

## 我國後期中等教育課程試探功能之評析

林永豐

後期中等教育乃是學制中從不分化邁向分化的重要階段，而試探乃是此一教育階段的重要功能之一。本文首先檢視後期中等教育的功能，繼之分析後期中等教育課程的分化與試探，並詳細探討我國後中各類課程之試探特色與限制。基於上述分析，本文主張：試探是後期中等教育階段不可或缺的教育功能，而試探功能的發揮，則有賴四個重要原則之落實，最後並據此提出四項建議：後期中等教育應避免過早分化，限制學生的試探機會；應強調一般科目的學習，重視廣泛學習的機會；課程架構應具漸進分化的精神，藉由試探歷程，逐步引導學生進入專精學習；課程彈性有助於因應不同學生之需要，但仍需妥善運用，以彰顯試探功能之發揮。

關鍵字：分化、試探、後期中等教育

作者現職：國立中正大學課程研究所副教授

## 壹、緒論

依照聯合國教科文組織的界定，中等教育包含了前期與後期兩個階段（ISCED-97, UNESCO, 1997）。其中，前期中等教育在大多數國家都已被納入義務教育的範圍，銜接初等教育，具有「全民教育」或「國民教育」的特性。相對的，後期中等教育乃是介於義務教育之後，與高等教育或工作職場之間。因此，後期中等教育乃成了學生從不分化邁向分化、從義務到非義務教育的重要階段。因此，後期中等教育是學生進一步發展的重要關鍵，更是教育體系發揮其選擇功能的關鍵。

從臺灣地區高中職學生升學與就業的情形來看，絕大多數學生均以升學為主。以 96 學年度為例，畢業生升學者超過 85.24%，已就業者僅 8.81%，而普通高中畢業生升學者之比例，更高達 97.4%（教育部中部辦公室，2009）。然而，高等教育是一個極度分化的教育體系，可細分為教育領域、人文及藝術領域、社會科學商業及法律領域、科學領域、工程製造及營造領域、農學領域、醫藥衛生及社福領域、服務領域、及其他等 9 個領域，23 個學門，總計包括 158 學類（教育部，2007）。換句話說，我國高中職在學制中的主要重要角色之一，乃是引導大多數學生從不分化的國民中學義務教育，導向 158 種學類的高等教育。若再加上部分學生將進入就業職場，得面對繁多之職業類別，可見教育分化性質之複雜，任務之艱鉅。

然而，諸多研究均指出，國內高中與大學階段學生對於自己的進路與發展仍普遍存在模糊或高度的不確定性。李真文（2001）直指國內高中生及大學生生涯不確定的狀況非常嚴重。金樹人、林清山、田秀蘭（1989）的研究發現，有高達 40% 的大學生處於生涯未定向的情況，不知如何選擇升學或就業？也不知該選哪一個科系？朱慧萍、饒夢霞（2000）指出：大約有 20-40% 的大專生對主修的科系不滿意，但同時，轉學生的錄取率僅有 3.09%，而將近 97% 有轉系意願的學生必須回去接受原本科系。亦即對於各種就學或就業機會的選擇，事實上未必是適合自己興趣性向與能力的合宜判斷。又根據「大專校院畢業生流向資訊平台」的資料（彭森明，2008），大學畢業生畢業一年後若繼續進修，則有一半以上的學門領域，學生所進修的領域與大學就讀領域不同，顯示大學時所就讀的科系是不符意願的。另，大學畢業生認為主修科系「極有幫助」與「頗有幫助」於其找工作或創業者，不到 60%。顯示大學生們認為，大學部的專業學習與其後續的生涯發展無關或不足。可見，性向與進路的試探與引導，仍是我國後期中等教育與高等教育中，深值關注的重要課題之一。

本文主張，試探功能是後期中等教育階段不可或缺的教育功能，試探功能不彰，對個人而言，將影響到學生對未來進路產生不確定感。對教育體系而言，

則課程與教學若非學生真正想要發展與投入的領域，則無異教育資源的浪費。況且，後期中等教育的試探功能若未能落實，是否意味高等教育階段所招收的學生仍未定向？

為探討後期中等教育課程的試探功能，本文先分析國內外與後期中等教育相關之重要文獻，探討後期中等教育的功能，繼之分析後期中等教育課程的分化與試探。再據前述理論分析所得之架構，詳細探討我國當前高中職教育中的課程分化與試探，本文採文件分析法，詳細分析我國後期中等教育各類學制之正式課程綱要與法令，包括：普通高級中學課程綱要（教育部，2008a）、職業學校群科課程綱要（教育部，2008b）、綜合高級中學課程綱要（2009a），以及重要的後期中等教育法規，包括高級中學法（2010）、職業學校法（2009）等。最後，再殿以結語與建議。

## 貳、後期中等教育的功能

後期中等教育是中等教育的一部份，因此，有關後期中等教育的功能，也必須從整個中等教育階段的功能來掌握。有關中等教育的功能，歷年來有不少學者提出論述，茲整理分析如下。

張文昌（1936，引自謝文全，2001）認為，中等教育的功能主要有四：(1)文化教育的功能：給學生以完整的知識，承受民族的文化，使之有獨立的思考、批評判斷的能力，以適應現在和將來的環境；(2)診斷分化與指導個性的功能：適應社會的分工情形，中等教育利用分組、分科，使學生有試探、因材選擇的可能，使其發展個性，並順利進入社會；(3)保留學生的功能：對於進入中等教育的學生，應盡量減少其淘汰（如退學、休學...），使之受充分的教育，而為社會有用之公民；(4)職業訓練的功能：使學生至少具備一項職業能力，不至於在社會上成為寄生或無效率的人。瞿立鶴（1985）則提出中等教育之四項功能：「適應社會生活、統整民族文化、試探學生個性、分化天賦才能」；王家通（1997）將中等教育之功能歸納：「試探的功能、分化的功能、銜接的功能、適應的功能」；此外，謝文全（2001）參酌中外專家學者之理論見解及法令規定，將中等教育應具之功能歸納為：「統整的功能、試探的功能、分化的功能、傳授的功能、啟蒙的功能、訓練的功能」。

特別就後期中等教育的功能而言，黃炳煌等（2004）則提出其觀點。他認為：我國高級中學教育應具備延續（接續並深化國民中學普通教育）、陶冶（公民素質與職業陶冶）、試探（性向及能力）、適應（程度或難度區分以適應學生之能力）、準備（升學基礎）等功能。就「試探」而言，高中實施「共同的」普

## 主題文章

通教育，卻不意味要採用「相同的」課程內容。課程設計應提供選修課程（包括普通課程和職業陶冶課程），讓學生試探其性向及能力。就「適應」而言，高中課程或不應分類（造成文組學生不唸數理，理組學生不唸人文與社會），但為了適應學生差異，可以在學習的難度上做一些區分。

由上述的歸納可知，中等教育的功能包括了：適應、調整、分化、深造、選擇、診斷與指導、文化陶冶、保留、職業訓練、銜接、傳授、啟蒙...等等。其中，因後期中等教育結束之後，學生往往銜接高等教育或進入工作職場，因此，分化與準備的功能也被強調。綜合言之，後期中等教育的功能乃包括了下列數項：

- (一)陶冶：銜接初等教育與前期中等教育，進一步強化基本能力，落實文化陶冶與啟蒙，引導適應社會生活，與統整民族文化等。
- (二)試探：一方面探索學生個人的性向、興趣與能力，給予診斷與指導，發展其潛能；另一方面瞭解社會需求與發展，思索學生未來的發展方向。
- (三)分化：因應社會分工，配合興趣、性向與能力，給予不同的課程與教育安排，導向不同發展進路。
- (四)準備：為深造或職業訓練奠基，培養進入大學或終身學習的能力，或是習得一技之長進入職場。

可見，後期中等教育因接續前期中等教育，對於陶冶的功能更為深化、試探與分化的功能更為強調、而準備的功能則更為細緻。進一步言之，後期中等教育的四大功能之間，也呈現下述兩項主要特色：一方面，四大功能彼此相關，例如豐富的陶冶有助於多元的試探，又如試探是為了分化，分化是為了準備，彼此環環相扣；另一方面，四大功能之間往往也呈現對立的關係，例如，過於強調陶冶與試探功能，將減弱分化與準備的程度，反之亦然。

從各國後中改革的經驗來看，後期中等教育不同功能之間的複雜性則更為明顯，甚至得面對許多內在價值的衝突（intrinsic duality），如：終結性與準備性、義務與非義務教育...等。有關後期中等教育的討論，往往因此呈現出「雙重論述」（double discourse）的情形（World Bank, 2005, p.15）。又如，一方面，後期中等教育往往需要鼓勵學生繼續就學，提高其學歷或培養技能，不希望學生過早進入職場，或失業。但另一方面，後期中等教育往往更強調利用學術能力來進行分組、分流等策略，以激勵更高的學業成就。可見，隨著後期中等教育的規模愈大、就學的人數愈多、也愈趨異質性，此一雙重論述的特性也會愈來愈明顯，而後期中等教育的規劃如何兼顧不同的論述、也都將影響到不同教

育功能的發揮。

### 叁、課程分化與試探功能

傳統上，大多數國家的後期中等教育多是導向高等教育，屬於就學人數少的菁英式學術進路。在這樣的背景之下，後中學生的未來進路很清楚地就是通過大學入學要求，進入後中的學生不僅同質性高，性向也很明確（或沒多大的選擇性），因此，教育的試探功能也較未被重視。然而，當代各國後期中等教育的就學人數不僅都有顯著的增加，學制與課程上的多樣性，也已經與過去大不相同（OECD, 1985, 2000, 2004a, 2004b）。影響所及，學生未必充分瞭解自己所就讀的學程，很可能也不太清楚自己所選擇的進路，課程的試探與分化功能的彰顯，因而逐漸被強調。

然而，對於所謂試探功能如何發揮？引導與輔導等策略如何落實？則有不同的觀點：一方面，有人主張引導與課程關係不大，主要應由學校來安排進行，讓學生認識與能夠自我管理即可；另一種觀點則是，引導其實與課程的安排息息相關，應是課程規劃應考量的重要面向，讓學生在修課的過程中逐漸能瞭解進路，也瞭解自己（Hodgson & Spours, 1997; Watts & Young, 1997）。前者，比較接近學習輔導、生涯輔導的理念與學校進路輔導的工作，後者，則比較接近課程試探的概念，強調課程架構的彈性與引導的功能。

根據王家通（1997，頁 20）的看法，中等教育的試探功能，乃是指「在分化以前，應用各種科學工具與方法，來瞭解學生的能力、性向、與興趣，並提供各種不同的學科，讓學生嘗試學習，藉以輔導其發現自己的性向，以便將來選擇一條最適合自己個性的進路」。可見，試探與分化的概念息息相關，欲進一步探討課程的試探功能，必須先釐清課程分化之概念，再從分化後不同的課程類型與架構，進一步探討後中課程所能發揮之試探功能為何？下文中先探討課程分化之意義，繼之討論普通與專精課程之試探功能，最後，再就四種不同的課程架構，分析後中課程所可能展現的試探功能。

#### 一、課程分化

與「課程分化」相關或類似的概念包括分化、分組、分軌等等，依據 Good（1973, pp. 182, 560, 612）所主編之《教育大辭書》（*Dictionary of Education*），不同概念之其定義分別說明如下（黃炳煌等，2004）：

##### （一）分化（differentiation）

## 主題文章

係指為適應個別差異，學校安排所有學生循同樣的升級速度，學習不同之教學內容，譬如：學習不同難度、不同興趣領域、不同量之內容或學習情境（校外教學、工作經驗等）之課程。

### **(二)分組 (streaming)**

在各國通常係指按照學生之性向和/或 (and/or) 成就，將學生安置在不同之「組別」(groups)、「軌道」(tracks) 或「流別」(streams)；此在美國即稱之為「同質分組」(homogenous grouping) (即臺灣之「能力分組」)。

### **(三)分軌制 (track system)**

1.一指後中課程中為適應學生之個別需求而做的各種不同之分組 (學習)  
-- 如分成學習緩慢組、普通組、資優組。

2.二指依據學生之「能力」及其「未來可能發展方向」，而將之導入後中課程中不同的學習計畫。例如為學術資優生設計的那一軌課程就不會包括職業科目，而為職業性向學生所設計的那一軌課程就不會包括外語。

國內課程學者也分別對課程分化提出其見解。黃政傑 (1999) 認為：課程分化指對不同學生實施分殊的課程，而使學生獲得不同的學習經驗。所謂不同學生可能有幾種劃分方式：(1)不同類型、性質的學校，如高中、高職；(2)同一學校內的課程分組，如高中的社會組與自然組；(3)能力分班或班級內能力分組；(4)學生自由選修而形成分組。另外，黃光雄、楊龍立 (2000) 則認為：分化性是指課程內可依特定的觀點或見解，將不同內容組成一些單位，又可指課程本身可以有獨特的理念、造型與功能特色，亦可指整體課程可以容納各具特色的課程。

綜上所述，「課程分化」主要是指為適應學生的性向、能力及其未來發展方向而對其學習內容加以適當區隔的一種課程決定。但課程分化的程度可能有所不同，有的只是區分不同班別或組別，有的則區分不同類型或學校，更有的區分學習進路或學制 (Young, 1998)。儘管課程分化的程度可能有所不同，但均是從普通教育導向分殊與專業化。因此，各國的後期中等教育也均呈現程度不同的普通與專精課程 (OECD, 1985, 2004a, 2004b)。由於後中具有試探、分化的功能，則普通課程與專精課程是否發揮這些功能，乃是非常重要的課題。

## **二、普通與專精課程之分化與試探**

分析課程試探功能的立論之一，乃是討論課程究係展現準備性功能或探索性功能 (Miller, Watts, & Jamieson, 1991)。準備性功能 (preparatory) 是指此一

階段的課程乃是下一階段課程的基礎，因此，修習此一課程可以提高學生的準備度，以便順利銜接下一階段的學習，前後兩段課程有先後順序，強調的是基礎與進階的關係。相對地，探索性功能（exploratory）則指課程可提供學生探索的機會，以便學生認識、瞭解不同的領域，有助於學生釐清下一階段的學習重點，但課程內容未必有很強的邏輯連貫，而偏向建立基本能力或拓展視野。從上述的區分論之，後中課程之試探功能應主要指探索性功能的發揮，但後期中等教育階段之後，乃銜接高等教育或就業市場，則準備的功能亦不可少。可見，後中課程的試探角色，乃必須在準備性功能與探索性功能之間，取得適當的平衡。

下文中，分別探討普通與專精兩類課程的試探功能。

### (一)普通課程的試探功能

普通教育的課程精神是不強調特定的（specific）、專門化的（specialized）領域，因此普通課程並非導向單一之學門或職業領域，而具有一般性。儘管如此，許多學者仍主張，普通教育包含之一般科目仍具有試探的功能與角色。例如，Richardson et al.（1995, p.31）等人便認為：「廣博學習不應該被視為是專門學習之外的負擔，相反地，應該是有助於學生強化其對專業的選擇、也讓學生從更廣的視野，來看待其專業的發展」。此一普通教育的試探功能，在美國中學的傳統中，更為明顯。早在 1950 年代，Alberty 便提出下列的看法：

普通教育應也能夠處理學生的個別而特定的興趣（special needs and interests），直到學生想要進一步地發展，需要額外的教材、特定的設備、或更專業化的教法（Alberty, 1953, p.164）

Alberty 進一步說明，例如：普通教育應該能夠引導學生有關藝術方面的興趣，直到學生覺得有必要，也希望能花更多時間、有特定的教室等，希望得到進一步的教導，以便發展藝術方面的能力。同樣地，數學、科學方面的教育也應該培養學生的知能，直到學生希望更進一步深入，才會有更專精的分組、更個別化的教學等。

依照這樣的觀點，普通教育與特定的專精教育其實不是截然劃分地，相反地，普通教育不僅是提供學生共同的教育基礎，也是具有引導與試探的功能，提供學生接觸與嘗試專精領域的機會。Alberty（1953, pp. 164-165）歸納普通教育的試探功能如下：

- 1.普通教育應該能夠協助學生發現並探索其能力與興趣，包括與未來可能發展的進路或職業面向；

## 主題文章

2. 普通教育應該能提供機會，讓學生接觸與瞭解實際生活中的運作、瞭解不同的工作或職業，及其對社會的貢獻；

3. 普通教育應該能夠引導個別的學生，能夠瞭解自己的性向，並能選擇其職業；

### (二) 專精課程的試探功能

專精教育的目的在於發展專長，進一步協助學生導向大學的特定科系、或工作職場中的特定行業。基於「階段性課程 (stage theory of the curriculum)」的理念 (OECD, 1985, p.101)，專精教育認為各個階段的教育都有其特色與功能，不必混淆。義務教育階段的目的是培養完整的良好基礎，後期中等教育階段則可以專注於專精教育，而後期中等教育階段之後，則輔以補充或繼續教育即可。專精教育的內涵非常明確，內容也較為深入，雖有助於學生瞭解此一進路，但專門化的結果，相對也限制了學生對其他領域的認識與探索。從各國的學制來看，最強調專精教育的大多具有「分軌型 (tracked)」的學制 (Raffe, 1993, p.12)，而試探的教育功能應該在學生進入該專精的分軌之前，便已經完成。可見，專精教育的基本假定中，並不包含有試探的功能。

分軌制的專精教育雖有其傳統，但在英美等國家往往也被批評影響到教育機會的不均等 (Finegold et al., 1990; Wheelock, 1992)，然而 1980 年代以後，各國後期中等教育階段均呈現就學率漸漸增加的趨勢 (OECD, 2000, 2004a, 2004b)，導致進入各個不同專精進路的人，其實未必真正瞭解自己的興趣性向。

以英國為例，英國的傳統課程太過專精而狹隘，缺乏適當的試探功能，其中，職業教育過度分化的問題，自 1980s 年代初期就受到重視 (林永豐, 2003)。一方面，現代的經濟發展變化迅速，許多行業興起與沒落很快，再者，轉換行業的情形愈來愈普遍，如果學生的職業能力養成只限於單一狹隘的行業領域，那麼，未來需要調整工作性質、重新再學習的能力都將受到影響 (Finegold et al., 1990)。另一方面，許多剛受完義務教育的學生，根本就不知道自己的興趣與發展方向，這些學生未必能勝任 A levels 的要求，便走向職業進路，卻也不知該投入哪一個特定行業的培訓 (Spours et al., 1998)。另一方面，傳統以來受到大學 (尤其是傳統大學) 支持的學術性課程 A levels，也遭到「過度專門化 (over-specialisation)」的批評，主要的論點乃在於 A levels 雖然可以作為一種很好的大學準備教育，但是過度窄化的學習卻不符合當代社會的要求，也和國定課程強調廣博與均衡學習的精神相去太遠 (Cumming, 2000; NCE, 1995)。

在這些因素的考量之下，所謂的職業試探教育 (pre-vocational education) 開始受到重視，這些課程以廣域的職業領域為範圍，引發學生的職業興趣、培



養基本能力，卻不為特定的行業作職前訓練（Pring, 1995）。英國的普通國家職業證書（General National Vocational Qualification, GNVQs）（Spours, 1997），或法國的（*Baccalauréat professionnel*）（Levrat & Lazar, 1997）均是此一職業試探教育傳統的一種型態。

由上述論之，可見普通課程較為強調探索性的功能；相對之下，專精化的課程乃重視準備性的功能。但事實上，不同進路課程均含有普通教育的成分，亦有專精課程的規劃，無法絕對截然二分。因此，不同的後中課程乃因而具有「強探索/弱準備」功能，或偏重「弱試探/強準備」的角色，需視其中的課程內涵與規劃。為進一步釐清課程的試探功能，因此需深入分析不同的後中課程架構。

### 三、四種課程架構之分化與試探功能

相對於義務教育階段較為一致的課程型態而言，後期中等教育課程往往呈現多樣或複雜的面貌，如不同學制、類科、進路等。進一步言，課程的安排除了指科目的選擇之外，也涉及科目如何組織？科目的內容份量、時間長短？是否有修課的先備要求？是必修或選修？等等。檢視各國後期中等教育的課程型態，可歸納出四類主要的課程安排（OECD, 1985, pp. 96-98）。以下依序加以分析，並討論其課程試探之功能。

#### （一）專精式的課程結構（specialized unbroken line of study）

這類的課程架構，通常會希望學生在結束義務教育之際，就能確定明確的進路，直接進入專精的領域，並且不要三心二意，而能將整個二到三年的課程修習完畢，才發給證書。以我國為例，高職三年的課程與五專五年的課程，均具專精式課程的特徵，各科系有其獨特的職業領域，也有三到五年的整體規劃，定位清楚，課程內容明確。而五專直接貫穿連接後期中等教育與高等教育，希望學生在該領域的學習則更為深入。

專精式課程的優點在於鼓勵持續、且專心於某一領域的學習，使得不管是學術進路或職業進路，學生都能在持續一段時間的學習之後，累積一定的知識與技能。由於學生轉換進路的情形很少，則同一批學生也會因此有較長的相處時間，較能培養出彼此的情誼與對該課程領域的認同，相當程度也能鼓勵某些信心不足或是動機較低的學生。此外，專精式課程的目標非常明確，使得學生非常清楚他的角色，以及他應該做的事。

然而，專精式的課程設計也有許多限制：窄化、缺乏選擇、封閉等。除了一開始由學生決定是否選擇此一課程之外，這種課程架構等於是為學生做決

## 主題文章

定，而學生則依賴規劃好的課程進行學習。即使發現這樣的選擇是不恰當的，中途也不容易轉換進路，若中途離開，將無法拿到任何證書或執照。

### **(二)階段式的課程架構 (broken line of study or study-by-stage)**

階段式的課程設計也重視專精課程的一貫性，但將整套課程分為幾個階段，讓學生得以分段完成，也讓學生在不同分段，都得以取得適當的證書。這樣的課程架構可以鼓勵學生隨時回來繼續學習，也讓中途無法繼續的學生，能有適當的證書，不致於所花費的心力完全得不到肯定。以英國的課程兩千 (Curriculum 2000) 改革為例 (林永豐, 2006)，進階級普通教育證書 (A levels) 原來是兩年的課程，「課程 2000」將其一分為二：第一年稱為 AS，第二年則稱為 A2。憑第一年 AS 的成績，學生可於第二年再上 A2，也就是後半段的課程，如果 A2 也通過了，就可以拿到一個完整的 A level。

階段式課程的限制包括：比較適合學校為主的教育，而非工作職場的學習；容易中斷課程的完整性，使學習變得零碎；也易使學生對該領域的認同與投入不足等。

### **(三)漸進式的課程架構 (progressive specialization)**

安排學生先學習一些共同的核心科目，再專精於學生所選擇的專門進路或職業領域。由於核心課程的內涵比較廣泛而並不屬於特定領域，因此課程內容多是「規定要求的 (prescribed)」。除此核心科目之外，學生則享有比較多的選擇性，但亦需兼顧學習領域的邏輯性。

漸進式的課程架構有許多優點：首先，職群家族 (occupational family) 的概念，強調學習不同各殊職業的共同內涵 (core)，以免職業的興衰變化過於迅速，讓學生所學變得一無是處；此外，先學核心，再學專精，將有助於學生漸進式地從學校過渡到職場；最後，由於核心課程不強調將學生分組或分流，重視的是統整的 (integrated) 或綜合的 (comprehensive) 教育，也就避免了過早選擇或階層化的流弊。漸進式課程架構的理念乃是強調不要立即進入專精的領域，而應該先探索不同領域的可能性，再逐步邁向最適合自己的進路。

但漸進式課程也受到許多批評：第一，共同核心的課程是否應該安排在義務教育階段，而非後期中等教育階段；第二，共同核心課程的內容重廣度，則相對便會比較淺顯；第三，漸進地縮小課程的範圍未必恰當，相反地，應該讓學生好好深入某些專業，至少是學生的不同面向之一。此外，共同核心課程強調的是課程的架構，而非課程的內容，究係共同核心課程要包含哪些內涵？是像 IB 的核心課程以學術科目為主，而英國的普通國家職業證書 (General

National Vocational Qualification, 簡稱 GNVQs) 分為 15 個領域, 強調不要過早進入分殊的職業領域; 或是瑞典的 17 個國定學程 (national programmes), 均包含核心科目與專業科目兩類, 其中的核心科目分別是: 瑞典文、英文、公民、宗教、數學、科學、體育與健康、藝術活動、歷史等八科。可見, 共同核心可以是普通課程、職業課程、職群課程、或是一般性技能 (generic skills)。

#### (四) 模組式的課程架構 (modularization)

強調將所有的科目標準化, 有相同的教學時數與份量, 以構成一個一個的模組、單位、或基塊, 各自形成獨立的課程單位, 分別進行教學, 也分別考評 (Lasonen, 1997)。

模組化課程的優點是讓學生有很大的選課彈性。尤其在學生對自己的未來發展不甚確定、外在職場變化太快、科技的進步過於迅速等等因素下, 有關修課與進路的選擇最好都將之視為是暫時性的, 以便隨時能夠調整修正。模組化課程的設計, 使得學生隨時可以中斷, 相對也隨時得以恢復學習繼續修課, 可以改變學習的重點, 也可以累計學分。此外, 每個模組課程的目標將變得較為明確, 避免課程有不必要的重複。模組化課程所受最大的批評是知識因切割而變得零碎, 且一個科目內知識的順序性、科目與科目之間的關係都因而變得鬆散; 此外, 學生的組成變化較大、異質性較高, 師生關係往往變得短暫、學生對該課程的認同較低、同學之間也變得較為陌生, 一旦課程結束, 學生比較容易忘記。

模組化課程雖然彈性很大, 不過實際上, 排課的限制與課程內容的順序性都使得這樣的彈性並非全無限制的。再者, 大多數國家所發展的模組化課程, 均非僅只重視學生的選擇, 因此往往不是「全然自由選擇的自助餐廳 (free-choice “cafeteria”)」, 而是加上某些規範的「限制式模組化 (restricted modularity)」, 例如蘇格蘭的後中課程均採模組化設計, 鼓勵學生修習各種課程, 並未有特定的選課要求, 但部分的課因關連性較高, 會組成一群, 並建議學生選修 (Raffe, Arnman, & Bergdahl, 1998)。

### 四、課程試探功能的原則

依據上述所討論的四類課程架構, 若分析其課程的試探機制, 則可歸納出下列幾個原則:

#### (一) 延後分化

尤其是避免過早進入特定的 (specific) 專門領域, 鑽研太過專門化的、特定進路的知識內容, 使學生有較多試探的機會。

## 主題文章

### (二)廣泛學習

課程要能提供學生廣泛的學習機會，讓學生得以多方嘗試，同時奠定共同性的基礎，使學生得以具備進一步探索的知能。

### (三)漸進分化

強調從共同到專精應有漸進式的歷程，輔以適當的諮詢與輔導，幫助學生在學習中探索，逐步導入專精領域。

### (四)課程彈性

是指不同的、多元的進路之間，得以有彈性的進路轉換機制，使學生得依探索的心得調整學習的重點或轉換進路，且其學習的歷程與成果得以累積。

## 肆、我國後中課程的試探功能分析

就我國現有之高中、高職與綜合高中三條進路而言，其課程規劃理念與對課程試探功能的設計也有所不同。下文中，根據各進路預計於 99 學年度實施的課程綱要（教育部，2008a、2008b、2009a），分別討論如下：

首先，就普通高中而言，高級中學法（2010）第一條即規定「高級中學以陶冶青年身心，培養健全公民，奠定研究學術或學習專門知能之預備為宗旨」，顯現陶冶與準備的功能都受到強調，試探與分化功能則未提及。此外，「普通高中課程綱要」（教育部，2008a）中指出「普通高級中學教育，除延續國民教育階段之目的外，並以提昇普通教育素質，增進身心健康，養成術德兼修，五育並重之現代公民為目的」，又其實施通則中規定，高中課程「應銜接國民中小學九年一貫課程與大學基礎教育課程」。可見，高中課程以普通教育為主，貫穿初等、中等與高等教育，強調的是前述後中教育功能中的「陶冶」，反倒淡化了分化與準備的功能。

其次，高職依職業學校法（2009）的精神，乃是「...以教授青年職業智能，培養職業道德，養成健全之基層技術人員為宗旨（第一條）」，因此，導向工作職場的教育目的非常明確。又「職業學校群科課程綱要」（教育部，2008b）中提到「職業學校以教導專業知能、涵養職業道德、培育實用技術人才，並奠定其生涯發展之基礎為目的」。課綱中亦提到「充實專業知能、陶冶職業道德、提升人文及科技素養、培養繼續進修之興趣與能力」，可見，職校課程較為重視的乃是分化與準備的教育功能，協助學生導向職業類科的進修或就業。

最後，依照高級中學法(2010)，綜合高中乃是高級中學的類型之一，因此，也和普通高中一樣，重視陶冶與準備的功能。但在「綜合高中課程綱要」(教育部，2009a)中則提到「統整、試探、分化、彈性、人本」等五項理念(教育部，2009a)，是三條進路中，唯一在課綱中明確提及試探教育功能的。課綱中又指出，綜合高中「旨在統整普通高中和職業學校教學目標、學生來源、學生進路和教學資源的綜合型高級中等學校。其目標在透過多元豐富的課程，協助學生既習得基本能力，又能適性發展，並裨益全民學校和社區高中理想之達成」。另總綱/基本理念一節中，又提及「綜合高中在高一階段著重基本能力的奠定及生涯規劃的落實，自高二起一方面繼續修習基本學科，另一方面採課程分流方式選擇學術或專門學程做較專精的修習」。可見，綜合高中對於後中四項功能的關照最為完整。

再就前述課程試探的四個面向而言，深入探討三條進路的試探功能(請參見表1)：

## 一、延後分化

三條進路中最強調延後分化的是綜合高中，高中次之，高職則不具延後分化的精神。綜合高中則在高一階段不區分普通或職業進路，而是引導學生於高二時進入學程，延後分化的精神最為顯著。相對地，基於普通與技職分流的學制設計原則(林永豐、詹盛如，2004)，高中與高職的分流點均在國中畢業生進入高一之際，其中以高職最為明顯，分化最早，則因讓學生直接進入某一職業類科，尚不是進入一個職群。

值得注意的是，儘管綜合高中非常強調延後分化，且透過選課上的彈性，也的確保有延後分化的機會，但根據歷年來訪視的資料(教育部，2009b)，大多數學生均在進入高二之際，即選定一個學術或專門學程，相對地，進入普通高中雖然表示進入普通進路，到高二時才進行文理分組，但要到大學才進入特定的科系，可見，普通高中亦具有另一種形式的延後分流。另，高職課程自95暫綱以後，開始強調「學群」的概念，必明訂15個群的核心科目，增加各職科的同質性而非其異質性，亦可視為延後分化的另一種表現。

## 二、廣泛學習

就學習廣度而言，三條進路的規劃相當類似。例如，三條進路所要求的最低學分數均為160學分，而可修習學分數大約也在192-198學分之間，差異不大。此外，三條進路納入的一般科目，大約包括八個領域共約21個科目(普通高中另增加綜合活動一科)，學習的面向均相當廣泛。至於48個學分之後中共核心科目，因低於各進路之一般科目學分數之要求，所以並未有實質上的意

## 主題文章

義。

但進一步分析各進路之一般科目，高中課程中有 138 學分（69.7%），高職與綜高之比例則分別是 66-76 學分（34.4- 39.6%）、及 54-70 學分（27.3-35.4%），可見高中乃典型的普通進路，而高職與綜高一般科目的要求都未達 40%，甚至高職的一般科目還比綜高中的規劃還要略多。

另從專業科目的比例來分析，高中因強調普通教育，所以專精的選修學分僅 0-24%。但相對地，綜高要求每一學程規劃至少 60 學分，課綱中也規定「專門學程之教學科目得參照專門學程歸群表及職業學校課程綱要各群部定專業及實習科目」亦即鼓勵學程得比照「群」，而非「科」，的概念規劃，而高職各類科之專業及實習科目則達 80 學分以上。整體而言，高中的文理兩組的範圍最廣，群的概念次之，職科則指特定領域。值得注意的是，綜高專門學程中分學術與專門學程兩類，也就得以規劃 60 學分以上之學術學程，專精的程度將更甚文理分組。

### 三、漸進分化

三條進路之中，綜合高中的課程最能彰顯漸進分化的原則。在綜合高中課程綱要中即明文「在高一階段著重基本能力的奠定及生涯規劃的落實，自高二起一方面繼續修習基本學科，另一方面採課程分流方式選擇學術或專門學程做較專精的修習」，另，綜合高中強調的「課程分流」（黃政傑，1999）也使得學生得以透過選修的機會，漸次導向不同的專精領域。

高中與高職課程在漸進分化此一試探功能上的設計，則恰好形成對照。就高中課程而言，因普通教育的目標較重視陶冶，因此，課程綱要及其所規範的科目與學分數亦未凸顯漸進分化之功能。不過，高一進行普通與技職分流，繼之於高二利用文理分組，到進大學之後才導向不同科系，這樣的歷程反倒具備漸進分化的精神。相對地，高職的課程綱要雖具漸進分化的特色，分職校教育目標、職群教育目標、與科教育目標等三個層次，可惜高一即分流的設計，使學生是進入某一職科之後，才修習較廣域職群相關知能，也就無從發揮漸進分化的試探功能。

漸進分化的功能要落實，尚須有生涯規劃或職業試探等相關之輔導設計。綜觀三條進路之中，綜合高中最重視生涯規劃，乃列為部定必修之科目，在高中與高職課程中，雖有列出，但都僅是選修。

### 四、課程彈性

就科目與學分數的規劃而言，三條進路均具備學年學分數的精神，理論上，

可由學生漸次累積學習的成果，彈性地銜接不同課程與進路。但受限於校訂科目的範圍與學生選課之機會，三條進路則呈現出程度不同的課程彈性。

綜合高中課程的彈性最大，包括各校可訂定 0-16 學分的一般科目，另可規劃高達 110-144 個學分 (55.5-72.7%) 的一般或專精科目的選修。相對地，高中各校的課程決定範圍僅限於 60 學分 (30%) 的選修課，而高職學校得以規劃校訂必修或選修約 86-110 學分 (44.8-57.8%)。若就學生的選修彈性而言，綜合高中的選修彈性依然較大，因為校訂的 110-144 學分均須為選修；而高職校訂的 86-110 學分因可為必修，亦可為選修，未必便是學生選課之彈性，而即使全部列為選修，也僅為 110 學分 (57.8%)。至於高中課程中的選修課僅有 40 學分 (20.2%)，更何況高中選修課向來便受到忽視。

值得注意的是，三條進路中僅有綜合高中提供一個相同的課程架構，方便普通與技職進路之間的轉換進路與互相銜接。此一特性，使綜合高中的課程彈性，除學分得以累積之外，更有助於進路之間的轉銜，使課程整體的彈性更加提升。

表 1 我國後期中等教育三種進路之課程試探功能分析表

	普通高中	綜合高中	職業學校
延後分化	高一即進入普通進路，繼之於高二文理分組，通稱之自然組或社會組 為是二階段分流：和高職一樣，在高一即區分普通與職業進路，但進入專精領域的時間點於高二，則與綜合高中相當，但仍保留高比例之共同科目。	高一不區分普通與職業進路，以修習部定必修之一般科目為主；高二起再透過課程分流，導向各學術或職業「學程」 是三條進路中分化較彈性的，強調高一分流，但形式上比較接近高二進行文理分組的方式	高一即進入職業進路，且直接進入各「職業類科」 是三條進路中分化最早的，高一即直接分化，雖然各類科中之一般科目比例仍高。
廣泛學習	可修習總學分合計 198 學分，畢業最低學分數為 160 學分 後期中等教育共同核心科目 48 學分，但包含於必修學分數之中 一般科目包括 9 個領域，共 20 學科，合計 138 學分 (69.7%)。選修科目也以一般科目為主 12-60 學分 (6.1-30.3%)，是典型的普通進路	可修習總學分為 180-198 學分，畢業最低學分數為 160 學分 後期中等教育共同核心科目 48 學分，但包含於必修學分數之中 一般科目包括八個領域共 21 學科，合計部定必修與校訂必修則約 54-70 學分 (27.3-35.4%) 僅約三分之一，另校訂選修中亦得增加，保有彈性	可修習總學分為 184-192 學分間，畢業最低學分數為 160 學分 後期中等教育共同核心科目 48 學分，但包含於必修學分數之中 一般科目包括八個領域共 21 學科計 66-76 學分 (34.4-39.6%)，約佔三分之一強，另校訂必選修中亦得增加，保有彈性

## 主題文章

表 1 我國後期中等教育三種進路之課程試探功能分析表（續）

	普通高中	綜合高中	職業學校
廣泛學習	專精選修的部分僅佔選修課之一部分，約 0-48 學分（0-24.2%），依第一、第二、第三類組之需要而安排	專精科目分為學術學程與專門學程兩大類，每一學程至少規劃 60 學分，包含 26-20 核心科目與其他選修科目。專精科目屬校訂選修，但校訂選修可規劃一般科目，亦可規劃專業科目。所以，專精科目最高可達 144 學分（72.7%）（即除部定必修外，未再開一般科目）；最少則可能為 0 學分（0%）（即全部開設一般科目）	專精科目包括 15 職群之部訂專業及實習科目 15-30 學分（7.8-15.6%）；另各類科需至少開出 80 學分，合計至少 95-110 學分，最高則達 126 學分，即約在 95-126 學分（49.5-65.5%）之間
漸進分化	課程以普通教育為主，僅選修課部分略有試探的教育色彩，但高二進行文理分組後即以專精教育為主，並未具漸進分化的特色。在第二類選修課中有「生涯規劃類」，且在三年選修課中至少佔 1 學分	課程架構展現漸進分化的特色，先強調基本能力的奠基及生涯規劃的落實，再導入學術或專門學程進行專精，且呼應高二分流的设计。部定必修「生活領域」六科之一為「生涯規劃」，且為一年級必修，為 2 學分	課程具備漸進分化的架構與特色：分職校教育目標、職群教育目標、與科教育目標，並顯現於部定一般科目必修、部定專業及實習科目必修、與校訂必選修三個層次。但高一即分流的设计卻與此課程架構相衝突，漸進分化的功能無從發揮。部定必修「生活領域」六科之一為「生涯規劃」，但學生在六科中選修四學分即可，未必會上生涯規劃
課程彈性	採學年學分制。各校課程決定範圍僅限兩類選修課：包括：第一類 0-48 學分（0-24.2%）；及第二類 12-60 學分（6.1-30.3%）。學生的選修彈性為第一或第二類選修，合計至少 40 學分（20.2%）	採學年學分制。各校課程決定範圍包括必修一般科目 0-16 學分（0-8.1%），與選修的一般或專精科目，約 110-144 學分（55.5-72.7%）。學生的選修彈性為校定選修的部分，為約 110-144 學分（55.5-72.7%）。普通與技職課程有相同的課程架構，方便不同進路之間的轉銜	採學年學分制。各校課程決定範圍可包括校訂必修或選修，依各群不同，大約為 86-111 學分（44.8-57.8%）。學生的選修彈性為校定必修中的選修。但校訂必選修共計 86-111 學分（44.8-57.8%）乃屬於各校課程規劃的權限，有可能都是選修，亦有可能都是必修
資料來源與說明	上述各項學分比例，乃以可修習總學分約 198 學分為分母計算	上述各項學分比例，乃以可修習總學分約 198 學分為分母計算	上述各項學分比例，乃以可修習總學分約 192 學分為分母計算

## 五、小結



從上述比較分析中可以看出，在四個課程試探功能的原則上，綜合高中的規劃均較能凸顯試探功能之精神。就延後分化而言，高中與高職分化較早，綜合高中分化較晚，可見綜合高中的延後分化較為明顯；就廣泛學習而言，三條進路都強調學生修習多樣的一般科目，以建立廣博的基礎，其中高中是普通教育的代表，但綜合高中要求的專業科目學分數較少，有助鼓勵學生多方嘗試；就漸進分化而言，綜合高中對統整、試探、分化、專精之歷程較為強調，但高中課程僅就文理進行分組，到大學才進行專業分科，亦具有漸進分化的形貌；最後，就課程彈性而言，三條進路均採學年學分制，具有一定的課程彈性，但綜合高中給予各校最大的規劃彈性，也讓學生有較多的選課自由，是三類課程中彈性最大的。

然而，上述討論中亦發現，普通高中與職業學校的試探功能雖較不明顯，但許多課程或進路上的規劃，亦有助於課程試探功能的落實。綜合高中的規劃彈性很大，有助於因地制宜，但也因此有可能影響試探功能之發揮。茲歸納如表 2：

表 2 綜合高中課程試探功能之評析

	優勢分析	限制分析
延後分化	高一不區分普通與技職進路，延後分流點 強調課程分流，於高二起彈性導向學程分化	雖強調於高二再予分流，但學程的分化若過細，則形同高二即進入類科，而非於入大學後，再導入特定的科系（如普通高中）
廣泛學習	一般科目包含八個領域共 21 科目（同高職，似高中），學習層面廣，有助於多方試探 專精科目之要求較低（40 學分），有助於鼓勵學生多方嘗試，也降低轉換進路的門檻 課程架構有彈性，得以強調廣泛學習，並兼顧專長學習	必修之一般科目比例，是三進路中最低的（比強調職能養成的高職還低）。雖學校有彈性再於增加，卻亦有可能不增加，將影響學生基本能力與學習廣度
漸進分化	課程強調逐年漸進地統整、試探、分化與專精，層次分明，鼓勵學生在探索中漸漸投入專精領域 明訂生涯規劃為必修，有助學生之進路輔導	課程目標區分職校、群、科的層次未如高職明確，若高二之後進入學程，有可能過於窄化，太強調專業能力的培養（如高職職業技能的養成），則失去漸進分化之意義
課程彈性	學校的課程決定權限較大，有助學校因地制宜 學生選修的幅度較大，有助於因應學生不同需要 課程的銜接較易，鼓勵學生多方嘗試 具共同的課程架構，不刻意強調普通與技職分流	校訂的課程決定權限很大，一方面可能擴大課程的試探功能（提供選修機會），一方面卻也可能窄化學生的試探機會（太過強調專精、過早分流等），需審慎規劃

## 伍、結論

本文旨在討論後期中等教育課程的試探功能，由於後期中等教育在學制中銜接於義務教育之後，且導向強調分化的高等教育，因此，後期中等教育究係如何發揮試探的功能，實攸關學生在學校教育中的進路發展與適性學習。本文先討論後期中等教育的功能，歸納出高中職教育應具備陶冶、試探、分化、準備等四項重要的功能；繼之深入分析課程分化的概念，說明普通與專精課程之分化均具有試探的意涵，但各國對普通與專精課程的規劃均各有特色，本文乃進一步討論四類後期中等教育的課程架構，其中專精式的、與階段式的課程架構，目標較為明確，也有助於專業知能的養成，但提供學生進行探索的機會較少，相對地，漸進式的與模組式的課程架構，較為重視學生的試探，強調學生修習各類課程的機會，再漸次導入專業領域。依據前述的討論，本文綜合歸納出四項課程試探的原則，包括：延後分化、廣泛學習、漸進分化、與課程彈性等，並據以探討我國後期中等教育三條主要進路的課程試探功能。

基於上述分析，本文主張：試探功能是後期中等教育階段不可或缺的教育功能，而試探功能的發揮，則有賴四個重要原則之落實。以我國為例，綜合高中具有較多的試探策略，然對照高中或高職課程規劃中的許多特色，也顯現出其限制，包括學程的分化若太過專精，有過早分流之虞；必修科目比例較低，恐影響學生基本能力與學習廣度；漸進分化的理念雖然明確，但有賴漸進式課程架構予以落實；以及，校訂的課程決定權雖有彈性，但亦可能窄化課程的試探功能，需審慎規劃。

綜合本文之論述，最後依照本文討論之課程試探四項原則，進一步申述下列建議：

首先，後期中等教育應避免過早分化，限制學生的試探機會：大多數國家的後期中等教育課程均含有共同課程與分殊課程，雖比重不同，但目的均是導向分化。不過，從本文的討論中可知，太早分化、太過強調分殊的專精課程，有限制學生視野之虞，無助於課程試探功能之發揮。可見，我國後期學制中仍強調高一即分流的設計，實有檢討之必要。

其次，應強調一般科目的學習，重視廣泛學習的機會：在後中課程的討論中，專精課程往往與一般課程相對，然而，本文的分析顯示，一般科目的學習不僅關乎基本素養、是專精學習的基礎，亦有助於試探學生真正的興趣所在，長遠來看，仍有助於專精科目的學習。就此而言，我國後中的論述中往往重分化，輕共同素養，尤其受大學入學機制之影響，傾向及早分流、重分殊之專業課程，亦有違課程試探之理念。實應著重各學制中一般科目的學習，並強調後中共同核心課程之規劃。

第三，課程架構應具漸進分化的精神，藉由試探歷程，逐步引導學生進入專精學習：試探的教育歷程不是一蹴可幾的，從共同到分殊的歷程也需漸次導入。根據本文的探討，要能彰顯漸進分化功能的後中課程非常重要，以避免學生過早分化，缺乏適當之引導與摸索，抑或是太晚分化，忽略了分化功能之落實。可見，我國後中各學制課程之課程架構有必要審慎檢討，以強化其漸進分化之特色，而綜合高中最具漸進分化之特色，更是普通高中與高職課程修正之重要參考。

最後，課程彈性有助於因應不同學生之需要，但仍需妥善運用，以彰顯試探功能之發揮。根據本文分析，後期中等教育具有四項主要功能，以順利協助學生邁向繼續升學或就業，然而，後中學生組成之異質性很大，為因應不同的需求，課程與學制之設計也就應保持彈性。因此，在未來後中課程的改革中除了落實選修課程，以強調學生的選課彈性之外；強調校本的課程規劃，以因應學生之需求，也應是強化課程試探功能的重要策略。

## 參考文獻

- 王家通（1997）。**中等教育**。高雄：麗文。
- 朱慧萍、饒夢霞（2000）。大學轉變科系學生生涯決定歷程。**教育心理學報**，**32**(1)，41-64。
- 李真文（2001）。「生涯未定向」的困境？ - 另類觀點論述。**教育資料與研究**，**42**，105-110。
- 林永豐（2003）。英國的後期中等教育及其改革。**教育研究月刊**，**108**，91-112。
- 林永豐（2006）。從課程架構看英國後期中等教育的改革。**教育研究月刊**，**148**，35-49。
- 林永豐、詹盛如（2004）。從兩條國道政策的反省論我國的教育分流架構。**教育研究資訊雙月刊**，**12**(6)，59-84。
- 金樹人、林清山、田秀蘭（1989）。我國大專學生生涯發展定向之研究。**教育心理學報**，**22**，167-190。
- 高級中學法（2010）。

## 主題文章

教育部 (2007)。中華民國教育程度及學科分類標準修正情形。2008 年 10 月 14 日，取自 <http://www.edu.tw/>

教育部 (2008a)。普通高級中學課程綱要 (97 年 1 月 24 日台中 (一) 字第 0970011604B 號)。臺北：教育部。

教育部 (2008b)。職業學校群科課程綱要 (97 年 3 月 31 日台技 (三) 字第 0970027618C 號)。臺北：教育部。

教育部 (2009a)。綜合高級中學課程綱要 (98 年 3 月 31 日台技 (一) 字第 0980048261B 號)。臺北：教育部。

教育部 (2009b)。綜合諮詢輔導訪視資料彙編。臺北：教育部。

教育部中部辦公室 (2009)。96 學年度公私立高中高職畢業生升學就業調查報告。2010 年 2 月 8 日，取自 [http://www.tpde.edu.tw/ap/teach\\_view.aspx?cate=64](http://www.tpde.edu.tw/ap/teach_view.aspx?cate=64)

彭森明 (2008)。94 學年度大學畢業後一年問卷調查報告。臺北：臺灣師大教育研究與評鑑中心。

黃光雄、楊龍立 (2000)。課程發展與設計 - 理念與實作。臺北：師大書苑。

黃政傑 (1999)。綜合高中的未來。載於教育部編，綜合高中課程實驗相關資料彙編 (頁 1-2)。臺北：教育部。

黃炳煌、歐用生、張煌熙、林貴美、林永豐、高薰芳、余霖、葉麗君 (2004)。我國普通高中課程綱要發展之基礎研究—普通高中課程分化之研究 (教育部中教司委託專案)。臺北：淡江大學課程與教學研究中心。

謝文全 (2001)。中等教育 (五版)。臺北：五南。

瞿立鶴 (1985)。民本主義的中等教育。臺北：文景書局。

職業學校法 (2009)。

Alberty, H. (1953). *Reorganizing the high-school curriculum*. New York: Macmillan.

Cummings, A. (2000). The Dearing Review of Qualifications 16-19: Attempting to reconcile the irreconcilable? *The Curriculum Journal*, 11(3), 365-383.

Finegold, D., Keep, E., Miliband, D., Raffe, D., Spours, D., & Young, M. (1990). A

- British 'Baccalauréat'*. London: Institute for Public Policy Research (IPPR).
- Good, C. V. (1973). *Dictionary of education* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hodgson, A., & Spours, K. (1997). From the 1991 White Paper to the Dearing report. In A. Hodgson & K. Spours (Eds.), *Dearing and beyond* (pp. 4-24). London: Kogan page.
- Lasonen, J. (Ed.). (1997). *Reforming upper secondary education in Europe*. Finland: Institute for Education Research, University of Jyväskylä.
- Levrat, R., & Lazar, A. (1997). Post-16 strategies and the French national reform of the upper secondary school. In J. Lasonen (Ed.), *Reforming upper secondary education in Europe* (pp. 133-143). Finland: Institute of Educational Research, University of Jyväskylä.
- Miller, A., Watts, A. G., & Jamieson, I. (1991). *Rethinking work experience*. London: Falmer press.
- National Commission on Education (1995). *Learning to succeed: After 16*. London: National Commission on Education for the Paul Hamlyn Foundation.
- OECD (1985). *Education and training after basic schooling*. Paris: OECD
- OECD (2000). *From initial education to working life: Making transitions work*. Paris: OECD.
- OECD (2004a). *Completing the foundation of lifelong learning*. Paris: OECD.
- OECD (2004b). *OECD survey of upper secondary schools - Technical report*. Paris: OECD.
- Pring, R. A. (1995). *Closing the gap: Liberal education and vocational preparation*. London: Hodder & Stoughton.
- Raffe, D. (1993). Tracks and pathways: Differentiation in education and training systems and their relation to the labour market. In CEDEFOP, *The determinations of transitions in youth* (pp. 37-46). Berlin: European Centre for the Development of Vocational Training.
- Raffe, D., Arnman, G., & Bergdahl, P. (1998). The strategy of a unified system:

## 主題文章

- Scotland and Sweden. In J. Lasonen & M. Young (Eds.), *Strategies for achieving parity of esteem in European upper secondary education* (pp. 135-160). Finland: Institute for Education Research, University of Jyväskylä.
- Richardson, W., Spours, K., Woolhouse, J., & Young, M. (1995). *Learning for the future: Initial report*. London: Institute of Education, University of London; Warwick: Centre for Education and Industry, University of Warwick
- Spours, K. (1997). GNVQ and the future of broad vocational qualifications. In A. Hodgson & K. Spours (Eds.), *Dearing and beyond* (pp. 57-74). London: Kogan page.
- Spours, K., Lazar, A., Levrat, R., & Young, M. (1998). Linkage approaches to post-16 education reform: The case of the English and French Systems. In J. Lasonen & M. Young (Eds.), *Strategies for achieving parity of esteem in European upper secondary education* (pp. 113-134). Finland: Institute for Education Research, University of Jyväskylä.
- UNESCO. (1997). *International standard classification of education (ISCED-97)*. NY: UNESCO.
- Watts, A. G., & Young, M. (1997). Models of students guidance in a changing 14-19 education and training system. In A. Hodgson & K. Spours (Eds.), *Dearing and beyond* (pp. 148-160). London: Kogan page.
- Wheelock, A. (1992). *Crossing the tracks: How untracking can save America's schools*. New York: the New Press.
- World Bank (2005). *Expanding opportunities and building competencies for young people: A new agenda for secondary education*. Washington: World Bank.
- Young, M. (1998). *The curriculum of the future: From the new sociology of education to a critical theory of learning*. London: Falmer.

# A Study on the Exploratory Role of Upper Secondary Curriculum in Taiwan

**Yung-Feng Lin**

Upper secondary education is a key stage in which more differentiation is introduced and in which education is gradually transformed as post-compulsory. The stage is therefore important for students to move towards advanced education or training and for a school system to enact educational selection. However, it is commonly showed by the research evidence available, that many high school students and university students in Taiwan are still uncertain about their possible career and future development. This paper focuses on educational differentiation and exploration in upper secondary education and, in particular, investigates the exploratory role of the upper secondary curriculum. The research method adopted is mainly documentary analysis. According to the four principles of the curriculum highlighted in this paper, three main pathways of upper secondary education in Taiwan with their curriculum are analyzed and discussed. They are senior high schools of general pathway, vocational high schools of vocational pathways, and comprehensive high schools with features of the two pathways. Based on the investigation in this paper, it is argued that educational exploration is one of the four key roles of upper secondary education. To fulfill the exploratory role, it is important to emphasize four principles including last differentiation, broad learning, progressive specialization, and curriculum flexibility. Finally, four recommendations are suggested.

Keywords: differentiation, exploration, upper secondary education

Yung-Feng Lin, Associate Professor, Institute of Curriculum Study, Chung Cheng University

