

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