

教育研究集刊
第五十九輯第四期 2013年12月 頁47-79

從八年研究實驗課程經驗反思 高中課程改革的挑戰

宋明娟、甄曉蘭

摘要

高中課程改革的問題牽涉多端，本文旨在藉由美國二十世紀30至40年代之著名教育實驗「八年研究」中的課程議題，反思高中課程改革所面臨的挑戰。論述架構主要分為四個層面，首先回顧八年研究實驗課程的歷史意義與評價，其次討論八年研究推動過程中所涉入的課程實務議題；繼之據以提出八年研究實驗課程經驗的批判反思，來釐清課程改革之目的、定位、意義與價值的重要；最後則延伸探討其對高中課程改革的啟示，藉之，希冀能為臺灣高中課程改革議題，提供不同的思維面向，以促進更審慎、更周延的高中課程改革決策。

關鍵詞：高中課程、八年研究、課程改革、課程實驗

宋明娟，澳門大學教育學院助理教授

甄曉蘭，國立臺灣師範大學教育學系教授（通訊作者）

電子郵件：sharon@ntnu.edu.tw

投稿日期：2013年8月23日；修改日期：2013年11月1日；採用日期：2013年11月14日

Challenges of the High School Curriculum Reform: Reflections from the Experimental Curriculum Experience of the Eight-Year Study

Min-Chuan Sung Hsiao-Lan Sharon Chen

Abstract

High school curriculum reform involves many complicated issues. This study aims to discuss the challenges of high school curriculum reform by addressing the curriculum issues reflected in the Eight-Year Study, the well-known educational experiment conducted in the United States from 1930s to 1940s. Firstly, the authors review the historical significance of the experimental curriculum and the recommendations rendered by the Progressive Education Association at the end of the experiment. Then, this study discusses the issues involved in the implementation of the experimental curriculum in the Eight-Year Study. Additionally, the authors offer some critical reflections to rethink the curriculum experiment experience of the Eight-Year Study. Finally, this study addresses the implications of the issues and recommendations

Min-Chuan Sung, Assistant Professor, Faculty of Education, University of Macau
Hsiao-Lan Sharon Chen, Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University (Correspondence Author)

Email: sharon@ntnu.edu.tw

Manuscript received: Aug. 23, 2013; Modified: Nov. 1, 2013; Accepted: Nov. 14, 2013.

for the current high school curriculum reform in Taiwan. It is hoped that through the review of the historical curriculum events, this paper can provide different perspectives for more thoughtful deliberation in the policy making of the current high school curriculum reform.

Keywords: high school curriculum, the Eight-Year Study, curriculum reform, curriculum experiment

壹、緒論

課程改革議題牽涉甚廣，而其衍生的實務問題更是複雜多端，諸如改革的背景涉及特定的社會趨勢與潮流，關乎對時代變遷的回應，改革的目的牽涉對教育階段的定位；改革承擔者的視野與執行策略，以及不同涉入人員的執行角度，皆可能產生超乎預期的結果；再者，在革新的作法上，必須處理的問題包括既有範式與規約的突破、課程結構的重整與運作方向的調整，以及相關配套支援措施的規劃等。另外，為掌握改革成效，相關評估工作的規劃與執行，更是不可或缺。

晚近，臺灣後期中等教育的課程改革問題持續受到矚目，有關高中定位的問題——菁英教育抑或大眾教育？成為課程修訂依據的論辯焦點，或有相關論述對高中的角色、責任與功能方面，提出批判檢討，認為諸如「分化」與「不分化」、「基本共同素養」與「適性個殊興趣與能力」、「學術導向」與「職業導向」、「基本教育」與大學「預備教育」等議題，乃是高中課程改革必須重新思考、積極釐清的課程立場問題（甄曉蘭、卯靜儒、林永豐，2008；潘慧玲、王如哲、吳武雄、吳清鏞、張炳煌、葉興華，2005）。面對這些問題，課程決策所依據的價值判準，若著重「共同」因素，則傾向不分化的、基本共同教育的核心課程思考；如偏重「適異」因素，則會朝向分化的、適性的、區隔職業導向與學術導向的課程架構規劃。

為使對高中課程改革議題的討論，更為具體、有例以資借鑑，本文特別以美國1930到1940年代初的著名教育實驗「八年研究」（The Eight-Year Study）為例，來解析其所涉及的重要課程議題，藉以檢視高中課程改革所面對的挑戰與當有的因應作為。¹ 誠然，歷史事件發生於特定的時空背景，其經驗無法直接借用於任何其他場域，故以歷史事件延伸討論當代的問題，存有直接應用的限制；因應此般疑慮，本文並不採取古今事例共通問題的類比分析，而著重議題反思的角

¹ 選取八年研究實驗課程之經驗做為探討事例，乃出於其為革新的教育思想體現於中學課程的早期典範，並且歷時長久（1930年前後至1940年代初）、規模較大（參與實驗的中學廣布美國許多地區）；其事例中所反映出的議題，在課程改革的背景、目的與定位、參與者和革新作法方面的可探討脈絡較為完整。

度，探討事件發生過程中的實務挑戰與理念落差，藉以重新思考高中課程改革的重要議題。文中首先回顧八年研究實驗課程的內涵與評價，其次探討八年研究實驗課程經驗中的議題，² 梳理當時課程改革問題的線索，復次則參照當代課程史學者的觀點，進行高中課程改革議題的批判反思，並藉之來檢視、反省當前臺灣高中課程改革應有的課程思維，以期能激發更積極、更周延的課程改革政策與實務作為。在展開討論之前，以下茲就八年研究的脈絡先做一概要陳述。

時至今日，對於八年研究的相關論述可謂不少，各有其著重焦點（Kridel & Bullough, 2007）。有關課程方面的重要文獻，不乏對八年研究有所著墨者（甄曉蘭，2004；Cremin, 1961；Kliebard, 1986；Tanner & Tanner, 1990）。概括而言，約當1930年之際，美國中學人數急遽膨脹，致使原有的中學目標不敷需求，而大學的特定入學要求，長久以來更箝制了中學的課程改革，於是，進步教育學會（Progressive Education Association）成立了學校與大學關係委員會（Commission on the Relation of School and College），致力研究中學課程改革問題，於1933年起推動實驗中學的課程革新。學校與大學關係委員會說服300所大學，同意30個實驗中學機構的畢業生得免除必修科目的限制，而以透過提供學習成果相關證據的方式升學，讓學校擺脫既定的學科框架，使課程更能回應生活的基本面及學生的興趣與需求。在實驗過程中，各校的課程改革乃以在地主導方式進行，呈現出多樣化的實施成果。過往有關八年研究的引介，常提起由Tyler領導實驗的評鑑團隊，協助學校進行多元的評量方式，並且對於自實驗高中畢業而進入大學的學生，進行其表現的追蹤研究。評鑑團隊挑選1,475位來自實驗中學的畢業生，控制其性別、種族、年齡、學術性向、家庭背景與興趣等條件，與另外1,475位來自其他未參與實驗的中學畢業生進行對照研究。研究結果顯示，實驗是成功的，尤其在各項活動、好奇心、思考能力、反應能力、對國內外社會事務之關注等方面都較為優良。只可惜，八年研究成果報告出版之際，正值1942年底美國參與第二次世界大戰，再加上保守主義抬頭，使其受到重視的程度大為降低。

「八年研究」此一主題之所以長久以來備受學界重視，係出於其在教育史

² 文中所檢視的議題，主要以攸關整體課程改革工作的決策方向或定位、牽涉到各方參與者的作為等為選擇考量，尤其注重事件發展過程中具張力的兩難問題。

上，為進步教育學會所發起之歷時最久、規模最大的教育實驗，據之衍生出許多進一步探討的議題，諸如還原事件發展脈絡（Thigpen, 1978）、探討其影響力（Kahne, 1995; Redefers, 1951）、分析其對課程發展與課程評鑑之貢獻（Hedlund, 2003; Lipka, Loundbury, Toepfer, Vars, Alessi, & Kridel, 1998）、考察涉事之關鍵人物（Kridel & Bullough, 2007）、評價其歷史定位（Kridel & Bullough, 2002, 2007），以及專論其對大學入學制度革新之啟示（黃嘉莉，2011）等。但大部分的研究，在論及八年研究的價值與定位上，多以判斷八年研究之「貢獻」所帶來的「啟示」著手，較欠缺背後議題的探討；再者，八年研究歷程中的決策方向與定位，以及參與者的意圖與作為方面，其實存在相當程度的衝突與矛盾，極具進一步探究的價值。因此，本文從以史為鑑的觀點來探討該課程實驗歷史事件之利弊得失，並融入與當代相關文獻的對話，反思現今高中課程改革的理路。研究的方法屬於課程的歷史探究，資料蒐集的來源，主要為八年研究的研究報告書、³當時各界人士的評價、參與其事者的經驗反思論述，以及當代課程史學者對該課程實驗的評論。

貳、八年研究實驗課程及其評價回顧

首先，茲就實驗課程推動過程當中具有開創意義的內涵加以歸納，⁴復次綜理實驗課程結束時，主導實驗之機構對外發表的評價與建議。

一、八年研究實驗課程在課程史上的意義

（一）以青少年需求做為重整課程之基礎

八年研究的參與學校於1933年開始進行課程革新實驗，各校致力於發展革新

³ 八年研究的成果報告共有五冊（Aikin, 1942; Chamberlin, Chamberlin, Drought, & Scott, 1942; Giles, McCutchen, & Zechiel, 1942; Smith, Tyler, & The Evaluation Staff, 1942; Thirty Schools, 1942），為本研究重要的一手史料。

⁴ 在「八年研究實驗課程在課程史上的意義」標題下所陳述的內涵，是為凸顯八年研究實驗課程在歷史上具有開創意義的特色，藉以為接續的評價回顧（較強調正向成果部分），以及後續處理的相關議題（爭議或兩難的問題），建立討論的基礎。

的課程重整方案，雖然相關用詞不盡相同，⁵ 但共通點則是對原先以升學科目為中心的課程組織，提出了變通的作法。當時諸多用語中，以課程學者Alberty所強調的「核心課程」(core curriculum)最受矚目，⁶ 成為代表八年研究課程特色的強勢概念 (Aikin, 1942; Alberty, 1953; Giles et al., 1942)。當時，Alberty任教於俄亥俄州立大學，其附屬學校使用「核心」的脈絡，是基於教師一起設計課程方案的「共同」想法，參與的教師稱為「核心教師」，而所規劃的課程方案則是學生的共同課程 (The University School of Ohio State University, 1942)。Denver學區的研究報告指出，命名為「核心」課程的原因，是出於關注「共同的問題」：

是由於想要克服青少年在學校裡遇到的相對普遍的問題……以發展學生的能力，解決共同問題，思考實現民主的過程，並做成群體的決定。

(Denver High Schools, 1942, p. 167)

核心課程的基礎，除了「共同」的思考外，更一併考慮「青少年需求」(needs of adolescents/adolescent needs)的問題。「青少年需求」的概念，是從八年研究才開始受到注意，而且被視為中學課程重整的基礎 (Aikin, 1942; Giles et al., 1942)。換言之，在1930年代教育或課程需符合學生「需求」的說法，在具有革新教育色彩的小學階段已不是新的主張，但是，在八年研究進行之前，還未曾有知名的教育活動特別關注到「青少年」的需求。

由於高中青少年階段學生的身心發展較為成熟，且更接近投入社會的年齡，相較於「兒童需求」，「青少年需求」更明顯反映了「社會」與「學生」之課程

⁵ 課程重整 (curriculum reorganization) 是八年研究實驗課程報告書中所提及的中學課程改革之主要內涵。當時各參與學校所發展的課程重整用語，諸如「主幹課程」、「基本課程」、「通識教育」以及「核心課程」、「聯合研究」、「統整課程」，以及「社會生活課」等 (Aikin, 1942)。這些不同的用語，體現多樣的關注層面。

⁶ Alberty任職俄亥俄州立大學，其附屬學校的研究報告書，即重視「核心課程」方案 (The University School of Ohio State University, 1942)，又如科羅拉多州Denver學區的報告書，也強調核心課程，當中更提及受到Alberty的指導而摸索出核心課程的作法 (Denver High Schools, 1942, pp. 166-167)。

要素。若就「民主」的理想寓含了個人對社會貢獻的一己之力，社會關聯意義較強的「青少年需求」，自然更能接近「民主」所欲陳顯的理想。因此，八年研究的課程輔導員Giles等人（1942, pp. 7-11），就曾明確地以個人和社會（personal-social）相互關聯的角度，來談「需求」的意義，並引述Dewey的著作來支持其「民主」要義的論述。而Alberty（1947, 1953）更是以青少年的「共同」需求（common needs of youth），做為其核心課程，甚至是通識教育主張的合理化基礎。

（二）強調課程革新的夥伴協作歷程

落實學校課程革新，須有許多條件的配合，尤其有賴於學校成員發揮同舟共濟的精神，協力促成課程的重整。Aikin（1953）指出，學校若僅有一部分人員參與革新，容易讓未參與者產生疏離感，並造成學校成員工作不對等的情形。而實驗性質極為顯著的俄亥俄州立大學附屬學校，在其報告書中也指出，「任何一項學校工作，都會影響所有的科目領域和所有的成員」（The University School of Ohio State University, 1942, p. 755），並特別提及課程革新成果本非不勞而獲，欲依循民主合作的工作原則並不容易，教師必須花費許多心力：

當所有成員回顧檢討八年研究的整體過程和工作細節、成功和失敗之處時，會發現有件事是顯而易見的：民主的過程常常招致磨損，而教師們的工作甚為辛苦，但是師生都發現，運用智慧合作地解決問題，就是成長的方法。（The University School of Ohio State University, 1942, p. 755）

根據參與學校的經驗，八年研究進行過程中，最能促進多數教師專業成長、在情境當中進行課程探究的場合，莫過於夏季工作坊的舉辦（Schubert & Schubert, 1984; Tyler, 1989）。主要是因為在年度的夏季工作坊中，參與學校的教師得以與來自進步教育學會的課程團隊及評鑑團隊輔導員一起研究課程工作，透過夥伴協作共同發展課程的過程，落實了課程革新理念及教師的專業成長。

（三）帶動課程銜接與教育階段的調整

由於八年研究參與學校的學制不盡相同，諸如Francis W. Parker學校與

Germantown學校是「K-12」制、Dalton學校是「托兒所—學院」制、Baldwin學校是「1-12」、Winsor學校是「5-12」等（Thirty Schools, 1942），許多學校進行課程革新時，基於學校本身有跨教育階段的學制，一旦推動課程革新，就必須連帶思考不同教育階段的功能以及課程銜接的問題，因此，參與學校的多元學制，反而有益於在課程革新實驗中調整相關作法，發展各教育階段課程與教學任務的銜接。

即便原本高中與初中是分開設置的公立學區，在高中實施的課程革新實驗，也促成了初中階段同樣納入實驗。以Denver學區為例（Denver High Schools, 1942），該學區為了使課程方案的發展更為整全，在學校行政人員的要求下，進步教育學會允許學區之內所有的五所三年制高中都在實驗初期加入八年研究，而且，學區內的10所初中也都受邀在1938年加入實驗。學區的報告書中指出，「那時研究已經進行了五年，加入的（初級）中學，能為青少年階段尋找更重要的教育經驗」（Denver High Schools, 1942, p. 146）。Denver學區的作法，呈現出高中課程的發展必須關注到課程的向下連結。

分析各參與學校的實驗報告書可以發現，有的學校在參與八年研究期間，亦同步規劃學制的調整，例如：芝加哥大學附屬實驗學校不僅有將原先的後期中學課程併入學院前期階段，還在初中階段增加了八年級，以便符合當時學生在各年齡層所需課程的特色（The University of Chicago, 1942, pp. 660-661）。該校在參與八年研究過程中，將原先的「6-5」制改為「6-3-4」制（「小學—中學—學院」），嗣後又調整為「6-4-4」制（「小學—中學—初級學院」），相關調整參見表1。就學制逐步修訂調整的意義而言，除了更加關注中學階段，以強化青少年學習階段的獨特價值及其和學院階段的區格外，另一方面，則是重視中學與大學課程的銜接，如表中所示之1937年中學與大學共同規劃課程。

（四）具體回應在地需求的課程實驗精神

八年研究的課程革新實務由各學校自主，並無全然一致的標準，呈現出可靈活調整的空間。各校課程方案的發展大多以切合中學的功能及定位為主要考量，並且呈現出參與學校因應「情境導向」的特色與作法。例如：Dalton學校原本即有其悠久的自學方案——「道爾頓計畫」（Dalton Plan），加入八年研究時，學校方案的發起人Parkhurst親自策劃課程的發展，學校在學生自學、適應個別需求

表1

芝加哥大學附屬實驗學校的學制調整概要（1933至1941年）

時間	學制建立與調整之主要內容		
1933年以前	小學六年 1、2、3、4、5、 6年級	中學五年 7、8、9、10、11 年級	
1933年 （調整為6-3-4制）	小學六年	中學三年	學院四年（前兩年由中學安置管理）
1937年			學校成員明確分屬高中或學院方案 學院課程由中學和大學教師共同規劃
1938年10月 （漸確立6-4-4制）	1、2、3、4、5、 6年級	7、(8)9、10年級 增加中學八年級	11、12、13、14年級
1939年10月			中學生與學院生分別安置管理
1941年6月			完成重組後的四年制初級學院（junior college）方案

註：1. 學校尚有幼稚園的編制，惟其學制並未更動，為精簡製表故從略；2. 初中階段原有三個年級，1938年10月調整為四個年級；增加的年級設定為八年級。整理自“The university high school and the first two years of the four-year college at the University of Chicago,” by The University of Chicago, 1942. In *Thirty Schools (Ed.), Adventure in American education (vol. V): Thirty schools tell their story.* New York, NY: Harper & Brothers. pp. 660-661, 671, 687-688.

方面的特色尤其顯著，再加上高中部為女校，因此，女生的生涯規劃輔導也是該校的特色之一（Dalton Schools, 1942）。

另外，公立的Denver學區，因學生家庭社經背景差異很大，學區除升學課程外，也發展職業方案，並運用核心課程來回應青少年共同興趣與問題，進一步發展了通識教育方案（Denver High Schools, 1942）。在其報告書的結語中特別提及，發展通識教育方案並不容易，教師和行政人員的人事協調工作常發生困難，但是，方案發展的價值在於該學區實驗課程的理念是符合每一學生的共同興趣與需求，報告書的撰寫者將該課程方案比擬為學校當中所有成員能投注其合作經驗的「實驗室」；雖然其所規劃的課程方案並不保證實驗工作定能成功，但所有成員在嘗試的過程中都經驗到合作發展核心課程的價值。

二、課程實驗參與者的評價與建議

在評估實驗課程成效的報告書中，Aikin（1942, pp. 117-118）歸納大學追蹤研究的結果，提出三項結論：其一，學生的大學學業並未因為參與中學課程實驗而受到阻礙；其二，實驗課程不受科目與學分限制的作法，並未削弱學生對大學學業的準備度及責任感；其三，課程革新顯著之實驗學校，其學生在大學的成就表現，遠高於對照組的同儕。報告書據以指出，在大學表現的成功須以高中特定科目的準備為前提之假定並不成立，而中學自由規劃課程的能力則值得予以肯定。在報告書中，特別針對中學與大學的關係及中學的課程革新，提出了成效評估與具體建議，茲整理其重點如下：

（一）中學與大學的合作關係方面

前述追蹤研究結果衍生出的意涵顯示，高中和大學合作關係的建立，並非由學分、成績、等級和學位等象徵性標記來決定，而是要從檢視大學教育目的、評估中學學習經驗，以及發展雙方合作機制等方面來著手努力。

1. 大學檢視教育目的，做為中學培育學生的指引

Aikin（1942, pp. 121-122）指出，中學課程重整的推動，必須有來自大學的配合；大學應該弄清楚其究竟需要怎樣的學生，亦即要明確指出準入學生在哪些方面需先準備充分，否則中學無從得知怎樣的入學條件與預備度是重要的。Aikin就評論道：「我們必須說，大學人員很少明確地指出他們所謂博雅和通識的（liberal or general）的教育是什麼」（p. 119）。他認為，如果各學院願意重新檢視他們的目的和程序，就比較有可能與高中建立良好合作關係的基礎。報告書中特別提及，當時已有某些學院企圖重新定義通識教育、重新檢視學院的目的，並且在大學入學生的條件要求方面，也有許多學院不以科目內容的特定準備度為重，而是提出諸如具備使用語言的技巧、具有努力工作的預備度和能力，以及擁有合理的智識成熟度等特質，做為大學入學條件的要項。

2. 中學透過動態的課程，蒐集學生的學習資料

大學若設置學生入學許可的適當要求，並依循客觀證據來評估候選人的合適入學程度，則提供大學相關證據做為評估依據，即為中學的責任。如果中學能做好學生學習資料蒐集與建置的工作，就可以更為有效地為所有學生服務（Aikin,

1942, pp. 118-122) , 並能進一步朝向民主發展。誠如報告書所指陳：

好好地瞭解每一位學生，並提供最適合其發展的、動態的課程經驗。特定的科目和學分型態將會消失，中學教育將會更為進展，以動態的能量邁向更進一步的民主成就。(Aikin, 1942, p. 124)

3. 逐步發展大學與中學相互尊重的合作關係

實驗計畫結束以後，參與學校和指導委員會期望實驗過程中的「自由」得以延伸，使其他學校也能發揮運用，為此，委員會針對未來大學與中學的合作發展，提出具體的建議步驟(Aikin, 1942, p. 125)：

- (1) 等到各大學校院的教育目的已經清楚地界定，並能平實地陳述，這樣的準備做好以後，科目和入學考試等有關預定中學課程內容和組織的規定，才應隨之改變。
- (2) 大學和中學應該共同決定，為了大學的功課作準備，需要哪些重要的心智和人格方面的知識、技能和習慣。
- (3) 應該研擬提供給大學校院有關高中畢業生學習資料的計畫，並且應當避免預先限定中學課程的內容和組織。

透過八年研究，發起單位積極建議中學和大學逐步發展進一步合作關係，尤其建議各大學釐清教育目的，使中學的課程革新能夠有所依循；大學教授和中學教師一同思考和計劃美國青年的教育，並促進彼此的瞭解：

中學教師的工作在一個層次，教授在另一層次，但是需有共同的關懷焦點。透過共同的慎思審議⁷(by deliberating together)，他們將會更清楚地看待其工作，並且更為有效地加以執行。(Aikin, 1942, p. 126)

⁷ 透過八年研究的實施，參與實驗的大學與學校人員已有課程的慎思審議概念；在研究報告書中所提及的協同慎思審議，除了大學教授與中學教師對於中學教育的合作(Aikin, 1942, p. 126)，也還強調中學教師、行政人員、家長和學生共同思考和規劃有關學校的工作(Aikin, 1942, p. 128)。

報告書指出，八年研究確實提供中學和高等教育機構前所未有的初步合作經驗，過程中，透過參與學校和大學間多次會議的召開，在友善的氣氛中共同合作，更為凝聚了彼此間的關懷與信心。

（二）中學的課程革新方面

彙整各參與學校的課程革新工作心得，報告書中就中學課程革新方面提出的建議，包括課程的內容和形式應關注青少年普遍關懷的事物，並幫助學生掌握閱讀、寫作、口語表達溝通等方面的重要能力，以及使用量化概念和記號的能力；課程的每一部分，都應該有清晰的、主要的目的，使青少年瞭解美國具有自由的人文精神遺產；課程應幫助青少年發展對民主生活的理解，並能激發其投身人類福祉的意願。循此，特別鼓勵中學課程的發展應以民主的理想做為指導思考和行動的原則，無論在人力資源的投注、課程修訂問題的處理、學校教育目的的思考，以及其對自由的責任與擔當等方面，都應善加發揮與運用（Aikin, 1942, pp. 127-139）。茲敘述如下：

1. 課程審議奠基於民主的運作

在課程重整的準備過程中，需要協同的慎思審議（co-operative deliberation）（Aikin, 1942, p. 128），故應整合來自行政人員、教師、家長和學生的努力，共同計劃學校課程任務的革新，否則常會滋生混亂和不安，致使革新任務返回原點。

校長在行政上的民主領導，必須尊重、信任、刺激和挑戰教職員的思考。而教師則應有機會全然分享對變革的意見，參與導向變革的慎思過程，在具有安全感的情境中進行「探險」旅程，如此才能做好進步革新的準備。換言之，校長和教師需要有真誠的探索信念，將實驗視為導向教育進步的方法；彼此若願意且能夠開放心胸去分析自己的假定，打破習以為常、理所當然的思考模式，學習重新考量和質疑周遭事物，則能激發較有活力的想法。誠如Aikin（1942, p. 130）所指出：

教育時常被認為是學校建築、教室、課堂、教科書、課業、成績、學分，以及文憑所組成的模式（patterns）。然而，只有當這些與教育有關的事物被推移到人們心中的背景位置，那時真實的思考才會成為可能。

當然，家長的合作也很重要，若能徵詢家長的意見，則較容易獲得其支持，反之，則可能招致這些學校贊助人的誤解和反對。另外，八年研究過程中讓學生參與學校的經驗，也說明了高中生能夠有效地參與學校課程的重建、學生們在學校組織和領導上具有分享的能力，許多參與學校還促成了師生共同計畫的課程。

2. 課程修訂的問題因情境而異

在學校課程修訂工作的各個階段，學校成員應考慮在地情境，詳細探討學校所服務的社群以及青少年的需求，也要儘可能地諮詢專家和有經驗的課程輔導人員的意見。為了回應學生的需求，學校應持續自我提問：

我們的工作應該保留哪個部分？哪些不應該繼續？需要怎樣的新工作？我們應該採取這個計畫或者其他方案？應該朝向哪一發展方向？
(Aikin, 1942, p. 131)

這些問題的解決程序，並不是來自於複製其他學校的方法，因為其他學校或教師的經驗，縱使在某些條件之下有用，但是，「沒有任何教師或學校可以為他人走過艱難的重建必經之路」(Aikin, 1942, p. 132)；每個學校必須思考自身的問題，並發現其自身的解答。學校問題常因情境而異，參與學校的經驗並沒有提供適用於解決所有學校問題的萬靈丹。

3. 目的與價值的思考是課程革新的基礎

課程革新的目的具有指引作用，學校推動課程革新的目的及其背後所蘊含的價值，都需要透過審議慎思的決策來清楚地陳述。畢竟，學校教育的目的無法自外於維繫其運作的社會，而且學校課程革新的目的，更是關乎到民主的價值。參與課程實驗的學校透過持續地探究革新的目的，多能體會到其中的關鍵：

學校課程的什麼部分應該被保留？即在於能提升我們所尋找的民主生活的部分；青少年怎樣的改變是更為可欲的？即為導向民主生活的方向。
(Aikin, 1942, p. 133)

而在探尋課程改革工作價值的過程中所衍生的發現與轉變，更往往是參與學

校從不知所從到逐漸上手的轉捩點。

參與學校建議，不論課程組織的形式或名稱為何，其設計皆是以更為符合青少年的需求為考量。為此，教師應該為共同目的而努力，突破教師同儕間的藩籬，以及各科目間人為的分化障礙。Aikin (1942, p. 137) 就明確地說，應「移除使教師無法真正教育人本身的障礙」，此即表明，關注教育「人」的核心價值甚於既定學科分類的人為框架，這才是考量學校教育內容的根本。

4. 學校課程自主是邁向進步的關鍵

教育應負起對青少年的責任，所有的高中應擁有相當程度的自主，根據其自身情境判斷課程改革的重建方案。參與學校的經驗指出，邁向進步的關鍵，即是能改變的自由。惟如Aikin (1942, p. 136) 所言：「更大程度的自由，會帶來更多的明智地指引學生的責任」。而承擔責任的條件，則是每個學生都能受到至少一位教師認真地認識與了解；並且「最明智的教師應能承擔最大的責任尺度，以供學生諮詢」（p. 136）。由此觀之，自由並不意味著漫無目的或放任而為，循如報告書末尾指出：「這樣的自由，是最好的挑戰」（p. 139）。換言之，學校的課程自主，是學校成員激發創造力與活力的動力來源，亦是邁向進步的關鍵。

參、八年研究實驗課程實務議題之檢視

以前述之八年研究的內涵與成果評價而言，實驗課程確實具有實質的成效與影響。然而，在實施歷程中，還是有一些未預期、具爭議的，甚至仍有缺憾的實務層面，值得進一步探討。以下茲就八年研究課程實驗推動過程中所浮現的重要實務議題進行回顧檢視。

一、進步教育學會承擔各方課程改革期許

1920年代末，美國中學的課程問題漸受關注。因正逢經濟大蕭條，⁸ 許多

⁸ 經濟之不振也影響社會大眾的情緒，使學校教育成為眾矢之的，當時的報章雜誌紛紛依隨民意，爭相報導學校辦學的差勁情形；蓋環境處於變動時，人們更為期許教育負起導進社會的責任（Nowakowski, 1983, p. 24）。

高中年齡階段的青年因無法獲得就業機會而入學，導致在學人口增加（Aikin, 1942），許多課程改革的焦點開始落在高中階段。當時，各中學受到大學入學要求的限制，課程多以學術科目為主流（Kliebard, 1986, p. 213），辦學重點亦專注於累積升學所需的特定學分。⁹ 分析當時中學課程改革問題的切入點，一般的公立學校和以中上階級為生源的私立學校則大異其趣，前者較關注於不升學的高中生，而後者則多著眼於中學的升學功能（Tyler, 1989, pp. 194-195）。雖然不同高中的課程改革訴求，對於高中是否以升學為重的看法有異，卻都共同希望促成中學的課程更為自由、更具彈性。

進步教育學會當時在小學教育的革新方面卓有成效，再加上其組織規模日益龐大，自然承擔了極大的社會期許，於1930年10月組織「學校與大學關係委員會¹⁰」，期望建立中學與大學的合作關係，並透過實驗來解決高中課程僵化的問題。當時，委員會發現高中教育的缺失，包括在發展方向上未界定核心目的，也不夠瞭解學生，不知如何提供學習指引或創造有效的學習條件，來幫助學生瞭解身為美國公民應當珍視的歷史文化價值、養成群體生活的責任感，也極少提供學生智識上的挑戰、發展或釋放其創造能量，導致許多學生在畢業時還未能具備充分的語言能力，使得高中文憑僅意味著累積足夠的必修學分；課程內容缺乏青年關心的事物，對學生而言，意義與價值不高；高中整體的工作缺乏一致與關聯性，校長和教師雖辛勤工作，但無法獲得相應的成果，對改革準備度更是不足；另外，高中大多做為大學的預備學校，並未充分關注不繼續升學的學生（Aikin, 1942）。為改善上述缺失，委員會將課程實驗計畫的目的設定在建立彈性的、理解青少年需求的中學教育（Commission on the Relation of School and College,

⁹ 自二十世紀初，卡內基教學改進基金會（Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching）提議以「卡內基單位」做為高中生的修課數量與科目之參照基準（Krug, 1960, p. 140），至1920年代末，長久以來中學課程欠缺革新的空間（Blanshard, 1928; Counts, 1928; Fowler, 1928; Froelicher, Pollitzer, Sipple, Mirick, Cooke, Mintze, Philbrick, Browne, Johnson, Leland, Erickson, & Smith, 1928; Proctor, 1928; Sandison, 1928; Smith, 1928）。

¹⁰ 委員會成員的身分包括高中教師、高中校長、大學教授、大學院長、大學校長、辦理大學入學業務的行政人員、教育哲學家、評量專業人員，以及新聞記者（Aikin, 1942）。

1942, pp. 144-146)。

當時，中學教育改革者希冀爭取更為符合學生需要的課程，出發點包括了升學與非升學導向的雙重考量，結果則是由進步教育學會來承擔改革任務的推動與執行，而其所標榜的核心精神是「民主即一種生活方式」，並提及要為所有學生（無論升學與否）提供良好的中學教育（Aikin, 1942）。雖然進步教育學會有推動小學進步教育的基礎，在推展教育革新的理念方面亦具有相當程度的號召力，但是，欲落實需求各異的中學課程改革，因牽涉到攸關畢業生進路的複雜問題，進步教育學會組織的運作效能，自然會有所侷限，由於缺乏相關政策及其他負責機構的配合，縱然起初提出了立意良善的理念，也不易維繫，不利於形成穩定而永續的改革作為。

二、實驗未符原初設計，促發課程的探險

八年研究的初始擊劃，主要是依循量化研究的設計思維，期望選取各地具有代表性的中學參與實驗，並計劃選取實驗組畢業生與其對照組在大學進行學習情形的比較（Aikin, 1942）。然而，關於實驗控制的想法，在初始階段就被立意取樣的事實所撼動，亦即，當時參與的學校既未具有代表「全國」的特質，也不都具有代表「進步」學校的特質，就量化研究設計而言，控制變項極為不足。

參與八年研究的學校，即相關文獻習稱的「30校」（Thirty Schools），其實是以包括30個負責管理的行政部門來計算，其類型包括個別學校以及整個的學區（Tyler, 1989, p. 196）。當中，Des Moines、Denver，以及Tulsa三個學區內的中學都參與了實驗，而1936年時，Pelham Manor日校因同時參與另一項實驗研究而退出（Aikin, 1942; Chamberlin et al., 1942; Giles et al., 1942; Smith et al., 1942; Thirty Schools, 1942）。有些參與學校的人員本身即為進步教育學會組織的成員，並且許多學校本就以「進步學校」之名而廣為人知¹¹（Rugg, 1947; Tyler, 1989），但有些參與學校則較為保守，更有些學校是極為缺乏人力與物力資源

¹¹ 參與學校中，知名的進步學校，諸如Beaver鄉村日校、Bronxville高中、Fieldston 學校、Francis W. Parker 學校、George學校、Germantown Friends學校、Horace Mann學校、John Burroughs學校、Lincoln 學校、Shaker高中、Tower高中，以及俄亥俄州立大學附屬高中等（Rugg, 1947, pp. 569-570, 594; Tyler, 1989, pp. 194, 196）。

(Hawkes, 1942, p. 147)。

換言之，參與八年研究的學校並不具有嚴格選樣上的區域代表性或特質代表性，但各學校卻都開展了相當多樣化的課程革新作為。過程中，倡導實驗的機構並未對課程實驗內容設立特別的規範，使得參與學校在一開始並無法掌握改革的方向與具體作法，卻又得擔負著證明實驗成效的壓力，導致整個實驗過程的「探險」意味相當濃厚。¹² 而當今若欲理解八年研究參與中學的「實驗」性質，並不宜僅從量化研究的觀點來加以審視。誠如Kridel (1998, pp. 27-28) 曾提出，倘若人們能夠運用質性研究的敏銳度來看八年研究的故事，就會發現參與學校自身對課程革新的豐富描述深具意義。

基本上，教育或課程實驗的預定或控制程度，在實驗進行之前或是過程當中，都還是有可商議調整的空間。Aikin (1953) 則始終認為，即便各所學校共同參與一項大型的課程實驗，仍應各自發展適用於在地學校的課程，只不過，在所秉持的「實驗」想法上仍須有基本的門檻，一些未能全力投入革新課程發展的學校，則應及早退出。這樣的想法，一方面是出於期待實驗結果能更為明確，另一方面則是感慨有些學校未能完全投入，以致影響到整體的實驗成效。綜言之，八年研究的「實驗」具有濃厚的在地探究性質，但仍存在強烈的目的導向，總還是希望最終能驗收正向的革新成果。

三、參與者價值差異的衝撞與協商

來自進步教育學會的革新倡導人員、大學及中學人員的課程價值取向不盡相同，包括：

(一) 學會與大學的合作，關注實驗中學畢業生的素質；來自大學機構的要求備受重視，不僅看重實驗中學提出學生學習成效的明證，也期望在大學裡找到追蹤研究結果對比明確的論據。學校與大學關係委員會的計畫當中就曾提到 (Commission on the Relation of School and College, 1942, p. 141)：「委員會想要帶來學校和大學關係的改變，允許良好的中學進行實驗，關心所有參與實驗的學

¹² 由此可見，八年研究報告書的總標題「美國教育的探險」(Adventure in American Education) 用詞頗為貼切。

生，但特別是指計劃升大學的學生」。此般說詞顯示，儘管原初中學教育改革的呼聲中，不乏關注為數比例約六分之五不升學的青年（Aikin, 1942），但推動下來，卻仍較為著重升學取向。在改革過程中，大學機構雖同意放棄一般的入學要求，卻代之以變通的方式，接受中學提出學生學習成效的證據，故實驗研究本身很難不把焦點放在證明「實驗中學的學生有能力上大學」這回事。另外，受惠學生的背景大多來自於中上階級的家庭，而中上階級出身的學生，原本即以升大學為就讀中學的首要目的。是以，在計畫初始，便較偏向發展「不依照傳統方式」卻能培育「升學」能力的課程。

（二）在參與中學的場域裡，校方人員最有機會與學生直接互動並注意其需求。參與學校在八年研究的過程中，曾主動要求進步教育學會將中學課程評鑑的範圍也納入未計畫升學的學生。然而，由於課程價值取向的不同，當進步教育學會擬使用既定的測驗為中學生施測，卻引起中學的反彈，於是，進步教育學會乃於1934年尋求Tyler協助，組織評鑑團隊（Evaluation Staff），發展因應學校需求的評鑑作法（Thigpen, 1978），做為調停衝突之媒介，以使研究得以持續進行。隨著課程工作日益受到重視，繼評鑑團隊組成之後，又於1936年成立課程輔導團隊，協助各校的課程發展實務（Aikin, 1942）。

（三）來自進步教育學會的學者專家，是八年研究的智囊團，在初期即宣稱民主的理想，較有先見之明，而學校實務工作者則是透過自身摸索，在1937年後才逐漸確認方向（Aikin, 1942），學校的工作也才得以更貼近Dewey（1928）關注民主與教育的主張，著重生活中的探究經驗與解決問題。

整體來看，大學機構的課程價值較傾向謹守人文傳統，而學者專家的先行理念則抱持進步教育的價值取向。至於實驗中學，則在大學的牽制與認可下，亦步亦趨地嘗試落實民主的精神、踐行追求自由的理念。參與八年研究課程實驗的各方在價值取向上或有差異，但透過合作研究過程中彼此理念的交互衝撞，倒也協商出實驗研究的因應出路。然無可諱言地，大學機構始終都顯得較為保守，不僅在實驗之前較多關注升學的學科知識，主宰著中學能否自由探究課程，又在中學實驗告一段落後，扮演著驗收成果的角色。

四、課程評鑑措施的突破與限制

八年研究課程實驗進行之前，即已規劃相關的評鑑措施，惟實施的期程並未隨著實驗進行之步調而做相應的調適，以致未能確實掌握課程革新的成效。

參與八年研究的中學為確保留下學生學習成果的證據與資料，以使大學能據之挑選入學學生，因此，在實驗正式進行之前，學校與大學關係委員會就成立了記錄委員會（Commission on Record），負責蒐集各種質性的或量化的學習成果證據（Committee on the Relation of School and College, 1942），而相關的實質工作便是Tyler所主導八年研究的高中課程評鑑。另外，歷來有關八年研究的文獻或多或少都會提及的大學追蹤研究（college follow-up study）（Kridel & Bullough, 2002, 2007），則是從評估實驗後效的觀點出發，主要是針對學生進入大學後的評鑑，旨在比較追蹤實驗中學畢業生與其對照組學生的學習情況（Aikin, 1942）。無論是中學課程評鑑的報告（Smith et al., 1942）或大學的追蹤研究評鑑報告（Chamberlin et al., 1942），都為實驗學校學生能力的表現，提供了判斷依據。特別是將課程評鑑納入課程發展的環節，較之過往的課程制定概念，更可說是重大的突破。

另外，八年研究在初始階段，即規劃相關評估基礎須建立在蒐集學生的中學表現相關資料，也規劃好1936年起進行的大學追蹤研究。然而，1936年進行的大學追蹤研究，原是針對1933年入學接受高中實驗課程之學生，於該年畢業進入大學就讀的年份，從而設定為期五年的追蹤研究（1936至1941年）。惟當時沒有料到，1933年時，各參與實驗的中學尚未確立方向，待1937年以後，多數參與學校才確立實驗方向與作法（Aikin, 1942），使得評鑑的成效與預期的設定多少還是有所落差。若當時追蹤研究能持續進行，在解釋實驗後效的成果當更為明確且顯著。¹³ 如有可能，追蹤研究亦可關注未升學之高中畢業生的後續發展情況。畢竟，課程改革為點滴工程，無法在短時間內收效，更何況許多推動過程的變因與實際發展情況，是實驗規劃之初始料未及的。

¹³ 當時對於實驗中學畢業生的追蹤研究，整體而言，其表現相較於未參與實驗的同儕，並非在所有比較項目上皆有顯著的優異成果（Aikin, 1942）。

肆、八年研究實驗課程經驗的批判反思

接續上述討論八年研究的課程改革議題，茲進一步從課程改革任務的說辭、參與者的立場、課程改革的價值預設、改革實務及其成效的評估等角度，提出批判反思。

一、課程改革的說辭與行動存在著落差

八年研究之推動，主要是為因應時代變遷和青少年的需求，其所面臨的課程問題，卻由進步教育學會來承擔相關的責任與回應；其計畫說帖雖提到是為所有學生而改革，但從實際受益學生的角度來看，並非所有的學生都受到重視。雖然改革的說辭前衛，並以批判當時教育實務的缺失而有其說服力，但是，改革的行動卻不盡一致，甚至緩滯落後，出現配套措施未及完備卻驟然實施的落差情況（Kliebard, 2002）。八年研究的事例顯示，承擔改革之進步教育學會對於高中的定位偏向於升學預備，致使實驗課程的發展偏離了原本改革宣稱的理想道路。

換言之，八年研究課程改革的宣稱，在處理「為了誰」的論題上，或以「所有學生」為對象，並未排除特定的群體，然而，從實際運作的層面加以檢視，則並非如此，其所關注的焦點，還是以升學後的表現來評估課程改革的成效。

二、課程改革的走向難以標準化

八年研究在本質上，是以研究和實驗的方式來推動課程改革，希冀說服教育界普遍關注高中課程改革的必要性。規劃之初，雖循量化思維來設計，惟實際運作起來，並非劃一標準、控制嚴謹的實驗，而是發展成重視在地需求的課程探險。Kridel與Bullough（2007）在回顧八年研究的價值時，高度肯定其對在地課程發展的尊重，並藉之反諷當代美國聯邦過度干預學校課程的作為。Kridel（1998）曾建議後人以質性研究的角度，看待各參與學校豐富而多樣化的課程革新。雖然，在八年研究的歷程中，課程改革是否需遵循一致的步驟，向來是個備受爭論的議題，但Aikin（1953）則始終肯定學校必須經歷發展課程的過程，才能真正識別並回應自身的需求。

畢竟，當學校擁有課程自主的空間時，才能依據實際的革新情況，從嘗試錯誤中摸索學習。以跨領域課程實踐為例，許多學校一開始熱切地追求科目領域的融合，結果發現會導致師生無法找到知識背後的整體意義，於是又另外尋找更為合適的方法（Aikin, 1942, p. 53）。例如：Dalton學校在實驗進入中期，於1938年檢視實驗課程時發現，課程由原先重視科目組織轉變到偏重學生組織，似乎過於犧牲科目內容的重要價值，於是，教師們重新檢視各自的專業領域以釐清相關疑慮，後來雖然未能解決所有問題，卻促使教師得以更加認識自身及他人的專業領域（Dalton Schools, 1942, pp. 127-131）。不論八年研究的課程實驗是為了驗證既定套裝課程的實施成效，或是為了符應特定教育理念的實驗作為，其帶動參與學校課程內容與教學方法的具體革新成效，難以確實評估，但可以確定的則是，學校課程改革的推動，難以有齊一的步驟，更難以控制其發展的歷程與結果。

三、參與者的課程價值預設難免歧異

雖說課程改革事在人為，然而，改革是實現誰的意志？其背後又指涉怎樣的價值取向？無可否認地，投入改革的學術單位、學校或社區等各利害關係人都各自有其立場、關注焦點與價值預設，使得課程的改革往往成為權力角逐與意志展現的場域。或有學者認為，八年研究的結果未受到重視、影響力未得彰顯，乃源於美國參與世界大戰而使人們的關注焦點轉移，但Kliebard（1986, 2002）則認為，需要從根源上追溯相關因素。他指出，美國早先即存在立場互異的課程陣營，人文主義的支持者站在大學一方，而其反對陣營則站在中學的立場，彼此間存在著一種相互競逐的關係。在八年研究過程中，參與者雖然各自踐行其所秉持的課程價值取向，然可貴的是，在差異中透過互動與協商，還是催生了多個研究團隊、整合了學校實務工作者與學術界人士。即便如此，大學參與實驗合作的保守態度，對於當時的改革活動而言，仍然造成某種阻力。Popkewitz（1987）就曾明言，大學對於中小學的教育影響重大，因為在「何種知識最有價值」的取決上，大學扮演著決定者的角色，在社會的知識階層中長期擁有其不容撼動的「霸權」。是故，欲討論高中的課程改革，似乎不容忽視其與大學間的知識與權力連鎖關係。

四、課程實施的支援系統難以齊備

課程改革工作涉及多方面的配合，有賴相關支援系統提供人力與物力資源。八年研究所開發的各種資源，並非初始階段就能設想周到，除了最初發起的學會、資助單位和參與學校開展了實驗工作，隨著課程實驗的推動，陸續發展出負責記錄、評鑑、課程諮詢等各種人力團隊，並建立了教師專業成長團體。Redefer（1950, 1951）站在事後檢討的觀點，特別提到師資培育機構應該涉入八年研究，開設專業成長課程，使教師具有更為充分的革新能力。Aikin（1953）雖然很肯定課程團隊和評鑑團隊輔導員的貢獻，但也指出學校最好能儘早獲得促進教師專業成長的資源。可見，在課程革新工作中，應同時整合在職教師專業成長的規劃與實施，以使所需的人力資源能夠即時到位。另外，在八年研究實驗成效的評估建議中，特別強調中學與大學的關係，其所透露的重要訊息是，高中課程的實施必須好好地處理高中階段教育功能與大學階段教育功能的銜接，以促使大學成為支持中學課程改革的機構。

再者，及時公開研究成果，獲得社會大眾的理解亦很重要。Aikin（1953）就曾指出，八年研究進行的期間，並未特別著力在過程中宣傳研究的進展，以致未能即時讓外界充分知曉其成果，這點甚為可惜。一個具有成效的長期實驗研究，若能在過程中公開成果，除了可以宣傳理念構想與實施成果外，也可以及時得到外界具建設性的回饋，藉以調整作法，更可以積極凝聚教育界同好對相關議題的關懷與共識。

五、課程評鑑的執行未盡周全

改革成效的評估，對於任何革新措施而言皆是必要的。八年研究計畫啟動之前，就預擬了高中課程的評鑑，以及追蹤後效的大學學習評鑑，做到了及早規劃學生學習當下成果（發生在高中）與後效（發生在大學）的評鑑。然其不足之處，包括追蹤研究進行時機未能配合實驗進展與課程革新實況而調整、後效評鑑忽略未升學的學生等，皆可供作前車之鑑。另外，除了評鑑學生學習成果外，學校課程的結構、內容、發展與實施過程等，亦可納入課程評鑑之範圍，以讓改革過程中與課程有關的相關環節，得以透過相應的評鑑措施，找到得以改善的關鍵。

伍、高中課程改革議題的再思：代結論

如前所述，八年研究課程實驗之初，參與學校期望擁有課程發展的自主，突破既定大學升學科目與學分數的限制，後來克服了標準化課程方案和測驗的迷思，體現課程自主、多元的價值。雖然出現參與者意見紛歧、各行其是的現象，但難得的是，過程中卻也激盪出協商合作的火花。即便學校課程革新實務艱辛，未能面面俱到，但許多寶貴經驗的體認，諸如學校民主精神的落實、教師透過跨學科互動認識其他專業的經驗，以及重視教育「人」的價值等，都是透過不可取替的學校實驗課程發展歷程而來。然較遺憾的是，整個八年研究課程實驗，未有升學規劃的學生並未能在過程中公平受惠，若以社會正義的視角來看，確實有值得商榷改進之處。

整體而言，八年研究的課程改革實驗得以推動，有其獨特的情境脈絡要件，不僅各中學在定位上享有相當程度的自主空間，而課程革新關聯到升學問題的解套關鍵，則在於取得了大學的支持與合作。另外，八年研究為具有「實驗」和「研究」性質的課程改革，結合了學界的菁英和實務界的有志之士一起合作，共同致力於高中課程的調整與更新，並且規劃了相關評鑑措施來為課程的變革「把關」，在過程中雖遭遇阻力，但為保障實驗的持續進行，主事者和參與者也都能秉持改革理念，盡量設法克服相關實務困擾，並有系統地蒐集相關資料，藉以檢視實驗課程的成效。由於情境脈絡的殊異，勢必難以複製八年研究課程改革的經驗，也無須援引其課程事例來與當前課程改革內涵進行對照比較，但八年研究實驗課程推動實施過程所衍生的相關議題，卻足以提供極具實務批判意義的課程思維，來幫助檢視當前臺灣所面臨的高中課程改革問題。以下茲就高中課程改革焦點議題，提出相關的檢討與建議。

一、課程改革之先決條件在於釐清目的、意義與定位

課程改革事務的表象背後，不僅涉及教育信念、發展方向的釐清，亦牽動著課程組織的重整，任何課程改革，都需要對有關於目的、意義、定位、價值與學理基礎等本質的問題，進行深入的探討。如果課程改革的說辭宣稱與實際行動存

在著落差的情形，則需要回到本質性的問題來進行檢視。雖然課程改革的運作發展難以標準化，卻亟需在課程改革過程中激發學校對目的、意義與價值等問題進行反省性的思考。至於課程改革參與者間存在的歧見，則更是需要藉由目的、意義與價值的釐清，來協助發現各自對改革所持期望背後的基本差異，以利在重要議題的協商上獲得共識。

八年研究的課程改革在發起之初，有為菁英教育吶喊者，也有為普羅大眾發聲者，主要訴求都在於突破既定科目與學分數的限制，以實現學校課程的自主，其所宣稱的理想是要將民主做為一種生活方式。基本上，「民主」與「自由」的價值，是改革的基礎，也是美國人引以為豪的立國精神遺產，提供了八年研究實驗課程推動過程中，強調「核心課程」以及滿足「青少年共同需求」的學理基礎。

觀諸臺灣現況，教育部推動國民教育階段九年一貫課程行之有年，日前正積極推動十二年國民基本教育的實施，高中教育階段的課程改革也持續進行，以期能回應時代潮流，並向下銜接國民教育，向上銜接高等教育，但高中階段教育的定位卻備受爭議，相關政策擬定與實施的妥協性與複雜度極高（卯靜儒、甄曉蘭、林永豐，2012；黃政傑，2012）。有關高中教育深層的本質問題，主要是「菁英／升學預備教育」或「普通教育」的定位爭論，然浮現於檯面的則是課程分化問題的處理，若高中定位的概念未能釐清，課程架構之修訂則很難有所依據（卯靜儒等，2012）。以2005年發布的「後期中等教育共同核心課程」為例，其主要是以延後分化的理念出發，強調各種學校型態（包括普通高中、完全中學、綜合高中及高職）的學科基礎能力（國立臺灣師範大學教育研究中心，2005；教育部中等教育司，2005），但其以「共同必修」的框架來詮釋所謂的「核心課程」，缺乏對核心課程內涵的探討，致使議題焦點淪為各領域中各科目的必選修學分數配當問題，而非培養基本核心能力的課程知識結構的組織問題。若以當前正在積極推動之十二年國民基本教育而言，亦是牽涉到高中階段教育的定位問題，相關的爭議仍持續不斷。¹⁴ 唯有回到課程改革本質問題的釐清、目的與定位的確認、意義與價值的建構，才能蓄積支撐改革作為的動力與能量。

¹⁴ 十二年國民基本教育或許不能免除「共同必修」的學分數配當問題，然而，更重要的是，對於「為何」以及「如何」界定共同課程的探討，須有周延而合理的立論基礎。

二、加強教育階段的銜接，重新探討高中課程改革的方向與重點

建立高中與大學的合作關係、重新探討高中課程改革的方向與重點，是八年研究著重的問題。實際上，八年研究實驗課程的實施，在加強教育階段的銜接，不僅關注高中階段向上與大學的聯繫，有些學區則重視青少年的學習階段，特別強調高中與初中教育的銜接。在目前積極推動十二年國民基本教育的當下，高中教育的向下銜接，尤其是教育決策單位關注的焦點（黃政傑，2012；楊思偉、陳盛賢，2012），亟需在課綱修訂過程中增加國、高中職間的對話與協商，以縮小不同教育階段、不同學校類型間的課程與教學落差。

然而，在各種高中教育的問題中，對社會大眾而言，大學與高中關係的檢討與重建，則是關鍵。在臺灣雖然每個人都有進入大學就讀的機會，但大學招生的條件要求，對於高中教育仍具有極大的影響（卯靜儒等，2012）。因此，高中課程若欲有所變革、推動所謂的特色課程，就必須與大學連結、取得共識，掌握大學對高中畢業生能力的期待，課程才有活化、意義化的可能（王麗雲、甄曉蘭，2008，頁29-30）。就此，大學當然也就需要進行自身需求的分析，釐清大學教育目的，並重新評估入學生應具備的條件，做為高中課程修訂的參考。

在八年研究的例子裡，主張釋放中學課程的彈性，並非意味著反對大學制定入學標準，而是希望獲得大學的認可，透過長期追蹤研究來證實高中採取變通、多樣的課程來培育素質優良、有能力進入大學學習的畢業生。然就實驗結束後的評價與建議來看，不難發現當時高中和大學對於培育學生的方向，集中在「通識教育」的討論。然而，不論所強調的焦點為何，高中與大學應開啟對於大學新鮮人準備度的共同關注。

三、妥善規劃課程實施的支援系統與評鑑措施

課程改革的相應措施，須有課程評鑑及其他諸如課程諮詢、教師專業成長等方面支援系統的配合。從歷次臺灣的課程改革來看，皆未能審慎規劃評鑑措施，在流程的設計、指標的訂定方面也不盡周延，故難以確實判斷改革的效益與影響，更無法有效檢視課程的實施是否達到預期的改革目的（莊明貞，2012；甄曉蘭，2004）。就當前臺灣高中課程改革的政策以及十二年國民基本教育即將牽動

的課程修訂來看，決策者多疲於處理各方意見的妥協，不僅在改革的定位、結構重整或內容修訂方面，未有顯著的突破，更是缺乏對課程評鑑環節的關注。基本上，課程改革成效與品質的掌握，可透過妥善規劃的課程評鑑措施來檢核，而針對社會大眾對改革的疑慮，亦可透過評鑑的執行及所獲得的評鑑資料來予以適切地評估，並且透過相關支援系統的輔助來化解疑慮、克服障礙。畢竟，在推動課程改革之際，若能先行規劃相關評鑑措施，推動課程政策的影響評量與課程實施的成效評估，自能提供具體的課程實務改進依據，帶動課程的革新與發展。

八年研究在課程評鑑上的價值備受重視，主要是因為其具有課程實驗的性質，為證明實驗課程的有效性，其所實施的「評鑑」是以「研究」的方式來進行，除了以高中生的學習成果做為實驗課程成效的證據，又有後效評鑑的設計，藉以追蹤學生的學習表現，以檢視判斷實驗課程的影響與價值。非常難能可貴的是，八年研究將課程評鑑納入課程發展的一環，開創了嶄新、且影響深遠的課程發展模式。目前的高中課程改革縱使未以「實驗」定調，然為了將來對改革成效的分析能有充分的證據做為基礎，在推動十二年國民基本教育課程改革之際，必須慎重地將評鑑與相關支援系統的規劃納為當務之急，或許才能確保改革的品質，得以「所言有據」地來說服各界，獲得大家對十二年國民基本教育課程改革的信心與支持。

四、透過「誰獲益」的角度檢視課程改革之價值與影響

通常課程改革的理念宣稱，或多或少都帶有一種或是數種的革新訴求，而不同的訴求背後則又蘊含了極具差異的價值預設。例如：在八年研究課程改革的經驗中，大學機構多半預設了課程的學術價值與人文傳統取向，而實驗中學與領航學者的價值預設，則大多是傾向「學生關聯」與「社會關聯」的思考，反映出及濃厚的進步教育取向。基本上，在各種課程改革主張中，或多或少都可以區辨出其背後的價值預設；然若欲真正釐清改革的意義與價值，則必須在理念說辭轉化到行動實踐的過程中，批判反省「誰的知識最有價值」、「誰的知識被合法化」、「誰的文化在學校中被傳授」（Apple & Christian-Smith, 1991），並且針對課程改革成效進行檢視，進一步探究改革過程合法化地實現了誰的知識和文化？誰真正獲益？學生是否實質受益？過往許多的改革經驗告訴我們，並不是各

種理念與訴求都能關注到學生實質的需求，即便如八年研究實驗課程的推動，帶有濃厚的進步教育取向，關注到在地需求和青少年的需求，也很難做到嘉惠所有的學生；就滿足學生學習需求、讓所有學生獲益角度而言，八年研究的課程實驗仍存在著力有未逮之處。

以臺灣這些年來高中課程綱要的研擬及課程政策的型塑為例，參與課綱政策制定的決策者、學科專家，以及關心課綱修訂的教改團體、社會大眾等，雖都異口同聲地宣稱是「為了學生」而進行課程改革，卻各自有不同的價值預設或意識型態取向，各方在利益的角力之下，不免造成課程政策論述焦點的轉移，以及改革訴求、修訂理念的妥協與讓步，導致改革的「說辭」與「行動」、「理想」與「現實」間，存在著極大的落差。即便從必選修科目的規劃和上課時數的分配來看，也不難發現考試文化還是大大地牽制了改革理念的推動，致使升學的考量仍強烈主導著學校課程實踐的方向（卯靜儒等，2012）。而整個課綱所鋪陳的知識架構，所反映的大多是學科專家的教學期許，遠甚於反映青少年的學習需求；若借鑑八年研究課程實驗是以青少年需求做為重整課程之基礎，臺灣的課程改革確實需要更深刻的反省，誠實地從「誰獲益」的觀點來檢視當前的課程改革訴求，審慎追問：改革的方向與內涵是否關照到所有學生的學習需求與發展？不同進路取向的學生是否享有公平獲益的教育機會與學習品質？或許能更有助於重新評估改革的意義與價值。畢竟，學生是目的，而非藉口，課程改革的成效與價值應該是透過學生實質的獲益來彰顯與衡量的。

DOI: 10.3966/102887082013125904002

參考文獻

王麗雲、甄曉蘭（2008，4月）。臺灣普通高中教育政策的回顧與前瞻。載於國立臺灣師範大學教育評鑑與發展研究中心主辦之「臺灣高中教育政策之檢討與展望」專題研討會論文集（頁7-41），臺北市。

[Wang, L.-Y., & Chen, H.-L. (2008, April). *Educational policies for general senior high school education in Taiwan: Review and prospects*. Paper presented at the Annual CERE Conference Proceeding on Review and Prospects of Secondary Education in Taiwan,

Taipei, Taiwan.]

卯靜儒、甄曉蘭、林永豐（2012）。高中課程改革之政策形塑與實施歷程分析：以95課程暫綱為例。《課程與教學季刊》，15（3），181-205。

[Mao, C.-J., Chen, H.-L., & Lin, Y.-F. (2012). Exploring a process of high school curriculum reform policy and practice: The 95 tentative edition of high school curriculum guidelines as an example. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 15(3), 181-205.]

國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心（2005）。後期中等教育共同核心課程研訂。取自<http://www.cer.ntnu.edu.tw/cc/index.htm>

[Center for Educational Research and Evaluation, National Taiwan Normal University. (2005). *The formation of the common core curricula of senior high schools, comprehensive high schools and vocational-technical schools*. Retrieved from <http://www.cer.ntnu.edu.tw/cc/index.htm>.]

教育部中等教育司（2005）。後期中等教育共同核心課程。取自http://www.edu.tw/high-school/content.aspx?site_content_sn=8412

[Ministry of Education. (2005). *Common core curricula for upper-secondary education in Taiwan*. Retrieved from http://www.edu.tw/high-school/content.aspx?site_content_sn=8412.]

莊明貞（2012）。課程改革：理念、趨勢與議題。臺北市：心理。

[Chuang, M.-J. (2012). *Curriculum reform: Perspectives, trends, and issues*. Taipei, Taiwan: Psychological.]

黃政傑（2012）。十二年國教變局下的課程改革展望。載於黃政傑（主編），十二年國教課程教學改革：理念與方向的期許（頁3-22）。臺北市：五南。

[Huang, Z.-J. (2012). Prospects of curriculum reform for 12-year basic education. In Z.-J. Huang (Ed.), *Curriculum and instructional reform for 12-year basic education: Expectancy for perspective and direction* (pp. 3-22). Taipei, Taiwan: Wu-Nan.]

黃嘉莉（2011）。美國八年研究經驗對我國大學入學制度革新之啟示。《教育科學研究期刊》，56（2），1-26。

[Huang, J.-L. (2011). Perspectives on innovating the college entrance system in Taiwan. *Journal of Research in Education Sciences*, 56(2), 1-26.]

楊思偉、陳盛賢（2012）。十二年國教下後期中等教育課程銜接性之分析。載於黃政傑（主編），十二年國教課程教學改革：理念與方向的期許（頁23-41）。臺北市：五南。

- [Yang, S.-W., & Chen, S.-H. (2012). An analysis of the continuity issue of upper-secondary curriculum in 12-year basic education. In Z.-J. Huang (Ed.), *Curriculum and instructional reform for 12-year basic education: Expectancy for perspective and direction* (pp. 23-41). Taipei, Taiwan: Wu-Nan.]
- 甄曉蘭 (2004)。課程理論與實務：解構與重建。臺北市：高等教育。
- [Chen, H.-L. (2004). *Curriculum theory and practice: From deconstructing to reconstructing*. Taipei, Taiwan: Higher Education.]
- 甄曉蘭、卯靜儒、林永豐 (2008, 4月)。高中課程政策之檢討與展望。載於國立臺灣師範大學教育評鑑與發展研究中心舉辦之「臺灣高中教育政策之檢討與展望」專題研討會論文集 (頁105-129)，臺北市。
- [Chen, H.-L., Mao, C.-J., & Lin, Y.-F. (2008, April). *Curriculum policies for secondary education: Review and prospects*. Paper presented at the Annual CERE Conference Proceeding on Review and Prospects of Secondary Education in Taiwan, Taipei, Taiwan.]
- 潘慧玲、王如哲、吳武雄、吳清鏞、張炳煌、葉興華 (2005)。普通高中課程綱要發展之基礎研究：普通高中課程必選修之研究 (教育部委託專案報告)。臺北市：國立臺灣師範大學。
- [Pan, H.-L., Wang, R.-J., Wu, W.-H., Wu, C.-Y., Chang, P.-H., & Yia, S.-H. (2005). *Foundations for the development of curriculum guidelines for general high school education: A study on the required and elective courses in general high schools* (Unpublished manuscript of an MOU project report). Taipei, Taiwan: National Taiwan Normal University.]
- Aikin, W. M. (1942). *Adventure in American education (vol.I). The story of the eight-year study: With conclusions and recommendations*. New York, NY: Harper & Brothers.
- Aikin, W. M. (1953). The eight-year study: If we were do it again. *Progressive Education*, 31(1), 11-14.
- Apple, M. W., & Christian-Smith, L. K. (Eds.). (1991). *The politics of the textbook*. New York, NY: Routledge,
- Alberty, H. (1947). *Reorganizing the high-school curriculum*. New York, NY: The Macmillan.
- Alberty, H. (1953). Designing programs to meet the common needs of youth. In N. B. Henry (Ed.), *The 52nd yearbook of the national society for the education, Part I: Adapting the secondary-school program to the needs of youth* (pp. 118-140). Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Blanshard, F. B. (1928). An experiment in secondary education. *Progressive Education*, 5(4),

355-359.

- Chamberlin, D., Chamberlin, E., Drought, N. E., & Scott, W. E. (1942). *Adventure in American education (vol. IV). Did they succeed in college? The follow-up study of the graduates of the thirty schools*. New York, NY: Harper & Brothers.
- Commission on the Relation of School and College. (1942). A proposal for better co-operation of school and college work. In W. M. Aikin (Ed.), *The story of the eight-year study: With conclusions and recommendations* (pp. 140-146). New York, NY: Harper & Brothers.
- Counts, G. S. (1928). The changing high school curriculum. *Progressive Education*, 5(4), 335-340.
- Cremin, L. A. (1961). *The transformation of the school: Progressivism in American education, 1876-1957*. New York, NY: Vintage.
- Dalton Schools. (1942). The Dalton schools. In Thirty Schools (Ed.), *Adventure in American education (vol. V). Thirty schools tell their story* (pp. 112-145). New York, NY: Harper & Brothers.
- Denver High Schools. (1942). Denver high schools. In Thirty Schools (Ed.), *Adventure in American education (vol. V). Thirty schools tell their story* (pp. 146-212). New York, NY: Harper & Brothers.
- Dewey, J. (1928). Progressive education and the science of education. *Progressive Education*, 5(3), 197-204.
- Fowler, B. P. (1928). The new secondary education. *Progressive Education*, 5(4), 299-306.
- Froelicher, F. M., Pollitzer, M., Sipple, E. M., Mirick, G. R., Cooke, F. J., Mintzer, E., Philbrick, N., Browne, F., Johnson, M., Leland, L., Erickson, H., & Smith, E. R. (1928). Problems of the progressive secondary school: A symposium. *Progressive Education*, 5(4), 306-334.
- Giles, H. H., McCutchen, S. P., & Zechiel, A. N. (1942). *Adventure in American education (vol. II). Exploring the curriculum; the work of the thirty schools from the viewpoint of curriculum consultants*. New York, NY: Harper & Brothers.
- Hawkes, H. E. (1942). Meeting of the Association of American Colleges. In W. M. Aikin (Ed.), *The story of the eight-year study: With conclusions and recommendations. Appendix* (pp. 147-150). New York, NY: Harper & Brothers.
- Hedlund, P. P. (2003). *The eight-year study revisited: A cross-case analysis of the use of integrated curriculum in Radnor, Pennsylvania* (Unpublished doctoral dissertation). The George Washington University, Washington, DC.

- Kahne, J. (1995). Revisiting the eight-year study and rethinking the focus of educational policy analysis. *Educational Policy*, 9(1), 4-23.
- Kliebard, H. M. (1986). *The struggle for the American curriculum 1893-1958*. Boston, MA: Routledge & Kegan Paul.
- Kliebard, H. M. (2002). *Changing course: American curriculum reform in 20th century*. New York, NY: Teachers College Press.
- Kridel, C. (1998). Implications for initiating educational change. In R. P. Lipka, J. H. Lounsbury, C. F. Conrad, & C. Kridel (Eds.), *The eight-year study revisited: Lessons from the past for the present* (pp. 17-56). Columbus, OH: National Middle School Association.
- Kridel, C., & Bullough, Jr. R. V. (2002). Conceptions and misperceptions of the eight-year study. *Journal of Curriculum & Supervision*, 18(1), 63-82.
- Kridel, C., & Bullough, Jr. R. V. (2007). *Stories of the eight-year study: Reexamining secondary education in America*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Krug, E. A. (1960). *The secondary school curriculum*. New York, NY: Harper & Row.
- Lipka, R. P., Lounsbury, J. H., Toepfer, C. F., Vars, G. F., Alessi, S. P., & Kridel, C. (1998). *The eight-year study revisited: Lessons from the past for the present*. Columbus, OH: National Middle School Association.
- Nowakowski, J. R. (1983). On educational evaluation: A conversation with Ralph Tyler. *Educational Leadership*, 40(8), 24-29.
- Popkewitz, T. S. (1987). *The formation of school subjects: The struggle for creating an American institution*. New York, NY: Falmer.
- Proctor, W. M. (1928). The secondary school and college entrance requirements. *Progressive Education*, 5(4), 341-345.
- Redefer, F. L. (1950). The eight year study... After eight years. *Progressive Education*, 28(2), 33-36.
- Redefer, F. L. (1951). *The eight year study: Eight years latter* (Unpublished doctoral dissertation). Teachers College, Columbia University, New York, NY.
- Rugg, H. (1947). *Foundations for American education*. New York, NY: World Book.
- Sandison, H. E. (1928). The college and the candidate from the progressive school. *Progressive Education*, 5(4), 351-354.
- Schubert, W. H., & Schubert, A. L. L. (1984). Ralph W. Tyler in review: An interview and antecedent reflections. In K. Strickland (Ed), *Ralph Tyler in retrospect: Contributions to the*

- field* (pp. 7-14). Collection of papers and transcripts devoted to Tyler's work, presented at the 1981 Annual meeting of the Society for the Study of Curriculum History, Los Angeles.
- Smith, E. R., Tyler, R. W., & The Evaluation Staff. (1942). *Adventure in American education (vol. III). Appraising and recording student progress*. New York, NY: Harper & Brothers.
- Smith, H. W. (1928). An experiment in secondary education. *Progressive Education*, 5(4), 366-370.
- Tanner, D., & Tanner, L. (1990). *History of the school curriculum*. New York, NY: Macmillan.
- The University of Chicago. (1942). The university high school and the first two years of the four-year college at the University of Chicago. In Thirty Schools (Ed.), *Adventure in American education (vol. V): Thirty schools tell their story* (pp. 660-688). New York, NY: Harper & Brothers.
- The University School of Ohio State University. (1942). The University School of Ohio State University. In Thirty Schools (Ed.), *Adventure in American education (vol. V). Thirty schools tell their story* (pp. 718-757). New York, NY: Harper & Brothers.
- Thigpen, C. M. (1978). *The development and evolution of the eight-year study* (Unpublished doctoral dissertation). The University of North Carolina, Chapel Hill, CA.
- Thirty Schools. (1942). *Adventure in American education (vol. V). Thirty schools tell their story*. New York, NY: Harper & Brothers.
- Tyler, R. W. (1989). Reflecting on the eight-year study. In C. Kridel (Ed.), *Curriculum history: Conference presentations from the society for the study of curriculum history* (pp. 193-203). Lanham, MD: University Press of America.