

從課程計畫審閱看九年一貫課程 學校層級課程發展問題－以台北 市國小第三群組學校為例

葉興華*

摘 要

本研究之目的主要有三：(1)藉由課程計畫的審閱，了解國小實施九年一貫課程後的課程發展問題。(2)探討國小課程發展問題的可能原因。(3)提出建議供未來課程設計和實施之參考。研究主要採文件分析和座談兩種方式進行。研究發現主要分為：學校的背景分析、課程發展組織、願景與目的、學習節數分配、學校課程總表、學校特色課程計畫、課程評鑑，和其他等八項討論。最後針對未來課程的設計和實施提出建議供教育部、學校參考。

關鍵字：九年一貫、課程發展、課程實施、課程計畫

* 臺北市立師範學院教育學系副教授

從課程計畫審閱看九年一貫課程 學校層級課程發展問題－以台北 市國小第三群組學校為例

葉興華

壹、緒論

一、動機和目的

《國民中小學九年一貫課程綱要》（以下簡稱九年一貫課程或新課程）乃近數十年來規模最大的國民中小學課程改革，其實施經驗在課程發展史中佔有重要的地位，對於未來推動課程改革有著極高的參考價值。學校是教育行政體系中最基層的組織，任何的課程改革最終都需由學校來落實。Fullan（2003，39）、Wallace 和 Pockington（2002，247-150）便認為學校層級的課程實施，決定著課程改革是否徹底執行。因此學校層級課程實施情形的了解，不僅有助於課程改革推動單位掌握新課程的實施，也是判斷課程改革成功與否的重要指標。

以學校為本的課程發展乃新課程的重要特色之一。課程綱要中規定：「各校應於開學前，將學校課程計畫送所轄教育行政主管機關備查。」各校課程計畫包括了：「各領域課程計畫和彈性學習節數課程計畫，內容包涵：『學年/學期學習目標、能力指標、對應能力指標之單元名稱、節數、評量方式、備註』等相關項目（教育部，民 92a，15）。」自新課程實施後，學校課程計畫的編寫已成為國民中小學教師寒暑假的重要工作，但各縣市教育局處理「備查」的程序並不一致。雖然書面課程和運作課程常存有差異，但探討各校的課程計畫，仍是一條了解新課程實施的可行途徑。

台北市為台灣的首善之區，擁有豐富的文教資源，對於教育改革的推動也不遺餘力，自九年一貫課程正式實施後便建立了學校課程計畫審閱制度，將全市的

國民小學依行政區域劃分為九大群組，透過課程計畫的審閱，和每月定期的行政研討等，協助各校發展課程。筆者有幸自九十二年一月起受聘擔任第三群組的課程諮詢輔導委員，協助北市中大正、大安區的二十一所學校發展課程。中正、大安兩區素為著名的文教區，其中林立著高社經家長趨之若鶩的公私立明星學校，和在舊社區中掙扎求蛻變的老學校；五、六十班以上的大型學校為數不少，二十班以下的小型學校亦有之。經歷了數年的課程實施，各校的課程發展機制逐漸形成，而各校的課程發展在以學校為本的精神下究竟呈現何種風貌，有哪些問題，如果能夠加以探討對於未來課程的設計和實施均應有所助益。基於上述的動機，本研究之目的有三：

- (一) 從課程計畫審閱的過程中發現各校課程發展的問題。
- (二) 探討學校課程發展問題的可能原因。
- (三) 提出建議供未來課程設計和實施之參考。

二、重要名詞釋義

(一) 第三群組學校

指台北市教育局為推動《國民中小學九年一貫課程綱要》，將全市國民小學依行政區域劃分成九大群組中的第三群組。成員包括中正區和大安區的忠孝、仁愛、國語實小、市師實小、南門、金華、東門、古亭、螢橋、銘傳、新生、忠義、河堤、公館、幸安、龍安、建安、大安等十八所公立小學；以及立人、新民，和復興三所私立小學，總計二十一所。

(二) 課程計畫審閱

指由各群組聘任之諮詢輔導委員，針對各校每學期提送之學校課程計畫，依據「台北市國民小學學校課程計畫審閱實施要點」所列之審查項目逐一進行檢核之過程。

貳、台北市國小課程計畫的審閱

一、審閱工作的源起

台北市教育局為推動九年一貫課程，在八十八學年度成立「台北市九年一貫

課程推動指導委員會」，其下設立國小和國中各一個工作小組。工作小組之下再設：教學資源、課程研發、研習進修、諮詢輔導，和行政工作規劃組等五個組，各組由一所國民中/小學負責規劃執行。其中，行政工作組的工作重點之一，便是成立教授群審閱各校課程計畫（台北市教育局，民 88）。初期九大群組課程的審閱輔導工作由兩位委員負責，自九十二年起則改為一位擔任，其主要的工作項目為每學期審閱群組內各校的課程計畫；定期出席每月由群組中心學校召開的行政研討會議，並協助各校解決課程發展問題。

二、審閱工作的流程

課程計畫審閱的流程主要為：由各群組的諮詢輔導委員組成審閱小組，研訂審閱要點；各校提交學校課程計畫；各群組諮詢輔導委員各自進行課程計畫審閱，各群組各自召開課程審閱輔導會議；然後由行政規劃組彙整結果函送教育局備查；再由教育局發文通知學校課程計畫審查結果；最後召開課程計畫審閱小組工作檢討會。第一次審查未通過之學校，則需依審查意見進行修正，接受複審（台北市教育局，民 92b）。

三、審閱的項目與方式

依據《台北市國民小學學校課程計畫審閱實施要點》之規定，審閱的項目包括七大項：(1)學校背景分析。(2)課程發展組織。(3)學校課程願景與目的。(4)學習節數分配。(5)學校課程總表。(6)學校特色課程計畫。(7)課程評鑑。各大項之下又有細項。審閱方式由各組諮詢輔導委員進行逐項檢視。

四、諮詢輔導工作之進行

諮詢輔導工作之進行，除了在每月定期的行政研討會議進行外，各組間也有不同的做法。第三群組的做法是利用群組會議之外的時間進行討論：在九十一學年度下學期利用三月 10、17 各半天，以及 14 日全天；九十二學年度上學期利用一月 27-30 四天上午；九十二月年度下學期為五月 14、21、31，及六月 7 日四天的下午。

參、研究的實施

一、研究的範圍

台北市國小各群組學校課程計畫的審閱工作自九十學年開始便已展開，但本研究探討之範圍限於筆者參與之九十一學年度下學期，和九十二學年度上、下學期，總計三個學期的課程計畫審閱工作。

二、進行的方式

本研究進行的方式主要是採文件分析和座談的方式進行。首先，依審閱實施要點所規定之項目與細目進行檢核，紀錄各校共同和個別的審查結果；然後，每學期舉行四次分組研討會，會中針對筆者所發現的問題與各校課程發展的困難進行研討，並將研討的結果加以紀錄；最後整理、分析所有資料撰寫本文。

三、資料的分析與整理

本研究蒐集整理的資料主要有三：其一、各校提交審閱的課程計畫；其二、各校的審閱結果；其三、研究者針對十二次小組諮詢輔導會議內容所整理之紀錄。整理的過程中，資料的編碼方式是：第一、二碼是學年度碼，為 91 或 92；第三碼為上、下學期碼，上學期以 a 表示，下學期以 b 表示；第四碼資料性質碼，C 代表引自學校課程計畫，M 代表引自座談會紀錄。若為課程計畫時，則在第四碼之後加註各校自行編定的頁碼。此外，各校的校名均化名為大寫的英文字母，分別由 A 到 U 計 21 個。

四、研究的限制

本研究之進行主要透過文件的分析，以及和各校的教務主任或者教學組長的討論蒐集資料。在文件的分析方面，各校送交的課程計畫因為在頁數的限制下，恐難以完完全全的呈現各校的課程發展，雖然筆者會儘量在諮詢輔導會議中向各校代表請教一些未呈現的部分，但仍不免有所遺漏。其次，在各次的研討中，筆者儘量營造輕鬆的氣氛，但畢竟也扮演「審閱者」的角色，與會的人員是否都願意將各校的問題傾囊提出，則是無法掌控的。此外，學校層級的課程實施除了本

研究中探討的書面課程，尚有運作課程的部分，此亦非本研究採行之方式所能了解。

肆、問題的發現與可能原因之討論

本研究發現的問題與可能之原因，以下依審閱項目中的學校背景分析、課程發展組織、學校課程願景與目的、學習節數分配、學校課程總表、學校特色課程計畫、課程評鑑項目，以及其他等八項加以說明。

一、學校背景分析

學校背景的分析的主要目的在於了解學校課程發展的條件，進而在課程發展的過程中，能夠掌握優勢，克服弱勢，提供學生最需要、適切，且可行的課程內容，此乃以學校為本課程發展的基本精神。在各校的課程計畫中，SWOTS 分析是各校一致採行的方式，各校在分析過程中所出現的問題有下列兩項。

(一) 未能以課程發展為主軸進行學校背景分析

近年來，SWOTS 分析在學校各項計畫或評鑑中應用的非常廣泛。但 SWOTS 分析應用時須針對特定的問題進行，也就是先有問題然後依據問題進行分析。因此各校課程計畫中的 SWOTS 分析應是針對課程發展計畫而來，所以，分析時要著重每一個分析項目對於課程發展會產生的優勢、弱勢、機會點、威脅點為何，然後提出因應的策略。但各校普遍的現象是未能針對課程發展進行分析，以 H 校 92 學年度上學期課程計畫為例，就「地理因素」一項所進行的 SWOT 分析表如下（資料 92aCP8）：

表一 H 校 92 學年度上學期「地理因素」一項的 SWOT 分析表

因素	S (優勢)	W (劣勢)	O (機會點)	T (威脅點)
地理因素	文教區 社教機構多 鄰近台大師大學風 鼎盛 住商混合區	交通複雜 人口眾多 ○○市場影響校容 觀瞻	捷運站出口 交通便捷公車路線 多四通八達 文教機構多教學資源豐富	交通流量大遭因空 氣污染嚴重上下學 安全堪慮 開放場地垃圾污染 嚴重

在這樣的 SWOT 分析中僅就於地理因素的特性進行分析，並未明確的指出，在此特性下對於學校課程發展所產生的意義。研究者在各校的審查意見中均逐一列出。在與各校教務主任進行座談的過程中發現，各校進行 SWOT 分析時，並不了解其意義與作用，只是看大家都做了這張表也跟著做，同時為了應付學校常常需接受的各種評鑑，就做了一張表適用於各項的評鑑資料中，因此該張表也不是為課程發展而做（資料 92aM）。這樣的錯將手段當目的的做法，經研究者與各校溝通後略有改善，但此種不正確的觀念影響到各校願景與特色課程的發展，此卻不是短時間之內所能調整過來的。

（二）未能針對背景分析的強勢與弱勢提出有效的課程發展策略

學校課程計畫是學校本位課程的具體展現（吳清山、高新建、黃幸美、葉興華、張素偵，民 92，8-9）。學校課程的發展應該是植基於背景分析的基礎之上，也就是必須參考分析的結果研擬課程發展的策略與內容。課程綱要中便規定：學校的課程計畫應充分考量學校條件、社區特性、家長期望、學生需求等相關因素，結合全體教師和社區資源，發展學校本位課程（教育部，民 92，14-15）。但大部分學校的相關說明都不足夠，甚且看不到。造成此種現象的主要原因可能是各校對於學校本位課程發展的精神不了解，同時對於 SWOT 分析的作用認識也不夠清楚，在只掌握形式不明瞭真正的精神下，出現此種情形也就不足為奇了。

二、課程發展組織

《國民中小學九年一貫課程綱要》中規定，各校要成立「課程發展委員會」和「各學習領域課程小組」（教育部，民 92，14），進行學校課程發展的工作。在與各校座談的過程中，發現了以下三項課程發展組織的問題。

（一）學習領域課程小組發揮功能有限

各校對於「課程發展委員會」的組成與運作多訂有組織與運作要點。依據課程綱要的規定，課程發展委員會的組成人員應包括學校行政代表、年級及領域教師代表、家長及社區代表等。（教育部，民 92，14）。在這樣的組成中因為學校中重要的課程領導人—校長和教務主任都在其中，所以運作不會出現大問題。但學習領域課程小組便不同，各校通常由各年級教師在規劃的人數下自行選擇，在成員課程發展專業知能不甚足夠之下，學習領域課程小組常無法正常運作，雖然許多學校（例如學校 H、I、P、U 等）的做法是由教務處排定主題（資料 92bM），但是這種齊一的方式，將各學習領域課程發展化約成為簡單的共同問題，各學習

領域特有的問題似乎是無法藉由這樣的運作解決。

同時，由於大部分的教師對於課程發展仍持比較被動的態度，儘管學校為各學習領域課程小組規劃了討論的主題，但開會時常指派一兩位老師抄抄資料完成會議記錄了事，如何讓學習領域課程小組的運作能夠上比較軌道，是各校普遍遇到的難題。F、I 等校的主任便指出，須要安排各處室的主任、教學組長等去帶領各個學習領域的課程小組。U 校則是，主任私下情商學校中對於課程發展比較有概念的老師來擔任召集人的工作（資料 92bM）。

（二）小型學校的學習領域課程小組運作困難

第三群組的學校雖都位於台北市中心，學校規模理應較大，但其中仍有數所每個年級僅有 2-3 班的小型學校，在這些學校中學習領域小組的組成與運作便出現一些問題。例如 N 校便指出校內學習領域課程小組運作困難，因為不可能有任何一個領域能夠由一到六年級的任課教師所組成，即便課程綱要中規定（教育部，民 92a，14）：「小型學校得配合實際需要，合併數個領域小組成為一個跨領域課程小組。」但實際上在教師人數僅二十人左右的小校中如何合併，併在一起之後要討論哪一個領域的內容，成員是否都任教合併的領域等，有許多實務上的問題。所以，N 校的兩任教務主任都提出這樣的問題，第二任的教務主任也不諱言該校教師不喜歡召開學習領域課程小組會議，導致課程的縱向銜接出了一些問題（資料 91bM、92bM）。

三、學校課程願景與目的

課程願景與目的是學校課程發展的依據，也是學校課程發展最終要達到的目標。九年一貫課程綱要中規定各校必須於學期/年開學前完成課程計畫，雖然未對學校課程願景與目的進行說明與規定，但各校的課程發展勢必訂定願景與目標，才不會讓課程發展失焦。各校課程計畫中學校課程願景目與目標主要的問題有下列五項：

（一）相似度極高的學校願景未能充分展現各校的特色

學校的願景應經由學校的行政人員、老師、家長、學生，及社區相關人員共同討論而成（單文經等譯，民 89，55-58），各校的願景整理如表二。

表二 各校學校願景表

學校	願 景	學校	願 景
A	人文、活力、團隊	B	卓越、合作、仁愛
C	進步、快樂、卓越	D	卓越、效率、均等
E	健康、快樂、充實、成功	F	健康、和樂、進步
G	健康、快樂、負責	H	卓越、和樂、淳樸、綠意
I	健康快樂、學習成長、希望卓越、尊重關懷	J	智慧、活力、團隊
K	願 K 的每個孩子都能具備經營幸福人生及推動社會進步的憧憬與能力	L	快樂學習、健康成長、活潑創新
M	健康、活潑、快樂、學習、激發創造力、培養國際視野	N	健康、活力、智慧
O	進步卓越、幸福平安	P	安穩、健康、充實
Q	運用社會資源，給予美育生活的環境；培育尊重他人，富有人文關懷的兒童	R	勤、誠、熱、美
S	尊重關懷、健康活力、合作創新	T	讀一流書、做一等人
U	健康快樂、獨立思考、多元發展		

從表二觀之，多數學校的願景有著頗高的類似性，其中「健康」、「快樂」、「卓越」等，似乎是各校的最愛。這樣的結果或許可以解讀成：國小是國民基礎教育的一部分，各校有著類似的願景是理所當然的結果；也因為同位於大安區、和中正區，社區環境、人口組成有著相當的類似性，所以有這樣的情形。但如果換個角度思考，學校願景的建立是需要經過長時間的討論，過程中還可能充滿衝突，大家花費了許多時間甚至傷了和氣，卻得到彷彿過去「共通校訓」的類似結果，其意義與價值又何在？或許可以說，其價值重在過程的參與，但是否每個學校的願景訂定過程都經歷這樣的過程？還是由特定人士一手包辦，則無法得知。

在此種情形下也暴露了另一個矛盾的問題，「學校本位課程」所指究竟為何？將學校課程計畫視為學校本位課程的具體展現，是一種比較廣義的定義。在這樣的定義下，課程計畫中包括了各學習領域的課程計畫，以及特色課程，所以課程的願景和目標就必須涵括十大基本能力，和特色課程的目標。如果這樣的假設成立時，學校課程願景與目標出現的形式則會傾向比較抽象的型態。

如果採比較狹義的定義，將學校特色課程視為「學校本位課程」，則其範圍較小，課程的願景和目標會比較具體，也容易掌握。但如果在此種情形下，其在課程計畫中的順序應在特色課程之前較為合理，而非在各學習領域課程計畫和特色課程之前。

上述的矛盾和模糊情形，可以為學校的課程發展預留彈性空間。如果學校對於課程發展認識非常清楚，這樣的美意當然可以發揮；反之，如果學校不懂得利用這樣的彈性空間，反而會產生無所適從。彼此相互的參照模仿，類似的願景和目標便應運而生。

（二）課程願景的延續因為校長的更動受到挑戰

既然是學校的願景，應該由全校成員參與訂定與修改，不應屬於特定的個人，而且應該具有延續性，不會隨著特定個人的意願而變動。但在現行的校長遴選制度下，四年一任的任期，以及競爭激烈的遴選過程，使得校長必須為自己遴選時提出的理想負責；同時，校長是學校最高的領導人，也應為學校的成敗擔起最大的責任。當學校的願景和校長的想想法不同時又如何解決？N 校的教務主任說到：

我們學校的願景和校長的想想法有些差距，可是又不能動，她有她想要發展的課程內容，所以課程計畫中的願景，和她所寫的學校中長程計畫中的願景又不一樣，校長很堅持他的想想法，我也不知道如何處理這中間的不一致（資料 92bM）。

U 校的教務主任也說：

我們的○校長到○○（校名）之後，他有他自己的想想法，他是透過願景詮釋的方式調整學校的願景（資料 92bM）。

九年一貫課程從第一階段實施迄今已經邁入第四階段，在一年半的輔導過程中，部分學校更換校長面臨到這樣的問題，未來面臨這樣問題的學校將越來越多。如果學校的課程願景無法延續，隨特定人員的喜好調整，學校課程發展的穩定性不足，容易淪為 Fullan（2001，35）所指的聖誕樹學校（Christmas tree school），表面光彩艷麗但欠缺深度與發展性，也會影響教師參與課程發展的意願。

（三）課程的目標在抽象層次打轉未能發揮指引課程發展的作用

近年來，學校願景、學校教育願景、學校圖像、課程願景、學生圖像、領域課程願景等名詞紛紛出現在許多教改書籍、學校文件、研討會論文之中。願景、圖像的目的在於勾勒組織的發展方向，這些名詞彼此間可以垂直的方式做位階區分，建立邏輯關係，最重要的是要發揮導引課程發展的功能。

但實際上大多數的學校似乎並未有如此的認識，又為了填滿這麼多的名詞，只好淪為文字遊戲，似乎印證了歐用生（民 92）所言：教師看到這些願景目標的名詞常只是「臨表涕泣，不知所云」。H 校的主任便說到：

什麼學校圖像、學校教育願景、學習圖像、學生圖像……大家好像都一直在抽象層次上轉圈圈，和學校的特色課程關係不大（資料 92bM）。

（四）課程願景/目標是「理想」還是「基本能力」困惑學校

能力指標究竟是「理想」還是每位學生應達到的「基本能力」是九年一貫課程中相當令人疑惑的問題。其實同樣的問題也出現在課程相關目標的訂定，所以這些願景/目標的相關名詞是「理想」，或是最後要轉化成為學生學習的內容與經驗，這樣的問題深深困擾者各校（資料 91bM、92aM、92bM）。

若是教育的理想，就容易停留在抽象的層次，也容易和實際的課程脫節，各校也因同為基礎教育的特性而研擬出類似的目標。如果是基本能力就必須轉化成學生學習的內容，各校比較容易思考自己的特色在哪裡。學校選擇前者，文字的描述上會比較冠冕堂皇，但缺乏踏實感；採行後者，因學校真正可以進行自己各色課程教學的時間非常有限，不免覺得所敘述的文字不夠充實。

（五）教師普遍缺乏以目標指引評量的觀念

學期／學年領域的課程目標一項在九十二學年度的審查作業要點中刪除，教務主任們表示，此項雖然未呈現在繳交的課程計畫中，但是各校仍要求老師撰寫存查於檔案中。學期領域的課程目標是教師評量的依據，但事實上似乎沒有發揮這樣的功能 H 校和 J 校的教學組長就分別提到：

我們學校雖然會把學期初訂的領域課程目標列印在成績單上，但是老師計算學期成績時還不是把平常成績、月考成績算一算平均一下，然後再回到成績單上的項目勾一勾（資料 92aM）。

雖然局裡已不要求課程計畫要撰寫領域的學年/學期目標，但是因為要將評量的重點列印在成績單上，所以我們還是會要求老師寫，可是我們卻發現老師未依據目標評量，最後不知如何勾選的情形……（資料 92aM）。

雖然僅有 H、J 兩位主任提出這樣的問題，但這恐是冰山的一角，因為未提出的學校並不表示沒有這樣的問題，甚至可能是對這樣的問題未察覺。

四、學習節數分配

九年一貫課程領域的學習節數採彈性比例制，讓學校擁有決定的權力，但學

習節數安排的同時不僅考慮到學生的學習，更要考慮到教師的排課與配課，甚至是行政處室間的協調與合作。各校因學習節數分配所引發的問題主要有下列三項：

（一）各領域上下限比例的節數計算方式落實有困難

在九年一貫課程各領域學習節數中，除語文領域佔 20%－30%，其餘的學習領域都佔 10%－15%，如果按這樣的比例進行計算時，不免出現小數點，一經四捨五入後便會出現某些領域略低於下限，某些領域略高於上限的情形。在此種情形下，當然可以採行學期節數總量管制的方式解決，如此一來國小慣用的「週課表」將進行調整。週課表一旦調整，教師授課節數計算、場地器材的調度都會隨之調整，小型學校恐怕還可應付，中大型學校要解決這樣的問題則非常不容易。

雖然讓各校維持部分領域稍微超出，部分領域稍微不足的做法，並不符合綱要的精神，但是教育部（民 92a）發佈的《國民中小學九年一貫課程－數學領域綱要暨實施要點》中建議要利用「彈性學習節數」安排數學補救教學，其實也不符綱要精神，再加上鄉土語言教學可以融入生活領域教學的規定等，都減損了綱要本身的威信，如果審查時刻意要求各校以學期總量管制的方式進行，似乎是「只許州官放火，不許百姓點燈」難以令學校信服，同時能發揮多少作用，也不知道。當與群組學校討論到此問題時，I 校的教務主任便說到：

之前我在○群組○○學校時，審查的○教授就要求我們要採行總量管制的方式計算學期領域學習節數，大家為了求審查結果好看（該項被勾選符合規定），都會配合，可是實際上……（沉默不語大家心照不宣）（資料 92aM）。

同時，經歷幾年的實施過程，領域學習節數採上下限比例制把餅做大的方式，表面上似乎暫時解決了當時節數分配的問題，但在教育的現場中卻留下許多實際面的困難。

（二）配課導致部份領域的難以統整

「課程統整」是九年一貫課程的特色之一。Beane（1997，4-10）認為課程統整可以展現在許多面向，在課程綱要部分最明顯的便是部份學科的合併，例如生活、藝術與人文、健康與體育等。但是這些科目能否在教學的現場統整，教師的授課節數分配是重要的影響因素。教育部九十二年修訂了「國民中小學教師授課節數訂定基本原則」，規定自九十二年八月一日起：「國民小學教每週授課節數以二十一節至二十五節為原則，且不得高於九年一貫課程實施前之授課節數」（教育部，民 92b）。台北市因教師的編制比例較高，授課節數普遍較各縣市為低。所

以各班的課是不可能由級任教師包辦，同時考量兼任行政工作同仁的授課，與一些比較專門，級任教師較難勝任的內容，例如：音樂、體育、美勞等，因此勢必置有所謂的「科任教師」。

科任教師的課如何配，「健康與體育」拆成「健康」、「體育」；藝術與人文拆成「音樂」、「美勞」是非常普遍的做法（歐用生，民 92），尤其在大型學校，例如：C、D、G、O、H、P、U 等校。當然不同的老師共上一門課，如果透過彼此的協同和研討，還是可以統整，但是在場地、設備的配置下這些老師分散了課表，比級任教師更不容易有討論的時間。所以教師授課節數與配課的機制，也讓某些領域無法統整，尤其在這樣的過程中，藝術與人領域中的「表演藝術」更可能成為分配授課下的「孤兒」。

（三）行事活動課程化的理想難以實現

例行的行事課程在九年一貫課程實施前，佔用了許多正式課程的時間，但因為這些課程是學校一定得進行的，老師們都莫可奈何。可是九年一貫課程實施後，各學習領域的授課節數普遍減少，老師對於授課的節數開始「錙銖必較」，但這些課程一定得在學校中進行，部分俱關懷、實踐、體驗、省思者在綜合活動領域找到「空間」，其餘的部分學校則將其納入「彈性學習節數」。這樣的做法使得已經被「英語」、「資訊」課程「佔據」的彈性學習節數更沒有彈性的空間。

筆者見到此種現象，同時也發現大部分的學校對於這些行事課程均未妥善規劃，年級間有著頗高的重複度，因此建議各校能將這些好好重新規劃，刪去不必要的重複，並將其「課程化」適切的融入領域課程實施。當筆者提出這樣的建議時，教務主任們的反應是「這樣的課程規劃業務誰做？」因為這些活動多屬於學務處和輔導室的業務，二個處室的主任並不一定有這樣的觀念，同時學校裡一提到「課程」兩個字，便是教務主任的工作，I 校的教務主任更無奈的說到：

許多其他處室的主任都欠缺活動課程化的觀念，教務主任也難以要求其他處室主任。這樣的問題在我們學校課發會的課程評鑑中被提出來，結果無法得到○○處主任的認同，會後課程組長到該處室接洽業務時還被罰站一小時（資料 92bM）。

五、學校課程總表

在台北市教育局所規定的課程計畫撰寫項目中，課程總表可以展現各年級各領域一學期的課程的內容，但從這樣的一張總表中也發現了下列四項問題。

（一）資訊與家政議題的實施規定難以落實

家政、資訊兩個議題在綱要中每學年訂有固定授課節數的。資訊教育綱要中規定：三至六學年每學年二十節，上學期教授基本內涵，下學期參考能力指標融入的對應表，設計統整教學。如果按照課程綱要的規定，上學期的十堂課要排在哪裡？下學期的融入教學應該不容易看到單一的一堂資訊課？O 校教務主任的說法，道出了規定落實的困境。

我們學校在課發會計算領域學習節數時，剛開始大家決定要把資訊課納入自然與生活科技中，因為有「科技」兩個字嘛！可是自然與生活科技的老師堅決反對，因為這樣一來將排擠到原來的課程內容，同時會影響到自然與生活科技教師的名額，而且一旦納入自然與生活科技，學生資訊學習成績的計算就要納入自然與生活科技領域，（自然與生活科技）老師們覺得領域的成績會受到稀釋……。我們也嘗試不排特定授課時間由老師融入學習領域的做法，但是家長無法接受，因為他們覺得課表沒排老師就不會教，為此還告到教育部，教育部也特別給學校一個公文，最後我們還是在課表上排了一堂課。（資料 92bM）

所以幾乎所有學校的做法是，在彈性學習節數中排定固定一堂課。當 O 校的教務主任做了上述的表示後，R 校的代表便接著說到：「家政就沒有這麼幸運囉！」（資料 92Mb）因為在課程綱要中，家政教育自二至九學年每學年亦訂有固定的授課節數表，但在三學期所有學校的課程計畫，並未看到固定節數的安排。

（二）六大議題的融入方式易流於形式

在英國學者 Dufour（1990，203-206）所編的《新社會的課程—跨學科議題的指引》（The New Social Curriculum-A Guide to Cross-Curricular Issues）一書中，討論許多新興議題課程與教學的進行方式，該書最後的結語指出，新社會所面臨的議題應以融入的方式進行教學最為恰當。雖然綱要中各議題對於如何融入都編有對應表供教師參考，但是教師設計安排課程時，似乎是看到標題內容與哪一個議題有關時，就將該議題融入課程，有時一節課或一個單元融入了三、四個議題，當然教師實際的教學情形筆者無法得知，各校的教務主任也難以掌握（資料 91Mb、92Ma、92Mb），這樣的融入方式不禁令人懷疑六大議題的教學是僅流於形式。

（三）部分學校教師課程設計時仍過度依賴書商提供的資料

課程總表的內容如何呈現，學校的做法大致有兩類：其一為列上教科書中每

課的名稱，另一則為列上每課的目標。大多數的學校均採行前者的做法，採行後者得可以 H、O 兩校為代表。其中 H 校所列的目標非常詳細，不論是內容和形式上都相當符合黃政傑（民 80，232-238）所列之課程目標的撰寫原則，未如其他學校出現一些形式上的錯誤。O 校情況類似 H 校，只是看得出來是歸納整理過。此外，私立的 S 校在九十一學年度下學期所提的複審課程計畫中，甚至將出版商所提供的光碟片全數列印，內容多達數百頁，列印時設計者一欄甚至都還空白未填上。Q 校的教務主任，面對教師對於書商提供的光碟片過度依賴的情形，也無奈的說到：

撰寫課程計畫時，我們大都是由行政提出一些表格，我們也知道老師都會去抄，可是不管怎麼樣在抄的過程中，老師或多或少都會有所得。（資料 92aM）

在九十二學年度的課程計畫審查要點中簡化了部分撰寫的內容，最重要的部分在於省略各學習領域的課程計畫，此部分由學校自行留存，僅留課程總表於課程計畫中。O 校在這種情形下也想出了因應之道，該校教學組長說到：

我們也知道老師會從光碟片上直接列印下來，所以我們有時候的做法是在頁數上做一些限制，強迫老師必須要將出版商提供的內容做一些濃縮，在這樣的過程中，老師會進行一些思考。（資料 92aM）

在課程計劃撰寫的過程中，教師似乎很難完全擺脫教科書商的所提供資料，學校課程領導人員在這樣的過程中，還是可以導引教師善用這些資料，並且能夠從中有所得，讓「絆腳石」成為「墊腳石」。

（四）對多元評量的認識不夠真切

評量方式應伴隨著課程內容與教學型態的調整而改變。多元評量是九年一貫的重要精神，其目的之一在於提醒教師，任何的學習內容都有最適切的方法了解學生的學習情形，因此教師在設計評量活動時必須仔細思考，設計最適合的評量方式（吳財順、張素貞，民 92）。

普遍存在於各校課程計畫中的現象是教師在教學評量一欄中，以電腦複製的方式，在每一單元中都貼上「紙筆測驗、觀察紀錄、實作評量、作業評量」而不理會課程的內容究竟是否適切，似乎都將多元評量誤以為是「同時運用多種評量方法」，而不是著眼於方法是否適切之上。

另外，何時進行評量，評量什麼也是評量規劃時必須一併思考的。但是常見的現象是從評量方式所對應的結果，未與課程目標對應，看不出評量的目的，所

填寫的位置，也看不出是形成性或總結性的評量。同時評量的方式、內容、標準等在表格的「評量」一欄中交錯出現十分紊亂，閱讀的人很難替設計者的評量釐出清晰的輪廓。

六、學校特色課程計畫

學校特色課程是各校學校本位課程中最為核心的一部分。在這個部分中所顯現的最主要問題有下列六項。

(一) 課程內容和課程的願景/目標未能連結

各校的特色課程有些是學校中行之多年的，有些是九年一貫課程推動後才開始發展的，不管在何種情形下發展出來的特色課程都應該有明確的目標。同時，因學校將其定位為學校的特色課程，所以和學校的課程願景／目標之間必須有所連結（高新建，民 92）。連結的方式，如果是行之多年的課程，在學校訂定課程願景／目標時必須加以考量，將其目標納入學校願景／目標的一部分；如果是在課程願景／願景訂定後才發展的課程，則須考量其對達成願景／目標的作用為何。

當然願景／目標和特色課程間的連結關係，當然不可能在短期之內就連結的很好，但是必須具備這樣的目標意識，學校的課程發展才可能在不斷的改進之中精益求精。在所有學校的課程中除部分學校，如 A、J、K、L、U 等，開始思考這樣的問題，嘗試進行連結的努力，其餘學校的課程和願景/目標都出現未連結的問題。當筆者和這些學校的教務主任談到這樣的問題時，甫轉調到 I 校且為課程與教學研究所畢業的教務主任便說到：

教授你講的我知道，我也發現我們學校的課程願景和特色課程配合不起來，但是老師就是很堅持訂這樣的願景，願景動不了，而老師的課程也已經發展在哪裡了不肯改變（資料 92bM）。

P 校的教務主任也提到：

現在老師的自主意識都很高，常常不按照學校所訂定的主題發展課程，都做自己想要做的，常常交來的都不是學校要的東西（資料 92Mb）

從上面兩位教務主任的發言似乎可以推測，教師對於特色課程和學校課程願景/目標的訂定的目的認識應該是不足的，同時也因為「專業自主意識」的抬頭，為學校的課程發展與領導增添了許多的困難。

(二) 各年級課程重疊甚多

九年一貫課程實施後，許多學校教師開始為學習領域節數的分配斤斤計較，

但是其背後卻也出現一些矛盾的現象——各年級的課程活動內容重複。既然老師會為學習節數的多寡極力爭取，但卻未能思考教學的效率問題。例如 G 校九十二學年度上學期的節慶課程——「中秋節」，一、二、三、四、六年級都有相同的活動「月餅品嘗大會」、「剝柚帽」；「搓湯圓」的活動也同時出現在一、二、三年級。雖然在課程的組織原則上有所謂的「繼續性」，但是這些活動似乎是不需要重複如此多次。當然如果將這些活動視為「手段」，在課程設計達到不同的目標，也是可以接受的做法，但是該校課程設計中所列的目標如下：

一年級了解中秋節相關的傳說。

二年級會說出中秋節的由來、習俗。

三年級了解中秋節的由來及意義、認識中秋節的應景食品。

四年級會說出中秋節的習俗，能從分享活動中體會中秋節的意義和樂趣。

六年級會說出中秋節的習俗，能從分享活動中體會中秋節的意義和樂趣。

在上述的目標中，四年級和六年級的目標完全相同，一、二、三年級之間也是「換句話說」，五個年級間均極為相似，當筆者與該校的教務主任討論此問題時，教務主任的回答是：

我們學校的特色課程，是利用師院生到我們學校及中實習時請他們設計的，我請他們針對一個主題，多設計一些活動來讓老師們選，可是老師們就是要選相同的，我也沒辦法。（資料 92Ma）

G 校的問題出現在許多學校，尤其是在彈性學習節數的「行事課程中」（資料 92aM、92bM）只是有些學校未將這部分的課程內容呈現在課程計畫中。

（三）課程「發展」的觀念不足導致課程的深度不夠

課程的發展需要時間，不斷在時間的序列中調整、改進，讓課程具一貫性；同時活動的進行中也不該流於表面，應不斷的檢討讓學生學習更加有系統。但以目前的狀況觀之，大部分的學校在此方面仍有許多努力的空間。以國語文教學著名的 C 校為例，該校九十一學年度的特色課程之一為推動課外閱讀，所呈現每一個教學活動雖然都經過了精心的設計，但書籍是如何選擇的，選擇的理由是什麼，考量到哪些面向？每一本書的教學活動設計彼此間的差異何在，為什麼，和課內的閱讀教學是如何相輔相成？年級間的閱讀的書籍選擇和活動設計有什麼不同，理由是什麼？課程設計中沒有交代，而這種情形在九十二學年度上學期的課程設計，仍然以此種型態呈現，筆者也嘗試進行理解但似乎都未有所獲，而參與座談

會的該校代表，也並未對筆者的疑慮提出說明。

A 校的「○○愛唱歌」活動也類似，每個年級雖然都有不同程度的古文要背誦，但是在「背誦」活動的認證之外，學生要達成的目標是什麼，都必須思考。面對筆者的疑慮，該校的教務主任也提出了下列的說明：

我們學校歷來的校長，在語文方面都有很深造詣，對於語文教學都非常重視，所以早在 O 長時，就把這些背誦的古文編輯成書，方便學生背誦，老師們也覺得這樣活動很有意義，所以就這樣一直進行多年（資料 91bM、92bM）。

N 校所進行的閱讀活動、○○小鐵人、認識校園植物活動也類似。在閱讀活動中只是在閱讀書籍的冊數、書籍有所不同；○○小鐵人活動只是在運動項目上有所不同；認識校園植物也只是在數量上有異。這些不同的書籍和不同的運動項目，對學生的真正意義何在都需要慢慢思考，逐漸建立課程一貫性與系統性。面對筆者的書面審查意見疑問，該校教務主任轉述校長的說法：

我們校長說三年前課程計畫就已經這樣寫了，當時的審查委員就說很好，而且還得獎呢，你要不要拿三年前的（課程計畫）去交，試試看會不會得獎。（資料 92bM）

（四）學習的主體性似未受到應有的重視

學生是學習過程中的主體，課程設計須從學生學習的角度出發，但一些學校的做法似乎並非如此。例如在 G 校各年級課程重複的情形中，學校課程計畫是課程發展委員會所通過的，課程發展委員會的成員包括各年級的代表，G 校主任表示：該校課程發展委員會開會時確時發現這樣的問題，但是老師就是不願意調整（資料 92bM）。在這樣的現象中筆者不禁懷疑教師設計課程時的選擇標準是「自己喜歡的」還是「對學生有幫助的」。因為「月餅品嘗大會」、「剝柚帽」的活動可能對低年級的學生比較具吸引力，如果考量高年級的學生學習能力，應著重要比較高層次和挑戰度較高的學習內容，然而該校的教師似乎未從學生角度進行考量。

N 校情形也是如此，在特色課程中，筆者也發現二個年度在內容上有顯著的差異，在九十一學年度下學期的座談會中，該校當時的教務主任曾向筆者極力推薦該校中年級的特色課程之一——申請註校藝術家的專案，聘請詩人○○○先生長期駐校進行童詩的欣賞與教學，但在九十二學年度的課程計畫中這樣的內容已不見。筆者本以為是教務主任更替的原因，但 N 校新任教務主任說：

我也覺得這個課程不錯，但是沒有繼續性的原因在於新接這個年級的老師

對這樣要的課程沒有興趣，而且專案結束也沒有經費了（資料 92bM）。

學校特色課程的設計固然要考慮到教師本身的興趣與專長，但如果完全囿於教師個人的興趣和專長，不僅學生會失去一些學習的機會，教師本身也侷限了自己的專業發展。當然這種似乎以教師興趣專長為取向的課程設計，在學校成員以及任教年級教師的變動下，課程發展的可能性極低，更遑論在不斷的改進中建立其一貫性與系統性。

（五）教師課程設計的主導性有旁落的現象

學校常會邀請一些校外人士協助課程的進行，但是這些人員在教師的課程中應扮演著協助的角色，而不應取代教師。在 N 校駐校藝術家的課程中，如果只是擔任某部分課程的「配角」或者「暫時性的主角」，應該不至於發生經費上的問題。因為，「配角」只協助進行部份的課程內容，所花費的經費應該不會很多，在學校的許多專案經費中勻支應不成問題；如果是「暫時性的配角」更不該將專案經費的結束做為不進行課程的合理藉口。因為，教師在學生學習的同時，也必須從這些校外人士的身上學習，教師本身的學習經驗也可以傳承。令人擔心的是，在這些課程中，教師可能將主角「拱手讓人」，也就是將這樣的課程「外包」了。筆者的疑惑因為出席的新任教務主任未參與該項活動而未能解答，但 I 校教務主任的說明，加深了筆者的懷疑。

我們校長認為綜合活動課程分成鄉土教學、社團活動，和校外教學三大塊，其中社團活動是聘請台北市老人義工來上，我覺得這種方式非常不妥，因為老師的專業性完全喪失。老師雖然不一定會上這些內容，但可以請專業人士來教老師如何教，或者協助老師某一部分，主導性應該還是在老師。更何況是正式的「綜合活動課」。但是大家都覺得這樣做很好，說他們（義工）上的也很專業，我也一點辦法都沒有（資料 92Mb）。

類似的情形也展現在 G 校的節慶課程中。G 校的特色課程是由師院大四實習生設計的，雖然選用時其中經過該校教師「選擇」的過程，但從其諸多重複的結果來看，適切性是很值得考慮的，畢竟師院實習生只是學校中的「過客」，對於學校的了解有限，卻擔負起為學校設計學校特色課程的大任，教師在課程設計中主導性旁落的情形可見一般。

（六）綜合活動領域課程的不當解讀

綜合活動是各學習領域中採行自編教材比例最高者（葉興華，民 91，129）。因為綜合活動領域的課程名稱中有「活動」兩個字，同時就「活動」的性質而言

並不適合於紙筆測驗，採行自編教材在成績計算時也比較不容易有爭議。因此在第三群組的學校中，有不少學校採行自編教材，其課程的內容也一併呈現在課程計畫之中。

綜合活動的課程綱要（教育部，民 92a）中規定，該學習領域的範圍包括現行中小學中的輔導活動、童軍教育、團體活動等，還有一些跨領域、跨班級、與校際的活動，更訂有十大指定內涵，並規定時間不得少於十分之一。在認識自我、生活經營、社會參與、保護自我與環境等四大主題軸之下，更列有各階段的能力指標。

但是許多學校的綜合活動似乎都成為各種活動的大集合，有些學校甚至自行解讀課程內容，例如前述的 I 校校長就認為綜合活動課程包括鄉土教學、社團活動和校外教學等三大部分。課程設計時好像對應了一些能力指標，但仔細一看似乎常現於特定的幾條，各年級自行解讀的情況也很普遍，領域的整體性普遍不足。當然也有一些學校察覺到此種現象，例如 U 校的教務主任就說：

綜合活動領域我們學校本來是自編教材的，可是 O 校長來了以後，他覺得這樣很危險，在老師自編教材之下，可能有某些內容會被老師忽略，這樣該項能力指標就無法達成，所以後來還是改成使用審定通過的教科書。（資料 92bM）

採用審定通過的教科書，表面上解決了課程系統性與階段能力指標達成的問題，但是卻容易排擠到跨領域、跨班級和跨校間的活動，然後這些活動擠到彈性學習時間進行，最後讓原本已經無彈性可言的彈性學習節數，更加沒有彈性了。

七、課程評鑑

課程評鑑是課程發展過程中非常重要的一個環節，藉由評鑑的進行，不斷的檢討與改進，方為完整的課程發展過程。在審閱的項目中九十二學年度第二學期之前，要求各校臚列的是各校的課程評鑑計畫，九十二學年度下學期起改為課程評鑑計畫，與上學期評鑑執行與改進情形。各校在課程評鑑項目的情況與問題有下列三項：

（一）課程評鑑工作的規劃仍待努力

課程評鑑的規劃需要考量到評鑑的工具、評量的人員、評鑑的時機、評鑑的內容、評鑑資料的蒐集，和評鑑結果的解釋等。各校在九十二學年度上學期時，都發展出許多評鑑工具，例如 G 校的表格就有「學校課程評鑑表」、「教師教學評

鑑表」、「教學活動設計檢核表」、「總體課程評鑑指標」；L校有「學群課程計畫檢核表」、「學群教學檢核表」、「教師教學日誌表」；N校有「課程結構自評表」、「課程設計省思表」、「教學觀察紀錄表」、「課程成效家長調查問卷表」、「課程計畫實施後小組自評表」；B校的「教學活動檢視紀錄表」、「課發會用評鑑表」、「領域小組用評鑑表」等。

各校所發展出來的工具不勝枚舉，其正面的意義代表各校對於課程評鑑應涵括的內容能進行多層面的思考，但因九十二學年度上學期時僅要求提出課程計畫，未要求各校執行，當時筆者就懷疑其執行時各校如何系統的整理運用，到了學期必須提出執行結果時，筆者發現學校的做法幾乎都是利用期末時，請老師召開檢討會就檢核表的項目進行勾選，少數的學校，如M、U等會要求老師們寫上幾句質性的描述。至於整個評鑑工作進行的時機，評鑑資料的蒐集、判斷的標準、資料的解讀、結果的判定等均鮮少進行規劃，如何利用結果改進的方向等也是比較忽略的部分。

（二）未能有效發現問題

課程評鑑的目的在於發現課程的優缺點，以做為改進的基礎。但是從各校評鑑的結果中可以發現，在勾選式的量表中，單項和整體的平均分數都相當的高，顯示各校教師對於自己學校的課程都非常滿意，而且鮮有發現問題者。面對這樣的現象，節錄M校對課程評鑑所進行檢討的部分文字如下：

課程發展委員夠熱誠，但是委員們對於台上發表的內容，甚少提出看法、質疑、檢視，或善意的回饋，大部分以掌聲鼓勵。是客氣？還是不知如何檢視？（資料 92aCP7-5）

上述的這一段文字可能道盡了許多學校的執行情形。許多學校雖然在行政機關的要求下展開了學校課程評鑑的工作，近乎流於形式的評鑑結果，或許營造了一些相互觀摩和討論的機會，但對課程發展本身的幫助有限，同時也因為工作的執行增加了一些工作量。然課程評鑑工作確實是課程發展中的重要一環，未來應如何推動，相關的機關和學校都需要再仔細規劃。

（三）教師對於課程評鑑充滿焦慮和恐懼

課程評鑑未能發揮應有的功能，固然教師的專業知能是重要的因素，但是教師對於評鑑的態度也應是關鍵。教師雖然每天都在為學生進行評鑑，但一聽到課程評鑑都非常的緊張與畏懼，出現過度的評鑑焦慮症（excessive evaluation anxiety 簡稱 XEA）（Donaldson, Gooler, & Scriven, 2002）。因為他們總是將課程的評鑑

和教師評鑑畫上等號，所以各校在推動課程課程評鑑上都遇到了相當大的困難。U 校的教務主任就說道：

學校的老師對於課程評鑑非常排斥，雖然和他們溝通過很久，可是老師們就是難以接受，他們覺得課程評鑑就好像在評鑑自己，最後勉強接受「教學評鑑」。(資料 92aM)

其實教師是教學活動的設計者，教學活動也是課程設計的一部分，教學評鑑當然也是課程評鑑的一部分，為何老師可以接受教學評鑑而不能接受課程評鑑，實令人不解。或許老師將「課程」、「教學」二者視為分離，同時教學評鑑用的表格和學校中行之多年的教學觀摩評量表類似，所以教師比較能夠接受。

八、其他

除上述依據審閱項目所發現的問題外，尚有下列一些值得思考的問題。

(一) 私立學校的差異大

在第三群組中有三所私校，三所私校對於九年一貫課程計畫抱持的態度存有很大的差異。一般私立學校幾乎都是升學掛帥，上課的節數均多於公立學校，這些較公立學校多出的節數大多用來加強國語文、數學，和英語。因此在學習總節數上就無法符合規定，但是為了符合規定只得玩數字遊戲，但是 S 校對於節數堅持按實情計算。

私校所面臨的節數問題其實是可以理解的，但對於特色課程的規劃，三校間的採行的方式也相當不一樣。T 校長校曾參與九年一貫課程的研修工作，雖然該校的特色課程仍有課程內容重複計算等的問題，但至少在課程的系統上和內容的設計上都可以看出用心之處，對於群組研討活動也都能熱烈參與。R 校在 91 學年度下學期雖然對於九年一貫課程的精神無法掌握，諸多的審查項目都不符合規定、也甚少參與群組的研討活動，但 92 學年度起聘請台北市某國小退休主任擔任教務主任，情形就有了很大的轉變，不僅定期參與群組的研討，甚至提供場地供每學期的分組研討用，此對學校的願景和特色課程也開始連結，展現相當不同的企圖心。

至於 S 校的態度則「始終如一」，幾乎是從不參與群組的每月定期的研討活動，該校九十一學年度上學期的特色課程中的語文學習方案完全抄襲同群組的 J 校，抄襲的過程中連 J 校的校名都未更改；以「大安森林公園」為主題的課程則為抄襲士林區○○國小的「雙溪公園」，因為大安森林公園未有中國的庭園設計，

同時筆者也正巧參與過○○國小的課程發展。另外學習領域的課程計畫也是直接列印○○版本所提供之光碟片。九十二學年度上學期的學校目標中更出現「奠定就業之穩固基礎」並不適合國小教育的目標。此外，課程計畫中主題與課程內容不符、前後內容不一致，和列印出版社資料等情形，都會在每學期的課程計畫中出現。

私立學校的辦學多以升學掛帥，私校家長似乎也對子女的學業成績有著更高的期待，在這樣的現實之下，私校勢必無法遵守課程綱要的規範，而這樣的情形也由來已久。但基礎教育攸關著國家的發展，國家更有義務保障孩子接受一些基本的教育，如果私校的學生接受著與普通學生不同的教育，或者說私校拒絕參與部份改革，這種現象雖然可說是容許教育方式某種程度的多元，但是否也挑戰著教育改革的正確性，值得思考。

（二）重審查「結果」輕審查意見

台北市學校成計畫的審查作業多在每學期開學後 2-3 週後展開，為期一個月。審查委員可推薦群組校數的半數為優良學校；優良校數的二分之一為績優上網學校，績優學校的課程計畫將公佈於台北市教育局哈特網供他校參考。所以就大多數的學校，尤其是校長，都相當重視審查的結果，他們自行將這要的審查結果分為三等，第一等為績優上網，第二等為被評選為優良學校，第三等為未得獎之學校。D 校、A 校、N 校的教務主任就曾在課程輔導的座談會中分別對筆者說：

我們學校的課程計畫今年落到第三等，因為一等的優良可以上網，二等優良不上網，沒得獎的就是三等，我真不曉得怎麼跟老師們交待（資料 92bM）。

我們學校即使得獎，校長一拿到審查表，就開始數審查表上面有幾勾（表示完全符合）。（資料 92bM）

我們校長一拿到審查結果的名單，她就開始同期校長的學校比較成績如何，哪些人的學校得獎了，我們學校怎麼沒得獎。（資料 92bM）

雖然校長老師們都很重視審查的成績，但令筆者不解的是能夠解釋各校審查結果的質性意見似乎都未受到應有的重視。因為在審查的意見中，筆者提醒各校要注意課程願景/目標和課程內容的聯繫；評量方式、內容、標準不可混唯一談；六大議題要有系統的融入等，這些問題在各校的課程計畫中改善都十分有限。

在前述的情形下，不僅對於學校自身的課程發展幫助有限，反而會促成一股盲目模仿之風。因為即使被評為上網或優良的學校，課程計畫仍難以十全十美，

未能深入了解各校課程計畫的優缺點及其原因，僅執著於是否得獎或上網，然後東施效顰，其實並不利各校課程發展，也未能達到相互觀摩的功能。當筆者察覺此現象後，遂將各校審查意見之電子檔請群組行政的中心學校轉發各校，希望各校不要只是重視審查的結果，應該仔細的看看質性的意見，同時也希望各校在模仿之前能夠了解他校可模仿之處，以助各校的課程發展。

（三）校長課程領導投入的程度差異大

群組的研討活動由當年輪值的群組中心學校校長主持，每月的參與人員為學校的教務主任，無法出席的主任多會委派教學組長或負責課程計畫的教師代為出席。教務主任固然是學校課程發展的重要領導人，許多與教師有關的課程事務協調工作必須一肩挑起，有些涉及處室之間以及全校性的課程發展事項時，就有賴學校的最高課程領導人——校長出面協調。

但經過九十一學年度下學期，和九十二學年度的上學期後，許多教務主任們紛紛向筆者反應現行課程計畫中的重大問題，例如學校的課程願景與目標、各處室課程的協調等，實在教務主任一人所能獨立完成，但部份校長往往全權委託教務主任處理，使課程發展的改進工作陷入了困境。

但在有些宣導研習活動中，校長所接受的觀念似乎並非如此。I 校主任曾在座談會中略為激動的提到：

有一次替校長參加（台北市）教師研習中心辦的研習活動，研習活動中○○○教授便主張，學校裡課程領導是教務主任工作，校長不需要做課程領導。當時我聽了站起來和他辯論，但他（○○○教授）卻說我冥頑不化（資料 92bM）

為解決此問題，第三群組特在九十三年度的五、六月專門為學校校長安排兩次行政研討活動。會中邀請群組內、外的校長進行課程領導心得分享，並由筆者說明目前各校教務主任課程領導工作中需要校長協助的部分。五月出席的學校約莫半數，半數中尚有教務主任或教學組長代為出席者；群組內校長心得分享時，O 校校長當場表示：該校的課程發展教務主任最清楚，其所報告的投影片是教務主任代為製作的，接著便照本宣科；另一所著名的開放式學校校長則侃侃而談其如何投入課程發展，二者對於課程領導的投入差異，令人不勝唏噓！

（四）上下的壓力令教務主任與教學組長更替迅速

新課程實施後學校的教務主任與教學組長是課程業務的承辦人員，許多學校的教務主任和教學組長在短期之內更換迅速。自九十一年一月迄九十二年六月，

二十一所學校中計有十一所學校更換了教務主任，更換的狀況中有些是調校，有些校內職務更換，其中 H、K 校更在一年半前後更替了三位教務主任。F 校的教務主任將在九十三年度轉任輔導主任，她曾在會議中指出，台北市教務主任的平均任期為 1.2 年，當他說出自己將轉任的消息，在座談會中引起一陣祝賀聲（資料 92bM）。H 校近一年半的第三任教務主任說道：

我初接任教務主任時，常常在學校留到很晚，還曾經留到十一點，有些事情也不好意思麻煩教學組長，她要面對老師壓力已經很大，她經常哭已經快受不了，下學期當然就不做了（92bM）

K 校的教務主任也說：

我們學校都是利用學生下課後開會，開完會後還要回到教務處處理業務，七、八點下班是家常便飯（92bM）

教務主任、教學組長在這次的課程改革中承受了沉重的壓力，在如此迅速的更替過程中，讓課程發展的經驗無法傳承，是各校課程發展中所面臨的重大問題。

伍、建議

從前述所發現的問題與討論的可能原因中，以下針對未來的課程綱要的設計與實施，及學校課程發展分別提出建議。

一、在課程設計方面

（一）兼顧理想與落實的可行性

教育的最高理想在於引導社會的進步，促進人類的福祉，因此課程的設計一定含有理想的色彩。但是課程必須在廣大且複雜的教育現場實施，落實的可行性必須一併並考量。在國民中小學九年一貫課程綱要中強調「學校本位課程發展」、「課程統整」、「教師的賦權增能與合作」、「學校課程發展組織的成立和運作」、「議題的融入教學」……。這些在學理上都有其可行性，同時在國外也都是一些不錯的成效，近來國內也有一些成功的案例，但是國內外的教育情境有些差異，各校的脈絡也所不同，在這些成功的經驗中哪些可以全面推廣，哪些確實有情境的特殊性，都應考量清楚。在我國中央集權的教育行政制度下，課程綱要推行全國，制定時必須在各地、各校的「異中求同」，也就是釐清在不同的情境下，都可以落

實的是哪些；而非以「以偏蓋全」，用少數的成功經驗作全面的推廣，削足適履的結果，不僅新課程的理想無法達到，過去辛勤努力的成果也毀於一旦，更將影響教育人員和大眾對於課程改革的信心。

（二）將教育現場的運作現況納入考量

課程要透過教師的教學來落實。教師的教學與學校的行政運作存在著「雞生蛋」、「蛋生雞」的關係，固然許多行政應配合教學來運作，但在學校組織的運作型態中，完全配合教學確實也存在了一些困難。例如：學校的規模、科任教師的設置、教師的配課機制、場地與設備的分配使用等，同時在這些分項限制因素的交互作用下，又會產生小型學校學習領域課程小組難以健全運作、彈性課表不容易編排、部分統整的領域又被拆散……。因此，在課程實施的過程中，學校暨有的運作中，哪些措施可以調整，可以調整到何種程度；相關的法令有何限制等，都必須在設計課程的同時加以考慮。

（三）詳細規劃試用的過程提升落實的可行性

課程試用可以發現課程本身的設計問題，與實施的困難和所需的配套措施等，是提升課程可行性的最有效做法之一。但因中小學課程涉及的學校、教育人員、學生，及直接和間接相關的利害關係人也最廣，在試用的過程中，校數、學校的選擇、試用的過程如何進行、如何面對和接受試用的結果等，都要仔細考慮，流於形式或者欠缺規劃的試用，不僅無法協助了解課程設計過程中的問題，反而讓可能讓課程設計者忽略了關鍵的問題。

（四）確實的評估教師能力

教師是課程實施過程中最關鍵的人物。每一次的課程改革也都象徵著教師在教學的內容和技巧方面必須進行調整，但是教學的生活是非常緊湊忙碌的，在時間和能力上教師的專業成長空間有多少，略為高估固然有助教師專業成長，但過度高估實施課程將會走樣。九年一貫課程從開始提出迄今，投注在教師專業成長的人力、財力、物力已不盡其數，但從教師課程設計的主體性旁落；學生主體性未受到應有重視；內容、目標、評量的無法配合；學習領域小組無法有效運作；以及課程評鑑過程中的許多重大問題等，其所顯現的可能是教師專業能力上的不足，與工作特性所造成的限制，其中有許多部份是不是高估教師的能力值得思考。

（五）課程需具有相當的清晰度

強調忠實、調適、締造三種觀念並存乃現今課程改革的趨勢（葉興華，民 92，33），但實施過程中在各個層級裡，哪些需要忠實遵守，何者可以適度調適，需要

自行締造又何在必須要有清晰的說明，尤其是在忠實遵守的部分更要格外清楚可行。否則模糊的空間太多，配合中央集權的特性，從各級行政機關、學校，到班級只會增加實施過程的混亂。從學校本位課程各自解讀、學校願景目標迷失在抽象的名詞中、彈性學習節數失去彈性等，都顯示現今課程的清晰度仍有改進的空間。

二、在課程實施方面

任何的課程都要仰賴實施的過程方得落實，針對本研究所發現的問題，以下提供五點建議做為未來課程實施的參考。

(一) 正式行動之前需要有適切的準備時間

課程的實施不僅課程及教學的相關人員需要時間思考調整內容，許多的人事、設備、行政運作、法令規定等也要改變，實施的過渡時期也會出現許多問題，這些在課程實施前都須要時間規劃配套的措施。在九年一貫課程的實施過程中，從學校相似的願景與目標、SWOT的分析流於形式、學校急於填滿許多和目標、課程有關的名詞等，都顯示相觀人員並未有適切的準備時間，然而在時間的壓力下，未經仔細思考的爭相模仿，讓後續的課程實施工作倍增困難。

(二) 建立實施人員的系統架構釐清權責

課程的改革常常會伴隨行政與學校組織中權力的重整，重整之後架構中成員的權責為何必須要有清楚的規範，從學校最高課程領導人投入的程度不一、處室活動課程化充滿困難、教師參與課程發展態度不夠積極，及教務人員的沉重負擔更替頻繁等，都顯示在課程改革過程中，實施人員的系統架構不清楚也未釐清權責。這屬於學校全面性的問題，不應完全各自學校本位或學者任意解讀。

(三) 確保實施人員獲得系統的專業知能

自從九年一貫課程綱要著手訂定後，許多的單位都投入相關人員的專業成長活動，但是從學校課程目標的訂定、內容的設計，與課程評鑑的規劃和進行中所出現的許多問題，可以顯示專業成長的活動應有盲點。未來實施人員專業進修課程的設計，應在實施人員的系統架構建立並釐清權責後，針對不同人員的訂定所需的課程內容，建立管控系統，確保實施人員都能獲得應備之專業知能。

(四) 成立專責的常設性單位有效掌握與解決課程實施問題

課程設計與實施相關措施事先規劃的再完善，實踐的過程還是難免會出現困難，這些困難必須要有常設的專責單位，隨時掌握課程實施的問題，並從全盤的

觀點把握時效的協助解決。尤其是一些方向上的疑慮，例如學校對於學校本位課程定義的疑慮、學校的課程願景目標應該發展成哪些形式、學校特色課程和願景的關係如何等，都必須在問題發生時做統一的釐清，否則大家各自解讀，最後發現目標、內容無法配合，或是其他重大問題時但木已成舟。

（五）依實施的程度訂定漸進的認可獎勵方式導引學校提升實施程度

課程實施的過程是漸進的，在程度上必須不斷的提升，但從學校欠缺課程發展的觀念情形來看，這樣的認識顯然相當欠缺。全台的中小學為數眾多，學校的內外環境上都有很大的差異，每所學校在課程實施的過程中的起點行為都不同，自然進程也會有異。類似北市採行常模參照的鼓勵方式，忽略了地區和學校的差異性，同時對於實施程度提升的導引功能也有限。

因此，未來可考慮依課程實施的程度，而不僅是現行的年級方式，訂定實施的階段的認可獎勵。在這樣的方式下可以導引學校逐步發展課程，增加課程的深度；學校的課程發展也比較不容易完全為校長、教師的興趣所左右；同時，也鼓勵學校自我競爭，並能協助學校建立評鑑制度。

三、對於學校課程發展的建議

以學校為本的課程發展已是教育改革中不可避免的趨勢，在現行的發展狀況之下，未來學校應如何進行課程發展，茲提出以下五項建議：

（一）檢討課程發展組織各部分的分工並培養成員執行能力

學校中的課程的規劃、發展、實施與評鑑均需仰賴課程發展組織來進行。如果課程發展組織各部分的無法有效分工，成員也欠缺執行能力，便容易產生許多課程發展的問題，而學校中的教務（導）主任，及相關業務的組長在一肩挑起所有的責任時，過重的工作負荷會令人難以承受；學校的課程發展因人而異，無法持續發展的現象也會在此種情形下產生。因此，針對現行課程發展問題，檢討課程發展組織各部分的分工，同時培養成員的能力，讓其擔負起執行任務的責任，應為改善課程發展問題時不可忽略的一環。

（二）適度參酌他校經驗締造各自的課程發展方式

借重他校的發展經驗常常是學校課程發展時不可或缺的過程，但各校的情況有異，如果完全的複製拷貝，以學校為本的課程發展精神將蕩然無存，九年一貫課程也會走樣；複製拷貝的課程實施起來也會問題重重。因此，了解他校的課程內容時，也要一併了解發展的過程與脈絡，何處值得參考借鏡，在自己的情境中如何找到可行的發展方式，也是各校未來進行課程發展工作時需要考量的。

(三) 以整全的角度檢視整理學校課程內容

學校中的課程結構，就性質而言包括：正式課程、非正式課程，和潛在課程等；就時間而言包括：不同學習階段和不同年級的課程。在各學習領域課程節數減少，非正式課程逐漸增加的情形下，如果學校的課程在規劃時未作整體的思考，彼此疊床架屋，學習節數不足的情形將更加嚴重。因此，在各校許多課程已漸漸發展成熟之際，應該以整全的角度開始檢視所有的課程，讓課程的結構更具系統性。

(四) 有系統執行課發展逐步提升課程實施的程度

在新課程實施的過程中，短期之內難以達到理想境界，實施的程度要隨著時間逐步提升。因此整理和發展課程，讓課程愈來愈接近理想也是現階段學校課程發展所需要努力的方向。但此也是一項浩大的工程，在進行這些工作時，不僅是涉及課程內容本身，學校的人員和組織也會受到影響，故需訂定系統的課程發展計畫，在穩定的步伐中發展改進課程，以邁向理想的課程實施。

(五) 掌握課程發展的問題提供教師需求的進修課程

理想的學校課程必須透過不斷的發展與改進。在發展與改進的過程中，教師難免會遇到不易突破的瓶頸，或者會有一些視而不見，或者逃避面對的問題。而這不僅是課程發展的問題，也反應著教師在課程發展過程中所需要的協助，因此學校在教師進修活動的安排上，可以教師在課程發展過程中所面臨問題為依據，協助教師面對課程發展的問題。

參考書目

臺北市教育局（民 88）。**台北市國民中小學九年一貫課程推動計畫**。臺北：同作者。

臺北市教育局（民 91）。**台北市國民小學學校課程計畫審閱項目補充說明**。臺北：同作者。

臺北市教育局（民 92a）。**台北市國民小學學校課程計畫審閱項目補充說明**。臺北：同作者。

臺北市教育局（民 92b）。**台北市國民小學學校課程計畫審查實施要點**。臺北：同作者。

吳清山、高新建、黃幸美、葉興華、張素貞（民 92）。**學校本位課程評鑑**。國立教育資料館委託專案，臺北市立師範學院初教系執行。

吳財順、張素貞（民 92）。**國民中小學課程鬆綁的美麗與哀愁—析論課程改革的問題與對**

- 策。輯於高新建主編，**課程綱要實施檢討與展望（上）**。臺北：台灣師大。
- 高新建（民 92）。願景與幻影：學校課程計畫的要項與內涵。輯於高新建主編，**課程綱要實施檢討與展望（上）**。臺北：台灣師大。
- 教育部（民 92a）。**國民中小學九年一貫課程綱要**。臺北：同作者。
- 教育部（民 92b）。**國民中小學教師授課節數基本原則**。臺北：同作者。
- 單文經、高新建、蔡清田、高博銓譯（民 89）。**校長的課程領導**。臺北：學富。
- 黃政傑（民 80）。**課程設計**。臺北：東華。
- 葉興華（民 91）。**臺北地區國民小學九年一貫課程實施之研究**。國科會補助專案研究，計畫編號 NSC90-2413-H-133-011。
- 葉興華（民 93）。**課程實施**。臺北：五南。
- 歐用生（民 92）。九年一貫課程的反省與前瞻。輯於高新建主編，**課程綱要實施檢討與展望（上）**。臺北：台灣師大。
- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration : designing the core of democratic education*. New York: Columbia University.
- Dufour, B. (1990). Curriculum change and organization. In Dufour, B (Eds.), *The New Social Curriculum-A Guide to Cross-Curricular Issues*. London: Cambridge University Press.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. London: Wiley Ltd.
- Fullan, M. (2003). *Change force: with a vengeance*. London: Routledge Falmer.
- Donaldson, S.I., Gooler, L.E., & Scriven, M. (2002). Strategies for managing evaluation anxiety: toward a psychology of program evaluation. *American Journal of Evaluation*, 23(3), 261-273.
- Wallace, M., & Pocklington, K. (2002). *Managing complex educational change: large-scale reorganization of school*. London: Routledge Falmer.

Analyzing the Curriculum Plan for Implementing Nine Years Top-Down Curriculum Program of the Third Group Elementary Schools in Taipei

Shing-Hua Yeh*

ABSTRACT

The study was to analysis the curriculum plan for implementing nine years top-down curriculum program of the third group elementary schools in Taipei. The main objectives were 1 to explore the curriculum development problems of elementary school, 2 to analysis the causes, 3 to propose some suggestions for education department to design and implement curriculum. Within the study, the main method is document analyses and meeting, the data were collected include: school curriculum plans, the result of school curriculum plans review, and meeting records. Some problems about school background analyses, curriculum development organization, vision and aim, time distribution, semester curriculum schedule, school distinguishing feature curriculum, and curriculum evaluation were discussed. Finally, some suggestions were proposed for curriculum design and implementation in the future.

Key words: nine years top-down curriculum program, curriculum development, curriculum implementation, school curriculum plan

* Associate Professor, Department of Education, Taipei Municipat Teachers College

