

計 畫 編 號
---------

NAER-99-12-A-1-02-01-1-02
---------------------------

## 國家教育研究院

# 國民中小學課程綱要系統圖像之研究 研究報告

研究主持人：馮朝霖〈國立政治大學教授〉

共同主持人：范信賢〈國家教育研究院副研究員〉

白亦方〈國立東華大學院長〉

研究助理：梁可憲〈國立政治大學博士生〉

盧秋珍〈國家教育研究院研究助理〉

尤淑慧〈國家教育研究院研究助理〉

研究期程：民國 99 年 7 月至民國 100 年 6 月

執行單位：國家教育研究院

中華民國 100 年 6 月



## 目次

摘要	2
壹、緒論	4
一、研究背景	
二、研究範疇	
三、研究目的	
貳、文獻探討及立論	6
一、課程總綱與複雜科學理論核心精神	
二、課綱之法制關係與正當性演化	
三、九年一貫課程系統圖像的歷史反思	
四、「中小學課程發展之相關基礎性研究」的相關建議	
參、研究方法	27
一、研究架構	
二、研究途徑與歷程	
三、工作項目與執行進度	
肆、系統圖像擬議	36
一、世界圖像	
二、人類圖像	
三、學校圖像	
伍、結論與建議	60
一、課綱圖像的核心要素	
二、未來課綱六大願景	
三、子計畫相關結論與建議	
參考文獻	86
附錄	91

## 摘要

本研究係屬「國民中小學課程綱要擬議之研究」計畫項下的整合型計畫。本計畫以臺灣國民教育階段課程綱要擬議之課程綱要系統圖像、屬性與作用、理念及目標為探究焦點，結合相關學理，透過論述分析、焦點座談、諮議研討等研究方法，以擬議課程綱要總綱關於理念與目標之雛形草案，供後續課程審議及決策之參考。

本研究先進行課程總綱與複雜科學理論的核心精神、課綱之法制關係與正當性演化、九年一貫課程系統圖像的歷史反思，以及「中小學課程發展之相關基础性研究」相關建議的論述分析，爾後透過十數次的聯席與諮詢會議，探討課程綱要的系統圖像、核心要素與願景，並舉辦北、中、南次的焦點座談，蒐集並依此修正研究內涵。

在上述研究基礎上，本研究彙整資料，建構下一階段國民中小學課程綱要中，關於世界、人類與學校的系統圖像，以賦予國民中小學課程綱要整體性的發展取向。本研究所提出的系統圖像三者之間皆觸及自發、互動與共生的理念，故於研究結論提出「自發、互動、共生」做為課綱圖像的核心要素，進而探討以「生命的喜悅、生活的自信、學習的渴望、創造的勇氣、共生的智慧、即興的美學」做為課程願景的合理性及可能性。

綜合而言，本研究係以複雜科學的相關論述為出發點，對人類圖像、世界圖像與學校圖像之演變進行系統性的理解與反思。對於未來課程綱要雛形擬議及相關研究，提出建議如下：

(一) 課程是一種集體的事業與實踐，需要透過不同主體之間的互動、協調、權衡與審議，宜落實課程綱要制訂過程中公共參與之課程慎思，使能形成恰當的共識與行動，生成社會共善。

(二) 未來課程綱要擬議需要「系統圖像」之導引。系統思維強調整體與部分、系統與環境之間的辯證或複雜關聯性，部分與整體相生相續，也相輔相成。「系統圖像」內涵因此並非單純的描述性，而同時具有規範性、反思性與想像性、期待性等多元特質，符合後現代的知識理論基本立場。

(三) 未來課程發展應該擺脫外在工具目的之束縛，而回歸人學習者生命主體之開展與完成，「自發」、「互動」、「共生」可做為未來課程綱要的核心理念。

(四) 「生命的喜悅」、「生活的信心」、「學習的渴望」、「創造的勇氣」、「共生的智慧」與「即興美學」可做為未來課程綱要的發展目標。

(五) 未來課程綱要之課程架構設計、學習時數、教學評量，宜能彰顯自發、互動、共生等理念與六項目標之價值。例如：

1. 宜維持學習領域，至於學習領域之間與之內的統整形式可視實際需要調整。
2. 「學校本位課程」可鼓勵學校自主改革及多種樣貌發展，符合「自發、互動、共生」之精神，宜維持並精進「學校本位課程」。
3. 鼓勵自發性，建議開發或保留國中(國小可考慮)選修課程的空間。
4. 保留彈性學習節數，給予地方、學校與教師自主並互動地發展課程的空間。
5. 促進自主學習的能力與機會，發展多元與質性評量。

(六) 在自發、互動與共生的課程中，必須跳脫線性、單一效標、控制的思維，以複合思想、多樣性互動、參與協作等觀點連結教育網絡中的人、事、物，建置教育資源與支持網絡，以利課程永續發展。

關鍵字：課程綱要、複雜理論、系統圖像、課程願景

## Absaract

This study investigates the systematic image (picture) of Taiwan's Grade 1-9 Curriculum Guidelines, anticipating to explore the role and to shape the goals of the next curriculum guidelines.

“Complex thought” is adopted as the the theoretic basis for the whole process of investigation overall in this study. The research design includes the following steps : Literature review about the previous curriculum guidelines as well as its practice, discourse analysis, group discussion as well as experts’ consultation, focus-groups forum composed of diverse positions in different region, completion of the report draft.

Accoring to these inquiry conceptions, we construct the systematic image in humans, world and schooling dimension, and draw the concepts “spontaneity” and "interaction" and "symbiosis" as the core elements for the whole system.-In conclusion, we present the future curriculum visions which are " joy of life, self-confidence of live, passion for learn, courage to create, wisdom of symbiosis, aesthetic of impromptu", and suggest them as the fundament for the embryo formation of the future curriculum guidelines.

**Key words:** complex thought, curriculum guidelines, curriculum vision, systematic image

# 壹、緒論

## 一、研究背景

回顧國民政府遷台後的近60年來，國民教育課程標準(綱要)共經歷6次重大變革，包括1952年、1962年、1968年、1972年、1975年、1983年、1993年陸續修訂頒布的《課程標準》，訂定國民學校課程總目標、科目與節數、實施通則，以及各科教學目標、教學時數、教材綱要、實施方法等，做為學校選編教材、實施教學之依據。因應社會政治經濟的變遷及課程改革思潮，1998年頒布《國民教育九年一貫課程總綱綱要》做了若干重要的調整與改變，包括從「標準」邁向「綱要」，「教學綱要」轉變為「能力指標」，以「學習領域」取代「學科」並融入重要教育議題，重視學校本位課程發展，並於民國97年同時頒布微調課綱(預計民國100年實施)，並增加「海洋教育」成為第七個議題等。上述重要課程變革反映出社會對國民教育之期待，也顯示課程綱要在應然與實然之間持續研修的必要性。

教育部自民國97年啟動「中小學課程發展之相關基礎性研究」總計畫，進行下一階段課程綱要研修的規畫。該總計畫第一階段的發展性研究包含兩個區塊研究，區塊一為「課程檢視與後設研究彙整」，區塊二為「課程發展趨勢、機制及轉化」，預計至99年7月時，上述二區塊研究的各整合型計畫將有初步研究結果(97.06-99.07研究計畫一覽表，請見附錄一)。後續亟需彙集整理各區塊及各整合性研究的結果，據此探討課程綱要研擬的方向及原則，藉以擬議課程綱要的雛形及草案，提供後續教育部課程綱要審議及課程政策決定的基礎。

爰此，自99年7月至100年6月期間，教育研究院籌備處擘畫「國民中小學課程綱要雛型擬議之前導研究」之區塊計畫，擬進行課程綱要之系統圖像、學習架構及其組成、實施與配套等三項整合型研究。本計畫即從國民教育階段課程綱要中關於其系統圖像之部分著手，以供下一階段國民中小學課程綱要擬議價值立基及發展方向之參考。

課程綱要的主要任務在於為未來學校教育的教學實踐錨定立基、指引方向、辨明價值與規範行動，其訂定與頒布對於教育利害相關人影響深遠。然而未來永遠具有相當的不確定性(uncertainty)，加上人類認知能力的有限性，因此面對未來世界的挑戰，課程綱要的建構思考必須以謙遜(humility)為態度，將周詳(comprehensive)作憧憬(vision)。面對多元智能及個體適性學習的重視、臺灣本身的歷史條件及在地化訴求、以及世界變遷和全球化趨勢，究竟臺灣國民教育階段課程綱要的理念為何？對孩子學習及學校教育有何圖像願景？又要將孩子、學校教育和社會帶往何處？上述提問是臺灣下一階段中小學課程綱要擬議無可迴避的議題，我們需進行相關探析，以為課程綱要之擬議奠立正當性與合理性的發展基礎。

## 二、研究範疇

本研究以國民中小學課程綱要的系統圖像為主要研究範疇，詳述如下：

1. 國民中小學：各國國民教育階段或有不同，本研究以臺灣的國民中小學（國小6年和國中3年）為指涉基準。

2. 課程綱要：是指由政府部門公布的課程標準或課程綱要或核心課程，對學校教育執行具有行政規約效力的正式課程文件。課程綱要可概分為總綱及各領域綱要，本研究以總綱為主要指向。

3. 系統圖像：「系統」，相對於傳統化約式、單向因果決定論的世界觀思維模式，系統思維強調整體與部分、系統與環境之間的辯證或複雜關聯性，部分與整體相生相續，也相輔相成。「圖像」，人類的知識活動基本上是主客觀互動之下的建構（construction），並非純粹的客觀描述或還原（reproduction），具有部分的想像性、猜測性、預期性、乃至於夢想性，因人類心智活動的具身性（embodiedness）與脈絡性（embeddedness），所有建構的認知都具有程度上的模糊性、曖昧性或限制性，並非永恆普世（universality），一如所有圖畫具備的特質。於此，「系統圖像」強調對於與思考議題相關的各項宏觀與微觀因素都盡可能有所關注，並進一步以有機連結方式（relational connection）呈現其整體性樣貌（holistic character）。系統圖像內涵因此並非單純的描述性（descriptive），而同時具有規範性（normative）、反思性（reflective）與想像性（imaginary）、期待性（anticipatory）等多元特質，符合後現代的知識理論基本立場。具體而言，臺灣及各國課程標準或課程綱要中，都有關於其課綱屬性、作用、願景、價值或目標的專章或專節，闡述其教育信念、教育假設、訴求重點與發展方向等理念，其蘊含著對於孩子學習、教學關係網絡、學校教育作用、政府角色之世界觀、知識觀、人觀等教育系統圖像之表述，即為本研究的主要指涉。

## 三、研究目的

依據上述研究背景，本整合型研究包含二個子計畫：「國民中小學課程綱要屬性與作用之研究」及「國民中小學課程綱要理念與目標之擬議研究」，其研究目的為：

1. 探討國民中小學課程綱要的系統圖像。
2. 分析國民中小學課程綱要的屬性與作用，並提出其理念與目標的芻議。
3. 擬議課程綱要總綱關於理念與目標之雛形草案，供後續課程審議及決策之參考。



## 貳、文獻探討及立論

課程改革的發展需要目的理性和工具理性辯證平衡，課程改革決不只是手段的問題，它也涉及教育方向與目的之探討，否則課程改革可能會流於枝微末節，或者缺乏整體的視野或連貫的理念，或者手段與目的二者產生錯置或衝突，致使課程改革難以克盡全功。於此，研議課程綱要的系統圖像，需探討課程綱要意圖怎樣引導課程的發展方向與願景？它意涵著怎樣的世界觀、知識觀與人的圖像理解？這涉及課程改革目的理性的提問，而此種提問並不止只是口號式的修辭，而實際帶有願景紮根及方向形塑的作用。

本節茲從學理思維、法令地位、歷史反思及基礎性研究相關建議等層面進行探討，以做為課程綱要系統圖像形塑的立論基礎。

### 一、課程總綱與複雜科學理論核心精神

喜悅、真理、愛—這三者是可以互換的，而其一永遠導向另一個，不論他們的先後次序如何。最高的思維，永遠是那包含著喜悅的思維。最清楚的話語，永遠是那些包含著真理的話語。最崇高的感受，就是你們稱為愛的那種感受。(Walsch, 1998)

生活是一種參與，而參與是一種創造與即興，因為生活不會發生在真空狀態中，它總是發生在交互回溯行動(inter-retro-actions)與組織網絡之中，以及在秩序、混亂、組織、不斷學習的持續遊戲(ongoing play)中。即興與創造可說就是持續學習、探索、即組織即學習(learning-in-organizing)。

最能象徵創造、自由與嚮往生成的形象莫如孩童，因為孩童是天真與健忘的，是一個新的開始，一個遊戲，一個自轉的旋輪，一個原始的動作，一個神聖的肯定。(Nietzsche)

#### (一)前言

東方靈性大師克里希那穆提(Jiddu Krishnamurti)在1950年代指出，真正的教育是理解生命的整體，而當前的教育則是為了暫時、偶然的個人生命，導

致謬誤的思想，並灌輸了自我防衛的恐懼。害怕失去眼前的一切，而忘記追求生命的意義。克氏認為當前的人類文明需要革命，一種是外在的暴力衝突，一種是內在的智慧追求（Krishnamurti, 1981）。他看重的是後者。臺灣民間教改的倡議者台大黃武雄教授也嚴肅的批評：臺灣學校教育過分關注人類「維生」的欲望，而忽略「互動」與「創造」的基本需求（黃武雄，2004）。

為什麼反對所謂「能力本位」的課程綱要主張？能力本位既未見「生命整體」，也非「人之所本」！如果能力/或是核心能力的確可以當作國家課程綱要的主要關懷，那麼教育實踐就幾乎可以擺脫任何的嚴肅倫理思維，能力本位思考的課綱是一種假中立的功利主義教育哲學，並未真正理解教育對於個體與社會的倫理本質，其後果將導致人性的異化與教育系統的純粹工具化。如果一個人真實理解「人本」的意義，不會贊同這樣的課綱出發點。何謂「人本」？人所本具的核心動力為何？教育哲學中所探究的核心問題「人類圖像」（Menschenbild, human-image）就在處理這個問題，而複雜科學（系統理論）所提供的新概念正足以提供統合性思維。

## （二）問題洞見：當前與未來臺灣教育最急迫的任務挑戰

### 1. 生命的喜悅、生活的信心、學習的渴望、創造的勇氣

臺灣中學生參加 PISA 學習成就測驗顯示我國下一代年輕人缺乏生命自信與學習動機，另一方面因為全世界最低的出生率也顯示年輕人缺乏生命的熱情與喜悅、生活的信心，因此越來越多人不敢生小孩，如果缺乏有效政策以因應，其後果將是臺灣人口的逐漸減少乃至消失。而從終身學習社會與知識經濟社會的本質來思考，學習的渴望與創造的勇氣顯然乃是我國教育無法迴避的教育核心挑戰。

從複雜科學出發的「即興美學」主張：生活是一種參與，而參與是一種創造與即興，因為生活不會發生在真空狀態中，它總是發生在交互回溯行動（inter-retro-actions）與組織的網絡中，以及在秩序、混亂、組織、不斷學習的持續遊戲（ongoing play）中。即興與創造可說就是持續學習、探索、即組織即學習（learning-in-organizing）。

生命的喜悅、生活的信心、學習的渴望、創造的勇氣的人格特質原理顯然可以從即興美學哲學理論獲得更多的啟示，此也是複雜科學典範在未來教育改革與課程發展上的重要性意義之一。

## （三）參照典範：立足點所依理論的自覺與陳述

本研究以複雜科學/系統理論（合稱為複合思維，Complex Thought）為思維典範，但不排除其他理論的參照。複雜科學/系統理論的重要性如下：

複雜科學超越西方傳統上自然科學與人文科學分離對立的困境，以非化約論的系統思維典範看待自然與社會人文領域，免除兩者之間本質上的對立。其次，可以與東方宇宙觀哲學（道家與佛家）互相呼應。

一九七七年卡那基教學改進基金會（the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching）研究報告指出：我們經過知識支離破碎的時代，可

是完整的夢想還在……長久的分裂以後，每一個學科都有一些人在努力重建知識的整體。我們即將進入一個努力融合的時代。

擔當人類在廣泛科學領域上趨向融合的典範應屬「複雜科學」無疑。1980年 Jantsch 在其名著《自我組織的宇宙》(The Self-organizing Universe) 一書中即指出，此一主要以生命模式，而非機械模式為師的新形態科學取向，其激勵改變不僅只於科學本身，…但議題總是相同，他們可以用幾個主要概念歸約之，即是自我決定、自我組織、自我更新。…科學將會承認這些原則乃是自然界的普遍性動態法則。而當將這些原則應用到人類與其生命系統，他們也就顯示為生命自然之道的深刻原理。自然與文化的二元對立或許可以被超越。<sup>1</sup>

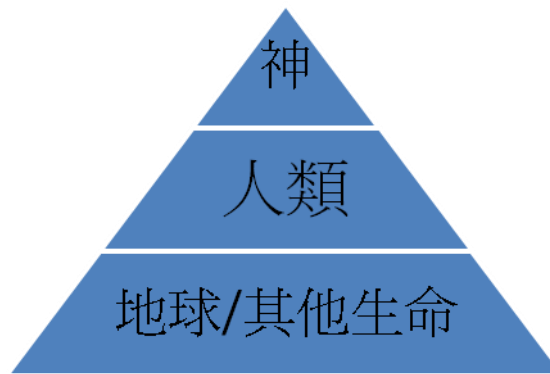


圖 1：西方歷史傳統階層性/衝突性靜態世界觀圖像

過去西方幾百年來的科學與學術都因為「化約論思考」(reductionist thinking) 的迷思，對於生命、教育、學習等領域的研究長期陷入尋求單向決定論死巷，既無法窮盡自然界的因果關係，也失去真正對人類生命自身的真正了解！化約論思維導致人自身小宇宙與大宇宙兩端之間的距離越走越遠！



<sup>1</sup> This new type of science which orients itself primarily at models of life, and not mechanical modes, spurs change not only in science. ... The basic themes are always the same. They may be summarized by notions such as self-determination, self-organization and self-renewal... Science is about to recognize these principles as general laws of dynamics of nature. Applied to humans and their systems of life, they appear therefore as principles of profoundly natural way of life. The dualistic split into nature and culture may be overcome. (Jantsch, 1980 : 8)

圖 2：大乘佛教主張「心、佛、眾生不二」的非階層性(複合性)動態世界圖像

佛學所強調的「無分別心」(non-dividedness)，以及「同體悲」(symbio-affect)，具有當今「生態智慧」(ecophilia)所強調的倫理意義。



圖 3：儒家「機體主義」世界觀也非階層性或二元性對立典範

故說：盡己之性則可盡物之性，盡物之性則可贊天地之化育。陸象山「吾心即宇宙」的哲學已然受到佛學思維的影響而有「全象理論」(Hologram)的象徵。此一典範的思維在當代複雜科學/系統理論中被充分的吸納容攝，Jantsch 就將人性、大自然與宇宙演化三者之間的密切穿透關係(interpenetration)以相當詩意的寫法表達出來：

在觸手可及的自然歷程與自然歷程的自我超越中，若有喜悅，那就是生命的喜悅；在宇宙至大演化內部，歷程與歷程之間的彼此連結，若有其意義，那就是生命本身的意義。我們不是無助的演化主體，而即是演化本身。(In the reaching out, in the self-transcendence of natural processes, there is a joy which is the joy of life. In the connectedness with other processes within an overall evolution, there is a meaning which is the meaning of life. We are not the helpless subject of evolution - we *are* evolution.)  
(Jantsch, 1980 : 8)

既見樹又見林的思維典範：全像理論 (Hologram) 的複雜思維(或系統思維)將人類自古以來追求的完整自我了解帶來契機。莫翰認為：「全像理論」在全球化的當前世界乃是越來越顯明的現象！不僅地球上每一個部分都越來越成為地球整體的部分，作為整體的世界也越來越清楚地世界的部分中呈現，此一真理對國家、人民與個體同樣很顯明。就如全像(hologram)中的任何一點都包含其整體的所有資訊，所以每個個體都具有或含融了世界上任何地方的物質與資訊。

<sup>2</sup>(Morin&Kern, 1999 : 19)

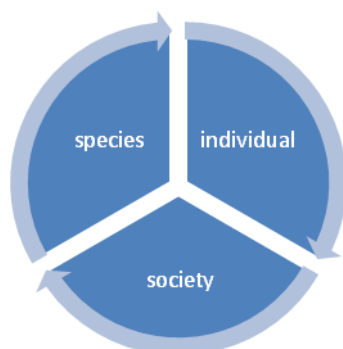


圖 4：建立在「個體 $\leftrightarrow$ 社會 $\leftrightarrow$ 族類」三元迴路基礎的人類倫理(Morin, 1999)

莫翰認為任何真正的人類發展意謂著統整個人自主性、社群參與和人類歸屬感這三者的整體發展。(All truly human development means joint development of individual autonomies, community participation, and a sense of belonging to the human species.) (Morin, 2008)

#### (四)系統圖像 (systematic mapping)

##### 1. 構成課程綱領的系統脈絡重要特徵描述與論證(世界圖像/國家圖像/學校圖像/人類圖像)

- (1)系統：相對於傳統化約式、單向因果決定論的世界觀思維模式，系統思維強調調整體與部分、系統與環境之間的辯證或複雜關聯性，部分與整體相生相續，也相輔相成。
- (2)圖像：人類的知識活動基本上是主客觀互動之下的建構 (construction)，並非純粹的客觀描述或還原(reproduction)，具有部分的想像性、猜測性、預期性、乃至於夢想性，因人類心智活動的「及身性」(embodiedness)、「脈絡性」(embeddedness)，所有建構的認知都具有程度上的模糊性、曖昧性或限制性，並非永恆普世 (universality)，一如所有圖畫具備的特質。
- (3)系統圖像：強調對於與思考議題相關的各項宏觀與微觀因素都盡可能有所關注，並進一步以有機連結方式 (relational connection) 呈現其整體性樣貌 (holistic character)。系統圖像內涵因此並非單純的描述性 (descriptive)，而同時具有規範性 (normative)、反思性 (reflective) 與想像性 (imaginary)、期待性 (anticipatory) 等多元特質，符合後現代的知識理論基本立場。

<sup>2</sup> Not only is it the case that part of the world is more and more party to the world, but the world as world is more and more present in each of the parts. This truth is evident not only for nations and people but for individuals as well. Just as each point on a hologram contains information about the whole of which it is a part, so each individual henceforth takes in or assimilates matter and information from everywhere in the world. (Morin & Kern, 1999 : 19)

2. 莫翰的《未來教育的七項複雜課題》一書可作為系統圖像思考範例

1999年，著名的法國大思想家，「複雜理論」科學家莫翰（Edgar Morin）為聯合國科教文組織（UNESCO）推展全球性「永續發展」（Sustainable Development）之願景寫了一本書，書名為「未來教育的七項複雜課程」（Seven Complex Lessons in Education for the Future）（Morin, 1999），書中莫翰強調，地球人類文明已經走到存亡的關鍵，如果不想很快自我滅絕，應該集中關注與學習的七件大事就是：1. 偵查過往錯誤與妄想（Detecting error and illusion）、2. 學習真正相關的知識（Principle of pertinent knowledge）、3. 教導了解人類的複雜性（Teaching the human condition）4. 地球認同（Earth identity）、5. 面對不確定與曖昧（Confronting uncertainties）、6. 學習互相了解（Understanding each other）、7. 學習為全人類負責的倫理（Ethics for the human genre）。而其中關鍵理念顯然在於：「地球公民」（earth citizenship）與「共生的智慧」（symbiosophy）。

莫翰認為人類必須認識現代世界之所以愈來愈困難，乃是由於我們思維方式的缺失（化約主義）！面對地球認同（Earth identity）倫理的時代，全球性的思維必須考慮到所有部分的整體性（Globalization）、關連性（Contextuality）、多向性（Multi-dimensionality）和複雜性（Complexity）。今後我們必須同時思考全球進程中的共同性和差異性、互補性和衝突性。我們的世界需要多中心、多元的思考來孕育世界上的多元文化。當代需要的世界觀教育是去中心化的世界觀、「一多相即」（Inter-being of unity and diversity）複雜思維的世界觀。

英國學者Nixon等人，由於探究英國在二十世紀下半世紀的教育改革成敗，因此而建構了對於學習的多元層面和多元條件的系統性圖像，也可以作為「系統圖像」的另一個範例（見圖二）。並因此發展出分析學校致獨實踐的概念化系統架構（見圖三）。

		學習的條件		
		個人的	人際的	公眾的
學習的層面	理解 (心智層面)	實踐理性 對生活的審視	期望 來自於自己和他人	價值 肯認差異
	自我創造 (個體層面)	動機 能動性與認同	支持 鼓勵	正當性 權利與責任
	社會創造 (社群層面)	相互性 認同	公民社會 合作	論述 對話

圖 5：學習的層面和條件系統圖像(Nixon et. al. 1996, P.51)

### 3. 新學生圖像舉例

柏林市政府教育主管當局在 2004 年通過新「學校法」立法宗旨說明文件中，清晰地呈現該法案背後的學生圖像如下，此對於理解自主學校典範計畫教育改革提供了重要的理論基礎：

孩子的學習可以成功與持續，如果我們能為他們創造一個有挑戰的環境—孩子都有知識的飢渴；孩子的學習可以成功與持續，如果我們能允許他們有個別學習的途徑—孩子個個不同；孩子的學習可以成功與持續，如果我們能反思其學習歷程—孩子需要支持；孩子的學習可以成功與持續，如果我們能認真嚴肅對待他們的錯誤—孩子會犯錯、犯錯是一個機會；孩子的學習可以成功與持續，如果我們給他們回饋—孩子需要肯定。

#### (五) 思維策略

師法佛學「四聖諦」(人類最早的行動研究思維與生命詮釋學)：苦(問題描述)；集(問題成因)；滅(理想願景)；道(解決途徑)：



圖 6：佛學「四聖諦」思維模式關係

## (六)傳統課程總綱意識形態

### 1. 國家機器理性威權的迷思

世界上無任何「純潔」(innocent)的事物。課程綱要基本上是「權力角力」(struggle of powers)的過程與結果：乃是各種意識形態 (Ideology)、價值觀 (values orientation)、世界觀 (Weltanschauung) 的衝突妥協混雜體 (hybrid)。

教育與民主之間的相互依賴性既深且廣。越是民主化程度不足的社會，國家機器對於教育內外部事項的支配宰制就越嚴重，舉凡師資、課程教學、辦學經營、教育選擇權都迷思於「國家機器理性」，而不信任民間的自發性與創意。國家標準化課程、標準化師資、標準化評量…其實都是此一迷思運作的長期習性。如果我們肯定民主與其相關的價值體系—人權 (human rights)、多元主義 (pluralism)、創意 (creativity)，那麼解構國家機器理性威權迷思<sup>3</sup>就必須是一個持續的實踐歷程，否則社會創造力將永遠無法發揮潛力。

### 2. 缺乏學習權與教育權意義的深度理解

從教育倫理逐漸普遍肯定學習乃是基本人權角度省思，學習的意義乃是個人完成自我，追求自我創造 (self-creation) 的恆常歷程，此也合乎美國教育哲學家杜威 (John Dewey)「教育無外在目的」的真正意義。人本主義的教育哲學立場即是戮力維護學習者在學習歷程上的「自主性」(autonomy)，以及在教育目的上的「自為目的性」(Selbstzweck, self-purpose)。然而這樣的教育倫理哲學如果不能確認與肯定人類在生命本質上的「自發性」(spontaneity)也就難以自圓其說！

<sup>3</sup> 政府認為教育不能隨意任由民間進行實驗，因此長期壓抑民間自發性辦學以滿足教育選擇權就是國家機器理性威權迷思最明顯的例子。對於政府長期掌控教育系統，而將人民當作白老鼠的教育正當性卻從未有真正的反思覺醒，「作之君，作之師」乃是漢文化政治傳統的 Hegemony。



反過來看，臺灣社會對於教育人權與學習權的認知既未能普遍也未能深刻，關鍵就在於未能體認人類本質的「自發性」（在許多嚴肅場合仍可以常常聽到用「灌輸」、「塑造」、「訓練」等等動詞來討論教育問題）。

### 3. 學習理論的盲點

臺灣教育改革不能順利，教育現場不斷出現反教育的現象，新課程改革未能顯現社會期待的效果，其關鍵因素應在於教育現場學習理論根本不理解人類圖像中的兩大原理，即自我組織（self-organization）與自發性（spontaneity）。

(1) 自我組織：從微小生物到無限宇宙無所不在的基本演化原則，

杜威的社會建構主義（Social Constructivism）教育哲學曾對於具有教育意義的經驗做了經典的定義：經驗的意義在於增加下一次經驗的義意。換言之，學習的意義在於創造更多的學習，否則就非真正的學習；如此的思維奧妙即是系統理論「自我創化」（autopoiesis）的深義。<sup>4</sup>

同理；

自由的意義在於創造更多更可欲（more desirable）的自由，否則就非真正的自由；

愛的義意在於創造更多更可欲的愛，否則就非真正的愛；

創意的意義在於創造更多更可欲的創意，否則就非真正的創意；

智慧的義意在於創造更多更可欲的智慧，否則就非真正的智慧；

美的意義在於創造更多更可欲的美，否則就非真正的美。

如果教育哲學及課程哲學不能理解系統理論的學習觀與知識論，那麼就很可能永源輪迴於「技術理性」的思維窠臼，而無法真正具有批判性人本哲學的實質意義，而是掛羊頭賣狗肉！

(2) 自發性：人性中自由、自主、創造、及自為目的性的根源。

對於自發性在人類生命中的至上重要性，沒有人能比德國哲學家尼采（F. Nietzsche）的洞察更為明白犀利！他用很精彩的一段話表達了人類文明所渴望祈求的重要價值——自由、自主、創造、及自為目的性——都根源於純真的兒童自發性。

最能象徵創造、自由與嚮往生成（becoming）的形象莫如孩童，因為孩童是天真與健忘的，是一個新的開始，一個遊戲，一個自轉的旋輪，一個原始的動作，一個神聖的肯定。（F. Nietzsche）

---

<sup>4</sup> 請參閱拙作〈主體・情性與創化—教育哲學專論〉。世界上並無完美的民主，所以民主的意義就在於創造更多的民主。

表 1 以自發性(Spontaneity, Spontaneit aet)為基礎的世界觀體系

以自發性 (Spontaneity, Spontaneit aet)為基礎的世界觀體系	範疇 理論	核心概念	知識論/ 學習理論	倫理學/ 社會實踐 核心規範	存有論/ 生命意義	美學
	複雜科學/系統理論	混沌與隨機 /Chaos /Emergence	自我組織 / 克服複雜 / 意義建構	自主性與合作的自由	共生的智慧 symbiosophy	即興美學 Improvisation
	佛學	空性 / 緣起性 shunyata	明心見性 / 轉識成智	心佛眾生不二 / 慈悲喜捨	即心即佛 / 即身即佛 <sup>5</sup>	空明 / 空樂如一 Ecstasy
	儒學	天行健 (生生不息) / 仁性	存養擴充 / 盡性成德	正德 / 利用 / 厚生 / 維和	天人合一 / 天道性命貫通	參贊化育 Co-creation
	批判取向人本哲學	自發性 / 未確定性	好奇心 / 建構發展	同理心 / 自發的愛與工作 <sup>6</sup>	解放 / 自我完成	參化 / 協同創造 Co-creation

### (七)小結

課綱具有教育辯證性之特質—「引導」與「自由發展」之辯證，換言之，課綱一方面提供學校教學活動的具體規範性引導，另一方面，卻又必須力圖透過課程與教學活動以實現受教者的充分自由發展。未來的教育與課程實踐若要在自由與引導之間的辯證取得平衡，無疑必得以人類天賦之「自發性」為正當性與正確性之基礎；重視教育作為人權必須尊重人類學習上之自我組織/自主學習原則，並能提供真正切合人性需求的學習環境與條件；期能有望實現「生命的喜悅」、「生活的信心」、「學習的渴望」、「創新的勇氣」之生命動力願景，如此之課程綱要發展才不致於僅是重複窠臼。

尊重 (respecting) 人性天然的自發性，修復 (recovering) 遭受壓迫摧殘的自發性，激勵 (encouraging) 生生不息的自發性，此方之為「人本教育」！以人本為立基，全人教育也方有真實可能！

簡言之，未來課綱之系統圖像(含理念與目標)研究將以複雜科學典範的主要相關概念為出發點：自發性 (spontaneity)、自我組織 (self-organization)、

<sup>5</sup>人類生命學習與修行意義大乘顯教強調「即心成佛」，而西藏密教則強調「即身成佛」，意趣與方法各有勝場，但也有共同的核心要素，即是「悲智行願」。

<sup>6</sup>Eric Fromm 在「逃避自由」一書中強調實踐積極的自由 (free to) 主要的兩種形式—自發性的愛與工作。兩者共同在民主社會應可展演為「積極公民」與「志工精神」。

創化 (autopoiesis)、即興 (improvisation)、共生的智慧 (symbiosophy)、地球公民 (earth citizenship)、脈絡性 (context)、整體性 (global / relation between the whole and parts)、多向性 (multidimensional) 和複雜性 (complex)。

## 二、課綱之法制關係與正當性演化

### (一) 國民教育的起源

國民教育興起前，教育是私人的事務。1524年新教徒路德與1542年喀爾文公開發表國家應負全責推行免費普及的大眾人民教育，德國在1717年頒布強迫教育法令，是首創教育義務之國家，德語Schulpflicht直譯為教育義務，視為全體國民所應負擔之義務，所謂教育義務主要著眼於未達成年的兒童尚無完全行為能力，本身無法被科以義務，而應由國家科於兒童父母或監護人送其子女或所監護者入學之義務，透過國家權力強迫履行(余書麟，1987)；美國在1852年、英國1880年，法國1882年陸續完成義務教育立法，義務教育的英文Compulsory Education，直譯係為「強迫教育」，法文Obligation Scolaire則譯為教育義務，皆是相同概念。

### (二) 教育權的國際趨勢

承上，西方歐美國民教育發展始於義務觀，然而，從20世紀以來，國際對於國民教育的理解與詮釋漸漸從義務轉向權利。1924年國際聯盟提出「日內瓦兒童權利宣言」，強調所有國家的男女不分種族、國籍都應承認人類有提供兒童最好教養的義務。聯合國成立之後，於1948年12月所發表的「世界人權宣言」中，在第26條中指出：人人都有受教育的權利，教育應當免費，至少在初級和基本階段應如此。初級教育應屬義務性質。技術和職業教育應普遍設立。高等教育應根據成績而對一切人平等開放。其次，教育的目的在於充分發展人的個性並加強對人權和基本自由的尊重。教育應促進各國、各種族或各宗教集團間的了解、容忍和友誼，並應促進聯合國維護和平的各項活動(The United Nations, 1948)，換言之，人民對國家擁有接受教育的給付請求權。隨後，聯合國大會在1959年11月20日通過「兒童權利宣言」，1985年聯合國教科文組織發表「學習權宣言」，視學習權為個人基本權利，包括閱讀和寫字、提出問題與思考問題、想像和創造、瞭解人的環境和編寫歷史、接受教育資訊、發展個人和團體技能的權利(Unesco, 1985)。1989年11月20日通過聯合國「兒童權利公約」。基於聯合國在世界人權宣言中，宣稱兒童<sup>8</sup>有權接受特別養護與協助的權力，並承認所有人類社會成員所擁有的固有尊嚴與平等之不可剝奪的權利，為鞏固世界的自由、正

<sup>7</sup> 世界人權宣言在1948年於法國巴黎決議通過，當時中華民國代表為張彭春。

<sup>8</sup> 在兒童權利公約中對於「兒童」定義為未滿十八歲以下之人。

義與和平之基礎，在「兒童權利公約」第 28 條中，特別對於兒童受「教育」之權力做出以下宣言：

1. 實施初等教育義務化政策，使所有人均能免費接受初等教育。
2. 鼓勵各種形態之中等教育，包括普通教育與職業教育，使所有兒童均能進入就讀。並應試辦免費教育，必要時得以採取財力上之協助等適當措施。
3. 要採取所有適當措施，使高等教育能夠依照各人之能力，成為每個人均能利用之教育機構。
4. 使每個兒童均能利用教育與職業上之資訊和輔導。
5. 採取獎勵措施，提高到校定期上課之出席率，並降低中途輟學比率。

(財團法人中華民國兒童人權協會，2010)

人格健全發展有賴學習，在人不斷地學習過程中，包括主動自我學習與接受教育，因此，學習自由與受教育權乃學習權主張之兩大內涵，做為實現個體學習之過程與內容，應以學習者為中心，並基於維護每個學習者受教權為立場，規劃教育法令、政策與內容。

### (三)臺灣國民教育與法令

透過法律保障國民之受教權與學習權，做為權利主張的個體，國民接受國民教育從履行義務轉變為主張權利。做為最高法律位階，中華民國憲法第 21 條強調人民有受國民教育之權利與義務，並再第十三章基本國策第五節教育文化中明確規範國家保障國民受教權與機會平等的政策做為。隨著民國 76 年的解嚴，加速了社會民主化進程，依據教改諮議會報告書建議，民國 88 年 6 月公佈教育基本法，確立人民為受教育的主體，國家應保障學習者學習權與受教育權，人民接受教育機會一律平等，教育(包括國民教育)之目的以培養人民健全人格、民主素養、法治觀念、人文涵養、強健體魄及思考、判斷與創造能力，並促進其對基本人權之尊重、生態環境之保護及對不同國家、族羣、性別、宗教、文化之瞭解與關懷，使其成為具有國家意識與國際視野之現代化國民，為實現前述教育目的，國家、教育機構、教師、父母應擔負協助之責任。

從義務觀到權利觀，以學習者為主體的教育權乃是當前各國制定教育相關法令主要精神。然而，隨著社會民主發展以及教育鬆綁後，國家如何透過法律與政策確保每位學習者接受質量均等與機會公平之國民教育，逐漸成為當前與未來持續之挑戰。課程綱要作為實現教育過程與內容之依據，在重視民主參與的社會中，課程綱要除了透過國家立法、政策執行外，究竟應該保留多少空間予教育利害關係人參與受教內容與形式？從法令、政策、執行到監督的歷程中，中央、地方與學校擁有多少規範與自主空間？

### 三、九年一貫課程系統圖像的歷史反思

「課程綱要」涉及該國家對教育信念、教育假設、訴求重點與發展方向等理念，蘊含著對於孩子學習、教學關係網絡、學校教育作用、政府角色之世界觀、知識觀、人觀等教育系統圖像之表述。九年一貫課程改革是臺灣歷年來規模最大，也是臺灣從威權邁向民主社會後的第一個大幅度課程改革，走過九年一貫課程改革，在探尋下一波新課程綱要系統圖像之建構時，我們實有必要檢視九年一貫課程改革的理念圖像及反思其實踐，以俾下一波課程改革之發展與建構。

### (一)理論基礎的爭議

依據方德隆(2010)的研究，九年一貫課程在理論基礎的爭議，主要集中在兩部份：一是理論基礎薄弱：例如九年一貫課程的實務發展先於理論建構。其二是：九年一貫課程理論論述與課程實務探討各行其事是，而且脫節。

有關九年一貫課程的基本理念，九年一貫課程綱要開明義即指出其五大基本理念：人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識、以及能進行終身學習之健全國民（教育部，2001：5）。李奉儒(2010)分析指出，九年一貫所提出的理念與過去明顯不同，他揚棄了過去以「德智體群美」五育均衡發展的理念，轉而提出較難以理解的「人本情懷」，另外九年一貫課程也不談民族精神教育，而以「鄉土與國際意識」及「多元文化價值」取代；不談智育，而強調「能力」，強調「以生活為中心」，連科學知能之培養也著眼於「適應現代生活需要」；不談五育評量，而以「十大基本能力為依據的多元評量」取代。李奉儒(2010)更進一步提出對九年一貫「課程綱要」定位的理解，他指出可以用「開放」、「一貫」與「統整」三大面向加以詮釋。「開放」意味著課程規範的鬆綁、發展學校本位課程、開放彈性課程等，並以「課程綱要」取代「課程標準」，以目標性、原則性的規範取代巨細靡遺的規定。

然而，對於這樣的課程理念圖像及典範轉移的合理性與理論基礎為何？李奉儒(2010)從理性主義、效益主義、進步主義、批判教學論、實踐理性、及後現代思潮等觀點，進行分析檢視指出「九年一貫課程綱要總綱包含上述的各種理論取向之內容，只能說課程綱要、課程統整、學校本位課程、十大基本能力等，個別地比較偏向某一取向。例如，十大基本能力顯然就是偏向以「實用能力」為取向，學校本位課程發展較受到後現代反威權、去中心的訴求所影響。但這種混雜多種理論，卻讓九年一貫課程改革成為一個無合理邏輯論證與理論基礎的大拼盤。

李奉儒(2010)援引多位學者對九年一貫課程理論基礎的相關評論，進行分析指出：

(1) 歐用生(2005)，從九年一貫課程的「潛在課程」進行評析，指出九年一貫課程的課程統整和學校本位具有進步主義的色彩，但能力導向的課程卻是行為主義的，其隱含的基本假設卻和前兩者完全不同。九年一貫課程將三者結合起來，正是其理論和概念上最大問題之所在。

(2) 楊洲松(2000、2001)，從後現代的觀點來對九年一貫課程綱要進行哲學分析，指出九年一貫課程歷經典範轉移，摒除了傳統直線式、學科式、專家導向及中心集權的模式，轉向動態循環、領域統整、學習者導向等特性的後現代課程觀，看似以後現代觀點進行之課程改革，其實骨子仍然不離現代性的思維，即歐用生所稱之「披著狼皮的羊」。

(3) 蘇永明(2000)則是強調九年一貫課程的實用能力趨向，並主張其基礎比較偏向現代主義的「社會唯實主義」(social realism)，教育目的著重於恰當的解決社會生活問題，以及合理而正確的判斷(蘇永明，2003)。

由上發現，九年一貫課程正如李奉儒(2010)訪談楊洲松教授時，楊教授所批判的有現代性的人文主義、唯實論，也有後現代；看似課程統整、兒童中心，實際上又離不開成人觀點、課程分化，導致整個課程從目標、內容、教法、師資培育、實施等通通亂了套。

然而，課程系統的理論基礎並非在既有的許多西方課程理論中做出選擇，而應參酌以往課程改革的歷史經驗(包括課程推動機構、師資培訓、中小學教育差異等)，先確定臺灣中小學教育的核心價值，就可行性、系統性及永續性等原則，揉合符合該核心價值之課程理論定調之。此外，部份學者觀點並不代表整體社會對於九貫課程改革的觀點，這也是吾人在揉合課程理論時必須謹慎視之的。

## (二)以「成人」角度或「學習者」角度思考課程

李奉儒(2010)在研究中，訪談方永泉教授時，談到課程綱要的「課程」可能仍屬於「理想課程」或「正式課程」，而與實際發生的「運作課程」或「覺知課程」甚至「經驗課程」有所差異；並引述余安邦(1999)的觀點，認為透過七大學習領域的教學，以期達成十項基本能力的教育目標，其所採取的正是Gardner(1993)所謂的統一觀(uniform view)，在統一觀的教學情境中，每位學生都要上相同的核心(基本)課程，學習相同的事情，這種教育觀點根本是違反以學習者為中心的教育模式或課程目標，對兒童、青少年身心發展的認識與瞭解，是一切教學的起點，目前的課程總綱未能關照這一重要面向。

換言之，總綱十項基本能力與七大學習領域的提出，基本上乃從成人的角度與立場來思考。中小學教育是普通教育，假使我們一再強調與肯定以學習者為主體，以學生為本位的教育精神與理念，那麼我們更應該考慮另一組以孩子為中心的「個性化能力」，包括依照每位學生之天賦特性來設定的能力、不同身心發展階段學生所需要的不同的能力，以及不同社會文化背景下孩子能力上的差異性。但是目前的課程總綱，似乎將這十種能力與七項學習領域無限上綱，以為這十種能力的培養是「基本的」、「核心的」、「不可改變的」的教育目標，殊不知這些能力只是成人的知識建構，而非孩子當下發展狀況的事實存在(李奉儒，2010)。

同上，部份學者認為九貫基本能力與七大學習領域的規劃屬於成人本位，並非定論或真理，這也是學界「眾聲喧嘩」的正常現象。重點在於以學習者(學生)

為出發點規劃課程的立場，殆無疑義；原來基本能力與領域之所以無法達致目標，或許是變動幅度過大(例如課程統整)，而配套措施無法同步跟上，如果能夠周延逐階段進行，相信可以改善很多。

### (三)基本能力的誤用導致缺乏適當性

課程綱要強調培養學生能在生活中實踐的十項基本能力。李奉儒(2010)引述蘇永明(2000)的觀點，認為九年一貫課程著重在「實用能力」的趨向，如強調「獨立思考與解決問題的能力」、「主動探索與研究的能力」、「運用科技與資訊的能力」、「表達、溝通和分享的能力」等等，目的都是在實用上能有效達成任務；然而，在定位上，「實用能力」應該是指學生出了學校，在社會上要成功的達成社會效能時，所需具備的能力要素。實際上，十大基本能力究竟如何訂出？是否有其基礎？是否納入了關鍵能力(林永豐，2010)？

根據教育改革審議會的研究報告可知，十項基本能力是從澳洲教育計畫中的「關鍵能力」(key competencies)加以修改、衍伸而來，澳洲於1990年代提出「為工作、為教育、為生活的關鍵能力」，包括蒐集、分析、組織資訊的能力；表達想法與分享資訊的能力，規劃與組織活動的能力，團隊合作的能力，應用數學概念與技巧的能力，解決問題的能力，應用科技的能力；這些能力均是澳洲青年接受完技職教育之後，準備進入職場時被期待已經具備的關鍵能力，它們被引進到國內來實施是否適當？換言之，這些基本能力是比較適合於職業教育或高等教育，反而是不太適用於中小學的教育，卻被我國誤用到中小學的普通教育階段(李奉儒，2010)。

部份基本能力確實陳義過高，此可考量中小學教育階段性質與核心價值加以調整，同時透過專家諮詢、網路論壇與各地公聽會，謀取較大共識。另外問題是各領域之能力指標有必要再予檢討調整，務期在本土化與國際化之間求取適度平衡，此宜透過長期的基礎性研究來進行，而非臨時性的專案或任務編組。

### (四)基本能力與各領域間的轉化缺乏邏輯關連

九年一貫課程綱要的一項重要特色，即是在課程目標之下，明列十大基本能力，而學習領域乃是十大基本能力的下位概念，是用以實現十大基本能力的媒介或材料；然而，基本能力的位階為何會高於學習領域？是否應該並重？十大基本能力或七大學習領域是否能反映基本知識或素養？(林永豐，2010)。李奉儒(2010)亦指出，基本能力的內容必須隨著社會、經濟、科技、文化等的變遷而有所不同，也應該考慮自幼稚園到高中職不同教育階段的學生之身心準備度，這十項基本能力之間，以及這些能力與各學習領域之間，似乎沒有任何理論上或邏輯上的關係；它們只是平行般的被羅列出來。方德隆(2010)認為，九年一貫課程以培養國民的基本能力為要務，國民基本能力的養成有賴於各學習領域能力指標的轉化與落實，故課程目標(十項基本能力)與能力指標的銜接性是重要的，

然而，現階段課綱中，課程目標與能力指標之間的關係僅有間接相關。

上述問題可能源自於當初基本能力擬訂小組與各領域規劃小組的橫向聯繫不足，以及專家學者之間對於學科領域的認知及理解不一。建議中小學課綱成員為同一批成員組成，以便能夠落實九年一貫之實質意義，同時在與各學科專家溝通的過程中，加強說服力，而其依據則來自於平時的研究、實驗與數據，而非單憑文獻或頭銜。

#### (五)校本課程逐漸失去原貌與真意

九年一貫課程中，校本課程賦予學校課程彈性與教師課程自主權力，鬆動了學校長年文化結構、改變教師觀念，強調共同思考描繪學校願景，然而政策設計時對校本課程定義的討論不足，交由基層各自解讀，使得部份將校本課程等同於特色課程，非為多數學生設計的課程，使得校本課程逐漸失去原貌與真意（張嘉育，2010）。又如彈性學習節數的設置原可以發揮促進學校本位課程與教師課程專業發展之功能，故有其必要性，然而，在教育部本身政策變動、教育行政機關要求增加課程、升學考試與學力檢測之辦理、學校行政考量等因素，影響彈性節數操之於學校和教師的部分甚微，此外，各學習領域有限時間、學生學習條件，以及教師過去教學的習慣，讓彈性課程成為各領域「借用」的共同標的（張嘉育，2010）。

校本課程是九貫課程改革中極具價值的一個區塊，至今仍有許多值得欣喜的成果。行政與執行單位如果能夠揚棄傳統的數量堆積與形式文書，轉朝社區營造的在地生根方式加以鼓勵，相信即使改革風潮漸淡，教學現場的主動精神仍在。故而建議保留此措施，而從改善的角度出發。

#### (六)課綱的失落環節

##### 1. 應宣示品德教育的重要性

方德隆(2010)在其研究中指出，專家學者普遍認為品德教育相當重要，為免於被社會大眾質疑九年一貫課程缺德的矛盾，建議於總綱做宣示，說明並陳述品德教育隱含在十大基本能力及相關的學習領域內涵中。

##### 2. 應重視特殊與融合教育

在回歸主流、統合與融合之特殊教育思潮的影響下，教育改革乃趨向於將普通教育與特殊教育資源整合。特殊教育以廣域課程而非傳統分科課程為出發、強調學生個人能力本位、主張課程與教材鬆綁，實施課程統整與協同主題式教學，強調多元評量等，其理念皆與九年一貫課程的改革思潮相符合（方德隆，2010）。然而，兩者理念雖相似，但現階段課程綱要卻沒有針對特殊教育學生的需求作特別規劃，故在下一階段課程綱要的制定上，特殊教育必須是要融合與考慮的重要一環。

品德教育屬於中小學教育本應重視的內涵(但未必需要獨立設科或領域時



數)，其落實會受到家庭社會環境風氣的局限，以及教師專業能力的影響；而特教(或融合)亦屬於原有之觀念與作法，在課綱層次討論(再加上該領域的特殊知識)，不易引起多數社會大眾或基層教學人員的共鳴，建議在理念部份提及即可(例如倫理自律與多元文化素養)。

事實上，課程發展有其理論基礎，但絕非單一理論，尤其是經過知識再分配及權力妥協的過程。學者對於九年一貫課程的理論基礎有不同、歧異乃至衝突與矛盾的解讀，而九年一貫課程綱要的修訂亦反映了世紀末的時代精神：反「集權」(或權威)、離中化；反「學科本位」(或專業)、反知主義；反「精英」導向、多元化等(陳伯璋，1999)。因此，面對永遠不確定與日益複雜的現象世界，如何通過人類認知能力的有限性，為未來學校教育錨定立基、指引方向、辨明價值與規範行動(馮朝霖，2010)，複雜科學的理論思維，或許是下一波課程綱要理念與圖像建構一個值得嘗試的建構策略。

#### 四、「中小學課程發展之相關基礎性研究」的相關建議

本小節以教育部2008.6-2010.6已完成的「中小學課程發展之相關基礎性研究」研究報告做為主要參照，從整理及歸納的立場闡述其與系統圖像之相關內涵，亦即是「述而不論」。此外，基礎性研究諸多研究計畫目前尚在進行中，未來將密切結合陸續完成之研究報告，再輔以相關學理探討、座談及諮議，進行深入整合的探析。

上述已完成之研究報告對於未來課綱系統圖像之相關建議，分別從「對課綱圖像的期許」以及「達至圖像之途徑」兩方面整理並歸納說明之(另以表格方式整理相關研究建議，如附錄二)：

##### (一)對課綱圖像之期許

關於課綱系統圖像的期待，整理歸納後可從「自我」、「人與他者」及「生活世界」三層次呈現之：

##### 1. 「自我」的圖像

###### (1)「全人」教育理念

洪若烈(2009)整合各國課程綱要內涵與取向，認為各國莫不以學習者作為關照中心，將「人」視為教育的基本價值，並強調學習與生活經驗的連結，關注每位學生成為「整體的人」。范信賢(2009)也指出芬蘭教育以「帶好每一個孩子」為願景和核心價值，從「人」出發來關照孩子的學習發展。未來課程的推展理念，必須使課程與人發生關連，展現出權利感、意義感、幸福感共構的課程協作社群，以培養學生「德智體群美」五育均衡發展之健全國民為教育宗旨(陳美如，2010；李奉儒，2010；鄭勝耀，2010)。

###### (2)道德、文化與民主素養

多項研究表示，課程應著重培養國民素養，包括道德、民主與文化素養等。在道德素養方面，反思在九年一貫課程中消失的德育課程，下一波課程應重啟學生品德教育的重視，並於基本理念中明白宣示品德教育的重要性(方德隆，2010；周珮儀，2009)。再者，根據李奉儒(2010:55)的研究，品德教育最基本的關注重點是行動或經驗的面向，而不只是知識與理解，因此建議未來K-12課程可加入重視實踐的品德教育，將其重新納入學習領域中。在文化素養方面，培養學生鑑賞的能力，養成審美的人生態度(周珮儀，2009:55)。在民主素養方面，根據Douglas Kellner 提出「critical media literacy」作為對主流媒體文化的反思，建議培養未來公民有「批判媒體素養」；此外，自我表達、獨立思考、與人溝通、包容異己、團隊合作、社會服務、負責守法等，都是民主素養的重要內涵(鄭勝耀，2010:115)。

### (3)主動學習及學習自信心

無論是在國中或高中階段，游錦雲(2010)的研究發現，學生自我能力肯定及學習態度是影響其能力表現與發展的重要因素；因此在學生學習態度方面，應首重培養學生主動學習的態度與解決問題的能力，並且提升學生在教育的期許及對自我能力的肯定，才能有效開發自我潛能，促進能力之表現與發展。另外，根據盧雪梅(2010)的研究，學生的學科態度和信心對於閱讀、數學和科學成就皆有顯著正向影響。有鑒於我國學生數學和科學成就在國際評比皆名列前茅，但態度和自信心卻是敬陪末座，因此建議未來的課程綱要的修訂應重視學科的情意目標，特別是須提高學生的學習自信心及學習動機。

### (4)終身學習

雖然終身學習的概念由來已久，但受到全球化與社會變遷快速的影響，職業與工作型態的轉變，致使勞動力必須不斷充實自己的知能才能因應之，於是繼續教育變成生活的一部分，如何培養學生能夠繼續終身學習的意願與能力，乃是當前課程改革的重要課題(林永豐，2010)。

## 2. 「人與他者」的圖像

### 1. 尊重、關懷

在全球化、地球村的趨勢下，多元文化充塞在生活周圍，需要讓孩子跨越以自我為中心的窠臼，關懷、尊重身邊的他人。例如芬蘭將母語學習視為孩子的人權，且為了讓國內不同背景的文化族群能融入芬蘭社會，對於多語言的母語教學非常重視，在課綱中訂有11種母語教學(范信賢，2009)；在紐西蘭國家課程中，將毛利文化列入其中，使得毛利文化受到尊重與傳承，故可看到尊重「本土文化」和「多元文化」的特色(李駱遜，2009)。對於我國課綱的期待，李駱遜(2009)建議將本土(原住民、客家和閩南)與新住民(中國、越南、印尼、菲律賓、泰國等)的語言與文化，列入國家課程綱要之中，讓學校根據學生的族群與需要設計課程的進度與內容，自然就易發展出具有多元特色的教育內涵，也能夠達到尊

重少數族群的文化和態度，消彌族群間的對立與歧視。劉美慧（2010）則建議在「人本情懷」中加入關懷弱勢的內涵，以引發學生更深層的實踐能力。在各學習領域發展趨勢方面，也有相同的體認，如藝術教育認為單一的價值觀已不足面對現代這個多變的社會與時代，課程須立足於自身的土地、瞭解周邊的環境及自然為起點，再擴展視野至其他文化並學會欣賞與尊重（洪若烈，2010）。

## 2. 為他者存

鄭勝耀（2010）指出，我國現階段的課程綱要仍以「包容異己」、「尊重他人」為訴求，基本上是一種「自我中心」的倫理學，未來應加入「為他者存」(being for the other)的觀念。此外，健康與體育領域亦建議增加「利他」的層面，以培養並引導學生展現創造健康社區和環境的行動力，如此不僅有利於學生身心的健全發展，並期學生能於未來成為具生產力的優質公民(林錦英、陳政友，2010)。換言之，未來的課綱應引導學生學習以更寬宏的態度去思考與他人共存的和諧社會。

## 3. 「生活世界」之圖像

### (1)正義與均等

林永豐（2010）指出，在全球化的競爭中造成資訊、資源的不均等，因而影響到個人在經濟與社會生活方面的發展，因此必須注意機會均等的問題，以彰顯社會正義（林永豐，2010）。以各國課程綱要的取向為例，芬蘭的課程改革之所以成功，重要原因就是堅持提供均等的機會與良好的教育給所有學生，並將改革聚焦於學生的深度學習為核心而來推動（范信賢，2009）；紐西蘭教育主張「不放棄任何一個學生」（李駱遜，2009）；二國皆重視孩子學習的支援與輔助系統，保障孩子的學習權以帶好每一個學生，來實現社會正義與均等。藝術教育亦強調學習是學生的權利，藝術課程宜考量「每一個」學生的發展，並符合「每一個」學習者之需求與步調（洪若烈，2010）。

### (2)全球意識

林永豐（2010）認為，在全球化脈絡下的生活與學習，應著重教育本土化與國際化的互動關係，全球化的課程改革亦需兼顧本土化議題的處理，並適當地納入課程之中。劉美慧（2010）則提出課綱應加強學生的全球關懷以及本土認同，從全球性脈絡來引導學生學習，以習得更完整面向的公民教育。在社會課程亦有相同的體認，如建議以「立足臺灣、胸懷大陸、放眼世界」的觀念，增進學生的國際競爭力（秦葆琦、王浩博，2010）。

### (3)生態智慧

對於未來課綱的建議，鄭勝耀（2010）強調一種超越狹隘的「自我中心」倫理學，主張積極共存的生態學。而李奉儒（2010）則引述了W. E. Doll(1993)的理論，認為後現代的典範是一種開放系統的觀點，側重於有機體在複雜的結構中，尋求對環境作出反應同時又抵抗任何改變的「第三條途徑」，批判當代科技

對於人類精神與環境的負面影響，提倡要建構一整全的與生態永續的全球社群。基於上述的論點，積極共存的生態學是未來教育必要的責任，讓學生體認環境整體是共存的生命體，逐漸建立與環境共生的觀念，才能營造永續及和諧的地球環境。

## (二) 達至課程圖像之途徑

為達上述課程圖像，基礎性相關研究中提及的可能途徑整理如下：

### 1. 以學習者為主體的「探究」教育發展取向

洪振方(2009)認為課綱的制定應以宏觀的理論架構來支撐其發展，並建構以學習者為主體的「探究」取向教學理論，以培養學生的知能為核心。在探究取向的教育觀下，學校教育要重新理解適合個體生活於社會實際脈絡中的有用知識、技巧和品格的學習，找出教育能為學習者帶來什麼成長，以及發展批判性的反省能力，教育的價值必需透過這樣的過程才得以彰顯出來，以學習者作為能動者、為主體，根據學生各方面之身心發展向度為依歸(洪振方，2009；李奉儒，2010；楊龍立，2010)。換言之，從學習主體出發，意謂著教育的發展、意義與目的要能從學習主體的成長來思考，因此，「教育的歷程要為學習主體帶來什麼成長」以及「課程內容能夠為學習主體啟發什麼知能」這兩個部份都應該說明清楚，讓教師知道「為何而教」、「要教什麼」(楊龍立，2010)。

### 2. 同時考量人類的原發性認知與續發性認知

依據Geary(2007；2005)的理論，人類為了生存與有效的掌握各種資源，乃發展出多種滿足動機的行為策略，經過長期演化的結果，最終發展出與行為策略相對應之兩大認知系統：生物原發性認知(biological primary cognition)與生物續發性認知(biological secondary cognition)；生物原發性認知有助人類對外在世界的了解、掌握與擁有資源，是學習適應生存環境的基礎，因此普遍生而具有，然而，複雜的環境要求卻超過原發性認知的負荷，人類為了因應之就必須後天學習更精緻的能力，於是生物續發性認知的培養乃無可避免，然其養成往往植基於原發性認知，也是超越與突破原發性認知的結果。基於這樣的理論，演化教育心理學主張重新檢視現有領域教育目標與人類原發性認知的差距，課程設計應正視原發性認知的存在，並視為課程目標的起點(如說話能力)，對於續發性認知(如閱讀能力)的課程設計必需十分精心有系統，並應避免單元內續發性與原發性認知落差太大；故教學需先思考如何誘發相關之原發性認知，並注意避免某些原發性認知的干擾(曾玉村，2010)。演化心理學的觀點，對於未來各領域秉持從學習者發展的角度來規劃課程的理念，可做為重要參考的論點。

### 3. 著重「能力」的教學

#### (1) 建構國民的關鍵能力

為因應知識經濟型態的要求，以及繼續學習的需要，具備關鍵能力乃是學生

在經濟全球化衝擊下必須強調而具備的能力(林永豐, 2010:134)。Young (1998)認為, 未來的學生必須要能展現關連性的專長 (connective specialization), 亦即廣博地學習又兼具核心能力。綜觀各國中小學課程趨勢, 不再是純粹知識導向的教育目標, 而是朝向建構國民關鍵能力的方向邁進(洪若烈, 2009)。就日本課程而言, 重視「活应用型」學習, 以「生存能力」為教育目標, 致力培養生存於現實社會與生活的能力, 其次是培養活用基礎知識與技能(林宜臻, 2009)。在美國與澳洲, 健康教育不啻培養學生理解健康資訊的能力, 更著重學生展現創造健康社區和環境的行動力(陳政友等, 2010)。

綜觀相關研究, 學生的關鍵能力首要與「生活」連結, 活用所學知識, 進一步主動探究、解決問題、批判思考。經濟下全球化造成職業型態的結構性改變, 知識經濟對勞動力的知能要求愈來愈高, 環境造成個人職業的轉換頻繁, 因此「重新學習技能(re-skills)」顯得必要; 在資訊社會中的媒體、語言識讀與運用能力更是不可或缺; 與他人互動的團隊合作能力亦是必要(林永豐, 2010; 鄭勝耀, 2010)。此外, 「閱讀理解」被認為是學習的基礎, 也是與他文化互動的起點。故林吟霞、丁一顧(2009)建議將培養閱讀素養之內涵納入「生涯規劃與終身學習」、「促進文化學習與國際瞭解」, 以培養學生良好的閱讀態度和自我概念。

## (2) 適性化的教學原則

在九年一貫課程實施檢討中, 建議應依照學生的年齡、教育階段與心智發展程度重新調整其難度與適用階段, 也就是按照學生的學習階段而有不同難易的學習層次, 並能釐出短期與長期需達到的項目(洪振方, 2009; 周珮儀, 2009; 李奉儒, 2010)。此外, 秉持以學習者為主體的教育理念, 基本能力尚須依照每位學生之天賦特性、考量不同社經文化背景之差異性, 跳脫以成人的角度、立場來思考與建構(李奉儒, 2010)。

## (3) 營造友善校園

與國際間數據相較, 臺灣四年級學生在PIRLS 2006 和TIMSS 2007 校園安全的知覺指標評比居倒數, 顯示國內多數的小學生在學校缺乏安全感。在營造安全友善的校園上, 除了考量校園建築和設施的安全外, 學生心理層面的安全感也是不容忽視的。學生最基本和切身的安全感更應該受到重視, 例如個人財物的安全、免於受霸凌、傷害和威脅, 創造友善校園, 提供學生安全的學習環境(盧雪梅, 2010:53)。

上述分別從「內涵」與「途徑」兩方面, 整理前二年基礎性研究報告有關係統圖像相關之建議。然而, 其中仍有許多猶待深入探討, 例如, 「全人」與「人本」其深切意涵為何? 在多元智能觀點下, 如何看待德智體群美五育「均衡」發展? 在培養「健全的國民」、「社會的勞動力」與陶養「個體自我實現」之間, 有何衝突、緊張? 在「為他者存」、「利他」中怎樣能「生而不有, 為而不恃」? 關鍵能力怎樣跳脫「國家競爭力」的單一思維? 「重新學習技能(re-skills)」怎樣回應批判教育學對於「能動主體」彰顯的呼籲? ……。上述提問無疑仍須需經更多的思辯與探析, 猶待本研究進一步的探究與論述。

## 參、研究方法

### 一、研究架構

本研究的研究架構如下：

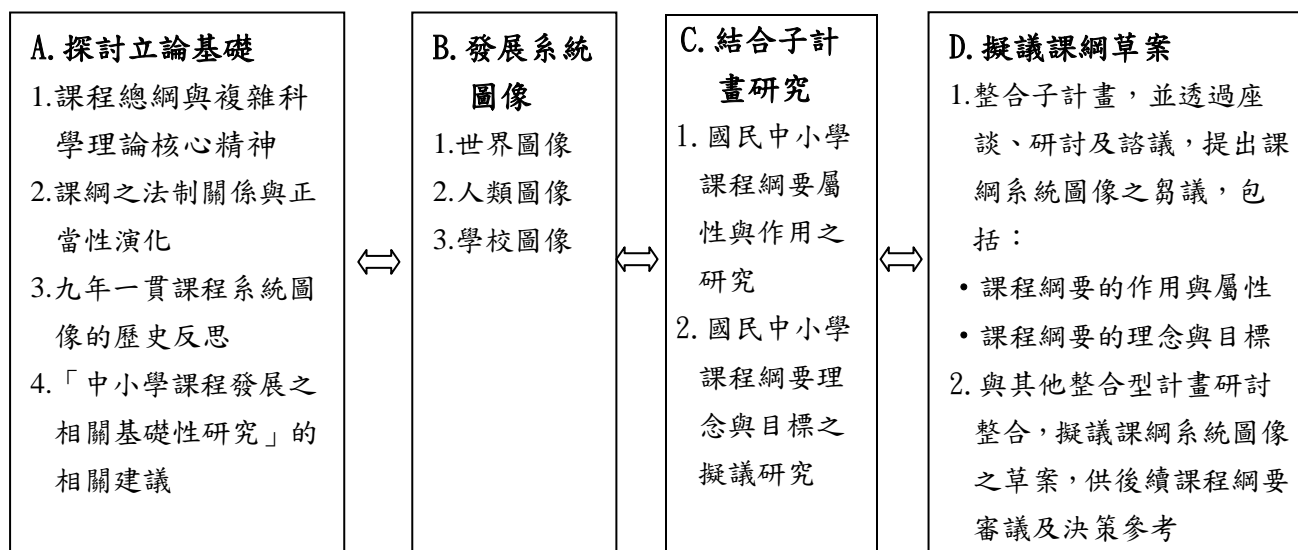


圖 8 研究架構圖

上述架構內涵是基於下列原則的考量：

1. 研究宜有立論基礎來導引研究方向，可從課程綱要的相關法令、學理、反思及展望等向度切入。
2. 以上述四層面的相關研究為主要參據，發展課綱的系統圖像。
3. 研究計畫間應定期或隨時聯繫並整合研究資料，並透過座談、諮議研討來修正及檢核研究成果，裨益於課綱系統圖像相關部分之擬議，供後續課程綱要審議與決策的具體參考。
4. 研究計畫進行時兼採過程評鑑的精神，隨時反省和檢討，覺醒盲點並加以改進。

### 二、研究途徑與歷程

在上述架構下，本計畫將以教育部2008.6-2010.6期間的「中小學課程發展之相關基礎性研究」研究報告為主要參據（若干整合型研究目前尚在進行中），運用下列途徑進行研究資料彙整、探討，以擬議課綱的系統圖像：

#### （一）論述分析

本研究從文本分析、產生/詮釋文本的過程分析、產生/詮釋文本的社會條件分析等三個層面，進行論述分析。分別為：

1. 文本分析：

蒐集國內外中小學課程標準或綱要發展之相關文獻報告，進行閱讀與分析，作為本研究之基礎。其中，下列文本將做為本研究的主要參據：

- 教育部「中小學課程發展之相關基礎性研究」2008-2010年研究報告
- 臺灣歷年課程標準、綱要的理念與目標
- 世界主要國家國民教育課程標準(綱要)的理念與目標
- 臺灣現行相關國教法令
- 教育部相關施政及報告
- 近期課程綱要相關研究
- 相關課程與教學論著

## 2. 過程分析：

分析國民教育法令與課程綱要產生的來源及過程，並探析課程綱要如何回應國民教育屬性以及課程綱要的作用、理念、圖像之相關論述。

## 3. 脈絡分析：

以臺灣課程綱要史研究為基礎並結合「臺灣變遷趨勢對K-12課程綱要影響之研究」，分析課程綱要演變及形塑過程中，其所遭受的社會脈絡之影響。

# (二) 焦點座談

## 1. 對象

研究進行秉持多方參與和對話慎思的精神，適時邀請社會意見領袖、學者專家、教師團體、家長團體、中央及縣市國教輔導團團員等進行焦點座談，增加雙方間的互動和合作，以使研究結果能如同多面繞射的水晶體一般，進行「更深入的、更複雜的，卻終究並非是全面的瞭解」(Richardson, 2000:934)。

## 2. 焦點議題

- 國民中小學課程綱要的世界、人類與學校等系統圖像內涵及彼此關係是否適切？修改方向為何？
- 本研究擬定的系統圖像、願景與課程綱要擬議(課綱屬性與作用、理念目標、課程架構、實施與配套等)，如何能夠彼此密切結合並發揮作用？
- 在軟硬政策的分析架構中，是否同意本研究基於軟政策的優點，提出課程綱要應該透過法律程序與相關軟政策方法獲得其正當性？
- 基於各國課程綱要屬性的初步分析，本研究提出的課程綱要作用，是否足以發揮保障學生學習權、家長親權與教師專業權之教育基本權？是否體現系統圖像之願景並具有合理性？

## 3. 資料分析

後續焦點座談資料將參照質性訪談的轉譯、編碼、形成主題等程序進行分析。

## 4. 座談場次與概要

為達成更開放的、更多元的公共論述，邀請各領域專家學者進行諮詢座談。

本研究本年度共召開5次焦點座談會議，其時間、參與人員與座談的主題概述如下表，座談意見詳如附錄五：

次別	時間	地點	參與人員	主題及內容概要
1	2010/11/22	國立編譯館	全人中學創辦人黃政雄教師、道禾基金會曾國俊執行長、慈心華德福小學王智弘教師	由全人中學黃政雄教師進行「談人本精神與全人精神」的專題演講，接續就臺灣未來主人翁所應具備素養，以及國家應給孩子的全人經驗之面向與內涵進行座談與討論。
2	2010/11/01	國立中正大學教育學院	國立中正大學蔡清田、陳延興、李奉儒、曾玉村、洪志成、鄭勝耀、林永豐等教授	與2009年已完成的「中小學課程相關之課程、教學、認知發展等哲學基礎與理論趨向」研究團隊進行座談會議，就其完成的研究內容提供本整合型計畫研究建議。
3	2011/5/9北區座談會議	本院臺北院區	陳國川教授(國立臺灣師範大學)、孫劍秋教授(國立臺北教育大學)、鐘靜教授(國立臺北教育大學)、陳麗華教授(臺北立教育大學)、符碧真教授(國立臺灣大學)、陳思玳校長(新竹市陽光國小)、林壽福教師(臺北市興雅國中)、羅美娥校長(臺北市西松高中)、楊益風教師(臺北市三玉國小/臺北市教師會)、謝國清理事(全國家長團體聯盟)	就國民中小學課程綱要的世界、人類與學校等系統圖像內涵及彼此關係的適切性，以及是否同意本研究基於軟政策的優點，提出課程綱要應該透過法律程序與相關軟政策方法獲得其正當性，以發揮保障學生學習權、家長親權與教師專業權之教育基本權，以分區座談的形式，請北部地區專家學者教授提供寶貴意見。
4	2011/5/16中區座談會議	國立中興大學	黃鴻博教授(國立臺中教育大學)、趙育興教師(臺中市惠文高中)、梁福鎮教授(國立中興大學)、陳世佳教授(東海大學)、王俊斌教授(國立中興大學)、蔡清田教授(國立中正大學)、李	就國民中小學課程綱要的世界、人類與學校等系統圖像內涵及彼此關係的適切性，以及是否同意本研究基於軟政策的優點，提出課程綱要應該透過法律程序與相關軟政策方法獲得其正當性，以發揮保障學生學習權、家長親權與教師專業



			永烈校長(台中德化國小)、黃建勳教師(南投縣育英國小)、顏振寧監事(全國家長團體聯盟)	權之教育基本權，以分區座談的形式，請中部地區專家學者教授提供寶貴意見。
5	2011/5/23 南區座談會議	國立臺南大學	彭蕙芬教師(高雄市獅甲國中)、黃惠美教師(臺南市五甲國小)、姜添輝教授(國立臺南大學)、吳美瑤教授(高雄師範大學)、李奉儒教授(國立中正大學)、王慧蘭教授(屏東教育大學)、莊崑謨校長(臺南市西門國小校長)、陳進明校長(臺南市安平校長)、吳美訓監事(全國家長團體聯盟)	就國民中小學課程綱要的世 界、人類與學校等系統圖像內 涵及彼此關係的適切性，以及 是否同意本研究基於軟政策的 優點，提出課程綱要應該透過 法律程序與相關軟政策方法獲 得其正當性，以發揮保障學生 學習權、家長親權與教師專業 權之教育基本權，以分區座談 的形式，請南部地區專家學者 教授提供寶貴意見。

### (三) 諮議研討

#### 1. 計畫研究定期研議

本計畫將定期(約每月1次)邀集小組成員研議，並參與所屬區塊研究的研究聯席會議，討論研究內容及方法。100.1至100.6期間，則將與其他區塊內的整合行計畫進行聯席研議，擬議下一階段中小課程綱要草案。本整合型計畫共召開13次聯席會議，並且定期所屬區塊研究的聯席會議共11次。

(1)整合型計畫聯席會議：100.1至100.6研究期間，本整合型計畫總共召開13次聯席會議，其時間與討論主題簡要說明如下表，討論內容詳如附錄六：

次別	時間	地點	參與人員	主題及內容概要
1	2010/04/29 第1次聯席會議	國立編譯館 608會議室	馮朝霖教授、白教授亦方、范副研究員信賢、李助理研究員文富、洪助理研究員詠善、梁可憲、尤淑慧、盧秋珍	確定整合型計畫主持人與共同主持人，以及兩個子計畫。並建議思考計畫名稱由「國民中小學課程綱要理念與取向之研究」更名為「國民中小學課程綱要理念與圖像(picture)之研究」之可能性。
2	2010/05/29 第2次聯席會議	國立編譯館 608會議室	馮朝霖教授、白教授亦方、范副研究員信賢、李	規劃本整合型研究案的進程與預期目標。整合計畫更名為「國民中小學課程綱要系統圖像之

		議室	助理研究員文富、洪助理研究員詠善、梁可憲、尤淑慧、盧秋珍	研究」，其研究範疇涵攝人類圖像（人觀）、世界圖像（世界觀）、學校圖像（學習觀）及其關係網絡等。同時確定本研究案之整合計畫、子計畫一與子計畫二等三者間的研究範疇、分工與合作。
3	2010/06/25 第3次聯席會議	國立編譯館 607會議室	馮朝霖教授、白教授亦方、范副研究員信賢、李助理研究員文富、洪助理研究員詠善、梁可憲、尤淑慧、盧秋珍	針對審查意見回覆與計畫修正情形；為厚實本整合型研究之理論基礎，將研讀〈The self-organizing Universe〉（自組織的世界）、〈Curriculum Theory〉，整理重點資料，以形塑研究之架構。
4	2010/07/28 第4次聯席會議	國立編譯館 608會議室	馮朝霖教授、白教授亦方、范副研究員信賢、李助理研究員文富、洪助理研究員詠善、梁可憲、尤淑慧、盧秋珍	討論整合型計畫架構及內涵，內涵應包括「思維典範」、「相關課程理念」及「課程基本圖像」；研究架構宜同時顧及：(1)理論依據；(2)當前文明、社會及教育的反省；(3)未來教育的圖像、價值與願景。
5-6	2010/08/30-31 第5-6次聯席會議	國立政治大學 教育學院	馮朝霖教授、白教授亦方、范副研究員信賢、李助理研究員文富、洪助理研究員詠善、梁可憲、尤淑慧、盧秋珍	規劃從課綱之法制關係與正當性演化、複雜科學的理論思維、臺灣相關議題的歷史反思、「中小學課程發展之相關基础性研究」的相關建議等四大部分，進行文獻的回顧與論述，做為本研究之立論基礎，並初步規畫出本整合型計畫之研究章節架構。
7	2010/09/21第 7次聯席會議	國立編譯館 608會議室	馮朝霖教授、白教授亦方（請假）、范副研究員信賢、李助理研究員文富、洪助理研究員詠善、梁可憲先生、尤淑慧、盧秋珍	討論研究章節架構，並釐清文獻的四大部分的內容及其間邏輯關係。

8	2010/10/18 第8次聯席會議	國立編譯館 607會議室	馮朝霖教授、白教授亦方、范副研究員信賢、李助理研究員文富、洪助理研究員詠善、梁可憲、尤淑慧、盧秋珍	就 98 年已完成的「中小學課程相關之課程、教學、認知發展等哲學基礎與理論趨向」(蔡清田主持)研究成果進行研讀與討論，以厚實本研究之理論基礎。
9	2011/1/17 第9次聯席會議	國立編譯館 607會議室	馮朝霖教授、白教授亦方、范副研究員信賢、李助理研究員文富、洪助理研究員詠善、梁可憲、尤淑慧、盧秋珍	有關「國民中小學課程綱要系統圖像之研究」研究進度及 100 年研究規劃。
10	2011/3/7 第10次聯席會議	國立編譯館 608會議室	馮朝霖教授、白教授亦方、范副研究員信賢、李助理研究員文富、洪助理研究員詠善、梁可憲、尤淑慧、盧秋珍	有關「國民中小學課程綱要系統圖像之研究」研究進度以及世界、人類、學校圖像文稿資料。
11	2011/3/28 第 11 次聯席會議	國立編譯館 608會議室	馮朝霖教授、白教授亦方、廖研究員崇斐、范副研究員信賢、李助理研究員文富、洪助理研究員詠善、梁可憲、尤淑慧、盧秋珍	討論「國民中小學課程綱要系統圖像之研究」世界、人類、學校圖像文稿資料以及焦點座談規劃。
12	2011/5/3 第 12 次聯席會議	國立編譯館 603會議室	馮朝霖教授、白教授亦方、范副研究員信賢、李助理研究員文	有關「國民中小學課程綱要系統圖像之研究」世界、人類、學校圖像文稿資料以及焦點座談規劃。

			富、洪助理研究員詠善、梁可憲、尤淑慧、盧秋珍	
13	2011/5/26 第13次聯席會議	本院臺區 北院區 606 會議室	馮朝霖教授、范副研究員信賢、李助理研究員文富、洪助理研究員詠善、梁可憲、尤淑慧、盧秋珍	有關「國民中小學課程綱要系統圖像之研究」整合型計畫研究報告建議，「自發、互動、共生」為本整合型研究之核心要素，有關課綱立法問題，子計畫一的研究建議朝概要性建議，目前尚不需建議詳細條文。

(2)本整合型計畫研究團隊定期所屬區塊研究「國民中小學課程綱要雛型擬議之前導研究」諮詢會議與聯席會議共11次，其時間與討論主題與內容說明如下：

A. 2010/07/22 第1次諮詢會議

會議內容：討論此區塊研究計畫項下之整合型研究計畫之內容，對於要形塑未來的課綱架構，是否有所疏漏，並決議總計畫可以先就97、98年之研究成果進行初步資料彙整，加入各國課程相關資料，以及適時加入「中小學課程發展之相關基礎性研究」已完成研究成果。

B. 2010/08/04 第2次諮詢會議

會議內容：討論研究名稱與期程及計畫架構。本區塊研究名稱建議修改為「國民中小學課程綱要雛型擬議之前導研究」。本案之期程可採兩種方案與教育部溝通協調：(一)依原訂期程於民國100年6月底擬定總綱草案。(二)因各整合及跨整合研究成果需時間進行整合研討，研究轉化為政策需要時間，建議本區塊研究期程延長半年時間，於民國100年6月底完成本案，民國100年7-12月進行「國民中小學課程綱要草案之擬議整合研究」，以整合各項研究成果之計畫案。

C. 2010/09/03 第3次聯席會議

會議內容：討論有關「中小學課程發展之相關基礎性研究」97-98年研究成果彙整，以及未來課程總綱圖像、地位，如：未來課程綱要要能夠帶給學生--「生命的喜悅」、「生活的信心」及「學習的渴望」。另外，有關目前區塊研究計畫中尚缺研究資料的「實施期程」及「教學評量」的因應對策。

D. 2010/10/01 第4次聯席會議

會議內容：本區塊研究之「整合型計畫一：課程綱要系統圖像」計畫團隊資料分享與討論。決議為本整合型的課程綱要之系統圖像建構，為本區塊研究計畫之重點，此次所提之初步圖像，可再多考量實踐

之可行性，後續需與各整合型計畫團隊溝通討論，並可持續微調修正。

#### F. 2010/12/06 第5次聯席會議

會議內容：本區塊研究之「整合型計畫二：課程綱要領域/學科架構」計畫團隊資料分享與討論。整合型計畫二結合文獻研究及問卷調查研究資料，相互呼應佐證，可供未來其他整合計畫研究之參考。

#### G. 2010/12/13 第6次聯席會議紀錄

會議內容：本區塊研究之整合型計畫三「國民中小學課程綱要的實施與配套評鑑系統建立之初探：學校層級系統之建立」計畫團隊進行資料分享與討論。

#### H. 2011/4/8 第7次聯席會議

會議內容：討論有關各整合型研究之目前執行情形及後續研究事宜。本區塊研究建議以「研究」、「專業」角度，來思考具理想性及前瞻性的課程樣貌。有關整合型一計畫目前暫訂之六大願景，建議應有詳細的內涵說明，以利於整合二、整合三相互連結。

#### I. 2011/4/29 第8次聯席會議

會議內容：有關本區塊研究案之執行，預計於100年6月底完成前導研究，100年7-12月進行今年研究成果之彙整工作，101年1-2月完成草案，101年3-6月進行草案之諮詢，於101年6月提出「國民中小學課程綱要總綱草案」。建議本區塊研究之報告書以「建議草案」訂之，且各整合型計畫之「同質」、「異質」的建議與結論，有待進一步討論。

#### J. 2011/5/26-27日第9-11次聯席會議紀錄

會議內容：依據各整合型及子計畫所提之研究初步成果，為使未來發展的課綱能建構出合宜、內容邏輯一貫的方案，建議檢視出各整合型計畫間之理念是否一致。

## 2. 學者專家諮詢

邀請研究議題相關的學者、專家擔任本計畫諮詢委員，定期就研究過程、內容及擬議的草案進行研討諮詢。為廣納意見，邀請社會學學者張茂桂研究員、心理學及文化研究學者宋文里教授，以及教育哲學學者洪如玉教授擔任本計畫之諮詢委員，擬每隔2-3月召開一次諮詢會議，定期進行研究諮詢。截至2011年5月已召開2次諮詢會議，時間與諮詢內容簡要說明如下表，諮詢意見詳如附錄七：

次別	時間	地點	參與人員	主題及內容概要
1	2010/10/04 第1次諮詢 會議	國立 編譯 館	中央研究院社 會科學研究所 張茂桂研究員	依專家學者所屬專業領域，如臺灣社會變遷及複合思想理論，就未來中小學課程綱要內容擬議之

			及國立嘉義大學教育學系洪如玉教授，	研究方法與過程，提供諮詢意見。
2	2011/4/25 第2次諮詢會議	本院 臺北 院區	輔仁大學宋文里教授、國立嘉義大學洪如玉教授、周麗玉校長	就國民中小學課程綱要的世界、人類與學校等系統圖像內涵及彼此關係是否適切？修改方向為何？以及本研究擬定的系統圖像、願景與課程綱要擬議（課綱屬性與作用、理念目標、課程架構、實施與配套等），如何能夠彼此密切結合並發揮作用？等議題提供諮詢意見。

### 三、工作項目與執行進度

本研究 2010 年 6 月初至 2011 年 6 月底之預定工作項目及進度如下：

工作項目	月次												
	第 1 月	第 2 月	第 3 月	第 4 月	第 5 月	第 6 月	第 7 月	第 8 月	第 9 月	第 10 月	第 11 月	第 12 月	第 13 月
小組研討，建立研究共識與擬訂計畫	√	√											
發展問題意識，研究資料彙整、蒐集與整理		√	√	√	√	√	√	√	√	√			
預擬研究分析架構與報告章節				√	√								
研究聯席會議，討論內容、進度與整合	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
邀聘諮詢委員，定期諮議、研討			√			√			√			√	
相關人士座談、資料檢證與交流				√		√		√	√	√			
初期研究資料分析整合，撰寫期中研究報告						√	√						
根據研究結果，擬議課綱之系統圖像								√	√	√	√	√	
與基礎性研究其他計畫共同研討研究成果，整合性的擬議國民中小學課綱草案								√	√	√	√	√	
召開課綱擬議草案的座談、研討或公聽會								√	√	√	√		
研究資料分析整合，擬議草案提交教育部課綱審議機構									√		√		√
撰寫期末研究報告									√	√	√	√	√
預定進度累計百分比			10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	100

## 參、系統圖像擬議

在進行學理思維、法令地位、歷史反思及基礎性研究相關建議等層面的文獻探討，並透過十數次的聯席會議、諮詢會議及焦點座談探討課程綱要的系統圖像後，本研究以複合思維（complex thought）為主軸貫串資料，建構下一階段國民中小學課程綱要中關於人類圖像、世界圖像與學校教育的系統圖像如下：

### 一、世界圖像

人類是宇宙整體中受時間與空間限制的一部分。我們所體驗的自我、思想與感覺彷彿是與其他事物分離的東西——這是一種視覺意識上的幻覺，這種幻覺對我人而言實是監獄，將我人的個人慾望與感情禁閉在我們最親近的少數人之中。人類的任務必須是將自己從此監獄中解放，擴展我人理解與慈悲的範圍，進而擁抱自然整體的所有生命及其美麗。(Albert Einstein)

在觸手可及的自然歷程與自然歷程的自我超越中，若有喜悅，那就是生命的喜悅；在宇宙無邊演化之內部、歷程與歷程之間的彼此連結，若有其意義，那就是生命本身的意義。我們不是無助的演化主體，而即是演化本身。(Jantsch, 1980: 8)

#### (一) 世界觀與教育

有「世界觀教育」，也有「教育世界觀」，兩者密不可分，都以人類本身所知覺與建構的「世界圖像」為基礎！

我們所認識的世界並不是我們不存在的世界，而是與我們同在的世界。…我們的世界是我們的世界觀的一部分，同時我們的世界觀也是我們的世界的一部分。知識並不是世界的倒影，而是我們與宇宙的對話。(施植明，1993: Xiii)

受康德哲學強烈影響的「世界觀」(Weltanschauung)一詞乃是德國教育學中若干具有獨特性的概念，其內涵充滿「浪漫主義」(Romantik)的色彩而很難為其他語言適當地翻譯。著名學者如 Karl Jaspers, Theodor Litt, Marx Scheler,

Wilhelm Dilthey 等都曾發表有關於「世界觀」的論述！由於對科學知識的平淡無味（或虛無）不滿意，世界觀思想意圖賦予人生與世界一個整體的詮釋（eine Gesamtdeutung des menschlichen Lebens und der Welt zu geben）。科學知識與世界觀的不同主要在於前者旨趣在追求「知識的進步」，而世界觀則意在提供統整的生活取向以及特定生活風格的標竿（Hinweise und Richtlinien für eine bestimmte Lebensgestaltung），所以除了提供對世界的理性解說，更明顯地包含了「規範性」或「意義性」內涵。（Böhm, 1982：558）

世界觀雖然不若「意識形態」般的嚴謹，但也因具有特定「世界圖像的封閉性」（Abgeschlossenheit eines Weltbildes）及其「貫徹」意志，所以明顯地具有政治性與教育性意義。教育的定義雖然不一，但是其工作內涵卻必定涉及「引導」兒童與青少年到一個特定的世界觀——經由傳統、規範、價值與知識等所仲介的對世界的特定觀點。但是教育的正當性卻不是在使人適應與附和一個預設的世界。恰好相反，教育意義應該在於協助個人創造其自我的世界（幫助人的自我完成），所以教育不應灌輸固著的世界觀，而是為學生開啟一切可能世界觀的窗戶，並且幫助他們能對這些世界觀具有批判的態度與抉擇的能力（Böhm, 1982：558）。

這就正如傅柯所說「挾帶著知識與權力，每種教育系統都是維護與修正論述的政治手段」，Greene 則認為「受教育也就牽涉超越給定的世界，而進入一個可能性的領域」（Becoming literate is also a matter of transcending the given, of entering a field of possible.）（Greene, 1995：111）。易言之，教育的實踐實際上無不受背景世界觀的影響與支配，此即是「教育世界觀」的意義。

教育的效用終究會從人的各種關係（relationships）之中彰顯出來，換言之，「人即是其各種關係之總成」，譬如：人與自己的關係、人與他人的關係、人與社會的關係、人與自然的關係、人與宇宙的關係。所以，教育的效用即在影響學生形成與建立可欲的、正確的、合適的各種關係。這種關係整體的品質表現也同時是其世界觀的彰顯。<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> 人與自己的關係：主要涉及「自我價值感」（sense of self-esteem）的正向發展，也就是自覺、自愛、自在、自得等能力的開展。人與他人的關係：主要涉及「差異包容性」（inclusion of difference）的正向發展，亦即是尊重、肯定、服務、包容等能力的開展。人與社會的關係：主要涉及「溝通責任性」（communicative responsibility）的正向發展，亦即是講理、協調、合作、誠實能力的開展。人與自然的關係：主要涉及「生態性思維」（ecological thinking）的正向發展，亦即是簡樸、謙卑、知足、平衡等能力的開展。人與宇宙的關係：主要涉及「意義創造性」（creativity of meaning）的正向發展，亦即是敬畏、開放、感恩、達觀等能力的開展。（馮朝霖，2010：15-38）



二十世紀末的新知識(宇宙學、地球科學、生態學、生物學和史前史等)看似散發新的曙光,但其仍是支離破碎的謎團而無法形成完整的意象。解離(disjunctive)或化約(reductive)的思維無法將複合的人類整體概念化,反而突顯了認識論(epistemological)的問題。莫翰(Edgar Morin)認為人類必須認識現代世界之所以愈來愈困難,乃是由於我們思維方式的缺失(化約主義)!面對地球認同(Earth identity)倫理的時代,全球性的思維必須考慮到所有部分的脈絡性(context)、整體性(global / relation between the whole and parts)、多向性(multidimensional)和複雜性(complex) (Morin, 1999:13)。今後我們必須同時思考全球進程中的共同性和差異性、互補性和衝突性。我們的世界需要多中心、多元的思考來孕育世界上的多元文化。

當代需要的「教育世界觀」與「世界觀教育」是去中心化的世界觀、「一多相即」(Inter-being of unity and diversity)複雜思維的世界觀。

## (二) 自然世界

### 1. 地球自然生態環境正面臨大變遷與物種大滅絕(mass extinction)的危機

許多著名科學家擔心地球史上第六次物種大滅絕正在慢慢逼近。根據《第六次滅絕》一書研究(Leakey & Lewin, 1996),人類所生存的這個星球在過去的近5億年中發生過5次物種大滅絕,每一次滅絕都有不計其數的生物消失,其中最為人知的兩次是恐龍滅絕和森林滅絕。科學家們認為,第六次滅絕卻將會完全是由於人類的行為所造成。

世界自然基金會(World Wide Fund for Nature, WWF)物種計劃組主任列勃曼(Susan Lieberman)警告,在未來的50至100年內,地球很可能爆發一場由人類行為所導致的物種大滅絕。Leakey & Lewin則估計,在未來100年內將有近一半的物種消失殆盡,甚至一些較為保守的科學家也都同意一場大危機正在逼近。瀕危的黑鸛就是人類行為導致物種滅絕的一個典型例子,目前全世界黑鸛的數目在7000至9500對之間,其中大部分生活在東歐。拉脫維亞的生態學家指出,大規模貪得無厭、無視法律的伐木,完全破壞了黑鸛的生存環境—松樹林。而諸如伐木和建築堤壩等人類活動所造成的生存環境的破壞,無疑是物種滅絕的主要原因。據聯合國糧農組織估計,覆蓋全球陸地三分之一面積的森林,就有2.4%在近12年中消失了,在損失最大的非洲,竟有一億三千萬英畝的森林在過去十年中被砍伐殆盡。

除了破壞生存環境和濫捕之外,全球暖化和環境污染也是造成物種滅絕的重要原因。世界自然基金會根據全球數百種鳥類、哺乳類、爬行類、兩棲類和魚類

的數目變化，訂出一項“生存星球指標”（LPI）來衡量地球的生態狀況，然而卅年來，這項指標已經遽降 37%。<sup>10</sup>

著名動畫作家宮崎駿在《魔法公主》劇情中刻劃了危機的世界圖像，人類的貪婪激起「山林之神」的憤怒。山神的形象在和平的時候是一頭鹿，且具備神奇的自然療癒功能，但在被激怒之後（人類對自然環境的迫壞），神奇的功能轉變成恐怖的毀壞力量，吞噬萬物與生靈，人類飽嚙大自然的反撲力量。水能載舟亦能覆舟，一如《正負 2 度 C》影片帶給人的啟示，人類目前不正是飽嚙生態反撲所帶來的巨大災難？另如文學經典名著《地海巫師》<sup>11</sup>一書所暗喻的，其「一體至衡」的思想（西方作家理解東方哲學的表現）即在闡述「去人類中心」的思維。真正的巫師，探尋並掌握控制的力量後，最終目的是「不使用力量」，一種與大自然的契約，避免造成更多的災難，以維持宇宙萬物的和平共生。

人文藝術領域的「反人類中心論」與「反擴張主義」聲浪其實不正是凸顯當前地球自然生態與人類文明的嚴重危機？

## 2. 地球生態的整體危機與現代理性的偏狹發展大有關係

地球上層出不窮且越來越嚴重的自然災難（乾旱、冰川消失、洪水、土石流、海平面上升、極端氣候……），基本上與啟蒙以來的「理性主體性」（rational subjectivity）肆無忌憚發展所導致的「擴張主義」不無關係。理性主體性發展尋求對於人類內在與外在世界進行統治性的支配、壓抑乃至迫害另類與他者，缺乏對「多元性」的包容。成為常態性的自然災難，是經濟理性長期壓抑生態理性，對大自然的任意踐踏所遭致的生態反撲，也即是「現代理性」本質上缺乏容忍多元性所形成的困境與危機，美國林洞研究中心（Woods Hole Research Center）資深科學家 Eric A. Davidson 如是說：

我們已經在許多方面征服了地球，但是還未學會以一種不具破壞性的方式來生存於其間。我們目前所採取的方式，不外是四處開疆拓土並擴大現代科技的影響力，然而這些全都不可行。雖然我們需要現代科技來維持溫飽，但我們卻承擔不起失去生態多樣性的後果。在這長期人類宰制地球的實驗裡，我們還不知道是否能同時達成『征服地球』與『保育大多數同舟共濟的乘客』這兩個上帝的訓示。我們只能說，按照當前的人類行為模式，將會有越來越多物種走上滅絕之路，最終

---

<sup>10</sup> <http://www.epochtimes.com/b5/2/8/5/c8400.htm>

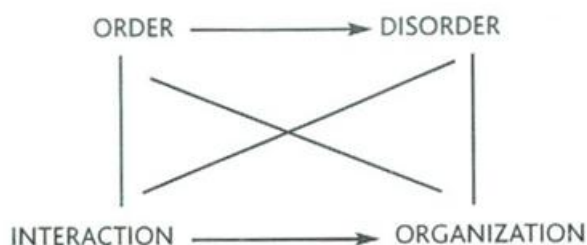
<sup>11</sup> Ursula K. Le Guin 著，蔡美玲譯(2002)，地海巫師 (A Wizard of Earthsea)。

破壞了人類永續發展的能力。<sup>12</sup>

Davidson 因此呼籲我們必須抱持謙卑的態度，了解無論科技發展如何精密，國際經濟制度如何複雜，我們還是得吃東西、喝水和呼吸，還是要仰賴自然資源提供食物、水源、空氣和氣候來維生。雖然短視的觀點認為經濟學與生態學無法相容，但人類面對的情勢卻是：唯有這兩門學科同心合力，人類社會才可能持續維持存在乃至繁榮<sup>13</sup>。知識經濟社會不能再是一個資源無限而盲目擴張的時代，否則只會帶來越多的天災人禍，甚至加速人類文明的滅亡。人類文明若祈求永續發展，那麼知識經濟時代也必須同時是生態經濟，此一情境其實就是後現代特徵之多元文化情境，在其中，往昔相互衝突的科學典範、生活形式、思維模式、價值取向之間的可能關係必須尋求一種新的理論方向，而傳統「化約性」、垂直控管式的理性概念及其運作方式顯然已經無能勝任。(馮朝霖，2003b)

### 3. 混沌/秩序/自發組織/互動構成自然界處處呈顯的「創化」現象

一直要等到十九世紀中葉，混亂開始潛入科學所建立的秩序王國中興風作浪，透過熱力學第二定律一熵的概念，使得我們發現本以為朝向進步的世界，同時也正向衰敗與死亡之路邁進。宇宙其實是混亂、秩序與組織三者的結合。而且宇宙是在不斷地瓦解中進行自我(發)組織。機械論所建構的完美物理世界並不真實。隨後量子物理學又摧毀了決定論的理念，而由相對論取而代之，將不確定性、矛盾以及混亂，引進科學家的腦子裡。(施植明，1993：xii)。



當我們從經驗中觀察到混亂的現象在某些情況下是產生有組織的現象所不可或缺的條件，有組織的現象更進一步促進成秩序的增強，由此便浮現秩序/混亂/組織共同的關係所具有的複合性(複構性)。

生物的秩序是比物理的秩序更進一步發展的秩序；是與生命一起發展的秩序。而且生命世界比物理世界包含並容忍更多的混亂。換言之，在日

---

<sup>12</sup> Davidson, Eric, A.齊力文譯(2001) *生態經濟大未來 (You can't eat GAP—Economics as if Ecology mattered)*，臺北：經濟新潮社，頁 213。

<sup>13</sup> 同上註,頁 31-32

益複合化的組織中，混亂與秩序彼此不斷地在增長。(Morin, 施植明, 1993 : 61)

因此，複雜科學的研究者 Montuori 認為「自發組織」至為關鍵的一個面向就是從混沌中創造秩序，將其所知覺為失序的要素加以整合成為更大與更有包容性的組織(Montuori, 2008, xxxv)。一個組織若無任何混沌將會成為無菌與同質化系統，毫無任何改變與創新之可能。但缺乏任何秩序的絕對渾沌卻也同樣使組織不可能。唯有秩序與渾沌的互動，才可能維持一個組織保有改變、成長與其他可能(Morin, 2007)。

在二元論者的世界觀中，藝術家總被認為是神聖靈感謬思的創造歷程工具，但在非二元論者的世界觀下，創造的歷程卻被理解為演化性的自發組織。<sup>14</sup>(Jantsch, 1980 : 286)

#### 4. 「全像原理」顯示所有生命都分享宇宙的共同奧秘與存有尊嚴

佛教稱宇宙萬法本質為「空性」，意味一切事物之間都是相互依存的。「佛陀將宇宙比喻成一個廣大的網，由無數各式各樣的明珠所織成，…每一顆明珠本身都反映出網中的其他明珠，事實上，每一顆明珠都含有其他明珠的影子。」

(Sojajenpoche, 1986 : 59) 萬物並非獨立的存在，亦無法單獨存在，而是相互一體，如摩尼珠網般彼此輝映無窮無盡。相互隔絕的分別，只是無明妄想而已。萬物的存在都在空性中相互依存，「即使是我們最微小、最微不足道的思想、語言和行為，都會對全宇宙產生影響。」(Sojajenpoche, 1986 : 61)

宋朝理學家陸象山則以另一種口吻，表達同樣的道理，他說：吾心即宇宙。以同樣理路又說：不識一字也不妨吾作一個頂天立地的君子。當代法國大思想家莫翰以「複雜科學」的世界觀附和了佛家與理學家的古老哲學智慧：我們也應該了解在每個人類生命本身就是一個宇宙，即便是一個很平凡的人。(We should also see that every human being, even a person confined in the most ordinary life, is a cosmos in himself. ) (Morin, 1999 : 27)

在觸手可及的自然歷程與自然歷程的自我超越中，若有喜悅，那就是生命的喜悅；在宇宙無邊演化之內部，歷程與歷程之間的彼此連結，若有其意義，那就是生命本身的意義。我們不是無助的演化主體，而即是演化本身。(Jantsch, 1980 : 8)

---

<sup>14</sup> In a dualistic world view it used to be the muse of divine inspiration which used the artist as an instrument. In the non-dualistic world view, however, the creative process appears as an aspect of evolutionary self-organization. (Jantsch, 1980 : 286)

複合思想的「全像原理」使人類領悟萬物一體的親和感，轉化人類為萬物之靈的偏見，喚醒人類與萬物共同參與演化的意識，對於未來人文教育各領域(生態教育、生命教育、世界觀教育、美感教育……)的同理心或慈悲心大有助益。

你會發現你即是愛，而且每一個人都是愛，這樣你就不需要再恐懼任何人了。當你把某個人當成它的身體時，才有排拒他的理由；一旦發現那個人就是愛的本身，你還有排拒的對象嗎？排拒某個人就等於在排拒自己，愛某個人就等於在愛自己。(Almaas，胡因夢譯 2005：159)

### (三) 文化世界

#### 1. 沙文主義與我族中心造成全球各地的多元衝突危機

當前人類在地球上的處境是矛盾的。從一方面來看，人與人相互依賴的狀況愈漸增長，對於生和死是密不可分的覺察使我們和他人有了聯繫，表面上溝通交流更是成功的，我們的地球透過網際網路、傳真、行動電話、數據機而縱橫交織，相互連結。然而從另一方面來看，人與人之間互相不理解的情形仍是一種常態。當然，我們已見證了相互瞭解的巨大進步，但是不理解的情況似乎擴散地更快些。這種不理解的問題對於人類來說越來越重要，這也是為什麼這個課題對未來教育扮演決定性角色的原因。

莫翰認為阻礙人類互相理解而導致各種衝突的主要障礙在於人類的自我中心、我族中心、社會中心的偏頗，換言之即是沙文主義與我族中心。這些人類的普遍弊病乃是將自己放在世界的中心，並將任何有距離的、外來的事物視為是次等的、無價值的，甚至以敵對的眼光來看待 (Morin, 1999：51-52)：

- (1)自我中心 (egocentrism)：自我中心支撐了自我辯護(self-justification)和自我光耀(self-glorification)所產生的自我欺騙(self-deception)，並傾向於投射在他人(不論外來與否)身上。
- (2)我族中心和社會中心 (Ethnocentrism and sociocentrism)：此類中心主義滋長排外和種族歧視的想法，有時我們甚至不以對待人的方式來對待外來者。要有效的打擊所有形式的種族歧視，必須洞察我族中心與社會中心心態的根源，而不只是表面的症狀而已。
- (3)化約的心智 (reductive mind)：當知識的複合體被簡化成只剩下知識的其中一個元素(被視為唯一重要的元素)時，這種化約的結果在倫理世界中比物理知識來得更嚴重。然而這些化約的、簡化的、支配思想的模式再結合機械化的不理解，會將天生具備多樣性的人格化約成只有單一特徵。

#### 2. 全球化發展同時帶來世界地球村的衝突與契機

「每個人類，無論好壞、貧窮與否、東方或西方，都不知不覺在全球化的折磨當中。全球化是一個明顯的、潛意識的、無所不在的現象。」(Morin, 1999：

34)

當歐洲人享受全球化的舒適與樂趣時，許多非洲人、亞洲人、南美洲人正遭全球性貧窮之苦。他們的每天生活因世界可可、咖啡、糖和原物料的市場價格波動所苦。他們也被西方全球化所追趕，特別是單一栽種工業化經濟體系。全球化無疑地統一了世界，但我們必須說下一階段將面臨衝突。全球化逐漸統一且造成對立與負向的影響，如巴爾幹化<sup>15</sup>。

當世界越來越分裂，全球化卻反常的鼓勵或促進國家成為聯盟。然而，事實上為了對抗當今全球地文化同質化(homogenization)，國家解放的要求紛紛湧起，正反映了民族主義的文化潮流，而這樣的要求也造成了日後的危機。各式各樣的對抗餵養著彼此，例如：不同國家宗教間、現世觀和宗教間、現代化與傳統間、民主與獨裁間、富裕與貧窮間、東西南北方之間的對抗。而那些衝突結合戰略、經濟、權力與利益。然而這些的衝突從亞美利亞洲或亞塞拜然越過中東到蘇丹，並隨著不同的信仰與種族的問題而更趨嚴重，而民族與國界的問題及各式各樣的競爭與背離也造成了關係的緊張，例如中東地區。

二十世紀的地球宛如一張獨特的面紙，具有被形塑與撕裂的雙向可能，而那被孤立的殘骸仍相互鬥爭。國家掌控著世界舞台，看似充滿權力卻無能為力；科技工業像海浪般席捲全球，沖毀許多文化、族群與人類。發展本身已造成許多問題，遠勝過其能解決者，且在興盛的西方社會留下深遠的文明危機。因此，我們的發展不該只在物質上，而應該也在理智、情感、道德等…方面有豐富、複雜、多元的見解。(Morin, 1999 : 34)

### 3. 地球公民意識的迫切性(個人自主性+社群參與+人類認同)

人性個體性與人性整體性之間的「一多相即」其實乃是超越二元邏輯的「非此即彼」，而是「非一非異」，就是如此的「創造性曖昧」，個人與人類整體的倫理連結自古即被著墨，西元前第二世紀一個拉丁文學作品《劊子手自己》(*Bourreau de soi-même*)劇中的一個角色 Terrence 就曾說：「我是人，屬於人類的任何事物對我都不會陌生」(*homo sum, nihil a me alienum puto. I am human, nothing that is human is foreign to me*). (Morin, 1999 : 61)

未來的教育應該謹慎避免因人類一體的概念而抹煞了人類多元性的事實。人類有一體性，人類也有多元性……了解人類意謂了解其多元中的一

---

<sup>15</sup>巴爾幹化(Balkanization)意指區域裡衝突矛盾持續激化的狀況，地方政權在諸多地方之間的分割及其所產生的地方政府體制的分裂。巴爾幹半島是世界的火藥庫，許多跨國衝突都是從這邊引發的，如：第一次世界大戰以及二戰後巴爾幹的南斯拉夫、羅馬尼亞、保加利亞等紛紛建立起了社會主義政權。二戰後的歐洲也唯一在巴爾幹地區有著武裝衝突或戰爭的爆發，又稱歐洲火藥庫。2010年7月22日科索沃宣布脫離塞爾維亞獨立，獲得包含歐盟諸多國家的外交承認。

體，一體中的多元。我人必須在多元中認識一體，在一體中認識多元。<sup>16</sup>  
(Morin, 1999 : 25)

對於整體與部分之間的運作關係，已故的美國哲學家富樂(Buckminster Fuller, 1895-1983)用獨特的概念(synergy)<sup>17</sup>來形容。要了解生命的複雜性和宇宙的運作，我們首先要知道合力(synergy)這個字。合力是整個系統的行為，它無法被各個部分行為所預測……因此，是合力使地球與月亮互不可分……合力相對於能量的關係就好像整合相對於分化。(Osbon, 1991 : 341-2)

所有真正的人類發展都意指連結個人自主性、社群參與以及人類歸屬感這三者的整體發展。(All truly human development means joint development of individual autonomies, community participation, and a sense of belonging to the human species.) (Morin, 2001)

在紛亂與瀕臨毀滅的時代，文明存續的希望最終有賴於喚醒人類「地球認同」(earth identity)的意識，期以「地球公民」(earth citizenship)身分關懷人類共同的家園—地球。人類必須在追求科技、工業、金錢、利益與權力的同時，也必須學會反過來思考或重視生態、和平、生活品質和地球整體性，以及和我們生命生存息息相關的環境永續等等議題。地球生命共同體意識保證人類確實體認「這個地球是我們第一個也是最終的家園」(Morin & Kern, 1999)。

地球公民意識藉由鑑往知來體認地球需要文化之多中心(polycentric)與去中心(acentric)；世界社會可以透過對話的方式達到互補，以聯結取代隔絕分立；為使世界社會真實融合一體，每個人都應該培養自己身分的多元認同，孕育世界公民共生的智慧(symbiosophy)，建構人類邁向全球相互了解的倫理。

#### 4. 科技創新、民主發展與多元文化倫理的共進有助於促進全球人類的團結

Morin 指出 21 世紀的民主將面對巨大的問題，這些問題的產生源自於科學、技術與科層官僚密切糾結複雜化發展所導致的巨大機器！這巨大機器確實產製了知識與文明，但也同時產製無知及盲目。從另一方面看，科技創新、民主發展與多元文化倫理三方面的互相加乘卻有助促進全球人類的團結。「民主的再生意含公民精神的再生；而公民精神的再生卻又意含有賴團結與責任的再生，也就是人類倫理的發展。」<sup>18</sup>(Morin, 1999 : 61)

<sup>16</sup> Education of the future should be careful not allow the idea of the unity of the human species to efface the fact of its diversity, or the idea of its diversity to efface its unity. There is human unity. There is human diversity. ...Understanding what is human means understanding our unity in diversity, diversity in unity. We must conceive the unity of the multiple, the multiplicity of the one. (Morin, 1999 : 25)

<sup>17</sup> Synergy 在系統理論範疇被翻譯為「協作」或「融能」。

<sup>18</sup> Democratic regeneration implies the regeneration of civic spirits, the regeneration of civic spirit

歐盟的發展與建構作為此一論述的最佳具體典範當之無愧！二次大戰之前，歐洲是現代化世界的先鋒，但科技領先與經濟超強的優勢並未給歐洲人帶來和平與幸福，二次大戰之後的深切反思，激勵了歐洲人以人權、民主與多元文化倫理為基礎價值觀建構歐洲理事會（Council of Europe）作為追求歐洲和平文明的起始點，此一努力終於在上個世紀末催化鐵幕崩潰，結束冷戰，進而締結歐洲聯盟（European Union），造就人類歷史上最巨大的自由民主政體。因此，科技創新、民主發展與多元文化倫理三合一將會是未來人類文明進步的重要指標，歐盟給了很好的啟示。東亞的統合發展應該也因此可以找到最佳觀察點。

過去臺灣教育曾以孫文的三民主義思想作為意識形態架構，以科學、倫理與民主三種價值作為教育實踐的霸權機制，無形中塑造臺灣教育文化的政治正確性基礎。臺灣經濟走過勞力密集、技術密集、資本密集、知識密集，未來的希望則寄託於「愛心密集」與「美學密集」新典範的綢繆，或許才能走出世界危機與發展瓶頸。而科技創新、民主發展與多元文化倫理三者的加乘並進才能為「愛心密集」、「美學密集」的新典範提供適當的文化社會條件。

#### （四）世界圖像

##### 1. 自然與文明之互相穿透性日益顯明召喚人類反思自身在宇宙中的地位

過去西方幾百年來的科學與學術都因為「化約論思考」（reductionist thinking）的迷思，對於生命、教育、學習等領域的研究長期陷入尋求單向決定論死巷，既無法窮盡自然界的因果關係，也失去真正對人類生命自身的真正了解！易言之，化約論思維導致人自身小宇宙與大宇宙兩端之間的距離越走越遠！全像理論的複雜思維（或系統思維）將人類自古以來追求的完整自我了解帶來契機，這也是生命傳記研究對於人類追求生命究竟意義希望之所賴！

人類是宇宙整體中受時間與空間限制的一部分。我們所體驗的自我、思想與感覺彷彿是與其他事物分離的東西—這是一種視覺意識上的幻覺，這種幻覺對我人而言實是監獄，將我人的個人慾望與感情禁閉在我們最親近的少數人之中。人類的任務必須是將自己從此監獄中解放，擴展我人理解與慈悲的範圍，進而擁抱自然整體的所有生命及其美麗。（Albert Einstein）

人類形成(hominization)的研究對於教育之所以重要，在於人類是由獸性(animality)和人性(humanity)所組成。人類的形成是一場延續了超過數百萬年的連續和非連續過程。所謂非連續性，是由於新物種的出現(其祖先已消失)—能人、直立猿人、尼安德特人、智人—於此開始出現語言和文化。而所謂連續性，

---

implies the regeneration of solidarity and responsibility, meaning the development of anthropo-ethics. (Morin, 1999 : 61)



是指在不間斷的過程中，人類成為兩足、運用手部、直立的社會性動物，包括人類真實語言和文化的取得，且伴隨著可代代相傳的知識、技能、信仰和神話等。從此，人類的形成展開了新的一頁—原始人類被人性化。因此，關於人類將有雙重的概念—生物物理層面 (biophysical) 和心理社會文化層面 (psycho-socio-cultural)—兩者交互影響。

我們來自於宇宙、自然和生命。然而我們的人性，我們的文化，我們的意識使我們成為神祕宇宙中的異鄉人。而我們藉以了解世界的思想，卻因有了它而遠離宇宙，同時我們亦將宇宙視為合理自足，而與我們無關。但就像全象(Hologram)上的每一個點都含藏整體的本質，每個人類心中雖都有自己的特殊性，而內外世界，不論是人性、生活、宇宙都將其神祕的底蘊埋藏在我們心中。但是生而為人，我們卻不能藉由單一的學問如宇宙論、物理、生物、心理學，解答自身的謎團。

未來教育應是全面性、首要性且關係著人類處境的教育 (teaching the human condition)。我們生活在同一地球時空，所有人類，不管到了哪裡，都將面臨共同的冒險—認知人類固有的共同性及文化多樣性。要認識人類，我們就必須從宇宙中探究，而非脫離宇宙。未來的教育必須致力於重組這些零散的知識—從自然科學定位人類在世界的角色，從社會科學發揚人類的多維性

(multi-dimensionality) 及複合性 (complexity)—以及在哲學、歷史、文學、藝術等面向，整合其為有系統的科學知識，使之成為人文的無價貢獻。

## 2. 「自發組織」與「自發性」是理解世界圖像關鍵原則

自發性即是人性中自由、自主、創造及「自為目的性」(Selbstzweckmäßigkeit) 的根源。「自發組織」一詞指涉在某一系統中的諸元素自發地浮現的集體行為 (The term self-organization refers to a spontaneous emergence of collective behavior among elements in a system.) (Montuori, 2008, xxxv) 對於自發性在人類生命中的至上重要性，沒有人能比德國哲學家尼采 (F. Nietzsche) 的洞察更為明白犀利！

「最能象徵創造、自由與嚮往生成 (becoming) 的形象莫如孩童，因為孩童是天真與健忘的，是一個新的開始，一個遊戲，一個自轉的旋輪，一個原始的動作，一個神聖的肯定。」(轉引自馮朝霖，2004)

人本心理學大師佛勒姆 (Eric Fromm) 在其名著《逃避自由》一書中強調實踐積極的自由 (free to) 主要的兩種形式—自發性的愛與工作；這兩者共同在民主社會應可展演為「積極公民」與「志工精神」文化。

「臺灣是一個令人感動的地方」！臺灣之所以令人感動，陳樹菊女士的精神

可說是很好的表徵—自發性的良善與愛，職業儘管平凡卑微，卻具有自尊自強自愛之心，樂於幫助別人而不求回報；對生命充滿喜悅、對生活充滿信心、享受當下美感且善於同理其他生命。自發性的另類其實就是創意的本質；自發既是民主的動能，也是民主的目的！各種形態的另類教育不論其教育哲學與思想如何差異，但對於生命自發性的尊重則有顯然的默契。

表 2 以自發性(Spontaneity, Spontaneität)為基礎的世界觀體系一覽表

以自發性 為基礎的 世界觀體 系	範疇 理論	世界觀核 心概念	知識論/ 學習理論	倫理學/ 社會實踐 核心規範	存有論/ 生命意義	美學
	複雜科 學 / 系 統理論	混沌與隨 機 (chaos, emergen- ce)	自我組織 / 克服複 雜 / 意義 建構	自主性與 合作的自 由	共生的智 慧 symbio- sophy	即興美學 Improvi- sation
	佛 學	空性 / 緣 起性 shunyata	明心見性 / 轉識成 智	心佛眾生 不二 / 慈 悲喜捨	即心即佛 / 即身即 佛 <sup>19</sup>	空明 / 空 樂如一 Ecstasy
	儒 學	天 行 健 (生生不 息) / 仁性	存養擴充 / 盡性成 德	正德 / 利 用厚生 / 惟和	天人合一 / 天道性 命貫通	參贊化育 Co-creat ion
	批判取 向人本 哲學	自發性 / 未確定性	好奇心 / 建構發展	同理心 / 自發的愛 與工作	解放 / 自 我完成	參化 / 協 同創造 Co-creat ion

自發性與自發組織的核心概念為人本教育與全人教育帶來更系統性的深刻論述基礎。

### 3. 發展共生的智慧(生態智慧與人類倫理)以面對地球危機

東方宗教與哲學大體都贊同「天人合一」的世界觀，相信「現象的多」與「本體的一」究竟乃是無法二分，就如大乘佛法始終宣稱的「心佛眾生不二」，禪宗堅信「狗仔也有佛性」，或是更美的「一花一世界，一葉一如來」。然而在個人生命中的人性奧秘其實永遠呈現「一與多」的張力，其所隱含的曖昧性

<sup>19</sup>人類生命學習與修行意義，大乘顯教強調「即心成佛」，而西藏密教則強調「即身成佛」，意趣與方法各有勝場，但也有共同的核心要素，即是「悲智行願」。

(ambiguity)－重複與差異 (repetition and difference)，永遠會彰顯在一個普世的現象上：人人都渴望被他人認同，卻又同時不願被他人定義！<sup>20</sup> 而在他人傳記中我們看到了人性與宇宙的秘密：看到既熟悉又陌生的世界；看到既是自己，也不是自己。

當代法國大思想家莫翰認為：「全像理論」在全球化的當前世界乃是越來越顯明的現象！不僅地球上每一個部分都越來越成為地球整體的部分，作為整體的世界也越來越清楚地世界的部分中呈現，此一真理對國家、人民與個體同樣很顯明。就如全像中的任何一點都包含其整體的所有資訊，所以每個個體都具有或含融了世界上任何地方的物質與資訊。<sup>21</sup>(Morin & Kern, 1999：19)

我們每一個人都可以有我們自己的《與神對話》，跟自己的內在智慧接觸，找到我們自己內在的真理。這就是自由之所在。這就是機會之所在。這就是生命最終目的之所在，體驗自己是神的一部份：

你是，一向是，也永遠是神聖整體的一部分，是整個身體的一員。  
所以，你在世上的工作並非學習（因為你已然知道），而是重新憶起你是誰，並且重新憶起每個人是誰。愛是終極的真實（reality）。他是唯一的、所有的真實。愛的感受是你對神的體驗。(Walsch, 1998：48-91)

西方神話學大師坎伯在長年研究世界各國神話與宗教隱喻之後，得到深刻而富於意義的結論，認為「神話是眾人的夢，夢是私人的神話」(Campbell, 1997：18)，在他的成名作《千面英雄》書中的結論性論述足以支撐「共生的智慧」所訴求的人性論基礎：

我們甚至不用單獨去冒險；因為萬世的英雄已在我們之前走過；迷宮已徹底為人所知；我們只要遵循英雄的路線便可。在我們想要找到可憎事物之處，我們便會找到神，在我們想要向外馳遊之處，我們便會來到自己存在的中心；在我們想要獨處之處，我們便會與整個世界同在。(Campbell, 1997：22)

#### 4. 文明日益加劇的不確定性與複雜性需要謙卑與參化的世界觀精神面對

---

<sup>20</sup>當代靈修心理大師阿瑪斯因此給了一個很有力的啟示：你的世界無法界定你，也不該界定你。知道自己無法被定義，可能就是一種解脫。一種什麼都不是的狀態卻有一種存在感，一種最真實不虛的感覺！（Almaas，胡因夢譯 2005：50-1）。

<sup>21</sup> Not only is it the case that part of the world is more and more party to the world, but the world as world is more and more present in each of the parts. This truth is evident not only for nations and people but for individuals as well. Just as each point on a hologram contains information about the whole of which it is a part, so each individual henceforth takes in or assimilates matter and information from everywhere in the world. (Morin & Kern, 1999：19)

現代化世界特殊性之價值零碎化 (fragmentation of value) 導致人類對生活世界失去「綜觀的可能性」(Unüberblicklichkeit)，人類在此急速變遷分化的社會中容易因此徬徨無措 (orientierunglos)！德國哲學家 Welsch 認為「後現代意指激進的多元化狀態，而後現代主義則是對此一主張的護衛」(Welsch 1997: 4) 現代主義與後現代主義的爭論即是關於「理性」之爭論，而當代德國與法國哲學的大論爭基本上即針對在多元化理性之中是否仍有一個「一統的理性形式」(eine Einheitsform der Vernunfttypen) 存在？如果可能，那麼應如何理解？(Welsch 1997: 274) 面對如此複雜、多元與歧異的社會，教育工作的挑戰又是什麼？

批判思考、溝通理性的講求容或都是面對日益多元分歧、變遷劇烈之世界所必須推崇的基本素養，但這樣的論述與訴求本質上仍是延續現代性的典範路線，對於生活世界遽增的「斷裂」(disruption)、「偶然」(contingency)、「不可名狀/不可說」(incomprehensible) 等等現象與經驗尚無以為對！一言以蔽之，世界圖像的首要概念何嘗不能以混沌與曖昧名之！在日益多元、歧異、零碎與不確定的世界，人類最重要的生命智慧乃是忍受曖昧！忍受生成流變！啟蒙以來的現代性文明世界觀基本上信仰「確定性」(certainty) 與「同一」(identity)，但尼采之後，「曖昧」(ambiguity) 與「生成流變」(becoming) 逐漸成為新世界觀要旨，在二十世紀後半的後現代，「曖昧」與「生成流變」的世界觀則幾乎已經是主流，就如創造力大師如是說：

有智慧的明智之人能夠與模糊曖昧相處，並且體認它是所有人與世界互動的本質；僅有智力的人則視模糊與曖昧為必除之惡，必須除之後快！但有創造力之人則從容忍模糊曖昧之中學習，雖然容忍模糊曖昧並非易事！(Sternberg, 1995)

謙卑：各種中心主義、沙文主義與部落主義的偏執帶給人類無數的災難與禍害，將人類不斷推向對立與衝突，因此地球和平與尊嚴的起始點無非是「謙卑」！參化：後現代啟示了人類文明與「大寫真理」的無緣，在一切偶然的緣起中，唯有不斷擴大的團結與基進的民主能為人類「拔苦與樂」！參化的希臘文字源稱 Methexis(德文 Teilnehme, 英文 participation)；系統理論稱「融能/協作」(synergetic)，倫理學稱「團結」(solidarity)，教育學稱「合作學習」；參化本身偏向美學的意涵，義理上接近儒家所謂「參贊化育」、莊子所謂「與萬物遊」、禪宗的「空樂不二」！

偉大的藝術都共享同樣的設計—將世界融攝於宇宙意識，然而，此一融攝並非恩寵的作為，而是生命自我的超越。(… great art always shares in the design of the “inclusion of the world in the consciousness of the universe”. This inclusion, however, is not an act of grace,

but the self-transcendence of life.) (Jantsch, 1980 : 289)

## 二、人類圖像<sup>22</sup>

複雜科學認為系統中的元素並非簡單的均質性，每個個體都具有微妙影響力，而個體的特性、個體與個體間的互動，以及個體與環境的互動，皆可能使系統突現 (emerge) 某種混沌或秩序。

再者，「人是什麼？」這個問題一直是西方思想史的核心課題，古希臘先哲努力突破神話的桎梏，認為人類透過「理性」可以適切的認識世界，中世紀時理性則臣服於宗教信仰下，文藝復興和啟蒙運動將人從神的附屬地位中加以解放，賦予個人主體及理性積極肯定的地位。然則承襲啟蒙運動「理性至上」和「人定勝天」的世界性現代化潮流，開展的卻是理性的工具性層面，反而有滅絕人類主體性的危險，致使後現代論述出現與之爭衡 (楊深坑, 1996)。後現代對支配性的「邊界」提出去中心化(decentering)的挑戰，強調文化脈絡、局部、差異及多元觀點的重要。

可見，在歷史演進的過程中，對於「人類圖像」有著不同階段的想像，對人類主體的想像也影響著不同教育方向的規畫。然則，主體並非是一種先驗的、本質的存在，具有未完成性、依他起性，後現代論述所稱的「主體之死」，可看作是教育上新的轉折，絕非其終結 (馮朝霖, 2003 : 70)，它所檢視及批判的乃是主體在社會情境中形塑生成的「主體化」歷程。換言之，主體是在某種給定的生存狀態下，去從事主體建構的可能性探索，或去抗拒、逾越既成的主體框架的可能性 (劉育忠, 2009 : 3)。

本小節以「複雜科學」及「主體」做為主要的思維脈絡，陳述國民中小學課程系統中的人類圖像。茲以孩子的主體出發，陳述人與自我、人與群體、人與自然的教育圖像，但我們也需敏覺，孩子的主體性並非固有不變的，而是具有可生長性，且是一種持續不斷的開放探詢歷程。於此，本節描繪的人類圖像並非不變的「真理」，而是試圖對課程綱要所涉及的豐富、複雜及變動的議題，提供一種觀點，做為後續課程綱要探究及建構的參考。

### (一) 人與自我—自發 (個人主體的開展和自由)

「教育的基本意義無非在促進每個人最佳可能的自我組織、自我創化」 (馮朝霖, 2002 : 序)<sup>23</sup>，國民教育強調「以學生為學習主體」，這意味著教育要關

---

<sup>22</sup> 感謝道禾教育基金會廖崇斐研究員，就中華文化義理相關論述參與本小節寫作。

<sup>23</sup> 華德福學校創辦人 R. Steiner 即曾言 (引自游宏隆, 2004 : 65) :

我們不應問一個人生存於現今的社會應具備那些知識與能力，而是應該問這個人的內在潛能是什麼？以及他的發展方向是什麼？如此，我們才能為現有的社會不斷地注入由成長中的這一代內在出發的力量，也只有這樣的社會，才是一個由其組成份子所共同創造的活社會，而不是一個以既有的社會組織型態來要求並塑造成長中一代的保守社會。

注的是孩子主體的開展和自由，<sup>24</sup>而非僅是社會需要或國際競爭力的考量；孩子本身即是教育的目的。這得要重視孩子做為成長有機體所具有地自動自發的能量（Miller, 1997/2007：133），並從孩子的視野看待學習的歷程，以讓孩子具有創新自身的能力；此外，不僅需要教育工作者的循循善誘，也依靠學習者的責任承擔及參與建構。

自發性（spontaneity）是一切系統進行創化、自我實現、自我超越的根本動力（馮朝霖，2003：160）。自，是強調生命的主體。發，是發生、發動的意思。生命主體所產生的力量，便是自發。真實的生命力量一經發動，便能持續地產生動力，持續地往理想目標邁進。真實的生命力量雖是沛然莫之能禦，但卻非茫然無緒地隨意發散，而是淵然有定向。<sup>25</sup>自發乃是因「自」而「發」，更強調「發」以明「自」。生命主體，是發動之所以可能；而發動，亦是主體得自覺地要如此。可以說，生命力量之所以發動，乃是一種自覺地探尋生命主體確立的過程。此種主體建構的歷程，不是指自然生物欲力的表現，而是強調一種自覺地情感、意志與思考的實踐行動，以彰顯自我成為「人」的存有意義與價值。

主體的建構，並非一開始就已清楚明白，必須通過自覺的探尋方能開啟。此種不明白、未開啟的狀態，也就是「蒙」的狀態。華人對求學的孩童稱為「童蒙」，意指此時生命處於稚幼的狀態，容易受到遮蔽。生命主體有可能受到客觀環境、個人習氣等影響，而導致「自發」不易。因此，自我主體雖因個體特質而有多種發展的可能，但也必須正視外在限制或薰習，透過學習歷程來開展而得其自由。

#### 1. 能動（人類具有主體的能動性）

教育在追求自我實現的完成，這樣的完成，A. Touraine（1997/2010）認為需透過「將個體視為社會生活趨向和變革的行動者」的肯定而實現（p. 74），他強調：教育是為了個體（individual）成為主體（subject）的能力而努力，此種「主體」乃是個體去成為自身生命的行動者（Touraine, 1997/2010）。

建構學習論認為，在參與並建構知識的學習歷程中，孩子的能動性是重要關鍵。換言之，孩子不是等著被填塞資訊的空白軀殼，而是有感覺、有意識且獨特的學習主體。孩子成為主體自我實現建構過程，固然受到社會情境的約制，且易受到生活周遭工具物件、科技產品及視聽媒體的影響，但學習者彰顯自己做為

---

<sup>24</sup> 翁開誠（2002）認為，主體性（subjectivity）是對追求自由的覺悟和努力；要覺悟，因為我們常不自覺自己的不自由、逃避自由和需要自由，要努力，因為要在真實生活脈絡中實踐出來，而且這實踐常是辛苦的、分裂衝突的、曲折的、反復的。R. S. Peters（1998）則曾分析「自由」的概念：1.自由並非自然的狀態，而是一種社會原則（freedom as a social principle）；2.自由有其客觀條件的規約，但人有主觀條件做為選擇者（man as a chooser）；3.「選擇」並非機會主義的投機，而是在學習陶養下，讓孩子展現真誠性和理性反省能力，並擁有意志力去執行，成為「自律」（autonomy）的自由人（引自楊洲松，2005）。

<sup>25</sup> 進一步來說，生命真實力量的發動，並不是順隨著欲望而發動，因為欲望是人在面對事物時產生的執著性，此種執著性易使人落入客觀限制的羅網。生命力量的發動，正是要突破此種限制，使得自我的生命有一種超拔世俗的可能。此種超拔，一方面是正視現實生命的有限性，一方面則肯定人類生命具有追求無限之可能。因為，在嚮往此無限的自覺中，內在興起了一淵然有定向的實踐動力。

行動主體的能動性（agency），卻是決定其可能性的主要動力。

## 2. 多元智能（人類擁有多元智能來和世界互動）

教育如果是使孩子主體開展並邁向自由，那麼學習不是一種外在普遍性的供輸狀態，更是個殊主體陶養的一種需求歷程。於此，孩子對於環境事物的理解與表徵形式是多元的，可以透過不同的符號系統來建構自己對世界的理解，須在課程中讓學生擴展不同認知途徑，運用多元的智慧能力與表徵形式來呈現其意義。<sup>26</sup>多元智能的肯認及運用，有助主體的認同建構與整體文化的豐富精進。

## 3. 動態建構（主體建構是動態、開放的歷程）

孩子不僅在學校教育階段才成為主體，且主體建構是動態變化且脈絡敏感的，這是終其一生的功課。孩子的主體並非本然即已成熟具足，需要透過學習來開展並創生自身。在學習的歷程中，學會學習比習得固定的知識更重要，孩子需要擁有開放的空間和時間，找到文化工具來檢視自己過去的經驗，從中得到文化滋養而思考未來的選擇。

### （二）人與群體—共榮（差異主體的溝通和關懷）

孩子的主體生成是一種建構的歷程，此種建構必須落在現實情境及人我的互動中構作。於此，主體建構固然受到所在群體的影響，主體亦可能微妙影響群體的走向及面貌。群體儲存了長期以來人類社會所生產的文化成果與資源，人在群體中取得成就，亦對其發展負有責任。故此，主體生成不是走向自我中心，更需肯認他者及其差異，在主體化互動互成（intersubjectivity）的狀態下，孩子在學習歷程中不只在求自身的發展，對促進群體生活的公共良善（public good），亦需有參與意識及行動知能，以使彼此可以更好的共同生活。

這樣的公共良善，近於孔子所說的「仁」。<sup>27</sup>孔子講「為仁由己」<sup>28</sup>，進一步又說「夫仁者，己欲立而立人，己欲達而達人。」<sup>29</sup>仁，是指人與人之間的真實關懷，就生命主體的開展而言，「仁」的實踐，不是孤立的自我完成，而需理解並關照到既共同生活而又有著差異的群體世界。

## 1. 差異理解（對差異的理解使群體共同生活成為可能）

差異是生成社會演化的重要因子，理解和接納差異不僅促進創新，亦是各

---

<sup>26</sup> H. Gardner 曾提出語言、數學--邏輯、內省、人際、身體動覺、音樂、視覺空間、自然等八類多元智能。E. Eisner 則在美國教育研究學會(NSSE)1985年由其主編的《Learning and teaching the ways of knowing》年刊中，提出多元認知形式（modes of cognition）的主張，並邀請多位作者加以論述，包括：美感（aesthetic）、科學（scientists）、人際（interpersonal）、直觀（intuition）、敘事及例證（narrative and paradigmatic）、形式（formal）、實踐（practical）與靈性（spirituality）等。

<sup>27</sup> 陳淳：《北溪字義》卷上：「仁含萬善。能仁，則萬善在其中矣。」（北京：中華書局出版，1983年8月），頁25。

<sup>28</sup> 《論語·顏淵》：「子曰：『克己復禮為仁。一日克己復禮，天下歸仁焉。為仁由己，而由人乎哉？』」收入朱熹：《四書章句集註》，頁131。

<sup>29</sup> 語見《論語·雍也》收入朱熹：《四書章句集註》，頁92。

個體得以共同生活的重要基礎。後現代論述對差異與多元抱持積極肯定的態度，複雜科學亦認為開放和擾動可以促成自我組織的演化。孩子做為主體開展以持續創新其自身時，亦需有能力敏察他人做為一種主體的存有，主體各有差異，其中有著生物和歷史、政治、經濟、社會等條件的作用。然而，差異具有相互理解、相互溝通的可能性，<sup>30</sup>對差異的理解及接納，使個體及群體的生活擁有更多開創性與自由度。

## 2. 民主參與（民主參與促進共同生活的良善）

Touraine (1997/2010: 336) 嘗言：當個體只被視為一個勞動者，只為工作市場的需求和能力作準備，而不再像民主社會成員或公民般被看待時，教育就在社會中失去了它的重要性。複雜科學即強調個體是所在系統的反饋參與者，對系統生成及走向具有微妙影響力。於此，孩子不只是社會文化的承受者，亦是公共生活的參與者及創造者，透過持續的表達、溝通及行動而精進社會的民主化。其中，強化每位成員主體自由的可能性和互助關懷，毋寧是社會民主化的重要環節。

## 3. 開放性（主體在群體中既適應又開創）

孩子一方面要傳承及學習既有文化，以適應社會生活並和廣大的人類文化相連結，一方面卻也要批判性識讀既存的文化，以為既有的文化注入創新所需的能量，如此自我與群體間才能取得動態平衡。於此，權威不是一種外在紀律的強制，而是給出一種典範，讓孩子以一種探索、想像、對話和省思的方式，透過感知、思辨而有意義地參與群體共同生活的建構。

### （三）人與自然——共生（複雜自然的理解和參贊）

人無法自外於自然，全人教育不能簡化為「以兒童為中心」，而是朝向「以生命為中心」（Miller, 1997/2007），包括孩子個體生命、他人生命及自然環境之間的圓滿完整。

《莊子·齊物論》曰：「天地與我並生，而萬物與我為一。」意指萬物不是要滿足人類的生存而存在，人與天地萬物的關係不僅是和諧而共生的關係，更是本質上的一體關聯。《中庸》亦言「參贊天地」<sup>31</sup>，面對天地萬物，人類是參與者，而不是宰制者，因為是參與者，所以不能只是站在自己的本位來思考，或主客二分的用理智、客觀知識來把握世界，而是以一種生命情感、意志的交融，進入自然、參與世界。人類通過參與並助成天地之化育，使得人類與萬物皆得以順適地生長，表現「天人合一」的生命價值。

## 1. 複雜有機（人類整體性的面向自然）

人類依存自然而存在，不只是生理的、利用的，亦是文化的、美感的、靈性

<sup>30</sup> 在華人文化中，是預取一根源性的整體和諧來確保此種可能。此根源性的整體和諧，在傳統哲學詞語中，以「道」來表示。當群體表現出和諧的狀態，稱之為「有道」。當群體失去了和諧狀態，則稱之為「無道」。

<sup>31</sup> 《中庸》第二十二章：「唯天下至誠，為能盡其性；能盡其性，則能盡人之性；能盡人之性，則能盡物之性；能盡物之性，則可以贊天地之化育；可以贊天地之化育，則可以與天地參矣。」收入朱熹：《四書章句集註》，頁 33。



的滋養泉源；不只是理性的解析，亦是感性的欣賞與投入。人類面向自然，不能將它切割成為片段的、機械的、簡化的物件，而應視為整體的、有機的、複雜的生態，與之共存共生。

## 2. 相互連結（人與自然一體關連）

在自然生態中，沒有任何現象是孤立存在的，系統的整體性是從部分之間的關係動力浮現出來，部分既與整體相互依存，整體亦大於部分的總和。人類主體與自然其他各部分共在（coexist）此生態系統中，短期的自私自利或有利於自身生存，但不利於生態系統部分及整體者，亦會禍害同在連動系統中的人們。

## 3. 永續發展（人對自然負有保育責任）

孩子在建構自我主體時，不僅要自我增權益能，亦對當下及未來的人們及自然的永續發展負有責任。如果要「能滿足當代的需要，同時不損及未來世代滿足其需要之發展」<sup>32</sup>，亟需重新思索人類與自然的關係，去保育、滋養而非剝削自然世界。

# 三、學校圖像

有人或許好奇，經過幾個世紀的演變，學校教育樣貌有了哪些改變？跟教育階段有關嗎？跟教育工作人員以及利害關係人的多樣性有關嗎？又跟教學方法與學習內容有關嗎？以美國為例，五十年來的課程論辯確實有所改變。1950, 1960年代學科中心與學生中心課程的明顯衝突，已經從當前的教育改革舞台消聲匿跡。公立學校該教些什麼的議題，已經讓位給標準、教育成果與責任績效（Franklin & Johnson, 2008:473）。前述那些問題的答案，本來就不易回答，但是透過若干學校圖像的描繪，或許我們可以更有信心地提出問題的可能答案，同時對於當前（或未來）的學校教育樣貌，多了幾分把握。

### （一）教師圖像的歷史型塑與社群建構

Fullan 藉由 Lortie、Goodlad 等人的知名研究，傳遞出一幅鮮明的教師圖像。在 Lortie(1975)著名的《學校教師》（*School Teacher*）經典研究中，探討的是教師的工作內容與思考方式。其以大波士頓地區的中小學教師進行抽樣訪問 94 位，也對佛羅里達州 Dade 郡將近 6000 位教師進行問卷調查，有了以下幾點發現（林曜聖等譯，2010:7-5~11）：

1. 教師培訓無法讓教師為真實的課堂情境做好準備。
2. 蜂窩型的學校組織型態，意味著教師必須私底下與自己的問題、焦慮奮戰；而且大部份時間是與同事疏離的。
3. 教師並未發展出一種共同的技術文化，部份原因是物理環境的疏離，部份原因

<sup>32</sup> 參見 1987 年聯合國「世界環境與發展委員會」所發表的「我們共同未來」報告。

則來自缺乏分享、觀察及討論彼此工作的規範。教師這個行業的特點是，缺乏具體的模仿典型、影響鏈不明確、多元且具爭議性的標準、模糊的評量時機，以及產品的不穩定性。

4. 教師需要協助時，最有效的來源就是同儕教師，其次是行政管理者和專家。
5. 有半數的問卷填答者指出，教師會大量依賴本身的非正式觀察，做為有效教學的標準。
6. 教師認為最大的獎勵屬於「精神獎勵」(學生學有所成)，其次是獲得他人尊重；而前者是教師自豪感的主要來源。
7. 教師心理狀態和教學特徵的一種主要感受是不確定教學工作是否有效。
8. 在教育革新方面，九成以上的教師會將額外時間(空堂)用在與課堂有關的活動，而這些工作通常是獨立進行的
9. 教師長期會因為缺乏時間、工作未完成而感到困擾。

無獨有偶地，Goodlad(1984)針對全美 1350 位教師與班級課堂生活的研究發現：

1. 課堂組織的主要型態是一個小組，教師最常與整個小組相互聯繫，而小組中每位學生基本上是獨立學習、完成工作的。
2. 選擇教材、決定課堂組織與教學程序等，多屬於教師自主的範疇。
3. 教師多數時間是花用在教學、監督學生作業或舉行小測驗上。學生之間的積極主動參與學習或與教師互動很少，而學生參與的活動類型有限，多半是聽講、回答問題、討論測驗卷等。
4. 教師缺乏對學生表現的表揚、糾正，以及指導其如何做得更好。
5. 很多學生對於課堂生活顯得被動、不滿。即使是低年級學生，也沒有時間完成課業，或者不瞭解教師的要求。
6. 教師很少有影響力，也很少參與全校性及其他課外事務。
7. 學校、教師團體或者同校教師之間，很少積極而持續的交換想法或實務經驗。

此外，Fullan 引述了 Scott 等人(2000)針對澳、紐、英、美四國教師的研究，指出教師仍然認為「看到學生進步」、「讓年輕的生命有所改變」是教師的精神獎勵，但是四個國家都存在「專業侵蝕」(the erosion of profession)的問題—包括專業認同與地位下降、外在干預與工作負荷增加，以及教育變革本質的去專業化。

從另一個角度來思考，如果教師能夠想像並改變他們的教學思維，從協助學生學習「事物」轉變成跟學生共同努力，發展出本身與探討對象之間的關係，那麼教師就能夠開始創造出一種對話的空間(Reeder, 2005:259)。而當教師在自己的學校之外，與更多人一起合作，那麼一個完全的新技能、關係和方向，會大大地改變了教師專業的本質。而且，這樣的新專業主義是合作的，不是各自獨立的；

它是開放多於封閉、有權威性但不是特別施予控制的。這種教學專業的變革，包括標準、資格證照和教育工作者的工作條件和文化。其中，Kruse 等人(1995)提出專業學習社群(PLC)五個核心因素：反思性的對話、教學實務的去私密化、集體聚焦在學生學習、協同合作及共享的規範與價值(林曜聖等譯，2010:7-24)，值得關注。

以 Marsh (1995)有關學校本位課程發展(SBCD)的見解為例，每一所學校所規劃和實施的課程之間，不必是彼此隔離、互不接觸的。也就是說，SBCD 背後的理念不是來自於個人主義。某校教師對教材的理解，可以跟另一所學校的教師理解併行不悖；學校專家可以提供相似的建議，教師可以面對同樣的課堂問題；而一所學校所在社區的特徵，也可能與其他社區類似。SBCD 其根植的理念是對師生雙方都有助益。它之所以對學生有益，是因為所學課程是專門為他們發展的，而這些課程建立在對學生的個性特徵和需求，以及對學校和社區資源的縝密評估之上。它之所以對教師有益，是因為他們從事了大多數的評估和專門課程的開發工作，他們相信這些課程將為學生帶來最大程度的進展。因此教師實施專業判斷，發展出對本身所創造課程的信任。如此一來，規劃的課程、制定的課程和體驗的課程三者之間，差異得以縮小，教師也可以在課程實施過程中靈活變通。當課程以這種方式開發和實施時，它們會不斷受到學校教師的監督；一旦將來條件發生變化，這些課程通常會比從外部強加的課程較容易產生變革(引自鍾啟泉、張華主編，2002:1201-1202)。長期以來教師被視為課程忠實執行者的角色，在未來應該被鼓舞發揮創造的勇氣，透過社群營造與價值的共享，激發學生的學習渴望。

## (二) 學校領導者圖像的搖擺與確認

隨著時間的推移，學校的界線越來越具穿透性和透明性。這樣的發展儘管無法避免，但也令人嚮往。不可避免的原因，來自於公共組織無止境的績效責任壓力，以及近來更多迫使學校履行績效的手段，其中包括科技社會中，方便取得資訊的管道日益增加。另一方面，之所以令人嚮往，是因為在現代社會中，個體不再能夠獨力完成教育的任務—除非能夠將各種力量整合起來。對任何單一團體來說，獨自完成這項任務已經過於複雜，而且這些新的夥伴合作方式，具有威脅性和複雜性。因此，Fullan 的結論是，假如「校外」要我們遵照它所決定的條件，何不嘗試冒險一下，讓它有機會依照我們所決定的條件來進行(林曜聖等譯，2010:10-2~3)。

以校長這位學校領導者而言，隨著學校邁向自我管理的發展趨勢，校長似乎受到新舊兩個世界的最壞影響。其中，舊有的世界運作一如往昔，期待校長經營一所穩健的學校並對所有利害關係人的需求與意見做出回應。同時，在新的世界裡，各式各樣支離破碎的要求，充斥著整個學校，期望學校在每天放學時，不斷展現更好的考試結果，並且成為一個理想的學習型組織(林曜聖等譯，2010:8-4~15)。過去許多有關家長和社區參與學校的文獻，對於理解社區與家長

關係似乎充滿矛盾、混淆，當然也談不上提出因應策略。不過，這些研究倒是一致指出：家長與孩童教育聯繫愈密切，對於孩子的發展和教育成就的影響就愈大。新時代的學校領導者更應跟團隊分享願景與團體目標，在成員層面提供高期望，給予心智、情緒上的支持；而在學校文化的塑造上，鼓勵學校、家長、社區彼此合作與互動，進行結構的革新。

### (三) 學校圖像的文化根源與定位

在學校(教育)性質的描述上，Pai(2001)指出學校是一種專業化的社會機構，其設計用意在於將廣大社會的文化傳遞給年輕人。這意味著一個社會的文化規範，乃是學校目標的主要來源，並且每個社會對於學校教育所扮演的角色，有其獨特觀點。相對而言，由於學校受到地方社區的管理與支援，於是這些社區的獨特價值與需求，便對學校特定目標的發展，產生直接影響。循此，有關學校教育的本質，可有五種觀點(黃純敏主譯，2006:181-210)：

1. 結構/功能主義：學校教育乃傳遞既定社會文化、經濟，以及政治規範的過程，這可以讓年輕人成為社會上具有生產力、有所貢獻的成員。
2. 衝突理論：資本主義社會不均等的根本原因，在於學校再製了社會階級的結構，而且社會階級結構並非個人獲得最大報酬的唯一或主要結果；擁有特權的上層階級會透過非經濟的宰制方式(例如語言型態、態度、價值等)，來控制下層階級。
3. 批判理論：社會包含許多不同形式的宰制，而人類受壓迫與剝削的不同情況，多半源自於社會結構以及文化規範與條件。因此學校教育必須強調批判性的讀寫技巧，促使學生挑戰既定的措施、制度與思考方式，構思新穎與變通的可能性。
4. 詮釋主義：要了解學校與社會之間的關係，必須分析學生、老師、行政人員、各種同儕團體、課程與教學法之間的互動關係，以揭露學校存在的優勢語言與文化能力。
5. 後現代主義：所謂理性與客觀知識的事物，事實上都是掌權者的知識、規範與期望；被視為客觀的真理，只是一種宰制的敘事。意義的價值並非中立與固定，而是隨著社會與社會結構的改變而建構與再建構。

這些學校教育本質，一方面呼應了社會文化脈絡所強調的價值信念，一方面反映在學生學習經驗的選擇，以及課程知識的定位與功能上。Schiro(2008:3-6)將學校課程的意識形態分成四類，以突顯不同學術社群所重視的高位階知識與優位技能：

1. 古典學術：認為重要的文化知識已經累積組成於大學的學門中，教育的目的是協助兒童學習本身文化所累積的知識，這包括學習其內

- 容、概念架構以及思考方式，而教師應該扮演微型學者的角色，對於本身學科擁有深厚的理解，並將知識清楚無誤地傳授給兒童。
2. 社會效率：認為學校教育的目的是有效率地滿足社會需求，透過訓練下一代習得職場、家庭所需的技能與程序，成為未來成熟運作、具有生產力的社會成員。教師的教學安排，是透過教學策略的選擇和運用，協助學習者習得課程所指定的行為。
  3. 學習者中心：認為學校應該是讓學習者樂在其中的場所，人們可以依照內在本質自然發展。教育的目的是個體的成長，並與個體獨有的心智、社會、情緒與身體特質和諧發展。教育工作者的任務是審慎創造那些環境、脈絡或工作單元，以便在人們自我建構意義與學習時刺激其成長。
  4. 社會重建：認為教育的目的是促進一個嶄新、更為公平的社會建構，提供所有成員在物質、精神與心智層面得到最大的滿足；而事實與知識的建立與定義，來自於種種的文化假設。

學校如何教、教些什麼、如何跟孩童互動，以及目標為何，凡此種種都深植在我們的文化規範裡。社會存在的優勢世界觀與文化規範，根深蒂固地影響了我們如何教育年輕世代，也讓我們很少去思考其他不同但卻同等合法並且有效的教學可能性。前已述及，在一個複雜、有文字與科技的社會裡，大部份的文化傳遞都發生在特別安排的環境內；年輕人被期望在特定的時段，向各領域專家學習一定數量與種類的知識與技能。教育是一種濡化(enculturation)的形式，一種學習人們自身文化的過程。當此一過程發生在正式的教育環境裡，就是所謂的學校教育。它涉及了專家針對教學目的特別設計的機構裡所進行的教學。認同學校教育同時是濡化與涵化(acculturation)的過程，就是去接受我們學校裡的許多年輕人，在那裡學習優勢但又陌生的異國文化。這暗示著，許多學習與行為上的困難，可能來自於介於學校所認同的可欲規範與少數群體孩童所視為合宜規範之間的差異。在我們社會裡的那些文化差異的年輕人，必須依照他們目的與所處的環境，學會依循優勢的以及自身的文化規範來行事。同時，教育人員必須瞭解，人類的行為並沒有固有的意義與重要性，這有助於教育人員從適當的文化觀點去解釋看起來陌生或分歧的行為，因而將學習與行為的困難降到最低。而只有當教育人員相信所有的孩童在學校是為了學習自己的文化時，那種偏離優勢規範即被視為缺陷的想法，才會消失(黃純敏主譯，2006:55-58, 333)。

教師在學校圖像中扮演舉足輕重的角色。為了跟不同文化的孩童一起有效工作，教師必須了解其文化背景和歷史傳承。此外，教師也必須敏覺於孩童在主流社會及其社群裡所感受到的衝突程度。教師跟其他的學校教育工作人員除了必須認識與欣賞校內少數族群所呈現的文化模式，也應該設法察覺那些潛藏在本身世界觀、價值觀與態度的假定(黃純敏主譯，2006:315)。擴大言之，面對變革時，我們的最佳策略經常會因為本身對於學校教育的信念與觀念而更形艱鉅，有時候會無法跳脫教育學與教育的傳統想法。因此，對於教育變通性的展望，需要教育

工作者能夠批判性地質疑本身的教育經驗，挑戰目前的教育實務、壓抑與限制，以及習以為常的課程與學習觀念(Reeder, 2005:247)。

Morin(1990)指出，我們都是我們所知道事物的共同生產者；我們與外在世界共同合作，而且由於這項合作才使我們對事物具有客觀性。我們是客觀性的共同生產者，而科學的客觀性不只是數據，同時也是產品，而客觀性同樣涉及主觀性。我們可以從細胞生命體本身的自動組織出發，以建立主體的客觀性理論，構思主體性的各種發展，甚至構思有主體意識的人(施植明譯，1993:109)。探索學校圖像的意涵與演進，除了涉及優勢的課程、知識、教材與學科內容選擇，也應涵納多元的學生經驗、主觀意識與價值信念。學校教育實務工作者的角色釐清，同樣有助於學校組織的自我生成與對話空間的創造。

## 伍、結論與建議

### 一、課綱圖像的核心要素——自發、互動、共生

在前章「參、系統圖像擬議」中，以複合思維（complex thought）為基底，針對世界、人類及學校等圖像進行反思與描繪，以賦予國民中小學課程綱要整體性的發展取向。綜合世界圖像、人類圖像及學校圖像的陳述，本研究認為三者之間皆觸及自發、互動與共生的理念，茲再提取「自發」、「互動」、「共生」為國民中小學課程綱要圖像的核心要素。

#### （一）自發（spontaneity）

教育的效用在彰顯人的主體性生成和創發，這需要孩子學習的關係網絡連結者（孩子、教師、家長、學校、社區、環境等）都是具有能動性的主體，不只是被動的等待、承受，亦能主動的參與、創生。

在複合思想裡，認為世界是混亂、秩序與組織三者不斷地相互作用的一種自我(發)組織；「自發組織」與「自發性」乃是理解世界運行的關鍵原則。再者，人本主義的教育取向亦戮力維護學習者的「自主性」以及「自為目的性」，即在確認與肯定人類生命的「自發性」——由生命主體發動力量而自我創化、自我組織與自我更新等，使關係網絡的每個個體得以成為自身生命的行動者。

自發性雖是各關係主體其自主、創造及自由的根源，但我們亦得警醒，以「自發」為原則而運行的教育網絡裡，各相關參與及連結者的主體性並非固有不變的或本然即已成熟具足，而是具有可生長性，需要透過學習來開展自身的一種持續不斷地開放創生歷程。

於此，學習的意義在於創造更多的學習——使人能自主的自我教育而自我實現。其中，尊重各教育網絡參與者（孩子、教師、家長、學校、社區、環境等）的自發性，修復其遭受壓迫摧殘的自發性，激勵其生生不息的自發性，無疑乃為重要關鍵。

#### （二）互動（interaction）

主體是在某種給定的生存狀態下，去從事主體建構的可能性探索，教育即在協助個人得以抗拒或逾越被給定的主體框架，而開創一種可能性的世界。然而，世界萬物並非獨立的存在，而是彼此相互連動依存。課程的教育效能彰顯，除了個別主體的能動自發外，還需要各關係主體間的良性「互動」才得以致之。

複合思想強調必須超越化約論的、原子化的、封閉系統的思考，必須考慮到所有部分和整體之間開放的、關連的、多向的和複雜的持續互動。再者，事物運行總是混沌與秩序相互交織。系統若無混沌，它將成為無菌化與同質化而變得僵化，但若缺乏任何秩序，亦將使組織和行動變成一團混亂，唯有秩序與混沌的持續互動，才使得系統保有成長及改變的可能。

相同的，孩子及課程網絡相關者不是生活在封閉的真空中，它們總是不斷的

交互回溯行動(inter-retro-actions)，各主體及關係網絡即是透過不斷互動的歷程而探索並創生自身與系統。黃武雄(2004)不就指出，臺灣學校教育過分關注人類「維生」的欲望，而忽略「互動」與「創造」的基本需求；然則，「創造」是從「互動」中產生的，他主張學校教育的本質是要讓孩子與世界真實相遇及連結，這需要把知識還原為人與世界「互動」的經驗，透過「打開經驗世界」與「發展抽象能力」，才能讓孩子開拓視野、解放心靈，獲致真正的學習。

當我們強調教育網絡中各主體自發力量的重要時，並非因此而走向自我中心、我族中心或人類中心的偏頗。各主體的生成必須落在現實情境及系統的互動中構作，而各主體之間還存在著差異性、互補性和衝突性，生活世界亦充滿著斷裂、偶然等混沌與曖昧。對差異、曖昧的包容及理解，使個體及群體的生活擁有更多開創性與自由度，亦是各個體得以共同生活的重要基礎。

於此，我們即需肯認網絡中的每個個體及環境都具有微妙影響力，而差異及曖昧亦是生成社會演化和創造的重要源泉。透過個體與個體間以及個體與環境之間豐富多樣性的互動，會為系統改變注入所需擾動能量。「互動」，才使得教育系統的參與、理解、協作和改變成為可欲的及可能的。

### (三) 共生 (symbiosis)

群體儲存了人類長期以來的文化成果，自然及社會環境亦提供個體發展所需的資糧。人類既在社會及自然中取得成就，亦對其發展負有責任。莊子強調：天地與我並生，萬物與我為一；意指天地萬物不是要滿足人類的生存而存在，人與人、人與天地萬物乃是本質上的一體關聯，和諧而共生。

複合思想即強調個體是所在系統的反應者，受系統網絡的影響，但個體也是系統的反饋參與者，對系統生成及走向具有微妙影響力。部分和整體之間的合力 (synergy)，即是種種多向的、複雜的互餽共生系統。

再者，非洲諺語曾言：「教育一個孩子需要整個村落的力量」，它需要教育並非獨善其身，而是每個關係連結者（孩子、教師、家長、學校、社區、環境等）成為「同村協力」的共生狀態。Miller也強調（1997/2007）全人教育不能簡化為「以兒童為中心」，而是朝向「以生命為中心」，包括孩子個體生命、他人生命及自然環境之間的圓滿完整。

如同前述的「互動」理念，主體生成固然受到所在群體及環境的影響，主體亦可能微妙影響群體及環境的走向及面貌。我們與他人、萬物及自然共在同一系統中，自私自利或有利於短期的自身生存，長期而言即會禍害同在連動系統中的自己、社會及自然。故此，學習不只在求自身的發展，更須透過教育網絡彼此間的互動互成，透過持續的社會民主參與和環境永續關懷，促進彼此可以更好的共同生活。

## 二、未來課綱六大願景

### (一) 六大願景的意義是什麼？為什麼需要這些願景？



### 1. PISA 的臺灣現象顯示臺灣學校迷失其教育任務究極目的之倫理方向

最有效的學習過程即是學習如何學習，這意味著知識是經由行動，才有生命與意義，這種學習理論即是一種轉化性理論，強調行動與實踐所帶來的轉化性改變。經驗是學習的催化劑，知識惟有透過行動才能算活著且具有意義。

臺灣的學校教育普遍迷思在追求學生考試競爭的虛假價值中，嚴格而言已經乖離教育倫理的價值理性立場，失去民主社會教育專業的基本方向(orientation)，這既是教育本身，也是整個社會發展的隱憂。

### 2. 新世紀民主社會學校之主要教育任務在激勵學習者自主學習能力的自信

友善的學校能夠激勵學生，促使他們理解自己的潛能、發展他們對自己的信心。我們當前的主要任務就是去改變學生對於自己的觀感以及他們對自己能力的認知，只有這樣學生才可能開始發展他們的潛能。

「勝任自己」與「肯定自己」乃是在變遷的社會中所有人類最為需要的終身學習動力來源，學校的關鍵任務無疑就在對於所有成員自主學習能力自信心的重建(reconstruction)與「加持」(empowerment)。

### 3. 建構學習者自主學習主體性的教育任務仰賴學習型學校文化環境之塑造

重建學習者自主學習自信心與能力的關鍵在於學校是否能成功發展或改變學校整體文化氛圍，以倫理環境對學習者之信任與協助的正面力量孕育自主學習、合作探究、包容差異與欣賞創新的學習價值。

### 4. 從激勵學習者主動探究能力出發的團隊協作與平等對話能體現教學美學

沒有一種學習是孤立的，唯有合作才能創造世界。開放的主體能動性會在與他人的互動關係中成長，這無可否認地即是一種社會創造，個體唯有透過團體中的夥伴關係才能找到自己的認同。相互理解的可能性需要的不僅是重視他人，而是在相互關係下創造出學習型的社群，而學習的目標在於深切體認到若沒有社群，則個體不可能成長與發展。

可欲的學習型學校，也是民主學校，主張知識擁有多元、變動且不可預測之特性，學習應是一個對話、互動及合作的歷程，學校功在於能提升學習者的主體性與能動性，幫助學習者成為他自己。因此，學習型學校強調肯定差異與機會均等的重要性，將學習視為參與、對話、合作及終生的歷程。

## (二) 六大願景的內涵

在前述關懷下，結合「自發」、「互動」、「共生」的核心要素，本研究提出國民中小學課程綱要的願景如下：

### 1. 生命的喜悅

你意願，你貪求，你愛戀，只因此你才讚美了生命！(F. Nietzsche)

美是生命，當生命取下面紗而露出她神聖的面

龐時，但你是生命，你也是那面紗。美是永恆，  
在鏡中凝視自己，但你是永恆，你也是那鏡子。  
(K. Gibran)

學校應當是一個能令孩子體驗被愛與幸福的場域(我國友善校園人權環境評估指標的一個向度)，因此教育的歷程如若符合人性，當能使學子產生發自內心所產生的幸福感，增益學生的自我價值感與生命尊嚴感。愛與自我價值之間的密切關聯，我們幾乎可以用「自我認同」(identity)一詞將它們聯繫在一起，即相信我們是與別人有所不同的人，是重要的和有價值的人。於是，愛和自我價值便可以被認為是人類通向成功的「自我認同」的兩條途徑。能夠發展成功的「自我認同」的人就是指能過透過愛和自我價值而尋找到他們自己人生方向的人。學校教育的究極任務在於積極回應上述的人性需求—經由自我價值感與愛的體驗所浮現(emerging)的生命喜悅。

「正確的教育在於幫助孩子成長，使其成熟與自由，綻放於愛及良善之中！」  
(Jiddu Krishnamurtie)

當然，佛教主張生命即是苦(煩惱)(dukkha)，但人如何回應苦難將決定其生活的品質(以苦為師)。痛苦的經驗喚醒人類自身反思與尋找生命的存在意義，苦難產生行動與創造。學生的問題將不單純是其個人的問題，而往往牽涉了社會、環境與文明所帶來的問題，它反映的是生活世界之整體。這點從傳記研究中更容易顯示，一花一世界，單一個案不該被輕易視為例外，因其往往隱含整個社會的複雜問題所在。教育過程必須面對的問題乃是不斷地嘗試如何面對學生的問題及苦難，將之視為或許是整個社群與世界的苦難，共同尋思轉化及解決的出路。

APPLE 電腦的執行長賈伯斯(Steven Jobs)在2005年對史丹佛大學畢業生演講時，強調了對於愛與生命意義之所在：我確信我愛我所做的事情乃是這些年來支持我繼續走下去的唯一理由(I'm convinced that the only thing that kept me going was that I loved what I did)，你得找出你的最愛，工作上是如此，人生伴侶也是如此。

教育的意義應當使人樂意成為「人生的守護者」，對於人生的肯定則必然出自於愛，尼采認為：我們愛生命，並非我們習慣於生命，而是因為我們習慣於愛！面對生命的痛苦、險境與未知，精神越加歡欣鼓舞，這就是尼采所謂的酒神精神(Dionysus)，肯定生命包含肯定生命所包含的一切苦痛，因此而需要堅強的生命意志。

## 2. 生活的自信

那在廟宇的陰影下，行走在弟子中間的教師，  
他給予弟子的毋寧是他的信心和愛，而非他的  
智慧。(K. Gibran)

民主的學校應該扮演領導的角色以轉化青少年認識自我與能力的方式，使其能主動地貢獻於社會的更新，邁向新世紀文明。生命的喜悅來自愛與被愛，生活的自信來自能自愛也能被愛，Andreas Schleicher 說：「若是對自己有信心，即使遇上不會的問題，也相信自己能透過詢問或找資料來解決，認為自己能突破困境，這是一種持續學習能力，這樣的人就能夠不斷邁向成功。」

黃武雄在《教育就是不要複製》一文中深切地提點出，教育應該做的是：紓解孩子們身上的外在壓力，啟動他們追求知識的內在熱情。把這件事做好，社會國家就會有競爭力。不要倒果為因。不要一天到晚藉口提高競爭力，急著把人「分級分等分類」，反而壓抑了人內心最珍貴的知識熱情。

教育理念本身便是倫理環境的一部分。學校作為學生受教的主要機構，應將啟動學習動機與培養學習自信作為首要任務，使學校成為一可能性的場域！人類的學習自信和自我實現其實是一種根源於內在的渴望，它若不被激勵則被馴服，若不被解放則被壓迫。教育的意義不當在於複製各種二手人（second-hand man），也不當造就任意附和既有社會價值的奴隸，更不當培育任意對於他人產生錯誤尊敬的庸才。

APPLE 電腦的執行長賈伯斯(Steven Jobs)在上述的演講中又說：不要浪費時間活在別人的生活裡。不要被教條所侷限--盲從教條就是活在別人思考的結果裡。最重要的，擁有追隨自己內心與直覺的勇氣，你的內心與直覺多少已經知道你真正想要成為什麼樣的人，任何其他事物都是次要的。

生活充滿風險，成功需要條件，「如果想要成功，人們需要朋友；如果想要非常成功，那麼需要敵人；但如果想要真正成功，人們需要克服自己！」生活的自信是人類面對後現代流體社會（liquid society）的必要核心素養，在生活、職涯或公民諸領域的各種實踐，缺乏自信肯定會有眾多麻煩。

### 3. 學習的渴望

人類的未來取決於學習的能力，唯有當學習成為生命經驗的核心，個人能力才能持續發展，組織也才能夠開放性、創造性地回應社會變遷。(Nixon et al.)

臺灣的學校教育考試太多，體驗太少；上課太多，學習太少；競爭太多，喜悅太少，標準太多，差異太少，知識太多，智慧太少。其結果是學生隨著學校教育的增加，逐漸失去學習的熱情與渴望！在知識變遷日益迅速的文明社會，若要成為終身學習者，學會學習的方法比學會特定知識與技能重要；而保有學習的熱情與動機卻又比擁有學習方法更為根本。學習的熱情與渴望使得人類成為「永恆的追求者」(eternal seeker)，永遠具有自我完成的可能性！

學習的熱情與渴望源自於人類生命的「未確定性」，是自然自發本性，「如果自發性是教育人類學的核心理念，…那麼自發性的重視與維護也將是教育倫理學所必須建立的首要格律，對於個體自發性的維護及激勵將是所有教育行為與措

施的基本任務。」(馮朝霖, 2003)

美國瑟谷學校(Sudbury valley School)創辦人Greenberg曾經闡述一個學校如何維護一個學生的自發性與學習的熱情:當孩子有真正的興趣時,大人不阻止他,讓他法展到自己滿意為止;當他尋求協助時,大人會根據他的要求,提供適量的協助,不多也不少。大人不會自以為是的妄下判斷,代他決定。這樣子長大的孩子有某些人格特質,經由長期練習,他會對自己的判斷有信心,覺得自在。他會有自動自發的習性,凡事主動、有主見,能獨立完成目標,善始善終。他會知道如何解決問題,如何達成任務,如何讓自己滿意。他會有深沉的自信,知道自己可以面對挑戰,可以解決困難,因為他有許多的摸索和經驗。他會有很高的自尊心,自我形象健康,因為他身邊的大人一直信任他,讓他用自己的速度、自己的方法成長。他會對自己的人生感到滿意,因為他一向以來,便能自由自在的去追尋自己的生命意義,而他身邊的大人都能接受他的生命意義是有價值的,不予以否定。(Greenberg, 1999: 253)

「成為自己」或自我完成乃是人類生命內在的召喚,卻也是永恆的挑戰,只要宇宙的演化大戲持續上演,只要人類社會文明的變遷始終無盡,人類的自我組織與自我創造也將永遠同步,宇宙演化自身就是學習的進程,而人類學習的熱情與渴望將影響個人在社會與世界上參與演化的表現。

#### 4. 創造的勇氣

勇氣不是各種人格價值之中的一種品德或價值,勇氣是其他一切品德與人格價值的基石與支柱...創造的勇氣是為了發現新的形式、新的象徵與新的典範,以便建立一個新的社會。  
(Rollo May)

人本心理學家羅洛梅認為,若無勇氣,愛即將退色,然後淪為依賴,若無勇氣,忠實亦難堅持,然後變為妥協。每一種職業都需要創造的勇氣,今日社會各種職業都面臨急遽的變遷,而職業變化程度越高,也就越需要創造的勇氣。臺灣已經走過勞力密集、技術密集、資本密集與知識密集的經濟發展階段,正邁向創造力密集與美學密集的新時代,創造力的重要性毋庸置疑。

創造力專家指出,創造的歷程本身呈現持續的張力,創造性的個體在人格上往往很明確地體現諸如「統整與斷裂」、「聚合與擴散」(convergence and divergence)、「破解與立論」的恆常性辯證,換言之,創造的歷程可以連結到一種辯證的歷程,在其中的某些時刻,常見的矛盾獲得了解套或綜合。然而在這樣的創造過程中,若缺乏勇氣與毅力的條件,實在是令人無法想像的。

人類同時是文化的創造物與創造者,人類也同時是美的受用者與作用者,教育的使命因此應在喚醒學習者的文化意識與美學意識;同時兼顧「價值容受性」與「價值創造性」之陶養,從文化的受用者邁向文化的創造者。義大利教育家蒙托梭利(Maria Montessori)認為世紀上形形色色的創造當中,最偉大的創造應

該是「人格的創造」，而人格典範的美與文化典範的美又怎能分開？「一個強大的國家不等於是一個偉大的國家，一個偉大的國家的人民有自尊，也尊重別人，它們的人民應該有很好的文化修養，而臺灣正朝此努力，而且被世人敬重」，副總統蕭萬長這段說話實在可以作為臺灣教育文化願景的重要註腳。

在人的身上，創造者與創造物統一了起來，創造者的意志永遠嚮往著生成（becoming），生成即是自由，因此尼采說「意願使人自由：這是意志與自由的真義」，在創造中才有自由，也因此，人類唯一的幸福在於創造，在於永遠超越自我。

## 5. 共生的智慧

我們所體驗的自我、思想與感覺彷彿是與其他事物分離的東西——這是一種視覺意識上的幻覺，這種幻覺對我人而言實是監獄。…人類的任務必須是將自己從此監獄中解放，擴展我人理解與慈悲的範圍，進而擁抱自然整體的所有生命及其美麗。（Albert Einstein）

全球人類當前所共同面臨的任務就是對抗毀滅，我們的教育不能單只是提倡進步，更要呼籲人類的存活關鍵在於居住其中的公民能轉化思維典範，進而為地球負起責任，使世界重新成為一體，突顯出人類之所以為人的價值，以及人性的潛在光輝。在全球思維的世紀中，人類的覺醒應當引領我們走向新的共同體，以及對於彼此的同理心。莫翰主張，這樣的世界觀教育核心精神也可以說就是「共生的智慧」（symbiosophy）（Morin, 1999）。

二十世紀迄今，地球村中的全人類面臨相同的基本存亡問題，共享相同的命運。由於人類過去習於從單一文化的面向來學習事物，我們必須學習將我們的「此在」置於地球之上，那意味著學習生活、分享與溝通，因此我們必須從身為地球村中一員的角度出發，去學習生活、分享與溝通，克制試圖駕馭的欲望，轉而去解決、改善、與了解問題。「當人們第一次真正瞭解到自己是地球居民時，那他或許應該要用一種新觀點來省思，也就是說不只是用個人、家庭、性別、國家族群的觀點，而是用一種全球的觀點來看世界」（Vernadski）。

在相互依存的世界中，生命共同體概念的建立，有賴人類的自覺與相互歸屬感來連結我們與地球之間的關係，將地球視為我們最初、也是最終的家園。直言之，「地球公民」（earth citizenship）認同乃是共生的智慧之具體實踐。

共生的智慧連結人權倫理、他者倫理、大地倫理與生態倫理，共生緣於洞察生命之間的互相依存（interdependence）；智慧源自體認人性內具自發的無限慈悲（compassionate），地球村時代倫理無疑需處處仰賴共生智慧。

## 6. 即興的美學

即興不見得必須是全然的創新，卻關乎人類內

在深層的自我與創造力，其最終的目的在於讓人們去發現自己內在的聲音，發掘個人獨特的即興方式。(Nachmanovitch, 1990)

即興與複雜的生活經驗兩者間存在著重要與充滿潛力的關聯，而即興和創造力將是我們面對日趨複雜、無法預測，甚至有時呈現混亂的存在狀態，所必須培養的能力。在一個複雜的世界中，生活本身反映出人類自身與世界的複雜性，並對兩者賦予價值，我們需要即興的能力去面對不可預知和意外，並作出反應。即興的拉丁字根就是不可預知的意思。無論是處於秩序或失序的生活中，我們似乎都需要這樣的能力，一方面能夠對不可預知的事件作出反應，一方面能夠在其中引發創造與革新。

Nachmanovitch (1990) 在《Free Play—Improvisation in Life and Art》一書中，宣稱即興的先決條件包含玩性(playfulness)、愛、專注、練習、技能、運用限制與錯誤的力量、冒險、順服、耐心、勇氣與信任，即興的本質其實就是自由遊戲，「若沒有遊戲的存在，學習與演化便不可能發生」，遊戲是自由的靈魂為了純粹的喜樂而產生的存在、探索與行動，藉著對現實的重新闡釋與新奇經驗的引發，遊戲將人類從一成不變的窠臼和限制中解放出來，它一方面拓展了我們行動的疆界，另一方面則提升了我們的彈性與適應能力，而這正是遊戲的演化價值，由此可知，人類唯有藉著遊戲，才能全然發揮內在的創造性，在創造的歷程中發現自我。

真正的即興無非是一種態度與精神，學習即興的唯一途徑便是去經歷與體驗它。即興之本質超越二元特徵，其關鍵在於以一種「既…且…」(both/and)的包容性(inclusiveness)，超越科學／藝術、嚴肅／遊戲、創造／一致等二元對立典範。即興不僅只是純粹為了自由而打破形式與限制，而是運用它們作為超越自我的途徑(Nachmanovitch, 1990, p. 84)。

即興意含勇敢和急智的的想像能力：不取左、不取右、不取中間，彰顯「空性」智慧、無窮活力與共生情懷，即興美學可以實現人類遊戲本性需求，也可成就文化創意典範的能事，邁向靈性與藝術嚮往的可欲境界。

表 3 願景與圖像相關表

願景 \ 圖像	世界圖像	人類圖像	學校圖像
生命的喜悅	宇宙處處顯生機 唯獨人類綻覺性	生命源自恩寵 愛與真理同行	尊重增生喜悅 肯認滋長尊嚴
生活的自信	山窮水盡疑無路 柳暗花明又一村	生活並非宿命 自我始終創化	自信源出被愛 成功助益培力
學習的渴望	演化自身似探險 文明進展仗學習	人類天生好奇 閱讀互動遊戲	鼓勵激發動機 自主永續學習

創造的勇氣	乾坤大戲無劇本 文化創意造典範	人性渴望完成 創造超越自我	自由維護創意 包容催化勇氣
共生的智慧	森羅萬象恆衍異 一多相即總無礙	存在恆是共在 天地人神一家	民主孕育參化 參與轉化認同
即興的美學	混沌與秩序共生 偶然偕驚豔同在	即興不離自發 童真至上典範	全人存養自發 美育醞釀即興

註:上述世界圖像與人類圖像顯然比較是屬於描述性 (descriptive) 與詮釋性 (interpretive), 而學校圖像則是依據前二圖像進一步思索其規範性 (normative) 或意義性 (significant)

### 三、子計畫相關結論與建議

#### (一)子計畫一「國民中小學課程綱要屬性與作用之研究」結論與建議

##### 1. 研究結論

基於系統圖像提出以「自發、互動、共生」做為課程綱要的核心要素，本研究採取論述分析、焦點座談、專家訪談等研究方法，分析課程綱要應該具備的屬性與作用，以期能促成此系統圖像之完成。

(1)課程綱要的屬性與作用關鍵要素：學習權、課程空間、課程理解、教育網絡

課程綱要的屬性與作用具現其核心要素(自發、互動、共生)。本研究架構主要包括三個層面。首先，課程綱要的原生與形式屬性及其作用，即課程綱要的法律位階為何?課程綱要為何而寫?為誰而寫?形式架構組成為何?其次，課程綱要的知覺屬性的作用是什麼?它的重要性是什麼?最後，課程綱要衍生屬性與作用如何界定與規畫?課程綱要核心要素與屬性作用之間的理路如表4所示。

表4 課程綱要核心要素與屬性作用關鍵要素的分析

	意義	屬性與作用的關鍵要素
自發	1. 人的主體性生成與創發 2. 學習者自我實現 3. 教育網絡參與者的自發性	1. 學習權保障 2. 課程生成創發的空間 3. 激發參與的熱情
互動	1. 個體之間、個體與環境間的多樣性互動 2. 擾動能量 3. 教育網絡的參與、理解、協作、與改變	1. 建構互動網絡 2. 提供擾動空間 3. 理解參與者的想法 4. 激發參與者的協作 5. 追蹤理解並評估持續的改變
共生	1. 以生命為中心(個體、他人、自然環境和諧共生) 2. 教育網絡彼此互動生成。 3. 促成社會民主參與，環境永	1. 以整體思維取代各司其職的課程管理 2. 激發並建構教育議題的公民參與平台

課程系統圖像必須具現為課程綱要文本與動態的實踐。因此，課程綱要的屬性與作用的定位與規畫必須在系統圖像的理路中分析關鍵要素，以利轉化為實際課程綱要文件、課程研發、課程推動等具體策略。分析表<sup>2</sup>可以發現基於核心要素，屬性與作的關鍵要素分別為：學習權、課程空間、課程理解、教育網絡等。

首先是學習權，各國國民中小學課程綱要的精神為學生學習權與自我實現權的保障，並充份體現在相關法令與課程綱要的內涵中。

其次，課程空間是促成生成創發的要素。課程標準時期硬政策強規範的由上而下的課程治理模式，無法促成教育參與者的自發性，往往成為貫徹課程標準的執行者與接受者。在教育基本法與國民教育法中，明示必須尊重並維護教師與家長的教育權，除了賦予教師專業地位，必須提供足夠的課程空間使其展能。因此，延續軟政策的課程綱要，提供課程空間促發專業展能。

第三，課程理解係促成持續課程改善的必要策略。因此，理解理想與正式課程，到知覺、運作與經驗課程之間的實際與學生、教師、家長、行政人員等之知覺，方能有效促進課程理解並激發社會民主參與的意願與熱情。

最後，建置教育網絡，在自發、互動與共生的課程中，必須跳脫線性、單一效標、控制的思維，以複合思想、多樣性互動、參與協作等觀點連結教育網絡中的人、事、與物，促成民主社會的參與與公共對話，以利課程永續發展。

## (2) 主要國家的課程綱要屬性與作用分析

國民中小學課程綱要是國家對於教育理念目標與學習內容等規畫與規範的政策文本，具有原生、形式、知覺、衍生等屬性與作用。依據本研究結果發現，各國課程綱要主要國家的課程綱要(標準)屬性與作用必須置於社會、政治、經濟等發展過程與脈絡架構分析。不難發現亞洲國家日本與台灣自中央集權式統一標準走向中央、地方、學校分權課程治理。強調國民教育的權利觀，從國民教育權、學生學習權等國際各公約的趨勢，採取較之以往相對寬鬆的軟政策，進行課程綱要與學習導要領之修訂。另一方面，國家競爭力結合社會期待的雙重動因亦促成課程綱要與學習指導要領的評估與修訂之指標。例如，日本媒體與社會瀰漫著學生學力下降的焦慮，主要導因於2002年實施學習指導要領後，學生在國際學習成就的競試中的排名下降，不符合社會之期待，導致日本在媒體的壓力下，進行寬鬆課程的檢討後修訂新的學習指導要領並於2011年實施。相對地，英國的國定課程與美國課程標準化運動中，不難窺出在國家課程發現漸漸走向中央集權的課程治理模式，採取監控與績效管理的思維，主要原因亦是因應國家競爭力與學生學力衰退等問題。為了貫徹國家課程目標，美國採取學生成就測驗為本的績效責任制，輔以經費補助達成聯邦控制州課程目的；英國國定課程頒布統一課程標準，架構並實施全國性評量系統，檢測學生學習與教師績效。不同的是在英國，引發議員與學界的批判，此外，教師與家長的調查研究發現，國定課程緊縮校本與教師專業空間，導致的主智的學科學習，將不利學生之發展與教師專業之展能，因



此進行國定課程之修訂。然而，美國政府延續NCLB法案，並進一步提「奔頂計畫」，以經費獎勵與補助確保課程與教學之績效，此舉，亦進一步促成各州課程標準化與績效化的運動。

各國無不以維護學生、教師、與家長教育權之名，透過課程綱要(標準)與相關配套實現國家的教育目標。然而，在提升國際學生成就表現、與國家競爭力之兩大訴求下，學生的學習權、教師與家長的教育權等教育基本權之價值似乎被掩沒了。

表5 主要國家課程綱要(標準)屬性與作用之分析

	台灣	日本	美國	英國
原生屬性	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 課程綱要屬於行政命令。</li> <li>2. 提供學校及教學者課程規劃與實施之參考。</li> <li>3. 規範教科書編審實質意義大於維護學生學習權與教師教育權。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 依據學校教育法明訂教育目標、修業年限、教科書與教材使用。</li> <li>2. 2003年12月26日局部修正學習指導要領，其位階變更為「最低基準」。</li> <li>3. 提供學校及教學者課程規劃與實施之參考。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 依據NCLB法案</li> <li>2. 建立學科課程標準與績效指標</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 依據教育改革法案訂定國定課</li> <li>2. 對公立學校具約束立</li> <li>3. 提供學校及教學者課程規劃與實施之參考。</li> </ol>
形式屬性	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 總綱綱要</li> <li>2. 學習領域綱要</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 小學校與中學校學習要領。</li> <li>2. 包括總則、各教科、道德、總合學習時間、特別活動等章節。</li> <li>3. 中小學學習指導要領解說。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 保留各州自行訂定</li> <li>2. 全國性課程標準化運動。</li> <li>3. 州層級領導訂定的全國性核心課程標準倡議(CCSI)</li> </ol>	研發手冊： <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 國定課程與學校課程</li> <li>2. 國定課程與學科課程之間的關係</li> <li>3. 學科共同結構</li> <li>4. 一般教學要求</li> <li>5. 可達成之目標。</li> </ol>
知覺屬性	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 建立九年一貫課程綱要研修網站及</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 多元管道蒐集意見。</li> <li>2. 進行長期實</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 課程治理形式為弱規範</li> <li>2. 教師課程知</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 進行消費者(家長)意見調查，高達8成之支持度。</li> </ol>

	<p>舉辦研討會、公聽會等多元管道，蒐集各界問題與意見</p> <p>2. 課程綱要無法吸引教師解讀研析</p> <p>3. 從教科書審定與課程實施層面分析本綱要屬強規範</p>	<p>徵性研究，如全國學力與學習狀況調查、教育課程實施狀況調查、特定問題調查研究、教學材料與研究案例、指定區域與學校實踐研究、國際數學與科學教育成就趨勢」和「國際學生評量計畫」等國際學力調查和教育課程實施現況調查等。</p> <p>3. 課程受到媒體影響甚鉅。</p>	<p>覺為強規範。</p>	<p>2. 英國下議院學校委員會 (Commons schools select committee) 表示憂心的聲明。包括政府對於 5-16 歲英格蘭學生因國定課程受到政治過多的限制，導致教師被去技能 (de-skilled) 以及減弱教學熱情與動機。</p> <p>3. Jim Rose 爵士發表《初等學校課程檢討報告》對於國定課程檢討亦與上同。</p>
<p>衍生屬性</p>	<p>1. 建立 TASA 台灣學生學習成就評量資料庫。</p> <p>2. 建置課程支持系統，如課程與教學推動輔導網絡</p>	<p>1. 出版學習指導要領解說與案例。</p> <p>2. 長期實施實徵性調查研究並定期全國追蹤課程實施。</p> <p>3. 鼓勵學校發展校本課程與出版，或舉辦分享觀摩會。</p> <p>4. 教師評鑑</p>	<p>1. 學校與教師績效評鑑。</p> <p>2. 各州實施閱讀、數學、科學測驗。</p> <p>3. 各學科與測驗評量等非官方與半官方的專業組織協助課程標準與評量之發展。</p> <p>4. 各校公布年度進步報告。</p> <p>5. 每州抽樣學生，參加「全國</p>	<p>1. 出版針對不同對象(教師、家長)課程輔助說明手冊。</p> <p>2. 進行國定課程實施民意調查。</p> <p>3. 進行國定課程實施各項研究並於網站公布周知。</p>

			教育進步評量」 四和八年級數學及閱讀的全國教育進步的測驗，證明全州全體學生程度。 6. 教師評鑑	
優點分析	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 課程綱要保留學校與教師課程空間。</li> <li>2. 建立學生學習成就評量資料庫。</li> <li>3. 採取多元管道蒐集意見。</li> <li>4. 建置課程教學推動輔導網絡。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 學習指導要領具有明確法令定位。</li> <li>2. 保留學校與教師課程空間。</li> <li>3. 出版學習指導要領解說，協助解讀。</li> <li>4. 長期定期實施實徵性研究，並公告出版之。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 透過法案推動課程。</li> <li>2. 進行全國性與州層級的課程實施調查研究，並公告網站。</li> <li>3. 各種專業組織協助課程標準與學習評量之發展。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 透過法案訂定國定課程。</li> <li>2. 實施消費者意見調查研究。</li> <li>3. 進行各項課程實施的實徵研究。</li> <li>4. 公告並出版各項課程與教學研究報告。</li> <li>5. 出版國定課程分眾解說版本。</li> </ol>
限制分析	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 課程綱要法令定位未符合法律保留原則。</li> <li>2. 課程綱要文本閱讀親近性不足。</li> <li>3. 缺乏課程長期實徵性研究。</li> <li>4. 課程綱要主要做為強規範的教科書編審標準。</li> <li>5. 教師缺乏解</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 重視調查研究，缺乏課程理解的微觀質性研究。</li> <li>2. 過度受到媒體影響。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 聯邦以經費控制州的課程。</li> <li>2. 以數字績效控制學校與教師的授課，剝削專業自主權。</li> <li>3. 完成偏向考試學科學習。不利全人發展。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 減弱教師教學熱情。</li> <li>2. 學科中心的教學，不利全人發展。</li> </ol>

	讀課綱之動力，過度依賴教科書，減弱專業熱情。			
--	------------------------	--	--	--

綜上表分析，課程綱要若要能夠實現自發、互動、共生的課程圖像，其屬性與作用應該取各國之長，去各國之弊。如表6所示。

表6 課程綱要之屬性與作用

屬性	作用
原生屬性	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 引導作用：課程綱要係國家向全國國民說明國民教育圖像，並為引導不同利害關係人如何參與及關心課程之官方文件。</li> <li>2. 參考作用：教育人員行使教育職權之參考。例如校長課程領導與教師課程發展。</li> <li>3. 支援與發展作用：課綱在提供更大課程空間之同時，應具備支援教育人員行使專業職權時之資訊與機制，如國際相關宣言、國際與國內重要研究報告、數位典藏資料庫、國內外重要成功案例等。</li> <li>4. 審查標準：書商與教師編審教科書之依據。</li> </ol>
形式屬性	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 教育基本權保障：總綱綱要</li> <li>2. 課程實施之參考：學習領域綱要</li> <li>3. 促進課程理解：分眾解說版</li> </ol>
知覺屬性	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 回饋修正課綱之資訊</li> <li>2. 研訂相關政策之評估</li> </ol>
衍生屬性	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 健全課程綱要研發</li> <li>2. 推展並落實課程綱要</li> <li>3. 贏得國民對課程之信任</li> </ol>

## 2. 研究建議

### (1) 確立課程綱要的法令定位

課程綱要涉及國民教育基本權，如表7分析可知，目前九年一貫課程綱要對基本權的限制不符合法律保留原則與逾越比例原則。因此建議未來總綱之理念目標、學習內容架構與時數、及必要之配套應符合法律重要原則理論之授權明確性。建議修改國民教育法第8條，明定授權目的、範圍與內容。

原條文：

「國民小學及國民中學之課程綱要，由教育部常設課程研究發展機構定之。」

建議修改條文：

國民小學及國民中學之課程綱要，係為國家教育目標與內涵之說明，課程綱要理念目標、學習內容架構、學習時數與實施要點與各學習領域課程綱要，由教育部常設課程研究發展機構訂定之。

除此之外，為避免中央地方與學校課程權限爭議，建議參考日本「學校教育法」，修訂國民教育法，將課程綱要重要事項（理念目標、學習內容架構與時數、及必要之配套）以法律條文修訂之。

表7 九年一貫課程綱要對基本權的限制分析表(整理自許育典，2005:250-262)

	定義	限制	未來建議
法律保留原則	國家機關組織以及特定國家事務，尤其對於干涉人民基本權的行為，應該保留立法者以法律規定，除非有法律明確授權，且需符合授權明確性；行政機關對這些事項，無法律的依據即不得為之。	該綱要依國民教育法第8條的立法者授權訂定的法規命令。然而不符合授權明確性原則。	修國民教育法第8條，明定授權目的、範圍與內容。包括課綱實施的目的、課程理念與目標、學習內容架構與時數等涉及學生自我實現權與教師教學自由權之重要事項。
比例原則	國會於制定法律干預人民的基本權時，干預的方式與範圍不能逾越必要的程度。比例原則構成要素包括適合性、必要性、與合比例性原則。	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 目的與手段之適合性。九年一貫課程綱要實施，有助於培養基本能力。</li> <li>2. 九年一貫課程綱要的規定內容，對教師教育權，包括課程發展與設計、教材選用、教學方式、學習評量與專業自由等在實質手段的施行以逾越必</li> </ol>	課程總綱綱要應該維護學生學習權、教師教育權、與家長教育權為前提，將保留適當課程自主的空間。

		要程度。	
--	--	------	--

## (2)區分課程綱要的政策強度

應該基於課程綱要的合理性、正當性與合法性區分不同的政策強度

### A. 基於課程綱要的合理性

- a. 邏輯一致性：系統圖像中呈現的世界圖像、人類圖像、學校圖像，說明了當前國家課程處於當代複雜且關聯的世界脈絡中，課程綱要必需擁有敏覺變化、靈活彈性、民主參與、多元樣態的特性與空間，如此才足以促成教育中自發、互動、共生的可能。因此，從當代世界典範、到系統圖像、到教育理念與目標、再到形式架構與配套等，相對於硬政策關注焦點是政策落實貫徹，過度依賴工具理性，喪失教育本質，軟政策的課程綱要屬性作用，以「人」學習為核心，看見多元差異，符合當代教育思潮與系統圖像之理念。
- b. 公平正義：因應國際與國內社會、政治、經濟、科技、與環境快速變遷，基於維護學生的教育基本權，課程綱要應以學生人格自由開展的多元學習並促成學生自我實現為核心。相較於硬政策的由上而下的課程治理觀點，學校與教師往往困於趕進度、拼成績、做評鑑等等，限縮教學自由空間，與忽略學生個別差異的需求。因此，軟政策提供的自主空間，有利於維護學生教育基本權。兼顧個別學生學習需求，學校與教師將眼光從齊一標準與進度、考試成績與評鑑重置於學生身上，關注學習。

### B. 基於課程綱要的正當性與合法性

課程綱要作為課程政策正式文件，具有規範與指引的作用。特別是國民中小學課程綱要涉及接受國民中小學教育的目標與內涵，攸關國民教育基本權，事關重大，因此，必須透過人民代表之立法同意，獲取其正當性。然而，課程綱要目的、內容、與範圍等涉及層面甚廣，若依層次，某些部分可能是硬性規定，某些部分可能就是軟性的規定，如果是以這個保障教育權的觀點，它有些很重要的事項是一定要法律規定，它才有拘束力，才會全國一致、才會公立的學校一致；但是有些規定基於教育的專業，它應該是軟性規定，行政權不應該過度的干預。

從硬政策強規範的角度，為保障教育基本權，針對全國一致性規範的課程總綱綱要宜採取硬政策強制入法，以確立合理性、正當性與合法性的基礎。總綱包括理念目標、學習內容架構、學習節數、共同必要之實施要點，如課程發展委員會組織、課程評鑑等。

從軟政策弱規範的角度，課程綱要做為引導、參考、支援、發展、審查等依據，宜保留課程空間，以有利於本於專業的課程發展與實施。

建議學習領域宜採軟政策，以發揮課程綱要的指導、參考、支援與發展、審查標準等作用，並建議應提供學習領域課程與教學之支援資訊與教材發展、教學方法、學習評量等案例供教師參考。以激發教師解讀課程綱要與專業展能的渴望與熱情。

### (3)強化課程綱要的知覺屬性及作用

課程綱要的知覺屬性做為回饋並修訂課程綱要，以及研訂政策之重要參據。建議：

#### A. 進行長期系統的實徵調查研究

國家教育研究院即刻規劃課程長期基礎性研究，針對學生學力、課程實施、不同利害關係人的意見等進行長期調查研究。

#### B. 進行長期的微觀性研究

為理解不同層級(國中小、公私立)、區域(城鄉、北中南東離島)、規模等學校與課堂課程實施之情況與問題，建議國家教育研究院現有研究人力結合各區域教育大學之研究人才，同步展開長期微觀質性研究，提供中央、地方研訂相關政策、推展規劃課程支持系統等之建議。以達成因地域、因規模、因屬性等需求為本之課程支持。

#### C. 公布研究結果，促進理性對話

以能建立實徵研究資料庫，除了做為課程研修依據與增進教學品質補救教學外，並公布周知以贏得社會對國家課程之信任，促進民主社會理性的課程對話與決策，避免淪為非理性無依據的課程爭議。

### (4)健全並活化課程綱要的衍生屬性及作用

關於衍生屬性做為健全課程綱要之研發、推展與落實，促進教育網絡的互動並贏得國民對課程之信任的作用上，建議如下：

#### A. 持續發展三峽課程發展模式，建立健全課程研發機制。

國家課程需要長期的、系統的、統整的研究與發展，依據國民教育法第八條明文規定國民小學與國民中小之課程綱要，由教育部常設課程研究發展機構定之。目前由國家教育研究院課程與教學研究中心進行課程綱要研發工作；然而，課程研發機制與模式仍待發展，建議將研究、實施、評鑑納入課程研發過程，開創台灣三峽模式的課程研發機制。

#### B. 活化課程綱要行銷策略

課程綱要政策文本，更是必須推展於每一所學校、每一間課堂、甚至每一個家庭。因此，課程綱要之衍生屬性必須考量行銷策略。傳統 4P 行銷，主要包括產品(product)、價格(price)、通路(place)、促銷(promotion)四個要素，即是課程綱要、經費、取得的通路、刺激接近並使用課程綱要的策略等。隨著科技網路的興起，行銷策略推陳出新，企業的行銷手法亦值得政府參考。以企業常使用的服務、體驗、地方行銷等策略為例。在服務行銷中，從內部行銷、外部行銷與互動行銷來區分行銷人員與注意事項，而訂定行銷守則。在體驗行銷方面，強調運用感官、情感、思考、行動、關連這五個構面來探討如何強化服務過程，讓使用者產生畢生難忘的經驗。在地方行銷策略，找出課程綱要的國家層級、地方與

學校層級的特色，吸引更多人的關注與參與，並持續傳遞課程綱要的形象與打響台灣課程綱要的知名度。

建立正面形象與吸引更多人的參與是課程行銷的主要目的。建議在發展課程與教學相關支持推動網絡規劃時，宜借助企業界行銷手法，達成此目的。

#### C. 教材原型開發與教科書制度調整

為促進自發、互動與共生的課程圖像，激勵教師專業展能，避免教師過度依賴教科書與相關產品，而去專業化。在國家教育研究院層級，應依據各個學習課程綱要發展教材原型，並實驗試用，建立教材與教學案例，且不限於考科亦應包括所有學習領域。範圍包括課程發展模式、教材組織、教學方法、學習方法、學習評量等。透過實驗試用修正後，除做為學習領域課程綱要的案例外，亦轉移技術與教科書出版業者與教師供編選教材參考。

#### D. 建置課程與教學高度親近性的支持輔助系統

課程綱要是官方正式課程，需要經過闡釋、理解、納入實踐者知識與經驗系統中。因此建議採取以高親近性為原則，建立包括解讀、輔助、與支持等系統。

- a. 發行課程綱要總綱、學習領域綱要的分眾(學生、教師、家長、行政人員、一般社會大眾)解說手冊。
- b. 發行學習領域課程發展、教材編選、教學方法、學習評量等案例。
- c. 發行學校課程發展委員會組織運作、課程評鑑方法與結果應用之案例與手冊。
- d. 建置完善課程與教學推動輔導網絡，擔負課程政策與實作之支持協作任務。
- e. 建置分眾的課程與教學資源單一入口網，教師端包括課程綱要、解說、案例、研究報告、教師專業發展與進修、研修意見等；家長與一般大眾端包括課程綱要與其解說、家長如何參與教育解說、親職教育、研修意見等；行政人員端包括課程綱要與解說、課程發展委員會組織運作與課程評鑑案例、研修意見等。

### (二)子計畫二「國民中小學課程綱要理念與目標之擬議研究」結論與建議

本研究之目的係(1)探討國民中小學課程綱要理念與目標擬訂之相關學理與經驗案例；(2)整合總計畫所提出的課程綱要系統圖像及其他區塊相關研究成果；(3)提出國民中小學課程綱要理念與目標擬議之建議，供後續課程綱要發展與審議之參考。基此目的，總結前面之研究探討與發現，提出以下結論與建議。

#### 1. 研究結論

- (1) 課程綱要理念與目標是學校教育的實踐準繩，其趨勢已逐漸由國家中心轉向學習者為中心。



教育是人類最基本的制度。隨著人類文明的進展，國民教育的性質已從「義務觀」轉向「權利觀」，而從「義務觀」到「權利觀」的轉向過程中，課程綱要理念與目標的訂定也在此趨勢下逐漸從「國家中心」轉向「學習者中心」。事實上，國家的課程綱要之理念與目標，是一種對國家未來國民的想像，其作用是為未來學校教育的教學實踐錨定立基、指引方向、辨明價值與規範行動。

(2) 課程改革之目的沿著兩條主要線索進行：一是以適應外在變遷、社會競爭和經濟發展為旨趣；一是以適應內在的、受教育者身心的、自我實現、道德的需要。此兩條路線一直處於來回擺盪、相互辯證的關係。

從各國課程改革的動因，就外部力量而言，可歸納五點：A. 國際競爭；B. 經濟因素；C. 社會因素；D. 政治因素；E. 教育因素；就內部力量來說，包括A. 終身教育的需要；B. 自我實現的需要等。就我國及其他主要國家課程綱要的演變趨勢與課程改革發展來看，內外兩條路線，往往呈現來回擺盪與相互辯證的關係。例如：日本於1996年中央教育審議會提出培養全人「生存能力」的必要性，推行「寬鬆(裕)教育」，擴大選擇學習的幅度，增設「綜合學習時間」培養自主與主體性的思考力及問題解決的能力；然而，隨著PISA國際競爭表現呈現退步，「寬鬆(裕)教育」的政策也面臨檢討聲浪與轉向。反觀我國九年一貫課程改革所提倡的鬆綁理念，實踐結果也面臨同樣的壓力。

(3) 課程綱要理念與目標擬訂之合理性，可從以下四個面向探討，並呈現未來課程綱要理念與目標擬定的參考依據。

A. 教育哲學與價值層面的論據：教育的目的與意義是什麼？學校教育究竟要培養什麼樣的人？這些都屬教育哲學與價值層面的探討。李奉儒(2010)在《中小學課程之哲學基礎與理論趨向之研究與分析》提出實踐理性的重要性，以此作為課程綱要理念與目標研訂之哲學基礎。他分析指出，學校教育必須重新理解為適合於社會實際生活的有用知識、技巧和品格的學習，以及批判性反省能力的發展，這需要透過達致個體所屬特定脈絡的健康有活力的生活所必須的基本實踐。因此，實踐理性的課程觀是以學習者作為能動者，以學習者為主體的教育課程，根據學生各方面之身心發展向度為依歸。

B. 課程理論的論據：課程綱要理念與目標之擬定，其合理性基礎與課程理論之發展有重要關係。不同時期的課程理論，對課程綱要理念與目標之研訂提供了必要的論據與基礎，從而呈現不同時期課程綱要理念與目標的樣貌。從20世紀初期的巴比特(Bobbitt)工學模式、泰勒原理(Tyler rationale)、Schwab課程慎思模式、再概念學派，及當前的後現代主義，一路開展下來可以發現整個課程發展趨勢，從早期關注重點理性與技術、強調實踐與折衷，再到強調課程做為人主體解放的批判解放取向，而晚進後現代典範則有往課程美學轉移之趨向。

C. 時代與社會變遷的論據：課程綱要作為教學實踐錨定立基、指引方向、辨明

價值與規範的重要文本，既要反映當時社會所需、順應時代潮流，又要指出未來方向。課程綱要的修訂與當代國家所處的政治、社會、文化乃至經濟環境等之時空背景緊密關聯，故我國究竟處在什麼樣的世界變動趨勢？本研究援引張茂桂等(2011)台灣變遷趨勢對 K-12 課程的影響之研究成果，該研究從政治、經濟、社會、文化與科技五個面向分析台灣的變遷趨勢，指出「全球化」是台灣變遷趨中首要的核心議題。

D. 學習者自我完成與公民責任的素質培養之論據：教育即在協助學習者之生命的自我實現，而所謂自我實現，用羅傑斯（Rogers）的話來說，就是「充分發揮作用的人」；因此，自我實現是利他的、獻身的、超越自我的、社會性的人。然而，自我實現的人必須從整體的人和形成過程中的人兩方面去把握，而這兩方面又生動而集中地體現在作為民主社會中的公民責任之素養的培養。本研究援引蔡清田等人的研究，指出國民中小學階段的核心素養包括三個核心概念：「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」

(4) 從我國及其他主要國家課程綱要理念與目標的經驗案例分析，可發現課程綱要理念與目標的訂定朝尋求關聯性(connectedness)與兼容性(inclusiveness)的整體發展觀。

「談論教育即談論一切」，教育是「人」得以成長的基礎，隨著社會日趨複雜與不確定性，使得教育關涉愈來愈多面向的事務，也就是教育必須具備發展自我與因應各種複雜處境的能力亦愈趨多元，明顯可知，各國課程綱要理念與目標呈現的內容，已逐漸超越個體與國家之二元對立，而朝關聯性與兼容性之整體觀發展。

我國九年一貫課程綱要強調培養帶著走的能力，指出「教育之目的以培養人民健全人格、民主素養、法治觀念、人文涵養、強健體魄及思考、判斷與創造能力，使其成為具有國家意識與國際視野之現代國民。本質上，教育是開展學生潛能、培養學生適應與改善生活環境的學習歷程。因此，跨世紀的九年一貫新課程應該培養具備人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識，以及能進行終身學習之健全國民」。其基本內涵至少包括：A. 人本情懷方面：包括瞭解自我、尊重與欣賞他人及不同文化等。B. 統整能力方面：包括理性與感性之調和、知與行之合一，人文與科技之整合等。C. 民主素養方面：包括自我表達、獨立思考、與人溝通、包容異己、團隊合作、社會服務、負責守法等。D. 本土與國際意識方面：包括本土情、愛國心、世界觀等(涵蓋文化與生態)。E. 終身學習方面：包括主動探究、解決問題、資訊與語言之運用。由上可見其九年一貫課程理念與目標涵蓋面向之廣，關聯面向多元。

再以美國、英國等七個主要國家及地區為例，如下表。

國家	核心理念/口號	理念
美國	做好進入大學或職場的最佳準備	1.實現國家世界第一； 2.公平、正義、扶持弱勢、獎勵優勢；

國家	核心理念/口號	理念
		3.「縮短差距」。
英國	實現快樂、健康生活、發展良好的社會	1.發展適性化學習； 2.培養學生成為公平、正義的世界公民。
中國大陸	為了中華民族的復興，為了每個學生的發展	1.教育要面向現代化，面向世界，面向未來； 2.每位學生發展成為「整體的人」。
香港	學會學習	1.樂於學習、善於溝通、勇於承擔、敢於創新； 2.培養五育均衡發展的學生； 3.能夠終身學習與創新； 4.為進步的社會和自由的民主做努力； 5.貢獻於國家和世界的前途。
芬蘭	帶好每一個孩子	1.重視實用技能的擁有，以適應社會環境的變遷； 2.重視多族群語言文化的教育。
日本	具備生存能力	1.基本知識、技能的活用； 2.思考力、判斷力及表現力的展現； 3.養成主動學習的態度、語言溝通及良好的學習習慣； 4.培養一個貢獻於國家與社會的健全國民。
紐西蘭	為了學生的學習	1.學生方面，強調自信心、進取心、創新能力、思考力等自我管理的能力； 2.與他人與社會互動方面，重視學生的語言、符號、科技的溝通使用能力，並能積極參與社區以貢獻社會； 3.在面對未來方面，積極探索全球化、國際化，重視學生對於多元文化的接受、尊重與包容。

上表可發現，隨著社會的進展與人類自身理解的反思，課程綱要理念與目標不但涵蓋個人自我實現、國民基本素質，更廣及身為地球公民的責任與倫理。

#### (5) 我國未來課程綱要的核心要素-自發、互動與共生

本研究前述所進行的各項課程綱要理念與目標之研擬趨勢，可作為本整合型計畫課程綱要系統圖像之合理性基礎與發展之參照。依據本整合型計畫之研究成果，未來我國課程綱要的核心要素及孩童所需的能力與智慧為一自發、互動與共生。

真正的教育是理解生命的整體，是促進人的自我實現與完成，我國過去的教育在國族復興、經濟發展與滿足傳統士大夫功名利祿價值等外在目的下，導致人性的異化與教育系統的純粹工具化。九年一貫課程綱要雖從「知識本位」回歸到「可以帶著走的能力」，然而其改革動因在某種程度上仍反映著一種全球化資本主義競爭邏輯下對於「新人」的想像與要求，看似鬆綁，其實把人陷入無窮盡的焦慮與競爭。

因此，我國未來的教育應該擺脫外在工具目的之束縛，而回歸人的主體生命之開展與完成，它意涵著教育之目的在於協助人的自我完成，這種人的完成不是遺世孤立的個人自我完善，也不是落入真空的天方夜譚，毋寧是一種真真實實的社會實踐。人的自我完成必須是一種在世存有的依它起性使能完成，因為，人即是其各種關係之總成，人的自我完成終究會從人的各種關係以及與世界的連結中彰顯出來。正如，雅斯培(Karl Jasper)所說：自我完成是必須透過自身以及他人的形象才能把握，必須通過內在與外在的認知行動才能真正掌握。因此，「自我實現」的人必須從整體的人和形成過程中的人這兩方面去把握，而這兩方面又生動而集中地體現在人的「自發性」(spontaneity)這一核心基礎與事實。

#### (6) 未來課程綱要之六大願景與目標

正如本整合型計畫指出：PISA 的現象顯示台灣學校迷失其教育任務及目的之倫理方向，也就是學校教育普遍迷思在追求學生考試競爭的虛假價值中，已乖離教育倫理的價值理性立場，失去民主社會教育專業的基本方向，然而新世紀民主社會學校之主要教育任務應該是在激勵學習者自主學習能力的自信，「勝任自己」與「肯定自己」乃是所有人類在變遷社會中最為需要的終身學習動力來源，學校的關鍵任務無疑就是在對於所有成員自主學習能力自信心的重建與「加持」。因此，如何建構學習者自主學習的主體性教育任務絕對是當務之急，且必須仰賴學習型學校文化環境之塑造，在此過程需孕育自主學習、合作探究、包容差異與欣賞創新的學習價值，從而激勵學習者以主動探究能力出發的團隊協作與平等對話，以達體現教學美學。

基此觀點，未來課程綱要所形塑的六大願景與目標是

- A. 能散發生命的喜悅
- B. 能展現生活的自信
- C. 能激發學習的渴望
- D. 能促進創造的勇氣
- E. 能表現共生的智慧
- F. 能發揮即興的美學

#### (7) 未來課程綱要理念與目標文稿試擬

總結來說，本研究透過前面的論述與探究，歸結我國未來課程綱要理念與目標，應是一種回歸學習者生命主體的教育，所要培養的是具有自發、互動與共生能力及智慧的地球公民。透過國民教育的歷程，協助孩童散發生命的喜悅、展現生活的自信、激發學習的渴望、促進創造的勇氣、表現共生的智慧、發揮即興的美學。

未來課程綱要理念與目標文稿試擬如下：

##### A. 基本理念

人民為教育權之主體。教育之目的應以培養人民健全人格、民主素養、法治

觀念、人文涵養、強健體魄及思考、判斷與創造能力，並促進其對基本人權之尊重、生態環境之保護及對不同國家、族群、性別、宗教、文化之瞭解與關懷，使其成為具有國家意識、國際視野與地球生態關懷之現代化國民。而國民教育之實施，應本有教無類、因材施教之原則，以人文精神及科學方法，尊重人性價值，致力開發個人潛能，培養群性，協助個人追求自我實現。

基此，國民教育階段課程綱要之核心理念係回歸學習者生命主體的教育，所要培養的是具有自發、互動與共生能力及智慧的地球公民。其內涵說明下：

#### ■ 自發

教育的效用在彰顯人的主體性生成和創發，孩子是具有能動性的主體，不只是被動的等待、承受，亦能主動的參與、創生。自發性的提出與肯認的價值，在於彰顯教育應促成孩童生命主體的自發能量，從而能散發生命的喜悅、展現生活的自信、學習的渴望與勇於創造的精神。

#### ■ 互動

教育即在協助個人得以抗拒或逾越被給定的主體框架，而開創一種可能性的世界。然而，世界萬物並非獨立的存在，而是彼此相互連動依存。國民教育階段之課程目標，除了彰顯個別主體的能動自發外，還需要各關係與主體間的「互動」才得以致之。

#### ■ 共生

未來的教育應該謹慎避免因人類一體的概念而抹煞了人類多元性的事實。人類有一體性，人類也有多元性，了解人類意謂了解其多元中的一體，一體中的多元。我人必須在多元中認識一體，在一體中認識多元。因此，朝向「生命為中心」的全人教育不能簡化為「以兒童為中心」，因為生命為中心，包括孩子個體生命、他人生命及自然環境之間的圓滿完整。如此，學習不只在求自身的發展，更須透過教育網絡彼此間的互動互成，透過持續的社會民主參與和環境永續關懷，促進彼此可以更好的共同生活。

#### B. 課程目標

國民中小學之課程應以生命教育為經，生活教育為緯，配合學生身心能力發展歷程，透過人與自己、人與社會、人與自然等人性化、生活化、適性化、統整化與現代化之學習活動，激勵學習者自主學習能力的自信，孕育合作探究、包容差異、勇於創新與因應複雜變動世界的環境與能力。基此，國民教育目的，須引導學生致力達成下列課程目標：

- a. 散發生命的喜悅：學校應當是一個能令孩子體驗被愛與幸福的場域，因此教育的歷程如若符合人性，當能使學子產生發自內心所產生的幸福感，增益學生的自我價值感與生命尊嚴感。
- b. 展現生活的自信：生命的喜悅來自愛與被愛，生活的自信來自能自愛也能被愛。教育理念本身便是倫理環境的一部分，學校作為學生受教的主要機構，應將啟動學習動機與培養學習自信作為首要任務，使學校成為一可能性的場域！

- c. 激發學習的渴望：人類的未來取決於學習的能力，唯有當學習成為生命經驗的核心，個人能力才能持續發展，組織也才能夠開放性、創造性地回應社會變遷。故保有學習的熱情與動機卻又比擁有學習方法更為根本。學習的熱情與渴望使得人類成為「永恆的追求者」，永遠具有自我完成的可能性！
- d. 促進創造的勇氣：以生命為中心的自我實現不是一種結局狀態，而是在任何時刻、任何程度上實現個人潛能的過程。因而創造性教育不應該只注重那些具有社會價值的藝術或科學成果，而必須注意那種即席創造、靈活恰當有效地應付任何突然呈現在此時此地的情境之能力。這是現實中任何處於動盪社會政治經濟制度所迫切需要的，也是教育為了適應未來社會所面臨的最重要挑戰。
- e. 表現共生的智慧：我們的教育不能只是提倡進步，更要呼籲人類的存活關鍵在於居住其中的公民能轉化思維典範，進而為地球負起責任，使世界重新成為一體，突顯出人類之所以為人的價值，以及人性的潛在光輝。在相互依存的世界中、在全球思維的世紀中，人類的覺醒應當引領我們走向新的生命共同體，以及對於彼此的同理心。
- f. 發揮即興的美學：即興不見得必須是全然的創新，卻關乎人類內在深層的自我與創造力，其最終的目的在於讓人們去發現自己內在的聲音，發掘個人獨特的即興方式。即興無非是一種態度與精神，學習即興的唯一途徑便是去經歷與體驗它。即興之本質超越二元特徵，即興意含勇敢和急智的想像能力：不取左、不取右、不取中間，無窮活力與共生情懷，即興美學可以實現人類遊戲本性需求，也可成就文化創意典範的能事，邁向靈性與藝術嚮往的可欲境界。

## 2. 研究建議

### (1) 配合整體研究進程，進行第二階段課程綱要理念與目標之形塑與整合

本次「中小學課程發展之相關基礎研究案」其研究發展與進程規劃，原有一定的展開之邏輯順序，但基於某些現實因素，部份研究案之推展無法完全依照原訂時程與邏輯順序展開，從而影響課程發展的連結與整合。例如：課程總綱研擬之區塊研究(含課綱圖像、學科架構、實施配套三項整合計畫)於100年6月底完成，三項整合型計畫分就各自研究主題進行深入探討，目前已告一段落，但三者彼此之間的關聯以及未來課程總綱的整體圖像仍需後續進一步形塑與整合；又「台灣社會變遷趨勢」與「中小學課程綱要的核心素養」亦於100年9月及6月完成，以上兩項研究與課程總綱之訂定有緊密關係，亦需進一步整合。因此，本研究案仍屬前導階段的探究，未來仍需於第二階段整合其他相關研究的問題意識與研究成果，進行課程綱要理念與目標的再形塑與整合。

### (2) 落實課程綱要制訂過程中的公共參與之課程慎思

無論就學理或實務，課程綱要之訂定總涉及各種意識形態與詮釋權競逐，尤

其是理念與目標之主要任務在於為未來學校教育的教學實踐錨定立基、指引方向、辨明價值與規範行動。因此，課程綱要理念與目標之形塑過程，應注意其公共參與性，以及課程慎思(Curriculum Deliberation)(Schwab, 1973)。畢竟，課程是一種集體的事業與實踐，需要透過不同主體之間的互動、協調、權衡與審議，使能形成恰當的共識與行動。課程行動者透過慎思與協作，發現彼此關注的焦點，最終生成滿足整個集體，那是一種共同的善，而非課程行動者中某一團體合作者的課程實踐。因此，「課程慎思」即是作出一切適切、符合正義、朝向社會共善的課程決定與實踐。

### (3) 課程綱要理念與目標應與國家教育基本方針一致並立法規範

本研究發現我國過去課程綱要理念與目標引發的爭議之一，係易受政治因素干擾，以及缺少法制地位，從而影響課程綱要理念與目標之落實。基此，研究建議，未來我國課程綱要之理念與目標，除了應與國家教育基本方針，例如：憲法、教育基本法及國民教育法等有關國家教育基本方針之理念相符外，課程綱要之理念與目標，更應該入法（例如：國民教育法）以取得課程綱要之法制地位，維護課程綱要所引導的教育方向之穩定性，而不隨易受利益團體或政黨政治之干擾。先進國家，如芬蘭、日本都已有相關作法(洪若烈, 2010)。當然，我國相關法系之間，對於國家教育之基本方針，亦應有一致性，或是隨著時代變遷，部份不合時宜之條文，應有所修正，以回應時代潮流。

### (4) 課程綱要理念與目標之文字及用語，應精煉、易懂及具有明確的指向性

課程綱要之理念與目標既然是用以凝聚及導引學校教育的共同目標與社會對學校教育願景的期待，那麼課程綱要之書寫與文字，就必須符合易於溝通與理解的標準，文字與用語應盡量通俗、精煉、易懂及具有明確的指向性，以利社會各界(例如：學校教師、學生、學生家長、教育行政人員、教科書出版業者等)之掌握與應用。本研究在多次諮詢座談中，與會諸多代表對於未來課程綱要理念與目標之文字用語，能否淺顯易懂，便於傳達與溝通十分關注，並指出可以針對不同對象、用途者，編寫課程綱要理念與目標的說明或導引手冊，以落實課程綱要理念與目標之願景的凝聚及達成。

### (5) 強化課程連結(curriculum alignment)，亦即從課程的理念與目標到學習評量等各環節之課程實施精神的一貫性。

課程綱要其重要的組成要素，包含：理念與目標、學習內容與架構以及實施通則(包含方法、評鑑等)。其中，課程綱要的理念與目標是整個課程綱要的核心與基礎，它為之後的學習內容、架構以及實施通則提供了合理性基礎與實踐方向指引。故課程綱要的理念與目標，不只是口號式的修辭，而是實際帶有願景紮根及方向形塑的作用。基此，課程綱要理念與目標之擬定亦需考量其如何轉化到各領域(學科)指標、學習內容、學習架構以及更下游的課程設計、教學實務及學習

評量等，從而構成一整體的課程連結(curriculum alignment)。

諸多研究與實踐均指出九年一貫課程改革的缺失之一係「課程連結」不夠完善，從而使得九年一貫課程綱要之理念與目標，無法順利透過能力指標、教學內容、學習架構與評量等層層展開與落實，達成內在與外在邏輯的一貫性。因此，未來課程綱要理念與目標之擬議，新課程綱要的實施，應特別注意課程連結的問題。例如：本整合型計畫所提出的課程綱要系統圖像，顯然是以回歸主體生命為中心，強調未來教育要能提供一種回歸學習者生命主體的教育，所要培養的是具有自發、互動與共生能力及智慧的地球公民。透過國民教育的歷程，協助孩童展現生命的喜悅、提升生活的自信、擁有學習的渴望、促進創造的勇氣、表現共生的智慧、發揮即興的美學。此種課程理念與目標之展開，不是傳統分科學科教學、或是有名無實的九年一貫領域統整教學、或是受考試導引而偏向知識性學習、量化評量，缺乏感性、反思、合作、體驗學習與質性評量等學習內容、學科架構、教學方法與評量方式所能成就。未來這方面的課程連結及課程實施之展開將是第二階段的重點工作，建議可參考國內幾所理念學校、另類學校，例如：華德福中小學、全人中學、道禾實驗小學，或是國內第一所獲世界IB認證的私立義大國際中小學之課程架構與教學設計，或許有更寬廣的想像與參考。



## 參考文獻

### 中文部分

- 丁凡(譯)(1999): **自主學習—化主動性為創造力, 建構多元社會的瑟谷教育理念** (原作者: Greenberg, D.)。臺北: 遠流。
- 方德隆(2010)。 **九年一貫課程綱要總綱實施現況相關研究之後設分析**。國家教育研究院籌備處。未出版。
- 王季慶(譯)(1998)。 **與神對話(I)**(原作者: Walsch, N. D.)。臺北: 方智出版社。
- 王季慶(譯)(2006)。 **先知** (原作者: Gibron, K.)。臺北: 方智。
- 朱侃如(譯)(1997), **千面英雄**(原作者: Campbell, Joseph)。臺北: 立緒。
- 余書麟(1987)。 **國民教育原理**。臺北: 教育文物。
- 李奉儒(2010)。 **中小學課程之哲學基礎與理論趨向之研究與分析**。國家教育研究院籌備處。未出版。
- 李駱遜(2009)。 **紐西蘭近期中小學課程取向與內涵的研析**。國家教育研究院籌備處, 未出版。
- 周珮儀(2009)。 **中小學社會領域、藝術與人文課程綱要實施相關研究之後設分析**。國家教育研究院籌備處, 未出版。
- 周國平(1992), **尼采在二十世紀的轉折點上**。臺北: 林鬱。
- 林永豐(2010)。 **中小學課程之社會變遷基礎與理論趨向之研究與分析**。國家教育研究院籌備處。未出版。
- 林吟霞、丁一顧(2010)。 **臺灣國中小學生閱讀能力表現(PISA、PIRLS)之分析、教學實務與運用**。國家教育研究院籌備處, 未出版。
- 林宜臻(2009)。 **日本近期中小學課程取向與內涵的研析**。國家教育研究院籌備處, 未出版。
- 林錦英、陳政友(2010)。 **中小學健康與體育類課程內涵與取向的研析**。國家教育研究院籌備處, 未出版。
- 林曜聖等(譯)(2010)。 **教育變革新意義(四版)**(原作者: Michael Fullan)。臺北: 華騰。
- 施植明(譯)(1993) **複合思想導論**(原作者: Morin, E.)。臺北: 時報文化出版社。
- 洪若烈(2009)。 **各國近期中小學課程取向與內涵的比較研析**。國家教育研究院籌備處, 未出版。
- 洪振方(2009)。 **中小學自然科學領域課程綱要實施相關研究之後設分析**。國家教育研究院籌備處, 未出版。
- 胡因夢(譯)(2005)。 **鑽石途徑—探索真相的火焰**。(原作者: Almaas, A. H. 著)。臺北: 心靈工坊。
- 范信賢(2009)。 **芬蘭近期中小學課程取向與內涵的研析**。國家教育研究院籌備處, 未出版。
- 宮崎駿(2006)。 **魔法公主 1**。臺北: 臺灣東販。

- 秦葆琦、王浩博(2010)。中小學社會類課程內涵與取向的研析。國家教育研究院籌備處，未出版。
- 翁開誠(2002)。主體性的探究與實踐。應用心理研究，16，19-22。
- 財團法人中華民國兒童人權協會(2010年8月)。聯合國兒童權利公約。2010年8月31日，取自：<http://www.children-rights.org.tw/convention.php>
- 張南星(譯)(1981)。人生教育與學習(原作者：Krishnamurti, J.)。臺北：方智出版社
- 張茂桂(2011)。「臺灣變遷趨勢對 K-12 課程的影響」期中研究報告。國家教育研究院，未出版。
- 張淑美、蔡淑敏(譯)(2007)。學校為何存在？美國文化中的全人教育思潮(R. Miller)。臺北：心理。
- 張嘉育(2010)。學校本位課程與重大議題探究。國家教育研究院籌備處。未出版。
- 教育部(2001)。國民中小學九年一貫課程綱要。臺北市：教育部。
- 陳伯璋(1999)。九年一貫課程的理念與理論分析。載於中華民國教材研究發展學會(編印)，邁向課程新紀元(上)(頁10-18)。臺北：編者。
- 陳美如(2010)。中小學課程推展體系建構之研究。國家教育研究院籌備處，未出版。
- 傅佩榮(譯)(2001)。創造的勇氣(原作者：May, R.)。臺北：立緒出版社。
- 曾玉村(2010)。中小學課程之認知發展基礎與理論趨向之研究與分析。國家教育研究院籌備處，未出版。
- 游宏隆(2004)。公辦民營學校治理結構之研究—以慈心華德福教育實驗小學為例。佛光人文社會學院管理學研究所碩士論文，未出版。
- 游錦雲(2010)。臺灣高中國中學生綜合能力表現(TEPS)之分析、教學實務與運用。國家教育研究院籌備處，未出版。
- 馮朝霖(2002)。教育哲學專論：主體、情性與創化。臺北：高等教育文化。
- 馮朝霖(2003)。主體、情性與創化—教育哲學專論。臺北：高等教育文化。
- 馮朝霖(2003b)。橫繫理性與網化思維。通識教育季刊，9(1)，1-20。
- 馮朝霖(2004)。駱駝·獅子與孩童—尼采「精神三變說」與批判教育學及另類教育學的起源。教育研究月刊，121，4-21。臺北：高等教育文化。
- 馮朝霖(2006)。希望與參化—Freire 教育美學推衍與補充之嘗試。載於批判教育學—臺灣的探索(137-168頁)。臺北：心理。
- 馮朝霖(2010)。曖昧·謙卑與參化—新世紀之世界觀教育。載於劉育忠(主編)，當代教育論述的逾越(15-38頁)。臺北：巨流。
- 黃武雄(2003)。學校在窗外。臺北：左岸文化。
- 黃純敏(主譯)(2006)。教育的文化基礎(原作者：Young Pai, Susan A. Adler)。臺北：學富。
- 黃楚雄(譯)(2010)。我們能否共同生活？在平等又歧異中共處(原作者：A.

- Touraine)。臺北：桂冠圖書。
- 楊洲松 (2005)。自由與自由人的發展。載於林逢祺、洪仁進(主編)，**教育與人類發展—教育哲學述評(二)** (1-12 頁)。臺北：師大書苑。
- 楊深坑 (1996)。理性的冒險、生命的行動及主體性的失落與拯救。**教育研究所集刊**，37，19-38。
- 楊龍立 (2010)。中小學課程綱要核心架構之研究。國家教育研究院籌備處，未出版。
- 劉育忠 (2009)。後結構主義與當代教育學探索—回到真實世界。臺北：巨流。
- 劉美慧 (2010)。臺灣國中學生公民素養表現 (ICCS) 之分析、教學實務與運用。國家教育研究院籌備處，未出版。
- 蔡美玲 (譯) (2002)。地海巫師 (原作者：Ursula K. Le Guin)。臺北：繆思。
- 鄭勝耀 (2010)。中小學課程之文化研究哲學基礎與理論趨向之研究與分析。國家教育研究院籌備處，未出版。
- 盧雪梅 (2010)。臺灣學生學習表現之分析架構與方法 (學理、架構、指標、分析方法)。國家教育研究院籌備處，未出版。
- 鍾啟泉·張華主編(2002)。世界課程改革趨勢研究。北京:北京師範大學。

#### 外文部分

- Belgrad, Daniel (1998) : *The Culture of Spontaneity – Improvisation and the Arts in Postwar American*. Chicago & London : The University of Chicago Press.
- Böhme, W.( 1982 ), *Wörterbuch der Pädagogik*, Stuttgart : Alfred Kröner Verlag. 12th Auflage.
- Cillers, Paul.(1998), *Complexity and Postmodernism – Understanding Complex Systems*. London & New York : Routledge
- Franklin, B.M. & C.C. Johnson (2008). What the schools teach: A social history of the American curriculum since 1950. In F.M. Connelly (Ed.), *The Sage handbook of curriculum and instruction* (pp.460-477). CA: Sage.
- Geary, D. C. (2007). Educating the evolved mind: Conceptual foundations for an evolutionary educational psychology. In J. S. Calson & J. R. Levin (ed.) *Psychological perspectives on contemporary educational issues*, pp1-99. Information age publishing.
- Geary, D. C.(2005). *The origin of mind: Evolution of brain, cognition, and general intelligence*. Washington DC: American Psychological Association.
- Greene, Maxime,( 1995 ), *Releasing the Imagination -- Essays on education, the Arts, and Social Change*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Jantsch, E. (1980), *The self-organizing Universe –Scientific and Human Implication of the Emerging Paradigm of Evolution*. Oxford/Frankfurt/Paris : Pergamon Press.
- Krishnamurti, J. (1981) : *Education and the Significance of Education*. New York /

- San Francisco : Harper & Row, Publishers
- Leakey, Richard/ Lewin, Roger (1996), *The Sixth Extinction: Patterns of Life and the Future of Humankind*, London : Random House Inc.
- Morin, E. (2008), *On Complexity. Translated by Robin Postel*, New Jersey : Hampton Press, INC.
- Morin, E. & Kern, A. B. (1999), *Homeland Earth – A Manifesto for the New Millennium*. Translated by Sean M. Kelly and Roger Lapointe, New Jersey : Hampton Press INC.
- Morin, E.(1999), *The Seven Complex Lessons in Education for the Future*. UNESCO
- Nachmanovitch, S. (1991), *Free Play—Improvisation in Life and Art*. Putnam Pub Group
- Nixon, J. et. al.(1996). *Encouraging Learning –Toward a Theory of the Learning School*. Buckingham & Philadelphia : Open University Press.
- Peters, Gary (2009) : *The Philosophy of Improvisation*, Chicago & London : The University of Chicago Press.
- Reeder, S. (2005). Classroom dynamics and emergent curriculum. In W.E. Doll, Jr. M.J. Fleener, D. Trueit, J.St. Julien (Eds.), *Chaos, complexity, curriculum and culture* (pp.247-260). NY: Peter Lang.
- Richardson, L. (2000). Writing: A method of inquiry. In Z. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research (2nd)* (pp.923-948). London: Sage.
- Schiro, M.S. (2008). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns*. CA: Sage.
- Schwab, J. J. (1973). The practical 3: Translation into curriculum. In I. Westbury & N. J. Wilkof. (Ed.). (1978). *Science, curriculum, and liberal education: Selected essays* (pp. 365-383). Chicago: University of Chicago.
- Sternberg, R. J. (1995), *Wisdom, its nature, origins and development*, New York : Cambridge University Press.
- The United Nations (1948). *The Universal Declaration of Human Rights*. Retrieved August, 31, 2010 from <http://www.un.org/en/documents/udhr/>
- UNESCO(1985). *Declaration of the Conference*. In “ Final Report” Fourth International Conference on Adult Education. Paris, 19-29 March 1985. Retrieved August, 31, 2010 from [http://www.unesco.org/education/pdf/251\\_13.pdf](http://www.unesco.org/education/pdf/251_13.pdf)
- Welsch, W. ( 1997 ) , *Unsere postmoderne Moderne*, 5. Auflage Berlin : Akademie Verlage.
- Young, M. (1998). *The Curriculum of the Future: from the new sociology of education to a critical theory of learning*. London: Falmer

## 附錄

附錄一：2008.06-2010.07 研究計畫一覽表

中小學課程發展之相關基礎性研究				
總計畫主持人：林煥祥教授 9706-9806				
總計畫主持人：陳伯璋主任 9807-9907				
區塊	整合型	子計畫	子計畫主持人	研究期程
區塊研究一 課程檢視與後 設研究彙整 (林煥祥教授 97.06-98.06)	整合型研究 (一) 現行中 小學課程綱要 實施評鑑及相 關研究後設分 析  (鄭英耀教授 97.06-98.06)	子計畫一：中小學課程綱要總綱實 施評鑑之後設分析	方德隆教授/國立高雄師 範大學教育學系	97.06-98.06
		子計畫二：中小學語文領域課程綱 要實施相關研究之後設分析	洪瑞兒副教授/國立中山 大學教育研究所	97.06-98.06
		子計畫三：中小學自然科學領域課 程綱要實施相關研究之後設分析	洪振方教授/國立高雄師 範大學科學教育研究所	97.06-98.06
		子計畫四：中小學綜合活動、健體 領域課程綱要實施相關研究之後 設分析	丘愛鈴副教授/國立高雄 師範大學教育學系	97.06-98.06
		子計畫五：中小學社會領域、藝術 與人文課程綱要實施相關研究之 後設分析	周珮儀副教授/國立中山 大學教育研究所	97.06-98.06
		子計畫六：中小學數學領域課程綱 要實施相關研究之後設分析	梁淑坤教授/國立中山大 學教育研究所	97.06-98.06
		子計畫七：中小學課程綱要與師資 專業發展內涵之後設分析	莊雪華助理教授/國立中 山大學教育研究所	97.06-98.06
		子計畫八：中小學生活課程綱要實 施相關研究之後設分析	鍾素香助理教授/國立中 山大學師資培育中心	97.10-98.06
	整合型研究 (二)  臺灣學生學習 表現檢視與課 程發展運用 (陳麗華教授	子計畫一：臺灣學生學習表現之分 析架構與方法(學理、架構、指標、 分析方法)	盧雪梅副教授/國立臺灣 師範大學教育心理與輔導 系	97.06-98.12
		子計畫二：臺灣國中小學生閱讀能 力表現(PISA、PIRLS)之分析、 教學實務與運用	林吟霞助理教授/臺北市 立教育大學課程與教學 所；丁一顧助理教授/臺北 市立教育大學教育行政與	97.06-98.12

中小學課程發展之相關基礎性研究					
總計畫主持人：林煥祥教授 9706-9806					
總計畫主持人：陳伯璋主任 9807-9907					
區塊	整合型	子計畫	子計畫主持人	研究期程	
	97.06-98.12)		評鑑研究所		
		子計畫三：臺灣國中小學生數學能力表現（PISA、TIMSS）之分析、教學實務與運用	李源順教授、主任/臺北市立教育大學數學資訊教育系；王美娟副教授/臺北市立教育大學數學資訊教育系	97.06-98.12	
		子計畫四：臺灣國中小學生科學能力表現（PISA、TIMSS）之分析、教學實務與運用	李哲迪助理研究員/國立臺灣師範大學科學教育中心	97.06-98.12	
		子計畫五：臺灣國中學生公民素養表現（ICCS）之分析、教學實務與運用	劉美慧教授/國立臺灣師範大學教育系	97.06-98.12	
		子計畫六：臺灣高中國中學生綜合能力表現（TEPS）之分析、教學實務與運用	游錦雲助理教授/臺北市立教育大學心理與諮商系	97.06-98.12	
區塊研究二 課程發展趨勢、機制及轉化(核心架構) (李坤崇主任 97.06-97.07) (陳伯璋主任 97.08-)	整合型研究 (一) 中小學課程內涵與取向的研析 (洪若烈組長 97.06-98.12)	第 1 年	總計畫：各國近期中小學課程取向與內涵的比較研析	洪若烈組長/國家教育研究院籌備處課程及教學組	97.06-98.02
			子計畫一：美國近期中小學課程取向與內涵的研析	王浩博副研究員/國家教育研究院籌備處課程及教學組	97.06-98.02
			子計畫二：英國近期中小學課程取向與內涵的研析	秦葆琦副研究員/國家教育研究院籌備處課程及教學組	97.06-98.02
			子計畫三：大陸近期中小學課程取向與內涵的研析	洪若烈組長/國家教育研究院籌備處課程及教學組	97.06-98.02
			子計畫四：芬蘭近期中小學課程取向與內涵的研析	范信賢副研究員/國家教育研究院籌備處課程及教學組	97.06-98.02
			子計畫五：日本近期中小學課程取向與內涵的研析	林宜臻助理研究員/國家教育研究院籌備處測驗及	97.06-98.02

中小學課程發展之相關基礎性研究

總計畫主持人：林煥祥教授 9706-9806

總計畫主持人：陳伯璋主任 9807-9907

區塊	整合型	子計畫	子計畫主持人	研究期程
			評量組	
		子計畫六：香港近期中小學課程取向與內涵的研析	林錦英研究員/國家教育研究院籌備處課程及教學組	97.06-98.02
		子計畫七：紐西蘭近期中小學課程取向與內涵的研析	李駱遜副研究員/國家教育研究院籌備處課程及教學組	97.06-98.02
	第 2 年	總計畫：中小學課程內涵與取向的研析	洪若烈組長/國家教育研究院籌備處課程及教學組	98.01-98.12
		子計畫一：中小學語文類課程內涵與取向的研析	吳敏而研究員、周筱亭研究員、趙鏡中副研究員、黃茂在副研究員/國家教育研究院籌備處課程及教學組	98.01-98.12
		子計畫二：中小學數學課程內涵與取向的研析	林宜臻助理研究員/國家教育研究院籌備處測驗及評量組	98.01-98.12
		子計畫三：中小學自然科學類課程內涵與取向的研析	黃茂在副研究員、周筱亭研究員/國家教育研究院籌備處課程及教學組	98.01-98.12
		子計畫四：中小學社會類課程內涵與取向的研析	秦葆琦副研究員、王浩博副研究員/國家教育研究院籌備處課程及教學組	98.01-98.12
		子計畫五：中小學健康與體育類課程內涵與取向的研析	林錦英研究員/國家教育研究院籌備處 陳政友教授/國立臺灣師範大學	98.01-98.12
		子計畫六：中小學藝術類課程內涵與取向的研析	洪若烈組長/國家教育研究院籌備處課程及教學組	98.01-98.12

中小學課程發展之相關基礎性研究

總計畫主持人：林煥祥教授 9706-9806

總計畫主持人：陳伯璋主任 9807-9907

區塊	整合型	子計畫	子計畫主持人	研究期程
		子計畫七：中小學綜合課程內涵與取向的研析	范信賢副研究員、李駱遜副研究員/國家教育研究院籌備處課程及教學組	98.01-98.12
	整合型研究(二)： 中小學課程相關之課程、教學、認知發展等哲學基礎與理論趨向 (蔡清田所長 97.06-98.12)	子計畫一：中小學課程之哲學基礎與理論趨向之研究與分析	李奉儒教授兼所長/國立中正大學教育學研究所	97.06-98.12
		子計畫二：中小學課程之教學基礎與理論趨向之研究與分析	洪志成副教授/國立中正大學課程研究所	97.06-98.12
		子計畫三：中小學課程之認知發展基礎與理論趨向之研究與分析	曾玉村副教授/國立中正大學課程研究所	97.06-98.12
		子計畫四：中小學課程之文化研究哲學基礎與理論趨向之研究與分析	鄭勝耀副教授/國立中正大學課程研究所	97.06-98.12)
		子計畫五：中小學課程之社會變遷對課程之理論基礎的影響之研究與分析	林永豐副教授/國立中正大學課程研究所	97.06-98.12
	整合型研究(三)：中小學課程政策之整合研究計畫 (黃政傑講座教授 98.08-99.07)	子計畫一：中小學課程政策之整合研究-能力指標與領域教學議題探究	黃嘉雄教授兼教務長/國立臺北教育大學國民教育學系	98.08-99.07
		子計畫二：中小學課程政策之整合研究-學校本位課程與重大議題探究	張嘉育副教授/國立臺北科技大學技術及職業教育研究所暨師資培育中心	98.08-99.07
		子計畫三：中小學課程政策之整合研究-中央、地方、與學校層級的課程評鑑機制規畫與設置探究	王保進教授/臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所	98.08-99.07
		子計畫四：中小學課程政策之整合研究-中央、地方、學校課程權限探究	游家政教授兼所長/淡江大學課程與教學研究所	98.08-99.07
	整合型研究(四)：中小學	子計畫一：中小學課程發展歷程之研究	林佩璇副教授/國立臺北教育大學課程與教學研究	98.08-99.07



中小學課程發展之相關基礎性研究

總計畫主持人：林煥祥教授 9706-9806

總計畫主持人：陳伯璋主任 9807-9907

區塊	整合型	子計畫	子計畫主持人	研究期程
	課程發展機制與核心架構的擬定研究 (歐用生講座教授 98.08-99.07)		所	
		子計畫二：中小學課程綱要核心架構之研究	楊龍立教授/臺北市立教育大學教育學系	98.08-99.07
		子計畫三：中小學課程綱要轉化為教科書之研究	周淑卿教授/國立臺北教育大學課程與教學研究所	98.08-99.07
		子計畫四：中小學課程推展體系建構之研究	陳美如教授兼原住民教育中心主任/國立新竹教育大學教育學系	98.08-99.07
	整合型研究(五)：臺灣幼兒教育課程品質分析研究 (黃秀霜校長 98.08-99.07)	子計畫一：臺灣幼兒核心素養及其課程形構研究	盧美貴講座教授/亞洲大學幼兒教育學系	98.08-99.07
		子計畫二：臺灣幼兒園教材使用現況研究	楊淑朱教授/國立嘉義大學幼兒教育學系	98.08-99.07
		子計畫三：臺灣幼兒園與小學課程銜接之研究	幸曼玲副教授/臺北市立教育大學幼兒教育學系	98.08-99.07
		子計畫四：臺灣幼兒教育課程評鑑之研究	江麗莉教授/國立新竹教育大學幼兒教育學系	98.08-99.07

附錄二：「中小學課程發展之相關基礎性研究」97-98年研究成果系統圖像之相關建議

項目	建議內容	計畫相關論述	計畫
基本理念	課程綱要制定應以宏觀的理論架構來支撐	課程綱要制定方面，應以比較宏觀的理論架構來支撐，建議採用探究取向的教學理論為架構，以培養學生的知能為核心（洪振方，2009）。	區一整一子計畫三
	轉向教育發展「實踐理性」的取向	基本理念可轉向「實踐理性」的教育取向，學校教育必須重新理解為適合於社會實際生活的有用知識、技巧和品格的學習，以及批判性反省能力的發展，這需要透過達致個體所屬特定脈絡的健康有活力的生活所必須的基本實踐。實踐理性的課程觀是以學習者作為能動者，以學習者為主體的教育課程，根據學生各方面之身心發展向度為依歸（李奉儒，2009）。	區二整二子計畫一
	培養五育均衡發展的個體，以「全人」為教育宗旨，以人為本的教育理念，不放棄任何一個學生，帶好每一個孩子。	各國課程以學習者作為關照中心（洪若烈，2009）。	(97)區二整一總計畫
		關懷「人」的教育是教育真正的基本價值，「全人」教育的體現「整體的人」(洪若烈，2009)。	(97)區二整一子計畫三
		芬蘭教育以「帶好每一個孩子」為願景和核心價值（范信賢，2009）。	(97)區二整一子計畫四
		宜重視普通教育，建議基本理念可以強調「德智體群美」五育為大方向，各級教育可有所強調或修改（李奉儒，2009）。	區二整二子計畫一
		培養「全人」健全國民（鄭勝耀，2009）。	區二整二子計畫四
		未來課程的推展理念，必須使課程與人發生關連，展現出權利感、意義感、幸福感共構的課程協作實驗社群（陳美如，2010）。	區二整四子計畫四

項目	建議內容	計畫相關論述	計畫
	以學習者為主體	回歸於學習主體，找出教育能為學習者帶來什麼成長，教育的價值必需透過這樣的過程才得以彰顯出來。從學習主體出發，意謂著教育的發展、意義與目的要能從學習主體的成長來思考，因此，「教育的歷程要為學習主體帶來什麼成長」以及「課程內容能夠為學習主體啟發什麼知能」這兩個部份都應該說明清楚。要讓教師知道「為何而教」，也要讓教師知道「要教什麼」（楊龍立，2010）。	區二整四子計畫二
	正義、均等與公平	芬蘭課程具「正義與均等」、「多元與差異」、「自主與彈性」及「輔助與支援」特質（范信賢，2009）。	(97)區二整一子計畫四
		紐西蘭教育主張「不放棄任何一個學生」、以「學生為中心」的理念（李駱遜，2009）。	(97)區二整一子計畫七
		深入互動觀的健康與體育領域，以學生為中心的理念進行教學（林錦英、陳政友，2010）。	(98)區二整一子計畫五
		強調受藝術教育是學生的權利（洪若烈，2010）。	(98)區二整一子計畫六
		強調教育機會均等，全球化的競爭中亦造成資訊、資源的不均等，因而影響到個人在經濟與社會生活方面的發展，必須注意機會均等的問題，以彰顯社會正義（林永豐，2009）。	區二整二子計畫五
	尊重本土、多元文化	紐西蘭課程具尊重「本土文化」和「多元文化」的特色（李駱遜，2009）。	(97)區二整一子計畫七
		可在「人本情懷」中加入關懷弱勢的內涵，以引發學生更深層的實踐能力（劉美慧，2009）。	區一整二子計畫五
		藝術教育課程須立足於自身的土地、瞭解周邊的環境（包含科技與傳統）及自然為起點，再擴展視野至其他文化並學會欣賞與尊重（洪若烈，2010）。	(98)區二整一子計畫六

項目	建議內容	計畫相關論述	計畫
	為他者存	目前課程目標或基本理念似乎都僅提及到「包容異己」、「尊重他人」，基本上還是一種「自我中心」的倫理學，或許加入「為他人存」(being for the other)，在後現代眾聲喧囂的各說各話中，可以尋求出路（鄭勝耀，2009）。	區二整二子計畫四
		應增加『利他』的層面，以培養並引導學生展現創造健康社區和環境的行動力，如此不僅有利於學生身心的健全發展，並期學生能於未來成為具生產力的優質公民（林錦英、陳政友，2010）。	(98)區二整一子計畫五
	建立全球意識	全球化的課程改革也需兼顧本土化議題的處理，在著重教育本土化與國際化的互動中，適當地納入課程之中便顯得重要（林永豐，2009）。	區二整二子計畫五
		社會課程應以「立足臺灣、胸懷大陸、放眼世界」的觀念，增進學生的國際競爭力（秦葆琦、王浩博，2010）。	(98)區二整一子計畫四
		總綱的基本理念除了提升學生的國際視野，亦應培養學生的全球關懷以及本土認同，習得更完整面向的公民教育（劉美慧，2009）。	區一整二子計畫五
課程目標	具備公民的道德、文化與民主素養	重視實踐的品德教育(李奉儒,2010)	區二整二子計畫一
		在基本理念中加入品德教育的宣示(方德隆,2010)	區一整一子計畫一
		培養學生的公民、道德與文化素養(周珮儀,2009)。	區一整一子計畫五
		根據 Douglas Kellner 提出的「Critical media literacy」來作為對主流媒體文化的反思，在建議民主素養方面增加「批判媒體素養」(鄭勝耀,2010)。	區二整二子計畫四
		增加民主素養方面：包括自我表達、獨立思考、批判媒體素養、與人溝通、包容異己、團隊合作、社會服務、負責守法等（鄭勝耀，2009）。	區二整二子計畫四

項目	建議內容	計畫相關論述	計畫
	培養良好學習態度 並提高學習自信心	學生的學科態度和信心對於閱讀、數學和科學成就皆有顯著正向影響，未來課程綱要的修訂應重視學科的情意目標，特別是提高學生的學習自信心（林吟霞、丁一顧，2009；李源順、王美娟，2009；劉美慧，2009）。	區一整二子計畫二、區一整二子計畫三、區一整二子計畫五
		鼓勵學生培養良好的學習態度，適時給予學生自信心，以提升學生學習興趣、能力期望及數學表現，同時增加對弱勢學生的關懷（游錦雲，2009）。	區一整二子計畫六
	終身學習與自我能力期望	建議總綱在促進終身學習的目標中，增加有關培養國民閱讀素養的部分，以提升國民具備終身學習之基本能力和內在學習動機（林吟霞、丁一顧，2009）。	區一整二子計畫二
		重視終身學習的必要性（蔡清田，2010）	區二整二
		建議總綱於「增進自我瞭解，發展個人潛能」之目標中，加入增進自我教育與能力期望的重要性（游錦雲，2010）。	區一整二子計畫六
	建構國民的關鍵能力	紐西蘭課程主要在培養從小到大都具備成為國民的關鍵能力（李駱遜，2009）。	(97)區二整一子計畫七
		綜合類課程主要在培養生活能力、建構核心能力（范信賢，2010）。	(98)區二整一子計畫七
		中國大陸課程符合時代所需，走出知識導向的教育目標（洪若烈，2009）。	(97)區二整一子計畫三
		日本以「生存能力」為教育目標，重視「活用型」學習，培養生存於現實社會與生活的能力（林宜臻，2009）。	(97)區二整一子計畫五
		日本課程由活用基礎知識與技能，培養解決課題的思考力、判斷力、表現力（林宜臻，2009）。	(97)區二整一子計畫五
		重視人際互動、團隊合作的能力，以避免被自動化的電腦計算所取代（林	區二整二子計畫五

項目	建議內容	計畫相關論述	計畫
		永豐，2009)。	
		重視批判思考的能力，培養純粹認知 (pure recognition) (林永豐，2009)。	區二整二子計畫五
		Critical media literacy 在「終身學習」方面，增加主動探究、解決問題、以及資訊、媒體、語言之識讀與運用等 (鄭勝耀，2009)。	區二整二子計畫四
	營造友善校園	在營造安全友善的校園上，掃除校園霸凌是不可忽略的一環，提供學生安全的學習和成長環境，以達友善校園的目標 (盧雪梅，2010)。	區一整二子計畫五
	課程目標應適度融入原發性、續發性認知	重新檢視現有領域教育目標，審視與人類原發性認知的差距。課程設計應正視原發性認知的存在，並視為課程目標的起點，適度融入原發性認知的內容，對於續發性認知的課程設計必需十分精心有系統，但應避免單元內續發性與原發性認知落差太大 (曾玉村，2009)。	區二整二子計畫三
基本能力	重新檢視與調整基本能力	能力指標要按照年級有不同難易的學習層次，並且分成短期要達成的和長期要達成的項目 (洪振方，2009)。	區一整一子計畫三
		重新檢視分段能力指標與十大基本能力的關係、難度與適用階段 (周珮儀，2009)。	區一整一子計畫五
		將 10 大基本能力依據學生的年齡、教育階段與心智發展程度重新調整 (李奉儒，2009)。	區二整二子計畫一
	閱讀理解能力	建議總綱中的基本能力培養第六點：「促進文化學習與國際瞭解」，將培養閱讀素養之重要性納入其中，並指出應培養學生良好的閱讀態度和自我概念，使學生樂於終身學習 (林吟霞、丁一顧，2009)。	區一整二子計畫二
	強調「重新學習技能 (re-skills)」	強化基本能力的建構，也必須強調「重新學習技能 (re-skills)」的需要，以便能因應彈性的工作型態 (林永豐，	區二整二子計畫五

項目	建議內容	計畫相關論述	計畫
	以孩子為中心的「個性化的能力」，依照每位學生能力上的差異性來思考與規劃	2009)。 肯定以學習者為主體的教育精神與理念，建議應該考慮以孩子為中心的「個性化的能力」，包括依照每位學生之天賦特性來設定的能力、不同時間階段學生不同的能力、以及不同社會文化背景下學生能力上的差異性，而非以成人的角度、立場來思考與規劃(李奉儒，2009)。	區二整二子計畫 一

Since the past has ceased to throw its light upon the future, the mind of man wanders in obscurity—Tocqueville

由於「過去」的光已不再照亮未來，人的心就在黑暗中遊蕩——托克維爾

### 一、權威的解體與自由的弔詭

當蘇格拉底被處死時，柏拉圖心中受到很大的震撼。他開始思索哲學與政治的關係，這是他整個思想體系的核心問題。他嘗試尋找一種理想的政治統一體：在其中，統治既不依賴武力的強制，也不是透過說服。這就是西方權威概念的起源。羅馬人繼承了希臘的政治哲學遺產，他們將權威紮根在過去，奠立在傳統與宗教的神聖性上面。後來，羅馬教會又繼承了這神聖的三位一體（權威、傳統、宗教），直到笛卡兒引進了懷疑主義的幽靈。此後，這幽靈就一直糾纏著三位一體直到其解體。在權威解體的過程中，近代科學的興起扮演了一個很重要的角色。近代科學用來追求可靠知識的科學方法被簡化成一套程序（process）的概念。各個領域的專家都是嫻熟一套程序的人，從工業製造流程到論文生產，從行政管理到法律訴訟，從醫療到教育，程序保障了我們一切生活領域的穩定性和可預測性。華爾街的銀行家甚至雇用一批數學家，建立了一套處理投資風險的程序。這一切都將非常美好，如果世界不再變動，意外不再發生，如果人類不再追求生命的意義和審美的愉悅，如果人類願意放棄他們天賦的自由和行動能力的話。誰還需要權威呢？誰還需要歷史呢？誰還需要思考與判斷的能力呢？

人類有一種獨一無二的能力，就是所謂的自由與行動的能力。這是一種二合一的能力：自由與行動是一體而無法分割的，沒有行動的自由是不孕的，沒有自由的行動在語意上是矛盾的。這種二合一的能力讓人類可以不斷開創新局，將新的可能性帶入這個世界，讓未來不只是過去單純的重複，讓歷史成為可能。但是，上帝賜予人類這項能力的時候並未附上使用手冊。所以，這項能力有可能為人類帶來幸福，也有可能造成巨大的災難。希特勒的德國，列寧與史達林的俄國，毛澤東的中國都是不遠的殷鑑。這三個突出的例子有一個共同的特點就是：他們都有意識地背棄歷史，摧毀所有紮根於過去的權威。於是，當過去的光不再照亮未來時，在黑暗中遊蕩的人心，在神格化的領導人帶領下，一路奔向深淵。這就是自由的弔詭。

在這個權威解體的時代，我們該如何運用自由與行動的能力呢？答案仍需回到歷史去尋找；啟蒙思想家是最值得我們效法的典範。在十八世紀 20 年代至 70 年代間，休姆、亞當·斯密、狄德羅、盧梭、伏爾泰、萊辛…等一大批橫跨



歐洲的啟蒙思想家，形成了一個文人共和國。他們個個都是精通古典、熱愛古典的自由心靈，古典是他們面向未來的強力探照燈。他們尊重古人卻無懼於實驗；信賴獨立思考與經驗；以人的自由與幸福為依歸。美國獨立是啟蒙運動最豐碩的果實，這是人類第一次嘗試通過深思熟慮和自由選擇來建立一個良好政府。這個偉大行動對人類歷史造成極深遠的影響。我們今日的世界雖然未能變成啟蒙思想家所預期或夢想的樣子，但這不是他們的錯，這是人性中固有非理性、自私和愚蠢所造成的。關於這一點，我們了解的比最悲觀的啟蒙思想家都要更深。為了導正人類易於犯錯的天性，我們建立了一個由程序（process）所主宰的世界，這個建立過程也是濫觴於啟蒙時期。啟蒙思想家雖然極力讚頌牛頓的偉大成就，鼓勵人們向自然學習，但他們對當時正在發展的專業化有一種深刻的不安；各個領域專業化、抽象化的發展，似乎意味著文藝復興式的通人（universal man）將不再可能。建立在人類共通的知覺（common sense）上的，由所有人所共同分享和理解的世界（common world）似乎正在消失。而這個共同的世界正是人類那二合一的自由和行動能力運作的場域。這個公共領域的消失將意味著歷史的終結！如果，我們仍舊希望在這個被程序（process）所主宰的世界，為人性保留一個空間，讓人類自由與行動的能力有施展的餘地，那我們就需要更多的啟蒙，這個世界就需要更多的光，更多來自過去的光。如果，我們希望作為一個有尊嚴的獨立個體而活著，那我們更需要努力開闢並維護一個共通的世界作為公共領域，讓人性得以落實。因為，有尊嚴地活著，等同於人類那天賦的自由和行動能力得以實踐。如果我們希望有一天，當程序有效性瓦解，大災難來臨時，人類仍然能絕地重生，那我們最需要的就是向古典學習，讓過去的光重新照亮未來。

中國文化有一種「託古改制」的傳統，儒士在批評時政，倡言撥亂反正時，幾乎言必稱三代，這是一種以復古作為創新的傳統，與西方文化頗有雷同之處。中國儒家傳統的權威歷經二千餘年而不墜，無論內部戰亂、異族入侵或分裂時期，傳統的權威總能依舊的模式重建一個新的王朝。到了清末，西方的力量把中國的歷史無可挽回地推離它的老路，並在社會和思想中引發了決定性的根本變革，中國傳統的政權和社會再也不能按照老的模式重建起來了。傳統的權威徹底崩解了，王國維的自殺標幟著傳統中國的終結。其後，任何復古的嘗試，或流於膚淺，或只是滿足了懷舊的浪漫情懷，或是在權威解體的時代提供一個避風的小港灣，或是在面對西方人時勉強維持一種異國情調或神秘感。以後見之明來看，清末民初「全盤西化」與「中學為體，西學為用」的路線之爭，在文化上並未結出豐碩的果實。那個時代的知識份子太急著救國了，他們沒有充分的餘裕去面對那個最核心的問題——就是「中國文化現代化」的問題。半調子的中學加上半調子的西學是行不通的。日本和俄國在十九世紀面臨與中國同樣的處境，日本的明治維新成功地把日本文化帶入現代。俄國在尼古拉一世的統治時期，由赫爾岑、別林斯基、巴枯寧這一代知識份子所開啟的啟蒙運動，把俄國文化帶入了近代。這兩個國家的近代文化成就，從思想、文學、藝術、

科學到電影、建築等等，已成為人類共同的文化遺產。但是，關於中國，我們仍舊要問：誰是「中國人」？「中國人」是一個地理概念、政治概念、還是文化概念？

中國政治制度的長期穩定性和地方社會連續性的關鍵，在於傳統士紳名流或是士大夫階層持續不斷的權威，國家事務中上層各派系的衝突，只不過是穩定深淵的表面波浪。名流能夠操縱中國的政治生活，是由於他們的雙重身份：做為社會領導階層和作為國家官吏集團，如清代思想家章學誠所提出的，中國有一種「官師合一」或「以吏為師」的傳統。現在的中國共產黨想繼承這個傳統，以黨官僚取代士紳名流。依費正清的看法，毛澤東發動文化大革命的主要原因之一，是因為他看到黨官僚階層已漸漸取代傳統的讀書人階層，成為新的特權菁英統治階層，這已背棄了共產黨的革命理想。這真是歷史的諷刺。現在的中國共產黨實際上繼承了希特勒、史達林與毛澤東的極權主義傳統，這個傳統是以暴力、謊言和群眾運動為統治基礎。共產黨另外一根統治的支柱是主宰現代世界的非人化力量——程序（process）。中共總書記胡錦濤身邊的一位高級幕僚曾經問歷史學家余英時一個問題：有沒有可能建立一個以儒家核心價值為基礎，市場經濟為導向的社會？這個問題讓我們猛然驚覺，原來中國文化現代化的問題已原地踏步一百年了。西方基督教傳統與中國儒家傳統的解體已無可挽回了，但這並不表示人類不再有終極關懷，而是他們提問的方式和提出的解答，在我們時代已不再有說服力了。權威的解體也並不意味過去消失了。「過去」仍舊是一筆巨大的遺產，只是「傳統」沒有給我們留下遺囑。中國文化現代化的問題沒有捷徑，它需要一場啟蒙運動，幾代人傾注心力向西方與中國的古典學習，向深處的核心挖掘。然後，在過去的光照亮下，運用天賦的自由與行動能力，像美國獨立這個偉大的行動一樣，透過自由選擇和深思熟慮，建立一個良好的政府與社會，將中國文化帶入二十一世紀的現代。如果由極權、程序（process）和解體的傳統權威所支撐的中共政權成為一個長期穩定結構，那將不只是中國社會與文化的浩劫，也是人類的大災難。

## 二、教育的本質與臺灣教育的重大危機

My heart leaps up when I behold	我的心感到雀躍當我看見
A rainbow in the sky:	一道彩虹在天空中
So was it when my life began;	當我生命開始時是如此；
So is it now I am a man;	現在我成為大人也是如此；
So be it when I shall grow old,	將來我老去時還會如此，
Or let me die!	不然就讓我死吧！
The Child is father of the Man;	孩子是大人的父親；
And I could wish my days to be	而且我可以期望我的每一天
Bound each to each by natural	以自然的虔誠作為紐帶彼此連結。

piety.

--華滋華斯

--Wordsworth

每個孩子都預示一個新的開始，但是在他們有能力運用天賦的自由與行動能力將新的可能性帶入這個世界之前，他們必須先理解這個世界。而理解世界的過程則是建立在自然的虔誠之上。在這裡，自然的虔誠有兩層意涵。一是對自然中的美與奧秘所抱持的情感。第二層則是來自舊約創世紀的故事：上帝與諾亞及其子孫訂立契約，不再讓洪水毀滅生靈和破壞地球。上帝把弓放在雲層上，以作為契約的象徵。這個美麗的神話隱喻孩子純潔的童心，對大人世界所代表的整個文化傳統及無數世代的一種無條件的信任。這種信任近乎宗教情感，所以我們把它稱為自然的虔誠（natural piety），這也是英國保守主義傳統最喜歡引用的一個概念。只有建立在自然的虔誠之上，文化的傳承才是可能的，對已知世界的理解才是可能的。因此我們主張：保守主義（conservatism）就是教育的本質。

但是，在教育領域，保守主義想要保全（conserve）的東西到底是什麼呢？政治上的保守主義是一條死路；因為他們接受世界現有的樣子，他們所有的努力只是想維持現狀。但是，世界是由我們凡人的手所創造出來作為暫時安身的家，它必然不斷崩壞，這是人類的基本處境。除非人類決意去干預或改變這崩壞的過程，這正是每一個新的世代所必須承擔的責任。哈姆雷特的話多少對每一個新的世代都適用：「時間脫序了。真是命運的詛咒啊！我得被生下來去導正它。」（The time is out of joint, O cursed spite that ever I was born to set it right.）在我們這個權威解體的時代，人精神上漂泊無依的狀態所造成的創傷似乎難以緩解。人與人之間越來越疏離，卻又像原子般越來越相像。人與世界的疏離雖然每個時代都有，但從未像我們這個大眾消費社會這麼嚴重。就像詩人艾略特所說的：千百萬人一起觀賞同一個電視節目，一起歡笑，卻仍舊感到無可忍受的寂寞。現代人用一種間接的方式來表達他對這個現代世界的不滿和厭惡：他拒絕為他的小孩承擔起對這個世界的責任。現代的父母彷彿常會這麼說：在這個世界，我們自己也自顧不暇，我們該怎麼做？我們應該知道什麼？我們應精通哪些技能？我們也不知道啊！你們應該自求多福，你們不能怪我們，我們是無辜的。也有一種父母，在焦慮與絕望中有意或無意地嘗試掌控小孩，從而摧毀小孩身上潛藏的革命性種子和新的可能性。而這正是我們賴以導正脫序時間的希望所繫。真正的教育應該讓導正脫序的時間成為可能。正是為了保全每個孩子身上所潛藏的革命性種子、新的可能性和自然的虔誠，教育才應該是保守的。我們必須保護每一個孩子免於受到這個世界的傷害，同時也要保護這個世界美好的部份免於受到孩子的破壞。這有賴於願意承擔責任的教育者。

理想上，教師所扮演的角色應該像「神曲」中羅馬詩人維吉爾所扮演的角色一樣：維吉爾帶領但丁去認識地獄，他同時扮演保護者和領航者的角色。他是

神聖意志的代表、了解地獄的專家，和但丁心目中的權威。同樣地，一個教師應該是大人世界及其背後的文化傳統的代表、瞭解世界的人，而且是小孩心目中的權威。這權威應該無愧於小孩的信任，這權威是小孩自然的虔誠與世界之間的紐帶。簡單來說，教師對世界的理解讓他具備成為一個教師的資格，但是只有當他願意承擔起對這個世界的責任時，他才會具有權威。權威是一種博得他人忠誠的力量，沒有權威的引領，小孩只能在黑暗中遊蕩。宋儒張載所提出的：「為天地立心，為生民立命，為往聖繼絕學，為萬世開太平」正是為人師表所應該具有的擔當。教師作為一個權威，了解這個世界，並承擔起對這個世界的責任，也就是保全（conserve）這個世界最美好的部份，並把它交棒給新的世代。同時保全新的世代身上潛藏的新的因子，並把他帶入這個舊的世界。這就是我們主張保守主義（conservatism）是教育的本質的真正意涵。

從教育的本質來看，臺灣的教育正面臨四個巨大的危機。第一個危機是我們這個時代每一個社會普遍面臨的問題：就是程序（process）這個概念主宰了整個教育領域。教學被簡化成一套操作程序，老師只是嫻熟程序的技術人員，學生的學習成果評量則交給標準化測驗。教師與學生是否真的理解知識內容，似乎變的無關緊要。每一門知識都是人類理性或知性的勝利，代表人類對世界理解的深化。教授一門知識而不追求理解，這是大人的失職，辜負了小孩那自然的虔誠，也摧毀了每個小孩身上潛藏的希望的種子，間接危及人類未來的生存。

臺灣教育的第二個重大危機有其特殊的歷史根源：過去的獨裁政權一直把教育視為統治工具。獨裁統治的基礎就是暴力與謊言，獨裁者把暴力與謊言帶入校園，校長與老師成為獨裁者的共犯。現在四十歲以上的世代都是在暴力與謊言的氛圍下長大成人，他們缺乏想像力，世界觀封閉而頑固，他們的道德語言充滿了八股文式的陳腔濫調，獨裁傾向已內化成他們人格結構的一部份。而這批人仍舊是臺灣教育界目前掌握權力的主力軍。無怪乎我們常在孩子的眼神裡看到困惑、恐懼、譏諷和憤怒。更令人哀傷的是看到一種曲意討好的卑順眼神和肢體動作。暴力與謊言破壞了大人世界和小孩之間那神聖的契約，這神聖的契約讓人類文化的傳承成為可能。目前教育的危機有可能衍化成文化的危機：新的世代在絕望下走向虛無，將上一代的虛偽與我們文化中最美好的部分一起丟進歷史的焚化爐。

第三個危機來自文化工業的興起。流行文化的內在邏輯就是如何把文化轉化為騙局；這就像魔術表演，好像有什麼非比尋常的事情發生，其實什麼事都沒有發生。你在發出驚奇的叫聲「哇！」的同時，其實心裡明白什麼事都沒發生。我們看新聞報導、廣告、日劇、韓劇、好萊塢影片時心理的感受就是如此。人類原本來自哲學的好奇，想去看和理解這個世界的本能欲望，變成了一種窺視、知道並擁有的欲望，這是納西瑟斯自戀式的看的欲望。你去購買商品時，你以為你是在做選擇，其實你只是在挑有名的品牌。一切物品（包括文化）存在的目的都是為了消費，這聽起來跟我們的爬蟲類祖先很像：一切物體存

在的目的都是為了被攝食，這是一種新陳代謝的世界觀。我們的孩子就是活在這樣的文化氛圍裏面。流行文化對小孩的強制力不亞於獨裁政權的暴力威嚇。對小孩來說，不進入流行文化就無法和同儕有共同的話題和活動，這等於被排除於人類之外，因為人際互動是人類內在最深的需要。這第三個是最凶險的危機，因為在第一個和第二個危機當中，你知道敵人在哪裡，但是在這個危機當中，你往往不知道敵人是誰？

教師的士氣與自我價值低落，是教育的第四個危機，這是其他三個危機交互作用的結果。曾經，老師這個稱謂，和日語的「sen sei」，英語的「mentor」一樣是令人尊崇的稱呼。它在學生心中會引發一種尊敬孺慕之情。如今，老師不但不被期待去做一個「人師」，甚至連「經師」也不是。老師既不傳道，也不授業，更不解惑了。但是，老師卻被要求去管理秩序、監護學生的人格成長與言行舉止，為學生的道德與羣己關係打分數，透過賞善罰惡，導正學生的人格。簡而言之，老師被要求同時扮演部隊裡值星官的角色，以及道德警察的角色，這是獨裁統治的餘緒。老師在養成過程，被當作專業技術人員而訓練，而且他們被要求精通的是教學技術與輔導技術，而不是知識本身。學生在老師身上看不到追求知識與做學問的熱情，在學校裡找不到值得尊敬的人格典範，他們看到的是焦慮、挫折、甚至冷漠的老師。他們轉向流行文化以及同儕尋求慰藉，這又回過頭來增加教育的難度。我們有沒有可能在這個教育的迷宮中找到出路，回歸教育的本質，恢復老師的尊嚴和權威，找回孩子自然的虔誠，並重新建立大人與孩子間那神聖的契約呢？我相信答案是肯定的，但是路不好走，那是一條荊棘滿佈、人跡罕至的路。羅曼羅蘭在《米開朗基羅傳》的前言提到：「真正的英雄是：了解這個世界的真面目，並且愛這個世界。」我們無法期待每個人都成為英雄。但是，了解我們的真實處境，有助於找出努力的方向。而且，要導正脫序的時間，撥亂反正，確實需要英雄般的努力。

### 三、什麼是人本精神？

離開人世前一星期，高齡八十的康德儘管身體極為衰弱，但看到醫生來探望他，仍然站起來相迎，口齒不清地感謝對方百忙中抽空而來。醫生想要勸這位病人坐下，但康德堅持要等客人就座後才坐下，然後鼓起全部力量，帶點吃力地說道：「對人的尊重還沒有離我而去。」醫生聞言後幾乎感動落淚。

這是西方文化動人心弦的一刻。康德對人的尊重並不是一種虛文，而是一種真正的人本精神，是人性的一種表現。人(individual)的尊嚴，是康德整個道德哲學與政治哲學的核心概念。這個尊嚴賦予人一種內在價值，這種價值超越於所有的價值之上，是一種無可妥協的絕對價值。人的天賦權利——自由，起源於這個價值。人的其他權利，如法律上與政治上的權利等等，則來自人的

自由這個天賦的權利。因為所有獨立的個體(individual)都擁有同樣的尊嚴和權利，所以所有人都是平等的。康德可以說是人的權利、人的尊嚴、人的平等和共和政體的哲學捍衛者。他的思想也是整個啟蒙運動的總結。其後，在十九世紀下半葉的社會主義運動中，馬克思重新強調勞動的尊嚴：勞動是一切價值的本源，勞動是所有交換價值(exchange value)的基準，勞動是人的本質，人與勞動的異化是一切社會問題的根源。這是左派人本精神的源頭。

卡夫卡在《審判》與《城堡》兩本書中揭露了人的基本處境：我們世界的運作像一座完美無暇的機械裝置，支配我們生活的是一種非人化的力量，無情的程序或法則，它隱藏在所有表象後面。當《審判》中的主角K被指控犯罪時，所有的朋友和熟人都避開他，不是因為他犯罪，而是因為他居然膽敢嘗試去弄明白他到底犯了什麼罪？當你被權威當局指控時，你就有罪了。想去問清楚狀況，就是對權威當局、對人類秩序的一種挑戰。難怪K最後被處死。他被處死之前只說了一句話：像條狗一樣。這句話和《黑暗之心》的主角寇茲的最後遺言「恐怖，恐怖(The horror, the horror.)」有異曲同工之妙：他們都直指人的真實處境，這是人類在為數不多的清醒時刻，對存在最深的洞察之一。《城堡》中的主角K受聘到村庄做測量員，整個村庄從村長以下沒有人知道這件事。K急著跟僱用他的城堡連絡，想把事情弄清楚，卻怎麼也無法接觸到城堡裡的「官員」。村民們對K不斷地嘗試跟城堡連繫感到非常不安。他們的一切，包括生活、工作、婚姻和友誼，都是來自城堡的恩賜，這不是他們的力量所能掌握的。他們接受了這個神聖的秩序。可是K卻不斷地主張作為一個人的權利，彷彿只有他還知道做為一個有尊嚴的人而活著是怎麼一回事。最後的結局是K在去城堡的途中，困惑地陷在一片茫茫白雪之中。

卡夫卡為我們揭露的世界是恐怖的，但不必然令人絕望。他的主角K是沒有鮮明個性的普通人。他唯一的特質是固執地堅持屬於人性的東西，從而揭露了這個世界隱藏的結構。但他起先並沒有這個意圖，推動他的只是一種單純的善意(good will)。在卡夫卡最後一部長篇小說《美國》的最後一章，奧克拉荷馬的露天戲院裡，卡夫卡樂觀地想像一個友善的社群(community)。在其中，一個帶著善意的人可以活在他的公民伙伴當中。(A man of good will among fellow citizens)。這正是希臘人心目中要過一個幸福的生活的必要條件。希臘人有一句諺語這麼說：「要過一個幸福的生活，必須生活在一個偉大的城邦中。」在一個偉大的城邦中，友善的公民同胞，可以帶著善意，開誠佈公地討論事情。討論是建立在共通的知覺(common sense)上。透過討論，公民同胞共同分享和理解同一個世界。不管我們對世界的感受有多深刻，只有在我們能夠跟人類同胞討論時，那感受才會產生真正的意義，而且只有在討論過程中，我們才能慢慢學會如何做一個人，才能體會到什麼是人本精神。

不忍見同類受苦的悲憫之心是一種高貴的情感，這是一種上對下的紆尊降貴，不是真正的人本精神。同情心，或所謂的「惻隱之心」，則常演變成不幸的人彼此相濡以沫的溫情，這也不是人本精神。誠如西塞羅所言：「有能力的話就

伸出援手，何必要可憐人家呢？難道不出於同情，我們就不能施予援手嗎？」真正的人本精神是一種友善的精神，一種慷慨大度的精神，一種隨時樂於與人分享的精神。友善不是一種手足之情，也不是任何親近的私人情誼，而是在討論公共事務時應有的態度，也是在對待這個世界時應有的份際。康德在《道德形上學》這本書中主張：善意（good will）自身就是無條件和絕對的善，它跟其他的事物無關，即使未能達成它所意欲的結果，它仍舊是善的。也就是說，善意自身就是目的，而不是達成其他目的的手段。這是康德一貫的潔癖。雖然善意不是一種手段，但它仍舊是我們在權威解體的時代，在卡夫卡為我們勾繪的恐怖世界中，建構一個人性的空間、一個開放的公共領域的主要憑藉。在這個空間裡，人天賦的自由與行動能力得以施展。在一個開放的公共領域內，每一個人的尊嚴都受到尊重，每一個人都不是為自身眼前的利害講話，而是以他對「真理」的認知而發言。只有在一個有眾多聲音的場域，每個人都說出自己的觀點，以自己對「真理」的認知互相結合或彼此分立，正是這種人與人之間親疏並陳，才組成我們這個真實的世界。離開這個場域，「真理」是毫無意義的。在一個為人本精神所照亮的公共領域裡，我們帶著善意活在公民伙伴之間（A man of good will among fellow citizens），這個公共領域就是一個偉大的城邦，這是西方傳統中共和理想的極致。在這個共和體當中，人本精神比「真理」重要。基於這個理由，德國思想家萊辛說出了非常深刻的一句話：「對於真理的認知，讓每個人各言其志。至於真理，就交給上帝吧！」

據史書記載，宋太祖在皇帝寢宮豎立了一道石碑，碑文題曰：「不殺士大夫及上書言事人」。這宋朝的家法為兩宋開闢出一個政治與文化的公共領域；宋代士大夫做為一個社群（community），展現了中國歷代少有的獨特新面貌。相形之下，不但前面的漢、唐為之遜色，後來的元、明、清也望塵莫及。宋代士大夫一開始便要求重建一個理想的人間秩序，當時稱為「三代之治」，這是延續中國「托古改制」的傳統。朱熹描寫范仲淹的名言「以天下興亡為己任」，可以用來概括宋代士大夫的基本特徵。這句話抓住了當時中國政治文化的主要動向。這句話與文彥博所謂「皇帝與士大夫共治天下」，和程頤所謂「天下安危繫宰相」，以及陸九淵的名言：「宇宙內事，是份內之事，己份內事是宇宙內事」，正是同一意識的一種表現，用現代術語來說，這就是一種公共意識。宋代士大夫已隱然以政治主體自待，他們毫不遲疑地把建立秩序的重任放在自己的肩上。這與西方啟蒙運動的傳統頗有可相互呼應媲美之處。當陸九淵得到機會與孝宗輪對時，朱熹寫信給他表達祝福之意，對這個「得君行道」的機會，其欣喜之情溢於言表，絲毫不以陸九淵和他在思想上與政治上的分歧爭執為意，這就是一種善意，一種真正的人本精神。我們應該以這種人本精神，以兩宋士大夫「以天下興亡為己任」這種勇於承擔對於世界的責任的氣魄，作為「中國文化現代化」這個啟蒙運動的起點。

全人學校十五年來一直以自由、寬容作為理念，這是一種教育領域裡的人本精神。這是在一個權威解體的時代，大人與小孩之間那神聖的契約被破壞的

情況下，重新恢復小孩對大人的信任，恢復小孩那自然的虔誠 (natural piety) 的一種努力。在這裡，自由有兩種意涵：一是免於恐懼、免於受到強制脅迫的自由 (free from coercion)，這是為了保護小孩身上潛藏的新的可能性的種籽，這是一種權利 (right)。另一層意涵指的是人類天賦的自由與行動二合一的能力。在一個寬容的氛圍，讓孩子勇於嘗試，在嘗試錯誤當中鞏固並深化那二合一的能力。這能力是人類未來的希望所繫。全人的理念既不新穎，也不另類。他是回歸於教育本質的一種英雄般的努力。正如思想家漢娜·諤倫所言：「思想所要求於人的，不只是見識或洞察，更重要的是勇氣。」一種承擔對世界的責任的勇氣，一種導正脫序的時間，撥亂反正的勇氣，

在一個權威解體的時代，一個時間脫序的時代，人時常躲入一個私領域去尋找自我救贖。這種憤世嫉俗的態度與人本精神是背道而馳的。對一個憤世嫉俗的人來說，在他心中沒有人可以同他分享世界，在整個天地間、乃至宇宙中，也沒有人夠資格與他同樂。就像詩人奧登在他的史詩《焦慮的年代》所說的：「自我只是一個夢，一直到鄰人的需求用稱呼創造出它。」(the ego is a dream till a neighbor' s need by name creat it.)。追求自我的救贖是沒有希望的，我們必須走出這一個夢，在真實的世界中，在我們與他人分享的這個共同世界中，做為一個友善的公民，運用我們天賦的自由與行動二合一的能力，與其他公民同胞一起承擔起對世界的責任，一起匡正時弊，這才是我們真正的救贖。讓我們每天問自己，我們所做的事是讓世界更好，還是變的更糟，這是人本精神在日常生活中的實踐。瞭解這個世界的真面目後，讓我們開始學習怎麼愛這個世界吧！

#### 四、什麼是全人精神——從莎士比亞的失敗談起

所謂理解就是迫使世界具有人性。——卡謬

To understand is to impose humanity upon the world--Camus

審美品味是人類用來賦予美的事物人性，並開創文化的一種政治天賦。——漢娜·諤倫

Taste is the political capacity that humanizes the beautiful and creates a culture. —Hannah Arendt

To be or not to be, that' s the question. 這大概是文學史上最有名的一句話。哈姆雷特的躊躇不安籠罩了整個劇本，但是我們從頭到尾看不到這齣戲想要表達什麼？是哈姆雷特面對犯了罪的母親時內心的折磨，還是對篡位的叔父的仇恨。他對愛人奧菲莉亞好像沒有很深刻的感情，它裝瘋賣傻似乎也不是為了籌謀復仇的計畫。他內心彷彿有一種難以表達的深刻情感，連莎士比亞都無能為力。這是莎士比亞在藝術上的失敗。這齣戲之所以吸引人是因為劇情



引人入勝，而不是它藝術上的成就；用藝術形式表達內在情感的唯一方式是找到一個外在的相關事物，也就是一組客體、一個情境、或一系列的事件所組成的配方。當這配方被我們的感官接收到，就會召喚出相應的情感。藝術上的「非如此不可」來自表達手段與內在情感的完美對應。這正是哈姆雷特這齣戲所缺乏的。哈姆雷特被一種無法表達的情感所攫獲，他的躊躇困惑其實就是莎士比亞的困惑。任何敏銳的心靈都曾經感受過那種難以言詮的強烈情感——狂喜、恐怖或哀傷等等。這些情感最常發生在青少年身上，當他們找到「非如此不可」的語言來為這些情感命名時，詩就發生了。每次詩發生的時候，就會有一種力量進入我們的生命，讓我們從生活的慣性中脫離，真正的生命又重新開始了。大多數人為了適應社會生活，會讓這些強烈情感睡著或降低強度。只有藝術家，憑藉他們的才能，強使這個世界順應他們的情感(intensify the world to their emotion)，從而讓這些情感保持鮮活，讓生命有一種詩意。

席勒(Schiller)是一個熱愛自由的思想家與詩人。法國大革命之後所帶來的政治動亂和恐怖統治、革命理想的淪喪，讓他感到失望與痛苦。他敏銳的心靈已察覺到宗教信仰的生活方式正在解體。資本主義的發展所造成的現代人的文化困境正在悄悄發生；專業化造成人精神功能的特化，科學與藝術、個人(individual)的發展與社會整體的福祉、有錢有閒的人與掙扎糊口的人之間的鴻溝似乎越來越深。公民的人性不再受到尊重，每個人都以他所扮演的社會功能被評價，而非做為一個人的價值。同時，他對康德所提出的解答很不滿意，因而對康德提出正面的挑戰。他主張：從人類追尋自由的整個歷史來看，在我們成為理性的動物之前，我們首先是感性(sense)的動物。要讓精神(spirit)變的高貴純正又豐饒，必須先培養感性，如果意志要能既堅定又靈活，感覺必須先得到照顧。只有當精神的合諧先培養起來，人的道德尊嚴這個理想才能達成，人的自由則來自精神的審美感知模式(Aesthetic perception mode of spirit)。席勒在《審美教育書簡》(On Aesthetic Education of Man)這本書提到他對脫序時代的處方。他在書中回應了兩個核心問題：一、理性的洞察(insight)與行動(action)之間的關係是什麼？對德性的理解必然使我們變成有德性的人嗎？二、藝術與政治的關係是什麼？

席勒是這麼回應的：有沒有可能，美這個東西，雖然既虛幻又真實，既像是至高無上的遊戲卻又無比嚴肅，對於人(individual)理智的健全與社會秩序都是不可缺少的。它不只是幫助我們逃離對文明的不滿的幻象，或是面對令人沮喪的生活的一種慰藉，更不是提供我們在一個混亂而荒謬的世界活下去的理由。而是培養我們心靈的合諧與提升我們對真實的感知(sense of reality)。有什麼東西比藝術更有資格充當感性的知覺(perception of sense)與理性的洞察(insight of reason)，以及理性的洞察和行動的意志之間的媒介呢？藝術是一種抽象，它是一種令感官愉悅的形式(sensuous form)；是由審美的遊戲動機(Aesthetic play-drive)所驅動的一種創造性的整合，用外在的世界來表達我們內在的需求。這種表達方式讓人與世界都突現出新的意義，同時由於

這種表達方式是完全自足而不假外求的，它也把我們從貪欲和控制欲的強制中解放出來。透過審美教育，我們可以解決困擾教育許久的問題：知識的廣度與理解的深度是否可以相容？孩子經驗的豐富性與對秩序固有的需求是否可以調和？如何培養一種主動的敏銳感受力以及沒有侵略性的行動力？如何在心靈的自發性與有目的性而且是深思熟慮的行動間取得平衡？怎樣發展一種對形式的意識（sense of form）？這種意識讓藝術與真實世界，人的情感和生活保持和諧緊密的連繫。

強有力的國家透過讓人的天性相互制約，讓社會成為可能。道德王國則讓個體意志從屬於普遍意志，從而使社會成為必要。但是在審美共和國裡，整體的意志則透過個體的天性而實現。雖然需求讓人進入社會，理性在他身上注入社會行為的準則，卻只有美可以賦予他一種真正的社會性。審美品味把和諧帶入社會，因為它能培養和諧的個體。所有其他形式的知覺都造成人的分裂，因為它們不是建立在感覺上、就是建立在精神性的基礎上。只有知覺的審美模式（Aesthetic mode of perception）會讓人成為全人（whole），因為在審美的活動中，他的不同天性必須和諧一致。所以其他形式的溝通都會分裂社會，因為它們依賴社會個別成員的接收能力與彼此的熟悉度，因而加深人之間的隔閡。只有審美模式的溝通能把社會凝聚起來，因為它建立在所有人共通的东西上。在審美的共和國裡，所有人都是自由而平等的，最偉大的天才在小孩純真的心靈前面也要謙卑的彎下腰來。甚至，審美品味可以把晦澀難懂的知識帶到大白天的亮光下，讓每個人天賦的共通的知覺（common sense）都可以理解，把被各個學派所壟斷的秘傳轉為整體人類社會共有的財產。因為，審美能力讓人成為全人（whole），讓社會成為和諧的整體（whole），所以我們主張全人精神就是審美精神，全人教育就是審美教育。

政治與藝術有許多共通的的特點：首先，它們都是屬於公共領域。在公共領域內我們的判斷應該是公正無私的（disinterested）。政治判斷應該以公共利益為依歸，與私人的利益無涉。審美判斷也不牽涉私人利益，如康德在《判斷力批判》裡所定義的，審美判斷是一種無私的愉悅。但是審美判斷的有效性來自其他主體的認可。也就是說，我們在做審美判斷時，必須同時跳脫自我，嘗試從其它審美主體的角度來觀看。因為我們天賦的審美品味創造出文化來，文化又回過頭來形塑我們的品味。但這並不意味著在美的領域我們就沒有自由，而是人的想像力與創造力必須受到審美品味的制約。美的領域是開放的，但不是隨意的。這是人的自由與限制之間的一種深刻的辯證關係。政治公共領域是人的自由與行動二合一能力施展的領域。在這個領域，我們的政治判斷同樣須考慮到其他公民的想法，我們行動的自由受到過去的光所照亮，也為過去所限制。如果不是如此，如果可能性是無限的，我們將無法行動，我們只能在黑暗中遊蕩。這也是自由與限制的吊詭。席勒主張理性的洞察與行動的意志之間，應該由審美判斷力來整合。這是非常有創意的主張，這主張是來自對人與社會的本質一種相當深刻的理解。也許，政治判斷本質上就是一種審美判斷。思想

家以薩·柏林 (Issac Berlin) 提到：偉大的政治家具有一種如小說家一般，直接領會生命質地的一種能力 (direct acquaintance with the texture of life)。這是像托爾斯泰或普魯斯特那種對真實的意識 (sense of reality) 的非凡能力。漢娜·譔倫主張審美品味是一種政治能力，這能力賦予美的事物人性，並創造出文化。不管這些主張或觀察是否為真，他們都是非常美的。如果「真理」無法成為我們行動的根據，過去的光也不再照向未來，美也許是我們目前最可信賴的指引，也或許它一直都是。達爾文在提出演化機制的理論後，後來又提出性擇機制的理論。他主張美就是它自身的目的，沒有任何適應演化的利益，他與華萊士在此產生巨大的分歧，但他終身不改其主張。也許在達爾文內心深處相信，宗教信仰解體之後，人的獨特性與尊嚴只能建立在審美能力上吧！又或許審美能力真的是人類最核心也是最神秘的能力，透過這個能力，我們與宇宙的奧秘產生連結。

儒家的世界觀本質上也是一種審美的世界觀。韋伯作為一個偉大的思想家，相當精準地掌握到儒家的世界觀。他在《儒教與道教》這本書中提到：儒家是要理性地適應世界，維護各方面都完整無瑕的人格，要求始終清醒的自我控制。適應由宇宙和諧中產生的共同的社會生活要求，主要是虔誠地服從世俗權力的固定秩序。對於個人來說，與此相應的理想，就是把自己改造成各方面和諧平衡的人，改造成大宇宙的縮影。儒教的禮，不總是以風俗的方式來施加影響，而是以美學式冷冰冰的方式，不容考慮地強加於人。君子是高雅的人，是達到全面自我完善境界的人，堪稱古典的、永恆的美之典範。傳統儒學正是把這種典範植入蒙生的心靈中。君子具有仁的品格，用古典的美來調節的仁，成了自我完善的目標。這個儒家傳統的世界觀雖在清末民初解體，但是今天我們讀王國維的《人間詞話》、讀唐詩、史記、通鑑等古典作品，仍舊會感到一種非凡的美感。這是過去留給我們的珍貴遺產。如果審美能力真的是人類最核心的能力，我相信我們終究須回歸古典，向古典學習，透過古典淬鍊我們的審美能力，就像啟蒙運動的思想家一樣。

黑格爾認為：心靈的工作就是去理解這世界所發生的事情，這個理解是人類與現實 (reality) 和解的一種方式，它的目的是與世界和平相處。但是迫使世界具有人性能夠與世界達成和解嗎？卡謬，這位失去上帝的亞伯拉罕，決定一肩扛起存在的荒謬，以美學的反抗捍衛人類的尊嚴。這是一位英雄，他理解這個世界，並且熱愛生命，熱愛人類，熱愛這個世界。在我們這個權威解體的時代，程序 (process) 這個非人化的力量正在迫使這個世界去除人性，流行文化與大眾媒體則以魔術花招掩飾這個事實。美學的反抗可能是我們維護人性尊嚴的唯一可行方式。尼采在《悲劇的誕生》一書的結尾，邀請我們透過夢去想像：我們被帶回古代希臘的城邦生活中。走在高聳的愛奧尼亞柱廊下，眺望海平線純潔與高貴的線條，看到兩旁閃耀的大理石反映出光輝的形體，我們周遭都是優雅肅穆的人，他們有一種和諧的聲音與律動的姿態。被這些源源不斷的美所鎮懾，我們將不由自主地舉起雙手向阿波羅喊道：「幸福的希臘人啊，如果

德爾菲諸神認為以這種令人陶醉的美來治癒你們酒神的瘋狂是必要的，那你們的戴奧尼索斯該是多麼偉大啊！」對於這麼激動的我們，一個有著莊嚴表情的古代雅典人也許會如此回答：「但是，奇異的陌生人，你應該再問，這個民族到底承受了何等的痛苦才達到這樣的美啊！現在，讓我們一起去看悲劇吧。同時也到神廟向兩位神獻祭。」雅典人對存在的恐怖有一種很深的洞察，悲劇是他們的一種美學出路。雅典，這個偉大的城邦，是西方人心靈的原鄉。每一位古代雅典人都是真正的全人（wholistic），他們活在友善的公民伙伴中，一起承擔生命的苦難。這是席勒理想的審美共和國。中國古代的理想是三代之治，這是儒家心目中理想的道德王國，人類的想像力有可能在兩者之間找到一個審美的解決方案嗎？

五、思考與判斷

六、全人的實踐經驗

附錄四：本研究團隊第 8 次聯席會議討論「中小學課程相關之課程、教學、認知發展等哲學基礎與理論趨向」研究報告之內容心得

### 社會變遷對中小學課程理論基礎之影響      pai 2010/10/17

研究主旨：聚焦於社會結構與脈絡如何影響中小學課程；眾人對於未來社會形貌的想像，如何得以型塑出課程綱要理論的形式與內涵。

報告結構：

1. 快速全球化的影響，包含貨品、資金、勞力、服務、知識、資訊等面向，涵蓋經濟轉型與社會變革；影響人才(知識工作者)培育(如彈性專長、關聯專長)。
2. 主要的課程改革包括終身學習、培養關鍵能力(資訊探索)、學習者導向的課程、再概念化的學校課程與教育機會均等(此點未見說明)
3. 探究課程綱要的思考方向並提出實施建議

重要論點與實務建議：

1. 歷年課程改革多淪為科目時數之爭，無法從九/十二年一貫的角度整體規劃，而課程的立論基礎也須釐清。
2. 在地全球化的概念，使得區域特色不僅不會犧牲，反而會因為全球化發展，找到各地潛在的閱聽者或相同文化背景的人，而得以保留甚至擴大。
3. 課綱應兼重全球化與在地化、基本知識與能力，並強調關鍵能力素養。
4. 分別針對 K-12 課程總綱中的基本理念、基本能力、學習領域，以及實施通則中的教材編選、教學實施、評量、行政權責、師資培育等分項，根據前文提出建議。

個人意見：

1. 所提建議仍然屬於理念(理想)層次，欲成為具體措施需要更多的說明與例證。
2. 全球化的理論與說明豐富詳實，具有頗高的參考價值。
3. 對於資訊科技的全球化影響著墨最多，如何呼應在課綱上有待眾人投入。
4. 臺灣課程改革脈絡與例證的交叉討論，可適度增加。
5. 有關「課程理論基礎」的概念或社會影響程度，較少得見(國內相關探討亦少)。

# 〈中小學課程之教學學理基礎與理論趨向之研究與分析〉

(洪志成副教授)

閱讀簡報 梁可憲 2010/10/17

## 閱讀摘要

本研究旨在探究近三十年來主要教學理念趨勢及其對課程綱要之啟示，並將近代教學理論粗分為效能取向(effectiveness)和支持取向(support)兩大類，作為課程綱要之實踐基礎。

### 一、效能取向 (effectiveness)：

效能是做正確的事(Do the right thing)，主要摘要四種教學理論：

1. 資訊處理理論 (information-processing theory)
2. 建構取向學習理論 (constructivism)。分二種，皮亞傑的認知發展個人建構論、維高斯基的社會建構學習理論。(發展先於學習&學習先於發展)
3. 情境認知學習理論 (situated cognition)。整個情境學習是一種「涵化」(enculturation)的學習過程。
4. 多元智能學習理論 (the theory of multiple intelligence) Gardner, 1999。認為每個人至少都具有八種智能，反對一般標準化測驗中偏重以語文和數理能力來測量智能。

### 二、支持取向 (support)：關懷、情意支持

側重對學習者營造關懷、滿足或敢於批評的學習環境。主要採用 Noddings 的關懷倫理學，強調「我必須」(I must) 去關懷的渴望或愛好，而不是義務，即 Bell hooks 的觀點「交融教學」(teaching to transgress, engaged pedagogy)，其主要受佛學大師照乃漢「交融的佛學觀」(engaged buddhism) 影響。強調「心理富足」(well-being) 和自由的實踐；強調心靈和精神的提升，重視師生間的交流互動，包容、多元、跨界；具備社會批判取向，旨在透過建立社群使學生增能；從老師的「主體自覺」到學生的「主體自決」。

交融教學理論將科目內容和學生經驗結合，以達成「學生增能」的教育理念，簡述其增能之層面有三：

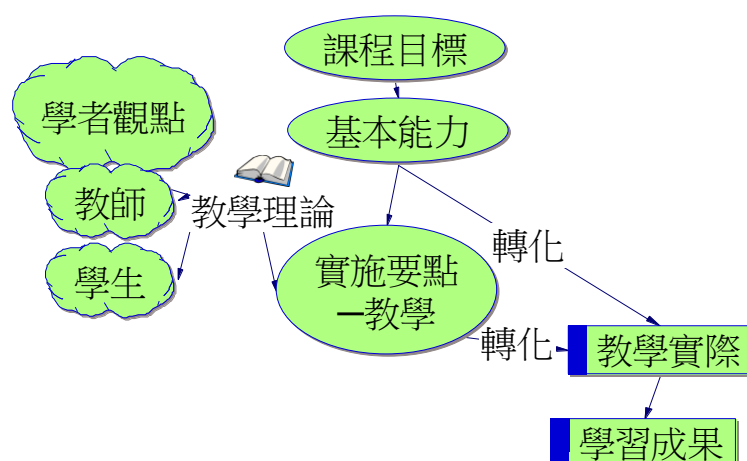
- (1) 社群圖像 (community image)：建構學校/教室為相互學習 & 互惠的社群；
- (2) 學習者的投入 (learner engagement)：建構教室成為一個民主允許個人貢獻而非安全的學習環境；
- (3) 結合學習者經驗 (incorporating learner experiences)：主張結合不同聲音的方式，平等對待所有的學生；找出學生所學和他們整體生活經驗之間的連結使

得學習更有意義。

## 總結

本篇研究將近代教學理論粗分為效能取向 (effectiveness) 和支持取向 (support) 兩大類，前者對教學理論之學理基礎描繪出精簡扼要之輪廓，而後者則具研究開創性，讀來頗具新意，尤其採用佛學大師熙乃漢「交融的佛學觀」(engaged buddhism) 之概念，重視師生關係及強調心靈和精神的提升，最後更強調主體「自覺」和「自決」的核心重點，頗具深意，對於未來總綱研議之基礎理論研究，亦形成觀念上接軌的作用。

本研究旨在強調，教師作為「轉化型知識份子」(teachers as transfer intellectuals)，結合理念和實務，透過批判能力發揮其轉化理論於實務教學的重要功能。如下圖：



該計畫初步發現，對未來課綱之教學實踐的修正具體建議有以下幾點：

1. 教師要相信自我是有效能 (efficacy) 能善用教學專業知能與教育熱忱達成課程綱要中的課程目標、教師宜自我省察意識型態。
2. 教師要相信學生的學習缺陷或抗拒學習並非不願意或無能力學習，而是可能源自於其弱勢文化、弱勢智能或非正式知識 (或迷思概念)。
3. 教師宜相信學生有主動建構知識的能力與傾向，主動提供機會或被動鼓勵主動建構知識奠定其終身學習習慣。
4. 教師要慎思教學目標之設定有其價值。
5. 教學目標之轉化，除教導外顯的課程領域知識外，要強化內隱的策略性知識。
6. 學習環境上，善用真確性 (authentic) 程度不等之學習素材 (task) 或情境。

## 研究初步建議

對於未來課綱之建議，研究指出教學理論是課程理論的下位概念，故相關建議皆集中在實施原則上。其建議為，在課程綱要的內容形式上可考慮刪除「實施要點」中「教學」一小節（但不表示忽略教師專業能力）；有限度置入「教學實施」一節，認為若要在綱要中附上「教學」要點，宜減少規範色彩，強化「提醒」教師確保專業能力之可能。最後並建議，將教學理論轉化編成教學建議手冊，並可增加詳細之教學示例，提供教師參考用，係為因應眾多現場教師們的實務需求。



## 中小學課程哲學基礎與理論趨向之研究分析(李奉儒)

### 壹、本文問題意識

一、引用 Paul Hirst 與 R. S. Peters (1970: 60)指出：所有適當規劃的教育實際活動必須面對兩個邏輯要求：(1)必須決定教育實務的目的、終點或目標；(2)是指這些中心目標必然關聯到特定基本形式的獲得，這些形式包括經驗、理解與知識等。

→ (2)隨(1)而來。

二、「課程總綱所存在之最根本的問題是：它們看起來像是一個課程大拼盤」。(29)

(一)爭議一：七大學習領域及十項基本能力的教育目標是怎麼形成的？何以是此七大學習領域與六大（或七大）議題？十大基本能力背後決定之教育思想或意識型態為何？十大基本能力又是怎麼建構出來的？

(二)爭議二：這些目標與能力為什麼是國民教育必須培養的？它背後的教育哲學或思想基礎是什麼？

(三)未來課程改革須面對：假使 K-12 課程改革政策有其教育哲學基礎或理論趨向，那麼究竟是源於近代西方教育哲學家，或者是傳承自傳統中華文化之教育哲學思想？

### 貳、探究前的思想準備工作

(一)引用杜威觀點，提醒(1)「不可陷入二分法的謬誤」；(2)「破舊並不能解決問題」；(3)小心經驗，有些經驗是「有誤教育的」。

(二)課程綱要必需讓(1)「基本理念」、「課程目標」及「基本能力」環環相扣；(2)「對本土歷史文化的基本關懷」，不能脫離生活世界的歷史文化脈絡(各種人的觀念、兒童的觀念、教育的觀念、學習的觀念等等)

(三)引用陳伯璋觀點指出「課程發展有其理論基礎，但絕非單一理論，尤其是經過知識再分配及權力妥協的過程。也因此，學者對於九年一貫課程的理論基礎有不同、歧異乃至衝突與矛盾的解讀」。

### 參、本文的探究焦點與方法

(一)聚焦於「九年一貫課程邏輯」的第一個邏輯要求：「教育實務的目的、終點或目標」；其次，依據第一個邏輯要求所分析出的中心目標來對我國九年一貫課程的第二個邏輯要求，也就是課程內容的組織原則與方式來提出建議。

(二)方法：哲學思考(philosophizing)方法，進行課程理論與官方文件之哲學分析、論述與批判。

### 肆、探討過程-採文獻分析

(一)指出教育理念的界定與轉化涉及到教育觀，可大致分為下列幾種：「理性主義、效益主義、進步主義、批判教學論、實踐理性、及後現代思潮」，作者據此逐一分析及探討上述理論的教育觀與課程觀。

(二)特別突出實踐理性的重要性：「本研究發現到 A. MacIntyre 之社群主義及

新德行倫理學所主張的「實踐理性」頗能因應後現代思潮多元性、差異性、不定性與偶然性，反對單一、獨一無二的標準等訴求，且其實踐哲學跟其他學派也有相通之處，可作為整合各家學說的起點」。

#### 伍、九年一貫課程總綱的哲學分析

- (一)針對基本理念、課程目標、基本能力、學習領域、課程實施等逐一檢視與探討，指出其理論的不足、混亂與相關缺失。
- (二)指出九年一貫課程受到多種理論觀點影響，有進步主義、批判教育學、實踐理性、後現代、人文主義、唯實論…。是個無合理邏輯論證與理論基礎的大拼盤
- (三)提出：國外對於教育改革的方向，似乎由理性主義、效益主義等取向走向進步主義訴求之心靈的有機觀點，且後現代思潮強調的知識實作性，將知識視同可以交換、生產、買賣和消費的商品，以及批判教學論強調知識的建構觀點等，而逐漸偏向實踐理性的教育觀。至於我國九年一貫課程則是著重於十大基本能力的實用能力，但也逐漸走向實踐理性的課程觀。

#### 陸、對未來 k-12 的建議

- (一)建議採「實踐理性」為教育理念的取向
- (二)回復過去的「德智體群美」
- (三)學習者為主體
- (四)以亞里斯多德的人類通性的 10 大基本能力為未來的依據。

## 附錄五：焦點座談意見彙整

### 1. 時間：2010/11/22 國立編譯館

A. 座談內容：邀請全人中學創辦人黃政雄校長、道禾基金會曾國俊執行長、慈心華德福小學王智弘教師。由黃政雄教師進行「談人本精神與全人精神」的專題演講，接續就臺灣未來主人翁所應具備素養，以及國家應給孩子的全人經驗之面向與內涵進行座談與討論。

#### B. 座談意見：

- 生活品質的願景與提升、審美的熱愛，與「創造力」和「行動力」有關；加入藝術活動，重視生活中有厚度的美學。
- 十二年國民教育是權利不是義務，是公費才有可能推動；唯有真正公辦民營的徹底實踐，才能談教育選擇權。
- 從國家的角度，必須肩負、服務與公平性，所以需要有一個教育的方向，如課程綱要的規範。
- 人需先「器識」，能受而不匱乏，有此人文視野、主體的確立，懂得真自由、真民主，爾後真正獲得所學之文藝。
- 國際化、本土化教育，觀念就是在談「愛」的教育，臺灣教育是溺愛有之，但真正的愛並不多見。
- 建議圖像中應增加「教師圖像」的探究，師者需具備什麼樣的德行、能力，是可以面對「人教育人，而不是知識教育人」，人影響一個人才是教育的重點。
- 要重新建構一個圖像與世界觀，需要回到西方、中國核心價值與近代科學的價值三方面來探究，才能真正拼出未來的想像。

### 2. 時間：2010/11/01 國立中正大學教育學院

A. 座談內容：與 2009 年已完成的「中小學課程相關之課程、教學、認知發展等哲學基礎與理論趨向」研究團隊，包括蔡清田、陳延興、李奉儒、曾玉村、洪志成、鄭勝耀、林永豐等教授，進行座談會議，就其完成的研究內容提供本整合型計畫研究建議。

#### B. 座談意見：

- 課程綱要是為學生與教師而寫，應注意延續性。
- 在課綱內容方面應包含教師與學校圖像，並考量學校的個殊性，以及如何給予教師完整的核心要素概念。可參考應國 QCA 所繪製的概念圖。
- 基本能力的規劃可參考 Aristotle 的十大基本能力。
- 課程綱要內容的規劃，應以培養符合臺灣社會生活與需求、能自我思考的大眾為前提。同時考慮師資培育層面，而目前師資培育制度應有所改革。

### 3. 時間：2011/5/9 北區座談會議 座談意見

### (一)與本研究內容相關

1. 與外界對話時，要說明 Why、What、How。目標是什麼？以什麼內容與方法達到此目標？目前看不出主要的 goal，是六大願景或終身學習的全人？若是六大願景，建議說明目前的九年一貫課程在此願景中所不足的部分，如此才能找到方法以解決問題，研究內容中感覺與現有東西產生斷裂。
2. 整個研究案定位為前導研究，各整合型研究之間的關係應做橫向的聯繫，以避免斷裂。
3. 真正會箝制未來課程綱要轉向的是國家的圖像或是國家未來發展與定位，建議應與教育部先做磨合與碰觸，以避免將來受到支解或轉向。
4. 以往國家課程的訂定沒有太完整的核心思想，本研究看到其本體的部分，但其位置以及指導性之程度應清楚明確。建議將它定位為強硬堅實的指導位置。
5. 建議盡量將主流思想納入討論，目前尚未看到 integrated 的架構。複雜理論曾被人認為是偽科學，只有一套說法卻無法被驗證；因此若要將其放置於指導位置與其他人對話，其內容與全面影響性要更清楚。
6. 本研究選擇激進與進步的複雜理論、批判人本理論，但課程綱要有很重要的部分，如精粹主義所主張必要學習的文化遺產。
7. 課程總綱包含兩個部份：(1)國家當期的教育目標；(2)達成此教育目標的做法。故系統圖像，應該是在建構某一階段教育目標的哲學基礎，然後才順此展開課程結構的組織，後續才会有領域的課程研究。
8. 理念與實踐混為一談，例如完成某一個理念所需要做的行為，這是屬於實踐層次；完成理念的達成不會只有一套辦法，所以應先把理念提出來，至於如何達成、如何實踐是另一層面的問題。
9. 題目的釐清，「國民中小學綱要之系統圖像」、「國民中小學綱要系統之圖像」或「國民中小學綱要圖像系統」，是否省略了某些介系詞。
10. 研究中將 Globalization（原意為國際化）翻譯為整體性、Contextuality（原意為本土化）翻譯為關連性，是否刻意淡化字的原意。
11. 研究的術語建議轉化為閱讀者更易明瞭，例如：p7 的謙卑與參化、“Gobalization”一般都不是翻成「整體性」，而是全球化，諸如此類。故建議配合一般領域的學術用語，未來討論時才有更多的理性討論，而降低非理性因素的干擾或誤解。

12. 「系統圖像」是用「系統」或「體系」較為精確？兩詞在中文的表達上略有不同。
13. 世界圖像的論述中，底下又分別從「自然世界」、「文化世界」與「世界圖像」來論述，其間的從屬關係建議再釐清與說明。
14. 本研究從世界圖像、人類圖像與學校圖像論述，但課程綱要與國家脫離不了關係，因此建議可討論國家培養其所期許公民的圖像。
15. 學校教師的核心價值與主觀認知常受到家長的普世價值影響，建議家長圖像的部分可加以討論，以提供教師更明確、具體的家長想法，於此教師較不易受到朦朧力量的操縱。
16. 在宗教上提及佛學，如此將造成討論多元文化時可能引起其他的論戰。
17. 本研究所形構的圖像為終身學習的全人，包含六大願景，所培養的孩子是自主自由的資優人，但對於較 common 的人需要的是基本技能，不一定是圖像中這麼高遠的理想人。
18. 本研究中強調的「自發性」，即為教學法的自動學習原則；換言之，當提出新的教學理論出來時，勢必先讓現場教師知道目前所教的發生了什麼問題，如此才能說服教師接受這套新的理論並具有改革的動力。
19. 「全人」一詞與現場教學所傳授的知識沒有直接關係，是我們期待培養出的人之願景，易被誤解為樣樣精通的菁英。
20. 研究中所形塑的六大願景，是否又要在現有課程之下又加入其他課程，增加更多東西給孩子而造成負擔。
21. 不可將自由開放到所有，思想要奔放自由，但行為態度必須要嚴謹，這部分要釐清。
22. 六大願景缺了「體」的部分，並建議加入「潛能開發」。
23. 哲學派典即使追求的是全人的概念，也要精準的給國家交代，並避免給市場或基層誤讀。

## (二)與本研究內容相關--屬性與作用

1. 目前方向為強化國民教育權，但國民教育階段不可避開強迫義務教育的性質，除非有硬政策可被公開討論，未來課綱的定位之指導性為何？期待後端的圖像出來以後能具體、硬一些。
2. 關於課程綱要硬、軟政策的問題，各階段有所不同，國民教育階段要配合國家對於所教育未來國民之期望，非義務教育階段則是發散出去，給予較多彈性。
3. 不管是標準或綱要，以法律的層面皆為法規命令，對於學校的拘

束力均屬一致。但以名稱來看，其拘束力的確有強度上不同，從純法律見解上來看，「標準」密度較大、規範較細緻；「綱要」則是密度較鬆的規範，因此造成很多人在底下找到可著墨的空間。

4. 從輔導團的立場來看，軟政策非常重要，過去的「標準」密度太高而忽略了教育人員、家長與學生的庶民價值，無法體認普世價值，反而更彰顯國家政策所需要的人力資源；而「綱要」提供教育的多元化，故以軟政策來實踐其理想的可行性較高。此外，認同研究中某些部分仍需要硬政策的規範。

### (三)與課程綱要相關

1. 國民中小學與 K-12 之間的關係需釐清。
2. 本研究稱「課程綱要」，但於此就無法達到子計畫一所關切的課程的屬性、作用等強制性、規範性的問題，「課程綱要」是九年一貫課程才稱為課程綱要，之前都稱為「課程標準」。
3. 民國 12 年首次出現的課程標準，事實上就是教育的憲法，它指導課程如何結構、實踐與評鑑等問題，是課程的最高指導原則。綱要與標準不同，是否需要回歸到標準可以考量。

## 4. 時間：2011/5/16 中區座談會議 座談意見

### (一)與本研究內容相關

1. 整個基礎性研究的課程規劃，是否為未來課程界的憲法，將成為課程實施細節的規範與依據？未來可能引發的效用為何？教師自行發揮的空間多少？
2. 重新架構一個圖像時，要思考如何與真實教師教學世界的習慣拉近。閱讀者為誰？執行課程任務的教師或家長？建議文字更淺顯易讀。
3. 從九年一貫課程的經驗來看，上層的理念被實踐在小學層級較易落實，中學教育在社會價值的大環境體系下，受到升學主義的主智教育影響而較難實踐。
4. 本研究描繪了一個很好的藍圖，包含自發、互動、共生的全人圖像，勢必會對現行課程產生一些反思與改變，對於此份課程綱要，家長是否擁有選擇權？
5. 本研究架構之圖像，於國民教育階段是否太過沈重。
6. 九年一貫課程中，有太多篇幅去討論理念與願景，其位階太上位，讓基層學校的辦學者各自解讀，建議本研究所建構的學校圖像可以更加具體，不要有那麼大的解讀空間。
7. 關於本研究所探討的圖像，建議先討論學生與自己，而後為學校、社會，最後為世界，這樣比較趨近於基層的理解。
8. 研究內容蘊含了佛學、科學、社會學等領域，如何將學術內涵轉化成

淺顯易讀的東西才能與教師、家長、社會大眾等非專屬領域的群眾溝通。

9. 世界圖像中對於自然的討論，是否太強調災難與灰暗面；然而，在教育上應著重希望面，享受科學、科技對世界的投入與貢獻，對未來懷抱希望、對世界產生美感。
10. 有關全人(whole person)的概念，在歐美包含了宗教層面的意義，因為其有國家宗教，此點與我國並不同；將來如何融入自我的圖像中，建議可納入社會領域課程，讓學生瞭解各種宗教的歷史、教儀和教規，以培養真正具有全人圖像的國民。
11. 世界觀是引導社會價值與教育的趨勢，宗教的元素是扮演重要角色，建議併呈（如美國科學教育的進化論與創造論）；或找出一個最大公約數的普世價值，如誠實、人的尊嚴等。
12. 全球意識應包含優點與危機兩層面之探討，優點例如促進各領域之合作等環境、性別、人權等議題，現階段教育較忽略全球化危機之探討，例如 Apple 產品蒐集使用者資訊，造成傷害使用者的人權和隱私。
13. 本研究界定為培養「世界公民」或「全球公民」（如全球暖化議題）？「全球公民」與「社會國民」（含有民族主義的思維）之間是否會產生衝突？兩者層次如何排列？
14. 在生態智慧方面，建議指明課程設計是走向人類中心論、自然中心論或其他調和的論點，這樣才能提供學者或教育主管當局作為課程綱要規劃的參考。目前子計畫二所建構的「理念圖像」鮮明表示「人類」中心，是本研究所持立場嗎？建議再做補述。
15. 人類圖像中從人與自我、人與群體、人與自然三方面探討，但較沒有討論到「物」的部分，如科技、工具，「物」可能含有自然與人為兩面向。由蔡清田教授所領導的「K-12 中小學課程綱要的核心素養與各領域之連貫體系研究」，以「溝通互動」來處理科技部分，將「自主行動」、「社會參與」與「溝通互動」三維置於「環境生態」之下，兩個研究團隊或可互相 match 與微調。
16. 此圖像放置於在外國適合嗎？如何將其結合本土文化、國家願景？莫翰的複雜理論在教育領域已成為一個定見、定論與共識？對各領域教科書編輯的幫助為何？
17. 從科學角度來看，研究內容中所引述有關科學的內容需要再釐清，例如熱力學第二定律、意涵為何？建議關於科學內涵、知識的部分仍要建立嚴謹的觀點。
18. 對文中字詞、內容調整的建議：
  - (1)內文中，孩童、孩子、學生或國民，是否涵蓋後中的階段，名詞上界定建議再明確。

- (2)「自我組織」、「自發組織」與「自動組織」，詞語建議統一。
- (3)P21，「自發、共榮、共生」或「自發、互動、共生」建議統一。
- (4)P25，人類整體性的「面向」自然，建議修改為「面對」自然或「關照」自然，才不會感覺是「轉向」自然。
- (5)P47，2段3行「因此，兒童成長、發達的權利，和保障其實質學習的權利」，語句似乎未完成。
- (6)P57，「課程綱要理念與目標擬訂的系統圖像」是圓形圖的表達方式，將橫軸、縱軸的一句話切斷為左右、上下，建議修改其呈現方式，例如樹狀圖。
- (7)P57，字誤，「其代性」改為「期待性」。
- (8)分項比較在 P59、P61 兩表皆為「1. 教育哲學與價值」，已重複，請確認。
- (9)對各研究的「分項比較」之結論、引伸價值為何？
- (10)P63，「終『生』學習」或「終『身』學習」，建議統一。教育部現行九年一貫課程使用「終『身』學習」。
- (11)P65 的「理念圖像」以同心圓呈現，三向度由內圓輻射至外圓，理解上應有相當程度的連結關係，然而「世界」、「人類」、「學校」三層次的連結在某一向度似乎不是那麼明顯；實線、虛線所表達之不同意義為何？
- (12)P65 的「理念圖像」，是否還要使用「新世紀」的學生圖像一詞，請斟酌。
- (13) P66 的「目標圖像」亦以同心圓呈現，內圈至外圈的同心圓似乎應有對等的互動關係，但其關連性並不明確，應加強其邏輯性與說服力；實線、虛線所表達之不同意義為何？
- (14) P66 的「目標圖像」，最外圈的內容「彰顯孩子的真實圖像、洞察孩童的遊戲天性、珍惜孩童內在自發性、重視學習的人權價值、實踐教育的民主責任、進行學校的文化反思、肯定教師的轉化角色、鼓勵親師的合作創造、啟示教育的美學意涵」之出處並未說明。
- (15)文字建議再加親和度，以增加閱讀的理解：如「需要謙卑與參化的世界觀」、「教師圖像的歷史型塑與社群」等。
- (16)「即興的美學」易有不同解讀與猜測，可考慮字句的調整。
- (17)P63，分項比較「3. 學習者之自我完成能力與公民責任素養」表中，「K-12 中小學課程綱要的核心素養研究」之「溝通互動」（指人運用語言符號等工具）與「社會參與」（指人與人互動）請互調。



5. 時間：2011/5/23 南區座談會議 座談意見

(一)與本研究內容相關

1. 理念圖像的理想性如何落實至本土與實際？建議對目前臺灣課程實施問題、牽涉政治意識型態的掙扎以及對人定位等問題的討論，亦即對過去的檢討、現在的審視，才能展望未來。
2. 決定一個教育系統方向的關鍵點就是課程綱要，其可以決定系統發展方向，以及哪些知識、事物可以進入教育系統或被排除在外。
3. 世界圖像與人類圖像清楚，但學校圖像模糊，教師圖像的自我覺知是非常重要的，師培階段應知道為人師的圖像，其與進入現場後的在職教師之圖像亦不同，目前內容並未表達清楚。
4. 期待描繪出幸福/享樂的圖像，義務教育階段目前教材內容的質與量太高，提高非學科考試、生活技能導向的科目之比重，例如健體、藝術等，具體明確的引導學生探索人生、如何生活才是重要的。
5. 課程綱要給誰看？教師、學生或社會大眾，應清楚其目標，面對不同的群體，語言是需要轉換的。
6. 臺灣教育抹殺了學生的自發性，即興美學如果不是生活的、用得到的、內在的，怎麼會有即興美學的動機。
7. 當前臺灣社會環境，家庭教育使力的確困難，學校課程對於家庭教育的環節要如何做加強與切入，建議在課程綱要中納入經營家庭、角色等內容，以建立未來經營家庭的信心，目前「人與家庭」的部分是缺少的。
8. 關於學校圖像，期待課程實踐的部分，建議加入「課程領導」、「課程教學輔導」的圖像，包含國家的角色、地方教育局與學校等層級，才不致於有互踢皮球的窘境。
9. 「終身學習」有其階段性的任務，學習內容為何，觀念的培養與理念宣導要從小開始。
10. 研究中有關懷的議題，從系統理論的觀點，用不平等處理不平等，亦即用差異的方式處理之。
11. 建議六個願景可以更具體，且多屬價值觀，知識部分較缺乏。
12. 文獻部分多為西方思想，對於華人文化部分較少看到，擔心未來孩子變成無根的人。
13. 可參考英國於 2010 年聯合政府上台後發佈的白皮書“The Importance of Teaching”，探討 PISA 結果與芬蘭教育社經背景不影響學生學業成就的原因，此白皮書乃根據劍橋大學初等教育所公布的報告書而來。以此為例，本研究亦可給予教育部參

考，並反過來影響教育的政策，而不是僅配合教育部或揣摩上意。

14. 文中翻譯不一致，如“contextuality”在P5翻譯為「關連性」，在P9翻譯為脈絡性。

15. 關於子計畫二所形構的「理念圖像」與「目標圖像」(P65、66)：

(1) 同心圓由內至外應思考其關連性，三環下各類目的屬性不應只單獨的屬於「自發」、「互動」或「共生」，彼此的前後關係建議再做精確的說明。例如該圖是針對學生，然而「互動」底下卻有「教師專業」；「共生」部分，「面對地球危機」應是最上層。

(2) 容易造成誤解，它應該只是脈絡表達而不是最外圍的意思，建議以不同顏色區分或立體呈現會更清楚。

(3) 本研究的課程圖像比之前的九年一貫課程有更為廣闊的世界概念，然而三個向線的劃分(自發、互動與共生)容易造成解讀與猜測的問題，學者有其清楚的原初概念，但後續的解讀角度與訊息是更為重要的，因此建議圖像所涉及的概念能更清楚說明。

(4) 建議P65圖最外圍的部分，放置於後端的理念與目標的學校之策略、組織的層次。

## (二)與本研究內容相關--屬性與作用

1. 目前教材審定已有規範的作用，若將課綱立法容易造成僵化、跟不上社會變遷，擔憂會有窒礙難行的局面。

2. P35「課程綱要屬性說明」圖，原生屬性、形式屬性是屬於官方課程文本，知覺屬性、衍生屬性是比較屬於學校課程的部分；事實上，地方教育當局或學校各有其對來自中央課程的原生屬性之詮釋或置換。

3. P35「課程綱要屬性說明」圖，較像以商品比喻課程圖像，事實上，課程圖像的落實反而是倒過來，衍生屬性才是核心屬性，學校細節若無法配套(如時間、空間、經費與人力配置等)，很多理想無法落實。

4. 贊同先軟後硬，在臺灣社會軟是必要的，而且要動態，如此才有彈性並能呼應學生需求、適應各地方的生態，並清楚說明之。

5. 未來課程綱要能落實於現行教育制度，需要相當彈性，並賦予教師更多權限，教師若失去專業能力將是憂心的問題，建議將教師的專業能力與發展放置於課綱的規範裡。

6. 建議教師自編教材的能力以及學生學習成效的評估，可透過衍生屬性或配套的機制去加強與鼓勵。

7. 軟政策也可以是綁的，因此本研究子計畫一的建議要非常小心，教育部官員可能針對某一建議就往下做，如 P53 的建議“制定學校與學生表現的標準作為認證及檢核之機制”，是英國國家課程受詬病的部分，其實基本的追蹤應由教師自己來做，當課程綱要從評量端去做共同性要求時，將可能是一大災難。

### (三)與課程綱要或其他相關

1. 課程綱要橫向移植的問題，如九年一貫課程的社會學習領域由美國社會科研究學會移植過來，並少了「公民素養」的一軸，看不到臺灣本土的脈絡。
2. 課程綱要無法改變未來國中教育的變化，教師的培育問題需要處理，國中教師在師培階段所修 20 學分皆為教材教法，教育理念相關非常少，專業進修也走向專門化而不是專業化，教師學到的是桑代克的練習律，機械化訓練學生。

## 二、研究團隊對回應

1. 早期課程綱要著重於知識，後來著墨於能力，本研究期望回歸於對人想像的部分。
2. 課程領導所關注中央到地方如何連結的問題，以及教師的專業與專能等，在整合型研究（三）「國民中小學課程綱要的實施與配套評鑑系統建立之初探」有處理，本研究著重在課程綱要的總體圖像。
3. 研究是切割的，行動的整體的，要單靠一個研究去解決所有現場的問題是有困難的；本研究主要討論對課綱的價值與想像，去引導改變的可能性，讓整個學校教育回歸到以人做為教育的目的與主體。
4. 對於過去、現在的檢討，以及對未來發展都在基礎性研究的其他團隊中規劃與進行，本研究僅是一個雛型擬議的前導研究，下一階段將與其他團隊進行整合，並提出國家發展建議書以及核心連貫體系指引。
5. 關於研究內容多為西方思維的疑慮，本研究嘗試邀請一位鑽研中華文化思想的研究者加入，以幫助本研究與中華文化傳統思想接軌。此外，莫翰在其書中自序道出其理論對華人文化來說是更容易理解的世界觀。
6. 複雜科學強調「關係」、「系統」和「意義」。本研究所形構的圖像並非純然的理想或規範性，而是描述對世界、人的理解，進而思索學校到底該做什麼、長得怎麼樣，學校圖像要承擔未來的新任務，對學校、教師有所期待而有規範性的敘說，此即為學校教育的民主化。
7. 過去的教育發展太過私有化，換言之，教育的公共化牽涉到社

會、政治的民主是否真有進階；所以，本研究期望透過更廣泛的過程來討論教育未來的願景。

8. 為何喜歡競爭？突顯臺灣人普遍缺乏對自己文化的認同與自信，過去歷史文化的包袱，在經過經濟與民主的發展已漸漸改變，未來期望透過教育與文化的突破，不悲觀但正視問題，相信在自信與自我認同的改變下，將提供進步的有利脈絡。
9. 實證研究的結果，芬蘭學前幼兒的自由遊戲與選擇最多，是臺灣幼兒的 18 倍，可知臺灣的孩子從小就被成人壓迫與支配，自發性從小被摧殘，這樣的問題延伸至國小、國中教育，突顯臺灣文化的結構性問題，以及背後對人類圖像、兒童圖像的盲目。故自發性是本研究的核心概念。
10. 目前研究書寫為研究語言，後續將轉換為與社會大眾溝通的語言。
11. 目前的國民教育法對於課程綱要是空白授權，所以才會產生中央-地方權限的爭議，未來期望在修國民教育法時能夠明確將其目標、授權範圍，含總綱主要的理念、目標、學習領域等界定清楚，未來既使隨著時代變遷而修改課程綱要，也僅是送到立法院備查。本研究主要希望解決中央與地方權限處於模糊不清的問題，讓原本空白授權的部分更明確一點。
12. 關於課綱的屬性問題，若將課綱當作商品，原生屬性是設計者的規劃層次，知覺屬性屬於消費著的層次（包含教師、學生、家長與教育局），如何弭平教育局對原生屬性與知覺屬性之間的落差，是衍生屬性所要克服與努力的，需經過不斷的實驗與試用，以讓消費者在使用上能更滿意。
13. 關於現場教師不看課綱的問題，如何鼓勵教師看課綱，就必須突破目前傳播的架構，需要配套與法令修改的同步實施。

## 附錄六：整合型計畫聯席會議討論內容彙整

### 1. 2010/04/29第1次聯席會議

會議主題：確定整合型計畫主持人與共同主持人，以及兩個子計畫。並建議思考計畫名稱由「國民中小學課程綱要理念與取向之研究」更名為「國民中小學課程綱要理念與圖像(image)之研究」之可能性。

討論內容：

- 初步規劃由政大馮朝霖教授擔任本整合型計畫主持人，東華大學白亦方教授與本處范信賢副研究員擔任共同主持人。本整合型計畫包含二個子計畫，洪詠善與李文富兩位助理研究員分別為子計畫一、二主持人。
- 建議整合型研究計畫在「研究背景」交代「中小學課程發展之相關基础性研究」的整體研究脈絡與規劃，並在「文獻評述」方面新增 97-98 年研究成果中有關「理念與取向」之相關建議，採重點條列式論述。
- 建議思考「國民中小學課程綱要理念與取向之研究」更名為「國民中小學課程綱要理念與圖像(image)之研究」之可能性。

### 2. 2010/05/29第2次聯席會議

會議主題：規劃本整合型研究案的進程與預期目標。整合計畫更名為「國民中小學課程綱要系統圖像之研究」，其研究範疇涵攝人類圖像(人觀)、世界圖像(世界觀)、學校圖像(學習觀)及其關係網絡等。同時確定本研究案之整合計畫、子計畫一與子計畫二等三者間的研究範疇、分工與合作。

討論內容：

- 本整合型研究案的預期目標為 99 年 12 月完成課綱理念與圖像之「芻議」，100 年 1 月與其他整合型計畫研討整合，100 年 6 月完成課綱理念與圖像之「草案」，提交教育部做為課程決策參考。
- 建議整合計畫更名為「國民中小學課程綱要系統圖像之研究」，將「理念」部分置於子計畫二。「系統理論」乃建構論背後的基礎，涉及對世界、政治、社會、學校以及對學習理論之想像，而「系統圖像」涵攝人類圖像(人觀)、世界圖像(世界觀)、學校圖像(學習觀)及其關係網絡等，故使用「系統圖像」較為恰當。
- 本研究案之整合計畫、子計畫一與子計畫二等三者間的研究範疇切割不夠明確，建議計畫間的分工與合作如下：
  - a. 理論基礎：idea, image, theory, concept, vision, world view (由整合型計畫處理)。
  - b. 規範：practice, regulation, law (由子計畫一處理，探討課綱的作用與定位)。
  - c. 特色：characteristics, system, aim, goal (由子計畫二處理，擬議下一階段課綱的理念與目標)。

d. 爭論：debate, controversy, tension, problem, issue (由整合型計畫、子計畫一與子計畫二共同處理)。

- 對於人權的概念是影響基礎教育走向的關鍵因素，進行本研究時應考量以民主與人權為基本價值，「視教育為國家發展的工具」以及「視教育為人權價值的彰顯」可做為比較的參照。
- 關於焦點座談的議題與時間應事先規劃，方能與研究進程相配合；子計畫若有共同議題可由總計畫來辦理，座談的議題、時程與邀請對象擬由范副研究員負責規劃。
- 本整合研究案前三個月先就國際間有關教育圖像重要文件進行研讀與討論，藉此形成共同理論基礎。

### 3. 2010/06/25第3次聯席會議

會議主題：針對審查意見回覆與計畫修正情形；為厚實本整合型研究之理論基礎，將研讀〈The self-organizing Universe〉(自組織的世界)、〈Curriculum Theory〉，整理重點資料，以形塑研究之架構。

### 4. 2010/07/28第4次聯席會議

會議主題：討論整合型計畫架構及內涵，內涵應包括「思維典範」、「相關課程理念」及「課程基本圖像」；研究架構宜同時顧及：(1)理論依據；(2)當前文明、社會及教育的反省；(3)未來教育的圖像、價值與願景。

討論內容：

- 關於本整合型計畫審查意見回覆與計畫修正情形，建議將審查意見之答覆情形及新修正之研究計畫，回覆給審查委員以示尊重。
- 為厚實本整合型研究之理論基礎，建議研讀〈The self-organizing Universe〉(自組織的世界)。另由范信賢老師根據〈Curriculum Theory〉一書，整理重點資料，以形塑研究之架構，並於下次會議提出討論。

### 5. 2010/08/30-31第5-6次聯席會議

會議主題：規劃從課綱之法制關係與正當性演化、複雜科學的理論思維、臺灣相關議題的歷史反思、「中小學課程發展之相關基础性研究」的相關建議等四大部分，進行文獻的回顧與論述，做為本研究之立論基礎，並初步規畫出本整合型計畫之研究章節架構。

討論內容：

- 關於整合型計畫：
  - a. 修正整合型研究內涵包括「思維典範」、「相關課程理念」及「課程基本圖像」架構及內涵。

- b. 該研究架構宜同時顧及：(1)理論依據；(2)當前文明、社會及教育的反省；(3)未來教育的圖像、價值與願景。
- c. 「過去課綱少了什麼觀點?需要哪些觀點的修正或注入?」,可做為研究的出發點。

● 關於子計畫一：

- a. 分析各國課綱時應具備巨觀與歷史演化觀點，即回顧各國課綱發展與政治社會演變趨勢的關聯。
- b. 研究中應說明為何提出以四個屬性(原生、形式、知覺、衍生)為分析架構的理由，及其內涵之說明。

● 關於子計畫二：

- a. 持續蒐集有關九年一貫課程綱要的爭議性問題之代表性文獻，以提供本整合型研究瞭解過去課綱的缺失或或錯誤。

b. 建議主要參考文獻：

- 1 方德隆教授的「九年一貫課程綱要總綱實施現況研究之後設分析」(97.06-98.06)。
- 2 陳麗華教授所主持的「整合型研究(二)臺灣學生學習表現檢視與課程發展運用」(97.06-98.12)。
- 3 歐用生與黃嘉雄教授所主持的研考會研究案「九年一貫課程實施現況之評估」(98年度)。

● 課程綱要系統圖像的形塑，宜有論述依據。規劃由以下四大部分進行文獻的回顧與論述，做為本研究之立論基礎：

- a. 課綱之法制關係與正當性演化
- b. 複雜科學的理論思維
- c. 臺灣相關議題的歷史反思
- d. 「中小學課程發展之相關基礎性研究」的相關建議

● 為廣納意見，本整合型計畫擬每隔 1.5 月召開一次諮詢會議，預計邀請之諮詢委員名單如下：

- a. 社會學--瞿海源或張茂桂(中研院社會研究所研究員)
- b. 心理學及文化研究--宋文里(輔仁大學心理學系教授)
- c. 教育哲學--洪如玉(國立嘉義大學教育學系教授)

C. 奠基於第 2 次聯席會議所決議之文獻探討(立論基礎)四大部分，以及課綱系統圖像基本形構圖，初步規畫本整合型計畫之研究章節架構。

D. 俟課綱系統圖像擬出初步構想後，建議併同本區塊下其他二項整合型研究，召開相關座談會或公聽會，以整合性的廣納各界意見。

6. 2010/09/21 第 7 次聯席會議

會議主題：討論研究章節架構，並釐清文獻的四大部分的內容及其間邏輯關係。

討論內容：

- 關於研究章節架構：
  - a. 目前文獻的四大部分，其間邏輯關係可比擬為佛教四聖諦：苦集滅道（涵攝現象、成因、未來憧憬、解決途徑），文獻的前言將簡論文獻四大部分之間的關係。
  - b. 「貳、文獻探討」修改為「貳、論述基礎」，而其文獻四大部分順序可再研議。
  - c. 複雜科學理論超越西方二元論（自然與人文的對立），較接近東方思維，適合做為本研究論述基礎之一。
  - d. 「三、臺灣相關議題的歷史反思」再明確界定為「三、臺灣九年一貫課程的歷史反思」。
- 關於「一、課綱之法制關係與正當性演化」章節：
  - a. 建議本節新增小標題，突顯國民教育從西方到東方或從義務觀到權利觀的發展演進。
  - b. 有關本節所提及的「教育基本法」，建議增加學者對其內容的闡釋或詮釋，方有助本研究後續進行課綱擬議之分析。
- 有關「三、臺灣相關議題的歷史反思」章節：
  - a. 先不以「理念」、「目標」分開撰述，秉持「破」與「立」的原則，從爭議之反思，進一步提出積極建議，才能有完整的脈絡。
  - b. 摘述 97-98 年「中小學課程發展之相關基礎性研究」已完成報告中有關理念與目標爭議之相關論點，最後仍須回歸系統圖像之架構。
- 有關「『中小學課程發展之相關基礎性研究』的相關建議」章節：
  - a. 本節應說明本研究的立場僅為「歸納」、「整理」97-98 年研究報告中對於課綱之建議，非為本研究之論點。
  - b. 對於本節所整理之前兩年基礎性研究之建議，仍有多處待辯證，故對本研究對於建議應持保留態度。
  - c. 本研究所持之立場與論點將於「肆、研究討論」中進一步探究與論述。

#### 7. 2010/10/18 第8次聯席會議

討論內容：就 98 年已完成的「中小學課程相關之課程、教學、認知發展等哲學基礎與理論趨向」（蔡清田主持）研究成果進行研讀與討論，以厚實本研究之理論基礎。有關本研究團針對「中小學課程相關之課程、教學、認知發展等哲學基礎與理論趨向」研究報告之內容心得詳如附錄四。

#### 8. 2011/1/17 第9次聯席會議紀錄

會議主題：有關「國民中小學課程綱要系統圖像之研究」研究進度及 100 年研究規劃。

討論內容：



- 一、以六大願景(生命的喜悅、生活的信心、學習的渴望、創造的勇氣、共生的智慧、即興的美學)為本整合型研究之核心思想，研究內容與成果應緊扣此六大願景。
- 二、本整合型研究之理論基礎重要參考文獻：
  1. William E. Doll.(2005)。Chaos, complexity, curriculum and culture: a conversation。
  2. Edgar Morin(1999)。Seven complex lessons in education for the future。
- 三、本年度研究進度初步規劃：
  1. 先由三位整合計畫主持人對世界、學校及人類圖像擬定 6000 字文稿，預計 3/1 完成，彙整後提供子計畫參考。
  2. 預計 3 月與「臺灣政治、經濟、社會、文化與科技變遷趨勢對 K-12 課程的影響及啟示」(張茂桂研究員主持之團隊)、「K-12 中小學課程綱要的核心素養與各領域之連貫體系研究」(蔡清田教授主持之團隊)進行座談，參酌其研究成果。
  3. 預計 4 至 5 月間由整合型計畫與子計畫一、二提出所研擬之草案，共同辦理焦點座談，以廣泛徵詢修訂意見。

#### I. 2011/3/7 第10次聯席會議紀錄

會議主題：有關「國民中小學課程綱要系統圖像之研究」研究進度以及世界、人類、學校圖像文稿資料。

討論內容：

- 一、世界圖像方面，提出「自然世界」、「文明社會」反省與回顧，最後聚焦於「世界圖像」的願景與展望(詳如附件 1)。
- 二、人類圖像方面，從「人與自我」、「人與群體」、「人與自然」三面向進行論述，每面向下提出三點主張(詳如附件 2)。人類對於自我概念影響著教育實踐的方式，建議人類圖像簡要回顧歷史上對「主體」的想像與理解。
- 三、學校圖像方面，將考量中西方對於學校的理解與看法，以及探討範圍是否同時包含學生、教師、行政人員。
- 四、各圖像所提出的「思潮典範」，經揉合後可置於第二章的立論基礎之一，或置於第四章前段來開啟各圖像論述；三個圖像文稿彙整融合後將置於第四章，為本研究成果之一。
- 五、有關建議課綱世界、人類及學校三個圖像析出共同命題，此應於文稿彙整後自然浮現，之後將依此繪製出概念架構圖，以清楚表達本研究重要概念。
- 六、有關書寫方式，文稿應平衡引用中西文獻，並命題方式書寫。在完稿時，可提出該圖像三或四個核心概念。
- 七、研究進度方面，預計於 3/21 完成課綱系統圖像更詳細文稿，於 3/28 交付討論，同時確定焦點座談辦理事宜。

#### J. 2011/3/28 第11次聯席會議

會議主題：討論「國民中小學課程綱要系統圖像之研究」世界、人類、學校圖像文稿資料以及焦點座談規劃。

討論內容：

一、有關係統圖像文稿：

1. 世界圖像方面，先從「自然世界」與「文化世界」進行反思與批判，最後於「世界圖像」中總其成，以命題清楚宣稱主張與表達價值。
2. 人類圖像方面，對於個人主體的期待，提出「自發、互動、共生」核心概念，未來將擴及東西方對主體的看法與描述。
3. 學校圖像方面，先抓取本研究的中心概念，如：自信、勇氣、智慧等，再與莫翰的複合思想結合，並考量文化層面，描繪出學校與教師的圖像。

二、「複合思想」（亦即複雜科學）為西方重要典範，主要為揭露過去學術界盛行的化約論，為一種問題思維方式，屬程序性知識。本研究統一使用「複合思想」辭彙(施植明譯本)。

三、有關研究報告架構與書寫方式：

1. 課綱歷史脈絡的問題與反思，於第二章中加強論述與整理。
2. 系統圖像文稿敘述風格宜統一，撰寫的主軸應清楚明顯；文稿中所涉及的西方思想，可請廖研究員崇斐提供相仿的中國或東方思維。

四、本整合型諮詢會議及北、中、南分區座談會，建議名單、地點與時間初步規劃如下：

會議名稱	時間	地點	諮詢/座談人員	
4/25 諮詢會議 (約5人)	10:00 ~12:30	本院臺北院區 604室	中央研究院社會科學研究所張茂桂研究員、國立嘉義大學教育學系洪如玉教授、輔仁大學心理學系宋文里教授、中央研究院法律研究所李建良、周麗玉校長(或道禾實驗學校王秀雲校長)	
5/9 北區座談 (約11人)	13:00 ~16:00	本院臺北院區 607、608室	學者專家	臺灣大學師資培育中心符碧真教授(或王秀槐教授)、臺灣師範大學教育學系林逢祺教授(或陳佩英教授)、臺灣師範大學教育學系甄曉蘭教授(或卯靜儒教授)、臺北教育大學課程與教學研究所周淑卿教授、臺北市立教育大學教育學院陳麗華院長、清華大學通識教育中心謝小苓教授
			教學實務者	教育部國教司二科推薦： (1) 臺北市(或新北市)國中、小校長各1人 (2) 中央輔導團1人
			其他	全教會(推薦1人)

				全家盟（推薦 1 人）
5/16 中區 座談 (約 8 人)	13:00 ~16:00	國立中興 大學	學者專家	中興大學師資培育中心主任 梁福鎮教授、中興大學師資培 育中心王俊斌教授、東海大學 師資培育中心王文科教授
			教學實務 者	台中市教育局推薦： (1) 國中、小校長各 1 人 (2) 國教輔導團 1 人
			其他	全教會（推薦 1 人） 全家盟（推薦 1 人）
5/23 南區 座談 (約 11 人)	13:00 ~16:00	國立臺南 大學	學者專家	臺南大學教育學系系主任姜 添輝教授、臺南大學教育學系 陳伯璋講座教授、高雄師範大 學教育學系方德隆教授、高雄 師範大學教育學系吳美瑤教 授、中正大學教育學研究所李 奉儒教授、中正大學課程研究 所蔡清田教授
			教學實務 者	台南市教育局推薦： (1) 國中、小校長各 1 人 (2) 國教輔導團 1 人
			其他	全教會（推薦 1 人） 全家盟（推薦 1 人）

10. 2011/5/3 第 12 次聯席會議紀錄

會議主題：有關「國民中小學課程綱要系統圖像之研究」世界、人類、學校  
圖像文稿資料以及焦點座談規劃。

討論內容：

- 一、總計畫的系統圖像，與子計畫一的學習權主張及子計畫二的理念與目標，彼此關聯，互為構成。
- 二、子計畫一初步研究成果已形成，朝課綱軟政策方向，除形式上從課程合理性論述，在內容上宜透過軟政策的論述，去除中心主義、創造空間，才能與系統圖像強調「自發、互動、共生」理念相結合。
- 三、子計畫二的理念與目標圖像，由總計畫的系統圖像內容整理構成，並繪製成圖如附件 2 之(67 頁)。
- 四、分區焦點議題、流程與資料規劃如下：
  - (一)北中南分區議題
    1. 國民中小學課程綱要的世界、人類與學校等系統圖像之內涵是否

適切？修改方向為何？

2. 本研究擬議的系統圖像與後續課程綱要發展（課綱屬性與作用、理念目標、課程架構、實施與配套等），如何能夠彼此密切結合並發揮作用？
3. 在軟硬政策的分析架構中，是否同意本研究基於軟政策的優點，提出課程綱要應該透過法律程序與相關軟政策方法獲得其正當性？
4. 基於各國課程綱要屬性的初步分析，本研究提出的課程綱要作用，是否足以發揮保障學生學習權、家長親權與教師專業權之教育基本權？是否體現擬議的系統圖像並具有合理性？
5. 其他相關建議

## (二) 會議進行流程

13：00～13：05（5分鐘）	主席致詞
13：05～13：15（10分鐘）	研究說明
13：15～14：05（50分鐘）	初回發言
14：05～14：15（10分鐘）	研究回應
14：15～15：45（90分鐘）	後續發言
15：45～16：00（15分鐘）	綜合討論

每人每次發言以5分鐘為原則（4分鐘響1聲鈴；5分鐘響2聲鈴）

## 11. 2011/5/26 第13次聯席會議紀錄

會議主題：討論有關「國民中小學課程綱要系統圖像之研究」整合型計畫研究報告建議方向。

討論內容：

- 一、有關課綱立法問題，子計畫一的研究建議朝概要性建議，目前尚不需建議詳細條文。理由在於：
  1. 課綱的合法性主要建立在法源依據，只要建議課綱的主要項目為何，成為中央與地方課程實施的法依據，目前尚不必到要建議詳細內容。
  2. 只涉及到立法程序較耗費時日，恐諸事難以執行，故朝規定綱領和願景式的重大事項較為可行，細節事項只要授權去規範即可。
  3. 既為「自發、互動、共生」的課程理念，就應該給學校和教師更多的發揮空間，未來課綱不宜訂定太多細節規範。
- 二、有關教科書的審定制度的變更牽涉到國民教育法的修法，以及其他整合型計畫建議將教師自編教材、電子書等列入審查範圍，此部分的建議應謹慎為之，以免造成教育行政單位之錯誤解讀。目前對於目前教科書編選用制度採檢討立場。
- 三、「自發、互動、共生」為本整合型研究之核心要素，「自發」是主體的行動，「互動」是主體間的過程，根據哈伯馬斯溝通理論，民主社會須透過互動協調的過程方能達成共識，「共生」是互動溝通

之後的結果或狀態。

- 四、有關「K-12 中小學課程綱要的核心素養與各領域之連貫體系研究」(蔡清田教授主持)，將「自主行動」、「溝通互動」與「社會參與」三維置於大的生態環境之下，對於人與自然的互動持中性立場，不特別論述。本整合型研究認為人與自然共生的價值仍為重要一環，故維持原定「自發、互動、共生」之結論。
- 五、有關核心要素「自發、互動、共生」內涵，先由范信賢老師進行闡述，提供三個系統圖像參考並進行連結，以完成整體之結案報告。

## 附錄七：學者專家諮詢意見彙整

### A. 2010/10/04 第 1 次諮詢會議

會議內容：邀請中央研究院社會科學研究所張茂桂研究員及國立嘉義大學教育學系洪如玉教授，依其所屬專業領域，就未來中小學課程綱要內容擬議之研究方法與過程提供諮詢意見。

諮詢意見：

- 關於研究目的：「探討國民中小學課程綱要的系統圖像」，若所指為未來的課程綱要，是否使用「建構」而非「探討」，較為適當。
- 若本研究為建構未來課綱的理論基礎，應注意與同時進行之整合研究二、三（「學習架構及其組成」、「實施與配套」）銜接問題。
- 應考量將來如何讓讀者瞭解本研究立論，建議可以說帖形式，向社會大眾說明課綱理念。
- 研究進行中可採取某一理論做為論辯之基礎，但將來課綱產出時應避免使用單一理論學派的專有名詞，以免遭受質疑。
- 建議將來課綱產出可分為精簡、詳細等各種版本，並備有具體內涵之課綱，使教師有明確遵循方向，減除教師之恐懼。

### B. 2011/4/25 第 2 次諮詢會議

會議內容：邀請輔大宋文理教授、國立嘉義大學洪如玉教授及周麗玉校長，就國民中小學課程綱要的世界、人類與學校等系統圖像內涵及彼此關係是否適切？修改方向為何？以及本研究擬定的系統圖像、願景與課程綱要擬議（課綱屬性與作用、理念目標、課程架構、實施與配套等），如何能夠彼此密切結合並發揮作用？等議題提供諮詢意見。

諮詢意見：

- 「精英教育」屬於教育的第二軌，臺灣目前課綱似缺少精英教育的設計。課綱的設計必須以雙軌來構思，當同時思考菁英與一般學生的教育處置。
- 教育非無中生有，來自社會的共有知識體（或稱常識，common sense），進一步可發展成專業知識。common sense 則包含了大社會中的善與惡、黑與白、優與劣等知識，例如貪腐的知識指導一個人貪污。但本研究對於辯證的反方鮮少提及，例如：霸凌事件。應了解、釐清然後檢討社會中的反教育現象，並在教育上將其引導至善。
- 教育的重點應擺在「人」，即教師和學生身上。高度主體性的教師應相應出線，如：北歐國家投注大量經費在提高教師素養，因此芬蘭的教師有能力為 20 個學生出 20 種作業。
- 對於文化既存部分應檢視，想像美景也需要去思考對策，美景與對策並重。
- 少子化與流浪教師，這種矛盾不該產生，其實只要降低學生人數、增加班級數即可解決，一個政策指令就可化解，卻沒有做，此即國家政策沒有對上社會、教育問題。

- 國家對於教育的介入程度，以法國為例，精英教育發達，因政府提供足夠的經費，給予學校充分發展的環境，對於教育內容國家介入少，放心、放手交給學校與教師們去做。
- 既稱「系統圖像」必須確定系統的概念，從頭至尾必須要有所連結。首先是國家政策影響如何落實理念與目標，然後到各科。其次，課綱如何落實到地方及社區；第三應考量學生的認知發展階段。
- 系統圖像的範圍是否包含宇宙呢？在整個圖像中，應從華人社會教育狀況的研究出發，釐清我們希望教育出什麼人及如何去教育等問題。
- 未來，課綱應朝向大方向、規定少，教師專業自主性高，課程精緻度。
- 教學法中，需重視知識的多變化，受到 e 化、國際化、多元文化的影響。如：補救教學可考慮臉書、網路社群等雲端科技的應用。
- 建議思考如何避免專家宰制的問題，如何檢選放進課綱的內容，以及向社會大眾說明？建議思考以徵文或研討會的方式來廣泛蒐集圖像資料的可能性。
- 有關課綱研究建議，第一，目標要清楚且具體，讓學校知道。第二，考慮學生的發展與學習狀況；第三，學生學習的負擔，要深入精緻。
- 課程綱要應確定其角色和定位，報告中要規劃階段性任務來完成其角色和定位。國家干預少，發展才會有可能、有希望。
- 現今急躁的學習型態，過多的學習填滿學生的生活，應重視謙卑、靜默、留白的價值。
- 道德教育易落入教條化，如果只有一個人就沒有道德問題，應以現代語言如：「人與我的關係」取代之。