

# 教育概論

# 九年一貫課程

指導教授：田芳華

## 第三組

侯佳雯 r92843012

吳治緯 b89607018

劉維潔 b91102097

洪心琪 b89102029

12/16/2003

## 壹、前言

九年一貫是近年來教育改革的重點項目，從施行以來，一路風風雨雨，支持與反對，各有立場，或許當今無法給予是非評斷，但希望藉著此次機會，讓自己和同窗都能對「九年一貫」的規劃立意、現行狀況、及可能的未來再認知深入一些，也激盪一下大家的思維，或許最適化的教改，就在這一念之間。

要認識九年一貫，不妨從官方說法的「九年一貫 1 到 10」著手，分別是：1 個核心、2 大精神、3 個面向、4 大特色（4 個階段）、5 種理念、6 大議題、7 大領域、8 大智慧、9 年一貫、及 10 大能力（10 大目標）。以上各項均有其詳述內容，不難發現九年一貫設計的用心所在，但就改革的立場來看，與原教育推行方案差異較明顯也是比較重要的應是：1 個核心強調的以學生為主體；3 個面向所對應的個體發展（人與自己）、社會文化（人與社會）、與自然環境（人與自然）；6 大議題的資訊、環境、兩性、人權、生涯發展、及家政等現代社會議題；分成語文、健康與體育、社會、藝術、數學、自然與生活科技、和綜合活動等的 7 大領域；還有特別強調要使學生養成帶著走的 10 大能力或是稱為 10 大目標的分別是 1.增進自我瞭解，發展個人潛能 2.培養欣賞、表現、審美及創作能力 3.提升生涯規劃與終身學習能力 4.培養表達、溝通和分享的知能 5.發展尊重他人、關懷社會、增進團隊合作 6.促進文化學習與國際瞭解 7.增進規劃、組織與實踐的知能 8.運用科技與資訊的能力 9.激發主動探索和研究的的精神 10.培養獨立思考與解決問題的能力。

以上洋洋灑灑的將九年一貫的立意與願景描繪的令人神往，相信在本學程的各項課程應該多有所提及，所以不再累述，但既然如此，為什麼在執行時卻阻礙重重？本組貿然藉由九年一貫新課程與原課程的各方面差異與相關推行的理論及實務著手，希望能從中窺探出到底是原始理論不當？還是社會一時對太多變化的適應不良？或是推行技術性問題？進而得到深一層的認識。

## 貳、課程的舊容與新貌

九年一貫課程，是以「課程綱要」代替「課程標準」，藉以降低教育部對課程實施的規範與限制，提供民間教科書編輯者及學校實施課程時較大自主性。以具體實踐課程鬆綁之教改主張。

舊有課程雖經歷次修訂，仍以分科知識為課程架構的依據，學校教育不僅以知識為內容，也常以知識的獲得為目標。九年一貫課程則強調學生基本能力的培養，注重生活實用性，培養可以帶得走的基本能力，而不是繁重的知識教材，因此，在新課程中，知識必須統整在生活的變化中，成為培養學生基本能力的工具。

新課程從三個面向，提供七大學習領域。學習領域為學習之主要內容，而非學科名稱，學校在實施教學時，應該要兼顧統整及協同教學之原則。這種調整與改變，將破除學科分立的傳統，希冀全人教育的實現。另外，各校亦可以在上

課總節數之規定範圍內彈性排課。

除此，新課程將學習外語的年齡向下延伸，國小五年級起即實施英語教學，冀望掌握學習外語的時機，以配合時代與社會需要。

現行課程標準總綱實施通則載明學校課程之編制與實施，須依據課程標準作統籌之規劃及適切之安排，所以學校在課程自主上的空間有限；而九年一貫課程則強課學校本位課程，賦予學校更多課程決定的權力，因此學校教師在發展課程、自編教材、以及教學實施等方面均有相當程度的彈性。

現將九年一貫課程與與八十二年、八十三年公佈之國民小學國民中學課程標準列表比較如下：

課程 項目	國民中小學暫行課程綱要	八十二年、八十三年公佈之國民小學、國民中學課程標準
課程設 計	國中、小課程綱要一貫設計	國中、小分開訂定課程標準
目的	培養具備人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識，以及能進行終身學習之健全國民。	國民小學：以生活教育及品德教育為中心，培養德、智、體、群、美五育均衡發展之活潑兒童與健全國民。 國民中學：以生活教育、品德教育及民主法治教育為中心，培養德、智、體、群、美五育均衡發展之樂觀進取的青少年與健全國民。
目標	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.增進自我瞭解，發展個人潛能。</li> <li>2.培養欣賞、表現、審美及創作能力。</li> <li>3.提升生涯規劃與終身學習能力。</li> <li>4.培養表達、溝通和分享的知能。</li> <li>5.發展尊重他人、關懷社會、增進團隊合作。</li> <li>6.促進文化學習與國際瞭解。</li> <li>7.增進規劃、組織與實踐的知能。</li> <li>8.運用科技與資訊的能力。</li> <li>9.激發主動探索和研究的的精神。</li> </ol>	國民小學： <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 培養勤勞務實、負責守法的品德及愛家、愛鄉、愛國、愛世界的情操。</li> <li>2. 增進瞭解自我、認識環境及適應社會變遷的基本知能。</li> <li>3. 養成良好生活習慣，鍛鍊強健體魄，善用休閒時間，促進身心健康。</li> <li>4. 養成互助合作精神，增進群己和諧關係，發揮服務社會熱忱。</li> <li>5. 培養審美與創作能力，陶冶生活情趣。</li> <li>6. 啓迪主動學習、思考、創造及解決問題的能力。</li> <li>7. 養成價值判斷的能力，發展樂觀進取的精神。</li> </ol> 國民中學：

10. 培養獨立思考與解決問題的能力。
1. 培育自尊尊人、勤勞負責的態度，陶冶民族意識及愛家、愛家、愛國的情操，養成明禮尚義的美德。
  2. 啓迪創造、邏輯思考與價值判斷的能力，增進解決問題、適應社會變遷的知能，並養成終生學習的態度。
  3. 鍛鍊強健體魄及堅忍毅力，培養從事正當休閒活動的知能，增進身心的成熟與健康。
  4. 培養互助與民主法治的精神，增進群己和諧關係，涵育民胞物與的胸懷。
  5. 增進審美與創作能力，培養熱愛生命與維護自然環境的態度，增進生活的意義與情趣。

1. 瞭解自我與發展潛能。
2. 欣賞、表現與創造。
3. 生涯規劃與終身學習。
4. 表達、溝通與分享。
5. 尊重、關懷與團隊合作。
6. 文化學習與國際瞭解。
7. 規劃、組織與實踐。
8. 運用科技與資訊。
9. 主動探索與研究。
10. 獨立思考與解決問題。

未訂定

基本能力  
教學時間

每節上課以四十至四十五分鐘為原則。

國民小學： 每節四十分鐘。每日第一節上課前二十分鐘為導師時間。  
國民中學： 每節四十五分鐘。每日安排十五至二十分鐘為導師時間。

教學節數

各年級每週基本教學節數：

1. 一年級：22 節。
2. 二年級：22 節。
3. 三年級：26 節。
4. 四年級：26 節。
5. 五年級：28 節。
6. 六年級：28 節。
7. 七年級：30 節。
8. 八年級：30 節。
9. 九年級：30 節。

教學總節數類別：(在校總時間)

1. 基本教學節數：佔總節數 80%。
2. 彈性學習節數：佔總節數 20%。

七大學習領域：

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. 社會。
4. 藝術。
5. 數學。
6. 自然與科技。
7. 綜合活動。

學習領域

(教學科目)

國民小學：

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。

國民中學：

1. 一年級：33-34 節。
2. 二年級：35-36 節。
3. 三年級：30+(5)-33+(5)節。

(括號中節數，為教師實施個別差異教學時間。)

國民小學：未區分總節數類別，但各校得視實際需要，在各年級至少增設一節，為彈性應用時間。

國民中學：未區分總節數類別。

國民小學教學科目：(11 科)

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)。

國民中學教學科目：(21 科)

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。

學校課程與規劃組織	各校應成立「課程發展委員會」及「各學習領域課程小組」，從事學校本位課程發展，並由課程發展委員會審查、決定全校各學習領域課程計畫及相關實施內容。	未定訂
教材選用	1.教科書非唯一教材來源。 2.採多元化教材：包括審定本教科書、單元式教材、現行出版品、影音多媒體教材、地方政府開發教材、學校自編教材、教師講義等。	1.國民中小學以課程標準中規定之各學科教科書為主。 2.國小各科：審定本教科書。 國中一般學科：部編本教科書 國中藝能學科：審定本教科書
課程報備制度	在課程實施前，學校應將整年度課程方案呈報地方政府主管教育行政機關備查核准實施。	未訂定
教學實施	得打破學習領域界限，彈性調整學科及教學節數，實施大單元或統整主題式的教學。	未訂定
課程規範範圍	訂定「課程綱要」，僅就課程目標、學習領域的概念架構，以及基本能力表現水準等作原則性的規範。	訂定國中、小課程標準，從大綱到細目、從目標、內容、方法、評量、上學時間等均列在規定中，內容詳細繁瑣，鉅細靡遺。
英語教學	從國民小學五年級起開始實施。	從國民中學一年級起開始實施。
學力指標	訂定學力及能力指標	未訂定
重大議題之融入	教科書內容除了包含學科知識與技能之外，也要能反應當前社會關注的主要議題，例如資訊教育、環境教育、兩性教育、人權教育、生涯發展教育、家政教育等。	未特別提及

以上所見關於教材、課程規劃、及授課時數等展現了十分明顯的彈性空間，一方面也強調了生活文化和國際觀點，如此當然可以呼應九年一貫的設計宗旨，也有許多彌補舊課程不足之處的優點，但改革應著重在成長進步，而非推翻和未

置可否的創新。

其中橫向的各科統整掩沒了以往縱向的系統連貫，當專家們急者將課程以繁化簡、以整合取代分化時，或許嘗試兼顧一下分科教授的優點，就像拆裝的零件要組合成成品一樣，密合度和協調性固然重要，但每一個零件除了規格上的支援外，本身的品質也不容忽略；學科的專業分工有助於其各自的序列性和完整性，如果一味的將相關事物作連結，對學生易造成觀念上的不完整，甚至不正確，而如果真想要使其完備，現行的授課時數不足、教師備課與教材、教具準備的複雜化、以及學生接受度問題和承受的壓力增加等，都是值得再多加研議與考量的。

## 參、課程綱要與分段能力指標

九年一貫課程推行的特色，就是將課程依照學生不同發展階段的應有能力作為指標，再依此排定施行課程的綱要，鬆綁了教材和教法，希望達到多元化、生活化的教育理念。

但是，審定版的教科書，第一線教師的執行能力，都成了百年大計的不穩定因素；並不是民間書商集合一些學者，特別是專門領域研究的權威卻不熟悉接受國民教育年齡學子的實際身心、學、習狀況的學者，所編輯的教科書就是最適合的，而審定機制從推行至今也反映了許多不完備，加上教師們對教材的不熟悉，或是教科書編撰內容在執教上的困難與矛盾，更遑論不同版本差異在與其他學科整合時的時間接續和內容差異問題，都表現出觀察和試辦評估不周全問題，理論基礎姑且不問得當與否，但至少操作上技術問題已經對現行九年一貫下的學生造成不當衝擊。

另外，不同學科能力指標的分段按現行制度整理如下：

學習領域	學力指標階段
健康與體育	三階段（123、456、789）
語文	三階段（123、456、789）
社會	四階段（12、34、56、789）
自然與科技	三階段（1234、56、789）
數學	四階段（123、45、67、89）
藝術與人文	四階段（12、34、56、789）
綜合活動	四階段（12、34、56、789）

這樣的分法是整合各項發展理論所定調的，但是，國內的學習環境是否能支援是不容至於事外的，以數學科為例，6-7年級為同一階段，但國內正是國中、小轉接時期，要國小、國中跨校協調，在執行上困難重重，況且對遷移學區的學生要如何照顧？所以就階段理論，應該還有商榷的空間才是。

## 肆、教師角色

### 一、 角色更新

	改革	更新
對象	以機構為主	以人為主
性質	政治性，由上而下	自發性，由下而上
源起	責備、糾正錯誤	信賴和保證
焦點	針對那些違背進步、缺乏工作績效者而言	藉由鼓勵提供力量給予成長
意義	重新塑造、根本改變	恢復原有能力
範圍	團體所有成員，變化性小	以個人為主，差異性較大
次數	不多、較不頻繁	次數頻繁，是持續性的過程
結果	容易編撰	有不同形式，在描述和評鑑上困難

### 二、 教師角色的意義及內涵

相較於以往所提出的「傳道、授業、解惑」，現今的教師所需扮演的角色是偏向功能性的，是指他所處在一個和角色夥伴互動的社會情境裡，教師基於他特殊的身份、地位，而被期望及實際表現的行為或特質。

以小學教師為例，曾有研究者（郭丁熒，民 84）針對小學教師的內涵進以探討，歸納出與教育範圍有關的六個層面，如下：

#### （一）教師個人特質（Teachers' personal traits）

此為教師所具有的人格特質，這和角色扮演有密切的關連性，因為在台灣社會裡，一位好老師所該具有的特色是被眾人所期望且定型的。

#### （二）教育專業（Educational profession）

這是指在扮演角色時，所具備的一些教育專業知識、教育專業技能、教育專業精神、以及教育專業態度。另外，不僅是專門的學科能力必備，處理問題的應變能力、進修研習、參與教育研究等等都包括在內。

#### （三）教學（Instruction）

此為教師在教學過程中所執行的教學活動，如如何適當地使用教學方法、策略、評量技術等等。

#### （四）教師人際關係（Teachers' human relation）

此指教師和整個所處情境的互動關係，包括外向性的和家長互動以及內向性的和學校行政人員溝通。

#### （五）學生管理與輔導（Management and guidance for students）

這是涉及教師在教育情境裡對學生生活常規的管理和學生心理問題之協助和輔導，包括班級常規的建立和維持、如何針對不同學生進行適當的輔導和教學。

(六) 教師權利與義務 (Teachers' right and obligation)

意指教師在扮演其角色時被賦予的權利與該負的義務。像是申訴權、懲戒權、教學自主權之擁有、對教育法令的遵守和維護校內之安全。

### 三、 教師角色在實施九年一貫後前後的差異

因應實施九年一貫課程的實施，教師角色的再定位或是變革論述相當多，有人提出我國近年因追求「專業自主和專業地位的再概念化」、「學習型組織的發展」、「行動研究的激勵」、「學校本位管理和課程統整的需求」等等因素影響下，教師被定位成課程改革的「推動者」、學校本位課程「設計者」、課程改革「行動研究」、課程發展的「協調者」。因此教師和學生互動的模式就演變成教師是課程的設計和執行者，而學生則是教師幫助的對象，因此對學生而言老師是協助、諮詢者。自從將課程的權力下放與課程空間開放之後，老師從之前旁觀的角色挪移到課程的主體裡，對於被期盼的定位多了「從官定課程的執行者到課程設計者」、「從被動學習到主動研究」、「從教師研習進修到教師專業發展」、「從知識傳授者到能力的引發者」。此外教師也從單獨個體走向團體合作的模式，他們必須深入社區去研發適用的教材、妥善利用資源共享的現代便利性。

(一) 個人特質部分：

雖然傳統認定教師該有的形象仍須維持，但為避免教師在改革的過程中被工具化，教師成爲一個「主動的研究者」的角色越形重要，並且激發教師的主動自發性。

(二) 教育專業方面：

以理論而言，從「技術取向」到「實用取向」再到「批判解放取向」，強調教師走出教室、參與課程的決定，從職位威權邁入專業威權。

(三) 教師人際方面：

從以往單打獨鬥到現在強調的團體協調合作，師生關係從教導者到協助者，老師之間也是伙伴關係，利用彼此互補性的角色存在。

(四) 教學方面：

許多針對爲了讓學生有「帶著走的能力」，許多配套措施著墨於「協同教學」、「班群教學」、「合作學習」、「變通性教學評量」或是「多元評量」等等，易於單科的傳統式教學，九年一貫有了更多統整性的概念。

(五) 權利義務方面：

教師逐漸走向主導者的地位，因爲教師被賦予「課程自主決定」的權力和空間，因此這角色的動態取向所造成的結果就是這權力和職

責下的結合體。

(六) 學生輔導管理：

隨著教學與評量方式的改變，除了師生的關係改變，但是在知識結構下還是沒有太大的改變，仍然對於學習者的生活常規管理以及心理問題的協助與輔導有所妥善顧及，並且把「教學」與「秩序控制」並列為教室裡教師重要的兩大主要工作事項。

(七) 察覺與評定

(1) 察覺：教師必須做好『停、看、聽』三步驟

停：對平日所從事的各項活動、所扮演角色，能停下腳步來作一回顧和省思。

看：廣納資訊，對於多元主義下的歧異給予包容和接納的學習力，並且加以消化、思索，並且加以其長來利用。

聽：擴大視野，從事觀摩和模仿，增加互動。

(2) 評定：

2.1 用挑戰的心情來面對變動。

2.2 瞭解自己、認識環境、善用資源。

2.3 行動：更新循環的起點。

## 伍、學校本位課程發展

學校本位課程是以學校為中心來從事課程發展的工作。主要目的是把教學主體的角色還給學校裡的老師與學生，找回他們在過去課程制度中失去的自主性與創造性。換句話說，將學校的課程由上級單位及人員作決定的事項，下放到學校，而學校本位課程發展係指實際參與學校日常工作，例如：教師、家長、學生及學校行政人員等，為了改進課程的品質，所創造、計劃、執行的種種活動。學校本位課程發展是一種由學校教育人員所發動的草根性活動，基本上它是由學生所屬的教育機構，以學校為中心，社會為背景，透過中央、地方與學校三者權力責任的再分配，學校教育人員的角色，就從原來課程的執行者，轉變為課程的發展者，尤其是老師更是未來課程發展的核心。

### 一、目前學校課程之主要缺失

過去中央對中小學的課程控制具有威權性，中小學課程在教育部公布課程標準之後，全國即採用統一課程、統一教科書，各地區、學校與老師並沒有機會自行發展課程，亦即以中央為課程的發展主體，建構全國性的課程方案，對於課程標準、學習資源、教材選擇組織、教學時數都規定得鉅細靡遺。學校教師只是做課程的實施或傳達。此種課程發展是為了建立國家信念與文化價值，並保障學生受教的最低基本權益，達到形式上的教育機會均等。然而此種課程發展的過程亦產生了諸多困境，如課程內涵無法顧及學生差異、學校社區的需要，導致教育

僵化，教師角色成爲教材的傳遞者或宣傳者，也造成課程發展與課程實施之分離，課程無法反應時代及社會的需要，造成課程流失或懸缺，更重要的是在教師專業自主中，課程選擇權是極具重要性的指標，因爲教師是課程的研究者，亦是課程的發展者，中央課程發展會剝奪教師課程選擇權及專業成長的機會。

歸納目前學校課程有下列主要缺失：

#### （一）專家主導的課程設計

課程是學校設計給學生學習的內容和材料。但是過去課程的設計，常藉專家學者的理想而建構，真正在教育職場最前線、最了解生需要的教師則未被徵詢。

#### （二）缺乏彈性課程制度

過去的課程有著鉅細靡遺的詳盡規定，舉凡科目的名稱、科目的時數、教學的進度、評量的方法、成績的計算等，在國小課程標準中都有統一的設計，而要求全國不分地域、特性、學童素質、家庭期望一體遵行。在教科書方面，更有由國立編譯館統一編輯的統編本教科書，讓教師使用規定過於詳盡，無法滿足各校的獨特需求。

#### （三）剝奪教師專業成長機會

教師的專業在於課程與教學，唯有讓教師能夠心無旁騖地教學，也唯有讓教師能夠發揮創意地自行設計課程，教師的專業才能逐漸成長。現在的課程多而且雜，並且爲了應付升學考試，教師無法享有專業自主權，這不僅是教師無法專業成長的一大理由，更是教育無法進步的主要原因。

## 二、學校本位課程發展之意涵

相較於過去的「國民中學課程標準」與「國民小學課程標準」，就整體上說，最具有特色的是將學校課程保持相當的彈性，讓學校和教師有相當大的空間可以自由揮灑，發揮專業的權威與學校自主。根據張嘉育，民 87，學校本位課程發展的幾項重要涵義爲：

（一）學校本位課程發展雖以學校爲主體，但也重視校內外各種人力、資源的運用與整合。

（二）學校本位課程發展採用廣義的課程定義，所謂課程，是指在學校指導下的一切學生經驗。

（三）學校本位課程發展既重視課程發展的成果，也強調過程中學校社群成員的參與和學習。

（四）學校本位課程發展重新定位學校在課程發展中的角色，「社會--社區--學校--教師」發展成一種夥伴的關係。

（五）學校本位課程重視學校教育人員的自主與專業，將課程研究、課程發展與課程實施結合爲一體。

（六）學校本位課程發展強調課程的多樣化、地方化以及適切性，同時可立即回應社會、社區、學校與學生的需要。

（七）學校本位課程發展使課程潛能獲得重視與理解，有助於課程改革的

達成。

(八) 學校本位課程發展是一種口號、一項哲學觀點，同時也是一套學校經營技術的改變。

### 三、學校本位課程發展之原則

學校本位課程發展強調學校主導，但「學校」指涉的是學校成員整體，包括校長、教師兼行政人員、教師、職員、學生，甚至家長和社區人士。此外，學校本位課程發展也重視行動研究做基礎和學校課程產出的發展工作。因此，學校本位課程發展至少需要掌握以下幾個原則：

#### (一) 學生利益優先原則

學校本位的課程設計是以學生獲得學習的利益為最大的考量。學校以學生為主體，課程本身亦是為學生的學習而存在，因此如何因應學生能力、興趣、與現實生活的基本需要，來設計符合學生利益課程，應是課程設計的最大原則。

#### (二) 學校發展整體考量

課程本身涵蓋面甚廣，從目標、教學者、學習者、環境、教學方法，無不包含在內。然而學校課程發展要整體考量本校特色與前瞻性。例如桃園的信義國小，發展「溜冰」，就成為他們學校的一種特色；還有像在鶯歌的學校，也都發展跟陶瓷有關的東西，讓教學更豐富，也更有在地的文化。

#### (三) 行動研究為基礎

行動研究是一種問題解決導向，由教師設計執行的研究途徑。這種研究途徑需要教師與專家的協同合作，以提昇教學的反省，批判的探究，具有系統性、反省性問題導向等特色，能提供教師獲得研究方法的知能，批判反省理論與實際，營造學校的專業文化，並符合教師及研究之理念。

#### (四) 重視成員團結合作

學校本位課程發展不是學校少數成員的權責，而是學校成員人人都有的權責。學校本位課程發展強調的是學校的課程自主，因校制宜的課程，需要學校成員的參與、合作與對話。所以學校必須提供時間與機會給所有成員，使他們能投入課程發展工作，並經由成員的合作共事，擴大教育的視野，發揮團體的教育智慧。

### 四、學校本位課程發展之實施

學校本位課程發展重視過程，從發現問題、界定問題、規劃設計、進行研發、檢視批判等；也要講求團隊合作，結合全校教師、家長和社區人士進行學校整體課程之規劃。其實施程序如下(教育部，民 89)：

#### (一) 評估各校特有的情境

學校必須首先考量社會造成校內外情境的改變，分析其對於學校教育的期望。在校外，如社會對於人才培育的需求，家長對於學校教育的期望，教育政策的改變，教育研究的新發現，社區環境的變遷與需求；在校內，如學生興趣、需

求和能力，教師知能和價值觀，現行課程、教學與評量的問題，學校環境與設施，教育科技與教學方法等。例如說，學校如果建在半山腰，那學校就可以建生物池，發展跟自然、生物有關的特色；一方面有教學的硬體環境，另一方面也有實際教材可以讓學生看。

#### （二）成立課程發展小組

成立核心發展小組，擴大溝通範圍與層面，蒐集資料，評估可行性和限制，擬訂計畫草案。經課程發展委員會決定後，核心工作小組還要負責聯繫和推動。

#### （三）擬定學校發展目標

學校宜找出理想和現況的差距，考量現有的條件，諮詢專業人士，先擬一般目標，再考慮相關因素，訂出長短期目標和具體目標，做為學校課程發展的方向。

#### （四）規劃具體實施方案

方案的設計要顧及學生的發展、能力、興趣，教師的信念和知能，家長的觀念和態度，學校經費與設備，社區的反應。先由工作小組規劃內容、組織內容，選擇學習經驗和組織學習經驗，再經由行政會議、校務會議、課程發展委員會討論而定案。人員的組織與分工，有序的進行步驟和進度，以及足夠的時間、設備和經費預算等。

#### （五）溝通解釋並實施

課程方案在實施前，需與教師、家長溝通和說明，聽取他們對實施的意見，爭取他們的支持與合作，必要時修正方案，記錄實施的經過過程，發現問題，隨時研究討論對策。例如國中基本學力測驗，教育部在溝通與解釋上就還做得不夠，所以引起很多人的恐慌，大家也都不知所措。

#### （六）評鑑與修正

學校本位課程發展過程中，要記錄並評估學生表現成果，保留一切的資料，作為真實評鑑與檢討之依據，亦是學校本位課程方案修改之重要參考。

### 五、學校課程發展委員會

各校皆應成立「課程發展委員會」及「各學習領域課程小組」之組織，課程發展委員會負責審查、決定全校各學習領域課程計劃及相關實施內容。成員包括學校行政人員(校長、主任、組長)、班級導師及學科任課教師、家長及社區人士代表等，必要時得聘請學者專家列席諮詢。小型學校(六班以下學校)合併數個領域小組，進行跨領域課程小組(林殿傑，民 88)

## 陸、多元化的評量及運用

新課程讓地方縣市政府依權責訂定「學生成績評量辦法」，再由各國民中小學依實際需求訂定「學生成績評量辦法補充規定」。因此，學校與教師應掌握多元化評量之精神與作法，並以學習領域單位登錄成績，包括必修與選修成績。評

量內涵應涵蓋認知、技能、情意等三種層次。實施時應設計多元評量方式，可採用紙筆測驗、實作評量與檔案評量等方式進行，重視形成性和總結性評量結果。尊重教師採用之評量及命題方式，段考試題得由教師聯合命題，或各班教師自行命題；若評量及命題有爭議時，交由領域課程小組研議決定。

## 一、教學評量的內涵與原則

在教學的過程中，評量的方式一直影響著教學者的教學模式，在目前重視紙筆測驗的傳統評量中，老師的教學法就以記憶及機械式的練習為主，而這樣所得到的知識卻無法讓學生應用在日常生活中，學生不能感覺到學習的好處與樂趣。因此老師如何改變評量方式讓學生能有意義的學習，就成為現代教育改革的重點。

### （一）教學評量的內涵

教學評量是指教師用來蒐集學生學習表現的資料並加以評審的活動歷程，其主要的目的在於評鑑學生的學習結果與教師教學的效果。評量的結果不只測出學生學了多少，學好了沒有，同時也反饋予教師做教學方法或教材內容的檢討，故教師應視其為教學革新的重要依據。或許有一些老師認為成績評量只在考查學生學習的結果，然而成績評量的結果同時也在考核教師的教學效率，看看它是否符合學生的需求。

一般而言，學生學習的成果由下列許多的因素來決定：(1)學生的資質或能力，(2)用功努力的程度，(3)學習方法或效率，和(4)學習態度或毅力。但是不可否認的，教師在教學活動中所使用的教材內容的深淺和教學方法，都會影響學生學習成績的高低。因此，成績評量不應只限於學生學習結果之衡量，更要進一步看看老師在教學活動中是否能夠充分地發揮其效率，反省其所使用教材內容的深淺和教學方法。另一方面，我們尚須了解成績評量並不是教學活動中的結束，而是整個教學活動中某一單元接著另一單元開始的重要部分。在教學活動中，成績評量應該只是一種方法、工具或手段，而不是終極的目的。總之，成績評量用以分析教學得失、診斷學生學習的困難、了解學生進展情形為重點，而不要以成績評量之結果，作為判決學生行為而予以獎懲的依據。

### （二）教學評量的原則

在傳統「考試領導教學」之下，常會使教師充滿無力感，而在分數就是一切的前提下，教師對教學完全喪失了自主權，教科書及考試決定了教學的內容；為了求高分，教師必須一而再、再而三不停地給學生練習，其最後目的在使學生看到試題時，毋須多加思考便可套入公式獲得解答。教師習慣用坊間測驗卷，沒有考慮學生的程度或個別差異，許多學生被訓練做答很快，但不見得能融會貫通及應用，只是被訓練出來的考試機器而已。然而受害最深者莫過於整個社會、國家，因為這種方式下所教育出來的個體，幾乎沒有彈性應變、獨立思考、創造批判的能力。因此，學校或教師在進行成績評量時，應注意下列五項原則：

#### 1. 以學生的程度為依據

因為每個學生不同，所以我們就不應以一樣的標準去要求學生。其次，學生與學生之間，其身心發展成熟程度也不一致，在教學時要顧及學生之個別差異，在進行成績評量的時候，也不應忽略學生之個別差異的重要性(黃光雄，民85)。

## 2. 成績評量是多方面的

現代國中小學注重德、智、體、群、美五育均衡發展，應該把評量的範圍擴大至教育的全面，即全人教育。除了知識技能以外，應包括學生的品行、人際關係、學習態度、興趣、方法和習慣等方面。

## 3. 採用多元化方式

因為評量之範圍非常廣泛，所以應該採取不同的考查方法，以配合教材之性質與內容，進行多種方式的評量。評量時所採用的方法愈多，蒐集資料愈齊全，其結果愈客觀正確，愈能符合成績考查的要求。

## 4. 學習歷程與結果並重

評量不要只重視結果，還要觀察學習的歷程，才能了解學生在學習過程中的缺點，指導他及時改正；應避免到學期之末，才將學習成績算一總帳。如能隨時注意學生學習的情形，使學生了解本身進步的狀況，必能增進其學習的興趣，提高其學習水準。

## 5. 由教師和學生共同參與

一般人認為成績評量是老師的責任，只有老師有權力來評定學生學習的成果。然而從學生學習成果綜合評定的觀點來看，學生本人及其他學生均可提供成績評量的各種資料，根據這些多方面的資料，才能作一個比較周全的判斷。九年一貫課程的實施，可以讓學生互評，特別是很多像情意方面的活動、綜合活動類的課程，例如可以「讚美三個人」或寫三個讚美的句子卡片給三個你最欣賞的人，然後互相交換。互評的意義也是這樣，這樣才能讓同學知道他們的標準在哪裡？

# 二、教學評量的類型

## (一) 診斷性評量

主要是看學生的潛力，做潛力的判斷，它是一種決定學生的預備狀態或起點行為，通常與學習程度有關的特質。例如：性向測驗、托福、GRE、學前考試、一英文的診斷測驗等，主要是看學生初階的能力，作為予以分組安置、診斷學習困難的原因，適用在教學之初或學習困難之時。

## (二) 形成性評量

在某一教學單元過程中，所作的初步評量，目的在了解教師的教學成效。例如單元性的測驗，主要是作下一階段的參考，不是作等第之評量。它提供學生的回饋資料，指出教學單元結構上的缺陷，以便實施補救教學。它亦適用在教學過程中，就教師的教學情形與學生的學習表現加以觀察和記錄，通常可採用評定量表為工具，進行非正式的評量。

## (三) 總結性評量

在某一教學單元、課程或學期之末，就學生的學習成就進行評量，決定其成績的等第、及格與否，適用在教學之末，以定期考試或測驗的方式，考查教師的教學成果與學生的學習成就，是否達到該階段教與學目標。通常採用標準化學科測驗及教師自編課堂測驗為工具，進行正式的評量。

#### （四）常模參照評量

「常模參照評量」係以同年級或其他條件相若的一群學生在某項成績的分配情形，取其平均數為參考點，據以比較分析學生之間相對的優劣，即學生間互相比較的結果；例如目前高中的基本學力測試、英文的托福測驗，可作為選才之用。而學校通常所採用的成就測驗或教師自編課堂測驗的施測結果之解釋分析，大部分屬於「常模參照評量」，旨在區分學生彼此之間的成就水準，說明個人分數在團體中的相對地位，可以分班編組、評定等第、擇優汰劣之用。

#### （五）標準參照評量

「標準參照評量」則以事前決定的絕對性標準為成績及格或不及格，作為個別學生的評量，不需要跟別人比較。例如研究所成績要七十分以上才及格，某汽車技能檢定八十分以上才通過。至於學科精熟學習(mastery learning)之評量，能力本位教學績效之考查，以及行為目標式活動設計的實施結果之評鑑等，目的在檢定學習者學會哪些知能及熟練到何種程度，是屬於「標準參照評量」，可以發揮教育診斷的功能，作為實施補救教學或個別輔導之依據。

### 三、評量的方式與運用

多元評量的理念就是以多種方式進行教學評量，而測驗是評量學生的方法或工具。而當前教學評量的方式可概分為幾個取向：(1)知識取向，例如紙筆測驗、論文式測驗等，較忽略情境或互動性評量；(2)情境或技能取向，例如實作測驗、檔案評量、教室觀察等，著重真實性及問題解決；(3)互動取向，例如口試，強調評量過程中評量者與受試者高度的互動性與協助性。

#### （一）紙筆測驗

評量方式有很多，最常用的是紙筆測驗，測驗目的主要是能測量出教學目標及學生的學習成果，一個教師首先要決定的事情是選擇哪一類型的測驗題較為合適。測驗題目的類型通常可分為「客觀的測驗」和「主觀的測驗」兩大類。所謂「客觀的測驗」是試題有正確的答案，較不具任何爭議的空間，可以客觀地計分，也就是不同的評分者雖然各自獨立評分，但所評定的結果是相同的。客觀紙筆的測驗包括三種試題：即「是非題」、「選擇題」及「配合題」。但要編制有品質的選擇題誠屬不易，其功能受到限制，因此就需要其他方式的測驗來補充。主觀的測驗包括論文式的申論題，因為學生在這類測驗的得分會受評分者主觀判斷的影響。不但是不同的評分者其評分的結果會不同，即使是同一個評分者在不同時間評分的結果亦有所差異(陳英豪、吳裕益，民 87)。

#### （二）論文式測驗

客觀試題最適用於「知識」層次學習結果的測量，例如編製一些要思考或

計算的選擇題或填充題，亦可測量較複雜的能力，如「理解」、「應用」和「分析」等，例如現今高中的基本學力測驗、歷屆大學聯考選擇題部分，但較不適用於高層次「綜合」和「評鑑」兩種學習結果的測量。論文式測驗最適用於這些高層次學習結果的測量，例如歷屆大學聯考的作文部分、研究所申論考題部分，它能让學生盡情的發揮，測出是否隱藏創造力或潛能，亦能測出統合或判斷的能力，故仍有其存在的價值。事實上，一套優良的成就測驗應同時包括客觀式與論文式兩種試題，才能測量出學生真正的學習成就。

### （三）實作測驗

實作測驗是在真實的情境中，測出學生真正技能的學習結果。在很多課程中，問題解決方法、過程的把握與運用是最重要的學習結果。例如七大領域的自然與科技課程需要學習實驗室和電腦操作的技能；數學課程則是與生活實際問題解決之技能有關；語文課程則與溝通的方法和技能有關；社會學科課程與地圖、圖表的編製技術有關；在人文與藝術課程、健康與體育等課程中也都有特別強調各種技能之學習。因此，在大多數的教學領域中，實作測驗乃成爲紙筆測驗的輔助測驗，目前許多高中或大學推甄時會以實作測驗來複選。雖然，紙筆測驗學生所具備之知識，可讓我們了解學生是否知道在某些特殊情境下應有的作爲，但我們仍須以實作測驗來評估學生真正的問題解決能力。

### （四）學習檔案（作品及報告等）

學習檔案是指在整個學期學習過程中，所蒐集之各項報告、文件、心得、記錄、作品及社團成果等，除了紙筆客觀測驗評量之外，所採用的一種輔助評量，能有效反映學生在學習與成長的過程，避免一試定江山之遺憾，有助於評量者對學生實施整體性及形成性之評量，並協助學生學習成長的發展。

### （五）教室觀察（軼事記錄、觀察量表等）

教室觀察是以班級真實情境的評量方式，如前所述，大部分的學習結果皆可用紙筆測驗來測量，尤其是屬於認知領域的各種學習結果，如知識、理解、及分析能力等，更適合採用紙筆測驗來測量。故紙筆測驗在教學評鑑上是最重要的一種方法。雖然如此，但就全人教育而言，有很多態度及行爲的改變是無法用紙筆測驗來測量，必須採用其他的方法。例如各項的學習結果如技能(寫作、樂器演奏、繪畫等)、態度(關心他人、對社會問題的敏感度、追根究柢等)、鑑賞(對文學、藝術、音樂、大自然、特殊社會貢獻等的滿足感)、適應(情緒的穩定性、與同伴的關係等)可採用下述幾種方法來測量：(1)觀察學生的行爲表現並加以描述和判斷(如團體合作的參與或評定一次演講的好壞)。(2)觀察並判斷某種成品的品質(如評定表演或書法的好壞)。(3)請其同伴來評定(如評定學生的學習態度、社會關係)。(4)自我評定(描述自己的學習興趣與態度)。

面對來自不同文化、語文和社經背景有所差異的學生，教師所必須具備的專業知能，除了在學科知識內容的掌握外，還必須有敏銳的多元文化觀察能力，以避免自己因特有的文化價值觀而影響評量判斷的公平性。另外，在實施評量當中還必須與家長充分溝通，畢竟對沒有「標準答案」的評量方式，尚需假以時日

才能取得一般社會大眾的共識。

#### (六) 口試

有些實際的情境或學習態度，是其他測驗表現不出來，需要藉著面對面互動才能了解。在本質上，口試包括兩個人，一個「主試者」和一個「受試者」，是一種面對面的考試。先由主試者提出問題，然後由受試者設法針對問題來回答，主試者可進一步提出更深入的問題。最後主試者需評定受試者所提答案的品質，並給予適當的等級或分數；有的則僅評定「通過」或「失敗」。有時為了客觀起見，口試者往往不止一人，進而尋求多數者共識。有時候為了增進口試的功能和公平性，可讓所有的受試者同時參加口試，這樣可使每位受試者有機會搶答或回答相同的答題，並可評論其他受試者的答案，主試者僅就所提的問題及答案品質來評分，而不提問題，甚至連評分也可加以設計，由受試者互評。

## 柒、九年一貫與師資培育

對於國內的國中教師而言，「九年一貫課程」的變革絕對是具有革命性的衝擊。「九年一貫課程」以「課程綱要」取代「課程標準」、「學習領域」取代「分列學科」、「多元的學校本位課程」取代「全國統一課程」等數項的變革及其衍生而來的教學改變，對於國中教師的影響極為強烈。「九年一貫課程」的變革能否成功落實，教育改革理想是否能夠實現，主要是繫乎教師的實行態度和能力，而師資培育的職前教育和在職教育正是教師教育態度和教學能力的關鍵所在。面對「九年一貫課程」的變革對教師的考驗，師資培育機構也將面臨多重的挑戰與衝擊，教師職前教育的規劃與實施需要改變，而在職教育的方式與內涵必須更新，師資培育機構因應這些變化而所需要投入的資源將大幅增加，其中包括有形的人力、物質資源和龐大且難以估算的機會成本，許多的人力和物力必須從原有的運轉系統中被抽離出來而重新投入這一個新課題。

### 一、師資培育機構在九年一貫課程變革可扮演的角色

師資培育機構可以以四種主要的方式來扮演變革機構的角色：催生者、方案提供者或諮詢者、過程幫助者、及資源連結者。除上述角色外，亦可根據師資培育機構本身的資源(包括人力、物力、及財力)、發展方向及期許，扮演更多的角色。

#### (一) 變革催生者

師資培育機構可能基於本身的一些研究(如課程統整)或信念，提出一些變革方案，並透過各種管道以「蔚為風潮」，進而促使教育當局將該變革納入政策之

考量。就九年一貫課程的變革而言，一些「課程與教學」領域的學者，即扮演著「變革催化者」的角色。

## （二）變革方案提供者或諮詢者

師資培育機構，可基於對教育現況的了解、研究發現、及教育評鑑結果，對行政當局提出各種變革方案，以供改進教育品質之參考。因此，師資培育機構可扮演著「變革方案提供者」或「諮詢者」的角色。

## （三）過程的幫助者

變革的過程，師資培育機構可主動或應國民中小學的要求，在變革的過程中提出必要的協助。師資培育機構在下列六個步驟可扮演「過程幫助者」的角色。

- (1) 關懷(care):師資培育機構可協助學校察覺在推動九年一貫課程時所面臨的問題癥結。師資培育機構在決定真正需加以關心的問題前，宜從學校其他成員中聽取他們對所謂的問題的看法，以真正釐清問題之本源。
- (2) 相關(related):師資培育機構在扮演「過程幫助者」時，除應與學校的校長及關鍵人物建立良好的關係外，並應協助這些關鍵人物彼此之間建立良好的關係，以促使他們在九年一貫課程的推動過程能同心協力、互相合作。
- (3) 檢視(examine):師資培育機構可協助中小學進一步檢視、思考推動九年一貫課程所面臨的問題的本質。比如，國中升學的壓力是否會影響到某些學習領域的推展?教師對九年一貫課程內涵的了解程度如何?哪些部分需明確界定?要試辦的範圍為何?
- (4) 獲取(acquire):師資培育機構在協助國民中小學對所面臨的問題有充分的定義後，可開始協助國中小學獲取推動九年一貫課程的有關資源，這些資源包括可運用的人力、場地、時間、科技、及他校成功的例子等。
- (5) 嘗試(try):師資培育機構可協助國民中小學根據本身的特色、狀況、及所獲取的資源選擇一個或一些試辦方案。
- (6) 擴展(extend):國民中小學所採行的試辦方案，師資培育機構應協助推廣，以達該試辦學校大多數成員皆能接受的程度。

## （四）資源連結者

師資培育機構可扮演著資源連結者的角色，協助國民中小學獲得必要的資源，如提供相關網址網站、各領域專家學者的名單、甚至協助國民中小學向有關單位申請經費。

## （五）變革過程的檢視者

變革過程的合理與否，對該變革的成敗及永續發展有相當大的影響。因此師資培育機構扮演「九年一貫課程變革過程的檢視者」的角色益形重要。比如檢視國民中小學在推動的過程是否合乎民主原則、校內是否進行充分的溝通、該校是否有完整的配套措施、推動過程是否合乎邏輯、試辦的學習領域的層面是否周全等等。

#### （六）變革結果的檢視者

師資培育機構可對九年一貫課程的實施結果從各種角度加以檢視，以期對不理想的部分做適度的修正。比如評估下述的實施結果：該變革付諸施行後與舊制度相較，改進了多少、該變革施行後的缺失為何、該變革的實施結果是否符合該變革之目的、該變革是否真的依其精神具體落實到真實情況或課室裡、在施行該變革後延伸了哪些新的問題、實施變革所需的相關資源(如經費、場地、師資、教材)是否能夠配合等等。

#### （七）提供新的改進方案者

教育變革是動態的、有機的系統。因此，師資培育機構可就檢視所發現的一些問題，提出應興應革之道。一味的批評與一味的護航皆為師資培育機構在教育變革中所應避免的。

## 二、九年一貫課程變革對師資培育機構之衝擊

「九年一貫課程」推動對於師資培育機構至少有四項衝擊：(一)教育專業課程與教學的改變；(二)專門科目認定的重新修訂；(三)師資合流培育的再思考；(四)教育夥伴關係的積極建立。

短期內前兩項衝擊的影響最具挑戰性。師資培育機構對於參與推動「九年一貫課程」是責無旁貸，只是「九年一貫課程」推動過程中，多數的師資培育機構並未能夠被授予充分的資訊與準備時間，以致各項因應措施未能即時展開，師資培育機構的功能未能充分發揮，將增加耗費更多的社會成本，甚至影響「九年一貫課程」推動的成效。

## 三、九年一貫課程變革所面臨的困境

師資培育機構在推動「九年一貫課程」過程中，可能面臨下列的困境：

### （一）部分學科領域的師資難以培育

如鄉土語言教學的師資，目前能培育這類師資的師資培育機構可以說是少之又少。而教育部的替代方案(甄選兼任教師)若以教學專業的觀點來看，實在大有問題。

## (二) 部分學科領域的專門科目之共同科目訂定困難

以「自然與生活科技」為例，一般大學欠缺「生活與科技」部分的科系，因此在訂定「自然與生活科技」領域的共同必修科目時，將難以真正涵蓋「科技技術教育」、「家政教育」的內涵。如果該領域訂定的「專門科目」實質上能涵蓋「生活與科技」的內涵，一般大學是否有能力開設這些共同必修課程，殊有疑義。

## (三) 各學科領域的專門科目恐走向「新瓶裝舊酒」之途

更具體的說，就是以目前的專門科目稍加包裝或重新命名後即成爲「領域課程」，本質上是沒有太大的改變。另外各系所的教授忙於研究，是否有意願配合九年一貫課程開新課，仍值得懷疑。雖然教育部很貼心的邀請各校教務長參與「九年一貫課程師資培育機構各領域專門科目訂定」的會議，但能發揮多少效用，實令人懷疑。

## (四) 各學科領域共同必修科目之訂定欠缺理論依據

由於課程概念模糊矛盾，各學科領域共同科目之探討決定，係經由召集學校召集各校參與討論訂定。因此，是協商之下的產物，欠缺可以說服未參與人員的學理依據，經商討定案後仍可能會有許多的質疑聲浪。

## (五) 中等學校師資培訓機構與國民中學在九年一貫課程輔導互動恐流於尷尬

這種尷尬的場面可能來自於國中學生有升學的壓力，及一般大學後天不足(現有科系不足以涵蓋學習領域，如自然與生活科技、健康與教育、社會、綜合活動等)。升學的重點科目，如語文、數學等領域，師資培育機構有師資及能力，但國中試辦的學校少;綜合活動、健康與教育、社會領域試辦的學校較多，但一般師資培育機構的師資及專業較不足。因此，可能造成師資培育機構在輔導國民中學九年一貫課程試辦時，產生專業性不足的尷尬場面。

## 四、師資培育機構因應九年一貫課程的策略

- (一) 訂定明確的師資培育取向與特色
- (二) 建立教師專業自主與教師專業承諾
- (三) 凝聚師培機構教師群的共識，設計完善的職前教育

## 五、結語

教師的培育制度決定培育出來的教師之專長、資格與專業能力與學科知識。目前師資培育機構的課程細分非常，在這種情況下所培育的師資很難滿足九年一貫課程學習領域教學的需要。課程變革需求與師資培育制度如何調適極爲棘手，卻非常必要。近年來改革的情況顯示，課程改革與師資培育制度正南轅北轍，一方面師資培育課程日益分化，但在另一方面，課程改革卻愈求統整，兩者恰反其道

而行。此問題恐將成爲九年一貫課程所面臨的最大問題與障礙。

師資培育多元化之後，全國已經成立近百個中等教育學程，遍及個縣市的不同城鄉地區，如果能有效結合各師資培育機構的教授群，就近輔導學校和社區推動教育改革，必然能有效達到所謂社區化、多元化的教育改革目標。各級教育行政主管單位必須正視師資培育多元化的趨勢，放開本位主義、保護主義的心態，邀約所有的師資培育機構共營教育改革大業，以多元的手段達成多元的目標。師資培育機構也必須正視自己的歷史使命和教育夥伴的責任，當仁不讓積極參與各項教育改革工作，發揮師資培育教育社群中一個具有專業、獨立、自主、特色的成熟成員的功能。

附錄：

## **九年一貫 中縣四百夫子未受訓**

記者張明慧／豐原報導

---

明年度國中、小將全面實施九年一貫課程，依教育部規定，未上過相關基礎訓的老師不能授課，但台中縣教育局昨天調查，還有四百多名老師未受訓；教育局為難地說「又不能逼著老師來上！」屆時學校排課有無問題，只能「看著辦」。

教育局表示，已辦過五、六百場次的九年一貫相關訓練，目前全縣教師受訓比率達百分之九十二，符合教育部要求，剩下這四百多名老師，只能在這學期寒暑假或利用周三下午，由學校自行加開課程訓練。

九年一貫研習主要是教育部為讓老師熟悉教改運作模式，撥經費由縣市開辦初階和進階課程，老師可利用寒暑假參加研習，但因法令未限制一定要參與，至今縣內仍有少數老師「請不動」，連基礎訓都沒上過。

教育局指出，教育部曾以公文指示，未上過基礎訓老師，儘量不要安排教授九年一貫課程的年級，但明年國小一到六、國中一到三年級全要實施，這些未受訓的老師如何排課，將是一大難題。

對於老師為何不參加訓練，教育局人員猜測說，「可能是研習時間無法配合，或嫌地點太遠吧！」許多老師寒暑假要修習碩士課程，或有其他研習活動、私人家庭聚會，種種因素無法參加九年一貫初階訓，也有人認為辦訓練的地點太遠不想去。

部分學校教務主任透露，少數老資格的老師自認即將退休，「學這些幹嘛！」拒絕上九年一貫初階課程，學校也拿他們沒辦法；也有老師嫌初階課程「沒意思」，只教一些「認識九年一貫」等理論，認為學不到什麼。

一名山線地區國小總務主任則說，初階課程雖有很多場次，但常爆滿，根本擠不進去，像她自己就是先上進階課程，後來再補；豐原市一所國小這學期原本還有六十多位老師未上初階訓，學校趕快利用周三下午排課，老師最近終算全已進修完成。

【2003/12/12 聯合報】

參考書目：

〈九年一貫課程與教學〉張世忠著 五南圖書出版股份有限公司

〈九年一貫課程與師資培育〉師資培育發展促進會主編 五南圖書出版股份有限公司

〈九年一貫課程：從理論、政策到執行〉財團法人國立台南師院校務發展文教基金會主編 高雄復文出版社

參考資料：

國民中學九年一貫課程課程暫行綱要

教育部網站 (<http://www.edu.tw>)

教育部九年一貫課程教學網站 (<http://teach.eje.edu.tw>)