

教育研究集刊

第五十五輯第三期 2009年9月 頁67-98

理想與現實的落差：偏遠國中實施 九年一貫課程的困惑與處境

甄曉蘭、李涵鈺

摘 要

課程的改革與變動，必須要具體評估其所產生的效益，才能判斷其改革的價值與意義，也才能據以推動進一步的改進與修正。九年一貫課程實施多年以來，雖有許多論文著述檢討九年一貫課程政策及其實務問題，但較少有以實徵評鑑研究確實評估九年一貫課程政策的實際成效與影響者，而有關偏遠地區九年一貫課程實施現況的調查研究，則更是付之闕如。本研究主要透過焦點小組座談方式，分區訪談全省各地偏遠國中教務主任，藉以了解九年一貫課程的實施對偏遠國中的課程實踐所產生的衝擊，及其對學生學習所產生的影響。根據焦點小組座談資料的分析，本文從實務層面所產生的困惑、配套措施所衍生的問題、學生學習所浮現的現象等三個層面，來討論偏遠國中實施九年一貫課程後的處境，藉之反省檢討改革理想與現實產生落差的因素，並提出一些相關改進建言。

關鍵詞：九年一貫課程，課程改革，影響評量，偏遠國中

甄曉蘭，國立臺灣師範大學教育學系教授

李涵鈺，國立臺灣師範大學教育學系博士班研究生

電子郵件為：sharon@ntnu.edu.tw

投稿日期：2009年5月9日；修改日期：2009年8月11日；接受日期：2009年9月18日

Gaps between Ideal and Reality: The Doubts and Situations of Rural Junior High Schools in the Implementation of the Nine-Year Integrated Curriculum

Hsiao-Lan Sharon Chen, Han-Yu Li

Abstract

After any curriculum change or reform, it is necessary to assess its actual impacts. Based on such assessments, the revision and improvement of the curriculum will then be possible. However, since years of implementation of the Nine-Year Integrated Curriculum, there have been few empirical evaluative studies of its actual effects and influences. By contrast, there have been lots of articles criticizing the reform policy and its consequences. Particularly, there was almost no study concerned with its critical impacts on rural schools. Through focus group interviews with practitioners of rural junior high schools from all over Taiwan, this study tried to understand the effects of the curriculum reform policy on pedagogical practices and student learning. The authors addressed their discovery in terms of doubts in practice, problems of supporting measures, and phenomena of student learning. Furthermore, gaps between reform ideal and pedagogical reality are critically examined, and suggestions for policy evaluation and improvement are also provided.

期刊徵稿：<http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/BER/?f=oa>

高等教育出版：<http://www.edubook.com.tw/?f=oa>

高等教育知識庫：<http://www.ericdata.com/?f=oa>

甄曉蘭、李涵鈺 理想與現實的落差：偏遠國中實施九年一貫課程的困惑與處境 69

Keywords: Nine-Year Integrated Curriculum; curriculum reform; impact assessment; rural junior high school

Hsiao-Lan Sharon Chen, Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University

Han-Yu Li, Doctoral Student, Department of Education, National Taiwan Normal University

E-mail: sharon@ntnu.edu.tw

Manuscript received: May 9, 2008; Modified: Aug. 11, 2009; Accepted: Sep. 18, 2009

壹、前言

九年一貫課程已實施多年，國內陸續有不少論文著述檢討九年一貫課程內涵及其推動之實務問題，並提出相關改進意見與配套措施建議，但大多屬於來自學理或公共論述層面的檢討和批判，¹或來自基層教師的課程改革行動研究探討，較少大型實徵研究層面的實際推動現況探討，不但忽視實務工作者的聲音，也較缺乏具體的證據來評估九年一貫課程的實際成效與影響。畢竟，課程的改革與變動，必須要具體評估效益，才能判斷其改革的價值與意義，也才能據以改進與修正。在歐美先進國家，任何改革政策或方案的實施，都相當重視其成效的評量，尤其會透過「影響評量」(impact assessment / evaluation of the impact) 蒐集有意義的資訊，來檢驗相關教育政策與方案的價值與效益，進而促進教育政策與方案之修正與落實 (McKay & Treffgarne, 1999)。而這樣的「影響評量」，卻是國內推動各種教育改革政策和課程方案所普遍缺乏的，不但在課程政策制定之初，未有任何影響評量相關資料蒐集的規劃，在課程政策執行過程中，也缺乏具體的評鑑研究，來檢討推動成效，及檢視理念與實務間的落差情形，當然也就難以彙集相關資訊，做為進一步補強或改進的依據。

九年一貫課程改革擺脫以往一體適用的「課程標準」，強調課程統整的概念，以領域代替分科教學，鼓勵教師成為課程制定者與研究者，重新看待學校課程實踐的意義，發揮專業自主與判斷，推動學校本位課程發展，希冀帶好每位學生，培養學生帶著走的能力 (教育部，2003a)，這樣的理念與目標自有其價值，在其文辭宣導上也極具說服力，鋪陳了極大的教育展望。然而，在實際的運作層面，

¹ 如楊龍立 (2002) 所提出的九年一貫課程的問題與解決對策；黃政傑 (2004) 以立法院質詢問政的意見，整理對九年一貫課程的改進與檢討；方德隆 (2004) 從公共政策的課程觀和課程的公共政策觀，探討課程政策與實務間的關係，並提出結論與建議；秦夢群與賴文堅 (2006) 從行政學理觀點，提出九年一貫課程實施的問題與對策等。

九年一貫課程改革卻飽受懷疑與譏諷，即使是批評與攻訐聲浪不斷，卻又無法中途喊「停」，一路走來可說是「舛錯與顛沛」（歐用生，2003）。然而，經歷過這麼多年的風風雨雨後，實在有必要拋開各界的主觀論斷，從理性客觀的角度，具體評估九年一貫課程的理念訴求、政策內涵與執行情況，透過實徵探究來檢視九年一貫課程的實施成效，確實反省與檢討九年一貫課程改革理念是否有真正落實？是否有達成當年「教育改革諮議報告書」（行政院教育改革審議委員會，1996）中「鬆綁」與「帶好每位學生」的理想訴求？是否培養了學生「帶著走的能力」？實際與理想究竟有何落差？何以產生如此的落差？改革過程及其相關配套措施出現哪些缺失？接下來應該怎麼修正與補強？等重要問題。經由確實評估、認真反省，或許可以在理想與現實的兩難中，探索出新的出路，以及藉由更深刻的批判辯證，或許能帶出更周詳的、審慎的課程政策修訂與實踐。

當然，九年一貫課程改革所牽引出來的問題相當龐雜，除了早期監察院調查報告指陳的種種政策推動層面的問題外，²更有能力指標的修訂問題、教科書的編定、審查與選用的問題、學校實際實施的實務問題，以及相關的評鑑機制與配套措施等問題。過去這些年來，不斷有許多學者和實務工作者對九年一貫課程常有批評和埋怨，尤其在國中階段，因基本學力測驗主導著學校課程與教學的實踐方式，九年一貫課程改革理念是否真正得以落實，尤其令人質疑。根據吳清山、劉春榮、林天祐、陳明終、黃旭鈞與高家斌（2004）曾對國中小教育政策的滿意程度進行調查，結果顯示有高達七成的家長與教師對九年一貫課程感到不滿意，而

² 針對試辦階段的推動情形，監察院調查報告認為，九年一貫課程實施了解之困難處包括：（甲）課程綱要方面：從課程綱要、十大基本能力、七大學習領域到課程設計、學習評量的發展與回饋，教師不易了解其中之連結；課程綱要敘述不夠明確，文章內容長篇大論，很難深入了解；（乙）資訊取得方面：取得管道不夠普及化；（丙）教師方面：設備、人力、時間不足；缺乏統整之概念與實作；對課程開發無信心；缺少基層教師之實務經驗分享及教師群之組織；（丁）家長認識不足、不認同、不放心及尚存有升學壓力；（戊）政府政策方面：配套措施及宣導不足；（己）輔導方面：輔導教授不足、缺乏實作說明。（庚）座談研習方面：次數太少、資料太多、內容過於籠統（監察院教育及文化委員會專案調查小組，2001：33）。

教育部早在 2003 年《國民中小學九年一貫課程之問題與檢討》報告中，就承認需要「檢討改進，必要調適」（教育部，2003b），但如何改進與調適，似乎一直未見明顯具體的作為。在《天下雜誌》的「2006 年教育專刊」中，許芳菊（2006）指出教改 10 年後，學生課業壓力不降反升，課後補習狀況更為嚴重，補習班數目為 10 年前的 5 倍，而且中輟生的人數並未見減少，國小中輟生人數甚至增加，原本以教育鬆綁讓孩子快樂學習、帶好每個學生的目標，顯見並未達到。另外，根據 PISA 的測驗結果分析，無論在科學素養、數學素養和閱讀素養方面，接受九年一貫課程的學生與九年一貫課程改革前的學生，皆無顯著差異（紀惠英、林煥祥，2009）。就此，讓人不得不進一步思考，何以立意良善、政府投入經費資源為歷年之最佳的九年一貫課程改革，竟是如此結果。

若將偏遠國中的課程與教學實踐情形與一般地區學校進行比較，則更是不盡理想、問題更多，許多理念與政策配套措施，幾乎完全不適用且無法推展於偏遠地區學校，明顯反映出「在某個場境中可能獲得高度肯定的事務，在另一個場境中卻未必有意義」的課程改革實務問題（Kliebard, 2002: 76）。甄曉蘭（2007）曾為文從學校課程實踐生態的角度，分析討論了偏遠國中所存在的教學條件不利因素和教育機會不均等問題，³然該文僅檢討了偏遠地區學校教育生態環境的落差及 Darling-Hammond（2001）所謂「獲得知識與資源的結構不均等」概況，但並未具體評估偏遠國中實施九年一貫課程所產生的相關影響，也未釐清九年一貫課程改革所涉及的實務脈絡差異問題。基於教育實務與脈絡密切相關，任何改革的成敗與否，與其在特定情境中是如何被詮釋與調適的實施密切相關（Kliebard, 2002）。欲評估九年一貫課程的價值與效益，自不能忽略其在不同學校脈絡環境中是如何被解讀與實施，當然也更不能忽略其在偏遠地區學校（所謂「國民教育暗角」）的實施情形。因此，勢有必要進一步檢視九年一貫課程的實施對偏遠國中的

³ 甄曉蘭（2007）的研究指出，偏遠學校脈絡環境不佳，學生組成屈居學力競爭劣勢；經費資源環境不穩，課程與教學改進的方案推展有限；人力資源環境不足，行政、教學皆沈重困頓；課程實踐環境不利，難以提供高品質學習機會與經驗。

課程實踐所產生的衝擊，及其對學生學習所產生的影響。⁴

為探討九年一貫課程改革對偏遠國中課程實踐的影響，與了解全省偏遠國中實施九年一貫課程的情形與所面對的問題，本研究針對全省北、中、南、東四個區域，共舉辦七次焦點小組座談，⁵每個區域邀請約 10 位參與課程規劃和教學推動的偏遠國中教務主任參與座談，⁶其中大多數的教務主任曾經驗過實施舊課程標準的階段。在焦點小組座談會中，除了針對九年一貫課程改革政策對教學實務的挑戰進行討論外，亦針對新舊課程標準／綱要對學生的學習影響進行對照比較和意見交換，主要討論議題包括：九年一貫課程的理念訴求對偏遠地區學校的意義為何？對教師教學與學生學習有何影響？以學習領域替代分科的統整課程與合科教學是否真正落實？學校與教師是否有更多的教學彈性與自主空間？學生的學習負擔是否減輕？接受九年一貫課程的學生相較於接受舊課程標準的學生，在學習特質方面有何不同？在能力上是否有所提升？對偏遠地區國中產生了什麼課程實踐上的挑戰與問題，以及帶來了什麼實質效應？另外，為了進一步了解接受九年一貫課程學生的特質及其進入高中後的學習表現，本研究亦針對高中教育實務工作者，在北區⁷舉辦了五場焦點小組座談會，⁸兩次為教務主任座談，其餘三次分

⁴ 偏遠地區的界定不一（參見王麗雲、甄曉蘭，2007），本研究所指偏遠國中乃根據教育部所公告之各縣市回報偏遠國中名單。

⁵ 分別是臺北縣市、桃園縣市、新竹苗栗縣、嘉義臺南縣、臺東縣、花蓮縣、高雄屏東縣共計七場焦點小組座談會，總參與校數計為 67 校，其中偏遠國中共計 55 校（臺北 7 所、桃園 4 所、臺東 10 所、花蓮 6 所、屏東 9 所、竹苗 11 所、雲嘉南 8 所）。其中前兩場為一般學校與偏遠學校混合座談，原想了解兩者差異以進行對照比較，考量學校的性質與討論的深度，後面的五場就將焦點聚焦在偏遠國中的課程問題層面。

⁶ 67 所中有 2 所教務主任當天無法出席，委由教學組長代為參與。

⁷ 此處所指的北區泛指臺北縣市與桃竹縣市。

⁸ 各焦點小組座談資料的管理以時間為序，為求保密原則與避免區域的比較，研究者以英文代號表示學校的性質及學校成員，J 代表偏遠國中，S 代表高中，A 代表學校行政人員（主任或組長），T 代表教師，例如，970425，J-1-A，表示座談會的時間為民國 97 年 4 月 25 日，偏遠國中，編號為 1 號的學校行政人員。

別為國、英、數三科教師的座談，有關這部分資料的參照引用，主要是用來輔以了解接受九年一貫課程學生的學習特質，並不納入對偏遠國中實施九年一貫課程的成效評估。根據焦點小組座談資料分析，本文試圖從實務層面所產生的困惑、配套措施所衍生的問題、學生學習所浮現的現象等三個層面，來討論偏遠國中實施九年一貫課程後的處境，並藉之反省檢討改革理想與現實產生落差的關鍵因素，希冀能為當前國內所欠缺的課程改革影響評量，提供一些來自偏遠地區教育實務工作者的自評「心聲」，注入一些有關課程改革政策影響評量的新思考。

貳、課程改革實務層面所產生的困惑

九年一貫課程在課程結構型態及運作方式方面，都產生了極大的變革，在改革理念未獲充分溝通、相關配套倉促疏漏的情形下，實施多年以來，學校常面臨理想與實踐的拉扯與扞格，尤其是偏遠學校，在特殊的位置處境與文化生態下，面對九年一貫課程所帶來的影響與衝擊，更遠遠超過都會地區學校。根據焦點小組座談資料顯示，許多偏遠國中的教務主任不但對九年一貫課程的理念訴求有所質疑，在實際推動過程中，更衍生出許多實務困惑。以下茲就各場次座談會中，普遍被提及的五個議題進行討論。

一、基本還是基礎？

九年一貫課程特別提出十大基本能力的培養，但這些所謂的「基本能力」並非那麼「基本」，而是需要長時間孕育的人文素養與實踐智慧；而其所強調的課程統整訴求，所欲發展的整合概念，其實已屬於高階思考的能力，對偏遠學校或弱勢學生來說，常常是連「基礎」的識讀能力都沒有穩固好，自然很難在基測活潑多元、涉入許多文字描述的「生活化」測驗題型上有好的表現，更遑論能夠在高階統整能力上有好的發揮了。

由於九年一貫課程推動過程中，有許多改革口號被過度強調與錯誤詮釋，例如，「培養學生帶著走的能力」、「發展校本課程建立學校特色」等，使得不少弱勢學校（尤以小學為甚），為追求表現、爭取經費，一味地營造學校「特色」，規

劃了許多各式各樣、熱熱鬧鬧的活動課程，以培養學生「多元」能力，表面上看似辦學「績效」卓著，實質上卻忽略了把學生的「基礎能力」紮紮實實地帶起來，以致某些偏遠地區國中七年級學生，竟有將近四分之一學生的國語識字量，不及小學三年級的程度（Hung & Su, 2009）。如此狀況，不得不讓人質疑「培養十大基本能力」的九年一貫課程改革訴求，是否真正提升了學生的「基本」能力？抑或是戕害了「基礎」能力的培養？面對來自國小基礎能力培養不足的學生，不少偏遠國中的教師在教學挫折之餘，有這樣的感慨：

他們表面上是學了六年的教育，但一些基本（基礎）能力卻是不足的。而我們國中又接受了這些國小的學生，就像我上星期說了一位學生「你不念書，沒有一技之長，將來要怎麼生活？」然後，這學生還轉過身問旁邊的同學「什麼是一技之長」？而我們也就（不得不）變得很形式（應付），趕快把這些學生弄畢業，然後丟給高中。（970325，J-3-A）

至於「基本學力測驗」更是許多偏遠國中的夢魘，許多偏遠國中學生基測成績普遍偏低，在國、英、數方面的成績 PR 值平均不到 20（滿級分 60 分，⁹全國各國中 PR 值平均約 30 分），而各科成績 PR 值在 10 以下的學生，在不少偏遠國中甚至高達 25% 以上。¹⁰撇開基測的題型及其命題方式的偏頗問題，例如，是否兼顧城鄉文化生活經驗差距，由於許多偏遠國中學生原本入學的能力基礎就已不足，無論學校教師如何努力，學生學測成績的提升都是有限的，若單從學生學測的 PR 值，並無法判斷偏遠國中教師的教學成效及學生的學習進步情形，應該要

⁹ 教育部已於 98 學年度開始調整基測的量尺計分方式，除了寫作測驗維持十二級分不變，各科量尺計分從原本的 1-60 調整為 1-80，滿分也從原本的 312 分，調整到變成 412 分，避免分數差距過大。

¹⁰ 因研究需要，研究者曾於 2008 年 3 月向國立臺灣師範大學心理與教育測驗研究發展中心申請近六年基測成績之釋出，以比較全體、一般（扣除偏遠國中）及偏遠國中學生其在國文、英語、數學、社會與自然之平均數和標準差。偏遠國中的學生相較於一般國中（扣除偏遠國中）其國、英、數之平均數均落後近 10 分，近三年尤其以英語科的差距更為明顯，平均數差異達 10 分以上。

考慮到其他的因素（甄曉蘭，2007）。若要改善偏遠地區學生的學習表現，其實，最需要努力的基礎工程，是要積極地把偏遠地區學生的基本識讀能力帶起來，而不是唱喊培養十大基本能力的高調。理想上，在各學習階段都需要有妥適的評量制度與明確的評量指標，來落實學習診斷與補救教學，方能有效地為學生的基本能力把關。¹¹誠如偏遠學校主任所建議：

不要用基本學力測驗來評估每個學校學生的基本狀況，而是看哪所學校最有效的把後段學生帶起來。（970407，J-1-A）

畢竟，基測成績不是用來評比學校教學成效，而是要來判斷學生是否具備基本「學力」。這麼多年來，偏遠地區國中學生的基測成績一直不理想，甚至出現落差，相關單位不能只是提供經費補助（或警示告誡）成績不佳的學校，期待學校幫助學生拼基測成績，而是需要深切反思檢討造成偏遠地區學生能力落差的原因，採取措施對症下藥，回到學生的能力基礎與學習需求，將偏遠地區學生的讀、寫、算基礎能力帶起來，否則，十大基本能力的培養，對偏遠地區基礎識讀能力不足的學生而言，永遠是個遙不可及、難以實踐的理想。面對學生能力基準上的城鄉差距問題，一位高中主任語重心長地呼籲：

（應確實）了解學生能力的起點（及其應有的能力），……（設定目標）把最差的學生帶上來，如果最差的都會了。教育的意義才能真正的達到，試想，如果我們把最不會的教會了，孩子才有能力，社會上弱勢的人救起來了，國家才有希望。（970407，S-1-A）

二、合科還是分科？

九年一貫課程主張以學習領域的合科教學取代傳統的分科教學，強調統整與廣域課程內容，以一改過往學校課程科目林立、學習內容龐雜破碎的缺失。其立

¹¹ 部分縣市已推動國小學生能力檢測，以臺北縣為例，英文在四、六年級、數學在三、六年級、國語在三、六年級進行檢測。但各縣市檢測工具的信效度，仍有待加強，而檢測結果似乎也未妥善運用，並未真正與補救教學連結。

意雖然良善，但在合併科目改爲七大學習領域之後，其實在國中階段，各學習領域並未真正地統整爲廣域課程的形式，只不過是相關科目的並列與彙編，例如，社會學習領域所包括之歷史、地理、公民內涵，無論是由科任老師上課或由同一老師配課教授，都還是科際壁壘分明，採「分科」的上課方式與授課思維。而且一些非升學考科的課程內容，常在實際教學中被省略或簡單帶過，很難在教學實務現場落實課程統整的理念，例如，自然與科技領域中，生物、理化和地球科學較受重視，但生活科技則被淡化；又如，藝術與人文領域，音樂、美術或有實施相關教學，但表演藝術則似乎形同虛設。再者，在過去有些科目雖然是「非考科」，因爲有排訂授課節數，學校或多或少還是會安排教師進行相關教學，但經整併、合科之後，在領域授課節數有限、師資專長不符與人力結構不足之情況下，非考科範疇之課程內容，含括在所謂的「學習領域」範疇之下，反而更容易被輕忽、被犧牲，以致九年一貫課程的實施，雖有統整課程規劃之名，卻無統整教學實踐之實，例如，「雖然也叫綜合領域，名稱上是合科的，但是實際上課程還是分成綜合活動、童軍以及家政，跟以前沒有太大的差別」(970325, J-8-A)。在操作層面與「課程標準」時代的分科模式無異，因未有實質的整合，反而在實際授課時間與教學內容方面，受到很大的壓縮。

理想上，以學習領域規劃來進行合科教學，對偏遠國中、小型學校而言，應該是適切可行的，可以解決學校教學人力不足的問題。但在偏遠國中領域教學師資缺乏、授課思維不變、統整知能不足的情況下，雖美其名爲「合科」教學，實質上不過是「配課」的代名詞，並未做到合科教學所追求的課程知識統整理念。因爲學校人力短缺，偏遠國中教師配課、代課、跨多科教學變得是一種常態，有主任們如此說道：

學校三個班級，就只有七個老師，我們不可能在歷史、地理和公民這些科目上都有老師，所以配課對我們來說是正常的。(970401, J-5-A)

甚至「最悽慘的一位老師他要跨越五個領域」(970325, J-4-A)。撇開教師配課問題所造成的課務編排困擾不談外，偏遠國中普遍存在的「合科」教學現象，其實突顯出偏遠地區教師教學專業挑戰與學生受教品質受損的問題。偏遠國中主

任們便坦誠地表示：

如果說同時教歷史、地理以及公民，跟只教一科歷史，相信大家知道哪一個方面會比較專業。如果在市區裡面，我相信還是很多是分科教學，大家都希望歷史就是由歷史老師來教。(970401, J-2-A)

社會科方面是聘請了一位教師，是地理專長，但他也必須教公民以及社會。因為時數的不足以及專業的問題，我們學校的社會科成績是最差的。(970325, J-7-A)

的確，如果可以有所選擇，偏遠國中必定也會採行分科教學，但在無法聘足專業師資，不得不「配課」情況下所普遍實施的「合科」教學常態，連教師本身也都倍感壓力和心虛，質疑其跨學科教學的專業預備度與勝任度，認為配課過多確實會影響其教學品質以及學生的受教權益與學習成效。面對這種力不從心的處境，偏遠國中的主任與老師們也只能無奈地慨嘆：

表演與視覺就配課讓另一位老師上，當中我也只能帶給學生一些較簡單的肢體活動，沒辦法更深入地教他們，這也是我的遺憾。(970325, J-7-A)

我自己是教歷史科，同時也教公民和地理。我只能和學生說抱歉，我們只能照書本念，可以的話就多花點時間看課外讀物。(970401, J-5-A)

三、多元還是窄化？

如前所述，偏遠國中因為位處偏僻，不易聘足師資，配課情形相當嚴重，大部分教師早已都是跨科教學，九年一貫課程實施後，跨科教學情況非但沒有改善，反而更形惡化，小型學校編制少，教師人數還不足以在各領域安排一位負責人(所謂領域召集人的概念，在偏遠學校似乎是個諷刺)，不少教師得身兼多重領域的教學任務，「最多、最淒慘的一位教師他要跨越五個領域」(970325, J-4-A)。而且許多偏遠國中基於編制的考量，在師資聘任方面，都以升學導向科目之師資為優先選擇，畢竟，「不可能不聘國、英、數老師，而去聘其他科目的老師」(970407,

J-9-A)，針對此，偏遠國中主任特別提出他們困境：

學校為了讓學生的學測成績提升，所以大部分還是會以學習主科為優先聘任。在這狀況下，其他科目如體育、音樂、美術或其他非考試科目就沒有這樣的老師。(970401, J-7-A)

如此聘任師資的考量，益加造成偏遠國中師資結構的失衡，當然也間接影響了學生均衡受教的機會，所謂培養學生「多元智能」、「帶著走的能力」，也就流於空洞的口號，許多主任表示，在以前「課程標準」的分科課程架構下，輔導、童軍、家政等課程都還能正常教學，但九年一貫課程實施後，不得不轉為領域教學之配課安排，教師的專業能力無法負荷，雖同樣是配課狀況，但教課範疇更廣，與教師原有的學科專業知能背景產生更大的落差，教師很難掌握領域教學要領並有所發揮，更難維持一定品質的教學，提供深入的學習指導。偏遠國中老師指出：

實際上我們在九年一貫的綜合類科跟藝術人文部分，其實實施以後更糟糕。比如說以前的分科，輔導、童軍、家政雖然沒辦法聘足專任老師，我們課程都還是正常情形，我們其他老師其實在舊式的教學中，我們還有能耐教學生。在那個課程基本架構上，我們都是可以教授的。但是現在的一個綜合類科以後，我發現反而上課的過程變成非常的零散。(970325, J-2-A)

換句話說，在「課程標準」時代，偏遠學校無法聘足專任教師，採配課情形也相當普遍，但分科的情形下，教師不至於無法授教輔導、童軍或家政等課程，還有能力足以掌握課程的基礎結構；但九年一貫課程的實施，變成學習領域模式後，看似學習的內容變多元了，但其實不然，許多學校因為沒有綜合活動領域或人文與藝術領域專任教師，而委由一般教師任教，教師的學科專業知能不足，造成學生的學習機會受到忽視與排擠，甚至犧牲和剝奪學生的綜合和藝能科目，就有主任坦言：「這個問題已經延續五、六年了，學校的學生沒有真正上過家政、童軍、輔導課或者音樂課」(970325, J-10-A)。許多時候，相關課程就變成影片欣賞教學、自習、或以播放 DVD 取代音樂課等，造成「學生學到的東西很少，

除了國、英、數之外，其他的，基本是沒有學到些什麼」(970421, J-7-A)。使得偏遠地區學生更陷於文化不利的學習處境。雖然九年一貫課程希望促使學生多元發展，但因偏遠國中師資問題無法解決，其實際狀況則是學生學習經驗上更不均衡、更窄化的發展。主任們的感嘆，也反映出許多偏遠國中的困窘處境：

九年一貫之後，我們偏遠國中的小孩有沒有才能的開發，我想是沒有！我們沒有藝能科老師，什麼都沒有！只有配課老師。(970325, J-10-A)

九年一貫實施之後，彈性課程、領域課程都拿來上正課，學生也覺得很正常。其他科目如藝能，到最後大家都乾脆只上英文或數學了。但是很弔詭的是，學生的英文和數學也沒多大的進步。(970407, J-9-A)

雖然在偏遠地區升學競爭壓力較小，但升學率仍是家長選校的考量，許多偏遠國中為避免學生流失，會特別強調升學考科的學習輔導，以期提升學生基測成績、衝高升上公立高中的人數比例，好展現辦學績效，留住學生。焉知非考科被邊緣化、犧牲藝能課程，增加國、英、數等考科上課時數與課後指導，整個的教學努力與作為，似乎只是為了確保前 5%~10%的學生可以升上公立高中，大部分學生的學習機會與成效並未實質受惠，整體基測的成績表現也還是未見起色，與都會地區學生的學習表現相較，其間差距甚至愈拉愈大。就學生能力表現而言，若「都會區說的是雙峰現象，那（偏遠地區學校）前面是小山丘，後面則是大山峰」¹² (970425, J-2-A)。意圖要「帶好每個學生」，談何容易，許多偏遠國中也只好在有限人力資源條件下，選擇照顧成績較好的少數「有希望」的學生，犧牲大多數學生多元學習發展的權益與機會。

四、彈性還是束縛？

在教育鬆綁、權力下放之理念下，推動學校本位課程發展是九年一貫課程的

¹² 表示在偏遠學校中，學習表現佳的學生只佔少數（小山丘），而學習低落的學生佔絕大多數（大山峰）。

一大特色，期望學校在新課程綱要架構下，成為課程發展的主體。新的課程政策鼓勵教師積極發展符合學校在地資源與特色的課程，帶給學生更多元、更彈性、更豐富的學習經驗。另外，為提供學校與教師更多專業自主的空間，《九年一貫課程綱要》特別在領域學習節數 28 節之外，規劃了 4~6 節的「彈性學習節數」，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（教育部，2003a）。然而，新的政策在偏遠國中推行起來，不但沒有發揮彈性學習時間或空白課程的效益，反而產生了更多不良的效應，使得學校特色課程流於表面的形式運作，無助於升學與招生。偏遠國中為了生存，相關彈性學習時間規劃仍多以知識導向的課程與教學安排為主，不但使原本的彈性鬆綁之美意落空，學生的實際學習反而受到更多的束縛與擠壓。從偏遠國中教務主任的分享經驗中，不難看出偏遠國中的學校本位「特色課程」發展規劃，仍抵不過招生和升學的壓力，產生了妥協與包裝的實踐形式。

有關學校本位課程，我們一開始都很認真在做，包括現在也是，每一個學期都會交一次總體課程計畫。然而，連續 4 年下來，感覺愈來愈流於形式，這可能因為大家都很有意學測成績。舉例來說，我們學校科展有特色，連續 6 年都有在排名內，都能跟其他學校競爭；但是這對招生卻沒有多大助益。（970401，J-2-A）

因為彈性課程不能有正式課程相同的名稱，所以把數學叫「邏輯推理」、英文叫「國際禮儀」，而近年因學測加考作文，所以今年開始改配「閱讀指導」。原本課綱立意良好，希望學生多元學習，學到更多東西，但其實還是一樣以升學為導向。（970401，J-6-A）

九年一貫課程改革原意，是為提供教師更寬廣、自由的教學舞臺，展現課程及教學創新的能力，提升教師專業自主之形象，但由於社會價值與學校文化並未同步更新改變，在升學壓力不減的情況下，面對來自校長、家長、上級長官的績效壓力、招生壓力、學生的升學壓力，各校教師所規劃的學校本位特色課程常常

落得只是巧立名目、變化手法，以新的名稱包裝升學考科之教學內容，以便加強考科的學習輔導，而課綱所規範的4~6節彈性學習時間，更成為各科教師積極搶「時」的「大餅」，不但學習時間綁得更緊，學習內容更為窄化，所謂「空白課程」可是一點也不空白。許多學校甚至利用教育優先區計畫或其他課輔經費補助，在課後增加額外的授課時數，企圖補足領域教學時數內教不完的進度內容。許多偏遠國中為了提高基測成績，拚升學率，以利招生宣傳，教師必須承受極大的課業輔導負擔，對教師而言，「其實壓力是蠻大的。不但要超鐘點，晚上課輔的量又非常的大」(970407, J-7-A)，面對家長的期望與學生的學習需求，教師們「沒有很大的勇氣說不上，因為不上的話，學生的程度就愈來愈糟糕」(970325, J-2-A)。惡性循環下來，偏遠國中教師的教學與學生的學習，可說是身不由己地愈箍愈緊。

換言之，《國民中小學九年一貫課程綱要》雖然明訂，七、八年級每週學習總節數為32~34節(教育部，2001)，但學校普遍的排課情形，則是排滿35節，所謂彈性學習節數，不但未增加學生學習的彈性，也未減省教師授課的負擔。再者，每個學校對彈性學習節數的學習內容規劃有極大的差異，學生在學習機會與學習品質方面，也產生極大的落差，長年自國小累積到國中的學習經驗差異，學生能力的基準點自然愈差愈大，學習表現也就產生相當嚴重的「雙峰」，甚至是「多峰」現象，造成偏遠國中教師教學上極大的挑戰。不少偏遠國中主任認為，

九年一貫的調整，可能對市區學校很有利，但對本來(程度)已經不是很好的偏遠地區的學生來說，3年下來會差更多。(970407, J-5-A)

面對學生的學習起點的落差，或有教師嘗試重頭教起，或有教師努力趕完進度，無論如何，師生雙方都陷入極大的教學條件不利困境，沒有太多的選擇彈性與自主空間。

五、降低時數還是降低素質？

為減輕學生學習負擔，《九年一貫課程綱要》特別降低了學習基本時數，但在實際執行層面，卻是「時」與願違，許多學校為了讓學生的學習不落人後，大多是「將彈性課程排回給主科」(970401, J-2-A)，並且各個學習領域的排課，也都

採高標節數，深怕學期總學習節數的落差過大（每學期以 20 週計，各科的學習總節數很可能有 20~40 節課的差距），授課鐘點不夠，進度教不完。

再加上「學生學習起點落後、經濟文化條件不利、家庭功能不彰」（甄曉蘭，2007：14-16），是偏遠地區普遍存在的問題現象，對許多偏遠國中教師而言，最大的教學困擾與憂慮，就是許多學生回到家中無法獲得任何學習指導與幫助，整個學習幾乎是完全依賴學校教師的指導，如果降低學校的上課時數，其實就等同於減少學生的學習機會，也就會降低學生的素質與學習競爭力。因此，許多偏遠國中都會多方積極爭取經費補助，不斷地增加課後輔導課程，偏遠國中主任特別指出：

因為我們偏遠地區的文化刺激就比較少，如果真的依照指示降低時數，學生學的就更少，這樣的政策其實是在拉大與都會區學生競爭的距離。
(970421, J-2-A)

雖然並沒有確切的證據顯示，增加授課節數會提升學生的能力與素質，但大多數家長和教師卻都相信：延長學生在校時間，多少能監控學習、加強學習效果。為求「心安」，也為避免學生放學後四處遊蕩滋事，許多偏遠國中都将第八節增列為「正常」授課節數規劃，並且增加第九節的課後輔導、夜間輔導、甚或假日的輔導課程，學校似乎「變成安親班了」（970401, J-8-A），對學生的生活與課業，樣樣都要照料。無論情願或不情願，為了增加學生的學習時間、提升學生的學習表現，許多偏遠國中教師常常是日以繼夜地「犧牲奉獻」、陪伴學生學習，但如此增加學習時數，學生的學習能力素質是否就獲得加強與提升，其答案多半卻又都是「倒也未必」，「不過我們盡力了」。

參、課程改革配套措施所衍生的問題

為因應課程改革所帶來的挑戰，教育相關單位設有許多配套措施與補助辦法，提供偏遠地區的學校申請，以協助提升偏遠地區學生的課業成就，雖然不盡都與九年一貫課程有關，但多少都還是相互糾結影響，所以實務工作者都還是將

相關的問題都歸咎於九年一貫課程改革的推動實施。茲將所反映的共同問題分述如下：

一、需要的要不到，不要的一直來

偏遠學校各項經費補助的來源與額度，都遠不及市區一般國中（甄曉蘭，2007）。這些年來，許多的經費補助都是按專案規定採計畫競爭方式辦理申請和補助，每年學校都必須積極提出計畫申請，才有可能獲得一些額外補助，解決學校捉襟見肘的經費運作困境，因為許多相關補助計畫如教育優先區計畫、攜手計畫等，都已預先規範了申請條件、決定了補助項目，並非都是從偏遠學校的需求出發，因此也就不一定能滿足偏遠國中的實際需要。偏遠國中雖然對相關經費的不足及使用的限制多有埋怨，但在「聊勝於無」的情形下，大多數學校還是會將就申請，卻又不免慨嘆，「有時會感覺我們要的要不到，不要的一直來」（970325，J-4-A）。因此，在各種小額補助經費東挪西湊的使用情況下，學校最容易處理的還是活動辦理經費及教師的課後輔導鐘點費，至於其他教學設施建設與教學輔導的長期規劃，則都無法處理。偏遠國中主任們說到他們所碰到的情況：

校舍、音樂教室的磚塊都一直往下掉了，但是我們就是沒有錢修，縣政府就說我們還不能修。而電腦部分，我們已經足夠了，卻還在拼命給。
（970401，J-8-A）

我覺得工欲善其事，必先利其器；我們學校的理化生物實驗室就如同是廢墟一般。而有些都會區的學校廁所卻是五星級的。（970407，J-8-A）

除了硬體設備，如破舊校舍或專科教室無法即時修繕外，偏遠國中往往因為人力不足，學校很多設備更是乏人照管，也就沒法有效使用，如圖書館、實驗室等，除了「所謂實驗都是老師用黑板在講」（970407，J-8-A）外，甚至還有學校呼籲外界不要再捐贈書籍了，因為沒有人力可以整理大量書籍。由此可見，在相關補助經費的分配及運用上，似乎很難發揮最大的效益，帶給學生更多學習方面的助力。許多學校主任反應，偏遠學校最需要的是穩定的經費補助，並且提高經

常門經費預算，好方便學校充實人力，進行長期課程與教學的改進。因為目前許多縣市教師的開缺名額相當少，大都是「遇缺不補」，導致偏遠學校大多為代課教師，產生「有 6 個老師，其中 5 個都是代課老師」(970401, J-1-A)，或「代課老師每年在換，甚至有一屆學生 3 年換了四次導師」(970401, J-6-A) 的情形。偏遠國中主任直言，人力資源一直都是偏遠學校最缺乏的，尤其是正式、穩定的合格師資。雖然攜手計畫課後扶助提供偏遠學校經費，支持大專生進駐校園協助學生課業輔導，但有不少學校表示，其實能夠發揮的效益有限，因此極力建議「將經費用在補足教師名額，會比增加學生課後輔導來得有效」(970407, J-2-A)。所以如何幫助偏遠國中實際所需，確實是一個重要的議題。偏遠國中主任們認為，經費的補助與使用應該長期規劃，「不應該今天有某某個計畫，就(只是)把錢實行掉而已」(970407, J-3-A)。為避免經費的錯置與誤用，或許應該考慮偏遠國中主任的建議，增加經費補足教師員額，或提供幹事員額協助辦理學校行政庶務，都能紓解偏遠學校教師繁重的課務與學務壓力，讓教師有心力投入教學品質的提升。

二、幫補措施立意良善、師生卻同蒙其害

如前所述，為了弭平城鄉落差，提升弱勢學生的學習程度，偏遠學校可以申請教育優先區計畫和攜手計畫等經費補助，來加強學生的學習輔導，但是計畫執行下來，結果卻是「學生負擔變重了，實際來講，比九年一貫前還要多上幾十堂課」(970407, J-2-A)。再加上為了具體幫助偏遠地區學生更具競爭力，又有不少語言、才藝「認證」方案的推動，使得學校也在努力配合執行，好讓學生更有升學上的加分利基，當然這也就會影響到原訂的正常課程規劃，於是，學校又利用其他時間來進行補課。因應如此這般各種由外而內、由上而下加諸於偏遠學校的大小濟弱政策或改進方案，偏遠國中不得不額外增添許多課後、晚間和週末的課業輔導，以及各式各樣的才藝訓練課程，使得人力資源原本就短缺的偏遠國中教師，更是忙得精疲力竭、不堪負荷：

我看現在一天 7 節課，一個禮拜 5 天，35 節課。事實上，目前我們排課排

到 37 節課才能上的完。因為最近兩年增加了一個所謂的母語認證。以我們學校的狀況來講，原住民族群總共佔 96%~97%，等於全校都要參加這個認證，我們必須在每週另外再加至少 2 節的母語課程。(970325, J-4-A)

姑且不論增加母語課程、幫助學生獲得認證是否有助於增益學生升學機會，但類似母語認證政策的各式各樣的「外加幫助」，其實都干擾到正式課程的正常化教學，似乎是愈幫愈忙、愈幫愈亂、愈幫愈弱。畢竟，學校課程規劃應該是要幫助學生循序漸進、產生知識上的加深加廣，以及能力上的逐步提升，但九年一貫課程學習領域的學習時數減少，學習內容卻更加龐雜。學校對學生的素質下滑充滿了憂心，因此積極地爭取課輔計畫，延長學生的在校學習時間，但即使補再多的課、加再多的時間，成效似乎相當有限。偏遠學校主任倍感挫折地說到，「愈來愈多計畫，都快讓我們喘不過氣來。學校要上的課愈來愈多，但學生的能力又不見提升」(970421, J-2-A)。然而，卻又不知道要如何有效地改善自己的教學處境與學生的學習困境。

三、表現不佳有補助，成績進步沒獎勵

近幾年來，有些縣市有感於偏遠學校學生基測表現不佳，為了幫助學校改進教學，提升學生的基測成績，特別針對基測成績 PR 值小於 10 且人數比例大於 25% 的學校，給予相當額度的經費補助，讓學校可以使用相關補助經費，聘請額外教師進行課業輔導，以消解學校師資人力不足的壓力。但諷刺的是，當學校努力改進教學、加強學生學習輔導，幫助學生的基測成績獲得改善後，學校就不再符合該項經費的申請「資格」，而無法獲得補助。偏遠國中的主任對這樣的補助措施相當不以為然，不平地申訴說道：「認真教學把學生成績提高反而沒有補助，這反而是在懲罰成績進步的學校」(970401, J-6-A)。不少學校行政人員會擔心，學校少了該項補助後，缺乏相關人力經費聘請教師協助教學，學生的基測表現恐又跌到 PR 值小於 10，且其人數大於 25% 的難堪成績。因此，有部分偏遠學校只好強迫每位學生都須報考基測，成績優異的學生將有助於學校招生，而成績欠佳的學生則可以幫學校拿到該項補助。分享這樣的兩難，偏遠國中主任的心情也相當複雜，

覺得：

真的不曉得是該高興還是難過。但是那份補助對學校來講又真的很重要。我們因為弱勢才需要補助，但又要我們考得那麼爛才有補助，真的很奇怪。(970401, J-8-A)

面對這樣諷刺又無奈的情況，主任誠實地說道：

我們學校的要求是無論成績好壞，都還是要報考。學校中如果有成績好的學生，他能協助學校招生；相反地，成績不好的學生他會拉低學校 PR 值，但是它卻能幫學校申請到補助。學校就用這樣的策略，申請教育優先區所補助的七十萬，這樣就可以增聘一個教師，而多 1 位教師，能解決的事情就變更多了。(970401, J-1-A)

雖然各縣市政府對改進 PR 值過低學校的補助費用或有差異，但該項經費補助對許多偏遠國中來說，卻是很重要的教學支援人力的經費來源，然而，弔詭的是，一旦學校努力提升了 PR 值後，反而會喪失一筆補助經費，卻又沒有其他獎勵經費來肯定學校的努力績效。為了保有增聘人力的經費，一些偏遠國中也只好採取雙面操作手法——重點培養部分有潛力升學的學生，以衝高升學率；另外，也不必過於努力改善總體 PR 值，因為多少還是有助於申請經費的補助，紓解教師人力嚴重不足之窘境。

肆、課程改革後學生學習所浮現的現象

九年一貫課程改革的理念，強調國民中小學課程應以生活為中心，配合學生身心能力發展歷程；尊重個性發展，激發個人潛能；涵詠民主素養，尊重多元文化價值；培養科學知能，和適應現代生活需要（教育部，1998）。實施多年下來，接受九年一貫課程洗禮下的學生學習經驗和特性為何？若由此或多或少也可以反映出九年一貫課程的成效與影響，以下茲就國、高中教師的觀察，簡要整理出九年一貫課程實施後學生的學習經驗和效果。雖然有些學習現象，並非偏遠國中所

獨有的問題，但偏遠國中學生的學習表現落差則是更嚴重的。

一、活潑創意有餘、深思程度不足

九年一貫課程所強調的課程鬆綁、多元學習、創意教學，相對地影響到學生的學習成效與特性。受訪的教師普遍覺得接受九年一貫課程的學生相當活潑有創意，課堂中樂於分組討論和發表分享，且勇於表達自我；但另一方面也反映出學生的韌性和耐心降低，思考深度也較為不足，對於需要深層思考的科目往往沒有耐性，出現學習上講求速效與速解的情形。

九年一貫學生的耐心、等待能力降低，這使學習受影響。例如，文科、理科是需要學生深層的思考，但由於看不懂也沒耐性往下閱讀，所以一味要求老師解題、畫重點。(971016, S-5-A)

因為九年一貫課程改革使得學習內容變廣、教學媒材多元，學生反而不知道該學什麼，不太能掌握重點，後設認知的能力也有待加強。而且教師也變得較無法掌握學生的背景知識與學習程度，認為一些在國中或國小就應該學會的重要知識，學生卻沒有學會，致使其尚未具備相關的基本知識基礎。許多教師反映，雖然九年一貫課程使學生接觸的面向變廣了，但相對地，知識的習得並不紮實地也不深入。特別在處理國、高中學習銜接問題時，高中老師們提出這樣的批評：

九年一貫的教育階段目標不明確。無法掌握國中、高中的教育目標是什麼，學生所學到的內容層次到哪裡。例如，高中須處理一些理應在國中課程出現的內容，另外，弔詭的是一些高中內容則又出現在國中考試題目中。這樣造成學生學習上的混亂。(961210, S-4-T)

我曾經跟學生討論過，他們覺得國中最容易讀的一科就是英文，反正老師講完接下去一直寫考卷寫到後來就知道要寫什麼答案。所以到高中，很多人沒辦法養成回去讀的習慣。他們常會說老師你都沒複習，所以我考不好。可是高中要教這麼多東西，怎麼可能一課發個五、六張考卷來寫。國中他只要寫測驗題就可以學會英文。從這裡去想，有好多同學對英文的觀念都

是片段的。(961214, S-3-T)

當中，特別有老師提到，

聽力、口說能力，在城市的孩子是有增強，然偏遠地區的孩子，因課程的簡化反而能力更退步；閱讀和書寫能力也因課程的簡化而退化。(961016, S-8-A)

有好些來自偏遠地區的學生，雖然透過加強課程或答題技巧的訓練，順利考上公立高中，但由於相關知識概念基礎較為薄弱，再加上文化探索經驗較為不足，在進入高中後的學習，在文學賞析、社會議題批判討論，尤其是「高中全英文的教學，偏遠地區的孩子，一開始英文課完全聽不懂，在學習上確實有困難，數學也是……」(961016, S-1-A)。以致常常處在一種「狀況外」的學習反應，相較於來自都會地區的學生，確實顯得更為吃力，當然也就會產生極大的學習挫折感。

二、學習習慣與態度有偏差

九年一貫課程的「一貫」概念，其精神就是要強調知識結構的連貫與統整，但許多高中教師認為目前九年一貫課程的學習內容過於淺化、簡化與破碎，學生無法完全掌握國中階段應該具備的知識內容基礎，導致到了高中再補救國中的相關的知識，效果當然有限，也影響了學生的學習興趣。許多高中教師覺得目前升上高中的學生，其知識基礎與主動學習態度是不足的。一位具有 30 年資歷的教師，曾在國中教學多年，前些年才轉到高中部任教，提及許多國中生能順利升上不錯的高中，其實是因為寫了十幾本複習講義，熟練題型與反覆作答，換言之，是從測驗中建立知識的正確性，反覆精熟測驗題型，而這樣的被動、應付考試的學習方式，學生是無法建立對學科知識的整體概念，更與課程改革所訴求的彈性多元、講求培養基本能力的理念是有所違背的。然而在升學壓力下，教師多半還是只好妥協，畢竟，

沒有一個老師會自外於讓學生考到 60 分這個目標。至於說考到 60 分的學生是怎樣的程度，沒有一個老師有心力去想，更何況是一個文化不利的地

區。(961214, S-7-T)

學生除了對學科知識的概念缺乏整體圖像、未能掌握知識核心概念外，教師們亦反映許多經歷九年一貫課程洗禮的學生，在學習的習慣與態度上較無法專注。許多偏遠國中主任亦反映此問題的嚴重性，甚至歸咎於國小的教學型態，使得國小學生進入國中後產生極大的學習適應問題，因為「小學愈來愈開放，可是到了國中，老師要如何上課……學生上課講話，走來走去」(970421, J-3-A)。因為在國小常會有一校一技藝或一校一特色等「活動課程」，這些學生升到國中後，較無法適應國中的課業與生活，有主任就提及：

學區國小所發展的特色都比較偏向運動，在國小的時候可以允許他一整天踢足球，但在國中就不行啊！學生完全沒辦法坐在那邊安靜上課。
(970401, J-2-A)

確實，因為九年一貫課程所強調的學校本位課程發展，在很多偏遠地區學校被過度延伸，不少學校藉由發展學校特色之名，爭取經費，強化活動與比賽，累積學校的「績效」，卻忽視了學生課業上的基礎能力與學習態度的培養，或許「學校因為評鑑，需要將這些做為辦學績效」(960323, J-10-A)，如此犧牲學生的正常學習，扭曲了學生的學習價值與學習態度，相關問題並非短時間內就能有所調整、重建的。

再則，許多偏遠國中學生的學習態度不夠積極，缺乏學習動力，或與家庭教育期望不夠有關，或與不少地區高中職提供免試升學機制有關（學業成績不好的學，只要拿畢業證書去登記就有學校念），因為

高中職很容易就可以進去，只要家裡可以供，學生會認為沒必要念書，（學習態度與意願）變得比較消極。(960330, J-7-A)

也難怪有不少學生不在乎基測成績，學習意願低落，抱持「只要有學校可以讀，混個文憑即可」的態度。

三、學科基本能力普遍下降

在考試領導教學的情形下，許多教師的教學會著重考試題型的練習與複習，因為考題多以選擇題為主，連帶地，也影響了英文拼寫翻譯、數學的計算證明、文字書寫等能力下滑，學生易以猜題、刪去、代入答案解題等取巧方式，來替代深入思考，回答問題時也喜歡隨意拋出答案，不太重視準確性。不但受訪的高中教師普遍認為學生的程度下降，甚至連基本能力也沒打下穩定的根基；偏遠地區的國中教師也普遍認為，接受九年一貫課程的學生，其學科知能明顯的下降，「表面上」是學了 6 年的教育，但很多「基本的」能力都沒建立。偏遠國中主任們指出，學生在入學前的基本能力就欠佳，學科程度不好，這並不是國中 3 年就能解決的，他們紛紛說道：「他們國一進來的時候，國文和數學能力非常差」(970325, J-7-A)、「九九乘法就不會」(960330, J-8-A)、「數學一片倒」(970425, J-7-A)、「有不識字，甚至連注音，個位數加減法都不會的」(970401, J-8-A)，並且舉更具體的例子：

去年英文的學力測驗就出現問題，我們的雙峰達到前所未有的高峰，只拿到一分的同學共佔學校所有畢業生的三分之一，……學生進到國中，他的英文程度就應該達到某個水準；我們就做一個很簡單的測驗，包括測國小所教過的單字，還有 A 到 Z 的大小寫。經過篩選完後，兩個班級的新生只有 20 位符合這個基本標準。(970421, J-1-A)

因為「小學教育的部分，補救教學是沒有成功，(卻)繼續往上遞補到國中來」(970325, J-2-A)，但進到國中後，即便花更大的心力補足，也不是國中 3 年內就能補救加強的。由於基本識讀能力及運算能力的低落，形成了一種惡性循環，益加造成偏遠地區學生學習上的極大障礙。根據學生國中畢業後的學習追蹤情形來看，「這些孩子到了高中，語文能力方面，特別是國文、英文比較差」(970425, J-8-A)，而且是很大的落差。畢竟，教育的成效需要長期、深入的投資，對於文化刺激不足與資源有限的偏遠地區，要提升學生的語文與數理能力，絕非短時間內，或透過課輔專案補助方案所能奏效的。

四、學生起點落差拉大，程度不齊加劇

學生起點不同、程度參差不齊，常常是教師教學上的挑戰，在偏遠國中學生能力落差問題，尤其是教師教學的困擾。以英語科為例，不少偏遠地區的國小英文教師是每年一聘，採「巡迴教師」制，因此，每年所使用的教材也不一樣，偏遠國中主任就指出：

這兩三年來，國小的英文能力是我不敢苟同的，目前的巡迴教師很多本身不是英語系的，而且教學的效果不太好。(970407, J-4-A)

因為學生在國小英語學習經驗的落差很大，升到國中後，便造成國中英語教師教學上的極大考驗：

九年一貫前，學生的學習起點是一樣的，因為都是從基本的 ABC 開始。但九年一貫實施後，國小至少學兩百個英文單字。可是在我們地區因為英文師資很缺乏，學生進入國中後，有一半以上連英文 ABC 還不會。變成有些學了一點，有些學生完全不會，這樣導致教材沒有辦法配合。英文教師會不曉得該怎麼配合學生程度來教學，有部分的國一生還必須從字母從頭學起。(970407, J-5-A)

另外，九年一貫課程學習節數壓縮、課程銜接連貫不夠順暢等問題，對都會區的學生衝擊較少，因為家長的文化資本、社區的資源與文化刺激，都還能提供補足的機會；但是，對偏遠地區的學生卻是雙重的傷害。由於在偏遠地區較有能力的家長、資質較優的學生，大多選擇越區就讀，留下來「會念（偏遠）學校的，程度都是後段的」(970425, J-5-A)、或家長社經地位較低弱的，使得在偏遠國中的教師也必須像小學教師一樣，教完課後，還要負責盯著學生將作業寫完。

因為偏遠地區家長無法像都會區家長在課後督促小孩功課，我們如果只顧進度，學生就什麼都沒有學習到了。(970421, J-4-A)

面對學生學習能力的落差問題，學校也相當了解問題所在，「學生文字表達有

問題，源自於訓練不足以及引導不夠。但基於時間不足，教師無法做好紮根的工作」(961210, S-8-T)。但是，即使學校與教師煞費苦心地加強補救，並追蹤輔導學生的學習，學生的進步情形與程度的提升還是有限。

伍、困惑反思與問題檢討

前述偏遠國中所反映的困惑與問題，並非都是九年一貫課程實施以後才有的，有許多困惑與問題也不是偏遠國中所獨有的，¹³但九年一貫課程的推動使得相關問題惡化，而且在偏遠國中尤其顯得嚴重，卻是無可否認的事實。另外，或有一些影響與問題並非直接源自九年一貫課程的推動實施，但因為九年一貫課程改革並非單一事件，過去十餘年來相關教育變革包括基測、多元入學方案及其他大大小小的補助方案、配套措施與政令等，彼此間或多或少都有一些交錯關聯，在評估九年一貫課程的實施成效與影響時，自然會被實務工作者一起納入檢視批評的範疇，也正因為如此，本文在討論相關困惑與實務問題時，也就很難有明顯的切割。根據實務工作者所反映的實務觀察與經驗感受，以下僅就學生基本能力的培養與加強、教師專業能力的提升與厚實、學校課程結構的變革與重整、課程政策的評估與修訂等四個層面，重新反思偏遠國中的處境，並檢討相關實務推動層面可以有的積極作為。

一、學生基本能力的培養與加強

九年一貫課程希冀擺脫以往學科林立、知識本位的現象，培養學生「帶著走的能力」。但我們需要先重新定義何謂「基本」？是基本還是基礎？何謂「帶著走

¹³ 甄曉蘭(2004)曾針對九年一貫課程改革理念在學校推動實施之際所遇到的問題進行探討，指出相關實務問題包括：(一)政策誤解與誤導的困擾，造成學校行政人員與教師不知所從；(二)學校的生態文化問題，導致許多「上有政策、下有對策」的虛應式課程實踐；(三)行政支援與責任分擔的問題，難以真正推展自主多元的學校課程方案；(四)教師的態度與專業自信問題，傾向以便捷途徑依樣畫葫蘆；(五)揮之不去的升學壓力問題，難以擺脫考試主導教學之積習等。

的能力」？這些問題在偏遠國中的課程實踐場域中，因為相對的文化弱勢與師資結構的失衡，學生的學科基礎知識薄弱、基本能力沒有紮穩，因為強調能力取向，也讓學生基礎的知識理解更模糊，根基不穩。九年一貫政策的目標意在降低上課時數，減輕學生學習負擔，這在都會區或可透過家長的社經地位或文化資本來稍做彌補；但就偏遠學校來說，降低上課時數會造成程度的更大落差，更拉開城鄉之間的差距，因為節數的安排，關乎學生在校學習時間之多寡，偏遠學校雖然高標排課，外加夜間與假日輔導，但學生能力的提升還是有限，此或導因於偏鄉學生的基礎能力沒有帶起來，或歸因於師資結構不全與流動率高，但應該找出更有效的投資與作法，確實進行補救教學，幫助學生學習。目前偏遠國中普遍都有實施課後輔導，但大部分都是便宜行事，採原班補課或指導作業方式進行，當然就很難照顧到程度落差大的學生。學校應該確實診斷學生能力，並依學校的規模與資源，在課後輔導時間進行能力分組教學，尤其加強讀、寫、算基本能力的補救教學，唯有如此，才有可能逐步發展學生的學習能量（learning capacity），循序漸進地在學生的起點上，把每一個學生帶起來。否則，受礙於識讀能力不足的學生，在學校永遠是教室裡的客人，而離開學校後，則很可能變成社會的邊緣人。

二、教師專業判斷的提升與能力的厚實

九年一貫課程試圖掙脫權力合法化的知識宰制，表現出「權力下放」、「解構威權」的圖像，學校本位課程發展的推動，使得學校也肩負著課程發展與評鑑的任務，教師的角色從課程傳遞者與執行者轉換為課程的發展者與轉化者。九年一貫課程改革推動實施後，教師對課程議題似有覺醒，課程發展能力似有提升，但是就偏遠學校而言，師資不足與結構失衡的處境難以扭轉，以致多數偏遠教師所反映的課程改革問題，大多是停留在教學資源與技術操作層面，對學生學習狀況與需求無暇判斷，更缺乏對課程意識與教學轉化的省思，當然也就無法進一步積極思考相關改進策略與作為；或是過於忙碌於庶務和照管學生，或缺乏進修機會與時間，學校主管和地方政府應主動爭取經費，安排教師在校進修研習，以擴充視野、加強理念、提升熱忱，除非教師對學生的學習與自我的教學有更敏銳的覺醒與判斷，整個的教學現況與品質將難以有效提升。另外，有關教育優先區、攜

手計畫等各種補助方案應有更好的整合，宜簡化申請、審查、報告等形式化的虛耗作業流程，讓教師更多時間與心力直接投注在教學改進事務，而非計畫、報告撰寫勞務上，甚至可以考慮將不同補助案的經費統合，直接改以補足學校教師缺額，或許更能有效解決師資不足問題。因為目前各校拿到的經費補助，大多用於課輔師資人力的配置。與其增加教師課後輔導鐘點費，不如補足教師員額，健全師資結構，強化教學品質。

三、學校課程結構的變革與重整

九年一貫課程的實施原欲打破學術導向的課程結構、避免因學習科目過多而產生知識階層化與破碎的現象，重整課程結構的佈局，但觀之偏遠國中的課程實踐，科目名稱改變，實際教學內容與方式並未改變，科目的劃分跟九年一貫課程實施前幾無差異；而彈性學習節數的規劃，雖立意良善，卻也淪為各科「爭時」的大餅，巧立名目地運用在升學考科上，所謂「彈性」形同具文。另外，九年一貫的「一貫」並沒有真正解決縱向銜接的問題，反而比以往更加劇國中小及國高中間之落差，國中教師要承擔銜接、補救的責任，學生的教材份量與課業的負擔也不比以往稍有減輕，致使九年一貫課程改革的理想幾乎完全落空。從偏遠國中的課程實踐現況可以發現，九年一貫課程的實施不但沒有解決學科林立、連貫統整的問題，反而讓既有的問題出現更加惡化的現象，教師比以往更摸不清學生能力程度在哪裡，導致基礎的知識未得紮根，而多元能力也未見發展。為解決這些現象，或許需要全面評估、思考九年一貫課程綱要的重整，並納入高中課程，一起進行整體長期的課程規劃，¹⁴對各教育階段之課程目標、內涵深淺、連貫有清楚的區隔，一則避免課程知識架構的重疊與脫漏，二則可使教師的教學能更明確掌握不同階段學生的能力基準。

¹⁴ 幸見國家教育研究院目前正在推動此長期、大型的國家課程綱要回顧評鑑與未來發展計畫。

四、課程政策的評估與修訂

在臺灣，無論是政策制定的初期、中期與後期，都缺乏客觀的政策影響評估，而有關偏遠地區教育政策與課程改進方案的影響與成效評估，更是付之闕如。因為相關政策缺乏長期性的研究與評估，幾十年來，對偏遠學校的補救措施都還是停留在「供給模式」（王麗雲、甄曉蘭，2007），未有太大的策略突破，當然問題也未能得以有效改善。也正因為缺少以證據為導向的政策研究，較少從學校的角度審慎評估偏遠學校的實際需求，造成「想要的要不到，不要的一直給」的現象，相關決策或資助單位若只是一味從舊思維來提供幫助，將難以真正改善偏遠學校的課程生態與學生的學習品質。再者，目前國內對課程政策的檢討或許不少，但缺少在課程實施前便著手進行影響評估，也沒有建立相對應的評量基準，以致於實施多年後，很難真正有效評估其實際效應，及其相關方案對偏遠國中學生教育機會的影響。因此，後續任何課程政策在推動之初，宜應審慎規劃政策影響評量的執行方式，認真處理推動前、推動過程中及推動實施後的相關資料蒐集與分析的問題。畢竟，若未實際評估課程改革的影響，即便做再多的修訂與調整，也無法解決實務上的核心問題，達到應有的改革效應。九年一貫課程的實施已屆7年，相關的問題與困境仍然存在，尙未得以改善，唯有蒐集實徵資料，避免「築室道謀」，根據具體客觀的證據，進行全面的課程政策評估、檢討與修正，才能使改革策略回應實務問題，達到課程改革的理想。畢竟，理想的課程修訂與重整，需要所有的利害關係人根據問題產生的特殊狀況一起解讀資料，尋求共識與問題解決之道。誠如 Kliebard（2002）所提醒，成功的改革，不僅僅是少數人的好點子，而是要靠學校所在的社會與政治力量一起來努力。

陸、結語

偏遠地區的教育現況的探討和分析，總讓人心情沈重、思緒複雜。前述偏遠國中實施九年一貫課程後的所遭逢的困惑與處境，讓我們實務工作者、研究人員與教育決策者不得不正視當前課程改革的理想與教育現實間所存在的鴻溝。從偏

遠地區實務工作者所反映的自評「心聲」中，無論是對九年一貫課程理念訴求的困惑、對實務問題的批評或對改進現況的呼籲，都在指陳所謂「落差」問題，其所反映的並不只是城鄉的「差距」問題，更是階級、文化與政治的「區隔」問題。當研究人員、教師、決策人員甚至社會大眾，在檢視或幫補偏遠學校教學改進、學生學習品質提升時，若只是從「效能」角度，來評估所謂的「績效」或「表現」，其實是冷漠、不盡人情的，因為偏遠學校的學生、家長、教師的處境，局外人是很難充分體會的，但他們卻需要外界更多同理的理解與尊重（*empathetic understanding and respect*），否則就會陷入廉兮（2008：98-99）所描寫的心境：「不論是控訴社會不義，或責備（學生）無意學習，都有很深的無力感與罪惡感」。此篇文章的敘寫，主要是傳遞分享來自偏遠實務工作者的感受與心聲，談談對九年一貫課程影響評估的想法，或有一些理解、一些詮釋、一些期望，但都不及實際轉化研究關懷成爲一些行動改進方案。期待未來的課程改革政策與方案，能更關注到脈絡差異所衍生的需求差異問題，能更確實地執行影響評量與成效評估；更期待研究者、決策者、實務工作者及社會大眾，能更有效地關照、積極地回應偏遠地區學校的教育困境與實際需求。

致謝：本文為國科會專案（NSC95-2413-003-034-MY2）之部分成果報告，特此對國科會研究補助申表謝忱。更感謝兩位審查委員的懇切回饋與指正，使得本文之敘寫能更臻周全。

參考文獻

- 方德隆（2004）。「基本能力、統整課程」：課程改革政策的理想與實際。國民中小學九年一貫課程：理論基礎，2，507-529。
- 王麗雲、甄曉蘭（2007）。臺灣偏遠地區教育機會均等政策模式之分析與反省。教育資料集刊，36，25-46。
- 行政院教育改革審議委員會（1996）。教育改革總諮議報告書。臺北市：作者。
- 吳清山、劉春榮、林天祐、陳明終、黃旭鈞、高家斌（2004）。2004年國民教育政策與問題調查研究（初步研究結果）。臺北市：國立教育資料館。

- 紀惠英、林煥祥（2009）。從PISA測驗結果看九年一貫課程成效與高中職學生成績的差異。《教育政策論壇》，12（1），1-39。
- 秦夢群、賴文堅（2006）。九年一貫課程實施政策與問題之分析。《教育政策論壇》，9（2），23-44。
- 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（2001）。《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》。臺北市：作者。
- 教育部（2003a）。《九年一貫課程綱要》。臺北市：作者。
- 教育部（2003b）。《國民中小學九年一貫課程之問題與檢討》。臺北市：作者。
- 許芳菊（2006）。從數字看教改。《天下雜誌》，2006年教育專刊，158-160。
- 黃政傑（2004）。躍登九年一貫課程的政治舞臺。《國民中小學九年一貫課程：理論基礎》，1，6-29。
- 廉兮（2008）。越界生活——理解邊緣處境的教育敘事。《教育資料與研究雙月刊》，82，93-118。
- 楊龍立（2002）。九年一貫課程的問題與解決對策。《人文及社會學科教學通訊》，13（3），7-24。
- 甄曉蘭（2004）。《課程理論與實務——解構與重建》。臺北市：高等教育。
- 甄曉蘭（2007）。偏遠國中教育機會不均等問題與相關教育政策初探。《教育研究集刊》，53（3），1-35。
- 監察院教育及文化委員會專案調查小組（2001）。《教育改革之績效追蹤調查》。臺北市：作者。
- 歐用生（2003）。《課程典範的再建構》。高雄市：麗文。
- Darling-Hammond, L. (2001). Inequality and access to knowledge. In J. A. Banks & G. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 465-483). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hung, L. Y., & Su, Y. F. (2009, June). *Applying the simple view of reading into the assessment of reading competence of secondary students*. Paper presented at the 4th Symposium on Quality Education National Taiwan Normal University, Taipei.
- Kliebard, H. M. (2002). *Changing courses: American curriculum reform in the 20th century*. New York: Teachers College Press.
- McKay, V., & Treffgarne, C. (Eds.). (1999). *Evaluating impact*. London: Education Department, Department for International Development.