

中小學課程相關之課程、教學、認知發展等學理基礎與理論趨向

(區塊研究二之二 總計畫)

主持人：蔡清田 教授

協同主持人：陳延興 助理教授

研究助理：郭淑雅

## 摘 要

本研究為總計畫「中小學課程發展之相關基礎性研究」下之區塊研究二之(二)整合型研究方案。本研究旨在建立我國課程發展之學理基礎，以提前為下一波課程變革預作準備，針對中小學課程相關之學理基礎部分，分別從課程理論與教育哲學、教學理論、認知心理學、文化研究、社會變遷、等五個角度切入，先依據國內外相關學理與研究進行文獻探討，分析課程發展之學理基礎與理論趨勢，進而建構適合我國情境脈絡與歷史文化的課程發展理論基礎，並針對未來的課程綱要之修訂提出建言。本論文主要從課程研究的科際整合基礎、主要運作方式、以及本研究歷程之特色與研究發現進行論述，最後，從研究歷程中發現問題並提出建議。

## **Abstract**

This integrated research is one part of the main proposal of ‘the fundamental research of curriculum development on secondary and elementary curriculum’. The main goal of this research is to build the theoretical foundations of curriculum development in order to prepare for the next curriculum reform in Taiwan. As far as the theoretical foundations and trends of curriculum are concerned, this research focuses on the relationships of curriculum theory with the other five dimensions – philosophy, instruction theory, cognitive development, cultural studies and social change. First, these researchers analyze the theoretical foundations and trends of curriculum according to the literature review of the related theories and studies. Second, these researchers set up these theoretical foundations of curriculum development which are suitable for Taiwanese historical and cultural contexts. Finally, these researchers make some suggestions for the future curriculum guidelines.

4-27

## 壹、前言

我國以往對於中小學課程綱要及各學科之課綱、授課時數之擬訂等，比較缺乏系統性的研究規劃，未以足夠理論依據或研究結果佐證加以擬訂課程綱要。因此，本研究為「中小學課程發展之相關基礎性研究」總計畫下之區塊研究二之(二)整合型研究方案，本研究名為「中小學課程相關之課程、教學、認知發展等學理基礎與理論趨向」，係依據教育部台國(二)字第 0960004709 號函進行研究，旨在建立我國中小學課程發展之學理基礎(林煥祥，2007)；並且提前為下一波課程變革預作準備，針對與中小學課程相關之學理基礎，分別從課程理論與教育哲學、教學理論、認知心理學、文化研究與社會變遷等五個角度切入，先依據國內外相關學理與論著，分析與課程發展之學理基礎與理論趨勢，進而建構適合我國情境脈絡與歷史文化的課程發展理論基礎。具體而言，依據研究探究與分析作為基礎，進而依據相關學理與研究為輔證，本研究之探討期能提出對「我國 K-12 課程綱要總綱」的建議，分別針對基本理念、課程目標、基本能力、學習領域、實施通則(包含教材編選、教學實施、學習評量、行政權責、師資培育)等內容提出建議。

本論文就「中小學課程相關之課程、教學、認知發展等學理基礎與理論趨向」之研究成果加以彙整，與各子計畫密切進行討論，並且扮演與總計畫溝通與對話之角色。同時本計畫屬於理論性研究為主的區塊研究，各子計畫分別就課程的教育哲學、教學理論、認知發展、文化研究學理基礎、與社會變遷對課程理論基礎影響等五層面進行研究與分析，這五個面向涵蓋當前與未來中小學年級課程發展之學理基礎與理論趨向之重要層面。儘管如此，由於各子計畫的研究方向與重點各有其重點，很難用一套方式加以整合，作為與總計畫溝通之角色，本研究主要從課程研究的科際整合基礎、主要運作方式、以及本研究歷程之特色與研究發現進行論述，最後，從研究歷程中發現問題並提出建議。

就有關未來 K-12 年級課程綱要之發展，本研究依據國內外相關學理提出建議，設計雙向細目表之項目，透過圖表瞭解各計畫主持人從自身學門的研究視野出發，提出有關未來中小學課程總綱的基本理念、課程目標、基本能力、各學習領域、課程實施通則(包含教材編選、教學實施、學習評量、行政權責、師資培育)等項目的建議，以利於聚焦與整合本區塊研究對於未來中小學課程總綱修訂

之建言。

## 貳、本研究計畫之背景及科際整合基礎

現行國民中小學九年一貫課程綱要於 1998 年發佈，2001 年旋即實行，然而有關此一課綱的基礎研究並不明確。從學術研究的角度評析，九年一貫課程設計粗糙與倉促，固然可以革除原有的規範、系統與打破結構，但卻不易實現創新與改革（林生傳，1999）。實施九年一貫課程有其時空脈絡，但是必須坦言的是並未進行長期的準備與研究，未能從哲學、教學理論、認知發展、文化研究與社會變遷等方向進行研究與探討，尤其當要採取全面性的課程改革方式，若未經過長期的研究，可能遭遇到較大的挫折。同時，從課程學研究的觀點而言，生活、課程、教學、學習與評量之間不連貫的缺口、斷裂、脫節等現象，產生「課程的落差」(curriculum gap)，除了可能是課程改革的不同階段過程在課程研究、課程規劃、課程設計、課程實施與課程評鑑之間不一致所導致的結果之外，往往與不同課程理論學派立場的教育相關人員對於課程意義之觀點和詮釋理解有著密切的關係（蔡清田，2001；2006；2008a）。由此可知，對於中小學課程之理論與哲學、教學理論、認知發展、文化研究與社會變遷等面向進行研究，將有助於降低課程的落差，有效落實教育目的與課程教學。

除了從課程理論基礎進行研究之外，當前為了舒緩中學升學壓力、照顧弱勢學生就學機會與提升整體高中職之品質，進而提升國家競爭力，我國正逐步朝向十二年國民教育的政策前進；因此，為了強化各學習領域或學科的橫向統整與縱向連貫，讓國民小學、中學到高中職教育階段的學生之能力得以銜接、課程內涵得以統整，教育部（2006）訂定《中小學一貫課程體系參考指引》，強調以「學生主體」、「國民素質」、「課程統整連貫」作為中小學一貫課程體系之核心理念，向上延續到後期中等學校，作為中小學課程綱要之參考依據。之後，教育部（2007）訂定《強化中小學課程連貫與統整實施方案》，強調中小學課程連貫與統整，主張「用好老師實踐好課程、用好課程實施好教育，以增進終身學習能力」，並且建議持續進行中小學一貫課程體系之理論基礎研究。由此可知為了落實中小學課程的一貫性，透過跨領域的基礎理論研究與實徵探究，將有助於建置課程改革中較為深厚的學理基礎，作為適合我國國情與文化發展的十二年課綱作為參考。

未來十二年國民教育的重要內涵為十二年一貫課程，其中又以我國國民應該具備怎樣的基本能力，作為未來推動課程改革的基本理念與課程目標之核心，然而在進行十二年一貫課程規劃之前，有必要先行釐清當前九年一貫課程的諸多問題，像是對於十項基本能力之理據與課程規劃欠缺明確的說明，基本能力與知識之「關係不明」、基本能力本身之間重複且分隔不清（楊思偉，1999；蘇永明，2000）；換言之，檢視九年一貫課程綱要中基本理念與目標、基本能力等，多以綱目或條例方式呈現，呈現諸多概念的拼湊與組合，缺乏明確的課程規劃理據與改革理論，並欠缺較為清楚的說明與描述（沈姍姍，2005）。因此，陳伯璋（2001）建議透過國家教育研究院針對課程發展中基本能力、學力指標等之研究與訂定，進行長期性、連貫性之研究有其必要性。

雖然教育部（2006）試圖透過訂定《中小學一貫課程體系參考指引》的方式作為課程十二年一貫的參考，但是欠缺清楚的理據說明與理論基礎。該文將基本能力區分為「一般能力」與「各領域（學科）能力」，其中一般能力包括生活、學習、社會與適應能力四大向度，每個向度底下又各自有二到五個項目，總共有十六項能力，參考下頁表 1-1。這十六項能力看似面面俱到，但是對於各個面向之劃分卻又有不清楚之問題。首先，這份應該作為統整各個學習階段課程的「參考指引」，卻未能說明這些能力的理據與形成過程，反而又落入沒有說明理據之「能力拼盤」；其次，有些項目與四大向度之區分不清楚，像是「適應能力」與「社會能力」這兩個面向，並無法清楚界定；又如「專注進取」與「批判思考」二者為何不是屬於學習能力？再者，這些能力與原本九年一貫課程中的十大基本能力二者之間的關連性為何？兩者就像是完全不一樣的基本能力劃分，是否意味著中小學的十大基本能力有待商榷？換言之，需要透過課程研究探討我國國民應該具備哪些基本能力，以作為建構十二年一貫課程綱要的理據與目標等「正式規劃的課程」之焦點（蔡清田，2008a，2008b）。研究者提出這樣的質疑，係希望強調進行中小學一貫課程體系理論基礎研究之重要性，即使教育決策者試圖連貫各階段教育之基本能力與內涵，但是在欠缺理論依據與未能說明形成過程的情形下，所產生的所謂「一般能力」本身即不具說服力，因此，透過基礎理論的研究可以作為日後規劃課程目標、基本理念、能力指標、學習領域與實施通則之理據。

除了因應十二年一貫的課程革新，如何往下銜接到幼稚園教育，也是很重

要的議題，特別是小學低年級與幼稚園教學對象年齡層身心發展相仿，幼小之間如何做好銜接，對於未來接續的學習發展有一定程度的影響。一般「幼兒教育」(early childhood education)係指出生到八歲的階段，含括幼稚教育與國小低年級階段；洪福財(1999)對於九年一貫課程之革新提出「瞻前豈能不顧後？」的批評，意指在進行課程修訂時，必須考量國小入學之前的幼稚園之背景與學習過程，否則如何真正能夠做到所謂具有一貫性的教育呢？因此，本研究特別強調對於未來K-12 課綱之建議，除了對於十二年一貫教育進行探討之外，更要向下兼顧幼兒時期的課程實施與標準。

表 1-1 《中小學一貫課程體系參考指引》一般能力之向度

生活能力					學習能力		社會能力					適應能力			
生	生	自	活	批	自	視	同	關	人	情	合	專	挫	接	處
活	活	我	用	判	主	閱	理	懷	際	緒	作	注	折	納	理
覺	管	負	知	思	學	聽	他	生	關	管	協	進	容	多	危
知	理	責	識	考	習	能	人	命	係	理	商	取	忍	元	機
						力									

研究者修正自：教育部(2006)《中小學一貫課程體系參考指引》

就課程史的角度進行瞭解，在美國，1930 年代針對 J. Dewey 的經驗課程進行「八年研究」(The Eight-Year Study) (Aikin, 1942)，結合中學與大學的課程實驗，可以多加深究並提供課程學研究者另類的思考重點。當中課程學者 R. W. Tyler 設計「改變學生的一般行為組型」之具體目標，協助課程改革者，擬定具體的課程目標，再進一步細部設計教材內容與學生的學習經驗，以達成一套預期的學生學習結果(蔡清田，2008b)。因此，從課程史發展的經驗，可以發現如何透過主要的課程理念，擬訂具體課程目標、設計教材與結合學生經驗，進而產生有效的學習成果是值得參考之模式。

英國在 1988 年實施「國定課程」(National Curriculum)之前，緣自 1976 年教育大論辯並歷經將近十年的相關立法和準備工作。課程是達成教育改革理念與未來理想願景的計畫通道，因此，必須透過事前「課程規劃」的「慎思熟慮構想」(deliberation)，審慎思考政府官方正式課程綱要、教科書內容、學校情境、教師教學和學生學習等課程規劃要素(蔡清田，2001；2008a)。即使國定課程實施已

經超過廿年，他們仍然不斷進行審議與再修改，像 2008 年底英國政府出版《小學課程獨立審議：暫時報告書》(*The Independent Review of the Primary Curriculum: Interim Report*)(Department for Children, Schools and Families (DCSF, 2008)，歷經將近五個月的諮詢與討論，於 2009 年 4 月 30 日提出《小學課程獨立審議報告書》(*The Independent Review of the Primary Curriculum: Final Report*) (DCSF, 2009)，其中政府曾經召開九場地區性的諮詢會，將近有 2000 位校長與地方行政當局的顧問參與，也開會進行後續討論，並且收到上千封的電子郵件或信件進行回應與諮詢。如劍橋大學教授 R. Alexander 於 2009 年 2 月，針對《小學課程獨立審議：暫時報告書》加以批評，並提出《邁向嶄新的小學課程》(*Towards a New Primary Curriculum*)審議報告書，批評英國現行課程過度窄化，因而提出 12 個具體的目的，以及八個新的領域(domains)(Cambridge Primary Review, 2009)。因此，從英國新近的改革經驗，研究者建議應透過國內外學術之探究、跨領域針對課程革新進行科際整合之研究、並且徵詢相關學者專家與實務教師之意見，針對下一波課程改革，提供具有充足理據、中立客觀之基礎性理論研究，以慎思熟慮的作法以建構理性的課程。

D. Lawton (1973)指出課程與教學的內容受到哲學、社會學與心理學三個層面的因素所影響；哲學的理念為知識的結構與組織，社會學的面向為知識社會學，心理學因素則與兒童發展與教學理論有關。由此為課程的學理基礎與理論趨向研究提供合理的研究基礎。Lawton (1973)建議要讓老師應該瞭解課程規劃的基本原則，以拉近對於理論與實踐之間的鴻溝，並提出課程規劃的流程圖以瞭解課程運作的歷程，可參考下圖 1-1。Lawton 指出，首先，教師應該瞭解哲學面向：像是教育目的、知識結構與價值性；其次，教師應該知曉有關社會、社會變遷與個人在社會中的需求等概念；當上述的概念加以澄清與瞭解後，教師要從文化中加以選材；接著，透過心理學理論以及透過階段性(stages)與順序性(sequence)等概念組織課程；最後，在進行安排課表之前，處理像是教職員與設備有限等相關的實務問題(Lawton, 1973)。研究者認為圖 1-1 的構想可以提供進行課程理論基礎研究之參考，亦即如何重視哲學基礎、社會學與心理學面向之探討與瞭解，進而從文化中選材、組織課程並且考量實務問題，最後落實在學校課程中；是故，本研究除了進行理論基礎探究之外，也要重視如何對於未來課程綱要之理念與實施

層面之建議，縮短理論與實踐之間的鴻溝。儘管圖 1-1 中的幾個面向與本區塊研究有異曲同工之處，但是並不完全等同於本區塊研究各個子計畫之研究內涵，本計畫提出 Lawton 的觀點作為支持總計畫研究之理論基礎之一，但是依據我國之實際研究需求與學理研究之更迭，而從哲學、教學學理、認知發展、社會變遷、文化研究五個面向切入進行研究。

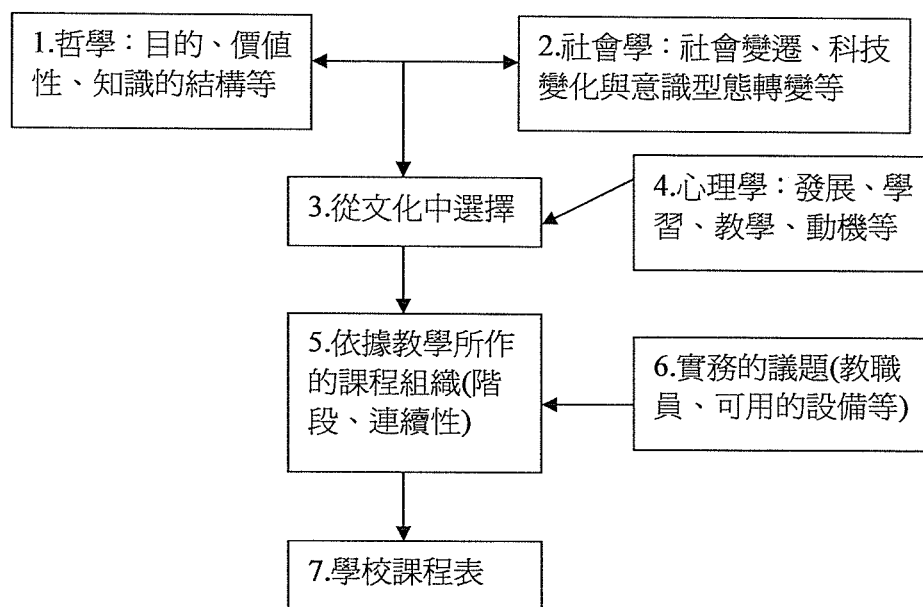


圖 1-1 課程規劃歷程之流程圖 (Lawton, 1973: 21)

儘管不同科際的學理有各自的立場，本研究嘗試參考圖 1-1「課程規劃歷程之流程圖」(Lawton, 1973: 21)採取整合的觀點，歸納不同學理面向探究課程理論基礎，並整合各子計畫之理據，對於未來課綱提供具體而連貫的建議。為縮減前述之鴻溝，需對於課程的幾個重要基礎進行分析。就課程的哲學基礎而言，首先，從哲學的角度理解：隨著教育思潮與社會文化之更迭，教育或課程的目的為何？接著，從知識論的角度切入，究竟在課程規劃的過程中，需要安排哪些科目或學習領域？是否有合理地依據各「知識形式」(forms of knowledge)的特徵與各學科屬性之理論與結構進行分析與探討？上述問題均與課程的哲學基礎相關。因此，哲學是課程的核心基礎，進而影響課程目的、內容、以及課程之組織。然而哲學各有不同的派別，如 A. C. Ornstein & F. P. Hunkins (2004)即從觀念主義、唯實主義、實用主義與存在主義等四個主要取向進行分析，又從普遍被接受的永恆主義、精粹主義、進步主義與重建主義分別探究教育目的、知識觀、課程焦點與相



關趨勢。從哲學角度分析九年一貫課程是一種重要的取向，如蘇永明（2000）分析九年一貫課程非常強調實用能力，具有實用主義(pragmatism)的成分；但就九年一貫課程整體而言，則是偏向唯實主義(realism)，換言之，強調真理就是能與外在客觀實體(reality)相符應的即可成立，即唯實主義強調真實的存在，不同於實用主義重視效用（蘇永明，2003）。蘇永明（2003）認為就九年一貫課程中的十大基本能力與就業能力太過接近，可能扭曲中小學的教育本質，並忽略應該先強調培養學生具備普遍能力，再考慮做為「職業人」的課程目標。因此，無論從哪一種哲學取向的立場評析課程實施或改革，均可以提供我國進行長期課程發展研究之重要參考。

除建立堅實的課程哲學基礎外，課程的落實必須仰賴有效的教學方法，因此教學基礎與理論趨向之研究，關乎教學方法是否能夠成功與課程實施是否落實。如 I. Scheffler (1967)提出三種教學的哲學模式，即根據教學之認識論層面（學習包含哪些？）、實徵的層面（如何力求學習？）和規範的層面（想要完成哪一類的學習？）等基本問題，因而建構出三種教學的哲學模式：銘印模式(the impression model)、領悟模式(the insight model)與規則模式(the rule model)；這三種模式可作為教師反思教學取向之理論參考，但也需留意可能之限制（李奉儒，2004：225-230）。其次，對於當代的新興教學理念進行探討，如建構式教學、反省式教學、多元文化教學、與有效教學等。再者，以 L. Shulman (1987)的「學科教學法知識」(pedagogical content knowledge，簡稱 PCK)為基礎，進而發展特定學科教學法知識，作為教師專業發展的重點（洪志成，2000）。由此可知，上述的教學理論研究趨向與內容，可透過各科教材教法與學科教學法知識與課程相互結合，進而依據不同學科屬性加以安排教學。

在認知發展的影響方面，Lawton (1973)認為發展理論與學生的學習準備度影響課程的規劃，像是 J. Piaget 的認知發展論強調依循兒童認知發展順序設計課程、L. S. Vygotsky 著重社會文化的認知發展論；而 J. S. Bruner 主張發現學習論並提出「螺旋課程」(spiral curriculum)的設計原則（張春興，2007；蔡清田，2006）；在教學目標方面，B. S. Bloom 區分為認知、情意與技能三大層面之行為目標；R. M. Gagné 則將教學可能產生的結果分為五類：心智技能、認知策略、語文知識、動作技能與態度。同時，目前有新版的 Bloom 教育目標分類，以及 H. Gardner

的多元智能理論之研究等對於課程規劃也有所影響。最後，當前腦神經科學與認知發展研究進展迅速，如何結合這領域的科學研究知識，與課程理論相結合進行跨領域的研究，充分運用學生認知發展的概念，讓課程規劃設計更完善，同時結合各學科或學習領域之獨特知識結構屬性，一方面適合學生能力和需求以提高學習興趣與動機，另一方面則可與課程統整等概念相互結合。

就文化研究的面向而言，需特別關注「多元文化教育」，係源自於美國在 1960 年代象徵「弱勢族群」意識覺醒的民權運動，企圖消除非裔美人(African American)在美國本土所遭受在居住、工作及教育情境的種族歧視；因此，強調需進行一連串的學校改革。首先學校課程必須能夠反映弱勢族群學生的生長經驗與文化觀點，接著必須聘任有色人種的教師及行政人員來暢通弱勢族群的聲音，第三則必須開設單一族群研究之課程以進一步深刻地認識與理解不同族群的生命經驗與價值體系(Cheng, 2004)。

此外，Lawton (1996)提出文化與課程的觀點，以九個次文化的系統作為分析，包括社會-政治系統、經濟系統、溝通系統、理性系統、科技系統、道德系統、信仰系統、美學系統與成熟系統等。Lawton (1973, 1975)從建立「共通文化課程」(the common culture curriculum)的角度，列出五個核心知識：數學、自然與生物科學、人文與社會科學、表演藝術與道德教育，他並認為學習的課程應該由共通文化課程，走向共通的個別化課程，亦即每位學生對於這五個面向的核心知識均需要達到最低程度的理解與經驗後，學生有自由，依據各自的興趣、能力選擇適當的領域知識加以進行個別發展。

最後，就社會變遷對於課程之理論基礎之影響而言，任何課程定義中都蘊含著某種知識概念，而獲得這些知識乃被假定為是學習者適應未來社會所必要的(Young, 2000: 108)。此一論點呼應了 M. Young 在過去十年來不斷呼籲的「未來的課程」的概念(Young, 1998)，他認為為未來所設計的課程藍圖，必然預設了一個未來社會的輪廓。對未來社會的形貌有不同的想像，當然會導致出不同的課程規劃，影響所及，對課程中應該要包含哪些知識作為內涵，也就有不同的見解。如果一味地只強調學歷證書的獲取與頒發，而不探索未來社會與經濟的特色，那麼即使獲得學歷的人愈來愈多，但學習者所學到的，未必是他們在未來的社會與經濟生活中所需要的。例如，過去三十年來全球經濟的轉型與「新經濟」的興起，

已強烈地挑戰此一傳統經濟的假設，並進而影響後期中等教育的基本架構。因此，課程改革的基礎必須探討改革脈絡中的社會議題，特別是社會變遷所造成對課程改革的衝擊。

### 參、研究方法、進行步驟及運作方式

本研究主要進行基礎理論之探究，主要採取理論分析與論述的方式，並且透過專家座談之課程慎思(deliberation)等方式進行研究，首先，本研究藉由多位課程基礎理論學者，並整合教育哲學、教學理論、認知心理學、社會學、文化研究等學有專精之學者進行跨領域之研究，期能將本研究之結果做為未來課程發展與改革之重要參考。其次，本研究課程相關之學理基礎與理論趨向研究，除了結合本課程所在專業知識之教學與研究之外，也將有助於相關領域之學術研究，作為日後進行相關研究之參考依據。

本項區塊之研究於 2008 年 5 月開始規劃與撰寫計畫書，正式研究從 2008 年 7 月著手進行到 12 月底為第一階段之研究，第二階段係則從 2009 年 1 月到 12 月進行為期一年的研究；本總計畫之實施程序如表 1-2。本區塊之計畫負責與總計畫「中小學課程發展之相關基础性研究」密切進行聯繫與參與聯席會議，並於參與聯席會議之前，定期與本整合型計畫之各子計畫進行開會溝通與進行課程慎思，並且分別於 2009 年 10 月 26 日舉行中南區、與 11 月 13 日舉辦北區的學者專家座談會與進行課程慎思，彙集學者專家有關學理基礎與理論趨向探究之研究成果，作為本研究期末報告之重要參考，詳細開會時間與主要會議內容，請參考表 1-3、1-4、1-5。

本研究之實施程序如下：

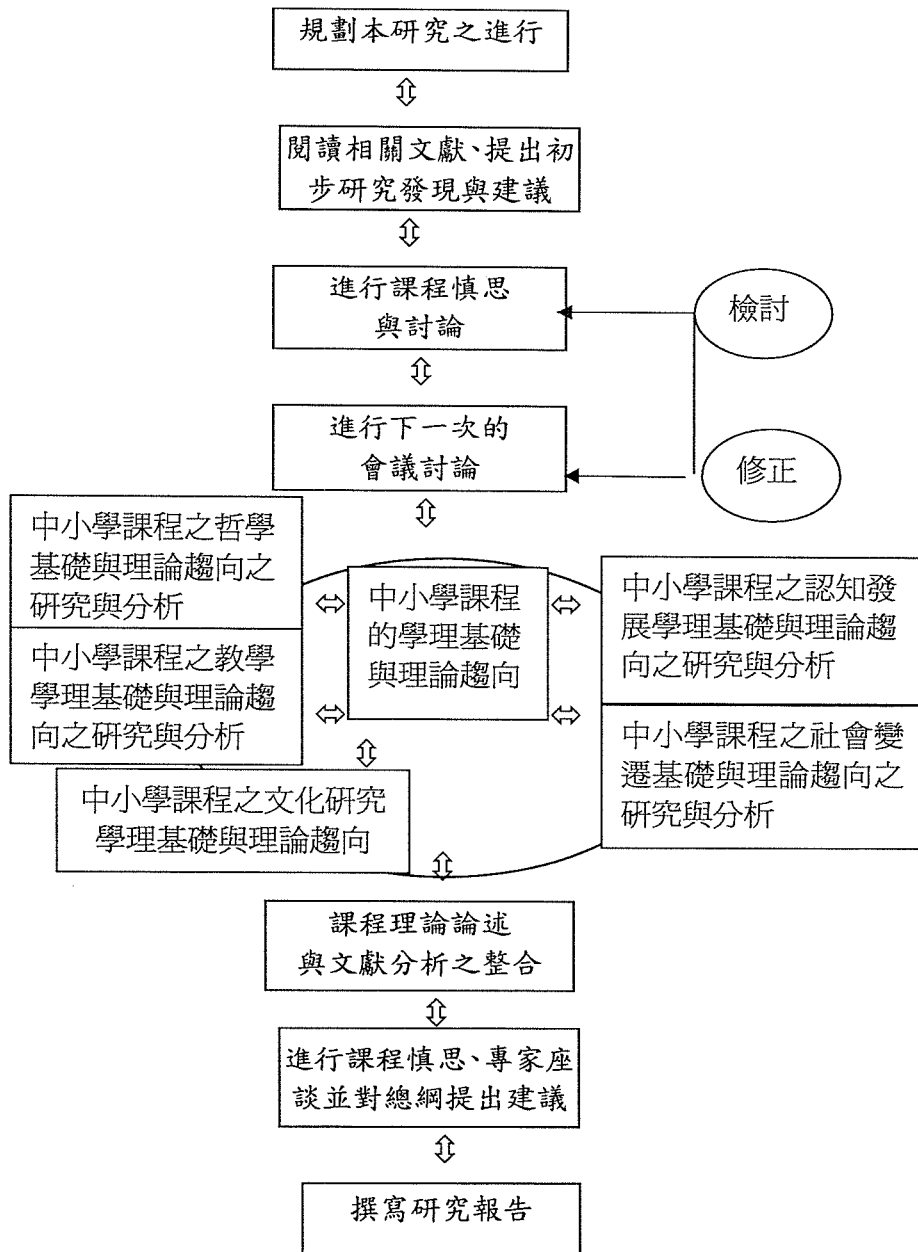


圖 1-2 研究流程圖

表 1-3：區塊研究二之整合型研究(二)之開會與主要會議內容一覽表

日期	開會主要內容
2008年 8月26日	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.決定本計畫97年度9月~12月份研究小組會議時間。</li> <li>2.請各子計畫主持人協助撰寫階段性研究成果。</li> </ol>
2008年 9月22日	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.說明各子計畫負責學門目前的理論趨勢近況。</li> <li>2.確認各計畫名稱。因本計畫已有人專門負責哲學這領域，提議將各計畫名稱內所含有的「哲學」二字剔除。</li> <li>3.在理論探討方面，會有互相重覆部分，如子計畫二與子計畫三皆會談及教學心理學之內涵，可互相溝通與討論，區分出各自研究主軸。</li> <li>4.說明經費使用之注意事項。</li> </ol>
2008年 10月27日	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.建議各計畫主持人在小組會議時，研究成果能提出對「我國K-12課程綱要總綱」的建議，針對基本理念、課程目標、基本能力、學習領域、實施通則（含課程設計、教學、學習、評量、升學考試和評鑑）等內容。</li> <li>2.研究進程方面，各計畫主持人認為本年度只能就理論方面做討論，要提出對「我國K-12課程綱要」總綱與各學習領域的建議，並反應在研究進度上，有點操之過急。</li> <li>3.各子計畫主持人提出下年度計劃申請書，延續第一年之理論探討，說明下年度預備進行的討論。</li> <li>4.下列一書的研究架構與本計畫有相似之處，可參閱之。Lawton, D. (1973). <i>Curriculum studies and educational planning</i>.</li> </ol>
2008年 11月24日	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.本計畫應就哲學、心理學、社會學等層面進行研究，並導引出各學習領域之方向與內涵，且請各子計畫撰寫期末報告時提出兩個重點：(1)重要發現或主張。(2)此重要發現在未來課綱制定時的建議與應用。</li> </ol>
2008年 12月15日	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.有關「中小學課程發展之基礎性研究」區塊研究二之整合型研究二計畫年底結案報告，在繳交時，呈現內容以目前主要理論發現，與未來或進一步欲探討的新興理論為主，進行結案成果報告之撰寫。</li> <li>2.請延續97年的計畫，撰寫98年度新的計畫書。</li> <li>3.國家教育研究院籌備處預計於98年5月舉辦研討會。</li> </ol>
2009年 2月23日	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.請各計畫主持人協助填寫審查意見的回覆修改情形。</li> <li>2.請各計畫主持人協助填寫「建議檢核表」。內容係針對我國K-12課程綱要總綱、各學習領域與實施通則內各細項，請各計畫主持人先推估自身計畫可能對哪一個細項會有建議，以勾選方式表示。針對建議檢核表，討論是否有哪各主題有所遺漏，或者沒有建議或討論。</li> </ol>
2009年 3月16日	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.討論各計畫負責的學理基礎與理論趨向分析（目前初步成果與進度），及對未來課綱修正的具體建議。</li> <li>2.針對建議檢核表之項目內容，請各計畫主持人依據各子計畫之屬性提出初步建議。</li> </ol>
2009年 4月27日	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.針對本計劃內容部份，請各主持人的研究務必要涵蓋高中課程綱要。而研究建議部分需作微調，本計畫主要是K-12，包含幼稚園、國中小以及高中職部分，須請各主持人以高中課程綱要作為上位概念，提出建言。</li> <li>2.於6/26和6/27舉辦研討會，在6月中前須繳交期中報告。且請各計</li> </ol>

	畫於研討會舉辦之前，應視各計劃研究學門邀請各領域（哲學、教學、心理學、社會變遷、文化研究等）專家學者進行專家諮詢。
2009年 5月18日	1.提供研討會當日評論人名單。 2.依自己的學門填寫對K-12課程綱要的具體建議，與各建議的理論依據。並且討論本計劃中各子計畫所提建言是否有互相矛盾或產生疑惑之處。
2009年 6月22日	針對研討會論文進行討論與慎思，進而提出期中報告。
2009年 7月23日	現階段各計畫對於K-12課程綱要已依各子計畫提出建議，但需討論各學門所提建議是否有矛盾之處，針對爭點之處，各計畫間可以自身研究學理為基礎，然後參考不同子計畫相異的觀點，進行討論與對話。
2009年 8月25日	1.有關審查意見與諮詢意見立場不一，可能的解決方式有二： (1)呈現共識部分。 (2)對立的爭論或討論一一呈現後，針對爭論提出解釋或說明，然後可提出自己的看法，惟須有理論以茲佐證。 2.為配合11月底交期末報告，請各子計畫儘早完成學者專家諮詢以便融入期末報告中。
2009年 9月21日	1.討論南區與北區座談會名單與日期。 2.請各主持人的計劃進度報告，內容可呈現『研究背景與目的、文獻分析（含學理基礎與理論趨向）、研究方法與進度說明、初步研究發現、初步建議事項（需有學理基礎支撐）、參考書目』等項目作為準備撰寫期末報告之重點。
2009年 10月26日	1.進行南區專家諮詢會議。 2.在提出對課綱的建議時，除了文字方面的描述外，請輔以表格方式呈現，雖有優（讓閱讀者易了解）劣（缺乏脈絡化），但可讓讀者一目瞭然，且建議部分需有理論依據會較有說服力。 3.有學者提及本計劃是K到12，涵蓋層面過廣，在提建議時，可能須多角度考量，因不同階段學生發展不一，差異大，如何以單一建議，來涵括幼稚園至高中職階段的學生呢？
2009年 11月13日	1.進行北區專家諮詢會議。 2.本計畫需於11月底前繳交期末報告，所以需麻煩各計畫主持人於11月23日前交繳交期末報告，以利總計畫彙整。 3.有關專家諮詢學者們所提建議部分，請各主持人能在期末報告中提及，如總計劃部分，請描述本研究案的起源，使讀者易於了解這計劃案的歷史脈絡；子計畫五部分，請描述全球化與在地化辯證關係的討論。另外，期末報告撰寫方面，有關對未來課綱的建議，在提及時，一定需有學理理論依據。

表 1-4：2009 年 10 月 26 日中南區專家座談名單

服務單位	姓名	專長
國立中正大學教育學研究所教授兼院長	林明地	教育行政、學校領導
國立嘉義大學教育學系教授兼所長	姜得勝	課程社會學、教育哲學
國立暨南大學成人與繼續教育研究所教授	吳明烈	社會變遷、終身學習
國立中正大學課程研究所副教授兼所長	陳姚真	學習與教學
國立中正大學教育學研究所副教授	王雅玄	課程社會學、多元文化
國立嘉義大學師資培育中心助理教授	黃繼仁	課程與教學
國立中正大學課程研究所助理教授	連啟舜	學習與認知
國立中正大學課程研究所博士級助理教授	楊俊鴻	課程理論

表 1-5：2009 年 11 月 13 日北區專家座談名單

服務單位	姓名	專長
國立中正大學教育學研究所榮譽教授	黃光雄	課程與教學
國立政治大學教育學系名譽教授	黃炳煌	課程理論
大同大學講座教授	歐用生	課程與教學
國立台北教育大學 課程與教學研究所教授兼所長	莊明貞	課程理論、多元文化
國立淡江大學課程與教學研究所教授兼所長	游家政	課程理論
國立台灣師範大學教育學系教授	劉美惠	課程、多元文化
台北市立教育大學課程與教學研究所教授	葉興華	課程與教學
國立台灣師範大學教育學系副教授	卯靜儒	課程社會學、多元文化

此外，本區塊之整合型計畫除了針對國內外相關之學理與研究進行分析與探究之外，也希望對於未來的中小學課程總綱提出建議，參考我國中華奧運的會徽，以「中小學課程學理基礎之奧運模式」的圖樣進行說明，參考下圖 1-3，在圖的中央有象徵世界五大洲的奧運五環圖樣，分別代表本區塊研究之五個子計畫之齊心協同合作，彼此關係緊密且環環相扣；據此為核心，外圍以象徵我國奧運會旗的梅花花瓣內緣分別代表課程總綱：基本理念、課程目標、基本能力、學習領域、實施通則等五個面向提出建議，並以放射狀的雙向箭頭作為各個子計畫對於上述五大面向之影響與回饋。

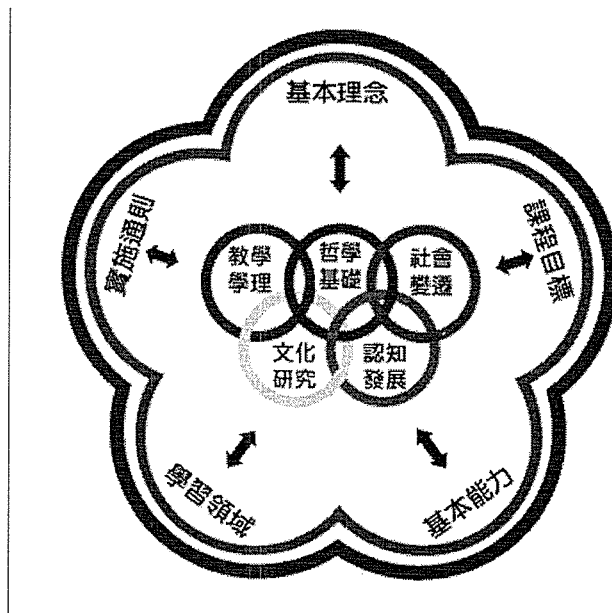


圖 1-3 中小學課程學理基礎之奧運模式圖

為了瞭解與統整目前各子計畫依據各自主題的研究發現，整合型計畫設計一份雙向細目表加以整合各子計畫（參考表 1-2），主要在於就未來 K-12 課程總綱提出可能之建議，每個計畫的研究主題與方向不一，各子計畫不盡然均會針對各項目提出建議，端視各子計畫研究主題之屬性而定。因此，這個雙向細目表主要用意在於透過列表的方式，具體呈現本研究對於未來課程總綱所提的建議。

#### 肆、總計畫研究歷程之特色與研究發現

首先，本研究藉由多位課程基礎理論學者，並整合教育哲學、教學理論、認知心理學、社會變遷、文化研究等學術背景之學者進行跨領域之研究，期能將



本研究之結果做為未來課程發展與改革之重要參考。而進行團隊運作之歷程，本計畫之主持人主要負責研究工作之聯繫與彙整工作，主要乃針對各子計畫之研究發現加以整合，特別設計相關的綜合表格與說明各項進度與歷程加以彙整。

其次，本研究成員從整合型會議中，報告各領域進度與研究發現時，除了瞭解各學門之相關研究議題之外，也透過跨學科、科際整合的方式，彼此相互溝通與討論，得知在某些論點方面，有些領域之間比較會有重疊性與容易產生共識，有些領域則較為具有各領域之特性。像是對於各子計畫從各自的學理基礎與理論依據對於課程總綱的建議中，絕大多數子計畫均提出對於「理解」的重要，同時理解自己與別人，作為課程綱要中極為重要的基本理念（20090518）<sup>1</sup>。像是子計畫二在教學學理與子計畫三在認知發展兩層面，對於課綱之建議有重疊之處或各自有不同的著重點，兩子計畫主持人也設法努力加以釐清（20080922；20090518）。

透過整合型計畫之跨學科合作研究，對於未來中小學課程總綱之的基本理念、課程目標、基本能力、各學習領域、課程實施通則的課程設計、教師教學、學生學習和評量考試等項目提出研究發現，透過雙向細目表加以整合討論，發現各子計畫會依據各自所著重的學理依據，對於未來課程總綱提出可能具有貢獻之研究發現，分別依照各子計畫之主要研究發現分述如后：

就子計畫一的中小學課程之哲學基礎與理論趨向而言，研究發現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、及後現代思潮等。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，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，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，但相關課程學說也逐漸考量到實踐理性帶來的影響。

就子計畫二的中小學課程之教學學理基礎與理論趨向之研究而言，旨在探究近二十年主要教學理念趨勢及其對課程綱要之啟示。該計畫試從是否強調效率(effectiveness)取向或支持(support)取向，分別來介紹將近代教學理論，寄望其可

---

<sup>1</sup> 20090518 代表 2009 年 5 月 18 日本整合型計畫之會議中所討論之內容。

以作為課程綱要之實踐基礎。初步發現中對未來課綱中「教學實踐」之修正的具體建議，例如（1）教師要相信自我是有效能感(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，除了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)程度不等之學習任務或情境等。

就子計畫三的中小學課程之認知發展學理基礎與理論趨向之研究而言，對於課程研究之研究發現：演化教育心理學之所主張原發性認知架構，具有發展出全新知識分類的潛能，教育不必一定一味的追逐領域普遍性的學習方法，宜合理地兼顧領域特定與具領域普遍性的學習方法。演化教育心理學也倡導直接明確的教學取向進行教學，教師必需導入並「善待與正視」學生的先在知識。知識的學習應先有一定的深度理解，再求廣度的擴張，課程的設計需要長期（跨學年）的課程與教學計畫。策略的教學有助於學習，整合認知技能與學科知識的教學，才有助於學生成為獨立的學習者並且必需融入各科才有利於遷移。

子計畫四的中小學課程之文化研究學理基礎與理論趨向而而，主要發現：若以多元文化教育與文化研究的觀點來檢視中小學課程的學理基礎與理論趨勢，可以視為由傳統的「課程發展」觀到 W. Pinar 為主的「課程理解」，一直到 S. Hall 所提醒的「課程想像」，而如何結合流行消費與媒體閱聽人所構成的文化脈絡、課程的產製者與課程本身代表的文本進行分析，也成為課程研究的重要課題；至於課程本身所代表「文本」意義則更為課程社會學與文化研究相關學者所重視。本研究先針對課程理論與多元文化教育及文化研究進行文獻分析與理論對話，再則邀請多元文化與文化研究相關教育學者針對 K-12 課程綱要初稿進行可能的論辯，最後則舉辦兩場焦點座談，進一步透過多元文化與文化研究的視野，進行課程在「編碼」、「解碼」與「再編碼」過程中可能誤解與權力運作的批判與省思。

子計畫五的社會變遷對中小學課程理論基礎影響之研究與分析而言，主要闡述四個主要的課程改革面向，包括強調終身學習的必要性，不斷提高個人的知能，才能因應未來經濟的需求；重視關鍵能力的培養，才能有助於促使個人保有

終身學習的動能與全球互動的能力；規劃以學習者為導向的課程，才能因應個人化的全球發展趨勢，重視個人的教育機會均等問題；學校教育必須再概念化，傳統的學科導向的學習與在教室內的學習方式都應該檢討，更關照全球化的議題，培育學生全球化意識。最後，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。

最後，本計畫目前對於現行的各階段課程總綱進行分析，包括 98 高中課綱、綜合高中與九年一貫課程，本研究團隊發現諸多不一致之處，更加凸顯本研究之重要性。例如：98 年高中課程綱要缺乏基本理念與基本能力，但是綜合高中課程綱要就有，換言之，由於九年一貫課程、98 高中課綱與綜合高中課程綱要，分別由不同學者所擬定，對於究竟是否思考未來所要培養的人才為何？教育目的、教育理念等方向，欠缺一致性的問題。由此可知本研究從 K-12 課程的一貫性探究有其必要性，但是屆時如何與各學習領域或學科專家、教育心理學家等成員，相互協調與討論；否則會落入 T. Becher 所指因為學科分化所逐漸形成的學術社群「部落化」(tribalization)，當外界對於某一社群的合理性地位提出異議時，該學術社群就會以社群的集體意識，捍衛自家的疆域而群起攻之（陳伯璋，2001）。

本研究計畫彙整各子計畫的教育哲學、教學理論、認知心理學、文化研究、社會變遷等學理基礎與理論趨向研究，就未來 K-12 的課程發展提出具體建議及其理論依據。本研究係依據學理依據就未來課程綱要中所欲揭櫫的「基本理念」提出建議；綜合各子計畫的建議：未來新課程的基本理念宜採實踐哲學的觀點，把教育目標和實務看作基本上是「實踐理性」的知識、能力與情意態度之學習獲得及運用。這樣的看法可作為本整合型計畫主要立場。就哲學觀點對於人的本質、人要有哪些規範、要如何在社會生活中實踐等加以清楚論述。本研究並透過多次整合型會議討論與團體慎思過程加以整合，並發現可以將「理解力」設定為貫穿哲學、心理學、社會學及文化等各子計畫之主軸之一。除各子計畫分別徵詢各領域學者專家之意見與看法（共計 27 人次），本研究團隊亦召開 16 次會議進行課程慎思，最後，舉辦分區專家座談（共有 16 人）匯集意見，歸納整理對於我國未來 K-12 年級課程總綱與實施通，提出建議如表 1-2：

表 1-2 對於未來課綱的建議與理論依據

		總計畫 (整合各子計畫)	
		具體建議	理論依據
我國 K-12 課程綱要總綱	基本理念	<p>1. 基本理念可轉向「<u>實踐理性</u>」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。</p> <p>2. 宜重視普通教育，<u>建議基本理念可以強調「德智體群美」五育為大方向</u>，各級教育可有所強調或修改。</p> <p>3. 建議高中課程綱要「必須」提出基本理念，且必須考量我國特定的歷史發展、文化傳統、政經社會等背景或影響因素，思考我國教育思潮或哲學理念走向後，進而就九年一貫課程的基本理念加深和加廣。</p> <p>4. 著重教育本土化與國際化的互動關係，適當地納入課程之中。</p> <p>5. 重視終身學習，以便能不斷因應工作環境的要求。</p>	<p>1-1. 子計畫一依據 P. Hirst (1995) 主張：我們必須開始把教學的目標和實務看作基本上是「實踐理性」的知識、能力與情意態度之學習獲得及運用。</p> <p>1-2. 子計畫一依據 A. MacIntyre (1987) 主張實踐哲學認為教育目的有二種：一是符應社會需要的角色和功能，另一是能為自我思考，對自身的存在作哲學性的反思和探尋；透過教導學生成為受過教育的大眾，這兩種對立目的才有可能同時實現。</p> <p>2. 依據子計畫一的建議：「基本理念」的建議，可以「德智體群美」五育為大方向，各級教育可有所修改或強調。</p> <p>3. 依據 98 普通高級中學課程綱要，並沒有基本理念，則如何證立其後續提出的 6 項課程目標？。</p> <p>4. 依據子計畫五：全球化的課程改革也需兼顧本土化議題的處理，適當地納入課程之中便顯得重要。</p> <p>5. 依據子計畫五強調：經濟全球化中對基本能力的強調，與終身學習的重視。</p>
	課程目標	<p>1. 根據實踐理性的教育取向來發展課程目標。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。</p> <p>2. 課程目標的設計應該著眼於<u>促進學生的理解</u>。唯有學生有理解，才会有適度的遷移，才会有應用的能力，而解決問題等能力也只有學生有良好的理解情形之下，才成為可能。</p> <p>3. 不僅要重視「包容異己」、「尊重他人」，也應增加「為他人存」的層面，強調一種超越狹隘的</p>	<p>1. 依據子計畫一的理論依據：Aristotle、Hirst、MacIntyre 等人主張的實踐理性，加以發展課程目標。</p> <p>2-1. 據子計畫三：認知心理學對於理解歷程研究極為深入(如 Kintsch, 1998)，加上理解也符合跨越諸多學科的能力層次，應該成為課綱鎖定的主要目標層次。</p> <p>2-2. 具有理解的學習較有利於遷移，要能設計出較具有遷移性課程(Bransford, Brown, Cocking, 2000)。</p> <p>3. 依據子計畫四依據國立花蓮師範學院(1997)以弱勢群體所處「權力空間」的「位置」作為思索課程設計的原則發展出「F</p>

	「自我中心」倫理學，主張積極共存的生態學。	模式」(for them model)、「B 模式」(by them model) 與「M 模式」(mixed model)。
基本能力	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.強化基本能力的建構，以便能因應彈性的工作型態。</li> <li>2.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。</li> <li>3.肯定以學習者為主體的教育精神與理念，建議應該考慮以學生為中心的「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。</li> <li>4.學生進入教室時，也帶著他們對外在世界的認識進來，宜重視如何善待學生的先在知識。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.依據子計畫五：拜科技之賜，經濟全球化已大幅改變職業結構。後福特主義 (Post-fordism) 愈趨明顯且重要。</li> <li>2.依據子計畫五：電腦科技導致的自動化，大幅取代重複性高、可程式化的工作項目。</li> <li>3.依據子計畫一著重：實踐理性重視的學習者中心、學生本位的教育理念。</li> <li>4.依據子計畫三的學理依據：認知心理學、演化教育心理學；而演化帶來了許多能力與特性，使學生可以適應現代的課程。</li> </ol>
學習領域	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.未來 K-12 課程可改為重視實踐的<u>品德教育</u>，品德教育應關注行動或經驗面向，而不只是知識與理解。品德教育的實質內涵要加以重視，<u>可考慮重新納入或確實融入學習領域</u>（不一定要以學科方式呈現）。</li> <li>2.考慮以「學習者」的角度來統整。課程設計應正視<u>原發性認知</u>（如<u>說話能力</u>）的存在，並視為課程目標的起點，<u>適度融入原發性認知的內容</u>，對於<u>續發性認知</u>（如<u>閱讀能力</u>）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。</li> <li>3.增列「<u>全球意識</u>」為重要議題；並且兼顧本土化的課程內容。</li> <li>4.課程中的空白課程宜開放予學生發聲之時間與空間，而非由教師運用加課、補課、考試等用途。此或可明白訂於實施通則，建議於課程實施必須遵循。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1-1.依據子計畫一論述：處在多元價值觀社會中，對於道德的基礎越感懷疑與不信任。但九年一貫課程將「道德」融入各科學習領域的走向，若無適當的配套措施以及教師的正確體認，將嚴重影響青少年道德品格的發展。</li> <li>1-2.專家學者如黃炳煌教授表示相同意見，亦強調重視品德教育實質內容。</li> <li>1-3.子計畫二亦依據 N. Noddings 的關懷倫理學，重視道德教學之實務。</li> <li>2.根據子計畫三演化教育心理學，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。視普遍性的問題解決能力不必視為主要的教育目標，因為其為接近原發性的能力，不易循序教導。</li> <li>3.子計畫五論述從全球性的脈絡來引導學生學習，使學生不僅體會到社會是「全球關連」的，且意識到未來各層面的生活與學習均是全球性的。</li> <li>4.依據子計畫四建議：Zumalt (1989)指出教師與學生在「教」與「學」的過程中，必須透過文化的相互理解進行「開展性建構過程」(evolving construction)。</li> </ol>
教	1.應將各族群之文化融入所有學科	1.子計畫四以文化研究理論，提出要注意文

材編選	<p>之中；教材應納入各族群作者之作品；鼓勵教師利用學生社區文化經驗，以各族群資料做為補充教材，且教材應教東南亞的文化與英雄人物，尊重外籍配偶子女。</p> <p>2.針對具有階層性知識之教材（如數理科），教材安排與活動設計上，可採取符合認知精緻的順序，由整體到部分或細節，逐層分析到最細膩的題材，最後再由部份回到整體的概念。</p> <p>3.教師在選用教科書時，除考慮教科書本身的內容屬性外，更應考慮教材之適切性及讓教師有發揮專業自主的空間。</p>	<p>化利益的歸屬，尤其文本/產品、文化脈絡與閱聽人/市場/消費者三向度之互動關係。</p> <p>2.子計畫二依據：精緻化(elaboration)教學理論(Charles M. Reigeluth,1983,1992, 2000)認為知識的學習應先有整體概念藍圖，之後再以這些知識為基礎抽絲剝繭逐一建構內容知識，所以在教學上應是整體到部份，再由部份回到整體的概念。</p> <p>3.依據批判教學論，教材編選要有理論依據作基礎，以及實際調查結果供參考，才能奢言進行課程的改革或整合，民間也才能編輯適當的教科書供中小學學生使用。</p>
教學實施	<p>1.進行任一領域續發性認知教學之前，應先思考如何誘發相關之原發性認知，且善用原發性認知以增進學習動機，而不同教學階段需注意避免某些原發性認知的干擾，因為可能是迷思概念的來源。</p> <p>2.培養學生詮釋文本（課本內容）的主動性，而非被動的接受。並針對不同「文化」背景學生的學習型態(learning style)深入研究。</p> <p>3.教師可採取多元化的智能管道來教學，提供各種不同的智能表現機會，運用學生的優勢智能作為教學切入點來促進學生學習；也可運用其優勢智能來促進弱勢智能的學習。</p> <p>4.學習環境上：評估學生學習先備知能，善用真確性程度不等之學習任務或情境，鼓勵學習者主動參與學習，活化學習相關訊息，並依實際需要規劃高層次應用知能學習任務。</p> <p>5.教學不應只重視學生學會（正確率高），也應注意流暢性。</p> <p>6.重視數位落差所帶來的不同教學方式，注意讓弱勢族群學生也得</p>	<p>1.依據子計畫三：演化教育心理學認為知識建構為原發性的能力，難以制式的模式教導。知識分類與教法有交互作用，不同取向教法可能僅適用不同的知識類別；因此直接教學法、範例教學法可能較適用於續發性知識，而不適用於原發性知識(Geary, 2007)。</p> <p>2.依據子計畫四：Gay (2000)提倡需因應學生的「不同文化」進行「文化回應教學」。而弱勢學生的學習成就低落是因為學校主流文化與學生母文化所生斷層所致，至這些差異將會表現在「學習型態」等面向。</p> <p>3.子計畫二依據多元智能學習理論(Gardner, 1999)認為每個人至少都具有八種智能，在某種文化情境中，可被激發用以解決問題，或是創造對該文化有價值的產品」。</p> <p>4.子計畫二依據：情境認知學習(Brown, Collins &amp; Duguid, 1989)主張學習目的在於使個人有能力處理未來生活面臨的複雜工作，應在真實情境中進行學習；教學可採認知學徒教學法、錨式教學法。</p> <p>5.依據子計畫三：閱讀教學的研究已有非常清楚的理論與實徵資料，重視正確率的教學不一定有助於流暢性(Beck, McKeown, &amp; Gromoll, 1989; LaBerge &amp; Samuels, 1974)。</p> <p>6.依據子計畫五：在全球經濟競爭之下，弱勢學生若不能具備進階技能，將更成為經</p>

	有資訊運用與網路學習的機會。	濟弱勢，進而衍生社會問題。
學習評量	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.替不同族群的學生設定不同的評量方式以及標準，同時能夠辨識學校中所使用評量工具的文化公平性和潛在偏見。</li> <li>2.強調形成性評量的重要，它不應只用於打成績，應用於評估先備知識與思考歷程；也不應只評量記憶性知識，應評量一定深度的理解。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1-1.子計畫四指出：多元文化教育與文化研究理論的批判提醒我們去關注學校知識合法性的問題。</li> <li>1-2.子計畫一採納學者專家依據 Bernstein 的精緻型符碼的階級分析所提出的建議</li> <li>2.依據子計畫三：認知心理學(Bransford, Brown, &amp; Cocking, 1997)的看法。先前的評量也似乎只注重評量學科知識，認知心理學也建議評量也應重視條件性知識的評估，如此才能作為有效學習策略基礎。</li> </ol>
行政權責	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.強調學校本位課程發展。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.子計畫五指出：全球化的發展趨勢愈來愈重視個人的潛能與機會(Freidman, 2007)。教育行政應提供必要的協助，鼓勵各校進行學校本位課程的經營與發展。</li> </ol>
師資培育	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.有效的教學實施往往建基於教師德行並與道德密切連結。<u>強調教師的實踐智慧，重視準教師的專業倫理課程</u>，引導教師將教學視為道德的志業。</li> <li>2.增加「多元文化教育」與「文化研究」等相關師資培育、教師專業發展課程，培養多元文化意識與教育行動素養。</li> <li>3.重視職前教師課程統整與教學活動的設計能力的培養。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1-1.根據子計畫一建議以 Aristotle 實踐智慧 (<i>phronesis</i>) 的觀點，教師必須能在特殊的情境脈絡，作出適切的判斷，這種教學的藝術性使得教師決定必須與道德相連結。D.Carr (2003)和 N. Noddings(2003)均強調師生關懷信任的互動關係是構成良好教學的基礎，教師德行居於教學的核心。</li> <li>1-2.子計畫二主張重視教師實踐智慧。</li> <li>2.依據子計畫四與子計畫五共同強調：多元文化課程不應只是弱勢族群的文化拼盤，而應是發展為社會行動的課程。</li> <li>3.依據子計畫五：分工方式的扁平化、模糊化，使得教師的角色不再只是交付任務的執行者，而應該是課程統整與教學活動的設計者、必須肩負推動教學活動的任務。</li> </ol>

## 伍、檢討與建議

依據本計畫目前執行的成果，本論文提出幾項未來進行後續研究之建議：首先，依據最初始的「中小學課程發展之相關基礎性研究」計畫書，相關的基礎性研究應該繼續進行幼稚園與中小學課程總綱之研究，但是本研究在時程的實際安排上，一開始對於研究的聚焦與實質內涵花費頗長一段時間加以釐清。事實上，理論性研究需要較長時間的閱讀文獻與分析，然而，本研究在著手進行半年左右後，便將重點轉向對於未來中小學 K-12 年級的課程總綱之建議，對於各計畫主持人亦造成頗大之壓力與挑戰。

其次，目前將重點擺在未來中小學 K-12 年級課程總綱，是否應該審慎思考

各學習階段課程應該有其彈性？特別是考量學生的認知發展階段。目前針對從幼稚園到高中三年級的課程進行學理探究與提出建議，可能因為各階段之教育目標、理念與屬性不一，需要分別依據各階段屬性加以彈性因應。最後，在針對幼稚園與中小學課程綱要提出建言時，宜審慎留意幼稚園到高中各階段性質不一，很難有一個完全一致的作法，值得續進行幼稚園與中小學課程總綱的立論基礎、基本理念、課程目標、國民核心素養與基本能力之研究。

## 參考書目

- 李奉儒 (2004)。教育哲學：分析的取向。台北：揚智。
- 沈姍姍 (2005)。國民中小學九年一貫課程改革之探討。教育資料與研究，65，17-34。
- 林生傳 (1999)。九年一貫課程的社會學評析。載於中華民國課程與教學學會主編：九年一貫課程之展望。台北：揚智。
- 林煥祥 (2007)。教育部「中小學課程發展之相關基礎性研究」工作計畫。
- 洪志成 (2000)。緒論。載於洪志成 (主編)：教學原理。高雄：麗文。
- 洪福財 (1999)。瞻前豈能不顧後？——一位幼教人對九年一貫課程改革的省思。載於國立台北師範學院實習輔導處主編：自主與卓越——九年一貫課程變革與展望 (57-73)。台北市：國立台北師範學院。
- 張春興 (2007)。教育心理學：三化取向的理論與實踐 (重修二版)。東華書局。
- 教育部 (2006)。中小學一貫課程體系參考指引。(教育部 95 年 10 月 26 日台中(一)字第 0950158737 號函 2009 年 5 月 26 日，取自 [http://140.116.223.225/concourse/CurriculumGuide\(FinalText\).pdf](http://140.116.223.225/concourse/CurriculumGuide(FinalText).pdf)
- 教育部 (2007)。強化中小學課程連貫與統整實施方案。(96 年 7 月 5 日台中字第 0960079476 號函)2009 年 5 月 26 日，取自 [http://140.111.34.179/news\\_detail.php?code=01&sn=289](http://140.111.34.179/news_detail.php?code=01&sn=289)
- 陳伯璋 (2001)。新世紀課程改革的省思與挑戰。台北市：師大書苑。
- 楊思偉 (1999)。國民中小學九年一貫課程基本能力實踐策略。教育部國教司委託研究。國立台灣師範大學教育研究中心。
- 蔡清田 (2001)。課程改革實驗。台北：五南。
- 蔡清田 (2006)。課程創新。台北：五南。



- 蔡清田 (2008a)。課程學。台北：五南。
- 蔡清田 (2008b)。DeSeCo 能力三維論對我國十二年一貫課程改革的啟示。課程與教學季刊，11 (3)，1-16。
- 蘇永明 (2000)。九年一貫課程的哲學分析：以「實用能力」的概念為核心。載於財團法人國立台南師院校務發展文教基金會 (主編)，九年一貫課程：從理論、政策到執行 (頁 3-19)。高雄市：復文。
- 蘇永明 (2003)。九年一貫課程的哲學基礎—唯實主義為主。載於楊龍立主編：教育哲學與文化(五)：九年一貫課程與文化 (1-31)。台北市：五南。
- Aikin, W. M. (1942). *The story of the eight-year study, with conclusions and recommendations*. NY & London: Harper & Brothers.
- Cambridge Primary Review (2009). *Towards a new primary curriculum: A report from the Cambridge Primary Review*. Cambridge: University of Cambridge.
- Cheng, S. Y. (2004). *The Politics of Identity and Schooling: A comparative case study between American Indians and Taiwan Aborigines*. Unpublished Dissertation, University of California, Los Angeles.
- Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2008). *The Independent Review of the Primary Curriculum: Interim Report*. Nottingham: DCSF.
- Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2009). *The Independent Review of the Primary Curriculum: Final Report*. Nottingham: DCSF.
- Lawton, D. (1973). *Social change, educational theory and curriculum planning*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Lawton, D. (1975). *Class, culture and the curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Lawton, D. (1996). *Beyond the national curriculum: Teacher professionalism & empowerment*. London: Hodder & Stoughton.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum--Foundations, principles, and issues* (4<sup>th</sup>). Boston: Allyn & Bacon.
- Sheffler, I. (1967). Philosophical models of teaching. In R. S. Peters (Ed.). *The concept of education* (pp. 120-134). London: Routledge & Kegan Paul.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, pp. 1-22.
- Young, M. (1998). *The Curriculum of the Future: from the new sociology of education to a critical theory of learning*. London: Falmer

Young, M. (2000) Rescuing the Sociology of Education Knowledge from the Extremes of Voice Discourse. *British Journal of Sociology of Education*, 21 (4) pp.523-536.