

《教育概要》

試題評析

試分析今年教育概要考題歸納出下列特色：

- (一)題型仍維持數年來傳統形式，有利於考生拿捏精確答題時間。
- (二)今年教育概要考題均見於本班提供予同學的教材內，今年考題偏於重要性概念，較少冷僻考題。
- (三)今年出題趨向異於以往重視教育學理論，較偏重對教育政策和新興教育議題的掌握(如申論題後兩題)，如果考生關切教育改革動向，獲取高分不是難事。
- (四)另外，以出題領域分析，今年考題較偏重「課程與教學」以及「教育行政」相關概念，但是不管是解釋名詞或是申論題的考題都屬於易於掌握的重要概念，因此對很多考生而言，每題均能掌握重點答題，也非難事。
- (五)以今年的出題難易度評估，一般同學可拿取40-50分；但是若想要拿取更佳高分，在每一題加上自己的評論以及書寫目前面臨的困境，是脫穎而出的寫法，如此程度較佳者可拿取60-70分。

一、名詞解釋：(每小題5分，共25分)

- (一)研究典範
- (二)價值澄清法
- (三)多元評量
- (四)經濟的課程
- (五)組織學習

答：

- (一)研究典範：典範(paradigm)一詞意指嘗試解釋人類行為或社會現象，並具備其政策和行動指南的一組相互關聯的事實、概念、概論和理論。各典範(或稱一組解釋)都有其特定的目標、假設與價值觀，並且在觀念和教育政策的競技場上相互競爭。

一個人可能改變其對於事件或現象的解釋或理論，轉而接受另一種解釋或理論，並使之成為自己思考方式的過程，稱之為典範轉移(paradigm shift)。

研究典範依其理論基礎不同，可區分為三種研究典範取向，分別為：

- 1.實驗取向：其理論背景是奠基於以邏輯實證為主體的科學哲學之上，研究方法採以「量化」方法主要的研究法有實驗研究法、相關研究法、事後回溯法和調查研究法等；
- 2.詮釋取向：詮釋取向可謂「質性」研究，其理論基礎係採現象學、詮釋學、符號互動論為主，於七〇年代之後成為新興領域。主要研究法包括俗民方法論和行動研究法等；
- 3.批判取向：係以批判理論為理論依據。以詮釋取向為根基，進一步強調「實踐」、「取得權力以解決問題」、「回歸問題根本」和「進行深度批判」等原則進行之。其與行動研究也有深刻關聯。

- (二)價值澄清法：是由瑞斯(Raths, L. E.)所提倡，對於價值或道德教學，採用價值澄清法以協助學生察覺、反省、判斷，進而建立自己的價值體系，其目的在培養批判思考、價值判斷以及自我做決定的能力。

價值澄清法教學歷程包含三大過程七步驟：

- 1.選擇：
 - (1)自由的選擇
 - (2)從不同的途徑中選擇
 - (3)經過考慮後才選擇
- 2.重視：
 - (4)珍惜自己的選擇並以它為榮
 - (5)願意公開表示自己的選擇
- 3.行為：
 - (6)根據自己的選擇採取行動
 - (7)重複的採取行動

價值澄清法在一九七〇年代發展達到顛峰，一九八〇年代漸漸冷卻，但在今日，青少年的行為問題日益惡化、層出不窮的社會，應就新、舊道德教育和價值教育策略加以統合，適人適地靈活運用，可望改善青少年價值混淆所導致的非行行為產生。

- (三)多元評量：美國心理學家迦德納(Gardner)提出多元智力論(theory of multiple intelligent)，從此觀點來看，智力測驗和教學評量可採多元的方式，在實際生活及學習情境下進行。教師應從多方面觀察、紀錄、分析和了解學生的優點與弱點，據以設計出適合學生特性的課程、教材，以幫助學生截長補短，發揮潛能。故多元智力取向的評量主張應以多重變通的方

式，來展現學生在一特定技巧、科目、內容或領域的能力，倘若各學科能以各種不同的方式呈現，同時採取多元的方式來評量，那麼具備不同能力或特性的各類型學生，都會有更好的理解與表現。

多元智力取向的評量主張以七種方式來評量學生的表現：分別是語言、邏輯數理、視察空間、身體動作、音樂、人際、自我，以激發學生達成理解的學習。

運用此七種智力方式的評量具有下列好處：

- 1.學生可以在接觸七種評量方式後，發現並呈現出他們最擅長的科目。
- 2.教師可根據對學生最佳智力發展的了解，分派學生完成某類的實作作業。
- 3.學生可以選擇自己喜歡的評量方式。

(四)經驗的課程：或稱活動課程，或兒童中心課程。以學生的生活為課程的內容，以學生的興趣、需要和能力為編造課程的依據；以學生的活動為學習的方法，由學生自己從直接經驗中去解決其切近生活的問題，而不採用分科學習的方法。

1.經驗課程所展現出的特徵如下：

- (1)學生基於共同興趣而共同的學習。
- (2)經驗課程是以學生的興趣與需要為基本原則，故以學生的興趣與目的決定課程。

2.經驗課程所具備的優點如下：

- (1)兒童學習的興趣濃厚，無需強迫學習。
- (2)兒童所獲得的是活的知識，而非死的知識。

3.相對地，其呈現下列缺點：

- (1)兒童不能獲得有系統的知識。
- (2)各種基本生活技能(如寫字、計算)無法作系統的練習。

(五)組織學習：組織面對內外因素的影響，需從事組織變革和擬定組織發展計畫，以促使組織適應內外環境的變遷、增進組織效能、營建組織文化及提升組織成員的滿足感。但是促使組織變革和發展更具成效的主要關鍵因素是擬定組織學習計畫，並付諸實踐。亦即，宜將組織轉型成為「學習型的組織」(learning organization)，以持續擴大其創造未來的能力。

美國企管學者聖吉(Peter M. Senge)提出要成為學習型的組織需要有五項修練：

- 1.「自我超越」：個人能客觀的觀察現實，全心投入培養耐心，釐清其了解自己的真正需求；
- 2.「改善心智模式」：個人以開放的心胸，發掘內心世界的圖像，改善僵化的、刻板的、錯誤的認知方式，並積極付諸行動予以改善。
- 3.「建立共想的願景」：凝聚組織成員的理念，形成組織共同的未來景象。
- 4.「團隊學習」：藉由組織成員之間的深度會談，及溝通、協調、共同學習，以發揮團隊力量。
- 5.「系統思考」：組織成員客觀地了解是時的整體全貌，衡酌其前因後果、輕重緩急，並作創發性、擴散性的思考，而不是單一「刺激—反應」的個體。

二、試分析教育三大規準：合認知性、合價值性、合自願性之意義，並舉出不符合上述三大規準的反教育例子。(25分)

答：衡量教育、反教育或非教育的規準，借用觀念分析學派哲學家皮德思(R. S. Peters) 的說法，教育是一個「工作 - 成就」(task achievement)的概念，教育是多樣態(polymorphous)的歷程，教育的活動或歷程要符合下列三項規準：(一)合價值性；(二)合認知性；(三)合自願性。

(一)教育規準之涵義：規準，就是評斷教育的標準(criteria)；合乎這個標準就是教育，不合這個標準就不是教育。

(二)教育規準的內涵：英國教育哲學家皮德思(R.S. Peters)曾提出以下三個評斷教育的規準 -

- 1.價值性(Worthwhileness)：所謂合價值性，就是指一件事情具有合理的、可欲的即有正面價值的性質。一種教學，或作為教材的事物，必須符合此項性質，其所進行的活動才能稱之為教育。
- 2.認知性(Cognitiveness)：所謂合認知性就是指教學活動貴在了解，而不是死背或囫圇吞棗。就事實或科學方面來講，學習活動應該是徹底尋找真相，了解其原理。
- 3.合自願性(Voluntariness)：所謂合自願性，是指教育的過程要尊重學習者的自由意志，而不可以強迫灌輸。教育只有在學習者自願的情況底下才能進行。否則即使表面達成目的，終究不能稱為教育。

(三)教育規準的判別：與教育或教學相關的名詞，約有下列數個：教導、灌輸、宣傳、洗腦、訓練，其相關情形如下

教材 教法	認知領域		技能領域	
	不合認知性 不合價值性	合認知性 合價值性	合認知性 合價值性	不合認知性 不合價值性
合認知性 合價值性	宣傳 教材壞 教法尚可	教導 教材好 教法好	訓練 教材好 教法好	恣意 教材壞 教法尚可
不合認知性 不合價值性	洗腦 教材壞 教法壞	訓練 教材好 教法不佳	磨練 教材好 教法不好	催眠 教材壞 教法壞

(四)不符合教育規準的反教育例子：

- 1.例如教予國小學生微積分，此教學內容已超越學童所能理解能力，是一種不合認知性規準的作法；
- 2.再者，教導孩子拿石頭丟落水狗，是一種不合價值性規準的教學內容；
- 3.另外，採以不尊重學生自由意志的教學方法，例如強迫學生公開日記作法不符合自願性規準。

(五)評論：總之，教育活動是存在於人與人之間的一種影響作用。凡是教育活動，必須具備三個基本條件：

- 1.有施教者即受教者；
- 2.雙方面有交互作用(interaction)的存在；
- 3.達成行為的良好改變 - 獲得既定的教育效果。

三、「教師即研究者」之意涵為何？其在教育場域中如何推動？(25分)

答：傳統教師一直相信自己必須扮演好社會所賦予或期待的「角色」，而傳統的角色扮演常要求教師做為社會文化或社會制度的捍衛者、傳承者，甚至成為教化及政令宣傳的工具，遂使教師專業在發展上自我設限。隨著社會變遷，教師角色宜做調整。

(一)教師角色的轉化

- 1.「教師即研究者」(teacher - as - researcher)的觀念來自於「專業人員即研究者」的觀念。
- 2.教師工作要在專業方面展現真正的專業成長和發展，教師本身必須跳脫傳統教師的角色限制，最具體的作法就是，教師必須自覺本身既是一個「知識份子」(intellectual)，同時也是「研究者」(researcher)，才能擺脫老師因地位越來越不受重視所帶來的挫折感，也唯有如此，才能擺脫因教育活動呈現制式化所帶來的無聊與無力。在九年一貫課程實行中，教師的角色不再是被動的、等待的，教師本身除了是知識的分配和流通者，也應該期許自己成為知識的創造者和生產者。

(二)教師角色轉化的必要性：尤其要有效實踐教育改革實際執行層面的九年一貫課程，必須要透過教師進一步落實，因此九年一貫新課程要成功實踐，首先需要教師對其角色轉化的自覺與行動。

(三)「教師即研究者」意義：在知識經濟的時代中，「知識」可說是最重要的產業與特徵，知識正急速地擴張與累積。在此一反權威、反學科本位與反菁英倒導向的時代中，教師除了要致力成為一個知識份子之外，亦應以研究者自許。教師要能真正成為一個專業人員，在實際教學活動外，也必須能投入教育研究的工作。因為教師研究可說是教學實際的基礎，也是一個理想教師所必須具備的條件。教師的研究，應可以有效縮短教育理論與實踐間的落差，也可以說是學校教育改革的重要途徑之一。

(四)「教師即研究者」內涵

- 1.跳脫實驗的牢籠：教師應從被研究對象的角色轉變成為主動的研究者。
- 2.遠離行為的制約：教師在教學的情境中，應具備思考、計畫與決定的心理運作過程，其所處的特定教育情境，也應有著個殊的詮釋方式與作為，成為一個認知的主體。
- 3.追尋實踐的智慧：教師不應該只是技術操作人、被動的參與者，而是能夠建構理論、擁有理論，並掌握其教學實務知識的研究者，其內在的價值與信念系統，可以經過不斷的實踐、反省與自我辯證，使教師的自我實踐更趨於理想。

(五)九年一貫課程與教師行動研究的關係

在九年一貫課程實施後，教師的角色期望已經變成一個主動的設計者、研究者、專業發展者，乃至於是具有實際能力的通才素養者，這種角色期望不只是把教師視為一位「專家」，更視之為不斷追求成長的「知識份子」。透過九年一貫課程的實施，提供教師亦作為一個研究者的場域，具體作法如下：

- 1.學校本位課程發展必須以教師行動研究為基礎，需要教師與專家協同合作，以提升教學的反省、批判的探究，營造學校的專業文化。
- 2.九年一貫課程發展過程中，教師參與學校的課程發展委員會、學習領域課程小組、學年課程小組，甚至自組研究小組。
- 3.九年一貫課程需要老師實際參與，透過行動研究的實際操課，教師將可以獲得有關計畫的規劃與執行技術，落實學校本位課程的教育改革。
- 4.九年一貫課程的實施需要教師全力投入的工作有：領域學科內統整單元的開發、領域學科間統整學習的嘗試、領域學科外綜合學習活動的挑戰、領域學科內外大主題活動的開展。

歸結言之，教師為了提升教學的品質，就其在教育實務現場所遭遇的問題採行行動研究之後，能對實際教育問題提出評鑑、反省、回饋和修正以解決問題，如此一來，有助於提升教育實務工作的專業素養和實踐智慧，這是現今社會對教師角色的扮演成為既是教師同時也是研究者的期許。

四、九年一貫課程實施至今，試就課程綱要之精神與內容以及執行面向論其得失。(25分)

答：

一貫課程綱要不僅揭示課程決定權的下放，亦即「學校本位」課程發展階段的到來，同時更對課程結構、教學型態及評量方式有重大的改變。當然其他配套的措施也一一端出，如廢除高中聯考、基本學力測驗、小班教學、教師進修……等，由此看來，此一綱要影響所及既深且廣。以下將就綱要精神與內容以及執行面向的得失加以論述。

(一)綱要精神和理念

在綱要中無論就目標、學習領域、基本能力，或是實施原則，約略可看出如下重要的理念：

- 1.學校本位：學校是教育改革的基點，若要使教育改革成為永續的事業，那麼從教育體制內(尤其是學校)激起改革的機

制是必要的，而學校本位的課程發展就是此內在機制之一。在學校本位的經營中，不僅強調專業的重要性，更是教育決定權下放必然的反應。學校本位課程發展，在提昇教師課程設計與研發的專業能力與地位。

- 2.課程統整：課程綱要中反映出，統整相近學科之知識成為較大學習領域，以減少學科及教學時數，進而減輕學生課業負擔。此外以七大學習領域，採取較大單元設計，將相關學科知識統加以整。
- 3.空白課程：「綱要」中規定每週至少20%時間為彈性教學節數，同時在基本教學節數中又有選修的空間，此外在每學年上課200天內，上下學期亦可依實際需求，做彈性調整週期及日數，使適性發展或個別化教學成為可能。
- 4.能力本位：此次課程改革的主要原則是「培養學生能帶得走的基本能力，而不是背不動的書包」。在「綱要」中依據國民教育十項目標轉化為十大基本能例如了解自我與發展潛能，生涯規劃與終身學習，尊重、關懷與團隊合作，主動探索與研究等。此基本能力是基於社會變遷及未來生活需求所做的評估，雖有理想色彩，但比以往教育目標較為具體。總之，以能力取代知識，是著眼於生活經驗的強調，以及國民基本素質的提昇。
- 5.績效責任：從「綱要」可以看出，基本能力轉化為學習領域之學力指標，一方面既可為課程設計之依據及做為學習成效評估，進而實施補救或充實教學。另一方面更可以此發展為學力測驗，替代入學考試，或是評估學校辦學績效。
- 6.綜合上述五個重要理念，可以看出我國課程改革是以學校本位課程發展為主要模式；統整學科知識成為學習領域而取代現行分科教學；落實教師專業自主，提供發展課程設計及更多彈性教學空間；以培養現代國民所需的基本能力為課程設計的核心，並加強學校及教師的「績效責任」。

(二)綱要的內容

1.基本理念：

- (1)人本情懷：包括了解自我、尊重並欣賞他人與不同文化的胸襟。
- (2)統整能力：包括理性與感性調和、知行合一、人文與科技整合的能力。
- (3)民主素養：包括自我表達、獨立思考、人際溝通、團隊合作、社會服務、負責守法等。
- (4)鄉土與國際意識：包括鄉土情、愛國心與國際觀。
- (5)終身學習：包括主動探究、解決問題、資訊與語言運用等。

2.課程目標：國民中小學九年一貫課程之目標在於三個主要面向：人與自己、人與社會環境、人與自然環境。

3.基本能力：十項國民教育基本能力包括：瞭解自我與發展潛能、欣賞、表現與創新、生涯規劃與終身學習、表達、溝通與分享、尊重、關懷與團隊合作、文化學習與國際瞭解、規劃、組織與實踐、運用科技與資訊、主動探索與研究、獨立思考與解決問題。

4.學習領域：七大學習領域包括：語文、健康與體育、社會、藝術與人文、數學、自然與科技、綜合活動。

5.六大議題：九年一貫課程將今社會變遷新興的重大議題融入課程進行教學，議題內容為：資訊教育、環境教育、兩性教育、人權教育、生涯發展教育、家政教育。

6.學習領域與教學節數：基本教學節數佔總節數之80%，彈性教學節數佔總節數之20%。

(三)目前執行的困難

1.配套措施不周，工作方向偏執：可由以下幾點看出：

- (1)學校行政組織及執掌未見調整：目前學校的校長、主任各處室之組織及執掌，是由國民教育法及施行細則訂定的。但是九年一貫課程，規定課程規劃、執行交由各學校「課程發展委員會」，但是其權限及運作方式沒有明確規定。
- (2)學校教師人力資源未作調整：因為領域的改變，學校教師的授課時數也會改變，但是教育部目前對教師的授課時數仍未做規劃，例如各領域教師授課時數不均的問題、兼任專任教師制度的規劃等等，推動小組都沒有將此問題納入規劃方案之一。
- (3)新課程並未減輕學生學習負擔：九年一貫課程規定學生每週的學習時數，與週休二日後實施之課程時數比較，並沒有減少。甚至九年一貫課程規定國三學生的課程時數，會比實施週休二日之課程時數還多。新課程不但未減輕學生負擔，反而增加學習總節數。

2.學校行政束手無策：課程改革必須由專業自主教師來做。但是以目前而言，教師的自主能力是很強，但是專業能力在哪裡？學校行政被束縛了之後，更難藉由行政的管道，協助工作的推展。

3.課程安排時間太長，難以有效聯貫課程。

4.七大學習領域限制變通性。

5.學力指標難以引導課程統整

6.教師缺少專業尊嚴、缺乏進修管道

(四)評論：歸結新、舊課程之間的差異展現出三點差異：國中小學採九年一貫的設計方式、將「課程標準」改為「課程綱要」以及採取統整的合科教學，綱要的內涵和立意也是值得期待的，但是盱衡九年一貫課程在執行面所遭遇的困境，除了臚列於上述各點外，另外國中階段所受的限制甚大，尤其是領域統整的問題遭到極大的反彈。實施過程中，更多的宣導、溝通和對話是必須的，透過觀念釐清和對新課程綱要了解，新課程才能達到良好成效。