

主題論文

課程研究

3卷1期 2007年9月 頁59-85

## 國小教師課程設計的實踐與難題

蔡清田\*、劉祐彰\*\*

### 摘要

本研究旨在探討一所小學教師課程設計的實踐歷程，當中特別關注教師在研擬課程目標、選擇課程、組織課程、實施教學活動，以及評鑑課程過程中所遭遇的難題。研究對象為一所國小的十位教師，研究者以質化研究中的民族誌進行為期四個月的參與觀察研究。在過程中運用現場觀察記錄、錄音、撰寫省思札記、進行訪談及分析相關開會文件等，並以三角檢定法及持續比較進行資料分析。

本研究經由分析結果，主要的研究發現如下：（一）科層體制限制了教師訂定課程目標的自主權；（二）教師關心教學實務，並不是十分了解能力指標的意涵，無法依照能力指標設計適切且相對應的課程內容；（三）城鄉發展差距太大，審定版教科書不能一體適用，教師必須依照學生的生活經驗和需求自行設計補充教材；（四）全校性主題課程主要是由學校行政部門負責規劃，各班級教師只能配合規劃練習活動的時間；（五）教師會預留幾節空白課程，以應付上屬教育機關突如其來交辦的活動；（六）課程計畫之外增加的活動，使得教師必須不斷趕課，嚴重影響教師教學品質和學生對於課程內容的精熟程度；（七）評鑑課程的方式流於形式化和技術化。研究者並就這些課程設計的實踐難題提出因應之道的建議。

關鍵詞：國小教師、課程設計、課程設計的實踐、課程設計的難題

---

\* 蔡清田，國立中正大學課程研究所教授兼所長。E-mail: [ttcctt@ccu.edu.tw](mailto:ttcctt@ccu.edu.tw)

\*\* 劉祐彰，國立中正大學課程研究所博士生。E-mail: [luc0315.cnps@msa.hinet.net](mailto:luc0315.cnps@msa.hinet.net)

Journal of Curriculum Studies

Sep., 2007, Vol. 3 No. 1, pp. 59-85

## **A Study of Elementary School Teachers' Practices and Difficulties of Curriculum Design**

Ching-Tien Tsai\*, Yu-Chang Liu\*\*

### **Abstract**

Purposes of this study lie in teachers from elementary schools and their practicing experiences of curriculum design. Amongst these, teachers are interested in solving relevant topics including constituting curriculum objectives, selecting curriculum, organizing curriculum, performing teaching activities, and difficulties and obstructions occurred during curriculum evaluating process. With study objects, ten teachers from one elementary school, this study via qualitative research ethnography conducts a four-month observation. During its study process, we operate on-site observation recording, voice recording, assessment diaries, interviews, and relevant conventions' papers analyzing. Furthermore, we use triangle test and perform consecutive data analysis and comparisons.

This study via analysis results, and has generated major findings below. Firstly, fragmentation of academic system restrains teachers' rights from constituting own curriculum objectives. Secondly, although teachers concern about teaching and practices, they might not be capable of providing suitable and corresponding curriculum contents based on competence indicators. Thirdly, there is a huge difference between urban and rural development which causes inadaptable solutions to final edited textbooks. Teachers must per students' living experiences and demands create own versions of additional handouts. Fourthly, school's administrative department is mainly in charge with campus relevant issues and courses; therefore, it would be only per class teachers' duty to coordinate with planning exercise activities and time schedules. Fifthly, teachers would

---

\* Ching-Tien Tsai, Professor, Graduate Institute of Curriculum Studies, National Chung-Cheng University. E-mail: ttcctt@ccu.edu.tw

\*\* Yu-Chang Liu, Doctoral Post Graduate Student, Graduate Institute of Curriculum Studies, National Chung-Cheng University. E-mail: luc0315.cnps@msa.hinet.net

leave few courses blank so they are prepared for any sudden events assigned from upstream level of educational organizations. Sixthly, some extra-curriculum events might push away teachers' valuable teaching quality and students' precious time to be familiarized with curriculum contents. Seventhly, curriculum evaluating methods tend to rather be formalized.

**Keywords:** elementary school teacher, curriculum design, practices of curriculum design, difficulties of curriculum design

## 壹、前言

近二十年來，受到政治民主化世界潮流的壓力及國內民眾對於改革開放的期待，使得臺灣中央政府於1987年廢除《戒嚴法》，之後並進行一連串的政治改革，提供了教育改革的空間。同時由民間教改團體倡導的教改運動也形成了可觀的政治壓力，這兩股力量驅使政府開始規劃一系列的教改政策，主要的精神在強調由中央集權轉向鬆綁開放。其中最重大的課程改革方案是從九十學年度開始實施的國民中小學九年一貫課程改革，以課程綱要取代以往的課程標準，希望藉由能力指標的詮釋，賦予教師在課程設計的自主權，期望恢復教師的課程設計專業能力（蔡清田，2001）。除此之外，強調主題教學的形式，重視教師之間的分享溝通與經驗交流活動，改變以往教師孤立、封閉、無助的窘境。

過去教師受到國定課程與統編本教科書的約束，諸如：統一課程標準、統一教材、統一進度、統一命題等等，以及學校科層體制的領導和監督之下，進行日復一日的教學工作，教師本身教學和課程設計的能力逐漸地喪失（蔡清田，2003）。基於長期以來對於教師課程設計專業能力的忽視，以致於大多數教師面對國民中小學九年一貫課程改革突如其來的課程自主權感到恐慌，無所適從。從實施九年一貫課程看待教師專業能力和角色的變遷（蔡清田，2002），包括從國定課程的執行者轉變成課程的設計者、從被動的學習者轉換為主動的研究者、從知識的傳授者轉變成能力的引發者（高新建，1998；陳伯璋，1999；陳美如，2001；饒見維，2001）。基於此，教師在面對改革時可能必須涉及重新發現學校及重新發現自己等兩項目標，教師們必須思考所面對的社會氣氛與過去有哪些不同？教師的角色產生哪些變化？需要具備哪些課程設計的專業能力？

雖然課程改革論述賦予教師課程自主設計的專業能力，但是這些外在改變未必能夠帶來真正的改革。正如許多改革方案的研究結果指出，新方案能否成功，有賴於教師知覺與認同該方案的程度，以及教師的信念是否與該方案一致（Richardson, Anders, Tidwell, & Lloyd, 1991; Richardson & Placier, 2001）。因此，課程改革的成效端視學校教師如何知覺與認同專業能力的轉變，並進一步經由課程設計專業能力的實踐，達到增能的效果。根據上述的研究背景和動機，本研究以太陽國小（化名）的教師為研究對象，主要的研究目的有二：第一，探討課程決定權下放之後，學校教師如何運用被賦予的課程專業自主權，包括研擬課程目標、選擇教材、組織

課程、實施教學活動及評鑑課程品質等五大面向進行課程設計；第二，分析教師自主課程設計的情形與過程中遭遇的難題為何？進而提出因應之道的建議。

## 貳、文獻探討

### 一、教師專業能力的覺醒

由於二十世紀上半葉社會工業化的快速發展，教育的核心逐漸轉向以管理和效率為重心，當時的論述和社會氣氛相對地促進了目標模式、工學模式等技術程序性的課程改革方案（黃政傑，1991；歐用生，1999；周珮儀，1999；Giroux, Penna, & Pinar, 1981）。這時課程與教學的發展重視「輸入與輸出」的系統過程，以 Kliebard（1975）「生產」的譬喻來看，教師就像是生產線上的技術操作員，其責任就是依據已經訂定的計畫，完成國家、社會及課程設計者所要的產品。上述課程實施的忠實觀，使得教師習慣將自己定位在教學者，認為自己的教學專業僅在將一套既定的方案教材轉換成教學活動，至於課程設計應該是專家的工作（周淑卿，2004）。教師僅負責不需思考與設計的執行工作，因此，教師對課程愈來愈無主控能力，使得教師面臨技能廢除（deskilled）的困境難題，教學的「勞動過程」變得近似於勞動工人的無產階級化（Apple & Taxel, 1982; Apple, 1990）。

1970年代以後，學術研究開始對技術性的教師角色有所反省，承認教師在課程和教學中所扮演的核心角色，重新省思教師不應只是執行專家學者所設計好的課程，而應更加重視其專業能力，企圖建立起教師專業自主的地位（Carlsen, 1991; Erickson, 1986; Shulman, 1986）。爰此，在最近四十年內，教師所應具備的專業能力產生了很大的變化，從一個技術性的操作員慢慢地朝向教師自主設計課程的目標邁進。在臺灣，因應世界教改潮流對於教師課程發展的要求，政府於2001年起推行的九年一貫課程改革中，更是將課程決定權下放給教師，期許提升教師的課程設計能力，教師可以擺脫以往由上而下的統一課程，自行研發適合自己學校特色和學生程度的課程、教材。多位學者（黃光雄、蔡清田，1999；張嘉育，1999；Fullan & Pomfret, 1977）更是直接指出，教師的專業知能實為課程改革成敗關鍵性的因素，因此，教師對於展現自己在課程發展中的專業能力應該有所體認才是。至此，教師不再只是單純課程執行者，更須具備有關課程發展與設計的專業知能，方能應付課程改革所帶來的挑戰。

綜而言之，我們關注的焦點在於九年一貫課程實施至今已有了七年的時間，因應課程決定權的變動和下放，教師當初順應政策從事課程設計的實務，至今是否真正具備了課程設計的專業能力？以上這些關鍵性的問題實質影響九年一貫課程的實施成效。

## 二、課程設計的意義和內涵

關於課程設計的意義，黃政傑（1991）指出：課程設計係指課程要素的選擇、組織與安排的方法過程。課程設計的本質應該是一種教育實務工作，不是一種純粹理論的研究，旨在設計一套課程產品系統，以達成教育目標，而不只是去解釋現有的課程現象，因此，課程設計關心的是實體、成品，是課程決定過程的最後產物（黃光雄、楊龍立，2000；黃光雄、蔡清田，1999；Gay, 1985; Klein, 1985）。

課程設計的意涵有狹義和廣義之分：狹義的觀點強調配合目標之下的課程內容選擇和安排（Klein, 1985; Ornstein & Hunkins, 1988）；廣義則著重在訂立課程目標、課程內容的選擇和組織安排、實施教學活動及評鑑課程的課程設計（黃光雄、蔡清田，1999；黃政傑，1995；Gay, 1985; Pratt, 1994）。本研究歸納綜合以上課程專家學者對於課程設計內涵的探討，包括：「研擬課程目標」、「選擇課程」、「組織課程」、「課程實施」及「評鑑課程」等五大面向，而這五大面向較偏向於Tyler的目標模式。雖然Tyler的目標模式沒有包括課程實施，然而，根據先前對於課程設計意義的探討，再加入課程實施要項，將使得課程設計的意義更為完整，並且符合實際的需要（黃政傑，1995）。

## 三、教師課程設計的重要性

就重要性而言，教師從事課程設計，乃是起因於國民中小學九年一貫課程實施對於教師角色功能變革的期望，期望教師從國家課程標準的執行者，轉變成課程的設計者。教師被期望參與學校課程結構的規劃，除此之外，也必須思考如何協助學生達成課程綱要所揭示的基本能力。首先，著眼於學校本位課程發展者認為，教師不僅是擔任課程內容詮釋和傳遞的角色，且要思索並訂定課程目標，進行全校課程方案的規劃、設計、實施和評鑑，積極參與發展學校整體課程的決策和發展（高新建，1998）。其中的重點工作包括：規劃全校性共同的主題課程、設計彈性節數的課程內容及思考如何協助學生達成課程綱要所揭示的基本能力。再者，教師也有責任參與課程發展委員會下設的課程領域小組，與擔任同學年的教師一起參與課程設

計研究活動，共同討論課程設計的時間安排、分工和分享的方式，最後得以順利完成學校課程計畫。

其二，著眼於教室層次課程者，關注教師如何依據教學需要，選擇或自編適當教材，以針對班級學生的需求，落實教室內的課程實踐（周淑卿，2004）。所以，教師不再完全是依據教科書教學的知識傳遞者，而要充分研究相關領域的課程內涵，並針對能力指標轉化為教學目標。因此，教師的專業轉變為要能自主決定課程和選擇教材的組織、內容，以及教學活動的實施策略。教師應依據課程目標及能力指標來選取教科書，並且比以往投注更多的專業判斷。除此之外，教師更可自主設計、自編適合學生的課程內容，並對於所選擇的課程內容加以組織，以利系統化的學習，增進學生學習的成效。因此，教師有意識地決定要教什麼，或是要捨棄什麼。教師能夠自己決定課程，當然也必須對自己所設計的課程品質負責，教師的課程自主權和專業責任因而提高（饒見維，2001）。

第三，教師成為課程設計者，為了了解並解決自己的課程問題，應透過課程評鑑的方式蒐集訊息、了解問題、研擬策略及改進問題（陳美如，2001）。由於課程評鑑能夠對課程設計提出回饋並加以修正，因此，它在課程設計中佔有重要的地位，當有人對課程設計品質提出質疑時，那麼課程評鑑就成為重要的評估關鍵（許朝信，2005）。畢竟，課程設計的完成是一課程階段的結束，也是另一課程階段的開啓（Pratt, 1994）。因此，教師們應該培養積極健康的心態，接受自評、同儕互評，甚至是聘請校外專業人士到校評鑑課程設計的理念。

綜上所述，教師從事課程設計，其重要性在於突顯教師行業的專業表徵，更給予教師足夠的自主權以產生專業的判斷和效能。對教師而言，這不但賦予落實教育理念的空間，並可發揮教學效能，以及提升教師的專業認同和責任（Chiang, 1996）。然而，歸納整理國內對於剛開始推行九年一貫課程改革時，相關教師課程設計能力的研究發現：教師缺乏課程設計的知能、課程設計的時間不足、缺乏課程設計範本、課程整體規劃不足、教師並未能真正發揮課程決定權及教師欠缺課程評鑑的能力（張嘉育，1999；黃秀穎，2001；楊志能，1999；楊智穎，2000；鄭勝文，2002）。除此之外，國內外亦有數篇研究指出，可能影響教師課程設計能力的關鍵因素包括：參與課程發展的內在動機、教師的意願和態度及進修機會等等（周裕欽、廖品蘭，2000；Monique & Jean, 1999; Wright, 1985）。

既然教師課程設計對於課程改革的成效，以及教師專業發展具有關鍵性的影響，而九年一貫課程改革從開始試辦至今已歷經七年，研究者關注教師的課程設計

相關問題，爰此，本研究深入探討學校教師運用課程自主權在「研擬課程目標」、「選擇課程」、「組織課程」、「課程實施」及「評鑑課程」等五大面向進行課程設計的探究，並分析教師課程自主設計所遭遇的難題，試圖提出解決方案的建議。

## 參、研究方法

### 一、研究對象

本研究依據立意取樣選取十位教師當作受訪對象，並試圖依據性別、年齡、學歷、任教年資等變項的差異而加以選樣。目前這十位教師皆服務於太陽國小，其中女性教師、男性教師各有五位。所有的受訪教師年齡在25~32歲之間，教師的最高學歷為師院或研究所，其中教師與行政人員的比例為7：3，包括四位級任教師、三位科任教師、三位兼任行政工作的教師，以上受訪的教師皆為九年一貫課程實施之後才介聘到太陽國小服務。此種做法是基於本研究主要在探究九年一貫課程實施之後對於教師課程設計能力的影響，因此，受訪教師的任教年資都在八年之內，而且教師取樣比重高於行政人員（詳見表1）。

表 1 訪談教師（皆為化名）基本資料及訪談時間表

教師職稱及化名	年齡	教育程度	服務年資	訪談時間
小許主任	32	研究所	7	2007年3月22日、4月6日
小張主任	29	研究所	6	2007年3月8日、3月20日、4月10日
阿誠老師	30	師院	4	2007年3月6日、3月12日
阿翠老師	27	師院	3	2007年3月6日、5月21日、6月14日
瑞瑞老師	28	師院	3	2007年4月17日、5月9日
小鐘老師	30	研究所	6	2007年3月29日、5月28日、6月12日
君君老師	26	師院	4	2007年4月6日、4月24日、6月4日
小宜老師	31	研究所	6	2007年3月13日、6月6日
阿國老師	29	師院	3	2007年3月6日、6月20日
麗麗老師	31	研究所	4	2007年5月16日



## 二、研究情境

本研究的個案學校——太陽國小校齡年輕，八十七學年度才開始創校招生，創校之初即定位為開放教育、統整課程的實驗學校，接下來又成為九年一貫課程的試辦學校，當時全校教師一起投入課程設計和學校本位課程發展的工作，至今已有八年的時間。教師們仍不斷在教學歷程中對於設計的課程內容進行省思，累積了相當的課程設計經驗。

太陽國小教師參與課程設計的方式採行小組規劃模式，以年級教師群的編組方式進行，各年級的教師依循學校本位課程的願景和方向，考量各年級學生及教材的特性，規劃各年級的綜合活動課程，以利各個年級橫向的課程規劃。除此之外，同時配合跨學年的課程發展委員會和課程研討會等溝通協調的管道，以便能夠同時顧及年級之間的縱向課程規劃。在學期初所舉辦的教師課程發表會中，每學年必須推派教師代表將已經設計好的課程計畫內容轉知其他教師同儕，過程中其他教師可以藉由提問、溝通、分享、建議等方式給予回饋。在日後的課程進行當中，教師們經常會聚在一起研商課程進行時所遭遇到的種種問題，而教師所設計的課程也就在邊做、邊學、邊修正、邊發展的過程中持續地進行。

關於教師利用寒暑假編寫課程計畫的情形，教師在開學前必須找時間回到學校，同一學年的老師聚在一起研商設計下學期的課程計畫，並分配每位老師編寫學習領域的課程內容和教學進度。開學之前，各學年教師在課程設計的初步工作就要完成，並繳交書面計畫至教務處。行政方面，為了協助教師編寫課程計畫，方便教師融入主題教學或提早做好相關的教學準備，在開學前也必須將學期中即將舉辦的全校性主題活動，以及活動時間列在學期行事曆上。各學年教師已經設計好的綜合活動領域課程、主題教學活動，以及彈性學習節數教學計畫必須在學期前由課程發展委員會審核修改通過後才正式實施。

太陽國小校長在學校課程發展過程中扮演關鍵性的領導者角色，經常在校內會議中提到外界對於太陽國小師生投注心力於課程發展的讚賞，藉以激勵教師團隊的士氣。除此之外，校長不停地自我進修吸收教育新知，充實課程與教學的內涵，而且常常與教師們溝通，徵詢大家對於他辦學理念和創新做法的意見。受到校長倡導高關懷領導風格的影響，也使得學校行政人員願意傾聽教師們對於課程設計和發展的想法和建議，並提供協助課程實施的資源，因而使得各項課程改革方案得以順利推行。

### 三、資料蒐集與分析的方法

#### (一) 訪談

本研究主要以訪談法進行資料蒐集，因此，研究者依據文獻探討所得，先擬定訪談大綱，對研究對象進行23次（詳見表1）的半結構性訪談。為了得到比較客觀、完整的事實，而且又能夠校正教師部分的資料，應該加入學校行政人員的觀點以作為佐證，所以，研究者徵求當事人的同意後，訪談了學校教學組長和兩位處室主任。

每一次的訪談過程皆進行錄音以利資料的處理，之後，研究者將每一次的訪談錄音轉成逐字稿，請當事人閱讀並提出想法或修正。定稿後運用內容分析技術對逐字稿內容進行反覆檢視和閱讀，以抽離出核心概念，再依據核心概念的屬性進而歸類成主題（theme）。為顧及研究倫理及資料的保密性，訪談對象的姓名皆以化名處理。

#### (二) 文件分析

本研究兼採文件分析法的目的是為了進行資料間的交叉檢證，並試圖了解教師如何在正式會議中透過課程理念的表達、分享、溝通，以及運用教師間的協同合作，完成課程設計的歷程。研究中所蒐集的文件主要包括：教師的課程計畫、領域小組會議紀錄、課程發展委員會的開會報告及學年會議紀錄等。

### 四、研究限制

由於本研究採個案研究，因此，對於學校教師23次的訪談次數，應可達到資料的飽和度，如果研究能考慮擴及學校的規模大小，將有助於研究發現的差異性比較。另外，研究變項的控制僅限於性別、年齡和學歷，事實上，影響教師課程設計能力的要素並非侷限於此，由於這些限制，本研究發現有其侷限性和適用性。

## 肆、國小教師課程設計實踐的研究結果和討論

根據上述研究目的、文獻探討、訪談，以及文件分析所獲致的結果，主要包含「研擬課程目標」、「選擇課程」、「組織課程」、「課程實施」，以及「評鑑課程」的實踐與難題等五個方面，茲分述如下：

## 一、「研擬課程目標」的實踐與難題

### (一) 受制於科層體制的層層剝削，限制了教師研擬課程目標的自主權

國民中小學九年一貫課程轉變了傳統由上而下、由中央到地方的課程決定和實施方式，下放課程設計的權力給基層教師，基此教師可以參與訂定課程目標、決定課程內容和教學活動的實施。然而，我們應該關心的是實際上教師參與課程目標訂定的情形為何？阿誠（化名）老師便抱怨經由中央到地方再到學校的歷程，透過科層組織層層地剝削課程目標的決定權，到了教師層級，真正可以自己選擇和決定的部分所剩有限。至於學校應該追求哪些目標？學校發展的願景和方向等核心價值與精神，一般教師根本沒機會參與討論。

表面上說是給教師訂定課程目標的權力，但是我覺得改變真的不多，還是由上而下層層決定的呀！我們可以自主決定的範圍真的很小，而且從中央、地方、校長到主任每個環節都竭盡心思，運用權力劃定自己的範圍。層層剝削之下，你說到了老師這個層級只剩一點點，還有什麼決定權可言？像我們學校只剩下大家比較不重視的綜合活動領域目標可以供老師選擇決定。（S5訪960312）

結果變成是學校行政人員替代教師成為課程設計和發展的主要角色，使得教師們認為是被控制，而非被賦與權力。阿翠老師亦有類似的感慨：

我們當然知道訂課程目標很重要，因為有了目標才有明確的方向，也才能接下來思考如何達成的策略。像是學校本位課程和總體課程的規劃，就是由校長、各處室主任、研發組長、教務組長、課發會成員一起討論後擬定目標、方向。到了老師就只能負責設計各年段配合的主題活動，最重要的核心精神、願景、發展方向我們根本沒機會參與討論。（S1訪960306）

### (二) 教師關注的焦點在教學實務，不是很了解能力指標代表的意涵，因此，無法確實依照能力指標設計正確且相互對應的課程內容和學習活動

九年一貫課程中的學習領域和學習階段，係參照該學習領域之知識結構及學習心理之連續發展原則而劃分，每一階段皆有其應該達成的能力指標，因此，對於能

力指標的認知及運用是教師從事課程設計時不可缺少的基本能力。然而，瑞瑞老師卻指出，教師比較關心的焦點是教學實務，缺乏內在的動機和意願去深入探究能力指標的意涵，當然也就不太確定自編的課程內容和學習活動能否符合，無法檢核學生的學習表現是否已經達成能力指標的要求。

大部分的老師比較關心教學策略和班級經營，不會想去深入探討各年段分段能力指標的意涵或目的，因為了解能力指標很花時間，所以，只能大略針對指標的敘述訂出學習目標和學習活動。其實我們也不太確定自己訂出的課程目標和活動是否符合能力指標的意涵，還有就是學生的學習表現是否達到能力指標的要求。  
(S8訪960417)

小鐘老師更是直截了當的表示：

對於能力指標的了解很少，能力指標代表什麼意義我們根本不清楚，更別說要檢核自己設計課程的品質。……自編課程時遇到還沒做到的能力指標會特別把它標記起來，列入下學期規劃課程時的參考依據。(S3訪960329)

九年一貫課程改革強調教師應該擁有課程設計的決定權，而課程設計的首要步驟就是思索學校教育的意涵，並且訂定課程目標。實際上，課程目標的決定權經過中央、地方和學校行政的層層剝削，限制了教師訂定課程目標的權力和範圍。再者，由於教師不甚了解能力指標代表的蘊涵，而比較關心教學實務，因此，教師往往無法確信自編的課程內涵和學習活動能夠符合能力指標的要求。

## 二、「選擇課程」的實踐與難題

(一) 教師從事課程教材編選明顯增加了教師工作量，但教師的專業能力和地位卻鮮少得到家長的認可和支持

九年一貫課程賦予教師課程設計的自主權，改變了教師以往的教學形態和內容，但也明顯增加了教師的工作量，例如：教師被要求規劃課程計畫、選擇教科書、參加課程發展委員會和學習領域小組會議等。不過讓教師感到難以調適的是，課程改革增加了教師課程設計的責任，但卻沒有得到家長更多的支持和認可。君君老師對此表達深刻的感受：

老師要做的事情比以前多很多，除了以往的教學和班級經營，又加上要編寫課程總體計畫，選擇教科書，參加很多的會議，工作多責任重，教師對孩子的學習要花的心思比以前多。很多家長更是覺得小孩到了學校接受教育就是老師的責任，他們好像置身事外。社會大眾都認為老師在享受穩定高薪、高福利，其實老師隨時都在待命，比工人還不如，老師只要有任何聲音就會被指責，說是推卸責任。（S9訪960406）

小宜（化名）老師更是直接指出，教改之後影響教師權威地位下降的原因，甚至以「教師的原罪」形容在小學任教的教師，背負社會給予的高道德標準和專業的責任，以致於教師承受相當大的精神壓力。

教改政策太過於強調學生的學習權和家長的選擇權，導致教師的權力和地位下降，不再像以前受人尊重。以前本來是父母親要做的、要付的責任現在都推給老師，老師好像有原罪，多做是應該的，因為社會賦予我們最高的道德標準。老師承受很大的精神壓力，難怪調查說小學老師很容易得憂鬱症。（S2訪960313）

## （二）城鄉發展差距太大，審定版教科書不可能一體適用，教師必須依照學生的生活經驗和需求自行設計補充教材

由於教師普遍缺乏課程設計的專業知能，只得依賴審定版的教科書。然而，城鄉發展的差距日益懸殊，審定版教科書提供的內容可能是臺北市的建設，或者是北部人的觀點，南部的學生缺少親身實際的體驗，只能看圖想像，因此，教師必須依照地區學生的程度和需求，設法提供補充教材。小張主任提出他的看法：

審定本的教科書不一定適用在每個地區、每個學校的學生，城鄉學生的程度差距太大，而且裡面很多內容都是採用臺北孩子的生活經驗，像坐捷運啊，小朋友根本只能靠想像的，親身體會和用想像的真的差很多。因此，我還拜託臺北的同學幫我拍照做成教材，再用投影機放映出來，這樣孩子比較容易理解。（S7訪960308）

九年一貫課程試圖改變教師傳統課程執行者的角色，藉以提升教師選擇課程教材的專業自主權。然而，研究發現隨著教師的工作量增加，教師的專業權威和地位

卻反而下降，讓教師心理感到難以調適。由於城鄉發展的差距太大，審定版的教科書不可能適用於所有地區學生，因此，教師必須視學生生活經驗和學習需求設計補充教材。

### 三、「組織課程」的實踐與難題

(一) 教師缺乏從事課程設計的時間和知能，只好依賴既有現成的教材

課程設計需要教師本身具備相關的專業知識和能力，然而，受訪教師表示自己並未具備此專業知能。追本溯源，此項知能與師資培育機構的訓練和個人經驗有關。由於九年一貫課程是最近幾年的變革，以往師資培育機構缺乏相關的配套課程，以致於大部分教師欠缺課程設計的教育訓練，必須倚賴學校有效的管理和教師配置，不斷累積、修正前人的成果和經驗，以解決因為教師課程設計能力不足所引發的問題。小許主任便談到這方面的困境：

九年一貫課程認為教師可以自行依照學生的程度、地區的特性、學校的資源設計適合孩子學習的課程，但是實際上老師設計教材的能力真的不足。因為以前在師院比較少學到關於編選教材的能力，讓我們覺得很困擾。幸好還有學校同事以前所編寫的課程教材可供參考，而且學校會在每個年級安排比較有經驗的老師來帶新手老師，這樣的巧妙搭配幫老師們解決了很多課程設計上的困難。(S6訪960322)

除了之前所提到教師缺乏課程設計的能力和經驗，另有一個重要的因素是，教師在學校要處理許多班級事務，缺乏足夠時間研發設計課程，因此，只好倚賴既有教材，從阿國老師的談話中可了解此種現象：

老師大部分課餘時間花在批改學生作業及處理班級學生的行為問題，如果再加上準備學校辦理的活動或各項競賽，老師在平時真的沒有多餘時間從事課程設計和研發工作。而且以我們現有的課程專業知識和能力要完全自編教材，根本不可能，要考慮的因素很複雜，像是課程的一貫性、學習領域間的統整、能力指標的編排，這些都超乎我們的能力之外。(S4訪960306)

(二) 全校性共同主題課程是由學校行政主導規劃，各班級教師配合規劃

### 練習活動的時間

學校行政主導規劃訂定全校性共同主題課程，這些主題大多是與社區活動、節慶、學生的生活經驗有關，其中有很多都已經成為學校的例行性活動，而教師只是協助執行者，必須配合已經規劃好的課程內容實施。值得注意的是，鮮少有老師針對各年級主題課程內容的繼續性、順序性、統整性、銜接性加以關心，可能造成年級課程重複、領域課程內容重疊、課程內容過深或過淺、各年級課程內容是否符合分段能力指標的問題。麗麗老師和瑞瑞老師對此分別提出他們各自的批評和建議：

全校性共同主題課程是學校行政規劃，班級導師比較沒機會參與討論，但是必須抽出綜合活動領域的節數配合實施，像我們學校的主題課程是母親節「合唱比賽」和歲末感恩活動，現在都已經變成例行性的活動，必須事先排入年級課程計畫。（S10訪960516）

學校行政會計畫好各年段要做的共同主題課程，老師只要配合課程內容指導班上小朋友練習表演活動就可以。可能是教師沒有實際參與設計課程的內容，所以，沒有老師提出像是課程是否重複、領域課程內容重疊、課程內容過深或過淺，或者能否符合分段能力指標的問題。（S8訪960509）

### （三）教師有權討論學校本位課程發展的內涵與細節，設計班級所要實施的課程和教材

學校本位課程的核心指標雖然已經訂定，然而，其中的內涵和細節逐年都在修正發展中，教師們可以利用寒暑假的備課日，參與學校本位課程內涵修訂的討論，並且針對核心指標內的幾個向度，決定各年段學生的分段能力指標，選擇班級所要實施的課程和教材，在此教師有課程自主權能夠依照自己的專長和興趣設計發展課程內容。教師們必須特別注意課程內容不可重複，各年段應該達成的能力指標不可遺漏等問題。小鐘老師和阿翠老師分別提出他們的意見：

學校本位中心指標的面向有三：個人、學校、社區。每個年段都有應該要達到的指標，只有方向，沒有課程，老師可以搭配自己的專長和興趣。……指標不是學校訂的，而是要自己去尋找並且整合指標，檢查哪些指標已經做過，哪些尚未完成。（S3訪960528）

綜合活動學習領域是自編課程，必須搭配學校本位課程核心的三個向度，由各學年老師自行決定主題，在一學年內實施完畢。每年的寒暑假備課日教師會針對向度內的意涵作些微的修正，譬如說：我們曾經針對如何界定低、中、高年級關於社區範圍的定義和大小。（S1訪960521）

#### （四）教師事先預留幾節空白課程，應付上屬教育機關突如其來交辦的活動

教師利用寒暑假時間討論並且在學期開始前編寫完成課程計畫，學期中亦必須依照已經訂定的進度和內容實施。然而，卻因為學校行政方面臨時接到教育局指派辦理的考評工作或宣導活動，而這些課程計畫之外的活動，已經嚴重佔用到其他學習領域的上課時間。爰此，教師在了解上述的突發狀況後，會預先保留幾節空白課程，以便應付上級教育機關臨時交辦的活動。小張主任雙手一攤，無奈的表示：

教師要在課程計畫裡預先安排一些空白課程，因為學校在學期中有時會安插一些教育局臨時交辦的工作，大部分都需要舉辦活動，所以，老師必須指導班級小朋友配合執行。剛開始老師們也會抱怨怎麼突然多出活動，行政人員就要花時間跟老師解釋清楚，並且請老師們預留幾節空白課程以便運用。（S7訪960410）

小許主任亦有相同的感嘆：

原本以為寒暑假課程計畫做好後就可依照進度實施，但是在學期進行中往往學校就會接到教育局公文指派要辦理教育宣導活動或考評工作，像是：生命教育、憂鬱自傷防治、交通安全等等，活動完還要交成果，沒辦法不做啊，而且內容大部分都要班級老師和小朋友配合。（S6訪960406）

在組織課程方面，由於以往師資培育機構並未重視教師課程設計能力，亦欠缺相關課程的安排，只得透過任教學校有效的知識管理，以及倚靠有經驗的教師指導新手教師的歷程，設法解決因教師課程設計知能不足所引發的種種問題。加以教師在學校必須花很多課餘時間處理班級學生的瑣碎事務，缺乏完整且足夠的時間從事課程設計和研發的工作，不得已只好依賴既有的審定本教材。除此之外，全校性的共同主題課程完全由學校行政人員負責規劃，各班級老師只能配合執行。另外，教



師參與學校本位課程發展的討論和規劃，有充分的課程自主權依照社區的特色、學生的特質、分段的能力指標，以及教師的專長和興趣，設計和發展各年級的課程內容。經過幾個學期的經驗累積，教師會先在課程計畫裡預留幾節空白課程，以因應教育主管機關臨時指派的考評工作和宣導活動。

#### 四、「課程實施」的實踐與難題

(一) 教學並不是趕時髦，傳統教法的優點應該保留下來，創新的教法不一定一體適用，教師必須視學生程度、課程內容及情境需求，靈活運用各種教學策略

九年一貫課程強調課程教材的研發和教學創新，以因應課程改革。因此，為了實施九年一貫課程，教師應該思考的是，在教學上應如何調適？如何創新才能有效實施？有哪些教學模式或教學方法可資應用？除此之外，也必須反省創新教學是否意味著趕時髦？傳統的教學方法難道沒有值得保留的優點？阿國老師和小鐘老師對此提出他們的反省：

現在很多老師都覺得新的教法就是好，那麼教書就好像變得在趕流行一樣，其實傳統教學方法裡也有很多優點是新的教法裡所欠缺的，應該要保留下來彌補新的不足。……老師經過一段教學的時間歷練比較能夠清楚掌握內容的重點，也比較能視課程內容、情境，靈活運用各種教學策略，讓孩子比較快能吸收。(S4訪960620)

剛開始教書的時候看到新式或創意的教法，都會很羨慕急著想去學，但是教久了以後慢慢就摸索出適合自己的方式，就會安定下來。但是也不是說沒有熱情，而是靜下心來思考評估，是不是適合自己的特質，還有班上學生的程度？(S3訪960612)

(二) 課程計畫之外增加的活動，使得教師必須不斷趕課，嚴重影響教師教學的品質和學生對於課程內容的精熟程度

教育局於學期中臨時指派的考評工作和宣導活動，會打亂了各學習領域的教學進度。在每次月考規定範圍的壓力之下，致使教師在活動完成之後，必須不斷趕課，以便跟上課程計畫的進度，嚴重影響教學品質和學生對於課程內容的精熟度。

有老師察覺學校的活動太多，導致班級小朋友心情浮動，很難定下心學習，質疑學校辦活動的意義和目的。有多位教師對此提出他們的看法：

學校常常會有一些活動佔用上課時間，而且這些活動都是原本課程計畫裡沒有，突然多出來的。所以，老師在活動結束後就一定要趕課，以便能跟上每次考試規定的進度。像是交通安全考評和性別平等教育宣導，這些相關議題的內容，平時老師上課時都會提到，就不必再花很多時間辦形式化的宣導。（S7訪960320）

這些額外增加的活動會佔用其他學習領域的上課時間，所以，活動完後各班級老師就要開始趕課。結果可想而知的嘛，學生也會抱怨老師怎麼上的這麼快，而且他們對於課程內容一定不夠精熟。（S3訪960329）

學校活動辦的愈多學生心情也愈浮動，一個活動剛結束不久，下個活動就緊接著而來，學生好像永遠心定不下來，我擔心會影響到課業學習。（S1訪960306）

九年一貫課程的特色之一是創新教學，期許教師追求教材教法的創新，並藉由創意富有變化的教學方式，以提升學生的學習理解。然而，創新並不意味著趕流行，新式花俏的教法不一定適用於各地區的學生，因此，傳統優良的教法也應該保留下來。另一個值得關注的問題是，學校在課程計畫之外增加的宣導或考評活動，相對地佔據了其他學習領域的時間，教師必須在活動之後，透過不斷趕課，以便追上課程計畫進度，嚴重影響了教師教學品質和學生對於課程內容的精熟程度。

## 五、「評鑑課程」的實踐與難題

（一）大多數教師評鑑課程的方式為教學觀摩、心得分享和討論，以及教學成果展，只有少部分的教師會運用學校申請補助的計畫經費，請求專家的指導和協助

學校最常舉辦的課程評鑑方式為教學觀摩後的心得分享、討論，目的在幫助低、中、高年段，以及各個學習領域的教師，了解彼此間課程設計與實施的方式。教師經由心得分享的過程，討論反省並嘗試改進課程設計的優缺點。學期末學校會籌辦教學成果展，方式非常活潑多元，動態表演方面舉凡戲劇、歌唱、舞蹈等都是，靜態展示方面則包括：學生優良作品、教師教學檔案。亦有少部分的教師善用

機會申請經費補助，邀請校外的學者專家提供課程設計和教學策略的專業諮詢。多位老師在此談到課程評鑑的目的和方式的多樣性：

我們學校是透過教學觀摩之後的心得分享，參加的老師輪流提出自己看到的優缺點，大家共同討論研商改進的方法。這樣的方式在幫助教學者達到教學目標，提升教學的成效，主要的用意是可以藉此反省思考自己的課程設計和教學策略，所以，從中得到最大的進步還是自己啦！（S2訪960606）

學期末會舉辦教學成果展，方式很多元，例如：展示學生優秀作品、教師教學檔案、戲劇表演、合唱比賽、跳舞等都曾有過。每個學年都要派一個代表來告訴其他老師自己班群這學期主要的課程內容，其他的老師也會給予回饋、提醒、修正。（S9訪960604）

印象中很少會請校外的學者專家到校指導，除非是有額外補助計畫的經費，像去年學校申請跟大學做攜手計畫，就邀請到教育科技所的教授到校指導鄉土教材的網站設計，並提供教學的建議。（S4訪960620）

## （二）教師對於檢核能力指標與學生表現之間符合的程度感到困擾，無法正確查核學生是否已經達到學習目標

教師不甚明瞭分段能力指標的意義和內涵，在自編課程方面，對於檢核能力指標和學生表現是否符合感到困擾，如果是知識、技能方面的能力指標還比較清楚明確，但如果是情意方面，則很難確知學生是否已經達成學習目標。阿誠老師說出心中的困擾：

我不太清楚能力指標的內涵，沒有特別去研究或了解，只知道每個年段都有應該要達成的能力指標。審定版的教科書都已經幫老師編排好課程內容和學習活動，以及各單元學生的能力指標，現在比較困擾的是，自編課程要怎麼檢驗學生已經達到能力指標的要求？（S5訪960306）

小張主任進一步指出：

綜合活動的能力指標內容與學生的表現不好查核比對，如果是知識、技能方面較明確、清楚，如果是情意方面，就很難了解小朋友是否實際達成。像是學生日常行為的檢核表，有時家長隨便勾選完就交差了事，並沒有實地觀察了解子女的生活表現。（S7訪960320）

### （三）評鑑課程的方式流於形式化和技術化

九年一貫課程剛開始實施的前幾年，教師全心投入課程設計和研發工作。學校設立的課程發展委員會亦針對課程計畫裡編定的節數、內容、意涵、目的及能力指標等項目，予以仔細地審核，並提出修改的建議。然而，隨著教育主管當局對於學校課程計畫的審查逐漸放寬之後，學校的課程發展委員會，審閱教師課程計畫的方式亦隨之變得寬鬆，甚至流於表面化和形式化，僅在枝節末微處稍做改變，以滿足上級機關的要求即可。影響所及，教師對於課程設計所投入的心力就相對減少很多，阿翠老師和君君老師對於課程發展委員會這幾年審查教師課程計畫方式的改變，做如下的感想：

以前剛實施的時候比較嚴格，召開課發會議時由學年主任代表說明課程設計內容、意涵、目的、各個細項、逐項的能力指標，並由課發會成員仔細審核後給予修改的建議，還有各領域節數的核對，大概要花二天的時間詳細查核修正。現在的過程簡化寬鬆多了，精細度不比從前，學年主任大概報告十五分鐘左右，核對一下節數無誤，只要半天就結束了。（S1訪960614）

評鑑課程的方式逐年都在改變，主要原因是教育局的態度比較不那麼重視，學校當然也就跟著檢查的比較鬆，就變的形式化了，影響所及，被要求的老師對此投入的心力就比較少。（S9訪960424）

## 伍、國小教師課程設計難題因應之道的建議

研究者針對上述國小教師課程設計的實踐與難題之研究結果和討論，提出難題因應之道的相關建議，分述於下：

## 一、「研擬課程目標」的難題因應之道

### (一) 應該減少行政組織結構的限制，放寬並落實教師訂定課程目標的決定權和範圍

九年一貫課程雖然賦予教師發展課程的自主權，但實際執行上卻面臨了科層組織結構性的限制，因此，學校行政應該落實教師對於課程目標的決定權，放寬教師課程決定的範圍，讓教師在目標決定的歷程中真正擁有自主權。

### (二) 應該積極鼓勵教師參加校內外有關能力指標認知及應用的研習，能夠正確依照能力指標訂定相對應的課程目標和學習活動

九年一貫課程正式實施至今已有七年的時間，但是大部分的教師對於能力指標的內涵還是理解不清。積極的做法是，鼓勵教師參加校外有關能力指標認知及應用的研習，以便教師能夠正確依照能力指標訂定相對應的課程目標和學習活動。

## 二、「課程選擇」的難題因應之道

### (一) 應該將課程編選的時間計算在教學時數中，對外則要爭取家長認可教師的課程專業自主權

教師從事課程教材編選，明顯增加了教師的工作量，以目前每位國小教師平均每週要上24~28節課，其他時間還要處理班級事務，實在沒有多餘的心力來設計課程，因此，建議應該將課程編選的時間計算在教學時數中，以提升教師自編課程的意願，避免教師技能被廢除的問題。另一方面，應該爭取家長對教師課程設計權的認同，提升教師的專業地位。

### (二) 教師應該依據學區特色、學生的程度和需求，自行設計補充教材

城鄉發展日益懸殊，審定版教科書的內容無法適用於所有地區的學生，因此，教師必須針對學區特色、學生的生活經驗和程度需求，自行設計教材或者蒐集製作補充資料，以彌補審定本教科書內容的不足。

## 三、「組織課程」的難題因應之道

### (一) 建立有效知識管理的機制，以便累積課程組織的成果和經驗，師資培育機構也必須配合增加課程設計相關研習的舉辦

因為學校資訊設備和教師的資訊素養日漸完備，因此，可將課程組織的歷程和成果資訊化，以累積經驗並且擴大分享的層面。再者，師資培育機構也有責任針對

教師課程設計知能的欠缺，增加課程設計相關研習的舉辦。其次，校際間具有課程設計專長的教師應該互相交流，並且有效開拓結合社區民間的資源。

(二) 學校行政應該開闢校內教師對於全校性共同主題課程的對話空間和機會，關心課程內容的繼續性、順序性、統整性和銜接性

全校性共同主題課程不應完全由學校行政主導控制，應開闢教師的對話空間，讓不同學年、不同學習領域教師的想法能夠充分溝通與交換，藉以強化年級橫向延伸與各學習領域的縱向連貫，進一步關注課程內容的繼續性、順序性、統整性和銜接性，持續改進課程的品質。

(三) 教師有權參與學校本位課程發展和內涵修正的討論，針對核心指標向度，決定各年段學生的能力指標和班級的課程內容

學校本位課程的願景和目標雖然不變，但其內涵卻逐年在發展和修正。因此，學校行政應調整出一些共同的空堂時間，協助教師積極參與學校本位課程發展的決策過程，並且依照教師的專長、興趣及核心指標的向度，自主設計課程內容，從實務經驗中建構自身的教育哲學觀。

(四) 學校行政應設法將課程計畫外增加的考評或宣導活動，融入平時上課內容之中，盡量避免佔用教師其他學習領域課程的時間

學期中臨時外加的考評工作和宣導活動，已經嚴重打亂教學進度，並且佔用教師其他學習領域的課程時間，而且這些突如其來的宣導配合活動也未必有其實質功效。因此，行政主管單位應該審慎考量其正當性和必要性後，再決定是否融入平時的課程內容之中，以發揮它本身的教育效果。

#### 四、「課程實施」的難題因應之道

(一) 教師應該反思創新教學的可行性和適用性，以免流於形式主義和技術主義

新的教法就是好的觀念是必須接受質疑和批判的，是以教學方式也不應是盲目趕流行，或者一味地追求新潮、花俏。因此，教師必須反省創新教學的意涵，深思課程內容知識的內在邏輯概念和各式教學法之間的關聯，避免純粹為創新而創新，模糊了課程創新的意義。

(二) 教師對於太多額外活動所引起的趕課要積極抗拒，方能為自己和學生爭取更好的教學品質

教師面對準備太多額外活動所導致的趕課，應該採取積極抗拒的態度，轉化長

久以來將教師當作工具的技术理性思維，展現教師教學主體的聲音政略，方能為自己和學生爭取更好的教學品質。

## 五、「課程評鑑」的難題因應之道

(一) 學校辦理教學成果展和教學觀摩，教師經由心得分享和討論反省的過程，嘗試改進課程設計和實施的方式

教師可以利用同儕之間的協商、互動，構成一種正向的集體社群意識，並且從彼此的對話行動中提升課程批判意識。爰此，不論是教學觀摩或是期末的教學成果展都可以提供教師反省思考、意見交流及批評討論的機會，藉以了解並改進課程設計的缺失。

(二) 學校行政應該協助教師建立能力指標與課程內容的檢核表單，便於教師檢核自編課程能力指標和學生的學習表現

本研究發現受訪教師普遍對於檢核自編課程的能力指標和學生表現感到困擾，因此，學校行政應該協助教師建立能力指標和課程內容相對應的檢核表單，讓教師的課程評鑑能夠從更整體、更系統化的學習做考量，以便於並強化教師整體課程設計的觀念。

(三) 課程發展委員會成員不應只是為了滿足上級要求和追求表面的績效，應該安排充足的時間檢核討論課程計畫內容，以提升課程方案的品質

隨著地方教育局對於學校課程計畫審查的方式逐漸寬鬆，學校課程發展委員會對於評鑑課程計畫所投注的心力也就日益減少，課程計畫變得像是形式化的文件，至於是否可行，以及品質如何就不再像以前一樣受人關心。因此，建議學校課程發展委員會和各學習領域小組，應該安排足夠的時間針對課程計畫內容確實討論和檢核，並進行課程設計的實務演練，以提升課程方案的品質。

## 陸、結語

綜上所述，九年一貫課程改革正式實施至今已有七年的時間，本研究發現教師課程設計的專業自主權已產生極大的轉變，舉凡在研擬課程目標、課程選擇、組織課程、課程實施與課程評鑑等方面都比以前有較高的決定權。儘管如此，教師在實踐層面上仍然遭遇一些困境，諸如：受到科層體制的限制和剝削、教師無法依照能

力指標設計適切且相對應的課程內容、城鄉差距致使審定版教科書不能一體適用、班級教師沒機會參與全校性主題課程的討論和規劃、上屬教育機關臨時交辦活動嚴重影響教師教學品質和學生精熟程度、評鑑課程方式逐漸流於形式化和技術化等等。

本研究特別針對上述的研究發現，試圖提出因應之道的建議，首先，對於教師的建議是：反思創新教學的可行性和適用性、依據學區特色和學生需求自行設計補充教材、對於額外活動引起的趕課須積極抗拒、參加校內外有關能力指標認知應用的研習、經由心得分享和討論反省的過程改進課程設計和實施、將外加的考評或宣導融入平時上課內容。其次，對於學校行政部門的建議為：減少行政組織結構性的限制、開放教師參與共同主題課程和學校本位課程的討論、將課程編選時間計算在教學時數中、定期辦理教學成果展和教學觀摩、建立有效知識管理機制累積課程組織的成果經驗、協助建立能力指標與課程內容的檢核表單、課發會安排充裕的時間檢核討論課程計畫的內容，提升課程方案的品質。再者，對於師資培育機構的建議是：希望能夠配合增加課程設計研習和相關課程的舉辦。

綜之，此次九年一貫課程改革不僅是課程的革新，主要亦是針對提升教師專業能力的變革，尊重教師是課程設計的專家，並且賦予教師課程設計的權力。所以，教師課程設計的專業知能是課程改革成敗的關鍵因素，教師必須深切體認自己不僅是課程的執行者而已，更應是課程的規劃者、選擇者、組織者及評鑑者。此外，教師課程設計能力的發展是值得吾人持續關注的議題，新世代的教師必隨時充實與課程設計相關的專業知能，勇於承擔課程自主的理念，方能應付課程改革所帶來的挑戰。



## 參考文獻

- 周珮儀（1999）。從社會批判到後現代。臺北：師大書苑。
- 周裕欽、廖品蘭（2000）。從國小教師觀點談九年一貫課程教育革新所面臨的問題。載於臺東師範學院（主編），第二屆課程與教學論壇（頁73-83）。臺東：臺東師院。
- 周淑卿（2004）。課程發展與教師專業。臺北：高等教育。
- 高新建（1998）。我國實施社會科課程統整的若干經驗與實驗。教育研究，62，12-17。
- 許朝信（2005）。國小教師對自我課程設計能力知覺之研究。教育與心理研究，28（2），241-265。
- 陳伯璋（1999）。九年一貫新課程綱要修訂的背景及內涵。教育研究資訊，7（1），1-13。
- 陳美如（2001）。教師作為課程評鑑者：從理念到實踐。課程與教學季刊，4（4），93-111。
- 張嘉育（1999）。國民中小學學校本位課程發展之研究。臺灣師範大學教育學系博士論文，未出版，臺北市。
- 黃光雄、楊龍立（2000）。課程設計：理念與實際。臺北：師大書苑。
- 黃光雄、蔡清田（1999）。課程設計：理論與實際。臺北：五南。
- 黃政傑（1991）。課程設計。臺北：東華。
- 黃政傑（1995）。課程設計。臺北：東華。
- 黃秀穎（2001）。兩位教師參與九年一貫課程試辦經驗之研究。臺北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 楊志能（1999）。讓九年一貫課程在國中小紮根。載於國立高雄師範大學舉辦之「新世紀中小學課程改革與創新教學」研討會論文集（頁61-87），高雄市。
- 楊智穎（2000）。「統整課程」意識型態之研究。載於中華民國課程與教學學會（主編），課程、統整與教學（頁61-87）。臺北：揚智。
- 鄭勝文（2002）。國中教師參與學校本位課程發展現況之研究。國立中正大學教育學研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 蔡清田（2001）。課程改革實驗。臺北：五南。
- 蔡清田（2002）。學校整體課程經營。臺北：五南。
- 蔡清田（2003）。課程政策決定。臺北：五南。

- 歐用生 (1999)。從課程統整概念評九年一貫課程。《教育研究資訊》，7 (1)，22-32。
- 饒見維 (2001)。九年一貫課程與教師專業角色的省思。《教師天地》，113，7-13。
- Apple, M. W., & Taxel, J. (1982). Ideology and the curriculum. In A. Hartnett (Ed.), *The social science in educational studies*. London: Heinemann.
- Apple, M. W. (1990). *Ideology and curriculum* (2nd ed.). NY: Routledge.
- Carlsen, W. S. (1991). Questioning in classroom: A sociolinguistic perspective. *Review of Educational Research*, 61, 157-178.
- Chiang, T. H. (1996). *Primary teachers in Taiwan: A study in professional autonomy*. Unpublished ph. D. Thesis, University of Wales, Cardiff.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. London: Collier Macmillan.
- Fullan, M., & Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Education Research*, 47(1), 355-397.
- Gay, G. (1985). Curriculum development. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (pp. 1170-1179). Oxford, England: Pergamon Press.
- Giroux, H. A., Penna, A. N., & Pinar, W. F. (Eds.). (1981). *Curriculum & instruction alternatives in education*. Berkley, CA: McCutchan.
- Klein, M. F. (1985). Curriculum design. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (pp. 1163-1170). Oxford, England: Pergamon Press.
- Kliebard, H. M. (1975). Persistent curriculum issues in historical perspective. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp. 39-50). Berkeley, CA: McCutchan.
- Monique, C. S., & Jean, P. D. (1999). *Competencies for the good life and the good society*. Paris: OECD.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1988). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. New York: Prentice Hall.
- Pratt, D. (1994). *Curriculum planning: A handbook for professionals*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace.
- Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D., & Lloyd, C. (1991). The relationship between teacher's beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal*, 28(3), 559-586.
- Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of*

*research on teaching* (4th ed.)(pp. 905-944). Washington, DC: MacMillan.

Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M. C. Wittrock (Ed.), *The handbook of research on teaching* (pp. 3-36). New York: Macmillan.

Wright, R. (1985). Motivating teacher involvement in professional growth activities. *The Canadian Administrator*, 24(5), 1-6.