

「中小學課程發展之基礎性研究」

區二整（二）

中小學課程相關之學理

基礎與趨向

研究主持人：蔡清田 國立中正大學課程研究所教授

協同主持人：陳延興 國立中正大學課程研究所助理教授

子計畫一主持人：李奉儒 國立中正大學教育學研究所教授

子計畫二主持人：洪志成 國立中正大學課程研究所副教授

子計畫三主持人：曾玉村 國立中正大學課程研究所副教授

子計畫四主持人：鄭勝耀 國立中正大學課程研究所副教授

子計畫五主持人：林永豐 國立中正大學課程研究所副教授

目 次

壹、總計畫：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.....	2
貳、子計畫一：中小學課程之哲學基礎與理論趨向之研究與分析...	28
參、子計畫二：中小學課程之教學學理基礎與理論趨向之研究與分析	60
肆、子計畫三：中小學課程之認知發展學理基礎與理論趨向之研究與 分析	87
伍、子計畫四：中小學課程之文化研究學理基礎與理論趨向.....	103
陸、子計畫五：中小學課程之社會變遷基礎與理論趨向之研究與分析	121

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.

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

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。

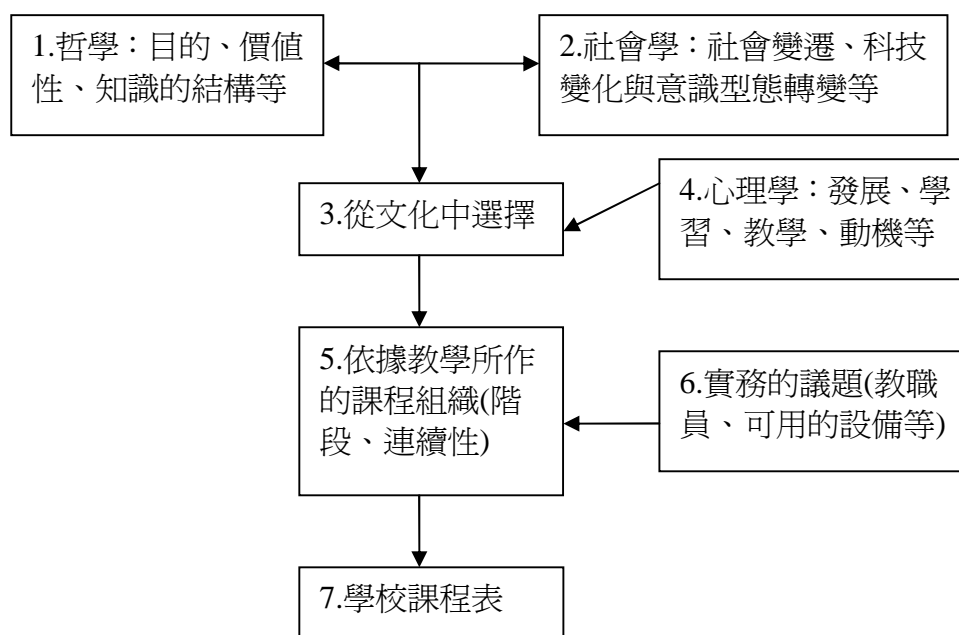


圖 1-1 課程規劃歷程之流程圖 (Lawton, 1973: 21)

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：

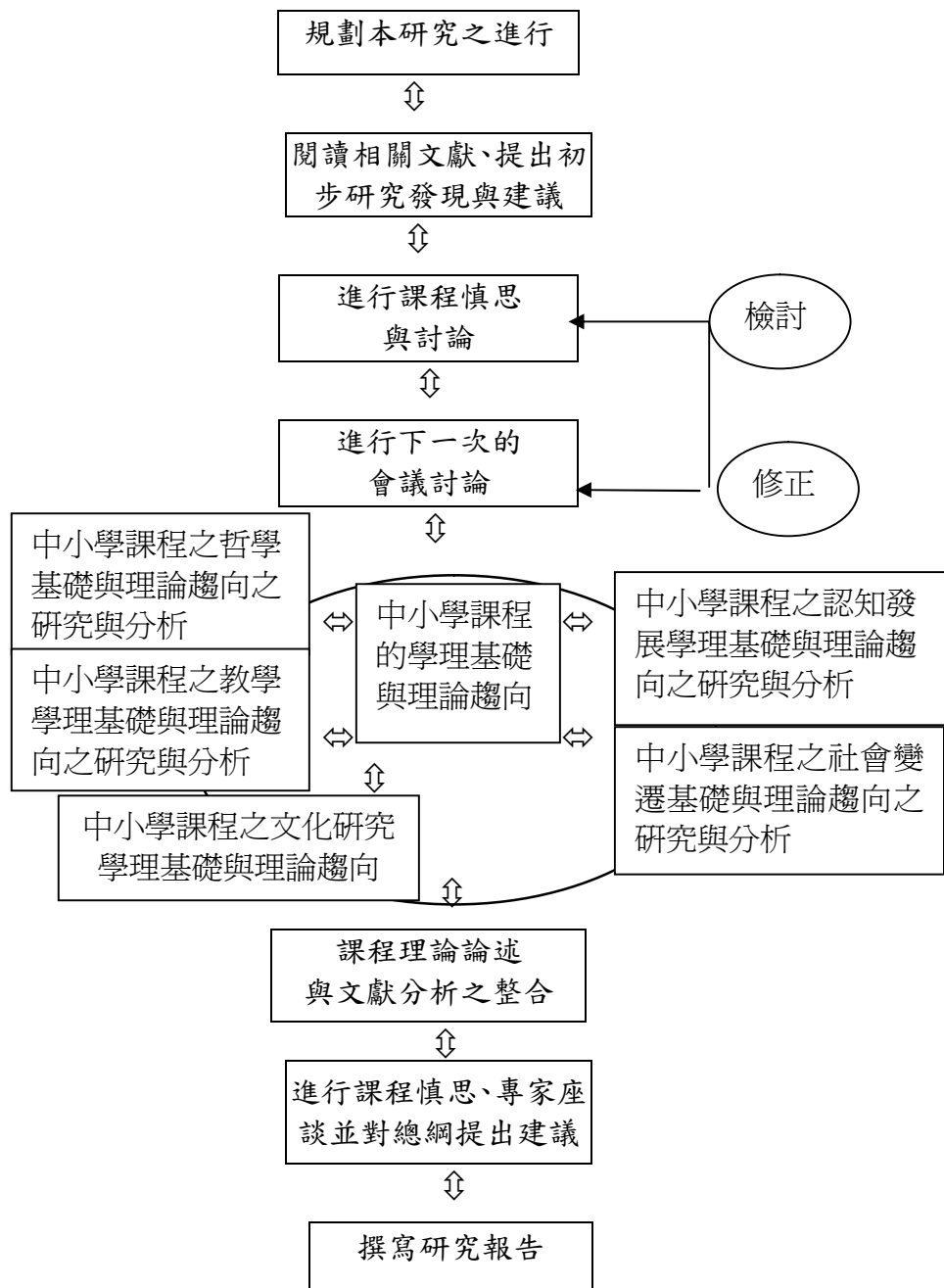


圖 1-2 研究流程圖

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"> 1.決定本計畫97年度9月~12月份研究小組會議時間。 2.請各子計畫主持人協助撰寫階段性研究成果。
2008年 9月22日	<ol style="list-style-type: none"> 1.說明各子計畫負責學門目前的理論趨勢近況。 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。 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。 4.說明經費使用之注意事項。
2008年 10月27日	<ol style="list-style-type: none"> 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。 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。 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。 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>.
2008年 11月24日	<ol style="list-style-type: none"> 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。
2008年 12月15日	<ol style="list-style-type: none"> 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。 2.請延續97年的計畫，撰寫98年度新的計畫書。 3.國家教育研究院籌備處預計於98年5月舉辦研討會。
2009年 2月23日	<ol style="list-style-type: none"> 1.請各計畫主持人協助填寫審查意見的回覆修改情形。 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。
2009年 3月16日	<ol style="list-style-type: none"> 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。 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。
2009年 4月27日	<ol style="list-style-type: none"> 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。 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

	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。

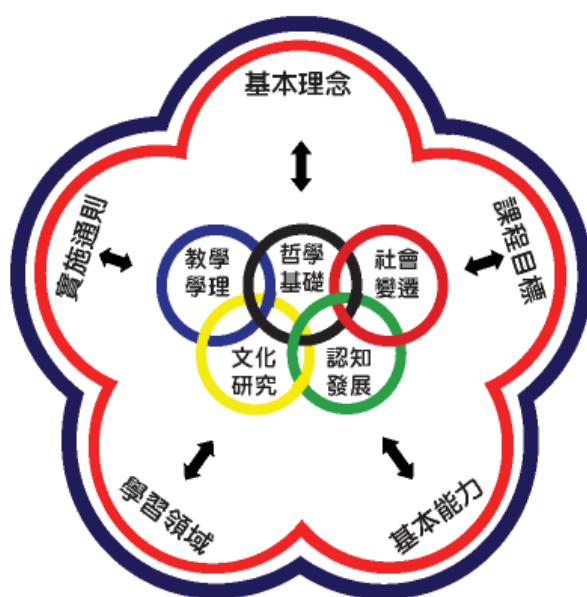


圖 1-3 中小學課程學理基礎之奧運模式圖

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）¹。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

¹ 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. <u>基本理念可轉向「實踐理性」的教育取向</u>，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. <u>課程目標的設計應該著眼於促進學生的理解</u>。唯有學生有理解，才會有適度的遷移，才會有應用的能力，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"> 1.強化基本能力的建構，以便能因應彈性的工作型態。 2.<u>重視人際互動、團隊合作的能力</u>，以避免被自動化的電腦計算所取代。 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。 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。 	<ol style="list-style-type: none"> 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。 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。 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。 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。
學習領域	<ol style="list-style-type: none"> 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）。 2.考慮以「學習者」的角度來統整。<u>課程設計應正視原發性認知（如說話能力）的存在，並視為課程目標的起點，適度融入原發性認知的內容</u>，對於續發性認知（如閱讀能力）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。 3.增列「全球意識」為重要議題；並且兼顧本土化的課程內容。 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。 	<ol style="list-style-type: none"> 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。 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。 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。 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。 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。 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)。
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 & 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, & Gromoll, 1989; LaBerge & 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	<p>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。</p> <p>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。</p>	<p>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。</p> <p>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</p> <p>2.依據子計畫三：認知心理學(Bransford, Brown, & 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。</p>
行政權責	1.強調學校本位課程發展。	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。
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。<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。</p> <p>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。</p> <p>3.重視<u>職前教師</u>課程統整與教學活動的設計能力的培養。</p>	<p>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。</p> <p>1-2.子計畫二主張重視教師實踐智慧。</p> <p>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。</p> <p>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。</p>

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
- 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* (4th). 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.

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。Froebel 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，學校工作圍

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²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；

² 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。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東西。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，自也不存有是一致的、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合的。

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度視為同一；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讓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（含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鍊身體的刻板印象。

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，甚至將之奉為圭臬。

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	<p>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。</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>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。</p> <p>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。</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>
	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. 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>
	基本能力	<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。</p> <p>2. 將 10 大基本能力依據學生的年</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</p>

	齡、教育階段與心智發展程度重新調整。	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。
學習領域	<ol style="list-style-type: none"> 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。 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。 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。 	<ol style="list-style-type: none"> 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） 2.讓體育與美育結合，藉以破除一般人以為體育只是鍛鍊身體的刻板印象。 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。
教材編選	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。	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。
教學實施	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。	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。
學習評量	<ol style="list-style-type: none"> 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。 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？ 	<ol style="list-style-type: none"> 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。 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>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。

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。載於黃蘗 (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* (2nd 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* (3rd 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*. (2nd 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.

中小學課程之教學學理基礎與理論趨向之研究與分析 (子計畫二)

洪志成

國立中正大學課程研究所副教授

摘 要

本子計畫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。本子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，寄望其可以作為課程綱要之實踐基礎。資料蒐集採文獻與諮詢座談兩階段進行。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(task)或情境等。

壹、研究計畫之背景及目的

課程綱要與教學理論基礎關係密切。課程目標的落實必須仰賴合宜與相稱 (alignment) 的教學理念與策略。以現行的課程綱要來看，與教學理論關係主要顯現於各學習領域中「實施要點」中之「教學」條文中。從課程目標轉化到具體教學實施需要教學轉化 (Shulman, 1987)，學生學習的成果有賴教學實務的品質，其中教學轉化是否合宜具有過濾的功能 (如圖 3-1)。本研究旨在探究教學理論能否啟發新版課程綱要的編修，可以著力點則在於教師將課程目標轉化成教學實務之品質。

理想上，教學理論之價值對於教學實務具備指導功能，但這有可能不完全符合後現代差異對待的理論觀點。因為至少我們要考慮課程綱要的使用者是教師，受惠者 (或受害者) 是學生，至少教師對教學理論之觀點也應該納入考慮。以下簡略說明在實務上現有綱要「教學實施」所顯現之實際困境，以免對於教學理論一相情願的依賴。首先，教學現場的教師依賴任何教學理論嗎？研究者非正式訪談在激烈競爭下脫穎而出進入教師職場並成為優良教師之初任教師：「『教育學程』哪些科目或理論對你擔任教職幫助最大？」回應是：「沒有一科」或「教學實習」，教學理論之價值不明顯。可能原因是教學理論缺乏落實的具體策略實用性低，或教學理論抽象不能貼近現場文化震撼 (shock) 之需求，或甚至教學理論本身有所缺陷。因此教學理論必須顧及教師觀點，被他們所接受才有運用之意願。

再者，私下觀察中，有時教師有反理論傾向，對於教育改革往往以需要配套措施回應。他們期待直接可立即運用至課室現場的教學策略，而非空有抽象概念的教學理論。在教師專業培訓中，他們對於教學示例的偏好或教學楷模 (如專家教師) 比教學理論更為踴躍與專注。但是，教師的教學並非全無章法，他們也有自己的實務智慧 (Schön, 1983)。這些智慧或有與理論知識可相連結的蛛絲馬跡，但並非完全依賴理論，甚至局部違反某些教學理論，例如不少讀經班教師強調「背誦重於理解」的教學策略，並宣稱讀經效果使得學生認字、作文、甚至品德提升。

第三，即便是教師接受教學理論，教學現場仍有不少干擾因素使得理論窒礙難行。例如高風險 (high stake) 測驗使得教學講求立即且明顯績效、課程目標限

縮於考試科目有關之主題，教師不惜犧牲個人認可但績效不明的崇高教學理念。例如學校行政強調統一進度、統一命題的措施或傳統也壓抑個教師依據專業判斷採用教學理論的意願。

第四，課綱中的教學實施要點法律地位疑慮。若將綱要定位於行政法規，則可藉此宣示教學重要取向，確保教學品質；但所有條文也因此具有規範性，必須切實遵守。但是教師教學現場所依循之理念屬於教學專業一環，有賴專業判斷。若以單一條文加以規範，則意味著個人只能順服，不可違抗，教師的自主性堪憂。

本研究所討論之教學理論會以近代學理為主。因為早期之教學理論偏向哲學性思考，例如，有些關心焦點多集中於類似教師教學是否能夠合乎學生的認知性、自願性與價值性等三項教學規準，並進行概念分析，因此往往強要強調與灌輸或洗腦之差異（歐陽教，1973；1991）；或循如 Israel Scheffler (1967) 提出三種教學的哲學模式，提出銘印模式(the impression model)、領悟模式(the insight model) 與規則模式(the rule model)三種模式。但類此分析或倚賴理性分析偏重規則模式，而過於重視銘印模式等也導向類如被動學習之缺失（李奉儒，2004：233）。當代的新興教學理念則多強調需有堅實實證基礎，並擴充至認知、社會學、文化等角度進行探討。為確保所涉及之教學理念是學術界能實際應用者，研究者搜尋近 20 年來之資料庫中被引用過者。研究者於 2009 年 10 月/27 日進入國家圖書館全國碩博士論文、以及中文教育期刊論文資料庫網址，以關鍵詞輸入，得到有以實證研究進行探究之教學理論為限。其中並以 10 年年，2000 年至今兩階段；在應用之學程上，也區隔高中、國中與國小三層級。所搜尋之統計資料如下：

表 3-1：1991 年以來教學理論在我國資料庫應用情形一覽表

	2001~ 今	1991 ~ 2000	小計 (1991 ~今)	2001 ~ 今	1991 ~ 2000	小計 (1991 ~今)	2001~ 今	1991 ~ 2000	小計 (1991 ~今)	合計
	國小 A+B	國小 A+B		國中 A+B	國中 A+B		高中 A+B	高中 A+B		
教學理念/類別										
教師效能感	18	7	25	5	3	8	9	0	9	42
建構教學	22	5	27	5	2	7	4	2	6	40
鷹架學習	15	5	20	4	4	8	3	1	4	32
訊息處理	27	14	41	11	11	22	7	3	10	73
合作學習	135	34	169	49	17	66	41	22	63	298
多元智能	35	8	43	8	1	9	13	0	13	65
情境認知學習理論	4	3	7	0	4	4	0	1	1	12
精緻化教學	4	4	8	1	0	1	0	1	1	10
關懷取向教學理論	2	0	2	1	0	1	0	0	0	3
交融教學理論	2	1	3	0	0	0	0	0	0	3
教師效能 (感)efficacy	48	9	57	15	4	19	14	3	17	
教師教學知識/ (PCK)	45	3	48	13	16	29	4	2	6	

A 碩博士論文

B 中文教育期刊論文

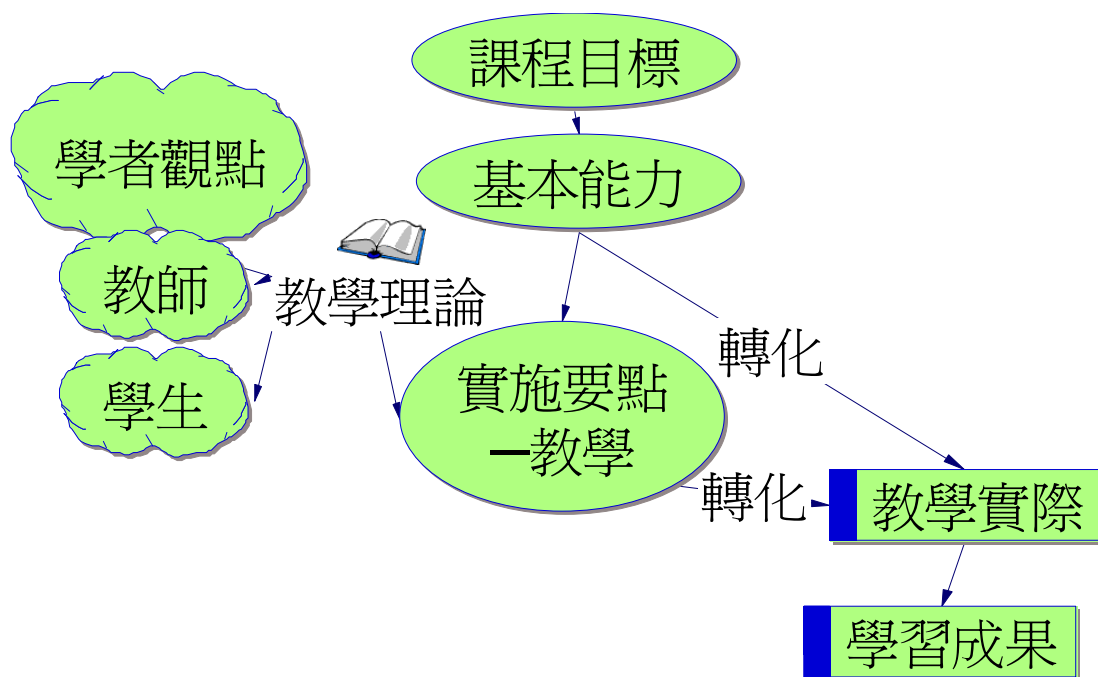


圖 3-1 教學理論在課程綱要中的地位

綜觀我國教育部頒訂之課程綱要中對教學實務中設有「實施要點」與「教學實施」專節，提供具體建議規範教師。但具體建議之相關理念基礎並未呈現，有待相關研究幫助使用者理解實務建議之理念構想，而非規範性之散落條文。再者，透過教學實務與相關理念的緊密連結，也可提供教師有機會鍛鍊其成為「轉化型知識份子」特性，對於未來課綱中的教學實務建議除了理解其來龍去脈外，也可發揮批判能力，根據理念本質與實務現場需要進行必要的轉化。

在研究範圍上，本研究之「教學學理基礎」採廣義定義，界定為：凡對於教學實施有直接啟發之教育念，不限於傳統之教學理論，但不包括課程基礎理念；因為相對上，本研究將「教學」定位為「課程」之下位概念。實際操作上，本子計畫旨在探究近二十年（約 1980 以後）主要教學理念趨勢及其對課程綱要之啟示。為便於說明，本子計畫試從教學理念是否強調效率(effectiveness)取向或支持(support)取向，分別來介紹。此一粗略的分類並未宣稱教學理論可以依據此兩項度二分，僅是考慮此兩取向或可以作為課程綱要之實踐基礎。其中，效率取向之教學理論強調提升學生知性發展之教學歷程，以確保學生學習成效，其中包括、資訊處理理論(information-processing theory)、建構取向學習理論(constructivism)、情境認知學習理論(situated learning)、合作學習理論、動態評量理論與多元智能

理論、與精緻化(elaboration)教學、教師「學科教學法知識」(或譯學科內容知識, pedagogical content knowledge, 簡稱 PCK, Shulman, 1987) 取向等。後者強調支持取向, 強調關懷學生學習歷程中之有利/不利身心與生態條件, 重視啟蒙先於知性發展, 其中包括關懷取向教學理論、習慣性反省教學理論、勇於解放導向之教學理論與交融教學(Teaching to transgress)等。

貳、文獻探討

本研究依據前述近代教學理論涉及在教學實務中的主要焦點粗分之兩大類型探究, 分別為效率(effectiveness)取向以及支持(support)取向之教學理論兩大類, 以沈澱出可資中小學課程標準之實務參考論述。所謂效率取向, 係指在教學理念中, 該理論/念之應用以促進學習者認知、情意或技能之成長為主。至於支持取向, 主要以營造愉悅、安全、溫暖之學習氣氛為主。

為節省篇幅, 本小節以摘錄方式簡述本計畫所援引之理論。

一、效率(effectiveness)取向

本小節主要摘要四個教學理論: 資訊處理理論(information-processing theory)、建構取向學習理論(constructivism)、情境認知學習理論與「多元智能理論」(the Theory of Multiple Intelligence)

(一) 訊息處理理論之教學理論

訊息處理理論嘗試以人腦模擬電腦的作業流程, 視個人為資訊處理的系統, 能主動選擇來自環境的資訊, 並經由內在認知結構和認知歷程的運作, 進一步作處理和儲存, 以備需要時進行檢索和提取(張新仁, 1990)。其與教學應用可以定位於: 教學應該協助/支持/鼓勵學習者在訊息處理認知歷程的有效運作, 分析如下(張新仁, 2002):

1. 視學習為主動的歷程。在學習歷程當中, 應該協助/支持/鼓勵學習者扮演主動而積極的角色, 能選擇訊息、詮釋訊息、組織訊息, 並能選取不同的策略來保留和回憶訊息。

2. 強調較高認知歷程的存在, 即控制執行或稱後設認知。教學應協助學生運用後設認知能力, 以覺察和計劃、監控、調整所有認知活動的運作。

3.教學策略應協助學生突破訊息處理過程中之四種記憶瓶頸：經由選擇性知覺歷程，部分訊息就此消失；短期記憶內的訊息停留短暫，且容量有限；編碼適當與否是決定訊息能否進一步儲存於長期記憶的關鍵；回憶線索若不明確，訊息檢索提取的過程便不順暢。

(二) 建構取向學習理論

建構論基本上是一種知識理論，主要可分為兩大派別：個人建構論和社會建構論。個人建構論主要是以激進建構論(radical constructivism)的學者 Von Glasersfeld 為代表，他的理論採用了Piaget 認知發展個人建構論觀點(Glasersfeld, 1991, 1995)，在教學上的延伸的主張如下：(1) 教學設計：教學設計並非將預先設計好的教材內容傳授給學生，而是提供一個探索的學習環境，協助學生建構知識。(2)教師的角色：不再是知識的傳遞者，而是教學環境的設計者、資訊提供者，激發和引導學生去探索和建構知識。

至於社會建構論則以Lev Vygotsky 為代表，主張知識的形成是個體在社會互動的過程中，將外在的社會互動結構內化(internalize)到個人的心智基模。他尤其強調社會文化及語言對學習的影響。

Vygotsky(1978)另提出潛能發展區(the zone of proximal development，以下簡稱ZPD)概念，對於教學深具啟發性。ZPD 是指個體的「實際發展水準」(亦即未經協助的獨立表現)和「潛在發展水準」(亦即在協助下的表現)之間的差距，這兩者之間的差距就代表一個人的學習潛能。「實際發展水準」可「經由協助下的表現」，是指在經由成人或是同儕的協助性互動下的行為表現。這種協助性互動包括了：提供提示、重述問題、要求學童重述內容、詢問學童已理解哪些內容、示範做法等直接性協助方式；或是安排能促使學生練習某些心智技能的學習環境以提供間接性協助。

在教學原則方面，Vygotsky 認為「學習先於發展，並促進發展」，其教學應用可以「鷹架教學」(scaffolding teaching)為代表。鷹架學習係指：透過社會互動或社會分享活動，包括成人與學童的互動、同年齡或不同年齡同儕間的合作互動等方式，協助達成潛能發展區的最上限。由於在潛能發展區學習者個人難以獨立完成作業，需要有經驗者或較高能力者提供必要的支持與協助，直到學習者能獨立完成此項工作(Rodgers & Rodgers, 2004)。鷹架教學具有下列五項特徵(Berk & Winsler, 1995/1999; Hogan & Pressley, 1997; Leonard, 2008)：(1)提供支持，(2)

具有工具的功能，(3)擴展工作者活動範圍，(4)促成工作的完成，(5)在需要時作選擇性使用。在教學情境中，教師應先透過引導，使兒童與成人或同儕合作共同解決問題，之後逐漸減少成人的協助量，最後再讓學童能獨立完成作業。就好比當建築物逐漸能承擔自己的重量時再撤除鷹架。

(三) 情境認知學習理論(situated cognition)

情境認知學習主要理念有三(Brown, Collins & Duguid, 1989)：

1. 學習的目的在於使個人有能力處理未來生活中面臨的複雜工作，因此應在真實情境中進行學習，不能與情境脈絡分離，才具有意義與應用價值。

2. 而學習活動的真實性可區分成兩類，其一是「物理真實性」(physical fidelity)：是指在實際的情境當中學習，例如在實際丈量校園跑道來學習長度單位。第二是「認知真實性」(cognitive fidelity)：強調專家從事其專業活動的實際認知過程，例如生物學家想要知道神木的年齡卻不必砍伐樹木就能瞭解年輪、作家的寫作思考過程、閱讀專家的閱讀歷程等。

3. 認為在各個專業實務社群(community of practice)的環境中，學習者個人是從「合法週邊參與」(Legitimate Peripheral Participation)逐漸朝向「完全參與」(full participation)；在此過程中，新成員向社群中的所有成員學習該行業的術語、模仿行業的行為舉止與文化規範，從而增加對該行業的認同感與責任感。整個情境學習是一種「涵化」(enculturation)的學習過程。

情境認知學習理論本身並未論述教學觀點，但其應用於教學之原則初步可從兩方向來看：

1. 認知學徒教學法：認知學徒係指在學徒制環境下，個人是透過引導的參與，逐漸提升個人的知識和技能，並在日後活動中逐漸負擔較重要的工作與責任，進而據為己有學會該項工作的知識和能力 (Rogoff, 1995)。「認知學徒制」教學法是由Collins、Brown，與Duguid(1989)所提出，強調安排真實的學習情境，尤其是認知的真實性。他們主張將傳統學徒制應用於學校學科的教學，如閱讀、寫作、數學等，教師在教學時透過示範、指導和提供鷹架等方式，當代教學統整新趨勢：建構多元而適配的整體學習環境讓學生能觀察和逐漸學會專家在進行閱讀、寫作、數學時的認知思考歷程。傳統學徒制和認知學徒制最大的差別是，前者則強調專業技術層面，後者著重的是認知和後設認知層面。

Collins 等人(1989)並未提出具體的「認知學徒制」教學流程，而是從內容、

方法、順序、以及社會學等四個面向，提出「認知學徒制」的理想學習環境架構，作為建構與評鑑學習環境時的考慮項目：(1)在內容方面，主張教導外顯的領；(2)域知識和內隱的策略性知識(捷思策略、控制策略、學習策略)；(3)在方法方面，主張採用示範、指導、提供鷹架並逐漸撤除、闡明、反省、探究等教學方式；(4)在順序方面，主張安排教學活動應注意由簡單到複雜，由單一到多樣化，整體技能先於局部；(5)在社會學習方面，提出影響學習的五個社會因素：情境學習、專家、實務文化、內在動機、組內合作、組間競爭。國內方吉正(2000)曾將認知學徒制的學習環境架構應用至國小數學解題教學。

此一理念下，教學情境設計強調學習情境的真實性，學習的主動性，重視涵化的過程，主張知識是分布於學習社群中的每一個人，而非集中於某位專家，主張個體在學習情境中需要提供引導性參與。

2. 「錨式教學法」(anchored instruction)：由Vanderbilt 大學的認知科技小組發展 (Cognition and Technology Group at Vanderbilt, 1990, 1994)。產生的背景是有鑑於以往國小學童解數學應用問題時，大多使用機械的解題方式，與真實生活無關。於是他們開始研究如何設計生活化的故事情境，將解題所需要的相關資料隱藏在故事情境中，讓學生自行發現要解決的問題並擬定解題計畫。其故事情境採用影碟的方式呈現，透過電腦多媒體使其動態畫面具有真實感，一方面有助於激發學生的學習動機，另一方面用以訓練學生的解題能力。

(四) 精緻化教學

Reigeluth(Charles M. Reigeluth, Merrill, Wilson, & Spiller, 1980)認為知識的學習應該先有整體概念藍圖，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。Reigeluth 以照像機「伸縮鏡頭 (zoom lens)」來譬喻此理論的教學概念。當我們在使用伸縮鏡頭進行取景拍攝時，首先會使用廣角鏡頭對整體畫面取景，使得觀賞者能了解整個畫面的主體環境與周邊各部份之間的關係，此時並不注意畫面的細節部份。然後，為了讓觀賞者能更清楚的審視細節部份，攝影者使用伸縮鏡頭將焦點聚焦在細節上。之後，有可能再將鏡頭移至廣角位置，以了解細節與整體之間的關係。只要攝影者不斷地變換焦距，則可以讓觀賞者深入了解整個與細節的關係，以及細節和細節之間的關係，此設計能促進學生的理解與學習。所以在教學內容的安排上，需先以最簡單、最基本、最具整體(Holistic)的知識開始，讓學習者對於所

學內容具有完整的概念架構，而後再以這些知識為基礎來同化屬於細節的、複雜的新知識。

Reigeluth (Charles M. Reigeluth, 1979; C. M. Reigeluth, 1983) 所強調的「簡單」必須符合下列兩項要求：(1)是出現在教學開始的簡單內容是梗概(Epitome)而非摘要：梗概必須是能描述出其後整個單元內容的簡潔表述(Compact Representation)，而不是僅將所有教學的內容以摘要的方式列出重點。(2)須要為單一的知識類型，

1. 精緻教學理論尚包含其它六種策略成份，以幫助教師教學與催化學習者學習，說明如下(English & Reigeluth, 1996)：

(1) 學習先備條件的順序(Learning prerequisite sequences)：學習先備條件的順序是建立在學習結構或學習階層的基礎上，學習結構指的是學習者在進入正式課程前，必須學會的事實或概念。因此，它呈現的是一個概念學習的知識與技能等先備條件。

(2) 摘要(Summarizers)：摘要即是有系統的幫助學習者複習已學過知識的策略，包括對已教授過的概念及事實的做簡要的描述。列舉與概念有關的典型範例及測驗診斷練習，都可運用的摘要策略。

(3) 綜合(Synthesizers)：綜合即是將所學概念與細節部份加以整合，並將新舊知識做有意義的連結，以助於學習者理解的策略。其方法可透過比較和對照的方式，幫助學習者對個別概念做深層理解，並藉由新舊知識的聯結以增進學後保留。

(4) 類比(Analogies)：類比是將新舊知識做連結，使新內容更具體及更有意義，而易於學習者理解與學習，而類比的內容關係到學習者之前所學知識。例如精緻教學理論便以照相機的「伸縮鏡頭」來做比喻，人腦與電腦做類比。

(5) 認知策略催化者(Cognitive strategy activator)：認知策略係指學習者能運用所學習知識的經驗去分析、歸納以獲得新知識的方法。教學時，教師應催化學生運用認知策略以促進學習，認知策略的催化方式有二種：第一種併入式策略(Embedded strategy)意即，直接運用認知策略於教學活動，學習者無須知覺策略的進行與意義，只要按照計劃學習。第二種為分離式策略(detached strategy)為指導學習者使用上述教學中所使用的認知策略，進而使他們能自行處理知識內容，促進學習。此種策略方式不僅可幫助學習者獲得及保留新知識，還能培養後設認

知的能力。

(6) 學習者控制(Learner control)：精緻理論的學習者控制，即為學習者可依其所需自由的選擇及排序教學內容及策略。學習者控制內容包括對於所學內容知識的選擇、學習步調、教學策略要素的選擇以及特定認知策略的使用。在教學鉅觀層次的教材安排與活動設計上，必須採取符合認知精緻的順序是此理論所強調的重點，同時也必須採取多重處理方式的精緻策略來催化學生的內在學習歷程。

(五) 多元智能學習理論

Gardner(1999)反對一般標準化測驗中偏重以語文和數理能力來測量智能，認為每個人至少都具有八種智能，並對智能採廣義的定義，認為「智能是一種處理訊息的生理心理潛能，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」。其基本主張如下：(1) 每一個正常人至少具有八項智能，只是組合與運用智力的方式不同。其中除了常見的語文智能、邏輯-數學智能、空間智能外，還有身體-肢體智能、音樂智能、人際關係智能、內省智能和自然觀察智能等(2) 智能並非固定的，可以學習教導和提昇的。(3) 各種智力都有獨特的思維、解決問題或創造產生的方式；智力通常以複雜的方式統整運作，並非獨立運作。(4) 多數人的智能能得到適度的發展。(5) 每項智能有多種表現智能的方式。(6) 任何概念可轉換為各種形式的智能，作為教與學的切入點。

多元智能之教學運用上，基本有二：教學上，教師必須了解學生的心智特性，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(entry point)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。其二，多元智能理論的精神，與問題解決歷程密不可分，因為多元智能理論除了強調從多種角度來辨識個人的能力以外，更主張智力必須經由發現與解決問題的過程來獲得驗證(Reid & Romanoff, 1997)。每個人皆擁有各種理解、學習和表現的途徑，當面臨問題時，個人即能運用其不同的智能，在解決問題的過程中，展現其創造力、批判性思考，及完成工作的責任心，以得到有效的解答(Reid & Romanoff, 1997)。多元智能理論在教學上實際的應用，包括有：專題學習、自然探索智能的應用、應用於社會科和語言學習方面等(田青耐，1999；洪蘭，2000)。

多元智能取向的教學策略，旨在設計各類智能多樣化的學習活動，使具有不

同心智特性的學生都能接受到個別化及適性化的發展。

（六）探究教學

探究教學的內涵與意義的界定，不同的學者有不同的定義，可做多元的解釋。陳毓凱、洪振方(2007)根據全美科學教育標準(NRC, 2000)指出，1990年代的探究式教學不強調「演示和證明科學內容的活動」、「作為探究和實驗的科學」、「學生只將想法與結論告訴教師」，而更重視「調查和分析科學問題的活動」、「作為論證和解釋的科學」、「將想法和結論與同學公開交流」；洪振方(2003)認為上述探究取向教學的轉變其核心在「探索」、「解釋」以及「交流」，且更聚焦於教與學的基礎上。此亦顯示當代科學教育更加重視社會建構的學習面向，亦越強調語言和對話的功能角色。

全美科學教育標準(NRC, 2000)曾指出探究教學應具備：（一）問題的來源，（二）證據的收集，（三）根據證據形成解釋，（四）將證據與科學知識相連結，與（五）表達與說明解釋等五項基本特徵，且依據教師於每項特徵中給予學生引導的程度，將探究教學從「以教師為導向」到「以學生為中心」劃分為四種不同的形式。探究教學旨在營造以學生為中心的課室環境，並促使學生從事科學探究活動，藉由自然現象的探索，從中學習科學知識與探究技能，以及發展批判思考與問題解決的能力（陳均伊等，2006）。

黃茂在等人也提出，探究教學有以下的重點：（一）強調在反覆探究；是不斷的「質疑」與「求證」的歷程，（二）主題探究在於揭開主題的「未知」、「疑惑」、「複雜性」，的歷程，對主題有更深入的瞭解。所以，是意義的獲得，而不必然是在於答案的獲得，（三）探究教學重點不在直接給予答案，而是對於主題檢視過程中，有了新的體驗與見解，（四）探究教學除了培養學生探究方法、解題策略外，問題的意識、覺察，不同觀點的論述、舉證更是探究教學重要目標。

此外，探究教學的教學特質包含以下幾點：（一）學習者為主體的活動，（二）教學歷程須給學生機會（做中學），（三）能力的教學既需要完整的練習，也要有分段的培養，（四）教師要做示範，尤其是思考歷程的示範，（五）既要重視結果，更要重視過程，（六）鼓勵多樣的探究方法，允許多樣的探究結果。

近年來，亦已有部份學者（Dunkhase, 2003; Furtak, 2006; Hanson, 2005）提出引導式探究教學的觀點，主張探究教學的實施，應視教學目標與學生需求，適時的給予學生引導，以協助學生發現問題，並使用合適的方式來解決問題（陳均

伊等，2006)。

由上述文獻可知，探究教學是教學者以學習者為中心，強調培養學習者主動解決問題之能力，且注重學習者的思考歷程，並視情況提供引導與協助的教學方式。

Wells提倡探究的價值，認為探究是推動學習者主動學習的重要動力。他指出探究學習有幾個重要的特徵 (Wells, 1995: 241-242)：

- 1.由真正的問題引發學習者想要了解的欲望和學習動機，熱切投入研究，並持續堅持探究下去，直到找到滿意的解答。而且，想要了解的欲望讓學生開放自己去體驗新奇的事物，並以全新的觀點來體驗已知的事物。
- 2.一開始並不一定是清楚陳述的問題，通常是學習者感到迷惑、好奇，加上進一步的觀察和整合其他相關已知後，才會發展出一個值得探究的問題；隨後則是系統性地進行形成假設，然後進行實驗、或田野調查、或查詢資料來驗證假設之探究過程。
- 3.學習者處理所得新資訊的方法會有所改變，不光是理解與記憶作者說了什麼，更要質疑、批判性評估這些資訊跟目前研究主題之間的關聯性，同時也對照自己原來的經驗與知識，從中統整歸納出個人的了解。
- 4.探究過程中，與他人溝通對話是非常重要的，包括跟同學持續討論，詢問學有專長的人，跟有興趣的人分享自己的發現——可以從中獲得成就感，也得到別人的回饋、建設性的評論或更進一步的問題，而此種對觀眾的期待會促使學生努力澄清自己的了解，以求完整呈現報告，讓它更清晰易懂。

單文經、侯秋玲 (2008) 指出，在鉅觀的課程層次上，教師必須創造一種具有挑戰性的學習情境，激發學生的興趣，邀請學生提出問題，並且在探究過程中拓展學生的能力以及對所選主題的深入了解。在微觀的教學層次上，教師必須透過協同對話 (collaborative talk) 的鷹架，幫助學生完成特定的學習任務，並且在潛能發展區中，策略性地引介超越學生目前能力的敘述性知識與程序性知識，協助學生成長。

(七) 學科教學法知識 (Pedagogical Content Knowledge, 簡稱 PCK)

在有關教學的理論中，不可忽略有效教學的背景知識。其中以Shulman(1987)

提出的學科教學知識 (PCK)受到極大的迴響。他認為教師必需具備許多專業知識，包括學科知識 (content knowledge)、學科教學知識、一般教學知識 (general pedagogical knowledge)、課程知識 (curriculum knowledge)、學習者知識 (knowledge of learners and their characteristics)、教育環境脈絡的知識(knowledge of educational contexts)，以及教育的歷史與哲學等七種知識。其中又以PCK最為重要，最能顯現教師之專業能力。所謂PCK就是教師經由融合該學科的專門知識、教育與教學方法理論、學生學習行為的瞭解、教學情境的認知、舊有受教與教學經驗等而成的整體性學識，換言之，「教師的PCK」可說是教師在考量教育理論、既有經驗、學生特質、教學情境等因素後，「如何教出教學內涵的學識」。PCK是教師得以成功轉化個人專業知識到教學實務的利器，並非只對學科知識概念、原則或教學理論有所理解可以奏效 (張靜儀，2006)。孫敏芝(2006)指出，學科教學知識(PCK)可有不同的層次：具體的一層是教師有學科知識與經驗運用在教學上、了解兒童的能力並運用有效的教學法；較抽象的則是概念層次，教學經驗會使教師形成概念或理論架構，會事前「預測」兒童應知道哪些事物？怎樣呈現會使兒童理解？兒童對哪些概念感到困難？有經驗的教師能體察這些複雜因素，根據此一深刻理解來設計或調整教學方法。

(八) 教師效能感(teacher efficacy)

嚴格來說，教師效能感並非教學理念，而是借的心理學概念展現教師在教學現場得以勝任教學任務的相關實證研究成果。以其論述關注教學現場並大量為學者引用，本研究也一併加以介紹。早在1980年代以來，研究發現高低效能感的教師在教學實務表現差異極大。所謂教師效能感，有兩種定義取向。早期採單一向度定義為教師對於學生學業成功及失敗的責任之信念 (如Guskey, 1981)。其主要源自於 J·B·Rotter 的制控信念(control of locus)理論。Rotter 以制控信念來說明個人如何覺察自己的行為與行為後果的關係，及個人對生活事件之責任的歸屬，因此，控制信念是指個人在日常生活中對自己與環境之間相對重要性的看法。有人 (如內在控制觀，internal locus of control)相信凡事操之在己，將成功歸因於自己的努力，將失敗歸因於自己的疏忽；相反的 (即是所謂的外在控制觀，external locus of control)，將成功歸諸幸運，將失敗歸諸外在原因(張春興，1994)。藉用此一理論，高效能感之教師認為環境對於學生學習之影響力小於教師之教學

影響力，有信心能教導學習困難或動機低落之學生的教師，展現了他們能夠掌控教學後果的信念(Guskey, 1981)

另一後期的多向度定義以Bandura的自我效能(self efficacy)理為基礎。其主張教師效能感被認為由兩個獨立的向度所組成:一般教學效能感(sense of teaching efficacy)與個人效能感(sense of personal efficacy)；教學效能感係指教師對於教學能夠影響學生學習的預期(Ashton&Webb, 1986)，或教師對於任何教師在外在因素如家庭環境、家庭背景、或家長影響力的限制下，能夠發揮其影響力的信念(Dembo & Gibson, 1985)。前者是針對教師此一職業之期許，後者強調教師個人自我期許願意獻身(commitment)的意願與態度。

實證研究中發現：具備高vs.低效能感的教師在教學實務上會採不同的取向。第一，在協助學習困難學生上，具備高效能感的教師，確信其能協助大多數的學生學習，包括那些最難以教導、最缺乏學習動機的學生在內(如Guskey, 1988)。二，小組學習的掌控能力上，Gibson 與Dembo(1984)以四位高效能感教師和四位低效能感教師的教學為觀察對象，發現低效能感教師似乎無法掌控全局，因此教師所在小組以外的學生有較多時間不專心於課業且沒有得到教師的再指導；相對地，高效能感教師較能進行有效的小組教學，教師所在小組以外的學生能得到教師的再指導及解答疑問，因此有較多學生專心學習；此外，高效能感教師對於學生的批評較少，但會持續讓學生嘗試回答問題直到答對為止，而不會很快地轉問其他學生或跳到別的問題。另外，在師生互動上，特別在與低成就學生的互動方面，高效能感教師似乎減少負面的情感，提出對成就的期望，並建立了具有溫暖的人際關係及以學業為焦點的環境；而低效能感教師對於低成就學生則強調負面情感，傳達失敗的期望，並採取能力分組，僅重視那些被認為有能力且值得注意的學生之學業成就；教師效能感亦與教師採納新事務有關係(Ashton, Webb & Doda, 1983)，Smylie(1988)發現高教師效能感者，在參加專業發展活動後，造成教學實務改變最大，是最顯著的預測變項。

二、情意支持導向之教學理論

本小節討論情意支持導向的教學理論著重在該理論側重對學習者營造關懷、滿足或敢於批評的學習環境。以下介紹三種教學理念：

(一) 關懷取向教學理論

本子計畫中關懷取向之教學理論以 Noddings (1984; 1997) 為代表，其區分出兩種關懷：(1)「自然關懷」(natural caring) 來自於從小的成長環境(指「家庭」)，在關懷關係中成長的人，很容易不假思索地、自然而然地表現出關懷行為；「倫理關懷」(ethical caring)。是一種經由過去所經歷的關懷事件，進而思考與推及的結果，可能是一種回報，也可能是從自我需求到他人需求的移情。渴望被關懷是一種普遍的人類特質，經由「我渴望被關懷」推衍到「我必須去關懷」，這是倫理關懷產生的歷程，但是這種「我必須」(I must) 所表達的是一種渴望或愛好，而不是一種義務感。每個人都生存於關係之中，人在關係中被界定、在關係中獲得價值觀、在關係中成長、在關係中判斷自我應該如何言行、在關係中達成自我實現，故每個人之所以能夠成為自己，都是藉由關係來達成。

Noddings 的理論主要在品德教育，在德育教學上經營接納氛圍的師生關係--好讓學生學習接納自己、關懷自己(方志華，2002，2003)。其實此一論點可適用於學生的其他情意課程目標。依此，教師要培養學生的情意理想，必須讓學生的情意有發展成長的空間，讓學生在關懷的關係中，學會接納自己，對自己有所期許。因此，老師與學生的關係必須是接納的，需要被啟蒙的中小學生，從老師那裏所接受的不只是知識和行為習慣而已，更重要的是看待自己價值和潛能的態度--這就是對自己的關懷。

(二) 交融教學理論

在交融教學(*Teaching to transgress, engaged pedagogy*) 上，本子計畫採 bell hooks(1994; 2003) 觀點，提出受到佛學大師熙乃漢「交融的佛學觀」(engaged Buddhism) 的影響之理念，簡述如下兩點：第一，強調「心理富足」(well-being): 也就是說：「教師必須主動地實踐自我實現的歷程，提升他們自己心理富足的程程度，才有可能以此使學生增能」(hooks, 1994)。第二，教育乃自由的實踐: 特別重視學生的經驗，讓學生能將自己所學和生活經驗加以連結；因此，在整個班級中，並非只有教師的聲音被聽到，而是所有人的聲音能受到重視。因為學生必須學習去分享和反省，且教師同樣也必須如此。如此一來，師生也就能更深刻地生活著、學習著，讓心理產生豐富的感受和滿足(郭丁熒、施惠文，2007)。

hooks 的交融教育學將師生互動的層次提升到心靈和精神，其中涉及之教學

理念如下：

1. 交融教育學以強調「心理富足」為目的：在交融教育學的教室中，老師和學生的互動不僅於學業上的教與學，更要提升到精神面的交流，彼此感受到對方真誠接納的心意。

2. 交融教育學強調融入「學生經驗」：老師能重視學生的聲音和經驗，並鼓勵學生和大家一起分享，視學生為一個完整的主體，並從增能學生的過程中，建立學生的自信心。

3. 交融教育學的教室是一探索和彼此參與的場域，不僅學生向老師學習，老師也必須向學生學習，形成所謂的「學習社群」，且師生雙方都需為此學習和學習的環境負責，最後師生雙方都能有所改變和成長。

4. 交融教育學的教師能了解不同文化的求知方式，在交融教育學的教室中，老師能接納不同的、異於傳統知識論的看法，並讓學生也有機會去包容「多元文化」氛圍下的其他觀點。

5. 交融教育學是一種跨越疆界的教育學，讓師生雙方都有「自我實現」的機會和可能，在交融教育學的教室中，老師讓學生有機會表達和表現自己，同時自己也隨時進行反思，實踐自己秉持的教育理念。

進一步申論交融教學理論，可見其旨在透過建立社群使學生增能。教師在教學過程中，透過建立社群使學生參與教室討論，並將科目內容和學生經驗結合，以達成「學生增能」的教育理念。增能之層面有三：「社群圖像」(community image)、「學習者的投入」(learner engagement)，和「結合學習者經驗」(incorporating learner experiences)三個部分來探討：(1)社群圖像：建構學校/教室為相互學習&互惠的社群；(2)學習者的投入：建構教室成為一個民主允許個人貢獻而非安全的學習環境；(3)結合學習者經驗：主張結合不同聲音的方式，平等對待所有的學生；找出學生所學和他們整體生活經驗之間的連結使得學習更有意義。

(三)、教學理念趨勢摘要

綜觀上述教學理念，可以歸結要點如下：

1. 學習者學習歷程反映著訊息傳遞與處理系統之特性，教學者需在學習者下列階段提供協助才能促進學習成效：引發學習者注意訊息、妥切編碼到事後便

於提取等階段。另外，教師應視學習為主動的歷程。在學習歷程當中，應該協助/支持/鼓勵學習者扮演主動而積極的角色，能選擇訊息、詮釋訊息、組織訊息，並能選取不同的策略來保留和回憶訊息。

2. 學習者帶有先有知識(prior knowledge，甚至包含迷思概念)進入教學現場，且持續依據其內在思考邏輯建構其知識體系。
3. 提供鷹架(scaffolding)可協助學習者之認知達到最佳化之程度，邁向近側發展區(ZPD)。
4. 學習者夠過周邊參與之合法性(legitimacy of peripheral participation)在真實世界(情境)的學習深刻而有成效。
5. 小組合作之學習效果有助於學生在與他人互動、接受他人協助下，提高學習動機，以及知識連結精緻化(elaboration)(Slavin,1995; Ormrod,2000)下主動建構知識，提高學習意願與成果。
6. 有利於學習的評量可以兼顧學習結果與學習歷，先採試探性地診斷個別學習者的學習歷程、再採用個別化之處方介入(intervention)，測試學習者最佳表現(潛能)，使得評量與教學方向一致。
7. 智能的內涵是多元(至少可分為八類)而非單一的，每位學習者在各向度所擁有之智能可能強弱不同，有效的教學應發展學習者之優勢智能、並調整教學，配合並激發其以優勢智能去學習(teaching with multiple intelligence)(Lazear, 1999)。
8. 教學可透過「倫理關懷」(ethical caring)之特性，善用學習者「渴望被關懷」普世特質，經由教師示範關懷到學習者透過「我渴望被關懷」推衍到「我必須去關懷」，並使這種「我必須」(I must)所表達的是一種渴望或愛好，而不是一種義務感。

參、研究方法

本研究採文獻整理與諮詢座談先後兩階段進行。首先有研究者進行文獻探究，歸納近 20 年來主要論及教學實務之教學理論相關文獻中，從中萃取出可供中小學教學實務參考之論點。教學理論選取標準第一階段以明確稱為某某教學理

論者為對象，例如建構教學論等；其次尋求其他雖未被歸納為教學理論，但其論述與教學實務有所啟發者，如 Shulman (1986)學科教學法知識。教學直接與間接相關理念眾多，本研究以國內學術期刊探究者為限，實際作法則以全國教育論文集資料庫從 1980 年後，關鍵字出現超過 50 次者為搜尋對象。

在諮詢座談部分，為避免研究者之歸納教學建議有遺珠之憾或立論不夠周全，輔以徵詢國內教學理念學者專家以求本研究之建議在理念上清晰、實作上可行。訪談之實施在完成初步教學發現與初步建議對照表之後。徵詢 5 位相關學者，以個別訪談或團體方式進行。

研究工具上，採用之訪談大綱如後：

1. 教師對教學理論之實際使用情況：

- 你覺得教學實務上可參考的教學理念有哪些？
- 教學上曾經應用過的教學理論？
- 教學上應用過後有效/值得發展之理論

2. 教師對教學理論之使用信念：

研究者會提供受訪者「教學理論初步建議對照表」作為訪談依據。

- 你能認同 XX 教學理論（逐一檢查上述對照表之理論部分）嗎？你是怎麼想的？
- 你能認同 XX 教學理論的教學應用為 XX（逐一檢查上述對照表之教學建議部分）嗎？你是怎麼想的？
- 若課綱 XX 教學實施意見如上，你認為教師在一般教學會如何應用？
 - 在特定領域教學呢？
 -

肆、初步發現

本研究在針對教學理念進行初步文獻分析與理論對話後，未來將再邀請教學理論相關教育學者針對 K-12 課程綱要修正，

初步提出之建議主要是針對可能的省思與批判如下：

1. 教師要相信自己是有具有教學專業能力成為轉化教育實務、提振教育品質之智識份子，在與師生互動時展現良師楷模，並積極思考教學每一細節中潛藏對學生之箝制或限制，並力求突破。

2. 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，即使學生者學習起點與學習環境（或學習文化）不利於課程綱要之推展。
3. 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），更需要教學專業協助，才能將其優勢智能或最佳潛力激發出來。
4. 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（含選擇訊息、詮釋訊息、組織訊息與保留和回憶訊息編碼），奠定其終身學習習慣；並對於建構時偏離正式知識者，以欣賞之高度與同理之熱情，陪伴或協助其走出迷思概念，因為迷思概念往往抗拒改變。
5. 教師要慎思教學目標之設定有其價值：教師有一項重要的鷹架功能是簡化與具體化抽象的課程目標。也就是要將相對抽象之課程綱要、分年指標、單元目標具體細分為具體之教學目標時，除了考慮意義性外，還要強調個別差異、與現實生活情境結合。
6. 教學策略：大量採用示範、指導、提供認知上與情緒支持上之鷹架等策略，等學習者適應力增加後，教師持續監控學習歷程並逐漸撤除讓學生有機會得以獨力完成；學習期間，教師可交替使用類如闡明、反省、探究等教學方式。
7. 學習環境上：善用真確性(authentic)程度不等之學習任務(task)或情境，鼓勵學習者主動參與學習，活化學習相關訊息，並習得高層次應用知能。
8. 同儕互動：有效的小組合作學習至少有三個要點：要規劃明確的小組目標、設計個人績效，並提供每一位有公平的成功機會。
9. 教學鉅觀層次的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，再由部份回到整體的概念。
10. 建立社群使學生增能。教師在教學過程中，透過建立社群使學生參與教室討論，並將科目內容和學生經驗結合，以達成「學生增能」的教育理念。
11. 活動的設計力求讓學生取得學習的控制感或所有權(ownership)
12. 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(entry point)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。
13. 針對道德教或情意之教學實務：教師除了要以身作則之外，還要與學生建立

關係，以及協助學生不斷地練習關懷。宜強化下列四項教學策略：楷模(modeling)、對話(dialogue)、實踐(practice)、肯定(confirmation)。

伍、初步建議

本文針對未來課綱之建議因限於教學理論堪稱課程理論之下位概念，故建議集中於實施原則上。

一、內容形式上

根據上文的分析、實際觀察與預定的研究發現可能方向，課程綱要中的教學實施部分有三種呈現方式，說明如下：

(一) 刪除「教學」一節

根據上文與預定的研究發現，部分教師可能對於綱要的低度使用、不信任教學理論的實用性，寧可採信自身之實務智慧、比較可能透過教學示例獲得啟示。本研究擬建議綱要中可考慮刪除「實施要點」中「教學」一小節，以其為非強制性，無規範力、或被誤以為具有規範力，甚至「廢武功」讓教師缺乏自行運用專業判斷等缺點。

(二) 有限度置入「教學實施」一節

若要在綱要中附上「教學」要點，宜減少規範色彩，強化「提醒」教師確保專業能力之可能。初步建議方向有三：

- 1.建議避免強制規範之字眼如「應」採用「宜」或「建議」。
- 2.建議提供理論依循建議參考書目或資源。
- 3.小而美 (less is more)：為提高教師使用意願，避免冗長、可讀性低，建議精簡，重質不重量。

(三) 替代方案：

若決定採用第一案，取消課綱中之「教學」一節，不表示忽略教師專業能力對學習成果之重要性。而是改以其他非規範性之文件呈現，另開發類似「教師專業能力指標」、或「因應課程綱要教學實施建議手冊」等，與具有準法規性質之「課程綱要」區隔，讓教師之專業自主不至於受損。

再者，若為教學理論所轉化之教學建議編成手冊性質，可增加如詳細之教學示例，提供教師參考用。必要時，此一手冊中的教學建議可分學習階段、分領域、

甚至分區域呈現教學實施建議。至於是否存在跨領域之一般性教學建議，也可加以檢討。

二、教學建議

本研究在針對教學理念進行初步文獻分析與理論對話後，針對學理論能轉化成可實施之建議，本研究擬定建議方向如表 3-2；為呈現建議之理論背景，其相關理論也一併呈現於表中。

表 3-2、教學理論中可供實際教學參考之相關建議一覽表

教學建議	理論依據
1.教師要相信自己能運用教學專業能力，克服教學現場困境，成為轉化教育實務、提振教育品質之智識份子。	教師效能感(efficacy) (如 Gibson & Dembo, 1984)：教師對自己教學行為控制與效能知覺對學生的學習表現、方案達成率、教師改變的幅度以及方案結束後持續運用新方法等方面，都是相當有用的預測指標；但面對外界變動的挑戰，高而穩定的效能感更屬必要。
2.教師要相信自己能善用教學專業知能與教育熱忱，慎選教學策略，將課程綱要中的課程目標轉化成具體可行之教學目標；即使學生者學習起點知能或學習環境（或學習文化）不利於課程綱要之推展。	
3.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），更需要教學專業協助，才能將其優勢智能或最佳潛力激發出來。	個人建構論（如 Von Glasersfeld）認為知識的成長是學習者在與環境的互動中，透過同化、調整原有認知結構（即基模）的歷程發展而成。且是由認知主體主動建構而成。該主義主張在教學設計主張提供一個探索的學習環境，協助學生建構知識。
4.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（含選擇訊息、詮釋訊息、組織訊息與保留和回憶訊息編碼），奠定其終身學習習慣；並對於建構時偏離正式知識者，以欣賞之高度與同理之熱情，陪伴或協助其走出迷思概念，因為迷思概念往往抗拒改變。	訊息處理論 (information process theory)(Atkinson & Shiffrin,1968)嘗試以人腦模擬電腦的作業流程，視個人為資訊處理的系統，能主動選擇來自環境的資訊，並經由內在認知結構和認知歷程的運作，進一步作處理和儲存，以備需要時進行檢索和提取。其與教學應用可以定位於：教學應該協助/支持/鼓勵學習者在訊息處理認知歷程的有效運作。
5.教師要慎思教學目標之設定有其價值：教師有一項重要的鷹架功能是簡化與具體化抽象的課程目標。也就是要將相對抽象之課程綱要、分年指標、單元目標具	社會建構論 (Vygotsky, 1978)，主張知識的形成是個體在社會互動的過程中，將外在的社會互動結構內化 (internalize)到個人的心智基；其教學應

<p>體細分為具體之教學目標時，除了考慮意義性外，還要強調個別差異、與現實生活情境結合。</p>	<p>用可以「鷹架教學」(scaffolding teaching)為代表。</p>
<p>6.教學策略：大量採用示範、指導、提供認知上與情緒支持上之鷹架等策略，等學習者適應力增加後，教師持續監控學習歷程並逐漸撤除讓學生有機會得以獨力完成；學習期間，教師可交替使用類如闡明、反省、探究等教學方式。</p>	<p>情境認知學習 (Brown, Collins & Duguid, 1989)主張學習的目的在於使個人有能力處理未來生活中面臨的複雜工作，因此應在真實情境中進行學習；教學應用上如「認知學徒教學法」、「錨式教學法」(anchored instruction)。</p>
<p>7.學習環境上：評估學生學習先備知能，善用真確性(authentic)程度不等之學習任務(task)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>8.同儕互動：適度安排小組學習活動，增加同儕合作學習機會；其中要確保三個要點：規劃明確的小組目標、設計個人績效，並提供每一位學生有公平的成功機會。</p>	<p>合作學習(Slavin, 1995)是透過小組成員的積極互賴和共同合作，一起為個人績效和團體成果而努力，且其相對於個別學習和競爭學習，目的在於提供一個共同合作的學習環境，進而達成認知、情感與技能等目標。</p>
<p>9.針對具有階層性知識之教材（如數理），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>精緻化 (elaboration) 教學理論 (Reigeluth, 1983, 1992, 2000)認為知識的學習應該先有整體概念藍圖，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>10.活動的設計力求讓學生取得學習的控制感或所有權(ownership)。</p>	
<p>11.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(entry point)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>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>12. 針對道德教學之教學實務：教師除了要以身作則之外，還要顯現毫無選擇的接納與沒有條件限制的「全神貫注」(engrossment)的關懷，以及透過類似楷模 (modeling)、對話 (dialogue)、實踐 (practice) 與肯定 (confirmation) 等策略讓學生反覆練習。</p>	<p>Noddings 的關懷倫理學說主張道德的認知應強調「應然」的道德發展路線。其中，關懷者的關懷著重於感同身受(feeling with)的態度，是一種毫無選擇的接納與沒有條件限制的「全神貫注」(engrossment)的關懷，也是一種放下自己的需求，關心被關懷者需求的「動機的移置」(motivational displacement)之關懷；而當被關懷者感受到關懷者全神貫注的關懷時，關懷的關係才能算完成，也就是說，關懷行動完成於被關懷者接受關懷者的關懷。</p>

三、未來研究建議

(一) 大規模之教師教學理論使用信念與實況調查

若我們考慮教師觀點的教學理論與學者觀點不同，則有必要進行很深入之教學現場研究，建立教學現場之實證資料。其中，必須有系統地瞭解教學理論使用之理想面 vs. 實際面，包括教師運用教學理論於現場之能力、信念、意願、有利/不利因素等。

(二) 學生觀點之教學理論

學生的學習成果是教學理論是否有效之最後判準。其實並不容易找到何種資料足以提供此一判準之直接證據。但間接證據可朝學習成果優良/不良的教學實務中為起點，去探詢與此教學實際有關之教學理論，作為檢正教學理論效用的部分證據。在學習成果上，除了國際比較之學業成就外，學習興趣、信心、進一步學習意願等情意層面也需納入。

參考書目

- 方志華(2002)。關懷倫理學觀點下的教師專業素養，**教育研究資訊**，10(2)，1-20。
- 方志華(2003)。關懷倫理學的道德教育方法。**鵝湖月刊**，340(10)，33-34。
- 田耐青(1999)。由多元智能理論的觀點談教學評量：一些台灣的實例。**教師天地**，99，32-38。
- 李奉儒(2004)。**教育哲學：分析的取向**。台北市：揚智。
- 洪振方(2003)。探究式教學的歷史回顧與創造性探究模式之初探。**高雄師大學報**，15，頁641-662。
- 洪蘭(2000)。多元智能。**教師天地**，106，8-10。
- 孫敏芝(2006)。實習教師學科教學知識之探討：教學設計與教學實務。**教育研究與發展期刊**，2(2)，頁67-92。
- 張新仁(1990)。從資訊處理談有效的學習策略。**教育學刊**，9，252-271。
- 張新仁(2002)。當代教學統整新趨勢：建構多元而適配的整體學習環境。**教育學刊**，18，43-64。
- 張靜儀(2006)。學科教學知識(PCK)應用於課程設計之研究。**國立編譯館館刊**，34(1)，85-95。

- 郭丁熒、施惠文(2007)。bell hooks 的交融教育學及其實踐取向之探討。**臺東大學教育學報**，**18** (1)，141-170。
- 陳均伊、張惠博、張溫瑜 (2006)。探討一位化學教師對於探究教學的觀點與轉變。論文發表於「中華民國第22屆科學教育學術研討會」。
- 陳毓凱、洪振方(2007)。兩種探究取向教學模式之分析與比較。**科學教育月刊**，**305**，頁4-19。
- 單文經、侯秋玲(2008)。探究取向的課程與教學。**教育研究與發展期刊**，**4**(2)，頁63-84。
- 黃茂在、趙鏡中、吳敏而、周筱亭(2007年5月)。探究教學案例發展之關鍵議題建構。論文發表於「Redesigning Pedagogy International Conference: Culture, Knowledge and Understanding」，新加坡。
- 歐陽教 (1973)。**教育哲學導論**。台北：文景。
- 歐陽教 (1991)。教學的觀念分析。載於黃光雄主編：**教學原理** (1-27)。台北：師大書苑。
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Ashton, P. T., Oldjnik, S., Crocker, L., & McAuliffe, M. (1982, April). Measurement problems in the study of teachers' sense of efficacy. Paper presented at *the annual Meeting of the American Educational Research Association*, New York .
- Atkinson, R., & Shiffrin, R. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In K. Spence & J. Spence (Eds.), *The psychology of learning and motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, *37*, 122-147.
- Berk, L. E., & Winsler, A. (1995/1999). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*, (鷹架兒童的學習) (谷瑞勉譯)。台北：心理。
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, *18*(1), 32-42.
- Dembo, M. H., & Gibson, S. (1985). Teacher's sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, *86*, 174-184.

- Fritz, J. J., Miller-Heyl, J., Kreutzer, J. C., & MacPhee, D. (1995). Fostering personal teaching efficacy through staff development and classroom activities. *The Journal of Educational Research*, 88(4), 200-208.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Glaserfeld, E. V. (1991). *Radical constructivism in mathematics education*. Dordrecht, The Netherlands ; Boston: Kluwer Academic.
- Glaserfeld, E. v. (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. London ; Washington, D.C.: Falmer Press.
- Glickman, C., & Tamashiro, R. (1982). A comparison of first-year, fifth-year, and former teachers on efficacy, ego development, and problem solving. *Psychology in Schools*, 19, 558-562.
- Greenwood, G. E., Olejnik, S. F., & Parkay, F. W. (1990). Relationship between four teacher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics. *Journal of Research and Development in Education*, 23(2), 102-106.
- Guskey, T. R. (1984). The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers. *American Educational Research Journal*, 21, 245-259.
- English, R. E., & Reigeluth, C. M. (1996). Formative research on sequencing instruction with the elaboration theory. *Educational Technology Research and Development*.
- Hogan, K., & Pressley, M. (1997). *Scaffolding student learning: Instructional approaches and issues*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- Hooks, B. (2003). *Teaching community: a pedagogy of hope*. New York: Routledge.
- Leonard, J. (2008). *Culturally specific pedagogy in the mathematics classroom: strategies for teachers and students*. New York, NY: Routledge.
- Noddings, N. (1984). *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*: Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N. (1997). Must we motivate? In N. C. Burbules & D. T. Hansen (Eds.), *Teaching and its predicaments*: Boulder: Westview Press.
- Reid, C., & Romanoff, B. (1997). Using multiple intelligence theory to identify gifted children. *Educational leadership*, 55(1), 71-74.

- Reigeluth, C. M. (1979). In Search of a Better Way to Organize Instruction: The Elaboration Theory. *Journal of Instructional Development*, 2 (3), 8-14.
- Reigeluth, C. M. (1983). *Instructional-design theories and models: An overview of their current status*.
- Reigeluth, C. M., Merrill, M. D., Wilson, B. G., & Spiller, R. T. (1980). The elaboration theory of instruction: A model for sequencing and synthesizing instruction.
- Rodgers, A., & Rodgers, E. M. (2004). *Scaffolding literacy instruction: strategies for K-4 classrooms*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- 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, 1-22.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning theory, research and practice* (2nd). Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- Wells, G. (1995). Language and the inquiry-oriented curriculum. *Curriculum inquiry*, 25(3), 233-269.

中小學課程之認知發展學理基礎與理論趨向之研究與分析

(子計畫三)

曾玉村

國立中正大學課程研究所/師資培育中心副教授

摘要

現代認知心理學對於人類思考歷程累積非常豐富的實徵資料，也對於人類的學習機制有全新的觀點，而認知發展的研究更是直接深化我們對於兒童的學習本質的瞭解。本研究經由文獻回顧與理論分析，並且透過專家諮詢，試圖整理出認知心理學的學習理論對於課程與教學之可能意涵，並且導入新近之演化教育心理學的理论審視這些資料與推論。

關鍵字： 演化教育心理學， 認知與教學， 學習與課程， 發展與課程

壹、前言

教育的主要任務，在於引發學生進行有系統的學習活動，以達成社會所設定的期望與目標。而所有的學習均需依賴學習者的認知系統方得以達成，所有的教育措施無不企圖使得這個認知系統發揮最大的效能。然而，期冀有良好學習效能的同時，也必須對於人類的認知系統有充分的瞭解。心理學家在這方面的著力頗深，雖然他們一度於行為主義盛行的時代試圖逃避這個議題，現代的認知科學則已經累積了豐碩的研究成果，可以導引出有價值的教育啟示。繼行為主義之後的認知革命，對於人類的細部思考歷程進行了相當徹底的研究，也就是眾所周知的訊息處理論，晚近的認知科學內涵逐漸受到生物科學影響，除了產生認知神經科學之外，也融入演化論的觀點，以較為宏觀的角度看人類認知系統的演化來源，省視相同的認知系統在現代教育體制之下的學習學習效能與問題。本文試圖從演化教育心理學(從演化的角度看學習)出發，一窺認知系統的演化根源與關聯性，進一步檢視當代認知心理學與發展心理學對於學習的研究成果，提出對於課程與教學的可能意涵與建議，以供參考。

貳、演化教育心理學的概梗

人類生存於地球已有幾十萬年的歷史，我們之所以能夠與其他物種競爭勝出，完全是因為我們優異的認知能力，而這樣的認知能力並非一蹴可及的。相反的，它是經由長久的演化史所造成的。物競天擇的壓力造就人類傾向去控制和生存與繁殖有關的資源：包括生物、物理與社會資源。限於篇幅，本文在此不在於探究人類認知的演化歷史，但是就學習的觀點而言，如此長久的演化過程究竟造成哪些與學習相關的特徵，才是本文關注的焦點。

依據 Geary (2007)的理論，人類與任何物種一樣，為了存活下去，必須有效的掌握各種資源，也在人類身上發展出一種控制的動機(Control motivation)。經由這個動機的主導，人類乃發展出多種可以有效幫助他們滿足這個動機的行為策略，經過長期演化的結果，最終發展出與行為策略相對應之認知系統，大致而言可以區分為兩大類別：生物原發性認知(biological primary cognition)與生物續發性認知 (biological secondary cognition)，茲分述其內涵與特徵如下。

生物原發性認知為人類於演化過程有當中，發展出優先處理某些有利生存的

訊息，可以有助對外在世界的了解與掌握與擁有資源，為人類這個物種賴以學習適應生存環境的基礎，因此普遍生而具有，這類的的能力不必循序的系統性教學，只需起碼的外在環境即可誘發，而且這類的的能力穩定而甚少變動，也無須正式教學即可獲取。Geary (2005) 把原發性認知又以細分為兩個次類別，分別為環境生態有關的訊息 (ecological information) 與人際環境有關的訊息 (social information)。環境生態有關的訊息又進一步包括通俗生物的知識 (folk biology) 與通俗物理知識 (folk physics)，前者例如有關動植物的知識，後者包括工具的使用、物體運動、空間關係的知識等。而人際環境有關的訊息亦即所謂的通俗心理學 (folk psychology)，包括自我 (self) 其他個體 (individual) 與群體 (group) 的知識，自我的知識例如對自我的覺查與基模，對其他個體的知識包括他人的語言、表情、心智狀態的瞭解等，而對群體的知識則包括親戚關係的辨別、對於不同對群體的分類 (我群與他群)、群體之間互動關係的知識以及意識型態等。原發性認知結構請參見圖一。這些原發性認知是一些基礎認知能力，可以有助於個體對外在世界的了解，並且掌握與擁有資源，而此類有利的認知系統乃經由天擇代代相傳，無須學習。然而，學校教育通常不是在於培育為生物原發性認知，因此，原發性認知常被忽視。

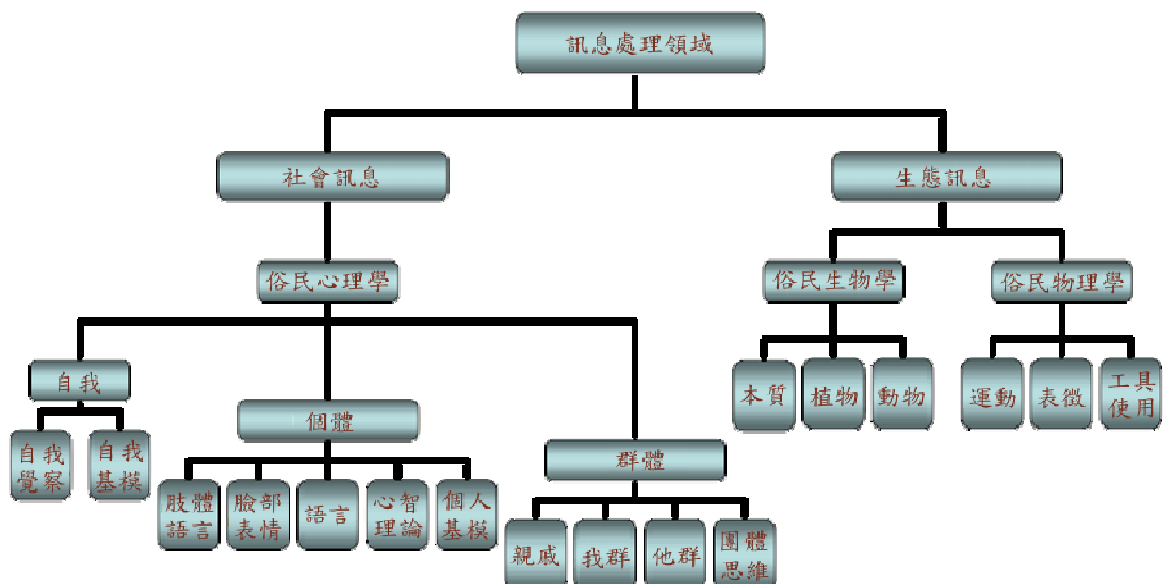


圖 4-1：演化的認知模組 (摘自 D. C. Geary, 2005)

相對於「得來全不費功夫」的生物原發性認知，雖然可以幫助人類快速適應立即的周遭環境（例如基本的數數能力有助於我們掌握身邊的財產數量）人類為了因應更為複雜的環境，另外還必須後天學習更精緻的其他能力，因為複雜的環境要求也往往超過原發性認知的負荷，以期更永續的控制各種資源（例如發展出精確的數學以計算土地面積或預測天候等），生物續發性認知(biological secondary cognition)的培養乃無可避免。續發性認知的養成往往植基於原發性認知，也是超越與突破原發性認知的結果，內容也往往較為複雜，是各種原發性認知雕琢與磨練的結果，例如閱讀寫能力乃極為複雜的續發性認知，而學習閱讀的過程卻必須依賴屬於原發性認知的口語能力，一旦學會閱讀之後，它所能發揮的功效在許多方面反而超越口語能力。有時成功續發性認知的養成關鍵有時在於有效抑制原發性認知的干擾，例如對於許多科學概念的正確理解過程必須克服原有錯誤的迷思概念的干擾，前者是續發性認知，而後者往往為原發性認知。續發性認知需透過後天學習而得，因此會隨著物理與社會文化環境的要求而異，續發性認知也是當今學校教育要求之重點，往往需要明確有系統的教學方可習得，因此，須要精心的課程設計與明確有系統的教學，方得以培養出可欲的續發性認知。而現今的教育為了因應快速累積的新知識，學生變成需要學習大量與複雜的知識與技能，也導致原發性與續發性認知之差距逐步擴大，對於教育最直接的影響即是教育的挑戰度大為增加。

參、研究程序

本研究首先經由收集具有代表性之相關文獻，其次經由細心之文獻回顧與理論分析，並且在撰寫成初稿之後，經歷一次匿名審查，審查委員與程序均由計畫委託單位安排。審查之後乃進行修改，初稿修改之後，經過再次文獻回顧與理論分析，補充部分內容之後，進一步透過四位專家之個別諮詢，提供批判性回饋，最後又修改內容後始得定稿。

肆、認知學習理論主要發現

多數的認知心理學於研究的初始並沒有考慮到物種演化的觀點，自然也沒有區分原發性與續發性認知。然而，由現在的觀點而言，多數與學校學科學習或任

何複雜的認知歷程，均以續發性認知為標的，縱使過程中不免會運用原發性認知為基礎。在底下描述認知心理學研究發現之後，再對照演化教育心理學的論點，將可以發現有著極大的共通之處。

現代認知心理學發現兒童天生具有學習能力，但是如何學習與學習那些內容則是與環境互動的結果，環境提供機會也提供訊息的結構。認知改變並非單純的資訊增長，而是涉入諸多概念重組的過程。兒童在積極的弄懂其所處的世界的同時，無時無地不在學習。然而，認知發展的研究發現，兒童並不是對所有領域的學習都有齊一的速率，他們僅在某些特惠的領域(privileged domains)學的較快，例如兒童對於學習口說語言、簡單的數量能力（數數、數量估計等）、生物與物理的因果關係的學習相當有效率，也發展的相當早。加上近來對於心智理論的文獻也指出，兒童對於他人心智狀態理解能力的發展亦同樣令人驚訝。整體而言，似乎也相當神奇地呼應 Geary (2007)對於原發性認知之分類架構，亦即區分為通俗心理學、通俗生物學與通俗物理學，頗值得注意。以下依據 Bransford, Brown, & Cocking(1997)的整理，簡述幾個當代認知心理學對於學習最重要的發現，並於稍候討論其對於教育的意涵。

對於學習的研究，最重要的對象非學習者莫屬。兒童認知的研究發現，他們雖無邪卻非無知，更非愚笨。他們可運用其所知的知識進行適當的推理。兒童也會去解決他們面臨的問題，因為弄懂問題與成功解問題的經驗滿足了他們的好奇心。兒童自幼就發展出對自己學習能力的知識，這種後設能力使得他們可以有效計畫與監控自己學習的成敗，並採取必要的修正措施。兒童的自然能力需要協助才得以有效學習，因此成人在這方面扮演重要的角色，成人可以引起他們的透過引導他們的注意力、構築他們的經驗、支援他們的學習企圖、調整資訊的複雜度來引起動機與持續性。

對於學習者的研究，有諸多豐碩的成果來自生手與專家的比較。其中重要的發現之一為專家具有較佳的知識結構(deGroot, 1965)，而較佳的知識結構會影響他們分配其注意力到重要的訊息，進而形成不同於非專家的心理表徵。專家也較易看出有意義的訊息組型，不會迷失於龐雜無意義的零碎細節之中。這樣的能力不僅具有相當大的指標性，組型再認的觸發歷程也使得專家得以容易提取相關的背景知識，潛在有用的知識因而不會成為惰性知識。專家強調對問題的瞭解，會聚焦於主要概念，容易區分重點與非重點資訊。專家的知識較為豐富，但他們

僅選擇性的提取有關的知識，不做窮盡式的搜尋(Ericsson & Staszewski, 1989)，因為他們所擁有的知識是條件式的知識，而條件式的知識是知道為何、何時、何處使用的知識，非條件式的知識容易成為無法使用的知識，亦即惰性知識。專家的另外特徵是他們提取訊息的歷程較不耗神而自動化(Schneider & Shiffrin, 1977, 1985; Ericsson & Kintsch, 1996; Kintsch, 1998)。提取訊息的歷程較自動化並非表示專家必定較快完成任務，有趣的是，他們往往花費極大的心力於瞭解問題本身，以求得正確的心理表徵，一旦瞭解問題之後，問題的解決方式便迅速的出現。專家在提取相關知識的歷程自動化，較不干擾學習，因為知識模組化的程度高，同一模組內的知識節點的關聯度就較為密切，不易受到其他不相干知識的「插隊」，可以得以免除干擾。專家也有較佳的後設認知，比較會監控自己的歷程，隨時覺知與監控自己的認知歷程，得以彈性地調整。最後，專家並非全能的問題解決者(general problem solvers)，擅長某一領域的專家並不一定對其他領域有相同的能力，亦即所謂的領域特定性。

若將專家與生手認知歷程差異的研究，用來審視學生如何發展出某些領域的知識，也有類似的研究結論。學童具有相關知識越有助於組織與記憶特定的知識。另外，學習者不一定都看得到某些知識間可能之關聯性（可用出之知識與惰性知識之差別）。相關之知識可以使得學習者超越已知的文本並思考問題表徵，從事適當的推論，並結合各種有關的知識下結論。知識影響表現的重要原因知識豐富性會影響我們對問題與情境的表徵，對相同問題的不同表徵，有可能使得該問題的難易度大不同，甚至影響到問題能不能有解答。正如專家對問題的精緻表徵來自於其組織良好的知識結構，他們知道知識適用的時機，也可以相當迅速的提取。不同的領域的知識結構並不相同，因此要對特定領域有一定的深度學習必須同時掌握其知識內涵與知識結構。好的學習者會監控與調整歷程與策略，並且做出適度的估計與有效的猜測。學生要能發展出對某些知識領域有探究的能力，必須具有足夠深度的基本知識，對知識與概念的理解必須依循某些概念原則（而非零散知識），並將知識整理成有利於提取與應用的形式。

承襲專家知識具有領域特定性現象，認知心理學也針對知識遷移的議題有突破性的進展。研究發現學習遷移決定於許多條件：必須有一定門檻的初學習程度，沒有根本的程度是絕對無所謂遷移可言。要產生遷移必須有一定長時間的精心練習，透過精心練習，才能有較佳的知識結構。研究也發現具有理解的學習比

記憶式的學習佳，具有理解的學習才真正掌握背後的原理原則，才會有利於遷移。如果於眾多脈絡之下學習的技能較易遷移，單一脈絡之下的學習，往往太容易受限於特定的脈絡，除了利於抽取背後的抽象原則之外，也不容易學得運用知識的條件（亦即何時、為何與如何使用）。而研究也指出遷移是主動的歷程，有沒有遷移效果不易一次即測試到，也不一定初學完即刻發現有遷移，有時遷移效果只出現於學習新領域才看得出來。另外，所有的遷移均來自先前的學習，因此，教師應積極的指出學生原有的相關經驗與知識。而有時學生帶入新情境之知識有礙遷移，因為有些先在知識會導引學習者的思維至錯誤之方向，以致於形成錯誤的表徵。

這些發現雖然沒有任何演化心理學的引導，卻也有諸多地方有殊途同歸的效果，著實令人振奮，因為代表著這類知識具有相當的可靠性，而這些發現也可能有助於釐清許多教育理念與措施的正當性與否。上述的發現若要以更精簡的陳述呈現的話，似乎清楚的指向幾個原則：

一、學習應注重理解(understanding)。學習往往並非由無到有，而是針對已有的理解進行轉換，尤其原有的理解要應用到新情境時更是如此。這點教師必須扮演重要的角色，帶入學生既有的理解、建基於既有的理解、改正迷思、觀察學習歷程。學習乃嵌在諸多脈絡當中，最有效的學習是學習者可以自如出入多種新情境，學生的先在知識會促進也有可能阻礙學習，教師必須瞭解既有知識的多種面貌。有效的學習是對於學科重要原則的連貫性瞭解，當學習者可以成連貫性理解時，遷移也較易發生，新舊學習情境的結構較相似、對於內容知識精熟、認知領域與認知元素重疊較多、當教學有特定引導去注意原理原則、或者教學有明確強調遷移時均會有利於遷移。深度學習需要有該領域足夠的細部知識，需要花費較多的時間，懂得越多吸收越快。

二、學習者均有不同程度的先在知識(pre-existing knowledge)。學生進入教室時，也帶著他們對外在世界的認識進來，如果這類起始的認知沒有被納入考量，他們可能無法學習所欲教給他們的新知識或新概念，或者只學到可以應付考試的層次，但出了教室旋即回歸原來的起始的認知。

三、好的學習應是主動積極的學習(active learning)。良好的學習者可以有效控制自己的學習，知到自己哪裡懂哪裡不懂，何時懂何時不懂，以即有良好的後設認知。後設認知能力愈好，學習能力越佳實為一十分重要的特性。以後設認知為

主體的教學，因為學生可以界定自己的學習目標，以及監控自己達成目標的進程，所以有助於學生掌握他自己的學習。

伍、演化、認知學習理論的教育意涵

由於演化教育心理學為最近的提出的學理，雖然在許多層面帶來嶄新的觀點與視野，但是許多的理論概念內涵與架構仍有待進一步檢驗。因此，該理論到底可以直接轉換為出多少教育實務，仍屬未知。而且有不少概念內涵仍有待進一步釐清，例如如何事先得知那些為原發性認知？原發性認知的發展歷程為何？原發性認知如何轉化為或抑制續發性認知？原發性認知如何評估？各種學科得學習用到那些原發性認知？縱使如此，演化教育心理學仍提出不少有用的觀點，以供教育與心理學研究的參考。其次，認知心理學經過多年研究，已經成為一個相當成熟的學門，不僅發展出相對完整的學習觀點，也對於教育的諸多面向，可以有著顯著的貢獻。

首先，演化教育心理學所提出之原發性認知架構，可以成為知識分類的依據。雖然該分類架構僅適用於原發性認知系統，而不適用於續發性認知，但是如果原發性認知的概念得到最終的認可，該系統將可提供評估原發性認知相當有價值架構。況且將原發性認知區分出通俗心理學、生物學與物理學，也有益於重新檢視學校教育重視的續發性認知與原發性認知的關係，正視發性認知的存在，視原發性認知為所有教育目標與實務的起點，尤其可以幫助釐清特定的原發性認知可能由哪些原發性認知組合與發展而成，也可能間接促發重新評估原有的教育目標的階層性與分類。

其次，因為演化教育心理學主張各種學習歷程具有領域特定性，因此，具有領域普遍性的學習方法不易培養（但是並非宣稱不能培養）。一般人少有的遍性的學習方法往往比較訴諸直覺，也較依賴原發性認知，為接近所謂的流體智力。但是，由於這種普遍性學習能力是如此的有價值，必須有極為精緻的課程與教學方案，方才有可能有一些成效。演化教育心理學主張教育不必一味的追逐領域普遍性的學習方法，因為難度太高。必須兼顧領域特定與具領域普遍性的學習方法，才能平衡人類認知演化史所帶來的特徵與現代社會所強調的價值。也由於領域普遍性的學習方法的可教性不高，演化教育心理學主張教學法也應在建構式、

發現式教學法與直接、反覆練習的教學法之間取得平衡，不必視普遍性問題解決能力為主要的教育目標，因為其為一種原發性的能力，因此不亦透過後天的教學養成，教育若一味執著於培養普遍性的能力，並無法發揮教育最佳的功效。

再者，由於幼兒尚未學習足夠的續發性認知，他們會表現出眾多之原發性認知，因此，如何善用各種原發性認知以促進續發性認知之學習乃是值得探討的議題，而在適當的學習時間點，也需考慮如何克服原發性認知對續發性認知的干擾，因為幾乎所有續發性認知均有其原發性認知為基礎，但如何在運用原發性認知之後，又可以克服他們，以進一步習得完整的續發性認知，實為重要議題。

演化教育心理學倡導直接明確的教學取向進行教學，因為續發性認知的學習較為複雜，經常需要極為長時間的投入，因此多數學生之成就受益於直接明確有系統的教學，提倡直接教學的取向。這一點似乎相當的呼應針對專家與生手的研究，專家知識結構的形成，也都必須仰賴長時間精緻的練習與明確的教學。因為演化教育心理學認為建構的歷程是一種原發性認知，不易拆解之後再教學。此種主張與晚近頗為興盛的建構式教學或者早期的發現式教學取向大異其趣，對照之前國內奉行的建構主義的教學政策，這樣的建議特別值得警惕，後續應有許多爭議點有待進一步的學術論證。

認知心理學具有相當的成熟度，因此由此發展出來的學習論，對於教育則進一步可以有更為具體的建議。首先，教師必須導入並「善待」學生的先在知識，因為學生非一張白紙，他們進入學校之前已經具有不少的先在知識，教師必須先摸索出學生先在知識的大致輪廓，並視為邁向正式學習的起點。其次，認知心理學的研究也發現，知識的學習應先有一定的深度理解，再求廣度的擴張。求廣度的學習往往流於表面與強記，因此，教學也應該呼應來自學習的研究的發現，先講求帶領學生對於特定的主題有深度理解，以此學習經驗為根基，再進一步引導他們開拓對其他領域的瞭解。為了求取有深度的學習，教師們應該提供足夠的範例說明，使得學習經驗具體化，不僅提供符合定義的正面的示例，也應提供不符合的反例。強調深度學習的教育，往往需要長期（跨學年）的課程與教學計畫，這一點將會對於課程綱要與實施有著極為重要的意涵，容待後述。

認知心理學對於後設認知的研究也發現，雖然學生的後設認知能力對於他們的學習十分重要，更進一步瞭解到後設認知技能的教學應統整於各種學科的課程，唯有整合後設認知技能與學科知識的教學，才有有助於學生成為獨立的學習

者，National Reading Panel (NRP, 2000)的報告書也十分明確的指出後設認知策略教學對於學生閱讀理解的重要性。這樣的結論也對於課程設計有著重大的啟示，也將於文末進一步說明。另外，由認知心理學的觀點而言，評量不應該是考試，尤其是經常性的形成性評量旨在於使學生的思考讓自己、同儕與教師看得見，找出學習的困難點所在與原因，指向可能的教學處方。然而現今的所謂形成性評量，充其量恐怕只是經常性的測試而已，並不符合形成性評量應有的性質，當然也無法發揮其應有的功效。因此，形成性評量急需與認知心理學密切結合，認知診斷評量工具的研發便是其中一個可能的方向。

陸、演化、認知與學習心理學對課程設計之建議

基於上述對於演化教育心理學以及認知心理學的簡介及大略的教育啟示，底下則進一步提出對於課程綱要的建議。

一、對「我國 K-12 課程綱要總綱」的建議

在課綱的基本理念方面，課程的目標應該有所依據，這樣的依據最好有合理的理論基礎，演化教育心理學與認知心理學對於人類各種能力的理論與實徵的架構，對於人類知識的本質與起源，有相當突破性的瞭解，而且這兩個心理學的次領域，相當一致的指出人類知識源頭似乎離不開有關人際的知識（通俗心理學）、對有生命的自然界之知識（通俗生物學）以及對無生命的自然界之知識（通俗物理學）這三大類別。如果由此作為出發點，不僅可以不受學科範疇的侷限，也可以進一步發展出更細緻的分類，理應可以提供一個嶄新的知識分類架構，進而全面更新教育目標。

另外，學生的先在知識對於學習的影響眾所皆知，長久以來一直都是教學者關注的焦點，然而似乎也多無法真正反應於課程設計與教學實務。認知心理學已經提供相當明確的研究，指出如何善待學生的先在知識。再者，演化教育心理學進一步指出，所謂先在知識，可能可以區分出原發性認知的成分，而且可能以各種不同的形式出現於不同的學科學習，帶出對於先備知識新穎觀點，也值得我們在現代繁雜的教育制度與實施過程當中，回到人類演化的過程，重新省思課程設計如何回應我們的演化史。到底我們的演化帶來了哪些能力與特性，可以使我們的學生可以適應現代的課程（例如處理抽象符號的能力），而演化是否也帶來一

些侷限（例如易於形成各種迷思概念），就似乎沒有人有系統的探討。

本文對於課綱最為重要的理念層次建議為：課程的設計應該著眼於促進學生的理解。著眼於理解層次乃相對於較低階的記憶層次與較高階的問題解決或者創造力等，由本文前述的文獻明確的指出，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在學生有良好的理解情形之下，才成為可能，足見理解能力的重要性。然而現有課程要求與教學現實，往往使得課程擺盪於低階的記憶與過於理想的極高階能力之間，實為一大憾事。認知心理學對於理解歷程研究有著相當深刻的洞察(例如 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。

前述的文獻也對於課程與教學的其他面向，有各種直接或間接的建議，限於篇幅，茲簡述如下。

二、對「我國 K-12 課程綱要實施通則」的建議

在課程設計的實施通則方面，課程設計應正視原發性認知的存在，並視為所有課程目標的起點，適度融入原發性認知的內容，對於續發性認知的課程設計必需十分精心有系統，但是應避免單元內續發性與原發性認知的落差太大。因為個體原發性認知的個別差異極大，不易有一體適用的課程，應盡量使課程有彈性，以適應個別差異。可以根據演化教育心理學，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。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。過於強調廣度的課程有礙學習者形成有效的知識結構，因為學生不易從這種「蜻蜓點水」式的課程得到應有的理解力，進而發現共同之原理原則。

在教學與評量方面，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，並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。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。更重要的是知識分類與教法有交互作用，不同取向的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；相對的，建構教學法效果有限，因為建構知識的歷程為原發性認知，不需太多外在教學介入。另

外，認知心理學也指出，讓學生見識專家如何整理與解決問題的教學是有效的，因此，教師應善用放聲思考與示範教學。值得一提的是，教學不應只重視學生學會（正確率高），也應注意自動化程度（流暢性），這一點在閱讀教學的研究已經有非常清楚的理論與實徵資料，只重視正確率的教學不一定有助於流暢性(Beck, McKeown, & Gromoll, 1989; LaBerge & Samuels, 1974)。學生必須要有機會針對已經學會的重要技能進一步練習，以增進自動化程度，提升流暢性。

演化教育心理學目前對於教學評量的啟示有限，但是如何評估原發性認知，有待融入原發性認知的概念，並進一步整合現有的評量工具與開發新技術。認知心理學強調形成性評量的重要(Bransford, Brown, & Cocking, 1997)，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。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，唯有如此才能作為有效學習策略基礎。策略的發展與學習是一種續發性認知，研究也清楚的告訴我們，策略的教學有助於學習，策略教學需融入各科才有利於遷移，多個策略教學效果優於單一策略教學，適度的鷹架有助學習（NRP, 2000）。因此本文也具體建議，應該使的學習策略的教學與評量正式成為學校教育課程設計的一環，並且融入各科，使得培養部分帶得走的能力成為可能。

茲針對未來規劃我國 K-12 課程綱要與實施通則，提出以下建議。

表 4-1：對未來課程綱要的具體建議與理論依據整理一覽表

		子計畫三	
		具體建議	理論依據
我國 K-12 課程 綱要 總綱	基本 理念	演化心理學所區分之通俗心理學、通俗生物學、通俗物理學可以作為人類基本知識之分類基模，並且可以跨越學科界線，具有發展成為課程的目標應之潛力。	演化教育心理學與認知心理學對於人類各種能力的理論與實徵的架構，對於人類知識的本質與起源，有相當突破性的瞭解，且這兩個心理學的次領域均指出人類知識源頭似乎離不開有關人際的知識（通俗心理學）、對有生命的自然界之知識（通俗生物學）以及對無生命的自然界之知識（通俗物理學）這三大類別(Geary, 2007)。
	課程 目標	課程的設計應該著眼於促進學生的理解。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。	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。 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)。
	基本 能力	宜重視如何善待學生的先在知識；而所謂先在知識，可以區分出原發性認知的成分，而且可能以各種不同的形式出現於不同的學科學習。	學理依據來自於認知心理學、演化教育心理學；而演化帶來了許多能力與特性，可以使我們的學生可以適應現代的課程（例如處理抽象符號的能力）(Geary, 2007)。
	學習 領域	課程設計應正視原發性認知的存在，並視為課程目標的起點，適度融入原發性認知的內容，對於續發性認知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。	根據演化教育心理學，因為個體原發性認知的個別差異極大，不易有一體適用的課程，應盡量使課程有彈性，以適應個別差異。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(Geary, 2007)。
	實施 通則	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。	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。而建構教學法效果有限，因為建構知識的歷程為原發性認知，不需太多外在教學介入(Geary, 2007)。
		教師應善用放聲思考與示範教學。	認知心理學指出：讓學生見識專家如何整理與解決問題的教學是有效的 (Beck, McKeown, & Gromoll, 1989)。
		教學不應只重視學生學會（正確率高），也應注意流暢性，亦即針對某些重要基本技能，必須在學會之後，	閱讀教學的研究已經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, & Gromoll, 1989;

	<p>進一步追求一定程度之自動化（例如九九乘法或者認字能力）</p>	<p>LaBerge & Samuels, 1974)。</p>
	<p>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。</p>	<p>依據認知心理學 (Bransford, Brown, & 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。</p>
	<p>應該使得學習策略的教學與評量正式成為學校教育課程設計的一環，並且融入各學科，使得培養部分帶得走的能力成為可能。</p>	<p>策略的發展與學習是一種續發性認知，因為策略的教學有助於學習，策略教學需融入各科才有利於遷移，多個策略教學效果優於單一策略教學，適度的鷹架有助學習 (NRP, 2000)。</p>

本計畫主持人雖然竭盡所能依據理論與文獻提供相關之建議，但是部分諮詢之專家對於少數建議持保留意見，在此簡述之，以避免觀點過於偏頗。整體而言，四位諮詢專家均對於本文多所肯定，但是部分觀點可能有待進一步研究證實，或者必須更周詳之思慮，為求篇幅之精簡，本文只呈現諮詢專家有異議之處，其餘多數贊同部分則省略之。第一位諮詢專家提醒演化教育心理學之諸多概念仍有待釐清與驗證，例如原發性認知與續發性認知之區分，並且提醒雖然原發性認知無須直接教導，但是仍可以於課程設計當中，考量如何充實學生之生活經驗，使得學生具備該有之原發性認知。第二位諮詢專家非常贊同本文所言，亦即認知與發展之理論與文獻應為課程設計之重要基礎，並且進一步提示注意課程之間之連貫性與適度的深入性，於促進理解之際也有助於學習遷移。第三位諮詢專家在贊同之餘，提醒對於第一線教師之在教育為未來落實課程之重心，其中包括認識演化教育心理學之觀念。第四位諮詢專家認為演化教育心理學具有獨特性與啟示性，但也提示課程設計應該跳脫成人觀點，重學習者的角度審視之，尤其應該考量各種教材對於學習者之認知負荷，他尤其推薦 John Sweller 提倡之認知負荷論 (cognitive load theory)，此理論之課程設計意涵將納入未來研究之主題之一。最後，本研究限於研究時程相當短促，無法針對有關文獻進行大量或完整的回顧，因此恐有遺珠之憾，特別有關於認知發展之部分，相對的文獻較為有限，有待未來進一步充實。

參考書目

- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Gromoll, E. W. (1989). Learning from social studies texts. *Cognition and Instruction*, 6, 99-158.
- Bransford, J., Brown, A. & Cocking R. (1997). *How people learn: Brain, mind, experience & school*. Committee on Developments in the Science of Learning, National Research Council
- deGroot, A. D. (1965). *Thought and choice in chess*. The Hague, the Netherlands: Mouton.
- Ericsson, K. A. & Kintsch, W. (1995) Long-term working memory. *Psychological Review*, 102, 211-245.
- Ericsson, K. A. & Staszewski, J. J. (1989). Skill memory and expertise: Mechanisms for exceptional performance. In D. Klahr & K. Kotovsky (ed.). *Complex*

- Information Processing: The Impact of Herbert A. Simon*, pp 235-267. LEA.
- Geary, D. C. (2005). *The origin of mind: Evolution of brain, cognition, and general intelligence*. Washington DC: American Psychological Association.
- Geary, D. C. (2007). Educating the evolved mind: Conceptual foundations for an evolutionary educational psychology. In J. S. Calson & J. R. Levin (ed.) *Psychological perspectives on contemporary educational issues*, pp1-99. Information age publishing.
- Geary, D. C., Huffman, K. J. (2002). Brain and cognitive evolution: Forms of modularity and functions of mind. *Psychological Bulletin*, 128, 667-698.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
- LaBerge, D. & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323
- National Reading Panel (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction.
- Schneider, W. & Shiffrin, R. M. (1977). Controlled and automatic information processing: Detection, search and attention. *Psychological Review*, 84, 1-66.
- Schneider, W. & Shiffrin, R. M. (1985). Categorization (restructuring) and automatization: Two separable factors. *Psychological Review*, 92, 424-428.

中小學課程之文化研究學理基礎與理論趨向

(子計畫四)

主持人：鄭勝耀 國立中正大學課程研究所/師資培育中心副教授

研究助理：丁如嬋、黃聰偉 國立中正大學教育學研究所碩士班研究生

摘要

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，可以將中小學的課程論述視為由傳統的「課程發展」(curriculum development)觀轉換到以 William Pinar 為主導的「課程理解」(curriculum understanding)觀，甚至轉移到由 Stuart Hall 所提醒的「課程想像」(curriculum imagination)觀。多元文化教育強調課程應跳脫強調課程應跳脫技術層面，也就是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；而文化研究關心的是日常生活的意義與活動，藉由檢視文化活動中的權力運作關係，進一步揭露與調和知識中「內隱知識」(tacit knowledge)與「客觀知識」(objective knowledge)的分歧。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，我國的課程向來採用文化融合政策的理念，屢屢被批評為以漢族、男性、中產階級與北部觀點為主流課程的設計原型，並要求弱勢族群接受優勢族群所設計的「主流課程」(mainstream curriculum)，以期弱勢族群盡快融入主流文化中。為針對上述議題進行理論的耙梳與教育現場實踐的對話，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。

關鍵詞：課程研究、文化研究、多元文化教育、課程社會學

壹、前言

教育常被具有批判意識的教育社會學者視為「意識型態的國家機器」(Althuser, 1971, 1972),而中小學課程則進一步被批評為複製優勢族群「文化霸權」的最佳利器(Giroux, 1987, 2001; Gramsci, 2001)。自 1949 年至 1997 年間,我國中小學課程標準歷經多次修訂,其中國小課程標準先後歷經 1952 年、1962 年、1968 年、1975 年與 1993 年等 5 次重大修訂,至於國民中學課程則歷經了 1952 年、1962 年、1972 年、1983 年、1985 年與 1994 年等 6 次大幅修訂;1993 年所公布的「國民小學課程標準」與 1994 年所公布之「國民中學課程標準」雖被認為已逐漸接納多元文化教育的相關理念,不再只以國家社會的主流價值為唯一的課程目標,在國民小學階段列入「鄉土教育」的課程,而在國民中學階段則納入「認識台灣」的課程設計,但礙於仍是審定制,一切仍舊必須依照課程標準規規矩矩地呈現,也因此在此實施的過程中產生了許多意識型態的爭議(張建成, 2004)。到了 1998 年「九年一貫課程綱要」公布後,雖從其基本內涵中的「人本情懷」和「鄉土與國際意識」以及十大基本能力之一的「文化學習與國際理解」的相關敘述中強調多元文化的重要性,並主張族群、性別、階級與年齡等多元文化教育的議題必須在中小學的課程被平等地討論與呈現,但仍落於 James Banks (1995)所提及多元文化課程設計中的貢獻模式與添加模式。

為解決上述的難題,本研究擬回溯到課程研究的「文化」層面,藉由英國「文化研究」的理論架構與美國為主導之「多元文化教育」的相關論述進一步對話,重新引導出中小學課程改革的可行途徑。本研究為「中小學課程的文化研究理論取向」的第二年計畫,主要目的在於耙梳多元文化教育與文化研究理論的最新研究發現與趨勢,一方面透過六位多元文化教育、文化研究與課程社會學的專家學者諮詢訪談,歸結中小學課程之文化研究與多元文化教育學理基礎與理論趨勢,再透過北區與東區兩場焦點團體座談,希望可以提出對未來我國中小學課程發展的相關建議。

貳、文獻探討

本研究將從多元文化教育與文化研究等兩個面向切入,從「文化」面向來耙梳中小學課程的理論取向。

一、多元文化教育

傳統課程學者中，Lawton (1983)對課程中有關「文化常項」與「文化變項」的議題相當有興趣，因為何種課程的存在是我們所「視為理所當然」(take it for granted)，而何種課程卻是隱形或是消音呢？而著名的社會學者 James Scott(1985)則在著名的〈弱者的武器〉(Weapons of the Weak)一書中，深入地闡釋「農民階級」的文化與其抗拒主流優勢階級的努力，不過，他也發現上述的「農民文化」通常不會被列入「文化常項」之一，自然也不會成為學校課程的一部份。此外，教育心理學家 Lacan (1991)亦在其「鏡像階段」(Mirror Stage)的分析中強調「他者」(The Other vs. the other)再現的重要性。

「多元文化教育」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)。

然而隨著以「族群」為名的多元文化教育聲勢逐漸壯大的同時，其他在傳統上被視為「弱勢」與「被壓迫者」的「女性」與「勞動階級」，也順勢加入多元文化教育思潮的大纛；可惜的是，由於「族群與多元文化教育」強調的是「尊重傳統與差異」，而「性別與多元文化教育」重視的是「挑戰傳統價值中的差異與不平等」，因此，許多「多元文化教育」的信徒在進行相關的課程設計時，往往在「尊重傳統價值」與「挑戰傳統權威」的兩端中徬徨歧途與不知所措。

在多元文化主義與教育的對話過程中，James Banks(1993)提出需以「轉化型知識」(transformative knowledge)來做為學校課程中知識合法性的反思，避免使學校教育流於主流價值與優勢族群文化的代言人；C. Cornbleth (1988)也強調學校教育的內容必須考慮到弱勢學生生長所習慣的文化脈絡，也就是他理論中所謂的「文化脈絡化的社會過程」(contextualized social process)；至於 Zumalt (1989)則更指出教師與學生在「教」與「學」的過程中，必須透過文化的相互理解 (culturally mutual understanding) 進行「開展性建構過程」(evolving construction)。

Gay (2000)指出許多老師都是「文化盲」(culture blind)，不瞭解弱勢族群學生的文化，無視於學生的文化差異，因此，她提倡需因應學生的「不同文化」(cultures)進行「文化回應教學」(cultural responsive teaching)；她指出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」(learning style)、語言使用與行為規範等面向；教師應以學生熟習的母文化為仲介，建立對學習者友善(learner-friendly)的「學習鷹架」(scaffolding)，建立文化比較協調的學習情境(譚光鼎、劉美慧、游美惠，2008)。

而 Sheng Yao Cheng 與 W. James Jacob(Cheng & Jacob, 2008)在分析台灣原住民族與美國印地安高中生的族群文化認同與學校教育的動態互動後，發現族群文化認同(tribal identity)與主流文化認同(mainstream identity)在原住民學生的「認同形構歷程」(identity formation process)中，會依其強弱與拉扯而發展出四種不同的認同模式：以主流文化為認同主軸的主流文化認同(mainstream identity)、以部落文化為認同主軸的部落文化認同(tribal identity)、主流文化與部落文化並重的雙文化認同(bi-cultural identity)與主流文化及部落文化都疏離的文化邊緣認同(culturally marginalized identity)；因此，學校教育與教育政策如何針對弱勢學生的文化認同向度進行適度的「文化回應教學」便成了多元文化教育的當務之急。

二、文化研究

英國學者 Raymond Williams 與 Richard Hoggart 在 1950 年代對於不同文化間「高」與「低」的定義產生極大的懷疑，特別是英國社會中一直以來對「通俗文化」(popular culture)的貶抑，因此他們在 1964 年成立了「伯明罕大學當代文化研究中心」(Centre for Contemporary Cultural Studies at Birmingham University)，也開啟了「伯明罕學派」(Birmingham School)與「文化研究」(Cultural Studies)的新頁(Barker, 2003)。文化研究結合建構當代文化分析的主要學術傳統：社會學、人類學、政治學與文本研究，它強調「跨科際分析」(trans-disciplinary analysis)，並結合意識型態、權力、日常生活意義製造與文化實踐等議題的討論與批判。

文化研究可以視為是一種「語言遊戲」(language game)或是「論述形成」(discursive formation)，強調「再現」(representation)、「文化唯物主義」(cultural

materialism)、「權力/社會關係的黏著劑」(Power)、「大眾文化」(Popular culture)、「文本與閱聽人」(Texts and readers)、「主體性與身份認同」(Subjectivity and identity) (Durham & Kellner, 2001)。文化研究理論提醒我們必須注意文化利益(cultural interest)的歸屬，特別是文本/產品、文化脈絡(工業、產製者、作者與管理者)與閱聽人/市場/消費者三個向度之間的互動關係。所謂產製者包括所有對文本製作有貢獻的人、制度、管理與過程，文本則包含任何用語言、聲音、氣味和影像所構成的形式，而文化脈絡則包括文本的創作者在內的整個文化工業，詳見圖 5-1。Baudrillard (1998)進一步認為當代文化運作機制中「符號」(symbol)取代了「商品」(goods)，以作為激勵行動的主要來源，他並認為當代文化是物質實體缺席的狀態，所有的東西都是被「媒介」(media)塑造而成。

職是之故，我們可以發現文化研究結合了社會學、文學理論、影像研究與文化人類學來研究工業社會中的文化現象，而文化研究者也時常關注某個現象是如何與意識形態、種族、社會階級或性別等議題產生關連，如新的課程與意識形態、種族、社會階級或性別等議題的對話。

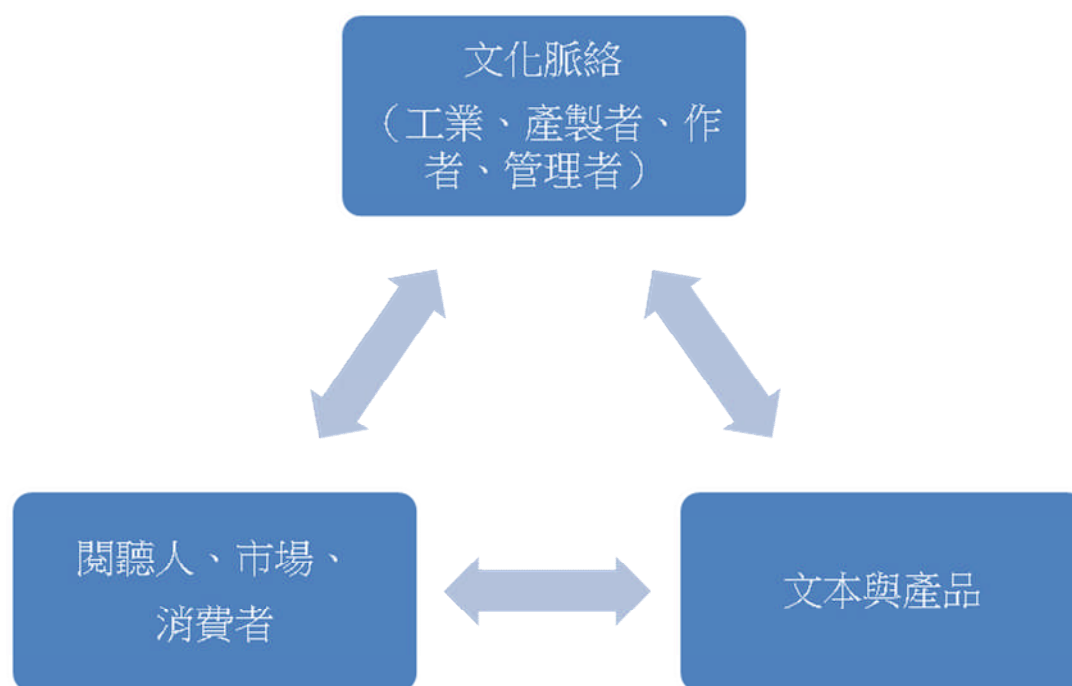


圖 5-1：課程文本、文化脈絡與閱聽人關係圖 (修正自 Lewis (2002, p. 5))

三、課程研究與多元文化教育、文化研究

如同 M. Apple 所批判：人類的知識不啻恆河沙數，卻僅有一小部分能夠被

納入學校的「正式課程」之中，課程是經由「選擇」的，而知識的選擇歷程正真實地反映優勢族群在文化上的解釋權(Apple, 1979；2000)，也就是 A. Gramsci(1999)所提及的「文化霸權」(culture hegemony)與 P. Bourdieu(1991)所一再強調的「文化資本」(cultural capital)與「社會魔術」(social magic)。課程絕不可能是中立的，它只是反映某一優勢階級的意識型態與生活習性(habitus)，並非每一個團體的知識或是價值觀念，都有機會被選擇成學校課程的一部份(陳伯璋，1988)；J. Loewen 也進一步提醒我們除了思索「為什麼課程中要去要納入那些知識？」的議題之外，更要思考「為什麼課程中不納入哪一類的知識？」(Loewen, 1995)。

為進一步思索多元文化教育與課程設計的關係，J. Banks (1993)將多元文化課程分為四種發展模式：強調非主流族群重要人物在歷史與社會的不可取代的「貢獻模式」(contribution model)；重視在主流價值論述之外，學校課程中外加非主流文化的價值或典章制度的「附加模式」(additive model)；主張改變既有的學校課程結構，允許不同的文化群體能自行建構自己的觀點，使學生能採用不同文化的觀點來思索問題的「轉型模式」(transformative model)；與進一步從不同的文化認知出發，進而採取行動以消弭種族與文化的偏見及刻板印象的「社會行動模式」(social action model)。除了上述四種著名的多元文化課程模式之外，Banks (1994)進一步提出多元文化社會中的兩種不同權力分享的模式，可以運用在學校課程設計之中：第一種為強調優勢族群將課程決定的權力與非優勢族群分享的「權力分享模式」(shared power model)，而第二種則為對主流價值擁有解釋權的優勢階級進行文化的反省與解構，重構對不同文化理解與接納的「優勢群體啟蒙模式」(enlightening powerful groups model)。

G. Gay(1995)呼應 Banks 的多元文化課程模式，從課程內容觀點提出四種多元文化課程取向：強調應建立學生對不同文化識讀能力的「基本能力取向」(modifying basic skill approach)；重視如認同、教育機會均等與公平正義等多元文化教育重要概念的「概念取向」(conceptual approach)；主張將如認同污名、性別平等與年齡歧視多元文化教育的重要主題融入課程設計之中的「主題取向」(thematic approach)；與在課程中提醒學生去思索如同價值、態度與教育觀等文化的基本要素的「文化要素取向」(cultural components approach)

至於 M. Tetreault (1993)則從兩性的觀點來重新思索以男性為中心課程設計，她提出四種課程模式：強調女性歷史人物的定位的「貢獻課程」(contribution curriculum)、重視同時呈現男性與女性觀點的「雙焦點課程」(bifocal curriculum)、聚焦在女性重要性議題的「女性課程」(women curriculum)與跨越男女性文化觀點並同時平衡報導性別焦點的「性別均衡課程」(gender-balanced curriculum)。在國內的研究方面，國立花蓮師範學院(1997)也曾以弱勢群體所處「權力空間」(power/space)的「位置」(positionality)作為思索課程設計的原則發展出「F 模式」(for them model)、「B 模式」(by them model)與「M 模式」(mixed model)。此外，李奉儒(2009)也建議依據 Paulo Freire 的概念，增加「W 模式」(with them model)。

甄曉蘭(2004)指出當代課程典範的轉移，是由於 Tyler 的技術原理為主的課程工學典範，轉移到 Schwab 所倡導實用主義與折衷主義精神的實用典範，再轉移到發揮 Freire 的解放教學論為依歸的批判實踐典範。若以多元文化教育與文化研究的觀點來進一步加以檢視，可以視為由傳統的「課程發展」(curriculum development)觀到 W. Pinar 為主的「課程理解」(curriculum understanding)，一直到 S. Hall 所提醒的「課程想像」(curriculum imagination)。在此特別指出，當課程於教室活動內授予教師執行時，教師在課程上的理解和想像將會影響學生的理解和想像；文化亦包含文化理解與文化想像的對話過程，如何在課堂上形塑各種文化，如何讓學生有更廣泛的理解和更開放的想像空間，此即有賴於課程設計者觸發教師與課程的交互作用。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進一步分析，也成為課程研究的重要課題；而課程所代表「文本」意義更為課程研究相關學者所重視，如「歷史文本」、「政治文本」、「種族文本」、「性別文本」、「現象學文本」、「美學文本」、「制度文本」與「國際文本」等「多元文本」的意義(Pinar, Reynolds, Taubman, & Slattery, 1995)。

而在文化研究中所強調空間議題，如在地認同與全球認同的對抗，也在國內正在進行的高中課程改革中的九八課綱造成國家認同爭議；及多元文化教育所主張族群、階級、性別、年齡等「差異」的討論，都積極與中小學課程的理論

與實踐進行深度的對話與討論。

參、研究方法

本研究擬以 Stuart Hall (2001)的 encoding 與 decoding 模式作為分析我國中小學課程發展的主要架構，將歷次中小學課程標準與 1998 年九年一貫課程綱要等課程改革視為 Hall 理論中建構教育情境中的「有意義論述」(meaningful discourse)；而這樣的「有意義論述」必須透過「傳遞者」(sender) (通常是國家、學科專家、教育學者與學校教師等)，針對學校情境與社會文化中的種種「知識架構」(framework of knowledge)、「生產關係」(relation of production) 與「科技基礎建設」(technical infrastructure)來進行「意義結構」(meaning structure)的「編碼」(encoding)；而「接受者」(receiver) (通常是教師或是學生) 也會以他/她所處社會脈絡與生命經驗的「知識架構」、「生產關係」與「科技基礎建設」來進行另一種「意義結構」的「解碼」(decoding)，詳見圖 5-2。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，第二階段則邀請多元文化與文化研究相關教育學者針對 K-12 課程綱要初稿可能的省思與批判 (詳見表 5-1)，而第三階段則與課程領專家學者進行北與南兩場的焦點座談 (詳見表 1-4、表 1-5)，進一步對課程在「編碼」與「解碼」過程中可能的誤解與權力運作。

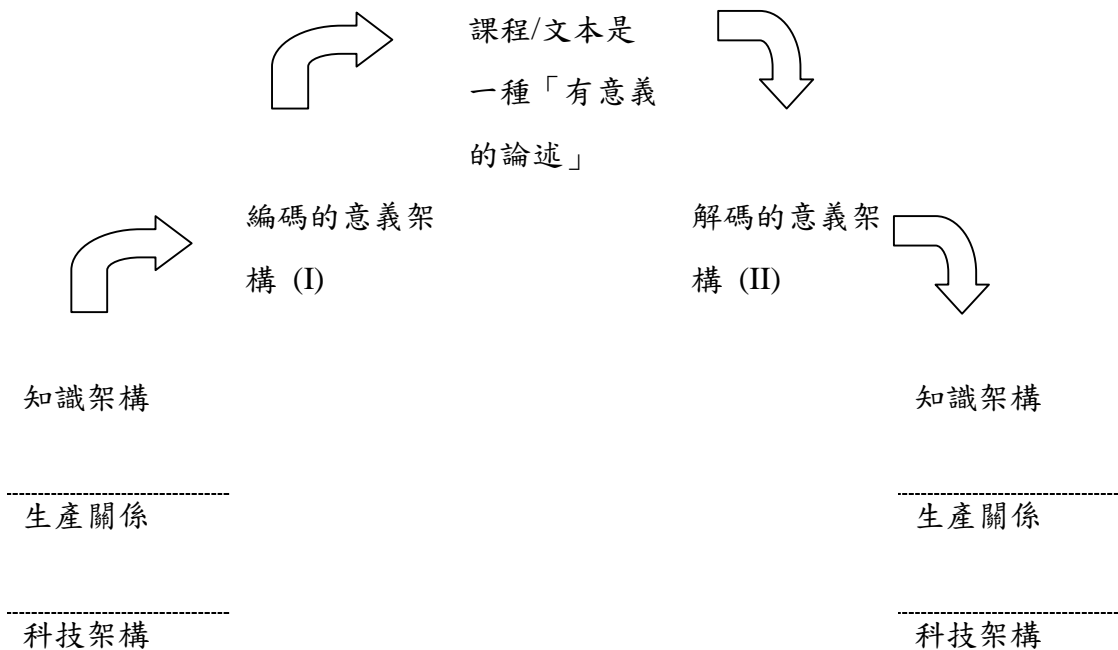


圖 5-2：文化研究的 encoding 與 decoding 模式(Hall, 2001)

表 5-1:文化研究與多元文化教育研究諮詢名單

服務單位	姓名	專長
澳門大學教育學院	張建成	多元文化教育、文化研究
台灣師範大學教育學系	許殷宏	多元文化教育、階級與教育
新竹教育大學教育學系	蘇永明	文化研究
暨南大學課程與教學科技研究所	楊洲松	文化研究、媒體素養
暨南大學比較教育學系	洪雯柔	文化研究、族群與教育
屏東教育大學教育學系	陳枝烈	多元文化教育、族群與教育

肆、對未來課綱修正的具體建議

本研究在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後，再邀請多元文化與文化研究相關教育學者針對 K-12 課程綱要修正提出可能的省思與批判如下，詳見表 4-4：

一、對「我國 K-12 課程綱要總綱」的建議

(一)基本理念方面

根據 Douglas Kellner 提出「critical media literacy」來作為對主流媒體文化的反思，在建議民主素養方面增加「批判媒體素養」；諮詢委員 F 建議以「全人教育」作為重新思考外來課綱的重要依據。

(二)課程目標方面

根據國立花蓮師範學院(1997)以弱勢群體所處「權力空間」(power/space)的「位置」(positionality)作為思索課程設計的原則發展出「F 模式」(for them model)、「B 模式」(by them model)與「M 模式」(mixed model)，諮詢委員 D 則建議由於目前課程目標或基本理念似乎都僅提及到「包容異己」、「尊重他人」，基本上還是一種「自我中心」的倫理學，或許加入「為他人存」(being for the other)，在後現代眾聲喧囂的各說各話中，可以尋出路。

(三)基本能力方面

諮詢委員 A 建議 critical media literacy 更可能是當代「人本情懷」的一項

重要工具或基礎，而 Baudrillard (1998)也認為當代文化運作機制中「符號」(symbol)取代了「商品」(goods)，以作為激勵行動的主要來源，他並認為當代文化是物質實體缺席的狀態，所有的東西都是被「媒介」(media)塑造而成。

(四)在課程方面

J. Banks (1993)提出需以「轉化型知識」(transformative knowledge)來做為學校課程中知識合法性的反思，避免使學校教育流於主流價值與優勢族群文化的代言人；C. Cornbleth (1988)也強調學校教育的內容必須考慮到弱勢學生生長所習慣的文化脈絡，也就是他理論中所謂的「文化脈絡化的社會過程」(contextualized social process)；至於 Zumalt (1989)則更指出教師與學生在「教」與「學」的過程中，必須透過文化的相互理解(culturally mutual understanding)進行「開展性建構過程」(evolving construction)。因此，諮詢委員 D 建議學生聲音必須納入課程設計之考量。唯其方式可多加思考，事實上，中小學學生設計課程不大可能，但可預留空間給予學生參與意見。例如，要求教科書編寫過程中必須納入學生意見，或以編輯委員方式，或以問卷調查方式，或必須列出參考哪些有關學生發展與需求之研究成果等。課程中的空白課程宜開放予學生發生之時間與空間，而不是由教師運用加課、補課、考試等用途。此或可明白訂於實施通則，要求課程實施必須遵循。

(五)在教材編選方面

文化研究理論提醒我們必須注意文化利益 (cultural interest) 的歸屬，特別是文本/產品、文化脈絡 (工業、產製者、作者與管理者) 與閱聽人/市場/消費者三個向度之間的互動關係。諮詢委員 F 建議在教科書方面應將各族群之文化 (尤其是精神文化：價值觀、語言型態、溝通方式、倫理規範等等) 融入所有學科之中，而不是僅限於語文科與社會科之中。同時，也應納入各族群作者之作品成為教材的一部分。3. 鼓勵教師應利用學生社區文化經驗，與各族群之相關資料做為補充教材，以彌補教科書之不足。諮詢委員 C 亦建議目前教科書的編輯預設對所有學生有相同的意義，也就是說我們的教科書應教印尼、越南的文化，也要有他們的英雄出現，那些東南亞籍配偶的子女才可能受到尊重。

(六)在教學實施部分

Gay (2000)指出許多老師都是「文化盲」(culture blind)，不瞭解弱勢族群

學生的文化，無視於學生的文化差異，因此，她提倡需因應學生的「不同文化」(cultures)進行「文化回應教學」(cultural responsive teaching)；她指出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「學習式態」(learning style)、語言使用與行為規範等面向；教師應以學生熟習的母文化為仲介，建立對學習者友善(learner-friendly)的學習鷹架(scaffolding)，建立文化比較協調的學習情境(譚光鼎、劉美慧、游美惠，2008)。諮詢委員 A 建議針對不同「文化」背景學生的 learning style 的深入研究，並培養學生詮釋文本(課本內容)的主動性，而非傳統被動的接受主流媒體給予的訊息。

二、對「我國 K-12 課程綱要」各學習領域的建議：

(一)語文

國民中小學英語課程的目標為：培養學生基本的英語溝通能力與語用(pragmatic)知識(例如：附加問句的使用表示邀請)，俾能運用於實際情境中。增進學生對本國與外國文化習俗的認識，俾能加以比較，並尊重文化差異。藉由不同語用(pragmatic)知識，來相互比較東西文化之差異。

(二)數學

數學結構之精美，不但體現在科學理論的內在結構中及各文明之建築(可納入不同古文明文化對於數學的運用，例如古埃及金字塔，帶入三角函數。此外更能與社會科相互連結)、工技與藝術作品上，自身亦呈現一種獨特的美感。

(三)社會

針對現行國民中小學九年一貫的社會科學習領域的基本理念：社會學習領域是統整自我、人與人、人與環境間互動關係所產生的知識領域。其中教師為應扮演「增權賦能」(empowerment)的角色，除了讓學生學習之餘，應給予學生相對的權利去解構文本(課程)與選擇文本。

(四)藝術與人文

增加批判媒體素養：探索媒體與個體之關係，學生應理解訊息是如何被製造出來，解讀媒體中的偏見與權力運作，進而培養批判思考之能力。

(五)自然與生活科技

與高中課綱相比，國中小的部分尚未納入文化的部分，然而科技的發展日

新月異，網路資訊日益發達，著實有培養學生網路素養的必要性。

(六)綜合活動

綜合活動學習領域之內涵架構提及 12 項素養：生活適應與創新為其中一項，但是尚為提及具體實施方案，建議開設相關新住民生活輔導課程，有助於落實此一素養。

三、對「我國 K-12 課程綱要」實施通則之建議

(一)課程設計

學生亦是教育的主體，學生的聲音是否可以被納入課程？

(二)教學

教師為應扮演文化回應者與「增權賦能」(empowerment)的角色，除了讓學生學習之餘，應給予學生相對的權利去解構文本（課程）與選擇文本。

(三)學習

培養學生詮釋文本（課本內容）的主動性，而非傳統被動的接受主流媒體給予的訊息。

(四)評量

多元學習評量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，例如：學業成就量表，是否能適用於評鑑少數族群學生的學業成就。

(五)升學考試

升學考試的題型應該兼顧文化公平性，摒除其潛在偏見。

表 5-4：對未來課程綱要的具體建議與理論依據整理一覽表

	具體建議	理論依據
基本理念	<p>1.增加民主素養方面：包括自我表達、獨立思考、批判媒體素養、與人溝通、包容異己、團隊合作、社會服務、負責守法等。</p> <p>2.培養「全人」健全國民。</p>	Douglas Kellner 提出「critical media literacy」來作為對主流媒體文化的反思。
課程目標	<p>目前課程目標或基本理念似乎都僅提及到「包容異己」、「尊重他人」，基本上還是一種「自我中心」的倫理學，或許加入「為他人存」(being for the other)，在後現代眾聲喧囂的各說各話中，可以尋求出路。</p>	<p>國立花蓮師範學院(1997)以弱勢群體所處「權力空間」(power/space)的「位置」(positionality)作為思索課程設計的原則發展出「F 模式」(for them model)、「B 模式」(by them model)與「M 模式」(mixed model)。</p>
基本能力	<p>Critical media literacy 在「終身學習」方面，增加主動探究、解決問題、以及資訊、媒體、語言之識讀與運用等。</p>	<p>critical media literacy 更可能是當代「人本情懷」的一項重要工具或基礎。Baudrillard (1998)認為當代文化運作機制中「符號」(symbol)取代了「商品」(goods)，以作為激勵行動的主要來源，他並認為當代文化是物質實體缺席的狀態，所有的東西都是被「媒介」(media)塑造而成。</p>
學習領域	<p>1.學生聲音必須納入課程設計之考量。唯其方式可多加思考，事實上，中小學學生設計課程不大可能，但可預留空間給予學生參與意見。例如，要求教科書編寫過程中必須納入學生意見，或以編輯委員方式，或以問卷調查方式，或必須列出參考哪些有關學生發展與需求之研究成果等。</p> <p>2.課程中的空白課程宜開放予學生發聲之時間與空間，而不是由教師運用加課、補課、考試等用途。此或可明白訂於實施通則，要求課程實施必須遵循。</p>	<p>J. Banks(1993)提出需以「轉化型知識」(transformative knowledge)來做為學校課程中知識合法性的反思，避免使學校教育流於主流價值與優勢族群文化的代言人；C. Cornbleth(1988)也強調學校教育的內容必須考慮到弱勢學生生長所習慣的文化脈絡，也就是他理論中所謂的「文化脈絡化的社會過程」(contextualized social process)；至於 Zumalt (1989)則更指出教師與學生在「教」與「學」的過程中，必須透過文化的相互理解(culturally mutual understanding)進行「開展性建構過程」(evolving construction)。</p>
教材編選	<p>1.在教科書方面應將各族群之文化（尤其是精神文化：價值觀、語言型態、溝通方式、倫理規範等等）融入所有學科之中，而不是僅限於語文科與社會科之中。</p> <p>2.同時，也應納入各族群作者之作品</p>	<p>文化研究理論提醒我們必須注意文化利益(cultural interest)的歸屬，特別是文本/產品、文化脈絡(工業、產製者、作者與管理者)與閱聽人/市場/消費者三個向度之間的互動關係。</p>

	<p>成為教材的一部分。</p> <p>3.鼓勵教師應利用學生社區文化經驗，與各族群之相關資料做為補充教材，以彌補教科書之不足。</p> <p>4.目前教科書的編輯預設對所有學生有相同的意義。</p> <p>5.我們的教科書應教印尼、越南的文化，也要有他們的英雄出現，那些東南亞籍配偶的子女才可能受到尊重。</p>	
教學實施	<p>針對不同「文化」背景學生的學習型態(learning style)深入研究。培養學生詮釋文本(課本內容)的主動性，而非傳統被動的接受主流媒體給予的訊息。</p>	<p>Gay (2000)指出許多老師都是「文化盲」(culture blind)，不瞭解弱勢族群學生的文化，無視於學生的文化差異，因此，她提倡需因應學生的「不同文化」(cultures)進行「文化回應教學」(cultural responsive teaching)；她指出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(learning style)、語言使用與行為規範等面向；教師應以學生熟習的母文化為仲介，建立對學習者友善(learner-friendly)的學習鷹架(scaffolding)，建立文化比較協調的學習情境(譚光鼎、劉美慧、游美惠，2008)。</p>

陸、結論與建議

「差異」(difference)是多元社會中相當普遍的現象，相對於傳統社會中，由強勢族群「意識型態」或「霸權」的宰制，單一價值(mono-value)或是單一文化(mono-culture)會成為如同美國夢裡所提及的「大熔爐」(melting pot)，將「多元」融入或是壓縮到一元體系之下，失聲(voiceless)、失色(color-blind)、失形(invisible)也成為弱勢族群所不可避免的宿命。

多元文化教育強調課程應跳脫強調課程應跳脫技術層面，也就是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；而文化研究關心的是日常生活的意義與活動，藉由檢視文化活動中的權力運作關係，進一步揭露與調和知識中「內隱知識」(tacit knowledge)與「客觀知識」(objective knowledge)的分歧。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，我國的課程向來採用文化融合政策的理念，屢屢被批評為以漢族、男性、中產階級與北部觀點為主流課程的設計原型，並要求弱勢族群接受優勢族群所設計的「主流課程」(mainstream curriculum)，以期弱勢族群盡快融入主流文化中。

不過，Zimmerman (2002: 15)在檢視美國的多元文化課程後發現，雖然呈現是不同族群的歷史，但都呈現相同的概念，那就是文化的多樣性，而非動態的知識觀。」而譚光鼎、劉美慧與游美惠(2008: 355-356)在回顧我國的多元文化課程發展後，提出目前面臨的難題如下：核心價值與多元價值如何兼顧、文化選擇如何避免課程超載、課程如何跨越校園圍牆、課程如何促進主體增能而非文化展演。因此，本研究將我國近年來的課程改革視為一種「傳遞者」「編碼」與「接受者」「解碼」間「有意義的論述」，除了多元文化教育一直以來所強調的族群、性別與階級之外（張建成，2004），本研究亦從「文化研究」的觀點來反思影響我國中小學課程發展與革新的「知識架構」、「生產關係」與「科技基礎建設」，並進一步建構「課程」為師生間一個「友善」與「無障礙」的意義橋樑。

在對未來課綱的主要建議方面，根據 Douglas Kellner 提出「critical media literacy」來作為對主流媒體文化的反思，在建議民主素養方面增加「批判媒體素養」。在課程目標方面，建議由於目前課程目標或基本理念似乎都僅提及到「包容異己」、「尊重他人」，基本上還是一種「自我中心」的倫理學，或許加入「為他人存」(being for the other)，在後現代眾聲喧囂的各說各話中，可以尋找出路。在基本能力方面，建議 critical media literacy 更可能是當代「人本情懷」的一項重要工具或基礎。在課程方面，建議學生聲音必須納入課程設計之考量，唯其方式可多加思考，事實上，中小學學生設計課程不大可能，但可預留空間給予學生參與意見。例如，要求教科書編寫過程中必須納入學生意見，或以編輯委員方式，或以問卷調查方式，或必須列出參考哪些有關學生發展與需求之研究成果等。課程中的空白課程宜開放予學生發生之時間與空間，而不是由教師運用加課、補課、考試等用途。此或可明白訂於實施通則，要求課程實施必須遵循。

另外，在教材編選方面，建議在教科書方面應將各族群之文化（尤其是精神文化：價值觀、語言型態、溝通方式、倫理規範等等）融入所有學科之中，而不是僅限於語文科與社會科之中。同時，也應納入各族群作者之作品成為教材的

一部分。3.鼓勵教師應利用學生社區文化經驗，與各族群之相關資料做為補充教材，以彌補教科書之不足。亦建議目前教科書的編輯預設對所有學生有相同的意義。我們的教科書應教印尼、越南的文化，也要有他們的英雄出現，那些東南亞籍配偶的子女才可能受到尊重。而在教學實施部分，建議針對不同「文化」背景學生的 learning style 的深入研究，並培養學生詮釋文本（課本內容）的主動性，而非傳統被動的接受主流媒體給予的訊息。

參考書目

一、中文部分

- 張建成（2004）。教育社會學的新視角—動態的文化觀。載於張建成（主編），*文化、人格與教育*（頁 153-180）。台北：心理。
- 國立花蓮師範學院（1997）。*國民小學原住民課程與教材規劃研究：八十五學年度總結報告*。花蓮：國立花蓮師範學院。
- 陳伯璋（1988）。*意識型態與教育*。台北：師大書苑。
- 甄曉蘭（2004）。*課程理論與實務--解構與重建*。台北：高等教育。
- 譚光鼎、劉美慧、游美惠（2008）。*多元文化教育*。台北：高等教育。

二、外文部分

- Althusser, L. (1971). *Essays on Ideology*. London: Verso.
- Althusser, L. (1972). Ideology and ideological state apparatus. In B. R. Cosin (Ed.), *Education: Structure and Society* (pp. 242-280). Harmondsworth: Penguin Books.
- Apple, M. W. (1979). *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2000). *Official knowledge : democratic education in a conservative age* (2nd ed.). New York ; London: Routledge.
- Banks, J. (1993). Approaches to multicultural curriculum reform. In J. A. Banks & C. A. M. Bank (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp. 195-214). Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. (1993). The canon debate, knowledge construction, and multicultural education. *Educational Researcher*, 22(5), 4-14.
- Banks, J. A. (1994). *An Introduction to multicultural education*. Boston: Allyn &

- Bacon.
- Banks, J. A. (1995). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J. A. Banks & C. Banks, A. M. (Eds.), *Handbook of Research on multicultural education*. New York: Macmillan.
- Barker, C. (2003). An Introduction to Cultural Studies. In Chris Barker, *Cultural Studies (Second Edition)* (pp.1-30). London: Sage.
- Baudrillard, J. (1998). *The Consumer Society: Myths and Structures* (C. Turner, Trans.). London: Sage
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Massachusetts: Harvard University Press.
- 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.
- Cheng, S. Y., & Jacob, W. J. (2008). American Indian and Taiwan Aboriginal Education: Indigenous Identity and Career Aspirations. *Asian Pacific Education Review*, 9(3), 233-247.
- Cornbleth, C. (1988). Curriculum in and out of context. *Journal of Curriculum and Supervision*, 3(2), 85-96.
- Durham, M. G., & Kellner, D. M. (Eds.). (2001). *Media and Cultural Studies: Key Works*. Malden, Mass.: Blackwell Publishers.
- Gay, G. (1995). Curriculum theory and multicultural education. In J. Banks & C. Banks, A. M. (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 25-43). New York: Macmillan.
- Gay, G. (2000). *Cultural responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Giroux, H. A. (1987). Schooling and the politics of ethnics: Beyond liberal and conservative discourse. *Journal of Education*, 169(2), 9-33.
- Giroux, H. A. (2001). *Theory and Resistance in Education--Toward a Pedagogy for the Opposition* (Revised and Expanded Edition ed.). Westport: Bergin & Garvey.
- Gramsci, A. (1999). *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci* (Q. Hoare & G. N. Smith, Trans.). New York: International Publishers.
- Gramsci, A. (2001). History of the Subaltern Classes/ The Concept of "Ideology"/ Cultural Themes: Ideological Materials. In M. G. Durham & D. M. Kellner

- (Eds.), *Media and cultural studies* (pp. 43-47). Massachusetts, Malden: Blackwell Publishers Inc.
- Hall, S. (2001). Encoding/Decoding. In M. G. Durham & D. M. Kellner (Eds.), *Media and cultural studies* (pp. 166-176). Massachusetts, Malden: Blackwell Publishers Inc.
- Lacan, J. (1991). *The ego in Freud's theory and in the technique of psychoanalysis, 1954-1955*. New York, N.Y.: W.W. Norton.
- Lawton, D. (1983). *Curriculum Studies and Educational Planning*. London: Hodder and Stoughton.
- Lewis, J. (2002). *Cultural Studies: the basics*. London: Sage Publications.
- Loewen, J. W. (1995). *Lies My teacher told me*. New York: Simon & Schuster.
- Pinar, W., Reynolds, W. M., Taubman, P. M., & Slattery, P. (Eds.). (1995). *Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. New York: Peter Lang Pub Inc.
- Scott, J. (1985). *Weapons of the Weak: Everyday Forms of Peasant Resistance*. New Haven: Yale University Press.
- Tetreault, M. K. T. (1993). Classroom for diversity: Rethinking curriculum and pedagogy. In J. A. Bank & C. A. M. Bank (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp. 129-148). Boston: Allyn & Bacon.
- Zimmerman, J. (2002). *Whose America? Culture ward in the public schools*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Zumalt, K. K. (1989). Beginning professional teachers: The need for a curricular vision of teaching. In M. C. Reynolds (Ed.), *Knowledge base for the beginning teacher* (pp. 173-184). Oxford, England: Pergamon Press.

中小學課程之社會變遷基礎與理論趨向之研究與分析 (子計畫五)

林永豐

國立中正大學課程研究所/師資培育中心副教授

摘要

教育無法自外於社會的發展，而社會變遷也會影響教育的規劃。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，而其中社會學的面向，即需處理社會結構及其變遷對教育與課程的影響。Young (1998, 1999) 也強調「未來的課程 (the curriculum of the future)」的概念，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，納入被認為是學習者適應未來社會所必要的內涵 (Young, 2000: 108)。

基於上述理念，本研究深入探討全球化的發展，並試圖分析其對課程理論發展上的意涵。全球化雖然不是一個新的概念，不過，全球的意識、全球化現象的物質展現，卻是二十世紀中葉以後有較為明顯的展現 (Dale & Robertson, 2002)。尤其，加速的全球化是社會變遷中最重要的走向之一。拜通訊與運輸工具的進步與普及，貨品、資金、勞力、服務、知識、資訊等等，現在的流通規模都是全球性的 (McGrew, 1992:79; Castells, 2000)，更在經濟、政治、與文化等各領域都產生重大的影響 (Waters, 2002: 22)。

本研究深入剖析全球化的發展，尤其深入經濟趨勢的發展與社會趨勢的分析，本文指出，經濟的全球化促進資金、勞力等之流動，也促成知識經濟的興起，但同時傳統的分工已漸漸不符時宜，也無法再因應新的職業結構的調整與對勞動力知能之要求。在社會影響方面，全球化促成了個人成了新時代的主角，個人將得以在更扁平化的全球平台上展現自己，卻也面臨更多的競爭。全球意識愈形重要，但同時促使在地的全球化也展現契機。相反地，忽視數位落差，讓個人無從接觸與利用此一全球平台，或是未能培養全球性素養，無法與全球各地優秀的人力競爭，都會是未來競爭與生存的關鍵。

本研究繼而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；最後，學校教育必須在概念化，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。

本文最後針對既有的課程綱要提出思考的方向，並提出對 K-12 課程綱要及其實施通則的建議。

壹、研究方法與進度說明

一、研究方法

本研究主要採用三種研究方法，分述如下：

(一) 文件分析法

歷年的官方課程改革文件、重要的民間教育宣告、影響教育改革的政經事件及其文件等等

(二) 訪談法

訪談法將涵蓋教育與課程改革專家，以期理解理念課程與正式課程的發展脈絡；此外，亦將訪談瞭解六大社會趨勢的專家，期能正確掌握變遷趨勢與影響。

(三) 焦點團體座談

安排北中南中四區各一場，包含小學、國中、與高中職教育人員。

二、研究進度

本研究已完成研究的文獻探討，並得出研究的成果。文件分析將繼續，而訪談與分區焦點團體座談將陸續開展與完成（表 6-1）。

表 6-1 研究進度圖

	98/1	98/2	98/3	98/4	98/5	98/6	98/7	98/8	98/9	98/10	98/11	98/12
擬定研究架構												
閱讀與整理文獻		=====										
課程綱要與官方文件分析		=====	=====	=====	=====	=====	=====	=====				
專家諮詢與訪談						=====	=====	=====	=====			
資料的彙整、反省與再閱讀						=====	=====	=====	=====			
研究報告初稿的完成									=====	=====		
結案並繳交研究報告												=====

貳、蒐集之資料與文獻分析

一、研究背景、目的與重要性

教育是什麼社會中的一個重要層面或系統，影響所及教育與社會的關係也就

密不可分。Dewey 指出，學校是社會的縮影。林清江（1987）也強調：社會變遷的事實影響教育的內容與方法，而長期的教育效果也會促成社會的變遷。可見，健全的課程改革與規劃，必須考量所在的社會脈絡，掌握社會發展與變遷的趨勢。課程是不斷發展的過程，而課程的發展若缺乏深刻的理論基礎來作為改革的原則與理念，不僅不易成功，也往往流於枝微末節的增刪修改。回顧我國近十年來的課程改革，最重要的便屬 2000 年的國民中小學九年一貫課程、2003 年以後逐漸又被強調的十二年國教、以及，2006 年的高中職綜高 95 課程暫綱與 98/99 年正綱的變革。從歷年的改革規劃與實施中也發現，所謂的十二年國教，是以「後期中等教育」的部分為規劃的重點，而並非以十二年整體為思考著眼的脈絡。不管是延長之職業教育、綜合高中、免試入學、高中職多元入學方案、高中職社區化方案...等等，均是屬於後期中等教育階段的教育改革。技藝教育方案雖是國中階段的改革策略，但不僅規模較小、較不受重視，就內涵上來講，也缺乏國高中的一貫聯繫。至少在 2003 年的全國教育發展會議之前，十二年國民教育的政策，便不是從「5-18 歲的國民教育」此一宏觀的角度來規劃的。再者，我國高中 95 暫綱課程政策的改革，其主要的影響因素，一方面受國民義務教育年限延長的影響，另外也與國內經濟條件的改善，職業市場結構改變以及知識經濟社會之需求有關。高中課程改革面臨許多挑戰，如國民中小學九年一貫課程的縱向銜接、課程時數與科目數的爭論、學校類型多樣化的橫向統整、課程結構延後分化的調整、基礎學科能力的重視等等。這些課程改革的政策，反映了前述後期中等教育在課程政策擬定上的複雜性與模糊性。

可見，從台灣新課程綱要發佈時論述轉變的過程來看，由於提供這些學科發展所需的立論基礎與政策脈絡缺乏，後來對於課程改革論述的爭辯，不僅對於課程的討論也只集中在課程內容多寡與時數問題，以及其他如師資研習與升學考試等應該是屬於實務執行階段處理的問題，也使得原本希冀隨時代變遷調整高中菁英色彩轉為大眾教育特色的重視試探功能的「延後分流」之課程改革政策，卻轉而簡化為『科目簡併』與『減少必修學分』的科目與時數微調的「雷聲大雨點小」之課程政策。也難怪學者們認為高中 95 課程暫綱缺乏明確的立論基礎。黃炳煌、葉麗君（2005）認為台灣的高中課程改革「缺乏明顯的哲學基礎，並且不能從高中的定位出發，架構整體的課程架構，也沒有思考六年中學的銜接問題，甚或十二年一貫的銜接問題，以及高中職級綜合高中課程統整的問題」。潘慧玲（2005）

亦指出「課程修定欠缺立論基礎，無法凸顯改革特色」，認為我國歷年的課程改革多淪於科目時數爭奪戰，而課程的立論基礎未加以釐清。

因此，台灣課程的改革強烈地顯現了「課程改革需要深刻的社會反省，以作為改革的基礎」此一論述。這一反省也呼應了自 1960 年代以來，課程研究的發展已逐漸懷疑傳統的「實證主義 (positivism)」研究典範的適切性，因而由注重實務改進的技術模式，走向較為完備理論系統的建立。換言之，是從影響課程發展的諸多因素的系統研究，轉而注重課程本質和其基本問題的解析，例如，知識選擇、分配和評鑑與社會權力結構、意識型態的關係 (陳伯璋，1987：15)。在此一發展中，教育知識社會學的研究，不僅動搖了向來被視為理所當然的學校知識(課程)之合法性，更對教育內容的選擇、組織、及其背後的意識型態多所批判。就社會變遷對於課程內涵之影響而言，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)。Lawton (1973) 在《社會變遷、教育理論與課程規劃 (Social change, educational theory and curriculum planning)》一書指出：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。而其中社會學的面向，即需處理社會結構及其變遷對教育與課程的影響。Hass (1983) 則建議課程設計人員應注意當前的社會變遷問題，如環境、能源危機、道德和價值的變遷、家庭、都市與郊區的危機、平等的權利、犯罪與暴力、疏離與焦慮、國際緊張等。Beane et al (1986) 也認為，社會趨勢與問題應該是課程計畫人員注意的重要面向，包括：科技、家庭結構、資訊社會、性別角色的改變、文化歧異和多元文化論、生活方式和價值的改變、轉型的社會

此一論點呼應了 Young 在過去十年來不斷呼籲的「未來的課程 (the curriculum of the future)」的概念 (Young, 1998, 1999)，他認為，為未來所設課程的計的課程藍圖，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，有沒有可能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呢？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假設，並進

而影響後期中等教育的基本架構。事實上，包括台灣在內的世界大多數國家，都已陸陸續續進行後期中等教育的改革。主要的幾個改革的重點包括：加強職業教育、延長職業教育的修業年限、改革普通教育加強職業取向的科目、彈性的學程與進路、加強課程中對科技的理解與學習等等（OECD, 1990: 61; OECD, 2000）。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。本研究也以此為探討的重點，希望在縱向上，兼顧國民中小學以及高中職階段，涵蓋高等教育以前的初等教育與中等教育；在橫向上，能從課程社會學的角度，探討影響課程發展的社會脈絡與變遷因素。尤其是，本研究希望從全球化所帶來的經濟轉型與社會變革，來探討全球化所帶來對課程內涵與重點之衝擊，並據以反省我國九年一貫課程綱要中的理念與精神，以期探討理念與實踐的辯證過程，更期望得以瞭解促成課程改革的重要關鍵因素。

二、全球化與社會變遷

全球化不是一個新的概念，甚至可以溯及十五世紀，在現代性與現代資本主義興起之前。不過，全球的意識、全球化現象的物質展現，卻是二十世紀中葉以後有較為明顯的展現（Dale & Robertson, 2002）。Harvey 則指出，全球化促成了時空的壓縮，使得人們對時間與空間的經驗不僅和過去大不相同，更強化了緊密依存的全球村的感受（Porter & Vidovich, 2000）。Waters（2002: 22）更主張，全球化的發展，已經在各領域都產生重大的影響，包括：經濟、政治、與文化等：

- * 經濟朝向市場化，亦即自由化是從命令、限制和地位與階級中解放。
- * 政治傾向於自由化和民主化，也就是權力的分散
- * 文化朝向普遍化，抽象的價值和標準到達非常高度的普遍性，將容許文化極度分殊化。

李子建、林嘉嘉（2006: 195）則整理相關文獻，舉出全球化的趨勢與面向，主要有下列五項：

（1）政治的全球化：涉及民主價值的全球傳播，愈趨頻繁的國際互動，如聯合國等國際組織、跨國集團與區域聯盟等；

(2) 社會的全球化：由於資金、資訊、人才的流通都是全球性的，導致競爭也是跨國性，職業績效的壓力擴大、學習的迫切提高...等等；

(3) 科技的全球化：隨著網際網路的不斷更新與進步，資訊已能全球性地流通與散布；

(4) 經濟的全球化：市場的開放、資金的全球性流動，進一步促成跨國性公司的全球性運作，影響全球的經濟活動；

(5) 文化的全球性：拜資訊流通與大眾運輸的便利性大幅提高與成本降低，地球村的概念愈趨真實，全球各地的文化互相影響，也促成共通特性的發展。

誠如上述，全球化的影響不僅是各方面的，其影響的程度與深度，也日愈加速。例如，尤其是 1990 年以後受網際網路普及的影響 (Castells, 2000)，全球化的趨勢已經愈來愈明顯，快速地造成階層的扁平化，不僅「地球是平的(The World is Flat)」，也促成了全球各地的「個人 (individuals)」有更快速而平等的機會與競爭。亦即所謂從全球化 2.0 的跨國公司競爭，進入到另一個新的局面，亦即全球化 3.0 的個人的競爭 (Friedman, 2007)。

(一) 不斷的科技創新

科技的不斷創新，在經濟的轉型中扮演一個相當重要的角色。自 1970 年代以來，電腦與通訊方面陸續有劃時代的發明，由於新科技的應用相當廣泛，其對經濟的影響也愈來愈明顯(Castells, 2000:39; Hutton & Giddens, 2000:20)。電腦化是科技進步中最重要項目之一。電腦的使用使得原本功能單純的機器，能結合資訊處理、記憶儲存和程式化(programming)的功能。藉此，機器就能夠彈性依照市場的需要，在生產的方式上做快速而機動的調整(Mathews, 1989:41)。例如：在 1980 年代早期，通用汽車(GM)得花九個小時來更換生產線上汽車染料的颜色，而同樣的步驟，在 1990 年代的豐田汽車(Toyota)工廠裡，只需要兩分鐘。由於電腦自動化所帶來的這種優點，使各類工廠可以不必再製造單一而標準化的產品，而可以讓產品多樣化。製造業之外，如金融、零售、醫療、辦公室文書等等，也深深受到電腦自動化的影響。最新的網路科技，進一步把過去各自獨立的資訊處理媒介結合在一起，使得「隨時隨地的資訊處理(pervasive computing)」成為可能，讓使用者得以透過各種不同的工具與媒介，從不同的地點連上網路，進行資訊的處理(Castells, 2000:51)。

另一類重大的科技創新是通訊科技。衛星、光纖、電子郵件、與全球網路已經透過其低廉的價格與高速的資料傳輸，徹底地改變了人們溝通的方式(Hutton & Giddens, 2000:1, 20)。新的通訊科技讓資訊在全球各地的傳播更為容易且快速。文件可以被複製與傳播，而幾乎不需要增加任何成本。全球的資金現在可以在幾秒鐘之內，在不同的經濟體之間流通。這種相互連結所構成的全球資本市場，乃是經濟全球化中最重要的特色之一(Castells, 2000:52, 101)。

上述這些科技面的創新，已經導致了 Castells 所說的「微形工程—巨大轉變 (micro-engineering macro-change)」(Castells, 2000:39)。過去，科技總被認為只與某些特定的行業有關，現在，科技則深入各行業的各階層。Pont & Werquin (2001) 也認為，科技不僅是改變全球溝通與經濟的主要因素，而且根本就是每個人日常生活中的一個不可或缺的部分。這種普及性，使得科技對經濟的影響更為全面，也更為深遠。例如：傳統製造業所需要的勞動力持續下降，而對經理、專業、科技方面人才的需要，則不斷增加(Castells, 2000:244)。過去使用機器的操作員，逐漸被更高階的技工或懂得運用資訊的人才所取代。彈性的製造過程意味著，現代的經濟生產能夠快速、小量、彈性應變。新的科技使得彈性生產過程中所需要的複雜的互動變得可能，並充分地利用這樣的互動所醞釀出來的創造力。無怪乎，Castells 認為，新的資訊科技已經成為更彈性、更相互聯繫、更為網狀連結的社會 (flexible, interconnected and networked society) 中，不可或缺的物質基礎 (Castells, 2000:70)

(二) 全面資訊化社會

1970 年代以來，紛紛有學者指出，「知識」在塑造工作本質、職業結構、經濟與社會方面，扮演愈來愈重要的角色。知識的重要，表現在新科技的發展或是各類的資訊處理過程，這樣的特色，使得知識成為後工業社會 (post-industrial society)、或是資訊化社會 (informational society) 中最重要的特徵 (Bell, 1973, 1980; Castells, 1989, 2000; Touraine, 1971; Allen, 1992)。

例如，Bell 便曾論述：知識及其運用，不僅只是用以產生利潤的資源 (resource)，而且逐漸成為可以在市場上買賣的商品 (commodity) (Bell, 1973)。Bell 認為，資訊處理已影響經濟的各個層面，也改變了我們做事的方法，使得愈來愈多行業變成以生產、處理、傳播知識的「資訊行業 (information occupations)」(Bell, 1980)。例如：經理、專業、科技類的行業在經濟體系中所佔的比例便愈來愈重。

Castells (1989)則強調經濟的發展正從工業化的模式(industrial mode)朝資訊化的模式(informational mode)轉型。1970 年代以來的科技創新，已經匯流成一個新的典範。這個典範強調資訊處理對生產、消費、流通、管理各層面都造成根本的影響。資訊或知識一方面已成為各類科技發展最重要的輸入因素，另一方面，也是科技的產品。因此，成為新經濟中各種產品、服務、決定、流程的關鍵因素(Castells, 1989:28-30)。

(三) 全球化社會變遷

誠如上述，全球化的趨勢造成的影響是各層面的，包括政治、經濟、文化、社會、自然環境...等等。其中，可大略歸納為兩大面向：經濟的趨勢與知識經濟的衝擊；其二，社會趨勢與全球的在地化。前者指科技進步所促成的資金與人才流動，影響的全球經濟與職業型態的變遷，後者，則泛指社會、文化受到全球化的衝擊與因應。

首先，全球化造成經濟轉型的趨勢非常明顯。例如：許多新興的工業國家以低廉的勞動力為競爭優勢，迅速進入全球的經濟體系。相對的，工業先進國家中，技術能力要求較低的勞動市場則持續萎縮。就高級人力市場而言，全球性的競爭也很明顯。例如，企業現在更能夠以在世界各地尋求更專門、更優秀的人才，因此，先進國家中的高級人力市場，已經開始受到許多「後起之秀」國家的影響。比如說，印度以素質高的軟體工程師著稱，而台灣則以製造半導體與個人電腦的靈活快速聞名。兩者都在美國矽谷的高科技業中，佔有舉足輕重的地位(Castells, 2000:129)。

其次，全球化造成的社會轉型也值得注意。個人化的競爭已經以全球為舞台，不僅是國與國之間實際的的遷徙更為方便與頻繁，更透過更便捷的網際網路從事「外包 (outsourcing)」，使得所謂國際間的競爭，乃成了個人之間的競爭更為彈性也更為激烈。在此一競爭平台上，所謂的人才所需具備的視野將不相同，兼具本土與全球觀視野的全面性人才，將更具有競爭力。然而，未能具備足夠素養的人，將成為經濟與社會的邊陲，必須加以關照。

三、經濟趨勢與知識經濟

(一) 經濟全球化的重要發展

加速的全球化是經濟轉型中最重要的走向之一。拜通訊與運輸工具的進步與普及，貨品、資金、勞力、服務、知識、資訊等等，現在的流通規模都是全球性的。值此之故，製造、貿易、金融等生產要素都以國際性的網路來組織運用，以期降低成本、擴大市場、並獲致最佳的經濟利益(McGrew, 1992:79; Castells, 2000)。這樣的全球經濟運作，加速了全球性的分工，大公司不僅能將大量的資金在不同的經濟體之間，靈活而快速地週轉，也更能將部分的生產移至海外的據點，以增進整體效益(Allen, 1992:189)。於是，不同公司與不同國家之間的競爭，便變得更為激烈。此外，全球化的市場，意味著更多不同族群的消費者，更多不同的喜好偏愛，因而對產品多樣化的要求愈來愈高。過去單一而標準化的生產模式，已無法符合消費者的需要。

(二) 分工模式的轉變

傳統福特主義 (Fordism) 的典型是 Marx Weber 所描繪的官僚體系 (bureaucracy)，致力將各種工作分化以求專精，重視的是由上而下的管理結構。廣大的勞動力人群主要透過層層的管理階層、以及分殊的部門來加以協調，彼此之間，再構成一個巨大的金字塔型結構。組織的任務，乃是在履行一個事先已經預為規劃的程序，各部門均需遵守著此一嚴格的規範 (Cheng, 2007, Young, 1998)。

但科技進步已經使得此一結構嚴謹的分工方式陸續受到挑戰 (Brown & Lauder, 1999)。Piore & Sabel (1984) 強調傳統的分工方式，已經無法因應新的生產方式，太過於強調特定專長的能力，反而無法關照全局。Piore & Sabel (1984) 指出，新的生產體系中重視的是彈性專長 (flexible specialization)，例如，設計者要能具有多項專長 (broadly qualified)，而生產的勞工也要能具備多項技能 (broadly skilled)，或是如 Young (1998) 所提出的關連性的專長 (connective specialization)。

(三) 經濟轉型與職業結構的改變

「新經濟」的出現可以追溯到 1970 年代後工業社會的興起 (Bell, 1973)，以及微電子科技的突破與廣佈 (Castells, 2000: 39)，尤其 1980 年代後期，全球

性金融市場的壯大 (Castells, 2000:53) 更突顯新經濟的到來。尤其新經濟具有的科技化、全球化、資訊化三項特徵，並進而分析傳統的分工架構所遇到的瓶頸。新經濟興起強調服務業重要性，相對之下，農業與製造業雖然存在，但其勞力密集的特性，已經使得大多數的工作已經被自動化設備與資訊科技為主的機器所取代。Levy & Murnane (2007) 便指出，愈容易被程式化 (programming) 的工作愈容易被取代，因此具規則性的工作、具模式型態的工作、以及純粹的識別性工作當中，前兩種都將被機器或資訊處理所取代，僅剩下電腦無法取代的第三類工作，才是人力訊息處理的價值。

(四) 小結

經濟全球化的趨勢之下，知識經濟的發展與趨勢愈來愈明顯，知識工作者的特質與對知能的要求愈來愈高，促使終身學習 (lifelong learning) 的必要性、資訊應用與學習探索 (key competence) 愈加明顯。如何因應此一趨勢而有教育上的改革，乃是未來課程的重要課題。

四、社會趨勢與全球在地化

新的資訊科技促使全球各地的互動更為密切，整合成個巨大的「全球網絡 (global networks)」或虛擬社群 (virtual communities) (Castells, 2000:22)。但這樣的全球性不僅是在經濟面促成資本的流動，更進一步在社會面形成衝擊。

(一) 全球化趨勢下的個人角色

有別於最初的全球化發展是以國家及其武力的擴張，而十九世紀以後全球化發展的主要動力，乃是跨國性的公司；最新階段的全球性發展，亦即所謂 3.0 版的全球化，乃是以個人為主要的動力。最主要的特徵乃是在此一階段中，個人將能夠在扁平化了的全球性平台中，進行合作與競爭 (Friedman, 2007: 10)。

由於網路科技的進步，加上全球化趨勢的發展，不僅操作性、規律性的工作逐漸被取代，甚至任何可以被「數位化 (digitized)」的事務，都有可能被外包 (outsourced) 至任何全球各地，或是為了更廉價的成本，抑或是為了更高的品質。換句話說，全球化的發展，促成了一個全球人才競爭的平台，各地的人才可以跨越地理與國家的疆界，不必出國也可以互相競爭，機會更多，但競爭也更激烈 (Friedman, 2007, Levy & Murnane, 2007)。Friedman (2007) 更指出，價值鍊

上任何可以被拆解的部分，都將因此可以被扁平化的全球各地的人力所爭取，也因此，個人的價值，乃將只剩下個人所能貢獻的附加價值 (value-added) 的部分。全球化的發展創造了一個全球競爭的互動平台，也因而凸顯了個人的重要性。而個人是否有此一平台可以利用？是否有能力利用？又是否能在此一廣闊的競爭平台上與全球性各地的優秀人力競爭？都是攸關個人發展與生存的重要課題。

(二) 全球化社會造成的人才流動與多元文化

全球化的經濟與政治活動，促進了人才的全球性活動；而拜網路資訊的發達，更多的訊息都可以從網路上獲得，也擴大了個人的視野，增加個人對其他國家的瞭解。但在此一地球村中，如何與他人互動？應該具備何種人際素養？則顯然有別於傳統以國家與區域為範疇的概念，而必須有全球性的視野。

因此，全球化的發展促進了不同文化之間的理解，所謂的多元文化，將不再只是討論國內原有的歷史脈絡中所存在既有不同族群的問題，亦更因全球化的交通與運輸方便，國與國之間的交流與互動頻繁，尤其因為跨國性企業的影響，個人將愈來愈需要全球觀的建立 (Mansilla & Gardner, 2007)，並藉此培養全球公民素養 (global citizenship)，將有助於全球性個人與個人之間，國家與國家之間的互動。

(三) 全球化與全球在地化

由於交通與傳播科技的進步，全球各地的互動已經都可以「真實時間 (real time)」來進行，最顯著的例子是資金的流動，股匯市的進行幾乎都已經沒有因為地域所造成的時間差。而人口的流動頻繁、加上資訊的流通更為便利，造成所謂的國界的疆域不再是阻隔，更衝擊所謂民族國家的概念，與國家政府的角色，使得認同 (identity) 的問題愈形重要 (Castells, 2000:22)。

然而，全球化的發展也未必便是犧牲在地化的特色。相反地，全球化的發展也給個人與社會一個絕佳的契機，可以利用各種便宜的網路科技，上傳 (uploading) 在地化的資訊，在全球化的平台上無遠弗屆地傳播。這便是 Friedman (2007: 477) 所稱的「在地的全球化 (globalization of the local)」。換句話說，區域性的特色不僅不會被犧牲，反而會因為全球化的發展，找到各地潛在的閱聽讀者或相同文化背景的人，而得以保留甚至擴大。

因此，全球化的發展未必是犧牲在地化的特色，也未必是忽略了在地的人文

特質與文化特色。相反地，全球意識（global consciousness）的培養，讓個人在既有的文化基礎上，得以肯定在地，關照全球，才是全球化與在地化雙贏的局面。

（四）小結

綜上所述，全球化所帶來的科技進步與扁平化的社會，不僅凸顯個人角色的重要性，也凸顯所謂的人才競爭，必須從全球競爭的角度，看是否能從此一資訊平台中獲得學習的資源，而導向知識與技能的擴展。前者與「以學習者為導向的課程（Learning-based curriculum）」有關；而後者，則必須對學校的概念重新界定，論及「學校教育的再概念化（Re-schooling and equal opportunities of education）」並在此基礎上再思考教育機會均等的新時代意涵。

參、研究研究發現

本研究基於研究的文獻探討，已歸納出重要的趨勢與發現。下文中，先敘明四項因應全球化變遷的課程改革，再討論現有課程綱要的適切性。

一、因應全球化變遷的課程改革

教育是社會體系的一部份，社會變遷的各個面向，也會影響教育的運作，因此，課程設計人員不可避免地必須關照到社會變遷的面向，以期主動調適或被動因應社會變遷所帶來的衝擊（Hass, 1983; Beane, 1986）。

Smith（2003）則分析教育受到全球化的影響，主要顯現在下述三個層面：

首先，教育的新自由主義（neo-liberalism）之影響日趨顯著，主要將教育視為一種商業活動、強調成果或成品為本的測量、重視表現與指標、重視人力資本資源（human capital resource）的概念，此外，公立學校的成效飽受批評。

其次，因全球化的經濟與社會變遷，導致教育的內涵與方式有所調整。如，因應跨國性公司的愈趨普及，新加坡政府強調培訓國民以便進入這些跨國性公司，也在課程中強調新的國際語言（如德語）；日本則注重學習應配合生活的需要，開設課程鼓勵學生充實基本技能。

第三，教育逐漸納入全球化趨勢所帶動的新的論述與人類永續未來的全球性對話。

受到上述全球化社會變遷的影響，下述教育理念愈來愈受到重視，如：終身

學習 (Lifelong learning) 的必要性、關鍵或核心能力 (Key competence)、以學習者為導向的課程 (Learning-based curriculum)、學校教育的再概念化 (Re-schooling and equal opportunities of education) 與教育機會均等。以下分別詳述之：

(一) 終身學習 (Lifelong learning) 的必要性

終身學習的概念由來已久，但在全球化趨勢愈來愈明顯的影響下，終身學習亦趨重要。經濟的全球化造成職業型態有了結構性的改變，知識經濟對勞動力的知能要求愈來愈高，也因此要求勞動力必須不斷充實自己的知能，因此便造成繼續教育的需要。此外，經濟型態的轉變，造成個人職業的轉換頻繁，個人往往必須面對從新轉換職業環境的準備，也因此必須強調「重新學習技能 (re-skills)」的需要。上述這些經濟趨勢，促使終身學習變得迫切，而不在只是一項美德。如何培養學生能夠繼續終身學習的意願與能力，乃是當前課程改革的重要課題。

(二) 關鍵能力 (Key competence) 的重要性

因應新經濟型態的要求，以及繼續學習的需要，具備關鍵能力乃是學生在經濟全球化衝擊下必須強調而具備的能力。Young (1998) 認為，未來的學生必須要能展現關連性的專長 (connective specialization)，亦即廣博地學習，但又兼具核心能力。Cheng (2007) 也認為，以學術能力來界定學習的概念將是不足的，全球化經濟型態的轉變，凸顯人際互動素養的重要性，例如團隊合作、人際溝通、經常面對新的合作伙伴、要能具備互相學習的能力...此外，個人的自由性提高，也凸顯自律的重要性。Mansilla & Gardner (2007) 也主張，培養個人具有全球意識 (global consciousness)。OECD 更倡導關鍵能力的重要性，主張三維面向的關鍵能力，是未來必須具備的重要知能 (Rychen & Salganik, 2001)。

(三) 以學習者為導向的課程 (Learning-based curriculum)

全球化的趨勢造成的扁平化，凸顯了個人的重要性 (Friedman, 2007)。全球化的資訊平台給了個人無限的機會，也擴展的個人所能取得的資訊與知識。學習者不再是被動的規劃，也可以是主動地取得並習得知能。因此，傳統強調事先規劃的 (prescribed) 的課程，應該愈來愈趨向以學習者主動學習為主要精神的設計 (Young, 1998) 才符合未來社會的圖像與社會實況。資訊科技將不只是學生學習的工具，而更是一個學習平台，資訊環境與資訊素養的不足，凸顯的是數位落

差的現象，更凸顯了教育機會均等的不均等問題。因此，全球化的發展趨勢下，尤其要注意個人的增權賦能（empowerment of individuals, Friedman, 2007），而此一能力尤其須重視個人是否得以在全球性平台上發展與競爭來探討。

（四）學校教育的再概念化（Re-schooling）

全球化造成的資訊流動普及，使得知識的傳播與取得超越了地域與時間的限制。Friedman（2007）指出，Google 所促成的資訊搜尋革命，乃是造成扁平化社會的十大推手之一。Hartly（1997）更直言，現代化的科技使得學習的方式學校的組織都變得更有彈性，學校教育的概念必需重新界定，超越傳統的概念中，學校教育的刻板形象。Cheng（2007）則主張，學校教育的典範必須再概念化，強調問題為導向的學習、主要的學習領域、學習社群、修正傳統的評量模式（Ratcliff, 1992）、結合學校教育與校外的學習經驗等等。

二、對課程綱要的檢討與建議

基於上述討論，本研究發現全球化的趨勢帶來經濟與社會上的變遷，而這些變遷又對既有的教育典範形成衝擊。基於上述的理論反省，本研究繼續針對 K-12 的課綱，茲研究提出三點反省：

（一）兼重全球化與在地化

在既有課綱五大理念中，標示了「本土與國際意識方面」，可說是呼應了全球化與在地化的議題。在學習領域的規劃方面，也在社會科的九大主題軸中，列有「全球關連」。然而，全球意義與素養的培養應不限於社會學習領域，而具有跨學科的性質，適當地加入學習領域有其必要性，例如在自然與生活科技領域中，討論生態與環保議題時，便必須強調從全球化的角度來掌握。

黃政傑（2006: 23）主張「教育原來就要本土化與國際化，讓學生學習本土和國際之事務，從而能把國際事務化為本土之用，把本土事物拓展為國際之用」。可見，因應全球化的課程改革也需兼顧本土化議題的處理。我國自 1987 年解嚴之後，在政治本土化的運動帶動之下，教育本土化的發展也逐漸受到重視。除了於 1998 年在國小增設「鄉土活動教學」與國中增設「認識台灣」，而於 2000 年公布九年一貫課程綱要草案之後，則將此兩部分的本土化教材納入「社會學習領域」之中（吳俊憲，2006）。在本土化教育內容方面，陳麗華（2003）基於對九

年一貫課程中社會學習領域的研究，指出教育觀點的「本地化」具有下列特色：

- 1.相對性：台灣所稱之本土化，是相對於日本化、中國化、西化而言；
- 2.草根性：強調由下而上的發展；
- 3.批判性：對政治、知識、學術的殖民主義做反思和批判；
- 4.多元性：反中心、反霸權、反一元的論述，重視局部性、地方性；
- 5.脈絡性：強調契合社會之脈絡；
- 6.主體性：強調文化接觸時應平衡互動，確保本土主體性的彰顯；
- 7.認同性：強調對該地區的情感歸屬與認同；
- 8.實踐性：由自我認同到社會改造行動的過程；
- 9.外展性：重視本地在世界的角色與定位。

相對之下，全球化教育的內涵則亦有許多學者提出建議(Hicks, 2003; Kniep, 1989; Oxfam, 1997; 周佩儀, 2006)。以 Oxfam (1997) 為例，全球公民素質的課程即包含了下列三個主要面向：

- (1) 知識與理解：包括全球化及相互依存、永續發展、差異性、社會正義與公平、和平與衝突
- (2) 技能：包括批判思考、挑戰不正義與不公平的能力、有效辯論的能力、合作和衝突的決定
- (3) 價值與態度：包括自尊與認同感、同理心、人類可以改變的信念、對於差異性的珍視與尊重、致力於社會公平正義、關懷環境並致力永續發展

最後，本土化與全球化教育既然是必須兼顧的兩大面向，適當地納入課程之中便顯得重要。例如，黃政傑(2006)即建議，教育本土化與國際化的互動，可注意下列四個重要面向：

- (1) 本土與世界之互動關係
- (2) 外語教學與本土化教育的關係
- (3) 培養多面向世界文化理解及以外語表達本土的能力
- (4) 促進本土視野的國際學習與大眾傳播的國際化。

(二) 兼重基本知識與基本能力

自 2000 年公布九年一貫課程綱要以後，中小學課程即以課程綱要取代課程標準，其中一項重要的改變，即是再課程目標之下，明列十大能力，而學習領域

乃是十大基本能力的下位概念，是用以實現十大基本能力的媒介或材料。而在後期中等教育階段，2005年二月，教育部公布「後期中等教育共同核心課程指引」，在時程上是配合高中新課程的修訂與頒佈，但共同核心課程既然作為後期中等教育的「共同基礎」，則等於意謂著原有的包括高中與高職等各進路的課程都得做相對應的調整。

九年一貫課程中的十大基本能力，與後中課程中的共同核心能力，均涉及不少爭議（蔡清田，2008a；劉蔚之、彭森明，2008）。其中之一，乃是為何是這些項目？是否有其基礎？例如，在義務教育階段，基本能力的位階，為何會高於學習領域？是否應該並重？十大基本能力或七大學習領域是否能反映基本知識或素養？如，綜合活動是哪一種基本知識？而十大能力中是否納入了關鍵能力？又，課綱雖明列了十項基本能力，究竟是否能夠落實在實際的教學現場當中？而基測作為評鑑學生學習成效的最重要機制，是否關照到這些基本能力是否達成？若參照主要國際組織所注重的基本或關鍵能力的發展，則可對基本能力的內涵有進一步的瞭解。如，OECD對關鍵能力的關心與發展也值得重視。1997年起，OECD開始了一項多年的研究計畫：「能力的界定與選擇－理論與概念架構」(definition and selection of competences: theoretical and conceptual foundations, DeSeCo)。並於2003年出版其總結報告：「成功生活的個人與充分運作的社會所需的關鍵能力(Key competences for a successful life and a well-functioning society)」。而根據其界定，關鍵能力指的便是：「一組最重要的能力，使個人得以過著成功與負責任的生活；使社會得以面對現在與未來的挑戰」。詳細言之，OECD提出的關鍵能力（蔡清田，2008b），則包含三個層面：

- 1.能自主地行動（維護自我權利、利益與需求的能力；規劃及實施生活計畫與個人方案的能力；在大環境脈絡情境當中行動的能力）；
- 2.能互動地使用工具（使用語言、符號、及文章進行互動的能力；使用知識與資訊互動的能力；使用科技互動的能力）；
- 3.能在異質性的社會團體中運作產生功能（與他人盡力良好關係的能力；合作的能力；處理並解決衝突的能力）

另外，歐盟（European Union）於2005年所提出的關鍵能力，則定義為「一個人要在知識社會中自我實現、社會融入、以及就業時所需的能力，此能力包括知識、技能與態度」(Commission of the European Communities, 2005)。詳細言之，

則包括下列八大能力（劉蔚之、彭森明，2008）：

- 1.母語溝通能力；
- 2.外語溝通能力；
- 3.數學素養、數學與技術能力；
- 4.數位能力；
- 5.學習如何學習；
- 6.人際以及社會能力、公民能力；
- 7.企業與創新精神；
- 8.文化表現；

綜上所述，相對於 OECD 與 EU 所提出不同能力的概念，九年一貫課程綱要中的十大基本能力，其實仍有討論的空間。究竟基本能力是否僅指涉能力？是否包括知識的面向？都有待進一步釐清。至於後期中等教育課程由於僅規範 48 學分的共同科目要求，事實上並未提出對後中學生是否期待培養任何「基本能力」？是否期待建立培養「18 歲年輕人的基本素養」，也仍有待討論？

肆、研究建議事項

基於前述的討論與分析，本研究得出研究的研究結論與建議。分述如下：

一、研究的重要結論

本研究旨在探討社會變遷對中小學課程理論基礎的影響，尤其以全球化的發展的兩個重要面向：經濟全球化與社會全球化，論述經濟轉型對職業技能的轉變，以及全球化下的個人角色與全球在地化的契機。根據文獻探討，本研究繼而提出四項重要的課程改革項目，包括終身學習的必要性、關鍵能力的重要性、以學習者為導向的課程、以及學校教育的在概念化等。

二、建議的重要建議

茲針對未來規劃我國 K-12 課程綱要，提出以下建議。首先是對總綱的建議，其次則是對實施通則的建議。

對「我國 K-12 課程綱要總綱」與實施通則的建議（表 6-2）

表 6-2：對未來課程綱要的具體建議與理論依據整理一覽表

		子計畫五	
		具體建議	理論依據
我國 K-12 課程綱要總綱	基本理念	強調終身學習 培養全球意識，而不只是教導學生認識全球化或國際意識	經濟全球化中對基本能力的強調，與終身學習（lifelong learning）的重視 全球意識（Global consciousness）愈趨重要
	課程目標	強調教育機會均等	全球化的競爭中亦造成資訊、資源的不均等，因而影響到個人在經濟與社會生活方面的發展，必須注意機會均等的問題，以彰顯社會正義。
	基本能力	強化基本能力的建構，以便能因應彈性的工作型態 重視終身學習，以便能不斷因應工作環境的要求 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	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。 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

	重視批判思考的能力，培養純粹認知（pure recognition）	
學習領域	將「全球意識」增列為重要議題。 檢討十大課程目標與基本能力，重視核心能力的培養與全球意識的建立。	全球意識對未來公民的重要性，將不僅限於社會學習領域（已有全球關連主題軸），也透過各領域的關照，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。 全球化趨勢帶來的經濟與社會互動頻繁，個人必須要有跨文化、跨國家活動的能力，然而知識的增長快速，職業的轉型與要求也不斷調整，個人在未來的生存與發展，因此必須要能具備基本的核心能力，再輔以終身學習的強調，才能因應不斷的社會變遷。
教材編選	重視教材編選的文化意涵 重視課程與教材之全球關連性	拜全球化之賜，社會流動與文化交流頻繁，教材的編選應特別留意文化的脈絡與意涵 重視課程與教學的全球關連性，乃指課程與教材的處理，能從全球性的脈絡來討論，例如國語文與英語文的選材可酌於關照全球性的議題、又如自然科學的討論，可多舉各國的實例。
教學實施	重視適性化教學，帶好每位學生。 重視數位落差所帶來的教學方式的不同，注意讓弱勢族群學生也得以有資訊運用與網路學習的機會	全球經濟競爭之下，低技能的工作機會大幅縮減，因為不是被自動化取代，便是流到廉價勞工的國家，因此，弱勢學生若不能具備進階技能，將更成為經濟弱勢，進而衍生社會問題。
學習評量	強調核心能力的教學與評量，厚植學生的基本能力 傳統以知識背誦為主的考試評量，無法鼓勵學生進行批判思考。必須改進。鼓勵進行多元評量，重視學生各種層面的努力。	全球化競爭環境下，愈無法被自動化與全球競爭者取代的，是進行專家思考（expert thinking）與精細的溝通（complex communication），而這便倚賴培養學生的批判思考，而不只是背誦知識。
行政權責	強調學校本位課程發展。	全球化的發展趨勢愈來愈重視個人的潛能與機會（Freidman, 2007）。國家的角色應在確保教育機會均等，使全民均得以面對與利用全球化契機。教育行政應提供必要的協助，鼓勵各校進行學校本位的經營與發展。

師資培育	<p>重視教師專業，強調教師能力的重建（re-skill）與提升（up-skill）</p> <p>重視職前教師全球意識與多元文化意識的培養</p>	<p>分工方式的扁平化、模糊化（flatter and blurred），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。</p>
------	--	---

伍、參考文獻

- 行政院教育改革審議委員會 (1996)。教育改革總諮議報告書。台北：行政院。
- 吳俊憲 (2006)。台灣本土教育課程改革政策的興革與發展。載於中華民國課程與教學學會編。課程與教學的本土化與全球化，頁 25-58。高雄：復文。
- 李子建、林嘉嘉 (2006)。香港課程改革 – 全球化和本地化視野的分析。載於中華民國課程與教學學會編。課程與教學的本土化與全球化，頁 193-212。高雄：復文。
- 林清江 (1987)。教育社會學新論。台北：五南。
- 張佳琳 (2002)。課程改革：政治社會學取向。台北：師大書苑。
- 陳伯璋 (1988)。課程研究與教育革新。台北：師大書苑。
- 陳伯璋 (2001)。新世紀教育發展的回顧與前瞻。台北：師大書苑。
- 陳麗華等 (2003)。九年一貫社會學習領域課程本土化之研究總報告書。國立編譯館委託專案研究報告。台北：台北市立師院初等教育系。
- 黃政傑 (1993)。課程教學之變革。台北：師大書苑。
- 黃政傑 (2005)。課程改革新論：教育現場虛實探究。台北：冠學。
- 黃政傑 (2006)。教育本土化的新思維。載於中華民國課程與教學學會編。課程與教學的本土化與全球化，頁 1-24。高雄：復文。
- 周珮儀 (2006)。從全球化浪潮看我國社會學習領域課程綱要。載於中華民國課程與教學學會編。課程與教學的本土化與全球化，頁 139-158。高雄：復文。
- 周珮儀 (2008)。全球化思潮下的課程理論。課程與教學季刊，11(2)，27-50。
- 楊龍立 (2004)。課程改革與實施的文化性。載於中華民國教材研究發展學會編，邁向課程新紀元 (十七)，頁 159-171。台北：教研學會。
- 甄曉蘭 (2002)。中小學課程改革與教學革新。台北：高等教育。
- 蔡清田 (2008a)。基本能力的課程設計。教育研究月刊，175，115-129
- 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。
- 歐用生 (2000)。國民中小學九年一貫課程的內涵與特色。載於中華民國教材研

- 究發展學會編，邁向課程新紀元（二），頁 8-17。台北：教研學會。
- 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。載於台南師院校務發展文教基金會編，九年一貫課程－從理論政策到執行，頁 3-20。高雄：復文。
- 蘇永明、方永泉編（2008）。解嚴以來台灣教育改革的省思。台北：學富。
- Brent, A. (1978). *Philosophical Foundations for the Curriculum*. London: George Allen & Unwin.
- Beane, J. A. et al (1986). *Curriculum planning and development*. Boston : Allyn & Becon.
- Brown, P. & Lauder, H. (1999). Education, globalization and economic development, in Ahier, J. & Esland, G. (eds.). *Education, Training and the Future of Work (I)* (pp.31-61), London: Routledge and the Open University.
- Castell, M. (2000). *The rise of the network society* (2nd ed.). London: Blackwell.
- Cheng, Kai-ming (2007). The postindustrial workplace and challenges to education. In Suarez-Orozco, M. M. (Ed.), *Learning in the global era* (pp.175-191). Berkeley: University of California Press.
- Dale, R. & Robertson, S. L. (2002). The varying effects of regional organizations as subjection of education. *Comparative Educational Review*, 46(1), 10-36.
- Friedman, T. L. (2007). *The world is flat – a brief history of the twenty-first century*. New York: Picador.
- Hass, G. (1983). Social forces: present and future. In Hass (4th ed) *Curriculum planning: a new approach*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hartley, D. (1997). *Re-schooling Society*. London: Falmer Press.
- Lawton, D. (1973). *Social change, educational theory and curriculum planning*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Levy, F. & Murnane, R. J. (2007). How computerized work and globalization shape human skill demands. In Suarez-Orozco, M. M. (Ed.), *Learning in the global era* (pp.158-174). Berkeley: University of California Press.
- Mansilla, V. B. & Gardner, H. (2007). From teaching globalization to nurturing global consciousness. In Suarez-Orozco, M. M. (Ed.), *Learning in the global era* (pp.47-66). Berkeley: University of California Press.

- McGrew, A. 1992. "A Global Society?" pp.61-102 in *Modernity and its Futures*, edited by Hall, S., Held, D. & McGrew, T. Cambridge: Polity Press & the Open University.
- Piore, M. J. & Sable, C. F. (1984) *The Second Industrial Divide: possibilities for prosperity*, New York, Basic Books.
- Porter, P. & Vidovich, L. (2000). Globalization & higher education policy, *Education theory*, 50(4), 449-473
- Ratcliff, J. L. (1992) *Assessment and curriculum reform*. San Francisco: Jossey-Bass
- Smith, D. G. (2003). Curriculum and teaching face globalization, in W. F. Pinar (Ed.), *International Handbook of Curriculum Research* (pp.35-51). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Suarez-Orozco, M. M. (Ed.), *Learning in the global era*. Berkeley: University of California Press.
- Waters, M. (2002). *Globalization* (2nd ed.). London: Routledge.
- Young, M. (1998). *The Curriculum of the Future: from the new sociology of education to a critical theory of learning*. London: Falmer.