

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	基本理念	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	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。 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

程 綱 要 總 綱	<p>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. 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。</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，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。</p>	<p>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. 「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）</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>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. 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」。</p>	<p>1. 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. 依據 98 普通高級中學課程綱要與綜合高中課程綱要。</p>
	<p>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」，包括依照每位孩子天賦特性來設定的能力、不同時間階段孩子不同的能力、以及不同社會文化背景下孩子能力上的差異性，而非以成人的角度、立場來思考與規劃。</p> <p>2. 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。</p>	<p>1. 依據實踐理性重視的學習者中心、學生本位的教育理念。</p> <p>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。</p>
	<p>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。</p> <p>2. 藝術領域可以結合體育，擴大為</p>	<p>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</p>

	<p>「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。</p> <p>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。</p>	<p>展。(亦有專家學者表示相同意見)</p> <p>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。</p> <p>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。</p>
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	<p>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。</p> <p>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？</p>	<p>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。</p> <p>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。</p>

<p>師資培育</p>	<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。