

「中小學課程發展之基礎性研究」

區二整（四）

中小學課程發展機制與

核心架構擬定

研 究 主 持 人：歐用生 大同大學講座教授

協 同 主 持 人：白亦方 國立東華大學教授

子計畫一主持人：林佩璇 國立台北教育大學副教授

子計畫二主持人：楊龍立 台北市立教育大學教授

子計畫三主持人：周淑卿 國立台北教育大學教授

子計畫四主持人：陳美如 國立新竹教育大學教授

目 次

第一章	緒 論	3
第二章	中小學課程發展歷程之研究	13
第三章	中小學課程綱要核心架構之研究	107
第四章	課程綱要轉化為教科書之研究	201
第五章	中小學課程推廣體系建構之研究	309
第六章	結論與建議	399

中小學課程發展機制與核心架構的擬定研究

摘 要

為研訂下一階段之中小學課程綱要，教育主管機關已於 2008 年 6 月著手規畫「中小學課程發展之相關基礎性研究」。本「中小學課程發展機制與核心架構的擬定研究」，結合四項子研究計畫進行為期一年的整合型研究，旨在擬定我國中小學課程發展機制與核心架構。本研究從台灣情境脈絡出發，透過國內外相關學理與案例的探析，以及訪談、諮議研討等途徑，希冀建構適切的課程發展歷程、擬定課程綱要核心架構與要素、落實課程綱要轉化為教科用書的環節，並提出課程推展體系的可能圖像與策略，以精進台灣中小學課程的發展、擬定、轉化與推展之品質。

關鍵字: 課程發展、課程綱要、教科書、課程推展

Abstract

In June 2008, the Ministry of Education launched the Foundational researches for 1-9th grade curriculum development, so to map out the coming curriculum guideline revisions. This integrated research, for 1-9th grade curriculum development mechanism and key framework, consists of four projects. These projects draw on Taiwan context, via theoretical and practical analysis, focus on the adequate curriculum development process, key elements for curriculum guidelines, connections between curriculum guidelines and textbooks, and the systematic curriculum promotion strategies individually. By ways of interview, literature review and Delphi technique, this research intends to improve the qualities of 1-9th curriculum development, planning, transformation and promotion.

Key words: curriculum development, curriculum guideline, textbook, curriculum promotion

第一章 緒 論

第一節 研究緣起與目標

壹、研究緣起

教育部為研訂下一階段中小學課程綱要，已規畫「中小學課程發展之相關基礎性研究」，並於 2008 年 6 月開始進行研究。這個研究規畫大體上相當完備，但若干環節可再斟酌，如：眾多子計畫研究結果如何轉化為課綱核心架構的擬定而連貫課程總綱和各領域課程綱要？基礎研究與後續配套措施不宜分割，如何使其成為整體而且具有連貫性？以及，上述理想宜透過何種機制與過程來進行，並確保課程品質？

上述基礎性研究強調建構台灣中小學課程研修的機制與流程，研擬下一階段課程的方向與架構，並進行課程試用與實驗。本「中小學課程發展機制與核心架構的擬定研究」，結合四項子研究計畫進行為期一年的整合型研究，旨在擬定我國中小學課程發展機制與核心架構，從我國情境脈絡出發，透過國內外相關學理與案例的探析，以及訪談、諮議研討等途徑，希冀建構適切的課程發展歷程、擬定課程綱要核心架構與要素、落實課程綱要轉化為教科用書的環節、提出課程推展體系的可能圖像與策略，以精進台灣中小學課程的發展、擬定、轉化與推展之品質。

貳、研究目標

本計畫因應普通高中及國民中小學（以下簡稱中小學）的國家課程發展需要，結合課程發展、課程推展等理念與案例的探究，作為台灣今後國家層級課程發展的參考。具體而言，本整合型計畫主要研究目的如下：

- 一、探討課程總綱和領域綱要研定的過程和機制，建立國家課程發展程序原則。
- 二、蒐集分析其他國家地區中小學課程綱要核心架構與要素，整合各研究發現及溝通對話，擬定課程核心架構、要素，彰顯國家課程的願景指引作用。
- 三、探討課程綱要轉化為教科用書的編審用等問題與原則，落實國家課程轉化環節。
- 四、探討課程推展體系的可能圖像與內涵，提出永續的國家課程推展體系之策略與配套措施。

第二節 研究背景分析

九年一貫課程之前，以往台灣的課程發展模式，概可分為國立編譯館的「舟山模式」、台灣省國民學校教師研習會的「板橋模式」，與教育部人文社會科教育指導委員會的「南海模式」。其中「板橋模式」開了台灣科學化課程發展之先河，享譽國內外。其主要特色有：依據課程發展理論，進行課程規畫、研發、設計、實驗和評鑑等程序；由教育學者、課程學者、教育心理學者、評鑑（量）學者等學科專家和優秀現場教師等組成研發小組，多方參與溝通；進行課程研究和教科書發展工作，研究和發展是同時進行的；進行課程行動研究，兼採過程模式與情境模式的精神；在每縣市選擇不同性質的學校試辦和實驗，依評鑑資料進行課程修訂；重視教師專業發展，課程發展、教師發展和學校發展是一體的。這些特色為台灣課程發展留下寶貴的經驗，可供以後課程發展和修訂的參考。

然則，在「多元」及「鬆綁」的教育改革基調下，後續的國民中小學九年一貫課程綱要歷經 90 暫綱的草案公布及試辦、92 課綱的發布及 97 課綱的微調修訂，但是，「板橋模式」的課程發展並未在其中發揮重要影響，或在其中再次淬練更新。當然，課程發展機制及內涵應隨時代演進及社會需要而與時俱進，然而，關心教育者莫不期望台灣的課程改革能以堅實的研究基礎及常設的課程研發機制做為發軔，而非完全由決策者的一時好惡或會議桌上的角力而制訂。目前的國民中小學九年一貫課程綱要教育部已在 2008 年 5 月公布修正（簡稱 97 課綱），並自 100 學年度起由一年級、七年級逐年向上實施；原先 2008 年 1 月新修訂發布之普通高級中學課程綱要，也將延後 1 年進行調整，自 99 學年度高一起逐年實施。即使目前的中小學課程綱要雖已陸續調整實施，但是，課程是持續發展的動態歷程，在快速的社會變遷下，我們亟需未雨綢繆，為國家課程的發展機制、課綱核心架構擬定及課程轉化及推展等工作，做好研究準備的工作，注入國家課程研發機制與模式的新血，以因應下一波的潮流變革及課程改革。

在教育改革中，國家課程綱要往往是發動的核心。對今後台灣下一代影響最大的應該是課程總綱和各學習領域課程綱要的擬定，因為這直接牽涉到他們的學習內容和品質，直接影響到國力和競爭力，決定台灣的未來。政府宜利用此次課程基礎性研究的機會，建構台灣國家課程的研發機制，以確保課程研發的永續發展。凡此，鑒於過去台灣的經驗，如何立基於「板橋模式」的課程發展精神，因應時代和社會需要重新建構課程發展和修訂的機制，並整合各基礎性研究發現俾擬定課程核心架構，以開創

「三峽模式」來發展中小學國家課程，實為當務之急。

第三節 研究內容

在上述背景下，本「中小學課程發展機制與核心架構的擬定研究」邀集大同大學、國立東華大學、國立台北教育大學、台北市立教育大學、新竹教育大學等六位研究人員組成整合型研究計畫團隊，採取子計畫分工合作的方式，進行一年期研究。

本研究除與「中小學課程發展之相關基礎性研究」加強連結和統整之外，並特別著重下列層面的研究：

- 一、 台灣以往的課程發展未有長期機構負責並建置永續發展的課程研修體制。未來國家課綱相關規畫、發展、設計、實驗、評鑑和修訂的過程，應建構更具關聯性、正當性、合理性的課程研發機制。(由子計畫一執行)
- 二、 台灣以往的課程發展尚須加強縱向銜接與橫向聯繫。未來宜蒐集分析一些國家地區中小學課程綱要核心架構、要素及內涵，整合各研究發現，並透過溝通、參與、對話來擬定課程核心架構、要素，彰顯國家課程的願景指引作用。(由子計畫二執行)
- 三、 台灣以往的教科用書較以知識傳遞為主。未來課綱理念與特色的落實，宜探討教科用書之編審用等相關環節之銜接與轉化的機制。(由子計畫三執行)
- 四、 台灣以往的課程發展難有充裕時間進行試行與修訂(板橋模式除外)，並從中進行學校發展和教師專業成長。未來宜在現行教學輔導體系的基礎上，探討課程推展體系的可能圖像與內涵，提出永續的課程推展體系之策略與配套措施。(由子計畫四執行)

本整合型計畫架構、內涵概要、子計畫名稱及研究人員如下：

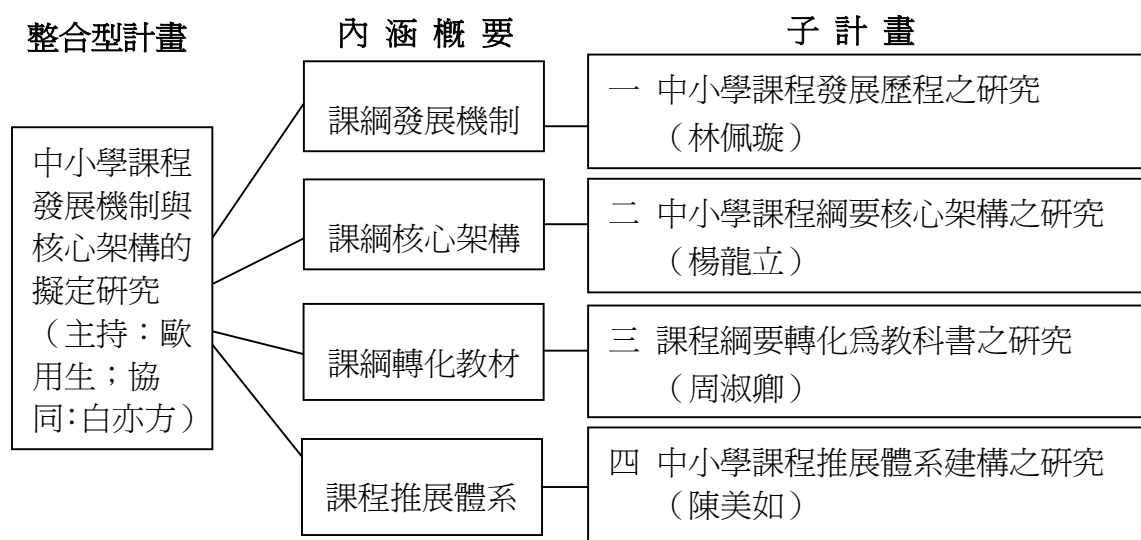


圖 1-3-1 整合型計畫架構、內涵概要、子計畫名稱及研究人員

第四節 研究設計及流程

壹、研究的規畫原則

欲建構「三峽模式」並運用於國家課程政策的發展和擬定要相當謹慎，下列原則可以參考：

- 一、本研究相關的課程理論內涵和發展趨勢，需加以參考，做為立論基礎。
- 二、其它國家或地區課程發展的案例經驗，如日本學習指導要領（課程標準）的修訂，中央教育審議會，課程審議會和各學科課程修訂委員會之間有明確的職責和分工，程序明確，可供本研究參考。
- 三、國外經驗或理論都有其社會、政治、經濟、文化脈絡，轉化於台灣情境時兼顧本土經驗和環境。
- 四、研究團隊的組成要多元化，除延攬優秀教育學者、課程學者執行研究計畫外，尚須秉持多方參與和慎思（deliberation）的精神，與相關學者、家長團體、教師團體、學術專業團體、教育工作者等進行諮議對話。
- 五、整合型研究除定期（1 至 2 月）召開聯席會議之外，各子計畫成員宜多參與本研究或其他相關研究的活動，增加雙方間的互動和合作，使研究結果能彼此整合與互補。
- 六、各研究計畫進行時兼採過程評鑑的精神，隨時反省和檢討，覺醒盲點加以改進。

貳、研究方法

在整合架構下，四項各子計畫或有不同的執行期程、理論觀點與研究方法，但本計畫建立與執行研究對話的機制，使整體研究得以順利進行，並促進研究成果的交流對話，提出整合性的研究成果。

此外，本整合型研究及子計畫，擬再循下列途徑來精進研究成果：

一、文本研究

蒐集國內外課程發展機制、課程核心架構及要素、課程落實轉化為教科用書、及課程實驗推展等相關文獻報告，進行閱讀與分析，作為本案之基礎。

二、 案例研析

就國內外相關課程發展機制、課程綱要架構及要素、教科用書轉化及課程推展等經驗案例進行研析，以做為本案的攻錯與借鏡。

三、 諮議研討

邀請國內教育相關的學者專家、社會賢達、教育利害相關家長與教師團體、學術團體、中央及縣市國教輔導團、基層教師等人士，擔任本計畫諮議委員，定期就研究內容進行研討諮議。

四、 訪談

訪談不同課程發展層級之相關人員，瞭解其對課程核心架構、要素、內涵與其對理想課程發展的建置所抱持之信念與發展歷程所做的詮釋。蒐集各人員的意見與可能存在之共識。

五、 三角檢核

為求研究資料的可信賴性，本計畫將再從下列方式進行三角檢核（triangulation）。

- （一） 適時召開專題論壇或圓桌會議，分享規畫成果並廣泛蒐集回饋意見。
- （二） 參與「中小學課程發展基礎性研究」聯席會議，掌握整體進度、報告規畫構想，並與研究團隊交流意見。
- （三） 適時邀請或移地參訪，當面與相關學者討論、請益。

參、 研究架構圖

本研究架構圖（圖 1-4-1）以放眼世界、長期發展、多元面向、立足台灣、國家層級與組織人員策略統合等六個面向做為本研究之主軸。四個子計畫的研究進行以環繞主軸為核心持續發展；子計畫與子計畫之間相互有交流與對話的機制，藉以達成整合性的研究成果。透過文件分析、專家訪談與諮議研討的研究方法，參考世界各國的課程與教學發展趨勢，並以台灣本土經驗為出發，建構出中小學課程發展機制與核心架構。

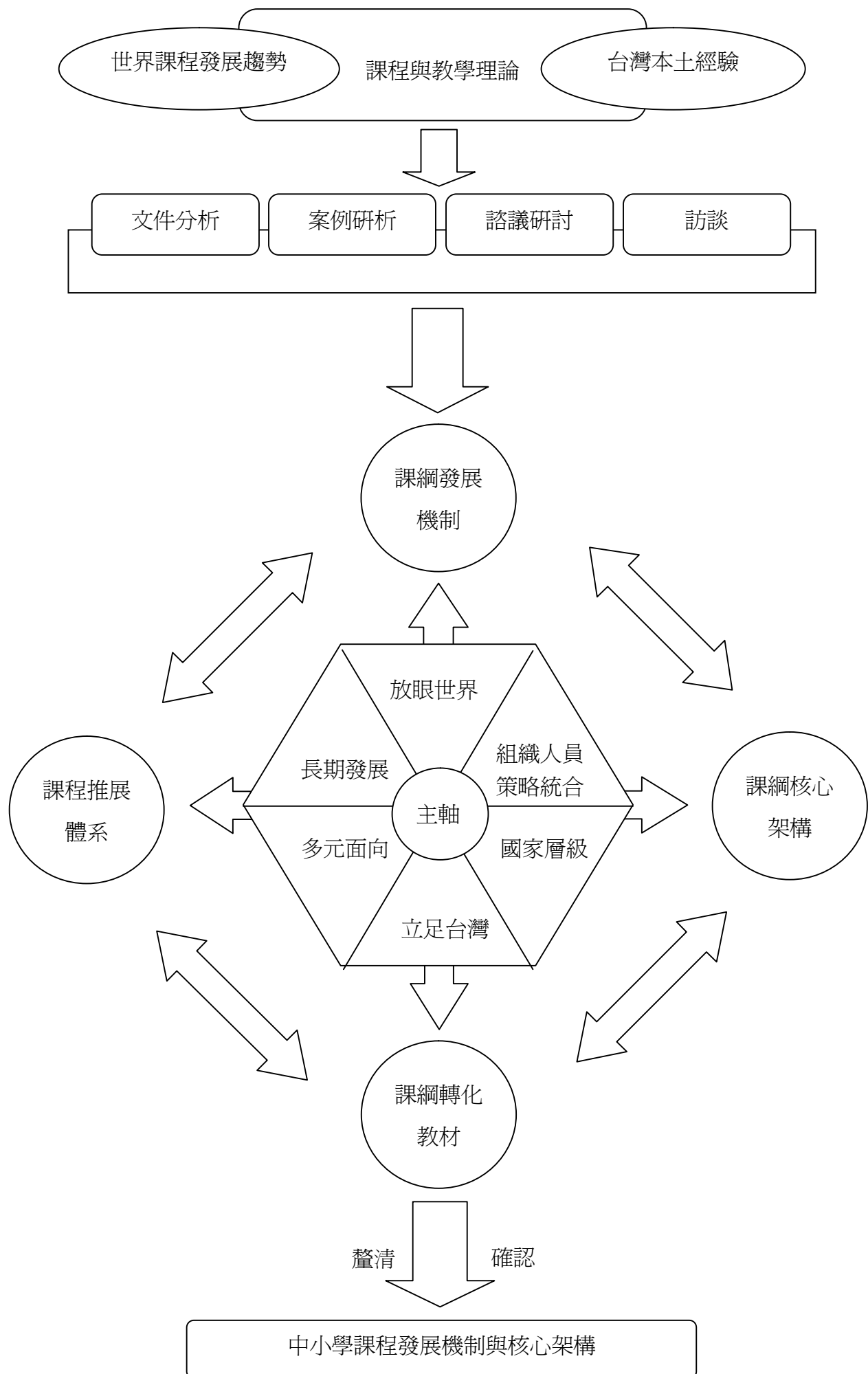


圖 1-4-1 研究架構圖

肆、研究流程

本研究之實施程序如下：

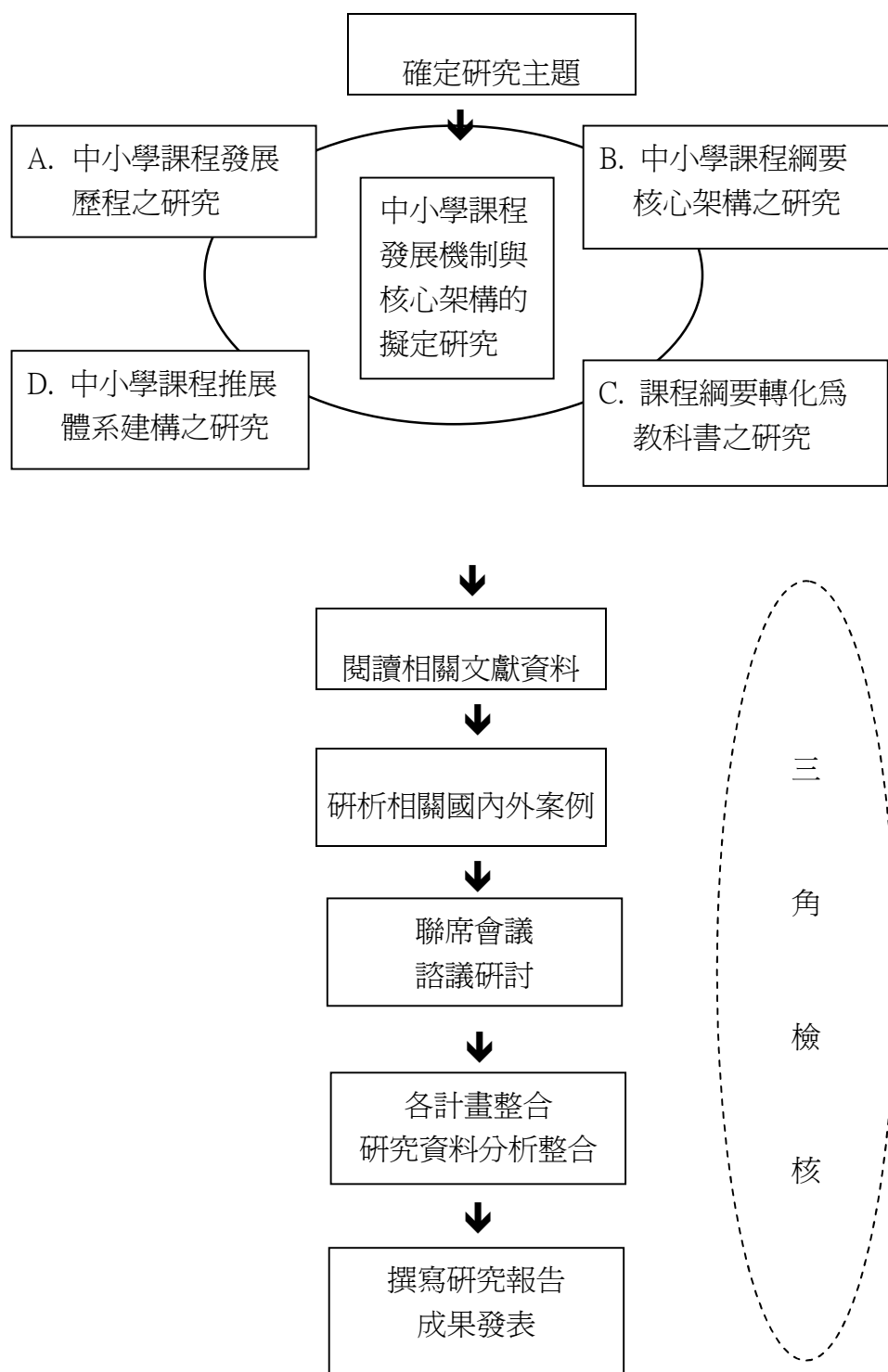


圖 1-4-2 研究流程圖

第二章 中小學課程發展歷程之研究

第一節 緒 論

壹、 研究背景

中、小學課程發展早期以課程標準為依歸，由中央召集課程學者與學科專家，共同研擬各科課程標準（吳清基，1989），課程發展的模式則採取中央—邊陲（center-periphery model）或由上而下模式（top-down model）（白雲霞，2003；蔡清田，2008；陳伯璋，2003；歐用生，2003）。

學校、教師與社會大眾不易參與課程發展的過程，同時對於中央決定的課程亦較難表達意見。但隨著社會變遷、經濟型態轉變、教育改革等內外環境因素的影響，課程發展的程序步驟、內容形式與人員參與，都呈現迥然於傳統課程之外的多元與多樣性型態（周淑卿，2002；林清江，1998；張佳琳，2002）。

1989 年後，台灣的課程政策由中央集權邁入地方分權，《教育改革總諮詢報告書》（1994）提出教育「鬆綁」的口號，解構長期以來深受中央控管的教育現況，原本鉅細靡遺的課程標準遂由規範較為寬鬆的課程綱要所取代，並讓不同的課程發展層級，能夠在最低限度上進行課程的規劃（行政院教育改革審議委員會，1994）。

而後隨著教科書開放與學校本位課程的推動，更展現中小學課程發展歷程的多元、活潑與豐富特性（藍順德，2002），不再受限於中央統一研訂的課程與教材，而是賦予民間教科書業者、地方教育處（局）、學校與教師，更多自主與彈性的空間，使課程能夠在不同層級被發展（陳伯璋，1999；游家政，1999）。然而，課程發展參與層面的擴大，原本隱而不顯的議題爭論、價值選擇，逐漸浮上檯面，不同利益團體針對課程內容的正確性、系統性與統整性也提出質疑（陳淑華，2001；劉紹正，1999；鄧鈞文，2002）。

為了回應對課程品質的關心，必須從「鬆綁」後的中小學課程發展歷程進行探究，探究隱身在合理化制度背後的真實情境，結合深層的政治、經濟、文化、理論與歷史等脈絡情境，就其過程、內容、價值、人員與資源等項目，進行同一課程發展層次或不同課程發展層次內的交互辯證，進而建構符合台灣教育現況的中小學課程發展。

貳、 研究範圍

課程在許多層次中被運作(蔡清田，1999)，因此課程發展歷程，隨著課程決策層次的不同，會加入不同的發展機構與團體，進行不同的課程規畫與運作(Goodlad,1979)，Eisner(2002)認為課程發展的層級應該分為學區、州政府、研發中心、出版社和聯邦政府的影響。

以台灣的情況而言，中小學課程發展包含國民小學、國民中學與普通高級中學三個階段的課程發展，而在課程決策層級的劃分上，受到教科書政策的開放與學校本位課程的推動，國內課程發展的主要層級應該涵蓋中央¹、教科書與學校層級²的課程發展；而從課程發展的歷程而言，可區分為中央與教科書課程發展的區分，分別是中央課程發展層級的歷程可分為前期課程標準與後期的課程綱要，另外教科書層級的課程發展則涵蓋開放前由國立編譯館編撰發行的部編本教科書與開放後由民間教科書業者編撰，國立編譯館審議的審編本，因此本研究所要研究的課程發展範圍依課程發展層級界定如下：

中央課程發展層級：包含早期國民中小學課程標準與現今施行的九年一貫課程綱要和高中課程綱要。

教科書課程發展層級：包含早期國立編譯館編撰發展的部編本與民間教科書業者編撰的審編本。

學校課程發展層級：九年一貫課程綱要推動後所實施的學校本位課程。

因學校本位課程涉及不同學制階段課程發展意願，國民中學與高中受到基本學力測驗的影響，課程發展意願較低，實際施行學校本位課程實屬不易，另一方面國民小學學校本位課程發展，從課程試辦以來逐步推廣實施，十年以來卓然有成，因此基於對課程發展歷程的需求，本研究以國民小學學校本位課程發展作為學校本位課程發展的重點。

¹國家層次是指中央教育部在課程設計上的決定權(黃政傑，1985)。

²以學校為基礎的課程設計工作，也就是所謂的學校本位課程發展。

叁、 名詞釋義

一、 課程標準

課程標準(Curriculum Standards)指國內早期官方規範基礎教育的文件，為編製課程的準則，旨在確立各級學校之教育目標，規劃各科課程發展之方向，並訂定實施之方法，內容涵蓋總綱目標、科目劃分、時數限制及教學辦法等，本研究的「課程標準」涵蓋「課程標準」、「課程暫行標準」與「各科課程標準」。

二、 課程綱要

課程綱要指作為不同課程發展層級參照、研訂的中央課程文件，「九年一貫課程綱要」(General Guidelines of Grads 1-9 Curriculum)為國內於民國八十九年後對於官方規範基礎教育課程的文件名稱，內容包含基本能力、學習領域、重大議題、學習時數分配等與課程相關之項目。本研究的「課程綱要」包含「總綱綱要」、「課程暫行綱要」與「正式綱要」。

三、 課程發展歷程

課程發展歷程是指一組動態的課程發展描述，包含程序、機關與諮詢來源，描述課程發展的程序性，涵蓋研究、規劃、設計、試辦、公布實施與評鑑等階段；其次為課程發展機構，包含人員選擇、任務規劃、協商討論與回饋修正的機制；最後則為諮詢來源的性質、取得和應用。

肆、 研究目的與問題

一、 研究目的

中小學課程發展是一個複雜而多元的概念，泛指創造課程的整個歷程而言(簡楚瑛, 1984)，其中含蓋了規劃、設計、採用、修改、實施等活動，其中還牽涉不同的課程決策層級，擁有不同的課程發展歷程，但無論是那一層級的課程發展均包含一系列的課程發展階段，Oliva (2001)認為課程發展還涉及人的改變與眾人合作的行為。為了回應政治、社會、文化脈絡的變遷對課程所產生的影響，另外因應課程政策的鬆綁與對課程品質的關注，在鬆綁的過程中仍能使不同的課程發展層級維持一定的課程品

質，而不是讓鬆綁成了「課程品質」的鬆綁，因此本研究的研究目的如下：

一、 研究目的

- (一) 探討中小學課程發展的程序
- (二) 分析中小學課程發展歷程的參與機構及其任務。

二、 研究問題

- (一) 中小學課程發展進入九年一貫課程發展後，在課程日趨開放的情況下，中小學課程發展的程序為何？
- (二) 中小學課程發展是一動態發展的歷程，不同層級的課程發展中，哪些機構參與負責？其任務為何？
- (三) 中小學課程發展是一協商的過程，在此歷程中，如何獲取課程發展修正及改進的諮詢意見？

第二節 文獻探討

根據研究目的一，針對中小學課程發展歷程之探究，配合整合計畫之國外經驗探討，從具代表性的國家或地區進行課程發展歷程的資料蒐集、分析與比較，臨近地區，以亞洲為主的探討對象有日本、香港與中國大陸；歐、美則選擇有國定課程的英國與標準性的美國課程標準作為探究對象。期望藉由深入的探究了解五個不同地區國家的課程發展歷程，其中主要有哪些課程發展機關、包含哪些諮詢來源，並取各國課程發展之特色作為台灣課程發展歷程之借鏡，以期能發展出一套符合台灣中小學課程發展之歷程。

壹、各國中小學課程發展概況

1990 年代前後，世界各國為了因應二十一世紀的人力需求，無不積極關注於教育之上，如美國所提出的課程標準化運動、英國國定課程的推廣、日本學習指導要領的更動，一海之隔的中國提出素質教育、香港的學會學習等等，皆是積極從事教育改革的動作，而台灣亦無法置外於這波教育改革趨勢，甚至更專注於課程改革(歐用生，2008)之上，因此，隨著這波教育改革的潮流，整體國民教育的課程發展也面臨了巨大的變化。

一、美 國

美國是個採總統制與聯邦政體(federal government)的國家，因此教育政策、教育管理與法規制定，基於地方分權的原則，州政府與地方學區(district)擁有對教育制度自主的權利(歐用生，2008；沈姍姍，2000)，課程政策的轉變與發展也是如此。Eisner(2002)認為，在美國，參與課程規劃的層級除了學區、州政府與聯邦政府之外，還包含各地的研發中心與教科書出版商，彼此在課程發展的歷程中進行個別的發展卻又交互的影響。

(一) 中央層級的課程發展

1980 年代後，聯邦政府提出「國家在危機中：教育改革勢在必行」(A Nation Risk：The Imperative for Education Reform)報告書，以因應國際間人才、科技與經濟激烈的競爭，欲藉由制定全國一致的課程標準與州課程標準藉以提升教育品質。此時期，標準本位的課程遂成為課程改革的主要目標，聯邦政府想藉由各科課程標準的訂定以提供

學生學習成果之評估，教師教學績效評鑑，並期望每一個學生都能夠達到教育機會均等且促進教學卓越的手段(黃嘉雄，2005)，其決策、研究/規劃與諮詢關係如圖 2-2-1：

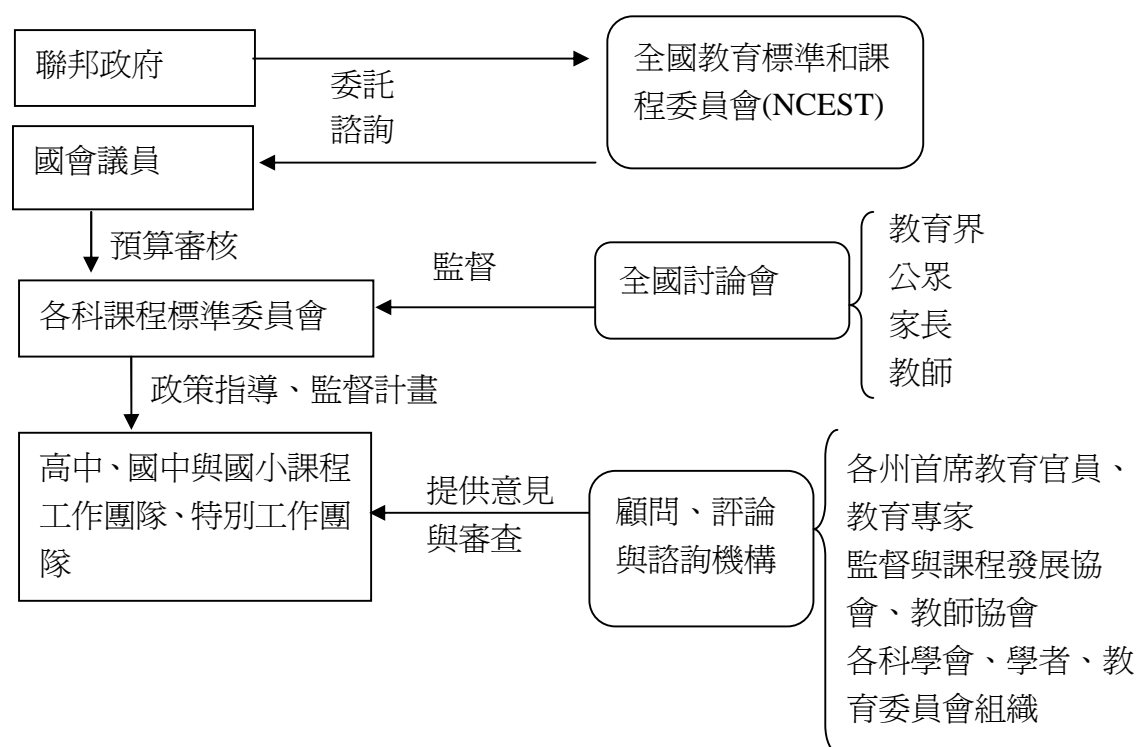


圖 2-2-1 美國中小學課程標準研訂機制

1. 課程決策階段

1992 年柯林頓總統簽署了「目標 2000 年：教育美國法案」後，由全國教育標準和測驗委員會(National Council on Educational Standards and Testing, NCEST)向國會提出「提升美國教育標準」報告書，成為各學科研訂教育標準的基礎(單文經，1996；劉德美，1996；郭為藩，1996)。

(1) 聯邦政府

聯邦政府很少涉入實際課程的規劃，其最主要影響課程的兩個因素是「經費」與「宣傳」(Eisner，2002)，一般而言，「宣傳」來自於總統所簽署的教育相關法案，「經費」則是經過國會通過後所核撥的預算，藉由兩者的運作可以加強教育政策的效力。

(2) 國會

國會審核總統簽署的「教育法案」其諮詢來源來自於國會內部設立的「全國教育標準和測驗委員會」(National Council on Educational Standards and Testing, NCEST)，此委員會為隸屬於國會的教育諮詢團體，針對全國的教育現況提出整體概況並提出全

國課程標準建立的程序步驟。

2. 課程研究/規劃階段

國會審核「提升美國教育標準」報告書通過後，由於美國教育制度本質使然，全國性教育標準無法透過聯邦政府命令予以規範各州遵循，因此，NCEST 建議設立全國性教育標準與評量委員會³(National Education Standards and Assessment Council-NESAC)，由此委員會推動專業性組織自願參加，發展各自領域的全國性標準，各學科課程標準委員會在專業性組織的參與下開始成立並運作(王如哲，1999)。

(1) 學科中心的設立：各科標準委員會

「學科標準委員會」以各大學院校為主要據點，其主要任務為負責提供政策指導和監督計畫的決策機構。此一階段有「全國討論會」作為課程發展的諮詢與回饋，經由討論會裡的成員組成更能貼近廣大的群眾，負責針對課程標準起草提出諮詢、評論及顧問服務的機構，確保課程標準研訂的過程嚴謹而合理(劉德美，1996)。

聯邦政府教育部藉由「資助、獎勵」給予專業性的學術組織，發展不同學科的全國評量，在這樣的過程當中，教育部和專業組織一再強調，全國課程標準並非聯邦課程標準，全國性測驗也非聯邦性測驗(王如哲，1999)，因此此一組織，僅具備諮詢功能。

(2) 課程工作團隊

實際進行各領域課程發展的機構分為三個課程工作團隊，分別是幼稚園至4年級、5至12年級與特別領域，這些小組一方面分年級撰寫課程標準，另一方面也召開全體集會，以確保學校內所有年級的課程具備連貫性。以「世界史國家課程標準」為例，世界史為歷史科的一環，涉及更廣大的領域範圍，因此由「全國歷史科標準委員會」(設立於加州大學洛杉磯分校的「全國學校歷史科中心」內)另外設立「世界史委員會」以召集更多不同領域的專家學者，起草課程標準撰寫之架構(劉德美，1996)。

3. 課程的推廣與運用

各科課程標準研訂後，各地區的實驗性機構依據新的課程標準進行新課程的測試與教材的研發。

(1) 研究發展中心

³此一委員會結合兩黨委員會意見就法案建議事項提出具體建議，並確保進行中的全國性教育政策能更進一步開展，並反映著全國共識，其有行政實權能夠發布預算與研訂政策(王如哲，1999)。

這類實驗性機構為聯邦政府支助的地域性組織，起源來自於 1958 年國防教育法公布後聯邦政府積極補助各州教育行政機關，從事師資訓練與設備配置。1963 年續頒布合作研究法案(Cooperative Research Act)，在全國設立九個研究發展中心(Research Development Center)，每一研究發展中心，有其發展的重點，發揮了整合研究與統籌規畫的功能(李祖壽，1993)。

(2) 教育實驗所

教育實驗所(Regional Education Laboratory) 也是聯邦政府設置的地域性實驗組織(李祖壽，1993)因為實驗所的處於不同的地區，能夠將設定好的課程標準，進行教材的發展與教師課程的培訓(Eisner, 2002)，使其他課程層級能夠擁有可參照使用的媒材。

(二) 州層級的課程發展

華盛頓州(Washington State, 以下簡稱華州)為第一個獲得聯邦政府依「目標 2000：教育美國法案」提供經費補助的州(Billings, 1996)，其改革方案具長期性、通盤性，可作為美國州層級課程發展的案例(黃嘉雄，2005)。

1. 州課程決策階段

由於美國教育制度本質使然，全國性教育標準無法透過聯邦政府命令予以規範各州遵循，因此州長與州議會所提出的教育政策，對於課程政策的方向有十足的影響力。

(1) 州長

州長能夠藉由行政命令組織教育諮詢機構，藉此評估州整體的教育狀況，進而提出諮詢報告書，作為教育改革的基礎(黃嘉雄，2005)。以華州為例，1994 年 4 月華盛頓州州長 Gardner 以行政命令組織了教育諮詢機構「州長教育改革與經費諮議委員會」(Governor's Council on Education Reform and Funding, G-CERF)。

(2) 教育諮詢機構

此組織最主要目的為發展各州的教育行動方案。以華州為例，G-CERF 藉由發展長期公立中小學教育行動方案以提高學生學習成就，1992 年該委員會提出「孩童優先：改進華盛頓州學生成就」(Putting Children First: Improving Student Performance in Washington State)報告書 (G-CERF, 1992)，此報告書成為華州中小學教育改革的基礎(黃嘉雄，2005)。

2. 州課程規劃階段

州政府接受了報告書的建議後，經由建議事項成立相關的教育審議機關(CSL)與政策協調性組織(JCESR)。

(1) 教育審議機關

經由「孩童優先：改進華盛頓州學生成就」報告書的建議，成立了創設學生學習審議委員會(The Commission on Student Learning, CSL)。其主要任務為審議「州長教育改革與經費諮議委員會」(G-CERF)建議的中小學學生學習目標⁴，其下設置各科顧問委員會(subject advisory committee)研擬與發展各科屬課程綱要性質，草案擬定後經公聽會和社區論壇等過程，最後回到「學生學習審議委員會」(CSL)審議核定，並使各專有名詞定義明晰化後才核定公布。

(2) 政策性協調組織

「學生學習審議委員會」(CSL)為課程標準內容的研訂機構，州政府另外設立JCSE(The Joint Select Committee on Education Restructuring, Washington State)政策性協調組織。其任務為監督各相關單位、機構依法定職掌，就有關中小學教育改革事項向其提出年度進展情形報告(黃嘉雄，2005)，研訂機構與政策協調性機構的關係如下圖2-2-2：

⁴ (1)發展中小學主要學科基本學術學習要求(Essential Academic Learning Requirements, EALRs；即課程標準)；(2)發展全州性的學生學習成就評量系統以評估其是否精熟 EALRs；(3)建議全州性的績效評估系統以公平評鑑學校獲致的成效(黃嘉雄，2005)(黃嘉雄，2005)。

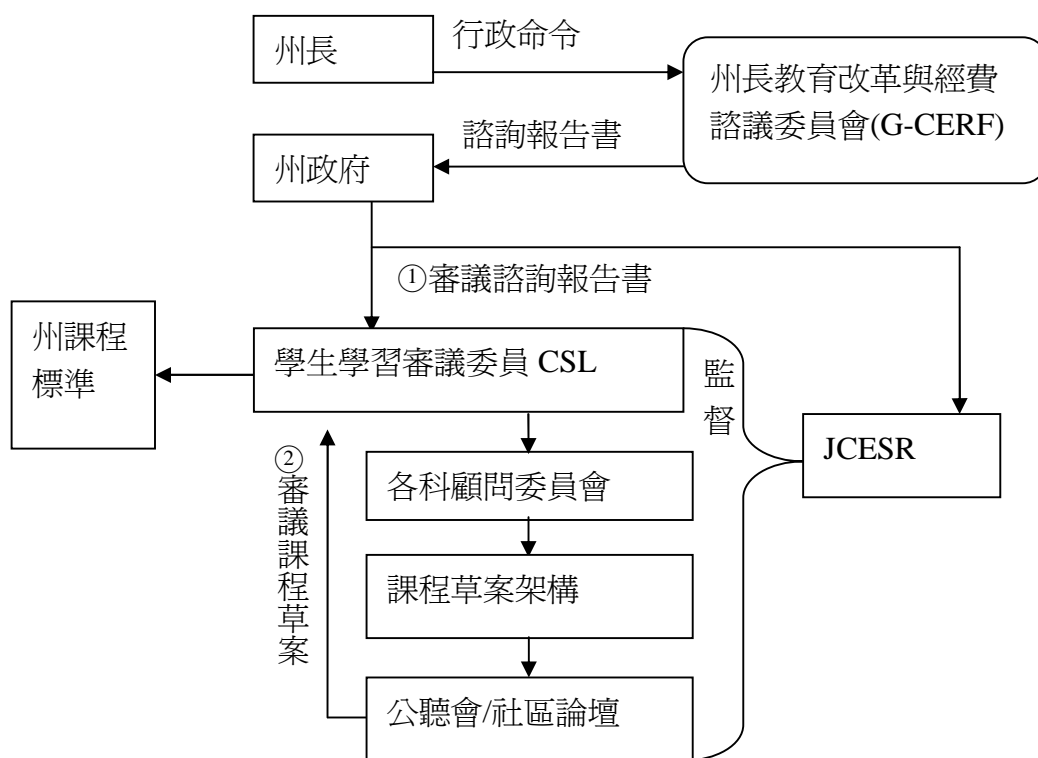


圖 2-2-2 研訂機構與政策協調性機構的關係

3. 州課程標準/架構的推廣與運用

課程架構本身不是一個既有的規範，也不是一個可以強烈影響教學實務的工具(陳佩正，2005：270)，但課程架構的規劃能夠試圖實現難以用言語形容的目標(Esiner，2002)。州政府頒布的課程架構最直接影響的就是學區課程與教科書層級的課程發展。

(1) 學區課程發展：學區課程委員會

許多學區會指定一個委員會，由科目專家與教師共同合作，針對該學區(或部分學區)，編制專用的課程教材。委員會的成員，每周兩天在放學後開會討論，為期六個月，其內容包含發展課程架構與形式、教學活動並取得必須之教學材料，然後進行課程的推廣、試驗、回饋與修正。這樣的課程計畫是希望委員會所提出的教材能夠成為學校內的常態課程，落實學校內外的共同期待(Eisner，2002)。

一般來說，州政府課程架構若是採取核心能力，則學區會以核心能力為出發點使其更詳細與具體；若是州政府呈現知識取向的州課程架構，學區則會發展出如數學 A、數學 B 等類型的課程架構，以配合學區不同的社經背景，一般而言，州政府層次課程更新和標準越多，則學區層次的課程更新和標準也越多，學區不容易發展出州政府課

程架構中不包含的部分(陳佩正，2005：254)。

(2) 教科書層級課程發展

教科書的內容來自於教育實驗室利用聯邦政府的經費，延攬課程專家研發教材教法與課程並進行測試，最後交由出版商發行，各學區再利用聯邦政府的經費，向出版商購買(Eisner，2002)，實際上出版業者所發行的中小學課程，是中小學課程的教材，而非課程。但對許多老師而言，教科書等同於課程的中心，其建議的活動、課堂學生應學習的經驗，測驗卷的使用，都是強烈影響教學實務的工具，比起空泛的課程規劃，教科書更能達成預設的成就目的(Eisner，2002)。

二、英 國

英國教育政策強調地方自治，課程長期以來都交由教師自行決定(李家宗，2001)，中央對地方的控管不深，缺乏完整的教育規畫，這樣的情況直至，1944 年教育法通過，中央設立教育部(Ministry of Education)才有所改善，整體的運作也從地方分權逐漸形成中央政府、地方教育當局與自願團體間的「夥伴關係」，課程發展的過程也深受此種「夥伴關係」的影響(周愚文，2008；廖政凱，2002)，《1988 年教育改革法》(Education Reform Act)通過後其內容圍繞著建立「統一標準的基礎課程」(李奉儒，2001；翁福元，2006)。其決策、發展與推廣關係如圖 2-2-3：

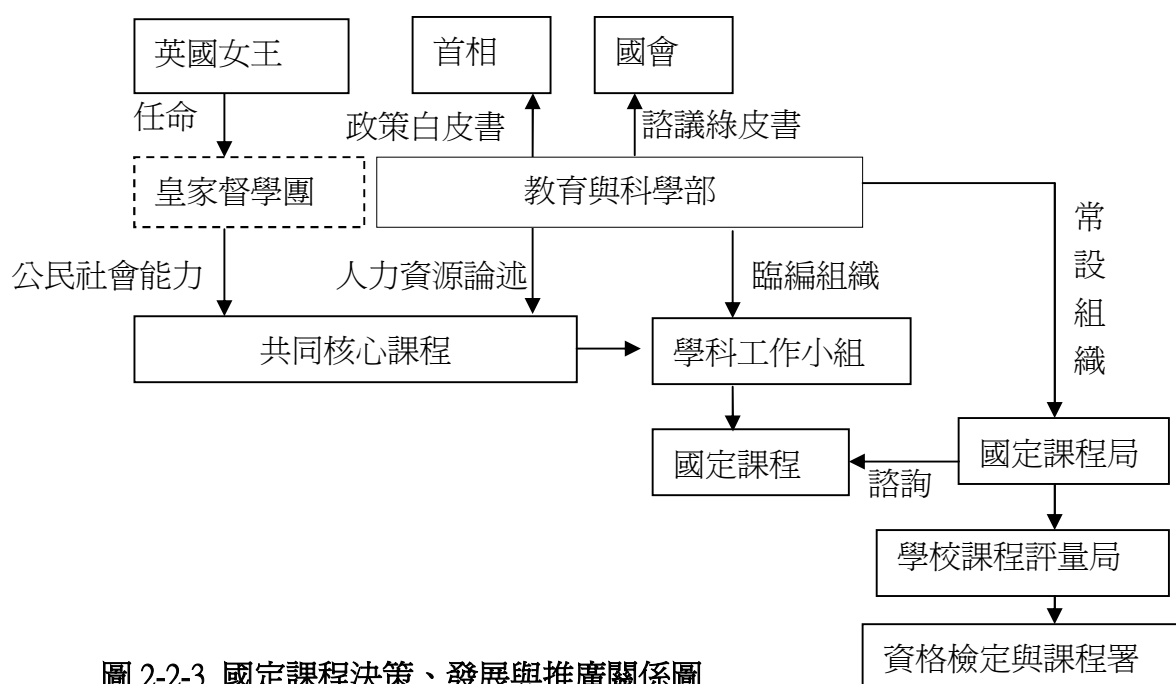


圖 2-2-3 國定課程決策、發展與推廣關係圖

資料來源：呂達，1991

(一) 課程決策階段

「皇家督學團」從諮詢的角度出發，在各報告書與文獻當中，都曾提及中小學課程發展應設立「共同課程」(呂達，1991)，這樣的構想正好符合柴契爾夫人以國定課程研訂標準，對於評鑑學校績效責任的需求(呂達，1991；周愚文，2008；廖政凱，2002)，因此配合著市場化機制、證書整併、統一考試制度等策略，強化了課程國定化的基礎。

1. 諮詢機關：皇家督學團、教育行政機關

諮詢由英國女皇、首相或是國會進行啓動，如由英國女王親自任命、獨立於政府之外的「皇家督學團」⁵或委由相關教育行政機關(教育及兒童服務與技能標準局)，進行教育整體的諮議報告書，而諮詢報告書的內容，則交由「教育與科學部」(於2007年改制為兒童學校與家庭部 (Department for Children, Schools and Families, DCSF))，進行審議與政策研擬(呂達，1991)。

2. 政策研訂機關：教育與科學部

政策確立之後，「教育與科學部」經諮詢報告書的建議指定「學科工作小組」制定教學目標與學習大綱，再由「國家課程委員會」(NCC)廣泛地徵求各方面的意見，經過公眾討論後，正式提交給議會討論，通過後極具有法律效力，提供學科工作小組諮詢的是「國家課程委員會」並且必須與「學校考試和評價委員會」(SEAC)進行協商 (呂達，1991)。

(二) 課程規劃階段

課程管理機構於1998年前經歷過兩次的改組，首次為1993年，將負責課程管理機構的課程委員會與負責評量內容的學校考試與評量委員會整併為學校課程和評量局(The School Curriculum and Assessment Authority, SCAA)，以改變課程和評量分開的狀況(廖政凱，2006)；另一次則是1997年，將學校課程和評量局(SCAA)和國家證書委員會合併為「資格檢定暨課程局」，為一半官方機構，協助教育部達到相關目標(林永豐，2003)。

1. 諮詢機關：國家課程委員會、課程發展與考試評議委員會

1988年的教育改革法當中，成立了全國課程委員會、威爾斯課程委員會(Curriculum Council for Wales, CCW)和學校考試與評量委員會，前二者負責課程部

⁵ 作為各地方教育當局、學校、政府部門的實質諮詢機構(呂達，1991)。

分，後者則是負責評量部分(周淑卿，1992；DfE，1998)。兩者比較表如下表 2-2-1：

表 2-2-1 國家課程委員會、課程發展與考試評議委員會比較表

單位	課程委員會	課程發展與考試評議委員會
	分為全國課程委員會負責英格蘭區域與威爾斯課程委員會負責威爾斯地區	「中等教育普通證書」(GCSE)取代 GCE-O 水平考試和 CSE 考試，由分散的考試體制，轉向中央控管
任務	課程	評量
工作項目	<ol style="list-style-type: none"> 1. 將現行學校課程各方面納入檢視 2. 當教育部長查詢或委員會認定適當時機向教育部長提出有關學校課程的建議 3. <u>應教育部長之要求，協助進行有關學校課程的研究發展方案與研究建議</u> 4. 出版、傳遞有關學校課程的資訊，並協助辦理此方面事宜 5. 進行教育部長指示之課程輔助活動 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 檢查考試和評價各方面的工作 2. 在考試和評價方面，對教育和科學國務大臣的作法提出建議 3. 在考試和評價方面給教育大臣建議或應她的要求進行這方面的研究和開方工作 4. 出版和散發有關考試和評價方面的資料 5. 與有關單位共同協商適當的考試辦法 <p>幫助教育大臣審查學校課程，決定哪些學科的考試可以獲得證書 開展一些國務大臣所提出的其他方面的活動</p>
成員	由國務大臣指派，具教育方面經驗、知識，人數約為 10-15 人	由國務大臣指派，具教育方面經驗、知識，人數約為 10-15 人

(資料來源：周淑卿，1992；DfE，1998；呂達，1991)

課程改革同時進行考試制度的整併，沿革久遠。1984 年以前，5-16 歲受義務教育的學生約有 60%可以參加中等教育證書(CSE)和普通教育證書(GCE)兩種考試。兩種考試分別由不同的考試和證書局所負責，甚至同一種考科，考試大綱和要求也不盡相同，相互獨立(呂達，1991)。爲了提高教學質量，英國政府在著手進行國定課程建構的同時，也一併對考試制度做出了重大改革。

2. 發展機關：學校課程和評量局

學校課程和評量局(SCAA)由國家課程委員會和課程發展與考試評議委員會結合而成，其人員組成由國務大臣指派具有教育方面經驗、相關知識的 10-15 人擔任，其內容任務爲：

- (1) 了解所有課程和評量考試的觀點
- (2) 對課程和評量考試的事物對國務大臣提出建議
- (3) 協助國務大臣在課程和評量考試方面完成研究計畫和發展目標
- (4) 出版課程、評量考試的相關資料
- (5) 安排機構從事評量事宜
- (6) 完成國務大臣指定的輔助工作

組織整併後，將課程與考試合併審議。其首要工作是針對國定課程進行評鑑，認為內容過於繁雜，因此開始縮減，並於 1994 年開始公布相關草案接受諮詢，新的方案於 1995 年開始具有法律效應，同時設立教育標準局，制定教育標準，並為政府部門提估諮詢和建議(廖政凱，2006)。

3. 常設性課程組織：資格檢定與課程署

資格檢定與課程署(Qualification and Curriculum Authority, QCA)，由學校課程和評量局(SCAA)和證書頒授機構結合而程，主要負責為教育部規畫、諮詢與執行有關證書與課程的相關政策，其任務主要為教育與訓練的品質，協助教育部達到相關目標，如增加國家競爭力、發揮國民潛能、創建更具社會正義的教育等，繼 1988 年教育改革法頒布後，此一機構可視為國家課程的監控系統(謝廣錚，2001)，其組成成員有 QCA 執行委員會(QCA board)是一個八到十三人小組，除了執行長為前教育部官員之外，其餘由教育部長委請聘任，委員無須負擔日常運作，但負責研擬執行策略與相關事項，每年定期聚會約七次、兼任性質，各委員還必須參與執行委員小組(Board Standing Committees)。

資格檢定與課程署必須負責七、十一、十四歲的全國性評量，使教師、家長與學生能夠依據這些評量的結果，檢測學生成就，以確保所有學生的受教權力(林永豐，2003)。除了全國評量的建構還包含了全國一致的文憑架構、認證與文憑品質，據此從學校與職場形構出全國標準的學習指標，讓企業界和教育界再教育、培訓、課程設計與資格認證方面有進一步的合作(鍾啓泉、張華，2001)。

(三) 課程推廣與運用

推定國定課程的過程中，除了課程本身的研訂和考試制度的轉變。其他進行的相關的措施有新聞媒體的傳播、政策解說手冊、座談、專訪和快訊，進而搭配 1989-1990 的師資培訓計畫，草擬各學科計畫的工作計畫表，協商教學目標與結

構水平和學制的關係。再實施期程方面，爲了縮短實施時間，又不至於推行過於倉促，從學制的劃分階段，小學和中學低年級同步實施，使課程的實施能夠在最短的時間發揮最大的效率(呂達，1991)

三、日本

佐藤修司針對 2008 年日本修訂的小學課程標準(學習指導要領)指出修訂過程中的不合理性，其認爲日本政府在修訂的過程中凸顯了課程標準受到政治性、密室作業和朝令夕改的影響，缺少教育性、科學性和實踐性(歐用生，2009)。

日本中小學的課程發展，大約每十年進行一次改革(林明煌，2009)，修訂《學習指導要領》的權責單位爲文部科學省和所屬諮詢機關「教育課程審議會」(2001 年併入中央教育審議會)，雖然中央教育審議會是諮詢機構，但在屢次的政黨替換過程中，仍是備受政治的壓力(歐用生，2009；林明煌，2009)。

(一) 中央層級的課程發展

文部科學省和中央教育審議會雖然是課程的主要發展和諮詢機構，但實際上，真正引導課程發展的單位不是文部科學省，而是直屬於內閣總理大臣的臨時諮詢單位，像是「臨時教育審議會」、「教育改革國民會議」或「教育再生會議」。因此每當大選來臨，政黨輪替之際，諮詢單位與其成員就隨著首相的更迭，而有所不同，即使是同一個執政黨內的黨魁更動，也有可能影響諮詢會議的進行(歐用生，2009；林明煌，2009)。

(二) 課程決策階段

日本學習指導要領的建置是非常系統化與程序性的。一方面接受首相將諮詢報告中的建言交由文部省辦理(林明煌，2008)，另一方面則由文部科學大臣咨請「中央教育審議會」提供意見。審議會通常將該案交給教育課程研究，課程部會利用座談會、研討會、上網、海報等方式。對各界公開徵求意見，經過二至三年的審議，提出相關報告書之後，向文部科學大臣提出總諮詢報告書。

1. 諮詢機關：總理直屬諮詢機構

1984 年首相中曾根康弘仿戰前內閣設置「臨時教育審議」的機制，其行政位階高過於當時主管全國教育的「中央教育審議會」(林明煌，2008)，開啓首相個人教育改

革諮詢機構的風潮，而後 2000 年教育首相小惠三成立改革國民會議，2006 年安倍晉三成立「教育再生會議」，都是直接隸屬於內閣的諮詢會議，其針對國內整體的概況提出諮詢報告書，以 2008 年提出的總諮詢報告書為例，即針對日本學童學力、學習態度、國際成就評量測驗、檢討 1998 年開始實施的《學習指導要領》、教師指導學生過程未盡完善等議題做出檢測(林明煌，2009)。最後提出「教育內容」、「教育現場」、「教育支援系統」、「大學、研究所的改革」以及「社會全面出擊」等五個面向提出相關建言。

2. 課程規劃階段

日本政府採內閣制，文部科學省大臣通常由國會議員、學界或行政官僚出任。

(1) 文部科學省

文部大臣主要負責文部省事務，監督文部職員，握有極大的權利和責任，下設政務次官一人，具教育專業，通常教育政策的研訂是由執政黨的文教譯員等政治家團體和初等中等教育局為中心(歐用生，2009)。2001 年文部省和科學技術廳合併為「文部科學省」，形成以政治主導的決策機構，廢除政務次官，設副大臣和大臣政務官各兩人，政策的研訂基本上改成為由大臣和國會議員進行大方向的研訂，然後交給事務官僚，在由相關團體協商進行討論，依議題和內容而採不同的決策模式(歐用生，2009)。2008 年教育再生會議與日本課程發展諮詢、決策與發展機構之關係如圖 2-2-4：

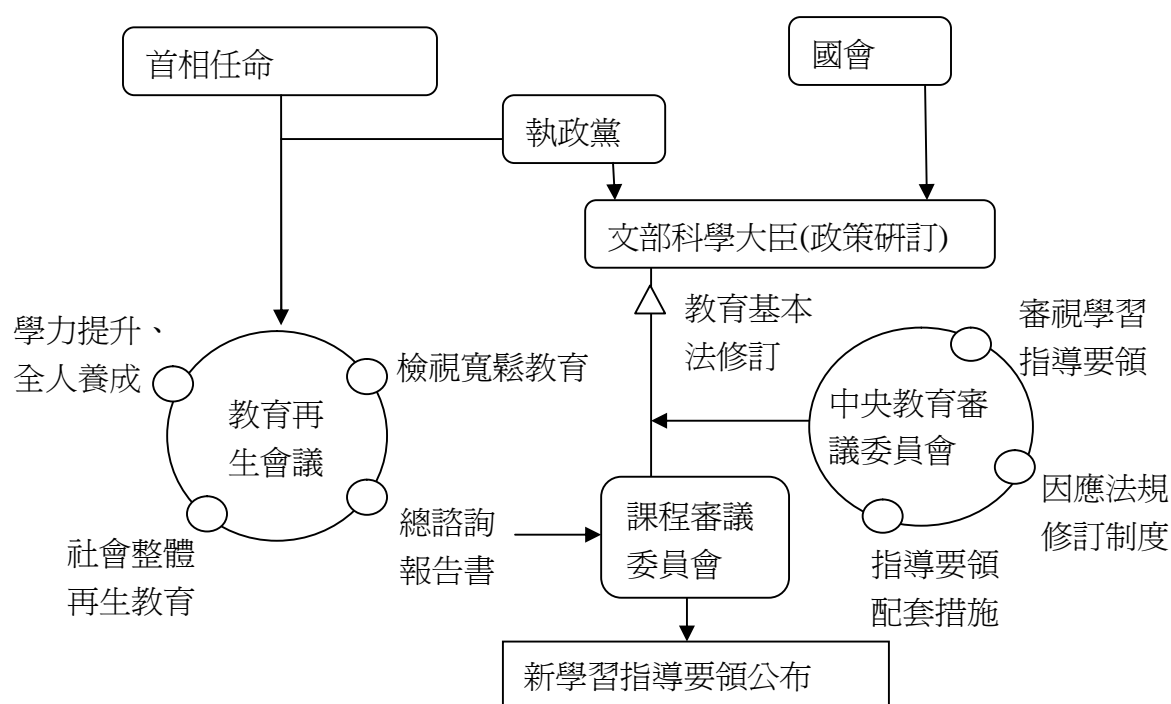


圖 2-2-4 2008 年日本課程發展諮詢、決策與發展機構之關係

(2) 文部科學省的諮詢機構：中央教育審議會

中央教育省議會是文部科學省的諮議機構(歐用生，2009)。內設「教育制度分科會」、「生涯學習分科會」、「大學分科會」以及「運動、青少年分科會」等五個分科會，而「教育課程部會」與「教員養成部會」設在「初等、中等教育分科會」下。中小學課程修訂的流程即是中央教育審議會將小學《學習指導要領》交由課程部會辦理，然後與其他部會進行協商，並向民間教育團體和社會徵求建言，最後提出改善的審議結論，並據此修訂《學習指導要領》的內容，完成後請文部科學省公布(文部科學省，2008)。其成員的組成有由文部大臣提名並經內閣臣承認的 30 名以內的委員組成，包含學術界、評論家、工商業界領袖、教育專家和政治人物及部內退休官員，任期兩年得以連任，其下設的專門部會各約為 20 人，以往審議會是臨時性的，但 2001 年後成為常設性機構(歐用生，2009)。

(四) 課程推廣與運用

1. 解說書的撰寫

文部省開始著手撰寫學習指導要領與每學科的「解說書」，也邀請審議會的委員或其他學者一起參與，論述新學習指導要領的精神、意義，課程設計、教學和評量方法，以協助教師與家長了解，這些工作通常由「文部科學省文科省初等中等教育局的各課課長」和「學科教科書調查官」⁶負責，學習指導要領的撰寫不需要其它諮詢，也不需要再經過審議，也不屬名由誰撰寫(林明煌，2008；歐用生，2008)。

2. 移行期的設置

日本在修訂「學習指導要領」，有其持續性與一貫性，先擬定計畫、凝聚共識，然後具體實施，雖然步調緩慢，但過程踏實，經過一連串的討論、實驗、適應與配套措施的搭配，才能夠定案。2004 年實施的「新學習指導要領」，於 2002 年公布，明令 2002 到 2004 年為移轉階段，而 2011 年預備實施的新課程也在去年(2008)就已公布學習指導要領，進入三年的移行期(準備期)，以便在課程改革的歷程中能夠與教科書的編寫、資源的整備和教師研習等工作做確切的搭配(楊思偉，2006；. 歐用生，2008)，日本學習指導要領課程制訂歷程

⁶學科調查官：由各大學借調的研究人員。

四、中 國

1949 大陸建國以來，馬列主義的影響，政治、教育、經濟等制度，全然仿效蘇聯。「中央集權」的課程行政模式，更是基礎教育課程決策機制的基礎特點，式課程決策的高度集中，幾乎全由國家決定，地方和學校是沒有決定的職權的。

1956 年後雖然已經停止向蘇聯看齊，1985 年開始，中共中央開始就學校教育提出「簡政放權」和「分級管理」的概念，1986 則是開始實行國家和地方兩級課程管理的方式(歐用生，2008)。

1986 年建立中小學教材審定制度，1989 年中國國家教育委員會批准之後，各地更進一步根據不同地區的具體需求編寫不同教材，而到了二十一世紀基礎教育改革從 2001 年開始實施，十年來層面最大範圍最廣的一次改革。而在課程管理方面提出了「三級課程」改變了以往缺乏課程總體架構的思考，將課程政策放置為三級課程管理(鍾啓泉，2002)。

(一) 中央層級課程發展

歷經文化大革命的封閉之後，到改革開放以來，中共中央長期閉鎖的極權政策有了極大的變化(李智威，2006)，反應在課程上的影響是要求決策過程必須堅持「民主參與」和「科學決策」，並且積極建立教育相關人員(行政人員、研究人員、教師、家長、學生等等)的參與，並擬定評等對話的有效機制(鍾啓泉、崔允瀾、張華，2001)。然而，即便中國社會在經濟上已然開放許多，在政治上仍堅持社會主義路線；此一路線意味著不論經濟如何發展，都不得逸出「社會主義市場經濟」的範疇，同時仍須服膺於中國共產黨的領導(李智威，2006)。

二十一世紀基礎教育改革實施後，在課程管理方面提出了「三級課程」改變了以往缺乏課程總體架構的思考，將課程政策放置為三級課程管理(鍾啓泉，2002)。國家課程是國家對於青少年最低限度的要求，是人人必須達到的要求，課程改革的目標以素質教育為核心，其課程方向圍繞著鄧小平的「教育要面向現代化，面向世界，面向未來」與江澤民所謂的三個代表而建構，具體的目標則是強調積極主動的學習態度，改變課程結構過於強調學科本位、科目過多和缺乏整合的現狀，設置九年一貫課程比例，並設置綜合課程，以適應不同地區和學生發展需求，體現課程結構的均衡性、綜合性與選擇性；實施國家、地方、學校三級課程管理，加強地方、學校與學生的適應性(鍾啓泉，2002)。

（二）課程決策階段

基礎課程改革的源起可以追溯到鄧小平提出「教育要面向現代化、面向世界與面向未來」，隨即 1986 年義務教育法頒布，並且決定了教育體制的改革，而後江澤民擔任總書記期間，提出教育應該是社會生產力的發展、先進文化的前進方向與人民的根本利益，中共中央國務院因應總書記的談話內容，進行素質教育的推動與《基礎課程改革綱要（試行）》的撰寫。1999 年《中共中央國務院關於深化教育改革全面推進素質教育的決定》與 2001 年《國務院關於基礎教育改革與發展的決定》，基於此兩項決定，中共中央教育部積極推動基礎教育課程改革，調整和改革基礎教育的課程體系、結構與內容，建構符合素質教育要求的新的基礎教育課程體系(歐用生，2008)。

1. 教育部與基礎教育司

教育部底下設有二十四個相關「司」、「局」等附屬機構。其中較特別的單位為「直屬機關黨委」，主要工作對外為貫徹黨的思想、組織、作風建設，協助教育部行政領導完成任務，對內則加強直屬公會的群眾領導與司、局級幹部進行考核和監督（中華人民共和國教育部網站，無日期）。

2. 教育部基礎課程教材發展中心

「教育部基礎教育課程教材發展中心」具獨立法人資格，也是教育部直屬事業單位。其任務分為課程與教材，課程方面：基礎教育課程建設，擬訂國家課程標準；教材方面：實驗性課程教材的研發、實驗、培訓、評估，各國基礎課程教材的研究。另外還具備為國外、台灣以及港、澳等地編寫反映中華民族文化、歷史、地理等方面教材。雖然具有獨立法人的身分，但「基礎教育課程教材發展中心」的成立仍是隸屬於官方，其扮演的角色在各個機構間為主導、溝通與交流，積極的扮演指導的角色。「教育基礎課程教材發展中心」是教育部直屬事業單位，具有獨立法人的資格，有以下幾項任務：

- (1) 組織基礎教育課程教材建設的研究工作
- (2) 參與擬定基礎教育階段國家課程標準
- (3) 組織基礎教育實驗性課程教材的研究開發工作
- (4) 承擔並組織基礎教育課程、教材、教學方法及其他基礎教育學領域的相關評估工作，組織展開國外基礎教育課程教材發展的一究工作，承擔教育教材方面的國際交流與專案合作根據需要為國外、台灣以及港澳等地編寫泛應中華民族文化、歷

史、教材等方面教材。

各科課程標準和實驗教材等之研發草擬者，應是「基礎教育課程教材發展中心」，而其審核決定的單位乃基礎教育司及教育部高層。2006 年基礎教育教學研究工作專題研討會將重點放在如何建立課程教材發展中心與各級教研機構的合作機制，其共識為：

- (1) 課程教材發展中心應加強對全國教學研究工作的指導，成為全國教研機構交流互動的平台，建立健全組織和協調全國各級教研機構展開經驗交流與分享、專題研究與合作的常規機制。
- (2) 課程教材發展中心每年將定期組織、召開專題研討會與交流會議，加強對全國教學研究工作的指導，深入各地推進課程改革和展開教學研究。
- (3) 建立教學研究工作資訊通報機制。透過印發《教學研究工作通訊》和網路平台，匯總各地在開展教學研究工作和推進課程改革中的成功經驗，和作法，各級教研機構應及時向教育部基礎教育課程教材發展中心送達有關資訊。
- (4) 雖然基礎教育課程教材發展中心是獨立法人，但實質上是官方機構，協調各研究機構，並扮演的指導的角色。

(三) 課程研規劃階段

《基礎教育課程改革綱要（試行）》的研訂是在大量的調查、經驗與比較研究的基礎上產生(崔允瀾，2002)，從九年義務教育實施的檢視開始，一方面進行改革的前期研究包含 20 世紀 80 年代後期以來，國際和國內基礎教育課程改革情況的比較研究，另一方面則是規劃與設計面向 21 世紀具有中國特色與現代化的基礎課程(王湛，2001；張廷凱，2003)。

1. 諮詢機關：國家教育發展研究中心

國家教育發展研究中心於 1986 年經中共國務院批准成立，是一諮詢組織，直接隸屬於教育部，主要功能為研究國家教育發展和體制改革的重大決策，承擔國家哲學社會科學和部委級的重點研究課題，另外尚須分析時下教育問題、進行國際教育政策比較研究與國際組織合作，研究中心下設七大研究組織，與基礎課程研究較為相關的有「教育發展戰略研究室」、「教育體制改革研究室」、「基礎教育研究室」、「教育政策評估研究室」、「比較教育研究室」；另外還設有「專家諮詢委員會」由中國國內知名的教育、課程專家學者組成，主要功用為諮詢。

2. 諮詢機關：中央教育科學研究所

1941 年中國共產黨於延安建立中央研究院中國教育研究室，1957 年經國務院和中央書記批准，成為直屬教育部的國家及綜合性教育科學研究機構，而後經歷文化大革命而被迫停辦，於 1978 年經鄧小平等領導高層決議才得以恢復。中央教育科學研究所除了投入基礎研究、應用研究之外，也需負責課程制定成果的推廣，以及協調；此外，也必須針對教育部的政策提供諮詢服務。在人員編制方面，中央教育科學研究所除了所長、黨委書記、副所長之外，還有上百名工作人員。

3. 諮詢機關：中國教育學會

1979 年成立，目前為全中國最大的學術教育團體，與其他的諮詢機構相比，屬於擁有較多自主權的機構。其業務範圍包含，教育科學研究、學術交流活動、教學改革實驗、對決策提供科學分析、回饋和諮詢意見，編寫研究學術刊物，推動兩岸四地的學術交流等等。至 2006 年底中國教育學會已有 49 個分支機構，各級會員約有八十五萬人，是目前全中國最大的教育學術團體。

4. 發展機關：基礎教育課程改革專家工作組與課程研究中心

為了使多元的聲音進入課程改革的規劃內，1991 年教育部基礎教育司成立了「基礎教育課程改革專家工作組」，其成員可參與課程的決策工作與新課程的體系的研究與實驗的指導，組成由五所師範大學、省教研室、中央教科所、人民教育出版社課程教材研究所、專家學者(課程、教育、學科、心理等方面)、現場的實際工作者(中學校長、教師)大約四十多人組成。

另外為了建立更完整的政策支援體系，協助推動基礎教育的課程改革，專家工作小組成立後，又在部分師範大學建立十多處的「基礎教育課程研究中心」，為課程改革奠定科學理論的基礎。

(四) 課程的推廣與運用

基礎課程發展到一定的階段後，著手進行課程改革整備研究改革重大專案的課題申報、評審、簽約，專案內容包含從幼稚園到高中各門課程的國家標準與指導綱要、地方課程管理與開發指南、學校課程管理與開發指南、綜合實踐活動指南、課程與教材評價等綜合類研究專案(王湛，2001；張廷凱，2003)，另一方面，隨著試點實驗階段的啟動、課程改革實驗區的創建與中央課程發展中心與各師範院校內研究中心的互

動，在國家統一規劃執行下，採取地方責任制，教育部的工作著重整合各界力量，修訂現行教學大綱、教材、推動教學革新，使課程改革的過渡期盡量縮短(鍾啓泉，2002)。

五、香 港

1997 年，香港正式回歸中國大陸。實行超過半世紀的香港教育署更名為香港特別行政區教育局，但因中國對香港採取一國兩治政策，因此教育行政制度大體上延續英國治理時期的傳統，教育制度高度集權，教育決策依照由上而下的「核心一週邊」、「行政主導」的方式進行(林智中，2004；黃顯華，2008；羅耀珍，2005：155)，而香港課程的發展特色，任一課程發展機構皆有其相對應的諮詢機關(羅耀珍，2005：156；霍秉坤，2004)，另一方面，英國課程發展體制中特有的考試、證書制度，也反映在香港考試局的任務上，考試局的任務除了發展試卷評量也涵蓋科目的發展(朗文，1993：93)。

(一) 中央層級的課程發展

1995 年香港課程朝向目標為本課程(TOC)推動，目標為本課程使課程框架從以教師為中心和學科為焦點，轉移到以學生為中心和著重培育共通能力。但 1997 年回歸後，目標為本課程逐漸消失，代之而起的則是 1999 年課程發展議會，就 1997 年後的香港課程，制定了新的框架，主要包括三個相互聯繫的部分，即學習領域(KLAs)、共通能力、價值觀與態度(羅耀珍，2005：158)，課程內容的變動與政治情勢的轉變有著密切的關係(Morris，2002)。

(二) 課程決策階段

1997 年董建華提出的教育改革，於 1998 年由香港課程發展議會和教統會針對教育制度和學校整體課程結構收集大眾意見，對教育局和課程發展處做出改革政策的諮詢與建議；2000 年港府特首董建華提出「香港的教育制度必須立足香港，貢獻祖國、面向世界；兼收中西文化所長，保持多元化特色」(曾榮光，2006)，因此，香港教育統籌委員會進而發表了「終身學習，全人發展－香港教育制度改革建議」的教育改革理念(黃顯華，2004)；改革理念確立後，2001 年 6 月香港課程發展議會發表「學會學習：課程發展新路向」諮詢文件。內容涵蓋課程目標、具體項目、評量(估)制度、教學方法、學校文化等提出多項改革意見之後進行改革。

1. 諮詢與決策機構：教育統籌委員會

教育統籌委員會與教育署，原本為兩個不同的組織，前者為諮詢機構後者為政策決定機構，但近年來，港府已將兩個局統合為教育(統籌)局。教育統籌委員會最主要的工作，為向教育(統籌)局局長提供意見，執行其工作時，可對其他諮詢工作，統籌而非指導，取得其他諮詢機構的相關報告並做出彙整，並整合諮詢機構的研究內容、因應政府要求提供意見、在必要時展開教育研究、考察教育基金會的運作。

而統籌局的成員，非官方成員 19 位，除主席之外，其成員包含師訓與教師諮詢委員會主席、大學教育資助委員會主席、優質教育基金會督導委員會、語文教育研究常務委員會主席、課程發展議會主席、職業訓練局主席等七位當然委員。其他十一位成員包含一位大專學者、8 位來自學前、小中學及教育團體之代表。與兩位商界代表。官方代表兩位(教育統籌局常任秘書長擔任副主席、助理秘書長擔任秘書)(歐用生，2008)。

2. 香港教育局和課程發展處

課程發展處是香港教育局內的三級機關。其行政圖示如圖 2-2-11：

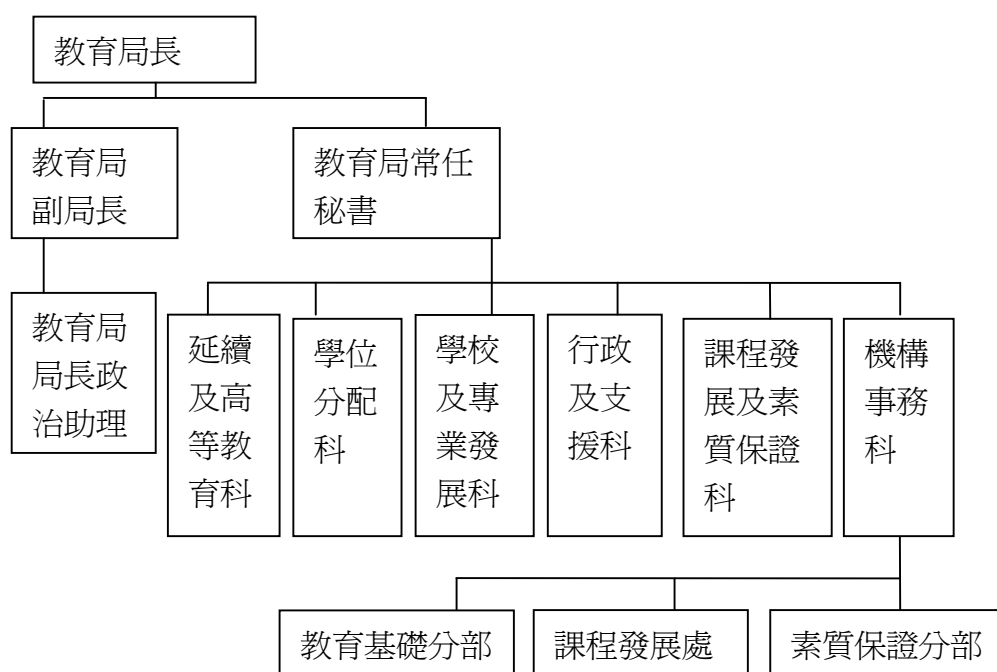


圖 2-2-5 香港教育局組織分配圖

課程發展處，處內的學科與各相關小組約為 21 組(霍炳坤，2001)，除了正式的公務人員之外，還以合約方式聘請教師或校長，以其深入教學現場。其主要任務如下：

- (1) 推廣即發布有效的課程實踐經驗
- (2) 提供連貫而優質的課程架構
- (3) 通過持續檢視、研究及評鑑，建構課程發展的新知識
- (4) 與夥伴合作發展優質課程
- (5) 作為課程發展議會的秘書處、執行課程發展議會訂定的方向、策略、計畫並進行研究、編定指引、綱要、教學法等。
- (6) 與國際機構保持聯繫及協作關

(三) 課程規劃階段

雖然課程發展委員會與香港考試局為推廣課程改革的機制，但其依靠的是傳統的權力強制策略，即由官方訓示及要求而運作的。形式是由官方發出通告和新訂課程，告知使用這將做出的改革(Morris，1991：73)。雖然名義上，官方允許教師參與中央制訂過程，但因為與會成員由官方選出，而且因為機關分立的原因，一個機構所研訂出來的決議，有可能由另一個機構給予否定(Morris，1991：73)。教育局和考試局其實可以有效的對課程政策做出顯而易見的影響與管理。因此實際上對於課程的實施或初步採用，政策決定機構其實掌握課程推行的主要定調。

1. 諮詢與研究機構：課程發展議會

課程發展議會的前身是，1972 年教育署成立課程發展委員會(Curriculum Development Committee)，用來釐訂一般小學採用的共同核心課程，其成員有教師、校長、教育學院導師、大學及專上院校的講師、香港考試局的代表及教育署的督學等。而為了讓更多教師能夠有參與課程的機會，因此於 1988 年 9 月改組成為課程發展議會(Curriculum Development Council)。新成立的課程發展議會除了增設各個「教育階段」的課程協調委員會之外，更大量增加了教師和校長的席數，約五百多位(簡國材，1991)。課程發展議會的沿革如表 2-2-2：

表 2-2-2 課程發展議會的沿革發展與核心課程建置的步驟

相關機關	成立組織 / 組成成員	任務與方法
課程發展委員會	教師、校長、教育學院導師、大學及專上院校的講師、香港考試局的代表及教育署	分析客觀環境需要 草擬目標及大綱

	的督學	徵詢小學協調委員會的意見
課程發展 議會	增設各「教育階段」課程協調委員會，為獨立的諮詢機構。 非官方人員 18 位：包括 6 位大學學者(包含主席)、5 位中小幼校長、3 位中小學教師、家長教師會聯會主席、香港考試代表(當然委員)及 2 位商界人士。 官方代表 3 位：教育(統籌)局首席助理秘書(課程發展處)(任副主席)、教育(統籌)局素質保證分布首席督學(指標)、教育(統籌)局課程發展處總課程發展主任(議會及中學)(任秘書)	編寫課程綱要初稿 進行實驗或研究 徵詢學校的意見 修訂課程綱要的初稿 再度徵詢小學協調委員會的意見 最後修訂即定稿

2. 諮詢與研究機構：香港考試局

香港考試局負責的業務範圍，與各項會考的審題、擬題與閱卷有關。其與課程的關係直至 1982 年考試局與教育署的課程發展委員會共同制定新的工作程序，使雙方在新科目成立時在教學課程及考試編定的步驟能更趨一致。其特色如下：

- (1) 在成立新課程的過程中，雙方必須共同磋商，直至意見統一，才能繼續下一個階段的動作。
- (2) 考試局及課程發展議會由於事前有了默契，雙方可以安排人手分頭工作，盡快完成該課程，並在需要時有充分時間諮詢學校、高等教育校即有關人士。
- (3) 教學課程及考試課程的宗旨與目標能趨一致，而且兩部分的內容亦得以相同。
- (4) 使教師與學生在準備考試時不會產生任何困擾，對考試方面的要求及對教學課程的精神亦不會感到互有矛盾。

(四) 課程的推廣與運用

在正式施行前三年，課程發展處與部分學校進行試行。發展過程為設計、實踐、觀察、反思、修訂的循環進行行動研究，意見則回饋於課程發展處，提供其進行單元示例的編撰。這些示例，對教育出版社編寫教科書與其他沒有參加試行的教師有重要參考價值；課程評鑑的實施，委託大學進行課程實施的評鑑。評鑑試行課程在計畫實施期間，學校的改變研究。第二次則是學校首兩年的實施新課程的研究(歐用生，2008)。

貳、台灣中小學課程發展沿革

直至民國八十七年九年一貫課程綱要頒布為止，中小學課程標準共經歷了 12 次的修訂、高中課程標準則是 13 次修訂；課程綱要上路後，修訂的歷程並沒有因此而漸緩，一路從暫行綱要、正綱進入課程的微調時期，並迎接著即將來臨的新課綱。作為國民教育發展的源頭，課程標準/綱要一直被奉為課程發展的圭臬，與政權移轉、政策轉變、學制延長、課程實驗與社會風氣等因素有著密不可分的相關性(邱慧玲，2000；薛曉華，1996；李博瑋，2008)，對集權中央的教育決策來說，九年一貫課程進行了權力的鬆綁，開啓新一輪的中小學課程發展樣貌。

一、中央層級的課程發展

課程標準制課程綱要的修訂深受政治情勢影響，作為國家政策於教育的實踐，充分顯示當代意識型態與教育思潮(楊龍立，2002)，政治解嚴後，緊接而來的政黨輪替，使台灣邁向前所未有的多元時代。教育機構被視為國家意識形態傳播的機器，成為積痼成疾的社會病徵，從課程標準到聯考機制，行政體系到教師專業，一一攤開在陽光下檢視，用不同的角度、不同的觀點、不同利益考量對其做出評論與建議。

課程除了因應外在的全球激烈競爭，林殿傑(2000)和洪詠善(2000)認為課程改革還包含三大動因。第一，社會變遷和國家競爭力的需求；第二，回應行政院教育改革審議委員會所提教育改革總諮議報告書之建議；第三，民間團體結合民意代表的共同催生，最終匯集而成由九年一貫課程綱要取代課程標準。

(一) 課程決策階段

戒嚴體制開放後，以往受限於政治經濟與社會發展之限制的教育活動實施，從扮演著因應「社會變遷需要」之角色，轉而扮演「導引社會變遷需要」之角色(吳清基，1989)。中小學課程標準的修訂，從原屬於教育部國教司第二科的工作項目，改由專案編組的中小學課程發展小組研發制訂，使原隸屬不同研修方式的國小與國中課程，統合在同一個專案小組下，希望能夠達成課程縱貫性的聯結(林淑貞，1997；教育部，1998)，而參與中小學課程發展的成員，也擴大到各相關團體與層級，希望納入多樣性的元素，最後由國民中小學課程修訂審議委員會審議其適當性(林清江，1999；黃嘉雄，2002)，與傳統的課程標準研訂有極大的不同。

1. 教育部

教育部以專案研訂的方式，進行中小學課程發展的編制，從委員會遴聘人員到編制章程⁷的研訂，都是由教育部一手策畫。傳統課程標準研訂時期，教育部委託板橋教師研習會推動各科課程的實驗設計(歐用生，1989)；行政院教改會提出《總諮議報告書》後，教育部也提出了「教育改革總體計畫綱要」，並將兩份報告書擷取最重要的改革項目擬具教育改革行動方案，做為落實教育改革工作與評估教育改革成效的依據。

而後九年一貫課程綱要的發展、試辦與推動，都由教育部統籌規畫，但有鑑於課程發展為一長期性的動態發展歷程，不應隨著制度與人員的更迭⁸而遭受影響，因此，教育部國民中小學九年一貫課程推動小組第十五次會議決議中決定，下一階段(92-96年)課程綱要修訂工作委由國立教育研究院籌備處負責，確立國內常設機構發展國民中小學課程綱要之機制(陳清溪，2003)

2. 教育改革委員會

教育改革審議委員會，為行政院跨部會之臨時組織，階段性編組，設置期間為兩年。民國八十三年，第七次全國教育會議召開，郭為藩教育部長提出「教育改革審議委員會」之構想。而後行政院院長連戰，邀請李遠哲博士擔任審議會總召集人，並通過「教育改革審議委員會設置要點」，審議委員為無給職，主要任務是教育改革方案之擬議、重大教育政策之建議、諮詢與其他有關教育改革及教育發展之建議與審議事項。

委員會分成三組，教育理念與終身教育、中小學與學前教育、高等教育。共計編制委員三十一人；資訊獲取管道有《教改通訊》、《教育大家談》、社區聯絡人制度、《教改專題論壇》、諮議座談會與公聽會。審議委員會本身並不涉及教育實踐。主要的功能在於精確的診斷教育問題、審查全民意識、重塑教育體系內的熱忱與制度的建立，追求教育鬆綁、卓越與照顧弱勢。有關課程議題的部分於第二期諮議報告書中提及，中小學課程改革，實現全人教育目標。

3. 教育改革推動小組

1996年行政院教改會提出《總諮議報告書》後解散，副總統兼行政院院長連戰下

⁷民國十九年，教育部設立「初等教育科圖書編制標準擬定委員會」章程；二十一年，教育部制定「中小學課程及設備標準編訂委員會」章程為主要課程內容編審機構。

⁸九年一貫課程發展期間，教育部從吳京、林清江、楊朝祥、曾志朗到黃榮村更動五位部長，國教司司長亦更換多人，在制度與人事的更迭下，課程綱要的發展難免受到影響(陳清溪，2003)。

令行政院成立跨部會「教育改革推動小組」。1998 年蕭萬長任內正式成立，由劉兆玄擔任召集人，而後行政院院會通過「教育改革行動方案」，編列五年 1570 億的經費推動教育改革的重點工作，融合「教育改革總諮議報告書」及教育部原先提出的「教育改革總體計畫綱要」，擇取其中最重要的改革項目擬具教育改革行動方案，做為落實教育改革工作與評估教育改革成效的依據。希望在本院審議過程中與各方專家學者達到充分共識。2002 年行政院長游錫堃決定提高教改層級，將教改推動小組改組為教育改革推動委員會，由他親自擔任召集人。改組是否成功無相關資料(wiki，2009)。

（二）課程規劃階段

教育部在課程標準研訂的過程中，一直以來由「中小學課程標準委員會」為主要修訂課程標準的委員會，此一名稱一直延用到九年一貫課程綱要總綱編制時期，其小組名稱改為「國民中小學課程發展專案小組」，此一委員會採臨時性任務編組的方式，進行課程標準修訂的任務，修定結束，委員會即解散。其研訂過程如下圖 2-2-6：

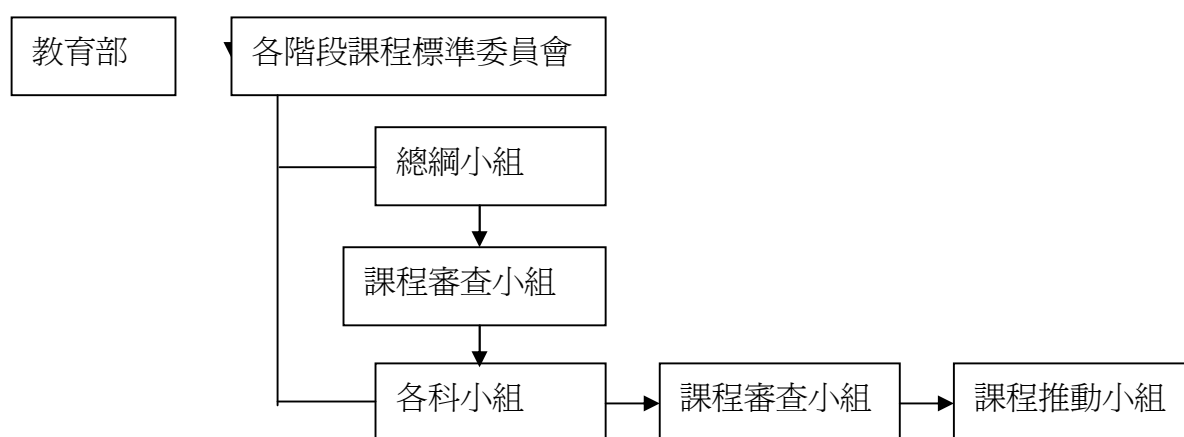


圖 2-2-6 中小學課程發展委員會研訂課程標準過程

八十五年二月教改會《總諮議報告書》公布後，教育部提出一個常態性的專案研究計畫，探討中小學課程問題，隨後成立了「中小學課程發展專案小組」負責九年一貫國民教育課程總綱綱要之擬定，專案小組的成員包含教育行政人員、學者專家、教師與家長代表，經過九次小組會議討論、十六項專案研究後，於 87 年公布「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」的理念、目標、內涵和實施原則(林清江，1999；教育部，1998；黃嘉雄，2002)。

教育部於八十五年二月教改會《總諮議報告書》公布後提出常態性的專案研究計畫，探討中小學課程問題，並於隨後成立了「中小學課程發展專案小組」負責九年一

貫國民教育課程總綱綱要之擬定。綱要研訂的過程分為三個階段分別為，國民中小學課程發展專案小組階段、國民中小學各學習領域綱要研修小組階段與國民中小學課程修訂審議委員會階段，國民中小學至高中課程綱要的修訂，其研訂小組與推動小組由教育部統籌規劃，其組織機關類似，因此於下文合併討論：

1. 總綱綱要委員會

國民中小學課程發展專案小組成立時間是民國 86 年 4 月到 87 年 9 月。其主要工作為，研訂國民中小學課程發展及修訂的共同原則、探討國民中小學課程共同性的基本架構、研訂國民中小學課程應有的學習領域授課時數比例等課程結構與完成「國民教育九年一貫課程」總綱。高中課程綱要雖然涉及後期中等教育的範疇，但其課程綱要研訂仍與國中小學相同，成立「普通高級中學課程發展委員會」與「普通高級中學課程總綱修訂小組」。，前者的主要任務為，研訂高級中學課程政策方向、研訂高級中學課程修訂原則、審議高級中學課程總綱、審議高級中學各科課程綱要、審議其他與課程修訂之有關重要事項。

2. 各領域(暫行)綱要委員會

國民中小學各學習領域綱要研修小組則是接續在國民中小學課程發展專案小組之後，其主要任務為研訂國民教育各學習領域課程綱要、確定各學習領域的教學目標、應培養之能力指標與研訂課學習領域課程的實施原則。高中課程綱要因為涉及後期中等教育的範疇，因此科目數繁多，且必須與後期中等教育其他類別作一統整規劃因此其課程發展組織分為三個部分「普通高級中學各科課程綱要專案小組」、「普通高級中學暨後期中等教育共同核心課程各科課程綱要草案審查小組」與「普通高級中學課程修訂行政工作小組」。

3. 議題委員會

國民中小學各議題綱要研修小組則是接續在國民中小學課程發展專案小組與領域小組之後，其主要任務為研訂國民教育各議題與基本能力和各學習領域的相關性，撰寫議題的教學目標與應培養之能力指標、研訂議題融入課學習領域課程的實施原則。

4. 審議小組

國民中小學課程修訂審議委員會於整體課程綱要研訂結束後進行審議，審議內容

為課程綱要內容之適當性、公布格式與實施要點和研議並確認推動新課程之各項配合方案。而高中審議機構則包含各科課程綱要實質審查、各科課程綱要重大議題實質審查、各科課程綱要形式審查以及科目間內容重覆性檢視四部分。

（三）課程推廣階段

課程推廣階段可分為國中小階段與高中階段，高中階段面臨科目分科精細，因此科目的銜接過程，成為推動過程的重點，而另一方面，課程在公布實施前，必須有一段課程試驗的階段，已推廣新課程並進行課程實際的修正與回饋。

1. 總綱試辦小組

課程試辦工作於課程總綱綱要頒布後立馬進行，其試辦工作的內容為探討國民教育九年一貫課程在國民中小學實施時，可能遭遇的問題與解決策略、建構實施新課程的推動模式與方法，俾全面實施新課程時，供各校之觀摩學習與培養「學校本位課程發展」與推動的種子校長、主任及老師，以協助推廣與輔導各校實施新課程的相關知能與策略，其試辦過程直至民國八十九年十月完成，而綱要的研訂也修訂至第一階段（一、二年級）。課程試辦的重點在於學校本位課程發展模式的建立，而受限於綱要在此一階段尚未完成，因此試辦課程的內容，僅能就當時完成的綱要進行課程的試辦。

2. 高中課程與九年一貫課程的銜接

而在課程的銜接上，高中課程綱要的銜接部分，面臨重大的考驗，因此必須召開各學科的銜接會議，如「九年一貫暫行綱要銜接高中課程數學學習領域補強教學素材製作計畫」事宜會議，就中華民國數學會所報銜接計畫草案及後續配套措施進行討論。但另一方面，九年一貫課程所強調的領域統整，在高中課程綱要延續分科教學的傳統，針對領域的廢置，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。

二、台灣中小學教科書發展層級

台灣因應解嚴之後的政治民主化、社會多元化，教科書的研訂從原本中央集權式的部編本教科書下放為民營版本的審定本教科書。民間出版商自許為新的「知識守門員」之角色，以文化人與教育家自許，希望發展出具體且品質優良的教科書，實際上，教科書的發展是一項複雜且繁複的工作，接續著國定課程發展出來的架構，具體化為

實體課程的階段，其中牽涉的層面包含課程內容、素材選擇、人員配置、經費規劃與銷售服務等等，是一連串環環相扣緊緊相依的過程。

（一）部編本教科書的發展

以往部編本教科書為國立編譯館與教師研習會動員龐大的人力進行複雜的研訂，其參予層面過於狹隘，由上而下的研訂方式缺乏多元性和適應性，而教科書開放後，大量基層教師參予教材編制，媒體與教材的使用開放而多元，但在市場激烈的競爭下，教材逐漸趨於一致，另一方面研訂人員良莠不齊，而且礙於法令規定，教材無法適用，無法取得回饋進行修正等等，都加深了教科書開放後教師使用教科書的疑慮。

1. 舟山模式

由國立編譯館負責編輯，邀請學者專家、課程專家、學科專家等有經驗的國民學教師和行政人員組成(歐用生，1989)，不同科目的組成人員可能略有不同，但是基本上「舟山模式」的編訂方式，不管是在那一個科目所使用的模式，大同小異，先組成「國民小學各科教科書編審委員會」負責編輯工作，然後再推舉三、四位委員組成編輯小組，然後根據部頒課程標準，負責教科書、教學指引和習作編寫最後由「國民小學各科教科書編審委員會」審查通過，最後在搭配上美術編輯群，交廠印刷、配發，逐年從一年級開始試用，第一年為試用本，第二年就為正式版本。

2. 板橋模式

1970年起，世界各國相繼成立「教育研究組織及機構」從事課程研究工作。同一時期，國教司長葉楚生，接受小學教育人員美日科學教育考察團之建議，於板橋的台灣省國民教師研習會開始籌備「小學科學課程研究計畫」。

板橋模式一開始採取 Huala Grobman「課程計畫評鑑」(Evaluation Activities of Curriculum Project: A Starting Point)所提出的「系統設計」(system design)強調試教、試編、試用、修訂、再擴大試用(實驗)、再修訂如此由下而上的程序，進行自然科和數學科課程實驗研究工作，而社會科課程也於民國六十八年，進入科學課程實驗計畫當中，以民國六十七年自然科學課程實驗為例，如圖 2-2-7：

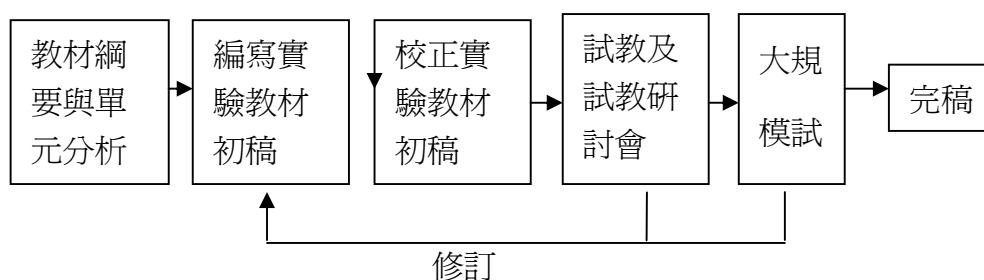


圖 2-2-7 板橋模式：自然科學課程實驗

此一模式，也是台灣六十年來課程實驗研究的先聲，包含目前仍舊持續進行的數學領域課程研修、自然科課程領域的修訂，社會科則在民國七十六年轉移至「人文及社會學科教育指導委員會」稱為「南海模式」。其對我國國小課程的重大意義有：將教科書由「編輯」提升為「發展」，經目標、設計、實施、評鑑的過程；由教授主導轉變為中小學教師參與的「課程慎思」；由傳統的「目標模式」轉為「過程模式」；由傳統典範轉變為「反省、探究典範」(歐用生，2003)。

3. 南海模式

南海模式是人文及社會科學教育的課程科學實驗模式(教育部，1985)。起源於民國七十四年，教育部所擬定的課程發展計畫，為了達到計畫中所強調的社會學科教育之目標、課程、教材、教法與師資，教育部設立「人文及社會學科教育指導委員會」，預計十年內有計畫性地發展課程。企圖建立課程組織的核心—「社會科學」，並由這樣的核心出發，串連其他組織形式，使課程能夠擁有統整、程序與連續性，包含課程目標的重新釐清、概念間的關係與學童學習發展的搭配並加入課程評鑑和實施，希望整體環境能夠與新的課程概念相互搭配，同時併進，並導入過程模式，加強過程中的批判思考、價值判斷、社會參與、社會行動和解決問題的動態課程(dynamic curriculum)觀點。

(二) 審訂本教科書發展

審定本教科書開放後，教科書業者自行發展教材研訂流程，國內教科書業者的研訂可以分為下列幾個階段，準備、發展、評估、審定和回饋。吳俊憲(2002)綜合四家出版社的編寫流程，將教科書編寫流程分為編輯群組織、正式編輯與後制三階段。

1. 組織編輯群

出版社主管，會先就總召集人的人選進行挑選。編輯群的組成方式有兩種，一種是以召集人爲首所組成的團隊，另一總則是由出版社尋找是當的作者群，共同組織而成。而在吳俊憲的訪談當中，可得知國小與國中兩階段的編輯群是不同的，在國中階段以社會領域爲例，雖然是將歷史、地理和公民統整於社會領域下，但其撰寫方式仍是分開給三個小組進行。

2. 研擬一到九年的課程計畫大綱

因應「教科圖書審查辦法」，各出版商於申請時應檢附九年課程大綱作爲整體課程架構，實際上此課程架構囿限於時間、學理與經驗，都是由一或數位召集人發展出來的。

3. 正式編輯階段

人員配置完備後，進行編輯階段，就各單元的內容進行開會討論，並將編撰老師所寫的初稿進行修訂討論，直至成爲最終定稿。

4. 後製作階段

打字、排版、圖文整合、校對上稿等。製成樣書、送審、送審後修正、取得執照並正式印行。各出版社發展教科書都具有一完整的發展過程，只是在流程中似乎未能在科書發展過程中做到課程實驗、評鑑和試用工作。

三、台灣中小學學校本位課程發展

《國民中小學九年一萬課程綱要》(教育部，2003)要求各校組織「課程發展委員會」，發展學校課程，除了學習領域的教學節數外，更有「彈性學習節數」留供班級、學校、社區進行試性發展或個別教學的彈性運用時間(蔡清田，2007)。學校本位是相對於傳統由上而下的國家本位觀念，以學校爲課程決策的中心，而不是只是國家統一課程的實驗場所。教師爲主要課程決策成員，而不只是被動的課程使用者(林佩璇，2004)，學校必須不斷地採用、修正、調整課程計畫、方案與教師的教學(白雲霞，2003)。

(一) 課程發展的組織

學校本位課程發展仰賴課程領導者於學校體系當中，進行能增進學生成就的課程方案。Aronstein & DeBenebictis(1988)指出五項課程領導的作法：(1)促進成員之間的溝

通(2)積極而開放的學校風氣(3)共同合作建立學校願景(4)以專業發展帶動教師成長(5)以身作則成為教師們的課程典範。而所謂的課程領導者，可能是學校的行政人員如校長、教務主任，也可能是協同團體，如課程發展委員會等。

1. 行政人員

學校行政人員：校長、學校行政人員或是負責推動課程發展的學校行政人員的職責為規劃專業成長計畫、與教師共構學校願景與課程方案、提供諮詢、行政支援、並且推動課程的實施進行課程的宣傳，並且協調衝突。

2. 課程發展委員會

課程發展委員會的成員依據學校的情況組成方式有所不同，中大型學校的課程發展委員會由各學年主任和領域召集人共同組合，還包含行政人員、社區代表、諮詢專家等等，而小型學校受限於人數，則以全校教職員工一併組成。課程發展委員會最主要的職責為，為學校課程發展的討論平台，進行願景的共構、發展的方向、資源的協調與評鑑的機構，並整合縱向的學年課程與橫向的領域課程(蔡清田，2007；白雲霞，2003)。

第三節 研究方法

本研究從課程發展的觀點出發，針對不同背景脈絡下的中小學課程，處於不同的課程發展層級，所展現出的課程發展過程，其包含課程發展的步驟與組成人員。下面說明本研究的研究架構、研究方法與資料蒐集與詮釋的方法。

壹、研究架構圖

透過課程發展理論與研究旨趣的交互辯證，本節依據研究目的與問題，進行研究架構的研擬，以作為進入研究場域的立論依據，經由訪談的過程，不斷進行資料的來回辯證與架構修正。本研究架構如圖 3-1-1：

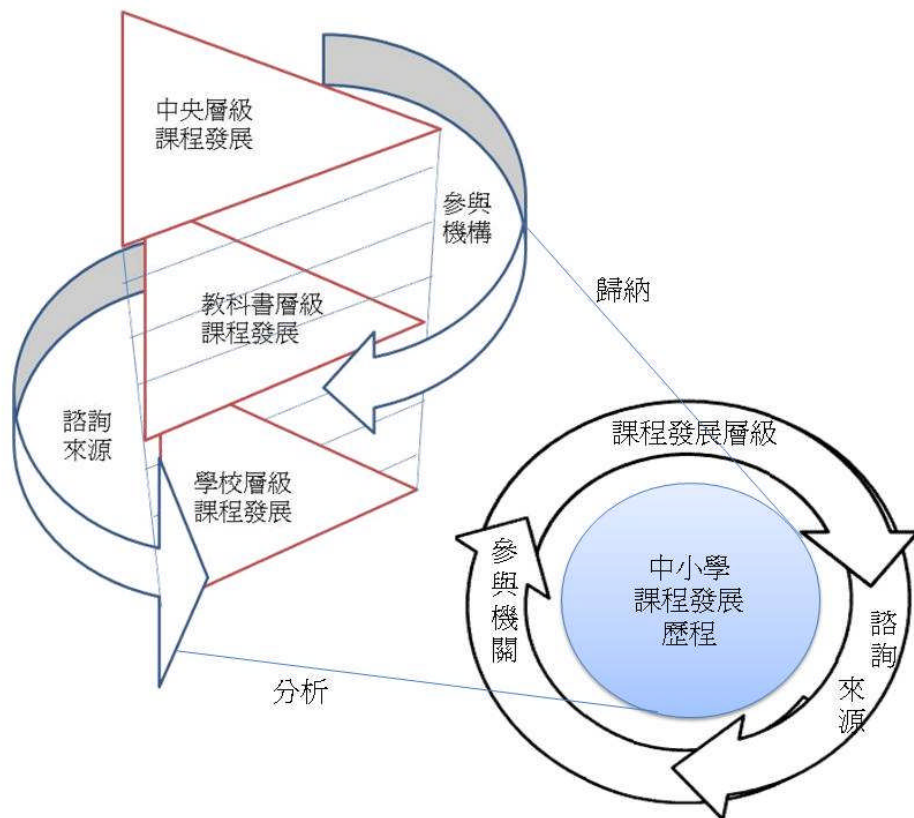


圖 3-1-1 中小學課程綱要發展歷程研究架構圖

本研究以中小學課程發展歷程作為探究的核心，其歷程包含三個不同課程發展層級，包含中央、教科書與地方層級的課程發展。分析此一課程發展歷程的主要向度為課程發展的程序、機關與諮詢來源，三個向度代表中小學課程的發展歷程，隨著課程進入不同課程發展層，其諮詢來源與參與機關交雜在彼此的發展歷程當中。

綜上所述，本研究架構關注由「程序」、「機關」與「諮詢來源」三者，在整體中小學課程發展歷程中進行的交互作用與呈現，並特別著重於程序性步驟中所面臨的爭議焦點與互動。

貳、研究方法

本研究主要目的在於探究中小學課程發展歷程，但由於近年來九年一貫課程綱要的發展，為台灣教育史上具有高度時代性意義(彭富源，2002)，其所帶動的課程參與層級與研定歷程，參與人員眾多、影響程度廣泛，僅就文獻資料進行資料的蒐集與歸納，尚難以涵蓋整體課程綱要發展歷程。故採訪談、座談等不同資料蒐集的方式，進行不同課程發展者對於中小學課程發展歷程觀點的蒐集，重新對中小學課程發展歷程做出詮釋與理解。

為了達到上述目的，本研究採取訪談(Interview)的方式進行中小學課程發展的資料蒐集。訪談主要的目的是藉由訪談過程，蒐集與研究目的直接有關的資訊；其次，將蒐集來的資料進行考驗假設或提示新的假設(徐振邦，2006)，從課程發展參與者的視角進行出發，深入了解中小學課程發展中所展現的情靜脈絡，藉助受訪者熟悉及自然的語言，進行面對面的訪談，有助於釐清中小學課程發展的程序中所呈現的樣貌。另外，除了一對一訪談外仍兼採焦點座談，補足一對一訪談過程中可能遺漏的資料，焦點座談是由研究者提供主題進行討論的團體互動(Morgan,1988)，資料會從團體的互動中產生，因此能聚焦於某一個定議題上，作為訪談資料的補充。

叁、訪談對象

依據本研究的研究旨趣，本研究的訪談對象為曾經參與中小學課程發展歷程的參與人員。主要人員名單的選擇從「國民中小學課程標準委員會」、「國民中小學課程修訂審議委員會」、「國民中小學各學習領域綱要研修小組」、「國民中小學課程發展專案小組」、「九年一貫課程推動小組」等中小學課程發展歷程參與人員名單中進行挑選。在質性樣本的選取策略中，除了立意原則之外，研究者為了不同的探究目的，可產生不同的抽象策略(胡幼慧、姚美華，1996)，因此本研究的主要挑選原則有三首先曾經任職於上述多個組織，其次，曾擔任過課程標準委員，又擔任課程綱要委員的人選，最後則挑選不同層級的課程參與者，已充分反映參與者從不同角度對課程綱要進行建

構與批判。

基於上述原則，遂依據中小學課程綱要發展歷程參與人員的屬性、參與階段、參與項目將訪談樣本分成五組，分別是專家學者、課程專家、行政人員、在職教師與民間團體，藉由不同團體對課程標準、綱要發展的看法與定義，發展出適合國內輿情的中小學課程發展研修機制，訪談人員名單如表 3-2-1：

表 3-2-1 訪談人員、日期、時間與地點

訪談						
	1.	職位	訪談日期	訪談地點	訪談時間	時期
行政人員	2.	行政人員	2009.11.27	教育部	154 分鐘	正式綱要
	3.	行政人員	2009.12.09	台北市教師會館	72 分鐘	總綱綱要
	4.	行政人員	2010.03.15	教育研究院	64 分鐘	暫行綱要
課程專家	5.	課程專家(社會)	2009.12.02	丹堤店	80 分鐘	標準/領域
	6.	課程專家(語文)	2010.03.18	淡江大學	123 分鐘	總綱/領域
	7.	課程專家(語文)	2010.03.19	師範大學	60 分鐘	總綱/領域
	8.	研究員	2010.04.19	研究院	84 分鐘	標準
	9.	研究員	2010.03.10	研究院	94 分鐘	標準
學者專家	10.	學者專家(藝術)	2009.12.11	師大	58 分鐘	領域
	11.	學者專家(綜合)	2009.12.01	師大	40 分鐘	領域
	12.	學者專家(健體)	2009.12.11	師大	80 分鐘	標準/領域
	13.	學者專家(審議)	2010.03.01	市長官邸咖啡館	77 分鐘	教改/審議
	14.	學者專家(自然)	2010.03.07	住宅	169 分鐘	標準/領域
	15.	學者專家(數學)	2010.04.12	國北教大	70 分鐘	標準/領域
教師	16.	教師(自然)	2010.02.01	MOS	78 分鐘	總綱/領域
	17.	教師會(健體)	2010.02.05	台北縣教師會	72 分鐘	總綱/領域
	18.	教師(數學)	2010.02.10	福德國小	101 分鐘	標準/暫綱
民間	19.	教科書業者	2009.11.30	台南南一	150 分鐘	教科書
	20.	教科書業者		辦公大樓	97 分鐘	教科書
	21.	教科書業者		辦公大樓	62 分鐘	教科書
	22.	全國家長會	2010.02.05	台北市教師會館	64 分鐘	
焦點座談						

教師	23.	台北縣國小教師	2010.04.23	國北教大	92 分鐘	校本課程
	24.	台北縣國小教師	2010.04.23	國北教大	92 分鐘	校本課程
	25.	台北縣國小教師	2010.04.23	國北教大	92 分鐘	校本課程
	26.	台北市國小教師	2010.04.23	國北教大	92 分鐘	校本課程
	27.	台北市國小教師	2010.04.23	國北教大	92 分鐘	校本課程
	28.	台北市國小教師	2010.04.23	國北教大	92 分鐘	校本課程
	29.	台北市國小教師	2010.04.23	國北教大	92 分鐘	校本課程

本研究訪談對象共計：29 人

肆、訪談工具

本研究採用半結構式⁹(focused or semi-structured interviews) 的訪談方式，進行資料來源的收集。半結構式問卷由本計劃所欲達成的研究目的「探討中小學課程發展歷程的研訂」與「了解中小學課程發展歷程的參與機構與任務」進行研究問題的撰寫，再由研究問題研訂初步的問卷項目，進一步建立「中小學課程發展歷程的訪談題綱」，並參照不同課程發展層級的課程發展歷程，進行題綱內容的更動與刪減，已達成資料蒐集的目的。「中小學課程發展歷程的訪談題綱」與研究問題之關係如表 3-2-2，詳細問卷如附錄二：

表 3-2-2 「中小學課程發展歷程的訪談題綱」與研究問題之關係

研究目的	研究問題	問卷項目
探討中小學課程發展歷程的研訂	中小學課程發展進入九年一貫課程發展後，在課程日趨開放的情況下，中小學課程發展的程序為何？	中小學課程發展過程中包含那些階段？各階段的重要性為何？ 中小學課程發展歷程所面臨的爭議為何？
	中小學課程發展是一協商的過程，在此歷程中，如何獲取課程發展修正及改進的諮詢意見？	中小學課程發展歷程需要哪些評鑑與回饋的程序，以利持續研訂與修改？
		中小學課程發展例程的內容或程序，是否應該有人員提供諮詢的管道？
了解中小學課程發展歷程的參與機構	中小學課程發展是一動態發展的歷程，不同層級的課程發展中，哪些機構參與負責？其任務為何？	受訪者於中小學課程發展歷程過程中主要的任務為何？
		中小學課程發展歷程的組成成員及比例、會議討論情形與行政支援方面如何協調分

⁹訪談依照不同的研究過程可區分為結構式訪談(structured interviews)、半結構式(focused or semi-structured interviews) 或非結構式訪談(unstructured Interviews) (Williams, 1997)

與任務		配？
		為使中小學課程發展歷程仍夠維持連續與一貫，並持續評鑑與修訂，您認為需有常設性課程發展機構嗎？其功能為何？

對採訪者採取直接觀察與現場錄音方式，在彼此的互動之間，深入探討課程研修歷程所能區分出的概念，像是研修步驟的擬定、影響決策的因素與那些機構發揮了甚麼樣的功能等等。在訪談過程中採取全程錄音，並依紀錄製作逐字稿，以保持資料的完整性，防止因為研究者只憑主觀記憶，或因筆錄而有所遺漏。擁有逐字稿後，能夠使資料在不同的專家學者、研究者間有著不同的詮釋，及對資料多元視角的分析比較，而訪談過程中受訪者所提供語言及非語言的訊息，也可與研究者的觀察做出比較。

伍、 資料蒐集與詮釋

本節說明資料來源的蒐集至後續資料整理、分析詮釋的作法，以其緊扣研究目的，問題與文獻理論，進行資料的詮釋，探究各個層面參與課程綱要發展歷程所經歷的複雜情境。

一、 編輯系統

而編輯系統的運用，則是有利於田野資料整理時的歸類與註記，達到資料檢索與交互參照的作用，究其內容說明如下：

第一碼：為資料蒐集的方式，深度訪談。第二碼：則為受訪者的向度，區分為學者專家、課程專家、行政人員、教師與民間團體。第三碼：則從向度細分受訪者的屬性，學者專家依領域區分、課程專家則分為課程學者與研究員、行政人員則有中央與地方之區別、教師則分為校長與教師、教科書業者則從經理與編輯角度區分。第四碼：為受訪日期、第五碼：為逐字稿段落，方便資料的搜集與撰寫與尋找，編輯系統方式說明如表 3-3-1：

表 3-3-1 編輯系統說明

第一碼	第二碼	第三碼	第四碼	第五碼	舉例說明
訪談(訪) 座談(座)	學者專 家(學)	領域	日期	段落	訪，學，數，2009.12.11：152 顯示資料來源為 2009 年 11 月 12 日，訪問數學領域專家學者節錄自 152 段

	課程專家(課)	專家 (專)	日期	段落	訪，課，專，2009.12.2：144 顯示資料來源為 2009 年 12 月 2 日，訪問課程專家節錄自 144 段
		研究員(研)	日期	段落	訪，課，研，2010.03.8：12 顯示資料來源為 2010 年 3 月 8 日，訪問課程專家且具備研究員身分者節錄自 12 段
	行政人員(行)	中央 (中)	日期	段落	訪，行，中，2010.02.2：2 顯示資料來源為 2010 年 2 月 2 日，訪問行政人員且任職於中央者節錄自第 2 段
		地方 (地)	日期	段落	訪，行，地，2009.11.8：5 顯示資料來源為 2009 年 11 月 8 日，訪問課程專家且任職於地方者節錄自第 5 段
	教師(教)	教師會(會)	日期	段落	訪，教，會，2010.02.8：7 顯示資料來源為 2010 年 2 月 8 日，訪問教師會成員節錄自第 7 段
		教師 (教)	日期	段落	座，教，師，2010.04.30：7 顯示資料來源為 2010 年 4 月 30 日，訪問現職教師節錄自第 7 段
	民間團體(民)	業者 (業)	日期	段落	訪，民，業，2009.12.7：7 顯示資料來源為 2009 年 12 月 7 日，訪問民間教科書編者節錄自第 7 段
		家長會(家)	日期	段落	訪，民，家，2009.12.7：7 顯示資料來源為 2009 年 12 月 7 日，訪問民間教科書業者節錄自第 7 段

二、 編碼系統

編碼系統是資料分析最重要的步驟，也是研究者從研究場域中收集的田野資料進行剪貼、重組、分類與排列，並賦予其分析資料的架構。編碼的過程實際上就是將資

料進行拆解，形成一個一個的單位，當資料逐漸增多的時候，單位與單位間將會進行比較、合併或是繼續新增其他下屬類別或單位。

藉由文獻資料的蒐集進行訪談架構的提供，資料蒐集完成後，就可進行初步的資料整理，給予意義編碼，而經過詮釋、修正、再分析與在修正後，則可歸納出編碼架構，若沒有編碼系統所提供的架構存在，則零碎的概念將充斥各處，無法與其他概念整合於意義系統當中，進而影響整體課程綱要發展歷程的架構。透過熟讀受訪者的回答，並持續思考每一個語料，進行持續的編目、分析、歸類與檢視異同，再針對資料中所反映的現象繼續提出問題的過程，為編碼的作業。本研究所提出的編碼系統如表 3-3-2：

表 3-3-2 編碼架構表

第一碼	第二碼	第三碼
中央層級的課程發展	課程綱要的發展沿革	課程標準發展程序
		課程綱要發展程序
	課程綱要的發展機關	臨時性任務編組
		常設性課程發展機構
	課程綱要的諮詢來源	諮詢類型
		諮詢應用
教科書層級的課程發展	教科書發展沿革	部編本教科書發展
		審訂本教科書發展
	教科書發展機關	部編版編審機關
		審訂本編審機關
	教科書發展諮詢來源	教科書試教修正
		教科書實施回饋
學校層級的課程發展	學校本位課程發展歷程	校本課程發展步驟
	學校本位課程發展機構	課程發展委員會
	學校本位課程諮詢來源	社區團體
		專家學者

第四節 結果與分析

本小節即根據第二節文獻探討所統整的資料、與訪談內容以及焦點座談中所蒐集到的會議討論結果。在結果與討論中先就中小學課程的沿革進行描述，進一步推展現況與問題，最後分析；其後，根據文獻探討、訪談所得，提出未來中小學課程發展體系，並分別就程序、機關與諮詢來源等三個主軸分述之。

壹、中小學課程發展程序

依照不同課程發展層級所呈現的發展歷程，綜合歸納不同發展層級的共同特色，並依據各層級發展過程的進行闡述。

一、 中小學課程發展特性

（一） 中小學課程發展缺乏研究階段

各國中央層級的課程發展架構缺少研究階段(歐用生，2009)，中央層級的課程發展大部分以委員會或任務編組的方式進行研訂，綱要研訂過程中，並未涵蓋課程綱要研究此一階段，本土性課程研究¹⁰更為稀少。領域規劃委員、課程專家對此感到非常憂心：

數學學習階段有理想性，因為要依據孩子的身心！因此將六、七年即放在同一階段，就是參考一些文獻資料，將中年級不適合的放在高年級，我覺得這本來就是發展課程的人應該要做的，參考孩子的身心發展資料來編輯課程。但你要怎麼去切年段？三年一段，兩年一段，是用喊的嗎？

（訪，教，數學，2010.02.10：352-357）

分年目標會比分段來得有指引性，對老師跟教科書編輯者。也比較有參照性，我們現在那個分段能力指標，研訂能力指標的過程其實是匆促的，所以為什麼要這麼訂？能力指標的邏輯結構、合理性，其實都沒有一個客觀的研究去支持他。

（訪，專，課2，2010.03.18）

¹⁰課程研究很少討論本土的問題。（訪，教，校2，2010.02.01）

我覺得沒有一個本土化的研究，目前所有的論述，會回到所謂學科專家自己拿一把刀子來去劃分，我覺得那是危險的。（訪，教，自然，2010.02.01）

目前台灣雖然設有教育研究院籌備處，但大抵上來說教育研究仍由教育部進行任務分配，由大專院校與研究院進行招標研擬，而這樣的研究發包方式，研究院籌備組人員認為，課程綱要為一具結構且嚴謹性的課程政策與方案，研發過程應有一整體性的主軸概念：「主軸那一塊，人家會有很多的研究，譬如說他可以公布給很多的學者專家去研究。大陸現在就走這個方向。大陸教育部會公布幾條主軸、議題提供學者專家進行申請研究(訪，課，研1)。」，因此，目前雖然課程綱要的相關議題正在進行研究，但實質上這樣的研究能否提供未來整體課程架構一個完整的規劃，並且與國家期待相符，能有待商榷。

(二) 中小學課程發展缺少課程評鑑的程序

在課程發展的歷程中，不少人提出對於課程評鑑缺乏的憂慮，認為長期以來中小學課程發展歷程，無法從前一次的課程發展獲得下一次課程發展改變的經驗，也未針對前一次課程發展歷程曾經犯下的錯誤或是可供改進的地方進行檢討：

九年一貫推出之前來不及對 82 年實施的成果作深入研究，因此 87 年總綱從當年的課程發展來講是從零開始的…要瞭解在課程發展的歷程當中，過去的課程有什麼優點、有什麼缺點、實施的成效是什麼。

(訪，課，研 2，2010.4.19：105-178)

沒有做相關課程評鑑或實施評鑑，沒有前一波課程實施當中，孩子或來自老師的意見，使用者的意見以及各方的意見，你如何知道下一波課程要如何改革，用主觀去決定一個課程，這樣會不會狹隘了課程發展。

(訪，教，校 2，2010.02.01：777-778)

對於下一波課程發展歷程而言，現階段施行的課程綱要有參照的作用，可經由多方面的資料收集與多樣性的課程評鑑方式，進行課程發展歷程的回饋，並成為課程綱要規劃階段的基礎資料來源，可從學生成就評量的檢測¹¹與社會需求的轉變作為綱要檢視的規準。

¹¹教育研究院在發展 TASA，希望透過這樣一個評量資料庫的建置，監控目前課程實施之後的成效，而且是一個長期追蹤的方式，經過長期追蹤課程實施，評量學生在各學科的成就表現，經過評量的結果就能夠回饋到總綱的部分，檢測目標的訂定是否正確。

(訪，行，中 1，2009.11.27：657-595)

（三） 中小學課程發展缺少程序細膩度

課程發展歷程因為涉及到政策性的干預，而使得程序的研訂、人員的參與、諮詢來源的選用，都會受到政治性的干擾。

發展總綱的型態，它不像我們發展課程一樣，規劃設計實施，基本上講起來，它屬於像是政策性的案子，因為它是要變成國家的一個政綱。因此，那是個國家政策。

（訪，專，課2，2010.03.18）

我把教科書的形成視為一個政策執行。我認為教科書與課程是用公共政策的角度去看的，這若是一個政策，就牽涉到政策的制定、政策形成、政策執行、政策評估，這是公共政策的理論，課程在制定的過程中它叫做課程政策的制定，課程實施是課程政策的執行。

（訪，行，總綱，2009.12.09：140-145）

中央層級的課程發展，課程綱要，在課程發展本質上有所差異，課程綱要具有政策性研訂的任務，其依賴一套制度的形成，有特定的法令規範、人員組成與研訂程序，而課程發展則是在任一課程發展階段都可以發生，並且不限定參與成員。課程綱要屬於課程政策的一環，任一研訂程序都脫離不了政治性的干預，既然逃脫不了政治，那就只能掌握政治運作的方式，以換得綱要發展的合理性(林文生，2003)。因此，分領域規劃委員認為未來中小學課程發展歷程，必須更具備公共論述平台的特性：

未來課程綱要的發展，它必須是一種更成熟的公共政策裡的參與式對話式政策，他在整個產出的過程當中，必須考慮在哪個階段，應該開放對話，在哪個階段他應該做些甚麼事情，並不是所有的東西他都委託外包，就是說你必須選擇用什麼樣的手段，在哪個時機點，我覺得他是必須要處理得更細緻，以便去操作的。

（訪，教，自然，2010.02.01：222-229）

九年一貫課程提供了一個正確的跑的歷程。那個流程是ok的process是可以的，因此，有少數的學校特別是小學校，他有機會在大家集思廣益的情況之下，摸索出自己的階段、自己步驟，然後簡化能力指標。但，大多數的學校不可行，理由很簡單，當多人參與的時後，話就講不清楚了，份量太重，壓力太大。學校沒辦法消化這樣的事情，所以我想基本上只是這樣而已，大方向是對的，流程是對的，只是不夠細膩，每個地方都不夠細膩，不夠精準。

(訪，民，家，2010.02.05)

課程綱要發展的歷程必須開啓公共對話的平台，另一方面則需細緻處理階段程序，包含程序內何時開放對話、採用甚麼樣的方式進行課程的研訂，不管是中央、地方或是學校層級的課程發展歷程，都需要更為精緻化的課程處理。Masell(1994) 提出這樣的歷程其實是課程決策權力的展現，而決定誰應該進入議程制定的過程？以及應該在哪個時刻讓他們參與？是否由不同團體來執行？涉入程度又是如何？就成為課程綱要發展歷程中，影響課程綱要形成的重要因素。而這樣的規劃顯然缺乏課程發展程序所需要的嚴謹性，無從判斷程序過程內的執行狀況與參與人員的代表性和參與程度，而對於資訊來源的取捨也僅能交由委員小組內的主觀判斷。

三、 中央層級課程綱要發展特色

中央層級課程發展歷程的特色可分為總綱與分領域綱要、暫行綱要與正式綱要兩階段。

(一) 總綱與分領域綱要

總綱與分領域綱要在程序的執行上，因為受制於傳統課程標準的發展模式，採取直線式課程發展歷程，總綱發展完後接續分領域綱要，但直線式課程發展歷程無法滿足課程的回饋與修正。因此在執行過程中，總綱與分領域綱要分別對彼此的研訂過程、內容有所質疑。

1. 總綱應與分領域綱要應有程序上的重疊

總綱與分領域綱要的區別在於，總綱為整體課程綱要的規劃、後者則依據前者的架構進行分領域綱要的發展，因此，總綱規劃委員認為學科專家正式參與課程綱要的規劃，應該在總綱架構已趨完備的階段，直至領域綱要的規劃過程開始之後，理想的做法是總綱與分領域綱要委員會在綱要規劃的時間上，有所重疊，使兩方都能夠參與彼此的規劃討論，以瞭解總綱綱要的基本信念與領域綱要轉化總綱後的回饋：

訪：理想上總綱與分領域綱要是想要在一起發展的，不是說一個階段完之後，另外一個才開始，至少這中間要有 overlaying 的時間，對不對，這樣才能夠掌握，或者委員之間有 overlaying。教育部有設想到，所以我負責了總綱也負責了語文領域。那你應該要了解，在領域裡面你應該要比較 handle 住，但這樣的做法也只是部分重疊。

問：雖然總綱與分領域綱要在人員上有所重疊，但我相信在領域裡面學科專家的聲音仍是比較大的。

訪：那當然，不過這就是永遠打不完的戰爭，如果說學科專家介入太多在總綱，那能夠更動的幅度，大綱只能作為微調。所以為什麼九年一貫課程會那麼大膽，一開始不要把學者專家全部拉進來，這個其實有策略上的應用，因為過去改來改去都這樣，三小時變兩小時、兩小時變三小時這樣而已，這樣是不夠的。

（訪，專，課3，2010.03.19：280-282）

總綱規劃委員明顯對於學者專家所採取的學科本位做法感到不安。教育部為了使總綱的理念能夠進入分領域綱要，採取將總綱規劃委員分派至領域，使領域委員與總綱委員共同研擬領域綱要，藉此做法達到概念的溝通與理解。但實際上，分領域綱要的規劃過程中，由學科專家主導的權力仍是佔大半部分，總綱成為「神主牌」式的供奉儀式。

2. 分領域綱要與總綱規劃之前應該具備回饋程序

總綱至分領域綱要的規劃目前是一種線性的課程發展模式，總綱研訂完成後下放至分領域綱要進行分領域綱要的研訂，而這一段過程並不具備分領域綱要實踐總綱架構所面臨問題的回饋與修正，總綱與分領域之間並不存在回饋的系統，兩者的交流一直是單方向性的，由總綱交付課程架構與分領域綱要。

問：如果有一些意見可以回饋給總綱，有那樣子的機制存在？

訪：沒有，他們是太上皇，總綱是給你規劃，還有精神理念。

（訪，學，自然，2010.3.07：426-430）

總綱要發揮另一個功用，他要去跟各領域進行溝通，目標是國民教育，我覺得總綱並沒有跟學習領域進行溝通。

（訪，學，數學，2010.4.12：309-318）

你不用每次開總綱會議都一定要邀請學科專家，但你可以在階段性完成某些項目的時候就應該邀請學科專家，總綱應該跟學科專家有聯席會議。

（訪，學，數學，2010.4.12：319-327）

總綱不論是在內容、成員或程序規劃的任一層面，並未掌握分領域綱要參照總綱架構的情況，兩個部分實際上變成了分開執行的兩個任務，但整體的課程綱要應該是

一個整體的課程發展歷程，而非毫不相關連的兩個部分。

訪：我會覺得課程綱要發展過程中要環環相扣的應該是人、理想上的扣在一起…然後這裡面應該要開聯席會議，不同階段的人要開聯席會議。同樣的在這邊還要開擴大聯席會議，讓不同學科專家來表示意見，了解總綱的編訂過程，你說我們作的時候有這樣子嗎？完全沒有，對不對？很多過程一下就過去了，然後等到總綱再下來到學習領域的時候，假設這個時候總綱有找我們去開聯席會議，這樣到了學習領域落差就會少很多了。

（訪，學，數學，2010.4.12：822-833）

僅僅是程序上的連貫尚不足以支撐整體課程架構的發展，因此課程綱要發展歷程，必須持續來來回回修訂，訪：「我覺得要有來來回回，就是總綱下到學習領域，學習領域還要再回來，來回，這才恆定。所以發展時間要長！（訪，學，數學）」。

總綱與分領域綱要目前所處的程序階段仍混沌未明，在人員配置與所需的資源參考上，仍有許多待加強的地方。實際上針對總綱與分領域綱要內容的探討，必須有更深入的研究進行補強，根據課程核心架構的實質需求，進而達到人員配置的合理性，程序規劃的可行性，使總綱與分領域綱要在整體與部份之間取得平衡，目前兩個項目的關係看似親密，但實質分離且缺乏彼此之間的論述基礎。

3. 審議階段的形式與實質審查之區分

審議過程為課程政策取得合理性的程序步驟。為了使審議小組有審議的正當性，其組成成員皆由各領域的召集人、總綱主要發展委員與教改委員會之成員組成。領域規劃委員認為，組成分子的性質都為各方的專家：

審議小組的組成成員，就是代表這些人都是各領域的大老。

（訪，學，自然，2010.3.07：483-485）

國民中小學與高中課程的審議方式有所不同，高中審議委員會採用了四步驟的審議方式（詳見附錄一），而國民中小學就文獻上來看並未分成實質、形式、重賦與議題審查小組，兩者間所被賦予的任務，並不相同。而中小學課程綱要發展歷程的審議階段有下列的特色：

（1）審議程序具備綱要合理性的形式意義

審議，作為課程綱要的最後把關階段，由教育部聘請審議委員、針對總綱與分領域綱要於形式上、實質上進行審議，審議過後的結果才能拍板定案。總綱規劃委員認

為審議階段是以民主的形式進行綱要審議，滿足綱要合理性的過程：

審議都是屬於這樣，譬如說我們完成了一個文件，教育部就召開一個審議小組，作內容報告。基本上，扮演類似於決定這個版本、草案的角色，要經過審議小組他們同意，這個版本才定案。

（訪，專，課 2：2010.03.18：407-409）

問：結束之後召開審議小組的會議，審議小組會有回饋、修訂的過程嗎？審議委員會審議到自己規劃的科目嗎？

訪：審議已經是課程發展很後面的階段了！審議小組人很多，能參加的都是各領域的角頭，教育部要他們來背書的，綱要草案是否覺得沒有爭議，教育部就是要形成這個決策的合法性！

（訪，學，自然，2010.3.07：413-420）

有領域委員認為這樣的形式雖然看起來似乎缺乏嚴謹性，但對於行政機關卻是必備的程序，因為行政機關無法自行作出決策，其內部程序缺乏常設性的審議機構支持行政機關做出決策，因此，為了維持決策的合理性與品質，採取外包方式以臨時籌組的審議小組進行。

（2）審議程序對於內容的實質修正有待加強

而審議過程內部的審議機制，因為缺乏文獻資料的佐證，僅就總綱與分領域綱要委員針對審議小組的執行機制意見，進行節錄。

教育部尊重這個審議委員會裡面的決議，只是行政上他也許會有一些提醒。那事實上真的是審議委員會裡面他是真的有他民主的機制在裡面，去決定一些事情。

（訪，專，課 3，2010.03.19：422-427）

我現在是審議委員，以語文領域為例好了，母語應該怎麼樣？選修還是必修、客家語四種、原住民與十二種、閩南語也可以分。我又不是語文領域的，你想我會說話嗎？

（訪，學，自然，2010.3.07：421-422）

整個過程沒那麼嚴肅，你也知道我們只是去看一看的，只要有覺得看不過的，就說一些話，大部分呢？有關誰的領域就由誰去吵！語文，就那幾個人去吵就好。但是為什麼一要這個形式？要背書啊！

（訪，學，自然，2010.3.07：423-424）

因此委員們認定審議有其必要性的存在，但對於審議過程內部的機制運行，顯然在不同審議委員之中對其任務的界定有所不同，究竟是針對內容、形式或者重覆性的審議，並沒有確切明顯的職責劃分。而另一方面規劃委員兼任審議委員則產生下類的情況：

你剛剛問我有沒有審自己？當然是有的，因為我是這個領域的不能不參加！到時候假如別人審議你的領域，卻亂改你的東西怎麼辦，所以我一定要在裡面！審議的人知不知道我們規劃的苦心，所以我們有責任在裡邊進行對話。

（訪，學，自然，2010. 3. 07：426-429）

有一種人喔很高拐¹²（台語），只要聽不順就會講話，世界也需要這種人。那種個性的人就要在審議委員，隨隨便便找人去開會是沒用的！我出席率也那麼低你不要找我了啦！我去了也沒用，這是簽名又不能怎樣。

（訪，學，自然，2010. 3. 07：431-433）

審議委員與規劃委員是否應分開遴聘？而審議程序應該如何召開？這或許都是未來審議階段應該重新考慮的過程，一個審議階段不應該只是為了爭取決策的合理性而進行的程序，它應該有實質的審議、回饋、再審議、在回饋的程序存在。

（二） 暫行綱要與正式綱要

暫行綱要發布於正式綱要之前，使用暫行一詞為綱要持續修正留下了伏筆(黃琬惠，2001)，教育部於民國九十二年提出正式綱要，因此在暫行綱要至正式綱要公布期間，課程發展歷程經歷了暫行綱要的修正與正式綱要的規劃。而這一個階段也經歷了學校本位課程的試辦與教科書依據九年一貫課程暫行綱要發展的歷程，因此中央層級課程發展除了綱要的規劃之外，相關配套措施也與此一階段進行實施。

1. 暫行綱要保持綱要修定的彈性，但不具備試辦、實驗之意義

「暫行」代表彈性、可修正的意義，代表九年一貫課程綱要已完成的總綱與分領域綱要的統稱，而這一階段的總綱與分領域綱要實際上已通過審議委員會的審議，從草案轉變為正式的課程文件，具有實質的影響力(教育部，2003)。

問：有關課程綱要的暫行，暫行此一名稱隱含課程綱要可能還會繼續修訂的意思嗎？

¹²高拐，搞怪的台語。意味與在形式上與一般人的所作所為有所差異

訪：這必須問早一波的規劃人員，但這樣的揣測是有道理的。因為對於新的課程綱要，它所展現的精神、實施方式，相關人員都希望能夠比較保留一點，也許在實施的過程中能夠一直有所回饋，使用暫行一詞，能夠保留一種修訂的『彈性』。

（訪，行，暫綱，2010.03.15）

問：「暫行」這兩個詞有準備或是公佈的意涵嗎？或者說「暫行」其實是有實驗、實施或者其他意思？

受訪者：當初用暫行這個字其實有一些考慮，因為這次的變化比較大，修定的本身或許還有一些問題的存在，就綱要本身可能存在一些問題，因此，允許去進行一些修訂。這樣的模式我們稱作且戰且走，先暫行允許他做適度的修訂，這是當初大家的基本共識！因為不可能在這麼短的時間內，弄出大家都認為沒有什麼爭議的綱要，不太可能。大家都認為時間太過匆促了。

（訪，專，課3，2010.03.19：436-440）

從行政人員對於暫行綱要的看法可以得知，暫行綱要本質上已與正式綱要的性質無異，使用「暫行」一詞提供後續課程持續修訂的機會。暫行綱要是九年一貫課程綱要發展歷程中，一個暫時性的階段。代表著綱要架構的初步完成，也概括承受當時綱要不盡完美之處。但，相對的，暫行綱要一詞既不涵蓋試用、實驗與推廣的意義，則正式綱要的修訂來源並非來自有「計畫性」的暫行綱要實施評鑑，而是暫行綱要公布前尚未處理完全的綱要內容與實施之後細瑣零碎的課程回饋。

2. 暫行綱要為正式綱要規劃的基礎架構，兩者間的差異性隨規劃小組人員的替換而有所更動

正式綱要為暫行綱要的彈性調整。因此就上述行政人員的說法：「先暫行允許他做適度的修訂，這是當初大家的基本共識！」，受限於領域綱要規劃過程的時間短暫，因此進行細部的調整，而在此過程中，領域綱要更動的幅度與成員更動和信念轉變有關。分領域綱要規劃人員對此有些許的看法：

九年一貫數學領域正綱，目前將六、七年級是放在同一階段的，他 FOLLOW 暫綱，來不及改，到了九七綱要，他就把他拆回學制了。但事實上真正要體現那個根據學生身心發展的話，在數學領域是在數學領域的暫行綱要內。所以我們數學領域如果要談九年一貫課程，正綱與暫綱都要談，正綱不能代表

全部，雖然很多領域的暫綱、正綱差不多。但是，數學領域暫行綱要與正式綱要有著很大的差異。

(訪，學，數學，2010.4.12：13-16)

社會領域改變最多。因為社會試圖採用主題式的教學，但是全國沒有一個老師會做這種主題式的教學，理念是不錯的，但實際上實施起來有問題，這需要研究，要使歷史、地理、社會、文化、宗教總總的科目融在一塊，規畫的人要把整個具體綱要弄出來，但暫行綱要寫起來是整合型的，是分開的。因為，缺乏統整的狀態，正式綱要規劃小組開了一個會，訂定了跟自然領域類似的附錄放進去，但新訂的這一批人跟原來的人不一樣，他不是放在本文之內，你只能將那些作為參考，以符合自由精神。

(訪，學，自然，2010.3.07：431-433)

暫行綱要與正式綱要在內容上進行架構更動者，基本上與人員的更替有關，為什麼暫行綱要與正式綱要的規劃人員要由不同群體組成？面對這樣的疑惑，或許數學領域的暫綱人員與正式綱要人員的更動可以說明：

數學領域的暫綱與正綱演變，數學屆的人都說這是數學家與數學教育家的角力。最早是由立委提出對暫綱的質疑，他認為小孩子都在作計算，而後台大數學系的一些教授，他們也發現了一些問題，他們覺得我們學生學習的內容遠較於其他國家，尤其是華人地區的，稍微晚了；另外一方面，教育部在被立委質詢的過程中，有一點抵擋不住，包含階段能力指標到分級細目。於是教育部就組織一個委員會，讓暫綱做一些調整，包括整個內容的調整，還有分年細目都被訂了出來。同時這個委員會也正在做高中課程綱要，他們回頭順便檢視了暫綱，覺得暫綱少了許多東西，他們擔心這樣對國家的未來不太好，大學生可能進大學後連微積分都不太會，這樣的培育會產生問題。

(訪，教，數學，2010.2.10：20-29)

暫行綱要比較貼近孩子的學習歷程，份量上確實是減少的，為了強調知識形成的過程，受到前版建構的影響，大家對建構有許多誤解，而這時有數學家介入，教育部直接讓數學家取代數學教育家。正綱批評暫綱只能讓百分之八十學生學會，每一個年級或每一個年段，都只有零點八學會，那零點八乘以零點八就完了，但是，你現在可以問現場教師，正綱能有百分之五十的學生學會就要偷笑了。它的理想就是能跟高中銜接啊！

(訪，學，數學，2010.4.12：212-219)

暫剛公佈後，有個中研院院士對於暫綱有點意見，他寫了一封信給總統，總統就交代下來給教育部，教育部就把所有暫綱委員全部除掉，然後叫那位中研院院士來另起爐灶，數學領域在所有領域當中最特別了，前面暫綱花了那麼多時間，一下子就全部踢掉，全部換人。

(訪，課，研1，2010.03.10：33-37)

數學領域中暫行綱要與正式綱要的關係，顯然沒有前後承接的課程概念，而是數學家與數學教育家進行全然不同兩套數學課程論述的架構，使得數學領域從暫行綱要九十年公布至九十三年正式綱要公布，四年之間數學領域共有三個版本(82、暫行與正綱)在現場進行實施與銜接，造成教學現場的動盪(鐘靜，2005)，也同時顯現暫行綱要與正式綱要的主要差異來源來自於人員組成的不同。

三. 教科書層級課程發展程序

中小學教科書發展從部編本過渡至審議本，教科書發展歷程多了審議的階段，少了實驗的歷程，參考來源也從嚴謹的課程標準轉為彈性的課程綱要，民間教科書編輯小組以多重角度，用各種不同於傳統編輯小組的方式呈現對於課程綱要的理解。傳統部編本對於教科書編輯的方式，採用結構嚴謹、邏輯清楚、行文明確與專家主導的手法，進行教科書的發展，也是課程標準的延續，並合併課程實驗，使標準研訂、教科書發展與課程實驗成為線性式的發展歷程，持續進行教材的回饋與修訂。而審訂本教科書則與綱要的彈性配合，具備開放、彈性與多元，以在職教師為編寫的主力，貼近課程經驗，以消費者為導向，重視市場調查與教材配備，並培養出新一代的教材編輯人才。而兩者最大的差異性在於實驗與試辦過程的運用。

(一) 部編本教科書具備課程實驗的特色

教科書實驗從民國六十年代起，以國小數學與自然科為主，每八年為一個循環，進行教科書的實驗與修正。

以前都有一個教師研習會，專門去發展教案，發展出來之後會有試教，所以他們就會有這樣的試用本。

(訪，業，經2；2009.12.04：3-6)

課程標準，各科課程標準就是修訂之後的教材編寫.....實驗教材，然後教學實驗這些都要委託教師研習會做。

(訪，課，研1，2010.03.10：22-24)

板橋模式，帶入實驗歷程，教科書必須經過不斷的實驗，進入現場，持續檢證內容，進行修訂，使每一個環節與單元都能夠被考慮。

1. 實驗教材的編寫

數學是六十四年開始有課程實驗的。那像我們通常都是八年的計劃，七十二年才算結束。因為前面有一段時間要編寫教材。

(訪，課，研1，2010.03.10：132-39)

課程標準研訂後，先發展兩年的教材，再投入試教的現場。

2. 實驗學校的選擇

我們選定一些研究學校，全省都有，規定他們分北、中、南、東四區。然後一區、一區的學校每一次都要開一個教學研究會，就開一天的。

(訪，課，研1，2010.03.10：33-37)

兼顧不同地區的教學環境，以教學研究會的方式，進行教科書實驗資料的蒐集。

3. 實驗流程

主辦學校的老師，都需要教學，教兩節課給我們看，然後下午緊接著是座談，一方面檢討上午的教學，另外一方面則是檢討說：這些研究學校老師在這一段過程中，他們教過的單元有沒有什麼問題這樣子。然後寫課本的人都在場，就可以直接的去回答他們的問題，而同一個區域的老師也有互動。

(訪，課，研1，2010.03.10：52-55)

讓編輯者和教師面對面進行教科書使用上可能忽略的爭議，進行理念的溝通，另一方面也讓編輯者能夠將其編輯的理念，藉由教學演示的過程，進行說明，使教師在使用教科書上，能夠更清楚課程所要表達的意涵。

4. 評鑑分析

教學實驗結束以後，我們還有一個等於是收尾巴的工作，譬如說要評鑑，數學科七十二年暑假的時候就算是課程實驗工作告一個段落，其實沒有完，因為它後來就改成試用。

(訪，課，研1，2010.03.10：140-142)

課程標準研訂後，教師研習會承接了教材發展的工作，而教材發展完後就開始進行教科書實驗的歷程，實驗的過程持續進行，不斷針對教科書內容做出修訂，其特色為劃分實驗區塊，使每一個地區的教師能夠闡述對於教科書的使用建議。

（二）審訂本教科書缺少試辦階段

在 97 年公布了新的課程綱要，所以我想在這樣的課綱理解跟轉化是需要時間跟實際的教學現場去作驗證的。

（訪，業，經 3；2009.12.10：18-19）

目前國內並未開放民間教科書業者選擇實驗學校進行試教，因此在教科書公布之前，教科書業者會採用市場調查、試閱或選擇私立小學進行教材的試用與評估，民間教科書業者普遍認為，教科書的試教是必要的，必須與實際教學現場進行驗證。

現在的教科書發展多多少少會做諮詢與市調，至於試教還要看學校教學體系是否配合，扣掉未發行的，我們只能到試場上跟老師蒐集使用意見。

（訪，業，經 3；2009.12.10：277-279）

現階段所能採取的作法是試閱，對象是老師，也可請學生，同時了解老師意見和學生想法，並可將學生依程度分類，試探其接受程度。

（訪，業，經 1；2009.11.30：144-149）

我們每年都會定期中、期末，每學期定期中、期末編輯去跟現場老師做一個教材的檢討，我們那個叫做中文研究案。

（訪，業，經 3；2009.12.04：51-54）

在訪談的過程中，因為實驗/試辦階段的過程，被視為各家出版商重要的商業環節，因此，所能透露的流程(如未出版教科書的試用、實驗程序等)僅為粗略的描述。而教育部為了使教科書業者能夠進行教科書試辦進行相關法條的研擬：「教育部為了試教訂定了一個行政規則，廠商可以依據教育部的規定進行試教(訪，行，中 1)」，未來教科書業者可以依據相關的行政規則進行試教。

四、學校本位課程發展程序

（一）學校本位課程發展不具備固定程序

課程發展委員會的組成成員受限於教師人數與專業發展的項目，其組成分子雖然以學年代表與領域召集人為主，但不一定具備代表性。學年代表與領域召集人於課程發展委員會中將學年或領域議題拋入課程發展委員會進行決議，或由行政人員於課程發展委員會中將地方、中央所施行的相關議題於開會中通報於學年組織或領域召集人，促使各學年、領域小組進行課程的修正與編寫，不管是由上而下或由下而上，課程發展委員會提供了一個可以溝通討論課程的平台，因此課程發會上的討論以課程的

決定為主。

由教務處反向式的拋出一個「案子」，有可能在課發會提出，但也有可能還沒有交給課發會提，就直接丟給導師在開會的時候討論，討論完或者是領域討論，然後在課發會上做決定也有可能。

(座，教，教3，2010.04.23：271-273)

因此課程發展委員會、領域委員會、學年委員會與行政會議在此其中流動的課程方案並不一定由某一個組織領頭發展，而是由某一組織先就相關議題進行協商後，課程發展委員會為不同組織協商討論的平台，但實際上在課程方案的發展中其先後順序與程序性並不一定。

(二) 學校本位課程發展以一次性、短期性課程為主

有時候還有一些比較大型的，像是藝術季、藝術教學的計畫，但那個執行的程序有點問題，應該是計畫產生之後，詢問課發會的意見，最後才去申請企劃，但在學校行政主導之後，並沒有經過課發會的同意，只是補做一個開會的動作，但事實已經申請了。

(座，教，教3，2010.04.23：133-149)

課程的發展需要長時間的設計與編制。但在地方教育處(局)提出層出不窮的課程計畫、教職人員的流動頻繁，因此課程的設計通常已一個學年度為主要設計的單位或是一次性的活動為主(運動會、畢業典禮等)，對於課程組織所必須具備的繼續性(continuity)、順序性(sequence)與銜接性(articulation)(黃炳煌譯，1981；Oliva,1977；Ornstein & Hunkins,1988)容易因為人員的流動、資源考量、彈性時數而形成片斷式的課程方案，較難形成長期性的課程發展過程，課程的連貫性容易被單一活動所取代。

貳、 中小學課程發展機關

一、 中小學課程發展機關特性

(一) 臨時性任務組織¹³

雖然各國目前課程發展趨是朝向常設性的課程發展組織運作，但九年一貫課程綱要的發展組織承繼過往課程標準的發展模式，採臨時性任務編組的方式完成。

¹³ 節錄自李湘茹(2010)九年一貫課程綱要發展歷程之探究。

目前國家的課程發展機構，都採用臨編組織，臨編組織的優點，能夠網羅各級、代表性人才，大家也都有責任感，但缺點就在於這些人才，非常忙碌的，開會也不見得出席，然後又想說這樣一個計畫只是半年，做完就算了，所以等到後面有問題也沒有人可以解決。

(訪，學，數學，2010.04.12：338-367)

每當課程綱要進行回顧檢討與修訂，會發現實際上的成效不如預期，很大的一個原因是因為課程發展的一個組織或者人力他是一個臨時性的編組。

(訪，行，微調，2009.11.27：40-68)

臨編組織能夠即時性、有效率的聚集各層級的代表性人物，針對同一議題進行研討，多元參與和集思廣益的結果，取得較佳的課程規劃內容，但這樣的臨時編組在實施上卻有一定的問題存在。課程綱要後續的行政規劃人員與領域規劃委員指出臨時任務編組的隱憂：

關於臨時性編組是一個很大的問題，以前制定課程標準的年代，課程標準是跟隨著教科書編輯，與教材發展出來後課程標準就修訂完成，是雙軌併行的方式，負責研發的人比較有組織、有系統也比較穩定，即使它有可能也是個任務編組，但現在課程綱要的定課程綱要，編教材的負責編教材，當年定完課綱的那一批人，後續被邀請參與教科書的審查或是擔任教科書編輯，都有可能，主力被分散了，這些人並沒有持續在做課程研發的工作，等於是六年、七年之後重新重組這樣一個任務編組來做檢視。

(訪，行，微調，2009.11.27：40-68)

我們的課程沒有售後服務。也沒有一個協調機制，然後老師們在實施以後發現有問題，也無處反映，這是非常好笑的。像香港、新加坡都在我們後面開始作課程，它們也都用領域，但他們發展課程的機關都是長治久安的機構。

(訪，學，數學，2010.04.12：338-367)

臨時性任務編組搭配上程序的不連貫性，使得任務編組的人員在完成了當下的任務之後，課程就此交給下一階段的執行人員，本身並不負責課程相關的研發與審查，而這也促成許多規劃人員認為應該設立常設性的課程發展機構，以維持課程的發展。

(二) 人員流動快速，不具備經驗傳承

編課綱和教材完全是分開兩個進行，課綱研發完就可能被分散去擔任審查委

員和編輯委員，無法持續做課程研發的工作。

(訪，行，中 1，2009.11.27：60-69)

課程綱要的發展機構除了機關本身的性質之外，其內部成員的組成也成為影響課程綱要發展的主要因素。九年一貫課程綱要採用臨時性任務編組的方式，廣納各界的參與人員，期望使綱要的發展能夠滿足多元的需求，因此在總綱部分由不同層級的教育相關人員組成，而領域委員則較為偏重領域專長的選擇，因此領域委員針對總綱委員的選擇提出了下列的質疑：

總綱的訂定我們不是在講別人好或不好，因為總綱規劃之前已經有一個長期的共識，要多元，所以總綱名單看起來很多人很多，大部份都是很忙的人。

(訪，學，自然，2010.3.07：413-420)

而且很多這裡面的人確實很熱心，但經驗不一定夠。而那些經驗夠，可是他身上可能還有別的工作，因為他實在學問太好了，到處都接很多工作。所以熱心的人經驗可能不足，經驗夠的人卻沒有時間。

(訪，學，自然，2010.3.07：77-79)

在委員會中可能面臨這樣的爭議，參與的委員並沒有實際進入討論的過程當中，僅淪為政策背書的工具，也因為委員是以臨時聘任、兼職的方式進行，如何長期替課程品質把關也令人存疑。

外國的學者專家比較負擔諮詢的部分，但是我們不是，我們是學者專家都要跳下海自己來做，從某一個角度而言，計畫結束，我們也很高興。

(訪，學，數學，2010.04.12：338-367)

兼職的規劃委員，除了開會過程中可能面臨參與程度不足的問題，其後續一連串的課程發展歷程，也無職權參與，因此在課程綱要發展歷程中，課程綱要的發展與課程綱要的實踐過程，實際上是全然分開進行的兩個階段，包含人員組成與課程概念的延續。

(三) 常設性課程發展機構的需求

教育部於課程綱要發展歷程角色的定位，影響臨時性任務編組的組織任務，過往課程標準的研訂，教育部占據在主導的地位，從人員選擇至課程實施，都由教育部從旁輔助與監控，而此次課程綱要發展歷程，因為講究教育的鬆綁，課程決策權力的下放，行政機關的定位受到質疑，其角色地位也從原本的主導性移轉到從旁輔助的角色，

但顯然在實施過程中，仍在摸索與課程規劃人員之間的距離與關係。

教育部沒有人，研究會變成一個專案，由教育部規畫給教育研究院或相關團體，到最後這些研究代表了教育部，但教育部常常覺得很無辜，奇怪，我付了這個學者研究費可是我卻要替他挨巴掌，學者也覺得很無辜，這是你們拜託我做我才做的。

（訪，教，自然，2010.02.01：45-51）

中小學課程發展以專案外包的方式進行研發，教育部和臨時編組的課程規劃小組，對於此一專案最後的成果都不負有承擔的責任，規劃小組於專案結束後解散，其後續的評鑑、修正工作，教育部繼續委託其他學者專家進行。但課程發展是一組動態而連續的歷程，人員更動勢必面臨課程覺知的落差(Glatthorn，1987)。

二、 中央層級課程綱要發展機關

（一） 總綱規劃委員會與分領域綱要委員會未進行溝通

總綱綱要在此次的研訂過程中也策略性的使用學科專家排除策略，使課程架構能夠盡量不受學科本位的影響，使課程架構能夠呈現最原始的課程理念。但對於這樣的做法激起了分領域綱要專家委員們的反彈：

總綱組有監督的責任，你編了這些東西，他怎麼知道編有超過沒超過？找一些實務界的老師來問就知道啦。

（訪，學，數學，2010.4.12：839-842）

領域除了對教育也懂、專業性也強，所以你要讓總綱的人來這裡給你指導，其實，會牽扯到尊重的問題。第二個是談到專業有時候學教育的聲音比其他

人較小，什麼都知道，可是都只知道一點點。

（訪，學，自然，2010.3.07：489-493）

設定總綱的人他對於領域的那個部分不是真的那麼深入了解，所以總綱訂定以後就會直接下放到領域去，因此總綱在訂定的時候，要去跟各領域溝通，或者至少要邀請每個學習領域的一到兩個代表性人物，進行討論。

（訪，學，數學，2010.4.12：310-324）

因此，對於上述分領域綱要委員們所提的意見，對於領域綱要與總綱綱要的交流

和溝通，總綱規劃委員這樣認為：

訪：理想上總綱與分領域綱要是

另外一個才開始，至少這中間要有 overlaying 的時間，對不對，這樣才能夠掌握，或者委員之間有 overlaying。教育部有設想到，所以我負責了總綱也負責了語文領域。那你應該要了解，在領域裡面你應該要比較 handle 住，但這樣的做法也只是部分重疊。

問：雖然總綱與分領域綱要在人員上有所重疊，但我相信在領域裡面學科專家的聲音仍是比較大的。

訪：那當然，不過這就是永遠打不完的戰爭，如果說學科專家介入太多在總綱，那能夠更動的幅度，大綱只能作為微調。所以為什麼九年一貫課程會那麼大膽，一開始不要把學者專家全部拉進來，這個其實有策略上的應用，因為過去改來改去都這樣，三小時變兩小時、兩小時變三小時這樣而已，這樣是不夠的。

教育部後來採取的作法是將總綱的規劃委員下放至領域，使領域委員與總綱委員共同研擬領域綱要，藉此做法達到概念的溝通與理解，但實際上，理想的做法是總綱與分領域綱要委員會在綱要規劃的時間上，有所重疊，使兩方都能夠參與彼此的規劃討論，以瞭解總綱綱要的基本信念與領域綱要轉化總綱後的回饋。

（二）分領域綱要規劃的核心為專家學者，應以兩階段發展呈現

團隊由比較學科、專業的學者先擬出草稿，這部分基本上是由學科專家學者進行，過程當中，行政人員會從行政面向談這些問題，還有其他不同層面的代表，像是老師代表，為了使課程綱要比較容易推動，由各個不同層面的人員組成委員會是比較合理的。

（訪，學，藝文，2009.12.11：18-28）

本次課程綱要的領域綱要研訂，與過去以學科為主的研訂方式有著本質上的不同，而為了貫徹九年一貫的信念，原本分開設立的國中、小組別此次也已同一小組的方式呈現。面對新的課程架構與國中小統一研訂的方式，各領域採用不同的方式進行研訂，在時數縮減、科目合併的情況下，如何滿足學科知識的獲得與總綱綱要的轉化，成為領域綱要小組所要面臨的挑戰。配合教科書開放的政策，分領域綱要研訂應該將發展程序分為兩個階段，使不同層級課程發展層級的參與者，有機會進行討論與建議：

分科領域應該分兩階段，先有前階段的發展，在前階段已經有八成成熟，就

可以釋出給出版社廠商跟考試考用單位，有點實驗版的感覺，給出版社廠商跟考試考用單位試編，然後考試單位也可以試著了解這套課程啦。

(訪，學，數學，2010.4.12：886-888)

我覺得教科書的審查機制也很重要，應該說是環環相扣，應該先要課程編輯委員跟教科書廠商有很好的溝通，讓教科書廠商把教科書編好。

(訪，學，數學，2010.4.12：584-602)

但人員的多樣性不代表意見的多樣性及反應深度，而這也是為什麼規劃委員一開始的基本架構研訂，會由學者專家進行主架構的研擬，而其他層面的參與人員，如教師、行政人員等的意見則進行諮詢輔助。最大的主因或許在於，綱要規劃作業的前置工作並沒有落實到各個層面，這些代表性參與領域規劃的人員是否能夠順利的收集自己所代表領域的意見，針對這些議題進行發言或是辯論，都有待商榷，但事實上領域綱要的規劃仍是以學科專家做為規劃主軸。

(三) 綱要規劃委員會的任務未涵蓋配套措施之規劃，而是委由教育部辦理

綱要規劃委員隨著綱要規劃完成後，任務也隨之告一段落，其後的配套措施由教育部於 2001 年陸續實施其中包含：教科書之編輯與審定、新課程之宣導與研習、課程實驗之設計與輔導、師資培育與在職進修之因應、圖書與教育設施之充實、教學及教材網路設置、相關專案研究之進行、推動小組之組織與運作(林清江，1999；林殿傑，1999)。但其中也有由分領域綱要辦理的例子：

1. 師資培育與在職進修

我們辦了好幾次研習，有興趣的人就來研發，研發教學，並且印成冊子，藉由徹底的改變教學法做起。

(訪，學，自然，2010.03.07：803-812)

教學法的轉變與研發，在領域綱要編製的過程，於附錄、教學案例進行編製的過程中，可一併進行，並可配合師資培育的推廣，以利課程綱要的推行。

要花很多時間去讓老師會這個課程不是做研習而已還要找很多的種子老師或是希望這些老師能夠得到激勵，訂激勵的辦法像標竿一百、找大學一起來參與。

(訪，行，中 2，2010.3.15：321-322)

結合大學資源進行教師的培訓，以種子教師為推廣課程的主要核心，並訂定激勵

辦法，以驅動教師進行課程改革的意願。

2. 新課程之宣導與研習

他要去做一些說明、推廣，包括像國外他們很多都會編製家長手冊，新課程出來以後他就會編家長手冊、教師手冊解說這新課程是什麼。

（訪，專，課 3：2010.03.18：732-734）

而另一方面，解說手冊的編製，則必須等待課程綱要整體規劃完畢後，才能既行撰寫，並且解說手冊必須考慮閱讀群眾的差異性，應該編寫多個版本，以符合閱讀者的需求。

3. 教科書之編輯與審定

教科書書商怎麼去做課程教科書的編定與撰寫，教科書發展跟審訂，這個過程非常複雜。

（訪，行，中 2，2010.3.15：344-356）

教科書開放後，面臨了複雜多變的編審環境，課程綱要的轉變直接影響教科書編製的過程，因此，有鑒於教科書編訂與撰寫的複雜，教科書業者認為：

綱要再公布之前應該進行相關的溝通機制，以座談的方式來回進行理念的傳達。

（訪，業，經，2009.12.04：661-664）

教科書的編審歷程與中小學課程綱要的研訂，兩者間應具備一個編輯、審議與綱要委員進行溝通的平台，使課程理念的傳達，不會因為能力指標的轉換而產生詮釋上的差異。

4. 課程實驗之設計與輔導

教育部委託研究案，有的研究案完成，有一些教材教案做了出來，能夠讓其他學校仿效，當這些仿效的例子有了，則其他學校就會跟著做了。

（訪，學，審議，2010.03.01：439-443）

藉由獎勵制度的方式，提供各級學校進行總綱綱要實施要點的試辦歷程與第一階段課程綱要能力指標的轉化，藉由獎勵的方式，引領學校近性課程實驗與設計，並從旁提供諮詢輔導。

(四) 教育部應負責整體課程規劃之任務與願景之提出

九年一貫課程綱要的主要發展機關為教育部委託的臨時性任務組織，而實際執行整個課程綱要發展歷程規劃的主要機構，則為教育部。對於課程綱要發展歷程來說，教育部的存在是課程綱要持續發展的主要因素，教育部的課程政策規劃影響課程的發展歷程，包含總綱小組、分領域綱要小組、推動小組至審議小組的籌畫，都是由教育部規劃、研訂。但對於教育部於課程綱要發展理的職責，有兩種不同的看法：

1. 教育部應該是強而有力的課程發展決策機構：

教育部不管怎樣都有課程發展的指揮權，所以到時候應該把課程發展的主要任務交由教育研究院去進行，而不是由哪一個大學的那一個教授去承擔所有東西。

(訪，學，藝文，2009.12.11：308-309)

我們的課程究竟是要走國民課程還是要走菁英教育，這是我們要問政府的，如果你要走國民教育就要把關好，而不是任由誰來聞風起舞。

(訪，學，數學，2010.4.12：13-16)

教育部對中小學一直到高中課程的核心主張是什麼，國中小階段是國民教育，到高中分流？還是其他？他如果沒有主張，任由不同的學科專家來亂搞，你就算K到十二排在一起也是假的。

(訪，學，數學，2010.4.12：122-129)

教育部就是沒有課程政策，沒有課程政策，什麼東西只要有一個民意代表一叫，就是議題喔。

(訪，學，數學，2010.4.12：692-693)

包含課程政策、目標、核心概念與基本教育理念的選擇，都應該由教育部進行主導，使整體教育有其一致性，但另一方面，則有不同委員進行不同意見的提出。

2. 教育部應該僅做資源分配，從旁進行輔助：

建議未來課程綱要的發展教育部連管都不能管，教育部只是一個行政單位，不是一個決策單位，決策應該要回到專業身上。教育部的功能就是經費分配，行政機關除了落實大老闆的意志，剩下的東西請你謹守行政機關的份際，只做資源分配跟支援，不應該做決策、干預決策與承包決策。

(訪，教會，健體，2010.02.05：731-741)

教育部究竟應該於中小學課程發展當中扮演什麼樣的角色，教育部的角色定位仍舊有著很大的爭議。

(五) 推廣階段的人員選擇應涵蓋實施成員

89 年進行的課程試辦，是能力指標的發展，可是帶領的教授本身並不是課程發展的教授，而策略聯盟的成員也與當年課程綱要發展的人員缺少重疊性。

(訪，課，研 2，2010.4.19：244-270)

課程綱要的試辦階段始於總綱綱要研訂完成後，就實施要點部分進行試辦。目前九年一貫課程綱要在試辦過程當中，因為實施過程較為倉促，許多試辦學校尚未理解總綱綱要的理念為何，已經匆忙上路。而另一方面進行綱要試辦的試辦人員與總綱規劃人員，並非同一組規劃小組，而試辦小組成員並未與總綱規劃小組開過聯席會議，因此許多試辦人員僅就字面意義，進行九年一貫課程綱要的解釋，造成「一人一把號，各吹各的調」(歐用生，2002)等五花八門的試辦現象。

輔導團教師掌握了許多來自於基層教師的意見，清楚老師需求，了解老師面臨的困難，在課綱修訂的時候已邀請他們進入並提供意見，而修訂完後，他們會回過頭繼續行課綱修訂、詮釋、推廣、培訓持續參與這些工作。

(訪，行，微調，2009.11.27：482-489)

面對總總的試辦狀況，如何藉由參與機構人員的調配、諮詢來源的選擇、配套措施的研訂，已達到減少試辦學校的疑慮，並有效的進行總綱綱要的指標校正，是試辦階段所面臨的重大議題，而目前輔導團的成立，一方面獲取基層教師的意見，另一方面則扮演著諮詢、建議的角色，對於課程綱要更有本質上的理解，作為推廣、修訂、評鑑的團隊來說，輔導團是未來必須持續努力的方向。

三、 教科書層級課程發展機關

(一) 教科書編輯團隊的成立與任務

八九年課程暫行綱要推出後，教科書團隊必須先就課程暫行綱要進行理解，並運用這些理解和詮釋進行教科書的建置，而同一時間，教科書的推廣也陸續進行，並且包含對課程綱要的說明和教材教法的展示。

九貫一開始的時候，我們就辦了非常多場，甚至我們還到學校為老師做教材教法的演示。

(訪，業，經 3；2009.12.04：127-130)

當時老師無法接受，也搞不懂，所以那時候教材教法的需求就很多，那時候研習需求就比較大，後來慢慢就比較少了。

(訪，業，經 3；2009.12.04：161-167)

此一時期，學校也同時進行了新課程綱要的試辦，試辦由北、中、南三區的策略聯盟進行，策略聯盟已課程綱要後半的實施要點為主要試辦項目，而教材方面則由出版社接手，進行教材教法的說明。

領域時間請哪個出版社過來，然後請他們說明一下教材特色，業務就會請編輯或者是作者過去說明。

(訪，業，經 3；2009.12.04：383-387)

因此在課程綱要領域的理解與說明上，是由教科書出版業者與學校進行密切的溝通與發展。而過去課程推廣的歷程，則採用教師調訓的方式進行師資培訓，並未進入各校進行教材教法演示。

沒有，就像我們現在新的想法丟出來老師不懂，所以他會偏差，因為他用他過去的想法來教他，所以就很多問題，所以這些老師是被叫來告訴他第一單元裡面的目標是什麼，裡面有幾個活動，活動一是在講什麼，怎麼教，他的目的是什麼，在開學前就這樣。等於是叫過來來備課，而且一個一個講解喔，還示範，最重要是告訴他們這個課本為什麼要這麼編，我覺得那個背後的想法傳遞是最重要的。

(訪，教，校 2，2010.02.01：230-237)

由上述兩個時代的推廣過程而言，面對新課程的同時，不管是哪一個年代的教師，都需要強而有力的輔助工具，使他們能夠明瞭新課程的意義與背後理念，並且幫助他們將這些理念轉化為實際可使用的教材教法。因此，在課程的推廣過程中，必須先就課程綱要的理解，而後進行教材教法的發展，最後搭配教師培訓，使整體課程能夠被實踐。

(二) 教科書編輯團隊的規範

教師研習會早期調訓許多在職教師進行教材編寫的培訓，藉由教授群帶領編撰團隊的撰寫方式，讓單元與教材在編製的過程中，受到學科專家、心理學家、課程專家與教育學家不同層面的審視，最後再藉著試教調整內文與順序編排。而教科書開放後，

原本的編輯團隊，受到不同業者的邀約，進入不同的出版公司，撰寫不同領域。

官方編輯是把老師從小學調出一年，完完全全的去做課程，國家應該對民間教科書做出規定，編輯委員有多少人，時間要多少，費用多少，有些業者跟國立編譯館每周開一次會開四、五個小時，有些書商是分給兩三個人，寫一寫給文編修，然後有些書是幾百萬有些是三十幾萬，都靠市場綁標哪有這種搞法。

（訪，學，健體，2009.12.11：470-475）

教科書的品質與教科書編寫人員的素質有密切的關係，而編製的過程如何進行？採用何種方式？也影響著教科書最後成品的狀況。但在教師參與的這一部分，許多業者認為，在教科書開放後，大量教師參與了課程編制，培養出許多優秀的教師：

大量教師參與，並經由無數次的重覆磨練撰寫，培植了很多一線教師，但因為教科書計價過低，無法提供優渥待遇給編輯者，導致優秀教師不太願意投入。

（訪，業，經1；2009.11.30：112-113）

相對的，在市場競爭下，業者須自負盈虧，因此，當教科書盈利率降低的同時，業者無法提出優渥的條件聘請在職教師，利用課餘時間進行教科書的編寫，缺少在職教師投入的教科書編寫歷程，將會大大的影響教科書品質，因此，有委員提出為了提升教科書品質，應從教科書編輯委員的組成進行規範，確認教科書編輯團隊的人數、經歷與專業性，以確保教科書品質的維持。

四、 學校本位課程發展機關

（一）課程發展委員會並未掌握實質的課程發展權力，仰賴有力的課程領導

課發會應該是學校一個還蠻上位的組織，可是在學校就會發現，他其實只是一個背書的單位，校長想要做什麼，主任想要做什麼，很多老師覺得時間許可了，我們就一起來做了，但我覺得課發會應該凌駕於校長之上的。

（座，教，教2，2010.04.23：412-414）

課程發展委員會並不具備課程決策的能力。課程領導可能由課程發展委員會擔任方向的引領，但也可能由校長或主任進行，由校長一人負責課程領導的工作可能無法顧及課程的全面實施，因此課程領導應該由課程發展委員會進行，而並非全由校長、主任擔任。目前，學校內課程發展委員會的主要工作，為課時的調配、科目內容的變

動或教科書的選擇，而非課程的實質發展，其決策權力常落入校長、主任等承攬學校計畫的行政人員手上，課程發展委員會僅留有背書的名義。

也許最後決策者是在教務處，但我們在這裡面會有一個討論空間，也許討論完還是依循他們也是有可能的，但我們會提出質疑，希望他修正計畫，雖然課發會裡面都是各處室的頭，看不可以忽略背後的人，畢竟課發會只是一個發聲孔。

（座，教，教3，2010.04.23：283-289）

課程發展委員會的組成成員受限於教師人數與專業發展的項目，其組成分子雖然以學年代表與領域召集人為主，但不一定具備代表性。學年代表與領域召集人於課程發展委員會中將學年或領域議題拋入課程發展委員會進行決議，或由行政人員於課程發展委員會中將地方、中央所施行的相關議題於開會中通報於學年組織或領域召集人，促使各學年、領域小組進行課程的修正與編寫，不管是由上而下或由下而上，課程發展委員會提供了一個可以溝通討論課程的平台，因此課程發會上的討論以課程的決定為主。

那如果是反向式，由教務處拋出一個「案子」，有可能在課發會提，但也有可能還沒有交給課發會提，就直接丟給導師在開會的時候討論，討論完或者是領域討論，然後在課發會上做決定也有可能。

（座，教，教3，2010.04.23：271-273）

叁、中小學課程發展諮詢來源

課程綱要的諮詢來源種類遠超過於課程標準，納入了業界、民間團體等對象的諮詢來源，增加了多元的參與性，拋棄傳統的專家修訂的思維，呈現更多樣開放性的論述平台，使大眾更能將焦點關注於預備改革的重點之上。

一、中小學課程發展諮詢特性

綱要的研訂擴充了很大的管道、很好的機制去吸納基層的意見，因為諮詢來源變多，綱要必須頻繁持續的修正，才能跟得上發展。

（訪，行，暫綱，2010.03.15）

（一）諮詢來源類型繁多

諮詢來源的增加與增權賦能有著密切的關係，綱要是可修訂的參照架構，而非既

定的規範與標準，隨著諮詢來源的增加，綱要必須持續發展才能跟得上諮詢的意見，而收集回饋意見的管道除了諮詢之外，還有成就評量的回饋、對過去課程的評鑑，都會成為課程綱要修正的來源。

課程實施，經過評量之後的那個結果就可以做為回饋，包括回饋到我剛剛講的屬於那個課程綱要的部份，他是會看得出來的。就是當初課程綱要這樣設訂的目標到底是對還是不對，因為當初可能是這樣設定，但事實上發現落差很大，你可能設定那個指標，學會的學生不到一半，不是你的那個能力設定目標有問題，就是你現在整個教科書或是老師的教學能力有限制，它必須要回饋到綱要這裡來，這樣的回饋程序花費非常多的國家經費在做，那從這些回饋所得到很重要的資訊，怎麼回饋到課程綱要、教科書與老師，那個訊息的回饋跟評鑑，如何提出一些課程政策上的建議，我覺得是滿重要的。

（訪，行，微調，2009.11.27：620-635）

微調的過程中，我們發現如果不是常設性組織，就不會有人長期去關注課程實施上的問題，九年一貫這些實施爭議的問題，並沒有人去做長期、持續的關注，從國家課程角度並沒有實際的組織進行這樣的任務。那真的要開始進行微調工作的時候，你就會發現這麼多問題這麼棘手，教育部根本沒有辦法提出有效的解決策略或者方案。但那不代表必須永遠迴避這些問題，所以這一次微調的同時，就在準備下一波的課程調整，我要提早讓這些問題浮出檯面上來討論，那個是不可能短期之間完成的。

（訪，行，微調，2009.11.27：620-635）

針對課程實施後的回饋，一直是課程綱要發展歷程中缺漏的一角，缺乏整體性的課程評鑑與審視，因此同樣的問題與議題，會不斷出現在下一次課程綱要的發展歷程中，而無法解決。

在發展八二年課綱的那一段印象很深刻的是會去問過去實施將近二十年的課程他的問題在哪裡。所以這個時代課程的修定是參照過去那個時代的也滿多的，有一部分做了調整，如果你注意看他跟六十四年版敘寫標準比較不同的是他在一些內容地方的用語不在那麼制式。

（訪，教，數學，2010.02.10：656-662）

合理來講，十年應該在做一次課程修訂，那如果你沒有做相關課程的評鑑或是實施的評鑑，或許學習的成就，那你如何知道我下一波的課程要如何改革，

所以每一次都等到下一波，然後用非常主觀的去決定一個課程，我們都是靠那一組人去很主觀的決定我們的孩子未來要學些什麼，可是這樣會不會狹隘了課程發展，因為我們沒有自己的小孩，包括連前一波課程實施的當中，這些孩子或來自老師的意見，使用者的意見以及各方的意見，都沒有。你怎麼去說我下一波要做什麼，或者我們都是看到問題，然後說我們以後不要有這些問題。

(訪，教，數學，2010.02.10：776-783)

全世界國家書面上所能呈現的資料與現場都有很大的落差。所以他們看不到將來要做的人會碰到什麼問題，看不到困擾就無法提供解決的建議或是參考，就沒有辦法回饋給課程哪些流程需要怎樣的改善與調整，大體上就是宣導人自己也不是很懂自己甚至本身也不贊成九年一貫課程綱要，所以就花很多時間去反對這件事情。早期宣導人質疑跟反對遠比重高於宣導。

(訪，民，家，2010.02.05)

對於課程實施後的回饋機制，僅憑文件書面檔案是無法確切了解到課程綱要實施過後的具體成效與待改進的地方，面對下一波課程的來臨，如何從過往的課程實施經驗獲得更多的建議與想法，打造課程綱要的回饋程序，是解決課程綱要內部問題的主要解決方式。

(二) 公聽會與問卷收集為諮詢的主要方式

透過座談會、公聽會凝聚一些共識，讓課程的修訂是有前瞻性的..從修稿到定稿，必須反覆進行公聽會、座談會，進行反覆的爭辯。

(訪，行，中 1，2009.11.27：182-183)

但對於公聽會與問卷收集諮詢意見的方式，有委員深表不以為然，認為公聽會的諮詢方式過於粗糙，而家長會代表也認為，公聽會的發言無法深入課程議題的核心層面，僅能就形式上的內容進行討論，而同樣的狀況也發生在總綱委員會推出總綱課程綱要的過程，總綱委員指出，所有核心概念如同基本能力、課程目標、基本理念等等核心的概念，是鮮少有人進行談論的，而大部分的爭論都只有在「看得到的鑽戒(訪，學，自然)」¹⁴裡進行討論。

¹⁴ 分領域綱要委員認為基本能力就如同一個人的資本，但當你擁有資本，卻可能不知道如何顯現，你就只能以大家都看得到的方式進行說明，如同配帶大的鑽戒，顯示自己的身分，鑽戒就是領域時數、節數的表徵(訪，學，自然)。

二、 中央層級課程綱要諮詢來源

（一） 諮詢來源有專家學者、行政人員

已臨時性任務編組為主的課程綱要委員會，其最主要的諮詢來源來自於對於專家學者所提供的文獻資料與專家座談中所提供的線索做為諮詢來源，此一諮詢來源有著合理性與專業性，適合作為主體架構的諮詢，以基本能力的選擇為例：

有學者提供世界各國的東西，那時候不只台灣做教改，全球都在做教改，澳洲哪裡的都拿來參考一下，然後我們中國人最喜歡的就是允執厥中，全部混在一起，共同的就刪一刪，在大會裡直接說這個是不是跟這個有點類似，大家就複議或否決。學者所提供的資料來自於第一個就文獻探討，他去弄了很多比較教育的文獻；第二個他也有在外面開一些專家座談之類的東西，但是我必須承認這都是我猜測的，我們從頭到尾沒有去參加他的那個東西，他那時候甚至有沒有開會我都懷疑。

（訪，教會，健體，2010.02.05：212-217）

而另外一個諮詢來源則是來自於行政人員利用行政管道進行深度、多層面的諮詢，在委員會內部行政人員的主要職責為傳遞各界對於綱要修訂的看法，包含行政層面、教學現場與民間的看法，對於課程綱要的修訂而言，行政人員的諮詢來源也是重要的諮詢參考。

我都比較有機會跟學者專家們對話或是表達部裡、民間以及教學場域等社會的聲音，我把它融縮之後跟學者專家對話，所以在那個時候比較有機會直接涉入綱要，一般不會那麼涉入綱要的。到後來我當科長的時候，更涉入社會課程綱要的研訂，那時陳麗華教授負責在做社會課程綱要的內容綱要，不是能力指標，跟學者的關係比較直接在談綱要的內容，跟以前比較與行政人員在綱要完成之後，就實施的規範來訂定有點不一樣，類似這樣。

（訪，行，暫綱，2010.03.15）

行政人員的角色在課程綱要發展研訂的過程中，也有所轉變，其所負責的業務與職責隨著綱要的公布實踐，持續回饋至綱要修訂過程中，作為實務與理論間溝通的橋梁，行政人員所提供的諮詢能夠有效幫助課程綱要的回饋與修訂。

（二） 應納入教科書業者、家長層級作為諮詢來源

課綱修訂公布後，我們會請國立編譯館舉辦座談會，過程中就會邀請課程綱

要修訂委員、國立編譯館審查委員與教科書編輯人員，進行編、審、綱三方的座談，並在座談上進行課程綱要修訂精神的說明。

(訪，行，微調，2009.11.27：500-501)

與教育相關的民間團體種類繁多，而教科書業者為第一線接觸課程綱要的人員，其意見必然需要反應於綱要的研訂過程當中，而民間團體與一般大眾較為不同的地方在於，其對所關注的焦點有著較深的論述與深厚的經驗，因此，像是教師會、全國家長聯盟、兒童少年保護團體或是婦女團體等等，對於排除課程綱要內容所涵蓋的不良意識形態，有著極大的貢獻。但在民間團體的諮詢過程中，其諮詢與參與的方式將會影響民間團體對於課程綱要的發聲意願與參與程度深淺：

一般來講團體之所以無法參與課程比較深入的對話，首先，不是每個團體、每個人都對課程有明確的概念，甚至對課程規範的內容或課程所產生的功用，一般人都不慎理解。課程對一般人來說是陌生的，這種情況下你找這些人來談課程當然非常難。其次，一般在行政單位，就是教育部在訂定課綱的時候，他第一個想到的只是專家學者或者是教師會代表，比較少去想到其他人的代表，比如說縣市的行政代表、各地學校代表、各地家長代表或者是社會人士代表，特別是社會人士代表，包括產業界。

(訪，民，家，2010.02.05)

九貫宣導時失去家長這一塊，完全沒有，表面上有公聽會那個場次，但全然是採用家長不懂的語言，非常少的場次又完全沒有效果，所以有開等於沒有開。社區資源、產業投入就更不用談，換句話說，九貫課程宣導缺的是社會對話。

(訪，民，家，2010.02.05)

民間團體的諮詢管道雖然因為九年一貫課程綱要的開放與鬆綁而有所增加，但實際上在實施的過程當中，因受限於大眾對於課程的理解不夠深入、成員代表性的不足、諮詢管道實施問題，使諮詢來源的種類與程度受到了限制，綱要委員舉辦公聽會的同時，也對諮詢的品質提除了質疑：

諮詢他們，因為等於是總綱訂完，剛才後面沒有講，他有辦過公聽，是到處去做公聽，但是公聽裡面我發現大家關心的問題不是那麼基本的問題。

(訪，專，課2，2010.03.18)

三、 教科書層級課程發展諮詢來源

（一） 教師使用後的諮詢意見漸趨一致，難以表達教科書的多元性

民間教科書現階段無法進行教科書實驗，但從暫行綱要公布至今，課程已從暫綱、正綱、微調並準備迎接一百年課綱，實施兩輪的教科書，也藉著市場調查進行了資料的蒐集與回饋，並藉此獲得修正。

蒐集教學現場的實際經驗，因為已經走過兩輪了，一定會有一些教學現場的意見可供參考，連我們自己在編撰教科書，都會對老師做市場調查。

（訪，業，編2；2009.12.10：156-157）

諮詢就是市場調查的一種，我們可以視時間、需要決定它的規模，到底是北中南各找一位老師來做一位諮詢，還是大規模的每一個鄉鎮市甚至每一個學校都找一位科任老師或相關老師來做諮詢，可能是小規模也可能是大規模的。

（訪，業，經3；2009.12.10：251-257）

教科書具有市場導向性質，其主要的諮詢來源來自於業務代理進入各學校進行實際的訪查與意見資料的收集，而其收集的資料可能與課程、教材、編排、實用性、美觀性等項目有關，其中關於課程的諮詢項目是否有助於教科書深度、廣度或因地的發展，或深受市場趨向的影響漸趨一致，使教科書的發展受到阻礙，是教科書諮詢的隱憂。

四、 學校本位課程發展諮詢來源

（一） 學校課程的諮詢來源來自於內部審議

課程方案經過審議通過後就會於學校內部推動實施，而推動實施的過程必須擁有一組可供評鑑的標準，評鑑課程方案的推廣、實施與學生學習成效和教師教學評估，甚至涵蓋行政執行的評估。

我們還有針對這個課程申請評鑑計畫，是教師實務取向的，所以在執行上，我們會有一些會議，進行不斷的修正，然後也從學年領域的會議計畫進行修正與回饋。

（座，教，教2，2010.04.23：595-601）

課程方案的評估，可以向地方教育處（局）申請課程評鑑，隨著課程計畫的推動，能夠從會議紀錄、實施成效、教學評量等方面獲得課程改進與回饋，使課程能夠保持

動態、持續性的發展歷程。

（二）社區資源諮詢程度仍嫌不足

學校本位課程發展著重學生所在地區及學校環境脈絡，所提供能配合學生學習需要的教學資源（林佩璇，2001），因此課程願景的選擇必須考量學校環境、學生需求、教師專業與社區諮源。

先找到學校特色，然後尋找資源，最後找一些核心(成員)有課程發展專業的老師或者其他有實務經驗的老師，把主架構研擬出來。

（座，教，教 4，2010.04.23：579-580）

課程願景的來源來自於對學校能夠發展什麼樣特色的想法，也是對於學校環境與社區資源所進行的分析、探究，而這些資源如何轉化成具體的課程內容，就有賴「核心成員」進行課程規劃與發展，而另一方面，課程願景的來源除了學校周遭環境與社區資源之外，還包含了行政人員，如校長、主任對於課程願景的提出。

校長就丟了學校課程願景要課發會去發展，各領域有什麼可以配合的課程，然後去符合這個願景。

（座，教，教 3，2010.04.23：211-223）

主任就丟出一個亮麗圈圈(國小名稱)的課程願景，沒有任何課程目標、沒有任何想法，丟出來要我們討論。

（座，教，教 2，2010.04.23：434-437）

經過焦點訪談後，大部分的學校對於社區參與會議或是進行諮詢的過程是較為薄弱的，而對於社區諮詢的意願，受訪教師們認為由學校進行課程的規劃之後才進入社區尋找諮源較為容易，而讓社區作為諮詢的角色，較為困難。

第五節 建議

壹、中小學課程發展歷程的建議

一、中央層級課程發展歷程的建議

（一）總綱與分領域綱要的規劃之間應設置溝通、回饋與修正程序

總綱至分領域綱要的規劃目前是一種線性的課程發展模式，總綱研訂完成後下放至分領域綱要進行分領域綱要的研訂，而這一段過程並不具備分領域綱要實踐總綱架構所面臨問題的回饋與修正，總綱與分領域之間並不存在回饋的系統，兩者的交流一直是單方向性的，由總綱交付課程架構與分領域綱要，如領域綱要的委員所研：「沒有，他們是太上皇，總綱是給你規劃，還有精神理念(訪，學，自然)。」

因此總綱必須發揮溝通、監督的功能與分領域綱要進行實質的交流與回饋，分領域綱要建議道：「你不用每次開總綱會議都一定要邀請學科專家，但你可以在階段性完成某些項目的時候就應該邀請學科專家，總綱應該跟學科專家有聯席會議(訪，學，數學)。」

總綱不論是在內容、成員或程序規劃的任一層面，並未掌握分領域綱要參照總綱架構的情況，兩個部分實際上變成了分開執行的兩個任務，但整體的課程綱要應該是一個整體的課程發展歷程，而非毫不相關連的兩個部分。僅僅是程序上的連貫尚不足以支撐整體課程架構的發展，因此課程綱要發展歷程，必須持續來來回回修訂，訪：「我覺得要有來來回回，就是總綱下到學習領域，學習領域還要再回來，來回，這才恆定。所以發展時間要長！（訪，學，數學）」。

（二）暫行綱要公布後應有課程評鑑機制，以提供正式綱要進行綱要調整

暫行綱要的推出並不是為了做為正式綱要的前導性實驗或推廣而公布，暫行綱要僅僅是政治氛圍下所緊急推出應景的產物，因此，暫行綱要是九年一貫課程綱要發展歷程中，一個暫時性的階段。代表著綱要架構的初步完成，也概括承受當時綱要不盡完美之處。但，相對的，暫行綱要一詞既不涵蓋試用、實驗與推廣的意義，則正式綱要的修訂來源並非來自「計畫性」的暫行綱要實施評鑑，而是暫行綱要公布前尚未處理完全的綱要內容與實施之後細瑣零碎的課程回饋。

因此，從暫行綱要至正式綱要公布的這一段經驗看來，一個有計畫性的課程回饋，

將使下一波課程綱要的修正來得更具合理性與有效性，如綱要微調的行政人員說道：「課程綱要發展的觀念一直在這波課程修訂中，他會是一種滾動的再修正，一直在修、在微調。所以他沒有去動到領域的大結構。(訪，行，中 2)」一個合理而有效的課程評鑑機制，將使動態修正的課程綱要更完整。

二、 整體課程發展歷程的建議

(一) 整體中小學課程發展歷程應涵蓋研究階段

各國中央層級的課程發展架構大部分都缺少研究階段(歐用生，2009)，一方面因為課程綱要有著政策研訂的性質，另一方面與國家的課程發展機構有關。而由於缺乏課程綱要的研究階段，相關課程實驗也鮮少出現於課程綱要發展歷程之中。課程綱要的發展歷程是否需必備研究階段，目前仍無確切的文獻支持此一論述，但以中國大陸近幾年來有關課程主軸的研究，顯示整體課程架構間的相關性需由研究階段加以補強，而立足本土的課程研究，更將替課程綱要帶來新的視野。

(二) 中小學課程發展應搭配課程評鑑機制

我們應該是要去蒐集在現場上課程實施所遭遇的問題，並回歸到課綱所訂定的課程目標，透過評量進行檢視，在實際實施上是否有達到原本設立的課程目標。

(訪，行，中 1，2009.11.27：12-17)

那個時候(73—78 學年度的實驗課程)做實驗課程的目的就是希望能夠做下一輪課程綱要修訂的基礎，為了作課程綱要還跟(課程標準)委員們做一個很深入的討論，然後把我們一直再作課程實驗的東西做一個全盤的整理。

(訪，課，研 2，2010.4.19：2-10)

學校本位課程發展也需要課程評鑑機制的建構，方案經過審議通過後就會於學校內部推動實施，而推動實施的過程必須擁有一組可供評鑑的規準，評鑑課程方案的推廣、實施與學生學習成效和教師教學評估，甚至涵蓋行政執行的評估。

我們還有針對這個課程申請評鑑計畫，是教師實務取向的，所以在執行上，我們會有一些會議，進行不斷的修正，然後也從學年領域的會議計畫進行修正與回饋。

(座，教，教 2，2010.04.23：595-601)

課程方案的評估，可以向地方教育處（局）申請課程評鑑，隨著課程計畫的推動，能夠從會議紀錄、實施成效、教學評量等方面獲得課程改進與回饋，使課程能夠保持動態、持續性的發展歷程。

由此可知不管是哪個課程發展層級都需要最後評鑑的動作，以評鑑整體課程的實施情況，良好的課程評鑑機制能夠釐清各程序任務的先後順序與責任歸屬，也能針對課程發展的狀況給予回饋，使課程保持在動態發展的狀態。

貳、 中小學課程發展機構的建議

一、 增加課程發展歷程的參與階層與人員

在課程規劃的過程中，應該持續增加基層人員的參與數目，使理論與實務能夠進行結合，而另外一方面，輔導團因為具有專業性的課程發展、實施背景，在未來課程綱要修訂過程中，將成為重要的參與人員。

每一個領域在找修訂委員的時候，我們(教育部)都有非常強調，你要找中小學實務教師進去參與…另一方面則是推薦有一兩年實務經驗的輔導團教師，他們掌握許多基層老師的意見，清楚老師的需求。

(訪，行，中 1，2009.11.27：481-490)

二、 綱要更動的人員重疊性

微調小組他不是另設小組，他就是一樣委託出去，然後總綱裡面在派人滲透到各個小組裡面去，所以原則上都是這批人，沒有外加，跟原來的人都差不多，百分之九十應該有重疊。

(訪，教，會，2010.02.05：615-618)

受到臨時性組織的影響，綱要規劃人員的更動一直是持續而平凡的，因此有委員提出即使不用設立常設性課程發展機構，也必須有專職人員處理課程的發展，但在目前的行政體制之下，行政人員認為，即使是臨時性組織，在人員選擇上也可用重疊選擇的方式，解決因為人員更動頻繁所造成的課程覺知落差，而這也成為最低限度的人員選擇方式。

三、 課程發展委員會應成為學校課程溝通的平台

在學校本位課程發展中，課程發展委員會最主要的功能並非發展課程，而是提供各學年、各領域或是行政人員所提出的課程方案或計畫，在課程方案與計畫被提出之

前，各學年、各領域或是行政人員等相關團體，在組內已進行過討論，而在課程發展委員會提出的課程方案與計畫，通常是尋求可行性的審議、實施的意願與資源的協助，此時課程發展委員會就成爲一個各相關團體進行溝通的平台。

課程計畫不是在課發會做的事情，課發會代表去開會回來跟我們講的事情都是時數的變動，課程的結束安排與調整，像是幾年級他們可能是上什麼課，現在要收回什麼課放出什麼課，都是由課發會做決定的。

(座，教，教 2，2010.04.23：161-163)

主要就是審課程計畫，在學期過程中，有時候開會有先討論跟課程有關的，比方說課程要在學校實施，他們會先問課發會委員覺得適不適當，要不要先申辦一些研習，也需徵得課發會的同意。

(座，教，教 3，2010.04.23：129-133)

審學校的課程計畫，還有你選用的教科書是什麼版本？委員會雖然是一群人再開會，但是不是所有的事情都是從這邊決定出來的，比方說國語教學計畫的審核，在你審核前你已經在國語領域開會的時候做好審核了，因此提到課發會的時候已經沒有太多意見了。

(座，教，教 3，2010.04.23：264-265)

當然此一課程發展機構，有可能淪爲時數、節數討論、單一課程霸權強行實施或背書的工具。

除了課時調整、課程計畫審核，我們學校還有特色課程，特色課程在會議上也會要求各領域跟各學年提出他們的看法，但通常只是說說，然後實際去執行課程的還是另一群人。

(座，教，教 4，2010.04.23：176-179)

課發會比較像一個溝通平台，在學年或領域裡面已做好縱向的銜接，這個時候在課發會就討論各個領域的橫向溝通，不同領域可以在這裡協調或者是表達他們的看法，最後由行政團隊做統整再來報告。

(座，教，教 2，2010.04.23：479-499)

但作爲學校的課程溝通發展平台，課程發展委員會仍發揮了許多功用，許多老師認爲，在九貫之前，課程相關議題僅能就偶發性的事件進行討論，而成立了課程發展委員會，即使課程發展成效不彰，但仍提供可能的機會，進行學校課程的發展。因此，校內的課程發展委員會應從課程討論平台做起，逐步建構各校校本課程發展的可能性。

叁、 設立常設性中小學課程發展機構

他們(香港課程署)在這個地方就是長治久安的機構啊，然後學者專家就比較負擔的是諮詢的，可是我們變成學者專家都要跳下海自己來做，所以從某一個角度，計畫結束，我們也很高興啊。

(訪，課，研2，2010.4.19：361-377)

一、 常設性課程發展機構的性質

目前台灣並未設置常設性的課程發展機構，因此並不具備專職的研究人員進行長時間的課程發展與研訂，雖然各大專院校相繼成立課程與教學研究所，但在課程發展的研究中，一方面因為資源分散、人力缺乏、研究主題偏重學者專家個人所關心的領域，對於中小學課程的整體發展雖然有所幫助，但研究成果難以持續，應用上而言也緩不濟急，無法馬上解決課程所面臨的問題。

除了針對於課程研究發展的需求之外，臨時性任務組織編組的方式，也讓課程發展成為零碎、片斷式的任務積累，過程之中缺乏銜接、缺乏統籌機構進行發展過程中的諮詢、規畫、實施、評鑑與回饋，因此在任務結束之後，其售後服務品質令人不敢恭維。為了解決研究與發展的問題，一個常設性的課程發展機構，作為統籌規劃研究與發展的主要機構，或許是未來課程發展的核心主張。

(一) 常設性課程發展機構與教育部的關係

教育研究院到底是應該為了教育研究背書，或者教育研究院應該要為教育政策引導，或者是他們兩個本來就應該分屬不同的機關，這個是非常不同的。

(訪，教，自然，2010.02.01：458-459)

教育研究院只進行諮詢還可能太客氣，它應該比較能掌握住整個教育，不管是政策還是課程方面，還有國內外情勢的發展，去做主動的政策規劃跟評估，然後提供具體建議…應該做為教育部的智庫。

(訪，行，微調，2009.11.27：283-285)

國家教育研究院，就是等於教育部的智囊團。

(訪，學，自然，2010.3.07)

教育部不管怎樣都有指揮權，所以那時候讓教育研究院去做，而不是給哪一個大學裡面的那一個教授去承攬所有東西。

(訪，學，藝術，2009.12.11：307-308)

從行政人員與規劃委員對於常設性課程發展機構的描述，可以了解到，常設性課程發展機構應該要存在的原因，而存在後可能成為教育部的下屬機關，也可能獨立於教育部之外獨立成立的行政法人，兩者將會發揮全然不同的作用，在此之中也有行政人員認為在教育部內部應該設立一個審議機構，以便進行決策(訪，行，微調，2009.11.27)。

我們要的是有一個真正的課程司或者課程署，課程教學署，然後這些人真的是有一些為這個而作的公務人員、研究人員，然後，學者專家當然就擔任一些諮詢的工作，如果只是丟給研究院，研究院就是一個常設單位，可是丟給研究員，那他自己也有些有的沒的事。

(訪，學，數學，2010.4.12：311-316)

課程綱要的研訂必須具備一個常設的小組，一直不斷的在研理這種東西，他一定要有一個長期的，一些核心的人永遠是在那個地方的，你才接得下來。你可以納一些新的人進來，可是你就是要真的固定下來。

(訪，課，研1，2010.03.10：440-447)

常設性課程發展機構很重要的特色在於全職人員的設置，有委員認為課程發展機構並不一定要保持常設，但其內部的組成人員應該是專職處理課程的專業人士，能夠進行長時間的課程研究，而不是採取非課程專業人士進行課程發展的方式。

以課程為例，應該有專責的研究單位來作，如果有這個委員會他是專職或稱半專職，不一定要常設，強調的是專職的委員會，然後專職的委員會下面才有專職的人員，作不來用半專職的委員會，像教師會這樣的發展方式。

(訪，教，會，2010.02.05：108-113)

常設性的課程研究小組，其特色為長期性的處理課程相關議題，使課程研究能夠接續的前面的研究繼續進行，而與其搭配的行政機構應該於教育部設立專職的課程行政機構，使研究與行政有一個對向的窗口，進行政策研擬的交流。

(二) 常設性課程發展機構的人員組成

而在常設性課程發展機構的人員組成，人數的多寡，依據現行領域科目的多寡而定。籌備處的研究員已過去的板橋教師研習會進行課程實驗時為例，其成員性質應涵蓋心理學、課程、教育、領域等等的專家，進行整合性的研究以利課程發展：

一定要有一個研究院，而且那個研究院在角色人員配置，像過去十幾二十幾

個博士，學課程的專心做教科書分析與課程發展。

(訪，學，健體，2009.12.11：357-358)

其實有專家學者，包括數學教育家，以及心裡系的教授，那有小學老師，當時是借調到那邊編教科書的，就是那個實驗版本。

(訪，教，數學，2010.02.01：704-705)

而在人數方面，組織人員的體系不必過於龐大，因為需要許多學者專家的專業力量，因此因有全職與兼職人員的並存，延攬專家學者擔任兼職人員，而全職人員則需於大學當中兼職，使理論與實際有所溝通：

要有專責人員，持續不斷在做這些課程研發的工作。

(訪，行，正綱，2009.11.27：247-248)

要有足夠的人數，也就是說不要太多也不要太少，太少無法顧及所有領域太多也沒有必要，教育研究員應該在教育相關大學兼課，教育相關大學的，等等這些課程所的老師應該也可以兼任研究員角色。

(訪，學，健體，2009.12.11：359-360)

二、 常設性課程發展機構的任務

課程發展署或科的設立，香港、英國等地已行之有年，除了行政事務的處理外，其能夠發揮資源整合、人力調度、審議綱要、提供教育部課程相關決策，成為中小學課程發展歷程的主要機構。

(一) 提供課程政策的諮詢、研究與發展

研究院必須去做主動的政策規劃跟評估，然後提供具體的建議，那當然，後續的一些法律修訂、資源籌措、那些政策的推動，是教育部的事情。

(訪，行，正綱，2009.11.27：286-287)

課程是屬於國家層級的，可是他在產出的過程當中，他不是只有從頭包到尾，研究院必須要去做一個切割，必須做前情規劃。

(訪，教，自然，2010.02.01：58-71)

所謂的課程研究機構，他就只要做課程研究，所稱的宣導甚至都可以外包。

(訪，教，會，2010.02.05：708-709)

台灣的基礎性研究，缺乏學生成就評量的建置，因此在許多爭議上(時數、節數的劃分、學習領域的整併)都深受學生成就評量的影響，因此總體評量的架構是必要的。

（二） 進行教科書發展與整備措施的準備

教育研究院可以聘一部分專任一部分兼任，在全國教課程作課程研究的這些，在教學的過程中聘請他們做對教材對課程做長時間的研究，而不是臨時的，包含師資訓練。

（訪，學，健體，2009.12.11：360-361）

教育部要推展微調，我們就要去執行教育部政策，我們比較是在政策執行面，然後去發覺現場的問題，為了解決問題，就必須在教材教法上、評量上去作研究。

（訪，課，研2，2010.4.19：533-537）

除了形式上對課程政策提出相關的建議之外，課程推動的整備措施，也是研究階段研究的重點，涵蓋師資培育、課程發展與教材研發，在長時間的研究發展下，才能獲得課程於實踐過程中的回饋。

（三） 輔助教師使用課程綱要

把課程綱要變成老師能夠使用的課程，我們(教育研究院)發揮的是課程發展的功效，盡量貼近課程綱要的精神，尤其是小學這一塊對我們來講不是那麼困難，所以我們後來 89 年度開始就開始培養種子教師，教導教師自編課程，教給教師一套方法。

（訪，課，研2，2010.4.19：221-230）

辦理北、中、南三區教學的分區輔導會，然後也要請 24 個（不含連江）縣市的輔導員去做他們的課程轉化，所以在做轉化的過程當中，就有需要去瞭解老師們在課堂上教學的情形。

（訪，課，研2，2010.4.19：371-375）

輔導群帶著各縣市輔導員，由他們自己依據他們的需求去做發展，像在地化教學。

（訪，課，研2，2010.4.19：380-382）

課程綱要的實踐應該採取一連串漸進的歷程，而非劇烈的課程轉變，因此移型期的設置、配套措施的規劃能夠減緩教師、學生、學校、地方行政人員等相關人員的適應狀況，而不會一次應付過多變革，使教師分身乏術。

肆、 中小學課程發展的諮詢建議

諮詢，最重要的過程其實是提供「轉送帶」(transmission belt)的功能，就是被諮詢者應該將知識工作者(knowledge workers)製造出有關如何解決問題的相關資料和策略，有系統地轉化成具體建議(Smith,1992)。課程綱要因為具有持續修定的概念，符合動態課程發展的歷程觀，但課程綱要的評鑑與回饋是維持動態課程發展歷程修定的主要關鍵，一個良好的回饋機制，促使課程綱要不斷修正改變，成為課程綱要發展歷程的主要關鍵。

一個良好的諮詢流程應該考慮在什麼時間，納入什麼樣的諮詢來源。課程綱要的研訂為公共辯論的平台，相關利益團體在此進行意見的交會、辯論與達成共識，為了勘查整體課程的全貌，一方面應該謹慎的使用公聽會、問卷等資料收集方式，使資料的蒐集能夠切中核心概念而非浮濫、形式性的舉辦，已多元之名行民粹之實。

九貫的修正還是回到專家修正，雖然表面上各地方開了很多的公聽會，但是為什麼還是專家修正呢？理由很簡單，那就是開公聽會的人，你並沒有給他一個更深度的對話機會。沒有給他一個比較焦點似的形成公共論述，沒有經過大家再談過、再確認、再激盪過回來的想法。當這些意見沒有辦法經過這種比較深層的沈澱，之後再回來的那些意見在專家導向的會議裡面都成為一個不成氣候的發言。他都不能成為一個你將來政策的參考就不行就沒有辦法，九貫的問題其實是深度的問題，整合的問題。

(訪，民，家，2010.02.05)

而真正理想的課程，應該是能夠融合實際與理論論述所產出的內容：

問：這些學者應該是把基層的聲音透過他們理論上的獲得然後把他結合的實務，新的課程才是這樣出來吧！

訪：我覺得也不能課程太霸權，不過還是不要太理想性的去實施這些事情，當然理想還是要有，只是要兼顧還是不太可能。

(訪，教，數學，2010.02.10：891-895)

吉魯斯對於學校的看法，學校應該是民主的公共場所，課程重點是與公共事務所相關的，她不是如同家庭般的私有生活領域，而是在民主平等的氣氛下，處裡練習公共事務的場所，所以課程的內容應該以做為一種公共論述的辯證而存在(歐用生，

2006；蘇峰山，2005；黃嘉雄，2000)。吉魯斯對於學校的看法，學校應該是民主的公共場所，課程重點是與公共事務所相關的，她不是如同家庭般的私有生活領域，而是在民主平等的氣氛下，處裡練習公共事務的場所，所以課程的內容應該以做為一種公共論述的辯證而存在(歐用生，2006；蘇峰山，2005；黃嘉雄，2000)。因此，在諮詢的過程當中，如何讓諮詢的途徑成為大眾關注且平等參與的過程，是諮詢的重要手段，讓課程綱要的發展成為一個公共論述的空間，使每一位公民都能在綱要發展的過程中，僅其所能的發聲。

參考文獻

- 文部科學省（2008）。**小學校學習指導要領**。東京都：作者。
- 文潔禮（主編）（1996）。**課程理論與設計**。香港：朗文。
- 王如哲（1999）。**比較教育**。台北市：五南。
- 王湛（2001 年 7 月）。紮實推進素質教育，開創基礎教育課程改革新局面。**全國基礎教育課程改革實驗工作會議**。
- 司琦（1971）。**小學課程演進**。台北市：正中。
- 台灣省國民學校教師研習會（主編）（1979）。**國民小學課程標準研習教師手冊**。台北縣：台灣省國民學校教師研習會。
- 石筠弢（2003）。好的課程政策及其制定。**課程、教材、教法**，1，16-20。
- 安彥忠彥（2008）。新教育課程修訂的邏輯。載於安彥忠彥（主編），**小學校新**
- 吳明珍（2003）。**九年一貫課程的論述型構－〈知識考古學〉之分析**。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（1989）。課程決定的理論探討。**教育與心理研究**，12，199-229。
- 吳清山（1993）。教育研究本土化的取向。**教育研究**，31，15-21。
- 吳清基（1989）。寫在第九次國小課程標準修訂之前。**研習資訊**，47，1-4。
- 吳清基（1992）。當前中小學課程標準修訂之理念與作法。**臺灣教育**，497，1-6。
- 吳錦勳（2009）。**台灣，請聽我說：壓抑的、裂變的、再生的六十年**。台北市：天下文化。
- 呂達等（1991）。英國的教育改革與國家課程。載於文潔禮（主編），**課程理論與設計**。香港：朗文。
- 李奉儒（2001）。英國教育改革：以中小學教育階段為例。載於李奉儒（主編），**英國教育：政策與制度**（11-29 頁）。嘉義市：濤石文化。
- 李家宗（2001）。英國教育改革法案中的市場機制。載於李奉儒（主編），**英國教育：政策與制度**（31-60 頁）。嘉義市：濤石文化。
- 李祖壽（譯）（1993）。Clark, L. H., Klein, R. L., & Burks, J. B. 著。**美國中學課程研究**（*The American secondary school curriculum*）。台北市：國立編譯館。（原著出版年：1972 年）
- 李博緯（2007）。**台灣 1952-1993 年小學課程標準之論述分析**。台北市立教育大學國民

- 教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 李智威（2006）。中國大陸 1980 年代以來中等教育課程改革政策評述。**比較教育**，60，101-135。
- 沈珊珊（2003）。**國際比較教育學**。台北市：正中書局。
- 周淑卿（1992）。**英國國定課程之研究**。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 周淑卿（1996）。**我國國民中小學課程自由化政策趨向之研究**。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 周淑卿（2000）。**誰決定？誰認同？－論課程政策的危機**。私立南華大學教育社會學研究所主辦，第三屆台灣教育社會學論壇。
- 周淑卿（2002）。**課程政策與教育革新**。台北市：師大書苑。
- 周愚文（2008）。**英國教育史：近代篇（1780-1944）**。台北市：學富文化。
- 林永豐（2003a）。英國的後期中等教育及其改革。**教育研究月刊**，108，91-112。
- 林永豐（2003b）。英國後期中等教育的證書與課程。**教育研究月刊**，112，104-118。
- 林明煌（2008）。從日本《學習指導要領》的修訂探討其教育變革與發展。**教育資料集刊**，40，49-84。
- 林明煌（2009）。日本小學新《學習指導要領》的修訂與其內容之探討。**教育資料集刊**，41，61-96。
- 林淑貞（1997）。革新國小課程標準修訂一些作法之初探。**現代教育論壇**，3，20-22。
- 林智中（2004）。香港課程發展系統是否發揮了創造價值共識的功能呢？。載於中華民國教材研究發展學會（主編），**邁向課程新紀元（十六）：課程改革的再概念化（上）**（69-80 頁）。台北縣：中華民國教材研究發展學會。
- 邱慧玲（2000）。**我國小學道德科課程標準之演變及其內涵研究(1949-1997)**。台東師範學院教育研究所碩士論文，未出版，台東市。
- 洪詠善（2000）。**國民教育階段九年一貫課程總綱綱要決策過程之研究**。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。
- 秦葆琦（1988）。國民小學社會科三年級實驗課程評鑑研究。**國教學報**，1，67-89。
- 秦夢群、賴文堅（2006）。九年一貫課程實施政策與問題之分析。**教育政策論壇**，9 (2)，23-44。
- 翁福元（2006）。英國當前主要高等教育改革的取向、特色及對我國的啓示。**教育研究**

月刊，148，17-25。

馬雲鵬（2008）。從課程實施過程看課程實施的取向。載於中華民國教材研究發展學會（主編），**邁向課程新紀元（二十二）：課程理論與課程改革研討（下）**。（192-202 頁）。台北縣：中華民國教材研究發展學會。

崔允漞（2002）。大陸當前課程改革的背景與理念。載於中華民國教材研究發展學會（主編），**邁向課程新紀元（十一）：海峽兩岸新世紀小學課程與教材改革學術研討會論文集**。（21-36 頁）。台北縣：中華民國教材研究發展學會。

張廷凱（2003）。**新課程設計的變革**。北京：人民教育。

屠炳春（1988）。教科書編纂經驗談—如是我云，一得之見。**現代教育**，4(1)，40-47。

張清良（2003）。**地方政府執行九年一貫課程政策之研究**。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。

張雅雯（2001）。**國民中學階段九年一貫課程試辦情況與成效之評估之研究**。國立師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。

張輝山（2002）。**九年一貫課程政策網絡的分析**。國立中山大學公共事務管理研究所碩士論文，未出版，高雄市。

教育部（1962）。中學課程標準。台北市：正中。

教育部（1975）。國民小學課程標準。台北市：正中。

教育課程改訂的解說（24-39 頁）。東京都：明治圖書。

梅原利夫（2008）。從諮議報告看教育改革的走向。**CRESCO**，82，10-15。

許秋萍（2004）。**我國民間教育利益團體參與九年一貫課程政策制定過程之研究：以主婦聯盟為例**。私立淡江大學教育政策與領導研究所碩士論文，未出版，台北縣。

陳寶山（2010）。九年一貫課程政策執行評析。**教育資料與研究雙月刊**，92，47-74。

陳寶鈺（1990 年 1 月 2 日）。國小課程標準總綱修訂之我見。**國語日報**。

單文經（譯）（1996）。Center for Civic Education 編。**美國公民與政府科課程標準**（*National Standards for Civics and Government*）。台北市：教育部（原著出版年：1994 年）。

單文經、鄭勝耀、曹常仁（2000）。**香港教育**。台北市：商鼎文化。

彭富源（2002）。**我國國民中小學課程政策執行模式之建構：以九年一貫課程政策為例**。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。

曾榮光（2006）。**廿一世紀教育藍圖？：香港特區教育改革議論**。香港：中文大學。

黃光雄、楊龍立（2000）。**課程設計：理念與實作**。台北市：師大書苑。

- 黃光雄、蔡清田（1999）。**課程設計：理論與實際**。台北市：五南。
- 黃政傑（2003）。搭上課程改革的列車。載於莊明貞（主編），**課程改革：反省與前瞻**。（5-21 頁）。台北市：高等教育。
- 馮朝霖、薛化元（1997）。主體性與教育權。載於林本炫（主編），**教育改革的民間觀點**（69-122 頁）。台北市：業強。
- 黃嘉雄（2004）。新修訂布魯姆認知領域目標分類及其對未來九年一貫課程能力指標修訂與落實之啓示。載於中華民國教材研究發展學會（主編），**邁向課程新紀元（十六）：課程改革的再概念化（上）**（11-34 頁）。台北縣：中華民國教材研究發展學會。
- 黃嘉雄（2005）。析評美國華盛頓州中小學課程的標準化。**國立台北教育大學學報**，18(2)，25-53。
- 黃顯華（2004）。香港課程改革：背景與理論基礎的再思。載於中華民國教材研究發展學會（主編），**邁向課程新紀元（十六）：課程改革的再概念化（上）**（137-158 頁）。台北縣：中華民國教材研究發展學會。
- 楊昌勳（2004）。**台灣小學教育課程改革實施之分析(1945-2003)**。國立台南大學社會科教育學系碩士論文，未出版，台南市。
- 楊思偉（2006）。日本推動新課程改革過程之研究。**教育研究集刊**，52(1)，29-58。
- 楊思偉、溫明麗（譯）（1997）。Apple, M. W., Whitty, G., & 長尾彰夫著。**課程・政治：現代教育改革與國定課程（カリキュラム・ポリティックス—現代の教育改革とナショナル・カリキュラム）**。台北市：師大書苑。（原著出版年：1994 年）。
- 楊龍立（2002）。九年一貫課程的問題與解決對策。**人文及社會科學教學通訊**，13(3)，7-24。
- 葉芷嫻（2001）。**國民教育階段九年一貫課程政策執行研究：國民中小學教育人員觀點之分析**。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 廖政凱（2006）。1988-2004 英國國定課程變革之研究。國立台北教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 劉德美（譯）（1996）。UCLA National Center for History in the Schools 編。**美國歷史科—世界史國家課程標準：探索通往現在之路（National standards for world history: Exploring paths to the present）**。台北市：教育部。
- 歐用生（2003）。**課程典範再建構**。高雄市：麗文文化。
- 歐用生（2006）。建立課程的公共性：課程公共論述的危機與出路。**教育研究集刊**，52(1)，

1-27。

歐用生 (2009)。基礎教育課程制定機制及其過程之研究。國家教育研究院籌備處委託之專題研究成果報告，未出版。

蔡清田 (2008)。課程學。台北：五南。

霍秉坤 (2000)。香港課程改革決策評析。課程與教學季刊，3(1)，59-78。

薛曉華 (1996)。台灣民間教育改革運動：國家與社會的分析。台北市：前衛。

謝廣錚 (2001)。英國 1988 年以降官方教育政策之研究：以新右派市場機制理論分析。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

鍾啓泉 (2002)。課程改革綱要與「學校文化」。載於中華民國教材研究發展學會（主編），邁向課程新紀元（十一）：海峽兩岸新世紀小學課程與教材改革學術研討會論文集（83-94 頁）。台北縣：中華民國教材研究發展學會。

鍾啓泉 (2005)。現代課程論（新版）。台北市：高等教育。

鍾啓泉、崔允瀾、張華（主編）(2001)。基礎教育課程改革綱要（試行）解讀。上海：華東師範大學。

鍾啓泉、張華（主編）(2001)。世界課程改革趨勢研究。北京：北京師範大學。

鍾靜(2005)論數學課程近十年之變革。教育研究月刊，133，頁 124-135.

簡宏江 (2004)。九年一貫課程政策的執行困境與對策：政策設計觀點。教育政策論壇，7(1)，19-40。

簡國材 (1991)。香港小學課程的編訂與實施。初等教育，1(1)，20-28。

簡楚瑛 (1981)。我國課程發展模式之初探。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

藍順德 (2001)。九年一貫課程教科書審定政策執行之研究。政治大學教育學系博士論文，未出版。

羅耀珍 (2005)。課程改革。載於貝磊、古鼎儀（主編），香港與澳門的教育與社會：從比較角度看延續與變化（153-164 頁）。台北市：師大書苑。

蘇峰山、齊力（主編）(2003)。市場、國家與教育：教育社會學的分析。嘉義縣：南華大學教育社會學研究所。

Apple, M. W. (1990). *Ideology and Curriculum*. (2nd ed.). New York: Routledge.

Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control: Towards a theory of education transmissions*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. New York: Arno Press & The New York Times.
- Charters, W. W. (1923). *Curriculum Construction*. New York: MacMillan.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci*. New York: International Publishers.
- Oliva, P. F. (2001). *Developing the curriculum*. (5th ed.). New York: Longman.
- Posner, G. J. (1998). Models of curriculum planning. In L. E. Beyer & M. K. Apple(Eds.), *The curriculum: Problems, politics and possibilities*. (pp. 79-100). Albany: State University of New York Press.
- Saylor, J. G., & Alexander, W. M. (1966). *Curriculum planning for modern schools*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Tyler R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago : University of Chicago Press.
- Glatthorn, A. A. (1987), *Curriculum leadership*. , Glenview, Illinois: Scott, Foresman & Company.

附錄一 高中審議機構

高中審議機構則包含各科課程綱要實質審查、各科課程綱要重大議題實質審查、各科課程綱要形式審查以及科目間內容重覆性檢視四部分，圖 2-3-附錄 1：

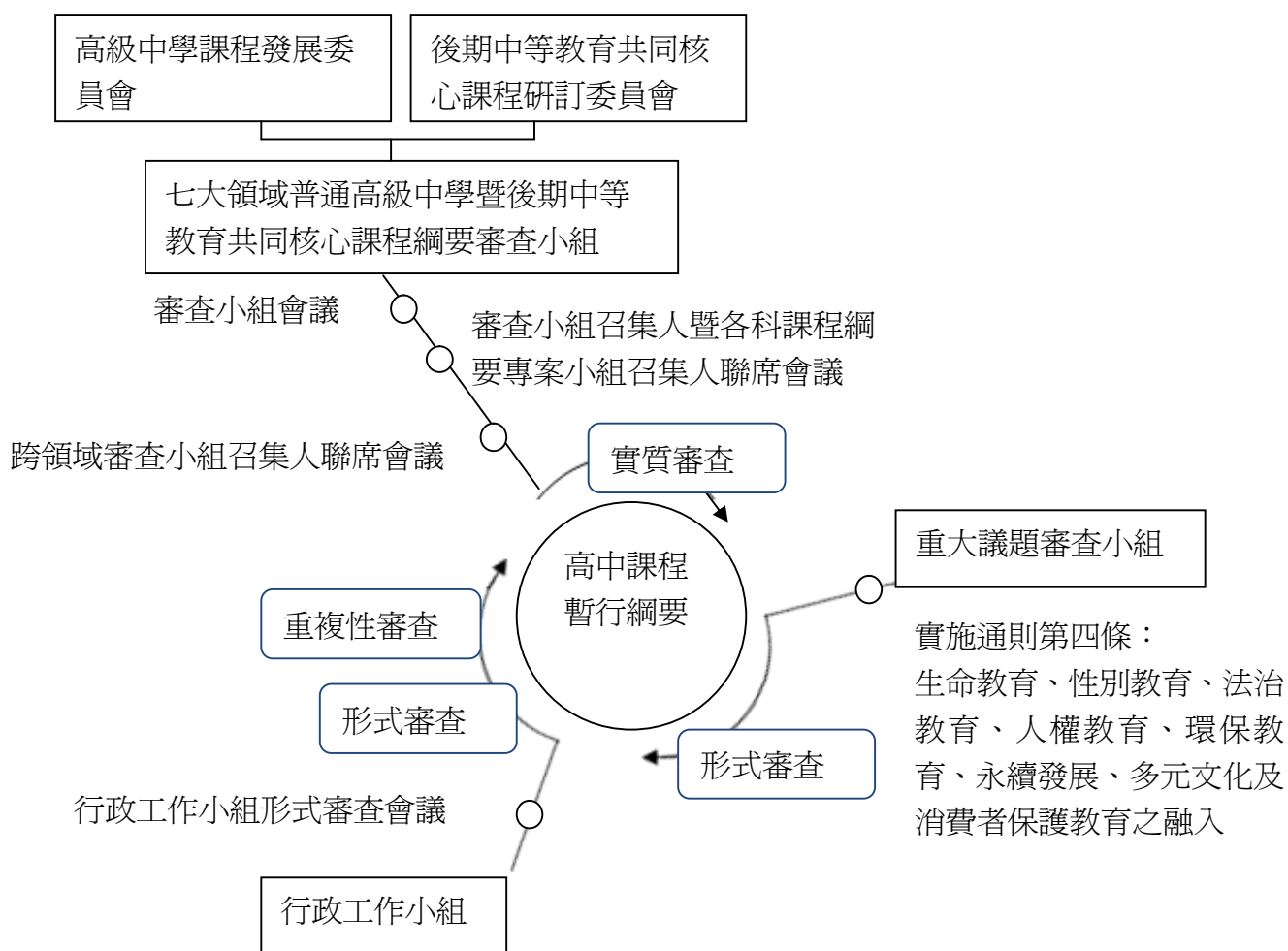


圖 2-3-附錄 1 高中課程綱要審議機構

附錄二 深度訪談邀請函

深度訪談邀請函

教授您好：

本研究接受教育研究院的委託，正進行「中小學課程發展機制與核心架構」研究，其中之計畫「中小學課程發展歷程」之探討。旨在主要探討課程總綱和領域綱要研訂的過程與機制，以建立國家課程發展程序原則為主要研究方向。

本研究將試圖探究，歷次國內課程發展的歷程，包含高中、國中小課程標準到九年一貫課程綱要的演變與課程發展模式的演進、基礎的課程發展模式建構與參與者在參與過程中所扮演的角色。

從文獻資料中，得知您在中小學課程領域上著力甚深，對於您在中小學學理上豐富的經驗，擬藉由訪談的方式，獲取相關的論述，使本研究能夠更深入了解課程發展的歷程，貼近課程發展的各個層面，增加不同的連結與反思，誠摯邀情您的參與。

非常感謝您撥冗看完這封邀請函。

敬祝

平安喜樂

召集人 歐用生
子計畫召集人 林佩璇
聯絡人 李湘茹
敬上

聯絡電話：0911007091

e-mail：u9115057@mail.nhcue.edu.tw

附錄三 訪談問卷

中小學課程綱要發展歷程之研究 訪談大綱

1. 您曾經參與過哪些與課程綱要或課程標準發展相關的小組與機關？擔任什麼樣的工作職位？
2. 就您的經驗，過去中小學課程標準發展歷程有什麼樣的優缺點可供未來課程綱要的研訂作為參考？
3. 在您參與課程綱要修訂的過程中，哪些資訊是參考的重要依據？而哪些項目可能受限於資料不足，導致決策品質的降低？
4. 在您參與九年一貫課程總綱綱要的發展中，發展過程包含那些階段？為什麼是這些階段？總綱研訂小組委員的組成及比例、會議討論情形與行政支援等方面，又是如何協調分配？
5. 在您參與九年一貫課程各領域綱要的發展中，發展過程包含那些階段？為什麼是這些階段？領域研訂小組委員的組成及比例、會議討論情形與行政支援等方面，又是如何協調分配？
6. 在九年一貫的總綱與各領域綱要間，總綱綱要發展到何種程度始能提供給各領域當作參考？各領域又如何將研訂過程中參照總綱所產生的爭議，回饋給總綱？
7. 總綱與各領域綱要的審議過程應該分開審議或一併審議？審議小組委員的組成及比例、會議討論情形、內容修正與行政支援等方面，又應該如何進行？
8. 目前綱要僅有試辦階段，而無實驗階段，為了使綱要的發展更嚴謹與合理，實驗階段應如何進行？參與人員為何？期限多長？
9. 課程綱要的發展至少應該需要多少期程？為什麼？其公布至實施的時間應間隔多長，以利課程的推動？
10. 暫行綱要應於施行多久之後，修訂為正式綱要？暫行綱要公布之後應該採取哪些課程推動、輔導、評鑑與回饋的程序，以利正式綱要的研訂與實施？
11. 課程綱要的發展一直是連續變動的過程，為了持續評鑑與修訂，常設性課程發展機構的設置刻不容緩，此機關應具備哪些功能？成員組成的成分比例為何？

除以上問題對本項研究，請再提供寶貴建議及相關資訊，俾讓本研究更臻完善。

第三章 中小學課程綱要核心架構之研究

第一節 研究之背景及目的

壹、 研究背景

中小學課程綱要的規劃，必須要建立在理論的支持和實務的可行。基於此，對於中小學課程綱要發展所依賴的理論，就值得我們去研究與探討。中小學課程綱要涉及的眾多理論，其中有關於中小學課程綱要的架構，是一個比較巨觀而且較少人專注的研究題材。然而對於參與中小學課程綱要的人員來說，除了各種內容主張要取捨，若知曉中小學課程綱要合宜的核心架構及應具備那些重要的內涵，自可使中小學課程綱要發展的更順利。因此中小學課程綱要的核心架構及內涵的研究，是一個值得深究的課程理論方面的問題，也是值得探討的課程實際方面的問題，它的研究成果，更可協助將來中小學課程綱要的研發，並促進中小學課程綱要的公布與實施的順利。

貳、 研究目的

基於上述的理解，本研究企圖達成三項目的：

- 一、 蒐集分析一些國家地區中小學課程綱要核心架構、要素及內涵。
- 二、 晤談歸納專家及實務工作者對於中小學課程綱要核心架構、要素及內涵的見解。
- 三、 提出結論供教育界及中小學課程綱要的修訂、編寫及出版者參考。

第二節 研究方法與進度

壹、研究界說

一、中小學課程綱要

指實施於普通高級中學、國民中學及國民小學的課程綱要。目前國民中小學九年一貫課程綱要只針對國民中學及國民小學的課程進行規劃，因應國民中小學九年一貫課程綱要之公布，政府亦對普通高級中學的課程進行調整，規劃時亦參卓國民中小學九年一貫課程綱要之學習領域區分。加以國外亦有許多普通高級中學、國民中學及國民小學的課程綱要合併設計公布的案例。本此精神，研究中所指「中小學課程綱要」，即普通高級中學、國民中學及國民小學所實施的課程綱要。

二、核心架構

架構指中小學課程綱要的內容，依據組成成分及文本標題，可以察覺到存在一些重要的組成部分或單位、單位間關係以及結構。因此經由組成的主要單位及結構，可判定出架構。架構的認知可以因人而異，若有較多人體認接納且屬較為重大的單位及結構，可視之為核心架構。以國民中小學九年一貫課程綱要為例，目標、基本能力、學習領域、分段能力指標等，所形成的結構即可視為其核心架構。

三、要素

指形成中小學課程綱要的主要組成單位，亦是形成中小學課程綱要核心架構的一些相異的個別部分，或形成結構的一些部分。要素與架構是一體二面的，依據要素可以確認架構之存在，反之從架構亦可察覺個別的要點。以國民中小學九年一貫課程綱要為例，目標、基本能力、學習領域、分段能力指標等，即其核心架構內的要素。

四、內涵

指形成中小學課程綱要核心架構要素的意義、作用與內容。以國民中小學九年一貫課程綱要為例，基本能力及學習領域的意義與十項基本能力及七項學習領域，即該要素的內涵。

五、單一要素的結構

單一要素又可能因不同性質而區分出細緻的或要素內的結構。例如學習領域是中

小學課程綱要核心架構要素之一，但學習領域又可以分出不同類別的學習領域，以及學習階段，此即單一要素(學習領域)本身的結構。

貳、 研究方法

本研究採用二種方法分述如下：

一、 文獻分析法

本研究蒐集一些國家地區的中小學課程綱要，以及我國過去的課程標準及當前的國民中小學九年一貫課程綱要及高中課程綱要。分析這些文獻的內容，進而整理出一些中小學課程綱要的核心架構、要素及內涵。本計畫研究範圍所指之中小學課程核心架構、要素及內涵，包含各國課程欲培養學生之基本能力、重大議題或核心課程等內涵之探討，不過著重其組成單位和結構上的比較，詳細實質內涵之研究另有各國研究專案負責。

二、 晤談法

依據文獻分析法所得，提出關於中小學課程綱要的核心架構、要素及內涵的討論題綱，以及意見表題目。隨後邀請過去參與普通高中及國民中小學九年一貫課程綱要編製的人員、課程綱要發展與推行有關人員、學者專家(含學科專家及少數境外學者)、行政人員、教科書編者及中小學專家教師等，進行諮詢、個別訪談及團體晤談，並請其填答意見表(亦用於討論之題綱)，如此可以蒐集到人們的意見與可能存在的共識。最後，整合文獻分析法及晤談法所獲得的資料與結果，歸納並論述中小學課程綱要的核心架構、要素及內涵。

叁、 研究架構圖（如附錄一 圖 3-2-1）

肆、 研究進度

一、 文獻分析

本研究透過資料蒐集及文獻分析，從我國過去的中小學課程標準進行探討，進而分析當前的國民中小學九年一貫課程綱要以及普通高級中學的新課程綱要。除此之外，蒐集世界各國或地區的課程綱要，加以分析其核心架構或組成要素。目前本研究分析了台灣上一次課程改革所頒布的課程標準，現行的九年一貫課程綱要，以及即將

要實施的普通高中新課程綱要；在國外的部份，則搜羅了美國、英國、日本、中國大陸和香港等地的課程綱要，透過這些分析，得到一些初步的結果。

二、 編製訪談題綱

（一） 訪談題綱編製

本研究之訪談題綱係透過文獻探討及分析的過程，整理出台灣及各國課程綱要中的組成要素或核心架構，並發展成日後晤談參與普通高中及國民中小學九年一貫課程綱要編製的人員、課程綱要發展與推行有關人員、學者專家(含學科專家及少數境外學者)、行政人員、教科書編者及中小學專家教師等人員的「中小學課程綱要核心架構之研究」訪談題綱，並經專家效度的修正，以使訪談題綱能更臻完善，如附錄一，研究期間並透過訪談題綱進行訪談，以蒐集研究所需之資料。

（二） 專家效度

本研究針對訪談題綱邀請專家學者就訪談題綱的適切性以及題目用語的清晰度、流暢度加以審查。根據審查意見修訂後，成為正式的訪談題綱。在專家的選擇方面，顧及課程發展各方面相關人員，製成表 3-2-1（見附錄一 表 3-2-1）來呈現本研究進行專家效度時所諮詢的相關人員。

（三） 晤談或座談人員的選擇

訪談題綱修訂完成之後，便開始進行座談、訪談或諮詢的相關工作，期能在文獻分析之外，蒐集到專家學者和現場工作的教育專家之意見，以了解課程綱要之核心架構或組成要素。本研究並透過表 3-2-2（見附錄一 表 3-2-2）來呈現並檢視所選取的訪談對象具備之身分，以使訪談或諮詢的過程能夠兼顧到各層面、各角度，以使本研究的進行能更順暢，研究結果能更完整。

第三節 文獻分析

本節共分成兩部份，第一部份討論中小學課程綱要核心架構、要素及內涵的研究，第二部份討論台灣過去與現行課程綱要的核心架構概況，第三部份則討論世界各國或地區課程綱要或標準的核心架構及要素，以分析其間之異同，以下分別加以說明。

壹、中小學課程綱要核心架構、要素及內涵的研究

中小學課程綱要核心架構、要素及內涵的研究，可以從理論和實際兩個面向入手。理論部分包含了中小學課程綱要屬性、課程要素觀、中小學課程綱要結構觀、課程規劃學理與素養能力觀等五個方面，至於實際部分指目前可見的世界各國家地區真正出現的中小學課程綱要實例。從這兩方面入手，應可整合出，中小學課程綱要核心架構、要素與內涵的主張。以下分別從這些方面敘述初步的文獻探討結果。

一、中小學課程綱要屬性

我們研究中小學課程綱要，首先就要探討它的基本屬性，大體來說它有兩項大家都知道的屬性。

（一）規範性

世界各國皆有中小學課程綱要，只不過可能用上不同名稱，例如課程標準或教育標準。方德隆(2001：50)認為不論稱標準、綱要或大綱，皆是官方對學校課程的規範。黃政傑(民 88：226)界定課程標準是一種「通令所有學校必須按照規定實施的一種教育設計」。

（二）政策及法規性

中小學課程綱要通常是教育行政機關發布的行政命令，它呈現出官方對學校教育的要求，也是管理學校教育的依據，課程領導與課程管理依據它來進行，課程評鑑及課程改革成效也依它來判定。有些國家的中小學課程綱要還被視為法案的一部分，甚至於要經過立法手續送請議會討論通過。因此中小學課程綱要也成了解決爭議的依據。蔡清田(2003)及歐用生(2004)將九年一貫課程綱要視為政策，討論其中政策主張問題。因此中小學課程綱要深具教育政策及教育法規的特性。

二、課程要素觀

中小學課程綱要主要涉及課程事務的計畫，它要呈現課程，因此無可避免的在它的內容與結構裡，會直接的反映出課程的組成要素。此外中小學課程綱要，也會因應課程組成要素，提出一些相關的規範。故我們對於課程組成要素的見解，自會影響我們對中小學課程綱要要素的主張。例如 Schwab 提出課程的五種經驗如學科教材、學習者、環境、教師及課程編製(引自 Goodlad & Su,1992)。

三、中小學課程綱要結構觀

教育上思考到的結構性區別，會在中小學課程綱要裡顯示。如高中課程標準的架構，會涉及到知識結構、分組或選修、必修與選修等議題(陳伯璋，民 90：242)。分析了各國高中課程發展趨勢後，陳伯璋(民 90：231)總結「如何透過教育標準的訂定，並據以評鑑，來提升國民的素養，已是各國近年來在課程發展過程中的要務」。因此，中小學課程綱要與校外考試配合，而且能協助評鑑的進行，其內容就會特別提及評鑑之事，以及評鑑可據以進行的指標、標準及學習成果。

四、課程規劃學理

Beane、Toepfer 和 Alessi(1986:67)建立一個課程規劃的架構，其中他們認為國家或州的課程計畫應包含學區計畫、各校方案、教與學的情境(含目標、內容、活動、資源、測量)及潛在課程等。長期以來課程學者對於課程設計、課程規劃與課程發展的界說，往往見仁見智無基本共識。於論著中，不論是以課程設計、課程規劃與課程發展來命名，其實討論的題材又大體相似。因此這些論著裡，仍多半討論到目標、選擇、組織、評鑑、教導與學習的細節、改革和實施的安排(Beane ,Toepfer & Alessi,1986:67; Parkay, Anctil & Hass,2006;Oliva,2005)，這些即可形成中小學課程綱要內容及組成要素。

謝文全(2003:84)認為教育計畫本身在格式上包含下列各項：緣起或依據、目標、原則、項目與方案、執行的組織順序和時程、評鑑、經費、效益。這些主張皆可視之為中小學課程綱要架構、要素與內涵的理論依據。

五、素養能力觀

近年國科會有一個整合型專題研究計畫：界定與選擇國民核心素養：概念參考架構與理論基礎研究，企圖參考 OECD (Organization for Economic Cooperation and

Development) 國家於 1997 至 2002 年進行的研究：DeSeCo (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations)。該研究計畫目的「在提出一個可以據以界定及選擇核心素養(competence)的理論及概念架構，以及做為未來發展個人素養的統計指標的基礎。此外，這項計畫所提出的理論及概念架構亦可做為教學與學習經驗研究結果的解釋參考架構，也可做為教育課程或訓練學程優先排序的依據」(引自界定與選擇國民核心素養：概念參考架構與理論基礎研究網頁)。因此中小學課程的內容，例如目標、能力指標、學習領域及學科，若參照國內外的素養能力觀，則二者間在架構亦可能存在一些近似。

楊朝祥(民 90)於〈正視國民基本素養沉淪警訊〉一文裡，建議九年或十二年國民教育應重視下列十項國民基本素養：一、生活素養，二、讀、寫、算的能力，三、生涯發展能力，四、尊重生命情懷，五、媒體識讀能力，六、電腦素養，七、宗教素養，八、永續經營理念，九、國際觀，十、終身學習的能力。近年世界各國皆關注一種國際評量 PISA (The Programme for International Student Assessment，簡稱 PISA)，該評量計畫是由經濟合作暨發展組織 (Organisation for Economic Co-operation and Development，簡稱 OECD) 所委託，針對 15 歲學生的數學、科學、及閱讀進行持續、定期的國際性比較研究。它著重能力的檢測及背景的了解，因此評量結果提供課程修訂和編製的參考。從素養能力角度思考，「知識與素養能力之關係為何？」「素養能力有何體系？」成了課程編製時應探討的重要疑問。

四、目前中小學課程綱要架構、要素與內涵

世界各國皆有中小學課程綱要，只不過可能用上不同名稱。他山之石可以攻錯，於是透過比較與參照，我們可以擴大視野，並且在實證的基礎上討論中小學課程綱要應有那些部分。

(一) 美國教育標準

美國教育標準及測驗學會(National Council on Education Standards and Testing，NCEST)1992 年向美國國會提出報告書，建議教育標準要發揮好的功能時要包含整體說明(overarching statement)、內容標準(content standards)、學生的實作標準(student performance standards)、學校傳遞知識的標準(school delivery standards)、系統傳遞知識的標準(system delivery standards)等(引自陳佩正與基隆河畔策略聯盟等譯，2005:26)。此外美國還有各學科教育標準可供參考。

（二）英國國中歷史學習計畫

2007 年英國公布了國中歷史學習計畫草案，其中又分出下列各項目：課程目標、重點提要、重要概念、重要歷程、範圍與內容、課程機會、附註說明等(林永豐，2007)。

（三）日本學習指導要領

日本公布的中學學習指導要領，內容可分為第一章總則、第二章各學科(國語、數學...)、第三章道德、第四章團體活動等四大部分。總則又再細分六個部分：一、課程編定方針；二、必修學科、道德及團體活動的內容；三、選修學科的內容；四、綜合學習時間的實施；五、教學時數；六、制定指導計畫時應考慮的事項(李園會，2003；楊思偉，2006)。

（四）國外改革現況

1997 年公布的國際教育標準分類(ISCED-97)被許多國家運用，與我國中小學有關的部分，分別是國民小學教育(ISCED-1)、國民中學教育(ISCED-2A)、高級中學教育(ISCED-3A)(林永豐，2008)。高級中學教育不涉及職業養成，因此高級中學課程著重通識教育的性質。早在 1945 年哈佛大學出版了該校通識教育委員會所提出的報告，書中強調高中教育裡的通識教育(Harvard University Committee on the Objectives of General Education in a free society,1945)，至於通識教育只在各原有學科裡去著重還是另立新的科目則是見仁見智。香港地區近年已在高中設立專科性質的通識課程。於是高中文理如何分科？是否高中一年級採共同學科？是否高中另設通識科？是否國民中學與高級中學課程採六年一貫編製？凡此疑問皆值得討論。

（五）我國過去的課程標準

就歷史演進來說，自 1949 年至 1997 年間，我國中小學課程標準歷經多次修訂，其中國小課程標準先後歷經 1952 年、1962 年、1968 年、1975 年與 1993 年等 5 次重大修訂，至於國民中學課程則歷經了 1952 年、1962 年、1972 年、1983 年、1985 年與 1994 年等 6 次大幅修訂，最近一次是 1998 年公布的國民中小學九年一貫課程總綱、2000 年公布的國民中小學九年一貫課程暫行綱要，以及 2003 公布的國民中小學九年一貫課程綱要。

（六）現行國民中小學九年一貫課程綱要

現行國民中小學九年一貫課程綱要大致可以區分出總綱和學習領域課程綱要；總綱中包含修訂緣起、基本理念、課程目標、基本能力、學習領域、實施要點等部分。至於學習領域課程綱要則大致區分出基本理念、課程目標、分段能力指標、分段能力指標與十大基本能力之關係、實施要點、附錄等部分。

（七）現行普通高中課程綱要

93 年教育部公布《普通高級中學課程暫行綱要總綱》，其中列出目標、科目及學分數和實施通則三個部分。實施通則又包括課程設計、教材編選、教學實施及行政配合等四個部分。96 年高中課程發展委員會決議《普通高級中學課程綱要總綱》，其中依然列出目標、科目及學分數和實施通則三個部分。但是實施通則包括了課程設計與發展、教材編選、教學實施與教師專業發展、學習評量及行政配合等五個部分。到了 97 年教育部又公布《普通高級中學課程綱要》，除《總綱》外還包括眾多學科課程綱要。《物理課程綱要》及《生命教育課程綱要》皆列出課程目標、核心能力、時間分配、教材綱要及實施要點通則等五個部分。《數學課程綱要》另外還有附錄。因此《普通高級中學課程綱要總綱》及《普通高級中學各學科課程綱要》的核心架構與組成要素，以及普通高級中學課程綱要和國民中小學課程綱要間的銜接情形，值得加以深究。

總之世界各國家地區出現的中小學課程綱要，可供我們參照與比較，並藉以擬出多數現行中小學課程綱要支持的中小學課程綱要核心架構、要素及內涵的主張和論述。

貳、台灣過去與現行課程綱要的核心架構與要素

了解過去課程標準或現行課程綱要的核心架構，並去分析這些要素在課程綱要或課程標準中的重要性，為即將要進行的課程綱要修訂奠定一個更好的基礎，便是刻不容緩的課題。以下就台灣過去的課程標準、現行的九年一貫課程綱要以及即將要實施的普通高級中學新課程綱要加以分析探討。

一、台灣的課程演進概況

（一）八十二年國小課程標準

本次修訂的課程標準中包含課程標準實施要點、總綱以及分科的課程標準，以下分別加以說明。

1. 課程標準實施要點

在課程標準實施要點這一部份，對課程標準的實施做了一些明確的規範，包含開始實施的期程、科目的分布、各科目的實施時間、教科書的編寫原則與審查、中央及地方政府對於新課程實施應採取的派配套措施等。本節主要對整個課程標準中需要共同被規範的部份給予一個一致性的說明，是各分科目課程標準也須共同遵守的一些要項或原則。

2. 總綱部份

國民小學課程標準歷經幾次修訂，在八十二年版出爐的國民小學課程標準總綱中所包含的內涵有目標、科目與節數及實施通則等三部份。

- (1) 在目標的部份，本次所修訂的課程標準中包含七條課程目標，內容包含知情意三個部份。
- (2) 在科目與節數的部份，除了在每一年級該上的科目中標明節數之外，並列出各年級在各科目該上的節數，從節數中可以清楚地看到各年級在各科目比重上的不同；除了列表說明（如附錄一 表 3-3-1）之外，並針對時間支配以及教學科目詳細加以說明學校或地方教育行政主管機關之權責。
- (3) 在實施通則部份，總綱中規範了課程編制、教材編選、教學實施及教學評量等四部份。

3. 分科課程標準部份

在分科的課程標準部份，包含了目標、時間分配、教材綱要以及實施方法等四個部份。

- (1) 在目標部份，除了列出課程的總目標之外，尚分出不同階段的分段目標或領域目標。
- (2) 在時間分配的部份，說明了每週的時間分配以及該科目教學配合時間分配之實施方式。
- (3) 在教材綱要的部份，依照各科不同的要求列出內容架構以方便教材編選或安排。
- (4) 在實施方法部份，包含了教學實施要點以及教學評量。在教學實施要點中則規範了教材編選之要領、教學方式以及教具及有關教學設備，包含是否應該設置專科教室的要求都在這個部分清楚說明。在教學評量的部份，包

含了評量範圍、評量方法以及評量結果的處理與運用。

以下將八十二年版國小課程標準中所含之核心要素做成表 3-3-2（見附錄一）

（二） 八十三年國中課程標準

課程標準為學校教育活動實施準繩，除了確立各級學校教育目標之外，其所訂定之有關各學科的課程目標、教學科目與時數、教材綱要以及實施通則等，均為編選教材與進行教學的主要依據。本次修訂的國民中學課程標準中包含課程標準實施要點、總綱以及分科的課程標準，以下分別加以說明。

1. 課程標準實施要點

在課程標準實施要點這一部份，對課程標準的實施做了一些明確的規範，包含開始實施的時間自八十七學年度開始、教科書的編寫原則與審查、中央及地方政府對於新課程實施應採取的派配套措施、選修科目的實施等。本節主要對整個課程標準中需要共同被規範的部份給予一個一致性的說明，是各分科目課程標準也須共同遵守的一些要項或原則。

2. 總綱部份

國民小學課程標準歷經幾次修訂，在八十三年版出爐的國民中學課程標準總綱中所包含的內涵有目標、科目與節數及實施通則等三部份。

- （1） 在目標的部份，本次所修訂的課程標準中包含五條課程目標，內容包含知情意三個部份。
- （2） 在科目與節數的部份，除了在每一年級該上的科目中標明節數之外，並列出各年級在各科目該上的節數，並規範表中所定節數為每週上課節數，每節為四十五分鐘。從節數中可以清楚地看到各年級在各科目比重上的不同；除了列表 3-3-3（見附錄一）說明之外，並針對時間支配以及教學科目詳細加以說明學校之權責。為適應學生個別差異，學校得視學生需要、地區特性、師資、設備等條件，彈性開設選修課程。除此之外，並規定選修之相關規定，規定為適應學生個別差異，各年級均設置選修科目時間，選修科目及每週節數表如表 3-3-4（見附錄一）。
- （3） 在實施通則部份，總綱中規範了課程編制、教材編選、教學實施及教學評量等四部份。國中部分因有選修的節數彈性，針對此一部份，在教材編選

的部份，也清楚說明不得另編教材。

3. 分科課程標準部份

在分科的課程標準部份，包含了目標、時間分配、教材綱要以及實施方法等四個部份。

- (1) 在目標部份，除了列出課程的總目標之外，尚分出不同階段的分段目標或領域目標。
- (2) 在時間分配的部份，說明了每週的時間分配以及該科目教學配合時間分配之實施方式。
- (3) 在教材綱要的部份，依照各科不同的要求列出內容架構以方便教材編選或安排。
- (4) 在實施方法部份，包含了教學實施要點以及教學評量。在教學實施要點中則規範了教材編選之要領、教學方式以及教具及有關教學設備，包含是否應該設置專科教室的要求都在這個部分清楚說明。在教學評量的部份，包含了評量範圍、評量方法以及評量結果的處理與運用。

以下將八十二年版國小課程標準中所含之核心要素做成表 3-3-5（見附錄一）。

（三）九年一貫課程綱要

現行九年一貫課程綱要中，除了總綱的部份外，另外依學習領域分成七大領域及重大議題，以下分別就其核心架構加以說明。

1. 總綱部份

總綱為各學習領域編撰的規準，也是重大議題融入學習領域的參照規準，由六部份組成，即：修訂背景、基本理念、課程目標、基本能力、學習領域和實施要點(實施期程、學習節數、課程實施、教材編輯、審查與選用、教學評量、師資培訓與行政權則)，清楚描述了課程綱要的課程核心與發展面貌(游家政，1999；教育部，2008)。

課程綱要內規定學習領域必須擁有「學習領域之知識結構」與「學習心理之連續發展原則」以便進行階段的劃分，每一階段均有其能力指標。茲將各學習領域階段劃分情形說明如表 3-3-6（見附錄一）：

- (1) 實施要點分為實施期程、學習節數、課程實施、教材編輯、審查及選用、課程評鑑、教學評量和師資培訓等部分，以下列出九年一貫課程各學習領

域教學時數表，如表 3-3-7（見附錄一）。

2. 學習領域部份

在學習領域的部份，除了七大學習領域之外，尚包含七項重大議題。其中包含基本理念、課程目標、分段能力指標、分段能力指標與十大基本能力之關係以及實施要點等部份。

在分段能力指標的部份，各學習領域依據其本身特性，發展了該領域的分段能力指標，但各學習領域的能力指標在敘寫的範例或體例上並不一致，各領域都有其不同的表現方式。在實施要點部分，各學習領域所包含的內涵並非完全相同，大致上包含了課程設計、教材編選原則、教學設計、教學原則或方法和學習評量等部份。

由總綱內容看來，各學習領域在體例或是敘寫的方式上並沒有統一之格式，每個學習領域依據其領域學習目標或學習內容的特色加以發展，學習領域綱要並沒有在這一部分規範各領域之間的統整性或一致性，以下將學習領域及重大議題內涵分析做成表 3-3-8 及表 3-3-9（見附錄一）。

從以上的敘述與分析的結果，發現九年一貫課程綱要在分領域課程綱要中所包含之核心要素並非完全相同，以下再就總綱與各學習領域綱要、重大議題進行核心要素的比較，如表 3-3-10（見附錄一）：

（四）課程綱要與課程標準在節數與學習領域或學科的比較

1. 學習節數

從過去的課程標準與現行的九年一貫課程綱要進行學習時數的比較發現，過去在節數的部份規定嚴謹，是以標準課時計算，但九年一貫課程用百分比的上下限來給予學校彈性，如表 3-3-11（見附錄一）。

2. 學習領域

學習領域非學科名稱，而是學生學習的主要內容，傳統中小學課程均採學科主義，各科目分別設立，單獨教學，導至分科太細、科目過多，橫向聯繫缺乏，縱向連繫不足，以至教材重複，增加師生負擔(歐用生、楊慧文，1999)。以學習領域取代學科，強調基於學生學習需要，讓課程適應學生；九年一貫課程大量簡化教學科目，減輕學生負擔，並搭配上彈性節數的實施，學校可根據學生需求安排授課節數；而鄉土語言

和英(外)語的納入則表示多元社會與國際互動(游家政，1999)。學習領域科目的比較如表 3-3-12（見附錄一）：

（五）普通高級中學課程綱要

課程是一個持續發展與修訂的歷程，我國高中教育隨著時代背景的需求、學校制度的更替以及教育思潮的不斷演進，課程內容、科目時數常常因此與時更新。近十年來，為因應高中教育由菁英教育轉為普通教育的定位，並銜接自2001年起開始實施的「國民中小學九年一貫課程綱要」，自2001年5月起，著手修訂「普通高中課程綱要」，2004年「全國高中教育發展會議」中，因會議中對課程分化、教材分級、必選修學分規劃等議題未獲共識，因之啟動新一波課程修訂機制，普通高級中學課程綱要目前正在修訂當中，課程綱要中也分成總綱和分科的課程綱要，以下就總綱及分科課程綱要的核心架構加以說明。

1. 總綱

此次課程修訂，為貫徹以學生為主體的理念，為減輕師生負擔，乃進行兩次高中各領域（學科）跨領域統整研討會，並於總綱實施要點中指出：普通高級中學各領域課程發展應建置領域內不同學科間、跨領域間相互檢視及對話之機制，落實領域內學科、領域間課程綱要內容之相互統整。在總綱的部份，包含了目標、科目與學分數和實施通則等三部份。

- （1）在目標部份，普通高級中學教育，除延續國民教育階段之目的外，並以提昇普通教育素質，增進身心健康，養成術德兼修、五育並重之現代公民為目的，並從從生活素養、生涯發展及生命價值三層面達成六項課程目標。
- （2）在科目與學分數部份，高中課程分成必修與選修科目，除了表列出各科學分數的選修限制外，並說明學生畢業之最低學分數為160學分，其中包含必修120學分以及選修40學分，如表3-3-13及表3-3-14（見附錄一）。
- （3）在實施通則部份，包含了課程設計與發展、教材編選、教學實施與教師專業成長、學習評量與行政配合等部份。

2. 分科課程綱要

在分科課程綱要的部份，高中課程雖然也以學習領域的形式出現，但是在領域之下仍然採取分科的形式。一般說來，每個必修或選修科目中都包含課程目標、時間

分配、教材綱要或活動綱要以及實施要點或實施方法，部分科目還包含科目要培養之核心能力。有些科目把六個學期該學的內容或教學時間都規範清楚，有些則無。整體說起來，每個科目在課程綱要的敘寫方式和體例都不一致。

本次高中課程綱要修正，很重要的關鍵是為銜接自91學年開始實施之國民中小學九年一貫課程。自95學年起實施之暫綱與現行課程標準，在教學科目與學分數不同之處：

- (1) 選修時數調整：原課程標準高一、高二必選修上限 37 節，高三 35 節；暫綱中三個年級必選修上限 35 節。各年級選修時數微幅下降：高一自 0-4 節調整為 0-3 節；高二自 4-8 節調整為 6-7 節；高三自 15-20 節調整為 14-19 節。
- (2) 修習科目調整：原課程標準班會、團體活動調整為綜合活動；三民主義取消，與公民、現代社會整併為公民與社會；基礎物理減併為物理；基礎化學減併為化學；基礎生物減併為生物；基礎地球科學減併為地球與環境；軍訓改為國防通識；護理改為健康與護理；新增藝術生活為必修；選修類別較以往增加。
- (3) 課程時數調整：高一歷史、地理自 2.5 節調整為 2 節；主義與公民合計自 10 節調整為 8 節；軍護合計自 10 節調整為 8 節；藝術領域合計自 8 節增為 12 節。

二、美 國（華盛頓州）

按美國聯邦憲法的規定，教育權屬於各州，各州才是美國教育改革是否推動與實施的關鍵。以聯邦政府的「目標2000：教育美國法案」為例，該法案只是倡導性而非規範性的，是否採行由各州及各地區決定；它也不是國家指定的國定課程，法案雖允許聯邦政府發展供州、學區和學校參考、採用或調整後採用的全國性課程標準，但課程內容、形式和教材教法之控制權仍由州和各地區持有（The National PTA, 1996）。

華盛頓州（Washington State）雖然不是美國1980年代第一波教育改革的先鋒，但其1992、1993年以來的各項中小學課程標準化改革方案，卻是第一個獲得聯邦政府依「目標2000：教育美國法案」提供經費補助的州（Billings, 1996）；州政府在課程改革的過程中，除了於1995和1996年頒布基本學術學習要求（EALRs）的各科課程標準，並推動了很多政策來落實

課程標準的實施（黃嘉雄，2005）。在其頒布的課程標準中可發現，課程標準由共同學習目標、各科學術學習要求以及各科各年級期望水準所組成。華盛頓的學校改革工作重點放在制定明確，高期望的學生應該知道什麼，並能夠做到的，而基本學術學習要求(EALRs)闡明了國家的期望和學習標準，並評估學生學習的措施是否符合學生這些標準。

根據華盛頓州 1993 年教育改革法案及其後所發展與頒布之課程文件，其中小學課程標準之內涵由三大部份組成，其一是法律層級的共同學習目標，其二是類似我國國民中小學課程綱要的各科基本學術學習要求（EALRs），其三是 2004 年後才陸續發布的各科各年級期望水準。以下分別就這三部份加以說明。

（一）共同學習目標

1993年教育改革法案則進一步說明達成前述宗旨的四項學習目標，要求每一學區、學校應提供機會讓所有學生均能發展下列四項根本知識和技能（黃嘉雄，2005）：

1. 具閱讀理解、寫作技能，能在不同情境下以各種方式負責並有效地溝通。
2. 認識並運用數學、社會、自然與生命科學，以及公民、歷史、地理、藝術、健康與體適能的核心觀念和原理。
3. 具分析、邏輯和創造等思考能力，且能統整知識與經驗以形成理性判斷並解決問題。
4. 理解工作及其表現、努力和決定，對直接影響未來生涯和教育機會之重要性。

此外，1994年華盛頓州又修法增列一些基本價值和品格素養為學習目標，來彌補1993年法案在此方面的不足；這個部份可以稱之為第五項學習目標。新增的基本價值和品格素養，由學區和學校決定合宜的培育方法，不列入畢業要求或州的學生學習成就評量範圍（Bergeson, Butts, & Vermillion, 2003）。

（二）各科基本學術學習要求

1996 年 4 月 CSL 核定公布其 EALRs（JSCER, 1995, 1996）。華盛頓州中小學的各科 EALRs 計有語文（閱讀、寫作和溝通）、數學、科學、社會、藝術、健康與體適能等六科（若語文類三科分計，則為 8 科），其他學科或學習內容則沒有訂定相關的 EALRs。

各科 EALRs 主要由三部份內容組成：一是稱為「基本學習」（essential learning）及其具體內涵的學科課程目標，二是達成基本學習的關鍵課程內容，三為四、七、十

年級等三關鍵階段在關鍵課程內容上的成就指標（benchmark）；此外，部份學科則會揭示各該學科課程的基本理念與實施原則。

1. 學科課程目標

每一學科之EALRs會列述數則稱為基本學習的寬廣課程目標，這乃是該學科期望學生在完成K-12年級教育後應具備知識與能力之一組敘述，這些目標敘述較寬廣、抽象。另在每一基本學習下，則再進一步列舉數則所謂的學習成效標準，作為更具體的K-12年級學科課程目標。

2. 關鍵課程內容

每一「基本學習」下亦皆列舉了若干在該基本學習下有關學生學習行為或行動的構念範疇（category），綱目式地指出課程與教學的核心內容要素。

3. 關鍵階段成就指標

各學科每一基本學習下的每一關鍵課程內容，均舉述期望學生在四、七、十年級等三階段應展現出的具體成就指標；而且，這三階段的成就指標敘述，強調其學習的積累性和發展性關係。所以，各科的學習成效標準是 K-12 年級的課程目標，而關鍵階段成就指標是各科的每一階段課程目標。

（三）各科各年級期望指標

2004 年夏、冬兩季，華州 OSPI 則在原有各科 EALRs 內容結構下依序公布數學和閱讀的各年級期望指標（grade level expectations, GLEs），2005 年公布科學、寫作與溝通，2008 年公布社會、藝術，最後於 2009 年公布健康與體適能之年級期望指標。OSPI 提出訂定各年級期望指標的三個理由：

1. 認為華州中小學課程標準化過程中，已先製頒法律層級屬較抽象敘述的共同學習目標，再據以發展公布了類似課程綱要的各科基本學習、關鍵內容與關鍵階段能力指標，現在再進一步依 EALRs 公布各年級期望水準，符合一般課程設計的邏輯過程。

2. 這是對聯邦政府 2002 年修訂之初等及中等教育法案呼籲各州採行對所有學生具挑戰性學術標準之回應。

3. 想藉助布魯姆（Benjamin S. Bloom）之認知領域目標分類架構，將各學科領域中期望學生習得的關鍵內容和認知過程予以具體陳述，以加強書面（the written）、教導

（the taught）和測驗（the tested）等類課程間之連結（OSPI, 2004a, 2004b）。

三、英 國

早在1988年，英國政府便已制定國定課程(National Curriculum)，作為公立中小學教師的教學準則。在小學(Year 1-6)的部份，這個國定課程標準將於2011年9月依據Rose Report (by Sir Jim Rose)的建議進行大幅調整，新課程將授與老師較大的彈性教授跨學科的課程，來吸引學童及幫助他們學習將所學應用到各方面。全國課程標準為所有學生設定一個清晰、完整以及法定的學習要件，它也決定了哪些應該被教以及學習成就目標等內容，同時也決定學生學習的表現應如何評量和報告。因此全國課程標準的制定具有如下四個目的（The Qualifications and Curriculum Authority）：

- （一）賦予公民應有的權利
- （二）建立一個全國的標準
- （三）促進連續性和一致性
- （四）促進公共大眾的理解

由於教育會影響和反應社會的價值，因此英國教育部也希望，學校課程的規劃能在上述全國課程的目的下，發揮如下的功能：（一）學校課程應該提供所有學生有機會去學習和達成預期教育目標；（二）學校課程應該促進兒童心靈、道德、社會、文化發展，並為所有兒童預備生活的機會、責任和經驗。由於教育會影響和反應社會的價值，因此英國教育部也希望，學校課程的規劃能在上述全國課程的目的下，發揮如下的功能：（一）學校課程應該提供所有學生有機會去學習和達成預期教育目標；（二）學校課程應該促進兒童心靈、道德、社會、文化發展，並為所有兒童預備生活的機會、責任和經驗。

全國課程組織架構，可從左右橫向，和上下縱向二個層面簡單的來分析。

（一）橫向架構

英國國定課程，基本上係採取學科本位為主，關鍵能力和思考能力為輔的橫向組織設計。在學科上，是由核心科目及非核心的基礎科目所組成。核心科目（National Curriculum Core Subjects）是指英語、數學及科學；非核心基礎科目（National Curriculum Non-Core Foundation Subjects）是指科技（包含「設計與科技」及「資訊科技」）、歷史、地理、現代外語、藝術、音樂及體育。在威爾斯，說威爾斯語的學校，

把威爾斯語列入核心科目，其餘的學校則將其列為非核心基礎科目。另外，所有的學生還必須接受宗教教育，中學必須設置性教育課程。所有中學並負責職業教育及提供就業的諮商。

關鍵技能(Key skills)是指可以幫助學習者在教育、工作和生涯中，改進學習和表現的技能。該六個關鍵技能是融入在全國課程中來實施。該六個關鍵技能包括：溝通(Communication)、數字應用(Application of number)、資訊科技(Information technology)、團隊合作(Working with others)、改進自我的學習和表現(Improving own learning and performance)、問題解決(Problem solving)等。至於思考技能(Thinking skills)則是學生藉此得以重視「knowing how」、「knowing what」和「learning how to learn」的學習。而其能力則括：資訊處理技能(Information-processing skills)、推理技能(Reasoning skills)、探索技能(Enquiry skills)、創造思考技能(Creative thinking skills)和評鑑技能(Evaluation skills)等五項。

(二) 縱向架構

整個國定課程在縱向架構上，可依年齡和年級分為四個階段：第一階段(key stage 1)，從五歲到七歲，包含一至二年級。第二階段(key stage 2)，從七歲到十一歲，包含三至六年級。第三階段(key stage 3)，從十一歲到十四歲，包含七至九年級。第四階段(key stage 4)，從十四歲到十六歲，包含十至十一年級。每一個階段所涵蓋年級數並不相等。至於義務教育前，亦即五歲入學前的學前階段，則於2002年起修正稱之為基礎階段(foundation stage)。

(三) 科目內涵

就各階段的每一學科來言，全國課程主要包含二項重要內涵。一是學習計劃方案(programmes of study)；二是成就目標和等級的描述。而選擇如何組織學校的課程，包括學習的計劃等等，則是學校本身的責任(The Department for Education, DFE, 1995；DFES, 2004a)。

1. 學習計劃方案(programmes of study)

學習計劃方案旨在訂定每一階段各學科，學生應該被教什麼，而且提供研訂教學計劃的基礎。

2. 成就目標

成就目標旨在規定“在每一個階段之後，不同能力和成熟度的學生，被期望應該有

的知識、技能和理解”(Her Majesty's Stationery Office, HMSOb, 2004)。

3. 等級描述

每一個成就目標，由簡單到困難，共劃分八個等級，而且外加一個超過等級八的特殊表現。同時為每一個等級加以描述，以說明兒童在該等級中，應該證明的表現的型態 (types) 和範圍 (range)。

總的來說，英國的「國定課程」包含四個構成要素，即「基礎科目」(foundation subjects)、「成就目標」(attainment targets)、「學習方案」(programmes of study)和「評估安排」(assessment arrangements) (吳晉同，2007)。

1. 「基礎課程」

包括兩部分，一是核心科目，一是其他基礎科目。核心科目共三科，即英語、數學和科學；其他基礎科目共七科，即歷史、地理、科技、音樂、藝術、體育及現代外語，現代外語從中學開始修習。

2. 「成就目標」

即指我們期望不同能力和成熟程度的學生，在每一關鍵階段所要具備的知識、技能和理解能力。

3. 「學習方案」

即指我們在每一關鍵階段期間，所要教給不同能力和成熟程度的學生的事項、技能和過程。

4. 「評估安排」

指我們為確定學生在某一階段是否達成所訂的成就目標，而在每一關鍵階段結束時，評估學生的安排。

四、日本中小學新學習指導要領

為迎接新世紀的來臨，日本文部省於1998年及1999年分別公佈了從幼稚園到高中的新學習指導要領，而小學及初中於2002年正式實施，高中則是2003年開始實施（楊思偉，2006），由此展開了新一輪的基礎教育課程改革。在這次課程改革中，引人注目的一點就是課程結構由以往的「學科」、「道德」、「特別活動」3個區塊變為「學科」、「道德」、「特別活動」和「綜合學習時間」4個區塊，即增加了「綜合學習時間」。

（一）現行新課程改革之規劃理念、主軸及重點

有關日本新課程之規劃理念分成兩項說明：

1. 培養新世紀公民的生活能力

新學習指導要領主要是在推動上課五天制的架構下，擬定二十一世紀初葉的新課程。新課程主要目標包括下列四項（教育改革研究會，1998）：

- （1）培育具豐富人性及社會性，且能生存在國際社會的日本人。
- （2）培育自我學習及自我思考的能力。
- （3）在寬裕學習機制的教育活動中，達成基礎及基本學力的獲得，並能充分發揮學生的個性。
- （4）各校能推動具創意特色的教學，並發展成具特色的學校。

上述第一點是以培養新世紀公民為首要目標，至於第二點以下，則是培養學生的生活能力（楊思偉，2006）。而有關於上述學習方法的典範轉換，教課審則提出三個主要的策略：

- （1）學校實施上課五天制，及嚴選教學內容。
- （2）達成「確實獲得基礎及基本內容」和「充實且活化個別差異的教育」。
- （3）以新設置的「綜合學習時間」為中心，重視各校發揮創意的體驗式學習，以及培育學生訪查能力及學會如何學習的教學目標。

新設「綜合學習時間」的意義，可以從其課程架構來分析。日本學校課程架構，一向非常穩定，科目不會隨意更動（如圖3-3-1所示，見附錄一）。課程中分為學科教育和學科外教育。學科教育包括一般知識性或工具性學科，如國語、算數、社會、理科、音樂、圖畫工作、家庭、體育及外國語與等科；學科外教育原來分道德及特別活動，此次加入「綜合學習時間」。

對於「綜合學習時間」，每所學校可以靈活安排學習時間，可以在一段時間內進行集中學習，也可以在全年分散進行。學習的內容沒有詳細具體的規定，更沒有教材。綜合學習時間是與以往學科課程完全不同的新型課程，它強調內容的綜合性、學生活動的自主性，強調關注社會、關注學生的實際生活，注重培養學生自主學習與研究的能力，在課程實施與管理上更強調學校及教師的自主權。

（二）改革主軸及重點

新課程修訂的主軸重點有三個（文部省，1998；教育改革研究會，1998）：

1. 削減授課時數和精選教學內容。
2. 新設「綜合學習時間」，推動橫向的、統整的學習。
3. 推動學校教育的彈性化，重點包括各校課程的彈性編製，及擴大學生的課程選修幅度。

在1998年的『學習指導要領』中，在面向21世紀教育課程改革的基本方針指導下，日本在中小學校(包括幼兒園)增設"綜合的學習"時間，發展學生的個性與特長，培養學生的生存力和實踐能力（李園會，2002）。日本的小學課程，仍維持了原本的學科教學，只增加了「總合的學習」，對各個學科只加設「綜合的學習時間」，實施橫向的統整學習。而其「學習指導要領」中，也分別列出「總則」以及「各教學科目」。

1. 總則

在小學部分，總則內包含了課程編定方針、有關課程內容的共同事項、綜合學習時間的實施、教學時數和制定指導計畫時應考慮的事項；在中學部份，總則內包含了課程編定方針，必修學科、道德及團體活動的內容，選修學科的內容，綜合學習時間的實施，教學時數以及制定指導計畫時應考慮的事項。

2. 各教學科目

在中小學部分，學科學習指導要領中都會規範目標、各學年的目標及內容、指導計畫的製作及各學年的內容學習，學習指導要領中對於中學和小學的敘寫方式以及體例都是一致的。

探究日本開始實施新課程改革的主要原因之一，是爲了配合實施每週上課五天制。其透過嚴格控管課程實施的上課節數，以確保學童能達成學習目標（楊思偉，1999）。表3-3-15（見附錄一）爲日本小學校課程及授課時數表，從表中可以清楚看到各學科在各年級授課的時數，也可看出其在科目和時數的分配上，並非每個年級採取一致性的做法。

2002 年開始實施的現行學習指導要領，因爲標榜「寬裕教育」，刪減 3 成左右有關重視自我思考的學習內容。但是，由於引發日本學生學力降低的批判日益昇高，使得中央教育審議會在答覆諮詢報告書中也提出「過度刪減上課時間」的異例報告內容。從表 3-3-16（見附錄一）中可以看到，日本國中新課程科目及上課結束與過去 1998 年之間的差異。

日本高中的學制有全日制、定時制和通信制三種。不論是全日制、定時制或是通

信制高中，學校所提供的高中教育有普通教育類科、專門教育類科和綜合教育類科等三大類科。普通教育類科以升大學為目的，課程結構以國語、歷史地理、公民、數學、理科、保健體育、藝術、外國語、家庭和資訊等教科為主，以普通教育類科為主的高中俗稱普通高中（林明煌，2009）。新版《高中學習指導要領》於 2009 年三月公佈，其中的「總則」和「課外活動」預計於 2010 年度開始正式實施，而「數學」和「理科」則於 2012 學年度開始逐年實施，預計 2013 學年度開始全面實施新課程。新課程結構和舊課程一樣，課程科目包含國語、歷史地理、公民、數學、理科、保健體育、藝術、外國語、家庭和資訊等教科，每個教科下各設數個科目供學生修讀。新舊課程間的不同在於各教科內的科目與其學分數有做些微的變動或調整，整體而言，學科科目和學分數變動不大。其中，國語、數學、理科、外語和資訊等五學科有較顯著的差異，其餘的歷史地理、公民、保健體育、藝術和家庭等學科的科目與學分數，新舊課程是相同的。

五、中國大陸

大陸新的課程體系涵蓋幼稚教育、義務教育和普通高中教育。主要想改變課程過於注重知識傳授的傾向，強調形成積極主動的學習態度，使獲得基礎知識與基本技能的過程同時成為學會學習和形成正確價值觀的過程。改變課程結構過於強調學科本位、科目過多和缺乏整合的現狀，整體設置九年一貫的課程門類和課時比例，並設置綜合課程，以適應不同地區和學生發展的需求，體現課程結構的均衡性、綜合性和選擇性。改變課程內容“難、繁、偏、舊”和過於注重書本知識的現狀，加強課程內容與學生生活以及現代社會和科技發展的聯繫，關注學生的學習興趣和經驗，精選終身學習必備的基礎知識和技能。

《綱要》明確要求課程設置必須「體現課程結構的均衡性、綜合性和選擇性」。均衡性、綜合性和選擇性是這次課程結構調整的三條基本原則，也是新課程結構區別於現行課程結構的三個基本特徵。

課程結構的均衡性是指學校課程體系中的各種課程類型、具體科目和課程內容能保持一種恰當、合理的比重。根據新課程的培養目標，新課程結構包含了各種類型的課程和多種與現實社會生活以及學生的自身生活密切相關的科目，同時通過課時比例調整，使其保持是當的比重關係。

課程結構的綜合性是針對過分強調學科本位、科目過多和缺乏整合的現狀提出來的。它體現在以下三個方面：

（一） 加強學科的綜合性

新課程結構重視了學科知識、社會生活和學生經驗的整合，加強了學科之間的相互滲透，從而改變了現行課程過分強調學科本位的現象。

（二） 設置綜合課程

本次課程改革不僅開設了與分科課程相對應的綜合課程，而且規定小學階段以綜合課程為主，初、高年級設置分科與綜合相結合的課程，高中以分科課程為主。這也就是說，綜合課程與分科課程在學校課程結構中所佔比重是隨著學校教育層次變化而變化的。

（三） 增設綜合實踐活動。

選擇性集中體現在新課程適當減少了國家課程在學校課程體系中所佔的比重。在義務教育階段，將 10%~20% 的時間給予了地方課程和校本課程的開發與實施，從而形成了國家課程、地方課程和學校課程三級課程並型的層次結構（張雁雯，2007）。

本次課程改革在義務教育階段設置的綜合課程有：品德與生活（1~2 年級）、品德與社會（3~6 年級）、科學（3~6 年級）、歷史與社會（7~9 年級）、體育與健康（7~9 年級）。綜合實踐活動的主要內容則包括以下幾個方面：研究性學習、社區服務與社會實踐、勞動與技術教育、資訊技術教育。以下列出其課程配置與比例，如表 3-3-17（見附錄一）。

小學階段以綜合課程為主。小學低年級開設品德與生活、語文、數學、體育、藝術(或音樂、美術)等課程；小學中高年級開設品德與社會、語文、數學、科學、外語、綜合實踐活動、體育、藝術(或音樂、美術)等課程。

初中階段設置分科與綜合相結合的課程，主要包括思想品德、語文、數學、外語、科學(或物理、化學、生物)、歷史與社會(或歷史、地理)、體育與健康、藝術(或音樂、美術)以及綜合實踐活動。積極宣導各地選擇綜合課程。學校應努力創造條件開設選修課程。在義務教育階段的語文、藝術、美術課中要加強寫字教學。

高中以分科課程為主。為使學生在普遍達到基本要求的前提下實現有個性的發展，課程標準應有不同水準的要求，在開設必修課的同時，設置豐富多樣的選修課程，

開設技術類課程。積極試行學分制管理。

從小學至高中設置綜合實踐活動並作為必修課程，其內容主要包括：資訊技術教育、研究性學習、社區服務與社會實踐以及勞動與技術教育。強調學生通過實踐，增強探究和創新意識，學習科學研究的方法，發展綜合運用知識的能力。增進學校與社會的密切聯繫，培養學生的社會責任感。在課程的實施過程中，加強資訊技術教育，培養學生利用資訊技術的意識和能力。瞭解必要的通用技術和職業分工，形成初步技術能力。

這次頒布的義務教育階段課程標準，儘管各有特色，但結構基本上是一致的，大致包括以下五部份：

- （一）前言：課程性質、課程基本理念、課程設計思路。
- （二）課程目標：知識與技能、過程與方法、情感態度與價值觀。
- （三）內容標準：內容領域與行為目標。
- （四）實施建議：教學建議、評價建議、教材編寫建議、課程資源開發與利用建議。
- （五）附錄：術語解釋、案例。

六、香 港

香港在這十年來也推動了一系列的課程改革，包括 2002 年的基礎教育（小一到中三）以及 2009 年實施的新高中教育。經分析說明如下：

（一）小一到中三

1. 基礎教育課程指引

在包含小一到中三的基礎教育課程指引中，包含課程改革概覽、學校整體課程規劃（含教育目標與學校課程宗旨、七個學習宗旨、主導原則、學校課程—五種基要的學習經歷及課程架構）、從四個關鍵項目學會學習、有效的學與教策略、學校評估政策、全方位學習、優質的學與教資源與學校圖書館發展、有效益的家課、各教育階段的銜接（幼稚園與小一的銜接、小六與中一的銜接及協助升讀中四學生選科的策略）、專業發展及校本課程發展、多方參與等。以下就各分項加以說明。

（1）課程改革概覽

旨在根據課程發展議會在 2001 年 6 月發表的《學會學習—課程發展路向》報告書

中所提出的主要建議，幫助現場工作的校長老師們就學校現有的優勢作反思，以便決定如何有效地在學校的實際環境中，推動課程改革，貫徹教育目標與學校課程宗旨。其中包含了教育目標與學校課程宗旨，

(2) 各學習領域課程指引

內含基本理念與發展方向、學生學習指標與教師教學指導、不同時期的發展策略、授課時間訂定百分比、課程架構、課程宗旨、學習目標、科目內不同能力範疇的學習目標、共通能力與其教學示例、課程及學科組織（教學指導）、各領域科目學習時間的安排、評量原則、學習材料的選用、教科書的選用、學校課程資源發展等。表 3-3-18 為各學習領域的課時分配（見附錄一）。

2. 高中課程（中四到中六）

(1) 高中課程指引

內含課程宗旨的說明、高中課程的組成（核心科目、選修科目和其他學習經歷）、學習時數的分配（以百分比方式呈現）、課程規劃、教學法及評估、新高中的銜接、教師專業發展與學校課程管理等。

(2) 科目課程及評估指引

內含課程架構、學習目標（高中教育階段學習目標、學習成果、各學習範疇的學習目標）、教學原則、學習指導、課程結構及組織（科目內含必修與選修部分）、學習時間的安排、教師工作執掌的確定、學生評量方式的說明及大綱、教與學的資源、教學示例等。下表 3-3-19 為香港中四到中六建議課時分配表（見附錄一）。

從香港基礎教育課程與高中課程看來，其綱要的規劃有一定的體系，綱要中的體例與敘寫方式在基礎教育階段與高中教育階段也都一致；除此之外，在領域科目的綱要部份，各科目或學習領域的格式也都相同，足以看出香港在課程發展或改革的過程中，是考慮當中的銜接與連貫性的。

四、各國課程綱要或課程標準之比較

從上述討論中可以發現，各國課程標準或課程綱要中，有其一定的組成元素，也有各具特色的部份。以下就其相同與相異之處加以說明。

(一) 相同之處

經由本研究中所蒐集到的資料中發現，各國或地區在課程綱要的擬定過程中，都

會注意課程目標的擬定、能力指標的訂定、學習領域的說明以及教學或學習時間的分配規定。在學習領域的部份，高中以上的部份皆以分科的方式來呈現，不以領域的形式出現，且都具備必修和選修的區別。

（二） 相異之處

部分國家會說明課程改革的理念，如台灣、香港，有些國家或地區則無。對於基本能力的訂定，些國家或地區會列出基本能力或核心能力（共通能力）的規定，如台灣、香港，有些國家未訂定。而在於課程實施通則的部份，台灣、香港、日本都清楚規範課程或教學實施時該注意的事項，尤其是香港，把教與學以及課程銜接的部分都在其課程指引中說明清楚。從學習領域的部份來看，有些國家是以學習領域的方式呈現，尤其是在基礎教育的部份，有些地區在領域之下還設了分科，例如台灣的語文領域（分成國語文、英語、鄉土語言）。

茲將各國或各地區之課程綱要比較統整成表 3-3-20（見附錄一）。

第四節 結果與討論

本研究透過文獻分析與訪談的方式來蒐集相關資料，以了解中小學課程綱要核心架構為何，其間存在之組成要素應有哪些？以下依據文獻分析與訪談結果進行整理，以下分成三部份，第一部分探討學制階段與中小學課程綱要劃分階段，第二部份討論課程綱要中的總綱，其組成要素該有哪些，最後再探討分領域課程綱要的組成要素。

壹、學制階段與中小學課程綱要之關係

在課程改革的過程中，通常也會因應各國學制而進行調整或是修訂。對於學制階段與中小學課程綱要之間係，研究者從訪談的結果分析，得到以下結果。以下分成三點分別加以敘述。

一、 因應國教延長，亟需更上位之教育宗旨

因應未來國教延長的趨勢，在制訂課程綱要這個工作上，多數受訪者認為需要一份更上位的教育宗旨或課程理念來貫穿整個國民教育階段的課程。在這樣的想法之下，所有的課程綱要均指向共同的教育目標，國家教育的目的才得以確認國民在接受教育之後，會成為國家或社會需要的人才。透過這樣的教育宗旨或是課程理念，將各階段的課程綱要做一整體之擘畫，以符合國家未來發展或是社會對未來人才的期待。

二、 中小學課程綱要應依學制階段劃分

課程綱要的制定，攸關整個國家課程的發展方向，中小學課程綱要是否要依學制階段來制定，正反意見皆具，但整理訪談意見中發現，大部分的受訪者認為中小學課程綱要應該要依據學制階段劃分，以下分別加以說明。

（一） 中小學課程綱要需配合學制階段劃分

台灣의 中小學課程綱要，目前分成國中小的九年一貫課程綱要以及高中課程綱要，從訪談的過程中，研究者企圖去瞭解專家學者、現場的中小學工作人員對於課程綱要是否應該依據學制階段來分別制定，持正面看法的人認為依據學制階段分別制定，符合學生身心發展，且在實務工作現場較容易推行，教育目標、課程綱要是不是

能夠一貫跟有沒有分開是沒有相關性的。

目前學制劃分，大抵符合學生身心發展階段，還是分成國小、國中、高中比較好（訪談對象012）。

最早的學制是應該是國小、國中、高中嘛！因為他們這三個學制其實在教育的目的、課程類會有點差別，這我是比較主張是要分開的。至於他是不是能夠一貫跟有沒有分開是沒有相關性的（訪談對象 025）。

（二）中小學課程綱要應十二年一貫不分階段

根據訪談的結果顯示，部分受訪者認為若是未來要實施十二年一貫教育，就該將整個學習階段做成一份完整的課程綱要，認為所有的中小學課程綱要應該一併考量，才會有其完整性與連貫性。

如果未來要考慮十二年一貫，當然要做成一份綱要啊！這樣的綱要才會一貫，當然，這應該是決策當局應該決定的（訪談對象）。

三、 課程綱要的劃分方式

目前中小學課程綱要分為國中小的九年一貫課程綱要和普通高中課程綱要，未來面對新的一波課程改革，接受訪談的研究對象，對於中小學課程綱要如果要依學制階段來制定，到底綱要要維持現行的兩份綱要，還是要依據學制階段分別制定，根據訪談結果，依照現行的模式來劃分課程綱要，以及將課程綱要分成高中、國中、國小三份的受訪者人數大致相當，但也有少數受訪者持不同意見，以下分別加以說明。

（一）依現行方式將課程綱要分成「國中小」和高中兩份

從訪談的結果進行分析發現，維持目前國中小九年一貫課程綱要與高中課程綱要的意見居多，這些受訪者的意見是認為目前將國中小的課程綱要放在一起，剛好符合義務教育階段，是較為彈性的做法。若是將課程綱要區分為三份，擔心會如同過去課程標準的時代一般，彈性會因此縮小。

（二）區分成國小、國中、高中三份綱要

部分受訪者認為，課程綱要可以分成國小、國中和高中三份，這樣的分法除了方便現場的實務操作，基本上每個階段的教育目的與課程內容也是不同的，將三個階段

完全切開來，反而可以使教育品質變好。

其實走到最下端的話還是一樣，大家還是照年級來弄。如果把年級訂好一點，如果專家學者可以清楚一點，像是一年級大概到什麼樣的身心階段，然後他學什麼是比較恰到好處的，那這樣給我們用，我們不是比較好用（訪談對象007）。

（三）區分成小學與中學兩份綱要

另有學者認為，若是考量現行國中、高中大型測驗的實施，加上因應考試的需求，部分的內容應該更清楚說明，則不一定要沿用目前的六三三學制，把知識慢慢分化的國高中放在同一學制內，就如目前的綜合高中的制度，課程綱要可以做成強調統整的國小六年，和知識慢慢分化的中學六年。

如果要看知識是不是走到分化的地步，比如說國中、高中因為有大型測驗，比較強調知識內容，國小的部分在知識內容的部份比較少，是不是我們就不一定要依照過去的學制，或許可以考慮國小六年、國中六年的學制，不一定還要用過去的六三三啊！不然現在的完全中學制度該怎麼辦呢？（訪談對象016）

四、不同學科或領域的階段劃分

雖然在學制階段劃分方面，大家都覺得有一致的分法會使得運作上較為順暢，但在訪談過程中發現，要不要讓各學習領域存在著不同的階段劃分，這個部份的意見是分歧的，以下分別加以說明。

（一）依據身心發展可容許不同的階段劃分

部分受訪者認為學生在不同領域或學科的身心發展上會有部分差異，因此認為不同學科或領域是可以採取不同的階段劃分的，依照學生不同的身心發展，允許不同的學科領域有不同的階段劃分會讓學生的學習比較有成效。

（二）不同學科領域應該有一致的階段劃分

根據訪談的結果顯示，比較接近教學現場的受訪者傾向於依照年級切分，認為依照年級切分會讓現場運作得順暢一些，這些受訪者長年在教學現場，認為學生之間的身心發展其實差距並沒有想像中大，若是僅考量課程綱要的理想性，卻不管現場實務操作上的困難，這樣編製出來的課程綱要是缺乏實務面的支持的。除此之外，也有一些受訪者傾向用年級來區分，而不是用階段，因為階段的劃分就會衍生出銜接的問題；

用年級劃分，不管在課程或是教材上，銜接的問題可以少一些。

未來我們可能期望把它都切齊，讓它都一樣，不要讓它有那麼多不同的劃分（訪談對象027）。

五、綱要中應該要處理不同階段的課程銜接問題

各階段是否在制定課程綱要時，要再考慮各階段課程銜接的問題，在蒐集的文獻中發現，部分國家會特別考慮不同學習階段或學制階段銜接的問題，安排教學示例或是在課程銜接的部份特別加以說明；而從訪談的結果顯示，部分專家學者認為，銜接的問題是一定會存在的，不管分成多少份綱要，就算是一份綱要，中間也會產生銜接的問題，有些專家學者則認為只要在課程綱要制定時，能用一貫的理念去進行，自然就沒有銜接的問題。事實上，國小、國中、高中的第一線工作人員皆不認為將階段劃分在一塊，就會使得期間的銜接得以產生，在訪談過程中，多數受訪者皆認為在課程綱要中應該處理銜接的問題，讓階段與階段或是年級與年及之間的落差可以縮小，學生的學習才會比較紮實。

按學制的话，就是不能彰顯六七年級中間的銜接是多麼的重要，可是我覺得如果所謂彈性的話，那他如果也注意六年級開始進入形式運思期，可是國中那一段，到底要怎麼接，因為六七是一個，如果按照學生身心發展來說，六七是同一個段落（訪談對象044）。

考量不同學科領域在學生的身心發展上會有不同的區分，當然在過程中，其實要有聯席會議來處理當中的銜接問題，要讓真正寫課綱的人參與討論，而不是僅止於表面上的銜接（訪談對象040）。

在學制階段及課程綱要劃分這個部份，存在著一個很重要的問題，就是我國的學制應該要如何劃分，未來國民教育或是義務教育的年限到底為何，政策的制定會相當程度地影響課程綱要的制定。課程綱要的彈性不該僅是把不同學制階段放在同一本課程綱要中就能達成，重要的是中間的一致性與銜接性，因此，如何在研訂課程綱要時，透過不斷地對話與省思，達到各學制階段真正的銜接與連貫，才是根本解決之道。

參、課程綱要總綱中的核心要素與架構

課程綱要在總綱的部份，到底應該規劃哪些重要的組成要素，這些要素之間的關係為何，以下分別加以探討。

一、基本理念的說明

課程的制定，攸關整個國家的發展方向，因此，在課程綱要中說明課程改革的想法或是國家發展的方向，便是很重要的一部份。以下說明訪談過程中受訪者對於總綱中基本理念的想法。

（一）基本理念應包含課程發展的理論依據

一個國家課程的制定，必須在過程中說明課程制定的理念與想法，從訪談的過程中發現，所有的受訪者皆認為應該在課程綱要制定時，說明其修訂之理念，理念應該包含國家教育目的、課程觀的演進、課程的哲學基礎或是理論依據，綱要的重點有哪些、如何運用綱要來進行課程與教學之運用、綱要的運用中可能產生的困難和挑戰等。基本上，課程理念的闡釋在課程綱要的制定上是很重要的一環，國家發展的需求、社會的期待以及期望培養什麼樣的未來公民，在理念的部分都應該說明清楚，而且，課程綱要不該是侷限於某些少數人閱讀的文件，因之在基本理念的部份就應該把其內涵說明清楚。

我是覺得我們的理念放得不好，我覺得整本書他為什麼要這樣走，總要有個說法，但是他現在理念的寫法覺得比較像是包山包海，我是覺得就兩個，一個就是做這本的目的，期待我們的小朋友變成什麼樣子，還有就是課程觀的演進，如果可以放，我們會比較知道那個由來，比如說：六十四年版的然後到八十二年版，那個課程觀總是會有一點變化，到了這個時候是強調什麼，然後他一定有時代的背景，然後才產生這樣的結果，我覺得這樣大家會比較諒解，沒有十全十美的課程（訪談對象012）。

任何一件事情必有他的哲學基礎，自有他的理論依據，不能說理論歸理論，那是非常錯誤的想法，所以你會看到現在的老師他不會懂理念，他只談置入性的，所以他用他的經驗在教書啊，教的學生愈來愈糟糕，那個理念一定要，那是他的核心概念（訪談對象007）。

（二）課程理念應該回歸學習主體，展現教育的意義

總綱中之課程理念應該要回歸於學習主體，找出教育能為學習者帶來什麼成長，教育的價值必須透過這樣的過程才得以彰顯出來。從學習主體出發，意謂著教育的發展、意義與目的要能從學習主體的成長來思考，因此，「教育的歷程要為學習主體帶來什麼成長」以及「課程內容能夠為學習主體啟發什麼知能」這兩個部份都應該說明清楚。要讓教師知道「為何而教」，也要讓教師知道「要教什麼」。課程綱要中至少應該明確包含這兩項，才能讓教師知道如何進行教育。因此，在課程綱要的基本理念中，要有對教育的核心想法以及對學習者的相關論述。

二、課程目標與基本能力

在課程目標的部份，目前各個國家的課程綱要或標準往往都列出課程目標，有些國家會有階層的分別，有些會考慮不同階段間課程目標的一致性，有些國家還會依據不同的類別來設定課程目標（例如：分知識、技能、情意等）。針對課程目標與基本能力之間在課程綱要總綱中的定位與方向，研究者從訪談結果資料分析中歸納了幾點，以下分別加以說明。

（一）課程目標需展現課程理念之內涵

從訪談的過程中，學者專家們都一致認為一個課程綱要的制定，當中一定得包含課程目標，有了課程目標，還要考慮理念與課程目標之間的連結，目標必須扣緊學生基本能力和符應現實的社會脈動。課程理念是課程綱要中核心的想法，而課程目標即是將這核心想法化為實際可行的方法策略。

（二）先有理想性的總目標，再有分階段具體可行的階段目標

各學制階段（高中、國中、國小）是否該有一組共同的課程目標或是分階段列出課程目標？根據訪談的結果，大部分的受訪者皆認為應該先有一組共同之目標，再分出階段該達成之階段目標，上位的一組總目標應該是理想性的，而接下來的分階段目標則是應該要具體可行，讓教科書編輯者、現場運作的中小學教育工作者能清楚地知道該如何達成這些課程目標，而不是像現行綱要一樣，只有一組課程目標。各階段之教育目標，除了應該有理想性之目標外，因各階段可能涵蓋許多年級，因此，多數受訪者認為也應該在理想性目標之下，訂出具體可行的目標，讓實施單位能清楚地知道

該如何達成。

（三）各階段課程目標應有一致性與銜接性

學習領域的課程目標，則應該要切中總綱之核心精神、要具體可行、要與社會時代脈動扣合，更重要的是，過去的課程標準時代，習慣性地用知識、技能、情意的方式來敘寫課程目標，未來敘寫課程目標時，是否要讓過去知識、技能、情意的目標變成一種潛目標，而用一種更寬廣、更宏觀的方式來書寫課程目標。階段目標之間應該具備一致性與銜接性的原則。

我是覺得基本上它可以包括認知、情意、技能，但是它一定不是行為目標型。因為它比較上位（訪談對象 025）。

（四）課程目標與基本能力之位階關係

針對課程目標與十大基本能力之間的關係，從訪談資料分析看來，約有三種不同之看法，以下分點加以說明。

1. 課程目標與十大基本能力不需同時存在

除此之外，也有受訪者認為十大基本能力與總綱中的課程目標其實是一樣的，兩者之間的一致性太高，總綱中沒有必要呈現這麼多，課程目標與十大基本能力只要擇其一存在即可。

我這邊是看不出基本能力和目標有什麼不同，我覺得他只是把他在做闡述而以！而且我真的覺得他不基本，他非常的難，我覺得可能是用詞的關係吧！我覺得他整個拿掉應該也不影響，因為其實課程目標就已經在講了，我也不知道他為什麼還要在這樣。我覺得應該只是在闡述課程目標而已啦。可是他另外開了一個開頭用基本能力，我覺得是有點綁手綁腳的啦！（訪談對象 012）。

當時我覺得有一個比較沒有處理好，就是說課程目標跟基本能力其實只要列一種就好，我們列了基本能力就不需要再另外起什麼課程目標，其實那個課程目標當時在訂那個東西就是在訂課程目標，只是它是用基本能力的方式來呈現，所以這兩個東西現在被兩個都具體呈現的時候搞混了（訪談對象 025）。

2.課程目標是基本能力之上位概念，是目標再轉化為能力

當然，對於十大基本能力與課程目標之間的關係，也有受訪者認為課程目標是較為上位的概念，課程目標透過教師教學及學生學習，才能使學生的十大基本能力展現出來。

這兩個東西不需要在把它做區分，主要我剛沒說完是我們會有基本能力出來主要是看了國外在做這樣的東西，所以我們就把這樣的一個新成分加進來，那我們原有的課程目標我們又沒有把它放一起，所以就兩個沒 mix 在一起，那我覺得這兩個東西其實可以整合，因為什麼叫課程目標，我們對於課程目標的定義是什麼？定義就是學生在學習完了以後，所有的表現，那既然他是學習完之後才有的表現，所以這兩個東西本來就是相同的（訪談對象 006）。

3. 基本能力應改為關鍵能力或核心素養

對於現行九年一貫課程綱要中與過去課程標準不同的十大基本能力，大多數受訪者認為十大基本能力應該是心智能力方向的引導，但許多受訪者都認為這十大基本能力其實不該稱之為基本能力，因為基本能力表示應該是大家都可以達成的，但綱要中所見之基本能力，部分陳義過高，非一般學生即可達成，或許稱之為關鍵能力或是核心素養會恰當一些；再者，這十大基本能力之下應該要化為具體的目標，讓各階段學生可以達成的目標，以期望教師在透過教學的過程中，能夠清楚如何達成十大基本能力的理想。

其實我倒是不贊成用基本能力或關鍵能力，它比較像是一種素養，或許用這樣的詞彙好一些（訪談對象 016）。

我會認為說一個就是把它變成關鍵能力，關鍵能力把它整併，變成是不要超過那負荷量，大家可以用很容易的方式記得，那個東西才有被真正落實的可能，那你這個階段把某一個東西做好了以後，然後在來下一個階段修課程的時候，那個已經做好的東西、大家已經變成習慣的東西，我就不需要再強調啦！我現在再來加其他的成份，再來加其他的東西（訪談對象 006）。

4.基本能力之下應該有具體的執行策略

部分受訪者在訪談的過程中提到，基本能力之下應該要有執行的策略。目前對於基本能力的達成，在課程綱要的總綱中並沒有看到如何執行，從小學到高中之間對於

同一能力的達成程度應該不同，可惜總綱中並未對這部份加以說明，因此容易讓執行面覺得基本能力不可行，理論上應該在基本能力之下訂出各階段之間的區別。

譬如說基本能力，那個那個什麼自我理解的能力，我們應該在國小階段裡面有沒有？他自我理解能力達到什麼程度？國中該學到什麼？大學？高中學到什麼？我覺得是要分開拉。大項是...如果大家覺得基本能力是夠完善的話，他那個大項是可以存在的，可是它的冒號之後的敘述應該是不同（訪談對象 025）。

總的來說，對於與過去課程標準時代要素相同的課程目標，所有的受訪者皆認為在課程綱要的總綱中應該要具備這個要素，但是，課程目標不該僅是一個上位的概念，應該要在尚未具理想性的課程目標之下，給予具體可行的分階段目標，使得課程目標得以落實。在基本能力的部份，根據訪談的結果，則出現不一致的想法，有的受訪者認為可以存在，有的受訪者認為可以不存在；解決這個問題的可行方式，研究者認為未來課程綱要若是要繼續強調素養或是能力，則應該透過討論或辯證的方式，討論目標與能力之間存在的關係，是上對下的概念，還是平行的概念，若是上對下的概念，則兩者皆必須存在；若是平行的概念，則兩者擇其一即可。重要的是，若是上對下的概念，綱要中必須清楚地說明，請應該發展一個下位的、具體可行的階段目標來讓這上位的課程目標或是基本能力得以達成。

三、學習領域的規劃

過去課程標準的時代，對於學生學習的內容，皆採科目的方式呈現，因為考量學生學習的科目過多、學習不統整，希望學生的學習是統整的知識或能力，因此在九年一貫課程綱要中，打破過去學科分化的局面，嘗試用學習領域的方式來呈現；即將施行的普通高中課程綱要也用領域的樣貌出現，不過在領域之下允許學科的存在。從訪談的過程中，部分受訪者認為九年一貫課程綱要的立意極佳，希望學生學得統整，知識不要太早分化，因此覺得維持九年一貫課程領域的形式出現就好。但是，對於知識何時要分化，到底要用學習領域的形式，還是要回到科目？又或者九年一貫課程綱要中所規劃出來的七大學習領域應該要重新討論，在研究過程中受訪的人員，想法各異、眾說紛紜。以下討論學習領域規劃中值得討論的三大問題。

（一）國小採行學習領域，國高中則領域與學科並行

九年一貫課程綱要與普通高中課程綱要嘗試用學習領域的方式來將性質相同的學

科做簡單的區分，希望透過領域的學習方式，讓學生在學習的過程中，知識是統整的。根據研究者訪談的結果分析，多數的受訪者認為國小可以採學習領域的方式呈現，但國中之後，因應知識的慢慢分化，其實就可以用科目的形式出現。目前九年一貫課程到了國中的教育現場，不但不是領域的形式出現，連課本都出現分科的樣貌，九年一貫的課程綱要並沒有改變現場教學的生態，甚至師培體系也沒有因應的策略，因此，除了少數的受訪者認為可以維持現行的形式之外，絕大部分都認為國中以上就需要分科了，甚至是有些小學的教育工作者也都認為分科的教學會使得學校現場的運作順暢些。

如果我們課程綱要分開訂的話沒有這個問題，原本，其實我們從課程的觀點來看的時候，他的學科本來就是越來越分化，對不對？你要讓他變成直筒不合理欸，你整個直筒的不合理，他本來就是一種越來越分化的，根據學生身心的成熟，對不對？根據他經驗的擴大，跟他學習的需求本來就是要分（訪談對象 025）。

因為我覺得國小比較重視教學法，對於學科的知識比較沒有重視到那個地步，那到中學根本就不同了，其實國小有些科目也不大容易，像這邊後面講到的藝術與人文，那個音樂與美術還是分家，還是統不起來，有一些可以在領域下面我在給他科目，或許也可以去解套啦！也就是說我不一定要完全用這個樣子的方式，我可以在領域下面設科目，然後各科目還是去跑（訪談對象012）。

從研究者蒐集的各國資料分析來看，世界各國或地區大多以科目的形式呈現其學習內容，見表3-4-1（附錄一），較少用領域的方式來呈現。若是從這些分析的資料，再對照訪談的結果，會發現未來在制定課程綱要時，不一定還是要依循九年一貫課程的七大領域，過去我們聽覺藝術（音樂）、視覺藝術（美術）及表演藝術放在同一個領域中，把自然與生活科技放在一個領域中，把健康與體育放在一起，卻發現其實各國資料中顯示，很多國家的學科或是領域劃分方式與台灣有著明顯不同，而國內將國語文、英語和鄉土語言皆放在同一個領域中，從表中亦看到，日本、中國大陸和香港，都是把他們獨立出來成為一個領域或科目的，因此，未來課程綱要重新制定時，則必須對於過去領域規劃的問題重新做討論，以使領域規劃不會成為拼盤，而是真正適合學習者學習的學科。

（二）標示學習領域的核心內容

從訪談的過程中發現，對於學習領域是否應該將核心內容標示出來這個觀點，多數受訪者都認為是應該的。每個學習領域都應該標示核心內容，讓編教科書的編輯者、現場的教育工作者都很清楚領域的核心內容為何，如果僅是以目前能力指標的形式呈現學生該學習的目標，因能力指標龐雜，對能力指標的解讀就會形成不同的差異，當核心內容被標示，教學的核心或主軸就確定了。

（三）學習領域的劃分可以依階段的不同重新規劃

對於學習領域的劃分，幾乎所有的受訪者皆認為應該要重新劃分，目前國中小欺大領域的劃分方式，除了讓現場的工作者辛苦之外，對於知識或學習的統整，似乎並沒有太大的助益，反而造成現場教學的亂象，甚至，因為師資的缺乏，有些部份就被犧牲了，例如藝術與人文領域裡的表演藝術。因此，受訪者皆認為領域的劃分，其實有重新考量的必要，甚至必須去思考現行的劃分方式，是不是符合當初的想法，理想與現實之間的差距是在政策制定時該被考量的。以下分別加以說明。

除此之外，部分受訪者也提到，就算要規劃為領域，其實也不見得要用直筒式的安排，是不是各領域在各階段或年級都應該存在，還是因為領域的不同，可以考量在不同的階段出現？如此的考量，就會出現所謂核心領域的形式，因著核心領域的出現，其實各領域學習時數的問題也可比照這樣的方式來處理了。

像綜合活動我是覺得你在低年級根本就不要設綜合活動，你就是在生活課程裡面整個把它包進去就好，那這個健康與體育的健康概念我也覺得慢一點在出來都沒有關係，因為讓他多一點身體活動才比較重要。所以其實都是可以做這樣的彈性調整，他不一定都要從頭到尾貫通（訪談對象006）。

本來國小低年級就是語文最重要，對不對？他要最先學會這些東西，所以過去我們的課程設計裡面就是國小低年級的語言最多嘛，對不對？那現在變成生活領域跟綜合最多，後來覺得不對勁，就把生活再多一部分去加強語文的東西。另外會有一個科目，叫做綜合領域有沒有？其實綜合領域的用意就是說，最早綜合領域並沒有說要去包含那些被消失的科目，就是說他可以透過綜合領域讓各科的知識在那個地方可以整合應用，你透過活動，他可以將相關知識所整合阿，透過活動他可以體驗那些知識，本來他的用意就在這個地方（訪談對象025）。

其實很多老師都告訴我綜合活動是第一個可以拿掉的領域，因為不知道在做什麼嘛，甚至我還覺得，我還自己當過校長，我還覺得我比較懷念的是，你真的給學校有那個分組活動時間啊，那個時間是可以做統整學習的，這才是綜合活動該有的想法啊（訪談對象040）。

過去的分科教學造成知識的過早分化，過度重視學科內部的知識結構，容易造成由學科專家主導課程結構，忽略個體發展的心理結構，不利於學習效果，科目的界限是人為的劃分，統整的領域學習有助於學習者穿透領域界限來進行知識統整，並進而有利於知識的內化與類化。主張用科目呈現學習內容的人認為分科才能維持學科知識的系統性，避免學科結構被割裂，且各學科的性質不同，差異性大於共同性，難以統整。事實上，不管是持哪種見解，大部分的受訪者都不反對知識的統整，只是對統整的時機、策略與困難度的評估大不一樣。因此在課程分化方面，其分化方式的方式不應侷限於單一因素（分化時間、分化類型），或統一在某一年級分化、固定分化為若干組別，應融入學生個別差異、教材難易、選修時機、科目內容、課程時數等因素全盤考量。

四、學習階段與學習節數的規劃

過去課程標準時代，對於學科教學內容的劃分，都採年級的劃分方式，九年一貫課程則採學習階段的劃分方式，對學習內容或是學習節數的規範都以階段的方式來劃分，但高中課程綱要還是維持分年的方式處理；分析各國或地區的課程綱要，部分國家採行年級的劃分方式，但大部分國家或地區也採學習階段的方式來保持其彈性。以下針對文獻分析及訪談結果歸納本研究對學習階段劃分與學習節數規劃的結果。

（一）各學習領域應採相同的階段劃分

過去課程標準，透過年級的劃分方式，不劃分學習階段，而直接用年級的方式呈現。九年一貫課程實施，考量學生身心發展的不同，用階段劃分取代年及劃分的形式，希望這樣的劃分方式，讓學生的學習更有彈性；而且不同的學習領域，學習階段的劃分也容許其差異存在。根據研究者訪談的結果，大多數的受訪者皆贊成用階段劃分的形式來取代年級，但多數的受訪者也認為各領域應該要有相同的階段劃分，這一部份就會回應到教學現場上現實的需求，階段劃分的不同，原本是一種理想，理想上不同的學科或學習領域，學生的身心發展可能有所不同，但考量現場的實際操作，有時理

想必須與現實妥協。

未來應該是要規範一下的啦，以前這樣定是理想，但做起來又不順，所以以後看可不可以規範成都一樣的區分方式（訪談對象027）。

要動的時候，應該是要到那個切割點上，而且要尊重學校裡面原有的一些機制（訪談對象006）。

（二）學習節數應該重新調整

對於過去學習節數受到嚴格限制這樣的觀點上，九年一貫課程給了與過去不同的彈性，學習領域的重新劃分，對於學習節數也產生了一定的影響，以下分析訪談過程中搜集到的結果。

1. 工具學科時數偏低

在學習節數的規劃上，過去一段時間來，一直有人針對九年一貫課程綱要中規定的時數有意見，例如認為語文的時數太少，原本立意良善的彈性學習節數，也因為授權各校自行決定，所以在認為時數不足的情況下，就被切到各學習領域去；又或者各地方政府因應其需要而挪用彈性學習節數，例如台北市用來上英文，讓英語教學向下延伸到小一，使得節數原來用百分比的形式出現，最後變成各校課程發展委員會上搶時數的場面。根據研究者訪談的結果，多數受訪者認為時數有調整之必要，工具學科的時數較以往的課程標準低，很多實務工作者擔憂學生的基礎學習會不紮實。

基礎課程學生時數都會比較多，應該去問的是什麼年紀他的基礎應該是什麼？我就要投入比較多的時間。例如：語文啊！我就覺得低年級應該要比較多一點（訪談對象037）。

應該增進工具學科的學習，如語文與數學，國語文的識字教學應打破分散學習的舊思維（如大陸集中識字，字族學習）。除此之外，將各領域課程重疊部分加以裁剪，只出現在最適宜的領域即可。重新檢視領域的安排。綜合活動可從三年級開始，因一、二年級綜合活動課程和健康與體育、生活課程重疊之處甚多。可把一、二年級原綜合活動之節數劃歸國語文和數學領域（訪談對象 036）。

由文獻分析中可看出，不管是用學習領域或試科目的方式呈現，基本上在節數的配置上，除了日本嚴格規定每一學習科目該上多少時數外，中國大陸、香港都會依不

同的學習階段或是不同的學習領域科目做彈性的調整。過去在九年一貫的課程綱要中，對於學習時數的分配，雖然也採取百分比的彈性處理，但事實上，各領域之間的劃分是採取直筒式的劃分法，各階段所佔之比例都是一樣的，並未因階段的相同而對不同的學習領域進行規劃。從表3-4-2（見附錄一）中也發現，每個國家或地區在語文的節數上，其實都佔了相當大的比例，語文是學習的基礎，從各國或地區的時數配置上也不難看出這樣的觀點。

2. 學習節數的百分比應重新規劃

從訪談過程中，許多受訪者提到學習節數重新規劃的問題，部分受訪者認為應該要直接規定授課節數，而不是給了一個百分比的範圍，再授權各校去安排。因為規定節數仍可以保有彈性，只要不將節數訂死，仍給節數一定的範圍，而不是像現在這樣用百分比的形式，結果各校決定之後卻仍發現有窒礙難行之處，有些學校還要挪動彈性學習節數的時間來補領域學習節數，倒不如將時間重新思考，透過更廣泛的蒐集意見來決定各學習領域與彈性學習節數的時間分配。

我這邊所謂的百分比跟節數的意思是說如果這邊要說10到15%，跟二到四節有什麼不一樣，因為我們的總節數學全國都一樣，那有什麼不一樣？每週的總節數頂多就是一點點的差距而已，根本沒什麼差別，所以用節數跟百分比我覺得用節數還比較易懂（訪談對象012）。

本來的用意好像是用來發展各校的特色，校本課程、學校的特色部分，我覺得立意是不錯，只是也就是角力的結果，像前一段時間那個數學科到高年不是要做銜接嗎？因為大家都不夠阿！所以就會從彈性節數拉過去，他在在都代表學習節數是要被檢討的（訪談對象044）。

3. 彈性學習節數的百分比及使用方式應加以修正及規範

對於彈性學習節數，部分受訪者認為目前實施的結果根本就沒達成原本設計的目標，所以如果未來要繼續做，就要好好的交代怎麼來應用彈性學習節數的時間，而且應該要啟動考核的機制，不應放任彈性學習節數的使用，要不然就應該要縮減彈性學習節數的比例。學習領域節數若是透過彈性學習節數的挪動而增減，是不是仍應該要符合原來課程綱要中上下限的比例，這都是很多受訪者在訪談過程中提到的看法，目

前因為缺乏了部分審核的機制，大家對於百分比彈性的解讀也不同，就出現了很多不一致的現象。因此，彈性學習節數的百分比該是多少，或是根本改為節數限制，以及彈性學習節數與領域學習節數之間的互用、彈性學習節數該如何使用，都是未來課程綱要修訂時應該再加以考慮的。

彈性學習節數根本就沒達成他原本設計的目標，那所以如果你要繼續做，就要好好的交代人家怎麼來應用彈性學習節數的時間，要不然就是要縮減他的比例。我認為如果大家不會用的話，一個禮拜一到二節就夠了，如果大家會用的話，你甚至再高，百分之三十都沒有關係（訪談對象 006）。

我是覺得彈性要降低，因為我大概看了一下，我自己有參加過的一些學校的彈性節數，他事實上大部分學校的彈性節數大部分都是去補學習節數的不足，就是說比如說高年級就會去加一節數學，然後可能哪一個就會去補英文，或是哪一個補資訊，而且都補得很差不多，每個學校都是補到那個部分，所以他就表示學習節數是不夠的，大家才會拿彈性節數去補他，就是他沒有那麼彈性啦（訪談對象 044）！

在節數的分配上，未來可以採取更為彈性的做法，讓不同階段及不同領域學科，可以有不同的節數分配比例，而這個部份應該要如何考量，需要蒐集各方意見，讓節數的決定，是有助於學生學習的專業對話，而不是僅流於「搶大餅」的心態，重要的是，節數的調整應該與學習領域的重新劃分一起考量，使其更臻完善。

四、實施通則

目前九年一貫課程綱要中的實施通則包含了教學通則、教科書的編輯、審查與選用、課程實施、課程評鑑、教學評量、師資培訓、行政權責等部份，以下針對訪談結果加以說明。

（一）總綱之實施通則可以分為教學實施、課程設計與實施、教科書編輯與選用以及學生學習評量等四大項。

從訪談的過程中發現，受訪者認為總綱的論述不宜太冗長，應該是一個精簡的說明；但是，部分受訪者認為，實施通則的部份可以將其分為教學實施、課程設計與實施、教科書編輯與選用以及學生學習評量等大項，每一大項之下再依據其包含的內容

去做說明。

（二）發行指導手冊或教師手冊

大部份受訪者建議，因應教學現場或是教科書編輯的需求，在課程綱要制定時除了編寫總綱之外，也可以針對實施通則的部份發行指導手冊，而指導手冊就可以分為課程設計與實施、教學實施與評量、教科書編輯與選用、學生學習指導等方向，讓現場教師除了理解總綱中所傳達的精神與概念之外，還能透過這些發行的單冊來進一步了解如何將課程綱要中的理念與精神發揮得更加完備。

從上面的討論中發現，課程綱要中的總綱中應包含的核心要素應該有基本理念、課程目標、學習領域或科目的規劃、學習節數的配置以及實施通則等。但對於基本能力的存在，則有不同的聲音，這牽涉到研究者在前面討論的課程目標與基本能力之間的位階關係，或是基本能力與課程目標只能擇一存在，這個部份要如何解決，其實有待日後更多學者專家的討論，總綱中的核心要素或架構應有兩種不同的考量方式，如圖 3-4-1、3-4-2、3-4-3 與 3-4-4（見附錄一）。

叁、學習領域課程綱要中的核心要素與架構

在學習領域課程綱要中，哪些核心要素是被關注的？研究者從訪談的結果進行分析，得到以下結果。

一、基本理念

總綱中的基本理念必須說明教育發展的方向，學習領域的課程綱要當然也要說明領域的發展目的，以下說明本研究之訪談結果。

（一）學習領域基本理念應說明領域發展的目的與想法

在學習領域的基本理念部分，根據研究者訪談的結果分析，大部分受訪者認為學習領域之基本理念，應該要說明這個領域的學習目的、發展的想法，基本理念應該提供學習領域教育的發展理念與發展目的，以能夠清晰地連結到課程目標及能力指標。單一學習領域不會是所有教育的主軸，所以要更整體地來掌握它的存在意義，思考他與其他教育範疇之間的關係。

二、領域課程目標

每一個學習領域都有其該達成之教育目標，但學習領域的課程目標該如何跟總綱中的課程目標連結？又該如何兼顧到學習領域或學科的特性，這是學習領域課程目標應該要完成的部份。以下說明本研究在此一部份的兩項重要結果。

（一）學習領域課程目標承接總綱之課程目標，並達成領域之特定要求

總綱中的課程目標是一個高於領域課程目標的上位概念，學習領域課程目標一方面是爲了要達成總綱中課程目標，另一方面則是考量學科或領域的特性，在這樣的前提之下，對學生在學習領域的學習中所設定的目標。

（二）課程目標應該包含達成的途徑或具體的做法

根據受訪者的訪談結果顯示，絕大多數受訪者同意領域課程目標必須是一系列具體可行的目標，領域課程目標怎麼去展現課程的理念呢？重要的是要有個標準。既然是個課程，就必須訂定明確的課程目標。定了課程目標，第二個還需要途徑，具體的課程目標必須要給一個明確的指示，讓實施的人有所依循，如此才能真正落實領域課程目標。

課程目標怎麼去展現課程的理念呢？第一個，是不是要有個標準？你既然講是個課程，那你的目標是什麼？譬如說國小他要會什麼，然後國中要會什麼，高中要會什麼。定了課程目標，第二個還要講的就是那個途徑，你是去透過什麼達成這個目標的？那至於第三個問題是，各個學制階段是不是應該要有一組共同的目標（訪談對象008）？

三、分段能力指標

九年一貫課程綱要透過分段能力指標，企圖建構一個完整的體系，讓過去純粹強調知識內容的課程標準被取代，以能力觀的概念來架構學生的學習。以下提出訪談過程中蒐集到的結果。

（一）能力指標應該要包含知識內容

分段能力指標是九年一貫課程裡跟過去課程標準時代非常不一樣的地方，過去的課程標準時代特別著重知識內容的部份，九年一貫課程綱要強調能力的培養，從訪談

的過程中發現，有些受訪者認為「不知道我自己屬於的那個領域的能力指標，到底算不算能力指標？」因為能力指標中，是只要強調能力，還是得把知識內容的部分寫進去，這是一直被廣泛討論的地方。多數受訪者認為能力須和知識相輔相成，知識應該是能力的基礎，若是把知識剔除了，能力該如何建構？因此，讓知識內容內嵌於能力指標，是多數受訪者的想法。

新的課程綱要能力指標的內涵以前我們不一定看過，多多少少在附錄放一點內容，其實在能力中裡面有一些認知內涵在，在自然與生活科技都有，精彩的是他們提了很多怎樣去完成或達成做綱要人的理念，然後在能力指標，然後在那個領域的實施要點都很精彩。所以課程綱要花了非常多時間，是一個劃時代訂定的結構（訪談對象 024）。

（二）能力指標敘寫的體例要盡量一致

再者，受訪者也認為各學習領域的能力指標應該用比較一致的敘寫方式來進行，因為課程綱要是一重要的文件，理論上應該要讓大家都看得懂、看得清楚，所以，有個比較一致性的體例，是非常需要的。

如果我們在能力指標的部分，到這裡就交由各個領域的學科專家去拆解它一到六年級應該要做到怎麼樣，這個方向是引導他們去拆的話，是不是就可以解決？要不然我覺得高標是晾著的，然後那個低標示有風險的，有降低整體學習能力的風險（訪談對象 012）。

（三）能力指標應該具體可行，且應簡化

許多受訪者提到各學習領域能力指標太多，巨細靡遺，讓現場實務工作者疲於奔命，也讓教科書編輯者在編教科書的過程中要加倍付出心力。而且，因為對於能力指標的解讀，各方意見都不一致，因此，未來課程綱要定時，應該讓各學習領域的課程目標更簡要，且要具體可行，這樣能力指標的落實才可能會實現。

我們的課程標準或是課程綱要，各領域的能力指標。可是很多我還是覺得鉅細靡遺，就怕人家看不懂。那因為鉅細靡遺的結果就是，反而弄得很.....就是好像很不清楚這樣，所謂一條能力指標到底佔的份量是多少？有的好像只佔了一點點，因為它好細；

有的好像很大，需要很多的解釋才可以。那當然所謂能力指標把它過渡到.....教學目標的時候，那就真的會變成是隨人解釋、各自解釋（訪談對象 010）。

課綱只有能力指標，是新課程推動、教科書編寫、大型聯合考試等問題叢生的根源；有些領域只有階段能力指標，缺乏分年綱要，各家出版編撰群對能力指標的意涵、指涉的解讀不一。（訪談對象 036）。

（四）能力指標應該是低標的標準

對於能力指標的呈現方式，它到底是高標還是低標，其實到目前為止還是眾說紛紜。訪談當中，也有學科專家會認為能力指標某些細目太難了，實在是低標難以達成，也就是說，在敘寫能力指標時，事實上並沒有完全考量學生的身心發展，以至於有些能力指標看起來容易，有些看起來又太難。因之，也有受訪者提出來，因應考試的需求，建議一更有系統、具一致標準的成就目標，也是未來可以考慮的方向。

（五）各學習階段皆應存在能力指標

目前九年一貫課程及高中課程都朝向培養學生能力的方向進行，但在高中課程綱要中，卻發現能過度強調知識內容的部份。根據訪談結果，部分編寫高中課程綱要的委員也同意，在高中中的部份，的確比較注意課程內該放入的知識內容，而不是能力指標。從訪談過程中也不斷發現，每一個學階段之間的銜接不能僅靠能力指標，國中小需要銜接，但國中、高中終見更需要去考慮銜接的問題，因為訪談過程中，有高中編定課綱的委員就認為，高中的部份，本來就比較強調知識內容，顯而易見的，各階段在課程綱要制定的過程中，對於其領域科目側重的到底是能力指標或是知識內容，其實是差距很大的。學生的學習若是連貫的，就不該僅是在九年一貫課程中特別強調能力指標，如果能力指標的觀念是正確的，在中小學一貫的想法之下，高中課程綱要中也應該採行同樣的方式來敘寫能力指標。

高中就更知識導向，九年一貫還講那能力指標還講能力，以前不是，以前都是知識導向的寫法，所以這次是能力指標，能力指標是告訴你我是用能力，但是一樣從能力指標到中間的課程是沒有補起來的，那以前我們的理念更好，我們有理念，但是直接就是跳到所謂的內容去了，所以你的內容如何達到理念，也是一個問題，所以我們的關鍵在這個地方，能力跟內容的關係，還有我們理念跟內容的關係，這都要弄清楚，

其實高中已經非常清楚，他就是課程導向了、內容導向了，所以應該回來問高中的課程是在講什麼，他們忘記了，搞不好學者也都不清楚，是為了所謂的大學做準備呢？還是為了所謂的一般通識呢（訪談對象 023）？

能力指標的建立，試圖要打破過去僅強調知識內容的學科教學，但是在運作的過程中，若是不能讓實際接觸綱要的人更清楚能力指標的意義與使用，就會又回到過去僅重視知識內容的時代。

四、分段能力指標與十大基本能力之關係

根據訪談結果分析，部分受訪者認為分段能力指標與十大基本能力之間的聯繫很弱，因此，在教科書編寫的過程中，編寫者不太去在意指標裡跟十大基本能力的配對，也有受訪者認為十大基本能力與各學習領域能力指標之間的差距太大了，因此達成了能力指標是否真的也具備了能力？這中間檢核的機制不見了，當機制不見了，實施的現場老師就會回到過去的教學模式，當基本能力的陳義過高時，編教科書的編輯者不懂、現場教學者不理時，基本能力的達成就會有問題。因此，大部分的受訪者都認為各學習領域能力指標應該要配合基本能力，但也要顯示其獨立性。目前對於能力指標和基本能力的配合，之間關係為何，在課綱中應該要說明得更清楚，否則這兩者就會被認為是兩個硬湊在一起的獨立個體，彼此之間沒有達到融合，自然被重視的機會就更少了。

那個差距太大了，我覺得這一次九年一貫課程改革，有沒有能力指標是對的，不是說對，是說我至少很清楚的告訴你我強調能力指標，但是他的缺點是什麼叫做能力指標，就是說你要檢核的那些變項你沒有看到，所以就還是回到去教課程去了，所以中間的連結是不夠的（訪談對象 022）。

基本上在審教科書的過程中，我還是比較在意內容的部份，不去注意十大基本能力的部份，那個部份太空洞了（訪談對象 035）。

五、知識內容

知識內容是教學中很被重視的部份，當課程綱要以能力指標的方式來敘寫，當中需不需要包含知識內容，就是值得注意的地方。大部分受訪者認為。領域的課程綱要

中應該要放入知識內容的部份，因為能力不會憑空出現，當然要有一些知識內容來當成基礎，能力與知識內容之間其實是相輔相成的，因此，課程綱要不該因為強調能力關，就把知識內容摒棄了。知識內容是應該寫在能力指標內，還是要獨立存在？這部份就有不同的看法，有些受訪者認為可以用附錄的形式存在，有些則認為知識內容應嵌入能力指標中，這部份，可以依照領域的特性獨立進行。

課程綱要會做附錄，可能在訂完能力指標之後因為他不是內容取向，是能力指標所以對於一些要發展比較清楚的提示，不方便放在綱要本文所以放在綱要的附錄，但附錄基本上是附加的性質，是一種提醒、提示，不是直接具有規範作用，但一般編教科書的人或要根據綱要製作下一個層次，包含教材或手冊或下一波要發展的，多多少少都會參照。他比較根據原來涉及者理念而來的，比較直接的詮釋（訪談對象 024）。

如大型的升學考試一時無法廢除，在課綱同時呈現能力指標與知識指標絕對是必要的（訪談對象 036）。

六、實施要點

目前九年一貫課程綱要中各學習領域的實施要點包含了教學時數、教學通則、教材編選要領、教學方式、課程評鑑、教學評量等部份，從訪談的過程中發現，受訪者認為綱要中的論述不宜太冗長，應該是一個精簡的說明；但是，實施要點的部份也可以將其分為教學實施、課程設計與實施、教科書編輯與選用以及學生學習評量等大項，每一大項之下再依據其包含的內容去做說明，甚至有受訪者建議，因應教學現場或是教科書編輯的需求，在課程綱要制定時除了編寫領域綱要內容外之外，也應該發行指導手冊，而指導手冊就可以分為課程設計與實施、教學實施與評量、教科書編輯與選用、學生學習指導等方向，讓現場教師除了理解領域綱要中所傳達的精神與概念之外，還能透過這些發行的單冊來進一步了解如何將課程綱要中的理念與精神發揮得更加完備。

那個應該算是一個教學的參考資料，其實一個課綱裡面要有清楚的教學策略建議，評量策略建議，然後還有課程經營建議，我的意思是說課綱本身要簡略，但是他的附件要很豐富。…附件要很豐富，所以課綱可能只要薄薄的五頁就好，但是那個附件可能要五大本，這個附件才是重要的，但是附件不是規定非要這樣不可，而是你需

要就查查這個百科全書，好比說你要出考卷我就告訴你說考卷要怎麼設計，那有多少條件，多少遊戲規則（訪談對象 011）。

從上面的討論中發現，課程綱要中的領域課程綱要中應包含的核心要素應該有基本理念、課程目標、能力指標、知識內容以及實施要點等。但對於十大基本能力與能力指標之間的關係，則需要再重新檢視這兩者之間的關係，以下將這些核心要素的架構列出如圖 3-4-5 與 3-4-6（見附錄一）。

七、重大議題的融入

在重大議題的資料中發現，這個部份的意見相當分歧，以下以條列方式列出訪談過程中的不同意見。

- （一）重大議題應該採取融入學習領域的舊有方式。
- （二）重大議題應該找到一個適合併入的領域，直接併入學習領域。
- （三）議題的選取應該給予各地方政府彈性或是權限，不一定要要求所有的地區都做相同的議題融入。
- （四）議題可以不要有指標，只是提醒課程設計實要注意的關鍵。
- （五）議題的角色定位不清。
- （六）議題應該要在實施一段時間後進行檢討，它是因應當時社會需求才存在的，就應該有退場機制。

我是覺得重大議題也該有退場機制，當時是因為是個新興議題，日子久了，大家都變成習慣時，是不是也該退場，否則未來議題越來越多要怎麼辦（訪談對象 021）？

我覺得最好的做法，是議題的委員就自己去講他在哪一個學習領域裡面比較有關，而且是什麼部分有關，而且這些議題呢也要做一個一到六的結構圖，所有的議題來擺，也不能全部偏低偏中偏高，學生已經有七大領域的學習主軸了，議題進來他不是一個學科的課程，現在弄成每個年級，什麼議題都要，那我們來想，怎麼可能嘛（訪談對象 040）。

重大議題內涵要靠出版社在各領域編寫時融入，有其實務上的困難，現出版社只能採消極方式融入，應採源頭融入，最理想方式是課綱制定時就納入各領域。但為避

免重複或遺漏，當各領域課綱初步完成後，也要特別再針對各重要議題做好行向檢視（訪談對象036）。

從上述過程中發現，重大議題在課程中的定位應該要更清楚，否則有些議題規定應有的時數，有些藉由立法來設定每年應該實施的時間，使得重大議題就像多頭馬車，勢必會壓縮到原來的彈性學習節數，未來再重新考量課程綱要修訂時，應該要就這個部份再加以討論。

第五節 結論與建議

一、結論

從以上的討論，本研究歸納了受訪者對於中小學課程綱要應該具備的核心要素或架構所提出之看法，做成表3-5-1（見附錄一）。

課程綱要是國家重要的課程文件，其間之核心架構需審慎考慮，經由研究結果，本研究得出下列結論。

（一）中小學課程綱要與學制之間的關係

1. 中小學課程綱要為求一貫，亟需建議一個貫穿中小學的課程目標或教育宗旨。
2. 中小學課程綱要應依照學制階段劃分，綱要劃分的方式可以是依照學制將國小、國中、高中區分成三份綱要或是依照現行的方式將綱要分成兩份。
3. 各學習領域或學科的階段劃分應該一致。
4. 中小學課程綱要應處理銜接的問題，以利各階段之間的連結與理念的貫穿。

（二）課程綱要總綱中應包含的核心要素有基本理念、課程目標、學習領域或科目的規劃、學習節數的配置以及實施通則等。

1. 基本理念應說明課程的理論基礎，回歸學習主體，展現教育意義。
2. 課程目標應體現基本理念之精神，且應該先有一個總體目標，之下再有分階段具體可行的目標。
3. 對於基本能力與課程目標之間的關係，這兩者事實上是一體的兩面，因此不須在課程綱要中都列出來，可以保留課程目標，不過在敘寫目標時，應陳述企圖養成的基本能力或核心素養，以作為各學習領域及學科開發能力指標之依據。
4. 對於學習領域的規劃，國小可採現行學習領域，國中與高中則可採領域與學科並行，讓學校現場實務工作者考量專業及學生需要，自行決定採行分科或是領域的形式，但教學過程中仍應重視知識的統整，切勿因分科就任其自由發展，使得知識零碎、不符合生活現況。而學習領域的劃分，可以採更彈性的做法，不一定要讓所有階段的所有學生都在相同的學習領域中學習，這部份可以因階段的不同而允許不同的領域或學科存在。
5. 學習節數應再重新劃分，工具學科的時數明顯低於其他國家或地區；不同的學

習階段或年級應該考量不同的學習重心而有不同的設計，節數的配置應放棄過去直筒式的劃分方式，而採行各彈性的做法。

6. 對於實施通則的部份，可以將其要點分為教學實施、課程設計與實施、教科書編輯與選用、學生學習評量等大項，對於其要點的說明，可以採行教師手冊或指導手冊的方式發行更詳細的做法說明，讓現場工作者能有所依循。

（三）課程綱要中的「領域課程綱要」中應包含的核心要素應該有基本理念、課程目標、能力指標、知識內容以及實施要點。

1. 學習領域基本理念應說明領域發展的目的與想法。
2. 學習領域課程目標承接總綱之課程目標，並達成領域之特定要求；學習領域課程目標應該包含達成的途徑或具體的做法。
3. 分段能力指標應該要包含知識內容，且能力指標的敘寫體例應該儘量一致；能力指標應具體可行，為一低標之標準。
4. 課程綱要的發展，理應經由總綱之課程目標，透過學習領域之課程目標，發展出各學習領域之能力指標。
5. 對於各學習領域所應包含之知識內容，應直接嵌入其分段能力指標中，不需再以附錄的形式加以敘寫，讓知識內容成為課程綱要的一部份，而非僅具參考意義。
6. 學習領域課程綱要的實施要點也同總綱之實施通則，將其要點分為教學實施、課程設計與實施、教科書編輯與選用、學生學習評量等大項，對於其要點的說明，可以採行教師手冊或指導手冊的方式發行更詳細的做法說明，讓現場工作者能有所依循。
7. 重大議題應該找到一個適合併入的領域，直接併入學習領域，對於議題的選取應該給予各地方政府彈性或是權限，不一定要要求所有的地區都做相同的議題融入。而且議題應該要在實施一段時間後進行檢討，它是因應當時社會需求才存在的，就應該有退場機制，而非因社會的變遷使得議題的數量持續擴增。

二、建議

（一）課程綱要的制定宜要做更多的基礎研究，透過基礎研究的結果，課程綱要的發展過程才會具有理論基礎。

（二）未來修訂綱要時，對於實施要點或實施通則，應實際考量教科書編輯者或現場教學之需求，另編指導手冊或教師手冊。

（三）重大議題與領域之間的關係為何應該要說明得更清楚，議題的產生或退場應該要設立機制，用總量控制的方式來讓課程更為統整。

參考文獻

- 方德隆(2001)。課程的理論與實務。高雄：麗文。
- 李園會(2003)。日本中小學新學習指導要領。臺北：水牛。
- 何景安(2005)。從世界學制的歷史發展看香港學制改革。*Hong Kong Teachers' Centre Journal*《香港教師中心學報》, Vol. 4 Hong Kong Teachers' Centre 2005。2010年5月12日取自<http://edb.org.hk/HKTC/download/journal/j4/P061-068.PDF>
- 吳晉同(2007)。英國國定課程制訂理念之探究。網路社會學通訊, 第66期。2009年11月1日取自：<http://www.nhu.edu.tw/~society/e-j/66/66-13.htm>
- 林永豐(2007)。台灣與英國中小學課程綱要之比較。教育資料與研究, 76期, 頁171-188。
- 林永豐(2008)。國際教育標準分類(ISCED-97)的架構及其應用。比較教育, 65期, 頁153-177。
- 林世英(2008)。日本文教資訊。2010年5月9日取自
<http://shihin-lin.spaces.live.com/blog/cns!C21297F1E5472548!1865.entry>
- 林明煌(2009)。日本中等教育課程改革的現況與特色。教育資料集刊第42期—2009各國中等教育, 頁91-124。
- 教育部(民82)。國民小學課程標準。台北：教育部。
- 教育部(民84)。國民中學課程標準。台北：教育部。
- 教育部(民97)。國民中小學九年一貫課程綱要。台北：教育部。
- 教育部(民97)。普通高級中學課程綱要。2009年11月01日取自：
http://www.edu.tw/high-school/content.aspx?site_content_sn=8403
- 張雁雯(2007)。他山之石——中國大陸課程改革現況之探討。2010年3月5日取自：
<http://blog.nownews.com/edu2org/textview.php?file=82691>
- 黃光雄、蔡清田(民91)。英國高中階段(後期中等教育階段)課程改革考察報告, 行政院及所屬各機關出國報告。2009年12月4日取自：<http://140.116.223.225/98course/05/0505.pdf>
- 黃政傑(民88)。課程改革。台北：漢文。
- 黃嘉雄(民94)。評析美國華盛頓州中小學課程的標準化。國立台北教育大學學報, 第18卷第2期, 頁25-54。
- 黃寬重、李坤崇(民91)。日本高中課程考察報告, 行政院及所屬各機關出國報告。

2009 年 12 月 4 日取自：<http://140.116.223.225/98course/05/0502.pdf>

陳伯璋(民 90)。新世紀課程改革的省思與挑戰。台北：師大書苑。

陳佩正與基隆河畔策略聯盟等譯(2005)。學校課程的決定。台北：心理。

楊思偉(1999)。日本教育。台北：商鼎文化。

楊思偉(2006)。日本推動新課程改革過程之研究。教育研究集刊，五十二輯，一期，29-58。

楊朝祥(民 90)。正視國民基本素養沉淪警訊。刊於中央日報，教育圈，90.10.29。

蔡清田(2003)。課程政策決定－以國家教育改革法案為依據的課程決策。台北：五南。

歐用生(2004)。課程政策與課程領導－九年一貫課程政策為例。刊於歐用生。課程領導(67-89)。台北：高等教育。

謝文全(2003)。教育行政學。台北：五南。

叢立新、章燕編譯（2004）。澳大利亞課程標準。北京：人民教育出版社。

Beane,J.A. ,Toepfer,C.E., & Alessi,S.J.(1986).*Curriculum planning and development*.
Boston:Allyn and Bacon.

Bell,L., & Stevenson,H.(2006).*Education policy: process, themes and impact*.
London:Routledge.

Burton,N.(2001).Managing the planning of learning and teaching. In D.Middlewood & N.
Burton.(eds).*Managing the curriculum*(55-69).London:Paul Chapman Publishing.

Department for Education , DFE,(1995). *The National Curriculum*.

Department For Education And Employment (DfEE)(1996). *Results of the 1996 National Curriculum Assessments of 14 Year Olds in England*. London: DfEE

Department for Education and Skills, DFES(2004a). *The National Curriculum*. On-line at:
<http://www.dfes.gov.uk/publications/>5 Sep,2004

Department for Education and Skills, DFES(2004b).*National Learning Targets for England for 2002*.On-line at: <http://www.dfes.gov.uk/nlt/index.shtml>3 Sep,2004

Department for Education and Skills, DFES/ QCA(2003a). *Sure start :Foundation Stage Profile*. QCA : London.

Department for Education and Skills, DFES/ QCA(2003b). *National Curriculum : 2004 Key Stage 1 Assessment and reporting arrangements (England)*. QCA: London.

Department for Education and Skills, DFES/ QCA(2003c). *National Curriculum : 2004 Key*

- Stage 2 Assessment and reporting arrangements (England)*. QCA: London.
- Department for Education and Skills, DFES/ QCA(2003d). *National Curriculum : 2004 Key Stage 3 Assessment and reporting arrangements (England)*. QCA: London.
- Her Majesty's Stationery Office, HMSO(2004a). *Education Act 1996*. Chapter II Secular Education The National Curriculum: General 353(b). The National Curriculum The Queen's Printer of Acts of Parliament. On-line at :
<http://www.hmso.gov.uk/acts/acts1996/96056-ze.htm#p5c4> 8 Sep,2004
- Her Majesty's Stationery Office, HMSO(2004b). *Education Act 1996*. Chapter II Secular Education The National Curriculum: General 353(a). The National Curriculum The Queen's Printer of Acts of Parliament. On-line at :
<http://www.hmso.gov.uk/acts/acts1996/96056-ze.htm#p5c4.8> Sep,2004
- Harvard University Committee on the Objectives of General Education in a free society.(1945). *General education in a free society : report of the Harvard Committee*.Harvard University Press.
- Harvard Committee(1968). *General education in a free society*. Report of the Harvard Committee.
- Glatthorn,.,A.A.,Boschee,F.,Whitehead,B.M.(2006).*Curriculum leadership: development and implementation*. California: Sage Publications,Inc.
- Goodlad ,J.I., Su, L.(1992).Organization of the curriculum. In P.E.Jackson (Ed.) .*Handbook of research on curriculum*(327-344).N.Y.:Macmillan.
- Parkay,F.W., Anctil,E.J. & Hass,G.(2006).*Curriculum planning: a contemporary approach*. Boston:Allyn and Bacon.
- Posner,G.J.(2004).*Analyzing the curriculum*. N.Y.: McGraw -Hill.
- Oliva, P.F.(2005).*Developing the curriculum*. N.Y.: Pearson Education, Inc .

附錄一 本研究之圖表說明

附錄之表說明

表 3-2-1 訪談題綱修訂諮詢相關人員

諮詢人員	身份別	服務單位	諮詢人員	身份別	服務單位
人員 A	課綱編修者	大學院校	人員 F	教科書編輯者	大學院校
人員 B	課綱編修者	大學院校	人員 G	教科書編輯者	中學
人員 C	課綱編修者	大學院校	人員 H	教科書審查者	大學院校
人員 D	課綱編修者	大學院校	人員 I	中小學校長主任	中學
人員 E	課綱編修者	大學院校	人員 J	中小學校長主任	小學

表 3-2-2 訪談人員選擇舉例

訪談對象	身份別																
	服務單位						領域										課綱
	機 關	大 學	高 中	國 中	國 小	總 綱	語文			數 學	社 會	健 體	藝 文	自 然	綜 合	議 題	幼
							國	英	鄉								
人員 A	√					√					√						√

表 3-3-1 國民小學教學科目及每週節數表（八十二年版）

	道德與健康		國語	數學	社會	自然	藝能學科			團體活動	輔導活動	鄉土教學活動	合計
	道德	健康					音樂	體育	美術				
總節數	24		112	52	32	44	24	32	32	8	8	8	376
一年級	2		10	3	2	3	2	2	2	0	0	0	26

二年級	2	10	3	2	3	2	2	2	0	0	0	26
三年級	2	9	4	3	4	2	3	3	1	1	1	33
四年級	2	9	4	3	4	2	3	3	1	1	1	33
五年級	2	9	6	3	4	2	3	3	1	1	1	35
六年級	2	9	6	3	4	2	3	3	1	1	1	35

表 3-3-2 八十二年版國民小學課程標準之核心要素

	總綱	分科課程標準
課程目標	整體課程目標	各科目課程目標
科目與時間分配	不同科目及所含時間	明訂每週教學時數
教材綱要		規定各科該上之內容及該上之年級或時間
實施要點	課程編制	教具及有關教學設備
	教材編選	教材編選之要領
	教學實施	教學方式
	教學評量	評量範圍、評量方法以及評量結果的處理與運用

表 3-3-3 國民中學教學科目及每週節數表

年級 節數 科目	六個學期 總節數	一年級	二年級	三年級	備 註
國 文	30	5	5	5	
英 文	14 + (2)	3	3	1 + (1)	三年級()中的節數,為教師實施個別差異教學時間
數 學	18 + (4)	3	4	2 + (2)	三年級()中的節數,為教

							師實施個別差異教學時間	
社會學科	認識臺灣	社 會	6	3	1			
		歷 史			1			
		地 理			1			
	公民與道德		8		2	2		
	歷 史		8		2	2		
	地 理		8		2	2		
	自然學科	生 物		6	3			
理 化		12+(4)		4	2+(2)			
地球科學		2			1	三年級()中的節數,為教師實施個別差異教學時間		
健康教育		4	4					
家政與生活科技	家 政		12	2	2	2		
	生活科技							
藝能學科	體 育		12	2	2	2		
	音 樂		8	2	1	1		
	美 術		8	2	1	1		
童軍教育			6	1	1	1		
鄉土藝術活動			2	1				
輔導活動			6	1	1	1		
團體活動			12	2	2	2	含班會及社團活動各一節	
選修科目			10-20	1-2	2-3	2-5		
合 計			196+(10) 206+(10)	33	35	30+(5)		

		34	36	33+(5)	

表 3-3-4 國民中學選修科目及每週節數表

	一年級	二年級	三年級
國 文	1—2	1—2	1—2
英 語	1—2	1—2	2
第二外國語			2
數 學	1—2	1—2	2
理 化		1—2	2
地 球 科 學			1
體 育		1—2	2
音 樂		1—2	2
美 術		1—2	2
職 業 陶 冶		1—3	1—5
其 他			
選修總節數	1—2	2—3	2—5

表 3-3-5 八十三年版國民中學課程標準之核心要素

	總綱	分科課程標準
課程目標	整體課程目標	各科目課程目標
科目與時間分配	不同科目及所含時間	明訂每週教學時數
教材綱要		規定各科（必修及選修）該上之內容及該上之年級或時間
實施要點	課程編制	教具及有關教學設備
	教材編選	教材編選之要領
	教學實施	教學方式

	教學評量	評量範圍、評量方法以及 評量結果的處理與運用
--	------	---------------------------

表 3-3-6 學習領域劃分情形

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

表 3-3-7 九年一貫課程語文與六學習領域學習節數分析

年級	學習總節數	彈性學習節數	領域學習節數	語文上限	語文下限	六領域上限	六領域下限
				30%	20%	15%	10%
一	22~24	2~4	20	6	4	3	2
二	22~24	2~4	20	6	4	3	2
三	28~31	3~6	25	7.5	5	3.75	2.5
四	28~31	3~6	25	7.5	5	3.75	2.5
五	30~33	3~6	27	8.1	5.4	4.05	2.7
六	30~33	3~6	27	8.1	5.4	4.05	2.7
七	32~34	4~6	28	8.4	5.6	4.2	2.8

八	32~34	4~6	28	8.4	5.6	4.2	2.8
九	33~35	3~5	30	9	6	4.5	3.0

註：全學年教學總週數 40 週。

表 3-3-8 學習領域與其內涵

項目 領域		基本理 念	課程目 標	分段能 力指標	指標與十大基 本能力之關係	實施 要點	其他項目	附錄				
								能力指 標相關	教材 編輯	主題 軸	教學 示例	輔助 工具
語 文	國	V	V	V	V	V	無					
	英	V	V	V	V	V	無	V				V
	原	V	V	V	V	V	無					
	閩	V	V	V	V	V	無					
	客	V	V	V	V	V	無		V			
數學		V	V	V	V	V	無	V		V		V
社會		V	V	V	V	V	七至九年級基本內容(為配 合各版本的流通建置)	V		V	V	V
自然		V	V	V	V	V	學習領域要點說明		V		V	
健體		V	V	V	V	V	無	V		V		
藝文		V	V	V	V	V	無		V			
生活		V	V	V	V	V	無				V	V
綜合		V	V	V	V	V	分段能力指標與十二項核心 素養關係	、		V		V

表 3-3-9 大議題與其內涵項目

項目 議題	基本 理念	課程 目標	分段 能力 指標	學習 內容	融入學 習領域 之建議	議題融入七 大學習領域 之對應表	附錄		
							能力指 標補充 說明	教學示 例	其他
人權 教育	V	V	V	V	V	V	V	V	無
生涯 教育	V	V	V	V	V	V	V	V	無
性別 教育	V	V	V	V	V	V	V	V	能力指 標與概 念結構 表之對 應關係
資訊 教育	V	V	V	V	V	V	無	V	無
家政 教育	V	V	V	V	V	V	V	V	教育實 習
環境 教育	V	V	V	V	V	V	V	V	無
海洋 教育	V	V	V	V	V	V	無	無	七大學 習領域 之對應 表

表 3-3-10 九年一貫課程綱要內容項目

	總綱	領域綱要	重大議題
背景	修訂背景		
基本理念	整體課程理念	各領域理念	各議題理念
課程目標	整體課程目標	各領域課程目標	各議題課程目標

學習領域	包含領域與議題	分段能力指標	分段能力指標
基本能力	整體基本能力	分段能力指標與十大基本能力	融入七大學習領域與基本能力
實施要點	實施期程	依據各領域不同而有所不同	能力指標補充說明、教學示例
	學習節數		
	課程實施		
	教材編輯與審查	附錄	
	教學評量		
	師資培訓		
	行政權則		

表 3-3-11 課程綱要與課程標準彈性教學時間與節數分配

國民小學九年一貫課程與 82、83 年國民小學課程標準		
項目	國民中小學九年一貫課程綱要	八十二年國民小學課程標準、八十三年國民中學課程標準
彈性教學時間	1. 領域學習節數：約佔總節數 80%。 2. 彈性學習節數：約佔總節數 20%。	未區分總節數時間，但得視各校需要增設一節彈性時間。
學習節數 (各年級 每週學習 總節數)	1. 一年級：22-24 節。 2. 二年級：22-24 節。 3. 三年級：28-31 節。 4. 四年級：28-31 節。 5. 五年級：30-33 節。 6. 六年級：30-33 節。 7. 七年級：32-34 節。 8. 八年級：32-34 節。 9. 九年級：35-37 節。	1. 1.一年級：26 節。 2.二年級：26 節。 3.三年級：33 節。 4.四年級：33 節。 5.五年級：35 節。 6.六年級：35 節。 7.七年級：33-34 節。 8. 八年級：35-36 節。 9. 九年級：35-38 節。

表 3-3-12 課程綱要與標準的學習領域和科目比較

國民小學九年一貫課程與 82、64 年國民小學課程標準之學習領域與教學科目			
項目	國民中小學九年一貫課程綱要	八十二年國民小學課程標準	八十三年國民中學課程標準
學習領域與教學科目	<p>七大學習領域：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 語文(本國語文、英語、閩南語、客家語、原住民語言) 2. 健康與體育。 3. 數學 4. 社會：一、二年級生活 5. 藝術與人文：一、二年級生活 6. 自然與生活科技：一、二年級生活。 7. 綜合活動 	<p>國民小學教學科目共 11 科：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 道德與健康 2. 國語。 3. 數學。 4. 社會。 5. 自然。 6. 音樂。 7. 體育。 8. 美勞。 9. 團體活動(三年級起實施) 10. 輔導活動(三年級起實施) 11. 鄉土教學(三年級起實施) 	<p>國民中學教學科目：(21 科)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 國文。 2. 英語。 3. 數學。 4. 認識臺灣(一年級實施)。 5. 公民與道德(二年級起實施)。 6. 歷史(二年級起實施)。 7. 地理(二年級起實施)。 8. 生物(一年級實施)。 9. 理化(二年級起實施)。 10. 地球科學(三年級實施)。 11. 健康教育(一年級實施)。 12. 家政與生活科技。 13. 電腦(二年級起實施)。 14. 體育。 15. 音樂。 16. 美術。 17. 童軍教育。 18. 鄉土藝術活動(一年級實施)。 19. 輔導活動。 20. 團體活動。 21. 選修科目。

表 3-3-13 普通高級中學課程綱要科目及學分數表

類別	年級		一年級		二年級		三年級		備註	
	學期		第一學期	第二學期	第一學期	第二學期	第一學期	第二學期		
	學分									
	領域	科目								
必修	綜合活動		2*	2*	2*	2*	2*	2*		
	語文領域	國文	4	4	4	4	4	4		
		英文	4	4	4	4	4	4		
	數學		4	4	4	4			1.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。	
	社會領域	歷史	2	2	2	2				2.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。
		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			3.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。	
		基礎化學								
		基礎生物								
		基礎地球科學								
	藝術領域	音樂	2	2	2	2	2	2	藝術領域含括「音樂」、「美術」、「藝術生活」等三科。每一科目至少修習二學分。	
		美術								
		藝術生活								
	生活領域	生活科技	2	2			2	2	生活領域含括「家政」、「生活科技」二科，每一科目至少修習二學分。各校可彈性調整授課學期。	
		家政								
	健康與體育領域	體育	2	2	2	2	2	2		
健康與護理		1	1	1	1			各校可依實際排課需要開設為一學年每學期二學分		
國防通識		1	1	1	1					
必修學分數小計		29	29	28	28	12	12		138	
/每週節數小計		/31	/31	/30	/30	/14	/14	/150		
選修	語文類		0~2	0~2	0~3	0~3	0~19	0~19	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	
	數學類									

社 會 學 科 類							分。
自 然 科 學 類							
第二外國語文類	2-4	2-4	2-5	2-5	2-21	2-21	
藝 術 與 人 文 類							
生活、科技與資訊類							
健 康 與 休 閒 類							
國 防 通 識 類							
生 命 教 育 類							
生 涯 規 劃 類							
其 他 類							
選修學分數小計	4	4	5	5	21	21	60
必選修學分數總計	33	33	33	33	33	33	198
/每週節數總計	/35	/35	/35	/35	/35	/35	/210

表 3-3-14 後期中等教育共同核心課程領域、科目及學分數表

領 域 名 稱	科 目	學 分 數	備 註
語 文 領 域	國 文	8	
	英 文	8	
數 學 領 域	數 學	6-8	
社 會 領 域	歷 史	6-10	
	地 理		
	公 民 與 社 會		
自 然 領 域	物 理	4-6	
	化 學		
	生 物		
藝 術 領 域	音 樂	4	任選兩科目 共 4 學分
	美 術		
	藝 術 生 活		
生 活 領 域	生 活 科 技	4	任選兩科目

	家 政		共 4 學分
	相 關 科 目		
體 育 領 域	體 育	4	
必 修 學 分 數 總 計		48	

表 3-3-15 日本小學校課程及授課時數表（1998）

區分	各學科的授課時數									道德的 授課時 數	特別活 動的授 課時數	綜合學 習時間 的授課 時數	總授課 時數
	國語	社會	算術	理科	生活	音樂	圖畫 工作	家庭	體育				
第一 學年	272	—	114	—	102	68	68	—	90	34	34	—	782
第二 學年	280	—	155	—	105	70	70	—	90	35	35	—	840
第三 學年	235	70	150	70	—	60	60	—	90	35	35	105	910
第四 學年	235	85	150	90	—	60	60	—	90	35	35	105	945
第五 學年	180	90	150	95	—	50	50	60	90	35	35	110	945
第六 學年	170	100	150	95	—	50	50	50	90	35	35	110	945

表 3-3-16 日本國中新課程科目及其上課節數基準一覽表（單位：小時）

區分		國一	國二	國三	總時數
各 學 科 授 課	國語	140(4) 0	140(4) + 35	105(3) 0	385 + 35
	社會	105(3) 0	105(3) 0	140(4) + 55	350 + 55
	算術	140(4) + 35	105(3) 0	140(4) + 35	385 + 70

時 數	理科	105(3) 0	140(4) + 35	140(4) + 60	385 + 105
	音樂	45(1.3) 0	35(1) 0	35(1) 0	115 0
	美術	45(1.3) 0	35(1) 0	35(1) 0	115 0
	保健體育	105(3) + 15	105(3) + 15	105(3) + 15	315 + 45
	技術・家庭	70(2) 0	70(2) 0	35(1) 0	175 0
	外國語（英語）	140(4) + 35	140(4) + 35	140(4) + 35	420 + 105
道德		35(1) 0	35(1) 0	35(1) 0	105 0
總合學習時間		50(1.4) - 20~-50	70(2) 0~-35	70(2) 0~-60	190 - 20~-145
特別活動		35(1) 0	35(1) 0	35(1) 0	105 0
選修課		0 0~-30	0 - 50~-85	0 - 105~-165	0 - 155~-280
總時數		1015(29) + 35	1015(29) + 35	1015(29) + 35	3045 + 105

資料來源：林明煌（2009）。

表 3-3-17 2001 年中國大陸義務教育課程設置及比例

年級										九年課 時 (比例)
課程 門類	一	二	三	四	五	六	七	八	九	
	品德與生活		品德與社會				思想與品德			7-9%
							歷史與社會 (或地理、歷史)			3-4%

			科學				科學 (或物理、化學、生物)			7-9%
	語文		語文		語文		語文			20-22%
	數學			數學			數學			13-15%
			外語		外語		外語			6-8%
	體育		體育		體育		體育與健康			10-11%
	藝術 (或音樂、美術)		藝術 (或音樂、美術)				藝術 (或音樂、美術)			9-11%
	品德與生活		綜合實踐活動							16-20%
	地方與學校課程									
週總時數(節)	26	26	30	30	30	30	34	34	34	374
學年總時數	910	910	1050	1050	1050	1050	1190	1190	1122	9522

表 3-3-18 香港小一到中三各學習領域的課時分配

學習領域	課時(三年內)		
	小一至小三 (第一學習階段)	小一四至小六 (第二學習階段)	中一至中三 (第三學習階段)
中國語文教育	594-713 小時 (25-30%)	594-713 小時 (25-30%)	468-578 小時 (17-21%)
英國語文教育	404-499 小時 (17-21%)	404-499 小時 (17-21%)	468-578 小時 (17-21%)
數學教育	285-356 小時 (12-15%)	285-356 小時 (12-15%)	331-413 小時 (12-15%)

科學教育	小 學 常 識 科	285-356 小時 (12-15%)	285-356 小時 (12-15%)	276-413 小時 (10-15%)
人文教育				413-551 小時 (15-20%)
科技教育				220-413 小時 (8-15 小時)
藝術教育		238-356 小時 (12-15%)	238-356 小時 (12-15%)	220-276 小時 (8-10%)
體育		119-190 小時 (5-8%)	119-190 小時 (5-8%)	138-220 小時 (5-8%)
三年內課時下限		1925 小時 (81%)	1925 小時 (81%)	2534 小時 (92%)

表 3-3-19 香港中四到中六建議課時分配表

組成部分		建議課時分配
核心科目	中國語文	338-405 小時 (12.5-15%)
	英國語文	338-405 小時 (12.5-15%)
	數學	270-405 小時 (10-15%)
	通識教育	270 小時 (最少 10%)
二至三個選修科目		540-810 小時 (20-30%) 270 小時 (每科最少 10%)
其他學習經歷	藝術發展	135 小時 (5%)
	體育發展	135 小時 (5%)
	德育及公民教育、 社會服務及與工作 有關的經驗	135 小時 (5%)

表 3-3-20 各國課程標準或綱要彙整表

	台灣		美國（華盛頓州）	英國	日本	大陸	香港
	過去課程標準	現行課程綱要					
理念說明	未訂定	九年一貫與高中課程理念分開敘寫，並無統整或連貫	部分科目有敘寫	統整說明國定課程之理念，清楚說明	說明課程編定方針	說明課程改革之方向	小一到中三一個階段，中四到中六一個階段，高中部分有條列式的大綱說明，小一到中三則無
課程目標	具備課程目標	1.課程目標無階層分別 2.未分大綱	具備課程目標	沒有階層分別大綱式說明	各科各學年訂定課程目標	具備課程目標	兩階段都有七個學習宗旨，大綱式條列清楚，兩者之間有接續
基本能力	未訂定	九年一貫成有列出十大基本能力，並無區分能力達成之階層；但高中課程無基本能力的要求	未訂定	未訂定	未訂定	未訂定	小一到中三有設定九個共通能力，有設定預先達成的能力為何
能力指標	未訂定	各領域訂定相關之能力指標，但能力指標與十大基本能力之間相關性不容易看出來。能力指標的敘寫方式各有不同，未統整。	訂定各科 EALRs	明定學生該學的內容為何，每個科目皆設定要達成的目標，區分出不同階層的成就水準	說明學習內容	是行為目標和知識內容	能力指標與共通能力結合，除列出學習重點，並列出共同能力達成之教學示例
學習	是分科的方式	九年一貫分成七大領域，高中雖有領域之	六個訂定基本學術學習要求的學科以及其	分為核心科目和基礎科目	分為學科教育（九科）和學科外教育（三	小學是綜合課程 初中是綜合課程與分	中小學：八個領域 高中：

領域		配置，但實質上是分科，另有選修部份。	他科目	階段一：13 科 階段二：14 科 階段三：14 科 階段四：6 科	科)，另有外語活動時間	科並行 高中是分科	核心科目（中國語文、英國語文、數學及通識教育）、選修科目和其他學習經歷
學習階段	年級方式敘寫	各領域所區分的學習階段各有不同，數學為分年級方式敘寫	以年級呈現	各階段所涵蓋的時間依該階段需求而有所不同；但各科之階段區分皆相同	中小學分年級，不分階段	各領域或學科拒不同階段之區別	各領域學習階段均相同
教學節數	明定教學節數	各領域教學節數未明定時數，僅列出範圍由各校自行決定；除語文領域外，其餘領域授課節數範圍均相同。彈性學習節數的使用有規範	無	小學大部分的授課時數用於數學、英語和科學等三個核心科目，但中學	明定每一科目的授課總時數 高中不標示學科及每學年的授課時數，以學分數及每週 30 節為準	百分比形式呈現彈性的教學節數	各領域會因實際需要列出授課百分比，彈性學習時間規範該上的範圍與內容
教學示例	無	部分領域	無	無	無	無	列出教學示例
評量標準	未說明	無	列出學生學習成就標準	列出學生學習成就標準	無	無	無

表 3-4-1 世界各國科目領域對照表

	台灣		美國	英國	日本	中國大陸	香港
	課程標準	現行課綱	(華盛頓州)				
科目或領域內容	國小： 道德與健康 國語、數學 社會、自然 音樂、體育 美勞團體活動 (三年級起實施) 輔導活動(三年級起實施) 鄉土教學(三年級起實施) 國中：(21 科) 國文、英語 數學、認識臺灣 (一年級實施) 公民與道德(二年級起實施) 歷史(二年級起實施) 地理(二年級起實施) 生物(一年級實施) 理化(二年級起實施) 地球科學(三年級實施) 健康教育(一年級實施) 家政與生活科技 電腦(二年級起實施) 體育、音樂 美術、 童軍教育 鄉土藝術活動 (一年級實施) 輔導活動 團體活動 選修科目	國中小是領域 語文、社會、數學、自然與生活 科技、健康與體育、藝術與人文、綜合活動 高中：含19個必修科目及12個選修科目。	閱讀、寫作、溝通、數學、科學、社會(內含公民、歷史、地理)、藝術、健康與體適能	包含核心科目(英語、數學及科學)及非核心科目科技(包含「設計與科技」及「資訊科技」)、歷史、地理、現代外語、藝術、音樂及體育	分為學科教育(國語、算數、社會、理科、音樂、圖畫工作、家庭、體育及外國語)及學科外教育(道德、特別活動及綜合學習時間)	低年級：品德與生活、語文、數學、體育、藝術(或音樂、美術)； 中高年級：品德與社會、語文、數學、科學、外語、綜合實踐活動、體育、藝術(或音樂、美術)。 初中：思想、品德、語文、數學、外語、科學(或物理、化學、生物)、歷史與社會(或歷史、地理)、體育與健康、藝術(或音樂、美術)以及綜合實踐活動。	小學及初中分成八大領域： 中國語文、英國語文、數學、個人社會及人文、科學、科技、藝術、體育 高中則分為核心科目(中國語文、英國語文、數學、通識教育)及選修科目(七大領域之下分成20科)，共計24科

表3-4-2 各國工具學科（語文、數學）領域節數比例比較表

		台灣	日本	中國大陸	香港
語文（含外語）	低	20-30%	33-35%	20-22%	42-51%
	中	20-30%	24.8-25.8%	26-30%	42-51%
	高	20-30%	18-19%	26-30%	42-51%
	中學	20-30%	24-27.6%	26-30%	34-42%
	從上述分析中發現，台灣在語文的節數上，遠低於其他地區或國家（台灣語文領域包含國與、英語和鄉土語言）				
數學	低	10-15%	14.6-18.5%	13-15%	12-15%
	中	10-15%	16.5-15.9%	13-15%	12-15%
	高	10-15%	15.9%	13-15%	12-15%
	中學	10-15%	13.8-10.3%	13-15%	12-15%
	從上述分析中發現，台灣在數學的節數上，低於其他地區或國家。				

表3-5-1 中小學課程綱要核心架構

	核心架構	架構之核心要素	說明
學制 階段 與中 小學 課程 綱要 之關 係	因應國教延長，亟需更 上位之教育宗旨		
	中小學課程綱要應依學 制階段劃分	中小學課程綱要需依學制階段劃 分	
		中小學課程綱要應一以貫之，不 分階段	
	課程綱要的劃分方式	依現行方式將課程綱要分成國中 小和高中兩份	
		區分成國小、國中、高中三份綱 要	
		區分成小學與中學兩份綱要	
	不同學科或領域的階段	依據身心發展可容許不同的階段	

	劃分	劃分	
		不同學科領域應該有一致的階段劃分	
	綱要中應該要處理不同階段的課程銜接問題		
總綱	基本理念的說明	基本理念應包含課程發展的理論依據	
		課程理念應該回歸學習主體，展現教育的意義	
	課程目標與基本能力	課程目標需展現課程理念之內涵	
		先有理想性的總目標，再有分階段具體可行的階段目標	
		各階段課程目標應有一致性與銜接性	
		課程目標與基本能力之位階關係	課程目標與十大基本能力不需同時存在。
			課程目標是基本能力之上位概念，是目標再轉化為能力。
			基本能力應改為關鍵能力或核心素養。
			基本能力之下應該有具體的執行策略
	學習領域的規劃	國小採行學習領域，國高中則領域與學科並行	
		標示學習領域的核心內容	
		學習領域的劃分可以依階段的不同重新規劃	
	學習階段與學習節數的	各學習領域應採相同的階段劃分	

	規劃	學習節數應該重新調整	工具學科時數偏低
			學習節數的百分比應重新規劃
			彈性學習節數的百分比及使用方式應加以修正及規範
		教學實施	
		課程設計與實施	
	實施通則	教科書編輯與選用	
		學生學習評量	
		發行指導手冊或教師手冊	

學 習 領 域 課 程 綱 要	基本理念	學習領域基本理念應說明領域發展的目的與想法	
	領域課程目標	學習領域課程目標承接總綱之課程目標，並達成領域之特定要求	
		課程目標應該包含達成的途徑或具體的做法	
	分段能力指標	能力指標應該要包含知識內容	
		能力指標敘寫的體例要盡量一致	
		能力指標應該具體可行，且應簡化	
		能力指標應該是低標的標準	
		各學習階段皆應存在能力指標	
	分段能力指標與十大基本能力之關係		
	知識內容	用附錄的形式存在	

		知識內容應嵌入能力指標中	
	實施要點	教學實施	
		課程設計與實施	
		教科書編輯與選用	
		學生學習評量	
	重大議題的融入	重大議題應該採取融入學習領域的舊有方式。	
		重大議題應該找到一個適合併入的領域，直接併入學習領域。	
		議題的選取應該給予各地方政府彈性或是權限，不一定要要求所有的地區都做相同的議題融入。	
		議題可以不要有指標，只是提醒課程設計實要注意的關鍵。	
		議題的角色定位不清。	
		議題應該要在實施一段時間後進行檢討，它是因應當時社會需求才存在的，就應該有退場機制。	

圖說明

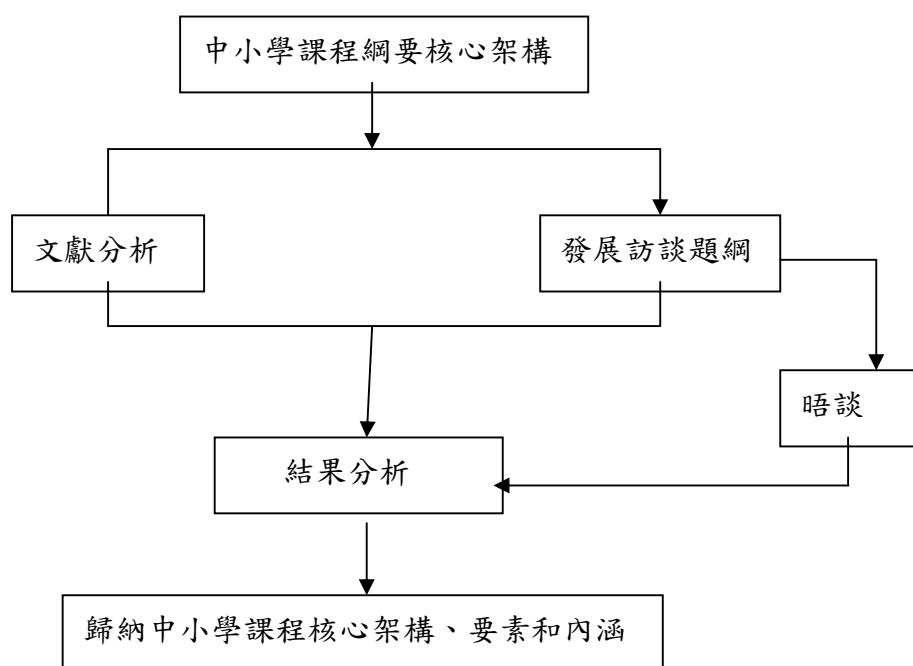


圖 3-2-1：研究架構圖



圖 3-3-1 日本新課程架構（資料來源：楊思偉，2006）

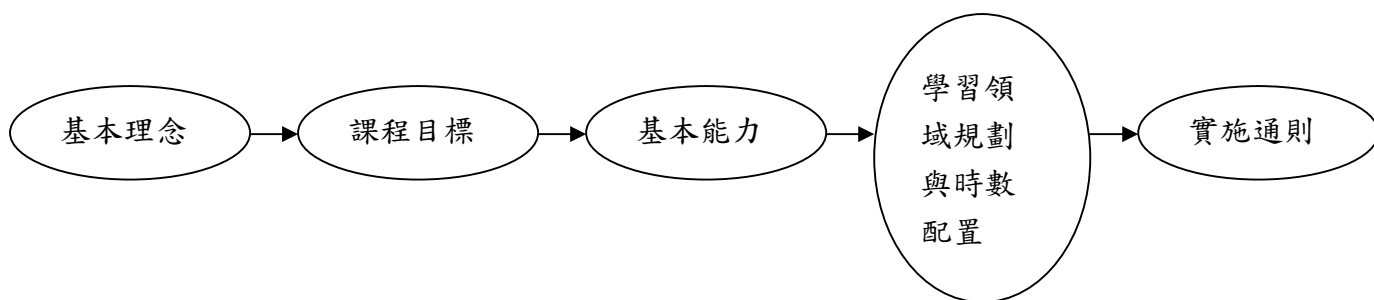


圖 3-4-1 總綱核心架構圖（課程目標位於基本能力之上位）

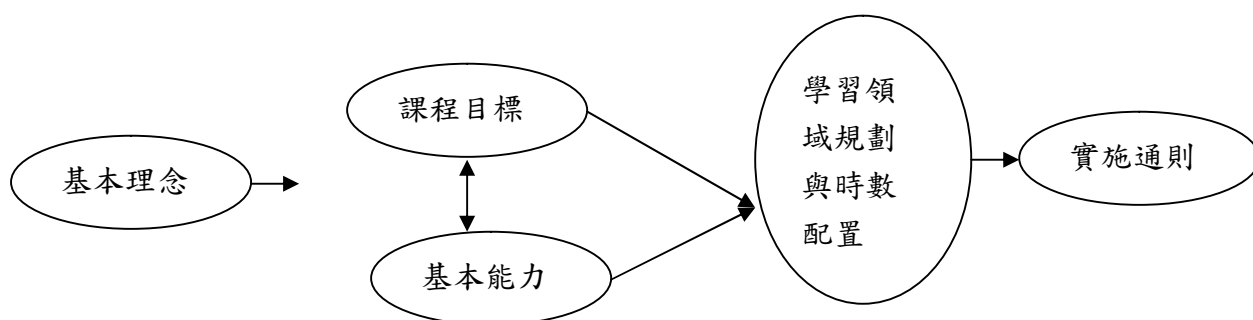


圖 3-4-2 總綱核心架構圖（課程目標與基本能力是平行概念）

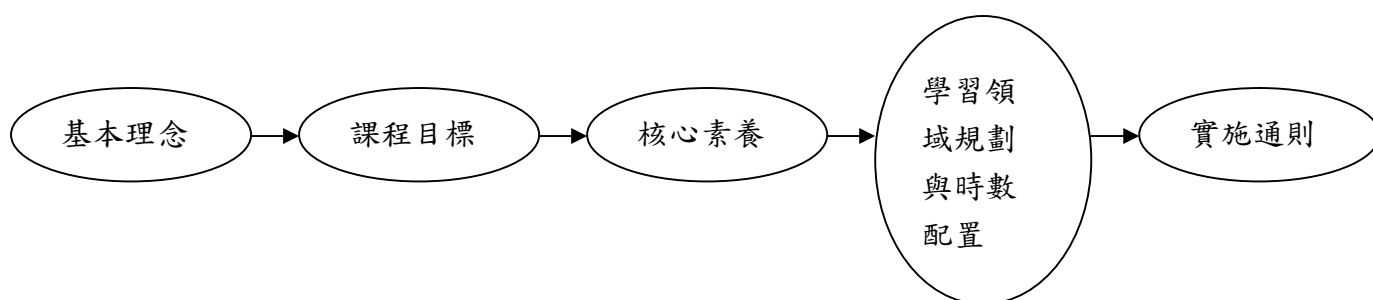


圖 3-4-3 總綱核心架構圖（基本能力改為核心素養）

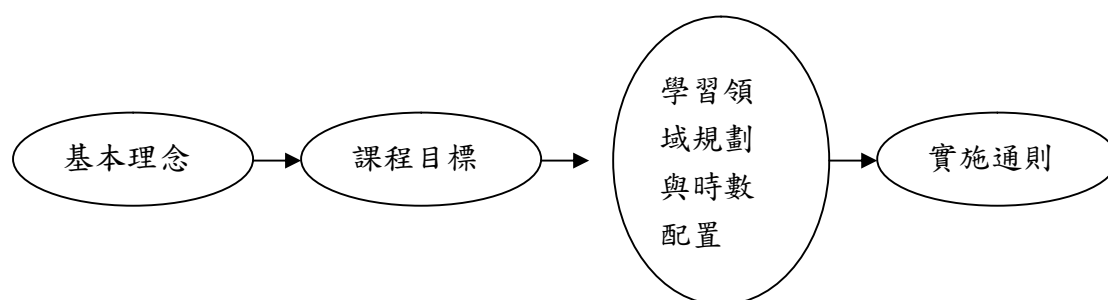


圖 3-4-4 總綱核心架構圖（不需基本能力，只保留課程目標）



圖 3-4-5 領域核心架構圖（一）

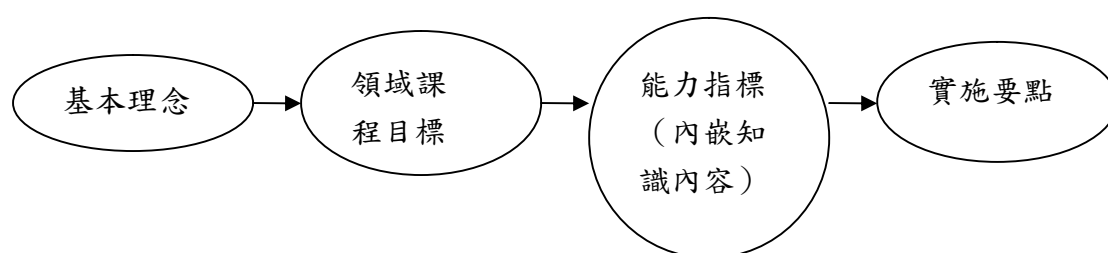


圖 3-4-6 領域核心架構圖（二）

附錄二：

中小學課程綱要核心架構之研究討論題綱

壹、學制階段與中小學課程綱要劃分階段

(一) 中小學課程綱要是否要依據學制階段來分別制定？

☐是 ☐否

理由：_____

(二) 因應未來國教延長的趨勢，在制訂課程綱要這個工作上，您認為是否需要一份更上位的教育宗旨或課程理念來貫穿整個國民教育階段的課程？

☐是 ☐否

理由：_____

(三) 中小學課程綱要如果要依學制階段來制定，哪種方式較為合適？

- ☐ 1. 一份綱要：國小至高中不分階段合起來一份綱要
- ☐ 2. 二份綱要：國中小合起來一份綱要，高中一份綱要（現行方式）
- ☐ 3. 二份綱要：國小一份綱要，國中與高中合起來一份綱要
- ☐ 4. 三份綱要：區分出國小、國中及高中三份不同的綱要
- ☐ 5. 其他(請說明：_____)

理由：_____

(四) 上述綱要制定是要求不同學科或領域有一致的劃分方式，您贊成不同學科或領域可採取不同的階段劃分嗎？

☐是 ☐否

理由：_____

貳、中小學課程綱要的總綱

一、基本理念

分析各國課程綱要發現，部分國家會在課程綱要中闡述課程的理念，例如台灣、香港、英國等，請問：

(一) 課程綱要中是否需要包含基本理念？☐是 ☐否

理由：_____

(二) 您認為課程綱要理念的內涵可以包含哪些？

請簡述： _____

二、課程目標

在課程目標的部份，目前各個國家的課程綱要或標準往往都列出課程目標，有些國家會有階層的分別，有些會考慮不同階段間課程目標的一致性，有些國家還會依據不同的類別來設定課程目標（例如：分知識、技能、情意等）。請問：

（一）課程綱要中是否應該陳述課程目標？☐是（請接續回答下題） ☐否

理由： _____

（二）課程目標要如何展現課程的基本理念？

請簡述： _____

（三）各學制階段（高中、國中、國小）是否該有一組共同的課程目標或是分階段列出課程目標？

☐一組共同的課程目標 ☐分階段列出課程目標

☐先有一組共同之目標，再分出階段該達成之階段目標

（四）不同階段之課程目標，是否應說明其銜接性或一致性？

（五）如果課程綱要中要呈現課程目標，其內涵為何？其內涵可分為幾類？

請簡述： _____

（六）您認為各教育階段課程目標應舉出「理想性目標」或「具體可行的目標」？

☐理想性目標 ☐具體可行的目標

理由： _____

（七）學習領域課程目標要如何達成總綱中的課程目標？

請簡述： _____

（八）您對於各教育階段課程目標部份，還有些什麼看法？

三、基本能力

許多國家在制定課程綱要時，會考慮基本能力或關鍵能力的培養，如台灣、香港、紐西蘭等，請問：

（一）基本能力應是心智能力方向的引導還是具體的知識內容？

☐心智能力方向的引導 ☐具體的課程內容

理由：_____

(二) 列了課程目標之後，您認為需要列出達成目標的基本能力嗎？

☐需要 ☐不需要

理由：_____

(三) 您認為在課程綱要制定時，課程目標與基本能力之間所存在的關係為何？

請說明：_____

(四) 您認為是否應依學制階段區分出不同能力達成之先後順序？☐是 ☐否

理由：_____

(五) 您對於目前的課程綱裡基本能力的劃分有何增減修正的意見？

請說明：_____

(六) 您對於基本能力部分，還有哪些看法？

四、學習領域規劃

(一) 領域科目

1. 學習領域、科目/學科和學習節數在總綱該採取何種規劃方式？

☐國小、國中、高中都要劃分學習領域

☐國小和國中為學習領域，高中為科目

☐國小為學習領域，國中和高中為科目

☐國小、國中和高中都為科目

理由：_____

2. 學習領域是否應將核心內容標示出來？☐是 ☐否

理由：_____

3. 學習領域的核心內容應該如何產生？

請說明：_____

4. 您認為是否應該訂出各階段該發展的核心領域？

請說明：_____

5. 核心領域是否要因為國小、國中、高中而有所不同？☐是 ☐否

理由：_____

6. 參考現行課程綱要實施上的困難，您對學習領域的區劃分有何增減修正的意見？

請簡述：_____

7. 您對於學習領域的部份，還有哪些看法？

（二）學習階段

1. 在課程綱要中應如何劃分學習階段？

☐ 依目前幼稚園到高中的教育階段劃分成學習階段

☐ 各自依不同領域劃分學習階段

☐ 不需劃分學習階段，直接用年級來表示

☐ 其他（請說明：_____）

理由：_____

2. 您認為各學習領域是否都應該有相同的學習階段劃分？☐是 ☐否

理由：_____

3. 您對學習階段的劃分還有些什麼看法？

（三）學習節數

1. 您主張各學習領域的授課時數之規定應採何種方式較恰當？

☐ 以百分比方式訂定 ☐ 以節數方式訂定

☐ 其他（請說明：_____）

理由：_____

2. 學習節數是否應該給各地方政府或學校一定的彈性空間？☐是 ☐否

理由：_____

3. 您對於目前九年一貫課程分成領域學習節數和彈性學習節數的看法為何？

☐ 可以持續 ☐ 應加以調整（應如何調整？請簡

述_____）

4. 如果您認為在學習節數的部分應加以調整，應該如何調整較為合適？

請簡述：_____

5. 您認為彈性學習節數應佔整體課程的多少百分比較為適合？

請簡述：_____

6. 您認為各學習領域的授課時數該如何分配較為適宜？

請簡述：_____

7. 學習領域內的核心概念是否要標示需用多少時間完成？

☐是 ☐否

理由：_____

8. 您對於學習節數的部份，還有哪些看法？

五、實施通則

過去課程標準和現在的課程綱要都列出總綱，其中會包含目標、學科和時間、教學通則或實施通則、基本能力、理念等，請問：

(一) 過去課程標準或現今之九年一貫課程綱要中都列有總綱，您認為今後我國中小學課程綱要中是否要區分出總綱？ ☐是 ☐否

(二) 實施通則中應規範哪些要素，才能落實課程目標？(可複選)

☐1. 理念 ☐2. 目標 ☐3. 基本能力 ☐4. 學科或領域 ☐5. 教學時數

☐6. 教學通則 ☐7. 教科書的編輯、審查與選用 ☐8. 課程實施

☐9. 課程評鑑 ☐10. 教學評量 ☐11. 師資培訓 ☐12. 行政權責

☐13. 學生學習成就 ☐14. 教師評鑑 15. 其他(請說明：_____)

(三) 如果您認為上述所列之要素數量過多，需要合併，您主張如何進行？請在()中填入您認為可以合併的要素編號，並將合併後的新要素名稱或編號寫下。

()等合併為()

()等合併為()

()等合併為()

六、九年一貫課程綱要的總綱敘寫方式與新高中課程綱要的總綱不同，您認為未來是否應該將其統一成一致的格式？

☐是 ☐否

參、各學習領域課程綱要

一、基本理念

(一) 您認為各學習領域課程綱要中是否需要包含基本理念？☐是 ☐否

理由：_____

(二) 您認為學習領域課程綱要理念的內涵可以包含哪些？

請簡述：_____

(三) 您對於學習領域課程理念部分，還有些什麼看法？

二、目標

(一) 您是否主張要在學習領域課程綱要中放入課程目標？☐是 ☐否

理由：_____

(二) 各領域科目的課程目標是否該分成總目標與分段目標？☐是 ☐否

理由：_____

(三) 您認為各學習領域的課程目標應是？

☐一組共同的課程目標 ☐分階段呈現的課程目標

☐分年級呈現的課程目標 ☐其他（請說

明：_____）

理由：_____

(四) 對於學習領域課程綱要的課程目標，您還有哪些看法？

三、能力指標

(一) 各學習領域能力指標配合基本能力時，應如何呈現？

☐完全配合，且只依據基本能力 ☐配合基本能力，但有其獨立性。

☐其他（請說明：_____）

理由：_____

(二) 各領域能力指標和基本能力關係是否應該特別說明？

☐是 ☐否

理由：_____

(三) 因應考試的執行，能力指標的建立是否需要細緻具體到成就目標（如英國）？

☐是 ☐否

理由：_____

(四) 您認為能力指標下是否應該附上教學示例？ ☐是 ☐否

理由：_____

(五) 您認為各領域能力指標的敘寫方式或體例是否該相同一致？☐是 ☐否

理由：_____

(六) 學習領域課程綱要提出的能力指標，應是高標理想或低標應達成者，亦或是方向的指示？

☐高標理想 ☐低標應達成者 ☐是方向的指示，並非高低標的設定

理由：_____

(七) 能力指標是否要包含知識內容（如教材大綱？）

☐是 ☐否

理由：_____

(八) 對於能力指標的部份，您還有哪些看法？

四、學習領域知識內容

(一) 您認為各學習領域課程綱要中，除了能力指標之外，是否應該列入教與學的課程學習領域知識內容？

☐是 ☐否

理由：_____

(二) 學習領域中的課程知識內容是要以階段來敘寫還是分年級敘寫？

☐以階段來敘寫 ☐分年級敘寫 ☐其他（請說

明：_____）

理由：_____

(三) 如果各學習領域要包含知識內容，這些知識內容該是什麼？

請簡述：_____

(四) 您認為各學習領域的知識內容應如何呈現？

請簡述：_____

(五) 學習領域課程綱要內的知識內容，應是高標理想或低標應達成者，亦或是方向的指示？

☐高標理想 ☐低標應達成者 ☐是方向的指示，並非高低標的設定

理由：_____

五、重大議題

(一) 您認為課程綱要中的重大議題要單獨列出還是併入學習領域？

☐單獨列出 ☐併入學習領域 ☐其他（請說明：_____）

理由：_____

(二) 若重大議題應獨立，是否應該明訂授課時數？ ☐是 ☐否

理由：_____

(三) 您對於重大議題的融入，還有哪些想法或看法？

六、學習領域實施通則

過去課程標準中對於學習科目的規定，每個科目的體例都相同，而目前九年一貫課程綱要中，則發現每個學習領域敘寫的體例之間存在著差異，請問：

(一) 學習領域課程目標與基本能力之間的關聯是否應該在學習領域課程綱要中說明？ ☐是 ☐否

理由：_____

(二) 實施通則中應規範哪些要素，才能落實學習領域的課程目標？（可複選）

☐1. 領域總目標 ☐2. 分段目標 ☐3. 能力指標

☐4. 基本能力與能力指標對應表 ☐5. 教學時數

☐6. 教學通則 ☐7. 教材編選要領 ☐8. 教學方式 ☐9. 課程評鑑

☐10. 教學評量 ☐11. 教學示例 ☐12. 其他_____

(三) 上述勾選的要素中，應該如何排序較為恰當？_____

第四章 課程綱要轉化為教科書之研究

第一節 研究背景與研究目的

壹、研究背景與動機

課程發展因各個機構所須處理的「課程」內涵，而有多個層次。以我國的中小學課程系統而言，中央層級的教育部訂定課程綱要(或課程標準)，除了確立課程總目標(aims of curriculum)，並且規範學習內容的類別(如科目、領域)與大綱、學習時數、提示教材發展、教學與評量的準則；各機構凡須發展課程，皆應依據課程綱要的原則與規範。在教科書統一發行的時期，中央層級也負責發展各科教材。縣市等地方教育局可依地方的特殊情境與需求，再發展轄境內學校適用的課程目標(purposes)、大綱或教材。例如過去十餘年來，各縣市即曾發展各自的鄉土教材，也曾推行不同的重點課程(如英語、生命教育、品格教育)。學校可依辦學理念與社區條件發展校本課程(school-based curriculum)；在教室層級，教師亦可為各自任教的班級設計課程。其間還有一個重要的課程機構—教科書出版社，專責教材之發展。由課程的不同層面意義來看，中央、教方、學校皆可能處理「目標」、「計畫」、「學科教材」，但唯有教室層級可以處理課程的「經驗」面向。教科書出版社所涉及的課程發展工作固然涵蓋目標與計畫，但主要的任務還是發展教室層級可用的教材，也就是所謂的教科用書，包括學生用書、教師手冊、習作或其他教學材料。

即使課程有多面向的意義，其實可以只區分為兩個面向—書面課程(documented curriculum)與實際課程(practical curriculum)。目標、計畫、教材都屬於前者，而實際課程就是教室裡真實發生的學習經驗。從 Goodlad(1979)著名的課程五層次說來看，課程綱要是理想課程，須轉化為學校課程方案或教科書等正式課程，其後再經由教師的知覺課程、運作課程，成為學生的經驗課程。無論用何種標準或角度來評估課程的成效，焦點都必須放在實際課程，或是 Goodlad 所稱的運作課程與經驗課程。正因為如此，所有對課程改革或新課程實施的論述都強調教師的關鍵角色；教師如何理解課程綱要內

涵、如何運用教材、如何進行教學與評量，才是直接影響課程成效的因素。就此而言，課程綱要固然為各層級的課程建立了框架，但是論及對學生學習的實質影響力，還是首推教室內的教材與教學。

最理想的課程實施論述就是：具有專業知能的教師，建立起合作的專業社群(professional community)，理解課程綱要的精神與內涵，發展因應學生需求的教材，創造適應個別情境的學習經驗。然而將這個理想型的論述置於現實的學校情境卻顯得「不食人間煙火」。實際上，學校教師的日常生活繁忙，由 1980 年代(陳添球,1988)到 2000 年代的研究(黃裕婧, 2001 ;李碧娟, 2002)反映，多年以來，造成教師繁忙的因素雖有改變，但忙碌的情況並未有所改變。即使不透過實徵研究，經常走訪學校的人也對此現象有所認識。在繁忙事務的夾縫裡，教師即使經由研習進修而對課程綱要有所認識，但是卻很少有人能進一步閱讀課程綱要以轉化為教材，所以教科書一直是教室裡必備的學習用品。此情況並非台灣獨有，Wright(1996)由美加地區的研究中，預估中學約有 80%的課堂時間使用教科書；受訪教師大多不看課程綱要，而是以教科書的目錄作為其課程內容的基礎。在整個教學的過程中，教科書文本無所不在；「教科書即課程」的現象相當普遍。Pepin 與 Haggarty(2000)研究英、法、德三國教師使用數學教科書的方式，發現教師之所以強調教科書在課堂教學中的重要性，一則是因為沒有充分時間準備其他教材，二則因為教師需要教科書提供一個課程架構。由此可見教科書在實際課程中的重要地位。

如果教科書適切轉化了課程綱要的內涵，那麼，無論教師使用教科書的取向是「忠實觀」、「調適觀」或「締造觀」(enactment)，都能體現課程的重要目標。所以，自教科書開放民間出版以來，中央即藉由教科書審查機制，要求教科書依循課程綱要之規範，然而，對於審定本教科書品質的質疑與批評卻從未停止。教科書是否適切轉化了課程綱要的內涵？是否讀一本即可通一綱？這個爭議因國三學生基本能力測驗命題範圍的討論，而成為學界與政界論爭的焦點。

九年一貫課程綱要將過去課程標準中的分年教材綱要改為分階段能力指標，且強調課程統整的精神。如何詮釋「統整」的意義？如何統整？如何準確解讀能力指標的用詞及其意義？如何將一項涵蓋二至三個年級的指標內容安排到數冊的教科書單元中？對教科書發展者而言，是一項新的挑戰。

目前一些針對教科書的能力指標轉化所進行的研究也發現：能力指標與單元內容、教學活動之間的對應不適當(許民陽、林麗詩，2004；藍毓豪，2005)。一些針對教科書發展歷程與問題所進行的研究指出：教科書的作者對課程綱要的解讀充滿疑惑，甚至編輯團隊內部人員亦缺乏共識(吳俊憲，2002；邱千芳，2006)，而教科書審查者與編輯者對能力指標的詮釋更是時有差異(洪孟珠，2004)。這些研究結果顯示，課程綱要與教科書之間出現了落差，而這個問題與教科書作者對課程綱要的詮釋、轉化方式有關。即使如此，教科書編輯者卻不是此問題的單一因素。諸如課程綱要的精神與內涵是否被適切闡明而少有疑義？課程綱要本身是否明確易解？審查者與編輯者能否對綱要內容協商而達成共識？這些都是影響課程綱要能否適切轉化為教科書內容的因素。為使課程綱要更為明晰，教育部於 2007 年調整各領域能力指標，試圖降低能力指標轉化的困難，但目前為止尚無實徵研究可據以了解其後續作用。

貳、研究目的

為了解教科書轉化課程綱要過程中的困難與問題，以促進課程綱要與教科書的連貫性，本研究擬以一年為期進行實徵探討。具體之研究目的如下：

- 一、了解課程綱要建構者、教科書發展者與審查者對課程綱要詮釋之差異及其原因。
- 三、探討課程綱要轉化為教科書的途徑及其中問題。
- 二、分析教科書編輯者轉化課程綱要所遭遇的困難。
- 四、探討教科書適切轉化課程綱要的原則與配套措施。

參、名詞釋義

一、課程綱要

課程綱要係指高中目前（98 年之前）實施之課程綱要，以及九年一貫課程的總綱與七大領域綱要，其中內涵包含課程目標、授課時數、能力指標、教材編寫與教學、評量原則等。

二、教科書

教科書係經國立編譯館審定通過後出版之教學用書，含學生用書、教師手冊、習作等。

三、課程綱要轉化

課程綱要轉化是教科書編輯者在解讀課程綱要的內涵後，將之具體化為各領域／科目、各冊教科書的單元目標、材料、學習活動與評量方案。

肆、研究範圍

本研究以國中小課程為主，並兼及高中課程綱要的轉化問題。然因高中新課程綱要頒布不久，且過去以來高中課程綱要向以學科教材綱要為主架構，有關教科書內容的問題雖亦有編審之間的論點爭議，但是各界對課程綱要架構的爭論不如國中小激烈。所以本研究在探討課程綱要方面的問題時以國中小為主，但在探討教科書發展問題時仍兼重高中與國中小。

九年一貫課程自 2000 年施行之暫行綱要迄今，各領域有三個版本的課程綱要。從暫行綱要到正式綱要的改變，教科書皆須隨之調整。針對暫行綱要實施後產生的一些問題，正式綱要已進行調整，且目前發行或改版中的教科書皆依據正式綱要，所以本研究將不再討論暫行綱要時期的問題。研究所涉及的對象亦以正式綱要架構下，參與綱要建構、教科書編輯與審查者為範圍。至於教科書編輯者則以國內目前在七大領域皆發行教科書的康軒、翰林與南一出版社為研究對象。由於七大領域的性質有異（例如活動科目與認知科目，獨立學科的數學領域與統整數科目的藝文領域），課程綱要的結構不完全一致（例如有些訂立分年指標或教材附錄），教科書編輯者在進行綱要解讀與轉化時所面臨的問題不完全相同。所以本研究將七大領域的綱要與教科書納入研究範圍。

第二節 文獻探討

壹、台灣當前課程綱要與教科書轉化之問題

九年一貫課程實施後，國中小教科書全面實施審定制，教科書發展也成為研究關注的課題。有關課程綱要與教科書轉化的問題，已有一些發現。

一、教科書內容與能力指標不盡相符

九年一貫課程能力指標係依學習階段而設計，所有教材與教學只要在該學習階段內達成能力指標，至於所涉及的相關概念如何組織、排序，如何分佈於各學期各單元，則依教材設計者的構想。但是舉凡教材中所列出的能力指標，皆應有適切的相應內容。過去一些研究致力於檢視教科書中能力指標的轉化與分佈狀況，發現教材內容與能力指標的對應並不理想。例如，許民陽與林麗詩（2004）研究自然與生活科技領域教科書的能力指標應用狀況，發現有些主題或單元所列出的能力指標無法與教材內容或教學活動相對應。藍毓豪（2005）比較國小英語教科書中的教學目標所對應的能力指標，與教學活動所含的能力指標，發現二者並不一致。例如某個版本在「6-1 學習英語的興趣與方法」，教學目標的出現率為 0，而在教學活動的出現率卻是 25.85%。

除了教科書自行列舉的能力指標與教材內容不一致之外，另一個問題是同領域內各指標出現的比率失衡，以致有些能力指標經常被使用，有些則被忽略。這可能導致領域所欲培養的能力有所偏失。陳宜雯（2005）探討國語文第一階段教科書中有關寫作能力指標的教材內容，肯定各版本大多能針對指標，提供教師教學方法，但也指出有些次指標及相應的教學內容出現率偏低，甚至從缺。李佩蓉（2005）發現，自然與生活科技領域教科書在能力指標的運用上明顯偏重在幾個項目，如「過程技能」要項大致集中於「組織與關連」，「科學與技術認知」要項集中於「認識物質」與「交互作用的認識」（141）。李佩蓉也發現，某些指標包含性較廣，以致於只要教學內容有部分相關，即可列出該項指標（141-2）。涵蓋面較廣的指標，只要教材內容涉及其中一個概念就會被運用，出現的機會就多，如果計算指標出現的頻率，這類指標的出現率自然是偏高的。反之，指標內容愈特定，出現率也就偏低。

但無論如何，教科書內容中不應有任何指標從缺。陳建利（2005）對國小社會領域三個版本教科書第一冊到第十一冊的教師手冊內容分析結果也發現，在國小社會領域第一、二、三學習階段「人與空間」主題軸的二十條能力指標，各版本教科書的編輯群分析轉化，呈現數量多寡不一的教學目標情形。指標出現率的過度失衡，是教科書設計的一大問題。

二、課程綱要解讀的歧異

教科書內容與能力指標對應之不當，在多項研究中皆將之歸因於能力指標解讀的困難。在邱千芳（2006）的研究中，社會領域編輯者反映，能力指標所牽涉的範圍差異甚大，可能一項指標必須分佈在兩三個單元，有時是三、四項指標才構成一個單元。有些指標是太過抽象或模糊，非常不容易理解；即使分析出其中概念，也難以具體化為單元目標與教材。教材發展過程中，編輯者對能力指標感到相當困惑。王郁雯（2006）對「藝術與人文」在第三階段之能力指標的研究，發現藝術與人文之能力指標敘述概念過於籠統抽象，一個指標內涵蓋過多學科概念以及藝術概念詞彙，不易直接轉化成教學目標，且能力指標的解讀會因人而異。在洪孟珠（2004）對社會領域教科書審查歷程的研究中，受訪的編輯者也表示，編輯群內部能力指標各自解讀表述的情況很普遍，時有爭議。即使請參與課程綱要建構的學者專家解惑，但學者之間對同一個能力指標的詮釋也有出入（159），造成編輯者相當大的困擾。而審查者對能力指標也有許多疑問，難以確定何種詮釋才符合課程綱要的精神（158）。編審雙方對課程綱要的不同理解，成為教科書審查過程的一大問題。能力指標詮釋的歧異性，在編輯者之間即有所爭論，即使爭論意見經過折衝統合，到了審查階段還須經歷一次編審之間的歧見協商，最終的版本內容經過諸多研究者的檢視，卻還是指出：教材內容與能力指標對應不佳。綱要詮釋的歧異程度可見一斑。

除了能力指標的詮釋之外，社會領域的「統整」精神也是一大爭議問題。吳俊憲（2002）訪談社會領域教科書發展者，受訪者指出有關社會領域的統整觀點，即使是課程綱要委員也是說法不同；而綱要所提供的「課程計畫示例」似乎仍是傳統的歷史與地理，令人覺得既非統整又未能落實主題軸的理念，這導致教科書編者無所適從。但另一個問題是，教科書作者也很難放棄

學科本位的立場，要設計統整的教材有相當程度的困難。此外，訪談結果也發現，編輯者認為能力指標過於抽象、條目太多、內容重複性太高，很難轉化為具體的學習目標與教材內容。針對社會領域能力指標範圍寬廣，選材的殊異性過大，不易轉化的問題，教育部在 2005 年公佈七至九年級基本內容以引導教材編輯，未知此問題是否得以解決。

施雅寧（2006）的研究指出課程綱要的具體化與明確化有助於教科書編輯者對指標內涵的掌握。在數學領域的正式綱要中，能力指標進一步分列次指標，且附加舉例說明，例如：

A-3-13 能熟練二元一次聯立方程式的解法並理解其解的意義

7-a-16 能由具體情境中列出二元一次聯立方程式，並能理解其解的意義

7-a-17 能在直角座標平面上認識二元一次聯立方程式的解

7-a-18 能熟練用消去法解二元一次聯立方程式

有關 7-a-18 的說明則為：

* 能使用代入消去法與加減消去法解二元一次聯立方程式

* 解題時，可引導學生先觀察要用哪一種方法較簡易

（教育部，2003）

由於次指標的加註與相關說明，編輯者容易理解能力指標的內容。在解讀時比較容易出現歧見的是能力指標中所用的動詞，例如「理解」一詞，在數學領域中是指學生可以說理，還是可以依據某些原理去推導解題方法？對此，教科書作者群內部仍有不同的解釋（施雅寧，2006，148）。由編輯者反映的問題看來，能力指標要做到毫無疑義，幾乎是不可能的任務。事實上，課程目標中所用的動詞，除非回到行為目標所強調的那般具體可操作，否則必然存在詮釋的差異，這也是教材發展者專業決定的空間。不過在施雅寧這個研究裡至少讓我們知道，編輯者認為較為具體明確的指標接近何種樣貌。

三、教科書轉化能力指標的方式

原則上，教科書發展者應當充分討論課程綱要的精神、目標，以及該領

域的綱要內容（目標、能力指標、教材編選原則、教學與評量方法等），形成共識後，再確定教材編撰大綱。在最關鍵的能力指標詮釋與轉化部分，吳俊憲（2002）歸納各出版社編輯者轉化社會領域主題軸與能力指標的方式，可分為「以主題軸及能力指標作為出發點的課程設計」及「搭配主題軸及能力指標的課程設計」兩大類。前者是先解釋所有能力指標的意義，找出其中所包含的概念，將這些概念分配到各個主題或單元之下，再進行各單元的編寫。後者是先依學科知識的邏輯性訂定教材架構，在各單元的編寫過程中再回頭對應相關的能力指標。比較這兩種方式，吳俊憲認為，前者較能充分達成能力指標，而後者的優點在於顧及學科知識的系統性與邏輯性，但很容易忽略某些能力指標。鄭均玲（2003）訪談英語教科書編輯者有關能力指標如何運用的問題，受訪者指出，理論上雖然應該是先定出能力指標，再依指標內涵寫教材內容，但是實際上寫完內容後，再回頭確定可對應的能力指標（139-140）。這種方式屬於吳俊憲所歸納的第二種轉化方式；在這種方式中，假如編輯者只將能力指標的對應視為聊備一格，並不深究教材與能力指標所含概念的相應程度，那麼，能力指標充其量只是個裝飾品。陳玉玟（2004）研究國中的審定本國文教科書，發現各版本幾乎是以國編本作為編輯範本，非但選文高度重疊，甚至題解、作者、注釋、問題討論等內容都相當雷同。未知各版本在發展教科書之初，如何處理能力指標的問題。

陳雅芸（2005）研究藝術與人文教科書，發現各版本教科書之能力指標轉化方式均不相同。有些出版社是先選擇主題，編寫教學目標或是學習目標，再尋求對應的能力指標；有些先選擇主題，編寫單元目標，選擇能力指標，再轉化為學習目標。研究者以問卷方式了解三家教科書出版社能力指標轉化方式，發現三個版本的教科書採用先選擇主題內容，決定教學目標與教學內容，再尋求相關能力指標做配對的對應能力指標方式，來編輯教科書，較無法反應能力指標內含，且會有遺漏部分能力指標或是重複能力指標內涵的現象。

由以上文獻的分析大致可知，目前教科書轉化課程綱要的情況不盡理想。這些問題可能來自課程綱要內容不夠明確具體，或者所提供的訊息未能有效引導教材發展，也可能來自編輯者對綱要的理解不夠充分，或者教科書發展過程的程序問題。過去的研究對於課程綱要轉化為教科書的落差問題多只局部討論，在既有發現的基礎之上，本研究將對目前各領域綱要結構與教

科書發展過程的問題再做全面檢視。

貳、國外教科書發展的研究機制

一、教科書研究中心

爲了提供教科書發展的研究基礎，促進教科書品質的提升，美國、德國、日本皆設有教科書研究組織。其對於協助教育理念轉化、落實於教科書，提供了豐富的研究資源。

Georg Eckert Institute 是德國的教科書研究機構，主要對德國與其他國家的教科書做跨國的文化比較研究，並推廣其研究成果，進而形成教育政策，形成學校教學實務與教科書，也希望研究成果能對教科書編輯、作者、教師和教育立法者造成影響。其研究重點之一在社會科教科書中認同與再現等概念的探討。機構主要目的在做教科書或是其他教材中再現或是詮釋問題的研究。該機構所做的研究領域涵蓋四方面：

- 1、教科書中價值衝突問題的研究
- 2、歐洲教科書中政治、歷史建構、記憶再現、歷史意識和文化認同等問題的探討
- 3、研究教科書中如何處理自我與他者意象的研究，了解在這些意象中教科書如何詮釋自我或是再現自我和他人，特別是針對回教社會與歐洲國家。
- 4、研究教科書、教育在整個全球化社會中的關係，特別是針對歐洲國家的教科書和全球化議題。

日本教科書研究基金會成立於 1976 年，是由教育部長所授權成立的教科書研究機構。其主要任務爲在蒐集教科書的相關資料與圖書、探討各科教材教學方法與媒體、研究其他國家教科書制度與內容、舉辦教科書相關的研討會與人員培訓活動。由以下幾項研究大約可看出該機構的研究重點：

平成 元（1989）5（1993）教科書研究數據庫

08（1996）12（2000）與教科書的材料相應的新媒體研究

09（1997）10（1998）一項研究在應對新媒體和教科書般的未來

09（1997）11（1999）教學的有效性和學校教科書

10（1998）12（2000）教科書審查的壓力研究

11（1999）其他國家教科書和教材體系的條件

- 12 (2000) 15 (2003) 教科書清晰可讀性的研究
- 12 (2000) 小學外語教科書和東南亞局勢
- 13 (2001) 國家的教科書和教材與相關資訊科技的發展
- 13 (2001) 14 (2002) 韓國教科書制度
- 14 (2002) - 17 (2005) 中國教科書制度和教科書內容
- 14 (2002) 德國教科書制度的研究
- 15 (2003) - 17 (2005) 小學數學教材的研究和開發
- 16 (2004) - 17 (2005) 俄羅斯學校系統，課程和教材的研究
- 16 (2004) 18 (2006) 北歐研究課本及其他系統
- 17 (2005) 18 (2006) 中學數學課本的研究和開發
- 18 (2006) 法國教材體系研究
- 19 (2007) 丹麥小學語文課本
- 19 (2007) 20 (2008) 家長和老師所需了解的義務教育教科書
- 20 (2008) 21 (2009) 英國中小學教育的問題和挑戰
- 20 (2008) 數學和科學教科書的國際比較研究

美國教科書委員會(American Textbook Council)是美國一獨立運作的歷史社會科學相關教科書的研究及評論組織，其宗旨即在出版相關研究報告，並發布其對於美國幾家較大教科書出版社之社會歷史科學教科書內容的評論意見。例如在其網頁即有呈現對幾家出版社的歷史社會科學相關教科書所做的分析發現。其研究報告和出版品如：

- * World History Textbooks: A Review. 2004.
- * Textbooks and the United Nations: The International System and What
- * American Students Learn About It. United Nations Association of the United States of America. 2002.
- * History Textbooks at the New Century. 2000.
- * A New Generation of History Textbooks. 1998.
- * Religion in the Classroom: What the Textbooks Tell Us. 1995.
- * History Textbooks: A Standard and Guide. 1994.

由前述幾個教科書研究機構的工作及其研究成果，可知這些研究機構為教科書的發展提供了充實的研究資源，也是支援教科書作者發展教材的來源。

第三節 研究設計

壹、研究方法

一、訪談

(一) 對課程綱要研修委員與教科書審查者

爲了解高中及國中小課程綱要建構者與教科書審查者對課程綱要與教科書之間差距問題的看法，研究者抽樣訪談綱要研修委員與教科書審查者。訪談之重點如下表 4-3-1，針對不同身份受訪者設計之訪談問題見附錄一至附錄二：

表 4-3-1 課程綱要委員與教科書審查者訪談重點

訪談重點	訪談對象	
	綱要委員	教科書審查者
1. 該領域／科目課程所強調之目標為何？與上一次課程標準或暫行綱要相較是否有所調整？	*	*
2. 國中小課程綱要所強調的「統整」精神，各方對此解釋差異頗大。您負責的這個領域也重視統整嗎？您認爲何種型式的教材才符合課程綱要的統整精神？	*	*
3. 能力指標設計的特徵為何？課綱委員在敘寫指標時如何考量能力指標閱讀者的理解程度？	*	
4. 請您以此兩項能力指標為例，說明您對指標的解讀方式。（列舉兩項該領域指標）	*	*
5. 您是否預期教科書編輯者可能有不同的詮釋？不同的詮釋雖是專業決定的一部分，但詮釋的差異可以在哪些範疇上有差異？而什麼樣的差異是「與能力指標不符」？	*	*
6. 對於課程綱要實施以來，國中小教科書編輯者及教師對於能力指標「抽象、廣泛、不易解讀」的反應，在正式綱要上如何提供協助？	*	

7. 您認為課程綱要轉化為教科書之後，是轉化到哪些層面上？就您所知，目前教科書作者對課綱內容的轉化有哪些問題？	*	*
---	---	---

關於訪談對象之選擇，優先考慮：1.綱要研修委員兼教科書審查者。2.曾參與教科書評鑑工作者。3.曾進行該領域教材與教學之相關研究者。由於本研究在綱要部分較關注國中小(見第一章研究範圍)，所以綱要委員以參與九年一貫課程綱要者為多。接受訪談之對象基本資料詳如下表 4-3-2：

表 4-3-2 訪談參與者基本資料表

編號	訪談時間	姓名	服務單位	職稱	領域別
➤ 課程綱要委員					
1	98.10.27	鍾靜	國立臺北教育大學 數學教育系	教授	九年一貫數學 領域
2	98.10.22	王大修	國立臺北教育大學 社會教育系	教授	九年一貫社會 領域
3	98.10.26	陳文典	國立台灣師範大學 物理系	教授	九年一貫自然 與生活科技領 域、生活課程
4	98.10.19	呂燕卿	新竹教育大學藝術 與設計學系	教授	九年一貫藝術 與人文領域
5	98.12.23	陳滿銘	國立台灣師範大學 國文系	教授	高中國文
➤ 教科書審查者					
1	99.01.13	馮永敏	台北市立教育大學 語文教育學系	教授	國中小國語文 高中國文

2	99.01.19	高金美	淡江大學數學系	教授	國小數學領域
3	99.02.01	陳麗華	臺北市立教育大學 課程與教學所	教授	國小社會領域
4	99.01.07	王郁軒	台北市國語實小	教師	自然與生活科技領域
5	99.01.13	林靜萍	國立臺灣師大體育系	副教授	健康與體育領域
6	99.01.18	許允麗	國立臺北教育大學 音樂教育系	教授	藝術與人文領域
7	99.01.28	葉錫南	國立台灣師範大學 英語學系	教授	國小、國中、高中英文

(二) 對教科書編輯者

為了解教科書編輯者對課程綱要的理解與轉化方式、過程中所遭遇的困難，研究者選擇部分國內市場佔有率較高的教科書出版社編輯者進行個別訪談。接受訪談之教科書編輯者如表 4-3-3。訪談重點如下，實際訪談之具體問題見附錄三至附錄四：

1. 本領域課程所強調之目標
2. 對課程綱要所強調理念的理解(例如課程統整)
3. 對能力指標內涵的詮釋
4. 發展教科書的過程中的困難與困擾
5. 對課程綱要其他相關協助的期望

表 4-3-3 焦點團體座談之教科書編輯專家成員基本資料表

編號	座談時間	姓名	服務單位	職稱	領域別
➤ 教科書編輯					

1	98.10.07	陳麗雲	台北縣三重市 修德國小	國小教師	國小語文領域 (康軒)
2	98.10.09	唐全華	康軒出版社	資深編輯	國小數學領域 (康軒)
3	98.10.22	余政賢	台北縣介壽國小	國小教師	國小社會領域 (南一)
4	98.10.09	彭增龍	台北縣淡水鎮 興仁國小	教務主任	國小社會領域 (康軒)
5	98.10.12	廖順約	市北附小	國小教師	國小藝術與人 文領域(南一)
6	99.01.15	陳泳惠	台北市雙園國小	國小教師	國小社會領域 (翰林)
7	98.10.19	蔡順良	國立台灣師範大學 教育心理與輔導學 系	教授	國小綜合領域 (翰林)
8	98.10.14	黃能堂	國立台灣師範大學 工業科技教育系	教授	國小自然與生 活科技(康軒)
9	98.10.12	宋裕	高中、國中國文教 科書主編	國中教師 (退休)	國中語文領域 (翰林)
10	98.10.15	李信仲		國中教師 (退休)	國中數學領域 (翰林)
11	98.10.22	陳玉芬	永和國中	國中教師	國中社會領域
12	99.01.22	王澤玲	退休	國中教師	國中綜合活動 (康軒)
13	98.10.13	蘇惠玉	北市西松高中	高中教師	國中數學領域 (南一)
14	98.12.09	蘇玉如	建國中學 退休	高中教師	高中英文 (三民)

15	98.12.07	許琬青	北一女中	高中教師	高中數學 (龍騰)
16	98.12.11	安後暉	三重高中	高中教師	高中歷史 (龍騰)
17	99.01.08	林如章	台灣師範大學 化學系	教授	高中化學 (龍騰)
18	98.10.19	梁蕙蓉	師大附中	國中教師	高中公民與社會 (南一)
19	98.10.16	丘永福	台北市松山高中 (退休)	高中教師	國中藝術與人文 (康軒)、 高中藝術與生活 (龍騰)

二、德懷術 (Delphi Technique)

完成前述訪談之後，研究者分析訪談資料，建構「課程綱要轉化為教科書之原則與配套措施」內容，為針對這些內容徵求專家見解，乃進行德懷術。參請參與德懷術問卷填答之成員包含曾參與高中或國中小課程綱要發展、教科書審查或教科書編輯，或對相關問題有理論或豐富實務經驗的人士。研究者亦由前述訪談對象選擇對訪談問題有深入分析者，參與德懷術問卷的填答。

本研究參與德懷術問卷調查之專家成員共計十六名，其基本資料詳見表 4-3-4：

表 4-3-4 德懷術問卷專家基本資料表

序號	姓名	性別	服務單位	職稱	研究專長/專業背景
001	黃嘉雄	男	國立台北教育大學 教育系	教授	課程社會學、課程評鑑
002	汪履維	男	國立台東大學 教育學系	講師	課程理論與發展
003	游自達	男	國立台中教育大學	教授	數學教學、數學教科書設計與

			課程與教學研究所		評鑑
004	葉錫南	男	國立台灣師範大學 英語學系	副教授	英語教學、課程規劃與評鑑、語言測驗與評量、外語師資培育
005	林如章	男	國立台灣師範大學 化學系	副教授	應用化學、科學教育
006	丘愛鈴	女	國立高雄師範大學 教育學系	副教授	課程發展與設計 綜合活動教材教法
007	馮永敏	女	台北市立教育大學 中國語文學系	教授	語文教材教法、作文指導、華語文教學
008	陳麗華	女	台北市立教育大學 課程與教學研究所	教授	社會學習領域課程、課程設計與發展、教科書研究
009	游家政	男	淡江大學課程與教學研究所	教授	課程理論、課程評鑑
010	楊國揚	男	國立編譯館 中小學教科書組	主任	中小學教科書發展
011	丘永福	男	中華人文與藝術教育研究發展學會	理事長	藝術教育
012	林文生	男	台北縣汐止鎮 崇德國民小學	校長	生活課程
013	陳思玓	女	新竹市立陽光國民小學	校長	自然科學教育、教學設計
014	王郁軒	男	台北市立國語實驗小學	教師	自然科學教育
015	王台琴	女	台北縣新莊市頭前國民中學	教師	社會領域課程與教學
016	許銘欽	男	康橋雙語實驗高中 小學部校長	校長	校本課程發展、日本教科書制度

德懷術問卷調查總共實施三次，各回合問卷實施時間如下表 4-3-5。第一

次問卷分為三個部份，第一部份為「課程綱要與相關文件」；第二部份為「教科書發展過程」；第三部份為「配套措施」。每一部份的項目代表該部份原則的內涵及要素。參與德懷術問卷填答之專家學者們，在審閱每一題項之敘述後，在其所認為合適程度（4 非常適用 ~ 1 不適用）的選項 ☐ 中打「✓」；若對各原則敘述有其他的評論或修改意見，則填寫於「具體意見修正說明」或每一部分最後的「綜合意見」欄。

表 4-3-5 德懷術問卷實施時間

德懷術 問卷實施	寄發日期	回收日期	寄發人數	回收人數	回收率
第一次	99.05.12	99.05.18	16	15	94 %
第二次	99.06.07	99.06.15	16	15	94 %
第三次	99.06.22	99.06.29	15	14	93%

每次問卷回收後，即進行中數、眾數、平均數、標準差與次數分配百分比統計及專家意見統整。對於多數相近之意見優先採納；對於獨特之意見，則與文獻對照探討，以作為是否增、刪、修改題項之依據。之後，將前後兩次的問卷題項調整說明（見第四節）與新修訂的問卷及一起寄發，請參與之成員再次填答；且告知作答時可以不受他人回答結果的左右而維持原先答案，也可以參考調整說明來決定如何作答。

完成三次調查之後，確定多數填答者所同意之題項，研究者再針對少數同意的原則題項，視需要再與填答者討論，以決定是否納入該題項。

本研究最後即依據訪談發現與德懷術實施結果提出研究結論。

第四節 研究結果分析與討論

壹、教科書相關人士訪談部分

爲了解課程綱要到教科書的轉化過程及相關問題，本研究選擇高中、國中、國小各領域的課程綱要委員、教科書編輯者、教科書審查者共三十一位，進行半結構性訪談。經由資料編碼分析，有如下之研究發現。

一、教科書編輯者轉化課綱的方式

對於要將課程綱要的目標、能力指標、內涵轉化到教科書的哪些面向上，大部分受訪之編輯者認爲主要是轉化到教師手冊中的教學活動，以及學生用書中的材料和概念，少數編輯者提到單元目標和評量活動。可見大多數編輯者關注的是教學活動與課本內容。從受訪者所提出的轉化過程，大約可將之分爲以下幾類：

（一）以單元或課的學科目標爲起點，引用有關聯的能力指標，再分析這些指標中包含的知識與小概念，再以寫作的邏輯將這些知識和概念串連起來。(國中數學蘇老師)

（二）將所有能力指標分年級、分單元鋪排，盡可能顧及各主題軸的均衡性，再將適當的重大議題指標加進來；再則依指標的概念、技能、價值內涵選用材料，設計教學活動和習作。例如：

「瞭解自己可以決定自我的發展，並且突破傳統風格或社會制度的期待或限制」屬於第三階段，我們在鋪排的時候就是讓他可以在團體中定位自我，而這可能牽涉到生涯規劃、性別角色，那我們就會舉一些社會上的例證，用傳統和現在對照，提醒學生這個社會是容許多元的。(國小社會彭老師)

（三）以主題軸爲主幹，將各主題軸下的能力指標分配到各冊，再思考這些指標所含的能力如何轉換成教學方法(教師手冊)、教材內容(學生用書)與評量(習作)。例如本國語文陳老師指出：

本國語文分成六大主題軸—注音、聆聽、說話、識字寫字、閱讀、寫

作，這些能力必須平均分配在各冊裡…所以我們是平均把 200 多條指標解構之後分配到各冊，然後去想如何轉換成教材和教學活動。…有些能力像聆聽，只能透過一些教學活動來呈現，有些語文元素要用一些語文統整活動放在課本裡…教科書完成後，就會有習作，希望能評量學生的能力。所以我剛說的六個主題軸應該是整個教科書的鷹架。

這個方式和前述第二種方式相似，但是對語文領域的作者而言，由於這是個技能為本(skill-based)的領域，沒有固定的材料內容，所以作者認為這六大項語文能力的主題軸是最重要的思考點。

(四) 依據學生生活經驗與學科內涵尋找各冊、各單元主題，再依據作者的學科教學知識(pedagogical content knowledge)，配合主題軸所提示的重點，為教材定出幾個範疇，再將這些範疇的教材分配到適切的主題單元。在選擇材料與設計教學活動時納入有關聯的能力指標，再以指標內容檢視與調整教材教法。

各編輯群轉化課綱的方式不盡相同，這既與各編輯群成員的工作模式有關，也和學習領域的性質有關。究竟是要先將能力指標分布於各冊，將指標轉化為單元目標，再接續設計教材與教學活動？或是以主題、學科概念為起點，聯結能力指標之後再設計教材教法？只要所設計的學習內容可達成能力指標所要求的內容，在轉化程序上並無一定的優劣。但是依據教科書審查者的觀察，教科書內容與能力指標之間常有差距。

二、課程綱要與教科書之間的差距

從審查者的角度來看，初送審的教科書與課程綱要的理念、目標之間存在不小的差距，這可以分為兩方面的問題：一是能力指標未能適切轉化；二是領域課程所重視的教與學過程未能體現。

能力指標未能適切轉化的問題，幾乎是每位受訪的教科書審查者都提及的問題。典型的問題就如健康與體育領域的林教授所言：

常常發現的問題是，能力指標選用很多，可是事實上沒有相對應的教材內容或是活動設計來達成。

又如自然與生活科技領域的王老師所說：

很多編者好像在填空格一樣，把能力指標填進去就好了，或是認為那些教材細目都有提到就好。還有某些內容只要沾到一點邊，就把好多能力指標都用上去，但是根本沒有教學活動去落實。就像這個「體會在執行的節當中有許多關鍵性的因素需要考量」，我們會希望你真的去培養學生透過做一個實驗，不只學到科學知識，還發現我們做實驗當中有很多因素，你只要有去考量很多因素，只要去思考，想要去解決問題，這個就是興趣開發的活動，那我們會希望是這樣子，而不是今天你一句話出來，然後就把這個分段能力指標用進去。

另一個問題是，能力指標只有部分內容做到，卻不完整。藝術與人文領域的許教授即指出：

有些能力指標看起來很簡單，其實要教的東西蠻多的。…編輯者可能覺得碰觸到某一部分就可以滿足這個能力指標，但是我們認為應該是要完全達到。

同樣的問題，國語文領域的馮教授舉例說：

我們在綱要裡面有一個就是要由各族群作品，學習關懷、理解別的族群，台灣文化和國際的、各國的等等，這些東西都沒有從文化認知入手，它就是一個一個的教材，它就是學裡面的字、詞，所以你想想看怎麼有轉化？

除了能力指標未適切轉化為教材與教學活動，審查者認為更重要的問題是教科書在整個教與學的過程設計上未能體現該領域課程的精神。王老師指出：

以自然與生活科技來說，我們就是希望編者可以抓到統整主題性、生活化、科學探究的精神…不要太把一些自然現象單純化、合理化，其實(真實的生活)沒有這麼簡單...我們希望提升學生的科學素養，但不是用太過

簡化的問題(來教學)。

葉教授認為英語的能力指標爭議並不大，對於「溝通式教學」的理念也普遍有共識，但問題就在於對「溝通」這個概念的解釋，還有，就是對於英語課程中「文化學習」的解讀。他舉例說：

以某國中教科書為例，對話有七八張圖，場景就是老師進到課堂裡對學生問候，學生就回答，那一課的重點在教過去式，老師就 Good morning, class. 下一張就說 John, what did you do last weekend? 下一張再說 Mary, what did you do last weekend? 就是很機械，一直在練習句型。他對溝通式教學的解讀和理想上是不一樣的。…他們有時候面向比較狹隘，文化的東西就用節慶，那當然也是，可是不能侷限在那裡。

國語文領域的馮教授認為編輯者大多是在複製過去國立編譯館的教材模式，卻沒有掌握到精髓；又因為向市場需求妥協，以致於某些教材傾向記憶灌輸，未能培養學生的語文應用與思考力。尤其是在習作的設計上更看出某些教科書根本未能實現語文教育的理想：

我們去看它的習作，題型都過分簡化、淺易，完全沒有帶給孩子思考力…都是記憶導向，沒有任何的策略，沒有任何的方法，沒有任何可以讓你思索的地方。

對於審查者所指出，教科書未能符合課程綱要精神的問題，涉及的原因相當多。其一是馮教授所指出的「向市場需求妥協」。受訪的國小社會編輯者余老師也表示，課綱希望更開放式的學習，但是編輯者擔心不被一般教師接受：

我們不能把層次抬太高…學習方式太活潑太開放，讓老師不方便教。我們理解課綱之後轉化的過程中，要考慮在現場實施符不符合現場的狀況。

國中數學的李老師也說：

原來我寫的教材是突破傳統的，有一些比較操作性的東西…但是老師的習慣的教學方法都是很難改變的，我們最後修正的時候還是把它歸回到老師習慣的方式裡頭。所以乘法公式那個教材最後就改回跟 82 年的教材一樣，這也是我們遺憾的地方。

第二個原因是編輯者雖然了解課綱的理念，但是在設計課程時卻出現邏輯上的問題。要將課程綱要轉化成爲教材內容或是教學內容，其實就是個課程設計上的邏輯。課程理念中所強調的教與學過程，必須體現在所有的教學、評量活動中；能力指標中所含的關鍵概念／技能／價值，須透過這些教學、評量活動讓學生有層次地學習。這個轉化過程並非只要鋪排學科知識即可完成。就如自然領域的王老師所說的例子：

明明這單是要講發霉或食品保存，突然就加一個「生鏽」出來，你就會發現生鏽跟這些沒有關係。他就會認為這些東西都是因為沒有保存好。但是這個邏輯讓人覺得很不順。…這個東西沒有邏輯，還能談什麼生活應用？

第三個可能原因是編審雙方對課綱內涵的詮釋有異，未能達成共識。審查者認為教材內容與課綱有差距，但編輯者卻認為審查者對課綱的詮釋未必正確。教科書編輯者大多數是學有專精的各領域專家，在訪談過程中也發現受訪者都能對該領域的課程理念以及研究者所舉例的能力指標提出很豐富的解釋，也都言之成理。編輯者認為，並非他們無法解讀課程綱要，而是對課綱的詮釋可能和審查者不同。國小綜合活動的編輯者蔡教授說到：

(綜合活動)指標最大的問題就是非常模糊，根本沒有方向，大家對這些東西的詮釋都不一樣，就是大家英雄所見不同…我相信審查團隊不見得比編輯團隊更清楚，所以大家都在摸索到底什麼是綜合活動。…我們對課綱的閱讀沒有問題，都是在理解和詮釋，但是我們和審查委員的詮釋常常不一樣。

國中社會領域的陳老師的說法更幾乎是所有編輯者都提到的問題：

有些東西不知道要不要寫，如果不寫，審查者好像會有意見，你會發現今年這一批（審查者），明年是下一批，不同人對課綱的解讀也不太一樣。課綱的解讀不該只有作者，包括審查者也應該讓他們很明確。…感覺上作者在解讀課綱，審查者也在解讀課綱，這一塊好像沒有統一。

由這種「英雄所見不同」的歧異狀況來看，台灣的課程綱要確實存在相當的模糊性，也造成很大的教材、教學轉化困擾。

三、課程綱要本身的明晰性不足，導致教材轉化困難

（一）國中小能力指標的陳述不夠清晰明確

九年一貫課程各領域的綱要內容主要以能力指標形式呈現，從暫行綱要到正式綱要，已有不少教師及教材編寫者反映：許多能力指標內容不明確，難以確定其確切意義在 97 年的微調課綱中，各領域皆針對此項問題而對各項能力指標加註說明，甚至有些領域也增列教材參考附錄，但在本研究的訪談中，除了數學領域編者認為指標清晰之外，其餘領域編者與審查者仍認為能力指標的內容必須作更進一步的解釋。例如綜合活動領域的王老師說：

（我們解讀課綱）有非常多的困難，大家都坐在那邊猜謎大會。比如說認識世界各地的生活方式，了解多元社會中生活應具備的能力。大家就想，是說綜合活動界定在說人都有差異，人的背景不同，所以要本著尊重、欣賞的角度談這個問題？還是說我要學習讓自己有謀生技能？

社會領域彭老師指出：

有些能力指標是比較用詞遣字不是那麼地明確，比如說「3-3-3 明瞭不能用過大的尺度去觀察和理解小範圍的問題，反之亦然。」他的文字不是讓我們很明白地解讀他是要怎樣地要讓小朋友去學到東西。

在國語文領域，陳老師認為有些看起來好像大家都明白，但細究之下卻不清楚的內容：

像聆聽能力，第一條，能培養良好的聆聽態度，什麼叫良好的聆聽態度？通篇沒有人告訴我們甚麼叫良好的聆聽態度，那我們老師在課程上要如何詮釋？也不知道對不對？你怎麼知道這個學生有沒有到達這個能力？

在公認最鼓勵開放性的藝術領域，丘老師則指出，藝術領域雖然鼓勵開放性，但是能力指標若未能對關鍵用詞作清晰的解釋，將使得教材編寫者各是其是，卻莫衷一是。例如何謂「藝術活動」、「文化特性」？若不作解釋，而以爲只要是藝術領域的教師都能了解，最後可能有些詮釋會偏離應有內涵。除了「名詞」之外，指標中的「動詞」更需要解釋，因爲這些動詞還涉及教學與評量方法的問題：

譬如說「記錄」，記錄一般說怎樣的記錄法？「比較」，是用什麼方法來比較？譬如說，用欣賞比較的方式或是什麼，到底是怎麼做比較、比較什麼？這個方法要列出來，其實這是學科本質裡面工具論(方法論)的東西。

數學領域的課綱雖然公認爲最明確具體，但也不乏令人費解的指標。例如教科書編者李老師所舉的例子：

有一些指標寫得非常的大，大到你也不知道怎麼去寫，這個部分我舉個例子，譬如像「N-3-02 能熟練整數四則混合運算，並解決生活中的**三步驟**問題」。這個指標就寫得有點大。

除了領域各自的問題之外，領域之間的能力指標內涵也被指出有所重疊，使各領域教材重點難以區分。王老師指出，綜合活動與健體、社會領域、生活課程的指標多所重疊，在微調課綱中依然未解決，綜合活動的教科書編者經常爲了如何使教材與健體、社會有清楚區隔，備感困擾。

(二) 能力指標內涵的深度與廣度不明

每項能力指標皆涵蓋一個學習階段，要在階段內區分出適切的知識層級與範圍，從暫行綱要以來對教科書編者而言即是一大困難。在微調課綱中，部分領域

以增列教材附錄的方式，嘗試解決這個問題，但某些領域的受訪者認為仍未能指出能力指標所含知識內容的深度與廣度。王老師以綜合活動一項指標為例，說明此問題：

譬如說「1-4-1 探索自我發展的過程，並分享個人的經驗與感受。」但是一個人對自我發展的探索應該是有層次的，不是說今天我讓學生分享一下自己未來想做什麼工作就可以了。但是到底對自我發展的探索應該包含哪些重點？這些重點的序列性要如何安排？在課綱中都沒有線索，編者只好自由發揮了。

國語文領域的陳老師舉例說明相同問題：

沒有人告訴我們什麼是閱讀策略，能力指標沒有說，課綱裡面沒有說，那例如說，不同的閱讀策略，該達到什麼樣子的層次，也沒有人告訴我們，這樣對現場的老師跟編寫教科書的老師而言，其實是有很大的困難，無法突破。那如果可以調整，我希望所有包括像閱讀理解應該達到什麼樣層次的能力，他要告訴我們，包括句型，包括修辭，包括文法，都要很具體地告訴我們。

社會領域的陳老師指出，社會領域本身包含的學科非常多，是個概念非常複雜的領域，以小學教師而言，幾乎不可能對各學科都專精。而社會領域的能力指標卻又未能清楚說明知識的深度與廣度，到最後，各家版本就是互相觀摩，讓自家版本的深廣度盡可能與其他版本相近。例如小學有關台灣歷史的教材，後來各家自動統一在五下，而台灣地理在五上，至於要寫到多深多廣，也幾乎都是看市場需求而定。她認為：

小學八五年課綱列出了教材綱要，在架構底下就可以自己變出一些特色，融入一些重要的東西，讓小朋友、老師對於這套教材使用的感覺更順。這東西(教材架構)擴充起來蠻有變化、蠻有趣的。九年一貫變成能力指標沒有一個架構，就會有疊床架屋的問題，什麼螺旋式課程？反覆螺旋，愈上

面愈痛苦，愈下面愈不知所措。

國中社會領域陳老師認為微調後的課綱也未能清楚指出概念深度，尤其是議題的部分：

我們去解讀指標，寫了教材之後，審查者就說你寫得太難了、太多了、這是高中程度的；現場老師可能也會說你們寫得太複雜了。到底要寫到什麼程度，並沒有一個標準，這是我碰到比較大的困難。

（三）能力指標或教材綱要雖有釋義卻未能提供教材轉化線索

微調後的課綱增加了對能力指標的補充說明，但是許多受訪的編輯者認為，這些補充說明也是「用文字說明不確知的文字」，雖然好像有說明，卻沒有提供任何教材轉化的線索。國小社會領域的陳老師說：

本來以為懂了，看了之後就不懂。覺得解釋者的想像力太豐富了，沒有所謂的一致性可言，每個人都用自己的語法去敘述，就自己的專業、自己感覺到的、自己經驗到的去寫，寫了之後就開一個會，看有沒有要修的，只是字句去調一調。所以讀起來就是一個「亂」字可言，因為他希望一直把它擴充，告訴你這個、那個概念也要融入，融入得太多了。

國小國語文領域的陳老師也說：

能力指標就是一個句子，可是你必須想出教學方案、教學步驟跟教學內涵給老師，因為我們必須放在教科書裡面呈現。可是就這麼一句話，我們要怎麼把他轉變成有效的教學內涵？像有的東西都是很抽象的…像什麼良好的聆聽態度，這麼抽象的語言，對我們寫教科書的人來講是很困難的。

對照高中的狀況來看，高中教科書編輯主要依據的是課程綱要中的「教材綱要」；而教材綱要係依據學科知識內容明確地訂出該科教材所應包含的各章節內容。受訪的高中教科書編輯者大多認為課綱內容相當明確。研究者曾詢問受訪

者：教材綱要對各章節內容的描述並不多，何以編輯者都能掌握知識的範圍與深淺度？化學科的林教授指出：

它就是把要談到的東西，一些關鍵詞寫出來，後面會備註說要談到哪裡，不涉及什麼。我們唸這個領域的人一看你這樣描述，就知道說除了你說不涉及的東西以外，都可以教，就知道大概要教到多深。

公民與社會的梁老師卻認為，其實單是看課程綱要上的幾行文字，編輯者常常很難掌握其中意義。她舉個實例說：

像我們(課綱委員)當時在架構「自我認識」的時候，我們課綱上面寫說：「你可以引用幾個學者對於自我的理論，認識自我的理論來讓學生了解甚麼叫自我？自我是怎麼形成的？」最後我們發現每個版本寫出來都是在介紹自我理論、自我形成理論有哪幾個學者，每一個學者的理論通通都介紹；我們是覺得有一點本末倒置。所以我們是要給他很寬廣的空間，只是告訴他說你可以引用學者的理論，至於你用哪一家學者理論都 OK，我們背後標示要你透過這個理論讓學生了解自我的形成是怎麼形成的，可是最後我發現學生學到的都是有幾家理論在談自我的形成。

可見，高中即使有教材綱要及相關說明也未必讓編輯者準確掌握課綱所要求的內涵。畢竟，將課綱轉化為教材，並非只要理解課綱裡的文字意義即可。藝術領域的丘老師對中小學藝術課程綱要做過一番研究，他也認為目前國中小綱要中利用補充說明的方式來解釋能力指標，只是將某些概念做了初步界定，但是對重點的詞彙、概念未做詳細的說明跟引申，難以引導教科書發展。

比如說，你只看到審美經驗，卻不知道審美經驗是什麼，這必須要用另一個解說來講清楚。要有重點意涵和教學示例才好。

丘老師和高中化學科的林教授都提到，除了課程綱要之外，還要有針對課綱的解說文件。他們都推崇日本的「學習要領解說書」，認為台灣的課程綱要很難

讓教科書編者或一般教師理解和轉化課綱目標與內涵，未來應該由課綱研修的專家編寫解說文件，提供示例。社會領域綱要委員王教授也認為，應該為課綱如何解讀及轉化提供課程設計的示例。的目前 97 年生活課程綱要提供了部分示例以解說生活課程的理念，以及課程組織的可能方式，是一大進步。

四、教科書發展的支持機制不足

受訪者當中有幾位都提到，所謂教科書轉化並不是只要將學科知識與材料安排在書面上，而是透過某種教學思維去呈現教材內容，讓學生習得課程綱要所期待的能力。然而國內似乎將教科書發展的責任放在編輯者與審查者身上，卻又完全不提供支持機制。過去台灣曾有「板橋模式」的教科書發展經驗，其中最重要的特色即是教材的實驗與修正機制，但在審定制實施後卻為防止商業性的「綁標」弊端，而禁止民間出版社在學校進行教材實驗，這使得教科書只能成為紙上作業。國語文領域的馮教授認為，我們常苛責出版社所編輯的教科書不符合課程理念，太多相互模仿與複製，但是國內並沒有對各科教材、教法進行長期研究的組織，也未提供任何研究資源給教科書編輯者。

我覺得於心不忍的地方就在於，沒有人跟他們講怎麼做，所以他們只好去模仿，…其實很嚴重的問題就是，編教科書的人並沒有得到訓練，而且我們是沒有任何一個地方是研究這一塊的。…如果今天是我去編的話，你覺得會更好嗎？沒有。你會覺得很驚恐，的原因是因為你根本沒有資源、沒有方法，都是憑你自己。

社會領域的陳教授也提到，美國的教科書研究中心長期針對某個科目教材進行模組的研發，並且提供給教科書編輯者參考，藉此傳播新的課程與教學理念，也讓課程綱要的精神更能落實於教材中。在文獻中亦可發現，諸如德國、美國的教科書研究中心，基於其對教材與教法的研究成果，已成為教科書發展的重要資源。編輯者有研究資源可取用，不再只是憑藉自己既有的專業知能，於是其教材進步的可能性更高。

教科書要能適切轉化課程綱要的理念與精神，雖然關鍵在於教科書編輯者對課程綱要的理解，以及教材與活動選擇、組織的專業能力，但是由以上的討論可

知，課程綱要本身的明晰度、市場需求的牽制、教科書發展的支持機制等也都是影響因素。

在綱要的問題方面，九年一貫課程的原意是希望在課綱保留某種程度的彈性空間，讓不同的教材編者或教師進行詮釋，所以才捨過去的教材綱要而改採能力指標，甚至不再為分段能力指標區分年級層次。在課綱進行微調時，不同領域的課綱研修委員也對於是否分年級提供教材綱要而有爭議。自然與生活科技領域的陳教授就認為，不應再有分年教材綱要，否則就等於引導教材歸於一統，完全違反九年一貫課程的理念。而英語的綱要委員葉教授則認為，英語能力是在幾個語文能力範疇內逐步深化，根本難以列出分年綱要。但是數學領域的受訪者則皆認為數學應當有清楚的分年教材綱要，才不致造成不同版本間的銜接問題。在「鬆」與「緊」之間，有很多可能性，似乎不同領域應該依其性質考慮：用何種形式才能讓課綱目標與內容清晰呈現，讓教材編者與教學者獲得明晰的轉化線索。這是未來課程綱要再次修訂時必須解決的問題。在市場制肘的問題上，相關的討論已是成篇累牘，這似乎必須調整目前的教科書選用制度。在教科書發展的支持機制上，除了設立教科書研究中心，過去曾有的建議還包含「恢復板橋模式中的教材實驗機制」。就課程綱要轉化為教科書這個環節而言，似乎教材實驗或試用機制遠比設立研究中心這個更高遠的理想來得切合實際。

貳、德懷術實施結果

依據前述的訪談結果，研究者擬定第一次德懷術問卷，主要內容為徵求專家對於協助課程綱要轉化為教科書之原則與配套措施的意見，包含課程綱要所應呈現的內容及課綱補充文件的提供、教科書出版社及編輯者應有的措施，以及政府應提供之配套措施。第一次問卷題目如下（詳見附錄五）：

1. 課程綱要與相關文件

- 1-1 課綱除了能力指標之外，還應當列出領域／科目各年級之學科核心概念或技能，以協助教科書作者掌握學科的概念深度與廣度。
- 1-2 除了課程綱要之外，綱要委員應協助編寫課綱解說文件，清楚闡釋課綱中所提倡的課程理念與教學取向(例如課程統整、協同教學、生活化)。

1-3 課綱應有解說文件以闡釋能力指標的內涵，並舉例說明教材與教學如何達成能力指標。

1-4 不同性質的領域／科目，在課綱的呈現重點上可以有差異。「技能為本」(skill-based)的科目(如英文、國語文、綜合活動、藝術)可以「能力」的敘述為主，教材綱要為輔。「內容為本」(content-based)的科目(如社會、自然、數學)除能力之敘述外，宜著重教材綱要，以指出學科材料的範圍。

2. 教科書發展的過程

2-1 作者應先共同研讀課程綱要及相關解說文件，以確實掌握課程綱要的精神。

2-2 作者群宜先解讀能力指標，確定單元學習目標，再選擇適切的材料與活動。

2-3 作者在編撰教材時，應一再檢視所安排之材料、活動、評量是否與能力指標內涵相應。

2-4 教材應進行教學實驗，以檢驗是否可達成課程綱要所要求之目標。

3. 課程綱要轉化為教科書之配套措施

3-1 教育部應要求教科書作者參與一定時數之新課程研習工作坊，以促進其對課綱內涵的理解。

3-2 建立審定本教材送審前的教材實驗機制，以從中發現其教材設計是否適切傳達重要概念與技能。

3-3 教科書審查者應與課綱委員共同探討課程綱要與相關解說文件，以形成審查者對課綱及教材的適切理解。

3-4 審查者應依各版教科書各自的內容，就「如何達成課程目標／能力指標」，提供修正之建議。

第一次問卷填答後，統計填答結果之中數、眾數、平均數，並參考填答者所建議之修改方向，形成第二次問卷（詳見附錄六）。有關兩次問卷題目的調理由，如表 4-4-1。

表 4-4-1 第一次與第二次問卷內容及調整說明

第一部分 課程綱要與相關文件		
第一次問卷內容	本次問卷內容	主要調整內容之說明
1-1 課綱除了能力指	1-1 課綱除了能力指標	大部分填答者認為，不宜以

標之外，還應當列出領域／科目各年級之學科核心概念或技能，以協助教科書作者掌握學科的概念深度與廣度。	之外，還應列出 學習 領域／科目各 學習階段 之學科核心概念、 價值 或技能，以協助教科書作者掌握學科的概念深度與廣度。 視各領域之性質，若有必要於階段內區分核心概念之層級性，亦可依年級分列之。	「年級」為單位列出學科概念。理由之一為：此將窄化能力指標，限制教材編寫的彈性；理由之二為：有些領域的概念、技能或價值不能依年級區分出絕對的層級性。為顧及不同領域性質之差異，本項改為依「學習階段」列出核心概念或技能，並視領域性質之需要，可依年級分列之。
1-4 不同性質的領域／科目，在課綱的呈現重點上可以有差異。 「技能為本」(skill-based)的科目(如英文、國語文、綜合活動、藝術)可以「能力」的敘述為主，教材綱要為輔。「內容為本」(content-based)的科目(如社會、自然、數學)除能力之敘述外，宜著重教材綱要，以指出學科材料的範圍。	1-2 不同性質的領域／科目，在課綱的呈現 格式 與重點上可以有差異。如 國語文、英文、綜合活動、藝術 等領域可以「能力」的敘述為主，教材綱要為輔。如 社會、自然、數學 等領域除能力之敘述外，亦宜著重教材綱要，以指出學科材料的範圍。	1. 幾位填答者指出，不同性質的領域難以區分何為「技能為本」？何為「內容為本」？技能或內容二者在各領域皆涉及，只是各領域之偏重程度不同。這兩個名詞很容易引起與爭論與誤解。故刪除這兩個用詞，並依各領域填答者的意見舉例說明某些領域宜著重教材綱要的呈現。 2. 考慮邏輯次序，調整本項為 1-2
1-2 除了課程綱要之外，綱要委員應協助編寫課綱解說文件，清楚闡釋課綱中所提倡的課程理念與教學取向	1-3 綱要 研修 委員應協助 教育部應就各學習領域／科目 編寫課綱的解說文件， 在文件中 清楚闡釋課綱中所提倡的 新 課程理念、 能力指標／	1. 原 1-2 與 1-3 內涵相關性強，故予以合併，並調整次序為 1-3 2. 將課綱解說文件的功能再作清楚陳述：闡釋「新」的理念、能力指標、內容

	內容與教學取向，並舉例說明教材與 教學、評量的設計 如何達成課程綱要之要求。此解說文件屬 參考性質 。	和教學取向 3. 補充此解說文件之定位為 參考性質
1-3 課綱應有解說文件以闡釋能力指標的內涵，並舉例說明教材與教學如何達成能力指標。		
第二部分 教科書發展過程		
第一次問卷內容	本次問卷內容	主要調整內容之說明
2-1 作者應先共同研讀課程綱要及相關解說文件，以確實掌握課程綱要的精神。	2-1 教科書編輯群 應先共同研讀課程綱要及相關解說文件， 相互討論與溝通並建立共識 ，以確實掌握課程綱要的精神與意義。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 一位填答者指出，作者了解課綱是先決條件，可省略此題。惟考慮目前許多作者係依既有的教材觀念編寫新教材，故仍保留此項。 2. 考量教科書並非執筆作者的作品，而是編輯群的集體工作，故將「作者」改為「教科書編輯者」 3. 編輯群內部溝通與共識之建立甚為必要，否則易形成各自為政的問題。(感謝提供增列建議)
2-2 作者群宜先解讀能力指標，確定單元學習目標，再選擇適切的	2-2 編輯群 宜先解讀能力指標， 發展教科書之編輯理念與計畫 ，形成	<ol style="list-style-type: none"> 1. 各單元教材內容的形成的確未必起自能力指標，也可以由某些材料或活動發

材料與活動。	整體教材架構 ，再設計適切的材料與活動。並 應檢視教材架構中能力指標在各學期是否適切分佈 。	想。原有「先解讀能力指標，確定單元學習目標，再選擇適切的材料與活動」的作法過於直線性，未必切合實際運作。 2. 能力指標的適切分佈、縱貫性是重要一環，本次增加此項敘述。(感謝提供增列建議) ● 編輯計畫書部分已納入本問卷第三部分 3-3。
2-3 作者在編撰教材時，應一再檢視所安排之材料、活動、評量是否與能力指標內涵相應。	2-3 作者 群 在編撰教材時，應一再檢視所安排之材料、活動、評量是否與能力指標內涵相應。	無特別修正建議
2-4 教材應進行教學實驗，以檢驗是否可達成課程綱要所要求之目標。	2-4 教材應進行 試用或試閱 ，以檢驗是否可達成課程綱要所 訂定 之目標，並進行相應修正。	1. 目前教育部限制出版社進行教材實驗，故改為「教材試用或試閱」。 2. 教材試用是為了修正，故增加「並進行相應修正。」
	2-5 出版社應設置 研發組 ，提供編輯群相關研究資料、參考材料，或為編輯群辦理相關研習以精進其對課程綱要的理解與教材轉化的能力。	第一次問卷未慮及對出版社的期待，直接進入對作者的要求，不盡合理。故本次增加此項。(感謝提醒增列此項)
第三部分 相關配套措施		
第一次問卷內容	本次問卷內容	主要調整內容之說明

3-1 教育部應要求教科書作者參與一定時數之新課程研習工作坊，以促進其對課綱內涵的理解。	3-1 教育部應將 教科書編輯者 納入新課程研習之對象，以促進其對課綱內涵的理解。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 調整對象為「編輯者」(包含作者與編輯人員) 2. 調整敘述方式：教育部提供研習機會，但並不負責培訓編輯群
3-3 教科書審查者應與課綱委員共同探討課程綱要與相關解說文件，以形成審查者對課綱及教材的適切理解。	3-2 建立教科書審查者、課綱研修委員與教科書編輯者三方的共同研討機制 ，深入探討課程綱要與相關解說文件，以 增進 三方對課綱及教材的 共識 。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 加入教科書編輯者 2. 調整次序為 3-2 <p>* 有關課綱委員、審查者為臨時編組且異動性高的問題是一根本問題。課綱研修機制與人員來源，在另一子計畫中有所討論。審查者專業素養的問題難以在「課綱轉化為教科書」的探討中再延伸討論，所以只先以三方共同深入探討的方式呈現配套原則。</p> <p>* 由於德懷術內容係針對「課綱與教科書」的關聯性，所以未將教學者、測驗單位納入。有關課綱相關機制，在另一子計畫中有所討論。</p>
3-2 建立審定本教材送審前的教材實驗機制，以從中發現其教材設計是否適切傳達重要概念與技能。	3-3 建立教材送審前的教材實驗 或試用 機制， 要求出版社完成教材試用與修正程序後才送審 。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 嚴謹的實驗機制涉及許多法規與配套措施，若未能實施，亦可要求教材試用。 2. 教材實驗或試用過程由出版社內部自行完成，但送審時須提供「教材試用與修正重點」的文件，供審查者參考。
	3-4 教科書送審時，應提出「編輯計畫書」及「教材試用與修正重點」之書面資料，含編輯之基	

	本方針、單元配置與課綱關聯性、達成能力指標之對應教學策略、教材實用成效等內容。	
	3-5 課程綱要研修委員和教科書審查委員之名單應適度重疊，以增進教材轉化之適切性。	
3-4 審查者應依各版教科書各自的內容，就「如何達成課程目標／能力指標」，提供修正之建議。	3-6 審查者應依各版教科書各自的編輯理念與內容，就「如何達成課程目標／能力指標」，提供修正之原則或方向，而避免提供特定的修改方式，流於以審代編；或者只指出錯誤，而未提供建議。	對原來內容作更清楚的敘述

第二次問卷填答後，統計填答結果之中數、眾數、平均數，並參考填答者所建議之修改方向，形成第三次問卷（詳見附錄七）。有關兩次問卷題目的調整理由，如表 4-4-2。

表 4-4-2 第二次與第三次問卷內容及調整說明

第一部分 課程綱要與說明文件		
第二次問卷內容	本次問卷內容	主要調整內容之說明
1-1 課綱除了能力指標之外，還應列出學習領域／科目各學習階段之學科核心概念、價	1-1 課綱除了能力指標之外，還應列出學習領域／科目各學習階段之學科核心概念、價值或	1. 由於各領域性質不同，有些領域(如數學、社會)認為應當有分年指標，有些領域(如自然、語文、藝術)則認

<p>值或技能，以協助教科書作者掌握學科的概念深度與廣度。視各領域之性質，若有必要於階段內區分核心概念之層級性，<u>亦可依年級分列之。</u></p>	<p>技能，以協助教科書編輯者掌握學科的概念深度與廣度。<u>可視各領域之性質，於階段內區分核心概念之層級性。</u></p>	<p>為不需要。依目前所得之意見，要避免年級間教材不銜接的問題，似應在<u>某些領域</u>中列出核心概念的層次。但並不是每個領域都必要。</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. 概念、技能、價值(態度)為課程組織要素，故仍維持此敘述。 3. 刪除「年級分列」以免限制與窄化。
<p>1-2 不同性質的領域／科目，在課綱的呈現格式與重點上可以有差異。如國語文、英文、綜合活動、藝術等領域可以「能力」的敘述為主，教材綱要為輔。如社會、自然、數學等領域除能力之敘述外，亦宜<u>著重</u>教材綱要，以指出學科材料的範圍。</p>	<p>1-2 不同性質的領域／科目，在課綱的呈現<u>內</u>容與重點上可以有差異。如本國語文、英語、綜合活動、藝術等領域可以「能力」的敘述為主，教材綱要為輔。如社會、自然、數學等領域除能力之敘述外，亦宜<u>訂出核心</u>教材綱要，以指出<u>學科知識</u>的範圍。</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 原來的呈現「格式」，意思不清楚，改為「內容」 2. 原為「著重」教材綱要，改為「訂出」「核心」教材綱要；意即只要核心的教材即可，而不是全部。
<p>1-3 綱要研修委員應<u>協助教育部應就各學習領域／科目編寫課綱的解說文件</u>，在文件中清楚闡釋課綱中所提倡的新課程理念、能力指標／內容與教學取向，並舉例說明教材與教學、評量的設計如何達成課程綱要之要求。此解說文件屬參考性質。</p>	<p>1-3 課綱研修委員應就各學習領域／科目編寫課綱的解說文件，在文件中清楚闡釋課綱中所提倡的新課程理念、能力指標／基本內容與教學取向，並舉例說明教材與教學、評量的設計如何達成課程綱要之精神。此解說文件屬參考性質，<u>但具有引導功能，以避免課程實施時</u></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 補充「解說文件屬參考性質，<u>但具有引導功能，以避免課程實施時的誤解</u>」。以免弱化解說文件的重要性。

	的誤解。	
--	------	--

1. 請問「課程綱要與相關文件」二者是從屬關係嗎？是互為依賴、必要存在的嗎？可否釐清？以上述各題都往「應」的方向走，課程綱要與相關文件，為甚麼一定要綁在一起呢？那麼有文件後，課程綱要解讀與教科書編寫就會理想嗎？其間的因果關係似乎可再考量。

說明：課程綱要的解說文件並不具有課綱的法定性質，而是為了說明課綱的內容，幫助教師和教材編寫者更能掌握課綱內涵。有了文件，未必教科書一定會完全符合課綱理想，因為教科書品質還受到其他因素的影響；但是這說明文件可以為課綱指出一些落實於教學與教材的途徑，是以 1-3 才列出有關課綱說明文件的事項。

第二部分 教科書發展過程

第二次問卷內容	本次問卷內容	主要調整內容之說明
2-1 教科書編輯群應先共同研讀課程綱要及相關解說文件，相互討論與溝通並建立共識，以確實掌握課程綱要的精神與意義。	2-1 教科書編輯群應先共同研讀課程綱要及相關解說文件，相互討論與溝通並建立共識，以確實掌握課程綱要的精神與 <u>內涵</u> 。	1. 將發展教科書的群體統稱為教科書編輯群。
2-2 編輯群宜先解讀能力指標，發展教科書之編輯理念與計畫，形成整體教材架構，再設計適切的材料與活動。並應檢視教材架構中能力指標在各學期是否適切分佈。	2-2 編輯群宜先解讀 <u>課程綱要</u> ，發展教科書之編輯理念與計畫，形成整體教材架構，再設計適切的材料與活動。	1. 將「檢視能力指標的分布」移到 2-3
2-3 作者群在編撰教材時，應一再檢視所安排之材料、活動、評量是否與能力指標內涵相應。	2-3 <u>教科書編輯群</u> 在編撰教科書時，應一再檢視所安排之材料、活動、評量是否	

	與能力指標內涵相應， <u>並全面檢視教材架構中能力指標在各學期是否適切分布。</u>	
2-4 <u>教材</u> 應進行試用或試閱，以檢驗是否可達成課程綱要所訂定之目標，並進行相應修正。	2-4 <u>教科書</u> 應進行試用或試閱，以檢驗是否可達成課程綱要所訂定之目標，並進行相應修正。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 有填答者建議應改為「實驗」。但考量目前仍對教科書實驗有所限制，而 2-4 這一項是針對出版社所提的作法，若法令上仍有限制，無法要求出版社進行教材實驗。故仍維持原敘述。 2. 「試用」的界定尚不如「實驗」嚴格，在不能進行實驗之前，且先使用「試用」。
2-5 出版社應設置 <u>研發組</u> ，提供編輯群相關研究資料、參考材料，或為編輯群辦理相關研習以精進其對課程綱要的理解與教材轉化的能力。	2-5 出版社應設置 <u>研發單位進行教科書研究</u> ，以提供教科書編輯群相關研究資料、參考材料，或為編輯群辦理相關研習以精進其對課程綱要的理解與教材轉化的能力。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 類似研發單位的工作，目前國內較具規模的出版社大都曾經進行，只是不知持續性如何？由於本研究試圖提出某些關於出版社在教科書發展過程中相關措施或機制，所以仍然將此項列入。
第三部分 相關配套措施		
第二次問卷內容	本次問卷內容	主要調整內容之說明
3-1 教育部應將教科書編輯者納入新課程研習之對象，以促進其對課綱內涵的理解。		<ol style="list-style-type: none"> 1.考慮「研習」常流於形式，未必確有助益。既已有 3-2，所以此項刪除。

3-2 建立教科書審查者、課綱研修委員與教科書編輯者三方的共同研討機制，深入探討課程綱要與相關解說文件，以增進三方對課綱及教材的共識。	3-1 <u>教育部</u> 應建立教科書審查者、課綱研修委員與教科書編輯者三方的共同研討機制，深入探討課程綱要與相關解說文件，以增進三方對課綱的共識。	1. 三方之共識乃針對課綱，而非教材，故刪除「教材」。
3-3 建立教材送審前的教材實驗或試用機制，要求出版社完成教材試用與修正程序後才送審。	3-2 <u>教育部</u> 應建立教科書送審前的教科書實驗機制，要求出版社完成教科書實驗與修正程序後才送審。	1. 此項與 2-4 差異在於：本項建請教育部應建立教材實驗制度，2-4 則是請出版社應有教材試用的過程。 2. 目前法規上為防止出版社以實驗之名”綁標”，所以禁止教材實驗。此項乃希望政府重建此項機制。
3-4 教科書送審時，應提出「編輯計畫書」及「教材試用與修正重點」之書面資料，含編輯之基本方針、單元配置與課綱關聯性、達成能力指標之對應教學策略、教材實用成效等內容。	3-3 教科書送審時， <u>出版社</u> 應提出「編輯計畫書」及「教科書試用結果與修正重點」之書面資料，含編輯之基本方針、單元配置與課綱關聯性、達成能力指標之對應教學策略、教材實際教學成效等內容。	
3-5 課程綱要研修委員和教科書審查委員之名單應適度重疊，以增進教材轉化之適切性。		1. 有 3-2 之健全對話機制，有三方之共同研討，增進共識，則綱要研修委員與審查委員是否重疊，其重要性則沒有那麼高。所以此項刪除。
3-6 審查者應依各版教科書各自的編輯理念與內容，就「如何達成課程目標／能力指標」，提供修正之原則或方向，而避	3-4 <u>教科書審查機構</u> 應依各版教科書各自的編輯理念與內容，就「如何達成課程目標／能力指標」，提供	1. 此項為對審查方向的建議。若審查者能就課綱精神，對教科書提供較明確的調整方向與編者溝通，較有助編者順利轉化課綱內涵。

免提供 <u>特定的</u> 修改方式， <u>流於以審代編</u> ；或者只指出錯誤，而未提供建議。	修正之原則或方向，而避免提供 <u>限定性</u> 的修改方式。	<p>2. 「以審代編」之用語帶有批評的意味，所以刪除。</p> <p>3. 使用者的意見目前都是出版社蒐集，但是卻也因而讓教科書向市場妥協。所以目前尚不考慮使用者意見調查。</p> <p>4. 此項係針對審查機構方面提出建議，但對於教科書轉化的問題並非獨要求審查者。在其他題項上亦提出編輯群、課綱研修者、教育部應有的措施。</p>
	3-5 設置教科書研究中心，長期研究各領域／科目之課程、教材與教法，以提供教科書發展之研究資源。	1. 教材或課程研究者的縱深觀察確為重要，為能提供研究資源，增設此項敘述。謝謝提供意見。
<p>1. 此項談教材試用等，忽略了使用者之「教」與「學」的意見，忽略的研究教材或課程者的縱深觀察，以及其他觀察者，如家長、社會反應…等，而僅要求審查者提供具體意見，恐難施行，亦恐流於形式。</p> <p>說明：教材實驗機制中包含對教師、學生或家長之教與學的意見蒐集。</p>		

第三次問卷填答後，統計填答結果之中數、眾數、平均數，並參考填答者所建議之修改方向，形成最後結論與建議。第三次問卷之調整方向如 4-4-3。

表 4-4-3 第三次問卷調整內容與說明

第一部分 課程綱要與說明文件		
第三次問卷內容	調整後內容	主要調整內容之說明
1-1 課綱除了能力指標之外，還應列出學習領域／科目各學習階段之學科核心概念、價值或技能，以協助教科書編	1-1 <u>課程綱要</u> 除了能力指標之外，還應列出學習領域／科目各學習階段之學科核心概念、價值或技能，以協助教科書編輯者	<p>1. 統一「課綱」，為「課程綱要」。</p> <p>2. 修正題項後半部之陳述。</p>

輯者掌握學科的概念深度與廣度。可視各領域之性質，於階段內區分核心概念之層級性。	掌握學科的概念深度與廣度。可視各領域之性質，於各學習階段內區分核心概念、價值或技能之層級性。	
1-2 不同性質的領域／科目，在課綱的呈現內容與重點上可以有差異。如本國語文、英語、綜合活動、藝術等領域可以「能力」的敘述為主，教材綱要為輔。如社會、自然、數學等領域除能力之敘述外，亦宜訂出核心教材綱要，以指出學科知識的範圍。	1-2 不同性質的領域／科目，在課程綱要的呈現內容與重點上可以有差異。如本國語文、英語、綜合活動、藝術等領域可以「能力」的敘述為主，教材大綱為輔。如社會、自然、數學等領域除能力之敘述外，亦宜訂出核心教材大綱，以指出學科知識的範圍。	
1-3 課綱研修委員應就各學習領域／科目編寫課綱的解說文件，在文件中清楚闡釋課綱中所提倡的新課程理念、能力指標／基本內容與教學取向，並舉例說明教材與教學、評量的設計如何達成課程綱要之精神。此解說文件屬參考性質，但具有引導功能，以避免課程實施時的誤解。	1-3 課程綱要研修委員應就各學習領域／科目編寫課程綱要的解說文件，在文件中清楚闡釋課程綱要中所提倡的課程理念、能力指標／基本內容與教學取向，並舉例說明教材與教學、評量的設計如何達成課程綱要之精神。此解說文件屬參考性質，但具有引導功能，以避免課程實施時的誤解。	1. 刪除「新」課程理念之「新」字。
第二部分 教科書發展過程		
第三次問卷內容	最後結論與建議	主要調整內容之說明
2-1 教科書編輯群應先	2-1 教科書編輯群應先共	

共同研讀課程綱要及相關解說文件，相互討論與溝通並建立共識，以確實掌握課程綱要的精神與內涵。	同研讀課程綱要及相關解說文件，相互討論與溝通並建立共識，以確實掌握課程綱要的精神與內涵。	
2-2 編輯群宜先解讀課程綱要，發展教科書之編輯理念與計畫，形成整體教材架構，再設計適切的材料與活動。	2-2 教科書編輯群宜先解讀課程綱要，發展教科書之編輯理念與計畫，形成整體教材架構，再設計適切的材料與活動。	
2-3 教科書編輯群在編撰教科書時，應一再檢視所安排之材料、活動、評量是否與能力指標內涵相應，並全面檢視教材架構中能力指標在各學期是否適切分布。	2-3 教科書編輯群在編撰教科書時，應一再檢視所安排之材料、活動、評量是否與能力指標內涵相應，並全面檢視教材架構中能力指標在各學期是否適切分布。	
2-4 教科書應進行試用或試閱，以檢驗是否可達成課程綱要所訂定之目標，並進行相應修正。	2-4 教科書應進行 <u>試閱</u> 或 <u>試用</u> ，以檢驗是否可達成課程綱要所訂定之目標，並進行相應 <u>之</u> 修正。	
2-5 出版社應設置研發單位進行教科書研究，以提供教科書編輯群相關研究資料、參考材料，或為編輯群辦理相關研習以精進其對課程綱要的理解與教材轉化的能力。	2-5 出版社應設置研發單位進行教科書研究，以提供教科書編輯群相關研究資料、參考材料，或為編輯群辦理相關研習以精進其對課程綱要的理解與教材轉化的能力。	
第三部分 相關配套措施		
第三次問卷內容	最後結論與建議	

3-1 教育部應建立教科書審查者、課綱研修委員與教科書編輯者三方的共同研討機制，深入探討課程綱要與相關解說文件，以增進三方對課綱的共識。	3-1 教育部應建立教科書審查者、 <u>課程綱要</u> 研修委員與教科書編輯者三方的共同研討機制，深入探討課程綱要與相關解說文件，以增進三方對 <u>課程綱要</u> 的共識。	
3-2 教育部應建立教科書送審前的教科書實驗機制，要求出版社完成教科書實驗與修正程序後才送審。	3-2 教育部應建立教科書送審前的 <u>教科書試用</u> 機制，要求出版社完成 <u>教科書試用</u> 與修正程序後才送審。	1. 統一「教科書實驗」為「教科書試用」。
3-3 教科書送審時，出版社應提出「編輯計畫書」及「教科書試用結果與修正重點」之書面資料，含編輯之基本方針、單元配置與課綱關聯性、達成能力指標之對應教學策略、教材實際教學成效等內容。	3-3 教科書送審時，出版社應提出「編輯計畫書」及「教科書試用結果與修正重點」之書面資料，含編輯之基本方針、單元配置與 <u>課程綱要</u> 關聯性、達成能力指標之對應教學策略、 <u>教材試用成效與修訂</u> 等內容。	
3-4 教科書審查機構應依各版教科書各自的編輯理念與內容，就「如何達成課程目標／能力指標」，提供修正之原則或方向，而避免提供限定性的修改方式。	3-4 教科書審查機構應依各版教科書各自的編輯理念與內容，就「如何達成課程目標／能力指標」，提供修正之原則或方向，而避免提供 <u>限制性的</u> 修改方式。	
3-5 設置教科書研究中心，長期研究各領域／科目之課程、教材與教法，以提供教科書發展之研究資源。	3-5 <u>教育部應設置教科書研究中心，並建立完善的課程發展與教科書制度</u> ，長期研究各領域／科目之課程、教材與教法，以提供教科書發展之研究資源。	1. 增加設置單位之陳述。

第五節 結論與建議

壹、 結論

一、各編輯群轉化課綱的方式不盡相同，但並無一定的優劣

(一) 以單元或課的學科目標為起點，引用有關聯的能力指標，再分析這些指標中包含的知識與小概念，再以寫作的邏輯將這些知識和概念串連起來。

(二) 將所有能力指標分年級、分單元鋪排，盡可能顧及各主題軸的均衡性，再將適當的重大議題指標加進來；再則依指標的概念、技能、價值內涵選用材料，設計教學活動和習作。

(三) 以主題軸為主幹，將各主題軸下的能力指標分配到各冊，再思考這些指標所含的能力如何轉換成教學方法(教師手冊)、教材內容(學生用書)與評量(習作)。

(四) 依據學生生活經驗與學科內涵尋找各冊、各單元主題，再依據作者的學科教學知識，配合主題軸所提示的重點，為教材定出幾個範疇，再將這些範疇的教材分配到適切的主題單元。在選擇材料與設計教學活動時納入有關聯的能力指標，再以指標內容檢視與調整教材教法。

無論以上何種程序，都可能將課程綱要內涵化為一個有體系的教科書架構。但是教科書之所以時常被批評未能適切轉化，卻可能是因為並非各個單元教材的作者未必皆對課程綱要所強調的教學理念或能力指標有深入了解，與轉化的程序未必有關。

二、國中小教科書編輯者與審查者對課程綱要詮釋的差異不在課程理念而在能力指標，但高中的教材綱要詮釋差異問題較小

同領域的編輯者與審查者對課程綱要理念和教育目標的理解相當接近，但是由於國中小能力指標描述較為模糊，即使已增加補充說明，也未能讓編審雙方對能力指標達成共識。由於高中的課程綱要以教材綱要為主，且同領域者對於各年級學科知識的深度與廣度較有共識，所以詮釋差異較小。

三、教科書與課程綱要的差距問題，有多重原因

教科書未能符合課程綱要精神的問題，涉及的原因相當多。其一是教科書向

市場需求妥協，以致偏離了課程的理想；其二，編輯者雖了解課綱的理念，但是卻可能在設計課程時出現課程選擇與組織上的邏輯問題。其三，從編輯者角度來看，所謂的差距問題可能是由審查者立場所作的判斷，成因即在於編審雙方對課綱內涵的詮釋有異。

四、導致課程綱要轉化困難的原因在於課綱本身的明晰性不足，且未提供教材轉化線索

國中小能力指標陳述不夠清晰明確、指標內涵的深度與廣度不明的問題由來已久，雖然後來的課綱微調過程試圖以「補充說明」的方式，進一步解釋指標中所含的重要概念。這些文字釋義雖然減少了指標詮釋上的歧異性，但是要從幾行文字變成教科書內容卻需要更多的教材轉化線索，而微調後的國中小課綱仍未具有此項功能。高中部分，教材綱要訂定明確的各年級知識內容，仍欠缺教材轉化線索，但高中教科書編輯者多不認為教材轉化是個問題，原因在於高中教科書注重學科知識系統的呈現，而較不注重教學策略。

五、教科書發展的支持機制不足，難以促進教科書的適切轉化

由於我國目前並無如同德國、美國、日本一般的教科書研究機構，未能對教科書進行長期研究，以開發教材模組或研究教材創新的方法。各出版社的編輯者只能憑著個人能力摸索以編輯教材，卻無研究資源作為後盾。加以目前台灣限制出版社進行教材實驗，更使得教科書更難以適切轉化課程綱要中的理念與目標。

貳、建議

依據本研究所進行的德懷術結果，提出以下促進教科書適切轉化課程綱要內涵的原則與配套措施：

一、課程綱要與相關文件部分

- 1-1 課程綱要除了能力指標之外，還應列出學習領域／科目各學習階段之學科核心概念、價值或技能，以協助教科書編輯者掌握學科的概念深度與廣度。可視各領域之性質，於各學習階段內區分核心概念、價值或技能之層級性。
- 1-2 不同性質的領域／科目，在課程綱要的呈現內容與重點上可以有差異。如本國語文、英語、綜合活動、藝術等領域可以「能力」的敘述為主，教材綱要

為輔。如社會、自然、數學等領域除能力之敘述外，亦宜訂出核心教材綱要，以指出學科知識的範圍。

- 1-3 課程綱要研修委員應就各學習領域／科目編寫課程綱要的解說文件，在文件中清楚闡釋課程綱要中所提倡的課程理念、能力指標／基本內容與教學取向，並舉例說明教材與教學、評量的設計如何達成課程綱要之精神。此解說文件屬參考性質，但具有引導功能，以避免課程實施時的誤解。

二、教科書發展過程

- 2-1 教科書編輯群應先共同研讀課程綱要及相關解說文件，相互討論與溝通並建立共識，以確實掌握課程綱要的精神與內涵。
- 2-2 教科書編輯群宜先解讀能力指標，發展教科書之編輯理念與計畫，形成整體教材架構，再設計適切的材料與活動。
- 2-3 教科書編輯群在編撰教科書時，應一再檢視所安排之材料、活動、評量是否與能力指標內涵相應，並全面檢視教材架構中能力指標在各學期是否適切分布。
- 2-4 教科書應進行試閱或試用，以檢驗是否可達成課程綱要所訂定之目標，並進行相應修正。
- 2-5 出版社應設置研發單位進行教科書研究，以提供教科書編輯群相關研究資料、參考材料，或為編輯群辦理相關研習以精進其對課程綱要的理解與教材轉化的能力。

三、政府的配套措施

- 3-1 教育部應建立教科書審查者、課程綱要研修委員與教科書編輯者三方的共同研討機制，深入探討課程綱要與相關解說文件，以增進三方對課程綱要的共識。
- 3-2 教育部應建立教科書送審前的教科書試用機制，要求出版社完成教科書試用與修正程序後才送審。
- 3-3 教科書送審時，出版社應提出「編輯計畫書」及「教科書試用結果與修正重點」之書面資料，含編輯之基本方針、單元配置與課程綱要關聯性、達成能力指標之對應教學策略、教材試用成效與修訂等內容。
- 3-4 教科書審查機構應依各版教科書各自的編輯理念與內容，就「如何達成課程

目標／能力指標」，提供修正之原則或方向，而避免提供限制性的修改方式。

3-5 教育部應設置教科書研究中心，並建立完善的課程發展與教科書制度，長期研究各領域／科目之課程、教材與教法，以提供教科書發展之研究資源。

參考文獻

- 吳俊憲（2002）。國中社會領域教科書發展之理念、困境與因應途徑。《課程與教學季刊》，6(1)，73-94。
- 李佩蓉（2005）。國民中小學自然與生活科技領域教科書內容與能力指標呈現之分析—以「化學反應」、「氧化還原」、「酸鹼鹽」為例。台北市立教育大學科學教育研究所碩士論文。未出版。
- 李碧娟（2002）。國中教師教學自主之研究—以一位東部國中教師為例。東華大學教育研究所碩士論文。未出版。
- 邱千芳（2006）。九年一貫國小社會學習領域教科書發展研究—以青春版為例。國立台北教育大學課程與教學研究所碩士論文。未出版。
- 施雅寧（2006）。九年一貫國中數學民間版教科書編輯歷程之個案研究。國立台北教育大學數學教育研究所碩士論文。未出版。
- 洪孟珠（2004）。九年一貫社會學習領域教科書審查歷程之研究。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文。未出版。
- 許民陽、林麗詩（2004）。自然與生活科技教科書之能力指標應用及評量設計初探。《教育研究資訊》，12(1)，77-102。
- 陳玉玟（2004）。教科書市場的多元化假象—以我國國中國文教科書為例。南華大學教育社會學研究所碩士論文。未出版。
- 陳宜雯（2005）。九年一國語文教科書第一學習階段寫作教材與寫作能力指標之分析研究。屏東教育大學語文教育系碩士論文。未出版。
- 陳添球（1988）。國民小學教師教學自主性之研究——一所國民小學日常生活世界的探討。東吳大學社會學研究所碩士論文。未出版。
- 陳建利（2005）。社會學習領域能力指標轉化教學目標之研究—以第一、二、三學習階段「人與空間」主題軸為例。國立中山大學教育研究所碩士論文。未出版。
- 陳雅芸（2004）。藝術與人文學習領域能力指標解析與轉化之研究—以第三冊教科書音樂課程內涵為探討主軸。國立台南大學音樂教育學系碩士班碩士論文。未出版。
- 黃裕靖（2001）。學校場域、教師習性與教師對台灣當前課程改革回應之研究。

- 國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文。未出版。
- 鄭均玲（2003）。國中英語教科書編輯歷程與內容編寫之個案研究。高雄師範大學教育系碩士論文。未出版。
- 藍毓豪（2005）。國小英語科能力指轉化至教科書之研究。屏東教育大學教育行政研究所碩士論文。未出版。
- America Textbook Council. <http://www.historytextbooks.org/index.htm>
- California Department of Education. <http://www.cde.ca.gov/ci/>
- Georg Eckert Institute. <http://www.gei.de/en/georg-eckert-institute-for-international-textbook-research.html>
- Goodlad, J. (1979). *Curriculum inquiry*. N.Y.: McGraw-Hill.
- Pe Japan Textbook Research Center. <http://www.textbook-rc.or.jp/index.html>
- Pin, B. & Haggarty, L.(2000). *Mathematics textbooks and their use in English, French and German Classrooms: A way to understand teaching and learning cultures*. ERIC ED 444 848.
- Wright, I. (1996). *Critically thinking about the textbook*. ERIC ED 399 880.

附錄一：國中小課程綱要委員訪談大綱

受訪者：

服務單位：

訪談時間與地點：

一、該領域課程所強調之目標為何？與上一次課程標準或綱要比較是否有所調整？

1. 以您所負責的領域而言，您認為這個領域課程所強調的目標是什麼？
2. 您認為這個領域所強調的目標，跟課程標準或暫行綱要之間是否有所調整？
3. 以您所負責的領域來說，您對這些調整的看法是？

（有調整，詢問調整的看法；沒有調整詢問該調整的方向）

二、課程綱要所強調的「統整」精神，各方對此解釋差異頗大。您負責的領域也重視統整嗎？您認為何種形式的教材才符合課程綱要的統整精神？

1. 課程綱要強調「統整」精神，可以說說看您所認為的「統整」精神嗎？
2. 以您所負責的領域而言，您覺得這個領域也重視「統整」嗎？可不可以請您舉例說明？
3. 以教材來說，您覺得教材要符合課程綱要的統整精神，應該呈現怎樣的形式？

三、能力指標設計的特徵為何？在正式綱要階段，課綱委員在敘寫指標時如何考量能力指標閱讀者的理解度？

1. 請問您認為以能力指標設計課程或教材的特徵是什麼？
2. 在領域的正式綱要階段，您在敘寫能力指標時，如何考量閱讀者在閱讀能力指標時的理解程度？

四、請您以此兩項能力指標為例，說明您對指標的解讀方式？

1. 請您以下列兩項能力指標為範例，說明您對能力指標的解讀方式？
 - 1.1.能思考並體會文章中解決問題的過程（國語文 E-2-10）
 - 1.2.能靈活應用不同的閱讀理解策略，發展自己的讀書方法（國語文 E-3-2）
 - 2.1.能掌握米/秒和千米/時之間的關係，並利用此關係作化聚（數學 N-3-17）
 - 2.2.能認識、欣賞生活中或其他學科領域常用的公式（數學 A-4-10）

- 3.1.了解自己可以決定自我的發展，並且突破傳統風俗或社會制度的期待與限制（社會 5-3-2）
- 3.2.舉例說明自己可以決定自我的發展並具有參與群體發展的權利（社會 5-2-1）
- 4.1.參與團體活動、體察人我互動的因素及增進方法（健體 6-2-3）
- 4.2.尋求資源並發展策略以調適人生各階段生活變動所造成的衝擊、壓力與疾病（健體 6-3-3）
- 5.1.體會在執行的環節中，有許多關鍵性的因素需要考量（自然與生活科技 6-3-3-2）
- 5.2.了解科學探索，就是一種心智開發的活動（自然與生活科技 5-4-1-3）
- 6.1.妥善運用空間，減低危險的發生（綜合活動 4-2-2）
- 6.2.認識參與團體自治活動應具備的知能，並評估自己的能力（綜合活動 3-3-1）
- 7.1.能具有國際觀（英語 7-2-5）
- 7.2.能主動向老師或同學提出問題（英語 6-1-4）
- 8.1.探討各種媒體、技法與形式，瞭解不同創作要素的效果與差異，以方便進行藝術創作活動。（人文與藝術 1-2-1）
- 8.2.結合藝術與科技媒體，設計製作生活應用及傳達訊息的作品（人文與藝術 2-4-5）

五、 您是否預期教材編輯者可能有不同的詮釋？不同的詮釋雖是專業決定的一部份，但詮釋的差異可以在哪些範疇上有差異？而什麼樣的差異是「與能力指標不符」？

- 1. 在您負責的領域上，您認為教材編輯者對能力指標的詮釋會不會有不同？
- 2. 您認為這些詮釋可能會在哪邊有差異？例如？
- 3. 這些詮釋上的差異有哪些可能會「與能力指標不符」？

六、 對於暫行綱要實施以來，教科書編輯者及教師對於能力指標「抽象」、廣泛、不易解讀」的反應，在正式綱要上如何提供協助？

七、 您認為課程綱要轉化為教科書之後，是轉化到哪些層面上？就您所知，目前教科書作者對課綱內容的轉化有哪些問題？

附錄二：教科書審查者訪談大綱

受訪者：

服務單位：

訪談時間與地點：

一、 您所負責的領域課程綱要從暫行綱要到正綱，在哪些部分有所調整？這些調整是爲了什麼？是否讓審查者更能理解課綱內涵？

二、 九年一貫課程綱要所強調的「統整」精神，各方對此解釋差異頗大。您負責的領域目前重視統整嗎？您認爲何種形式的教材才符合課程綱要的統整精神？

1. 課程綱要強調「統整」精神，您在審查教科書時，可以說說看您所認爲的「統整」精神嗎？

2. 以您所負責審查的領域而言，您覺得這個領域也重視「統整」嗎？可否請您舉例說明？

三、 請您以此兩項能力指標爲例，說明您對指標的解讀方式。

1. 請您以下列兩項能力指標爲範例，說明您對能力指標的解讀方式？

1.1.能思考並體會文章中解決問題的過程（國語文 E-2-10）

1.2.能靈活應用不同的閱讀理解策略，發展自己的讀書方法（國語文 E-3-2）

2.1.能掌握米/秒和千米/時之間的關係，並利用此關係作化聚（數學 N-3-17）

2.2.能認識、欣賞生活中或其他學科領域常用的公式（數學 A-4-10）

3.1.了解自己可以決定自我的發展，並且突破傳統風俗或社會制度的期待與限制（社會 5-3-2）

3.2.舉例說明自己可以決定自我的發展並具有參與群體發展的權利（社會 5-2-1）

4.1.參與團體活動、體察人我互動的因素及增進方法（健體 6-2-3）

4.2.尋求資源並發展策略以調適人生各階段生活變動所造成的衝擊、壓力與疾病（健體 6-3-3）

5.1.體會在執行的環節中，有許多關鍵性的因素需要考量（自然與生活科技 6-3-3-2）

- 5.2.了解科學探索，就是一種心智開發的活動（自然與生活科技 5-4-1-3）
- 6.1.妥善運用空間，減低危險的發生（綜合活動 4-2-2）
- 6.2.認識參與團體自治活動應具備的知能，並評估自己的能力（綜合活動 3-3-1）
- 7.1.能具有國際觀（英語 7-2-5）
- 7.2.能主動向老師或同學提出問題（英語 6-1-4）

四、 您認為課程綱要轉化為教科書，應當轉化到哪些層面上？就您所知，教科書作者對課綱內容的轉化常出現哪些問題？

1. 在審查教科書時，您是否發現編寫者與審查者對課綱的理解在哪些部分出現差異？
2. 您認為教科書編寫者經常在哪些地方不符合課程綱要內涵？

五、 當審查者與編寫者對能力指標的詮釋不同時，通常如何解決此問題？

六、 為了協助教科書編寫者理解課綱，並適當轉化課綱內涵，您認為除了課綱之外，是否還需要其他的補充說明文件？

附錄三：國中小教科書編輯者訪談大綱

受訪者：

服務單位：

訪談時間與地點：

1. 以您所負責編寫的科目而言，您認為新課綱所強調的目標與之前課程綱要有何差異？
2. 請談一談您在編寫教科書時，會經常考慮到課程綱要中的哪些內容(例如核心能力、教材綱要、教材編選、教學方法)？這些內容對您設計教材內容、教師手冊或習作，有什麼作用？
3. 在您負責編寫的科目上，您是否對於課程綱要的「閱讀」和「理解」曾經遇到困難？您認為是什麼原因造成這些困難？
4. 請問您認為目前的課程綱要內容，例如：課程目標、核心能力、教材綱要或附錄等，是不是能夠明確地指引教科書的編寫方向？您認為課程綱要是否需要調整？如果要調整，應朝哪些方向調整？
5. 您認為課程綱要是否需要提供哪些輔助性的文件，才有利於教科書編者轉化課程綱要內容？

附錄四：高中教科書編輯者訪談大綱

受訪者：

服務單位：

訪談時間與地點：

1. 以您所負責編寫的科目而言，您認為新課綱所強調的目標與之前課程綱要有何差異？
2. 請談一談您在編寫教科書時，會經常考慮到課程綱要中的哪些內容(例如核心能力、教材綱要、教材編選、教學方法)？這些內容對您設計教材內容、教師手冊或習作，有什麼作用？
3. 在您負責編寫的科目上，您是否對於課程綱要的「閱讀」和「理解」曾經遇到困難？您認為是什麼原因造成這些困難？
4. 請問您認為目前的課程綱要內容，例如：課程目標、核心能力、教材綱要或附錄等，是不是能夠明確地指引教科書的編寫方向？您認為課程綱要是否需要調整？如果要調整，應朝哪些方向調整？
5. 您認為課程綱要是否需要提供哪些輔助性的文件，才有利於教科書編者轉化課程綱要內容？

附錄五：德懷術第一次問卷

課程綱要轉化為教科書之原則與配套措施

第一次問卷

編號：_____

大鑒：

您好！感謝您在百忙之中撥冗參與本研究之 Delphi 專家問卷調查。

本研究為「中小學課程發展機制與核心架構」研究案之子計畫三：「課程綱要轉化為教科書之研究」，目的在了解教科書於轉化課綱要內涵的環節上所出現的問題，並尋找改善之道。在本研究前半段時間，尋找對此問題具有較深入了解之國內高中、國中、國小教科書作者、審查者及課程綱要委員共 31 人，進行個別訪談；並與出版社人員、教師進行座談。在匯集各方見解後，從中發現幾方面的問題。參酌文獻及前述資料，乃研提第一次德懷術問卷題目。問卷內容乃是針對課程綱要轉化為教科書之過程，提出相關單位或人員應採取之措施。

本研究採用德懷術（Delphi Technique）的方法，敦聘您及若干學有專長之專家學者及教師為本研究 Delphi 調查之專家委員，以匿名且彼此不見面之方式對此研究主題提供專業意見，最後由研究者整理歸納出個專家學者意見之一致性情形。整個 Delphi 實施時程從 2010 年 5 月開始，將實施三次問卷填答。本次為第一次調查問卷，此次調查之結果將做為發展第二、三次問卷之依據，第一次調查之結果將統計後附於第二次問卷供填答參考。懇請就您的專業及對課程綱要的瞭解與相關經驗，逐一判斷本研究初步建構之課程綱要轉化為教科書之原則與配套措施之適切性。

Delphi 問卷實施將給予專家諮詢費，共計為新台幣兩仟圓整。您所填寫的一切內容將作為研究用途，完成後之研究報告光碟，若專家們有興趣閱讀，則將會寄送予您檢視。

敬請於 99 年 5 月 18 日前，將問卷填妥並以所附回郵信封寄回。再次感謝您不吝貢獻智慧。

其餘未盡事宜請逕洽本案兼任助理：國立臺北教育大學課程與教學研究所 黃愷容，Email: sharonh0309@gmail.com。行動電話：0963-021-226

敬祝 健康愉快

國立臺北教育大學課程教學研究所

周淑卿 敬上

中華民國 99 年 5 月 11 日

※ 填答說明：

一、本問卷主要分為三個部份，第一部份為「課程綱要」；第二部份為「配套措施」；第三部份為「教科書出版社」，每一部份的項目代表該部份原則的內涵及要素，請您在審閱每一原則之敘述之後，在您所認為合適程度（4 非常適用 ～ 1 不適用）的選項 ☐ 內打「✓」。

二、若您對各原則敘述有其他的評論或修改意見，請填寫於「具體意見修正說明」欄，亦可直接加以修改。欄內空白處若不敷使用，煩請添頁填寫。

每一部分最後的「綜合意見」欄，係提供您對整體的原則意見及其他列入項目填寫高見之用。欄內空白處若不敷使用，煩請添頁填寫。

【第一部份】課程綱要部分

課程綱要與相關文件	非常適用 4 3 2 1 不適用	具體意見修正說明 (請詳細說明)
1-1 課綱除了能力指標之外，還應當列出領域／科目各年級之學科核心概念或技能，以協助教科書作者掌握學科的概念深度與廣度。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
1-2 除了課程綱要之外，綱要委員應協助編寫課綱解說文件，清楚闡釋課綱中所提倡的課程理念與教學取向(例如課程統整、協同教學、生活化)。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	

課程綱要與相關文件	<div>非常適用</div> <div>4</div> <div>3</div> <div>2</div> <div>1</div> <div>不適用</div>	具體意見修正說明 (請詳細說明)
1-3 課綱應有解說文件以闡釋能力指標的內涵，並舉例說明教材與教學如何達成能力指標。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
1-4 不同性質的領域／科目，在課綱的呈現重點上可以有差異。「技能為本」(skill-based)的科目(如英文、國語文、綜合活動、藝術)可以「能力」的敘述為主，教材綱要為輔。「內容為本」(content-based)的科目(如社會、自然、數學)除能力之敘述外，宜著重教材綱要，以指出學科材料的範圍。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
綜合意見（其他建議納入之項目，請列述於下）		

【第二部份】教科書出版社部分

教科書發展的過程	非常適用 4 3 2 1	不適用 1	具體意見修正說明 (請詳細說明)
2-1 作者應先共同研讀課程綱要及相關解說文件，以確實掌握課程綱要的精神。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
2-2 作者群宜先解讀能力指標，確定單元學習目標，再選擇適切的材料與活動。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
2-3 作者在編撰教材時，應一再檢視所安排之材料、活動、評量是否與能力指標內涵相應。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
2-4 教材應進行教學實驗，以檢驗是否可達成課程綱要所要求之目標。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
綜合意見（其他建議納入之項目，請列述於下）			

【第三部份】配套措施部分

課程綱要轉化為教科書之配套措施	非 常 適 用				不 適 用	具體意見修正說明 (請詳細說明)
	4	3	2	1		
3-1 教育部應要求教科書作者參與一定時數之新課程研習工作坊，以促進其對課綱內涵的理解。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
3-2 建立審定本教材送審前的教材實驗機制，以從中發現其教材設計是否適切傳達重要概念與技能。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
3-3 教科書審查者應與課綱委員共同探討課程綱要與相關解說文件，以形成審查者對課綱及教材的適切理解。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
3-4 審查者應依各版教科書各自的內容，就「如何達成課程目標／能力指標」，提供修正之建議。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

綜合意見（其他建議納入之項目，請列述於下）

【綜合評論】

如果您對以上整體課程綱要轉化為教科書之原則與配套措施有任何其他評論與建議，請填寫在以下空白欄位中：

問卷到此結束，非常感謝您的協助！

麻煩請再次檢查是否有遺漏填答的項目。

敬請於 99年5月18日前寄回國立台北教育大學課程與教學研究所

敬祝 萬事如意！

附錄六：德懷術第二次問卷

課程綱要轉化為教科書之原則與配套措施

第二次問卷

編號：_____

大鑒：

您好！感謝您在百忙之中撥冗參與「中小學課程發展機制與核心架構」研究案-子計畫三：「課程綱要轉化為教科書之研究」之第一次 Delphi 專家問卷調查。謝謝您熱心提供寶貴的意見，您所提供的任何意見，都是完成此研究的重要依據。茲奉寄第二次問卷，懇請您再次惠賜高見。

本次問卷為第二次調查問卷，係針對第一次問卷各專家填答的意見加以統計，並彙整專家建議事項，修正或增刪部分問卷內容而成，最後附上第一次問卷與第二次問卷內容調整之說明，以供各位專家參考。本次問卷亦同時以電子郵件方式寄出，懇請就您的專業及對課程綱要的瞭解與相關經驗，逐一判斷本研究初步建構之課程綱要轉化為教科書之原則與配套措施之適切性。您所填寫的一切內容將作為研究用途，完成後之研究報告光碟，若您有興趣閱讀，請與本案助理聯絡。

敬請於 99 年 6 月 15 日（二） 前，將問卷填妥並以所附回郵信封寄回。若您在電子檔案上填寫，亦請先將電子檔以 email 回覆，利於時效。感謝您不吝貢獻智慧。

其餘未盡事宜請逕洽本案兼任助理：國立臺北教育大學課程與教學研究所黃愷容，Email: sharonh0309@gmail.com。行動電話：0963-021-226

敬祝 健康愉快

國立臺北教育大學課程教學研究所

周淑卿 敬上

中華民國 99 年 6 月 7 日

※ 填答說明：

- 一、本次問卷主要分為三個部份，第一部份為「課程綱要與相關文件」；第二部份為「教科書發展過程」；第三部份為「相關配套措施」，每一部份的項目代表該部份原則的內涵及要素，請您參考第一次問卷與第二次問卷內容調整之說明（詳見附錄一），重新判斷本次問卷每一題項之重要程度，並在您認為合適（4 非常重要 ～ 1 不重要）的重要程度選項「☐」內打「✓」。
- 二、若您對各題項有其他的評論或修改意見，請填寫於「具體意見修正說明」欄，亦可直接加以修改。或請在每一部份最後的「綜合意見」欄填寫您對各部分整體的內涵及其要素之高見。欄內空白處若不敷使用，煩請添頁填寫。
- 三、在本次問卷每一題項後均列有該題第一次專家群之中數（專家群答案依數值大小排列，最中間的那個數值）、平均數（專家群答案的平均值，可以了解專家群答題集中趨勢）、眾數（專家群答案中，勾選次數最多的選項）及標準差（為變異數的算術平方根，表示專家群答案間的離散程度。一群資料的標準差較小，表示這群資料較集中於平均數附近，而較大則較遠離平均數），提供您再次作答時的參考。

本次問卷中每一題項以黃色螢光筆所畫的「☐」，是您第一次勾選的數值，敬請參考您在第一次問卷所填答的數值，您可再次勾選同樣數值，也可勾選不同數值。倘若您這次勾選的數值不同於您第一次勾選的數值，請盡可能在「具體意見修正說明」中說明您的理由。

第一部分 課程綱要與相關文件				
第一次問卷題項	第一次問卷填答統計	本 次 問 卷 題 項	高←重要程度→低 4 3 2 1	具體意見修正說明 (請詳細說明)
1-1 課綱除了能力指標之外，還應當列出領域／科目各年級之學科核心概念或技能，以協助教科書作者掌握學科的概念深度與廣度。	中數：3 眾數：3 平均數：3.2 標準差：0.86	1-1 課綱除了能力指標之外，還應列出學習領域／科目各學習階段之學科核心概念、價值或技能，以協助教科書作者掌握學科的概念深度與廣度。視各領域之性質，若有必要於階段內區分核心概念之層級性，亦可依年級分列之。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	

第一次問卷題項	第一次問卷填答統計	本 次 問 卷 題 項	高←重要程度→ 低 4321	具體意見修正說明 (請詳細說明)
1-4 不同性質的領域／科目，在課綱的呈現重點上可以有差異。「技能為本」(skill-based)的科目(如英文、國語文、綜合活動、藝術)可以「能力」的敘述為主，教材綱要為輔。「內容為本」(content-based)的科目(如社會、自然、數學)除能力之敘述外，宜著重教材綱要，以指出學科材料的範圍。	中數：4 眾數：4 平均數：3.4 標準差：0.91	1-2 不同性質的領域／科目，在課綱的呈現格式與重點上可以有差異。如國語文、英文、綜合活動、藝術等領域可以「能力」的敘述為主，教材綱要為輔。如社會、自然、數學等領域除能力之敘述外，亦宜著重教材綱要，以指出學科材料的範圍。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	

第一次問卷 題項	第一次問卷 填答統計	本 次 問 卷 題 項	高←重要程度→低 4 3 2 1	具體意見修正 說明 (請詳細說明)
1-2 除了課程綱要之外，綱要委員應協助編寫課綱解說文件，清楚闡釋課綱中所提倡的課程理念與教學取向（例如課程統整、協同教學、生活化）。	中數：4 眾數：4 平均數：3.6 標準差：0.83	1-3 課綱 研修 委員應協助 教育部 就各學習領域／科目編寫課綱的解說文件， 在文件中 清楚闡釋課綱中所提倡的 新課程 理念、 能力指標／內容與教學 取向，並舉例說明教材與 教學、評量 的設計如何達成課程綱要之要求。 此解說文件屬參考性質。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
1-3 課綱應有解說文件以闡釋能力指標的內涵，並舉例說明教材與教學如何達成能力指標。	中數：4 眾數：4 平均數：3.53 標準差：0.64			
綜合意見（其他建議納入之項目，請列述於下）				

第二部分 教科書發展過程				
第一次問卷 題項	第一次問卷 填答統計	本 次 問 卷 題 項	高←重要程度→低 4 3 2 1	具體意見修正 說明 (請詳細說明)
2-1 作者應先共同研讀課程綱要及相關解說文件，以確實掌握課程綱要的精神。	中數：4 眾數：4 平均數：3.8 標準差：0.56	2-1 教科書編輯群應先共同研讀課程綱要及相關解說文件，相互討論與溝通並建立共識，以確實掌握課程綱要的精神與意義。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
2-2 作者群宜先解讀能力指標，確定單元學習目標，再選擇適切的材料與活動。	中數：4 眾數：4 平均數：3.87 標準差：0.35	2-2 編輯群宜先解讀能力指標，發展教科書之編輯理念與計畫，形成整體教材架構，再設計適切的材料與活動。並應檢視教材架構中能力指標在各學期是否適切分佈。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
2-3 作者在編撰教材時，應一再檢視所安排之材料、活動、評量是否與能力指標內涵相應。	中數：4 眾數：4 平均數：3.93 標準差：0.26	2-3 作者群在編撰教材時，應一再檢視所安排之材料、活動、評量是否與能力指標內涵相應。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
2-4 教材應進行教學實驗，以檢驗是否可達成課程綱要所要求之目標。	中數：4 眾數：4 平均數：3.53 標準差：0.64	2-4 教材應進行試用或試閱，以檢驗是否可達成課程綱要所訂定之目標，並進行相應修正。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	

第一次問卷 題項	第一次問卷 填答統計	本 次 問 卷 題 項	高←重要程度→低 4 3 2 1	具體意見修正 說明 (請詳細說明)
		2-5 出版社應設置研發組，提供編輯群相關研究資料、參考材料，或為編輯群辦理相關研習以精進其對課程綱要的理解與教材轉化的能力。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	

綜合意見（其他建議納入之項目，請列述於下）

第三部分 相關配套措施

第一次問卷 題項	第一次問卷 填答統計	本 次 問 卷 題 項	高←重要程度→低 4 3 2 1	具體意見修正 說明 (請詳細說明)
3-1 教育部應要求教科書作者參與一定時數之新課程研習工作坊，以促進其對課綱內涵的理解。	中數：4 眾數：4 平均數：3.33 標準差：1.05	3-1 教育部應將教科書編輯者納入新課程研習之對象，以促進其對課綱內涵的理解。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	

第一次問卷 題項	第一次問卷 填答統計	本 次 問 卷 題 項	高←重要程度→低 4 3 2 1	具體意見修正 說明 (請詳細說明)
3-3 教科書審查者應與課綱委員共同探討課程綱要與相關解說文件，以形成審查者對課綱及教材的適切理解。	中數：4 眾數：4 平均數：3.6 標準差：0.74	3-2 建立教科書審查者、課綱研修委員與教科書編輯者三方的共同研討機制，深入探討課程綱要與相關解說文件，以增進三方對課綱及教材的共識。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
3-2 建立審定本教材送審前的教材實驗機制，以從中發現其教材設計是否適切傳達重要概念與技能。	中數：4 眾數：4 平均數：3.53 標準差：0.64	3-3 建立教材送審前的教材實驗或試用機制，要求出版社完成教材試用與修正程序後才送審。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
		3-4 教科書送審時，應提出「編輯計畫書」及「教材試用與修正重點」之書面資料，含編輯之基本方針、單元配置與課綱關聯性、達成能力指標之對應教學策略、教材實用成效等內容。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	

第一次問卷 題項	第一次問卷 填答統計	本 次 問 卷 題 項	高←重要程度→低 4 3 2 1	具體意見修正 說明 (請詳細說明)
		3-5 課程綱要研修委員 和教科書審查委員之名 單應適度重疊，以增進教 材轉化之適切性。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
3-4 審查者應 依各版教科書 各自的內容， 就「如何達成 課程目標／能 力指標」，提供 修正之建議。	中數：3 眾數：3 平均數：3 標準差：1	3-6 審查者應依各版教 科書各自的編輯理念與 內容，就「如何達成課程 目標／能力指標」，提供 修正之原則或方向，而避 免提供特定的修改方 式，流於以審代編；或者 只指出錯誤，而未提供建 議。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
綜合意見（其他建議納入之項目，請列述於下）				

【綜合評論】

如果您對以上整體課程綱要轉化為教科書之原則與配套措施有任何其他評論與建議，請填寫在以下空白欄位中：

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

問卷到此結束，非常感謝您的協助！

麻煩請再次檢查是否有遺漏填答的項目。

敬請於 **99 年 6 月 15 日 (二)** 前寄回 國立台北教育大學 課程與教學研究所

敬祝 萬事如意！

附錄七：德懷術第三次問卷

課程綱要轉化為教科書之原則與配套措施

第三次問卷

編號：_____

大鑒：

您好！感謝您在百忙之中撥冗參與「中小學課程發展機制與核心架構」研究案-子計畫三：「課程綱要轉化為教科書之研究」之第二次 Delphi 專家問卷調查。謝謝您熱心提供寶貴的意見，您所提供的任何意見，都是完成此研究的重要依據。茲奉寄第三次問卷，懇請您再次惠賜高見。

本次問卷為第三次調查問卷，係針對第二次問卷各專家填答的意見加以統計，並彙整專家建議事項，修正或增刪部分問卷內容而成，最後附上第二次問卷與第三次問卷內容調整之說明，以供各位專家參考。本次問卷亦同時以電子郵件方式寄出，懇請就您的專業及對課程綱要的瞭解與相關經驗，逐一判斷本研究初步建構之課程綱要轉化為教科書之原則與配套措施之適切性。您所填寫的一切內容將作為研究用途，完成後之研究報告光碟，若您有興趣閱讀，請與本案助理聯絡。

敬請於 99 年 6 月 29 日（二） 前，將問卷填妥並以所附回郵信封寄回。若您在電子檔案上填寫，亦請先將電子檔以 email 回覆，利於時效。感謝您不吝貢獻智慧。

其餘未盡事宜請逕洽本案兼任助理：國立臺北教育大學課程與教學研究所－黃愷容，Email: sharonh0309@gmail.com。行動電話：0963-021-226

敬祝 健康愉快

國立臺北教育大學課程教學研究所

周淑卿 敬上

中華民國 99 年 6 月 22 日

※ 填答說明：

- 一、本次問卷主要分為三個部份，第一部份為「課程綱要與相關文件」；第二部份為「教科書發展過程」；第三部份為「相關配套措施」，每一部份的項目代表該部份原則的內涵及要素，請您參考第一次問卷與第二次問卷內容調整之說明（詳見附錄一），重新判斷本次問卷每一題項之重要程度，並在您認為合適（4 非常重要 ～ 1 不重要）的重要程度選項「☐」內打「☒」。
- 二、若您對各題項有其他的評論或修改意見，請填寫於「具體意見修正說明」欄，亦可直接加以修改。或請在每一部份最後的「綜合意見」欄填寫您對各部分整體的內涵及其要素之高見。欄內空白處若不敷使用，煩請添頁填寫。
- 三、在本次問卷每一題項後均列有該題第一次專家群之中數（專家群答案依數值大小排列，最中間的那個數值）、平均數（專家群答案的平均值，可以了解專家群答題集中趨勢）、眾數（專家群答案中，勾選次數最多的選項）及標準差（為變異數的算術平方根，表示專家群答案間的離散程度。一群資料的標準差較小，表示這群資料較集中於平均數附近，而較大則較遠離平均數），提供您再次作答時的參考。
- 四、本次問卷中每一題項以黃色螢光筆所畫的「☐」，是您第一次勾選的數值，敬請參考您在第一次問卷所填答的數值，您可再次勾選同樣數值，也可勾選不同數值。倘若您這次勾選的數值不同於您第一次勾選的數值，請盡可能在「具體意見修正說明」中說明您的理由。

第一部分 課程綱要與相關文件				
第一次問卷題項	第一次問卷填答統計	本 次 問 卷 題 項	高←重要程度→低 4 3 2 1	具體意見 修正說明 (請詳細說明)
1-1 課綱除了能力指標之外，還應列出學習領域／科目各學習階段之學科核心概念、價值或技能，以協助教科書作者掌握學科的概念深度與廣度。視各領域之性質，若有必要於階段內區分核心概念之層級性，亦可依年級分列之。	中數：3 眾數：3 平均數： 標準差：	1-1 課綱除了能力指標之外，還應列出學習領域／科目各學習階段之學科核心概念、 <u>價值</u> 或技能，以協助教科書編輯者掌握學科的概念深度與廣度。 <u>可視各領域之性質，於階段內區分核心概念之層級性。</u>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	

第一次問卷題項	第一次問卷 填答統計	本 次 問 卷 題 項	高←重要程度→低 4 3 2 1	具體意見 修正說明 (請詳細說明)
1-2 不同性質的領域／科目，在課綱的呈現格式與重點上可以有差異。如國語文、英文、綜合活動、藝術等領域可以「能力」的敘述為主，教材綱要為輔。如社會、自然、數學等領域除能力之敘述外，亦宜著重教材綱要，以指出學科材料的範圍。	中數：4 眾數：4 平均數： 標準差：	1-2 不同性質的領域／科目，在課綱的呈現 <u>內容</u> 與重點上可以有差異。如本國語文、英語、綜合活動、藝術等領域可以「能力」的敘述為主，教材綱要為輔。如社會、自然、數學等領域除能力之敘述外，亦宜 <u>訂出核心</u> 教材綱要，以指出 <u>學科知識</u> 的範圍。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
1-3 綱要研修委員應協助教育部應就各學習領域／科目編寫課綱的解說文件，在文件中清楚闡釋課綱中所提倡的新課程理念、能力指標／內容與教學取向，並舉例說明教材與教學、評量的設計如何達成課程綱要之要求。此解說文件屬參考性質。	中數：4 眾數：4 平均數： 標準差：	1-3 課綱研修委員應就各學習領域／科目編寫課綱的解說文件，在文件中清楚闡釋課綱中所提倡的新課程理念、能力指標／基本內容與教學取向，並舉例說明教材與教學、評量的設計如何達成課程綱要之精神。此解說文件屬參考性質， <u>但具有引導功能，以避免課程實施時的誤解。</u>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	

第一部分 課程綱要與相關文件

綜合意見（其他建議納入之項目，請列述於下）

第二部分 教科書發展過程

第一次問卷題項	第一次問卷 填答統計	本 次 問 卷 題 項	高←重要程度→低 4 3 2 1	具體意見 修正說明 (請詳細說明)
2-1 教科書編輯群應先共同研讀課程綱要及相關解說文件，相互討論與溝通並建立共識，以確實掌握課程綱要的精神與意義。	中數：4 眾數：4 平均數： 標準差：	2-1 教科書編輯群應先共同研讀課程綱要及相關解說文件，相互討論與溝通並建立共識，以確實掌握課程綱要的精神與 <u>內涵</u> 。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	

2-2 編輯群宜先解讀能力指標，發展教科書之編輯理念與計畫，形成整體教材架構，再設計適切的材料與活動。並應檢視教材架構中能力指標在各學期是否適切分佈。	中數：4 眾數：4 平均數： 標準差：	2-2 編輯群宜先解讀 <u>課程綱要</u> ，發展教科書之編輯理念與計畫，形成整體教材架構，再設計適切的材料與活動。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
第一次問卷題項	第一次問卷 填答統計	本 次 問 卷 題 項	高←重要程度→低 4 3 2 1	具體意見 修正說明 (請詳細說明)
2-3 作者群在編撰教材時，應一再檢視所安排之材料、活動、評量是否與能力指標內涵相應。	中數：4 眾數：4 平均數： 標準差：	2-3 <u>教科書編輯群</u> 在編撰 <u>教科書</u> 時，應一再檢視所安排之材料、活動、評量是否與能力指標內涵相應， <u>並全面檢視教材架構中能力指標在各學期是否適切分布。</u>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
2-4 教材應進行試用或試閱，以檢驗是否可達成課程綱要所訂定之目標，並進行相應修正。	中數：4 眾數：4 平均數： 標準差：	2-4 <u>教科書</u> 應進行試用或試閱，以檢驗是否可達成課程綱要所訂定之目標，並進行相應修正。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
2-5 出版社應設置研發組，提供編輯群相關研究資料、參考材料，或為編輯群辦理相關研習以精進其對課程綱要的理解與教材轉化的能		2-5 出版社應設置 <u>研發單位</u> 進行 <u>教科書研究</u> ，以提供教科書編輯群相關研究資料、參考材料，或為編輯群辦理相關研習以精	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	

力。		進其對課程綱要的理解與教材轉化的能力。		
----	--	---------------------	--	--

綜合意見（其他建議納入之項目，請列述於下）

第三部分 相關配套措施

第一次問卷題項	第一次問卷 填答統計	本 次 問 卷 題 項	高←重要程度→低 4 3 2 1	具體意見 修正說明 (請詳細說明)
3-2 建立教科書審查者、課綱研修委員與教科書編輯者三方的共同研討機制，深入探討課程綱要與相關解說文件，以增進三方對課綱及教材的共識。	中數：4 眾數：4 平均數： 標準差：	3-1 教育部應建立教科書審查者、課綱研修委員與教科書編輯者三方的共同研討機制，深入探討課程綱要與相關解說文件，以增進三方對課綱的共識。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	

3-3 建立教材送審前的教材實驗或試用機制，要求出版社完成教材試用與修正程序後才送審。	中數：4 眾數：4 平均數： 標準差：	3-2 教育部應建立 <u>教科書</u> 送審前的 <u>教科書</u> 實驗機制，要求出版社完成 <u>教科書</u> 實驗與修正程序後才送審。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
3-4 教科書送審時，應提出「編輯計畫書」及「教材試用與修正重點」之書面資料，含編輯之基本方針、單元配置與課綱關聯性、達成能力指標之對應教學策略、教材實用成效等內容。	中數：4 眾數：4 平均數： 標準差：	3-3 教科書送審時， <u>出版社</u> 應提出「編輯計畫書」及「教科書試用 <u>結果</u> 與修正重點」之書面資料，含編輯之基本方針、單元配置與課綱關聯性、達成能力指標之對應教學策略、 <u>教材實際教學</u> 成效等內容。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	

第一次問卷題項	第一次問卷 填答統計	本 次 問 卷 題 項	高←重要程度→低 4 3 2 1	具體意見 修正說明 (請詳細說明)
3-6 審查者應依各版教科書各自的編輯理念與內容，就「如何達成課程目標／能力指標」，提供修正之原則或方向，而避免提供特定的修改方式，流於以審代編；或者只指出錯誤，而未提供建議。		3-4 <u>教科書審查</u> 機構應依各版教科書各自的編輯理念與內容，就「如何達成課程目標／能力指標」，提供修正之原則或方向，而避免提供 <u>限定性</u> 的修改方式。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	

		3-5 設置教科書研究中心，長期研究各領域／科目之課程、教材與教法，以提供教科書發展之研究資源。	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
--	--	--	---	--

綜合意見（其他建議納入之項目，請列述於下）

【綜合評論】

如果您對以上整體課程綱要轉化為教科書之原則與配套措施有任何其他評論與建議，請填寫在以下空白欄位中：

[illegible]

問卷到此結束，非常感謝您的協助！

麻煩請再次檢查是否有遺漏填答的項目。

敬請於 **99 年 6 月 29 日 (二)** 前寄回 國立台北教育大學 課程與教學研究所

敬祝 萬事如意！

附錄八：德懷術第一次問卷填答統計與文字意見整理表

課程綱要轉化為教科書之原則與配套措施

第一回合問卷之意見彙整

在第一回合問卷中，實發十六份問卷，回收十五份問卷。

意見彙整 指標內容		高←重要程度→低 4 3 2 1				專家意見回饋
		次數分配百分比(%)				
1.【第一部份】課程綱要部分（課程綱要與相關文件）						
1-1 課綱除了能力指標之外，還應當列出領域／科目各年級之學科核心概念或技能，以協助教科書作者掌握學科的概念深度與廣度。	6 40%	7 47%	1 7%	1 7%	1. 修正指標為--課綱除了能力指標之外，還應當列出學習領域／學科各年級之學科核心概念、知識、價值或技能...（001） 2. 修正指標為--...以協助教師或教科書作者掌握學科的概念深度與廣度。（005） 3. 修正指標為--課綱應列出領域／科目各年級之學科核心概念或技能...（009） 4. 英文科是技能取向（skill-based）而非知識內容取向（content-based）的學科，不易以年級硬性切割何時該學。例如：高中英文綱要能力指標「能看懂短文知識並瞭解其大意」，高一、高二、高三不同年級皆需反覆練習，精進此技能，差別只在文章難度（包括字彙、句型、文法、長度份量等）的不同而已，不能只是高一、高二或高三學習而已。（004） 5. 國、英、數、社、自可以列出各「年級」之學科核心概念或技能。但藝術與人文、綜合活動、體育目前的分段能力指標列出各「年級」之學科核心能力即可。（006） 6. 是否列出年級之學科核心概念或技能，宜視領域／學科之性質而定，不宜一體規範。領域／學科之概念或技能未必是在某一年級學習為最佳，或最恰當，亦宜保有若干的彈性。（003） 7. 建議以課綱能力指標階段（年段），做為敘	

		<p>寫核心概念或技能的範疇，以免限制與窄化了能力指標的可能性。(013)</p> <p>8. 課綱宜列舉課程的大方針,應避免列出過於詳盡的概念或技能，而產生後續轉化教科書編撰及教師編訂教材之限制。(011)</p> <p>9. 就自然科而言，課程綱要以培養能力為主，學科核心概念為參考綱目，並非強制性的指導規範，僅是「原則」，但可在課程綱要中列出，以供各界參考。(014)</p>
1-2 除了課程綱要之外，綱要委員應協助編寫課綱解說文件，清楚闡釋課綱中所提倡的課程理念與教學取向(例如課程統整、協同教學、生活化)。	<p>11 3 0 1 73% 20% 0% 7%</p> <p>M0 = 4 M = 3.6 SD = 0.828</p>	<p>1. 修正指標為--除了課程綱要之外，綱要<u>研修</u>委員... (001)</p> <p>2. 修正指標為--除了課程綱要之外，綱要委員應協助編寫課綱解說文件，清楚<u>而扼要地</u>闡釋... (004)</p> <p>3. 修正指標為---綱要委員<u>應出版</u>課綱解說文件... (008)</p> <p>4. 修正指標為---(前面刪除)<u>教育部應提供</u>課綱解說文件... (009)</p> <p>5. 修正指標為---闡釋課綱中所提倡的課程理念<u>、內容</u>與教學取向(舉例刪除)。(011)</p> <p>6. 解說文件有助於理解與對話。(003)</p> <p>7. 非常需要有解說文件。(006)</p> <p>8. 闡釋資料(如「課綱補充說明」)應該是就新觀念、關鍵性理念或容易混淆的部份加以釐清，不需鉅細靡遺(因編書者應該是有相當的專業知能者才是，一點就通，不必過度說教)。(004)</p> <p>9. 解說文件為課綱的正式內容之個例，成為參考性之附件，應給予清楚的說明。(013)</p> <p>10. 除了說帖以外，綱要精神與實施的方式、理念，均應清楚闡釋。(014)</p> <p>11. 目前看來不適用，生活化已是所有教材教學的方向，課程統整、協同教學，目前學制上尚有期限限制。(007)</p>
1-3 課綱應有解說文件以闡釋能力指標的內涵，並舉例說明教材與教學	<p>9 5 1 0 60% 33% 7% 0%</p> <p>M0 = 4</p>	<p>1. 修正指標為--課綱應有解說文件以<u>進一步</u>闡釋能力指標的內涵，並舉例說明<u>達成能力</u>指標的教材示例與教學方法；此解說文件可以成為課程綱要之附錄或附冊。(001)</p>

如何達成能力指標。	M = 3.533 SD = 0.64	2. 修正指標為---舉例說明教材、教學與評量如何達成能力指標。(005) 3. 修正指標為--課綱依各領域、學科之不同，應有解說文件…(016) 4. 建議與 1-2 合併敘述。(010) 5. 意見同上方第 1-2 點。(編書者應具一定的專業，如果連例子都得綱要委員提供，是否小覷其能力？)(004) 6. 建議將課綱內容（正式條文）與解說文件之定位於問卷前說明清楚，以免填寫者不清楚。(013) 7. 舉例說明部分，容易引導教材編輯方向，似乎不宜。(010) 8. 除了單一領域之外，也可示範主題統整教學示例。(014)								
1-4 不同性質的領域／科目，在課綱的呈現重點上可以有差異。「技能為本」(skill-based)的科目(如英文、國語文、綜合活動、藝術)可以「能力」的敘述為主，教材綱要為輔。「內容為本」(content-based)的科目(如社會、自然、數學)除能力之敘述外，宜著重教材綱要，以指出學科材料的範圍。	<table><tr><td>9</td><td>4</td><td>1</td><td>1</td></tr><tr><td>60%</td><td>27%</td><td>7%</td><td>7%</td></tr></table> <div>M0 = 4 M = 3.4 SD = 0.91</div>	9	4	1	1	60%	27%	7%	7%	1. 修正指標為--不同性質的學習領域／學科，在課綱能力指標的呈現重點上可以因性質而有差異...(001) 2. 修正指標為---在課綱的呈現重點上可以有差異。如英文、國語文、綜合活動、藝術等可以「能力」的敘述為主，教材綱要為輔。如社會、自然、數學等…(009) 3. 修正指標為--不同性質的領域／科目，在課綱的呈現格式及重點上可以有差異...(012) 4. 完全贊同。(004) 5. 此題次所論係指能力指標或教材綱要？或者包括兩者？或因領域而異？(001) 6. 「技能為本」與「內容為本」二者如何區分？(009) 7. 「能力」與「教材綱要」二者兼備。(009) 8. 不同性質的領域難以區分何為「技能為本」？何為「內容為本」？亦無一具有公信力之說法，故易造成誤解或錯認。(013) 9. 此部份的建議的確符合目前學生各領域學習現況，在檢討課綱修訂時，宜釐清將觀念養成、技能養成與素養能力共同列為學習目標。(014)
9	4	1	1							
60%	27%	7%	7%							

指標內容	意見彙整	高←重要程度→低				專家意見回饋
		4	3	2	1	
		次數分配百分比(%)				
1.【第一部份】課程綱要部分（課程綱要與相關文件）						
第一部份之專家綜合意見（其他建議納入之項目）						
1. 建議再 <u>加一條</u> ：「課程綱要應該經過一定實驗的流程，再形成綱要的格式，才能清楚綱要實踐的困難或問題。」(012)						
2. 上述 1-1、1-2、1-3、1-4 之順序宜修為 1-1、1-4、1-3、1-2。(016)						
3. (針對 1-1、1-2)課程綱要以擬定課程的核心概念及執行趨向(勢)為主，不宜擬定出過於繁細的教材內容，以免產生各年級藝術學習的限制。課程綱要解說文件，可就課綱的方針，解析所涵蓋的概念認知、技巧學習、學習態度等建構所需兼顧的內涵，做詳細分年級(或階段)列舉，以配合課綱作完整、周延的敘述。換言之，課綱保有課程的精神與前瞻性，課綱解說則可做具體的補充與內涵表達，兩者相互為用。(011)						
4. 課綱的解說文件，其闡釋範圍除了能力指標概念之說明外，應包含：(005)						
(1) 某些單元活動的教材範例。						
(2) 依評量規準設計「單元活動」的評量範例。						
5. 課程綱要階段能力指標之劃分，應重視各領域橫向之統整及縱向之連貫。(010)						
6. 建議先界定綱要之定位和取向，再界定正式內容的範疇，和參考文件（附屬文件）的區別，以利填寫者判讀和理解。(013)						
7. 能力指標應明確列出各年級學生所應達成的能力，例如七年級、八年及、九年及應該劃分清楚，而不是以「第四階段」隴統帶過。(015)						
8. 現行能力指標的抽象、模糊、層次不同，應有檢討規範的需要。(016)						

意見彙整 指標內容	高←重要程度→低 4 3 2 1				專家意見回饋
	次數分配百分比(%)				
2.【第二部份】教科書出版社部分（教科書發展的過程）					
2-1 作者應先共同研讀課程綱要及相關解說文件，以確實掌握課程綱要的精神。	13 87%	1 7%	1 7%	0 0%	1. 修正指標為--作者群應先…（005） 2. 修正指標為--作者群應先共同研讀課程綱要及相關解說文件，以確實掌握課程綱要的精神與意義。（009） 3. 「作者」界定不清，應為「編輯者」，各科教材後均附有編輯群，編輯者負責組織各類素材（包括「作者」創作的作品），因此，「作者」不應也不宜用來稱呼教科書編輯。 4. 教科書編者了解課程綱要應是撰寫教科圖書的先決條件，此一題目似可省略。（010）
2-2 作者群宜先解讀能力指標，確定單元學習目標，再選擇適切的材料與活動。	13 87%	2 13%	0 0%	0 0%	2. 修正指標為---再設計、選擇適切的材料與教學活動。（001） 3. 修正指標為---確定單元學習目標，再編寫適切的教材與活動。（009） 4. 作者群宜依能力指標發展教科書之編輯理念與計畫，形成整體教材架構，再據以選擇教材與設計活動。（003） 5. 能力指標與生活主題均可作為發展學習活動的開端與目標，但須注意，少部分能力指標可能遭到遺忘或漏失，此問題須特別留意，避免這些偏門的能力指標遭到忽略，或為湊齊能力指標而偏寫單元。（014）
2-3 作者在編撰教材時，應一再檢視所安排之材料、活動、評量是否與能力指標內涵相應。	14 93%	1 7%	0 0%	0 0%	1. 修正指標為--作者群在編撰…（005） 2. 編撰教科書時，能力指標的內涵與達成率是否伸入，將是學生能力是否能落實培養的關鍵。（014）

<p>2-4 教材應進行教學實驗，以檢驗是否可達成課程綱要所要求之目標。</p>	<p>9 5 1 0 60% 33% 7% 0%</p> <p>M0 = 4 M = 3.533 SD = 0.64</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 修正指標為--...達成課程綱要所<u>訂定</u>之目標。(001) 2. 修正指標為--教材應進行教學實驗<u>與試用</u>，以檢驗…(008) 3. 修正指標為--教材應進行教學實驗，<u>以提供適切的活動內容與評量，便於表達成課程綱要所要求之目標</u>。(005) 4. 理念與立意良善且為必須，不過在當前社會環境下，教科書編輯群要在學校現場進行較長時間、較大範圍的教學實驗並不容易。建議至少要求做到教材的試教與修正。(003) 5. 雖然目前絕大多數的教科書皆未經過試用階段，而是直接付梓上市，用了一年之後，如有必要，再以「成書送審」的方式，修訂書稿後交給國立編譯館再審查。(004) 6. 教材應進行教學實驗，以提供適切的活動內容與評量，便於達成課程綱要所要求之目標。(005) 7. 此部分涉及政府部門，也須有法規配合。(007) 8. 教學實驗屬於課程實施的配套，出版社如缺乏官方行政支援，很難進行，建議將「教學實驗」改成「試教」或「試閱」為宜。(010)
--	---	--

意見彙整 指標內容	高←重要程度→低 4 3 2 1				專家意見回饋
	次數分配百分比(%)				
2.【第二部份】教科書出版社部分（教科書發展的過程）					
第二部份之專家綜合意見（其他建議納入之項目）					
<div>1. 依據過去審查教科書經驗，因為出版社會參酌審查意見修改教科書之單元內容和能力指標，造成某些能力指標經常出現，某些能力指標很少使用到或掛零（未設計教學活動）。因此建議增列一條：「作者群宜共同討論一至九年級縱貫之課程大綱、單元能力指標，做為各年級教材編撰之依據。」（006）</div> <div>2. 建議增列一條：「教師參與教科書編寫及相關研習活動，應予列於其年度進修點數中。」（008）</div> <div>3. 建議增列一條：「教材進行教學實驗，教育行政主管機關應訂有相關配套措施。」（011）</div> <div>4. 建議在 2-1 和 2-2 之間加入一條：「作者群應將剛要轉化為教科書的整體結構，並以整體課程圖像，檢驗與綱要之間的聯結。」（012）</div> <div>5. 作者群應依據課程綱要發展全套教材之編輯理念與計畫，並建構教材架構。（003）</div> <div>6. 作者群宜先擬定整體的編輯計畫書，再依據計畫書之規畫進行教材之編排。（010）</div> <div>7. 同一出版社不同領域、科目之作者是否於教材編撰前進行充分溝通與整合，對於課程綱要轉化過程也是十分重要的一環。（010）</div> <div>8. 教材應進行教學實驗，這是理想。但國內可能只有某出版社的國小版本，在編輯過程中曾實施，但無檢核機制來驗證，僅能要求業者「盡量」；如強制要求，則業者也能提出「單元活動」都是在職教師依實際上課情形編寫的說詞。（005）</div> <div>9. 教材進行教學實驗的規模與相關配套措施，如教育行政主管機關應有的配合，也須一併在法源上有所依據，才不至於產生窒礙難行的困境。（011）</div> <div>10. 教材書編輯者多半以教材為中心，有些教科書編輯者多為中小學教師，教材的整合已煞費周章了，其他部分均無能關照。因此，上述四項照道理應是必須的，但以目前來看「編輯者」力有未逮，似乎應先確立編輯者的專業知能。（007）</div> <div>11. 教科書出版社於編寫教科書前應先完成該公司之教科書「編輯計畫書」，以作為課程綱要之轉化（解讀），也可做為該公司教科書編寫時的重要依據，故可針對編輯計畫書內容規劃問卷內容。（013）</div> <div>12. 直接進入對作者的需求，未論及對出版社的期待，無法彰顯審訂本之意義，如出版設的經費、人力、研究歷程、研究組織…等等，都與教科書水準有關。（016）</div>					

意見彙整 指標內容	高←重要程度→低 4 3 2 1				專家意見回饋
	次數分配百分比（%）				
3.【第三部份】配套措施部分（課程綱要轉化為教科書之配套措施）					
3-1 教育部應要求教科書作者參與一定時數之新課程研習工作坊，以促進其對課綱內涵的理解。	10 67%	1 7%	3 20%	1 7%	<div>M0 = 4 M = 3.333 SD = 1.047</div> <div><div>1. 修正指標為--教育部應要求業者提供教科書作者參與...（009）</div><div>2. 修正指標為--教育部應將教科書作者納入新課程研習對象，以促進...（010）</div><div>3. 修正指標為--教育部應舉辦「新課程研習工作坊」，提供教師或教科書作者參與，以促進其對課綱內涵的理解。（005）</div><div>4. 教科書編者應具備一定之專業素養，至多在其研讀綱要後（例如公布綱要三個月後），由教育部出面舉行與綱要委員及審書者的三方會談。（004）</div><div>5. 科書已開放民間編輯，應當規範業者，而非作者。（009）</div><div>6. 參與工作坊是表象，參加完了，如何保證其能力的展現，以及教科書內容的適宜度。（007）</div></div>
3-2 建立審定本教材送審前的教材實驗機制，以從中發現其教材設計是否適切傳達重要概念與技能。	9 60%	5 33%	1 7%	0 0%	<div>M0 = 4 M = 3.533 SD = 0.64</div> <div><div>1. 修正指標為--...教材設計是否適切包含重要概念與技能。（001）</div><div>2. 修正指標為--建立審定本教材送審前的教材實驗機制，以確保教科書品質。（008）</div><div>3. 修正指標為--建立教材送審前的教材實驗機制...（009）</div><div>4. 立意良好，故亦宜建立協助教科書編輯者進行教材實驗的機制。（003）</div><div>5. 非常贊成。（004）</div><div>6. 教材實驗是誰來觀察、審定呢？如為廠商編輯者，則形同虛設，又要政府單位審查嗎？不是有兩次審查嗎？如果實驗符合，請問教科書仍需審查嗎？（007）</div><div>7. 教科書送審時，教科書業者應提出「教科書編輯宗旨」之書面資料，含編輯之基本方針、特色、單元配置與課綱關聯性、達成能力指標之對應教學策略，或教學實驗成效...</div></div>

		<p>等內容。(005)</p> <p>8. 建議利用昔日板橋研習會模式進行官方或民間版本的實驗課程或試教活動，建立評鑑修正機制。(014)</p> <p>9. 教育部應要求教科書出版社者辦理一定時數之新課程研習工作坊，以促進編者對課綱內涵的理解。(015)</p>
3-3 教科書審查者應與課綱委員共同探討課程綱要與相關解說文件，以形成審查者對課綱及教材的適切理解。	<p>11 2 2 0 73% 13% 13% 0%</p> <p>M0 = 4 M = 3.6 SD = 0.737</p>	<p>1. 修正指標為--教科書審查者應與課綱<u>修定</u>委員共同探討... (001)</p> <p>2. 修正指標為--教科書審查者應與課綱委員<u>進行對話</u>，共同探討... (009)</p> <p>3. 建議加入「<u>教科書作者</u>」。(010)</p> <p>4. 教科書審查者應先培訓，培訓內容以課程綱要...之充分理解為主，並宜由課綱研修委員擔任培訓課程講師。(001)</p> <p>5. 課綱委員的組成，從九年一貫開始即令人質疑，其後因故又調整課綱委員，微調課綱時之委員，有許多是沒有課程、教學、學科概念的。審查者為臨時編組，對課程、教學、學科概念，亦有待加強，探討會變成一種形式？(007)</p> <p>6. 透過 3-1 所提的研討會、書面資料等機制，建立教科書編輯者與課程綱要委員之間的溝通管道，俾使教材發展方向正確。(014)</p>
3-4 審查者應依各版教科書各自的內容，就「如何達成課程目標／能力指標」，提供修正之建議。	<p>5 7 1 2 33% 47% 7% 13%</p> <p>M0 = 3 M = 3 SD = 1</p>	<p>1. 修正指標為--審查者應依各版教科書各自的<u>編輯理念與</u>內容... (003)</p> <p>2. 修正指標為---...提供修正之建議。<u>審查者不得以審取代編輯，介入編者客觀意見。</u>(016)</p> <p>3. 目前是如此，但未能全面切實進行。教材部分的「教師手冊」，非審查者審查範圍，但有許多教學內容，在教師手冊中的呈現往往問題更加嚴重。(007)</p> <p>4. 教科書審查者於審查時，對於書稿內容是否符合課程綱要，必須提出具體之意見，因此，此一題目應可忽略。(010)</p> <p>5. 為實現教科書多元的理念，應容許不同的編輯群基於不同的理念與教材，發展不同形式的教材，故審查者宜理解編輯群的理念，以</p>

		其理念為基礎提供修正意見。(003) 6. 審查者提供之意見，應以「原則建議」為主，避免鉅細靡遺，流於以編代審的問題。(014) 7. 審查者應依各版教科書各自的內容，提供具體修正之建議。(011) 8. 這樣變成「以審代審」了。(008) 9. 不太明瞭此項內容之目的。(015)
--	--	---

意見彙整 指標內容	高←重要程度→低 4 3 2 1				專家意見回饋
	次數分配百分比（％）				
3.【第三部份】配套措施部分（課程綱要轉化為教科書之配套措施）					
第三部份之專家綜合意見（其他建議納入之項目）					
1. 建議增列一條：「課綱重點和教科書審查委員之名單應適度重複，以確保課綱轉化之適切性。」（008）					
2. 工作坊應由教育部相關單位辦理，一般而言，教師或作者、業者，都會積極參與，不必強制規定。倒是教育部須規劃好工作坊內容，否則又是九年一貫的翻版，研習活動的主講教授各說各話，九年卻有九套。（005）					
3. 教學實驗機制的檢核，有一定的困難度，應由健全的選書機制及編輯宗旨書、教科書內容，來決定市場的佔有率。（005）					
4. 配套措施的部分雖然加入實驗機制，卻也衍生了其他問題，因為是分開問，反不容易釐清層次。（007）					
5. 課程實施之成效，應與課程參與者理解課程綱要有關，故建議將「教育部應結合課程綱要委員、教科書作者、教科書審查者、教學者及測驗命題單位，共同研討課程綱要。」列入配套措施。（010）					
6. 課程綱要小組應該擬教科書審查及審定原則，避免審查委員各自表述，造成審查標準不一。（012）					

針對整份問卷之專家綜合評論（其他建議納入之項目）

1. 教科書的呈現，完整的應為：教材、練習及教師手冊。目前教科書編者多模仿以往教科書的形式，多能四平八穩，教材多需教學轉化，所以教材的問題顯得單純。但現今習作的淺化、簡化等現象更值得探討，同時，教師手冊中堆列許多機械資料，教師多以此為教學參考，問題衍生嚴重性卻乏人探討。目前，教學現場顯現的怪象，如以文法修辭為導向的弊端，只注重字詞字型的辨識學習，多可從習作、教師手冊中找到答案，習作類型重複，教師手冊中呈現的教學方法、教學觀只有一種，因此，探討課綱轉化為教科書，問題在「教科書」的界定。(007)
2. 教科書編輯群宜發展教材說明文件，闡明教材編輯理念，教材達成課綱精神與能力，指標的具體做法…等，以供教科書審查者及教師參考。(003)
3. 國家宜建立教科書（教材）實驗之輔導或協助機制，以有效協助教材編輯者推動教科書（教材）之實驗。(003)
4. 建議配套措施部分應強化「選書」機制或制度的建立。(005)
5. 課綱委員、教科書審查委員、民間教科書編輯者，應建立研討機制，對於教科書發展與課綱達成建立共識，以期掌握正確有效的教科書發展方向。(014)
6. 針對課綱所列的能力指標與課程設計要點，可列出參考的教案示例與理念說明，以利教科書編寫。(014)
7. 整體課程綱要轉化為教科書最大的問題源頭，在於課綱形成前並未經過課程實驗的歷程，因此造成部份能力指標指涉模糊，造成教科書轉化的困難，課程綱要是發展出來的，而不是討論出來的。其次是能力指標下涉的教材或教學活動、學習技能，都需要再清楚描述，比較有利於教科書編者或一般教師閱讀。(012)
8. 三個部分的內容，大致可行。但教材的教學實驗有它一定的檢核難度。(005)
9. 「課程綱要」之名稱應一致。(009)

第一次問卷統計												
編號 \ 題次	1-1	1-2	1-3	1-4	2-1	2-2	2-3	2-4	3-1	3-2	3-3	3-4
001	4	3	3	3	4	4	4	3	4	3	2	3
002												
003	3	4	4	4	4	3	4	3	4	3	4	3
004	1	4	2	4	4	4	4	4	1	3	4	4
005	4	4	4	4	4	4	4	2	2	2	4	3
006	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3
007	3	1	3	3	4	4	4	3	2	3	2	3
008	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2
009	4	4	4	1	4	4	4	4	4	4	4	4
010	4	4	3	4	2	4	4	3	4	4	4	1
011	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3
012	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4
013	2	4	3	2	4	4	4	4	4	4	4	4
014	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4
015	3	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	1
016	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3
中數 (Me)	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3
眾數 (Mo)	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3
平均數 (M)	3.2	3.6	3.533	3.4	3.8	3.867	3.933	3.533	3.333	3.533	3.6	3
標準差 (SD)	0.862	0.828	0.64	0.91	0.561	0.352	0.258	0.64	1.047	0.64	0.737	1
次數分配 (N=15)												
4	6	11	9	9	13	13	14	9	10	9	11	5
3	7	3	5	4	1	2	1	5	1	5	2	7
2	1	0	1	1	1	0	0	1	3	1	2	1
1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	2
次數分配百分比 (%)												
4	40%	73%	60%	60%	87%	87%	93%	60%	67%	60%	73%	33%
3	47%	20%	33%	27%	7%	13%	7%	33%	7%	33%	13%	47%
2	7%	0%	7%	7%	7%	0%	0%	7%	20%	7%	13%	7%
1	7%	7%	0%	7%	0%	0%	0%	0%	7%	0%	0%	13%

附錄九：德懷術第二次問卷填答統計與文字意見整理表

課程綱要轉化為教科書之原則與配套措施

第二回合問卷之意見彙整

在第二回合問卷中，實發十六份問卷，回收十五份問卷。

意見彙整		高←重要程度→低	專家意見回饋
指標內容		4 3 2 1	
	次數分配百分比(%)		
1.【第一部份】課程綱要部分（課程綱要與相關文件）			
1-1 課綱除了能力指標之外，還應列出學習領域／科目各學習階段之學科核心概念、價值或技能，以協助教科書作者掌握學科的概念深度與廣度。視各領域之性質，若有必要於階段內區分核心概念之層級性，亦可依年級分列之。	中數：4 眾數：4 平均數：3.73 標準差：0.46	1. 修正指標為：…協助教科書編者…。(009) 2. 修正指標為：…可視各領域之性質，於階段內區分核心概念之層級性，或依年級分列之。(011) 3. 新題項較佳，賦予編書者較大的彈性。(004) 4. 以我研究的綜合活動學習領域而言，偏重「核心價值、核心技能」之達成，無需分年級列之。但國、英、數、社、自等升學考試學習領域/科目，需要依年級分列之。(006) 5. 仍建議「年即分列」應刪除，以免限制與窄化。(007) 6. 列出「各年級」較有實質功能，教科書編者仍有發揮創意之機會。(009) 7. 「價值」為何？如何呈現？(009) 8. 將「各年級」修正為「各學習階段」，固然可避免限縮教材編輯的彈性，但研訂分年細目的目的之一，不就是要解決目前課綱採學習階段能力指標所造成各版本銜接之問題嗎？建議再斟酌。(010) 9. 以學習階段取代年級恰當許多。(014) 10. 改為「學習階段」符合課程教學原理；但九貫初期以學習階段撰寫能力指標，實際結果，各版本放在同一學年的教材不一，	

		<p>因學校現場選擇版本更換頻繁，造成銜接困難，97 課綱微調，才區分為各年級能力指標，我並不太贊同，但這是事實，請參考。(016)</p> <p>11. 將核心概念之層級性區分開來，有益於教科書編輯者掌握學科之概念。(013)</p>
<p>1-2 不同性質的領域／科目，在課綱的呈現格式與重點上可以有差異。如國語文、英文、綜合活動、藝術等領域可以「能力」的敘述為主，教材綱要為輔。如社會、自然、數學等領域除能力之敘述外，亦宜著重教材綱要，以指出學科材料的範圍。</p>	<p>中數：4 眾數：4 平均數：3.53 標準差：0.83</p>	<p>1. 修正指標為：…以指出學科知識的範圍。(010)</p> <p>2. 修正指標為：…如本國語文、英語、綜合活動、藝術等領域…(011)</p> <p>3. 修正指標為：…亦宜訂出核心教材綱要。--不應該訂死(或訂出固定)所有的教材綱要，只需訂出核心教材綱要，適度留下空間讓各版本教科書多元發展。(008)</p> <p>4. 格式及內容應統一，或將能力，或將內容，擇一呈現。(009)</p> <p>5. 「呈現格式」意涵不明確，是指「體例」？(010)</p> <p>6. 以能力為本，或以內容為本，均應尊重該領域學科專家、資深教師…等專業意見，以確認「能力」與「內容」的原則具體內涵。(014)</p> <p>7. 教材綱要之內容應兼顧多元性與豐富性，是提供教科書編輯之擴展性思考，而非侷限。(013)</p>
<p>1-3 課綱研修委員應協助教育部就各學習領域／科目編寫課綱的解說文件，在文件中清楚闡釋課綱中所提倡的新課程理念、能力指標／內容與教學取向，並舉例說明教材與教學、評量的設計</p>	<p>中數：4 眾數：4 平均數：3.93 標準差：0.26</p>	<p>2. 修正指標為：…在文件中清楚闡釋課綱中所提倡的新課程理念、能力指標／基本內容與教學取向…。--因為社會領域除了有能力指標，在國中階段還有「基本內容」。(015)</p> <p>3. 修正指標為：…此解說文件屬參考性質；但具有整合與導引意義，避免後續執行者之誤解與分歧。(016)</p> <p>4. 修正指標為：…如何達成課程綱要之精神。此解說文件屬參考性質。(008)</p>

如何達成課程綱要之要求。此解說文件屬參考性質。		<p>5. 編寫課綱的解說文件應是課綱研修委員的責任，建議將「協助教育部」等字刪除。(010)</p> <p>6. 以日本為例，課綱解說文件是教科書作者編寫教材重要之依據；此處明示「此解說文件屬參考性質」，有可能弱化解說文件的功能；若教科書編審雙方都不重視，則編寫課綱的解說文件的意義何在。建議刪去「此解說文件屬參考性質」等字。(010)</p>
第一部份之專家綜合意見（其他建議納入之項目） 1. 請問「課程綱要與相關文件」二者是從屬關係嗎？是互為依賴、必要存在的嗎？可否釐清？以上述各題都往「應」的方向走，課程綱要與相關文件，為甚麼一定要綁在一起呢？那麼有文件後，課程綱要解讀與教科書編寫就會理想嗎？其間的因果關係似乎可再考量。(007)		

意見彙整 指標內容	高←重要程度→低 4 3 2 1	專家意見回饋
	次數分配百分比(%)	
2.【第二部份】教科書出版社部分（教科書發展的過程）		
2-1 教科書編輯群應先共同研讀課程綱要及相關解說文件，相互討論與溝通並建立共識，以確實掌握課程綱要的精神與意義。	中數：4 眾數：4 平均數：3.87 標準差：0.52	1. 修正指標為：…以確實掌握課程綱要的精神與 <u>內涵</u> 。(011) 2. 同意此問題可以引導教科書編輯群重視課程綱要及內部之溝通協調。(010) 3. 教科書的完成，除了作者、編輯群之外，還有指導教授，是集體創作的成品，故是否應分別逐一列出，還是僅指出「教科書編撰者」即可。(014)
2-2 編輯群宜先解讀能力指標，發展教科書之編輯理念與計畫，形成整體教材架構，再設計適切的材料與活動。並應檢視教材架構中能力指標在各學期是否適	中數：4 眾數：4 平均數：4 標準差：0	1. 修正指標為：…適切 <u>分布</u> 。(008)、(011) 2. 修正指標為：編輯群宜先解讀能力指標 <u>基本內容</u> ，發展…(015) 3. 「並應檢視教材架構中能力指標在各學期是否適切分佈。」可另成一項，或併入 2-3。(009) 4. 「編輯群」建議與 2-1 用法一致，改為「教科書編輯群」。(010) 5. 教科書的完成，除了作者、編輯群之外，

切分佈。		還有指導教授，是集體創作的成品，故是否應分別逐一列出，還是僅指出「教科書編撰者」即可。(014)
2-3 作者群在編撰教材時，應一再檢視所安排之材料、活動、評量是否與能力指標內涵相應。	中數：4 眾數：4 平均數：4 標準差：0	<ol style="list-style-type: none"> 1. 建議修正指標為：作者群在編撰教科書時，應…。--教材一詞較為狹隘，建議改為「教科書」，以符合本研究主題。(016) 2. 為求體例一致，「作者群在」宜刪除，以與2-4一致。(或者將其改為「教科書編輯群」，以與2-1、2-2一致。)(004) 3. 「作者群」建議與2-1用法一致，改為「教科書編輯群」。(010) 4. 「作者群」之用與是否與2-1、2-2一樣，統一用「教科書編輯群」。(016)
2-4 教材應進行試用或試閱，以檢驗是否可達成課程綱要所訂定之目標，並進行相應修正。	中數：4 眾數：4 平均數：3.8 標準差：0.41	<ol style="list-style-type: none"> 1. 修正指標為：教材應進行實驗或試用…(009) 2. 實驗為教科書發展之重要過程，應列入。(009) 3. 試閱：可行，也是目前各出版社都施行的方式；試用：與教學實驗相似，目前可行性不高。(005)
2-5 出版社應設置研發組，提供編輯群相關研究資料、參考材料，或為編輯群辦理相關研習以精進其對課程綱要的理解與教材轉化的能力。	中數：4 眾數：4 平均數：3.47 標準差：0.83	<ol style="list-style-type: none"> 1. 修正指標為：出版社應設置研發部門進行教科書研究，…。(009) 2. 修正指標為：出版社應設置研發單位，…。(011) 3. 修正指標為：出版社應設置教科書研發組，具教科書持續研究發展之功能與責任；並提供…(016) 4. 此為編輯個人專業成長，較屬於前置作業，不宜列於此。(至於「對綱要的理解與轉換…」與教科書直接相關的活動可以列入，但在2-1、2-2已然涵蓋到，似毋須再次列為一項。)(004) 5. 各出版社的共識，有必要列入法條嗎？(005) 6. 「研發組」名稱建議改成「研究發展單位」，各出版社就其組織編列成立研發組/部/處均可。(006) 7. 此項說明似乎出版社沒研發組即無法精進

		<p>相關能力，目前各出版社均有實質與非實質機構，但均需大量收集、了解各類材料、訊息…等，此項目是否必要，值得商榷。(007)</p> <p>8. 出版社是否設置研發組，並非問題之關鍵，建議修正為「出版社應重視教材之研究發展，並提供教科書編輯群……。」(010)</p>
第二部份之專家綜合意見（其他建議納入之項目） 無。		

指標內容	意見彙整	高←重要程度→低 4 3 2 1	專家意見回饋
	次數分配百分比（％）		
3.【第三部份】配套措施部分（課程綱要轉化為教科書之配套措施）			
3-1 教育部應將教科書編輯者納入新課程研習之對象，以促進其對課綱內涵的理解。	中數：4 眾數：4 平均數：3.73 標準差：0.7	1. 有 3-2，實際上就無需增列此項。(005) 2. 這項說法表面上合理，但實際上沒有規範力，同時，研習經常是表面大於實質，可能可思考是否要用「研習」兩字。(007) 3. 編輯者與作者、指導教授皆應參加課綱實施的研習，以確保能掌握課綱精神與實施方向。(014) 4. 審查教科書過程中，有發現部分編輯者對課綱修訂後之內容不甚清楚。(015)	
3-2 建立教科書審查者、課綱研修委員與教科書編輯者三方的共同研討機制，深入探討課程綱要與相關解說文件，以增進三方對課綱及教材的共識。	中數：4 眾數：4 平均數：3.87 標準差：0.35	1. 三方研討機制，主要在建立三方對課綱的共識，並未包括對教材的共識。建議將「及教材」三字刪除。(010) 2. 誰建立研討機制？教育部。(009) 3. 增進共識的機制是良性的思考。(007) 4. 原先為教科書審查者、課綱委員，今改為教科書審查者、課綱委員與教科書編輯者三方共同商討，較先前合適。(014)	
3-3 建立教材送審前的教材實驗或試用機制，要求出版社完成教材試用與修正程序後才	中數：4 眾數：4 平均數：3.67 標準差：0.62	1. 「教材」均改為「教科書」。(016) 2. 試用機制原本就是業者編輯精髓所在，要 user（市場）來檢驗它，而不是政府來規範，尤其有 3-4 即可。(005) 3. 目前送審制度中已有以上程序，如果是針	

送審。		<p>對試用後修正，則可，亦請於文字上的說明更精確。(007)</p> <p>4. 誰建立教材實驗或試用機制？教育部或教科書審查機構。(009)</p> <p>5. 此一題目與 2-4 如何區隔，建議保留其中之一即可。(010)</p>
3-4 教科書送審時，應提出「編輯計畫書」及「教材試用與修正重點」之書面資料，含編輯之基本方針、單元配置與課綱關聯性、達成能力指標之對應教學策略、教材實用成效等內容。	<p>中數：4</p> <p>眾數：4</p> <p>平均數：3.73</p> <p>標準差：0.46</p>	<p>1. 修正指標為：教科書送審時，<u>教科書發展機構</u>應提出「編輯計畫書」及「教材<u>實驗或試用結果</u>與修正重點」…(009)</p> <p>2. 「教材」均改為「教科書」。(016)</p> <p>3. 修正指標為：…<u>教材實際教學成效</u>等內容。(016)</p> <p>4. ……教材<u>實用</u>成效等內容。實用？(001)</p> <p>5. 教材「實用」成效是指什麼？還是教材「試用」成效。(006)</p>
3-5 課程綱要研修委員和教科書審查委員之名單應適度重疊，以增進教材轉化之適切性。	<p>中數：3</p> <p>眾數：4</p> <p>平均數：3.4</p> <p>標準差：0.63</p>	<p>1. 如有 3-2 之健全對話機制，有三方之共同研討，增進共識，研修委員與審查委員是否重疊，其重要性則沒有那麼高。(003)</p> <p>2. 學科專家（審查）與教學專家（課綱）可不必相同委員，所以也就不用法條來規範。(005)</p> <p>3. 審查委員中有多少懂教材轉化呢？(007)</p> <p>4. 教科書編輯群納入課程綱要研修委員，也有助於教材轉化之適切性。(010)</p> <p>5. 如果綱要有解說文件、三方會談機制制度化，則綱要委員與審查委員是否重疊，並非重點。(010)</p>
3-6 審查者應依各版教科書各自的編輯理念與內容，就「如何達成課程目標／能力指標」，提供修正之原則或方向，而避免提供特定的修改方式，流於以審	<p>中數：3</p> <p>眾數：3</p> <p>平均數：3.33</p> <p>標準差：0.82</p>	<p>1. 修正指標為：…提供修正之原則或方向，而避免提供<u>限定性的</u>修改方式…。(003)</p> <p>2. 「以審代編」之用語帶有批評的意味，建議刪除。(003)</p> <p>3. 修正指標為：<u>教科書審查機構</u>應…(009)</p> <p>4. （粗體字部分）指編輯計畫或教科書二者之審查意見呈現方式不同。(009)</p> <p>5. 「…；或者只指出錯誤，而未提供建議」--此點與前面「原則或方向，而避免…以</p>

<p>代編；或者只指出錯誤，而未提供建議。</p>		<p>審代編」有點矛盾，建議刪除。事實上，若是錯誤，一經點出，編輯群便應有專業能力馬上理解錯誤所在才是。(004)</p> <p>6. 教科書審查時，應提出具體修正意見。(009)</p> <p>7. 此項文字表面上似合理，但其中仍值得商榷：</p> <p>(1) 審查者所負責艱鉅。</p> <p>(2) 當編輯掌握理念內容之說明，走向形式沒問題時，實際卻是大問題，當如何面對？</p> <p>(3) 目前審查者即針對各版進行審查，這些具文全都有，但實際卻問題重重，問題似不在審查者一方的具體要求而已。(007)</p> <p>8. 此一提問比較像對審查委員之規範，與課綱轉化教科書之配套措施關連性似乎不大。(010)</p> <p>9. 目前教科書審查者，有以審代編的現象，審查這者不能以個人主觀的意識要求編輯者依其意見修改。(015)</p> <p>10. 同意。(005)</p>
---------------------------	--	--

3.【第三部份】配套措施部分（課程綱要轉化為教科書之配套措施）

第三部份之專家綜合意見（其他建議納入之項目）

1. 審查者的代表性、專業能力和批判鑑賞能力很重要。審查者之遴聘，應兼納課程及教學學者、學科專家、專家教師等具代表性者參與。(008)
2. 此項談教材試用等，忽略了使用者之「教」與「學」的意見，忽略的研究教材或課程者的縱深觀察，以及其他觀察者，如家長、社會反應…等，而僅要求審查者提供具體意見，恐難施行，亦恐流於形式。(007)

針對整份問卷之專家綜合評論（其他建議納入之項目）

1. 第二次問卷各題意更加明確、周延，很棒！（006）
2. 審查委員中應有類似日本教科書調查官之專職的專業人士，長期參與。他們不會隨委員會的更替而換人，可以傳承經驗，並通盤掌握各版本的演變與現況，使審查意見與原則有一致性、連貫性。如此課程轉化不至於發生斷裂或斷層現象。(008)
3. 教科書發展過程包含「審查」，故 3-2 / 2-3 可考慮移到第二部份。(009)
4. 教科書審查者應參與課綱的擬訂或參與該領域的教學或實際研究。(012)

第二次問卷統計

編號 \ 題次	1-1	1-2	1-3	2-1	2-2	2-3	2-4	2-5	3-1	3-2	3-3	3-4	3-5	3-6
001	4	4	4	4	4	4	4	2	4	3	3	3	4	3
002														
003	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4
004	3	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4
005	4	4	4	4	4	4	3	3	2	4	2	4	2	3
006	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3
007	3	3	3	4	4	4	3	2	2	3	3	3	3	3
008	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3
009	4	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4
010	4	4	4	2	4	4	3	4	4	4	4	4	3	1
011	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4
012	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3
013	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
014	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4
015	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3
016	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4
中數 (Me)	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3
眾數 (M0)	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3
平均數 (M)	3.786	3.571	3.929	3.857	4	4	3.786	3.429	3.714	3.857	3.643	3.714	3.357	3.286
標準差 (SD)	0.426	0.852	0.267	0.535	0	0	0.426	0.852	0.726	0.363	0.633	0.469	0.633	0.825
次數分配 (N=15)														
4	11	10	14	14	15	15	12	10	13	13	11	11	7	7
3	4	4	1	0	0	0	3	2	0	2	3	4	7	7
2	0	0	0	1	0	0	0	3	2	0	1	0	1	0
1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
次數分配百分比 (%)														
4	73%	67%	93%	93%	100%	100%	80%	67%	87%	87%	73%	73%	47%	47%
3	27%	27%	7%	0%	0%	0%	20%	13%	0%	13%	20%	27%	47%	47%
2	0%	0%	0%	7%	0%	0%	0%	20%	13%	0%	7%	0%	7%	0%
1	0%	7%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	7%

附錄十：德懷術第三次問卷填答統計與文字意見整理表

課程綱要轉化為教科書之原則與配套措施

第三回合問卷之意見彙整

在第三回合問卷中，目前實發十五份問卷，回收十五份問卷。

意見彙整 指標內容	高←重要程度→低 4 3 2 1	專家意見回饋
	次數分配百分比(%)	
1.【第一部份】課程綱要部分（課程綱要與相關文件）		
1-1 課綱除了能力指標之外，還應列出學習領域／科目各學習階段之學科核心概念、價值或技能，以協助教科書編輯者掌握學科的概念深度與廣度。可視各領域之性質，於階段內區分核心概念之層級性。	中數：4 眾數：4 平均數：3.867 標準差：0.352	1. 修正指標為：「… <u>可</u> 視各領域之性質，於階段內區分核心概念 <u>、價值或技能</u> 之層級性。」--理由：價值與技能也有高低層次，與簡單到複雜之層級性。(006) 2. 「可視各領域之性質，於階段內區分核心概念之層級性。」：語意不太明確。(001)
1-2 不同性質的領域／科目，在課綱的呈現內容與重點上可以有差異。如本國語文、英語、綜合活動、藝術等領域可以「能力」的敘述為主，教材綱要為輔。如社會、自然、數學等領域除能力之敘述外，亦宜訂出核心教材綱要，以指出學科知識的範圍。	中數：4 眾數：4 平均數：3.667 標準差：0.816	1. 修正指標為：「…亦宜訂出核心教材 <u>大綱</u> ，以指出學科知識的範圍。」--理由：避免與課綱名稱混淆。(006) 2. 能力與教材綱要二者同時呈現，不需分主 or 輔，格式應統一。(009) 3. 教材綱要的呈現，有助於教科書的轉化，也比較能夠掌握整個課程的知識脈絡。(012)

1-3 課綱研修委員應就各學習領域／科目編寫課綱的解說文件，在文件中清楚闡釋課綱中所提倡的新課程理念、能力指標／基本內容與教學取向，並舉例說明教材與教學、評量的設計如何達成課程綱要之精神。此解說文件屬參考性質，但具有引導功能，以避免課程實施時的誤解。	<p>中數：4 眾數：4 平均數：3.933 標準差：0.258</p>	1. 建議刪除「新」課程理念之「新」字，例如：統整課程、協同教學並不是「新」課程的理念，但教師仍不清楚其意涵。(006)
第一部份之專家綜合意見（其他建議納入之項目） 1. 1-1~1-3 內容：與大多數的看法一致，但對於 1-3 所提「課綱研修委員」有點意見，國內長久以來都是教育部委託某學者臨時組團隊來修訂課綱，而教育部本身雖有各式諮詢委員，卻沒有固定的課綱研修組織提供研究資訊。因此「課綱研修委員會」等相關研究組織是否需列入第三部分的「相關配套措施」之建議中。(005)		

意見彙整 指標內容	高←重要程度→低 4 3 2 1	專家意見回饋
	次數分配百分比(%)	
2.【第二部份】教科書出版社部分（教科書發展的過程）		
2-1 教科書編輯群應先共同研讀課程綱要及相關解說文件，相互討論與溝通並建立共識，以確實掌握課程綱要的精神與內涵。	中數：4 眾數：4 平均數：3.933 標準差：0.258	1. 與 2-2 有重複之處，惟若提示出版社應重視課程之詮釋與解讀，則保留亦無妨。(010)

2-2 編輯群宜先解讀課程綱要，發展教科書之編輯理念與計畫，形成整體教材架構，再設計適切的材料與活動。	中數：4 眾數：4 平均數：4 標準差：0	
2-3 教科書編輯群在編撰教科書時，應一再檢視所安排之材料、活動、評量是否與能力指標內涵相應，並全面檢視教材架構中能力指標在各學期是否適切分布。	中數：4 眾數：4 平均數：4 標準差：0	
2-4 教科書應進行試用或試閱，以檢驗是否可達成課程綱要所訂定之目標，並進行相應修正。	中數：4 眾數：4 平均數：3.8 標準差：0.414	1. 修正指標為：「教科書應進行試閱、試用或教學實驗，…並進行相應之修正。」(006) 2. 教科書進行試用或試閱，用意良善，是否有相應公正檢核的單位及標準？廠商自行安排嗎？令人質疑。(007)
2-5 出版社應設置研發單位進行教科書研究，以提供教科書編輯群相關研究資料、參考材料，或為編輯群辦理相關研習以精進其對課程綱要的理解與教材轉化的能力。	中數：4 眾數：4 平均數：3.733 標準差：0.594	1. 用意良善，但仍令人憂慮其實際作用。(007)
第二部份之專家綜合意見（其他建議納入之項目）		

意見彙整 指標內容	高←重要程度→低 4 3 2 1	專家意見回饋
	次數分配百分比（％）	
3.【第三部份】配套措施部分（課程綱要轉化為教科書之配套措施）		
3-1 教育部應建立教科書審查者、課綱研修委員與教科書編輯者三方的共同研討機制，深入探討課程綱要與相關解說文件，以增進三方對課綱的共識。	中數：4 眾數：4 平均數：3.867 標準差：0.352	1. 全文有時用「課綱」，有時用「課程綱要」，建議用字統一。（006）
3-2 教育部應建立教科書送審前的教科書實驗機制，要求出版社完成教科書實驗與修正程序後才送審。	中數：4 眾數：4 平均數：3.6 標準差：0.632	1. 修正指標「教科書實驗」為：「教科書試用」。（005） 2. 修正指標「教科書實驗」為：「教學實驗」。理由：較具體易懂。（006） 3. 建議 3-3 刪除中間之教科書三字，避免重複。（003） 4. 每次課綱（暫綱或正綱）公佈，給出版社的研、編、審、印時程太緊迫，所以現在書商都略過實驗步驟，事實上，目前法規早已修訂完成，可以做實驗了。（008）
3-3 教科書送審時，出版社應提出「編輯計畫書」及「教科書試用結果與修正重點」之書面資料，含編輯之基本方針、單元配置與課綱關聯性、達成能力指標之對應教學策略、教材實際教學成效等內容。	中數：4 眾數：4 平均數：3.786 標準差：0.426	1. 修正指標為：教材實際教學成效→教材試用成效與修訂。（005） 2. 「教材實際教學成效」尚可再加以斟酌，「實際教學成效」究竟指什麼？要多具體、可能仍須加以明確化。（003） 3. 是否要納入--1-2 核心教材大綱、2-3 教材架構，請斟酌。（006）
3-4 教科書審查機構應依各版教科書各自的編輯理念與內容，就「如何達成課程目標	中數：4 眾數：4 平均數：3.6 標準差：0.507	1. 本題可作為檢視審查機構是否扮演稱職的角色，同意保留。（010） 2. 修正指標「限定性」為：特定的、限制性，何者較好？請參酌。（014）

／能力指標」，提供修正之原則或方向，而避免提供限定性的修改方式。		
3-5 設置教科書研究中心，長期研究各領域／科目之課程、教材與教法，以提供教科書發展之研究資源。	<p>中數：4 眾數：4 平均數：3.733 標準差：0.594</p>	<ol style="list-style-type: none"> 修正指標為：「教育部應設置教科書研究中心，…」。(004) 修正指標為：設置教科書研究中心→建立完善的課程發展與教科書制度。(005) 修正指標為：「教育部設置教科書研究中心，並出版專業期刊，長期研究…」。 --請查核目前國編館的組織是否有此功能？目前有《教科書研究》期刊，是否也能達到部分功能？(006) 本題主詞欠明確，誰應設置教科書研究中心，是政府公部門還是民間法人團體；如指前者，建議修正指標為：「…教育部宜設置教科書研究中心，…」。(010) 設置單位為何？國家教育研究院、國立編譯館或其他單位，是否應原則性說明。(014) 由誰設置應標明：是教育部，或是由教育部設置國家級教科書研究中心。(016)

意見彙整 指標內容	高←重要程度→低 4 3 2 1	專家意見回饋
	次數分配百分比（%）	
3.【第三部份】配套措施部分（課程綱要轉化為教科書之配套措施）		
第三部份之專家綜合意見（其他建議納入之項目）		
1. 教科書的審查應該分為二個階段，先審編輯計畫書，通過之後再進行教科書編輯，完成後送審，避免審查者與編輯者理念差距過大，教科書無法完全審查，造成社會資源的浪費。 （012）		

針對整份問卷之專家綜合評論（其他建議納入之項目）

1. 「課程綱要轉化為教科書之原則」由第一、二部分即可涵蓋，但「配套措施」僅屬「教科書制度」的一小部分，無法全面涵蓋「綱要研修、綱要與相關文件公告、編輯、審查、選用、發送……」。尤其 3-2 要求出版社完成教科書實驗與修正程序後才送審，此「實驗」數據需包含多少項目呢？又 3-3 要求出版社送審需提教材實際教學成效等內容，「教材實際教學成效」恐又會流於形式。但 2-4 要求出版社教科書應進行試用或試閱，實際上業者也都有針對對教師、學生或家長，蒐集教與學的意見。因此建議用詞統一，不要用「實驗」，而採「試用」。(005)
2. 綱要與教科書編輯、教科書審查與選用、國內用書習慣等等都影響教科書的發展，這也是「原則與配套措施」限制太多之下的必然情形。所以只要在「課程綱要轉化為教科書之原則」條列出轉化的重要原則，目前第一、二部分即可。但第三部分「相關配套措施」需與前兩部分相呼應，3-1~3-4 的量已足夠。如要加上一條，個人認為「建立完善的課程發展與教科書制度」。(005)
3. 「教科書研究中心」應定位在產、官或學界呢？以日本為例，教科書制度的發展過程中，業者合組「教科書研究中心」作為研究及與政府對話的整合平台，有其歷史背景。但其教科書內容與頁數與台灣相似，適合教學使用但不適合閱讀學習，也飽受日本學界批評。而台灣的課程綱要研修，歷年來都是急就章，沒有一套完善的制度與發展歷程可作為政策的背書。因此本研究的原則應是「建立完善的課程發展與教科書制度」，而「教科書研究中心」的設立只是這個制度下必然的產物。(005)
4. 感謝用心，愈來愈周全。(006)

第三次問卷統計

編號 \ 題次	1-1	1-2	1-3	2-1	2-2	2-3	2-4	2-5	3-1	3-2	3-3	3-4	3-5
001	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	2
003	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
004	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3	3	3
005	4	4	4	4	4	4	3	3	4	2	4	3	4
006	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4
007	3	3	3	4	4	4	3	2	3	3	3	3	4
008	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4
009	4	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
010	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	3	4
011	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
012	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
013	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
014	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
015	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
016	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3
中數 (Me)	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
眾數 (M0)	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
平均數 (M)	3.867	3.667	3.933	3.933	4	4	3.8	3.733	3.867	3.6	3.786	3.6	3.733
標準差 (SD)	0.352	0.816	0.258	0.258	0	0	0.414	0.594	0.352	0.632	0.426	0.507	0.594
次數分配 (N=15)													
4	13	12	14	14	15	15	12	12	13	10	11	9	12
3	2	2	1	1	0	0	3	2	2	4	3	6	2
2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1
1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
次數分配百分比 (%)													
4	87%	80%	93%	93%	100%	100%	80%	80%	87%	67%	73%	60%	80%
3	13%	13%	7%	7%	0%	0%	20%	13%	13%	27%	20%	40%	13%
2	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	7%	0%	7%	0%	0%	7%
1	0%	7%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

第五章 中小學課程推展體系之研究

第一節 研究背景與研究目的

壹、研究背景

Groundy(1987)在其「課程：成品或實踐？」(Curriculum: product or praxis?)一書中揭櫫課程是社會過程的實踐觀點：課程發展經由行動與反省的動態交互作用，課程並不只是計畫或實施，更重要的是在規劃、行動與評鑑的真實過程中相互關聯、整合與作用的過程。而此課程發展中相互關聯整合與作用的過程中，我們發現，從中央到地方、學校，中央因應課程有其推展體系；地方層級配合地方的組織架構，也有其推展體系；部分縣市內之中小學也形成彼此間的結盟。從垂直的中央、地方到學校，或是從橫斷面的中央層級的課程推展、地方層級的課程推展、學校層級的課程推展，也形成疊床架屋、功能重複亦或是某部分環節長久以來少被關照的現象。造成課程的推展，從課程綱要、到教科書到現場的課程實施，以及學生所經驗的課程有很大的落差。

再者，課程的推展，是從上到下？從下到上？亦或是暨上且下，暨下且上的來會整合過程？都有必要進一步思考與規劃。讓課程推展本身，更具合理性，並貼近理論與實踐的場域，更重要的，課程推展的利害關係人，並不只是扮演一個課程政策的傳聲筒，亦不是作為由上而下的課程政策落實的直線推進器，更重要的，它是一個讓課程推展並不只是「課程」本身，亦關注「人的發展」。

近二十年來，台灣經歷大幅度的課程改革，走過教科書開放，到學校本位課程發展，九年一貫課程一路走來，出現了許多經典的故事，但也在國家課程綱要、教科書轉化、第一線學校課程發展之間，發現層出不窮的問題。例如綱要自身的核心架構與內涵、綱要轉化至教科書之間的流失、學校選用、及各版本之間概念銜接、教師對課程改革的理解與參與問題……等。這其中有兩個問題，一是課程發展的相互關聯整合與作用發生了斷層，其次是課程發展的歷程缺少將人的發展考量進來。

九年一貫課程強調要下放，但這下放的過程是「中央」要求學校學校進行課

程發展，學校課程的權利是上面給的，上面要求的。第一線的教育實踐場並未實質參與課程的制訂與發展。第一線學校做的常常是課程發展末端的工作，課程理念到教科書已經都被決定。因為課程改革，課程研究的量增加了，但是學校教育的實質呢？教室裡的教學和十幾年前似乎並沒有兩樣，要不就是變許多的花樣，老師更忙碌了，但學生是否更自主、更快樂、也真的學到了嗎？這些問題都待釐清（陳美如，2004）。

面對課程研究不斷推陳出新，也面臨了一些問題，例如所謂的「改革」、「改變」就是好，就是「進步」，而課程改革促發了課程研究的蓬勃發展，產生許多研究的議題。課程經常傾向於不斷地增生，也就是說，當對新知識與新技術的需求出現時，學校必須增加課程來作為回應，然而舊的課程卻未因此而消失(Pratt,1994/2000)。加上單文經(2004：29)指出學校教育或課程的問題經緯萬端，具有「問題層出不窮」的特性，因而往往「解決」了某些問題，卻衍生出更多的問題，這些衍生出來的問題，可能會和欲解決的問題同時發生，也可能在一段時日之後發生。這樣的窘境況在這一波課程改革中屢見不鮮。

對於這樣的窘境，我們如何面對？Pinar 等人(1995：439)提出我們課程研究必須重建視野，為了使他們可以「愛」(love)，因為「我們所愛的，我們才能夠理解」。施良方(1996：330-334)更指出在未來的課程發展過程中需要注意以下幾個問題：(1)加強課程研究者、決策者與教師之間的關係；(2)讓教師、學生有更多地參與課程決策、審議的機制；(3)注意學科之間日益明顯的融合態勢、(4)擴展課程的來源，進一步擴展課程的內容；(5)協調正規教育、非正規教育和非正式教育的內容；(6)進一步密切各階段課程之間的銜接：教育不能在限於那種必須吸取固定的內容，而應被視為一種人類進程，全部教育內容圍繞「人通過各種經驗學會如何表現他自己，如何和別人進行交往，如何探索世界，而且學會如何繼續不斷地——自始至終地——完善他自己」。

從上述 Pinar 等人提出課程研究需重建視野，讓人可以愛，因為可以愛才有辦法理解；施良方提出的加強課程研究者、決策者與教師之間的關係，以及讓第一線的教師與學生有更多參與課程決策審議的機制。在在提醒我們，課程推展體系的重要性，進一步施良方將課程發展視為「人類進程」，並將教育內容放在「人通過各種經驗學會如何表現他自己，如何和別人進行交往，如何探索世界，而且學會如何繼續不斷地——自始至終地——完善他自己」，呈顯了「課程發展」重

點不是僅著重在推進什麼樣的課程，而是課程背後的想法；課程不是一個存在哪裡的素材，而是與人與世界交往互動的過程。因此「人的發展」在課程推展體系，相關人員的意識提升與能力開展更顯重要。

課程是一個存在體驗過程，而這存在體驗過程，要把人放入課程之中，並探尋課程與人的關係與意義（陳美如，2007）；而課程研究議程必須要發展我們對日常生活特徵的洞見，這種生活是我們活生生體驗的（Pinar et al, 1995：439）。有人味的課程推展體系的建立有助於課程發展更貼近現場，並讓課程貼近人的存在體驗過程。最重要的，第一線的教師參與課程發展，理解國家課程的內涵，並能在國家課程發展過程的各個階段能發聲並形成政策，方能縮短課程政策與課程實踐之間的距離，也才能減少 Goodlad 所提的在課程層層轉化中，課程理想也層層流失的現象。

至於台灣是否有課程推展體系的傳統？是有的。從最早的臺灣省政府教育廳於民國 47 年籌備「臺灣省國民教育巡迴輔導團」，53 年縣市設「國民教育輔導團」，這時期的輔導多以各科教學為主，輔導團重在示範教學。到 87 年因應臺灣省政府精省，省團停止運作。92 年起教育部基於落實九年一貫課程考量，以經費補助及專業培訓引導各縣市設置課程督學及「課程與教學深耕種子團隊」，使其成為輔導團運作核心。95 年中央又設立包含課程與教學各學習領域輔導群與課程與教學輔導諮詢教師團隊的中央教學輔導組織，在地方則是延續各縣市的教學輔導團，課程督學以及一般的教育局督學在運作(李俊湖，2007；吳林輝，2008)。而課程推展體系中，第一線的實驗學校方面也是有的，1993 課程標準年以前的課程發展，在小學部分已經有良好的課程實驗傳統，亦即享譽中外的「板橋模式」。但這板橋模式的課程發展僅限於「教科書」的發展，再者，之後廢省，及板橋教師研習會的轉型，板橋模式已經走入歷史。在九年一貫課程綱要實施過程，也有許多人開始思考過去板橋模式對於課程發展的影響，對於課程發展的穩定有一定程度的貢獻。然而，跟隨台灣教育環境的變遷，以及國家教育研究院即將成立，國家級的教育研究單位如何再造更寬廣並更紮根的課程推展模式，一個跨越小學到高中的課程推展體系建構有其必要性。

Jackson(1992) 認為課程領域目前正向兩個方向發展，其一是指向實踐工作者，其二是離開實踐工作者。但這兩者並非是「非此即彼」的選擇，更接近實踐工作者的走向可能是補償性的，但卻是重要的，我們要加以支持，這一走向將與

理論性工作的部分趨向相融合，這種傾向代表了概念重建運動的「第二浪潮」(陳美如，2004)。課程，也是不斷被現在重新理解的結果；課程也是再生長的，這個生長，擁有許多可能性，在整體情境，真實的教學、學習、素材與人的互動裡，不斷有新的「明白」，這樣的明白更有助於課程發展的具體實踐。透過課程推展體系的建構，讓國家的課程發展有先導性的實驗，並能依據課程實驗的結果，調整課程發展的方向，透過有健全的推廣體系，在「人的發展」上出發，進行課程政策的形成與落實。

本子計畫不是重新架構一個體系，而是在既有體系與正在建構的體系中進行理論的論述與實踐溝通。嘗試從理論與實踐現場的觀看與理解中，找到可能性。找到一個重新觀看國家層級課程推展體系的視角，並嘗試建構其可能的體系，希冀在課程發展中的課程轉化，能更貼近現實與理論；更重要的，透過課程推展體系的建立，讓課程改革過程中的「人」，亦能得以開展，並將實踐歷程與智慧回饋至課程改革系統。

貳、研究目的

基於上述的研究背景，研究目的如下：

- 一、 瞭解國外課程推展體系。
- 二、 建構理想的課程推展體系的可能圖像與內涵。
- 三、 提出永續的課程推展體系之策略與配套措施。

第二節 文獻探討

壹、台灣與國外課程推展體系探討

根據研究目的一，國外課程推廣體系之探討，配合整合計畫之國外經驗探討，以亞洲、歐洲與美洲為主。亞洲主要探討日本、香港與中國大陸；歐洲部份，則是將焦點放在英國；美洲的部份則是將重點集中於探討美國課程推展體系中有關機構之運作情形。期望藉由深入的探究而了解五個國家的在課程改革中主要有哪些負責的機構、這些機構是如何培育或選取出適當的人材，並取各國課程推展之長而補足台灣課程推展體系之短，以期能建構一個完善的課程推展體系。

一、台灣當前課程推廣體系

因篇幅限制，改以表格呈現，請參考附錄一。

二、英國課程推展體系¹⁵

十九世紀初葉之前，英國的教育工作一直屬於教會及地方私人的事業，無教育行政機關的設置。1870 年國會通過初等教育法案，只規定在私立小學不足之地方設置學校委員會，負責辦理公立初等教育，為地方教育行政機關之先河，本此法案揭示自由作風，國家無干預教育之權，（謝文全，2006）。而隨著社會整體的發展，中央及地方政府開始重視教育。至二次大戰的結束及世界其他國家的興起之後，各國開始排除武力的鬥爭而轉向資本主義經濟競爭的行列。英美強權在 1960 至 1970 年代歷經了越戰失利、通貨膨脹與石油危機等因素產生了新右派政府，加強國家對教育管控的積極角色，制定國定課程與國定測驗，以企圖維護西方傳統價值與教育品質（王恭志，2004）。新右派的政黨政治意識形態則使得英國在國定課程制定之後從地方分權的教育行政體制轉而偏向中央集權。台灣近年來雖然政府下放許多權力給地方，仍是一個高度中央集權的行政管理，在課程政策方面，台灣的九年一貫課程綱要也是一種國定課程，是一種全國性的課程規

¹⁵ 英國與美國部分之課程改革文獻，修改整理自莊惠如（2010）。（台灣課程改革實踐問題與可行途徑之研究）

範，當中強調的一些重點和英國國定課程在形式上有許多相似之處（廖政凱，2006）。國內有不少學者針對國定課程進行分析，例如周淑卿（1992）所撰的《英國國定課程之研究》、湯添進（2002）所寫的《英國國定體育科課程制定過程之研究》以及林妮燕（2008）《英國 1988 年教育改革法案之政策網絡分析》。不過大多文獻是從其內容著手，少有從課程改革的推展體系進行深入的探討，因此有必要進行研究。

根據薛恩（D. A. Schon）在《超越穩定國家—變革社會當中的公眾與私人學習》（Beyond the stable state：Public and private learning in a changing society）一書中，指出常見的課程政策推廣方式包括三種類型，分別為「由中心到邊陲系統模式」（The centre-periphery model）、「中心複製生產模式」（The proliferation of centres model）以及「中心移轉模式」（The shifting centre model）三種模式（蔡清田，2001）。而英國在國定課程歷史學科課程改革中，是採用「由中央到邊陲系統」（administration centre-periphery system）此一模式，此模式是由上而下的教育行政推廣策略，包括至少三個教育行政層級的推廣，即國家層級，地方層級與學校層級。也就是英國的國定課程推廣方式主要是由英國中央政府傳達至下級的地方教育當局及學校教師（蔡清田，2003）。以下即從英國課程改革中中央、地方以及學校三個層級之推廣單位進行分析，並蒐集相關文獻以進行深入探究。

在1988年國定課程中，代表中央負責課程政策推廣者為國定課程委員會（National Curriculum Council, NCC）。公共資訊署（Office of Public Sector Information, OPSI）網站，發現國定課程所訂定的238條法案中第14條建立委員會法案中，要求設立三個委員會，分別為國定課程委員會（National Curriculum Council, NCC）、威爾斯課程委員會（Curriculum Council for Wales, CCW）以及學校考試與評估委員會（School Examination and Assessment Council, SEAC）。國定課程委員會（NCC）主要負責英格蘭地區，而威爾斯課程委員會（CCW）則負責威爾斯地區（OPSI, 1988）。其中，課程委員會的角色功能主要有五個部份（OPSI, 1988）：

（一）將現行學校關於課程的各個面向納入檢視範圍，（二）當教育大臣論及或委員會認定的適當時機時，需針對有關現行學校課程的問題向教育大臣提出建議，（三）提供相關建議，並根據教育大臣之要求，協助他進行有關於學校課程的研究發展計畫，（四）出版、宣傳並協助辦理關於學校課程的資訊，（五）實行教育大臣可能指示的輔助活動。在人數上，課程委員會的成員大約為十至十五

人，其委員會的成員皆由教育大臣任用，而教育大臣在成員中選出一位擔任主席，其餘成員則可能成為副主席。重要的是，被任命的委員會成員必須具備教育方面的相關知識或經驗者為主（OPSI, 1988）。而根據其運作情形來看，課程與評量之細節係由各委員會研究訂定，經教育大臣同意後，以「命令(order)」形式公佈，並交皇家出版社(Her Majesty's Stationary Office, HMSO)發行流通。另外，凡是教育大臣有任何決定，不管是在下達命令或呈報議院之前，都必須提交課程委員會，由委員會將提案交給代表地方教育當局、教師、學校管理委員會的組織，或是委員會認為合適的人與單位，並給予提出書面意見的時間，之後課程委員會再彙整參考這些意見，並且附上其諮詢的摘要，向教育大臣提出建議，並安排將這些建議事項出版。然後教育大臣再根據課程委員會的建議內容草擬法案，並且給予至少一個月的意見徵詢期，最後送交國會審議（湯添進，2002）。

而代表地方負責課程政策推廣者為地方教育當局（local education authority, LEA）。英國中央政府的教育與科學部主張地方教育當局提供的教育諮詢服務，在課程改革推廣與實施中扮演重要角色，以確保學校教師能獲得所需的資源與訓練。但是地方教育當局在「分段垂降模式」的課程政策推廣（cascade model of curriculum dissemination）中所扮演的角色會因所在地區不同而異。英國皇家督學指出，有些地方教育當局提供仔細的教學計畫與學校教師教職訓練，提供受訓教師一套訓練教材，以便這些受訓者日後能將新課程介紹給學校同仁，以下即為漢坡塞（Humberside）地方教育當局課程改革的例子。一位擔任地方教育當局資深督學多年的「國定課程歷史學科」工作群成員懷特舉例其所在地區漢坡塞（Humberside）地方教育當局所用之「國定課程」政策的推廣策略為，先解釋中央政府所頒布之「國定課程」「法定命令」之課程與評量意義，但是主要是採用地方教育當局自己研究出來的課程改革教材。懷特即要負責率領一群約有十位之多具有中小學教師身份的學校教師訓練員，每週利用二至三天的時間研究發展教材，另外，舉辦二十至三十場學校教師進修研習會議，將自行研究開發的研習教材，交給參與受訓的各學校教師代表，並且學校教師代表將此研習資料帶回所屬之原服務學校以加以推廣應用（蔡清田，2003）。即地方教育當局借調學校教師，研究發展推廣「國定課程」之研習教材，並籌辦相關研習課程與活動，進一步協助學校層面進行課程政策之推廣。因此地方教育當局不僅負責地方層級之課程改革，也協助學校實施學校層面之課程改革與實施（蔡清田，2003）。

在1988年國定課程中課程政策推廣者還有一個層級，即學校層級之課程改革。學校在「國定課程」實施過程中所扮演的角色主要是執行並教導「國定課程」。每一所學校推派一名教師參加所在地方教育當局之學科研習，而後此教師代表須返校協助校內其他同仁執行「國定課程」之「法定命令」規定。而「國定課程」之推廣與實施的優點是可以讓以往比較不受重視的學科比以前更受到重視，且這些學科教師也能獲得教育專業發展的機會，例如，一九九一年之後的歷史學科教師，比之前教師得到更多在職進修的機會（蔡清田，2003）。

研究者根據英國課程改革中，負責課程改革的三個單位進行資料蒐集，再依其內涵加以區分統整為下面四個部份，分述如下。

（一）英國國定課程委員會根據國定課程改革之推廣政策內涵分析

根據附錄二可以發現，英國國定課程委員會在國定課程提出之後，做了許多配套措施，以將其所提出的法案推行至英國的地方與學校當中。像是 Petrie(1989) 於文獻中論及國定課程委員會在推廣課程改革時需要給予教師鼓勵，並準備相關指導手冊提供指引，確定教師們能夠正確地通往國定課程的內容。而 Smith(1991) 即在文中提及國定課程委員會需要針對國定課程之內容，負責提供課程變動的相關指南以及相關課程之專家給學校，以將其課程改革之內容推廣出去，並幫助學校適應整體課程改革。而 Hodkinson 與 Atherton(1995) 則是針對英國地方教育當局以及英國和威爾土地區的學校進行問卷調查，問卷結果發現國定課程委員會於課程中所提出的消費教育並無多大功效，探討其原因是因為國定課程委員會降低對地方教育當局的支持、對於地方教育當局之服務缺乏訓練、學校人員的短缺以及對於教師的指引不夠清晰。Olson(2004) 則是描述英國執政黨改變之後，其國定課程委員會主要是透過提供相關經費加以推動課程的改革。並直接提供相關預算給學校而非經過地方教育當局之手，企圖以經費之支持來推動課程改革。

由文獻中可以發現，英國國定課程委員會在課程改革之後所做的推廣工作，包括與配合課程改革制定相關的手冊、指南給教師做參考，以導引他們往正確的課程邁進，或是提供相當的經費使學校能夠從事相關課程改革，亦是推展課程的方式。但其課程改革亦有其問題存在，包括中央對地方的支持度不足、中央並未針對課程改革之內容對地方教育當局進行人才上的培訓，再加上給教師的課程指引不夠清晰，造成消費教育的不成功。由此可見，課程推體系在課程改革中居於

重要的位置，在好的課程，缺乏適當的推廣機制與措施將其課程改革推廣出去，則易導致課程改革的失敗，可作為台灣在課程改革上的借鏡。

（二）地方教育當局在國定課程改革之推廣政策內涵分析

在國定課程提出之後，位居承上啓下位置者為地方教育當局。例如，Tipple（1998）論及自 1988 年以來的課程改革，到 1992 年保守黨政府提出的白皮書達到高潮，使得地方教育當局之角色產生了各種改變，其在課程改革中主要需負責帶領學校，促使學校達到進步。而 Reid（2006）則是在提到學校缺勤及曠課的問題時，認為地方教育當局應負責，而其方法主要是透過增加四分之一到學校協助、觀察的比率，改善此問題。此外，則有許多學者提及關於特殊教育孩童的課程部份，地方教育當局與學校應該提供必要的協助，例如學校要給予承諾，而地方教育當局則是給予必要的資金，Waddington & Reed（2006）即是在探討對於患有自閉症的孩童，地方教育當局與學校應該提供必要的協助，例如學校要給予承諾，而地方教育當局則是給予必要的資金。研究者 2008 年曾在英國停留三個月，英國地方教育局經費，針對學校特殊兒童聘請專任教師，進行個別的輔導，輔導間主要為班級上數學與文科學的時間，有時候是每週固定兩天，但此個別化教學所需經費不貲，申請的標準也日意提高。此外，對於關於種族、學前教育、繼續教育等課程改革上的問題，地方教育當局都需要給予必要的協助以讓整體課程順利推動。

從上述資料可以發現，英國地方教育當局在課程改革之後所做的推廣工作，包括提供必要的經費、增加到學校觀察的時間，以改善學校在課程改革中所遇到的問題，透過對學校的幫助、對特殊學童的協助，以改善目前地方學校所遇到的困境。由上述內容可以看出，協助學校進行課程教學上之改革的單位，主要是地方教育當局，在對學校的幫助上可以看到就如同蔡清田（2003）所提及的，在課程改革中地方教育當局的工作是要負責帶領學校促使學校的進步，因此地方教育當局對於中央提出新的課程改革，需要肩負起提供給學校在課程與教學上的種種協助。不過，從上述文獻中較無法看出英國地方教育當局在人才上除了對其單位需要進行探究之外，也需要從「人」的角度進行探討。

英國的校長不叫 principle 叫 headteacher，是教師的帶頭人，雖然都是公立的學校，每個校長的薪水還是有一定的差別，地方教育局會依學校規模及辦學績

效，訂出一定範圍的薪水，而非依校長的年資。校長的薪水多少主要是由學校管理委員會依學校的須要訂出校長的條件，並向教育局提出該校校長的薪水，並送地方教育局核定，如果 OK 就確定了；如果教育局不同意，學校管理委員會還要再開會討論，並將薪水做一些修正。一般運作良好的學校管理委員會通常會希望校長的薪水高一些，因為這樣，才比較容易聘到更好的人才，一般在布城小學校長的年薪在四萬英鎊左右（初任小學教師年薪將近兩萬鎊，這是英國工作的平均值而已，待遇不算高），不同的學校會有差別。而地方教育局與學校平時的溝通就透過學校管理委員會，管理委員會的成員中，有一到兩位的地方教育局代表（陳美如，2010）。透過定期委員會進行聯繫、溝通，才能使整個課程在推動上不致於產生阻礙。

（三）學校在國定課程改革之推廣政策內涵分析

學校以往在課程推展體系中，僅被認為是執行的角色，不過學校層級仍然有其相關的推廣策略。例如，Downes（1998）提到，國定課程在工黨接手之後所提出的課程改革，除了對地方教育當局帶來衝擊之外，學校校長此一領導角色亦產生改變，政策強調要增加學生的權利與資金，此即代表著校長的責任變大，因為上層對於課程改革所給予的相關資金與援助，需經由其手再推廣給教師或學生。該部分，英國校長肩負學校教育成敗主要責任，他主要對學校管理委員會負責，而校長在學校裡有很大的權力，對教師進行課程與教學領導，同時也進行學校教師的評鑑（陳美如，2010）。而 Lemmey（1999）則提及關於戶外教學納入了國定課程當中的議題，雖然國家對其進行嚴格審查，不過相關學校卻創造出一些有效且有想像力的戶外實踐課程。根據國定課程，發展出屬於該學校之課程，並藉此將國定課程之內容加以推廣。此外，Rogers, Hallam, Creech & Preti（2008）則是論及英國新的課程強調要提升整體課程基礎，包括音樂，因此音樂課程的推廣包括全學校的訓練，在教室中提供顧問教師以及音樂的協調員，以增加更多的訓練，藉此將音樂課程改革出去。

從上述研究者統整的資料可以發現，學校在課程改革之後所做的推廣工作，包括提供設計相關的課程、提供全學校之訓練、並輔以專業人員提供專業知識，透過這些推廣策略，可以將相關國定課程之內容推廣給教師或家長知道，並且特別的是透過設計相關課程能夠提供下對上的課程給國家做參考，打破以往學校只

負責執行國家制定課程的角色。

（四）小結

透過英國的文獻可以發現，其在國定課程推出之後，有其負責推動改革的體系，最上層為英國國定課程委員會，接著則是地方教育當局，再者為學校。而深入了解其推展的策略，可以發現有許多是值得台灣學習或值得台灣做為借鏡之處。首先在中央層級，當國定課程委員會制定出一套新課程後，其製作相關的指引手冊給教師，藉此讓教師對於課程改革有引導的方向。此外，課程改革提出之後，亦必須給予足夠的經費，讓地方以及學校能夠擁有適切的經費以進行課程的改革。而地方層級，則需要深入瞭解學校之需求，帶領學校進行課程改革，並給予學校必要的協助。學校部份則可以針對相關課程改革之要求進行人才的訓練，並提供專業人才加以輔助，此皆為值得學習之處。在該部分，學校教師會利用假期進行專業進修，例如小學暑假從七月二十五日到九月四日，九月一到三日即是教師專業進修的時間（陳美如，2010）。反之，針對英國在消費課程改革上的問題，包括中央對地方的支持度不足、中央並未針對課程改革之內容對地方教育當局進行人才上的培訓，再加上給教師的課程指引不夠清晰，造成其課程之失敗則可以提供台灣引以為戒。由此可見，課程推展體系在課程改革中居於重要的位置，好的課程如果缺乏良好的推廣機制將課程改革推廣出去，仍會導致課程改革的失敗。

三、美國課程推展體系

近年來美國的教育改革分別包括 1983 年「全美卓越教育委員會」（National Commission on the Excellence in Education）所發表的「國家在危機之中」報告書，1991 年布希總統提出「美國 2000 年：教育策略」（American 2000：An Education Strategy），1994 年柯林頓總統又提出「2000 年目標：教育美國法案」（Goal 2000：Educate America Act）以及 2002 年布希總統上任之後所公布的《不讓孩子落後法案》（No Child Left Behind，NCLB）（張鈿富、葉兆祺、林友文，2007）。而在眾多教育改革中，我們需要了解主要推動整體教育改革的機構為何，各機構之間又是如何互動，而又是如何培育相關的人才，實有其參考的價值。

由於美國屬於地方分權的國家，因此傳統上教育行政權屬於各州而聯邦不參

與，而實際上各州又把教育行政權大量委授給地方（謝文全，2006）。然而 2002 年 1 月《不讓孩子落後法案》的簽署實施，是美國聯邦政府自 1960 年以來最重要的教改政策，擴大了聯邦在傳統上由州、地方學校理事會等獨立自主的教育體系上所扮演得角色。由於《不讓孩子落後法案》全面性的影響美國的中小學，且是美國近幾年重要的法案，在此法案訂定後聯邦政府推動的努力，以及各州推動的措施皆值得探討（劉慶仁，2005）。因此，本研究即將焦點聚焦在《不讓孩子落後法案中》聯邦政府推動的努力，以及各州推動的措施，進而到地方學區的以及學校整體推動進行探究。其中，又由於各州推動新法的措施並不相同，而在 NCBL 法案的前身《初等與中等教育法案》（Elementary and Secondary Education Act，ESEA）制訂時，加州有針對此法案訂定相關的立法（楊巧玲，2007），因此本研究即選定美國加州作為文獻探討的對象。以下即先就美國課程改革體系的機構先作大略的說明，再進行相關文獻的分析。

在《不讓孩子落後法案》中，代表中央負責課程政策推廣者為聯邦教育部，為了推動《不讓孩子落後法案》中的改革措施，擬訂相關施政計畫，辦理全國巡迴宣導活動，舉辦相關會議與各州溝通，成立特別中心傳播新法資訊，以及設置「不讓孩子落後」服務專線（888-814- NCLB）、專屬網站（www.nclb.org）、識別系統以及每月電子通訊（Achiever）等。其中，聯邦教育部在 2002 年 3 月擬定未來五年的施政計畫，提出六大策略性目標，其中一項「營造成就文化」（Create a Culture of Achievement），其認為經由新法的推動，在全國教育體系中營造一種成就的文化，是很重要的。由上述可看出，聯邦教育部在提出《不讓孩子落後法案》的改革措施中，亦擬訂了完善的配套措施，讓整個改革得以能讓全國人民知道，並且設有專門的服務專線，讓對此改革有疑問的民眾或教師，得以有管道詢問，除此之外，除了強調法案本身的推動之外，亦致力於營造一個成就的文化（劉慶仁，2005），讓全國人民皆將其視為一起努力的方向。

依聯邦憲法的規定，教育行政在美國為各州的保留權，各州可以自主地辦理其教育，各州有其州憲法，為該州行政運作的最高準則，在州憲法及州議會授權之下，各州設有教育董事會及教育廳（謝文全，2006）。《不讓孩子落後法案》通過施行後，帶給各州前所未有的挑戰，各州需依據聯邦教育部的相關作業規定、函釋以及政策指引，草擬該州重大變革的實施辦法，例如建立全州的績效責任制度，因此在美國的教育改革中，主要的課程政策推廣者即為各州州政府。此外，

各州教育協會、各州教育主管協會（CCSSO）、《教育周刊》（*Education Week*）等則全力配合州進行宣導、研究與推動，像是協會 2002 年設置「不讓孩子落後」專屬網頁，對於其州之績效責任進行研究提出報告。於 2003 年則建立「各州教育協會不讓孩子落後法資料庫」（www.ecs.org/NCLBdatabase），利用各種方法蒐集網路上州議會及州教育廳網站以及各州的文件，追蹤各州推動新法改革的努力。並於 2004 年發表「各州教育協會對全國之報告：州執行不讓孩子落後法現況」（ECS Report to the Nation：State Implementation of the No Child Left Behind Act），於報告中提及各州的實施成果、趨勢、面臨的問題及相關建議（劉慶仁，2005）。

美國是相當典型的地方分權，所以地方學區（Local School District）對於地方學校教育的推動具有很大的責任。因此各州雖然負責擬訂重要變革的種種措施，但是實際上各州又把教育行政權大量委授給地方。而美國地方教育行政機關分為地方教育董事會及其執行單位教育局，其中地方教育董事會需要執行州所頒定的規程命令，制定該學區的教育目標與教育政策，報導教育消息給該區居民瞭解，以及要根據目標評鑑該學區教育工作的優劣。教育局局長則是要執行教育董事會所制定的政策命令，監督地方教育行政人員，制頒必要規章以有效執行教育董事會的政策，此外對學校的課程及其他業務要提供專業領導，並且要擬定並執行視導所屬全體學校的計畫（謝文全，2006）。根據上述文獻可以看出在美國負責將課程改革的內容推廣給學校的機構即為地方教育行政機關，在探討美國整體課程改革的推動時，有必要將此一階層之機構列入探討。

以上三個單位再加上學校皆為美國課程推展機制中的重要部份，研究者以加州為研究對象，蒐集加州在《不讓孩子落後法案》提出後，其改革推動機構之相關文獻，分別加以分析歸納統整。

（一）加州州政府根據《不讓孩子落後法案》所提出政策之內涵分析

加州州政府在《不讓孩子落後法案》提出之後，做出了許多政策上的回應，以將聯邦政府所提出的法案推行至加州的學校當中。其所提出的政策包含四個面向，分別為針對績效責任所做的行動、為提升學生成就對於教師品質的種種改革、經費上的措施以及校園安全問題的維護，皆為加州州政府對於《不讓孩子落後法案》所做的回應。

從教師品質與學生成就此一議題來探究可以發現，加州州政府認為提升學

生成就與教師素質本身有很大的關係，因此強調教師品質的改善。其推展的方式包括訂定一些規準要求所有教師必須要有學士學位、證書以及對於教授課程的知識，提供一些經費專門訓練教師以改善教師的專業知識與教學技能，此外針對特殊教育教師專業不足的部份，加州州政府為了帶好每一個學生，則是採用建立顧問教師資源的方式以提供給準備不足的教師領域上的支援。此些措施皆是針對《不讓孩子落後法案》所做的回應，企圖將法案中的內涵落實於加州學校當中，期望透過教師品質的提升，以提升每一個學生的成就。

而在績效責任部份，加州州政府的作法則是分小組績效責任的規則，探索加州的公立學校的實施狀況，因為加州擁有最多種族與社會互異的公立學校，因此，透過績效責任的措施來檢視學校水準。此外，在經費的面向上，加州州政府對於《不讓孩子落後法案》所做的措施，是透過更公平有效地提供資金給學校，讓每個學校皆能公平地獲得教育上的經費，因此，加州在中小學教育經費上從事一番改革。而在校園安全的議題上，由於美國現階段校園常會出現暴力與毒品等問題，因此可以看出，加州州政府針對校園問題的推動方式，是去擬定一個當地教育行動計劃，其實施是以持續不斷地監控學校的狀況以及一再地評估校園內每一個訊息，以此來控制整體校園的狀況。

由上述可以看出，加州州政府在《不讓孩子落後法案》提出之後，在州階層此一層級的推展方式是以制定相關政策來加以推動聯邦政府所提出的教育改革，Center for the Future of Teaching and Learning（2004）在文中提到加州州政府在提升教師素質的作法，主要是要求所有教師必須要擁有學士學位、證書以及對自己教授課程的知識，透過標準的訂定來管控加州州內教師的水平，透過控制教師的品質進而提高學生的成就，劉慶仁（2005）亦提及田納西州的研究證據亦顯示，教師的影響是長遠的，不同素質的教師所教學生的成就會有很大的差異，其差距可在三年內達到 50 百分位分數，可見得針對教師素養提出相關的推展政策有其必要性。從加州的經驗可以發現，一個法案提出之後，必須制定相關的政策來加以推動，以促使法案能達成期功效，此為台灣在推動相關改革上所必須學習的。

（二）調查加州所欠缺的政策之研究

也有一些學者在調查加州於《不讓孩子落後法案》提出後所做的措施中，發現其有一些不足之處有待加州州政府加以改進。例如法案提出之初Center for the

Future of Teaching and Learning (2003) 認為加州欠缺教師發展系統，因此希望加州州政府能朝此方向加以修改。California Postsecondary Education Commission (2006) 則是提及加州在2005-2006年研究中發現，關於改進教師質量的計畫上，其州欠缺足夠的科學與數學教師，特別是中學的數學教師的短缺，因此有必要針對科學與數學教師的數量與品質加以提升。

(三) 地方學區在《不讓孩子落後法案》所產生的影響

由於加州有許多學區，因此學者常從整個州的角度進行探討，研究較少蒐集到從單一學區探究。Brown & Ing (2003) 即在其文獻中論及一項對於加州的兩年研究，發現學校當中的改進，是來自於學區對於學校的潛在影響，在改革中學區對於學校有著最直接的影響，甚至於Scott (2006) 更提到透過觀看加州的狀況，可以瞭解更改結構的詳細政策制定是在學校或學區層級處理，而改革的決定主要是基於學生的成就和學校氣氛，可見詳細的政策制定是位在地方學區甚至於是學校的層級。此外Porter, Snipes & Eisberg (2006) 則於文中提到，舊金山地區在改進學生產出的品質與公平性上，其策略有三個部份，訓練學區或學校的領導者、整個系統是基於證據的決策、以及透過聯絡網分享經驗與課程。

從上述分析可以發現，州階層制定相關政策之後，仍需地方學區加以推展至學校當中，詳細的政策制定通常是位在地方學區，對學校有著最直接的影響，而除推動相關法案外，亦必須訓練教師或是學校、學區的領導人，使其具有相當的知識、能力之後，才得以改善學生的表現，由此看來在課程改革中，人才的培育是非常重要的部份。

(四) 調查教師對於《不讓孩子落後法案》的想法

Sunderman, Tracey, Kim & Orfield (2004) 認為聽取教師的聲音極為重要，了解老師對於法律、學校的想法、以及教師對政策的回應。因為教師是第一線的人員，他們位居於課程改革的重要位置，然而其聲音、想法卻常常被忽略，因此此篇文獻主要是想要透過研究去了解教師層級對於《不讓孩子落後法案》的想法，以便能使相關政策做一些改變。然而目前對於學校及教師的研究仍是較為稀少。

(五) 小結

美國在《不讓孩子落後法案》推出後，有其負責推動改革的體系，最上層為

聯邦教育部，接著則是州政府，再者為地方學區，最後則為學校階層。在聯邦教育部的部份，聯邦教育部部長 Rod Paige 在推出該年走訪全美二十五個城市並發表演說，並準備關於法案的宣導小冊與互動式磁碟片，部長本人強力地支持所提出來的法案，並親自向全國家長說明（劉慶仁，2005）。而在加州州政府部份，則是根據聯邦所提出的法案，制定相關的政策，建立完善的訓練機制並且制定相關的資格限制，以促使法案能達成期功效。而在地方學區中，則是站在人才培育的角度上，針對法案的內容去訓練相關人員，使其具備相當的知識、能力，再讓他們來改善學生的表現。擇其所長而改其所短，美國在課程推展體系中有許多值得學習的部份，對於台灣要建構一個完善的課程推展體系有很大的幫助。

四、日本課程推展體系

日本在 1980 年代之後由於進入泡沫經濟時代，需要體制上的改變，因此在教育上也經過一番修正，在教育上 1997 年 1 月公布〈教育改革計畫〉(Program for Education Reform)，具體的規劃教育改革的課題及預定完成工作項目；1999 年 9 月再度改訂該教育改革計畫；2000 年 12 月則在〈教育改革國民會議報告書〉中，提出日本教育的方向；2003 年 5 月中央教育審議會則提出「有關今後初等中等教育改革推進方策」，提出具體的改革方案（梁忠銘，2007）；2006 年 12 月修訂並公布《教育基本法》；2007 年 6 月修訂並公布《學校教育法》；2008 年國中小學的《學習指導要領》也完成修訂（林明煌，2008）。由上述可知，日本為解決經濟、產業上的問題，開始進行一系列的教育改革。研究者將焦點放在進行課程改革時，主要是由哪些機構負責推廣相關課程的事務，各機構之間如何互動，有無培育人才的措施。日本與台灣同屬亞洲國家，雖然二次戰後為戰敗國，然而日本在 1994 年已成為世界上最富裕國家之一，並將成就歸功於教育的普及與發展（楊思偉、王如哲，2004），因此有必要針對日本的課程推展體系進行深入探討。

雖然日本於戰後受到美國影響一度將教育制度改為地方分權制度，但是由於國情不合因此又走向中央集權傾向（楊思偉、王如哲，2004），而其課程改革體系亦是由中央往下推展，因此以下針對中央、地方以及學校進行分析。就內容上來說，自二次戰後至今，日本歷經七次教育改革，每次教育改革都透過課程改革來達成目的，且每次課程改革重點必反映在《學習指導要領》的修訂（林明煌，2008），因此本研究主要以《學習指導要領》為內容探討日本中央、地方、學校

三個層級針對《學習指導要領》的實踐策略。

日本在中央設置文部省，2001年之後改稱文部科學省，此一單位主要負責推動和普及學校教育、社會教育及學術文化事項，並發布刊行有關教育、學術及文化之相關專門的資料（楊思偉、王如哲，2004）。而日本為了進行教育改革，在1984年於總理府下正式設立直屬的「臨時教育審議會」，對教育以及與教育有關的各領域事項，進行全面的、綜合的調查研究與審議，並提出改革方案，而現今此任務則交由中央教育審議會接手（楊思偉、王如哲，2004）。一般而言，日本《學習指導要領》修訂的權責單位為文部科學省，雖是如此，真正引導教育改革方針、訂定課程改革範疇的單位卻不是文部科學省，而是直屬於內閣總理大臣的「臨時教育審議會」、「教育改革國民會議」或「教育再生會議」（林明煌，2008）。由此可知，在日本，中央負責課程改革推動之機構，主要為中央教育審議會。

雖然日本是中央集權，但是教育對日本地方來說，亦是非常重要的工作，其憲法明文規定地方處理教育的原則，教育對地方公共團體來講是固有的事務，需要負責實施教育的管理營運（梁忠銘，2008）。在2002年日本全國聯合小學校長會中更提出創造一個尊崇個性以及具有各種選擇的學校制度，以及學校與地方政府對教育改革的主導（陳木金、林孟慧，2009）。而在地方層級的教育行政單位，主要包括地方政府與教育委員會，教育委員會則需負責學校中的教育課程、學習指導、其他有關學校的事項之指導與建議以及有關教育推廣等教育行政事項，皆為教育委員會管理與執行（楊思偉、王如哲，2004）。由此可知，在日本，地方負責課程改革推動之機構，主要為地方的教育委員會，包括督道府縣的教育委員會以及市町村的教育委員會，督道府縣的教育委員會其主要工作除了任免人教職員之外，也要給予市町村村長及市町村教育委員會指導、建議，例如舉辦校長、教員及其他教育人員之研究集會、講習會，或是蒐集教育有關資料及編輯手冊以供利用，此外，舉辦督道府縣教育人員在職進修教育，包括教職員進修、實施教育輔導諮詢等活動（謝文全，2006），藉以將相關課程改革傳遞給地方學校、教師，並針對相關課程、學習指導的要領對學校、教師進行指導。

以上兩個單位再加上學校層級皆為日本課程改革機制中的重要部份。以下針對學者對於日本在《學習指導要領》通過施行後所做的種種改革之探究，歸納統整為附錄二。再依其內涵加以區分統整為下面四個部份。

（一）日本中央教育審議會根據學習指導要領推廣政策之內涵分析

日本中央教育審議會在《學習指導要領》提出之後，做了許多配套措施，以將其所提出的法案推行至日本的地方與學校當中。其中，像是莊雅斐（2004）提到在中央部份，主要是透過積極提供情報支援，將具有學校特色的教育課程編制與實施狀況，及具有充份效果的會議舉辦形態等校內體制相關規劃，加上教育委員會的特色活動，彙整為範例集分發給學校參考；爲了達到個別指導的全面化，將據點學校的實踐研究成果、宣導及教材開發統整，製作成教學資料與範例集分發給其他學校。林明煌（2009）提到在《學習指導要領》提出之前，中央分別進行國小、國中、高中的學校部會會議、以及各學科部會會議，並調查來自教職員、家長以及社會各界對教育的建言；此外，針對學習指導要領對教師提出具體策略供其參考，進行整理並匯集成冊者，作為教師設計課程與教學活動的參考。林明煌（2009）也提到日本在《學習指導要領》修訂前會廣納社會建言，利用 2—4 年的實驗期間，透過實際的教學活動來檢視新課程，藉此來找出新課程的問題與困難，若有必要再修正內容，之後才會進入全國性的課程實施。

在日本課程改革中，值得參考的爲中央教育審議會，其成立於 1952 年是文部科學大臣的最高諮詢會議，負責調查審議與教育、學術、文化相關的基礎重要施策，並提供文部大臣建議。組織成員由文部大臣提名並經內閣任命的 30 人以內的委員組成，包含學術界、評論家、工商業領袖、教育專家、政治人物，以及部裡退休的官員（歐用生，2010）。日本中央教育審議會在課程改革實施之前，主要先廣納各界的意見，透過與不同層級的學校、政府單位進行會議，並透過問卷蒐集各界人士的意見，藉此設計出較為完善的課程改革內容，亦可以讓各界人士在尚未實施課程改革之前，即能先對先課程改革之內容有初步的認識。而課程改革內容提出之前，先採循序漸進的方式進行，透過 2—4 年的實驗來找出新課程可能的問題與困難，再加以修正，之後再進入全國性的實施，此種方式較不會產生全面實施之後，卻發現許多問題而導致課程改革難以推行。而在課程改革內容提出之後所做的推廣工作，包括將各地表現優良的學校、地方教育委員會的課程編制、實施狀況與特色活動加以統整成冊，並將其推廣給全國各地的學校、教育委員會參考，藉此讓其他學校有參考的對象，此外，開發相關學習大綱及教材，以讓教育委員會、學校有值得參考的依據。

（二）地方的教育委員會在學習指導要領推廣政策之內涵分析

教育委員會在《學習指導要領》提出之後，亦有許多配套措施以進行推展。其中，像是莊雅斐（2004）提到在地方部份，教育委員會主要需要協助各學校編制充滿創意巧思的教育課程，各地區的教育中心及據點學校必須對課程編制支援中心提供的各地教育課程情報進行檢討與改進，而其具體行動包括，以綜合學習時間來說，收集各個地區、學校優良課程編制事例作成參考資料，再者進行相關課程編制之實踐行研究及成果普及宣導，並利用進修活動促進校長與教職人員對學習指導要領的理解。謝文全（2006）則於專書中提到，教育委員會必須蒐集教育有關資料及編輯手冊以供利用，此外，舉辦督道府縣教育人員在職進修教育，包括教職員進修、實施教育輔導諮詢等活動。

教育委員會主要是幫助學校編制課程改革的課程，並將各地教育課程情報加以蒐集、檢討與改進以提供好的資訊給學校作參考，此外，針對教職人員辦理相關的研習活動、提供必要的教育輔導諮詢、並且提供與課程改革相關的手冊藉以讓學校、教師能有參考的指南與詢問的管道，藉此將課程改革內容加以推廣出去。

（三）學校在學習指導要領推廣政策之內涵分析

學校在《學習指導要領》提出之後，亦做了許多配套措施，以將法案推行至社區、家長當中。像是莊雅斐（2004）提及，學校除了執行改革的課程之外，亦可以對家長及地區住民進行宣導，透過公開發表年度活動預計表及各科目的全體計畫，年度間指導計畫及實施狀況的自我評估結果，並進一步呼籲相關人士給予協助，透過更多人的幫忙以讓課程改革更加順暢。歐用生（2005）則在探討日本學校本位課程時論及，學校主要可以透過家庭參觀、懇親會、運動會、家庭訪問、製作校刊、網頁、問卷等，藉以聽取家長與社區的意見，爭取社區與家長的理解與支持。陳木金與林孟慧（2009）則是提到提升校長經營能力此一部份，他們提到教育改革的政策形成核心也許是在教育部（教育部首長）等的教育理念，然而，教育改革的成敗關鍵在學校體系中給予基層教育服務之校長及教職員，教育改革的落實成功與否決定在學校校長及教職員的能力與力量，而校長的角色除了是最為重要的領導者之外，更是學校策略之執行者與監督者，而在發揮學校教育功能上，校長更是最關鍵的「策畫者」。

根據上述幾位學者的觀點可以發現，學校階層在課程改革中的工作，主要是

將課程改革的內容推廣至社區及家長，透過活動及刊物、網頁等方式，聽取家長與社區人員對於課程的意見，並藉此邀請相關專業人士協助學校發展課程改革。此外，校長在學校當中是最重要的領導者，提升校長經營能力有其重要性，好的校長能帶領教職員工進行課程、學校上的改革，更要負責將學校的課程相關政策進行執行與監督，因此，校長的培育亦是課程改革中重要的一環，其在人才的培育方面，值得台灣在課程改革的推展配套措施中納入參考。

（四）小結

日本在《學習指導要領》推出之後，有其負責推動改革的體系，最上層為中央教育審議會，接著則是地方的教育委員會，再者為學校。首先在中央層級部份，課程改革初期，需要先廣納各界人士的意見，藉以使制定的課程較完善；課程改革內容提出之後，中央要負責將改革課程先進行幾年的實驗，以瞭解新課程實施的可行性，並針對問題進行修正；而在課程改革進入全國性的實施之後，中央則需要負責蒐集各地表現良好的例子，持續不斷地設計教學方法、課程，並加以製作成冊以分發給全國各地學校作為參考。而在地方層級，主要是幫助學校編制改革的課程，蒐集各地課程的情報進行檢討與改進以將資訊提供給學校作參考，並且辦理研習的活動、提供必要的教育輔導諮詢、以及與課程改革有關的手冊藉以讓學校、教師能有參考的指南與詢問的管道。學校層級，則是將課程改革之內容推廣給家長與社區人員，並進行校長人材的培訓，藉以提高校長的經營能力，能帶領學校教職員工一起致力於國家的課程改革內容中。

五、香港課程推展體系

香港，位於中國的東南端，是全球發展最迅速的東亞地區樞紐，其除了擁有一個深水港和約680萬名勤奮市民的人力資源外，可說是沒有其他天然資源。然而端靠人力資源，香港即成為一個生產力強、創意無盡的城市，並發展成為一個國際金融商貿中心（楊思偉、王如哲，2004），其是如何辦到的，值得做深入的探討。雖然香港在各方面皆表現非常優秀，位居於世界強權國家的前半段。然而，其在課程改革上並非極為理想，作為一個國際城市、處於中西文化的交匯地、面對急速轉變的經濟、遇上主權回歸(霍秉坤，2000)，再加上為因應瞬息萬變的二十一世紀社會，新一代的年青人需要具備廣闊的基礎知識、高度的適應力、獨立

思考及終身學習的能力，因此，教育統籌委員會於2000年在其《香港教育制度改革建議》報告中，確立了「終身學習、全人發展」為二十一世紀的教育目標，並著手於一系列的教育改革（教育改革進展報告，2006），並於2001年頒布課程改革文件《學會學習：課程發展路向》，其後的課程發展方向都以此文件為主(林錦英、盧秋珍，2009)。

雖然香港於1997年之後成為中國的特區，但現階段在經濟、法律與社會制度上仍可維持其現有制度（楊思偉、王如哲，2004），因此目前香港政府的教育策劃、決策以至改革等方面工作，大都是採用由中心傳至外圍的方式，也就是香港課程發展主要是以由上而下、權壓模式進行（霍秉坤，2000），不過近年來開始有所轉變，其課程發展開始重視諮詢委員會的意見，並將其建議納入相關教育決策內容當中（霍秉坤，2000），但是整體課程推展體系仍屬於由中央往下推展，因此以下針對中央及學校進行分析。而在內容上由於香港近期所提出的一系列教育改革是以2001年所頒布的《學會學習：課程發展路向》中所提出之內容為開端(林錦英、盧秋珍，2009)，因而以2001年所頒布的課程改革作為本研究探討之內容。因此本研究主要以《學會學習：課程發展路向》後提出的一系列課程改革為內容探討香港中央、學校兩個層級針對課程改革的推展策略。

香港於中央層級設置教育統籌局（Education and Manpower Bureau），專責教育與人力發展事務。其主要職責為制訂、發展和檢討由幼稚園至高等教育程度的教育政策、計畫和法令，並監督相關教育計畫，使其能夠有效進行（楊思偉、王如哲，2004）。其中，教育統籌局之下又設有教育署（Education Department）專責教育政策事務，由教育署署長負責領導整個部門。而在教育署轄下所成立的課程發展處，則是專責處理課程發展的事務(霍秉坤，2000)，主要進行課程的計畫，包括新課程的研究、實驗、革新及評估，此外，提供並更新課程指南與科目教學大綱，並發展資源教材及管理資源中心（楊思偉、王如哲，2004），在香港課程改革中，課程發展處代表中央推展的角色。由上述可知，香港教育統籌局類似於我國教育部，主要負責全國的教育事務，而其下有教育署，負責相關新課程的計畫，在香港教育改革中居於重要的角色。即在香港，中央層級負責課程改革推動之機構，主要為教育署中的課程發展處，針對需改革事項進行詳細、全面之研究、實驗及評估，並具體提出相關的改革方案，以讓整體課程改革能順利地推展。

香港在推展上沒有地方層級，中央層級之下即為學校層級的部份，而學校層

級除了執行中央所提出的課程之外，為保證課程發展，2002年香港政府更於各小學設立了小學課程統籌主任的職務，主要工作在協助校長領導和統籌學校整體課程規劃，並協助校長規劃和統籌學校評估政策，推行評估工作，透過共同備課和教師專業發展活動領導教師與專業人員改善學與教策略和評估工作，在校內則推廣專業交流文化，並與其他學校聯繫，以分享教學和課程發展方面的經驗，也負責適量的教學工作，大約相當於校內教師平均教學負擔的一半，以便瞭解日常課程學與教的實況(林錦英、盧秋珍，2009)。由上述可知，香港政府為了讓整體課程改革推展較為順暢有效，於2002年在各小學設立了課程統籌主任，且將其從合約制改為常設位置(林錦英、盧秋珍，2009)，可見得課程統籌主任已成為學校中課程發展與推行的關鍵角色。

以下針對學者對於香港在《學會學習：課程發展路向》通過施行後所做的種種改革之探究，研究者將其相關研究之內涵做分析，歸納統整為附錄三。再依其內涵加以區分統整為下面三個部份，分述如下。

(一) 僅有兩層推展體系。

從附錄三可以發現，香港的課程推展體系，僅有兩個層級，即中央與學校兩個部份。中央在制定相關課程政策之後，不需要再經過地方層級之手，而是直接面對學校，能直接了解學校在實施中的問題，亦能直接針對其問題對學校提供必要的服務與協助。

(二) 課程發展處根據《學會學習：課程發展路向》推廣政策之內涵分析。

此外從附錄三備註中所補充說明的內容可以發現，香港課程發展處在《學會學習：課程發展路向》提出之後，做了許多配套措施，以將其所提出的法案推行至香港的學校當中。其中，像是課程發展議會（2001）提到在中央部份，主要是透過靈活多方面地照顧不同老師的需要，提供相關資源，像是提供新課程的指引、協作式研究及發展計畫、對校本課程發展提供支援例如與教師協作進行行動研究或是針對課程問題提供顧問服務、相關推廣策略與網絡例如由教育署成立的區域教育服務處或是由大學進行的夥伴研究項目。楊思偉與王如哲（2004）提到關於課程發展處在進行課程推廣時，主要的策略包括提供相關的課程指南與科目教學大綱給學校與教師。鄭雅娟（2005）在論及香港與台灣小學英語教育政策比較研究中提到，關於香港小學英語課程的改革推廣策略，主要包括將課程指引草

案公佈到網站、發布到學校、發問卷調查、以及舉辦相關研討會，藉此將相關課程推廣至學校。

由上述內容可以發現，香港課程發展處主要是透過提供關於新課程的指引，以讓基層教師能了解新課程的方向，藉此將課程改革內容加以推廣。此外，對於學校在發展校本課程遇到相關問題需要支援與協助時，課程發展處會與學校教師協作進行相關的行動研究，或者是針對學校所遭遇到的課程問題提供顧問服務，學校與教師有相關的管道得以詢問，中央亦可以很清楚地得知目前基層所遭遇到的困境，而能第一時間即加以解決，另外，架設相關的課程網站、舉辦提升教師能力的研習會、研討會以及提供必要的資金，皆為香港中央在進行課程推廣上所採用的相關策略。

（三）學校在《學會學習：課程發展路向》推廣政策之內涵分析。

而香港的學校在《學會學習：課程發展路向》提出之後，亦做了相關的配套措施，包括其教育局（2008）於文獻中提到，香港的教師與校長皆高度肯定教育局所提供的專業發展與培訓，但其也希望除了相關正規的課程外，教育局能夠提供更多的培訓，特別是與同工分享及同儕觀課有關的活動。而林錦英與盧秋珍（2009）於文中則提到香港政府為使整體課程發展較為順暢，2002年於各小學設立小學課程統籌主任的職務，而根據其深入調查後發現，各校皆感受到課程統籌主任的重要性，其發現課程統籌主任能帶領學校課程方向，於校內能協助校長並帶領老師改善教與學並推廣專業交流文化，於校外則負責與他校聯繫，促進各校之間能有溝通的平台、分享彼此課程與教學上的經驗，不過其也提到課程統籌主任要能發揮作用，必須要有良好的行政協助與配合才行。

香港學校層級在進行課程推廣上，除了參與國家所提供的相關培訓之外，亦架設了專責單位，負責學校層級的課程推廣，於校內，課程統籌主任協助校長規劃相關課程、帶領學校教師進行專業的對談以精進其教與學；對外課程統籌主任則代表該學校的立場，與其他學校彼此互動合作藉以獲取他校於課程改革中優良之表現，因此，雖然香港的課程推廣是由下而上，然而學校除了透過中央給予相關的資源進行垂直交流外，亦可以透過學校彼此橫向的聯繫，深入了解他校的表現，讓其他學校有指引的方向。

（四）小結

透過香港的文獻可以發現，其在《學會學習：課程發展路向》推出之後，有其負責推動改革的體系，然而其特別之處為推廣階層僅有兩個部份，上層為教育統籌局下的課程發展處，接著為學校。首先在中央層級，其很重視課程的指引，認為相關指引能帶給教師新課程的方向，因此在提出相關課程改革時，會配合適當的課程指引以讓教師們作為參考。而在學校遇到課程改革之困境時，中央會直接給予學校必要的支援與協助，提供相關諮詢服務，此一方式能夠讓基層教師得以有對課程改革直接詢問的管道。此外，亦透過架設相關網站以及提供培訓課程來達到課程推廣的目標。學校層級部份，其小學課程統籌主任為學校負責課程之專責單位，於上能夠協助校長，於下能夠帶領教師改善教於學，對內能夠推廣專業交流，對外則亦能與他校互動聯繫，分享經驗，此為一大特點，是值得台灣在課程改革推展體系中加以納入的部份。

六、中國大陸課程推展體系

中華民族，歷來重視教育（杜作潤、熊慶年，1999）。而中國大陸，是世界上人口最多的國家，根據 2005 年之統計，其人口已逾十三億（楊思偉，2007），其教育規模之大，乃全世界罕見，然而也因其幅員廣大，教育在推行上有許多困難存在，舉初等教育為例，王家通（2003）年即指出雖然中國大陸自 1986 年即公布實施「義務教育法」，明文規定中國大陸的義務教育是九年，然而至 2003 年為止，整個中國大陸地區真正貫徹九年義務教育的地區卻未達百分之百，可見得其在推行上有許多的問題存在。課程部份，為迎接二十一世紀的到來，中國大陸在基礎教育的課程上進行了第八次的課程改革。而此次課程改革，經歷了一段較長的時間，包括從醞釀、研制、試驗到進入推廣階段。從 1996 年起，基礎教育司開始組織課程專家，對前一次 1993 年義務教育課程實施現況進行調查研究，接著於 1999 年進行規劃及起草新課程，並同時進行各科標準制定、教材編寫、各項專題研究，2001 年公布《基礎教育課程改革綱要（試行）》，並於三十八個實驗區進行實驗，2002 年擴大至全國每一地、市都有一個實案區，2003 年對課程標準和實驗教材進行全面修訂，2004 年進入全面推動階段（楊思偉，2007）。

中國大陸中小學二十多年以來的教學改革探索，給予一個重要的啟示，即許多重大的教學問題，往往都牽涉到課程設計的問題。教學改革的成功在很大程度

上依賴於課程改革的整體推進（吳剛平，2007），由此可見，欲使教學效果良好，課程改革的設計需要完善地設計。而為了調整和改革基礎教育的課程體系、結構、內容，1999年6月，中共中央、國務院頒發《關於深化教育改革全面推進素質教育的決定》明確提出「調整和改革課程體系、結構、內容，建立新的基礎教育課程體系」。2001年6月，教育部印發了經過反復修改和廣泛討論的新一輪基礎教育課程改革的指導性文件—《基礎教育課程改革綱要（試行）》，並開始於實驗區進行課程改革的實驗推展（范蔚，2007）。因此本研究主要以中國大陸基礎教育課程改革為主要探討內容，以了解探討中國在中央、地方、學校三個層級針對此一課程改革的推展策略。

中央層級的課程推展主要以教育部為首，其在課程改革中主要職責為頒布課程標準、將教科書改為審定制以推動教科書的發展、建立一套課程改革工作機制、以及與省級實驗區一起進行新課程改革與實踐，主要進行課程的整體規劃，包括新課程的研究、實驗、革新及評估，並在總結國家和省兩級實驗區之經驗後，經過全面性的評估與廣泛交流，才將新課程進入全面推廣階段（范蔚，2007）。

然而中國大陸由於幅員遼闊，難以管轄到各個地區的教育事務，因此主要教育事務是交由各地方省、市加以負責推廣。在1985年5月中國大陸即訂定〈中共中央關於教育體制改革的決定〉，將基礎教育的管理權交由地方層級負責。因此，除大方向的政策方針和總體規劃由中央決定之外，具體政策、制度、計畫制定和實施，以及對學校的視導、管理和評鑑，其責任與權力皆交給地方教育行政機構（吳文侃、楊漢清，1996）。因此，包括北京市與天津市教育委員會等5個直轄市教育委員會、河北省教育廳等26個省教育廳、深圳市教育局等4個市教育局（中華人民共和國教育部，2010），主要負責執行中央政府的教育方針與進行該地區教育視導之工作（吳文侃、楊漢清，1996），由此可知，在中國大陸，地方教育行政機構在課程改革的推動中位居重要的位置。

在中國大陸的課程政策推廣中還有一個層級，即學校層級。雖然學校所扮演的角色主要是負責執行中央所制定的課程綱要，然而有鑒於過去在課程改革上未能達到根本性地突破，因此在基礎教育課程改革中強調要上下合力的推進方式，學校在其中不完全為被動者的角色，其能透過自願申請參與課程改革的培訓以及成為國家實驗區，進行新課程的實驗，由此可知，學校層級已從過去單純被動的執行者之角色，轉成具備選擇的權利，可以透過自願申請參與課程改革的啟動與

運行之過程。不過此狀況在城市學校較為明顯，農村地區學校則主要仍是按照上面的安排進行實驗，基本上仍是以自上而下的方式為主（馬雲鵬，2007）。

本研究根據中國大陸課程改革中，將課程推廣之三個層級單位進行資料蒐集，將其相關研究之內涵做分析，歸納統整為附錄四。再依其內涵加以區分統整為下面三個部份。

（一）中央教育部根據基礎教育課程改革推廣政策之內涵分析。

中國大陸基礎教育課程改革從 2001 年開始實施，至 2007 年經過第 7 個年頭。是中國大陸幾十年來規模最大的一次改革，並形成良好的課程改革勢頭，教師的專業水準提高，但亦有其問題存在（范蔚，2007）。根據附錄四可以發現，中央教育部在基礎教育課程改革提出之後，做了許多配套措施以進行推展。其中，教育部（2010）指出其任務包括政策的制定、教育的推動、經費的統籌管理及負責全國學位授予之工作等，並包含了 22 個機制以分工負責教育相關工作。其中，基礎教育一司主要承擔義務教育的宏觀管理工作，會同有關方面提出義務教育的政策措施，擬訂推進義務教育均衡發展的政策並制定義務教育辦學標準，致力於推展義務教育之改革。基礎教育二司則是承擔普通高中教育、幼兒教育等管理工作，不過其組織審定基礎教育國家課程教科書，亦有負責推展課程改革。

而在實施準備與過渡時期，中央教育部主要先針對當時現行之教學大綱和教材進行修正，透過修定以為過渡到新課程體系做準備，且透過小部份慢慢調整，可使課程改革達到宣傳之功作用，使更多人，特別是第一線教師能有一定程度地瞭解課程改革。再者，於國家級實驗區的啟動與推進時期，則是為進行課程實驗，先進行培訓之工作，中央在此一階段搜集實驗區的教師與其他教育人員，由直接參與課程改革的專家學者進行培訓（馬雲鵬，2007）。

由上述學者之研究可知，中國大陸中央教育部在課程改革推動中，主要負責的任務有兩部份。一是在課程實施準備時期，為求穩妥推進，採取有限的調整，並藉此達到課程改革宣傳之功效；二則是在國家級實驗區的啟動與推進時期，將各省負責推廣課程者蒐集至中央進行培訓之工作，且是由直接參與課程改革的專家學者進行培訓，則透過此種方式來培訓推動之人員，較不會使得課程改革之核心價值產生偏差，值得台灣在課程改革推展體系中中央之責任作為參考。

（二）地方教育行政機構在基礎教育課程改革中推廣政策之內涵分析。

地方教育行政機構在基礎教育課程改革提出之後，做了許多配套措施，以將其所提出的課程改革推行至學校當中。其中馬雲鵬（2007）提到，基礎教育課程在國家級實驗區的啟動與推進時期之後為省級實驗區的啟動與推進，此時期比在國家級時期實驗推展範圍來得較多，2002 年與 2003 年兩年共啟動 1400 多個省級實驗區，占全國區縣的 50% 左右。而在大面積快速推進時期，此時期代表就算無進入實驗的學校，亦需無條件地進行課程改革。由於各省中在縣區的學校推行課程改革會遇到很大的落差，亦會遇到許多複雜之問題，大部份需要省或省級以下的個別化指導。此外，省級亦從事大規模之培訓工作，本著「先培訓，後上崗；不培訓，不上崗」之原則，對教師進行充分培訓。而其策略包括形成培訓之網絡，將省級的集中培訓與學校的校本培訓加以結合，以使每一階段之教育人員皆有受到適切之培訓（馬雲鵬，2007）。

福建省教育廳（2010）也有其課程推動之策略，在語文領域中主要是透過召開研討會，包括進行專家講座、任務驅動、做中學的方式來加以推動課程改革，以交流各項目小組的研究經驗和成果，完善學科教學質量診斷、反饋與指導系統。數學領域亦是召開研討會，不過其主要是先以特選教師代表在現場執教、展示與交流，並於研討會之前先將課程教學設計放於網路上，以與廣大教師提前展開交流。而其相關作法類似於台灣各縣市國教輔導團從事課程推展之方式，透過一些研討會以達課程推展之效。

中國大陸中央教育部在課程改革推動中，主要負責的任務有兩部份。一部份在省級實驗區的啟動與推進以及大面積快速推進時期進行個別化指導課程推展；一部份則是從事大規模之培訓工作，對教師進行充分培訓。而其推展之具體策略，以福建省教育廳為例，可以使用召開研討會的方式，於此時間中進行專家講座、示範教學、交流互動等方式來推展課程改革之內容、方法。

（三）學校在基礎教育課程改革中推廣政策之內涵分析。

以往學校層級在課程推動當中，通常處於被動之角色，僅是負責將中央所制定好之課程加以執行。但是在基礎教育課程改革中，學校層級之角色有所改變，學校層級在基礎教育課程改革提出之後，雖然仍是負責執行課程，不過學校與教師開始受到重視。范蔚（2007）指出，在基礎教育課程改革中，學校及廣大教師

的課程意識得到增強，教師從原來課程的「忠實執行者」轉變為「參與者」與「開發者」，廣大學校及教師積極投身課程實踐中，在校本課程和課程資源的利用等實踐中，發揮出自主性和創造性。教師的專業自主開始於此一波課程改革中開始受到重視。由此可知，中國大陸在課程改革中，除了強調課程執行之外，亦重視教師層級的培訓工作。

（四）小結

中國大陸在基礎教育課程改革中，有其負責推動體系。首先在中央層級部份，進行小部份之課程調整，並於整體推行前進行課程實驗，且強調各層級教育人員之培訓。而在地方層級部份，主要進行個別化指導課程推展，此外，亦強調對教師進行充分培訓，而其策略則是透過進行專家講座、示範教學、交流互動等方式來推展課程改革之內容。學校層級部份，主要是強調要將課程改革內容加以執行，不過亦開始重視教師的專業自主，教師已經由單純地被動者、執行者，開始轉變為參與者與開發者，有其主動性存在。由此可見，其課程推展體系較為特別的是，中國大陸在課程推展中，非常強調人才之培訓，其抱持「先培訓，後上崗；不培訓，不上崗」的態度，負責課程推展者，一定要受過相關的培訓才能負責課程推展之工作，且從中央在人才培訓部份，即要求由參與課程改革的專家學者進行培訓，使在負責推展之人員對於課程改革內容具備正確的觀點，值得台灣在課程改革推展體系加以納入。

第三節 研究方法

壹、研究對象

本企圖建構一個完善的課程推展機制，但是並非創造一個全新的機制，而是從舊有機制中加以改善，故有必要從各個推動層級單位進行探究。因此本研究之研究對象是從中央、地方、以及學校三個層級中，找出主要課程推動負責之人員進行焦點團體座談及專家訪談。其中，與會人員之抽樣，主要根據各縣市之分布以及煩請熟悉課程推動之專業人士推薦，主要採取滾雪球抽樣原則，並考慮到區域平衡。共實施五場焦點座談會，其對象與人數統整如下表。

表 5-3-1 參與焦點團體座談會之專家成員介紹

場次	人數	性別	人員背景 1	人員背景 2
第一場 2009/10/22	5 人	4 女 1 男	2 國中 3 國小	中央以及國教輔導團成員
第二場 2009/11/19	6 人	4 女 2 男	1 退休校長 1 現任校長 1 候用校長 2 教師 1 主任	課程督學
第三場 2010/01/11	7 人	2 女 5 男		學者專家
第四場 2010/01/26	2 人	2 女	1 高中 1 國小	第一線教育人員
第五場 2010/04/20	5 人	3 女 2 男	1 高中 2 國中 2 國小	校長
總共人數	25 人			

資料來源：子計畫四自行整理。

貳、研究方法

子計畫四希望透過相關文獻的探討與國外課程改革文件的分析，並結合教育相關團體及人士的力量（學者專家、社會人士、學校教育工作者與教師等），使研究與行動二者之間能互相對話，攜手協作，共同建構一個較為完善的課程推展體系。採用的研究方法如下：

一、文件分析法

本研究所蒐集的文件包括：中央課程與教學輔導諮詢教師團隊設置及運作要點（2008）、教育部辦理直轄市縣(市)課程與教學輔導人才培育及認證作業要點（2009）及各縣市輔導團遴選任用相關辦法或要點……等資料，此外，亦蒐集國外課程改革相關資料，就國外課程改革體系之案例進行研析，以幫助研究者獲取關於國外課程改革推動之經驗做為本研究規畫的借鏡，並隨著研究者進行焦點團體座談會增加所需相關資料，以補足資料不足之處，使整體資料更加完整。

二、團體訪談法

本研究採用團體座談的形式，邀請國內教育相關的學者專家、第一線教育人員（小學、國中、高中）、中央及地方課程輔導等人員，針對課程改革體系建置的可行性，及後續之具體方案，進行意見的溝通與共識的建立。

研究者在團體訪談設計出訪談大綱（參見附錄），作為訪談架構，訪談過程並不受事先擬定之大綱限制，主要依據訪談現場狀況作調整，訪談內容除符合研究者原定之目的與問題外，也鼓勵在團體座談中，與會人員針對彼此討論的內容形成更深刻的焦點並進行討論。訪談時進行錄音與札記，於訪談後將訪談內容進行逐字稿轉譯，並進行資料分析。

三、諮詢小組會議

本計畫在研究過程與整合計畫中其他計畫小組的成員，在研究歷程中針對研究過程之所得提出報告，相互討論形成共識並加以改進建議。在研究具初步成果之後，針對研究內容之發現進行三次討論。主要時間如下：

表 5-3-2 諮詢小組會議時程表

場次	人數	性別	人員背景
第一場 2010/01/25	5 人	2 女 3 男	課程專家
第二場 2010/03/19	4 人	2 女 2 男	課程專家
第一場 2010/05/21	6 人	3 女 3 男	課程專家

資料來源：子計畫四自行整理。

四、專家審查（研究報告）

在本研究初稿完成後，於 2010 年 6 月即將完成之研究報告全文，送請 7 位對課程推展有經驗的專家進行書面審查其背景如下：

背景	人數
課程專家	4
高中、國中校長代表	2
中央及地方輔導人員(小學代表)	1

上述七位專家針對本研究之主要研究結果進行審查，尤其是課程推展體念體系、理想的課程推展體系以及策略、配套與人才培育，七位專家詳細閱讀，並提供具體之修改建議。本研究再統整上述專家意見進行修改，形成現行版本。

第四節 研究結果與分析

本小節即根據第二節文獻探討所統整的資料、與訪談內容以及五次團體訪談及諮詢小組會議中所蒐集到的會議討論結果。在結果與討論中先就台灣課程推展的現況與問題進行分析；其後，根據文獻探討、訪談與諮詢會議所得，提出未來台灣課程推展體系，並分別就理念、體系（包含組織、任務與關係）、實踐策略與配套等三個主軸分述之。論述過程有關中央地方與學校課程推動網絡部分，因研究院已經有一整合型計畫執行多年，不再贅述。

壹、台灣課程推動的問題

一、理念層面

（一）願景溝通與共識建立不足

台灣目前在課程改革方面還是以中央的決策為主，在上一波課程改革時，因為政黨輪替與人員更迭，造成政策的落實與策略改變。參與本研究之夥伴提及因為願景溝通與共識建立不足，政策的落實有其限制：

「九年一貫，校園裡面只殘存一些校長與老師在推動，我覺得社會要蘊釀那樣的力量其實是非常困難的，所以我今天比較具體的就是說，我就應該要把它給寫下去，你不要去管總統，不要去管行政院長，至少教育部長你不可以不出來講話。你不需要去有什麼措施，你只要告訴大家說這個很重要，一定要做，然後有爭議出來的時候，或者哪一個人去抗議的時候，要有肩膀承擔。」（20091119）

這是來自基層的聲音，這幾年許多改革，常常是有人抗議，政策就轉彎，教育服務政治多於服務學生。如何堅持用對的方式做對的事，並能主動與社會溝通互動，讓課程改革不僅是學校教育內的改革，而是喚起社會大眾對於教育理想的論辯與共識建立。

（二）課程論述過程對立多於對話，民主素養亟待建立

台灣自 1987 年解嚴以後，政治開始邁向民主化，民間社會也學習發聲，提出自己的願景。然而在民主化過程中，真正的民主還有待未來更大的努力，台灣目前的民主傾向集中在「我要參與才是民主」、「我參與了，發表意見，且意見被

採納了才是民主」，孰不知民主需要透過論辯與協商，而非自己的聲音被採納，議會視自身的權益被尊重才是民主。

台灣在公民社會的形成過程，如何從對立走向真正的對話，是未來課程改革需要持續努力的方向。而此理念也是在後續課程推展核心理念中，要將公民素養的建立加入的主要緣由。

（三）課改過程多關注課程推動，但人的專業與教育人員與課改的關係並未建立

上一波課程改革，提出許多新的理念，立意良好。但是過程太關注課程本身，在溝通課程願景與專業培訓的過程，大多集中於課程的澄清、能力指標及課程發展的技巧。過往的課程推展似乎構築在「從上到下」、「理性到較不理性」、「專業到較不專業」的推動模式，即使是課程推動的專業成長也不脫離「我給你知識」「我要你行動」的潛在意涵。隱而未顯的意義是課程推動是教化第一線教育人員與要求教育人員改變的過程，「我與他」、「我與你」的關係，多於「我們」的關係。

在課程改革的過程中，忽略了在論述課程改革內涵與策略之前，要先喚起課程與教師之關聯，並鼓舞教育人員課程改革並非移除式的課程改革，而是在既有的基礎上進行調整與改變，鼓勵教師善用以往良好的經驗，在課程推展上加以延續與轉化。

二、體系層面

（一）中央層級缺少穩定的組織

台灣近十幾年來的課程改革組織，例如行政院教改會或是教育部主持之課程委員會，雖具審議性質，但多為臨時性編組，委員多以出席會議的方式進行，而非有固定之一群人，長期對課程專注的投入，有明確的責任，並負責對外的發言，使課改的穩定性不足。在文獻探討中，日本教育審議會以及台灣以往板橋模式的課程發展委員會，與課改的相關單位間有長期的合作關係，並有具體的目標，從委員中推選主委，由主委主持會議，並統籌各委員之意見有助於委員對於課程議題的長期關注，並確立權責。

（二）研究院轉型，原有的板橋模式結束，但新的課程發展與推動機制尚未穩固，多是因應課改而形成的臨時性組織

九年一貫課程自 1998 年開始實驗到 2001 年正式實施，正值凍省、中央與地方教育權責重新劃分，而原來負責課程綱要修訂與教科書發展之教師研習會也面臨巨大的轉型，從教科書研發轉向研究。也因此九年一貫課程的推動中缺席。而新的課程推動模式尚未建立，多為臨時性或以專案委託方式進行，而課程推動也常因專案結束而告終，致使政策推展無法延續，是上一波課改的中失落的環節。

（三）各層級組織似乎都存在，但功能並未完全發揮

台灣在中央、地方與學校三級課程推展上，各層級所需之組織似乎都存在，但應該發揮的功能卻未完全發揮。

「整個中央團輔導團或者是已經被培訓回來的教學輔導老師，卻都沒有任何一個地位，連學校有不適任的老師接受教學輔導老師的協助時他都不認帳…」(20091119)

「…現在老師研習實在是太多了，你看有一些工作坊也是很難調到老師，可是地方團也沒有什麼權責說叫你一定要來，就算是教育處幫忙出了一個公文，請各校派老師，他不見得會出來參加…」(20091022)

「九年一貫的試辦他沒有行動研究，所以說不是我這個東西出來你就去做看看，我去蒐集你的意見…學校還是一個被動的…」(20100111)

（四）常會因學科特性及不同的人領導而有不同的效果

各學習領域的課程推動，常會因學科本身的特性以及領導人之不同，其所發揮的功能也有差異。曾有一位身兼國小生活課程以及自然與生活科技領域課程推動委員之教授表示，生活課程之課程與教學輔導群的創意較高，團隊運作也較強，能根據現場的需要安排不同的專業成長課程，推動過程也能配合課程特性與整體環境，形成需要探究的議題，引導該課程教師的成長，加上領導人具親和力，能吸引不同專長的人進入團隊，甚至鼓勵團隊的成員「有什麼夢想盡管提出，我們大家一起實現」，因此在每年的輔導工作計畫中，能與時俱進，而非依照課程推動的例行事務進行。而在自然與生活科技領域，因學科有自己的傳統，學術造形較完整，課程推動過程也較固定。

（五）缺少教師層級：聲音不足代表性不夠

課程推展中，第一線教師的聲音較不受到重視：「以往很多專家學者都很忽視現場到底發生什麼事情，現場的老師一直講說我們的學生就是這個樣子、我們的家長就是這個樣子，我們現在學校的生態就是有這些問題，可是他們(學者專家)往往都是視而不見聽而不聞，在推行課程改革的初期這個情形是非常嚴重的，那當老師有機會發聲及所呼籲的問題都沒有受到正視。」(20091022) 例如研究者 2010 年 5 月在台北縣與教師研習中心的教師座談時，有老師即提出在九年一貫課程之初，國語授課時數銳減，他們即大聲呼籲，但未被正視，因此九年一貫實施近九年後，台北縣為充實學生語文能力，自編語文教材，供縣內學生補充教學使用。

事實上，在課程改革過程，大多數教師的聲音是被忽略的，多以教師會的聲音為代表，但教師會的聲音並不代表多數的教師聲音。而教師會對於課程改革政策的意見，往往缺少針對課程本身，或是針對學生的學習提出積極的具體建議。此外，雖然對教師有關照，但缺少更積極的對待，除工作權的保障外，如何讓有能力、有專業的教師在生涯上除了學校行政的發展，在課程與教學專業上也能有更積極的發展，是值得教師組織思考的議題。

三、策略與配套策面

（一）師培機構缺席

師資培育機構，是培育第一線教師的主要來源，亦是培育第一線教師在職進修的主要場所，然而由於師範院校的轉型，導致其在九年一貫課程改革中可以說是缺席的，九年一貫課程改革所強調的統整課程，在師資培育機構的課程中很少看見，且新興課程如生活課程在師資培育機構的課程安排上亦未受到重視，使以往協助基層學校的功能亦喪失了。

「像我記得之前我提過就是說早期在辦課程的時候，是全部抓回師院、抓回師專，就寒暑假去一個禮拜，那些教授們告訴你這次課程規劃怎樣變、教材教法什麼都跟你講，可是我發現這兩次的時候，師培體系消失了，然後他教出的那批學生根本沒有這種能力。」
(20100126)

「新興議題在師培機構的課程當中不受重視，且缺乏眾多人才來培訓儲備教師與在職教師這一塊領域的課程。」(20091022)

由上述可知，九年一貫課程改革中，師資培育機構恰巧遇到轉型的困境，因此在課程改革中可以說是缺席的。但是，由於其具備地域上以及專家人數上的優勢，能夠提供該地區教師新課程上的培訓，如果師資培育機構在課程改革的推展中消失，會導致整體課程難以推展，因為新一批的教師無從了解課程改革的核心內容，且在職教師、國教輔導團甚至於中央輔導團教師也很難找到足夠的專家學者給予諮詢，因此，產生許多問題。

(二) 教科書商缺乏課程綱要的專業訓練

課程綱要在中央制定之後，與英國不同(英國教師教師之課程設計與教學都要以綱要為本)，而台灣是以教科書的形式交付到第一線教師手上。自 1996 年教科書全面開放後，教科書的編制除數學與自然生活科技領域有國家的版本之外，其餘的領域都由民間教科書商進行編輯，因此教科書編輯者必須深入了解課程綱要的核心價值，再加以轉化為教科書內容。然而九年一貫課程改革中，中央並未正視教科書商的培訓，未將課程綱向教科書業者推展，導致教科書業者無法精確地抓住課程綱要的核心，進而影響了教科書的內容，第一線教師所拿到的教材內容，可能並非課程綱要所強調的核心概念，進而導致第一線教師對課程改革之內容產生了誤解，而此時又缺乏讓第一線教師將問題反饋回中央的機制，造成課程改革不易落實與張顯的問題。

要改善課程改革的缺失，不能忽略教科書商的影響力，將課程綱要轉化成為教科書內容者即為教科書業者，如忽略其重要性，必然會導致像九年一貫課程改革中，教科書內容與課程綱要無法符合的情形。

(三) 具體獎勵措施不足，只能讓專業的教師憑熱誠犧牲奉獻

在本研究歷程中邀請許多第一線的專業人員，包括教師、中央地方輔導員、課程督學及小學、國中、高中的校長。他們多指出課程推動過程舉辦多次課程設計競賽，但這樣的競賽多屬於放煙火式的獎勵，缺少長期的激勵制度。以中央輔導團教師為例，因為不是全職調用，平時這些中央輔導團教師仍必須在所屬學校任教，此外，有些中央輔導組織教師任教新興的領域，由於人才稀少，因此除了身為中央輔導組織教師亦是地方國教輔導團的教師，甚至於身兼學校組長、主

任，身份重疊的問題非常嚴重，導致其無法專心於中央輔導組織教師之工作。而課綱微調後，更加重了中央輔導團教師的任務，其缺乏法源位置以及身份重疊的問題，勢必要加以解決，否則極可能導致人才耗損快速而喪失許多優秀的教師。

「…身份上就跟以前省團專門去開展不一樣的教學方式不同，角色會更複雜，那個複雜是我們要去理解中央的東西，然後自己要經過一些轉化，轉化後要傳達給一些輔導團員的老師知道…，比如說我現在已經知道一百學年度的東西，那我自己也要先去做一些研究，主要的負責任務不像以前比較單一，我覺得會比較複雜。我們自己要去找實驗，而不是像以前有一個專門的機構來實驗，自己要找輔導群的教授們，做一個對話專門的研究。」(20091119)

「整個中央團輔導團或者是已經被培訓回來的教學輔導老師，卻都沒有任何一個地位，連學校有不適任的老師接受教學輔導老師的協助時他都不認帳，因為他是沒有被賦與任何的地位、是沒有位置的，所有的學校要我們去輔導、去訪視叫做看面子，沒有任何一個法源的位置讓這一群人去做些什麼，至少他應要得到支持。」(20091119)

「另外一個就是我們的身份重疊的太厲害，導致我們折損的很快，我去年就是訓育組、地方團的主任輔導員、中央團員，我減完課以後，學校還欠我五節，校長一下子找不到人去做調配，他就把重心放到某些人身上來，這樣做相對讓我去年一整年就折損掉了。」(20091119)

中央團的問題只是課程推動問題的一小部分，目前中央團的成員，都只能憑私交拜託或是教師自身的熱情犧牲奉獻，累了就歸建學校。除了激勵措施之外，教師生涯發展階梯的建立有其必要。建立一個教師生涯能長期發展，並能施展專業長才且能獲得相對的回報的制度，讓人才培育的機制也能納入課程推展體系之中。

貳、課程推展核心理念

對於課程推動並不能限於課程推動自身也需要有理念的論述。根據本計畫之國外分析及台灣當前課程推動問題探討，再經過與學者專家及第一線教育實務伙伴對話後。本計畫就理念部分提出台灣未來課程推動的理念圖像：「朝向一個創造『共好』的課程推展體系：體現權利感、意義感與幸福感的協作實踐」。如圖5-4-1。



圖 5-4-1 課程推展核心理念架構圖：朝向一個創造「共好」的課程推展體系：體現權利感、意義感與幸福感的協作實踐（資料來源：子計畫四自行整理）

一、核心理念

本研究在課程推展的核心理念主張的是「朝向一個創造『共好』的課程推展體系：體現權利感、意義感與幸福感的協作實踐」。課程推展不能想像成線性的課程改革，推展也不是由上而下或是由下而上的關係而已。以往「我與他」、「我與你」的關係，多於「我們」的關係，應回到「我們」，而「我們」的運作中的每一個我，不是自我中心，而是在所處的位置上覺察、發揮專業進行自我與人我的行動，有部分、有整體的想像與創造。改進的每個層級與環節，能有機（動態、穩定與彈性）的整合與連結，課程政策及實際擴散過程能有效的對話並即時修正。

而課程推展的核心理念，除了「我們」對於課程的共同擁有感之外，課程推展歷程所關注的焦點，也要從以往只關注課程推展自身，同時關注人才的養成。將課程的推動與人發生關連，鼓勵教師在進行課程變革的過程中，反省自身與課程的關係，培養教師自身及教師社群對課程意識的覺察。同時也需要在未來課程的推展中，因應學校、地方、中央層級需要不同專業能力的教師參與，而逐步建置教師生涯的發展階梯。在人才培育的理念下，形塑教育課程實踐的意義感與權力感，透過專業協作，形成改進方向與行動策略。

而課程推展的實踐歷程，需要相互溝通對話，讓課程推展成為「長期艱鉅的社會改造工程」，透過各層級及民間普遍的關心及參與，所形成的「共識」與「遠見」，使台灣能逐步實現教育專業、理想課程的實踐及整體公民素養的建立。

以上述推展理念為基礎，本研究研擬出理想的課程推展體系圖，並將其內涵說明如下節。

參、理想的課程推展體系：組織及其任務，組織間的關係

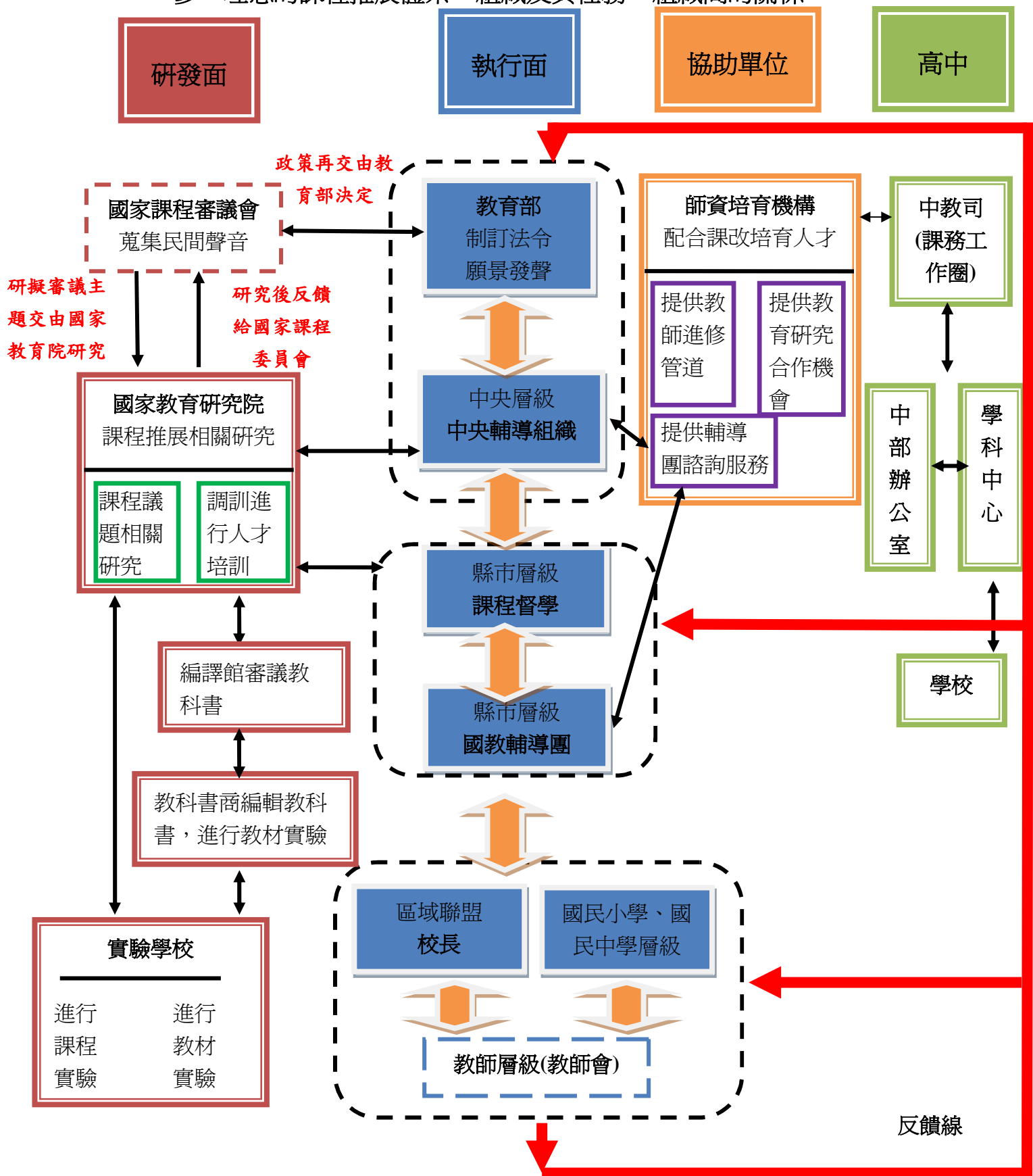


圖 5-4-2 理想的課程推展體系圖（資料來源：子計畫四自行整理）

一、組織及其任務¹⁶

(一) 教育部—決策、法制化與願景的發聲與溝通

教育部本身需從事許多行政之業務，缺乏足夠的時間來參與課程推展之事務，因此實際推動面之事務需交由其他單位負責，然而教育部會首長仍需深入了解整體課程改革的核心價值，並對全國人民做願景的發聲，讓第一線教師與家長對於新興課程改革之內容能夠具備信心，而不至於徬徨無措。「課程推展過程，至少教育部長要有一定程度的願景宣示與溝通，告訴大家中華民國的教育走向哪裡？告訴大家這個很重要，一定要做，然後有爭議出來的時候，要有肩膀承擔，只要對的事就堅持勇敢的實踐」(20091119)除了對願景發聲之外，教育部本身之任務應偏重在制定法令規章，例如制定法令使中央輔導組織法制化，或是要求教科書商必須接受課程綱要內容的培訓等。九年一貫課程改革中，負責推動課程的單位如中央輔導組織、課程督學皆未具備法定位置與權力，因此在推動上缺乏實質的職權來推展課程，導致許多問題產生，因此要推展課程改革，首先中央需給予相關單位適切的法職權以及明確任務，透過法令的訂定，讓負責推展課程之單位具有法源的支持。

「教育部比較需要是做規範性的工作，當然教育部能夠關切我們人材培育進修當然是非常歡迎…但是我覺得教育部未來在課程推動他的任務他的角色比較屬於規範性的，制度的建立、認證，好像你要認證也罷、你要教師分級也罷，就是說屬於規範性的。」(20091022)

教育部負擔的任務煩雜，導致其無法專注於課程推展之工作，因此未來課程改革進行推展時，教育部主要之任務應著重於課程願景的宣示並制定相關法令，以使課程推展體系能具備法令支持而真正的運行。

(二) 國家課程審議會：常設性的課程審議機制，長期蒐集民間對課程之意見

台灣目前在中央缺乏一個常設性的課程審議機制，在九年一貫課程改革當

¹⁶ 組織與任務，部分內容摘錄並修改自莊惠如(2010)。(台灣課程改革實踐問題與可行途徑之研究)

中，雖然有教育改革審議委員會負責蒐集資料與制定課程，但並非常設性的單位，在課程研擬後此一單位即解散，無法延續其功能。目前香港、日本皆有審議單位存在，像歐用生（2010）論及日本在課程標準修訂前，通常會先由文部科學省大臣咨請中央教育審議會提供意見，中央教育審議會將審議案交給其中的教育課程部會研究，課程部會一般利用座談會、研討會、上網、海報等方式，公開向各界徵求意見，經過約二至三年的審議，提出數次的諮詢報告後，再向文部科學大臣提出諮詢總報告。透過審議單位讓中央所設計出來之課程，即使並非是最好的內容但是卻是最可行者。

「日本教育審議會為常設機構…其角色代表一個民粹聲音的匯流點，而且平常就要進來參與，可以經常與國家作對話，所以像日本的教審會他是常設機構，可以經常性的蒐集到民間的聲音跟力量。」（20100111）

「以香港經驗來說審議機制提供大家對話，雖然做出來的方案並非最好，但最可行。香港具有常設的審議機制，其行政跟立法在政府部門中是同時並行的，雖然其做出來的方案或許不是最好的，因為在研究上覺得最好的，在立法上可能無法執行，但是彼此討論出來的結果反而是最可行的。」（20100111）

兩位學者皆認同國家審議機制的作法，並認為台灣目前缺少一個常設性的審議機制來蒐集民間對於課程的意見，建議可以透過設立課程審議會，長時間地蒐集來自民間對課程的想法，並擬定出創新的議題。

而在任務方面，林明煌（2009）在研究日本《學習指導要領》的兩篇文章中提到，中央教育審議會在《學習指導要領》修訂前會廣納社會建言，分別進行國小、國中、高中的學校部會會議、以及各學科部會會議，並調查來自教職員、家長以及社會各界對教育的建言。亦即日本中央教育審議會在課程改革實施之前，主要先廣納各界的意見，透過與不同層級的學校、政府單位進行會議，並透過問卷蒐集各界人士的意見，藉此設計出較為完善的課程改革內容。歐用生（2010）亦談及日本中央教育審議會是常設的機構，於課程標準修訂後，開始擬定相關配套措施，協助課程移行期準備工作，評鑑新課程實施情形和問題，收集教育、課程議題，為下一次的課程修訂作準備，可見中央教育審議會使日本課程修訂具有連貫性和一致性。

「日本教育審議會為常設機構…教審會的委員大部份都不是教育專業背景，像是民間意見領袖，有的是作家，有的是很有名的記者，其角色代表一個民粹聲音的匯流點，而且平常就要進來參與，可以經常與國家政策作對話，所以像日本的教審會他是常設機構，可以經常性的蒐集到民間的聲音跟力量。」20100111)

台灣要建構理想的課程推展機制，應在中央設立一個常設性的課程審議機制，附屬於國家教育研究院之下，使其成為民粹的匯流點。而主要任務是長時間地蒐集民間對課程的創新想法、改革的同意或反對聲浪，與各階層人士進行會議討論，並且透過問卷廣泛地蒐集來自各界人士的意見，將來自於民間的重要資訊統籌後，研擬成相關的研究主題。

(三) 國家教育研究院—從事課程與教學相關研究、課程推動實驗學校及學生學力測驗

國家教育研究院從事學術研究，課程審議會研擬出相關主題後，國家教育研究院即針對議題進行實驗研究，其可自行實驗或是徵求實驗學校之合作，而研究之結果，國家教育研究院將其加以統整，亦將實驗結果反饋給國家課程審議會，國家課程審議會再將這些資料統整後遞交給教育部，以制定成法令或政策。在此過程中，國家教育研究院之任務即包括從事實驗研究之課程，並負責尋找課程議題研究的實驗學校，而後對於合作之實驗學校給予相對的榮譽，再將研究結果統整之後，呈現給國家課程審議會與教育部。

此外，在學生學力測驗部分在課程總綱中規範由地方實施，建議改為由中央實施，定期在不同學習階段進行全國性的學生學力檢測，其目標不在評比，而是了解台灣學生在課程改革過程的學習情形，並扮演診斷測驗的功能，了解學生能力落差之所在，針對其困難進行補救教學。而課程改革意見也需要進行調查，持續透過系統的研究，收集民間之意見，例如可以3或5年進行一次，針對教師、家長、學生、教育行政人員及社會大眾進行長期且系統的調查。

(四) 師資培育機構—諮詢服務、人才培育與中央課程推動小組保持密切互動，師培課程與時俱進

師資培育機構在九年一貫課程改革時期，由於正值轉型階段，因此在課程改

革中缺席。除新興課程如生活課程在其課程安排上未受到重視外，以往協助基層學校的功能更是完全喪失。然而各層級的專家學者尤其是第一線的教師對於師資培育機構加入課程改革的行列，卻是最為期待，主要是因為師範院校遍佈全台灣，且具備各領域專家教授，最能直接提供現場教育人員諮詢與服務，亦最能解決偏遠地區教師受限於地域的困境，在提供專家諮詢與協助上較國家教育研究院之學者專家來得方便有效。

根據圖表 5-4-2 可以看出，師資培育機構主要的任務是在提供分區的縣市輔導團諮詢與合作的服務，例如以師資培育機構為主成立一課程諮詢團隊，召集所屬區域之領域輔導團員，針對新的課程綱要設計創新的課程，在會議中提供諮詢，使國教輔導團所研發出的課程較能夠切合領域的專業內容。除此之外，師資培育機構亦能與輔導團或是現場教師一起從事課程上的行動研究，彼此互惠，師培機構教授所從事之研究能在教育現場中實驗，其結果較具實徵性，而輔導團或教師亦可獲得研究經費以從事課程與教學上之研究，並得以擴大視野、提升知識能力，進而達到課程改革背後具備人材培育的理念。

「師資培育機構教授所從事的研究，可以與輔導員或第一線教師合作，則研究結果能經過實驗較有實證性，而現場的教師也能獲得許多資源…」
(20100414)

「…早期在辦課程是全部抓回師院、抓回師專，就寒暑假去一個禮拜，那些教授們告訴你這次課程規劃怎樣變、教材教法什麼都跟你講，可是我發現這兩次的時候，師培體系消失了，然後他教出的那批學生根本沒有這種能力。」(20100126)

師資培育機構由於地域上的優勢，能以分區之方式提供給在地教師豐富的資源與協助，因此許多專家學者對於師資培育機構加入課程推展體系有諸多期待。而其任務主要可以分為兩個部份，一為提供輔導團教師在課程與教學上之諮詢與資源。第二則是師資培育機構能提供研究上的機會，讓現場的教師能夠與其一起從事課程上的行動研究，不但可以增進研究成果的實徵性，亦能增進現場教師的視野與自身的專業知識能力，而間接達成人才培育的目的。

（五）實驗學校的設立：課綱、理念與課程教學實驗，進行對話並形成新的教育論題

國家教育研究接獲相關議題時，即開放讓學校針對有興趣之議題進行申請，而國家教育研究院與其合作或給予諮詢。實驗學校研究的成果需反饋給國家教育研究院，國家教育研究院則頒發相關證明或榮譽給這些實驗學校。

「夥伴學校之定義—有一個方向，夥伴學校去試做，而後當課綱有想要將相關議題納入時，即可參考這些夥伴學校的經驗。就是一個方向的去試做，他不是為了去制定課綱，但是他這裡的經驗未來會給課綱一些建議…」
(20100111)

「大陸經驗為有一個專門機構將研究發包出去，然後徵求實驗學校，學校也有榮譽。」(20100111)

大陸具有專門負責研究之機構專門負責將待研究之議題發包公告，徵求有興趣之學校來申請進行研究，而機構則需頒發榮譽給學校。往後台灣欲進行相關課題實驗時，亦需實驗學校的協作，因此，在課程推展中實驗學校的設立有其重要性。

（六）學校

1.校長—維持教師素質與透過專業對話進行課程改革

校長是以往課程推展常被忽略的角色，校長的任務常規為學校行政管理。但校長在學校課程具重要的影響角色，因此校長在課程推展過程中的角色與任務，需要重新釐清。

校長的首要任務是領導學校的教師。近來有許多學者皆提到教師的素養，可能會影響課程推動的成功與否，而校長每天皆與學校教師接觸，能輕易地掌握全校教師的教學與課程發展情形，當教師出現問題時，校長應該負責帶領或幫助其解決問題。

「校長真的很重要，當學校老師在某一個地方不足的地方，或是當老師有問題時，校長就有責任要把他們帶好。」(20091119)

校長的第二項任務，則是透過區域聯盟的運作機制，進行課程推展。校長可以透過區域聯盟的方式，例如固定的時間與該學區的校長一起討論課程議題或是課程實踐遇到的問題，而後再回到學校中，透過晨會或是教師進修時間與教師對話。而當學校各領域教師如有遇到較難以解決之問題時，則可由縣市層級的國教輔導團來加以協助。

「美國的校長聚在教研中心討論，例如說課程要進展到什麼，課程實踐有什麼問題，定期會有對話的機制，等於是法治化了。然後，校長就回到學校裡，召開課程對話會議，告訴學校教師下個月的課程目標內容，那這個目標要怎麼落實到每一個學科裡面，那學校裡面也有一個課程發展的類似我們領域小組會議那樣子的對話，那個東西他們也討論到很細，就是說怎麼把這些目標的能力教出來，然後怎麼去評量他…」(20100111)

「今天需要輔導團的原因是，像校長的課程領導還滿重要的，但是問題是校長不可能涉入到每個領域去長期經營，頂多譬如說我對語文比較有興趣，我可能會比較偏重，但是校長基本上是整體學校的課程和領導角色，所以說…在縣市層級，我需要有一群長期在語文、社會、自然等等長期經營的團隊，他負責去整合協調整個從中央的政策跟縣市的這個部分，怎麼讓他整合再一起，所以我是把輔導團要去放在這個地方這樣。」(20100111)

2.領域召集人

領域召集人在九年一貫當中有名而無實，然而有許多專家認為要能夠將課程改革推展至各個學校當中，領域召集人一定要發揮其功能。其原因是雖然國教輔導團與校長皆能在課程改革中發揮其功能，然而皆有時間的限制，國教輔導團需做全縣市的課程宣導，校長則要負擔行政事務，因此能夠長時間帶領學校各領域教師進行專業對話與課程教學推動者，仍屬領域召集人。領域召集人如能確實發揮其功能，則國教輔導團僅需針對各校領域召集人進行課程的宣導、培訓與對話，而後各校領域召集人再回到學校與學校中該領域教師進行專業對談，則透過此方式，課程改革議題較能深入推展至各個學校，較能夠將該領域課程的重點、教學的創新方法傳達給學校教師，學校教師若遇到課程問題也能直接詢問領域召集人，使課程改革無人力與時間上的限制。

由上述可知，領域召集人的任務即是負責所屬學校各領域的課程推動。領域

召集人需參與國教輔導團所辦理的研習，再將所得資訊帶回學校與學校該領域的教師做分享與專業對談，則課程改革的核心價值得以深入扎根於學校、教師中。

「國小裡面的領召其實並沒有任何的權利義務…只是掛個名，那你叫他去推動其實他頂多期末開個會背書而已，這個部份並沒有確實落實，只因為課程計畫中要有掛名的人…」(20100126)

「領召確實給他權利義務，讓當任領域召集人是一種榮譽，也是一種精進的機會…可以減授鐘點，但要有義務，負責去提升領域研習，甚至你縣內的研習要辦領召研習，不然太多領召多只是掛名而已…」(20100126)

二、各組織間的關係與互動¹⁷

九年一貫課程改革中，雖然強調課程權力的下放，然而課程綱要內容的制定仍是由少數中央的專家負責，而課程的推動，也多是由中央推展至地方再推展至學校，學校僅是負責執行者，且學校教師在執行上遇到問題時，缺乏反饋的機制。研究者認為單位與單位之間彼此應該是雙向的關係，透過彼此溝通無礙的關係，才能讓第一線教師在課程改革、執行中所遇到的問題，得以反饋給中央。以下針對圖 5-4-2 中之新單位與舊有單位之關係進行較為深入之描述。

(一) 國家課程審議會、國家教育研究院與教育部的關係

國家課程審議會、國家教育研究院、教育部三者之間的關係為國家課程審議會蒐集關於各界對課程的想法、改革的聲浪，將重要資訊統整後研擬相關研究主題交給國家教育研究院進行相關的課程實驗研究，而國家教育研究院之專家學者進行課程實驗研究之後，將其研究結果反饋給國家課程審議會，國家課程審議會再將結果交給教育部，政策與法令的制定工作則交由教育部負責，彼此分工合作，加上相關改革政策是來自於民間的聲音，因此較能夠引起共鳴。

一個常設性的審議機制，象徵民間聲音的匯流點，可以經常性地蒐集各界的意見，因此經由審議機制所制定出的研究主題，再交由國家教育研究院進行實驗研究，可行者再交由教育部決定是否制定為政策實屬一項較為完善的運作方式。

¹⁷各組織間的關係與互動，部分內容摘錄並修改自莊惠如（2010）。〈台灣課程改革實踐問題與可行途徑之研究〉

（二）國家教育研究院與實驗學校的關係

歐用生（2010）論及日本的課程修訂中，重視長時間的實驗和研究，課程研究發展學校扮演著非常重要的角色，像日本小學五、六年級的「外國語活動」（即英語），就是先經研究發展學校研究、實驗、評鑑後，發現成效良好，才列入課程標準中，而被遴選為課程研究發展實驗學校，更是一件光榮的事，對教師專業成長和校譽提升有很大的助益。

實驗學校為一般的國中小學，當國家教育研究院有相關研究議題公告時，學校即可以對有興趣之議題去申請，做為國家教育研究院的夥伴實驗學校，於該學校中進行相關議題的實驗研究，並將研究成果回饋給國家教育研究院。國家教育研究院則頒發相關證明或榮譽給這些實驗學校。當未來國家課程改革談論到相關議題時，即可參考實驗學校對此相關主題的研究成果報告，因此在課程改革的方向上較不易偏頗，其在課程改革中亦為主動者而非被動者。

「夥伴學校之定義——有一個方向，夥伴學校去試做，而後當課綱有想要將相關議題納入時，即可參考這些夥伴學校的經驗。就是一個方向的去試做，他不是為了去制定課綱，但是他這裡的經驗未來會給課綱一些建議…」
（20100111）

由此可知，實驗學校在課程改革中有其必要性。本研究擬定實驗學校的對口單位為國家教育研究院，當國家課程審議會擬定相關議題交給國家教育研究院時，國家教育研究院即可公告徵求學校參與研究，針對相關主題進行實驗，並將研究成果回饋給國家教育研究院，實驗學校不但可以獲得相關知識的成長，亦可獲得國家教育研究院所頒發的榮譽，有助於提升學校的形象。

（三）教育部、國家教育研究院與中央輔導組織的關係

教育部、國家教育研究院與中央輔導組織（即目前的課程與教學輔導群，含學者專家、中央團教師、及校長等專業人員）三者之間的關係來說，中央輔導組織是基層教師與中央溝通的對口單位，其以往的工作僅是將中央制定好的課程綱要推展給各縣市國民教育輔導團，並未深入到課程改革制定的核心，導致課程改革經過層層的轉化後產生變質的現象。因此新一波的課程改革企圖將中央輔導團教師納入課程改革的行列當中，使中央輔導團教師藉由參與課程改革協作，進而

準確掌握課程改革的核心，並進行推展之工作。目前國家教育研究院中設置了中央輔導團的辦公室，試圖讓中央輔導組織發揮其功效，而當中央輔導組織教師遇到問題或有新想法時，能直接與國家教育研究院的研究人員進行討論。國家教育研究院目前更透過成立一個中央、地方課程與教學輔導體系專案小組，企圖建構一個課程改革的體系，以解決以往課程設定好卻難以推展的窘困局面。

「中央團教師應參與課程協作。以往九年一貫時課程綱要做完了，才請輔導團幫忙國家做課綱上的宣導，其老師的主體性即消失了，但是在課綱微調之後，開始希望中央團教師參與課程政策跟研發的協作，使其能更了解國家在制定課綱的理念，也更能凝聚共識。」（20100111）

「中央團成員負責任務複雜，包括要理解政策面、從事相關實驗研究、轉化中央政策並傳遞給地方輔導團老師。」（20091022）

由此可知，要讓整體課程改革順暢，中央輔導組織教師參與課程改革之行列有其必要性，其能在改革初期即了解整個課程改革的脈絡、動向，而不至於有所誤解，對於往後在課程改革的過程中，更能掌握課程改革的精髓而將其推展給各縣市課程督學與國教輔導團成員，不過此一任務加深了中央輔導組織教師之工作，因此其配套措施必須妥善設置，以防止人才流失。

（四）中央輔導組織與教科書商的關係

課程綱要制定後，並非直接傳達至基層教師手中，而是轉化為教科書而後才會傳達至教師手上，然而，自從教科書開放為民間編訂後，產生了許多問題。因為教科書業者並未實際參與課程綱要的制定或修定，無法深入地了解課程綱要所要傳達之精髓為何，僅能就字面上的意思做了解而將其轉換成教科書之內容，常會產生誤解的狀況，進而損害到學生受教的內容。因此，將課程綱要轉化為教科書的過程，亦需要進行課程的推展，以將課程綱要之內容傳達給教科書商了解，避免其誤解編寫錯誤之內容。

因此，本研究擬定由中央輔導組織，負責對教科書商進行課程推展之行動，例如對教科書商進行分領域的研習，使其能夠了解課程綱要各領域核心的內涵為何，抓住課程綱要的核心內涵並將其轉換為教科書的內容，使教科書之內容不至於因為開放為民間編訂即產生許多問題。

（五）國教輔導團與區域聯盟之關係

區域聯盟主要是將一個縣市分為幾個區域，一個區域組成一個聯盟，此一聯盟的成員主要由此區域國中小學校之校長所組成，選定其中一位校長擔任召集人，亦可透過輪流的方式選擇召集人，召集人負責聯絡會議時間與地點。而國教輔導團與區域聯盟之關係，校長可將各自學校所面臨到之問題在區域聯盟的會議中進行討論，如果問題無法解決時可請求國教輔導團進行協助，而當區域聯盟需要相關專業人士加入會議進行會談時，亦可請求國教輔導團提供人才資料庫，因此就其兩者的關係來說，當區域聯盟需要相關資源時，國教輔導團得以給予協助。

「建議——台灣也可以透過分學區，學區中的校長有人負責擔任召集人，然後每個月有固定課程討論時間，旁邊有指導機構（教授群），而後再與縣市政府聯結。可以設定一學期九次對話，事務由教育研究院訂定，討論議案則由指導群提供。」（20100111）

校長在課程推展體系中亦為一重要的角色，透過區域聯盟的方式，與不同學校校長甚至專家學者，對相關課程綱要進行專業深度地對談，而後校長再各自回到自己的學校與學校教師進行專業對話，傳達相關理念傳，較不易造成概念地斷層，而國教輔導團則是在當區域聯盟需要相關資源時給予必要的協助。

（六）師資培育機構與中央輔導組織、國教輔導團之關係

師資培育機構是培育第一線教師的主要來源，亦是第一線教師在職進修的主要場所，然而由於師範院校的轉型導致其在九年一貫課程改革中缺席。不過相較國家教育研究院在人員、地區的限制，北中南東四個區域皆有師資培育機構座落，提供專家諮詢與協助較國家教育研究院之學者專家來得方便有效，因此，在課程推展體系當中，師資培育機構的存在有其必要性。而論其關係，師資培育機構主要的功能是提供輔導諮詢，當輔導團教師在課程研發、推展中遇到問題時，師資培育機構的教授群即可以提供必要的協助，使課程改革的推展能更順暢。

「像我記得之前我提過就是說早期在辦課程的時候，是全部抓回師院、抓回師專，就寒暑假去一個禮拜，那些教授們告訴你這次課程規劃怎樣變、教材教法什麼都跟你講，可是我發現這兩次的時候，師培體系消失了，然後

他教出的那批學生根本沒有這種能力。」(20100126)

「新興議題在師培機構的課程當中不受重視，且缺乏眾多人才來培訓儲備教師與在職教師這一塊領域的課程。」(20091022)

由上述可知，師資培育機構由於具備地域上以及專家人數上的優勢，能夠提供該地區教師新課程上的培訓以及相關諮詢服務。因此，當國家教育研究院欲從事相關課程實驗研究時，亦可邀請師資培育機構教授的參與，使其了解整體課程改革的核心，並賦予其任務即提供諮詢服務，以打破地域性與專家人數上的限制。

(七) 師資培育機構與高中課務工作圈之關係

高中目前的課程綱要內容與九年一貫的課程綱要內容並不相同，其課程推展體系也與中小學有所區別，目前高中的課程推展體系主要以課程課務發展工作圈（以下簡稱課務工作圈）為中心進行課程的推展，課務工作圈之下再設立二十三個學科中心，而後再由學科中心推展至全國各個高中，與現今現有的中小學課程推展體系有很大的不同。但是有鑑於教育部已開始著手進行十二年國教的修訂計畫，因此，本研究仍將高中的課程推展體系納入圖 5-4-2 理想的課程推展體系圖當中，並加入師資培育機構與課務工作圈之推展關係。

高中目前已開始進行課程改革，因此亦需要有推廣機制以及專家學者的支援，然而如果將所有人才培訓之工作皆交由國家教育研究院，國家教育研究院就必須負責國小至高中的人才培訓，負擔過於沉重，因此種子教師的培訓工作可交由三所師大負責，並提供課程上的諮詢。

「我不知道國教院能不能吃的下來耶，因為從小學一直到高中這一塊是很大的，那國教院這個絕對不是唯一的工作，那我是覺得說師資培育機構應該是一個可以著力的，因為他遍佈全台灣嘛，然後有那麼多專業的教授，然後很多教授他可能都是在課程上就是學有專精，那如果可以發揮一定的功能的話我覺得這倒是比較務實的，因為國教院扮演一個規劃統整這樣子的角色，但是如果是要落實到基礎面的話，那師資培育機構，嗯可能包括做那個再訓練也是一樣，因為國教院不可能吃下那麼重的，然後對我們來講如果說大家就是說要派人去，其實是很辛苦的…」(20100126)

由上述可知，雖然高中課程推展體系目前是與中小學有所區隔，然而未來在十二年國教中，課程改革可能需要整體的推展，因此本研究將高中課程推展體系納入，並加入師資培育機構與課務工作圈之關係，使高中區塊負責課程改革的種子教師亦有課程諮詢與受培訓的管道，讓整體課程改革更達順暢。

（八）回饋機制的建立

學校教師在課程改革中，主要是負責執行課程改革內容者，因此最容易發現新課程之缺失。然而在九年一貫課程改革中，卻缺乏反饋的機制，第一線教師對於課程的聲音很少被在上位者接受，其所發現的問題常被忽視，久而久之不但產生挫折感，不願意推展有錯誤之課程，產生新課程在運作上的諸多困難，「以往很多專家學者都忽視現場到底發生什麼事情，現場的老師一直講說我們的學生就是這個樣子、我們的家長就是這個樣子，我們現在學校的生態就是有這些問題，可是他們往往都是視而不見聽而不聞，那當老師有機會發聲及所呼籲的問題都沒有受到正視。」(20091022)由此可知，以往台灣在課程改革中，第一線教師的聲音較不受到重視。中國大陸亦存在此種情況，在以往課程改革中，多是屬於剛性課程框架，課程實施僅是由上到下貫徹執行，就算課程本身有問題或是不符合教師和學生實際發展的需要，仍必須執行，使改革成果有限（吳剛平，21007），因此中國大陸即針對問題加以修正，強調課程改革要上下合力推行。

而台灣要改善課程推展體系的缺失，不能只針對上層進行修正，除了從上往下推展要講求順暢之外，由下而上的反饋機制也應該順暢無礙。此外，各組織之間的人員，也要不斷進行進修成黨與反思，才能使課程改革透過彼此雙向互動、良性溝通與分享，在改進課程的同時，相關的人員也進行專業的提升。課程推展的體系也不會僅限於課程而是相關的人也參與其中，並有其主動性。

肆、策略配套與人才培育

本研究以上述課程推展理念與體系內涵為基礎，綜合國外課程推動之優點，整合研究過程辦理的五次團體座談、三次諮詢小組會議及七位結案報告審查委員之意見，提出課程推動的策略配套措施及人才培育的內涵如下表：

表 5-4-1 課程推動的策略配套措施及人才培育的內涵表

組織	性質	任務	策略與配套	人才培育
教育部	國教司 中教司 中部辦公室 教育部教研會 (加強內部聯繫，多進行政策意見整合)	1.決策 2.願景宣示，主動溝通對話 3.籌組國家課程審議委員會 4.經費授權，透過計畫申請與經費核撥導引課改方向。	1.政策落實法制化。(例如專業人員，如校長教師借調辦法) 2.經費(師培機構、縣市) 3.透過統合視導，導引地方課程推動制度化(人員、經費、組織)。	1.研議教師生涯發展階段(不等同於教師分級)讓有經驗專業的資深教師，而不往學校行政發展的教師能發揮教師領導者的角色。層級考慮：體系內教師、領域召集人、教學輔導老師、地方輔導員、中央輔導員(名稱、任務、權利義務、研究加給可再另案研究)。 2.善用教師納稅所得經費，不是扣多少補多少，而是實質提供教師生涯發展的制度，改善教學環境。 3. 提高師生比，
國家課程審議會	1.委員由教育部邀請民間及教育與其他領域專業人士組成。 2.非臨時性編組而是一個常設機構，任期制。 3.國家課程審議會由教育部組成後，後續的運作可以在研究院中進行。	1.持續收集各界聲音。 2.提出相關議題供研究院進行研究。 3.審議研究院有關課程政策相關之研究成果與建議，提供教育部決策。	1.辦公位置可常設於國家教育研究院中，研究院負責運作。 2.與教育部、國家教育研究院的密切合作與聯繫，長期進行課程政策的檢視與擬定。	不一定降低班級人數，應用多出來的教師員額降低授課時數，同時鼓勵(要求)教師進行專長領域認證。 4.具體獎勵措施： *提供具吸引力的工作環境與條件，讓優秀人才願意接受不同挑戰。 *得獎教師出國研習、參訪，鼓勵與國外教師合作
國家教育研究院	1.配合現有的組織，增設中央課程推動小組。 2.持續進行課程研究，課程研究小組與課程推動相關組織保持密切互動及經驗傳承。 3.編譯館整併入教育研究院中，持續負責教科書審查。科書中心重拾教科	1.預見教育與課程問題，即早因應。 2.自行研究、合作研究、委託研究。 3.提供方向邀請實驗(k-12)學校進行教育改進實驗。經費核撥，建置全國性的分享溝通平台，區域內的研究分享可由負	1.每年匡列課程研發與推動經費列入機關預算，無須教育部撥款，只須共同審議。 2.全職調用資深優秀教育人員，各輔導團專職人員：借調有經驗專業校長(擔任執行秘書)；中央團輔導員全職借調。與課程研究員及外部專家協作，組成高	

	書或教材研發。	責人才培育之區域師培機構負責。 4.與民間組織、學會進行研究建立合作夥伴關係。 5.固定的研究3-5年進行學生學習成效調查、課程改革意見與趨勢調查。	中、國中、小學課程研發與輔導團隊，擴散課程的改進。 3.導引實驗學校的實驗方向、審核與過程的溝通分享。(教科書商教材實驗之實驗學校不在此列) 4.建立實驗學校的關係資源分享(資源、人力、人才流通與培訓)訂定相關辦法，並能與教育部及地方整合，建立實驗學校及人才分享之機制。	(課程教學)。 *提供公假或經費部分補助，回國後，進行書寫與校內，校外的分享(義務，在縣市間的策略聯盟，縣市內，區域學校的策略聯盟)。 5.教師自願的另類成長(同意留職停薪半年或一年，進行自主學習與生涯發展，考量校內留職停薪比例)。 6.教育部負責人才培育的法制化、制度規劃。國家教育研究院、中央地方學校輔導體系、師培機構、實驗學校與教師會可進行人才培育之工作。
中央地方學校輔導體系	參見中央、地方與學校輔導體系之規劃			
師培機構	1.北、中、南、東四區各選一師培機構，擔任課程改革人才培育與推動區域中心。 2.國、高中的師培可考慮由三所師大負責，必要時，任一師培機構也可以肩負中小學課程推動與人才培育，有助於中小	1.辦理課程改革區域人才培訓。 2.與各地區地方輔導團密切聯繫，進行協同研究與輔導諮詢。 3.收集各區域課程改革問題，並與地方教育人員研擬可能之改進之道，提供至教育研究院「課程研發與輔導團隊」進行	1.計畫研究專案委推具經驗與組織人脈之教授作為主要負責人。 2.長期委託，至少三至五年。 3.與教育研究院之「課程研發與輔導團隊」密切聯繫，上述師培機構教授也是「課程研發與輔導團隊」其中一員。	

	學一貫，進行國 階段的理解與 相互學習。	討論。 3.辦理區域內實 驗學校研究過 程對話分享平 台，瞭解實驗結 果（過程與總 結）並提供諮 詢。形成暫時性 的實驗結果反 饋給研究院，並 能形成教育後 續研究與改革 的議題。		
實驗 學校	1.固定(現有大 學附屬實驗小 學中學)，落實 設校之實驗研 究精神。 2.縣市推薦、學 校自行申請。 3.開放申請：現 有公、私立學校 及另類學校(中 途、華德福、非 正視學校體系 其他等)。	1.進行課程綱要 實驗、教學理念 與教學方法實 驗、教科書實 驗。 2.長期：三年至 五年。 3.實驗過程及結 束的溝通對話 分享：校內、校 際、過程的分 享，對話與分享 不是正式發 表，而是要思考 有無產生有意 義的議題，與可 行的策略，回歸 到制度。 4.實驗結束後的 責任：課程知識 在地化，擴散影 響，也肩負在地 區域學校聯盟 課程推動之責 任。	1.進行長期(多年 期)的研究，可視 執行情形逐年申 請。 2.內部運作:校內 教師的調整、教師 領導、校長課程教 學領導。 3. 制度建立、師生 比、權利義務。 4.聯絡人的設置。 4.由研究院、教育 部及地方教育處 共同研擬實驗學 校實施辦法。	

教師層級 (教師會)	學校教師會、縣市內教師會及全國教師會。	<p>1.收集教師對課程改革之意見、願景與具體策略。</p> <p>2.規劃課程推動之教師培訓，提供適合教師專業之成長課程。</p> <p>3. 鼓勵教師的書寫，呈現個人及群體在課改中的成長與主體性的覺察。</p> <p>4.教師課程與教學故事的分享與對話網站：邀請全國教師會建置一個真正台灣教師需要的成長園地，除在乎自己的權益之外，也在乎教師自身專業之發展。</p>	<p>1.教育部及地方提供全國及縣市教師會之計畫申請。</p> <p>2.建立常設性的溝通平台，相互（平行、上下溝通）溝通，成果進行公開討論。形成更實質的課程改進與教師發展之議題。</p>	<p>1.辦理各項教師專業成長進修研習、行動研究、</p> <p>2.訂定基本研習進修時數</p>
---------------	---------------------	--	--	---

資料來源：子計畫四自行整理。

第五節 結論與建議

本子計畫透過文獻分析、文件資料、團體座談以及諮詢小組會議，形成下列結論，並提出具體建議供課程改革相關單位作為參考的依據，並提供給未來研究者作進一步探討之參考。本節依據文獻探討和研究結果與分析，歸納出以下結論與建議：

壹、各國課程改革推展現況

本計畫主要以英國、美國、日本、香港與中國大陸作為參考之對象，藉由深入探討其在課程推展體系之現況，以提供本子計畫在設計一個理想的課程推展體系圖，能有參考之來源。研究者將其之內容統整為附錄六，並分別說明如下。

一、教育制度上有其差異，然而其在課程改革之現況上，皆是由中央負責訂定課程的主要方向

英國、日本、香港與中國大陸在教育制度上傾向中央集權，而美國則屬於地方分權，在教育制度上有所區別，不過其在本研究所探討之課程改革現況中，皆是由中央訂定出國家新課程的主要方向，再將課程推展至地方與學校。

二、課程提出之後，中央層級會透過資訊媒體或是手冊以增加課程改革能見度，並透過溝通互動降低疑慮

英國、美國、日本、香港與中國大陸在課程提出之後，會架設網站或是制定相關的手冊、指南，藉此將課程改革推展出去，並擴大新課程之能見度，並能透過平台得以讓第一線的教師或對課程改革有興趣的家長詢問或互動，藉此互動以讓課程改革的核心價值得以推展。

三、國土寬廣度影響地方層級之主要權力與責任

英國、美國、日本、香港與中國大陸在地方層級的課程推展任因國土寬廣程度不同，而有很大差異。美國與中國大陸由於幅員遼闊，中央難以管轄各地區之教育事務，且各個地區的差異性很大，因此教育之事務主要是由地方層級負責。英國與日本在地方層級的課程推展工作，主要是提供學校課程上之支援。香港則

因為腹地不大，因此並無地方層級，主要是由中央直接負責學校的支援工作。

四、第一線教育人才培訓極具重要性

學校層級以往在課程推展體系中，僅是負責執行上層所提出的課程，教師在其中位居於被動者的角色，並未有機會讓其發聲，教師的主體性在其中消失不見，不過英國、美國、日本、香港與中國大陸五個國家在相關文獻中也顯示，皆開始重視第一線教育人員培訓之工作，唯有提供其相關的課程教學上之培訓，並喚起課程與教師之關係，使課程的實踐與教師生涯的開展及成長合而為一，課程的推展方能更加順暢。

貳、理想的課程推展體系

一、 課程推展不能僅限於課程推動自身，而是要與人發生關連，課程推展的理念宣示溝通與發展人的核心關懷需要不斷提醒與落實，並與教育人員的成長共同思考實踐

在過往的課程改革中，多用腦，提供技術，重點在推展課程，而非把重心放在人的發展上進行課程推展的思考與實踐。未來，課程的推展要把「心」放回課程改革之中，理念的說服要能感動人，並讓課程與人發生關聯。課程推展可能內化至教師的教學生活，並成為其信奉的價值，對課程的推展有權力感，意義感，讓教師體認這是「我們」的課程改革，而不是少數菁英決策的課程改革。

二、 課程改革推展體系中，其推展的關係並非單向，而是多向的生態體系，是相互連帶的，強調推展過程的溝通對話與互動

九年一貫課程改革中，雖然強調課程權力的下放，然而課程綱要內容的制定仍是由少數中央的專家所負責，少有第一線的教育工作者參與，且在課程改革體系的關係中，也多是由中央推展至地方，而後推展至學校，學校僅是負責執行者。然而，學校教師在執行上遇到問題時，卻缺乏反饋的機制。研究發現，單位與單位之間彼此應該是雙向的關係，透過彼此溝通無礙的關係，才能讓第一線在課程改革、執行中所遇到的問題得以反饋給中央，而將問題加以解決。

三、 國家教育研究院是國家課程推動的大腦與引擎，需要進行組織內的調整，調用專業人員並需有專屬課程推展經費支持

國家教育研究院的責任在於國家課程與教學的研究，以及人才的培訓，為國家重要的課程發展單。然而國家教育研究院目前也僅是教育部的執行單位，其本身缺乏課程與教學相關的經費，而導致經費大多使用行政的方式編列。如果是由具有課程與教學的專業者來當承辦人員做系統性的整合，則較能將經費的系統以及課程人才網的系統逐步結構，如此一來較能進行全面性地推展。

四、 將國家課程審議會設定為常設性機制，能改善國家與民間課程改革缺乏共識之問題

台灣在中央層級缺乏常設的課程審議機制，無法長時間蒐集來自民間對課程的想法，設置國家課程審議會作為一個常設性的課程審議機制得以定期與各階層人員溝通，在課程改革前即取得共識，較不容易與民間對課程之想法產生脫節，能減少課程改革在推展上遇到之困境。

五、 透過實驗學校進行課程實驗與推展，使課程改革的內容更具可行性

「實驗學校」乃九年一貫課程改革體系中懸缺之單位，導致推行課程之內容可能與實際不符，而導致課程推展遭遇困境。透過「實驗學校」的加入，則可以針對國家課程委員會所訂定出之議題進行研究，以供未來課程改革之參考。對教師在專業成長上和學校名譽的提升有很大的助益。

六、 師資培育機構透過分區領導提供諮詢服務並進行人才培育

「師資培育機構」有良好的地域優勢，卻因為九年一貫課程改革期間正值轉型時期，因而在課程改革中處於缺席的角色，為許多教育第一線人員所重視的問題。故將師資培育機構納入課程推展體系中，能幫助中央就近提供縣市輔導團諮詢服務、研究機會，解決空間、時間的問題，發揮課程推展之功能。

七、 教師層級在課程推展體系中應發揮其主動性、主體性與更積極之功能

研究者透過文獻探討發現其他國家開始重視教師層級對於課程改革的影響力，不過目前在台灣，教師層級仍屬於較被動的角色，教師的主體性並未在課程改革中受到重視，然而國外研究也顯示教師層級對於課程改革的成功與否有其影

響性，因此台灣未來在課程改革推展中，應重視教師層級的主體性，將教師的意見亦納入課程改革當中。

八、教師生涯發展階梯的建立：營造一個教師間相互協力實踐與影響的環境

開始思考教師生涯發展的階梯，讓一些優秀但又不想擔任校長主任的教師，可以發揮教學與教學領導長才，不一定是教師分級，讓小學教師在繳納所得稅之後，除了減少授課時數外，有更積極正向，改善教學環境的作為。讓課程的推展過程細緻到學校內的教師之間，由教師去影響教師，由教師去感動教師，由教師自深的深刻經驗去教育更多的教師。

參考書目

- 王恭志（2004）。新右派課程政策主張的評析與啓示。**教育研究資訊**，12（5），33-56。
- 中華人民共和國教育部（2010）。**地方教育機構網站**。取自：<http://www.moe.edu.cn/>
- 中華人民共和國教育部（2010）。**教育部主要職責內設機構和人員編制規定**。取自：<http://www.moe.edu.cn/edoas/website18/11/info1239932025031511.htm>
- 北京市教育委員會（2010）。**中國教育改革和發展綱要**。取自：
http://www.bjedu.gov.cn/publish/main/12/9135/9135/9135_.html
- 杜作濶、熊慶年（1999）。**中華人民共和國教育制度**。三聯書局（香港）有限公司。
- 吳文侃、楊漢清（2003）。**比較教育學**。台北：五南。
- 吳林輝（2008）。**中央與地方教學輔導體系法制化及其相關配套**。
<http://210.240.55.2/~t311/9year/document/3.doc>
- 李俊湖（2007）。我國教學輔導體系現況與建議。**研習資訊**，24（5），43-49。
- 吳剛平（2007）。從課程理論的視角看大陸中小學的教學改革。**課程理論與課程改革（上）**，225-235。
- 林明煌（2008）。從日本《學習指導要領》的修訂探討其教育變革與發展。**教育資料集刊**，40，49-84。
- 林明煌（2009）。日本小學新《學習指導要領》的修訂與其內容之探討。**教育資料集刊**，41，61-96。
- 林明煌（2009）。日本中等教育課程改革的現況與特色。**教育資料集刊**，42，91-124。
- 林妮燕（2008）。**英國1988年教育改革法案之政策網絡分析**。暨南國際大學比較教育學系博士班博士論文，未出版，南投。
- 周淑卿（1992）。**英國國定課程之研究**。國立台灣師範大學教育研究所碩士班碩士論文，未出版，台北。
- 林錦英、盧秋珍（2009）。香港初等教育課程改革現況與特色。**教育資料集刊**，41，25-44。
- 施良方（1996）。**課程理論—課程的基礎、原理與問題**。北京：教育科學出版社。
- 香港特別行政區政府教育局（2008）。**提升學校的學與教和改善學校生活的素質**

- 給校長和教師的課程中期報告。2010年3月13號，取自
<http://www.edb.gov.hk/index.aspx?nodeID=2&langno=2>
- 馬雲鵬（2007）。從課程實施過程看課程實施的取向。**課程理論與課程改革（下）**，192-201。
- 陳木金、林孟慧（2009）。日本現代教育改革對我國校長學校經營的啓示。**學校行政雙月刊**，60，24-41。
- 教育部（2004）。九年一貫課程深耕種子教師專業能力與服務效能之研究。教育部，台北。
- 教育部（2007）。建構中央與地方教學輔導網絡實施方案。教育部國家教育研究院籌備處。
- 張其洲（2008）。國民教育輔導團之定位與功能。2009年4月1日取自於：
http://ceag.boe.ttct.edu.tw/Result/Attach/45/2009-2-21PM014250_1606656.ppt
- 梁忠銘（2007）。日本中等教育改革趨勢及其啓示。**教育資料集刊**，34，39-62。
- 梁忠銘（2008）。日本初等教育改革現況與措施之探討。**教育資料集刊**，37，51-74。
- 陳美如（2004）。課程研究的趨向。**教育研究月刊**，127，152-155。
- 陳美如（2007）。課程理解—教師取向之研究。台北：五南。
- 陳美如（2010）。教出良善與卓越的孩子：英國小學教育記實。未出版。
- 國家教育研究院（2010）。籌設說明。2010年4月5號，取自：
http://www.naer.edu.tw/editor_model/u_editor_v1.asp?id=12
- 國家教育研究院籌備處（2007）。建構中央—地方課程與教學輔導網絡專案。國家教育研究院籌備處，台北。
- 陳惠鈺（2009）。建構我國大學教師評鑑制度之後設評鑑檢核表研究。未出版碩士論文，國立新竹教育大學，新竹市。
- 張鈿富、葉兆祺、林友文（2007）。美國初等教育改革動向分析。**教育資料集刊**，33，125-150。
- 范蔚（2007）。新世紀初中國大陸基礎教育課程改革理論基層思考—兼論課程理論在課程改革中的功能定位。**課程理論與課程改革（上）**，236-245。
- 單文經（2004）。論革新課程實驗之難成。**教育研究集刊**，50（1），1-32。
- 黃冠鳳（2007）。臺北縣國小數學領域國民教育輔導團組織運作與功能發展之研究。臺北市立教育大學課程與教學研究所碩士論文。未出版，臺北市。

- 彭添星（2004）。**台灣地區實施課程督學制度之研究**。暨南國際大學教育政策與行政學系研究所碩士班碩士論文，未出版，南投。
- 湯添進（2002）。**英國國定體育科課程制定過程之研究**。國立臺灣師範大學體育研究所碩士班碩士論文，未出版，臺北市。
- 彭富源（2002）。**我國國民中小學課程政策執行模式之建構—以九年一貫課程政策為例**。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 楊巧玲（2007）。美國教育政策的發展及其啓示：沒有任何孩子落後。**教育資料集刊**，36，153-170。
- 福建省教育廳（2010）。**著手研制學業標準，醋進評價專業化—福建省小學學科（語文）教學質量評價項目組工作研討會召開**。2010年4月3號，取自：
<http://xx.fjedu.gov.cn/fjyy/yuwen/ShowArticle.asp?ArticleID=8539>
- 福建省教育廳（2010）。**數學頻道公告**。2010年4月3號，取自：
<http://xx.fjedu.gov.cn/fjyy/shuxue/index.asp>
- 楊思偉、王如哲（2004）。**比較教育**。台北：國立空中大學。
- 楊思偉（2007）。**比較教育**。台北：心理。
- 莊惠如（2010）。**台灣課程改革實踐問題與可行途徑之研究**。國立新竹教育大學教育研究所碩士論文，未出版，新竹。
- 莊雅斐（2004）。日本教育改革的新動向。**教育研究月刊**，122，153-163。
- 黎玉貞、黃國茜（2007）。香港幼兒教育發展及其專業培訓。**教育資料集刊**，33，29-46。
- 廖政凱（2006）。1988-2004 英國國定課程變革之研究。國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士班碩士論文，未出版，臺北市。
- 廖順約（2009）。**到澎湖走一趟—中央課程與輔導諮詢教師初體驗**。國家教育研究院。2009年9月28號，取自：http://asci.naer.edu.tw/ep4/pdf/left_03.pdf
- 劉慶仁（2005）。**美國新世紀教育改革**。台北：心理。
- 歐用生（2005）。日本學校本位課程發展及其對台灣課程改革的啓示。**研習資訊**，22（4），29-38。
- 歐用生（2010）。日本小學課程發展機制之分析—課程與政治的關係。**教育資料集刊**，45，123-145。
- 鄭雅娟（2005）。**台灣與香港小學英語教育政策之比較研究**。國立臺南大學教育

- 經營與管理研究所碩士班碩士論文，未出版，台南。
- 課程發展議會（2001）。**學會學習—課程發展路向**。香港：香港教育署。
- 霍秉坤（2000）。香港課程改革決策評析。**課程與教學季刊**，3（1），59-78。
- 謝文全（2006）。**比較教育行政**。台北：五南。
- 蔡清田（2001）。**課程改革實驗—以研究發展為根據的課程改革**。台北：五南。
- 蔡清田（2003）。**課程政策決定—以國家教育改革法案為依據的課程決策**。台北：五南。
- Brown, R. S.& Ing, M.（2003）。Exploring Sustained Improvement in Low Performing Schools. PACE Working Paper Series. *Policy Analysis for California Education, Berkeley, CA*. ED477645
- California Postsecondary Education Commission（2004）。Status of Improving Teacher Quality State Grants--Title II, Part A, No Child Left Behind. *Commission Report 04-10*. ED483374
- California Postsecondary Education Commission（2005）。Improving Teacher Quality (ITQ) Program Application Process and Grant Awards. *Commission Report 05-11*. ED491111
- California Postsecondary Education Commission（2006）。The Improving Teacher Quality Program--An Update. *Commission Report 06-05*. ED493548
- Causey-Bush, T.（2005）。Keep Your Eye on Texas and California: A Look at Testing, School Reform, No Child Left Behind, and Implications for Students of Color. *Journal of Negro Education*, 74（4），332-343. EJ764596
- Center for the Future of Teaching and Learning（2003）。The Status of the Teaching Profession, 2003. Summary Report. ED499335
- Center for the Future of Teaching and Learning（2004）。No Child Left Behind and the Federal Mandate That All California Teachers Be” Highly Qualified.” CenterView. ED483282
- Center for the Future of Teaching and Learning（2005）。Where Have All the Teachers Gone? Finding Answers to the Most Basic Questions about California” s Teacher Workforce. CenterView. ED494122
- Center for the Future of Teaching and Learning（2006）。No Child Left Behind

- Implementation Update: California” s Deadline for Ensuring that All Students have Highly Qualified Teachers Extended to June 2007. CenterView. ED493185
- Doti, J. L.& Cardinal, D. N. (2005) . Forecasting Demand for California Credentialed Teachers. *Issues in Teacher Education*, 14 (2) , 7-23. EJ796368
- Downes, Peter (1998) . The Head” s Perspective. *Oxford Review of Education*, 24 (1) , 25-33. EJ602466
- EdSource (2004) . ” Weighted Student Formula” Concept Enlivens School Finance Debate. Issue Brief. ED503670
- EdSource (2005) . The State” s Official Measures of School Performance. ED503662
- Edwards, B. (2006) . Issues and Actions in California Education Policy: Setting the Stage for 2006. Report. *EdSource*. ED489437
- Elcome D. Ed. (1993) . The Environment Factor: Developing an Environmental Programme in Further and Higher Education. *Royal Society for Protection of Birds, Bedfordshire*. ED370784
- Furlong, M. J., Greif, J. L., Bates, M. P., Whipple, A. D., Jimenez, T. C.& Morrison, R. (2005) . Development of the California School Climate and Safety Survey-Short Form. *Psychology in the Schools*, 42 (2) , 137-149. EJ761798
- Groundy, S. (1987). *Curriculum: product or praxis?* London: The Falmer Press.
- Hodkinson , S. & Atherton , M. (1995) . The Learning Gap: Consumer Education in Schools. *National Consumer Council, London*. ED395100
- Jackson, P. W. (1992). *Handbook of research on curriculum*. New York: Macmilllan.
- Jacobson, L. (2005) . Leveling the Playing Field. *Education Week*, 25 (10) , 27-30. EJ759586
- Kim, J. & Sunderman, G. L. (2004) . Large Mandates and Limited Resources: State Response to the” No Child Left Behind Act” and Implications for Accountability. Civil Rights Project at Harvard University. ED489171
- Lemmey, R. (1999) . The Scope for Provision of Outdoor Education in Primary Schools--An English Case Study. ED471725
- Marsden, W. E. (1993) . Recycling religious instruction? Historical perspectives on contemporary cross-curricular issues. *History Of Education*, 22 (4) , 321-333.

- Olson, L. (2004). England Refines Accountability Reforms. *Education Week*, 23 (34), 1, 20-22. EJ755660
- OPSI (1988). *Education Reform Act 1988*. 2009年10月25號，取自：http://www.opsi.gov.uk/acts/acts1988/ukpga_19880040_en_1
- Petrie, I. (1989). A Curriculum for All. *British Journal of Special Education*, 16(4), 139. EJ406990
- Pinar, W. F. & Reynolds, W. M. & Slattery, P. & Taubman, P. M. (1995/2003). Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses, 張華等譯，**理解課程**，北京：教育科學出版社。
- Porter, K. E., Snipes, J. C. & Eisberg, J. (2006). The Search for Progress Elementary Student Achievement and the Bay Area School Reform Collaborative” s Focal Strategy. *Manpower Demonstration Research Corp., New York, NY*. ED490092
- Pratt, D. (1994/2000). Curriculum planning: A handbook for professional. 黃銘惇、張慧芝譯，**課程設計—教育專業手冊**。台北：桂冠。
- Reed, D., Rueben, K. S. & Barbour, E. (2006). Retention of New Teachers in California. *Public Policy Institute of California*. ED490854
- Reid, K. (2006). Raising School Attendance: A Case Study of Good Practice in Monitoring and Raising Standards. *Quality Assurance in Education: An International Perspective*, 14 (3), 199-216. EJ801666
- Reid, K., Smith, R., Powell, R., Reakes, A. & Jones, G. (2007). An Evaluation of the Effectiveness of the Education Welfare Service in Wales. *Research in Education*, 77, 108-128. EJ778006
- Rogers, L., Hallam, S., Creech, A. & Preti, C. (2008). Learning about What Constitutes Effective Training from a Pilot Programme to Improve Music Education in Primary Schools. *Music Education Research*, 10 (4), 485-497. EJ821011
- Rubenstein, R. N., Ed. (2004). Perspectives on the Teaching of Mathematics. Sixty-Sixth Yearbook [with Companion Guidebook]. *National Council of Teachers of Mathematics*. ED495227
- Sandy, M. V. (2006). Timing Is Everything: Building State Policy on Teacher

- Credentialing in an Era of Multiple, Competing, and Rapid Education Reforms.
Issues in Teacher Education, 15 (1) , 7-19. EJ796278
- Scott, Caitlin (2006) . Wrestling the Devil in the Details: An Early Look at Restructuring
 in California. *Center on Education Policy*. ED503802
- Smith, A. E. (1991) . A National Curriculum in England. ED346484
- Sterling, S. R., Ed. (1991) . Annual Review of Environmental Education: 1990-91. *Annual
 Review of Environmental Education*. ED355087
- Sunderman, G. L., Tracey, C. A., Kim, J.& Orfield, G. (2004) . Listening to Teachers:
 Classroom Realities and No Child Left Behind. *Civil Rights Project at Harvard
 University*. ED489176
- Tipple, C. (1998) . Tracking the Phoenix: The Fall and Rise of the Local Education
 Authority. *Oxford Review of Education*, 24 (1) , 35-43. EJ602467
- Waddington, E. M. & Reed, P. (2006) . Parents” and Local Education Authority
 Officers” Perceptions of the Factors Affecting the Success of Inclusion of Pupils
 with Autistic Spectrum Disorders. *International Journal of Special Education*, 21 (3),
 151-164. EJ843627

附錄一

表 5-2-1 台灣當前課程推展體系內涵

層級	組織	成立目的	成員	職責
中央	九年一貫課程推動工作小組(研究發展中心、教學研究輔導組、資源運用推廣組、行政環境整備組)	導入「專業管理模式之知能與技術」，希望以專業管理之技巧，達到九年一貫課程「如期、如質、如預算」之目標。	包括各師資培育機構學者專家、教育改革團體、國民中小學教育人員。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 研究發展中心-針對教育問題，研提解決對策，並就各項評鑑指標進行研發工作，其主要工作項目包含後續九年一貫課程綱要訂定、訂定學生學習成就評鑑指標等。 2. 教學研究輔導組-結合師資培育機構及縣市輔導團、全國及地方教師會等單位，辦理系列研習活動及教學輔導措施，並編印各領域教學手冊及多元評量實例等參考資料，以增進教師教學新知及創意能力。 3. 資源運用推廣組-結合民間各界文教資源，吸引產官學合作之機制與推動力量，共同關懷、協助推廣九年一貫課程之相關政策，發揮九年一貫課程實踐之目標。 4. 行政環境整備組-

				彙整各組所提問題及建議，進而研修各項相關法令及規劃配合方案，強調新課程實施教學環境之整備，重視課程推動之支援與評鑑機制，協助地方政府及學校推動之力量。
	課程與教學輔導組各學習領域輔導群(輔導群)	<p>1.協助落實課程及教學政策，以達成政策目標。</p> <p>2.促進教師專業發展，提高教師專業知能。</p> <p>3.精進教師課堂教學，提升學生學習品質。</p> <p>4.建構理論與實務相結合之課程發展模式及三級教學輔導體系。</p>	<p>1.置召集人 1 人，由本部遴選聘任之，負責統籌規劃及推展輔導群年度輔導計畫。</p> <p>2.置副召集人 1 至 3 人，其中 1 人應由本部中央輔導組織之組長擔任，負責襄助召集人各項工作。</p> <p>3.置委員 20 至 35 人（含召集人、副召集人），由學者專家與中央輔導組織教師以夥伴關係之運作理念來共同組成，除中央團輔導團教師為當然之委員外，另由召集人視各組群之課程與教</p>	<p>1.辦理縣市輔導團到團輔導、分區研討會議，宣導本部課程及教學相關政策，輔導直轄市、縣（市）落實辦理，提供各縣市在課程、教材、教學、評量、行動研究等方面專業諮詢服務，針對遭遇問題提出務實具體解決策略或示例。</p> <p>2.適時反映各直轄市、縣（市）推行課程與教學政策之困難，提供專業諮詢及解決策略，並作為理論及實務之對話平台，協助本部辦理各項課程與教學之相關事宜。</p> <p>3.審查、追蹤與輔導各縣市輔導團精進課堂教學等相關計畫之擬定與執行，強化縣市輔導團組織運作及輔導策略，健全中央與</p>

			<p>學性質與實際需要，由召集人推薦報請本部聘任之（應兼顧各地區域均衡），並據工作計畫之需求，由召集人商請，提供專業意見徵詢或相關推動事項、計畫執行之協助與指導，以及各縣市課程與教學推動之諮詢與輔導服務。</p> <p>4.前項本部核聘之委員名單中，置常務委員10至15人（召集人、副召集人、中央團輔導諮詢教師等為當然常務委員），除當然常務委員外，另由召集人視各組群之課程與教學性質與實際需要，再推薦其中2至6人（以國內大專校院之學者專家為原則）報請本部聘任為常務委員，負責執行輔導群</p>	<p>地方教學輔導網絡，使其成為國中小教師教學支持系統，以解決教師教學疑難問題。</p> <p>4.設定領域課程與教學之重要議題，規劃縣市各階段輔導員、召集人之培訓課程、辦理輔導員專業增能研習、工作坊等，提昇課程與教學輔導人員專業知能。</p>
--	--	--	--	--

			<p>之計畫擬定與各項業務推動；其他委員推薦應以國內大專校院之學者專家為原則，如有國中小基層教育人員擔任，以不超過委員（不含常務委員）總數 20% 為原則，惟生活課程、性別平等教育、人權教育等組群，考量其人力資源與實際運作之情形，不在此限。</p>	
	課程與教學輔導諮詢教師團隊(中央輔導組織)		<p>1.現職合格教師。</p> <p>2.五年以上合格教師之教學服務年資。</p> <p>3.三年以上縣市輔導團兼任輔導員資歷、二年以上縣市輔導團專任輔導員資歷或一年以上輔導諮詢教師資歷。</p>	
地方(縣市)	縣(市)九年	1. 負起縣市課程領導之職	1. 置團長、副團長各一	1.發展精進課堂教學方法、教學與評量改

政府)	教學輔導團	<p>責，並以兼重教學「學理」與「實務」之專業成長及實踐能力為核心。</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. 建構教師專業支持機制。 3. 轉化與宣達各學習領域課程精神與內涵。 4. 協助落實課程與教學政策，以達成政策目標。 	<p>人，分別由教育局長、副局長或指派具課程、教學專長之人員兼任。</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. 視需要得置執行秘書一人，由團長指定專人兼任。 3. 視需要得置輔導委員若干人，由教育局督學、科（課）長擔任。 4. 置國民小學及國民中學課程督學各一人，由團長指派具備課程專業領導能力之教育人員擔任。 5. 置幹事二人至四人，得由國民小學及國民中學教師擔任。 	<p>進工具，提供教師諮詢與協助，以為教師支持系統。</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. 建立各學習領域教材資源，豐富教師教學內容。 3. 輔導教師積極研究進修，鼓勵創新，發揮教育功能。 4. 激勵教師服務熱忱，解答教學疑惑，增進教學效果。
	課程督學	<ol style="list-style-type: none"> 1. 協助推動國民中小學九年一貫課程。 2. 結合國民教育輔導團落實九年一貫 	<p>各縣(市)曾任或現任國民中小學校長、縣(市)督學或候用校長等，具有課程領導專長和經驗，並有意願擔</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 出席本處處務會議。 2. 協助規劃本市國民中小學教學課程發展事項與配套措施。 3. 參與推動國民中

		<p>課程教學輔導諮詢工作。</p> <p>3. 建立中央與地方推動課程與教學改革的轉銜機制。</p>	<p>任課程督學者。課程督學亦是課程與教學深耕種子團隊之一員。</p>	<p>小學教學與課程會議。</p> <p>4. 協助國民中小學學校課程計畫之審查事宜。</p> <p>5. 協助推展國民教育輔導團課程與教學之諮詢輔導業務。</p> <p>6. 帶領深耕種子團隊，協助學校解決或反映教學與課程發展難題，並推展各校教學成功經驗。</p> <p>7. 協助規劃並推動本市各國民中小學之課程與教學評鑑工作。</p> <p>8. 協助規劃課程與教學之專書出版，並提供教師相關資訊。</p> <p>9. 協助本局規劃暨建置課程與教學網站。</p> <p>10. 協助本局進行九年一貫課程相關專案計畫或研究</p>
	課程與教學深耕種子團隊	<p>1. 返回縣市培訓與帶領縣市國教輔導團員之責任與義務。</p> <p>2. 擔任教育部、處課程政策的轉銜者，清楚的</p>	<p>1. 課程督學一至二人（分國小組及國中組）</p> <p>2. 曾接受過深耕種子團隊培訓之教師（含七大領域、英語、鄉土教育、</p>	<p>扮演傳達中央課程政策，返回縣市帶動國教輔導團，協助學校教師發展課程及實施和評鑑者，具備傳達中央政策轉化、落實於縣市，及協助教師課程發展的角色任務。</p>

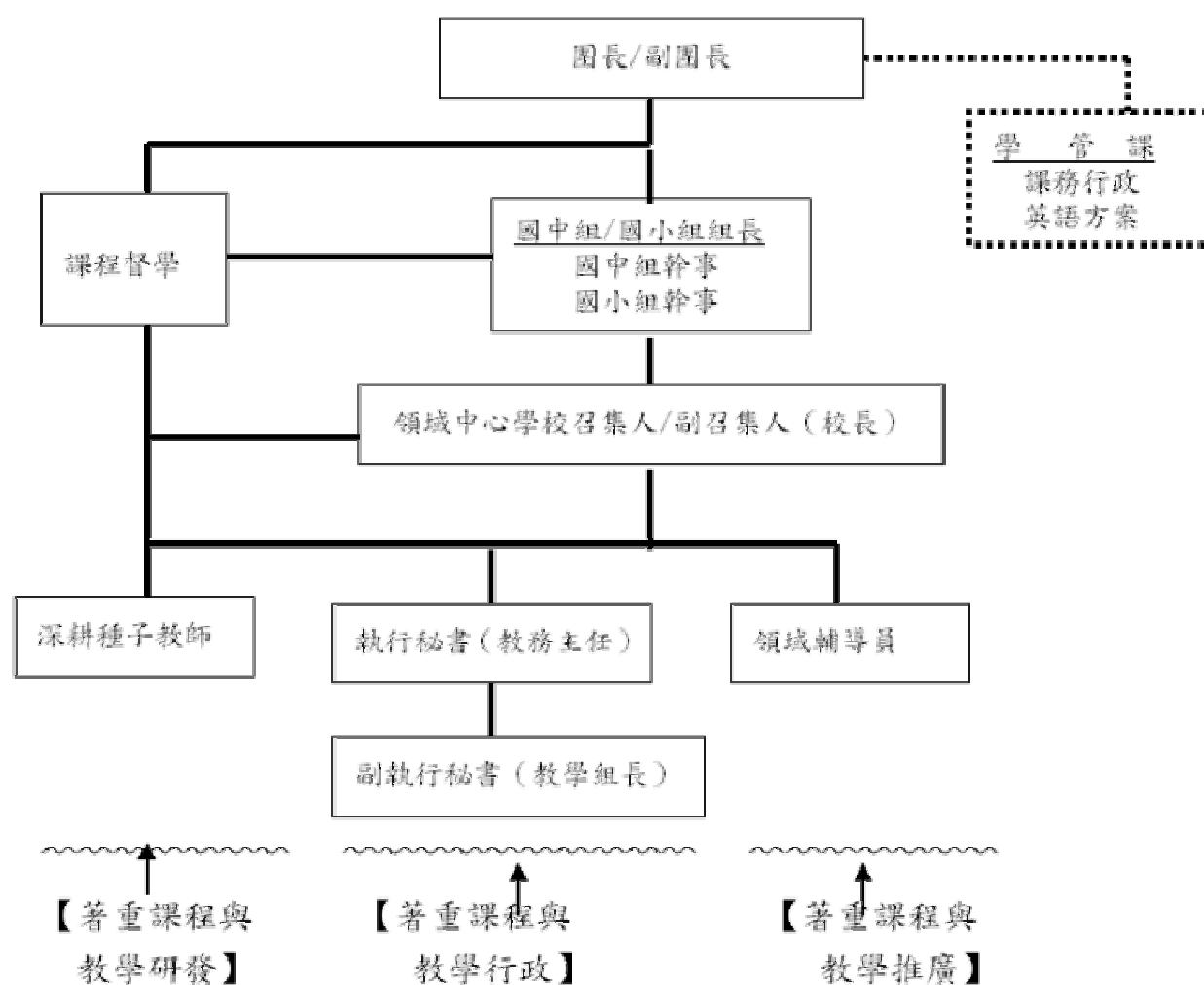
		在校園傳達課程改革政策之實際，以及負責課程與教學資訊之經營管理、諮詢輔導。	資訊教育)	
	網路中心	<p>分設資訊教育組、數位平台組、行政 e 化組、數位學習組、數位資源組及資訊管理組（暫未成立）六組。主要目標為：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.全國資訊教育業務之整體規劃與推動 2.數位學習體系相關政策之制訂與配套措施之推動 3.行政電子化作業規劃與建置 4.學術網路管理、服務與資訊平台基礎建設 5.縮短中小學城鄉數位落差，強化偏鄉中小學數位教學資源 6.整體教育資訊決策系統建置與維運 		<ol style="list-style-type: none"> 1. 成立縣市教育網路管理委員會，定期召開會議，負責服務範圍縣市之網路運作管理。 2. 協助服務範圍縣市學校單位之網路運作管理。 3. 提供此縣市符合連線台灣學術網路單位之網路連線、技術支援等服務事宜。 4. 積極推廣網路應用技術及資訊服務系統之使用。 5. 負責及協調該縣市之連線單位提供電話撥接服務及 E-mail 帳號，依縣市教育網路管理委員會訂定之辦法，協助管理該縣市各級學校教師及學生之帳號。 6. 協調該縣市之單位提供該地區 BBS、FTP Server、WWW Proxy Server、Netnews 及

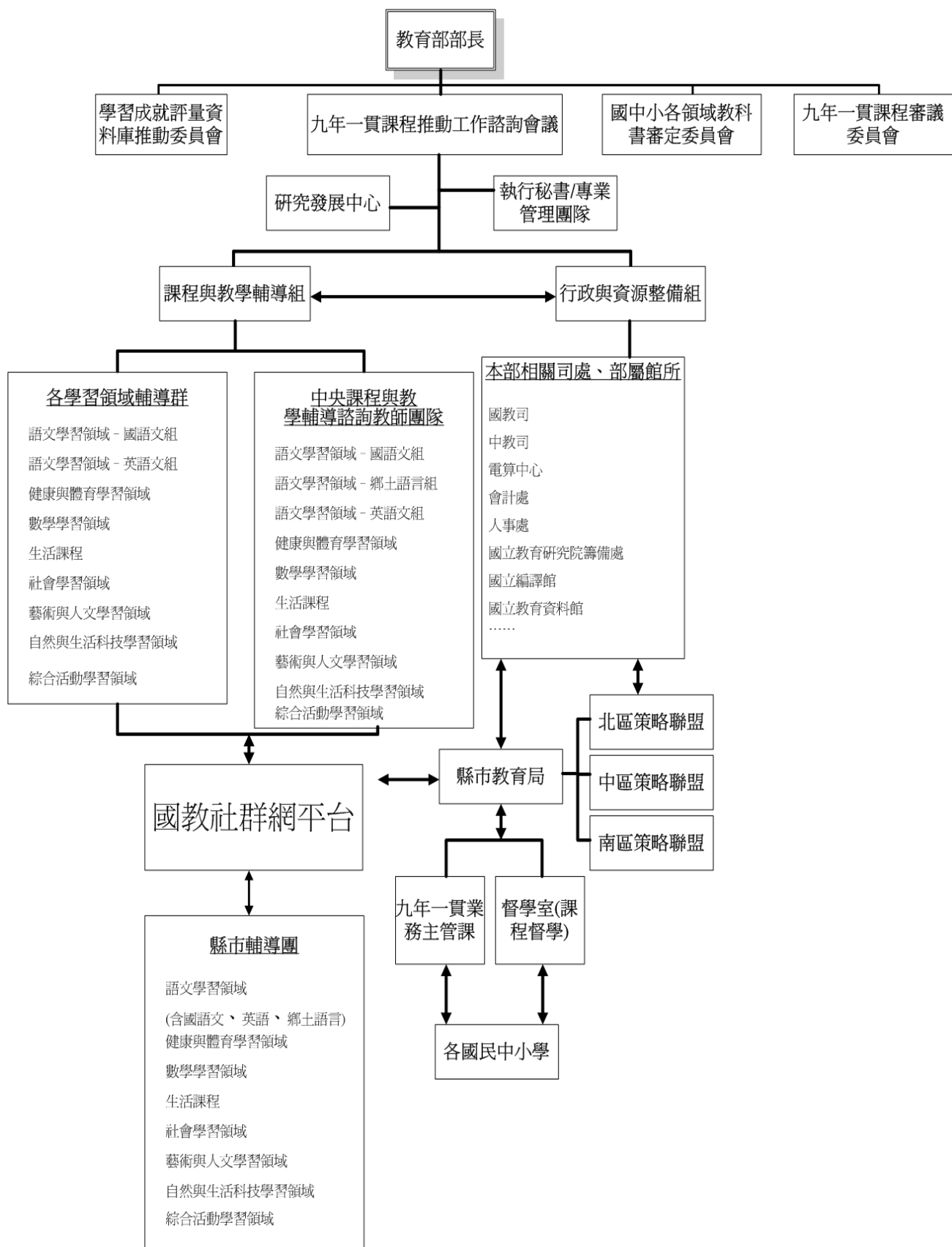
				<p>E-mail 等服務系統。</p> <p>7. 定期舉辦技術性研討會，協助訓練該縣市之學校教師及學生學習使用網路資源。</p> <p>8. 維護連接至區域網路中心之專線電路，並協助連線學校，確保網路之暢通。</p> <p>9. 提供各校校園網路規劃諮詢服務。</p>
學校	課程發展委員會	<p>1. 因應九年一貫課程之實施，成立課程發展委員會及各學習領域課程小組，以凝聚課程發展方向與共識，並結合學者、家長、社區資源，發展學校本位課程以提昇學生學習品質。</p> <p>2. 給予學校適當課程設計之自主性，由各校組織課程發展委員會，得依學校經管理</p>	包括學校行政人員代表、各學習領域教師代表、家長及社區代表，並視需要聘請專家學者擔任諮詢人員。	規劃學校總體課程計畫、各學習領域學習節數、審查自編教科用書、設計教學主題與教學活動、並負責課程與教學評鑑工作。
	各學習領域課程小組		<p>1. 學校依規模大小、教師員額及教師專長分別組織成各學習領域課程小組。</p> <p>2. 家長及社區代表：各學習領域課程小組得視需要由家長會或社區人士選(推)舉之代表。</p>	各小組成員定期召開會議，依學習領域審慎規劃學年或學期之學習目標、單元活動主題、相對應能力指標及授課時數等。

		念自行規劃 選修課程， 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，負責 課程評鑑。		
--	--	---	--	--

◎ 課程評鑑由中央、地方政府和學校分工合作，各依權責實施:

- (1)中央：建立各學科學力指標，並督導地方及學校課程實施成效。
- (2)地方政府：負責辦理與督導學校的課程實施及各學科表現的測驗。
- (3)學校：負責課程與教學的實施，並進行學習評鑑。





附錄二

表 5-2-2 日本推廣機構在課程改革中所做推廣政策之相關研究內涵分析表

內容面向	提出的學者	篇數	備註
日本中央教育審議會根據學習指導要領推廣政策之內涵分析	莊雅斐（2004），Rubenstein（2004），林明煌（2008），林明煌（2009），林明煌（2009），（歐用生，2010）	5篇	<p>◎積極提供情報支援。將具有學校特色的教育課程編制與實施狀況，及教育委員會的特色活動，彙整為範例集分發給學校參考。各校綜合學習時間部分，進行相關學習大綱及教材開發。個別指導的全面化，則是將據點學校的實踐研究成果、宣導及教材開發統整，製作成教學資料與範例集分發給其他學校。</p> <p>◎在關於數學科的年鑑中，包含了同伴專業訓練指南以及相關數學指示過程中以促進教師的發展。</p> <p>◎有關《學習指導要領》修訂之中央教育審議會的回應充實特別支援教育的教職員配套措施。</p> <p>◎在《學習指導要領》提出之前，廣納各界對教育的建言。此外，針對學習指導要領對教師提出具體策略供其參考。</p> <p>◎修訂前會廣納社會建言；課程修訂採循序漸進的方式進行，透過實際的教學活動來檢視新課程，找出新課程的問題與困難，若有必要會再進行修正，之後才會進入全國性的課程實施。</p>
地方的教育委員會在學習指導要領推廣政策之	莊雅斐（2004），謝文全（2006），	2篇	◎協助各學校編制充滿創意巧思的教育課程，各地區的教育中心及據點學校必須對課程編制支援中心提供各地教育課程情報進行檢討與改進，再者進行相關課程編制

內涵分析			<p>之實踐行研究及成果普及宣導等行動。</p> <p>◎給予市町村村長及市町村教育委員會指導、建議，例如舉辦校長、教員及其他教育人員之研究集會、講習會，或是蒐集教育有關資料及編輯手冊以供利用，此外，舉辦督道府縣教育人員在職進修教育，包括教職員進修、實施教育輔導諮詢等活動。</p>
學校在學習指導要領推廣政策之內涵分析	莊雅斐（2004），歐用生（2005），陳木金與林孟慧（2009），	3篇	<p>◎學校除了執行之外，需要對家長及地區住民進行宣導，並進一步呼籲相關人士給予協助。</p> <p>◎學校透過家庭參觀、懇親會、運動會、家庭訪問、校刊、網頁、問卷等，聽取家長與社區的意見，爭取社區與家長的理解與支持。</p> <p>◎在學習指導要領中強調提升校長經營能力，教育改革政策的落實成功與否決定在學校校長及教職員的能力與力量，尤其學校教育的改善及施行，教職員是最基層的原動力，而校長的角色除了是最為重要的領導者之外，更是學校策略之執行者與監督者，而在發揮學校教育功能上，校長更是最關鍵的「策畫者」。</p>

資料來源：子計畫四自行整理。

附錄三

表 5-2-3 香港推廣機構在課程改革中所做推廣政策之相關研究內涵分析表

內容面向	提出的學者	篇數	備註
中央課程發展處根據《學會學習：課程發展路向》推廣政策之內涵分析	課程發展議會 (2001)，楊思偉與王如哲(2004)，鄭雅娟(2005)，黎玉貞與黃國茜(2007)，	4篇	<p>◎中央需靈活多方面地照顧不同老師的需要，提供相關資源，例如課程指引、協作式研究及發展計畫、對校本課程發展提供支援、相關推廣策略與網絡或是由大學進行的夥伴研究項目。</p> <p>◎課程發展處需負責提供課程指南與科目教學大綱。</p> <p>◎關於香港小學英語課程的改革推廣策略，主要包括將課程指引草案公佈到網站及舉辦相關研討會等等。</p> <p>◎九七回歸後，為了推動香港優質教育，教育局第七號報告書提出設立優質教育基金，資助教育機構推行非牟利創新計劃，藉此培訓校內教師及加強教師素質。</p>
學校在《學會學習：課程發展路向》推廣政策之內涵分析	教育局(2008)，林錦英與盧秋珍(2009)，	2篇	<p>◎教師與校長高度肯定教育局所提供的專業發展與培訓，但希望除了正規課程外，提供更多的培訓，特別是與同工分享及同儕觀課有關的活動。</p> <p>◎感受到課程統籌主任的重要性，其能帶領學校課程方向，了解學校、小朋友的需要以及每一科發展形，並給予許多建議，不過仍需要有良好的行政協助與配合才行的通。</p>

資料來源：子計畫四自行整理。

附錄四

表 5-2-4 中國大陸推廣機構在課程改革中所做推廣政策之相關研究內涵分析表

內容面向	提出的學者	篇數	備註
中央教育部根據基礎教育課程改革中，推廣政策之內涵分析	馬雲鵬（2007），馬雲鵬（2007），教育部（2010）	3篇	<p>◎基礎教育課程經過了幾個主要過程，包括實施準備與過渡，國家級實驗區的啟動與推進。</p> <p>◎以高師院校為核心成立課程研究中心，作為教育部在基礎教育課程改革過程中專門設立的研究和推進機構。</p> <p>◎基礎教育一司承擔義務教育的宏觀管理工作，會同有關方面提出政策措施，擬訂推進義務教育均衡發展的政策。基礎教育二司則組織審定基礎教育國家課程教科書，推進課程改革。</p>
地方教育行政機構在基礎教育課程改革中，推廣政策之內涵分析	馬雲鵬（2007），馬雲鵬（2007），北京市教育委員會（2010），福建省教育廳（2010），福建省教育廳（2010）	4篇	<p>◎基礎教育課程，在實驗階段亦有於省進行，而後為大面積快速推進，大部份需要省或省級以下的指導。</p> <p>◎大規模的省級培訓，各省及實驗區都本著「先培訓，後上崗；不培訓，不上崗」之原則，對教師進行充分培訓。</p> <p>◎為達教育發展具體目標，採深化教育改革，堅持協調發展，提高教育素質，實施分區規劃以及加強社會參與。</p> <p>◎語文領域透過召開研討會，進行專家講座、任務驅動、做中學的方式來加以推動，以交流各項目小組的研究經驗和成果，完善學科教學質量診斷、反饋與指導系統。</p> <p>◎數學領域召開研討會，先以特選教師代表現場執教、展示與交流，並先將課程教</p>

			學設計放於網路上，以與廣大教師提前展開交流。
學校在基礎教育課程改革中，推廣政策之內涵分析	范蔚（2007），馬雲鵬（2007），	2篇	<p>◎學校及廣大教師的課程意識得到增強，廣大學校及教師積極投身課程實踐中，在校本課程和課程資源的利用等實踐中，發揮出自主性。</p> <p>◎在城市的學校可以自願申請參加國家實驗，進行新課程的實驗與參與式的培訓。不過在農村學校，基本上還是按照上級的安排進行實驗。</p>

資料來源：子計畫四自行整理。

附錄五 討論題綱

- 一、您認為台灣以往的課程改革體系（中央、地方、學校）所面臨的困難為何？
(中央輔導組織在人力資源的分配上是否足夠？地方輔導團在人力資源的分配上是否足夠？課程督學在人力資源的分配上是否足夠？人員的流動率是否過高？學校層級課程推動最大的困難點？)您認為造成這些困難環節是什麼？較理想的運作方式為何？
- 二、就您的看法與他國之經驗，您認為國家層級進行課程推動時理想的樣貌為何？
- 三、這理想的樣貌，在中央、地方到學校各需要什麼樣的組織、成員、與任務？
1. 哪些現有的組織可以延續？功能是否需要調整？
 2. 這些不同層級的組織如何進行垂直與橫向的關聯？運作的方式？
 3. 為落實上述之構想，相關的法制化與配套措施為何？

附錄六

表 5-5-1 五國課程推展體系比較表

國家 面向	英國	美國	日本	香港	中國大陸
教育制度	中央與校本 雙軌	地方分權	中央集權	中央集權	中央集權
課程推展 範圍	國定課程	不讓孩子落 後法案	學習指導要 領	學會學習： 課程發展路 向	基礎教育課 程改革
專責單位	國定課程委 員會→地方 教育局→學 校	聯邦教育部 →加州州政 府→地方學 區→學校	中央教育審 議會→教育 委員會→學 校	中央課程發 展處→學校	教育部→地 方教育行政 機構→學校
主要工作	<p>◎國定課程委員會：制定國定課程相關手冊、指南供教師做參考，並提出課程建議。</p> <p>◎地方教育局（LEA）：帶領學校促使學校的進步，提供給學校在課程與教學上的種種協助。</p>	<p>◎聯邦教育部：制訂法案，致力法案宣導，並開發小冊與互動式磁碟片。教育部長本人強力宣傳法案。</p> <p>◎加州州政府：根據聯邦法案制定相關的政策、課程，並建立完善的訓練機</p>	<p>◎中央教育審議會：課程改革初期，廣納各界人士的意見；課程改革內容提出之後，進行課程實驗；課程推出之後，蒐集資料成冊並研發相關課程。</p> <p>◎教育委員會：幫助學</p>	<p>◎中央課程發展處：提供關於新課程的指引；給予學校支援與協助。</p> <p>◎學校：課程統籌主任協助校長規劃相關課程、能夠帶領學校教師進行專業的對談以精進其教與學。</p>	<p>◎教育部：頒布課程標準；建立一套課程改革工作機制；進行新課程改革與實踐。</p> <p>◎地方教育行政機構：個別化指導課程推展；大規模之培訓工作；具體政策、制度、計畫制</p>

	<p>◎學校：設計相關的課程、提供全學校之訓練、並輔以專業人員提供專業知識。</p>	<p>制。</p> <p>◎加州地方學區：訓練基層教師或是學校、學區的領導人，專注人才培訓。</p> <p>◎學校：執行，並企圖瞭解教師的想法。</p>	<p>校編制改革的課程，蒐集各地資料並製作資訊手冊，辦理研習的活動並提供必要的教育輔導諮詢。</p> <p>◎學校：將改革內容推廣給家長與社區人員，並進行校長的培訓。</p>		<p>定和實施。</p> <p>◎學校：將中央所制定好之課程加以執行；積極投身課程實踐中。</p>
<p>遭遇困境</p>	<p>1. 中央對地方的支持不足。</p> <p>2. 中央未針對課程改革之內容對地方教育當局進行人才培訓。</p> <p>3. 給教師的課程指引不夠清晰。</p>				<p>1. 城鄉差異明顯，農村課程改進存在一定難度。</p> <p>2. 課程資源匱乏，經費投入不足。</p> <p>3. 教師缺乏研究人員專業支援。</p> <p>4. 教師工作量增加。</p>

<p>課程改革體系之特點</p>	<p>1.校長在課程推動中扮演關鍵的角色。</p> <p>2. 給予教師參考的指導手冊，並提供足夠的經費及。</p>	<p>1.聯邦教育部部長致力課程的宣傳與溝通。</p> <p>2.架設網站提供平台。</p> <p>3.瞭解教師對課程改革的想法。</p>	<p>1.課程提出之前先進行試辦。</p> <p>2.蒐集全國資料並制定相關指導手冊。</p> <p>3.辦理研習活動。</p> <p>4.進行校長人才的培訓。</p>	<p>1.重視課程的指引。</p> <p>2.學校遇到課程改革上之困境時，中央會直接給予支援與協助。</p> <p>3.學校中架設了專責單位，負責學校層級的課程推廣。</p>	<p>1.全面推行課程改革前，先進行小部份之課程調整，強調課程實驗。</p> <p>2.重視人才培訓，抱持「先培訓，後上崗；不培訓，不上崗」的態度。</p>
-------------------------	--	---	--	---	--

資料來源：子計畫四自行整理。

第六章 結論與建議

本計畫藉由文件分析、專家訪談、德懷術與專家座談會等方式，結合台灣本土經驗與世界課程發展趨勢，經過歷時一年的研究，綜合四組子計畫的研究發現，期盼未來能夠作為課程改革之重要參考。以下先分述四子計畫之研究結論，再以表格方式統整，最後則提出相關建議與措施。

第一節 研究結論

為使未來中小學課程發展機制與核心架構能有具體發展的模式與配套措施，四組子計畫依據各自的研究目標進行相關研究分析並獲得結論。茲將各組的研究結論分述如下：

子計畫一「中小學課程發展歷程之研究」旨在探討課程總綱和領域研訂的過程和機制，欲建立國家課程發展程序原則。研究結果發現中小學課程發展歷程涵蓋中央、教科書與學校三個層級。綜合國內外課程發展文獻資料與訪談結果進行歸納、彙整與分析，以程序步驟、參與機關和諮詢來源進行中小學課程發展機制之擬定。在國家課程發展的程序上，可分為研究、規劃、試辦、公布實施與推廣五個順序性的步驟。其中參與機關依循任務的需求，籌劃設立，並選擇不同諮詢來源，以完成課程發展任務。

子計畫二「中小學課程綱要核心架構之研究」蒐集分析其他國家地區中小學課程綱要之核心架構與要素，做為我國課程綱要擬定之參考。其結論主張在學制階段與中小學課程綱要之關係中，上位之中小學教育宗旨為當務之要；中小學的課程綱要則應依學制階段劃分。在課程綱要及學科、領域劃分的方式上，各界見解不一，且綱要中應該處理不同階段之課程銜接問題。課程綱要總綱中的核心要素與架構方面，總綱應包含基本理念、課程目標、學習領域的規劃、學習領域時數配置以及實施通則。而學習領域課程綱要中所應具備的核心要素，則包含基本理念、領域課程目標、分階段能力指標、學科知識內容以及實施要點。至於重要議題則應該找尋適切領域予以併入，並設立進退場機制，以避免議題的無限擴充。

子計畫三「課程綱要轉化為教科書之研究」企圖探討課程綱要轉化為教科書的編審用問題。研究結果發現，各編輯群轉化課綱的方式不盡相同，且無一定之優劣。國中小教科書編輯者與審查者對課程綱要的詮釋差異，不在於課程理念而

是能力指標，但高中的教材綱要詮釋差異問題較小。教科書與課程綱要之所以產生差距有多重原因，包含教科書向市場需求妥協，以致偏離課程理想；編輯者可能在設計課程時，出現課程選擇與組織上的邏輯問題；或是編審雙方對課綱內涵的詮釋有異。至於導致課程綱要轉化困難的原因在於，課綱本身的明晰性不足，且未提供教材轉化的線索。最後該子計畫點出，教科書發展的支持機制不足，難以促進教科書的適切轉化。

子計畫四「中小學課程推展體系建構之研究」，在有關永續的國家課程推展體系策略上，主張最高教育行政機關的教育部應負責制訂決策，以及願景的發聲。建立常設性的國家課程審議會有其必要，以定期蒐集民間對課程之意見。國家教育研究院則應從事課程與教學相關研究、規劃課程推動實驗學校。在師資培育機構部分，則應進行諮詢服務與人才培育，並與中央課程推動小組保持密切互動。此外，實驗學校之設立，是在課綱、理念與課程教學實驗之間，進行對話並形成新的教育論題。學校層級的校長應維持教師素質，透過專業對話進行課程改革，而領域召集人則擔任地方與學校課程推展之窗口。最後，課程研發人才培養以及教師生涯發展階梯，皆有其不容忽略的重要性。

透過整合計畫之彙整，可將四子計畫對於中小學課程發展機制與核心架構的擬定研究，就理論基礎、基本理念、計畫結果、具體策略、主要特色與配套措施六大面向，透過表 6-1-1 呈現四子計畫之研究結論，並歸納出最後結論。

表 6-1-1 各子計畫研究結論整合分析

子計畫	一 中小學課程發展歷程之研究	二 中小學課程綱要核心架構之研究	三 課程綱要轉化為教科書之研究	四 中小學課程推展體系建構之研究
理論基礎	課程發展是系統性的探究歷程，受到參與團體協商與互動的影響，進行持續改進。	包含課綱屬性、課程要素觀、課綱結構觀、課程規劃學理以及素養能力觀等五個方面。	教科書乃理想課程與運作課程之間不可或缺的媒介。	課程是在規劃、行動與評鑑的真實過程中，相互關聯、整合與作用的過程。
基本	課程發展具有程序及彈性，展現公開論述及	促使課程綱要的核心架構與各組成要素之	教科書需適切轉化課程綱要的內涵	朝向一個創造『共好』的課程推展體系：體現

理念	協商特性，是一種動態的回饋歷程。	間的關係建立。		權利感、意義感與幸福感的協作實踐
計畫結果	<p>1. 中小學課程發展歷程涵蓋中央、教科書與學校三個層面。</p> <p>2. 中小學課程發展機制以程序步驟、參與機關和諮詢來源作擬定。</p> <p>3. 課程發展順序可分為研究、規劃、試辦、公布實施與推廣五個程序。</p> <p>4. 參與機關乃依循任務的需求籌劃設立。</p> <p>5. 透過不同諮詢來源的選則，以完成課程發展任務。</p>	<p>1. 因應國教延長，亟需上位之中小學教育宗旨。</p> <p>2. 中小學課程綱要應依學制階段劃分。</p> <p>3. 課程綱要的劃分方式有所爭議。</p> <p>4. 不同學科或領域的階段劃分，各界有不同看法。</p> <p>5. 綱要應處理不同階段的課程銜接問題。</p> <p>6. 總綱應包含：基本理念、課程目標、學習領域的規劃、學習領域時數的配置以及實施通則。</p> <p>7. 學習領域課程綱要中所應具備的核心要素則包含基本理念、領域課程目標、分階段能力指標、學科知識內容以及實施要點。</p> <p>8. 重要議題應該找尋適切的領域併入，並設立進退場機制。</p>	<p>1. 各編輯群轉化課綱的方式不盡相同，但並無一定的優劣。</p> <p>2. 教科書編輯者與審查者對課程綱要詮釋的差異，在於能力指標。</p> <p>3. 教科書與課程綱要之所以產生差距，有多重原因。</p> <p>4. 課綱明晰性不足，且未提供教材轉化線索。</p> <p>5. 教科書發展的支持機制不足，難以促進教科書的適切轉化。</p>	<p>1. 由教育部制訂決策，以及願景的發聲。</p> <p>2. 建立常設性的國家課程審議會，蒐集民間對課程之意見。</p> <p>3. 國家教育研究院應從事課程與教學相關研究、規劃課程推動實驗學校。</p> <p>4. 師資培育機構進行諮詢服務與人才培育，並與中央課程推動小組保持密切互動。</p> <p>5. 實驗學校乃對於課綱、理念與課程教學實驗，進行對話並形成新的教育論題。</p> <p>6. 校長宜維持教師素質，透過專業對話進行課程改革。</p> <p>7. 領域召集人擔任地方與學校課程推展之窗口。</p>
具體	1. 儘速成立長期性的課程發展機構。	1. 依學制劃分中小學課程綱要。	1. 列出學習領域／科目各學習階段之學科	1. 重視中央各單位的互動、溝通，進行密切

策 略	<p>2. 建立「三峽模式」的課程研究發展機制。</p> <p>3. 加強相關人員的課程培訓。</p> <p>4. 配套措施的積極建置。</p>	<p>2. 注意總綱及分領域課程綱要各組成要素之間的連貫性與銜接性。</p> <p>3. 考量學生應該具備之核心能力或素養。</p> <p>4. 國小可採現行學習領域，國中與高中則可採領域與學科並行。</p> <p>5. 重新劃分學習節數。</p> <p>6. 實施通則的要點說明，可發行教師手冊或指導手冊。</p> <p>7. 分段能力指標的規劃應該包含知識內容。</p> <p>8. 重大議題應直接併入適合的領域，議題的選取則應給予地方政府彈性或權限。</p>	<p>核心概念、價值或技能。</p> <p>2. 就各學習領域／科目編寫課綱的解說文件。</p> <p>3. 教科書應進行試用或試閱。</p> <p>4. 出版社應設置研發單位進行教科書研究。</p> <p>5. 教育部應建立教科書送審前的教科書實驗或試用機制。</p> <p>6. 教科書審查機構應就「如何達成課程目標／能力指標」，提供修正之原則或方向。</p> <p>7. 應設置教科書研究中心。</p>	<p>合作與聯繫。</p> <p>2. 教育研究院需導引實驗學校的實驗方向。</p> <p>3. 師資培育機構應與教育研究院密切聯繫。</p> <p>4. 建立常設性的溝通平台。</p>
主 要 特 色	<p>1. 構擬中小學課程發展的模式。</p> <p>2. 提擬課程發展的組織及任務架構。</p> <p>3. 建構諮詢回饋系統。</p>	<p>1. 陳述企圖養成的基本能力或核心素養，作為各學習領域及學科規劃能力指標之依據。</p> <p>2. 國小採學習領域的方式，呈現學習的知識內容或技能。</p> <p>3. 國中在科目、學習領域、教科書編輯可授權各校自行決定採用</p>	<p>1. 課綱應列出學習領域／科目各學習階段之學科核心概念、價值或技能。</p> <p>2. 課綱研修委員應就各學習領域／科目編寫課綱的解說文件，在文件中清楚闡釋課綱中所提倡的新課程理念、能力指標／內容與</p>	<p>1. 關注課程的推展與人才的培養。</p> <p>2. 課程改革的參與者應體現其對課程的擁有感。</p> <p>3. 重視教師層級的主體性，納入其意見。</p> <p>4. 設計教師生涯發展階梯。</p>

		<p>學習領域或是分科的方式來進行教學。</p> <p>4. 高中直接以分科方式進行教學。</p> <p>5. 學習時數應重新規劃與調整。</p>	<p>教學取向，並舉例說明教材與教學、評量的設計如何達成課程綱要之精神。</p>	
配套措施	<p>1. 研究階段應成立長期性的課程發展機構。</p> <p>2. 規劃階段需釐清總綱與分領域綱要的關係。</p> <p>3. 試辦階段應有指標校正與課程回饋。</p> <p>4. 設立專門為中央教育行政機關提供諮詢、規劃、研究和其他有關課程與評量的相關政策的常設性課程發展機構。</p> <p>5. 推廣階段應設整體統籌的規劃機構與諮詢來源。</p>	<p>1. 課程綱要的制定宜指出依據的基礎研究成果。</p> <p>2. 發布課程綱要時應另編寫詳細說明的手冊。</p> <p>3. 重大議題應有進退場機制。</p>	<p>1. 建立教科書送審前的教科書實驗或試用機制。</p> <p>2. 設置教科書研究中心。</p>	<p>1. 規劃常設性的國家課程審議會。</p> <p>2. 透過實驗學校進行課程實驗與推展。</p> <p>3. 教師層級在課程推展體系中應有其主動性。</p> <p>4. 建立教師生涯發展階梯，營造一個教師間相互協力實踐與影響的環境。</p>

綜合上述之說明，依據建構國家課程發展程序原則，擬定課程綱要的核心架構要素、落實課綱轉化教科書之環節，以及課程推展體系之可能圖像與策略，歸納本研究之結論如下：

一、 中小學課程發展過程應包括研究、規劃、試辦、公布實施與推廣等步驟，至於組織機制則依循任務需求籌劃設立因應之。

研究階段的主要任務為探討課程核心架構、發展原則與課程適切性評估，故應設立常設性的課程發展機構以因應之。規劃階段為擇定課程目標、規畫基礎核心、架構、實施要點與配套措施，並進行課程規劃完成後的形式與內容審議；而其參與機關可依循規劃階段的任務做調整，進行專業諮詢與大眾諮詢的工作。

試辦階段包括選擇試辦學校、實施試辦，並進行課程修正，此可由行政機關成立臨時性的試辦小組執行之。而課程的公布實施階段，有賴行政機關進行課程政策的決定與公布、相關法律修正、經費補助與發展期程研訂，其主要參與機構為中央與地方教育行政機關。至於推廣階段則一方面藉由不同管道廣泛進行課程傳播，一方面從事師資培訓、學科教學示例；而政策研訂方面的移行期設置、新舊課程銜接等工作，可由行政機關成立臨時性的推動小組進行。

二、 制定課程綱要時應確立上位之中小學教育宗旨，依據學制階段予以劃分，並注意階段之間的銜接問題。

因應未來國教延長的趨勢，制訂課程綱需要更上位的教育宗旨或課程理念來貫穿整個國民教育階段，以符合國家未來發展或是社會對未來人才的期待。研究結果發現，大部分受訪者認為中小學課程綱要應依據學制階段劃分。至於課程綱要「或」學科/領域階段的劃分方式，則呈現意見不一的辯論：有的認為目前國中小課程綱要併置，符合義務教育階段的性質，有的則認為一致的階段(或學科/領域)劃分，會影響課程綱要應具備的彈性。唯課程綱要必須處理銜接的問題，讓階段與階段(或年級與年級)之間的落差得以縮小。

三、 課程總綱應包含基本理念、課程目標（含能力或素養之要求）、學習領域規劃、學習領域時數配置以及實施通則等核心要素。而學習領域課程綱要，則應包含基本理念、領域課程目標、分階段能力指標、學科知識內容以及實施要點等核

心要素。

課程總綱中應包含若干核心要素，其中課程目標部份，除了考量課程的理想性目標，也應納入學生應具備的核心素養或核心能力。而學習領域規劃應重新調整，或可因應不同學習階段而有學習領域的差異。例如國小可採行學習領域的規劃，國中則因應知識分化，學習領域與學科可雙軌並行；至於高中階段則採學科方式呈現學習內容。在學習時數配置部份，應考量不同階段的需求，進行不同學習領域/學科的時數分配，而非目前直筒式的學習節數劃分。至於現行九年一貫課程綱要中存在之重大議題，則應找尋可以併入之領域，並設立其進退場機制，避免議題的無限擴充。

四、課程綱要轉化為教科書時，出現市場取向、編輯者邏輯性、編審詮釋有異、課程綱要明晰性與教科書支持機制不足、能力指標解讀不一等問題。

教科書未能符合課程綱要精神，其原因可能來自教科書市場需求的妥協；其次，編輯者雖了解課綱理念，但可能在設計課程時出現課程選擇與組織上的邏輯問題。當編審雙方(或單元作者)對課綱內涵/能力指標的詮釋產生歧見時，也會造成教科書的轉化問題。至於課綱微調過程中，儘管試圖以「補充說明」進一步解釋指標中所含的重要概念，但教材轉化線索仍然有所不足。另一方面，我國目前並未設立教科書研究機構，各出版社編輯只能憑個人能力摸索，教材實驗受到限制，更使得教科書難以適切轉化課程綱要中的理念與目標。

五、課程推展體系應體現權利感、意義感與幸福感的圖像，並妥擬包涵國家層級專責機構、實驗機構、師資培育機構與教師等要素在內的核心架構。

未來的課程推展理念，必須使課程與人發生關聯，展現出權利感、意義感、幸福感共構的課程協作實驗社群。國家層級的課程發展單位有其必要，將經費以及課程人才進行系統性整合；而國家課程審議會常設性機制的設置，可以在課程改革前即取得國家與民間課程改革的共識，減少課程推展之困境。至於實驗學校的加入，可以進行課程實驗與推展，並針對國家課程審議會訂定出之議題進行研究，以供未來課程改革之參考。師資培育機構則可以透過分區領導，幫助中央就近提供縣市輔導團諮詢服務、研究機會，解決空間、時間的問題，進行人才的培

育。最後，有鑒於教師對成功課程改革的重大影響力，應鼓勵其在課程推展體系中扮演主動角色，建立教師生涯發展階梯，使優秀卻又無意於行政職涯者可以發揮課程與教學領導長才，透過教師影響教師，營造一個相互協力實踐與影響的環境。

第二節 研究建議

依據本研究之結論，針對中小學課程發展機制與核心架構提出相關具體建議，將其歸納為政策制訂、組織與人員、課程發展、課程綱要與教科書等五大面向。以下分就五大面向進行說明。

一、政策制訂部分

- (一) 除了職前師資、在職教師的培訓，應加強相關人員的課程培訓。其培訓的過程應包含中央、地方與學校的行政人員和編輯人員，而各師範院校與教育學程的指導教授，也應一併納入培訓的範圍之內。
- (二) 中小學課程綱要發展應該採取連續漸進的歷程，配套措施積極建置的同時，並應量不同層面的情況脈絡，進行最合適的選擇。
- (三) 教育部應建立教科書送審前的教科書實驗或試用機制，要求出版社完成教科書試用與修正程序後才送審。
- (四) 教育部為決策之最高單位，政策應落實法制化，並進行願景的發聲與溝通。

二、組織與人員部分

- (一) 宜儘速成立長期性的課程發展機構，並進一步分為負責課程行政統籌事宜的行政體系，以及以課程整體規劃與諮詢、評鑑、研究為主的課程研究機構。
- (二) 設置教科書研究中心，長期研究各領域／科目之教材與教法，充份提供教科書發展之研究資源。
- (三) 中央各單位應該密切合作與聯繫，長期進行課程政策的檢視與擬定。
- (四) 教育研究院應負責導引課程實驗學校在實驗方向、審核以及實驗過程中的溝通分享，使實驗研究結果更具有專業性。
- (五) 師資培育機構及其教授人員，應與教育研究院的「課程研發與輔導團隊」密切聯繫，以利課程改革之推展。
- (六) 在學校、教師層級中，應建立常設性的溝通平台，藉此將課程改革之成果進行公開討論，進而形成更實質的課程改進與教師發展之議題。
- (七) 應重視教師層級的主體性，將教師的意見納入課程改革當中。

- (八) 建立教師生涯發展階梯，營造一個教師間相互協力實踐與影響的環境。

三、課程發展部分

- (一) 參酌「板橋模式」精神，建立「三峽模式」的課程研究發展機制，從基礎性研究、本土性課程理論、教學原理進行檢討、修正，並將研究、實驗和評鑑納入課程發展機制和過程，使課程發展更臻於完善。
- (二) 課程發展可分為研究、規劃、試辦、公布實施與推廣五個程序，依參與機關依循任務的需求籌劃設立，並選擇不同諮詢管道，以完成課程發展任務。

四、課程綱要方面

- (一) 課程綱要主要依照學制階段劃分，可以將國小、國中、高中區分成三份綱要，或是依照現行方式將綱要分成兩份。
- (二) 應注意總綱及分領域課程綱要各組成要素之間的連貫性與銜接性，以及總綱與學習領域課程綱要之間的銜接性，使其架構更形完整。
- (三) 應考量學生應具備之核心能力或素養，結合目前課程目標與基本能力，統整寫成課程目標。
- (四) 學習領域的劃分可因階段不同而允許不同的領域或學科存在。
- (五) 應將學習節數重新做妥適的調整。
- (六) 應編寫教師手冊或指導手冊，針對實施通則部份做要點說明。
- (七) 分段能力指標的規劃應包含知識內容，並將知識內容結合領域之課程目標，發展成為具體可行之能力指標。
- (八) 重大議題應直接併入適當的學習領域，至於議題選取則應給予地方政府彈性或權限。
- (九) 應列出學習領域／科目各學習階段之學科核心概念、價值或技能，以協助教科書編輯者掌握學科的概念深度與廣度。

五、教科書方面

- (一) 教科書編輯群應反覆檢視所安排之材料、活動、評量，是否與能力指標內涵相應，並全面檢視教材架構中的能力指標，其在各學期的分布是否適切。

- (二) 教科書應進行試用或試閱，以檢驗是否可達成課程綱要所訂定之目標，並進行相應修正。
- (三) 出版社應設置研發單位進行教科書研究，以提供教科書編輯群相關研究資料、參考材料；或為編輯群辦理相關研習以精進其對課程綱要的理解與教材轉化的能力。

無論哪一個學習階段，課程發展都是一連串的理念型塑與發展對話歷程，所涉及之單位、組織、人員、學校文化、教師發展，可謂環環相扣。政策制訂上，應視情況做積極的建置與調整。長期之課程審議或研發專責組織，負責統籌與規劃，積極與地方、學校層級聯繫合作；在建構課程綱要的連貫性與銜接性上，須兼顧教科書的編訂、審查與研究。期許台灣中小學之課程發展機制能夠長久發展，在建立核心理念、系統化與證據本位(evidence-based)的原則下，汲取過往累積的課程研發成果以及先進國家課程發展經驗，掌握組織、人員、功能、任務、策略、產品(如課綱、教科書)、配套措施等核心架構與要素，相信未來的課程改革能夠繼板橋模式之後，開創「三峽模式」之新局。