國立臺灣師範大學工業教育學系博士論文

指導教授：饒達欽 博士

我國職業學校課程發展之研究

A Study of Curriculum Development for Senior Vocational Schools in Taiwan

研 究 生：廖興國 撰

中 華 民 國 一〇〇 年 七 月

謝　誌

拿到學位的喜悅，要感謝的人太多了，謹此向所有關心我、幫助我的師長、長官、同事、同學、摯友及親人，致上最深的感激與謝意。

指導教授饒達欽博士的諄諄教誨、悉心指導，衷心感銘；口試委員黃子騰司長、張明文司長、林騰蛟局長、張國保所長、許全守教授及胡茹萍教授的費心指正，感激不盡；在修業期間，承蒙許多師長的關懷與教導，在此特別感謝徐昊杲教授、宋修德教授、鄭慶民教授、吳榕峰校長、楊瑞明校長、支紹慈教授、林清南校長及牛涵釗老師給予指導、協助與勉勵，以及在研究期間多位受訪者對本研究的支持與協助，興國由衷感激，在此獻上最誠摯的敬意與感恩。

博士班的進修期間，感謝陳信正博士給予我的鼓勵、協助與幫忙，您幫助我的心意與熱忱，我會永記在心，並將這一份心意用來更愛我的家人以及幫助更多需要幫助的人。

在此還要特別向國立臺灣科技大學 蔡故主任顯榮教授以及臺北市立松山家商 劉故校長澤華先生致敬及致謝，祂們在參與職業學校群科課程規劃期間，投入、認真與努力是我心中永遠的典範，以及對我的指導與協助，永銘在心。

最後，感謝我最敬愛的岳父、岳母、阿母、姐姐麗芳、麗韻與玲鈴的支持與關心，愛妻俞君的體諒、付出與包容，且細心照顧唯熹與唯元，讓我能專心完成學業。謹以此論文告慰我始終深深思念的母親及父親，感謝您們在天之靈的保佑。

廖興國　謹誌

中華民國一０一年一月

摘　要

本研究旨在探討「95 群科課程暫行綱要」及「99 群科課程綱要」之職業學校課程發展，經由文件分析法、比較研究法以及半結構訪談等方法，其研究目的為：一、探討職業學校課程綱要制訂過程與演變。二、探討我國職業學校群科課程發展內在與外在因素。三、分析我國職業學校課程綱要之政策理念。四、建構我國職業學校課程發展模式。

本研究獲致結論如下：一、職業學校課程綱要的演變以領域統整為脈絡。二、職業學校課程政策理念從技職一貫到學校本位課程。三、職業學校課程發展與決定的影響因素：可分為外在因素及內在因素兩大部分，在外在因素部分主要有「全球化趨勢」、「社會環境變遷」、「產業界的需求」以及「高等技職教育的擴增」4 個關鍵因素；內在因素部分可分為「職業學校的定位與轉型」、「教育政策的支持」及「學校教師的需求」3 個關鍵因素。四、以「課程鬆綁」政策引導，形成職業學校課程決定的內容。五、課程發展組織調和了「由上而下」與「由下而上」的行政模式。六、職業學校課程發展體系的形成。七、我國職業學校課程發展模式與泰勒及史克北的目標模式相當類似。

本研究依據研究發現與結論，分別就中央主管教育行政機關、推動課程綱要及後續相關研究三個部分提出建議，提供職業學校課程規劃與課程研究之參考。

關鍵字：職業學校、課程發展、職業學校群科課程綱要

Abstract

The purpose of this study is to look at the decision-making behind curriculum development in vocational schools covered in the "2006 Provisional Curriculum Guidelines" and "2010 Curriculum Guidelines". Analysis of documentation, comparative study, and semi-structured interviews methods are used to analyze the data. The purpose of this study is as follows：

1. Exploring the vocational school syllabus development process and evolution.
2. Analyzing the factors of vocational schools syllabus development process.
3. Analyzing the policy ideals of the vocational school syllabus development.
4. Constructing the model of the vocational school curriculum development.

The results of this study indicat that:

1. The evolution of vocational school curriculum guidelines is based on the integration of disciplines.
2. The policy thinking behind vocational school curriculum applies to technical and vocational disciplines right through to school-based curriculum.
3. The factors affecting the decision-making behind vocational school curriculum are mainly internal and external. The external factors are mainly the following four key ones: the trend towards globalization, changes in the social environment, the demands of industry, as well as the expansion of technical and vocational disciplines in higher education; The internal factors are the following three key ones: the location and transformation of vocational schools, the support given by educational policies, and the needs of school teachers.
4. Formulating the content of vocational school curriculum decision-making guided by the flexibility of the curriculum.
5. The curriculum development organization came up with an administrative model that blended both"from top to bottom" and "from bottom to top" to formulate a structure for curriculum development for vocational schools.
6. The developmental model for vocational school curriculum in Taiwan is very similar to the target model developed by Tyler and Skilbeck.

Keywords： Senior Vocational Schools, Curriculum Development, Curriculum Guidelines Regarding Departmental Education Clusters at Senior Vocational Schools

總目錄

謝　誌 i

中文摘要 iii

英文摘要 v

總目錄 vii

表　次 x

圖　次 xii

第一章　緒論 1

第一節　研究背景與動機 1

第二節　研究目的與待答問題 8

第三節　研究範圍與限制 9

第四節　名詞釋義 10

第二章　文獻探討 13

第一節　課程發展的理論基礎 13

第二節　課程決定的理論基礎 23

第三節　課程決定的模式與內容 32

第四節　課程決定的過程與影響因素 50

第五節　課程發展之目標模式 56

第六節　職業學校 95 群科課程暫行綱要之分析 61

第七節　職業學校 99 群科課程綱要之分析 90

第三章　研究設計與實施 119
第一節　研究架構 119
第二節　研究方法 123
第三節　研究對象 132
第四節　研究工具 139
第五節　研究步驟 142
第六節　資料處理 145

第四章　職業學校群科課程綱要分析 149
第一節　環境因素分析 149
第二節　政策理念分析 166
第三節　課程綱要內容分析 190
第四節　課程綱要差異分析 206

第五章　職業學校群科課程的課程決定 221
第一節　課程決定的背景 221
第二節　課程決定的內容 232
第三節　課程決定模式與架構 236

第六章　綜合討論與分析 247
第一節　我國職業學校課程發展的歷程 247
第二節　我國職業學校課程發展之影響變數 248
第三節　我國職業學校課程發展之特色 251

第七章　結論與建議.....255
第一節　結論.....255
第二節　建議.....260

參考文獻.....271
中文部分.....271
英文部分.....285

附　　錄.....295
附錄一 教育部檔案應用申請審核通知書.....295
附錄二 文件分析摘要表.....297
附錄三 我國職業學校課程發展之研究訪談大綱.....303
附錄四 O1 訪談紀錄.....307
附錄五 O2 訪談紀錄.....315
附錄六 O3 訪談紀錄.....321
附錄七 C1 訪談紀錄.....325
附錄八 C2 訪談紀錄.....329
附錄九 C3 訪談紀錄.....341
附錄十 P1 訪談紀錄.....345
附錄十一 P2 訪談紀錄.....349
附錄十二 P3、P4、P5 訪談紀錄.....353
附錄十三 P6 訪談紀錄.....361

表　次

表 2-1 課程的定義與演變過程 14

表 2-2 不同觀點之課程發展定義 16

表 2-3 課程決定的定義 25

表 2-4 課程決定的層級 42

表 2-5 課程決定的內外在影響因素 54

表 2-6 2000 年技職體系一貫課程各課程發展中心之責任群 69

表 2-7 2002 年技職體系一貫課程各課程發展中心之責任群 71

表 2-8 技職體系課程規劃歷程及重點 74

表 2-9 職業學校群科課程暫行綱要課程架構 77

表 2-10 95 群科課程暫行綱要與 87 課程標準差異分析 78

表 2-11 95 群科課程暫行綱要與 87 課程標準學分與節數差異分析 79

表 2-12 95 群科課程暫行綱要與 87 課程標準校訂課程差異分析 80

表 2-13 群課程架構表 106

表 2-14 99 課綱及 95 暫綱課程架構差異分析表 107

表 2-15 99 群科課程綱要一般科目版本規劃說明表 108

表 3-1 教育部課程綱要、新聞稿及相關規定一覽表 134

表 3-2 教育部修訂課程過程相關會議紀錄 135

表 3-3 職業學校群科課程發展相關工作手冊 137

表 3-4 職業學校群科課程綱要宣導資料 138
表 3-5 我國職業學校課程發展之研究半結構訪談名單 139
表 4-1 職業學校 95 群科課程暫行綱要總綱索引表 192
表 4-2 職業學校 99 群科課程綱要總綱索引表 198
表 4-3 課程綱要發展差異分析表 210
表 4-4 課程發展特色差異分析表 212
表 4-5 總綱差異分析表 214
表 4-6 課程架構差異分析表 219
表 5-1 各階段課程組織成員背景分析表 226

圖　次

圖 2-1 課程決定的層級與課程關係 41

圖 2-2 泰勒課程發展模式.....58

圖 2-3 史克北的課程發展模式 59

圖 2-4 技職體系一貫課程群科架構.....66

圖 2-5 職業學校群科課程綱要推動整體組織架構圖 94

圖 2-6 99 學年度職業學校課程規劃工作圈組織架構及任務圖 99

圖 2-7 職業學校群科課程綱要發展歷程 101

圖 3-1 研究架構圖 122

圖 3-2 研究步驟.....144

圖 5-1 職業學校群科課程決定模式.....242

圖 5-2 職業學校群科課程決定架構.....244

圖 5-3 職業學校課程發展專責單位之功能 246

圖 6-1 我國職業學校課程發展的目標模式 253

第一章　緒論

本章旨在說明本研究的理念與架構，做概括性的論述，共分為四節。第一節研究緣起與動機；第二節研究目的與待答問題；第三節研究範圍與限制；第四節名詞釋義。分別敘述如下。

第一節　研究背景與動機

自 1987 年臺灣解嚴後，政治朝向民主轉型，社會結構與經濟貿易邁向自由發展，教育文化逐漸受到自由化、國際化及多元化影響，近十餘年來我國教育當局對於多元入學、九年一貫課程、教科書自由化、語文教學、幼托整合、國教向下延伸、後期中等教育多元化、改革技職教育、高等教育擴充及 12 年國民基本教育等政策進行積極的研議與改革，相對的形成了教育生態的「量變」與「質變」。

近年來面對少子女化衝擊造成高中職入學人數遽減之現象正是影響未來教育發展之關鍵，依據教育部統計處 2011 年 5 月統計資料發現就國中畢業生人數部分自 98 學年度國中畢業生人數為 31 萬 5,798 人較 97 學年之 31 萬 6,080 人減少 282 人。近 10 年間（88~98 學年），國中畢業生數由 33 萬 6,893 人降至 31 萬 5,798 人，平均每年減幅為 0.6%。99 學年度至 110 學年度國中畢業生數將 31 萬 6,630 人減至 19 萬 7,002 人，平均年減 1 萬餘人，減幅為 4.2%。在生育率逐年下降的階段，國中一年級新生數至 99 學年起開始銳減，而高中新生數則將在 102 學年開始受到波及，亦即後期中等教育階段(高中職及五專前三年)一年級學生來源，每年平均減少約 1 萬人左右(教育部統計處，2011)。

高中職一年級新生數自 102 學年起開始受到衝擊，102 學年高級中等教育一年級學生數將減為 30 萬 1,120 人，由於少子女化影響，預測 103 學年之後的 7 年間，高級中等教育一年級學生數將自 28 萬 3,223

人減為 110 學年之 21 萬 338 人，續減 7 萬 2,885 人，平均年減 1 萬餘人 (教育部統計處，2011)，高中職階段學生生源日益減少問題已顯然即將衝擊後期中等教育階段，未來高中職學校將面臨招生與競爭之困境。在十二年國民基本教育之推動與實施，在齊一公私立高中職學費、職業學校免學費以及高中職免試入學等政策引導再加上少子女化影響下，職業學校經「量變」中遇到的衝擊會遠多於高中，職業學校未來將面對嚴峻的招生衝擊與市場競爭。

面對 1990 年以來技職教育變革，配合全球化高新知識、知識經濟、資訊服務為主導之變遷時代，社會環境變遷、社會價值與學習型態轉變，產業結構轉型由技術密集產業到知識密集產業，其職場人力結構與素質需求大幅提升，未來國家競爭力取決於知識的獲得、知識的運用、創造知識的能力與人才培育的策略，再加上我國教育當局越來越重視技職教育的發展，因此，技職體系中職業學校將面臨「質變」的事實是不容忽視，職業學校應順「質變」趨勢而進行必要積極調整與創新，方能符應新世紀競爭力之需求。

綜合上述，在後期中等教育階段之職業學校正處於「量變」之「危機」，期待藉由技職教育的興革帶來「質變」的「契機」，以落實職業學校教育之發展，進而找到真正的「轉機」。

有鑑於此，職業學校面對接踵而來的衝擊，在尋找改革契機中，課程更是學校教育的核心，課程的設計與實施，需更具前瞻與彈性，因而職業學校課程規劃過程中，所面臨各項判斷與抉擇更攸關技職教育後續之發展，近年來教育當局及各界代表對於職業學校課程規劃非常重視，相形之下課程發展過程及內容更相對重要，舉凡如影響課程發展的脈絡因素、參與課程決定的關鍵角色及左右課程發展的權力核心為何？以及課程發展的模式為何？皆是值得關注研究之焦點。

壹、研究背景

我國教育長期以來課程的發展均採中央集權方式，亦即中央對學校課程具有絕對的主導權。解嚴之後因時代與環境之變遷，有識之士皆認為任何教育的管制措施應依循回歸教育，回歸憲法。因此，教育部頒布「課程標準」也逐漸朝向開放、自由與鬆綁的「課程綱要」邁進，中央主管教育行政機關逐漸授與地方學校課程主導的權力，增加學校課程自主的空間，同時鼓勵學校發展適合當地地方特色的課程。教育鬆綁與學校本位的理念，成為近年來行政院教改會教育改革重要課題之一。

一、職業學校群科課程綱要之修訂

教育部在 2005 年 2 月 5 日發布「職業學校群科課程暫行綱要暨設備標準」(以下簡稱 95 群科課程暫行綱要）並於 95 學年度正式實施，在公布 95 群科課程暫行綱要之同時，教育部宣佈於 2005 年 2 月成立「職業學校課程發展指導委員會」，俾利進行職業學校課程綱要之發展(教育部，2005a)，並委由國立臺灣科技大學於 2006 年成立「職業學校群科課程規劃工作圈」及 16 個職業學校群科中心學校，分別設立於 13 個職業學校，以協助教育部中部辦公室及臺北、高雄兩市教育局，推動 95 群科課程暫行綱要及正式課程綱要研修工作。

職業學校群科課程規劃工作圈歷經兩年時間教育部於 2008 年 3 月 31 日發布「職業學校群科課程綱要暨設備基準」(以下簡稱 99 群科課程綱要)，原訂於 2009 年 8 月 1 日起生效，98 學年度起正式實施，教育部顧及「職業學校課程綱要」、「綜合高中課程綱要」及「高中課程綱要」三項課程綱要實施期程的一致性，避免學生未來升學及轉銜之困擾，此外，更考量讓學校、教師及

教材編撰者有更多時間準備、規劃及充實教學設備，教育部經多次協商、審慎評估後於 2008 年 12 月 8 日宣布「職業學校群科課程綱要」展延至 2010 年 8 月 1 日起生效，99 學年度實施(教育部，2008c)。

二、學校本位課程之推動

職業學校群科課程綱要其主要內涵將現行 78 科整合為 15 群，強調學校本位課程發展及符應產業迅速變遷需求；同時亦具有培養核心能力、發展學校特色、均衡後期中等教育、強化實習等特色。其校訂課程以學校本位課程為發展主軸，其授予課程彈性自主空間約占總課程之 42.7%至 54.7%，旨為落實各校發展特色。職業學校面臨學校本位課程的實施，學校必須依外部因素及內部因素進行 SWOTS 分析，依其優劣勢條件發展學校特色，同時教育部並積極要求各校積極籌組「課程發展委員會」並於 2005 年 7 月發布「職業學校課程發展組織說明」與「總體課程計畫基本格式及表件」。期望學校透過研擬總體課程計畫過程，促進學校課程發展組織之運作，進而推動學校本位課程，提升職業學校之教學品質(廖興國、傅俊隆，2005)。

職業學校課程乃學校教育的核心工作，也是教師專業活動的主體，直接關係學生學習成效和未來發展需求。課程改革的過程課程決定的品質與意涵，維繫著學校教育實施的成敗。換言之，職業學校群科課程設計的再理想，仍須仰賴教師的教學實施，因此，教師是課程改革成敗的關鍵，如何正確掌握教師與課程的關係，發揮教師在課程改革中的作用，將隨著課程改革的腳步引起普遍的關注。尤其課程決定過程中，如能重視職業學校教師的教學經驗與現況，課程發展將更加貼近教學現場之需求，想必是課

程改革的成功因素之一。

研究者曾參與教育部課程綱要發展過程，對於職業學校群科課程發展感觸良多，因而有關職業學校群科課程決定之議題，遂成為本研究主題。

貳、研究動機

我國長期以來部定的課程標準是由上而下的課程模式，課程決策的主體為教育部，主要以教育法規、行政命令或部頒課程綱要，傳達課程變革的決定。課程決策僅由課程專家、學者和行政人員來參與，基層教師與產企業界代表很少有機會參與課程目標的制訂、課程內容的選擇、課程實施的規劃與評量。基層教師通常被定位為課程的實施者並非課程決定者，然而課程改革卻要求教師服膺課程發展的結果，完全忽視了教師在課程發展的作用。

職業學校自 95 群科課程暫行綱要實施後，學校本位嚴然成為職業學校課程之主軸，以學生為課程的主體，教師有權決定將近五成之校訂課程內容，然而，國內諸多學者(杜美智，1997；高新建， 1991；游淑燕，1993；黃雅瑛，2001)在九年一貫課程實施後皆進行有關國小教師課程發展與決定相關研究，研究指出不同背景變項的國小教師課程決定的範疇，大致涵蓋有教學目標、教材組織、教學活動及教學評量等四層面的決定內容。反觀之，職業學校群科課程發展與決定國內學者目前乏人問津，研究者認為職業學校課程發展與決定過程有其探討的必要性， 成為本研究動機之一。

教育部於 2008 年發布「99 群科課程綱要」中強調此次新課程綱要是以 95 學年度起開始實施之課程暫行綱要為基礎，進行必要之修訂，主要修訂理念除仍秉持全人教育之理念及學校本位之精神外，為

充分凸顯技職教育之特色，並且參考先進國家技職教育課程改革之重點，建立 15 群核心能力指標，以能力本位為課程規劃之核心，強化學生專業技術能力，以及考量國家經濟發展及產企業人才之需求，以達成技職教育「務實致用」之目標。然而職業學校課程發展與決定的權力生態，更加明確的向「鬆綁」的方向邁進(教育部，2008a)；由過去國家主導「由上而下」的課程發展與決定模式，由以往課程標準經過 95 群科課程暫行綱要發展至 99 群科課程綱要，「由下而上」以學校為主的決定模式已經成形，進而授權各校自行決定學校課程的發展方向，逐漸地改變了以往中央集權的課程決定形式，不僅各校成立「課程發展委員會」，學校就每學年度入學新生規劃總體課程計畫，決定各年級校訂科目及學分數。課程決定權的下放與學校本位課程的落實，學校及教師被賦予課程發展的彈性與責任，並在教學上擁有主導權。教師在面對課程決定權力的轉變時，不再只是按表操課、傳達課程政策，而是在「授權」下產生具體的課程實踐與行動(簡良平，2003)。教師的角色從傳統的課程傳遞者與執行者，轉變為課程的決定者與實踐者(甄曉蘭，2004)。在課堂層級的課程實施，從此擁有更多自主與決定的機會。換言之，職業學校教師在課程決定過程中賦予了專業的「權」與「能」，也使得學校本位課程規劃，擺脫以往「國定課程標準」之枷鎖，可以藉由專業的思考與對話，考量社區環境、產業特色、資源運用、家長期望、教師專業及學生能力性向等，來進行職業學校學校本位課程發展。惟教師作為課程發展的主角，個人的價值判斷以及人際的互動，終究存在著課程決定的影響因素。綜合前述，職業學校課程已由「由上而下之課程標準」轉變為「由下而上之課程綱要」，無論是部定課程或是校訂課程，職業學校教師已成為課程的決定者與實踐者，職業學校課程如此重大之變革將影響職業學校未來發展，研究

者認為職業學校從「課程標準」鬆綁自 95 群科課程暫行綱要進而實施 99 群科課程綱要係為技職教育課程發展重要的里程碑，因此，職業學校課程發展之課程決定過程及影響因素值得深入研究，是為本研究動機之二。

職業學校群科課程規劃過程教育部將職業學校基層教師視為最重要的行動主體，並邀集職業學校教師參與規劃，教師既是課程決定的規劃者與實踐者，教師的課程決定也是學校課程興革的主角。因此，職業學校課程發展參與者在從事課程決定時，難免受到一些主客觀因素所影響，因有關職業學校課程決定相關研究較為匱乏，研究者歸納諸多學者就國中小推動九年一貫課程之研究發現，包括有教師因素、學生狀況、學校情境、外在因素、教室生態等因素(李坤培，1992；杜美智，1997；洪崇峰，2001；翁安明，2003；高新建，1991；劉雅心，1998)。事實上，職業學校課程發展與決定的依據，除了課程參與者本身因素外，教學資源、產業需求以及地方特色的因素，皆會影響到職業學校的課程發展與決定。研究者認為影響課程發展參與者主客觀之內外在因素為何？值得進一步研究，此為本研究動機之三。

課程發展按其決定範圍的層級，可分為國家層級、地方層級、學校層級以及教師的課堂層級(黃子騰，2004)。每個層級都有其決定的內涵與範疇，也受到各種不同勢力的影響。從最上層的教育政策所訂定的課程目標與內容，一直到特定的教學方法或學習活動型態的安排，不同的層級都涉入了不同的個人與團體的課程思考與計畫，試圖塑造出學生理想的學習經驗(甄曉蘭，2004)。學生在學校所學習的內容，也深刻地影響到他們當前與未來的生活(Walker,1990)。由此可見，無論那一個層級的課程發展與決定，將攸關學生的學習內容及成效進而影響技職教育品質發展。研究者認為職業學校課程發展的步驟與模

式是一個值得探討的議題，因此成為本研究動機之四。

研究者期盼能藉此探討國內職業學校群科課程綱要發展過程中，影響課程發展與決定之因素，以及課程發展參與者之影響因素，進而探討職業學校群科課程綱要課程發展的模式，冀望藉由本研究的成果，為技職教育在課程重要變革的里程碑上留下足跡，並拓展職業學校課程發展的研究視野，為本研究的學術意義，亦成為研究者從事本研究的動力。

第二節　研究目的與待答問題

基於上述的研究背景與動機，本研究之目的與待答問題分別說明如下：

壹、研究目的

本研究旨在探討「95 群科課程暫行綱要」及「99 群科課程綱要」之制定過程與演變，進而分析我國職業學校課程綱要發展的政策理念，並歸納整理課程發展之內在與外在因素，最後提出我國職業學校課程發展之模式，以供國內未來課程發展之參考。綜合研究背景與動機所述，具體之研究目的如下：

一、探討我國職業學校課程綱要制訂過程與演變。

二、探討我國職業學校群科課程發展之內在與外在因素。

三、分析我國職業學校課程綱要之政策理念。

四、建構我國職業學校課程發展模式。

貳、待答問題

為達成上述之研究目的，本研究主要探討的問題如下：

一、探討我國職業學校課程綱要制訂過程與演變

（一）探討職業學校 95 群科課程暫行綱要制訂過程為何？

（二）探討職業學校 99 群科課程綱要制訂過程為何？

（三）探討職業學校 95 群科課程暫行綱要與 99 群科課程綱要課程演變為何？

二、探討我國職業學校群科課程發展內在與外在因素

（一）我國職業學校群科課程發展之內在因素為何？

（二）我國職業學校課程發展之外在因素為何？

三、分析我國職業學校課程綱要之政策理念

（一）我國職業學校 95 群科課程暫行綱要之政策理念為何？

（二）我國職業學校 99 群科課程綱要之政策理念為何？

（三）比較職業學校 95 群科課程暫行綱要與 99 群科課程綱要之政策理念。

四、建構我國職業學校課程發展模式

（一）依據我國職業學校課程發展之內在與外在因素及課程綱要之政策理念，提出我國職業學校課程發展模式。

第三節　研究範圍與限制

本研究之範圍與研究限制如下所述：

壹、研究範圍

一、本研究為探討「95 群科課程暫行綱要」及「99 群科課程綱要」之課程發展，主要研究範圍為「95 群科課程暫行綱要」及「99 群科課程綱要」的行政實務層面之課程發展，其內容以總綱為主，不包含各群科部定之教學綱要、設備基準及各校之校訂課程。

二、本研究對象為職業學校課程發展之主要參與者，包括「職業學校課程綱要發展指導委員會」、「職業學校群科課程規劃工作圈」，其中分別設立「綜合業務組」、「總綱小組」、「審查小組」以及「一般科目暨各群課程綱要發展小組」之成員與「教育行政人員」為研究對象。

貳、研究限制

一、本研究主要以教育部公布之職業學校課程綱要中總綱為研究範圍，至於各類群科目教學綱要實質內涵、特殊屬性(例如稀有類科)、學校本位課程發展、各校總體課程計畫等則因類科與各校特色之不同而無法進行研究。

二、本研究為求得到與研究問題相關最完整的資訊，乃採用半結構訪談法，仍難以避免受訪者基於其自我理念的發揮，而未依照其實際情況作答而導致誤差。此外，因課程綱要發展時間的不可回溯性，受到受訪者之回憶過去的能力的限制，研究結果亦會受到影響。

第四節　名詞釋義

壹、職業學校

職業學校為我國中等教育學制之一，依職業學校法第一條規定「職業學校依中華民國憲法第一百五十八條之規定，以教授青年職業智能，培養職業道德，養成健全之基層技術人員為宗旨。」分為工業類、商業類、農業類、家事類、海事水產類、藝術類等學校。

本研究所指職業學校含職業學校日間部、高級中學附設職業類科等校，不含綜合高中、附設進修學校等，為以實施 95 群科課程暫行綱

要及 99 群科課程綱要之學校。

貳、課程發展

課程發展是文化、權力與教學的交互作用，發展過程中包含影響課程決定的人員與影響因素的互動、談判與協商之動態歷程與機制，其具有課程隨時空背景與社會脈動之演進。課程發展的內容是有關學習經驗的安排，包括生活、知識、態度及價值等題材所組成，並就其民族特質、社會文化以及經濟發展等元素之持續與永續的性質，兼顧教學環境整體脈絡宏觀整合的動態概念所提出之課程。

參、課程決定

課程決定（Curriculum Decision-Making）是參與課程發展的人或團體就其課程發展動態的決定過程中，經由研究分析、審慎評估、溝通與協調，透過主流意見及民粹意見妥協後，進而提出最佳抉擇的過程。其主流意見為課程發展組織中的專業意見；民粹意見為外圍組織或個人，考量政治意識、社會變遷和利益團體等影響課程專業間接因素之意見。

肆、職業學校群科課程

教育部於 2005 年公布之「95 群科課程暫行綱要」及 2008 年公布的「99 群科課程綱要」，主要以職群的概念統整學科，將現有 6 大類 78 科統整為「機械群」、「動力機械群」、「電機與電子群」、「化工群」、「土木與建築群」、「商業與管理群」、「外語群」、「設計群」、「農業群」、「食品群」、「家政群」、「餐旅群」、「海事群」、「水產群」、「藝術群」等 15 群。以「群核心能力」為主，進行部定課程規劃發展之課程綱要，其「科專業能力」授權由學校以學校本位發展校訂課程。

第二章　文獻探討

本章旨在探討職業學校群科課程發展與決定之相關文獻，以建構本研究理論基礎與架構。本章共分七節，第一節課程發展的理論基礎；第二節課程決定的理論基礎；第三節課程決定的模式與內容；第四節課程決定的過程與影響因素；第五節課程發展之目標模式；第六節職業學校 95 群科課程暫行綱要之分析；第七節職業學校 99 群科課程綱要之分析。

第一節　課程發展的理論基礎

課程發展理論基礎的探討隨著教育哲學與價值觀的多元呈現，以及每個年代的教育需求的差異與社會變遷的因素下，對於課程發展皆有不同卓見，本節從課程的定義、課程發展的定義及課程發展的理論基礎進行探討。

壹、課程的定義

『課程』(curriculum) 一詞源於拉丁語的 currere，由羅馬哲人 Marcus Tullius Cicero 首先採用，意指『競走』、『跑道』、『人生的過程』等，最後轉意為『學校依循常軌而進行的各種活動』換言之為『學習之道』(course of study)（李大偉、王昭明，1997）。因此，『課程』的定義為經由系統組織或具有常規的制度來傳授知識與技能的活動計畫。課程較廣義的解釋是為了實現教育理念以達成目標，提供學習者有系統組織的教育內容，以發展學生品格、開發學生潛能之教學計畫。

課程的定義會依循著年代背景、哲學理念及社會脈動等因素而有所不同，在 1820 年左右，課程第一次在美國使用時，其所指的是學習

的科目、科目大綱、教科書及教師手冊等文件(李大偉、王昭明，1997)，所代表的意涵為「課程為科目的總和」，換言之，是學校中所有的教材組合。直到 1920 年代左右，課程的定義轉變為學生在學校中所有的學習經驗，從此之後，課程專家賦予『課程』更多的厚望與權責，由「科目的組合」轉變至「學習的經驗」進而發展為「學習的目標」乃至近代發展為「學習的計畫」。本研究就課程的定義與演變過程整理詳如表 2-1 所示，從中可發現年代的不同，課程從教室的教學科目演變為學校的教學計畫。

表 2-1 課程的定義與演變過程

年代	定義	演變過程
1920 年代以前	1.教師透過某種教學方法，將自己所知或學生欲知的知能，傳授給學生。 2.課程為知識，認為課程是科目的總和。 3.學生在學校支援(aegis)下所有經驗。	課程為科目的總和
1930 年代	受進步主義影響「課程即是在敘寫知識分割後的步驟，使之具體化且可被測量的行為目標」。	
1940 年代	由「學生在學校指導(guidance)下的所有經驗」轉變為「學生在學校計畫(auspicec)下所從事的預定活動(engagement)」	課程為經驗的傳遞
1950 年代	課程更強調有計畫的學習經驗。	
1960~70 年代	受績效責任(accountability)影響課程定義強調結果與目的(results and ends)，重視課程發展過程，注重課程目的的擬訂、學習經驗的規劃、課程內容的選擇和學習結果的評估。	課程為目標的實踐
1970 年代以後	從社會學觀點視課程為「學校或教室選擇社會文化的過程，強調學校課程在知識的儲存、傳達、分配和評鑑上的角色」	課程為目標的計畫

資料來源：本研究整理自李大偉、王昭明（1997）。

綜合以上所述，本研究歸納課程的定義為「經由系統組織規劃具

體目標之教學計畫，透過教學綱要、科目與教材以及教師的教學過程，以達成教學計畫之目標」。

貳、課程發展的定義

教育研究者通常對課程發展的定義視其所處理的課程議題或教育實踐的脈絡而有所差異，一般認為『課程發展』等同於課程計畫、課程設計、課程編製及課程建構等名詞，所意涵著課程結構的發展，但事實上『課程發展』除了包含課程計畫、課程設計、課程編製及課程建構等意涵外，仍具有課程隨時空、社會脈動演進之情形，更包含持續與永續的性質，並兼顧教學環境整體脈絡宏觀整合的動態概念(楊傑文，2007)。因此，課程發展強調演進、生長的觀念，課程設計著重於精確性的觀念，以課程發展動態特質來看是一種歷程，課程計畫、課程設計、課程編製是『課程發展』歷程中的某一個環節（劉玉玲，2008)，課程是經由師生在教學情境的互動表現加以修正與發展，因此課程即教學計畫中最初研究假設（黃光雄、蔡清田，1999)，經由動態的滾動修正即是課程發展。

課程發展的內容是有關學習經驗的安排，包括生活、知識、態度、及價值各方面題材所組成，這些內容源自整個民族特質、社會文化以及經濟發展等元素，尤其技職教育之課程內容更是著重於經濟發展，各種元素經篩選後放入教育系統中以培育具備競爭力的下一代。教育工作者經由「課程綱要或計畫」規劃用各種方式來選擇課程內容及實踐課程行動方案（Gay，1991)。

本研究蒐集彙整國內外學者對於課程發展的定義，可發現課程發展的定義因教學、文化及權力等觀點而有所差異，經表 2-2 不同觀點之課程發展定義俾利本研究進一步探討。

表 2-2 不同觀點之課程發展定義

觀點	定義者	定義	出處
教學	泰勒(Tyler,1949)	課程發展是一種社會工學，課程發展就是在透過需求評估，已發現適當的目的，將其轉化為適當的目標，然後選擇適當的學習活動，並加以組織，以達成教學目的。因此課程發展主要涉及四個層面：目標、內容、方法及評鑑。	歐用生，1985
	Good,C.V.(1959)	課程發展概念與課程建築工程(curriculum building)相似，是指學校發展一個有系統的課程程序，常需要組織專業工作團體以選擇教育目標、教學內容材料、教學方法、評鑑方法、官方課程等。	Good,C.V.,1959
	塔巴(Taba,1962)	課程發展是一種敘述，以確定課程的構成元素，闡明因素間關係，指出組織的原則及組織的要求條件，使其圓滑運作。	歐用生，2001
	Feyereisen,Fiorino &Nowak,1970	課程發展是對環境分類協調的計畫，目的在於將時間、空間、物質、設備，個人因素做有秩序之安排。	Wiles J. and Bondi J.,2007
	Hauenstein,1975	課程發展之功能在於研究、設計並促使課程各元素關係間的運作，目的在使教學能達到既定結果。	Wiles J. and Bondi J.,2007

資料來源：本研究整理自楊傑文（2008）。

表 2-2 不同觀點之課程發展定義（續 1）

觀點	定義者	定義	出處
教學	司琦(1989)	課程發展為教學預先安排途徑，使學校能作成適切可行的每日及每週的教學活動，且強調建立課程的系統化程序；選擇適當課程材料、方法、評鑑方式等；編制、試用、決定正式課程綱要、提供相關研究	司琦，1989
	Collins, J.W. Ⅲ and O'Brien N.P.(2003)	課程發展起於對教育結果之評估，常包含一連串預期熟練的技術，目的在於達成原先預設之目標。	Collins,J.W. Ⅲ and O'Brien N.P.,2003
文化	羅通 (Lawton,1975)	課程就是學校選擇文化的過程，而學校決定優先順序，付諸實施的方式，就是課程設計，並衍生課程設計主要課題為：探討決定什麼是教育知識的社會因素，如何導引學校課程的變化，如何使學生都能平等地接近知識。	歐用生，2001
	畢強普 (Beauchamp,1981)	課程發展是指目標和文化內容的實質和組織的安排，使其經由學校教育的階段，逐步進展和充實。	歐用生，2001
權力	蓋依 (Gagn'e,1978)	課程發展過程的基本因素為人員、權力、程序、參與，其互動產生五項特質：課程發展是種人際運作過程、政治性過程；是人類潛能、興趣、價值、理念的運作；是種合作事業，也是斷續增進的決定過程。	黃政傑，1991

資料來源：本研究整理自楊傑文（2008）。

表 2-2 不同觀點之課程發展定義（續 2）

觀點	定義者	定義	出處
權力	Barrow,R.and Milburn,G.,1990	課程發展概念較少技術性與機械性成分，通常具有正式或非正式設計課程之意，包括其過程，如：選擇、協商、原則建立等。且在某些地區國家對於課程發展之力量強烈。	Barrow,R.and Milburn,G.,1990
	姜文閔、韓宗禮(1994)	Curriculum development 意指課程編制、課程發展，是學校教育方案或學程進行設計、實施、評價之過程，在過程中會要求對課程總體做出規劃與決策，如：應教什麼？如何組織內容？如何評價內容？課程發展是一個理論研究過程，也是課程研究領域之重要課題。	教育百科辭典編審委員會，1994
	蔡清田(2000)	課程發展是指課程經過發展的歷程與結果，強調演進、成長的課程觀念，即由目標製成方案並實施之歷程，強調教育的實際行動。其探討議題說明了課程發展事實上是一種充滿政治性的權力互動發展歷程，存在許多矛盾與衝突。	教育大辭書編纂委員會，2000
	王文科(2003)	課程發展除涉及教學目標、內容、活動和評鑑。包括誰負責課程決定、影響課程決定因素相互間的交互作用、談判、協商等要素。	王文科，2003

資料來源：本研究整理自楊傑文（2008）。

由表 2-2 可見近代對於課程發展的定義，由於文化與權力的觀點盛行，逐漸成為課程發展的趨勢，其中課程發展過程中文化與權力優

勢將影響課程發展的結果以及課程內容文化價值觀之呈現。本研究歸納課程發展的定義為「課程發展是文化、權力與教學的交互作用，發展過程中包含影響課程決定的人員與影響因素的互動、談判與協商之動態歷程與機制」。

參、課程發展的理論基礎

廣義的「課程發展」不僅是指學校為了訓練學生的或培養某些特定的思考及行動所安排的學習經驗，實際上還包含課程發展、規劃及實施的概念，其中涉及了很多社會價值問題解決與內容選擇的決定（Kliebard，1997）。

依據 Tyler（1991）的所述，教學與課程計畫主要的目的在於應該幫助學生學到什麼？可以安排什麼樣的活動讓學生進行學習？如何組織學習經驗以擴充學生所累積的學習成果？羅通(Lawton,1975) 認為課程發展的理論基礎為哲學、社會學、文化和心理學；黃炳煌在 1982 年強調課程發展四大基礎為心理學、社會學、哲學及知識結構；克爾(Kerr,1968)將課程依目標、知識、學習經驗和評鑑四個層級，其目標的決定主要根據哲學和社會學，知識的求知過程中主要係以心理學為主要基礎，因而克爾主張課程發展的理論基礎是哲學、社會學和心理學(歐用生，2003)。

J. F. Thompson(1973)和 R. N. Evans & E. L. Herr(1978)則從哲學、心理學、社會學和經濟學的角度，論述技職教育之基礎（李大偉、王昭明，1997），在技職教育的目標上，主要以培育國家經濟建設發展所需的各級技術人力，攸關國家的經濟發展和國民生計至深且鉅(吳清基，1995)。因此，就「技職教育」課程發展的理論基礎除了以哲學、社會學、心理學為主外，為符合技職教育目標，經濟學是一項重要的理論基礎。

綜合而論，課程發展的理論基礎不外乎以哲學、社會學、心理學及經濟學為主，其說明如下（李大偉、王昭明，1997）：

一、課程的哲學基礎

廣泛性的教育哲學有永恆主義、精粹主義、進步主義、重建主義。而永恆主義強調唯實主義、精粹主義根源於理想主義與唯實主義、進步主義與重建主義則是基於實用主義。

永恆主義則注重傳統知識的傳授，使教育僅止於舊知識的轉替；精粹主義則重視學生未來生活之需要；進步主義強調自由而忽略社會需要；重建主義雖是綜合上述三項之精華，但仍舊落入文化的限制，無法逾越。

就技職教育課程特質而言強調實用為主，注重親自動手操作的學習，以及學生將來在就業市場的適應與發展，認為職場就是一個變動的世界；故技職課程的哲學基礎，一方面以 Dewey 所提倡的進步主義為中心，重視「學習者為中心」的課程。輔以強調「教育是為未來生活作準備」的精粹主義，以「社會為中心」的課程理念，以彌補進步主義的消失。

二、課程的社會學基礎

教育的功能，從社會學的觀點而言，乃在保存與傳遞文化，重建社會或使個人社會化的一個歷程。因此，課程發展與學校教育必然會與社會現象產生一定的關聯，尤其技職教育所培育學生以銜接職場與社會為目標，故其教育內涵，課程規劃必也與社會之脈動息息相關，其影響因素說明如下：

（一）社會型態變遷：所謂社會型態變遷乃指社會生活模式所發生的種種改變。包括社會組織，社會關係行為模式，民俗民間道德，社會風氣習尚等內容。

（二）就業市場結構改變：隨著時代的改變就業市場會產生快速的變化，以臺灣為例，由農業工業商業而趨向於服務業，同時工作內容也由勞力、技能轉以知識為主體的人力需求。

（三）科技的變遷：科技的改變主要是由於能源，動力及訊息傳遞方式的變革而產生階段性且革命性的變化，而這些變化立即影響到技職教育人力供應的教育內容。

（四）人口結構的變化：近年來生育率下降導致學齡人口降低，平均壽命提高而使老年人口增加，這一社會現象亦影響技職教育的發展方向。

（五）教育思潮與教育制度的變革：生涯教育與終身學習的理念以及全人教育的思潮使技職教育不只在服務對象，服務數量及服務內容與品質都產生極大的變革。

三、課程的心理學基礎

從心理學的角度來看影響課程發展最重要的就是學習理論。學習理論發展至今，主要以「行為學派」及「完形學派」兩者為主。其「行為學派」所提出的「聯結論」，又稱為「刺激---反應論」，主張學習是刺激和反應間聯結的形成，重視學習操作制約的反應與學習增強物。而「完形學派」所提出的「認知論」，強調行為改變是由知覺引起的，主張學習是整個知覺系統之組織與重組，課程規劃不僅要重視知識，更要重視求知的過程，學生在其學習活動中，「學習如何學習」本身要比「發現什麼」來得重要，「過程」是重於「成果」的，更是強調解決問題的能力，有賴學習者對問題情境的分析與組織之間的認知能力。因此，行為學派把學習視為「習慣的形成」，完形學派則強調「領悟」的學習歷程的重要性（李大偉、王昭明，1997）。

技職教育課程發展因近年來資訊與科技的進步，所需之技能與知識不再是單純的「操作技能」，除了單純化或操作規律的學習活動外，強調學習較為複雜的事務，如推理、思考、概念或原理原則的學習以及問題解決的能力。由此可知，「刺激反應的聯結學習和認知學習是一種互補的作用」，因此課程發展的學習理論上，多採取此兩種折衷的學習方式。

四、課程的經濟學基礎

從經濟學的角度來看，技職教育乃在協助經濟社會資源分配的效率，人力供需發展的配合，使提高生產力以促進國家整體經濟發展，從經濟學理論基礎而言，技職教育課程發展應考量以下面向：

（一）經濟發展的變化：課程發展應結合經濟發展所需就業之能力需求，以提供職場就業人口足夠之就業能力與人才。

（二）產業結構之改變：技職教育主要以產業人力資源發展供應者的目標，課程發展更應與產業結構作無縫之銜接，其課程內容應隨產業變遷之工作內涵及技術需求隨之變化。

（三）人力需求與發展：技職教育提供產業人力需求之養成教育，促使勞動參與率提高。然而現今新科技技術生命週期縮短，因此課程發展應維持產業人力需求常態性的供給，以避免人力短缺，進而影響國家經濟發展。

（四）培育人才國際化：地球村時代的來臨、產業自由化及國際化之趨勢，促使技職教育人才培育從產業從業人員擴展至國際化產業人才，因此，課程發展內涵除了國內經濟發展，更應重視國際經濟脈動，加強國際通用語文能力及國際觀之培養。

課程發展除了前述理論基礎外，近代許多課程學者專家強調課程發展的「歷史基礎」，基於課程發展是動態歷程之觀點，因此，課程發展的歷史基礎，有助於從特定的環境脈絡去思考課程理論及對理論的態度，企圖建立一種批判的、評鑑的以及回饋的課程史觀，進而提醒課程發展動態歷程中不可忽視的影響，舉凡如哲學、政治、社會、經濟、文化、宗教和其他許多影響因素(歐用生，2003)。

由上述課程發展理論基礎中，可發現課程發展之內涵以哲學、社會學、心理學及經濟學為主要之論點；然就課程發展之歷程來看，課程發展的歷史基礎可避免社會控制的學院主張、民粹意見或政治意圖在課程改革中，成為一種陷阱，強調課程發展之歷史基礎有助於探討社會控制所提出某個概念或原則的歷史淵源，以導正課程發展之方向。

第二節　課程決定的理論基礎

由課程發展定義「課程發展是文化、權力與教學的交互作用，發展過程中包含影響課程決定的人員與影響因素的互動、談判與協商之動態歷程與機制」，可見「課程決定」是影響課程發展的關鍵。本節從課程決定的定義及課程決定的理論基礎進行探討。

壹、課程決定的定義

「課程決定」(curriculum decision-making)就其字義而言是針對課程發展過程中所做的決定，從字的詞性來看，狹義的看法是課程發展過程中的「動詞」，然而從原文「curriculum decision-making 」及廣義的看法可見「課程決定」是課程發展歷程中重要的「動名詞」，是指一個人或一群人就課程進行分析、計畫、執行、評鑑等問題的釐清與規劃，研擬可行的實施方案，在其過程中

做合適的判斷與抉擇。

課程決定另一種務實的看法，就是在課程發展的過程中由「人」所做的各項抉擇，此種抉擇包括了政策的決定、課程目標、內容的安排與選擇、教科書的編寫、教學活動的設計等(楊美玲，1999；歐自偉，2003；李俊杰，2006)。有關國內外學者專家看法詳如表 2-3。

根據泰勒提出課程發展就是在透過需求評估，尋求適當的目標，加以組織計畫，主要涉及四個層面：目標、內容、方法及評鑑。歸納國內外學者對「課程決定」的定義可發現，所有學者對於課程決定共同的看法認為是「判斷與選擇的過程」，然而在這過程的前提，多數學者認為在課程的評估、分析、計畫、執行或評鑑的過程中進行判斷和選擇，從泰勒所提課程發展與諸位學者的見解可見，課程決定係建構在課程發展前提之下。

表 2-3 課程決定的定義

定義者	定義	出處
Goodlad（1979）	課程決定係指在作決定的各個政治階層內，不同的個人和團體，為有關教育及學校之教育目的和手段所做的種種決定。	游淑燕，1993
黃政傑（1989）	課程決定基本上是種抉擇。決定者在課程的分析、計畫、執行及評鑑中，自幾個方案中選擇或者判斷是否採用某一方案。在課程發展過程中包含四種課程決定：政策的決定、內容的選擇、技術的發展及機會之安排。	黃政傑，1989
吳清山（1989）	課程決定是指一個人、一群人或一個團體，就課程所遭遇的有關問題或待決的問題，研擬若干的變通方案，進而提出最佳選擇的過程。	吳清山，1989
高新建（1991）	課程決定係指作決定之各個階層的個人或團體，為解決課程上的問題或是採取新的課程措施，依其權責、目的或目標、價值、標準、期待或利益上的考量，針對課程之目的和手段的計畫、執行、評鑑等，所做的種種決定及作為。	高新建，1991
Oberg（1991）	課程決定是指社會化或教育目標與方法的判斷。這是經過深思熟慮後的結果，代表一種行動或意圖，這種行動可能是某一種特殊態度或希望達到預期結果的行動意圖。	游淑燕，1993
游淑燕（1993）	課程決定是指一個人、一群人或一個團體，就教育情境中，有關課程的相關問題，經分析、計畫、執行及評鑑的過程，研擬有關的變通方案，進而提出最佳選擇的過程。在整個課程發展過程中，交織著必須作決定的情境。課程決定基本上是種抉擇，是經過深思熟慮後的結果，代表某一種特殊態度或希望達到預期結果的行動意圖。	游淑燕，1993

資料來源：本研究整理。

人與團體互動的因素，極可能並非理性的、和諧的思維與討論，決定的背後經常隱藏權力的分配、衝突與較勁(簡良平，2001)，並受到政治意識、社會變遷和利益團體的影響，有時「課程決定」是政治協商或是一種主流意見或民粹意見妥協的過程。換言之，課程發展與課程決定是一體兩面的過程，課程決定有助於反省課程發展計畫的結構性的問題，同時賦予課程發展歷程人際互動與決定過程的合理性，並建立課程決策的正當性。

綜合以上所述，本研究歸納課程決定的定義為「參與課程發展的人或團體就其課程發展動態的決定過程中，經由研究分析、審慎評估、溝通與協調，透過主流意見及民粹意見妥協後，進而提出最佳抉擇的過程」。其主流意見為課程發展組織中的專業意見；民粹意見為外圍組織或個人，考量政治意識、社會變遷和利益團體等影響課程專業間接因素之意見。

貳、課程決定的理論基礎

依據課程決定的定義，可發現課程決定與課程發展其同質性，更有課程專家將課程決定視為課程發展或是課程發展的過程，因此，課程決定的理論基礎原自於課程發展之理論基礎，課程發展理論是課程決定的主導思想，將對課程的目的、內容、組織和評鑑的安排造成影響。

課程決定者本身在參與課程決定過程中，應具有其哲學、社會學、心理學及經濟學之理論基礎，進而從認知過程發展取向、學術理性主義取向、學生個人取向、社會取向及科技發展取向，對教學概念的認知、教育目標、課程內容、教學活動及教師角色等來進行判斷與抉擇。以下就不同取向分別探討(簡良平，2003)：

一、認知過程發展取向

課程決定的過程及其影響因素，攸關課程發展理念之貫徹，然而直接影響學校教育的課程教學，因此，如何促進學生認知過程的發展？如何教導他們學會學習能力？提供學生經由學校課程具有帶著走的能力，這就「認知過程發展」取向所主張的理念。

認知發展過程最重要的哲學基礎，主要以「理想主義」及「實在論」為據，主張知識要能應用及培養進一步學習的能力，經由學習獲得的知識是具有歸納與演繹的能力；教育目標在於提升個體智力的成長並培養學生解決問題的能力；在課程規劃內容強調學習過程而非教材內容的背誦及認知過程導向的課程，以熟悉基本技能、學術科目的概念及原則為主要課程內容；教學活動方面以幫助學生習得研究能力，善用問題解決教學法及多提供讓學生練習解決問題機會；教師所扮演的角色在於協助學生理性思維與探索，引導學生研讀及建立學習能力(簡良平，2003)。

認知發展過程取向主要強調課程的核心是學生所發展的認知知識與技能，提供學生學習獨立且適用於各種情境下的認知能力的培養，認為課堂教學是學生認知過程的發展，因此，「過程」和「問題解決」是課程發展與改革主要的方向。

二、學術理性主義取向

從學術理性主義來看學校主要的功能，在促使學生於最值得學習的題材上，獲得智慧成長(黃政傑，1991)，現今是強調多元智能的知識經濟時代，學生的學習題材應不僅於智育學科能力的學習，舉凡生命教育、生活教育、民主教育及道德教育等皆應該是學生在學校中值得學習的題材。

學術理性主義最重要的哲學基礎，主要以「永恆主義」及「實在論」為基礎，主張知識在使人了解生命、真理與正義存在的基

本價值，培養人的理性判斷與智慧；教育目標在於培養智慧、追求真理及教導學生具有理性思維；在課程規劃內容強調學科主要提供學術基本素養，以培養學生的發展興趣與性向，課程包含藝術與學科領域中有價值的科目，以成就博雅教育為主要課程內容；教學活動方面以閱讀、涵養、學習偉人的思考，透過討論、分析及比較，在發展學生的理性能力；教師的功能在於明確教導傳統的價值，教師應該扮演的角色是該領域的專家(簡良平，2003)。

學術理性主義取向主要強調課程發展與設計學科的選擇有其規準，應重視各領域學科或知識的不同價值，在各種領域中人類偉大的作品中通常包含最好的內容、最重要的觀念等傳統的價值，這些作品皆應成為課程的一部分以及教育的焦點。

三、學生個人取向

由學生個人的觀點可見課程理論強調學生個人的意義創造，讓課程適應學生，而非學生適應課程(黃政傑，1991)，學校是提供以學生為中心的自由發展、統整學習之活動環境，並以學生的興趣、需要、能力、意圖、性向與發展為課程決定的核心，學生的學習是主動的、是獨立個體也是獨特的，教師的責任在於提供優良的環境，讓學生能自在的快樂學習。

學生個人取向最重要的哲學基礎，主要以「進步主義」及「實用主義」為主，主張知識是一種生活學習的過程，重視能提供學生智慧成長的知識，強調學生主動、有趣與快樂學習知識；教育目標在於滿足個體自由與自主的需求，並提升民主的社會生活，強調個人意義的重要性，課程活動內容在奠基學生的學習興趣，提供科際整合的課程，促使學生獲得解決問題與應對事務的能力

與方法為主要課程內容；教學活動方面以提供豐富多元的學習環境與機會，讓學生對自己的學習可以做選擇與決定；教師應該扮演的角色由傳統的傳授者轉變為協助者，更是解決問題及科學研究的引導者(簡良平，2003)。

學生能主動建構經驗才是真正學習的開端，學校與教師如何引導學生進入「學習的開端」才是課程發展的主體，學生個人取向強調師生與學生的互動，知識必須依學習心理學發展階段來教學，因此課程決定應考量以心理學為基礎、知識邏輯結構的組織與統整，使課程安排能成為以學生為中心的學習活動，學生能連貫各種經驗與學習成為完整的知識體系(簡良平，2003)。

四、社會取向

基於「學生」在學習最終目標還是要回歸社會的觀點，課程發展目標在於讓學生學習社會所需要的能力，以成為社會結構成員的主體，因此學校具有將學生導入社會的功能，提供學生探討及瞭解社會問題的機會。

社會取向最重要的哲學基礎，主要以社會適應觀的「實用主義」及社會重建觀的「批判主義」為論述基礎，社會適應觀的「實用主義」主張獲取知識使人在社會秩序中得到職業與地位，而社會重建觀的「批判主義」則主張知識提供學生確認及改善社會問題所需要的知識與技能，學習者因具有知識而主動關心社會現況與未來發展；教育目標從「實用主義」的觀點教育是提供社會需求，學校是社會服務引導學生遵守社會規範的功能，「批判主義」強調教育是機會均等、多元文化、國際觀、前瞻性的功能，具有改革與重建社會的責任；課程活動以培養個人職業能力，為未來生活準備，培養國家發展所需人力等實用導向，且促進學生應用

學術為工具，重建社會新秩序為主要課程內容；教學活動方面以強調社會規範及養成有效率的處事態度，鼓勵學生具體行動改變現況等，並提供批判與反省的思考來獲的知識，引導學生對社會、國家或國際議題進行討論；教師應該扮演社會規範的倡導者、制度結構的代訓者、社會改革的代理人、計畫的指導者、研究的領導者，以協助學生察覺人類社會問題(簡良平，2003)。

社會取向的課程觀主要以社會需求為核心，強調公民素養、職業技能的養成，課程發展與決定因素強調以應用學識能力、解決問題能力與能從社會情境互動中獲取知識的能力，培養符合社會生存與競爭的人力。

五、科技發展取向

「科技發展」經由雲端概念使得知識經濟的時代更邁向系統化與資訊化的紀元，科技已經不再是影響經濟發展，更影響教育與課程發展，除了在課程發展上要帶給學生因應科技進步的能力外，在課程發展與決定更是要運用科技技術，以更有系統組織的方式來研究、設計、發展及評鑑課程。

科技發展取向最重要的哲學基礎，主要以「實證科學論」為主，主張學習即改變行為，知識養成是建構在刺激與反應的基本行為模式下；教育目標以學習即「方法－目的」模式的控制活動，有系統的教學計畫，決定可達成的目標，經由評量來控制學習績效；課程活動內容以課程計畫為主，強調績效管理、品管與控制系統，依據目標設計評鑑工具，重視課程目標的導引作用、選擇及組織學習活動為主要課程內容；教學活動部分重視行為目標，透過學習形式的標準化、規則化、學習的個別化等學習序階的安排來達成；教師的角色是課程忠實的行動者，是講求績效的執行

者(簡良平，2003)。

從科技發展取向課程目標不是由課程設計者來決定的，而是借重於科學方法的運用，經由學科專家、社會人士、家長、學生、教師及教育行政人員等代表客觀而有系統的建立，因此，教育目標是可觀察或是可評量的形式，來建立學習的終點行為。

課程決定的理論基礎主要以課程發展理論基礎為主要根據外，經由上述各種取向的探討，可歸納課程決定理論基礎的取向，以課程教學內容、學生、社會需求及科技發展為主，以多元智能的發展，培養學生能夠帶著走的能力以及符合社會需求的知識技能為目標，因而影響課程決定基礎脈絡，舉凡從經濟發展、科技發展、社會變遷、政治型態改變、文化演變等皆成為影響課程決定之重要因素。

第三節　課程決定的模式與內容

從課程發展的概念而論，課程發展是一種較為宏觀的過程，課程決定則在這宏觀過程中決定每一個階段的內容，其中包含決定教育目標的方式、教育目標、課程綱要、教學內容、課程實施相關規範為何？以及課程規劃的授權，參與課程發展的成員及課程決定的層級等等，皆與課程決定息息相關，因而本節主要以課程決定的模式、課程決定的層次與層級及課程決定的內容進行探討。

壹、課程決定的模式

課程決定主要是協助課程發展過程中結構性問題的反省與檢視，同時賦予課程發展歷程人際互動與決定過程的合理性，課程決定與課程發展是一體兩面的，因此，課程決定的模式是實際運作課程發展的過程，是課程發展模式的實踐，換言之，課程決定的模式可視為

推動課程發展模式之機制。

從課程決定的定義可發現「參與課程發展的人或團體」以及「課程發展動態的決定過程」是影響課程決定的主體，由此歸納出課程決定的模式可分為「參與成員」及「組織運作」兩個層面，來進行課程發展歷程中的各種力量的協商。

一、依照「參與成員」的決定模式

（一）以「團體」作為決策的模式

就課程發展的觀點來看課程政策，是一種權利與資源的分配與調和，從國定課程綱要、相關的行政指導與配套措施，直到授權給學校自主的學校本位課程，皆可見其以「團體」作為決策模式的趨勢。

從國家層級課程決定，由於參與課程決定的成員，背後代表著各相關團體或組織的角色，如行政機關、教師團體、家長團體、產業公(工)會等相對利益團體（李俊杰，2006）。當團體決策過程中，每位成員提出的見解皆代表著團體的意見，經由不同面向的意見聚焦及界定問題，接著提出所屬意的方案；透過討論與意見收斂後，才逐漸達成共識，做成各團體可接受之理想方案，進而發展成課程綱要或計畫。

學校本位課程發展是以學校為主體，來進行課程發展的決策過程，因此參與的成員則以學校或該學校所在地區的團體代表為主，諸如社區產業團體、家長團體、鄰近的學術單位、課程專家、學校內的教師團體、學生代表、家長會等共同參與學校總體課程計畫的發展、制定、實施、評鑑和課程回饋。綜合上述，基本上政策決定為團體利益與機會之平衡，諸如此類公共政策，乃是各利益團體折衷妥協之結果（李俊

杰，2006）。

（二）以「個人」作為決策的模式

從課程決定是一種政治性、具有意識型態及專業性的過程而言(劉冠吟，2005)，課程決定者應強調具有其專業性，諸如哲學基礎、心理學基礎、課程理論基礎、各專業領域基礎的專家學者，因此，課程決定的參與成員考量則以個人專業背景為主。

由國家課程政策的觀點，在以往社會封閉資訊不發達的時代中，國家公共政策都由少數個人菁英份子所制定。通常在政治、經濟、學術及社會上具優勢地位者，較有主導政策制定的機會。現今隨著時代變遷，民主意識的抬頭，這種少數菁英份子主導政策的決定,較無法獲得平民百姓的青睞(李俊杰，2006）。

近年來課程政策充分授權給學校，甚至授權給教師本身在教室內作課程決定嚴然已成為趨勢，因此學校教師個人的課程決定模式是存在於教師的教學環境中，從教師是課程的研究者的觀點，教師自行反省及提出主張與教學相關的事務，運用行動研究進而改善教學品質；教師個人也可結合同儕的力量進行課程慎思，將理論轉化為實踐的教學活動，提升教室內課程決定之品質(簡良平，2003)。

二、依照「組織運作」的決定模式

（一）由上而下的行政模式(top-downline-staffmodel)

課程決定採用由上而下的行政模式，主要教育行政體系以中央集權的方式決策為主，例如中國大陸、法國、日本、臺灣等國家，由中央教育行政機關制定課程標準或綱要，有

助於教育政策的決定密切配合，因此採取由上而下的「權力-強制」模式，但卻會造成忽略課程發展專業權威及學校自主性（李俊杰，2006）。

以我國歷來課程標準修訂模式而言，主要由教育部訂定全國性的課程標準來落實教育政策，主要以上而下的行政模式之課程決定，從我國課程修訂的計畫與經過，可發現教育部對各級學校課程的修訂，並無常設機構或組織，且無固定研修期程，因此，我國課程修訂皆配合教育政策需求，進而啟動課程研修機制，由教育部成立臨時課程綱要發展組織或委員會進行，委員會或組織下設總綱小組、各學群科課綱小組及課綱審查小組，其總綱小組及各學群科課綱小組主要工作包含研究、規劃、起草、決策、徵詢修訂意見等，而課程草案則經由課綱審查小組進行審查與指導，最後由課程發展委員會進行最後的審查、指導及決策。參與課程發展組織的成員主要由教育部遴選決定，包括教育行政人員、教育學者專家、各學群科學者專家、學校行政代表(校長、主任)、教師代表(教師會代表、學群科教師)、社會各界代表(家長團體、產企業界代表)等。綜合上述，由上而下的行政模式通常會結合以「團體」作為決策的模式，中央教育行政機關經由聘任團體代表組成課程發展組織，以利落實教育政策的實踐。然而，「由上而下」的中央集權式的策略，往往因為複雜的改變過程或因有太多項目需要掌控而失效，造成無法由上位者主導控制的，縱然強勢的領導以及願景導向的變革，再加上社會迅速變遷等因素，恐將造成最後的結果是有所瑕疵(歐用生，2005)。

（二）由下而上的行政模式(grassrootmodel)

由下而上的行政模式亦稱為草根模式。課程決定和計畫的實施，係由各校教師團體或地方教育行政機關來決定（李俊杰，2006），基本上以「地方分權」的民主國家為主，以美國為例，課程議題近年來嚴然已成為全國爭辯的政策主題，由州、地方政府階層、州政府內負責學校行政主管、學區教育局長、老師聯盟及許多學科領域的專業團體，皆將課程議題提升為全國民眾的共同訴求，形成影響國家課程政策的力量，來促進聯邦政府參與課程政策規劃。諸如這些地方團體不僅在州、地方階層透過他們專業網絡凝聚改革力量外，實際上更致力於改善教學品質，更積極的蒐集、彙整全國性組織的討論結果及共識，影響州政府與地方政府的課程決策(歐用生，2005)。

由下而上的行政模式對於課程政策內容變動較大，此外可強化基層教師團體參與以及專業能力成長，達到課程發展與實施的認同，進而課程控制權力下放，使得地方政府或學校擁有更大的課程自主權，所受的政治干預自然較少（李俊杰，2006）。然而由下而上的策略，看是改善了由上而下單方面管理的諸多缺失，不過這樣方式也相對造成許多不同層面的問題。舉凡如基層團體進行決策的方式進度太慢、過程太長，或是沒有清楚界定範圍，無法有效率聚焦問題，在加上基層組織沒有外來刺激的情境及後勤支援下，是不會主動進行改革，從美國的學校來看很少有學校是因為主動創新與推動確實的教育改革而出名的；此外，在教育地方分權的制度上，權限的劃分與歸屬是一項重要的問題(歐用生，2005)。

（三）調和「由上而下」與「由下而上」的行政模式

從美國在 1970 年代，因教育改革的經驗發現「由上而下」的中央集權的教育改革，主要期待獲得組織再造的目的，不過對於教育實務及教學現場的改革工作無太大幫助；「由下而上」的地方分權方式的教育改革雖然將組織在造的改革權力下放給學校，或許可以符合教育實務及教學現場的期待，但缺乏外來刺激的情境及後勤支援下，是不會主動進行改革。總而言之，地方分權的教育改革計畫未必比中央集權的教育改革政策或策略有更理想的效果，因此在「由上而下」與「由下而上」這兩種策略皆無足夠清晰的優勢之下，結合「由上而下」與「由下而上」這兩種策略的優點，使他們同時運作且存在的改革策略，就是調和「由上而下」與「由下而上」的行政模式(歐用生，2005)。

中央與地方是兩個實體之間的相對角色關係，從整體觀點來看，在雙邊系統當中，中央所扮演的角色就是要能夠促進、回應且支持地方所提出的行動並形成共識。Clune 在 1992 年提出調和式的策略，主張中央的引導、中央提供適當的資源、比學校高一層級的組織變革網絡及學校改善的後勤支援間取得平衡，Clune 所提出的具體作法如下(歐用生，2005)：

1.中央贊助並且協助各種課程發展計畫。

2.幫助課程網絡的建置。

3.提供鼓勵學校創新及學校持續發展課程的資源及誘因。

4.提供新課程所需要的技能與資源的培訓機制。

5.發展評量學生學習的制度，進而追蹤學生學習成效及教學實務方面的改善措施。

6.中央致力於協調、傳遞各組織系統，以建立共識。

Clune 的結論是中央設定指導方針和監控資訊的策略，結合因應變革機構的網絡所激發的權力下放的能量；學校層級方面要創造連貫、有挑戰性的課程，都是比較具有彈性且強而有力的工具(歐用生，2005)。

調和「由上而下」與「由下而上」的行政模式，掌握中央的優勢，提供前瞻性的指引方向、提供誘因、組成網絡和持續監督，以及地方在學習、創造、回饋及貢獻的潛能所整合出的策略，比較可能達成整體的連貫及績效，是一種融合雙方互動的模式。

我國在此模式中也有類似的經驗，例如學校本位課程決定模式，在各級學校中以學校為課程發展的主體，從由上而下的行政模式授權學校課程自主的權利與支持，透過由下而上的模式由教師從學生、教室的教學需求進行課程規劃，再經學校的課程發展組織進一步決策後實施。然而學校本位發展，在教育部頒訂的課程綱要及相關配套措施的支援下，學校的課程決定乃是教師專業自主，除了由教師專業主導外，仍有學校行政引導或學者專家參與等，以達到調和「由上而下」與「由下而上」的行政模式概念。

在現今不斷變動的教育環境中，「由上而下」與「由下而上」的行政模式是需要同步推動的，只有統整、結合中央與地方基層協商的能力與優勢，才能邁向整體的教育改革，並且從調和的行政模式獲得嶄新的創見。因此，「由上而下」和「由下而上」的力量調和的更綿密，在複雜的制度就更有可能邁向更有效率的運作。

課程發展過程中透過適當的決定模式，提出不同的方案以供抉擇，課程決定所採取的途徑與模式，絕對不是直線的過程，它是循環的、反覆的、甚至是能產生交互作用的組織(黃政傑，1991)。

綜合以上從「參與成員」及「組織運作」兩個層面來探討課程決定模式，可歸納發現課程決定的模式會因為教育政策的需求、課程政策的目的、課程決定的層級、課程決定的內容、課程的功能與目的、影響力與權力的分配等而使用或組合出各種不同的模式，以利進行價值判斷、協調與選擇的過程，是一種因實際需要不斷調整的有機體。

貳、課程決定的層次與層級

課程決定的層級會依照國家教育制度做決定的模式、內容與目的等而有所不同的層次，課程決定的層次會賦予課程決定各層級不同的課程政策的意義。以下就課程各種層次的決定說明之(簡良平，2003)：

一、政策的決定

配合國家政策、經濟發展及重大議題等對課程決定的影響，如教育政策白皮書、國定課程綱要、教育目標及各級學校教育目標等課程指導方針。

二、社會層次的決定

受到產企業變遷需求、學術理論研究資料、社會規範、意識形態及壓力團體對課程決定的影響，如職業學校群科課程綱要總綱中規範，各科目教學或活動時應融入下列「社會關切議題」:「海洋教育」、「生命教育」、「生活教育」、「多元文化」、「性別平等」、「人權教育」、「道德教育」、「憲政與法治」、「全國法規資料庫」、「輔導知能」、「情緒管理」、「挫折容忍」、「永續發展」、「環保教育」、「消費者保護」、「醫藥常識」、「職業安全衛生」、「災害防救」等，以充實學生學習內涵，並與日常生活密切結合(教育部，

2008b)。

三、制度層次的決定

因政治的特質、組織的特質、教育體制的特質等，對教育制度方面產生的影響，如課程決定層級可從中央、地方、學校、教師到教室，每一個層級的特質與關注的面向皆是影響課程決定的主要力量。

四、學校與教室層次的決定

學校與教室層次的決定可分為兩個部分，一是由國定課程授權學校發展學校本位課程，主要依據區域特色、學校背景、優勢與機會學生生涯發展之需求，規劃就業準備、專業預備、認證或證照等類別多元模組課程。二是在學校本位課程或學校課程發展組織的認可下，教師依據教學經驗及學生的需求、特質及適性發展等，在教學時所做的課程決定。

從以上四種層次可發現，決定的層次與學習者的關係越疏離者，主要是政策制定、教育目標與方針的決策；決定的層次與學習者越貼近的課程決定，則直接影響教學措施、班級經營與學生輔導等。因此，本研究歸納課程決定的層次攸關課程決定各層級中實質進行決定過程的政策性意義以及每一個層級的決策方向與縱橫間的連動性。

依 Goodlad 在 1979 年所提出課程可區分為理想課程、正式課程、知覺課程、運作課程及經驗課程來看，課程決定的層級與學習者的關係為國家與地方的課程決定趨向於理想課程及正式課程，學校與教師的課程決定為學校對正式課程認知、轉化後為知覺課程，經由學校及教師的教學規劃與實施成為運作課程，最後透過教師教學發展與學生切身相關的經驗課程(簡良平，2003)。本研究將課程決定的層級與課程關係以圖 2-1 表示。

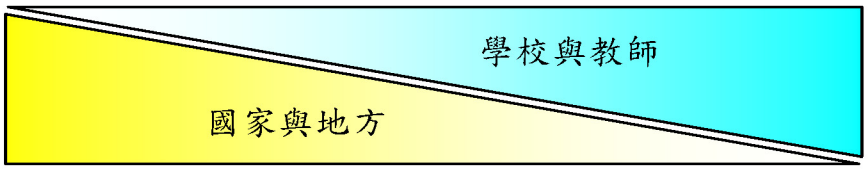


圖 2-1 課程決定的層級與課程關係

資料來源：本研究整理

從圖 2-1 可見不同課程決定的層級，代表著不同課程實務的權力分配，各層級的課程決定實質上皆具有政策性決定的意義，指引著每個層級執行者的行動方向(簡良平，2003)。

本研究就課程決定的層級的分類說明，整理國內外學者之文獻與論述詳如表 2-4 所示。

歸納表 2-4 國內外學者看法可發現，國外學者的層級分類論述屬於課程決定的層次分類，著重於功能與目標來分層，例如教學層級、組織單位層級、社會層級及政策層級，在本研究中將其歸納為課程決定的層次。國內學者的層級分類主要以教育科層行政體系為主，著重組織與角色，諸如國家、地方、學校與教師四個層級，然而課程決定的層次與層級是無法單獨論之，課程決定是需要每個層級的「組織與角色」，來達成每個層次的「功能與目標」。

表 2-4 課程決定的層級

學者	分類說明	出處
Saylor, J.G. and Alexander, W.M.(1981)	課程決定在課程計畫中可分為數項層級：州、學校系統、學校、教學組織、個別教師，相連層級間不一定直接影響，有時會超越層級而直接影響。	Saylor, J.G. and Alexander, W.M.(1981)
Gay, G.(1991)	課程決定的三層級為：教學層級、組織單位層級、社會層級。教學層級為現場教師的課程決定，組織單位層級由學校或其他組織決定，社會層級為教育當局、官方以及眾多的利益團體所協商決定。	Gay, G.(1991)
Oberg, A.A.(1991)	課程決定層級可分為政策決定、社會層次決定、學習者層次的決定。其中政策決定定義了最概略、基礎的學校教育內容。社會層次決定透過相關理論資料、壓力團體，將政策層次之決定轉譯為更精確的教學內容，在經由教師考慮學習內容與經驗，執行最重要的學習者層次決定。	Oberg, A.A.(1991)
游淑燕，2000	我國課程決定的層級為國家、地方、學校、教師四個層級，在每個課程決定層次中，也同時存在許多來自政治、學校、專家、行政單位、社會層面等力量，沒有一個層級能夠完全主宰課程決定。	教育大辭書編纂委員會，2000
簡良平，2002	中央層級的教育單位決定課程政策，具有提供教育方針的指標作用，同時負責提供與政策有關的資訊；學校層級的課程決定代表學校課程發展的方針，也是規範教師教學的行動指標。	簡良平，2002

資料來源：楊傑文（2007）。

表 2-4 課程決定的層級（續 1）

學者	分類說明	出處
吳清山、林天佑，2003	課程決定在我國可分為中央、地方、學校三個層級，中央由教育部負責課程綱要的訂定，地方由直轄市、縣市政府負責執行中央所訂課程綱要，以及訂定課程實施的方案或辦法，學校除了執行中央與地方之規範外，隨著教育的鬆綁及學校本位課程之推動，已具有較大決定權。	吳清山、林天佑，2003

資料來源：楊傑文（2007）。

綜合以上所述，將課程決定的層級依照教育體制來區隔，分別為國家層級、地方層級、學校層級、教師層級以及學生層級的課程決定。

一、國家層級

課程決定在國家層級，深受政治因素、國家政策方向的影響，所有的課程決策，關係到整體教育政策與教育方針的實施 (高新建，2000；周淑卿，2002)。在我國國家層級中以教育部為最高教育行政機關，其課程決定以政策性層次為主，主要配合教育政策與教育法規，制定各級學校課程綱要暨設備基準，以規範學校教育目標、教學科目、授課節數、設備基準及部定課程教科書審查等，並籌措、編列教育經費補助學校實施課程綱要所需之行政協助與資源。

二、地方層級

主要在於貫徹國家教育政策以及推動國家所決定的課程政策，其課程決定仍以政策性層次為主。就美國而言，州政府或州教育廳依據聯邦政府制定國定課程，研擬相關法規或課程發展架構、訂定學生畢業條件、發展課程教材與州課程綱要等，以提供該州學校遵循之標準，並舉辦全洲的課程研討會等（劉冠吟，

2005）。

在我國地方層級主要以各級學校之主管教育行政機關為主，因此可分為三個部分，一是教育部中部辦公室(前省政府教育廳；在 2012 年將配合行政院組織改造計畫改制為「國民及學前教育署」)；二是直轄市政府教育局；三是各縣市政府教育處(局)。其權責負責執行、推動課程綱要及相關配套措施、定期備查學校總體課程計畫、辦理課程推動各項研習與宣導活動，以提供學校在課程發展過程資源與協助。

三、學校層級

學校層級負責執行國家所頒布之國定課程，轉化成具體可行的課程，以符合學校內學生的需求、家長的期待、讓教師的專業能淋漓盡致的發揮，其課程決定以專業性層次為主，其次是技術性層次。以我國職業學校為例，學校應籌組課程發展委員會，研擬總體課程計畫並於課程實施前六個月將總體課程計畫函報主管教育機關備查並上網公告，以維護學生、家長之權利(教育部，2005)。學校層級的課程決定，強調由學校教師、行政人員、家長代表、產業界代表及社區代表等共同參與學校課程決定的發展。

四、教師層級

教師層級是最接近學生的課程決定，經由教學活動的擬定、教材的決定、教學策略的實施、教學評量的方式、教學資源的運用等來實現教育目標。教師是課程的主導者，能直接影響學生學習經驗，其課程決定以專業性層次與技術性層次並重。

五、學生層級

學生層級是課程決定中不可或缺的，課程發展過程必須讓學生參與，才能切合其需要，亦稱為「經驗層級」(劉冠吟，2005)。

學生對於課程有個人期望與期許，進而直接影響教師層級之課程決定，因此，教師與學生層級的課程決定是必須透過教室的環境互相交互作用，以增加學習成效及學習動機。

歸納而言，課程決定的層次與層級是需要每個層級的「組織與角色」，來達成每個層次的「功能與目標」，透過行政組織或委員會的組織運作，以建立課程發展機制，做出最符合教育政策及人才培育的課程決定。

參、課程決定的內容

課程決定的內容對於課程的定義有所差異而不同的範圍，許多研究皆以泰勒課程要素來界定課程決定的內容範圍，然而從泰勒四種課程要素：目標、內容、方法與評量，在本質及廣度上，仍無法充份反映課程決定的複雜度，本研究將從課程決定內容項目以及我國職業學校課程為例說明各層級課程決定的內容。

一、課程決定內容項目

課程要素是指課程的重要部分及內涵，為課程設計時考慮的重點，然而在課程決定實際研究中，相關研究所列出之課程決定內容項目，本研究依其考量向度分為以區域考量及學校考量，分別說明如下（游淑燕，1993）：

（一）區域考量課程決定項目

1992 年 Cohen 與 Harrison 在澳洲針對全國性大規模的課程決定的調查研究項目包含：

1.目標：包括教育目標其內涵有智能、身體、社會、生涯、人格、情緒及審美等發展以及考試準備等目標

2.教學策略、學習經驗及組織：

（1）教學內容

（2）教學方法

（3）學習方法

（4）課程教材（教科書、活動單元、補充教材、影片、教師手冊、活動單元、學生評量等）

（5）教學次序、範圍及資源整合

（6）教學時間安排

Kimpston 與 Anderson 在 1982 年進行課程決定項目研究，提出課程決定項目如下：

1.決定所需的課程預算

2.決定所要改進及修正的課程領域

3.決定誰能參與課程發展

4.地區教育哲學的形成

5.決定區域教育目標的優先順序

6.發展及選擇學科目標

7.形成學科的原理原則

8.發展與選擇最終目標

9.確定最終目標順序

10.選擇內容

11.決定所作內容順序

12.將各目標分配於課程內容中

13.選擇教科書及資源

14.決定學生必須具備的最低能力

（二）學校考量課程決定項目

Bradley 在 1985 年提出學校考量課程決定的項目如下：

1.長期課程計畫

2.家庭與學校之溝通

3.有計畫的改變

4.課程評鑑

5.在職人員之發展

6 教學人事安排

7.預算

8.課程會議

9.系主任之遴選

10.小組領導者的遴選

二、我國各層級課程決定內容－以職業學校為例

有關我國近年來職業學校課程發展，其課程決定層級大致可分為教育部層級、主管教育行政機關層級、學校層級以及教師層級等部分分別就課程決定內容說明。

（一）教育部課程決定內容

我國職業學校課程發展體制以中央集權為主，由教育部負責制定課程綱要頒布後實施。以 2005 年 2 月發布，95 學年度全面實施之「95 群科課程暫行綱要」為例，其課程綱要的內涵包括：總綱、各群課程綱要以及設備標準；總綱中主要項目包括如下：

1.教育目標

（1）職業學校教育目標

（2）群教育目標

（3）科教育目標

2.群核心能力

（1）一般能力

（2）專業能力

3.群科歸屬與設科原則

4.課程架構、教學科目與學分(節)數

（1）課程架構

（2）教學科目與學分(節)數

5.校訂科目規劃原則

6.實施通則

（1）課程設計

（2）教材編選

（3）教學實施

（4）教學設備規劃

（5）教學評量

（6）行政配合

其各群課程綱要以及設備標準內容項目如下：

1.教學綱要

（1）一般科目

（2）專業及實習科目

2.設備標準

（1）設備規劃共同原則

（2）一般科目

（3）專業及實習科目

教育部制訂課程綱要頒布後，有關部定課程教科書之審定由教育部委託國立編譯館執行審查作業，學校應依主管機關規定採用審定本教科書。

（二）主管教育行政機關層級課程決定內容

主管教育行政機關之主要功能在於監督管理及推動執行教育行政相關業務，在課程決定部分係配合教育部課程綱要頒布後之推動，落實課程綱要之督導，主要扮演承上啟下的功能，就職業學校而言，主管機關以進行學校於課程實施前六個月擬妥之總體課程計畫備查為主要權責。其他配合課程實施之任務說明如下：

1.協助解決學校實施新課程之困難

2.辦理教師進修研習

3.協助學校充實教學設備

4.辦理各項課程宣導活動及教師進修研習

5.相關行政規則研修，如學生成績考核辦法等

（三）學校層級課程決定內容

學校在課程決定主要以部定課程接納與轉化為主，尤其職業學校自 95 學年度全面實施之「職業學校群科課程暫行綱要暨設備標準」後，校訂課程以學校本位課程為發展主軸，其授予課程彈性自主空間約占總課程之 42.7％至 54.7％，學校層級在課程決定的權力大幅提升，其學校本位課程的發展係以「學校」為核心，重視學校人力的整合、校內資源整合運用及校外資源的運用。所以在學校本位課程發展下，它是一種「參與」、「合作」和「共享」的活動和文化。透過此種的課程發展活動，可以提供最適合學生學習的方案，也可以建立學校獨特的風格。

換言之，學校本位課程具有自主性、參與性、合作性和發展性等各種特性。它賦予學校和教師更多的彈性課程設計和教學自主的空間，有助於學校和教師因應學生個別差異、

社區需求、學校本身環境和時代潮流發展合適的課程，但是學校教師本身的意願和課程設計能力等是影響課程決定之關鍵所在。

總而言之，在中央課程決定權力的鬆綁，學校層級在課程決定的範疇，主要任務說明如下：

1.籌組課程發展委員會，以落實學校本位發展。

2.研擬總體課程計畫，以利主管機關備查。

3.自行研發校訂課程及自編教材。

4.充實教學資源及設備。

（四）教師層級課程決定內容

職業學校教師在面對中央課程決定權力的鬆綁下，賦予教師層級參與課程決定的權利及空間，然而教師本身除應加強授課專業上之本職學能外，更應強化課程發展的能力，提升教學教法之專業能力。並進一步透過教室與學生互動，於課程實施前確實規劃教學活動、教學策略、教材的選擇與編撰、教學評量的方式、教學資源的運用等來實現教育目標。

本研究將課程決定的內容歸納為「課程實施」及「教學整備」兩大部分。「課程實施」可依循泰勒四種課程要素：目標、內容、方法與評量，依各層級組織中所關切的重心來制定課程決定的內容。在「教學整備」部分則較為複雜，主要以學生、教師、學校為主體，進行課程發展之需求與教育資源的平衡為主要課程決定的內容。

第四節　課程決定的過程與影響因素

課程決定的過程主要依循課程發展基本原理與步驟進行外，根據課程決定的理論基礎而言，課程決定的過程中最重要的就是「慎思」，

國內外課程決定相關研究者稱為「課程慎思」，課程慎思的過程帶動課程決定者主動學習，以激發課程改革的潛能，並釐清課程決定過程之實質面的反省與審視，有助於達成課程發展的理想目標(簡良平，2002)。本節主要以課程決定的過程與影響因素，進而探討課程慎思的意義與內涵、課程慎思的過程以及課程決定的影響因素。

壹、課程慎思的意義

「慎思」是旨在連續審慎思考問題，提出解決方案或是在各種情境中審慎思考問題，釐清正確的行動方案。換句話說，慎思就是實踐行動前的推演思考，所採取的問題形式「應該如何做？」以及「如何做是對社會、國家是有貢獻的？」因此，可經由慎思進行多元性、多面向的思考以建立最佳之共識。「課程慎思」是課程發展過程中，理想課程決定的歷程，經由「慎思」來慎重的面對課程發展的問題，尋求解決之道，或是推演課程實施的各種情境來做出正確的決定。課程慎思的目的不僅是解決課程問題而已，主要透過良性的團體協商與溝通，達成各團體或各參與者的共識，以最出最佳的課程決定(楊傑文，2007)。

課程慎思的觀念源自於 Schwab,J.J.認為慎思的過程複雜且艱鉅，是策略與目的的互動，並非由目的來決定策略，或由策略來決定目的，經過慎思互動過程以確定理想的目的與策略。在課程慎思的過程中必須確認議題的迫切性、程序性、確定性與不確定性等面向，設法形成變通方案，並剖析各種變通方案之利弊得失及推測其後果，以達到決定的精準(楊傑文，2007)。在課程發展過程中，越是不確定性、複雜性越高、具有價值性或面臨矛盾與衝突等議題時，更是需要仔細的課程慎思來做決定。

課程決定的意義是在處理課程目的與方法，必須在具體的情境中

確定與事實相關的因素、哪些是迫切需要的、情境本身產生哪些解決方案、各種方案可能的結果及代價是什麼？經過通盤的慎思考量後，選擇出「最好的」行動方案，而不是選擇某些「正確的」行動方案。課程慎思的歷程，經由不斷的對話、辯論與協商。以促使參與者表達自己的想法後能獲的最佳決定(簡良平，2002)。

歸納以上所述，課程慎思其主要意義是透過多層次、多面向及多情境的思考課程發展的各種可能性的結果，經由課程參與者不斷的審慎思考、討論及腦力激盪，最後收斂、聚焦到「最好的」課程決定的共識。

貳、課程慎思的過程

課程慎思的過程依據 Wallker 指出包含「確認課程的方向與目標」、「依據先例產生選擇」、「考量選擇的結果」及「評估應負擔的代價及最終的結果」。Brice 與 Onosko 指出慎思的過程需要重要的溝通技巧與行為的規範，舉凡公正且條理清楚的辯論技巧、做選擇及決定的能力、主動提出、調查及反省問題的能力、願意接受他人提出的假設以及釐清引起爭執原因的能力。這過程主要是引導課程設計者將想法轉化為行動，這過程可能會充滿爭執、矛盾與挑戰，可能混沌不明，但經歷此過程可以釐清彼此不同的信念，並避免課程設計時可能發生的錯誤決定(簡楚瑛，2010)。

課程慎思的確是課程設計與發展人員的理想願景，然而在我國教育體制的環境下，課程慎思理想的達成，仍有許多實際操作面及觀念認知的困難度。主要因素在於我國國家層級課程發展相關人員皆採臨時任務編組並無常設機構，造成課程制定者無法對課程發展之過去經驗之連貫，無足夠的資訊進行課程慎思，再加上我國課程綱要的修訂時程非常倉促，形成課程制定者無法有充足時間進行課程慎思(楊傑

文，2007)。諸如上述問題仍需要我國教育當局能加以推廣並深植課程慎思的概念，才能提升課程發展之品質。

課程慎思是需要整個組織的支持，舉例而言如果是學校層級的課程決定，由學校組織來支持教師來進行課程慎思，讓教師願意開放想發共同討論、開放教室來改進教學，共享課程決定的經驗及共同承擔教學的責任等，以建構適當的課程決定機制、賦予教師參與決定的權與責、突破學校對課程慎思的敵意與不利的條件，促使在課程發展中做成理想的課程決定。

總而言之，本研究整理課程慎思的過程是需要建立課程決定的理想，並具有充足的時間從理性、客觀、相互尊重的協商或討論中來審視或批判課程決定的社會政治特質、反省課程內容中潛在的各種意識形態，進而啟發課程發展所必備的課程革新的潛能。

參、課程決定的影響因素

從課程發展到課程決定的理論基礎的探討，課程發展與決定是透過組織的運作而產生的，然而其組織運作會隨著不同層級會有不同的勢力在影響課程決定，有鑑於此，課程決定經常受到政治意識、社會變遷和利益團體的影響，甚至變成一種消費者角度的選擇，往往無法只是單純的教育專業決定，有時是一種政治協商過程，進而導致課程決定充滿複雜性、政治性及控制作用的歷程(張淑芳，1993)。

從課程慎思的觀點而言，課程決定是必須考量到課程決定過程所受到內外在因素的影響詳如表 2-5 課程決定的內外在影響因素所示。

表 2-5 課程決定的內外在影響因素

	外在因素	內在因素
正式	國家政策、主管教育行政機關、學校行政組織、行政人員與教師、學校科層體制、資源設備、組織決策系統、社會對學生應具備能力的期望	測驗機構、專業組織、專業資格鑑定機構、民意調查、勞工團體、立法機關、關說者、學生、家長、企業界
非正式	課程參與成員對課程與教學的觀點、課程政治學、傳統習俗、社會經濟變遷、團體社會學、參與者的能力與特質、人際關係技巧、課程計畫的競爭	特殊利益團體、教科書出版商、大眾傳播媒體、政治評論家、社會事件、壓力團體

資料來源：本研究整理自李俊杰（2006）。

從課程決定各層級來看，依國家層級、地方層級、學校層級、教師層級及教室(學生)層級其影響因素說明如下(簡良平，2002)：

一、國家層級：全球意識、國際教育與教育政策發展趨勢、各國學生成就比較研究、全國性教育發展會議結論(如全國教育發展會議或教育白皮書)、國內測驗研究與發展趨勢、國內各項與課程相關利益團體，如教師團體、家長團體或教科書書商等因素。

二、地方層級：國家教育政策、課程發展專業團體的督導、相關教育法規的規範、法院案例或議事的裁決(國外居多)、地方層級其他教育政策、地方特色(如產業、文化或地緣等)、地方利益團體等因素。

三、學校層級：主管教育行政機關的課程視導、學校特色的發展、家長團體、專業團體、社區人士及教科書書商等因素。

四、教師層級：學校總體課程計畫的規範、校內課程發展委員會、教學研究會、學校文化與特色、學生家長的需求、教科書書商、

教師的能力及參與的意願等因素。

五、教室(學生)層級：學生的學習需求與學習成就、教學的互動與與教師的洞察力、學生的主動學習、教師對教學的投入等因素，教室(學生)層級的影響因素，主要以教師與學生為主體，其影響因素無時無刻存在於「教室」中，並直接影響到與學生學習最直接相關的「經驗課程」的課程決定。

從上述各層級影響因素可見，越是基層的課程決定影響因素越貼近學生的學習與教學現場，但也受到高層課程決定的影響與規範，相對的，國家層級的課程決定如無法預期學生的學習與教學現場的因素，其課程決定是不切實際的，由此可見，課程決定的影響因素在各層級中所關注的重點有所不同，但卻是密不可分的。

就課程發展的觀點而論，課程決定的影響因素國內相關研究學者，大致從課程發展機制因素、教師個人因素、學校系統因素以及社會環境因素四個部分進行探討(黃政傑，1991；張嘉育，1999；簡良平，2002；李俊傑，2006)，本研究整理歸納如下：

一、課程發展機制因素，包括學校願景與核心價值、特色發展、社區特性、課程發展委員會的成立與組織成員、以及課程實施與評鑑。

二、教師個人因素：包括教師的意願、能力、對學校的認同、本身文化因素以及對學生的洞察力等。

三、學校系統因素：包括學校組織結構、校長領導類型、課程發展資源系統、學校氣氛與文化等。

四、社會環境因素：國際教育發展趨勢、國家政策的改變、產企業人力供需與經濟發展、社會關切議題(如：海洋教育、生命教育、生活教育、性別平等...等)以及國家文化意識(如：原住民文化、

本土文化、母語教育)。

本研究從課程慎思的內外在影響因素、各層級的影響因素以及課程發展的影響因素的不同觀點探討後發現，進行課程決定時，是受到多種影響因素交互作用而成，其中各項影響因素的釐清、歸納與收斂，必須透過嚴謹的「課程慎思」來進行。因此，在這歷程中課程發展組織的結構、學校組織和行政、課程領導的機制、學校教師的角色、行政團隊的角色以及課程推動的資源等等的人事物，都是進行課程規劃的非常重要的條件。

第五節　課程發展之目標模式

課程發展可視為一種課程計畫，除涉及教學目標、內容、活動和評鑑。包括誰負責課程決定、影響課程決定因素相互間的交互作用、談判、協商等要素(王文科，2003)。而泰勒（Tyler）更將課程發展定義為選擇教育目標、選擇學習經驗，組織學習經驗和評鑑學習方案(Tyler，1949)，本節以泰勒的目標模式為主，提出泰勒目標模式的原始雛型，再以史克北(Skilbeck)根據目標模式所作改良的情境模式進行探討，以作為後續職業學校課程發展模式之參考。

壹、課程發展模式

近年來課程專家對於課程發展模式之研究，大致可分為「目標模式」(Objectives Model ）與「過程模式」(Process Model）兩大類型。所謂「目標模式」係以學習者之預期學習成果作為課程設計之依據；而「過程模式」則是主張以學習歷程作為課程設計之準繩。目標模式又以泰勒為先驅，以下針對泰勒的課程發展模式作一探討。

一、泰勒的目標模式

泰勒的課程發展模式為「目標模式」的代表，其後的學者如塔巴（Taba）、惠勒（Wheeler）、索托（Soto）、魏斯特麥（Westmeyer）、柯爾（Kerr）、赫利克（Herrick）、龍渠（D. Rowntree）、奧立發（Oliva）、比恩等人（Beane et al.）　及薛勒等人（Saylor et al.），均是對泰勒的目標模式加以補充或修改，再提出自己的課程發展模式，上述學者所提出的模式均視目標為課程設計的最高領導，也是課程設計的第一步，因此這些模式均通稱為「目標模式」。

泰勒曾一再強調「教育是改變人類行為形式的一個過程」，但他將行為只限於外在的行動，也就是說他明白地指出「課程教學和學習的範圍，都是可以感受得到的，可以量化操作的，外表的行為」。因此分析現代社會生活的各種活動以確立教育目標，讓學生依此學習將是最好的方法，再以行為主義操作設計某些課程來滿足學生的各種需求，例如：兒童喜歡學數學，我們即可以要他反覆地學習算數的活動，來滿足其學習數學的興趣。泰勒認為：「學習就是這些活動的複製品，整個過程是將外表的行動分解、複製並加以評鑑」，這個歷程就是有名的泰勒法則。泰勒法則支配了 1950 到 1960 年代的課程研究領域，至今課程的一般原則和概念仍深受此影響(黃義良，2000)。特別的是，泰勒曾言：「我未曾見過一個不能學習的孩子」(I never met a child who couldn't learn)(Stanford news，2005)，這便是泰勒的教育思想，驅策他發展其目標模式的課程計畫，並於八年研究中綻放美麗的課程研究成果。

泰勒於八年研究之後(Tyler，1945)，在 1945 年的《課程與教學的基本原理》一書定義四個發展課程與教學計畫的基本問題，

此四個問題為：

（一）要幫助學生達到何種教育目標？意即「學生要學習什麼？」，在教育方案中，有哪些可以幫助他們思考、感覺、行動的方法？

（二）要提供哪些學習經驗使學生達成目標？

（三）要如何組織學生的學習經驗以進行有效的教學？

（四）如何評鑑學習的效能？

泰勒指出，教育的主要問題之一是「沒有清楚地界定目標，而這些目標是可以轉化為行為目標的，因此目標本位取向的評鑑便成為泰勒式評鑑的核心。回顧泰勒所建立的教育評鑑、課程發展與設計均影響當代教育數十年之久。

所以泰勒提出了課程發展的基本要素就是目標、內容、組織與評鑑，並建立了著名的泰勒課程四部曲：目的與目標、學習經驗的選擇、學習經驗的組織及學習經驗的評鑑。並將此四個程序，形成一個循環圖，如圖 2-2 所示。

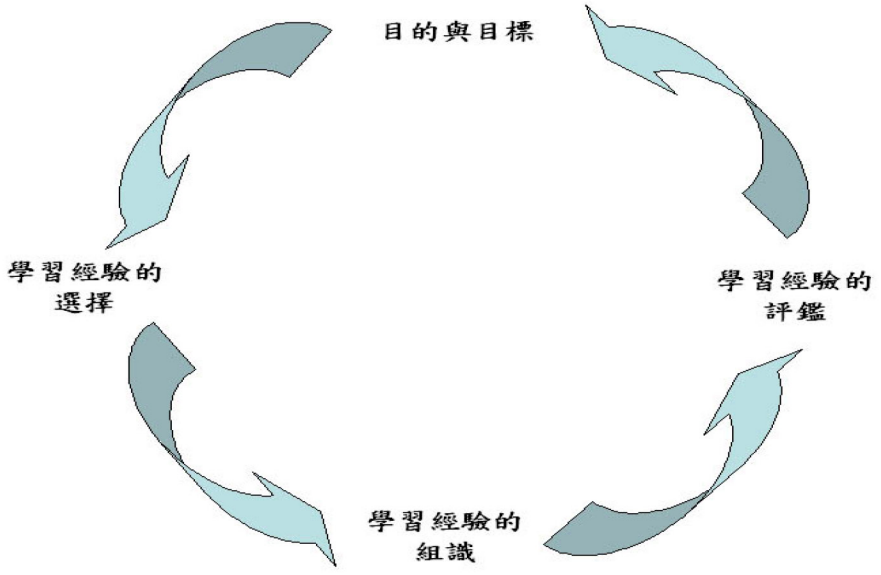


圖 2-2 泰勒課程發展模式

資料來源：本研究整理

泰勒的理論統合了當時各種教育學派和思想，其所建立的模式單純且易於理解，統括了課程設計的重要因素，故至今他所建立的模式架構，仍能歷久不衰且被廣為引用（黃政傑，1991）。

二、史克北對目標模式改良之情境模式

史克北(1976)分析目標模式後，發現目標模式並沒有詳細說明課程目標的來源，而主張在定義目的與目標之前，必須加入對整個情境分析的階段，以作為對情境的觀察，及分析構成該情境的諸項交互作用的因素(王文科，1990)，因此他提出課程發展的五個步驟，如圖 2-3，並分述如下：

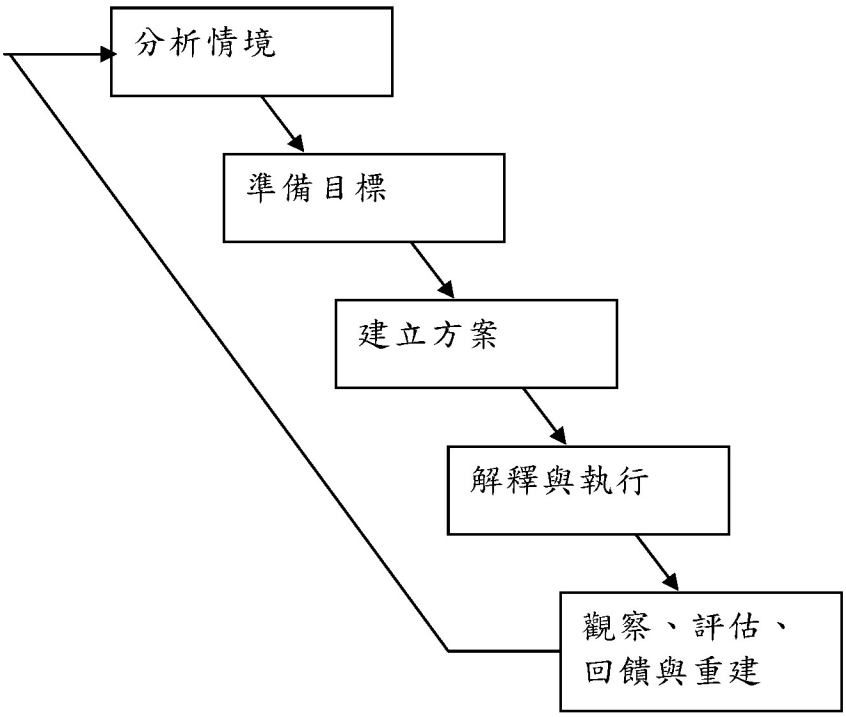


圖 2-3 史克北的課程發展模式

資料來源：Skilbeck (1976). p.161.

（一）分析情境(situational analysis)

分析情境的因素包含學校外在與內在因素兩部分。

1.學校外在因素待考慮的有四個：

(1)文化與社會變遷、父母的期待、雇主的要求、社區的價值觀、

變遷中的人際關係與意識型態。

(2)教育制度的要求與挑戰，如政策、考試、地方當局的期待、要求、壓力、課程計畫、教育研究等。

(3)學科內容的改變。

(4)教師支持系統的貢獻，如師範教育學院、研究機構等。

(5)學校的資源。

2.學校內部因素待考慮的有五個：

(1)學生：態度、能力、教育需求。

(2)教師：價值、態度、技巧、知識、經驗、優缺點、角色。

(3)學校校風與政治結構：一般的假定與對傳統的期待、權力分配、權力關係、完成一致性規範與處理偏差的方法。

(4)材料、建築、設備。

(5)目前課程的優缺點。

（二）準備目標(preparation of curriculum objectives for the situstion diagnosed)

準備目標旨在根據情境分析的結果，接續以準備課程目標，在課程目標的陳述應包含教師與學生的行為、預期的學習結果、教學與表現目標，再以清晰、明確的一般文字敘寫，其內容應同時注意所有價值的經驗和主要的人類經驗、學生問題和當代文化、有關學生學習的知識、可能與限制等。

（三）建立方案(program building)

包含教學活動的設計(諸如教具、學習指引、作業、時間表及教學場所等)、達成目標所需的教材、情境的設計、人事配置、角色的定義等。

（四）解釋與執行(interpretation and implementation)

實施課程的過程中均會產生一些問題，例如觀念的衝突與溝通、及執行上的困擾等，因此在解釋與執行的階段中，須透過相關理論的研究與分析，再設法一一克服。

（五）觀察、評估、回饋與重建(monitoring, assessment, feedback and reconstruction)

此階段涉及評鑑的概念，主要評估學生之學習進步情形、學習態度、學習反應，此階段須建立追蹤與溝通平臺，準備評估工具，並持續進行評估，以決定是否要重新回饋，進行各階段的重建、調整與修正。

此五個步驟不一定是由上而下的直線步驟，不同階段可同時發展。它並不預先假定手段與目的，而是鼓勵課程發展者能考慮課程發展過程中不同向度與要素，視此過程是以適當方式運作的有機整體。

第六節　職業學校95群科課程暫行綱要之分析

自 1990 年代後期國內面臨產業結構轉型，由技術密集產業到知識密集產業，以及資訊科技迅速發展，造成社會環境變遷、社會價值與學習型態隨之轉變，其職場人力結構與素質需求大幅提升，促使現行職業學校課程應有所興革。本節主要以職業學校 95 群科課程暫行綱要之緣起、發展過程、課程特色與結構以及課程推動配套措施進行探討。

壹、緣起

職業學校自 89 學年度實施職業學校課程標準前，即發現學生自職業學校畢業後進入四技二專就讀，部分專業課程所修習的許多知能，有未能連貫或過度重疊、不當跳脫或不合邏輯的現象

發生，這些現象對學生升學、就業及其終身學習都將造成不利的影響。為加強各級技職學校課程之上下連貫與左右統整，並推動學校本位課程，以發展學校之特色，教育部於 1997 年第 340 次部務會報指示積極研議規劃技職體系一貫課程，教育部隨後在 1998 年 1 月 9 日召開「我國跨世紀技職體系一貫課程專案第一次委員會議」之後，開始推動技職教育一貫課程的規劃工作。依據該委員會的決議，教育部在 1998 年和 2000 年兩年間委託（或委辦）34 個專案計畫為課程規劃做基礎準備(技職體系一貫課程綜合規劃組，2000)。

「技職體系一貫課程專案」自 1998 年 1 月起進行五年規劃，歷經 1998 年及 2000 年 34 個專案計畫之研究發展，2000 至 2001 年由 18 個群課程發展委員會研擬發展三級（職業學校、專科學校、技術學院及科技大學）五種（職業學校、五專、二專、四技、二技）17 群課程綱要草案，技職體系一貫課程規劃進入最後審查與模擬實施階段(技職體系一貫課程綜合規劃組，2000)。

教育部於 2002 年由教育部補助辦理的 9 個「技職教育課程發展中心」選擇 20 所學校進行一年課程模擬。經技職教育課程發展中心蒐集意見，教育部技職司並辦理各群模擬學校座談會，課程模擬反應出相關問題如下(教育部，2003)：

一、技專校院與職業學校理念上無法確實銜接

技職一貫課程理念，必須與技職體系各層級學校互相緊密結合，但當時技專校院發展方向朝向普通研究型大學方向前進無法與職業學校發展現況相結合，在課程銜接上縱向課程銜接及連貫待加強。

二、技職教育重視一般學科導致專業科目弱化

當時技專校院傾向招收普通高中學生、甄試入學國英數加重

計分、專業科目比重降低甚至不採計、缺乏實務操作課程，因「考試引導教學」之故，造成職業學校不重視專業科目及實習的教學。

三、職業學校未來發展與存廢疑慮

後期中等教育趨勢的轉變以及綜合高中的政策推動，延伸而來的是傳統職業學校的定位與轉型的問題，進而產生職業學校存在價值感之疑慮。經職業學校課程模擬後學校反映專業級實習科目時數不足，更加深職業學校向綜合高中及普通高中整併之疑慮。

四、職業學校普遍性教學實習設備、師資等資源嚴重匱乏

自 1998 年 12 月臺灣省政府精省，1999 年 7 月臺灣省政府教育廳改制為教育部中部辦公室，2000 年 2 月 1 日起省立高中職改制為國立學校後，教育部中部辦公室給予職業學校教學設備的資本門經費補助逐年減少甚至無編列資本門經費預算，以及師資人力採總員額控管，造成職業學校營運面臨困難；進行技職一貫課程模擬學校普遍反應，教學實習設備、師資和工場配置等資源嚴重匱乏之嚴重問題，尤其技職一貫課程中專業科目有很多新增科目，如動力機械群的液氣壓原理及實習、電工概論與實習及電子概論與實習等部頒科目都是新的科目，學校以往沒有這方面的設備，如實施技職一貫課程時，師資和工場無法配合等問題。

五、技專校院適用大學法及施行細則

教育部在規劃技職一貫課程的同時，國內大專校院正提倡「大學自主，保障學術自由」，並修正通過大學法及施行細則，因此，教育部尊重技專校院課程自主權，無法強制技專校院配合技職一貫課程推動，讓模擬學校課程設計上更顯困難，在二專、四技及二技學校無相對適法性。

教育部考量技專校院層級適用大學法及施行細則等相關法規，評

估「技職一貫課程」對技專校院適法性問題，四技、二技及二專改為「參考課程綱要」,「技職一貫課程」規劃理念完成其階段性任務。並自 2003 年起更名為「技職體系課程」，完成初步修訂並配合後期中等教育共同核心課程修訂職業學校及五專前三年課程綱要草案，經由各類技職教育課程發展中心進行公聽、諮詢蒐集意見及進行課程綱要草案的修訂，且針對職業學校進行學校本位宣導與研習，以及研商推動職業學校新課程配套措施等，為課程實施做先期準備 (工業類課程發展中心，2003)。

在課程綱要草案公聽期間，全國教師會及家長團體對於其規劃之課程綱要未強調職業學校技能的培養，弱化專業及實習科目，職業學校群科定位不明，以及課程推動配套措施及新課程綱要宣導未規劃完成，提出疑慮與反對意見，擔心職業學校未來普通化。教育部於 2004 年 10 月 29 日成立「推動職業學校新課程工作圈」並召開第 1 次會議討論配合職業學校新課程綱要草案公布之相關配套措施推動小組成立事宜,從此之後密集召開 15 次工作圈會議研商課程推動所需相關配套措施，並作課程綱要草案最後的檢視與修正。2004 年 12 月 28 日由教育部召開職業學校新課程定稿會議，會議中全國教師會及家長團體等與會代表，表達對課程綱要草案未能強化職業學校專業能力培養之特色，以及各項配套措施未臻完善等反對意見，因此教育部立即連續召開「研商職業學校新課程綱要會議」，並於 2005 年 1 月 9 日以「職業學校新課程暫行綱要及設備標準」之名稱，召開 4 場次「職業學校新課程暫行綱要及設備標準審查會議」，以獲得各界共識，於 2005 年 2 月 5 日發布「職業學校群科課程暫行綱要」,其設備標準部分繼續修訂研議，並於同年 11 月 9 日發布，自 95 學年度正式實施，正式定名為「職業學校群科課程暫行綱要暨設備標準」(技職體系一貫課程綜合規

劃組，2005)。教育部並宣佈：「未來職業學校新課程將結合產、官、學、研相關單位研擬考招制度、校本位課程發展機制、教師進修、儀器設備等 30 餘項配套措施，並籌措必需之經費及資源，俾使新課程順利推動；並自 2005 年 2 月籌組「職業學校課程發展指導委員會」，以暫行綱要為基礎，作必要之修訂，預計於 98 學年度實施正式課程綱要。」 (教育部，2005a)。

從職業學校課程標準於 89 學年度實施，接著「技職體系一貫課程」起草規劃，到「職業學校群科課程暫行綱要暨設備標準」的演進過程中，是我國課程政策的民主開放重要的里程碑，從「課程標準」轉換成「課程綱要」，授權給學校更多的課程發展彈性。本研究從課程決定的觀點來看上述「職業學校群科課程暫行綱要暨設備標準」的發展歷程，其影響課程決定的因素及課程慎思的歷程是存在的，且值得進一步研究與探討的。

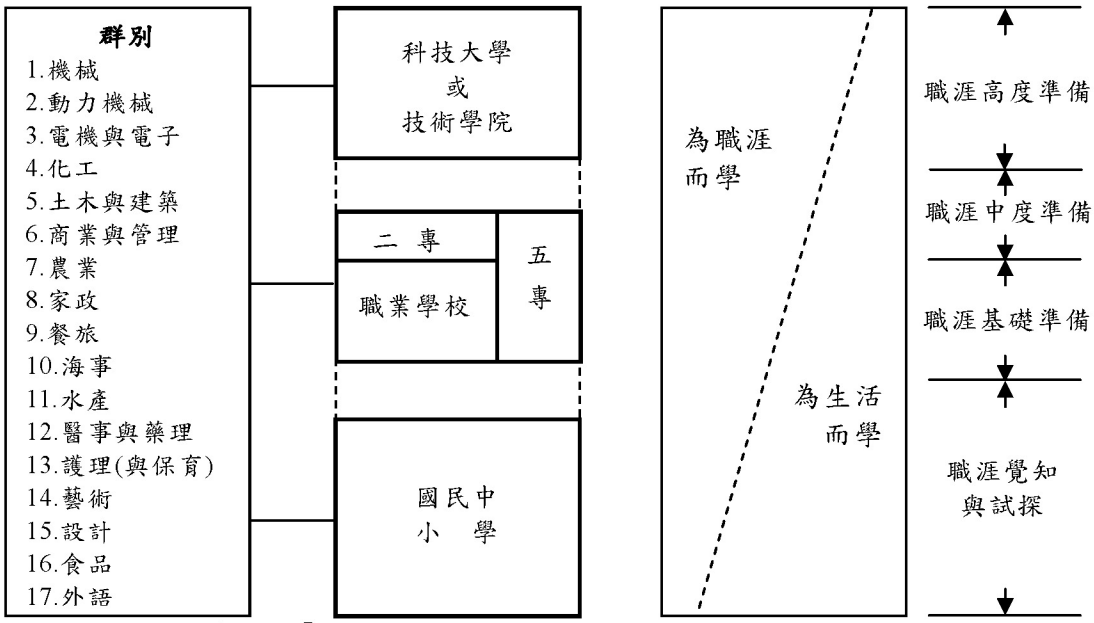
貳、課程發展過程

自 1996 年行政院公布教育改革諮議報告書後，教育團體及各界代表皆於重要教育會議中，建議政府應致力職業學校課程改革，教育部在 2000 年公布「技職教育政策白皮書」；另我國於 2001 年起施行週休二日，再加上 2003 年職業學校法修正；以及 2005 年 1 月國防教育法通過，軍訓課程改為國防通識等種種因素的促使下，職業學校課程必須配合修正。

1990 年代起國際間為提昇國家競爭力，皆致力於課程改革，技職教育課程改革重點在於加強學生核心(關鍵)能力，但 1998 年公布 89 學年度起實施之課程標準已無法滿足此一需求與趨勢。

自 1998 年教育部技職司經由 34 個專案計畫，就技職教育體系類科、課程及其相關配合措施三大焦點規劃改革方案。在類科方面，以

職涯進路或職群（occupational family）的概念，彙整出如圖 2-4 所示貫通各級學校的 17 個群。並將職業學校、專校及技大現有科系依其屬性劃歸在各該群中，作為技職體系一貫課程群科架構（技職體系一貫課程綜合規劃組，2000）。



註：1.17 群之外另有「一般科目」組。
2.「醫事與藥理」及「護理(與保育)」自 95 年不列入職校群科。

圖 2-4 技職體系一貫課程群科架構

資料來源：李隆盛（1999）。

教育部技職司黃政傑前司長曾就技職體系一貫課程提出下列規劃原則（黃政傑，2000）：

一、科系設置須和課程規劃一併改進。

二、須兼顧社會、學生和知識基礎。

三、需有研究發展支持規劃。

四、應由技職教育目標引領規劃。

五、需配合各層級技術人力的能力要求，協助學生從學校到職場的銜接。

六、應落實能力本位教育，並進行全人教育。

七、需因應學習者的經驗、能力與興趣，力求適應。

八、需統整學術和專業課程，重視生涯發展基礎。

九、需加強副修、分組或興趣選修，提供科際整合和適性發展機會。

十、需兼顧現在和未來的需要，培養學生調適社會變遷的能力。

十一、需重視各層級、各學制的課程銜接，提供學生無縫課程的經驗。

十二、需兼顧全國規劃的基準和學校發展的彈性。

十三、需落實實施的相關配套措施，進行課程評鑑及進一步的課程改革。

2000 年初由教育部組成綜合規劃組、18 個群課程發展委員會(即圖 2-2 中所示 17 群加一般科目組)與各類課程發展中心共同分工，進行各群課程設計與規劃，其各組織及工作要項如下（技職體系一貫課程綜合規劃組，2000）：

一、綜合規劃組

（一）組織編制：綜合規劃組設召集人 1 人、副召集人 1 人、研究員 5 人、專兼任研究助理各 1 人。

（二）工作要項：

1.規劃及溝通課程發展目標與工作。

2.擬訂課程發展組織與工作要項。

3.擬訂課程發展時程。

4.發展職業學校及專校課程綱要結構與表件。

5.協調各課程中心，提供各群課程發展的支援工作。

6.出版簡訊(http：//www.ite.ntnu.edu.tw/~TVEC)。

7.彙整各課程中心繳交之發展計畫與成果。

二、各群課程發展委員會

（一）組織編制

1.各群課程發展委員會由規劃與諮詢委員組成其成員含：召集人 1 人，副召集人 1 人、規劃委員 3-6 人（視該群的科系數目而定）、諮詢委員 8-12 人（視該群的科系數目而定）、以及兼任行政助理 1-2 人。

2.召集人和副召集人專長於本群學科領域，並具教學實務及課程發展與團隊合作之學者專家。

3.規劃委員為三層級學校（職業學校、專校與技大）之學科領域績優教師代表，負責草擬及修訂本群課程。

4.諮詢委員為熟悉本群專業及技職教育課程專家學者、學界或專業團體優良代表，提供發展各群課程有關資訊與意見，並針對規劃委員研擬之課程進行審核工作。

5.規劃與諮詢委員不得重複擔任。規劃委員得按月領取酬勞(不得領取出席費等其他人事費)，諮詢委員得領取出席費和/或審查費。

（二）工作要項

1.召集人及副召集人：統籌該群全盤事宜，並需參加由教育部、綜規組及各中心召集之有關會議，進行必要的溝通與協調。

2.規劃委員：

(1)研讀一貫課程規劃成果（摘要見綜規組網站(http：//www.ite.ntnu.edu.tw/~TVEC)）和相關資料。

(2)研擬本群教育目標、課程發展理念。

(3)分析本群預定培育人力類別與層級、共同核心能力及適性發展方向。

(4)起草本群課程架構。

(5)起草及修訂本群部定必修課程（含科目表、科目大要、教學綱要、實施通則等及基本設備），建議學校參採科目。

(6)其他相關事項。

3.諮詢委員：諮詢與審查規劃委員所研擬的各項文件。

4.行政助理：協助召集人聯絡、彙整與經費報核等行政事宜。

三、各類課程發展中心

（一）組織編制：包括工業類、商業類、農業類、家事類、海事水產類、護理類課程發展中心、及臺灣師大教育研究中心在本計畫中須支援各群課程發展委員會發展課程，其責任範圍如表 2-6。

（二）工作要項

1.提供各群科系教育目標、人力分析、能力分析和課程發展等資訊。

2.協調及追蹤各群課程發展工作與進度。

3.彙整各群課程發展計畫與成果。

4.協助綜規組發展職業學校及專校課程綱要結構與表件。

5.一般科目需和各群委員會做好互動。

表 2-6 2000 年技職體系一貫課程各課程發展中心之責任群

課程發展中心	群
工業類課程發展中心	機械、動力機械、電機與電子、化工、土木與建築
商業類課程發展中心	商業與管理、外語、設計
農業類課程發展中心	農業、食品
家事類課程發展中心	家政、餐旅
護理類課程發展中心	護理、醫事與藥理
海事水產類課程發展中心	海事、水產
臺灣師大教育研究中心	藝術、一般科目

資料來源：技職體系一貫課程綜合規劃組（2000）。

技職體系一貫課程規劃的目的在使課程能上下連貫、左右統整、適切合宜(李隆盛，1999)。因此在課程的修訂上，是把以往由技職各級學校分別制定的課程修訂工作，加以整合，而改由職業學校、專科、技術學院或科技大學三個學校層級的教師代表，組成各課程發展委員會，依各類科系性質把職業學校、專科和技術學院或科技大學的課程全部連貫起來，成為一個整體，讓技職學生可順暢而成功的學習。

2001 年各群已完成各層級學校課程綱要草案，並由各群課程發展委員會進行最後公聽與研修，各課程發展委員會 2001 年主要工作項目如下(技職體系一貫課程動力機械群，2001)：

一、研讀一貫課程規劃成果(各項研究成果摘要登在綜規組網站 http：//www.ite.ntnu.edu.tw/~TVEC)。

二、修訂本群培育人力、教育目標及課程發展理念。

三、修訂本群培育人力類別與層級、共同核心能力與適性發展方向。

四、修訂本群課程架構。

五、修訂本群部定必修課程(含科目表、科目大要、教學綱要、實施通則及其本設備表)。

六、召開公聽會及研討會。

七、研擬本群各科選修課程。

八、研擬本群課程綱要實施之配合措施，包括師資研習、諮詢功能、宣導工作、行政配合、法令修訂與職業學校新課程之連貫與統整等。

九、其他相關事項。

各群課程發展委員會歷經兩年(2000-2001 年)的課程規劃工作後完成階段性任務，其技職體系課程規劃工作自 2002 年由各課程發展中心負責後續課程模擬、課程綱要草案研修及配套措施規劃，其各課程

發展中心主要工作項目為(工業類課程發展中心，2002)：

一、協助編寫各層級各群各系科專業課程綱要

二、協助模擬學校推動技職體系一貫課程之模擬與實施。

三、參與及辦理各階段課程模擬學校協調會議成果發表會。

四、辦理職業學校（含高中附設職業類科）現行課程實施情況書面諮詢。

五、辦理各群發展趨勢與課程發展研討會。

六、辦理職業學校（含高中附設職業類科）現行課程暨技職一貫課程分區座談會。

七、進行職業學校(含高中附設職業類科)現行課程實施現況訪談。

各課程發展中心係由綜合規劃組統一規劃及統整其工作任務與成果，並定期由教育部召開聯席會議及相關會議進行成果報告及協調會議。教育部與綜合規劃組為考量各課程發展中心，進行課程發展質與量的問題，就工業類課程發展中心其群責任範圍作調整，其技職體系一貫課程各課程發展中心之責任群，如表 2-7 所示。

表 2-7 2002 年技職體系一貫課程各課程發展中心之責任群

課程發展中心	群
工業類課程發展中心(一)	機械、化工、土木與建築
工業類課程發展中心(二)	動力機械、電機與電子
商業類課程發展中心	商業與管理、外語、設計
農業類課程發展中心	農業、食品
家事類課程發展中心	家政、餐旅
護理類課程發展中心	護理、醫事與藥理
海事水產類課程發展中心	海事、水產
一般科目課程發展中心	藝術、一般科目

資料來源：工業類課程發展中心（2002）。

2003 年各類課程發展中心就技職體系課程發展主要工作任務如

下(工業類課程發展中心，2003)：

一、協助各群各層級技職學校進行統整、規劃、發展與改進技職課程。

二、輔導及協助各群各層級技職學校辦理學校本位課程之發展、諮詢、宣導及提供課程審核意見事宜。

三、協助各級學校進行技職課程之上下銜接及聯繫

四、蒐集整理國內外各群與課程相關文獻與資料。

五、進行各項專案業務計畫，推展技職教育一貫課程工作。

六、協助職業學校各群之新設類科審查。

2004-2005 年各類課程發展中心協助教育部技職體系課程發展主要工作任務如下(工業類課程發展中心，2004)：

一、課程綱要公布後之意見蒐集及處理。

二、課程綱要實施前相關宣導及研習活動辦理。

三、輔導及協助各群各層級技職學校辦理學校本位課程之發展、諮詢、宣導及提供課程審核意見事宜。

四、協助職業學校各群之新設類科審查。

五、各群課程人才庫之建立。

六、辦理系科課程規劃研討會。

七、蒐集整理國內外各群與課程相關文獻與資料。

八、進行各項與課程有關之專案研究計畫。

教育部自 2004 年 10 月 29 日成立「推動職業學校新課程工作圈」並密集召開 15 次工作圈會議研商課程推動所需相關配套措施，並作課程綱要草案最後的檢視與修正。最後於 2005 年 2 月 5 日發布「職業學校群科課程暫行綱要」，其設備標準部分繼續修訂研議，並於同年 11 月 9 日發布，自 95 學年度正式實施，正式定名為「職業學校群科課程

暫行綱要暨設備標準」

技職體系課程自 1998 年著手發展完成技職一貫課程綱要的發展、公聽會的辦理以及課程綱要的修定，並遴選各層級學校進行課程模擬，期待從中再進一步得到更周延的修正及配套措施的規劃，最後雖礙於二專、四技及二技課程綱要無相對適法性，改為「參考課程綱要」，但仍為職業學校課程改革與課程鬆綁向前邁進一步。

綜合歸納技職體系發展過程，從研究、研擬、模擬、修正到準備歷經了大約 9 年時間方才獲得各界共識，以暫行綱要的形式先行實施，原技職一貫課程的初衷為加強各級技職學校課程之上下連貫與左右統整，雖無法如預期理想，但在這9年發展過程中，已將「上下連貫與左右統整」的概念融入在課程發展中，成為課程慎思最重要的因素，最後以推動職業學校學校本位課程，以發展學校之特色為課程綱要最重要理念；從這些轉折的歷程中，可見此次課程決定的過程與影響因素的複雜與艱辛，以下就 1998 年至 2006 年間技職體系課程規劃歷程及重點整理如表 2-8 所示。

表 2-8 技職體系課程規劃歷程及重點

年份	時期	工作重點
1998 年 ~1999 年	研究期	●進行技職體系一貫課程相關研究，針對類科、課程及相關配合措施委辦34個專案計畫。 ●9個技職課程發展中心成立各群課程規劃委員會、並成立綜合規劃小組研修。
2000 年 ~2001 年	研擬期	●研擬、審查及修訂課程綱要草案，並辦理公聽會及研討會。
2002 年 ~2003 年	模擬期	●遴選20校（13所技專校院及7所職業學校）模擬17群專業及一般科目。
2003 年 ~2004 年	修正期	●依據模擬結果，修正暫行綱要草案。 ●配合後期中等教育共同核心課程(93.8)調整課程暫行綱要草案及五專前三年一般科目。 ●辦理技職體系學校本位課程宣導研習。
2005 年 ~2006 年	準備期	●為期修訂過程之周延，於公布前一個月內再召開五場分區說明會及二場審查委員會，俾確實深入宣導，並博採各界意見，據以調整課程暫綱並推動各項配套措施。 ●規劃執行升學、教師進修、教材、增置儀器設備...等30餘項配套措施。 ●2005年2月5日公告職業學校新課程暫行綱要，於95學年度施行，並積極推動9類26項配套措施。 ●2005年7月25日函送「課程發展組織及任務」、「總體課程計畫基本格式及表件」供北、高、中辦所屬學校參考。 ●2005年9月組成「職業學校課程發展委員會」，以暫行綱要為基礎，作必要之修訂，預計於99學年度施行。 ●2005年11月公告設備標準。 ●2006年2月起職業學校提報「總體課程計畫」備查。 ●2006年8月起實施。

資料來源：本研究整理。

參、課程特色與結構

技職體系一貫課程的課程規劃理念主要以職業學校銜接四技，職業學校銜接二專及二技，或由五專銜接二技等各種進路與途徑，並且兼顧各層級學校之間的學分數平行性與均衡性，亦考慮相關產業、未來發展機會等相關問題。因此，技職體系課程的重要理念，即希望技職教育課程更具上下連貫、左右統整和適切合宜的理想。主要規劃理念如下(教育部，2005c)：

一、提昇人力素質及國家競爭力

（一）兼具人文素養與專業能力。

（二）齊一後期中等教育的基本涵養。

（三）發展學生潛能及促進學生職業生涯發展。

二、培育符合產企業界所需的人才

（一）符應知識經濟產業及業界快速變遷，加強核心能力。

（二）縮短產業需求與學生就業能力的落差。

三、提供學校發展特色及專業自主的空間

（一）由學校組織課程委員會，自主調整科別設置及規劃課程。

（二）結合區域特色、資源、家長期望、教師專業及學生能力、性向等自主規劃課程。

職業學校群科課程暫行綱要的規劃上，以「虛群實科」架構設計課程，發展群核心科目，大量降低部定必修科目學分數，給予群中各科能充分發展系科特色，以達到課程設計彈性之理念。此外，校訂科目的發展上，建構在學校本位的概念下，由各校針對系科的發展建立系科課程架構，以促進學校與產業間的連結及教育資源的整合，在橫向部分學校與學校間的互惠機制的建立，縱向部分考量職業學校→專科→二技，以及職業學校→四技間的連貫，避免課程過度重疊並明確

規劃學生升學、就業或兩者並重的特色課程，以達到技職體系的精神。其課程修訂重點主要以職群的概念統整學科，將原有 7 大類 78 科統整為 15 群，並以「虛群實科」架構設計課程；強調學校本位課程發展及符應產業迅速變遷需求；同時亦具有培養核心能力、發展學校特色、均衡後期中等教育、強化實習等特色(教育部，2005a)。修訂特色說明如下(教育部，2005a)：

一、規劃群核心課程，培養群所屬各科學生應具備之專業核心能力。

二、提高校訂課程佔總課程比例約占總課程之 42.7%至 54.7%，因應學生之需求及學校發展特色需要。

三、培養學生具備後期中等教育應具備之共同素養，奠定未來升學、就業、創業基礎。

四、強調專業及實習科目最低修習學分數，除專業及實習科目較原課程多之外，另規定「專題製作」課程 2 學分列為「校訂必修」，凸顯職業學校實務操作之特色。

群科課程暫行綱要融入後期中等教育共同核心課程 48 學分，以促進齊一後期中等教育的基本涵養；並取消三民主義與軍訓、護理，增加國防通識、健康與護理各 4 學分。

主要課程架構為部定一般科目 72~80 學分（占 38~42%），部定專業及實習科目 15~30 學分（占 8~16%），其餘 82~90 學分（占 42~54%）規劃為校訂科目。活動科目減為每週 3 節，共 18 節。三年總上課節數為 202~210 節，可修習總學分為 184~192 學分，畢業學分為 160 學分。職業學校每週授課 35 節，扣除 0 學分的班會、綜合活動（3 節），每學期最多可修 32 學分，6 學期共可修 192 學分，部定必修 87-110 學分，尚有 82-105 學分之校訂科目，學校可依區域特色、資源、家長期望、教師專業及學生能力性向等以學校本位規劃「升學導向」或「就

業導向」之課程，以促進學生職業生涯發展。課程結構如表 2-9 所示。

表 2-9 職業學校群科課程暫行綱要課程架構

類　別	部定必修（學分，%）	校　訂（學分，%）
一般科目	72-80 （38-42%）	82-105(各科專業改在校訂)（42-54%）
專業及實習科目	15-30 （8-16%）	
合　　計	87-110（46-58%）	
可修習總學分數	184-192 （畢業學分 160 學分）	

註：1.部定必修科目 87~110 學分中包含後期中等教育共同核心課程 48 學分，均須修習。並至少 85%及格，始得畢業。
2.學生應修專業及實習科目 60 學分（實務內容及實習科目最少占 50%），以上成績及格始得畢業。
3.校訂科目須開設「專題製作」科目至少 2 學分以上。
4.每週上課 35 節，其中班會 1 節、綜合活動 2 節，合計 3 節；三學年 18 節，不計學分。

資料來源：教育部（2005b）。

職業學校課程標準與課程暫行綱要修訂差異分析，詳如表 2-10、2-11 及 2-12 所示，重點說明如下(教育部，2005a)：

一、因應週休二日，將上課總節數從 222 節調整為 210 節。畢業條件從 172 學分(含軍護體育)調降為 160 學分(含國防通識及健康與護理；經主管教育行政機關同意得增減之，惟最低須 150 學分)。

二、部定科目學分數從 130~162 調降為 87~110 學分，校訂科目學分數從 48~80 增加為 82~105 學分，以落實學校本位課程發展。

三、專業及實習科目至少須修習 60 學分以上及格，其中含實習科目至少 30 學分，另規定校訂課程中專題製作至少須 2 學分，以強化職業學校畢業實作能力。

表 2-10 95 群科課程暫行綱要與 87 課程標準差異分析

差異項目	95 群科課程暫行綱要	87 課程標準
名稱	職業學校○○群科課程暫行綱要暨設備標準	○○類○○科職業學校課程標準
架構	群科課程架構 (虛群實科)	科課程架構
教育目標	群教育目標、科教育目標(只有訂定原則，各校可自訂)	科教育目標
核心能力	群核心能力（一般能力、專業能力)(尚未能與課程作對應)	無
共同一般科目	後期中等教育共同核心科目及其他，共計 52-60 學分	共同基礎 52 學分
教學科目	群之部定教學科目、科目大要、教學綱要（一般科目、專業及實習科目）與設備標準	科之部定教學科目、教材大綱（一般科目、專業及實習科目）與設備標準
畢業學分數	160 學分 (報經主管機關核定後增減之，但不得低於 150 學分) (內含體育、國防通識及健康與護理)	172 學分 (包含外加體育、軍訓及護理)
課程標準數量	15 群課程暫行綱要(內含總綱) 15 本	• 總綱 1 冊 • 70 科課程綱要暨設備標準各 1 冊 • 一般科目課程標準暨設備標準 1 冊
課程發展組織	明定校訂科目之規劃原則及應備相關文件，具文件化之標準作業程序，成立四個委員會 學校課程委員會 一般科目委員會 群課程委員會 各科課程委員會 四個委員會 業界代表 家長代表要納進	各科教學研究會
配套措施	規劃 9 類 26 項配套措施	無具體措施

資料來源：教育部（2005b）。

表 2-11 95 群科課程暫行綱要與 87 課程標準學分與節數差異分析

差異項目		95 群科課程暫行綱要	87 課程標準
總節數		210 學分（每週以 35 節計，惟經主管教育行政機關同意得酌降 2-3 節）	222 學分 （每週以 37 節計）
總學分		184～192 學分（含軍護、體育）	210 學分 （含軍護、體育）
學生畢業條件	畢業學分數	160 學分(經主管教育行政同意得增減之，惟最低須 150 學分)	172 學分 （含軍護體育）
	其他畢業條件	•部定科目至少 85%及格。 •專業及實習科目至少須修習 60 學分以上及格，實習科目至少 30 學分，其中專題製作至少須 2 學分	•未規定
部定科目學分數		87～110 學分 (45.3～57.3%)	130～162 學分 (61.9～77.1 %)
部定一般科目學分數		72～80 學分 (37.5～41.7%)	89～105 學分 (42.3～50.0%)
部定專業科目		15～30 學分(7.8～15.6%)畢業學分數中，需修習及格 60 學分(31.3%)以上	41～57 學分 (19.5～27.1%)
校訂科目學分		82～105 學分（以 192 計算） (42.7～54.7%)	48～80 學分 (22.9～38.1%)
科別設置		•訂定學校規劃之原則與機制 •校訂(學校得沿用現有科別)	部定 (約十年修正乙次)
校訂科目		•校訂 •須開設「專題製作」科目至少 2 學分以上 •訂定學校規劃之原則與機制	教育部提供科目名稱參考(約十年修正乙次)
課程發展組織		•規範校務會議、學校課程發展委員會、群及一 般科目課程研究小組、各科教學研究會之組織、功能及運作機制。	各科教學研究會
課程發展程序		•學校應妥擬總體課程計畫，實施前六個月函報主管教育行政機關備查。	無

資料來源：教育部（2005b）。

表 2-12 95 群科課程暫行綱要與 87 課程標準校訂課程差異分析

<table>
<tr><th colspan="2">差異項目</th><th colspan="2">95 群科課程暫行綱要</th><th colspan="2">87 課程標準</th></tr>
<tr><td colspan="2">校訂學分數</td><td colspan="2">82-105 學分</td><td colspan="2">48-80 學分</td></tr>
<tr><td colspan="2">學分比例</td><td colspan="2">佔總課程 42.7%-54.7%（以 192 計算）
(各校依學生生涯規劃及學校特色發展校本課程之彈性大幅提高)</td><td colspan="2">佔總課程 19.7%-32%（以 162 計算）</td></tr>
<tr><td colspan="2">相關資料</td><td colspan="2">於總綱中明定校訂科目規劃原則、應備相關文件、SOP 等</td><td colspan="2">僅列校訂參考科目名稱</td></tr>
<tr><td rowspan="4">學校特色發展</td><td></td><td>專業科目</td><td>一般科目</td><td>專業科目</td><td>一般科目</td></tr>
<tr><td>升學導向</td><td>60 學分（至少要開設）</td><td>80+52=132 學分（至多可開設）</td><td colspan="2" rowspan="2">校訂學分大約 48-80 學分可供各校自主</td></tr>
<tr><td>就業導向</td><td>30+30+60=120 學分（至多可開設）</td><td>72 學分（至少要開設）</td></tr>
<tr><td>說明</td><td colspan="2">學校有 42.7-50.5%的課程自主規劃空間</td><td colspan="2">學校僅有 19.7-32%的課程自主規劃空間</td></tr>
<tr><td rowspan="5">相關資源</td><td rowspan="4">說明</td><td colspan="2">校訂參考科目表</td><td colspan="2" rowspan="4">無系統化之參考資源</td></tr>
<tr><td colspan="2">課程資料庫</td></tr>
<tr><td colspan="2">人才資料庫</td></tr>
<tr><td colspan="2">人力需求、能力指標、進修資訊等</td></tr>
<tr><td colspan="2">成立職業學校課程推動工作圈及各群科中心學校</td><td colspan="2">無相關機制</td></tr>
</table>

資料來源：教育部（2005b）。

群科課程暫綱之實施，促使職業學校課程發展與規劃需以教育心理學與教育社會學的觀點為理論基礎之外，為落實職業學校教育目標以培育學生具有行、職業工作之基本能力，更應導入教育經濟學觀點做為規劃培育符合社會所需人力之課程理論基礎，以彰顯技職教育之特色。

透過學校本位課程規劃理念的實施，學校可依外部因素及內部因素進行 SWOTS 分析，依其優劣勢條件發展學校特色，學校將結合社區環境、產業特色、資源運用、家長期望、教師專業及學生能力性向等，自主規劃升學或就業導向之課程。其以升學為導向的課程設計，可培育以知識為主的全人教育人才，此外以產企業能力需求之就業為導向之課程設計，可培養符合產企業界需求之專精技能，使其能順利就業。

教育部為推動職業學校發展學校本位課程於 2005 年 7 月 25 日函送「職業學校課程發展組織說明」與「總體課程計畫基本格式及表件」，並請各校積極籌組課程發展委員會。學校經由研擬總體課程計畫過程，促進學校課程發展組織之運作；最後學校應於課程實施前六個月將總體課程計畫函報主管教育機關備查並上網公告，以維護學生、家長之權利，使其主管教育行政機關亦能充份掌握學校課程發展、規劃及實施，進而推動學校本位課程評鑑，提升職業學校之教學品質。但職業學校的課程改革惟有學校拿出「心」意落實推動學校本位課程規劃，學生及家長才能看見「新」課程「新」意所在，而職業學校也才能在教改聲浪中得到興革。

肆、課程推動配套措施

職業學校群科課程暫行綱要公布實施的同時教育部宣佈將結合產、官、學、研相關單位研擬包括課程實施師資所需能力與進修訓練需求、設備設施及其經費需求、相關法令研修及學生進路之規劃等 9 類 30 餘項配套措施，以籌措必需之經費及資源，俾使新課程順利推動，並自 2005 年 2 月籌組「職業學校課程發展指導委員會」，以暫行綱要為基礎，作必要之修訂後正式實施職業學校群科課程綱要(教育部， 2005a)。

教育部並自 2006 年起成立 15 個「群科中心學校」，群科中心學校

之設置是 95 群科課程暫行綱要重要配套措施，主要協助課程推廣、教師在職進修及蒐集課程暫行綱要推動與實施相關意見蒐集，以作為未來課程綱要修訂之參考，經由群科中心學校建立各類課程專責研發機制，作為課程及教學專業發展的基石(職業學校群科課程規劃工作圈，2007)。

本研究依據教育部「職業學校群科課程綱要宣導資料」及歷年「職業學校群科課程規劃工作圈期末報告」整理歸納課程推動各項配套措施，分為法規、師資員額及資格、校訂課程、課程及教材、教學設施、進路升學、宣導、教師進修研習及其他等共 9 大類 31 項配套措施，其說明如下(職業學校群科課程規劃工作圈，2007)：

一、法規

（一）研訂高級職業學校實習辦法

「高級職業學校實習辦法」之訂定係依據 1976 年 5 月 7 日修正之職業學校法第八條「職業學校之教學科目，以實用為主，並應加強通識、實習及實驗；其課程標準、設備標準及實習辦法，由教育部定之。」因此，教育部為落實職業學校法第八條之規定，特將研訂高級職業學校實習辦法列為配套之一，並由教育部技職司委託高雄市立高雄高工研擬，最後經多次研商後發現自 1976 年至今尚未訂定高級職業學校實習辦法但學校還是能正常實施實習教學，主要為教育部所頒布之職業學校課程標準暨設備標準中，已明訂實習課程進行相關規定，例如實習課程之認定、教學分組之規範以及教學設施等，學校依循課程標準之規定進行專業實習課程之實施，此外實習課程之成績考查部分，學校依據職業學校成績考查辦法實施，換言之，職業學校實習相關規定早已融入相關法規中，無須再另訂「高級職業學校實習辦法」。

（二）修訂高級職業學校成績考查辦法

研修職業學校學生成績考查辦法配套措施由教育部中部辦公室委託國立霧峰農工辦理，並於 2006 年 7 月 18 日修正發布。其職業學校學生成績考查辦法修訂，係依據職業學校法、職業學校群科課程暫行綱要規定辦理，並參考高級中學學生成績考查辦法，落實職業學校學生多元彈性評量方式，及維護學生學習權益，有其正面意義，此外為使高中職學生成績考查辦法趨於一致，職業學校學生成績考查辦法配合「高級中學學生成績考查辦法」，同步修定，並參考高級中學學生成績考查辦法及人權教育理念、維護懷孕學生之受教權及服務學習等修訂相關條文。

（三）擬定總體課程計畫

依據職業學校群科課程暫行綱要總綱規定：「學校所擬妥之總體課程計畫，最遲應於實施前六個月函報主管教育行政機關備查並上網公告，修正時亦同。」教育部技職司為協助職業學校順利提報「總體課程計畫」特委託國立高雄餐旅學院發展總體課程計畫格式，並於 2005 年 7 月 25 日函送「課程發展組織及任務」、「總體課程計畫基本格式及表件」供北、高、中辦所屬學校參考。各主管教育行政機關於 2006 年 2 月完成各校 95 學年度總體課程計畫備查。

教育部中部辦公室積極規劃推動「96 學年度總體課程計畫線上填報系統暨撰寫實務手冊」，並委託由國立臺中家商協助開發線上填報系統，其總體課程計畫線上填報系統具有系統自動檢核、開設科目學分統計、公開閱覽等功能，以減輕學校行政作業負擔及主管教育行政機關進行備查工作所需之資源，自 96 學年度起各校總體課程計畫使用線上填報系統。

（四）修正學籍管理辦法

教育部中部辦公室於2005年5月16日函請各校依照課程暫綱檢視現行學生學籍管理要點及電腦程式。相關修正意見由教育部中部辦公室彙整，並於2006年7月28日修正發布「高級中等學校學生學籍管理要點」。

（五）修訂「職業學校教科用書審定辦法」

「職業學校教科用書審定辦法」於2006年2月13日修正公布，其修訂內容配合職業學校課程暫行綱要之發布及審查作業之改進，申請審定者、審定機關認為教科用書之審定涉及申請審定者之權利與義務做必要修正調整，且「高級中學教科圖書審定辦法」於2005年12月修正發布，為使職業學校、高級中學教科用書審定辦法相關規定趨於一致，避免申請審定者產生疑義及困擾，依教科書審定實施情況、「職業學校群科課程暫行綱要」、「高級中學教科用書審定辦法」、申請審定者問題反映等修正本辦法，俾更符合行政程序法之精神、落實教科書審定政策目標，確實有效解決職業學校教科書審定等問題。

（六）研訂優良教材獎勵或補助辦法

為鼓勵教師及教學團隊編撰職業學校課程稀有科目教材，以提供職業學校教師教學選用，使學生得以適性學習，提高學習成效，以發揮教學功能，由教育部中部辦公室委託國立海山高工研擬「鼓勵編撰職業學校課程教材實施計畫」並於2007年4月實施辦理。

（七）研商學雜費

研商學雜費部分由各主管教育行政機關依相關規定，每

年依實施現況做必要檢討或調整。

二、師資員額及資格

（一）研商群科課程在組織員額編制之調整機制

由教育部中等教育司於 2005 年 5 月 12 日發函調查全國中等學校教師供需情形，以利後續做相關規劃。

（二）研訂中等學校任教專業科目認定參考原則、各科目教師修習學門科目學分對照表及試辦要點

由教育部委託臺北市立大安高工進行擬定參考原則、各科目教師修習學門科目學分對照表及試辦要點，其中專業及實習科目參考表包含各群部定科目、相關科別以及校訂科目等供參考；教育部中等教育司於 2007 年 5 月 3 日發布「中等學校各任教學科領域群科師資職前教育專門課程科目及學分對照表實施要點」。

三、校訂課程

（一）發展參考科別

教育部委託各類課程發展中心依據產業需求、群科課程特色、地方特色等，發展各群新設科別，以供學校參考。自 95 學年度以來已有許多學校進行新設科，例如多媒體動畫科、時尚模特兒科及時尚工藝科等新興科別。

（二）發展校訂參考科目建議表

教育部於 2005 年 6 月 2 日函送各類課程發展中心校訂參考科目參考格式，以供規劃校訂參考科目之依循。2006 年後各課程發展中心陸續完成各群科校訂參考科目，並公布於各課程發展中心網頁上，2007 年各群科中心學校成立後，已將各群科校訂參考科目轉移至群科中心學校繼續辦理。

四、課程及教材

（一）選定職業學校新課程群科中心學校

教育部於2005年10月21日召開「有關研商98學年度職業學校群科課程綱要暨設備標準推動事宜會議」決議，擬定設置職業學校群科課程中心學校。並於2006年3月17日召開「有關職業學校群科課程中心學校遴選協調事宜會議紀錄」，決議，依類群科別選定14校（含一般科目）為群科中心學校，並於2006年5月正式成立。

（二）研訂「銜接教材」計畫

教育部為確實推動職業學校課程與九年一貫數學科銜接課程，教育部於94學年度開學前提供數學銜接教材、英文銜接教材至各高級職業學校（含高級中學附設職業類科、五年制專科學校前三年、職業學校附設進修學校以及實用技能班），俾供教學使用。

（三）發展教材

1.委託辦理教科書審定

(1)辦理課程發展委員、教材編撰、審查委員三方座談會

教育部為落實職業學校群科課程暫行綱要之規劃理念與精神，特委託國立編譯館於2005年6月間辦理完成三方座談會，會中邀請職業學校課程綱要規劃撰擬委員、教科書編著人員、教科書審查人對談「課程綱要內容及理念說明」，以利教科書編撰與審查工作能符應課綱需求。

(2)修訂「職業學校教科書審定規費準則」

「職業學校教科書審定規費準則」配合「職業學校教科用書審定辦法」於2006年2月13日修正公布辦理。

2.推動校際合作開發教材（含稀有教材）

本項配套措施教育部結合高中職社區化等相關政策資源繼續推動。

（四）優良教材獎勵或補助辦法

由教育部中部辦公室委託國立海山高工研擬「鼓勵編撰職業學校課程教材實施計畫」並於 2007 年 4 月實施辦理。

（五）課程資源

1.建置新課程人才庫

教育部委託國立臺灣科技大學於2005年5月間完成軟體平臺建置，並由當時各類課程發展中心陸續上傳相關資料並持續更新中；教育部於 2005 年 7 月 25 日函送網址供各校上網參考。網址：http：//www.crt.ntust.edu.tw/ntust_crt

2.建置新課程資料庫

教育部委託國立臺灣科技大學於94年5月間完成軟體平臺建置，並由當時各類課程發展中心陸續上傳相關資料並持續更新中；教育部於 2005 年 7 月 25 日函送網址供各校上網參考。網址：http：//www.crt.ntust.edu.tw/ntust_crt

（六）建立職業學校產學合作相關機制

職業學校產學合作相關機制結合「產學攜手合作計畫」進行辦理。

五、教學設施

（一）教學設施經費籌措

1.學校擴充設備時應先檢討設備的堪用性

教育部於 2005 年 11 月 9 日公布職業學校群科課程暫行設備標準；並委託景文技術學院辦理「實施職業學校群科課

程暫行綱要設備及經費需求」研究案於 95 年 10 月結案，以供各主管教育行政機關參考逐年編利預算支應。

2.主管教育行政機關依學校需求編列年度預算

教育部中部辦公室於 2006 年委託國立白河商工進行「95~97 學年度職業學校群科課程空間設備調查及群科課程綱要部定專業實習科目課程之設備標準需求調查」其調查發現 2006-2008 年應逐年充實學校教學設備，以利課程實施。教育部中部辦公室針對課程實施所需教學設備更新，自 2005 年起，即先行補助部分國立職業學校充實物理、化學及生物實驗設備，紓緩 95 學年度第 1 學期各校一般課程設備不致缺乏之困境，並陸續就各校部定課程所需各項專業及一般設備所需經費逐年補助。

3.教育部視需要編列專案經費補助

教育部並無進行相關專案補助，教學設施經費由各主管教育行政機關依年度預算進行補助。

六、進路升學

（一）調整四技二專入學考試專業科目考科、考試範圍、命題方向及技術

由技專校院入學測驗中心、招生策進總會配合暫行綱要之實施，完成 2009 年各群考試科目規劃，並上網公聽，以蒐集更廣範之意見，並於 2005 年 11 月 18 日公告 98 年考科規劃。

（二）檢討改進招生策略、管道與錄取標準

由技專校院入學測驗中心、招生策進總會配合暫行綱要之實施，於 2006 年 1 月 12 日完成四技二專多元入學改進方

案、考招作業架構圖。改進方案主要內容如下：

1.推薦甄選改為甄試入學，由參加統一入學測驗改為參加學群能力測驗。

2.技優甄選分甄審與保送，採不參加統一入學測驗，惟甄審由各校指定項目辦理。

七、宣導

（一）類科簡介與升學進路宣導

教育部委託國立雲科大商業類課程中心完成宣導手冊以及光碟，並印製分送各校。

（二）Q&A 及相關配套宣導

由臺灣師大教育研究中心及各類課程發展中心進行 Q&A 之彙整。再經由教育部技職司利用技職課程網將最新訊息陸續提供各校參考。

（三）總體課程計畫宣導

教育部技職司於 2005 年 9 月 5 日協調北、高、中部辦公室，進行規劃相關研習。

八、教師進修研習

（一）規劃、統整教師進修、研習項目與資源

由各類課程發展中心及各群科中心學校依年度工作計畫逐年辦理。

（二）辦理總體課程計畫、校訂課程等專案研習

由各類課程發展中心及各群科中心學校依年度工作計畫逐年辦理。

九、其他

（一）檢討職業學校評鑑指標、加強課程評鑑

教育部表示課程實施後，進一步蒐集意見後辦理。職業學校評鑑指標僅就學校校務行政部分，課程評鑑部分在國內中等教育系統中仍無法順利實施，

綜合歸納以上各項配套措施的規劃及辦理成果，可見教育部在推動 95 群科課程暫行綱要之用心，相關配套措施的規模是前所未見，職業學校的教學設備自臺灣省精省後即無法有足夠的資本門預算，經由此次課程推動相關配套實施，協助職業學校更新教學設備，並提供教師專業進修等機會，整體而言，配套措施對職業學校而言是有正面提升的效果。

第七節　職業學校 99 群科課程綱要之分析

職業學校群科暫行綱要的規劃，雖然部分民間教育團體仍不滿意但能接受得情況下，教育部在 2005 年 2 月 5 日公布「職業學校群科課程暫行綱要」的同時並揭示：「2005 年 2 月籌組「職業學校課程發展指導委員會」，以暫行綱要為基礎，作必要之修訂，預計於 98 學年度實施正式課程綱要。」因此，開啟了第二階段的職業學校課程規劃，本節主要以職業學校 99 群科課程綱要之緣起、發展過程、課程特色與結構以及課程推動配套措施進行探討。

壹、緣起

95 群科課程暫行綱要的規劃過程中，「職業學校專業弱化，技職教育普通化」、「職業學校與技專校院課程銜接」、「職業學校培育人力與職場需求的落差」以及「職業學校學生升學進路」等問題一直是各界所關注的重要議題。教育部在 95 群科課程暫行綱要發布之後，仍透過工作圈會議、各類課程發展中心以及辦理技專校院與職業學校校長

對談等管道，進行蒐集意見作為第二階段課程規劃之準備。

為研修「職業學校課程綱要暨設備基準」，教育部成立「職業學校群科課程綱要推動小組」(以下簡稱推動小組)，委託國立臺灣科技大學及數所職業學校共同行政協助，以有效整合科技大學與職業學校之資源，建立良好之課程發展機制，其推動小組設立之目的在規劃研擬 98 學年度職業學校 15 個學群課程綱要暨設備基準，協助執行各項配套措施、協調各課程發展中心、彙總 2006 年實施之 95 群科課程暫行綱要實施後之相關意見及建議並據以調整等，以利順利規劃職業學校新課程及推動作業，以下就推動小組之主要工作項目說明如下（教育部，2005d）：

一、規劃職業學校課程修訂原則及機制，研修 98 學年度職業學校課程綱要暨設備標準（當時初期規劃預計 98 學年度實施）。

二、協助推動、列管職業學校新課程配套措施。

三、建立職業學校新課程輔導機制。

（一）成立職業學校新課程種子學校（最後定名為群科中心學校）。

1.協助 2006 年課程實施推動與輔導。

2.蒐集 2006 年課程實施相關問題，俾供研修 98 學年度職業學校課程綱要修訂參考。

3.輔導協助各校本位課程之推動。

4.提供各校課程諮詢。

（二）成立群課程輔導訪視團

（三）檢討職業學校評鑑指標，加強職業學校評鑑

四、成立、統整與協調各群課程發展委員會。

五、職業學校課程基礎研究及其他有關事宜。

教育部技職司於 2005 年 9 月 26 日召開「研商 98 學年度職業學校群科課程綱要暨設備標準推動事宜」會議決議就職業學校群科課程綱要發展機制初步規劃，其課程發展主要精神及注意事項彙整如下(教育部，2005d)：

一、以 95 職業學校群科課程暫行綱要為基礎。

二、以學校本位之精神進行課程規劃外，為充分凸顯技職教育的特色，應以「能力本位」為課程規劃之核心。

三、98 年職業學校課程綱要除以學校本位進行課程規劃外，為充分凸顯技職教育的特色，應以「能力本位」為課程規劃之核心，建立各群科的能力指標、學校本位課程的能力指標，以落實技術教育的養成，培養真正符合產企業界需求之技職體系畢業生。因此應積極規劃組成技專校院能力本位規劃小組。

四、將「中小學一貫課程體系暨普通高中、後期中等教育行政工作小組」之重要決議納入課程規劃，以落實中小學課程之銜接。

五、配合職業學校課綱之研修，其相關法規修訂應規劃研修例如群科定位、課綱名稱、學校組織編制等。

六、預計 98 學年度公布實施之職業學校群科課程綱要暨設備標準，應於 2006 年底提出草案先行預告、公聽。

七、98 學年課程綱要修訂之應同步規劃該課程推動相關配套措施，並由專責單位依規劃時程辦理。

經由 2005 年 9 月 26 日之會議後，確立職業學校群科課程綱要之規劃方向與精神，以及課程發展機制之組織、架構及功能。教育部並於 2005 年 12 月 9 日召開「職業學校課程綱要發展指導委員第一次會議」，會議決議揭示「技職體系課程規劃應以『務實致用』為原則，加強學生專業技術能力，縮短與產企業界所需人力需求之落差」，就此職

業學校第二階段課程修訂工作正式啟動（教育部，2005e）。

職業學校的課程發展在經過課程暫行綱要的課程決定過程後，我國教育當局更加重視課程決定的模式與機制，並提供職業學校教師的參與，讓職業學校教師來自己決定理想的課程，以及提供課程參與者與產企業界代表及技專校院學者進行充分的對話與溝通，以落實課程決定中理想的課程慎思。

貳、課程發展過程

教育部為落實職業學校課程綱要發展指導委員會議決議，技職體系課程規劃應以『務實致用』為原則，自 2005 年底起即著手研究規劃符合國內產企業發展需求以及有助於提升職業學校學生競爭力之課程，並訂於 2008 年完成新課程綱要草案，原預計於 98 學年度起實施，最後教育部於 2008 年 6 月 6 日發布新聞稿表示「職業學校及綜合高級中學課程綱要將配合普通高級中學課程綱要延後 1 年實施，自 99 學年度高一新生適用」（教育部，2008b）。

職業學校群科課程綱要之發展教育部委託國立臺灣科技大學成立「職業學校群科課程規劃工作圈」，負責規劃「職業學校群科課程綱要暨設備標準」，期能提昇職業學校基礎課程教學成效，並縮短產企業專業技術能力期望與職業學校專業能力培育之落差。

「職業學校群科課程規劃工作圈」由國立臺灣科技大學負責統籌協調，教育部中部辦公室及北、高兩市教育局遴選職業學校分別擔任群科中心學校，透過各課程發展中心之協助，由各群科中心學校就所負責之群科推動課程暫行綱要，協助辦理課程研習推廣事宜；另外由教育部邀請技職教育之專家學者組成「職業學校課程指導委員會」，作為職業學校課程修訂及推動之最高諮詢組織。整體職業學校課程之推動架構如圖 2-5 所示。

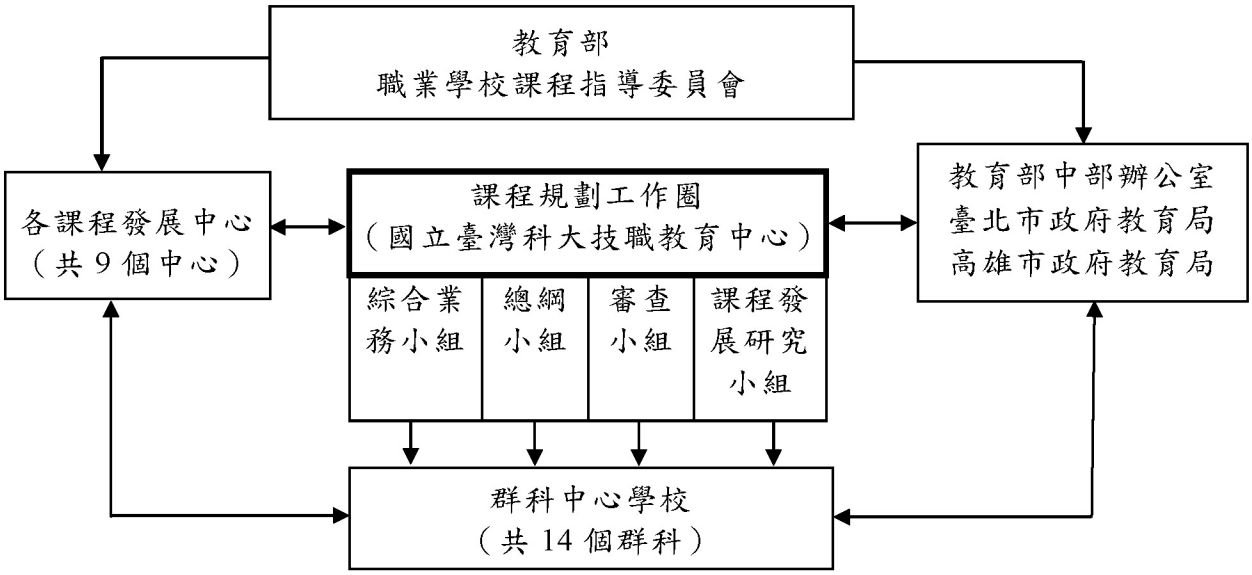


圖 2-5 職業學校群科課程綱要推動整體組織架構圖

資料來源：教育部（2006a）。

職業學校群科課程綱要修訂方向，主要以「職業學校 95 群科課程暫行綱要」來進行必要之調整，並收集 2006 年課程實施後之相關意見與問題進行修訂，以朝向職業學校群科課程綱要整併綜合高中課程綱要為目標；兼顧升學、就業兩個方向。發展各群能力指標以確定課程教學階段，並將技藝競賽、證照、檢定融入課程規劃之配套措施。教育部同時委託研究各項基礎研究，如：「先進國家技職課程教育課程改革方向研究」、「各群能力指標建構」、「職業學校群科歸屬（整合）」等研究，研究結論作為課程綱要之修訂原則及課程發展長遠性之考量依據，以進行技職教育的重新定位，彰顯技職教育的課程特色（教育部，2006b）。

「職業學校群科課程規劃工作圈」各單位之主要任務及職掌說明如下（教育部，2006a）：

一、職業學校課程指導委員會

由教育部、各主管教育行政機關、專家學者及職業學校校長

代表共同組成，由教育部長擔任總召集人，技職司司長擔任執行秘書，負責職業學校課程綱要及各項配套措施最後之審議與行政決定。

二、課程規劃工作圈

由國立臺灣科技大學技職教育研究中心主任擔任推動工作小組主持人，另設協同主持人1位，並由5位專責研究員及3位專任助理及4位兼任助理協助處理相關事宜。課程規劃工作圈主要任務在規劃、統籌、協調、督導課程發展等事宜，並協助各課程中心及群科中心學校之合作運作與課程及教材的研發及審定。

三、教育部中部辦公室及北、高兩市教育局

提供行政協助、協助各群科中心學校之成立、協助各區輔導團之成立、及提供經費補助相關行政支援。

四、各類群課程發展中心

課程發展中心與規劃工作圈及群科中心學校合作組成各群「95群科課程暫行綱要」及新課程暨配套措施之輔導團，提供各校有關推動課程綱要之各種協助，並負責各校發展「學校本位課程」教材之協助、諮詢工作。

五、各群科中心學校

由全國13所職業學校擔任各群之群科中心學校，各職業學校校長擔任召集人，邀請群內各科之科主任擔任委員組成委員會，該校負責之群未設立之科，則由該校負責邀請他校相關科加入，負責各科課程綱要之推動及執行，各群科中心學校由2位教師負責相關業務。群科中心學校之主要工作除做為其所負責該群之課程發展之示範學校，並研擬與各群課程中心合作成立輔導團，協助各校課程暫行綱要推動，包括研習活動的辦理與研習教材之研

發，以及教師在職進修，並蒐集課程暫行綱要實施經驗與問題，以作為99學年度課程綱要修訂之參考。其主要工作內容如下：

(一)推廣與協助各校訂定總體課程

1.訂定總體課程計畫範本。

2.擬定學校總體課程發展配套計畫(研習會、說明會與諮詢服務)。

(二)發展與協助各校開發校訂課程

1.校訂科目學分數訂定之協助與諮詢。

2.校訂科目教材共同開發與推廣。

3.校訂科目套裝教學媒體開發與推廣。

4.校訂課程相關事項說明會、研討會之辦理。

(三)推動職業學校新課程配套措施：聯合同群學校依據配套措施，就學校需求共同合作、分享經驗推動配套工作。

(四)配合課程發展中心推動各項業務

1.研擬總體課程計畫

2.推動校訂課程發展

3.辦理配套措施相關之說明會、研討會以及諮詢服務等。

依群科課程綱要推動整體組織架構，課程規劃工作圈為最主要的核心組織，負責各項工作之規劃及執行，更是協助教育部進行各項工作及各單位間之協調與各項工作進度與品質之管控，以確保各單位能在預定時程內完成預定之工作，為2010年99群科課程綱要推動奠定良好的基礎。

規劃工作圈依據工作任務，分設「綜合業務組」、「總綱小組」、「審查小組」及「課程發展研究小組」，負責各項工作之推動及管控，各小組之人員組織及工作任務如下：

一、綜合業務組

由課程規劃工作圈所有研究員組成，負責小組之整體工作規劃及進度管控。其工作要項如下：

(一)彙整擬定各組工作之進度管控表。(2005 年)

(二)擬定課程綱要修訂之理念與原則及檢核指標。(2005 年)

(三)發展課程綱要體例格式、表件。(2005 年)

(四)彙整 95 暫行綱要推動相關問題：由小組研究人員負責，將各課程中心、群科中心學校所蒐集之問題彙整，提交各組研析配套措施、改進辦法與建議。(2005-2008 年)

(五)各課程中心及群科中心學校協調及進度控管。(2005-2008 年)

二、總綱小組

由中心研究人員及各群科召集人組成，其主要任務為：

(一)訂定 99 群科課程綱要。(2006 年)

(二)規劃 99 群科課程綱要推動配套措施。(2007-2008 年)

(三)分組課程綱要發展小組

在總綱小組下分別成立「一般科目」及「15 群」之課程綱要發展小組，負責課程綱要之研擬與修訂。其主要任務為：

1.對綜合業務組彙整提供之各項建議進行研判。(2006 年)

2.配合課程發展研究小組所進行之各項基礎研究，修訂各群之課程綱要。(2006 年)

三、審查小組

由規劃工作圈邀請職業學校指導委員及學者專家、產業界代表，教師代表組成本小組，其工作任務為：

(一)研訂審查原則與機制。(2005 年)

(二)總綱、一般科目及各群之課程綱要定期審查。(2006 年)

(三)配套措施與設備標準之審查。(2007 年)

四、課程發展研究小組

為加強課程發展之學理基礎，由教育部另行遴選專案委託規劃「先進國家技職教育課程改革方向之研究」、「建構職業學校各學群專業能力指標之研究」、「職業學校類科整合模式研究」等三項基礎研究。其目的為：

(一) 先進國家技職教育課程改革方向之研究以瞭解先進國家技職教育課程之改革方向，以做為我國新課程修訂之參考。

(二) 建構職業學校各學群專業能力指標之研究藉著各群能力指標之建立，提供各群規劃科目及課程內容之依據。

(三) 職業學校類科整合模式研究透過理論之探討，針對「95 暫綱」將職業學校分為 15 群之妥適性進行研究，並針對目前現況未盡完善之處提出建議（包括更合宜之分群模式）。

職業學校群科課程規劃工作圈之組織架構及各小組之工作任務如圖 2-6 所示。

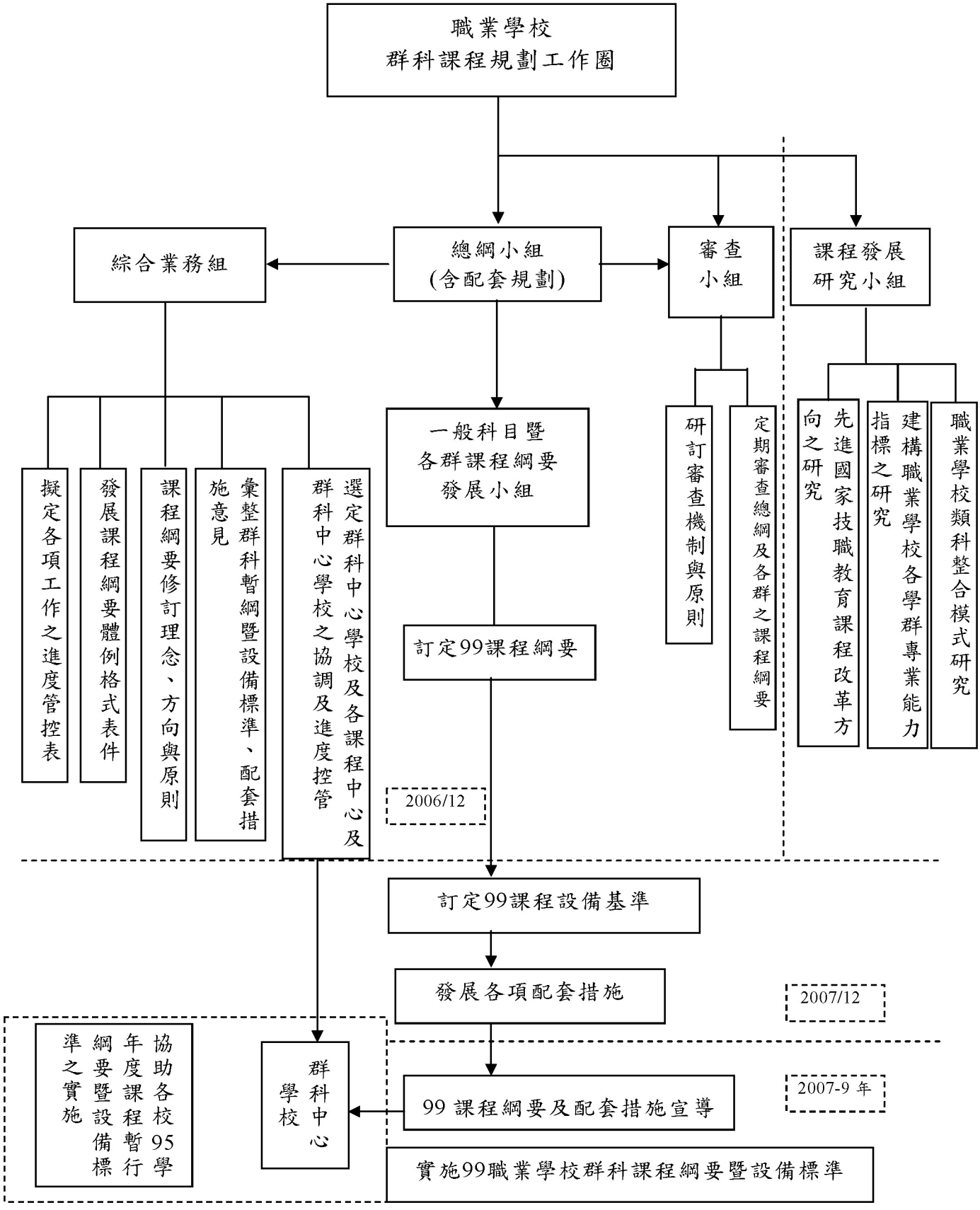


圖 2-6 99 學年度職業學校課程規劃工作圈組織架構及任務圖

資料來源：職業學校群科課程規劃工作圈（2007）。

2006 年中旬由職業學校課程規劃工作圈完成一般科目及各群之課程綱要要修訂，所擬訂之職業學校群科課程綱要總綱部分於 2006 年 9 月分北、中、南三區各辦理乙場次之公聽會蒐集各方意見，一般科目及各群之課程綱要由一般科目及各群之課綱小組進行修訂，完成一般科目及 15 群之課程綱要草案，於 2007 年 3 月至 4 月分北、中、南三區共辦理九場次之公聽會蒐集各方意見，2007 年 5 月已完成所有之審查作業。經教育部課程發展委員會審查通過於 2008 年 3 月 31 日公告。

另有關職業學校群科課程綱要之設備基準於 2007 年 7 月 6 日完成第三次之審查，職業學校群科課程綱要設備基準網路公聽會(含一般科目及專業群科)，於 2007 年 6 月 8 日至 2007 年 7 月 27 日止，總計上網人數為 14,325 人次，所得之意見及建議由課綱小組參考並進行修正，完成設備基準草案，並於 2009 年 2 月 23 日公告設備基準，以利職業學校於 99 學年度起正式實施職業學校群科課程綱要(職業學校群科課程規劃工作圈，2008a)。

綜合歸納職業學校群科課程綱要暨設備基準的發展過程，可見其依循 95 群科課程暫行綱要之整體架構下，經由「先進國家技職教育課程改革方向之研究」、「建構職業學校各學群專業能力指標之研究」、「職業學校類科整合模式研究」等三項基礎研究，以及各群科中心學校廣為蒐集暫行綱要實施之各項問題，以作為修訂課程綱要之主要依據；此外，在參與課程綱要發展的人員，以職業學校教師為主體，廣納業界代表提供最新產業資訊，期待能落實職業學校課程「務實致用」的精神。在課程發展機制部分，從課程發展指導委員會、課程規劃工作圈以及審查小組等組織架構下，並制訂「部定科目課綱暨校訂參考科目課綱格式與相關作業說明」、「職業學校群科課程綱要發展小組工作

實務手冊」、「職業學校群科課程綱要審查小組工作實務手冊」、「職業學校群科課程設備標準審查作業手冊」以及「課程綱要總綱公聽會手冊」等，以維持課程發展機制之一致性規範與品質。經本研究從國內課程發展相關文獻中發現，以往課程綱要的修訂並無如此嚴謹的機制及制定相關一致性規範手冊等資料。以下就 2005 年至 2010 年間職業學校群科課程綱要發展歷程，本研究將其區分「研究規劃期」、「宣導推廣期」以及「準備實施期」三個階段，詳如圖 2-7 所示。

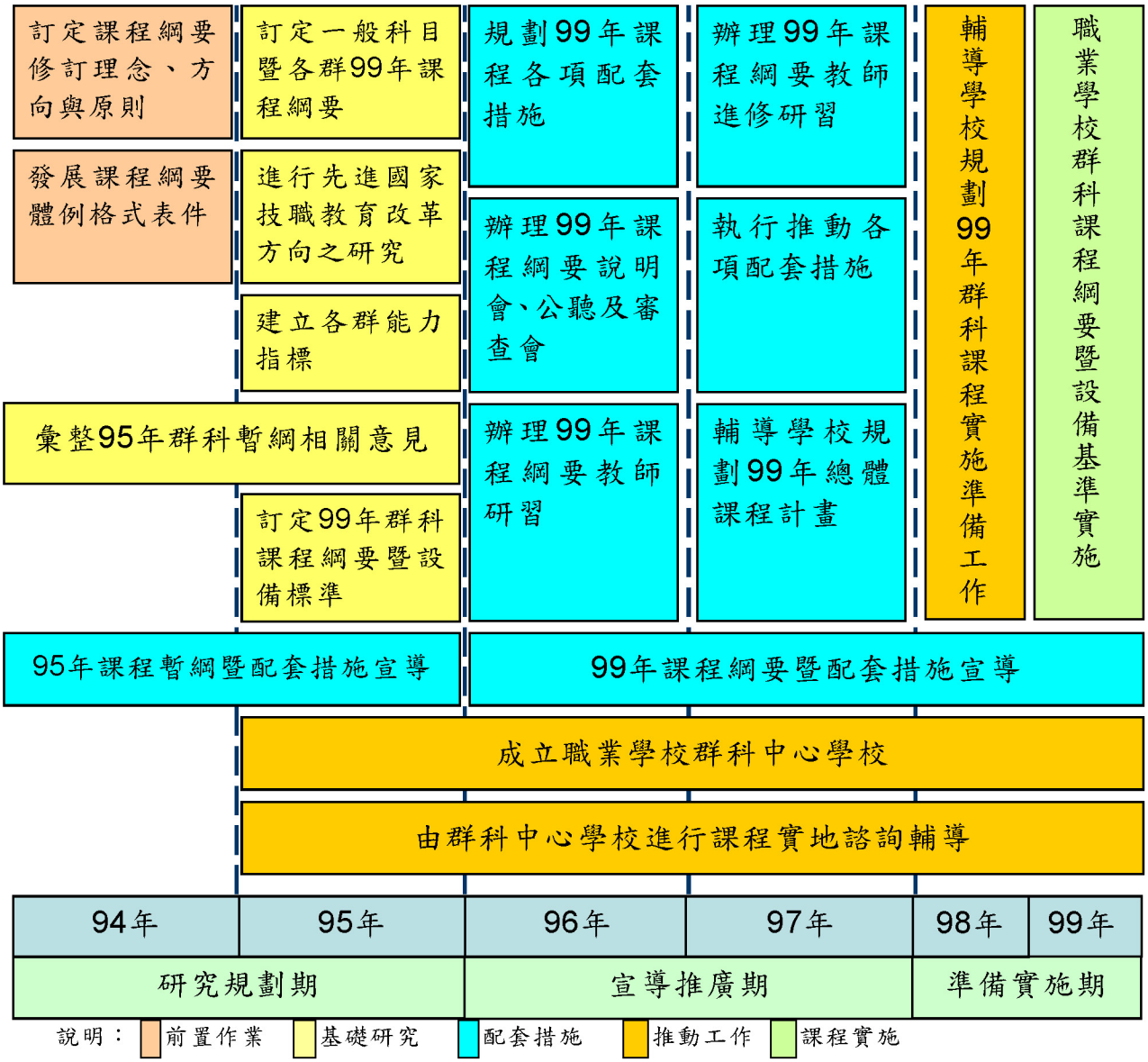


圖 2-7 職業學校群科課程綱要發展歷程

資料來源：本研究整理

參、課程特色與結構

教育部強調 99 群科課程綱要是以 95 學年度起開始實施 95 群科課程暫行綱要為基礎，進行必要之修訂，其修訂理念仍秉持全人教育之理念及學校本位之精神，為充分凸顯技職教育之特色，並且參考先進國家技職教育課程改革之重點，建立 15 群核心能力指標，以能力本位為課程規劃之核心，強化學生專業技術能力，考量國家經濟發展及產企業人才之需求，以達成技職教育「務實致用」之目標（教育部，2008a），以下就 99 群科課程綱要修訂理念、方向、原則、特色及修訂重點等項目分別說明（教育部，2006a）：

一、課程綱要修訂理念

（一）以「95 職業學校各群科課程暫行綱要」為基礎，檢視課程內容，並進行必要之調整。

（二）課程綱要研修應掌握時代的脈動，並參考先進國家技職教育課程之改革方向，訂定各職類群科能力指標，並以能力指標為發展軸線，進行課程之縱向銜接及橫向整合。

（三）根據「學校本位」之精神進行課程規劃，以充分凸顯技職教育的特色，並以「能力本位」為課程規劃之核心。

（四）發展各群科的能力指標及「學校本位」課程的能力指標，以落實技職教育的養成，培養真正符合產業界、企業界需求之技職體系畢業生。

（五）配合教育部規劃「中小學一貫課程體系暨普中、後中行政工作小組」之重要決議，將之納入課程規劃，以落實中小學課程之銜接。

二、課程綱要修訂方向

（一）99 群科課程綱要修訂方向，主要以「95 群科課程暫行綱要」

進行必要之調整，並檢視 2006 年課程實施後之相關意見，進行修訂；未來以朝向職業學校群科課程綱要整併綜合高中課程綱要為目標。

（二）技職體系課程修訂兼顧升學、就業兩個方向。

（三）以能力指標確定課程教學階段，並將技藝競賽、證照、檢定融入課程規劃之配套措施。

（四）依據各項基礎研究相關議題，如「先進國家技職課程教育課程改革方向之研究」、「建構職業學校各學群專業能力指標之研究」、「職業學校類科整合模式研究」等研究結果，作為本次課程綱要之修訂原則及課程發展長遠性之考量依據，以進行技職教育的重新定位，彰顯技職教育的課程特色。

三、課程綱要修訂原則

（一）根據 2005 年 12 月 09 日「職業學校課程綱要發展指導委員」第一次會議委員建議事項：

1.技職體系課程規劃應以「務實致用」為原則，加強學生專業技術能力，縮短與產業界、企業界所需人力需求之落差。

2.2010 年課程修訂主要以能力本位為課程規劃之核心，並應重視學生責任心、品德及人格等工作態度之養成。

3.職業學校群科課程修訂，應以符合產業界、企業界之人力需求為目標，進行規劃，其中包含類、群、科的整併與評估、學校特色之發展以及「學校本位」課程之規劃等，皆應加以考量。

4.國內證照制度、產企業界的能力需求以及技職體系課程規劃三者間之關聯性，需列為未來職業學校課程規劃及落實證照

制度之考量。

5.職業學校課程發展應顧及縱向之課程銜接與橫向之課程統整，在群與科之關聯上，更應考量課程安排與學生學習之連貫性。

6.未來考科規劃將配合課程修訂同步研議，並於課程實施前公布考試科目、方式及範圍。將職業學校各類群科產、企業界人力需求與能力指標做結合。

（二）訂定研發課程綱要 SOP 作業規範(含：作業規則、作業流程、控管機制)，並將各項工作期程與公聽會、專家會議、審查會議等流程（日期）、審查原則予以規劃妥當，以利於前後工作銜接、檢視。

（三）根據職業學校群科歸屬檢討及研析之結論，進行課程與考科歸類之檢視、調整。

（四）配合行政院經濟建設委員會(2005 年 6 月 8 日)公布之「2005-2007 年『職業能力再提升方案』第二期計畫」內容，進行證照研發、認證的推動，並將 99 群科課程綱要、創新技藝競賽、證照及檢定制度進行結合。

（五）發展 99 群科課程綱要時應配合中小學一貫課程體系指引。

四、課程綱要修訂特色(教育部，2010)

（一）從以下三項研究成果作為課程規劃之基礎。

1.先進國家技職教育課程改革方向之研究。

2.建構職業學校各學群專業能力指標之研究。

3.職業學校類科整合模式之研究。

（二）99 課程發展以職業學校教師為規劃主體，技專院校教授為輔，具有職業學校行政實務與教學經驗，並結合學術理論

基礎與前瞻性。

（三）依據研究成果敘寫群科教育目標與能力。

（四）兼顧「升學準備」與「就業準備」。

（五）技藝競賽、證照、檢定融入課程規劃。

（六）總綱規範專業及實習科目至少需修習 80 學分，其中至少 60 學分及格，實習科目(含實習、實驗及實務科目)佔 30 學分。

（七）增設校訂參考科目教學綱要，以利各校發展校本課程，齊一全國職業學校課程水準(已完成共 563 門，2689 學分)。

五、99 群科課程綱要修訂重點（教育部，2008a）：群課程架構及差異分析表詳如表 2-13、2-14 所示。

（一）原訂後期中等教育共同核心課程必修 48 學分，為符應學校類群科多元彈性需求，「數學」、「社會」、「自然」等三領域之開設科目、學分數及授課學期可彈性規劃

（二）繼 95 暫綱原有之分版基礎上，99 課綱更顧及群科屬性之需求以及強化學生通識能力，在歷史、基礎物理、基礎化學、基礎生物科目中各再增訂 1 個版本（如表 2-15），提供學校更多選擇。

（三）為落實學校本位課程之精神，本次修訂完成 563 門(2689 學分)校訂參考科目之教學綱要，提供學校參考，減少學校自行設計課程之困難。

（四）學生畢業學分數中，專業及實習科目由原訂至少須修習及格 60 學分以上，修訂為至少須修習 80 學分以上；其中至少 60 學分及格，含實習(含實驗、實務)科目至少 30 學分以上及格。加強學生專業技術能力之培養，兼顧「升學進

路」與「就業準備」。

表 2-13 群課程架構表

類　別	部定必修			校訂(必修、選修)	
	科 目	學分	百分比(%)	學分	百分比(%)
一般科目	1.國文(16) 2.英文(12) 3.數學(4-8) 4.社會領域(6-10) 5.自然領域(4-6) 6.藝術領域(4) 7.生活領域(4) 8.體育(12) 9.健康與護理(2) 10.全民國防教育(2)	66-76	34.4-39.6%	86-111	44.7-57.8%
專業及實習科目	(科目名稱請參照各群科課程綱)	15-30	7.8-15.6%		
小　計		81-106	42.1-55.2%	86-111	44.7-57.8%
彈性教學時間	0-8(可作為補救教學、輔導活動、重補修或自習之用)				
可修習總學分	184-192 學分				
活動科目	18(含班會及綜合活動，不計學分)				
上課總節數	202-210 節				
畢業學分數	160 學分				

說明：1.本群所屬各科規劃課程時，應符合本架構表規定。
2.本群所屬各科之部定科目應符合本表規定。
3.校訂科目由各校課程發展組織自訂(可含一般科目與專業及實習科目)。
4.上課總節數係活動科目及可修習總學分二欄位之合計。
5.彈性教學時間，可作為補救教學、輔導活動、自習或重補修之用，其中重補修得依規定核計學分，其餘不計學分。
6.校訂科目學分數範圍之計算，依「可修習總學分」之上限 192 計算。
7.本表各百分比的計算，其分母依「可修習總學分」之上限 192 計算。
資料來源：教育部（2008a）。

表 2-14 99 課綱及 95 暫綱課程架構差異分析表

項目		99 群科課程綱要	95 群科課程暫行綱要
部定科目(A)	共同核心科目(A1)	（48）註	48
	職校一般科目(A2)	20-28	24-32
	一般科目小計(A1+A2)	66-76	72-80
	專業及實習科目(A3)	15-30	15-30
	合計(A=A1+A2+A3)	81-106	87-110
校訂科目合計(B)		86-111 (含專題製作 2-6 學分)	82-105 (含專題製作 2 學分)
彈性授課節數(C)		0-8	0-8
總學分數(D=A+B-C)		184-192	184-192
活動科目(E)		18	18
總上課節數(D+E)		202-210	202-210
畢業條件		專業及實習科目至少須修習 80 學分以上，其中至少 60 學分及格，含實習(含實驗、實務)科目至少 30 學分以上及格	專業及實習科目至少須修習及格 60 學分以上，其中實習科目(含實驗、實務科目)至少 30 學分

註：「數學」、「社會」、「自然」等三領域之各科，各校可依群科屬性、重大議題融入、學生生涯發展、學校發展特色、師資調配等彈性規劃開設科目、學分數及授課學期，並經由學校課程發展委員會決議後，提報於該年度總體課程計畫中備查後實施。

資料來源：教育部（2008a）。

表 2-15 99 群科課程綱要一般科目版本規劃說明表

領域	科目	版本	學分數	建議適用類群註 1/課綱內容	說明
數學	數學	A	8	建議適用其他類科	數學 S 版提供藝術群學校再彈性調減 2 學分之版本
		B	12	建議適用商業、管理、設計類科	
		C	16	建議適用工業、資訊類科	
		S 註 2	4~6	專供藝術群使用	
社會	歷史	A	2	以中國近代現代史為主	增訂 C 版以世界文化史為主要內容，以培養學生世界觀
		B	2	以臺灣史為主	
		C	2	以世界文化史為主	
自然	基礎物理	A	1~2	建議適用商業類、家事類、藝術群。	增訂 C 版提供工業類群學校選用
		B	2	建議適用農業類、海事水產類。	
		C	4~6	建議適用工業類。	
	基礎化學	A	1	建議適用其他類。	增訂 C 版提供工業類化工群、農業類群學校選用
		B	2	建議適用工業類(化工群除外)、家事類、海事水產類。	
		C	4	建議適用工業類化工群、農業類。	
	基礎生物	A	1	建議適用其他類。	增訂 C 版提供農業類群、水產群學校選用
		B	2	建議適用工業類、商業類、家事類、海事群。	
		C	4	建議適用農業類、水產群。	
生活	計算機概論	A	2	其他群使用	增訂 B 版提供商業與管理群使用
		B	2	專供商業與管理群使用	

註 1.各校仍可依群科屬性、學生生涯發展、學校發展特色，彈性選擇開課版本。
2.99 課綱數學 S 版專供藝術群使用，意指其特殊性（special）。
資料來源：教育部（2008a）。

職業學校群科類別屬性差異很大，不同類群科學生之學習需求差異相當大，從前述各項教育部相關文獻中可發現，此次課程規劃考量了更細膩、更多元及更具彈性的課程架構及理念，教育部在課程發布新聞稿中表示，本次課程綱要修訂預期成果為：能強化專業及實習課

程教學，提升學生取得證照比率與層級，達成一般科目與各群科專業科目相互搭配之功能，均衡學生通識與專業能力之發展。並能引導教師教學專業能力之調整，及加強學校與產業之連結，期待課程綱要修訂應能有效落實課程改革之理想。此外，並針對法規、課程與教材、教師研習、設備需求、考試與招生、宣導等 6 個面向，積極規劃各項配套措施，協助學校及教師完成新課程之準備事宜，使新課程順利推動，以全面提升職業學校教育品質（教育部，2008a）。

職業學校群科課程綱要及綜合高級中學課程綱要原分別於 2008 年 3 月 31 日及 5 月 19 日發布，由於普通高級中學課程綱要延後 1 年實施，綜合高中亦受影響延後 1 年，使得職業學校附設綜合高中及職業類科之普通高中在課綱實施時程上，產生落差及學生後續升學考科銜接轉換之困擾，教育部經審慎評估後，決定職業學校群科課程綱要及綜合高級中學課程綱要，將與普通高級中學課程綱要同時延後至 99 學年度同步實施，希望讓學校有更多的時間進行準備，教育部更利用延後實施 1 年的時間進行精緻教科用書內涵、充實各校教學設備、強化師資準備度及加強宣導增益各界瞭解課程修訂的特色等工作。

本研究從 99 群科課程綱要的特色與結構中歸納發現，我國部定課程的課程決定模式從「組織運作」的觀點而言，主要以調和「由上而下」與「由下而上」的行政模式為主，由中央主管教育機關主導、委託並且協助各項課程發展計畫，並幫助課程網絡的建置，例如成立課程規劃（推動）工作圈及各群科中心學校，以提供鼓勵學校創新及學校持續發展課程的資源及誘因，及提供新課程所需要的技能與資源的培訓機制。

從課程規劃過程中，中央致力於協調、傳遞各組織系統之順利運作，以建立共識，並強化基層教師團體參與以及專業能力成長，達到

課程發展與實施的認同，進而課程控制權力下放，使得地方政府或學校擁有更大的課程自主權，避免職業學校的課程決定受到過度的政治干預。

肆、課程推動配套措施

教育部在 2008 年 6 月 6 日宣布「職業學校課綱及綜高課綱將延後 1 年自 99 學年度起實施」的同時，並提出相關配套措施從法規、課程與教材、教師研習、設備需求、考試與招生及宣導等 6 個面向，積極強化且完善實施前的各項配套措施，使新課程得以更為順利推動，以全面提升職業學校及綜合高中之教學品質。

教育部 2007 年 11 月 27 日「職業學校群科課程綱要暨設備基準配套措施」會議決議，職業學校課程規劃工作，應以務實的態度，因應職業學校群科課程綱要暨設備基準變動，藉由現行「職業學校群科課程暫行綱要」所推動之配套措施為基礎，衡酌現況擬定「職業學校群科課程綱要暨設備基準配套措施」，並研商分工原則與執行單位，以落實職業學校群科課程綱要之精神、發展「學校本位課程規劃」輔助機制。並委託由國立臺中家商成立工作小組，研擬「職業學校群科課程綱要暨設備基準配套措施」方案。

為因應職業學校群科課程綱要暨設備基準變動，針對法規研修、宣導說明、課程與教材、教師研習、設備需求、考試與招生及因應課綱延後 1 年實施之建議增修配套等 7 類，進行研商、規劃與推動，配合 99 年職業學校群科課程綱要的實施，其說明如下(職業學校群科課程規劃工作圈，2008)：

一、法規研修

配合群科課程綱要公布後，檢視與課綱實施相關法規是否有其修訂之必要性，2008 年 8-11 月間經問卷調查、座談會及進行

焦點團體座談確認修訂相關法規如下列說明：

(一)中等以上學校技藝技能優良學生甄審及保送入學辦法

「中等以上學校技藝技能優良學生甄審及保送入學辦法」依據教育部2008年6月23日研商會議決議，維持原案暫不配合課綱實施修正，但為落實課綱之精神及強化職業學校升學進入應以專業及實習科目為主，爰於2009年10月29日修正發布「高級中等學校技藝技能優良學生甄審及保送入學實施要點」之第四點及第五點，主要修正重點為調整加分比率及招生人數。

（二）高級中等學校教師每週任課節數注意事項

配合課綱增加「全民國防教育」並於2010年3月16日及7月26日修正發布，並自2010年8月1日生效，惟未就職業學校專業及實習科目實習分組人數之限制，配合少子化等因素進行調整。

（三）高級中等以下學校及幼稚園教事資格檢定辦法、中等學校各任教學科領域群科師資職前教育專門課程科目及學分對照表實施要點

配合職業學校群科課程綱要實施，檢視修正中等學校各任教學科領域群科師資職前教育專門課程，並於2010年2月8日修正發布高級中等學校英文科等92科科目及學分對照表，本次修正職業群科重點以群核心課程為必備科目，群科內涵之差異以選修課程符應。由教育部中等教育司委請國立臺灣師範大學規劃中等學校類科加考專門科目之可行性與配套措施，其研議結果以修正高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定辦法。

（四）職業學校實習辦法

本項實習辦法將配合職業學校法修正後，依法研商訂定。

（五）群科歸屬表

自 95 群科課程暫行綱要實施學校本位之後，學校應依照職業學校法及課程綱要相關規定下，依下列各項考量規劃之：1.國家建設及地方產業需求 2.學生未來就業發展 3.配合學校中長程校務發展計劃及特色 4.考量軟硬體教學設施、專任師資素質水準、學生就業情形等 5.整合現有辦學資源條件、規模及資源自行發展規劃新增設群科別（廖興國、傅俊隆，2005），為確實掌握學校所新設(學校原沒有但他校有設)或新增(創新規劃之科別)科別之群科之名稱，因而就課程綱要中「群科歸屬及設科原則」彙整而成「群科歸屬表」以利教育部相關業務承辦人之用，但 95 群科課程暫行綱要實施後新增科別遽增，為明確掌握職業學校類群科別之歸屬，自 2008 年起由教育部透過職業學校群科課程推動工作圈彙整新增科別至「群科歸屬表」中，以供相關單位參考。

二、宣導說明

為增進學校及各界對群科課程綱要的認識與了解，宣導說明分為課綱宣導活動、課程規劃理論與實務研習及宣導品編製與宣導網站建置等三部分辦理。

（一）課綱宣導說明：辦理「職業學校課程綱要宣導會」，以各校校長為主要對象，辦理時間為 2008 年 4 月 22、25、29 日共三場次，參與人數約 374 位。

（二）課程規劃理論與實務研習：

1. 2010 年職業學校群科課程綱要暨學校本位課程宣導會：以各

校教務主任、實習主任、群科中心學校執行祕書及教師代表為對象，辦理時間為 2008 年 8 月 12、16、17 日共三場次。

2.學校本位與群科課程規劃工作坊(一)：以各校教務主任、實習主任、群科中心學校執行祕書及教師代表為對象，辦理時間為 2008 年 12 月 4、11、18 日共三場次。

3.學校本位與群科課程規劃工作坊(二)：由各群科中心學校自行辦理，以各群科主任為對象，各群在 2008 年 12 月底前辦理完成。

（三）宣導品編製與公布：編撰宣導手冊及摺頁以及經由相關網站公布宣導手冊及摺頁。

1.由教育部印製「職業學校群科課程綱要暨設備基準」於 2010 年 3 月底發送完畢。

2.宣導手冊及摺頁於 2009 年 12 月底印製並發送完畢。

3.公告「職業學校群科課程綱要暨設備基準」於教育部技職司及職業學校群科課程推動工作圈網站，以供下載使用。

三、課程與教材

為落實課程綱要之推動與學校本位課程之實施，課程與教材共規劃包括學校總體課程計畫、課程資料庫建置、稀有部定專業及實習與各科校訂科目教材編撰等三項。

（一）學校總體課程計畫：

1.由教育部技職司於 2008 年 11 月 14 日完成學校總體課程計畫書撰寫格式，並函知各教育主管機關轉知學校參考使用。

2.辦理總體課程計畫書撰寫說明會：2009 年 10 月以各校教務主任及實習主任為對象，辦理 3 場次全國總體課程計畫書撰寫說明會。

（二）課程資料庫建置：線上填報系統建置以「95 群科課程暫行綱要課程填報系統」為基礎，依課綱內容擴充系統功能，其功能包括：課程資訊、教學論壇、教材開發、課程發展相關文獻(件)下載、課程審查機制等。

（三）稀有部定專業及實習科目與各科校訂科目教材編撰：主要具體內容為調查統計稀有部定科目及各科校訂科目教材編撰需求。

四、教師研習

配合課程綱要之實施，並考量教師專業知能之增進教育部於 2010 年 6 月 7 日訂定發布「教育部補助高級中等學校職業類科專任教師赴公民營機構研習服務作業要點」提供職業類科專教師加深、加廣之多元選擇，以強化教師實務能力，以增進教師專業知能為考量；在新課程綱要相關專業知能提升部分，教育部委由各群科中心學校規劃辦理，其辦理項目包括：

（一）辦理教師參與公民營機構研習

（二）辦理相關之專業知能研習

（三）辦理校內教師研習或教學觀摩活動

五、設備需求

配合職業學校群科課程綱要的實施，檢討學校在設備充實與更新之需求，針對現有設備進行調查和檢討，並依調查結果預估並編列所需設備經費。

六、考試與招生

因應群科課程綱要的實施與學生未來進路，就考試與招生配套項目如下：

（一）現行考招架構檢討與新架構研議：主要就現行考招架構與

課綱實施成效檢討，並研議新考招架構之可行性，透過資料蒐集、召開座談會、焦點團體、確認考試與招生建議表，並提給技專校院招生策進總會技專校院入學測驗中心參考。自 99 學年度起職業學校實施新課程綱要，而相對應之 102 學年度四技二專統一入學測驗考科經教育部 2009 年 7 月 29 日核定後函知各技職校院，並於技專校院招生策進總會及技專校院入學測驗中心網頁公告實施。

（二）研商考試科目與範圍：由各群科中心蒐集相關意見，提供技專招策總會與入學測驗中心參酌，修定各類科考試科目與範圍。

（三）證照及中等學校技藝(能)競賽項目檢討：教育部中部辦公室將於各類科競藝競賽籌備會議及命題評判會議中檢討修正；98 年度農業類科新增「食品檢驗分析」職種；商業類科新增「商業簡報」職種，此外商業類科辦理「職場英文寫作與簡報」職種於 2009 年度辦理示範賽，以評估後再列入正式競賽。

（四）研商證照、競賽之採認與加分比重：因應學生適性學習與學校選才需求，研商證照等級、競賽成績之採認與加分比重。教育部於 2009 年 10 月 26 日修正發布「高級中等學校技藝技能優良學生甄審及保送入學實施要點」第四點、第五點規定，主要修正四技二專技優甄審入學各競賽優勝名次及優待加分比例，大幅提高參加各技藝技能競賽獲獎者甄審實得總分加分比例。

（五）建立學科考試題庫：因應技專校院入學方式調整，適時建立題庫。

七、因應課綱延後一年實施之建議增修配套

（一）考科調整：由各群科中心學校調查各校學生升學之需求彙整後提出建議案。彙整結果以外語群、餐旅群、家政群、電機電子群、土木建築群、設計群等較為需要。由技專校院入學測驗中心分別於 2008 年 10-12 月間，召開「機械群、食品群、電機電子群電子類、土木建築群、設計群、商管群、外語群考科規劃座談會議」以及 2013 年四技二專統一入學測驗各群(類)專業考科規劃公聽會等，蒐集意見後作為調整依據。

（二）跨考機制之通盤檢討：調查後以外語群、商管群、電機電子群、家政群、設計群學生較有跨考需求。技專校院入學測驗中心分別於 2008 年 10-12 月間，召開「機械群、食品群、電機電子群電子類、土木建築群、設計群、商管群、外語群考科規劃座談會議」以及 2013 年四技二專統一入學測驗各群(類)專業考科規劃公聽會等，蒐集意見後作為調整依據。

（三）推甄加權著重專業科目：規劃設計統計表格格式，並由推甄承辦之技專提供相關資料進行規劃研議。

（四）鼓勵專業與實習科目開設未達 80 學分之學校儘早規劃調整：由地方主管教育行政機關（北、高及中部辦公室）鼓勵專業與實習科目開設未達 80 學分之學校儘早規劃調整；並於 97 學年度職業學校校長會議及教務主任會議中加強宣導。

99 群科課程綱要暨設備基準，在配套措施的規劃上，也可發現具有其延續性與擴充性，在 95 學年度的配套措施規劃上，主要以課程實

施與學校本位推動為主體，其中多以政策宣導與教師研習為主，然而99學年度課程綱要推動配套措施，除了延續95學年度之外，更顧慮到職業學校學生未來發展與進路、少子化因素下強化就讀職業學校誘因等問題，在「考試與招生」項目下針對四技二專的考試科目與範圍加以檢討，並對專業技能與專業證照等加分條件更加重視，以彰顯職業學校學生的特色，綜合歸納本節文獻，透過99群科課程綱要的配套措施之實施，有助於落實課程規劃理念「務實致用」之精神，對職業學校整體發展而言是有所幫助的。

第三章　研究設計與實施

本章研究設計與實施部分，共分為六節。第一節為研究架構；第二節為研究方法；第三節為研究對象；第四節為研究工具；第五節為研究實施；第六節為資料處理。

第一節 研究架構

本研究旨在研究我國職業學校課程發展，根據研究目的及文獻探討發展出研究架構圖，如圖 3-1 所示。由圖可見本研究主要分為四部分，包括課程決定理論基礎的文獻探討，職業學校群科課程發展相關文件分析及比較分析研究，並輔以實證性的半結構訪談，以達成本研究之目的。

壹、課程發展理論基礎的文獻探討

一、課程發展的理論基礎

針對課程發展之理論基礎進行探究，在課程發展理論基礎的探討中，從課程的定義、課程發展的定義及課程發展的理論基礎進行探討。

二、課程決定的理論基礎

由課程發展定義進而探討課程決定的理論基礎，主要從課程決定的定義及課程決定的理論基礎進行探討。

三、課程決定的模式與內容

從課程發展的宏觀概念而論，課程決定則在這宏觀過程中決定每一個階段的內容，乃至於參與課程發展的成員及課程決定的層級等，皆與課程決定相關，主要以課程決定的模式、課程決定

的層次與層級及課程決定的內容進行探討。

四、課程決定的過程與影響因素

課程決定的過程中最重要的就是「慎思」，國內外課程決定相關研究者稱為「課程慎思」，本研究主要以課程決定的過程與影響因素，進而探討課程慎思的意義與內涵、課程慎思的過程以及課程決定的影響因素。

五、課程發展之目標模式

主要以泰勒的目標模式以及史克北(Skilbeck)根據目標模式改良的情境模式進行探討，以作為後續職業學校課程發展模式之參考。

六、職業學校 95 群科課程暫行綱要之分析

國內面臨產業結構轉型以及資訊科技迅速發展，造成社會環境變遷、社會價值與學習型態隨之轉變，其職場人力結構與素質需求大幅提升。本研究主要以職業學校 95 群科課程暫行綱要之緣起、發展過程、課程特色與結構以及課程推動配套措施進行探討。

七、職業學校 99 群科課程綱要之分析

教育部在 2005 年 2 月 5 日公布「職業學校群科課程暫行綱要」的同時宣佈：「以暫行綱要為基礎，作必要之修訂」，因此，開啟了第二階段的職業學校課程規劃，本研究主要以職業學校 99 群科課程綱要之緣起、發展過程、課程特色與結構以及課程推動配套措施進行探討。

貳、職業學校課程發展相關文件分析

本研究針對職業學校課程發展的理念與過程進行探究，並蒐集教育部及課程規劃工作圈相關課程發展之公開文件，例如課程發展的手冊、會議紀錄或是結案報告書等，大致分為下列項目：

一、教育部頒布課程綱要、新聞稿及相關法規；二、教育部及工作圈相關會議紀錄；三、課程綱要發展相關工作(實務)手冊；四、課程研習宣導資料等，以利本研究進行分析探討。

參、實證性的半結構訪談

由於所蒐集的文件或資料，不易或不足以瞭解職業學校群科課程發展之內涵。因此，本研究希望透過實證性半結構訪談職業學校課程發展相關參與者共 12 位，包括中央及地方教育行政官員及實務工作者、課程發展指導委員、課程規劃召集人、課程規劃委員，除了深入瞭解職業學校課程規劃與決定等相關問題看法外，並著重於職業學校群科課程發展與決定之情境脈絡及相關影響因素之探討，進一步瞭解受訪者對這些事件的意義解釋。因此，擬定半結構式訪談大綱，根據研究目的及比較的構面對受訪者提出問題，設計「我國職業學校課程發展訪談大綱」，並且根據訪談的具體情況對訪談的程序和內容做靈活的調整，期使建構職業學校課程發展與課程決定之內涵更為廣泛周延。

肆、比較分析研究

在比較分析研究部分，主要以「職業學校群科課程暫行綱要暨設備標準」及「職業學校群科課程綱要暨設備基準」之發展過程及內容，進行比較分析，其比較的構面分述如下：

一、環境因素

從「職業學校群科課程暫行綱要暨設備標準」及「職業學校群科課程綱要暨設備基準」之發展與情境脈絡，以及社會產業的變遷等，如何影響職業學校之課程發展與決定。

二、政策理念

從技職教育政策到職業教育政策的理念與形成，如何影響職

業學校課程發展與決定。

三、課程綱要的內容

課程綱要的發展過程與參與者對課程慎思的概念為何，如何形成課程綱要總綱中的規範以落實課程規劃理念。

四、職業學校課程綱要的差異

比較「職業學校群科課程暫行綱要暨設備標準」及「職業學校群科課程綱要暨設備基準」總綱規範的內容，進一步分析其課程綱要制訂理念及其推動課程的各項配套措施。

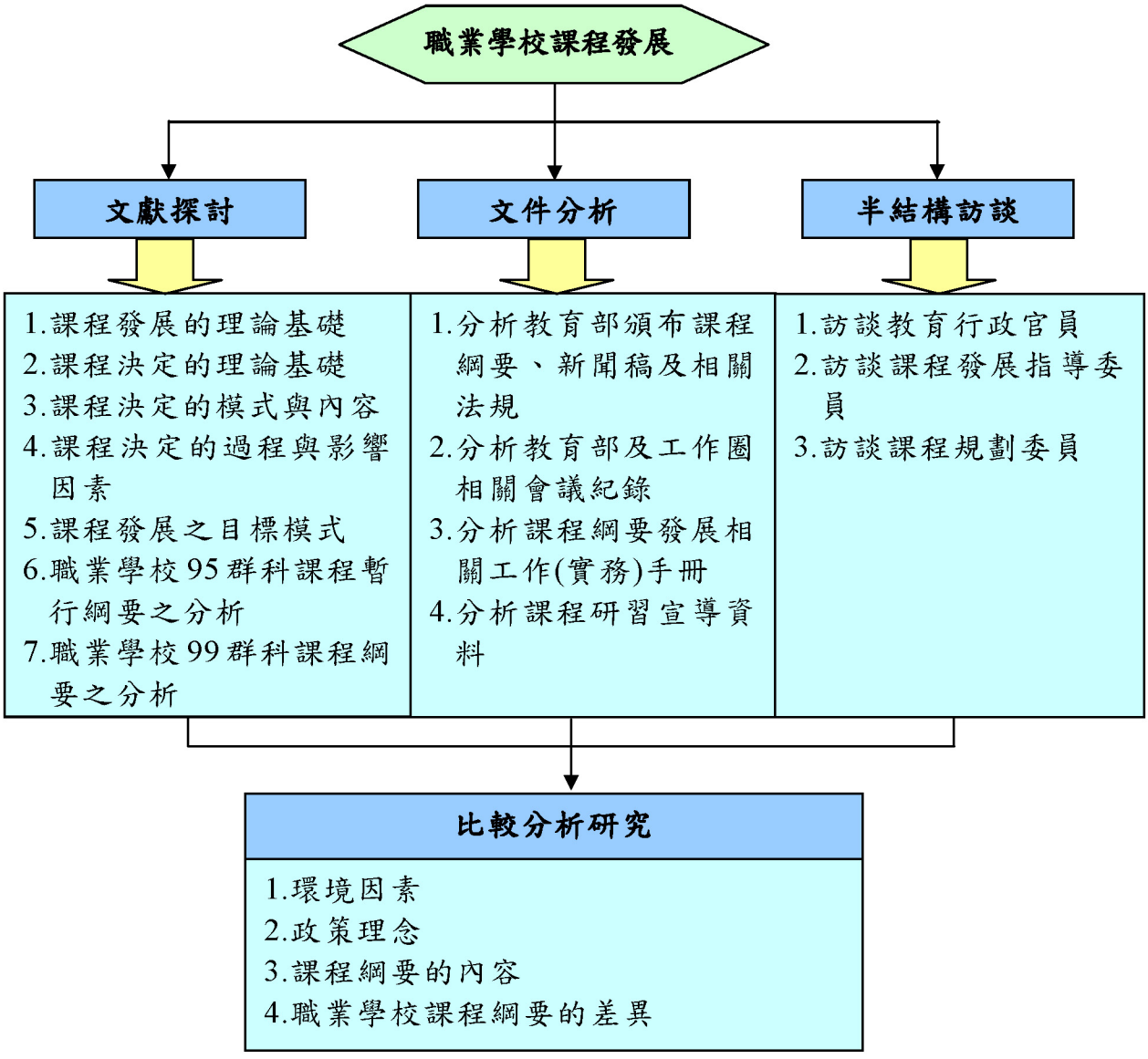


圖 3-1 研究架構圖

第二節　研究方法

為能達成本研究之研究目的，本研究以文件分析法與比較研究法為主，並輔以半結構訪談等方法進行研究。茲分述如下：

壹、文件分析法

文件分析法(documentary analysis)在本研究中是指研究者將針對「職業學校群科課程暫行綱要暨設備標準」及「職業學校群科課程綱要暨設備基準」的規劃過程，進行相關的文件蒐集。

文件分析法是以客觀及系統的方法，針對相關的文獻進行蒐集、探討與分析，主要在證明某特定時間產生的某種現象，或是某種的情境脈絡，或是其發展歷程。職業學校群科課程綱要的發展過程中，公部門單位有許多發展過程中的關鍵記錄文件或檔案，因此研究者選擇以文件分析法作為研究方法之一。

一、文件分析法在本研究的使用

文件分析法運用於我國職業學校課程發展之研究可以描述課程綱要發展之歷程與政策的演變，探討課程發展與決定相關議題的重要性，可分析出課程發展與決定內容所隱含的價值理念，進而解釋影響課程決定政策行動的相關因素等。本研究在研究過程中，蒐集「職業學校群科課程暫行綱要暨設備標準」及「職業學校群科課程綱要暨設備基準」相關文獻與資料，透過教育部及職業學校推動工作圈等相關會議紀錄等文件，探討職業學校課程發展的理念、課程決定之內容及影響因素。

二、文件內容分析的實施程序

本研究所使用的文件內容分析實施程序，可分成下列幾個步驟來說明（吳明清，2006）：

(一) 蒐集並選取分析文件及檔案資料：文件分析的對象是「文件」不是「人」，但選取分析資料的過程，則要按一般取樣的方法與要領來進行，要先界定群體，然後再選取樣本。

(二) 界定分析的類別：分析的類別也就是分析的基本架構，更是決定「文件分析」品質的好壞關鍵。通常分析的類別要依據研究目的，並參酌資料的內容而定，故在構思分析類別時，要把握研究目的及瀏覽資料內容。

(三) 決定分析單位：分析單位(unit of analysis)也就是記錄單位(recording unit)，乃是研究者在從事文件分析時，用來檢視資料的最小範圍。一般而言，常採用五種分析單位：單一的字、句子或段落、人物及主題。究竟採用哪一種分析單位為宜，並無定則，全視文件的數量，以及研究的目的而定。一旦決定分析單位，就可以循序檢視每一單位的內容，然後依照既定的分類，記錄其所屬類別。

(四) 決定分析範圍：分析的範圍不同，分析的結果就可能有差異，無論採用何種分析單位，都要採用一個能包涵「分析單位」的分析範圍。

(五) 決定陳列方式：陳列方式其實就是分析結果的記錄系統。分析之後必須將分析結果陳列出來，才能達成研究目的。故在進行分析之前，就要先決定分析之後的陳列方式，以便在分析時作適當記錄。常用的陳列方式有四種：1.有或無之標記；2.次數分配；3.篇幅或時間；4.強度或深度。

(六) 進行分析：在上述各項工作都做好之後，即可著手分析所蒐集之文件及檔案資料。

三、掌握文件資料的信度與效度

在研究過程所取得之資料的信度與效度是必須接受考驗的，以符合研究的嚴謹性和科學性。一般而言，社會性的分析研究要依靠個人的感官，但是每個人觀察問題的角度和眼光殊異，所以對問題現象的理解也不相同，為避免與降低研究者主觀因素的影響，使分析結果比較更為客觀，以提高研究結果的可靠性與可信性。本研究在資料分析與比較信度與效度上說明如下：

(一) 資料分析信度

信度是指研究結果的一致性、穩定性與信賴性。質化研究中關心的信度問題是有關資料的正確性及完整性，信度是強調所有記錄的資料和研究情境中，真正發生事情間之符合度，而非不同的觀察間之一致性（歐用生，1989）。本研究就質性研究專家學者所提高信度的方法，整理歸納重點如下：

1.於描述、探討、分析與比較的過程中，以第一手資料(primary data)為主，亦即儘量直接引用第一手的資料。

2.使用低推論描述(low-inference descriptors)，以避免過度的個人主觀的評論與看法。

3.提高研究者本身的專業能力，以增加研究結果的可信度。

4.研究者本身自 2000 年起參與職業學校群科課程規劃工作，有助於提高研究結果之可信度。

(二) 資料分析效度

為了確保分析的結果能達到真實的程度，研究者檢核資料之效度如下所述：

1.職業學校群科課程綱要發展過程的文件資料，主要以教育部或教育部委託課程規劃之課程發展組織為主，其教育部頒布課程綱要、新聞稿、會議紀錄、工作(實務)手冊及課程研習宣

導資料，都是經由教育部經行政程序嚴謹審查後，正式發布的公部門文件都是具有效度。

2.研究者就相同文件作兩次以上分析，比較分析結果的一致程度。

3.研究者在分析過程中，無時無刻自我提醒個人價值觀保持中立，維持客觀的立場。

貳、比較研究法

比較研究法(comparative method)是將「職業學校群科課程暫行綱要暨設備標準」及「職業學校群科課程綱要暨設備基準」的發展歷程，加以有計畫、有目的，經由敘述、對照、分析、探討與批判找出其中的異同優劣，並歸納出原則，作為解決有關問題或改進制度之參考。比較研究法為本研究的研究方法。

一、比較研究法在本研究的使用

根據研究目的，本研究將包含探討與解釋職業學校群科課程規劃的演進歷史、發展背景、課程決定的內容與影響因素，比較「職業學校群科課程暫行綱要-總綱」及「職業學校群科課程綱要-總綱」規劃的相同處與相異處之比較研究(comparative studies)。本研究是將職業學校群科課程綱要規劃中，從比較的構面包括：1.環境因素；2.政策理念；3.課程綱要的內容；4.職業學校課程綱要的差異。將四個構面予以併排對照比較，提供職業學校群科課程發展與決定的參考。

二、比較研究法的實施程序

德國的 Franz Hilker 及美國的 George Bereday 分別在 1962 年及 1964 年提出了比較研究中很雷同的四個步驟的分析方法，這四個步驟是：描述、解釋、並列、比較(王家通，2003)。以下將分

別說明如何引用比較研究方法論於本研究之中：

(一)描述(Description)

指描述所要比較研究教育制度現狀，亦即對教育資料的蒐集與編目。在蒐集資料之前，則需先進行分類的工作，列出資料搜尋的面向，避免在蒐集過程中有所遺漏，以利於資料的系統收錄與分析，之後才進行資料的收錄與分類編目。首先，本研究將會分別對職業學校群科課程綱要規劃發展與推動情形的描述，因為 Bereday 指出，對於研究對象的當前性與歷史性的資料之通曉是不用再贅述的。因此，對於職業學校群科課程綱要規劃的描述將不僅只是強調其目前的實施情形，也將會重視其過去的演進歷史。換言之，描述在本研究之中，將會包含兩個部分：「過去演進的歷史」與「目前實施的現況」。就前者而言，其目的是在於回溯職業學校群科課程綱要規劃的演進歷史，以便瞭解兩者的發展經過。就後者而言，其目的是在於蒐集職業學校群科課程綱要規劃目前實施狀況的資料，以便瞭解兩者目前是如何運作的情形。就資料的蒐集而言， Bereday 亦指出，由於描述是比較研究的預備階段，因而必須特別系統地蒐集資料，以便促進研究的可比較性。所以，不能任意地蒐集資料，必須選定研究主題，以便系統地從職業學校群科課程綱要規劃兩主題內，蒐集到相對應且可以比較的資料。就研究主題的選定而言，許多比較教育學者指出，教育的許多層面都可以成為研究的主題(楊思偉，2007)。為了蒐集到相對應且可以進行比較研究的資料，本研究亦將選定某些重要的研究主題，以便從職業學校群科課程綱要政策規劃主題內系統地蒐集資料。理想上，若

能包含較多的研究主題將可以越清楚地瞭解這主題，但是由於本研究在時間上有其限制性，因此本研究在參照前述比較教育學者所指涉的研究主題，及相關的文獻之後，決定以下列四方面為本研究的研究主題，1.環境因素；2.政策理念；3.課程綱要的內容；4.職業學校課程綱要的差異。因此，本研究在蒐集資料時，將會聚焦於上述四個方面，以對職業學校群科課程綱要規劃進行描述。

(二)解釋(Interpretation)

解釋階段乃運用社會科學各學科與方法於教育資料，並對教育事件、其原因與相關因素加以整理與評鑑。此階段要強調對教育事件的原因探究，而不僅是對於教育現象的描述（楊思偉，2007）。其次，本研究將會運用其它社會學科解釋職業學校群科課程綱要規劃的發展背景。

(三)並排(Juxtaposition)

將資料依相同或可資比較的類別加以系統化的排列，以便找出研究的假設，以供正式比較之用。因蒐集到的各屬資料在未經整理排列之前會十分混亂，很難從中窺知頭緒，故必須將這些資料加以分類，然後再將同類的資料排列在一起，才能做好比較的工作（楊思偉，2007）。在進行比較研究時，貝瑞德又區分為兩種研究取向：一為問題取向(problem approach) ：另一為整體分析(total analysis)，前者則為後者的基礎。在問題取向的具體應用上，貝瑞德指出應先選擇研究者自身國家所感受到的問題，並探討其他國家之作法以為決策參照。如此即建立了對於此一教育問題的分類，作為接下來整體分析之基礎。因此，本研究會將所蒐集到的資料並

排在一起，以準備進行下一步驟的比較。誠如前述，本研究的資料蒐集將以：1.環境因素；2.政策理念；3.課程綱要的內容；4.職業學校課程綱要的差異。等四方面為焦點，所以關於職業學校群科課程綱要規劃的資料，將會依據此四方面的研究主題而被並排，以利於緊接著的比較。

(四)比較(Comparison)

比較又稱為「同時研究」(simultaneous comparison)，因為只有透過實際比較，同時分析不同資料的方法才能得到改進。比較之重點不在「呈現」教育資料，而是要使教育事實更加凸顯其特性。此階段可以拓展研究者的觀點，而且這種全面思考過程是比較研究中最重要的貢獻（楊思偉，2007）。在建立了教育問題的分類模式後，則進入到整體分析。其目的在於以全球性觀點來了解教育對於社會影響的各個層面，企圖達到社會科學最終目標，即形成「律則」(laws)與「類型」(typologies)做為國際了解與界定複雜的學校與社會關係的基準（沈姍姍，2000）。最後，本研究將對職業學校群科課程綱要規劃進行比較，以便確認相同處與相異處。基於此理，從蒐集到的資料，將會被置於前述的 1.環境因素；2.政策理念；3.課程綱要的內容；4.職業學校課程綱要的差異等四方面的研究主題之下進行比較。

三、比較研究法的信度與效度

提到比較教育是一門非常不容易研究的學術領域，且帶有非常明顯的實用性色彩，又容易掉入盲目借用的陷阱，他提出五項常見的陷阱，供參考並避免，說明如下（王家通，2003）：

(一) 以偏蓋全：只根據少數幾個地區或國家的情況就說是他們的

發展趨勢。

(二) 東施效顰：而只將表面的措施模仿過來，不仔細研究其他地區或國家的真正背景及內部精神所在。

(三) 喜新厭舊：只會盲目的跟在外國新制度後面跑，做為模仿的依據。

(四) 自卑心理：自覺自己的東西不如人，而存有外國的月亮比較圓的心理。

(五) 我族中心：國勢較強或歷史較悠久的國家，比較不易接受外來的文化。

參、半結構訪談法

基於比較教育學者所強調的「比較研究法」，及在配合本研究的研究目的之下，研究者決定採用「半結構式訪談法」(Semi-structured Interview)及「文件分析法」(documentary analysis)，以作本研究主題的蒐集資料方法。

半結構式訪談法在本研究之中，是指研究者將直接親自實地訪談參與職業學校群科課程綱要規劃人員，而在訪談之前，研究者將根據前述的 1.環境因素；2.政策理念；3.課程綱要的內容；4.職業學校課程綱要的差異等四個主要研究主題，設計訪談大綱，以便能夠從訪談中蒐集到相對應且可以比較的資料。

一、半結構訪談法在本研究的用法

本研究使用半結構訪談法是要希望深入了解受訪者對職業學校群科課程綱要政策內涵及相關問題之看法。訪談能深入研究現場，除了書面文件的訊息之外，用訪談能更深入的了解到職業學校群科課程發展與決定完整且深入的發展變化過程，是值得嘗試的資料蒐集方法。由於我國職業學校課程發展之研究涉及到技職

教育政策理念、方向、職業學校與產企業界現況，因此個別訪談法便成為職業學校課程發展分析研究中一個非常有效的方法。在訪談之前，必須對訪談題目的背景先做廣泛的資料蒐集和深入的問題探討，擬定半結構式訪談大綱，其內容是根據四個比較的構面來擬定。在訪談進行中配合適度的訪談引導，並且訪談後需要重視資料內容的分析。因此，透過訪談具代表性樣本，可以了解受訪者之觀點、理念以及對職業學校群科課程相關規劃情形的看法。但是訪談除了要多花費時間，且可能存在著主觀詮釋和偏見的危險，但是訪談法主要在於了解受訪者的觀點，也是無法由統計考驗來達成的。半結構訪談法的意義

二、半結構訪談法的實施程序

(一) 安排訪談實施時間與地點。

（二）以書信或電話聯繫受訪問人，徵詢受訪意願確定接受訪問，並先行寄送訪談大綱。

（三）約定時間：每一位受訪時間約 30-60 分鐘。

（四）準備紀錄的工具如錄音設備、筆記本。

（五）訪談後立刻整理逐字稿。

（六）訪問調查內容的編碼。

三、半結構訪談法的信度與效度

由於所蒐集的文件或資料，不易或不足以瞭解職業學校課程發展脈絡與內涵。因此，本研究希望透過訪談職業學校群科課程綱要參與規劃相關工作者共 12 位，包括教育行政官員各 3 位、課程發展指導委員 3 位及課程規劃委員 6 位，當中「課程發展指導委員」同時也是「課程規劃委員」雙重身份對於課程綱要的發展理應更深入了解，除了深入瞭解對職業學校課程發展等相關問

題之看法外，並著重於相關影響因素之瞭解及對於職業學校課程發展之情境脈絡及其相關影響因素，受訪者對這些事件的意義解釋。因此，擬定半結構式訪談大綱，根據研究目的及比較的構面對受訪者提出問題，設計「我國職業學校課程發展之研究訪談大綱」，編制完成後請有經驗的研究者提供修正意見，以建立訪談大綱之信度與效度，並且根據訪談的具體情況對訪談的程序和內容做靈活的調整。訪問大綱的信度從研究的基本構念著手，蒐集分析與構念關聯的效度證據，具體上請專家審閱訪談題目的內涵，看是否符合研究的構念，藉以建立專家內容效度。

第三節　研究對象

本研究除文件分析外，採半結構訪談法進行訪談，訪談對象包括以下三類：

一、曾參與職業學校群科課程之教育行政官員

二、曾參與職業學校群科課程之課程發展指導委員

三、曾參與職業學校群科課程之課程規劃委員

文件分析之研究對象及半結構訪談法之研究對象詳述如下。

壹、文件分析之研究對象

一、教育部頒布之課程綱要、新聞稿及相關規定

以教育部於 2005 年 2 月 5 日發布「職業學校群科課程暫行綱要暨設備標準」、2008 年 3 月 31 日發布「職業學校群科課程綱要暨設備基準」、教育部發布與課程修訂相關新聞稿及相關規定為文件分析對象。但本研究限於人力、物力及時間，因此課程綱要主要取樣內容以職業學校課程綱要中的總綱為主，詳如表 3-1。

二、教育部修訂課程過程相關會議紀錄

本研究以職業學校課程發展過程中相關會議紀錄為主，例如教育部成立之「職業學校課程綱要發展指導委員」、「推動職業學校新課程工作圈」以及「職業學校群科規劃工作圈」等各項會議紀錄為文件分析對象，因課程發展過程中召開會議次數非常繁多，本研究主要以教育部針對課程綱要草案召開之重要會議紀錄以及 2004 年教育部成立之「推動職業學校新課程工作圈」會議紀錄為主；另「職業學校群科規劃工作圈」會議紀錄僅以 2008 年 3 月 31 日課程綱要發布前所召開有關課程綱要修訂會議為主，詳如表 3-2。相關會議紀錄依據「教育部檔案申請應用作業要點」申請應用檔案，其檔案應用申請審核通知書詳如附錄一。

三、課程發展相關工作手冊

以 2000 年教育部委託「技職體系一貫課程專案」之「技職體系一貫課程工作手冊」以及 2006 年「職業學校群科課程規劃工作圈」就課程發展所制定之「98 年職業學校群科課程綱要發展小組工作實務手冊」、「98 年職業學校群科課程綱要審查小組工作實務手冊」以及「98 年職業學校群科課程設備標準審查作業手冊」等做為文件分析對象，詳如表 3-3。

四、職業課程綱要宣導資料及手冊

主要以 95 群科課程暫行綱要及 99 群科課程綱要，由教育部辦理相關公聽會、研習及宣導之資料為文件分析對象，詳如表 3-4。

本研究將上述各項資料為分析之主軸，運用比較邏輯的歸納方法，描述詮釋職業學校群科課程之規劃情形，以深入探討職業學校課程發展及相關問題之看法並做為佐證，用以詮釋事實及尋求因果關係之解釋，其本研究蒐集之各項文件資料的內容摘要請參閱附錄二。

表 3-1 教育部課程綱要、新聞稿及相關規定一覽表

項次	類別	名稱	日期	編碼
1	法規	職業學校法	2010.06.09	MT1
2	課程綱要	職業學校群科課程暫行綱要暨設備標準-總綱	2005.02.05	MC1
3	課程綱要	職業學校群科課程綱要暨設備基準-總綱	2008.03.31	MC2
4	新聞稿	針對報載職業學校新課程規劃現況之回應	2004.12.20	MN1
5	新聞稿	針對報載職業學校新課程規劃現況之回應	2004.12.27	MN2
6	新聞稿	全國教師會暫緩公告「職業學校新課程綱要」記者會之回應	2004.12.28	MN3
7	新聞稿	職業學校新課程規劃現況之說明	2005.01.12	MN4
8	新聞稿	針對中央日報教育版所載職業學校新課程偏離專業之說明	2005.01.18	MN5
9	新聞稿	針對部分教師團體對職業學校新課程規劃現況之說明	2005.01.19	MN6
10	新聞稿	針對中央日報教育版所載職業學校新課程架構之說明	2005.01.27	MN7
11	新聞稿	開創職業學校新願景－職業學校新課程暫行綱即將公告	2005.01.28	MN8
12	新聞稿	開創職業學校新願景－職業學校新課程暫行綱要正式公告	2005.02.05	MN9
13	新聞稿	職業學校群科課程綱要—自 98 學年度起實施	2008.03.31	MN10
14	新聞稿	職校課綱及綜高課綱將延後 1 年自 99 學年度起實施	2008.06.06	MN11

資料來源：本研究整理

表 3-2 教育部修訂課程過程相關會議紀錄

項次	類別	名稱	日期	編碼
1	會議紀錄	職業學校新課程修訂作業簡報會議	2004.10.21	MR1
2	會議紀錄	研商職業學校實施新課程相關問題解決策略會議	2004.10.22	MR2
3	會議紀錄	研商後期中等教育共同核心課程納入職業學校新課程綱要有關事宜會議	2004.10.27	MR3
4	會議紀錄	推動職業學校新課程工作圈會議	1.2004.10.29 2.2004.11.02 3.2004.11.05 4.2004.11.09 5.2004.11.12 6.2004.11.18 7.2004.11.23 8.2004.11.26 9.2004.11.30 10.2004.12.03 11.2004.12.07 12.2004.12.20 13.2004.12.21 14.2004.12.22 15.2004.12.26	MR4-1~15
5	會議紀錄	研商職校新課程綱要之群科定位問題	2004.11.08	MR5
6	會議紀錄	職業學校新課程綱要草案審查會議	2004.11.21	MR6
7	會議紀錄	研商職業學校新課程各群科目建議開課學期與學分數表會議	2004.12.08	MR7
8	會議紀錄	職業學校新課程綱要草案修正會議	2004.12.08	MR8
9	會議紀錄	研商職業學校新課程綱要總綱會議	2004.12.30	MR9
10	會議紀錄	職業學校新課程暫行綱要說明會籌備會	2005.01.04	MR10

資料來源：本研究整理

表 3-2 教育部修訂課程過程相關會議紀錄(續 1)

項次	類別	名稱	日期	編碼
11	會議紀錄	研商職業學校新課程暫行綱要暨設備標準修訂作業會議	2005.01.27	MR11
12	會議紀錄	審議職業學校新課程暫行綱要暨設備標準事宜會議	2005.01.28	MR12
13	會議紀錄	研商職業學校新課程正式課程綱要規劃事宜會議	2005.02.03	MR13
14	會議紀錄	研商職業學校群科課程暫行綱要配套措施相關事宜會議	2005.02.21	MR14
15	會議紀錄	推動職業學校新課程暫行綱要配套措施第 1 次會議	2005.03.01	MR15
16	會議紀錄	研商職業學校群科課程暫行綱要配套措施相關事宜會議	2005.03.03	MR16
17	會議紀錄	研商職業學校新課程暫行綱要設備標準相關事宜會議	2005.03.04	MR17
18	會議紀錄	職業學校課程綱要發展指導委員委會委員提名會議	2005.03.14	MR18
19	會議紀錄	推動職業學校新課程暫行綱要配套措施第 2 次會議	2005.03.16	MR19
20	會議紀錄	技職體系職業學校及五專課程綱要調整工作期中報告審查會議	2005.03.17	MR20
21	會議紀錄	研商職業學校新課程暫行綱要設備標準相關事宜會議紀錄	2005.03.18	MR21
22	會議紀錄	研商職業學校新課程暫行綱要設備標準相關事宜會議	2005.03.28	MR22

資料來源：本研究整理

表 3-2 教育部修訂課程過程相關會議紀錄

項次	類別	名稱	日期	編碼
23	會議紀錄	研商職業學校新課程暫行綱要配套措施-學校本位課程工作小組會議	2005.03.30	MR23
24	會議紀錄	推動職業學校新課程暫行綱要配套措施會議	2005.04.07	MR24
25	會議紀錄	職業學校群科課程設備標準實施通則草案審查會議	2005.07.26	MR25
26	會議紀錄	職業學校群科課程設備標準審查會議	2005.07.28	MR26
27	會議紀錄	研商職業學校群科課程暫行綱要及配套措施推動事宜會議	2005.09.05	MR27
28	會議紀錄	研商 98 學年度職業學校群科課程綱要暨設備標準推動事宜會議	2005.09.26	MR28
29	會議紀錄	職業學校課程綱要發展指導委員第一次會議會議	2005.12.09	MR29
30	會議紀錄	職業學校群科課程規劃工作圈歷次會議	2005-2010	MR30

資料來源：本研究整理

表 3-3 職業學校群科課程發展相關工作手冊

項次	類別	名稱	日期	編碼
1	工作手冊	技職體系一貫課程工作手冊	2000.05	CH1
2	工作手冊	98 年職業學校群科課程綱要發展小組工作實務手冊	2006.06	CH2
3	工作手冊	98 年職業學校群科課程綱要審查小組工作實務手冊	2006.10	CH3
4	工作手冊	98 年職業學校群科課程設備標準審查作業手冊	2007.01	CH4

資料來源：本研究整理

表 3-4 職業學校群科課程綱要宣導資料

項次	類別	名稱	日期	編碼
1	宣導資料	職業學校群科課程暫行綱要說明	2005.11	CG1
2	宣導資料	98 年課程綱要總綱公聽會手冊	2007.01	CG2
3	宣導資料	職業學校群科課程綱要宣導手冊	2009.12	CG3

資料來源：本研究整理

貳、半結構訪談法之研究對象

本研究半結構訪談法之研究對象分為下列三類，茲分述如下：

一、教育行政官員：指任職於中央教育行政機關且曾經或現職直接負責職業學校課程事務之行政職務者。

二、課程發展指導委員：指受教育部聘任為職業學校課程發展指導委員。

三、課程規劃委員：指受教育部聘任以職業學校群科課程規劃工作圈」之「總綱小組」及「一般科目暨各群課程綱要發展小組」召集人或參與「職業學校群科課程暫行綱要暨設備標準」及「職業學校群科課程綱要暨設備基準」課程規劃委員為主要對象。

本研究所進行半結構訪談期間，由 2011 年 2 月下旬至 2011 年 6 月下旬為止，預定共訪談 12 位，研究對象包括教育行政官員 3 位、課程發展指導委員 3 位及課程規劃委員 6 位，其中「課程發展指導委員」及「課程規劃委員」主要以同時參加過 95 群科課程暫行綱要及 99 群科課程綱要研修工作為主，「課程發展指導委員」同時也是「課程規劃委員」雙重身份為主要對象。訪談地點皆於訪談對象之辦公室或指定的機構之訪談室進行，訪談時間約為 30 分鐘至 60 分鐘。訪談名單詳如表 3-5。

表 3-5 我國職業學校課程發展之研究半結構訪談名單

受訪者身分	受訪者編碼	受訪方式	身份簡介	時間
教育行政官員	O1	直接訪談	教育部單位主管	約 65 分鐘
	O2	直接訪談	教育部業務主管	約 40 分鐘
	O3	直接訪談	教育部業務承辦	約 30 分鐘
課程發展指導委員	C1	直接訪談	職業學校校長	約 50 分鐘
	C2	直接訪談	職業學校教師/教師會代表	約 55 分鐘
	C3	電子郵件	職業學校教師/實習主任	──
課程規劃委員	P1	直接訪談	技專校院教授	約 60 分鐘
	P2	電話訪談	技專校院教授	約 55 分鐘
	P3	直接訪談	職業學校校長	約 55 分鐘
	P4	直接訪談	職業學校教師/教務主任	
	P5	直接訪談	職業學校教師/圖書館主任	
	P6	直接訪談	職業學校教師/教師會代表	約 80 分鐘

資料來源：本研究整理

第四節　研究工具

本研究透過我國職業學校課程發展過程的半結構訪談進行研究資料的蒐集與分析。本節將就半結構訪談之研究工具的編制與實施和信度與效度問題及其解決途徑等說明如下：

壹、訪談大綱的編制與實施

一、訪談大綱的編製過程

訪談大綱的編製過程，包括文獻分析、指導教授的修改、討論大綱的設計等三部分。文獻分析是研究者參考國內課程決定相關領域之博士論文、課程發展與課程決定的文獻以及教育部發展「職業學校群科課程暫行綱要暨設備標準」及「職業學校群科課程綱要暨設備基準」相關資料，再經過指導教授修正後完成正式的訪談題目，形成訪談調查的研究工具「我國職業學校課程發展之研究訪談大綱」。歸納以上所述，訪談大綱的編製過程為：文獻的蒐集與研讀、詢問相關學者專家、編製初稿、指導教授修改、建立專家效度等，有關半結構式訪談大綱詳如附錄三，內容說明如下：

（一）環境因素

說明：您認為當時「職業學校 95 群科暫綱」與「職業學校 99 群科課綱」的課程決定主要的環境因素為何？在您參與課程發展過程中有無影響課程規劃結果的關鍵事件？事件原委為何？

（二）政策理念

說明：您認為「職業學校 95 群科暫綱」與「職業學校 99 群科課綱」的規劃之理念與目標為何？

（三）課程綱要的內容

說明：您認為職業學校課程決定的內容應該為何？職業學校課程綱要中有哪些是需要訂定而遺漏的或是不需要訂定而訂定的?

（四）課程綱要的差異

說明：您認為「職業學校95群科暫綱」與「職業學校99群科課綱」最大差異在哪裡？

（五）其他

說明：您認為職業學校課程規劃現在的做法是否妥適？未來應該如何去做？以及職業學校群科課程對社會最大的貢獻為何？在參與課程發展過程的看法、感想及建議為何？

二、訪談大綱的實施

研究者根據研究目的與問題，在進行之前設計訪談大綱作為訪談指引，在訪談進行中依據實際情形，對訪談問題作調整。研究者主要兼採半結構式訪談，半結構式訪談是介於結構式與非結構式訪談之間的一種蒐集資料方式，其訪談大綱不像結構式訪談大綱一樣，需要對每個討論議題預先設計非常清楚的問題，而是以半開放方式詢問問題。主要採行半結構式訪談大綱的設計是為了訪談進行更為順利，引導式問題之後常會以開放式的問題提問。

擬定訪談大綱後，首先與指導教授討論研究對象的選取，接著徵詢受訪者的同意，並和受訪談者擬訂預約訪談時間，並先將訪談大綱先行傳送給受訪者參閱訪，使受訪者能預先瞭解訪談內容預作準備。為確保訪談內容能獲得研究所需之真實資訊，在徵求受訪者同意後，以錄音與札記方式紀錄訪談內容，訪談結束後，研究者立即整理受訪者所提出之意見與看法，並將訪談結果彙整訪談記錄，詳如附錄四至十三。

貳、訪談大綱的信度與效度問題及其解決途徑

一、信度問題及其解決途徑

質性研究者在處理信度問題時，可以詳細記載研究的過程、

步驟而讓後續的研究者有明確的軌跡可循。本研究將以下列幾種方法來增進本研究的信度。1.詳細記載研究日誌，經常檢查、省思研究者的立場及在研究現場所處的位置及所扮演的角色，以免流於主觀；2.使用錄音機、數位相機協助記錄觀察訪談的資料，並立即寫下當時的訪談大要，事後盡快打成文稿，以力求記錄的正確性；3.儘量以被研究者的觀點來描述事件，以便呈現事件的原始面貌，不可以推測的方式來獲致成果；4.對資料蒐集的正確性，透過多方資料比對、交叉檢定等方式來獲得。

二、效度問題及其解決途徑

本研究為提高訪談表的內容效度(content validity)，乃採用專家效度考驗，並將初稿敦請臺灣國內二位技職教育學者幫忙修正及評估題目的適切性，分別為國立臺灣師範大學工業教育學系徐昊杲教授及宋修德教授等二位學者專家，以進行訪談題目之架構與題目逐一指導與修正，因此具有可靠的專家效度。

第五節　研究步驟

本研究步驟與流程詳如圖 3-2 所示，主要研究步驟分為七個部分說明如下：

壹、確定研究主題與目的

確定研究主題與目的後，釐清研究問題範圍與對象，規劃研究方法、擬定計畫與進度，並建立研究架構與實施步驟。

貳、蒐集相關文獻與資料

就我國職業學校課程發展之相關文獻資料進行蒐集、分析及比較，主要分為七個部分：一、課程發展的理論基礎；二、課程決定的

理論基礎；三、課程決定的模式與內容；四、課程決定的過程與影響因素；五、課程發展之目標模式；六、職業學校 95 群科課程暫行綱要之分析；七、職業學校 99 群科課程綱要之分析，以利進行理論評析之用。

參、進行文獻探討

針對蒐集之職業學校課程發展相關文獻資料進行文獻探討，以整理出課程發展的理論基礎、內容與模式、流程與步驟、影響因素、職業學校 95 群科課程暫行綱要及職業學校 99 群科課程綱要之重要文獻，以利文件分析之進行。

肆、進行文件分析

針對職業學校群科課程綱要發展相關的文獻進行文件分析，主要在證明某特定時間產生的某種現象，或是某種的情境脈絡，或是其發展歷程，以利描述課程綱要發展之歷程與政策的演變，探討課程決定相關議題的重要性，分析出課程決定內容所隱含的價值理念，進而解釋影響課程決定政策行動的相關因素等，以供後續比較研究之用。

伍、進行半結構訪談法

半結構訪談法以參與職業學校課程發展的教育行政官員、課程發展指導委員、課程規劃召集人、課程規劃委員等進行深度訪談，期望對課程規劃過程與課程決定等議題有周全而深入的資料蒐集，以供與比較分析結果相互討論。

陸、進行比較分析研究

綜合文件分析及半結構訪談所得資料與結果，進行歸納分析；對職業學校群科課程發展與決定就其環境因素、政策理念、課程綱要的

內容及職業學校課程綱要的差異四個面向，並輔以半結構訪談法進行比較分析研究。

柒、歸納結論與建議

由文件分析、比較研究及半結構訪談後，經研究發現進而提出研究結論與建議，建構職業學校課程發展體系。

捌、撰寫研究報告

依據研究計畫進行研究後得到之發現、結論與建議，彙整後撰寫研究報告。

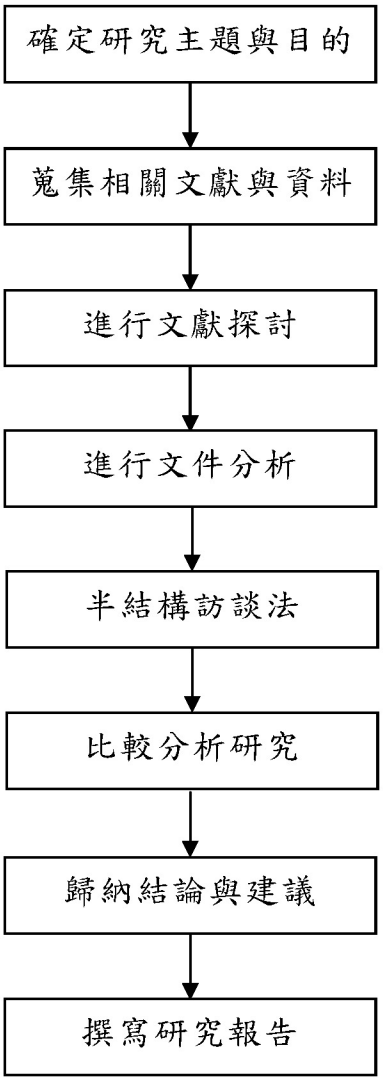


圖 3-2 研究步驟

第六節　資料處理

本研究主要是以文件分析、比較研究以及半結構訪談等研究方法來進行我國職業學校課程發展之研究，研究者以文件分析及半結構訪談，進而蒐集「95 群科課程暫行綱要」及「99 群科課程綱要」相關資料，本研究所使用分析工具「我國職業學校課程發展之研究訪談大綱」，為研究者依據職業學校課程發展理論及相關文獻之探討後所建立。資料分析的單位，若從單字、字義及句子等來加以分析，將會造成太過於瑣碎，容易產生斷章取義的弊病；若從全文來分析，則又嫌過於籠統。至於若使用其他的分析單位，則要考量是否實際適用於本研究中。因此，考量上述各項因素，本研究採用「主題」及「觀點」做為分析單位，以便於分析及歸類，分別為職業學校群科課程發展與決定比較的構面為：第一環境因素；第二政策理念；第三課程綱要的內容；第四職業學校課程綱要的差異。本節主要以逐字稿的謄寫、資料的編碼與資料的歸類比較分別說明。

壹、逐字稿的謄寫

研究者將訪談錄音檔檔案依順序謄寫為逐字稿，將對話互動情形以文字還原，訪談逐字稿草稿完成後，將訪談逐字稿寄給受訪者或做第二次驗証訪談，請受訪者核對及修正訪談逐字稿，以確定研究者沒有曲解受訪者之原意，增進研究效度。

貳、資料的編碼

經研究者分析探討我國職業學校課程發展相關文獻資料諸如教育部頒布之課程綱要及相關規定、新聞稿、修訂課程過程相關會議紀錄、課程發展相關工作手冊及職業課程綱要宣導資料及手冊等之內容，及訪談資料之後，即進行編碼工作，其編碼方式說明如下：

一、職業學校課程發展相關文件之編碼原則

本研究之文件分析編碼縮寫主要以教育部發布之文件以及課程發展過程之資料為主，教育部發布文件以「教育部」之英文名稱「Ministry of education」取「M」為主要代碼，在依文件類別細分；課程發展過程之資料以「課程」英文「Curriculm」取「C」為主要代碼，在依文件類別細分。就文件分析編碼說明如下：

（一）教育部頒布之課程綱要以 MC1、MC2...表示；新聞稿 MN1、MN2...1 表示；相關規定以 MT1、MT2...表示。

（二）教育部修訂課程過程相關會議紀錄以 MR1、MR2...表示。

（三）課程發展相關工作手冊以 CH1、CH2...表示。

（四）職業課程綱要宣導資料及手冊以 CG1、CG2...表示。

二、半結構訪談之編碼原則

本研究依訪談對象分為教育行政官員代碼以「O」、課程發展指導委員代碼以「C」及課程規劃委員代碼以「P」等表示，例如將訪談逐字稿依編號為 Ol 就表示教育行政官員的受訪者編號 1 的受訪者，其他各類訪談對象依此類推。

三、比較的構面之編碼原則

本研究職業學校群科課程發展與決定就其比較四個構面，進行比較分析研究，其就四個構面之編碼方式為環境因素為「A」、政策理念為「B」、課程綱要的內容為「C」及職業學校課程綱要的差異為「D」，在資料分析上如有一新聞稿屬於第一面向「環境因素」則編號為 MN1-A 依此類推。

參、資料的歸類比較

全部文字敘述資料編碼完畢後，即進行歸類。首先將教育部頒布之課程綱要及相關規定、新聞稿、修訂課程過程相關會議紀錄、課程

發展相關工作手冊、職業課程綱要宣導資料、手冊等之內容與訪談資料檔案列印下來，加以分類、比較、歸納，將屬性相近之編碼資料，依比較的四個層面分別歸入各類別，文件分析摘要表詳如附錄二，以供本研究之分析與討論。

第四章　職業學校群科課程綱要分析

本研究採用文件分析法與比較研究法為主，並輔以半結構訪談等方法，依據研究目的針對職業學校群科課程綱要的制定過程進行分析與討論，本章依循研究中四個主要比較的構面分別從環境因素、政策理念、課綱的內容及課綱的差異進行討論。本章共分為四節。第一節為環境因素分析；第二節為政策理念分析；第三節為課程綱要內容分析；第四節為課程綱要差異分析。

第一節　環境因素分析

自從九年一貫課程實施後，教育課程改革接踵而來，其中以技職體系的課程改革最為工程浩大，因為「技職教育」的課程發展必須符合當前經濟市場的發展趨勢，並面對資訊時代的衝擊、國際經濟環境、產業環境及教育環境的變遷等因素，再加上技職教育的類、群、科種類繁多且屬性差異很大，因此，職業學校課程綱要的制訂過程需要相當的資源，諸如行政支持、人力資源及時間成本等等，本研究從 2000 年實施的職業學校課程綱要可見，其課程綱要自 1990 年著手修訂，1995 年完成草案，1997 年定稿，1998 年公告「職業學校一般科目課程標準暨設備標準」、「職業學校各類科課程標準暨設備標準」後於 2000 年實施，也歷經將近 10 年時間才實施；然而職業學校群科課程的制訂，本研究從文獻探討中發現，教育部在 1998 年 1 月 9 日召開「我國跨世紀技職體系一貫課程專案第一次委員會議」之後，開始推動技職教育一貫課程的規劃工作，並在 1998 年和 1999 年間委託（或委辦）34 個專案計畫為課程規劃做基礎準備(技職體系一貫課程綜合規劃組，2000)，2001 年完成草案，2002 年進行課程模擬，2005 年公告「職

與外在環境因素密不可分。從外在環境因素部分，可具體歸納出下列影響因素：

一、全球化趨勢

面對經濟全球化與區域整合範圍擴大，臺灣產業既有的代工模式、勞力密集模式，將面臨瓶頸與轉型。產業和科技發展的全球化，使廠商須全球整合。造成國內基礎產業人力需求的變化，這將造成職業學校學生的就業市場受到衝擊，產企業界對於基層人力的需求大幅減少；此外，企業透過跨國公司全球化生產、銷售、採購和研發活動，把世界各國經濟連結為一個緊密的整體，造成我們的技術人力很容易被其他國家的技術人力取代。

「在 99 之後會發現整個世界經濟的走向或者知識經濟、全球化的概念開始有了轉變，過去我們認為知識經濟也好或是全球化也好，所有人都應該要去把基本的知識，所有人都應該把共同能力準備到某一個階段，可是當時我們在去看知識經濟後來出的「世界是平等的」那本書，你會發現說其實你具備操作能力，你只是有知識能力，譬如說你會操作電腦、你是醫生你會幫人家看病，有很好的知識，可是未來可能不需要那麼多醫生，譬如說我有一所健檢醫院，要有很多的醫生需要在那邊幫我看報告，但是現在我可能不需要，我只要將抽血或 X 光的結果數位化，我透過數位化將這些資料傳到遠端，讓遠端的更便宜的醫生來幫我解讀、寫報告，寫完之後再送到美國或哪裡去，我再來看報告寫的對或不對，最後才來跟我的客戶來談，從這邊來看，如果你的知識在遠端的人也會有，而且你的知識在遠端的人可透過數位來取代你，那你的工作就會隨時會不見，到了 99 課綱發展包括「世界是平等

的」這樣的書開始出版後，大家就開始發現其實光是知識是不夠，要有實作能力，你必須在在地要有實作能力，才可能不被取代，所以那時候我們就在談說怎麼讓自己不被取代。」（訪 P6）

職業學校的教育目標與目的，受到全球化趨勢影響下，更根深蒂固的確定職業學校不再是「終結教育」，在其人才培育的宗旨也因此而有所思維的轉變：

「教育政策的改變，以前職業學校是「終結教育」，畢業之後就是準備就業，到後來變成「中點教育」就跟高中一樣，是在為學生進入四技二專銜接作準備與對準，這樣職業學校課程會隨著業界人力需求的因素而改變。」（訪 P4）

「現在的環境因素已經不再是為單位行業思維來進行職業訓練，職業教育已經是職涯預備的學習，而非終結教育的學習準備跟能力培養」（訪 C1）

職業學校課程發展過程當中，考量經濟環境而受到全球化趨勢的影響是必然的，亦是課程發展理念最重要的上位的概念，課程規劃應從能力培養的廣義觀點，來規劃符合國內產企業發展需求且有助於提升職校學生競爭力之課程。而不再是以傳統專業領域科目的觀點，來進行課程規劃，並朝向以「能力取向」為主之課程發展模式，以培育具有現代人文素養與專業能力的公民，換言之，技職體系學生除具備應有的專長技術外，對於其他相關領域的基本能力譬如第二外語、資訊處理、口語表達及服務管理等

能力也需具備，以朝向培養多元智能的全人教育發展，以符應全球化及知識經濟的發展趨勢目標。

二、社會環境變遷

臺灣自解嚴後，民主化的轉型、社會結構與經濟貿易邁向自由發展，教育環境受到自由化、國際化及多元化影響，綜合高中政策、多元入學、九年一貫課程、語文教學、幼托整合、後期中等教育多元化、改革技職教育、高等教育擴充及 12 年國民基本教育等政策積極的研議，造成對職業學校的定位與轉型受到討論與關注，相對的，因為後期中等教育學制的多元化及職業學校而非「終結教育」目標，造成過去 10 餘年來職業學校逐漸普通化的疑慮產生。

「95 暫綱來看一直要將職業學校課綱普通化，一直希望去增加很多一般課程，甚至希望職業學校課綱能夠最後能接近綜合高中，這是 95 當時的氛圍。」（訪 P6）

社會環境結構從早期農業社會到工業社會，臺灣經過「經濟奇蹟」的經驗之後，來到了知識密集的時代，國民平均所得提高，許多家長因為自身曾經歷過勞力付出的辛苦時代，再加上「望子成龍，望女成鳳」的觀念，以及社會對職業學校有其觀念上的誤解，造成職業學校的生源及規模逐漸萎縮，這是造成職業學校在本質上逐漸普通化的主因之一。

「這樣幾 10 年來，尤其最近幾個時間點「75 年群集課程」然後「89 年的新課程」，這些都一再的、不斷的把專業東西，把自己

本身技能方面的學習給弱化掉了，所以漸漸的就會有一些人，包括李遠哲李院長也覺得「職業學校沒有存在的價值」就要把職業學校廢掉。」（訪 C2）

「職業學校不斷的把專業技能弱化，還有李遠哲李院長在 89 年提出「職業學校沒有存在的價值」，所以那幾年職業學校的士氣是非常低落的。」（訪 P2）

職業學校課程規劃與發展在 95 群科課程暫行綱要之前，從單位行業課程之後，經過兩次課程的改革，逐漸的將職業學校專業及實習的特色減少，再加上 1996 年教育部推動試辦綜合高中政策，職業學校延後分流的議題有不少的論述，因此，職業學校的生源逐年減少，直到推動 95 群科課程暫行綱要後，教育部加強技職教育的宣導，提出很多很具體的技職教育好的發展案例，再加上全球金融風暴及國內經濟不景氣影響，近年來職業學校有逐漸復甦及更受重視。

「民國 80 年代末期，職業學校教育被輕視，再加上當時李遠哲院長提出廢職業學校的問題等，都是導致職業學校普通化的環境主因，但其在這個部分也是導致課綱的擬定上，更加強如何讓我們將「務實致用」的理念落實到課綱裡，以捍衛職業學校的存在，再來加上升學導向與就業導向的需求與區隔，進而落實學校本位課程的推動，所以當時因為這些環境面的因素，而影響了課綱的發展。」（訪 P5）

「這 7-8 年來不斷的在宣導技職教育，說明技職教育有它存在的價值跟意義，然後每年學生在選擇就讀哪一個學制的時候，也有發新聞稿或召開相關的記者會，讓學生知道說我能力不錯也可以選擇技職教育，所以應該說環環相扣，讓這技職教育在這 10 年間慢慢翻轉過來，到今天民國 100 年我們可以看到有可以考上建中的學生不去念，而跑來就讀大安高工這樣的職業學校，這是 10 年來不管是各方的努力，包括主管機關教育部或是民間組織。」（訪 C2）

「這幾年從經濟不景氣之後，家長對職業學校的觀念是有改變，會將小孩送到職業學校來，會要小孩養成一技之長，如果沒有一技之長進入大學也只是空有文憑，現在很多大學也有實習輔導的觀念，開始重視學生的生涯輔導及就業能力的提升，所以職校還是要儘量去克服困難跟業界結合。再從職業教育跟職業訓練的差別來看，職業訓練僅針對單一技能，職業教育對其人格養成和技能都是重視的。」（訪 P3）

社會環境的變遷諸如教育環境的轉變、經濟環境的因素、社會大眾與家長對職業學校的看法及教育主管機關的重視程度，皆會影響職業學校的定位與發展，甚至職業學校的課程發展與決定，因此，如何從職業學校的課程決定中考量這些因素，規劃出相對應之實務課程及配套措施，提出讓家長與學生有信心的課程綱要是課程發展成功與否的主要關鍵因素。

三、產業界的需求

世界科技發展快速，產業面臨競爭壓力，全球企業無不轉型

發展，對於新科技人力需求迫切，我國逐漸邁入開發國家，傳統產業為求生存發展，莫不轉型於高科技研發，使得我國各產業高等人力需求大增且人力素質需求也不斷提高。各產業之經營與生產結構均大幅改變，整體社會變遷也不僅止於在技術與商業的整合，甚至人文藝術及資訊傳播運用，也多成為國家經濟發展主流。

「以往產業的人力資源皆來自於職業學校，隨著產業發展，現在產業人力資源的來源以專科甚至是科技大學為主，但是職業學校還是需要一些人力來支援基層人力。」（訪 P1）

「業界自動化作業發展太快了，基礎人力需求減少了，但人力的素質提昇了，業界要的是大學生，造成職業學校畢業生無法立刻投入職場。」（訪 P3）

產業人力素質的需求提高，造成職業學校畢業生無法投入職場的問題，引導了職業學校往就業準備方向來培育學生，進而在課程發展上面要與產業界所需要的能力做銜接與互動，雖然職業學校已不再是「終結教育」但是具有「職涯試探與準備」的功能，所以在課程發展過程當中，產業界的需求無論在人力供需上或是能力指標上都是不可忽視的關鍵環境因素，甚至是課程決定最上游的決定因素，職業學校課程發展與規劃除以教育心理學與教育社會學的觀點為理論基礎外，為落實職業學校教育目標，培育學生具有就業準備與職涯試探的基本能力，更應導入教育經濟學觀點做為規劃培育符合社會所需人力及專業能力之課程理論基礎，以彰顯技職教育特色及強調學生應具備之專業能力。

四、高等技職教育的擴增

高等技職教育近 10 年來不斷擴增，包含專科、技術學院、科技大學，學制上涵括五專、二專、二技、四技，學位頒授又可分為副學士學位(專科畢業)、學士學位(二技及四技畢業)、碩士學位、博士學位等，以滿足高等技職教育不同階層人才之需求。自 95 學年度計有科技大學 32 所，技術學院 45 所，專科學校 16 所，共計 93 校（不含軍警校院）。核定招生名額共計各學制招生名額 273,264 人，較 94 學年度增加 5,237 人。 (教育部，2006)。

職業學校由 90 學年度 178 校降為 95 學年度 156 校，學生數也由 377,731 人降為 335,560 人。在職業學校學生升學就業方面，自 87 至 93 學年度，學生升學比率不斷升高，由 24.76%升高至 66.61%，就業人數比例則不斷下降，由 42.57%下降至 21.36%，使得職業學校培育基層技術人力的定位備受挑戰（教育部，2006）。字 95 暫行綱要實施後，教育部也努力再將大學升學與四技二專兩條國道做相互連結，讓高中職升學管道更為暢通。

「從環境面來看，廣開高等教育的大門以及就業人力的轉變，造成職業學校從就業轉變為升學，其實這個部分跟高教的廣設是有關聯的」（訪 P5）

在臺灣社會氛圍中「考試引導教學」是影響課程發展及學校本位課程的主因，也會讓學校在落實特色發展的同時會與「考試引導教學」的觀念陷入兩難的迷失。當然職業學校升學管道的暢通，在現在的外在環境因素下是有助於職業學校課程的推動，因為能夠滿足大部分學生家長升學的需求。

「但課綱如何落實，以及臺灣社會「考試引導教學」的影響最令我印象深刻，這現象一直無法改變，這倒是我覺得比較有感觸的。」（訪 P1）

「以目前為止高中進入技職體系的管道已經暢通了，每年有一萬多個就學機會，但是職業學校到一般普通大學大約就目前來講兩千多個，當然這兩千多個裡面，大概有兩千個名額原來就是在招收技職體系學生去轉型的例如聯合大學、宜蘭大學、彰化師大、臺灣師大的工教系等，真正原來大學的名額是極少，這個部分雖然跟課程沒有直接相關，可以說是課程要實施的配套措施，最重要的因為考試引導教學之故，所以一定會連動到，如果真的要講是需要加強努力。」（訪 C2）

「另為暢通職業學校生入學四技二專之管道，未來教育部將規劃提高推薦甄選招生名額，另亦鼓勵各技專校院持續以外加方式增加技優保甄管道招生名額。另外，為改進技專校院考試制度，教育部已請測驗中心研發基本學科檢定考試，搭配技術士技能檢定，以使職業學校生能夠憑藉其專業技能入學，讓技高一籌者亦有升學之機會。」（文件 MN8）

然而職業學校升學管道的暢通與課程發展與課程決定並不是那麼直接相關，但是在四技二專統一入學測驗的考試科目與制度是依循教育部制定的課程綱要在規劃，因此「考試引導教學」在這樣的入學測驗下是無法避免的，在 95 群科課程暫行綱要實施

後，專業科目僅就群核心課程至多 30 學分進行規範，相對的四技二專入學考試科目就會依循這樣的架構下發展，造成職業學校在規劃推動學校本位課程上，有其實然面必須妥協的部分。此外在升學制度的變革上，增加技優保甄管道招生名額對於技術優異傾向的學生是一項保障，也能更加暢通職業學校學生升學管道，讓更多在技術方面有優異表現的學生能在職業學校找到自信，也讓更多家長對職業學校改變觀念。

貳、內在因素分析

自 1951 年的初職教育為我國勞力密集產業奠定初基；1961 年的職業學校、專科教育，使我國順利轉型為技術密集之產業；1970 年成立第一所技術學院；自 85 學年度 5 所科技大學的設立後，為我國技職教育奠定高等教育體系，到了 100 學年度計有科技大學 46 所，技術學院 28 所，專科學校 15 所，共計 92 校，儼然與普通高等教育體系平行的另一條重要升學國道，並將技職教育導向資本密集之型態，提供高級技術及管理人才。然而技職教育向高等教育的發展，雖然符合了全球化趨勢與產業人力素質提高的需求，但相對的讓技職教育中的「職業學校」面臨普通化的危機與轉型考驗，職業學校的課程發展不僅要顧慮到與產企業界之需求外，還要再考量技專校院的需求與銜接等問題。

「（一）針對技職教育定位、走向，請技職司安排技專校院與職校理性客觀對話。

（二）囿於傳統士大夫社會觀念，請共同思考以下職業學校面臨問題，以協助職業學校突破困境，提升職業學校競爭力：1.學生基本能力待提升；2.學生升學人數逐年提高；3.技

專校院與職校招生對象認知存有落差。

（三）未來應引導一般大學朝技職化，加強產學合作，培有學生畢業即可就也之方向。

（四）有關入學制度規劃，影響命題方式、人才選拔，技專校院入學測驗中心規劃過程，宜同時兼顧「基本能力提升」及「技能實務操作」。」（文件 MR16）

從這則文件 MR16 的摘錄，教育部在 2004 年 3 月 3 日由教育部杜正勝部者主持召開研商職業學校群科課程暫行綱要配套措施相關事宜會議結論，可發現教育部已經重視到職業學校實質上的衝擊與面臨的問題，並提供未來努力的具體方向。

「臺灣過去是初級職業學校的時候，所學的就是一般比較基層的、基礎性的職業認知與職業技能，但是到了職業學校之後，它可能不是基礎專業職業知識，它可能還會有一些創新研發或與業界結合的需要，或者是這些學生將來學了這些課程之後，如何踏入職場，除了升學之外，他如何去職場應用，不同的歷程、不同的課程有它重要的價值，每一個階段都有它可取之處。」（訪 O1）

職業學校的功能已經不是只有基礎專業技術的養成，在近 20 年間的轉變，職業學校課程必須與多元、創新、人文與務實致用相互結合，才能符合時代的需求，從內在環境因素部分，可具體歸納出下列影響因素：

一、職業學校的定位與轉型

後期中等教育包含高級中學、職業學校、綜合高中及五年制

專科學校等四大類型，各類型學校規模互有消長，職業學校之校數及學生數逐年減少，而綜合高中、高中之校數及學生數逐年增加，為加強職業學校之競爭力，考量我國基層勞動市場人力需求及職業人才的培育，職業學校確實有存在的必要，但須配合產業結構的變遷做適當的調整，落實推動職業學校發展學校本位課程。配合部分產業升級造成延緩就業的現象，職業學校應兼顧升學準備的功能，換言之，職業學校在兼顧升學的需求下，再加上產業升級造成延緩就業的現象，在職業學校課程發展上就逐漸向升學導向看齊，造成專業特色的弱化。

「從時間軸來講起，職業學校的課程發展應該說最近 10 年來是很關鍵，尤其是最近這 5 年，那應該講說從 95 暫綱之前，所使用的課綱，那課綱 87 年公布 89 年開始實施，89 年開始實施這課綱對職校來講算蠻傷的，因為專業與實習的學分數是少很多，比之前實施了 10 幾年的群集課程還要少，所以就從 75 年開始實施群集課程之前又更早的單位行業，講求能力本位的課綱來講，最早的大概兩天半到三天的實習，到群集課程只剩下兩天，到了 89 課綱就不到兩天有的就只剩一天而已，所以從職校課程發展一直到 95 年為止，這樣幾 10 年來，尤其最近幾個時間點「75 年群集課程」然後「89 年的新課程」，這些都一再的、不斷的把專業東西，把自己本身技能方面的學習給弱化掉了。」（訪 C2）

就目前教育改革的理念，可以發現提供學生適性多元學習的環境，培養學生快樂學習、學會學習的知能是主要的前提，技職教育強調產學合作機制以及培養符合市場需求的職業生涯發展能

力，養成終身學習的能力等，職業學校定位與發展可朝提供學生職業生涯認識、適性多元的學習環境、建立「產學互動機制」發展學校特色等方向努力，因此，其定位與發展能夠具體落實的部分就是反映到課程綱要的內涵上，所以職業學校的定位與轉型顯然是影響課程決定與發展的關鍵因素之一。

二、教育政策的支持

後期中等教育趨勢的轉變以及綜合高中的政策推動，延伸而來的是產生職業學校存在價值感之疑慮。職業學校課程歷經了幾次課程修訂後反映專業級實習科目時數不足，更加深職業學校向綜合高中及普通高中整併之疑慮。

職業學校普遍性教學實習設備、師資等資源嚴重匱乏，自1998 年 12 月臺灣省政府精省，1999 年 7 月臺灣省政府教育廳改制為教育部中部辦公室，教育主管機關相對給予職業學校教學設備的資本門經費補助逐年減少甚至無編列資本門經費預算，以及師資人力採總員額控管，造成職業學校營運面臨困難。

「從 89 年實施職業學校新課程之後專業與實習的學分及時數就越來越少，在加上教育廳因為精省後改制為教育中部辦公室，職業學校大概從 88 年起就沒有資本門可以買設備了，那段時間職業學校真的事很可憐，因為這樣職業學校不斷的把專業技能弱化」（訪 P2）

在當時整個教育政策的走向是以「高中職社區化」及「綜合高中」為主，因為臺灣省政府教育廳改制後，對省立改制國立後的職業學校並設備經費補助，唯有透過配合「高中職社區化」及

「綜合高中」政策才能獲得經費補助，因此讓整個教育環境產生技職教育非主流教育之疑慮，進而 95 群科課程暫行綱要之前身「技職一貫課程」，主要針對群核心課程進行部定專業實習科目規劃 15-30 學分，讓職業學校更為憂心。

「在綜合高中發展前 10 年事實上，發展到民國 90 年時算是量變的很大，大部分改制成綜合高中幾乎都是職業學校，尤其是私立職業學校部分，那個部分也就對職業學校造成很大的衝擊，不管是職業學校本身內在的，譬如說課程部分修訂的不夠專業，再來還有不同學制的競爭，還有其他環境因素，譬如說主管機關用經費去綁，因為在 85 年那時候開始有所謂「高中職社區化政策」，再搭配綜合高中政策，就變成用經費綁高中職是否要辦理綜合高中？還有要配合高中職社區化政策，這樣才會給學校經費，因為職業學校很特殊，高中影響不大，因為高中對所需要的設備經費相較於職業學校來講有很大差異，另外高中得到教育經費部分，長期以來也都是比職業學校多，在這種多重因素下，職業學校又沒辦法更新設備，然後課程又不夠專業，在這種情形下去職業學校絕對會倒。」（訪 C2）

在 2000 年起技職一貫課程開始規劃完成草案，並進行公聽會，直到 2003 年開始課程模擬普遍反應，教學實習設備、師資和工場配置等資源嚴重匱乏的嚴重，尤其課程改革的過程中專業科目有很多新增科目，學校以往沒有這方面的設備，是需要設備經費來添購，經過這段時間職業學校的資本門匱乏以及教育政策對職業學校忽視的情境下，職業學校教師基於工作權及教師專業的

理由，對於課程改革是無法接受的。

「95 暫綱之前職業學校有一段時間沒有經費更新設備，這對課程改革是一大阻礙，所以設備經費的協助對職業學校課綱的落實是有必要而且是很有幫助的。」（訪 P1）

在 2004 年底技職一貫課程綱要在基層教師結合民間教師組織全國教師會的陳情之下，教育部開始重視了技職教育的存在，提出職業學校「務實致用」的課程發展理念，因此促成了 95 群科課程暫行綱要的形成，由此可見，教育政策的支持與行政的支援對課程發展與課程決定影響的重要性。

三、學校教師的需求

在技職體系一貫課程綱要草案公聽之初，全國教師會及家長團體對於其規劃之課程綱要未強調職業學校技能的培養，弱化專業及實習科目，職業學校群科定位不明、課程推動配套措施及宣導未規劃完成，提出疑慮與反對意見，擔心職業學校未來普通化。

「教育部本來預計在 93 年公告課程，但是我們看到那樣課程內容是還沒辦法真正用在教學現場，所以我印象很深刻從 93 年 12 月 26、27 日連續五天發了五天的新聞稿，其中有一天召開記者會，這也是我們教師組織唯一一次這麼做，就是具體要求教育部應該要暫緩公告課程綱要，後來教育部也很善意回應沒有在 93 年底公告，但不是因為沒有公告事情就結束了，教育部也不錯，再把當時那個版本的課程綱要做全省不知道多少場的公聽會跟審查會，我幾乎是北中南每一場都到，就每一群都去聽說到底這個課程綱

要怎修比較好，這個課程綱要到底哪些問題？同時在那過程當中，我也看到各群的基層老師的熱烈參與，及職業學校各群的專業老師就不斷跟我們全國教師會連絡，提供很多專業意見，所以這整個課程就在那一個多月的時間，就不斷的更新，更新到文字也越來越精準，一直到 94 年 2 月 5 日公告。」（訪 C2）

「當時的技職一貫課程也就是後來的 95 暫綱，自 87 年起開始規劃，其實 89 年就已經完成草案各群也都進行公聽會了，但就是遲遲未公布且一直延宕，造成當時有「廢職業學校」的恐慌，所以一直到 92 年之後職業學校教師開始自力救濟，經由全國教師會及一些民間團體來發聲，到了 93 年教育部開始接受了這些民間組織的聲音，尤其在 93 年 8 月之後職業學校課程受到教育部的重視開始要求我們課程發展中心盡快檢視課綱內容並規劃推動的配套措施等，而且在 94 年 2 月 5 日公布後，也奠定了 99 課綱發展的基礎，從這裡我要談的就是，當時環境因素是很多累積已久的因素，一直醞釀到最後才爆發，也因為這樣才讓技職教育有了轉機，也讓職業學校的課程規劃讓很多職業學校教師來參與，另外對國立職業學校最大的助益就是有了設備經費的補助，雖然只針對部定專業核心課程做經費補助，但那種久旱逢甘霖的感覺讓大家的士氣提升了，也對廢職業學校的疑慮有些釋懷了，後來再加上職業學校優質化輔助、擴大內需等經費，的確讓職業學校都活化了。」（訪 P2）

從 2004 年教師團體的訴求可以驗證，本研究經文獻探討後所提出之課程決定的定義為「參與課程發展的人或團體就其課程發

展動態的決定過程中，經由研究分析、審慎評估、溝通與協調，透過主流意見及民粹意見妥協後，進而提出最佳抉擇的過程。」因此，國家層級的課程決定如無法預期學生的學習與教學現場的因素，其課程決定是不切實際的，由此可見，課程決定的影響因素在各層級中所關注的重點有所不同，但卻是密不可分的。

第二節　政策理念分析

技職體系自 1990 年代中期即面臨知識經濟、產業環境、教育環境以及學生家長需求的衝擊，職業學校培育人力與產業真正的需求嚴重落差，形成浪費社會成本的疑慮，造成產業與技職教育漸行漸遠，導致技職教育的定位與轉型受到關注，甚至職業學校的存廢問題備受討論。然而 1998 年公告「職業學校各類科課程標準暨設備標準」於 89 學年度實施的課程標準之制訂理念仍依據 1990 年代由勞力密集產業過渡到技術密集產業而設計，難以符合知識密集產業所需之人力結構與需求，無法解決當時社會各界對技職教育及職業學校的期待，為符應產業環境升級與變遷，因此，教育部在 1998 年 1 月 9 日召開「我國跨世紀技職體系一貫課程專案第一次委員會議」之後，開始推動技職教育一貫課程的規劃工作，並提出「技職體系課程改革的目的在使課程能上下連貫、左右統整、適切合宜」之理念。本節主要分別就職業學校課程政策理念發展脈絡進行分析與討論，主要分別就課程主體理念分析及課程發展政策分析做以下探討。

壹、課程主體理念分析

職業學校自 89 學年度實施課程標準後，職業學校學生畢業後進入四技二專就讀後反映出部分專業課程未能連貫或過度重疊、不當跳

脫或不合邏輯的現象發生。為加強各級技職學校課程之上下連貫與左右統整，教育部於 1997 年第 340 次部務會報指示積極研議規劃技職體系一貫課程，教育部隨後在 1998 年 1 月 9 日召開「我國跨世紀技職體系一貫課程專案第一次委員會議」之後，開始推動技職教育一貫課程的規劃工作。本節主要從 1998 年起推動技職一貫課程至 99 學年度職業學校群科課程綱要之政策理念進行分析與探討，依據文件分析、比較研究與半結構訪談後，具體歸納為：「技職一貫課程」、「學校本位課程」以及「虛群實科的發展」等三個部分進行分析。

一、技職一貫課程

技職體系一貫課程自 1998 年 1 月起進行五年規劃，歷經 1998 年及 2000 年相關課題之研究發展，2000 至 2001 年研擬三級（職校、專科學校、技術學院及科技大學）五種（職業學校、五專、二專、四技、二技）十七群課程綱要草案，且於 2002 年度擇二十校進行課程模擬。現「一貫課程」規劃理念業完成其階段性任務，故自 2003 年起精簡名稱為「技職體系課程」，完成修訂四技、二技、二專參考課程綱要草案，並配合後期中等教育共同核心課程修訂職業學校及五專前三年一般科目課程綱要。「技職一貫課程」其主要規劃目的與理念是「上下連貫、左右統整」，冀望能使職業學校、專科學校、技術學院及科技大學三級課程能夠上下連貫，並透過「後期中等教育共同核心課程」使在職業學校、五年制專科學校前三年、綜合高中及普通高中課程進行左右統整，以達到適切合宜的技職教育目標。

「技職體系一貫課程規劃的主要理想在提升技職體系類科與課程的品質，使學校努力和職場需求之間、一般和專業及實習課程之

間、職校及技專校院課程之間更為連貫、統整、適切。群課程結構係依據系統、前瞻、務實、多元、資訊、和持續等課程發展原則，經綜合歸納現行職校、專校和技大的課程架構發展而來。」（文件 CH1）

教育部在規劃「技職體系一貫課程」到「技職體系課程」的過程中，最大的轉變主要是依職業學校法、專科學校法、大學法及施行細則等法規規範，僅有職業學校課程標準由教育部制訂，科技大學(含技術學院)的課程則是由大學自主各校自訂。因此，教育部尊重技專校院課程自主權，無法強制技專校院配合技職一貫課程推動，評估後將「技職一貫課程」自 2003 年起精簡名稱為「技職體系課程」，並將研擬多年的四技、二技及二專課程綱要草案定調為「參考課程綱要」供學校自行參考運用。

「在技職一貫開始規劃時曾經提出一個理念就是「上下連貫，左右統整」，當然這是一個理想性很高的理念，但在實質上是有難度的，所以也無法獲得技職體系各種學制的認同與共鳴。」

職業學校與技專校院課程連貫與重疊的問題，的確是非常重要而且極需要去解決，但因為現行法規及不同層級學制的現實需求等問題一直無法克服，造成「上下連貫」的理念一直無法落實，當然這個部分也將會是未來技職體系課程發展不可忽視的重要議題。

「另一個問題是我們要去探討技專校院要的是什麼？職業學校階

段只有不斷的塞知識給學生，但到了技專校院卻又再教一次，現在課程過度重疊的問題還是存在，95 課綱的畢業生回來還是有反映這一類的問題，因此課程的連貫統整是有需要的。當然造成這個現象的主因，有一個可能是技專招生管道多元，導致課程重疊的問題更嚴重，因為有高中生與職業學校生在同一個教室，所以會產生專業科目教學的問題，為了遷就高中生在專業知識方面的不足，往往還是會再重新將專業知識教一次，但這對職業學校生來說就是重疊了。記得最早期的 95 暫綱應該是技職一貫，但最後因為大學課程自主的原因的無法推動真的很遺憾。」（訪 P4）

「在我教學過程中常有機會跟產業界接觸，像是工廠、研究部門、管理部門及產業工會，他們常會反應一些現在職業學校與科技大學銜接上的問題，如果他們用職業學校畢業生，會發現專業能力上的落差，如果要使用科技大學生又會發現實作能力與職業學校畢業差不多，但卻要支付較高的薪水。這個問題就學生來講卻會說：「科技大學的專業課程我們職業學校都上過啦！」。從這裡可以發現課程過度重疊。」（訪 P1）

「尤其是在十二年國教實施後大部分學生經由免試入學，已經不再是以分數做為升學的主要依據，一定要做好國中職涯試探，已經不再是不是提早分流的問題，而是一種準「準分流」，因此，國中技藝學程的課程、職業學校課程、綜高課程及普通高中課程的統整連貫，以及未來要考慮到「3+4」「3+2+2」等技專校院的課程統整，從這個角度來看，職涯試探更是重要，如果沒有做職涯試探，那怎麼進行免試及分流？」（訪 C1）

「技職一貫課程」的理念「上下連貫，左右統整」雖然最後無法落實在技職體系課程綱要發展上，但是從本研究透過訪談得到的結果可發現，職業學校與技專校院課程過度重疊的問題是存在的，且是極需要主管機關正視解決的，尤其在未來少子化趨勢以及十二年國民基本教育的實施推動上，「課程過度重疊」的問題是影響技職教育發展的關鍵因素。

二、學校本位課程

我國教育長期以來課程的發展均採中央集權方式，解嚴之後，因時代與環境之變遷，認為任何教育的管制措施應依循回歸教育，回歸憲法。因此，學校本位課程亦呈現自由化與民主化趨勢，亦即中央逐漸授與地方學校課程主導的權力，增加學校課程自主的空間，同時鼓勵學校發展適合各地方特色的課程。

教育鬆綁與學校本位的理念是行政院教改會倡議的教育改革的重要課題之一。在教育改革理念上朝自由化、民主化、多元化和彈性化發展；在體制上要鬆綁，要解除各種不必要的束縛管制及不當的干預；在做法上要修改課程與教法，使每個年輕人都能適性發展，成為不同領域中的人才（行政院教育改革審議委員會，1997）。

職業學校課程政策期望透過學校本位課程規劃理念的實施，職業學校可依本身的外部因素及內部因素進行 SWOTS 分析，依其優劣勢條件發展學校特色，學校將結合社區環境、產業特色、資源運用、家長期望、教師專業及學生能力性向等，自主規劃升學或就業導向之課程。其以升學為導向的課程設計，可培育以知識為主的全人教育人才，此外以產企業能力需求之就業為導向之

課程設計，可培養符合產企業界需求之專精技能，使其能順利就業。

「教育部於本(94)年 2 月 5 日發布職業學校新課程暫行綱要，自 95 學年度正式實施。此次新課程暫行綱要的修訂重點，強調學校本位課程發展及符應產業迅速變遷需求；同時亦具有培養核心能力、發展學校特色、均衡後期中等教育、強化實習等特色。」（文件 MN9）

職業學校 99 群科課程綱要開始起草研修階段，教育部提出「以學校本位進行課程規劃外，為充分凸顯技職教育的特色，應以「能力本位」為課程規劃之核心」的理念，進而強化學校本位在職業學校技職教育中應有之精神，這個方向是對職業學校的發展及落實「務實致用」是肯定的。

「98 年職業學校課程綱要除以學校本位進行課程規劃外，為充分凸顯技職教育的特色，應以「能力本位」為課程規劃之核心，建立各群科的能力指標、學校本位課程的能力指標，以落實技術教育的養成，培養真正符合產企業界需求之技職體系畢業生。因此應積極規劃組成技專校院能力本位規劃小組。」（文件 M28）

「我覺得那時候的政策理念就是學校本位，因為整個課程改革的發展其實是走向「由下而上」，也就是說讓基層的老師、基層的學校更知道如何來形塑自己的學校，來發展特色，進而把這個特色彰顯在課程規劃，甚至融入非正式課程，讓學生學習比較多元且

更寬廣，我覺得這在當時規劃的政策理念其實是蠻好的。」（訪 O1）

「至於科層級的課程則授權由學校以「學校本位」課程進行規劃，學分數大約佔 47%，從這個部分可以歸納出「課程鬆綁」及「落實群集課程」是這兩套課程的理念與目標。」（訪 O2）

「95 暫綱及 99 課綱提供學校彈性自主的課程發展空間，降低了部定學分數，增加了校訂科目學分數，各校可考量科課程發展，並結合社區特色、資源、家長期望、教師專業及學生能力、性向等，自主規劃校本課程。」（訪 O3）

學校本位課程的推動對學校來將是前所未有彈性鬆綁，從職業學校的觀點而言，職業學校類科屬性多元，學生是需要更多元適性，學校在課程規劃上有了鬆綁的空間與彈性，可以就所在地的產業特色與資源進行課程特色發展，整體而論對職業學校的永續經營是有所助益的。

「從政策理念來看 95 暫綱與 99 課綱最重要的政策理念，就是校本課程，95 暫綱實施至今，從 89 年新課程幾乎每十年就做一次課程修訂，95 暫綱及 99 課綱以現在來看是比其他歷年課程標準，以齊一式的規範更有彈性，其最主要精神就把一部分課程規劃下放給學校，這個校本課程的精神是主要政策理念。」（訪 P3）

「學校本位的推動讓不同學校、不同類群科，有了多元彈性的課

程規劃選擇，這樣的鬆綁對職業學校的多元類科是有幫助的。」（訪 P5）

「「課程鬆綁」是這次課程修訂很好的政策，讓職業學校有空間去發展課程特色，但在鬆綁的過程中如何適性的發展學校特色、社區特色及專業科目特色，學校就要花時間和心去實現。如果學校有比較熱心老師，願意在一兩個專業科目或一兩個科別發展出產業特色、地區特色或學校特色，其實就會慢慢的走出來了，達到課綱目標，也就是說學校本位是需要時間，需要願意花時間的老師，在考試主導教學的氣氛下跟學校結合共同發展出自己的特色。」（訪 P1）

「學校自己本身，所以課綱內容要預留空間讓它去發展，但課綱要做政策性的發展，政策鼓勵學校應該要怎麼做，譬如說當初有考慮到怕課程只是少數幾個人的決定，所以有一個程序就是學校要成立「課發會」，課程的任何結果是要經過課發會來討論，課發會的成員又要請具有產官學研界的專家來參與，所以課綱要有這樣精神，學校在執行面就會有一個方向依循。」（訪 O1）

「評估職業學校師資相關學經歷資源狀況，以分析學校本位條件。」（文件 MR1）

但是學校本位課程推動是需要時間與觀念的轉變，尤其是以職業學校基層教師而言，要他們從課程標準以及審定本教科書，走向課程綱要及自編教材，這是需要教師在課程發展上的專業知

能的提升與研習，更需要給老師更多時間與空見來循序漸進來投入，當然這個部分影響的關鍵就是主管機關與學校給老師多少的行政引導與支援，以及學校本身是否能依循學校本位課程發展的精神，落實推動「課程發展委員會」，才不至於讓學校本位淪為教師本位或是考試本位。

「談到「學校本位課程」這就要先說到群科的問題，其實以前職業學校都是以類和科在做歸屬，只有在 89 新課程中工業類有群集課程的概念，也就是說只有工業類課程有類群科的分類，但在群的部分是沒有實質行政組織，當然到了 95 暫綱職業學校課程是以群核心科目來做規劃，科的部分就是要留給學校來進行學校本位規劃來發展特色，這理念是很好，但是實質上群在學校組織問題沒有解決，在執行上是有困難的。」（訪 P2）

「本次課程修訂最基本的原則，在於「部定」即為課程為該群核心科目，屬於「專業基礎」;「專業專精」課程是由「校訂」來安排。希望與會人員能理解此原則，並加以宣傳。」（文件 MR4-11）

「學校本位與特色發展，以學生的學習效能及未來競爭力為主體，作為學習能力之準備，在目標上學校方面要建立學校本位的發展機制，但很遺憾現在學校本位變相為教師本位和考試本位，這點又是一種應然面和實然面的無奈。」（訪 C1）

「學校整體政策的改革，教育部應該對學校本位課程發展的組織與相關規定加以更明確規範與授權，讓運作更順暢，我建議針對

學校課程的特色發展，教育部可以比照大學教學卓越計畫的方式規劃競爭性計畫的方式來引導學校進行學校本位特色發展。」(訪P1)

自從95群科課程暫行綱要的推動與實施之後，學校本位課程成為職業學校一項非常重要的政策理念，課程鬆綁讓職業學校必須面對賦權增能的轉變，但從「賦權」的觀點來看，主管機關已經對學校賦權，但學校要如何對老師賦權，這將影響到學校本身的課程決定與校長的課程領導，此外，教育當局如何協助職業學校進行「賦權」給教師，也是需要相對的政策引導，讓課程的權利真正達成鬆綁；在「增能」的部分是需要學校與教師本身對課程發展的觀念、職能及態度進行提昇與改變，是需要時間努力的，因此學校本位課程不只是政策理念而已，是課程發展與課程決定重要的策略與職能。

三、虛群實科的發展

95學年度實施之「職業學校群科課程暫行綱要暨設備標準」將現行78科整合為15群，其部定課程發展以統整學科、強化專業核心能力為主，其主要根據職業學校定位、目標與功能、群科規劃理念、調整與歸併原則，以群為經、科系為緯，加強縱向銜接與橫向統整，主要規劃機械群、動力機械群、電機與電子群、化工群、土木與建築群、商業與管理群、農業群、家政群、餐旅群、海事群、水產群、藝術群、設計群、食品群、外語群等15群核心科目課程綱要，以「虛群實科」架構設計課程，擴大學校本位課程發展的空間，以解決89學年度實施職業學校課程分科達78科之多，科目過於分散且將學生過早分化，不利學習及未來升

學就業之準備，因此，職業學校群科課程的規劃係以群的概念統整學科，期使學生接觸更廣的學習內涵。

「一、目前群的名稱及組織在法源上尚無依據，新課程綱要可對外說明係以多科合成依群之理念擬定綱要。

二、未來群科以虛群實科定位，學校可透過共同課程發展委員會整合各科課程、設備等相關資源。」（文件 MR5）

「教育部於本(94)年 2 月 5 日發布職業學校新課程暫行綱要，自 95 學年度正式實施。此次新課程暫行綱要的修訂重點包括：以職群的概念統整學科，將現有 78 科統整為 15 個群。」（文件 MN9）

「原來的科變成群，原來的科因為年久而一直沒有去更動，有些科事實上也沒有因應時代的轉型去做改善，甚至於在課程上去做檢討修正及調整，當初就想說用群的概念去整合科，我記得是 15 群還有一個共同必修科目共 16 群，用這樣的理念讓職業學校在資源的使用上，或者是在群科之間的關係互動上，讓它能夠更有彈性、更能夠做資源有效運用，這在 95 也是一大特色。」（訪 O1）

「95 暫綱及 99 課綱是以職群的概念統整學科，將現有 78 科統整為 15 個群。」（訪 O3）

95 群科課程暫行綱要以「群」作為課程綱要發展的最小單位，有別以往以「科」為主，讓職業學校在科的課程規劃上有了自主彈性，這項改變是我國職業學校課程發展上的一大變革，也

是落實能力統整的開端。

「職業學校 95 群科暫綱規劃的理念是在於借用美國的職群概念，以發展我國的職業學校課程新方向，其目標在於強化我國職業學校學生的基本能力，以因應知識經濟時代的人力需求」（訪 C3）

「雖然教育部最後是以「虛群實科」做定位，但是學校在做本位課程的時候，群的課程統整或是資源統整都是一個問題，這是需要時間與教育部政策引導才能解決，不然這各政策理念對未來職業學校的競爭力、少子化的衝擊或是技職教育的發展都是好的。」（訪 P2）

「群的概念設置，是一個最重要的改變，這樣的概念對於職業學校發展整體來講，將來在面對少子女化的問題來講是對的，從 95 暫綱被提出後，至少讓各學校有一個過渡觀念的凝聚，將來還是領域統合為主，各類科是不是要分的那麼細是可以討論的，就像剛剛校長提到的自動化作業後就不需要那麼細的分科需求，所以群的概念是一個過渡概念的階段，但需要慢慢的去凝聚共識。」（訪 P5）

「虛群實科」的發展從產企業界的能力取向、社會環境的變遷而言，進行領域整合及職業學校資源統整是有助於學校面對未來教育環境的改變，但是群的概念部分，雖然工業類科在 1986 年實施的課程標準中曾經以群集課程為主，當時教育部仍以科為

單位進行課程標準制定，所以影響與衝擊不大，但現在群科課程綱要以群為主體的課程綱要，在推動上是有其實質上的困難與問題，諸如在法規上並無「群」的實質組織編制，因此在課程及資源統整上是在學校內無任何行政體制可以規劃，是學校推動上面臨最大的問題。

「95 暫綱就開始有了群的概念，有群的共同核心課程，所以群的學生這些必修課程就一定要修，各科以群為核心再去發展各科校訂必選修，95 暫綱跟 99 課綱都有觸及這個群科的部分，當然 95 講說「虛群實科」到 99 說「實群實科」，當然「實群實科」要落實還有一些距離，在行政組織編制並無群主任，各校在執行上也有一些難度，譬如說在機械群學校裡面有好幾個科，這些科在課程的整合程度，就目前來講還有一些可以努力空間。」（訪 C2）

「記得 95 暫綱最初的理想是「實群虛科」就這個部分來講，95 暫綱跟 99 課綱的初步發展理念上，就邏輯理論而言，「實群虛科」是對的，因為職業學校現在是為單位行業就業準備的需要一定要先釐清」「從前以科為主的職業教育分的太細，必需要針對科之間進行整合與整併，在 95 暫綱跟 99 課綱的情境脈絡中，已經出現特殊稀有類科及技術產業類科，所以跟經濟脈絡也是與大環境相關，未來往休閒服務、知識與文創產業發展，從前黑手操作性的工作屬於單位行業的科等學生就業意願不高，因此職校現在的科必須朝向科際整合及領域整合的方向走，以培育群中的關鍵能力、專業能力的知識，專業能力無法明確對應外部就業或升學的行業或系，都是非常模糊的，也代表產業能力變遷速度之快，而

且在現在產業能力變化的趨勢中，以修理機車行業為例，難道就不需要科學知識嗎？例如：應對進退與口語表達、客服能力等都是需要，因此，「實群虛科」那時候看是可行的，然後把我們所謂的稀有類科及黃昏產業類科進行調整後朝 15 個群來進行整合，但在情境脈絡裡，卻演變成「虛群實科」因為科的現有結構無法解構，因為科的教師編制與專有領域的獨特性無法改變，無法落實整併，最後妥協產物為「虛群實科」。上路後未來還是要慢慢朝「實群實科」發展，最後還是向領域整合的「實群虛科」來努力。」（訪 C1）

以群為概念的課程發展是需要時間來進行演化的，尤其如何從「虛群」走向「實群」是需要行政上的協調、支持與相關法規修訂外，在教師的觀念以及教師專業本位的突破是有努力的空間，畢竟專業教師的師資培育機制仍以科的專業領域為主，如以群做為領域整合後的師資培育機制，那傳統科的專業又會擔心弱化，因此，專業能力的專精與統整間的競合與矛盾會成為課程決定的重要因素之一。

「如果同群內不同科而言，例如國貿、會計、商經、資處等科，最後升學考科都是一樣，那有需要在科的專業科目交那麼多就是問題，但未來面對少子女化問題無法招收那麼多學生之下，想必科的領域整合是必然的，因此，衍伸出來就是師資資格認定的問題，需要規劃相關配套處理，當然群的走向，「群」如何從虛級走到實級到正式的定位，如果未來職業學校還是以升學導向為主，以群的概念是比較有利的方式。」（訪 P5）

科的定位在以群為主的課程是有需要進一步討論的，未來是「實科」還是「虛科」，在經過本研究的比較、分析與討論後發現「實科」可落實「就業導向」，「虛科」可對應「升學導向」，因此，在職業學校課程決定中，無論是部定課程綱要或是校訂課程，「學校本位課程」與「虛群實科、實群實科或是實群虛科」在未來職業學校的發展是密不可分的議題。

貳、課程發展政策分析

職業學校課程發展從「技職一貫課程」以技專校院大學教授為主體的課程發展組織，「職業學校 95 群科課程暫行綱要」公布前夕，經由學校教師會向全國教師會反映後向教育部提出疑慮與反對意見，擔心職業學校未來普通化。教育部於 2004 年 10 月 29 日邀集職業學校校長、行政代表、教師以及產企業代表成立「推動職業學校新課程工作圈」，職業學校課程綱要的發展，逐漸轉變為以職業學校「基層教師」為主體的課程發展組織。在 2005 年 2 月 5 日教育部公布課程暫行綱要的同時，並宣佈規劃課程綱要(99 群科課程綱要)的課程發展組織正式啟動，強調以職校教師為主體的課程發展組織的時代來臨，此外因為「職業學校群科中心學校」的成立，更確定職業學校課程發展採用「由下而上」的模式進行，這是以前課程改革前所未見的重大變革。以下就其課程發展政策進行分析，主要就「由下而上的課程發展模式」、「群科中心學校的成立」以及「課程綱要發展指導委員會的運作」進行分析與討論。

一、由下而上的課程發展模式

教育部為使職業學校群科課程之修訂能臻於完善，在公布職業學校群科課程暫行綱要之同時，宣佈成立「職業學校課程發展

指導委員會」，以利進行職業學校課程綱要之發展(教育部，2005a)，並委由國立臺灣科技大學於 2006 年成立「職業學校群科課程規劃工作圈」及 16 個職業學校群科中心學校，分別設立於 13 個職業學校，以協助推動 95 群科課程暫行綱要及 98 群科課程綱要研修工作，不同與以往的課程發組織是教育部不再以技專校院作為主體，改由職業學校校長、行政代表及教師為主之課程發展組織。

「我覺得那時候的政策理念就是學校本位，因為整個課程改革的發展其實是走向「由下而上」，也就是說讓基層的老師、基層的學校更知道如何來形塑自己的學校，來發展特色，進而把這個特色彰顯在課程規劃，甚至融入非正式課程，讓學生學習比較多元且更寬廣，我覺得這在當時規劃的政策理念其實是蠻好的。」（訪 O1）

「課程規劃的參與者部分，以往課程標準的制定都是由大專校院學者專家主導，但這兩套課程的規劃皆以職校教師為主要，以及業界代表、教師團體、家長團體一起來參與規劃，大專校院學者專家的部分主要提供大方向及學術上的協助，所以這次課程修訂除了落實「課程鬆綁」另外也落實課程修訂改由基層教師為主體的「由下而上」的機制。」（訪 O2）

「加強與技職校院校長、教師會、業界、家長等溝通、徵詢，將實施新課程待決問題，醫問題優先性分類臚列，提出解決策略，以取得各界支持。」（文件 MR1）

本研究從文獻探討比較分析 95 群科課程暫行綱要與 99 群科課程綱要的特色與結構中歸納發現，我國部定課程的課程決定模式從課程標準由「由上而下」的模式漸進轉變為彈性鬆綁的「課程綱要」，以調和「由上而下」與「由下而上」的行政模式為主，由中央主管教育機關委託並且協助各項課程發展計畫，召集半數以上的職業學校教師及產企業界代表參與課程發展與課程決定。

「有關這 10 年來的職業學校課程發展轉變為「由下而上」的機制來講，原來職業學校課程的參與者或是決策者都是科技大學或大學教授在參與，後來教育部在 95 暫綱之前都在各大學或科技大學成立各類群科的「課程發展中心」，由課程發展中心的人來進行課程的研發或訂定，因為這些教授只是把這當研究案來研究，並沒有想說這是未來職業學校學生所要來使用的課綱，所以再加上他們可能對技職體系的參與度比較低，了解度也不夠，經常所提出的政策主張跟職業學校的實質、教學上要推動的課程，內容有很大的差異，教育部也發現這個問題，所以就想說要怎麼做呢？在後來在 95 暫綱研擬發展甚至爭議的過程，就發現職業學校老師對自己要使用的課程是蠻關心的，尤其是在 95 暫綱討論過程的最後那個階段，也發現有些老師是有一定專業，也可以貼近課程的理想或現實面，教育部就想說這樣可以嘗試多去讓職業學校老師、主任與校長參與，就有這樣翻轉，所以教育部就把原來在大學設立的課程發展中心就改變在職業學校成立「各群科中心學校」，這樣的轉變就是說等於主導權掌握在職業學校端了，職業學校端也覺得我們要使用的課程我們自己來決定，我們來提供專業意見，

所以就整個反轉過來以職業學校老師為主體，包括在課程發展指導委員會裡面也都以職業學校老師為主體。」（訪 C2）

從課程規劃過程中，中央主管機關的角色在於於協調、傳遞及引導各組織系統之順利運作，以建立共識，鼓勵與強化基層教師團體參與以及課程發展本職學能的成長，達到課程發展與實施的認同，進而將課程決定權力下放，使得地方政府或學校擁有更大的課程自主權，避免職業學校的課程決定受到過度的政治干預或國家一套標準的限制。

「職業學校課程綱要由職業學校教師為主體來參與制定這樣很好，就像 99 課綱的規劃過程，因為職校老師的參與，他們清楚自己該群科的需求，會與一般科目進行溝通，最後能針對各類群需求設計出不一樣一般科目教學綱要。」（訪 O2）

「99 除了專家也讓學校教師參與，我想這是對的，像我們之前講的，教師沒有課程發展的能力，讓他們參與即使是摸著石頭過河，也要讓他們摸，如果不給他們摸，是永遠過不了河，在這樣的情形下你說方式好不好，我覺得我們未來如果要的是有課程發展能力的老師，我們可以去思考這樣做好不好，當然最早課程發展是學校老師，有可能是因為學者專家沒那麼多，後來學著專家多了當然就以他們意見為主了，相對就弱化基層老師的能力，當然我們政策如果要給學校去進行學校本位發展，讓老師具有課程發展能力，就要讓老師多參與，包括現在群科中心學校都應該用輪值的方式擴大參與面，讓老師能參與課程、討論課程及構想課程，

這本來就是一個學校內部的學習，學校如果有這樣一個機會透過這樣內部的學習，可以讓學校老師知道要去哪裡取得這樣能力，應該在現實狀況下，可以從 95 到 99 課綱的「賦權」到「增能」來努力。」（訪 P6）

由下而上的課程發展模式經本研究之探討發現，大部分課程參與者或是職業學校教師，對於以職業學校本身為主體的課程發展皆持肯定的看法，認為由職業學校教師來主導本身要上的課程是必要的，如從課程決定理論基礎的觀點來看，教師對於教學現場及學生需求是最熟悉的，因此可以從國家理想課程發展出最接近教室的經驗課程，從中進行溝通與調和；從課程發展機制而言，對於「由下而上」課程發展機制要有適當課程回饋機制，以利課程綱要能不斷滾動修正，讓職業學校課程綱要更臻完善。

二、群科中心學校的成立

職業學校群科中心學校係依據 2005 年 10 月 21 日「有關研商 98 學年度職業學校群科課程綱要暨設備標準推動事宜會議」決議辦理，設立之目的在協助教育部推動職業學校 95 群科課程暫行綱要，蒐集相關課程實施建議以提供 99 群科課程綱要修訂之參考，並協助 99 群科課程修訂之工作，除此之外，辦理相關教師之研習活動，開發相關校訂教材，以因應 99 群科課程綱要之推動也是近年來主要之工作任務。

群科中心學校主要幫助職業學校各群科間課程推動，提供學校創新與學校持續發展課程的資源及研習，針對課程所需要的專業知識與資源的提供培訓機制與機會。

「我們在職業學校成立群科中心學校，群科中心學校的設立，由原來的技專校院為主，轉移到以職業學校特色學校為主，我覺得比較能讓職業學校認同，因為如果一直在技專校院設課程發展中心，一方面這些教授不見得了解職業學校，跟職業學校之間會有落差，如果群科中心學校把它設在職業學校的話，本身就有責任要去作課程的改革，本身就有義務要讓課程能夠設計的更有效率，我覺得這是 95 那時候在應變的過程之中，到最後對整個職業學校來講，是有一些好的改革跟好的政策方向。」（訪 O1）

「教育部就把原來在大學設立的課程發展中心就改變在職業學校成立「各群科中心學校」，這樣的轉變就是說等於主導權掌握在職業學校端了，職業學校端也覺得我們要使用的課程我們自己來決定，我們來提供專業意見，所以就整個反轉過來以職業學校老師為主體，包括在課程發展指導委員會裡面也都以職業學校老師為主體。」（訪 C2）

職業學校教師透過群科中心學校除了教師專業研習之外，從群科中心的平臺，教師可以反應課程實施後的建議，或是從群科中心學校來尋求課程實施的問題解答或資源，另外有群職業學校教師經由群科中心學校的推薦，使的有機會參與 99 群科課程綱要的修訂工作，這對職業學校老師而言是前所未有的經驗與學習。

「比較特別的是在群科中心學校的部分，有許多的職業學校老師參與課程綱要的訂定，也有許多老師參與課程綱要的審查，99 課綱有相當完備的課程發展檢核機制，例如：分組發展以總綱為核

心，各群依總綱的原則訂定其課綱；課綱完成後需經過三次的審查-修正循環，過程公開透明，且約有一半的職業學校老師參與；辦理公聽會，一方面宣導，一方面也聽取各界的意見；辦理數次的對談會議，包括考科的對談會議、教材的對談會議等，使課程綱要後續推動有良好的基礎。」（訪 C3）

在學校本位的推動上，群科中心學校扮演著引導者、示範者、服務者及溝通者的角色，在引導者的部分，長期且穩定的提供學校本位課程諮詢，定期提供專業知能的研習與進修，讓基層教師能夠漸進的適應課程的變革；在示範者的角度，群科中心學校提供學校本位課程的示範模式或資源分享，定期與不定期辦理到校諮詢輔導，以及提供總體課程計畫撰寫的範例供各校參考等；舊課程服務者的部分，以職業學校教師來服務職業學校教師是最貼切、最能站在第一線需求來看要課程推動所需要的資源；溝通者的方面，群科中心學校扮演職業學校與主管機關的溝通橋樑，這是不可否認的，因此群科中心學校的設立，對課程綱要的推動必要的。

「在 99 課綱的發展中，由群科中心學校發展了相當多的校本參考科目大要，此舉是因 95 暫綱中學校的反應而來，或許是環境上的現實，以利課程的推動，然就學理上而言，應以強化教師的課程發展能力為本，長期而言，應推動強化教師的課程設計能力，才能在爾後的課程發展中真正的落實學校本位課程，發展職業學校的特色。」（訪 C3）

群科中心學校的設立在課程綱要的規劃與發展上，是很重要的創新與變革，也讓職業學校及各民間關心課綱發展的團體，看到教育部在職業學校課程發展上的用心與誠意。

三、課程綱要發展指導委員會的運作

職業學校群科課程暫行綱要公告後，教育部宣布「未來將以暫行綱要為基礎，作必要之修訂，及配套措施的規劃」，並籌組「職業學校課程發展指導委員會」，其主要功能為審議下列事項：職業學校課程綱要修訂的方向、原則及模式；各群職業學校課程綱要的修訂方向、原則及架構。職業學校各群課程發展委員會擬訂之綱要以及其他與課程修訂之有關重要事項。

「 職業學校群科課程暫行綱要業於 94 年 2 月 5 日公告，教育部未來將以暫行綱要為基礎，作必要之修訂，及配套措施的規劃，預計於 98 學年度實施正式課程綱要，為順利推動相關事宜，擬籌組「職業學校課程發展指導委員會」，其職掌功能定位為：1.審議整體技職學校課程綱要修訂的方向、原則及模式。2.審議職業學校課程總綱 3.審議各群職業學校課程綱要的修訂方向、原則及架構。4.審查職業學校各群課程發展委員會擬訂之綱要。5.審議其他與課程修訂之有關重要事項。」（文件 MR18）

教育部成立「職業學校課程綱要發展指導委員」後，在 2005 年 12 月 9 日召開第一次會議，主要就「98 年職業學校群科課程發展機制、發展組織初步規劃及相關作業進行討論。」直到 2008 年 99 群科課程綱要公布前，教育部召開指導委員會議進行課程綱要的審議後，這個指導委員會就暫時停止運作。

「99 課綱發展有很多很好的機制，但是比較遺憾的是這些經驗與文件並沒有有系統的保留與建檔，如果時間久了一定會不見，到時候如果要在課程修訂又要重新來過，這樣很可惜，在來就是「課程發展指導委員會」應該要持續運作、蒐集問題比照高中設立常設性的，以因應隨時遇到的問題，並做滾動性修正，這是非常重要的。」（訪 P2）

「職校課程的發展，應具長遠性的目標，而且，應於公佈後二年再實施，不要急於實施，才能給予學校真正的發展校本課程，而不會流程模倣的現象，另應於教育部比照高中設立常設性的課程發展委員會，以利於對課綱實施過程中的問題，作滾動式的管理，降低不良的影響，而職業學校與綜高課程的競合、課程單元的銜接，亦應納入考量。」（訪 C3）

「如果就目前課綱應該說，課程發展有一定機制，原來職業學校課程有一個「群科課程發展指導委員會」，但是從 97 年 3 月 31 日 99 課程綱要發布後，以課程發展階段來看，從 95 暫綱到 99 課綱可以看到課程是不斷的改變，隨著產業的需求，社會的演變有一些變化，如果從這樣角度來看，課程是不斷的在發展，照理講「課程發展指導委員會」就不該中止運作，現在中止運作，我就建議說應該要重啟運作，雖然現在來講課程是沒有太大爭議，但對課程來講「課程發展指導委員會」是應該是一直存在的，就是說課程發展不應該有一個時間點就忽然停止了，所以這個「課程發展指導委員會」應該是一個常設委員會，他的功能不見得是

固定的幾個月或半年就固定開會，不一定要這樣，他可能是要處理就是說課程實施時，有一些政策性、課程實施內容、課程未來發展的問題就要去解決，最源頭要去解決的問題，可能是政策面或者是實質面的有內容要修定的，就要透過「課程發展指導委員會」才能夠去做修訂，在這情形下，我是覺得「課程發展指導委員會」應該是一個常設委員會，一定要存在的，可以解決現階段問題，也可以去繼續研究未來 5 年、10 年職業學校課程，應該探討隨著時代演變要怎樣去修訂，所以我覺得這個部分非常重要，而且從 97 年到現在也已經 3 年了，從 89 課綱、95 暫綱到 99 課綱這樣可能要 6 年修一次不管大修或小修，也差不多要修了，如果等到要修的前一年才啟動，又會有很多爭議，我覺得這個部分刻不容緩，一定要馬上去成立起來，成立起來之後，要馬上解決現在問題，也可以去發展課程。」（訪 C2）

「建議我們應該比照高中設立常設性的課程發展委員會，以因應隨時遇到的問題，並做滾動性修正。」（訪 O3）

本研究從訪談過程中蒐集到許多課綱參與者對「職業學校課程綱要發展指導委員會」的看法，無論是教育行政官員、課程發展指導委員與課程規劃委員，多數認為「職業學校課程綱要發展指導委員會」的設立與組織成員有其正面的評價，尤其是擴大職業學校教師與產企業界的參與，讓整個職業學校課程決定的機制有重大的改變。

第三節　課程綱要內容分析

職業學校從「課程標準」鬆綁自 95 群科課程暫行綱要進而實施 99 課程綱要係為技職教育課程發展重要的里程碑，教育部在 2005 年 2 月 5 日公布「職業學校群科課程暫行綱要」的同時並啟動「職業學校群科課程綱要」規劃機制，並於 99 學年度實施，本節主要以「職業學校群科課程暫行綱要暨設備標準」及「職業學校群科課程綱要暨設備基準」進行內容分析，茲分為 95 群科課程暫行綱要總綱內容分析、99 群科課程綱要總綱內容分析以及課程綱要內容分析。

壹、95 群科課程暫行綱要總綱內容分析

95 群科課程暫行綱要課程修訂重點主要以職群的概念統整學科，將原有 7 大類 78 科統整為 15 群，並以「虛群實科」架構設計課程；強調學校本位課程發展及符應產業迅速變遷需求；同時亦具有培養核心能力、發展學校特色、均衡後期中等教育、強化實習等特色(教育部，2005a)。修訂特色說明如下(教育部，2005a)：

一、規劃群核心課程，培養群所屬各科學生應具備之專業核心能力。

二、提高校訂課程佔總課程比例約占總課程之 42.7%至 54.7%，因應學生之需求及學校發展特色需要。

三、培養學生具備後期中等教育應具備之共同素養，奠定未來升學、就業、創業基礎。

四、強調專業及實習科目最低修習學分數，除專業及實習科目較原課程多之外，另規定「專題製作」課程 2 學分列為「校訂必修」，凸顯職業學校實務操作之特色。

95 群科課程暫行綱要融入後期中等教育共同核心課程 48 學分，以促進齊一後期中等教育的基本涵養；並取消三民主義與軍訓、護理，

增加國防通識、健康與護理各 4 學分。主要課程架構為：

一、部定一般科目 72~80 學分（占 38~42%）。

二、部定專業及實習科目 15~30 學分（占 8~16%），其餘 82~105 學分（占 42~55%）規劃為校訂科目。

三、活動科目減為每週 3 節，共 18 節，三年總上課節數為 202~210 節。

四、可修習總學分為 184~192 學分，畢業學分為 160 學分。

五、學校可依區域特色、資源、家長期望、教師專業及學生能力性向等以學校本位規劃「升學導向」或「就業導向」之課程，以促進學生職業生涯發展。

在其總綱的規範部分，本研究整理表 4-1「職業學校 95 群科課程暫行綱要總綱索引表」所示。

表 4-1 職業學校 95 群科課程暫行綱要總綱索引表

類　別	相　關　規　定	出　處	總綱頁碼
函報事項	學校所擬妥之總體課程計畫，最遲應於實施前六個月函報主管教育行政機關備查並上網公告，修正時亦同。	第六條第一項第 11 款	P.13
	科之設立、變更及停辦須於前一年度十月底前，報請主管教育行政機關核定。	第三條第三項第 5 款	P.6
科教育目標	各校應依據職業學校教育目標、群教育目標、學校特色、產業與學生需求等條件，訂定明確之科教育目標。	第一條第三項說明	P.4
總體課程計畫	規劃校訂科目應包含下列各項目，並納入總體課程計畫中。 (1)規劃理念：發展策略分析(SWOTS)(2)課程架構:包含群科整體課程結構、各科教學科目與學分數、校訂必選修科目之比例以及開設流程(3)學生選課建議(4)校訂課程科目名稱或科目教學綱要(5)排課模擬(6)師資人力調配(7)設備調配(8)其他。	第五條第一項第 2 款	P.12
學生畢業條件	職業學校學生畢業學分數為 160 學分，包括： （1）表列部定必修科目學分均須修習，並至少 85%及格，始得畢業。 （2）專業及實習科目至少需修習及格 60 學分以上，其中實習科目（含實驗、實務科目）至少 30 學分。 （3）學校可依課程特色報經主管教育行政機關核定後，增減學生畢業學分數，最低畢業學分不得少於 150 學分。	第四條第二項說明第 15 款	P.10

資料來源：本研究整理自教育部（2005c）。

表 4-1 職業學校 95 群科課程暫行綱要總綱索引表（續 1）

類　別	相　關　規　定	出　處	總綱頁碼
部定科目	每週得規劃 1-2 節彈性教學時間，可作為補救教學、輔導活動、重補修或自習之用。	第四條第二項說明第 5 款	P.9
	部定必修一般科目各領域中業已融入後期中等教育共同核心課程，為學生必備之基本知能。	第四條第二項說明第 12 款	P.9
	「數學」、「社會」、「自然」等三領域，由各校依開課學分數選用(A 或 B 或 C 或 D)教學綱要。	第四條第二項說明第 14 款	P.10
校訂科目	校訂科目分為必、選修科目，可開設一般科目、專業及實習科目，每一科目規劃以 2-4 學分為原則。其中「必修科目」需規劃「專題製作」至少 2 學分，「選修科目」由學校原則開設規定選修學分 1.5 倍以上之選修課程，供學生自由選修。然得視各群科實際需求，酌減選修課程百分之二十，但需事先陳報主管教育行政機關核定後方可實施。	第四條第二項說明第 13 款	P.9-10
	校訂科目之選修科目，原則開設 1.5 倍之選修課程，供學生自由選修。然得視各群科實際需求，酌減選修課程百分之二十，並於陳報總體課程計畫中敘明。	第五條第三項	P.12
	校訂科目不可於不同年級重複開設相同課程內容。主管教育行政機關於審查總體課程計畫時，得列為審查重點，並列入督學考核與編列經費、補助款檢查項目。	第五條第七項	P.12

資料來源：本研究整理自教育部（2005c）。

表 4-1 職業學校 95 群科課程暫行綱要總綱索引表（續 2）

類　別	相　關　規　定	出　處	總綱頁碼
專業及實習科目	專業及實習科目至少需修習 60 學分以上且成績及格。校訂專業及實習科目需明列專業科目或實習科目屬性。	第 五 條 第四項	P.12
	校訂必修科目中需開設符合職場專業需求之「專題製作」科目，培養學生創作及統整能力。	第 五 條 第五項	P.12
	課程發展，應以部定各群必修科目為基礎，以科為單位，發展各科校訂必選修科目，以落實學校辦學特色。	第 六 條 第 一 項 第 2 款	P.13

資料來源：本研究整理自教育部（2005c）。

本研究針對其職業學校群科暫綱中，有別以往「課程標準」並充分釋放課程彈性供學校課程自主部分進行下列探討：

一、科教育目標

各校應依據職業學校教育目標、群教育目標、學校特色、產業與學生需求等條件，以學校本位課程發展訂定訂定明確之科教育目標。

二、科別設立

各校應依職業學校法相關規定下，依下列各項考量規劃之：國家建設及地方產業需求、學生未來就業發展、配合學校中長程校務發展計畫及特色、考量軟硬體教學設施、專任師資素質水準、學生就業情形等、整合現有辦學資源條件、規模及資源自行發展規劃後進行彈性調整；有關科之設立、變更及停辦須於前一年度十月底前，報請主管教育行政機關核定。

三、學生畢業條件

職業學校學生畢業學分數為 160 學分，包括：

（一）課程架構表列部定必修科目學分均須修習，並至少 85%及格，始得畢業。

（二）專業及實習科目至少需修習及格 60 學分以上，其中實習科目（含實驗、實務科目）至少 30 學分。

（三）學校可依課程特色報經主管教育行政機關核定後，增減學生畢業學分數，最低畢業學分不得少於 150 學分。

學校可依照學校本位課程規劃方向研訂部定必修科目中一般科目及專業及實習科目中 85%及格之比例，例如「升學導向」可訂定升學相關考科需全部及格;「就業導向」可訂定專業及實習科目應全部及格始得畢業。

四、部定科目

各校可依群科屬性、學生生涯發展、學校發展特色彈性進行規劃一般科目「藝術」、「生活」領域各校自選二科共 4 學分;「數學」、「社會」、「自然」等三領域，由各校依開課學分數選用(A 或 B 或 C 或 D)教學綱要。

五、校訂科目

校訂科目分為必、選修科目，可開設一般科目、專業及實習科目，每一科目規劃以 2-4 學分為原則，其規範如下：

（一）「必修科目」需規劃「專題製作」至少 2 學分

（二）「選修科目」由學校原則開設規定選修學分 1.5 倍以上之選修課程，供學生自由選修。然得視各群科實際需求，酌減選修課程 20%，但需事先陳報主管教育行政機關核定後方可實施。並於陳報總體課程計畫中敘明。

（三）校訂科目不可於不同年級重複開設相同課程內容。主管教

育行政機關於審查總體課程計畫時，得列為審查重點，並列入督學考核與編列經費、補助款檢查項目。各校可依學校發展特色、群科教育目標、學生生涯發展及教學資源等進行規劃。

各校進行課程發展所需相關資源，可參考各類課程發展中心網站上所提供「校訂參考科目」及臺北市政府教育局發展之「各科核心課程」。

六、專業及實習科目

專業及實習科目應以部定各群必修科目為基礎，以科為單位，發展各科校訂必選修科目，以落實學校辦學特色。專業及實習科目至少需修習 60 學分以上且成績及格。校訂專業及實習科目需明列專業科目或實習科目屬性。可結合學校鄰近技專校院、產企業共同規劃專業及實習科目，例如專題製作課程。

校訂必修科目中必需開設符合職場專業需求之「專題製作」科目，培養學生創作及統整能力。「專題製作」科目係屬一般學科能力及專業能力統整科目，學校可自行規劃實施方式。

七、總體課程計畫

學校應依教育部於 2005 年 7 月 25 日函送各校「課程發展組織及任務」、「總體課程計畫基本格式及表件」辦理。學校所擬妥之總體課程計畫，最遲應於實施前六個月函報主管教育行政機關備查並上網公告修正時亦同，以利學生家長了解學校課程計畫。

貳、99 群科課程綱要總綱內容分析

職業學校 99 群科課程綱要強調是以 95 群科課程暫行綱要為基礎，進行必要之修訂，其修訂理念仍秉持全人教育之理念及學校本位之精神，為充分凸顯技職教育之特色，並且參考先進國家技職教育課

程改革之重點，建立 15 群核心能力指標，以能力本位為課程規劃之核心，強化學生專業技術能力，考量國家經濟發展及產企業人才之需求，以達成技職教育「務實致用」之目標（教育部，2008a），課程綱要修訂特色如下(教育部，2010)：

一、從先進國家技職教育課程改革方向之研究、建構職業學校各學群專業能力指標之研究以及職業學校類科整合模式之研究三項研究成果作為課程規劃之基礎。

二、99 課程發展以職業學校教師為規劃主體，技專院校教授為輔，具有職業學校行政實務與教學經驗，並結合學術理論基礎與前瞻性。

三、依據研究成果敘寫群科教育目標與能力。

四、兼顧「升學準備」與「就業準備」。

五、技藝競賽、證照、檢定融入課程規劃。

六、總綱規範專業及實習科目至少需修習 80 學分，其中至少 60 學分及格，實習科目(含實習、實驗及實務科目)佔 30 學分。

七、增設校訂參考科目教學綱要，以利各校發展校本課程，齊一全國職業學校課程水準(已完成共 563 門，2689 學分)。

職業學校 99 群科課程綱要修訂中重要變革為原訂後期中等教育共同核心課程必修 48 學分，為符應學校類群科多元彈性需求，「數學」、「社會」、「自然」等三領域之開設科目、學分數及授課學期可彈性規劃；此外在 95 群科課程暫行綱要原有之分版基礎上，99 群科課程綱要更顧及群科屬性之需求以及強化學生通識能力，在歷史、基礎物理、基礎化學、基礎生物科目中各再增訂 1 個版本，提供學校更多選擇。

教育部為落實學校本位課程之精神，本次修訂完成 563 門(2689

學分)校訂參考科目之教學綱要，提供學校參考，減少學校自行設計課程之困難。

99 群科課程綱要學生畢業學分數中，專業及實習科目由原訂至少須修習及格 60 學分以上，修訂為至少須修習 80 學分以上；其中至少 60 學分及格，含實習(含實驗、實務)科目至少 30 學分以上及格。加強學生專業技術能力之培養，兼顧「升學進路」與「就業準備」。主要課程架構為：

一、部定一般科目 66~76 學分（占 34~40%）。

二、部定專業及實習科目 15~30 學分（占 8~16%），其餘 86~111 學分（占 45~58%）規劃為校訂科目。

三、三年總上課節數為 202~210 節，可修習總學分為 184~192 學分，畢業學分為 160 學分。

在其總綱的規範部分，本研究整理表 4-2「職業學校 99 群科課程綱要總綱索引表」所示。

表 4-2 職業學校 99 群科課程綱要總綱索引表

類　別	相　關　規　定	出　處	總綱頁碼
函報事項	學校應就每學年入學之新生擬妥修業期間之總體課程計畫，最遲應於實施前半年函報主管教育行政機關備查並上網公告，修正時亦同。	第六條 第一項 第 11 款	P.16
	科之設立、變更及停辦須於前一年度十月底前，報請主管教育行政機關核定。	第三條 第三項 第 5 款	P.9
科教育目標	各校應依據職業學校教育目標、群教育目標、學校特色、產業與學生需求及群核心能力等條件，訂定明確之科教育目標。	第一條 第三項 說明	P.7

資料來源：本研究整理自教育部（2008b）。

表 4-2 職業學校 99 群科課程綱要總綱索引表(續 1)

類　別	相　關　規　定	出　處	總綱頁碼
函報事項	學校應就每學年入學之新生擬妥修業期間之總體課程計畫，最遲應於實施前半年函報主管教育行政機關備查並上網公告，修正時亦同。	第六條第一項第 11 款	P.16
	科之設立、變更及停辦須於前一年度十月底前，報請主管教育行政機關核定。	第三條第三項第 5 款	P.9
科教育目標	各校應依據職業學校教育目標、群教育目標、學校特色、產業與學生需求及群核心能力等條件，訂定明確之科教育目標。	第一條第三項說明	P.7
總體課程計畫	學校應依據課程規劃理念、課程架構、學生進路需求、師資結構、設備狀況等因素，進行校訂科目之規劃。	第五條第一項第 2 款	P.14
學生畢業條件	職業學校學生畢業學分數為 160 學分，包括： （1）表列部定必修科目 81-106 學分均須修習，並至少 85%及格，始得畢業。 （2）專業及實習科目至少須修習 80 學分以上，其中至少 60 學分及格，含實習（含實驗、實務）科目至少 30 學分。 （3）學校可依課程特色報經主管教育行政機關核定後，增減學生畢業學分數，最低畢業學分不得少於 150 學分。	第四條第二項說明第 14 款	P.13

資料來源：本研究整理自教育部（2008b）。

表 4-2 職業學校 99 群科課程綱要總綱索引表（續 2）

類　別	相　關　規　定	出　處	總綱頁碼
部定科目	每週得規劃 0-2 節彈性教學時間，可作為補救教學、輔導活動、自習或重補修之用，其中重修修得依規定核計學分，其餘不計學分。	第四條第二項說明第 2 款	P.12
	「數學」、「社會」、「自然」等三領域之各科，學校可依群科屬性、學生生涯規劃、社會需求和學校發展特色，經由課程發展委員會決議，擇定開設科目、學分數及授課學期。	第四條第二項說明第 13 款	P.12
校訂科目	校訂科目之選修科目學分，原則開設 1.2 倍之選修課程，供學生自由選修。然得視各群科實際需求，酌減選修課程 10%，但須事先陳報主管教育行政機關核定後方可實施，並於總體課程計畫中敘明。	第五條第三項	P.14
	校訂科目不可重複開設相同內容之課程，主管教育行政機關於各校陳報總體課程計畫時列入備查檢核重點，並為督導考核與編列經費、補助款之重要參考項目。	第五條第六項	P.14
專業及實習科目	專業及實習科目至少須修習 80 學分以上，其中至少 60 學分及格，含實習（含實驗、實務）科目至少 30 學分。	第四條第二項說明第 14 款	P.13
	校訂必修科目中需開設符合職場專業需求之「專題製作」科目，培養學生創作及統整能力。	第五條第五項	P.14
	課程發展，應以部定各群必修科目為基礎，以科為單位，發展各科校訂必選修科目，以落實學校辦學特色。	第六條第一項第 2 款	P.15

資料來源：本研究整理自自教育部（2008b）。

職業學校 99 群科課程綱要主要是在 95 群科課程暫行綱要的基礎上進行微調，因此有課程彈性供學校課程自主部分並無太大差異。其

中最大的變革在於「後期中等教育共同核心課程」共同核心科目 48 學分數的鬆綁，使得在一般科目中「數學」、「社會」、「自然」等三領域之各科，各校可依群科屬性、重大議題融入、學生生涯發展、學校發展特色、師資調配等彈性規劃開設科目、學分數及授課學期，並經由學校課程發展委員會決議後，提報於該年度總體課程計畫中備查後實施，此項變革有利於職業學校在高一階段進行專業及實習科目的規劃，以利規劃學生進行證照檢定與技能競賽等深化專業技能培育之課程。

參、課程綱要內容分析

職業學校群科課程綱要的變革過程中，雖然 95 群科課程暫行綱要是在不盡如人意但能接受的情況下推動，教育部也因此籌組課程規劃工作圈進行正式課程綱要的發展，教育部在 2005 年 12 月 9 日「職業學校課程綱要發展指導委員」第一次會議決議，揭示技職體系課程規劃應以「務實致用」為原則，加強學生專業技術能力，縮短與產業界、企業界所需人力需求之落差。因此「務實致用」成了職業學校另一個代名詞，也受到職業學校高度的肯定。

> 「技職司提出職業學校就是要「務實致用」獲得職業學校老師的支持與迴響，所以這個部分是當時政策理念的一個轉變。」（訪 P2）

> 「95 暫綱及 99 課綱更加落實在專業及實習部分，這也是職業教育最重要的精髓，在職業學校最重要的理念也就是「務實致用」，這個理念與目標是對的。」（訪 P3）

在課程綱要內容的部分，如何與「務實致用」做相互呼應與落實，是需要經過縝密且多元的「課程慎思」，結合產企業界的需求，考量學校實然面可行的方式來進行課程決定，因此，在經過多元討論後，最後 95 群科課程暫行綱要以「專業及實習科目至少需修習及格 60 學分以上，其中實習科目（含實驗、實務科目）至少 30 學分。」(文件 MC1)作為強化專業能力的基本門檻，在 99 群科課程綱要更將專業及實習科目學分畢業門檻提高到 80 學分，主要以「專業及實習科目至少須修習 80 學分以上，其中至少 60 學分及格，含實習（含實驗、實務）科目至少 30 學分。」(文件 MC2)為基本條件，以保障專業及實習科目的開設，避免因為「考試引導教學」的氛圍中，在學校自主課程中只重視升學考科，並藉此落實「務實致用」之精神。

「95 暫綱及 99 課綱除了重視務實致用的課程外，也將課程規劃下放到學校及教師，降低了部定學分數，增加了校訂科目學分」（訪 O3）

「課綱的內容只能訂大方向大原則，如何去執行還是要給學校大一點的空間，課程內容大方向我覺得第一要考量到國家發展的人才需求要的是什麼？從整個制高點來看，職業學校是培養基層職業技術人才，那麼國家在基層職業技術人才欠缺些什麼？我覺得就從這個角度來切入；第二看產業發展的需要？技職教育本身是務實致用，在課程的規劃設計跟學習上應該有很多實務面，所以 99 的修正案能夠把實習科目增加以及能夠把專題製作還有共同必修科目的檢討，這個方向都很好，這樣學校有彈性去設計一套符應業界需求的課綱內容，我覺得是蠻好的。」（訪 O1）

「技職司在課程推出前，以行政指導方式，廣邀學者、職校代表、業界代表等，就課程內容進行修正及意見的參與，在 95 暫綱最後一次的審查會中，業界代表提出期望職校培育的學生，是具備團隊合作、能溝通協調、有解決問題的能力，在當時技職司長決定於職業學校課程中加入一門校訂必修科目「專題製作」，這可說是職業學校課程發展相當具有意義的事件，其後續的影響相當大。」（訪 C3）

課程綱要的內容與產企業界的能力需求的銜接部分，在當時歷經多次的討論後，教育部技職司提出了「校訂必修科目中需開設符合職場專業需求之「專題製作」科目，培養學生創作及統整能力。」(文件 MC1、2)引導學校進行課程統整，甚至於群科間資源統整，將學生在職業學校所學的學科及專業知識進行統整及創作，「專題製作」是一門領域統合的科目，可以結合一般科目教師或是不同群、不同科的教師協同指導學生，或是結合學校鄰近的產企業界、技專校院共同指導學生進行專題製作，譬如國文科老師可以針對學生專題製作書面報告的撰寫進行指導，英文科老師可以就國外相關資料文獻蒐集與導讀進行指導，當然在專業領域部分除了原群科教師外，如能有其他群科領域的知識融入以及產企業界的支援，相信能讓學生提早接觸產企業界職場文化與需求，就學生而言，在專業知識的學習是有目標的，是可實現的；在職涯教育部分能有具體圖像的認識以及實質的職業試探；在工作態度的養成，可以讓學生自行計畫至完成成品，以養成自我負責的工作態度，綜合以上所述，「專題製作」科目是落實「務實致用」精神的典型課程。

「99 課綱又加強了專題製作的學分數跟重要性，最近這幾年有辦理專題製作競賽，像今年就辦理全國性專題製作競賽，所以我自己在教學上也有一些發現跟往年的差異性，就是學生透過這樣的課程學習，可以把他原來職業學校畢業要去業界工作這一段，我們稱最後一哩的差距，可以結合在一起，如果他真的可以按照這個課程來授課，學生也願意來學習，這個差距可以完全不存在。」（訪 C2）

「在技職體系主張「務實致用」也就是專業及實習科目的落實，在 99 課綱中還有進一步的落實推動專題製作，專題製作在各群科中，無論高操作性或低操作性的各科，皆能在其職業學校中所學的知識領域及技能領域的部分完成專題製作，並結合知識論方法論及專業技能等專業核心，是一種實作考驗在「做中學，學中做」等統整學習，是 99 課綱的最大精神，課綱精神有了，但在執行面在實然面有沒有辦法到位，這是一定要設法去落實，因為再好的課綱還是要落實在教師的教學，教師的教學更重要是要回饋在學生的學習，學生成功的學習，學到東西，這樣教學才成功，課綱才成功。」（訪 C1）

群科課程綱要最大的特色在於提供給學校約 86~111 學分可自行規劃校訂科目，大約占課程的 45~58%，這個彈性空間「學校應依據課程規劃理念、課程架構、學生進路需求、師資結構、設備狀況等因素，進行校訂科目之規劃。」（文件 MC2）學校應透過學校本位課程規劃理念的實施，結合社區環境、產業特色、資源運用、家長期望、

教師專業及學生能力性向等，經由外部因素及內部因素進行 SWOTS 分析後，依其優劣勢條件發展學校特色，自主規劃升學或就業導向之課程。其以升學為導向的課程設計，可培育以知識為主的全人教育人才，此外以產企業能力需求之就業為導向之課程設計，可培養符合產企業界需求之專精技能。學校本位課程發展關鍵在於學校對於校訂課程的認知與觀念，因此，校長及教師成為這關鍵中的重要人物，除了校長的課程領導外，教師本身對於新課程或是新科目的開發是很重要的，善用學生的求知慾結合學校本位課程發展，相信會讓學生的學習事半功倍。

「學校未來發展定位及特色，這些都跟課程決定有關的，課程除了校長應該有他的理念展現之外，也應該要有具體如何落實的層面，這個層面可能就不是校長本身就能夠去實施，它包括團隊精神、老師的認知及對課程層面的支持程度，同時也要影響到外在因素的問題，譬如說社區的特色、社區的環境、社區相對利害關係人等，他們對課程本身要有所支持有所協助。」（訪 O1）

「在這幾年發現每個孩子都有他獨特的狀況，我們的孩子多半是被高中淘汰的，但在職業學校經過三年的課程設計學習，有的變的自信滿滿的進入科技大學，有的在職場也能打出一片天。其實我認為職校課程的特色要能淺而易學，不那麼深但廣度要夠，這是職業教育課程最特殊的地方，也因為多了很多專業課程讓學生在技能競賽、證照檢定中找到自信，課程與教學如何經的起時代考驗，教師也要用心在教學上，我舉個例子，我們曾經有一位老師提出要開一門投資理財的課程，我們覺得很好且樂見其成，但

最後他卻要我們的學生整天去背誦股票的代號，這就不是學生所期待的，其實現在學生都有他們的求知慾，如何擅用這個部分規劃出好的校本課程，學生自然就會有很好的學習表現和出路。」（訪 P3）

國家課程決定是理想課程，如何落實到學校與教師正式課程的課程決定與認知，進而轉化為知覺課程，再經由學校及教師的教學規劃與實施成為運作課程，最後透過教師教學發展與學生切身相關的經驗課程是非常重要的過程，更是影響群科課程綱要推動成功與否的關鍵。

第四節　課程綱要差異分析

職業學校課程綱要發展指導委員會議於 2005 年 12 月 9 日揭示「2009 年職業學校群科課程修訂方向，主要以 95 群科課程暫行綱要進行微調，並定期檢視 2006 年課程實施後之相關意見進行修訂；未來朝向職業學校群科課程綱要整併綜合高中課程綱要為目標。」（文件 MR29），由此可見職業學校群科課程的修定是奠基在 95 群科課程暫行綱要的基礎上。本節主要就 95 群科課程暫行綱要與 99 群科課程綱要之差異進行分析與討論，以下就課程綱要發展差異分析、課程修訂特色差異分析以及課程內容差異分析進行探討。

壹、課程綱要發展差異分析

「職業學校群科課程綱要暨設備基準」的規劃與實施，雖然其主要課程架構與內涵皆建構在「職業學校群科課程暫行綱要暨設備標準」之上，從本研究文獻探討中可發現其課程發展的組織與架構，組織之完整性以及參與課程規劃與決定的單位與人員相當的多且相當投入，

再從課程發展的「格式體例相關規範」來看，此次課程修訂訂有「研發課程綱要 SOP 作業規範(含：作業規則、作業流程、控管機制)」，以利於前後工作銜接與檢視，這是課程發展很重要的品質監控的概念。

從課程發展的「組織運作」的觀點而言，主要以調和「由上而下」與「由下而上」的行政模式為主，有助於課程發展過程中，協調、傳遞各組織系統之順利運作，以建立共識強化基層教師團體參與以及專業能力成長，達到課程發展與實施的認同。

「99 其實就是微調，就是針對 95 課綱之後，有內容上或者是執行上比較窒礙難行等等問題調整，我覺得這個蠻好的，因為課程本來就是要不斷的檢討，要做一些滾動式的補強，我覺得 95 之後又來一個 99 的微調修正案，我蠻肯定教育部對這個部分的用心。99 的調整，最主要提高了專業及實習科目 80 學分這樣很好，其實 95 課程還有一個就是共同必修科目 48 學分在英文和數學是有彈性選擇的，這也都是當初家長會和教師會他們不斷提出這樣好的意見，所以我覺得政策理念就配合基層的需求、配合職業學校發展的需要，配合整個國際推動教改的趨勢來因應調整，在政策理念跟方向是有掌握住潮流。另外我覺得 99 課綱共同必修科目 48 學分的鬆綁這樣很好，這樣能讓職業學校走跟高中不一樣的路，也能夠強化職業學校自己本身要走的是什麼，很好！」（訪 O1）

「在課程發展過程中 99 課綱是繼 95 暫綱的基礎上發展，但 99 課綱修訂每一個群科皆有很多優秀的基層教師參與課程修訂，讓學校老師們自行來制定自己的課程綱要，這也是一大特色；還有

在校訂課程部分，教育部透過群科中心學校修訂完成約 563 門(2689 學分)的校訂參考科目之教學綱要，提供學校自定校訂科目時參考。在提升學生專業能力部分原規範學生畢業專業及實習科目至少需修習及格 60 學分以上增加到 80 學分以上，來保障專業科目的開設。」（訪 O2）

「99 課綱是針對 95 暫綱進行微調，且更具彈性，受到「後期中等教育共同核心課程指引」的鬆綁，99 課綱各群可依需求彈性規劃數學、社會、自然三個領域的開課科目、學分數及時段，另外在國文、物理、化學及生物等一般科目，增加不同版本的教學綱要，以符合各群科的需求。還有 95 暫綱總綱規定之選修科目應開設規定選修學分 1.5 倍以上的選修課程，99 課綱調整為 1.2 倍以上，這些都是 2 者有差異的地方。」（訪 O3）

從教育行政的觀點可發現，其課程綱要最大的差異在於既有課程暫行綱要的基礎上微調，就「務實致用」的落實上強化了專業及實習科目的畢業門檻；在學校校訂課程考量到學校彈性開設選修科目的實質問題，調降了選修科目應開設規定選修學分 1.5 倍以上的選修課程，調整為 1.2 倍；在一般課目部分教育部技職司爭取在「後期中等教育共同核心課程指引」的鬆綁，這些部分充分顯示教育部對於 95 暫行綱要實施問題的回饋與重視，正因如此在 99 群科課程的推動上也獲得多數教師及民間團體的支持。

「從 95 到 99 一個很大的差異，95 當時是要普通化、一般化，我們想要跟大家一樣，要一個所謂共同科目能力，可是到了 99 我們

發現共同那一塊拉高，也許並沒有錯，可是個人特殊化那一塊卻不見了，你可能被電腦、網路、遠端的人取代了，你怎麼把你的特殊化技能去強化，讓人無法取代你，可能只有那個部分與 95 課綱有很大的差距。」（訪 P6）

「這兩套課綱最大差異就是說 95 暫綱是在完全陌生的情況下去做的，所以一般來講說包括各職業學校都要有一個總體課程計畫書，然後也要每一年報主管機關去核備，然後再 99 課綱之前，可以說在這個部分學校是在黑暗中摸索，所以應該說以現在這時間跟角度來看 95 暫綱，各校應該有很多疏漏的地方，但 99 課綱也發展了四年，不管各項文件、表件及人員對於綱要的訂定發展、討論、爭議的過程，不管是校內或跨校都已經有了四年的經驗，大家都知道課程發展與綱要的訂定以及整個總體課程計畫書的撰寫，應該要怎樣做，然後那個時間點到了，就知道要來陳報課程，尤其是每一年新生要入學之前這課程就已經就定位了，所以 95 跟 99 這兩個課綱比較來講，99 課綱的穩定性、成熟度都要比 95 暫綱好，再來就是包括各校在實施課綱的時候，也都因為有 95 暫綱的認知與過程，在 99 課程實施的爭議就比較小。」（訪 C2）

從課程綱要結構與內涵的觀點而論，兩套課程綱要的比較分析如表 4-3 課程綱要發展差異分析表所示。

表 4-3 課程綱要發展差異分析表

類　別	95 群科課程暫行綱要	99 群科課程綱要
屬　性	暫行的	正式的
發展基礎	由課程標準改暫行綱要	由暫行綱要改課程綱要
發展組織	由教育部技職司主導專家學者及職業學校教師	由群科課程綱要規劃工作圈主導專家學者、職業學校教師及群科中心學校
發展文件	1.技職體系一貫課程工作手冊 2.設備標準審查原則	1.群科課程綱要發展小組工作實務手冊 2.群科課程綱要審查小組工作實務手冊 3.群科課程設備基準審查作業手冊
影響層面	課程綜高化	課程特色化
配套措施	需龐大經費及人力規劃	從既有基礎強化
接 受 度	陌生的	有經驗
穩 定 性	待加強	較佳
成 熟 度	待加強	較佳
風　險	較高	較低

資料來源：本研究整理

「一、名稱上差異：一為暫行綱要，一為正式課綱。二、發展基礎不同：一為課程標準改為綱要，一為綱要沿用。三、參與對象不同：一為專家學者與行政指導，一為專家學者、職業學校教師、群科中心學校等。四、影響不同：一為職業學校課程綜高化，一為職業學校課程特色化。五、最大差異：成員層面不同、發展參據不同」（訪 C3）

「95 暫綱到 99 課綱是一個微調的過程，但 95 暫綱的發展過程像是在革命，99 課綱就配合普通高中進行一些微調，參與的人員與組織也差不多，但跟以往課綱發展最大差異，就是有大量職業學校老師的加入，而技專校院教授也會去傾聽、尊重職業學校老師的聲音，但在 99 課綱在專業科目學分數上是沒有異動，但在專業科目的內容上難度跟廣度都有增加，增加的原因有一部分是要讓高中生無法在專業科目自修就能報考四技二專來跟職業學校生搶名額，但相對的也讓職業學校生的門檻變高了。再來就是課程發展組織組成的差異，95 暫綱初期仍以技專校院教授為主，當然這當中有很多問題，還好後來有轉圜的餘地。」（訪 P4）

從學校的觀點來看，課程綱要的規劃經過微調的過程是對學校有助益的，學校從課程暫行綱要的摸索與學習，乃至提供修正意見來進行課程回饋，這個機制是非常可行，而且讓職業學校教師來修訂、參與本身的課程規劃是必要的，這樣可以減少課程變革過程中的溝通與衝突，且提升對教育部制定課程綱要的認同感。

貳、課程修訂特色差異分析

在課程特色「務實致用」是延續 95 群科課程暫行綱要的特色，本研究從 95 群科課程暫行綱要及 99 群科課程綱要教育部宣導簡報中之「修訂特色」進行分析與比較，詳如表 4-4 所示。

表 4-4 課程發展特色差異分析表

類　別	95 群科課程暫行綱要	99 群科課程綱要
基礎研究		從三項研究成果作為課程規劃之基礎： 1.先進國家技職教育課程改革方向研究 2.建構群科能力指標 3.職業學校群科整合
		依據研究成果敘寫群科教育目標與能力
實施目標	統整學科、以專業核心能力為主發展課程。	技藝競賽、證照、檢定融入課程規劃
共同科目	融入後期中等教育共同核心科目，以培育國人共通基本素養。	
校訂課程	學校本位課程比例提高可達 54%，各校可依辦學目標、地域特色，發展升學導向就業導向。	增設校訂參考科目教學綱要，以利各校發展校本課程，齊一全國職校課程水準(已完成共 563 門，2689 學分)
		專業及實習科目至少需修習 80 學分，其中至少 60 學分及格，實習科目(含實習、實驗及實務科目)佔 30 學分
		兼顧「升學準備」與「就業準備」
課程組織		98 課程以職校教師為規劃主體，技專院校教授為輔，具有職校行政實務與教學經驗，並結合學術理論基礎與前瞻性
教學設備	落實教學設備整合，推動資源共享，統整跨群科共用設備。	

資料來源：本研究整理自教育部（2005f）；教育部（2008）。

從表 4-4 課程發展特色差異分析表中可發現，在這兩次課程綱要宣導中，針對「課程修訂特色」教育部所要表達的重點有所差異，本研究依據文件分析及半結構訪談後提出幾點看法：

一、95 群科課程暫行綱要的前身是「技職體系一貫課程」，因為當時的情境脈絡與環境因素著重在於「部定課程」僅規劃 87-110 學分約佔總課程的 45.3-57.3%，引起職業學校對於約 82-105 校訂學分數約 42.7-54.7%的學校自主課程造成疑慮，因此，教育部在宣導過程中主要以「學校本位課程」為主體。

二、95 群科課程暫行綱要經過教育部技職司在 93 年中積極研修後定案，這過程中各界對於課程的基礎研究、課程強化專業的目標、校訂課程推動的配套措施以及「由下而上」的課程發展組織等議題提供很多建議，因此這些建議的改進就直接反映到 99 群科課程綱要的修訂特色上。

綜合歸納以上所述，從課程修訂特色的差異可見，課程發展過程進行課程決定時，是受到多種影響因素交互作用而成，其中各項影響因素的釐清、歸納與收斂，必須透過嚴謹的「課程慎思」來進行，俾利課程發展與決定能更周延。

參、課程內容差異分析

在課程內容的差異上，主要從「95 群科課程暫行綱要」與「99 群科課程綱要」的實質內容進行比較，主要分為總綱差異分析及課程架構差異分析兩個部分分別探討。

一、總綱差異分析

總綱差異分析部分，主要從「95 群科課程暫行綱要」與「99 群科課程綱要」總綱中，依函報事項、科教育目標、群核心能力、總體課程計畫、學生畢業條件、部定科目、校訂科目以及專業及

實習科目等八個項目進行相關規範的彙整，如表 4-5 所示。

表 4-5 總綱差異分析表

類　別	95 群科課程暫行綱要	99 群科課程綱要
函報事項	學校所擬妥之總體課程計畫，最遲應於實施前六個月函報主管教育行政機關備查並上網公告，修正時亦同。	學校應就每學年入學之新生擬妥修業期間之總體課程計畫，最遲應於實施前半年函報主管教育行政機關備查並上網公告，修正時亦同。
	科之設立、變更及停辦須於前一年度十月底前，報請主管教育行政機關核定。	科之設立、變更及停辦須於前一年度十月底前，報請主管教育行政機關核定。
科教育目標	各校應依據職業學校教育目標、群教育目標、學校特色、產業與學生需求等條件，訂定明確之科教育目標。	各校應依據職業學校教育目標、群教育目標、學校特色、產業與學生需求及群核心能力等條件，訂定明確之科教育目標。
群核心能力	本課程暫行綱要之規劃、設計、實施，應培養學生下列各項能力：(一)一般能力(二)專業能力。	本課程綱要之規劃、設計、實施，應培養學生下列各項能力：(一)群核心能力(二)科專業能力。
總體課程計畫	規劃校訂科目應包含下列各項目，並納入總體課程計畫中。(1)規劃理念：發展策略分析(SWOTS)(2)課程架構：包含群科整體課程結構、各科教學科目與學分數、校訂必選修科目之比例以及開設流程(3)學生選課建議(4)校訂課程科目名稱或科目教學綱要(5)排課模擬(6)師資人力調配(7)設備調配(8)其他。	學校應依據課程規劃理念、課程架構、學生進路需求、師資結構、設備狀況等因素，進行校訂科目之規劃。

資料來源：本研究整理自教育部（2005f）；教育部（2008）。

表 4-5 總綱差異分析表(續 1)

類　別	95 群科課程暫行綱要	99 群科課程綱要
學生畢業條件	職業學校學生畢業學分數為 160 學分，包括： （1）表列部定必修科目學分均須修習，並至少 85%及格，始得畢業。 （2）專業及實習科目至少需修習及格 60 學分以上，其中實習科目（含實驗、實務科目）至少 30 學分。 （3）學校可依課程特色報經主管教育行政機關核定後，增減學生畢業學分數，最低畢業學分不得少於 150 學分。	職業學校學生畢業學分數為 160 學分，包括： （1）表列部定必修科目 81-106 學分均須修習，並至少 85％及格，始得畢業。 （2）專業及實習科目至少須修習 80 學分以上，其中至少 60 學分及格，含實習（含實驗、實務）科目至少 30 學分。 （3）學校可依課程特色報經主管教育行政機關核定後，增減學生畢業學分數，最低畢業學分不得少於 150 學分。
部定科目	每週得規劃 1-2 節彈性教學時間，可作為補救教學、輔導活動、重補修或自習之用。	每週得規劃 0-2 節彈性教學時間，可作為補救教學、輔導活動、自習或重補修之用，其中重修修得依規定核計學分，其餘不計學分。
	部定必修一般科目各領域中業已融入後期中等教育共同核心課程，為學生必備之基本知能。	
	「數學」、「社會」、「自然」等三領域，由各校依開課學分數選用(A 或 B 或 C 或 D)教學綱要。	「數學」、「社會」、「自然」等三領域之各科，學校可依群科屬性、學生生涯規劃、社會需求和學校發展特色，經由課程發展委員會決議，擇定開設科目、學分數及授課學期。

資料來源：本研究整理自教育部（2005f）；教育部（2008）。

表 4-5 總綱差異分析表(續 2)

類　別	95 群科課程暫行綱要	99 群科課程綱要
校訂科目	校訂科目分為必、選修科目，可開設一般科目、專業及實習科目，每一科目規劃以2-4學分為原則。其中「必修科目」需規劃「專題製作」至少 2 學分，「選修科目」由學校原則開設規定選修學分 1.5 倍以上之選修課程，供學生自由選修。然得視各群科實際需求，酌減選修課程百分之二十，但需事先陳報主管教育行政機關核定後方可實施。	校訂科目之選修科目學分，原則開設 1.2 倍之選修課程，供學生自由選修。然得視各群科實際需求，酌減選修課程 10%，但須事先陳報主管教育行政機關核定後方可實施，並於總體課程計畫中敘明。
	校訂科目不可於不同年級重複開設相同課程內容。主管教育行政機關於審查總體課程計畫時，得列為審查重點，並列入督學考核與編列經費、補助款檢查項目。	校訂科目不可重複開設相同內容之課程，主管教育行政機關於各校陳報總體課程計畫時列入備查檢核重點，並為督導考核與編列經費、補助款之重要參考項目。
專業及實習科目	專業及實習科目至少需修習 60 學分以上且成績及格。校訂專業及實習科目需明列專業科目或實習科目屬性。	專業及實習科目至少須修習 80 學分以上，其中至少 60 學分及格，含實習（含實驗、實務）科目至少 30 學分。
	校訂必修科目中需開設符合職場專業需求之「專題製作」科目，培養學生創作及統整能力。	校訂必修科目中需開設符合職場專業需求之「專題製作」科目，培養學生創作及統整能力。

資料來源：本研究整理自教育部（2005f）；教育部（2008）。

本研究依據表 4-5 內容進行逐項分析與討論如下：

（一）函報事項

在 95 學年度實施群科課程暫行綱要的時候，各主管教育行政機關對於「總體課程計畫」的「規劃對象」各自有不同的看法，因此在 99 群科課程綱要規劃時，特別敘明「學校應就每學年入學之新生擬妥修業期間之總體計畫書」，以陳述其規劃對象為每學年度入學之新生。

（二）科教育目標

在科教育目標部分特別強調「群核心能力」。

（三）群核心能力

新增群科能力再分列群核心能力及科專業能力；新增群內各科之科專業能力敘寫原則「各科應依據學校特色、職場需求、學生生涯發展等，依其專業屬性及職場發展趨勢敘寫科專業能力。」另建議各群課程綱要小組撰寫科教育目標及科專業能力之參考範例，置於附錄中，提供各校參考。

（四）總體課程計畫

在總體課程計畫方面，因為 95 學年度是學校本位實施的第一年，當時考量學校要有所依循，因此在總綱中明定總體課程計畫內容項目，到了 99 課程時考量總體課程計畫應回歸各主管教育行政機關課程備查之權責以及學校本位課程之精神，因此僅就校訂課程規劃之依據進行敘述。

（五）學生畢業條件

在學生畢業條件部分，99 群科課程綱要將專業及實習科目學分畢業門檻提高到 80 學分，以保障專業及實習科目的開設；並強調部定必修科目 81-106 學分數均須修習。

（六）部定科目

部定科目部分中「彈性教學時間」改為 0-2 學分，並強調依據成績考查辦法中重修相關規定授予學分；另外一項重大變革在於「後期中等教育共同核心課程」48 學分的鬆綁，因此在「數學」、「社會」、「自然」等三領域之各科，學校可依群科屬性、學生生涯規劃、社會需求和學校發展特色，經由課程發展委員會決議，擇定開設科目、學分數及授課學期。

（七）校訂科目

在校訂科目部分考量學校彈性開設選修科目的實質問題與困難，調降了選修科目應開設規定選修學分 1.5 倍以上的選修課程，調整為 1.2 倍；此外在校訂科目部分特別強調不可重複開設相同內容之課程。

（八）專業及實習科目

專業及實習科目部分提高至少須修習 80 學分以上，其中至少 60 學分及格的畢業門檻；並延續 95 暫綱強調「專題製作」科目的規劃重點。

二、課程架構差異分析

課程架構差異分析部分，主要從「95 群科課程暫行綱要」與「99 群科課程綱要」課程架構表進行差異分析比較，依部定科目、校訂科目、彈性授課節數、總學分數、活動科目及總上課節數等六個項目進行差異分析，其課程架構差異分析表主要參考 2008 年 3 月 31 日教育部發布「職業學校群科課程綱要—自 98 學年度起實施」新聞稿附件為主，詳如表 4-6 所示。

在部定科目部分，共同核心科目的鬆綁是最大的變革，其次是一般科目學分數由 24-32 學分調降為 20-28 學分，並將調降的 4

學分移至校訂科目學分數；此外在「專題製作」學分數增加為 2-6 學分，期望能落實學校專題製作課程的推動。

在共同核心科目「後期中等教育共同核心課程指引」規範上，在 95 群科課程暫行綱要必修 48 學分，造成一年級時無法增列專業課程，造成學生在專業能力的培育上困難，進而影響學生在往後進行技能檢定取得證照上無法銜接（學生於一、二年級參加丙級技能檢定，二、三年級參加乙級技能檢定）。在 99 群科課程綱要調整為多元彈性，以因應群科特性由學校自行規劃。於一般科目之「自然領域」及「社會領域」，給予各群科開課科目、學分數及授課學期適當的彈性調整空間，增加專業及實習科目開設空間，加強學生專業及實務能力之培養。

表 4-6 課程架構差異分析表

類別		95 群科課程暫行綱要	99 群科課程綱要
部定科目(A)	共同核心科目(A1)	48	（48）[註]
	職校一般科目(A2)	24-32	20-28
	一般科目小計(A1+A2)	72-80	66-76
	專業及實習科目(A3)	15-30	15-30
	合計(A=A1+A2+A3)	87-110	81-106
校訂科目合計(B)		82-105 (含專題製作 2 學分)	86-111 (含專題製作 2-6 學分)
彈性授課節數(C)		0-8	0-8
總學分數(D=A+B-C)		184-192	184-192
活動科目(E)		18	18
總上課節數(D+E)		202-210	202-210

註：「數學」、「社會」、「自然」等三領域之各科，各校可依群科屬性、重大議題融入、學生生涯發展、學校發展特色、師資調配等彈性規劃開設科目、學分數及授課學期，並經由學校課程發展委員會決議後，提報於該年度總體課程計畫中備查後實施。

資料來源：教育部（2008a）。

第五章　職業學校群科課程的課程決定

本章主要以第二章文獻探討以及第四章職業學校群科課程綱要分析為基礎依據，針對職業學校群科課程發展與決定進行研究結果的分析與討論。本章共分為三節。第一節為課程決定的背景；第二節為課程決定的內容；第三節為課程決定模式與架構。

第一節　課程決定的背景

95 群科課程暫行綱要及 99 群科課程綱要在發展過程中，其課程決定的背景，分別從課程參與成員、環境背景因素進行分析討論。

壹、課程參與成員

根據「技職體系一貫課程工作手冊（文件 CH1）」、「推動職業學校新課程工作圈」與會成員以及「98 年職業學校群科課程綱要發展小組工作實務手冊（文件 CH2）」進行課程參與成員的探討。

從「技職體系一貫課程工作手冊」中其組織編制設有：

> 「係在教育部委託下，由「綜合規劃組」、「各類課程中心」及「各群課程發展委員會」共同分工。」（文件 CH1）

> 「綜合規劃組設召集人 1 人、副召集人 1 人、研究員 5 人、專兼任研究助理各 1 人。」（文件 CH1）

綜合規劃組召集人當時由教育部委託國立臺灣師範大學科技學院李隆盛院長擔任，副召集人則由臺灣師範大學教授擔任之，其中研

究員 5 人主要由召集人邀集四海專校、臺北科大、臺灣師大、臺北市政府及中原大學等代表參與，專兼任研究助理由召集人聘之。其綜合規劃組成成員主要以大學教授為主要成員。

各群課程發展委員會其組織編制：

「(1)各群課程發展委員會由規劃與諮詢委員組成，成員含：召集人 1 人，副召集人 1 人、規劃委員 3-6 人（視該群的科系數目而定）、諮詢委員 8-12 人（視該群的科系數目而定）、以及兼任行政助理 1-2 人。

(2)召集人和副召集人專長於本群學科領域，並具教學實務及課程發展與團隊合作之學者專家。

(3)規劃委員為三層級學校（職校、專校與技大）之學科領域績優教師代表，負責草 擬及修訂本群課程。

(4)諮詢委員為熟悉本群專業及技職教育課程專家學者、學界或專業團體優良代表，提供發展各群課程有關資訊與意見，並針對規劃委員研擬之課程進行審核工作。」（文件 CH1）

各群課程發展委員之組成成員召集人與副召集人皆以大學或技專校院教授為主，規劃委員以「規劃委員為三層級學校（職校、專校與技大）之學科領域績優教師代表」為主，每一個層級教師代表約為 1-2 人；諮詢委員部分仍以大學或技專校院教授為主。

教育部在 2004 年 10 月 29 日成立「推動職業學校新課程工作圈」並召開第一次會議，其與會成員為技職體系課程綜合規劃組代表、技職教育各類課程發展中心代表，5 位工會及產企業界代表、10 位職業學校校長行政代表、2 位教師會代表、1 位家長會代表及各主管教育行

政機關代表等，並依每次會議不同議題增邀不同職業學校教師代表、相關單位及工會及產企業界代表以利討論核心議題。

「為求新課程綱要草案所規劃課程內容卻能達成培育產企業人才需求之目標，本次工作圈會議邀集經建會、經濟部工業局、經濟部國貿局、農委會、工研院及產企業等代表與匯，以博諮產官學研對本課程之建言，俾作為本課程綱要修正之參據。」（文件 MR4-5）

教育部在公布 95 群科課程暫行綱要之後立刻籌組「職業學校課程發展指導委員會」、「職業學校群科課程規劃工作圈」，並成立「98 年職業學校群科課程綱要發展小組」，其職業學校課程發展指導委員會組織成員背景為：

「職業學校課程發展指導委員會之成員應多元化，應包括家長、業界及職業學校代表(佔總人數二分之一為原則)等；請行文中部辦公室、臺北市政府教育局、高雄市政府教育局及全國教師會等推薦，並經提名小組審核後簽請 部長圈選。」（文件 MR13）

「經研議後修正「職業學校課程發展指導委員會」委員總數為 43 位，依其代表屬性分職業學校校長 7 位，職業學校教師 13 位，家長代表 2 位，業界 5 位，學界(含技專校院代表)8 位，行政機關 8 位，共 43 位。」（文件 MR18）

從職業學校課程發展指導委員會成立的組織成員背景，可見教育

部已經開始重視家長、業界及職業學校代表的意見與看法，已經不全然以技專校院教授或專家學者為主。其課程規劃工作圈組織編制為：

「由國立臺灣科技大學技職教育研究中心主任擔任推動工作小組主持人，另設協同主持人一位，並由五位專責研究員、三位專任助理及四位兼任助理共同協助處理相關事宜。」（文件 CH2）

課程規劃工作圈其組成成員主持人及協同主持人由技專校院教授擔任，5 位專責研究員主要由 1 位教授、2 位職業學校校長及 2 位職業學校教師代表為主，4 位兼任助理由職業學校教師擔任，3 位專任助理則由臺灣科大聘任協助相關事務性工作處理。

在課程規劃工作圈下設有「總綱小組」、「綜合業務小組」、「審查小組」及「課程發展研究小組」分別由技專校院教授、職業學校校長及教師所組成；其中總綱小組下設有「課程綱要發展小組」，負責課程綱要之研擬與修訂。其「總綱小組」及「課程綱要發展小組」組織編制為：

「總綱小組共 15 位委員，其人力組織規劃如下：

召集人：蔡顯榮教授

委員：課程專家 3 位、一般科目教授 2 位(其中一位由一般科目課程發展小組召集人擔任)、專業科目教授 3 位(由各職群課程發展小組召集人遴選之)、職業學校校長 3 位、職業學校教師 3 位。」（文件 CH2）

「各群課程綱要發展小組分為一般科目課程發展小組及各職群課

程發展小組，其人力組織規劃如下：

一、一般科目課程發展小組：共 13 位委員召集人 1 位、各領域教授 1 位委員(共 12 位委員)。

二、一般科目之各科目課程發展工作小組：每科目 6 位委員主持人：1 位(由各科目領域課程發展之教授擔任)小組成員： 職校各科目教師 5 位。

三、各職群課程發展小組(15 職群)委員：15 職群，每群 7-11 位委員(由一位教授擔任召集人)、教授 2-3 位、職業學校教師 3-5 位、產企業界代表 2-3 位。」（文件 CH2）

從「總綱小組」及「課程綱要發展小組」組織編制中可發現，與以往課程發展組織不同的是增列了「產企業界代表」，以及將近半數的「職業學校教師」參與規劃。

本研究就其課程綱要研修工作之小組進行分析比較，主要就技職一貫體系之「各群課程發展委員會」、教育部研修 95 群科課程暫行綱要之「推動職業學校新課程工作圈」以及 99 群科課程綱要之「各群課程綱要發展小組」進行組織成員背景分析比較，詳如表 5-1 所示。

從表 5-1 可發現組織成員的背景，由技專校院及大學教授為主，轉變為職業學校校長與教師為主，產業界代表為輔的課程發展組織，主要是受到 2004 年間全國教師會及基層教師針對技職一貫課程的建議與訴求，教育部做出最大的變革。

教育部在部定課程綱要以「課程鬆綁」政策為主，結合課程參與者以「職業學校教師」及「產業界代表」為主體的課程決定，從課程發展的組織運作的觀點，主要以調和「由上而下」與「由下而上」的行政模式為主，有助於強化基層教師團體參與課程決定，達到課程綱

要發展的認同。

表 5-1 各階段課程組織成員背景分析表　　單位：人數

課程組織	科技大學教授	專科學校代表	職業學校校長	職業學校教師	產業界代表	教師會代表	家長會代表
各群課程發展委員會(2000 年)	3-4	1-2		1-2			
推動職業學校新課程工作圈(2004 年)	1		10		5	2	1
各群課程綱要發展小組 (2006 年)	3-4		3-5		2-3		

說明：1.各階段課程發展組織中科技大學教授及專科學校代表含召集人與副召集人。
2.「推動職業學校新課程工作圈」中科技大學教授及專科學校代表，不含技職體系各類課程發展中心代表。
資料來源：本研究整理

貳、環境背景因素

在技職體系一貫課程綱要草案公聽期間，全國教師會高中職委員會於 2004 年 7 月 7 日邀集相關教師代表與家長團體代表，至教育部技職司拜會司長，並提出對於其規劃之課程綱要未強調職業學校技能的培養，弱化專業及實習科目，職業學校群科定位不明擔心讓「職業學校走入歷史」，新課程推動配套措施及課程綱要宣導未規劃完成，提出疑慮與反對意見，質疑教育部只有定半套課程綱要，憂心職業學校未來綜高化。於是教育部於 2004 年 10 月 29 日成立「推動職業學校新課程工作圈」是一個非常重要的關鍵事件，也是影響後續課程決定的主

要因素之一。

「我印象很深刻一直到 93 年 10 月 29 日，我們全國教師會才從教育部技職司取得課程綱要草案，拿到之後，我們嚇一大跳！這怎會是國家訂定的課綱，不管是從課綱的內容、文字或整個架構，以及課綱的實質內容或是總綱的表件包括哪些群科需要上哪些學分？哪些課程？我們看了是完全傻眼，所以從那時候開始跟技職司反映要做一些修訂，當時技職司司長也很有擔當，在那過程當中，前前後後加起來應該有開過上百場的會議，整個過程還有一些重要的時間點和事件，譬如說從當年 10 月 29 日到 12 月底這段時間，事實上課程綱要這是一個教育部的委託案，一個專案研究來針對職業學校課程部分研究到最後實在沒有辦法收拾，所以整個就由教育部主導，把整個專案拿回來，我不曉得在這個教育史上或是課程發展史上，有沒有第二個案例，可能沒有了，就只有這一次，由教育部完全主導，然後召集各群科小組甚至來組成課發會等組織來針對課程作修訂，其中包括課綱最前段的前言、總綱的內容都是由教育部找了職業學校的校長跟主任組成工作圈去修定，當然最重要就是課綱後面那些表件以及實施通則，教育部開始啟動工作圈或各種會議小組開始去做。」（訪 C2）

「本次職業學校課程暫行綱要有以下因素尚待改進，做為研修正式課程綱要之參考：日後研修課程綱要，應於事前審慎規劃，並應予受委託單位積極溝通，以澄清理念，掌握時程，達成預期目標。」(文件 MR13)

職業學校群科課程綱要發展因為有經過不同意見的協商、溝通與妥協後，教育部也重視職業學校的未來發展，尊重不同意見與聲音，找到當時最好的解決方式，因此職業學校課程發展有不同與高中的樣貌，更在未來課程綱要研修上得到具體的參考經驗。

「當然就「兩套課綱只定半套」的看法上，我覺得過去職業學校老師的依賴性太重，你把課程編好，把教材設計好，我老師就照著教，我覺得這樣子對職業學校老師的創意是沒有幫助的，職業學校老師如果照你規劃好的課程來教學，這樣能有什麼好的創新呢？所以我覺得不應該怪教育部只定半套，既然要落實學校本位，課程都只能訂大方向，不可能說到了職業學校都還百分之百由政府舖設了一個鐵軌讓你來走，應該要有彈性及自主阿！甚至於提到這個彈性，我覺得職業學校的課程、教學、學分，甚至於他們上課的時間、模式與方式都應該要鬆綁，像這些不要管太多，反而職業學校的老師會更有創意，反而學校能夠彰顯跟別人不一樣的特色，我覺得這是臺灣現有職業學校課程可以努力的地方。」（訪 O1）

在當時的環境因素下，「課程的彈性鬆綁」讓很多職業學校教師產生疑慮與惶恐，當然教育部對於於課程綱要的配套不足，宣導不夠是主因之一，然而這個因素部分是可以加強改善的；另一個值得討論的部分就是，從「課程標準」到「課程綱要」的過程中，職業學校教師從以前接受師資培育過程，一直到任教在當時職業學校，這過程中一直都是教育部給教師課程標準以及審定本教材，教師只要專心把教學工作做好，不用去煩惱課程規劃甚至自編教材的事，因此這樣的環

境背景下，對職業學校教師的衝擊是非常的大。

「課程內容的部分，回到過去在戒嚴時期，課程是國家的特權，國家要怎麼定其他教師無權自主，過去像我在念師大，我們是不念課程發展，我們只念教材教法，也就是說國家在培養你的時候，他就告訴你：「你只要會教就好至於教什麼，很抱歉！是我國家提供給你的不用想太多」，所以在這樣的情形底下，大家已經習慣了國家為你擬好了一套標準的課程，因此才會覺得我們這 95 及 99 兩套課綱只給半套，其實我們身為一個老師，如果要回到老師的專業尊嚴，或者要真正要讓老師成為專業，教學就是老師的事情，這個教學包括課程的制定，因為你是現場的老師，你面對了你的學生，你最清楚你的學生需要什麼？所以那課程應該是你要可以隨著差異而改變的，不是國家告訴你什麼，你就來教什麼，我不覺得課程定半套是對或錯的事情，我根本認為國家不應該定，因為現場的老師在那裡，他就應該要有足夠的能力，去針對他的學生需要去把他的課程制定。」（訪 P6）

從環境背景因素的角度來看課程綱要的改革，是需要時間來解構情境脈絡現況的結構，再重新建構國家對於職業學校未來的理想面，這是需要時間的，本研究在實施訪談過程中，許多課程參與者皆曾提出「課程不是革命來的，而是發展來的。」這樣的概念，可見從環境背景因素中，慢慢的對於課程發展是有所期待的。

「從環境因素這個主軸來看我是覺得情境脈絡影響較大，一個是暫綱一個是課綱，所以那時候 95 暫綱是在很匆忙的情境下，而且

也沒有研究基礎之下，所以是一個且戰且走的過渡功能」「現狀的結構無法輕易按照理想、按照應然面來實施，它會還就實然面跟現狀來演進，所以課程是發展的而不是革命，我們職業學校課程應該是發展改革，關鍵事件就是這個的轉變，現有領域的教師不願意去放掉本位，考科也無法大幅配合改革，造成應然面向實然面妥協。」（訪 C1）

經過了 2004 年緊鑼密鼓的課程修訂之後，當時教育部技職司請了大量職業學校校長、主任及教師協助，經過這樣一個過程發現職業學校的教師是很有能力的，也很清楚知道自己的專業在哪裡？應該教給學生什麼能力？這些部分是值得肯定的，因此，在後來 99 群科課程綱要的規劃上就將職業學校教師當成課程參與者的主體，提供更多課程發展機會讓教師來接觸、參與課程決定，並規劃了許多與課程發展、教材編寫及新舊課程差異等實務討論的進修研習機會，讓教師免於「課程鬆綁」的疑慮與擔憂，因為教師是課程推動成功的關鍵。

「針對當年課程公布前的爭議，職業學校老師聯合教師會和家長會到教育部來幾次，跟我們陳情，我那時候心裡就想：「課程改革要走學校本位，既然走學校本位，教育部要鬆綁給學校，你不能接受，你還要來抗議，這是什麼道理阿！」教育部要放手讓你自己當主人你也要抗議，我是覺得職業學校老師是需要在職進修的，那時候最大的體會就是：「職業學校老師是要在職進修的」，所以我才會建議杜部長：「我們科大多放百分之五的外加名額給職業學校老師進修」，最近有幾個學校跟我反應這個效果已經發酵了，他們說職業學校老師進來之後，跟他們產學合作的互動、甚

至於學校在做招生、做社區的服務學習是事半而功倍的，所以這部分我是覺得老師應該要透過在職進修，甚至教育部應該要編經費定期的提供老師專業的培訓，像這麼大的課程改革，政府應該編給老師「代課費」，讓他專心的去進修專業，甚至於跟大學合作，就一整個學期讓他一直在那上課，這個還有努力的空間，那麼老師的進修、成長才能夠讓課程的改革成功。」（訪 O1）

「教師在職進修，為新課程成功關鍵，事涉教師觀念；理解、認知之轉變，取得教師配合，應列為首要工作，並以專業科目教師進修為主；各課程中心所規劃研習，應採實務討論，以使教師瞭解新舊課程內容差異、如何編寫教材等，請於一星期內行文中部辦公室及北、高教育局，要求所屬教師至少參加 1 場以上新課程研習。」（文件 MR15）

從以下這則文件 MR9 的摘錄，可見在 2004 年 12 月 30 日召開「研商職業學校新課程綱要總綱會議」當時教育部杜正勝部長的裁示奠定了職業學校 99 群科課程綱要以 95 群科課程暫行綱要為基礎，進行必要之微調；以及符應產業升級需求、社會快速變遷之需求，期能提昇職業學校教育品質，有效培育人才之基礎。

「一、新課程於 94 年 1 月底前以暫行綱要公告，配合高中新課程自 95 學年度實施；公告同時即籌組新課程暫行綱要研修小組，以暫行綱要為基礎必要修正，期於 98 學年度實施正式新課程綱要。

二、職業學校新課程規劃主要目的為符應產業升級需求、社會

快速變遷之需求，期能提昇職業學校教育品質，有效培育人才。」（文件 MR9）

第二節　課程決定的內容

本研究從文獻探討中將課程決定的內容歸納為「課程實施」及「教學整備」兩大部分。「課程實施」可依循泰勒四種課程要素：目標、內容、方法與評量，依各層級組織中所關切的重心來制定課程決定的內容，主要會實現在各群的教學綱要及學校本位課程的部分，則不在本研究研究範圍。第二個部分「教學整備」則較為複雜，主要以學生、教師、學校為主體，進行課程發展之需求與教育資源的平衡為主要課程決定的內容，這個部分會反映到課程綱要的總綱或是實施通則的實施內容，以及由誰來決定課程內容的過程。本節主要就課程決定的過程及課程決定的內容來進行分析與討論。

壹、課程決定的過程

課程的自由化與民主化是主要政策方向與趨勢，在職業學校群科課程決定過程中，由誰來進行課程決定是非常重要的，也是本研究所關心的議題：

「課程絕對不是一個人可以搞定，而且課程是發展出來的，所謂發展出來就是到某個階段它應該發展怎樣的課程，什麼階段應該做怎樣的變革，有它的發展脈絡可循。」（訪 O1）

「在課程發展的過程參與的人員非常多，並且有辦理公聽會來傾聽意見領袖的意見，所以課程決定的過程絕不是一兩個人可以決

定的，是由一群人集合各界意見協調後才決定的。常常在群課程綱要發展過程中，有些專業領域的專家若在意某一個點，他們會說：「我沒什麼意見啦！只不過這其中一個章節就要這樣...那樣的」，他們在意的某一個單元提出意見。另外還有一種可能就是會說：「課綱怎樣訂我們都沒有意見，只不過這邊應該不是這樣喔，這裡應該要再加上什麼單元喔」。課程綱要內容就這樣增減協調，討論得到共識，從這裡就可以看到，課綱不是個人就可以完成的。」（訪 P1）

從課程決定過程中可以發現不同的身分代表都有自己的本位主義，以專業教師而言，在專業領域上有其專業本位，在一般科目教師也有其專業本位，但是課程學分數是有限的，如何在當中獲得一個平衡，就需要經由「課程慎思」來決定。課程決定過程中，中央主管機關、地方主管機關以及學校行政代表也是有各自的本位主義，譬如部定與校訂的學分配置、學生畢業條件的制定以及教學設備與設施的規劃等，也是需要「課程慎思」來進行協商，因此，課程決定不是一個人可以做的事。

貳、課程決定的內容

課程決定的內容本研究主要以「教學整備」為主，包括學生學習課程之需求，教師進行課程發展之需求，學校教育資源的平衡等內容進行討論。

「近 10 幾年來的職業學校課程發展從以前的「課程標準」已經改變為「課程綱要」，其中除了配合九年一貫課程及高中課程皆以「課程綱要」呈現外，其主要的意涵也在於教育部下放更多權限給學

校與教師做專業的課程規劃，教育部定的課程只是在做基本能力以及對學校、教師及學生基本的權利與義務的規範。」「其實現在課程綱要整個精神應該是在「總綱」中的文字，而總綱又應該有哪些內容？我大致做這樣的說明：1.傳達課程綱要的理念與目標，2.引導學校課程與教學，3.維護學校、教師及學生權利，4.提示學校、教師及學生應盡義務，5.行政機關的行政支援，當然這些部分會與既有的法規或行政命令有所重疊，或是有主從關係，這些都要看實際需求而定，所以課程決定的慎思過程，應該去考量哪些內容是不用與法規過度重疊，或是要特別強調，這樣課程決定的內容才會合宜適切。」（訪 O2）

從這則訪談紀錄具體陳述就「教學整備」而言，課程決定之內容為「對學校、教師及學生基本的權利與義務的規範」，因此，在課程綱要總綱中的課程決定內容可分為：

一、傳達課程綱要的理念與目標：如教育目標、群科教學目標、群核心能力及科專業能力等項目。

二、引導學校課程與教學：如群科歸屬與設科原則、課程架構、教學科目與學分(節)數以及校訂科目規劃原則等項目。

三、維護學校、教師及學生權利：如實施通則及相關表說明部分。

四、提示學校、教師及學生應盡義務：如實施通則及相關表說明部分。

五、行政機關的行政支援：如實施通則中的行政配合。

從以上各項內容可符應本研究文獻探討提出之『「教學整備」則較為複雜，且以學生、教師、學校為主體，進行課程發展之需求與教育資源的平衡為主要課程決定的內容』的理論架構。

在課程決定的內容另一個層面，就是要多元考量各種不同環境因素的影響：

「職業學校課程決定的內容可分為全國性與學校本身，就全國性而言，課程決定因素個人認為應該是首先發展各群的能力分析，以群核心能力為基準，再以核心能力發展為課程單元，作為課程綱要撰寫的依據，當然，在課綱發展的過程後，亦應考量課程變化對現有結構的影響，在各方的需求下作出最佳的平衡方案。就學校本身而言，須考量社區家長期待、產業特色、學校願景、師資人力等因素進行規劃。課綱中應明訂各群的職業核心能力，以作為教師發展課程及教授課程的依據，對於校本課程的訂定也較有幫助。」（訪 C3）

「配合產企業需求，職業學校課程制訂過程除了需進行各群的能力分析外，在課程決定的過程中，受到學校、老師、學生、行政單位等影響，常造成意見的不一致，而職校課程的內容應該訂到什麼樣的程度，要到多深、多廣，也都是我們要去考量的。」（訪 O3）

課程決定的內容經過「課程慎思」的溝通、思考與妥協，透過多層次、多面向及多情境的思考課程發展的各種可能性的結果，經由課程參與者不斷的審慎思考、討論及腦力激盪，最後聚焦到「最好的」課程決定的共識，得到的內容就是最佳的課程決定內容。

「其實我們在這兩套課程綱要的發展過程中，我們從業界、教師

團體和家長團體聽到很多很寶貴的建議，歸納到最後大家的期待就是「職業學校的學生所學的技能是要實用的(業界所需要的)」、「職業學校的學生就是要動手做」，因此，教育部提出「務實致用」作為職業學校課程發展的中心思想。這個例子可以反映出當時的環境因素與需求而影響了課程決定的關鍵。」（訪 O2）

「職業學校課程決定的內容其實會和環境因素有關，像是產業環境的變化、社會的氛圍與脈絡、全球化資訊化等等，因為技職教育不同於普通教育或是高等教育，必須與產業結合，雖然我們現在職業學校不再是終結教育，但畢竟它還是為職業做準備、做試探，所以是不能跟經濟、產業及社會脫節，因此課程決定內容的面向要比其他學制的課程發展的課程決定來的更廣、更周延，但剛剛說到的環境因素是不斷再變的，但課程內容如何能跟上環境的變化是我們在課程發展上要去思考的。」（訪 P2）

第三節　課程決定模式與架構

本研究經文獻探討及職業學校群科課程綱要分析後，就職業學校課程決定模式與架構進行探討，並提出未來職業學校課程決定模式與架構之建議，本節主要分為課程發展建議方向及課程決定模式與架構。

壹、課程發展建議方向

本研究經半結構訪談中得到課程參與者對於職業學校課程綱要未來發展的建議：

「我個人是覺得職業學校課程改革要持續的去推，課程的改革不應該說走到哪個地方，我們就認為這樣就滿足了，第一個體會比較深的是，課程是不斷變革的歷程，這個歷程就是要考慮到國家、產業、學校及老師之間的相互不同時代的需求去作變革，第二個我覺得課程的規劃一定要有產業界人士來參與，職業學校更不應該閉門造車，職業學校的任何課程的改革與課程的變革，應該要有產業在裡面，第三我覺得也要有老師的代表，因為老師如果沒有持續不斷精進的動能，其實課程改革也不會成功，老師就是要讓他好好的去了解到為什麼這樣改，讓老師的專業、老師的教學更有彈性、更活潑，接下來一點，我覺得有了課程、老師還有一項，鐵三角就是「設備」，我去評鑑看了這些職業學校之後，我覺得政府真的該好好的給職業學校許多設施及設備經費的補助，現在職業學校是面臨了轉型的需要，可是它沒有相關的經費來做一些汰舊換新非常可惜，再來一點我覺得職業學校跟業界的互動關係應該可以更緊密，這樣課程的靈活度、課程的內涵才能夠彰顯出來。」（訪 O1）

課程是「有機體」是需要因應多元環境因素，以及時代背景的不同，持續的推動變革修訂課程綱要；職業學校課程是應該與產企業界需求密切結合，畢竟職業學校是與經濟發展相關的；教師參與課程改革是維持精進的動能的方法之一，有助於提升教學本職學能；再者「教師、課程與設備」這三者間關係的維持最佳狀態是非常重要的。

「參與課程發展的感想，應該說經過這樣的過程我是覺得在整個課程修訂和訂定過程當中，應該有很多各種不同的人來參與，這

過程有很多爭議事件都沒有關係，這是一個多元的社會，現在的議題跟社會的發展也都不一樣了，應要有一個機制，從一開始課綱草案先由各群去檢視，透過專家會議或公聽會，這個過程當中，應該是會有點冗長，甚至同樣模式走兩次都沒有關係，因為一次之後，大家又回過頭來檢視就有不一樣的看法，課程影響是所有這個學制的每一個學生，寧可多走幾變也沒關係；再來就是多元的參與，不只是在這個課程相對關係人，不只有是學生、家長、學校老師或教授，甚至一些外部人員也可以來參與，尤其我們職業學校比較貼近業界的技術，這個部分也應該讓他進來參與，所以這過程當中，有很多問題我們參與的人或是主政者要能很清楚理解這些問題或是爭議事件，都是我們課程修訂的必經的階段，這樣就不會覺得課程經過這麼多綿密的過程會議，還是有人有不同意見和爭議行為；第二我覺得很重要應該放下各種主觀的價值跟操作，這個影響很大，有些課程為了某些政治目的或思想的監控，透過課程去引導，我覺得這是非常惡質的，不管是執政或是在野，我想這個東西要強烈建議要去避免，因為這樣對於國家的發展是非常不利的。」（訪 C2）

課程修訂的過程必需要集思廣益，徵詢不同的意見，建立多元參與的機制與多重公聽審查機制，讓課程在修訂過程中更綿密；包容各種不同的意見與爭議行為，放下各種主觀的價值跟操作，引導至理性的課程慎思。

「臺灣開始重視課程不到 20 年，所以現在包括教育行政體系的人員、目前的校長、主任及老師其實具備課程發展能力或受過課程

發展培訓的人其實是非常少的，但這是目前現況，可是如果我們不走，我們如果要所有東西都到位了，才要做可能還要再等上 20 年，也不見得會有這樣的成果，其實這是一個摸著石頭過河的過程，所以這樣的課綱不見得大家都滿意，但如果要等到所有東西都備齊，所有人都懂課程之後才要做就來不及了。從以前師資的養成都侷限在教材教法，但我們又沒有去思考過我們職業學校的學生需要什麼，我們都經常跟隨在考試，過去考過什麼，我們就將考過的東西放進課程教材，以免萬一未來哪一天考出來我們卻沒有教，所以都在考題與教材打轉，他對於課綱或課程也因為這樣關係，基層教師看到現在的課綱就會說：「不明確」，會有半套的遺憾。這都是從老師本身不具備課程發展能力而來，回過頭來就要問師資培育體系已經面臨這樣的問題，那現在新進的老師或未來可能進來這個領域的學生，他們是否具備課程發展能力？未來如果是朝課程鬆綁，不知道我們主管機關跟師資培育單位是否看到這樣的危機？」（訪 P6）

課程發展與課程決定是專業的，其能力是要進修培養的，當然賦予職業學校教師課程發展的權利是必要的，但不能等到教師會課程發展之後才開始做，這個概念是對的，因此建議師資培育機構要開始重視這個問題，如果課程鬆綁與下放學校本位課程政策是確定的，師資培育機構及其主管機關應該就課程發展的能力進行規劃與因應。

「我們在課程綱要的發展，全面的關照度不夠，應該考慮到從九年一貫直到後中階段課程的連貫與統整，更要考量到十二年國教課程的發展，尤其是在十二年國教實施後大部分學生經由免試入

學，已經不再是以分數做為升學的主要依據，一定要做好國中職涯試探，已經不再是不是提早分流的問題，而是一種準「準分流」」（訪 C1）

在後期中等教育學制屬性有高中、職業學校、五年制專科學校及綜合高中等差異很大，未來十二年國民基本教育的政策推動與實施，如何在九年一貫課程後銜接與分流，在課程上如何上下銜接與左右統整，是未來非常重要的議題。

貳、課程決定模式與架構

根據第四章職業學校群科課程綱要分析與前項「課程發展建議方向」歸納出職業學校群科課程決定關鍵因素，以作為發展課程決定模式與架構之參考。

一、從整體環境因素層面應重視「全球化趨勢」、「社會環境變遷」、「產業界的需求」提供課程發展理念最上位的概念，更應導入教育經濟學觀點做為規劃培育符合社會所需人力及專業能力之課程理論基礎，以彰顯技職教育特色及強調學生應具備之專業能力。

二、面對「高等技職教育的擴增」要提供職業學校學生以技術能力升學保障，避免以學生學科成績做為升學唯一依據。

三、在「職業學校的定位與轉型」、「教育政策的支持」及「學校教師的需求」三個部分需要進行各界充分的討論，在未來將是影響課程決定與發展的關鍵因素。

四、職業學校與技專校院課程「過度重疊」的問題依然存在，是未來課程發展中不可忽視的主要議題。

五、學校本位課程與「課程鬆綁」讓職業學校必須面對賦權增能的

轉變，教師課程發展能力的培訓是需要的；建議師資培育機構要開始重視這個問題，如果課程鬆綁與下放學校本位課程政策是確定的，師資培育機構及其主管機關應該就課程發展的能力進行規劃與因應。

六、在職業學校課程決定中，「虛群實科、實群實科或是實群虛科」是需要進一步去釐清的與探討的。

七、由下而上的課程發展模式是受到肯定的，課程是「有機體」是需要因應多元環境因素，以及時代背景的不同，持續的推動變革修訂課程綱要，建立課程發展機制，提供適當課程回饋機制，以利課程綱要能不斷滾動修正。

八、強化群科中心學校的功能，落實群科中心學校扮演著引導者、示範者、服務者及溝通者的角色。

九、課程綱要發展指導委員會的運作其主要建議為如下：

（一）「職業學校課程綱要發展指導委員會」教育部應該設立常設性組織。

（二）應該定期召開委員會議，就課程推動與實施的政策面或實質面的問題討論解決，以利於對課綱實施過程中的問題，作滾動式的管理。

（三）指導委員會不應該停止運作，應該立刻重新啟動運作。

綜合以上所述，職業學校群科課程決定模式與架構應該建置在「職業學校 99 群科課程綱要」的發展基礎上，成立職業學校課程發展指導委員會，加強課程基礎研究，建置課程回饋機制，持續作課程滾動修正，本研究提出職業學校群科課程決定模式如圖 5-1 所示。

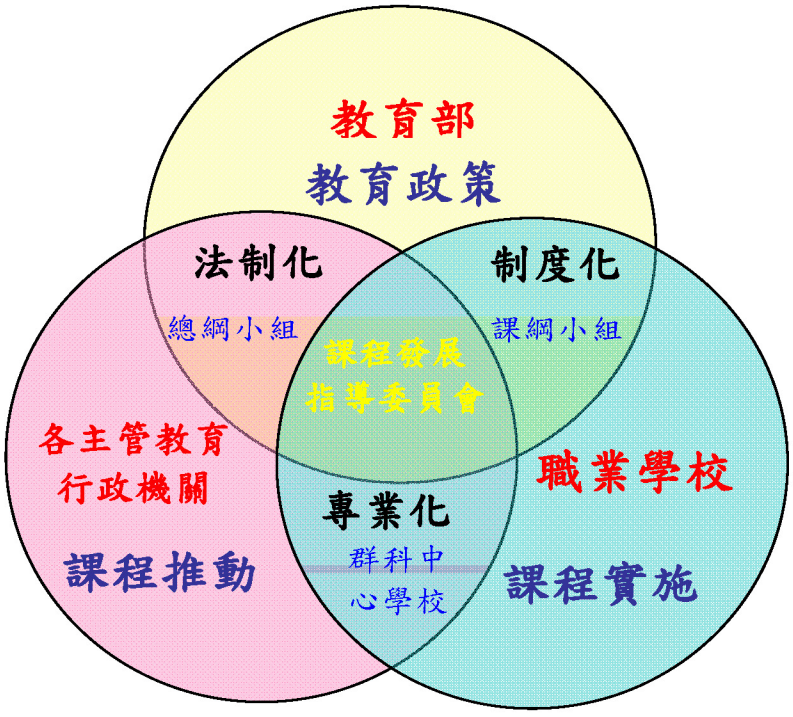


圖 5-1 職業學校群科課程決定模式

資料來源：本研究整理

職業學校群科課程決定模式中教育部、各主管教育行政機關及職業學校主要職責與任務說明如下：

一、教育部

（一）教育部應就「課程發展指導委員會」、「總綱小組」、「課綱小組」成立「課程發展專責單位」，其專責單位應針對教育政策議題、社會環境議題、產業經濟需求及職業教育的定位與發展進行分析與討論，必要時進行基礎性研究評估，以建立課程發展之理論基礎依據，俾利進行課程發展。

（二）就「課程發展專責單位」及「群科中心學校」建立組織的法制化及運作的制度化，以建立完整永續之課程發展機制。

（三）在組織運作部分應該定期召開「課程發展指導委員會」就課程綱要實施後相關問題進行討論或修訂，屏除「課程綱要」在公布後不可修正之觀念與制度。

（四）指導群科中心學校之運作，統籌其群科中心學校資源辦理各項教師專業研習，定期召開課程推動與實施檢討會議，蒐集相關課程綱要問題，以供課程回饋修正。

二、各主管教育行政機關

（一）各主管教育行政機關應就課程推動研擬相關配套措施，並逐年依課程推動階段性任務進行配套措施修正與檢討。

（二）結合群科中心學校落實推動各項配套措施。

（三）協助所轄職業學校進學校本位課程規劃，確實備查學校所提總體課程計畫，必要時規劃學校本位課程評鑑機制，以俐落時效本課程。

（四）協助所轄學校進行教學設備與設施的「增購」、「汰舊換新」及「維修」等經費補助，以利課程實施。

三、職業學校

（一）建立學校與群科中心學校課程回饋單一窗口(如教務處教學組)，定期將學校內課程實施面臨相關問題提供群科中心學校進行彙整或尋求支援。

（二）鼓勵學校教師進行校訂課程規劃、教材編撰及參加教師專業研習提升專業知能。

（三）推薦對課程發展具有熱忱之教師參加課程發展小組，協助部定課程綱要之研發與修訂。

綜合歸納以上職業學校群科課程決定模式之職責與任務，其課程決定架構，主要以調和「由上而下」的課程發展與「由下而上」的課程修訂之行政模式為主，詳如圖 5-2 所示。

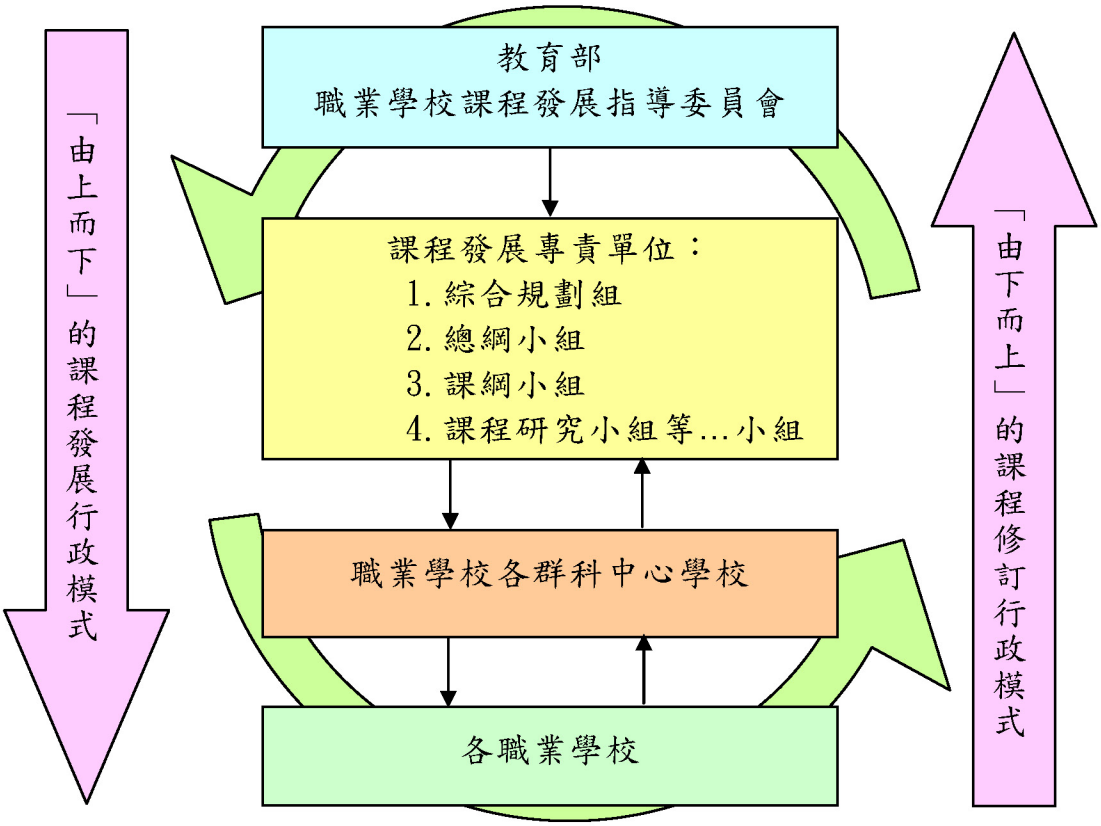


圖 5-2 職業學校群科課程決定架構

資料來源：本研究整理

職業學校群科課程決定架構中，其「由上而下」的課程發展行政模式，主要以教育部成立「職業學校課程發展指導委員會」負責課程及相關課程政策方向之審議，並督導「課程發展專責單位」進行課程發展與研修課程綱要，其「課程發展專責單位」視其實際需要可設有「綜合規劃組」、「總綱小組」、「課綱小組」及「課程研究小組」等組織進行課程發展；「職業學校各群科中心學校」負責提供課程修訂意見及課程修訂相關人力資源，並協助課程綱要推動工作及協助各職業學校進行學校本位課程發展，譬如辦理課程綱要公聽會、座談會及相關宣導說明等。

「由下而上」的課程修訂行政模式，主要以職業學校蒐集課程實施問題為基礎，經由學校與群科中心學校課程回饋單一窗口，透過群

科中心學校彙整課程實施面臨相關問題，提供課程發展專責單位進行課程研修之參考依據，由課程發展專責單位提出修訂草案經職業學校課程發展指導委員會審議通過後，由中央主管教育行政機關公布後實施。

職業學校課程發展要能符應不斷變動教育及社會環境，調和「由上而下」與「由下而上」的行政模式，由中央提供前瞻性的指引方向、組成課程修訂網絡和控管機制，職業學校經課程實施的學習、創造、回饋及貢獻的潛能並整合出的具體可行策略，以達成整體的連貫及績效，是一種融合雙方互動的模式。

「由上而下」與「由下而上」的行政模式是需要同時存在、同步推動的，經由統整來結合中央、地方及學校基層的能力與優勢，充分進行協調與溝通，因此「由上而下」和「由下而上」的力量調和的更綿密，在課程發展的複雜制度中，才可能更有效率的運作，才能從調和的行政模式獲得嶄新的創見以及落實課程修訂回饋機制，建置「有機體」的課程發展機制。

「課程發展專責單位」應具有課程基礎研究與評估、課程綱要之總綱與教學綱要之研修、教學設備基準之研修以及課程推動配套措施之規劃與推動等功能，最重要的部分要能與各群科中心學校建立課程修正回饋機制，其「課程發展專責單位」之功能，詳如圖 5-3 所示。

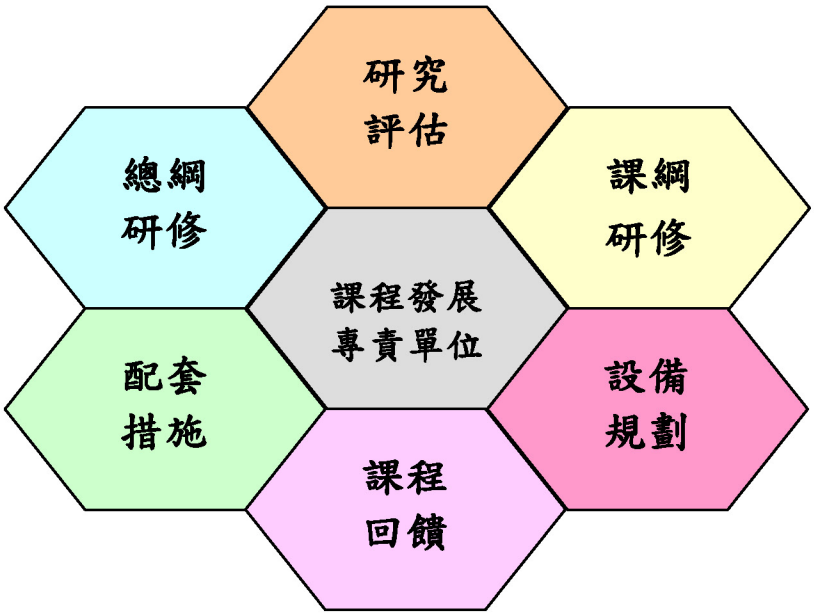


圖 5-3 職業學校課程發展專責單位之功能

資料來源：本研究整理

第六章　綜合討論與分析

本章依據第二章文獻探討、第四章職業學校群科課程綱要分析及第五章職業學校群科課程的課程決定三方面之資料進行綜合討論與分析。本章共分為三節。第一節為我國職業學校課程發展的歷程；第二節為我國職業學校課程發展的影響數；第三節為我國職業學校課程發展之特色。

第一節　我國職業學校課程發展的歷程

壹、課程發展受到社會控制的學院主張及民粹意見之影響

哲學、社會學、心理學為課程發展理論內涵的重要依據，進而在課程發展的動態歷程中，經由「歷史基礎」之借鏡與反思，以奠定課程發展之模式與方向。但是在課程發展時，參與課程決定的人或團體就其課程發展動態的決定過程中，便經由研究分析、審慎評估、溝通與協調，透過主流意見及民粹意見妥協後，進而提出最佳抉擇的過程」。本研究之受訪者亦提出課程發展歷程受到社會控制的學院主張、民粹意見或政治意圖之陰影。顯示我國職業學校之課程發展仍受到社會控制的學院主張及民粹意見之影響。

貳、教育部賦予學校進行校訂課程發展的權力

從文獻資料歸納課程發展是文化、權力與教學的交互作用，發展過程中包含影響課程決定的人員與影響因素的互動、談判與協商之動態歷程與機制。研究結果顯示，我國職業學校之課程發展從「課程標準」加以變革到課程鬆綁的「課程綱要」，經過從「暫行綱要」到「正

式課綱」的微調的過程。對學校而言，學校從課程暫行綱要的摸索與學習中，去體會出課程實施的困難與問題，進而提出修正意見來進行課程回饋，而且讓職業學校教師來修訂課程綱要可以減少課程變革過程中的溝通與衝突，有效提升對課程綱要的認同感。惟各校發展之課程，仍需向主管教育機關報備。

第二節　我國職業學校課程發展之影響變數

壹、產業界的人力需求牽動職業學校課程發展

依據課程決定理論，職業學校的教育的目標與實用主義所強調的「教育在提供社會人力需求」、「課程在發展國家所需人力，發展職業能力，為未來生活作準備」的觀點相互契合。本研究亦發現我國職業學校課程決定亦以經濟發展、社會需求及職場能力為取向。

惟產業人力素質的需求持續提高，進而引發職業學校畢業生無法投入職場的問題，也促使職業學校在課程發展上要與產業界所需要的能力做銜接與互動，同時也改變對職業學校之「終結教育」的觀念，進而造成在課程中增加「職涯試探與準備」的內容。

貳、教育部課程組織與群科中心學校的權力組合相互影響

由文獻資料得知課程的發展需要能產生交互作用的組織，單一層級的組織無法完成課程之發展，因為課程的發展牽涉到教育政策的需求、課程政策的目的、課程決定的層級、課程決定的內容、課程的功能與目的、影響力與權力的分配等。因此經由不同層級的「組織與角色」，來達成不同層次的「功能與目標」，進而組合出職業學校課程發展需求的主要層級，以利進行課程決定內容的價值判斷、協調與選擇的過程。研究顯示我國職業學校課程發展調整出中央與地方的層級單

位分別為課程綱要發展指導委員會及群科中心學校。

職業學校課程綱要發展指導委員會由教育部設立，但非常設性組織，於課程綱要形成時，定期召開委員會議，就課程推動與實施的政策面或實質面的問題討論解決，以利於對課綱實施過程中的問題，作滾動式的管理。惟課程綱要完成後即停止運作。

群科中心學校則扮演著引導者、示範者、服務者及溝通者的角色，因此群科中心學校的設立，在課程綱要的規劃與發展上，是由下而上的課程發展創新與變革，同時也讓職業學校老師及關心課綱發展的民間團體能有機會參與職業學校的課程發展。

貳、經濟環境、社會大眾、家長與主管教育機關對課程發展之影響

從文獻資料顯示，21 世紀以來面對知識經濟與高科技時代之衝擊，職場能力變遷迅速、產業經濟結構改變以及少子女化等因素影響下，技職教育之定位與功能有重大之改變。技職教育不但需要重視基本能力、專業能力與通識教育的養成，同時也須幫助學生適應未來面對快速變遷之產業與經濟環境，以加強生涯發展與終身學習的先備能力。

本研究之受訪者亦提出全球化趨勢的影響，未來國家競爭力取決於知識的獲得、知識的運用、創造知識的能力與人才培育的策略皆應配合這些環境脈絡來改變，職業學校課程發展應順全球化趨勢的影響，考量經濟環境來進行必要積極調整與創新發展，亦是課程發展理念最重要的上位的概念。也就是說社會環境變遷、教育環境的轉變、經濟環境因素、社會大眾與家長對職業學校的看法及教育主管機關的重視程度等社會環境因素於職業學校課程發展有著互相角力與牽動課程發展成功與否的主要關鍵影響因素。

參、課程發展仍受到考試引導教學所牽絆

職業學校於 95 學年度實施 95 群科課程暫行綱要，從文獻資料中可看到職業學校課程的彈性鬆綁、強調專業核心能力及學校發展特色、重視專業及實習科目等理念，以符應未來技職教育人才的競爭需求，這個方向有助於我國技職教育的發展，奠定國家經濟發展之基礎。惟研究中的受訪者提到高等技職教育的擴增，「考試引導教學」是影響課程發展及學校本位課程的主因，也會讓學校在落實特色發展的同時會與「考試引導教學」的觀念陷入兩難的迷失。

肆、教育政策仍是課程發展的主導者

我國職業學校群科課程的主要課程架構與內涵皆建構在「職業學校群科課程暫行綱要暨設備標準」之上，但從其課程發展的「組織與架構」中，可見教育部在組織中參與課程規劃與決定的單位與人員相當多且著墨甚深。再從課程發展的「格式體例相關規範」來看，其課程發展團隊有訂定「研發課程綱要 SOP 作業規範(含：作業規則、作業流程、控管機制)」，以利於前後工作銜接與檢視，這是教育部對課程發展品質監控的痕跡。

再以職業學校過去的現況來看，於 1999 年臺灣省政府教育廳改制為教育部中部辦公室後，職業學校普遍性教學實習設備、師資等資源嚴重匱乏，教育主管機關相對給予職業學校教學設備的資本門經費補助逐年減少甚至無編列資本門經費預算，以及師資人力採總員額控管，造成職業學校營運面臨困難。於是在 2004 年底在基層教師結合民間教師組織全國教師會的陳情之下，教育部才開始重視了技職教育的存在，提出職業學校「務實致用」的課程發展理念，也因此促成了 95 群科課程暫行綱要的形成，由此可見，教育政策的支持與行政的支援對課程發展與課程決定影響的重要性。

第三節　我國職業學校課程發展之特色

壹、著重強化學生專業基礎或就業發展

近年來職業學校在質與量方面都有明顯進步，職業學校教師之行政能力及素質亦已大幅提升，不論學校或教師，對於擴大辦學彈性及專業自主是持肯定且期待的態度。研究結果顯示，職業學校課程綱要不僅因應時代的變遷及產、企業的需求，並考量都會型與鄉鎮型學校之學生需求及辦學重點、特色、資源等之實質落差。因此職業教育政策賦予職業學校自主規劃課程的權力，並以加強學生專業基礎或就業發展之能力為明確的方向。

於是職業學校在朝學生職業生涯認識、適性多元的學習環境、建立「產學互動機制」發展學校特色等方向努力時，由下而上的課程發展模式便自然形成，而此由下而上的課程發展模式的大部分課程參與者均是職業學校教師，而教師對於教學現場及學生需求是最熟悉的，因此可以從國家理想課程發展出最接近教室的經驗課程，學生的專業基礎或就業發展能力便受到重視。

貳、增添中央政策引導與學校本位之課程色彩

從我國職業學校課程發展的「組織運作」的觀點來看，主要以調和「由上而下」與「由下而上」的行政模式為主，由中央主管教育機關主導、委託並且協助各項課程發展計畫，並幫助課程發展網絡的建置，同時建立共識，並強化基層教師團體參與，達到課程發展與實施的認同。因此，課程發展即由職業學校由下而上的課程發展模式，配合群科中心學校的討論，再經課程綱要發展指導委員會的運作，以形成總體之課程。如此可看到教育部對課程已產生鬆綁的態度，讓職業學校的課程雖有相對的政策引導(部定學分)，但是學校仍有校訂學校

之自主權，學校本位課程即由學校教師本身對課程發展的觀念、職能及態度來決定教學的目標及特色。

參、確立虛群實科之群科課程新方向

本研究從「技職一貫課程」當初規劃理念的探討，直到職業學校以「學校本位課程」作為課程的核心主體，以及職業學校群科課程中「虛群實科的發展」進行情境脈絡的發展及對課程決定的影響分析發現，科的定位在以群為主的課程是有需要進一步討論，「實科」可落實「就業導向」，「虛科」可對應「升學導向」，因此，在職業學校課程發展中，無論是部定課程綱要或是校訂課程，「學校本位課程」與「虛群實科、實群實科或是實群虛科」已是職業學校未來發展中密不可分的議題。然而，研究結果顯示，新課程雖確立虛群實科來完成技專校院與職業學校「技職一貫課程」的整合，其中重要的核心理念是要解決「課程過度重疊」的問題，惟職業學校課程發展到最後仍無法落實一貫精神，意即職業學校與技專校院課程「過度重疊」的問題仍未獲得解決，但是也確立了以虛群實科建構技職一貫課程的新方向。

肆、課程發展歷程類似泰勒之目標模式

從我國職業學校之課程發展來看，是以職業學校課程特性為基礎，輔以職業學校未來發展為思考重點，整個發展的歷程類似於泰勒與史克北的目標與情境模式，其模式如圖 6-1 所示。

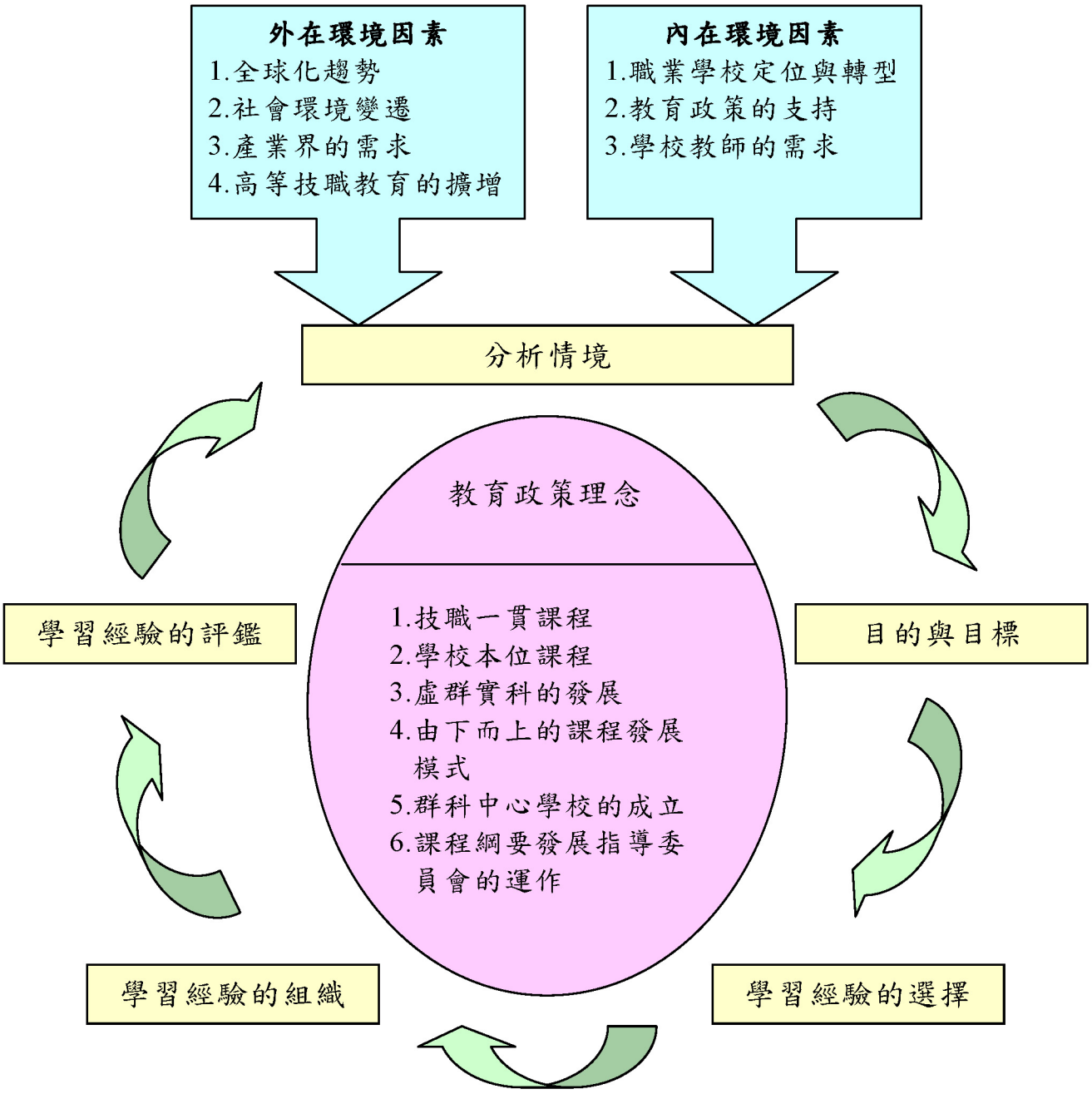


圖 6-1 我國職業學校課程發展的目標模式

資料來源：本研究整理

我國職業學校課程發展的目標模式是以職業學校課程外在環境因素(全球化趨勢、社會環境變遷、產業界的需求及高等技職教育的擴增)與內在環境因素(職業學校定位與轉型、教育政策的支持及學校教

師的需求)的分析後，再根據教育政策理念(技職一貫課程、學校本位課程、虛群實科的發展、由下而上的課程發展模式、群科中心學校的成立及課程綱要發展指導委員會的運作)為模式的中心要素，發展歷程中以完成我國職業學校課程之發展，其歷程則與泰勒及史克北的目標模式相當類似。

第七章　結論與建議

本研究主旨在透過文件分析法探討職業學校課程綱要制訂過程與演變，進而分析職業學校課程綱要政策理念，結合比較研究及半結構訪談，探討我國職業學校課程發展之內在與外在因素，建構職業學校課程發展模式。本章係根據研究結果進行歸納，提出本研究對職業學校課程發展與決定之建議；本章共分成兩節，第一節為結論；第二節為建議。

第一節　結論

本研究有關職業學校群科課程決定經由文件分析、比較研究及半結構訪談後，綜合歸納研究發現與結論如下：

壹、職業學校課程綱要的演變以領域統整為脈絡

職業學校的課程發展從 1986 年由單位行業訓練課程改為職業群集教育課程，分甲、乙兩類課程，甲類課程強調學生適應變遷及自我發展能力之培養；乙類課程強調專業技術之養成，以提升技術水準；直到 1996 年公布職業學校課程標準，將職業學校分成 7 大類 70 科，並於 89 學年度正式實施，當時課程標準僅工業類依群集的精神進行規劃，分為機械群、電機電子群、土木建築群、化工群及工藝群等 5 個群組 24 各科別，主要在於促進工業類科的發展與進步，使職業學校學生有轉科或轉群的機會，從 1986 年到 1996 年的課程演變，可以發現「群」的概念不是在技職體系一貫課程中首次提出的，只不過在 1998 年紀職體系一貫課程專案經 34 個專案計畫研究後，提出以「群」作為課程綱要發展的最小單位，因此演進為現在的職業學校群科課程綱要。

職業學校課程的演進從「單位行業」到「群集課程」演化至以學校本位為主的「群科課程暫行綱要」，乃至演進到在學校本位架構下，強調「能力本位」的「群科課程綱要」，皆可見「領域統整」的情境脈絡，從這情境脈絡中，如何維持技職教育的專業特色，並符合職業學校法第一條「職業學校，依中華民國憲法第一百五十八條之規定，以教授青年職業智能，培養職業道德，養成健全之基層技術人員為宗旨。」之職業教育目標，是在這 30 餘年當中課程研修過程所關切的議題，相信這個部分依然是未來課程發展與課程決定不可避免的議題。

貳、職業學校課程政策理念從技職一貫到學校本位課程

職業學校課程政策理念從「技職一貫課程」的「上下連貫，左右統整」，直到以「學校本位課程」作為課程的核心主體，以及職業學校群科課程中「虛群實科的發展」；在當時技職一貫課程的核心理念在於解決職業學校與技專校院課程「過度重疊」的問題，雖然最後礙於法規問題，無法落實一貫精神，但是課程重疊的問題仍未獲的解決，相信在未來課程發展中仍是需要去正視這個問題。

「學校本位課程」與「虛群實科」政策理念部分，將影響到未來職業學校培育人才的定位及特色，然而教育部在 2004 年提出職業學校課程應以「務實致用」之精神規劃，但在這「學校本位課程」、「虛群實科」及「務實致用」三者間的競合關係是需要進一步去研究與釐清的，因此在未來課程決定過程中，政策理念需要就「學校本位課程」、「虛群實科」及「務實致用」間關係釐清與定位。

參、職業學校課程發展與決定的影響因素

從職業學校 95 群科課程暫行綱要及 99 群科課程綱要的發展過程中可發現，課程決定的影響因素可分為外在因素及內在因素兩大部

分，在外在因素部分主要有「全球化趨勢」、「社會環境變遷」、「產業界的需求」以及「高等技職教育的擴增」四個關鍵因素；內在因素部分可分為「職業學校的定位與轉型」、「教育政策的支持」及「學校教師的需求」三個關鍵因素。

「全球化趨勢」、「社會環境變遷」及「產業界的需求」主要是因為技職教育與全球經濟環境的變遷息息相關，因此成為職業學校課程決定主要影響因素；在「高等技職教育的擴增」部分，主要是社會氛圍仍以「考試引導教學」，再加上產業人力需求層次提高及高等教育普及化的各種情況下，造成間接影響課程決定。

在「職業學校的定位與轉型」、「教育政策的支持」及「學校教師的需求」的部分，主要來自於技職教育政策的方向是否支持職業學校的發展，其中影響最劇的是教育主管機關相對給予職業學校教學設備的資本門經費的支持，以及職業學校教師對於課程發展的期待與支持，皆是影響課程決定主要的關鍵。

肆、以「課程鬆綁」政策引導，形成職業學校課程決定的內容

職業學校課程決定的內容如以國家層級的課程決定是屬於理想課程，如何落實到學校層級的正式課程的課程決定，進而轉化為知覺課程的課程決定，再經由學校及教師的教學規劃與實施成為運作課程，最後透過教師教學發展與學生切身相關的經驗課程是非常重要的過程，更是影響教育部所訂定的課程綱要成功與否的關鍵，因此，在課程的推動上是有必要從課程決定的理論基礎及概念去推廣與宣導，讓教師去了解課程決定的內容，以及讓學校及教師知道每一個層級所應該要有的課程決定的內容是什麼？

就課程決定的內容，在課程政策以「課程鬆綁」的前提下，如以國家層級的課程而言，其課程決定的內容應考慮學校實施學校本位課

程的彈性與地方的特色發展，其課程綱要之內容應就「對學校、教師及學生基本的權利與義務的規範」，因此，在課程綱要總綱中的課程決定內容可分為：

一、傳達課程綱要的理念與目標：如教育目標、群科教學目標、群核心能力及科專業能力等項目。

二、引導學校課程與教學：如群科歸屬與設科原則、課程架構、教學科目與學分(節)數以及校訂科目規劃原則等項目。

三、維護學校、教師及學生權利：如實施通則及相關表說明部分。

四、提示學校、教師及學生應盡義務：如實施通則及相關表說明部分。

五、行政機關的行政支援：如實施通則中的行政配合。

課程決定的內容無論在哪一個層級，應該經過「課程慎思」的多層次、多面向及多情境的思考課程發展的各種可能性的結果，再由課程參與者共同審慎思考、討論及腦力激盪，最後收斂及聚焦後，提出課程決定的內容。

伍、課程發展組織調和了「由上而下」與「由下而上」的行政模式

自 2005 年起以「職業學校教師」及「產業界代表」為主體，組成職業學校課程綱要發展組織，從課程發展的組織運作的觀點，主要以調和「由上而下」與「由下而上」的行政模式為主，有助於強化基層教師團體參與課程決定，達到課程綱要發展的認同，在這個部分是受到肯定的。

職業學校課程發展機制採「由下而上」的模式是順應民主化、自由化的趨勢，更符應職業學校教師的需求，再加上職業學校群科中心學校的設立，讓整個課程發展體制逐漸完整，教育部如能重新啟動「課程綱要發展指導委員會」，將其組織法制化，運作制度化，進而來督導

及協助群科中心學校之運作，建立滾動式課程發展機制，就課程綱要實施後相關問題進行討論或修訂，屏除「課程綱要」在公布後不可修正之觀念與制度。

從職業學校群科課程綱要暨設備基準的發展過程與組織中發現，其課程規劃工作圈為維持課程發展機制之一致性規範與品質，制訂了「部定科目課綱暨校訂參考科目課綱格式與相關作業說明」、「職業學校群科課程綱要發展小組工作實務手冊」、「職業學校群科課程綱要審查小組工作實務手冊」、「職業學校群科課程設備標準審查作業手冊」等課程發展程序與格式的規範，這些手冊文件應該由教育部留存以作為未來課程發展組織參考資料。

陸、職業學校課程發展體系形成

經研究發現「職業學校 99 群科課程綱要」的發展機制是可行的，本研究提出職業學校群科課程決定模式與架構，應建構在「職業學校 99 群科課程綱要」的基礎上發展，建立課程發展組織的法制化及課程發展程序運作的制度化，成立「課程發展專責單位」，其專責單位應具有課程基礎研究與評估、課程綱要之總綱與教學綱要之研修、教學設備基準之研修以及課程推動配套措施之規劃與推動等功能，並與各群科中心學校建立課程修正回饋機制，建構職業學校群科課程決定模式、架構及功能，詳如圖 5-1、5-2 及 5-3 所示。

柒、我國職業學校課程發展的模式

我國職業學校課程發展的目標模式是以職業學校課程內在環境因素(全球化趨勢、社會環境變遷、產業界的需求及高等技職教育的擴增)與外在環境因素(職業學校的定位與轉型、教育政策的支持及學校教師的需求)的分析後，再根據教育理念(技職一貫課程、學校本位課

程、虛群實科的發展、由下而上的課程發展模式、群科中心學校的成立及課程綱要發展指導委員會的運作)為模式的中心要素，發展歷程中以完成我國職業學校課程之發展，其歷程則與泰勒及史克北的目標模式相當類似，其模式如圖 6-1 所示。

第二節　建議

本研究綜合文件分析、比較研究及半結構訪談後之研究結果與結論，研究者分別對中央主管教育行政機關、推動課程綱要及後續相關研究三個部分提出建議。

壹、對中央主管教育行政機關之建議

根據研究結論，針對中央主管教育行政機關提出下列建議及具體策略，說明如下：

一、「職業學校課程綱要發展指導委員會」運作機制

（一）檢討「職業學校課程綱要發展指導委員會」運作機制，以建立課程綱要實施後相關問題回饋機制，提早評估準備未來課程綱要研修之期程。

（二）「職業學校課程綱要發展指導委員會」應該設立常設組織。

（三）定期召開委員會議，針對課程推動與實施的政策面或實質面的問題討論解決，以利於對課綱實施過程中的問題，作滾動式的管理。

二、建立課程綱要暨設備基準回饋修正機制

經本研究文獻探討及研究發現，課程發展應該是持續不斷進行，不斷的回饋與修正，而非以研修階段性課程標準或課程綱要為最終目標，就此提出以下三點建議：

（一）應改變以往「課程標準」頒布後，即不可修改之行政慣例，因應「課程綱要」彈性鬆綁之精神，就其公布後課程綱要如有修正之必要，仍可循行政程序進行修正後再公布。

（二）建立修正公布後課程綱要之行政程序機制與流程，其中應包括問題確認、影響評估與分析的專業審核機制，修訂方向與內容的審核，最後依課程綱要公布程序頒布後實施。

（三）建立各職業學校與所屬群科中心學校課程回饋單一窗口機制，建立課程問題通報系統，例如由教務處教學組定期或不定期蒐集或調查後彙整校內課程實施相關問題，定期將學校內課程實施面臨相關問題提供所屬群科中心學校進行課程回饋或尋求支援。

三、成立「職業學校課程發展專責單位」

符應目前「十二年國民基本教育政策」強化課程連貫與統整，應有專責單位來進行長期研究與發展課程，結合課程發展與課程決定之理論基礎，建立職業學校課程發展之「有機體」，以建立課程回饋修正機制。「職業學校課程發展專責單位」之功能請參閱圖 5-1、5-2 及 5-3 及其說明。

四、檢討群科定位問題

目前課程綱要規劃是以「虛群實科」為主，其原因為在群的部分無相關法源依據可循，因此職業學校無法設置實質「群」的行政組織，然而在領域統整、少子化趨勢及十二年國民基本教育政策推動下，以「實群」存在的可能性是需要提早評估，必要時提早研修相關法規，以因應群科定位問題。

五、配合課程發展調整師資培育課程

以群為核心的課程綱要及以科特色發展的學校本位課程是現

在職業學校課程的全貌，然而以群為核心的課程綱要其教師專業能力是可知的，但在以科特色發展的學校本位課程是不可預測的，在這樣的結構之下，師資培育機構如何進行師資培育課程規劃以及如何針對未來的老師培養課程發展及教材編撰能力，就此提出以下兩點建議：

（一）95 群科課程暫行綱要公布之後，配合課程實施，雖有檢視修正中等學校各任教學科領域群科師資職前教育專門課程，並於 2010 年 2 月 8 日修正發布高級中等學校英文科等 92 科科目及學分對照表，其修正職業群科重點以群核心課程為必備科目，並將其課程分為「必選修」主要針對群核心專業課程，「選修」部分針對其科的專業能力進行選擇，在這種架構下學生在選修部分很難預測未來可能任教的專業科別，因此選修的功能與用意無法彰顯，建議未來職業學校師資培育課程及教師證發放以群為單位，其科的部分因為是需要專精的培養，應該回歸高等教育的主修課程，譬如說國立臺北科技大學車輛工程系學生修讀師資培育課程，必選修動力機械群專業核心，經程序取得教師證書為「動力機械群合格教師」，其可任教科別第一優先為動力機械群汽車科，其次看他在大學中所修習的其他專業科目與動機群內其他科別有高相關。如該準教師要進行跨群授課，就需要進行專業學分對照後，進行加群登記，而不是像現在的加科登記。因為以群為單位發證後就沒有跨科的問題，這樣也更符合課程綱要之精神。

（二）在學校本位課程架構下，未來教師更是需要課程發展及教材編撰能力，在職教師可透過進修研習管道培訓，但將其

能力融入師資培育的課程才是長久之計，因此建議加強課程發展及教材編撰的專業知能。

六、檢討目前「職業學校群科課程推動工作圈」及「群科中心學校」任務及功能

原負責修訂課程的「職業學校群科課程規劃工作圈」在其課程公布之後轉型為「職業學校群科課程推動工作圈」，主要工作任務在協助課程推動及督導群科中心學校之運作，近年來課程研修工作結束後課程推動工作圈主要以推動教學檔案製作研習、辦理專題製作競賽、輔導各科編撰科課程手冊及蒐集各校段考題庫等工作為主；在群科中心學校配合工作圈之任務規劃及辦理該群之教師專業研習；然而從課程發展組織的觀點來看，其功能與效益並沒有彰顯，就此提出以下幾點建議：

（一）應整體評估「職業學校群科課程推動工作圈」及「群科中心學校」階段性任務是否達成，並重新審慎規劃下階段之工作任務。

（二）就「職業學校群科課程推動工作圈」屬於教育部委託辦理的計畫型臨時組織，其人力資源與經費的穩定性不佳，相對影響其執行效率與品質，就課程發展與推動之重要性而言是需要進一步檢討評估。

（三）群科中心學校的設置主要依據十二年國民基本教育實施計畫配套措施子計畫 5「精進高中職師資人力發展」方案 5-1「提升高中職教師教學品質實施方案」，但其方案 5-1 屬於行政指導性質，其設立依據之法制化與制度化仍有待加強。

七、規劃推動職業學校課程評鑑制度

十二年國民基本教育的實施，優質高中職是主要的目標，就

優質而言，課程的落實是先決條件，尤其是職業學校五成以上課程是經由學校本位精神由學校自主發展規劃，雖然各主管教育行政機關有就其總體課程計畫進行備查，但課程實施的層面仍是需要進行評鑑的，其評鑑結果對學校本位課程的回饋是有幫助的。因此建議規劃職業學校課程評鑑制度。

貳、對課程推動措施之建議

本研究從文獻探討、研究發現與結論綜合歸納，課程的推動措施之建議，主要從主管教育行政機關、群科中心學校、學校、教師、產企業界及技專校院等六個層面提出建議，以供後續課程推動之參考。

一、主管教育行政機關層面

（一）規劃並推動配套措施

配套措施之規劃要評估當下職業學校課程實施之迫切需求為首要，譬如設備需求、教師專業進修研習等並籌措必需之經費及資源。其次相關規定、辦法之研修，例如學生成績考查辦法、學籍管理辦法等。

（二）辦理課程宣導及教師研習

督促各群科中心學校籌辦課程綱要宣導研習、學校本位課程發展研習、教材編撰、教學方法、教師專業等研習活動及研討會。

（三）輔導建構教學資訊網

督促各群科中心學校建立各校課程發展所需之資訊網絡，並結合各群科中心學校及教師代表，籌組職業學校教學輔導小組，提供教師教學資源。

（四）加強教材研發審查

強化教科書審查機制，在課程綱要公布後應儘速規劃課

程規劃委員、教科書編著人員、教科書審查人員進行三方座談對話，以使教科書編著人員、教科書審查人員瞭解課程規劃理念、特色、架構。

二、各群科中心學校層面

（一）規劃及執行相關配套措施

配合主管教育行政機關積極推動各項配套措施，並蒐集課程推動相關建議，以利進行配套措施之檢討。

（二）辦理教師研習

1.籌辦學校本位課程研習，輔導學校進行校訂課程規劃。

2.辦理教材編撰及教學方法相關研習。

3.配合校訂課程規劃，辦理教師專業知能研習。

4.辦理產業及新科技發展研習，增進教師與業界之互動。

（三）建構教學資訊網

1.建立學校本位課程發展之標準作業(SOP)模式，提供學校規劃群科課程之參考。

2.提供校訂課程參考資料庫，定期修正更新資訊。

3.建立教材資料庫，定期辦理教材製作競賽，以鼓勵教師開發教材。

4.建立各校設備資料庫，提供相關學校共享教學設備與資源。

5.建立各群科相關產業資源資料庫，提供教師教學上之應用。

6.建立課程發展人才庫，提供學校課程發展必要之諮詢。

（四）建立輔導機制

1.組成課程與教學輔導團，定期到校輔導並協助教師解決教學問題。

2.建置群科中心學校網站及教學意見交流區，提供教師線上討

論心得與經驗。

3.編製課程推動與實施宣導手冊，提供教學上之 Q&A 給教師參考。

4.培育群科及區域種子學校，進行課程與教學輔導。

5.定期發送各群科課程電子報，主動與所屬群科教師雙向交流。

三、學校層面

（一）校務會議

1.審議學校發展目標、辦學願景及學校總體課程計畫。

2.議決學校課程發展委員會、群及一般科目課程研究小組之組成方式。

（二）學校課程發展委員會

1.成員應包括學校行政人員代表、科主任、年級及各科教師代表、家長代表、產業界代表及社區代表等，必要時得聘請學者專家、學生代表列席諮詢。

2.負責學校總體課程計畫之相關研究、督導、協調與評鑑事宜。

（三）群及一般科目課程研究小組

1.負責該領域之課程研究、規劃、執行，及其相關科、一般科目、專業科目之協商事宜。

2.協調相關科、一般科目、專業科目之課程與教學統整事宜。

（四）各科教學研究會

1.負責推動科內自訂課程規劃之研究、執行及意見整合回應之工作。

2.評估現有設備並提出應新增設備需求、汰舊換新設備需求以及維修設備需求等經費預估。

四、教師層面

（一）課程方面

1.深入瞭解課程綱要，以為規劃校訂課程及教學做準備。

2.針對職業學校課程應興應革事項，以行動研究提出整體性之課程改革建議。

3.蒐集專業資訊具體規劃「專題製作」課程，指導學生進行知識統整與創造思考。

（二）學校本位課程方面

1.踴躍參與課程發展委員會及各項研習活動，提升專業知能。

2.配合教學之需要，積極與業界互動。

（三）配套措施方面

1.評估教學設備，規劃配合課程所需之設備需求，譬如新增設備需求、汰舊換新設備需求以及維修設備需求等經費預估。

2.積極研發編撰教材，並提出須協助事項。

3.善用各群科中心學校相關教學資源，加強與中心學校之互動。

五、產企業界層面

（一）協助課程發展

1.接受邀請參與鄰近職業學校之課程發展委員會，提供學校發展特色之建議。

2.提供產業資訊，協助各群科中心學校及職業學校建立課程教學資料庫。

（二）促進產學合作

1.提供業界優秀人才與學校交流之機會，支援並協助教學所需設備。

2.提供學生到業界現場實習或見習之機會，協助提升學生就業能力。

3.協助學校進行專題製作課程，以利促進交流激發創意。

4.提供教師寒暑假到業界專業研習或交流之機會，以提昇教師專業知能掌握產業脈動。

（三）協助教師專業知能

1.提供產業發展及科技新知，促進教師與產業互動。

2.提供教師參與技術研發機會，促進教師專業進修。

六、技專校院層面

（一）協助課程發展

1.接受邀請參與鄰近職業學校之課程發展委員會，提供學校發展特色之建議。

2.配合群科中心學校成立專業諮詢輔導團，協助職業學校發展課程。

3.建立職業學校與技專校院課程銜接之平臺。

4.協助指導職業學校專題製作課程。

（二）促進資源共享

1.整合區域性教學資源、設備，以達教學資源共享目的。

2.促進學生交流，輔導職業學校學生職涯是碳及生涯規劃。

（三）協助教師提升專業知能

1.配合群科中心學校辦理課程發展相關研習，提供職業學校教師進修機會。

2.與職業學校成立夥伴關係，共同進行產學合作、產學攜手及策略聯盟。

參、對後續研究之建議

本研究基於課程綱要發展時間的不可回溯性，僅以課程參與者之回憶及相關文件諸如教育部之新聞稿、相關會議紀錄與課程修訂相關

手冊資料作為實證資料，因此仍有相當多無法周延與詳盡之處，以下就後續研究提出下列建議：

一、鼓勵推廣「課程決定」研究之建議

本研究經相關研究的探討發現以目前國內而言，課程決定相關研究大部分主題皆以九年一貫課程為主，可能原因為九年一貫課程實施多年，影響層面較廣，因此相關研究者較多；其次是九年一貫課程是國內課程自主與鬆綁的第一套課程綱要，有其研究的價值。職業學校自 95 學年度實施群科課程暫行綱要在「課程自主」的學校本位制度下，相對有更多「課程決定」的議題值得研究，研究者建議未來有更多教育研究者能投入職業學校課程決定研究的領域，在課程方面進行研究分析，提供職業學校課程發展與決定之參考。

二、對研究方向上之建議

職業學校課程發展的未來研究方向上，可朝教學綱要內容、教學設計實施過程及學校本位課程的課程發展與決定進行研究分析，譬如各群科教學綱要、學校層級及學校本位課程發展與決定的個案研究等方向，以提供學校層級、教師層級甚至教室層級課程發展與決定之參考。

三、對研究方法上之建議

本研究主要以文件分析法、比較研究法及半結構訪談法等三種研究方法，然而這些研究方法屬於質性研究法，所獲得研究結果會屬於廣泛的、一般原則性的敘述，無法具體的做推論描述。建議後續研究者在方法上可以輔以量化研究、調查研究或是以實徵性個案研究等方法進行，相信應該可以獲得不同研究結果，讓職業學校課程發展研究結果更多元更有價值。

參考文獻

中文部分

工業類課程發展中心(2002)。**91 年度工作計畫書**。臺北市：國立臺灣師範大學工業教育學系

工業類課程發展中心(2003)。**91 年期末報告**。臺北市：國立臺灣師範大學工業教育學系

工業類課程發展中心(2003)。**92 年度工作計畫書**。臺北市：國立臺灣師範大學工業教育學系

工業類課程發展中心(2004)。**93 年度工作計畫書**。臺北市：國立臺灣師範大學工業教育學系

王文科 (2000)。質的研究的問題與趨勢。載於國立中正大學教育研究所主編：**質的研究方法**(1 - 24 頁)。高雄市：麗文圖書文化出版。

王文科（1990）。**課程論**。臺北市：五南圖書出版股份有限公司。

王文科（2003）。**課程與教學論**（223-268 頁）。臺北市：五南圖書出版股份有限公司。

王如哲（1998）。**教育行政學**。臺北市：五南圖書出版股份有限公司。

王政彥（1994）。**團體式教育決策參與**。臺北市：五南圖書出版股份有限公司。

王家通（2003）。**比較教育研究**。高雄市：麗文圖書文化出版。

王素芸(2000)：教師課程決定自主性之探究。**教育與心理研究**，23 卷 2 期，235–253 頁。

方德隆（2004），譯自 Allan C. Ornstein、Francis P. Hunkins 原著，**課程發展與設計**。臺北：高等教育。

司琦（1989）。**中等教育**（67-98 頁）。臺北市：三民書局。

司琦（1989）。**課程導論**（202-228 頁）。臺北市：五南圖書出版股份有限公司。

行政院教育改革審議委員會(1997)。**教育改革總諮議報告書**（86-87 頁）。臺北市：行政院。

吳妮真(2004)。**高中家政教師課程決定歷程之研究**。國立臺灣師範大學人類發展與家庭研究所。未出版：臺北市。

吳明清（2006）。**教育研究一基本觀念與方法分析**。臺北市：五南圖書出版股份有限公司。

吳清山（1989）。課程決定的理論探討。**教育與心理研究**，12， 199-229 頁。

吳清山(1999)。推行「國民教育階段九年一貫課程」學校行政配合之探究。**教育研究資訊**，7 卷 1 期， 14-21 頁。

吳清山、林天祐（2003）。**教育小辭書**（162-163 頁）。臺北市：五南圖書出版股份有限公司。

吳清基（1986）。**賽蒙行政決定理論與教育行政**。臺北市：五南圖書出版股份有限公司。

吳清基(1995)。**給技職教育一片美好的天空和尊嚴**。2008 年 6 月 15 日，取自 http：//www.sinica.edu.tw/info/edu-reform/farea8/j06/24.html

吳鄉泉 (2003)。面對現階段課程發展學校何去何從。**研習資訊**，20(5)，56-67 頁。

技職體系一貫課程動力機械群(2001)。**動力機械群 90 年工作計畫書**。彰化市：國立彰化師範大學工業教育系

技職體系一貫課程綜合規劃組(2000)。**技職體系一貫課程工作手冊**。

臺北市：國立臺灣師範大學科技學院

技職體系一貫課程綜合規劃組(2005)。**職業學校暫綱緣起理念及大事紀要**。臺北市：國立臺灣師範大學科技學院

李大偉、王昭明（1997）。**技職教育課程發展理論與實務**（1-21、47-105頁）。臺北市：師大書苑股份有限公司。

李子建、黃顯華（1996）。**課程：範式、取向和設計**。臺北市：五南圖書出版股份有限公司。

李俊杰(2006)。**國民小學體育教師課程決定之研究**。國立體育學院體育研究所博士論文。未出版：桃園縣。

李政穎(2003)。**國民小學組織氣氛與教師專業成長關係之研究**。國立臺中師範學院國民教育所碩士論文。未出版：臺中市。

李隆盛（1997）。**科技與職業教育的方向**。臺北市：師大書苑股份有限公司。

李隆盛（1998）。**科技與職業教育的前景**。臺北市：師大書苑股份有限公司。

李隆盛(1999)。**技職教育體系一貫課程的規劃與推動**。臺北市：國立臺灣師範大學科技學院

李瑾諭、柳德玉、牛震乾(2002)。**課程改革與教師角色轉換**。北京：中國人事出版社。

李錫津（1998）。新世紀學校本位之課程實施。載於中華民國課程與教學學會主編，**學校本位課程與教學創新**。臺北：揚智文化。1-22頁。

李錫津（2002）。教師：真正決定課程的人。**教師天地**，121， 4-7 頁。

李宛芳(2001)。**國小教師對實施九年一貫課程態度之研究－以臺灣東區試辦學校為例**。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文。

未出版：花蓮市。

杜美智 (1997)。**國民小學社會科教師課程決定之研究**。：國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文。未出版：花蓮市。

沈姍姍（2000）。**國際比較教育學**。臺北：正中出版社。

周昌弘等 (2002)。**技職體系一貫課程學校模擬期末報告**。屏東縣：國立屏東科技大學。

周淑卿 (2002)。**課程政策與教育革新**。臺北市：師大書苑股份有限公司。

周淑卿 (2004)。我是課程發展的專業人員？─教師專業身分認同的分析。**教育資料與研究**，57， 9-16 頁。

周錦惠 (2004)。**系科課程案例分享(二)。系科課程與教學發展機制研習會**。臺中市：弘光科技大學。

周燦德 (2004)。建構技職校院產學合作的新機制。**技職簡訊**，148， 2 頁。

林山太（1988）。**學校行政決定研究**。臺北市：臺灣書店。

林玉體(1984)。**教育概論**。臺北：東華書局。

林文瑛等（1996）。**分流教育的社會效果分析**。臺北市：行政院教改會。

林秀容（1998）。淺談學校本位的課程與教學。載於中華民國課程與教學學會主編，**學校本位課程與教學創新**。臺北市：揚智文化。49-60 頁。

林俊彥 (2001)。**CIPP 模式技職學校本位課程評鑑。2001 技職教育新意涵國際學術研討會**。臺北市：國立臺北科技大學技職教育研究所。

林俊彥、翁上錦、黃孟樑、楊泯榕、李怡穎（1999）。**技職校院學校本位**

課程發展之研究。邁向新世紀技職教育。台北：中國工業職業教育學會。

林奕瑩(2002)。**九年一貫課程政策決定之評析**。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文。未出版：臺中市。

林寶山(1992)。譯自 John Dewey 原著，**民主主義與教育**。臺北：五南書局。

洪崇峰(2001)。**桃園縣國小體育教師課程決定影響因素之調查研究**。國立體育學院體育研究所碩士論文。未出版：桃園縣。

洪詠善(2000)。**國民教育階段九年一貫課程總綱綱要決策過程之研究**。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版：臺北市。

范振倫(2004)。**國小教師參與學校課程發展委員會決定的角色研究**。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版:臺北市。

翁安明(2003)。**國民小學社會領域教師課程決定之研究－以澎湖地區為例**。國立臺南師範學院教師在職進修課程與教學碩士學位班碩士論文。未出版：臺南市。

高敬文(1999)。**質化研究方法論**。臺北市：師大書苑股份有限公司。

高新建(1991)：**國小教師課程決定之研究**。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文。未出版：臺北市。

高新建（1998）。學校本位課程發展的多樣性。載於中華民國課程與教學學會主編，**學校本位課程與教學創新**。臺北市：揚智文化。61-80頁。

高新建（1999）。營造學校本位課程發展的有利情境。**教師天地**，101，25-31 頁。

高新建(2000)：**課程管理**。臺北市：師大書苑股份有限公司。

康自立（1982）。**工業職業教育能力本位課程發展之理論與實際**。臺北市：全華圖書。

張文斌(2005)。課程的政治管理。政策、政治與實務工作的變革模式。載於歐用生主編：**學校課程的決定**(1-17 頁)。臺北市：心理出版社。

張明輝（1998）。**學校行政革新專輯**。臺北市：臺灣師大。

張國照 (1990)。工業職業教育課程發展的要素：課程資源、發展過程、參與人員。**中國工業職業教育學會年刊**（105-121 頁）。臺北市：中國工業職業教育學會。

張淑芳(1993) ：**我國國小課程標準修訂之決策過程研究**。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文。未出版：臺北市，。

張雁玲(2000) ：**幼稚園教師在課程發展中課程決定之個案研究**。國立新竹師範學院幼兒教育研究所碩士論文。未出版：新竹市。

張嘉育（1998）。認識學校本位課程發展。載於中華民國課程與教學學會主編，**學校本位課程與教學創新**。臺北市：揚智文化。23-48 頁。

張嘉育（1999）。**學校本位課程發展**。臺北市：師大書苑股份有限公司。

教育大辭書編纂委員會編纂、國立編譯館主編（2000）。**教育大辭書**（862-863、844-845 頁）。臺北市：文景。

教育百科辭典編審委員會（1994）。**教育百科辭典**（666 頁）。臺北市：五南圖書出版股份有限公司。

教育部(2005a)。**開創職業學校新願景－職業學校新課程暫行綱要正式公告新聞稿**。臺北市：教育部

教育部(2005b)。**職業學校群科課程暫行綱要-總綱**。臺北市：教育部。

教育部(2005c)。**職業學校群科課程暫行綱要說明課綱宣導資料**。臺北市：教育部。

教育部(2005d)。**研商 98 學年度職業學校群科課程綱要暨設備標準推動事宜會議紀錄**。臺北市：教育部。

教育部(2005e)。**職業學校課程綱要發展指導委員第一次會議紀錄**。臺北市：教育部。

教育部(2005f)。**職業學校群科課程暫行綱要說明**。臺北市：教育部。

教育部(2006a)。**98 年職業學校群科課程綱要規劃工作圈課程綱要發展小組工作實務手冊**。臺北市：教育部。

教育部(2006b)。**98 年課程綱要總綱公聽會手冊**。臺北市：教育部技職司。

教育部(2008a)。**職業學校群科課程綱要—自 98 學年度起實施新聞稿。**臺北市：教育部。

教育部(2008b)。**職業學校群科課程綱要暨設備基準-總綱**。臺北市：教育部。

教育部(2008c)。**職校課綱及綜高課綱將延後 1 年自 99 學年度起實施新聞稿**。臺北市：教育部。

教育部(2008d)。**99 課程綱要宣導宣導摺頁**。臺北市：教育部。

教育部(2010)。**99 學年度職業學校群科課程綱要與校本課程宣導會議資料**。臺北市：教育部技職司

教育部統計處(2011)。**100~110 學年度高級中等教育階段學生人數預測分析報告**。2011 年 6 月 15 日 取自：http：//www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=8169

莊明貞(2003)。**課程改革反省與前瞻**。臺北市：高等教育出版社。

陳元和 (2004)。**系科課程案例分享(一)。系科課程與教學發展機制研**

習會。臺中市：弘光科技大學。

陳正忠(2003)。**學校本位特色課程目標決定之因素研究**。國立新竹師範學院課程與教學碩士班碩士論文。未出版：新竹市。

陳伯璋（1985）。**潛在課程研究**。臺北市：五南圖書出版股份有限公司。

陳伯璋等（1996）。**學前至高中階段課程與教材的主要問題**。臺北市：行政院教改會。

陳美玉(2003)。從教師專業實踐理論的觀點看課程改革。載於師資教育發展促進會主編：**九年一貫與師資培育**(177-195頁)。臺北市：五南圖書出版股份有限公司。

陳錦蓮(2003)。當課程領導遇見課程計畫。**教育資料與研究**，51， 21-27頁。

單文經、高新建、蔡清田、高博銓合譯 (2001)。**校長的課程領導**。臺北市：學富文化。

彭富源(2002)。**我國國民中小學課程政策執行模式之建構-以九年一貫課程政策為例**。國立政治大學教育研究所博士論文。未出版：臺北市，。

游家政(2002)。**課程革新**。臺北市：師大書苑股份有限公司。

游淑燕（1993）。**國民小學教師課程決定權取向及其參與意願之研究**。國立政治大學教育研究所博士論文。未出版：臺北市。

黃子騰(2004)。**我國科技大學課程決定之研究。**國立臺灣師範大學工業教育研究所博士論文。未出版：臺北市。

黃立欣(2004)。**學校層級課程決定之研究- - 以青水中學自然領域為例**。國立政治大學教育研究所碩士論文。未出版：臺北市。

黃光雄、楊龍立(2000)。**課程設計：理念與實作**。臺北市：師大書苑

股份有限公司。

黃光雄、蔡清田（1999）。**課程設計—理論與實際**。臺北市：五南圖書出版股份有限公司。

黃旭鈞(2002)。**國民小學校長課程領導模式建構之研究**。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文。未出版：臺北市。

黃昆輝（1975）。教育行政決定理論之分析。**師大教育研究所集刊**，第十七輯， 123-124 頁。

黃政傑（1983）。課程概念剖析。**師大教育研究所集刊**，25， 149-178 頁。

黃政傑（1989）。**課程改革**。臺北市：漢文書店。

黃政傑（1990）。課程。收錄於黃光雄主編：**教育概論**（341-363 頁）。臺北市：師大書苑股份有限公司。

黃政傑（1991）。**課程設計**（85-93、143-168 頁）。臺北市：東華出版社。

黃政傑(1993)。**教育的生路**。臺北市：師大書苑股份有限公司。

黃政傑（1997）。**課程改革的理念與實踐**。臺北市：漢文書店。

黃政傑(2000)。**技職教育的發展與前瞻**。臺北市：師大書苑有限公司

黃政傑（2002）。課程改革議題的觀察與實踐。**教育研究月刊**，101，頁 5-12。

黃政傑(2005)。**課程思想**。臺北市：冠學文化出版公司。

黃政傑、張嘉育 (1999)。落實學校本位課程發展。**教師天地**，103， 6-12 頁。

黃政傑主編（1997）。**大學的決策與管理**。臺北市：漢文書店。

黃炳煌(1990)。開放社會的課程設計與教科書用書制度。載於中國教育學會主編：**開放社會的教育政策**(423-445 頁)。臺北市：臺

灣書店。

黃炳煌（1991）。**課程理論之基礎**。臺北市：文景。

黃雅瑛 (2002)。**國小教師課程決定及學校本位課程發展之調查研究**。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文。未出版：嘉義市。

黃瑞琴(1994)。**質的教育研究方法**。臺北市：心理出版社。

黃繼仁(2003)。**課程慎思應用於教室層級課程實施之研究-以小學低年級教師的語文課程實踐為例**。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文。未出版：臺北市。

黃繼仁(2005)。許瓦布的課程思想。載於黃政傑主編：**課程思想**(59-102 頁)。臺北市：冠學文化出版公司。

楊巧玲(2002)。師資培育課程/教學的創新與九年一貫課程/教學的改革之對應與省思。國立高雄師範大學教育學系，**教育學刊**，19 期，187-207 頁。

楊永青(2002)。**幼稚園教師課程決定與省思能力之研究**。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文。未出版：臺北市，。

楊秀慧(2002)。**高級職業學校教師課程決定之研究**。國立臺北科技大學技術及職業教育研究所碩士論文。未出版：臺北市。

楊思偉（2006）。**當代比較教育研究的趨勢**。臺北市：師大書苑有限公司

楊思偉（2007）。**比較教育**。臺北：心理出版社。

楊美玲(1999)。**國小兩性平等教育課程決定之研究**。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文。未出版：臺北市。

楊傑文(2007)。**九五高中地理暫綱的課程決定與理念之研究**。國立臺灣師範大學地理系碩士論文。未出版：臺北市。

楊龍立(1997)。**課程目標的理論研究-課程目標應否存在的探討**。臺北

市： 文景書局。

楊龍立(2002)。九年一貫課程的問題與解決對策。**人文及社會科教學通訊**，13 卷 3 期，7 - 4 4 頁。

楊龍立、潘麗珠(2001)。**統整課程的探討與設計**。臺北市：五南圖書出版股份有限公司。

詹惠雪（1999）。**我國大學課程自主之研究**。國立臺灣師範大學教育學系博士論文。未出版：臺北市。

廖興國、傅俊隆（2005）。以職業學校群科課程暫綱促進學校本位課程實施。**技職簡訊**：第 167 期，臺北市：教育部技職司。

甄曉蘭、鍾靜（2002）。學校本位課程發展相關問題及其相應措施之研究。**師大學報**：教育類，47（1）， 1-16 頁。

甄曉蘭(2001)。**中小學課程改革與教學革新**。臺北市：元照出版社。

甄曉蘭(2004)。**課程理論與實務-解構與重建**。臺北市：高等教育出版

劉玉玲(2008)。**課程發展與設計**（9-10 頁）。臺北縣：新文京開發出版股份有限公司。

劉冠吟(2005)。**幼稚園課程標準修訂過程之研究**。國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系碩士論文。未出版：臺北市。

劉雅心(1998)。**臺中地區幼稚園教師課程決定之相關研究**。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文。未出版：臺中市。

歐用生（1989）。**社會科教學研究**。臺北市：師大書苑股份有限公司。

歐用生(1992)。**開放社會的教育改革**。臺北市：心理出版社。

歐用生(1994)。**課程發展的模式探討**。高雄市：高雄復文圖書出版社。

歐用生(2000)。**課程改革**。臺北市：師大書苑股份有限公司。

歐用生(2003)。**課程發展的基本原理**（57-175、193-279 頁）。高雄市：高雄復文圖書出版社。

歐用生(2005)：**學校課程的決定-1994 年美國視導與課程發展學會(ASCD)年鑑**。臺北市：心理出版社。

歐自偉(2003)。**國小社會學習領域課程小組課程決定之個案研究**。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文。未出版：臺北市。

潘慧貞(2001)。**國民小學校長課程領導角色與任務之研究-以盛世國小為例**。國立臺北師範學院國民教育研究所碩士論文。未出版：臺北市。

蔡清田(1992)。從課程革新的觀點論教師的專業角色。載於中華民國師範教育學會主編：**教育專業**(129-154 頁)。臺北市：師大書苑。

蔡清田(2003)：**課程政策決定-以國家教育改革法案為依據的課程決策**。臺北市：五南圖書出版股份有限公司。

謝小芩等（1996）。**技職教育政策與職業學校的運作**。臺北市：行政院教改會。

簡良平（2000）。**學校自主發展課程中課程籌劃的探究。第一屆課程與教學論壇**。臺北市：國立臺灣師範大學進修推廣部。

簡良平（2001）。**中小學學校課程決定之個案研究**。國立臺灣師範大學教育學系博士論文。未出版：臺北市。

簡良平(2002)：**中小學課程決定之研究**。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文。未出版：臺北市。

簡良平（2003）。**學校課程決定理論與實證**。臺北市：師大書苑股份有限公司。

簡良平、甄曉蘭(2001)。學校自主發展課程之相關因素分析。**教育研究集刊**，46 期，53-80 頁。

簡楚瑛(2010)。**課程發展理論與實務**（101-114 頁）。臺北市：心理出

版社股份有限公司。

職業學校群科課程規劃工作圈(2007)。**95 年度期末報告**。臺北市：國立臺灣科技大學

職業學校群科課程規劃工作圈(2008a)。**96 年度期末報告**。臺北市：國立臺灣科技大學

職業學校群科課程規劃工作圈(2008b)。**教育部職業學校群科課程綱要暨設備基準配套措施結案報告**。臺北市：國立臺灣科技大學

顏惠君(2005)。**學習領域課程小組課程決定之個案研究-以國中語文領域國文科為例**。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文。未出版：臺北市。

羅厚輝（2002）。**課程發展的理論基礎**。臺北市：學富文化。

饒達欽（1990）。**技術職業教育理念與實施**。臺北市：文景。

饒達欽（1996）。技職教育的課程。載於黃政傑等主編，**技職教育概論（113-150 頁）**。臺北市：師大書苑。

英文部分

Barrow, R. and Milburn, G. (1990). *A critical dictionary of education concepts： an appraisal of selected ideas and issues in educational theory and practice.(2nd ed.)*. New York ： Harvester Wheatsheaf.pp.88.

Beauchamp, G. A. (1981).Curriculum Theory (4th ed.). Itasca： *Peacock.*

Beyer, L. E., & Apple, M. W. (1998). The Curriculum：Problems, Politics, and Possibilities(2nd). State University of New York Press.

Bobbitt,F.(1997).Scientific Method in Curriculum-making. In Flinders, D.J.,& Thornton, S.J.(Eds.) *The curriculum studies reader*.pp.9-16. NY：Routledge.

Bolton,T., & Hyland, T.(2003).*Implementing Key Skills in Further Education：perceptions issues.Journal of Further and Higher Education*, 27(1), pp.15-26.

Bonser, S., & Grundy, S. (1988). *Reflective deliberation in the formulation of a school curriculum policy. Journal of Curriculum Studies*,20(1),35-45.

Bradley, L.H.(1985).*Curriculum Leadership and Development Handbook. New Jersey*：Prentice- Hall.

CERI(1979). **School-based Curriculum development**. Pairs：OECD.

Cheng,Y.C.(1996).*School effectiveness and school-based management.* Bristol,PA：Falmer Press.

Cheung, D.,& Ng Pun-Hon (2002). *Teachers? Beliefs about Curriculum Design：Evidence of a Superordinate Curriculum Meta-orientation*

*Construc*t. Curriculum and Teaching,17(2),pp.85-102.

Cohen, D.,& Harrison (1982). Curriculum Action Project：*A Report of Curriculum Decision-Making in Australia Secondary School.* Australia Curriculum Development Center. ED 229843.

Collins, J. W. III and O'Brien N. P. (2003). *The Greenwood dictionary of education. Westport, Conn.* ： Greenwood Press.pp.94.

Connelly, F. M., & Lantz, O. (1985). *Definitions of Curriculum. In T. Husen., & Postlethwaite*, T. N. (Eds.), The International Encyclopedia of Education. Oxford：Pergamon.

Connelly, F. M., & Clandinin, D.J. (1988). *Teachers as curriculum planners. NY*：Teacher College Curriculum University.

Cossentino, J. (2003). *Curriculum under constructio*n：confronting the challenge of engagement in an era of reform. Journal of Curriculum Studies, 35(3), pp.281-302.

Cuban,L.(1992).*Curriculum stability and change.In P.W.Jackson(Ed.), Handbook of research on curriculum* (216-246). New York：Macmillan.

Daugherty, R. (1995). *National Curriculum Assessment* . London：The Falmer Press.

Dill, D. D. (1992). Administration：Academic In Clark, B.R.,& Neave ,G. (Eds.)：*The encyclopedia of higher education.* NY：Pergamon.

Doll,R.C.(1996).*Curriculum improvement：decision making and process.Boston*： Allyn and Bacon.

Eggleston, J. (Ed.) (1979). *Teacher decision-making in the classroom. Boston*： RKP.

Eggleston, J. (Ed.) (1980). *School-based curriculum development in Britain. London*：Routledge & Kegan Paul.

Einser,E.W.(1999).*Educational reform and the ecology of schooling. In Ornstein, A.C. & Behar-horenstein, L. S.* (eds.), Contemporary issues in curriculum. Boston： Allyn and Bacon.

Eisner,E.W.(1985).*The Education Imagination：On the Design and Evaluation Of School Program(2nded.).NY*：Macmillan.

Ennis, C. D., & Hooper, L. M. (1988). *Development of an instrument for Assessing Educational Value Orientations*. Journal of Curriculum Studies, 20(3),pp.277-280.

Finch, C, R., & Crunkilton , J. R. (1993). *Curriculum Development in Vocational and Technical Education(4th ed.)*. MA：Simon & Schuster.

Finch, C. R. & Crunkilton J. R. (2004). *Curriculum Development in Vocational and Technical Education-Planning, Content, and Implementation*, Virginia Polytechnic Institute and State University.

Fuller, S.(2003).The university：*a social technology for producing universal knowledge*. Technology in Society, 25(2), pp.217-234.

Gay, G. (1985). *Curriculum Development. In：T.Husen & N. Plstlethwaite* (eds.)The International of Encyclopedia of Eduction.(pp1170-1179).Oxford： Pergamon press.

Gay, G. (1991). C*urriculum Development. In Lewy,A.* (eds.)The International of Encyclopedia of Curriculum.(pp293-302).N.Y.Pergamon Press.

Glatthorn, A. A. (1987). *Curriculum leadership. IL*：Scott, Foresman and

Company.

Glatthorn, A. A. (1994). *Developing A Quality Curriculum. Alexandria, Virginia*： ASCD.

Glatthorn, A. A. (2000). *The principal as curriculum leader. Thousand Oaks,CA*：Corwin Press.

Glickman, C. D. (1993). *Renewing America's Schools—A Guide for School-Based Action. San Francisco*： Jossey-Bass Publishers.

Good, C. V. (1959). *Dictionary of education. (2nd ed.). New York* ： McGraw-Hill.pp.150.

Goodlad , J. I. (1979). *Curriculum Inquiry. New York*：McGray-Hill.

Goodson, I. F. (1995). The Making of Curriculum： Collected Essays (2nd ed.). London： Falmer Press.

Gough, N. (1989). *From Epistemology to Ecopolitics*：Renewing a Paradigm for Curriculum. Journal of Curriculum Studies,21(3), pp.225-41.

Grund, S. (1987). *Curriculum： Product or Praxis. London*： Falmer Press.

Harrison, M. (1981). *School-based Curriculum decision making：A personal viewpoint*. Curriculum Perspective, 2(1), pp. 47-52.

Hawthorne, R. D. (1990). *Analysis school-based collaborative curriculum decision making*. Journal of Curriculum and Supervision, 5(3), pp.279-286.

Henderson.J.G.,&Kesson,K.R.(1999).*Understanding democratic curriculum leadership.New York*：Teachers college press.

Hicks, H. G. (1972). *The Management of Organization：a System and*

Human Resources Approach (2nded), New York：McGraw Hill.

Howell, K. W., Fox, S. L., & Morehead, M. K. (1993). *Curriculum-based evaluation： teaching and decision making. Pacific Grove, California*： Brooks/Cole Publishing company.

Hsu, C.H., & Jou,M.H.(2001).*A study On Complex Program of TVE School In Taiwan. International Conference on knowledge Economy and Education Development. Venue*：National Taiwan Normal University.

Jewett. A. E. ,Bain, L. I., & Ennis, C. D.(1995).*The curriculum process in physical education (2nded). Dubuque, IA*： Wm. C. Brown.

Kelly, A.V. (1999). *The Curriculum Theory and Practice(4th ed.)London*：Paul Chapman.

Kimpston, R. D., & Anderson, D. H. (1982). *A study to analysis curriculum decision-making in school district. Educational Leadership*, pp. 63-66.

Kirk, G. (1986). *The Core Curriculum. London*：Hodder and Stoughton.

Kirst, M. W., & Walker, D. F. (1971). *An analysis of curriculum policy-making.Review of Educational Research.* December, 479-508.

Klein, M. F. (1991). *A Conceptual Framework for curriculum Decision Making. In Klein M. F. (Ed.), The Politics of curriculum decision-making*： issues in centralizing the curriculum. State University of New York Press. pp.24-41.

Kliebard, H. M. (1997).*The Rise of Scientific Curriculum Making and Its Aftermath .In Flinders, D.J., &Thornton, S.J. (Eds.) The curriculum studies reader*.pp.31-40 .NY：Routledge.

Leithwood, K. A. (Ed.). *(1982). Studies in Curriculum Decision Making. Toronto*： OISE Press.

Lewy, A. (Ed.) (1991). *The International Encyclopedia of curriculum.* Oxford： Pergamon Press.

Lovat, T.J. & Smith, D.L. (1995). *Curriculum：Action on Reflection Revisited. Australian*：Social Science Press.

Macdonald, D. (2003). *Curriculum Change and the post-modern world：is the school curriculum-reform movement an anachronism？ Journal of curriculum Studies,* 35(2) , pp.139-149.

Madans, G. F., Scriven, M., & Stufflebeam , D. L. (Eds.). (1986). *Evaluation Models：Viewpoint on Educational and Human Services Evaluation. MA*：Kluwer-Nijhoff.

Marsh, C., Day, C., Hannay, L., & McCutcheon. (1990). *Reconceptualizing school-based curriculum development.* New York： Falmer.

Marsh, C.J.(1992). Perspectives：*Key Concepts for Understanding Curriculum. London*： Falmer.

Martin, D. S. (1989). Curriculum Leadership： *Case Studies for Program Practitioners. Alexadria, Virginia*： ASCD.

McNeil, J. D. (1985). *Curriculum：Comprehensive Introduction* (3rd ed.) Canada：Little, Brown and Company.

Michalski, C. (1980).*Involving Students in Decision-Making.* In Connelly, F.M., Dukacz, A.S.,&Quinlan, F.(Eds.) Curriculum planning for the classroom. pp.67-76. Canada：The Ontario Institute for Studies in Education.

Nutravong,R.(2002).*School-based curriculum decision-making*： a study of the Thailand reform experment.Unpunblished Doctoral Dissertation,Indiana University.

Oberg, A. A. (1991). *Curriculum decision.* .In Lewy, A. (ed), The international encyclopedia of curriculum, pp.302-303. N.Y. ： Pergamon Press.

Oliva, P. F. (1997). *Developing the Curriculum* (4th ed.). U.S.A.： Harper Collins Publishers.

Ornstein, A.C., & Hunkins, F.P.(1998) .*Curriculum ： foundations, principles, and issues(3rd ed.). MA*： Allyn & Bacon.

Pratt, D. (1980). *Curriculum ： Design and Development. NY*： Harcourt Brace Jovanovich, Publishers.

Romiszowski, A. J. (1990). *Designing Instructional Systems. London*： Kogan Page.

Saylor, J. G. and Alexander, W. M. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning.* New York ： Holt, Rinehart and Winston.pp.18-36.

Saylor, J.G., & Alexander , W. M. (1966). *Curriculum Planning for modern Schools. NY*： Holt, Rinehart & Winston.

Schubert, W. H. (1986). *Curriculum ： Perspective, Paradigm, and Possibility. NY*： Macmillan .

Sear, J. T., & Marshall, J. D. (2000).*Generational influences on contemporary curriculum thought.Journal of curriculum studies*.32(2), 199-214.

Short, E.C. (2002). *Knowledge and the educative functions of a*

university：designing the curriculum of higher education. Journal of Curriculum Studies, 34(2), pp. 139-148.

Skilbeck, M. (1976). *Rational curriculum planning*：four case studies. London:Ward Lock.

Skilbeck, M. (Ed.)(1984). *Readings in School-Based Curriculum Development. London*： Harper & Row Publishers.

Stillwell, J. L., & Willgoose,C.E.(1997).*The physical education curriculum. Boston*： Allyn and Bacon.

Stufflebeam, D. L. (1983). *The CIPP Model for Program Evaluation.* In Madaus, G.F., Scriven, M., & Stufflebeam, D. L. (Eds.), pp.117-142.

Stanford (2005). Ralph Winfred Tyler, Retrieved April 4, 2005, from http://www.stanford.edu/dept/news/pr/94/940228Arc4425.html

Tanner, D., & Tanner, L. (1990). *History of the School Curriculum. NY*： Macmillan.

Tanner, D., & Tanner, L. (1995).*Curriculum Development：Theory into Practice(3rd ed.)*. Columbus, Ohio ： Merrill.

Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago, U.S.A.*： University of Chicago Press.

Tyler, R. W. (2005). The Eight Year Study, Retrieved September 4, 2005, from http://www.ittheory.com/tyler.htm

Vidovich, L. & O'donoghue,T.(2003). *Global-local dynamics of curriculum policy development：a case-study from Singapore. The Curriculum Journal* , 14(3),pp.351-370.

Walker, D. F. (1978). *A naturalistic model for curriculum development.* In J.R. Gress & D. E. Purpel (Eds.). Curriculum, 268-280. Berkeley,

CA： McCutchan.

Walker, D. F. (1990). *Fundamentals of curriculum.San Diego*： Harcourt Brace Jovanovich.

Ward, P. (2001). *Curriculum decision making in age of responsibility and accountability. Teaching Elementary Physical Education.* 12(2),7-9.

Wiles, J. and Bondi, J. (2007). *Curriculum development：a guide to practice.(7th ed.). Upper Saddle River, N.J.* ： Pearson Merrill Prentice Hall.pp.5-33.

Wiles, J.,&Bondi , J. (1989). *Curriculum development ： A Guide to Practice(3rd ed.) Columbus*：Merrill.

Wraga, W. G., &Hlebowitsh, P.S. (2003).*Toward a renaissance in curriculum theory and development in the USA. Journal of Curriculum Studies*,35(4),pp.425-437.

Wylie,C.(1994).*Self Managing Schools in New Zealand：the Fifth Year.Wellington*：New Zealand Council for Educational Research.

Xu, J. (2003). *Promoting school-centered professional development through teaching portfolios. Journal of Teacher Education*, 54(4), pp.347-361.

附　　錄

附錄一 教育部檔案應用申請審核通知書

正本

檔　　號：
保存年限：

教育部　檔案應用申請審核通知書

地　址：10051臺北市中正區中山南路5號
傳　真：(02)33437970
聯絡人：周倩如
電　話：(02)77367766

510
彰化縣員林鎮惠來里3鄰光明街149號

受文者：廖興國君
發文日期：中華民國100年6月22日
發文字號：臺總(四)字第1000107751號
速別：普通件
密等及解密條件或保密期限：
附件：如說明三

裝

主旨：台端於本（100）年6月14日申請本部檔案應用59件，經審核同意提供47件，詳如審核結果通知表，請　查照。

說明：

一、依據　台端100年6月14日檔案閱覽抄錄複製申請書辦理。

二、應用檔案注意事項如下：

(一)請於1個月內持本通知書及閱覽、抄錄或複製規費及身分證明文件至本部檔案閱覽室（地址：臺北市徐州路48之1號2樓，電話：77367793）應用。

訂

(二)檔案經審核同意提供複製者，另可選擇郵寄服務，其郵遞費用以實支數額計算，每次並加收處理費用新臺幣50元。

三、檢附申請書、檔案應用申請審核結果通知表、檔案應用申請作業要點、委任書、切結書各1份。

線

正本：廖興國君
副本：本部技職司、總務司（均含附件）

教育部

依分層負責規定授權單位主管決行

第1頁　共1頁

附錄二 文件分析摘要表

說明：◎：主要規類項目；○：次要歸類項目

項次	類別	名稱	日期	重要性摘要	編碼	文件歸類項目			
						環境因素	政策理念	課綱內容	課綱差異
1	法規	職業學校法	2010.06.09	為職業學校課程綱要最高法源依據	MT1		◎		
2	課程綱要	職業學校群科課程暫行綱要暨設備標準-總綱	2005.02.05	教育部針對95學年度入學高一新生所頒布課程綱要及相關規範	MC1	○	◎	◎	
3	課程綱要	職業學校群科課程綱要暨設備基準-總綱	2008.03.31	教育部針對99學年度入學高一新生所頒布課程綱要及相關規範	MC2	○	◎	◎	
4	新聞稿	針對報載職業學校新課程規劃現況之回應	2004.12.20	教育部就報載全國高中職業學校家長教育發展研討會對於職業學校新課程草案之回應	MN1	○	◎	○	
5	新聞稿	針對報載職業學校新課程規劃現況之回應	2004.12.27	教育部針對全國教師會對職業學校新課程草案相關建議之回應	MN2	○	◎	○	
6	新聞稿	全國教師會暫緩公告「職業學校新課程綱要」記者會之回應	2004.12.28	教育部針對全國教師會要求暫緩公告「職業學校新課程綱要」記者會進行相關回應	MN3	○	◎	○	
7	新聞稿	職業學校新課程規劃現況之說明	2005.01.12	教育部為使職業學校教師瞭解「職業學校實行新課程暫行綱要、設備標準及配套措施」，將於全省辦理五區說明會，宣導九十五學年度實施之職業學校群科課程暫行綱要暨設備標準、配套措施等	MN4	○	◎	○	
8	新聞稿	針對中央日報教育版所載職業學校新課程偏離專業之說明	2005.01.18	中央日報教育版所載職業學校新課程偏離專業，教育部就以職業學校新課程強調學校本位特色，以符應國家經濟發展、產業、學校、學生之需求進行回應	MN5	○	◎	○	
9	新聞稿	針對部分教師團體對職業學校新課程規劃現況之說明	2005.01.19	教育部表示為使職業學校新課程獲得基層教師進一步的了解，教育部將於1月21日在臺中家商，24日在嘉義高工等學校，分別舉行二場說明會，以利蒐集意見	MN6	○	◎	○	
10	新聞稿	針對中央日報教育版所載職業學校新課程架構之說明	2005.01.27	教育部針對全國教師會於職業學校新課程架構相關建議之回應。	MN7	○	◎	○	
11	新聞稿	1. 職業學校新課程暫行綱要即將公告 2. 開創職業學校新願景－職業學校新課程暫行綱即將公告	2005.01.28	教育部指出課程發展是動態持續性的，將於公告後即刻成立「職業學校課程推動小組」，全力推動配套措施，俾使新課程順利推動；並自94年2月籌組「職業學校課程發展委員會」，以暫行綱要為基礎，作必要之修訂，預計於98學年度實施。	MN8	○	◎	○	
12	新聞稿	開創職業學校新願景－職業學校新課程暫行綱要正式公告	2005.02.05	教育部於94年2月5日正式發布職業學校群科課程暫行綱要，自95學年度正式實施。	MN9	○	○	◎	

說明：◎：主要規類項目；○：次要歸類項目

項次	類別	名稱	日期	重要性摘要	編碼	文件歸類項目			
						環境因素	政策理念	課綱內容	課綱差異
13	新聞稿	職業學校群科課程綱要-自 98 學年度起實施	2008.03.31	教育部於 97 年 3 月 31 日正式發布職業學校新課程綱要，自 98 學年度起正式逐年實施。並強調此次新課程綱要是以 95 學年度起開始實施之課程暫行綱要為基礎，進行必要之修訂。	MN10	○	◎	○	
14	新聞稿	職校課綱及綜高課綱將延後 1 年自 99 學年度起實施	2008.06.06	教育部於 97 年 6 月 6 日宣布，新發布的職業學校及綜合高級中學課程綱要將配合普通高級中學課程綱要延後 1 年實施，自 99 學年度高一新生適用。	MN11	○	◎	○	
15	會議紀錄	職業學校新課程修訂作業簡報會議	2004.10.21	技職司向杜部長正勝簡報，主軸為培養學生寬廣生涯發展機會，未來技職校院可採「群課程」方向，職業學校課程可採群、科並存，妥為規劃，部長指示技職司會後進一步調整職校新課程綱要草案及規劃配套措施，俾於九十五學年度與高中新課程同步實施。	MR1	○	◎	○	
16	會議紀錄	研商職業學校實施新課程相關問題解決策略會議	2004.10.22	部長政策指示於95學年度與高中新課程同步實施，教育部積極研擬相關配套措施，並請教師會規劃安排教育部與基層教師座談。	MR2	○	◎		
17	會議紀錄	研商後期中等教育共同核心課程納入職業學校新課程綱要有關事宜會議	2004.10.27	關於後中課程融入職業學校新課程草案，請綜規組儘速完成檢視職業學校各群新課程綱要草案，並請各課程發展中心配合修正，務於 10 月 29 日於教育部、綜規組及各課程發展中心網站公布最新課程綱要草案。	MR3		○	◎	
18	會議紀錄	推動職業學校新課程工作圈第一次會議	2004.10.29	討論職業學校新課程綱要草案公布之宣導活動規劃，並成立相關配套措施推動小組	MR4-1	○	◎		
19	會議紀錄	推動職業學校新課程工作圈第二次會議	2004.11.02	討論為配合職業學校新課程綱要草案公布，未來考試類別及考科之規劃草案	MR4-2	◎			
20	會議紀錄	推動職業學校新課程工作圈第三次會議	2004.11.05	討論教師進修、諮詢人才庫、資料庫規劃草案、宣導工作規劃事宜以及職校課程綱要之「群」、「科」定位。	MR4-3	○	◎		
21	會議紀錄	研商職業學校新課程綱要之群科定位問題	2004.11.08	1.未來群科以虛群實科定位，學校可透過共同課程發展委員會整合各科課程、設備等相關資源。 2.93 年 10 月 29 日公布之職校課程綱要草案，已將各群別所包含之現有科別納入說明，暫先以該版本徵詢各界意見，如仍有疑慮，再召開法律諮詢會議。	MR5		◎	○	
22	會議紀錄	推動職業學校新課程工作圈第四次會議	2004.11.09	再次討論職業學校課程草案之「群」「科」定位，以及設備設施工作小組規劃草案報告，並決議彙整相關研習活動上網公告	MR4-4		◎		
23	會議紀錄	推動職業學校新課程工作圈第五次會議	2004.11.12	綜合規劃組簡報職校新課程規劃成果，會中並決議廣徵產官學研意見，以精進職校新課程綱要草案	MR4-5	◎			

說明：◎：主要規類項目；○：次要歸類項目

項次	類別	名稱	日期	重要性摘要	編碼	文件歸類項目			
						環境因素	政策理念	課綱內容	課綱差異
24	會議紀錄	推動職業學校新課程工作圈第六次會議	2004.11.18	由(1)教師資格、(2)宣導、(3)產學合作等 3 配套措施工作小組報告，並請各課程發展中心針對各界意見彙整回應。	MR4-6	◎		○	
25	會議紀錄	職業學校新課程綱要草案審查會議	2004.11.21	請各群教師代表針對新課程草案進行細部審查，並將審查意見提供各課程發展中心進行書面回應及對話。	MR6			◎	
26	會議紀錄	推動職業學校新課程工作圈第七次會議	2004.11.23	進行海事群、水產群課程綱要修訂簡報，並聽取職校教師代表對綱要之意見，交由課程中心參採修正。另就配套措施之教師進修、人材及教學資料庫、稀有教材及成績考核辦法規劃報告。	MR4-7			◎	
27	會議紀錄	推動職業學校新課程工作圈第八次會議	2004.11.26	進行家政群及餐旅群課程修訂簡報，並由規劃小組與職校教師代表雙向交流後修正。另就配套措施工作小組報告校本位課程發展機制、設備設施及類科簡介。	MR4-8		○	◎	
28	會議紀錄	推動職業學校新課程工作圈第九次會議	2004.11.30	進行農業群及食品群課程修訂簡報，並由規劃小組與職校教師代表雙向交流後進行修正。另就配套措施工作小組報告技專校院四技二專考試類別及考科規劃。	MR4-9			◎	
29	會議紀錄	推動職業學校新課程工作圈第十次會議	2004.12.03	藝術群課程修訂簡報，並由藝術群規劃委員與職校教師代表雙向交流後進行修正；就後期中等共同核心如何適用於藝術群進行討論。	MR4-10	○		◎	
30	會議紀錄	推動職業學校新課程工作圈第十一次會議	2004.12.07	商業群、外語群、設計群課程修訂簡報，並由規劃委員與職校教師代表雙向交流後進行修正；確定課程修訂最基本原則，在於「部定」即為課程為該群核心科目，屬於「專業基礎」;「專業專精」課程是由「校訂」來安排。	MR4-11		◎	◎	
31	會議紀錄	研商職業學校新課程各群科目建議開課學期與學分數表會議	2004.12.08	修正職業學校新課程綱要草案中各群課程結構之各群科目建議開課學期與學分數表。	MR7		◎		
32	會議紀錄	職業學校新課程綱要草案修正會議	2004.12.08	研修職業學校新課程綱要架構草案修正方向	MR8			◎	
33	會議紀錄	推動職業學校新課程工作圈第十二次會議	2004.12.20	審查一般科目，供一般科目修正後，提報 12 月 26 日召開定稿會議再檢視。並就課程發展後續討論思考項目做討論。	MR4-12	○		◎	
34	會議紀錄	推動職業學校新課程工作圈第十三次會議	2004.12.21	研商藝術群課程修訂及學生進路。	MR4-13	○	◎		
35	會議紀錄	推動職業學校新課程工作圈第十四次會議	2004.12.22	機械群、化工群、電機與電子群、動力機械群及土木與建築群等工業類五群課程修訂簡報，並由規劃委員與職校教師代表雙向交流後進行修正。	MR4-14			◎	

說明：◎：主要規類項目；○：次要歸類項目

項次	類別	名稱	日期	重要性摘要	編碼	文件歸類項目			
						環境因素	政策理念	課綱內容	課綱差異
36	會議紀錄	推動職業學校新課程工作圈第十五次會議	2004.12.26	審查職業學校新課程一般科目並進行修正。	MR4-15			◎	
37	會議紀錄	研商職業學校新課程綱要總綱會議	2004.12.30	確認於94年1月底以「暫行綱要」公告；藝術類學校得適用藝術教育法第七條及第十四條由學校自主規劃課程報主管機關核定後實施。因應城鄉差距及學校特色其數學、自然及社會領域所修學分可以彈性調整。	MR9	○	◎	○	
38	會議紀錄	職業學校新課程暫行綱要說明會籌備會	2005.01.04	請松山家商規劃分五區辦理宣導會，後續召集課程發展中心研議有關全國教師會主要疑義之回應與相關事宜，以及未來規劃課程教材等活動應讓基層教師參與，增加認同感。	MR10	◎	○		
39	會議紀錄	研商職業學校新課程暫行綱要暨設備標準修訂作業會議	2005.01.27	請各課程發展中心再行仔細檢視校正各群課程綱要，並協助各校發展校訂科目，配合暫綱公告後，應即籌組小組規劃98新課綱研發機制。	MR11		○	◎	
40	會議紀錄	審議職業學校新課程暫行綱要暨設備標準事宜會議	2005.01.28	「職業學校群科課程暫行綱要」經審議後通過，審慎進行格式體例調整，文字校正後循行政程序公告；後續相關配套措施確實控管執行進度。	MR12		◎	○	
41	會議紀錄	研商職業學校新課程正式課程綱要規劃事宜會議	2005.02.03	就正式課程綱要規劃事宜進行研商，主要為課程暫行綱要修訂作業之改進，課程暫行綱要推動組織、執行單位與任務分工，以及正式課程綱要修訂作業流程及組織相關事宜。	MR13	○	◎		
42	會議紀錄	研商職業學校群科課程暫行綱要配套措施相關事宜會議	2005.02.21	針對課綱推動之配套措施進行研商並將30餘項配套措施整合為9大項。	MR14			◎	
43	會議紀錄	推動職業學校新課程暫行綱要配套措施第1次會議	2005.03.01	針對配套措施進行討論，有關教師在職進修研習由各課程發展中心規劃，以使教師了解新舊課程內容差異；證照及技專校院升學規劃後續邀請相關部會研商。	MR15	◎			○
44	會議記錄	研商職業學校群科課程暫行綱要配套措施相關事宜會議	2005.03.03	針對職業學校面臨問題與學生未來升學進入進行討論，以利後續配套措施推動。	MR16	◎	○		
45	會議紀錄	研商職業學校新課程暫行綱要設備標準相關事宜會議	2005.03.04	設備標準因考量格式體例、經費需求等依審查原則進行審查修訂後，另案評估後再行公告，並就課程發展組織進行討論。	MR17			◎	
46	會議紀錄	職業學校課程綱要發展指導委員委會委員提名會議	2005.03.14	職業學校群科課程暫行綱要公告後，教育部未來將以暫行綱要為基礎，作必要之修訂，及配套措施的規劃，預計於98學年度實施正式課程綱要，為順利推動相關事宜，擬籌組「職業學校課程發展指導委員會」。	MR18	○	◎		
47	會議紀錄	推動職業學校	2005.03.16	因應未來各職業學校校訂課程有	MR19	○	◎	○	

說明：◎：主要規類項目；○：次要歸類項目

項次	類別	名稱	日期	重要性摘要	編碼	文件歸類項目			
						環境因素	政策理念	課綱內容	課綱差異
		新課程暫行綱要配套措施第2次會議		43% 至 54% 空間，為輔導各校發展校本位課程，職校新課程暫行綱要總綱中明定，教育部所委辦之各課程發展中心得提供校訂科目參考表，並每年定期檢討修訂，上網公告提供職業學校課程發展之參考，請各中心掌握總綱精神。					
48	會議紀錄	技職體系職業學校及五專課程綱要調整工作期中報告審查會議	2005.03.17	依專科學校法32條規定，專科學校課程綱要有調整之必要，在綱要的調整中需考慮橫向、縱向的連接，五專課程綱要中後二年綱要僅提供各校參考，而五專前三年課程須依部定綱要實行，期中報告經審查後同意備查。	MR20		◎	○	
49	會議紀錄	研商職業學校新課程暫行綱要設備標準相關事宜會議	2005.03.18	針對各群設備標準共通性問題進行研商，並制定審查作業程序注意事項。	MR21	○	○	◎	
50	會議紀錄	研商職業學校新課程暫行綱要設備標準相關事宜會議	2005.03.28	各群設備標準依據20050318會議決議完成初步審查。並針對設備審查原則進行討論。	MR22	○	○	◎	
51	會議紀錄	研商職業學校新課程暫行綱要配套措施-學校本位課程工作小組會議	2005.03.30	針對學校本位課程推動及總體課程計畫書格式進行研商。	MR23		◎	○	
52	會議紀錄	推動職業學校新課程暫行綱要配套措施會議	2005.04.07	將配套措施列管表具體列出查核點，使進度明確清楚，並逐一列管各項配套措施，隨時掌握實際推動進度。	MR24	◎	○		
53	會議紀錄	職業學校群科課程設備標準實施通則草案審查會議	2005.07.26	針對職業學校群科課程設備標準實施通則草案進行審查，最後決議名稱修正為「群科課程設備標準共同原則(草案)」。	MR25			◎	
54	會議紀錄	職業學校群科課程設備標準審查會議	2005.07.28	針對職業學校各群科課程設備標準（草案）進行討論，另就設備標準公告後，各校不足之設備如何因應？請配套措施工作小組研擬之。	MR26	○		◎	
55	會議紀錄	研商職業學校群科課程暫行綱要及配套措施推動事宜會議	2005.09.05	針對落實新課程之推動，整合各主管教育行政機關之資源，共同推動各項配套措施宣導、教師研習、學校本位課程及學校總體課程計畫之發展、教材及各類課程資源、產學合作及學生進路等事宜，俾發揮最大之經濟效益。	MR27	○	◎		
56	會議紀錄	研商98學年度職業學校群科課程綱要暨設備標準推動事宜會議	2005.09.26	針對職業學校課程推動小組主要工作內容、時程、組職架構，以及研修98年職業學校群科課程綱要應注意事項進行討論；職業學校各群科課程設備標準草案，將循行政程序預訂於本年9月底公布。	MR28	○	◎		
57	會議紀錄	職業學校課程綱要發展指導	2005.12.09	針對98年職業學校群科課程發展機制、發展組織初步規劃及相關	MR29		◎		

說明：◎：主要規類項目；○：次要歸類項目

項次	類別	名稱	日期	重要性摘要	編碼	文件歸類項目			
						環境因素	政策理念	課綱內容	課綱差異
		委員第一次會議會議		作業進行討論。					
58	會議紀錄	職業學校群科課程規劃工作圈歷次會議	2005-2010	職業學校群科課程規劃工作圈發展 99 課程綱要及審查相關事宜。	MR30	○	◎	◎	
59	工作手冊	技職體系一貫課程工作手冊	2000.05	技職一貫各群課程發展小組之課程發展工作手冊，內容針對理念、課程發展方法及相關表件等進行說明。	CH1		◎		
60	工作手冊	98 年職業學校群科課程綱要發展小組工作實務手冊	2006.06	針對職業學校群科課程綱要發展小組之工作內容、組織與課程架構、規劃原則、格式體例及常用字等作相對說明。	CH2		◎	○	
61	工作手冊	98 年職業學校群科課程綱要審查小組工作實務手冊	2006.10	針對職業學校群科課程綱要理念、組織與課程架構、規劃原則及審查原則進行說明。	CH3		○	◎	
62	工作手冊	98 年職業學校群科課程設備基準審查作業手冊	2007.01	針對職業學校群科課程設備基準、共通原則、規劃原則及審查原則進行說明。	CH4		○	◎	
63	宣導資料	職業學校群科課程暫行綱要說明	2005.11	說明暫行綱要之理念、課程架構與內容、配套措施及課程差異	CG1		○	○	◎
64	宣導資料	98 年課程綱要總綱公聽會手冊	2007.01	說明總綱之理念、課程架構與內容、配套措施及差異	CG2		○	○	◎
65	宣導資料	職業學校群科課程綱要宣導手冊	2009.12	說明課程綱要之理念、課程架構與內容、配套措施及課程差異	CG3		○	○	◎

附錄三 我國職業學校課程發展之研究訪談大綱

我國職業學校課程發展之研究 訪談大綱

敬愛的長官(師長)您好：

我是臺灣師範大學工教系博士生廖興國，目前正進行有關「我國職業學校課程發展之研究」，首先非常感謝您參與職業學校群科課程綱要的規劃與發展，為我國職業學校課程邁向一個重要里程碑。由於本研究實證之需要，因此非常希望透過與課程發展參與者的訪談，能更深入了解職業學校群科課程發展過程與課程決定等理念。再次由衷感謝您百忙之中接受訪談。興國萬分感激。

敬祝

教安

研究生　廖興國 敬上

民國 100 年 6 月

壹、研究目的

本研究旨在探討職業學校課程決定內容及其影響決定因素，經由探討 90 年代所頒布實施「職業學校群科課程暫行綱要」及「職業學校群科課程綱要」之制定過程與演變，進而分析近代職業學校課程綱要制訂理念，並歸納整理課程決定內容及影響決定的因素，最後提出職業學校發展體系之架構，以供國內未來課程發展之參考。綜合研究背景與動機所述，90 年代職業學校課程綱要之變革是國內技職教育重要的里程碑，研究結果期望能拓展職業學校課程發展的研究視野，具體之研究目的如下：

一、探討我國職業學校課程綱要制訂過程與演變。

二、探討我國職業學校群科課程發展之內在與外在因素。

三、分析我國職業學校課程綱要之政策理念。

四、建構我國職業學校課程發展模式。

貳、名詞說明

一、課程決定：課程決定（Curriculum Decision-Making）是參與課程發展的人或團體就其課程發展動態的決定過程中，經由研究分析、審慎評估、溝通與協調，透過主流意見及民粹意見妥協後，進而提出最佳抉擇的過程。

二、環境因素：從「職業學校群科課程暫行綱要暨設備標準」及「職業學校群科課程綱要暨設備基準」之發展與情境脈絡，以及社會產業的變遷等，如何影響職業學校之課程發展與決定。

三、政策理念：從技職教育政策到職業教育政策的理念與形成，如何影響職業學校課程發展與決定。

四、課程綱要的內容：課程綱要的發展過程與參與者對課程慎思的概念為何，如何形成課程綱要總綱中的規範以落實課程規劃理念。

五、課程綱要的差異：比較「職業學校群科課程暫行綱要暨設備標準」及「職業學校群科課程綱要暨設備基準」總綱規範的內容，進一步分析其課程綱要制訂理念及其推動課程的各項配套措施。

參、訪談大綱

一、環境因素

說明：您認為當時「職業學校 95 群科暫綱」與「職業學校 99 群科課綱」的課程決定主要的環境因素為何？在您參與課程發展過程中有無影響課程規劃結果的關鍵事件？事件原委為何？

二、政策理念

說明：您認為「職業學校 95 群科暫綱」與「職業學校 99 群科課綱」的規劃之理念與目標為何？

三、課程綱要的內容

說明：您認為職業學校課程決定的內容應該為何？職業學校課程綱要中有哪些是需要訂定而遺漏的或是不需要訂定而訂定的?

四、課程綱要的差異

說明：您認為「職業學校 95 群科暫綱」與「職業學校 99 群科課綱」最大差異在哪裡？

五、其他

說明：您認為職業學校課程規劃現在的做法是否妥適？未來應該如何去做？以及職業學校群科課程對社會最大的貢獻為何？在參與課程發展過程的看法、感想及建議為何？

附錄四 O1 訪談紀錄

我國職業學校課程發展之研究訪談紀錄

壹、訪談對象：O1

貳、訪談時間：100 年 6 月 20 日（星期一）上午 11 點 40 分至 12 點 45 分

參、訪談者：廖興國

肆、紀錄：廖興國

伍、訪談紀錄：

一、環境因素

說明：您認為當時「職業學校 95 群科暫綱」與「職業學校 99 群科課綱」的課程決定主要的環境因素為何？在您參與課程發展過程中有無影響課程規劃結果的關鍵事件？事件原委為何？

紀錄：課程是學校教學很重要的一個指標，也就是說課程如果有特色，這所學校就會有跟人家不一樣的發展，現在新北市就很重視校長課程領導，甚至把所有校長召集起來講校長課程領導的專業培訓，我覺得課程對一個學校領導者，尤其是對中小學校長，應該是有舉足輕重的重要性，當然課程決定本身也是會影響到校長辦學理念以及校長對學校未來中長程發展，及學校未來發展定位及特色，這些都跟課程決定有關的，課程除了校長應該有他的理念展現之外，也應該要有具體如何落實的層面，這個層面可能就不是校長本身就能夠去實施，它包括團隊精神、老師的認知及對課程層面的支持程度，同時也要影響到外在因素的問題，譬如說社區的特色、社區的環境、社區相對利害關係人等，他們對課程本身要有所支持有所協助，所以我覺得做這樣課程的研究對中小學是很有幫助很有價值。

課程絕對不是一個人可以搞定，而且課程是發展出來的，所謂發展出來就是到某個階段它應該發展怎樣的課程，什麼階段應該做怎樣的變革，有它的發展脈絡可循，就像臺灣過去是初級職業學校的時候，所學的就是一般比較基層的、基礎性的職業認知與職業技能，但是到了職業學校之後，它可能不是基礎專業職業知識，它可能還會有一些創新研發或與業界結合的需要，或者是這些學生將來學了這些課程之後，如何踏入職場，除了升學之外，他如何去職場應用，不同的歷程、不同的課程有它重要的價值，每一個階段都有它可取之處，我覺得 95 課程是經過一個很長時間的研究，而且凝聚很多專家學者的智慧，而把它建構完成出來，當然在醞釀的過程時間是很長，也就是說花了很多年時間蒐集國內外學者專家的意見資料，並不斷的去把它做整理，同時把這些資料不斷的進行意見交流，唯一可惜的是在達到巔峰的時候沒有公布出去，我覺得這是很可惜的地方，還有就是政策上又配合高中職後中一定要一貫及共同必修科目的問題，有很多不可抗的因素去影響到 95 課程綱要當時的一些規劃，當然原規劃的團隊因為時間的關係及職務異動等等，所以 95 當初在規劃也是很用心，只是最後沒有因應時空的不同而去轉型或者是即時改變，這是 95 美中不足的地方，所以會造成說 94 年要公布的時候就感覺措手不及，有一些手忙腳亂，之前所醞釀的準備期很長很足夠，後面雖然走的比較倉卒，可是整體來講，我覺得在技職司的因應合宜，我也覺得後來技職司在對 95 課綱的頒布最後的那臨門一腳，整個政策方向其實也拿捏不錯，譬如說那時候要給學校大一點的自主選擇空間，也就是學校原來依照課綱的決定自主是比較小的，但是到了 95 課綱之後，確實比較能夠反映學校本位課程，第二個我覺得在實習時數方面也比原來的職校課綱有再增加一點，第三個我覺得那時候我們也邀請了很多

產業專家座談，所以有所謂的專題製作課程增設，這對職業學校來講其實也是很重要的往前邁開一大步，第四我們在職業學校成立群科中心學校，群科中心學校的設立，由原來的技專校院為主，轉移到以職業學校特色學校為主，我覺得比較能讓職業學校認同，因為如果一直在技專校院設課程發展中心，一方面這些教授不見得了解職業學校，跟職業學校之間會有落差，如果群科中心學校把它設在職業學校的話，本身就有責任要去作課程的改革，本身就有義務要讓課程能夠設計的更有效率，我覺得這是 95 那時候在應變的過程之中，到最後對整個職業學校來講，是有一些好的改革跟好的政策方向。

二、政策理念

說明：您認為「職業學校 95 群科暫綱」與「職業學校 99 群科課綱」的規劃之理念與目標為何？

紀錄：在政策理念我覺得 95 那時候就是要鬆綁，原來的課程標準規定的比較鉅細靡遺，而且課程標準讓學校的彈性空間不足，都是以一個標準來要求所有的學校及老師，在 95 做適度的鬆綁有其時間的合宜性。第二我覺得那時候的政策理念就是學校本位，因為整個課程改革的發展其實是走向「由下而上」，也就是說讓基層的老師、基層的學校更知道如何來形塑自己的學校，來發展特色，進而把這個特色彰顯在課程規劃，甚至融入非正式課程，讓學生學習比較多元且更寬廣，我覺得這在當時規劃的政策理念其實是蠻好的。第三個政策理念就是原來的科變成群，原來的科因為年久而一直沒有去更動，有些科事實上也沒有因應時代的轉型去做改善，甚至於在課程上去做檢討修正及調整，當初就想說用群的概念去整合科，我記得是 15 群還有一個共同必修科目共 16 群，用這樣的理念讓職業學校在資源的使用上，或者

是在群科之間的關係互動上，讓它能夠更有彈性、更能夠做資源有效運用，這在 95 也是一大特色。

三、課程綱要的內容

說明：您認為職業學校課程決定的內容應該為何？職業學校課程綱要中有哪些是需要訂定而遺漏的或是不需要訂定而訂定的?

紀錄：課綱的內容只能訂大方向大原則，如何去執行還是要給學校大一點的空間，課程內容大方向我覺得第一要考量到國家發展的人才需求要的是什麼？從整個制高點來看，職業學校是培養基層職業技術人才，那麼國家在基層職業技術人才欠缺些什麼？我覺得就從這個角度來切入；第二看產業發展的需要？技職教育本身是務實致用，在課程的規劃設計跟學習上應該有很多實務面，所以 99 的修正案能夠把實習科目增加以及能夠把專題製作還有共同必修科目的檢討，這個方向都很好，這樣學校有彈性去設計一套符應業界需求的課綱內容，我覺得是蠻好的；第三就是學校自己本身，所以課綱內容要預留空間讓它去發展，但課綱要做政策性的發展，政策鼓勵學校應該要怎麼做，譬如說當初有考慮到怕課程只是少數幾個人的決定，所以有一個程序就是學校要成立「課發會」，課程的任何結果是要經過課發會來討論，課發會的成員又要請具有產官學研界的專家來參與，所以課綱要有這樣精神，學校在執行面就會有一個方向依循，第四個我覺得應該要考慮到老師的專業面，老師跟課程之間，應要不斷的繼續進修，或甚至於職業學校老師應該在實務應用層面走出去，更應該要有機會踏入業界去做產學攜手計畫，甚至於跟產學策略聯盟，或甚至於職業學校老師應該主動去了解很多業界的需求面，也應該去跟國中做一些交流，所以職業學校老師的專業面，其實也是課程很重要的一環，如果我們說課

程是菜單，如何煮好菜，老師才是關鍵因素，這四個層面是在課程綱要設計規劃或者是做政策決定不可或缺的關鍵。

四、課程綱要的差異

說明：您認為「職業學校 95 群科暫綱」與「職業學校 99 群科課綱」最大差異在哪裡？

紀錄：99 其實就是微調，就是針對 95 課綱之後，有內容上或者是執行上比較窒礙難行等等問題調整，我覺得這個蠻好的，因為課程本來就是要不斷的檢討，要做一些滾動式的補強，我覺得 95 之後又來一個 99 的微調修正案，我蠻肯定教育部對這個部分的用心。99 的調整，最主要提高了專業及實習科目 80 學分這樣很好，其實 95 課程還有一個就是共同必修科目 48 學分在英文和數學是有彈性選擇的，這也都是當初家長會和教師會他們不斷提出這樣好的意見，所以我覺得政策理念就配合基層的需求、配合職業學校發展的需要，配合整個國際推動教改的趨勢來因應調整，在政策理念跟方向是有掌握住潮流。另外我覺得 99 課綱共同必修科目 48 學分的鬆綁這樣很好，這樣能讓職業學校走跟高中不一樣的路，也能夠強化職業學校自己本身要走的是什麼，很好！

五、其他

說明：您認為職業學校課程規劃現在的做法是否妥適？未來應該如何去做？以及職業學校群科課程對社會最大的貢獻為何？在參與課程發展過程的看法、感想及建議為何？

紀錄：因為我有機會去擔任職業學校校務評鑑的委員，也實際有看到職業學校在執行課程發展的一些實際的教學跟實習、甚至於建教合作的情形

與職業學校優質化的遴選，有這些機會之後，我個人是覺得職業學校課程改革要持續的去推，課程的改革不應該說走到哪個地方，我們就認為這樣就滿足了，第一個體會比較深的是，課程是不斷變革的歷程，這個歷程就是要考慮到國家、產業、學校及老師之間的相互不同時代的需求去作變革，第二個我覺得課程的規劃一定要有產業界人士來參與，職業學校更不應該閉門造車，職業學校的任何課程的改革與課程的變革，應該要有產業在裡面，第三我覺得也要有老師的代表，因為老師如果沒有持續不斷精進的動能，其實課程改革也不會成功，老師就是要讓他好好的去了解到為什麼這樣改，讓老師的專業、老師的教學更有彈性、更活潑，接下來一點，我覺得有了課程、老師還有一項，鐵三角就是「設備」，我去評鑑看了這些職業學校之後，我覺得政府真的該好好的給職業學校許多設施及設備經費的補助，現在職業學校是面臨了轉型的需要，可是它沒有相關的經費來做一些汰舊換新非常可惜，再來一點我覺得職業學校跟業界的互動關係應該可以更緊密，這樣課程的靈活度、課程的內涵才能夠彰顯出來，譬如說教育部技職司推動的產學攜手計畫、產學策略聯盟等等，其實攜手計畫是職業學校跟科大的上下互動，策略聯盟是科大也要跟業界作聯盟，職業學校當然更需要，應該還有更大的空間可以努力，甚至於要求職業學校全面跟業界結合，這樣才能讓它更緊密的去跟業界的職場需求結合在一起，再來我覺得職業學校應要兼顧到適性輔導的問題，因為適性輔導就會去考量到職業學校學生是不是適合就讀技職教育，他既然讀了技職教育之後他選的類科對不對？從課程引發到教學，從教學到學習成效，到要不要他轉學校？一直到畢業之後要如何去就業或升學？這對職業學校學生本身應有的權利，在過去是比較少重視的。在課程規劃上不能只看到，我只是在做課程，應該要看到宏觀的後續效

應，任何課程的一個改變將來有沒有地方實習，有沒有升學進路的機會，有沒有報考證照的機會或者就業力如何，這是在做課程規劃設計的時候要整體去思考。

我來到學校任教後才知道大學課程非常講求核心能力，只要核心能力抓住了，怎麼教都是大學老師自主，當然就「兩套課綱只定半套」的看法上，我覺得過去職業學校老師的依賴性太重，你把課程編好，把教材設計好，我老師就照著教，我覺得這樣子對職業學校老師的創意是沒有幫助的，職業學校老師如果照你規劃好的課程來教學，這樣能有什麼好的創新呢？所以我覺得不應該怪教育部只定半套，既然要落實學校本位，課程都只能訂大方向，不可能說到了職業學校都還百分之百由政府鋪設了一個鐵軌讓你來走，應該要有彈性及自主阿！甚至於提到這個彈性，我覺得職業學校的課程、教學、學分，甚至於他們上課的時間、模式與方式都應該要鬆綁，像這些不要管太多，反而職業學校的老師會更有創意，反而學校能夠彰顯跟別人不一樣的特色，我覺得這是臺灣現有職業學校課程可以努力的地方。

針對當年課程公布前的爭議，職業學校老師聯合教師會和家長會到教育部來幾次，跟我們陳情，我那時候心裡就想：「課程改革要走學校本位，既然走學校本位，教育部要鬆綁給學校，你不能接受，你還要來抗議，這是什麼道理阿！」教育部要放手讓你自己當主人你也要抗議，我是覺得職業學校老師是需要在職進修的，那時候最大的體會就是：「職業學校老師是要在職進修的」，所以我才會建議杜部長：「我們科大多放百分之五的外加名額給職業學校老師進修」，最近有幾個學校跟我反應這個效果已經發酵了，他們說職業學校老師進來之後，跟他們產學合作的互動、甚至於學校在做招生、

做社區的服務學習是事半而功倍的，所以這部分我是覺得老師應該要透過在職進修，甚至教育部應該要編經費定期的提供老師專業的培訓，像這麼大的課程改革，政府應該編給老師「代課費」，讓他專心的去進修專業，甚至於跟大學合作，就一整個學期讓他一直在那上課，這個還有努力的空間，那麼老師的進修、成長才能夠讓課程的改革成功。

附錄五 O2 訪談紀錄

我國職業學校課程發展之研究訪談紀錄

壹、訪談對象：O2

貳、訪談時間：100 年 6 月 9 日(星期四)下午 5 點至 5 點 40 分

參、訪談者：廖興國

肆、紀錄：廖興國

伍、訪談紀錄：

一、環境因素

說明：您認為當時「職業學校 95 群科暫綱」與「職業學校 99 群科課綱」的課程決定主要的環境因素為何？在您參與課程發展過程中有無影響課程規劃結果的關鍵事件？事件原委為何？

紀錄：近 10 幾年來的職業學校課程發展從以前的「課程標準」已經改變為「課程綱要」，其中除了配合九年一貫課程及高中課程皆以「課程綱要」呈現外，其主要的意涵也在於教育部下放更多權限給學校與教師做專業的課程規劃，教育部定的課程只是在做基本能力以及對學校、教師及學生基本的權利與義務的規範，尤其以職業學校課程來看，職業學校的群科屬性差異很大，類群科種類繁多，雖然臺灣很小但各地方也有他的產業特色與文化差異，這些外在環境因素都會間接影響到職業學校的課程發展，最後影響到的是學生的專業能力是不是符合市場的需要，我們常會聽到業界在抱怨我們職業學校的學生無法與產業銜接，或是我們學校所教的專業與實習跟業界落差很大等建議，因此，教育部在近年來越來越重視職業學校的專業能力培養，職業學校的特色就是學生的學習場域不只是教室，實習工廠甚至業界的現場才是職校生主要學習場域，教育部很努力要將這個部分帶進學校，融入

課程，所以在 95 學年度暫行綱要實施，由學校進行學校本位課程發展，讓學校走出去發展出自己的群科特色是我們的理想。其實我們在這兩套課程綱要的發展過程中，我們從業界、教師團體和家長團體聽到很多很寶貴的建議，歸納到最後大家的期待就是「職業學校的學生所學的技能是要實用的(業界所需要的)」、「職業學校的學生就是要動手做」，因此，教育部提出「務實致用」作為職業學校課程發展的中心思想。這個例子可以反映出當時的環境因素與需求而影響了課程決定的關鍵，至於其他影響課程決定的關鍵事件有很多，從教育行政角度來看，當時配合「後中等教育共同核心課程」對高一共同科目的鬆綁，也是影響課程架構的關鍵事件之一，這個部分可以從一些資料來了解他的原委；另外還有配合「普通高級中學課程綱要」的延後 1 年實施，相對群科課程綱要也配合延後，這些事件對課程決定的影響是很大的。

二、政策理念

說明：您認為「職業學校 95 群科暫綱」與「職業學校 99 群科課綱」的規劃之理念與目標為何？

紀錄：理念與目標部分，我將他分兩個部分來說，一個是在課程綱要本身的理念與目標，就像我上個問題提到的一樣，就是「務實致用」，以學校本位精神來規劃課程特色，以「能力本位」作為課程的核心等等，這個部分可以從我們課程宣導的資料及我們發布課程的新聞稿中可以看到。另一個部分我要談的是這兩套課程發展的理念與目標，87 年的課程標準已經有群集課程的架構在裡面，但他的課程標準仍以科為單位，並無群的教學綱要，所以在群的部分並無實質的功能，95 暫綱以群為課程綱要的基本單位來進行群核心課程的規劃，是一項很大的

突破，至於科層級的課程則授權由學校以「學校本位」課程進行規劃，學分數大約佔47%，從這個部分可以歸納出「課程鬆綁」及「落實群集課程」是這兩套課程的理念與目標，還有在課程規劃的參與者部分，以往課程標準的制定都是由大專校院學者專家主導，但這兩套課程的規劃皆以職校教師為主要，以及業界代表、教師團體、家長團體一起來參與規劃，大專校院學者專家的部分主要提供大方向及學術上的協助，所以這次課程修訂除了落實「課程鬆綁」另外也落實課程修訂改由基層教師為主體的「由下而上」的機制。

三、課程綱要的內容

說明：您認為職業學校課程決定的內容應該為何？職業學校課程綱要中有哪些是需要訂定而遺漏的或是不需要訂定而訂定的?

紀錄：這個問題我剛剛有提到教育部在這兩套課程綱要僅制定約50%的群核心課程，在科層級的課程則授權由學校以「學校本位」課程進行規劃，一度讓各界質疑教育部只制訂半套課程，教育部弱化職業學校的專業等問題，當然這個部分會跟課程決定的內容與概念有所關係，當我們的概念是建構在群集課程、學校本位及課程鬆綁之下，那我們課程決定的內容是該全面性且鉅細靡遺的規範呢？還是要做原則性的規範呢？當然是要做原則性的規範才能落實剛剛提到的概念，其實現在課程綱要整個精神應該是在「總綱」中的文字，而總綱又應該有哪些內容？我大致做這樣的說明：1.傳達課程綱要的理念與目標，2.引導學校課程與教學，3.維護學校、教師及學生權利，4.提示學校、教師及學生應盡義務，5.行政機關的行政支援，當然這些部分會與既有的法規或行政命令有所重疊，或是有主從關係，這些都要看實際需求而定，所以課程決定的慎思過程，應該去考量哪些內容是不用與法規過

度重疊，或是要特別強調，這樣課程決定的內容才會合宜適切；至於課綱中有哪些遺漏或是不需要訂定而訂定的部分，目前是沒發現。

四、課程綱要的差異

說明：您認為「職業學校 95 群科暫綱」與「職業學校 99 群科課綱」最大差異在哪裡？

紀錄：兩套課綱的差異主要因為「後中等教育共同核心課程」必修 48 學分的限制鬆綁，在數學、社會、自然三個領域可彈性規劃下，讓 99 課綱更有彈性這點是最大差異；此外在一般科目考量到各群科的需求，在數學、歷史、基礎物理、基礎化學、基礎生物及計算機概論等科目，在教學綱要的版本上皆針對特定類群之需求提供不同版本作為選擇，這也是以往課程標準上所沒有的。另外在課程發展過程中 99 課綱是繼 95 暫綱的基礎上發展，但 99 課綱修訂每一個群科皆有很多優秀的基層教師參與課程修訂，讓學校老師們自行來制定自己的課程綱要，這也是一大特色；還有在校訂課程部分，教育部透過群科中心學校修訂完成約 563 門(2689 學分)的校訂參考科目之教學綱要，提供學校自定校訂科目時參考。在提升學生專業能力部分原規範學生畢業專業及實習科目至少需修習及格 60 學分以上增加到 80 學分以上，來保障專業科目的開設。

五、其他

說明：您認為職業學校課程規劃現在的做法是否妥適？未來應該如何去做？以及職業學校群科課程對社會最大的貢獻為何？在參與課程發展過程的看法、感想及建議為何？

紀錄：職業學校課程綱要由職業學校教師為主體來參與制定這樣很好，就像

99 課綱的規劃過程，因為職校老師的參與，他們清楚自己該群科的需求，會與一般科目進行溝通，最後能針對各類群需求設計出不一樣一般科目教學綱要，就如我上一問題有提到的部分，所以這樣的機制是好的。但課程綱要要做到每一個學校教師都能接受，這是很有難度的，但起碼讓教師能參與課程規劃，接受度就會提高。在現在課程綱要的問題來看，我認為我們的基礎研究不夠，且不夠扎實，沒有持續進行，這些問題應該是未來課程規劃應該要去做的，還有能力指標的建立也是課程發展的基礎工程；其實 99 課程綱要發展的機制很完整，相信可作為往後課程規劃的參考。關於課程對社會的貢獻莫過於培育出優秀的技職人才，讓社會、產企業界及家長對職業學校有信心，但這是需要時間來努力與驗證的。

附錄六 O3 訪談紀錄

我國職業學校課程發展之研究訪談紀錄

壹、訪談對象：O3

貳、訪談時間：100 年 6 月 14 日(星期二)下午 5 點至 5 點 30 分

參、訪談者：廖興國

肆、紀錄：廖興國

伍、訪談紀錄：

一、環境因素

說明：您認為當時「職業學校 95 群科暫綱」與「職業學校 99 群科課綱」的課程決定主要的環境因素為何？在您參與課程發展過程中有無影響課程規劃結果的關鍵事件？事件原委為何？

紀錄：考量 87 課程標準是依勞力密集產業過渡到技術密集產業而設計，已不符合當前知識密集產業所需之人力結構與素質，而各國教改均重視學生核心能力，87 課程標準難以提供學生適性發展之核心(關鍵)能力。另教改會及歷次重要教育會議，家長、業界及社會賢達，對於現行職業學校課程改革，無不抱以極高期望。因此不同於 87 課程標準，為了提供學校彈性自主的課程發展空間，讓學校發揮特色，並回應業界需求，95 暫綱及 99 課綱除了重視務實致用的課程外，也將課程規劃下放到學校及教師，降低了部定學分數，增加了校訂科目學分；另外，當時技職司司長也在當時提出將「專題製作」加入校訂必修的建議，還有需配合「後中等教育共同核心課程」規劃職校共同課程等，這些都是影響了當時課程決定的關鍵。

二、政策理念

說明：您認為「職業學校95群科暫綱」與「職業學校99群科課綱」的規劃之理念與目標為何？

紀錄：95暫綱及99課綱是以職群的概念統整學科，將現有78科統整為15個群；強調學校本位課程發展及符應產業迅速變遷需求；規劃群核心課程，培養群所屬各科學生應具備之專業核心能力；提高校訂課程佔總課程比例，因應學生之需求及學校發展特色需要；培養學生具備後期中等教育應具備之共同素養，奠定未來升學、就業、創業基礎；強調專業及實習科目最低修習學分數，除專業及實習科目較原課程多之外，另規定「專題製作」課程，凸顯職業學校實務操作之特色。因此，95暫綱及99課綱提供學校彈性自主的課程發展空間，降低了部定學分數，增加了校訂科目學分數，各校可考量科課程發展，並結合社區特色、資源、家長期望、教師專業及學生能力、性向等，自主規劃校本課程。

三、課程綱要的內容

說明：您認為職業學校課程決定的內容應該為何？職業學校課程綱要中有哪些是需要訂定而遺漏的或是不需要訂定而訂定的?

紀錄：配合產企業需求，職業學校課程制訂過程除了需進行各群的能力分析外，在課程決定的過程中，受到學校、老師、學生、行政單位等影響，常造成意見的不一致，而職校課程的內容應該訂到什麼樣的程度，要到多深、多廣，也都是我們要去考量的。由於95暫綱及99課綱開放給學校自主的課程規劃空間，所以課綱內容也應該保留多一些的彈性給學校，所以除了部定必修課程外，我們訂定大方向、架構及各校開設課程應遵循的原則，並配合教育部的一些規定規劃，例如：95暫綱及99課綱必須配合「後期中等教育共同核心課程」，還有開設「全民

國防教育」課程等。目前還沒發現課綱中有哪些遺漏或是不需要訂定而訂定的部分。

四、課程綱要的差異

說明：您認為「職業學校 95 群科暫綱」與「職業學校 99 群科課綱」最大差異在哪裡？

紀錄：99 課綱是針對 95 暫綱進行微調，且更具彈性，受到「後期中等教育共同核心課程指引」的鬆綁，99 課綱各群可依需求彈性規劃數學、社會、自然三個領域的開課科目、學分數及時段，另外在國文、物理、化學及生物等一般科目，增加不同版本的教學綱要，以符合各群科的需求。還有 95 暫綱總綱規定之選修科目應開設規定選修學分 1.5 倍以上的選修課程，99 課綱調整為 1.2 倍以上，這些都是 2 者有差異的地方。

五、其他

說明：您認為職業學校課程規劃現在的做法是否妥適？未來應該如何去做？以及職業學校群科課程對社會最大的貢獻為何？在參與課程發展過程的看法、感想及建議為何？

紀錄：建議在課程公布實施後，應該持續搜集問題並進行相關研究，做為未來課程修訂的依據；另外也建議我們應該比照高中設立常設性的課程發展委員會，以因應隨時遇到的問題，並做滾動性修正。教育部預計於 103 年起推動 12 年國教，職校的定位及職校課程是否需配合做調整，也是我們需要考量的。

附錄七 C1 訪談紀錄

我國職業學校課程發展之研究訪談紀錄

壹、訪談對象：C1

貳、訪談時間：100 年 6 月 7 日(星期二)下午 1 點 30 分至 2 點 20 分

參、訪談者：廖興國

肆、紀錄：廖興國

伍、訪談紀錄：

一、環境因素

說明：您認為當時「職業學校 95 群科暫綱」與「職業學校 99 群科課綱」的課程決定主要的環境因素為何？在您參與課程發展過程中有無影響課程規劃結果的關鍵事件？事件原委為何？

紀錄：從環境因素這個主軸來看我是覺得情境脈絡影響較大，一個是暫綱一個是課綱，所以那時候 95 暫綱是在很匆忙的情境下，而且也沒有研究基礎之下，所以是一個且戰且走的過渡功能，記得 95 暫綱最初的理想是「實群虛科」就這個部分來講，95 暫綱跟 99 課綱的初步發展理念上，就邏輯理論而言，「實群虛科」是對的，因為職業學校現在是為單位行業就業準備的需要一定要先釐清，然而現在的環境因素已經不再是為單位行業思維來進行職業訓練，職業教育已經是職涯預備的學習，而非終結教育的學習準備跟能力培養，這個一定要先界定，所以這裡面的領域整合，從前以科為主的職業教育分的太細，必需要針對科之間進行整合與整併，在 95 暫綱跟 99 課綱的情境脈絡中，已經出現特殊稀有類科及技術產業類科，所以跟經濟脈絡也是與大環境相關，未來往休閒服務、知識與文創產業發展，從前黑手操作性的工作屬於單位行業的科等學生就業意願不高，因此職校現在的科必須朝向科際整合及領域整合的方向走，以培育群中的關鍵能力、專業能力

的知識，專業能力無法明確對應外部就業或升學的行業或系，都是非常模糊的，也代表產業能力變遷速度之快，而且在現在產業能力變化的趨勢中，以修理機車行業為例，難道就不需要科學知識嗎？例如：應對進退與口語表達、客服能力等都是需要，因此，「實群虛科」那時候看是可行的，然後把我們所謂的稀有類科及黃昏產業類科進行調整後朝 15 個群來進行整合，但在情境脈絡裡，卻演變成「虛群實科」因為科的現有結構無法解構，因為科的教師編制與專有領域的獨特性無法改變，無法落實整併，最後妥協產物為「虛群實科」。上路後未來還是要慢慢朝「實群實科」發展，最後還是向領域整合的「實群虛科」來努力。課程無論在技職體系或任何一個學制中都是在談領域整合。在關鍵事件部分，現狀的結構無法輕易按照理想、按照應然面來實施，它會遷就實然面跟現狀來演進，所以課程是發展的而不是革命，我們職業學校課程應該是發展改革，關鍵事件就是這個的轉變，現有領域的教師不願意去放掉本位，考科也無法大幅配合改革，造成應然面向實然面妥協。

二、政策理念

說明：您認為「職業學校 95 群科暫綱」與「職業學校 99 群科課綱」的規劃之理念與目標為何？

紀錄：政策理念部分應該是學校本位與特色發展，以學生的學習效能及未來競爭力為主體，作為學習能力之準備，在目標上學校方面要建立學校本位的發展機制，但很遺憾現在學校本位變相為教師本位和考試本位，這點又是一種應然面和實然面的無奈，所以職校的理念目標就是以學生為主體，培養未來競爭力，作為核心能力的準備，在課程方面，在技職體系主張「務實致用」也就是專業及實習科目的落實，在 99

課綱中還有進一步的落實推動專題製作，專題製作在各群科中，無論高操作性或低操作性的各科，皆能在其職業學校中所學的知識領域及技能領域的部分完成專題製作，並結合知識論方法論及專業技能等專業核心，是一種實作考驗在「做中學，學中做」等統整學習，是 99 課綱的最大精神，課綱精神有了，但在執行面在實然面有沒有辦法到位，這是一定要設法去落實，因為再好的課綱還是要落實在教師的教學，教師的教學更重要是要回饋在學生的學習，學生成功的學習，學到東西，這樣教學才成功，課綱才成功。

三、課程綱要的內容

說明：您認為職業學校課程決定的內容應該為何？職業學校課程綱要中有哪些是需要訂定而遺漏的或是不需要訂定而訂定的?

紀錄：在總綱中有些畢竟還是現實與妥協的產物，在校訂課程及校訂參考科目的推動上，應強化各群科中心學校的功能及品質的其一性，在課綱中無規範的部分經由群科中心學校的功能來強化，無法全面落實在每一個學校群科，這個部分未來還有努力的空間。

四、課程綱要的差異

說明：您認為「職業學校 95 群科暫綱」與「職業學校 99 群科課綱」最大差異在哪裡？

紀錄：如同前面提到的，在 99 課綱中還有進一步的落實推動專題製作，專題製作在各群科中，無論高操作性或低操作性的各科，皆能在其高值中所學的知識領域及技能領域的部分完成專題製作，並結合知識論方法論及專業技能等專業核心，是一種實作考驗在「做中學，學中做」等統整學習，並透過工作圈辦理全國性專題製作競賽來落實，是 99

課綱的最大精神與差異。

五、其他

說明：您認為職業學校課程規劃現在的做法是否妥適？未來應該如何去做？以及職業學校群科課程對社會最大的貢獻為何？在參與課程發展過程的看法、感想及建議為何？

紀錄：我們在課程綱要的發展，全面的關照度不夠，應該考慮到從九年一貫直到後中階段課程的連貫與統整，更要考量到十二年國教課程的發展，尤其是在十二年國教實施後大部分學生經由免試入學，已經不再是以分數做為升學的主要依據，一定要做好國中職涯試探，已經不再是不是提早分流的問題，而是一種準「準分流」，因此，國中技藝學程的課程、職業學校課程、綜高課程及普通高中課程的統整連貫，以及未來要考慮到「3+4」「3+2+2」等技專校院的課程統整，從這個角度來看，職涯試探更是重要，如果沒有做職涯試探，那怎麼進行免試及分流？因此，在這個地方課程會面臨衝擊，我認為課程要有試探的功能，尤其在我們職業學校，我認為是一種「準分流」，一直到學生進入職場都還不斷的再分流，找尋自己最好的定位，我認為職業學校應該還要考量到終身教育及社區的職涯轉換，為基礎產業規劃「成人教育中心、訓練中心，證照建立中心」，以開創「中年職涯轉換教育訓練」的市場與機制，以解決少子化與分流的問題，因此將職涯試探及終生教育的觀念放到職校課程，可以減少職業學校面臨少子化的生源問題，因為所有的民眾都可以是我們職校的學生。在職業學校課程未來應該做的不只是職業教育，應該做的更廣義的職涯教育為目標。

附錄八 C2 訪談紀錄

我國職業學校課程發展之研究訪談紀錄

壹、訪談對象：C2

貳、訪談時間：100 年 6 月 22 日(星期三)下午 2 點 30 分至 3 點 25 分

參、訪談者：廖興國

肆、紀錄：廖興國

伍、訪談紀錄：

一、環境因素

說明：您認為當時「職業學校 95 群科暫綱」與「職業學校 99 群科課綱」的課程決定主要的環境因素為何？在您參與課程發展過程中有無影響課程規劃結果的關鍵事件？事件原委為何？

紀錄：我就從時間軸來講起，職業學校的課程發展應該說最近 10 年來是很關鍵，尤其是最近這 5 年，那應該講說從 95 暫綱之前，所使用的課綱，那課綱 87 年公布 89 年開始實施，89 年開始實施這課綱對職校來講算蠻傷的，因為專業與實習的學分數是少很多，比之前實施了 10 幾年的群集課程還要少，所以就從 75 年開始實施群集課程之前又更早的單位行業，講求能力本位的課綱來講，最早的大概兩天半到三天的實習，到群集課程只剩下兩天，到了 89 課綱就不到兩天有的就只剩一天而已，所以從職校課程發展一直到 95 年為止，這樣幾 10 年來，尤其最近幾個時間點「75 年群集課程」然後「89 年的新課程」，這些都一再的、不斷的把專業東西，把自己本身技能方面的學習給弱化掉了，所以漸漸的就會有一些人，包括李遠哲李院長也覺得「職業學校沒有存在的價值」就要把職業學校廢掉，所以在 95 暫綱要成形之前就是這個聲音，另外再談職業學校課綱的同時，我們要看的就是後中其他學制的發展，高中一向都是後中的主流，這不需要怎麼去討論，

雖然他們課綱在訂定過程也有一些爭議，這個部分我們就不去討論，另外跟職業學校有相關衝擊，最大就是綜合高中，從 85 年開始試辦綜合高中實施到現在 15 年了，在綜合高中發展前 10 年事實上，發展到民國 90 年時算是量變的很大，大部分改制成綜合高中幾乎都是職業學校，尤其是私立職業學校部分，那個部分也就對職業學校造成很大的衝擊，不管是職業學校本身內在的，譬如說課程部分修訂的不夠專業，再來還有不同學制的競爭，還有其他環境因素，譬如說主管機關用經費去綁，因為在 85 年那時候開始有所謂「高中職社區化政策」，再搭配綜合高中政策，就變成用經費綁高中職是否要辦理綜合高中？還有要配合高中職社區化政策，這樣才會給學校經費，因為職業學校很特殊，高中影響不大，因為高中對所需要的設備經費相較於職業學校來講有很大差異，另外高中得到教育經費部分，長期以來也都是比職業學校多，在這種多重因素下，職業學校又沒辦法更新設備，然後課程又不夠專業，在這種情形下去職業學校絕對會倒，不過這東西從 92、93 年開始就有一些轉變，如果以人的因素來講，也有一些關係，因為我自己本身在全國教師會裡面，我從 92 年起進去之後，我自己也在職業學校，所以全國教師會一直針對職業學校的課程有很多論述，我記的印象很深刻，92 年 9 月份教育部有召開一個「教育發展會議」，在那之前教育部有針對高中部分，召開一個「全國高中教育發展會議」，就是獨漏職業學校部分，我們就覺得這個部分要有一些競合跟平衡，所以我們就召開了記者會，要求教育部要召開「全國職業學校教育發展會議」，後來教育部也從善如流的召開「全國職業學校教育發展會議」來針對高中職未來發展做討論；其實在 92 年之前，當初要訂定的 95 暫綱其實不叫 95 暫綱是叫 94 課綱，因為當初是希望在 94 年開始實施的，所以課綱在發展當中，至少要在前一年就要

公告了，變成說 93 年就要公告了，我們在 92 年爭議課綱內容的時候，其實就是課綱快要定型的階段，在這種情況之下，我們提出很多具體建議，也做了很多問卷，把基層老師尤其在高中那一塊譬如說像數學、英文、物理和化學要不要分 AB 版，還有後中共同核心 48 學分要不要鬆綁？再來就是有一些高中的總綱的表件，要有哪些學分？要不要落實選修？以及選修的學分是不是？能夠多一點彈性，是不是能再增加？像這些議題都不斷反覆的討論，確實鎖定的都是在高中部分，但職業學校都沒有人重視，後來我到全國教師會之後，因為我自己本身在職業學校任教，又擔任高中職委員會的主委，所以更清楚知道有哪些方向要去走，所以我們就大聲疾呼，我記得在 93 年 8 月 31 日高中課程就公告確定「95 暫綱」，但職業學校的課程一直都還看不到眉目，所以我們基層教師就全國教師會這個教師組織來講，就非常擔心，這樣職業學校一定會進一步弱化，高中都已經就定位了，高中大概有兩年的時間可以做設備、教材編撰的準備，那相對職業學校的部分就很弱勢，當初職業學校的課綱是委託給師大的科技學院李隆盛院長，現在的聯合大學校長，不過這件事情到目前為止，我們都覺得很遺憾，可能以往課程發展過程就是由主管機關委託一個專案，那專案研究出來的結果就是課程綱要，在這過程就沒有比較精細的討論，沒有多元的聲音，或者是不同屬性、角色的人員去參與，在課綱的訂定不是那麼成熟，包括內容與過程，我印象很深刻一直到 93 年 10 月 29 日，我們全國教師會才從教育部技職司取得課程綱要草案，拿到之後，我們嚇一大跳！這怎會是國家訂定的課綱，不管是從課綱的內容、文字或整個架構，以及課綱的實質內容或是總綱的表件包括哪些群科需要上哪些學分？哪些課程？我們看了是完全傻眼，所以從那時候開始跟技職司反映要做一些修訂，當時技職司司長也很有擔當，在

那過程當中，前前後後加起來應該有開過上百場的會議，整個過程還有一些重要的時間點和事件，譬如說從當年 10 月 29 日到 12 月底這段時間，事實上課程綱要這是一個教育部的委託案，一個專案研究來針對職業學校課程部分研究到最後實在沒有辦法收拾，所以整個就由教育部主導，把整個專案拿回來，我不曉得在這個教育史上或是課程發展史上，有沒有第二個案例，可能沒有了，就只有這一次，由教育部完全主導，然後召集各群科小組甚至來組成課發會等組織來針對課程作修訂，其中包括課綱最前段的前言、總綱的內容都是由教育部找了職業學校的校長跟主任組成工作圈去修定，當然最重要就是課綱後面那些表件以及實施通則，教育部開始啟動工作圈或各種會議小組開始去做，本來教育部有一個既定的期程，就是在 93 年底之前一定要公布課綱，因為在 95 年 8 月 1 日就要實施，在這之前有教材的編寫的問題照理講，應該在兩年前就要公布課綱，已經晚了快半年因為有這個時間壓力，教育部本來預計在 93 年公告課程，但是我們看到那樣課程內容是還沒辦法真正用在教學現場，所以我印象很深刻從 93 年 12 月 26、27 日連續五天發了五天的新聞稿，其中有一天召開記者會，這也是我們教師組織唯一一次這麼做，就是具體要求教育部應該要暫緩公告課程綱要，後來教育部也很善意回應沒有在 93 年底公告，但不是因為沒有公告事情就結束了，教育部也不錯，再把當時那個版本的課程綱要做全省不知道多少場的公聽會跟審查會，我幾乎是北中南每一場都到，就每一群都去聽說到底這個課程綱要怎修比較好，這個課程綱要到底哪些問題？同時在那過程當中，我也看到各群的基層老師的熱烈參與，及職業學校各群的專業老師就不斷跟我們全國教師會連絡，提供很多專業意見，所以這整個課程就在那一個多月的時間，就不斷的更新，更新到文字也越來越精準，一直到 94 年 2 月 5

日公告，在大年除夕的前一天，記得2月7日是過年，這課程雖然說可能大家都不是很滿意，但是至少公告了 95 暫綱，它是可以被拿來使用的，所以這整個過程當中是極為辛苦的，所有參與的核心成員大家都病倒了，包括技職司司長好像是半邊顏面神經麻痺、副司長住院好像是肺炎，而我呢？算是民間組織核心成員，我也重感冒，所以就可以了解到，這整個課程修訂裡面突顯出來這種從人的因素，突顯出來它的嚴重性和它的急迫性，所以應該講說 95 暫綱，在它的實施過程，也有不同的聲音，但是至少職業學校因為這樣的課綱，至少有了起死回生的機會，這怎麼說呢？95 暫綱裡面有一個很重要的就是多了很多彈性，把原來綜合高中裡面的優點「多元彈性」可以多一點選修放到職業學校來；再來就是學校自主，學校往哪個方向發展？課程可以彈性規劃，職業學校課程從以前到現在都沒有這樣賦予學校彈性過，以前都是部定的課程標準，所有的學校、學生都按照這個課程標準去實施、去授課，然後去學習，從 95 暫綱之後就變成各校要有自主能力，雖然在這變化過程當中，其實很多學校跟老師也不知道要怎麼做，但至少這個課綱提供了一些方向，讓學校知道說既使不是很了解，也可依照這個主流方向來發展，所以應該說 95 暫綱到 99 課綱，算是蠻穩定的，當然這裡面還有一些影響因素，譬如說影響非常大的就是升學，升學制度也有做了一些修訂，所以讓職業學校或者是技職教育的發展有一個比較暢通的管道，這樣職業學校就更能夠穩定的發展，當然還有就是主管機關教育部，這 7-8 年來不斷的在宣導技職教育，說明技職教育有它存在的價值跟意義，然後每年學生在選擇就讀哪一個學制的時候，也有發新聞稿或召開相關的記者會，讓學生知道說我能力不錯也可以選擇技職教育，所以應該說環環相扣，讓這技職教育在這 10 年間慢慢翻轉過來，到今天民國 100 年我們可以看到有

可以考上建中的學生不去念，而跑來就讀大安高工這樣的職業學校，這是 10 年來不管是各方的努力，包括主管機關教育部或是民間組織，像我們全國教師會不斷的努力，才有今天這樣的結果，如果從課綱這種環境跟人為因素，可以很清楚看到說如果方向可以抓的比較精準，各種的學制都有它存在的價值跟意義，自然而然學生跟家長就會做對他最適合的選擇。

二、政策理念

說明：您認為「職業學校 95 群科暫綱」與「職業學校 99 群科課綱」的規劃之理念與目標為何？

紀錄：政策理念還有一些需要再努力的，包括當初 95 暫綱與 99 課綱一直在討論群科的問題，在 95 暫綱之前是沒有群的概念，雖然以前有群集教育，以群來統整共同核心課程，除了群集課程剛開始那幾年，才有群實質運作之外，再來以前群集課程是分成「甲、乙類」，甲類是以群集為主的課程，乙類是以科為主的課程，到了後段大概民國 87 年 89 年以前，幾乎沒有以群的上課實質了，以國立海山高工為例，當初就是以群集核心課程在共同授課，比方說機械群機械科的不管是機械、鑄造、鈑金、模具、製圖都要上機械基礎實習，其中包括板金、焊接、汽車、鑄造、製圖等這些科目全都要上，但是到 89 年後期，這些都不存在，所以就只有以科的課程為主，到了 95 暫綱就開始有了群的概念，有群的共同核心課程，所以群的學生這些必修課程就一定要修，各科以群為核心再去發展各科校訂必選修，95 暫綱跟 99 課綱都有觸及這個群科的部分，當然 95 講說「虛群實科」到 99 說「實群實科」，當然「實群實科」要落實還有一些距離，在行政組織編制並無群主任，各校在執行上也有一些難度，譬如說在機械群學校裡面

有好幾個科，這些科在課程的整合程度，就目前來講還有一些可以努力空間。有關這 10 年來的職業學校課程發展轉變為「由下而上」的機制來講，原來職業學校課程的參與者或是決策者都是科技大學或大學教授在參與，後來教育部在 95 暫綱之前都在各大學或科技大學成立各類群科的「課程發展中心」，由課程發展中心的人來進行課程的研發或訂定，因為這些教授只是把這當研究案來研究，並沒有想說這是未來職業學校學生所要來使用的課綱，所以再加上他們可能對技職體系的參與度比較低，了解度也不夠，經常所提出的政策主張跟職業學校的實質、教學上要推動的課程，內容有很大的差異，教育部也發現這個問題，所以就想說要怎麼做呢？在後來在 95 暫綱研擬發展甚至爭議的過程，就發現職業學校老師對自己要使用的課程是蠻關心的，尤其是在 95 暫綱討論過程的最後那個階段，也發現有些老師是有一定專業，也可以貼近課程的理想或現實面，教育部就想說這樣可以嘗試多去讓職業學校老師、主任與校長參與，就有這樣翻轉，所以教育部就把原來在大學設立的課程發展中心就改變在職業學校成立「各群科中心學校」，這樣的轉變就是說等於主導權掌握在職業學校端了，職業學校端也覺得我們要使用的課程我們自己來決定，我們來提供專業意見，所以就整個反轉過來以職業學校老師為主體，包括在課程發展指導委員會裡面也都以職業學校老師為主體。

三、課程綱要的內容

說明：您認為職業學校課程決定的內容應該為何？職業學校課程綱要中有哪些是需要訂定而遺漏的或是不需要訂定而訂定的?

紀錄：95 和 99 當初希望能與高中對等交流，如果我們要讓職校課程或技職體系穩定發展，就不能用以往的概念，認為職業學校畢業就是要去就

業了，以目前產業結構與人口素質提升來講，再加上十二年國民基本教育的推動，高中職畢業已經是普遍的，不再是終結教育了，就變成說要能與後端科大銜接，有一個就是說大學的課程與實施是自主，也因為這樣在技職體系到這個時間點來講，還不能解決的問題，就是技職體系課程照道理講有它一定的縱身，所以我們課程就應該結合到科大、技專校院，讓它更能發展落實到專精學系，這個部分現在還是很困難，到了技專校院去之後，學生並有辦法再把他的技能、他的專業知識提升，比方說我們職業學校是培養基層技術人才，技專可能就是培養高級或進階的技術人才，甚至可以講說是一個工程師的養成，但這個工程師跟高中那邊就不一樣了，我們是偏重在技術方面，不管是在工程的技術，或像商科、餐旅都有一些技術的專業在裡面，如果說這一塊沒做到，就是說第一個就是跟科大的銜接，第二個科大的課程和教學的內容無法進階，沒有跟職業學校已經培養的基層技術人才接軌，因為我們可以看職業學校培養的學生已經達到基層技術人才這個層次了，可能有一些還要再跟業界加強銜接的地方，99 課綱又加強了專題製作的學分數跟重要性，最近這幾年有辦理專題製作競賽，像今年就辦理全國性專題製作競賽，所以我自己在教學上也有一些發現跟往年的差異性，就是學生透過這樣的課程學習，可以把他原來職業學校畢業要去業界工作這一段，我們稱最後一哩的差距，可以結合在一起，如果他真的可以按照這個課程來授課，學生也願意來學習，這個差距可以完全不存在，所以從這過程可以了解到做這樣一個全盤與科大結合是有必要的。另外就是說已經不是終結教育了，就應該要有類似德國教育一樣，無論你是讀文法高中、或是實科高中、或是技術中學，到了高教領域都能很自由的往一般高教或技職體系的高教去發展，這樣才有辦法讓學生做各種的選擇，以目前為止高中進入技職體

系的管道已經暢通了，每年有一萬多個就學機會，但是職業學校到一般普通大學大約就目前來講兩千多個，當然這兩千多個裡面，大概有兩千個名額原來就是在招收技職體系學生去轉型的例如聯合大學、宜蘭大學、彰化師大、臺灣師大的工教系等，真正原來大學的名額是極少，這個部分雖然跟課程沒有直接相關，可以說是課程要實施的配套措施，最重要的因為考試引導教學之故，所以一定會連動到，如果真的要講是需要加強努力。

四、課程綱要的差異

說明：您認為「職業學校 95 群科暫綱」與「職業學校 99 群科課綱」最大差異在哪裡？

紀錄：這兩套課綱最大差異就是說 95 暫綱是在完全陌生的情況下去做的，所以一般來講說包括各職業學校都要有一個總體課程計畫書，然後也要每一年報主管機關去核備，然後再 99 課綱之前，可以說在這個部分學校是在黑暗中摸索，所以應該說以現在這時間跟角度來看 95 暫綱，各校應該有很多疏漏的地方，但 99 課綱也發展了四年，不管各項文件、表件及人員對於綱要的訂定發展、討論、爭議的過程，不管是校內或跨校都已經有了四年的經驗，大家都知道課程發展與綱要的訂定以及整個總體課程計畫書的撰寫，應該要怎樣做，然後那個時間點到了，就知道要來陳報課程，尤其是每一年新生要入學之前這課程就已經就定位了，所以 95 跟 99 這兩個課綱比較來講，99 課綱的穩定性、成熟度都要比 95 暫綱好，再來就是包括各校在實施課綱的時候，也都因為有 95 暫綱的認知與過程，在 99 課程實施的爭議就比較小。

五、其他

說明：您認為職業學校課程規劃現在的做法是否妥適？未來應該如何去做？以及職業學校群科課程對社會最大的貢獻為何？在參與課程發展過程的看法、感想及建議為何？

紀錄：如果就目前課綱應該說，課程發展有一定機制，原來職業學校課程有一個「群科課程發展指導委員會」，但是從 97 年 3 月 31 日 99 課程綱要發布後，以課程發展階段來看，從 95 暫綱到 99 課綱可以看到課程是不斷的改變，隨著產業的需求，社會的演變有一些變化，如果從這樣角度來看，課程是不斷的在發展，照理講「課程發展指導委員會」就不該中止運作，現在中止運作，我就建議說應該要重啟運作，雖然現在來講課程是沒有太大爭議，但對課程來講「課程發展指導委員會」是應該是一直存在的，就是說課程發展不應該有一個時間點就忽然停止了，所以這個「課程發展指導委員會」應該是一個常設委員會，他的功能不見得是固定的幾個月或半年就固定開會，不一定要這樣，他可能是要處理就是說課程實施時，有一些政策性、課程實施內容、課程未來發展的問題就要去解決，最源頭要去解決的問題，可能是政策面或者是實質面的有內容要修定的，就要透過「課程發展指導委員會」才能夠去做修訂，在這情形下，我是覺得「課程發展指導委員會」應該是一個常設委員會，一定要存在的，可以解決現階段問題，也可以去繼續研究未來 5 年、10 年職業學校課程，應該探討隨著時代演變要怎樣去修訂，所以我覺得這個部分非常重要，而且從 97 年到現在也已經 3 年了，從 89 課綱、95 暫綱到 99 課綱這樣可能要 6 年修一次不管大修或小修，也差不多要修了，如果等到要修的前一年才啟動，又會有很多爭議，我覺得這個部分刻不容緩，一定要馬上去成立起來，成立起來之後，要馬上解決現在問題，也可以去發展課程。再來就是說這個職校課程，對社會最大貢獻就是說課程發展出一套穩定的課

程，漸漸的讓社會、家長跟學生覺得它是可以被信賴的，可以學到東西的，對於他的生涯是有發展性的，就會願意來就讀職業學校，來走技職體系這條路，從這個社會發展來講，不可能每一個人都適合走普通教育，也因為這樣他有多元的選擇，讓各種不同的人才，找到自己適合的位子去做未來的發展，這個課程對於社會穩定性、多元性、價值性都有很正面的意義。至於這個參與課程發展的感想，應該說經過這樣的過程我是覺得在整個課程修訂和訂定過程當中，應該有很多各種不同的人來參與，這過程有很多爭議事件都沒有關係，這是一個多元的社會，現在的議題跟社會的發展也都不一樣了，應要有一個機制，從一開始課綱草案先由各群去檢視，透過專家會議或公聽會，這個過程當中，應該是會有點冗長，甚至同樣模式走兩次都沒有關係，因為一次之後，大家又回過頭來檢視就有不一樣的看法，課程影響是所有這個學制的每一個學生，寧可多走幾變也沒關係；再來就是多元的參與，不只是在這個課程相對關係人，不只有是學生、家長、學校老師或教授，甚至一些外部人員也可以來參與，尤其我們職業學校比較貼近業界的技術，這個部分也應該讓他進來參與，所以這過程當中，有很多問題我們參與的人或是主政者要能很清楚理解這些問題或是爭議事件，都是我們課程修訂的必經的階段，這樣就不會覺得課程經過這麼多綿密的過程會議，還是有人有不同意見和爭議行為；第二我覺得很重要應該放下各種主觀的價值跟操作，這個影響很大，有些課程為了某些政治目的或思想的監控，透過課程去引導，我覺得這是非常惡質的，不管是執政或是在野，我想這個東西要強烈建議要去避免，因為這樣對於國家的發展是非常不利的。

附錄九 C3 訪談紀錄

我國職業學校課程發展之研究訪談紀錄

壹、訪談對象：C3

貳、訪談時間：100 年 06 月 15 日(星期三)（電子郵件回覆）

參、訪談者：廖興國

肆、紀錄：廖興國

伍、訪談紀錄：

一、環境因素

說明：您認為當時「職業學校 95 群科暫綱」與「職業學校 99 群科課綱」的課程決定主要的環境因素為何？在您參與課程發展過程中有無影響課程規劃結果的關鍵事件？事件原委為何？

紀錄：就個人所參與的課程發展而言，其實職業學校 95 課程暫綱並不是現在所看到的模樣，當時是由一些學者專家學者所發展出類似綜高的課程架構，僅規範學校的必修學分、選修學分，科目學分則未律定，與前一版的課程標準而言，可說是一種跳躍式的變革，雖有經過幾所學校的模擬，但對於全國性的推行而言，實在是缺乏課程發展的穩定性，因此，技職司在課程推出前，以行政指導方式，廣邀學者、職校代表、業界代表等，就課程內容進行修正及意見的參與，在 95 暫綱最後一次的審查會中，業界代表提出期望職校培育的學生，是具備團隊合作、能溝通協調、有解決問題的能力，在當時技職司長決定於職業學校課程中加入一門校訂必修科目「專題製作」，這可說是職業學校課程發展相當具有意義的事件，其後續的影響相當大。95 暫綱是職業學校課程由 87 年版的課程標準走向以 15 群的課程綱要，其主要的精神在於配合知識經濟的發展，強化學生的職業適應力與轉換能力，

在規劃上以群核心科目為主，而 95 暫綱公布後，或因第一次改換，未能盡如人意，或因後期中等共同核心課程的解構，或因「暫綱」不宜暫行太久等因素，遂於 95 暫綱公布後，接著啟動新課綱的修訂工作。而 99 課綱的規劃基本上相較於 95 課綱則是強化了基礎研究的功能，以三個先導研究案，為修正的作業，奠下良好根基，其中，尤以發展各群能力分析最具代表性。而在 99 課綱發展的過程中，群科中心的角色是相當重要的。在課程特色上，則由職業學校校長為強化職業學校教學特色而提出專業與實習學分數的修課規範(必修 80 學分)。比較特別的是在群科中心學校的部分，有許多的職業學校老師參與課程綱要的訂定，也有許多老師參與課程綱要的審查，99 課綱有相當完備的課程發展檢核機制，例如：分組發展以總綱為核心，各群依總綱的原則訂定其課綱；課綱完成後需經過三次的審查-修正循環，過程公開透明，且約有一半的職業學校老師參與；辦理公聽會，一方面宣導，一方面也聽取各界的意見；辦理數次的對談會議，包括考科的對談會議、教材的對談會議等，使課程綱要後續推動有良好的基礎。

二、政策理念

說明：您認為「職業學校 95 群科暫綱」與「職業學校 99 群科課綱」的規劃之理念與目標為何？

紀錄：職業學校 95 群科暫綱規劃的理念是在於借用美國的職群概念，以發展我國的職業學校課程新方向，其目標在於強化我國職業學校學生的基本能力，以因應知識經濟時代的人力需求；而 99 課綱則是在於修正 95 暫綱的缺失並以先導研究案為基礎，作為調校課程發展的依據。

三、課程綱要的內容

說明：您認為職業學校課程決定的內容應該為何？職業學校課程綱要中有哪些是需要訂定而遺漏的或是不需要訂定而訂定的?

紀錄：職業學校課程決定的內容可分為全國性與學校本身，就全國性而言，課程決定因素個人認為應該是首先發展各群的能力分析，以群核心能力為基準，再以核心能力發展為課程單元，作為課程綱要撰寫的依據，當然，在課綱發展的過程後，亦應考量課程變化對現有結構的影響，在各方的需求下作出最佳的平衡方案。就學校本身而言，須考量社區家長期待、產業特色、學校願景、師資人力等因素進行規劃。課綱中應明訂各群的職業核心能力，以作為教師發展課程及教授課程的依據，對於校本課程的訂定也較有幫助。

在 99 課綱的發展中，由群科中心學校發展了相當多的校本參考科目大要，此舉是因 95 暫綱中學校的反應而來，或許是環境上的現實，以利課程的推動，然就學理上而言，應以強化教師的課程發展能力為本，長期而言，應推動強化教師的課程設計能力，才能在爾後的課程發展中真正的落實學校本位課程，發展職業學校的特色。

四、課程綱要的差異

說明：您認為「職業學校 95 群科暫綱」與「職業學校 99 群科課綱」最大差異在哪裡？

紀錄：個人認為這二個課綱的差異可由幾個方面來說：

一、名稱上差異：一為暫行綱要，一為正式課綱。

二、發展基礎不同：一為課程標準改為綱要，一為綱要沿用。

三、參與對象不同：一為專家學者與行政指導，一為專家學者、職業學校教師、群科中心學校等。

四、影響不同：一為職業學校課程綜高化，一為職業學校課程特色化。

五、最大差異：成員層面不同、發展參據不同

五、其他

說明：您認為職業學校課程規劃現在的做法是否妥適？未來應該如何去做？以及職業學校群科課程對社會最大的貢獻為何？在參與課程發展過程的看法、感想及建議為何？

紀錄：職業學校課程規劃，目的而言是妥適的，未來的問題應是以研究案為基本前提，參照現行可調整的師資人力方案。職校課程的發展，應具長遠性的目標，而且，應於公佈後二年再實施，不要急於實施，才能給予學校真正的發展校本課程，而不會流程模倣的現象，另應於教育部比照高中設立常設性的課程發展委員會，以利於對課綱實施過程中的問題，作滾動式的管理，降低不良的影響，而職業學校與綜高課程的競合、課程單元的銜接，亦應納入考量。

附錄十 P1 訪談紀錄

我國職業學校課程發展之研究訪談紀錄

壹、訪談對象：P1

貳、訪談時間：100 年 6 月 8 日（星期三）下午 6 點至下午 7 點

參、訪談者：廖興國

肆、紀錄：廖興國

伍、訪談紀錄：

一、環境因素

說明：您認為當時「職業學校 95 群科暫綱」與「職業學校 99 群科課綱」的課程決定主要的環境因素為何？在您參與課程發展過程中有無影響課程規劃結果的關鍵事件？事件原委為何？

紀錄：環境因素中我認為最重要是產業發展因素。過去四技二專考試分類太細，在考試引導教學的環境下，對學生在升學分流上會造成困擾，如能以群為單位對學生未來發展會比較好。又以往產業的人力資源皆來自於職業學校，隨著產業發展，現在產業人力資源的來源以專科甚至是科技大學為主，但是職業學校還是需要一些人力來支援基層人力。也因為這樣的背景因素，我們需要在課程上進行統整，我個人也是因為有這樣的想法才會投入這次課程發展的工作。另外關鍵事件是在我教學過程中常有機會跟產業界接觸，像是工廠、研究部門、管理部門及產業工會，他們常會反應一些現在職業學校與科技大學銜接上的問題，如果他們用職業學校畢業生，會發現專業能力上的落差，如果要使用科技大學生又會發現實作能力與職業學校畢業差不多，但卻要支付較高的薪水。這個問題就學生來講卻會說：「科技大學的專業課程我們職業學校都上過啦！」。從這裡可以發現課程過度重疊。我覺得

課程不只是要符合產業界需要，在銜接上更是重要，所以我們的課程在這個部分確實有些問題。當然這個部分不是立刻就可以改變的，包括學校制度、師資與考試引導教學等問題都要一起改善，如果大家可以以課程為核心，學校與師資也願意配合也有能力去做，學生也願意學習這樣課程，而不是家長需要他們去考試，有這樣相互搭配進步應該會快一點。總之經過這兩次的課程修訂，職業學校課程規範確實是有所進展。

二、政策理念

說明：您認為「職業學校 95 群科暫綱」與「職業學校 99 群科課綱」的規劃之理念與目標為何？

紀錄：「課程鬆綁」是這次課程修訂很好的政策，讓職業學校有空間去發展課程特色，但在鬆綁的過程中如何適性的發展學校特色、社區特色及專業科目特色，學校就要花時間和心去實現。如果學校有比較熱心老師，願意在一兩個專業科目或一兩個科別發展出產業特色、地區特色或學校特色，其實就會慢慢的走出來了，達到課綱目標，也就是說學校本位是需要時間，需要願意花時間的老師，在考試主導教學的氣氛下跟學校結合共同發展出自己的特色。

三、課程綱要的內容

說明：您認為職業學校課程決定的內容應該為何？職業學校課程綱要中有哪些是需要訂定而遺漏的或是不需要訂定而訂定的?

紀錄：教育部可能要花一些時間跟經費來幫助職業學校老師具有發展課程的能力。第一部分強化教師的專業能與日俱增的配合時代科技的趨勢，教學的方法與方式上能不斷的提升跟進修，以吸引學生主動學習；另

一個部分是學校整體政策的改革，教育部應該對學校本位課程發展的組織與相關規定加以更明確規範與授權，讓運作更順暢，我建議針對學校課程的特色發展，教育部可以比照大學教學卓越計畫的方式規劃競爭性計畫的方式來引導學校進行學校本位特色發展；第三個部分教育部應協助職業學校進行設備更新，95 暫綱之前職業學校有一段時間沒有經費更新設備，這對課程改革是一大阻礙，所以設備經費的協助對職業學校課綱的落實是有必要而且是很有幫助的。

四、課程綱要的差異

說明：您認為「職業學校 95 群科暫綱」與「職業學校 99 群科課綱」最大差異在哪裡？

紀錄：是「課程標準」。「課程暫綱」到「課程綱要」所訂的專業及實習科目逐漸以群核心科目為主，以後如果部定學分數越定越少的話，將會影響到四技二專的考科，因為在考試上是以共同核心科目為主，如果沒有部定課程，考試科目的規劃是會有問題的。

五、其他

說明：您認為職業學校課程規劃現在的做法是否妥適？未來應該如何去做？以及職業學校群科課程對社會最大的貢獻為何？在參與課程發展過程的看法、感想及建議為何？

紀錄：在課程發展機制來講還可以，運作上也算順利，從規劃與流程上加入職業學校學校是特色。又在過程中不同專業有不同想法，但最後意見是可以協調和妥協的。另外，在課程發展的過程參與的人員非常多，並且有辦理公聽會來傾聽意見領袖的意見，所以課程決定的過程絕不是一兩個人可以決定的，是由一群人集合各界意見協調後才決定的。

常常在群課程綱要發展過程中，有些專業領域的專家若在意某一個點，他們會說：「我沒什麼意見啦！只不過這其中一個章節就要這樣...那樣的」，他們在意的某一個單元提出意見。另外還有一種可能就是會說：「課綱怎樣訂我們都沒有意見，只不過這邊應該不是這樣喔，這裡應該要再加上什麼單元喔」。課程綱要內容就這樣增減協調，討論得到共識，從這裡就可以看到，課綱不是個人就可以完成的。

參與課程綱要的發展與規劃是給我學習的機會，當時我就想我們技專院校的老師教的學生是從高中職上來，但我們對於職業學校是陌生的，對於職業學校所上的課程也不了解，那我們課程怎麼銜接？所以這是給我們與職業學校接觸很好的機會，這過程我當然也有承受一些壓力與質疑規劃不完美。當然教育部在這整個流程與過程規劃很用心，從廣徵大家意見到定案教育部是花了很多心血，但課綱如何落實，以及臺灣社會「考試引導教學」的影響最令我印象深刻，這現象一直無法改變，這倒是我覺得比較有感觸的，只有在整個臺灣社會將這觀念拿走，不要讓「升學為導向」的觀念存在，願意讓學生很快樂且適性的學習的觀念，普遍建構在所有學生、家長及負責教育的人員裡面，這樣我們課程落實的績效才會進步越大。

附錄十一 P2 訪談紀錄

我國職業學校課程發展之研究訪談紀錄

壹、訪談對象：P2

貳、訪談時間：100 年 6 月 10 日(星期五)晚上 7 點 30 分至 8 點 25 分

參、訪談者：廖興國

肆、紀錄：廖興國

伍、訪談紀錄：

一、環境因素

說明：您認為當時「職業學校 95 群科暫綱」與「職業學校 99 群科課綱」的課程決定主要的環境因素為何？在您參與課程發展過程中有無影響課程規劃結果的關鍵事件？事件原委為何？

紀錄：職業學校的課程發展可以說是這 10 年來讓職業學校有了不一樣局面的關鍵，自從 89 年實施職業學校新課程之後專業與實習的學分及時數就越來越少，在加上教育廳因為精省後改制為教育中部辦公室，職業學校大概從 88 年起就沒有資本門可以買設備了，那段時間職業學校真的事很可憐，因為這樣職業學校不斷的把專業技能弱化，還有李遠哲李院長在 89 年提出「職業學校沒有存在的價值」，所以那幾年職業學校的士氣是非常低落的，再來當時的技職一貫課程也就是後來的 95 暫綱，自 87 年起開始規劃，其實 89 年就已經完成草案各群也都進行公聽會了，但就是遲遲未公布且一直延宕，造成當時有「廢職業學校」的恐慌，所以一直到 92 年之後職業學校教師開始自力救濟，經由全國教師會及一些民間團體來發聲，到了 93 年教育部開始接受了這些民間組織的聲音，尤其在 93 年 8 月之後職業學校課程受到教育部的重視開始要求我們課程發展中心盡快檢視課綱內容並規劃推動

的配套措施等，而且在 94 年 2 月 5 日公布後，也奠定了 99 課綱發展的基礎，從這裡我要談的就是，當時環境因素是很多累積已久的因素，一直醞釀到最後才爆發，也因為這樣才讓技職教育有了轉機，也讓職業學校的課程規劃讓很多職業學校教師來參與，另外對國立職業學校最大的助益就是有了設備經費的補助，雖然只針對部定專業核心課程做經費補助，但那種久旱逢甘霖的感覺讓大家的士氣提升了，也對廢職業學校的疑慮有些釋懷了，後來再加上職業學校優質化輔助、擴大內需等經費，的確讓職業學校都活化了。

二、政策理念

說明：您認為「職業學校 95 群科暫綱」與「職業學校 99 群科課綱」的規劃之理念與目標為何？

紀錄：「學校本位課程」和後來技職司提出來的「務實致用」可以說是 95 暫綱最重要的核心政策理念，在技職一貫開始規劃時曾經提出一個理念就是「上下連貫，左右統整」，當然這是一個理想性很高的理念，但在實質上是有難度的，所以也無法獲得技職體系各種學制的認同與共鳴，其實最主要也因為當時環境因素將相我剛剛說的有「廢職業學校」的疑慮，所以左右統整會讓職業學校讓我可能要向高中體系、或是高教體系統整，或是要綜高化，直到後來技職司提出職業學校就是要「務實致用」獲得職業學校老師的支持與迴響，所以這個部分是當時政策理念的一個轉變。再來談到「學校本位課程」這就要先說到群科的問題，其實以前職業學校都是以類和科在做歸屬，只有在 89 新課程中工業類有群集課程的概念，也就是說只有工業類課程有類群科的分類，但在群的部分是沒有實質行政組織，當然到了 95 暫綱職業學校課程是以群核心科目來做規劃，科的部分就是要留給學校來進行學校

本位規劃來發展特色，這理念是很好，但是實質上群在學校組織問題沒有解決，在執行上是有困難的，雖然教育部最後是以「虛群實科」做定位，但是學校在做本位課程的時候，群的課程統整或是資源統整都是一個問題，這是需要時間與教育部政策引導才能解決，不然這各政策理念對未來職業學校的競爭力、少子化的衝擊或是技職教育的發展都是好的。

三、課程綱要的內容

說明：您認為職業學校課程決定的內容應該為何？職業學校課程綱要中有哪些是需要訂定而遺漏的或是不需要訂定而訂定的?

紀錄：職業學校課程決定的內容其實會和環境因素有關，像是產業環境的變化、社會的氛圍與脈絡、全球化資訊化等等，因為技職教育不同於普通教育或是高等教育，必須與產業結合，雖然我們現在職業學校不再是終結教育，但畢竟它還是為職業做準備、做試探，所以是不能跟經濟、產業及社會脫節，因此課程決定內容的面向要比其他學制的課程發展的課程決定來的更廣、更周延，但剛剛說到的環境因素是不斷再變的，但課程內容如何能跟上環境的變化是我們在課程發展上要去思考的，尤其以我們現在教育部公布的課程綱要來說，還是沒有建立一套課程回饋修正的機制，而且這個機制是要即時的，但是我們現在課綱公布後就不能因為實施上或是教學上發現問題而立刻修正，這是我們可以再努力的，畢竟職業學校課程綱要應該是要把它當成一個「有機體」。

四、課程綱要的差異

說明：您認為「職業學校 95 群科暫綱」與「職業學校 99 群科課綱」最大差

異在哪裡？

紀錄：99 課綱是 95 暫綱進行微調，調整的部分主要有「後期中等教育共同核心課程指引」的鬆綁，還有 95 暫綱總綱規定之選修科目應開設規定選修學分 1.5 倍以上的選修課程，99 課綱調整為 1.2 倍以上，再來就是專業及實習科目必修學分數從 60 學分提高到 80 學分是最大的差異，也落實了「務實致用」的理念。當然這些都是課程綱要內容的實質差異，但在課程發展過程中我要特別強調 99 課綱最重要的一個特色，就是 99 課綱從課程發展指導委員會、課程規劃工作圈以及審查小組等組織架構下，工作圈為維持課程發展機制之一致性規範與品質，制訂了「部定科目課綱暨校訂參考科目課綱格式與相關作業說明」、「職業學校群科課程綱要發展小組工作實務手冊」、「職業學校群科課程綱要審查小組工作實務手冊」、「職業學校群科課程設備標準審查作業手冊」這些是以往課程綱要的修訂並無如此機制及制定相關一致性規範手冊等資料。

五、其他

說明：您認為職業學校課程規劃現在的做法是否妥適？未來應該如何去做？以及職業學校群科課程對社會最大的貢獻為何？在參與課程發展過程的看法、感想及建議為何？

紀錄：剛剛有提到 99 課綱發展有很多很好的機制，但是比較遺憾的是這些經驗與文件並沒有有系統的保留與建檔，如果時間久了一定會不見，到時候如果要在課程修訂又要重新來過，這樣很可惜，在來就是「課程發展指導委員會」應該要持續運作、蒐集問題比照高中設立常設性的，以因應隨時遇到的問題，並做滾動性修正，這是非常重要的。

附錄十二 P3、P4、P5 訪談紀錄

我國職業學校課程發展之研究訪談紀錄

壹、訪談對象：P3、P4、P5

貳、訪談時間：100 年 6 月 7 日(星期二)下午 5 點 30 分至 6 點 25 分

參、訪談者：廖興國

肆、紀錄：廖興國

伍、訪談紀錄：

一、環境因素

說明：您認為當時「職業學校 95 群科暫綱」與「職業學校 99 群科課綱」的課程決定主要的環境因素為何？在您參與課程發展過程中有無影響課程規劃結果的關鍵事件？事件原委為何？

紀錄：

P3：環境因素部分我從校本課程的精神來看，以前 89 年之前的課綱是「課程標準」無論任何類科學校都是一致的，這實際上來講對職業學校的影響是非常大，職業學校有升學與就業不同的導向，如果以以前的課程標準會走步下去，到 95 暫綱的推動才活化了，有類似問題的職業類科學校像是與實務比較接軌的如家政、觀光、餐飲等，他們在課程上增加了許多實務、實習課程來活化，所以校本課程是對的方向。校本課程在落實上，在升學導向上差異不大，但對就業導向而言差異就很大，例如餐飲學校在課程上活生生就規劃出來，在以前就沒有這樣的彈性空間讓學生與業界互動，使學生與業界結合的課程實施，無形中建立特色並激發學生潛能讓學生獲得自信，所以這個部分真的很不錯，但在工業類跟商業類群科學校多半還是走升學導向，所以就很難從校本課程中看到特色。

P5：在商科幾乎走升學，與業界合作機會幾乎很少，以前我們曾經跟富邦有合作，利用暑假進行業界實習，一開始還會利用暑假先受訓個兩三天再把學生分發到他們各個分行進行見習，現在見習也沒了，直接就受訓個一個禮拜這樣就是與業界合作學習，以現在的環境商業類科要但現場實習是有困難，不像以前商職還有實習銀行可以做一些實習演練，現在連見習的機會都沒有了，當然這個環境的改變也不能怪銀行業者，應該是說他們在人力需求的層次提高了，這樣也造成我們現在學校教學的內容也無法跟他們做接軌，所以學生去現場見習也沒有太大助益，二來也會對企業造成困擾，這就是現在所面臨的問題。

P3：其實以商業類來看，也不是說我們的課程無法與業界接軌，應該說業界自動化作業發展太快了，基礎人力需求減少了，但人力的素質提昇了，業界要的是大學生，造成職業學校畢業生無法立刻投入職場。

P4：這個問題是教育政策的改變，以前職業學校是「終結教育」，畢業之後就是準備就業，到後來變成「中點教育」就跟高中一樣，是在為學生進入四技二專銜接作準備與對準，這樣職業學校課程會隨著業界人力需求的因素而改變。

P3：其實職業學校的教育目標裡面，現在就有針對這個問題做調整，有以生涯規劃出發分為升學跟就業兩個導向，所以從這邊我以商業類科為例如果一個職業學校畢業生在學時，能將理論與實務都唸的很嫻熟，相信出去也可以立刻投入職場，在這個地方跟高中生比較起來他的基本就業能力與競爭力就比較強，因此，在課程上也可以看出差異，所以這幾年從經濟不景氣之後，家長對職業學校的觀念是有改變，會將小孩送到職業學校來，會要小孩養成一技之長，如果沒有一技之長進入大學也只是空有文憑，現在很多大學也有實習輔導的觀念，開始重視學生的生涯輔導及就業能力的提升，所以職校還是要儘量去克服困難跟業界結合。再從

職業教育跟職業訓練的差別來看，職業訓練僅針對單一技能，職業教育對其人格養成和技能都是重視的。

P5：從環境面來看，廣開高等教育的大門以及就業人力的轉變，造成職業學校從就業轉變為升學，其實這個部分跟高教的廣設是有關聯的，另外就是民國 80 年代末期，職業學校教育被輕視，再加上當時李遠哲院長提出廢職業學校的問題等，都是導致職業學校普通化的環境主因，但其在這個部分也是導致課綱的擬定上，更加強如何讓我們將「務實致用」的理念落實到課綱裡，以捍衛職業學校的存在，再來加上升學導向與就業導向的需求與區隔，進而落實學校本位課程的推動，所以當時因為這些環境面的因素，而影響了課綱的發展。

二、政策理念

說明：您認為「職業學校 95 群科暫綱」與「職業學校 99 群科課綱」的規劃之理念與目標為何？

紀錄：

P3：從政策理念來看 95 暫綱與 99 課綱最重要的政策理念，就是校本課程，95 暫綱實施至今，從 89 年新課程幾乎每十年就做一次課程修訂，95 暫綱及 99 課綱以現在來看是比其他歷年課程標準，以齊一式的規範更有彈性，其最主要精神就把一部分課程規劃下放給學校，這個校本課程的精神是主要政策理念，再來 95 暫綱及 99 課綱更加落實在專業及實習部分，這也是職業教育最重要的精髓，在職業學校最重要的理念也就是「務實致用」，這個理念與目標是對的。

P5：學校本位的推動讓不同學校、不同類群科，有了多元彈性的課程規劃選擇，這樣的鬆綁對職業學校的多元類科是有幫助的，還有另外一個就是群的概念設置，是一個最重要的改變，這樣的概念對於職業學校發展整

體來講，將來在面對少子女化的問題來講是對的，從95暫綱被提出後，至少讓各學校有一個過渡觀念的凝聚，將來還是領域統合為主，各類科是不是要分的那麼細是可以討論的，就像剛剛校長提到的自動化作業後就不需要那麼細的分科需求，所以群的概念是一個過渡概念的階段，但需要慢慢的去凝聚共識。

三、課程綱要的內容

說明：您認為職業學校課程決定的內容應該為何？職業學校課程綱要中有哪些是需要訂定而遺漏的或是不需要訂定而訂定的?

紀錄：

P3：就課程綱要內容從群的概念來看，可能要加強群的指標能力的訂定，再來就是早期商業類科也就只有一個綜合商業科全包，其實群的概念會回到基礎專業能力培育，科就是學校特色的發展。

P5：以目前多數職業學校是以升學準備，如以升學準備就不需要那多又那麼深的專業內容，以我個人教學經驗來講，以前是一年教一個程式語言，三年學三個，現在是三年教一個程式語言，所以專業能力養成的比例是有在下降，主要原因是職校不是以就業為主，而是以升學為主；一是如果以升學為主，所要教的專業科目就會減少，二是如果同群內不同科而言，例如國貿、會計、商經、資處等科，最後升學考科都是一樣，那有需要在科的專業科目交那麼多就是問題，但未來面對少子女化問題無法招收那麼多學生之下，想必科的領域整合是必然的，因此，衍伸出來就是師資資格認定的問題，需要規劃相關配套處理，當然群的走向，「群」如何從虛級走到實級到正式的定位，如果未來職業學校還是以升學導向為主，以群的概念是比較有利的方式。

P4：專業老師的本位擔心課的不夠，以及防止高中生的加入，造成門檻越來

越高，再加上少子化問題，對職業學校生越來越不利，尤其少子化問題當時 93 年度劉校長就提出這樣的問題。95 暫綱當時草案公聽時全國教師會提出質疑，主要的因素也是在於專業科目大幅減少，已經影響到專業科目老師的工作權，進一步擔心職業學校普通化，後來教育部找了一些職業學校老師進行諮詢、幫忙，才在半年內將課綱草案做大幅度調整，才將專業科目學分數提高，在這過程如果不是職業學校老師的爭取，如果按照原先技專校院的學者專家原規劃，職業學校可能就會有問題。

P3：在課程規劃中一般基礎能力的加強，技專端非常在意，例如語文能力不足都是技專所在意的，所以課程規劃上要專業科目朝向跟技專校院端去整合，當然這是升學導向，如果就業導向就另當別論，就必須在校本上面去加強它的實務課程，但就整體而言類科整併是趨勢。

P5：群的部分有些問題會牽扯到本質差異的問題，如果能透過校本各自去發展特色或許可以解決，但本質上的差異就很難了，例如家政群、外語群等。在課程發展上，還是受到技專校院端的需求而影響，還好有學校本位職校可以依所要對應的學生進路進行彈性調整。

P3：在這幾年發現每個孩子都有他獨特的狀況，我們的孩子多半是被高中淘汰的，但在職業學校經過三年的課程設計學習，有的變的自信滿滿的進入科技大學，有的在職場也能打出一片天。其實我認為職校課程的特色要能淺而易學，不那麼深但廣度要夠，這是職業教育課程最特殊的地方，也因為多了很多專業課程讓學生在技能競賽、證照檢定中找到自信，課程與教學如何經的起時代考驗，教師也要用心在教學上，我舉個例子，我們曾經有一位老師提出要開一門投資理財的課程，我們覺得很好且樂見其成，但最後他卻要我們的學生整天去背誦股票的代號，這就不是學生所期待的，其實現在學生都有他們的求知慾，如何擅用這個部

分規劃出好的校本課程，學生自然就會有很好的學習表現和出路。

P4：另一個問題是我們要去探討技專校院要的是什麼？職業學校階段只有不斷的塞知識給學生，但到了技專校院卻又再教一次，現在課程過度重疊的問題還是存在，95 課綱的畢業生回來還是有反映這一類的問題，因此課程的連貫統整是有需要的。當然造成這個現象的主因，有一個可能是技專招生管道多元，導致課程重疊的問題更嚴重，因為有高中生與職業學校生在同一個教室，所以會產生專業科目教學的問題，為了遷就高中生在專業知識方面的不足，往往還是會再重新將專業知識教一次，但這對職業學校生來說就是重疊了。記得最早期的 95 暫綱應該是技職一貫，但最後因為大學課程自主的原因的無法推動真的很遺憾。

P3：職業學校如果在學校本位的推動方式與組織能在總綱中做一些相對應的規範，應該可以更落實學校本位的推動。

P4：學校本位推動的另外一個問題是教師在以往養成過程中並沒有受過課程發展與規劃的訓練，教師有受過的訓練就是怎麼去上課，所以教師會不知道怎麼著手規劃課程。

P5：培養老師去開發設計規劃課程的能力應該要有配套去落實

四、課程綱要的差異

說明：您認為「職業學校 95 群科暫綱」與「職業學校 99 群科課綱」最大差異在哪裡？

紀錄：

P3：暫綱與課綱最大的差異就是在專業及實習科目必修學分數從 60 學分提高到 80 學分是最大的差異。

P4：95 暫綱到 99 課綱是一個微調的過程，但 95 暫綱的發展過程像是在革命，99 課綱就配合普通高中進行一些微調，參與的人員與組織也差不多，但

跟以往課綱發展最大差異，就是有大量職業學校老師的加入，而技專校院教授也會去傾聽、尊重職業學校老師的聲音，但在 99 課綱在專業科目學分數上是沒有異動，但在專業科目的內容上難度跟廣度都有增加，增加的原因有一部分是要讓高中生無法在專業科目自修就能報考四技二專來跟職業學校生搶名額，但相對的也讓職業學校生的門檻變高了。再來就是課程發展組織組成的差異，95 暫綱初期仍以技專校院教授為主，當然這當中有很多問題，還好後來有轉圜的餘地。

五、其他

說明：您認為職業學校課程規劃現在的做法是否妥適？未來應該如何去做？以及職業學校群科課程對社會最大的貢獻為何？在參與課程發展過程的看法、感想及建議為何？

紀錄：

P5：這次課程綱要發展機制是很完整，但有些基礎研究還是要先做，要將期程拉長這樣應該更有實質的效果。

P4：課程綱要的發展理論基礎較為薄弱，有些部分是遷就於學校現況的規劃，但過化過程中被問到類似的問題就很沒說服力。

P3：在校本課程可以依學校特色、產業需求等去開發一些模組的專業課程是有需要的，以因應少子化、類科整併等問題。配合十二年國教的推動未來有沒有可能以不分科以群的方式招生？

P5：這部分會牽扯的整個課程架構的問題，還有群的設置的問題，至少要先有群的實際位階與編製，解決現在虛群的現狀。再來就是群模組課程的規劃，例如以群為主以下再分為以國貿、會計、商經、資處等不同能力的模組課程這樣才有可能成功，因為從 95 暫綱提出群的概念是非常的好，當然是需要過程去妥協與漸辯的方式而不是革命，只有妥協與漸辯的漸進調整，包括師資設備的調整等，另一個部分就是提供多元的選擇

給職業學校的學生，進行多元的學習，教育應該是提供社會階層流動的工具與機會，如果教育連這樣的機會都無法提供時就很可憐了。

P3：職業學校的教育目的就是要把孩子的潛能激發出來，其實來到職業學校的小孩已經經歷過一次挫敗，我們要給我們的孩子更多機會與自信。

附錄十三 P6 訪談紀錄

我國職業學校課程發展之研究訪談紀錄

壹、訪談對象：P6

貳、訪談時間：100 年 6 月 8 日（星期三）上午 10 點 40 分至上午 12 點

參、訪談者：廖興國

肆、紀錄：廖興國

伍、訪談紀錄：

一、環境因素

說明：您認為當時「職業學校 95 群科暫綱」與「職業學校 99 群科課綱」的課程決定主要的環境因素為何？在您參與課程發展過程中有無影響課程規劃結果的關鍵事件？事件原委為何？

紀錄：就環境因素來看，我覺得 95 到 99 課綱最大的差異就是，95 暫綱來看一直要將職業學校課綱普通化，一直希望去增加很多一般課程，甚至希望職業學校課綱能夠最後能接近綜合高中，這是 95 當時的氛圍，可是在 99 之後會發現整個世界經濟的走向或者知識經濟、全球化的概念開始有了轉變，過去我們認為知識經濟也好或是全球化也好，所有人都應該要去把基本的知識，所有人都應該把共同能力準備到某一個階段，可是當時我們在去看知識經濟後來出的「世界是平等的」那本書，你會發現說其實你具備操作能力，你只是有知識能力，譬如說你會操作電腦、你是醫生你會幫人家看病，有很好的知識，可是未來可能不需要那麼多醫生，譬如說我有一所健檢醫院，要有很多的醫生需要在那邊幫我看報告，但是現在我可能不需要，我只要將抽血或 X 光的結果數位化，我透過數位化將這些資料傳到遠端，讓遠端的更便宜的醫生來幫我解讀、寫報告，寫完之後再送到美國或哪裡去，我再

來看報告寫的對或不對，最後才來跟客戶來談，從這邊來看，如果你的知識在遠端的人也會有，而且你的知識在遠端的人可透過數位來取代你，那你的工作就會隨時會不見，到了 99 課綱發展包括「世界是平等的」這樣的書開始出版後，大家就開始發現其實光是知識是不夠，要有實作能力，你必須在在地要有實作能力，才可能不被取代，所以那時候我們就在談說怎麼讓自己不被取代。

二、政策理念

說明：您認為「職業學校 95 群科暫綱」與「職業學校 99 群科課綱」的規劃之理念與目標為何？

紀錄：在理念部分從整體課綱發展我們的課綱是被主管機關綁住，他希望的就是說我用一套課綱，讓全國所有職業學校來用，我們可以想像相對於高中，高中程度相對比較齊，以新竹地區來講新竹女中和新竹高中大概就到 PR92 或 93，學生的成績分佈差異不大，相對我們新竹高工 PR90-75 學生的成績分布範圍就大，在職業學校中校與校之間差異也很大，可能還有很多學校 PR 只有 20-30 像這樣的學生，你說課程可以一樣嗎？未來有沒有一個可能部定必修退位，必修越來越少，讓學校可以根據學生的能力與需求，去設計不同的課程模組，記得以前單位行業，有人說單位行業不好，但對某些學生來說，如果他可以接受這個課程不見得不好，或許可以引發他學習的動機、學習的興趣，以一週五天他如可以在工廠實習上兩天，從中找到自己學習的興趣，但現在我們的課綱就是要求我們所有的人，你的能力或程度怎樣都要依照課綱來，雖然現在已經把必修學分數縮的很少，即使部定再少對學校都還有一定的束縛，我覺得可以多設計幾套課程模組來針對學生能力來使用，其實我從參與課綱來看，我覺得 99 課綱如果還稍有不足

的地方就應該是這裡。即使我們後來還有很努力的將~~那~~後中 48 小時給解構，可是還是存在，但其原因有二，一個是老師已經聘了，我已經按照原 95 暫綱架構聘了老師，如果我要調整老師沒課怎麼辦，這是第一個，其實必修沒了選修還是存在，在這樣兩個因素下，我們 99 課綱有了空間出來，但那空間還是有限。

三、課程綱要的內容

說明：您認為職業學校課程決定的內容應該為何？職業學校課程綱要中有哪些是需要訂定而遺漏的或是不需要訂定而訂定的?

紀錄：以目前來看課程的政策還是保守，如果課程綱要訂的越少，把大部分都給學校去自訂，只是教育部會不會相信學校？家長會不會相信學校？如果社會氛圍不相信學校，要把課程完全放給學校是不可能的，就像教育部現在在推的教師評鑑一樣，其實教師評鑑是從國外回來的，當然從大學先做，現在做到怨聲載道有很多大學教師都提出這是不對的，只不過這不對的東西為什麼又要往下延伸到高中職、到中小學，這種東西既然已經不對了，為什麼不去想其他的辦法？我常在講如果要做升學，以前我們有學校就以多少學生在均標以上？多少學生考上國立就給你記功嘉獎？以前就有了，如果要這樣以前舊有的機制就可以了。課程內容的部分，回到過去在戒嚴時期，課程是國家的特權，國家要怎麼定其他教師無權自主，過去像我在念師大，我們是不念課程發展，我們只念教材教法，也就是說國家在培養你的時候，他就告訴你：「你只要會教就好至於教什麼，很抱歉！是我國家提供給你的不用想太多」，所以在這樣的情形底下，大家已經習慣了國家為你擬好了一套標準的課程，因此才會覺得我們這 95 及 99 兩套課綱只給半套，其實我們身為一個老師，如果要回到老師的專業尊嚴，或者

要真正要讓老師成為專業，教學就是老師的事情，這個教學包括課程的制定，因為你是現場的老師，你面對了你的學生，你最清楚你的學生需要什麼？所以那課程應該是你要可以隨著差異而改變的，不是國家告訴你什麼，你就來教什麼，我不覺得課程定半套是對或錯的事情，我根本認為國家不應該定，因為現場的老師在那裡，他就應該要有足夠的能力，去針對他的學生需要去把他的課程制定，再回過頭來說，國內「課程研究所」應該不會超過 20 年的歷史，可見我們對於課程的重視或把課程的專業還給老師才剛開始，也因為這樣其實不該質疑說老師懂不懂課程，有一次遇過一個校長問老師說：「你懂不懂課程」，我就反問校長說：「校長！那您在師大階段您學過課程嗎？」，其實這幾年我們才開始談課程，老師如何重新把課程發展的能力找回來，依據他現場的學生需要編製適合的課程，我覺得這是重要的。

四、課程綱要的差異

說明：您認為「職業學校 95 群科暫綱」與「職業學校 99 群科課綱」最大差異在哪裡？

紀錄：從 95 到 99 一個很大的差異，95 當時是要普通化、一般化，我們想要跟大家一樣，要一個所謂共同科目能力，可是到了 99 我們發現共同那一塊拉高，也許並沒有錯，可是個人特殊化那一塊卻不見了，你可能被電腦、網路、遠端的人取代了，你怎麼把你的特殊化技能去強化，讓人無法取代你，可能只有那個部分與 95 課綱有很大的差距。倒不是說專業科目老師又要把時數搶回來，這是一個以偏概全的說法，我比較認為這是在全球化也好、知識經濟的發展也好，大家後來發現不是大家想的那樣子，只要把基礎能力念好，就可以很快在職業上流動，就可取得一個安身立命的機會，其實不是，因為你再怎麼快，

也都沒有網路快，你再怎麼快，也都不可能像網路一樣無遠弗屆，所以你要能在在地能夠安身立命，你就要有網路無法取代的能力，什麼是遠端無法取代的能力，95 跟 99 一個最大差異我覺得因為這樣有了不同的轉變，這是一個重要的觸媒，整個規劃才有一些改變，所以會看到從原來六十學分的專業及實習科目學分數提高到八十學分，那個東西不是說什麼「爭鐘點」，在課綱我們總綱小組的規劃出發點我們是站在學生的立場與需求去思考學生需要什麼？包括未來可不可有一個「自然科學概論」等有許多討論，當然學科專家有學科專家的意見，可是從我個人參與課綱的過程中我發現，其實知識是從日常生活中去提煉出來，所以為什麼不能將知識還原到日常生活當中，如果我不是那個科目的專業，我不是要去做那個領域的未來專家，我有什麼理由要將那個知識通通萃取出來，我不能把這些知識融入在我生活當中嗎？譬如我們學化學，像現在塑化劑炒的這樣熱，像這些東西都和我們日常生活有關的，我們的孩子學了一堆化學他會知道塑化劑對人的影響嗎？恐怕他是不知道的，我們學了很多很難的東西，我們可以用「複數」用「i」到 7-11 買東西嗎？不可能啊！孩子學了那麼多東西卻在日常生活上都用不到，你要孩子浪費那麼多時間，這其實當時我們在談課綱一個很重要的核心概念，孩子有限的時間必須花在刀口上，可以花在他真正需要的地方，當然這中間也有很多人質疑，譬如數學就主張要學很多「要學複數阿、要學 i，要學這個要學那個...」對我來說我自己是工科出身，我想三角函數在我在高工教學生涯就夠用了，我不會去用到微積分或用到高深的工程數學，以我是工科的老師情況都這樣了，更何況一般的人他不是接觸這樣的領域會用到的東西就更少。至於所謂的邏輯，我想語言本身就是一種邏輯，邏輯的學習並非專屬哪一個學科，都是我們過度把某一個學科的學習效用擴大

了，每一個學科在學習時沒有邏輯，或不需要邏輯嗎？講話的時候，語言在學習的時候就沒有邏輯嗎？其實都有，所以我個人覺得那個所謂共同基礎的能力，應該要到什麼地步才是共同基礎的能力，我覺得在課程決定的過程中，主管機關好像已經跟你畫了一條線，他就告訴你：「我這個後中共同核心 48 小時已經在那裡了你不能動」，但是你這個後中共同核心 48 小時是怎麼出來的，坦白說就是一個角力的過程，沒有任何學理的依據，因為那個東西已經存，所以我們都要去遷就他，這樣的課程發展就教育部自己做就好，就不用找老師來。在過程中，對學科專家老實講有一定程度是失望的，因為學科專家都只看到自己學科的重要性，都忽略掉學生在他生長後發展過程~~他~~還有很多需要，還有很多的時間去嘗試做很多的學習，可是我們加諸了很多課程去佔用了學生的時間，我們的課程是在不斷的膨脹，你看像是「兩性關係、性別教育、環境教育及法治教育等」，可是課程那麼多，我們上課時間不斷的在縮短，從過去的五天半到現在的五天，我們的孩子的課程是塞滿的，雖然我們說第八節課是自由，可是事實上第八節課是在半強迫下實施，我們孩子每天一早到學校到下午五點結束，從這一天來看很少有說是空堂課程，從學習理論上來看，老師課上再多，沒有時間可以空下來去反芻、去思考，95 跟 99 有一點差異，當時未能盡全功的就是空白課程這部分，可以再繼續努力。

五、其他

說明：您認為職業學校課程規劃現在的做法是否妥適？未來應該如何去做？以及職業學校群科課程對社會最大的貢獻為何？在參與課程發展過程的看法、感想及建議為何？

紀錄：臺灣開始重視課程不到 20 年，所以現在包括教育行政體系的人員、

目前的校長、主任及老師其實具備課程發展能力或受過課程發展培訓的人其實是非常少的，但這是目前現況，可是如果我們不走，我們如果要所有東西都到位了，才要做可能還要再等上 20 年，也不見得會有這樣的成果，其實這是一個摸著石頭過河的過程，所以這樣的課綱不見得大家都滿意，但如果要等到所有東西都備齊，所有人都懂課程之後才要做就來不及了。

從以前師資的養成都侷限在教材教法，但我們又沒有去思考過我們職業學校的學生需要什麼，我們都經常跟隨在考試，過去考過什麼，我們就將考過的東西放進課程教材，以免萬一未來哪一天考出來我們卻沒有教，所以都在考題與教材打轉，他對於課綱或課程也因為這樣關係，基層教師看到現在的課綱就會說：「不明確」，會有半套的遺憾。這都是從老師本身不具備課程發展能力而來，回過頭來就要問師資培育體系已經面臨這樣的問題，那現在新進的老師或未來可能進來這個領域的學生，他們是否具備課程發展能力？未來如果是朝課程鬆綁，不知道我們主管機關跟師資培育單位是否看到這樣的危機？

九年一貫學校本位課程會跟著教科書版本在走，職業學校的校本課程可能就會拿好幾個版本來彙整，我曾經看過一個學校的總體課程計畫，他標頭改了，但內容卻沒改到，把別人的東西還留在裡面，像這樣需要去苛責學校嗎？其實是要去檢討有沒有課程發展的能力。課程發展是無法用短期研習達到的，是需要時間慢慢養成。但這些問題是過渡期、是陣痛期，當然教育部「課程鬆綁」的理念是對的，因為有課程鬆綁讓學校有機會按照學生的特性，安排適合學生的課程，但怎麼走出這個陣痛期，不是辦幾場研習或工作坊就能解決，根本的作法還是要從培養新一代具有課程發展能力的老師開始，課程要推動教

師是關鍵，講的再好，要學生肯聽，以我教書的 24 年經驗我深深覺得教書不在於老師你有多高深的學問，而是說你怎麼把課本內容轉換成學生聽的懂得語言，讓學生可以接受，這才是最重要的事情。

我從文獻探討可發現民國 42 年做課綱都是學校老師，到 52 年直到 65 年單位行業的時候學校老師就退位，而以學者專家為主要人員，到了 75 年到 89 年從以前學年學時制改為學年學分制，然後 95 之前段都是以學者專家為主，到了 99 就很明顯又回到基層老師參與，如果我們硬是要區分這兩個課綱的差異，在修訂的主體上是有差異的，99 除了專家也讓學校教師參與，我想這是對的，像我們之前講的，教師沒有課程發展的能力，讓他們參與即使是摸著石頭過河，也要讓他們摸，如果不給他們摸，是永遠過不了河，在這樣的情形下你說方式好不好，我覺得我們未來如果要的是有課程發展能力的老師，我們可以去思考這樣做好不好，當然最早課程發展是學校老師，有可能是因為學者專家沒那麼多，後來學著專家多了當然就以他們意見為主了，相對就弱化基層老師的能力，當然我們政策如果要給學校去進行學校本位發展，讓老師具有課程發展能力，就要讓老師多參與，包括現在群科中心學校都應該用輪值的方式擴大參與面，讓老師能參與課程、討論課程及構想課程，這本來就是一個學校內部的學習，學校如果有這樣一個機會透過這樣內部的學習，可以讓學校老師知道要去哪裡取得這樣能力，應該在現實狀況下，可以從 95 到 99 課綱的「賦權」到「增能」來努力。