

# 中小學課程之哲學基礎與理論趨向之研究與分析 (子計畫一)

李奉儒

國立中正大學教育學研究所教授

## 摘要

我國自九十學年度開始實施九年一貫課程，發展學校本位課程、開放彈性學習節數課程等，並以「課程綱要」取代「課程標準」；打破過去「國民小學」與「國民中學」分階段運作的課程發展模式，並建立以十項基本能力為主的課程架構；且將學生學習內容之結構，統整為七大學習領域，注重各學習領域間的聯繫與整合，並融入資訊、環境、性別、人權、生涯發展、家政、海洋教育等社會新興議題，試圖結合學科知識與學生生活經驗，提供學生現代生活的基本能力，同時以多元評量促使學習歷程成為整體而連貫的過程。

本研究目的乃進行我國幼稚園至中小學課程之哲學基礎與理論趨向的探究，採用哲學思考方法，進行課程理論與文獻之哲學分析、論述與批判；針對教育理念、知識論與課程規劃部分進行哲學思考，以導引出對於「我國 K-12 課程綱要總綱」之基本理念、課程目標、基本能力、各學習領域的建議，以及「我國 K-12 課程綱要總綱」實施通則，含課程設計、教學實施、教材、評量、行政權責和師資培育等內容的建議。

本研究初步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。

本研究最後提出對於九年一貫課程及未來 K-12 課程的分析與建議，包括課程綱要總綱之基本理念、課程目標、基本能力、各學習領域，以及實施通則中的課程設計、教學實施、教材、評量、行政權責和師資培育等之建議。

關鍵字：九年一貫課程、K-12 課程綱要總綱、課程之哲學基礎、實踐理性取向

## 壹、研究背景與目的

中小學教育為國家之基礎教育，教育的目的與內容極為重要。英國教育分析哲學家 Paul Hirst 與 R.S. Peters (1970: 60) 在論及課程的邏輯時，即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：一個是必須決定教育實務的目的、終點或目標；另一個則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。

就第一個邏輯要求而言，教育目的與目標之分析是哲學的工作。不過，它們本身之實際的決定就不是僅用哲學分析所能適當決定的，心理學的、社會學的、經濟學的、政治學的以及其他因素也同等重要。課程目的或目標會隨著不同的哲學思潮而有所不同，譬如進步主義與傳統主義者的課程目標會有所對立。第二個邏輯要求本身就是課程內容的組織原則與方式。(李奉儒，2003: 179) 以我國的情形，課程內容的組織原則與方式，包括課程設計、教學實施、教材、評量、行政權責、師資培育等內容。換言之，課程的發展與理論基礎為何？究竟哪些知識形式、科目或學習領域是值得(worthwhile)學習的，這就有賴於透過對於與課程理論相關的哲學基礎進行探究，以深入了解課程的意涵、考量目標與選擇、進而妥善規劃如何藉由課程組織與實施加以落實課程與教學。

我國自九十學年度開始實施的九年一貫課程，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、開放彈性學習節數課程等，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，進而全面開放民間參與國民中小學教科書編輯。「一貫」則是打破過去「國民小學」與「國民中學」分階段運作的課程發展模式，將九年國民教育課程予以全面性和縱貫性的考量，並建立以十項基本能力為主的課程架構。至於「統整」，則是將學生學習內容之結構，統整為七大學習領域〈語文、健康與體育、社會、藝術與人文、數學、自然與生活科技、綜合活動〉，統整原本國小 11 科、國中 21 科之單科型式，注重各學習領域間的聯繫與整合，並融入資訊、環境、性別、人權、生涯發展、家政等社會新興議題〈後續新增加海洋教育〉，試圖結合學科知識與學生生活經驗，提供學生現代生活的基本能力，同時以多元評量促使學習歷程成為整體而連貫的過程。

然而，綜觀我國九年一貫乃至 K-12 課程改革內容，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。七大學習領域及十項基本能力的教育目標是怎麼形成的？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？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？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？如此重大的教育改革工程，一項影響深遠的教育政策，假使缺乏深厚紮實的哲學或理論為根基、作後盾，豈不是以中小學生作為小白老鼠，教師作為大白老鼠，而整個學校現場變成教育實驗室？

John Dewey 在他的著作《經驗與教育》(1938, 時年 80) 中分析了傳統教育與所謂「新教育」的兩種極端，提醒不可陷於二分法的謬誤。他寫出發人深省且應令今日「教育改革者」警惕的話：「拋棄傳統教育的哲學與實務，為那些相信新型教育的人帶來新型的難題。如不認識及此，將會在盲目與混亂中運作；直至我們徹底認清，『破舊』(departure from the old) 並不能解決問題。」他又說：「經驗與教育並不直接相等，因為有些經驗是『有誤教育的』(mis-educative)」。

事實上，現今許多孩童的生活體驗(包括從媒體及網路所習得的許多東西)是「有誤教育的」。

「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」中所揭櫫的「基本理念」、「課程目標」及「基本能力」，並沒有分析過人類所創造和累積的知識形式和知識領域的本質與內涵，究竟哪一個學科的本質與內涵，符合總綱的基本理念？哪一個學科有助於教育目標的達成？哪一個學科具有培養「基本能力」的功能？質言之，課程總綱喪失對本土歷史文化的基本關懷。換言之，它是脫離教育者(教師)與學習者(學生)所處之生活世界的歷史文化脈絡的；它與傳統中國或臺灣文化中各種人的觀念、兒童的觀念、教育的觀念、學習的觀念等等之關連性似乎脫節。也就是說，該課程總綱中這些學習領域好像是從天而降，憑空而來的；它們既沒有歷史性，也缺乏文化性。

誠如陳伯璋(1999:14)指出的「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，本研究無意逐一評論各種理論的論述，而是聚焦於「九年一貫課程邏輯」的第一個邏輯要求，也就是關於教育實務的目的、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(教育觀及知識觀)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。

本研究目的乃進行我國幼稚園至中小學課程之哲學基礎與理論趨向的探究，針對教育理念、知識論與課程規劃部分進行哲學思考，以導引出對於「我國 K-12 課程綱要總綱」之基本理念、課程目標、基本能力、各學習領域的建議，以及「我國 K-12 課程綱要總綱」實施通則，含課程設計、教學實施、教材、評量、行政權責和師資培育等內容的建議。至於諮詢委員白亦方教授指出的：「高中課程綱要的分析，在目前國內文獻而言，相當少見，也非常具有參考價值，建議可利用後續的研究期程，加以充實，並與九年一貫課程的實施經驗加以對照，提供決策單位的有效參考。」白亦方教授這項寶貴建議將會在後續的研究中融入本研究的目的，並努力達成。

## 貳、研究方法

為了達成上述研究目的，本研究首先採用哲學思考(philosophizing)方法，進行課程理論與官方文件之哲學分析、論述與批判。Roger Straughan 和 John Wilson 在合著之《教育的哲學思考》一書中指出，哲學思考就是「從事哲學」(doing philosophy)；他們強調哲學主要是一種活動，是對實務更清楚的作為，是使用的一種思維方法，是採取的一種論證方法；而不將哲學當作一組清楚界定的學科而來的知識體系(Straughan & Wilson, 1983: 1-2)，如馬克斯主義或存在主義等，他們指出這類主義會阻礙而非激發我們的批判思維(Straughan & Wilson, 1983: 10)。

哲學思考包括了對於文字的意義與運用，文字背後的概念，以及有關論證與推論之類型的釐清(Straughan & Wilson, 1983: 2)。K. Murriss (2000: 275)指出一個人從事哲學思考有如下的特徵：1.思考一個哲學議題(如決定論相對於自由意志)，2.對於日常假定為理所當然的事情提出哲學問題，3.閱讀偉大的哲學家，4.建構論證以支持某些結論，5.參與各種關於哲學的討論，6.不會停止哲學思考。本計畫對於課程哲學基本概念與主要議題所從事的哲學思考，就如同上述 Murriss 提出的「對於日常假定為理所當然的事情提出哲學問題」，並「建構論證以支持某些結論」；也如 Straughan 和 Wilson 強調之對於文字和概念的意義、運用等之

釐清與論證，以「更細膩地檢視任何隱藏的假定、任何鬆散的思維，和任何意義的模糊」，「而不是尋找特定問題之快速的、正統的答案」(1983: 11)。這也誠如歐陽教先生主張的，「藉由深入的分析解釋，我們可以釐清有關概念、語言、問題、方法、及原則上的歧義與混淆，期能建立起一套較清晰的語言媒介，作為討論教學與認知的思想橋樑。」(1976: 78)總之，「哲學思考」包含著澄清、分析、說明、論證、批判等活動，哲學思考也不是學習任何人的哲學，而是每個人藉由哲學思考將抽象的哲學概念連結到具體的經驗中。

其次，本研究亦藉由專家諮詢與焦點團體訪談方式，邀請國內學者對本研究的初步成果提出斧正意見，以確保本研究成果的品質。在期中階段先是於 98 年 5 月以書面諮詢方式，邀請新竹教育大學蘇永明教授、東華大學白亦方教授、臺灣師範大學方永泉教授、暨南國際大學楊洲松教授、中興大學王俊斌教授等提供寶貴建議。在期末報告初稿完成之後，分別於 98 年 10 月 26 日與 11 月 13 日邀請除了上述學者之外的 14 位專家學者進行南區與北區的焦點座談，對本研究的結論與建議加以把關，確保與提升研究的品質，並提出最後的結案報告。

### 參、教育及課程的哲學基礎與知識論趨向—文獻分析

Paul Hirst (1974)在〈課程的邏輯〉一文中，曾指出教育課程的合理計劃中應考慮的三個重要成分：目標、內容與方法。「課程是朝向獲得目標的活動計畫，這個計畫包含兩個其他的要素，一個會使用到的內容，以及帶出學習所要運用到各種方法」(1974: 3)；方法與內容彼此是互相依賴的。要言之，課程是指與學校和教學有關聯的活動方案，課程的目標在於引導學生獲得學習的效果及生活上的基本知能，如解決問題和克服障礙，並能改變學生的態度和觀點等。課程的主要目的在於協助教育的實施。因此，如果教師要為學童設計教育性課程，就得清楚什麼該放進課程裡與該如何呈現，也就是說首先必須知道教育之目的和決定課程的目標是甚麼；其次在課程內容中，運用適當的教學方法將其呈現給學童。課程代表某些活動的計畫或方案，這些活動是明顯地規畫來做為學生獲得欲求的(desired)目標(不管它們是什麼)之手段(means) (Hirst & Peters, 1970: 60)。邏輯上，除非朝向的目標已很清晰，否則課程或其中任一部份的設計就不具有意義。

教育性課程必須根據教育目標來選取能激發出一個受過教育者之有價值的特質，亦即教育目標的決定必須早於課程內容的選擇。美國教育分析哲學家 Jane R. Martin (1994: 181)認為，如果任何東西都可放進所謂的課程當中，則「課程的概念失去其實踐的價值」。Hirst 強調「沒有目標就沒有課程」(1974: 3)，課程的設計與發展邏輯上必然涉及到教育理念的界定與轉化，以及從教育理念衍生出來的教育目的或課程目標，才能續而從知識論來討論究竟在課程規劃的過程中，需要安排哪些科目或學習領域？是否合理地依據各類知識形式(forms of knowledge)的特徵與各學科屬性之理論與結構來進行分析與探討？否則，實無從討論或建議(九年一貫或十二年一貫課程的)課程設計、教學實施、教材、評量、行政權責、師資培育等議題。

教育的目標決定了課程必須具備哪些可欲的內容，而課程內容的組織又決定了使用何種方法是適當的。邏輯上，課程目標的決定優先於內容與方法的選擇。否則，課程將變成「一個沒有頭的怪物」(Barrow & Woods, 1988: 49)。我國在歷次課程改革的綱要中均有其主要的目的與方向，然而這些目標或目的是如何形成的？受到怎樣的時空背景、政經社會因素影響，以及屬於怎樣的教育思潮或哲學理念？均需要加以深究，以研究出進行課程規劃時所應參考的方向與發展合理

性。

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。課程理論的發展深受哲學思潮關於知識論的論辯及人文社會科學典範的影響，反映出課程觀從 Tyler 技術原理取向到 Schwab 實用（折衷）取向，再到 Freire 批判解放取向的典範轉移現象（甄曉蘭，1999：595-596）。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。如甄曉蘭（2000：62）認為「課程並不僅止於指教科書中所呈現的知識內容，或是計畫好的學習經驗，而是更加廣泛地涵蓋了整體的教育實踐(educational praxis)。」換言之，教育的目的是使學習者能獲得知識、產生理解、培養技能、改變情意，以及涵養鑑賞力等。

### 一、理性主義取向的教育觀與課程觀

理性主義取向以理性作為人的本質，主張人成為一個具有理性規範或心靈健康的「自律」人。教育人的理想典型源自柏拉圖。在 Plato 的《國家篇》中的教育規劃是致力於脫離肉體的心智發展，人經由教育獲得廣泛的理論性知識、高度發展的理性思考能力、以及客觀的、情緒疏離的特質。人類生存所必須的需求和慾望要在理性能力的行使下才能滿足。因此，理性、知識和理解是構成良善生活的一種決定能力。對個人來說，良善生活取決於個人的選擇，而這種選擇是藉由知識和理解所引導的。自我導向、自我認識的知識是達成良善生活的必要部分(Hirst, 1993: 189)。知識的目的除了追求良善的生活之外，在某些知識領域中應具有廣博的知識及理解，而對於所獲得及應用的知識，應具有正確批判及理解的能力，進而瞭解宇宙、社會及自身。社會可視為一不同個體的集合。透過家庭、組織、社群，使個體能在其所處的團體中生存，安然地追求其生活目標。而正是這種受到理性原則、良善的願望需求的引導，並追求良善生活的共通性，使不同的個體被聯結到社會組織團體中，從而使個體能合理的歸屬於社會組織團體中。

理性的課程規劃必須從既清楚又特定的目標開始。教育的目標是啟發引導學生進入各種經驗、知識與理解的形式，以教育出心智完全發展的人。因此，課程的目標要能兼顧知識的廣度（所有知識形式）與深度的要求。Hirst 和 Peters 指的知識形式、經驗模式或理性模式等，並不是代表學科(disciplines)或科目(subjects)，而是知識的邏輯形式。有時一個課程可以結合多種知識形式，如地理就包括了邏輯、經驗科學、人文科學等；或一個學科可以分成好幾個科目，如生物、化學、物理皆屬於經驗科學這個形式。

這一類課程認為知識本身有完整的結構和邏輯性，學習的過程不可輕易的更改其順序或內容。理性主義趨向的課程特別重視精緻文化的保存或菁英教育。如以往的國文課本中強調文言文和國學常識，就像科舉考試並不完全針對以後當官要用的實用技能來考，反而是吟詩、填詞佔有相當重要的地位。西方博雅教育(liberal education)對古典語言學習之強調，也屬於此一趨向。博雅教育直接地關注於追求知識的歷程，思考方向就以知識本身的正當性來辯護和說明為何要學習某一科目。Hirst (1965: 114-115)指出其證立可分成三種方式：(1)教育是基於甚麼是真的，而非不確定的意見與信念，或是暫時性的價值，博雅教育因此是教育的

最終形式；(2)知識自身為明確的人類價值，博雅教育的價值就在於人的心靈之履現；(3)知識的意義性在於決定整體的良善生活，博雅教育對於人們理解應該如何個別地與社會地生活來說都是很重要的。

Hirst 早年在為理性主義趨向的博雅教育辯護時，就提出了列入課程的學科標準如下：

1.每一種知識形式包含特定的中心概念，不同的概念類型構成不同的知識形式。所有的概念屬於一些明確的，也或許有關聯的範疇，這些範疇的概念提供不同模式中的經驗形式。例如，對物理世界的理解包含了「空間」、「時間」及「因」等範疇概念。

2.知識形式所屬的概念可能以複雜的方式，代表某些經驗的層面，形成一種經驗可被理解的可能關係網絡，這些網絡決定我們可以形成那種有意義的命題。例如，在道德判斷中「錯的」可以是指未盡「責任」的結果，但不能有意義地說「直角三角形是善的」，也不能說原子的顏色是有意義的陳述。

3.每一種知識形式由於其特殊的語詞與邏輯，都具有其獨特的規準，以直接、間接地根據經驗來考驗其表述或陳述，像是科學知識、道德知識由於不同的特殊用語與邏輯而有不同的考驗規準；每一種知識形式有其客觀測驗的明確型式，並與那些範疇的語詞之意義有很清楚的聯結。

4.每一知識形式均有發展出特殊的技術與技巧來探索經驗，並考驗它們的明確表述。在客觀經驗與知識的領域中有著基本的差異，即某一經驗與知識的形式既不能跟其他形式等同，也不能化約。科學極端依賴經驗的實驗與觀察的考驗，而數學則是依賴由特定公理組合而來的演繹證明。「公共規準」是 Hirst(1965: 127) 強調的知識客觀性之基礎，他說：「知識的必要特質之一是公共規準的存在，藉此真與假、好與壞、對與錯才是可以區別的。」

在理性主義取向下，學科（知識形式）之間有很嚴格的界限，因為它們都有自身的邏輯結構、考驗規準及探究規準。對於學習成果的評量也是以對各學科的知識及經驗之嫻熟為準，偏向知識社會學指稱的聚集型課程。

## 二、效益主義取向的教育觀與課程觀

Max Weber 曾區分一對理性範疇，即價值理性(value rationality)與工具理性(instrumental rationality)。價值理性如同前述的理性主義取向所訴求的，工具理性則是關心如何採取有效的手段與方式，以達到預期的目標；注重功用、功能、利益、效率等，亦即一種效益主義取向。

效益主義取向的教育，提供的是一種具工具性的技能。亦即個體的需求有各種不同的面貌，其滿足需求以達致良善生活的方式，因而也有種種豐富的選擇。社會只是一個為求個人需求滿足而使人關聯在一起的機制；每個人的基本需求有重要且共通的特性，但對於個人良善生活的組成要素，僅只有個人自身才能決定。效益主義取向強調教育必須作用於滿足人性自然期望與需求的一種能力，關切於應採取何種方法達到需求滿足的目標。於此，效益主義將社會視為原子式個體的集合，每個個體追求他們自身的滿足，教育的目標變成提供對個人需求具有直接效益的技能知識(Hirst, 1993: 189)。

效益主義取向關注結果的效用大小或效益高低，關注達到某種預期結果的方法與手段的有效性，關注知識的具體應用。教育的價值取決於其服務的外在目的，即物質或福利方面的目的。這種教育與工作世界、實際事物、謀生能力等密切相關，常以適應、生存、經濟的成功等作為教育目的。單文經（2005：3-4）

指出美國以Franklin Bobbit為代表的效益主義者，認為促使美國的工商企業得以進步，國力得以富強的科學管理技術，應該當作課程設計的重要依據。中小學應該依據學生的性向和能力，採取分流的方式來設計課程，以便培養其成為能適應未來社會的中堅份子。課程設計與相關聯的配套措施，皆應將學生的進路妥予安排，以免其無法適才適所而形成浪費。亦即課程必須適合現代工商業的人力需求，其具體目的是產生於對經濟或某種專門職業需求的技能分析，而不是像理性主義取向灌注於理智學科本身所產生的目的。理解讓位給「技能」(skills)或「能力」(competences)，學習活動必須盡可能地在經濟環境中進行。

### 三、進步主義取向的教育觀與課程觀

J. Locke 的《教育漫談》(Some Thoughts concerning Education)，主張「教育就是經驗、發展、開擴、習慣的養成與實際的行為」，兒童先天有追尋自由的傾向，不應在教育歷程中過分的加以拘束。Jean Jacques Rousseau 在其《愛彌兒》(Emile)一書中提倡兒童中心說，認為若僅是依據成人的模型來塑造兒童的教育是不可能成功的，教育必須「返回自然」、「順應自然」，教育的過程必須考慮兒童能夠學習和有興趣學習的，並配合個人生長的自然階段，使兒童能自然而充分的發展其天賦。Frobel 的《人的教育》(Education of Man)主張讓兒童得以自由地開展他們的本質，如透過遊戲來自然地學得認識這個世界；他指出在決定兒童之課程與教學時，應考慮兒童之特質與傾向，而非社會的需求。Dewey 的《民主與教育》(Democracy and Education)和《經驗與教育》(Experience and Education)等對美國的進步主義教育運動有深層影響。Dewey 指出兒童天生有其自己的目的、好奇和興趣，並需要一定的選擇和自我決定的空間，以自我表達和發現。所以說童年並不是生活的預備，而是生活的一部份，必須受到考量和尊重。

進步主義以 Rousseau 的兒童中心理念為基礎，主張課程的設計應以兒童發展為主要考慮。理論上，兒童中心課程應能使兒童的天賦才能得到充分的發展；若是人人都能夠得到充分的發展，社會自然就會進步。進步主義取向的教育核心是指生活本身，一種持續的經驗重建。教育要從兒童的真實能力與興趣開始，而非成人認為重要的學科或技巧。這是認知到兒童有其權利，標誌其為「人」的地位，可以有自己的合法的和明確的觀點。學習過程主要是由兒童決定，並藉由身體的活動與真實的經驗來達成。童年並不是生活的預備，而是生活的一部分，必需受到考量和尊重。兒童本位教育強調學習活動必須和兒童興趣相關，兒童進行學習是因為他需要學習、有興趣學習和能夠學習。兒童的學習權利在兒童的身上並由兒童決定，且兒童的學習是主動而不是被動的，兒童能自由選擇所能、所喜的事物來探索，也才能產生學習意願，所以要讓兒童有充分機會來自行選擇。這是偏向以「開放教育」為導向的課程，讓學生自己來決定「自己的」教育目的。課程應是為兒童而設計的，以具體的經驗為基礎，而非預先組織而成的教科書。教育要讓兒童有充分機會來自行選擇。至於獎賞或處罰，都是以成人為中心，想要兒童接受安排才会有如此的手段。教師的任務，就在於擴大學生的興趣。教師的角色是提供孩子一個良好的學習環境，不受干擾的滿足他的內在需要，使其一步一步地建構成完美的人。教師要成為一位敏銳的觀察家及詮釋者，以配合他「擬情與想像」的能力來洞察兒童的經驗世界。

國內課程學者黃光雄教授(2005:154)引述 J. Dewey 的說法，尊稱 Francis Wayland Parker 為美國「進步教育運動之父」，根據 W.F. Connell 的歸納，指出 Parker 對於進步主義有主要四項貢獻：1.兒童應是學校工作的重心，學校工作團

繞此一中心而規劃；2.兒童應在溫馨的社區氛圍中發展，兒童在此中培養民主素質，並經常且共同努力；3.學校課程應盡可能源自實際活動；4.透過藝術、文學及體育活動等，以鼓勵兒童的情意表達和工作。這四項訴求實足以代表後來的進步主義教育運動對於課程的立論基礎。

進步主義的教育反對將兒童視為「小」大人，並反對「教師中心」或「學科中心」的課程和教學。進步主義取向的課程，賦予學生相當大的自主權，激進的兒童中心學說更是反對固定的課程。學校不該只從成人或社會需求來著眼，而是應該考慮教育的真正主體—兒童；以兒童為教與學的中心，讓兒童對學習活動有參與、組織、決定及計畫的機會。學習的目標、教材的選擇及活動的內容由師生共同商議決定。換言之，學校必須配合學生的興趣來設計課程，並與學生溝通，以決定要開設那些科目。但這種完全以學生興趣為導向的課程，就我國課程的發展而言，可說未曾存在（蘇永明，2000a）。進步主義取向的教育觀認為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。九年一貫課程的課程目標提到，國民中小學之課程理念應以生活為中心，配合學生身心能力發展歷程；尊重個性發展，激發個人潛能等等，的確是有進步主義的理論內涵。

進步主義學者主張以「活動和經驗」而不以「事實和知識」為課程的特性，這會產生問題，因為學習常與事實和知識有密切的關連，但活動和經驗的概念則較為含糊而無限制。在應用知識和事實作為課程的基礎時，也必須注意(1)許多知識不見得是事實，而是程序、方法等，技能的知識(knowing how)與事實的知識(knowing that)是不同的；(2)事實應用在課程時，不能忽視儲存的事實可用來解決問題與克服困難。要言之，進步主義取向的教育觀更重視兒童養成主動參與學習活動的態度，體認自己有選擇學習的內容和方式的責任。開放教育的功能也不應過度渲染，切勿迷失教育理想或放棄教育品質的提升，導致放任式教育的弊病。

#### 四、批判教學論取向的教育觀與課程觀

巴西教育學者 Paulo Freire 主張「教育作為人性化志業」，「如果教育者的目的是提供適當的技術與訓練，以適應變遷中的社會動態與要求，那麼教育領域將總是其他社會領域的邊陲、附件和附屬。」(Soler-Gallart, 2000:109)「人性化」是 Freire 批判教學論的核心價值與起點，他在《受壓迫者的教學論》一書開端的第一段即指出「人性化」是一種存有論的可能，也是一種歷史的實在，是「勞動的解放、疏離的克服，以及對於人作為人的肯定」(Freire, 1970: 26)，更是指「人覺察到自己作為未完成的不完美存有」(Freire, 1970: 25)。人要成為一個人，就是跟他人及世界契合成一種「關係的存有」(a being of relationships)。人類身為有意識的存有(a conscious being)，有能力將自己「整合」進自己所處的生活世界之中，以便對所在的世界進行改革的行動。Freire 關於「人性化」的基本假定是「人的存有之志業是成為一個主體，對其世界採取行動並轉化之，且在如此作為當中，朝向一種個人和集體更為完整的和更為豐富的生活之新的可能性」(Freire, 1970: 14)教育即是一種幫助人成為一個人，成為更完整的人的過程與實踐。

批判教學論著重解放的旨趣。解放是一個具有動態性的概念，它包含兩層意涵。一是指人從宰制的處境中脫離，另一是指建立無宰制的生活環境，即是建立一個正義的社會。因此，它有「脫離」與「建構」的雙重意涵。個人覺醒到自己是個有意識的存在，包含肯認自我的認同，但並非每個人都有如此認同的感受，特別是那些受壓迫的人們，他們在各方面的不利，包括經濟上弱勢族群，然他們卻遭受到缺乏自我認同的指責，如懶惰或騙子，他們不是去模仿優勝者，就會由



炫目的廣告宣傳與教育勸告他們培養屈從的人格。Freire 指稱之人的解放，係指受教育者能夠經由教育的過程，而產生「賦權增能」(empowerment)，脫離種種加諸其上的束縛。賦權增能者能從他人處及自身的內在中強烈感受到一股遽增的力量，特別是這股力量將促使其成長，成為如 Freire 所言「更完全的人」(more fully human)。這種主體性的建立意味著一種自由成熟、免於異化與宰制的解放旨趣。Freire 的批判教學論關注學校教育與政治、社會和經濟關係，從而對教育問題進行整體性思考，並致力於「人的解放」以及「社會轉化」，使人脫離心靈與物質的貧困，給予希望。

人的解放，亦即「人的自我完成」實際上是一個複雜且充滿變數的過程，絕非只是主觀的自由意志或是抽象的理性思維所能實現與完成，而是在現實生存環境中與社會交纏互動。由於「教育」的功能使得教育在扮演重要的啟蒙角色時，事實上並非單純無涉權力與意識型態，而恰恰相反的，教育始終同權力分配及權力結構密相關。換言之，教育作為在主體建構的重要啟蒙機制，無可避免地與政治、經濟、文化、社會等場域的複雜糾葛的權力、意識型態的爭奪。教育深蘊在文化政治之中，而課程也絕非只是中立的知識之結合，課程總是選擇的傳統之一部分，是某人的選擇，某團體對於合法知識(legitimate knowledge)的觀點。課程的產出示來自於文化、政治與經濟的衝突、緊張與妥協。知識的決定權在於那些在社會中握有權力的人手上。Michael W. Apple 在 1990 年再版的《意識型態與課程》書中，藉由分析霸權與意識型態的概念來探討經濟、社會、文化與課程的關係，揭露學校知識所隱含之衝突本質與再製功能，批判檢視學校課程中的官方知識與意識型態。學校知識是社會構成(Apple, 1990: 130)，學校知識的選擇、組織、傳遞、分配、評鑑和社會文化控制之間存在著辯證的關係(Apple, 1990: 2)。不同的權力侵襲課程、教學與評鑑的核心。何者「算是」知識，知識如何組織的方式，誰有權力來教知識，怎樣才算是已經學習過知識的適當展現，又是誰被允許來詢問與回答上述這些問題，都是宰制與隸屬的再製之一部分。(Apple, 1996: 22)要解決教育內的問題，則不能不透視那些因為國家霸權、資本邏輯、工具理性等外部因素，而扭曲化了的現代教育功能與學校角色。亦即，課程在學校和社會之間扮演了一個十分重要的角色。學校知識不僅自教育中產生，也辯證地受外在之意識型態與經濟衝突所影響。

批判教學論揭露並挑戰學校在政治和文化生活中扮演的角色。學校教育是一種文化政治學的形式，總是引導、預備並合法化特定的社會生活形式。批判理論學者指出學校再製不公平、種族主義和性別歧視；並透過對於競爭性和文化自大主義，使得民主的社會關係零碎化。正如 Freire 所指出的，教育深深地陷在文化政治中，所有的知識是在歷史脈絡中創造出來的，且歷史脈絡賦予人類經驗一種生命與意義。學生及其帶到學校班級的知識也必須從歷史的角度來理解，亦即學生是在特定的歷史狀況中建構與形成他們的知識。課程也不是知識中立性的組合，它是一種選擇性的傳統或某部份人的選擇，或被一些團體認為是合法知識，它也是從文化、政治、經濟等的衝突、緊張，以及組織與非組織的人民折衷協調下的產物。批判教學論因而在「解放」的理念下，力求「公平合理的課程實踐」，鼓勵教育工作者採取合理的教育實踐行動，為學生爭取公平的學習機會(甄曉蘭，2000：79)。要言之，教學空間是一個文本，必須持續閱讀、解釋、書寫、再書寫，教師與學生之間在這方式中使這空間相互運用上更團結，民主學習更有可能在學校中開放。

臺灣刻正實施的九年一貫課程，其中可說是無所不包的各學習領域之基本能力指標，是否會讓難以應付學校越來越多要求的弱勢家庭學生，處於更不利的地位。此外，九年一貫新課程強調多元統整，並鼓勵發展出具有在地特色的學校本位課程；然而，當學生學了三年具各地特色的課程後，又如何能由一個共同的全國性標準化測驗測得學生的學習成果？Apple 曾批評說，國定課程與全國性測驗的結合可能造成階級、性別、種族間資源與地位差異的加劇。但在以往的臺灣教育，弱勢階級或族群的學生，如果能成功習得主流文化的知識課程，至少仍可以獲得不錯的結果，一如過去的聯考制度。但面對今天學校的一綱多本或是強調各地特色的課程，反而可能造成弱勢族群學生保留了所屬族群、地區的在地文化，卻在主流文化主導的全國性基本學力測驗中喪失競爭力，其文化、階級再製的後果將可能比 Michael Apple 所顧慮的還要嚴重。

## 五、實踐理性取向的教育觀與課程觀

Aristotle 認為一般的生命體只能營養和繁殖，但是人天賦有思考的能力，這是人類獨特的地方。人的心靈是身體潛能的發展，是生命的實現。心靈的一切作用可分成三種：一是營養的作用以維持身體各器官的協調運作，二是感覺的作用以使個體能夠透過五覺來知覺，三是理性的作用使個體能夠思考，所以，人是有益於其他動物之理性的動物。對 Aristotle 而言，人能夠思考、判斷和實踐，以理性指導行為的實踐，以建立幸福的人生。I. Kant 主張人的自主性主要是體現在實踐理性之上：一方面人作為自然存在物，完全是受到機械論、決定論的支配；另一方面，作為理性存在物，是完全自由的，可行使自由意志。

Aristotle 實踐理性與實踐智慧的主張在西方思想中重新復甦，Aristotle 指出人之為人的本質在於靈魂，其異於一般動物的獨特活動是進行理性的活動，他又把此人類理性的生命活動分為「理論的」(theoria)、「實踐的」(praxis) 和「製作的」(poiesis) 活動。人類依其從事生命活動的不同，所獲致的人生之善呈現階級式的差異，依其層級由高而低，可分為三類：(一) 理論沈思的人生之善：人類最高尚的理性是「理論理性」，主要活動是用於沈思真理。(二) 政治實踐的人生之善：實踐是道德或政治的活動，它是有關人自身或人與人之間生活的活動。在實踐的活動中，人們以道德德行和實踐智慧，規範自己的行為，在特殊情境中慎思審度與抉擇，以確保所求目的成功。(三) 技術製作的人生之善：依照 Aristotle 目的論的邏輯，下層活動構成上層活動的外在善，外在善是內在善的手段。Aristotle 認為技術製作的目的是產品，未必與德行必然相連，技術雖然經理性判斷、慎思與決定，但這種理性與人類德行並不相同 (Knight, 2007: 30-34)。

Alasdair MacIntyre(1987: 16-17)的實踐哲學<sup>2</sup>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；但是在現代性的文化下，這兩種對立目的幾乎是對立而難以同時實現，唯有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。學校教育一方面必須使學生自身的潛能健全地發展，照顧到學生身心靈全面的均衡成長；

<sup>2</sup> MacIntyre 的「實踐理性」是批判地繼承 Aristotle 的「實踐哲學」(包括倫理學和政治學)，請參見 MacIntyre (1985)《德行之後》和 Knight (2007) *Aristotelian Philosophy: Ethics and Politics from Aristotle to MacIntyre* 一書的討論；至於 Hirst 晚年轉向「實踐理性」，也自承是受到 MacIntyre 「實踐理性」的影響，請參見 Hirst(1993)。筆者曾在 1995 年接待 Hirst 本人時，向其當面請教和求證；另見韓國學者的討論文章如下：J. B. Yoo (2001). Hirst's social practices view of education: A radical change from his liberal education? *Journal of Philosophy of Education*, 35(4), 615-626.

另一方面又必須使學生為當前和未來的社會生活預作準備，並進一步帶動社會的進步繁榮。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。教育必須啟發個人的發展使能進入複雜的社會實務當中，學到所有個人需要的知識、態度、情感、德行、技巧等，更具有優先性。

MacIntyre 主張自我的理性和道德是透過參與社會實踐的引導而成，這種意涵與 Aristotle 相符。MacIntyre 在《德行之後》中明白揭示，實踐是：

一種具有一貫且複雜形式的人類社會性合作活動，透過它，內在於活動形式的善會被實現，在努力完成卓越標準的過程中，這些卓越標準對活動形式是適宜的，更是界定性的；結果，人類完成卓越的能力、關於目的和善的人類觀念，將會有系統的擴充。(1985:187)

MacIntyre 對於實踐的定義包括四項規準。首先，實踐在形式上必須是一貫且複雜的社會性合作活動，如足球競賽、建築、農耕等活動是實踐，而投擲足球、砌磚、種植等單項技巧，就不是實踐。

其次，實踐在過程中，活動的內在善將被實現。MacIntyre 區分了內在善和外善，內在善指的是內在於實踐的善，除非參與實踐，否則無以獲得。而外善則是指那種外在的、偶然依附的社會利益，如財富、地位、名聲等。

第三，目標上，實踐以達成活動的卓越標準為鵠的。要完成實踐的善，要先調整好自己的態度、選擇和行動，服從活動規則，達成卓越標準。其中服從權威的自我調整，包括了實踐參與者共享目的和標準的關係、承繼活動的歷史傳統、實踐者須具備「真誠」、「正義」和「勇敢」等德行。

第四，實踐的結果是人類完成卓越的能力，實踐不僅是技術的操作，對於善與目的的概念會加以轉化而豐富，人類能力也會隨之提昇擴充。實踐除了完成現行卓越標準並超越之，還有與廣大社會溝通，人類將從中學習，而使能力和概念擴展。

Hirst (1993: 194) 晚年轉向「實踐理性」，主張，「人們必然是社會的建構。社會本身並不是個別人們的偶然安排，它是由社會建構的個體所組成的一個網絡。在這個網絡中的個體具有能力來選擇他們自己的生活類型，以及修正他們的社會網絡。」我們必須開始把教學的目標和實務看做基本上是「實踐知識」的獲得及運用(Hirst, 1995: 26)。實踐知識的論述都是用來表達生活中的實踐經驗，實踐原則的成立是因其能我們蘊含期望與需求的實踐活動能夠獲得滿足與成功。個人的實踐活動無法脫離社會生活脈絡，其各種需求時常是關連到社會的實務。實踐與理性事實上是密切相關的，社會衝突之和平解決，以及社會生活之理性類型的形成，無法缺少實踐理性的概念化。

## 六、後現代取向的教育觀與課程觀

當代的教育理論與實踐是立基於現代主義的傳統，上述幾種取向對於理性的重要性即使有不同的理解，但仍是偏向理性取向，這跟後現代思潮反對理性的取向可以說是背道而馳。源自啟蒙的理性思維，除了上述 Hirst 自身做了批判反省之外，也遭受到後現代主義學者的猛烈抨擊。後現代主義並不是傳統意含下的一種有系統的理念和概念，反而是複雜且多樣形式的，更不是指涉一個統一的運動。現代性信念認為透過教育會解放全體人類免於無知、貧窮、退步、專制等等，以產生啟蒙的公民和掌握自己命運的主人。但是，後現代思潮對於啟蒙理性，以及既存知識的概念、結構與階層之嚴厲挑戰，使得建立在現代性基礎上的教育理

論和實務面對很大的衝擊。後現代思潮強調多元性、差異性、不定性、偶然性等；且指出沒有理由來設定某一種論述較其他的論述有更高的價值。

後現代主義要求一種不同的說話、思考與行動，這可作為批判現行教育的一個重要切入點。後現代思潮強調的多元性、差異性、不定性與偶然性，反對單一、獨一無二的標準，是一種持續變動的對於世界的理解。Usher和 Edwards (1994: 19)主張後現代狀況包含「對有關人性的本質主義的、先驗的觀念之拒絕，對於統一、同質、整體、封閉和同一的拒絕，對於追求實在的和真正的事物之拒絕。」Derrida (1987)在〈人的終結〉一文中認為應該重新檢視人的統一性(unity)，借用 Hegel 的「揚棄」(*Aufhebung*)概念，指出「意識是人的真理」、「意識是靈魂或人的揚棄」，暗示意識對人的揚棄。人被揚棄，按照 Derrida 的理解，意味著「人的終結」。Derrida 進而提出三種策略：一、意義的減少，不要重建目的本質與真理等古典主題、也勿抹除或毀壞意義。二、策略的賭注，試圖不要改變形貌的離開和解構、以非持續和入侵的方式改變形貌並確認突破與差異。三、較優的人與超人之差異：超越形上學，如 Nietzsche 的忘記存有(forget being)。

Lyotard(1984)認為必須重新去檢視知識的性質及其合法化的過程，主張運用 Wittgenstein 「語言遊戲」概念的多元性來解決知識的合法化危機，並提出「小敘述」(*petit recit*)取代「巨型敘事」(*grand narrative*)的「去合法性」觀點，以及以「運作效能」(*performativity*)作為衡量知識有效性的標準。運作效能的知識是交換的商品，運作效能知識被轉化為資訊消費者之間的东西。今日在風起雲湧的教育改革中探討課程、教學與教育組織等的重新建構，或可說是對於來自後現代思潮的挑戰產生共鳴。但必須注意的是，既然沒有統一的後現代主義，自也不存有一致的、統一的後現代教育觀（李奉儒，2003：333）。

就學校課程內容而言，Henry Giroux (1992)指出教育的問題不能化約為學科的特點，而是包含權力、歷史、自我認同、以及集體行動和奮鬥之可能性等議題。bell hooks (1994)主張以經驗作為一種認知與學習的方式，同時必須搭配非階層化的教室關係，才能確保不同社會團體的經驗受到相同的重視，多元觀點與聲音才得以呈現。學校需要更有效地教導世界和生活等主題，一方面，學校教育需要探討學生、教師、家庭及社區等人際之間的共通性，包括目標、欲求、喜樂、恐懼或問題等方面的相似性。另一方面，學校的教學內容要更深入地包含較廣的事實領域，並清楚地計劃如何整合不同的學科和活動，如何整合不同教育階段的學習。如果師生之間要能進行自由、深度的對話，則學生需要盡可能地從各種方向來拓展、超越他們的生活情境，去接觸存在於人類和社會之中的差異性（李奉儒，2003：335）。上述的論點可說明為何要進行課程的整合或統整。學生對待知識就像是作為邊界的跨越者，在圍繞著由差異與權力組成的關係所建構的邊界中進出。在此，不只是形式上的邊界，而且是文化上的邊界，這可作為是多元文化教育的理論基礎之一。

W. E. Doll(1993)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」。P. Slattery(1995)在《後現代紀元中的課程發展》一書中，指出後現代主義可以從至少11種不同的觀點來探究：其中跟本探究主題較為相關的是將後現代視為折衷的、萬花筒的、反諷的、寓言的；針對自由主義與社群主義等經濟與政治組織的統一體系的社會批判；探究後設敘事中的內部矛盾，解構當代的真理、語言、知識與權力等觀念；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；一種朝向去中心的後結構的運動等。後現代課程

理論主張反目標模式課程的後設論述，強調課程的動態循環與開放；反學科本位式課程，主張學科的統整與跨越；重視文化多元，發展多元文化課程（楊洲松，2000），企圖打破傳統課程研究的格局與形式、挑戰課程認知的極限、藉以挖掘課程研究的可能領域（甄曉蘭，2000：65）；這樣的精神是與我國新世紀課程改革的趨向相符應的。

後現代思潮對於我國中小學課程的影響，似也反應在九年一貫課程中七大學習領域不再有「道德」課程的設科教學。Clive Beck(1995)從新實用主義者 Richard Rorty 的「無鏡哲學」(1979)、「偶然性、反諷與共有共享」(1989)等哲學主張，指出後現代的倫理學有三種特性，反基礎主義(anti-foundationalism)、提倡多元主義(pluralism)、以及反威權主義(anti-authoritarianism)。在反基礎主義、反威權主義的論述下，人們處於日益多樣、混亂和衝突的社會壓力中，對於道德的基礎越感懷疑與不信任。張秀雄（2002）即指出九年一貫課程「社會」學習領域的課程目標似乎揭示「價值中立」、「倫理自由」的訊息，對傳統優良的文化與價值觀之傳承幾無著墨。而在多元主義的提倡之下，人們很難再期望社會建立一個共同可以接受的價值序階和規範。特別是後現代思潮下的道德觀，誠如蘇永明（2000b）在〈後現代與道德教育〉一文中對於「常規道德」與「非常規道德」之分野的討論，更印證了後現代影響下的「非常規道德」現象；對於道德教學的正當性，提出種種的質疑與挑戰，最終就是反映在「道德」科目從學校課程中消失（李奉儒，2004）。

蘇永明（2000a）認為我國九年一貫課程是由理性主義轉向實用能力。實用能力的趨向跟後現代主義學者 Jean-Francois Lyotard 在《後現代狀況》(The Postmodern Condition, 1984)一書中高舉反西方理性主義和工具主義的大旗，進而強調「運作效能」(performativity)的實用知識能力頗為相符。蘇永明（2000a）指出以實用、實效為學習導向的趨勢，成為資本主義社會中自明的真理。表現在課程上的，則以能導致成功的「實用能力」為導向，這可以說是明顯不同於傳統以知識為核心的概念。由於每一種能力可能是許多種知識組合而成，學科知識的界限也因此被打破，改以將較接近的學科組成「學習領域」，以轉化出「實用能力」。因此，在課程組織方式上，不再以知識的邏輯結構為依據，而以能實用的內容或以實用技能運作的方式來組合。

從以往偏向以「學科知識」為取向的課程到「實用能力」的取向之轉變，可以說是課程改革的典範轉移。但根據上述的分析，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。

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。以下說明 MacIntyre 的實踐哲學要點及其跟其他各家學說相通之處：例如：

1. Aristotle 對 praxis 和 poiesis、phronesis 和 techne 的區分，由於後海德格學派的實踐哲學而復興，同樣的，對實質理性和工具理性（形式技術）的區分也再度興起。MacIntyre 受其影響，把工具理性和資本主義的官僚政治及管理制視為同一；管理的推理著重手段以達成制度化目的，受操作者或許獲利，但不同於

操作者的目的。專門技匠有別於操作的指導行動是：指導者和受指導者相同的推理，在以相同方式實現相同目的。因此，MacIntyre 並不把內在於實踐的技能等同於強迫他者行動或追求制度化目的的技術。這一主張跟批判教學論對於現代資本主義社會中的受壓迫者所遭受之剝削，有獨到的共通處。

2. MacIntyre 說明實踐理性之對立傳統，呈現效率善和卓越善的衝突：一是制度中競爭、操作和管理關係的活動，一是實踐中合作和競比的活動。效率善關注與他者的權力、影響和有效的關係，卓越善聚焦於自身、同儕和產出的卓越。這已不只是哲學探究的傳統，而是社會活動和反思的傳統。爰此，傳統因為具有特定意識引發特定活動，故在概念上相似於意識型態。這一主張可讓我們注意到效益主義取向的緣由與不足之處。

3. 實踐是描述人們作為社會能動者的關係，是社會關係的功能結果，而不是個體存有。實踐的善是衍自於具有卓越標準—容許實踐歷史和個體理智及道德卓越的進步，能使人從幼稚狀況到達目的(telos)的實現。這一主張能跟進步主義取向相互印證。

4. MacIntyre 在《德行之後》一書指出德行「是一種獲致的人類性質，其擁有和行使會使我們完成實踐的內在善，一旦缺乏，會妨礙我們完成這種善。」德行是有價值的工具，如同目的的手段或內在於實踐的善。MacIntyre (1985: 184-186) 分析出三種不同的德行概念：(1) 德行是使個人能處理其社會角色的性質，如 Homer；(2) 德行是使個人能朝向人類目的(telos)以求達成的性質，如 Aristotle, the New Testament, Aquinas；(3) 德行是一種能完成世俗和超凡之成功的性質，具有實用性，如 Franklin。亦即德行概念的重要特性之一，便是必須承受某些社會與道德生活特性的既有說明，這一多樣性主張相通於後現代倫理學的訴求。

5. MacIntyre 在《誰的正義？誰的理性？》一書轉向人類存有和行動的性質，探討卓越善，從實踐的社會學轉向個體的實踐理性。每種實踐需要技能的行使，因此要進行實踐就必須透過技能的訓練。技能最有價值的是用以實現實踐的內在善。如依此推論，可以對於我國新課程中的「基本能力」提出其在實踐理性取向上的理論基礎。

6. MacIntyre 認同 Aristotle 實踐哲學關注對目的和手段的理性決定，目的是在社會實踐中理性合作地決定。在實踐中，個體決定何者為善，思考如何實現善，並付諸行動以維護善，來抗拒制度的操弄。當實踐者要朝向完美概念邁進時，概念就會被提升；如果實踐安排有序，實踐者的前面就總是有一目標。為了完成實踐的內在善，實踐者就須發展實踐特定理性的實踐智慧。每一階段每一領域的最高成就，總是顯現一種突破既立的最大值。理性的社會實踐可用以抗拒制度的腐化和操弄。上述的要點跟理性主義取向也有相通之處。

## 肆、研究發現

「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」中，規畫小組所揭櫫的「基本理念」、「課程目標」及「基本能力」，並沒有分析過人類所創造和累積的知識形式和知識領域的本質與內涵，究竟哪一個學科的本質與內涵，符合總綱的基本理念？哪一個學科有助於教育目標的達成？哪一個學科具有培養「基本能力」的功能？本研究根據上述的討論，在此提出初步的研究發現，首先是總綱中的基本理念、課程目標、基本能力、及學習領域，其次是「我國 K-12 課程綱要總綱」實施通則的建議，包括課程設計、教學實施、教材、評量、行政權責、師資培育等內容。

## 一、對「我國 K-12 課程綱要總綱」的分析

### (一) 基本理念

「九年一貫課程綱要」開宗明義說「跨世紀的九年一貫新課程應該培養具體人本情懷、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) 可見, 該綱要不再從德智體群美五育來論述中小學課程的基本理念; 轉而提出較難以理解的「人本情懷」, 較為抽象的「鄉土與國際意識」, 並強調「統整能力」。

至於新近提出的高中課程綱要並沒有指出其基本理念為何? 僅在綜合高中部分提及統整、試探、分化、彈性、及人本等 5 項基本理念。然而, 98 年高中的基本理念闕如, 實令人感到遺憾與不解。這將如何使綜合高中部分的 5 項基本理念具有「正當性」(legitimacy)? 在邏輯上, 必須先有高中的基本理念, 才能進一步延伸出綜合高中及高職的基本理念。

陳伯璋 (1999: 11-12) 認為九年一貫課程綱要的修訂乃反映了下述世紀末的時精神: 反「集權」(或權威); 反「學科本位」(或專業); 反「精英」導向, 同時認為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協商的過程, 他從人文主義, 後現代主義及知識社會學角度來分析中強調如「學習權」取代「教育權」; 「帶好每位學生」, 提供每個人適性教育及不放棄每位學生; 對弱勢族群學習機會的提供等反映人文主義的訴求。又對「去中心化」、反權威、反體制、非連續性、多元化的時代精神提出「差異策略」、「對抗文本」、「對抗記憶」的後現代主義主張; 以及受到 Basil Bernstein 知識社會學影響的課程觀, 強調重「統整性」而輕「聚集性」之課程走向。

在後現代教育課程的典範主導下, 課程開發中出現了結合詮釋學、現象學、社會心理分析、過程哲學、女性主義及各種文化批評的話語的課程理論。後現代教育課程反對權威、父權、霸權的意識型態; 注重的是關愛、分享、賦權、不斷嘗試和創新、教育起激發作用而不是灌輸作用。

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); 楊洲松 (2000) 則是從後現代的觀點來對九年一貫課程綱要進行哲學分析; 並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 (楊洲松, 2001)。歐用生 (2005: 31) 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, .....而能力導向的課程是行為主義的, 其隱含的基本假設和前兩者完全不同。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。」楊龍立 (2003) 雖未指出九年一貫課程的哲學基礎, 但是從九年一貫課程的歷史意義切入, 痛陳九年一貫課程是「科學理性不足的教育及課程改革」。

過去數十年間, 理論與實踐的問題在各領域中被不斷探討 (諸如: 教育的 Schoen、Fenstermacher、人類學的 Geertz、認識論的 Rorty、Toulmin、Lyotard、倫理學的 Nussbaum), 以不同層面不同方式開展出各種「另類的知識模式」(alternative models of knowledge), 而逐漸形成「實踐的知識革命」(a revolution of practical knowledge will be proposed)(Jos & Fred, 1996)。

諮詢委員楊洲松教授指出, 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, 即歐用生教授所稱之「披著狼皮的羊」。九年一貫課程

改革基本上是個無合理邏輯論證與理論基礎的大拼盤，其中看得到人文主義、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、師資培育等通通亂了套。

## （二）課程目標

Hirst(1974: 132)對於課程的界定，是指「一個謹慎地組織各種活動的計劃，使學生透過學習能夠獲得特定的教育目的或目標。」這個界定說明了課程是在教學情境中出現的，且有一組清楚地具體說明的目標。諮詢委員方永泉教授指出：課程綱要中的「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。

「九年一貫課程綱要」指出「國民中小學之課程理念應以生活為中心，配合學生身心能力發展歷程；尊重個性發展，激發個人潛能；涵泳民主素養、尊重多元文化價值；培養科學知能，適應現代生活需要。」（教育部，2001：5）但余安邦（1999）指出，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。余安邦（1999）認為總綱十項基本能力與七大學習領域的提出，基本上乃是以成人世界的眼光來規劃，是從成人的角度與立場來思考。

## （三）基本能力

基本能力（key skills 或 key competencies）係指學生應該具備重要的知識、技能和素養，俾以適應社會的生活。學生經過學習之後需要達到的基本能力，將來可以有效的適應社會生活。在 18 世紀的社會裡，基本能力的內容只包括讀、寫、算的能力；但是 20 世紀的社會日趨複雜，舊有的基本能力可能未符社會之所需，所以基本能力的內容也逐漸擴大，例如：資訊處理及運用的能力，在今日成為基本能力內涵的一部分。九年一貫課程列出十大基本能力分別如下（教育部，2001：7）：

1. 瞭解自我與發展潛能
2. 欣賞、表現與創新
3. 生涯規畫與終生學習
4. 表達、溝通和分享
5. 尊重、關懷與團隊合作
6. 文化學習與國際瞭解
7. 規劃、組織與實踐
8. 運用科技與資訊
9. 主動探索與研究
10. 獨立思考與解決問題

課程綱要主要培養學生十項基本能力，並經由豐富多元的教學歷程，協助學生將知識轉化為能力表現。九年一貫課程所強調的「帶得走的能力」，必須是要能在生活中實踐。但仔細分析十項基本能力的內涵，則有讓人疑惑之處。例如，對於國民中小學生而言，培養規劃、組織的能力有那麼重要嗎？這較為接近領導能力，應該在高中或大學以後才能培養出來的。至於獨立思考的能力，顯然在國



民中小學是不可能的，因為基礎知識都還在學習中，強調培養獨立思考，反而是揠苗助長。目前大部分的大學生也似乎相當缺乏這十項基本能力，我們去要求每一位中小學學生擁有，未免是強人所難！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。

此外，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；而且，我們也看不出它們有多大創新的成份。

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（蘇永明，2000a）。

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（羊憶蓉，1996；成露茜、羊憶蓉，1996）；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，不無問題。換言之，這些項基本能力，「可能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」，跟中小學生的生活是有脫節的（蘇永明，2003：16）。

澳洲教育計畫中的關鍵能力將能力本位取向(a competency-based approach)的觀念應用至教育領域，以反映企業界所需要的教育水準。在1991年時，澳洲中央政府與地方政府的教育局一致同意，檢討全國的義務教育後的教育與訓練，並成立一專門委員會負責該項工作，指派當時企業界知名人士 Brian Finn 為委員會主席。Finn 委員會於1991年7月提出 Finn 報告書，在報告中指出有一些「與職業相關的關鍵能力」，是青年人就業準備所必須學習與具備的。1991年9月新的工作組織 Mayer 委員會成立，1992年9月提出關鍵能力總結報告書(Mayer, 1992)，提出技術與繼續教育(Technical and Further Education, TAFE) 畢業生為有效參與新興工作組織及形態的七項關鍵能力。這也就是蘇永明在前引文中指出的「職業教育」關鍵能力，卻被我國誤用到中小學的普通教育階段。

#### (四) 各學習領域

MacIntyre (1985) 在《德行之後》指出，當代人類社會的道德危機，主要根源於歷史變遷下道德權威的沒落，就猶如是有著許多不相容之道德觀點的大染缸，論爭紛擾，莫衷一是，導致社會的道德抉擇流於純主觀和情緒主義的判斷；人們在慶賀戰勝社會科層籠架之際，卻同時遺落了人類道德傳統的根基—社會規定性的自我，導致現代的道德解體，喪失絕對合理、客觀的道德標準，個人的道德判斷僅能出於自我，使得整個社會的道德分歧，價值混亂失序。MacIntyre 認為這種道德危機，將對人類文明帶來災難，有必要恢復德行教育，在西方世界引起許多關注與迴響。

在反基礎主義、反威權主義的論述下，人們處於日益多樣、混亂和衝突的多元價值觀社會中，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，這是所有關心青少年教育者必須認真面對和思考的重要議題，或許這也正是為何教育部近年來努力推動「品格教育」以補充九年一貫課程缺少道德內涵的缺失。

九年一貫課程如真的是重視生活教育，何以七大學習領域中沒有「生活」這一學習領域？日本的國民教育就有。如果說生活貫穿各領域，不需要這一單獨領域，則為何國小一、二年級又要將「社會」、「藝術與人文」及「自然與生活科技」合為「生活」？可見課程設計者還是知道需要這一個領域。但健康不是「生活」中的重要內涵嗎？為什麼又不納入「生活」領域？總之，缺少教育哲學與知識論的課程綱要，七大學習領域造成觀念上的大混亂，也導致課程內容與師資培育的問題。

美國全國社會科審議會 (National Council for the Social Studies, NCSS) 於 1993 年成立課程標準工作小組，致力於全國性社會科課程標準的制訂。工作小組成員包括大學教授、小學到高中的教師、以及州和學區的社會科督學。經過一年多的努力，於 1994 年完成社會科課程標準的制訂，並於是年 9 月出版《追求卓越：社會科的課程標準》(Expectations of Excellence: Curriculum Standards for Social Studies)，為 21 世紀的社會科重新定位 (劉美慧，1996：130)。我國九年一貫課程的社會學習領域 9 項主軸幾乎全從《追求卓越：社會科的課程標準》而來 (但很遺憾地砍掉了公民素質這一主軸)，究竟有什麼實證研究指出美國的比英國或其他國家的「好」？為什麼學美國而不學英國的 1988 教育改革法的「國定課程」？其中，歷史、地理與公民屬於分科上課的基礎科目，而不是統整為一個學習領域 (盧雪梅，2003：120) 而課程改革者馬首是瞻的美國，自 1980 年代末以來的教育改革當中對於社會科合科教學即進行檢討與批判。諮詢委員白亦方教授 (2008：163-164) 也藉由美國課程學者 Schug & Cross 於 1998 年整理出美國《社會科》期刊中關於「課程統整的八大迷思」。九年一貫課程實施已經八年，就社會學習領域而言，不只統整未見效果，分科傳統也被摧殘殆盡。社會學習領域取法美國社會科標準，卻忽視美國還有「歷史科」(美國史及世界史) 國定課程標準作為獨立存在的課程，漠視統整課程在美國課程界仍是備受爭議的概念。

## 二、對「我國 K-12 課程綱要總綱」實施通則的分析

### (一) 課程設計

傳統課程持菁英教育觀點，採行為主義學習觀點，重視基本知識技能，持教師本位或課程本位，認為各學科由學有專精的教師任教，學生才能學到專精的知識和技能；九年一貫課程強調以學生為中心，持進步主義教育觀點、後現代主義或社會建構主義的學習觀點，因而主張破解學科分界的統整課程。但驗諸實際，跨學科統整的往往是「主題」(topic)、「科目」(subject)而非統整「學科」(discipline) 觀點，雖然強調的是跨學科能力的培養，卻經常淪為內容拼湊。其根本原因之一是將科目誤為學科了。

從兒童認知發展理論可知，在國小階段，學習應該是整體的，不是零碎的。即應該統整學校課程和兒童活動，使兒童的學校生活不再被支離破碎的分類科目和課業所支配。九年一貫課程匆促實施，課程統整雖是順應時代潮流的革新措施，也是客觀環境變遷後的產物。但是，這一主張未能釐清課程所欲達成的目的與價值，也沒有論證課程本身的組織與結構，以致於為統整而統整，反而有礙於學生的學習權，畢竟能力的培養有賴於學科視野。

其他如社會學習領域的主題模糊而不具體，如「演化與不變」，指的是物種的演化與不變，還是哪一項物理現象、自然景觀或社會制度？在「內涵」中所條列的都是空泛的學習成果，而非可以落實於「學習過程」的具體材料。例如，「人與時間」中之「人類過去的演變，影響到人類當前的發展。」「人與空間」中之「自然與人文系統可形塑地方或區域的特性。」等對於課程設計者而言都是一大挑戰與難題。

## （二）教學實施

近年來教學專業化的倡導蔚為主流，各項提升教學專業的方案也不斷推陳出新，在這些方案中，專業常被再現為技能，僅為溝通知識和技巧的手段。九年一貫課程主張教師依課程實施之需求組成課程小組或班群，成為一個教學團隊，平時共同規劃與發展課程，教學時依主題性質、本身專長與教學時間進行分工或協同教學。

然而，任何教學應以「精確瞭解」每位學生（個人）之智能組合狀態與學習型態為基礎。目前的課程總綱完全看不出如此的教育思考；目前以及未來每位教育工作者是否具備「精確瞭解」孩子之身心發展狀況的能力與充分的準備性，實值得加以關切。

從 Aristotle 實踐智慧 (*phronesis*) 的觀點來分析，在複雜的教學現場上，普遍性的規準是行不通的，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。David Carr (2003) 和 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，突顯教學與道德的密切連結。方永泉 (2004) 也指出，教學是一種道德活動，因為教學活動中，公平、正義和有德行總是特別受到強調。

## （三）教材

九年一貫課程的特色之一是學校本位的課程發展。學校可選擇適合學校、老師及學生學習的各種審定本教科用書，亦可依照「課程綱要」設計和發展自己所需的課程與教材，且學校必須組成「課程發展委員會」，以教育行動研究方式，發展學校本位的課程，以充分發揮教育專業自主的精神。而增加彈性教學節數的安排，更可以引導學校發展特色，進行學生自主學習與輔導。

教科書是教學活動的樞紐，影響教育品質至深且鉅。我國以往規定使用統一的教科書，教師和學生都沒有選擇的空間。現在「開放民間編輯教科書」，實是走向教育自由化和開放式教育的必要步驟之一。然而，研究者認為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。這樣才能在「教育自由化」的美麗口號下，確保學生受教育的品質，否則教育部是「放開教科書」，而不管教育品質（劉錫麒、李奉儒，1995）。在坊間出版社已提供許多參考之教科書的情況下，或可對教師提供幫助以編寫出更好之教學主題，亦可能因套裝課程的引入造成教師對其之依賴而喪失技能。

九年一貫課程改革中之另一重大特色為賦予教師之教材編寫能力，藉以提升教師之專業能力。然而，楊龍立 (2003: 186-187) 指出所謂教師設計課程、自編教科書比好好教學生、妥善運用教科書來得有本事、有專業，是「抄襲西方觀點而未能批判反省」。此外，教師如何能在眾多優良教科書中，評選出最適合之版本，提供校內學生或學區內學生使用，並規劃編制屬於「學校本位課程」的教

材也是一重要之問題。

#### (四) 評量

課程總綱的具體落實與實踐，應充分考慮與瞭解孩子各方面的身心發展基準線，從而教師可以運用他們喜好的教學風格，自由編訂教學計畫，選擇多元恰當的教材教法，幫助孩子學習與發展。並非所有的學生都有相同的興趣與能力，所有的學生也非以相同的方式學習。換言之，以學生為中心、為主體的教育，其學習評量也應隨著每位學生不同的發展狀態與軌跡而有所不同。在小學階段，學生學習必須能夠結合生活經驗，關連到社會的實務。中學階段的評量重點是重視理解、反省、批判與實踐能力。

教育實是國家介入之政治行為，而其合理性地位則建立在透過學校教育所達成之經濟、文化再製。「學業成就模式」視學校知識為一套中立、被賦予，而無須檢視之認知對象，卻未考量到學校教育中的「低成就」是社會結構下之產物。Apple 期待教育工作者能夠探索的和瞭解教育場域內的政治、社會、文化等脈絡，透視那些因為國家霸權、資本邏輯、工具理性等外部因素而扭曲化了的現代教育功能與學校角色。

最後，值得深思的是，不同的學習領域就是有其差異，「九年一貫課程」要求每一領域課程綱要都依照十項基本能力來規劃各學習領域與重大議題的能力指標，作為編輯教材、教學與評量的參照，這難免削足適履。畢竟，數學學習領域如何從「生涯規劃的能力」衍生出的「能力指標」來評量？自然與生活科技又怎麼依據「文化學習與國際瞭解」衍生出的能力指標來測驗呢？

#### (五) 行政權責

以往由教育部在課程標準中詳列教材綱要，規範教科書的內容，以致無法適應地區的個別差異。在課程鬆綁以後，「九年一貫課程」下放更多課程決定權力至學校，倡行學校本位課程，各校可依據社區資源與學校特性，發展相關之特色課程，並組織課程發展小組，其中成員可包括行政人員、教師、家長、社區人士和學者專家。由中央訂定「學習能力指標」，並實施各學習階段之「基本能力測驗」。在學校層次上則組織「課程發展委員會」審查全校各年級、各領域的課程計畫，以確保課程品質。此一措施可避免國中小之課程制式與統一化，對於社會控制之解放可說是一進步，然而有些問題亦是值得我們去注意的，例如，課程發展小組中成員權力之均衡、比例是否恰當？除了形式上之公平，又該如何訴求實質上之均等？其次，課程發展之願景應避免成為少數人數之想像而為所有人員之共同心向，課程的實施與發展應由所有學校教育人員來共同決定、共同承擔。而課程發展之考量應顧及學校中所有學生，尤其是貧窮與低社經地位的弱勢學生。

#### (六) 師資培育

學習領域的劃分牽涉到教育哲學與學科的分野，又影響到中小學師資的培育，必須極為慎重。建請教育當局重新思考對於學習領域劃分的適當性、可行性，切莫閉門造車，草率訂定了之後又執意推行。又，各領域合科或分科施行，顯然在國小與國中應作不同之考量。到了國中，社會科裏的歷史與地理不分科，自然科裏物質科學與生物不分科教學，都是難以想像的事。藝術領域的音樂與美術，顯然也必須由不同專科的老師來教。

批判教學論反對教育中的普遍性與統一性，要求透過教育的歷程，貫穿批判的思想，以建構教育上的文化新形式。Bowles 和 Gintis 更是指責教學的目的遭受簡化，變成賦予學生生產角色所需的知識技能與規範，以符應資本市場中所需的勞動力。教師作為傳遞資本世界價值觀、追求效能的工具，未能知覺到學校課程知識並非單純、客觀與公正的產物，而往往是權力建構的產物。教師無法知覺到課程中潛在的權力與霸權，成為一種傳遞主流價值的「工具」，而在臺灣的教師更是被批評為「專業自主性喪失殆盡，教師淪為升學工具」（黃武雄，1996：11）。教師的「工具化」，其實有其來自大環境的限制，即所謂社會結構的控制。

## 伍、對我國 K-12 課程綱要修正的建議

### 一、對「我國 K-12 課程綱要總綱」的建議

#### （一）基本理念

本研究建議新課程的基本理念必須是一種實踐哲學，把教育的目標和實務看作基本上是「實踐知識」的獲得及運用。實踐知識的論述都是用來表達生活中的實踐經驗，實踐原則的成立是因其能使我們蘊含期望與需求的實踐活動能夠獲得滿足與成功。個人的實踐活動無法脫離社會生活脈絡，其各種需求時常是關連到社會的實務。社會衝突之和平解決，以及社會生活之理性類型的形成，無法缺少實踐理性的概念化。

Alasdair MacIntyre(1987: 16-17)的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；但是在現代性的文化下，這兩種對立目的幾乎是對立而難以同時實現，唯有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。學校教育一方面必須使學生自身的潛能健全地發展，照顧到學生身心靈全面的均衡成長；另一方面又必須使學生為當前和未來的社會生活預作準備，並進一步帶動社會的進步繁榮。教育必須啟發個人的發展使能進入複雜的社會實務當中，學到所有個人需要的知識、態度、情感、德行、技巧等，更具有優先性。

諮詢委員蘇永明教授對於有關「基本理念」和「課程目標」的建議，認為既然是普通教育，則仍應以「德智體群美」五育為大方向，各級教育可有所修改或強調。高職若做為終點教育，則可有較多職業能力的偏重。

諮詢委員王俊斌教授則提醒我們：是否存在著一種足以反映整體社會核心文化、價值以及變遷的共同立場？也就是說，是不是應該追求符合整體社會（包括不同階層利益與文化背景）的學校教育或理想課程？或者，我們應該尋求一種明確且有社會共識的哲學理念來做為未來課程發展的基礎？與之相反，如果根本不可能找出一種足以反映社會集體共識的課程哲學基礎，這或許能夠解釋為何現行課程基礎哲學立場會是混雜或拼湊之現象。

本研究的初步建議是，基本理念可轉向「實踐理性」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。本國具有獨特意義的德、智、體、群、美等五育，可以考慮結合實踐理性的教育觀來加以重新詮釋。（蘇永明教授建議各級教育對於五育的重點可有所修改或強調。）

誠如英國 1988 年教育改革法規定實施的國定課程中，關於教育目的即規範為，學生在身體（體育）、心智（智育）、道德（德育）、社會（群育）、精神（宗教，但在本國會有爭議）與文化（美育）上的發展；同時使學生預備未來成人生

活的機會、責任及經驗。這樣的教育目的頗符合實踐理性取向，既重視個人實踐智慧也兼重社群及社會需求的教育觀。

## (二) 課程目標

本研究初步想法是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(agent)，以學習者為主體、為中心的教育課程，根據學生各方面之身心發展向度為依歸；它不只包括能力發展而已，舉凡認知發展、社會發展、情緒發展、身體發展、自我發展、道德發展等等皆是。對孩子身心發展的認識與瞭解，是一切教學的起點。課程目標可以設定為實踐知能的獲得及運用。學校教育必須啟發個人的發展使能進入複雜的社會實務當中，學到所有個人需要的知識、態度、情感、德行、技巧等。

高中課程綱要指出 6 項課程目標，綜合高中部分提及 3 項課程目標。問題是，98 年高中課綱沒有基本理念，則如何「證立」(justify)其後續提出的 6 項課程目標？綜合高中課程綱要僅只有 3 項課程目標，並沒有符應(correspond to)上述高中的 6 項目標，像是其中第 6 項的「深植尊重生命與全球永續發展的觀念」這一目標，在綜合高中課程綱要成為落空的「虛無課程」(null curriculum)；至於第 2 項「加強邏輯思考、判斷、審美及創造的能力」這一目標，在綜合高中課程綱要中也不見明顯的結合。

諮詢委員王俊斌教授提醒我們：現行的九年一貫或者國中基測的測驗試題內容，它們多符應社會中產階級的文化立場，甚至像是九年一貫強調獨立自主思考之能力，這又契合著 Bernstein 的精緻型符碼的階級分析。面對未來發展 K-12 課程綱要總綱的問題，這自然必須思索學校教育或理想課程預設的主要受教對象是社會的哪一個群體？是中產階級或是佔人口最大多數的中下階層？或許，未來理想教育實踐的哲學基礎為何，這有必須進行更仔細的公共討論與論辯來奠定實踐的合理基礎。

## (三) 基本能力

總綱十項基本能力與七大學習領域的提出，基本上乃是以成人世界的眼光來規劃，是從成人的角度與立場來思考。從成人的眼光、角度、立場來思考與規劃，並沒有錯，但那畢竟只是一種角度與立場。中小學教育只是普通教育，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「個性化的能力」，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。

九年一貫課程著重在「實用能力」。但是，實用能力仍必須有知識與理解作為基礎。未來 K-12 課程著重於引發學生的實踐知能，而不是不涉及興趣的真理，必須以能實用的內容或以實用技能運作的方式來組合。諮詢委員蘇永明教授建議：新課程的「基本能力」應該以五育為大方向來修改。而且在定位上，既然只是「基本」，那就不是高標準。要有許多空間讓學生有「個別差異」的發展空間，兩者加起來才是每位學生的學習內容。

我國高中課程綱要沒有提出基本能力，僅在綜合高中部分提及十項基本能

力，且是類似九年一貫課程的十大基本能力，僅有部分文字的修正或調整而已。但正如上述問題指出的，98 年高中的基本能力闕如，這將如何使綜合高中部分的十項基本能力具有「正當性」？在邏輯上，必須先有高中的基本能力，才能進一步延伸出綜合高中及高職的基本能力。至於綜合高中的十項基本能力，只是將九年一貫課程的十大基本能力進行部分文字的修正或調整而已，如何「合理化」(rationalize)學生在經過九年國民教育之後，在各種知識、理解、技能、態度的日益成熟後，其基本能力仍然「不變」或「不需要提升」呢？

基於上述的問題與質疑，本研究建議高中課程綱要「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究竟是要走向知識學科、實用能力或人本主義？再來進一步加深和加廣九年一貫課程的五項基本理念。同時建議將十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。當年訂定九年一貫課程時，沿用澳洲關鍵能力(key competence)中的「生涯規劃與終身學習」能力，卻忽略了澳洲提出的關鍵能力是針對即將從技職教育階段(TAFE)畢業並進入職場的學生來設計，但這對於我國的小學生乃至國中學生（他們將近百分之百還會繼續在正規學校教育中學習），並不是立即需要面對的「實在」(reality)，對於高中畢業生而言也可能不是迫切需要的（至少今日幾乎可以百分之百升上大學），卻是那些準備進入職場的高職學生必須具備的「基本能力」，以期待他們在職場仍願意終身學習。

Aristotle 對人性共通特性的理解，也可做為未來 K-12 課綱規劃基本能力的參考。這些共同特性包括：

1. 必死的命運，
2. 人的軀體，
3. 快樂與痛苦的能力，
4. 認知的能力，
5. 早年幼兒發展，
6. 實踐理性，
7. 和其他人建立親密關係，
8. 和其他種屬及自然的關係，
9. 幽默和遊戲，以及
10. 各自分離。

Aristotle 據此提出相對的十大基本能力：

1. 能夠活到全部生命的結束，
2. 能夠有良好的健康，
3. 能夠避免不必要的痛苦，
4. 能夠運用五官去想像、思考與推理，
5. 能夠關懷所愛的人，
6. 能夠形成關於善的概念，
7. 能夠和其他人共處並為其而活，
8. 能夠關懷其他動、植物和自然世界，建立關係，
9. 能夠笑、遊戲、享受休閒活動，以及
10. 能夠過自己的生活。

#### (四) 各學習領域的建議

誠如當代享有盛名的道德哲學學者 MacIntyre 對於恢復德行教育的訴求，未來 K-12 課程可改為重視實踐的品德教育，重新納入學習領域。品德教育最基本該關注的重點是行動或經驗的面向，而不只是知識與理解。道德教育不能只是重視道德的原則學習時，這是一種形式的、理論的、專門化的教育，而非實踐的、基本的、一般的教育。這初步建議，也能回應諮詢委員白亦方教授所指出的：道德教育的缺乏，需要當局予以重視，然而透過何種方式（除了列為科目之外）能夠落實，避免以往成為正式科目之後的徒具形式，也是日後本研究可以繼續精益求精的方向。

其次，藝術領域可以結合體育，擴大為「藝能」領域，不但可以突顯美術、音樂、舞蹈（表演藝術）等與體育作為基本能力的共同特色，也讓體育與美育結合，藉以破除一般人以為體育只是鍛練身體的刻板印象。

第三，社會科合科規劃並非現今世界潮流，美國曾經合科教學，但於 1989 年就將地理、歷史分別列為 K~12 的五大核心課程。主要原因就是地理科的整合性、空間性高；歷史科的時間性強、蓋棺論定性強；而公民科則法理性、道德性強；換言之，社會科中的地理、歷史、公民三科在知識結構與邏輯關係上的差異很大。美國國會於 1992 年通過〈西元 2000 年教育目標法〉(The Goals 2000: Educate America Act)，明訂部分科目必須訂定全國性課程標準，以利於鼓勵並評量學生的學習成就。這些科目包括：藝術、公民與政府、經濟、英語、外國語文、地理、歷史、數學、體育、科學、及職業教育（劉美慧，1996：2）。到西元 2000 年，所有學生的學習成就必須達到一定的標準。以歷史科為例，美國在 1994 年開啟了長達 18 個月的中小學《歷史課程標準》修訂的爭議，大學的歷史研究學者、民間的基本教育協會、右派的保守人士、聯邦教育部長、國會議員等均捲入這場「誰」有權力、針對美國的「過去」、決定怎樣的「官方知識」之文化戰爭（詳見單文經，2005）。

今日，我國為了避免人文精神逐漸迷失，人文價值與關懷慢慢變成神話的困境，其可行途徑之一，正是強化學生社會理想與人文關懷的歷史科、地理科和公民科。地理、歷史、公民三科這三個科目，不但不應合併，而且還必須分別予以強化，一如英國的國定課程，才有望培育出新世紀有人文、負責任的現代公民。

諮詢委員蘇永明教授建議：「學習領域」的概念也應更彈性化，其界限將越來越模糊。事實上，課程之所以會有那麼多「客觀」層面的必要，除了要配合教師專長之外，也是升學考試所加諸的限制。但要回歸教育的本質，就要以「學習者」的角度來思想。「學習領域」除了是學科領域的統整，也應考慮以「學習者」的角度來統整。不應再受現有學科和教師專長的牽制。現有的七大領域即使是從學科統整的角度來看，其功能仍極有限。「綜合領域」就不應該再有學科，應該是完全開放來設計統整活動的。

## 二、對「我國 K-12 課程綱要總綱」實施通則的建議

### (一) 課程設計

課程統整不能只是學科的統整。課程整合應有知識論和教學社會學的基礎，才不至於成了「課程拼盤」。例如，「健康與體育」，硬是結合兩個知識範疇與能力相異的科目，看不出課程整合之用意何在，遑論能對學校教學產生多大的益處。

諮詢委員蘇永明教授亦指出：在上述的大方向下，「課程設計」將有很大的改變，除了共同的項目，還要依每個學生來設計其「學習計畫」，不是統一的「教



學進度表」。諮詢委員王俊斌教授建議：課程政策決策者當然必須更通盤地考量不同學習階段的課程問題。

## （二）教學實施

學習領域蘊含的知識與理解，必須扣緊實踐理性的發展，而不是文字的講授。教育內容也應兼重情意方面的涵養如人格、情感、教育愛、美的欣賞和創造等等。上述論點如屬正確，則教師的教學實施可以多元方式進行，如講授之外，可以進行提問、討論，安排實踐活動，如解決問題的活動。教師的教學必須考量學生的多元智能與興趣，並非所有的學生都有相同的興趣與能力，所有的學生也非以相同的方式學習；以學生為中心、為主體的教育，必須擁有學生個人能力和特質的詳盡資料，它不只應該力求與學生之特質相互配合的課程，且應該尋求配合這些學科或學習領域的教學方式。

諮詢委員蘇永明教授建議：以往課程強調共同的部分會偏向客觀性的考量、工具理性等層面，以後的教育在學習科技的配合下，應該給個別的學生有較多自行組合的自由與空間。其「彈性」不是由學校決定，而是由學生自己來決定，是個別化的(individualized)學習。整個教學實踐才可能活潑，不那麼「制式」化。若以學生的因材施教來思考，得有個別化的設計，這一部分應該比目前現有的要增加。這在教學上會有很大的改變，但是，應該認真去考慮這個方向，這樣才有未來性。

教師的課程與教學實踐包括認知、感覺、判斷、意向等，其實踐知識是動態的，奠基於教師的經驗性知識而非理論性知識，切合教學現場的需求。從批判教學論出發，除了具備訓練有素的探究能力之外，教師的教學實踐還要透過批判的反省，知道如何有效激發學生意識醒悟，進而追求社會正義、開放心靈空間，拓展課程實踐的內涵（甄曉蘭，2000：69）。

## （三）教材編選

為迎接課程改革的新趨勢，教師在選用教科書時，除了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。特別是教師應培養對教科書中潛藏之意識型態敏銳的洞察力，並進而予以批判重建，切勿成為教科書之附庸及知識之傳送者，畢竟教師不僅是教育政策的闡釋者，更是教室中教學內容之主要媒介。教師也要深入理解並批判反省地使用教科書，教師應培養自我反省能力，運用自己的課程專業知能，將書本中的知識材料消化，尋找最符合學生的教學方式將之闡述、表達出來，不要一味的信任教科書，甚至將之奉為主臬。

以社會學習領域為例，我們不必要學習人家實施失敗的合科模式。教材需要先完整探究歷史、地理和公民三科在本質上的差異，以及三科在教育目標與內涵上的不同。諮詢委員蘇永明教授建議：教材則不必限於審核過的教科書，還要與時俱進，隨時補充時勢議題等，學校本位課程將占有更重要的地位。

## （四）學習評量

課程總綱的具體落實與實踐，應充分考慮與瞭解學生各方面的身心發展基準線，從而教師可以運用他們喜好的教學風格，自由編訂教學計畫，選擇多元恰當的教材教法，幫助孩子學習與發展。換言之，未來學習評量也應隨著每位學生不同的發展狀態與軌跡而有所不同。不同學習領域的教育效果自然要用不同方式

來評量，怎麼可能要求都用同樣的「十項基本能力」這把尺來評量呢？那麼課程總綱綱要又何必規劃評量措施呢？這反而是回到課程的目標模式、工學模式的思維了，偏離原本去中心、反威權的訴求。

正如本研究諮詢委員蘇永明建議的：課程強調共同的部分會偏向客觀性的考量、工具理性等層面。但若以學生的因材施教來思考，得有個別化的設計，這一部分應該比目前現有的要增加。評量將更具有彈性，不再是完全以標準化為準。整個教學才可能活潑，不那麼「制式」化。

### （五）師資培育

我國未來 K-12 課程的實施，如果要落實其宣稱的教育理想，有必要嚴肅看待師資培育的品質，而不只是師資的人力市場，對於師資培育的素質提升目標，培育的課程不能單純地講求技能、管理或效率，而是要能結合實踐理性取向與批判教學論取向的主張，發展職前教師的批判意識與德行涵養，努力追求教育正義。

特別是教師應培養對教科書中潛藏之意識型態敏銳的洞察力，並進而予以批判重建，切勿成為教科書之附庸及知識之傳送者，畢竟教師不僅是教育政策的闡釋者，更是教室中教學內容之主要媒介。在教學現場上，有效的教學實施往往建基於教師德行，與道德密切連結。師資養成教育中實有必要重視準教師的專業倫理課程，引導教師將教學視為一種道德的志業。

根據 Aristotle 實踐智慧(*phronesis*)的觀點，在複雜的教學現場上，普遍性的規準是行不通的，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。方永泉(2004)指出教學是一種道德活動，因為教學活動中，公平、正義和有德行總是特別受到強調。David Carr (2003)和 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，突顯師資培育、教學與道德的密切連結。

要言之，實踐理性取向的師資培育，著重於發展教師的實踐理論，藉由理論與實踐之間的辯證反省，有效地將理論性的認知應用於實際的教學。沒有任何單一的理論可以完全涵蓋將教師未來所要面對的錯綜複雜之教學情境與課程實務。教師需要實踐智慧與實踐理性來擷取各家學說的優點，發展批判思考的轉化實踐能力，以面對每日教學現場中的挑戰，促進課程與教學的進步。

### 陸、對未來課綱修正的具體建議表

本研究根據上述的分析、討論與發現，對於未來 K12 課程綱要的建構，依據基本理念、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)，提出建議(參考表 2-1)，以供課程學者專家參考。

表 2-1：對未來課程綱要的具體建議與理論依據整理一覽表

		子計畫一	
		具體建議	理論依據
我國 K-12 課程綱要總綱	基本理念	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.建議基本理念可轉向「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。</li> <li>2.既然是重視普通教育，建議基本理念仍應以「德智體群美」五育為大方向，各級教育可有所強調或修改。</li> <li>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，同時思考我國當前教育思潮或哲學理念的走向後，進一步加深和加廣九年一貫課程的 5 項基本理念。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1-1.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「實踐知識」的獲得及運用。</li> <li>1-2.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。</li> <li>2.「基本理念」的建議，仍應以「德智體群美」五育為大方向，各級教育可有所修改或強調。(參考專家學者的意見)</li> <li>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？。</li> </ol>
	課程目標	<ol style="list-style-type: none"> <li>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。</li> <li>2. 98 高中課程綱要指出 6 項課程目標，綜合高中部分提及 3 項課程目標，兩者並不一致；其中高中課綱第 6 項的「深植尊重生命與全球永續發展的觀念」這目標，在綜合高中課程綱則成為「虛無課程」。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.依據 Aristotle、Hirst、MacIntyre 等人主張的實踐理性，加以發展課程目標。</li> <li>2.依據 98 普通高級中學課程綱要與綜合高中課程綱要。</li> </ol>
	基本能力	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.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。</li> <li>2.將 10 大基本能力依據學生的年</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.依據實踐理性重視的學習者中心、學生本位的教育理念。</li> <li>2. Aristotle 依據對於人類通性的理解所提出的 10 大基本能力：①能夠活到全部生命的結束，②能夠有良好的健康，③能夠避免不必要的痛苦，④能夠運用五官去想像、思考與推理，⑤能夠關懷所愛的人，⑥能夠形成關於善的概念，⑦能夠和其他人共處並為其而活，⑧能夠關懷其他動、植物</li> </ol>

	<p>齡、教育階段與心智發展程度重新調整。</p>	<p>和自然世界，建立關係，㊸能夠笑、遊戲、享受休閒活動，以及㊹能夠過自己的生活。</p>
學習領域	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.未來 K-12 課程可加入重視實踐的品德教育，重新納入學習領域。品德教育最基本該關注的重點是行動或經驗的面向，而不只是知識與理解。</li> <li>2.藝術領域可以結合體育，擴大為「藝能」領域，以突顯美術、音樂、舞蹈（表演藝術）等與體育作為基本能力的共同特色。</li> <li>3.強化學生社會理想與人文關懷的歷史科、地理科和公民科。這三個科目，不應合併，而且還必須分別予以強化。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.在反基礎主義、反威權主義的後現代論述下，人們處於衝突的多元價值觀社會中，對於道德的基礎越感懷疑與不信任。但中小學課程將「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。（亦有專家學者表示相同意見）</li> <li>2.讓體育與美育結合，藉以破除一般人以為體育只是鍛練身體的刻板印象。</li> <li>3.Hirst(1965, 1966, 1970)主張歷史、公民各為一種知識形式，地理則為知識領域，三者分立；社會科合科規劃並非現今世界潮流，如英、美兩國之課程規劃，因為地理科的整合性、空間性高；歷史科的時間性強、蓋棺論定性強；而公民科則法理性、道德性強；換言之，社會科中的地理、歷史、公民三科在知識結構與邏輯關係上的差異很大。</li> </ol>
教材編選	<p>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>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>教師的教學實施可以多元方式進行，講授之外，可以進行提問、討論，安排實踐活動，如解決問題的活動。</p>	<p>批判教學論指出以往課程強調共同的部分會偏向客觀性的考量、工具理性等層面，以後的教育在學習科技的配合下，應該給個別的學生有較多自行組合的自由與空間。其「彈性」不是由學校決定，而是由學生自己來決定，是個別化的學習。</p>
學習評量	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.不同的學習領域就是有其差異，「九年一貫課程」要求每一領域課程綱要都依照 10 項基本能力來規劃各學習領域與重大議題的能力指標，作為編輯教材、教學與評量的參照，這難免削足適履。</li> <li>2.現行九年一貫或者國中基測的試題內容，多符應社會中產階級的文化立場，需思索學校教育或理想課程預設的主要受教對象是社會中產階級或是佔人口最大多數的中下階層？</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.依據實踐理性的教育觀，必須重視學校和學生所在的時空脈絡，評量必須具有彈性，而不是完全以去脈絡化的標準化為準。</li> <li>2.係專家學者依據 Bernstein 的精緻型符碼的階級分析所提出的建議。</li> </ol>

師資培育	<p>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。師資養成教育中有必要重視準教師的專業倫理課程，引導教師將教學視為道德的志業。</p> <p>2.教師應培養對教科書中意識型態敏銳的洞察力，進而批判重建，切勿成為教科書之附庸及知識之傳送者，畢竟教師不僅是教育政策的闡釋者，更是教室中教學內容之主要媒介。</p>	<p>1.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。</p> <p>2.依據批判教學論的取向。</p>
------	---	--

## 柒、結語

教育理想的追求不能只是口號式的鼓吹，也必須有相應的落實措施。且任何的課程革新均應是有計畫的、經長期調查後再審慎為之。但我國九年一貫課程的匆促實施，乃至即將實施的高中職課程綱要，卻是忽略我國課程推動的歷史，重蹈 1968 年實施九年義務教育時的覆轍。

九年一貫課程綱要的修訂，是一個政治權力關係下的產物，因為在整個九年一貫課程訂定的過程中，仍然無法避免政治權力對教育政策的影響力；可見課程決策是一種充滿政治社會意涵的知識權力運作歷程。就九年一貫課程政策的決定而言，教育部秉持行政院教育改革審議委員會與教育部推動教育改革之理念，應證了 Apple 所言，課程的形成過程實際上是一權力、階級、意識型態相互鬥爭、協商的政治性歷程。九年一貫課程改革以七大學習領域統整眾多分立之科目，十大基本能力針對的是一般國民而非菁英的培養，六大議題強調了當前教育所著重之問題，希望藉由此課程改革以提升國民素質與國家競爭力。然而，課程從不僅僅是知識的中立性組合，它以某種方式呈現在一個國家的脈絡和班級之中，它通常是選擇性傳統、某人的選擇、一些團體合法化知識看法的一部份，它的產生源自於文化的、政治的和經濟的衝突，以及組織與非組織人們的折衷妥協的結果。

教育是一「社會實踐」的行動，與政治、經濟間存在著密切的關係，但不是把教育當作實現前者目的的手段，而是自身有其主動改造社會的獨特目的。從另一方面來說，教育也不是社會現狀合理化的工具，而是促進社會革新與進步的催化劑。由於教育本身屬於「社會—實務」領域(*social-practical field*)，故教育革新大都指向教育實際問題的處理和解決。然而，對於實用性的過度強調，往往導致教育活動化約為「技術性」的問題：只強調效率和預測的功能，只重視達成目的的手段，至於目的本身則視為「理所當然」而不加以反省、批判。結果是，忽略教育歷程的意義和教育主體的價值，教育實務窄化為技術性的工作，變成主流意識如政治安定或經濟發展等目的的工具，而不是人性發展的工程，致使教育革新理念未能落實。

## 參考書目

- 白亦方 (2008)。課程史研究的理論與實踐。臺北：高等教育。
- 方永泉 (2004)。教師修養與教師專業倫理—德行倫理學觀點的分析。載於黃蒼 (主編)，教育專業倫理 (1) (頁 135-183)。台北：五南。
- 羊憶蓉 (1996)。一九九〇年代的澳洲教育改革：「核心能力」取向的教育計畫。教改通訊，20，2-3。
- 成露茜、羊憶蓉 (1996)。邁向二十一世紀新新教育——從澳洲「關鍵能力」教育計畫試探臺灣的教改前景。教改通訊，22，14-17。
- 余安邦 (1999)。夢中情人—九年一貫課程。現代教育論壇，5，90-94。
- 李奉儒譯，Roger Straughan 著 (1994)。兒童道德教育：我們可以教導兒童成為好孩子嗎？。台北：揚智文化。
- 李奉儒 (1997)。後現代倫理學與德育蘊義。研習資訊，14(1)，57-63。
- 李奉儒 (2003)。教育哲學：分析的取向。台北：揚智。
- 李奉儒 (2004)。九年一貫課程中實施道德教育的困境與突破。學生輔導，92，38-55。
- 教育部 (2001)。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。台北：著者。
- 黃光雄 (2004)。課程研究—回顧到展望。教育資料與研究，67，151-168。
- 單文經 (2005)。美國中小學歷史課程標準爭議始末 (1987-1996)。師大學報：教育類，50 (1)，1-25。
- 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)。台北：編者。
- 張秀雄 (2002)。九年一貫課程「社會學習領域」中的公民道德教育。公民訓育學報，11，39-52。
- 楊洲松 (2000)。國民中小學九年一貫課程綱要之哲學分析—後現代的觀點。載於後現代知識論與教育 (頁 131-148)。台北：揚智。
- 楊洲松 (2001)。九年一貫課程綱要之哲學分析—課程典範轉移的觀點。載於國立暨南國際大學教育學程中心 (主編)。教育改革的微觀工程：小班教學與九年一貫課程 (頁 123-140)。高雄：復文。
- 楊龍立 (2003)。九年一貫課程的歷史文化意義—科學理性不足的教育及課程改革。載於楊龍立 (主編)。九年一貫課程與文化 (頁 145-216)。台北：五南。
- 劉美慧 (1996)。美國社會科課程標準之評介。花蓮師院學報，6，129-145。
- 劉錫麒、李奉儒 (1995)。國民教育改革的展望。載於中華民國比較教育學會 (主編)，教育改革的展望 (頁 71-88)。台北：師大書苑。
- 甄曉蘭 (1999)。從知識論的辯證談課程發展問題—以臺灣課程改革為例。載於臺灣師範大學教育學系 (主編)。教育科學的國際化與本土化 (頁 589-616)。台北：揚智。
- 甄曉蘭 (2000)。新世紀課程改革的挑戰與課程實踐理論的重建。教育研究集刊，44 (1)，61-90。
- 盧雪梅 (2003)。九年一貫課程學生學習成就評量方案之建構。載於楊龍立 (主編)。九年一貫課程與文化 (頁 89-143)。台北：五南。
- 蘇永明 (2000a)。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 3-20）。台北：五南。
- 蘇永明（2000b）。後現代與道德教育。教育資料集刊，25，147-168。
- 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）。九年一貫課程與文化（頁 1-31）。台北：五南。
- Apple, M. W. (1990). *Ideology and curriculum* (2<sup>nd</sup> edition). New York: Routledge.
- Apple, M. W. (1996). *Cultural politics and education*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Barrow, R. & Woods, R. (1988). *An introduction to philosophy of education* (3<sup>rd</sup> ed.). London: Routledge.
- J. Derrida (1987). The end of Man. In K. Baynes, J. Bohman, & T. McCarthy (eds.). *After Philosophy: End or transformation?* Mass.: MIT.
- Beck, Clive (1995). Postmodernism, ethics, and moral education, in Wendy Kohli (Ed.). *Critical conversations in philosophy of education*. (pp. 127-136.) London: Routledge.
- Carr, David (2003). *Making sense of education: An introduction to the philosophy and theory of education and teaching*. London: RoutledgeFalmer.
- Doll, W.E. (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. New York: Teacher College Press.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin.
- Hamm, C. M. (1989). *Philosophical issues in education: An introduction*. London: Falmer.
- Hirst, Paul H. (1965). Liberal education and the nature of knowledge. In R. D. Archambault (Ed.). *Philosophical analysis and education* (pp. 113-138). London: Routledge & Kegan Paul.
- Hirst, Paul H. (1966). Educational theory. In J. W. Tibble (Ed.). *The study of education* (pp. 29-58). London: Routledge & Kegan Paul.
- Hirst, Paul H. (1974). *Knowledge and the curriculum: A collection of philosophical papers*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hirst, P. H. (1993). Education, knowledge and practices. In R. Barrow & P. White (Eds.). *Beyond liberal education: Essays in honour of Paul H. Hirst* (pp.184-199). London: Routledge.
- Hirst, P. H. (1995). Teacher education and practical reason。論文發表於台北市立師範學院主辦之「師範教育回顧與展望」國際學術研討會（頁 25-39），台北。
- Hirst, Paul H., & Peters, R. S. (1970). *The logic of education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Knight, K. (2007). *Aristotelian philosophy: Ethics and politics from Aristotle to MacIntyre*. UK: Polity Press.
- Liotard, Jean-Francois (1984). *The postmodern condition*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- MacIntyre, A. (1985). *After virtue: A study in moral theory*. (2<sup>nd</sup> Ed.) London: Duckworth.
- MacIntyre, A. (1987). The idea of an educated public. In G. Haydon (Ed.). *Education and values: The Richard Peters lectures* (pp. 15-36). London: Institute of Education, University of London.
- Mayer, Eric (1992). Putting general education to work: The Key Competencies Report. Canberra: Australian Government Publishing Service

- Noddings, N. (2003). Is teaching a practice? *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 241-251.
- Rorty, Richard (1979). *Philosophy and the mirror of nature*. New Jersey: Princeton University Press.
- Rorty, Richard (1989). *Contingency, irony and solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Slattery, Patrick (1995). *Curriculum development in the postmodern era*. New York: Garland Publishing, Inc.
- Soler-Gallart, M. (2000). Editor's review: Pedagogy of the Heart/ Teachers as Cultural Workers/ Pedagogy of Freedom, *Harvard Educational Review*, 70(1), 109-117.
- Straughan, Roger & Wilson, John (1983). *Philosophizing about education*. London: Cassell.