

教育研究集刊

第五十輯第一期 2004年3月 頁1-32

論革新課程實驗之難成

單文經

摘要

教育部於2000年9月30日公布的《國民中小學九年一貫課程綱要》明白宣示國民中小學之課程理念應以生活為中心，而其課程設計應以學生為主體，以生活經驗為重心。然而，此一課程綱要實施至今，似乎碰到不少問題，甚至最近有許多人士呼籲暫停或緩辦。類此革新課程的改革或實驗，為何難以臻其功，是本文作者亟欲探討者。

本文分為七節。第一節前言，說明問題的背景。第二至五節，分別說明1896-1904年杜威學校的課程實驗，1934-1940年紐約市的小學活動課程實驗，1933-1941年全美中學的「八年研究」課程實驗，1952-1963年及1973-1979臺灣省的生活中心課程實驗。這四節主要在指陳：雖然革新課程實驗難成，但是仍然有人不斷地進行實驗的史實。第六節試著從主事者的異動與心厭現象、社會大眾對教育定見、學校的組織特性等三個方面來分析其中的原因。最後，則殿以結論。

關鍵詞：革新課程實驗、杜威學校、活動課程、八年研究、生活中心課程

單文經，國立臺灣師範大學教育學系教授

電子郵件為：wjshan@cc.ntnu.edu.tw

投稿日期：2003年8月17日；修訂日期：2003年11月14日；採用日期：2004年1月9日

On the Problems in Experimenting with Curricular Transformation

Wen-Jing Peter Shan

Abstract

Since "The Grade 1-9 Coherent Curriculum Framework" was promulgated in Taiwan in September, 2000, the new emphasis on adopting a more life-centered curriculum and more student-centered instruction has encountered many problems. Based on historical data, this article analyzes the difficulties we face in implementing this curricular "transformation." The author introduces the background of curriculum reform and discusses similar reform models, including those of the Dewey School (1896-1904), the Activity Curriculum Experiment in New York City (1934-1940), and the Eight-Year Study (1933-1941), as well as two life-centered curriculum experiments in Taiwan (1952-1963 and 1973-1979). The analysis indicates three factors which tend to obstruct the implementation of curricular transformation: (1) turnover and burnout among reformers; (2) the public bias against the curriculum transformation; (3) disadvantageous characteristics of school organization.

Keywords: curricular reform · curricular transformation · Dewey School · Activity curriculum · The Eight-Year Study · life-centered curriculum

壹、前言

早期的人類社會，多為親子長幼之間，就農耕、漁撈、狩獵、商賈、工藝等各業之知能，日常衣冠、飲食、婚喪等生活禮儀，與夫明人倫之要、待人處事之方等，以示範督導、口耳傳誦、面命提點之法，進行的非正式教育。俟後社會進展，分工日細，方才有正式教育機構——學校之設置，替代親長執行教導輔育之責。

無論中西，學校之設置，皆行之久矣。唯將學生「計年就學」(gradation)、「分班設教」(classification)、「分科別目」(specialization and departmentalization)，則為近代之產物。就美國而言，此種新制教育當始於 19 世紀中葉(單文經，1994：29-40)。就我國而言，則當始於 1901 年(即光緒 27 年，民前 11 年)，由直隸總督袁世凱奏陳辦理的「山東學堂」(司琦，1981：21)。在此之前，則多是由一位夫子帶領若干位學童識字的私塾，或是由一位教師帶領一個混齡班級而成的獨室學校(one-room school)。

私塾教學多以經書之死背學習為主(司琦，1981：24)。而美國獨室學校的教師亦多以《新英格蘭基本讀物》(*New England Primer*)要求學生死記與複述(rope and recitation)(Tanner & Tanner, 1990: 37-43)，或者以問答(question-and-answer，又稱教義式的問答 catechetical)等機械式的(mechanical)教學方式進行讀寫算的教學。後來，即使許多學校的教師採用了由英國傳來的 Lancaster 式導生制教學(monitorial instruction，又稱相互教導 mutual instruction)，也脫離不了「機械式的教導與複述」(mechanical parts of instruction and recitation)(Tanner & Tanner, 1990: 45-46)。

自從班級教學形態普及，乃至學校科層體制建立之後，學生學習的課程種類較前增加許多，但是究其實質，似乎未能超越「科目本位課程」(subject centered curriculum)或「知識中心課程」(discipline-centered curriculum)(呂愛珍，1987：42)的形態。至於其教學的方式，則多為教師講書、學生聽講；教師寫字，學生抄錄；教師考問試驗，學生熟讀默背；學生作文，教師批閱等做法為主的「教師中心教學」(teacher-centered instruction)(司琦，1981：61；孫邦正，1968：2-3；

單文經, 1994; 單文經, 2000a)。於是, 「絕大部分的中小學教師仍然是捧著教科書, 依照別人規劃的課程, 教著被動學習的學生」(單文經, 2000b: 18)的寫照, 成為近百餘年來中小學現場之中普遍可見的實際狀況 (Cuban, 1984, 1993)。

長此以往, 學校課程過份注重書本知識的傳遞, 忽略了人類實務活動的經驗, 使教育與生活分途; 學校的教學過份注重教師單向的灌輸, 忽略了人類主動求知的動機, 使教學與學習脫鉤。於是, 早有有識之士, 提倡以「生活中心課程」(life-centered curriculum) 取代「科目本位課程」或「知識中心課程」, 並以「學生中心教學」(student-centered instruction) 取代「教師中心教學」, 而成為百年來中西教育史上, 各項教育或課程與教學改革措施所欲達成的政策言說 (policy talk)。

此種課程改革的政策言說主要內容可歸納為: 一、注重實際生活的經驗, 破除書本教育的觀念; 二、注重學習經驗的統整, 打破學科的界限; 三、輔導學生自主學習, 改變被動接受的習慣; 四、採用多元的教學方式, 突破單一講授方法的限制; 五、兼顧個性與群性陶冶, 注重全人教育。這五項要點, 已經多多少少地在我國歷次中小學課程標準的修訂, 轉化為政策的行動 (policy action), 並試圖更進一步地轉化為政策的實施 (policy implementation), 希望能落實在中小學校課程與教學的實踐 (practice) 之上。

最近一波的課程改革, 仍然是以此一政策言說的落實為其主軸。由教育部於2000年9月30日公布的《國民中小學九年一貫課程綱要》(教育部, 2000) 之中的明白宣示, 可以看出其中的端倪:

國民中小學之課程理念應以生活為中心, 配合學生身心能力發展歷程; 尊重個性發展, 激發個人潛能; 涵泳民主素養, 尊重多元文化價值; 培養科學知能, 適應現代生活需要。……國民教育階段的課程設計應以學生為主體, 以生活經驗為重心, 培養現代國民所需的基本能力。

然而, 此種「生活中心課程」和「學生中心教學」的革新做法, 能否抵擋「科目本位課程」、「知識中心課程」或「教師中心教學」的傳統洪流? 又, 此中的緣由何在? 一直是作者近年來亟欲探討者。為此, 作者在二篇拙文之中 (單文經,

1999, 2000b) 曾經略為述及。今特書本文, 先簡述中西教育史若干著名的革新 (transformative)¹ 課程實驗, 以便確認其是否果真「難成」, 然後, 再試著分析其原因, 作成可能的解釋。若能因此而收「鑑古知今」之效, 對當前推動革新課程實驗的教育界同仁有所提示, 則亦為至所企盼者。

貳、「杜威學校」的課程實驗

1894年, J. Dewey 受聘為芝加哥大學哲學、心理學與教育學學系 (Department of Philosophy, Psychology and Pedagogy) 的教授兼系主任。1896年, 他所創設的杜威學校 (Dewey School), 可以說是美國最早以「生活中心課程」為主旨的實驗學校 (呂愛珍, 1987: 25)。

Dewey 創辦實驗學校的主旨, 乃在於: 「試著以實驗學校的行政措施、教材的選擇、乃至學習、教學與管教等做法, 把學校辦成為一個人人相互合作的社會, 並且使每個人的潛能都得到充份的發展」(Mayhew & Edwards, 1966: xx-xvi)。Dewey (1972a) 還希望把實驗學校辦成一個「具體而微的小社會, 讓學生在其中生活、參與和貢獻, 以便發展其個性, 終而服務其社會」(p. 224)。

杜威學校為九年制小學, 分為三個主要的階段: 4-5歲至8或8歲半、8歲至10歲、13歲至14-15歲, 其間並有二個過渡的階段: 6至7歲、11至12歲。這些階段之間的提昇乃是漸進而緩慢的, 因此, 學童並不會覺察到其間的轉變。階段與階段之間, 也未作非常嚴格的界定, 而互有重疊 (Mayhew & Edwards, 1966:

¹ 本文以「革新的」(transformative) 一詞統稱「生活中心課程」與「學生中心教學」為主旨的課程實驗, 俾便與「科目本位課程」、「知識中心課程」或「教師中心教學」的主流 (mainstream) 做法相對照。蓋 “transformative” 一詞不易譯成中文, 不過, 當作者查閱 Henderson 與 Hawthorne (2000) 對 “mainstream” 和 “transformative” 的詮釋後, 發現 “mainstream” 具有 “traditional” (傳統的) 意義, 而 “transformative” 則含有 “innovative” (革新的) 意義。另外, Jackson (1968: 115-145) 也以 “transformative teaching”, 與以模仿或傳遞為能事的教學 (mimetic or transmission teaching) 對稱。職是之故, 作者決定以「革新的」稱之。

52-53)。Dewey (1976a: 326) 以為小學教育的目的不只在於教導專門的知識，或是習得相當數量的訊息，而是要讓兒童對他周圍的生活，即由家庭開始，逐漸展開，以至鄰里、社會、國家、世界，形成一套井然有序的認識。換句話說，各項學習都應該由學生的生活經驗開始，務必透過各種活動將學生的智慧自然引發出來。

第一及第二階段的課程，以人類生活為核心的主題，逐步擴展。4、5 歲學生學習的主題與家庭生活有關，而以手工、烹飪、木工等活動為主要的學習項目，教學的重點在於維繫家庭、鄰里和學校之間生活的連續性。6 歲學生的學習主題為與家事有關的各項社會活動，例如學生學習建造農場的模型，在校園種植小麥，觀察小麥的生長歷程與收穫，隨後則將麥子磨成麵粉，並且烘焙麵包分食。7 歲學生的學習主題是史前先民的活動，由科學教師帶領學生探索這個時代的各行各業。8 歲學生的學習主題是由腓尼基人的商業活動開始，進入世界的探索與商貿活動。9 歲學生的學習主題是美國歷史，重點放在芝加哥地區的開闢，以及其早期發展的歷史。10 歲學生的學習主題是殖民時期的歷史和革命。11 歲學生的學習主題為殖民者的歐洲背景。除了這些主題式的活動，如語言、文學、數學、藝術、工藝、科學、音樂、歷史和地理等具有學科性質的學習活動，也以妥善規劃的方式逐步展開，而特別重視其社會生活的意義。舉例而言，歷史應該生動地反映人類過去的經驗，所以歷史的學習除了探討過去的人怎麼成功？怎麼失敗？更要探討這些經驗為人們帶來哪些教訓？文學則應該記載不同時代的人們，在特定的時空環境之中，生活中的希望和抱負。所以，教師應該帶領學生藉著主題活動進入原典或是偉人的傳記，探索其對於人類社會生活的影響 (Mayhew & Edwards, 1966: 64-65)。

一旦學生進入青少年期，課程的重點必須由著重心理組織的主題活動，逐漸轉移到具有論理組織的專題研究 (project, 或譯方案)。這些專題研究可以和某一個或若干個學科的學習相配合；可以和同學合作，也可以獨力完成 (Mayhew & Edwards, 1966: 223)。換言之，杜威實驗學校第三階段的重要任務就是要讓學生把所獲得的各種知識，以及操作的、心智的和社會的等各項能力，實際應用於問題的研究和思考，從而對於知識中的通則之必要性及其意義，有確切的認識。到了

這個階段，他們已經懂得如何合作地或是個別地完成專題研究，並且能以清楚而精簡的方式表達出來。一旦這些任務完成，就可以進入中等教育的階段。為了使其進入中等教育階段之後，能順利適應專精的學術要求，本階段的各個學科領域之間，固然須稍作分化，但仍應該注意到學校生活與社會生活的結合，學科與學科之間的關聯，以及教科與方法的密切配合 (Mayhew & Edwards, 1966: 54)。

杜威學校的小學課程，可大別為三類：第一類為與各行各業 (occupations) 有關的活動，諸如手工、烹飪、木工等活動 (Dewey, 1976d: 230)。手工的目的不在於訓練有用的動作技能，而在於培養其積極參與社會的精神，進而讓學生從學習的經驗當中，以生動的、建構的方式接觸到傳統的學科。至於烹飪課的目的，則是要讓學生自自然然地接觸到簡單但是基本的化學事實和原理，同時學習到供應食物的各種植物。而木工課的目的不只要讓學生習得使用鋸子和鐵鎚等的技巧，而更是希望讓學生在真實的生活情境當中，由加減運算的過程當中習得數字的意義 (Dewey, 1897a, 1901)。

第二類，是與社會生活的背景有關聯的學科，如歷史和地理等 (Dewey, 1901: 230)。這些學科的學習著重人類生活背景因素的探討，而不只是一些社會事實的介紹而已。就歷史而言：「學習歷史，不是只在積累零碎的訊息，而是要以這些訊息為素材，為人類過去和現在的言行，建構一幅生動的圖像，並且探討其緣由」 (Dewey, 1900: 109)。所以，歷史的教學乃是要帶領學生理解社會生活的價值，並且明白促成人類合作的動力 (Kleibard, 1986: 75-77)。Dewey 以為，歷史記錄了人類運用智慧掌握環境的過程，亦即，歷史記錄了人類學習運用思考能力、改善生活條件，以便使生活不斷進步的過程 (Dewey, 1976c: 199)。也因此，在杜威學校之中，並未開設今天我們一般學校看到的歷史學科 (Kleibard, 1986: 76)。談到地理時，他說：「不要把地理當作只是一組可以分類的事實和原理，還應該注意到，地理其實是人們對於其生活世界有所感與有所思的結果」 (Dewey, 1972b: 168)。

第三類，是與人類進行智慧探究的形式和方法有關的讀、寫、算等課程 (Dewey, 1976d: 230)。「讀、寫、算的課程，重點不在於這些能力本身的學習，而是強調透過這些能力的協助，接觸人類經驗的精華」 (Mayhew & Edwards, 1966: 53)。換句話說，讀、寫、算之所以重要，是因為它們「使得心靈的生活充實而且

寬廣」(Dewey, 1972c: 255)。這一類課程也具有社會性質，其主旨在於維繫人類文明的連續性，以及智能的延展性 (Dewey, 1901: 230)。

Dewey 在芝加哥大學的十年之間，藉著實驗學校的經驗完成了《民本主義與教育》(1916)巨著的大部分內容，建構了他主要的教育理論 (Cremin, 1961; Kliebard, 1986; Tanner & Tanner, 1990)。他在這段期間所發表的許多論點，特別是他為設立實驗學校而制訂的課程計畫，對於本文所描述的革新課程實驗，有著重要的啓示。

其一，Dewey (1898) 主張：「個人的心靈不可能自行發展，而必須依賴社會生活加以充實。」(p. 69) 所以，實驗學校的各項設施都是「從學生的興趣出發，充實其生活經驗，以便增進其掌握後來經驗的能力」(Dewey, 1972a: 224)。於是，「使學校成為一個生活的地方，而不只是一個學習功課的地方」(Dewey, 1976b: 28) 乃成為杜威學校的主要訴求。

其二，Dewey 在為實驗學校設計課程時，主張選擇學習內容的標準應該放在學生身上，而非教材之上。他尤其反對「純粹依照過去的做法，先安排學習的科目 (studies)，然後，再把科目的內容分為若干個課 (lessons)」(Dewey, 1966: 469) 的做法。另外，他也不贊成讓「學生的經驗和行動自由流竄，因為，即使這些切近的經驗和行動往往在感官上很吸引人，但是卻可能讓學生學不到任何東西」(Dewey, 1966: 469)。這二項主張，成為後來以學生為主體、生活經驗為中心為主旨的革新課程實驗之圭臬。

1896年杜威學校開辦時，只有2位教師，16名學生。Dewey 自任總監，他的夫人任校長，而由後來擔任芝加哥市第一位女性學務總監 (superintendent) 的 Ella Flagg Young 負責教學視導 (supervision of instruction) (Cremin, 1961: 135)。1902年時，該校即增至140名學生，23名教師，10位助理。另外，還有十多位來自芝加哥大學各領域的教授，在課程與教學方面提供多重的協助。當時，這樣的師資陣容，確實十分堅強。毋怪乎 Cremin (1961) 有這樣的評論：「在這所第一流教育工作者辦理的第一流學校……絕大部分的學生都學習得很好。……更重要的是，Dewey 成功地將他嚴厲批評的陳舊課程，置換而為妥善規劃、設計與組織的革新課程」(p. 141-142)。

Dewey 於1904年離開芝加哥大學前往哥倫比亞大學之後，這所學校仍然繼續

營運了一段時間，但是已經逐漸喪失了 Dewey 所賦予的課程特色，而又走向學習與經驗分立、教材與生活二元、學校與社會脫節的老路子 (Kleibard, 1986: 85)。1920年代，由印第安那州 Gary 市開始推動的蓋瑞制課程實驗 (Gary Plan)，密蘇里大學附屬實驗小學推動的課程實驗，以及其他多所實驗學校推動的課程實驗²，可以看到杜威學校的影響 (Tanner & Tanner, 1990: 133)。但是，這些課程實驗的命運，多半與杜威學校一樣，都維持不久即銷聲匿跡，或是隨著時日的更迭而融入原有的課程架構，以致失去了實驗課程的特色。

Kleibard (1986) 的評論，值得我們仔細玩味：「Dewey 的改革理念，超前於其時代的趨向，而與美國社會的主流價值思想格格不入。他的課程改革成果，多半留存在觀念的世界，而未在實踐的世界生根茁壯。」(p. 88) 杜威學校所彰顯的課程改革言說，難以轉譯成為實踐，是否為不可不面對的現實？或者，擴而充之地說，課程改革言說與實踐必有其不易彌合的空隙，是否真是如此，也值得我們觀察。

參、紐約市小學活動課程實驗

1934年，紐約市學務總監 Harold Campbell 上任之後不久，就順應當時美國教育界重視革新課程實驗的思潮，在該市的小學推動了一項「活動課程」(activity curriculum) 實驗。當時，大約有十分之一的小學，也就是69所小學的2,200位教師和75,000位學生參與這項實驗 (Cuban, 1993: 65)。六年的實驗結束之後，紐約市的教育當局把這項活動課程，擴大於全市的小學實施。這是紐約市有史以來，在小學進行的以學生生活經驗為中心的課程實驗，規模最大的一次，這樣的課程實驗在美國也不遑多見 (Cuban, 1993; Tanner & Tanner, 1990)。其成敗得失如何，有必要以專節敘述之。

所謂活動課程，又名經驗課程 (experience curriculum)，是由方案課程 (project

² Dewey 和女兒合著的《明日之學校》書中記載有其他類似的實驗學校 (朱經農、潘梓年譯，1961)。

curriculum) 演變而來 (Kliebard, 1986: 168)。如前所述, 早在 1896 年創辦的杜威學校, 即曾教導學生進行又名為方案的專題研究, 以便統合學生所學習的各項知識、技能與經驗的一種方法。1908-1909 年, 麻薩諸塞州一所農業學校亦試行以「家庭一方案」(home-project), 取代過去課室講授和書本記誦的課程, 以提昇學生的學習效果 (Kliebard, 1986: 154, Tanner & Tanner, 1990: 158)。D. Snedden (引自 Kliebard, 1986: 156) 進而主張: 方案不只可以附加的方式成為學習科目的一部分, 還應該以嶄新單元的形式, 取代學科 (subject) 而成為課程的基石。其後, Kilpatrick (1986: 161-169) 將 Dewey「視思考為問題解決」的說法融入其方案教學的定義, 而認為凡教學活動, 若以學生的經驗為起點, 並以解決問題為主旨, 而進行有意義學習的, 都可稱之為方案。

1940 年, 紐約州教育廳針對紐約市推動小學活動課程實驗的情況, 進行評鑑時, 特別綜合了各家學者的說法, 並且參酌實際的狀況, 提出了下列八項指標 (Cuban, 1993: 65):

- 一、師生共同參與選擇教材與規劃教學活動。
- 二、活動課程以個人和班級的需求與興趣為焦點。
- 三、功課表以彈性編排為原則。
- 四、學習以實驗的方式進行為原則。
- 五、以研討、研究、團體旅行、演戲、建造、詮釋、評量等活動, 修正講演與複述等教學方法。
- 六、以自我控制取代外在控制的管教方式。
- 七、給予教師較多課程和教學的自主, 並且鼓勵教師參與創新和實驗。
- 八、藝術和工藝等的教學重視創意的表達。

這八項指標可以說是活動課程的特色。負責活動課程實驗的助理學務總監 John Loftus 在一次對教師的講話之中, 更直指活動課程是「對於『照本宣科』的反動, 我們徹底地反對『書本主義』(textbook mastery) 及『講述主義』(literal recitation)」(引自 Cuban, 1993: 65)。他並且主張課程應該加以統整, 而教學則應該依照每個學生的狀況量身訂做 (Cuban, 1993: 65)。Loftus 的說法, 更一語道中該項課程實驗的重點, 恰與本文所述之革新課程實驗以學生為主體、生活經

驗為中心的精神若相符合。

在六年的實驗期間, 紐約市教育局透過當地的大學、教育董事會、和校長協會等單位, 為實驗學校和一般學校辦理了許多促進專業成長的教師進修活動。指導手冊、宣導資料、班級實務建議書、社區資源指引等各種文件, 也都散發給對活動課程實驗有興趣的人士。另外, 為了掌握實驗的成果, 紐約市教育局一方面讓學生、教師和行政人員參加各項測驗或問卷調查, 另一方面則邀集受過訓練的觀察員組成團隊, 進入實驗學校和一般學校的班級, 記錄學生和教師的行為表現。紐約市教育局也要求實驗學校繳送實驗報告和各式各樣的學生作品 (Cuban, 1993: 66)。

這項實驗的情形如何呢? 根據助理學務總監 J. Loftus 的報導, 絕大部分的實驗班級都是每天實施三小時以內的活動課程, 而未全天實施。根據 A. Jersild 等人 1937-1939 年之間, 以 8 所實驗學校和 8 所一般學校共 50 個班級, 所完成的觀察報告指出: 實驗班級比一般班級較多自我導向的活動、學習的活動較多樣化、較多統整各項教材教法的方案教學、學生展示作品的機會也較多。又, Jersild 等人所報導 24 個班級的訪查結果顯示, 實驗班級之中有稍多的時間用於藝術、技藝等的學習, 使用口頭報告、討論和學生演戲等教學方法的情況也比較多。但是, 實驗班級和一般班級使用在讀、寫、算和社會等學科的時間, 卻是相差無多 (引自 Cuban, 1993: 66-67)。

1940 年, 紐約州市教育董事會根據評鑑小組在 14 所實驗學校和 14 所一般學校共 194 個班級, 所完成的測驗和訪談報告指出 (Cuban, 1993: 67-69):

(一)就 100 個實驗班而言, 活動課程的實施頗具規模者有 42%, 尚可者 38%, 其餘 20% 則尚未進入狀況。至於 94 個一般班級, 則大約有 10% 尚能把握活動課程的要領。

(二)實驗學校執行較成功者有如: 激發學生分組合作學習、鼓勵學生在教室自由移動、學生對學校的態度更形積極、學生的表現更形有序有禮等。執行較困難者則有: 教室空間的彈性安排、教室傢俱的移動自如、定期向家長報告學生學習情形等。

(三)就學科知識的獲得、各項技能的訓練, 以及創意的學習成果等方面而言,

活動課程與一般課程的效果相同。然而，就思考能力的養成、合群行為的表現，以及求學態度的養成等方面而言，活動課程的效果遠比一般課程的效果為佳。

根據 Cuban (1993) 的說法，這項實驗進行時正逢美國經濟大恐慌，各地財政普遍困難，紐約市自亦不例外。當時，參與實驗的學校不但未在設備、傢俱，或是教學資源等各方面獲取任何額外的經費補助，甚至還在預算緊縮的情況之下，精簡教師員額以致班級人數不減反增。再加上人員異動頻繁——舉例而言，69 所實驗學校的校長之中就有 45 位異動。在這麼艱難的情形之下，能有上述的成果，誠屬難能可貴。甚至，如前所述，約有 10% 的一般班級也能把握活動的要領，顯示一般學校也受到活動課程實驗的影響。

雖然當時的學務總監 Harold Campbell 接受評鑑小組的建議，自 1942 年 1 月起把這項活動課程，逐步擴大於全市的小學實施。不過，擴大實施的效果如何，作者暫時未找到實徵的證據。然而，由 Cuban (1993: 69-71) 引述當時助理學務總監 Loftus 的說法來判斷，這項實驗的效果並不太理想。Loftus 曾經推估，大約 25% 的紐約市小學多多少少在實施一些與活動課程相關聯的課程與教學。雖然，這只是一個大致的印象而已，但是已經說明了仍有不少學校根本就不動如山。甚至，還相當多數的教師根本就反對活動課程的理念，教師們普遍的說詞是，這樣的課程實驗不見得為教師的教學帶來什麼好處，卻徒然增加了教師不少的額外工作。評鑑小組的報告指出：實驗學校之中有 36% 的教師比較樂於採用傳統的課程，而一般學校之中則有 93% 的教師比較樂於採用傳統的課程。具體而言，有相當多的教師比較習慣於大班的教學，經常採用教師提問、學生回答的傳統教法，也比較不喜歡學生在教室裡隨意走動。總之，這些教師仍然相信傳統的課程與教學比較可行。

肆、全美中學「八年研究」課程實驗

上一節所報導的活動課程實驗，是以紐約市的小學為範圍。然而，當時美國也有其他地區試著在中學推動這項實驗。但是，誠如 Kliebard (1986: 169) 所指出一項事實：「就小學與中學的比較而言，活動課程實驗在小學似乎比較成功。」

他並且解釋這是因為小學的組織有比較大的彈性，而中學的課堂時間比較固定，教師依學科專長分科別目的傳統，使得重視教學時間彈性、課程教學整合的活動課程，在中學比較難以推動 (Kliebard, 1986: 169-170)。除了這些原因之外，受到大學入學制度的箝制，也是重要的原因 (Kliebard, 1986: 213; Tanner & Tanner, 1990: 227)。

由進步主義教育學會 (Progressive Education Association) 設立的學校與大學關係委員會 (Committee on Relation of School and College)³，在 1933-1941 年之間進行的「八年研究」(Eight-year study)，即是試著打破這層限制的一項課程實驗。多位美國課程史學者皆公認，這是全美史上最大規模以中學為範圍的課程實驗 (Cremin, 1961: 251; Kliebard, 1986: 213; Tanner & Tanner, 1990: 227; Tyack & Cuban, 1995)。

當時，凡是欲進入大學的中學生，必須在四年制的中學修畢至少 16 個「卡內基單位」(Carnegie units)⁴。不論英文、數學、希臘文、拉丁文、外文、歷史、或是科學等功課，若是每週上課五節，每節上課 55 分鐘，修習一學年而及格者，即可獲得一個單位。而各大學對於中學畢業生在校期間各個必修學科的類別，以及各學科要求的單位數，都有所規定。這樣的做法，使得全美的中學在學科的開設、學分的多寡、時間的長短等方面，都變得規格化。而這正是各項課程實驗，在中學推動時，窒礙難行的重要原因 (Tyack & Cuban, 1995: 91-93)。

於是，為了擺脫這層限制，俾便讓中學的課程與教學能更具革新的意味，學校與大學關係委員會說服了 300 多所大學同意 29 所經過挑選而參加實驗的中學，在推薦學生時可以免除修習 14 個「卡內基單位」的規定 (Cremin, 1961: 253)。學校與大學關係委員會為該項中學課程實驗設定了六項目標：一、學習更為精熟；二、學習更能持續；三、釋放學生的創意能力；四、對當代文明的問題有更清楚

³ 該委員會原名為學校與大學入學與中等學校委員會 (Committee on College Entrance and Secondary Schools) (Cremin, 1961: 252)。

⁴ 1906 年，美國卡內基教學改進基金會 (Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching) 的主席 Henry S. Pritchett 所界定，故得名 (Tyack & Cuban, 1995: 91-93)。

的理解；五、對個別的學生作更多的輔導；六、更好的教學資源和有效的教學（Cremin, 1961: 252）。換句話說，就是希望能讓學生擺脫既有學科的限制，回歸到生活經驗的基本面，讓學生接受能回應其興趣和需求的課程與教學。（Cremin, 1961: 252; Tyack & Cuban, 1995: 98）。不過，該委員會並未對實驗的課程預先設定任何的限制（Tanner & Tanner, 1990: 228），而是採用了後人所謂的「校本課程發展」的做法（locally initiated curriculum reform）（Kliebard, 1986: 215），讓這些「解除枷鎖的學校」（unshackled schools）依其社區和學生的特性展現其特色。

實驗之初，許多學校都摸不著頭緒，誠如一位教師所回憶的：「八年研究一開始時，我們全都抓狂了。任何事情我們都想嘗試，貪得無厭，結果當然錯誤百出。後來，我們從這些摸索的經驗當中，逐漸找到了我們所要的東西。」（Cremin, 1961: 253）隨著實驗逐步地展開，開始看到一些革新課程實驗的成果：傳統的學科學習增加了活力，教學的內容與生活經驗的距離更接近了；因為教師們學會從學生興趣和需求設計學習活動，而使得學科與學科之間的鴻溝縮小了；教師們參與課程決定的機會增加，而且學生們自主學習的機會也增加了。（Cremin, 1961: 253）

Kliebard（1986: 216）指出，「八年研究」影響最為久遠的一項成果，就是許多的學校都開設了以充實學生生活為主旨的「核心課程」。例如，威斯康辛大學的附屬實驗中學即以社區生活、健康生活、職業生活和休閒生活等為核心，組織而成約占每日上課時數三分之二的課程。丹佛市的 5 所中學各有 1 個班級以後來稱之為「校中校」（school within school）的方式參與實驗（Cuban, 1993: 83）。這個實驗班先嘗試以社會研究和英文結合成的相關課程（correlated curriculum）開始實驗（Kliebard, 1986: 218）。四年之後，逐漸發展而成一套以「個人生活、周圍的社會關係、社會公民關係，以及經濟關係」為核心的課程（Kliebard, 1986: 218）。另外，哥倫比亞大學師範院附屬的 Horace Mann 實驗學校，則以文明演進的各個階段為核心，貫穿其他各個學科（Kliebard, 1986: 218）。職是之故，Tyack 與 Cuban（1995: 99）指出，「八年研究」課程實驗使得中學的課程更傾向學生中心、個別化，因而為當時的美國教育帶來一番新的氣象。

由芝加哥大學 Ralph W. Tyler 領軍的課程評鑑團隊，以 1,475 位來自 29 所實驗中學畢業生，和 1,475 位來自其他中學的畢業生，在大學表現進行配對的比

較研究。這些受試的大學生，必須在性別、年齡、種族、學術性向測驗得分、家庭與鄰里社區背景、職業和業餘工作的興趣等各方面，都要儘量的適配。評鑑的結果顯示，畢業於實驗中學的大學生：一、學業總成績稍高；二、修畢榮譽課程的數目較多；三、求知欲似乎較強；四、思考似乎較精密、系統而客觀；五、似乎對教育意義較清楚；六、遭遇新情境時反應較機敏；七、面對適應的問題較能有效處理；八、參與較多的學生團體活動；九、獲得較多非學術的榮譽；十、對於生涯的抉擇較有方向；十一、對國家和社會事務較為關心（Cremin, 1961: 255-256）。

主辦單位進步主義教育學會對於這樣的實驗結果，當然是相當滿意（Kliebard, 1986: 222）。尤其，實驗結果證實，實驗中學畢業的學生進入大學以後的表現，不一定比一般以升學為目的之中學的畢業學生為差。這樣的成果讓當時的進步主義教育學會主席 Frederick L. Redefers 十分得意的說：「從此，通往大學成功之門，不再只有單一道路」（引自 Tyack & Cuban, 1995: 99）。

那麼，若按照這樣的結果來推論，全美的中學應該可以放心地把傳統「分科別目」的建制放棄掉，而改以生活經驗為核心的課程編制（Tyack & Cuban, 1995: 99）。換句話說，這樣的實驗應該能直接推廣到全美各地。但是，這樣的直接推論並未成立。依據 Tyack 與 Cuban（1995）的解釋，這 29 所實驗中學是從 200 多所報名參加的中學之中挑選出來的，原本就是辦學較佳、財務狀況較好、教師認同改革的程度比較高，而且，這些學校多半來自較佳的社區，因此所招收的學生程度也比較好。另外，進步主義教育學會的支持、基金會的經費贊助、顧問和評鑑人員、較多的教師進修機會、暑假的課程計畫工作坊，乃至因為這項實驗聲名大噪而獲得的專業知名度和能見度等，都是一般學校不可能享有的資產，也是同一時期其他課程改革難以比擬的（Tyack & Cuban, 1995: 100）。

「八年研究」課程實驗的持續性如何呢？1950 年，Redefers 和其他 29 位實驗計畫參與者，包括 15 所實驗學校的代表，曾經舉行了一次檢討會，針對 1941 年實驗結束的後續情況，作了一番評估。根據這次檢討會的紀錄，Tyack 與 Cuban（1995: 100）下了結論：絕大多數實驗學校又回到到原點，當然也有少數的痕跡留存下來。例如，只剩下一所學校仍然持續發展核心課程，卡內基單位的修課要

求恢復了，學科建制又重新控制了課程的實施，學生又開始重視升大學的學科，而花費較少的時間在藝術和課外活動等課程。有一位與會者的發言應該能代表大家的心聲：「八年研究所帶來的騷動已經平息，現在我們又回到了一些基本學科的學習」（引自 Tyack & Cuban, 1995: 100）。

另一個值得我們注意的事實是，八年研究課程實驗的成果不可謂不成功，但是，實驗成果發表之後並未受到社會大眾的注意，後來也未產生什麼直接的影響，而且有逐漸銷聲匿跡的現象（Cremin, 1961: 253; Kliebard, 1986: 222）。直接的原因之一，是當時正值美國第二次世界大戰，隨後而來的冷戰時代，使保守主義和威權主義的思潮重新受到重視，任何與「新教育」或是「進步教育」的呼籲都受到排斥。1940 年代晚期，麥卡錫主義恐共思潮影響下的教科書審查制度，使教師不願意自行編寫教材，則是核心課程逐漸消失的主因之一。1950 年代，學科知識中心的課程思潮抬頭，重視科際整合的核心課程當然不受歡迎（Tanner & Tanner, 1990: 234）。

伍、臺灣省的生活中心課程實驗

以美國為發源地的生活中心課程實驗，在臺灣地區也曾經進行過二次。其一為 1953-1963 年，在臺灣省立成功中學初中部所進行的，其二則為 1973-1979 年，在高雄市的五福國民中學所進行的。這二次實驗的名稱都是「生活中心教育實驗」。不過，依據第一次實驗的推手沈亦珍（1979）所說：「生活中心教育對於教育改革最大的貢獻在課程與教學。」（頁 28）所以，若直接稱之為生活中心課程實驗，亦不為過。根據文獻資料的記載及作者的實際經驗，確知薛光祖亦為這二次實驗的關鍵人物⁵。雖然這二次實驗的情況或因時空推移而有所不同，但是，其基本精神則為一致，所以，本節的敘述以第一次的實驗為主，而以第二次實驗為

⁵ 作者曾於 1985 年兼任中國教育學會秘書組組長，並在該學會創辦的《鐸聲有聲雜誌社》兼任編輯。當時，薛光祖為理事兼任社長。其間作者並協助薛先生編輯《九年國民教育實施二十週年紀念文集》（中國教育學會，1988）。

輔。

沈亦珍於 1936 年在美國哥倫比亞大學師範學院取得教育博士，受 Dewey 和 Kilpatrick 等教授革新教育理念之影響（沈亦珍，1986: 98-106）。另外，他亦躬逢盛會，有機會與聞以實驗學校著稱的二所哥大師院附屬學校曼恩學校（Horace Mann School）及林肯學校（Lincoln School）的運作情況。當時，這二所學校在哥大師院講授統整課程的 Thomas L. Hopkins 教授指導之下，正在參加「八年研究」的課程實驗。

沈亦珍自美學成回國後，在各大學任教。政府遷臺後，曾先後於臺灣大學暨臺灣師大前身的省立師範學院服務。1952 年，程天放任教育部部長，邀請沈亦珍擔任普通教育司司長，主持全國的初等及中等教育。沈亦珍特別重視教育實驗工作，曾指定臺灣師範學院附屬中學，從事四二制的學制實驗；新莊中學從事四年制中學實驗。沈亦珍尤其重視初中階段課程、教材、教法的實驗，曾多次到薛光祖服務的成功中學來鼓勵該校同仁從事生活中心的課程實驗，藉對初中教育有進一步的改革⁶。當時成功中學校長潘振球也大力支持，於是沈、薛二人著手草擬「生活中心教育實驗計畫草案」⁷，並且組成實驗團隊，積極籌設「生活中心教育實驗班」（潘振球，1960）。

當時，教育上最大的弊病之一，就是教育與生活脫節：中小學教育與生活脫節便產生了升學主義，大學教育與生活脫節便產生了孤立主義，初中階段的教育因受升學主義的影響，只重視分數，偏重符號學習，零碎知識的灌輸，與書本上死的知識之記憶。於是，實驗團隊針對這一缺失，策劃出生活中心課程實驗的四個特點：一、注重生活的適應，以矯正偏重分數與升學準備；二、注重實用的知識，以矯正偏重書本死的知識之記憶；三、注重由做中學，以矯正偏重從符號中學習；四、注重經驗的完整，以矯正偏重零碎知識的灌輸（沈亦珍，1979: 28；薛光祖，2000: 111）。

⁶ 薛光祖當時擔任臺灣省立臺北成功中學的教務主任，1956 年接任校長。

⁷ 正式的計畫是在 1953 年 10、12 月，分別由教育部和教育廳核准，見臺灣省立臺北成功中學編（1960: 1-4）。

問題找出來了，改革的方向也定了，但如何才能將課程、教材、教法徹底的修改，以達成既定的目標呢？實驗團隊參考學理，在課程編制方面，採用統整課程及核心課程編制原則，將初中現有的十四門科目，歸併成爲社會學科（包括公民、歷史、地理）、自然學科（包括博物、化學、物理）、語文學科（包括國文、英語）、數學學科（包括算數、代數、幾何、三角）、康樂學科（包括體育、音樂、美術）、技能學科（包括工藝、家事）等六大範疇。爲了使六大類課程能產生統整的功能，實驗團隊選擇了社會學科爲核心，而又根據由近及遠、由小到大的原則，及中國誠意、正心、修身、齊家、治國、平天下的文化傳統，將社會學科分成學校、家庭、社會、國家及世界五大單元。除國家大單元因內容較多，分在兩個學期教學之外，其他各大單元，分配在一個學期教學。核心的社會學科各大單元確定以後，其他各類學科盡可能的設法與社會學科各大單元配合，但以不太影響各類科原有學習體系爲原則。例如，因爲數學科有其嚴謹的邏輯體系，所以在進行大單元的設計時，只求其在應用題的教學上配合即可（許智偉，1960：164-170；薛光祖，1960a：39-40；薛光祖，2000：111-112）。

在教學的原則方面，實驗團隊發現過去的教學有教師本位、教材本位及知識本位等缺點，於是決定：一、提倡師生共同參與，以矯正教師本位的缺點；二、注意學生的學習興趣與能力，以矯正教材本位的缺點；三、注重學生生活經驗的充實與改造，以矯正知識本位的缺點（薛光祖，1960a：40-41）。教材教法的原則既定，如何去具體實施，才能在教學過程中把前述的原則運用到各學科裡去，而各學科卻仍能保有其固有的特性？這實在是實驗團隊的一個大難題。幾經研討，最後決定，生活中心課程實驗的教學方法統稱之爲「大單元聯絡教學法」（許智偉，1960：164-170；薛光祖，1960a：40；薛光祖，2000：113）。

所謂大單元指的是學校、家庭、社會、國家、世界五大單元，聯絡教學是指各學科的教學內容、過程、與方法盡可能的與核心課程——社會學科五大單元配合；而各學科仍然採用其特有的教學方式，例如國語科以自學輔導爲主，英語科以直接法爲主，數學科以練習法爲主，自然科以實驗法爲主，社會科以社會化教學法爲主，藝能科以欣賞法與發表法並重爲主……。實驗團隊在教學過程中，特別重視學生經驗的實用性與統整性，將各科的教學與學生日常生活經驗密切的配

合起來，把學生看做一個完整的人來教育，不因學科分類教學而割裂學生人格的完整性（許智偉，1960：164；薛光祖，1960a：40；薛光祖，2000：113）。

成功中學的生活中心課實驗，從 1953 年秋開始，在初中新入學的學生中，徵求家長及學生的意願，就有意參加者中，先選擇智商在中等以上的學生一班作爲實驗班，另在普通班中也選擇智商相等者作爲比較組，從第二年起實驗組每年級增加爲兩班，此一實驗直至 1964 年因臺灣省教育廳執行「省辦高中、縣市辦初中」的政策，成功中學再無初中學生來源而告結束，實驗工作持續十一年之久（薛光祖，2000：113）。

該項實驗的結果如何呢？根據實驗組學生與對照組學生的智、德、體、群、美五育成績作評量比較，並以情境設計觀察學生行爲反應等方法，對兩組學生作客觀評比，結果證明在學科成績方面，兩組學生並無顯著差異。但在環境適應能力及領導才能方面，實驗組的學生普遍高於對照組的學生。直至兩組學生升入高中以後，實驗團隊曾經繼續作過追蹤比較，其結果與初中畢業時評估的結果大致差不多，而實驗組學生在高中階段擔任班級幹部及社團活動主持人的特別多（薛光祖，1960b，1963：51，2000：113-114；劉君慧，1963）。

由三位曾經參與實驗班的畢業學生所發表的感想，也可以看出學生確實能把握「從生活中學來，用到生活中心去」的精神，並且肯定實驗班帶給學生的正面效果（臺灣省立臺北成功中學，1963：129-136）。又，據薛光祖（2000）的回憶指出：「這項教育實驗工作屈指算來已是三四十年前的事了，當年實驗班的學生已是四、五十歲的中年人，他們每年都還有一兩次聚會，他們已是今日臺灣政治、行政、企業、學術、民代等各界知名的領導人物，個人回憶過去一生中最值得紀念，獲益最多的，都承認是成功中學實驗班接受教育的時候」（頁 114）。

至於這項實驗對日後臺灣的教育，特別是在課程發展有如何的影響呢？我們也可以薛光祖（2000）的評論說明之：「這項爲時十一年的課程教材教法實驗，雖然未能全盤被政府接受而全面推廣，但在歷次中學課程標準修訂時，我都擔任課程標準修訂委員，參與其事，每次初中課程標準修正或多或少採用了生活中心教育實驗的精神，例如課程簡化、教材生活化、重視學生經驗的統整等，在課程標準的總綱中都加以強調。最近臺灣教改的呼聲甚高，他們要求重點之一，也就是

加強生活教育，當年生活中心教育實驗的經驗，實具有高度的參考價值」（頁114-115）。

1968年，我國開始實施九年國民教育的制度，1972年教育部邀集專家學者，檢討實施三年後的國民中學課程，與會教育學者建議教育部應參照成功中學的生活中心教育實驗的經驗，指定學校進行國民中學課程的實驗，以為其後課程修訂的參考。於成功中學實驗時期擔任研究部主任的許智偉時任臺灣省教育廳長，對於是項實驗自是十分支持，乃於1973年2月在薛光祖擔任院長的省立高雄師範學院舉行座談，決定於6月開始在高雄市進行第一階段的實驗，並預定第二階段擴及高屏地區，第三階段再擴及全省，且指定高雄師範學院負設計輔導之責，由五福國民中學選取2個班級開始實驗（薛光祖，1974：127-128）。

由當時擔任五福國民中學校長黃孝棧（1974）的實驗概況報告、臺灣省政府教育廳（1976）完成的實驗評鑑報告，及王秀玲（1996）針對當時參與實驗的一位教師的回憶等資料綜合研判，該項實驗的特色與成功中學的生活中心課程實驗相同，皆是以社會科為核心，將現有數量繁多且分歧的科目加以統整，以大單元的聯絡教學，以學生為主體，進行生活化的學習。實驗的結果，無論在智、德、體、群、美五育皆有較佳的表現，特別是在學生積極參與學習活動的方式，增強學生思考與發表的能力，提高學習興趣，並且養成自動學習的習慣等方面的效果，皆與成功中學的實驗結果相近。然而，1979年由於高雄市改制為院轄市，臺灣省政府教育廳長易人，經費無著落而停止。而預定於第二階段擴及高屏地區，第三階段再擴及全省的計畫，亦胎死腹中，至為可惜。

陸、革新課程實驗難成的原因

從本文第二至五節的描述，我們發現了一項重要的事實：這些革新課程實驗在既定的時空範圍之內，皆可謂相當成功。就時間而言，它們多能蔚為一時風潮，受到多方矚目。經過評鑑，也都能達成預期的成果。但是一旦宣布結束，不論其為預定期限屆滿，或是因故被迫停止，實驗即難持續。就空間而言，在既定的實驗學校或實驗班級內，多半能按照原定計畫進行，但是，離開了前述美國和臺灣

的若干地區即難以擴大影響。換句話說，這些實驗多半不容易推廣到其他的學校去。由此可知，革新課程的實驗實在是「不易完全成功」也，亦即本文文題所說的「難成」。

不過，從另一個角度來看，所謂「革新課程實驗難成」，還有一層積極的意義，即是革新課程實驗仍有部分成功的可能性。事實上，就是因為有這種可能性，才使得一些教育人士總是不斷地在推動著類似的課程實驗。本節即在試從這二個角度來探討：為什麼革新課程實驗難成？又，在這樣的情況之下，為什麼仍然有人不斷地要啟動革新課程的實驗。作者試著從主事者的異動與心厭現象、社會大眾對教育的定見、學校的組織特性等三個方面加以分析。前二點偏重第一個角度，第三點則偏重第二個角度。

一、主事者的異動與心厭現象

就主事者本身而言，可分為二個層次分析：一是倡導者，二是執行者。倡導者的堅持及執行者的配合，是革新課程實驗能持續進行的重要因素。而倡導者的異動所造成「人去政息」的現實，以及執行者，特別是教師們，因為參與實驗的壓力太大而造成的「心厭現象」(burnout)，卻往往是革新課程實驗無法落實的主因(Tyack & Tobin, 1994: 478)。

首先看倡導者的異動。如前文所述，Dewey 於 1894 年受聘為芝加哥大學哲學、心理學與教育學系主任之後，為驗證其教育理論，乃於 1896 年創設實驗學校。八年之後，Dewey 因與芝大校長 William Rainey Harper 的理念不合而離開芝大。這所學校雖仍繼續維持營運了一段時間，但是已經逐漸喪失了 Dewey 所賦予的課程特色(Kleibard, 1986: 85)。

深受 Dewey 和 Kilpatrick 等教授傳播的革新教育理念之影響的沈亦珍，與臺灣省推動的二次生活中心課程實驗皆有關聯。1953-1964 年的第一次實驗，是由沈亦珍以教育部普通教育司司長身分主催，邀請擔任成功中學教務主任的薛光祖配合推動的。後來，1973-1979 年的第二次實驗，則由擔任高雄師範學院院長的薛光祖主催，得到曾經在成功中學實驗時期擔任研究部主任，而當時擔任臺灣省教育廳長的許智偉之大力支持。五福國民中學校長的黃孝棧（1974: 133）指出，沈

亦珍曾於實驗期間專程前來指導實驗班的推動工作，參加教師研究會，並參與學生活動。如今，沈亦珍辭世多年，薛光祖亦因年邁而無法再帶動類似的實驗工作。由此可見，倡導者的異動確實為革新課程實驗難成的重要因素。

其次，看教師因心智負擔沈重而產生的心厭現象。

根據 Tanner 與 Tanner (1990: 131) 的說法，杜威辦理實驗學校的初期，要求每一位教師都須任教全部的學科，以便讓教師和學生有更多相處的時間，並且徹底打破傳統的分科制度。但是，後來教師屢次向杜威反應他們負擔太過沈重，最後杜威只好放棄了原意，而改以一套經過修正了的分科制度取而代之。另外，杜威也屢次要求教師們要設法將學生的經驗加以整合，以便增進其理解學科知識的能力。但是，這一項要求，似乎並未達到理想。Cremin (1961: 138) 的解釋是這樣的：若要求教師能做到這一點，教師們既須對於學科知識有透徹的理解，亦須對於學生的一般經驗有充份的認識，而這樣的要求會使得教師的教學負擔和壓力增加。若是因此而產生心厭現象，教師可能會虛與委蛇，隨意以一些活動取代傳統的課程。結果，不但無法激發學生的心智成長，甚至會造成反教育的後果。

又，作者檢視當年參與臺灣省成功中學生活中心課程實驗的教師，在實驗滿三年時所完成的各科教學報告，結果發現多位教師的反應，都是負擔太重。例如社會科教師反應：「三年來所感受到的困難，乃編輯教材負擔太重。」(劉君慧、許智偉、周繼文，1960: 190)；國文教師反應：「花了加倍的精神時間。」(陶佩珍，1960: 195)；數學科教師反應：「一人擔任三班數學課程，而要全部審閱作業所花時間太多，負擔太重，教師即無空餘時間，從事進修」(陸民仁，1960: 205)。

誠如 Tyack 與 Tobin (1994: 478) 所指出的：革新課程實驗為教師增加了許多認知和情緒的壓力：其一，教師們必須改變一些過去習以為常的教學行為，其二，在負擔已經沈重的教學工作上增加了一些新的任務，其三，除了要說服自己新的做法，會為自己的教學帶來良好的效果，更要面對家長和同事的質疑。單文經 (2000b: 23-24) 也曾指出，無論是課程內容的增刪或調整，或是教學方式的改變，都會為教師帶來挑戰與壓力。增加的課程使得原有的教學知能不足，而必須花費心力重新學習；刪除的課程使其原有的教學知能，由有用變為無用。而改變教學方式如同改變一個人的行事風格，比如說，最近一波的課程綱要要求教師以協同

的教學方式，實現合科統整的教學效果，對於許多一向習慣獨力教學的教師而言，即是一項難以適應的鉅大變革，也難怪教師會群起抗拒。

二、社會大眾對教育的定見

絕大多數的社會大眾都入過學，所以，每個人對於學校應該達成哪些目標，乃至應該發揮哪些功能，都存有一定的見解。這些見解有的是明確的，有的則是隱蔽的。就明顯的層面而言，社會大眾希望子弟接受若干年學校教育之後至少能夠：(一)精熟讀、寫、算等基本知能；(二)累積相當程度的各類學科知識；(三)具備理性而獨立的判斷能力；(四)帶著上述的知能順利就業；(五)參與社會與政治生活；(六)恪遵社會文化所認可的價值等。

就隱蔽的層面而言，社會大眾希望學校教育至少能夠做到：(一)讓子弟快樂樂地上學、平平安安地回家；(二)讓成人的就業市場免於童工的競爭；(三)依據學業表現將學生加以分類、讓子弟們進入上一級的學校；(四)讓中下階層的子弟能向上流動；(五)解決社會與國家的問題等等 (修改自 Cuban, 1992: 233)。這些多樣化的、卻相互衝突的目標和功能，經過轉化而成為各級學校的建議類、書面類、支持類、教導類、評量類、習得類、潛在類等各類課程的內涵 (高新建、高博銓、蔡清田譯，2001)，將我們的子弟社會化。

教育工作者，特別是教師們也在潛移默化的過程當中，將這些見解融入其思想言行之中，也就是這樣的定見使得學校的課程保持相當程度的穩定性。這是怎麼回事呢？Cuban (1992: 233) 的說法：「任何課程的革新，特別是那些向長期以來一直發揮著社會化功能的傳統課程，提出挑戰的革新做法，或許會在一時之間獲得實務工作者的青睞，但是，隨著時日的消長，很少能搖撼其基本的架構者。」值得我們注意。以下特舉若干例證說明之。

本文第三、四兩節所敘述的紐約市小學活動課程實驗及全美中學「八年研究」課程實驗，正是 1920-1940 年代受到進步主義教育思潮影響，全美各地皆興起革新課程的實驗或改革的運動。1926 年，全美教育研究協會 (National Society for the Study of Education) 委請哥倫比亞大學師範學院的 Harold Rugg 以 132 所小學和 184 所中學為對象，所完成的一項課程變革研究報告，即在瞭解當時中小學實施

革新課程的情況。Rugg (1969) 在報告中指出：

對於這個問題，我們無法給予單一的解答。在中學，可以說已經看不見任何革新課程的跡象；在小學，則還可以零零落落地看到一些跡象。各學科的教學變得活潑多了。……遠足、參觀、觀察、地圖與圖表繪製、學童獨自研究……等活動增加了……但是，這些學童的活動都受到既有學科建制的範限……課程的大綱仍然是以讀書、算數、語文、自然研究、歷史、地理、時事等的型式出現 (p. 432-433)。

15 年後，也就是 1941 年，另外一項由哥倫比亞大學師範學院的課程實驗室 (Curriculum Laboratory of Teachers College) Herbert Bruner 教授領銜的研究小組，以中小學的 17 個學科為範圍，蒐集 7,000 個學區所提供的 28,500 筆各校開設的學習科目。研究小組分析 4-12 年級的科學、社會，和工藝三個學科領域的所有課程指引，以便瞭解課程改進的情況。結果，研究小組大失所望：

大部分學校的情況都和過去一樣，以傳統的學科來滿足新的需求。確實有些學科引進了新的內容，但是，並不多見。而且，這些新的內容仍是和其他內容一樣學術化。……只注意政府的型式……卻不注意當前世界所發生的危機……有些學科領域明顯地缺乏應有的內容……例如，社會科很少或根本就不提廣告及其影響……童工、住屋情況、保險、消費者教育、社會安全，以及其他各種當前的社會問題 (引自 Cuban, 1992: 234)。

在臺灣省進行的二次生活中心課程實驗的報告之中，我們也會發現革新課程實驗受到社會大眾教育定見的影響。請先看高雄市五福國民中學校長黃孝棧 (1974) 的一段報告：

由於實驗課程的教材與普通班差異極大，許多家長因囿於舊觀念，對新課程缺乏信心，紛紛到校請求轉班。本校為讓家長徹底瞭解實驗的意義，……邀集家長座談，並請教育局毛局長……列席，在會中就家長提出的意見一一答覆，因而加強了家長對於實驗工作的信心和支持。從此，再也沒有學

生家長要求轉班，反而有普通班申請入實驗班，但遺憾地有少數家長貪圖免試保送，擬將其數科不及格之子弟，轉入實驗班就讀。學校礙於規定沒有允許，以致用盡各種手段強迫學校接受…… (頁 144)。

由這段引文可以看出二項事實：其一，課程一經改變，家長們就會驚慌；改變幅度太大，家長就會退縮或抗拒。其二，讓家長安心的最佳方式，就是以免試保送升學作為誘因。不僅 1970 年代的五福國中如此，1950 年代的成功中學也是如此 (臺灣省立臺北成功中學編，1960: 3)。蓋子弟能否順利升學，一直是家長最關心的一件事，如果未能妥善處理，就會造成實驗的困擾。

另外，再讓我們看一段由第一次實驗的報告中節錄出來的引文 (臺灣省立臺北成功中學編，1960)：

在教材大綱方面，實驗教材與現行課程標準最大的差異是編制和精神，前者以生活為中心，重心理組織，後者以各學科為中心，重論理組織，所以先後次序不同。但是把三年內全部學習的內容加以比較，大致是相同的。由此可知實驗教材係採取緩進改革的方式…… (頁 43-154)。

這段引文再度證明了 Cuban (1992: 233) 「任何課程的革新……很少能搖撼其基本的架構者。」我們若是逐一檢視當時實驗班的教師所編擬的各科教學計畫大綱 (臺灣省立臺北成功中學編，1960: 43-154)，會發現其課程的設計，乃是以原有的課程標準中的教材大綱，約略加以增刪或調整而已，但是學科的基本架構並未有太大的變動。又，根據實驗班畢業學生們的反應：「各科教學與社會科沒有盡量配合」 (臺灣省立臺北成功中學編，1960: 253) 也可以看出，要求教師們以社會科為核心，進行的大單元聯絡教學，實際推動起來也並不容易完全落實。

三、學校組織的特性

本文第二節述及，仍有一些學校受杜威實驗學校的影響，持續地進行各項課程實驗。第三節述及，紐約市有不少小學參與活動課程實驗，但仍有部分學校根本就不動如山。又，實驗學校之中有一部分教師樂於採用傳統的課程，而一般學

校之中亦有小部分教師樂於採用活動的課程。第四節則述及，「八年研究」課程實驗結束後仍有學校持續推動著核心課程的實驗。這裡存在著一些分歧的現象，其原因何在頗值得研究，本小節即試著從學校組織的特性分析之。

美國的一般中小學校，多由學區的學務總監依法監督學校，並且向民意機構負責。我國的中小學校則是由教育行政主管機構依法監督學校，並且向民意機構負責。爲了加強組織的效率和效能，教育行政主管機構建立了科層的體制，以便協調與掌控各項學校經營的事項。換句話說，教育行政主管機構的重要工作之一即是要確認學校的人事、經費、設備、課程等事項，是否皆能遵循各項法令規定認真執行，以便有效支援教師的教學與學生的學習。於是，教育行政主管機構和學校行政主管之間存有緊密的聯結（tight linkage）。然而，到了整個學校教育系統最前線的班級教學現場之後，這種緊密的聯結就喪失了大半，以致成了鬆散結合的系統（loosely coupled system）（Weick, 1976: 1）。

家長之所以把子弟送到學校，就是希望教師能夠盡全力把學生教好，讓學生理解所學；換句話說，家長希望看到教師、學生與教學內容之間能夠產生良好的互動。不過，在這樣的教學行動之中，摻雜著科學和藝術，又有著許多即興的演出，還有著不少的不可預測性。「分班設教」、「分年別級」、「分科別目」等做法，更使得教室自成一個自給自足的工作場所。在這樣的情境之中，教師逐漸發展出了一套實用的教學方式（practical pedagogy）（Cuban, 1992: 240）。每位教師的個人經驗不同、專業的背景不同、面對的學生條件不同，所以每位教師所發展的這套實教學方式也不盡相同。不過，在同一段時間之內，以全班學生爲對象的講解、教師提問學生回答、學生填寫學習單或測驗卷，乃至指定家庭作業等活動，既能有效掌控班級秩序，完成預定進度，又能節省教師時間與體力的做法，就成了這套實用教學方式的主要內涵。而更重要的是，在鬆散結合的學校系統之下，這樣的教學方式幾乎是免受督導和檢核的。

一般企業機構用來管理員工的方法，不外乎過程的督導，以及業績的檢核。以學校的情形來比擬，就是必須透過教師的評鑑和學生的測驗成績來掌控教師的表現。但是，就實際的狀況而言，教師們多半是獨自一人在教室裡工作，除了偶爾有校長或是主任等人巡堂，或者偶爾有同事或是實習教師觀摩之外，很少有人

會進入教室認真地查看教師的教學實況。而且，校長們或是主任們的巡堂，也多半只是瞭解教師出勤的狀況，或是查看各班的秩序，很少真正地評鑑教師的教學。即使不得已要爲教師打考績，也多半流於形式，而很少進行實質的評鑑。其中的原因之一是，校長的服務績效多半還得仰賴教師的配合，因此，除了少數的情形之外，很少有校長會願意因爲評鑑工作而得罪教師。同樣的，教育行政主管機構的官員與校長之間的關係也是相似的。總而言之，在一般企業單位可行的督導過程和評鑑手段，在學校系統多半流於形式。

再就測驗而言。教師們經常會舉行測驗，以便理解學生的學習成果。這些測驗，不論是教師自編的，還是坊間出版的，多半是與教科書內容的練習有關。但是，這些測驗的成績，卻很少會和教師的服務績效取得關聯。即使是在重視升學率的我國，公開地以學生升學率作爲衡量教師績效的例子，也不多見。顯然這二項科層體制之下用來掌控教師服務績效的辦法，都不發生作用。所以，教師們的教學與教育行政主管的決策和權力運用之間的聯結也就顯得鬆散多了。

就是因爲這樣的鬆散聯結，讓教師保持了相當的自主性和孤立性，而教師也多半都很滿意這樣不受干涉的情況。這是因爲在這樣的工作環境之中，教師可以把來自校外的一些創新做法引進教室，特別是在他們認爲這些做法確實可以有效地運用在班級之中時，尤爲常見。另外，一般教師在進行教學的時候，也會因爲考慮到學生學習的效果，而針對課程標準或是課程綱要所規定的課題，作適當的調整或是剪裁，即使透過課程發展會議及教學研究會等機制所決定的教學順序，教師也會作適度的修改。不過，從另一個角度來看，一旦教師認爲這些所謂的實驗或創新的做法，並不能爲其教學帶來方便，甚至徒然增加困擾，他們就可以採取抗拒的態度，或者虛應故事一番。

學校組織的鬆散結合固然爲每位教師提供了自主的空間，讓教師可以依照自己的想法，實施或排斥改革或創新的計畫。從另一個角度看，這樣的鬆散結合也爲學校校長推動或排斥改革或創新，提供了可能性。校長固然可以商請教師引進某項令人耳目一新的方案，教育行政主管機構也可以動員行政官員、校長、教師組成聯盟，推動該項方案。但是，教師卻可能選擇不參與任何的新方案。換言之，這樣的鬆散結合開創了一個討價還價的空間，讓相關的人士在這狹隘的空間裡，

可以進行一些自發自動的改革或創新的計畫，而不致於落入「學校或教師只會被動地接受外來的壓力而不得不改革」之譏。

Cuban (1992: 241; 2001: 167) 把這樣的情形，稱之為「有限制的情況之下作出的抉擇」(situationally or contextually constrained choice)。以這樣的觀點應該可以解釋本文的核心問題：以「生活中心課程」和「學生中心教學」等革新做法，挑戰「科日本位課程」、「知識中心課程」或「教師中心教學」的傳統洪流，不必然完全成功，但是，仍然一直有人在嘗試。結果，我們看到的是：以傳統課程與教學方式為主的做法仍然常見，革新的課程實驗因而成為偶爾可見的點綴。

柒、結 論

從常理推論，衡量課程改革的「成功」或者「失敗」，有四項最為大家認可的指標：其一，忠於原來的設計，其二，達成預定目標，其三，維持夠長久，其四，影響夠深遠。如果必須完全符合這四項指標，才算成功的話，本文所描述的四項課程實驗，幾乎沒有任何一項可以稱之為成功。然而，針對學校教育或課程的問題所進行的改革或實驗，以截然的「成功」或者「失敗」來論斷，卻是不盡情理的。此中的主要原因即是，誤以為具有人文化成、複雜曲折的問題，可以用科技理性、簡單直線的思考來解決。

從這個觀點出發，本文的主旨並不在論斷這四項革新課程實驗的功過，而在忠實地呈現其經過及後續的狀況。本文發現，這些實驗在既定的時空範圍之內，皆可謂相當成功，評鑑的結果也都尚稱滿意；但是，一旦時空的條件變化，除少數的情況之外，大部分都難以為繼。在指陳「革新課程實驗難成，但是仍然有人不斷地要進行實驗」的事實之後，本文試著從主事者的異動與心厭現象、社會大眾對教育定見、學校的組織特性等三個方面來分析其中的原因：其一，倡導者的異動固然造成人去政息的現實，而教師的心厭現象更是實驗無法落實的主因；其二，社會大眾對教育的定見迫使革新課程難脫基本的架構；其三，學校組織的鬆散結合之特性，讓教師能在有限制的情況之下，針對革新課程實驗做出參與或拒斥的抉擇。

作者寫作本文最大的一項感想即是：學校教育或課程的問題經緯萬端，具有「問題層出不窮」的特性，因而往往「解決」了某些問題，卻衍生出更多的問題。這些衍生出來的問題，可能會和欲解決的問題同時發生，也可能在一段時日之後發生。面對革新課程實驗的問題也是一樣，我們千萬不能忘記：任何一波的改革或實驗所試圖解決的問題，正是上一波或更上一波的改革或實驗所遺留下來的問題。我們尤其不可誤以為只要「新」一波的改革或實驗一經提出，就可以把原來的問題完全清除成為一片空白，然後，可以在其上按圖施工，終至大功告成。事實上，這是不切實際的想法。希望這項感想，可以提供當前推動革新課程實驗的人士參考。

參考文獻

- 王秀玲 (1996)。臺灣地區前期中等教育課程重要論題之研究。國立臺灣師範大學教育學系博士論文，未出版，台北。
- 司 琦 (1981)。中國國民教育發展史。臺北：三民。
- 朱經農、潘梓年 (譯) (1961)。J. Dewey & E. Dewey 著。明日之學校。臺北：臺灣商務。
- 呂愛珍 (1987)。國民中學課程組織形態之研究。臺北：教育文物。
- 沈亦珍 (1979)。教育論叢。臺北：復興。
- 沈亦珍 (1986)。我的一生。臺北：作者。
- 孫邦正 (1968)。普通教學法。臺北：正中。
- 高新建、高博銓、蔡清田 (譯) (2001)。A. A. Glathorn 著。校長的課程領導。臺北：學富。
- 教育部 (2000)。國民中小學九年一貫課程綱要。臺北：作者。
- 許智偉 (1960)。大單元聯絡教學的實施。載於臺灣省立臺北成功中學 (編)，生活中心教育的理論與實施 (頁 164-174)。臺北：教育部中教司。
- 陸民仁 (1960)。數學科教學報告。載於臺灣省立臺北成功中學 (編)，生活中心教育的理論與實施 (頁 202-205)。臺北：教育部中教司。
- 陶佩珍 (1960)。國文科教學報告。載於臺灣省立臺北成功中學 (編)，生活中心教育的理論與實施 (頁 191-195)。臺北：教育部中教司。
- 單文經 (1994)。班級經營策略研究。臺北：師大書苑。

- 單文經 (1999)。欣見全方位的課程改革，期待真正落實教學革新。《教育資料與研究》，26，40-42。
- 單文經 (2000a)。鹿港鎮志教育篇。彰化：鹿港鎮公所。
- 單文經 (2000b)。析論抗拒課程改革的原因及其對策：以國民中小學九年一貫課程為例。《教育研究集刊》，45，15-34。
- 黃孝棧 (1974)。高雄市立五福國民中學辦理課程實驗概況。載於臺灣省政府教育廳 (1976)，臺灣省國民中學課程實驗評鑑報告—生活中心課程實驗 (頁 131-148)。臺中：臺灣省政府教育廳。(該文於 1974 年撰成，後以附錄方式收於該書)
- 臺灣省立臺北成功中學 (編) (1960)。生活中心教育的理論與實施。臺北市：教育部中教司。
- 臺灣省立臺北成功中學 (編) (1963)。十一年來的生活中心教育實驗：初級中學發展之途徑。臺北：教育部中教司。
- 臺灣省政府教育廳 (1976)。臺灣省國民中學課程實驗評鑑報告—生活中心課程實驗。臺中：臺灣省政府教育廳。
- 劉君慧 (1963)。生活中心教育實驗結果。載於臺灣省立臺北成功中學 (編)。十一年來的生活中心教育實驗：初級中學發展之途徑 (頁 112-128)。臺北：教育部中教司。
- 劉君慧、許智偉、周繼文 (1960)。社會科教學報告。載於臺灣省立臺北成功中學 (編)，生活中心教育的理論與實施 (頁 175-190)。臺北：教育部中教司。
- 潘振球 (1960)。籌設生活中心教育實驗班的經過。載於臺灣省立臺北成功中學 (編)，生活中心教育的理論與實施 (頁 29-31)。臺北：教育部中教司。
- 薛光祖 (1960a)。生活中心教育課程、教法與教學方法。載於臺灣省立臺北成功中學 (編)，生活中心教育的理論與實施 (頁 32-42)。臺北：教育部中教司。
- 薛光祖 (1960b)。生活中心教育實驗成果。載於臺灣省立臺北成功中學 (編)，生活中心教育的理論與實施 (頁 254-276)。臺北：教育部中教司。
- 薛光祖 (1963)。生活中心教育實驗的經過。載於臺灣省立臺北成功中學 (編)。十一年來的生活中心教育實驗：初級中學發展之途徑 (頁 45-52)。臺北：教育部中教司。
- 薛光祖 (1974)。課程實驗籌備經過。載於臺灣省政府教育廳，臺灣省國民中學課程實驗評鑑報告—生活中心課程實驗 (頁 127-130)。臺中：臺灣省政府教育廳。(該文於 1974 年撰成，後以附錄方式收於該書)
- 薛光祖 (2000)。記生活中心教育實驗以慰亦珍先生在天之靈。載於沈亦珍教授百齡冥誕紀念編輯小組 (編)，沈亦珍教授百齡冥誕紀念集 (頁 110-115)。臺北：三民。
- Cremin, L. A. (1961). *The transformation of the school: Progressivism in American education*,

- 1876-1957. New York: Vintage B.
- Cuban, L. (1984). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms, 1890-1980*. White Plains, NY: Longman.
- Cuban, L. (1992). Curriculum stability and change. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum: A project of American Educational Research Association* (pp. 216-247). New York: Macmillan.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms, 1890-1990*. New York: Teachers College Press.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: Computers in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: D. C. Heath.
- Dewey, J. (1966). The theory of the Chicago experiment. In K. C. Mathew, & A. C. Edwards (Eds.), *The Dewey school: The laboratory school of the University of Chicago, 1896-1903* (pp. 463-477). New York: Atherton.
- Dewey, J. (1972a). Plan of organization to the university primary school. In J. A. Boydston (Ed.), *The early works of John Dewey, 1882-1898* (Vol. 5, pp. 223-243). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1972b). The psychological aspect of the school curriculum. In J. A. Boydston (Ed.), *The early works of John Dewey, 1882-1898* (Vol. 5, pp. 164-176). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1972c). The primary-education fetich. In J. A. Boydston (Ed.), *The early works of John Dewey, 1882-1898* (Vol. 5, pp. 254-269). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1976a). University elementary school: History and character. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The middle works, 1899-1924* (Vol. 1, pp. 325-334). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1976b). The school and society. Chicago: University of Chicago Press. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The middle works, 1899-1924* (Vol. 1, pp. 1-109). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1976c). The aim of history in elementary education. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The middle works, 1899-1924* (Vol. 1, pp. 104-109). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

- Dewey, J. (1976d). The place of manual training in the elementary course of study. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The middle works, 1899-1924* (Vol. 1, pp. 230-237). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Kilpatrick, W. H. (1917). Project teaching. *General Science Quarterly*, 1, 67-72.
- Kliebard, H. M. (1986). *The struggle of the American curriculum, 1893-1958*. New York: Routledge.
- Mayhew, K. C., & Edwards, A. C. (1966). *The Dewey school: The laboratory school of the University of Chicago, 1896-1903*. New York: Atherton Press.
- Rugg, H. (1969). The school and the drama of American life. In H. Rugg & Others (Eds.), *The foundations and technique of curriculum-construction*. New York: Arno.
- Tanner, D., & Tanner, L. (1990). *History of the school curriculum*. New York: MacMillan.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The "Grammar" of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.
- Weick, K. (1976). Educational organizations as loosely coupling systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.

教育研究集刊

第五十輯第一期 2004年3月 頁33-62

課程領域中應用範式概念之爭議

霍秉坤 黃顯華

摘要

不少中、西學者都在課程領域應用範式一詞，一方面促成百家爭鳴，另一方面引發不少爭論。本文的目的不是統整學者對課程範式的看法，也不是說明各課程範式的內容；而是從範式的定義入手，對課程範式的概念加以探討。首先，本文從墨頓（Merton）及孔恩（Kuhn）對範式的意涵入手，探討課程領域的範式應用；然後分析範式概念在課程領域的應用；最後，綜合課程範式的爭論焦點。探討的結果可以歸納為兩個要點：一是爭論的源起多來自範式的定義和特性的不同，二是爭論未來發展會否趨於統一。因此，筆者建議必須小心使用範式一詞，在應用時亦應清楚說明其操作型定義，同時應用時亦需留意這名詞特性。對於未來的課程範式之間的爭論，筆者認為不會出現一統的學說，爭論應會持續不斷。然而，筆者對這種持續爭論的局面抱持樂觀的態度，認為這種爭論是一種機遇，可以為課程領域帶來更多方面的探討。

關鍵詞：課程範式、墨頓、孔恩

霍秉坤，香港教育學院課程及教學系講師

黃顯華，香港中文大學教育學院課程與教學學系教授、系主任、香港教育研究所副所長

電子郵件為：g1152504@m3.cc.nccu.edu.tw

投稿日期：2003年10月26日；修訂日期：2004年1月9日；採用日期：2004年2月27日