

英國國定課程剖析及其對我國中小學 課程改革的啓示

吳 知 賢

【本文摘要】

本文旨在說明英國國定課程的發展背景、課程內容、實施過程、評量方式及爭議問題，並就其對我國中小學課程改革的啓發加以闡述。由於國定課程的實施是近半世紀以來英國最重要的教育改革措施，影響既深且廣，本文因此就其內容詳加說明，希望有助於國內課程設計的參考。

壹、前 言

教育是培育人材、提升國力的基礎。面對即將來臨的二十一世紀資訊社會，以及愈趨增強的國際經濟競爭，世界各國莫不致力於教育的反省與革新。美國於一九八三年曾提出《國家在危機中》報告書，指陳教育平庸化已成為國家危機。一九九一年，美國布希總統召開州長會議，研訂「公元二千年教育目標」，並就不同層面分別檢討規畫因應策略。英國則在一九八八年七月通過教育改革法案，確立了國定課程及評量測驗的實施。鄰近的日本也早在一九八四年中曾根康弘擔任首相時，成立臨時教育審議會，以三年時間全面檢討日本各級教育存在的問題，就教育改革提出超過百項的建議。南韓政府亦於一九九四年二月成立直隸金泳三總統的教育改革委員會，針對今後時代需要提出「教育改革綜合構想案」。而國內近年來社會輿論與民間團體倡導教育改革的呼聲幾已成為全民的共識，行政院且於八十三年成立「教育改革審議委員會」，提供今後教育的理念與方向。以上這些改革策畫行動，都說明了時代變遷與教育改革之間的密切關係。

由於近年來英國在世界舞臺上倍感國際競爭的壓力，不但國力無法與日本、美國相提並論，即在歐洲共同市場上的地位也甚受德、法兩國威脅。因此國定課程的實施可以說是英國教育史上相當重要的里程碑，具有提升國力、重振往日聲威的重責大任。而我

國向來實施國定課程，但近年來各方要求地方自主、教材本土化與教科書開放的呼聲不絕，國民中小學之課程教材正積極推展改進措施，由英國國定課程的討論，或可有助於我們課程規畫與改革之參考。

貳、國定課程的發展背景

英國國定課程的概念並非朝夕而成，其課程規畫由地方分權走向中央集權乃是歷經多年的醞釀，我們可以將之歸納為以下幾個階段。

一、教師自主時期 (1944-1960)

英國雖是議會政治發展最早的國家，但也是社會階級色彩相當分明的地方。在教育上，代表私立制度的公學，及側重理論研究與少數菁英培育的傳統大學教育，一直被視為教育的主體，甚至連學校類型的畫分及教育內容的決定，也都反映了社會階級結構（林清江，民 72，頁179）。但自十九世紀開始，由於中產階級興起，爭取教育機會均等的呼聲日高，同時也因為英國的經濟優勢受到挑戰，政府有意推展初等教育以促進工業發展，因此標榜「全民中學教育」目標的教育法案，在一九四四年通過後，就成為奠定近半世紀英國教育發展最重要的指標。此法案的基本精神在於擴大全民的教育機會，因此提供免費的中等教育是法案中最重要內容。除此，該法案並沒有對小學及中學的教育內容或教育制度提出任何明確的規定，更未觸及課程的問題（Chitty, 1988）。所以當時在課程規畫方面，是由地方掌握實權，而地方教育當局往往將課程權力下放予各校校長，由校長與教師共同協商，因此中小學教師在課程上相當自主，更有人稱自一九四四年到一九六〇年為教師自主的黃金年代（Cunningham, 1990）。

二、質疑辯論時期 (1960-1977)

一九六〇年開始，英國的主政者體認到教育改革與經濟繁榮之間的密切關係，相信經由良好教育培育出的技術人力將有助於經濟發展，因此建議由中央管理課程的呼聲首度出現，一九六二年 Curriculum Study Group 成立，參與研究的人士多主張中央政府應對學校課程，特別是中學教育課程，有較嚴格的控制。再加上一九七三年到一九七五年世界性的經濟衰退，造成失業率及通貨膨脹節節升高，在此種情形下，教育成效不彰更成為全國上下交相指責的代罪羔羊。教育及科學部（Department of Education and Science, DES）因此在當時工黨首相Callaghan的要求下，於一九七六年出版黃皮書《英國的學校教育——問題與提議》（*School Education in England: Problems and Initiatives*），書中建議應考慮建立一般大眾可以接受的課程。同年，由 B. Do-

noughue擔任主席的「唐寧街政策中心」(Downing Street Policy Unit)完成教育政策及課程設計的說帖，由首相 Callaghan 在牛津的 Ruskin College 發表，演說中指出教育政策及課程設計不應窄化為教育自由和政府控制之爭，事實上更非某一政黨或團體所能決定，而應由家長、老師、學者、專業人士及政府共同參與決定教育的目的和評量的標準。此外，演說中也毫不留情地攻擊老師的績效不彰、學校的課程不當、評量的水準不一等等有關教師自治的問題。總之，演說內容的基本立場是主張在有限的物質條件下，提升教育品質，並建立各方對教育的共識 (Donoughue, 1988)。但如何建立共識並不是一件容易的事，英國的教育及科學部於是在一九七七年的二、三月邀集學者及工商業界舉行一系列的會議，這就是有名的「教育大辯論」(The Great Debate) (Whitty, 1989)。

三、中央主導時期 (1977-1988)

一九七七年可以看作是英國教育史上一個很重要的分水嶺 (Proctor, 1990)。在此之前，學校及教師有極大的自由選擇所要教的課程，國家教育及科學部既無意圖也無權力來指引課程實施。但黃皮書的出版以及首相的演說，加上大眾要求政府有所行動，於是探討學校的教育目的及宗旨，就成為當時政治辯論的熱門問題。

「教育大辯論」中主要有四項議題提出討論：

1. 學校課程的目標及內容為何？
2. 學習的結果如何評量？
3. 老師的教育及訓練如何安排？
4. 學校如何與企業界互相配合？

很明顯地，教育大辯論所反映的是一種大眾想介入教育的歷程，希望能限制老師的過度自主，並且明確定義教育的若干實施。同年，DES發布了諮詢性的報告：Education in Schools (DES, 1977)，提出了八個學校目標 (Aims of Schools)：

1. 培養兒童活潑、好問的精神，賦與他們發問及合理討論的能力，並且應用此種能力於工作上。
2. 灌輸尊重自己及他人的道德價值，並且容忍其他種族、宗教及生活方式。
3. 幫助兒童了解其生活的世界，以及國與國間的相互關係。
4. 幫助兒童在讀、寫、說方面，靈活有效地使用語言。
5. 幫助兒童體會國家如何追求及保持生活水準，並尊重工商界在此過程中扮演的角色。
6. 提供數學、科學及科技方面的知識，以使兒童獲得在快速轉變中世界所需的必要技術。

7. 教導兒童有關人類成就，及對藝術、科學、宗教方面的期望，並追求一種更公正的社會秩序。
8. 鼓勵及幫助來自不利環境的兒童，提供額外的資源，供其學習。

這八個學校目標雖然被批評太過抽象，不易在學校實施，也不適用於國民小學，但可以看出自一九七六年以後，教育目標及課程的規畫已有漸趨中央主導的趨勢。另一方面，由於社會大眾關切教育標準的問題，所以有一九七五及一九七七年黑皮書的出版，抨擊教育水準低落，力圖恢復嚴格的學術訓練及建立教育績效。一九七八年，英國也曾成立 Assessment and Performance Unit，想評鑑各校老師教學與學生學習的績效，雖然 APU 收集到許多資訊，但由於各校之間歧異甚大而無法比較 (Gipps, 1990)。總之，在當時的社會情況下，教育問題已成爲主要的政治課題。一九八七年，保守黨的競選文宣中，教育即是四項重要改革議題之一。同年七月，當時擔任教育及科學部長的 K. Baker 參照官僚的核心課程模式，發表〈五歲迄十六歲的國定課程——一項咨議文件〉 (The National Curriculum 5-16: A Consultation Document)，主張所有五到十六歲的學生應學習基本的學科，並著手立法，以作爲中央制定課程的準則。該法案於次年通過，稱爲「一九八八教育改革法案」(Education Reform Act, ERA)。法案中最重要內容，一是國定課程的確立，二是評量測驗的實施。前者主要是提供義務教育中完整的課程架構，而後者則是建立教學績效的準則。法案的基本精神就是加強競爭，透過開放入學及各種獎勵制度，由市場供需來強化辦學績效 (Coulby, 1990)。

參、國定課程的內容規畫

一、課程設立目的

(一)減少各校歧異

在國定課程實施之前，英國的義務教育在各校之間存有很大的歧異，比如在同一個地區，某個學校可能有完整的科學課程，另一個學校可能完全沒有。即使兩校均有科學課程，也不能保證都以同樣的方式教學，甲校可能非常重視基礎科學，而乙校則偏重物理及地球科學，其他科目亦是如此。國定課程的實施可以確保所有學生學習廣博而均衡的學科內容。

(二)排除偏頗選擇

在英國中學裏常可看到非常偏頗的課程選擇，比如女生通常會選生物而放棄物理，男生則多選科技而非家政，不少男生也常放棄外國語或音樂。國定課程的實施將使學生接受同樣良好而適切的課程內容。

(三)提升學習品質

評量的實施將有效監控學生在各階段的表現，與各項目標上的進步，沒有通過的學生要加強補救，可以保障學生獲得最起碼的知能。同時，國定課程所定的標準將引導年輕人有較高的預期及自信，成爲較有能力的人。

(四)建立績效責任

教育是公共政策事務的一環，所以依據社會大眾的期望所設計的共同課程，將使家長得以判斷孩子的進步情形及學校績效，地方教育當局更能評估其轄區學校的得失，甚至全國性的評鑑亦得以進行，如此教育投資將不至浪費，績效責任得以建立。

(五)導引課程連繫

國定課程設立目的之一是改善小學和中學之間的連繫。在此之前，由於各校因地方當局的教育政策或各校的課程安排互異，教師面對來自不同學校的學生，常抱怨無法掌握課程內容，特別是一些有次序性的科目（如數學、科學、音樂等）更是困難。其次，小學的課程設計多不以學科爲單位，但中學面對十六歲證書考試，必須以學科爲主，且選修課程增多，課程難以連貫。國定課程的實施將可使義務教育的課程結構形成一個連續而一貫的整體，便於銜接。

(六)改善評鑑標準

國定課程的評量結合了老師評量與標準評量，兼具了「形成性」、「診斷性」、「綜合性」、「評鑑性」四種方式，是一種比較完整且符合人性化的設計。

二、課程目標

- (一)使個體具備成人生活所需的知識及技能，並具備謀生能力。
- (二)使社會發展共通的文化價值，能尊重不同，並導引和諧。
- (三)使國家造就出世界一流的人力，創造國家繁榮。

三、課程科目

(一)核心基礎科目 (core foundation subjects)

英文 (English)、數學 (mathematics)、科學 (science)。

(二)基礎科目 (foundation subjects)

藝術 (art)、地理 (geography)、歷史 (history)、現代外語 (modern language)、音樂 (music)、體育 (physical education)、科技 (technology)。

以上這十個科目是義務教育中必須教導的課程，所有五至十六歲的兒童都必須學習

(除了現代外語是在十一歲以上才是必修的)。此外，宗教教育 (religious education) 雖未列在十科之內，一般學校也都會教導，但其課程內容是由地方教育當局籌畫，並非屬於國家層次。

四、課程結構

國定課程的結構包括以下幾個重要部分 (Fitzgerald, 1991; Moon, 1991)

(一)學習計畫 (programmes of study)

這是一份非常清楚的說明書，告訴老師到底該教些什麼，所有在此科目中必須教導的內容、技巧、方法、策略等都包含在內。

(二)成就目標 (attainment target)

代表學習者在每個科目中必須獲得的知識、技能與理解，每個目標都有評鑑的工具來記錄學生應該知道什麼，以及能夠做些什麼。

(三)成就水準 (levels of attainment)

每一個成就目標都可以再分為十個水準，代表由五至十六歲的進步情形。比如 level 1 相等於一年級可以到達的程度，level 10則相等於中學以上的程度。

(四)集合檔案 (profile components)

每個兒童的成就目標都會記錄下來，當要報告家長時，這些分數都會集合起來如同一份檔案，清楚說明每個兒童的表現。

(五)成就說明 (statements of attainment)

這是針對每個成就目標及每個成就水準所做更詳細的說明。

茲以「科學」一科為例，進一步詳細說明國定課程內容。

1. 成就目標 (attainment target)

每一個科目都有數目不等的目標供兒童學習，科學方面有十七個成就目標。

- A T 1 科學的探究
- A T 2 生命的變化
- A T 3 生命的過程
- A T 4 遺傳與演化
- A T 5 人類對環境的影響
- A T 6 材料的種類及使用
- A T 7 製造新的材料
- A T 8 材料的性能
- A T 9 地球和大氣環境

- A T 10 力量
- A T 11 電力及磁力
- A T 12 資訊科技
- A T 13 能量
- A T 14 聲音及音樂
- A T 15 光及輻射
- A T 16 太空中的星球
- A T 17 科學的本質

2. 成就水準 (level of attainment)

每一個成就目標都可再分為十個水準，由淺入深，循序漸進。與成就目標相比，前者有如樹幹，成就水準猶如樹枝。如「科學」一科的成就目標十四——「聲音及音樂」，一年級的小朋友計畫學習「知道許多方法可以產生聲音」；而高中學生則計畫學習「能應用知識解釋一般的聲音現象」。

3. 成就說明 (statement of attainment)

再舉前述「聲音及音樂」此一成就目標加以說明：

- (1) 知道可以用許多不同的方法弄出聲音。
- (2) 知道當聲音到達耳朵時，能聽到其音。
能以簡單的樂器解釋聲音如何產生。
- (3) 知道振動物體可以產生聲音，且聲音可以透過不同的材質傳遞。
能舉例說明聲音如何產生及能透過不同的材質傳遞。
- (4) 知道聲音傳遞是要花時間的。
- (5) 了解振動來源的頻率能影響其所產生聲音的高低。
了解聲音大小與振動頻率之間的關係。
了解控制環境中噪音的重要性。
- (6) 知道當聲波傳遞時，它們亦透過媒介傳送能量。
能解釋人耳的功能及常見的聽覺問題。
能說明音響設計的原理，舉例如麥克風、擴大器等。
- (7) 知道聲波能轉變為電流，傳送相當的距離，且能再轉變為聲波。
- (8) 知道振動的物體有其基本的振動頻率特徵，且某些系統更能產生共振。
- (9) 知道使用電氣聲音科技，應用在工業、醫藥及社會福利上。
- (10) 能應用有關波長的性質解釋一般的聲音現象。

4. 學習計畫 (programmes of study)

學習計畫是給與老師教學的指引，協助不同能力的學生達到各關鍵期所預定的成就層級。試以前述「聲音及音樂」的成就目標加以說明如何進行教學：老師應提供充分的機會讓兒童經驗各種聲音，應使兒童藉打、敲、吹、搖等方式製造及經驗聲音，由使用非常簡單的樂器中，發現它們造成聲音的原因，並且鼓勵兒童探索不同的方法造出樂器。但此計畫主要是參考性質，強制力並不大，老師仍有絕對的自主權決定教學內容。

上述的成就目標、成就水準、成就說明及學習計畫，就是提供老師教學時一個完整架構，以保證重要的部分未被遺漏，同時方便老師評估不同成熟度的學生的學習表現。

(六) 水準及分化 (levels and differentiation)

國定課程中每一個成就目標都可依難易程度再分為十個成就水準，每個水準代表大約兩年的學習，這個設計的目的可以反映隨著兒童年齡的增長，能力也將有所增進。但考慮到個別差異的存在，分化 (differentiation) 即成為國定課程中非常重要的實施概念，對學習速度較慢的兒童，老師可以依其程度，給與適合的成就水準來學習，有時也可以組合好幾個能力相近的兒童一起學習，這種適性學習的安排雖然增加老師的工作負擔，特別在較大的班級，衡量並記錄不同學生的成就水準的確煞費周章，但學生因此可以依照自己的速度學習，應是最理想的安排。

五、課程的實施

(一) 關鍵階段 (key stages)

以往由於英國學校制度相當不統一，即使同一地區也常有不同的系統，比如一個十歲的兒童，可能就讀 middle school 的五年級，也可能是 secondary 或 upper school 的三年級，常易混淆。國定課程因此採取關鍵階段的畫定，將五至十六歲的義務教育學習分為四個階段，每個階段包含二至三年的學習。表一說明四個關鍵時期。

表一 國定課程實施的關鍵階段

第一關鍵階段 (key stage 1)	5歲至 7歲
第二關鍵階段 (key stage 2)	7歲至11歲
第三關鍵階段 (key stage 3)	11歲至14歲
第四關鍵階段 (key stage 4)	14歲至16歲

表二 關鍵階段配合年級和年齡的說明

關鍵階段	年級	兒童在學期結束時的年齡
	學前階段	5歲
第一關鍵階段	一年級	6歲
	二年級	7歲

第二關鍵階段	三年級	8歲
	四年級	9歲
	五年級	10歲
	六年級	11歲
第三關鍵階段	七年級	12歲
	八年級	13歲
	九年級	14歲
第四關鍵階段	十年級	15歲
	十一年級	16歲

(二)課程的完成

國定課程自一九八九年開始實施，預計要花近十年的時間，各科目才能將四個關鍵階段首次完成，其進行時間如表三。

表三 國定課程實施的預定時間表

			第一 關鍵階段	第二 關鍵階段	第三 關鍵階段	第四 關鍵階段
數學及科學	開始實施	秋季	1989	1990	1989	1992
	首度評量	夏季	1991	1994	1992	1994
英文	開始實施	秋季	1989	1990	1990	1992
	首度評量	夏季	1991	1994	1993	1994
科技	開始實施	秋季	1990	1990	1990	1993
	首度評量	夏季	1992	1994	1993	1995
歷史及地理	開始實施	秋季	1991	1991	1991	1994
	首度評量	夏季	1993	1995	1994	1996
現代外國語	開始實施	秋季	—	—	1992	1995
	首度評量	夏季			1995	1997
藝術、音樂 及體育	開始實施	秋季	1992	1992	1992	1995
	首度評量	夏季	1994	1996	1995	1997

六、跨科目課程 (cross-curricular provision)

國定課程中的十個基礎科目並不是義務教育的所有課程，除了宗教教育外，還有一些稱為跨科目的課程，這包括以下三部分：

(一)生活層面 (dimensions)

這是有關多元社會下機會均等，及如何促進個人及社會成長的知識。例如：在課程中融入多元文化的觀點，擴大學生的視野；對少數民族學生及學習障礙兒童給與特別的支援；調整學生對職業及選修科目的刻板印象等等。

(二)生活技巧 (skills)

這是有關生活方面良好適應的能力。比如學校應加強學生有關科技、溝通、獨立研究、問題解決及讀書技巧等等，幫助學生面對未來社會的多變與快速發展。

(三)生活主題 (themes)

這是豐富兒童學習經驗，加強科目學習效果的學習，通常包括以下幾個主題：

1. 經濟與工業的了解
2. 生涯輔導與教育
3. 環境教育
4. 健康教育
5. 公民教育

以上這三個部分的跨科目課程，尤以生活主題最為具體易行，以下即以一所國小五年級（十歲）的兒童為對象，說明「經濟與工業的了解」的跨科目課程。老師教學的主要目標是提供機會讓小朋友了解、調查、推理、判斷本地工商業界的發展。課程的安排首先是參觀，其中一班看工廠及速食店，一班看超級市場及舊貨店，另一班則參觀肉店及服裝店。每班在參觀時都必須收集以下的資訊：

1. 這些商店提供的服務是那些？
2. 他們販賣或製造的是什麼？
3. 主要的客戶是誰？
4. 每個場所有多少人員？
5. 他們的工作是什麼？
6. 他們工作的時間如何？
7. 這些商店的產品如何做出來的？
8. 這些商店多久要進貨一次？
9. 這些商店如何作廣告？

10. 這些商店如何與其他企業訂契約？

11. 這些商店有無競爭者？

通常在參觀之後進行資料分享及討論，兒童可以使用圖表、統計等方式來記錄及說明心得或結論。類似這樣的跨科目課程也是國定課程中相當重要的部分。

肆、國定課程的評量

一、評量的發展背景及特點

測驗及評量是國定課程中最受重視的部分，目前的規定是在每一個關鍵階段完成後，舉行全國性的評量，換句話說，全英國7、11、14、16歲的兒童都必須接受測驗。和以往最大的不同是全國性的評量提早進行，以前兒童除接受閱讀測驗外，都是進入高中後才接觸全國性的考評。造成此種改變的動力，來自家長及民意的支持，因為大多數人都希望盡早得到有關子女學習的回饋（Cutles, 1992）。

但評量是一個相當複雜的問題，回顧英國評量發展的歷史，醫學及法律的資格考試開始於十九世紀的早期，只有通過入學考試者才有機會進入這些學校就讀。而一九四四年通過的教育法案雖然在標榜福利國家的政策下，欲使全體國民皆有接受中學教育的機會，不因社經地位的不同而有差別，但法案中仍認為人的心智能力分為三等，所以應有三種程度不同的學校，依據學生的年齡、能力、性向分類入學，因此小學畢業後接受十一歲的考試，決定學生進入文法、技術或現代中學（周淑卿，民81）。基本上，文法與技術中學，其課程偏重學術性內容且水準甚高，而現代中學則側重特定科目的職業教育，因此雙軌的精神依然存在。許多學者認為這種十一歲的分流測驗，過早區分兒童為academic與less academic，失之武斷，可能造成難以彌補的錯誤。一九五一年開始，英國採行十六歲的「一般教育證書考試」(General Certificate of Education, GCE)，考試分普通級(O level)與高級(A level)，一方面代表大學或其他高等學術機構的入學鑑定，一方面也是進入政府機關或其他企業的資格考試。考試科目包括學術性及技藝性的學科，往往多達七、八十種。由於GCE普通考試的通過率限在應考學生的前百分之二十，競爭相當激烈；因此一九六五年又實施「中等教育證書考試」(Certificate of Secondary Education, CSE)，提供中等以下學生通過考試的機會。但是一般家長仍希望子女參加GCE考試，因為其聲望較高。

保守黨政府上臺後，希望建立全國的教育標準，因此合併GCE與CSE兩項考試，代以新的十六歲共同考試制度，稱為「一般中等教育證書考試」(General Certificate of Secondary Education, GCSE)。依照國定課程的實施構想，GCSE與目前

國定課程的四階段考試可以取得密切關連，四個關鍵期考試如同 GCSE 的準備工作。一九九四年第一次的第四關鍵期評量，學生參加 GCSE 的英文、數學、科學三科考試，即代替核心科目的評量，其他科目也將有類似安排，如此構成一套嚴密的考試系統。

特別值得一提的是，國定課程的評量是希望改變以往偏頗的觀念，藉由老師們持續性的記錄兒童發展以及標準化的國家測驗，提供兒童表現的可靠資訊，所以此種新的評量方法，具有以下幾個特點：

- (一) 確認學生已經達到的目標，幫助他們計畫下一個學習目標，也稱為「形成性」的評量 (formative assessment)。
- (二) 顯示兒童學習的缺點及困難，幫助其有效克服，也稱為「診斷性」的評量 (diagnostic assessment)。
- (三) 給與老師、家長、兒童一個全面性的綜合報告，在固定時間報導學生到達的程度，也稱為「綜合性」的評量 (summative assessment)。
- (四) 提供家長、老師、教育當局有關學校表現績效，用以比較學校之間的辦學差異，也稱為「評鑑性」的評量 (evaluative assessment)。

二、評量的方式

目前國定課程的評量包括兩方面：

(一) 老師的評量 (Teachers' Assessment, TA)

這是由老師對兒童各方面表現所進行的持續性評量，逐日或逐週地記錄下來，成爲一種個人的紀錄卡。老師使用的評鑑依據包括兒童的作業、解決問題的能力、參與團體工作的表現等。根據每個學生的個別紀錄，老師可以安排其適合的學習活動，並對兒童所達到的水準予以個別評量。

(二) 標準的評量

由於老師的評量會受到教師不同經驗及測驗未經標準化的影響，產生無法比較的歧異，因此尚須透過「標準評量工作測驗」(Standard Assessment Tasks, SATs)，在每一個關鍵階段完成後進行全國性的標準測驗。標準測驗的設計是由老師、地方教育人員、大學及師資訓練的人員共同完成，包含許多不同的評量方式。首次的 SATs 是在一九九一年的四月至五月針對七歲的兒童舉行，測驗在一般的教室，當作正常的教學活動進行，有些測驗是兒童獨力完成，有些則是由幾個能力相近者共同參與；有的測驗很短，十分鐘之內可以做完，有些則要花兩、三個禮拜；測驗的方式更包括寫、算、圖形、口語回答及實際運算。通常國小階段的標準評量會限制在核心課程（如英文、數學、科學），而學生的成績評定是將老師的評量對照全國性的統一標準互相參照而得。

此外，除了上述兩種評量外，學生在學術以外的特殊表現也應加以記錄，這些包括兒童在學校表演、社區及公益活動的貢獻與表現（Silsby,1991）。

（三）評量的登錄

上述各項評量的紀錄，依規定，每年必須送交家長知悉，稱之為年度報告（annual report），另外學校也必須存檔（可供學生轉學之用），因此檔案登錄是學校的一項重要工作，由於登錄的方式並沒有一定的格式，所以各學校有絕對的自主性，但基本上有幾個要點必須注意：

1. 紀錄須包括逐年進行的課程及跨科目活動。
2. 紀錄必須顯示學校提供廣泛而平衡的課程。
3. 紀錄必須呈現持續及連續性的說明。
4. 紀錄必須適合不同的學校轉用。
5. 紀錄必須顯示整個班級、小組及個人的活動及評量。
6. 紀錄必須容易處理，盡量不增加老師的負擔。
7. 紀錄必須提供家長、學生及政府有意義的資料。

至於一年一度給家長的年度報告，必須顯示：

1. 學校所提供課程的內容介紹。
2. 各種跨科目活動。
3. 兒童在各項成就目標或成就水準上的表現。
4. 指出兒童的優缺點。
5. 指出學習困難的可能原因。
6. 說明合理的下一步嘗試計畫。
7. 記錄個人特別的成就及表現。
8. 肯定兒童的成就及進步。

三、評量的監控

國定課程的實施是一個持續進行的過程，自一九八九年開始，核心及基礎課程以及標準化測驗都陸續推出，這些實施的成效及各項相關測驗的結果，都將進行相當時間的評量，在此評估過程中，許多機構將參與監控及執行國定課程的推行與改革。特別是在教育改革法案通過時成立的兩個法定委員會：其一是國定課程委員會（The National Curriculum Council, NCC）；其二是學校考試與評量委員會（The School Examination and Assessment Council, SEAC）。前者負責執行國定課程各項規定，參與國定課程的諮詢籌畫，修改課程與評量措施，並出版課程研究的相關資料，以幫助學校

順利推展課程。後者則負責建立及監控標準測驗的實施，並協助地方教育當局（Local Education Authorities, LEAs）進行各種評量及提供教師在職訓練的準備。一九九三年合併上述兩個委員會的一個新組織——學校課程與評量局（School Curriculum and Assessment Authority, SCAA）——成立，目前 NCC 及 SEAC 的業務都由 SCAA 承接辦理（Sainsbury, 1994）。

地方教育當局的主要工作是負責課程實施的細節與支援措施，其中尤以辦理教師在職訓練最為重要，教育局顧問及皇家督察則是收集課程實施的回饋，並檢視學校內部的評量效果及進修活動的辦理情形，建議及協助研究有關事宜，最後將結果呈報教育及科學部。

除了這些機構外，尚有一些人員是在實施國定課程時，非常重要的核心幹部，這包括學校老師、校長及家長。老師是實施國定課程的第一線尖兵，最有資格評斷課程是否有效；校長則監督課程規畫並與社區、家長配合，提高課程實施的效果；家長也以子女受教切身的觀點評估課程的適用程度。

總之，依照國定課程的實施計畫，是以成就目標為全國的教育標準，在共同的架構下，橫向方面，可以使各地區、各學校之間有共同的標準，方便比較；縱向方面，使五至十六歲學生的學習內容有連貫性的安排，便於記錄其進步情形。藉著形成性、診斷性、總結性與評鑑性的評量系統，使國定課程達成其監督品質與提升水準的目標（周淑卿，民81）。

伍、國定課程的爭議問題

一、理念方面問題

(一)市場機能的假設

英國國定課程的推動直接來自於新右派市場機能理論，其假設是教育如同商品，消費者的選擇可促成競爭，而競爭可提升學校的辦學績效。因此透過評量成績的公布與比較，家長可自由選擇學校，政府亦得以增減學校補助款的分配（黃光雄，周淑卿；民82）。但批評者認為此假設將造成學生因為競爭而學習，且由於績效責任掛帥，老師的教學將以各科的教學計畫及考試大綱（syllabus）為主導，而以考試通過率為評斷教育水準的唯一規準，也會使學習流於瑣碎。

(二)知識分配的問題

國定課程雖號稱是「全國性」的課程，但法案中規定，國定課程僅適用於所有接受政府經費補助的學校，私立學校和市區技術學院（city technology college）不受限

制。國定課程既不在私校實施，政府又默認私校優於公立學校，難免讓人感覺國定課程是一種次等的課程，是政府專為貧民及一般民眾的子女所設計，如此，將會落入階級畫分、製造社會不公的窠臼。

(二)課程內涵的取向

根據一九八八年的教育法案，國定課程應以提供公立學校學生未來成人生活和就業所須的知識、技能和理解能力。但由於英國的教育傳統崇尚菁英主義，國定課程的內涵，與一九〇四年的文法學校相較，除了科技一門外，可以說是毫無新意。此種學術取向的科目本位課程，由於專注產出和測驗，常會忽略一般中小學生所需要的學習和生活經驗，是一種比較偏重實利的工具主義。

二、實施方面問題

(一)資源不足的困擾

國定課程由法案通過至實施，中間僅有十三個月的時間，因此許多老師指出，經費不足及資源缺乏是國定課程實施時最感困擾的地方，比如有些學校可能無法負擔十個基本學科的要求，在短時間內蒐羅所有科目全面改版的教材資料也相當不易，科學課程方面所需的儀器、實驗材料及電腦設備也無法補齊。

(二)師資短缺的問題

合格的教師不足是許多地區面臨的相同困擾，特別是科技、現代語言等科目的教師不足，更不能在短時間之內解決。而在國小階段採包班制，教師對各基本學科需要時間去熟悉課程大綱，其在職訓練更非短時間所能完成。

(三)課程自主的限制

國定課程的過度支配性是遭受抨擊的另一焦點，雖然所有的官方文件都說明學校仍有相當的自主權，決定國定課程以外的課程活動，但在國定課程的規定下，學校的自主空間已經相當緊縮。此外，類似藝術及音樂過於細節的課程綱要，也可能會扼殺其原有的創造性。

(四)內容更新的速度

國定課程的設計使英國成為世界上課程內容條例最詳盡的國家之一，但隨著社會變遷及多元思潮的發展，課程內容常須修定，而科學及科技的知識更是日新月異，如何更新課程內容實為實施上重要考量。

三、評量方面問題

(一)教師不願配合的困擾

國定課程最受爭議的地方即是評量問題，教師工會即曾於一九九三年全面杯葛國定課程的評量作業 (Sainsbury, 1994)，主要理由是：

1. 除擔任日常教學外，老師依據國定課程的要求，必須隨時掌握學生在每一科目的每項成就目標及水準的表現，並加以記錄。以一位教師教三個核心科目，每一科目約有三十三個成就陳述，再考慮學生可能達到第一、第二或第三成就層級，計算起來，教師所要處理的資料約有 8910 個單位 ($30[\text{人}]/3[\text{科}]/33[\text{成就陳述}]/3[\text{層級}] = 8910$)，此外還必須配合國定課程的評量，進行標準化測驗，更是使老師疲於奔命。
2. 測驗並不能提供老師任何有用的資訊，徒然浪費時間。
3. 測驗結果常與老師評量相反或混淆，無法幫助老師做出有意義的決定。

(二) 信度及效度問題

1. 試題方面

評量學業成就是很複雜的問題，如果使用相同的標準或量尺，則無法掌握標準以外的品質。其次，評鑑工具本身有所偏重，如果著重學生學習成就這一部分，其他諸如興趣、動機、自我概念、同儕關係等可能會被忽略。

2. 學生方面

學生或學校之間，因其主、客觀條件不一，使用同一標準加以比較，甚至將其結果公布，實在有失公平。其次，學習者的人格特質也是攸關評量結果的重要因素，有些學生可能非常害怕測驗，考場的環境也會影響學生的作答結果。

3. 教師方面

雖然老師接受過評量訓練，但是再有經驗的老師也無法保證自己的評量完全客觀，Filer (1994) 在她長期詳盡的教室觀察中即指出，老師所創造的教室環境，無疑地會使某些兒童受惠而得到較高評分。

(三) 評量領導教學的問題

1. 如果老師專注於學生是否能在考試中得到高分，則會影響老師的教學方式及內容。
2. 學習如果窄化為應付考試，則知識常被切割為學習零碎的知識。
3. 全國性的評量如果成為主流，則老師平日的形成性評量功效盡失。

針對上述引發爭議的問題，理念方面的爭議本來就是見人見智，不易妥協。屬於技術性及經費方面的事項，則較容易改善。最不易取得共識的則是評量問題，一直到今天各方面的爭論仍相當激烈。SCAA 目前的作法一方面是加強評量的理論及評分系統的建立，另一方面著重題型的設計及改良，希望能以簡捷有效的方式，贏取老師的支持與好評 (Fairbrother, 1993)。

最近，國定課程在經過六年的實行後，由教育部長 G. Shephard 提出了本世紀最後一次修改，主要的修正重點在精簡內容，減輕老師的負擔，並賦與學校更多的自主，其重要的修改內容為 (O'Leary, 1994)：

- (一)雖實施國定課程，但五至十四歲的兒童，每週至少須有一天；十四至十六歲者，每週至少須有兩天，應學習該校自行準備的課程。
- (二)簡縮國定課程的內容，十萬字的教科書刪減為六萬五千字。
- (三)歷史和地理兩科目在十四歲以後不再是必修。
- (四)減輕老師的工作負擔，刪除數百條學習目標。
- (五)重申文法、拼字、寫作及標點的重要性。
- (六)將每一個成就目標中的十個成就水準縮減為八個。

這分簡縮的國定課程版本已經得到老師的支持，不再杯葛評量。另一方面，國定課程也希望能向下延伸至學前階段，目前正在研議中。值得注意的是，推動國定課程的直接力量是來自於執政的保守黨政府，自一九七九年以來，保守黨已蟬聯四任內閣，但面對明年的大選，國定課程是否會因政黨的更迭而有所改變，尚須留待日後觀察。

陸、國定課程對我國中小學課程改革的啓示

一、課程規畫必須有明確的教育哲學理念為引導

課程的設計、發展、實施與改革是某一社會對於教育目標、內容、方法和評價等要素的一些基本假設及價值判斷。但以往國內所訂定的教育目標常有兩大弊失：一是失之偏頗，即過分偏重智育；二是目標敘述過於籠統，遂使實行者無從獲得確切之指引（黃炳煌，民78）。近年來若干課程或教學上的革新，雖也或多或少反映了社會的變遷與需要，但通常只是模仿或移植外國的課程理論與措施，很少是經過深入探討與審慎反省的思辨產物，其實教育目的需要哲學的指引，課程的內涵與教材的價值，更需要哲學來批判（廖春文，民81）。目前就國內課程研究之現況而言，似乎太偏向課程設計和發展等實用性之研究，而對課程理論之本身研究卻相當忽略，由於缺乏基本的、統觀的深入探討，往往只能採取枝節性的措施來應付問題而非解決問題。就此一層面而言，實應統合中西方教育思想及哲學精髓，建立適合我國國情的課程理論。

二、課程設計及評量安排應有前瞻性的眼光

為有效適應未來複雜而又多變的社會，有遠見的各國政府莫不審慎規畫，及早準備二十一世紀公民必然具備的特徵。國內教育主管當局雖知改革之迫切，但行事往往遷就

現實，缺乏前瞻與創新，常遠遜民間教育團體的表現，甚至若干改革是以在位主管人物為中心，一旦事過境遷，改革運動便逐漸冷卻。針對國民中小學課程而言，究竟什麼樣的知識才能經得起未來時空的考驗？什麼樣的評量才能使學生免於機械、瑣碎的記憶背誦？恐怕這些都須要充分利用教育研究機構所提供的實徵性資料，透過研討會、聽證會或辯論，博採周諮，廣泛徵詢各方意見，以理性溝通的方式作前瞻性的規畫。

三、中小學課程發展必須具有整體規畫的理念

中小學是注重國民基本素養的教育，其課程設計乃是國家整體課程發展的基礎，所占的分量極重。但以往國民中小學課程設計最受詬病的乃是其上下不連貫、左右欠統整的安排。不但設計分開，修訂的時間不同，其成員和組織也有差別，目前雖然在課程設計上，已明定應有高一級學校的課程專家和教師，參與下級學校課程之設計，但在實際的統整安排上，由於修訂的時間相當緊迫，難免會無法顧及難度、範圍、分量及順序上的合理安排。為避免缺失，課程設計的成員除包括同一學域（如社會科學、數理學科等）的各學科專家外，還應邀請專攻課程理論的學者以及實際從事教學工作的教師共同參與，對整體的課程內容編排做周延明確的統整，不單是注意科目本身的前後銜接，更應力求同一階段、年層或年級所開的各科之間，其橫向的統整與平衡，以避免不必要的重複。

四、應成立常設性質的課程研究及發展機構

我國國民小學課程標準自民國十八年首次公布之後，六十餘年來，曾歷經九次修訂；而自民國五十七年實施九年國民教育以來，國民中學之課程標準亦經四次修定（國立教育資料館，民83）。但一般而言，課程修定的組織不單是國中國小分開設置，且是採臨時編組的方式，交由學者專家採取由上至下的方式，在極短的時間內完成。由於缺乏課程發展的常設機構，課程教材的改進太慢，且與實際生活情境有相當脫節；加以教科書統編及課程標準統一，難以適應不同學習能力學生的需求。為適應社會變遷的需求，實應設有一個富有多元代表性的課程設計及發展機構，以長期、系統的觀點來研究課程設計，一方面廢除不合時宜的課程內容並調整新興課程的領域，再方面應集思廣益，廣納來自基層、民間的課程意見，更重要的，是把批判性、創造性之思考列為課程與教學革新的核心，才能因應民主社會的需求。

五、重視教育自由化的趨勢，課程設計宜富有彈性

教育原本是公共大眾的事務，但我國傳統上講求統一與標準，以致我國的學校教育

，從學制、行政、課程、教材到評量，都缺乏配合學生能力及適應地方需要的多元化發展，結果反而戕害了地方和學校原有的生機和活力。其實基於教育自由化和民主化的必要性，今後的課程控制權應從集中而分散，讓民間團體和學校擁有較多的自主，而在賦與充分之自由後，再課以相對的責任。相信在這種允許擁有自行裁量空間的做法下，各地區及學校才能利用他們寶貴的人力資源，發展出自己的特色。

柒、結 語

國民教育是一個國家教育體制的基礎階段，國民教育如果不夠健全，整個人材的培育品質必然受到影響。目前由於客觀環境的大幅度變遷，在經濟自由化、政治民主化與社會多元化之後，教育改革已是大勢所趨，難以退阻；一方面僵硬的固有典章制度必須予以破除，再方面一般教育消費者的權利意識逐漸萌芽，大眾對教育品質的要求更漸強烈，在此轉型階段，他國的改革當可啓發我們對教育問題再作深思，進行系統而周延的改進。

(本文作者現任臺南師範學院初等教育學系教授)

參 考 文 獻

一、中文部分：

1. 伍振鶯、溫明麗 (民78) 〈英國教育改革法案概述〉，《現代教育》，第五卷第一期。
2. 沈姍姍 (民78) 〈英國1988年教育改革法案之探討〉，《比較教育通訊》，第十九期。
3. 林清江 (民72) 《比較教育》，臺北：五南出版社。
4. 林瑞欽 (民78) 〈英國的「貝克教育改革法案」〉，《中國論壇》，第二十七卷十期。
5. 周淑卿 (民81) 《英國國定課程之研究》，國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文。
6. 黃光雄 (民81) 〈英國國定課程評析〉，載於中華民國比較教育學會主編，《各國中小學課程比較研究》，臺北：師大書苑。
7. 黃政傑 (民77) 《教育理想的追求》，臺北：心理出版社。
8. 黃政傑 (民80) 《教育理念革新》，臺北：心理出版社。
9. 黃炳煌 (民77) 《教育問題透視》，臺北：文景出版社。
10. 黃炳煌 (民78) 《課程理論之基礎》，臺北：文景出版社。
11. 黃炳煌 (民79) 《教育理想與理念》，臺北：文景出版社。
12. 廖春文 (民81) 〈英國1988年教育改革法案對我國中小學課程發展的啓示〉，載於中華民國比較教育學會主編，《各國中小學課程比較研究》，臺北：師大書苑。

13 國立教育資料館編印 (民83) 《我國國民教育發展現況與評估之研究》。

二、外文部分：

1. Chitty, C. (1988), Central control of the curriculum, 1944-1961. *History of Education*, 17(4), 321-34.
2. Coulby, D. (1990), The construction and implementation of the primary core curriculum. In D. Coulby & S. Ward (Eds.), *The Primary Core National Curriculum* (pp. 1-21). Casell Educational Limited, London.
3. Cunningham, P. (1990), The nature of primary education: early perspectives 1944-1977. In N. Proctor (Ed.), *The Aims of Primary Education and the National Curriculum* (pp.3-20). The Falmer Press, London.
4. Cutler, B. (1992), How is your child doing at school? *British Journal of Curriculum & Assessment*, 3(1), 21-23.
5. Donoughue, B. (1987), *Prime Minister: The Conduct of Policy under Harold Wilson and James Callaghan*. Cape, London.
6. Fairbrother, B. (1993), Reliability, validity and manageability of national tests. *British Journal of Curriculum & Assessment*, 4(1), 7-13.
7. Filer, A. (1994), Teacher assessment: a sociological perspective, In D. Hutchison & I. Schagen (Eds.), *How Reliable is National Curriculum Assessment?* The National Foundation for Educational Research, London.
8. Fitzgerald, J. (1991), *Working with the National Curriculum in the Primary School*. The Industrial Society Press, London.
9. Gipps, C. (1990), *Assessment—A Teacher's Guide to the Issues*. Hodder & Stoughton, London.
10. Lawton, D., & Chitty, C. (1988), Introduction. In D. Lawton & C. Chitty (Eds.), *The Natural Curriculum*. Institute of Education, University of London.
11. Moon, A. (1991), *A Guide to the National Curriculum*. Oxford University Press.
12. O'Leary, J. (1994), *The Times*, November 11, 1994, p. 7, London.
13. Proctor, N. (1990), Government action: the great education debate 1977-1986. In N. Proctor (Ed.), *The Aims of Primary Education and the National Curriculum*

- Curriculum* (pp. 21-42). The Falmer Press, London.
14. Riley, J. (1992), *The National Curriculum and the Primary Education*. Institution of Education, University of London.
15. Sainsbury, M. (1994), The structure of national curriculum assessment. in D. Hutchison & I. Schagen (Eds.), *How Reliable is National Curriculum Assessment?* The National Foundation for Educational Research.
16. Silsby, B. (1991), Assessment and record-keeping within the primary school. *British Journal of Curriculum & Assessment*, 1(2), 7-10.
17. Whitty, G. (1989), The new right and the national curriculum: state control or market forces? *Journal of Educational Policy*, 4(4), 329-341.