

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