元⁹（折合新台幣約6,784萬5千元）的「幼兒照料金」（Betreuungsgeld）。此計畫受到Bertelsmann基金會的批評，因為根據研究，弱勢家庭和移民家庭的幼兒，特別受惠於幼兒教育機構之教育，如果父母為了申領幼兒照料金，而不將子女送入托兒所，則將阻礙其子女學習德語的機會。國際經驗證實，支付「幼兒照料金」往往造成弱勢家庭和移民家庭把幼兒留在家裏，反而無法確保幼兒接受幼兒教育措施。

Bertelsmann基金會是德國重要的文教基金會之一，根據其對1990年至1995年出生者的調查研究報告指出，3歲以下之幼兒在托兒所接受教育明顯影響其教育生涯：

- 一、3歲以下幼兒進入托兒所可提高其日後進入文理中學的機會40%。
- 二、對外國人家庭子女而言，所提高的日後進入文理中學¹⁰機會達到55%，一般平均值為40%。
- 三、對父母僅有主幹中學學歷的弱勢家庭子女而言，提高的日後進入文理中學機會更達到2倍。

所以Bertelsmann基金會建議：政府應該把每年12億歐元（折合約新台幣54億2,760萬元）之幼兒照料金用來擴充托兒所及改善教育品質，方能落實透過教育促進個人發展機會平等的目標。

⁸本文出自2009年12月03日德國教育點閱報，中文摘譯由駐德國臺北代表處文化組供稿。

⁹2010年1月24日新台幣：歐元匯率1：0.022109。

¹⁰文理中學（Gymnasium）的修業時間為5至13年級，13年級通過高中畢業會考（Abitur），取得進入大學校院的資格。

德國加強終身學習教育¹¹

駐德國臺北代表處文化組

德國採取聯邦制度，文化及教育事務屬於各邦管轄。「下撒克森邦」（Niedersachsen）教育部為加強終身學習教育，將儘量開放該邦大學校院，使未通過「高中畢業會考」（Abitur）者亦能入學進修取得學位。

該邦教育部部長Lutz Stratmann 於2009年11月12日在該邦「高等教育政策會議」（Hochschulpolitischer Kongress）上指出，僅賴就業前的學習已經不足以應付個人的職業生涯，因此終身學習日形重要，而大學校院在終身學習教育此一領域，扮演極為關鍵的角色，因為大學校院是個可以將理論和實際結合在一起的場所。該邦在許多大學校院進行的「職業資格換算學分」（Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengaenge, ANKOM）計畫，日後將擴大辦理，並改稱為「開放的大學」（Offene Hochschule）計畫。在該邦大學法中亦明定，許多職業資格可被視為大學校院入學資格，無須再參加「高中畢業會考」。目前該邦還計畫再修改大學法，以嘉惠不符那些已受完進修教育（Fortbildung），但尚未符合職業資格者。

該邦「高等教育政策會議」共有包括德國聯邦教育暨研究部（Federal Ministry of Education and Research）次長、德國大學校長會議（Hochschulrektorenkonferenz, HRK）主席等200多名各界重要人士出席，此外，奧地利的專家學者亦共同就終身學習與大學校院的未來發展進行研討。

美國高中學力鑑定（GED）簡介¹²

駐美國臺北經濟文化代表處文化組

美國高中有高中畢業文憑（high school diploma），也有普通教育發展證書（General Education Development, GED）。前者在高中畢業後發給，後者即高中學力證書，是對未在學校就讀但通過測驗者發給，二者均可申請高等學府就讀。

普通教育發展證書專供未在中學就讀者申請，在中學就讀者不得申請，

¹¹本文出自2009年11月12日德國教育點閱報，中文摘譯由駐德國臺北代表處文化組供稿。

¹²本文出自2009年12月04日GED Website，中文摘譯由駐美國臺北經濟文化代表處文化組供稿。

且年齡必須在16歲以上，有些州更規定要18歲以上，必須在其居住州應考。全部考試時間7小時，有語言——寫作（Language Arts: Writing）、語言——閱讀（Language Arts: Reading）、社會學科（social studies）、科學、數學共5個考試科目。每科最高800分，最低200分。但規定每科至少410分，且總平均至少450分（總分2,250分）才算通過；惟各州可另定更高標準。800分表示是全國高中生最優秀之1%。許多州另定有較高標準之榮譽文憑（honors diploma），有些州也為通過者舉行畢業典禮。其考科版本有英文、加拿大英文（社會學科為加拿大內容）、西班牙文、法文，也有為特教學生特設的音響版及大字體版。此項證書由各州發給，一般認為其程度較就讀高中畢業文憑為低。

此項測驗由普通教育發展證書測驗服務社（GED testing services）負責，該社規定及格和通過之最低標準及最低年齡，各州則決定文憑名稱及頒發文憑（如稱General Equivalency Diploma，也有稱 General Education Diploma），各州也可自定更高之及格標準。

依據普通教育發展證書測驗服務社之統計，2008年未有高中文憑者中僅有1.7%的人參加此測驗，其中約有1.1%的參加者通過此項證書測驗。2008年共有77萬6,728名應試者，比前一年增加7%，有67萬9,861名應考全部5科，49萬3,490名達證書發給標準。對於是項測驗各州均認可，98%的高等學府及96%的雇主也均認可此項測驗成績。2008年間，79%的應考者係第一次應試，其中有76%通過此項測驗，平均應試者年齡為25歲。此項測驗為世界性，全球共有3,100個測驗中心，其中45%的測驗中心每週至少舉辦測驗一次，79%的測驗中心每月至少舉辦一次。

美國教育科技計畫徵詢意見 但乏人問津¹³

駐美國臺北經濟文化代表處文化組

由美國聯邦教育部所主導的國家教育科技計畫（National Educational Technology Plan）旨在將科技引進校園，帶領學校進入科技新世代。雖然目前該計畫已有完整的架構，但最重要的內容與改革項目仍未成型。教育部於2009年8月30日至12月6日在網路上徵求意見，期教育界人士共同集思廣益，提出建議及評論，但至2009年十一月中旬為止，反應並不熱烈。

國家教育科技計畫於1996年由柯林頓總統首次簽署，於2000年和2005年歷經兩次修改，這次修改的草案預計於2010年初完成。國家教育科技計畫強調訓練教師將最新科技應用於教學，教育部網頁上所列的計畫宗旨為「提供具體的計畫目標，讓州與地方明確了解科技教學計畫方向，並鼓勵相關研究、發展和創新。」此項計畫由聯邦教育部創新改良辦公室（Office of Innovation and Improvement）之技術工作小組（technical working group）負責，強調應用於學習、評量、教學、生產力等四個主要領域。

總部在華府的國際科技教育協會（International Society for Technology in Education）執行長克內澤（Donald G. Knezek）說：「這項新計畫是將教育推向數位世代的關鍵。目前的草案已樹立完整的結構，協助教師學習並有效的使用科技，但缺計畫細節。」

教育部的科技計畫立意雖佳，卻未獲得廣大的認同。截至2009年十一月中，該計畫的官方網頁（www.edtechfuture.org）共有約200項回應，其中雖不乏教育和媒體專家的建議，幾個主要的教育科技組織也提出若干想法，但整體而言，教師們的反應並不熱烈。在網頁上提出建議者多半是販賣教學科技產品和服務的廠商，而該網頁也成了他們的廣告園地。

¹³本文出自2009年11月12日National Educational Technology Plan Website, 「美國教育週報」（Education Week, 2009, November 18). "U.S. Solicits Input for New Ed-Tech Plan", 中文摘譯由駐美國臺北經濟文化代表處文化組供稿。

留學計畫越來越熱門並趨多樣化¹⁴

駐紐約臺北經濟文化辦事處文化組

一、留學新趨勢

有鑒於熱帶疾病嚴重影響發展中國家的孩童，王肯尼（Kenneth Wong）希望成為一位熱帶疾病（tropical diseases）專科醫師。目前他就讀加州州立大學聖地牙哥校區四年級，曾仔細研究過瘧疾，但在就讀醫學院之前，他想要親眼見識瘧疾及其影響的機會。因此，他選擇在非洲留學一個學期。去年秋季，王肯尼在迦納大學（University of Ghana）就讀時表示：「前往迦納是我第一次出國，我就不考慮西歐而直接前往非洲。」。

國際教育協會（Institute of International Education）最新的數據指出，這樣的留學方式越來越常見：2007-2008學年度，共有26萬2,416名美國學生出國留學，比起前一年還要高出8.5%，創下新高。出國的學生中也有越來越高的比例選擇前往歐洲以外的其他國家就讀。

王肯尼的經驗也顯示越來越多研習社會及商業學科（出國留學比率最高）以外的學生也開始留學的新趨勢。王肯尼的雙主修學位為第三世界研究（the third-world studies）與微生物學。

二、留學意願增高（Broadening Interests）

出國留學的發展速度似乎是緩慢的。國際教育協會新發表的數據指出，在過去的10年中，學生增加對於非洲、拉丁美洲及亞洲的興趣；其次，學生參與短期研習計畫的比例升高；最後，不同背景的學生對於出國留學的意願也增高。

就留學的地區來說，英國仍是最熱門的國家，但在該地留學的學生數量只成長了2%。相反地，前往中國留學的學生數量成長了19%，也使它成為排名第5的熱門地點。前往印度留學的學生數，雖比去中國的人數少，但整體而言，印度境內的外國留學生人數仍成長將近20%。去迦納和其他非洲國家的學生數量仍不多，但選擇非洲大陸的學生也成長近18%。

這些新興國家成為熱門留學地點有其原因，有些是因為該國經濟逐漸繁

¹⁴本文出自2009年11月16日高等教育紀事報，中文摘譯由駐紐約臺北經濟文化辦事處文化組供稿。

榮。加州州立大學聖地牙哥校區國際教育及國際中心主任琳·安得森（Lynn C. Anderson）舉例說明，像印度「有優異的工程、通訊及商務的課程」，而就某些層面來說，這些發展中國家在科技及其可應用領域領先美國。其次，在這些非傳統的地方就讀也比去歐洲來得便宜。全球的經濟危機也可能助長此現象，因為學生想以較便宜的方法來獲得出國留學的經驗。

非洲面對世界上發展過程中最嚴峻的挑戰，如：衛生與農業，但也因此提供了像王肯尼這樣想實際參與該地發展之學生一個理想的地點。王肯尼在迦納除了修習大學課程外，還參與兩個實習：一個在世界衛生組織（World Health Organization），此經驗讓他學到了迦納及國際社會對於控制瘧疾所付出的努力；另一個則是當地的健康診所，他學到了民眾對於瘧疾的處理方法。王肯尼指出，家長經常延遲將孩子送醫是非洲對付瘧疾最嚴峻的挑戰。他說：「在當地，瘧疾的案例過多，每當孩子發燒時父母無法馬上帶他們就醫治療。」。

三、放眼全球（Global Interests）

一些本來並未善加利用出國留學機會的學生，在2007-8學年度出國留學的人數大幅成長，包括主修數學和資訊工程科系有17%，工程科系近10%，衛生科學科系近19%的成長。

波士頓大學健康科學學程主任愛琳·歐契夫（Eileen O'Keefe）表示，該系將近30%的大三生出國留學。她歸納出以下兩點原因：越來越多的大學生有機會學習與健康有關的課程，也引發他們想以全球角度來了解那些議題；另外，公共衛生原本即將焦點放眼國際，而該學科的大學生數量正在上升。

此外，大學及民間留學機構亦替學生製造更多留學機會。王肯尼從他位於聖地牙哥學校所屬加州州立大學系統的國外教育計畫（education abroad program），獲得在迦納找實習診所的協助。歐契夫主任表示，波士頓大學為健康科系的學生提供數種不同留學選項，如結合8星期實習的課程。安得森主任則指出，民間留學機構，如丹麥留學協會（Danish Institute for Study Abroad）也特別為醫科預科及健康科學科系的學生增加新課程。

王肯尼並沒有排除未來到歐洲留學的可能性。他剛接受羅德及馬歇爾獎學金（Rhodes and Marshall Scholarships）的面試，若順利通過，他將在今（2010）年秋季前往英國攻讀公共衛生碩士學位。

省錢大作戰 美國節流規劃新一代電腦教室¹⁵

駐波士頓臺北經濟文化辦事處文化組

從前印象中大學裡電腦教室禁止飲食及桌上型電腦一字排開的明亮電腦教室恐怕將因應潮流而漸漸被無電腦之電腦教室所取代。對一般大學而言，每年花在維護電腦教室設備的經費非常驚人。因此，當大學在精簡開銷時，這筆電腦預算一直是刪減的首要對象。約有11%的美國大專院校已經或已經著手進行將公共電腦教室廢除，約有20%的大學則認真考慮「廢除電腦教室」這個選項。

許多大學都同意，現存的傳統電腦教室應該要好好的改頭換面。新面貌的電腦教室不一定要有電腦，因為大部分學生都已經有個人筆記型電腦，所以，新的電腦室可以是一個只要有插座並且能讓學生從遠端使用軟體的虛擬電腦教室即可。這樣的新空間在功能上來說應該比較像學生交誼廳，有舒適的組合式家俱，大銀幕的電漿電視，超先進的機器，及令人賞心悅目的建築設計。在這麼優適的環境裡使用電腦，那麼顛覆傳統地一邊享用美食咖啡當然是少不了的。

一、擁有電腦的學生比例大幅增加

當今的大學生有83%都擁有自己的筆記型電腦，這個數字已遠遠超過2003年的36%。這樣的高比例再加上大學電腦部門每年都遭到預算刪減，很難想像電腦教室怎麼還有生存空間？美國許多大學，例如凱斯西儲（Case Western Reserve）大學及維克福斯特（Wake Forest University）大學都已廢除了電腦教室。但考量有些電腦軟體太昂貴，因此許多學校設有虛擬電腦教室，確保每個學生在任何地方只要能上網就都能使用這些軟體。

二、一個能讓學生聚在一塊的地方

雖說虛擬電腦教室能讓學生方便地使用軟體，但傳統電腦教室能讓學生聚在一塊說說笑笑，討論功課，聯絡感情的功能卻不能被虛擬空間所取代。因此，保留現有的空間再將內部設施重新改造是絕對必要的。一個跟上時代腳步的理想電腦教室應該沒有電腦，而是有插座，電漿電視，及多媒體播放設施。

¹⁵本文出自2009年12月06日高等教育論壇報，中文摘譯由駐波士頓臺北經濟文化辦事處文化組供稿。

此外，燈光應柔和自然，家俱應舒適美觀，最好還有一個火爐及咖啡吧臺，好讓大家都能愉快地享受這個空間。

三、逆向擴展的電腦教室

但是也有大學校逆向而行。美國坦普（Temple）大學不但未將電腦教室廢除，反而將其擴建為一個超大型的電腦中心，裡面有600部桌上型電腦，100部筆記型電腦。坦普大學認為在這個經濟不景氣的時代，大學有義務確保每一個學生都有最好的電腦可以用，因此這個電腦中心可以說是建立在學生的快樂之上，也成為了學校最大的賣點。

四、省錢大作戰

另外有些大學則尋求省錢的管道來保留電腦教室。例如，用一種新的小裝置來取代電腦主機。這種小裝置一個只要350元美金，並且一透過網絡連上伺服器就能像平常的電腦主機一樣運作，比起一部美金1,000元的主機實在便宜許多。除了價錢優勢外，這種小裝置不像一般電腦主機那麼會散熱，因此也為大學省下不少冷氣電費。在這樣低溫的電腦教室裡或許又給學生一個好理由來上一杯熱騰香濃的咖啡！

美國總統歐巴馬對教育的期待¹⁶

駐舊金山臺北經濟文化辦事處文化組

去（2009）年11月4日稍早，美國總統歐巴馬和教育部部長鄧肯（Arne Duncan）拜訪了位於威斯康辛州麥迪遜市的萊特中學（James C. Wright Middle School），親自參與美國教育改革史上值得記錄的一項活動：邁向巔峰教育獎助金競賽（Race to the Top Award）。這項評比主要是鼓勵學校採取提升教學績效的策略。歐巴馬總統表示：「這筆400萬美元¹⁷（折合新台幣約1億8,040萬元）的獎助金，是聯邦政府對教育改革案中前所未有的一筆大投資，提供給努力提升教學標準和表現績效良好的校區；我很驕傲的說，已有數

¹⁶本文出自2009年11月30日美國教育部<http://www.ed.gov>，中文摘譯由駐舊金山臺北經濟文化辦事處文化組供稿。

¹⁷2010年1月24日匯率1：0.31240。

州政府願意接受這項獎助計畫的挑戰。」。歐巴馬還依照慣例先和學生們閒話家常，而且一再強調教育對他和第一夫人蜜雪兒的影響有多大。歐巴馬說：「這是為什麼我們願意花很多時間和你們及其他像你們一樣的年輕夥伴們聊天，因為沒有什麼事比你們在學校裡用功讀書更重要了。」。

在演講中，歐巴馬談論了「邁向巔峰競賽」如何讓學校對父母和學生更能負起應負的責任。他提到：「學校總是能找到藉口解釋為什麼學校效能表現不佳。但是大多數的人，從州長、校區督導、校長、教師，到學生，大家都不想聽這些藉口。表現不好就是表現不好，沒有任何理由。我們也準備採取適當的措施來督促學校提升教學表現。以下的策略是我們準備用來激勵在提升效能上遇到困難的學校，如：將表現最不適當的學校轉型、提供即時資訊以改善教師的教學方法、盡全力滿足有良好教學績效的教師和校長的需求、使用更卓越的標準和更精確的評量來幫助學生準備好面對未來校園之外的世界。這四項挑戰並不容易，但是要在這項競賽中表現傑出，學校就必須勇於面對。而且，這四項挑戰也是學生們未來面對全球各地人才的競爭，以及提升美國經濟成長、維持發展前景、領導21世紀的世界時所必須面對的挑戰。」

駭客闖進英國大學盜取資料意圖影響全球氣候論壇¹⁸

駐休士頓臺北經濟文化辦事處文化組

最近在英國挪利其市（J Norwich）東安格里亞大學（University of East Anglia, UEA）「氣候研究機構」之電腦系統被一批駭客闖入，盜走了1,700多件電子郵件資料，他們的目標是針對當前甚囂塵上的「全球暖化」議題，他們企圖利用這些資料把該大學的研究結果「污名化」。

眾所皆知，當今各大學裡的資料被盜取的是經常發生，通常產生的最大問題即在「身份盜用」問題。在這個事件中所發生的是該大學內許多科研人員的電子郵件內容被非法盜取，其中一些資料被用以證明這些研究人員在引用數據時有誇大之嫌，同時還有一些郵件也暴露出做這些研究的科學家企圖運用某些手段對相關期刊的編輯施壓，讓他們不要採用「氣候變遷」反對陣營人士的文章。

¹⁸本文出自2009年12月04日The Chronicle of Higher Education: Hackers Take Aim at Climate-Change Research.，中文摘譯由駐休士頓臺北經濟文化辦事處文化組供稿。

電子郵件被揭露的科研人員們則表示，他們在電郵中所討論的內容已經被這些駭客因為政治因素而扭曲。賓州大學地球系統科學中心主任Michael E. Mann即表示，這是一種很齷齪的行動，這些人的行為非常可恥。他同時也說：這些郵件中所討論的內容也與實質氣候變遷毫不相干。

日前聯合國在丹麥首都哥本哈根召開全球氣候變遷論壇，這些駭客們的動機可能意圖對各國領袖將提出的環保政策相關議題造成影響。

英國大學的中文教育¹⁹

駐英國臺北代表處文化組

隨著與中國的經濟互動增高，世界各國有志於學習中文者日益增多，我國以中文為國家語言，故也關切全球對中文興趣的提升。目前英國各大學內中文系所或語言中心內中文教育的資源如何？茲簡述其概要，藉以瞭解英國中文教育資源的現況。

首都倫敦部分，以倫敦大學亞非學院（The School of Oriental and African Studies, SOAS）的中文教育資源最為完善，該校除了中國文學設有學士、碩士、博士學位外，尚有中國研究、台灣研究、比較文學、文化研究、漢學研究的碩士課程，主修韓國文學、日本文學、韓國文學、日本文學的學生，系上規定可以在「選修課程」部分，選擇基礎中文作為納入學分的選修。SOAS圖書館之C與D層樓有中國、台灣文學及語言書類、日韓漢學研究書類，可惜中文期刊並不算多。

英國倫敦外圍部分，有專設中文相關學位者如下：里茲大學（University of Leeds）設有中文學士課程，為期3年。曼徹斯特大學（University of Manchester）設有中國研究中心，主導學士學位與翻譯研究以及當代中國研究碩士課程。此外，並設有孔子學院（Confucius Institute）教授中文課程，共分四級。University of Salford現代語言系設有中翻英與英翻中的碩士學位課程，除了筆譯之外，注重商業及科技口譯。University of Portsmouth的中國與區域研究，設有應用漢語學士學位及國際關係、國際貿易與語言學士學位課程，為期4年，其中1年在中國以交換學生身份修課。University of Wales, Lampeter的中國研究中心，設有中國研究學士、碩士學位以及比較文學博士學位；此外，

¹⁹本文出自2009年12月07日，中文摘譯由駐英國臺北代表處文化組供稿。

該大學孔子學院提供夜間與週末課程，包括中國食物烹飪、當代中國社會、中國歷史、中國宗教等課程，文化介紹則包含中文卡拉OK演唱，可謂英國Wales地區最完善的中文教學機構；牛津大學設有漢語中心以及東亞研究學系；劍橋大學設有東亞研究學系、亞洲與中東學系；University of Bristol 設有碩士班以上的東亞研究課程。蘇格蘭部分，愛丁堡大學受惠於中國與蘇格蘭的「中國政策」（China Strategy），成為蘇格蘭漢學研究的中心，設有中國研究、中國文化研究碩士、博士課程。

此外，雖無中文相關學位但有中文相關課程的大學如下：格林威治大學文學與社會科學學院下設有中文課程，除語言之外，包含社會與文化介紹。University of Hertfordshire 文學院設有基礎中文課程以及約30小時的進階課程；University of Westminster 設有夜間中文課程；Sheffield Hallam University 設有中文課程，可供該大學國際貿易與語言、行銷學與語言、觀光學與語言三項學士課程的學生計算學分選修；Nottingham Confucius Institute亦設立基礎中文以及商用中文等課程；University of Exeter外語中心亦提供中文課程。

簡言之，英國各大學設有中文相關研究學位者，學位名稱以及課程都有逐漸細部分項的趨勢，這或許表示英國近年中文學習與研究者日益增多，人數增加、中文資源也愈來愈完備。

英國政府建立免學費的學位制度²⁰

駐英國臺北代表處文化組

英國政府目前正在考慮建立一個免學費的學位制度（no fee degrees），即在英格蘭地區的學生將可以不用支付大學學費。但相對來說，學生也不會得到政府的任何貸款或其他經濟上的援助。這項教育政策主要針對跟父母親居住的大學生族群。因為這項政策可以讓大學生不用貸款念書。

目前這個政策提案仍在籌備階段。未來準備運用在大學或者研究所以上的教育。商業、創新和技術的政府部門正在研擬最後的定案，但是這項計畫還存在不確定性。以英國大學領導人的角度來看，他們建議這樣的政策應該繼續規劃，並且跟相關單位磋商，研議其執行的可能性。全國性的學生組織則宣稱，

²⁰ 本文出自2009年12月4日BBC線上新聞<http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/8139803.stm>，中文摘譯由駐英國臺北代表處文化組供稿。

這項新的政策框架可能會使家境清寒的學生可以選擇的大學變少。

根據「免學費的學位」政策提議，可以讓學生選擇不用付英國大學每年3,225英鎊²¹（折合新台幣約16萬9,736元）的學費（參照2010年的金額）。若依政策規定減免學費，則學生將不再享有政府經濟補助的方案：包含低利率貸款以及經過經濟調查狀況的教育獎助學金。

這項政策預期吸引持續成長的在家學生族群進入大學就讀，也可以激勵受過高等教育的學生繼續進修。根據2006-2007年的官方數字顯示，有20%的學生在求學期間住在家裡，遠高於1984年的8%。英國研究型大學會的主席Paul Wellings提出呼籲：「為確保教育品質，任何新的計畫都需要政府全力的財政支持，而我們將會注意任何會導致低素質學位以及畢業生就業率低的教育政策。」另一方面，全英國學生會主席Wes Streeting則擔心，未來受高等教育的學生不再享有傳統離家的大學生活，像是搬到另外一個城市生活、結交不同背景的朋友以及自己獨立生活的能力；而家境清寒的學生將會繼續被困在窮困的社區。

根據這項未來教育政策的框架，英國政府必須在新的學年總檢學生收費標準，即調整大學的高學費政策，以及舒緩民眾對學費日益高漲的反彈情緒。目前英國大學收費仍然不可以超過政府每年總檢所設的門檻。這項「免學費的學位」政策也提供另外一項選擇，即政府可以節省財政支出，同時也可以讓大學生以及其家庭節省學費開支、避免就學貸款。

對家長來說，這樣的政策，使得送一個小孩到大學就讀的開銷跟在高中最後一年相當。對於家境較清寒學生而言，提供他們一個不用藉由助、就學貸款，就能擁有平等的教育機會。但是，這也可能衍生出不同獎助學金系統的公平性，即不同的學生會面臨不同程度的貸款壓力。

大學人口的持續成長及更多獎助學金需求，是目前英國大學教育系統面對的問題。因為這幾年來就業市場的低迷，導致更多的人申請進入大學就讀，這樣的人數已超過英國大學提供學生就學需求的能力範圍。雖然英國大學已經向政府要求更多的教育補助，但是英國政府本身還有其他強大的社會經濟壓力需要面對。

英國18歲的青年國會成員James Greenhalgh說：「這項政策對於計畫留在家裡念書的學生是個好消息。但相反的，這同時是一個令人懼怕的消息：因為這樣會造成很多學生為了不付學費，而選擇進入社區大學；卻不管這項決定

²¹2010年1月24日匯率1：0.019383。

對他們的人生是不是一項正確的抉擇。」「我們不應該用便宜的大學學費吸引學生，因為他們應該可以為自己選擇合適的課程和大學。」根據英國青年國會的研究，已經有1/3的學生基於金錢的考量而選擇大學。如果有「免學費的學位」政策跟英國學生招手，這個數據預期將會繼續攀升。

英國首相布朗擬提供畢業生更多幫助²²

駐英國臺北代表處文化組

英國首相格登布朗（Gordon Brown）已宣佈，將協助失業青年與應屆畢業生尋找工作並給與就業訓練。

在最近一次英國女王對國會發表演說時，布朗告知國會議員將針對18至24歲失業青少年在申請進入職場前提供工作經驗及就業訓練。不僅如此，剛畢業的學生可在申請失業福利的6個月期間申請實習或培訓訓練。

從2009年六月到九月短短的3個月間，16至24歲失業青少年人數已從1萬5,000提升到94萬3,000。雖然上開統計中1/4的16-24歲青少年被列為失業類別，但實際上他們屬全職生。在野反對黨表示，經濟衰退的長短及其嚴重度意味著整個年代的青少年將面臨失業。

布朗表示，未來政府將保證25歲以下失業青少年在填妥就業申請的當時，將接受就業訓練及工作推薦與輔導之服務。此外，亦提供簡歷準備與撰寫輔導，並快速追蹤那些急需協助的青少年。對本年度暑期即將畢業的大學生，布朗保證，渠等在6個月的失業福利申請時效內可申請高品質的實習機會或提供訓練以利創業。布朗亦宣佈，對於25歲以下且已失業一年的青少年，除現有保證的工作機會、工作經驗及培訓，將提供更多的支持與協助。渠等可選擇再入大學或進行學徒制學習。布朗說：「我們知道，失業會對青少年造成傷害。我們盡所能來發揮他們的潛力。」。他又表示，政府將在今（2010）年一月提出對18-24歲失業青少年輔導的詳細政策與方案。

然而在野的保守黨及自由黨仍表示，上開措施不足以解決青年失業的根源，如果不景氣的狀況持續延燒，此協助方案依然無法徹底解決。反對黨反駁布朗的提議，表示布朗並未採取任何能協助企業界生存的行動，才聘僱其所需

²²本文出自2009年12月07日http://news.bbc.co.uk/1/hi/uk_politics/8367318.stm，中文摘譯由駐英國臺北代表處文化組供稿。

之員工。英國保守黨主席大衛卡梅倫（David Cameron）說：「一個真的女王應面對及承認現行失業悲劇，並發表演說，對目前1/5的青少年失業提出適當的社會福利改革。此改革應要求私人企業及公義單位等提供所需費用」；他又接著說：「這意味著除了創造250萬個就業機會外，亦應要求銀行提供貸款，讓企業能夠生存下去。」故若無法解決上游的問題，此政策亦很難向下紮根。

法國的師範新制²³

駐法國臺北代表處文化組

法國教育部部長長夏岱爾（Luc Chatel）及高教部部長裴克芮絲（Valérie Pécresse）2009年11月17日於〈世界報〉連署發表一份關於師範新制的聲明，文中再度重申教師培育學程改革之必要。

兩位部長認為，隨著時代的變遷，現在的學生較不懂得珍惜所擁有的教育資源，因此教師的工作將較從前困難，師範新制的任務正是要增進新任教師面對校園現況的能力。若未來的師範院校學生仍照從前舊制，在第1年接受基礎教育學程後，第2年於繼續修課的同時即進入學校帶班實習，在知識與經驗上恐怕都不足以應付現今學校內的複雜情況。基於此，師範新制計畫將完整的教師培育學程延長為三年，前兩年讓學生專心致力於碩士學業與教師甄試，並參加短期實習。若學生順利通過甄試，並取得碩士學位與教師資格，那麼自第三年起，畢業生將正式進入校園，首先從觀察一般教學開始，循序漸進，其後加入教學工作的初期，亦由經驗豐富的教師從旁協助，如此一來，新進教師將有較充裕的時間適應工作環境、培養實際經驗並與學生進行實地的交流。

另外，文中也強調，教師資格碩士化（*mastérisation*）不僅對師範學生有所助益，對大學教育也有所貢獻。對新制下之教育系研究生來說，由於教師甄試門檻極高，就算最後無法如願通過，學生亦可在第二學年加修其他專業學程，供日後轉換職場之用。根據教育部的指示，目前大學內開設的教育碩士學程，為打破師範舊制的僵化體系，已大幅調整課程內容，預計未來將更加著重實用與專業性，以提供畢業生轉換跑道的可能性。

至於在大學內開設教育學程，兩部長認為這對學生與校方均相得益彰。大學提供的獨立思考訓練除了能幫助大學生在未來的職場上發揮所能外，對準

²³本文出自2009年11月17日世界報，中文摘譯由駐法國臺北代表處文化組供稿。

教師來說，接受大學課程的洗禮與分享教授之研究成果，等於為將來的教學模式找到了借鏡。對於校方來說，由於師資培育碩士化旨在提升教育學程的實用性，因此將有助於實施大學自治計畫中提升大學生就業機會之項目。

兩部長最後表示，這項師範新制改革將不只是學制上的更進，而是對教師地位的根本提升，並願新制下培育的教師將更具能力與自信，以擔任未來作育英才的重任。

2010年起首爾國小開「創意設計」課 22萬冊教本免費分發使用²⁴

駐韓國臺北代表部文化組

2010年起，「創意設計」將成為南韓首爾市國民小學五或六年級小朋友的一門新的學習科目，屬選修性質。該科教科書分六章，著重把「創意設計」融入學生日常生活中，使學生認識什麼是創意設計，並培育其發展創造設計能力。

這門新科目源於首爾市長吳世勛的理念，吳市長認為：「創意設計」在人們生活中扮演非常重要的角色。現任首爾市長是在2009年11月14日赴新加坡訪問，與新加坡國立大學副校長陳永財會晤時表示，他要把「創意設計」導入市政建設。

據首爾市府官員稱，許多國家都有「創意設計」教育。英國5到16歲的學生，至少要修習兩門與創意設計有關的科目，譬如「藝術與設計」、「設計與技術」；美國、日本亦有類似科目；首爾市之所以要將「創意設計」納入學校課程，並非為培養專業設計師，而是要提升學生以創新態度解決問題的能力。

首爾市設計事務前首席官員Young-gull Kwon與另外7名專家負責編撰「創意設計」科教科書，動支經費5億韓元²⁵（折合新台幣約1,388萬7千元）。其中一位編撰Byeong-ho Park係現任國小教師，他說：「該教本的編寫目的在擴展學生的創造力，以及幫助他們用較聰明的方式解決所遇到的問題」。首爾市政府將印製此教科書22萬冊，免費發給全市585所國民小學使用。2010年一月並

²⁴本文出自2009年12月08日The Korea Times，中文摘譯由駐韓國臺北代表部文化組供稿。

²⁵2010年1月24日匯率1：36.004。

安排即將擔任該科目教學的國小教師參加職前訓練。

首爾市教育廳官員Seung-hee Nam說：「創意設計」教育是提升創造力的最佳方式，我們應積極研發出最先進的教學方式，用以激勵學生發揮他們的原創力。

巴拉圭教育部成立教學革新暨研究中心²⁶

駐巴拉圭共和國大使館文化參事處

2009年4月15日，在巴國教育部與法國教育部轄下「國際教學法研究中心」（Centre international d'études pédagogiques, CIEP）所簽署之架構協定的催生下，巴國「教學革新暨研究中心」（Centro de Investigación e Innovación Educativa, CIIE）於2009年12月4日正式成立，以推動對師資培育、課綱設計、雙語與跨文化教育及教學品質等方面的研究。同時，巴國教育部長里亞特（Luis Riat）也與國際教學法研究中心主任Tristan Lecoq及法國駐巴拉圭大使Gilles Bienvenu共同簽署文教合作協定，日後CIEP將對CIIE提供技術上的協助。

「國際教學法研究中心」為法國官方設立的專職國際教育合作機構，其主要任務有二：一為協助他國進行教育制度評估及人力資源訓練，其次為在全球推廣法語教學。依據上述文教合作協定，該機構將協助「教學革新暨研究中心」擬定及實施一項為期2年的研究人員培訓計畫，基本上以視訊會議的方式進行，但學員每年必須親赴教學革新暨研究中心接受3次面授課程；此外，法方也會協助教學革新暨研究中心成立一所教學資料中心，各計畫所需的經費均由巴國教育部負責籌措。再者，教學革新暨研究中心與國際教學法研究中心也計畫與巴國教育部合作，將國內各地現有由學生家長及熱心教育發展人士所組成的「教育協進會」結合成一個全國性的「教育協進者聯盟」，以整合有限的民間資源。

里亞特部長表示巴國甚有必要設立教學革新暨研究中心來進行教育學的研究，而巴——法合作協定則為巴國教育領域的學生提供了一項有效且實用的工具，使其得以將所學運用於實務上。「教學革新暨研究中心」的最終目標在於

²⁶本文出自2009年12月14日最新消息報；巴拉圭教育部網站：<http://www.mec.gov.py/cmsmec/?p=28163>，中文摘譯由駐巴拉圭共和國大使館文化參事處供稿。

經由持續的研究，匯整及提出可信且具實用價值的教育資訊供決策者參考，同時研擬出一套適合本國學生的教學模式。

澳洲計畫將倫理課列入公立學校正式課程²⁷

駐澳大利亞代表處文化組

自2010年開始，新南威爾斯州州長李斯（Nathan Rees）計畫在10所公立學校課程中增設倫理課（Ethics），為未上聖經課（Scripture）的學生提供另一個選項。倫理課將作為聖經課外的另一個選擇，主要針對5年級和6年級的學生。李斯州長認為學生們將學到正直、誠實的重要性以及如何處理霸凌。州政府正與聖詹姆斯倫理中心（St James Ethics Centre）討論由該中心協助進行授課。

李斯州長認為，家長希望孩子在學校時能全心學習。然而，根據現有的體制，未參加聖經學習的學童並無其它教育課可替換。目前備受關注的問題是，未參加聖經課的孩子失去了一個學習的機會，在沒有降低宗教重要性的情況下，增設倫理課只是單純多了一個課程，這並未意味著結束學校中的聖經教育。

對試行倫理課程有興趣的學校可以自己推舉，學生也必須在獲得家長同意後才能參加。目前，新南威爾斯州政府並沒有提名的學校，但是Baulkham Hills和Rozelle這兩所公立學校一直要求對教育課進行變動，因此他們可能會參加倫理課試教。Baulkham Hills公立學校家長和市民委員會（Parents & Citizens Committee）副主席弗琳（Sarah Flynn）對政府此一做法表示歡迎。她認為倫理課給沒有參加聖經學習的學生提供了學習人生道理的機會。

聖詹姆斯倫理中心執行長隆斯德夫（Simon Longstaff）表示，對那些長期在推動此類教育課程的家長來說，這是個很大的進展。該中心希望所有的小學生最終都能上倫理課。

²⁷本文出自2009年11月25、26日ABC News及澳洲日報，中文摘譯由駐澳大利亞代表處文化組供稿。

書類資料

黃仁瑜*

本館近期出版《教育愛：台灣教育人物誌IV》與《幼兒園教師對新臺灣之子教育議題因應與需求之研究》兩本書籍。《教育愛：台灣教育人物誌IV》主要精選13位對台灣教育文化具有卓越貢獻者，以呈現每位先賢之教育理念、教育事蹟、學術成就、人格風範及其對後世之影響；《幼兒園教師對新臺灣之子教育議題因應與需求之研究》一書則旨在探討幼兒園教師在面對日益增多的新臺灣之子（或外籍配偶子女）時所採取的因應措施，包含教師能否提供這些文化不利孩童必要之協助，以及教師在執行工作時所需要之外在支援為何。該書研究的議題包括：幼兒園教師在協助外籍配偶子女時所採用的因應措施、所抱持的態度、所得的支持現況，以及所需的支持，並就四個議題，分別就北、中、南、東等地區特性之公立幼稚園及托兒所進行分析，最後提出結論與建議。上述兩書內容分別摘述如下：

書 名：教育愛：台灣教育人物誌IV

出版機關：國立教育資料館

出版日期：2009年十月

G P N：1009802565

I S B N：978-986-01-9908-6

全文網址：國立教育資料館網站「教育論文全文索引資料庫」

http://192.192.169.230/edu_paper/index.htm

內容摘要：

隨著社會更迭，台灣無數優秀而偉大的教育工作者在不同的時空中各自在不同的教學領域裡奉獻，其行誼足為教育專業的典範，也對台灣社會的進步與發展留下深遠的影響，而這些教育先賢們教育實踐的共同特質即是教育愛。

* 黃仁瑜整理，國立教育資料館資料組

本館自2006年起，分別錄製《台灣教育人物誌 I》、《台灣教育人物誌 II》、《台灣教育人物誌 III》與《台灣教育人物誌 IV》等四集，前三集已收錄35位先賢，第四集亦囊括語文、史學、文化、化學、經濟、地質學、新聞學、法政學、行政學、幼兒教育等領域之教育先賢。本集除紀錄董作賓、曾虛白、錢穆、薩孟武、張金鑑、梁實秋、潘貫、林朝棨、張漢裕、賈馥茗等10位對台灣教育文化有卓越貢獻的教育家外，特收錄張箭、鄧玉瑛及林靖娟等3位為教育奉獻生命的教師，深度呈顯其行誼，表彰其對台灣教育的奉獻與「教育愛」的感人事蹟。本書與前三集相同，除文本的傳略外，更結合影片光碟，揉合聲音、照片、影像與文字，期更寫實地貼近先賢們之教育精神與生命，以供學子緬懷與效法。

書 名：幼兒園教師對新臺灣之子教育議題因應與需求之研究

計畫主持人：王世英

研究主持人：張碧如

協同主持人：蔡嫦娟、段慧瑩、溫明麗

研 究 員：謝雅惠、吳明珏、陳賢舜

研究 助理：吳清明、蔡麗君、賴育樺

出 版 者：國立教育資料館

出 版 日 期：2008年十二月

G P N：1009803977

I S B N：978-986-02-1457-4

全 文 網 址：國立教育資料館網站「教育論文全文索引資料庫」

http://192.192.169.230/edu_paper/index.htm

內容摘要：

本書為內政部外籍配偶照顧輔導基金補助研究報告，採質量並行方法進行研究。首先，進行相關文獻分析，並針對協助外籍配偶子女的現場工作者進行焦點團體座談以瞭解相關議題，作為問卷設計之基礎；之後透過問卷調查全國各縣市幼兒園所教師的相關意見。該書之研究目的有六：

（一）探討外籍配偶子女學前階段的教育背景；（二）探討幼兒園教師在協助外籍配偶子女時的因應與需求情形；（三）探討公立幼稚園與公立托兒所教師在面對外籍配偶子女時的因應與需求之差異情形；（四）探討北、中、

南、東部地區教師在面對外籍配偶子女時的因應與需求之差異情形；（五）探討教師面對外籍配偶子女時的因應與需求，及其與教師及園所狀況之相關情形；（六）探討教師面對外籍配偶子女時的因應與需求，及其與外籍配偶子女狀況之相關情形。

研究結果有如下發現：（一）多數教師自認沒有因為班級出現外籍配偶子女，而刻意改變教學模式、內容、進度或情境。（二）多數教師不認為外籍配偶子女的表現會干擾教學，但傾向不肯定外籍配偶教育其子女的能力。（三）教師認為學校行政較常協助教師進行多元文化課程或協助教師進修，但很少調整其工作量；地方主管機關對外籍配偶子女的教育規劃不甚適切。（四）教師需要更多來自不同社會層面的支持，惟並未發現有特別鮮明的需求。（五）公立幼稚園教師比公立托兒所教師在因應措施上表現得更為積極而主動，其因應態度也更正面；在外籍配偶子女亦獲得較多支持，但工作量調整及教材教具的協助則是公立托兒所教師獲得較多支持。（六）北、中、南、東部地區教師在因應措施、因應態度、支持現況、支持需求上，均未呈顯顯著差異，僅在教師鼓勵外籍配偶子女與幼兒互動、教師面對外配子女的態度等問題上有顯著差異。

該研究針對上述研究結果提出以下建議：

（一）幼兒園教師在教學上必須意識到外籍配偶子女之需求，以進行相關因應措施，並努力提升多元文化素養，尤其教師應增加對其不同文化和學習的包容力。

（二）幼兒園所可透過降低班上外籍配偶子女人數以減輕教師工作負荷，並協助提升教師學歷，俾提升多元文化知能及相關意識，以有助於教師進行多元文化教育。

（三）教育政策則應重視外籍配偶子女教育，故應制訂外籍配偶子女的協助政策，以增加對教師教學的直接協助；重視城鄉差距問題，縮小公立幼稚園所間的差異。

（四）提升外籍配偶及其家庭，已強化其教育孩子的能力，並提升外籍配偶家庭對外籍配偶教養子女的支持度。

（五）加強社會文化的支持度，包括提供教學資源及確保諮詢管道的暢通。

（六）建議未來研究能以不同年齡層之幼兒為研究對象，亦或分別就大陸籍及東南亞地區之外籍配偶子女進行探討，也可以城鄉作為研究分析基礎。

非書類資料

周素咩^{*}

本館影音資源近2萬7,000筆，為全國影音教學媒體最豐富的寶庫。此資源旨在提升教師教學效能及改善學生學習成果，歡迎讀者登入本館網站（網址：<http://www.nioerar.edu.tw>）善加利用。

為充實全國數位影片教學資源，本館於98年度十二月底製作完成「英語、數學、社會、性別平等教育、品德與品格教育、教育頻道國文」等領域，以及教育人物誌、體育單項運動等各領域影音光碟。並於2010年元月底配送全國中等學校、各縣市政府網路中心，及國教輔導團與各大學師培中心。另於98年度編製完成「部編版客家語分級教材；四縣、海陸、大埔、饒平、詔安等五個腔調」之學生用書，並製成網路版，提供各學校機關團體，自行下載運用。歡迎讀者登入本館網站多加運用（<http://192.192.169.234/index.jsp>）。

此外，本館教學資源服務中心教學媒體區資料，提供教師免費借用，並已掛載本館「教學多媒體隨選視訊（MOD）系統」，提供網路免費點播觀看；民眾可上網免費隨時點播、下載。服務電話（02）2351-9090轉分機117，或E-mail：sue326@mail.nioerar.edu.tw。歡迎讀者就近利用。

本期報導主題計有本館近期完成各領域自製媒體系列；教育頻道——社會領域（III）；英語教育以及教育人物等領域媒體摘要內容。另報導近期完成國內各領域影音光碟「公播版」媒體新採購，新影片內容328片約656單元。本期列舉熱門新媒體推薦「全球氣象大觀」、「德國環保之旅」、「新世紀能源觀——綠能趨勢」、「地景風雲」、「流言追追追I~II」、「一分鐘看藝術（繪畫）」、「在天堂遇見的五個人」、「森林總動員」、「天下講堂——求職致勝」等20單元。茲扼要介紹內容如后，以饗讀者，並請多多利用本館典藏之優質影音媒體資源，以豐富您教學內容。

^{*}周素咩，國立教育資料館教育資源中心

一、教育頻道——社會領域（III）

社會領域——98年社會科分為4單元，主要探討全球化議題。全球化不是我們要到那兒去（out there）的問題，而是我們根本就已經身在其中（in there）。第一單元「大航海時代」，介紹17世紀時的台灣已有全球化現象；第二單元「全球思維 在地行動」從環境、資源、消費態度來看在全球思維下應如何在地行動；第三單元「全球暖化」則探討全球暖化的原因，並介紹各國國際組織和台灣為了因應全球暖化現象的各種作法；第四單元「饑餓與貧窮」，則了解造成饑餓與貧窮的原因，並以全球的視野來面對饑貧問題。現在是個全球化的時代，我們不能置身度外，透過這四個單元，期能幫助您了解全球化議題，並提供您實際行動的建議，是一套值得收藏的優質視聽輔助教材。各單元內容概述如下：

（一）大航海時代：17世紀的臺灣

早在17世紀，台灣就有全球化的現象。當時台灣的貿易相當發達，大家把商品從中國運到歐洲，台灣成為貿易的轉運站，文化也非常多元活潑，但是，1684年台灣納入大清帝國版圖後，原本應該進入全球的台灣也跟著封閉起來，直到1860年代，台灣開港通商後才又走入國際社會。台灣在17世紀已接觸西方，展現多元文化，身為21世紀現代的臺灣人，也要做好迎向全球化的準備。

（二）全球思維在地行動

「全球化」已經是現代世界不可避免的趨勢，全球化雖然帶給我們生活上極大的便利，但同時也帶來一些缺點和隱憂，本單元將從環境、資源、消費態度來看全球思維下的在地行動：共可分為三個階段：1.發現自己——回鄉尋根、尋找認同；2.讓別人發現我們；3.尊重別人的文化。

（三）全球議題：全球暖化

自從19世紀科學家開始測量大氣的溫度至今，全球暖化的現象日益嚴重。全球暖化會使地球表面溫度增加、冰山融化、海平面上升、低窪的島嶼將無法居住、傳染病影響範圍擴大、許多動植物面臨絕種的危機。本單元除探討全球暖化的原因外，也介紹各國國際組織和台灣為了因應全球暖化現象的各種作法，希望大家都有具體的「抗暖」行動。

（四）全球議題：饑餓與貧窮

「饑餓與貧窮」已是全球性的問題，很多人以為饑餓是因為人口太多或

糧食短缺。事實上，造成饑餓與貧窮的原因很多，包括：自然災害、戰爭、不公平的貿易體系、負債累累和土地分配不均等。現在是一個「全球化」的時代，本單元帶您以全球的視野來面對饑餓與貧窮的問題。

二、台灣教育人物誌（IV）

台灣教育人物誌影片主要內容報導教育領域中頂尖學者的教育理念、學術成就及其人格風範；本期（第四輯）介紹董作賓、曾虛白、錢穆、薩孟武、張金鑑、梁實秋、潘貫、林朝棨、張漢裕、賈馥茗等教育領域中頂尖學者的教育理念、學術成就及其人格風範；另收錄捨身救人的林靖娟，以及為恪盡教師本分而犧牲性命的張箭、鄧玉瑛等教師，其義勇捨身的教育愛足供後人緬懷。這些先賢在教育領域的不同專業學門中各有卓越的貢獻與深遠的影響力，足以作為社會與教育工作者的楷模。各單元詳述如后：

（一）甲骨文研究的權威——董作賓（1895～1963）

董作賓先生對上古時代的記年有深入研究，首創以科學方法挖掘安陽遺址。

於1931年編著《卜辭中所見之殷曆》，發展甲骨書法與篆刻藝術，並發現從貞人的紀錄文字可探究甲骨文字之年代的史料，讓世人對殷商的考古有更深層的認識，堪稱甲骨文研究的權威。

（二）新聞教育的領航者——曾虛白（1895～1994）

曾虛白先生於中日戰爭時期曾擔任國民政府國際宣傳處處長，其後創辦報社，並從事新聞教育。先後擔任中廣副總經理、中央通訊社社長，並於中廣自製自播〈談天下事〉之時事評論節目長達20年。來台後，他在政治大學創辦新聞研究所，同時編撰傳播學系學生必讀的教材——《中國新聞史》。在其80大壽當年更成立「曾虛白新聞獎」，以鼓勵新聞從業人員。曾虛白先生一生以新聞教育為志業，追求新聞自由，是新聞教育的領航者。

（三）史學泰斗——錢穆（1895～1990）

錢穆先生畢生以研究經史為志業，曾在中小學及大學服務，教學期間自行編撰講義並集結成書，其中《國學概論》至今仍是國學的重要教材。中日戰爭期間所出版的《國史大綱》更激勵後人復興中國之心。1949年，錢穆先生於香港創立新亞書院，栽培有志青年。來台後於文化大學講授史學，並潛心著述，即便視力衰退，仍不時提出新觀點，足見其堅守民族思想與學術，視教育為永恆價值的情操，不愧是史學界的泰斗。

（四）法政教育的推手——薩孟武（1897～1984）

薩孟武先生學識貫通中西，致力推動中國政治學和法學的研究與教學，並出版《中國社會政治史》、《儒家政論衍義》、《中國憲法新論》、《中國政治思想史》等著作。此外，他從中國古典小說剖析中國傳統社會思想、制度與理論，編寫《西遊記與中國古代政治》、《水滸傳與中國社會》、《紅樓夢與中國舊家庭》等書。薩先生開啟國內政治學研究的先河，對中國政治學的發展奠定根基，堪稱法政教育的推手。

（五）行政學巨擘——張金鑑（1902～1988）

張金鑑先生於1943年與杭立武、張匯文等30餘人成立中國行政學會；1964年於政治大學創設公共行政研究所。其《行政學之理論與實際》為台灣第一本行政學重要著作，1989年出版的《中國政治思想史》至今仍為政治學研究不可或缺的著作。其在人事制度上所提出之見解對現行人事制度的改進貢獻極大。張先生對公共行政的深遠影響，被譽為「中國行政學之父」，堪稱行政學巨擘。

（六）英語教育的大師——梁實秋（1903～1987）

梁實秋先生自大學時期起即從事寫作，並擔任多份報紙的文字編輯，曾創辦《自由評論》雜誌。1970年出版費時38年翻譯的《莎士比亞全集》，並編纂英漢辭典及中學英語讀本，對英語教育貢獻良多。晚年更撰寫《英國文學史》及《英國文學選》等書，奠定台灣英國文學教育的基礎。梁先生畢生致力於寫作、翻譯和編纂辭典，是台灣英國文學的權威，更是英語教育的大師。

（七）化學教育的先進——潘貫（1907～1974）

潘貫先生求學時受印度物理學家拉曼（C.V. Raman）的影響，致力於拉曼光譜的研究。長年於台大化學系任教，培養化學界菁英無數。1955年起，為《科學教育》雜誌撰文30餘篇，介紹國外化學研究動向及化學新知。1958年獲選為中央研究院院士，並連任第三、四屆中央研究院評議員，畢生投入化學研究和教育，為台灣化學界第一代傑出學者，也是台灣化學教育的先進。

（八）地質學教育的先驅——林朝棨（1910～1985）

林朝棨先生是台灣第一位地質學家，對地質學、國家公共工程建設與礦產探勘等地質科學的教育和研究奉獻了畢生心力。其中尤以第四紀地質、螺類化石及脊椎動物門化石之研究成果更被學術界推崇為「台灣第四紀地質之父」。其於1963年發表〈台灣之第四紀〉一文，奠定台灣地質學研究的科學基礎，是台灣地質學教育與考古學年代鑑定之先驅。

（九）台灣農業經濟學的奠基者——張漢裕（1913～1998）

張漢裕先生於台灣大學任教長達50年，其力求談真、求真、捍衛真理與實事求是的教育理念為後輩所推崇。張先生對重商主義的研究頗深，且特別關注台灣農民生活水準，他運用德國社會學家韋伯（Max Weber）的學說，研究日治時代台灣社會、經濟與農民生活，樹立日治時代台灣社會研究的里程碑，堪稱為台灣農業經濟學的奠基者。

（十）深受學生愛戴的好老師——賈馥茗（1926～2008）

賈馥茗教授奉獻教育數十載，作育英才無數，潛心於教育學術研究，出版專書14種、期刊論文數十篇。1968年編製「國民中學基本學力測驗」，為國民義務教育測驗編製的開端，1972年擔任考試委員。賈教授深知師資培育的重要，乃主張開設暑期研習班，呼籲教師專業成長的終身學習，其學不厭、教不倦的風範，深受學生愛戴，是後代教育工作者的楷模。

（十一）為教育奉獻生命的師表——張箭、鄧玉瑛（1922～1977；1956～1977）

張箭與鄧玉瑛兩位教師於1977年10月6日為了不耽誤教學，在颱風季節的豪雨下，冒險以手牽手方式渡河，前往學校。不料湍急的洪流將張箭、鄧玉瑛兩位教師沖走，最後兩位教師皆不幸溺斃殉職。為感念兩位教師為教育奉獻生命，於山興鄉興建「箭瑛大橋」，以資感念，並為後人憑弔。

（十二）幼教界的烈士——林靖娟（1960～1992）

1992年5月15日，一輛滿載幼稚園幼童的遊覽車因故起火。林靖娟老師奮不顧身於火海中搶救幼童，卻不幸被大火吞噬，臨死前還緊緊擁抱護衛著4位孩童。其守護學童生命、捨身取義的精神表露無遺。身後被納入忠烈祠中，是台灣第一位非軍人的女烈士。

三、教育頻道——英語領域（英語電力公司V）

2009年教育頻道「英語電力公司」教學影片，以更活潑的型態呈現，提供更實用的單元與，本影片共計4單元，包括：介系詞、名詞與代名詞、形容詞與副詞。每個單元都針對學生的需要，將教學內容以不同的包裝融入節目中，除了每集都有的情境短劇Story Time外，Joe、Kay和Patricia老師在Teaching、Reading Time中有精彩的教學和演出，而新加入的主持人Melvin和老外歌手Brian在新型態的驗收單元與Song Time中更增加與學生的互動，有效幫助學生理解與吸收。而Game Time單元則呼應網路遊戲，學生在收視節目之

後，更可以親身體驗，獲得更好的驗收效果。以下介紹精彩內容：

（一）介系詞

影片大意为Stephen遇見了一位可愛的女孩，他的死黨Peter出主意要邀請該女孩一起野餐，有情人終能成眷屬嗎？謎底會在Tory Time短劇中揭曉。Kay 和Patricia老師則以Story Time的對話內容，介紹「時間介系詞」與「地方介系詞」；Joe老師以播報員的身分在Reading Time單元中要和大家分享世界各國在西洋情人節的奇風異俗。主持人Melvin和老外歌手Brian在Song Time中以歌曲"People in love do funny things"來複習今天學到的介系詞，大家跟著唱吧！

（二）名詞與代名詞

Sally與Stephen約會總是遲到，這到底是她積習難改還是另有隱情？在Story Time的第二段答案就會揭曉。Kay和Patricia老師在這集中與大家介紹名詞的有趣國度，諸如「普通名詞」、「專有名詞」、「可數名詞」與「不可數名詞」和它的分身——「代名詞」。播報員Joe在Reading Time單元中要帶來一則「long - legged Joe」身高257公分的故事。在"Birthday, It's your birthday"歌曲中，Melvin和Brian除了讓大家都用唱歌來複習外，學會這首歌以後也可以唱給生日的朋友聽喔。

（三）形容詞

愛打桌球的Peter最近老是不見人影，到底是認識了漂亮女生呢？還是沉迷於網路交友呢？他的好朋友們要聯手找出答案。Kay和Patricia老師要在這集中與大家介紹英文世界中的造型師——「形容詞」，和兼差的造型師——「分詞形容詞」，看看它們如何稱職地修飾名詞。Joe老師在Reading Time單元中跟大家介紹一位"Lina the colorful"，習慣按照每週不同天穿不一樣顏色衣服的Lina，她的運氣真的會比較好嗎？Brian的寵物是一隻三個眼睛的長鼻貓，Brian還幫牠寫了一首歌"A strange cat"的歌，主持人Melvin雖然覺得奇怪，但還是唱得很開心！

（四）副詞

炎炎夏日，Stephen、Peter、Sally和Miranda來到美麗的宜蘭海邊游泳，只見Miranda一人獨坐在沙灘上，發生甚麼事了呢？Kay和Patricia老師在這集中要介紹英文世界中的舞台設計師——「副詞」，包括「時間副詞」、「地方副詞」、「情狀副詞」、「頻率副詞」和「程度副詞」等，看看它們扮演了甚麼重要的角色。播報員Joe為何抓狂呢？大家不能錯過這次的Reading Time！

主持人Melvin和老外歌手Brian這次遠赴宜蘭烏石港為大家帶來一首"We're going to the beach"的歌，用陽光、海浪和風幫大家複習副詞。

四、熱門新媒體推薦

本期熱門新媒體推薦，分別介紹六大系列：（1）全球氣象大觀——由英國探險家暨勇敢的新聞專業人員，帶領大家一起體驗全球最狂野的氣候。

（2）德國環保之旅——由主人翁小兵、教授帶領觀眾暢遊德國，這趟「德國環保之旅」共10天（1集為1天，有10集），看看向來以行事嚴謹著稱的德國人如何進行環保工作，以及其環保成效；（3）地景風雲——本影片著重視覺與身體參與經驗的「城市空間」、「公共藝術」以及「裝置藝術」三類，亦在這些年間捲起了漫天的狂潮；（4）流言追追追I~II；（5）一分鐘看藝術（繪畫）——是一部美學教育動畫，具知識性、藝術性及娛樂性，由三個愛玩、天真的小朋友帶領大家看門道；（6）在天堂遇見的五個人。為饗讀者，請參考內容介紹：

（一）全球氣象大觀

本系列由英國（BBC）廣播公司出版，全套有「風之旅」、「水之旅」、「寒冷之旅」、「炙熱之旅」等四單元。本系列介紹英國探險家暨勇敢的新聞專業人員，帶領大家一起體驗全球最狂野的氣候。從最快的風速到最酷熱的沙漠，從北極冰層，到這個星球上最大的造雨機器；經歷強風、炙熱、浸漬與嚴寒，這些帶領人員以過人的機智來面對地球上最狂野自然力量的挑戰，並藉由3D立體動畫的方式，帶您深入前所未見狂野氣候的核心。

（二）德國環保之旅

本系列由公共電視出版，由主人翁小兵、教授帶領觀眾暢遊德國，這趟「德國環保之旅」共10天（1集為1天，有10集），看看向來以行事嚴謹著稱的德國人如何進行環保工作，以及其環保成效。整個節目內容要讓孩子懂得珍惜能源，影片中特地邀請長期關注永續建築及鄉村生態發展的台大生物環工系韓選棠教授同行，為主持人進行深度解說。透過韓教授幽默及深入淺出的解釋，許多看似深奧的建築原理立刻變得清晰易懂。從西部大城杜塞道夫、中部的漢諾威，一路拍到首都柏林，希望能以最適合的案例，讓觀眾了解德國在落實減碳及環保的決心。看看先進國家如何利用生態工法、綠建築手法、保水觀念的規劃、風力與太陽能的利用，以及環保建材的使用等，向零二氧化碳與減少廢棄物的生活型態邁進。

此10集的「德國環保之旅」希望啟發小朋友懂得對能源的認知，若能陪孩子一起觀賞各集主題，堪為大人進行一場環保的「腦內革命」。本片邀您來一趟德國環保之旅。

（三）地景風雲（公共電視出版）

「地景風雲」系列影片包含「石雕」、「窯火」、「紅磚塊」與「紀念碑」四大主題。本系列影片多數以16mm電影拍攝片拍攝，呈現豐富物象的色澤與景深，深入淺出的論述風格也讓觀眾體驗許多路邊不注意的改變。此系列經由多定點的往返，歷經7年至14年的拍攝與研究考據，顯現了被人們遺忘或完全不知悉的重要社會發展與美學脈絡。這些影片每一部皆再次印證解嚴後的台灣在公共美感與私人品味上有多重的變遷，及其與隨政局、經濟起落的興革。本影片著重視覺與身體參與經驗的「城市空間」、「公共藝術」以及「裝置藝術」三類，亦在這些年間捲起了漫天的狂潮。在重構的公共領地、個體心靈與身體追求新認同的解放年代形成了重要的人造風景，它們均無意，但卻殘酷地反映了都會場域的再省思、公共空間重新定義，以及投射性的藝術與人群的新對話。

（四）流言追追追

本系列乃由公共電視與國科會共同打造的科學普及節目「流言追追追」。有鑒於網路資訊的發達，流言越來越像新聞，新聞則越來越像流言，公視製作這樣的科學節目，期能幫助觀眾在面對各種生活流言時能用基本的科學素養做評斷，而非一味盲目的亂傳流言，這也將是台灣「首創」用科學實證來破解流言的科學普及節目。

「流言追追追」節目透過兩位親合力十足的主持人——JASON和蔓蔓，以輕鬆的態度、嚴謹的實驗、配合活潑動畫和專家淺白的口吻來解說流言背後的真相，相信必能吸引觀眾的目光，打破國內學童對科學艱澀難懂的刻板印象，開啟孩子對科學普及學習的新視野。

（五）一分鐘看藝術

本影片是一部美學教育動畫，具知識性、藝術性及娛樂性，由三個愛玩、天真的小朋友帶領大家看門道。一分鐘看盡歐洲知名畫家及雕塑大師塞尚（Paul Cezanne, 1839-1906）、畢卡索（Picasso, 1881-1973）、高更（Paul Gauguin, 1848-1903）、達文西（Leonardo da Vinci, 1452-1519）、米羅（Joan Miro, 1893-1983）等具代表性作品。三個充滿好奇心的「臭皮匠」拉斐爾（Raphael）、夢娜（Mona）及納比（Nabe）一同去參觀法國各大博物

館，他們去了羅浮宮、奧塞美術館、法國里耳美術館、法國國立美術館等各大知名藝術館，站在各個世界知名的藝術品前，他們都有各自的看法，每件作品僅用一分鐘的時間來詮釋，三人運用無厘頭的對話、天馬行空的想像、活潑逗趣的肢體動作，從歐洲文藝復興時期的作品，跨越多個世紀，走過巴洛克，再走進印象派，在三位小教師的領導下，一幅畫、一件雕塑品，甚至一個古老的花瓶都變成有趣的話題。

本片針對孩童設計此藝文節目，滿足其好奇心與想像力，帶領孩子們走入充滿驚奇的藝術世界。透過童言童語、邊看邊聊切入探討的主題，反而使藝術品在討論過程中突顯其生命力，不僅啟發孩童自行思考，並達成美學教育目的。藝術欣賞已成為生活的一部份，越來越多教師、家長重視創意和美學教育，而其中最重要的精神是希望藉此培養小朋友勇於表達自我思想的能力；此外，藉由不同角度的觀察與討論，將能輕鬆學習藝術品的繪製技巧及文化的演變。觀賞本片讓您輕鬆看，又能熟悉橫跨百年西方藝術史，並可感受活躍的創造力。

（六）在天堂遇見的五個人

這是一部有愛、有死亡、有溫馨與哲學的生命教育影片。內容介紹：遊樂場老工人艾迪（Eddie）終日埋怨自己、家人，頹廢喪志且懷疑自己活在世上的意義。83歲的生日當天，為了救一位小女孩而喪命，艾迪（Eddie）在天堂遇見五位曾在他生命出現的人，並給了他必須學習的課題。過程中他逐漸領悟到：每個人都是重要的、每個生命都會以不同方式與另外的生命相遇，所有付出的愛與溫暖都不會白費。讀者若已閱讀過（圖書）版，建議您觀賞影音系列，相信會有更大領悟喔！

教育資料與研究 (雙月刊)

教育資料與研究

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179號8樓

電話：02-2351-9090-125

傳真：02-2357-9595

網址：www.nioerar.edu.tw

電子信箱：bimonthly@mail.nioerar.edu.tw

1994年11月28日創刊

2010年02月28日出刊（本刊同時登載於國立教育資料館網站，網址為：

<http://pubs.nioerar.edu.tw/periodical/periodical.jsp>）

編輯委員會

召集人：王世英

總編輯：溫明麗

編輯顧問：David Bridges（英國）/ Geoff Whitty（英國）/ William Sweet（加拿大）

編輯委員：吳明珪／吳明清／吳清山／周玟玲／林源湧／邱美虹／施正鋒／段慧瑩

范麗娟／張雲龍／陳文團／黃炳煌／黃能堂／溫明麗／劉春榮／劉美慧

歐用生／謝雅惠／羅維新／蘇莉芳（依姓氏順序）

編輯小組：吳美清（召集人）／王秉倫／王清標／周素畔／洪意雯／楊永慈／黃仁瑜／郭英慈

本期執行編輯：郭英慈

助理編輯：薛家明

稿件傳送：<http://bimonthly.nioerar.edu.tw/index.faces>

地址：台北市大安區（106）和平東路一段179號8樓

電話：02-2351-9090-113 或 115

印刷者：匯澤股份有限公司

地址：台北市萬華區大理街157號3樓之2

電話：02-2302-0406

定價：每期新台幣一二〇元（不含郵資）

銷售：教育部員工消費合作社

地址：100 台北市中山南路5號 電話：02-7736-6054

五南文化廣場

地址：400 台中市中山路6號 電話：04-2226-0330

網址：<http://www.wunanbooks.com.tw>

國家書店松江門市

地址：104 台北市松江路209號一樓 電話：02-2518-0207

網址：<http://www.govbooks.com.tw>

出版登記：行政院新聞台誌字第一一四二二號

中華郵政台北誌字第731號執照登記為雜誌類交寄

GPN：2008300024

ISSN：1024 - 3058

◎本館保有所有權利。欲利用本刊全部或部分內容者，須徵求本館同意或書面授權◎

Bimonthly Journal of Educational Resources and Research

Publishing House by: National Institute of Educational Resources and Research

Publisher: Shih Ying Wang

Address: 8F, No.179, Section 1, Heping East Road, Taipei, Taiwan

Tel: +886-2-2351-9090-125

Fax: +886-2-2357-9595

Website: <http://www.nioerar.edu.tw>

E-mail: bimonthly@mail.nioerar.edu.tw

Chair: Shih Ying Wang

General Editor: Sophia Ming Lee Wen

Advisory Consultants: Professor David Bridges (U.K) / Professor Geoff Whitty (U.K)
Professor William Street (Canada) (in alphabetic order)

Editorial Board: Yung Tzu Yang / Mei Hung Chiu / Mei Ling Chou / Hui Ying Duan

Lih Jiuan Fann / Ping Huang Huang / Neng Tang Huang / Chun Rong Liu

Mei Huei Liu / Yuan Yung Lin / Lwun Syin Lwo / Yung Sheng Ou

Ya Hui Shieh / Cheng Feng Shih / Li Fang Su

Van Doan Tran / Sophia Ming Lee Wen / Ching Shan Wu / Ming Ching Wu

Ming-Jyue Wu (in alphabetic order)

Staff Editors: Yung Tzu Yang / Sue Nien Chou / Jen Yu Huang / Yi Wen Hung

Ying Tzu Kuo / Pin Lun Wang / Ching Piao Wang / Mei Ching Wu

Assistant Editor: Chai Ming Hsueh

Submitting Manuscripts:

Please see website, as follows:<http://bimonthly.nioerar.edu.tw/index.faces>

Fair World Co., Ltd.

Address: 3F-2, No. 157, Ta Lee Stree Taipei City, Taiwan

Tel: +886-2-23020406

Subscription rates: NT \$120 (one volume, postage excluded)

Retailers

Ministry of Education

Address: No. 5, Jhong-shan S. Rd., Taipei, Taiwan, R.O.C

Tel: +886-2-77366054

WU-NAN BOOKS CO. LTD. R.O.C Government Publications.

Address: No. 6, Jhong-shan Rd, Central District, Taichung (400), Taiwan, R.O.C.

Tel: +886-4-22260330

Government Publications Bookstore

Address: 1F, No. 209, Sung Chiang Rd., Taipei, Taiwan

Date Founded: November 28, 1994

Date Published: February 28, 2010

Bimonthly Journal of Educational Resources
and Research Volume 92

《教育資料與研究》雙月刊編輯委員會

Bimonthly Journal of Educational Resources and Research Editorial Board

- 總編輯：溫明麗，國立台灣師範大學退休教授
Chief Editor : Sophia Ming Lee Wen (Retired Professor, National Taiwan Normal University)
- 召集人：王世英，國立教育資料館館長
Chair of the Board: Shih Ying Wang (Director General, National Institute of Educational Resources and Research)
- 編審委員 (Editorial Board in in alphabetic order) :
 - 吳明珪，國立教育資料館教育資料組主任
Ming Jyue Wu (Director, Educational Resources Division, National Institute of Education Resources and Research)
 - 吳明清，淡江大學教育政策與領導研究所教授兼所長
Ming Ching Wu (Professor & Director, Graduate Institute of Educational Policy and Leadership, Tamkang University)
 - 吳清山，台北市立教育大學教育行政與評鑑研究所教授
Ching Shan Wu (Professor, Graduate School of Educational Administration and Evaluation, Taipei Municipal University of Education)
 - 周玟玲，國立教育資料館會計室主任
Mei Ling Chou (Director, Accounting Office, National Institute of Educational Resources and Research)
 - 林源湧，國立教育資料館總務組主任
Yuan Yung Lin (Director, General Affairs Division, National Institute of Education Resources and Research)
 - 邱美虹，國立台灣師範大學科學教育研究所教授
Mei Hung Chiu (Professor, Graduate Institute of Science Education, National Taiwan Normal University)
 - 施正鋒，國立東華大學原住民族學院院長
Cheng Feng Shih (Dean, College of Indigenous Studies, National Dong Hwa University)
 - 段慧瑩，國立台北護理學院嬰幼兒保育系副教授兼師資培育中心主任
Hui Ying Duan (Director of Center of Teacher Education, Associate Professor of Department of Infant and Child Care, National Taipei College of Nursing)
 - 范麗娟，國立東華大學民族文化學系副教授
Lih Juan Fann (Associate Professor, Department of Indigenous Cultures, National Dong Hwa University)
 - 張雲龍，國立教育資料館視聽教育組主任
Yun Lung Chang (Director, Audio-Visual Education Division, National Institute of Educational Resources and Research)
 - 陳文團，國立台灣大學哲學系教授
Van Doan Tran (Professor, Department of Philosophy, National Taiwan University)
 - 黃炳煌，國立政治大學教育學系名譽教授
Ping Huang Huang (Professor Emerits, Department of Education, National Chengchi University)
 - 黃能堂，國立台灣師範大學科技應用與人力資源發展學系教授
Neng Tang Huang (Professor, Department of Technology Application and human Resource Development, National Taiwan Normal University)
 - 劉春榮，台北市立教育大學副校長兼教育行政與評鑑研究所教授
Chun Rong Liu (Vice President & Professor, Graduate School of Educational Administration and Evaluation, Taipei Municipal University of Education)
 - 劉美慧，國立台灣師範大學教育學系教授
Mei Huei Liu (Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University)
 - 歐用生，大同大學講座教授
Yung Sheng Ou (Chair Professor, Tatung University)
 - 謝雅惠，國立教育資料館秘書
Ya Hui Shieh (Secretary, National Institute of Educational Resources and Research)
 - 羅綸新，國立台灣海洋大學教育研究所教授
Lwun Syin Lwo (Professor, Graduate Institute of Education, National Taiwan Ocean University)
 - 蘇莉芳，國立教育資料館人事室主任
Li Fang Su (Director, Personnel Office, National Institute of Education Resources and Research)



國立教育資料館 編印

ISSN 1024-3058



GPN:2008300024
定價：新台幣120元

ducational Resources and Research