國立臺北師範學院學報，第十六卷第二期（九十二年九月）79～110
國立臺北師範學院

英格蘭地區的中小學課程銜接

吳麗君*

摘　　要

本研究旨在探索英格蘭地區的中小學課程銜接，借鏡其經驗來豐富本土對於中小學課程銜接的論述。在方法上，藉由文獻的探索、文件分析與觀察、訪談等多元的途徑，來了解英格蘭地區中小學課程銜接的情形。

本研究擷取英格蘭地區國家層級、地方教育層級以及機構層級在中小學課程銜接上表現精彩的案例，以爲本土學習借鏡的對象。此外，並進一步針對這些案例做分析與詮釋，歸納出十種中小學課程銜接措施的原型，萃取出英格蘭地區中小學銜接措施的特色。

文末分兩個面向來呈現英格蘭中小學銜接經驗給予台灣地區的啓示。在實務面向的學習有四項，分別是：

1. 豐厚台灣地區中小學銜接的論述
2. 在轉銜的歷程中多關注弱勢學生
3. 銜接的措施宜更人性化
4. 由上而下的促進中小學銜接不可缺少

在方法上的省思有兩項，分別是：

1. 文化在課程議題上的影響
2. 超越制度排比之比較研究雖可欲卻不易達成

關鍵詞：中間學校(middle school)、**課程銜接**(curriculum articulation)、**第三關鍵階段國家策略**(Key Stage 3 National Strategy)

*吳麗君：國立台北師範學院初等教育學系副教授

國立臺北師範學院學報，第十六卷第二期（九十二年九月）79～110
國立臺北師範學院

英格蘭地區的中小學課程銜接

吳麗君*

壹、楔子

英格蘭對於中、小學的課程銜接付予相當高的關切，借用 Gorwood（1995）的論述：因爲在英國的脈絡下，中、小學之間長久以來存在著一道學習上的鴻溝，爲了面對這一個宿疾，因此，英格蘭已經久病成良醫。今（2002）年甫出版的報告書－變換學校：11 歲轉銜安排之效能評鑑也在主要發現的第一項就提到：當學生由小學升入中學之後，課程的繼續性以及學生學習的進展這一個面向，一直是我們（指英格蘭）教育系統長久以來就存在的弱點（Ofsted, 2002a, p.2）。從這個角度來看，借鏡英格蘭的中小學課程銜接，乃是在他人的錯誤中進行學習，從別人的挫折中汲取智慧。我想起異國情調在法國的文學佔有相當的位置，但是法國人卻對於美國一向持有尖酸刻薄的意見，因此法國人對於前往美國旅行這件事會說，這個沒有太多文化的國家很值得去考察一下，看看他們的問題出在哪裏（蔡淑玲，2001，頁 114-115）？如果你也擁有法國人的高傲，那麼就去看看英格蘭中小學銜接的問題到底出在哪裏吧！如果你的心境是在另一極，那麼就重溫一下比較教育先哲的智慧與謙沖，「我們可以在小國家的經驗中進行學習」，那麼在別人的錯誤中當然也能學習。

本文所勾勒的英格蘭中小學課程銜接之圖像，乃透過下面數種途徑所建構而成，它們分別是：文獻探討、文件與訪談分析並輔以現場觀察。面對面的訪談與現場觀察於 2002 年 9 月初進行，焦點放在英格蘭特有的中間學校（middle school）[1]，由於全英格蘭地區目前只剩下四百多所的中間學校，就讀中間學校的學生人數

*吳麗君：國立台北師範學院初等教育學系副教授

[1] 筆者未將 middle school 翻譯成中學，而譯為「中間學校」，其考量有下列數點，a、英國的中間學校有 8-12 歲以及 9-13 歲兩種，前者為中間學校但視同小學，後者為中間學校但視同中學，二者所能獲得的經費補助不同。如果譯為「中學」似乎未能確切掌握這兩

約佔同年齡學生的 5% 左右（Sandham 訪談紀錄，9109[2]），而且這個數字還在下降之中，中間學校所招收的學生年齡在 8-12 以及 9-13 中間，和英格蘭地區絕大多數學生在 11 歲由小學轉入中學（secondary school）的情形很不相同，而中間學校也被部分學者（Gorwood, 1986）視爲有效銜接中學（secondary school）與小學（primary school）的處方。因此研究者於 2002 暑期以英格蘭南方的小島（Isle of Wight）之兩所中間學校（middle school）爲主要研究現場，了解其中小學之間的銜接情形[3]。分析的文件包含官方層級的文件（例如：Ofsted 的報告書）和機構層級的文件（例如：學校簡介）。以形式來分，則有上網取得的文件，以及網路上無法獲得，由研究者親自到英格蘭的中小學所蒐集的文件資料。

Bray and Thomas（1995）主張在比較教育的研究中採用多層級的分析（multilevel analysis），他們認爲傳統比較教育的研究以國家爲比較的單位，固然有其不可抹滅的價值，但也暴露了不均衡以及不完整（unbalanced and incomplete）的缺失，Bray and Thomas 進一步勾勒了七個層級，它們分別是：

* 世界或洲
* 國家
* 省或州
* 地區
* 學校
* 教室
* 個別（Bray & Thomas, 1995, p.475）

Bray and Thomas 主張多層級的分析可以獲得多重的啓示，唯他們也務實地說：要獲得足夠的資源來進行多層級的分析並不容易。Bray and Thomas 主張的多層級分析的確有其特色，本研究在資源的考量下僅對焦於國家、地區、學校三個層級，來了解英格蘭之中小學課程銜接的情形，雖然無法涵蓋個別、教室等等其

類。b、全英格蘭地區目前只有 460 所上下的「中間學校」，唸這些中間學校的學生之進路是：小學(primary school)＞中間學校(middle school)＞高校(high school)；而絕大多數的孩子則是由小學(primary school)＞中學(secondary school)；在三階段的系統中使用中間學校(middle school)，而在兩階段的系統中使用中學(secondary school)的譯法，以做為區隔。

[2] 9109 指的是民國 91 年 9 月。

[3] 研究者於 2002 年 9 月 4 日進入 Ventor Middle School 接洽研究事宜，然後在 9 月 6 日上午與該校副校長進行訪談，並於 9 月 10/11 兩整天進入該校的五年級觀察並訪談師生。至於 Sandham Middle School 則於 2002 年 9 月 5 日進入接洽研究事宜，然後在 9 月 12/13 兩日進入該校觀察並訪談師生、校長等。

它層級，但已經在有限資源下做了「見樹也見林」的企圖與努力。

在前言部分有必要對於「課程銜接」的概念做一個簡要的界定，課程銜接由「課程」和「銜接」這兩個概念所組成。「課程」是什麼呢？誠如黃政傑（1991）所言，課程是教育領域中極其混淆的概念，綜觀眾說紛云的課程定義之後，黃政傑將其分爲四類，分別是：學科、經驗、目標以及計畫（黃政傑，1991）。其次要爬梳的概念是「銜接」。Derricott（1985）將銜接進一步分爲四個次概念，分別是：轉銜（transition）、聯結（liaison）、繼續（continuity）和結構（structure）。轉銜只是平實地描述從一個階段過渡到另一個階段的過程；而聯結意謂著在轉銜過程中有助於過程更爲順遂的所有機制；繼續指的是狀態不被干擾打斷；至於結構則包括後勤結構、邏輯結構和心理結構三者。如果以課程的四個面向爲經，並以銜接的四個次概念爲緯，則課程銜接可以進一步被劃成 16 個面向，如表 1 所呈現：

表 1　課程銜接的可能探究內涵

	學科	目標	計畫	經驗
轉銜	a	b	c	d
聯結	e	f	g	h
繼續	i	j	k	l
結構	m	n	o	p

從表 1 的分析得知，中小學的課程銜接可以探究的問題如下：

a.英格蘭地區在中小學的轉銜過程中，從學科的角度來看其間的變化是什麼？

b.英格蘭地區在中小學的轉銜過程中，從目標的角度來看其間的變化是什麼？

c.英格蘭地區在中小學的轉銜過程中，從計畫的角度來看其間的變化是什麼？

d.英格蘭地區在中小學的轉銜過程中，從經驗的角度來看其間的變化是什麼？

e.英格蘭地區在中小學的轉銜過程中，從學科的角度來看是否做了聯結的努力？如果有，是什麼？

f.英格蘭地區在中小學的轉銜過程中，從目標的角度來看是否做了聯結的努力？如果有，是什麼？

g.英格蘭地區在中小學的轉銜過程中，從計畫的角度來看是否做了聯結的努力？如果有，是什麼？

h.英格蘭地區在中小學的轉銜過程中，從經驗的角度來看是否做了聯結的努力？如果有，是什麼？

i.英格蘭地區在中小學轉銜的過程中，其學科的繼續性呈現什麼圖像？
j.英格蘭地區在中小學轉銜的過程中，其目標的繼續性呈現什麼圖像？
k.英格蘭地區在中小學轉銜的過程中，其計畫的繼續性呈現什麼圖像？
l.英格蘭地區在中小學轉銜的過程中，其經驗的繼續性呈現什麼圖像？
m.英格蘭地區在中小學轉銜的過程中，其學科的結構呈現什麼圖像？
n.從目標的角度來看，英格蘭地區在中小學轉銜的過程中，其中小學的目標預示了何種結構？
o.從計畫的角度來看，英格蘭地區在中小學轉銜的過程中，其中小學的計畫以何種結構呈現？
p.從經驗的角度來看，英格蘭地區在中小學轉銜的過程中，其中小學的經驗以何種結構呈現？

表 1 中的 a 到 p 是個人與英格蘭之相關資料進行對話前的先前視野，該架構固然影響研究的進行，但整個探究的開展並不以此爲限。更坦誠地說，以研究者一個人有限的能量在相當短的田野時間，根本不可能深入兼顧 a-p 的所有內涵。但可以肯定的是，本文目前所探索的有限範圍均落在表一所勾勒出來的版圖裡。

接下來本文要鋪陳巨觀的國家層級之圖像，這一個部分不但勾勒了英格蘭此時此刻中小學課程銜接的殘破圖像，也垂直地回到歷史的舞台。第三部分則以他山之石可以攻錯的情懷，在殘破的背景下找尋精彩的演員，這些亮麗的演出分屬國家、地方以及學校/機構三個層級。第四部分則旨在汲取英格蘭的經驗來關照本土的需要。

貳、殘破的背景

一、歷史的脈絡

從 19 世紀末期開始，英國的中、小學師資培育便以分流的方式存在，小學教師主要由當時地方當局所設的學院以及宗教團體所辦理的學院來培育，而中學的師資則由大學負責（Lawson & Silver, 1973, p.334）。中、小學師資的分流培育實乃中小學不同軌的一個反映，直到二十世紀初期，中小學的意象依然是：小學（elementary school）是爲勞動階層而設立的慈善性機構，而中學（secondary

school）是爲中產階級而設立的，旨在培養未來社會的精英，中小學兩者是分立而平行的系統。1920 年代的社會學者認爲這種分野不但從教育的立場來看不夠健全，從社會的角度來看也是一種不合理的作法，因此呼籲揚棄 19 世紀以來的老觀念，改變中、小學的關係成爲教育歷程中兩個前後接續的階段，而不再是兩種不同類別而平行的教育，並呼籲所有的孩子都該有機會接受中等教育（secondary school for all）（Lawson & Silver, 1973, p.385）。

這個努力一直到 1944 年的教育法案方才得到法制上的肯定，1944 年的教育法案明定：公共教育分成三個階段，分別是小學（primary education）、中學以及繼續教育（further education）。1944 年的教育法案讓小學有了翻身的機會，但長久以來的歷史記憶並無法在短時間內擦掉重寫，因此存在於中小學之間的溝是英國特有的歷史背景所鑿刻出來的。

在英國過去階級社會的映照下，中小學的轉銜成了一道不易跨越的鴻溝，即便 1944 年之後情況依舊。1978 年皇家督學的一項綜合性的調查發現：少於 30% 的學校有中小學之間的課程聯合會議，另只有 10%的中小學有教師彼此走訪的活動。易言之，1978 年的調查所顯現的圖像是：中小學之間連最起碼的課程協調都付諸闕如（Masterman & Gemmell, 1984, p.4）。而這個圖像又必須放在英格蘭直到 1988 年才有國定課程（National Curriculum）這一個更大的脈絡來解讀。也就是說直到 1978 年中小學沒有全國性的共通課程架構，而且中小學之間的課程聯合會議也不多，教師彼此走訪的活動也少，在這個背景下期待中小學之間有課程的銜接性的確不容易。到了 80 年代，Croll（1984）的研究仍指出：學生在小學階段的年級遞升過程中，大約只有 3%的學生與前一年比較起來退步了；但是小學最後一年升到中學第一年的轉銜歷程，卻有 30％的學生呈顯退步的現象（引自 Tabor, 1991）。易言之，從學生的學習進展來看，用課程的語彙來說也就是學生經驗到的課程依然有中小學之間不銜接的情形。時序進入二十一世紀之後，這個圖像有什麼改變嗎？

二、此時此地

英格蘭的教育標準局（Ofsted）於 2002 年出版了中小學轉銜安排的評鑑報告書，根據這一分評鑑報告書可以得到的結論是，目前英格蘭地區的中小學轉銜安排，仍然存在著非常多的缺失，例如該報告書指出（Ofsted, 2002a, p.2）：

1. 中學的教師不了解他們新生的程度，因此七年級的教學並未建築在學生過

去小學階段的學習成就之上。

2. 中小學對於彼此用何種方式來評量學生、如何紀錄學習的進步情形、如何設定學生的學習目標（setting targets）等並不清楚，因此在學生甫入中學的時候，中學爲新生做了許多測驗，而學生在小六方才完成國定課程評量中第二關鍵階段結束時的標準評量任務與測驗（Standard Assessment Tasks and Tests，簡稱 SATs）[4]，由此看到了重覆與浪費，也顯現了中小學轉銜的缺失。

3. 中小學教師對於教學的取向、對於學生作品的期待水準等等並沒有充分的溝通討論。

4. 學校都能體認到中小學銜接的重要，也肯定必須進一步改善繼續性與學習進展的問題。遺憾的是對於中小學轉銜方案中比較困難、或比較花時間的措施，則少有學校願意做優先的考量。

從這幾個批評可以得知，英格蘭雖然自 1988 年之後有了國定課程，但中小學銜接的路上依然充滿著棘荊。可喜的是，自從 2000 年 4 月份至 2001 年 3 月份英格蘭試辦第三關鍵階段國家策略[5]，這一個國家策略的最終目的在於提昇學生的水準，主要的方法有：1、加強第三關鍵階段（指七年級到九年級）的教與學；2、發展跨課程的讀寫能力（literacy）與數的能力（numeracy）；3、幫助那些即將進入七年級（亦即中學一年級），但是國定課程評量的結果卻未達到應該達到的第四級（level 4）之學生，可以進步得比較快速一些。而其中的第 3 項與中小學課程銜接息息相關（Ofsted, 2002b, p.3）。針對第三關鍵階段國家策略試辦的情形，Ofsted 所做的評鑑報告顯示，在中小學的銜接上，出現了兩項主要的缺失，它們分別是：

1. 由小學轉移到中學的資料不足，而且中學對於轉移過去的資料之使用也不夠充分（Ofsted, 2000b, p.4）。此外，小學六年級的國定課程評量成績轉移到中學的時候往往到得太晚，或者只顯現了數目字，而沒有太多的意義，另也有少部分的中學老師對於小學轉移過去的這些成績不具信心（Ofsted, 2000b, p.8）。

2. 在中學的英文和數學部門中，評量是共同的弱點，包括使用評量資料來爲學生設定目標（target-setting）也表現不佳（Ofsted, 2002b, p.3）。

就中小學的銜接這一個議題來看，英格蘭教育標準局在 2002 年所出版的這兩分評鑑報告所顯現的仍是一幅殘破的圖像，中小學的銜接在英格蘭的教育史上一

[4] 進一步資訊可參考拙著, 吳麗君(民 92 年)。英國小學評量改革的研究。台北：心理出版社。

[5] Ofsted 的另一項報告書(2002a, p.1)則說該方案乃自 2000 年 9 月開始試辦。

直是困擾人的難題，而這個宿疾迄今仍然頑強地存在其教育体系之中。唯英格蘭當局近年來對於提昇學童的水準不遺餘力，在諸多策略與方案中，第三關鍵階段國家策略在提昇學習水準的企圖下，使中小學的銜接議題再度被矚目。因此，即便背景殘破，依然可以看到賣力演出的精彩演員，而這些都是值得我們借鏡的他山之石。

參、精彩入戲的演員

一、國家層級的表現

第三關鍵階段國家策略（Key Stage 3 National Strategy）的重要原則有四項，而其中第二項「進展」（progression）旨在加強關鍵階段三的教與學具有進展性（Ofsted, 2002c），因此中小學的課程銜接在第三關鍵階段國家策略中成爲重心之一。第三關鍵階段國家策略裡與中小學課程銜接有關的作法，至少包含下面數項：

1. 建構第三關鍵階段數學與英文的教學架構。
2. 在各個地方教育當局（LEAs）舉辦小學六年級升七年級的轉銜會議。
3. 爲七年級學生編寫數學和英文的追趕教材（英語的教材是：literacy progress units，數學教材是 Springboard7），使得成績落後的學生能迎頭趕上。
4. 辦理夏季學校，讓程度較低落的孩子能在夏季學校中進行額外的補強學習。
5. 在數學和英語方面另編有小六到七年級的轉銜教材。
6. 以經費支持各中學來促進中小學之間的銜接工作。（Ofsted, 2002c, p.1）

礙於篇幅，以下僅針對夏季學校和第三關鍵階段數學與英文的教學架構這兩項略加說明：

（一）夏季學校

夏季學校是第三關鍵階段國家策略中相當重要的乙項做法，2002 年出版的夏季學校指引，使用的名稱是「製造聯結」（Making links），由名稱就可以看到，該方案在中、小學的課程銜接具有重大的意義。

夏季學校旨在幫助那些國定課程評量的成績未達到標準的學生（通常指數學和英語仍在第三級尚未進入第四級者），使他們由小學六年級升入中學的七年級之前有一個好的開始，這些學生在夏季學校中必須達到的目標，是由夏季學校的主

事者（co-ordinator）和這些孩子以及他們小六的老師所共同協商訂定下來的。夏季學校藉許多策略來強化中小學之間的轉銜，例如：使用孩子們在小學就已經熟悉，而且能夠運用於中學，適切於中學之英語、數學架構（Framework for English and Math）的教學之取向。透過額外的支持，讓這些程度比較低落的學生，在暑假中能增進數學與語文的技能（literacy and numeracy skills），而且這項額外的協助會貫串整個七年級，而不是過了暑假就結束了，在七年級乃透過結構完善的「追趕方案」（catch-up programmes）來幫助學生達到國定課程評量中第四級的水準。換言之，藉由夏季學校和追趕方案的密切聯結，來提昇邊緣學生的水準，而最終的大圖像則是提高英國的教育水平，增加國際競爭力。

夏季學校在運轉的過程中，相當強調中小學雙方的合作，例如：中小學雙方均有人員參與夏季學校方案，雙方共同發展教學策略、課程組織，對於學生的期待也需發展出共識等等。透過夏季學校方案，中小學教師聯手讓表現比較差的學生，從小六後半期開始一直到中學一年級都在計畫縝密的支援下進行追趕的學習。

這個方案的執行固然以提昇學生的水準爲最重要的目標，但運行之後發現，它對於中小學之間的轉銜也產生了正面的效應。例如，在夏季學校中，因爲中小學教師的密切聯繫與合作，讓小學教師更清楚中學的教學情形（Ofsted, 2002c, p.9）。此外，學生的上課地點經常是在中學裡，所以夏季學校無形中讓未來的中學生對中學的設施、地理位置、資源、教師、同儕等等更加熟悉，這些均有助於學生在中小學之間的轉銜更順遂（Ofsted, 2002c, pp.11-12）。換言之，加強中小學的銜接以提昇教與學的水準，在英格蘭的夏季學校方案中已經看到初步的成果。

英格蘭地區夏季學校方案的作法，有助於減少中學教室中因爲聽不懂、跟不上進度而形成的「教室客人」，透過中、小學的密切合作，聯手爲孩子打造一個比較平順的轉銜之路。雖然中、英教育的脈絡不同，但這個方案確有其值得借鏡之處。

（二）第三關鍵階段數學與英文的教學架構

英格蘭地區在小學階段有國家讀寫和數學策略（literacy & numeracy hour），2001 年 9 月起中學的第三關鍵階段又有了第三關鍵階段的數學和英文教學策略，這些架構在國定課程之外，進一步地規範了教學取向，因而使得中、小學在教導英文和數學的時候有了一個比較共通的結構，這是從教學的取向來促進中、小學之間的繼續性（Ofsted, 2002b, p.2）。

在國定課程之外，又附加的這一些策略，必然會影響教師的自主程度，但是在這些架構上中小學的課程銜接卻也增進了，這個例子所顯示的意義之一是：爲

了促進中小學的課程銜接，有時必須規範或影響教師的專業自主之範圍，在某些情境下課程銜接和教師的專業自主這二者似乎呈現零和的關係。

此外，評量機制的加強也是英格蘭地區用以對抗中小學課程不銜接的一項作法。2001 年英格蘭地區首次採用七年級的進步測驗，以及七和八年級的選擇性測驗，二者和中小學的銜接均有密切的關聯。七年級的英語和數學進步測驗的使用對象是那些在小六的國定課程評量結果沒有達到第四等級的學生，而七和八年級的選擇性測驗則提供給那些已經達到第四等級，而正在朝著第 4 到第 6 等級邁進的學生使用[6]。這兩項測驗使得中學在關鍵階段二和關鍵階段三這兩個定點之間有更多的評量機制來監控、了解學生進步的情形，另對於課程繼續性也有正面的影響，因爲評量資料有助於中學教師設定學生繼續往前進步的目標。

二、地方教育當局

（一）Doncaster 地方教育當局的轉銜活動[7]

Doncaster 位於約克郡（Yorkshire）的南方，是一個家長社經地位普遍比較低的礦區。Doncaster 地方教育當局爲轄區內中學教師辦理了一項有關轉銜的訓練，在訓練中將轄區內優質的轉銜活動提出來做分享，茲分項簡述如下：

1.發展貫串中小學的護照計畫（passport scheme）

這項計畫的重點在爲小六及七年級的學生發展出共同的目標，而這些目標都是中學和其學區的小學彼此同意的目標，例如：改善英文和數學的學習成果，92% 的出席率等等。小學教師依照目標來檢視學生的進步情形，而後決定是否在護照上蓋上簽證。學生進入中學後，依然持有相同的護照，朝自己定下來的目標努力，由中學老師給予簽證。該計畫的最大特色，在於使小六到七年級的學生朝著相同的方向、期望而努力，而不是在七年級之後就一切重新開始。護照的設計使中小學有了一個聯結與溝通的機制。

2.中學嚐試使用「圓圈時間」（circle time activities）的作法

圓圈時間是小學中經常使用的教學方式之一，轄區內一位小學的諮詢教師（advisory teacher）帶領著一群中學老師嚐試著在導師時間、個人/社會/健康教育的課程（personal,social and health education，簡稱 PSHE）以及人文相關的課程中

---

[6] Tests in English and Mathematics Performance at Years 7 and 8.參見 http://www.qca.org.uk/ca/tests/optional/7_8 optional.asp 2002/8/02

[7] Doncaster 之相關資料參見：http://www.standards.dfes.gov.uk/keystage3/sharing_good_practice/casestudies/?template=doc 2002/7/24

使用這種教學方式，獲得中學教師相當正向的回應，這一個嚐試已經使得 Doncaster 轄區內諸多中學教師打算運用圖圈時間在自己的教學活動中。

3.學習導師（learning mentors）的設置

針對轉銜的活動，Damcaster 額外雇用了一些學習導師，這些學習導師陪著孩子一路由小六升上七年級，因而增加了中小學之間的課程繼續性。

4.授權並支持各校基礎科目的部門主任發展轉銜策略

鼓勵各基礎科目的部門主任（如歷史、地理、體育、現代外國語……）積極去發展各種有助於中小學銜接的有效策略，並給予經費上的支持。

5.與工商界建立聯結（business links）

Doncaster 地方教育當局的一個學校，藉著與工商界的聯結方案，來增進學 生和工作有關的讀寫能力，而參與的學生則包括了中、小學的學生，因此，這個方案雖然以增進讀寫能力爲主要訴求，但中、小學之間的轉銜也間接地得到改善。

（二）Bristol 和 South Gloucestershire 地方教育當局的努力 [8]

該計畫是由 Astra Zeneca 科學教學基金會所支持的，方案主持人是巴斯・斯巴（Bath Spa）大學的一位高級講師 Kendra Ma Mahon，參與的學校包括 Bristol 和 South Gloucestershire 的學校共 25 所。

這個方案是一個大型的科學教學方案的一部分，因爲方案成員注意到學生進入中學之後，在科學成就上有下降的情形，所以設計了一分問卷，請小六和七年級的老師針對中、小學之間的銜接等相關問題作答，而後針對問卷結果進行討論，該計畫發現：中小學（key stage II 和 key stage III 之間）對於科學教育課程所應涵蓋的範圍和深度有不同的期待。因此，該計畫除了討論現有之轉移資料的有意義使用之外，另外發展了一個始於小學六年級，而一直延伸到七年級的方案，並且把重心放在評量資料的提供之上。

簡言之，這一個跨中、小學的方案，旨在達成下列目的：

1. 把學生在小學階段科學方面的評量資料提供給中學老師，讓七年級的教學有更堅實的評量基礎作後盾。

2. 讓學生了解在科學課程上未來中學的教學是建立在小學所學的基礎之上。

3. 增加小六老師和七年級老師彼此溝通的機會，進而對於每一關鍵階段的期待有進一步的了解。

---

[8]South Gloucestershire 和 Bristol 的相關資料見 http://www.standards.dfes.gov.uk/keystage3/sharing_good_practice/casestudies/?template=doc 2002/7/24

4. 加強和地方工業組織的聯結。

5. 給予學生愉悅的科學學習經驗

由於 Bristol 地區的特性，所以這個計畫選擇的題目是「憑藉著液體與氣體來旅行」，整個計畫的大架構落實到各校後是相同的，但是各個小學可以視情況自行調整。整個大計畫除了主要活動之外尚有選擇性的活動。參與計畫的小學老師們很高興，自己所投下的努力會延續到中學，而中學老師則表示因爲參與該計畫而更了解小學自然科學的教學情形，這層了解對於七年級的教學是有幫助的。

（三）Reading 地方教育當局的作法 [9]

Reading 地方教育當局爲了提昇中小學的課程銜接，把努力的重心放在兩個面向之上，分別是，促進中學老師了解小學中第二關鍵階段（key stage II）的課程，以及提昇小學轉移到中學的學生資料之品質，茲略述如下：

1. 增進中學教師對小學課程的了解

在中學負責教導第三關階段之核心科目的所有中學老師，都有機會去拜訪小學，以便了解他們所教的科目在小學五、六年級的時候是如何進行教學的。Reading 的經驗顯示：當中、小學雙方的教師都有一個清楚而彼此都同意的目的時，這個拜訪會比較成功，在中學教師前往教室之前，他們會先蹤面交換下面的意見。

(1)預計達成的學習目標是什麼？.

(2)將會運用到哪些重要的問題以及觀念？

(3)小學教師會如何組織這堂課，呈現的結構是什麼？

在課堂觀摩之後，這兩位中小學教師再度會面並針對課程、教學計畫、中小學裡優質的教學等等進行討論。

在 Reading 這種媒合中小學雙方的拜訪，係由地方教育當局負責關鍵階段 3 國家策略的諮詢及行政人來擔綱，並給予經費補助，以便能夠聘用代課教師讓中小學教師從事討論、觀察等活動。

2001 年這種拜訪活動的評鑑顯示：效果獲得肯定，中學老師在拜訪小學之後的學習是，七年級的教學起點必須做更細密的規畫，才能善用學生既有的知識與了解。

2. 提昇小學轉移到中學的資料品質

雷汀在中、小學銜接上的另一項努力是使用電腦軟體來轉移資料，所有的小

[9]http://www.standards.dfes.gov.uk/keystage3/sharing_good_practice/casestuadies/?template=doc… 2002/7/24

學在七月的同一天使用相同的格式將學生第二關鍵階段的評量資料（含國定課程評量的水準、教師評量以及原始分數），送到教育當局的統計部門，一個星期之後（大約在學期結束之前）統計部門會依據學生將前往就讀的中學，把資料分別送的各校。這項努力的最大的挑戰在於家長選擇權介入後，學生可能由附近的地方教育當局轉入 Reading 的中學，因此必須說服、協商鄰近的地方教育當局也採用電腦的方式來轉移資料。

用電腦來傳輸小學六年級學生的轉銜資料，最大的好處是：中學可以盡快拿到新生的資料，當他們面對七年級的新生時，可以了解他們的程度，這有助於爲新生設計合宜的課程，發展出適宜的期望，並一路追蹤學生在關鍵階段三的進步情形。

Reading 地區的中學已經把拜訪小學的工作放進他們各部門行動計畫之中；此外，一個跨階段轉銜的智庫已經成立，這一個智庫將進一步找尋並確認，還有哪些方式可以促使中小學的轉銜更順利。

三、機構層級的作法

（一）師資培育的面向

Gorwood（1995, p.361）對於英格蘭地區中小學課程銜接的前景感到不樂觀，讓他不樂觀的原因之一是：英格蘭地區的的中小學職前師資培育依然擁有極爲不同的哲學。從中小學課程銜接來看，值得一提的是：英格蘭地區的職前師資培育方案，已經出現了跨小學後段（第二關鍵階段，亦即 8-11 歲）及中學前段（第三關鍵階段，亦即 12-14 歲）的革新方案，這種師資兼具中小學兩種教師的資格，這種培訓方案的目的之一就在於幫助學生由小學更順利地銜接到中學。此外。在職教師進修的課程中，也出現了幫助老師做好中小學課程銜接的進修方案。這些資訊在在顯示：就中小學課程銜接的議題而言，英格蘭是能夠提供丰富學習經驗的地區（吳麗君，2002a）。而且也看到這個具有悠久歷史的國度，依然擁有創新的勇氣與能量。

（二）Joesh Swan School 為中小學轉銜所作的努力 [10]

Joesh Swan School 座落在距離蘇格蘭不遠的英格蘭北部。過去兩年來該校把中小學之間的順利轉銜視爲優先的實施項目，重要作法如下：

[10]Joseph Swan School 的相關資訊請參見 http://wwww.standards.dfes.gov.uk/keystage3/sharing_good_practice/casestudies/?template=doc 2002/7/24

1. 定期與學區間的小學校長開會；

2. 以活動目的方式幫助小學五年級的學生認識 Joseph Swan School；

3. 與小學合作發展出資料轉移的文件格式，該格式提供每一位六年級孩子的重要資訊，並確定於七月中旬之前送到中學；

4. 善用小學所提供的資料，以確保每一班的學生在能力及社經背景上均是混合的；

5. Joseph Swan School 的特殊教育部門以及七年級的輔導老師會到學區內的小學去做拜訪，以了解其未來的新生；

6. 爲小學六年級的學生安排來校拜訪的活動，該活動的參與人員還包括教育福利、學習支持、社會融入等相關的人員，也有學校現有的一組學生參與協助；

7. 使用小學六年級到七年級之間的結構性轉銜教材；

8. 中小學的教職員互訪；

9. 七月份爲六年級學生辦理導入活動，他們在導入活動中可以見到未來的班級導師（form tutors），同一天晚上則爲家長辦理介紹中學的活動；

10. 夏季學校的辦理—強調讀與數的能力；

11. 地方教育當局的英文及數學諮詢人員提供的協助，使中學老師更進一步了解小學階段（key stage II）進行教學的情形，也更清楚學生在小六所擁有的技能、知識有哪些，繼而能夠對七年級學生的教學進行更有效的教學設計。

Joseph Swan School 的老師經過這些活動之後，自覺他們對於小六學生的認識增加了，在教學上也減少了炒冷飯的機會，進入該校的學生則覺得在進入 Joseph Swan 中學之後，所學的是新的經驗，但使用的是他們熟悉的方式，因此自信、自尊和動機都增加了。

（三）West Ringham 體育學校的案例 [11]

West Ringham 體育學校位居英格蘭西北部一個窮困的區域招收的學生年齡分別從 11 歲到 19 歲，目前（2002 年 6 月 15 日上網資料）有 1800 名學生。2000 年 9 月分入學的七年級學生當中高達 50%他們的國家課程評量結果只達到第三級，其至更低。此外，該校的學生出席率也不高。

2000 年的 9 月到 2001 年的 1 月分，West Ringham 進行了一項轉銜課程的試辦工作，West Ringham 所發展的轉銜課程，旨在使關鍵階段 2 到關鍵段 3 的轉銜

[11]West Ringham Sports College 之相關資料參見：http://www.qca.org.uk/subjects/pe/pess_west_ringham.asp (2002/6/15)

課程能夠比較順利。基本上這個轉銜課程包含了下面幾個重要的作法。

1. 學生甫由小六升入七年級的時候，West Ringham 把過去唸同一個小學的學生編在同一班，同時由中學裡過去和這個小學有合作關係的老師來教導這一班的學生。過去在小學中習慣的作法盡量被保留，讓學生在上體育課的時候具有中小學相類似的上課形式。

2. 與地方教育當局合作展開教師在職活動，讓 West Ringham 的老師熟悉小學階段老師所使用的教學策略，使七年級的教學能建立在學生過去所熟悉的基礎之上。

3. West Ringham 招收的學生主要來自附近的七個小學，有一位中學體育老師經進修後轉任 West Ringham 和這七個小學，跨三個關鍵階段的協商者（coordinator）、諮詢者（advisory teacher）。由於這位跨中小學的諮詢教師之介入，使得第二關鍵階段到第三關鍵階段的轉銜順利了許多，消除對於中學生活的恐懼與迷思概念。

4. West Ringham 經常性的邀集附近的七個小學處理慶祝活動，例如：運動部門的主任和青年運動基金會協辦了一項世界盃板球賽的活動，該活動和藝術'音樂、數學做跨課程的聯結。七個小學的學生都被指定代表一個國家，然後他們到 West Ringham 的藝術部門爲自己所代表的國家設計旗子和標語，到音樂部門去學習和板球有關的音樂，在數學方面也藉由板球比賽來增進數的能力。這種經常性的慶祝活動也增強了中、小學的聯繫，比外還有許多其它的收穫，例如跨課程的聯結也被強化了，而體育的重要性也在無形間提昇。

（四）Samham Middle School 的案例

Sandham Middle School 位於英格蘭南方 Isle of Wight 這個小島的東南部，位居 Isle of Wight 的 Sandham 鎮上。全校共有五百多名學生，學生受教年齡從 9-13 歲，平均班級人數 27 人，其分布則由每班 22 到 30 人（Sandham Middle School Prospectus）。筆者於 2002 年的 9 月 12 和 13 兩天在 Sandham 中間學校觀察、訪談以了解其中小學轉銜的作法，在兩天中訪談的對象包括：校長、五年級（即新生）的學年主任、八年級的學年主任、負責特殊教育的老師以及五年級的學生，並進入五年級各班教室了解其教學的形態。筆者簡要歸納該校之轉銜措施如下：

1. 學生入學之前，中間學校的老師有兩次機會到學區內的小學進行拜訪與了解，他們會參與小學裡的班級教學活動，例如，帶領一組的孩子進行學習並與班級教師溝通，藉以了解學生的學習情形。藉著這個拜訪，中間學校的老師可以看到小學的教學情形，比較清楚地掌握學生的表現水準，另一方面也讓小學的孩子

熟悉中間學校老師的臉孔，協助他們進入中間學校的初期比較有安全感。

2. 每年的 10 月份，也就是學生由小學進入中間學校大約一個多月之後，邀請小學的老師利用一個下午的時間到 Sandham 中間學校來看五年級新生的學習情形。下課後以下午茶等非常輕鬆而非正式的方式進行中小學教師的交流。通常五年級的學生會很高興見到過去的小學老師到中間學校來看他們，此外藉著會後的交流，小學老師給的回饋意見，讓中間學校的老師更進一步了解他們的新生，甚至因爲小學老師給的回饋意見而調整學生目前所在之能力組別；三來讓小學老師有機會了解中間學校的教學情形，而這層了解對於中小學的銜接有間接但重要的貢獻。

3. 學生在進入中間學校就讀之前，有數次機會拜訪中間學校。

(1) 11 月份的校園開放日（open evening）一對所有考慮進入 Sandham Middle School 就讀的家長和學生開放，當日有專人提供各項諮詢、介紹。

(2) 7 月份的新生導入日（induction day）一用半天的時間讓未來的新生了解校園以及中學的上課情形等等。

(3) 7 月份新生家長座談─新生導入日的第二天黃昏，邀請新生家長到校並與未來他們子弟的老師進行溝通，當日並由新生帶領家長參觀校園，藉由這個設計鼓勵新生在前一天的導入活動中更認真的了解校園。

(4) 特殊節慶活動的邀請，這是不定期且非普遍性的活動，例如中學辦理藝術表演活動，邀請附近學區內的小學生到中間學校來參與，讓他們對中間學校的校園活動、建築等等逐漸熟悉。

4. 中間學校負責特殊教育的老師也會走訪小學，和小學中具有特殊教育需求的學生見面，了解這些學生需要的協助。並在需要的情況下，安排這些孩子以小組的方式，額外拜訪中學，增加他們對中學的熟悉度，協助他們轉銜得更順利。

5. 小學將學生的相關資料移轉到中學，例如評量的相關資料、行爲、人格、社會發展等資料，這些資料有助於中學在數學和英文的能力分組時，把學生分到適切的組別，如果學生在適切的組別，老師所給的課程難度比較能切合學生能力，在轉銜上也會比較順暢。

6. 中小學老師每學期有一次的會議（英國一年有三個學期），討論課程的銜接及孩子的學習等課題，通常他們會討論哪一些主題放在小學教，哪一些主題等到中學再處理，避免學生有學習上的重複，而這些討論都是在國家課程的架構之上，再做進一步的協商，以便更精準地促進課程的銜接。

7. 五年級在編班的時候通常會考慮孩子的社會層面。換言之，他們會盡可能

的讓每一個孩子在新的學校新的班級中有過去的朋友，並在第一個學期的前幾週，固定坐在同一個小學來的朋友旁邊，以增加其安全感，然後再慢慢進行調整。

8. 中學和小學校長也是每一個學期召開一次聯合會議，討論共同關切的議題，而中小學的轉銜一直都是重要的議題之一。例如在中小學校長聯合會議的討論下，Sandham Middle School 曾經和學區內小學共同舉行教師在職進修的活動。

9. Sandham Middle School 安排五六年級的學生有比較長的時間和班級的導師相處，換言之，科任教師比較少，而進入七八年級之後，則增加科任教師的人數，這種漸進式的安排有助於緩和中小學之間組織上的巨大差距，讓學生在中小學的轉銜間更爲順利。

10. 從學校的規模來看，Isle of Wight 這個小島的小學平均約一百人左右，而高校（high school，相當於後期中學）則在一千人以上，Sandham Middle School 的規模介於其中，因此，從學校的規模來看，中間學校的存在也讓孩子在轉銜的歷程比較順遂，而不是在一夕間把小學畢業的孩子丟到十倍以上大的校園之中。

基本上 Sandham Middle School 與學區內的小學已經有相當密切而健全的聯結（liasion）活動，目前（91 年 9 月）也沒有發現太多的困境，但能否進一步的改善現況以精益求精呢？五年級的學年主任（year leader）對於這一個問題的回應，可以簡要整理成下列參點：

1.新生導入日可以再長一點，讓學生有機會體會、品嘗一下中學裡的各科教學情形。

2.新生訓練日可以請六年級或七年級的學生來參與、協助，同儕的支援可以進一步減低新生的焦慮。

3.另五年級的學年主任也提到，學區內各小學教師的評分標準往往很不一致，而評分調整（moderation）涉及學區內多所小學又是一個浩大的工程，這目前仍是中小學在轉移評量資料時的限制之一。所以學生進入中間學校之後，校方通常會比較看重標準化測驗的分數來作爲安排能力分組的主要參照，由此看到了英格蘭地區國定課程評量在中小學銜接上的限制。

（五）Ventnor Middle School 的案例

該校位居英格蘭南方 Isle of Wight 小島的 Ventnor 小鎮上，學生年齡的分布由 9 至 13 歲，是一所被視同中學的中間學校。Ventnor Middle School 在 1956 年設校，當初是一所中學，於 1971 年轉形爲中間學校（參見 Ventnor Middle School

Prospectus）。Ventnor Middle School 在 2002 年有 471 位學生[12]，就 Isle of Wight 的標準來說，Ventnor 已經是相當大型的學校，在訪談中該校學生、老師都不斷提到這個觀點。本文有關該校中、小學轉銜的做法，是研究者於 2002 年 9 月 10 日、11 日兩天在該校觀察與訪談所整理而成的簡單要點，訪談的對象包含校長，五年級（該校最低年級）的學年主任、負責特殊教育的老師、八年級（該校最高年級）的學年主任、七年級學年主任以及該校高級教師（senior teacher）和學生。

Ventnor Middle School 中小學轉銜的主要措施如下[13]：

1. 學區內的小學將學生的評量資料、人格發展、社會、心理等等層面的資料轉移至中間學校後，Ventnor 參考這些資料進行學生的能力分班，值得注意的是，該校依然能力分班而非能力分組而已，這種作法目前在英國已經相當罕見，唯所有被問及的老師都說，這是爲了學生的學習品質著想，能力差的班級學生人數少（例如十來個學生)，能力較好的班級則人數較多（多至三十人左右），Ventnor 藉此訴求其教育上的企圖，並給予能力較差的學生有較多的資源快速跟上。因爲能力分班，所以新生的學習目標（target- setting）會因應過去之學習成就而調整，換言之，學生的個別差異比較容易被照顧到，當個別差異被注意到，則學生在中、小學之間的轉銜也會比較順利。

2. 以 Ventnor 中間學校爲軸心，其學區內的小學共同組成一個學校群（cluster），該學群共同舉辦運動會、藝術活動等等，藉著這些共同舉辦的活動，一則增加中小學教師之間的互動與相互了解，二來讓小學的孩子有更多機會到中間學校，熟悉學校建築，熟悉在中間學校任教的老師之臉孔，以長遠經營的方式來促進中、小學的轉銜。

3. 新的一年即將教導新生的老師會在夏季這個學期（summer term，通常是 4 月到 7 月初）到學區內的小學走訪，了解學生在課堂上的學習情形，並與小學的老師進行溝通。

4. 具有特殊教育需求老師會在新生入學前的那一個學期（summer term）到小學走訪具有特殊教育需求的學生，和老師、學生面對面溝通，並額外安排這些學生到中學拜訪或學習的機會、以減少他們在轉銜之際的困難。

5. 小學四年級的學生有數次機會拜訪、了解中間學校，第一次通常在前一年

[12]參見 Ventnor Middle School 網頁 http://edunet.iow.gov.uk/school/school.asp?frmSchId=63(2002/7/17)

[13]關於 Ventnor Middle School 的中小學轉銜策略，筆者曾於國民教育，43 卷第 2 期提及相關內容。

的十一月，這一次主要是爲了家長選擇學校而辦理的，所有考慮把孩子送進 Ventnor 就讀的家長，均可以在十一月的開放日帶著小孩前來參觀、了解該校；第二次是在七月初爲新生辦理的導入活動，新生導入活動的第二天接著爲新生家長辦理座談，協助家長了解中間學校；此外是不定期的活動，像 Ventnor 辦理聖誕節的活動，會邀請附近的小學共同來參與。

6. 五年級的學年主任和學區內之小學校長共同討論課程問題，以降低課程重複的可能性，提升課程的繼續性、順序性，通常這種課程會議係一個學期一次。

該校五年級的學年主任提到如果中間學校的教師能夠和小學第一線的教師面對面討論課程，也許中小學之間課程的繼續性可以提升一些，但第一線教師通常忙於教學，所以目前僅由學年主任和小學校長對談，這是中小學課程銜接上的限制之一。此外，Ventnor 五年級的學年主任提到，如果中間學校能夠拿到小學四年級夏季這一個學期的課程計畫，對於課程的銜接應該會有幫助。

7. 研究者於 2002 年 9 月 11 日一整天對於五年級教學的觀察發現，中間學校的教學取向和英格蘭地區小學的教學取向擁有相當高的繼續性，例如在中間學校依然可以看到下列這些和小學教室很類似的活動方式；全班圍坐在老師旁邊的地毯區聽老師的教學、分組做作業，老師和教學助理分別到各組協助學生的學習。

綜觀 Ventor Middle Shool 的中小學課程銜接策略爲：資料的轉移及能力分班、以同一地區少數中小學形成一個學校群組共同辦理適合的活動、中間學校的普通班和特教老師分別走訪小學、小學生拜訪中間學校、跨中小學的課程會議等。

四、中小學課程銜接的分析

（一）銜接策略的原型

綜觀英格蘭地區諸多地方教育當局以及各個學校林林總總的中小學轉銜策略之後，筆者試圖找尋其背後的原型，以下是目前找尋的結果，共計有十種，分別是：

1. 新生導入活動—這幾乎是英格蘭各個中學或中間學校都會安排的轉銜措施，雖然在形式、日程的長短、品質等等各方面均存在著差異，但這一個維時已經相當長久的作法，可以說是最基本的轉銜策略之一（DES, 1989），故列爲英格蘭地區中小學轉銜策略的一種原型。

2. 中小學之間資料的移轉—各小學轉移到中學的資料其內容可能不同、形式也許存在差異、傳輸的路徑（書面或電子傳輸也有差異）有別，但小學將其畢業

生的相關資料轉移到中學或中間學校，也是各學區與各校相當基本而共通的轉銜策略。

3. 中學教師走訪小學應屆畢業生的班級－中學教師走訪小學，以了解學生學習情形，通常含一般學生以及具有特殊教育需求的學生兩類。同樣的，該原型之下也存在相當大的差異，如走訪的人可能是校長、學年主任、教師或負責轉銜工作的負責教師。有的除了走訪，還參與小學的教學工作甚或主導教學，走訪的次數及品質也不同，但這也是存在於英格蘭地區相當普遍的轉銜策略之一。

4. 中學開放日（open evening）一旨在協助父母爲其子弟選擇適切、理想的中學，這也是相當普遍的轉銜做法之一。

5. 中、小學校長、轉銜負責人、學年主任、教師的課程會議，該課程會議旨在減少課程的重複性，提高課程的繼續性。

6. 中、小學教師的聯合在職進修，或中、小學聯合辦理活動，旨在增加彼此的互動、繼而提高相互間的了解。

7. 跨中、小學的課程學習方案內涵，該原型之下也有極多的變異，從學習護照到以個別的學科進行銜接的努力，或將銜接的企圖融入於其他的方案之中等等。

8. 夏季學校（summer school）一以有趣的、活潑的方式來協助水準比較低落的學生，在中小學轉銜期間能有機會提升基本語文和數學的能力。

9. 追趕方案（catch-up programme）－協助低成就者趕上水準。

10.中小學轉銜教材的編輯。

綜觀這十種原型，台灣地區最常使用的是 1、2 兩種，另 5、6、9 與 10 四類也在九年一貫課程開跑後在部分地區實施，但普及性仍不夠。其餘似乎未出現在我們台灣地區的教育舞台上。更徹底地說，有諸多中小學轉銜的策略從未出現在台灣地區的教育論述之中，當論述都付諸闕如，又豈能奢望行動。中、英的對照，讓我更清楚地看到台灣地區的中、小學銜接仍有極大的空間可以改善。

（二）銜接策略的特色

進一步分析英格蘭地區在中、小學銜接上所做的努力，具有下列幾項特色：

1. 不同的學校或不同的地方教育當局都因爲自身的特色、或資源等等而強調中小學銜接方案的不同面向。例如 Reading 地區強調中學教師對小學教學的了解；Bristol 地區則以科學教育做爲媒介來促進中、小學的課程銜接等。

2. 有的個案學校或地方教育當局乃迎頭直擊中、小學銜接這一個課題，例如 Dancaster 地區、Joseph Swan School 等；有的則將中、小學銜接的努力融入不同的主題之下，例如 Bristol 和 South Gloucestershire 地區以科學教育爲主軸，而將

銜接的努力放入規畫的視野之中。此外，Doncaster 地方教育當局的一個學校也藉著學校與工商界的聯結（business links）耒提昇學生的語文能力，而中小學銜接的努力也放入其中。換言之，中小學銜接有時扮演主角，有時則以配角的姿態出現。

3. 從幾個地方教育當局以及個案學校的努力之中，可以見到英格蘭地區國家層級的倡導所發揮的影響，例如：在 Joseph Swan School 的個案中，看到國家層級所發展的轉銜教材以及夏季學校這兩者都被執行了。雷汀地區因爲有第三關鍵階段國家策略的基金資助，所以中學老師得以到小學去觀摩、了解並討論小學教師的教學，由是可見國家層級由上而下的倡導是不可少的。

4. 第三關鍵階段國家策略的各項試辦活動均有詳盡的評鑑報告，例如夏季學校試辦情形有評鑑報告、第三關鍵階段國家策略試辦的整体情形也有評鑑報告等。建築在這些評鑑報告之上，中小學的課程銜接得以逐步地尋求改進。這種實事求是的作法令人佩服。

5. 英國早期的卜勞頓報告書（Plowden Report）和伯明罕報告書（Birmingham Report）對於中、小學聯結的建議有三項，分別是：

(1)中、小學雙向地交換學生的資料；

(2)爲師、生安排相關活動以緩和兩個階段間的差異；

(3)中學教師從輔導面向（尤其是考量具有特珠教育需求的學生）著眼，至學區內小學進行拜訪、諮詢的工作（Derricott, 1985, pp.15-16）。

回首細看前一個世紀的卜勞頓報告書和伯明罕報告書的建議內容，再檢視英格蘭當前的中小學銜接策略，可以發現英格蘭目前的中小學銜接策略乃建築在歷史的既有視野下，並逐漸發展出新的策略。但值得注意的是，即便是卜勞頓報告書和伯明罕報告書所提及的三項策略，都未必能在各學區、各校以高品質的方式落實。走筆至比，不得不喟歎教育改革實在不是一件容易的事。

（三）中小課程銜接是一個未被深掘的礦脈

回首再一次檢視表一所提及的先前視野，個人發現：經過對話之後，若干的項目被描摹與深化了，但仍有諸多的面向有待進一步的探索與深究。以下試圖運用前文的論述，以及相關資料來簡要回答這 16 個問題。

a、英格蘭地區在中小學的轉銜過程中，從學科的角度來看其間的變化是什麼？

英格蘭自 1988 年頒布國定課程之後，5-16 歲學生的學習已經有了全國性的共同架構，依據 1999 年修訂的國定課程顯示（DfEE, 1999, p.16）：中學前段增加

的科目有公民（citizenship）和現代外國語（modern foreign languages）兩科，其餘科目均與小學階段相同。因此，由學科的角度來觀察，英格蘭中小學課程的銜接性頗高。

b、英格蘭地區在中小學的轉銜過程中，從目標的角度來看其間的變化是什麼？

英格蘭地區 1999 年修訂的國定課程顯示（DfEE, 1999, pp.10-13），中小學課程所具有的四項目標完全相同，它們分別是：

1. 建立標準
2. 促進繼續性與連貫性
3. 促進大眾的了解
4. 確保所有學生均有受教的資格

另英格蘭地區中小學的學校課程具有兩項目標，它們也完全相同，分別是：

1. 學校課程必須提供機會給所有的學生去學習。
2. 學校課程必須促進學生在精神、道德、社會與文化方面的發展，並爲學生做好準備去面對生命中的機會、責任與經驗。

因此，如果只從目標的角度來觀察，英格蘭中小學課程的銜接性亦頗高。

c、英格蘭地區在中小學的轉銜過程中，從計畫的角度來看其間的變化是什麼？

從計畫的角度來界定課程的時候，必須分析的文件相當的多元，必須觀察與了解的相關方案也很多，益之以國定課程的大架構下，各校依然擁有相當多的空間來發展課程，故即使有時間、資源深入文件並探索各相關方案，也必須認知到各地、各校可能存在不同的圖像。遺憾的是，囿於有限的資源，這個面向是本研究尚未深入探討的。

d、英格蘭地區在中小學的轉銜過程中，從經驗的角度來看其間的變化是什麼

從學生經驗的角度來看，中小學的生活世界是很不同的，由一個比較像「家」的小學去到規模大而且必須跑班上課的中學，這個巨大的變化與轉折是在英格蘭的文獻經常被提到的（Derricott, 1985; Gorwood, 1986, 1995）。因此，英格蘭地區在中小學試圖藉由新生導入活動、在中學裡使用「圓圈時間」等小學慣用的教學方法，或中小學聯合舉辦活動等等來架構中小學之間的鴻溝。

e、英格蘭地區在中小學的轉銜過程中，從學科的角度來看是否做了聯結的努力？如果有，是什麼？

英格蘭 1988 年頒布之國定課程，架構了全國中小學共同的科目結構，可視爲轉銜歷程中，從學科的角度出發所做的聯結努力。

f、英格蘭地區在中小學的轉銜過程中，從目標的角度來看是否做了聯結的努力？如果有，是什麼？

英格蘭 1988 年頒布之國定課程，也從目標的角度爲中小學的轉銜做了聯結的努力。唯英格蘭國定課程之目標乃 1999 年修訂後的新產物，它們對於中小學課程銜接所能發揮的實質功能，尚待進一步的觀察。

g、英格蘭地區在中小學的轉銜過程中，從計畫的角度來看是否做了聯結的努力？如果有，是什麼？

英格蘭地區國家層級的諸多計畫都試圖在做中小學聯結的努力，例如夏季學校、第三關鍵階段數學與英文的教學架構等；此外，地方教育當局的中小學護照計畫等也是從計畫的角度試圖做聯結的努力。

h、英格蘭地區在中小學的轉銜過程中，從經驗的角度來看是否做了聯結的努力？如果有，是什麼？

誠如前所提及，英格蘭地區在中小學轉銜之際試圖藉由新生導入活動、在中學裡使用「圓圈時間」等小學慣用的教學方法，或中小學聯合舉辦活動等等來架構中小學之間的經驗鴻溝。如果上述計畫落實，則也可以宣稱這是企圖從經驗角度所做的聯結。

i、英格蘭地區在中小學轉銜的過程中，其學科的繼續性呈現什麼圖像？

1988 年的國定課程使英格蘭地區中小學的科目名稱呈現極高的繼續性，但科目名稱的繼續，並不意謂著學科的內涵亦擁有繼續性。而這一個面向的探討，所面臨的挑戰在於英格蘭的小學除了數學之外普遍不使用教科書，因此，深入各個班級以了解學習的內涵成爲必須的探究途徑。這是本研究以目前非常短暫的田野時間所無法回答的問題。回到本問題，本研究所能得知的是：英格蘭地區中小學轉銜的過程中，學科的名稱呈現極高的繼續性，但學科內涵是否也具有繼續性，則待進一步探究。

j、英格蘭地區在中小學轉銜的過程中，其目標的繼續性呈現什麼圖像？

一如前述（問題 b），英格蘭地區中小學的目標呈現極高的繼續性。但值得注

意的是，官方文件上的繼續性，並不意味著真正施行之後也具有繼續性，這是值得再深掘的面向。

k、英格蘭地區在中小學轉銜的過程中，其計畫的繼續性呈現什麼圖像？

從計畫的角度看待課程時，有許多相關的文件要進一步去分析，例如教師的教學計畫、各個中小學的課程計畫等等，這是本研究尚無力深入並廣泛了解的面向。但從本文的初步探究可知，英格蘭官方的確以計畫的方式在加強中小學課程的銜接性。

l、英格蘭地區在中小學轉銜的過程中，其經驗的繼續性呈現什麼圖像？

過去有諸多研究顯示：英格蘭地區的中、小學生擁有很不同的學習經驗，甚至使用大峽谷來譬喻中小學之間的斷裂（Derricott,1985; Gorwood, 1986, 1995）。但本研究的研究者所進入的田野是中間學校（middle school），而非一般的中學（secondary school），在田野中我無法強烈地感受到中小學之間斷裂的經驗。這個經驗說明，各個學校在這個問題上所呈現的圖像可能是不同的。未來進一步進入英格蘭主流的中學，去了解中小學轉銜過程中經驗的繼續性是必須的。

m、英格蘭地區在中小學轉銜的過程中，其學科的結構呈現什麼圖像？

從學科的結構來看，有的比較強調邏輯結構，有的強調心理結構，但誠如問題 i 所說，中學普遍有課本，但小學的課堂上除了數學科之外幾乎沒有使用課本。因此，要回答此一問題也必須藉重更長的田野時間。

n、從目標的角度來看，英格蘭地區在中小學轉銜的過程中，其中小學的目標預示了何種結構？

因爲英格蘭的中小學課程分享完全相同的一套目標，故無法從目標的角度來探究結構的不同。

o、從計畫的角度來看，英格蘭地區在中小學轉銜的過程中，其中小學的計畫以何種結構呈現？

一如問題 k 的回答一般，這是有待進一步探究的面向。

p、從經驗的角度來看，英格蘭地區在中小學轉銜的過程中，其中小學的經驗以何種結構呈現？

囿於資源的限制，本研究目前無法深入了解英格蘭中學生的課程經驗，故有關心理結構或邏輯結構這一個面向仍待進一步探究。目前可以從 Derricott（1985）所謂「後勤結構」（logistical structure）的角度來看，英格蘭的中小學擁有很不同的後勤結構。包括：教師的安排、課表的安排、物理環境等等。

回顧了表 1 之後可以發現，本研究的確丰富了部份的先前理解，但未知的、仍待深掘的依然不少。例如，由繼續和結構這兩個次概念與經驗、計畫這兩個概念所共同建構出來的內涵，幾乎未在本文進行深究。這一個回首檢視至少顯示了兩層意義，第一：學術研究工作之累積是相當緩慢而磨人的歷程；第二：課程銜接這一個丰富的礦脈目前僅被淺層的開採，邀請教育界更多的有心人一齊投入。

肆、謝幕－對本土的啟示

一、實務的面向

（一）豐厚中小學轉銜的論述

適用於英格蘭地區的轉銜策略未必適合於台灣地區，但是從英格蘭地區轉銜策略之原型的找尋，可以清楚地看到台灣地區中小學轉銜之論述極待進一步的豐富及拓展，豐厚的論述會以綿綿密密的方式來影響、仲介實務面的走向。如果我們被複雜理論（complexity theory）所說服，同意我們共同擁有一個不可知的未來（Stacey, 1992; Waldrop, 1992），那麼在這巨碩而有時令人焦慮的不確定性之中，以言談來影響並間接形塑教育的走向似乎是在無垠的不確定性汪洋中所能賴以維生的竹筏。期盼研究結果能立即而直接地被應用於教育決策或影響教師的教室行爲，是一種天真的想法（Tisher & Wideen, 1990）。因此，如果我們期待台灣地區中小學的轉銜品質更上一層樓，那麼就需要有更多關心教育的有心之士，共同來耕耘國內中小學轉銜的相關論述。

（二）在轉銜的歷程中多關注弱勢學生

在英格蘭中小學轉銜之際，具有特殊教育需求的學生，額外受到照顧，這種舉措與英國看重社會福利、強調社會正義的理念相符應。不管台灣社會是否比較看重資本主義，從社會正義的角度出發，我們仍要問：「這些弱勢的孩子在轉銜的時候是否得到了妥善的照顧」？優秀的孩子適應新環境比較快，而弱勢的孩子需

要比較多的外在協助。遺憾的是，我個人很主觀的觀察顯示：台灣的教育社群傾向於看到優秀的孩子，而不是弱勢的孩子。看過了英格蘭對於特殊兒童的支持與額外的照顧，我情不自禁地想說：「在中小學的轉銜路上，扶弱勢學生一把吧」！

（三）轉銜的措施宜更人性化

雖然「小學教人、中學教書」這個歷史的記憶依然鮮活地存在英格蘭地區，以微妙的方式影響著現況的展演，並織入現在的文化故事之中。即便如此，把英格蘭地區的銜接策略和台灣地區的的銜接策略相互對照之後，依然可以發現：英格蘭地區的中小學銜接相當重視人性化的安排，例如：他們在編班時會考量新的班級中有沒有過去小學時的好朋友，並在開學前幾週讓他們坐在一起以增加安全感。他們爲特殊學生製作特別的校園地圖等等。相對上而言英格蘭仍是學生中心強過於課程中心的作法。看過英格蘭對待孩子的溫柔與體貼，再回首檢視國內孩子在中小學轉銜之際所經歷的種種磨難（吳麗君，2002b），我衷心的想法是，希望台灣教育界各種硬心腸的作法能夠稍微的軟化，轉銜歷程中可以有更人性化的作法。

（四）由上而下的促進中小學轉銜不可缺

第三關鍵階段國家策略以官方的姿態介入中小學的銜接這個面向，雖然該方案方才執行不久，但已經可以見到中央政府之資源投入在中小學轉銜上發揮了正面的影響。此外，英格蘭在第三關鍵階段國家策略的每一項試驗性方案都有 Ofsted 的評鑑報告書，即便英格蘭近年來對於 Ofsted 評鑑報告的內容偶有爭議，但是有試驗就有評鑑，這種實事求是的態度以及在時效上之掌握，著實值得敬佩。反觀國內，諸多重大的教育改革在爭論之餘仍不見評鑑報告問世，他山之石可以攻錯。簡言之，如果我們真心重視中小學的轉銜，視轉銜順利與否爲未來學習的重要影響因素，那麼由上而下的倡導與資源支持是不可少的，而有了投入就要有系統的評鑑以爲繼續改進的參考。

二、方法上的省思

（一）文化在課程議題上的影響

課程的繼續性是中、小學銜接這一個觀照視框下相當核心而重要的一個部份，但是英格蘭教育與技術部（DfES）的網站上，所公布與分享的案例，都未直接碰觸、分析中、小學教材，而談到的多是中小學教師的互訪、中小學教師了解彼此教學的型態、小學轉移之資料的品質等等，比較接近於 Derricott（1985）所

謂「聯結」（liaison）的活動。這與國內談及「中小學銜接」會直接想到的對象—教材是否重覆或有斷層等—是有距離的，雖然這些都落在表一的範圍之內。台灣與英格蘭的這種差異，必須回到歷史的脈絡去找尋答案。台灣在開放審定版教材之前只有國編本，即便有了審定本，依然有課本可茲分析，進入九年一貫課程的年代之後，雖然鼓勵教師自編教材，但試辦兩年，正式實施一年以來發現：課本仍然是重要的教材來源。台灣地區這種課程的歷史脈絡讓我們一提及中、小學的課程銜接，便自然想到課本、教材。相反的，英格蘭直到 1988 年才有國定課程的頒定，1988 年之前號稱是教師課程自主的黃金年代，課程的決定被譬喻爲秘密花園。從台灣的課程經驗來看，英格蘭即便有了國定課程，官方所規範的依然只是大方向。此外，英格蘭地區的小學教科用書採取完全的開放制，這些歷史脈絡與文化故事的滲透，使得教材、課本的分析在中、小學銜接的討論時，並未成爲重心，但是他們會把眼光放置在學生真正的學習經驗之上，並看重中小學教師之間的對談與溝通。這些不同讓我再次意識到在進行比較研究時文化、歷史視野之不可或缺。而這也正是從事比較教育的研究四大棘手難題之一「概念上的相等」（Broadfoot & Osborn,1992；楊思偉，1996）。

「中小學課程銜接」這一個概念，在中、英兩地因文化歷史的鑿刻而有不太相同的景觀。換一個角度來說，這一個比較研究讓我對台灣地區之課程生態有了不同於過去的體會，它幫助我看到一些雖生在其中而過去卻看不到的現象。誠如十八世紀的英國文學家 S. Johnson 所說：「站在別人的國土上，才能更清楚地認識自己的國家」（Handy, 1996）。比較教育的研究經驗，幫助研究者回到本土時從不同的角度來觀照耳熟能詳的現象，化熟悉爲陌生，進而開始質疑一些局內人容易忽略的盲點，而這其實就是自我了解的最佳途徑。了解別人僅止於知識的層次，認識自己才是真正的智慧。能控制別人是一種權力的表徵，可以掌握自己才是真正的有能力。

（二）超越制度排比之比較研究雖然可欲卻不易達成

在比較教育的研究上，超越制度與法令的排比而邁向微觀的層面，展現出有血有肉的真實存在（Crossley & Burn, 1983）一直是研究者個人嚮往與努力的方向，因此我從 Bray 和 Thomas （1995）的多層級分析吸取養分，並取法質性研究的精神。唯限於時間、囿於經費及資源，研究者能停留在英格蘭田野的時間並不多，所以本研究固然超越了國家層級而兼論地方和機構層級的銜接策略，但仍然停留在制度以及事實性資料的蒐集和詮釋爲主，距離有血有肉的豐厚描敘，繼而勾勒出政策與實踐面的落差等等仍有一段非常遙遠的距離。存在於各個課程層

級之間的落差是眾所周知的一個現象，如果我們真誠地想要借鏡、學習異文化的經驗，當然不應該以制度、政策面向的了解爲足，唯有了解異國教育制度之落實情形以及他們逆向規劃（backward mapping）（Elmond, 1985）的經驗，才不會在學習與借鏡中流於「畫虎不成淪爲犬」的窘境。這個小型的探索，在研究者個人的企圖和實踐的落差中，我固然看到了限制，也同時見到未來努力的方向。

參考書目

吳麗君（2002a）。中小學課程銜接─英格蘭、蘇格蘭和台灣的比較。**國立台北師院學報，15**，17-50。

吳麗君（2002b）。**中小學課程銜接的個案研究**。論文發表於九十一學年度教育學術論文研討會（91 年 10 月 25-26 日）。嘉義市：嘉義大學。

吳麗君（2003a）。**從課程的角度評析英國小學的評量改革**。台北：心理。

吳麗君（2003b）。從兩個案例談英國中小學的轉銜。**國民教育，43**（2），28-34。

黃政傑（1991）。**課程設計**。台北：東華。

楊思偉（1996）。**當代比較教育研究的趨勢**。台北：師大書苑。

蔡淑玲（2001）。異的書寫─談法國的旅行文學。**世界文學，創刊號**，112-118。

Bray, M. & Thomas, R. M. (1995). Levels of comparison in educational studies: Different insights from different literatures and the vale of multilevel analyses. ***Harvard Educational Review, 65***(3), 472-489

Broadfoot, P. M. & Osborn, M. (1992). French lessons: Comparative perspectives on what it means to be a teacher. ***Oxford Studies in Comparative Education, 1,*** 69-88

Crossley & Burn (1983). Case study in comparative and international educational study: An approach to be bridging the theory and practice gap. In B.A. Sheehan (Ed.), ***Comparative and international studies and the theory and practice of education.*** Anzcies: University of Waikato.

DES (1989). ***Curriculum continuity at 11-plus: Continuity of learning in a sample of primary amnd secondary schools in England***. London: DES

Derricott, R. (1985). Curriculum continuity: Some key concepts. In R. Derricott, (Ed.), ***Curriculum continuity: Primary to secondary*** (pp.12-22). Oxford: NFER-NELSON

Department for Education and Employment (1999). ***The national curriculum-handbook for primary teachers in England.*** London: The Stationary Office.

Gorwood, B. (1986). ***School transfer and curriculum continuity***. London: Croom Helm.

Gorwood, B. (1995). Primary-secondary transfer after the national curriculum. In B. Moon, A. S.

Mayes (Eds.), ***Teaching and learning in the secondary school*** (pp.357-361). London: Routledge in association with the Open University.

Handy, C. (1996). ***Beyond certainty.*** London: Arrow.

Lawson, J & Silver, H. (1973). ***A social history of education in England.*** London: Methuen & Co. Ltd.

Masterman, L. & Gemmell, J. (1984) (Eds.). ***Ideas for curriculum continuity at transfer.*** Nottingham: School of education, University of Nottingham.

Ofsted (2002a). ***Changing schools-An evaluation of the effectineness of transfer arrangements at age 11***. London: Ofsted.

Ofsted (2002b). ***The key stage 3 strategy: Evaluation of the first year of the pilot***. London: Ofsted.

Ofsted (2002c). ***Making links: Guidance for summer schools***. London: Ofsted.

Ofsted (2002d). ***Auditing and reviewing a subject in key stage 2 and 3 in middle schools***. London: Ofsted.

Stacy, R. D. (1992). ***Managing the unknowable.*** San Francisco: Jossey-Bass.

Waldrop, M. M. (1992). ***Complexity.*** England: Viking.

誌　　謝

1. 感謝 Isle of Wight 小島上的 Sanham Middle School 和 Ventnor Middle School 在學期初特別忙碌的時刻，外加英格蘭地區在彼時正好發生震驚全國的學童命案，對外來者特別戒慎恐懼的情況下，能夠熱忱的接受觀察與訪問。

2. 感謝國科會對學術研究的支持（NSC91-2413-H-152-001）。

3. 感謝初教系吳欣怡、王芃、徐雯慧三位同學協助部分的繕打工作。

4. 感謝三位匿名評審委員細心的審讀，並提供非常具建設性的調整意見，礙於篇幅，有少部分未能添加於本文的建議，將另文交待。

5. 感謝國北師教務處呂編審錦玲在版面安排及編輯上提供很多細心的協助。

Journal of National Taipei Teachers College, Vol.16, No.2(Sep.2003) 79~110
NATIONAL TAIPEI TEACHERS COLLEGE

Curriculum Articulation between Primary and Secondary Schools in England

Li-juing Wu*

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate curriculum continuity between primary and secondary (middle) schools in England. It is hoped that the experiences of England can tutor the judgment in Taiwan in terms of the issue of transition.

Based on the context of curriculum continuity in England, three levels of examples have been explored, i.e. the national level, the local level as well as the institutional level. A further analysis of these examples is provided in the third part of this report. Based on the examples studied, ten prototypes have emerged. In addition, the characteristics of these transitional arrangements have also been analysed.

The last part of the paper discusses insights learned from this investigation from the perspective of Taiwan. Substantively, four lessons can be drawn, i.e.

1. It is worthwhile to enrich the discourse concerning the issue of transition in Taiwan.

2. It is necessary to pay more attention to the group of students with special educational needs in the Taiwanese educational system.

3. The arrangements for transition between primary and secondary schools could be more humanized in Taiwan.

4. A top-down approach to the promotion of curriculum continuity between primary and secondary schools is necessary

In addition, some reflections on methodology are provided at the end of this article. First, the factor of culture has exerted considerable impact upon the issue of curriculum. The concept of curriculum continuity in England is different from the very

*Li-juing Wu: Associate professor, Department of Elementary Education, National Taipei Teachers College.

same concept as discussed in the Taiwanese educational community. Second, it is desirable to go beyond the dimension of system and penetrate the 'flesh and blood' life world when we carry out comparative or international educational studies. However, the author of this article would like to confess that it takes time as well as considerable resources to achieve this fully. With this aim in mind, this study still has some way to go.

Key words：middle school, transition, curriculum articulation, key stage 3 national strategy