

教育部人文社會學科學術強化創新計畫

課程經典與當代論述的對話

(I-社會文化脈絡與課程政策的形塑)

期中報告

年度成果總報告

補助單位：教育部

計畫類別： 經典研讀課程

經典研讀活動

執行單位：國立臺灣師範大學教育學系

計畫主持人：甄曉蘭教授

執行期程：97年8月1日至98年7月31日

日期：中華民國 98 年 8 月 27 日

目次

計畫總表.....	1
撰寫內容.....	2
一、 計畫名稱.....	2
二、 計畫目標.....	2
三、 導讀.....	2
四、 研讀成果.....	4
(一) 研讀成果之概略說明.....	4
(二) 研究成果之重要內容與引伸議題.....	4
五、 議題探討結論.....	9
(一) 與會者的現場回應討論成果.....	9
(二) 研讀議題與成果之整理出版的共識.....	14
六、 目標達成情況與自評.....	15
七、 執行過程遭遇之困難.....	15
八、 經費運用情形.....	15
九、 改進建議.....	16
十、 統計表.....	16
附件一 歷次會議紀錄.....	17

撰寫內容

一、計畫名稱

課程經典與當代論述的對話（I-社會文化脈絡與課程政策的形塑）

二、計畫目標

本計畫旨在透過連結課程學者與不同學科領域專家，一起進行美國高中課程政策之經典研讀與歷史文化脈絡回顧，具體目標有以下：

- (一) 釐清、反思高中課程政策理念與形塑過程、政策文本內涵、實施情形與實務議題，更深入檢視國內高中教育的定位、學科知識結構、信念價值、意識型態、社會新興議題及相關爭議的社會歷史脈絡意義。
- (二) 透過有系統的交互討論與參照比較，理解課程改革背後複雜的政治、經濟、文化、歷史等環境脈絡因素。
- (三) 透過「多聞闕疑，而慎用其餘」的辯證運作過程，進一步豐富參與者的課程視野、激盪出新的課程思維，或建構出較理想的課程理論架構與實務改進策略，或提出具體政策建議供課程政策制訂者修訂高中課程之參考。

三、導讀

本計畫自實施以來，已確實按表定計畫舉辦 12 次的讀書會，歷次主讀人與導讀篇章資料如下（導讀內容請見網站 <http://academic.ed.ntnu.edu.tw/~hscbc/>）。

序次	日期	主讀人	研讀內容	討論議題
1	8/29/ 2008 (五)	甄曉蘭	Kliebard, H.M. (2002). A century of Growing Antagonism in High School- College Relations. In <i>Changing Course</i> (pp.50-60). NY: Teacher College Press.	序言與導論
2	9/26/ 2008 (五) 18 : 00-20 : 00	林永豐 簡良平	<i>National Education Association (1893): Report of the Committee of Ten on Secondary School Studies.</i> Kliebard, H.M. (1979). Systematic Curriculum Development, 1890-1959. In J. Schaffarzick & G. Sykes (Eds.), <i>Value conflicts and curriculum issues</i> (pp.197-236). CA: McCutchan Publishing Corporation.	高中教育的目的？ 課程與大學預備教育
3	10/17/2 008 (五) 18 : 00-20	鄭玉卿	<i>National Education Association (1918): The Cardinal Principles of Secondary Education.</i>	甚麼值得教？ 綜合高中現代課程的雛形

序次	日期	主 讀 人	研讀內容	討論議題
	: 00	王 雅 玄	Kliebard, H.M. (2002). The Cardinal Principles Report as Archaeological Deposit. In <i>Changing Course</i> (pp. 39-49). NY: Teacher College Press.	
4	11/07/2008 (五)	湯 仁 燕	<i>National Society for the Study of Education (1927): List of Fundamental Questions on Curriculum-Making and the Foundations of Curriculum Making.</i>	考慮些甚麼？
	18 : 00-20 : 00	吳 家 瑩	Cuban, L. (1979). Determinants of Curriculum Change and Stability, 1870- 1970. In J. Schaffarzick & G.Sykes (Eds.), <i>Value conflicts and curriculum issues</i> (pp.139-198). CA: McCutchan Publishing Corporation.	課程制訂的核心問題 與關鍵要素
5	11/28/2008 (五)	宋 明 娟	<i>Thayer et al., Commission of Secondary School Curriculum (1938): Reorganizing Secondary Education</i>	為什麼要改？
	18 : 00-20 : 00	白 亦 方	Kahne, J. (1995). Revisiting the Eight-Year Study and rethinking the focus of educational policy analysis. <i>Educational Policy, 9(1)</i> , 4-23.	高中課程重整的決定 因素
6	12/19/2008 (五)	黃 春 木	<i>American Youth Commission (1940): What the High Schools Ought to Teach.</i>	為什麼還要改？
	18 : 00-20 : 00	陳 麗 華	Kliebard, H.M. (2002). Fads, Fashions, and Rituals: The instability of curriculum change. In <i>Changing Course</i> (pp.76-90). New York: Teacher College Press.	高中課程結構的再思
7	1/16/2009 (五)	黃 嘉 莉	<i>Aikin, W. M. (1942): The Story of the Eight-Year Study.</i> <i>Aikin, W. M. (1953). The Eight-Year Study: If we were do it again. Progressive Education, 31, 11-14.</i>	高中實施實驗課程的 可能？
	18 : 00-20 : 00	黃 繼 仁	Lipka, R. P., et al (1998). <i>The Eight-Year Study revisited: Lessons from the past for the present.</i> Columbus, OH: National Middle School Association.	來自八年研究的啓示
8	2/27/2009 (五)	潘 麗 珠	<i>The Harvard Committee (1945): General Education in a Free Society.</i>	高中教育的定位？
	18 : 00-20 : 00	卯 靜 儒	Eggleston, J. (1977). The historical determination of the school curriculum. In <i>The sociology of the school curriculum</i> (pp.22-50). London: Routledge & Kegan Paul.	菁英教育或普通教育
9	3/20/2009 (五)	桑 慧 芬	<i>Alberty, H. (1953): Deisnging Programs to Meet the Common Needs of Youth.</i>	

序次	日期	主 讀 人	研讀內容	討論議題
	18 : 00-20 : 00	趙 惠 玲	Bullough, R. V. & Kridel, C. (2003). Adolescent needs, curriculum and the Eight-Year Study. <i>Journal of Curriculum Studies</i> , 35(2), 151-169.	學生的需求？ 高中課程內容的檢視
10	4/10/20 09 (五)	林 佩 璇	Schwab, J. J. (1970): <i>The Practical: A Language for Curriculum</i> .	課程的語言？ 課程決定的共同要素
	18 : 00-20 : 00	簡 良 平	Posner, G. F. (1998). Models of Curriculum Planning. In L. E. Beyer & M. W. Apple (Eds.). <i>The Curriculum: Problems, Politics, and Possibilities</i> (pp. 79-97). NY: SUNY Press.	
11	5/8/200 9 (五)	劉 美 慧	<i>National Commission on Excellence in Education (1983): A National at Risk: The Imperative for Educational Reform</i>	課程改革的動因？ 國家政策與社會文化 價值的影響
	18 : 00-20 : 00	黃 純 敏	Ball, S. J. (1994). Competitive schooling: values, ethics and cultural engineering. In <i>Education reform</i> (pp.128-148). Philadelphia: Open University Press.	
12	6/5/200 9 (五)	甄 曉 蘭	Kliebard, H.M. (2002). Success and Failure in Educational Reform: Are there historical "lesson". In <i>Changing Course</i> (pp.126-138). New York: Teacher College Press.	回顧與綜論

四、研讀成果

(一) 研讀成果之概略說明

1. 歷次主讀人均根據導讀篇章，整理導讀篇章的內容要點及延伸議題，內容除涵蓋「內容簡介」之外，亦包括「評論」，以及「議題討論」等項目（請參考網站 <http://academic.ed.ntnu.edu.tw/~hscbc/>）。
2. 讀書會的與會人員熱烈參與討論，常能釐清導讀篇章的重點（導讀之討論成果詳附件一：歷次會議紀錄）。
3. 讀書會的與會人員當中，亦包括一整合型研究專案「課程政策形塑與實施之議題脈絡分析－以高中課綱政策為例」之研究者，所討論的問題，廣泛結合了高中課程之學理與實務。
4. 本案並獲得「財團法人賈馥茗教授基金會」肯定，補助新台幣伍萬元整。目前預計將經費作為研讀成果研討會與文集出版之用。與會之主讀人員並分別於98年1月17日、6月25日聚會討論出版事宜。

(二) 研讀成果之重要內容與引伸議題

主題一：高中教育的目的？——課程與大學預備教育

1. 高中教育的目的為學術準備？抑或是生活？而何為生活職責？而高中學若希望培養的那些「少數，但對國家社會的福祉具有重要性」的人，應該著重何種素質或視野？若非如此，尚有哪些可能？
2. 高中教育若考慮分化，則何時才能夠決定學生的性向與能力？（何時宜分化？）並根據其性向進行適性教育？（根據什麼進行分化？興趣或能力） 哪些科目宜分化？（分化課程只限學術科目？）

主題二：甚麼值得教？——綜合高中現代課程的雛形

1. 來自《中等教育的基本原則》報告書的建議：

- (1) 中等教育應該配合社會當的需要、所教育對象的人格特質、可獲得的相關教育理念與實踐知識來決定其內容。
- (2) 報告書的委員會認為如下內容是教育的主要目標：1、健康(Health) 2、掌握基本的過程(Command of fundamental processes) 3、有價值的家庭成員地位(Worthy home membership) 4、職業(Vocation) 5、公民資格(Citizenship) 6、從事有價值的休閒活動(Worthy use of leisure) 7、道德品格(Ethical character)。報告書中，又特別強調這七個目標雖是被分開敘述，但在學生的學習中是不能被切割，而教育的內容也不能被分開。而且這七個目標適用於初等、中等、高等教育的整個過程。
- (3) 課程必須在合適的階段有所組織，依學生不同的階段逐漸增加其課業。按報告書所示，初等教育和中等教育宜各為 6 年，國民教育的前六年為初等教育，用以滿足 6 歲到 12 歲學生的需要，後六年為中等教育，以滿足大約 12 到 18 歲學生的需要。而中等教育部分又分為初級和高級各 3 年的兩個階段，前者重點在幫助學生探索他自己的能力傾向，後者重點在以其所選擇的領域予以加強學習。此外，委員會也特別強調新的學制應注意初等教育和中等教育的銜接，建議直接讓滿 12 歲的孩子進入中學，提供合適教學，使各方面皆已成熟的學生獲得比小學時期更好的中學教育。同時，也應注意中等教育和高等教育的銜接，避免中等教育只扮演幫助學生完成美國生活準備的重要角色，而忽視高等教育入學資格和考試的特點。
- (4) 中等教育宜兼顧專業化和統一化的功能：為了達成專業化的目的，中等教育的課程應考慮以下幾點：(a)廣泛的主題(b)探索和指導(c)內容和方法的適應(d)組織和管理的彈性(e)課程分化。統一化的功能方面，期使學校成為民主社會中的一員，應考量下列幾點：(a)與達到統一功能直接有關的課程，如社會學科和語文。(b)透過學校組織和管理進行不同特質學生的社會混合。(c)讓學生參與共同活動，培養其責任感。然而，為了兼顧專業化和統一化，中等教育應該提供以下的課程：(a)必修課程 (constants)：此乃為所有學生所提供的共同課程。(b)選修課程 (Curriculum variables)：此乃根據學生個別的目標所確定的專門化課程。(c)自由選修課程 (Free electives)：此部分為學生因個別興趣或性向而選習，一般是屬於非職業性的課程，特別為有價值的使用空閒時間作準備，而不是為消遣娛樂所進行的選修課程。

(5)報告書並主張綜合中學，認為個人在當中能或的是性教育，爭取適合自己所需的課程。

2.相關評論：

(1) Kliebard 批判並非所有的改革都是進步。他從《中等教育的主要原則》之分析提出 Kingsley 領導的教育改革之缺失在於課程過於分化、擴張，使得納入學校的科目教材毫無節制。他認為學校科目應予控制，也應適度排除某些實務知識，而非廣泛地將所有實務納入，也就是兼顧學術與實務的平衡。

(2)Kliebard 認為中學教育對於全體學生均有心智發展的任務。與杜威相同的是教育應該使得受教者得以善用心智工具，而不僅是生活適應、不只是社會效率、不只是培養投入未來社會中的從業人士。

主題三：考慮些甚麼？——課程制訂的核心問題與關鍵要素

1.課程編制的主要問題（來自課程經典的建議）：

- (1)學校教育以哪一階段的生活作主要考量？
- (2)課程如何為有效地參與成人生活作準備？
- (3)學校教育是否要針對過去文明的長處或短處建立特定的觀點？
- (4)學校是否應該被視為是改造社會的機構？
- (5)課程內容應如何構思和陳述？
- (6)學科教材在教育歷程中的地位和功能為何？
- (7)哪些教育應被歸類為通識的、專門的、職業的或選修的？
- (8)課程是否要預先編製？
- (9)學科教材的組織取決於學生或由專業編製者依實驗結果加以建構或規劃？
- (10)從教育者的觀點，學習是如何發生的？
- (11)在自然的生活情境下，學生的特質可被瞭解的程度有多少？
- (12)課程能為個別差異做到什麼程度？
- (13)在建構課程時，「最低的基本要素」的概念被運用的程度為何？
- (14)課程組織的形式應該為何？
- (15)課程的編製如何考慮學生的自發興趣？
- (16)課程編製者是否應分析成人的實際活動，以決定採用何種型態的課程材料？
- (17)學習方法的標準化要達到怎樣的程度？
- (18)衡量課程編製的行政問題：課程組織應考量何種時間單位？課程編製應考量何種地理單位？是否應該為特別的鄉下學校編製課程？出版學習材料的最理想方式為何？

2.課程編製的基本原則（來自課程經典的建議）：

- (1)從學生發展的研究以及有效的社會生活兩種觀點看待課程建構。
- (2)課程編製應來自對社會的科學研究。
- (3)學校是有意識的社會改進機構。
- (4)課程與社會應有適切的整合。
- (5)課程、學科教材的改變應回應與學習觀念的改變。
- (6)教師需具備有事先計畫的學習經驗大綱。
- (7)學科在教學中的地位並非不可變動的。

- (8)課程研究應具有持續性與綜合性。(9)應注重教學結果的動態評量。
- (10)師資培育機構承擔課程重建的重要角色。
- (11)應注重課程編製當中的行政調適問題，包括學校課程的時間分配，以及課程編製的調整範圍。

主題四：為什麼要改？—高中課程重整的決定因素

- 1.高中課程的重整／重組／重建／重構可達到怎樣的程度？
- 2.高中課程重整之決定因素，可自這些層面探討：(1)內在(2)社會整體（社會和文化潮流的機會與威脅、人口結構的改變）、教育方面（新學習理論的引進、教育目的與實踐當中的混淆）、其他(3)被動、主動。
- 3.高中教育重組的基礎，可自「青少年的需求」來分析。探索層面包括從青少年在廣泛的社會關係當中（學校生活、社群活動、社區機構等）認識其需求、在青少年的經濟關係中認識其需求，以及在其個人生活中認識其需求。
- 4.台灣的主流政策分析文化是什麼？是否有助於進步教育理想的發揮？或者對革新的教育理念與實務造成限制？

主題五：為什麼還要改？—高中課程結構的再思

- 1.目前台灣高中課程（課綱、教科書、課堂教學）應該與社會議題保持怎樣的聯繫關係？在聯繫社會議題的目標下，課程所恃的「學科」結構或核心課題是否將受到損害或退縮？若將付出這樣的代價，則改革是否值得進行？
- 2.目前台灣的高中課程如何「觀看」學生？其所建構的課程經驗，與學生的認知或期望有多大落差？
- 3.高中課程目標若歸納為「自足性」與「預備性」兩大類，目前各學科是否在兩大目標並行不悖？或者有所偏重，甚至取捨？
- 4.將美國的制度運用於我們所在的情境，需評估其恰當性。例如美國實施 6-3-3 學制或綜合中學體制，是在 1910 年代後期，到了 1940 年代時顯然仍有斟酌，亦非全國通行，然而中國卻在 1922 年熱切採用。不到 10 年，「綜合中學」已經窒礙難行，這是什麼歷史背景與實質影響力所促成？到了今天，是否應該（至少從各個學科的角度）重新反思 6-3-3 學制，並批判何謂國小畢業？何謂國中畢業？何謂高中畢業？並檢討自 1990 年代以來大張旗鼓的「綜合中學」，為何迄今以偃旗息鼓？
- 5.以 Kliebard（2002）的觀點，課程改革一旦進入機構，可能產生課程的擁塞，使改革的力道減退。校園文化、學校行政組織和通行的教學模式等，這些「機構組織」，可能壓垮課程改革。

主題六：高中實施實驗課程的可能？—來自八年研究的啓示

- 1.八年研究進行的追蹤研究具科學性，且在樣本的選擇上，也以客觀且多方比較，獲得結果。無論從課程的改革或評量與記錄的革新，顯現出八年研究的系統與計畫堪稱周延。
- 2.八年研究在台灣可行嗎？如欲進行高中教育的革新實驗，有下列議題需進行討論：(1)高中教育的目的何在？(2)誰來主導？由誰決定？誰來背書？誰能保證會

成功？(3)校長的角色？(4)大學的態度？(5)教師的意願與能力？(6)家長的觀點？(7)革新的基調？民主或特定制度或團體的主導？(8)如何累積記錄？(9)評估的目的、方式為何？(10)有無追蹤研究？(11)革新後如何影響高中教育？(12)實踐工作該如何與目標緊緊先扣？

3. 「九年一貫課程綱要」在中學階段推動受限於原有的學校和師資結構，似乎又回到原點。如果當時推動這項課程政策時，若能仿照八年研究當時實施的配套措施，在升學方面解除限制，以及在掌握改革理念的前提下提供學校調整組織、改變課程和教學的充分自由，是否較有成功的機會？

主題七：高中教育的定位？菁英教育或普通教育

1. 高中教育如何被看待，看待的角度包括行政人員、家長、學生和老師。
2. 美國跟我們不太一樣，他們並非每個人一定要讀大學，對他們而言，一個人高中畢業就應該要獨立了。因為學生高中畢業後可能就要入社會，可能就要具備生活常規或能力，所以高中反而會去強調通識教育，我是這麼理解。反思到臺灣來看，情況並不見得這樣。
3. 在後中談論普通進路是有點麻煩的，因其相對的是職業進路，而到底高中是 general and vocational 或是 academic and vocational？是普通和職業二分，還是學術和職業二分，當時就非常混淆。高中雖然是普通進路，但各國高中唸的東西廣博是差很多的，在臺灣高中主科大概唸 10 到 20 科之間，法、德約 10 科上下，但英國在 1990 年以前約 2 到 3 科，2000 年後的資料約 3 到 4 科。所以後來加以區分，如果高中唸的科目少如英國般，就叫 academic，是非常學術傾向的；如果是比較多科的，像臺灣，就是 general。

主題八：學生的需求？高中課程內容的檢視

1. 學生需求當然重要（就算非常不贊同者也需包裝一下其言論），然而，在個體所處的社會環境面臨危機，諸如美國的大蕭條、二次大戰，中國或台灣近代的戰爭，甚或當前全球化的經濟不景氣情況下，其需求應如何被看待？而課程的「需求說」可以被如何看待？或應該採取何種社會哲學態度？
2. 教育部現在正戮力推動教師專業發展評鑑，希望能針對教師專業進行「形成性評鑑」，企圖從評鑑的過程中，協助教師瞭解自己教學的優點或待改進的地方，對教師專業表現給予肯定和回饋（以及淘汰），並對教師成長的需求，提供適當協助，以促進教師的專業發展，提升教學品質。既然教育金字塔上層的擘畫需依賴教師方能落實，則將「教師變項」置入教育政策以及課程改革運動應屬重要，那麼當「教師需求」進入今日議題時，又將產生哪些需思考之處？

主題九：課程的語言？課程決定的共同要素

1. 各科課綱如何制訂？是否經過個人或團體慎思的過程、有沒有擇宜的藝術？有沒有把 Schwab 的 commonplaces（老師、脈絡、學生、內容）納入考量？
2. 課綱委員如何決定學生需要具備哪些能力（有沒有思考社會變遷造成的世代差異，譬如現在的小孩一出生，就是在網際網路的時代等等）？
3. 本書「課程：問題、政治與可能性」第一版於 1988 年出版，1998 年二版，只有第一部分有關「課程：過去與未來」一文的内容仍未修正。Beyer & Apple 認

為：「今日的公共教育係受到右翼勢力一致的攻擊，希望將公益換成私人利益的倫理，以及財報盈虧表。」事實上十年之後，上述的現象更為嚴重。教師喪失專業知能(deskilling)、持續地由上而下看待課程，以對科技的尊崇與日俱增，導致「效率、標準、能力、評量、成本效能的語言，弱化了我們的想像，且限制了我們教育與政治的願景。」台灣的教育景象是否相同？

主題十：課程改革的動因？國家政策與社會文化價值的影響

1. 高中課綱要朝怎樣的的方向改革？改革背後追求的是什麼？
2. 我們可去訪問課綱委員，課綱這樣的修訂最後在追求什麼？如歷史科可能是培養學生社會認同、國家認同；公民與社會可能是培養公民意識。

五、議題探討結論

(一) 與會者的現場回應討論成果

1. 主題一「高中教育的目的？—課程與大學預備教育」的討論

- (1) 十人委員會是由哈佛大學校長所主導，故其個人意識很強，而在報告最後簽名的階段，就有校長提出不同的意見。當中還談到權力鬥爭，可見早期的報告就表現出一些社會關懷，雖然當時還沒有課程社會學這樣的名詞，但這些概念仍被帶出來。
- (2) 教師的定位問題是課程改革當中很重要的討論點。現在還有很多人主張十二年一貫，但其中有一個關鍵問題，這十二年一貫指的是一套還是兩套，因為原來存在的學制就分為普通高中和職業高中兩套。

2. 主題二「甚麼值得教？—綜合高中現代課程的雛形」的討論

- (1) 《中等教育的主要原則》是高中課程裡納入新的內容的關鍵報告，當時是為因應社會的變化，如社會的變遷、人口的變化，和教育理論上的變革，所以提出新的訴求。如果把這些問題放在今日的臺灣來看，亦可思考當前臺灣的社會變化、高中學生人數的變化、學理的更新等，是否也造成今日高中課程改變的需求？如果不是簡單的增加學科，那該如何看待？另外，各種學習科目遇到何種衝擊，而導致其內容結構需做調整？如藝術、歷史、公民、國文等。其實這其中也反映了高中定位的問題。
- (2) 報告裡「綜中」這個概念的提出也是很重要的，有趣的是我們的普通高中用的是 *general*，而綜中用的是 *comprehensive*，當時提出綜中這個概念與今日臺灣的綜中或有不同，而我們今日的「普通高中」是為升大學做準備，有點像走菁英路線，而非普通 *general* 的概念。我「名字」本身也可以提供反思。
- (3) 如果我們要倡導十二年國教，會是很大的問題。因為目前臺灣中等教育體制是雙軌的，有普通高中和職業學校，和含括兩者的綜合高中。若談十二年「一

貫」，還必須思考是一個版本還是兩個版本。

- (4) 《中等教育的主要原則》這個報告書雖然提到當時教育理論的變化，但整個報告的立論點還是反映了剛才談到的效率論，因為當時社會就籠罩在那氛圍之下。反思我們現在處在何種氛圍下呢？雖然我們也有教育理念，但是否也習焉不察的受到這個氛圍的影響？如現在朗朗上口的後現代、後殖民、anything goes 的口號等。
- (5) 課程發展非常重要的特徵，是因應時代的需要，將重要的科目加入，但卻從未將科目從課程中刪除。《中等教育的主要原則》報告書中的幾個目標讓科目增加更多，因為將休閒、健康等放入，且又訂出選修科目。政府本身未加管制，並無管制適當與否的問題。關於高中科目的擴充問題，我們（臺灣）目前有 23 個學科中心，就可想見有多少科目，還不完全包括選修，美國選修課表則更多。但因臺灣有考試制度，所以選修還無法太擴充，現在的一個現象是，我們要求有選修，但因為有考試，故選修是形式上的，最後都稱之為必選。
- (6) 若以在臺灣來看，也可分析社會變遷、人口變遷、學理等因素對課程造成什麼影響。在九五暫綱推動的過程中，相關專案曾訪問不同的高中，綜中和完全中學對九五暫綱的接受度較高，因為完全中學有國中九年一貫的推動經驗，綜中則因選修的課程彈性，相較來說抗拒較大的是普通高中。在九五課綱的探討裡，我們目前研究對象以普通高中為主軸，但不應忽略綜中裡也涵蓋普通班和職業班，因此應注意綜中在此議題上的關係度，如不同科目在普通高中和綜中裡有無差異。

3.主題三「考慮些甚麼？—課程制訂的核心問題與關鍵要素」的討論

- (1) 關於導讀篇章「課程制訂的基礎」中談到的問題與原則，應思考有沒有哪些原則是過去很重要，現在仍很重要，但我們都一直沒有處理，或者沒有方法或策略去處理的，例如其中社會重建的觀點。另外，文中也沒有提到知識如何轉化成學生可學習的課程，或許是當時尚未考慮到認知心理學這個部分。
- (2) 如何建構有歷史意識的教育理論或課程理論很重要，應用歷史眼光來檢視每次的教育改革，以建構主義教學為例，當時修改了新課程、也培育了師資，但實際的課程架構卻沒有改變，所以沒有造成底層的改變，這可以做為此後改革的歷史借鏡。

4.主題四「為什麼要改？—高中課程重整的決定因素」的討論

- (1) 經典文獻中，對國中和高中兩個階段學生認知發展的需求，可能沒有處理到，但其實青少年階段國中和高中的差異很大。此外，文章中的「intellectual tools」並非新的概念，Kliebard 在批判《中等教育的主要原則》這篇報告時，要我們去思考某一階段的教育或某領域的內容，應該要提供學生哪些「intellectual tools」，它並不同於菁英教育，而是每個領域的學習中都有的

基礎能力、基礎工具。

- (2) 有時「學生需求」是被影射在他人觀點當中，而非真的學生中心思考。比如公民與社會課程中要求學生一定要認識某些議題，但是當課程重整時，學生的聲音卻不見了。應留意改革決定的權力，或能將這些學習內容掛在「學生需求」的名目之下。
- (3) 導讀的經典文章可以讓我們反思，高中階段學生的可能性需求到底是什麼？返回各學科中，我們的判斷又是什麼？另外的重要的議題，就是關於教育目的與實踐的混淆，例如選科科目，其背後有良好的立意，但實踐時會產生窒礙難行或上有政策下有對策的原因，其實就是目的與實踐存在一些混淆的因素。
- (4) 導讀當代文獻的，白教授提醒的幾個關鍵字（norm、value、technology、culture of mainstream educational policy analysis、democracy、measure）都可幫助我們思考，比如我們的「culture of mainstream educational policy」是什麼？以及背景依賴的背景指的又是什麼？

5.主題五「爲什麼還要改？—高中課程結構的再思」的討論

- (1) 《高中應該教什麼》此報告書並不是從學科知識結構的角度來定位，也非培養具體指向的技術專家，而是透過學習來豐富學生的思考，擴大他們的生活經驗，能在過程中和他人合作、討論，可能這些在當時的美國教育中是較不足的，因此在報告書中有所強調。因爲報告書發表的第二年，日本偷襲珍珠港，接下來美國的社會發展其實就有一些轉變，如果這份報告書確實產生影響，應至少會延宕幾年。
- (2) Kliebard 曾將美國課程改革分爲四個陣營，而他自己較偏向人文主義這個陣營，認爲應該爲學生提供偉大人類心智傳統的課程，所以會去批判生活適應課程，但他又跟傳統古典人文主義的菁英主義不同，他主張的人類偉大心智傳統是所有美國中學生都應學習的，但是很明顯，巴比特之後，美國課程走向分科，這與 Kliebard 的理念是相違背的。
- (3) 對臺灣課程改革狀況的反思而言，可思考就各學科來說，改革成功或失敗的原因爲何？有哪些因素從中影響？有沒有門戶之見或角力的發生等爭議性的問題？九五暫綱中，各學科的改革其背後的訴求和理念爲何？開啓了哪些新的議題和關懷？在何種脈絡中被提出討論的等等。

6.主題六「高中實施實驗課程的可能？—來自八年研究的啓示」討論

- (1) 若欲瞭解 95 課綱實施真正的價值，這一批學生的學習經驗和其將來後續的追蹤研究，其實也要做一探討。當目前這些學生正在學校就學，便可開始透過訪談蒐集資料，以備日後所需。國內目前最缺乏的是影響評量（impact evaluation），即欲探討九年一貫課程改革的影響時，缺少關於這些學生的進步情況，或是與未接受九貫課程學生的對照資料，而無法評估真正的影響爲何，這是很遺憾的事情。因此，探討九年一貫課程改革或是現在的高中課程改革，

其影響與效益為何，是需要蒐集資料才能追蹤與進行比較，但因為國內教育資料庫一直未建置，而導致無法追蹤這些學生的變化情況。

- (2) 八年研究最重要的價值在於，以前的研究很少做追蹤研究，因為這個實驗方案，後來的課程研究才開始注重追蹤研究。我們還可以進一步探討，這個研究留下哪些評量的工具，可做為我們參酌。

7.主題七：「高中教育的定位？菁英教育或普通教育」討論

- (1) 《自由社會的通識教育》一書不是只探討大學教育，而是全面探究通識教育問題。可以說是提供全部美國教育視野。本書是哈佛「自由社會的通識教育目標」委員會提出的報告，委員會成員包含藝術與科學不同領域的學者，前四章是研習美國教育歷史的成果。這四章可供大學教授、學校教師及行政人員理解各自的困難所在。全書各章應視為整體，且相互關聯。本書不用 liberal education 而用 general education 為書名，原因是，指定委員會當時，著眼其功能在思考全面的教育而不限於大學教育，故要處理的不是少數人要讀四年大學的問題，而是每一世代多數人要面對通識教育的問題。通識教育問題的核心，即持續博雅及人文的傳統。不用博雅教育一詞，因通識教育一詞可以在教法上及設計上更多元。報告書對中學通識教育討論較多，反而哈佛通識教育討論不多。
- (2) 報告書以建議方式提出觀點，立場偏向非精英式的教育觀，著眼多數人共同性。此外，除了對學校通識教育討論外，也稍涉及校外成人學習，並且企圖把通識教育與社會自由發展、人的自由尊嚴合併討論，建立通識教育的理論架構。
- (3) 課程是一種社會控制，所以課程發展的過程就是社會控制的過程，這樣基進的觀點，對學校教育產生什麼影響？課程衝突的建制化？在機構裡上演？被法制化？課程分化 Curriculum Differentiation（學制分軌），課程分級（同一套課程分不同等級），課程階層化 curriculum stratification？從英國的例子來看，考試制度與學制綁在一起，也是歷史發展的沈澱物。其對英國學校課程發展的影響甚鉅。什麼是考科，什麼是非考科，也關連到資源分配與教師生涯發展。反觀台灣，高中課程發展也受升學考試影響。

8.主題八：「學生的需求？高中課程內容的檢視」討論

- (1) 今日高中課綱政策或各領域課程綱要中，反映了誰的需求？反映出何種學生需求？歷來課綱政策或各領域課程綱要制定時，係以哪些「科學化的方式或研究」，來了解學生需求？
- (2) 「學生興趣」、「學生需求」與「學生匱乏」間的關係是什麼？學生的家庭、族群、性別、社經階級殊異，不同背景的學生之「興趣」、「需求」與「匱乏」自然可能盡皆殊異，可否一概以「青春期的共相論之，或以「社會需求」的著眼點涵蓋之？甚或以單一的教育政策或課程綱要因應及形塑之？亦或僅能交由個別學校或教師自由心證？
- (3) 前述三者，當再交織以「學科需求」時，又該如何被看待？有關學科的本質為何或意義為何，不同的學科領域專家當有不同的思維以及限制，是否對不同學科領域而言，前述三者將有不同的取決角度？而當以「標準化」為思維的學測

事實上是今日高中教學取向的主宰者時，前述三者的位置又在何處？

- (4)今日討論課程的論述時，常提及Tyler 的學科中心、學生中心，以及社會中心的取向，然而觀諸今日台灣高中教育政策卻似是「政策中心」甚或「宿命中心」。換言之，只要教育系統為國家機器把持（有可能不嗎？），則握有政策決定權者，大可以不同動人口號包裝其教育政策，並以政治命令執行之，致使課程往往呈現妥協樣貌（諸如課程政策的妥協或教學現場的妥協），則「課程需求」的論述在今日台灣的政治化教育氛圍中，意義為何？

9.主題九：「課程的語言？課程決定的共同要素」討論

- (1)理論是抽象的通則，課程面對的是真人真事，將理論加以運用時，實踐的藝術表現在：能區分真人真事和理論表徵的不同、能在真人真事和理論的運用中作調整、考量理論不能慮及的真人真事中的各種面向。
- (2)實踐：相對於理論關心知識，更關心選擇及行動。實踐藝術是一種局部的變動，非直接的拆除或更替。在一致、和諧、關聯中追求改進。實踐來自於困境及挫折中改變的企求。不是來自理論的控制，而是課程問題診斷的慎思。實踐藝術是期許變通。有時需先預期問題的發生，不必等待問題真正出現才來面對。跳脫舊有的心智習慣和舉出思考新的解決方式。實踐藝術是慎思的。從各種可能的變通途徑中決定一較好的方式。此需倚賴滲透學者專家的藩籬，相互溝通。這些都是課程專家學者決定課程時必須努力達致的要素。
- (3)「我們如何計劃課程？」此一問題的解答對於課程研究者來說肯定是主要的研究目的。在課程相關文獻中找尋上述解答令人困惑，所謂Tyler的基本原理提出四個課程計畫者必預回答的「問題」；Taba指出七個課程計畫的「步驟」；Walker的「自然主義模式」描繪出課程計劃的三項「要素」；Johnson的「模式」將課程視為「某一系統的產出及另一系統的輸入」；而Goodlad的「概念系統」則描述三個「做課程決定的層次」。上述對於課程計劃的種種取向只能部分回答不同課程計劃的問題，為充分瞭解課程計劃，我們不僅必須檢視不同的課程計劃問題，也要思考不同的課程計劃觀點。而這牽涉到更優先性的問題，特別是根本的意識型態問題。

10.主題十：「課程改革的動因？國家政策與社會文化價值的影響」討論

- (1)美國發現教育成就滑落急欲經由緊控尋求改善，台灣的教改趨勢則為了改善升學主義的後遺症，從 1990年代開放教育的呼聲興起後，走向鬆綁的路線，結果同樣引發大眾對孩子程度的憂慮。但不論是《A nation at risk》二十五週年報告，還是台灣教改十年後的變化來看，都會發現即使兩國民情不同、教育問題不同，改善建議方向也大不同，但經過多年努力，教育問題的改變仍很有限，甚至由此再產生新的教育問題。
- (2)教育改革應兼具教育品質和教育公平，不可偏廢一方；但實際如何落實，卻是很大的考驗。例如學校教育為提供五花八門的自助餐式課程，原在讓學生藉由多元選擇找到適合個別的發展，但實際上卻淪為大部份學生為求輕鬆，寧願選擇要求寬鬆的課程修習。提供多元選擇就是要顧及不同學生的差異需求，帶有教育公平的理念，但建議採用標準化測驗以衡量學生程度、加重與

規定主科內容的課程時數，又是爲了提升教育成就下只好忽略差異性的手段，教改政策似乎一直在選擇 vs. 標準、興趣 vs. 成績間拔河。尤其報告書雖提到教育品質不主要是指學業成就，但在具體改革建議裡很大比重都集中於提升學業成就競爭力的手段，較少關注於維持教育公平理想的具體考量。

- (3)本報告書據稱引發美國人的廣大回響，產生對「美國人優越意識」的危機感，藉由提升學業成就等於提升國家競爭力，提升多數民眾對教育改革的參與和認同，但弱勢學生的教育受益從二十五年後的報告來看，似乎改善成效有限。相較之下，台灣的教育改革屢受大眾批評與質疑，例如增加考科、多元入學，是國情不同、大眾對教育的期待不同，還是改革理念轉化爲政策的方法不同所致？但民眾對教育問題的關心和參與度有顯著提升。
- (4)雖然報告書的整體成效不甚理想，但其中一些原則性的建議還是值得認同的，因爲每個國家的教育系統都應努力堅守這些價值，例如：兼顧知識內容與個別學習者的需求；教育須要全民的參與和期待；國家應對教育投入更多資源和立法支持；教師應提升專業能力，將時間和精力用於教學、協助學生，而非教室管理等等。
- (5)身爲教育工作者，我們應該深刻檢討包容性/概括性的價值與市場價值跟均等與卓越有何程度的對價關係？包容性/概括性的價值與市場價值之間有何種融通的可能空間？如果不能釐清均等跟卓越的關係，便容易流於偏失，受傷的永遠是學生。

(二) 研讀議題與成果之整理出版的共識

- 1.發表與出版方式：本讀書會今年夏天導讀活動結束時，正逢高中課綱專案進行一年期滿，屆時可結合專案的成果發表會（爲期一天，預計在九月份舉行），開闢一新書發表的場次，與實務工作者進行對話，同時擴大讀書會成果的影響力。
- 2.每篇發表文章的篇目架構（各子項的命題可依實際需求作文字調整；每篇文章的篇幅約爲 10,000 至 12,000 字）：

(1)導讀書目爲報告書類者：

- A.報告書的社會脈絡（面對什麼問題／問題情境？）
- B.報告書的內容大要（意圖處理什麼問題？）
- C.主要的改革訴求與理念依據
- D.對（臺灣）高中課程改革／修訂的啓示

(2)導讀書目爲當代論述者：

- A.當代論述的內容大要（該篇文章的重點介紹）
- B.當代論述的觀點及其對相關改革主張（報告書）的評價（開啓什麼問題意識？產生怎樣的影響？）
- C.讀者的反思與批判（對當代論述及報告書的綜合評述；對高中課程改革／修訂的啓示）

附件一 歷次會議紀錄

第一次會議紀錄

會議時間：中華民國 97 年 8 月 29 日（星期五）中午時十二分

地點：教育學院九樓會議室

主 席：甄教授曉蘭

出席者：卯教授靜儒、桑老師慧芬、程教授玉秀、黃教授嘉莉、黃教授繼仁、劉教授美慧、潘教授麗珠(按姓氏比劃排列)

列席者：張守甫、張佳華、宋明娟、李涵鈺

紀錄：宋明娟

壹、報告事項

- 一、本讀書會各次討論，包括課程經典與當代論述的對話，希望透過連結課程學者與不同學科領域專家，一起進行美國高中課程政策之經典研讀與歷史文化脈絡回顧，並透過有系統的交互討論與參照比較，進一步豐富參與者的課程視野、激盪出新的課程思維，或建構出較理想的課程理論架構與實務改進策略，或提出具體政策建議供課程政策制訂者修訂高中課程之參考。
- 二、讀書會討論內容，亦可供同時參與「課程政策形塑與實施之議題脈絡分析—以高中課綱政策為例」專案的老師架構相關的學理論述。

貳、討論事項

討論一

案由：本案歷次會議時間與閱讀進度安排，提請討論。

說明：本案先前預定的開會時間為週六，或因實際考量需再行調整。

決議：開會時間調整為周五晚間 6:00-8:00，歷次聚會時間與各篇章主讀者安排，請參閱（附件一）（略）。

討論二：

案由：本案後續相關研究進度與相關之安排，提請討論。

決議：一、尚未確認導讀篇章部分，由研究助理聯繫本次會議請假的老師，詢問其導讀意願。

二、若老師當日有事無法參與讀書會，可上讀書會網站（建置中），參閱講稿與錄音記錄。

三、相關資料的登記列印與取得方式：因考量各位老師對資料的需求不同，以及影印版權等相關問題，本次讀書會資料存放於影印輸出中心，敬請老師參考影印資料登記表，個別向影印店登記所需的資料（附件二）（略）。為感謝老師踴躍參與，出席率達 80% 者，敬送書籍一本。

四、下次讀書會時間為 9/26（五）6：00-8：00

散會

第二次會議紀錄

會議時間：中華民國 97 年 9 月 26 日（星期五）下午六時

地點：教育學院九樓會議室

主 席：甄教授曉蘭

出席者：卯教授靜儒、林教授永豐、桑老師慧芬、黃教授嘉莉、簡教授良平（按姓氏比劃排列）

列席者：宋明娟、李涵鈺、蔡幸樺、簡愛明

紀錄：蔡幸樺

研讀會內容：

一、主持人引言

介紹兩位主讀人，說明今日主題。

二、第一篇文章導讀

National Education Association (1893). *Report of the Committee of Ten on Secondary School Studies*.

(一) 主讀人：林永豐教授

(二) 導讀內容：詳見林永豐教授的主讀稿。

(三) 文章討論（提問與回應）

甄曉蘭教授補充：

各位可以注意本書 55 頁十位委員簽名後面的第 56 頁到 59 頁，這是一個很短但很有趣的部分，因為裡面談及一些不同意的觀點。當時的十人委員會是由哈佛大學校長所主導，故其個人意識很強，所以，在報告最後簽名的階段，就有校長提出不同的意見。後面還談到 **power struggle**，在當時就提到，其實早期的報告就表現出一些社會關懷，雖然當時還沒有課程社會學這樣的名詞，但這些概念仍被帶出來，這些部分都是可以再加以細讀的。

討論一：

提問：當時教育標準化的意義和現在有何差異？其內涵為何？

林永豐教授回應：其實報告中並未用「標準化」的詞彙，較常提出像 *the same* 這樣的詞，意涵為一致性，其目的在規劃各科目內涵和時間，主要探討如數學應從幾年級開始教，應該佔多少時數等問題，大概是要把報告中的第一個表排出來。

卯靜儒教授回應：別忘了這是 19 世紀末！我讀過相關文章提到當時組 *Committee of Ten* 的時空背景。美國當時興起一股強調教育標準化的趨勢，其實是為了提昇水準，因為當時大部分人讀到國中好像就已經不得了。到了 19 世紀末，美國國力開始強盛，有錢人愈來愈多，他們能夠繼續唸到高中，其實當時美國的高中品質是很好的，有點像英國的公學，所謂品質好就是指很多菁英，而入學人數增加

卻導致學生品質下降，所以會有人認為品質管制是必要的。

甄曉蘭教授回應：十人委員會的設立反映了大學校長的期望，因為他們感到高中生水準下降，而欲保證大學入學生的品質。

三、第二篇文章導讀

Kliebard, H.M. (1979). *Systematic Curriculum Development, 1890-1959*. In J. Schaffarzick & G. Sykes (Eds.), *Value conflicts and curriculum issues* (pp.197-236). CA: McCutchan Publishing Corporation.

主讀人：簡良平教授

導讀內容：詳見簡良平教授的主讀稿。

文章討論 (提問與回應)

討論二：

提問：當時 **Committee of Ten** 會對高中課程的地位進行探討，是因為有不同的看法。可是我們回過頭來看台灣，當時我們將普通高中做那樣的定位一定有其脈絡，但現在我們對普通高中的定位究竟是基於符應脈絡，還是僅是盲目的追求理論的看法？

甄曉蘭教授回應：可能後者的成分較多，因為有思考就會有辯論，但我們缺乏辯論。像美國就有討論的。

討論三：

提問：國內的綜合中學實施的狀況好像不甚理想，而且衍伸很多的問題。另外，像是在完全中學裡，教師是歸屬於高中部還是國中部的老師也引起很多爭議。請問老師們如何看待這個問題？

簡良平教授回應：國內的綜合高中有兩種型態，其中一種是普通高中職業類科，另一種是職業學校設普通班，哪一種問題可能會比較多？

現場回應：職業學校設普通班，因為我之前訪問一位職業學校設普通班的校長，於綜合高中開辦的前三年，普通班的需求量很大，因為許多學生在一二年級會想來修普通班的課程，後來逐年縮減，開辦三年來由 12 個班縮減為 6 個班，這是因為技職學校開辦太多普通班了。另外，學生為了進路著想也都放棄就讀普通班，因為他們無法跟純粹普通高中的學生競爭。

甄曉蘭教授回應：另外，教師的定位問題是前進課程改革很重要的討論點。現在還有很多人主張十二年一貫，其中有一個關鍵問題，這十二年一貫指的是一套還是兩套，因為原來存在的學制就分為普通高中和職業高中兩套。

簡良平教授回應：有的情況下老師定位的問題應該不是問題。因為國中老師不需納稅，所以國中老師不會想一定要進入高中教書，若國中老師要納稅，這才會變成問題。高中老師招考時，本來就是高中老師的身份。

現場回應：

我們縣裡一所完全中學中，國高中部的老師起了爭執，是因為他們的授課時數和節數有差異。因為授課時數的差異，使得有些國中部的老師必須去兼高中部的課，因為利益問題無法解決。

簡良平教授回應：應該在藝能科目上較會發生這種問題，因他們課不夠所以會需要國高中部兩頭跑，出現對立應該是人事的問題。

四、甄曉蘭教授結論

此次討論反映了許多關鍵的問題，從兩篇文章中，可以進一步探討高中教育的定位問題？目的為何？以及其中辯證的地方。若有新的反思或想法，建議各位老師可以馬上成文投稿。

第三次會議紀錄

會議時間：中華民國 97 年 10 月 17 日（星期五）下午六時

地點：教育學院九樓會議室

主 席：甄教授曉蘭

出席者：王教授雅玄、桑老師慧芬、黃教授嘉莉、鄭教授玉卿、劉教授美慧、簡教授良平(按姓氏比劃排列)

列席者：宋明娟、李涵鈺、蔡幸樺、簡愛明

紀錄：蔡幸樺

研讀會內容：

一、主持人引言

介紹兩位主讀人，說明今日主題。

二、第一篇文章導讀

National Education Association (1918) 。The Cardinal Principles of Secondary Education.

主讀人：鄭玉卿教授

導讀內容：詳見鄭玉卿教授的主讀稿。

文章討論 (提問與回應)

甄曉蘭教授：

在高中課程裡納入新的內容，這是一個關鍵的報告，當時是為因應社會的變化，如社會的變遷、人口的變化，和教育理論上的變革，所以提出新的訴求。如果把這些問題放在今日的臺灣來看，當前臺灣的社會變化、高中學生人數的變化、學理的更新等，是否也造成今日高中課程改變的需求？如果不是簡單的增加學科，那該如何看待？另外，各種學習科目遇到何種衝擊，而導致其內容結構需做調整？如藝術、歷史、公民、國文等。其實其中也反映了高中定位的問題。

報告裡「綜中」這個概念的提出也是很重要的，有趣的是我們的普通高中用的是 *general*，而綜中用的是 *comprehensive*，當時提出綜中這個概念與今日臺灣的綜中有何不同？而我們今日的「普通高中」是為升大學做準備，有點像走菁英路線，而非普通 *general* 的概念。我認為「名字」本身也可以提供反思。

討論一：

甄曉蘭教授提問：不知道玉卿老師是否比較過，報告中那七個目標，是完全新的目標，或是有部分是舊的？

鄭玉卿教授回應：我認為這七點並非課程內容而是目標，內容的部分他們沒做處理，而把其目標標示出來。有趣的是，下面 *subject* 的部分，以健康來說，其討論的不是學生要學什麼，而是老師要怎麼去教，比如說衛生學、如何進行健康教

育，但他並未說明怎樣的內容才能達到這樣的目標。在我看來，我認為此份報告其實是一個指導性的原則，如其中分化和專業化的部分也是指導性的原則，是否有辦法因應當時工業化各種職業的需求？又課程選修包含哪些可供選修的課程？這也是我相當好奇的。

劉美慧教授回應：我觀察到報告中公民教育的部分，他們較強調的是整體和諧，集體主義式的，比較不談個人的部分，強調責任和義務，也談共善的議題。與我們現在做的 ICDF 的國際公民教育比較，可以看出時代的差異。現在做的公民教育會強調四個部分，包括公民的原理原則、整個民主的系統、認同，和 *divergent* 的部分。兩相比較的話，這個報告則較重視原則，不重視 *divergent* 的部分。

甄曉蘭教授回應：美慧老師分享的部分是一個很好的例子，可以看出社會和學理的變遷，會影響到不同領域的內容結構。這部分就可以加以檢視，根據學理的需求，我們課綱所訂定的是否包含這些，或是反映了哪些社會、學理的變遷？如玉卿老師所說，當時可能受到杜威民主與教育的影響而重視和諧，但現在則強調批判。但轉化為教材內容時，學理的訴求與教室的實踐可能會有些落差，這則是我們第三年要看的。另外，學科未列入考科時，又是如何被對待的？像是報告中休閒的部分，這些都可以探討。

三、 第二篇文章導讀

Kliebard, H.M. (2002). *The Cardinal Principles Report as Archaeological Deposit*. In *Changing Course* (pp. 39-49). New York: Teacher College Press.

主讀人：王雅玄教授

導讀內容：詳見王雅玄教授的主讀稿。

文章討論 (提問與回應)

討論二：

王雅璇教授提問：**Kliebard** 批評這個報告書太分化太擴張，使得納入科目毫無節制，應該適度排除某些實務知識，應該兼顧實務和學術的平衡。這讓我想到了，**Kliebard** 是否認為中學教育的目標是否應該再窄化、深化？此外，**Kliebard** 也暗示，許多人認為學術教育等於菁英教育，這是錯誤的。他似乎認為中學階段應該暫緩能力分化，若此，不在中學分化應在何時分化呢？這好像回到高中定位、分化等最根本的問題。另外，再探 **Kliebard** 的主張，究竟哪些科目可以發展智性？效益論在高中課程裡的重要性為何？高中教育需要符應社會進行職業教育嗎？要教的話要教哪些？應該納入那個階段？是中等還是高等職業教育？

甄曉蘭教授：如果我們要倡導十二年國教，這個問題會很大。因為目前臺灣中等

教育體制是雙軌的，有普通高中和職業學校，和合括兩者的綜合高中。所以有人問，十二年「一貫」是一個版本還是兩個版本？這是回應雅玄老師的問題。另外補充一下，十人委員會組成以校長居多，而此報告的委員會的組成則沒有太多校長，委員會的組成的立場不同，所以後者較不會偏精英的訴求。委員會組成的背景，而使兩個報告思考的出發點不同。這是我們不應忽略的。

討論三：

黃嘉莉教授提問：**Kliebard** 所謂的民主為何？整篇文章不一，我不太清楚此報告對民主的意涵。

王雅玄教授回應：第四頁是 **Kliebard** 所認為主要的民主，但第一頁和最後一頁是反諷。他認為較多人接受學術性的學習才是民主，而所謂的學術性教育未必是菁英教育，而是每個人都應學習的普通教育，目的在智性發展。

鄭玉卿教授回應：這個概念在當時的氛圍是政治正確，但他（民主）的實質概念並不非常的清楚。所以整個報告書中強調的是，民主就是每個人都有平等的對待，他們有共同的信念，能夠因為彼此的努力而更好。

簡良平教授回應：這個討論應該回到剛才劉美慧老師所提到，公民的民主概念中共善的部分。因為當時移民人數很多、工業社會發展，政治上為達到認同必須如此。這兩篇文章（十人委員會報告書、中等教育主要原則）受到社會變遷中人口結構和經濟發展的影響最多，是當時的教育需加以回應的。另外，社會效能論與 1980 年代的課程設計發展，當時最昌盛的巴比特是同一時期，而巴比特的課程設計就是實用主義的理論，其實也反映了當時社會的需求，實用的部分不在學校教，學生高中畢業後就要進入社會成為公民，誰來教？把這個責任都給雇主嗎？這是很實際地問題。

甄曉蘭教授回應：這個報告書雖然提到當時教育理論的變化，但整個報告的立論點還是反映了剛才談到的效率論，因為當時社會就籠罩在那氛圍之下。反思我們現在處在何種氛圍下呢？雖然我們也有教育理念，但是否也習焉不察的受到這個氛圍的影響？如現在朗朗上口的後現代、後殖民、**anything goes** 的口號等。

討論四：

鄭玉卿教授：兩個報告書處理的問題不同，一個再處理菁英教育，中等教育報告書一個處理廣泛大眾的教育，所以兩者的立論會有不同。進步主義其實是一個年代，其影響是全面性的，談論民主，就是要讓人民作主，但是要如何讓人民作主呢？作主要有 **common sense** 和經濟能力，所以談職業教育，使每個人具有經濟獨立的地位，對當時的移民潮其實很重要。在柯曼報告書中特別提到，要有三個

generation 才能產生真正的社會流動，第一個 generation 遇到的是 economy 的問題，第二代必須做某些程度的犧牲，到了第三代才能完全脫離。在整份報告書中，提到職業與公民意識，並以之為主軸鋪陳，是可以理解的。

簡良平教授回應：您剛才把杜威於 1915 或 1914 出版的書當成脈絡背景的原因為何？

鄭玉卿教授回應：在閱讀歷史文獻時，同一時期，前後年的出版物，常會對當時的社會造成相當的影響力，所以大膽作此推論，即便尚未找到確實的文獻。

討論五：

黃嘉莉教授提問：Kliebard 批評此報告書導致高中課程擴張過於廣泛，但是，導致課程擴張是此報告書的問題，還是因為未對課程加以管制的緣故？

鄭玉卿教授回應：Tanner&Tanner 的課程史中提到 18 世紀以來，課程發展非常重要的特徵，是因應時代的需要，將重要的科目加入，但卻從未將科目從課程中刪除。

甄曉蘭教授回應：報告書中的幾個目標讓科目增加更多，因為將休閒、健康等放入，且又訂出選修科目。政府本身未加管制，並無管制適當與否的問題。關於高中科目的擴充問題，我們（臺灣）目前有 23 個學科中心，就可想見有多少科目，還不完全包括選修，美國選修課表更是不得了。但因臺灣有考試制度，所以選修還無法太擴充，現在的一個現象是，我們要求有選修，但因為有考試，故選修是形式上的，最後都稱之為必選。

討論六：

李涵鈺同學提問：文中提到，課程包括必修、選修和自由選修，學生一進中學就分這些課程嗎？大家的必、選修是否相同？若不同，其標準為何？此外，此報告書是否提及分化的標準為何？在何階段分化？

鄭玉卿教授回應：就我唸到的部分，這些都沒有提到。僅是表達原則性，即使科目的部分，也只是舉例，內容為何並未清楚指出。

李涵鈺同學回應：如果只是原則性的規劃，落實到學校層級時，豈不是更加模糊？

簡良平教授回應：選修的部分，其實強調的是個別化教學，實為滿足菁英學生。所以他強調選修不應停留在職業類科，如對英國文學有造詣，可開設莎士比亞的進階課程。他僅強調因應學生的興趣和專長，選修課要增加，落實到學校時應以何種形式出現，可以是菁英教育或資源班，他沒有再說什麼，只是特別強調個別

化的部分。

四、甄曉蘭教授結論

今天討論的報告書，在 1918 年提出後對英國課程改革造成頗大的影響。針對專案的部分，將之放在臺灣來看，社會變遷、人口變遷、學理等因素對課程造成什麼影響？在九五暫綱推動的過程中，我們訪問不同的高中，綜中和完全中學對九五暫綱的接受度較高，因為完全中學有國中九年一貫的推動經驗，綜中則因選修的課程彈性，抗拒較大的是普通高中。在九五課綱的探討裡，我們目前研究對象以普通高中為主軸，但不應忽略綜中裡也涵蓋普通班和職業班，因此應注意綜中在此議題上的關係度，如不同科目在普通高中和綜中裡有無差異。當初課綱委員形塑課程時，是否考慮到學生數量、學生需求的部份，如文言文納入的比例。這幾個問題提供各位思考。

第四次會議紀錄

會議時間：中華民國 97 年 11 月 7 日（星期五）下午六時

地點：教育學院九樓會議室

主 席：甄教授曉蘭

出席者：李秉書、吳育瑩、林宏達、桑慧芬、黃春木、黃嘉莉、郭怡立、陸嘉誠、陳麗華、湯仁燕、楊孟蓉、詹美華、劉欣宜、潘麗珠、顏靜筠（按姓氏比劃排列）

列席者：宋明娟、李涵鈺、蔡幸樺、簡愛明

紀錄：蔡幸樺

研讀會內容：

一、 主持人引言

介紹兩位主讀人，說明今日主題。

二、 第一篇文章導讀

National Society for the Study of Education (1927). List of Fundamental Questions on Curriculum-Making and the Foundations of Curriculum Making.

主讀人：湯仁燕教授

導讀內容：詳見湯仁燕教授的主讀稿。

文章討論（主要提問與回應）

甄曉蘭教授：

當中列的十八個問題，有沒有當初未含括在內，但現在卻非常重要的問題？可以新增的。另一個部分，針對我們高中課綱的專題研究，可以探討的是各學科在高中課程的地位為何？應該如何被看待？這一波課綱修訂又牽動了哪些學科教材和學科觀念需要改變？牽涉到行政如何調適，和師資培育應該如何因應的問題。我們也可以想一想，課程是取決於學生思惟還是專家思考，是否結合社會了呢？有沒有所謂的「最低的基本要素」呢？在學科中被應用的程度如何？這後面提到的職業教育，上次我們也有論及，其實 Kliebard 思考的關鍵點是 intellectual tool，高中的生活連結是否有提昇到高中應有的思惟訓練？這並非菁英導向，而是任何學習都應該思考到的。

三、 第二篇文章導讀

Cuban, L. (1979). Determinants of Curriculum Change and Stability, 1870- 1970. In J. Schaffarzick & G.Sykes (Eds.), *Value conflicts and curriculum issues* (pp.139-198). CA: McCutchan Publishing Corporation.

主讀人：吳家瑩教授

導讀內容：詳見吳家瑩教授的主讀稿。

文章討論（主要提問與回應）

黃春木博士回應：關於吳老師剛才提到教室不容易穿透的問題，其實我們可以從兩面向來看。一面是教室這個部分在過去確實未被重視，另一面，老師在教室中又具有相當的主導優勢，使他們面臨挑戰和變革時可以選擇不回應。有些老師是因為慣性所以不願意改革，當然有些老師是對自己的教學有強烈的信心，認為沒有改變的必要。這是我看到的現象。

吳家瑩教授回應：我們可以進一步將這些現象化為可探究的研究問題。

潘麗珠教授回應：回應黃老師的看法，根據我跟基層老師接觸的經驗，確實有老師認為如果我過去的教學有效，為何要改變？當然所謂的有效需要再進一步討論，但基本上，從學生上課表現、平常成績，以及後來升學狀況等都可以反映出來。因為弔詭的是，我們無法確證改革是否一定成功，一定是對或好的，其中有許多複雜的因素糾葛。因此，第一線的高中老師會表示，為何大學教授不進課堂教學？所以我自己發展出來的說服策略是，我真的親自上台教學給老師們看，面對不熟悉的學生和環境，我能引發他們的情緒，達成預期的目標，這樣老師們就會信服。對於湯老師導讀的文章，我有一個疑問，就是文中所謂結合社會的課程，這裡所謂的「社會」，它的範疇為何？有沒有包括「文化」？另外，文中是否有談到教師的主體性與能動性的問題？還有經典詮釋的現代意義，就我們國文領域來是很重要的，這一點文中是否有所提及呢？這其實是回應甄老師前面提的，是否有當代重視，但前面的文獻中未有提及的部分。

甄曉蘭教授回應：人文學門在訂學生核心能力指標時，為因應社會變遷也把科技素養、全球觀點加入，這就是社會生活上需具備的，當時說的應該是 *social integration*，所以可從較寬廣的角度來看「社會」，這個社會生活包括社會變遷所帶來的衝擊，如全球文化、科技素養。所以該如何培養國文老師具備這樣的能力，以及國文課該如何融入等都是挑戰。

陳麗華教授回應：其實我們可以再思考的是，文章中有沒有哪些原則是過去很重要，現在也很重要，但我們都一直沒有處理的？或者沒有方法或策略去處理的，例如其中社會重建的觀點。另外，文中也沒有提到知識如何轉化成學生可學習的課程，或許是當時尚未考慮到認知心理學這個部分。吳老師導讀的這篇文章，提出一個很關鍵的問題，如何建構有歷史意識的教育理論或課程理論。應用歷史眼光來檢視每次的教育改革，以建構主義教學為例，我的觀點是，當時我們修改了

新課程、也培育了師資，但實際的課程架構卻沒有改變，所以沒有造成底層的改變，這些都可以做爲此後改革的歷史借鏡。

四、甄曉蘭教授結論

謝謝兩位老師爲我們導讀這兩篇重要文章，這一次我們探討的重點是教育政策制訂的核心要素與關鍵問題，哪些 forces 影響到它變與不變，下一次要討論的則是爲什麼要改？課程重整的決定因素是什麼？會一直環繞在這些主題上，幫助我們做一些反思。

第五次會議紀錄

會議時間：中華民國 97 年 11 月 28 日（星期五）下午六時

地點：教育學院九樓會議室

主 席：甄教授曉蘭

出席者：白亦方、呂玉環、宋明娟、李秉書、吳建華、林永豐、林宏達、康玉琳、桑慧芬、郭怡立、張佳華、陸嘉誠、曾祥榕、楊孟蓉、楊婷如、詹美華、劉欣宜、顏靜筠(按姓氏比劃排列)

列席者：李涵鈺、蔡幸樺、簡愛明

紀錄：蔡幸樺

研讀會內容：

一、 主持人引言

介紹兩位主讀人，說明今日閱讀文章與主題。

二、 第一篇文章導讀

Thayer et al., Commission of Secondary School Curriculum (1939). Reorganizing Secondary Education.

主讀人：宋明娟博士

導讀內容：詳見主讀稿。

文章討論 (主要提問與回應)

甄曉蘭教授回應：這篇文章考量的是國中和高中的階段，而我們這個專案著重處理的高中部分，如明娟後面的問題所說，單位的思考會影響改變。也不要忽略這兩個階段學生認知發展的需求，那時候可能沒有處理到，其實青少年階段國中和高中的差異很大。此外，文中的 *intellectual tools* 並非新的概念，Kliebard 在批判 *Cardinal Principles* 這篇報告時，要我們去思考某一階段的教育或某領域的內容應該要提供學生哪些 *intellectual tools*，它並不同於菁英教育，而是每個領域的學習中都有的基礎能力、基礎工具。

白亦方教授回應：我們常會問讀書到底是要找出正確答案，還是要問出有意義的問題，其實和今天這兩篇都有相關，都在問學校教育的任務在哪裡。所謂的 *intellectual tools* 其實就是九貫裡帶著走的能力，可是現在都將 *tool* 工具化，像是變成英檢的證書。我將兩篇文章做一對比，可從四方面來談，首先是書寫的理由，中等學校課程委員會這一篇是上對下，而 Kahne 則是從下到上，欲由邊陲影響

主流；第二從 membership 來看，前者以專家為主，後者多由教育人員的角度談；第三是格式，前者像學術報告，有理論、訴求等，後者則會從現實面談；第四是參考的價值，對我個人而言，前者的參考價值會略遜於 Kahne 的文章。兩份文件也有兩個相同點，第一，兩篇都強調情境、脈絡和背景；第二，兩者都有詢問學校的任務到底為何的問題。由此可漸漸進入下篇文章的導讀。

三、 第二篇文章導讀

Kahne, J. (1995). Revisiting the Eight-Year Study and rethinking the focus of educational policy analysis. *Educational Policy*, 9(1), 4-23.

主讀人：白亦方教授

導讀內容：詳見主讀稿。（此篇文章有幾個關鍵字，包括 norm、value、technology、culture of mainstream educational policy analysis、democracy、measure）。

文章討論（主要提問與回應）

林永豐教授提問：有兩點要請教兩位，第一點，八年研究是一時間頗長的研究計畫，過程中是否曾面對民眾的質疑？如八年研究的改革是否將他們當成白老鼠的質問。第二，八年研究中是否有探討大學要高中生學到的東西是什麼？是否有可以調整的地方？大學的要求是否有受到中等課程委員會的影響？

甄曉蘭教授提問：如文章提及，有時學生需求是被影射在他人觀點當中，而非真的學生中心思考。比如公民與社會課程中要求學生一定要認識某些議題，但是當課程重整時，學生的聲音在哪裡？好像擁有決定的 power 似乎就能將這些學習內容掛在學生需求之下。不曉得大家的想法如何？

白亦方教授回應：關於大學部份，我這裡有一些數據，當時參加的中學有 26 所，包含私立有 15 所，有 300 所以上的大學採認這些參與實驗高中的學分，供大家參考。至於甄老師談到的霸權，因為八年研究特意邀的都是有名的人，卡內基基金會也贊助上百萬的美元，就是希望能擴大研究的影響力，其實當時也很少大學會去反對杜威的想法。

宋明娟博士回應：針對永豐老師的問題，八年研究是一個課程實驗，從文件可看出，當時遭遇的反彈聲音其實是蠻大的，他們有一個策略是邀請家長也一起進來學校討論，當家長愈加瞭解，所產生的誤會便會減少。另一方面，反彈的聲音也會因為時間因素產生變化，反彈的聲音在八年研究前面四到五年是比較大的，當漸進瞭解之後反彈的聲音就會減少。如果一個實驗能夠長期穩定的發展，或許會比較可為的。另一個問題是，高中課程改革是否要聽聽大學的聲音？在八年研究實驗結束之後，大學看到學生成長的資料，是可以接受學生在多樣化課程中學

到的能力，而非一定要修完哪些學分。但可以注意的是，大學看待學生的預備度主要朝向通識能力的部分，而不再只著重學科預備度。

甄曉蘭教授提問：Kahne 的文章後面提到評鑑的問題，臺灣教育政策一波的推動，但其結果、影響是否有適當的 **measure** 呢？就像九年一貫後來似乎找不到負責人一樣。我們一直沒有處理這一塊。

白亦方教授回應：或許沒有 **measure** 就是臺灣的主流，我們只負責執行而不則負責 **measure**，因為 **measure** 會產生威脅。

甄曉蘭教授：另外，不要忽略委員，有些委員在名單上面，但是沒有參與真正的決策，也就是有人決策，但由整個委員會來做背書，到底是誰主導，這些都是可以再追蹤的。

林永豐教授回應：有一個例子，關於高中職講的延後分流，當時總綱委員有一個想法，認為高中生要讀的書太多，自我探索、自我學習的時間太少，因此有一個初步的想法，認為大學聯考不須考得太深，應讓學生時間去做其他有意義的事情，這樣的想法也得到當時許多領域委員的共識。在 93 年全國高中教育會議前一天晚上，幾個校長聚集開了一個會，隔天會議中延後分流就被暫緩實施了。

四、甄曉蘭教授結論

第一篇文章可以讓我們反思，高中階段學生的可能性需求到底是什麼？返回各學科中，我們的判斷又是什麼？第二篇文章，白老師提醒的那幾個關鍵字都可幫助我們思考，**culture of mainstream educational policy** 是什麼？以及背景依賴的背景指的又是什麼？第一篇文章還有一個重要的議題，關於教育目的與實踐的混淆，例如選科科目，其背後有良好的立意，但實踐時會產生窒礙難行或上有政策下有對策的原因，其實就是目的與實踐有一些混淆的因素，有些問題是目前我們尚無法回答的，希望能在研究過程中加以釐清。

第六次會議紀錄

會議時間：中華民國 97 年 12 月 19 日（星期五）下午六時

地點：教育學院九樓會議室

主 席：甄教授曉蘭

出席者：王雅玄、林永豐、桑慧芬、張守甫、黃春木、陳麗華、陳鏗任、詹美華、楊孟蓉、趙惠玲、劉欣宜、劉美慧、蔡曉楓、潘麗珠、鍾鴻銘 (按姓氏比劃排列)

列席者：宋明娟、李涵鈺、蔡幸樺、簡愛明

紀錄：蔡幸樺

研讀會內容：

一、 主持人引言

介紹兩位主讀人，說明今日閱讀文章與主題。

二、 第一篇文章導讀

American Youth Commission (1940). *What the High Schools Ought to Teach.*

主讀人：黃春木博士

導讀內容：詳見黃春木老師的主讀稿。

文章討論 (主要提問與回應)

林永豐教授提問：主讀稿的第二頁提到，中學教育的目標是「培養有辦事能力，可以在未來成人世界安身立命的年輕人」，其中的「辦事能力」所指為何？是指能夠找到一份好工作，還是指基本素養？這涉及我們要將納入哪些課程內容。我的關注點是，報告中是否有提到，他們認為一個高中生能力應有的範圍為何？

黃春木博士回應：這裡的辦事能利用的是「doing」。我認為其所指的並非一般職業學校的特定技術學習，應該指的是實作、操作，在團體中去工作的學習經驗，並未指涉到具體技術的學習。

與會者提問：我找到了《時代雜誌》在 1940 年 9 月 2 日一篇關於此報告書的專文報導，標題為〈learning to work〉，我好奇的是，這些媒體點出了當時美國人民重視的是什麼？例如裡面提到，美國人希望年輕人應該學會如何工作，至少是平穩的每天工作八小時的能力，還有其它像是學校應該提供動手做、建教合作的課程等。這是這篇報導中，認為這篇報告重要的部分。

我在學校圖書館借了一本書，這本書在 1942 年被購入香檳大學，有趣的是，在我之前，這本書只被六個人借閱過，分別是 1942、1943、1967、1976、1988、

1994，所以我想請問的是，這份報告對當代或是今日的影響力如何？

鍾鴻銘博士回應：就我所知，這份報告是「生活適應教育課程」的一個開端，是對古典課程的反動。這裡所謂的能力，指的是生活適應能力，主要是針對那些高中畢業後未進入大學的學生，如何讓他們出社會後能適應良好，而不同的課程史或教育史學者其實在解讀上會有不同的觀點。

與會者回應：我主要研究領域在閱讀，雖然不太清楚這篇報告書是否被廣泛的引用，但在閱讀領域部分，裡面所談的 *independent reader*，以及將閱讀做為工具、書籍做為材料去幫助學生進行獨立思考，進而運用在各學科的這些觀點，其實都被後來的閱讀教育奉為圭臬。雖然美國未將培養 *independent reader* 當做中等教育的目標，而是強調應該如何在初等或幼稚教育裡培養學生這些能力，但是這份報告書某種程度仍然反映了當時美國對閱讀教育關注的焦點，而且沿襲至今。

黃春木博士回應：剛才的發言可以提供我們再做兩個思考，第一，這份文件開啓了什麼問題，第二，這份文件發表之後產生了何種影響，以及是否被廣泛應用。這些部分須再做課程史的研究。但明顯地，這份報告並不是從學科知識結構的角度來定位，也非培養具體指向的技術專家，而是透過學習來豐富學生的思考，擴大他們的生活經驗，能在過程中和他人合作、討論，可能這些在當時的美國教育中是較不足的，因此在報告書中有所強調。我也好奇這個報告書能有多大的影響力，因為報告書發表的第二年，日本偷襲珍珠港，接下來美國的社會發展其實就有一些轉變，如果這份報告書確實產生影響，我相信至少會延宕幾年。

三、 第二篇文章導讀

Kliebard, H.M. (2002). Fads, Fashions, and Rituals: The instability of curriculum change. In *Changing Course* (pp.76-90). New York: Teacher College Press.

主讀人：陳麗華教授

導讀內容：詳見陳麗華教授的主讀稿。

文章討論 (主要提問與回應)

鍾鴻銘博士回應：陳教授已將此篇文章介紹的很完整，我就 Kliebard 思想背景來探討，為何他會有這樣的思惟。Kliebard 曾將美國課程改革分為四個陣營，而他自己較偏向人文主義這個陣營，他認為應該為學生提供偉大人類心智傳統的課程，所以他會去批判生活適應課程，但他又跟傳統古典人文主義的菁英主義不同，他主張的人類偉大心智傳統是所有美國中學生都應學習的，也就是所謂的核心課程，但是很明顯，巴比特之後，美國課程走向分科，這與 Kliebard 的理念是

相違背的。所以文中第一點，為生活準備的課程，生活是不固定的，課程也因之不固定，但人類偉大的心智傳統卻是固定，而習得心智工具則是可以用來應付生活的各種層面，這就是他批判生活適應課程的原因。

第二點探討的是課程改革也必須改變學校組織和學校文化。第三點指出，美國傾向將教育當成社會改革的萬靈丹，當社會氛圍改變時，教育就會被要求改變。回過頭來看社會適應課程，其實生活適應課程在 1950 年代初期其實就已壽終正寢，毋須等到 1957 年代蘇聯發射史波尼克號，主要原因也在第二次世界大戰。二次大戰美國是靠科技戰勝德國，讓美國人對科技極具信心，因此，1950 年代初期許多大學，像是哈佛大學、麻省立工學院，便興起物理、數學等學科課程，1957 蘇聯發射史波尼克號後，1958 年便有國防教育法案，這些都可以看出，教育和社會功能確實有很大的關連性。第四點，主要在批判專業主義，在行政上有一帕金森定理，行政人員往往為了證明存在的價值，會沒事找事做，如同陳教授所說的，是為了改革而改革，而改革是為了公共展示。

四、甄曉蘭教授回應與結論

Kliebard 在不同的章節中都強調了 *intellectual tool*，反映了他個人的關懷。謝謝陳教授提出了一些對臺灣課程改革狀況的反思，也希望大家可以想一想，就各學科來說，改革成功或失敗的原因為何？有哪些因素從中影響？有沒有門戶之見或角力的發生等爭議性的問題？九五暫綱中，各學科的改革其背後的訴求和理念為何？開啓了哪些新的議題和關懷？在何種脈絡中被提出討論的？這些都可以加以思考的。

第七次會議紀錄

會議時間：中華民國 98 年 1 月 16 日（星期五）下午六時

地點：教育學院九樓會議室

主 席：甄教授曉蘭

出席者：王雅玄、林永豐、林郡雯、黃嘉莉、黃繼仁、張嘉華、楊孟蓉、楊智穎、劉欣宜、劉雅苓（按姓氏比劃排列）

列席者：宋明娟、李涵鈺、蔡幸樺、簡愛明

紀錄：蔡幸樺

研讀會內容：

一、 主持人引言

介紹兩位主讀人，說明今日閱讀文章與主題。

二、 第一篇文章導讀

Aikin, W. M. (1942). *The Story of the Eight-Year Study*.

Aikin, W. M. (1953). *The Eight-Year Study: If we were do it again. Progressive Education, 31, 11-14.*

主讀人：黃嘉莉教授

導讀內容：詳見黃嘉莉老師的主讀稿。

文章討論（主要提問與回應）

宋明娟博士回應：關於剛才所說的追蹤研究，如果要進行，確實應該要有一個比較系統的思考。當改革上軌道之後，我們必須考慮到追蹤的評鑑歷程，第一年去追或第二年去追有什麼不同，以及整個研究的時限有多長，而追蹤的時限有多長等問題。

甄曉蘭教授回應：如果我們要瞭解 95 課綱實施真正的價值，這一批學生的學習經驗和其將來後續的追蹤研究，其實也要做一探討。當目前這些學生正在學校就學，便可開始透過訪談蒐集資料，以備日後所需。我在推九年一貫時，有一個很大感慨，覺得國內目前最缺乏的是影響評量，即 *impact evaluation*，當我們要探討九年一貫課程改革的影響時，我們缺少關於這些學生的進步情況，或是與未接受九貫課程學生的對照資料，而無法評估真正的影響為何，這是很遺憾的事情。因此，九年一貫課程改革或是現在的高中課程改革，其影響與效益為何，是需要蒐集資料才能追蹤與進行比較，但因為我們國內教育資料庫一直未建置，而導致

無法追蹤這些學生的變化情況。實際上是可以調閱資料來看，但仍有困難。所以各領域的老師，可以思考如何有系統的蒐集學生資料，而非到第三年才開始蒐集學生資料；或許現在就可以開始了，做為屆時的參照資料。若等到學生畢業後再讓其回溯其在學經驗，或許有些太晚，趁其在學時進行更佳。

簡愛明與會者回應：我的研究是請現在學生（建中、北一、中山人文資優班學生）回溯他們之前的學習經驗，但回溯的過程可能會一些遺失，我思考的是，是否適合將他們與其他非人文資優班的同儕相比較，以及應該如何從中抽取較確實內容的問題。

甄曉蘭教授回應：是否要與其他學生比較，有一些變數，因為教學的老師、教材內涵有所也不同，所以這些資料最後要回饋給誰，在做參照比較時有什麼意義價值，或許要跟在校的老師做一討論才能確定。

王雅玄教授回應與提問：早在八年研究一開始時，他們就已經訂定追蹤研究進行的方式與內容，包括形式、如何取得、要看學生哪些層面的能力等，所以應先界定要看看哪些東西、文件有哪些、怎麼看。因此，回溯、和現在的學生做比較，似乎在基礎點上就有所不同。另外，我想更瞭解八年研究，1932 到 1940 年間到底蒐集了哪些具體的資料？這裡只看到蒐集 1936、1937、1938、1939 大學四年的資料，如果是高中三年到大學四年為何是八年？此外，這三十所學校是精挑細選出來的，會不會這些學校的學生本來就比其他學校學生更優秀？如何確定這些影響是因為課程改革而來，而非因這些學校或學區的學生？是不是有這方面的資料？

陳嘉莉教授回應：這三十所學校是大學推薦，因他們必須取得大學免入學考試的保證，大學推了 200 多所的學校，委員會再考慮公私立、大小型、城郊區的因素，選取了 30 所。

宋明娟博士回應：關於年代的劃限有其複雜性，我也將之寫在論文中，參與課程實驗的高中大概是從 1933 開始進行研究，到 1941 年結束，所以很多人以八年計算。有些文獻認為由高中四年到大學四年共八年的說法，其實是誤解。大學追蹤研究是從 1936 年開始進行，因為參與實驗研究的學生開始上大學，他們不是讓學生回溯高中的資料，而是看這些學生現在的大學表現。評鑑部分其實也分為大學評鑑和高中評鑑，兩者的目的也不同。

甄曉蘭教授回應：八年研究最重要的價值在於，以前的研究很少做追蹤研究，因為這個實驗方案，後來的課程研究才開始注重追蹤研究。我們提醒建中人文社會

班這樣的追蹤研究是重要的，透過追蹤學生在大學表現情況，來判斷高中實施課程的意義和價值，所以必須鎖定學生在大學的表現，再將研究結果回饋給老師，再透過對談來瞭解教師怎麼處置或看待這樣的影響。目前的教育長期追蹤資料庫，透過大一、大三、畢業前、畢業後一年、畢業後三年調查，便可追蹤他的 curriculum map 和將來的 career map，做一個連結，評估高等教育的系所、學校辦學、學生後來的發展等，這便可以形成很多的政策。我們還可以進一步探討，這個研究留下哪些評量的工具，可做為我們參酌。

三、第二篇文章導讀

Lipka, R. P., et al (1998). *The Eight-Year Study revisited: Lessons from the past for the present.* Columbus, OH: National Middle School Association.

主讀人：黃繼仁教授

導讀內容：詳見黃繼仁教授的主讀稿。

文章討論（主要提問與回應）

宋明娟博士回應：這個實驗後來有納入初級中學階段的討論，因此國高中可能有些共同問題，所以會在書中提到。

林永豐教授提問：後來討論的這些初中學生，進了大學後還在八年研究期間嗎？

宋明娟博士回應：有一個資料分析指出，在 1936 年參與的中學生，在學習成就上是比較明顯的，因為各個中學都需要初期的摸索時間，所以 1936 年後的成效是較明顯的。但是這個研究的焦點比較放在高中。

甄曉蘭教授回應：其實這個研究無法持續下去是有社會脈絡的，所以並不能說後來我們予以「八年研究」之名，就是他們當初就鎖定要八年。因為後來世界大戰爆發，對於經費等相關挹注多少會有影響，尤其這是 association 而非 federal 的 funding。為什麼會以高中進行實驗，是因為當時 Progressive Education 的小學實驗學校很多，中學也有一些，所以他們認為高中也應該進行這樣的課程，因而推行。其實至今仍有一些實驗學校承續了這樣的精神，而這個研究會停止是因為經費問題。

黃繼仁教授提問：我好奇的是，這些學生會不會因為知道自己正在參與實驗而產生霍桑效應？

甄曉蘭教授回應：高中的學習經驗會幫助他們建立很大的自信，但他們並非為了這個實驗而特意去表現，而是這個實驗的內涵讓他們經驗到的東西是不一樣的，

讓他們培養出不同的能力、參與度和實踐力，而不是爲了自己的實驗班、實驗學校而想表現更好。

林永豐教授提問：文中提到「進入大學必須在高中修習特定科目的論點是受到質疑的」，也就是說鼓勵在高中時可以修習其他不同的科目。但另外又提及這些學生「有較高的學業平均分數」、「每一年獲得較高的學術榮耀」，是否意味著這些學生本來的學科能力就較好，所以不需要再去加強這些既定學科，也因此不需修習特定的科目。我認爲這樣的說法較爲適當，而不是說在高中裡不需要去講國英數社會等學科。

宋明娟博士回應：這裡說是「特定的」科目，意指不要限定高中生一定修那些科目，但並非否認要修基礎學科。

林永豐教授提問：不要修特定科目的意思，是說學生可以自己選擇要考某幾科，如此一來，一個學生爲了進入大學反而要更用功的去讀自己選的學科。

宋明娟博士回應：但當時參與八年研究的學生，他們入大學的方式大多不會是考試。

甄曉蘭教授提問：打個比方，有些要走舞蹈方向的學生，他們可以不修數學，但在傳統的規範下，他們不修數學就無法進大學。

林永豐教授提問：這樣是鼓勵在高中專精化囉！我的意思是，他們在高中就可以選擇自己喜歡的科目學習。

甄曉蘭教授回應：他們沒有這樣的意思，只是將限制和框架去掉，讓學生有更大的彈性，仍然顧及學生的發展。例如，即便是 SAT，除了幾個主要的科目外，學生仍可選考化學、歷史等不同的科目，所以彈性的精神是存在的。

第八次會議紀錄

會議時間：中華民國 98 年 2 月 16 日（星期五）下午六時

地點：教育學院九樓會議室

主 席：甄教授曉蘭

出席者：王雅玄、卯靜儒、林永豐、桑慧芬、張守甫、陳以叡、陸嘉誠、程玉秀、
黃春木、楊孟蓉、甄曉蘭、劉欣宜、劉美慧、劉嘉恆、潘麗珠
(按姓氏比劃排列)

列席者：林郡雯、蔡幸樺、簡愛明

紀錄：蔡幸樺

研讀會內容：

一、 主持人引言

介紹兩位主讀人，說明今日閱讀文章與主題。

二、 第一篇文章導讀

The Harvard Committee (1945). General Education in a Free Society.

主讀人：潘教授麗珠

導讀內容：詳見潘教授麗珠的主讀稿。

文章討論(主要提問與回應)

甄曉蘭教授回應：我好奇的是，這裡面的「general」指的是什麼？以及到底我們是要投資較多在培養專業能勝任的好老師，還是更多投資在發展好教材？這也是兩種不同的思惟。

卯靜儒教授回應：這本書的前面提到 1945 年二次世界大戰，等一下我講到英國的時候，有一個 1944 年的時間點，也是第二次世界大戰，他們同時要在教育上做一個很大的改革。這很有趣的是，當世界愈動亂大家就會覺得愈需要改革教育，這是我們兩篇的其中一個關連。另外，這本書前面的前言，提到這本書更適合的 title 應該是 A study of American Education，其實是針對整個美國教育，所以我也以為裡面講大學的 general education，就是一般我們通識教育都會翻 general education，怎麼會有一部分在講高中。那為什麼高中需要通識教育？以臺灣的脈絡，我們會覺得大學才需要通識教育，因為大學已經分化、專精化。可是如果瞭解美國的教育系統，他們的高中開始是選修制，當他們選修課程後，裡面用了 course unit system 這個詞，就變成專業、走那個軌道，這中間就沒有一個共同核

心課程，我記得那是在這個脈絡中。

潘麗珠教授回應：美國跟我們不太一樣，他們並非每個人一定要讀大學，對他們而言，一個人高中畢業就應該要獨立了。因為學生高中畢業後可能就要入社會，可能就要具備生活常規或能力，所以高中反而會去強調通識教育，我是這麼理解。反思到臺灣來看，雖然我們的情況並不見得這樣，但也有可能慢慢地，我們的學生高中或高職畢業就可以去開創自己的事業，即便要繼續升學，高中時也應該開始有一個人的樣子。所以不應該只是有突出的學科知識，而對於所謂完整的人，在生活方面的知識或技能卻沒有。

卯靜儒教授回應：我去觀察高中社會組的時候，那些女生都說可不可以不要考數學，我們分文理組，但基本上他們學的東西都一樣，只是程度的差別，所以我們的 general education 不是美國的脈絡。清大就開始倡議大一不分系，當不分系時，general education 的合法性還需要存在嗎？這我看到這篇文章後的想法。

甄曉蘭教授回應：我一直在思考 general 的語言指涉為何？我們常用的是通識教育、通識課程這樣的名詞。我看到有一個學校把羽球列在通識課程裡，這引發我思考應該如何重新 define？那是界定錯誤，還是其他問題。其實這是一個我們常用的概念，但常常忽略，不知道我們用詞的確切指涉為何。

潘麗珠教授回應：在前言第一頁第 5 行的地方說到，本書不用 liberal education 而用 general education，原因是委員會當時思考的是全面的教育，而不限於大學教育，他處理的不是少數人要讀四年大學的問題。如同甄老師所說，我們確實需要去釐清詞彙的意義，但就本書來說，通識強調的是完整的人。

黃春木老師回應：從歷史的角度來看，其實通識教育或博雅教育本來就是菁英教育，只是在民主化的過程中，我們逐漸認為成爲一個完整的人，應該是所有人都必須要達到的，但在古代，成爲完整的人是屬於自由民或菁英的階段，其他人只要擁有某種專才就夠了。近代以來，把過去對自由民或菁英的期待或理想，逐漸放到現代社會中，我們觀察到其實是有困難的，通識教育可能包含了科學、數學、人文、藝術、社會科學，甚至體育，你要一個高中生在有限的時間中，學習這些東西並達到一定的標準，其實是滿困難的。以臺灣的情況來看，每天有 7 堂課，他要學 4 到 5 種課程，課與課之間的時間只有 10 分鐘，上一節學數學，下一節要學歷史，其間轉換的時間只有 10 分鐘，可是這兩種學科的學習又是兩種不同的心智發展，每個老師都是學科專家，也都要求學生達到一定的標準。我的觀察是，只有最優秀的學生才能精熟這些東西，很多的學生是根本無法配合的。

我們曾經推廣多元智能，原先的想法是每個學生都有其突出的智能表現，我們應該肯定他們的價值，但最後卻是每一種都要會。所以我們的學生是被高度期

待的，其實高中的通識教育，我覺得是在培養菁英，如果他每樣都很棒，那他就會是一個完整的人，甚至是一個理想的公民，但是我們的課程是否準備好了？

另外一個問題是，每個老師都是以學科的方式被任命的，他進教室後是要教這個學科，還是讓這個學科通向一個完整的人？這些老師自己在成為學科專家的過程中，他是否成為一個完整的人？通達完整的人的 approach 其實有很多，學文學的、科學的，那我們的高中老師，甚至於大學老師，他在實施通識教育的任務時，他自己是否已經達到這樣的境界了？如果沒有，我們如何期待學生在學得這麼多的學科後，能統整而成為一個完整的人？我的理解是這是很困難的。我不知道在歷史上，我們應該如何去看通識教育逐漸成為一個大眾化教育的內容？這本身一個很重要的歷史問題。簡單的說，通識教育是屬於菁英教育還是一般人的教育？這是一個很重要的問題。

甄曉蘭教授回應：我們現在一直在 promote 的是 education for all 的全民教育，可是我們規劃的是，一種課程 for all the high school students，可能在小時候是可以，可是到高中階段，甚至大學，我們還是要 the same curriculum for all 嗎？還是開始要有 specialized 或 professional，亦或是 general curriculum 呢？該如何區分？在高中部分可否這樣區分？而我們講的普通高中，如果是 general high school，和 vocational 的技職取向，就是一個區隔了。我們很少認真去想普通高中的教育對象，又常會說普通高中是比較菁英的、升學導向的，而職業導向的是職業學校，其間還有許多要去思考的。

潘麗珠教授回應：書中也提到，究竟是要一個優秀的老師還是好的教材，剛剛春木老師問，我們準備好了嗎？其實有時候你的能力是準備好了，但你的思維沒有動的時候，能力就發揮不出來。觀念的改變很重要，改變教學節奏是可以嘗試的。

三、 第二篇文章導讀

Eggleston, J. (1977). The historical determination of the school curriculum. In *The sociology of the school curriculum* (pp.22-50). London: Routledge & Kegan Paul.

主讀人：卯教授靜儒

導讀內容：詳見卯教授靜儒的主讀稿。

文章討論(主要提問與回應)

甄曉蘭教授回應：高中教育如何被看待，看待的角度包括行政人員、家長、學生和老師。看到卯老師剛才畫的時間線圖，我在想臺灣的 educational practice 還有 reform 有沒有這種時間的 turning point？又是受什麼影響？這個就可以來處理 historical determination of the school curriculum。包括中國的部分，如果我們一直追

到明末清初時西學的登進，探討到底哪些東西被改變了，中文的教學內涵有什麼樣的變化，英語教學有沒有這樣的 turning point，產生什麼新的主張或政策，或是藝術教育、歷史教育方面。是什麼因素以致於有這樣的 turning point？到底改變了什麼改變？那是政策上的改變，那實質上的改變呢？

林永豐教授回應：其實通識教育這個概念在英國，尤其是後中的部分，並不是這麼明顯。補充一下靜儒老師在第 6 頁寫到的 educated man，在英國 education 和 training 其實是差很多的，後者完全是 vocational，技能的部分，前者則是繼續升學的部分，educated man 就是區分兩者。從 1944 年中等教育普及化，到 2005 年英國教育部的報告書，希望在 2010 年將 leaving age 提昇到 18 歲，高中都要全面入學，不過看起來有困難，因為目前 16 歲還在學的只有 7 成，18 歲還在學的只剩下 6 成左右，他們繼續唸書的比例不像我們這麼高。在臺灣後中在學率大概 89% 左右，但初在學率可以到 98% 左右，幾乎是全面入學。所以在臺灣並沒有 training 這個事情，而在學就是這裡所謂 educated 的概念。

第二點，在後中談論普通進路是有點麻煩的，因其相對的是職業進路，而到底高中是 general and vocational 或是 academic and vocational？是普通和職業二分，還是學術和職業二分，當時就非常混淆。高中雖然是普通進路，但各國高中唸的東西廣博是差很多的，在臺灣高中主科大概唸 10 到 20 科之間，法、德約 10 科上下，但英國在 1990 年以前約 2 到 3 科，2000 年後的資料約 3 到 4 科。所以後來加以區分，如果高中唸的科目少如英國般，就叫 academic，是非常學術傾向的；如果是比較多科的，像臺灣，就是 general。

剛才春木老師分享，是不是唸太多反而變成太菁英。這其中還需要進一步釐清的是，一端是專長，另一端是樣樣都懂得全能的人，我們的「全人」指的應該不是「全能」的人，而是介於兩者之間。一個完整的人不見得是十項全能，如果我是全人，那我對音樂可能只要有一些素養、能夠去鑑賞等，而不是什麼要都會。所以高中國文是一個語言的素養，還是未來大學的預備？從歷史來看，高中過去並沒有自主性，所以會為大學準備，但當高中有自己的定位或個性時，就可能會不一樣。所以高中的圖像到底是什麼？高中的定位不去釐清，沒有一個共識的話，課程大概很難做或混淆，因為我們所期望的和大學所期望的不一樣。

甄曉蘭教授回應：我們可以回過頭反思，各學科領域今天的樣貌如何形成？背後是否有 determinant？或是哪些 forces、理論、power 在影響？各種權力角力可能來自學界或政治等等，但在其中教學的關懷常常是被忽略的，我們會決定某項知識應該被放入課程，應該教些什麼，但當這些知識要被轉化教給不同年齡層的孩子時，到底適不適合？應該怎麼轉化？還有要怎麼來預備老師？又應該怎麼評估學生的 readiness？我們在做偏遠學校國一學生的國語文施測時，有偏遠學校中三分之一學生的識字量只有小二小三的程度，但他們被送到國中，這些學生有多少是教室裡的客人？如果他們後來被送到普通高中，是否可以被稱為 educated man？

我們並不是只有在處理菁英高中，而是所有高中階段要接受教育的孩子，我們應該教他們什麼樣的學科內涵？而且那個語言是要有助於學生學習的，這是相關領域知識轉化為教材的編輯，而老師又進行課程教學轉化，層層轉化間就有很多值得研究的東西。

潘麗珠教授回應：老師需要思考的是，他們想要形塑怎樣的學生，面對這樣的圖像，當教材已經擺在那裡的時候，你該怎麼辦？剛才春木老師問，我們到底準備好了沒有？我的想法是，沒有一個人夠格說我準備好了，我只能暫且相信我準備的差不多，然後我試，試了之後再調整，然後進步，進步之後再調整，慢慢趨向我希望的那個樣子。

四、甄曉蘭教授回應與結論

Life is always a learning process, keep going. 今天拋出來一些問題沒有標準答案，只是提供大家思考。下次的主軸在處理學生的需求，歡迎大家參加。

第九次會議紀錄

會議時間：中華民國 98 年 3 月 20 日（星期五）下午六時

地點：教育學院九樓會議室

主 席：甄教授曉蘭

出席者：王雅玄、卯靜儒、林永豐、桑慧芬、曾祥榕、黃嘉莉、楊孟蓉、
楊婷如、劉美慧、劉嘉恆 (按姓氏比劃排列)

列席者：林郡雯、蔡幸樺、簡愛明

紀錄：蔡幸樺

研讀會內容：

一、 主持人引言

介紹兩位主讀人，說明今日閱讀文章與主題。

二、 第一篇文章導讀

Alberty, H. (1953). *Designing Programs to Meet the Common Needs of Youth*.

主讀人：桑老師慧芬

導讀內容：詳見桑老師慧芬的主讀稿

文章討論(主要提問與回應)

甄曉蘭教授回應：慧芬老師特別用很清楚的圖檔讓我們對這些課程類型一目了然。Alberty 在 130 頁提出了一些很有趣的問題，比如說我們都知道這些不同的類型，也知道怎麼樣可以 meet 學生的需求，為什麼我們沒有辦法實踐？還有，實際上，我們有足夠的知識可以重建中等學校的課程，但是為什麼我們沒有辦法運用這些知識？當然有些是體制、系統的問題，但是都這麼多年了，當然，Alberty 最後認為，maybe next decade，但是 1953 年到現在呢？也好幾個 decade 了！這些問題，我們現在來問，可以追到怎樣的答案？為什麼？裡面也提到幾個阻礙的 forces，包括老師、行政人員、修課結構等。還有 well-organized pressure groups 指的是哪些？是書商嗎？還是哪些利益團體？

卯靜儒教授回應：我昨天剛跟學生討論過美國歷史課綱的發展，關於他們如何形成一個 standard。在美國過去是沒有 standard 的，要發展 standard 的原因是他們覺得教育一直沒有達到卓越，但是 federal government 並沒有那麼大的職權，他們只能給一個國家的標準，為各州自願性採用，非強制性。但其中他們用了很多政治的力量，希望能夠改變。他們的歷史學科其實是早期 progressive education 形成的

social studies 那個概念，所以歷史、地理等很多學科都被擺在 social studies 裡面。在形成歷史 standard 的過程裡，他們找了很多歷史學科的專家進來，這些專家會強調知識要怎麼教，包括近代歷史的新發展，像是要教社會史。但如果教育專家進來，他們會強調 social studies 的統整概念，一講到統整就會牽涉到剛才說的 subject identity，那就牽扯到利益了。所以 pressure groups 裡面應該還包含一個學科本身會形成一個學會，他們會去施壓。

甄曉蘭教授回應：就像公民與社會變成考科，也是有 pressure groups 在後面，也是牽涉到利益。Alberty 這裡有談到好幾層的阻力，雖然他最後還是有提出一些 hope，但似乎還是有它的困難。

桑慧芬老師回應：我想到一個問題是關於學生需求的界定。Alberty 對 needs 的定義與一個公民社會有關，所以他強調民主教學，學生要成為有效能的公民，他完全是從經驗的一端來看，學生未來生活需要的是什麼，教育就應該提供。Alberty 在第五個 type 用了很大的篇幅，但他也發現學校使用第三個和第四個 type 的比例最高，並且沒有再往右邊遷移到以經驗為本位的第五種，這是可以再推動的。

林永豐教授回應：常常有人提到統整課程和學生中心的價值，我思考的是，到底我們在乎統整課程的經驗部分的理由是什麼？統整的價值真的有這麼好嗎？學生的經驗對他是不是真的有幫助？

在我去訪談的過程中，我發現學生需求的概念其實是比較模糊的，當我們詢問學生或老師，學生的需求是什麼的時候，第一種，他們會很直接的告訴你，就是升學。這很弔詭的是，我們要重視學生的需求，但如果學生的需求是升學，是不是按照升學設計就是符合學生的需求呢？當然這種想法不太對。第二種，他們可能會說，學生最好不要有需求，因為一旦學生有太多的需求或太多的質疑，那就會耽誤升學。第三種，他們可能會告訴你，學生沒有需求，這點可能不是講著玩的，因為你去問學生的時候，他們可能會覺得什麼都好。所以，我們一直在乎的學生需求到底是什麼？這本書和那個年代的書，都會提到像是民主價值的東西，那我們在做課程改革時，腦中是否也有浮現什麼樣的圖像？不曉得有沒有一個核心價值？如果不要學科，這個東西是什麼？

另外，學科和學生的生活到底有沒有差別？我們可以想見，一個完全學科的教學可能不太會有生活上的東西，不過，我在教學實務上看到的是，現在的學科跟學生生活未必是截然劃分的，我們應該做的是不是讓學科更生活化，而不是說學科是不好的。

王雅玄教授回應：剛才問學生的需求是什麼，我覺得這好像是以學生為主體這種理論的過度宣揚。其實真正應該問的是，誰在乎學生的需求？家長或學生可能都不在乎學生的需求，在乎的是他們要考上，但這真的是他們的需求嗎？

林永豐教授回應：考上才能就業啊！

王雅玄教授回應：這種需求跟我們在講以學生為主體的需求是不一樣的，學生需要什麼？不是需要考試。我曾經在這裡報告過伯恩斯坦的強分類、弱分類架構，其實知識的強分類為的是建立強的認同權威，這好像到現在也還沒有太大的改變。伯恩斯坦也提一個很關鍵的問題，如果統整課程只實施在中小學，大學沒有統整是不可能成功的，而高中處於升大學的過渡，所以為因應大學也不太可能統整。這裡的問題是，學科專家不肯放棄他的認同、他的專業、他的權威，所以我們的高中以上，甚至大學用的是強分類的方式，但是在小學用的是統整的方式，理論上又一直強調統整課程和學生的需求，這顯然是一個很弔詭的矛盾。許多人的意識型態還是停留在強分類的架構裡面。

甄曉蘭教授回應：Alberty 拋出的這些問題不是 1953 年才有，而是在八年研究推動實驗課程時就有，八年研究比較多是第三類，美國的教科書其實比我們統整性要高很多，到了第五類，他有一個理想是老師組成 teamwork，和整個教學過程由老師和學生一起來規劃。反觀我們的師資培育並沒有跟上腳步。

桑慧芬老師回應：我曾經就九年一貫藝術與人文課本做過一個研究，課程使用最多的是十種模式中的第六種模式，這雖然是一種比較進化的主題統整，但是它根本就是學科本位的假面具，學科的本質一方面被保留下來，另一方面，又因主題統整而削弱了學科的線性，使知識破碎在不同的單元中，先後順序不對。很可惜，九年一貫推行這麼多年，我們的教科書並沒有太大的改變。

三、 第二篇文章導讀

Bullough, R. V. & Kridel, C. (2003). Adolescent needs, curriculum and the Eight-Year Study. *Journal of Curriculum Studies*, 35(2), 151-169.

主讀人：趙教授惠玲

導讀內容：詳見趙教授惠玲的主讀稿

文章討論(主要提問與回應)

與會者回應：我覺得學生的需求無法做出一個明確的定義，從鉅觀的階級來看，不同階級學生的需求就很不同，更何況個人。所以，討論需求是沒有結果的事情，如果討論最後都用問題來結束的話，我覺得這個討論的過程完全沒有意義。我個人覺得，如果要討論需求，倒不如花更多心力去培訓教育人員，如何去關心和滿足學生的不同需求，在教育系統中最重要不是課程或工具而是教師，他能調整

課程不足的地方。

卯靜儒教授回應：我和趙老師有同樣的感受。臺灣需要有更深的社會哲學，根才能扎的深，才不會改革來來去去。

林永豐教授回應：在臺灣談論教育改革時，常把升學主義推到一個極端，像是98 暫綱的選修課分為升學類和非升學類，兩者都要去選。這就像以前只有升學類，所以要開一個非升學類，假定那才是符合學生需求的，但為什麼我們去修升學類的就跟需求沒有關係？又比如說數學，數學可能是學生未來很多學習的基礎，那這算不算學生的需求？

趙惠玲教授回應：我曾經問過修通識課的學生這樣的問題，如果將中小學的美術課抽離的話，對你的人生有沒有影響？有些人覺得好可惜，但滿多人覺得沒差。如果是數學呢？一樣，少數人覺得可惜，多數人覺得沒差。但我們怎麼知道那個「差」要怎麼去決定？

卯靜儒教授回應：或者在那個年紀你可以決定？

林永豐教授回應：美術重不重要，有時候要看老師怎麼教啊！學生覺得不重要，可能是老師教的不好。

趙惠玲教授回應：如果只談論怎麼教，那就是在乎老師個人，所以，我們就只要戮力在老師身上就好了嗎？

卯靜儒教授回應：我覺得這篇文章裡面談的社會哲學，所謂民主是 daily exercise，所以教育其實就是一個民主的過程，必須要回到裡面再來討論何謂民主。

林永豐教授回應：當時會特別注意到社會生活，是不是有一個因素是，當時的學生唸完後不見得繼續升學，生活會對他們有意義，是因為他們要進入社會，可是我們有很多學生是會繼續進入高等教育裡面，所以這裡是不是也有時代脈絡的關係。

卯靜儒教授回應：我不覺得叫做唸完耶！而是在這過程裡面，你 explore life，explore 你自己，然後發現你想要怎麼樣的教育過程，那永遠都沒有叫做唸完。剛才趙老師問大學生的問題，如果當時問我沒念物理化學會不會覺得遺憾，我會說不會，但我現在覺得很遺憾，當時誰幫我做了那個選擇，升學啊！我沒有機會學物理化學。

甄曉蘭教授回應：所以他說需求必須由課程中產出，課程必須由需求中產生，其實就是一個 dynamic 的關係。將課程當成一個 process 的時候，就不會完全就是 predetermine。這就牽涉到你對課程（發展）的概念是什麼，如果認為課程是 product，是 predetermine 的時候，那就會強調先定義需求是什麼，然後再來發展課程，但如果認同需求是由課程中產生時，師生共同建構課程的可能性才會產生，民主才會在互動的過程中提煉出來。在講統整課程的時候也是如此，如果把統整課程當成一個 product，老師會覺得自己在做統整課程的設計，但實際設計出來，知識還是支離破碎的，還是沒有與學生連結，是片斷的、傳遞的而非參與的。很多老師在做課程發展時，不論是校本課程、統整課程，都是老師來替學生決定，學生還是沒有被帶進課程的思考當中。

趙惠玲教授回應：如果我們要將學生 involve 到課程裡面，變成課程的合作者，可不可以描述一下那可能是一個什麼樣的狀態？

桑慧芬老師回應：給予包容，讓他們不斷發言，並且在聆聽自己發言中得到一些回饋。

甄曉蘭教授回應：如果是 curriculum as process 的概念，老師的 self critical reflection 就會進來，這個 reflection 怎麼產生，不是坐在那裡想自己的教學、材料選擇或傳遞的方式是否恰當，不是從自己的角度，而是帶進學生的經驗課程，了解這些東西對他們的意義，還有學生怎麼看待課程和這個學習。如果透過他所謂需求從課程中產生的觀點，或許我們可以透過課程安排讓學生覺得那值得學。

與會者回應：

我覺得學生想不想學，重要的是看教學的老師，而不是看這是哪一科。問學生想學什麼知識，他也很迷惘。回到老師身上檢討很重要。

四、甄曉蘭教授回應與結論

下一次由林佩璇老師和方德隆老師分享報告，請大家踴躍參與。

第十次會議紀錄

會議時間：中華民國 98 年 4 月 10 日（星期五）下午六時

地點：教育學院九樓會議室

主 席：甄教授曉蘭

出席者：方德隆、呂玉環、宋明娟、林永豐、林佩璇、桑慧芬、張守甫、曾祥榕、楊宏琪、楊孟蓉、楊婷如、詹美華、劉欣宜 (按姓氏比劃排列)

列席者：林郡雯、蔡幸樺、簡愛明

紀錄：蔡幸樺

研讀會內容：

一、 主持人引言

介紹兩位主讀人，說明今日閱讀文章與主題。

二、 第一篇文章導讀

Schwab, J. J. (1970). *The Practical: A Language for Curriculum*.

主讀人：林教授佩璇

導讀內容：詳見林老師佩璇的主讀稿

文章討論(主要提問與回應)

林佩璇教授回應：我們現在從旁觀看的態勢很淺，Schwab 並不認為這六種都不好，其實都可以幫助我們思惟，尤其前三種跡象可以讓我們重新思考課程可能，有其正面意義。

林永豐教授回應：我舉幾個文字上的差異來做對照，我念碩班時，兩位老師有不同的看法，一位老師講「理論」與實際，另一位老師則講「理念」與實際，這讓我思考理論和理念有沒有什麼差別？此外，英文裡的 theory 和 theorizing 又要怎麼區分？如英國在講 theorizing 時，不見得是在討論我們所謂的理論，反而比較像剛才提到的，就實務去做一些反省。第二個問題，根據剛才的啟發，我們在寫論文時，文獻探討一定要擺前面嗎？可否放後面？再者，文獻探討和理論探討是否相同？英文就是 literature review，沒有說一定是理論。第三，如此是否會跟紮根理論相近？

林佩璇教授回應：我第一個碰觸的問題比較不是理論或理念的翻譯，反而是我常將 practice 翻成實踐，就會有人問我為何不翻成實務而要用實踐，我的理由是「踐」

有踩著、落地的感覺，而務是一個名詞，是一個任務。第二個問題，我在 UYUC 有一門課稱為課程理論，它用的就是 curriculum theorizing 而非 curriculum theory，從 Schwab 的觀點來看，我可以同意，它代表論述是每個人從自己的立場、觀點出發，而可以相互溝通滲透，進而修正自身想法的，因此，theorizing 意味著彼此間的楚河漢界是可以突破的。另外，我覺得紮根理論還是應該有某些東西當作論述基礎，再透過自我的生活情境去建構的。

林永豐教授回應：是否有這個可能，theorizing 一開始是沒有 theory 的，而只是 practice 裡面的一些東西？例如我們去看了 20 所學校，先不管學者提出的模式，而是我們自己將之大致歸類為三大類，然後再從這三類開始，有沒有這個可能？

林佩璇教授回應：我覺得可能，基本上我們會對理論或原則有渴求，是因為我們在生活中碰觸到一些現象或問題，而希望知道過去的人是否有相同的經驗或論述可提供我的參考，若以此出發，那就不僅是 literature review，而是 practical literature review，是論述性的、對話性的，所以在前面多加了 practical。

方德隆教授回應：在我認為，實務中也是可以得知理論的，theorizing 是理論成形的過程，透過實踐慢慢抽離成為抽象的概念。我要談的是，我們把 practical 當成實踐，其實是中文不夠用，在我的第二篇文章中，praxis 和 practical 是不一樣的，praxis 是比較批判的觀點，是 action based on critical reflection，所以我會把 practical 當作實際或實務處理，因為若要談實踐，可能就要把 critical 的意義放進來。

宋明娟教授回應：我在課程領域中看到很多文章都提到課程遇到瓶頸，但都不具體，Schwab 這裡提到的六個困境很具體，可供參考。這裡的「逃避」，我當時閱讀把它看成「飛行」，因為它看起來是一個飛行的隱喻，就是要定位、向上向下或側滑等等，我認為在談背景時，這是很具象的隱喻。雖然 Schwab 要講實踐，但其實他的東西很理論，可是他能用很具象的東西做比喻，我認為這是做課程時可以參考的。

甄曉蘭教授回應：Schwab 的文章其實不容易讀，但廣泛被閱讀。他在文中提到的問題，2008 的我們好像還是這個處境，移植、借用、老調重談等等，何以如此？我們到底有多少前進？

林佩璇教授回應：教育界要找到一個圓融的境界是不可能的，但逐漸趨近、試圖理解別人的東西，算不算一種進步？

甄曉蘭教授回應：我覺得這篇文章在學術上非常大的創見，在於 deliberation 這個概念的提出，照他當時的脈絡來說，比較是指團體審議的歷程。而 practical 這個

語言在課程領域指出的兩個重要概念，一個是 eclectic art，另一個就是 deliberation，就像佩璇老師剛才談到的，要找到 most appropriate one，從眾多變通方案中選擇最適合的。我們目前做了這麼多課程決策和選擇，像是國文的文白比例、AB 版本的討論、歷史史觀等，Schwab 提到的課程要素、擇宜的藝術、團體審議歷程或個人慎思，對我們有什麼意義？

林佩璇教授回應：他花了很多篇幅在探討實踐的或擇宜的藝術，我認為建立在合作上的 deliberation 之課程實踐是比較強的，也就是把個人的想法放在公共論述上進行 deliberation，整個課程改變的可能性會比較高。

三、 第二篇文章導讀

Posner, G. F. (1998). Models of Curriculum Planning. In L. E. Beyer & M. W. Apple (Eds.). *The Curriculum: Problems, Politics, and Possibilities* (pp. 79-97). NY: SUNY Press.

主讀人：方教授德隆

導讀內容：詳見方教授德隆的主讀稿

文章討論(主要提問與回應)

林佩璇教授回應：作者的意旨應該是在告訴我們，在做課程計畫的過程中，除了可依循的程序或可掌握的因素外，還有很多是沈在底下無法覺知的，必須要很良知地去反思。但是當我們介紹太多東西給學校老師時，老師抓得到的是技術的、程序的要素，反而那些需要察覺的、批判觀的不容易被關注到。也真的不容易去抓到課程意識的那些要點，就像楊深坑老師說的，在黑森林裡面抓黑貓，要怎麼去抓那些意識、良知，有沒有一些比較可行的途徑？

參與者回應：Schwab 的學生曾針對 practical 這個字做闡述，並認為在 Schwab 的理念中，practical 這個字好像沒有到實踐的地步，所以後來會回歸古希臘字的字源去探討。另外，方老師在第 14 頁的地方有提到分類的問題，我覺得不管怎麼分類都可以，但重點在背後的理由是什麼，不知道文中是否有說出其分類的觀點或立場為何？

方德隆教授回應：分類上其實也有不同的見解，像 Ornstein 覺得是 non-scientific 和 non-technical，但 Schwab 就把它分為 technical 和 practical，我覺得不要把它二分，其實中間還有，是一個連續體的發展，這樣看會比較好。本文把 Schwab 放在技術生產觀底下，但其實它的過程沒有那麼線性，好像也可以擺在

non-technical。

林永豐教授回應：Tyler 雖然講了四大問題，但是否真的那麼技術性？Tyler 用哲學和心理學過濾的時候，難道沒有慎思、批判嗎？Schwab 的慎思、Walker 的立場，難道沒有批判的觀點嗎？另外，這裡談到對話，讓我想到自己在上非同步的線上遠距課程，我們會去看學生有沒有去討論區回應，很少上去回應的學生會表示自己仍有看講義與思考，只是未回應。我在想，如果學生沒有討論，算不算參與？可不可以只上課不發言、不討論，這樣算不算參與？

方德隆教授回應：這比較行為論，一定要問出來才算是參與，其實學生心裡已經問很多問題，但是不太想說出來。

林永豐教授回應：那這樣可不可以？所以我們應不應該要求學生一定要到討論區去回應？當然有些回應並沒有到談什麼。反映到實際上，我們會去反省什麼叫對話，什麼叫參與。

方德隆教授回應：Tyler 當時拋出那四個問題，也不見得那麼技術面，其實 Tyler 原文中沒有那個圖，而是後來人幫他畫的，將技術的標籤貼在他身上。另外，有趣的是，Posner 的三個問題就是模仿 Tyler，但我覺得理論的發展就是不斷精緻化的過程，只是要將某個學者加以分類，放在某個框框中並不是那麼容易。

參與者回應：文中 fly 這個字，如果它的意思是 go beyond，當我們看到教育現場的困境，應該想出可能性去找出路，但是不同學者劃分的觀點，反而產生了更多的 theory，使現場的老師無所適從，也許他們更需要的是自己的 theorizing，有什麼方法可以幫助老師走出理論的泥淖，提供他們更多與理論對話的機會？

林佩璇教授回應：我一直覺得，要突破必須從一件事情開始做，沒有做就不可能突破，做了才能反省、前進。如果有個model可以依循是很好的，一個model要有很強的rationale，和程序性的procedure，未必是直線性的。另外，Schwab的fly不一定是go beyond，有可能是往下沈淪，若要避免往下沈淪就必須超越，運用他的deliberation。我的看法是，先找到一個model做做看，模仿、發現問題，然後超越。

方德隆教授回應：台灣課程發展的概念其實不到十年，現場老師有課程發展的實務經驗並不多。但至少是個開始，從經驗中發現困難，發現理論是否能給予導引，原來某種作法就是慎思了，並沒有理論講的那麼困難。理論與實務的界線其實沒那麼清楚，學者把理論講清楚，實務現場深究經驗再嘗試結合，這或許是個契機。

甄曉蘭教授回應：學者們都指向一個關鍵，就是老師，但是我們在介紹這些模式

的時候，都沒有連結到老師。

方德隆教授回應：早期是專家取向，直到批判觀才有非專業人士進來。我覺得溝通是必要的，不見得專家都對。

甄曉蘭教授回應：我自己在寫文章、帶碩士班、在職班或工作坊，所需使用的溝通語言是迥然不同的，需要轉譯。有時候是我們研究人員偷懶，沒有細究這些語詞的意涵，應該透過瞭解老師們的日常生活經驗、感受、想法、見解來架構我們的問題或他們背後的想法。我相信每一個實務工作者都有personal philosophy，只是有時他們不知道，所以研究者有時候不要太有學問，應該聽聽老師們的想法，慢慢釐清。

林永豐教授回應：除了 Tyler 於 1949 年的經典外，我後來有機會閱讀 Tyler 在 1942 和 1969 年的作品，而且有一些不同的觀察。Tyler 是所謂的課程專家，他常被批評是技術理性，不管意識型態，但 Tyler 好像並非此意，他以一個課程專家的身份到一所學校，幫他們發展課程，所以學校必須告訴他學校的目的為何，我讀後的感覺是，其實他是很學校本位的喔！能不能說他不是完全技術本位的呢？另外，黃炳煌老師翻譯了 Tyler 的 1949 年那本書，黃炳煌老師曾經跟我分享，三十幾年前他回到美國遇到 Tyler，曾問他課程發展什麼最重要，Tyler 回答，老師最重要。

方德隆教授回應：你說 Tyler 是學校本位好像也沒錯，因為他就是提供了一些當學校要發展課程時應考慮的要素，但他並沒有給 prescription，就是告訴你這樣做。另外，我覺得黃老師的翻譯很有貢獻，如果沒有翻譯普及率不會這麼高，可能只有讀書會會唸到，真的要人去做這種基礎的工作。

甄曉蘭教授回應：我們還可以再思考的是，課綱的決策者在決策時，有無發生審議慎思和擇宜藝術。這些決策委員的傾向為何呢？即便我們不甚認同這些分類，但畢竟是個 guide。知識進路的轉變，如何因應網路對課程與教學的挑戰？課程委員將其認為重要的內涵放到課綱中，但如果課綱到後來只是考綱呢？要怎麼看教室、學習和需求呢？要如何看今天談論的課程語言呢？

四、甄曉蘭教授回應與結論

下一次由劉美慧老師和黃純敏老師分享報告，請大家踴躍參與。

第十一次會議紀錄

會議時間：中華民國 98 年 5 月 8 日（星期五）下午六時

地點：教育學院九樓會議室

主 席：甄教授曉蘭

出席者：王雅玄、王守紀、桑慧芬、張佳華、郭益遇、曾祥榕、黃純敏、楊孟蓉、
詹美華、劉欣宜、謝明燕(按姓氏比劃排列)

列席者：李涵鈺、林郡雯、蔡幸樺

研讀會內容：

一、 主持人引言

介紹兩位主讀人，說明今日閱讀文章與主題。

二、 第一篇文章導讀

National Commission on Excellence in Education (1983). A National at Risk: The Imperative for Educational Reform.

主讀人：劉欣宜博士

導讀內容：詳見劉欣宜博士的主讀稿

文章討論(主要提問與回應)

甄曉蘭教授回應：1983 年《國家在危機中》報告裡的議題，在一百年中反覆被談論，高中課綱提倡選修減輕學生負擔和時數，和《國家在危機中》所強調者相反，學校因應課綱的對策是提出必選修的策略。

王雅玄教授回應：我有種感覺，不久後台灣也要邁入國家在危機中的境地。另外，老師素養似乎也不夠，應該如何提升師培生的素養也是值得關注的。我那個時代大家有個共識，要越嚴格越好，但為什麼這個時代大家都要挑軟的吃呢？自我要求不見了。我覺得我們這個時代沒有共識，大人沒有共識，就容易醞釀學生的反動文化。臺灣在課程改革方面的共識不夠，或者我們正處於模糊地帶，但何時政治或學術上產生一致性，那個論述就會很有力量。

甄曉蘭教授回應：當論述一致或國族意識被激發時，國家機器是更強的。論述應該一致還是尊重不同的選擇？

王雅玄教授回應：我們現在就是處於多元價值的位置，強調尊重，結果就失去重點，學生表現一代不如一代。在中學之前，就我的意識形態來說，重視主科並無

不當。

甄曉蘭教授回應：我要挑戰的是，我一直不認為現在的孩子比我們以前差。尤其他們搜尋資訊、使用電腦的能力比我們好很多。他們跟我們處於不同的世代，而這個世代的變化又特別快。美國追求卓越的主流中，和學生發展一直是相互角力的，我們到底要呼籲什麼？

王雅玄教授回應：為什麼現在的學生不願意投入？決定一件事情就全力去做？當多元到怎麼樣都可以的時候，選擇反而模糊了空間。

與會者回應：其實很多孩子的表現會讓我們感到驚訝，而孩子的表現也成雙峰現象，這是教師要面對的難題。此外，我認為師資培育機構的老師，應該去激發未來的老師更多的理想和夢想。

劉欣宜博士回應：報告中提到，美國對教育有一股熱情，在美國想要當老師的學生，他們的成績未必是最優秀的，和我們現在的現象有點類似，但他們對教育有一股熱情，可以引導他們投入。

三、 第二篇文章導讀

Ball, S. J. (1994). Competitive schooling: values, ethics and cultural engineering. In Education reform (pp.128-148). Philadelphia: Open University Press.

主讀人：黃教授純敏

導讀內容：詳見黃教授純敏的主讀稿

文章討論(主要提問與回應)

甄曉蘭教授回應：我們的市場就是升學率，就像有些社區高中為了招生提供獎學金，獎學金是投資，而學生就是商品。這兩篇文章都是在追求卓越的背景下，如英國的7、11、14歲考試，使學生成就成為學校辦學績效的指標，因此有學校訂定 teaching policy，要求每個老師都要遵守，如列出座位安排的考量。

與會者回應：學校強調均等，只有誰會聽？中下階級吧，優勢階級為了卓越，家庭力量自然會跑出來，結果差距更大。如果學校強調卓越，或許還有一些中下階級孩子可以往上。所以，均等和追求卓越必然互斥嗎？應該要考慮其他的社會因素。

王雅玄教授回應：我以前在倫大的時候，聽過另外一個老師演講。他說這世界上最 ugly 的字有三個：globalization、marketization、massification，這樣會造成一個很弔詭的現象，我們現在就是這樣，就是中小學很卓越，因為我們把小學生當成大學生，強調競爭，大學呢就小學化，程度比以前不如。

甄曉蘭教授回應：我們這一波課程改革，是朝向哪一個方向？這個方向背後的目的、訴求為何？例如公民與社會科他背後的目的可能是多元文化價值、國家認同、公民意識。這些都是可以思考的問題。

黃純敏教授回應：藝術與生活有三種學校，第一種，排國英數的老師去上，第二種，用現有音樂或美術老師去教，第三種，聘任有藝術與生活認證的老師，三種方式反映了不同的課程意識和教育市場價值。而本文作者並不認為導入市場價值可以提升卓越。

與會者回應：我以前有個同學讀第一志願，後來讀不下去，我讀的是高職、二專，這樣一路上來，上次遇到他，他現在是一個水電工。我的意思是說，以前一時的學業成績並不能代表什麼，我不覺得我比他差。

與會者回應：過度強化競爭有違教育的原則。中國的中小學分成好多等級，學校間的差別很大，學校的地位不是學校自己達到的，而是政府造成的，一個地方只有一所重點學校制度，經過教育學者的極大批評後已經有所改善，但卻已經成為事實了。事實上，政府投注的重點學校並沒有提高多少教學效率，因為這些重點學校的學生成績本來就好。教育應該是一種生活的過程，而不是只有練習題型、學習考試的技巧，尤其是中小學教育。

第十二次會議紀錄

會議時間：中華民國 98 年 6 月 25 日（星期四）上午十一時

地點：教育學院九樓會議室

主 席：甄教授曉蘭

出席者：吳書樓、桑慧芬、張佳華、湯仁燕、程玉秀、黃春木、黃純敏、楊婷如、
劉欣宜、潘麗珠

列席者：林郡雯、李涵鈺、蔡幸樺

紀錄：蔡幸樺

■ 文章導讀與討論

Kliebard, H.M. (2002). Success and Failure in Educational Reform: Are there historical
“lesson” . In *Changing Course* (pp.126-138). New York: Teacher College Press.

一、主讀人：甄教授曉蘭

二、導讀與討論摘要：

（一）本篇文章已收錄於翻譯本《課程的變革：20 世紀美國課程的改革》一書中。

（二）梳理與回顧：

1. 本年度的課程經典研討會，圍繞在社會文化脈絡和課程政策形塑的主軸上。包括高中教育的定位、什麼值得教、課程制訂的核心問題與關鍵要素、高中課程改革中的價值衝突、社會需求與學生發展的接合等議題，以及八年研究實驗課程的啓示。

2. 課程改革是否反映了本文中 Kliebard 所言的「鐘擺效應」？此鐘擺擺盪的路徑未必與前面相同，但在訴求和思考上，有些核心議題不斷被重複提出。

（一）職業學校學生在臺灣教育改革的論述中被忽略，如國語文和數學無法連結職業學校學生的學習狀況、程度和需求。我們的教育關懷還有許多可以致力的地方。

（二）本文提到，當改革挑戰到教師教學實務上的確定性、安全感、routine 和改變教師在教室中的掌控權時，往往是最不容易成功的，如國中受到升學考試的規範，變革風險高於國小。

（三）潘麗珠教授回應：老師們會認同大學教授所引介的良好教學理念，但也會表示「那你們大學教授下來教教看」。另一方面，當學生在某一套教學理念或方法下的表現是良好時（包括考試、未來發展），老師們會質疑改變的必要性。此外，我曾參與高職教科書的編撰，就我和高職接觸的經驗，高職老師確實覺得自己是嚴重的被忽視，但奇怪的是，部裡撥給高職的經

費是很多的，但是其中如何規劃，中間哪一個環節出了問題，是需要再探討的。

- (四) 黃老師春木回應：在高中階段，課程的改革其實變動不大，因為各科的課程結構都滿穩定的。以歷史為例，高中歷史在最近十幾年來，最大的調整就是讓臺灣史的地位提昇，但這個提昇有其時代意義，至於中國史或世界史沒有多大的變動。以我來看，現在的調整方式，比較是調回民國 88 年之前的架構。對第一線老師來說，這個變動的必要性在哪裡其實並不明確。
- (五) 甄教授曉蘭回應：所以那個比喻很對，改革是表面波濤洶湧，但波底紋絲不動。那為什麼我們要花這麼大的力氣改革？確實，每一次當新的理念出來，如果抵觸了學校的實際運作就會很困難，所以關鍵在於學校到底在乎的是什麼？國高中小如此，大學亦然。
- (六) 文中提到「涉及教學實務改革，如同杜威所說，需要研究員和實務工作者等所有相關人員，根據問題產生的特殊狀況，自己解讀資料。教師不僅是順從別人給他們的研究發現，他們也應該以自己職責所需，因應個別的特殊情況，重新詮釋那些發現的結果」。目前這部分是很缺乏的，所以常常研究結果就是研究人員的，而造成理論與實務的落差。
- (七) 甄教授曉蘭：有一次我為評估九年一貫成效，訪談國中老師，結果那位老師給了我很大的 shake，他說「如果九年一貫都沒有實施的話，妳怎評估它有沒有效？」這意味著九年一貫雖然有「推動」，但對第一線的實務工作者而言，是沒有「實施」的。
- (八) 潘麗珠教授回應：就我的看法，我認為這句話存在著極大的斷章取義，每個人針對這樣一個政策或這樣一份文獻，其實是取其所要的、所能動去做，妳說他沒有進行？不然。例如說，現在每位老師掛在嘴上的都是「學生帶的走的能力」，而且實際在教學當中也會去注意這個需要，他有在做，但是否造成一個全國性的教學運動，那就需要更多的研究。
- (九) 甄教授曉蘭：大型政策推動的成效確實不易評估，每個學校的情境脈絡不同，且與教室的教學實務尤其密切相關。
- (十) 潘麗珠教授回應：以高中課綱來說，比較大的爭議點是在文白比上，現在爭議漸漸平息的原因，不是比例讓大家滿意了，而是老師們認知到這個比例不過是一兩篇文章的差異。於是我發現一個有趣的現象，老師們開始不管這些爭議，而在「教學法」上做改變，既讓自己的教學有樂趣，又能部分符合國家目前對教師的期望。雖然這個作法未必能完全符應國家政策發展的需要，但事實上是有一些改變的，我將之稱為「浮流式的運動」，而這樣的方式是發生在國高中、高職的老師身上。
- (十一) 文中也提到，一定要回到特定的脈絡來判斷改革的成功失敗，而不是 general 的描述，如此較能有全面的理解，對於改革該如何推動也能有更明確的想法。

課程經典與當代論述的對話-社會文化脈絡與課程政策的形塑

期末聚會（討論出版事宜）會議紀錄

會議時間：中華民國 98 年 1 月 17 星期六上午 11 時

地點：教育學院九樓會議室

主 席：甄教授曉蘭

出席者：卯教授靜儒、桑老師慧芬、黃老師春木、黃教授嘉莉、黃教授繼仁、劉教授美慧、潘教授麗珠(按姓氏筆劃排列)

列席：林郡雯

紀錄：宋明娟

壹、報告事項

本學期讀書會至今告一段落，適逢專案甫獲得「財團法人賈馥茗教授基金會」獎助，特邀請參與讀書會的導讀老師商討導讀文章之改寫出版事宜，討論之結果亦供下學期導讀老師的導讀參考方向。

貳、討論事項

案由：就讀書會導讀文章改寫出版事宜，提請討論。

說明：本案之研讀書目，可供「課程政策形塑與實施之議題脈絡分析－以高中課綱政策為例」專案參考；導讀文章之改寫出版，亦可考慮就發表方式、內容與相關細節，結合該專案作整合規劃。

決議：

一、本讀書會今年夏天導讀活動結束的時間點，也正逢高中課綱專案進行一年期滿，屆時可結合專案的成果發表會（為期一天，預計在九月份舉行），向中教司等單位申請經費，開闢一新書發表的場次，與實務工作者進行對話，同時擴大讀書會成果的影響力。

二、每篇文章的篇目架構建議（每子項的命題可依實際需求作文字調整）：

（一）導讀書目為報告書類者：

- 1.報告書的社會脈絡（面對什麼問題／問題情境？）
- 2.報告書的內容大要（意圖處理什麼問題？）
- 3.主要的改革訴求與理念依據
- 4.對（臺灣）高中課程改革／修訂的啓示

（二）導讀書目為當代論述者：

- 1.當代論述的內容大要（該篇文章的重點介紹）
- 2.當代論述的觀點及其對相關改革主張（報告書）的評價（開啓什麼問題意識？產生怎樣的影響？）
- 3.讀者的反思與批判（對當代論述及報告書的綜合評述；對高中課程改革／修訂的啓示）

三、每篇文章的篇幅約為 10,000 至 12,000 字。