

主題論文

課程研究

5 卷 2 期 2010 年 9 月 頁 63-108

九年一貫課程綱要總綱實施現況相關研究之 後設分析

方德隆

摘 要

本研究主要目的為：一、瞭解九年一貫課程綱要總綱實施現況；二、分析有關九年一貫課程綱要「課程總綱」的學位論文、國科會專題研究成果之現況、趨勢與議題；三、瞭解課程綱要總綱小組委員及學科召集人、學者專家、各學習領域學科中心負責人、各縣市課程督學、國教輔導團輔導員及中小學行政人員與教師等，對課程綱要實施相關研究結果後設分析之意見和看法；以及四、綜合研究結果，提出未來規劃及實施課程綱要總綱或後續研究的建議。為達研究目的，本研究採理論分析、問卷調查（發出1,536份，回收1,036份）、深度訪談以及焦點團體座談等研究方法進行。目前就相關文獻進行後設分析與焦點團體訪談的資料分析，初步研究結果發現：

一、九年一貫課程綱要相關之理論基礎論述並不多，通常是在課程修訂後再去討論理論基礎。

二、九年一貫課程綱要「課程總綱」相關的學位論文、重要學術期刊論文及其他研究，已有相當累積的成果，但是在廣度與深度方面顯然不足。

三、2008年，九年一貫課程綱要總綱微調後，仍有許多可再釐清與修訂的空間。

四、九年一貫課程綱要總綱各分量表之現況分析發現，所有各分量表的每1題平均數均高於3.5，顯示教育人員對於各分量表之同意程度尚佳。

關鍵詞：九年一貫課程綱要、課程實施、後設分析

Journal of Curriculum Studies

Sep., 2010, Vol. 5 No. 2, pp. 63-108

Meta-Analysis of the Implementation of Grade 1-9 Curriculum Guideline in Taiwan

Der-Long Fang

Abstract

This study aims to understand the implementation of Grades 1-9 Curriculum Guideline in Taiwan by analyzing the related documents and literature, using questionnaires and focus group interviews of practitioners. 1,536 copies of questionnaires are administered to elementary and junior high school teachers, 1,036 of which are valid.

The major findings are as follows: (1) The literature of theoretical foundations of Grades 1-9 Curriculum Guideline is scarce; development of the guideline is always precedes the theoretical construction. (2) Empirical studies of the implementation of the guideline is cumulative in quantity while lacking of breadth and deepness. (3) There is still space for further clarification and revision of the guideline after the minor modification of the guideline in 2008. (4) The average scores of all dimensions of the questionnaire and those of all items within each dimension are all above 3.5 on the 5-point scale, signifying the respondents are positive in the implementation of the curriculum guideline.

Keywords: Grade 1-9 Curriculum Guideline, curriculum implementation, meta-analysis

壹、前言

我國以往在修訂中小學課程綱要（標準）時，係依據國小、國中及高中分階段各自規劃，修訂期程及實施亦缺乏銜接，1968年實施國民義務教育之後，中小學課程綱要（標準）歷經多次修訂。其國小課程標準先後歷經1968年、1975年、1993年等三次修訂，至於國民中學課程綱要（標準）則歷經了1968年、1972年、1983年、1985年與1994年等次修訂；直至教育部於1998年9月30日公布「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」，才將國小與國中階段的課程做一貫的規劃。「九年一貫課程綱要」於2001學年度於國民小學正式實施，國民中學則於91學年度開始實施，高級中學課程暫行綱要的修訂原本也是希望能夠銜接「九年一貫課程綱要」，讓第一屆接受「九年一貫課程綱要」洗禮的國中學生能於94學年度接受高中新課程。惟高級中學課程暫行綱要（一般稱九五暫綱）於2004年8月31日公布，95學年度實施，2008年1月24日公布正式綱要，使得高中新課程未能銜接九年一貫課程畢業的第一屆畢業國中生。從「十二年一貫課程」的觀點來看，學生在不同教育階段的學習是連續不斷地成長與發展的歷程，「十二年一貫課程綱要」的研究、發展與修訂，探究年段間縱向的課程銜接與橫向的課程統整是相當重要的議題。

一、中小學課程綱要總綱相關研究的重要性

國民中小學九年一貫課程強調「以學生為主體，以生活經驗為重心」，根本顛覆傳統教育「以教師為中心，以教科書知識為真理」的意識型態，並朝向人類學習的解放興趣方向發展，培養學生帶著走的能力。普通高級中學教育，除延續國民教育階段之教育目的外，並以提升普通教育素質，增進身心健康，養成術德兼修之現代公民為目的。為實現本階段教育目的，須從生活素養、生涯發展及生命價值三層面輔導學生達成下列目標：（一）提升人文、社會與科技的知能；（二）加強邏輯思考、判斷、審美及創造的能力；（三）增進團隊合作與民主法治的精神及責任心；（四）強化自我學習的能力及終身學習的態度；（五）增強自我瞭解及生涯發展的能力；（六）深植尊重生命與全球永續發展的觀念。

九年一貫課程綱要實施已超過一輪9年，而高中課程綱要也正式實施，九年一貫課程強調培養學生的基本能力及高中六項課程目標是否達到預期成果，實有必要

全面來探討。最基本的問題就是：目前九年一貫課程綱要實施的實際狀況如何？如何瞭解課程綱要實際實施的現況？

二、九年一貫課程綱要總綱相關研究現況

為瞭解中小學課程綱要總綱實施相關研究現況，研究者使用國家圖書館「全國博碩士學位論文網站」，以「課程綱要」為關鍵詞來搜尋，計有81篇，如果縮小為「課程總綱」為關鍵詞來查詢，則僅有3篇。在期刊方面，查詢「中文期刊篇目索引影像系統」，共計有114篇探討「課程綱要」的期刊論文，僅有10篇探討「課程總綱」的期刊論文，且上述研究大多以單領域（學科）為研究範圍，並未綜觀課程綱要總綱實施而進行評鑑的研究。本研究因限於研究的主、客觀因素，資料蒐集與分析的範圍以教育部所公布的課程綱要官方文件，以及相關學位論文和國科會專題研究計畫成果報告為主；其次，於2009年6月11日寄發問卷調查¹，2009年6月12日於教育部召開北區焦點座談會議，2009年6月15日於國立高雄師範大學召開南區焦點座談會議，蒐集學者專家、校長、國教輔導團輔導員及教師對九年一貫課程實施的相關意見。

相關的期刊論文、專案研究報告、國科會專題研究成果，如何整合分析既有之研究成果，據以瞭解中小學課程綱要實施評鑑之整體面貌，進而探究相關議題，提出有待努力之處，或加強以往探討較少的研究主題之研究，以彌補研究的缺漏，有待進行後設研究。

三、研究目的

（一）瞭解九年一貫課程綱要總綱發展的沿革與實施現況。

（二）分析有關九年一貫課程綱要「總綱」的學位論文、國科會專題研究成果之現況、趨勢與議題。

（三）瞭解課程綱要總綱小組委員及學科召集人、學者專家、各學習領域學科中心負責人、各縣市課程督學、國教輔導團輔導員，以及中小學行政人員與教師等對課程綱要實施相關研究結果後設分析之意見和看法。

¹ 本研究自編「九年一貫課程綱要總綱實施現況評估調查問卷」，正式問卷採「分層等量隨機抽樣」，為使樣本數近似，選取各縣市國小總校數十分之一比例抽樣275所，各縣市國中總校數三分之一比例抽樣254所，每校寄出3份問卷。問卷電子檔與樣本名冊同時掛在教育部國教社群網（<http://140.117.12.91/indexlogin.php>）供下載填寫。

(四) 綜合研究結果，提出未來規劃課程綱要總綱或後續研究的建議。

四、研究方法

本研究主要採用理論分析、歷史研究與文件分析、問卷調查、焦點團體座談和深度訪談等研究方法，茲分別列述如下：

(一) 理論分析

透過ERIC、DIA、EBSCO Host、Wilson、e-journal、Primary Journals等網路資源查詢和蒐集有關「課程總綱」的相關文獻與研究報告，加以整理分析，作為本研究後設分析之理論基礎。

(二) 問卷調查

為瞭解各縣市課程督學、國教輔導團輔導員，以及中小學行政人員與教師等對課程綱要實施相關研究結果後設分析之意見和看法，擬訂問卷初稿，經專家審閱，並於2009年5月間進行預試。正式問卷發出1,536份，回收1,036份。

(三) 焦點團體座談

分南、北兩區邀請課程評鑑的學者專家、各學習領域學科中心負責人、各縣市課程督學、國教輔導團輔導員，瞭解課程綱要實施現況、成效、限制、問題與解決策略等，並蒐集相關人員對未來推動十二年一貫課程之意見和看法。北區焦點團體座談於2009年6月12日於臺北舉行，而南區焦點團體座談於2009年6月15日辦理，訪談綱要則依據問卷做調整。

貳、九年一貫課程綱要總綱相關研究的分析

以下就國內九年一貫課程綱要總綱相關的研究做進一步分析，以「九年一貫課程綱要」及「總綱」等關鍵字，蒐集國科會專題研究、博碩士學位論文。

一、九年一貫課程綱要總綱研究的數量不多，並未受到太多的關注

如表1，國科會專題研究比起博、碩士學位論文在量方面顯著較多，或許國科會專題研究較鼓勵進行當前課程政策的探討，而學位論文關注的範圍較限制在與研究者關係較密切的研究主題。大多數的相關研究皆集中於2001~2004年，近年來反

表1 九年一貫課程綱要總綱之國科會專題研究、學位論文分年統計表 (N=82)

發表年		2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	合計
國科會	數量	9	15	22	11	4	7	8	0	0	76
	%	11.84	19.74	28.94	14.47	5.26	9.22	10.53	0	0	100
博碩士	數量	0	4	0	1	0	0	0	1	0	6
	%	0	66.66	0	16.67	0	0	0	16.67	0	100

而缺少，可能是因為課程綱要已實施多年，逐漸進入制度化階段而不像剛推動九年一貫課程前幾年被熱烈討論。整體而言，比起九年一貫課程數以千計的相關論文，有關課程綱要總綱研究的數量不多，顯然並未受到太多的關注。

二、跨教育階段的研究較多，符應課程綱要的理念

見表2，九年一貫課程綱要總綱之相關研究，特別是國科會專題，以跨教育階段（國小與國中、或國中與高中）的研究居多，而學位論文則以未分階段者居多。K-12縱向的一貫課程研究尚未發現。

表2 九年一貫課程綱要總綱之國科會專題、學位論文教育階段比較表 (N=82)

項目	國小	國中	跨階段		未分階段
			國小 國中	國中 高中	
國科會	25 32.9%	11 14.47%	37	3	0 0%
			48.68%	3.95%	
			52.63%		
博碩士	0 0%	1 16.67%	0	0	5 83.33%
			0%	0%	
			0%		

三、研究方法採用觀察訪談、問卷調查與德懷術研究最多

見表3，在研究方法上，九年一貫課程綱要總綱之相關國科會專題、學位論文，採用觀察訪談、問卷調查、德懷術與內容分析最多，而採取行動研究、個案研究及實驗設計等方法較少。

表3 九年一貫課程綱要總綱之國科會專題、學位論文研究方法之分析 (N=82)

研究方法		觀察 訪談	問卷 調查	德懷術	內容 分析	行動 研究	個案 研究	實驗 設計
2001	數量	4	2	2	2	2	0	0
	%	44.44	22.22	22.22	22.22	22.22	0	0
2002	數量	5	5	4	4	2	1	1
	%	26.32	26.32	21.05	21.05	10.53	5.26	5.26
2003	數量	14	7	8	4	4	3	0
	%	63.64	31.82	36.36	18.18	18.18	13.64	0
2004	數量	7	8	5	3	1	0	1
	%	46.67	53.33	33.33	20	6.67	0	6.67
2005	數量	1	1	0	2	0	0	0
	%	25	25	0	50	0	0	0
2006	數量	2	2	1	1	1	0	0
	%	28.57	28.57	14.29	14.29	14.29	0	0
2007	數量	5	4	2	3	0	1	0
	%	62.5	50	25	37.5	0	12.5	0
2008	數量	1	0	0	0	0	0	0
	%	100	0	0	0	0	0	0
2009	數量	0	0	0	0	0	0	0
	%	0	0	0	0	0	0	0
合計	數量	39	29	22	19	10	5	2
	%	47.56	35.37	26.83	23.17	12.20	6.10	2.44

四、研究主題相當多元

見表4，九年一貫課程綱要總綱相關國科會專題研究、學位論文之研究主題相當多元，包括：基本理念與課程目標、學習領域、學習節數、課程實施、教材編輯、審查與選用、課程評鑑、教學評量、師資培訓、行政權責等，事實上，一份研究報告幾乎都處理多個主題，可見九年一貫課程綱要相關研究問題的多元與複雜性。九年一貫課程綱要相關之理論基礎論述並不多，通常是在課程修訂後再去討論理論基礎（方德隆，2004）。

表4 九年一貫課程綱要總綱國科會專題研究、學位論文文獻分析表 (N=82)

篇名	類目	基本理念與課程目標	學習領域	學習節數	課程實施	教材編輯、審查與選用	課程評鑑	教學評量	師資培訓	行政權責
	類目編號	1	2	3	4	5	6	7	8	9
作者										
九年一貫課程政策合理性之研究	蘇麗春 (2008)	✓	✓			✓	✓			
臺北縣國民中學九年一貫課程綱要實施現況之研究	張錫勳 (2004)	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
九年一貫課程政策網絡分析	張輝山 (2002)	✓					✓		✓	✓
82年版與89年版課程總綱決策歷程之比較研究	徐愛婷 (2002)	✓		✓	✓		✓			
九年一貫課程政策決定之評析	林奕瑩 (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	彭富源 (2002)	✓			✓					✓
國民小學策略聯盟之研究：以九年一貫課程為例	范熾文 (2007)				✓					
國民中學推動九年一貫課程改革經驗的省思	單文經 (2004)		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓
九年一貫課程實施對國民小學組織文化之影響	陳慧芬 (2005)									✓
國中實施九年一貫課程教師專業、學校經營問題與因應策略之研究	李坤崇 (2003)				✓		✓		✓	✓
國民中學階段九年一貫課程整合道德教學之行動研究	李奉儒 (2004)	✓	✓		✓					✓
以評量的觀點評鑑九年一貫課程實施成效與教師的專業成長 (III)	張惠博 (2003)				✓	✓	✓	✓	✓	✓
師資生職前教育實習課程實施之採析與規劃：以實施內容與方式為焦點	陳惠萍 (2004)	✓					✓		✓	✓
九年一貫課程評鑑之行動研究	詹惠雪 (2003a)		✓		✓		✓			✓
九年一貫課程能力指標實施問題與調適策略之研究 (I)	張煌熙 (2004)	✓			✓		✓			✓
配合九年一貫課程教學單元活動教材開發計畫	王啟祥 (2003)	✓	✓		✓	✓		✓		✓

表4 九年一貫課程綱要總綱國科會專題研究、學位論文獻分析表 (N=82) (續)

篇名	類目	基本理念與課程目標	學習領域	學習節數	課程實施	教材編輯、審查與選用	課程評鑑	教學評量	師資培訓	行政權責
作者	類目編號	1	2	3	4	5	6	7	8	9
九年一貫課程對身心障礙學生之調整與應用研究 (II)	盧台華 (2003)	✓	✓	✓	✓				✓	✓
國民小學三、四年級及國小六年級、國中一年級之新舊課程銜接研究	丁志仁 (2002)	✓	✓		✓	✓				✓
現行國民中小學教科書有關人權教育內容分析研究	黃雅文 (2003)	✓	✓			✓		✓	✓	✓
我國合作學習成效之後設分析	廖遠光 (2005)	✓	✓			✓		✓	✓	✓
國民中學九年一貫課程各學習領域召集人課程領導及相關問題之研究 (I)	王秀玲 (2008)	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓
九年一貫新課程試辦國小組織發展狀況及其革新策略之研究	吳金香 (2002)	✓			✓					✓
國民教育階段九年一貫課程的辦理模式與成效評估：學校本位課程發展與學習領域課程統整之實徵研究 (II)	邱兆偉 (2001)				✓			✓		✓
九年一貫課程實施問題探究：以國小一年級實施經驗為例	薛梨真 (2002)		✓	✓	✓					✓
臺北地區國民小學九年一貫課程實施之研究	葉興華 (2002)	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓
國民小學校長在推動九年一貫課程教改政策時所遭遇的行政困難問題、因應方式及其意涵探討	黃宗顯 (2003)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
九年一貫課程要培養怎樣的公民：文本、教室言談與公民身分 (II)	鄭明長 (2003)	✓			✓	✓			✓	✓

表4 九年一貫課程綱要總綱國科會專題研究、學位論文獻分析表 (N=82) (續)

篇名	類目	基本理念與課程目標	學習領域	學習節數	課程實施	教材編輯、審查與選用	課程評鑑	教學評量	師資培訓	行政權責
類目編號	作者	1	2	3	4	5	6	7	8	9
批判性思考教學理論與師資培育模式之探討：因應九年一貫課程實施的配套措施 (II)	溫明麗 (2001)	✓			✓				✓	
國民小學試辦「九年一貫課程」成效評估之研究：以桃竹苗地區為例	謝金青 (2001)				✓				✓	✓
國民小學教師對學校本位課程發展之知覺與態度之研究	湯維玲 (2006)				✓					✓
學校本位與鄉土文化課程之研究：多元文化的觀點	黃純敏 (2002)	✓			✓					✓
學校本位課程評鑑之行動研究	詹惠雪 (2003b)				✓		✓			✓
提升創意教學成效：國中小創意教學教學策略與成效之研究	洪榮昭 (2003)				✓			✓		
課程改革理論與實際：學校教師與課程改革	張嘉育 (2004)				✓					
學校本位課程發展的問題與因應策略之研究	蔡清田 (2006)				✓			✓		
終身學習能力指標之建構與評量	盧雪梅 (2001)	✓			✓			✓		✓
學校本位課程評鑑研究：從單一學校到校際間評鑑模式的建立	陳美如 (2001)						✓			✓
課程統整教學設計之專題導向網路化學習環境之建置與評估研究 (I)	張雅芳、徐加玲與張基成 (2001)				✓				✓	
學校課程統整方案的評鑑：以基隆市八所國民中小學為例	游家政 (2001)				✓		✓			✓
動態評量在國民小學九年一貫課程之教學應用研究	許家驊 (2002)				✓			✓		

五、九年一貫課程綱要政策決策上的初步分析

（一）關於決策組織方面

「國民中小學課程發展專案小組」特意減少專家人數但增加基礎教師比例的安排，產生兩極化看法，關於組織架構與職權分配需要再協調重組以求周延。再就決策內容而言，「九年一貫」與「課程綱要」係實現教改會建議，落實課程發展原則，符應課程改革趨勢；係為教育部內部決定，未經討論（洪詠善，2000）。

（二）在決策權力與其他影響因素方面

普遍認為課程專家、民間教改成員擁有較大影響力；政策執行單位教育部與召集人擁有較大決策權。最後，由於時間短絀，缺乏課程發展關鍵步驟，臨時編制的委員會，影響會議品質甚鉅（洪詠善，2000）。

（三）在決策緣起、過程與結果之關聯性方面

1993年與2000年課程總綱決策緣起之動因，時代背景的条件皆相當成熟，且皆由教育部長決定展開修訂。由於我國課程基礎研究不足，使得近兩次課程總綱決策議題納入制度議程的合理性不夠充分。從課程問題的角度分析發現，近兩次課程所面對的問題是相似的，但針對問題的改革幅度不一，而未於決策過程中釐清問題，或建立評鑑課程決策結果的規準是需要改進之處。又從人員機關的角度分析發現，依近兩次課程總綱的發展情形，可知無論是從決策緣起或決策過程介入的人員機構，對於決策結果會形成莫大的影響（徐愛婷，2002）。

（四）在決策過程方面

九年一貫課程政策制定過程中，資訊並未公開，也未進行充分溝通（林奕瑩，2002）。2000年版（2000年）課程總綱依法應由常設的課程研究發展機構修訂，其臨時編組的決策組織不合乎法律規定。再者，總綱草擬決策人員身分明顯差異，1993年版課程總綱以教育專家學者為主，2000年版課程總綱則以教師的人數居多。另外，近兩次課程總綱的決策內容缺乏全面性的評估計畫，並且傾向運用客觀決策與權威決策的策略，較少使用理性決策。而決策程序的比較，可發現2000年版課程總綱決策程序較不嚴謹，且缺乏納入教育專業人員意見。在近兩次課程總綱決策影響因素的部分，兩者皆受到政治力的影響，皆未採用評鑑決策的工具，也同樣受到時間的壓力，並以2000年版課程總綱較為嚴重（徐愛婷，2002）。從近兩次課程總綱政策分析中發現，課程總綱皆有缺失，相較之下，2000年版課程總綱之政策需求性較高，然1993年版課程總綱之政策合理性、清晰性、一致性與可行性的程度較高。

（徐愛婷，2002）。

（五）影響九年一貫課程政策執行的重要因素

整體而言可歸納為六類，分別是環境因素、制度因素、政策因素、組織因素、人員因素及策略因素（彭富源，2002）。特別是從中央到地方之三、四層級權責不明，且執行過程經常發生自主調整之情形，九年一貫課程政策執行成敗之責將難以釐清；執行過程顯出理解不足且缺乏評鑑；在執行策略上中央採取主動性支持與介入策略、其他層級多為保守漸變（彭富源，2002）。

（六）九年一貫課程課程的合理性問題

1. 課程政策「形式」合理性層面，多元權力的參與與分配只有達到形式上之程序正義，而未達到實質之程序正義。

2. 在九年一貫課程政策「內涵」合理性層面，性別議題的意識型態處理較符合社會正義。但在族群和政黨議題的意識型態處理尚未符合社會正義。

3. 在九年一貫課程政策「功能」合理性層面，文化資本方面，對大多數學生有利，因之符合最大效益之規準。象徵性方面，因中央、地方與學校的貫徹決心較不足，以致對社會需求，只有形式上而非實質上的回應，故未達到邏輯一致性。且在照顧弱勢學生方面，也未實現社會正義。在控制性方面，九年一貫課程政策並未達到提升國家競爭力及讓學生快樂學習的功能，因此未符合社會正義。

4. 九年一貫課程政策具有「最大效益」之合理性，但在「社會正義」、「邏輯一致性」上都有待調整、補強，尤其是社會正義非常需要加倍的關注（蘇麗春，2008）。

參、九年一貫課程綱要總綱實施現況問卷調查結果分析

一、問卷調查背景資料

本研究之有效樣本為1,036人，將背景變項（單選）之人數與百分比呈現於表5，背景變項（複選）之人數與百分比呈現於表6與表7。

表5 有效樣本背景變項分析一覽表（ $N=1,036$ ）

背景變項	類別	人數	百分比（%）
性別	男性	528	51.0
	女性	508	49.0
最高學歷	研究所以上	627	60.5
	一般大學	407	39.3
	其他	0	0
服務年資	5年（含）以下	88	8.5
	6～10年	178	17.2
	11～20年	342	33.0
	21年（含）以上	425	41.0
服務學校	國小	597	57.6
	國中	439	42.4
學校規模	6班（含）以下	213	20.6
	7～12班	207	20.0
	13～24班	181	17.5
	25～36班	174	16.8
	37～60班	168	16.2
	61班以上	93	9.0
貴校所在行政區域	市	366	35.3
	鄉鎮	424	40.9
	偏遠地區或離島地區	246	23.7
是否擔任過貴校學習領域之召集人	是	434	41.9
	否	431	41.6

註：有些人數加總不足1,036人，係因有未填答者。

表6 教育人員之任教領域分布表（複選）（ $N=1,123$ ）

任教領域	次數	百分比（%）	排序
語文	301	26.8	1
自然與生活科技	218	19.4	2
數學	194	17.3	3
社會	140	12.5	4
綜合活動	95	8.5	5
藝術與人文	90	8.0	6
健康與體育	85	7.6	7

表7 教育人員之現任職務分布表（複選）（ $N=1,078$ ）

現任職務	次數	百分比（%）	排序
教師兼行政人員	617	57.2	1
其他	242	22.4	2
教師兼導師	111	10.3	3
國教輔導團輔導員或中央團員	53	4.9	4
專任教師	46	4.3	5
代理教師	9	0.8	6

由表5中背景變項可知，男、女生人數差不多；研究所比例較一般大學為高；教育人員之服務年資以21年以上最多，11～20年居其次；服務於國小的教育人員多於國中；學校規模以6班（含）以下與7～12班各為20%居首位；學校居於鄉鎮之比例較高；是否擔任過學校領域召集人之比例差不多。

由表6中得知，教育人員之任教領域以語文領域居首（26.8%），其次為自然與生活科技領域（19.4%），以健康與體育領域比例最低（7.6%）；由表7顯示，教育人員之現任職務以教師兼行政人員最多（57.2%），最少的為代理教師（0.8%）。

二、問卷調查結果分析

問卷調查結果，以課程綱要的九大項目分述如下：

（一）基本理念與課程目標

教育人員在問卷第1題「我能理解培養具備人本情懷、統整能力、民主素養、本土與國際意識，以及能進行終身學習之健全國民是九年一貫課程的最大目標」表示非常同意（37%）與同意（57.8%）之百分比合計為94.8%；第2題「我瞭解十項基本能力的立論依據與內涵」表示同意（62.8%）與非常同意（24.7%）之百分比合計為87.5%；第3題「我具備教授十項基本能力的專業知能」表示同意（62.3%）與非常同意（18.9%）之百分比合計為81.2%；第4題「我能以學生帶得走的十項基本能力，作為七大學習領域課程設計的基礎」與第5題「我能將重大新興議題融入七大學習領域中，以提升學生現代生活的知識與能力」二項同意百分比合計分別為87.3%與85.5%；第6題「我認為十項基本能力過於抽象，難以與學習領域的課程目標加以結合」（反向題）回答「沒意見」之百分比（32.4%）稍大於同意（29.2%）與不同意（29.5%）；第7題「我較關注學生的學科知識競爭力，較不

關注十項基本能力的達成」(反向題)回答不同意的百分比為45.6%，「沒意見」的百分比為21.4%；第8題「我認為九年一貫課程實施後，能激發教師課程設計與教學的專業能力，促進學校本位課程革新」同意的百分比(48.6%)居首，其次為「沒意見」的百分比(29.0%)。綜合言之，前5題合計之同意百分比均超過80%，其題平均數均介於3.98~4.31之間。

(二) 學習領域

教育人員在「學習領域」層面中之7題回答「同意」的百分比均超過53%，均居首位，百分比次高之選項為「沒意見」之題目為第1題「我認為七大學習領域能涵蓋國民教育所應傳授的課程內容」(23.3%)、第2題「我能進行班群合作的課程設計與協同教學」(23.8%)、第7題「我認為學習評量的權責劃分不清，會影響教師實施協同教學的意願」(24.1%)；另一項百分比居次高的為「非常同意」之題目為第3題「我能進行學習領域的主題統整課程設計與教學」(4.1%)、第4題「我認為教師的學科專長與領域認同影響課程統整之實施」(20.1%)、第5題「我認為學校的排課與行政資源影響課程統整之實施」(15.5%)、第6題「我能就學科及個人專長，進行協同教學」(16.9%)。「學習領域」層面中，7題之題平均數介於3.57~4.04之間。

(三) 學習節數

教育人員在「學習節數」之各題幾乎以「同意」之百分比居首，且超過50%(50.2%~63.4%)，只有第2題「數學領域占領域學習節數之百分比分配適當」與第7題「綜合活動領域」之同意百分比稍稍低於50%，分別為45.6%與49.3%；第三「社會領域」、四「自然與生活科技領域」、五「健康與體育」、六「藝術與人文」、七、八「貴校彈性學習節數的課程內涵，大多與學校本位課程特色有關的內容」、十一「貴校彈性學習節數設計的教材內容受到教師專業知能的影響」等7題在「沒意見」的百分比超過20%；而第一「語文領域」、二、九題「貴校實施彈性學習節數的課程內涵，與國文科、英語科、數學科、社會科、自然科、寫作測驗等升學考試的內容有關」在「不同意」之百分比皆超過20%。「學習節數」層面中11題之題平均數介於3.22~3.71之間。

(四) 課程實施

教育人員在「課程實施」八個題項「同意」之百分比居首，幾乎都超過50%，若再加上「非常同意」之百分比，則合計百分比均超過65%。「課程實施」層面中8題之題平均數介於3.73~4.35之間。顯示學校在「課程發展委員會」與「各學習領

域課程小組」的組織與運作依規定實施，課程計畫也能妥善以學校本位課程的理念設計性別平等、環境、資訊、家政、人權、生涯發展、海洋等重大議題課程。

（五）教材編輯、審查與選用

教育人員對「教材編輯、審查與選用」之前六個題項在「同意」之百分比居首，均超過54%，若再加上「非常同意」之百分比，則合計百分比均超過72%。其次，教育人員在第7題「貴校學習領域召集人能帶領教師進行自編教材之研發工作。」答「同意」之百分比為42.1%，「沒意見」之百分比為32.1%。「教材編輯、審查與選用」層面中，7題之題平均數介於3.43～4.34之間。學校大多能組織「教科用書選用委員會」，訂定選用辦法，據以選用適當的教科書，選用的教科書能依課程綱要進行編輯，並能在題材與情境上兼顧本土與國際意識。

（六）課程評鑑

教育人員在「課程評鑑」八個題項之「同意」百分比居首，均超過51%，次高百分比之選項為「沒意見」，8題之百分比介於21%～32.2%之間。「課程評鑑」層面8題之題平均數介於3.62～3.80之間。

（七）教學評量

教育人員在「教學評量」六個題項之「同意」在百分比居首，均超過61%，若再加上「非常同意」之百分比，則合計百分比均超過79%。「教學評量」層面6題之題平均數介於3.92～4.28之間。顯示學校教師能依照國民小學及國民中學「學生成績評量辦法」之相關規定，進行學生之學習評量。

（八）師資培訓

教育人員在第1題「我認為目前的師資培育制度符合九年一貫課程實施之需求」上「同意」、「沒意見」、「不同意」之百分比依序為32.6%、29.3%、23.6%，其題平均數為3.06。其餘4題之「同意」百分比幾乎都超過50%，4題之題平均數介於3.69～4.06之間。

（九）行政權責

教育人員在「行政權責」六個題項（3、4、5、6、7、8）「同意」之百分比居首，均超過50%，其次，前5題「沒意見」之百分比介於28.8～33.0之間。「行政權責」層面中8題之題平均數介於3.37～4.01之間。分數最低者為第2題「教育部能規劃師資培育課程，以符合九年一貫課程之需求」，這與上述師資培訓第1題的發現頗能呼應。

（十）整體分析

表8為九年一貫課程綱要總綱各分量表之平均數、標準差與題平均數。

表8 九年一貫課程綱要總綱各分量表之現況分析摘要表（ $N=1,036$ ）

分量表名稱	題數	平均數	標準差	每題平均
基本理念與課程目標	8	30.29	3.63	3.79
學習領域	7	26.78	2.93	3.83
學習節數	11	38.82	5.74	3.53
課程實施	8	31.70	4.49	3.96
教材編輯、審查與選用	7	27.83	3.61	3.98
課程評鑑	8	29.28	4.75	3.66
教學評量	6	24.74	2.93	4.12
師資培訓	5	18.70	2.85	3.74
行政權責	8	29.76	4.79	3.72

從表8可知，分量表之題平均數介於3.53～4.12之間，以「教學評量」的4.12最高，「課程實施」、「教材編輯、審查與選用」之3.96與3.98為次高。若以3為五點量表之中間數，則各分量表的每一題平均數均高於3.5，顯示教育人員對於各分量表之同意程度尚佳。

肆、九年一貫課程綱要總綱研究的問題評析

本研究從國科會和博、碩士學位論文之文獻中，歸納有關九年一貫課程綱要之總綱相關研究重點，針對「基本理念與課程目標（十大基本能力）」、「學習領域」、「學習節數」、「課程實施」、「教材編輯、審查與選用」、「課程評鑑」、「教學評量」、「師資培訓」及「行政權責」等九大層面，整理歸納出九年一貫課程綱要總綱實施之現況與相關研究之結果與問題分析。

一、基本理念與課程目標（十項基本能力）

在決策結果方面，1993年與2000年兩次課程總綱在理念與目標部分，具有許多相似處；而2000年版課程總綱在課程實施上提供更多的彈性，而且改變了教師、學校的角色定位，並且更強調課程評鑑（徐愛婷，2002）。事實上，2003及2008年兩

次課程總綱在理念與目標部分也未作重大修訂。2008年九年一貫課程綱要微調並未正式成立總綱小組，各學習領域的修訂委員：

除了健體領域晏涵文、藝文領域呂燕卿、重大議題莊明貞三人外，各領域總召全換人，總召是否罩得住學術社群的人是課程改革的重要關鍵。（林教授，座980612）

以課程綱要著眼，各課程綱要核心概念被知覺到的表面意義頗具一致性，但就深度內涵而言，各受訪者所重之焦點，仍有歧異（彭富源，2002），從以下的研究結果中也可發現此「一綱各表」的現象。

（一）基本理念

九年一貫課程中，五大基本理念為：人本情懷、統整能力、民主素養、鄉（本）土與國際意識及終身學習，學者通常依據其關注的焦點而有進一步詮釋，例如：

1. 詮釋公民資質教育內涵

九年一貫課程中，五大理念蘊含有公民資質教育內涵。課程綱要提出十項基本能力，其中也有五項（表達、溝通與分享／尊重、關懷與團隊合作／文化學習與國際瞭解／規劃、組織與實踐／獨立思考與解決問題）與公民資質教育密切相關。培養民主素質也成為教育的基本目的之一，培育具備民主素質的公民，將是影響國家發展甚鉅的工程（鄭明長，2003）。

2. 強調終身學習能力

九年一貫課程之五大理念中，強調終身學習能力，其應包含五大能力：思考和問題解決、資訊能力、溝通能力、團隊合作和自我管理能力，各能力下又界定若干重要層面和具體之能力指標（盧雪梅，2001）。

（二）課程目標

雖然課程目標（十項基本能力）與能力指標的銜接性是重要的，但是在焦點團體訪談中有不同看法：

十大基本能力屬於課程願景和理念，屬於高層次的抽象概念。原先訂出八大基本能力，在墾丁會議中，猜測避免與江八點雷同，增加為十大基本能力。七大學習領域的課程綱要統一格式，以十大基本能力為縱軸，各領域主題軸為橫軸，放入

能力指標，七大學習領域九年後共同達成十大基本能力。（張教授，座980612）

建議重修十項基本能力的敘寫，因為某些基本能力間相互重疊（林教授，座980612）

學者專家們普遍認為，各領域所發展的能力指標落後於先進國家，未能符合當初的期望。學者專家們所關切的能力指標問題包括：能力指標數量過多、欠缺統整、欠缺邏輯性、過於抽象、籠統不易解讀等。瞭解我國九年一貫課程能力指標的實施問題，有助於我國課程改革政策的落實（張煌熙，2004）。各領域的能力指標仍有重疊之處：

各領域的能力指標是根據課綱來發展，但是各領域的能力指標仍有重疊。（施老師，座980615）

能力指標能不能透過評量來檢測，涉及能力指標的理論取向，焦點團體訪談中有專家指出：

新右派：仿照英國國訂課程、澳洲的能力指標的課程政策，11+、14、16歲key stage依照能力指標進行檢測，亦即課程內容結合學校評鑑，各書店都有專櫃陳列能力指標檢測之參考書。新左派：教材綱要完全鬆綁，只要培養出帶著走的能力。妥協：教材鬆綁（因地制宜），但要達成能力指標。能力指標是上位概念，需要轉化為教學目標。能力指標可以評量，才能掌握學生的學習情形。（林教授，座980612）

理想上教師依據能力指標來設計教材以進行教學，但是多數教師似乎對於課程綱要的能力指標並不熟悉：

教師只照著教科書教，不瞭解「能力指標」的功能，書商誤認能力指標是教學目標。教科書的能力指標是套用的，與教學目標、學生手冊的內容無關。（林教授，座980612）

除了知識內容邏輯性強的學習領域之外，學者建議訂定「年級能力指標」：

社會學習領域訂「年段能力指標」即可。（陳教授，座980612）

因應實務需要，知識內容邏輯性強的學習領域，例如「數學」、「自然與生活科技學習領域」可訂「年級能力指標」，讓教科書編者知道各年級的知識內容架構，避免「一綱多本」，學生的學習壓力很大。（李教授，座980612）

與會專家咸認為品德教育相當重要，或可於總綱做宣示，事實上品德教育隱含在十大基本能力的陳述及相關的學習領域內涵中。

品德教育也有知識的內容，建議總綱宣示：品德教育的重要性。（李教授，座980612）

品德教育旨在社會學習領域的「意義與價值」主題軸出現。（林教授，座980612）

十大基本能力許多是品德教育，學者專家不應呼應一般人強調九貫是缺德的課程。（陳教授，座980612）

李奉儒（2004）認為在課程改革後，若無法將德育適切融入各領域中，德育的國民教育重任僅能託付於學校的潛在課程，道德教育恐將面臨知、行盡失，而學校教育在培養學生具備「健全人格」這一重要目標上，必定無法勝任。五項基本理念中，第一項是有關人本情懷方面，可以由「尊重」切入道德教學。六項重要議題可以和尊重與關懷來結合。以尊重與關懷作為道德教學的核心，融入七大學習領域有其可行性。尊重與關懷恰好也是九年一貫課程綱要所指出的十大基本能力之一。在融入教學的架構下，由「尊重與關懷」兩個道德要素作為核心來奠定學生的道德素養，是各個學習領域教師較容易整合與實施的要項。

二、學習領域

傳統學科導向的課程邁向七大「學習領域」肯定是學校課程的「再概念化」，故九年一貫課程的實施，對於國中小教師而言，最大的衝擊，莫過於學科的統整。

由此所牽動的，即是教師對於新教材的詮釋、理解與其教學，甚至於學生的學習成效與態度究竟為何，皆是實施九年一貫課程所不能忽略的課題（張惠博，2003）。

「學習領域」設計的主要目的是要落實統整課程，並保留各校的课程設計之彈性：

「學習領域」的课程論述是要跨越學科界線，實施統整課程，所以各學習領域節數相同。（林教授，座980612）

原初規劃的课程理念是讓有理念、能力的學校實施學習領域教學，其餘學校可維持現狀，但九年一貫課程實施後統一規定為「學習領域」。（李教授，座980612）

「學習領域」的運作是否可以有彈性，在焦點座談會中與會者提出意見：

七大學習領域雖融而不合，像社會領域三科各一節課，社會領域教不完都在搶時數。綜合活動領域中，家政、童軍、輔導性質差異很大，家政與生活科技較類似，但是生活科技被抓到自然了。生活科技的老師常缺席，因為融不進自然科的討論，生活科技被隔離、邊緣化。語文三科各自為政，教師群也各自運作。（黃校長，座980615）

學習領域是否要重新考量真的需要以領域來運作？是否可考量真正落實分科執行？例如：社會領域中的歷史、地理、公民；綜合領域中的童軍、家政、輔導等。在實際運作中很難做整體規劃考量，因此需要從最基本的課程、教材及師資培訓中重新規劃。（課程督學，座980615）

由於重大議題也是相當受重視的問題，以下先敘述新興重大議題融入各領域的课程統整，然後再討論學習領域運作及掌握學習領域精神進行協同的現況與問題。

（一）新興重大議題融入各領域的课程統整

焦點座談中學者反映，重大議題是政治力操作下的產物，凸顯知識／權力之關係：

重大議題是一項災難，是政治操作下的產物。例如社會學習領域教科書以「註解方式」融入海洋教育、媒體識讀。是一種「霸權式」融入。只要有議題存在，各

利益團體就想盡辦法想加入議題，但是教科書審查時非必要的審查指標，不審重大議題的實際教學活動，無法檢核教學實踐，造成議題融入是空的。（陳教授，座980612）

重大議題以重要公文的政治力方式介入。例如李坤崇教授找基隆海事學校校長草擬海洋教育，成為第七大議題。（李教授，座980612）

國防教育法通過，但拒絕「國防教育」成為議題。（林教授，座980612）

家庭教育法規定每學年度需要4小時、性別平等教育法則需要每學期實施4小時的性別教育課程與活動，還有國防教育法等皆要在學校課程中實施。（教育局科長，座980615）

事實上，許多議題皆爭取希望納入課綱版圖中，但是也有一些非政治性的技術性問題並未納入：

本土教育、生命教育、宗教教育因找不到人草擬綱要或不符格式，未納入重大議題。（林教授，座980612）

與七大學習領域相較之下，重大議題似乎形成第八大領域，像性別平等、環境、資訊、家政、人權、生涯發展、海洋等重大議題因無授課時間，恐淪為弱勢地位，重大議題原本的設計是要豐富學生的學習經驗，並以融入的方式進行教學：

世界各國的課程綱要無「重大議題」，英國稱為cross-curriculum。（主持人，座980612）

原初規劃是將對學生需要且很重要的內容，但以科目呈現則內容不足，故以「議題」方式出現，並融入學習領域中進行教學。（李教授，座980612）

暫行綱要中「重大議題」擬以能力指標融入各學習領域之教學中（轉化課程＝知識統整）。各學習領域召集人以各種理由（邏輯不符、不會融入、自然與生活科技領域內容已太多放不下等）拒絕融入。各學習領域能力指標為主，配對重大議題能力指標。（林教授，座980612）。

重大議題的實施似乎效果不彰，甚至有虛應故事的情況：

重大議題幾乎每年級每一科都要有融入的設計，所以只好亂抓議題及能力指標，寫成課程計畫及實施報告，有虛應的現象。（黃校長，座980615）

像交通安全如何融入課程中，這樣會擠壓到學校整體的課程架構。（呂校長，座980615）

學者針對重大議題的設計與實施提出了「刪除」的建議：

取消重大議題。（陳教授，座980612）

將重大議題回到「綜合活動學習領域」中。（李教授，座980612）

當時杜正勝部長認為已落實的重大議題可以移除，例如資訊，但議題召集人仍不願放手。教育部或地方教育局處應辦理重大議題的教師研習。（林教授，座980612）

（二）學習領域運作的現況與問題

新、舊課程的銜接，對照課程綱要、課程標準、課本皆不具意義，應以領域精神之掌握來考慮銜接問題，並不是所有領域都有新、舊課程內容與順序上改變的問題（丁志仁，2002）。跨年級教學的縱向銜接問題，若學校團體氣氛不佳，或教師個人配合意願不強，則難落實整體的縱向課程（王秀玲，2008）。

焦點座談會中對於領域教學有進一步討論：

我們學校綜合活動計畫於下學期合科教學，重點在於老師的專業度夠不夠，因為老師有分科，學生學習沒分科，綜合領域的老師發展統整教材，使學生能力能夠統整。我的角色就是去促進老師們的互動，進行觀摩教學等。（王主任，座980615）

教學現場大都仍以學科教學為主，未能落實視學生學習需要實施協同教學。可以行動研究的方式研擬協同教學之可行模式，以落實視學生學習需要實施協同教

學。可先採用部分分科教學策略，提供內發性誘因，協助教師發展協同教學的知能（單文經，2004）。

課程綱要的規定是要能彈性調整學習領域及教學節數，實施大單元或主題統整教學，但是實際的教學並不如預期：

試辦時有經費補助，各試辦學校嘗試進行「大單元或主題統整教學」，但正式實施時，教師依照教科書教學，名存實亡。（林教授，座980612）

從教學輔導層面而言，應提升教師課程設計效能，以增強學校實施領域課程的直接與間接效果（單文經，2004）。課程設計時，除應配合學童的認知發展原則及學科知識的結構性，經由繼續性、程序性與統整性之學科內容組織原則，有助於加深強調學科基礎為理解的重點，使學童可以獲得在學校之外也能運用的知識，透過學童按照能夠尋出的原則和觀念來組織教學內容，從而改善學童學習方式（黃雅文，2003）。

三、學習節數

以九年一貫課程綱要的規定，語文學習領域占領域學習節數的20%~30%，其他六個學習領域則占領域學習節數的10%~15%。課程實施之後不僅主張重新檢討領域學習節數與彈性學習節數合理性的問題（張錫勳，2004）。黃政傑、方德隆、單文經、陸偉明與蔡清田（2005）發現總學習節數分配方面，若干領域認為學習節數不足，尤以數學和語文領域為最，國中彈性學習節數的實施未盡理想且未能發揮應有功能，建議各領域學習節數分配比例與上、下限之規劃宜做適度調整。

在焦點座談中也發現與上述相同的說法：

原規劃「彈性學習節數」的空白課程進行補救教學、實施校本課程或融入重大議題。但是實際上「彈性學習節數」變成沒有彈性，大多數學校進行英語、資訊教學。（林教授，座980612）

建議「彈性學習節數」不要規劃太多，因為彈性學習節數都是回到考科，並沒有彈性。（彭老師，座980615）

九年一貫課程最大的問題，即在於課程種類增多、原有領域時數縮減的現象；尤其是國、英、數理、社會領域等學習科目，牽涉到升學考試，問題更是嚴重（王秀玲，2008）。

除語文學習領域，六大學習領域平均分配各學習領域學習節數之合理性與可行性。

壓力團體／利益團體透過立法院立法委員，透過體委會施壓教育部，規定健康與體育學習領域中的健康每週1節，體育每週2節（粗暴的課程政策霸凌）。（林教授，座980612）

藝術與人文學習領域中的音樂、美術、視覺藝術都是藝術家不可能協同，造成「人文」是空的。（林教授，座980612）

2001年恐家政畢業生搶「自然與生活科技學習領域」證照，影響畢業生出路，剔除家政（英國稱food technology）、資訊。（林教授，座980612）

語文學習領域教學節數不足與相關研究的發現相同，受訪者認為會造成學生語文能力的低落，挪用活動課程的狀況也很普遍：

國小原來國語課有10節，九貫課程降低為6節，又外加英語、鄉土語言，壓縮國語教學時間。綜合活動學習領域因為可以不採用教科書，因此許多學校挪用來上校本課程（例如延伸國語課上閱讀）。（林教授，座980612）

對於各學習領域分配學習節數之可行建議如下：

一至九年級不應平均分配學習節數。例如基礎教育階段應增加語文學習領域教學節數。（李教授、張教授，座980612）

因應現實需要，學習領域架構與教學方法、策略分開。（李教授，座980612）

一至七年級可依據學習領域進行教學，八至九年級進行學習領域中的分科教學，強化學科知識。（張教授，座980612）

國中數學、社會……等升學考科，訂定「年級基本課程內容大綱」，便於引導教師進行課程和教學設計，以及學生的應試準備。（張教授，座980612）

四、課程實施

（一）學校課程發展組織運作的問題

1. 課程發展委員會和各學習領域小組形式運作良好，但實際運作成效仍有待加強

學校課程發展委員會應能充分發揮外部權（形式、有時間參與）及內部權（有能、有意願參與）之功能，以協助教師發展學校本位課程。然而，一般教師對學校最高課程決定組織（課發會）乃相當陌生，或主觀認定課發會是行政工作，與其關聯較少，因而主動參與課發會的意願不高（單文經，2004）。會議時間難覓、成員的專業素養不足是影響課程發展組織運作的主要因素（葉興華，2002）。

在焦點座談會中，與會者對於課程發展委員會的運作有深入的觀察：

課程發展委員會的運作流於形式，儘管老師們有深入的討論，重點在老師有沒有精進，課程領導很重要。教育局對於學校課程計畫有嚴格的審查，但是應進一步思考如何深化，需要老師同步的成長。（林校長，座980615）

課程發展委員會進行時，每個領域都在爭取上課時數，幾乎都在搶時數，基本能力並不是大家主要的考量。（黃校長，座980615）

所有的考科都在爭取學習節數，但是老師的教學法卻從來沒有改變，也沒有人關心。（施老師，座980615）

2. 學校課程計畫未能展現學校特色

學校課程計畫因版本不一，設計不易，有些流於相互抄襲。建議全校教師應於開學前發表課程設計內容，並於期末報告課程教學優良成果（黃宗顯，2003）。學校課程計畫也有流於形式的現象：

學校課程計畫通常是六月底或在暑假期間完成，但是這中間老師換科別、換領域召集人，寫計畫的人不一定要去教，流於形式，課程評鑑很難，頭尾不搭。（黃校長，座980615）

對於課程發展委員會和各學習領域小組運作模式，與會者提出建議：

1. 結合國教輔導團辦理各學習領域小組召集人研習。
2. 給予適當的禮遇與尊重。
3. 領域小組召集人的選用要有配套措施，是否可結合教師專業發展評鑑的輔導教師機制。
4. 落實國教輔導團的法制化。（課程督學，座980615）

領域召集人的角色很重要，但是要給予減時數、提供誘因及遴選，以維持其服務熱忱。（施老師，座980615）

（二）課程內容與教學實施

掌握統整課程之精神，實施協同教學，需要透過與其他成員或專家的溝通討論，以及對於階段性成果不斷地進行反省與批判，才能逐步建構出「課程統整」的知識體系與實力。

1. 協同教學尚未落實

教師協同討論的狀況雖有改善，但似乎與理想仍有相當大的差距（葉興華，2002）。教師之間的合作有所增進，惟協同教學尚未落實。需要解決的相關困難，有待教育行政、學校行政、學校教師及校外社會共同努力來面對、處理及解決（邱兆偉，2001）。教學現場大都仍以學科教學為主，未能落實視學生學習需要實施協同教學。

2. 未能落實統整課程的精神：國小採學科間整合居多，國中則採多學科並列

課程統整強調與學生生活經驗的結合，以統整為核心。而統整方式，國小採學科間整合居多，國中則採多學科並列。相關的研究也指出，學校在推動課程統整時，遭遇到概念模糊不清、缺少願景和目標、流於技術的操作、形式呆板和內容僵化、缺少「人」的統整、缺少整體等問題或困難（游家政，2001）。這樣的觀點也可從焦點座談會的意見看到：

課綱的精神是以統整課程為宗旨，但是老師與教材本身沒有統整，卻要學生自己去統整。（侯校長，座980615）

課程綱要的規範是學校教師能彈性調整學習領域及教學節數，實施大單元或主題統整教學，但是實際的狀況並非如此：

試辦時有經費補助，各試辦學校嘗試進行「大單元或主題統整教學」，但正式實施時，教師依照教科書教學，名存實亡。（林教授，座980612）

課程綱要的落實必須反映在老師的教學與學生的學習，焦點座談會中與會者提出了許多看法，特別重視課程實施者的因素：

課綱的落實在人，中央與地方政府的態度很重要，以彈性課程及發展學校特色課程來說，領導者的角色很重要。課程的實施要落實到學生的學習，教育部訂定學生能力檢測計畫來檢核學習成效。（林校長，座980615）

要落實課程必須回到老師做什麼？日常教學多數老師在乎教幾節？教什麼？對於什麼是基本能力並不關心。（黃校長，座980615）

五、教材編輯、審查與選用

國民中學九年一貫課程「遭遇困難」程度最高者為：「一綱多本，課程銜接困難。增加新課程推動阻力」（潘道仁，2003），也有恢復統編本教科書編輯的主張（張錫勳，2004），直到北北基「一綱多本選一本」的政策受到更多關注。九年一貫課程正式實施後，教科書的審查、評鑑與選用仍是重要課題，需要持續追蹤教科書的品質與使用情形（薛梨真，2002），茲從教科書編輯、審查及選用之現況與問題分述之。

（一）教科書編輯的問題

1. 教科書內容反映學科內容而非能力導向

各版本教科書形式上為能力導向，實質上為內容導向，學校活動也多為內容導向，與九年一貫課程所訴求的能力導向不同，因此在「知識價值」上不具邏輯一致性（蘇麗春，2008）。

2. 各版本間教科書內容之差異

各版本間的教科書差異過大，產生銜接問題；教科書的編排未具有統整課程的

精神（張惠博，2003）。

焦點座談中，學者呼籲我們重視「教科書產業生產過程」的協助輔導措施：

總綱要關注「教科書產業的生產過程」，將教科書編輯團隊當成教育夥伴和利害關係人（stakeholders），協助其做到編輯—試用—修正的歷程。建議研訂公私部門教科書編輯團隊的輔導協助措施。（陳教授，座980612）

教科書編輯就應注意重大議題的融入，焦點座談會的與會者有以下看法：

教材編選時就能主動設計融入重大議題之教材，例如：性別平等教育融入健康與體育、人權議題融入社會領域或語文領域、海洋教育融入自然與科技領域。（課程督學，座980615）

（二）教科書審查的問題

教科書審查的問題有以下各點：

1. 分冊送審，教科書無法一貫審查：審查九年一貫教科書時，「課程綱要」與「能力指標」是審查重點，然而在審查時分階段同步實施，加上分冊送審，九年的教材無法一貫審查。

2. 由於編輯人員與審查委員對能力指標的認知與解讀落差相當大，造成審查時的困擾。

3. 審查規準不明確，往往造成編審各自表述，引起許多爭議。

4. 教科書送審時只審「學生課本」，不審「學生習作」以及「教師手冊」，也造成了審查的死角。

5. 教科書送審只有通過與否，缺乏「實驗及試用」階段，很難真正判定教學現場的適切性，即使審定通過，也可能仍存在相當多問題。教科書並未經過教學試驗即提供給全國學生使用不夠嚴謹（張惠博，2003）。

受訪者建議訂定包括重大議題的教科書審查規準，以落實九年一貫課程改革的理想：

性別平等法通過後，性別平等委員會要求各出版社的編輯依照課程指標編輯教科書。（施老師，座980615）

建議：(1)為落實能力指標，建議同一學習階段不能更換教科書版本；(2)教科書審查納入重大議題的評鑑規準。（林教授，座980612）

（三）教科書選用的問題

1. 教科書單一學習領域選用的年段、學習階段不一，造成教材銜接困擾

教科書開放民編不僅造成教科書及連帶的參考書、測驗卷、習作等價格飆漲，而且各種教科書的單元進度不一，形成學校一旦選購特定版本，國中小九年一貫課程全部必須選購同一版本，有違開放多元精神。就多元化而言，包括了供給的多元、內容的多元，以及價值的多元，教科書開放政策當然達到供給的多元，但是，在內容多元上並沒有真正達成，至於價值上的多元，則又見仁見智了（翟本瑞，2006）。

2. 偏遠學校選擇教科書偏向一個版本

偏遠學校考量書商售後服務，傾向各個年級所有學習領域統一（雲大維，2009）。

3. 教科書選用的時間倉促

書商供書時間延宕，造成教師編寫課程時間短少，怨聲四起，選書期限又短，選用後方知有些教科書編得不好，又因版本銜接問題，不好更動（黃宗顯，2003）。

4. 教科書選用的建議

焦點座談中，與會者認為教師在選用教科書的考量與統整課程的精神會有衝突：

教師在選用教科書的考量通常是考慮量不要太大，知識系統架構像是數學及自然領域也要考量，這與統整課程的精神是衝突的，教師恐怕沒有充分的能力與時間去做統整。（賴校長，座980615）

北北基「一綱多本選一本」的政策值得重視，對於各縣市的學校會有引導的作用。（林校長，座980615）

另外，焦點座談中，學者建議在課程綱要中呈現「教材原型」（prototype）、「教學設計原型和示例」，以引導課程與教學之進步發展：

傳統教材綱要（syllabus）規範各年級的教學內容。教材鬆綁之後，教科書只是增加文字敘述和圖片的內容，編輯典範落伍。建議將學習領域中的重要內容、特色和趨勢，做成「教材原型」（prototype）、「教學設計原型和示例」。例如：歷史思維的教學而非敘述文的歷史。（陳教授，座980612）

「採購各版本教科書供教師研討」、「請書商列出教育部公布的課程綱要與教科書內容對照表，方便教師比對內容是否有重複或遺漏」、「學期末各學年任課教師討論填寫教科書使用後評鑑表，提供書商及後續選書參考」、「先瞭解學生的起點行為，作為遴選英語教材的依據」（黃宗顯，2003）。

六、課程評鑑

教育部雖在課程總綱中明確規範了評鑑的相關規定，並指出中央、地方及學校應有的權責，然目前在中央層級正致力解決課程實施的相關配合措施，尚未觸及課程評鑑的問題，況且在中央層級由上而下的評鑑方法，往往在強調課程發展是否達成國家既定政策目標，注重教師教學的結果，卻易忽略了課程發展的動態過程，更漠視教室情境中動態的複雜因素（詹惠雪，2003b）。

（一）學校本位課程評鑑機制的建立

過去教師缺乏評鑑專業素養，應經由評鑑觀念的倡導、同時透過實際的經驗分享，協助學校教育人員具備評鑑的知能與素養，改變傳統對評鑑的觀念，從而建立學校課程永續發展之機制。

建議只要學校能建立自己的課程評鑑機制，同時做好內部的課程評鑑，則無須焦慮中央或地方政府的外部評鑑。課程評鑑對各校而言大都是一個陌生的課題，因此，進行評鑑時除了學校個別單打獨鬥外，也可考慮跨校合作進行評鑑，彼此分享及交換資訊，同時也可有適度的外部人員參與評鑑，提供較客觀的判斷和建議（詹惠雪，2003b）。

課程綱要的規範要旨是期待「學校課程發展計畫」應落實「校本課程評鑑」，但是其實施並不如預期：

「校本課程評鑑」採用學者專家的評鑑指標，不符合學校的課程發展脈絡。其次，教師欠缺課程評鑑的意識和能力。再者，國教輔導團輔導員只看各學習領域的課程，未做「學校課程發展計畫」的課程評鑑。（林教授，座980612）

（二）學校本位課程評鑑模式

1. 學校本位課程評鑑原則

包括：績效責任原則／改進原則／主動原則／客觀原則。

2. 學校本位課程評鑑程序

為改善與提升學校教育品質，且落實學校本位教育課程的發展，實有必要建立符合學校層次之課程評鑑體系，作為學校自我覺察與應變機制的基礎。學校本位課程評鑑依據課程發展可以分為課程計畫、課程發展、課程實施及課程成效四個層面。應思考在學校層級中進行課程評鑑的理念與實施途徑。

3. 學校本位課程評鑑層面

學校本位課程評鑑是屬於學校層級的評鑑活動，在學校本位課程評鑑中評鑑參與者也是參與課程發展者，強調教師的合作與協同。評鑑層面包括籌設、實施及成果三個層面，籌設層面（課程發展層面）在自我評鑑部分可由各課程小組自評及互評，以求教師專業的成長，此外也可由專家進行外部評鑑。實施層面（課程實施的層面）可包含學校自我評鑑及校外專家評鑑等。成果層面（學校本位評鑑最後任務在課程實施的成效究竟如何）方式除了自我評鑑及專家評鑑外，亦可加上家長的評鑑（詹惠雪，2003b）。

4. 學校本位課程評鑑類型

可以四個發展類型為例：單一學校內的課程評鑑（系統內部的資訊交流）／學校課程評鑑的跨校合作（系統外的數個系統進行資訊交流）／學校課程的跨校合作評鑑（進入彼此的系統一滲透）／建立各區的課程評鑑中心學校（陳美如，2001）。

（三）學校本位課程評鑑範圍

就學校本位課程評鑑包含的範圍而言，課程評鑑不僅是在學生學習成果的評鑑，尚應包括課程本身的評鑑，以及課程計畫過程整體的方案評鑑。

（四）學校本位課程評鑑的現況與問題

1. 學校本位課程評鑑的實施狀況不佳

大多數學校系統的課程評鑑工作仍付之闕如，課發會的成員是各校預定進行課程評鑑的主要人員（葉興華，2002）。目前針對九年一貫課程改革進行的課程評鑑在國內尚罕見，因此要發展一套評鑑的架構與模式實是創新的工程，且目前許多學校的課程發展尚在進行之中，故在其他學校的經驗上較缺乏參考的依據。過去國內對於評鑑觀念的不足，例如課程評鑑與教學評鑑的混淆、對於評鑑結果用來改進或

作為衡量績效的爭論，往往導致大家對評鑑的誤解，致使評鑑成效不彰（詹惠雪，2003b）。

2. 學校應付太多的評鑑項目疲於奔命

太多的評鑑及成果發表（午餐、交通安全、民主法治、體育、視力保健、小班教學、九年一貫、校務評鑑……），影響學校正常運作，且多流於注重表面形式和成果／九年一貫課程評鑑次數多，教師為製作教學檔案、整理評鑑資料及成果展，窮於應付，影響教學／課程、教學評鑑能力待提升，能力指標細目難訂定／課程評鑑不知如何著手，課程銜接問題多多，評鑑無法落實／課程評鑑及教師評鑑機制缺乏，教評會球員兼裁判，驅策力不足。建議「利用週三進修指導教師製作教學檔案及整理評鑑資料」（黃宗顯，2003）。學校評鑑項目應予整合：

學校評鑑就將課程與教學納入評鑑的指標中。（教育局科長，座980615）

3. 課程評鑑流於資料展示而未作為課程發展的回饋改進

學校或教師所發展出來的課程成品或教學活動設計，若以量來計算，可說是不計其數。檢視這些成果，雖然不乏優良的課程成品；但是也不可諱言的，也有不少流於「為統整而統整」的「大拼湊」，或「為活動而活動」的花俏華麗「嘉年華會」。相關的研究也指出，學校在推動課程統整時，遭遇到概念模糊不清、缺少願景和目標、流於技術的操作、形式呆板和內容僵化、缺少「人」的統整、缺少整體等問題或困難（游家政，2001）。

焦點座談會中針對課程評鑑提出若干建議：

建議研訂參考性的課程評鑑指標。（張教授，座980612）

課程發展委員會流於形式，名存實亡。建議「教育專業發展評鑑」優良的輔導教師擔任課發會召集人，發揮「課程領導」角色，各領域的課程和教學成果在課發會中發表和分享。（周教授，座980612）

各縣市國教輔導團輔導員可進行各學習領域運作之評鑑。（周教授，座980612）

七、教學評量

（一）教學評量作為重新修訂課程綱要的回饋

實施階段性學力檢測、加強國中小學教師對話機制、實施教學專業評鑑、重新修訂課程綱要（張輝山，2002）。學校本位課程評鑑與教學評鑑落實的問題、基本學力測驗與多元入學方案，有待檢討與修正（張錫勳，2004）。

（二）「國民中學基本學力測驗」與基本能力

評鑑學習成果的國中基測和國小學測只能檢測十項基本能力中的一部分能力，因此，實施方法與目標、學習結果與評鑑方式間均不符合邏輯一致性（蘇麗春，2008）。

（三）多元教學評量的實施與問題

多數學校定期評量的次數減少為兩次或兩次以下，但形式仍以紙筆測驗為主。教學評量過於繁瑣超過教師所能負荷（葉興華，2002）。實徵調查發現，九年一貫課程實施後，評量方式漸趨多元化，惟計分方式仍少創新（邱兆偉，2001）。多元教學評量仍未真正落實，教師較重視教學實施與教材編選層面，應改進學校統一段考模式，建立實質性多元教學評量機制及配套措施，以達成真實評量的效果（單文經，2004）。教學評量方面，如教學型態的調整、一綱多本造成教材銜接問題、配套措施不足問題（張錫勳，2004）。

焦點座談會中對教學評量的建議為：

評量內涵能兼顧「認知、情意、技能與實踐。」肯定加入「實踐」。學習評量會將學生的「努力程度」納入考量。肯定加入情意層面的「努力程度」。（陳教授，座980612）

八、師資培訓

師資培育課程之規劃需具邏輯性與彈性、辦理相關演講充實學生所須知能、建立專家教師人才資源庫以利所需、加強與實習學校之合作，建立教育專業發展學校、對集中實習學校輔導教師辦理研習活動（陳惠萍，2004）。師資培育機構應重新檢討課程內容以提升教師專業能力、提供教師領域專長認證及進修管道、改善教學設備、減少教師授課節數減輕工作負擔（張錫勳，2004）。

（一）師資職前教育的實施與問題

1. 師資培育課程之發展

師資培育課程之修訂，多著眼於科目名稱、學分、節數方面，忽略了實質上的執行內容及採取方式。教育實習是師資培育課程中極為重要的一環，不經過實習，不能驗證理論與方法，無法獲得真正教育現場實用的方法與技能（陳惠萍，2004）。

2. 職前教育實習課程的規劃

職前教育實習課程主要包括參觀、見習、試教和行政實習四大項，上述四項曾被認為是邁向專業化的重要歷程，但為因應時代脈絡需求的差異，是否僅限於四項，又該如何安排以充實學生的教育專業知能？就高等師資培育教育而言，應適時依受教者對此課程之想法及建議，作為調整的參考依據（陳惠萍，2004）。

3. 因應九年一貫課程造成某些師資類科不足

缺乏英語、鄉土語言、資訊、視覺及表演藝術專業師資／教師統整課程設計、協同教學、資訊融入教學等之專業學養不足／教師對九年一貫課程觀念不清，認知分歧（黃宗顯，2003）。

4. 發展統整課程的專業能力

教師以往所受的教育是單一學科的教育，鮮少獲得統整課程的概念。因此，教師在面對教改之際，感受最深的是自身的專業能力與所受的師資培育不符當前教改所強調的教師專業能力（張惠博，2003）。師資培育的課程必須加強課程統整能力的培養，以便職前教師日後進入教育現場成為推動新課程的主流，真正落實課程改革的理想（張雅芳、徐加玲、張基成，2001）。

（二）教師在職進修與研習的實施與問題

如何提供並協助在職教師專業成長，有益於九年一貫課程改革目標的達成。九年一貫課程實施後，強調學科內容的統整以符合真實的生活情境，教師須摒棄傳統賦予教師的權威與地位，自我充實與學習不同的學科知識，以提升自己的專業知能。教師專業成長方面的問題為：教師專業能力不足、教師參與研習意願偏低、教師工作負荷增加（張錫勳，2004），故教師在職進修與研習的實施應隨課程的實施同步辦理。相關的研究有以下之發現：

1. 教學信念與教學行為的改變

應以教師再概念化課程以及集體尋求身分轉化的途徑，才能真正地落實課程的改革而不致於成為少數菁英的呼籲（張輝山，2002）。在教學信念與價值、教學與

評量方式以及資訊能力等方面，皆需隨社會的脈動而有所改變，提供學生多元化的學習環境（張惠博，2003）。

2. 提升批判性思考的能力以落實統整課程

教師和學生皆必須不斷地提升批判性思考的能力。畢竟，九年一貫課程之精神、內涵和核心概念均是批判性思考教學的要旨，更是批判性思考彰顯的本質（溫明麗，2001）。

3. 教師進修活動的辦理方式相當多元，但仍以靜態的專題演講為主

專業成長進修的型態可分為校內研習、戶外成長研習、他校參訪、聚餐等型態，通常以校內研習為主。有些教師就主張將研習排在寒暑假，並建立教師進修的長期性、必要性觀念。在教師專業成長進修活動方面，教師們認為研習的效果不大，主要原因是研習內容偏重形式，教師工作繁重、缺乏時間參與研習，另外也與研習不具有強迫性有一定的關係。建議教師專業成長可增加有關課程領導方面的進修研習，讓領域召集人不僅把事情做好，也能把事情做對（王秀玲，2007）。但是，教師進修活動的辦理仍以教導型為主（專題演講52.7%、經驗分享16.8%），較缺乏產出型進修。應以學校本位、產出型、內在需求為主，明定進修時數與內容，提高教師參與意願（單文經，2004）。

九、行政權責

中央、地方、學校、教室四層級間存在越級互動之關係，但在頻率及強弱上仍有分別，其中以「學校－教師」的關係，在程度上最為密切相關。以層級著眼，各層級對課程綱要核心概念的認同度在中高程度以上，但各層級所知覺到的內涵，地方、學校、教室層級與中央間仍存有差距，尤以教室層級最為明顯（彭富源，2002）。有關行政權責部分，茲分中央政府、地方政府及學校三個層次說明之。

（一）中央政府的行政權責

1. 課程政策文本的明確性才能避免「一綱各表」

政策制定匆促，內容迭有變動，使人莫衷一是；政策忽略執行層面，增加教師負擔。政策模糊，教育行政執行者及教授常各有不同解說方式。政策制定未能實際瞭解基層心聲和學校實際運作狀況，在上決策者紛紛擾擾，混淆大眾有關政策之視聽（黃宗顯，2003）。政府行政因素，在教改目標與能力指標不明確，配套措施與溝通管道方面，亦均有待改善。應繼續加強教師專業成長以及發展相關課程，甚或提升教學的能力，並以更真確的方法瞭解學生的學習，皆能有助於課程改革的實現

（張惠博，2003）。

2. 教育部的配套措施仍受質疑，需有具體策略

教育部推動課程的配套措施仍頗受質疑（邱兆偉，2001）。教育政策之配套措施、具體執行辦法，應採內含模式，融入教學現場脈絡中，減輕教師負擔、統整辦理經驗，建立全體共識，應提供必要的資源與協助。協助一般地區學校辦理學校課程規劃與推動，應加強領域配套措施，以帶動學校課程規劃與推動的直接與間接效果（單文經，2004）。

3. 由中央、地方、學校到教師落實課程評鑑

依課程決定的層級而言，課程評鑑實施的層級可以在中央、地方，甚至學校或個別教師。此次在教育部公布的九年一貫課程總綱中，也特別提到了課程評鑑一項，應由中央、地方政府和學校分工合作（詹惠雪，2003a）。

4. 教育部直接支援教師以建立好的「補救教學系統」

銜接新、舊課程最好的處理，並不是針對「銜接點」去直接處理，而是建立起好的「補救教學系統」，善用經費真正克服對處理學生學習落差毫無辦法的困境。教育部應將資源置於對第一線學校教師的直接支援，包括工具上的支援、參考資料的支援、經費的支援，不要將資源耗費在「傳達、行政」過程中。可以加強數學、英文的檢測工具，並用以增加教師從事補救教學的支援。一切銜接的具體作為，應該是「提供資源，支援第一線學校及教師進行處理」。要具體判斷學生在銜接點上是否真有學習困難，應由第一線現場判斷。最常見的是行政部門直接把「可能有」學習困難，論斷為學生「一定有」學習困難，全面針對銜接點進行施教（丁志仁，2002）。焦點座談會的意見適足以補充上述說法：

中央到地方皆要建立支持系統，教學輔導系統沒有好好發展，國教輔導團的法源很弱。（教育局科長，座980615）

（二）地方政府的行政權責

1. 落實課程計畫審查的機制

教育局（處）落實課程計畫審查的機制，協助各校發展課程，深入瞭解各校的實施情形，研擬輔導措施、提供系統化的在職進修課程協助教師獲得新課程實施所需的知能、改善學校的硬體設備方便新課程的運作、加強教育行政機構人員的新課程知能，以有效協助學校推動新課程／重視教師和學校實施新課程的困難並力求改

善（葉興華，2002）。

2. 對於教育局（處）的建議

「建請教育主管重新檢討與改善外加式的語文領域課程規定」、「蒐集家長意見，作為未來課程發展的參考」、「鼓勵教師參加課程與教學碩士班進修，補助學分費，教師立自願書參與學校本位課程發展」、「在彈性教學時數中規劃教學研究時間讓教師有時間進行專業對話」、「採取策略聯盟方式，與鄰近學校合辦、合組各種委員會、研習會、討論會……，但各校仍維持其自己發展特色」、「利用組織再造機會，在教務處另設研究組負責推動教改工作」、「校內部分委員會開會排定共同空堂時間」（黃宗顯，2003）、對小型學校宜協助其減輕工作壓力（薛梨真，2002）、應由教育行政主管機關統一調訓領域召集人，避免各校行政單位在傳遞訊息時的曲解或誤解，或發生「上有政策，下有對策」的遺憾（王秀玲，2008）。

在焦點座談會中，與會者對於教育局（處）課程行政之權責仍相當重要：

教師會對於學習總節數與教育局有不同見解的行政訴訟還是教育局勝訴，因為課綱中地方政府仍有課程決定權，但是希望課綱能更明訂地方政府在課程管理上的行政權責。通常教育局對於國中的節數是高排，這部分家長沒有意見，國小也有一致性。（教育局科長，座980615）

（三）學校行政之現況與建議

1. 學校行政之現況

(1)領導者仍未能有效溝通、增權賦能及建立學校本位課程共識。一般地區在學校課程規劃與推動層面的認知傾向明顯低於都市地區。領域配套認知傾向明顯偏低，顯示有待課程領導者更積極建立領域課程小組的運作機制與配套措施（單文經，2004）。

(2)學校行政人員身負支援教學之職責，為學校課程與教學革新之重要後盾。九年一貫課程實施後，學校成員的文化知覺得分均顯著提升，而訪談中專家與實務人員之觀察與感受亦支持此種轉變多屬正向。綜合訪談中專家與實務人員之觀察與感受：校長的領導風格與推動、教師的教學理念與進修態度、學校所在縣市別與地區等，均會影響九年一貫課程實施前後的文化變化情形（陳慧芬，2005）。

(3)就現階段各校領域召集人的遴選方法，確實缺乏一套完整培訓與傳承的制度，致使各校失去了許多培養優秀領域召集人課程領導經驗的機會，並使得新手上

路時備感辛苦。如何遴選與傳承建立一套合宜的制度，並盡量鼓勵教師間的經驗分享與檔案建置，使領域召集人一職更有發揮其課程領導的功能，以提升教師教學與學生學習的成效，是必須重視的課題（王秀玲，2008）。

(4)上級要求辦理的活動太多，影響總體課程及學校行事（如週三之進修規劃），法令未能適時修訂反應現實需要（如英語、鄉土語言、表演藝術師資培訓），資源不足（經費、人力、物力、軟硬體設施、電腦不足），影響課程改革之落實／校長之延任及遴選，教師為遴選委員，擔心努力推動和對教師作要求會不利於延任或遴選。教師聘任制度，校長有責無權，對不配合之教師有無力感。校長本身及行政人員之課程領導專業知能不足，處室工作因課程改革，形成勞力不均（教務主任和教學組長負荷重）。上級要求成立的各種委員會多，開會次數頻繁，影響教學和行政。跨校聯盟，因各校發展特色，難達共識／師資調動頻繁，經驗不易傳承（黃宗顯，2003）。

(5)關於學校行政運作上，學校課程自主權限不明確、教師授課節數及配課問題、行政業務負荷加重（張錫勳，2004）。

2. 對學校行政之建議

(1)學校的具體策略有四：參與或組織專業社群、邀請附近國中、小建立新舊課程銜接機制、及早規劃「教學評鑑」的方式與內涵，以及提高辦學品質與績效乃最有效的宣傳（李坤崇，2003）。

(2)學習領域召集人的課程領導偏重以「橋樑式」及「魅力領導式」兩種方式進行。九年一貫課程實施初期，各校大多推選校內資深、優秀的老師擔任召集人，但因召集人的角色與任務比以往更加繁重，所以實施2、3年以後，召集人大多由「推選」制漸漸走向「輪流」制。由於領域召集人沒有明確的法定權，與領域教師同屬平等的職位，在推動配合性的政策時，容易陷入「夾心餅乾」的尷尬困境，增加課程領導的困難度，因此，學校行政體系可透過課程發展委員會討論領域召集人的權責與權利，藉由正式會議的討論，增強領域召集人的職位權與法理權；並透過校務說明會或開學日等重要會議，頒發領域召集人聘書，賦予領域召集人專家權，協助領域召集人更順利進行課程領導（王秀玲，2008）。

(3)給予教師共同時間，以便領域小組進行研討／進行校際策略聯盟、觀摩學習、主題工作坊、讀書會，促進教師專業發展／發展以教學領導為導向的學校行政，以週或月為主的課表取代學期課表／縮小教育資源的城鄉差距，給予文化不利地區學童補助課業輔導費及電腦設備／透過班親會、親子活動、家庭訪問加強溝通

（吳金香，2002）。

（4）強化教師對行政制度的理解，可透過相關研習活動的舉辦，或對教科書內容的增列，幫助教師進行相關教學（鄭明長，2003）。

焦點座談會中對於行政權責的建議如下：

中國大陸「三級課程管理」中央、地方、學校各自擁有「課程決定權」。建議落實「三級課程管理」，強化地方課程決定權。（林教授，座980612）

伍、結論與建議

本研究主要目的不僅要「回顧」國民中小學課程綱要總綱發展的沿革，探討課程綱要的實施現況與困難，也期望能夠「前瞻」2008年微調後的課程綱要於100學年度實施時可能預見的問題，提出改善之道並妥為預先採取因應策略。本研究除了採取「歷時限」（diachronic）的後設分析之外，蒐集有關中小學課程綱要「課程總綱」的學位論文、國科會專題研究成果之現況、趨勢與議題；同時也進行「同時限」（synchronic）的問卷調查及焦點團體等實徵資料的蒐集與分析，期能瞭解課程綱要總綱小組委員及學科召集人、學者專家、各學習領域學科中心負責人、各縣市課程督學、國教輔導團輔導員，以及中小學行政人員與教師等對課程綱要實施相關研究結果後設分析之意見和看法。最後綜合研究結果，提出未來規劃及實施課程綱要總綱或後續研究的建議。為達研究目的，本研究採理論分析、歷史研究與文件分析、深度訪談，以及焦點團體座談等研究方法進行。目前就相關文獻進行後設分析，以及焦點團體訪談的資料分析，研究結果發現如下：

一、課程研究在國內已累積相當豐富的成果，但是特別聚焦於中小學課程綱要相關理論基礎之論述並不多，通常是在課程修訂後再去討論理論基礎。

二、中小學課程綱要「課程總綱」相關的學位論文、重要學術期刊論文及其他相關研究分析結果，在廣度與深度顯然不足。

三、2008年九年一貫課程綱要總綱微調後，仍有許多可再釐清、修訂及進一步發展的空間。

四、九年一貫課程綱要總綱各分量表之現況分析發現，所有各分量表的每1題平均數均高於3.5，顯示教育人員對於各分量表之同意程度尚佳。

根據初步研究結果發現，提出以下幾點建議：

一、建議國家教育研究院建立永續及常設的課程發展中心，透過研究來帶動中小學進行課程發展。

二、鼓勵針對中小學課程綱要進行多年期、縱貫的理論分析及實徵性研究。

三、建置中小學課程相關研究的資料庫，提供中小學教師及研究人員進行課程發展與評鑑之參考。雖然本研究針對九年一貫課程總綱之實施能做深入分析，問卷調查的範圍也以全國性的樣本進行，惟相關研究仍缺乏較有系統地參照及成果累積的研究資料庫。

四、問卷調查的結果對於九年一貫課程抱持較正向的態度，但是焦點團體的意見則提出許多批判與建議，量化與質性資料仍有不一致的情形，在方法論上仍有待進一步探討。宜建立探討課程議題的可行分析架構，兼顧鉅觀的系統分析及微觀的詮釋理解。

五、關注中小學課程評鑑理論與實務，一方面瞭解中小學進行課程評鑑的現況，另一方面提供協助並蒐集相關資料支持中小學課程後設評鑑之研究。

誌謝

本文主要資料來自於國家教育研究院籌備處委託「中小學課程綱要總綱實施之相關研究的後設分析」專案計畫研究成果（2008年7月1日～2009年12月31日）。

作者非常感謝2位匿名審查者的寶貴意見，本文已根據上述意見盡量修正。

參考文獻

- 丁志仁（2002）。國民小學三、四年級及國小六年級、國中一年級之新舊課程銜接研究。教育部國教司委託專案報告。臺南市：中華民國教育改革協會。
- 方德隆（2004）。九年一貫課程改革的理論與實務。高雄市：麗文。
- 王秀玲（2008）。國民中學九年一貫課程各學習領域召集人課程領導及相關問題之研究（I）。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（NSC96-2413-H-003-021）。臺北市：國立臺灣師範大學教育學系。
- 王啟祥（2003）。配合九年一貫課程教學單元活動教材開發計畫。高雄市：國立科學工藝博物館公共服務組。
- 吳金香（2002）。九年一貫課程試辦國小組織發展狀況及其革新策略之研究。行政院國家科學委員會專案研究成果報告（NSC90-2413-H-415-002）。嘉義縣：國立嘉義大學國民教育研究所。
- 李坤崇（2003）。國中實施九年一貫課程教師專業、學校經營問題與因應策略之研究。行政院國家科學委員會專案研究成果報告（NSC91-2413-H-006-001）。臺南市：成功大學教育研究所。
- 李奉儒（2004）。國民中學階段九年一貫課程整合道德教學之行動研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（NSC93-2413-H-194-008）。嘉義縣：國立中正大學教育學研究所。
- 林奕瑩（2002）。九年一貫課程政策決定之評析。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 邱兆偉（2001）。國民教育階段九年一貫課程的辦理模式與成效評估：學校本位課程發展與學習領域課程統整之實徵研究（II）。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（NSC90-2413-H-017-002）。高雄市：國立高雄師範大學教育學系。
- 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。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 洪榮昭（2003）。提升創意教學成效——國中小創意教學教學策略與成效之研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（NSC91-2522-S-003-015）。臺北市：國立臺灣師範大學工業教育學系。
- 范熾文（2007）。國民小學策略聯盟之研究——以九年一貫課程為例。行政院國家科學委

- 員會專案研究成果報告（NSC95-2413-H-026-006）。花蓮市：國立東華大學教育行政與管理學系。
- 徐愛婷（2002）。82年版與89年版課程總綱決策歷程之比較研究。臺北市立師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 張惠博（2003）。從國教九年一貫課程教學模組之發展協助中小學數理教師專業成長之研究——以評量的觀點評鑑九年一貫課程實施成效與教師的專業成長（III）。行政院國家科學委員會專案研究成果報告（NSC91-2511-S-018-021）。彰化市：彰化師範大學物理系。
- 張雅芳、張基成、徐加玲（2001）。課程統整教學設計之專題導向網路化學習環境之建置與評估研究（I）。行政院國家科學委員會專案研究成果報告（NSC90-2413-H-032-005）。臺北縣：淡江大學師資培育中心。
- 張煌熙（2004）。九年一貫課程能力指標實施問題與調適策略之研究（I）。行政院國家科學委員會專案研究成果報告（NSC92-2413-H-133-005）。臺北市：臺北市立師範學院課程與教學研究所。
- 張嘉育（2004）。課程改革理論與實際——學校教師與課程改革。行政院國家科學委員會專案研究成果報告（NSC92-2413-H-027-001）。臺北市：國立臺北科技大學技術及職業教育研究所。
- 張輝山（2002）。九年一貫課程政策網絡分析。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。
- 張錫勳（2004）。臺北縣國民中學九年一貫課程綱要實施現況之研究。國立臺灣師範大學教育學系在職進修碩士班碩士論文，未出版，臺北市。
- 教育部（1998）。國民教育階段九年一貫課程總綱綱要。臺北市：作者。
- 教育部（2000）。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。臺北市：作者。
- 教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要。臺北市：作者。
- 教育部（2008）。國民中小學九年一貫課程綱要總綱（修訂）。臺北市：作者。
- 許家驊（2002）。動態評量在國民小學九年一貫課程之教學應用研究。行政院國家科學委員會專案研究成果報告（NSC91-2413-H-415-009）。嘉義縣：國立嘉義大學教育學系。
- 陳美如（2001）。學校本位課程評鑑之研究——從單一學校到校際間評鑑模式的建立。行政院國家科學委員會專案研究成果報告（NSC90-2413-H-081B-003）。臺北縣：教育部臺灣省國民學校教師研習會研究室。

- 陳惠萍（2004）。師資生職前教育實習課程實施之探析與規劃——以實施內容與方式為焦點。行政院國家科學委員會專案研究成果報告（NSC92-2413-H-024-016）。臺南市：國立臺南師範學院初等教育學系。
- 陳慧芬（2005）。九年一貫課程實施對國民小學組織文化之影響。行政院國家科學委員會專題研究成果報告（NSC92-2413-H-142-003）。臺中市：國立臺中教育大學教育學系。
- 單文經（2004）。國民中學推動九年一貫課程改革經驗的省思。行政院國家科學委員會專案研究成果報告（NSC93-2413-H-003-034）。臺北市：臺灣師範大學教育系。
- 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，臺北市。
- 游家政（2001）。學校課程統整方案的評鑑——以基隆市八所國民中小學為例。行政院國家科學委員會專案研究成果報告（NSC90-2413-H-019-002）。基隆市：國立臺灣海洋大學教育學程中心。
- 湯維玲（2006）。國民小學教師對學校本位課程發展之知覺與態度之研究。行政院國家科學委員會專案研究成果報告（NSC95-2413-H-153-003）。屏東市：屏東師範學院初等教育系。
- 雲大維（2009）。教科書選用的課程社群之研究。國立中正大學教育學院課程研究所博士論文，未出版，嘉義縣。
- 黃宗顯（2003）。國民小學校長在推動九年一貫課程教改政策時所遭遇的行政困難問題、因應方式及其意涵探討。行政院國家科學委員會專案研究成果報告（NSC91-2413-H-024-010）。臺南市：臺南師範學院國民教育研究所。
- 黃政傑、方德隆、單文經、陸偉明、蔡清田（2005）。國民中小學課程綱要各領域學習節數調整之研究。教育部國民教育司委託專案計畫。臺南市：國立臺南大學孝經營與管理研究所。
- 黃純敏（2002）。學校本位與鄉土文化課程之研究：多元文化的觀點。行政院國家科學委員會專案研究成果報告（NSC90-2413-H-003-037）。臺北市：國立臺灣師範大學教育學系。
- 黃雅文（2003）。現行國民中小學教科書有關人權教育內容分析研究。教育部委託專案報告。臺北市：國立臺北師範學院初等教育學系。
- 溫明麗（2001）。批判性思考教學理論與師資培育模式之探討——因應九年一貫課程實施的配套措施（II）。行政院國家科學委員會專案研究成果報告（NSC90-

- 2413-H-003-004)。臺北市：國立臺灣師範大學教育學系。
- 葉興華（2002）。臺北地區國民小學九年一貫課程實施之研究。臺北市立師範學院學報：教育類，35（1），127-156。
- 詹惠雪（2003a）。九年一貫課程評鑑之行動研究。行政院國家科學委員會專案研究成果報告（NSC90-2413-H-134-017）。新竹市：新竹師範學院初等教育系。
- 詹惠雪（2003b）。學校本位課程評鑑之行動研究。行政院國家科學委員會專案研究成果報告（NSC91-2413-H-134-019）。新竹市：新竹師範學院初等教育系。
- 廖遠光（2005）。我國合作學習成效之後設分析。行政院國家科學委員會專案研究成果報告（NSC94-2520-S-003-008）。臺北市：國立臺灣師範大學教育學系。
- 翟本瑞（2006）。臺灣教育改革的結構、政策與行動——從教科書開放論教育權力結構之轉變（II）。行政院國家科學委員會專案研究成果報告（NSC94-2745-H-343-002-URD）。嘉義縣：南華管理學院社會學研究所。
- 潘道仁（2003）。國民中學九年一貫課程實施現況調查研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 蔡清田（2006）。學校本位課程發展的問題與因應策略之研究。行政院國家科學委員會專案研究成果報告（NSC94-2413-H-194-017）。嘉義縣：國立中正大學教育學程中心。
- 鄭明長（2003）。九年一貫課程要培養怎樣的公民——文本、教室言談與公民身分（II）。行政院國家科學委員會專案研究成果報告（NSC91-2413-H-020-002）。屏東縣：屏東科技大學教育學程中心。
- 盧台華（2003）。九年一貫課程對身心障礙學生之調整與應用研究（II）。行政院國家科學委員會專案研究成果報告（NSC91-2413-H-003-025）。臺北市：國立臺灣師範大學特殊教育學系。
- 盧雪梅（2001）。終身學習能力指標之建構與評量。行政院國家科學委員會專案研究成果報告（NSC90-2413-H-133-012）。臺北市：臺北市立師範學院初等教育學系。
- 薛梨真（2002）。九年一貫課程實施問題探究——以國小一年級實施經驗為例。行政院國家科學委員會專案研究成果報告（NSC90-2413-H-024-014）。臺南市：國立臺南師範學院初等教育學系。
- 謝金青（2001）。國民小學試辦「九年一貫課程」成效評估之研究——以桃竹苗地區為例。行政院國家科學委員會專案研究成果報告（NSC90-2413-H-134-009）。新竹市：國立新竹師範學院實習輔導處。
- 蘇麗春（2008）。九年一貫課程政策合理性之研究。國立花蓮教育大學國民教育研究所博

士論文，未出版，花蓮市。

（本篇已授權收納於高等教育知識庫，<http://www.ericdata.com>）