

國小鄉土教學活動課程轉化 之個案研究

郭 至 和

本研究旨在探討目前國小鄉土教學活動課程轉化之狀況，分析教育部所公布國小鄉土教學活動課程標準之內容、台中市教育局、學校、教師等，在各層次之間課程轉化的差距情形。

本研究方法分為四個部分，第一部分是參與台中市教材編輯會議、各校巡迴輔導活動座談會及相關研習活動等，分析在教育局層級對整個台中市國小鄉土教學活動推動的方向與實際運作的狀況。第二部分則選擇一個案學校及班級，進入現場實際觀察，藉以分析學校行政人員及任課教師層級課程轉化之情形。第三部分以部分相關人員為對象進行訪談。第四部分採用文件分析法的方式，探討台中市整體實施教學的內容及方式。

本研究發現，由於各地環境不同，各層級的人員對該課程亦有不同的詮釋，使得課程標準與教育局正式課程、課程標準與學校正式課程、教育局正式課程與學校行政人員知覺課程、教育局正式課程與教師知覺課程、學校運作課程與教師運作課程、教師知覺課程與運作課程，均因課程轉化產生差距。最後根據本研究結論，提出具體建議，以供教育行政人員及教師等相關人員，作為國小鄉土教學活動的實施與未來發展之參考。

關鍵字：鄉土、鄉土教學活動、課程轉化

本文作者為台中市建功國小教師兼台中市國民教育輔導團鄉土教學活動科輔導員；國立台中師範學院國民教育研究所碩士；學術專長為鄉土教育、社會科教學、個案研究

airiti

壹、緒論

本節分為三個部分，分別說明研究動機、研究目的及名詞界定，茲陳述如下：

一、研究動機

自八十七學年度開始，國民小學三年級新增一門鄉土教學活動課程，鄉土教學活動設立的主要目的，在使學生認識自己生活週遭的環境，對自己的家鄉產生認同感，並熱愛自己的鄉土，進而激發他們改善地方環境與建設地方的情意目標。而課程的設計、發展或實施，並非由特定的某一群人所能完成，課程能夠成爲一連串可以實施的活動或材料，必須經過許多不同層次的團體成員，分別針對該層次的任務與需求，進行課程的計畫及發展工作。

課程既然是由不同層次的團體成員逐步發展而來，在理想上應存有一個所有層次所認定的共同目標，每個層次皆環繞這個目標進行課程發展及實施的工作。可是實際上，在各層次轉化的過程中，各成員對於課程目標及內容的認知不同，就會產生差距。我國課程轉化的情形，由過去歷次所實施的舊課程可看出，大都採中央集權或由上而下的發展模式，首先教育部頒定課程標準，再由國立編譯館編輯教科書，學校與教師在課程的選擇與實施上有限，由Goodlad（1979）所區分的五種課程加以歸類，我國正式課程是以教育部委託專家學者、教師、教育人員訂定的課程標準，以及國立編譯館所編輯的教科書爲主軸，課程標準的訂定就是將理想課程轉化爲正式課程的歷程。自八十四學年度起，教育部將國民小學教科書制度，由原先的統編制改爲審定制，國民小學各校有權從通過教育部審定的各家出版商所出版的教科書，選擇適合者使用，而八十七學年度由三年級開始每週增設一節鄉土教學活動，該課程的設置，賦予各地方、學校及教師更大的參與空間，由於國小鄉土教學活動無統一教科書，授課方式可按各地方、各校的實際需要而做調整改變，因此，從教育部所公布國民小學鄉土教學活動課程標準之內容，到地方政府推動鄉土教學的方向，及學校、教師所知覺和實際運作的情形，其間所產生的差距，引起研究者相當大的興趣。因此，研究者藉由課程轉化所造成差距的觀點，探討國小鄉土教學活

動課程的實施情形。

二、研究目的

針對國小鄉土教學活動課程，本研究希望能夠達成下列的研究目的：

- (一)了解國小鄉土教學活動課程轉化過程之內容。
- (二)探討國小鄉土教學活動課程轉化的過程中，不同層次所遭遇的問題。
- (三)探討各轉化層次鄉土教學活動課程之間的差距，以及造成差距的重要因素。
- (四)獲得課程轉化的研究成果，供日後國小鄉土教學活動課程研究之參考。

三、名詞界定

(一)鄉土教學活動

本研究所稱之「鄉土教學活動」是根據教育部八十二年公佈新修訂「國民小學課程標準」中，增設國民小學鄉土教學活動課程，並於民國八十三年公佈「國民小學鄉土教學活動課程標準」，規定於國小三至六年級每週一節四十分鐘，並可和輔導活動科、團體活動科中的相關內容與活動配合。於民國八十七年九月起，從國民小學三年級逐年實施。該活動課程採用彈性教學，內容包括：鄉土語言、鄉土歷史、鄉土地理、鄉土自然及鄉土藝術等五大類。

(二)課程轉化

本研究所稱之「課程轉化」是指課程由應然轉化為實然的過程中，從教育部所公布國小鄉土教學活動課程標準之內容、台中市教育局及學校行政人員所推動的方向、教師對該課程所認知和實施等不同的層次中，所涉及的知覺課程和運作課程。

貳、文獻探討

Goodlad (1979) 針對課程目標和內容的選擇組織與評鑑，將課程的探討分為「應然」和「實然」兩個部分，為說明其應然與實然之間的差距，Goodlad 將課程轉化過程區分為五個階段（黃政傑，民78；楊益風，

民88b；Goodlad，1979）：

- (一)理想的課程（ideal curriculum）：是課程設計者（政府、基金會、利益團體所成立的委員會或學者個人等）對課程所抱持的觀點，它是理想的或可作為模範的。
- (二)正式的課程（formal curriculum）：是經過教育行政機關同意，藉選擇或命令的方式，由學校或教師採用者。正式的課程為了獲得同意，必須以書面的方式出現（如課程指引、科目大綱、教科書或學習單等），正式的課程的特點在於它是經過官方認可的。
- (三)知覺的課程（perceived curriculum）：是教師或家長所知覺到的課程。因為官方同意的正式課程，在學校人員、教師或家長心中有不同的認知，因此知覺的課程是屬於心目中的課程，家長或教師對現行課程的態度，往往促使他調整課程的行動。
- (四)運作的課程（operational curriculum）：在教室和學校中實際發生的課程。在實際教學中，因為學校人員或教師在將其所知覺的課程轉化為運作課程時，常出現許多實際上技術和方法之困難，造成知覺課程和實際教學的課程不盡相同。
- (五)經驗的課程（experiential curriculum）：學生所經驗到的實際課程。學生是具有思想的主動個體，他們會依自己的興趣、價值與需求，由種種學習活動中尋找自己的意義，建構自己的經驗，他們會自我抉擇、創造，而不只是接受的容器。

從「應然」的層面來看，在各層次間轉化的課程，應該是一套符合同理理想的課程，然而從「實然」的角度來看，課程由於經過層層轉化，一直到學生所經驗到的課程，可能與課程發展最初的理想有很大的差距。

Brophy（1982）以圖一說明課程在各層次之間轉化所造成的差距：(一)圖中A代表是由州或地方層次所選用的正式課程。(二)在地區（學校層次）轉化時，被校長或教師所組成的委員會加以改變，這些改變包括由正式課程（A）中刪除A₀的部分，以及加上B的部分。(三)學校採用的正式課程（C）已非原本的A課程（ $C = A + B - A_0$ ）。(四)每一位老師在解釋學校所採用的課程（C）時，可能依據教師本身的喜愛以及對於學生需求的理念，而刪除圖形中C₀的部分，加進D的部分。(五)因此每個個別的教師所採用預定的課程E（ $E = C + D - C_0$ ），既不同於官方的正式課程（A），也和非官方的正式課程（B）不同。(六)教師在根據自己預定的課程（E）於實際教學的過程中，可能由於時間限制而刪除部分課程（E₀），又以錯誤或偏差的方式教錯了一部分（F），因此學生就被灌輸一些錯誤的引導

或不正確的知識。(七)在學生學習的層次，所有個別的教師實際上所教的正確的 (E) 或不正確的 (F) 材料中，學生所學習及保留的部分只有 E1 和 F2，某些部分學生可能因為教師教得太簡略或含糊不清而漏失調 (E2，F2)，又可能因為學生本身錯誤的先入概念，扭曲了部分的知識 (E3，F3)。到最後，只有 E1 部分是教師預定所採用的課程 (E) 中，成功所教授的部分。



圖一 課程轉化造成的差距

資料來源：Brophy，1982: 4。

其次再由課程實施的方面來看，對於課程實施的觀點，直到1980年代，學者們主要分為兩類，一是忠實觀 (fidelity perspective)，二是相互調適觀 (mutual adaptation perspective) (黃政傑，民86；Fullan & Pomfret，1977)。在1990年代，由於教育人種誌 (educational ethnography)、符號互動論、建構主義等傾向微觀之學說的發展，學者們提出第三類的觀點，即課程的演示觀 (curriculum enactment perspective) (郭玉霞，民85；Synder，Bolin & Zumwalt，1992)。

課程實施的忠實觀之基本假設是：課程實施的理想結果，是忠於原先課程計畫時設計者所具有的意圖，因此課程或其計畫是事先決定的，絕大

多數是由課程專家依其專業知識所設計發展的，只有少部分可能有教師的參與。教師的主要任務就是將課程專家所發展設計出的課程加以實施，並依據實際實施的結果和原先計畫的意圖來評鑑課程，教師所做的愈接近預期的計畫，則愈為忠實，課程實施的程度也愈高。由此看來，從課程的設計到實施是一直線式的過程，教師與學生都只是被動的課程接受者，教師從課程專家所傳遞給予的課程融入學校課程中，教師的目標與課程專家的目標是一致的；學生則主要在學習教師所教給他的內容，並努力達成課程目標（林進材，民88；郭玉霞，民85；歐用生，民82；Fullan，1991；Posner，1992；Synder，Bolin & Zumwalt，1992）。

所謂相互調適觀所強調的是：課程實施並不是單方向的傳遞接受，而是雙向的相互影響改變的歷程。一方面課程專家改變學校教育的措施，另一方面則由學校的教育人員針對當地特性、學校環境、學生特質等，將課程專家的改革計畫或課程加以調整，由此二方面產生交互作用。這種觀點認為教師和課程專家各自有不同的次級文化，在信念與價值觀上也有差異，所以在課程實施的過程中，兩者之間的合作、溝通調適是課程實施成功的重要關鍵。在這種課程的觀點中，隱含教師的角色是課程發展者，他們可視本身及學生的需要、興趣、技能來調整課程，然而更重要的是這些調整包含教師本身的意識型態、建構、態度、以及價值觀與課程改革的情形（林進材，民88；郭玉霞，民85；黃政傑，民86；Posner，1992；Synder，Bolin & Zumwalt，1992）。

採課程演示觀的學者認為：課程知識是個人建構的、個別化的，其必須符合個人的及外在的標準；學生的心靈不是容器，可用課程專家所發展出來的課程所能填滿，學生的心靈是等待被點燃的火炬，由教師透過自己心中的火炬將其點燃（Synder，Bolin & Zumwalt，1992）。因此強調課程是師生之間共同、創造的教育經驗，教材與教學策略都只是一種手段，只有師生用這些手段所建構出來的教室經驗才是課程。課程成功的實施必須了解到教師的角色是課程的真正發展者，其不只扮演被指定的角色，直接否定課程是一可經由教師來傳送之具體物品的觀點。Doyle（1992）明白指出：課程研究轉向所謂經驗的課程，不再強調教學的遙控，取而代之的，是開始關切教師個人實際的知識和課程製造者的責任角色，以及學生的特質，包括老師和學生如何在課堂中建構共同的意義。因此郭玉霞（民85）認為此類課程用「課程實施」這個名詞似乎並不恰當，應以「課程建構」這個名詞較為適宜。

由 Goodlad 和 Brophy 等人的觀點來看，可以了解在課程專家、教育行政人員及教師所計畫的意圖課程與學生實際學到的經驗課程之間，存在著很大的差異。黃上芬（民86）在比較各層次的國中理化課程之後，發現轉化過程的確造成教學目標、教學時間以及教學內容方面的差距；曾郁敏（民87）在分析國小音樂課程由課程標準轉化為教科書的歷程中，由課程標準的總綱轉化為音樂課程標準，再由音樂課程標準轉化為音樂教科書，各階段的轉化內容有的部分無差距存在，有的部分則有差距存在。

教師對課程的看法及態度，會影響教師對課程做出調整的行動，以課程實施的三個觀點中，對課程的定義抱持不同的看法，因此教師在其中所扮演的角色亦有所差異，但近年來逐漸強調教師在課程實施角色的重要性，特別是當教師與學生間的互動逐漸成為課程實施的核心時，教師如何影響課程實施就愈形重要。Clandinin 和 Connelly（1992）認為教師是教室中課程建構和課程實施的整合部分。林幸姿（民86）以訪談方式對於具有學校層級以上課程發展經驗者，分析其參與情形、感受及對教師參與課程發展的看法，其中包括參與地方層級鄉土教材的編輯成員，根據研究發現：教師有能力成為課程的研究者與生產者，並與其他領域的專業人員共同合作，依據不同的興趣與專長，做適當的分工；教師參與課程發展之後所獲得的正面影響遠甚於負面影響，且多肯定教師參與的功能和能力，但可惜的是參與校外課程發展的教師，很少將獲得的經驗與新觀念帶回學校，和未參與的教師分享；就整個課程發展的權力運作取向而言，仍多屬「由上而下」的行政模式，大部分教師仍處於被動的角色。單文經等人（民86）以文獻分析及意見調查兩種方法，探討在國民教育階段推展鄉土教育的檢討與規劃，在調查設計部分，以分區意見座談及抽樣問卷調查的方式，分析教育人員對鄉土教育的看法及理論與實際之間的落差；蔡佳雯（民88）以實際擔任一班三年級的鄉土教學活動課的教學，並與同學年教師所組成的鄉土教學活動課程規劃小組合作進行課程計劃的事宜，研究結果發現以活動為主的科目需大量的人力與物力支援，研究者與三年級教師以合作規劃課程的方式，教學資源與理念可以共享，達成教學的目標。

最後從鄉土教學活動課程標準的內容觀之，其中雖然對於課程內容與實施方法有所規定與說明，然而中年級的範圍以鄉、鎮、市、區為主，因此不可能出現全國統一的教科書，教材的選擇，各校可由活動內容綱要中自行編纂或自由選擇適當的教材，進行教學活動（教育部，民82）。台中市在教育局的策畫下，召集市內教師編輯鄉土教學活動教學手冊、學習手

冊及教師參考手冊等，課程的安排和活動的設計三年級由校園開始，擴展到學區，將來擴大到行政區，以至全台中市，採由近而遠，由淺而深的螺旋式課程設計（台中市教育局，民87）。全市又有統一的教材，但三年級以學校、學區為範圍，教材的內容勢必無法兼顧各校、各區的不同歷史和特色。在鄉土教學活動課程實施的過程中，經由層層的選擇，課程會有所轉化，使得實施結果與原先意圖不同。教育部所公布的課程標準，在台中市教育局所編輯的鄉土教學活動教材和學習單之正式課程中，已經產生了轉化，各校又依當地的情況不同加以增減，教師對正式課程的知覺詮釋便成為教師的知覺課程，進而在教室情境、時間等因素影響下，教室中所實施便成為運作課程。從教育部的課程標準、台中市政府教育局、學校及教師等不同層次中，其間所產生的差距，引起研究者相當大的興趣，研究者乃選定「國小鄉土教學活動課程轉化之個案研究」進行探討。

參、研究設計與實施

本節主要說明本研究之研究方法、研究對象、資料蒐集、研究歷程、信度及效度等，茲分別敘述如下：

一、研究方法

為了深入了解台中市國民小學鄉土教學活動課程轉化的狀況，研究者進入學校及教室實地觀察教學的情形，因為許多教學上的問題和困難，必須走入真實的教室情境中，才可能發覺的到。Yin（1994）認為個案研究是針對「如何」（how）或「為什麼」（why）等研究問題的一種研究策略，特別是當研究者無法對行為事件有所控制（變項的操弄），以及研究者的研究焦點是關切發生在真實生活情境脈絡中當時的現象時，便可運用個案研究。本研究基於以下三點理由，採用個案研究法：一、本研究除了了解台中市國小鄉土教學活動課程轉化的內容（what）之外，亦探討其轉化的過程（how）及所造成的因素（why）；二、研究者未控制研究對象的行為；三、本研究希望經由學校及教室真實情境的觀察，深入了解學校行政人員和教師如何「理解」鄉土教學活動課程的內涵，並透過學校所推動的工作項目及每次教師實際所教學的課程內容，分析台中市教育局及學校所認可的正式課程，以及教師所實施的課程之間的轉化有何差異。

二、研究對象

研究者在個案對象的選擇上，考慮到以下二點因素：(一)由於個案研究重視對某一特定之對象作深入的描述，需要大量的時間進入現場瞭解分析，因此研究的樣本不可能太多。研究者以一所國小為個案，學校中以校長及教務處與該課程實施關係最為密切，因此研究者在學校行政單位部份以校長及教務處人員為主。(二)為了顧及長期的研究和深入的描述，研究者需選擇對本研究有參與意願的該科任教教師為對象。此外，台中市鄉土教學活動課程，各校大多將時間安排在星期六的第三或四節，受限於時間上的影響，只能針對一個班級加以觀察。

在上述因素的考量下，研究者於民國八十七年八月底，針對台中市朝陽國小（化名），在三年級中選取可能的研究對象，首先於九月初分別向校長、教務處人員說明希望以該校為研究場所，並將研究主題、目的和所使用的研究方法約略陳述，說明本研究在個案方面，希望探討學校行政人員及任課教師在該課程所欲實施的方式及實際運作的內容；俟校方同意後，研究者分別徵詢任課教師是否願意成為本研究的對象，其中陳老師表示願意參與研究的進行，因此研究者就以陳老師為本研究的研究對象。

朝陽國小於民國四十八年成立，目前總計有四十七班，每個班級學生人數大約三十八名左右。學校辦學的校風開放、學生活潑；自民國八十三年學年度起，學校教師即利用每次定期戶外教學的機會，設計活動手冊，實施鄉土戶外教學，且獲得教育局督學及學生家長的肯定。

陳老師，女性，二十八歲，已婚，平日注重休閒生活，興趣以畫畫、聽音樂為主。民國八十五年畢業於師院美勞系，在大學修業期間所修課程中，有「中國地理」一科，任課教授讓他們研究自己的家鄉，陳老師自認為學習到許多事物，也是她印象最深刻的一科。畢業後到朝陽國小服務至今第三年，期間主要擔任中年級導師，上課喜歡和小朋友一起探討。

三、資料蒐集

為了獲得更完整的資料，本研究採用觀察、訪談及文件分析等方式，作為蒐集台中市國小鄉土教學活動課程轉化之資料來源。

(一)觀察

本研究觀察可分為二個部分：1. 參與台中市國小教材編輯會議、各校

巡迴輔導活動座談會及相關研習活動等，藉由實際參與錄音紀錄，分析在教育局及鄉土教學中心學校層級，對整個台中市國小鄉土教學活動推動的方向與實際運作的狀況，並了解課程轉化的過程中所產生的差距。2. 在個案學校及教室觀察部分，除了藉由詳細的田野筆記，並輔以錄影、錄音記錄課程進行中教師、學生以及師生互動情形等詳細教學過程。觀察完畢後，隨即針對上課內容進行非正式的訪談，以釐清研究者的部分疑問及觀點。

(二)訪談

為求本研究的完整性與深入性，訪談對象可分為三個部分：1. 針對教育局人員、台中市國民教育巡迴輔導團鄉土教學活動科輔導員及其他相關人士等進行訪談，了解其國小鄉土教學活動在教育局層級的實施狀況。2. 以個案學校的校長、教務主任及教學組長等進行訪談，以了解學校層級行政人員所知覺到的及實際運作的課程為何。3. 以陳老師為訪談對象，在課程實施之前，先對陳師進行初步的訪談，以獲得其對於課程、教學內容的詮釋和教學所抱持的目的為何，以及參與此次研究的動機與期望。接著在課程實施中，就課堂上所發生的現象、問題，或研究者覺得需要澄清之事實，在下課時請教教師，以深入了解其現象及產生的原因。最後在學期結束時，分析教師對課程內容、教學目標、教學上所遭遇到的問題，和學校對鄉土教學活動的支援、實施整體的效果等，作全盤的探討。

(三)文件分析

本研究所採用的文件，在教育局層級方面，包括台中市教育局有關鄉土教學活動推展之計劃、公文、教材編輯會等相關之會議記錄，以及台中市國教導團鄉土教學活動科巡迴輔導資料。在學校層級方面，包括該校推動之計劃、組織、相關的會議記錄、行事曆、學校所編輯的補充教材等。在教室層級方面，包括鄉土教學活動教學手冊（上、下學期各一冊）、鄉土教學活動學習手冊（上、下學期各一冊）、鄉土教學活動教師參考手冊（上、下學期各一冊）共六冊，有關鄉土教學活動的研習資料、教學者省思記錄等資料。

四、研究歷程

本研究實施流程如圖1，主要實施歷程如下：

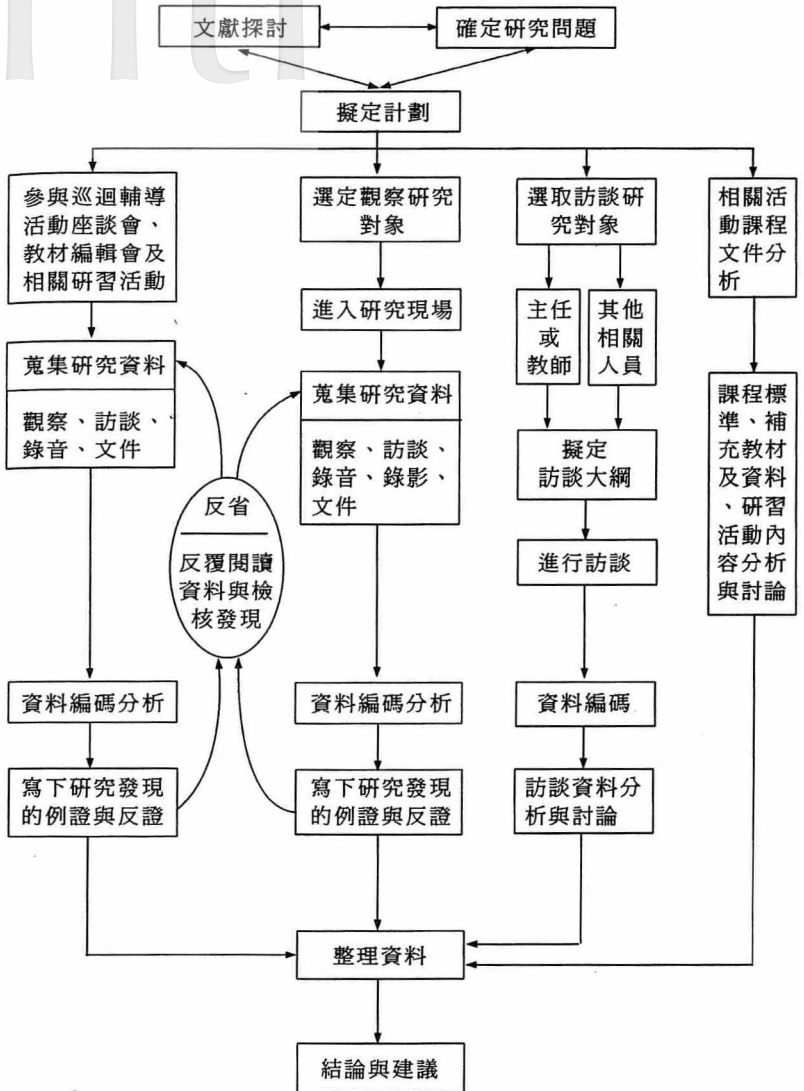


圖1 研究流程圖

- (一)參與相關之座談會、鄉土教材編輯會及研習活動：於八十七學年度開始參與台中市國教輔導團鄉土教學活動科巡迴各校輔導活動（民國八十七年十月至民國八十八年五月），並參與教材編輯會議（民國八十七年十月至八十八年六月，共二十八次會議），藉此分析台中市國小鄉土教學活動教育局層級之實施情形。
- (二)個案學校及教室觀察：研究者於民國八十七年八月底開始參與學校相關的會議，並記錄開會時的情形。另外，由於朝陽國小鄉土教學活動排定在星期六上午第三節，所以每隔週六實施一節，研究者於民國八十七年九月十九日進入陳老師的教室，至民國八十八年六月五日止，扣除學生定期考查、學校運動會等活動，共計觀察了一整個學年計十次課程。
- (三)進行訪談、作深入的探討：選擇適當的訪談對象，擬訂訪談的內容大綱及時間，並將訪談的資料加以整理分析，以獲得進一步的訊息，俾供研究最後結論的參考。訪談時間的安排，民國八十七年九月十七日開始正式進行，直至民國八十八年十月結束，共訪問十五名相關人員。
- (四)對於鄉土教學活動相關資料、進行文件內容分析：在本研究實施的過程中，可透過訪談機會，廣泛蒐集台中市有關鄉土教學活動的研習資料或會議記錄等資料，探討教育局及學校教學活動可能進行的方式。

五、研究的信度與效度

由於量化研究所依據的是統計的概括，而個案研究所依賴的是分析性的概括，兩者研究取向不同，故不能以一般傳統實證主義量化研究的信度與效度考驗方法來判定個案研究的標準。Yin（1994）提出建構效度、內在效度、外在效度及信度來提昇個案研究的品質，惟本研究比較偏向質的個案研究，以研究者本身為研究的工具，進入現場蒐集資料，因此本研究參考LeCompte，Prissle和Teach（1993）對於提高研究之信度與效度的策略所作之建議，設法提高本研究的信度與效度。

為提高本研究的內在信度，研究者所採取的方式如下：(一)研究者對於每次觀察或訪談告一段落時，研究者便會尋求被觀察者或訪談者的看法，以事後問題的再澄清，使研究者所呈現的內容，盡量以被觀察者或訪談者的觀點來呈現，避免以自己的主觀價值判斷來詮釋被觀察者或訪談者的觀點。(二)研究者和研究所的同學相互討論，並交換彼此的心得，從不同的立場來看研究者的報告，幫助自己澄清許多的盲點。此外，邀請一名研究生協同編碼，並隨時和教授討論。(三)本研究盡量多用現場原始筆記或訪談逐字稿，並作詳細的觀察記錄，少作推論的描述。在經受訪者同意的情况

下，用錄音機輔助記錄訪談內容，並作成逐字稿，逐字稿儘可能經受訪者確認；在實際教學部分，運用錄影機錄下陳老師的教學情形，並立即完成逐字稿及處理現場所做的筆記，力求資料記錄的完整性。

為提高本研究的外在信度，研究者所採取的方式如下：(一)研究者對於研究的過程、計劃，及對資訊提供者（朝陽國小及陳老師）的特質與背景加以描述，並說明選用該觀察對象的原因與過程。(二)詳細說明本研究資料分析的方法，資料蒐集的策略與整理，並清楚描述資料記錄與分析的做法。

本研究為提高內在效度，研究者所採取的方式如下：(一)研究者以一學年度的時間長時期進入現場觀察，除了班級教學觀察為每隔周一節課之外，其餘學校部分，從朝會、升旗、相關會議、活動等，隨時保持對研究現場的敏銳度，化熟悉為陌生。(二)在逐字稿編碼完成之後，研究者將其影印，邀請受訪者或被觀察者進行資料檢核的工作，此外，亦將受訪者或被觀察者在資料檢核後所反映的意見及言行記錄下來，澄清並比較其他相關資料。(三)以觀察、訪談及文件分析等資料蒐集方法，進行資料的三角校正。

本研究在提高外在效度方面，研究者所採取的方式如下：(一)研究者將學校的背景以及教室的場景詳加描述，另外也針對陳老師的學歷、服務經歷等個人資料作深入了解，表明研究者與現場的關係，以利後續研究者作相似研究的比較分析。(二)研究者自我的反省能力亦相當重要（Ely, Anzul, Friedman, Garner & Steinmetz, 1991），所以從教室情境觀察出來，研究者一定會從這些資料中作自我反省的功夫，以求下次進入教室中，不會再重蹈覆轍，也使自己不會陷入自我詮釋的框框中。

肆、結果分析與討論

本節主要是對台中市國小鄉土教學活動課程實施過程中，在不同層次間形成哪些差距及造成差距的原因，並進一步探討教師在此一課程實施中所扮演的角色。

一、課程標準與教育局正式課程的差距

(一)鄉土範圍的規畫

根據鄉土教學活動課程標準內教材編選之原則中，中年級的範圍為鄉、鎮、市、區，但以台中市三年級鄉土教材的範圍來看，上學期以學校為主，下學期以學區為範圍，四年級再擴展到各行政區，此與課程標準內之鄉土範圍產生差距，如此安排的原因，是因為教材編輯人員希望國小三年級讓學生培養情意上的教學，所以在範圍上降低到從認識學校開始，台中市鄉土教學活動科輔導員黃主任（亦是三年教材的編輯人員）就曾表示「鄉土教學的目的，在三年級是培養簡單的技能教學，調查、訪問、紀錄，比較簡單式的，最主要還要培養小朋友情感上的，所以我們設計降低到從認識學校開始，…有的學生只認識自己上課的地方，六年畢業，整個〇〇國小沒有全部好好的了解過，…從認識學校開始，然後培養簡單的觀察、紀錄的方法，三下的時候認識學區，…」（會議a.06-03）。因此，台中市鄉土教材中年級的範圍縮至學校、學區，而此一鄉土範圍的規劃與其他縣市鄉土教材明顯不同，亦成為台中市鄉土教材的特色之一。

(二)教材編寫方式及取向

在鄉土教學活動課程標準內教材編選之原則中，教材編選宜採主題式編寫，並應注意統整性、多樣性及均衡性，而台中市三年級鄉土教材編寫方式採課程標準五大類別中之鄉土地理、鄉土歷史、鄉土自然及鄉土藝術等，各編寫成一個單元，非採單元主題式將五大類別統整編輯。由於三年級鄉土教材範圍是以學校、學區為主，所以是由各學校自行編輯教材或由全市成立編輯小組籌編一套統一的教材，當時就有一番的討論（研習06-04），後來三年級的教材編輯工作就採納各校校長、主任及教師的意見，由全市成立編輯小組統一編輯（會議a.03-15）。在民國八十六年七、八兩個月期間，四位鄉土教學活動科輔導員蒐集資料並完成整個教材架構，每位輔導員根據自己的專長負責一個單元，之後其他編輯人員加入，花了半年的時間開會討論、修改，到民國八十七年二月份定稿、印刷，完成三年級教材試用本，在編輯時間緊迫及簡化編輯流程的考慮下，形成以鄉土教學活動科輔導員為主軸，鄉土地理、鄉土歷史、鄉土自然及鄉土藝術各編寫成一個單元的編輯方式（會議a.04-02、訪談06-05）。此外，教材中亦

無鄉土語言部分，因為編輯小組表示教育部擬編母語的統編教材，台中市三年級鄉土教材編輯人員便不將鄉土語言部分納入教材內（會議b.06）。

二、課程標準與學校正式課程的差距

(一)學校排課時間的安排

朝陽國小三年鄉土教學活動該科安排時間在每隔週六排一節，大約一學期可上五至六節課，此與課程標準中所訂定中高年級定期活動每週一節課四十分鐘產生差距，使得該科實際授課時數減少一半，朝陽國小教學組長說明該課程在當初排課時所考量的因素是「因為我們今年所排的課呢，原則上在屯區開會的時候，大家共同討論排在禮拜六，排在禮拜六又碰到隔週休二日，所以和上級原先的理念好像有一點點的出入。因為團體活動、輔導活動、鄉土呢，三者是要協助、互相輪調的，輪調的結果呢，我想以後輔導活動再進來，又有一個鄉土活動再進來，可能就會馬虎一點點，…」(訪談09-18)。鄉土教學活動課程標準修訂完畢正式實施之後，政府又實施隔週休二日的政策，在一般認為國語、數學等為主科的觀念下，這些科目假如安排在週六，使得每隔週六會減少一節(訪談06-33)，因此將新增的鄉土教學活動、輔導活動兩科，及原本的團體活動安排在週六。

(二)上課的型態

在課程標準中有關教學活動實施要點部分，對於定期活動實施可採以原班級型態或分組方式編組進行；在師資方面，各校可與附近學校聯絡，交換具有不同專長之教師，進行協同教學，亦可聘請社區人士及具有實際經驗之專業人士擔任。朝陽國小鄉土教學活動進行的方式是以原班級型態進行教學，對於教學活動進行的方式可能因僅三年級一個年級實施該課程，無法以年段或三至六年級為單位混合編組，加上教材編輯取向就以班級為單位，形成以原班級型態進行教學(觀察870919-觀察880605)；至於師資來源考量到教師授課時數、時間安排及經費來源等因素，以各班級任教師擔任該科教學者，朝陽國小教務主任就表示「因為這是新的科目，原則上由三年級各班導師自己來上，因為除了這一科，三年級還增加像輔導活動等新的科目，如果由科任老師上，一方面沒有人願意，另一方面排課也很麻煩，…請校外人士來學校教學，這是蠻難做到的，因為學校經費有

限，請人來就要給鐘點費，增加學校支出，而且要請誰比較適合，我們也不太知道，…」(訪談07-28)。

三、教育局正式課程與學校行政人員知覺課程的差距

在學校編寫教學補充教材方面，教育局希望各校成立鄉土教學活動推動小組編寫補充教材，因為三年級教材的範圍由學校、學區出發，內容只提供任課教師一種參考的架構，各校及任課教師必須依當地狀況，再蒐集補充教材，台中市國教輔導團幹事呂老師在各校巡迴輔導活動時表示「由本市輔導員所共同編輯是三年級的教材，這份教材是適用全市性的，但是每一個學校必須還要依照各校的特色，來編出你們自己的補充教材，因為它是一個通識教材，它沒辦法針對每一個學校、每一個點來舉出有關歷史的部分、地理、自然、藝術、語言等等，沒有辦法針對五十幾所學校來編五十幾本，所以這五十幾本都要靠學校老師來編輯、來蒐集這方面的資料。」(會議a.01-20)。而鄉土教學活動於民國八十三年公佈新增此一科目，民國八十三年公佈鄉土教學活動課程標準，其中至少有三年的時間可供籌畫，但朝陽國小教務主任認為鄉土教材一定會由上級單位編輯提供，所以遲遲未展開學校的編輯工作，以致後來學校教師在邊教邊蒐集資料的過程中，完成學校的補充教材，朝陽國小教學組長就表示「我們學校原先早就要動手了，那張主任(教務主任)她就說，市政府會編一套給我們，我說不太可能吧！因為是學校的補充教材的話，應該是我們每個學校來處理吧！她說不會不會，上面一定會給我們，所以我們久久都沒有動手，但是呢！這一段時間只要找到資料，就趕快蒐集起來，真正的編呢！就從我們八十七學年度開始，不然的話，早在一、兩年前，我們就開始蒐集資料了，只是她一直說不用，不用的話，我想大概真的會有吧！」(訪談09-54)。

由於教育局重視鄉土教材編輯的工作，朝陽國小校也在短時間內盡力完成學校的補充教材，雖然其中仍不脫由上而下行政方式來推動，不過使得朝陽國小教師有編輯教材的機會，讓教師在該課程之角色由課程的接受者慢慢轉變為課程的發展者。

四、教育局正式課程與教師知覺課程的差距

(一)教材內容的選取

三年級鄉土教材屬於台中市教育局所同意的正式課程，但陳老師對教師手冊內所附的參考資料或教學活動表示並不足以應付實際教學所需，陳老師表示「我下課還要找時間去找資料，就好像現在學校的資料，目前三年級是學校，校徽、校歌、學校的演變史，有時候資料還不齊全，我們還要去尋找，很緊張，不知道怎麼教…」(訪談01-15)，所以陳老師運用自己學校所編輯的補充教材進行教學，或假日去圖書館查閱相關資料，亦會自行設計學習單於上課時使用(訪談01-21、觀察871003、觀察871017、觀察880605)。

(二)教材份量的取捨

教育局教材內所提供的活動盡可能的多，希望教師在授課的時候，能因時因地而作彈性的選擇，三年級鄉土教材編輯委員劉主任就曾說明「我們在教師參考手冊裡面，給老師一個明確的訊息，就是教育局提供的份量可能多，但是老師在教的時候，你自己要做個彈性的取捨，…挑你覺得對學生最有用的部分，最需要講的部分，你可以介紹最生動的部分，你來做充實，其他的部分有困難，學校如果有困難，或者學校這部分你沒有辦法介紹很多東西的話，那你應該做一個彈性的取捨，…」(會議b.06-18)。陳老師仍以傳統的觀念認為上面所提供的教材盡量把它教完，陳老師認為「我會盡量把教材的內容教完，現在給我們兩冊，上下學期各一冊，小朋友要探索的東西又很多，所以隔週一節一小時實在稍嫌太少。」(訪談01-29)，而此與教育局當初編輯三年級教材時的想法有所不同，在這可看出，教師在該課程主要扮演的角色是將教育局所編好教材加以實施，不過原先教材編輯人員的意圖與教師所欲努力達成的目標有所不同，其中差異的部分正是該課程在不同層次轉化的過程中所造成的差距。

五、學校運作課程與教師運作課程的差距

朝陽國小曾招集校內中年級教師分工合作蒐集資料，一位教師分派一個單元(會議c.02-11)，朝陽國小教學組長就說明「三年級和四年級的老師大家分工合作，分配給他們一個單元一個單元的，一個人負責一個部

分，然後自己就自己所能夠找到的資料呢！到圖書館啦！或者他的家長啦！…用這個方式。」（訪談09-32），結果學校教師多非當地人，對學區內不甚了解，在圖書館亦較難查詢小地域性的資料，結果教師所蒐集的資料普遍不多，難以達成學校預期目標，朝陽國小教學組長就表示「老師在蒐集上可能是比較辛苦一點，他不知道從哪裡著手。而我們○○這邊，可能以前在歷史的考據上面，好像沒有什麼歷史的書本，所以真的很難找到，或許這裡的人以前不太重視這些。…他們都說我盡力了，可是他們盡力之後所蒐集的真的有限。」（訪談09-34）。分析其中原因包括導師級務過多、部分教師對鄉土教學的不重視、學區內資料較難蒐集及普遍觀念仍停留在學校或上級應提供教師教材及資料（訪談01-05、訪談13-29、訪談15-14、會議c.02-33）。

六、教師知覺課程與運作課程的差距

陳老師認為將教學活動手冊的內容盡量教完（訪談01-29），並另外設計相關的學習單（觀察871017、觀察880417），但由於該課程總授課時數縮減，陳老師不得不省略教材其中某些部分，使得教師知覺課程與運作課程產生差距。不過陳老師盡量請學生完成學生學習手冊內的活動，並會和其他科目做聯絡教學，如社會科、美勞科。

在授課方式，陳老師表示「我喜歡和小朋友一起探討，我不喜歡一直講課，只給小朋友單方面的接受，…大家彼此互動，讓小朋友有思考的空間。」（訪談01-08），並且認為「小朋友現在接受太多書面上的知識，…地名的由來念給小朋友聽，他們一點興趣也沒有。」（訪談01-22）。陳教師覺得內容不妥的教學活動會跳過不教，並會挑選該校具有特色的部分進行教學，甚至會補充教材內容的不足，例如朝陽國小已有校徽，但陳老師會請小朋友另外自行設計校徽（觀察870819），這與陳老師所學的背景有關（訪談01-03）。在陳老師的知覺課程中，雖然認為光是知識性的灌輸是引不起學生的興趣，希望以活潑生動的方式設計教學活動，但在課程實施過程中，仍偏重講述式的教學，其中特別偏重鄉土歷史的介紹，例如學區內的舊地名、沿革等（觀察870919、觀察871003、觀察880320、觀察880417），陳老師表示「這些地名歷史的來源或演進應該介紹給小朋友了解」（訪談01-47），研究者在學年結束後送給陳老師整學年的上課錄影帶，陳老師表示看了自己的教學後覺得很好笑，說明自己還是以講述上課方式居多（札記880914）。

而造成陳老師在轉化課程過程中所遭遇的問題包括教材份量過多、教學時間不足、參考補充資料不足及導師工作負擔過重（訪談01-63、訪談01-71、訪談01-76、訪談01-86）。其中陳老師教學活動中偏重歷史的介紹，這與學校及學區的鄉土歷史資料較多有關係，比較容易用條列方式講述上課，教師準備也比較輕鬆（訪談01-89）。

七、綜合討論

（一）課程標準在課程實施與教材編輯中的定位與功能

一個國家為了控制教育的水準、課程、效率和國民的認知及社會的主流價值，往往透過課程標準來達到管制教師和學生的目的，而台灣的國民教育實施至今，不可諱言人民教育達到一定的水準，相對地亦產生一些批評，如課程標準內容缺乏彈性、目標懸鵲過高不切實際、科目繁雜瑣碎、教材份量過多等（陳伯璋，民88；楊益風，民88a）；由訪談結果中亦發現，個案學校行政人員及任課教師知道、但不太清楚課程標準中的內容，鄉土教學活動本就因時因地制宜，教材的編輯更需配合各地的特色，欲用一套「標準」來規範各地獨特的人、事、物，顯見有其困難性。未來課程改革的方向將課程標準改為課程綱要，朝彈性、多元、統整的方向發展，似乎頗符合鄉土教學的特色。

（二）跨層次認知不同所產生的問題

在課程轉化的過程當中，各層級人員可能依據自己本身的喜愛以及對於學生的需求，刪除或增加部分課程，亦有可能靠個人的先前的經驗詮釋課程內容，在本研究中就發現，教材編輯人員在編輯教科書時，是否讓實際進行教學的教師瞭解教材編輯的理念與使用時應注意哪些要點，正如教材編輯人員在編輯三年級教材時所抱持的想法，希望多提供教學活動及資料讓授課教師能有彈性的選擇，但一般教師仍認為上級所給予的教材內容必須教完，期間所造成差距的原因，值得我們深思！

（三）課程轉化差距所代表的意義

從上述內容中，可以看出台中市鄉土教學活動課程轉化過程中所造成的差距，這些差距有的來自於從課程標準到鄉土教材的轉化過程，有一些是來自於任課教師轉化為教學內容的過程，本研究所分析出各個層級所造

成的差距，並非去評斷這些差距所代表的是正面或是負面的意義，例如台中市三年級鄉土教材以學校及學區為範圍，雖然與課程標準不太符合，但在訪談中，學校行政人員及任課教師對於國小三年級階段將「鄉土」一詞的範圍界定在學校、學區、鄰里，獲得大多數的認同，這也說明了差距並非代表缺失。

從鄉土教學活動課程轉化的差距可提供一些值得深思的問題，以我國目前的教育現狀，學生學習十分依賴教師，角色的轉變使得教師不只是拿著現成的教科書便可進行教學，而今教師自己要選編教材、或自編教材、或創新教材，也許有人質疑國小教師是否具備此種專業的能力，但更重要的似乎是教師在心態上是否已經調適、準備好了；或許在課程改革中一直強調學生的學習方向，但也應深思我們的教育環境又給予教師什麼樣的資源與協助，促使教師從「心」出發。

伍、結論與建議

根據以上資料的綜合分析與討論，獲致以下結論與建議：

一、結論

- (一)由於各地環境不同，各層級的人員對該課程亦有不同的詮釋，使得課程標準與教育局正式課程、課程標準與學校正式課程、教育局正式課程與學校行政人員知覺課程、教育局正式課程與教師知覺課程、學校運作課程與教師運作課程、教師知覺課程與運作課程，均因課程轉化產生差距。
- (二)在課程標準與教材內容的差距方面，鄉土教學活動課程標準內教材編選之原則中，中年級的範圍為鄉、鎮、市、區，但以台中市三年級鄉土教材的範圍來看，上學期以學校為主，下學期以學區為範圍，四年級再擴展到各行政區，此與課程標準內之鄉土範圍產生差距；台中市三年級鄉土教材編寫方式採課程標準五大類別中之鄉土地理、鄉土歷史、鄉土自然及鄉土藝術等，各編寫成一個單元，非採單元主題式將五大類別統整編輯，此外，教材中亦無鄉土語言部分。
- (三)在課程標準與學校正式課程方面，朝陽國小三年鄉土教學活動該科安排在每隔週六排一節，此與課程標準中所訂定中高年級定期活動每週一節

課四十分鐘產生差距，使得該科實際授課時數減少一半，其中主要因素是該課程標準修訂完畢正式實施之後，政府又實施隔週休二日的政策，使得各學校課程安排需重新考量。

(四)學校行政人員及任課教師仍以傳統的觀念認為上面所提供的教材一定要把它教完，此與教育局當初編輯三年級教材時的想法有所不同，因此，學校行政人員及教師的觀念亟需再與重新建立。

二、建議

本研究根據文獻分析、研究發現與結論，提出下列幾點建議，供有關單位及國小教師參考。

(一)成立各個層級的課程發展委員會，並彼此互相溝通協調

未來教育行政單位在推動課程發展時，必須考慮課程實施的不同階段，擬定工作計畫、統籌、整合與協調各單位。為配合未來課程改革方向，成立各層級的課程發展委員會，「縣市」層級負責教學之諮詢服務及協調功能，「學校」層級負責教學內容與活動的設計，在編寫教材綱要及從事課程研究、實驗與評鑑時，則由各層級人員共同負責；加強各層級之間的溝通，不論是書面或口頭上的、正式或非正式的、個人間或整體的溝通。

(二)鼓勵教師在職進修，充實研習活動課程內容

在職進修對課程實施是相當重要的工作，然而新課程實施的理解並非短期幾個小時就能達到效果的，應建立長期有系統的在職進修計畫，於新課程實施前即開始進行，並於課程實施中持續規劃舉辦。研習內容可再多樣化，並結合政府其他機構或民間社團，審慎設計與規劃有效的研習方式，在研習活動之後進行討論活動，以幫助教師更進一步了解教學活動的進行。

(三)落實學校本位的課程發展，增進鄉土教學的特殊性和適用性

強化目前國小各科教學研究會的功能，研討學校鄉土教學推展方法，除研討教材教法及有關問題之外，對於教材的蒐集、編寫、教具製作、學年課程規劃，從事分工合作。目前課程發展已逐漸脫離「中央—邊陲課程發成模式」，將事權集中於中央，視教師為課程的傳遞者與執行者，未來應成立各校課程發展委員會，結合校內教師與師範院校教授、校外專家合

作，以落實學校本位的課程發展。

(四)訓練課程設計的能力，鼓勵教師從事行動研究

加強教師課程設計與發展的能力，使教師有能力依據各地區、學校、班級或學生的特殊需要，設計不同的課程，滿足個別差異的需求。教師對於實際所面臨到的教學問題，鼓勵從事行動研究加以解決與探討，並可和學校同仁之間作經驗分享，體認「教師即研究者」的特點，與學校同仁、學生、學生家長或社區人士共同發現問題，尋找解決問題的計劃，經由執行計劃、過程監控與評鑑，再省思、再檢討。

(五)建立課程發展理念，採取開放的態度實施鄉土教學

在持續的課程改革中，教師的角色已非過去忠實的呈現原本已經編好的教材，而將賦予教師更多的教學自主權，教師必須具備參與學校課程規劃的能力，同時也要負責編選教材或設計教學活動，決定如何安排課程。因此，除了強化教師的專業信念之外，應培養教師具有反省及批判思考的能力，使教師能運用其專業知能及實用智慧，在目前日新月異、知識爆炸的資訊社會中，透過反省思考，不斷的自我充實，使學生達到最好的學習效果。其次，教師需以開放的心胸瞭解實施鄉土教學活動課程的精神，不以政治的立場過分強調地域性，而應以教育的觀點，從學生的生活經驗出發，由近而遠，由簡而繁，培養學生愛家愛鄉的情懷；此外，即使在未來的九年一貫課程實施之後，亦能將鄉土教學活動的目標與精神融入七大學習領域或彈性課程中，使該課程能夠永續發展。

(六)完成鄉土教學活動單獨設科之階段性任務，逐漸導向統整融合方向

目前鄉土教學活動是以單獨設科的方式實施，其背景是由於過去太不重視，只好以單獨設科方式來增加鄉土的教材份量，並強調學生學習的活動性與多樣性。單獨設科固然有其優點，但僅靠一學期七、八節課的時間，亦難以達成其教學目標，況且鄉土教學活動與其他科目（特別是社會科）之間，有時是無法切割的，因此，未來實施的九年一貫課程中，將鄉土教學活動融入七大學習領域中，目前台中市國小鄉土教學的實施，除了開發教材、編寫補充教材，教師亦會設計學習活動單，並強調以學校為本位，這些觀念與做法在現階段完成鄉土教學活動單獨設科的任務之後，未來逐漸導向統整融合的方向，將更強調學生學習的完整性。

airiti

參考文獻

- 台中市教育局編（民87）。台中市國民小學三年級鄉土教學活動教學手冊（上、下）。台中：台中市教育局。
- 林幸姿（民86）。國小階段教師參與課程發展之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文（未出版）。
- 林進材（民88）。從形式課程到實質課程－論教師層面的課程實施及其對師資培育的啓示。中等教育，50（1），34-44。
- 教育部（民82）。國民小學課程標準。台北：台捷國際文化。
- 教育部（民87）。國民教育階段課程總綱綱要。教育部。
- 郭玉霞（民85）。教師在課程實施中所扮演的角色。國民教育研究集刊，4，53-60。
- 陳伯璋（民88）。九年一貫新課程綱要修訂的背景及內涵。教育研究資訊，7（1），1-13。
- 單文經等（民86）：國民教育階段推展鄉土教育的檢討與規劃。台北：國立台灣師範大學。
- 曾郁敏（民87）。國小音樂課程轉化之研究。國立台灣師範大學教育學系碩士論文（未出版）。
- 黃上芬（民86）。國中理化課程轉化之研究。國立台灣師範大學教育學系碩士論文（未出版）。
- 黃政傑（民78）。課程改革。台北：漢文書店。
- 黃政傑（民86）。課程設計。台北：東華書局。
- 楊益風（民88a）。世紀末國民中小學的衝擊與新生。教育研究資訊，7（1），49-56。
- 楊益風（民88b）。由九年一貫課程看實施的可能問題。教師天地，101，49-52。
- 歐用生（民82）。加強教師對課程實施的責任。研習資訊，10（3），1-6。
- 蔡佳雯（民88）。置身台北地圖上－鄉土教學活動課教學歷程之研究。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文（未出版）。
- Brown, J. S., Collins, A., & Duid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-44. ✓
- Brophy, J. S. (1982). How teachers influence what is taught and learned in classroom. *The Elementary School Journal*, 83 (1), 1-13.

- Clandinin, D., & Connelly, F. M. (1992). Teacher as curriculum maker. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (pp.402-435). New York: MavMillan.
- Doyle, W. (1992). Constructing curriculum in the classroom. In F. K. Oser, A. Dick., & J. Patry (Eds), *Effective and Responsible Teaching: The New Synthesis* (pp.66-79). CA: Jossey-Bass Pub.
- Ely, M., Anzul, M., Friedman, T., Garner, D., & Steinmetz, A. M. (1991). *Doing qualitative research : Circles within circle*. PA : The Falmer Press.
- Fullan, M. & Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47(1), 335-397.
- Fullan, M. (1991). Curriculum implementation. In A. Lewy (Ed.), *The international encyclopedia of curriculum*. England: Pergamon.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry*. New York: McGraw-Hill. LeCompte, M. D., Pressle, J., & Tesch, R. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research* (2nd ed.). New York: Academic.
- Posner, G. F. (1992). *Analyzing the curriculum*. N. Y. : McGraw Hill.
- Synder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implrmentation. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum*. New York: Macmillan.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research : Design and methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

(收稿日期 : 89.3.10 ; 修改完成日期 : 89.5.18)

A Case Study of the Homeland Education Activities Curriculum Transition of Elementary Schools

Kuo, Chih-Ho

The main purposes of this study is to investigate the curriculum transition of elementary homeland curriculum in Taichung City. The study method was mainly based on literature analysis, participant observation, questionnaire investigation and interview.

The curriculum transition of elementary homeland curriculum involved five parts: between curriculum standard and formal curriculum, between curriculum standard and the school in the ways of teaching, between teaching materials and the administrators' perceived curriculum, between the schools' operational curriculum and the teachers' operational curriculum, and between the teachers' perceived curriculum and operational curriculum. There were numerous influencing factors involved in these levels of curriculum transition.

Finally, the study provides administration authorities, schools, and teachers with suggestions about the implementation of elementary homeland curriculum.

Keywords: native place, homeland education activities, curriculum transition

Teacher of Jian-Gong Elementary School, Taichung City.