

第二章 文獻探討

本章依研究主題『社會學習領域教師對實施九年一貫課程的認知與態度之研究』分四節作文獻探討，依據文獻整理歸納，以作為問題研究之理論基礎。第一節為課程實施與相關理論。探討課程實施的意義，及九年一貫課程相關理論；第二節為「九年一貫課程」的實施與內涵特色。探討九年一貫課程制定的背景因素、內涵、精神特色等；第三節為「社會學習領域」的實施與內涵探究。探討社會學習領域改革背景、內涵與問題爭議；第四節為影響教師對九年一貫課程實施的認知與態度之相關因素；期能透過研究發展出可行性建議，提高九年一貫課程的成功率。

第一節 課程實施與相關理論

壹、研究課程實施的重要性

九年一貫課程的實施，各界都熱切關注並熱絡地表達意見，期盼這一次的教育改革能立竿見影，結合理論與實際，使九年一貫課程的精神與理念真正落實到學校教育層面。課程實施是課程改革與發展中的重要歷程，課程是否具體可行、適用性如何，以及課程理論的驗證、應用皆需透過實施才能評鑑得失（林進材，2000：106）。

一、課程與課程實施的意義

「課程」(curriculum) 一詞，原意是跑道，引申為學習經驗，及學生學習必須遵循的途徑。許多課程學者紛從不同面向提出自己對它的定義，國內學者黃政傑（1999a：68-72）將學者們對課程的定義歸納為四類：將課程視為學科和教材者，重視課程內容的選擇與組織，強調課程材料的發展。將課程視為經驗者，係以學習歷程和學生為中心，強調培養重塑自己人生歷程方面的能力，由事後回溯的觀點來看

課程，易於把握實際的課程現象。將課程視為目標者，著重目標的明確性及引導性，並用目標控制整個課程設計過程，易於顯示教育績效。而將課程視為計畫者，強調計畫的完整性，可以扭轉目前許多教師慣採即席式教學所產生的缺點。課程設計者對課程的定義，代表改革的方向和範圍，所以不但要了解他人的定義，也應剖析自己的觀點，方免受到狹隘課程觀的主宰（黃政傑，1999a；陳新轉，2000a）。

黃政傑（1999a：396-397）指出，所謂課程實施（curriculum implementation），Fullan & Pomfret 認為是任何課程革新的實際使用狀態；而 Leithwood 則認為任何課程改革都是屬於課程現狀應如何改變的建議，不管這個改革是全面的或片面的，而所謂實施則是縮短課程現狀與改革理想間的差距。因此，九年一貫課程的實施可謂是縮短現行課程現狀與課程改革理想間的差距。

二、研究課程實施的必要性

課程實施的研究有其重要性，課程實施是課程改革與學習效果的橋樑。課程實施的探討之重要性，依據黃政傑（1999a：398-400）的分析，整理如下：

（一）課程實施的研究有助於發現課程計畫在行動時產生了何種改變。

意即課程設計好了之後，到人們接納它、實施它、以致產生了可見的結果，其中的過程與現象等。

（二）課程實施的研究是要了解教育改革成敗之因素。課程改革不只是課程內容的改革，組織與角色的改變也是必要條件。

（三）課程實施的研究有助於瞭解學習結果和各種影響因素間的關係。

因此，國民中小學九年一貫課程改革的成敗，課程實施是很重要的環節。故本研究針對九年一貫課程之實施所涉及的最重要組織成員—教師，其對九年一貫課程之接納、實施、角色改變及各種相關因素進行探討。

貳、九年一貫課程相關理論探討

課程實施是將課程理論化為實際的活動。課程理論的發展深受哲學思潮與社會脈動的影響。國民教育階段九年一貫課程改革是各種不同主張協商下的產物，其間隱藏著一些理論的論述且符合當代課程發展的趨勢，例如強調課程組織結構與內容安排設計須符合「課程統整」(curriculum integration)的概念(歐用生, 1999b)；整個課程改革的動向，不僅反映出「打破傳統」、「改弦更張」的殷切渴望，更反映出「反集權」、「反知識本位」、「反菁英導向」¹的時代精神(陳伯璋, 1999: 31-33)。茲綜合學者所論述之與九年一貫課程相關且較為重要之理論分述如下(林生傳, 1999a; 周淑卿, 1999, 2002; 周梅雀, 2000; 陳伯璋, 2000, 2002; 陳新轉, 2000a; 單文經, 2001; 楊洲松, 2001; 歐用生, 2000; 甄曉蘭, 2001; Combs, 1981)：

一、喚起「主體」意識覺醒的人本主義

近年來教育改革的主張中，無論官方或民間，人本主義的色彩相當濃厚。例如主張「學習權」取代「教育權」，學習應以學生為中心；「帶好每一位學生」，提供「適性化教育」及不放棄每一位學生等，都反映出人本主義以全人教育為理想的訴求(陳伯璋, 2000: 36; 甄曉蘭, 2001: 32)。人本主義著重的教育方向如下：

- 1、因材施教，使教育效果對每個學生都具個別化意義。
- 2、針對學生認知、情意、技能等各方面需求，以激發各種潛能。
- 3、培養學生目前及未來生活所需能力，促進學生對人與社會的關懷。
- 4、營造學校的學習氣氛，使學校成為有挑戰性，充滿自由、活潑、關懷、支持而無威脅的學習環境。

國內教育改革深受到人本主義思潮影響，「行政院教育改革審議委員會」於1996年12月2日完成的教育改革總諮議報告書，對於教育

¹ 專家諮詢問卷第二部分第4題與第5題文獻來源。

改革五大方向之一「帶好每一位學生」方面之具體課程與教學改革建議如：國民中小學課程應以生活為中心；建立基本學力指標；建立課程綱要以取代現行課程標準，保有彈性以利因材施教等建議，皆成為九年一貫課程的特色與精神。

二、解放威權使教育「鬆綁」(deregulation)的後現代主義

後現代主義者主張知識是建構的、暫時性的、相對的，意義的詮釋是無止境的，詮釋是一種解構的過程，也是一種朝向重新建構新意義的過程，因而呈現解放、對話、詮釋、解構、建構的多元景象。這些觀念運用到課程設計上，則強調文本、教師、學生的解放，不是「權力」決定「目標」，「目標」限定課程知識的選定與教學的實施，也不是教師權威支配學生的學習；而是教師與學生的對話，共同對文本知識、意義及課程目標再詮釋、再建構（林生傳，1999a；陳伯璋，2000，2002；陳新轉，2000a；楊洲松，2001）。

後現代主義倡導解放性知識及「賦權」(empowerment)觀念，使課程內容與課程實施，更貼近平等、民主、自由與解放的理想²。因此在九年一貫課程的設計理念中就產生了差異政略 (politics of difference) 的「學校本位課程」、尊重自由市場機能的「審定本」教科書取代知識霸權的「統編本」教科書的特色。

三、打開多元學習之窗的多元智慧理論

Howard Gardner (1985) 在其《心靈架構：多元智力理論》(Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences) 一書中，將智力定義為問題解決的能力，指出人類至少有邏輯數理、語言、空間、肢體動作、音樂、人際關係、自我了解等七種智力。之後，又提出第八種智力稱為自然觀察的智力，同時認為這不是人類僅有的智力，以後還會有更多的發現（陳新轉，2000a：133）。在生活中，沒有任何智慧是獨立存在的，而是以複雜的方式統合運作。

多元智慧理論所獲得的啟示是改變教育形式。課程設計不應該只

² 正式調查問卷第三部分第4題文獻來源。

提供學生「單一性」學習方案，教師能引導多元的學習入門或鼓勵學生採取多元的觀點以理解概念，課程需要擁有各類型的活動，以便具備不同智能的學生能選擇、發展出適合他們自己的學習與理解方法。多元智慧提醒我們應同時正視學生與教師智慧發展的差異條件，為使每個學生能獲得最佳學習效果，並開發各種智慧³，教師應以其優勢智慧來教學，而每位教師都有其擅長的智慧領域，因此教師之間應依其專長智慧進行「協同教學」，由此足見九年一貫課程的設計理念明顯融入了多元智慧理論。而多元智慧理論關切「解決問題能力」在實際生活中的重要性，也是九年一貫課程十大基本能力的基礎⁴（周梅雀，2000；Silver, H., Strong, R., & Perini, M. 1997）。

四、聯結「現在與過去」、「學校與社會」、「學科與學科」的課程統整理論

「統整」的概念反應在課程上最早可追溯自十九世紀末，赫爾巴特的『統覺論』（apperception）認為「心靈乃是一個統一體」，其追隨者發展出學科關聯（correlation of subjects）的觀念；而史賓塞哲學思想中的「統攝」觀念認為分散的學科是可以「統整」起來的；福祿貝爾的「開展說」（unfolding）強調個人內在與社會發展的和諧之開展歷程，重視知識的相關性與經驗統整的教育思想（周淑卿，1999；陳新轉，2000a）。

二十世紀杜威的實驗哲學認為兒童的生活經驗是連貫而一致的整體，將經驗視為有機體（organism）與環境的統整過程。學校教育應該將知識與經驗取得連結，讓知識能付諸經驗的實徵，且由經驗中淬練知識，唯有知識與經驗整合在一起，學校教育的實施才會鮮活，學生的學習才能堅實。服膺杜威教育思想的進步主義（progressivism）教育人士的主要信念是讓課程與真實生活聯結，以社會議題和情境為核心，組織相關經驗和知識，啟發兒童興趣、經驗、發展，讓學生加

³ 正式調查問卷第三部分第1題文獻來源。

⁴ 正式調查問卷第二部分第2題文獻來源。

入自己的方法去整合其想法與經驗，並兼顧社會的需要，也是民主教育的一部分。此外課程學者受 1960 年代人本主義、1970 年代後現代主義等思潮之啟發，亦重新詮釋課程統整觀，使培養基本能力之教育目標興起。

課程統整由於意涵豐富，學者專家的定義相當分歧，陳新轉（2000a：57-67）將其歸納分為狹義與廣義兩類，綜合國內學者黃譯瑩、黃炳煌、楊愛程等及國外學者如 Jacobs、Drake、Henns 等看法，指出狹義的「課程統整」定義是一種包含三段論述的課程設計理念：「找出課程組織核心」、「打破學科界域」、「組織有意義、統整的學習內容與經驗」。另外歸納國內學者黃政傑、許信雄、黃甫全、葉興華等人及聯合國教科文組織（UNESCO）以及外國學者 Beane、Wolfinger & Stockard 等之論述，從廣義的角度提出對「課程統整」的定義⁵如下：

- 1、就學習的意義而言，課程統整所涉及的範疇包括經驗統整、知識統整、及社會統整。
- 2、課程設計層面而言，課程統整是選擇適當的課程主題為組織核心，將重要課程要素與個人及社會共同關注的議題結合起來，提供統整的學習經驗，以促進知識、學習者與社會三者的統整。
- 3、課程實施層面而言，課程統整是包含與課程屬性成一致性的教學與評量的安排，學習傾向建構的、重視「學生參與」，評量傾向真實性的。

Beane 還將課程統整當作一種理論，單文經（2001）針對 Beane 所提課程統整理論進一步解析：

- 1、Beane 認為就經驗統整面向而言，有太多的例子顯示學校系統所提供的教育往往不去尋求知識與經驗的意義統整，此為當今教育上的重大弊病。
- 2、社會統整面向而言，民主社會所需要的是「通才教育」(general education)，長久以來，中小學校的課程不重視以社會統整為

⁵ 調查問卷第二部分第 21 題文獻來源。

主旨的通才教育，輕忽現存社會所存在的不平等現象，任由傳統的課程複製這些不平等現象，因此主張應以師生協同合作的方式處理共同的社會議題。

3、就知識統整面向，Beane 特別強調統整知識的民主平等性，他認為分立學科所反映的知識具有階層性，其所反映的是高層文化 (high culture) 當中社會和學術菁英所關心的知識和課題，至於大眾文化 (popular culture) 當中一般人所關心的與日常生活有關的個人與社會議題則被排除在外。致使年輕人誤以為凡是重要知識都是抽象、高遠的，知識都是在紙堆中，與個人、社會或社會議題無關。要扭轉此狀況，讓統整的知識作為解決真實問題的工具，並且把民主帶入學校生活中⁶，課程統整確有其必要。

4、課程設計面向，課程設計的方式具有五項特性，其一、真實世界的課題，其二、整合學習的經驗，其三、切近實踐的知識，其四、活動教學的方案，其五、師生共同設計⁷。

課程統整可以在作成課程決定的各個層級出現，有關課程統整的類型或模式之論述亦相當多，有些是調整學科界線，重新組織課程；有些是打破學科界線及名稱，以主題或問題代替科目名稱；有些是藉由課程內容建立共同關係，仍然維持分科型態 (高新建, 2000: 93-96)。總之，對照相關學者對於課程統整的目的，可了解九年一貫課程倡導課程統整的改革理想。課程統整打破學科間的隔離及階層性，可以讓學生在學習過程中，比較容易學習到知識的意義、得到完整的經驗，達到最佳的學習效果；並更易將在學校內所習得的知識與經驗應用到日常生活中，更能適應社會生活。對學校教育的實務工作者而言，理解與掌握課程統整的基本理念，是非常迫切需要的。

⁶調查問卷第三部分第 4 題文獻來源。

⁷調查問卷第三部分第 15 題文獻來源。

參、小結

課程改革所引發的改變通常有技術與理念兩個面向，技術層面包含課程方案、教材、教法、環境、資源的改變；理念層面則包含課程觀甚至教育觀的改變、思考與行動的更新。在課程政策執行時，學者專家由理論觀點解說新課程的理論基礎及理想目標，實務人員嘗試不同方法以實現政策文件與理論上的原則。在課程發展工作中，無理論作為導引，缺乏統觀與改革的前景，將使改革流於亂無頭緒的嘗試錯誤；在改革行動中，無理論的參照，將致使反思失據、評價失焦（周淑卿，2002；歐用生，2002：3-24）。

第二節 「九年一貫課程」的實施與內涵特色

壹、九年一貫課程制定源起

成功的改革要有壓力與支持的結合。以英、美、日等為首的先進國家，在因應二十一世紀全球競爭及教育內涵變遷的壓力下，紛紛提出許多具體的教育改革方案。英國在西元1980年代，英鎊貶值，經濟競爭力衰危，於是有「國定課程」(National curriculum)之頒行；美國西元1970年代起，經濟衰退，於是有「a nation at risk」的暮鼓晨鐘(林生傳，1999a:6)。近年來國內社會各界及教改團體亦對學校教育改革的期許頗為殷切，教育部鑑於學校教育的核心為課程與教材，而課程與教材亦為教師專業活動之依據，因此教育部遂於民國八十六年四月成立「國民中小學課程發展專案小組」，積極規劃「國民中小學課程綱要」。依據教育部之說法，「九年一貫課程」之研訂乃基於以下三項背景(教育部，2000a)：

一、符應社會進步及提升國家競爭力的需求

追求「社會總體進步、現代化科技及精緻教育品質」，已成為二十一世紀世界各國致力教育改革的目標，以激發個人潛能、提高國民素質及國家競爭力。由於課程是學校教育的核心與主要依據，課程內涵必須隨著時代的演變而修訂，以提供更優質的教育內容，滿足社會及國民的需求。

二、回應教育改革總諮議報告書的建議

民國八十四年行政院成立教育改革審議委員會(簡稱教改會)，提出教育改革的綜合建議，要求教育部積極研擬相關計畫並加以實施。教改會所提出的有關課程改革重點，主要的項目包括：促進中小學教育鬆綁、以適性適才的教育帶好每位學生、以生活為中心改革課程與教學、國小學生提早學習英語、協助學生具有基本學力、建立補救教學系統、落實兩性教育、及建立必要的推動機制。教育部面臨課程改革的「需求性、迫切性與非做不可」的壓力，在前部長吳京、林清江

的領導規劃之下，將「健全國民教育—革新課程與教學」列為教育部教改方案的首要項目，以回應教改的呼聲。

三、執行立法院預算審查的附帶決議

民國八十六年四月十七日立法院教育委員會審查教育部八十七年預算時，附帶決議：「教育部必須在八十八年九月完成國民中小學九年一貫課程綱要之研訂，並於九十年起全面實施，否則凍結相關預算。」立法院於審查八十八年度中央政府總預算時，對教育部又提出附帶決議：「教育部應確實依本院民國八十七年度預算附帶決議，於民國八十七年九月之前公布九年一貫課程總綱，至遲不得拖延超過八十八年九月之後。並將公布之新課程總綱，提供立法院教育及預算委員會委員」。上述決議使得教育部必須依限訂出國民中小學課程綱要。

教育部基於上述三項壓力之下，迅速推動九年一貫課程改革。而學者們亦紛紛相繼分析其背後哪些因素與潛在勢力影響教育部及其所屬相關單位之課程決策。近年來社會急遽變遷，經濟的快速成長，政治的民主開放，科技的發展，國際的交流以及價值觀的多元，課程的發展深受社會脈動的影響，課程與教材的改革必須設法跟上社會變遷的速度。

貳、變遷社會中的課程改革

促動台灣教育改革之原因，學者們從不同角度提出其看法。洪詠善（2000：39-40）指出根據歐用生分析包括四方面：1. 適應國際教育改革的潮流 2. 因應國內社會環境的激變 3. 順應課程典範的轉移 4. 展望二十一世紀的社會。洪詠善又進一步分析，並將之歸因為環境因素包括國際教育改革潮流及社會環境變遷，以及課程標準的檢討兩項因素。而甄曉蘭（2001）則指出四項重要因素：1. 社會因素 2. 教育趨勢因素 3. 經濟與科際因素 4. 政治因素。綜合教育部與相關學者看法（洪詠善，2000；甄曉蘭，2001；廖春文，2001；鄭博真，2001），歸納九年一貫課程之課程改革背景分析如下：

一、國際潮流趨勢

(一)為提昇國家競爭力，而進行教育改革

包括美、英、日等先進資本主義國家為因應全球化競爭壓力，無不積極從事教育改革，以提昇國家競爭力。全球性課程的趨勢包括科技、資訊、數理等與國力相關之科目持續受到重視；終身學習打破教育與訓練之二元化及職業與學術的分野；各國出現相似的基礎課程；以及能力觀及新興課程領域（例如 EQ）的出現等（沈珊珊，1998）。因此，為教養新世代能掌握競爭優勢的新世紀國民，應以創新的教學策略⁸，具有未來前瞻的課程內容，培養能面對二十一世紀挑戰、擁有多元智慧能力的全方位國民。

(二)課程典範的轉移

九年一貫課程的規劃，事實上受到其背後課程理論基礎的轉變所影響。傳統課程標準模式的課程設計，基本上是遵循泰勒法則（Tyler rationale）：「目標選擇—教材選擇—教學實施—成果評鑑」的工學典範。此種模式的課程將無法反應出後現代社會由高度資訊化、科技化與全球化所帶來的瞬息萬變的社會狀況。因此課程設計必須從泰勒的典範轉移至後現代觀點，強調課程的動態循環與開放，重視多元文化課程，主張學科的統整與跨越。

二、國內社會變遷因素

台灣社會的發展受到政治、教育、經濟與科技以及社會各層面之變遷所影響，教育乃立國之大業，為因應這些層面的急遽變遷，教育改革刻不容緩。

(一)政治因素

民國七十六年政府宣佈解嚴，民國八十年終止動員戡亂臨時條款，使台灣的政治環境與政治發展走向民主化與法制化。各種社會議題論述的參與空間擴大，課程改革權力下放的呼聲興起。而面對海峽兩岸的新關係發展，亦有許多課程的修正與改革亟待展開。

⁸ 調查問卷第二部分第 4 題文獻來源。

(二)教育因素

國民義務教育雖已在民國 57 年由六年延長為九年，課程標準亦歷經多次修訂，但仍具有多項缺失，包括課程標準規範過當，舉凡教材編選、教學實施都受到法令嚴格規範，課程目標過度理想化缺乏明確指標、陳述方式分歧，科目數量過多、教材內容重疊，課程銜接性不足等問題皆仍待持續的課程改革。

(三)經濟與科技因素

民國八、九十年代，台灣經濟蓬勃發展，物質慾望獲得高度的滿足之後，物質文明與精神文明的平衡課題，以及教育在追求「量」的擴充之後，亦產生「質」的反思。在科技方面，傳統的科學技術強調「專業分工」，而現代資訊社會的科學技術則愈來愈重視「科際整合」。為了配合經濟與科技的成長，各級學校課程內容上基於社會經濟變遷必須有所調整。尤其全球化與資訊化之後，相關能力之培養更影響了課程設計的方向。

(四)社會因素

過去台灣社會普遍存在「升學主義」⁹、「望子成龍、望女成鳳」的殷切期望，這樣的社會意識與價值觀使得注重全人教育的理念，難以普遍實施。而當前台灣社會趨向多元、開放、競爭，科技發達、資訊豐富、逐漸走向國際化、並追求人文理想社會。因此有愈來愈多有識之士與開明家長，關注到台灣教育的危機，組成教改團體開始呼籲教育改革。

課程的發展會伴隨著社會政經文化的變遷，不斷的修正、調整與更新。舊課程無法因應社會的需求，新課程於焉產生！國民中小學九年一貫課程即是基於上述各項因素背景下之產物。

⁹ 調查問卷第三部分第 2 題文獻來源。

參、九年一貫課程的內涵

根據「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」(教育部, 2000a), 九年一貫課程之基本理念、課程目標與實施要點等內涵重點, 摘錄如下:

一、基本理念

跨世紀的九年一貫新課程應該培養具備人本情懷、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¹⁰。

二、課程目標與基本能力

- (一)國民教育階段學校教育目的, 引導學生致力達成下列十項課程目標。
- (二)以十項國民教育基本能力作為達成課程目標之指標(表 2-1)。
- (三)國民教育階段的課程設計應以學生為主體, 以生活經驗為重心, 培養現代國民所需的基本能力¹¹。

表 2-1 九年一貫課程課程目標與基本能力指標對照表

課程目標	基本能力
1. 增進自我瞭解, 發展個人潛能。	1. 充分瞭解自己的身體、能力、情緒、需求與個性, 愛護自我, 養成自省、自律的習慣、樂觀進取的態度及良好的品德; 並能表現個人特質, 積極開發自己的潛能, 形成正確的價值觀。
2. 培養欣賞、表現、審美及創作能力。	2. 培養感受、想像、鑑賞、審美、表現與創造的能力, 具有積極創新的精神, 表現自我特質, 提升日常生活的品質。
3. 提升生涯規劃與終身學習能力。	3. 積極運用社會資源與個人潛能, 使其適性發展, 建立人生方向, 並因應社會與環境變遷, 培養終身學習的能力。
4. 培養表達、溝通和分享的知能。 (續下頁)	4. 有效利用各種符號(例如語言、文字、聲音、動作、圖像或藝術等)和工具(例如各種媒體、科技等), 表達個人的思想或觀念、情感, 善於傾聽與他人溝通, 並能與他人分享不同的見解或資訊。

¹⁰調查問卷第二部分第 5 題文獻來源。

¹¹調查問卷第二部分第 6 題文獻來源。

(續) 表 2-1 九年一貫課程課程目標與基本能力指標對照表

課程目標	基本能力
5. 發展尊重他人、關懷社會、增進團隊合作。	5. 具有民主素養，包容不同意見，平等對待他人與各族群；尊重生命，積極主動關懷社會、環境與自然，並遵守法治與團體規範，發揮團隊合作的精神。
6. 促進文化學習與國際瞭解。	6. 認識並尊重不同族群文化，瞭解與欣賞本國及世界各地歷史文化，並體認世界為一整體的地球村，培養相互依賴、互信互助的世界觀。
7. 增進規劃、組織與實踐的知能。	7. 具備規劃、組織的能力，且能在日常生活中實踐，增強手腦並用、群策群力的做事方法，與積極服務人群與國家。
8. 運用科技與資訊的能力。	8. 正確、安全和有效地利用科技，蒐集、分析、研判、整合與運用資訊，提升學習效率與生活品質。
9. 激發主動探索和研究的的精神。	9. 激發好奇心及觀察力，主動探索和發現問題，並積極運用所學的知能於生活中。
10. 培養獨立思考與解決問題的能力。	10. 養成獨立思考及反省的能力與習慣，有系統地研判問題，並能有效解決問題和衝突。

資料來源：「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」，教育部，2000a，台北。

國民中小學課程目標有其共通性，亦有其階段的連續性與學習領域科目的統整性。國民中學應繼續國民小學教育，加深並加廣學生之學習生活經驗，強調生活教育、品德教育、健康教育與民主法治教育，以培養具有批判反思能力、富創造力、樂觀進取的青少年，而且必須因應學生身心發展需要，進行適性發展的人才教育。因此教育部特別擬定十項國民教育基本能力，作為指引學校師生實踐國民中小學十大課程目標之具體目標（蔡清田，2000：289-309）。

三、學習領域

為培養國民應具備之基本能力，國民教育階段之課程應以個體發展、社會文化及自然環境等三個面向，提供語文、健康與體育、社會、

藝術與人文、數學、自然與科技及綜合活動等七大學習領域。

(一)學習領域為學生學習之主要內容，而非學科名稱¹²，除必修課程外，各學習領域得依學生性向、社區需求及學校發展特色，彈性提供選修課程。

(二)學習領域之實施應以統整、協同教學為原則¹³。

『基本能力』與『學習領域』為九年一貫課程的兩大重要內涵與特色，洪詠善（2000）在其「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要決策過程之研究」中針對十大基本能力與七大學習領域之決策過程進行分析，其分析結果整理如下：

(一)十大基本能力之決策

- 1、自天下雜誌引介澳洲的八大關鍵能力回台灣後，能力導向的教育目標，成為全民基本教育的構想基礎。
- 2、行政院教改會總諮議報告書、國外課程架構為重要參考資料。
- 3、時間短促，著重修辭的討論過程。

(二)七大學習領域之決策

- 1、減輕學習負擔的構想基礎，以學習領域代替分立、過多的科目¹⁴。
- 2、統整觀點為領域形成之指導原則。
- 3、經過反覆協商的討論過程。

經由上述分析，可進一步了解學習領域設計的構想基礎，增進對九年一貫課的理解，亦可有利於對九年一貫課程暫行綱要的完善性之思維。

四、實施要點

(一)全年授課日數以二〇〇天(不含國定假日及例假日)、每學期上課二十週、每週授課五天為原則。

(二)學習總節數分為「領域學習節數」與「彈性學習節數」。

(三)學校課程發展委員會應於每學年開學前，依規定之百分比範圍

¹²調查問卷第二部分第 7 題文獻來源。

¹³調查問卷第二部分第 8 題文獻來源。

¹⁴調查問卷第三部分第 6 題文獻來源。

內，合理適當分配各學習領域學習節數¹⁵。

(四)各校得視課程實施及學生學習進度之需求，彈性調節學期週數、每節分鐘數、與年級班級的組合¹⁶。

(五)「彈性學習節數」可由學校自行規劃辦理全校性和全年級活動、執行依學校特色所設計的課程或活動、安排學習領域選修節數、實施補救教學、進行班級輔導或學生自我學習等活動¹⁷。

(六)導師時間及午休、清掃等時段不列在學習總節數內¹⁸。

五、實施期程

為落實九年一貫課程的實施，教育部預計四年完成全面推動加速實施，實施期程整理如表 2-2：

表 2-2 九年一貫課程之實施期程表

實施年級	九十學年度	九十一學年度	九十二學年度	九十三學年度
國民小學	一年級 五六年級英語	一、二、四 年級	一至五年級	一至六年級
國民中學	試辦、準備	一年級	一、二年級	一、二、三 年級

資料來源：「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」，教育部，2000a，台北。

六、課程實施

(一)組織架構

1. 各校應成立「課程發展委員會」，下設「各學習領域課程小組」（如圖 2-1），於學期上課前完成學校總體課程之規劃、設計，學校課程發展委員會之組成方式由學校校務會議決定¹⁹。
2. 學校得考量地區特性、學校規模、及國中小之連貫性，聯合成立校際之課程發展委員會。小型學校亦得配合實際需要，合併數個領域小組成為一個跨領域課程小組。

¹⁵調查問卷第二部分第 10 題文獻來源。

¹⁶調查問卷第二部分第 11 題文獻來源。

¹⁷調查問卷第二部分第 12 題文獻來源。

¹⁸調查問卷第二部分第 13 題文獻來源。

¹⁹調查問卷第二部分第 9 題文獻來源。

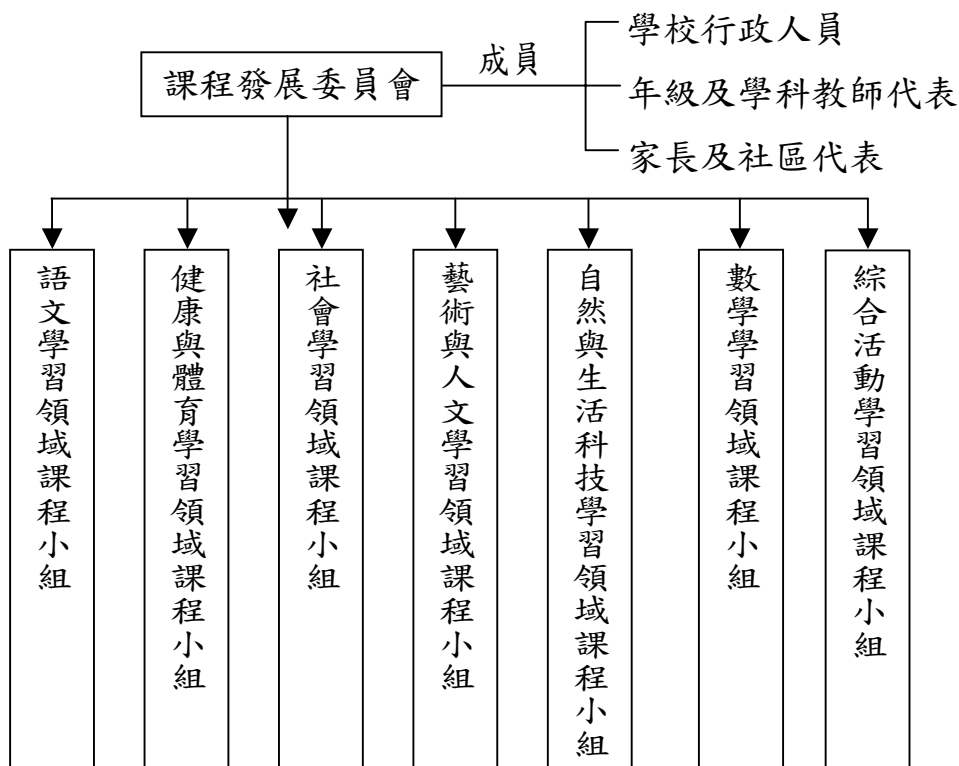


圖 2-1 組織架構圖

資料來源：整理自「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」，教育部，2000a，台北。

(二)課程計畫：

- 1、發展學校本位課程²⁰—課程發展委員會應充分考量學校條件、社區特性、家長期望、學生需要等相關因素，結合全體教師和社區資源，審慎規劃全校總體課程計畫，學校課程計畫應依學習領域為單位提出²¹。
- 2、六大議題融入各領域課程教學—有關兩性、環保、資訊、家政、人權、生涯發展等，應於課程計畫中妥善規劃²²。
- 3、實施大單元或統整主題式的教學—在符合領域學習節數的原則下，學校得打破學習領域界限，彈性調整學科及教學節數。

²⁰調查問卷第三部分第 13 題文獻來源。

²¹調查問卷第二部分第 15 題文獻來源。

²²調查問卷第二部分第 14 題文獻來源。

七、教材編輯、審查及選用

(一)學校得因應地區特性、學生特質與需求：

- 1、選擇或自行編輯合適的教科用書和教材。
- 2、編選彈性學習時數所需的課程教材。

(二)自編教科用書應送交「課程發展委員會」審查。

八、課程評鑑

(一)評鑑範圍包括：課程教材、教學計畫、實施成果等²³。

(二)評鑑方法應採多元化方式實施，兼重形成性和總結性評鑑。

九、教學評量

教育部為配合高中職多元入學制度之推動，應參酌課程綱要內容舉辦「國民中學基本學力測驗」，據以檢視學生學習成效，其分數得作為入學之參據²⁴。

十、行政權責

(一)地方政府

- 1、辦理教育行政人員、學校校長、主任、教師等新課程專業知能研習。
- 2、製作及配發相關之教具與媒體，購置教學設備及參考圖書。
- 3、補助學校進行課程、教學法之行動研究。
- 4、成立各學習領域教學輔導團，定期到校協助教師進行教學工作。
- 5、配合地區與家長作息特性，訂定「國民中小學學生在校時間」之實施規定。

(二)中央政府

- 1、教育部應研擬並積極推動新課程實施之配套措施，以協助新課程之實施。

²³調查問卷第二部分第 16 題文獻來源。

²⁴調查問卷第二部分第 17 題文獻來源。

2、配合新課程之推動，檢討修訂現行法令要點，並增訂相關法規。

由上列九年一貫課程暫行綱要內涵可見，國民教育九年一貫課程的研訂與行政院教改會的訴求相呼應，目的在統整中小學課程內容、建立中小學基本能力、銜接中小學學習內容、鼓勵地方及學校發展特色、發揮教師專業自主權，以培養二十一世紀的健全國民（吳清山，1999a）。

肆、九年一貫課程的特色

九年一貫課程內容規劃的理想，除了重視各個科目間橫的統整之外，也要強調國中與國小間縱的銜接，以便充分發揮國民中小學九年一貫課程的精神。其主要特色，依各專家學者看法歸納主要有五項（林清江，2000；洪詠善，2000；葉芷嫻，2001；歐用生，2000），茲說明如下：

一、「九年一貫」規劃，重視課程延續性

我國中小學一向採「六三制」，中小學課程標準也是分別訂定。民國 57 年實施九年義務教育後，雖然強調：「九年國民教育分為二個階段：前六年為國民小學，後三年為國民中學，其課程編制採九年一貫精神」，且經歷次修訂課程標準，但九年一貫課程的理想始終沒有真正落實。

新課程綱要重視課程發展的延續性、中小學的銜接與統整，統一由一個專案小組研擬一至九年級的課程架構²⁵。

二、以「課程綱要」取代「課程標準」，實踐教育鬆綁

目前各中小學課程的實施，都依據教育部頒布之「課程標準」，舉凡各科課程目標、時間分配、教材綱要、及實施方法皆鉅細靡遺詳細規定。

²⁵調查問卷第二部分第 3 題文獻來源。

九年一貫課程暫行綱要則僅就課程目標、學習領域的概念架構，以及基本能力的表現水準等作原則性規範²⁶。因此，教育將更「鬆綁」，教師的專業自主權²⁷與學生的個別差異將更受尊重，學校將更有特色。

三、「基本能力」取向，落實學習實用性

過去課程標準偏重學科知識取向，所列課程目標較籠統、抽象，未能顯示學生應習得的知識和具備的能力，較難作為學校評鑑、教學評量和教科書發展的依據。

九年一貫課程強調學生基本能力取向，注重生活實用性，培養可以帶得走的基本能力²⁸，而不再是背不動的書包與繁重的知識教材。擬訂現代國民必須具備的十項基本能力，訂定具體學力指標作為課程設計、教科書編寫、及學校評鑑和評量的基礎。

四、強調「統整」，以求完整學習

傳統的中小學課程均採學科主義，各科目分別設立，單獨教學。由於分科太細、科目過多，橫的聯繫缺乏，縱的連貫亦不足，以致教材重複，增加師生負擔。學生往往只學到零碎的知識，課程內容與現實生活脫節。

九年一貫課程特別強調「活潑、合科統整與協同教學」²⁹，打破各科互不連貫的現象，將課程內容統整為「學習領域」，並納入資訊、兩性、環保、家政、生涯發展等新興議題，使學生獲得完整的知識和生活經驗。

五、發展「學校本位」課程，因應彈性需求

以往我國的課程標準，都採「由上而下」的課程設計模式，這種全國統一的課程標準，忽略地方差異，無法滿足不同地區、不同學校、不同教師和不同學生的不同需求，也未賦予學校教師參予的責任和空間。

²⁶調查問卷第二部分第1題文獻來源。

²⁷調查問卷第三部分第3題文獻來源。

²⁸調查問卷第二部分第2題文獻來源。

²⁹調查問卷第二部分第3題文獻來源。

九年一貫課程以「學校本位課程取代統一課程設計」，強調由各校成立「課程發展委員會」及各學習領域課程小組，學校、教師要自主地設計課程、自編選教材，達成「學校本位」課程發展的理想³⁰。

六、實施「協同教學」，發揮團隊力量

中小學的傳統教學型態，大部分教師都是在固定時間、固定的空間內，各自獨立負責固定班級的教學，教師間經常是彼此孤立的。

九年一貫課程學習領域的實施，以協同教學為原則，增進教育人員的專業性與合作性，使教學計畫達到統整性，促進教學方式的多樣性。提昇教師的專業成長與學生學習的多元與自主，進一步改變學校之教師文化。

教育部（2000a）亦指出「九年一貫課程暫行綱要」之特色如下：

- 1、以培養現代國民所需的基本能力為課程設計的核心架構。
- 2、以統整學習領域的合科教學取代現行的分科教學。
- 3、以學校本位課程發展提供學校及教師更多彈性教學的自主空間。
- 4、配合學生的學習需要設計教材及教學活動以減少對教科書的依賴。
- 5、充分而完整地結合課程、教學與評量。
- 6、自國小五年級起實施英語教學並增加其他外語的學習以因應國際化的趨勢。
- 7、降低各年級的上課時數以減輕學生的負擔。
- 8、以各個層級分工的課程行政措施取代中央集權式的課程統治。

³⁰調查問卷第三部分第 13 題文獻來源。

伍、小結

為因應時代的快速變遷、社會的多元化與資訊化，許多國家莫不興起一股改革的風潮，其中課程改革乃為先進國家所共同重視的改革工程之一。英、美、法、日、澳、比、香港等國家課程改革之共同趨勢，不外乎統整合科教學、連貫規劃課程、重視基本能力、適應個別差異、賦予學校自主、開放教科書編輯、重視外語教育等（葉芷嫻，2001）。因此，綜觀我國的九年一貫課程改革的內涵與特色精神，是符合世界主要國家之課程改革趨勢的。

第三節 社會學習領域的內涵與實施

壹、社會科課程的改革

一、現行國民教育階段社會科課程

(一)國民中小學課程架構

我國現行社會科課程，國小至高中，分別在 82、83 及 84 年分別公佈，並自 85 年起逐年實施。而民國 83 年公佈的現行國中社會科架構，是經過合分科之爭，以及國家定位大辯論等過程，才在妥協下修訂完成的（楊思偉，2000：23）。國民教育階段主要架構如下表 2-3：

表 2-3 國民中小學社會科架構

國民小學階段	一、二年級	社會科
	三、四年級	社會科
	五年級	社會科
	六年級	社會科
國民中學階段	一年級	認識台灣社會篇 認識台灣歷史篇 認識台灣地理篇
	二、三年級	歷史 地理 公民與道德

資料來源：1. 國民小學課程標準，教育部，1993，台北。

2. 國民中學課程標準，教育部，1994，台北。

(二)現行國中社會科課程標準之檢討

現行國中社會科係依民國八十三年公佈之「國民中學課程標準」實施，雖然在修訂過程中亦企圖力求完善，但審視其內涵仍可見存在許多缺失，陳黎珍（2002）曾將不同學者從不同的角度提出的觀點，加以綜合分析，茲將其中較為重要部份，整理如表 2-4：

表 2-4 現行社會科課程標準內涵缺失分析

分析層面	內 涵 缺 失
課程架構	1. 雖以「認識台灣」統整一年級之歷史、地理、公民與道德，但實際上科目之間仍是彼此獨立。
	2. 科目仍然太多，科目間仍缺乏統整，無法真正減輕學生學習負擔，以及使學生學習能融會貫通。
課程目標	1. 過於強調道德教育目標，忽視學生創造思考、批判等能力之發展，有礙學生解決問題能力的培養。
	2. 重視社會及群體的意識與利益，忽略個人的價值與發展。
	3. 課程目標的陳述，普遍缺乏具體明確的指標。
課程內容	1. 教材內容未能適時因應時代變遷而調整。
	2. 教材的銜接與連貫不夠緊密，使學習內容產生重疊或脫節現象。
	3. 過度重視知識的學習，忽略生活能力的培養。
	4. 教科書採統編方式，教師淪為教科書執行者，而非課程設計者。
教學與評量	1. 受升學考試影響，教師上課仍以講解課文為主
	2. 評量仍以紙筆為主，著重認知目標之評量，忽略社會及知識建構歷程的評量。
	3. 調查、參觀、考察、找資料等教師認為理想的教學方式，限於授課時數及家長資源，難以經常實施。

資料來源：整理自「國民中學社會學習領域課程實施之個案研究」。陳黎珍，2002，國立台灣師範大學教育系。

二、九年一貫課程社會科改革緣起

(一) 行政院教育改革審議委員會的建議

成立於民國八十四年之「行政院教育改革審議委員會」，經兩年的研議，於民國八十五年提出『教育改革總諮議報告書』，對課程與教學改革的建議中，鄭重提出「積極統整課程，減少學科之開設，國中階段合併地理、歷史、公民為『社會科』，並避免強調系統嚴謹之知識架構，以落實生活教育與身心發展的整體性」(行政院教育改革審議委員會，1996：9)

(二) 民間教改人士及學者提議

近年來許多社會問題如青少年犯罪、家庭暴力、環境惡化、經濟失調、政壇紛擾、兩岸關係變化、少數族群問題、甚且學生自殺等層出不窮，這些議題未能適時有效反應在社會課程中，遂使憂心如焚的一些民間教改人士和學者想主動推動社會科課程改革（黃炳煌，1999）。

由現行國中課程標準之修訂原則與特色以及上述兩項因素觀之，九年一貫課程社會學習領域之課程規劃有其脈絡可循，自民國八十三年研訂國中課程標準時即納入「九年一貫」精神與「合科統整」理念，以適應學生身心發展、減輕學生課業負擔以及符合課程理論的發展趨勢。

三、社會學習領域制定過程

社會學習領域在上述背景下，以積極統整、減少學科開設之原則下，將歷史、地理、公民與道德、認識台灣（社會篇、歷史篇、地理篇）等相關科目合併為「社會學習領域」，其制定過程，經依據「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」（教育部，2000a）及陳新轉（2000）分析整理如下表 2-5：

表 2-5 社會學習領域制定過程分析表

日期	組織	要項
1997年4月	成立「國民中小學課程發展專案小組」	研訂「國民教育階段九年一貫課程綱要」
1998年7月	成立「國民中小學各學習領域綱要研修小組」	確立國民中小學課程採「一貫統整」原則
1998年9月30日	國民中小學課程發展專案小組	公佈「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」
1999年7月	社會學習領域綱要研修小組	公佈「國民教育階段九年一貫社會科課程綱要」
2000年9月30日	教育部	公佈「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」

資料來源：1. 國民中小學九年一貫課程暫行綱要，教育部，2000a，台北。

2. 課程統整之理論性研究，陳新轉，2000，國立政治大學博士論文。

社會學習領域在研訂階段嚴重遭遇「合科與分科的爭議」。學科專家評估分科架構機會不大，因此多採「不合作」策略，拒絕擔任「課程研

究小組」委員（黃炳煌，1999；葉煬彬；2002）。但長江後浪推前浪，因此，立即有其他學術菁英取而代之，完成九年一貫課程社會學習領域的制定工作，此為此次社會學習領域課程制定過程中的情況。

四、社會學習領域內涵

教育部於民國 89 年 9 月 30 日臺(89)國字第 8912236 號函公佈「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」，茲將社會學習領域部分重要內涵整理如下（教育部，2000b）：

（一）基本理念

社會學習領域是統整自我、人與人、人與環境間互動關係所產生的知識領域³¹。社會學習領域是整合人生四大層面間互動關係的一種統整性領域。其性質如表 2-6 所示：

表 2-6 社會學習領域性質概念表

人生四大層面	相關環境	相關學科
「生存」(survival)層面	自然的物理環境	自然科學、地理學
「生計」(living)層面	人造的物質環境	歷史學、經濟學
「生活」(life)層面	人造的社會環境	政治學、法律學及社會學
「生命」(existence)層面	自我與超自然的 精神環境	哲學、道德、宗教、藝術

資料來源：國民中小學九年一貫課程社會學習領域暫行綱要，教育部，2000b，台北。

³¹ 調查問卷第二部分第 18 題文獻來源。

上述概念用以說明為何由長期以來獨立、分科之教學方式走向統整為社會學習領域的理由，乃是由於人的生存、生計、生活、與生命相互關聯以及知識具有關聯性³²（陳新轉，2000）。基於一般的學科專家普遍認為，每一學科（discipline）皆有其獨特的研究範圍、組織體系以及探究方法（mode of inquiry），彼此之間是無法融成一體的。因此九年一貫課程社會學習領域研訂小組遂提出以上理由以作為「合科統整」之理論依據（黃炳煌，1999）。

（二）課程目標

社會學習領域課程目標計包括下列十項，其中第一至三項目標偏重認知層面，第四至六項偏重情意層面，第七至十項偏重技能層面。列示如下：

- 1、了解本土與他區的環境與人文特徵、差異性及面對的問題。
- 2、了解人與社會、文化和生態環境之多元交互關係，以及環境保育和資源開發的重要性。
- 3、充實社會科學之基本知識。
- 4、培養對本土與國家的認同、關懷及世界觀。
- 5、培養民主素質、法治觀念以及負責的態度。
- 6、培養了解自我與自我實現之能力，發展積極、自信與開放的態度。
- 7、發展批判思考、價值判斷及解決問題的能力。
- 8、培養社會參與、做理性決定以及實踐的能力。

³²調查問卷第二部分第 19 題文獻來源。

9、培養表達、溝通以及合作的能力。

10、培養探究之興趣以及研究、創造和處理資訊之能力。

美國社會科的教育目標為：「社會科的基本目的，是要幫助年輕人在相互依賴、多元文化和民主的社會中，發展周全而合理決定的能力，以增進公共福祉。」而屬亞洲強國的日本，其社會科總目標為：「在以廣闊的視野加深學生對本國領土、歷史的了解與關懷的情操，發展對社會事項多元的觀點與判斷的能力，培養生活在民主、和平的社會國家中，以及深為世界公民所應具備的基本素養。」(黃炳煌，1997)比較美、日與我國課程目標內涵，九年一貫課程社會學習領域課程目標與日本之社會科總目標皆較美國強調本土與國家認同，至於三個國家皆一致強調多元文化及民主與理性的決定能力。

課程目標是指引課程實施、教師教學、學生學習的方向，亦為教材編選的主要基礎，更是評斷學校辦學績效的重要依據。因此，國民中學課程目標的訂定與陳述，攸關國民中學教育成效甚鉅(單文經，1996：62-63)。黃政傑(1999a)認為課程目標是課程活動的方向，就教師而言更是教學的目標，也是教師彼此間或教師與家長間溝通的媒介。因此，對社會學習領域教師而言，充分理解社會學習領域課程目標內涵，是教學的第一步。

(三)九大主題軸

社會學習領域課程係採合科設計的形式，課程內容以美國社會科協會

(National Council for the Social Studies 簡稱 NCSS) 西元 1994 年出版

的《追求卓越：社會科課程標準》(Expectations of excellence: Curriculum

Standards for social studies) 中所使用的十大主題軸，作為社會學習領域

課程內容『組織核心』(organizing center) 之參考架構(王淑芬, 2001; 黃

炳煌, 1999; 葉煬彬, 2002), 並配合我國需要, 制定九個主題軸。

NCSS 是對台灣目前社會科課程改革影響最大的一個機構, 該機構成立於

西元 1921 年, 主張社會科知能應走社會科學領域, 並且主張採合科取向來處理

社會科的內涵。茲將美國社會科課程標準十大主題軸與社會學習領域九大主題

軸兩者以表 2-7 對照分析比較如下:

表 2-7 美國社會科課程標準十大主題軸與社會學習領域九大主題軸對照表

美國 NCSS 社會科課程標準 十大主題軸	九年一貫課程社會學習領域 九大主題軸
(1) 文化 (Culture)	第三軸: 演化與不變
(2) 時間、持續與變遷	第二軸: 「人與時間」

(Time, Continuity ,and Chang)	
(3) 人民、地點與環境 (People ,Place ,and Environment)	第一軸：「人與空間」
(4) 個人發展與認同 (Individual Development and Identity)	第四軸：意義與價值
(5) 個人、團體與制度 (institution)	第五軸：「自我、人際與群己」
(6) 權力、職權與管理 (Power ,Authority ,and Governance)	第六軸：「權力、規則與人權」
(7) 生產、分配與消費 (Production ,Distribution ,and Consumption)	第七軸：「生產、分配與消費」
(8) 科學、技術與社會 (Science ,Technology ,and Society)	第八軸：「科學、技術、與社會」
(9) 全球性關聯 (Global connections)	第九軸：「全球關連」
(10) 公民理想與實踐 (Civic Ideals and Practices)	

- 資料來源：1. 國民中小學九年一貫課程暫行綱要－社會學習領域，教育部，2000b，台北。
2. 美國社會科課程標準，陳麗華、王鳳敏（1996），台北，教育部。
3. 打造新世紀課程新圖像：社會學習領域的特色與教學策略，王淑芬，2001，**國民教育**，41（5）。

對照上表分析，明顯可見美國社會科課程標準中之第十軸公民理想與實踐

未有與九年一貫課程社會學習領域之九大主題軸相對應之處，此項差異亦經學

者董秀蘭於台灣師大公民訓育學系主辦之2001年「公民資質與師資培育」國際

學術研討會上提出相同看法。

NCSS 所提出的課程標準，陳新轉（2000）認為這十個主題是指示培養「稱

職公民」必備的十股統整的「學習經驗」，是架接課程目標與「預期表現」的

橋樑；但九年一貫課程綱要之九大主題軸，則較著重每一軸應學習的內容。

為有效引導課程內容，九年一貫課程社會學習領域九大主題軸中每一主題皆有其主要內涵（林碧雲，2000；教育部，2000b；陳新轉，2001；黃炳煌，1999；詹志禹，1999；廖天富、王錦雀，2000；），其內涵可歸納其來源入下：

（一）大多來自普遍獲得社會科學家所認同的屬於各學科（discipline）之基本概念及通則（generalization）

（二）部分內涵則來自當代重要哲學思潮：

1、與宇宙觀有關的渾沌理論（chaos theory）、演化論

2、與社會觀有關的批判理論。

3、與知識觀有關的建構論、詮釋學。

首先就當代相關的重要哲學理論之概念整理如下：

1、渾沌理論（chaos theory）

渾沌理論認為這宇宙中的系統大部分屬於非線性系統，而非線性系統的演化行為對於系統狀態的初始值非常敏感，某些初始值的細微差異，經過迭代、回饋、與演化的歷程，會以不成比例（non-proportional）的方式循環放大，終至演變成不可預測的巨大差異。所以，對於非線性系統行為的長期預測，基本上不只是「有困難」，而是「不可能」（陳木金，2002；陳新轉，2001；詹志禹，1999）。

人的心理系統與社會系統大部分屬於非線性系統，因此，社會學習領域課程將其性質界定為「統整自我、人與人、以及人與環境之間互動關係所產生的經驗知識的一種統合性科目。」並且主張「學習者只有把『部分』放在『全體』之中去觀察和思考，才能看出部分與部分之間，以及部分與全體的關係，從而瞭解意義之所在。」這些理念皆是比較重視系統觀與整體觀³³，同時也將此觀念融入社會學習領域課程之中，就第四階段國中部分例如：

第一軸人與空間：

1-4-2 分析自然環境、人文環境及其互動如何影響人類的生活型態³⁴。

第三軸演化與不變：

3-4-6 舉出歷史或生活中，因缺少內、外在的挑戰，進而使社會或個人沒落的例子³⁵。

第九軸全球關聯：

9-4-5 舉出全球面臨與關心的課題（如環保、飢餓、犯罪、疾病、基本人權、經貿與科技研究等），分析其因果並建構問題解決方案³⁶。

2、演化論

演化論的核心機制是「變異」與「選擇」的交互作用，生物學界非常重視與珍惜生物的多樣性（diversity）；而多元主義強調「差異性」的價值與「相互尊重」的必要性，因此可以追溯到演化論（詹志禹，1999）。

在現今多元的社會裡，若不強調「相互尊重」，則支配、排擠、衝突甚至戰爭，將在所難免。因此社會學習領域課程內涵中亦融入演化論與多元主義的理念，以第四階段國中部分為例，諸如：

³³ 調查問卷第二部分第 22 題文獻來源。

³⁴ 調查問卷第二部分第 29 題文獻來源。

³⁵ 調查問卷第二部分第 31 題文獻來源。

³⁶ 調查問卷第二部分第 37 題文獻來源。

第三軸演化與不變：

3-4-3 舉例指出人類異質性的組合，可能產生同質性組合所不具備的功能。

第四軸意義與價值：

4-4-2 在面對爭議性問題時，能從多元的觀點與他人進行理性辯證，並為自己的選擇與判斷提出好理由³⁷。

3、批判理論 (critical theory)

哈瑪伯斯 (Habermas) 的「溝通理性」觀認為，溝通能力為人類所共有，個體在社群中以共同的語言互動，每一個成員都具有說話和行動的主體性，但溝通不是獨白，也不在戰勝對方；而在促進自我與彼此的了解；理性亦非先驗的，而是在自我發展與社會發展的交互辯證下完成的 (詹志禹，1999)。因此，在社會學習領域之中亦可見批判理論思維，例如：

第四軸意義與價值：

4-4-2 在面對爭議性問題時，能從多元的觀點與他人進行理性辯證，並為自己的選擇與判斷提出好理由³⁸。

第五軸自我、人際與群己：

5-4-5 分析人際、群己、群體相處可能的衝突及解決策略，並能運用理性溝通、相互尊重與適當妥協等基本原則。

其中 4-4-2 能力指標內涵，即嘗試整合多元主義和理性主義，期使培養學生一方面能從多元觀點了解他人，提昇同理心，展現對多元文化的包容與尊重。另一方面也重視理性的辯證與批判思考的精神，具有理性、民主、協商等能力，能有效地參與社會，面對問題與解決問題的能力。

4、詮釋學 (hermeneutics) 與建構論 (constructivism)

³⁷ 調查問卷第二部分第 32 題文獻來源。

³⁸ 調查問卷第二部分第 32 題文獻來源。

詮釋學認為知識是人類詮釋文本或資料、實體的結果，使心靈主動賦予意義的結果，不是外界環境塑造心靈的結果。建構論認為知識是由認知主體主動構造而成，非由環境訊息輸入而成；是內生的（endogenous），非外塑的（exogenous）。

基於詮釋學與建構論概念，九年一貫課程社會學習領域，希望學生能從課程中看到人們對歷史的不同說法和不同的解釋，因為歷史是人們詮釋過去經驗的結果，背景、立場、概念、價值觀或意識型態不同的人，對同一事件或同一個人的看法、描述與詮釋可能有所不同（陳新轉，2001；詹志禹，1999；Jadallah, E. 2000；Perkin, D. 1999）。因此，為適應開放而多元、快速變遷的現代民主社會生活，應培養學生具有自覺反省與自我建構之社會參與能力，故要求其能達成分段能力指標如：

第二軸人與時間：

2-4-4 比較人們對歷史的不同說法和不同解釋。

2-4-6 從直線前進與循環的觀點，分析歷史的變遷³⁹。

第五軸自我、人際與群己：

5-4-2 從生活中推動學習型組織（如家庭、班級、社區等），建立終身學習理念⁴⁰。

至於普遍獲得社會科學家所認同的屬於各學科（discipline）之基本概念及通則（generalization），例如

第六軸權力、規則與人權，屬於政治學的基本概念：

6-4-5 探索民主政府的合理性、正當性與合法性⁴¹。

第七軸生產、分配與消費，屬於經濟學的基本概念：

7-4-7 列舉數種金融管道，並分析其對個人理財上的優缺點⁴²。

第八軸科學、技術和社會，屬於哲學、道德、宗教等的基本概念：

³⁹ 調查問卷第二部分第 30 題文獻來源。

⁴⁰ 調查問卷第二部分第 33 題文獻來源。

⁴¹ 調查問卷第二部分第 34 題文獻來源。

⁴² 調查問卷第二部分第 35 題文獻來源。

8-4-2 分析人類的價值、信仰和態度如何影響科學技術的發展方向⁴³。

(四)分段能力指標

九年一貫課程特別強調基本能力，基本能力是學生經由學習活動之後所獲得的「基礎且完整的」、「基礎且重要的」、「基礎且必要的」學習結果。而指標是指為了發掘系統或制度中的問題，發展出一套客觀且量化的規準（陳國彥、吳宗立，2002），而將學習分階段的意義在於提示能力評鑑的適當階段⁴⁴。

課程目標與分段能力指標是課程綱要中的主體，作為學校發展課程、教師設計教學材料及學習活動、出版商編輯教科書的依據。在課程實施、評量與評鑑等階段亦需做能力指標的檢核，才不致悖離課程的理想（高新建，2000）。

(五)實施要點

⁴³ 調查問卷第二部分第 36 題文獻來源。

⁴⁴ 調查問卷第二部分第 24 題文獻來源。

課程統整是九年一貫課程改革中最具爭議，也是最核心的概念（歐用生，2000）。社會學習領域課程綱要在最初規劃設計時，是採合科設計，但遭到部分人士的質疑，甚至堅決反對（黃炳煌，1999）。因此，社會學習領域課程暫行綱要頒布之實施要點中乃針對統整的基本立場、統整的理念與統整的功能提出說明：

1、社會學習領域對統整的基本立場：

- (1) 追求統整
- (2) 鼓勵合科
- (3) 合科可能有助於統整，但合科不等於統整⁴⁵。

2、統整的理念：

- (1) 過去的分科設計利於「教」，卻不利於「學」。
- (2) 課程設計之主要考量在「協助學生之學習」，而不在「便利教師之教學」。

3、統整之功能⁴⁶：

- (1) 意義化(signification)－學習者把「部份」放在「全體」之中去觀察和思考，才能看出部份與部份之間，以及部份與全體的關係，從而了解意義之所在。

⁴⁵ 預試調查問卷第二部分第 24 題文獻來源。

⁴⁶ 調查問卷第二部分第 20 題及問卷相關名詞說明文獻來源。

- (2) 內化(internalization)－學習的內容若具有意義，則容易被學習者記住、消化、並儲存到原有的心智或概念架構(mental or conceptual framework)之中，而成為個人整體知識系統的一部份。
- (3) 類化(generalization)：知識若經過內化，則個體在日後遇到類似情況時，便易於觸類旁通，廣加應用。
- (4) 簡化(simplification)：統整可以消除無謂的重複，節省學習的時間與精力。

上述統整的理念與功能之論述，很明顯深受建構主義學習理論與腦相容理論 (brain-compatible learning theory) 所影響。前者主張新的概念和技能的內化和運用，必須以學習者的先前經驗、有意義的脈絡，以及整體概念的理解為基礎，而非建基於抽象、片段的零碎知識上。(Beane, J. A. 1997/2000) 而後者強調人腦是主要學習器官，課程規劃應順應人腦的運作機制及學習傾向，而不是讓人腦來適應課程的觀念 (陳新轉，2001)。學習者在類似真實生活的學習環境中，學習具備「有意識的意義」(felt meaning) 與「深層意義」(deep meaning) 的「自然知識」(natural knowledge)，才有良好的學習效果 (陳國彥、吳宗立，2002)。

課程統整是中小學課程發展的共同趨勢，課程統整可亦在課程決定的各個層級實際出現，這些層級至少包括：課程標準或課程綱要、教科書、教育局、學校、教師及學生 (高新建，2000：94)。但社會學習領域對於課程統整的基本立場為追求統整、鼓勵合科，合科可能有助於統整，但合科不等於統整。因此社會學習領域的統整可從四個層面著手 (陳國彥、吳宗立，2002；教育部，1994；張秀雄，2000)：

1、縱向的連貫

事實上，現行國民中學課程標準於修訂時，即非常強調「九年一貫」精神，科目承續國小而逐漸發展，教材繼續國小經驗與內容。九年一貫課程暫行綱要突破歷次課程的修訂方式，落實國民小學與

國民中學之課程連貫設計，即是做到課程的統整的第一步，但若真正落實縱貫的統整，仍需由各國中小安排適當的教師交流時間，做課程的銜接⁴⁷。

2、橫向的統整

指同一學習階段學科內涵的統整，可以分成同一學科內部各個組成部分的統整及學科之間的統整兩個面向。而我國國民中學社會科之分科的傳統，「歷史」、「地理」、「公民與道德」三科分別獨立，各有自己的課程目標與課程架構，彼此互相分立不相聯屬，重複之處在所難免。雖然現行的課程標準於國中一年級設「認識台灣」以為統整之實驗，因此社會學習領域課程若能將相關內容考慮以上兩個向度的統整，不但可避免重複，減輕學生學習負擔⁴⁸，同時可達到類化、簡化的功能，增進學生學習效果。

3、課程與教學的聯繫

九年一貫課程強調學習領域、打破學科分際，培養學生基本能力，如何教學以實踐新課程理念與精神也成為重要的課題。為滿足教學多元化的需求，並能開發學生的多元智能，社會學習領域的課程設計必須將適合社會科教學的主要教學方法，如道德討論法、價值澄清法、合作學習法、議題中心教學法、問思教學法、批判思考教學法等⁴⁹，納入課程設計中，協助學生學習，並能達成社會學習領域的課程目標。

4、課程與學校行政的協調

活潑的革新教學方法，往往需要運用校內外的各項資源以及學校行政人員的支援。九年一貫課程強調學校本位課程及統整活動課程，因此學校行政資源的配合及支援益加重要，課程與活動需透過處室、領域間的協調方能完善達成教學計劃⁵⁰。

⁴⁷ 調查問卷第三部分第 27 題文獻來源。

⁴⁸ 調查問卷第三部分第 6 題文獻來源。

⁴⁹ 調查問卷第二部分第 28 題文獻來源。

⁵⁰ 調查問卷第三部分第 17 題文獻來源。

(六)能力指標的評量

評量在整個教育過程是很重要的一部份，與教學目標和學習歷程有著相互影響的交互作用。在師生共同參予的動態教學過程，評量是運用科學方法和技術，蒐集適切的事實資料（例如學生的學習行為及其學習成就的相關資料），再參照合理的衡量標準（例如教學目標），就學生學習表現的情形，予以比較分析、綜合研判的系列過程（簡茂發，1993）。而評量的方式會主導教師的「教」與學生的「學」，要改革學校教育就必須要改革學校的教學評量方式，否則一切課程與教學的革新理念都無法真正落實（甄曉蘭，2001：173）。

九年一貫課程社會學習領域課程暫行綱要所列評量原則如下：

- (1) 長期發展測驗與評量—政府應設立專業性的測驗發展機構，長期發展各種評量政策、評量程序、與評量工具，以供各級政府及國民中小學使用。
- (2) 勿囿於紙筆測驗—紙筆測驗不易測出口語溝通、動作技能、程序操作與道德情意等各種層面。
- (3) 勿囿於客觀式測驗—客觀式測驗（如是非題、選擇題、配合題、填充題等）不易測出組織、歸納、批判、統整、表達與創造等各種能力⁵¹。
- (4) 採用多元評量方式—教師觀察、自我評量、同儕互評、紙筆測驗、標準化測驗、實作評量、動態評量、檔案評量、或情境測驗等各種方式⁵²。
- (5) 採用效標參照測驗(criterion-referenced test)的精神—效標參照測驗的目的不在區辨學生的個別差異，而在評估教學或學習的成敗⁵³。

⁵¹ 調查問卷第二部分第 26 題文獻來源。

⁵² 調查問卷第三部分第 11、26 題文獻來源。

⁵³ 調查問卷第二部分第 25 題文獻來源。

評量不是事後工作，而是隨著教學活動而規劃（Drake, 1994 / 2001）。教學評量主要功能在改進教學方法、診斷學習困難、促進課程研發、評估教學效能（陳國彥、吳宗立，2002：187）。傳統評量方式大都採紙筆測驗，以評量學生的學習情形。

很明顯的，九年一貫課程社會學習領域的評量除了企圖改進傳統紙筆測驗的缺失，包括偏重學科記憶知識，忽略推理思考和過程知識；競逐高分造成人際的疏離、猜忌、標籤作用；惡性補習、坊間測驗卷充斥，學生淪為考試的機器等，其改進的方向是值得肯定的。

貳、社會學習領域的實施

一、社會學習領域課程綱要與現行國中課程標準之比較

九年一貫課程以「課程綱要」代替「課程標準」，並打破傳統的學科組織方式，將學校課程分為七大學習領域（歐用生，1999）。降低了教育部對課程實施的規範與限制，具體實踐課程鬆綁的教改主張。茲針對社會學習領域與現行課程標準之異同比較如下表 2-8：

表 2-8 社會學習領域課程綱要與現行國中課程標準之比較一覽表

課程 項目	社會學習領域 課程綱要	八十三年公佈之 國民中學課程標準	新舊課程 比較分析
課程設計	國中、國小一貫設計	國中、國小分別訂定 課程標準	連貫設計
課程名稱	社會學習領域	一年級－認識臺灣 二、三年級－歷史、	化繁為簡

		地理、公民與道德	
課程目標	十大目標	認識臺灣—歷史、 認識臺灣—地理、 認識臺灣—社會、歷史、 地理、公民與道德分別訂 定三至四項目標	較為簡化
教學時間 分配	各年級每週基本教學 節數 10%-15%， 即每週三至四節	一年級：認識臺灣—歷 史、地理、社會各一節。 二、三年級：歷史、地理、 公民與道德各兩節。	教學時間 減少
課程內涵	歷史文化、地理環境、社 會制度、道德規範、政治 發展、經濟活動、人際互 動、公民責任、鄉土教 育、生活應用、愛護環境 與實踐。	歷史、地理、公民與道 德、認識台灣歷史篇、認 識台灣地理篇、認識台灣 社會篇	內涵較廣
教材內容	九大主題軸及分段能力 指標	各科有教材綱要	原則性之 規範彈性 空間大
教材選用	得自編或選用審定本	部編本教科書	教材鬆綁
教學資源	各校設：「課程發展委員 會」，結合全體教師及社 區資源。	各科均規範有教學資源	學校本位之 彈性措施
教學實施	得打破學習領域、彈性調 整教學節數、協同教學、 統整主題式教學	歷史、地理、公民與道 德、認識台灣歷史篇、認 識台灣地理篇、認識台灣 社會篇獨立分科。	追求統整、 鼓勵合科， 但不強迫 合科。

資料來源：1. 國民中小學九年一貫課程暫行綱要，教育部，2000b，台北。
2. 國民中學課程標準，教育部，1994，台北。
3. 社會學習領域新舊課程之比較，楊百世，2001，公教資訊季刊，
5 (2)。

二、社會學習領域實施的關鍵

教育部指出現行課程標準以分科知識為課程架構，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。在新課程中，知識必須統整在生活變化的脈絡中，學校在實施教學時，應「兼顧統整及協同教學」的原則，如此可以破除學科分立的缺失，有助於全人教育的實現（教育部，1998）。而新課程將歷史、地理、公民與道德三科統

整為社會學習領域，並作「追求統整、鼓勵合科」之宣示。因此，統整與協同教學乃社會學習領域實施的主要關鍵，以下謹就此兩項主題進一步探討。

(一)社會學習領域之課程統整：

自從民國八十七年九月三十日，教育部公佈了「國民教育階段九年一貫課程總綱」之後，課程統整儼然蔚為顯學，相關的論述不少，最初多聚焦於課程統整的理論基礎與課程統整的模式等基本概念之論述，隨著九年一貫課程的試辦與正式實施，關於統整課程之教學規劃設計等實務性論述日益增加。

有關課程統整的類型或模式，學者提出之論述頗多（李坤崇、歐慧敏，2001；周淑卿，2000；陳新轉，2001；高新建，2000；黃譯瑩，1998；單文經，1990；薛梨真，2000；蔡清田，2000；Drake, S. M., 1998），根據統整程度、統整策略、統整內容範圍等差異，統整課程名稱有許多，將其分為三大類：

1、藉由課程內容建立共同關係，但仍維持分科狀態。

例如單一學科、相關課程、多學科課程、複學科課程。

2、調整學科界限，重新組織課程。

例如融合課程、廣域課程、跨學科課程。

3、打破學科的界限及名稱，以主題或問題代替科目名稱。

例如核心課程、生活中心課程、社會中心課程、活動中心課程、科際整合課程、超學科課程。

儘管統整的類型或模式如上述多種，但以科際整合與主題式統整最常被採用，在國內應用最廣（李坤崇、歐慧敏，2001；單文經，1992；薛梨真，2000）。科際整合課程內涵均為學科內容，以學科為起點，亦以學科為終點。統整主題課程係結合大腦研究、教學策略和課程發展的研究結果，課程內容可由年、月、週主題、主要觀點所構成。以中心主題為起點，探索與主題相關的大概念或觀念，再擴展設計適切的活動，打破學科界限，藉由「主題—概念—活動」設計，達到學校與社會統整的目的。

課程統整的意義並不是絕對的，更沒有唯一的做法，而應該是一個具有彈性的概念，可以依實際的情況加以調整。社會學習領域的統整，無論在課程設計或教科書編輯或教師教學時宜將歷史、地理、公民與道德三者重疊或不一致之處加以整合之外，亦可採主題式設計，例如以環境研究(environmental studies)、制度研究(institutional studies)、文化研究(cultural studies)、現代社會四項作為社會學習領域之統整主軸（張秀雄，2000）。楊思偉（2001）則提出以下五種社會學習領域統整類型，如下圖 3-2，可作為教科書編輯或學校課程與教學編排之參酌：

1. 分立統整型

國三	歷史	地理	公民
國二			
國一			

2. 疊架統整型

國三	歷史	地理	公民	統整時間
國二	歷史	地理	公民	
國一	歷史	地理	公民	

3. π 狀統整型

國三	公民	
國二	歷史	地理
國一	歷史	地理

4. 磁磚統整型

國三	主題	主題	主題	主題
國二	主題	主題	主題	主題
國一	主題	主題	主題	主題

5. 融合統整型

國三	社會
國二	
國一	

圖 3-2 社會學習領域統整類型

資料來源：國中社會領域統整教學方式之探討，楊思偉，2001，邁向課程新紀元(七) 一九年一貫課程學習領域研討會論文集。

統整課程的發展是一個辛苦且緩慢的過程，遭遇困難在所難免，設計統整課程必須依賴經驗累積、自我成長、同儕交流，方能不斷修正改善。九年一貫課程教育部核定自八十八學年度開始試辦，林靜芳

(2000) 在其「國中社會科統整課程的設計與發展」之研究發現以下結論：

- 1、學校行政尤其是校長，是發展與實施統整課程之重要關鍵。
- 2、若缺乏學生及其他相關人員適時加入⁵⁴，發展與實施統整課程將受限制。
- 3、統整課程的發展是一個辛苦且緩慢的過程，教師必須不斷腦力激盪、溝通協商、研究⁵⁵。
- 4、影響社會科統整課程發展之因素大致相似，包括教師文化、教師能力、教師時間、教師經驗、行政支持、家長態度、升學考試制度⁵⁶、師資培訓結構等。
- 5、社會科統整課程發展所遭遇的問題，很多是因經驗不足造成的。
- 6、社會科實施統整課程是可行的，但須有相關配套措施，如調整升學考試制度、師資培訓方式、提昇教師相關學科專業知識⁵⁷及統整課程設計能力、提供可供參考之實例及給予課程研究設計發展時間等。

(二) 社會學習領域之協同教學

九年一貫課程為了落實學習領域教學與統整課程理念，強調學習領域的實施以「統整、協同教學」為原則（教育部，2000b）。九年一貫課程統整學科為七大學習領域、新興議題的融入教學、學生基本能力的培養，必須打破原有分立學科或學習領域的界限，教師的教學必須從獨立教學的情境中，轉變為通力合作的教學，共同進行教學設計、執行教學工作、進行教學評鑑。才能發確保學生較完整的學習（單文經，2002）。因此，協同教學乃成為試辦學校的實驗重點，希望落實到實際教學層面（葉煬彬，2002）。

⁵⁴ 調查問卷第三部分第 15 題文獻來源。

⁵⁵ 調查問卷第三部分第 8 題文獻來源。

⁵⁶ 調查問卷第三部分第 23 題文獻來源。

⁵⁷ 調查問卷第三部分第 25 題文獻來源。

協同教學並非新的教學方法，台北市曾經於六十三學年度第一學期，以陽明等四所國中試辦生物、數學、物理、化學科之協同教學（吳燦陽，1975：30），只是當時的討論並沒有延續。我國協同教學的發展主要受美國的影響，美國在西元1930年代 Progressive Education Association 的八年研究（Eight-Year Study，1932-1940）即提出類似的主張。西元1950年代末期因學生激增及合格教師缺乏，而興起協同教學的主張，這種教學方式最早出現於美國麻薩諸塞州富蘭克林小學。西元1980年代則由於開放教育的結合，一方面為使特殊教育學生返回普通班學習及為了因應不同文化、語言與能力背景的學生，而有不少學者提出以協同教學來解決（柯啟瑤，2000；林志忠，2001）。

協同教學（Team Teaching）是一種教學組織的型式，綜合學者的看法，協同教學是一種異於傳統的班級教學方式，由二個或二個以上教師和若干相關人員，共同組成一個教學團隊（teaching team），在一個或數個學科領域，集結個人智慧、專長、經驗，進行合作計劃、合作教學和評鑑（李春芳，1992；林志忠，2001；陳國彥、吳宗立，2002；單文經，2002；甄曉蘭，2001）。茲將協同教學與目前國民中學傳統教學方式就教學各個層面加以比較，如表 2-9：

表 2-9 協同教學與國民中學傳統教學之異同

層 面	協同教學	國民中學傳統教學
教 師 組 織	二位以上教師以團隊方式，成員可涵蓋資深教師、實習教師、家長、義工等	教師獨立負責為主
教 學 計 畫	合作計劃	配合學校進度，教師自

		行擬定
教學方式	團隊成員共同完成，方式多樣性，可單科協同、多科協同、跨年級協同、跨校協同、合班教學、分組討論、個別指導等	分科教學，教學過程教師自行決定
教師互動	積極溝通、專業合作	科目分化、互動缺乏、彼此孤立
教學評量	團隊共同完成、評量方法多元客觀	全校統一為主
學生組群	可隨教學方法彈性調整	固定班級
空間配置	彈性安排多樣化空間	固定一班一間教室
教學時間	彈性調整	每節固定 45 分鐘

資料來源：修改自九年一貫課程與協同教學，林志忠，載於**教育的微觀工程：小班教學與九年一貫課程**，2001，頁 185。

實施課程統整，在教學上可能是以單一教師做不同學科的統整，也可能是同一學科多位教師來進行統整課程的實施，亦有可能是不同學科間、多位教師間的統整。無論哪一種方式，由於必須統整不同的學科內涵，因此必須借重教師之間的協調與合作⁵⁸。就教師而言，協同教學有其正面功能，包括發揮團隊力量，集體責任制，使教師不再孤立；協同教學較能發揮專長、相互觀摩有助於教師專業成長；相互合作教學，可增進人際互動。而且協同教學對學生學習更能提供統整課程、多元與創造的學習活動，達到活化個別能力與個性發展，塑造積極的學習氣氛，促使兒童主動學習及自我肯定。相關的研究也指出，在有教學團隊的學校，學生較能與同儕相處、自我概念較強、也有較高的學業成就⁵⁹（林志忠，2001；陳國彥、吳宗立，2002；甄曉蘭，2001）。

社會學習領域是統整歷史、地理、公民與道德等學科，各學科有其專門知識領域，加之師資培育方式長期以來皆採分科方式，勉強協同教學，將使教師專業地位喪失⁶⁰。而目前教師文化普遍存在孤立、個人主義，以試辦學校之實況，常見試辦學校必須指定某些教師「試辦」，

⁵⁸ 調查問卷第三部分第 8 題文獻來源。

⁵⁹ 專家諮詢調查問卷第三部分第 26 題文獻來源。

⁶⁰ 預試調查問卷第三部分第 26 題文獻來源。

少部分被指定之教師一路走來艱辛，其餘大部分教師或是恐慌、或是抗拒、或是作壁上觀⁶¹（林生傳，1999b；單文經，2000；張德銳，1998）。這些因素對協同教學具有相當負面的影響。

故若貿然實施「協同教學」，將面臨幾個制度層面的問題：（一）教學時數如何認定（二）「各科教學基本時數不同」之問題⁶²（三）學習效果未必提升（四）「彈性課表」將弄亂整個排課系統（葉煬彬，2001）。因此必須有適切的配套措施，例如建立激勵教師方案⁶³、鼓勵教師進行協同合作，試圖打破教師的封閉性，藉由統整的機會消滅學科疆界的強度，方能達成社會學習領域統整的理想（周淑卿，2000）。

參、社會學習領域課程問題與爭議

九年一貫課程引起教育界廣泛的關心和爭論。包括現行國中課程標準曾被教育部自詡為開創我國修訂最為審慎、時間最長的先例。而今才實施三年左右，卻又要改弦更張，且九年一貫課程綱要訂定時間也不長，是否足夠審慎完備，亦受爭議（黃春貴，2000）。而在各種爭論的主題中，影響層面最廣、最受矚目的，為「課程統整」(curriculum integration) 的問題，而七個領域中反對最烈的是「社會」與「藝術與人文」領域（歐用生，2000：61-64）。社會學習領域課程規劃社會科採行合科方式，贊成與反對者各有其觀點。課程暫行綱要制訂後，批評的聲音亦不斷，茲分述如下：

一、分科合科之爭論

九年一貫課程修訂委員兼分組召集人黃炳煌指出：「剛開始我們也曾試圖邀請資深的學科專家參加我們的陣容，但是他們之中有些根本就不認同『社會領域採合科教學』…。」（黃炳煌，1999：7）。茲將學者爭議內容歸納整理如下：

⁶¹ 調查問卷第三部分第 21 題文獻來源。

⁶² 調查問卷第三部分第 24、29 題文獻來源。

⁶³ 預試調查問卷第三部分第 20 題文獻來源。

(一)支持合科的論點：

九年一貫課程的特色之一是強調統整，並將過去分科課程統整為學習領域，顯然分科課程是有其缺失的。學者將分科之缺失歸納五點（周珮儀，2000，陳伯璋，1999，歐用生，2000）：

- 1、課程學科數多、內容產生教材重複或矛盾現象，並造成師生過度負擔。
- 2、課程成為特權階級的「象徵資本」，無法反映出多元的文化與知識。
- 3、課程忽略真實生活的應用，學生無法獲得統整的經驗與問題解決能力。
- 4、課程固定而僵化，剝奪教師課程設計與發展的權能。
- 5、統整課程亦能達成分科課程的目的。

(二)反對統整合科的論點：

- 1、學科內容或連結被扭曲將降低學生學習能力—誤將統整視為教育目的而非實現教育目標的手段，學習領域的整合使得學科內容或連結被扭曲，不但無法益增學生能力，反而降低其學習能力（廖添富、王錦雀，2000：140）。
- 2、反映出「反智主義」—忽略每個學科有其處理重要個人或社會問題的方式，導致課程中的技能與概念的安排順序缺乏系統。
- 3、課程統整合科的優點，良好的學科本位的課程也可達到（周珮儀，2000：605）。

(三)主張分科與合科並行兼顧說法：

- 1、我國實施近八十年的分科傳統，學科界線根深蒂固，以台灣目前教育環境，不可能馬上將所有學科打破，必須循序漸進（張秀雄，2000；黃政傑，1999c，楊思偉，2000）。
- 2、國中階段要注意能力與知識取向兼顧的學習，不得堅持要合科就不能分科，要分科就不能合科（鄧毓浩，2001）。

有關課程統整的分科合科意見雖然分歧，但無論主張課程統整或堅持分科的論述皆各有其相應的知識觀、課程觀與學習觀（陳新轉，2001），亦有學者觀察，課程統整採合科或分科，主要決定權在於出版社的市場導向，所謂的市場導向使指教師對教科用書的選擇權力，國中教師的喜好是國中教科用書是否合科的重要指標（王大修，2000a）。

依據九年一貫課程的精神，是希望教師能夠因時、因地、因人制宜，自行編寫最適合任教學校及學生之教材；同時為實踐「教育鬆綁」，「開放」民間出版社編寫教科書。基於教師之專業認知、學生學習程度及學校外在環境因素等，在過渡期間內，多數學校將仍多採選用審定本教科書因應⁶⁴。而教科書開放之後，由於學生仍將面臨基本學力測驗，因此，以首屆適用「一綱多本」之高中生於面臨大學入學學科能力測驗為例，許多師生、家長擔心「一綱多本」教科書將增加學生準備升學考試的負擔⁶⁵（聯合報系民意調查中心，2002）。尤其社會學習領域面臨嚴重之分、合科困境下，各家出版社編輯模式不一，對「一綱多本」之問題顯然雪下加霜！

二、課程目標的問題

九年一貫課程強調「教育目的以培養人民健全人格、民主素養、法治觀念、人文涵養、強健體魄及思考、判斷與創造能力，使其成為具有國家意識與國際視野的現代國民。」因此，可見九年一貫課程具有相當的理想性與前瞻性。然對於我國優良的文化傳統與倫理價值觀念的傳承，似較欠缺。首先由課程目標分析，十項目標的理念如民主素養、人際互動、自我了解、社會參與、國家認同與國際視野、批判思考與創造能力等等，多屬價值中立的概念或能力。然公民教育常受

⁶⁴ 調查問卷第三部分第 28 題文獻來源。

⁶⁵ 調查問卷第三部分第 18 題文獻來源。

各國政治價值或意識形態之指導，價值性明顯而無法價值中立。而台灣地區之價值教育深受我國儒家倫理價值、三民主義價值、反共價值與自由民主價值所影響。而社會學習領域課程目標，似乎無意碰觸容易引發爭議的價值問題，有意淡化課程的價值性，此一方向對國家社會的長期影響，值得重視（張秀雄，2002）。

三、分段能力指標的問題

九年一貫課程強調培養學生基本能力與學校本位課程，因此擬定分段能力指標，給予教師設計課程及選編教科用書的方向與規範。但社會學習領域課程暫行綱要公佈後，學者及教師等針對分段能力指標亦反映出許多問題（王淑芬，2001；李宛芳，2001；李建柔，2002；陳國彥，2001a，陳新轉，2000），分述如下：

（一）數量太多

國小部分的能力指標高達 87 項，國中部分 57 項，每個指標又包含了若干個概念。九年一貫課程改革原因之一，即是過去課程的內容太多，因此教師是否嫻熟每一項分段能力指標，將之轉化而適切的設計課程，使學生達成綱要所列各項基本能力，將有待努力，否則課程會產生七拼八湊之教材的現象。

（二）缺乏情意培養及忽略道德教育

社會學習領域的教學目標必須兼顧認知、情意、技能三個目標，但分析能力指標的內涵，甚少出現情意培養的概念及「道德規範」，容易誤導教師教學只是強調增進學生的知識與培養學生的技能，同時社會問題層出不窮的今日，如果學校教育都讓道德教育缺席了，後果令人擔憂！

（三）教材統整困難，易流於拼湊式統整

歷史統整的主題軸是「時間」，地理統整的主題軸是「空間」，社會科學統整的主題軸則多為「概念」及「問題」。彼此的重點不同，缺乏共同的邏輯性，勉強統整，將難脫拼湊式統整之現象產生。

（四）多元評量實踐的疑慮

Drake (1998) 曾說：「課程改革與評量相始終」。九年一貫課程強調能力本位及多元智慧，然目前紙筆測驗多偏重於學科知識的評量，家長亦習以為常。以社會科若採行分科教學，以教師授課基本節數計算，每位老師必須任教高達 20 班以上，教師對多元評量之施行成效如何可想而知。

肆、結語

社會學習領域以統整方式加強培養學生解決問題能力，以學生學習為最優先考量，而不淪為「背多分」與「知識灌輸」的學習；同時融入各種相關理論制定出符合社會科課程發展趨勢之學習內容，其理念相信必獲得大家的認同。但其間仍存在不少問題，包括統整精神的落實、協同教學與多元評量實施的不易，以及課程綱要能力指標的修訂等等皆仍待一一去克服與改善。

第四節 影響「九年一貫課程」實施之相關因素

教育變革往往受到學校、教師個人、甚且政治過程等因素相互作用所影響。在過去的教育改革經驗中，改變教育政策要比學校實際運作方式來的容易（甄曉蘭，2000）。九年一貫課程的實施成功與否，學校與教師層面將是最重要關鍵。

壹、影響課程改革成功的因素

一、影響課程實施的因素

課程實施是將書面課程加以詮釋轉化並付諸行動實踐的歷程 (Marsh & Willis, 1995)。課程理論的驗證、論辯、分析、應用，需要透過實施才能評鑑得失。課程實施過程極為複雜，影響課程實施成敗的因素很多，若能將其影響因素周全的加以剖析，並努力促使這些影響因素成為課程實施的助力，必能使課程改革邁向成功之路。影響課程實施的因素，可歸納為下列五項 (林進材，2000：106-109；黃政傑，1999a：413-424)：

(一)課程本身因素：

課程的「明確性」(explicitness)、「複雜性」往往會造成課程實施的障礙。課程本身不夠明確，將造成使用者的混淆，增加其挫折感。課程的複雜性包括課程內容與教育哲學觀的改變。內容的更新不是部份的而是全面的，教師便較難接受，且新知識的學習，單憑短期進修，也不易完全吸收，在教學使用上便困難重重。教育哲學觀的改變例如教學方法、學校組織、教師中心轉變為學生中心等，複雜程度愈高，實施的困難愈大。

(二)教師因素：

任何課程革新一定要交由教師去實施。教師的「專業知能」、「時間」、「意願與信念」、「師資培育過程習得的理論與方法」、「孤立習慣」與「不安全感」等都將影響課程的實施。

(三)學校因素：

課程革新方案的實施機構是學校，「學校氣氛」、「學校領導」、「學校環境」與「學校特質」都是學校層面影響課程實施的因素。學校氣氛好充滿活力、士氣高，願意花時間去了解與嘗試；學校階層組織的領導人物的特質，對課程革新的了解、所持哲學、能力；學校環境對實施者的精神上的關注、鼓勵，與物質環境的配合；學校的社區環境、

歷史，教師的性別、年齡、學經歷、任教科別等等，都是實施機構對課程革新所可能產生影響的因素。。

(四)實施策略因素：

課程實施策略包括「實施前後在職進修」、「支持資源」、「決定參與」與「回饋系統」。任何課程革新一定要將其精神、內容與方法，傳播給使用者。使用者實施時所需的時間、空間、材料設備都應予提供。實施者在課程「計畫」與「實施」兩階段參與決定的程度，與回饋的管道都將影響課程實施的成敗。

(五)社會政治單位因素：

學校以外的社會政治單位，以教育行政主管機關為主。教師在實施社會政治單位指定的革新時，由於平時應付各種教學要求，已感負荷沉重，革新將再增加其痛苦經驗，因此外誘系統若無法讓教師獲得報償與滿足，則內在動機無法燃起。

課程改革的實施的確需要各種因素配合，方能克竟其功。黃光雄、蔡清田（1999）提出 Parson 的看法， Fullan, & Park（1981）亦提出成功的課程實施十一項必要條件，經歸納兩者的看法，分析較重要成功因素列示如下：

- 1、教師感到有實施新課程的需要及對新課程的認同。
- 2、教師得到必要的進修。
- 3、學校行政的負責與支持。
- 4、社區的強力支持。
- 5、教師壓力或負荷過大時，能獲得反應與解決。
- 6、課程發展與實施需要時間。
- 7、學校組織文化的營造。
- 8、獎勵與誘因的配合。

二、可能阻礙課程改革的因素

Eisner（1995）曾指出學校生態中九種妨礙改革的因素，包括：內化的傳統教師角色與形象、依附於熟悉的例行教學工作、固定不變

的行為基準、教師的孤立狀態、不當的師資培育、對學校教育功能的傳統期望、教育改革者與教師實施改革間的差距、學科間與教師間的人為障礙等。

單文經（2000）亦分析在變革的潮流中，抗拒課程改革的原因包括：立論太過高遠、改革的幅度太大、對於外來的壓力缺乏認同、缺乏行政的支援、孤寂不安全感、知識與權力不平衡、增加負擔沒有好處⁶⁶、混亂失控或作法令人覺得無聊等。

九年一貫課程對教育實務工作者帶來極大的專業挑戰。面對的難題包括：轉化改革藍圖成為實際改造工程、調整學校生態環境、爭取資源、規劃課程發展時間、改變教師教學信念、提升教師對課程改革的接受度與預備度等。「教師乃是課程的潛力」(teacher as curriculum potential)，教師在整個過程中，身負課程與教學改革實踐者的重責大任，唯有教師願意改變自己的信念、態度、價值，才能促成有效的課程改革（甄曉蘭，2000）。因此，本研究乃針對身負九年一貫課程改革的關鍵人物—基層教師，探討其對課程改革的理解與認同程度、教學信念、以及對落實新課程的相關配套措施等之態度。

貳、教師面對九年一貫課程實施之態度

影響新課程實施的因素雖然很多，但教育改革的希望在教師，教師可以說是決定新課程成敗的關鍵人物（歐用生，2000：15）。教師除了透過研習及相關資訊對革新課程內容必需有所了解，同時對課程也能認同，才能實踐理想課程。九年一貫課程公佈之後，社會充滿了疑慮，家長關心新課程對孩子的成績與升學之影響，教師行之已久的教

⁶⁶ 調查問卷第三部分第 20 題文獻來源。

學與生活慣性必須被打破，這些都隱含了課程改革的困境。因此，教師面對九年一貫課程的態度與信念，肯定會影響教師的行為表現（高強華，1992：23），進而影響九年一貫課程實施的成敗。因此，本研究除了探討教師對九年一貫課程的認知程度，及對九年一貫課程之精神理念的認同程度之外，為期九年一貫課程改革能順利成功，在態度方面另外根據以上分析再就以下兩個層面探討：

（一）教師信念

九年一貫課程使教師的角色有了很大的轉變，教師必須調整自己的角色，使成為兼具教學者、課程設計者及研究者的教師⁶⁷（歐用生，2000；蔡清田，1999）。因此要讓長期受傳統教學觀念影響的教師，改變其「既有」的課程概念，了解與接納九年一貫課程的理念與教學新主張；改變「已習慣」的教學方式，願意嘗試教學創新、採用多元評量方式、具備資訊融入教學之能力⁶⁸（何文慶，2002；林進材，2001；黃木蘭，1999；黃政傑，1999b），九年一貫課程的理想才能落實。

（二）對相關配套措施的態度

1、傳統的升學制度讓學子背負太過沉重的負擔，也抹煞了學習的興趣。九年一貫課程希望學生多些創意、少些失意，多些能力，少些壓力（王逸慧，2001）。評量方式會主導教師的「教」與學生的「學」（甄曉蘭，2001）。面對九年一貫課程的「學習領域教學」、強調「基本能力的培養」，除了教師對多元評量方式的落實之外，在長期「考試領導教學」與「升學主義」的傳統觀念下，「國中基本學力測驗」的實施，將肩負著艱鉅的任務與使命⁶⁹（王逸慧，2001）。

2、林清江（1998）指出九年一貫課程改革的三大配套措施包括：加強教師新課程研習、規劃新課程師資培育工作、研訂中小學教科書審用要點等。而師資培育與研習目標包括對課程理念、內涵、特色的瞭解、學校本位課程的發展與設計、新領域教師

⁶⁷ 調查問卷第三部分第 14 題文獻來源。

⁶⁸ 調查問卷第三部分第 10、11、12 題文獻來源。

⁶⁹ 調查問卷第三部分第 23 題文獻來源。

專長的培育以及教學的技巧等⁷⁰（張玉成，2000：45）。因此，教師對這些配套措施之配合態度如何？亦是此次課程改革必須關注的焦點。

九年一貫課程國中部分，於民國九十一年九月正式上路，受到最大衝擊的國中教師們究竟仍抱持著「教改像月亮，初一十五不一樣，不管一樣不一樣，對我不會怎麼樣！」的消極態度呢？或是經過課程的宣導、研習，逐漸體認九年一貫課程的精神，認同九年一貫課程的理念，進而積極努力提昇對新課程的知能？為期課程改革能發揮改革效能，因此有關國中教師對九年一貫課程的認知與態度，實為九年一貫課程實施成功之關鍵。

參、影響教師對九年一貫課程實施之相關研究

一、影響教師對九年一貫課程的實施之相關因素研究

根據近年來與本研究有關之九年一貫課程相關研究分析，影響教師對九年一貫課程之實施因素包括地區、學校規模、試辦九年一貫課程與否、性別、最高學歷、年齡、服務年資、擔任職務、進修研習以及修習教育學分之機構等，茲將屬於國中階段之相關研究整理如下表 2-10：

表 2-10 教師對九年一貫課程實施影響因素相關研究摘要表

研究者與研究主題	問卷調查時間	研究對象	影響因素	相關因素研究結果
----------	--------	------	------	----------

⁷⁰ 調查問卷第三部分第 7、25、26 題文獻來源。

黃義良— 「國民中學教師對於九年一貫課程實施的認知與態度之研究」	民國 88 年 6 月	台北市、高雄市、新竹縣、雲林縣、台南縣、台東縣之公私立學校 80 所 664 名教師	「學校所在地」、「公私立學校」、「最高學歷」	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師對九年一貫課程的認知情形屬中等以下程度。 2. 台北市、高雄市、市區教師對九年一貫課程的認知程度較高。 3. 研究所教師對九年一貫課程的認知程度較高 4. 教師對九年一貫課程的態度多屬反對或有條件實施。 5. 教師對九年一貫課程的認知與態度之間存在正相關。
葉芷嫻— 「國民教育階段九年一貫課程政策執行研究—國民中小學教育人員觀點之分析」 (續下頁)	民國 89 年上半年度	台北市公立國中小試辦與非試辦學校教育人員 國中 190 名 國小 410 名	「試辦與否」、「學校規模」、「國中小」、「服務年資」、「最高學歷」、「擔任職務」	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國中小教育人員對九年一貫課程內容之了解達中等程度。 2. 試辦學校教師對九年一貫課程同意程度較高。 3. 中大型學校對九年一貫課程執行意願較高。 4. 國小教師相對國中教師對九年一貫課程有較正向態度。 5. 教師對執行九年一貫課程之能力以各學習領域的知能較低。 6. 服務年資深、研究所畢業教師對國中教師對九年一貫課程有較正向態度。 7. 師範院校學歷對國中教師對九年一貫課程有較正向態度。

(續)表 2-10 教師對九年一貫課程實施影響因素相關研究摘要表

研究者與研究主題	問卷調查時間	研究對象	影響因素	相關因素研究結果
----------	--------	------	------	----------

<p>劉欽敏一 「中 部地區國 中試辦九 年一貫課 程滿意度 之研究」</p>	<p>民國91年 上半年</p>	<p>台中市、台 中縣、南投 縣和彰化縣 36所國中， 540名教育 人員</p>	<p>「性別」 、「年齡」 、「學歷」 、「任教 領域」、 「學校規 模」、「學 校試辦時 間」</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國中教育人員試辦九年一貫了解程度及滿意度皆達中上程度。 2. 國中教育人員試辦九年一貫滿意度中以配套措施分數最低，僅在中下程度。 3. 影響因素中僅擔任不同「職務」的國中教育人員對試辦九年一貫課程了解程度相關係數差異比較上，達顯著水準。而在滿意度方面僅不同任教領域之外，各因素皆達顯著水準。
<p>邱馨儀一 「國民中學 語文學習教 師對實施九 年一貫課程 認知與態度 研究」 (續下頁)</p>	<p>民國91年 上半年</p>	<p>台閩地區141 所公立國中， 語文學習領域 教師800名</p>	<p>「學校所在 地」、「學 校規模」、 「學校所在 行政轄 區」、「試 辦年度」、 「性別」、 「年齡」、 「最高學 歷」、「修 習教育學分 機構」、「教 學年資」、 「任教科 目」、「擔 任職務」、 「研習時 數」、「課 發會成 員」、「領 域召集人」</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國中語文學習領域教師對九年一貫課程認知情形達中上程度；態度傾向正向支持。 2. 「試辦年度」、「任教科目」、「擔任職務」、「課發會成員」、「領域召集人」等因素在認知上有顯著差異。 3. 「學校所在地」、「學校規模」、「性別」、「年齡」、「修習教育學分機構」、「教學年資」、「擔任職務」、「課發會成員」等因素在態度上有顯著差異。

(續)表 2-10 教師對九年一貫課程實施影響因素相關研究摘要表

研究者與研究主題	問卷調查時間	研究對象	影響因素	相關因素研究結果
陳初芳 — 「國民中學數學學習教師對實施九年一貫課程認知與態度研究」	民國 91 年上半年	台閩地區 141 所公立國中，數學學習領域教師 800 名	「學校所在地」、「學校規模」、「學校所在行政轄區」、「試辦年度」、「性別」、「年齡」、「最高學歷」、「修習教育學分機構」、「教學年資」、「任教科目」、「擔任職務」、「研習時數」、「課發會成員」、「領域召集人」	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國中數學學習領域教師對九年一貫課程認知情形達中上程度；態度傾向正向肯定。 2. 「學校所在地」、「年齡」、「教學年資」、「擔任職務」、「研習時數」、「課發會成員」、「領域召集人」等因素在認知上有顯著差異。 3. 「年齡」、「修習教育學分機構」、「最高學歷」、「教學年資」、「擔任職務」、「課發會成員」等因素在態度上有顯著差異。
呂百理 — 「國民中學自然與生活科技學習教師對實施九年一貫課程認知與態度研究」	民國 91 年上半年	台閩地區 141 所公立國中，自然與生活科技學習領域教師 800 名	「學校所在地」、「學校規模」、「學校所在行政轄區」、「試辦年度」、「性別」、「年齡」、「最高學歷」、「修習教育學分機構」、「教學年資」、「任教科目」、「擔任職務」、「研習時數」、「課發會成員」、「領域召集人」	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國中自然與生活科技學習領域教師對九年一貫課程認知情形達中上程度；態度傾向正向肯定。 2. 「研習時數」、「課發會成員」等因素在認知上有顯著差異。 3. 「學校所在行政轄區」、「性別」、「最高學歷」、「領域召集人」、「任教科目」等因素在態度上有顯著差異。
(續下頁)				

(續)表 2-10 教師對九年一貫課程實施影響因素相關研究摘要表

研究者與研究主題	問卷調查時間	研究對象	影響因素	相關因素研究結果
余國珍 — 「國民中學藝術與人文學習教師對實施九年一貫課程認知與態度研究」	民國 91 年上半年	台閩地區 141 所公立國中，藝術與人文學習領域教師 600 名	「學校所在地」、「學校規模」、「學校所在行政轄區」、「試辦年度」、「性別」、「年齡」、「最高學歷」、「修習教育學分機構」、「教學年資」、「任教科目」、「擔任職務」、「研習時數」、「課發會成員」、「領域召集人」	1. 國中藝術與人文學習領域教師對九年一貫課程認知情形達中上程度；態度介於同意與不同意之間。 2. 「學校所在行政轄區」、「研習時數」等因素在認知上有顯著差異。 3. 「學校所在行政轄區」、「性別」、「最高學歷」、「修習教育學分機構」、「擔任職務」、「研習時數」、「課發會成員」、「領域召集人」、「任教科目」等因素對態度有達顯著性之影響。

資料來源：

1. 國民中學教師對於「九年一貫課程」實施的認知與態度之研究，黃義良，2000，載於《中學教育學報》，7，頁 43-64。
2. 國民教育階段九年一貫課程政策執行研究—國民中小學教育人員觀點之分析，葉芷嫻，2001，台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文。
3. 中部地區國中試辦九年一貫課程滿意度之研究，劉欽敏，2002，國立暨南國際大學教育政策與行政研究所碩士論文。
4. 國民中學語文學習教師對實施九年一貫課程認知與態度研究，邱馨儀，2002，國立台灣師範大學教育學系碩士論文。
5. 國民中學數學學習教師對實施九年一貫課程認知與態度研究，陳初芳，2002，國立台灣師範大學教育學系碩士論文。
6. 國民中學自然與生活科技學習教師對實施九年一貫課程認知與態度研究，呂百理，2002，國立台灣師範大學教育學系碩士論文。
7. 國民中學藝術與人文學習教師對實施九年一貫課程認知與態度研究，余國珍，2002，國立台灣師範大學教育學系碩士論文。

綜合分析以上數篇相關研究，影響九年一貫課程之實施因素結果因調查時間、樣本選取等之不同，而有不完全相同的結果。但仍可約略歸納以下數項作為本研究之參據：

- (一) 教育人員對於九年一貫課程的了解，與日俱增而達中上程度。
- (二) 研習時間多寡與擔任職務有助於對九年一貫課程的了解。
- (三) 教育人員對九年一貫課程的態度，除少數學習領域外，由早期的反對與有條件支持，而漸趨於較正向的肯定與支持。但程度上仍不若認知之程度。

肆、結語

本研究主題為「國民中學社會學習領域教師對實施九年一貫課程的認知與態度」。基於以上分析與因素，希望透過問卷調查瞭解教師經過宣導、研習之後，對新課程的了解程度之外，同時亦針對教師對九年一貫課程理念的認同程度、教師信念、以及對相關配套措施的配合等態度能有所瞭解。並進一步分析影響教師對九年一貫課程的認知與態度之因素為何，期能對課程改革有所助益。