

英國國定課程 對我國九年一貫新課程之啓示(上)

*The Implication of United Kingdom's National Curriculum
for R.O.C. Compulsory Education's Curriculum Articulation*

林美玲 / 高雄市政府教育局第二科科員

[中文摘要]

英國中央集權控制國定課程與師資培育檢定標準，課程發展與教師發展同時進行，這種情形出現雙向的權力轉變，亦即政策的中央集權、結構性學校本位的課程發展與教師教育實習的地方分權，並以全國性考試確定政策的績效責任，而這種積極相關的機制以課程連貫達成。我國教育部擬自九十學年度起實施九年一貫新課程，其特色是重視基本能力、加強課程統整和強調學校本位的課程發展，課程統整和學校本位具有進步主義的色彩，但是基本能力導向是行為主義的，這三者的課程觀、知識觀、與教學觀等相互矛盾，九年一貫課程將此三者結合起來正是理論與實務最大問題所在，英國實施國定課程之經驗值得我國借鑑。本文分析英國國定課程實施之背景、架構與內容、連貫情形、與考試，暨美法德日等主要國家之現況發展，提出八點結論與九點建議。

[英文摘要]

UK(United Kingdom) centralized the standards of national curriculum and teacher certification. Curriculum development parallels teacher development.

This situation appears two-way authority transition to ensure the accountability :

(1)centrally policy,structured school-based curriculum development,decentralized and local internship of teachers, and (2)national test. Curriculum articulation achieves the function of positive relationship of two-way authority. Ministry of Education of R.O.C. implements nine years new curriculum of compulsory education since 2001, its characters are below: (1)pay much attentions to fundamentalability, (2)enforce integrated curriculum and school-based curriculum development,(3) integrated curriculum and school-based have progressive characters. But the direction of fundamental ability is behavioristic,the prospectives of curriculum, knowledge, and teaching of integrated curriculum, school-based,and fundamental ability are inter-contradiction. Nine years new curriculum of



R.O.C. associates the three aspects, causes serious problems of theory and practice. R.O.C. deserves to learn lessons from UK experiences.

This article analyses (1) backgrounds, constitution and content, articulation and continuity, and test of UK experiences of implementation national curriculum, (2) United States, France, Germany, and Japan newly development, and finally presents 8 items of conclusions and 9 items of suggestions.

[關鍵字]

國定課程	national curriculum
義務教育	compulsory education
銜接性	articulation
均衡性	balance
繼續性	continuity
統整性	integration
程序性	sequence
課程整合	integrated curriculum

壹、前言

有良好培育的教師才有良好的學校教育，因此學校課程改革與師資培育改革應同時進行。英美等主要國家逐漸地將幼兒教育併入小學、而小學五或六年級併入前期中等教育與中間層級學校，導致小學及前期中等教育學校師資培育有相當大重疊的兒童發展階段知能，而且地方學區學校組織的多元化，再者前期中等教育的早期青少年發展階段的學生，經歷豐富的生理、社會、與情感的改變，雖然心智的改變較生理的成長不明顯，但是

卻影響社會與情感的發展，自然不同於後期中等教育的學生，使得前期中等教育教師在課程教學很有彈性，教育當局並創造介於小學與高中的中間層級學校(middle level)，由於這些因素的發展，英美等主要國家瞭解到前期中等教育在小學與後期中等教育的連貫的重要性。英、美二國過去將這種連貫問題置於輔導而不是課程問題上，學校協助前期中等教育學生儘速適應於新的學校環境，但卻不見績效，於是遍及一九八〇與一九九〇年代，英國立法通過實施國定課程、美國聯邦政府實施全國自主性的教育目

標來連貫義務教育的課程並提升教育水準。我國雖然沒有將國小五或六年級併入國中，但部份國中課程將在九十學年度於國小實施，例如英語與電腦，及各科內容連貫整合於國中學科，亦有英美等主要國家之趨勢。究竟英國教育改革以國定課程連貫小學與前期中等教育的情形如何？此為本文研究主題。

貳、英國國定課程

一、背景

在教育政策與實務的多元化趨勢下，英國(England & Wales)中央集權控制國定課程與師資培育檢定標準，課程發展伴隨著教師發展，這種情形出現雙向的權力轉變(two-way power-shift)，亦即政策的中央集權、結構性學校本位的課程發展與教師教育實習的地方分權，並以全國性考試確定政策的績效責任，而這種積極相關的機制更需要連貫的方法(Crossley et al. 1997:197-205; Butterfield 1995:17,24)。

國定課程創設於經濟、社會、政治、意識型態的不同氣氛中(climate of opinion)，尤其社會經濟危機威脅社會、文化與政治的分裂、並帶來對立與派系--支持特殊、單一的問題，例如性別、種族、與環境等。國定課程則

以傳統學科本位的課程與整合經驗領域的跨學科主題、並提供廣泛平衡、相關、連貫、進步、與分化的課程，以免衍生過多單科學科，國定課程維持社會凝聚力與社會秩序、並連貫社會經濟與文化。英國教育改革強調學科課程的霸權（支配、領導）、討論我們社會所形成的知識、技能、與文化，國定課程的目的是整合不同種族與文化遺產的學生以認同「國家文化」並確定「普遍的政治忠誠」(Crawford 1998:261-267; Willan 1998:271-272; Lynch 1997:225; Butterfield 1995:17; Crossley et al. 1997:199-203; Ganderton 1997:229; Helsby et al. 1997:1; Littledyke 1997:243-249)。

英國1988年教育改革法案是自1870至1944年以來的重大立法，這是第一次直接由政府負責學校課程與評估，保守黨政府的教育政策為「選擇、市場、標準、公共管理、績效、競爭、經濟成長」所驅動。該法案以提升全國教育水準為號召、進行前所未有的大改革，尤以國定課程之制定最受矚目。支持這種共同核心課程的理由有七：教育的水準（回歸基礎能力）、課程與成人生活的關連性、民主社會的要求、知識的本質（知識的普遍性）、績效責任、國際競爭、以及課程的連貫性，而反對者的意見有六：減少選擇性、無法適應個別差異、難



以達成共識、缺乏多元文化、集權化、以及削弱教師自主性。國定課程內容有助於瞭解最有價值知識的認定標準，國家規定基本的共同課程大綱且於原有之中學證書考試前再加上四次階段性的測驗，五歲入幼兒學校至十六歲中學畢業的十一年義務教育階段劃分為四期關鍵期(Key Stage)：(1)五至七歲的兩年幼兒學校教育階段為第一關鍵期(KS1)，(2)七至十一歲的四年小學教育階段為第二關鍵期(KS2)，(3)十一至十四歲中學前三年為第三關鍵期(KS3)，(4)十四至十六歲中學後兩年為第四關鍵期(KS4)。中小學教師創造學校間與學校內的教學連貫並分享各學科多元文化的資源與知識。雖然國定課程的學科本位性質(subject-based nature)，但是經由主題與跨課程教學(theme and cross-curricular teaching)，教師整合課程教學。為達成法定義務教育目標，創設國定課程審議會(National Curriculum Council, NCC)、學校考試與評鑑審議會(School Examinations and Assessment Council, SEAC)以向教育與科學部國務大臣建議課程的學科發展與評鑑安排(King 1993:2-5; Cowley & Williamson 1998:79-80; Foster 1998:153; Pierson 1998:131-133; Freedman 1998:345; Sweetman 1995:14-15; 周淑卿 民81:1,3,49,53,77,86)。

二、國定課程之架構與內容

一九八〇年代國定課程對一九九〇年代師資培育的影響，意謂著政府停止學校的兒童本位教育、抑制進步主義教育。在國定課程實施後，教育與就業部長Shephard就立刻計畫師資培育的改革，開始於一九八四年設立的師資教育認可審議會(Council for the Accreditation of Teacher Education, CATE)，一九九六年新創設的教師訓練局(Teacher Training Agency, TTA)與教育標準局(Office for Standards in Education, OFSTED)更規劃出版詳細的「教師訓練評鑑的國定架構」，結果是國定架構的評鑑造成師資培育的新國定課程。國定課程與教育標準局提供課程修正、回歸優良教學、呼應美國「國家在危機之中」。兒童本位教育早在普勞頓報告書(Plowden Report, 1967)已提及，但是，八〇年代的保守黨政府視為不健全，師資培育改走能力本位課程與建構主義教育路線，教育學者Alexander(1984)將偉大的理論稱之為「實踐中的理論」(practical theorising)、以取代認知性的理論，而持相反觀點的學者，例如Wilson(1989)視之為師資培育的反智主義。於是，師資培育更朝向學校本位發展，地方教育當局與學校凝聚共識、提供優良課程給五至十六歲學生，大學教育系被解散、其教授(師)分置於其它學系或

學校。國定課程對教學實務與初任教師訓練有重大的啓示，尤其小學教師被培育為通識教師，但是卻任教學科本位的國定課程。經由初任教師訓練課程與教育實習使職前教師將學科知識轉變為任教國定課程的知能(Hartley 1998:68-74; Beattie & Thiessen 1997:411; Maw 1998:145; Carter et al. 1993:94; Gardner et al. 1998:232)。

新的教師訓練局與教育標準局的架構，更精緻的安排中央政府的評鑑領域，包括學生與新任合格教師的教學能力及訓練素質，二者與新的資格與課程當局(Qualifications and Curriculum Authority, QCA)整合師資培育與學生的國定課程，以前係由學校課程與評鑑當局(School Curriculum and Assessment Authority, SCAA)辦理，發展出「國定課程的指引」(A Guide to the National Curriculum)，規定所有初任教師訓練課程必須明訂新任合格教師的能力，這種架構顯現在「通報10/97教學--高地位、高標準」(Circular 10/97:Teaching: High Status, High Standards)中，高等教育品質審議會(Higher Education Quality Council, HEQC)也提出以全國性考試決定大學畢業，這種全國性考試即為全國性課程大綱(national syllabus)、可比較的學科內容。但是，政府這種作法亦引起反彈，例如，師資培育與訓練常務委員

會(Standing Committee for the Education and Training of Teachers, SCETT, 1996)與師資教育大學審議會(Universities Council for the Education of Teachers, UCET, 1996)聯合抵制教師訓練局「在職教師訓練補助」的建議。一九九〇年代教師訓練的核心能力是一九八〇年代學生核心課程的配套措施，標準化課程與全國性考試的時代來臨(Hartley 1998:74-80)。

教育標準局支持國定課程的成就標準、教學標準、與學習標準，因此，國定課程也有三個重要的骨架支撐：(1)成就目標(Attainment Targets)，指不同能力、成熟度的學生在每個關鍵期結束時所要獲得的知識、技能與理解，(2)學習方案(Programme of Study, POS)，在每一關鍵期中為不同能力與成熟度的學生所安排的學習計畫，(3)評估安排(Assessment Arrangement)，學生在關鍵期結束前或結束時的評量，用以確知學生達成該關鍵期成就目標之情形。學生並於關鍵期四結束時參加個別學科考試而取得一般中等教育證書(General Certificate of Secondary Education, GCSE)。每一成就目標被區分為若干層級指標(level descriptions)，如表1。每一學科的層級指標是相關的，而且全國性共同的層級指標有利於學生轉學及學校得到學生的明確資訊。例如，英文的第三



1. 英文

英文的學習方案與成就目標為：說與聽(speaking and listening)、讀(reading)、與寫(writing)三個領域。學校普遍提供溝通、戲劇研究、影片研究、英國語言與文學等課程。大部份中等學校學生有健全的閱讀技巧的基礎，能分辨、遴選、使用圖書資訊，並有良好的英文技巧足以熟悉英語文獻。在寫字方面，學校關心學生低落的識字水準(literacy)，學生必需被教基本的拼字、文法、發音規則，並獲得不同的字彙。國定課程法定的英文技能是培育學生具有不同形式寫作能力與獨特風格。教師也進行說與聽的教學及評估，包括訓練學生傾聽與慎思地口語回答(OFSTED 1998b:124-126; Sweetman 1995:18)。

2. 數學

$$f(x) = \sin(\alpha) + \cos(\beta)$$

數學的學習方案與成就目標為：使用與應用數學(using and applying mathematics)、數與代數(number and algebra)、形狀、空間與測量(shape, space and measures)、資料處理(handling data)。數學以一般中等教育證書考試為教學目標、著重學生成就，教學計畫部份僅敘述教科書的章節標題、沒有陳述學習目標。許多學校使用全國性考試建立標準，以改進課程

層級可與科學或數學的第三層級相比，學生家長可瞭解其兒童的低成就並給予協助支持，家長也較瞭解教師適應學生的特別發展與預備狀態而設計不同學習方案(Sweetman 1995:15-16; Cowley & Williamson 1998:80; Richards 1998:320-321; Freedman 1998:345; 周淑卿 民81:77)。

就幼兒學校與小學教育階段學生達成的教育水準，關鍵期一結束時大約有4/5的學生（七歲）達成法定成就水準以上，而在關鍵期二結束時大約僅有3/5的學生（十一歲）達成法定成就水準以上，學科採廣域課程主題方式。小學畢業生的不良培育必須改進成就水準，以利銜接中等教育(OFSTED 1998a:17, 26)。

為使國定課程實現1988年教育改革法案的要求、提供學生經驗成人生活的機會、及達成廣域課程的設計，1990年國定課程審議會印發有關五個跨學科主題的設計、協調與管理的學校指引：生涯教育與輔導、健康教育、公民教育、環境教育、及經濟與工業的了解(economic and industrial understanding, EIU)。學校依據廣度與平衡、成人生活預備而實施跨學科課程(OFSTED 1998b:114)。

國定課程之學科標準反應一般中等教育證書考試結果，以下說明前期中等教育的學科標準。

設計並提高學生評量成績。教師使用解說與討論的教學方法，學生練習與融合其知識與技能、回憶並轉移數學知識於新情境、建構觀念間的連結。心智的數學(mental mathematics)增強學生回憶與心智策略、建立觀念連結，有利於學科內容的融合與評估。代數啟發學生使用抽象符號解決問題，以形式的推論簡化問題(OFSTED 1998b:128-130; Sweetman 1995:18-19)。

3.科學



科學的學習方案或成就目標包括：試驗與研究科學（應用科學）(experimental and investigative science)、生命過程與生物（生物學）(life processes and living things)、物質及其特質（化學）、物理過程（物理）。科學國定課程修正試驗與研究科學的成就目標，學校擴大學生研究種類，尤其是關鍵期三，在較廣泛的情境中發展研究技巧。關鍵期三科學教師的主要問題是中、小學教學式態與教學情境的不同，這種情形改進中小學疆界而連貫觀念與資訊。第三次國際數學與科學研究報告英國學生的成就評估僅次於新加坡、名列第二，尤其，學生使用科學程序，例如記錄、測量、與進行實驗，比應用其科學知識去解釋實務結果或解決問題更佳。關鍵期

三是科學的決定性時刻，學校經由課外活動提供學生不同的激勵方案，學生並參與製作科學雜誌 (OFSTED 1998b:131-133; Sweetman 1995:19-20)。

4.藝術



藝術不僅是繪畫，並包括技藝與設計 (art, craft, and design)，有二個成就目標：研究與創作(investigating and making)、知識與瞭解(knowledge and understanding)，因此，教師鼓勵學生進行研究、創作、與求知。關鍵期三的藝術強調課程連貫與發展，教師以藝術家作品進行教學、研究、與創新，以發展學生的實務技能與精緻藝術專業知覺，最近，更廣泛使用藝術技藝內容。擴大藝術學習範圍造成許多學校學科處室的資源投注的問題，國定課程要求使用素描去記錄學生藝術思想，但是學校的素描經費有限，因此，某些學校僅能提供國定課程與考試所要求的範圍、種類、與規模。素描、陶藝、攝影、資訊科技擴大學生藝術知識(OFSTED 1998b:134-136; Sweetman 1995:22)。

5.設計與科技



設計與科技組合古老的實務學



科，例如家政、木工、與金屬，有二個簡單的成就目標：設計(designing)、製作(making)，課程的基本概念是使用或結合物質以形成新事物。設計與科技的最佳情況是學生能運用其知識、工具、設備，以說明其設計理念並製造產品，關鍵期三的學生由於不被導入有效、廣泛的設計策略，設計成就無法達於創作水準。國定課程法定的學生研究、分解、評估類似的產品與應用，通常不為教師使用於教學設計，教師的教學設計僅以紙與筆，設計單本身即為教學目的。為促進學生進步，學校必須協調設計與科技的各種教材與活動，並應提供經驗發展的連貫。資訊科技與電腦逐漸使用在設計與科技，但是教師缺乏充份的知識。設計與科技的教學空間最大是二十位學生，這有關學生的健康與安全、教學、學習、及標準的建立等的調和(OFSTED 1998b:137-139; Sweetman 1995:20)。



6.地理

地理的學習方案與成就目標為：文字描述與製造地圖的技能(skills)、地點(places)、環境論題(themes)。由於關鍵期二之地理課程組織的多元性與關鍵期三的不連貫，關鍵期三是中學地理教學最弱的地方，而且通常由非

本科教師任教，有時則與人文學科結合(combined humanities courses)，這種情形反映較低品質的教學，某些教師無法設計主題以促進心智發展，也無法訂定與學生分享的學習目標，七、八、九年級教材內容重複卻沒有考慮加入其他複雜的變項。學生學習方法包括鄉土研究、田野考察、問卷調查、個案研究、班級討論、繪製地圖等，當學生有鄉土與田野研究的知識與了解，則有能力解釋所發生的改變並應用這些解釋於新情境，學生也逐漸瞭解自然與人文間的關連並應用於其研究與環境上。實務參與的方法促進學生的社會、道德、與文化發展，經由地理主題研究，例如開發墾荒、環境問題，陳述諸如均等、妥協、公平、與容忍等社會關心。學生不充分的實務學習，導致學生在人文、自然、環境過程的改變有不當的知識與了解，學生無法進行分析、解釋、與推論，而且沒有擴大書面學習於活潑的思考，亦即無法從描述層次提升到解釋層次(OFSTED 1998b:141-142; Sweetman 1995:22)。



7.歷史

歷史的成就目標有：讓學生知道過去與現在的不同、瞭解事件的結果、研究歷史發掘過去的方法。由於

內容主題的草率與不正確的處理方式，歷史的標準與教學品質低落，教師進行單調、機械式連貫的教學、無法引起學生反應、也無法發展學生知識、瞭解、評估、分析等能力，這都是非批判的過度依賴單一教科書或教學單的結果。教師必須更新學科知識、瞭解學科性質、繼續進行歷史實務研究、並依學習情境發展教學主題，以加深學生知識及發展時代感。國定課程法定教師教學分析過去社會多元特質，學生被要求以廣泛、平衡的觀點發展認同感，以及在其精神、道德、社會、文化瞭解的成長，因此，歷史對公民發展、環境、經濟、與工業的瞭解有明確的貢獻 (OFSTED1998b:143-145; Sweetman 1995:21-22)。

8.資訊科技



資訊科技是1990年納入國定課程的新學科，國定課程區別「資訊科技」與「設計與科技」、並鼓勵個別與跨學科課程的混合模式。資訊科技的目的不是創造電腦神童，而是使學生有信心使用新設備與軟體、瞭解校外資訊科技的重要觀念、研究解決問題，但在實際教學上卻犧牲國定課程法定的高階能力、而專注於機械性資訊科技的實際練習。資訊科技的軟體與硬體

設備的投資是昂貴的，學校校長與科技專家進行教育訪視，以維持資訊科技的高標準：明確的策略、教師的認同與訓練以推動計畫、資源的檢討與提供、有效使用軟體與硬體、決定課程的優先性、讀與算的科技本位發展、網際網路教學等。學校提供教師適當的科技支持，資訊服務與教學專業的連結增加教師參與應用資訊科技，資訊科技協調者負責協調教師資訊科技學習方案、並有許多跨學科的連貫(OFSTED 1995b:147-149; Sweetman 1995:20-21)。



9.現代外國語

迄至1992年，現代外國語才成為關鍵期三的法定國定課程學科，有四個成就目標：聽與反應(listening and responding)、說(speaking)、讀與反應(reading and responding)、寫(writing)，學校提供許多語言研究選擇，大部份是法文、德文、或西班牙文。學生依教師口語教學、錄音帶的流暢與腔調學習，可以進行人際基本交談、但無法情境地創新談話與持續流暢性。由於標準化的教科書，學生閱讀外國語通常限制於狹窄、短暫地陳述與對話。當學生能說得更長、更久，他們運用良好的回憶及能夠解釋性的說話。寫字也有助於適當的對話與字



彙。教師使用視聽教材、有技巧地展現語言教學，營造卓越的學習氣氛的步調，傾聽，安排學生成對的口語交談，正確的文法，明確教學與解釋，瞭解學生等。但是非專長教學第二或第三外國語有發音錯誤之虞，因此，教師的語言更新是重要的教師發展問題(OFSTED 1998b:150-152; Sweetman 1995:21)。

10. 音樂



音樂的基本活動是創作音樂與欣賞，也因此有二個成就目標：演奏與作曲(performing and composing)、聆聽與評價(listening and appraising)，學生應能夠聽、彈、吹、奏曲子。學校的音樂教學鼓勵學生學習表達其自己的技能：激勵學生表演、學習音樂專門術語。學校選用出版商的教材並符合國定課程的學習方案，某些學校的良好設計促進學生精神、道德、社會、與文化發展，某些學校提供巡迴樂器教師教學以利學生學習各種樂器，某些學校則聘任音樂家教學學校的合奏，這種種建設性的發展，免於學校音樂教師投注太多時間準備課程並參與學校音樂的管理。在教學標準上，課程內容較國定課程窄，彈奏樂器的機會限於歌曲錄音帶或電子鍵盤，聆聽欣賞時，則限於古典音樂或1960與

1970年代的流行音樂，歌唱也是過度專門化的聲樂，因而無法引導學生進步。許多學校的音樂設施與空間有待改進，音樂教室充滿雜亂的樂譜，學生無法認同音樂設施、激勵其學習、提升其音樂水準、或連結學校音樂教育於家庭與社會音樂教育(OFSTED 1998b:153-155; Sweetman 1995:23)。

11. 體育



體育有三個成就目標：促進體能活動與健康的生活型態、發展積極的態度、確定體育活動的安全性，學科分成遊戲、體操、舞蹈、競技活動、戶外休閒活動、游泳等六類活動。教師展示與分析體育活動，培育學生瞭解與應用遊戲規則的能力。關鍵期三的國定課程包括50%以上的遊戲，其餘是體操與舞蹈。體操是男生的主要活動、學生良好知覺、飛躍、旋轉、平衡、翻騰等。舞蹈是女生的主要活動，創造與發展、良好展現音韻與時間感、團體合作、神態與敏覺等都是積極的特徵。學生體育課程採取二人分組學習，他們重複分析彼此運動、觀察批評、之後使用錄影帶改正問題。短期膚淺、種類繁多的體育活動無助於學生有效學習、及發展適當的技能水準，而長期、深入的課程有助於課程連貫與進步、及較深度的知識

與技能的獲得。又為配合早期青少年發展，學校引入許多新活動，包括戶外與戶內活動，尤其戶內活動已發展出強力照明與人工草皮等，以避免學生活動的危險及課外活動的限制(OFSTED 1998b:156-158; Sweetman 1995:23)。

12. 宗教教育



雖然宗教教育不是國定課程的學科，但卻是學生必修的，中等學校大約每年有四十小時的教學，例如學校每日的基督教禱告。由於長期爭論宗教教育課程內容的結果，政府出版課程大綱模式(model syllabuses)，類似國定課程學科，有二個成就目標：學習宗教(learning about religion)、從宗教學習(learning from religion)。教師必須思考學生的進步，從宗教的創新知識，例如分析與綜合，從資源與傳統，到進行相同宗教層面間的連結與比較。宗教教育改進學生的評估技巧、合理化其推論的觀點，學生尊重與敏覺於他人的信念、並有信心陳述自己的信仰。教師的資格與經驗對教學標準與進步有直接的影響，大部份中等學校至少有一位宗教教育專家、且大部份任用經訓練且有經驗的非專家教師，教師在設計進步與連貫的教

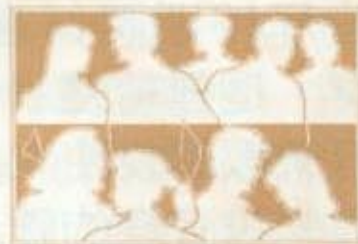
案有困難(OFSTED 1998b:159-161; Sweetman 1995:23)。

13. 古典學科



大部份學校以古典學科之探究希臘與羅馬的思想、文學、宗教、與文化而促進學生精神、道德、社會、與文化發展，學生經由古典文化的比較而批判反省其態度、價值、與信念。學生在古典語言的成就，能夠展現知識並流暢地推論於現代世界，例如，學生能夠使用拉丁字彙說明英文文字的意義。某些教師狹隘的語言重心與過度重視文法，使學生無法欣賞廣泛、重要的語言層面，另外，某些教師則設計瞭解古典學科的語言、文化、與文獻等豐富層面。在教學上，學生有英文之拉丁文起源的字彙考試、拉丁文閱讀（步調、發音、意義、表情）、在故事文化情境中的問題討論，最後，學生摘述故事大意、提出故事意義、文化重要性、文法與字彙等問題(OFSTES 1998b:162-163)。

14. 人格與社會教育



人格與社會教育(personal and social education, PSE)連貫導生時間(tutorial periods)、國定課程學科、集



會、課外活動、與寄宿經驗，大部份學校視其為整全課程(whole curriculum)的重要部份、符合年輕人需求，其目標如下：(1)學生經由學科本位課程學習未明確含括的內容，例如，健康教育、生涯教育、工作經驗、經濟與工業瞭解、多元文化教育、機會均等與環境教育、性教育、藥物濫用等，(2)協助學生在廣大的課程與課餘生活中學習社會技巧，例如，作決定的技巧、溝通技巧、堅持、合作、讀書技巧、人員組織，(3)連貫各學科的問題，例如，欣賞社會他人、環境關心、健康問題、知覺個人需求。學生良好行為與積極態度促進學校整體進步與良好的考試結果。學校每年尋求校外當局的建議以檢討更新人格與社會教育。由於許多教師視其學術學科教學為第一優先、沒有有效任教人格與社會教育的必備知識、不願負責導生角色、不願參與敏感問題的教學(性教育)，人格與社會教育的教學通常不令人滿意、而且課程的地位低劣。此外，人格與社會教育通常是填滿多餘的課程時間(OFS TED 1998b:169-170; Sweetman 1995:24)。

教師使用考試以瞭解學生的學習，考試的種類有(1)例行的教室考試，考試總結過去一段時間學生的學習結果並能告知教師應補救教學的，(2)教師評鑑，教師使用對學生的記錄

評鑑以補充考試不能考核的事項，例如非正式評估記錄、特殊作品評分，(3)全國性考試與評鑑，學生在關鍵期三所進行的，全國性考試在五月舉行，用以客觀判斷學生的成就水準。在關鍵期四結束時，學生參加一般中等教育證書考試(Sweetman 1995:25-27)。

三、國定課程之連貫情形

英國國定課程的連貫發展是為提升學生學習成就，連貫是關鍵期二到三的學術轉變的關鍵，其利益考量如下：(1)轉移學生學業與輔導的重要資料，(2)分享資源與觀念，(3)發展整合與連貫教學教材及評鑑國定課程學科的方法，(4)連貫將使不同科組別的教師與學生合作並相互瞭解，(5)更容易導入學生於學校，(6)課程連貫有助於維持學生學術發展的動力。Featonby (1998)問卷調查120所前期中等學校的結果顯示，真正重要的課程連貫發生在英文、數學、與科學等三個核心學科，如表2。國定課程的連貫發生於前期中等教育的理由是長期以來小學轉移學生特殊教育需求與性向測驗的資料至前期中等教育，但是，連貫也受限於時間與補助(Featonby 1998:68-71)。

在中等教育的發展，學生在關鍵期二(六年級)到關鍵期三(七、

八、九年級)的進步有不良的連貫問題(continuity)，更者1992年選擇與多元白皮書(White Paper Choice and Diversity)公布考試原則與政府未來教育計畫，諸如市場理論(market theory)發展的地方教育當局學校與贈予補助學校、父母依其兒童利益選擇良好學校的更開放性學生入學，政府並修定一般中等教育證書考試：新課程大綱標準、層級考試(level exam)、改變國定課程等，選擇與多元的目的是提升標準(OFSTED 1998b:11,15,17,19,20; Littledyke 1997:251)。

大部份學校，關鍵期三與四的教師有勝任教學的學科知識，尤其一般教育證書普通級考試(General Certificate of Education, GCE)，進階級的教師更必須有專長學科知能，但是，健康與社會照顧、休閒娛樂等新課程橫跨學科疆界，其教師知識是較不令人滿意的。如果教師完全本科任教，則能依學生反應調整教學、使用變通與想像的方法解釋、並有利學科廣泛連結學生經驗，以吸引學生注意力(OFSTED1998b:74-75)。

在教師學用配合上，教師之任教學科與初任資格間的不配合不能達成學科的標準。許多學校經驗嚴重的教師學用不配合的問題，對核心科目的教學有不利的影響，甚至迫使教師教二或三個科目以上，通常非本科教師

被安排於較低能力分組或較低年齡之班級。更者，許多學科教師通常被要求去教國定課程各學科，雖然其初任資格僅部份符合。例如，具有生物學位的科學教師必須任教物理、化學等；由於學校普遍缺乏語言教師及提供不同外國語教學，現代外國語教師逐漸以輔修資格教學，其語言流暢性有限。克服這種非專長教學或高度教師倦怠的方法有：有效的導入課程、綜合的教學方案、及系統監控教學，以有效診斷教師的發展需求並促進有效的配置教師任教學科(OFSTED 1998b:76-77)。

也由於授課時間與類科教師的限制，學校安排輪替課程及設計優良品質的主題，課程循環的時間規模從一至四年、依學科性質不等，科學是二年循環、歷史是四年，8-11歲學生的課程是三年循環。主題的深廣、連貫、與發展依學生年齡與經驗而有不同循環輪替。中等學校課程的連貫遍及6-7或5-8年級、並系統使用國定或地方教育當局決定的教科書與學習教材，教師使用講述、呈現、解釋、與發問等高層次思考的技巧以豐富教學的例子。另外，學校考量教師的通才與專才知能的不同，關鍵期一與二的任教教師交換班級教學，例如關鍵期一的教師教關鍵二的學生科學，而關鍵期二的教師教關鍵期一的學生閱

讀、語文、戲劇的活動，也有更複雜的每週一次的安排，教師以三班為一組群進行藝術、音樂、或戲劇的教學。大部份學校為平衡通才與專才教師之教學，聘用部份時間專才教師任教並每週交換不同關鍵期學生(Richards 1998:322-329)。

中等學校課程調和法令要求、學校目標、學校特質與情境、教師專長、校舍資源等因素，但是在關鍵期二與三之間的課程連貫(curriculum continuity)有缺點，關鍵期三的課程不是直接被建立於小學的基礎上。學校課程的目的明確在於達成學術卓越、發展關懷與勤奮的社會、學生認知自己與他人價值、提升學生心智、體能、與人際發展等。關鍵期三的均衡課程，除了法令的國定課程外，尚包括非常寶貴的豐富選修課程，七年級有人格與社會教育(PSE)、舞蹈、戲劇、古典語言，八年級補充第二外國語，九年級則集中研究古典語言，各年級間，課外活動課程提升與擴大學生經驗與人格發展。提供有效學習的學校，通常有較廣泛學科的連貫，這是學科間共同主題與時間的連結(OFSTED 1998b:99-102)。

許多學校行政人員表示，確定小學到中等學校的有效課程的連貫仍是主要的問題，學校必須確保學生對新的中等學校環境快速適應並有信心，

結果，許多連貫的活動焦注於輔導而不是課程問題。雖然許多學生需求能協助他們快速發展的專門科目教師，但是學校仍然很少時間投注於提升學習的連貫與發展、卻有太多的時間是用於評分進步情形，學校無法預見學生所面臨的困難。更開放入學的結果，造成中小學連貫的困難、及中學無法吸收小學所移轉的大量學生資料，小學教師不確定何種資訊有用於中學教師。但是，許多有用的地方性創新，促進六年級與七年級的課程連貫，前期與後期中等教育之間也有積極的連貫，例如，小學協調者(coordi-nators)與中等學校教師交換教學方案以改進協調合作(OFSTED 1998b: 103)。

國定課程核心學科專家很少連結、合作，小學轉移至中學的資料沒有為學科處室用以設計關鍵期三的教學方案與分編班級，中學學科處室忽視關鍵期二的考試成績、而較喜歡對新生施予共同的考試，這些導致教學的重複與學習經驗無法累積。中小學教師的連結合作教學計畫、建立六到七年級轉變的橋樑，有助於形塑教學的共同觀念、教學情境、及標準化評鑑，中學教師知道小學教師已導入的觀念、小學教師則知道必須避免的情境，關鍵期二與三的連貫共同解釋關鍵期結束的層級描述(end-of-key stage

level descriptions)，更能破解關鍵期(break of key stage)，中學教師發現更易調整學習的起點，學生進步更快(OFSTED 1998b:104)。

中小學國定課程的進步與教學情形、及督導報告，分析表列如表3，可瞭解其在學校特徵、達成教育目標、教育品質（教學，課程，評鑑，精神、道德、社會、與文化發展，支持、輔導、及學生福利，父母及社區的夥伴合作）、管理與效能等方面的連貫程度(OFSTED 1998a:70-79)。

四、考試

每一關鍵期結束時，三個核心科目有法定考試與教師評鑑，關鍵期一僅有英文與數學，結果以八個層級(level)呈現，從關鍵期一的層級一到關鍵期三結束時的層級八，關鍵期二結束時，大部份學生展現層級三到五的成就水準。1995年5月15-22日，England與Wales之學校課程與評鑑當局進行關鍵期二的全國性考試。在數學（類似科學）有二個35分鐘的筆試（測驗A與B），其問題範圍介於層級三至五。另外還有擴充、延伸的30分鐘層級六的考試。在英文，有60分鐘的層級一至六寫字測驗，及二個15分鐘的拼字書寫測驗，一個層級一至二與一個層級三至六的考試。對於仍處於層級一至二學習的學生，數學與科學提

供變通測驗，英文則是閱讀晤談。1994年時試卷評分為學校教師自己進行，到了1995年，政府任命組成校外評分當局，該當局於六月將評分結果送回學校(Freedman 1998:345)。

關鍵期二的評鑑用以判斷考試對課程的長期影響，50%的受訪英文教師依1994年考試的結果改變其教學，主要是寫作計畫與寫作實務。37%的受訪數學教師與40%的受訪科學教師依考試結果改變其教學，數學的主要改變是數學研究與解題，科學的主要改變是增加主題的修正與科學術語、更多時間被花在獲得科學知識。雖然教師並非普遍支持課程改變以反應考試的內容與方式，但是教師必須協助學生準備關鍵期二的考試。迄至1995年考試結果，一半以上的教師認為將依考試結果改變其課程，這顯示學校將更專注於考試，考試反應狹窄的課程選擇，集中於核心科目與學科本位教學(Freedman 1998:357-358)。

參、我國九年一貫新課程

就我國教育改革而言，目前正是進行九年一貫新課程改革的時機。第一，教育部於民國八十三年以來陸續訂頒師資培育法、教師法、高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定及教育實習辦法等相關法令，師資培育由

計畫性轉變成爲儲備性。教育部在培育與檢定新教師時進行新課程改革，優良規劃的課程必須輔以良好培育的教師才能成功。第二，我國自民國五十七年實施九年國民義務教育以來，迄今已屆滿三十年，如以教師二十二歲任教，則當時任教之教師多數已經或將屆法定退休年齡，再加以近年來政府鼓勵教師任教年滿二十五年即可退休，這種現象配合初檢、教育實習、與複檢之教師資格檢定制，培育九年一貫課程所需的新教師的時代來臨了。第三，目前國中小課程標準，國小課程有十一個科目，到了國中不但遽增爲二十個科目，而且內容加深、加廣，雖然教育部逐年精簡各科教材內容並公布聯考不考精簡之教材內容，但是仍然無法降低國中學生的課業與升學壓力，尤其，聯考試題限於課本範圍或偏重選擇題之命題而不能有效甄別學生理解、應用、分析、綜合、評鑑等能力。第四，高中職校將於八十八學年度實施學年學分制的新課程，原有畢業學分數從210學分大幅驟降爲160學分，而且不再有以往的社會組與自然組之不同課程內容，國民中學不一定要比照高中社會科與自然科之分科教學才能銜接高中職校教育。可是國文、英語、數學等基本學科仍維持國小、國中、高中職校的分科教學。第五，國中小教師將

教材與教法不能多元化歸因於過去教育部訂頒的課程標準，這次新課程的學校本位課程發展鼓勵學校教師依課程綱要靈活發展教材、尊重學生個別差異與父母選擇自由、規畫多樣化活動與多元化評量等。

本研究分析國民教育九年一貫新課程之設計理念、內涵與特色，七大學習領域教學目標及其課程綱要內容，學校本位課程發展，及應用統整課程從事教學並有效執行主題教學和協同教學等，再借鑑英國國定課程對我國九年一貫新課程之啓示、暨美法德日等主要國家之現況發展，提出下列研究結論與建議。

一、結論

(一)國民中小學專門科目教學的本質是連貫的

在九年一貫科目間橫的統整上，英、美等主要國家培育教師具有多個專門科目與科際整合的教學知能，課程的組織型態在科目（學科）課程、活動課程、廣博（廣域）課程、合科（融合）課程之間靈活運用，並採論題（主題）概括的科際整合教學方式。英國義務教育階段之國定課程採取傳統學科本位的課程（本國語文、數學、科學）與整合經驗領域的跨學科主題。美國則採數學、科學、英語、歷

史、地理等五個主要學科與整合經驗領域的跨學科主題。我國國民教育法（民68）確立國民中小學課程採九年一貫制，是為科目課程編排，教育部訂定課程標準、規定科目名稱與授課時數，而民國八十八年增訂與修正之國民教育法，由教育部常設課程研究發展機構訂定課程綱要，採廣博課程的語文、健康與體育、社會、藝術與人文、自然與科技、數學、與綜合活動等學習領域，教師教學主題的概括促進連貫各專門科目。

（二）九年一貫課程的組織型態採取廣博

（廣域）課程和合科（融合）課程

課程組織型態有二種方式：一種為極端的活動（經驗）課程，一種為極端的科目（學科）課程，在這二個極端之間則有廣博（廣域）課程和合科（融合）課程，純粹的科目課程不適用於國中小學，而活動課程亦只能適用於幼稚園與小學低年級，所以九年一貫課程大多採廣博課程和合科課程的組織型態，課程設計並注意順序性、繼續性、銜接性、均衡性、與統整性，英、美、與我國均秉持著這些原則。

（三）課程整合與連貫有利形塑國家的整體文化與國民的政治忠誠

忽視課程連貫造成國民對國家的

離心力、並影響同化與自主間的平衡，美國Horace Mann即視學校為社會和諧的動力，學校兼負軟化資本主義尖銳的邊緣化、提升貧窮勞工階級之子女社會地位、同化移民於美國社會與經濟結構等責任，美國多元文化主義的社會統一全國課程標準並鼓勵所有學校維持這些標準。英國則在社會經濟危機威脅社會、文化、與政治的分裂下，實施國定課程以維持社會凝聚力與社會秩序、並連貫社會經濟與文化，國定課程霸權的目的是整合不同種族與文化遺產的學生認同國家文化並確定政治忠誠。

（四）課程設計、教學型態與評量方式是相關的

整合與連貫的新課程需要新的教學策略以資配合，基本學力測驗與多元入學方案的實施、及學生基本學力指標的建構等才能確保改革的成效。目前諸多教學革新如下：降低班級人數、改善教室布置、運用教學科技、延伸學習空間等的營造學習環境，實施整合的九年一貫課程、重視彈性空白課程、尊重個別差異等課程教材的改革，增進學生知識、涵養學生情操、養成學生技能、適應學生個性等教學方法的改進，最後是評量方式的改革，包括採用多元評量、修改國中小成績考查辦法、成績單兼採分數、



等第和文字敘述。英國與美國早已注意到以整合、連貫的課程設計活潑教學型態與評量方式，課程整合即是教學方法的革新。

(五)科際整合是前期中等教育課程設計的發展趨勢

科際整合是有機的過程，不同於行為主義目標、考試、分類課程設計的機械性教育，整體不同於部份的總和、而是依連貫的原則組織，評鑑、價值、態度、與公民行為技能以自然、生活應用的方式整合於課程知識中。中等學校依學生需求發展經驗課程、而不是為傳統科目的疆界所限制。通識課程與核心課程是科際整合的二個重要發展的結果，通識教育是一種課程設計、提供學生共同經驗、是以學生人格--社會問題為主的課程，而核心課程係從經驗課程、廣域課程與統一課程發展而成。

(六)英國與美國之師資培育達成義務教育課程一貫

不同於我國義務教育課程採九年一貫制，則國民中小學師資培育機構勢必彼此聯繫，始為合理，目前，英美等主要國家與我國均將師資培育提升至高等教育水準。英國師資培育方式有學士後教育證書、教育學士學位、及學校本位的依約雇用教師方

案、試用教師方案、與學校中心初任教師訓練方案，由一位教育系教授教學所有教育專業科目，學校本位教育實習則由學校學科與實務教師督導考核具備任教國定課程的能力。英國一九八〇年代的國定課程影響教育標準局規劃的「教師訓練評鑑的國定架構」——造成師資培育的新國定課程。美國自一九八三年國家在危機之中出現時，國定課程標準再度引起注意，布希與柯林頓總統更公布全國教育目標與世界級標準，全美教育標準與考試審議會創造全國標準與評鑑，全美教育標準與改革審議會更出版國定課程架構，這些標準與評鑑也影響州與全國性專業教學團體明訂教師資格檢定的科目名稱與學分數、必須通過的考試類別與專業發展學校的實習等，美國也強調通識教育的修習及通識教育與教育專業課程的融合。反觀我國，教育部規定國小與中等學校教師不同的教育學程，科目名稱與學分數都不同，教育學程由師資培育機構的三位專任教師教授，分科教材教法與教育實習由師資培育機構學系所教授任教，在教師資格檢定之初複檢都不考試、無法落實教育實習輔導、及實習指導教師兼具實習輔導與評鑑的角色下，無法確定實習教師是否具備任教新課程七大學習領域課程綱要的能力。

(七)小學與前期中等教育師資兼採分流 與合流培育以利中小學教育之銜接

英、美、法、德、日等主要國家於第二次世界大戰後將前期中等教育由預備教育規畫為基本教育，目前小學與前期中等教育之師資培育都已提升至高等教育階段，中央或二級教育行政機關檢定核發教師證書，教師之教學等級與領域則由師資培育機構決定，中小學師資培育機構雖然相同，但是二者修習教育專業課程部份不同，所獲得的證書亦異，獲得中學教師證書仍有不同任教領域之區別。主要國家之教師資格檢定，專門科目由師資培育機構（高等教育）依大學學術自由的傳統而自行認定，教育專業科目則必須符合中央教育行政機關或教育專業團體的課程認可或機構認可，最後中央或二級教育行政機關審查成績證件或舉行考試以決定授予教師證書，亦即，在專門科目的培育已經合流，但對於未來教學等級與領域的教育專業科目則有分流培育的趨勢。我國由於師資培育法規定「教育學程由大學校院所規劃經教育部核定，專門科目由各師資培育機構自行認定」，又各大學共同必修科目由教育部邀集各大學相關人員共同研訂之，因此，專門科目與通識科目已經合

流，對於中小學教師教育專業科目的分流培育，這二類師資的教育學程有許多雷同，學生只要願意多花一、二個學期加修另一類教育學程的欠缺學分，應該不是困難的事。

(八)中央集權控制課程標準與教師資格 檢定標準是九年一貫課程的配套

英國與美國在教育政策與實務的多元化趨勢下，中央集權控制國定課程與教師資格檢定標準，課程發展相同於教師發展，這種情形出現雙向的權力轉變，亦即課程與檢定標準之政策的中央集權、結構性的學校本位課程發展與教師教育實習的地方分權，並以全國性考試確定政策的績效責任，而這種積極相關的機制更需要連貫的方法。反觀我國，在課程與檢定標準的多元化與鬆綁趨勢下，教育部公布七大學習領域的課程綱要，為增進學生適應與改進生活環境的智慧而發展學校本位的課程設計與教育實習，但卻沒有訂頒教師資格檢定標準，這種單向的地方分權、缺乏中央集權的標準，我國九年一貫新課程在權力轉變上配套失當，如同教育部自民國八十三年以來施行的學校本位教育實習缺乏教育部的教師資格檢定標準的重要制衡配套措施。

（待續……）