

第一章 緒論

本章共分為五節說明，第一節為研究動機與研究的重要性；第二節研究目的；第三節待答問題；第四節為名詞解釋；第五節為研究範圍與限制。

第一節 研究動機與研究的重要性

「九年一貫」一個教育史上變化幅度最大的課程改革政策。民國成立以來，台灣一直實行六年國民小學義務教育，直至民國五十六年，先總統 蔣公提出為使所有國民都能夠接受良好的教育，國民教育的年限應延長為九年的理念後，行政院於民國五十六年八月十五日頒布「九年國民教育實施綱要」以此做為實施九年國民義務教育的基礎，另外，再依據此綱要內容頒布「九年國民教育實施條例」根據以上兩項法令所提的概念，國民教育的課程應以民族精神教育和生活教育做為教育內容的中心，並以九年一貫的精神，編排各學科國中小的課程，此後，教育部便著手擬定國民中小學課程標準計畫，並從民國五十七年起實施九年國民義務教育（教育部，1995）此教育政策的實施，目的是為了要讓全體國民有更多求知與學習的機會，實施以來，確實造福許多民眾，提高國人的教育知識水準。

由於九年國民義務教育的籌備時間有限，在九年國教實施之前，國中小階段分別是六年國民義務教育及初級中學的學制，於是在決定實施九年國民義務教育時，乃是分別取用早已存在的六年國民義務教育的國小課程標準及初級中學課程標準做為參考進行新課程的修訂。由於政策實施時間緊促，並未能完全將當時已實行的六年國民教育課程標準及中學課程標準，做詳細的審核、思考，再著手建立一貫化的國小一至六年級及國中一至三年級的新課程內容，故以九年國民義務教育短短不到一年的籌備時間，便全面實施於教育現場的情況而言，各科的課程標準是否適用，實需於九年國民義務教育推展一段時間後，進行一次大規模的檢討與修訂。

果然正式實施九年國教後，專家學者、教育單位、基層教師陸續提出中小學學生學習上的問題，如：學生於國民小學學習階段結束，準備進入國中就讀時，各科學習內容有部份重覆，亦有部份的學習內容因先前的先備知識不足而產生未能銜接的學習困難。此外，依教育部（1993、1995）國民中小學課程標準記載，原先國小課程中採用合科的科目，在學生進入國中就讀的同時，為了要讓學生學習有更深入的了解，分科變細，由原先國民小學的國語、數學、自然、社會等科目，進入到國民中學的國文、英語、數學、歷史、地理、公民…等，數量較多的學習內容，且各科教材的份量過重，對剛進國民中學的學生而言，容易產生學習上的適應問題。

教育單位對於這樣的現象極為重視，因為九年國民義務教育是要讓學生擁有一連串有系統且完整有用的學習內容，如此，方能符合九年一貫的真正精神。唯自民國五十七年以來，所實施的九年國民義務教育一直是前六後三，分兩個階段實施，而在課程標準上，雖強調前後連貫，唯於修訂過程中，卻採分組的方式進行修訂，空有九年一貫的名號，與實際情形不符（歐用生，2000）。

有鑑於此，民國六十八年公布的「國民教育法」第七條中更明確指出「國民小學及國民中學之課程，應採九年一貫制，以民族精神教育及國民生活教育為中心（李園會，1985）」故九年一貫的課程精神早已是教育法規上的規定，只是許多年來都沒有機會能真正實踐（方德隆，1999）。基於此原因，教育部歷次進行國中小課程標準的修訂，都期望能將此問題做一變革，唯歷次的課程標準修訂都未能切實完成此理想。

隨著時代的改變，過去較重記憶、知識層面的學習內容早已為社會大眾所質疑，國際化、人性化、本土化、生活化、彈性化等多元化的精神也開始被要求包含在教育制度之內，於民國八十二年、八十三年國民中小學課程修訂，即包含此意涵，此次的修訂分由兩組人員進行國民中學、國

民小學的課程標準設計，負責修訂的人員秉持著培養二十一世紀健全國民的精神進行此次課程的修訂，此次的修訂無論在課程目標、教學內容及實施方法上，都得以因應新時代的來臨，也比過去的課程標準設計有更多的創新與不同，足以成為目前中小學教育的最高指引原則，唯其中最大的問題仍出於國民中學、國民小學課程標準的修訂為分組進行，故彼此之間仍然無法在課程內容上做有意義的銜接連貫與設計（林殿傑，2001）。

而新課程標準在民國八十五年、八十六年才剛實施，教育部便為了因應社會國家競爭力的需要、對於教育改革總諮議報告書的建議做一回應及執行立法院預算審查的附帶決議等三項原因，再次進行新的課程改革（林殿傑，2001）此次的課程改革，是民間教改團體發起，該團體強力要求教育單位應重新思考使九年國民義務教育的課程內容，在縱向方面，從一年級起至九年級止在學習上應做一個有系統、有連貫、循序漸進的設計，在橫向方面，各科的學習，應互相討論避免重疊或不足，而且以往的課程標準皆由上級單位修訂課程標準，編審課本後，再由教育現場的第一線教師，奉上級長官的法令行事，這樣的方式忽略了學生與老師才是在九年國民義務教育中扮演學習者、輔助者的重要人物，於是此次的課程改革中強調，讓過去由上而下設定課程標準的方式，改為由下而上的課程綱要設計，尊重教師的教學自主，學校的本位學習，讓學習者能真正快樂有意義的學習。

於是，此次的改革便計畫由相同的學者、專家、教師規劃國民中小學課程發展的原則與綱要，於民國八十六年起始，經過一年多的研討，並於民國八十七年公布總綱，內容強調新課程中期望學生培養的國民十大基本能力以及新課程的七大學習領域，學生學習後應能擁有「帶著走的能力」，以生活經驗為重心，而非一大堆用不到的死背記憶，於是在課程設計之初，明訂「了解自我發展潛能；欣賞、表現與創新；生涯規劃與終生學習；表達、溝通與分享；尊重、關懷與團隊合作；文化學習與國際理解；規劃、

組織與實踐；運用科技與資訊；主動探索與研究；獨立思考與解決問題」等十大基本能力為國民教育階段的學習者應該具備的生活能力，並說明將原先課程標準中分科過多的情形，做整理統合，成為語文、數學、自然與生活科技、社會、健康與體育、藝術與人文及綜合活動等七大學習領域，欲使學生的學習能自一年級延續至九年級。

同年十一月成立「國民教育各學習領域綱要研修小組」進行各領域主要的學習能力指標設定，於八十八學年度進行試辦，九十學年度入學的國小一年級新生正式實施新課程，九十一學年度一、四、七年級同步進行，預計於九十三學年度起國中小全面實施九年一貫新課程（教育部，2002）。

在正式實施之前，全國各地為了推動九年一貫的新課程，有許多場次的研習會議與公聽會，希望能讓各縣市的教育單位及基層教師對九年一貫的新課程有更多的了解與準備。唯時間如此緊湊的設計新課程，疏漏之處在所難免，以研究者身處的教育現場了解，多數的教育人員對於九年一貫各領域的能力指標都是一知半解，且面對教育部公布未來課程將更改為七大學習領域時，多數的教育人員皆充滿狐疑的心態，畢竟現在所有服務於國中小的教師，皆受訓於分科教育，如何在短時間內便進入合科的學習領域任教，並提供學生良好的教學品質。此外，在得知教育部將健康教育與體育合併為同一領域並頒布其七大學習主題軸及能力指標的同時，相信所有健康與體育領域的老師，都與研究者一樣滿腹疑惑，健康與體育這兩個科目，如何融合在一起，一動一靜，這樣的組合可行嗎？

再者，健康與體育領域內七個主題軸中，能力指標說明範圍廣泛籠統，同樣的能力指標，在每位任教教師的腦海中，可能有著不同的釋義，雖然九年一貫的課程強調課程開放，讓學校、教師擁有相當的自主權，乍看之下，確實讓各校辦學擁有極大的自主空間，但是站在各校辦學的實際考量，這樣的綱要內容，反而使教師處於極度不安惶恐的狀態中，尤其是國中階

段，教師雖希望能夠讓學生快樂、有意義的學習，唯一下子開放成只有綱要的形式，沒有詳細的課程標準、教材內容，在面對現實升學制度中的基本學力測驗、甄選入學、申請入學及登記分發等升學方式（教育部，2004），究竟要依據能力指標教到什麼樣的程度，才能算是達到學生的能力？而教材的部份究竟是要由教師自行編撰或是等待廠商編製？而如何進行評量，才能得知學生究竟達到此項能力與否？最重要的是每位在教學現場的教師因為認知上不同，加上升學等現實面的考量，教師們可能擔心如果教授的內容不足，會造成學生升學上的困難，於是在課程內容上仍不敢放掉過去課程標準中，有系統的部編本內容。

雖然有部份領域隨後公布各主題軸能力指標的補充說明，但仍只能提供參考，是不是依著補充說明的內容來教學，就能完全達到能力指標的要求？最終想要學生達到的學習成果如何？仍是一個大問題。其實，教師才是上級單位推行教育新政策的實際執行者，如果教師本身對於此項教育改革就了解不夠，或者，在上級推動新政策的教育單位，本身對於教改課程的設計上就不夠明確，此時，即便教改的用意再好，也將失去意義，而成功的機會也將大幅減少。

目前九年一貫國中階段已經開始實施，但在研究者服務的學校內，普遍聽到的仍是各科教師的質疑及困擾，疑惑到底要教到怎樣的程度，才能符合教改精神，又不會使學生失去應有的學力測驗能力？加以各家版本內容不盡相同，校內選用之版本是否會與其他家版本有太大的差異？要不要補充？補充到什麼樣地步？而且各能力指標究竟需在各階段的各年級中適時出現，亦或只需出現一次便能使學生建立所需的能力？在在都成為教師教學時的困難。

以各教學領域而言，各能力指標應教授的次數、要放在那個年級進行教學，或是補充說明的完整性，都是研究者在教學現場中所發現教師們的

疑問，針對這些問題研究者相當感興趣。由於研究者本身任教的領域階段為健康與體育領域，故對於健康與體育領域七大主題軸之能力指標應該進行那些內容的教學？能力指標的補充說明可以衍生出那些教材細目內容，甚至應該在那個年級進行教學比較適當？如何評量學生已經達到能力指標所期望學生擁有的能力？等問題，研究者充滿好奇與興趣，而本次的課程是由下而上的制定，但畢竟是由少數的教師所編定，研究者也對編寫能力指標或編寫教科書的課程專家們對於能力指標及補充說明的解讀、重要性看法，以及親自在教學現場的第一線健康與體育教師的認知、解讀有何不同的問題感到興趣。

九年一貫強調使教師的教學自主有彈性，強調鬆綁，勢必也造成能力指標的說明較為籠統，而在附錄中的能力指標補充說明就成為編選教材的參考，教師可以自行增加、修正或刪除，唯補充說明的設置對於教學的第一線教師而言，仍是一個範圍較廣，說明較簡單的內容，雖不需一一教授，但以擔任教學的教師而言，無不擔心萬一每位教師的認知不同，在教學後也會造成學生的各項能力有所差異，故若能針對補充說明進行解析，分析出各能力指標補充說明的具體教材細目，應可讓教師在閱讀及運用補充說明上更加得心應手，教師得以依教材細目的方向自編教材，亦較無需擔心因認知的不同而造成學生能力上的差異，此為本研究動機之一。

雖然教育部已強調教師不用依據所有的補充說明全部進行授課，但為使學生達到能力，教師仍應該對於所有的能力指標有所了解，並在有限的教學時間內，進行授課。故教師彈性的增加，看似多了自主，唯加入了強調學生必須達到「能力」的目標，可能又使得多數教師陷入若無法在有限的時間內進行教學，則那個補充說明必需先行教授的困境，最後，大家可能還是依據所選的教科書進行授課，故補充說明衍生而出的教材細目內容若可依重要性進行思考排列，將是提供教師不論在自編教材或是進行教材

的選擇時一項可以參考的依據，此亦為本研究之研究動機。

而針對評量，亦發生相同的問題，究竟要以何為具體標準，進行評量，才比較合適，標準如何訂定，才能得知學生已經擁有該項能力，相信這也是所有從事現場教學的教師最大的疑惑，如果能力指標及補充說明能夠衍生出具體、清楚、有方向的教材細目，就可以依教材細目來設置相關的評量內容，此亦為研究者欲研究此主題的動機所在。

研究者期望找出的教材細目能具體說明教學的方向，但並非如編寫教案中詳細的具體行為目標，教師可以依此設計詳細的教學目標及教材內容，再依據自己的教學內容，思考學生學習後應出現的行為，找出合適的評量重點及方式，如此，可讓身處國中任教的教師們有更清楚的想法理念，增加自信，因為所有的教師在過去的養成背景中本就有著設計課程發研發教材的能力，只是許久未發揮使用，若能有更明確的依據，教師們的能力將會漸漸有所展現，而真正達到教師成長，學生自主學習的目標；此外教材細目的產生，亦可做為教師教學評量的方向，教師可藉由教材細目思考，當學生學習該教材後，學生應有何具體行為成果的展現。

而根據國立編譯館於 2002 年進行之九年一貫課程綱要能力指標研討會中，蒐集基層意見，關於能力指標及其運用提出了以下幾項疑義：

一、能力指標未訂定核心內涵、編寫教材時不易銜接。

二、課程綱要能力指標，表達語意上模糊不清。

三、能力指標縱向聯繫沒有詳細說明，且能力指標項目多、能力指標優先順序及能力指標應出現之授課年級未明訂，加上授課時數少，造成各出版商教材編寫上之困難。

能力指標由出版商各自解讀釋義，各出版商編寫教科書時，必須自行建構其課程架構，導致教材內容差異性大，易影響學生九年一貫的學習，並造成家長的擔憂，同時也因教師各自詮釋，容易導致同一能力指標之學

習活動型態差異過大，學生之能力受限於教師之認知能力，或是城鄉差距等因素，而無法達到使同年齡學生能力相同的情形；且能力指標以三個學年為一個階段，故同一內容在不同出版商可能編寫於不同的年級，造成學生在轉學或學校更換版本時，重覆學習，或產生銜接上的問題，影響學生的學習意願；而能力指標並未具備預期結果及配合多元評量之標準，難以了解學生的學習效果如何時，才算是學生擁有應有之能力（國立編譯館，2002）可見教師應將能力指標依能力、核心概念分析後，找出具體、客觀、可評量之單元教學目標，方能設計課程、自編教材（呂惠敏，2002），而李勝雄、李坤崇亦認為教師應透過概念分析、指標詮釋、指標細分等過程，將之轉化成可運用之教學內容，同時避免教材銜接上的問題。。

因此，各地所舉辦之研習會或各校之健康教師，不乏針對能力指標進行轉化及解讀的工作，如積穗國中健康與體育教師便曾於2000年九年一貫試辦期間，進行能力指標之轉化（積穗國中，2000）形成該校之學校本位課程各縣市輔導團，也著手進行能力指標之解讀工作；此外，九年一貫課程教學深耕種子教師研習（國立教育研究院籌備處，2004a；國立教育研究院籌備處，2004b）中，亦要求參與研習之健康與體育輔導團團員，進行能力指標解讀之工作，以使健體教師對於能力指標有更深層的了解，如此多人欲針對能力指標進行轉化、解讀，顯見，針對能力指標進行解讀之研究極為重要。由於研究者本身為九年一貫第三階段七到九年級健康教育教師，故此次的研究範圍僅限定於第三階段健康次領域教材細目及重要性進行探討。

第二節 研究目的

基於以上的研究動機，故擬定研究的目的如下：

- 一、建構健康與體育領域第三階段健康次領域教材細目，做為實際授課之健康教師自編教材之參考。
- 二、了解課程專家與實務教師認定健康與體育領域第三階段健康次領域教材細目於實際教學時之重要性。
- 三、比較課程專家與實務教師在健康與體育領域第三階段健康次領域教材細目重要性認定之異同。

第三節 待答問題

本研究的待答問題包括：

- 一、本研究建構之健康與體育領域第三階段健康次領域教材細目為何？
- 二、課程專家與實務教師認定健康與體育領域第三階段健康次領域教材細目，於實際教學時之重要性如何？
- 三、課程專家與實務教師在健康與體育領域健康次領域教材細目重要性的認定有何不同？

第四節 名詞解釋

- 一、健康與體育領域：九年一貫課程改革中，課程七大領域中的一部份，由原先舊課程的健康教育與體育融合而成，每週至少應進行三個小時的領域課程學習。
- 二、第三階段：是指九年一貫課程改革中，健康與體育領域三個學習階段中的第三階段，其中第一階段為國小一到三年級，第二階段為國小四到六年級，第三階段為國中七到九年級。
- 三、健康次領域：是健康與體育領域中與健康有關能力指標的代表名稱，其中包括健康屬性及健體屬性之能力指標。
- 四、健康屬性：能力指標專家學者認為該指標主要由健康教育教材設計時使用。
- 五、健體屬性：能力指標專家學者認為該指標可在健康教育與體育教材設計時使用。
- 六、體育屬性：能力指標專家學者認為該指標主要由體育教材設計時使用。
- 七、教材細目：是指依據能力指標、補充說明及各出版商所出版之健體領域課程架構所發展出可以清楚敘明教材編撰方向之文字說明。
- 八、能力指標專家學者：是指在九年一貫課程改革進行的同時，曾經指導健康與體育課程綱要發展的教授，於研究期間在各家出版商內擔任編寫教科書的指導委員教授及教科書送審時負責審查教科書的各專家教授、教師。
- 九、課程專家：指九年一貫課程改革進行的同時，負責撰寫健康與體育第三階段能力指標的國中教師、擔任健康與體育領域輔導團員或曾參與九年一貫健康與體育領域教科書編寫的現任健體領域國中教師。
- 十、實務教師：是指在研究期間，擔任健康與體育第三階段教學，但不屬於課程專家範圍的現任健康與體育領域教師。

第五節 研究範圍與限制

本研究邀請願意參加研究的研究對象，以德懷術 (Delphi Technique) 的技術，以問卷訪問回收的方式進行研究，故有以下的研究範圍與限制：

一、研究範圍

(一) 就參與研究人員而言

本研究的主要目的為建構九年一貫健康與體育領域第三階段健康次領域教材細目，並分析其重要性。因研究者時間、精力有限且本研究之過程較繁複，需多次打擾參與研究之成員，故本研究採立意取樣，邀請的研究人員包含撰寫健康與體育第三階段能力指標的國中教師、健康與體育領域輔導團員、曾參與九年一貫健康與體育領域教科書編寫的現任健康與體育領域國中教師以及擔任健康與體育第三階段教學的健康與體育領域教師。

(二) 就研究內容而言

因研究者本身為健康與體育領域中之健康教師，故僅針對健康次領域的內容進行研究。

(三) 就研究地區而言

由於本研究採立意取樣，故研究調查的範圍，僅止於台北市、台北縣、基隆市、新竹市、新竹縣、臺中市、台中縣、台南縣等地區。

二、研究限制

(一) 研究工具方面的限制

本研究所使用的研究工具為研究者參考九年一貫健康與體育領域正式綱要中第三階段健康次領域能力指標補充說明，及各版本的健康與體育領域教科書，自行統整編製之教材細目所成之問卷，且已經過指導教授之修正，然受試者於填寫問卷時，對教材細目之文字敘述仍可能發生與原意不同的解讀，因此，對於問卷的內容、選擇及意見的表達，亦有可能發生偏差。

(二) 研究中名詞解釋的限制

本研究所訂之各項名詞，皆為與指導教授討論過後訂定，如教材細目、健康屬性、健體屬性、體育屬性、能力指標專家學者、課程專家、實務教師，皆為自訂名詞，故相同的意涵，其他研究人員可能使用不同的名詞，如教材細目，僅為敘明教學方向之文字，故其他研究人員可能將之稱為教材重點或教材方向，因此，可能發生在不同研究中，同義而名詞卻不同的情形。