

英國國民教育改革之學校課程實驗評析

蔡 清 田

國立中正大學教育學程中心副教授

摘 要

本文旨在分析英國國民教育改革之學校課程實驗目的、原理與設計，並就此課程實驗加以討論與評議，指出其對我國進行國民教育九年一貫課程改革的啓示。作者以英國「人文課程方案」的課程實驗為例，指出教師在課程計畫小組與評鑑小組等「課程改革之推動者」指導之下，進行課程的選擇組織發展與不斷進行教學反省回饋之革新動態歷程，其課程實驗不只是測試適合的教材教法，更在於課程理念之研究發展實驗與行動實踐。

在課程實驗過程中，教師置身於教室實驗室情境，承擔「教師即研究者」責任，將課程視為「研究假設」，並將教學視同進行課程實驗過程，考驗教室課程實驗測試結果，強調反省批判能力，俾使教學歷程能有效協助學生學習。其課程實驗設計，包括「教室即課程實驗室」、「課程即研究假設」、「教師即研究者」與「經由評鑑改進課程」，對我國的國民教育課程改革，深具啓發價值。

關鍵字：教室即課程實驗室、課程行動研究、課程革新、課程實驗、課程評鑑。

壹、緒 論

嘗試新的教育策略之實驗(experiment)，是從事教育改革實務的重要特質(Altrichter, Posch, & Somekh, 1993)。從教育改革觀點而言，在課程革新目標引導下，可就課程的適切性加以測試與調整，進行教育研究實驗，以因應教育改革理想(林清江與蔡清田，民86)。課程實驗(curriculum experiment)係指將課程發展的草案、原型或成品，置於實際學校情境中試用，透過學校教室的現場測試，蒐集其運作過程產生的問題與效果。其基本觀念，乃在於「在實際教育情境中試用」的特質(黃政傑，民77)，將預定的課程計畫先行小規模的課程實驗試用，以了解課程改革

理念和策略是否具有可行性，是否具有預期成效，經實驗修正後，克服一些非預期的困難，增加課程實施之成功機會(黃政傑，民86)。

特別是，當前我國教育部林清江部長，於民87年9月30日公佈「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」，強調以學習領域的統整課程教學取代科目林立的分科教學，指引2001年我國即將正式進行的國民教育課程改革方向，此種統整合科的途徑，迥異於我國現行的國民教育課程分科傳統，也不同于1988年英國教育改革法案國定課程的分科取向，卻與英國政府積極進行國民教育改革的「人文課程方案」(The Humanities Curriculum Project)之課程實驗精神相似，深具國民教育改革的課程革新意義，值得國人注意。

「人文課程方案」是英國中央政府因應社會變遷，企圖將國民教育年限延長至十六歲之前瞻實驗課程，更是英國政府以充裕經費從事國民教育改革課程實驗的最佳寫照之一。此項課程實驗，經過研究發展過程，聘請專家學者組成「課程改革之推動者」(curriculum change agent)(Stenhosue, 1975)，經由「課程計畫小組」引導課程實驗，而且透過「課程評鑑小組」針對課程實驗進行評鑑，回饋於實驗過程，有效結合課程實驗與課程評鑑。而且其課程實驗的原理與設計，例如，「歷程模式」(process model)的課程規劃途徑(黃光雄，民85；歐用生，民85)、「教室行動研究」(classroom action research)、「教師即研究者」(teacher as researcher)的理念，或「教師即實驗的革新者」(teacher as experimental innovators)等理想，也經由此實驗之推廣而傳遍英國各地，甚至在課程實驗結束後，輾轉傳播至世界各地教育舞臺，可作為我國進行國民教育課程改革之借鏡。茲就其課程實驗目的、原理與課程實驗設計分述如次：

貳、課程實驗之目的原理

「人文課程方案」提供一套課程實驗架構，協助教師進行國民教育改革(Elliott, 1998)，透過教師進行學校教育現場實驗，將課程視為一種教學革新的實驗

(curriculum as an innovative pedagogical experiment)，協助學生獲得教育機會，學習社會各種文化資源 (Elliott, 1994)，因此，此方案被視為是多元文化教育的課程實驗經典代表 (Elliott, 1998)。其課程實驗之目的與原理，值得參考。

一、課程實驗之目的

「人文課程方案」課程實驗目的，旨在增加教師選擇課程之機會，提供教材，協助教師進行人文社會學科之教學，引導青少年學生理解所處社會的價值矛盾衝突之爭議。此課程特別適用於激勵學業成績普通或成績低落之中學學生進行學習 (蔡清田, 民87; Schools Council, 1970)。

此項課程實驗目的，不是以行為目標做為起點，而是肇始於1960年代英國學校教師所面臨必須解決的青少年生活問題情境，亦即，教師如何在多元文化社會的教室情境中處理價值爭議？因此，所謂人文學科 (Humanities) 在英國學校課程表上可以是一門單獨設立的科目，也可以是融合英文、歷史、地理、宗教教育與社會研究的融合課程。特別是，人文學科意指一種「統合的學習研究」(integrated studies)，而且以「人類相關議題做為學校的學習方案」經常被當成「統合的學習研究」之核心課程 (Stenhouse, 1983)，其課程目的強調學習經驗的繼續性、順序性及統整性，企圖打破傳統科目本位壁壘分明的界線，引導學生探究寬廣的學習領域，增進學生對社會爭議之理解。

二、課程實驗之原理

此課程實驗的研究發展，是由教育與科學部 (Department of education & Science) 的「學校課程和考試委員會」(The Schools Council for Curriculum and Examinations 簡稱學校委員會) 與「蘭飛德基金會」(The Nuffield Foundation) 提供經費贊助。為了進行課程實驗，不僅經由學校委員會進行教育政策宣導與課程目的理念層面之說明，課程發展人員更進一步地將課程目的轉化為課程實驗的原理，引導教師進行課程實驗。

此項課程實驗的課程計畫主持人史點豪思 (Lawrence Stenhouse) 採用的課程規劃途徑，是將教育目的分析為可達成教育目的之教學歷程，並演繹出課程實驗的五大邏輯前提 (premises)，嘗試將教育目的價值轉化為教學的「程序原理」(Schools

Council, 1970; Stenhouse, 1971), 亦即：

- (一) 應該在教室課堂上，跟青少年學生一同處理「爭議」的議題；
- (二) 在進行「爭議」領域的教學情境中，教師應遵守中立之規準，換言之，教師的責任之一，是不能運用權威鼓吹自己的觀點；
- (三) 「爭議」領域之探究方式，應是進行討論，而非注入式之教導；
- (四) 討論進行中，教師應保護各種歧見，而非一味企圖達成共識；
- (五) 教師身為討論主持人，應承擔維護學習品質之責任。

此五大邏輯前提皆是有關教學的「程序原理」，說明了「教學歷程」當中課程、學生與教師之關係，明確指出課程實驗的焦點是「教學歷程」，而非預定的行為目標或預期的學習結果(蔡清田，民86a)。當此項課程實驗的課程計畫小組將「教育目的」分析轉化為教學的「程序原理」之後的步驟，便是設法蒐集實驗學校教師在教室情境當中教學過程的資料，以便了解教師進行課程實驗過程所遭遇到的實際問題與困難，並設法加以因應克服。

參、課程實驗之設計

由於此項國民教育課程改革方案重視當代社會道德文化價值的「爭議」，因此透過課程實驗，要求教師在教室實驗室情境當中，引導學生進行「以探究為依據的學習」，進行「以研究為依據的教學」，將教學本身視同「實驗」的過程，並將「課程」當作是一種「研究假設」，強調教師的反省批判能力並承擔「教師即研究者」責任，以考驗課程實驗的測試結果(Elliott, 1991)，並經由評鑑改進課程，俾使教學歷程能有效協助學生學習。而且，在課程實驗過程當中，「課程」是教育行動媒介，一方面引導教師將教育理念轉化為實際的教育行動，另一方面引導學生進行有關知識、教學與教育本質之學習(Stenhouse, 1983)。其主要的課程實驗設計，包括「教室即課程實驗室」、「課程即研究假設」、「教師即研究者」與「經由評鑑改進課程」。

一、教室即課程實驗室

史點豪思強調「課程發展」不僅是一種不斷地重新建構的歷程，教室不只是「課程」實施之場所，教室更是進行「課程」發展的實驗室，亦即：

學校教師負責班級教室情境當中的教學。因此，從實驗主義者的角度觀點而言，教室是進行考驗教育理論的最理想之課程實驗室；而且從自然觀察主義的研究者角度觀點而言，學校教師也是在學校與教室情境當中進行參與觀察的最佳研究人選。從任何的研究角度而言，我們很難否認學校教師周遭充滿了許多研究的機會。(Stenhouse, 1981, 109)

每一個教室都是考驗課程的實驗室，教師在教室情境進行研究，而且教師在教學情境和學生一起合作處理知識問題，並反省檢討其教學問題，從中獲得一些暫時性的研究假設，作為改進課程和教學的依據。此乃課程實驗的重要研究設計之一。

(一) 以探究為依據的學習

在教室實驗室情境當中進行的課程實驗之一項明顯改變是有關學習內容與方法的革新。這些材料稱為「探究證據」(evidence for investigation)，包括「家庭」(The Family)、「戰爭與社會」(War and Society)、「教育」(Education)、「兩性關係」(Relations Between the Sexes)、「人民與工作」(People and Work)、「貧窮」(Poverty)、「法律與秩序」(Law and Orders)、「都市生活」(Living in Cities)與「種族」(Race)等等探究社會文化價值爭議的教材輯(蔡清田，民86d)。

「探究證據」說明了所提供的材料，是協助學生進行有關矛盾爭議的探究媒介，有待師生在教室情境中進行實驗(Stenhouse, 1970)。特別是從「課程潛能」觀點而言，「探究證據」是指計畫小組所提供的散文、詩詞、照片、圖畫片等各種課程材料與媒體，是具體可以察覺的人工製成品，更是一種具有符號象徵意義與互動過程的人工製成品，不是靜態的物品，不是一種徒有外表形式的物質存在，而是一種蘊藏意義深遠的文字、圖畫、聲音與心智遊戲的教育潛能。

(二) 以研究為依據的教學

學習材料的改變，並不是此項課程實驗的核心，材料只是用來幫助教師在教室情

境中發展新教學法的一種媒介。就教學方法之變革而言，此項課程實驗，要求教師承擔在教室情境當中進行研究教學的專業責任(Rudduck, 1985)。

此項課程實驗嘗試將過去將「教師是知識唯一來源」的觀念，改變為「教師應具備協助學生發展理解能力的技能」。因為教學乃在透過教師提供所需的材料指引與機會，激發學生提出問題，鼓勵學生界定問題，引導學生認知、技能與情意發展。因此，教師扮演保持程序中立的討論主持人，幫助學生經由討論理解爭議，而非進行威權的灌輸。而且教師必須在教室情境中進行研究，反省地處理教學證據，批判自我教學，幫助學生經由探究，理解矛盾的社會爭論議題，而不是進行威權的意識型態灌輸(蔡清田，民87)。此種教學方法挑戰了過去英國學校教師習慣的傳統教學方法。因為，參與的教師必須重新考慮教師與課程及學生之間的知識權威關係，而且針對自己的教學不斷地進行反省與批判，在教室中從事「以研究為依據的教學」。

特別是，教師可以把教室當成「課程」的實驗室，教學便是進行實驗研究，「課程」就是有待考驗的研究假設，教學行動就是實驗的自變項，學習成果就是依變項，教師與學生則是共同進行研究的學習伙伴，而學習影響則是師生共同研究之對象。可見，教師所進行的教室教學是「以研究為依據的教學」，而且教師的教室教學不僅要被研究，並且要由教師自己本身進行教室研究。因此，史點豪思對教師說：「教師即研究者」，「你的教室就是你的實驗室，你在教室中考驗教育理念，進行觀察並嘗試加以理解」(Stenhouse, 1975)。換言之，教學本身視同「實驗」的過程，並將課程當作是一種「研究假設」，重視學校教師具備反省批判能力，以考驗課程實驗的結果。

由於課程計畫小組成員無法事先精確預測教室情境當中所有可能發生的種種教學事件，因此，課程計畫小組成員必須提醒教師，「課程是一套有待教室實地考驗的「研究假設」，鼓勵教師將「實驗規則」當成有待考驗的「研究假設」，以了解「課程」是否有效落實於動態複雜的教室情境當中，如果實施無效，就必須去修正「研究假設」。

二、課程即研究假設

在此項國民教育課程實驗中，「課程」是界定在可以讓教師根據教室教學反省、

理解、實踐行動，引導行動解構與重新建構之人文社會學科領域內容方法。「課程」是有關教學歷程的「研究假設」規範說明(蔡清田，民86e)，「課程」不是一套教材輯或預先指定的教學內容大綱，不是「教學」之前的物質產品，「教學」也不是轉化「課程」內容，以達成預期學習結果的技術過程，而是將教育理念價值，轉化為教室情境的教學實務之行動實踐與規範說明。

參與「人文課程方案」的教師，必須將「課程」視同一種「研究假設」或「實驗歷程」之說明(Stenhouse, 1985)。「課程」是一種教學內容方法的建議說明，說明在何種邏輯前提之下具有教育價值，在何種條件之下，可以在教室實際進行教學。為了驗證「課程」是否具有教育價值，為了驗證「課程」是否在教室情境中具有教學的可行性，因此教師可以將「課程」視為在教學過程中有待考驗的一套研究假設(Stenhouse, 1975)。

例如，課程計畫小組，要求教師將班級教學記錄寄回給課程計畫小組，以便進一步分析教學實際過程。課程計畫小組收到教師寄回的教學過程資料之後，傾聽教學過程錄音內容，並轉譯成書面文件，並且進一步訪視實驗學校，以便進行教室課堂教學歷程分析。根據這些所蒐集的課程資料，課程計畫小組研擬「實驗規則」，並且把這些暫時假設的「實驗規則」，視為有待教師在教室情境實地考驗其對學生的可能影響之「研究假設」。課程計畫小組並且將此暫時假設性的「實驗規則」，送回實驗學校教師，並請教師於教室情境實地考驗其實際效用(Elliott, 1971)。換言之，將「課程」視為「有待教師於教室情境中加以考驗的研究假設」。這些具有「研究假設」性質的「實驗規則」是：

1. 禁絕強迫參與討論的學生表明其對社會爭議之道德立場。
2. 禁絕提出引導共識的問題或陳述說明，反之，應該根據『探究證據』儘量提出不同的解釋與意見。
3. 鼓勵反省性的討論，而非爭辯性的議論。
4. 執行特定的教學程序價值，以做為反省討論的前提。
5. 掌握時間。
6. 一致地安排教室設備及佈置學習情境以滿足教學需求。
7. 在社會爭議的討論過程當中，保持道德程序中立。
8. 做為一位學習諮詢者，協助學生探究相關的討論領域。

9. 做爲一位教學諮詢者，而不是執行價值灌輸的教練。
10. 確保學生根據相當的探究證據進行討論研究。
11. 確保學生能批判地利用探究證據資料。
12. 能闡明學生的陳述說明。
13. 能幫助學生在討論之後，對所討論的議題形成自己的理解。(Elliott, 1971, 95-99)

「研究假設」意指由課程計畫小組所發展出來，並送到實驗學校，以便讓教師在教室實地考驗的暫時假設之課程內容方法策略，「研究假設」可能被稱爲具有教學指引性質的「行動綱領」(guidelines) 或是暫時的「假設策略」(hypothetical strategies)。「課程即研究假設」正是此項課程實驗當中，最具有妥協性與磋商性之特色，因爲「研究假設」正是進行課程實驗的焦點，而課程計畫小組也衷心期望，教師能依據研究結果進一步修正「研究假設」。然而，課程計畫小組所面臨的一項艱鉅課程實驗問題是：如何讓參與實驗的教師認爲課程計畫小組所擬議的暫時「實驗規則」只是進行課程實驗的「行動綱領」，而不是由上級所指定的教育行政「法則命令」(doctrines)。因此，課程計畫小組將「實驗規則」改稱「研究假設」，以鼓勵教師在教室情境中加以實地考驗。甚至，課程計畫小組將「研究假設」改爲「待答問題」，以便要求教師，進一步地確實在教室情境中蒐集相關教學過程的資料。這些「待答問題」如下：

1. 當學生進行討論時，你介入或干預討論的情況如何？效果如何？爲什麼？
2. 你是否迫使每位學生對社會爭議的矛盾議題採取某種道德立場？如果是如此，則對學生產生何種效果？
3. 反省性的討論通常步調緩慢，甚或導致教室討論進行時的沈默。你是否主動打破此種沈默？
4. 你擔任討論主持人，是否言行一致，立場超然，並讓學生覺得你值得信賴？
5. 你是否習慣性地重複或重述學生的發言內容？
6. 你是否要求學生討論一定要達成共識？
7. 你是否常常肯定學生的觀點？
8. 你是否常常問一些你自己已經知道答案的問題？
9. 你在何種情況之下會提供給參與討論的學生一些參考資料與『探究證據』？
10. 你在處理社會爭議的矛盾議題時，是否採取『程序中立』的立場？

11. 你是否利用一首詩或一幅圖或一張照片等各種不同探究資料，以傳達你個人之觀點？(Elliott, 1971；Schools Council, 1970)

這種課程實驗觀認為，如果教師能被鼓勵去反省教學實務問題，並採取行動以改進教學策略，則課程將能在教室情境落地生根。

三、教師即研究者

史點豪思利用「教師即研究者」的途徑，鼓勵教師在教室情境扮演研究者角色，在教室情境中地運用訪談與觀察等方式，深入分析教學情境，不只是靠學者專家等外來的研究人員進行短期的旁觀研究而已，教師本身須扮演研究者角色，一方面不斷地學習充實自己的教育專業知識，另一方面地不斷地反省檢討，期使教學方式愈臻完善。

因為每一個教室、每一群學生都是相異的，因此，每位教師都必須將課程視為研究假設，從教學過程中了解學生反應，並蒐集證據，以作為考驗與修正課程實驗之依據。因此，參與實驗的教師被要求進行研究，甚至被錄音、錄影或在教室情境中對自己作研究，這是要求教師接受挑戰，進而研究自己的教學(Rudduck, 1985)。是以「教師即研究者」原意應為：教師應在教育歷程中多用一點心、再加把勁、再注入一些嚴謹而精確的方法與態度，則教師即是研究者，如果教師能更有系統地進行教學，則教師即是從事研究活動(蔡清田，民84)。一方面，教師必須願意質疑自己的教學，作為改進基礎；另一方面，必須具有研究自己教學的技能，考驗課程，而且教師應該相互觀摩教學，一起討論，並作公開真誠的檢討(蔡清田，民86a)。

「教師即研究者」旨在促成教學歷程更為系統化、公開化，以便教師之間得以分享彼此經驗，理解課程實驗的目的與「程序原理」，協助教師從教學實務基礎之上，向上攀爬一個階梯，反省教學對學生的影響，並鼓勵教師採取教育行動以改進教學，作為專業成長的基礎(Stenhouse, 1975)。其基本邏輯認為：課程實驗需要教學實踐者的批判回應。因此，將課程實驗轉移到特定教室情境中，以考驗課程的可用性，是以教師不只是被研究的對象，也是教室情境中的研究者，更是課程實驗的重要角色(歐用生，民85)。

更重要的是，一個成功的課程研究發展與實驗，需要教師採取研究的立場態度，進行實驗與批判，以決定課程的適當性。因此，「課程」是教學歷程的規劃說明書，「課程」更應該是一種開放給教師質疑與進行實驗的研究假設，換言之，「課程」所處理的教育知識是可以允許師生在教室實際情境當中加以主動建構的，「課程」也可以是允許師生彼此協調磋商的學習內容與方法，以適用於動態的教室教學歷程，如此的「課程」對師生才有教育意義(蔡清田，民86b)。

四、經由評鑑改進課程

課程實驗之評鑑，可以指出課程實驗優劣所在與需要改進之處。另一方面，評鑑可以考驗學校運作實驗研究假設的妥當性，提供教育人員、學生及家長一種心理保障與安全感，更可以協助相關人員獲得課程實驗的有效性之具體證據。

值得注意的是，此項課程實驗設置一個「獨立」於課程計畫小組之外的評鑑小組。此一正式組織編制，是由「學校委員會」聘請專業而獨立的評鑑人員擔任課程計畫小組的「批判的諍友」(critical friends)，並由麥唐納(Barry MacDonald)領導主持，不必受到課程計畫小組的管轄控制，而且，評鑑小組的經費與課程計畫小組的經費也是彼此獨立。此種具有專業獨立地位的評鑑，是前瞻性的課程實驗設計，不同於「學校委員會」所委託的其他課程實驗受到課程計畫小組主持人之管理控制。而且此實驗採用「形成性評鑑」的途徑，提供回饋資訊，以作為課程計畫小組進行實驗之參考，幫助理解課程實驗之歷程與意義(MacDonald, 1971)，並透過「整體性評鑑」，做為進一步制訂課程政策之參考依據。

(一)「形成性評鑑」

課程評鑑小組採取「形成性評鑑」的途徑，進行課程評鑑，藉用實驗來精鍊發展中的課程，經由試用過程與結果，尋找問題與缺失，作為修正的參考(黃政傑，民77)。此種「形成性評鑑」，重視課程評鑑人員與課程計畫小組之間的合作互動，特別是此項課程實驗的課程評鑑小組與課程計畫小組，長時間一起工作、相互信任彼此合作，進行經驗交流分享，儘管其處理課程實驗的觀點不同，但是課程計畫小組成員與課程評鑑小組成員之間關係密切。因此，課程評鑑小組所進行的「形成性評鑑」近似「內部人員實施之評鑑」；而且就評鑑人員所蒐集資料之利用而言，評鑑小組成

員訪視學校，進行個案研究，並將所蒐集到的過程資訊，提供課程計畫小組作為檢討課程實驗之依據，以協助課程計畫小組理解實驗學校教室的實際教學狀況(Simons, 1971; Humble & Simons, 1978)，以作為課程決策參考，有助於課程實驗之改進，這種課程評鑑性質近似課程評鑑大師克隆巴赫(Lee Cronbach)所稱的「經由評鑑改進課程」(course improvement through evaluation)方式(Cronbach, 1973)，其課程評鑑結果之利用，可作為下一階段課程革新之參考，也有助於教師專業成長與學校組織之革新與進步。

(二)「整體性評鑑」

第二個評鑑特色是實施「整體性」課程評鑑，以課程實驗所涉及的整體教育系統內之互動，做為進行評鑑之焦點(MacDonald, 1971)。課程評鑑小組融合了主觀與客觀的評鑑方法，結合了以訪問觀察為主的「個案研究」、實際深入研究場地的「質的研究」以及問卷調查測量等「量的研究」，以整體觀察記錄課程實驗效應，以及理解其各種不同的互動勢力之間的動態關係(MacDonald, 1971; Simons, 1971; Humble & Simons, 1978)。此種「整體性」課程評鑑，強調總結性評鑑的功能，旨在確知實驗課程和學習結果的關係，加強實驗課程對決策者的說服力(黃政傑，民77)。

特別是課程評鑑小組成員訪視實驗學校，進行「個案研究」以瞭解課程實驗過程當中所發生變革之疑難雜症(MacDonald, 1971)，並將此種資料回饋給課程計畫小組成員，幫助其深入瞭解課程實驗之衍生問題，不僅鼓勵課程計畫小組成員，能批判性地看待課程實驗本身，也鼓勵參與實驗的教師，能勇敢地批判自己班級社會體系當中的實驗教學，進行課程行動研究。

肆、討論與評議

「人文課程方案」是一個超乎尋常、振奮人心、大膽急進、極富挑戰性的國民教育改革課程實驗。由於參與課程實驗的課程計畫小組成員，以及參與教師們共同努力

之結果，這些人員經由個人繼續致力於國民教育改革而獲得專業生涯之晉升，後來成爲「地方教育當局」的主管、督學、教育輔導員、學校校長、「教師中心」主任，甚至成爲大學教授、系主任、院長或副校長等職務，在英國教育統系當中扮演舉足輕重角色。這是此項課程實驗的一項重大而深遠的影響，也是改進學校教育品質最成功的一種途徑與策略。

但是，就實驗設計而言，此項課程實驗是異於傳統的一種「另類變通典範」(alternative paradigm)之實驗，引發英國教育圈內衛道人士的質疑與不安恐懼，甚至，造成敵意。其中原因之一是此項實驗的課程主題教材，是十分具有爭議的價值矛盾議題，而且攻擊者也往往未能深入了解此一實驗所定義的「探究證據」是做爲主張某種論點的依據(Aston, 1980)。因此，左派份子攻擊其爲「資本主義中產階級意識型態灌輸」，右翼份子痛批其爲「危險的革命」，學術界知識份子評論其爲「倫理的相對主義」，而且行動主義者也批評其爲「以教室中的遊戲虛飾，取代社會行動」(MacDonald, 1978)。

而且此項課程實驗，低估了學校實際執行時所可能遭遇的現實難題，因爲課程計畫小組對教師有許多不切實際的期望，高估了個別教師從事課程實驗的能力。例如：

一、提倡科目統整實驗，低估教師實施科目統整教學之困難與限制

此一課程實驗同時處理跨越英文、歷史、地理、宗教教育與社會研究等各種不同科目層面之經驗(Elliott, 1983)，這種打破學科界線的嘗試，導致了學科內容解體的危機(Stenhouse, 1968)。此種融合不同科目的課程實驗，蘊含了一種對教師教學能力的高度期望，希望教師具有高度統合能力，統整處理來自不同學科領域知識之主題內容，引發學生的學習動機。但是，事實上，習慣於單一科目教學的中學教師是否具備此種統整能力，是否願意或樂意從事此種科目統整的高難度教育挑戰，是值得懷疑的(Adams, 1976)。

二、強調教學程序中立，喪失教育專業的道德立場

此種課程實驗受制於英國傳統的國民教育學校文化，因爲在一個父權思想濃厚的學校權威氣氛當中，參與實驗的個別教師，發現置身於課程計畫小組所想像的理想學校情境與個別教師所處的實際學校實況之間的「差異距離」鴻溝中，深陷教育改革課

程實驗的進退唯谷之兩難困境 (MacDonald & Walker, 1974)。

對教師而言，此課程實驗的實際困難之處，乃在於要求教師執行「程序中立的討論主持人」，往往容易造成教室常規失控之紀律管理問題。此項課程實驗對教師的要求過高，因為部份教師表示身為教育專業人員，無法做到價值中立，必須確保一種道德立場，並且盡力捍衛此一道德立場。如果學生提出問題，而教師卻不明確地指出解答，則此將會破壞師生之傳道授業傳統關係 (Hamingson, 1973)，有違教育工作者的價值引導任務使命。

三、重視教師專業自主，忽略學校文化的牽制束縛

此項課程實驗是一種野心極大且革新幅度又激烈的國民教育改革，很難單獨由個別教師克盡其功，因為有些難題涉及學校整體組織與文化脈絡，是超乎個別教師能力。課程計畫小組誤以為「教師完全自律自主，而且課程可以完全由教師決定」，事實上，這是一種誤認教師萬能的「專業迷思」(professional myth)。課程計畫小組成員天真地以為，只要透過個別教師，便可順利執行此一具有高度爭議、急進而有違傳統精神的課程實驗。實際上，個別教師受到學校同仁的傳統觀點、學生期望與學校行政文化的影響，個別教師必須和學校整體組織文化進行奮鬥。

特別是，此項課程實驗的實驗學校當中，只有少數教師參與實驗，但是，學校內有許多未參與實驗的其他教師，這些未參與實驗的教師，以異樣的眼光對待參與實驗之教師。這些未參與實驗者，無法接受新教學策略，而且，對此憂心忡忡，因為實驗課程培養學生的批判思考能力，鼓勵學生就所學、所聞、所見提出批判質疑。但是，當學生養成批判思考能力後，會在其他課堂上表現出批判行為，以質疑批判的問題向其他未參與實驗的教師提出權威挑戰，然而，未參與實驗的教師並不習慣學生在教室課堂中提出批判或不習慣被學生質疑。因此，未參與實驗者便攻擊此項課程實驗，怪罪實驗教師慫恿學生造反作亂，學校內部因而產生衝突與對立，導致參與實驗的教師倍感威脅 (MacDonald, 1978)。此項課程實驗忽略了個別教師受到學校整體文化脈絡的限制，少數實驗教師的熱心參與，只是學校課程革新條件之一，不是保障教育改革課程實驗成功的充分必要條件。

四、進行單一學習領域課程實驗，缺乏學校組織革新之整體規劃

此項課程實驗是一項單一學習領域的課程實驗，重視特定學習領域課程主題、教學策略與方法的變革，但是忽略學校行政系統的支持，未能將學校當做一個從事教育改革的整體單位，因為個別教師所進行的課程革新，需要學校領導者提供組織支援與行政協助。此項課程實驗未能真正認清課程實驗與學校組織革新及教師專業文化等學校深層文化結構的影響力(Rudduck, 1988)，似乎未能體會到「課程實驗需要學校組織革新作為後盾」的重要性(Simons, 1987)。例如，實驗教師必須去說服學校主管當局以降低班級學生人數，以便進行「以探究為依據的學習」；又如實驗教師必須說服學校行政人員撥款購買錄音器材，添置教材教具，並且安排時間以便教師觀摩教學，以便進行「以研究為依據的教學」。這些要求，使得個別實驗教師陷入與學校整體文化交戰奮鬥的逆流困境當中。

事實上，個別教師必須先獲得學校領導者之支援與鼓勵，以進行課程實驗，如果未獲得學校領導者之實質支持，則課程實驗不易落實在教室情境中。但是，通常參與此項課程實驗的學校校長們很少能夠深入了解此項課程實驗目的原理(Humble & Simons, 1978)。然而，事實上，學校領導者除了應該了解課程實驗目的原理之外，也要傳達實驗理念，更需提供課程實驗的技術、方法與必要資源協助，進而鼓舞參與課程實驗的信心，裝備必要的課程改革課程實驗知能。

伍、結語

儘管此項國民教育課程實驗具有上述的限制與困難，然而，課程實驗是教育改革與課程發展的必經之路，可以幫助從事國民教育的課程發展人員，從事研究探索、規劃設計、實施評鑑、選擇和推廣(黃政傑，民77)。例如，英國政府透過此項國民教育課程實驗，其目的原理旨在協助教師進行課程革新，持續地研究學校課程，使學生的興趣與努力焦點集中於學校生活與人類社會生活的共同關注議題，不以教科書為唯一的課程教材依據，強調學校教育與社會生活的密切關係，這是值得國人針對國內國民教育進行反省檢討之處。

特別是，就其課程實驗設計而言，一方面，課程計畫人員扮演「課程改革之推動者」，引導學校進行課程實驗，另一方面，課程評鑑小組指出課程實驗過程當中的改革變異現象，幫助課程計畫小組成員與實驗教師，體會到「失敗為成功之母」(freedom to fail) 與屢敗屢戰的革新奮鬥之實驗精神。甚至，教師可以根據教學實際證據，對此課程實驗加以評鑑，進一步修正原有行動的「研究假設」(Elliott, 1998)。換言之，在課程實驗情境當中，「課程」必須透過「教師即研究者」在「教室即課程實驗室」實地情境中，進行教室現場實驗考驗，並根據學生的學習進步情形，改進教學，以提昇學習品質，五種課程實驗設計也可以作為國內推動國民教育課程改革借鏡之處。

就此而言，國民教育改革可以透過課程實驗，鼓勵教師不斷吸收課程新知，協助教師將教室當作課程實驗室，增進學校課程效能(黃政傑，民77)。一方面，課程實驗可以鼓勵教師在教學過程中實踐課程理念，激勵教師將所關注的課程問題、研擬策略、教學行動與反省批判評鑑，視為週而復始、繼續不斷的行動研究實驗歷程(Elliott, 1983)，協助教師理解課程的可行性及有效性，並了解學生學習歷程與結果；另一方面，教師可以經由投入教學實務的行動研究過程，參與教育改革與課程革新，奠定教師專業地位與教育專業形象，重新建構課程的教育理念，積極開發課程潛能與學生潛能，豐富學校師生的創造力，挹注國民教育學校生活的新生命力。

陸、參考書目

- 林清江與蔡清田(民86)。 國民中小學課程發展共同原則之研究。教育部國民教育司委託研究專案。嘉義：國立中正大學教育學程中心。民86年12月。
- 黃光雄(民85)。 課程與教學。台北：師大書苑。
- 黃政傑(民77)。 教育理想的追求。台北：心理出版社。
- 黃政傑(民86)。 課程改革的理念與實踐。台北：漢文書店。
- 歐用生(民85)。 教師專業成長。台北：師大書苑。

蔡清田(民84)。教育歷程中之教師專業自律：「教師即研究者」對課程發展與教師專業成長之蘊義。發表於國立台灣師範大學主辦之「教育改革：理論與實際」國際學術研討會，台北：國立台灣師範大學，民84年3月14至16日。

蔡清田(民86a)。由「以教師教學為依據的課程發展」論「教師即研究者」對課程發展與教師專業成長的教育啓示，公教資訊，1，32-41。

蔡清田(民86b)。由「課程即研究假設」論教師專業成長，教學輔導，3，17-26。國立中山大學、中正大學、成功大學、屏東技術學院、高雄師範大學南區地方教育輔導委員會編印。

蔡清田(民86c)。Research base curriculum development in the secondary schools: A British experience in curriculum innovation. 國立中正大學學報（社會科學分冊），8，153-226。

蔡清田(民86d)課程改革之另類思考：從「教師即研究者」論歷程模式之課程設計。載於歐用生主編新世紀的教育發展（頁89-108）。台北：師大書苑。

蔡清田(民86e)。以行動研究為依據的教師在職進修與專業成長。載於中華民國師範教育學會主編教育專業與師資培育（1997年刊）（頁129-154）。台北：師大書苑。

蔡清田(民87)。行動研究理論與「教師即研究者」取向的課程發展。載於國立台東師院主編。行動研究與偏遠地區教育問題診斷學術研討會論文集（頁24-25。）。

Adams, A. (1976). The humanities jungle. London: Ward Lock Educational.

Altrichter, H.; Posch, P. & Somekh, B. (1993). Teachers investigate their work: An introduction to the method of action research. London: Routledge.

Aston, A. (1980). The Humanities Curriculum Project. In L. Stenhouse, (Ed.) Curriculum research and development in action. London: Heinemann Educational Books.

Cronbach, L. (1963). Course improvement through evaluation. Teachers' College Record, 64, 672-83.

- Elliott, J. (1971). Curriculum development and research on teacher method. A working paper for the International Training Seminar. 5-27 July. Norwich: Center for Applied Research in Education, University of East Anglia, 75-114.
- Elliott, J. (1983). A Curriculum for the Study of Human Affairs: The Contribution of Lawrence Stenhouse. Journal of Curriculum Studies, 15, 105-123.
- Elliott, J. (1994). The teachers' role in curriculum development: An unresolved issue in English attempts at curriculum reform. Curriculum Studies, 2, 42-69.
- Elliott, J. (1998) The curriculum experiment. Buckingham: Open University Press.
- Hamingson, D. (1973) (ed.). Toward judgement. Norwich: University of East Anglia, School of Education, Centre for Applied Research in Education. No.1.
- Humble, S. & Simons, H. (1978). From council to classroom: an evaluation of the diffusion of the Humanities Curriculum Project. London: Macmillan Education.
- MacDonald, B. (1971). The evaluation of the Humanities Curriculum Project: A holistic approach. Theory into Practice, June 163-167.
- MacDonald, B. (1978). The experience of innovation. Norwich: University of East Anglia, School of Education, Centre for Applied Research in Education. No.6.
- MacDonald, B. & Walker, R. (1976). Changing the curriculum. London: Open Books.
- Rudduck, J. (1985). The democratisation of research. Dialogue in Education. 1, 13-4.

- Rudduck, J.(1988). Changing the world of the classroom by understanding it: a review of some aspects of the work of Lawrence Stenhouse. Journal of Curriculum and Supervision, 4, 30-42.
- Schools Council (1970). The Humanities Curriculum Project: An introduction. London: Heinemann Educational Books.
- Simons, H. (1971). Innovation and the case-study of schools. Cambridge Journal of Education, 3, 118-23.
- Simons, H. (1987). Getting to know schools in a democracy: The politics and process of evaluation. London: The Falmer Press.
- Stenhouse, L. (1968). Humanities Curriculum Project. Journal of Curriculum Studies, 1, 26-33.
- Stenhouse, L. (1970). Pupils into students. Dialogue (Schools Council Newsletter). No 5.
- Stenhouse, L. (1971). Humanities Curriculum Project: The rationale. Theory into Practice, 10, 154-62.
- Stenhouse, L. (1975). An introduction to curriculum research and development. London: Heinemann Educational Books.
- Stenhouse, L. (1981). What counts as research? British Journal of Educational Studies, 29, 109-110.
- Stenhouse, L. (1983). Authority, Education and Emancipation. London: Heinemann Educational Books.

蔡清田

Compulsory School Curriculum Experiment in the United Kingdom

Ching-Tien Tsai

Abstract

The Humanities Curriculum Project in the United Kingdom was a famous curriculum experiment project for its aims, rationale and experimental design. It was initiated by the central government in England i.e. the Schools Council for Curriculum and Examinations at the Department of Education who employed curriculum change agent to act as Curriculum Project Team and Evaluation Team to inspire teachers to conduct the experimentation in the classroom context.

The author first illustrates the essential curriculum concepts in this experiment project i.e. classroom as curriculum laboratory, curriculum as hypothesis, teacher as researcher, and wholeness-based curriculum evaluation. The author explains that the curriculum in this project was treated as an innovative pedagogical experiment, whereas the teacher as experimental innovators. In particular, nine themes were chosen as areas of inquiry in teaching and learning. The Project Team didn't write textbooks, but produced multi-media collections of study material and teacher guides in each theme; they also used film and printed material as evidence to support discussion. Teachers acted as procedurally neutral chairmen to help students to inquire through discussion and to conduct inquiry-based learning; teachers fed in the

evidence from the collection to support research-based teaching; teachers had the responsibility to protect divergence of view.

Finally the author offers some critical observations on this project as an approach to curriculum experimentation.

Key Words: classroom as curriculum laboratory, curriculum action research, curriculum experiment, curriculum evaluation, curriculum innovation.