

計 畫 編 號

NAER-99-12-A-1-02-03-1-04

國家教育研究院

國民中小學課程綱要系統圖像之研究

子計畫二

國民中小學課程綱要理念與目標之擬議研究

研究報告

研究主持人：李文富

研究助理：尤淑慧

研究期程：民國九十九年六月至民國一百年六月

執行單位：國家教育研究院

中華民國一百年六月

目 次

摘 要	3
第一章 緒論	6
壹、研究緣起	
貳、研究目的與問題	
參、研究範疇與方法	
肆、研究架構與流程	
第二章 文獻探討	15
第一節 課程綱要理念與目標擬定的基本界說與制定	
第二節 課程綱要理念與目標擬定的合理性基礎	
第三節 國外主要國家課程綱要理念與目標的發展趨勢與相關議題	
第四節 我國課程綱要理念與目標的發展趨勢與相關議題	
第三章 研究設計	90
第四章 我國下一階段課程綱要的理念與目標	96
第一節 我國新課程綱要理念與目標擬定之系統圖像建構	
第二節 系統圖像對國外及我國課程綱要的進一步分析	
第三節 有關下一波課程綱要之理念與目標重要研究與政策文件之比較	
第五章 結論與建議	147
參考文獻	158
附錄	165

摘 要

課程綱要的主要任務在於為未來學校教育的教學實踐錨定立基、指引方向、辨明價值與規範行動。本研究主要目的係提出國民中小學課程綱要理念與目標之建議方案，以供後續課程綱要發展與審議之參考。在研究方法上，主要是採取文件分析、焦點座談與專家諮詢等方法。首先探討國民中小學課程綱要理念與目標擬訂之相關學理與經驗案例，其次是整合總計畫所提出的課程綱要系統圖像及其他區塊相關研究成果，並透過焦點座談與專家諮詢，而後提出下一階段國民中小學課程綱要理念與目標之芻議。

基本理念：「人民為教育權之主體，教育之目的應以培養人民健全人格、民主素養、法治觀念、人文涵養、強健體魄及思考、判斷與創造能力，並促進其對基本人權之尊重、生態環境之保護及對不同國家、族群、性別、宗教、文化之瞭解與關懷，使其成為具有國家意識、國際視野與地球生態關懷之現代化國民；基此，國民教育階段課程綱要之核心理念係回歸學習者生命主體的教育，所要培養的是具有自發、互動與共生能力及智慧的地球公民」。

課程目標：「國民中小學之課程應以生命教育為經，生活教育為緯，配合學生身心能力發展歷程，透過人與自己、人與社會、人與自然等人性化、生活化、適性化、統整化與現代化之學習活動，激勵學習者自主學習能力的自信，孕育合作探究、包容差異、勇於創新與因應複雜變動世界的環境與能力，故國民教育之目的，須引導學生致力達成『散發生命的喜悅、展現生活的自信、激發學習的渴望、促進創造的勇氣、表現共生的智慧、發揮即興的美學』之課程目標」。

針對課程綱要理念與目標擬議研究，本研究提出以下總體性之建議：(1)落實課程綱要制訂過程的公共參與及課程慎思；(2)課程綱要理念與目標應與國家教育基本方針一致並須立法規範；(3)課程綱要理念與目標之文字及用語應精煉、易懂並具明確的指向性；(4)課程綱要理念與目標須強化課程連結，亦即從課程的理念與目標到學習評量等各環節之課程實施精神的一貫性。

有關本研究後續在政策運用之建議如下：(1)宜由教育部成立相關審議單位，以此研究成果為藍本，邀集學者專家與各界代表，就本案所提之課程綱要理念與目

標之芻議進行討論、審議與凝聚共識；(2)本研究僅針對國民中小學之課程理念與目標進行探討，然而 103 年起即將實施十二年基本教育，故為求未來十二年課程之連貫性與整體性，故後續仍須將本研究之成果整合到十二年課程一貫體系之課程理念與目標。

關鍵字：課程綱要、課程綱要理念與目標、複雜科學、系統圖像

Abstract

Curriculum guidelines is very importance for showing schooling direction 、 value and practice. The purpose of this research is mainly to investigate what ideal and objective of curriculum guideline is good for the next time in Taiwan. So, this study design includes the following four parts: First, to explore the attribute and effect of curriculum guideline. Second, analyzing both foreign and domestic the last relevant documents of curriculum standards / guidelines in order to understanding which point of view 、 results of the study and limitations .Third, this study adopts complex theory as the analytical framework to draw the systematic mapping of curriculum guidelines and to explain its rationality. Finally, to protocol a draft of ideal and objective of curriculum guideline curriculum guideline for the next curriculum reform. This study hopes that the discussion and reflection can help us to deepen the insight and construction into the curriculum reform for next time and to point out the each amendment for curriculum guideline reflects the people in that times to understanding their situation and hoping the mapping of future survival.

Keywords : Curriculum guidelines, Complex science, ideal and goal of curriculum guideline, systematic mapping

第一章 緒論

壹、研究緣起

教育部自民國 97 年所啟動的「中小學課程發展之相關基礎性研究」總計畫，為我國下一階段課程綱要及相關配套進行系統性、整體性之研究與發展。

依此計畫流程，99 年 6 月前主要進行的研究是區塊一「課程檢視與後設研究彙整」及區塊二「課程發展趨勢、機制及轉化」。99 年 6 月後，則在前述兩區塊研究成果之基礎上，展開下一階段「國民中小學課程綱要擬議之研究」之基礎。

本研究係屬「國民中小學課程綱要擬議之研究」下有關「課程綱要系統圖像之研究」整合型計畫下的兩項子計畫中的一項。這兩項子計畫一是「國民中小學課程綱要屬性與作用之研究」，另一項則為本研究「國民中小學課程綱要理念與目標之擬議研究」。本研究之主要任務係在本項整合型計畫之基礎，研擬下一階段我國國民中小學課程綱要的理念與目標之草案。

一、課程綱要理念與目標的重要性

國民教育攸關國家人民素質良窳，在現代國家，國民教育既是國民的權力也是義務。「課程」是教育的重要核心與內容，各國政府為落實教育理念與目標會制定課程標準或課程綱要或核心課程這類的綱領性文件(以下統稱課程綱要)¹作為指引。換言之，課程綱要的主要任務與作用在於為未來學校教育的教學實踐錨定立基、指引方向、辨明價值與規範行動。

美國 2010 年公布的 K-12 《共同核心國家標準》即指出，國家標準的目標是作為一個整體的標準，應該嚴謹、清楚、明確具體、連貫並具國際基準，以達到以下目標：1.銜接大學與職場的預備、2.清楚、易於理解與連貫、3.嚴格的內容和通過高

¹ 關於課程綱領性文件，各國名稱略有不同，例如美國(加州)是內容標準(content standards)、澳洲是課程架構(curriculum framework)、芬蘭稱為基礎教育的國家核心課程(The National Core Curriculum for Basic Education)、日本稱為學習指導綱領，我國在九年一貫課程改革以前稱為「課程標準」(curriculum standards)，九年一貫課程則改為「課程綱要」(curriculum guideline)，本研究基於行文方便，除於必須區別討論時，以其原名稱說明外，否則上述這類綱領性文件一律統稱「課程綱要」。

層次技能的應用知識、4.在現行課程標準上建立長處與可遵循的課表、5.知悉其他表現頂尖的國家，以使所有的學生都能準備好在全球經濟和社會上成功、6.以證據或研究為基礎 (CCSSO&NGA, 2010)。

英國國定課程 (National Curriculum) 亦提出課綱的 4 個主要宗旨是：1.建立應享的權利(entitlement)：國家課程需確保所有學生有權學習和發展知識、理解、技能和態度，以促進自我實現，並成為積極和負責任的公民；2.建立標準(standards)：使學生、家長、教師、政府和公眾能明確理解學習的期望，並確定所有科目的執行情況；這些標準可以用來確定目標的改善，並監測和比較個人、團體和學校；3.促進繼續性(continuity)與連貫性(coherence)：建立一個連貫的國家課程架構，以幫助學生在學校與教育階段之間順利的轉換、過渡，並提供終身學習的基礎。4.促進社會大眾的理解：提高公眾的認識和信心，並提供公眾與專業團體共同討論基礎教育的議題(QCDA,n.d)。

由上可知，課程綱要的主要任務與作用在於為未來學校教育的教學實踐錨定立基、指引方向、辨明價值與規範行動。

當然，不同國家基於不同的教育理念與政治社會條件，各國對於課程標準(standards)或綱要(guidelines)的界定、屬性、規範強度亦有不同。美國華府的教育智庫 Thomas B. Fordham Institute (Thomas B. Fordham Institute, 2009)針對十個國家課程標準提出分析，美國加州稱 Content Standards、澳洲(西澳大利亞州)稱 Curriculum Framework、英國是 The National Curriculum、芬蘭為 The National Core Curriculum for Basic Education、日本稱學習指導綱領、香港是基礎教育課程指引、中國稱基礎教育課程改革綱要(Thomas B. Fordham Institute, 2009)，該研究指出雖然各國課程綱要，無論是稱指引、綱要、綱領、標準等不同名稱，但都代表一種政府不同層級在課程的權限與績效要求，多數國家都訂定國家課程標準，但仍給予地方部分的課程決定權。該研究也發現各國課程改革趨向更多限制或彈性兩個極端光譜，例如中國大陸、香港從剛性標準漸漸朝向多元彈性選擇；芬蘭與紐西蘭擇賦予學校教師更大的課程規劃與教科書使用權，課程綱要只是參考的依據；美國則由多元自主的一端漸漸朝全國性課程標準(Thomas B. Fordham Institute, 2009; 陳伯璋、洪若烈, 2009)。

由上，課程綱要的屬性非鐵板一塊，固定不變，而是會隨該國家社會變遷與對教育目的的不同理解而改變。

二、我國課程綱要理念與目標的轉變

國民政府遷台後，國民中小學的課程綱要歷經多次變革，九年一貫課程實施以前，稱為《課程標準》，1948、1952年、1962年、1968年、1972年、1975年、1983年、1993年分別有過修訂。1998年實施的九年一貫課程，將「課程標準」改成「課程綱要」。課程綱要作為一個國家在學校教育實施的綱領性文件，即反映那一時代人對自身處境的理解與未來發展的想望。

羊憶蓉（1994）在「教育與國家發展—台灣經驗」文中論及課程修訂常伴隨黨國集權控制的思想與主張，多半是配合經濟發展計畫的政策，被視為國家人力發展與思想管控的策略，因此許多課程標準的文本，以及課程制度運作的架構不僅包含官方的支配手段，更有意識形態的涉入，整個過程可謂國家機器霸權的一部分。

張佳琳（2002）亦指出解嚴前的課程標準修訂，不過是一種對於官方權力與掌控的再製與修正，僅限於課程標準內容的修訂。解嚴後，由於社會結構的轉變與影響，致使長久處於主控位置的教育部，因忽略了課程本身該有的正當性與合理性，造成官方與民間關係的緊張。解嚴後的課程改革運動的動因與意義，即在此脈絡下對象徵著傳統封閉式、工具性的課程標準的一種挑戰、崩解與重組，可視為追求課程的正當性與合理性的再建構過程。

1998年啟動九年一貫課程正是解嚴後對課程的正當性與合理性的再建構的一項重要課程改革。黃嘉雄(2001)在財團法人國家政策研究基金會舉辦的九年一貫課程的省思與前瞻座談會中提及：「九年一貫課程改革過程中…打破了以往中央決定的模式，由中央、地方及學校共同參與，是台灣市民社會力的展現」；歐用生(2003：95)在《台灣中小學的課程管理：理念與實踐》指出：「過去，台灣地區的教育政策偏向中央集權，課程管理的概念甚為模糊，而且只限於國家層次，只在貫策國家課程政策…。但近年以來實施了一系列的教育改革，教育漸漸鬆綁，學校漸能自主；尤其是..教育部公布國民教育九年一貫課程總綱草案，授權中小學校實施本位課程展，

學校層次的課程管理才真正受到重視」；高新建(2000)、翁福元(2003)等人的研究或論述中也都指出九年一貫課程改革是我國課程發展從中央集權轉向分權的重點時刻等這類的見解與觀點。

總的來說，我國的課程從過去(解嚴前)是「對於官方權力與掌控的再製與修正」(張佳琳，2002)到解嚴後「九年一貫課程可以用開放、一貫與統整三大面向加以詮釋」(李奉儒，2010)，可以看出台灣的課程理念之轉變，1990年代的政治解嚴是重要的轉折點，九年一貫課程是台灣的課程實施從過去的「中央集權」轉向「分權」的重要分水嶺。

三、課程綱要理念與目標之擬訂探析的意義

課程綱要的理念及目標既定位了課程的方向與願景，也提供課程改革目的理性的基礎。課程改革的發展需要目的理性和工具理性並進，課程改革決不只是手段的問題，它也涉及教育方向與目的之探討，否則課程改革可能會流於枝微末節，缺乏整體的視野或連貫的理念，或者手段與目的二者產生錯置或衝突，致使課程改革難以克盡全功。於此，課綱的理念與目標，不止只是口號式的修辭，而實際帶有願景紮根及方向形塑的作用。

然而，在課程綱要的實際擬訂過程中，得去面對：課程綱要作為「應然」層面的國民教育理想指引及規準時，它究竟意涵著怎樣的世界觀、知識觀與人的圖像理解？在「實然」層面的具體實踐過程中，課綱擬議總是一個詮釋權競逐與課程政治的過程，在形塑過程中它受到那些因素影響？有那些重要爭議？怎麼處理？這些因素、爭議與處理反映怎樣的課程觀點與假設？在應然與實然層面的考量下，我們可以採取怎樣的實踐知識和途徑來勾勒與擬議下一階段中小學課綱的理念與目標？這些問題都是本研究-台灣中小學課程綱要擬議無可迴避的問題。

援此，課程綱要的修訂與當時代國家所處的政治、社會、文化乃至經濟環境等之時空背景緊密關聯。課程綱要作為教學實踐錨定立基、指引方向、辨明價值與規範的重要文本，既要反映當時社會所需、順應時代潮流，又要指出未來方向。台灣下一波課程綱要究竟該如何架構起這既要「反思過去」、「理解現況」，更要「展望未來

」的一種綜合的、複雜的、系統的、全面的課程實踐綱領之理念與目標呢？這是本研究的問題意識與研究旨趣。

貳、研究目的與問題

一、研究目的

基於前述問題意識與探究背景，本計畫希冀達成下列研究目的：

- (一)探討國民中小學課程綱要理念與目標擬訂之相關學理與經驗案例
- (二)整合總計畫所提出的課程綱要系統圖像及其他區塊相關研究成果
- (三)提出國民中小學課程綱要理念與目標之建議方案，供後續課程綱要發展與審議之參考。

二、研究問題

- (一)課程綱要理念與目標擬訂的基本界說是什麼？課程綱要修訂的動因為何？
- (二)課程綱要理念與目標如何擬定？其學理基礎有那些？內容為何？
- (三)國外主要國家之課程綱要理念與目標的內涵為何？呈現什麼樣的發展趨勢與意義？
- (四)我國歷年來的課程綱要理念與目標的內容與演變趨向為何？其背後隱含的思潮與社會因素為何？
- (五)我國未來課程綱要理念與目標擬定之圖像與內涵為何？

參、研究範疇與方法

一、研究範疇

本研究以國民中小學課程綱要的理念和目標為主要研究範疇，詳述如下：

- (一)研究區域：以台灣光復後國民中小學課程綱要的發展衍變及其爭議處理為主，參考「各國近期中小學課程取向與內涵的比較研析」整合型計畫 97 年度研究的英國、芬蘭、日本、紐西蘭、大陸和香港等區近期的國民教育階段課程綱

要為輔。

(二) 國民中小學：各國國民教育階段或有不同，本研究以台灣的國民中小學（國小 6 年和國中 3 年）為參考基準。

(三) 課程綱要：是指由政府部門公布的課程標準或課程綱要或核心課程，對學校教育執行具有行政規約效力的正式課程文件。

(四) 理念和目標：台灣、各國課程標準或課程綱要中，都有關於理念或目標的專章或專節。我國於民國 90 年以後，至今的國民中小學九年一貫課程綱要，將「基本理念」與「課程目標」分為兩章節闡述之。「理念」乃說明其教育信念、教育假設；「目標」乃具體羅列其訴求重點與發展方向等，本研究即以此為主要研究指涉。

二、研究方法

(一) 系統性研究文獻回顧階段

本研究係屬國家教育研究院所執行的「中小學課程發展之相關基礎性研究」(以下簡稱課綱基礎性研究)之一環。

課綱基礎性研究總計畫於 2008 年啟動，第一階段(2008-2010)的發展性研究包含兩大區塊，區塊一：「課程檢視與後設研究彙整」；區塊二：「課程發展趨勢、機制及轉化」，兩大區塊內各含若干整合型計畫與子計畫。本研究計畫則屬第二階段(2010-2011)「國民中小學課程綱要雛型擬議之前導型研究」之區塊三計畫。換言之，區塊三的研究係奠基在第一階段的區塊一及區塊二的研究成果上，針對課程綱要的總綱擬議繼續發展與深化研究。

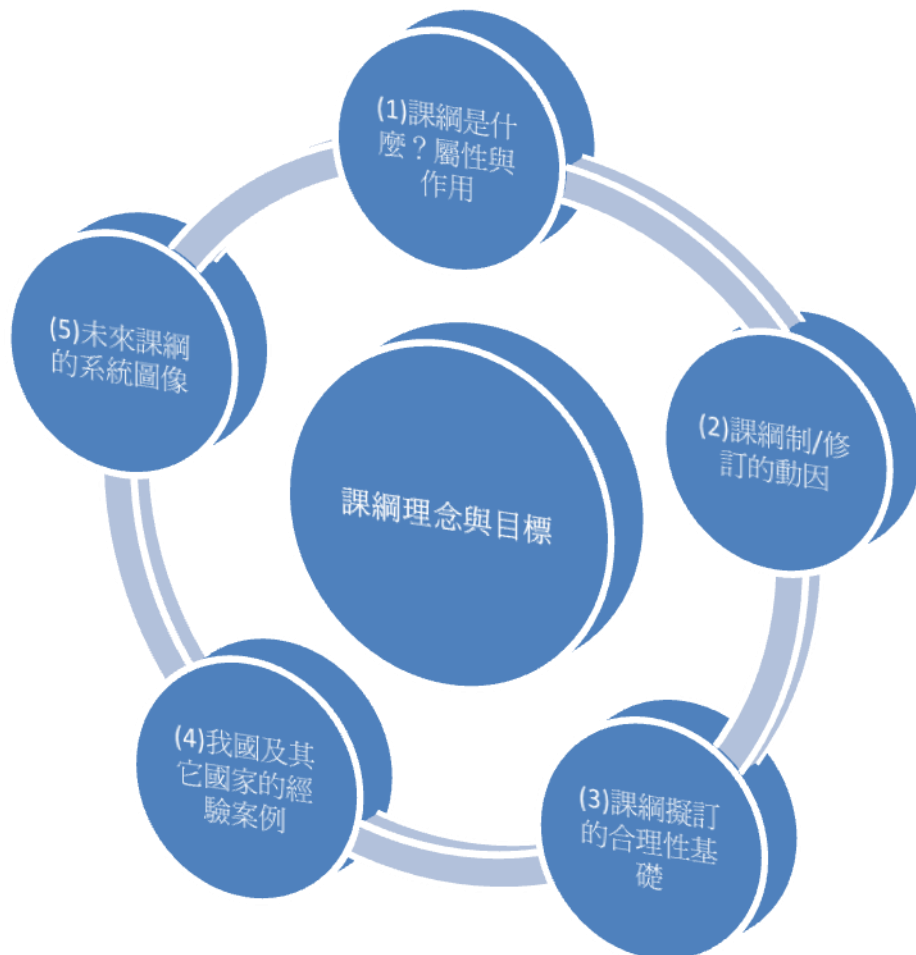
基此，本子計畫-「國民中小學課程綱要理念與目標之擬議研究」所關涉的議題，如於第一階段已有研究者，以其研究成果為主要參考依據，並盡可能與之連結及整合；第一階段尚未處理，但第二階段已同步處理的議題，例如：「台灣變遷趨勢」、「核心素養」，則在研究歷程中透過聯席會議、諮詢會議及研究進度報告分享等方式，掌握彼此的研究觀點與成果，以求課程綱要之總綱擬議發展上的周延性及研究邏輯的一貫性；至於其它研究案仍無處理的有關議題，則由本研究進行深入探討。

(二)課程綱要理念與目標擬議草案諮詢階段

通過前一階段的探究與統合相關研究成果，本研究將擬出新一輪台灣課程綱要理念與目標的核心概念、議題與相關論述，並藉由諮詢會議，集思廣益，進行修正。其方式包括：焦點座談、個別訪談、諮詢會議等。

肆、研究架構與流程

一、研究架構



二、研究流程

本研究之實施流程如下：

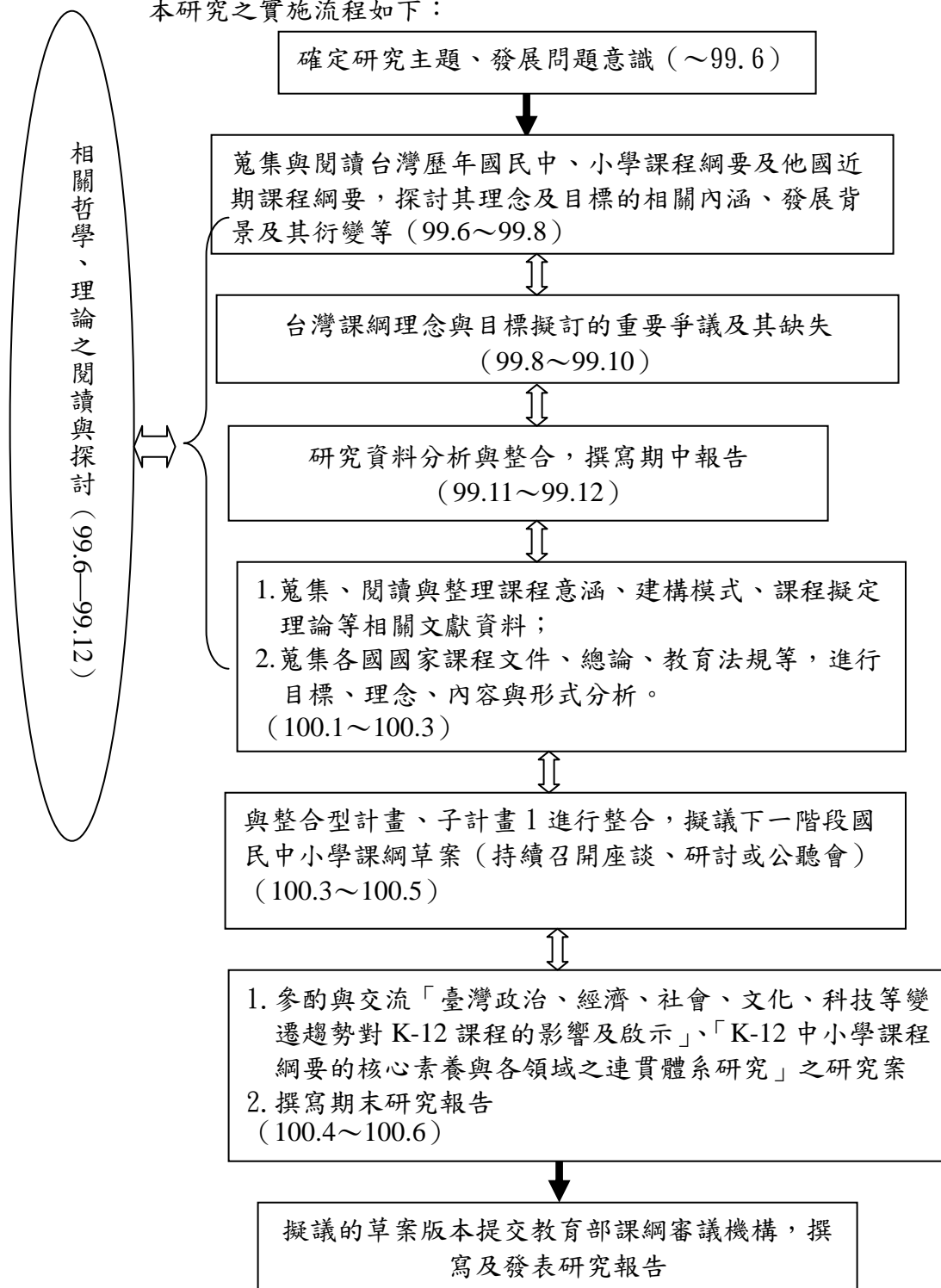


圖 1 研究流程圖

上述架構內涵是基於下列原則的考量：

1. 研究宜有問題意識來導引研究方向，可從應然、實然及或然等向度切入。
2. 課綱擬議宜扣緊歷史意識，需立基於台灣課程相關內涵及其發展衍變的理解，並透過其重要爭議探析其蘊含的教育假定與課程觀點。
3. 其它國家或地區，如日本、大陸、香港、芬蘭、紐西蘭、英國等地課綱理念與目標發展的案例經驗，可供本研究參考，以豐富研究視野。惟國外經驗有其社會、政治、經濟、文化脈絡，轉化時兼顧台灣本土經驗和環境，提出具體可行的建議。
4. 以既有的「中小學課程發展之相關基礎性研究」報告為主要參據，並參考相關的課程學理論述，使其與經驗案例交互參看，以深厚研究基礎。
5. 參酌與交流正在進行的相關研究案「臺灣政治、經濟、社會、文化、科技等變遷趨勢對 K-12 課程的影響及啟示」與「K-12 中小學課程綱要的核心素養與各領域之連貫體系研究」，課綱之理念與目標的擬議需考量整個大環境下政治、經濟、社會、文化、科技等發展脈絡，以及所預期與建構之國民之核心素養，才能整全的勾勒出下一階段課綱理念與目標的適切草案。
6. 整合研究資料，裨益於課綱理念與目標相關部分之擬議，供後續課程綱要審議的具體參考。
7. 研究計畫進行時兼採過程評鑑的精神，隨時反省和檢討，覺醒盲點並加以改進。

第二章 文獻探討

“課程綱要”作為教學實踐錨定立基、指引方向、辨明價值與規範的重要文本，既要反映當時社會所需、順應時代潮流，又要指出未來方向。課程綱要的修訂與當時代國家所處的政治、社會、文化乃至經濟環境等之時空背景緊密關聯。準此，「課程綱要」究竟該如何架構起這既要「反思過去」、「理解現況」，更要「展望未來」的一種綜合的、複雜的、系統的、全面的課程實踐綱領之圖像呢？

基於此旨趣與研究目的，在文獻探討方面，首先探討國民中小學課程綱要理念與目標的相關學理，如課綱是什麼？其意涵、原則與要素，以及課綱的屬性與作用等，接續探討課程發展與擬定的建構理論與模式，已瞭解各課程理論所持觀點與發展的歷史脈絡，及其優缺點；並結合其他研究區塊之研究成果，參酌與融合為社會變遷趨勢論、學生基本素養論，以充實本研究內涵之完整性。再者，探究與分析我國與國外主要國家課程綱要理念與目標之擬定與內涵，包含其動因（時代背景）、形式（寫法風格）與實施問題。期望透過上述的文獻探討與資料分析，以探析課程綱要理念與目標所蘊含的圖像建構與內涵等問題。

第一節 課程綱要理念與目標擬訂的基本界說與制定

很多課程專家都認為對課程定義的分析是審視課程的一個有用起點，考慮其重要概念與特徵將有助於我們看清課程價值取向是如何演變與為什麼演變？以下將探討課程的意涵、要素、原則與取向、目標及其參與者。

壹、課程的基本界說

一、課程的意涵

■ 課程已演變成對日益複雜的教育決策的一種反應

“課程”一詞，源於拉丁詞根的“跑道”之意。公元前4世紀“課程”一詞被用來描述古希臘文明時代所教授的科目，隨著時代演進，人們對課程的裡解釋也逐漸拓寬，如今Longstreet與Shane認為，課程是歷史的產物，它並沒有被用來達到一套明確的目的，或者課程已演變成對日益複雜的教育決策的一種反應（Marsh, C. J.,2004/2009：3）。

■ 課程的六種定義

關於課程的定義，每位學者都會有自己所認定的課程定義。根據Marsh(2004/2009)的歸納整理，課程至少指涉以下六種意涵：

定義一：課程即包含知識的永恆科目

如1988年英國頒佈法律規定的國家課程，從三門核心科目與七門基礎科目來描述課程，並敘述每個學生在每個科目領域應達到的具體內容和目標。這樣的定義顯示課程僅限於一些學術性科目，卻無法回答知識的型態會改變嗎？是什麼使學習這些科目成為必須的？等問題？

定義二：課程即對當代生活最有用的科目

這些科目通常是從社會的重大時代問題中選擇的，它並不排除學生個體選擇對自己最有用的科目。此定義說明了當代的東西比長久持續的東西更有價值，主張學校和學生應適應現存社會而不是試圖改善社會，但是如果課程越來越強調實用技能，那智力發展又將如何啟發？

定義三：課程即學校負責的所有計畫的學習

有計畫的學習可以是長篇書面規定的具體內容，可以是簡要羅列預期的學習結果，也可以是教師對學生應該知道些什麼的總體設想。這樣的定義會產生的疑問如：“有計畫”的學習有可能限定在容易達到而非最想要東西上、學校根據什麼選擇和安排學習活動？沒有計畫但卻實際發生的學習活動是否排除在課程之外？

定義四：課程即提供學生能在不同學習場合獲得一般技能與知識的學習經驗之總和

這樣的定義強調是學而不是教，並主張在各種場合學習技能和知識而非僅在學校，這種課程取向漸漸的受到許多國家的認同，並受到商業組織或團體，以及主張明確的能力標準之人士的支持。此定義可能導致課程的狹隘技術機能主義取向，Moore指出一個國家的經濟成就除了職業培訓以外，還取決於其他許多方面。

定義五：課程即學生運用網絡系統進行建構的產物

這是一個很現代的定義，資訊網絡已成為生活環境的一部份，學生可以在網絡上搜尋資源、自我建構意義、探詢問題並與他人交流來發展社會技能。對於這樣的定義，Budin認為，技術並不是一個中立的工具，例如網絡上能獲得的東西並不一定是必須有或是明天必定會有的；而且不是所有的學生都能以同樣的水平進入網絡，學校仍將是教育的最重要機構。

定義六：課程即對權威的質疑和對人類處境的多維探討

這一定義可能助長人們對課程是什麼的背離，容易使其成為後現代主義的定義，它蘊涵著對普遍使用的“現代”價值觀和實踐的反對。然而，後現代主義者可望挑戰現代的東西，並樂意建構新的思維方式，但對於在實踐中學生應該怎麼學習

的幫助卻是有限。

上述課程的六定義都有其令人質疑與討論的部分，然而課程的界定就看個人心中對課程的認定與所持價值為何而定，上述定義中所蘊涵的項目與成份，提供了我們處於自己的社會環境中可以加以考量與辯證的要素。

二、課程的要素、制定原則與取向

課程的基本構成或稱要素，依據Walker（1990）的分析，包括三部份(引自Marsh,2004)：

- (一)內容：按概念框架、話題、主題來敘寫，這些內容是人們授與和命名的抽象概念；
- (二)目的：通常會分為智力目的、社會目的和個人目的。
- (三)組織：規劃依據的範圍和順序，可以是緊密型的或相對開放型的。

至於課程綱要的制定原則，Marsh(2004)引用Beane的觀點指出以下五項制定原則，包括：(一)關注學習者經驗；(二)決定內容和過程；(三)決定各種不同的問題和主題；(四)引入眾多群體參與；(五)多層次的進行決定

上述的基本原則是課程擬定與發展的過程要素。前面也提及過，學者心中對課程都有其價值認定，這種認定可能是學生中心或社會中心，也可能是兩者的結合，但不可否認，當我們優先考慮某個具體原則時，就會產生某種取向的課程概念。例如，Longstreet & Shane（1993）所提出的4種主要的課程取向(引自Marsh,2004)：

- 1社會取向課程：學校的目的是為社會服務；
- 2學生中心課程：學生是整個課程發展所要考量的關鍵；
- 3知識中心課程：知識是課程的核心；
- 4折衷課程：可能有各種妥協，所有的因素都納入考量。

此外，Eisner & Vallance（1974/1986）亦從另一角度提出了不同於上述的課程取向：

1 認知過程取向：認知學習過程廣泛應用於問題的解決之中；

2 技術取向：方法與手段在於達成預定目標；

3 社會改造取向：學校是社會變革的主要機構；

4 學術理性取向：重視各類學科的觀念和成果；

5 個人成功取向：追求一種具體的實際目的；

6 自我負責的取向：追求一種內在激勵的學習。

上述的課程概念、原則與課程取向，都可以提供給教育者可能遵循的價值取向。

貳、課程綱要的理念與目標

一、理念與目標

依據教育部《重編國語辭典修訂本》的定義，「理念」兩字：「理性概念。由思考或推理而得的概念，有別於感性的認知。」目標：「工作或計畫中擬訂要達到的標準。」學校裡學習活動是典型的目標導向行為，教育即假設學生在學校裡是因為想學到某些東西，想達到某一特定的標準；所以課程目標就是要回答“學生要學什麼？老師要設法教給學生什麼？”彙整相關概念，可以釐出進一步探討的詞為「教學目標」、「學習結果」和「標準」（Marsh,2004）

一、教學目標：教學目標對教師的備課有極大幫助，但卻也可能造成教學的侷限性，對不能具體界定或評價的內容並不適合。不可否認目標幫助教師和學生關注將受到評估的東西，教師在使用作業、考試和測驗與具體教學單元或授課的目標之間應當有密切的聯繫，學生因評估而得到回饋以知道是否取得標準所要求的目標。

二、學習結果：不對具體行為的事先評估，關注的是教學的結果而非教學的輸入，它強調要達到廣泛的結果。Spady（1993；參考自Marsh, C. J.,2004/2009：32-33）認為教育是希望所有的學生在離校時所展示出來的東西，來集中和組織學校的全部項目和教學活動，也就是說預期的學習結果是界定教學系統的起點，而學習的結果是在真實情境中的真實表現。而結果本位教育也受到相當批評，如忽略學習過程、

缺乏教學有效性的有力證明、把課程簡單化從而降低標準、學校價值觀和家長價值觀衝突、內容變成次要、學生的學習結果難以表述。

三、標準：20世紀90年代中期，結果本位教育在美國逐漸衰退，教育改革不斷呼喚教育標準的提高，美國國內開始出現重要力量來推動制定“統一的國家標準”，以確保《美國教育法》在不同的州及學區內能夠具有一致的教學過程和學習結果（Blyth；引自Marsh, C. J.,2004/2009：34）。標準取向應同時包含內容標準和績效標準，前者關注知識的獲得，後者關注學生需要完成的任務，這些任務包含知識和技能的運用；標準取向的教育很受到普遍的認同與接納，認為是發展概念理解和推理能力的更好途徑，它能澄清理解、加速交流並促進持續性和共同的目的（Marsh, C. J.,2004/2009：33-35）。

在目標的分類上，20世紀70年代，以Benjamin Bloom為首的教育評估家開始將目標以認知、情感和動作技能進行分類的可能性，認知目標指知曉、領會、明白和推理等智力的發展；情感目標解決感覺、情緒、欣賞和價值等問題；動作技能則如拋球、木工、跳舞和書寫等技巧方式；然而在現實生活中，三方面的行為是可能同時發生的（Marsh, C. J.,2004/2009：38-39）。此外，課程的目標也可以分為行為目標和教學目標，行為目標注重的是發生在學生身上的可觀察、可測量的變化，其衡量標準為：成就證明（學習者表現必須用可觀察的行為來表述）、行為條件（要求取得教師期望的行為所必須的條件具體化）和水平要求（說明最低的可接受的成績水平或成功標準）；而教學目標有助於教師的教學過程，所有的目標都要闡明透過課程給教師和學生提供指導的主要目的，它雖然不似行為標準要嚴格遵守衡量的三項標準，但仍應遵循準則：範圍（包括一切可能與知識、技能和價值觀相關的預期結果）、連續（結果必須互相關連以反映一致的價值取向）、適當（必須適合不同年級水平的學生）、有效（必須反映和表達所賦予它的含意）、彈性（學生學生都能達到）、具體（用詞要準確）（Marsh, C. J.,2004/2009：36-38）。

然而，何謂理想目標？從古希臘至今，教育的價值、教育是什麼以及教育實施的結構是什麼，一直是學者所關注的焦點，在歷史發展各階段，注重個人和社會兩

種目標也不斷的辯證。Plato的理想是利用教育來建設一個平衡和諧、協調運轉的公正社會，每個人在社會中都能找到適合自己的位置，滿足社會的各種需求；Rousseau的理想在於追尋個人的獨特價值以及自由的教育，以此實現個性發展與人格完善，其基本原則為“兒童應該自由而自然的成長”；20世紀70年代，美國教育目標是強調如何適應個人需要與個體差異，到了80年代，美國國家教育報告卻著重強調教育的高標準以及統一的基礎課程對於確保社會的政治與經濟生存的至關重要性，可見美國國家本身都陷入兩難的辯證中；Dewey認為，學校教育可以同時兼顧兩種目標，他批評Plato將個體差異與天賦僅歸為工人階層、士兵階層與領導階層的教育太過狹隘，也批評Rousseau沒有認識到社會維度在學習中的重要性（Walker & Soltis, 1997/2009: 17-19）。Dewey的理想學校形式是一個“雛形的社會共同體”（embryonic social community），那是一個相互支持和教育的社會環境，使得個人發展和成長成為可能，也就是學生不僅學習了課程，也學會了如何成長為社會共同體的成員（Walker & Soltis, 1997/2009: 18-19）。

二、課程綱要理念與目標的擬定

課程的工作者包括教師、校長、家長、學者專家、企業與社會團體，以及主政的政府機構及其行政官員，他們的傳統角色在於關注符合學校情境的課程開發；Pinar認為，課程發展與範圍的轉移，通常不是中小學教育的實踐者或是大學的課程教授，而是政客、學科專家以及書商等利益團體對於課程開發的領導和控制（Marsh, C. J., 2004/2009: 9），而學生通常是被忽略的一群。

我國九年一貫課程政策的形成過程中，前教育部長吳京於1997年4月成立「國民中小學課程發展專案小組」，由各單位暨省市教育廳局推薦專家學者、學校代表（校長、主任、教師）、民意代表、企業界（包括婦女界代表）、家長代表以及相關業務行政人員，共33人負責研訂國民教育九年一貫課程之綱要，此專案小組組成人員及參與角色多元，在研訂過程中有基層教師、學校行政主管、民間教改團體的訴求、民意代表以及家長意見，這些多元的意見構成九年一貫課程綱要的影響因素；然而，組成人員組成涵蓋領域雖甚廣，但相較於以往課程標準時代修訂委員會廣納各領域

代表人員參加、人數約上百人，九年一貫課程發展的專案小組成員人數相對減少許多，但不可否認，九年一貫課程是開放社會中由多元價值、意見相互協調、折衝下的產物（歐用生、李建興、郭添財、黃嘉雄，2010）。相較於過去「由上而下」的官定課程發展模式，九年一貫課程呈現「斷續建增」的模式發展，政府當局、校內行政人員、教師及內在的非正式人員對課程及教學的觀點、參與者特質及能力、課程計畫競爭狀態等，以及外在的正式力量，如家長、學生、立法機構等，甚至外在非正式力量，如教材出版者、傳播媒體，皆以一種非純然理性與科學客觀性的過程，參與課程決策過程（吳家瑩、郭守芬，2004）。

第二節 課程綱要理念與目標擬定的合理性基礎

本節主要探討課程綱要理念與目標建構的理論基礎，將以課程理論的推展為軸心，從課程理論觀點分析課程理念與目標取徑的相關派別與論述，接續探討課程相關建構模式之內涵及實踐問題。

壹、課程發展的工學模式（Bobbitt）與評價

課程建構的模式，可能以學科為中心、學生為中心或以社會為中心，不同的課程視野將發展截然不同的課程內容，也影響了我們國家將帶領我們的孩子走到哪個方向。從下列各課程建構模式的探討中，可看到各論述所持之主張與理念隨著環境變動而不斷更迭，以下將分述之。

20世紀初，人們曾經一度試圖將課程更加嚴謹、科學化，其中一種措施是採用以社會為中心（society-centered）的方法，該方法依據社會規範和實踐來設計課程，例如對很多學校設置的課程進行調查，然後透過比較來確定本學區的課程是否符合規範；“科學”課程設計的模式最為經典的例子即為1924年Bobbitt, F.的著作《怎樣編制課程》（*How to Make a Curriculum*），為確定課程的整體設計，以當時“科學管理”實踐所採用的時間與行動研究技術，用於研究受過良好教育群體的最佳表現，以砌磚工人為例，把造磚數量最多、質量最好的工匠作為研究對象，對其工作績效進行觀察和記錄，細緻的分析該工匠每一分鐘的動作細節，從而發現其完成任務的方式，如此其他工人就可以依照此工作模式來進行訓練，於是，原為研究職業技能的方法開始被很多教育家認為是符合課程設計要求的有效方法，依此研究模式所培養出來的學生就能夠在社會中明智又高效率的工作；1970年代的績效本位（performance-based）和能力本位（competency-based）教育改革就是重現了這種課程建構模式（Walker & Soltis, 1997/2009：62-63）。

Bobbitt認為，教育是一種塑造的過程，正像鋼軌的製造一樣，而課程是為成功的成人生活作準備的，它是透過對成人經驗領域進行“工作分析”或“活動分析”

而獲得的一系列技能和行動所構成的；Bobbitt 的科學課程設計模式影響了 Tyler，尤其是“目標取向”的課程開發模式，而 Tyler 認為教育是一種改變人的行為方式的過程，此“行為”概念除了外顯的行為，又隱含思維和情感（張華、石傳平、馬慶發，2001：228），這是與 Bobbitt 最大的不同處。

貳、泰勒原理的課程發展模式與評價

到目前為止，最有影響力的課程設計理念都跳不出“泰勒原理”（Tyler rationale）。1949 年，Tyler, R. 所出版的一篇專論“基本原理”中，說明它不是課程建構的指南，每一個機構都必須形成並澄清它自己的哲學觀，但它卻是一種教育機構對課程進行“觀察、分析和解釋”的方式（Walker & Soltis, 1997/2009：63-64；張華、石傳平、馬慶發，2001：187）。Tyler 舉世聞名的“八年研究”，對當今課程開發實踐意義最大的是，人們普遍接受了學校能夠開發出使大多數學生感興趣、有助於滿足一些學生的需要、同時又為學生在學校裡獲得成功提供必要的教育計劃（張華、石傳平、馬慶發，2001：192）。

“泰勒原理”是圍繞在四個基本問題而開展的，也就是在進行課程開發時，必須回答此四個問題：

1. 學校應力求達到何種教育目標？

Tyler 並沒有提出學校應該以什麼為目標，他反而認為每所學校應該自己確定目標，並建議學校在決定目標時，要研究的對象包含：（1）學習者：目的是要找出以及教育機構想要產生所需要學生行為的變化；（2）當代校外的社會生活，要強調的是社會變遷導致當代生活在每一方面對教育目標產生的影響與意義；（3）綜合考慮各學科專家的建議，因為課程一般是由學科專家所擬定；而後針對這三種來源建議提出一系列“前後一致並且甚為重要的目標”，然後學校可以發展出自己的教育理念，尤其是以哲學與學習心理學為基礎之理念來作為衡量標準，以篩選不適合的目標（Walker & Soltis, 1997/2009：64-65；Tyler, 1949/1981；Tyler, 1949/2008）。哲學的陳述乃試圖界定美好的生活和社會的本質，概述出人們對令人滿意的生活之價值觀；學習心理學能使我們分辨出人類的哪些變化可以期望透

過學習過程產生的、分辨出哪些目標是可行的、那些目標在預期的年齡階段根本無法實現，甚至將可實現的教育目標安排到各個年級，並告訴我們達到一個目標需花多少時間、在哪個階段作這樣的努力最有效率（Tyler，1949/2008：33-34）。當學校以哲學與學習心理學的理念為基礎去篩選教育目標時，這樣就能保證每個目標都能與學校教育理念及理想相一致。

2.如何選擇實現這些教育目標的學習經驗？

當學校在目標確定之後，就要詳細、準確的表述出學生將要學習的內容，目標確定之後，就可以判斷出哪些學習經驗可能引導學生實現這些目標。“學習經驗”是指學習者與使其反應的環境中之外部條件間的相互作用，學習是透過學生的主動行為而發生的，學生學到了什麼取決於他做了什麼，而不是教師做了什麼（Tyler，1949/2008：55）在學習經驗的選擇中，Tyler（1949/2008：57-59）也提出了一些原則：

- (1) 為了實現既定目標，學生必須有這種經驗，它提供機會讓學生去實踐該目標所隱含的行為；
- (2) 這些學習經驗必須使學生在從事目標所隱含的相關行為時獲得滿足感；
- (3) 教育經驗想要引起的反應必須是學生能力所及的範圍內；
- (4) 有許多特定的經驗都能用來實現同樣的教育目標，為了實現特定的目標，我們能想到和制定出的經驗是不計其數的；
- (5) 同樣的學習經驗常常會產生多種結果，一組精心設計的學習經驗，是由可同時達到數種目標的經驗組成的。

此外，Tyler（1949/2008：59-72）也指出有助於實現各類目標的學習經驗所具有的特徵：培養思維技能、有助於獲取訊息、有助於培養社會態度、有助於培養興趣等的學習經驗。

3.如何有效的組織這些學習經驗？

如果期望對過去的學習經驗持續產生影響，那就要對這些經驗進行組織，教

育不是將一堆不相關的技術和知識羅列出來而已，它必須遵循漸進、有序與完整的組織原則（Walker & Soltis, 1997/2009：66）：

- (1) 連續性原則：對於重要的目標，要用不同的方式反覆強調，從而使學生能夠更完整的領會；
- (2) 循序漸進原則：新學習經驗應該建立在舊學習經驗的基礎之上，讓學生每次都能對該科目產生更加深入的理解；
- (3) 整體性原則：學生在校的各種學習經驗要互相連貫，並在結構上彼此相關。

4.如何評估獲得學習經驗的有效性？

評估是用來判斷課程是否達到其預期結果的一個程序，評估的手段必須與學校的目標相適應，評估的結果應該能指出學校教育的優勢、劣勢並且能從中生成相應的改進方案（Walker & Soltis, 1997/2009：66-67）。

上述由 Tyler 所提出的課程發展四個基本原理，其中所思考的前兩個問題：學校應達到的教育目標、選擇實現教育目標的學習經驗，乃是本研究所聚焦的課程理念與目標之擬定所必須去探討的問題。

然而，隨著歷史的前進，“泰勒原理”成了許多人攻擊或者因誤解而批評的目標，同時也存在其他與之競爭的模式，但仍然沒有任何理論可以撼動它的主導地位（Walker & Soltis, 1997/2009：63-64；張華、石傳平、馬慶發，2001：186）。其中，Herbert Kliebard 的批評值得我們思考，他批評 Tyler 使用“需求”這一概念來證明目標選擇的合法性，迎合學生需求的做法看來像是在提供事實性材料，但所掩蓋的卻是本質上的價值判斷；也就是 Tyler 認為在眾多可能實現的目標中可以選擇出最有價值的一個目標，但 Kliebard 認為一個人最終必須根據個人的價值觀而不是依據一些客觀的準繩來做出選擇，並指出經驗具有唯一性，學生、教師與所處環境所發生的互動關係及結果也是根本無法預期的，Kliebard 將“泰勒原理”評價為“一種對課程發展來說極為有道理的框架”，但不應該成為“課程發展的普遍模式”（Walker & Soltis, 1997/2009：78）。

參、Schwab 課程慎思模式與評價

Schwab, J.認為課程理論家已經陷入找尋課程開發之普遍理論的迷途，而不再關心日常課程中所發生的具體問題，Schwab 認為與其找尋普遍的課程理論，倒不如去尋找具體課程的方案或實踐案例，這樣才可以在特定情境下作出明智的決策；也就是我們不能指望着可以找出解決一切課程問題的萬靈藥，而是需要知道在某種情況下能有哪些選擇，因為對課程的決策會改變我們的生活，所以需要認真考慮，它並不需要什麼課程理論（Walker & Soltis, 1997/2009：68-69）。

Schwab 反覆思考與商議的課程設計程序，與泰勒原理有其異同處，如 Schwab 的課程慎思模式也可以被看做是確定目標的方式之一，只是在眾多不同概念和思想進行分析時，被認為重要的反覆商議、做出判斷及對環境因素細微關注等程序，在泰勒模式中是微不足道的，；換言之，而 Tyler 認為在工作初期就應將目標公開化、清晰化，一切行動與手段都必須根據目標來加以調整，如此才能監督目標是否成功達成，而 Schwab 認為任何行動與其目標互為因果，在反覆商議的程序中，可能弱化了對目標的陳述，事後的反思才是重要的（Walker & Soltis, 1997/2009：69-70）。

從課程的終極目的來看，Tyler 的課程模式是“技術興趣”（technical interest）而 Schwab 的課程模式是“實踐興趣”（practical interest），“技術興趣”是透過符合規則的行為而對環境加以控制，其核心是“控制”，它指向於外在目標、結果取向，把環境做為客體、在競爭中控制環境；“實踐興趣”是透過與環境的相互作用而理解環境，關鍵概念是“理解”、“相互作用”，它指向於行為自身的目的、過程取向，此模式將教師和學生視作課程的有機部分，並作為相互作用的主體，課程被理解為相互作用的“生態體系”，其中充滿了意義、理解和交互主體性，因此實踐課程的四要素包含了教師、學生、教材和環境，此四要素是持續的相互作用（張華、石傳平、馬慶發，2001：235-240）。Schwab 的課程設計慎思模式雖然不像泰勒原理那麼有條理、系統與完整，但是顯得更加靈活、可辯證，Tyler 認為課程發展過程中所需要回答的問題，Schwab 的慎思模式中也同樣需要獲得解答，只是這過程多了反覆思考與商議的成份。

肆、再概念學派及批判理論的課程發展模式與評價

進入 70 年代以來，美國一批先進的課程學者率先組織，對傳統課程觀念展開系統的批判，雖然其理論觀點並不一致，但在追求“對傳統課程觀念進行重建”這一點是共同的，由 Macdonald, J. 最先使用“再概念”（reconceptualization）一詞，獲得了這批學者的認同。由於再概念主義者的思想基礎與關注焦點的差異，使再概念主義課程模式分為兩翼，一翼以現象學、存在主義、精神分析理論為基礎，著眼於個體自我意識的提升與存在經驗的開發；另一翼以法蘭克福學派、哲學解釋學、知識社會學為基礎，著眼於社會意識型態的批判與社會公正的建立，稱之為批判課程論（張華、石傳平、馬慶發，2001：261-262）。批判課程論的學者中，當屬 Giroux, H. A. 為最有力的批判者，他的批判論點：第一、傳統課程模式中的理論被完全忽視或被徹底工具化；第二、傳統課程模式中的知識主要被作為一個客觀“事實”的領域而對待，知識脫離了人的意義和交互主體性的交流過程；第三、傳統課程模式的關鍵動因是追求“客觀性”，然而當知識剪斷了與價值判斷的聯繫時，所掩蓋的東西遠比所揭示出的東西來得多；第四、傳統課程模式關於理論、事實和探究能夠被客觀的決定和運用的理念陷入了一套保守的、使其政治方向神秘化的價值觀念之中；換言之，傳統課程模式把理論與實踐、價值與事實、主體與客體人為的割裂開來而具有了政治上的保守性格，在對此論點的批判基礎上，批判理論確立了自己的課程理念（張華、石傳平、馬慶發，2001：307-310）。

以批判課程論的觀點，批判課程論的具體課程主張，即確立了“課程作為反思性實踐的新課程理念”，進而提出其基本理論框架—從“再生產理論”到“抵制理論”，並同時對學校的隱蔽課程作了有力的研究（張華、石傳平、馬慶發，2001：339）。依此主張，“反思性實踐”的基本內涵：a.構成因素是行動和反思；b.在真實而非虛假的世界中發生；c.在相互作用的、社會和文化的世界中；d.世界是被建構的世界，而非自然的世界；e.是一種創造意義的過程，該過程把意義看作一種社會性建構；早期的批判課程論者持“再生產理論”的觀點，具有機械性、決定論的色彩，把學校教育及其課程視為資本主義制度的抬轎人，被動的適應資本主義國家政治、

經濟和文化的需要；後期的批判課程論者轉向“抵制理論”，開始關注學校教育的自主性、教師和學生的能動作用、學校文化中的矛盾和衝突性質（張華、石傳平、馬慶發，2001：312-322）。雖然批判課程論常被詬病破得多、立得少，但上述的論點與研究讓課程發展多了前所未有的視野，不可否認是一大貢獻。

伍、後現代主義課程發展模式與評價

後現代主義課程模式反對科學主義課程哲學中科學本位的理念，反對科學理性的極端化；也同樣反對人本主義課程哲學觀中將個人的存在本體化的理念，反對將人的非理性極端化；對後現代主義課程觀可以有幾點理解：a.不屬於科學主義課程哲學和人本主義課程哲學的任何一個或兩者融合，是兩者的超越；b.並未切斷與現代主義的聯繫，它反對的是滲透於課程中的現代主義不合理的方面，謀求對現代主義的合理超越；c.尚處於一種變化發展的狀態之中，其特徵很難完整把握（張華、石傳平、馬慶發，2001：379-380）。

西方世界中的後現代主義有兩種風格：一種是激進或解構性的後現代主義；一種是溫和的或建設性的後現代主義，以下分述其課程觀：

1. 激進或解構性的後現代主義課程觀

美國著名學者 Cherryholmes, C. H.認為，在課程和教育的領域，建構者和解構者都是需要的，建構者必須意識到所建構的內容都具有暫時性、不可靠性、局限性和妥協性，且最終都是不完善或充滿矛盾的，而解構的觀點也必須著眼於建構而形成，其著名的課程策略（張華、石傳平、馬慶發，2001：365-366）：

- (1) 描述歷史發展、政治實踐與課程理論和實踐之間的關係，是為了確定權力是如何改變課程話語以及為何某些學科給予特別的優勢；
- (2) 既然權力領先於課程話語，就需要探討哪些人或團體從課程中受益、剝奪誰的權力；
- (3) 就課程話語本身而言，需要確定參與課程話語中具有權威、誰在傾聽、誰

被排除在外、使用了哪些隱喻和觀點；

- (4) 應該對“學生有機會學習的東西”形成多種可供選擇的解釋；
- (5) 什麼佔主導地位、有價值範疇嗎？
- (6) 課程建議、需要等，應當根據其他學科的發展和變化進行檢驗；
- (7) 不僅要關注處於顯要位置的課程主題，還要注意這些主題被建構、重構，被合法化的歷史條件和社會結構。

上述這些課程策略，把課程與廣闊的社會聯繫起來，亦把課程的解構與建構聯繫起來了。

2.溫和或建設性的後現代主義課程觀

後現代主義教育觀認為教育就是教師與學生透過不斷的對話與反思來探究未知領域的過程，教師與學生是一種絕對平等的關係，課程即為探究過程（張華、石傳平、馬慶發，2001：368）。建設性的後現代主義主要代表即為 Doll，他描述後現代課程為“生成的，非預先界定的，是不確定的，但卻是有界限的”，這種課程顯然與具有濃厚職能主義色彩的“泰勒原理”之傳統課程模式大異其趣。Doll 從六個方面論述了關於課程的基本觀念（張華、石傳平、馬慶發，2001：368-373）：

- (1) 發展實踐性（the practical）：課程發展不應該根據某一理論觀點來進行，而應著眼於每一特殊實踐情境“事件狀態”而進行，主張理論應當植根於實踐並發展於實踐、“實然”（ises）可以轉化為“應然”（oughts），將“轉化”（transformation）視為課程的核心。
- (2) 利用自組織（self-organization）：只有當環境具有足夠的豐富性和開放性以致於產生多種用途、解釋和觀點時，才能引發自組織過程；也就是要求課程必需具備這樣的特性，才能促進探索的課堂氣氛。
- (3) 權威的角色：所有的權威都源於情境內在的交互作用之自我或自動控制，在課程情境裡，教師的作用並沒有被拋棄，而是被重新建構，從外在於學

生情境轉變為與學生情境共存，權威也就進入這種情境之中，共同體因此而建立。

- (4) 隱喻和敘述方式：Doll 主張一種“解釋性的”思維方式，認為意義是透過對話而建構的，在課程與教學上要求教師“使對話持續的進行”；就產生對話而言，隱喻比邏輯更 useful，隱喻是生成的、開放的、啟發性的、發對話的，透過隱喻和邏輯的相互作用，生活成為活生生的、被體驗和被發展的。
- (5) 目標、計劃、目的：計劃產生於行動並透過行動而修正，這兩個過程是相互作用的，一個引入另一個並依賴於另一個；在課程進行過程中，教師、學生與文本間發展“協同性計劃”，它允許變通性，且允許計劃者以某種深度理解他們自身和學科。
- (6) 評價：強調評價標準的模糊性、動態性、開放性和複雜性，在本質上，評價是在一個共同背景之中為了轉化的目的而進行的協調過程，為了這過程的發生，需要建立動態的、社會性的共同體，其功能在於透過建設性的批評而幫助個體。

基於上述的課程基本觀念，Doll (1993/1999) 說明後現代課程具有四 R 的特質：1.豐富性 (richness)：指課程的深度、多種可能性或解釋；2.循環性 (recursion)：指個人透過與環境、他人、文化的交互作用中，不斷地進行反省思考；3.關聯性 (relations)：指課程結構內在的聯繫，以及與文化脈絡的聯繫；4.嚴密性 (rigor)：指自覺地尋找自己與他人所持的這些假設，以及這些假設的協調通道，促使對話成為有意義的和轉變性的對話。

陸、小結

有關課程綱要理念與目標的制定，若從課程理論觀點分析，Pinar (1975)將之分為「傳統理論者」、「科學理論者」及「再概念化論者」等三個陣營。(1)傳統理論者：探討如何引導實務人員進行課程設計、實施、評鑑工作，主要是符應社會上的要求。(2)科學理論者：涉入當代社會科學的理論與實際以建構課程理論，探討課程的現

象，以達到預測或控制的目的。(3)概念重建理論者：藉著歷史、哲學、文學等人文取向的批判，深入理解教育經驗的本質。一方面批判既有課程理論，一方面批判教育現況，並創造新理論。

Brubaker (1994) 根據 Habermas 將人類的知識區分為控制、理解和解放三種旨趣的觀點，提出課程規劃與設計的三種理論取向（引自黃旭均，2002）：(1)科學技術取向的課程理論：例如泰勒(Tyler)的原理是目標導向的，定有明確的目標，提供達成目標的方法，並以是否達成目標來評鑑結果，近似於控制的旨趣；(2)詮釋學取向的課程理論：以 Macdonald 及 Greene 等人的課程理論為代表，視設計者和學習者為課程經驗的創造者，近似於理解的旨趣；(3)批判理論取向的課程理論：強調人類反省實踐行動的啟迪，視此為將人類自由從不當的束縛和支配中解放出來，進而獲得自由，故近似於解放的旨趣。

施良方(1997)整合當今各種理論取向，提出五種課程理論取向：(1)科學的課程理論：又稱理性的課程理論，以一種簡單的模式為基礎，這個模式由三個要素構成，包括確定目標、創設必要的學習情境以及評價目標達到的程度，這規定了設計和實施課程時要遵循的規則，泰勒就是這一理論取向的典型代表；(2)自然主義的課程理論：不只是試圖決定應該教什麼學科內容，也不只關注課程要達到什麼理想的目標，它同時探討目的與手段，認為目的與手段是在處理人類複雜事務時同時發生的，他認為 Schwarb 為這一理論取向的典型代表；(3)激進的課程理論：建立在對現有課程的「理所當然」特徵持懷疑態度的基礎上，期望透過課程編製，使學生從課程內容的束縛中解放出來，為達此一目的，必須對教育和社會進行改造，必須進一步認識課程是如何發揮階級和權力代理者的作用，Brubaker 所提出的批判理論取向的課程理論及 Pinar 的再概念化論者都可歸入這一流派。(4)解釋學的課程理論：關注的不是行動和改造，而是對事物的理解、發現新的意義；不關注解決課程問題，而是關注達到對課程問題的更佳理解，因此個體經驗是關注的焦點，把課程等同個人的經驗，解釋學的課程理論的重要性在於他強調個人對事務獨特的認識；(5)審美的課程理論：重視課程互動的具體性和特殊性，把焦點放在互動的形式上，強調科學和藝術是二種完全不同的形式，科學取向與藝術取向會導致對課程的兩種截然不同的看

法，學校課程具有不同的形態，不同形態的課程具有很微妙的變化，很難用自然科學的方法予以解釋和說明。

由上，論是科學的、自然主義的、激進的、詮釋學的、審美的等五種理論，可發現不同的課程理論取向，給出不同的課程理念與目標之視域。這些視域的展現，也意味著人類文明與人文社會科學進程中，課程理論關注重點的轉移與趨向，從泰勒的技術原理取向到 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），乃至晚近往課程美學轉移之趨向（陳伯璋，2005）。

事實上，教育理念的界定與轉化亦涉及到教育觀，正如李奉儒（2010：29）所指出的「教育目的與目標之分析是哲學的工作」。Ornstein（2003/2004）認為對美國課程產生影響的主要哲學分成為永恆主義、要素主義、進步主義和改造主義等四種。李奉儒（2010）在探討我國《中小學課程之哲學基礎與理論趨向之研究》則指出，有六種主要哲學觀點，它們是理性主義、效益主義、進步主義、批判教學論、實踐理性、及後現代思潮。這些理論、哲學信念或意識型態，影響著課程設計的取徑與課程發展，及設計時背後抱持的教育哲學信念或意識型態，「不管如何分類，它意味課程發展時的主要思想和方向」（李子健，黃顯華，1996：74）

第三節 國外主要國家課程綱要理念與目標的發展趨勢與相關議題

本研究延續 97 年整合型計畫「各國近期中小學課程取向與內涵的比較研析」中，對美國、英國、日本、中國大陸、香港、芬蘭、紐西蘭等國家或地區的課程綱要進行研析，故本節所指之國外主要國家即為此 7 個國家/地區。在此研究基礎上，本研究將繼續深入瞭解各國國家課程的理念與目標之撰述意涵，從其發展、制訂之合理性基礎、目標的達至、價值或哲學等理念、所呈現的內容、寫法格式之形式等方面進行分析之，探究之結果將做為我國課綱研擬的參酌。下表為本節主要分析的各國課程綱要相關文件。

表 2 各國國家課程呈現理念與目標的官方文件

國家	課程官方文件
美國	(1)Goals 2000: Educate America Act(U.S. Department of Education, 1994) (2)No Child Left Behind Act, NCLB(U.S. Department of Education, 2001) (3)A Blueprint for Reform-The Reauthorization of Elementary and Secondary Education Act (U.S. Department of Education, 2010) (4)Common Core State Standards (CCSSO & NGA, 2010)
英國	National Curriculum(QCDA, n.d.)
中國	《基礎教育課程改革綱要（試行）》（中華人民共和國教育部，2001）
中國香港	(1)香港教育制度改革建議（香港教育統籌委員會，2000） (2)學會學習——課程發展路向（課程發展議會，2001） (3)基礎教育課程指引-各盡所能·發揮所長（課程發展議會，2002）
芬蘭	(1)Basic Education Act 628/1998(FNBE ,1998) (2)National core curriculum for basic education 2004(FNBE ,2004)

日本	(1)小學校學習指導要領（日本文部科學省，2008a） (2)中學校學習指導要領（日本文部科學省，2008b） (3)《教育基本法》（日本文部科學省，2006）
紐西蘭	The New Zealand Curriculum(Ministry of Education, New Zealand, 2007)

壹、美國：做好進入大學或職場的最佳準備

美國的國家課程發展趨向，從以下法案之公布，可知美國國家教育政策逐步的透過地方與學校績效責任的策略，營造公平、正義、扶持弱勢、獎勵優勢的教育環境，最終目標是讓所有學生都要做好進入大學或職場的最佳準備，以國家實現世界第一的目標。

《目標 2000：教育美國法案》～緊密結合標準、課程、評量與教學

1994 年柯林頓總統發布「目標 2000：教育美國法案」(Goals 2000: Educate America Act)，此法案正式將全國教育目標入法，更開啟了以標準為本位的教育改革（王浩博，2010），Cohen（1995，引自吳清山，1995）指出該法案最主要的目的則是在建立公立學校一套新的指引架構，著重於學術標準和評量，以及標準、課程、評量與教學緊密結合。

2001《不讓孩子落後法案》(NCLB)～以績效責任作為改革的主軸

2001 年 12 月，美國國會通過「不讓孩子落後法案」(NCLB)，強調以績效責任作為改革的主軸，各州在推動課程標準化的措施時，州層級負責訂定學生的成就標準與學校的評比分級標準，在達成標準的方法、材料和資源則授予學校自主發展，學校必須負起未達到標準的責任，該法案重新界定了聯邦政府在 K-12 年教育扮演的角色（王浩博，2010；許舒涵，2008）。

2010《教育改革藍圖：初等及中等教育法案修正案》～做好上大學深造或進入職場的準備

2010年3月15日，美國總統Barack Obama向國會提出美國中小學教育改革藍圖，企圖全盤修訂《不讓孩子落後法案》(NCLB)，這是近年來美國教育界最大的變革；事實上，該法案自2001年頒布以來，教育學界、實務工作者、家長甚至學生贊同與反對的聲浪皆有，聯邦政府以經費核撥做為考核各州教育績效的機制，但在「上有政策，下有對策」的效益邏輯主導下，卻只能看到表面亮麗的學生成就，卻無法得知學生真正的學習表現(洪仁進，2009)。面對美國高中生輟學率約百分之三十的事實，Obama指出教育改革的新目標在於「所有的學生，不論何種背景或來自何方，都應唸到高中畢業，並做好上大學深造或進入職場的準備」(中國時報，2010年3月15日：A2版)。由此可知，Obama的教育政策務實的轉向「高中畢業」的基本核心議題，並以此作為擬訂教育政策的藍本。

以下，即以美國總統於1994年發布的《目標2000：教育美國法案》(Goals 2000: Educate America Act)、2001年國會通過的《絕不放棄任一小孩法案》(No Child Left Behind Act, NCLB)、Obama於2010年提出的《教育改革藍圖：初等及中等教育法案修正案》(A Blueprint for Reform-The Reauthorization of Elementary and Secondary Education Act)，以及由美國州立學校理事會(Council of Chief State School Officers，簡稱CCSSO)和全國州長協會(National Governors Association，簡稱NGA)經過數年的研發與諮詢所公布的K-12《共同核心國家標準》(Common Core State Standards)，作為分析的課程文件。

(一)《目標2000：教育美國法案》²(1994年)公布之八大國家教育目標

1.入學準備

(1) 到了2000年，所有孩子都需做好入學準備

(2) 為達成此目標：

a.所有孩子有機會獲得高品質與適當的學前教育；

²在《目標2000：教育美國法案》中，亦表述有關師資教育的專業發展、數學與科學兩科目領先世界的目標、營造安全有紀律的學校、增加成人識字率以擁有全球經濟競爭的知識與技能，營造安全有紀律的學校環境。

- b. 每一位家長將是孩子的第一任教師，家長有機會進行培訓與得到教學上支援；
- c. 孩子將獲得進入學校時應有的身心健康，包含營養、身體活動經驗、衛生保健等，並保持靈敏的心態去準備學習。

2. 學生畢業率

- (1) 到了 2000 年，高中畢業率將提高到至少 90%
- (2) 為達成此目標：
 - a. 必須大幅減少輟學率，75% 的輟學生將成功完成高中學業或同等學歷；
 - b. 高中畢業率在少數族群與非少數族群間的差距將被消除。

3. 學生成就與公民權

- (1) 到了 2000 年，所有從四、八、十二年級畢業的學生都能在英語、數學、科學、外語、公民與政府、經濟、藝術、歷史、地理等方面展現具挑戰的能力，能為成為負責任的公民、進一步學習以及在國家現代經濟裡的生產性就業做準備；
- (2) 為達成此目標：
 - a. 所有學生的學校成績在小學和中學階段將顯著增加，分佈在各階層的少數族群學生將更接近於整體學生人口的表現；
 - b. 所有學生表現在思考推理、解決問題、應用知識、寫作和有效溝通的能力上之比例將大幅增加；
 - c. 所有學生專注於促進與展現良好公民、健康、社區服務和個人責任的活動；
 - d. 所有學生需接受體育和健康教育，以確保他們是健康的；
 - e. 能夠掌握一種語言以上能力的學生比例將增加；
 - f. 所有學生將能擁有有關國家不同文化傳統以及國際社會的知識。

4.家長的參與

- (1) 到了 2000 年，每所學校將建立夥伴關係，增加家長和社會參與，以促進兒童在情感和學業上的成長；
- (2) 為達成此目標：
 - a. 每州將制訂政策以協助當地學校和教育機構建立夥伴關係，針對不同需求的父母和家庭做出回應的方案，包括處於不利地位、雙語的或殘疾的父母；
 - b. 所有學校將積極參與夥伴關係中的家庭與父母，支持學生在家學習並提供教育決策；
 - c. 父母和家庭的幫助將提高對學校的支持，以確保高標準的學校和教師責任制。

(二)《絕不放棄任一小孩法案》(2001年)的目標與五大訴求

1. 目標：確保所有兒童有一個公平、平等和機會以獲得高品質的教育，至少能夠精通具挑戰性的國家標準和通過國家學術成就的評估。
2. 五大訴求(劉慶仁，2002)：
 - (1) 加強績效責任：要求各州政府對於所有公立學校實施全州性的績效責任，以強化 Title I 補助款的績效責任 (Title I 補助款係指聯邦政府對於全國貧困地區學校、學生的補助計畫)
 - (2) 提供家長和學生更多選擇：利用 Title I 補助款經費補助家長有更多的選擇權，如送孩子到一所更好的公立學校或公立特許學校，以及提供免費家教和課後服務給低收入學生，稱為「補充性教育服務」(supplemental educational services)。
 - (3) 賦予州、學區和學校更大的彈性：此法中的彈性條文包括賦予州和學區權力，讓州政府得以在州所得的四大補助計畫下，移轉達 50% 的經費至其中任何一項或 Title I，包括師資素質補助款、教育科技、改革計畫及

安全無毒品校園。

- (4) 將閱讀列為第一優先：為確保每一個孩童在三年級結束前能夠閱讀，新的「閱讀優先」(reading first)方案使聯邦政府在低年級階段大幅增加「以科學為基礎的閱讀教學」投資。
- (5) 其他主要教育計畫改變：將績效責任、選擇及彈性的原則納入其他重新授權的中小學教育計畫。

(三)《教育改革藍圖》³(2010年)之教育理念

1. 提升中學畢業生的大學及生涯準備度

- (1) 為所有學生提升標準：所有的學生在高中畢業時，都必須做好進入大學或職業的預備，無論收入、種族、語言背景或傷殘狀態。
- (2) 更好的評估：支持發展新的評估系統，提供更多有關學生成長、高層次技能的準確測量，以及較好的班級教學訊息去回應大學的需求。
- (3) 完全教育：學生應成為貢獻這個民主與全球經濟繁榮的社會之公民，他需要的是一個面面俱到(well-rounded)的教育，從讀寫能力到數學、科學和技術到歷史、公民、外國語言、藝術、財政和其他科目。

2. 提供所有學生公平與充分的機會

- (1) 公正、嚴謹的升學管道：所有的學生都將列入並建立大學和職業準備的標準系統裡，獎勵進步和成功，嚴格的干預低表現的學校，盡力改善並拉近學生成績差距。
- (2) 對付不同需求的學習者：學校必須支持所有學生，包含提供適當的指導、具挑戰性的課程、額外的支持和關注在任何需要的地方。
- (3) 更大的平等：給予每個學生成功的平等機會，提供校長和教師資源來支

³ 在2010年發佈的《教育改革藍圖》中，也說明了建立養成學校優秀教師和領導者的支持系統、獎勵優秀與有效率的公立學校、鼓勵當地政府與非營利領導人提出成功方案，最終目的都是要促進學生成功的學業成就。

持學生的成功，透過資源的移動來拉近高與低貧窮學校之差距。

4.提高標竿及獎勵優秀者：

促進大學預備與成功的文化：完成高中課程的學生不管是否能獲得4年制大學學位，都應該具備挑戰性的競爭力。

5.促進創新與持續改善

支持學生的成功：對於成績的差距，持續要求公共機構、社區組織、家庭來分擔責任，以改善學生成就；優先考慮的計劃包括重新規劃學校的一天、一周或一年，並促進學校作為社區的中心或是合夥人。

(四)《共同核心國家標準》⁴(2010年)的目標與特性

目標：作為一個整體的標準，應該嚴謹、清楚、明確具體、連貫並具國際基準的。

(五)美國官方課程文件之分析

上述美國官方課程文件，下表由理念、目標、內容與形式分別分析之：

表2 美國官方課程文件--《目標2000：教育美國法案》、《絕不放棄任一小孩法案》、《教育改革藍圖：初等及中等教育法案修正案》、《共同核心國家標準》分析表

分析類目	分析與論述
理念分析 (價值/ 哲學)	美國的教育首要目的為實現國家世界第一的目標，「縮短差距」是其近年來教育改革的核心主軸，所有學生都要在基礎教育階段做好進入大學或職場的最佳準備，營造公平、正義、扶持弱勢、獎勵優勢的教育環境。 1.英國教育學者斯賓賽(H.Spencer)的「生活預備說」的教育思想(教育為成人生活作預備)

⁴ 2010年的《共同核心國家標準》，該文件主要說明訂定國家共同的核心課程內容需具備的特性與目標，如嚴謹、清楚明確、可教、可學、可測量、一般民眾可理解，且跨年級間需連貫、銜接大學與職場的預備、能與國際接軌等教材特性，並強調本課程的訂定是以證據或研究為基礎的。。

分析類目	分析與論述
	<p>2.柏拉圖的菁英主義教育觀（鼓勵優秀者）</p> <p>3.新自由主義教育觀（強調公平的教育機會、縮短差距）</p> <p>此外，從《目標 2000：教育美國法案》與《不讓孩子落後法案》中，可知績效責任顯然成為推動課程標準化的主要措施，每年的學科評估藉由跨州比較讓全國教育進步評估透明化，並以經費補助來獎勵各州教育革新的競爭性經費，儼然看到“績效領導教學”的政策走向。</p>
<p>目標分析 （達至 的地方）</p>	<p>升學與職業的預備</p> <p>終身學習</p> <p>營造安全、有紀律的學習環境</p> <p>數學與科學能力的優越展現</p> <p>閱讀優先</p> <p>公民責任</p> <p>教育的公平機會、縮短差距</p> <p>獎勵優秀者</p> <p>義務教育需具備競爭力</p> <p>鼓勵創新</p> <p>家庭、社區與學校共同分擔教育的責任</p> <p>通過高層次技能的應用知識</p> <p>讓學生能與國際社會評比</p>
<p>內容分析</p>	<p>《目標 2000：教育美國法案》公布了美國國家課程的八大目標，</p>

分析類目	分析與論述
(呈現哪些內容)	<p>每一項目標都說明預期 2000 年時應達到的成果，並列點指出為達此目標的擬辦方式，包含各州教育機構、民間機構、社區、教師與家長等所需的配合。</p> <p>《絕不放棄任一小孩法案》主要目標在改進不利兒童的學習表現以及縮短成就差，共有十大篇章，分別為「I 改進不利地區學生學業成就」、「II.準備訓練和招募高品質教師和校長」、「III.有限英語和移民學生的英語教學」、「IV.二十一世紀的學校」、「V.促進家長選擇和改革方案」、「VI.彈性和績效」、「VII.印地安、夏威夷原住民和阿拉斯加原住民語教學」、「VIII.有效的輔助方案」、「IX.一般性規定」、「X.廢除和其他法律的修正」，其重要內容為其重要內容包含學生成就的績效、州與地方的彈性、擴大家長的選擇、教師的品質、教育經費基金、家庭與社區、閱讀優先、特許學校、雙語教育等九項（陳明印，2002）。</p> <p>在改革藍圖中，Obama 提出 5 點有關教育改革的大訴求，並進一步說明，包含現況、可能的作法與執行策略；後續再將此 5 點訴求中所提及的重要概念深入論述，每一概念皆提出幾項「新的方法」（A New Approach）或「持續的承諾」（A Continued Commitment）給予教學實務工作者參考。</p> <p>在《共同核心國家標準》，主要描述了共同國家課程標準制訂的目標、必要性與功能，主要是提供給 48 州、2 地區、哥倫比亞特區參考，但各州的標準仍有差異。</p>
形式分析 (寫法/格式)	<p>美國聯邦政府以補助專業團體制定各核心科目的全國性課程標準，提供各州參考這些課程標準制定各州的課程規範，目前主要是由州立學校理事會（CCSSO）和全國州長協會（NGA）經過數年的研發與專家、教學現場工作者、一般民眾的諮詢後，公布了 K-12《共同核心國家標準》，各州再根據此共同的核心科目標準，去制訂各州自</p>

分析類目	分析與論述
	<p>己的課程標準。</p> <p>而各科目課程標準中，通常僅描述該文件制訂的功能、特性及各科目內容標準，對於整體國家教育政策、理念與目標，可由歷屆總統提交國會所發佈的法案中窺見，如 1994 年柯林頓總統發布的《目標 2000：教育美國法案》、2001 年 12 月國會通過的《不讓孩子落後法案》及 Obama 於 2010 年提出的《教育改革藍圖：初等及中等教育法案修正案》，各州並沒有再提出該州的相關教育理念或目標。</p>

貳、英國：實現快樂、健康的生活，發展良好的社會

英國政府於 1999 年提出國定課程修訂方案，並於 2000 年以後開始陸續實施基礎教育新課程「課程 2000」(Curriculum 2000)，國定課程逐步進入完善階段(秦葆琦，2010)，由英國資格暨課程發展機構(Qualification and Curriculum Development Agency，簡稱 QCDA)負責制定國家相關課程內容，在“國家課程”(National Curriculum)的網站上即公布了國家課程目標、價值與宗旨及各學科課程綱要，可以看到英國國家課程以激發個體潛能為基礎，養成學生快樂健康的生活，以正向積極的價值觀面對未來，期許成來世界好公民為終極目標。以下說明之。

(一)《國家課程》(n.d.)⁵的宗旨與各關鍵階段之目標與價值

1.課程應特別需要達到以下的宗旨：

- (1) 促進高標準，特別是在聽說讀寫、算術和資訊技術能力方面；
- (2) 提供享有從最初年段開始的連貫、廣泛而均衡的課程之權利；
- (3) 培養學生積極的學習信念，並承諾學習；

⁵ 英國《國家課程》的 4 個主要宗旨：(1) 建立所有學生應享的學習和發展權利(entitlement)；(2) 建立學生、家長、政府和民眾都能明確理解的標準期望；(3) 建立一個連貫、繼續性的國家課程架構；(4) 提高社會大眾對國家課程的理解與信心。

- (4) 促進與傳遞必要的知識、技能和社會價值的理解給下一世代；
- (5) 為孩童的下一階段教育與未來作準備；
- (6) 拓寬視野，以及提升有關到世界工作、繼續高等教育的抱負；
- (7) 讓孩童更有意識去從事有關當地、國家與國際的事務；
- (8) 幫助孩子認識到個人的發展對於幸福和成功是非常重要的。

2. 關鍵階段 1、2 (5-11 歲)

- (1) 學校課程的目標：學校課程是國定課程的重要因素之一

目標 1：學校課程應提供所有學生學習和自我實現的機會；

目標 2：學校課程的目的應促進學生的精神、道德、社會和文化發展，以及為所有學生預備未來成人生活的機會、責任和經驗。

- (2) 學校課程的價值與宗旨

A. 教育是一個提供機會平等、健康、公正的民主、提升經濟力與持續發展的途徑；教育應反映永恆的價值並有助於實現這些目標，包含自我的價值、我們的家庭、與他人的關係，以及在我們所生活的社會與環境裡所屬的多元團體；

B. 教育應重申真理、公正、誠實、信任和責任意識的美德；

C. 在我們生活和工作的快速變化世界中，教育應使我們能積極的面對機遇和挑戰；

D. 我們應該做好準備以成為面對經濟、文化和社會轉變時之個人、家人、工作者與公民，包括持續的社會與全球經濟、新的工作、休閒形式與迅速擴大的資訊技術。

3. 關鍵階段 3、4 (11-16 歲)

- (1) 國定課程的目標

- A.成功的學習者：喜歡學習，並從中獲得進步與成就；
- a.有基本的學習技能，包含聽說讀寫、算術、資訊與溝通能力；
 - b.具創造力、機智、鑑別能力和問題解決；
 - c.有好奇之心，能自我思考訊息的處理過程、理由、問題與評估；
 - d.在一定的範圍內溝通良好，以瞭解自己的學習以及從錯誤中學習；
 - e.能夠獨立學習或與其他人學習；
 - f.能夠享受學習，並且在現在或未來都能積極、盡力的自我實現。
- B.有自信的個體：安逸生活、健康身體與能實現個人抱負的生命；
- a.對於自我的價值與個人的身份具有意識；
 - b.與他人關係良好，已形成良好的關係；
 - c.具自我意識，能處理好自己的情緒；
 - d.越來越獨立，並能主動與自我組織；
 - e.選擇健康的生活方式；
 - f.有能力及自信；
 - g.能夠危機處理並保持安全；
 - h.認識自己，並能有抱負；
 - i.願意嘗試新事物，並能把握機會；
 - j.對於自然世界與人類的成就，能夠持開放的靈感與興奮的情緒。
- C.負責任的公民：對社會有積極的貢獻；
- a.對於工作和生活能有充分的準備；
 - b.有進取心；
 - c.尊重他人、誠信行事；

- d.在英國的文化背景下，能瞭解自己與他人的文化與傳統，對於在世界上自己所處的地方能有強烈的責任感；
- e.欣賞差異的優處；
- f.挑戰不公正，致力於人權的爭取以及與其他人和睦生活；
- g.維持和改善全球和當地的環境；
- h.考慮目前的需要和未來的幾世代，能夠作出可以把事情變得更好的選擇。

(2) 國定課程的價值

課程內容應反映在社會價值觀、促進個人發展、機會平等、經濟福利、健康和公正的民主，以及可維持水平的未來。

- A.我們自己要作為具精神、道德、社會、智力、身體成長與發展的個體；
- B.以我們的關係為基礎去發展和實現快樂和健康的生活，以及良好的社會；
- C.我們的社會應被塑造為貢獻多元差異的人們、文化與遺產；
- D.我們的環境應被保護，因為它是生活的基礎以及美妙與靈感的來源。

(二) 英國官方課程文件之分析

下表分別由理念、目標、內容與形式分析英國官方課程文件--《國家課程》：

表3 英國官方課程文件--《國家課程》分析表

分析類目	分析與論述
理念分析 (價值/ 哲學)	從學習者本身、所處環境、全球經濟的角度撰寫國定課程之理念與目標，強調培養學生成為公平、正義的世界公民，理念由自我逐步擴大到全世界，呼應我國《大學》的八目「格物、致知、誠意、正心、修身、齊家、治國、平天下」之傳統儒家思想，強調做為世界公民的責任與義

分析類目	分析與論述
	務。
<p>目標分析 (達至 的地方)</p>	<p>成功的學習者</p> <p>基本的學習技能</p> <p>創造力、機智、鑑別能力和問題解決</p> <p>自我思考、問題評估</p> <p>溝通能力、錯誤中學習</p> <p>獨立與群體學習</p> <p>有自信的個體</p> <p>自我價值與意識</p> <p>良好關係的建立</p> <p>情緒處理</p> <p>獨立、主動與自我組織</p> <p>健康的生活方式</p> <p>危機處理</p> <p>自我瞭解與抱負</p> <p>嘗試與把握機會</p> <p>保持開份的態度面對世界</p> <p>負責任的公民</p> <p>充分準備</p> <p>進取心</p> <p>尊敬與誠信</p>

分析類目	分析與論述
	<p>瞭解與尊重多元文化與差異</p> <p>人權的重視</p> <p>改善生活與全球環境</p>
<p>內容分析</p> <p>(呈現哪 些內容)</p>	<p>國定課程的宗旨</p> <p>學校課程的目標</p> <p>學校課程的價值與目的</p> <p>國定課程的目標</p> <p>國定課程的價值</p>
<p>形式分析</p> <p>(寫法/ 格式)</p>	<p>在 QCDA 的網站上公告英國的國家課程，內容包含各階段課程目標、價值與宗旨及各學科課程綱要。在目標與價值的每一項目概念下都會有進一步的一小段論述與說明。</p> <p>在關鍵 1、2 階段 (5-11 歲) 呈顯：</p> <p>學校課程的目標</p> <p>國定課程的宗旨</p> <p>在關鍵 3、4 階段 (11-16 歲) 呈顯：</p> <p>國定課程目標、價值、宗旨</p>

參、中國大陸：為了中華民族的復興，為了每個學生的發展

中國大陸自 1992 年實施九年義務教育以來，歷經多次變革。最近一波的課程改革，教育部組織成立專家學者小組進行廣泛的調查、研究與國際比較後，於 2001 年 6 月頒布了《基礎教育課程改革綱要（試行）》作為新課程的總綱，並涵蓋幼稚教育、義務教育與普通高中教育（洪若烈、王詩茜，2010），「為了中華民族的復興、

為了每位學生的發展」是這次新課程改革的核心理念，關注每位學生發展成為「整體的人」是在課程基本理念中的具體實現，以下呈現之。

(一)《基礎教育課程改革綱要（試行）》之理念與目標

1.理念：

- (1) 基礎教育課程改革要以鄧小平同志關於“教育要面向現代化，面向世界、面向未來”和江澤民同志“三個代表”的重要思想為指導，全面貫徹黨的教育方針，全面推進素質教育。
- (2) 新課程的培養目標應體現時代要求，「為了中華民族的復興，為了每個學生的發展」。
- (3) 要使學生具有愛國主義、集體主義精神，熱愛社會主義，繼承和發揚中華民族的優秀傳統和革命傳統；
- (4) 具有社會主義民主法制意識，遵守國家法律和社會公德；
- (5) 逐步形成正確的世界觀、人生觀、價值觀；
- (6) 具有社會責任感，努力為人民服務；
- (7) 具有初步的創新精神、實踐能力、科學和人文素養以及環境意識；
- (8) 具有適應終身學習的基礎知識、基本技能和方法；
- (9) 具有健壯的體魄和良好的心理素質，養成健康的審美情趣和生活方式，成為有理想、有道德、有文化、有紀律的一代新人。

2.目標：

新課程主要目標為體現時代要求，希望學生能具備素質與能力為：

- (1) 能發揚中華民族的優秀傳統文化；
- (2) 能遵守國家法律和社會公德；
- (3) 具備正確的世界觀、人生觀與價值觀；

- (4) 能具有社會責任感；
- (5) 能有創新的精神、實踐能力、科學與人文素養及環境意識；
- (6) 具備終身學習的基礎知識、技法與方法；
- (7) 鍛鍊健壯的體魄與良好的心理素質等。

(二) 中國大陸官方課程文件之分析

下表分別由理念、目標、內容與形式分析中國大陸官方課程文件--《基礎教育課程改革綱要（試行）》：

表4 中國大陸官方課程文件--《基礎教育課程改革綱要（試行）》分析表

分析類目	分析與論述
<p>理念分析 （價值/哲學）</p>	<p>以鄧小平教育理論特別是“教育要面向現代化，面向世界，面向未來”之論述為指導方針（中華人民共和國教育部（無日期）。「為了中華民族的復興、為了每位學生的發展」是這次新課程改革的核心理念。其中，關注每位學生發展成為「整體的人」是在課程基本理念中的具體實現。鍾啟泉、崔允瀾（2008）指出「整體的人」（whole person），不是各學科知識總合的結果，而是一個智力與人格和諧發展的有機整體；人的完整性植根於生活的完整性，而生活就是人與世界的交流。這樣的價值取向也顯示著中國大陸基礎教育課程體系的價值轉型（鍾啟泉，2003）。</p> <p>在理念的論述上，由大而小，先是為復興中華民族，而後再為每個學生，國家民族意識先於個人發展。在論述的程序上也明顯看到這樣的邏輯，要具愛國主義、集體精神；進而具有社會民主法制意識、社會公德、社會責任感；最後說明個人必須有創新精神、實踐能力、科學、人文及環境意識，以成為有紀律的新一代人，在這樣的前提下，才能復興中華文化。明顯看到國家主義先於個人主義。</p>
<p>目標分析</p>	<p>中國大陸長期以來的課程體系皆被知識技能主導，也為升學考試</p>

分析類目	分析與論述
(達至的地方)	<p>左右，目標單一化影響學生的身心健全發展，所以，新課程以扭轉應試教育為主要目標，並以培養學生健全人格為宗旨，徹底走出知識導向的教育（鍾啟泉，2003）。</p> <p>其希望達到：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.培養學生積極主動的學習態度； 2.培養學生形成正確價值觀； 3.適應不同地區和學生發展的需求； 4.體現課程結構的均衡性、綜合性和選擇性； 5.關注學生的學習興趣和經驗； 6.發揮評價促進學生發展、教師提高和改進教學實踐的功能； 7.增強課程對地方、學校及學生的適應性
內容分析 (呈現哪些內容)	<p>課程改革目標、理念（鄧小平的教育主張）</p> <p>具體目標。</p>
形式分析 (寫法/格式)	<p>中華人民共和國教育部逾 2001 年所公布的，《基礎教育課程改革綱要（試行）》如同我國《國民中小學九年一貫課程綱要》的「總綱」部分，文件內論述「課程改革的目標」、「課程結構」、「課程標準」、「教學過程」、「教材開發與管理」、「課程評價」、「課程管理」、「教師的培養與培訓」與「課程改革的組織與實施」等，此外，另公布各科目的課程標準或指導綱要。</p>

肆、香港：學會學習

香港教育統籌委員會深受「經濟合作暨發展組織」（Organization for Economic

Cooperation and Development, OECD)「終身學習」理念與政策的鼓勵，肯定教育改革必須把注意力集中在個別學生的前途上，「學會學習」是當代教育與課程改革的潮流，教育統籌委員會的「全人發展」思維，也受到全球性的學習理論所影響，因此，香港教育改革的幾個主要文件，都是以「學習」為主軸（林錦英，2010）。2000年，香港教育統籌委員會提出《香港教育制度改革建議》，文件中論述了二十一世紀教育目標與願景；2001年，香港課程發展議會即頒布《學會學習－課程發展路向》報告書，目的在定出香港未來十年學校課程發展的大方向，使學生能達致全人發展及終身學習的願景；2002年，課程發展議會根據《學會學習－課程發展路向》報告書所提建議編訂《基礎教育課程指引-各盡所能·發揮所長》，教育署(局)建議學校採用，幫助校長與教師就學校現有的優勢做反思，以貫徹教育目標學校課程宗旨（課程發展議會，2002）。香港當前課程改革期望透過培養學生的共通能力、八個學習領域的基礎知識，以及正向的價值觀與態度，致力於學生的全人發展（香港課程發展議會，2001）。以下即針對上述文件分析之：

（一）《香港教育制度改革建議》（2000）的二十一世紀教育目標與教育改革願景

1.二十一世紀教育目標：

首要達致的目標是培養學生『樂於學習、善於溝通、勇於承擔、敢於創新』。讓每個人在德、智、體、群、美各方面都有全面而具個性的發展，能夠一生不斷自學、思考、探索、創新和應變，有充分的自信和合群的精神，願意為社會的繁榮、進步、自由和民主不斷努力，為國家和世界的前途作出貢獻。

2.教育改革願景：

- （1）建立終身學習的社會體系
- （2）普遍提升全體學生的素質
- （3）建立多元化學校體系
- （4）塑造開發型的學習環境
- （5）確認德育在教育體系中的重要使命

(6) 建設一個具國際性、具民族傳統及兼容多元文化的教育體系

(三) 《學會學習—課程發展路向》(2001)的學校課程宗旨

1. 學校課程應為所有學生提供終身學習所需的重要經驗，並因應個別學生的潛能，使能在德、智、體、群、美五育均有全面的發展，成為積極主動、富責任感的公民，為社會、國家以至全球作出貢獻。
2. 為了裝備二十一世紀的挑戰，學校課程必須協助學生建立正面的價值觀和態度，貫徹終身學習的精神，從而學會如何學習；培養各種共通能力，以便獲取和建構知識，奠定全人發展的基礎。
3. 二十一世紀的優質學校課程，應建立一個連貫而靈活的架構，務求能夠適應各種改變，以及照顧學生和學校的不同需要，從而釐定教與學的路向。

(四) 《基礎教育課程指引-各盡所能·發揮所長(小一至中三)》⁶(2002)的七個學習宗旨：

1. 責任感：明白自己在家庭、社會和國家所擔當的角色和應履行的責任；
2. 國民身份認同：認識自己的國民身份，致力貢獻國家和社會；
3. 閱讀習慣：養成獨立閱讀的習慣；
4. 語文能力：積極主動及有信心地以中英兩種語文(包括普通話)與人溝通和討論；
5. 學習能力：發展創意思維及掌握獨立學習的能力(例如批判思考、資訊科技和自我管理)；
6. 八個學習領域的知識：全面掌握八個學習領域的基礎知識；
7. 健康生活方式：建立健康的生活方式，並培養對體藝活動的興趣和鑑賞能力。

⁶ 《基礎教育課程指引-各盡所能·發揮所長(小一至中三)》也提出課程發展的八項主導原則：1. 幫助學生學會學習；2. 所有學生都有能力學習，應享有基要的學習經歷；3. 應以學生為本，以學生學習的最大效益作考慮；4. 課程發展的策略，須建基於本地學生、教師、學校和整體教育環境的優勢上；5. 實施課程必須兼顧多方面不同的目的、利益和觀點；6. 學校可有彈性制訂校本課程，以切合學生的需要；7. 課程發展是持續不斷的改進過程；8. 思想積極、堅毅不拔、珍視小成、包容殊異，都是

(五) 香港官方課程文件之分析

上述香港官方課程文件中，下表分別由理念、目標、內容與形式分析之：

表5 香港官方課程文件《香港教育制度改革建議》、《學會學習－課程發展路向》、《基礎教育課程指引-各盡所能·發揮所長》分析表

分析類目	分析與論述
理念分析 (價值/ 哲學)	<p>「學會學習」為香港教育改革的核心理念，首要目標為培養學生「樂於學習、善於溝通、勇於承擔、敢於創新」，是以學生為中心來思考教育的問題。</p> <p>在二十一世紀的教育目標中，闡述教育首先應培養五育均衡發展的學生，能夠終身學習與創新；進而合群能為進步的社會和自由的民主做努力；最終乃是期望貢獻於國家和世界的前途。理念的撰述層次類似於英國國定課程，由自我逐步擴大到全世界，亦呼應我國《大學》的八目「格物、致知、誠意、正心、修身、齊家、治國、平天下」之傳統儒家思想，重視的是做為世界公民的責任與義務。</p>
目標分析 (達至 的地方)	<p>《基礎教育課程指引-各盡所能·發揮所長(小一至中三)》所公布的學習宗旨，明白看出課程的目標如下：</p> <ol style="list-style-type: none">1.具有責任感2.認同國民身份3.養成閱讀習慣4.重視溝通的語文能力5.學習能力(創意思維與獨立學習)6.掌握基礎知識(八個學習領域的知識)7.建立健康的生活方式

確保改革持續和改進的重要因素。

<p>內容分析 (呈現哪些內容)</p>	<p>《香港教育制度改革建議》：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.二十一世紀教育目標 2.教育改革願景 <p>《學會學習－課程發展路向》：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.課程發展的主導原則 2.學校課程宗旨 3.課程檢視 4.課程架構 <p>《基礎教育課程指引-各盡所能・發揮所長（小一至中三）》</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.教育目標 2.學校課程宗旨 3.七個學習宗旨 4.主導原則 <p>值得一提的是，在《基礎教育課程指引-各盡所能・發揮所長》中，論述教育目標或宗旨後，會有一欄「反思與行動」，欄中提出一些問題引導教育工作者思考，是個不錯的構思和方式，可供我參考。</p>
<p>形式分析 (寫法/格式)</p>	<p>香港的官方課程理念與目標，分述在幾個重要的官方文件中，是與其他國家最大的不同點。</p> <p>2000年，首先由香港教育統籌委員會提出《香港教育制度改革建議》，論述二十一世紀教育目標與願景；接續，香港課程發展議會於2001年頒布《學會學習－課程發展路向》報告書，目的在定出香港未來十年學校課程發展的大方向；到了2002年，課程發展議會即根據《香港教育制度改革建議》、《學會學習－課程發展路向》之相關建議</p>

	<p>編訂《基礎教育課程指引-各盡所能·發揮所長》，後續各領域/科目的教學指引也陸續公布。</p> <p>一脈相承的教育政策與理念在官方文件中陸續公告與闡釋，《香港教育制度改革建議》中所公告的教育願景與目標，都呈顯於2002年的《基礎教育課程指引-各盡所能·發揮所長》，可知香港政府與學界對於教育的發展是有共識的。</p>
--	---

伍、芬蘭：帶好每一個孩子

芬蘭於世紀之交積極推動中小學課程改革，1998年公布《基礎教育法》(Basic Education Act 628/1998)，法案中對教育目標、地方政府責任、教學使用語言、教育核心科目、課程時數分配等，補救教學、評鑑和評量、上課時間、學生的權利和義務等，皆有清楚的法律規範，以做為《2004基礎教育國家核心課程》(National core curriculum for basic education 2004)研訂的依據(范信賢，2010)，從課綱內容的擬定，可以看到芬蘭對於每位學生學習的用心，「帶好每一位學生」即為范信賢(2010)對芬蘭國家課程所下的註解。以下即針對上述相關官方課程文件進行分析：

(一)《基礎教育法 628/1998》所揭示的教育目標

1. 支援學生的人格成長，以及培養其成為社會一份子的道德責任感，並且提供他們生活所需的知識和技能。而且，學前教育作為早期幼兒教育的一部分，其目的是要增強兒童的學習能力。
2. 教育乃在提升文化知識水平，促成社會立足點的平等，以及學生接受教育的必要條件，除此之外，也能夠令其終身自我發展。
3. 教育的目的是要進一步確保整個國家的教育都能有適當的公正性。

(二)《2004 基礎教育國家核心課程》的基礎教育基本價值觀與國家教育目標

1. 基礎教育的基本價值觀

- (1) 基礎教育的基本價值觀是人權、公平、民主、自然多樣性、環境活力之

維護，以及支持多元文化；

- (2) 提倡責任感、社群意識，以及尊重個人的權利和自由；
- (3) 教學的基礎是芬蘭文化，融合了本土、北歐和歐洲等地的文化，教學內容包括特殊的國家和本地特色、多種國家語言、兩種國家教派，也必須考慮原住民的薩米族(Sammi)和國內的少數民族；
- (4) 教學必須兼顧到芬蘭文化的多樣化，因為有許多移民來自其他文化區域；
- (5) 幫助學生形成自己的文化認同，以及他們在芬蘭社會和全球化世界中所處的地位；
- (6) 提倡寬容和不同文化之間彼此的瞭解；
- (7) 提高地區之間以及個人之間的平等；
- (8) 在教學內容中，必須考慮受教者的多樣性，而且讓女生和男生在社會、職場生涯和家庭生活中能有相同的權利和責任，如此才能提倡性別平等；
- (9) 對於不同科目的教學是不分教派和政治中立。

2.國家的教育目標

- (1) 成長為個人和社會成員
 - a.持學生成長為身心平衡的個人；
 - b.有健康的自尊心；
 - c.能夠嚴肅面對周遭環境的社會成員；
 - d.成為有責任感、有合作精神的人；
 - e.以行動努力提升人類群體、人民和文化之間的寬容和信賴。
- (2) 必要知識和技能的養成
 - a.有關文化不同面向的美學體驗；

- b.手藝技能、創造力和運動技能；
- c.培養認知和溝通的技能；
- d.熟練使用母語且能以第二國語和其他語言彼此互動；
- e.掌握資訊和通訊科技。

(3) 促成終身學習與提升教育品質

- a.依據本身的需要接受教學、輔導和支持；
- b.成長和學習成為個人和團體成員；
- c.學習社會化的技能；
- d.培養獨立和適時求取知識和各種合作技能；
- e.培養出正面的自我形象。

(三) 芬蘭官方課程文件之分析

上述芬蘭官方課程文件中，以下分別由理念、目標、內容與形式分析之：

表6 芬蘭官方課程文件《基礎教育法628/1998》、《2004基礎教育國家核心課程》分析表

分析類目	分析與論述
<p>理念分析 (價值/ 哲學)</p>	<p>芬蘭的國家核心課程以學生學習為本，「帶好每一個孩子」是其核心價值，對於學生的學習，除了強調其本身人格、自尊的正面養成，亦重視實用技能的擁有，以適應社會環境的變遷，可以看到人本主義、實用主義以及英國教育學者斯賓賽(H.Spencer)的「生活預備說」之教育理念在其教育價值觀中。</p> <p>此外，由於芬蘭是一個多族群的移民社會，芬蘭政府瞭解自己國家的弱點與優勢，對於來自世界各國的移民人口，以敞開心胸的開闊</p>

分析類目	分析與論述
	<p>政策來接納他們，在國家核心課程的「基礎教育的基本價值觀」中，對於多族群語言文化的教育清楚表明其立場，可見其重視與用心的程度；而我國也擁有多族群文化的特點，為了消弭族群紛爭與矛盾，從基礎教育開始著力是必要的，因此芬蘭政府的在課綱中的多元文化教育理念值得我國參考。</p>
<p>目標分析 (達至的地方)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學生人格的養成、成長為身心平衡的個人； 2. 成為社會一份子的道德責任感； 3. 生活所需的知識和技能（語言、溝通、資訊科技、手藝等技能）； 4. 促成終身學習、自我發展； 5. 培養獨立求取知識和各種合作技能； 6. 發展健康的自尊心與正面自我形象； 7. 提升文化知識水平； 8. 促成社會立足點的平等； 9. 確保整個國家的教育都能有適當的公正性。
<p>內容分析 (呈現哪些內容)</p>	<p>《基礎教育法 628/1998》：教育目標</p> <p>《2004 基礎教育國家核心課程》</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 基礎教育的基本價值觀 2. 國家的教育目標 3. 基礎教育的任務 4. 學習的觀念、方法 5. 學習的環境

分析類目	分析與論述
	<p>6.運作文化</p> <p>《2004 基礎教育國家核心課程》中，除了各科目的課程內涵，更有大篇幅著墨於學生學習的需求，例如學習的觀念、方法與學習環境、學生學習的輔助與支援、所使用的多元語言，皆有深刻的闡釋，可以看到芬蘭的國家課程不僅是知識本位，更是學生本位的課程文本。</p>
<p>形式分析 (寫法/ 格式)</p>	<p>芬蘭政府於 1988 年公布《基礎教育法》，明確規定「芬蘭國家教育委員會」必須公佈國家核心課程，各地區在 2006 年 8 月前皆應完成新核心課程的採用並編寫所規劃的課程。</p> <p>在《基礎教育法》中對於教育目標、實施、使用語言、課程科目、時數分配等，有明確法律規範；換句話說，該法令授與了「芬蘭國家教育委員會」負責編定國家課程的職權，亦使其編定國家核心課程時更有法律的依據，如此將不易造成國內各地區因實施課程綱要時的困擾與紛爭，此點值得我參考。</p>

陸、日本：具備生存能力

日本的國家官方課程文件主要為學習指導要領，並在第 1 章總則中說明學校課程需依據 1947 年頒佈的《教育基本法》及《學校教育法》。自 1947 至 2008 年，國小、國中學習指導要領共歷經六次修訂，1998-1999 年的修訂，以「培養生存能力」、「重視寬裕教育」、「擴大選修學習內容」及「重視體驗式的學習」為主要方向，將課程內容削減近 30%；近年來，因國際教育評比的結果顯示，日本學生國際評比排名下降，競爭力衰退（林堂馨，2008），「寬鬆」政策開始受到社會各界質疑，當時的文部科學大臣於 2005 年向中教審提出「全面檢討現行課程」的諮詢，進行長達 3 年的審議，於 2008 年公佈修訂後的《小學學習指導要領》、《中學學習指導要領》，

並明訂小學從 2011 年、前期中學從 2012 年開始全面實施（林宜臻，2010）。而學習指導要領中，說明學校課程的實施必須依據《教育基本法》、《學校教育法》，「具備生存能力」乃是日本近一波課程改革的主要方向與目標，以下即針對上述文件說明之。

（一）《教育基本法》（2006 年）所揭櫫的教育目的與教育目標

- 1.教育目的：培養人格的完成，以及具備身為和平民主國家與社會形成者之必要資質的身心健全國民。
- 2.教育目標：
 - （1）培養使之具有廣博的知識與教養、追求真理與態度、豐富的情操與道德心，以及健康的身體。
 - （2）尊重個人價值並拓展其能力；培養使之具有創造性、自主性及自律的精神；重視職業及生活，培養使之具有勤勞的態度。
 - （3）重視正義與責任、男女平等、自他的敬愛與互助；培養使之具有公共精神，能主動參與形塑社會規劃及協助社會發展的態度。
 - （4）培養使之能尊重生命、崇尚自然及保護環境。
 - （5）培養使之。

（二）《小學校學習指導要領》、《中學校學習指導要領》（2008 年）的課程編排方針

- 1.以學生均衡發展為目標，經充分考量地方與學校之實際狀況、以及學生身心發展階段與特性等編排適當的教育課程，並為達成上述所列目標從事教育工作。
- 2.實施學校教育活動之際，各學校應以培養學生「生存能力」為目標，於運用創意巧思展開具有特色之教育活動的過程中，須努力讓學生確實習得基礎的、基本的知識及技能；
- 3.培養活用上述知識與技能解決課題時必要之思考力、判斷力、表現力等其他

能力；

4.養成主動學習的態度，充實啟發個性之教育；

5.考量學生的發展階段，充實學生的語言活動，並與家庭合作，以確立學生的學習習慣

(三) 日本官方課程文件之分析

上述日本官方課程文件中，以下分別由理念、目標、內容與形式分析之：

表7 日本官方課程文件《教育基本法》、《小學校學習指導要領》、《中學校學習指導要領》分析表

分析類目	分析與論述
理念分析 (價值/ 哲學)	<p>日本的近一波課程改革是對「寬裕教育」的檢討，「生存能力」為所揭示的主要教育價值、理念，包含了基本知識、技能的活用，思考力、判斷力及表現力的展現；此外，要養成主動學習的態度、語言溝通及良好的學習習慣。教育的最終目的，就是培養一個貢獻於國家與社會的健全國民。</p> <p>日本是一個重視檢討的國家，因為國際評比的結果引起國內教育改革的聲浪，學科知識重新抬頭，對傳統文化的尊重在這一波改革中也格外強調，《教育基本法》明白指示要尊重自己本國的「文化傳統和精神」，展現了對前一波教改「寬裕教育」的不信任。</p>
目標分析 (達至 的地方)	<ol style="list-style-type: none">1.廣博的知識與教養2.豐富的情操與道德心3.健康的身體4.尊重個人價值並拓展其能力5.具有創造性、自主性及自律的精神

分析類目	分析與論述
	<p>6.重視職業及生活</p> <p>7.重視正義與責任</p> <p>8.具有公共精神</p> <p>9.尊重生命</p> <p>10.保護環境</p> <p>11.尊重傳統與文化</p> <p>12.尊重他國及奉獻於國際社會和平發展的態度</p>
<p>內容分析 (呈現哪 些內容)</p>	<p>《教育基本法》</p> <p>1.教育目的</p> <p>2.教育理念</p> <p>《小學指導要領》、《中學指導要領》</p> <p>教育課程編排之一般方針</p>
<p>形式分析 (寫法/ 格式)</p>	<p>日本國家課程的教育目的、目標並未在《小學指導要領》、《中學指導要領》中說明，而是揭櫫於其法源依據《教育基本法》，並在學習指導要領的第1章總則中，開宗明義表示學校課程需依據《教育基本法》及《學校教育法》。</p> <p>《小學指導要領》、《中學指導要領》總則中，則陳述教育課程編排的一般方針，可窺見其課程規劃的基本理念。</p>

柒、紐西蘭：為了學生的學習

紐西蘭教育以往亦具有中央集權式的特質，制訂中小學階段的總課綱及各領域的課綱，強調對各級各類學校課程應有的規範與台灣相仿，近年則改採權力下放的

方式，以綱要及能力指標為本，教師不再照本宣科，逐漸轉變為具彈性發展、沒有教科書的自編課程；1993年，紐西蘭教育部正式公布課程大綱，做為全國一至十三年級課程實施時的依據，又因應社會環境變遷，歷經檢討與修正，於2007年11月公布最新的課程綱要《紐西蘭課程》(The New Zealand Curriculum)，並明訂於2010年開始實施，新的課程綱要言明其主要功能是為了學生的學習，以及學校在規劃和檢視自己的課程時訂出一個方向(李駱遜，2010)，下表分析之。

(一)《紐西蘭課程》⁷(2007年)的教育願景、價值、關鍵能力

1.願景：

- (1)有信心(Confident)：對自己有正向的認同、有動機且可信賴、富機智、進取心與創業精神，且活潑愉快的；
- (2)與他人連結(Connected)：與他人有好的關係、有效使用溝通工具、和土地與環境連結、成為社區的一員與國際的公民；
- (3)積極參與(Actively involved)：參與許多生活情境、能夠貢獻於紐西蘭社會、文化、經濟與環境的福祉；
- (4)終身學習者(Lifelong learners)：會讀與算、批判與創意的思考者、知識的積極尋求者、使用者與創造者、精明的決定者。

2.價值：

- (1)卓越(Excellence)：立大志向，即使在面臨困境時仍堅持不懈；
- (2)創新、探究和好奇心(Innovation, inquiry, and curiosity)：鼓勵學生有批判、創新、與反省性的思考；
- (3)多樣性(Diversity)：發現不同於我們的文化、語言和傳統；
- (4)公平(Equity)：珍視公正和社會正義所獲得的公平；

⁷ 在《紐西蘭課程》課程中，表述了此國家課程發展的八項原則：1.高期待，期待所有的學生的最佳表現；2.《懷唐伊條約》(Treaty of Waitangi)的原則，所有的學生都有機會獲得知識；3.課程能反映出紐西蘭文化的多樣性、歷史與各民族傳統；4.課程需具包容性；5.鼓勵學生學習如何學習；6.支持家庭與社區、毛利社區；7.提供連貫性的銜接；8.聚焦於未來。

(5) 社區與參與 (Community and participation)：為了共同的利益；

(6) 生態永續 (Ecological sustainability)：維護與關注環境；

(7) 誠實 (Integrity)：誠實、有責任感、表現道德的行為；

(8) 尊重 (Respect)：尊重自己、他人和人權。

3. 關鍵能力：

(1) 思考 (Thinking)：成為有能力的思考者和問題解決者，積極尋求、使用和創造知識，也能展現出自己的學習、個人的知識與習慣、會提問、挑戰基本的假設；

(2) 使用語言、符號和文本 (Using language, symbols and texts)：會在不同的情境中詮釋文字、數字、形象、動作、隱喻和技術。能辨識語言、符號或文本不同會影響到人們理解和溝通回應的方式。並能有自信的使用科技、提供資訊及與他人溝通；

(3) 自我管理 (Managing self)：有進取心、足智多謀、可信賴的、愉快的，會建立個人的目標、計畫、設計、設定高標準，並有挑戰的策略、知道何時該領導、何時該隨同或是獨立行動。

(4) 與他人的關係 (Relating to others)：與他人關係良好則能開啟新的學習，並在不同的環境中扮演不同的角色，知道自己的言行會影響他人，知道何時該競爭、何時該合作，為了有效的一起工作，會提出新的趨向、想法與思考方式。

(5) 參與和貢獻 (Participating and contributing)：能有歸屬感，也對參與新情境有自信，瞭解在社會、文化、自然與經濟環境中有平等的權利、角色、責任、貢獻的重要性。

(二) 紐西蘭官方課程文件之分析

下表分別由理念、目標、內容與形式分析紐西蘭官方課程文件--《紐西蘭課程》：

表8 紐西蘭官方課程文件《紐西蘭課程》分析表

分析類目	分析與論述
<p>理念分析 (價值/ 哲學)</p>	<p>紐西蘭的國家課程清楚說明「學生的學習」為其課程構思的核心，從願景、價值觀與關鍵能力的論述，約略可以看到三個層次：在學生方面，強調自信心、進取心、創新能力、思考力等自我管理能力；與他人、社會互動方面，重視學生的語言、符號、科技的溝通使用能力，並能積極參與社區以貢獻社會；在面對未來方面，積極探索全球化、國際化，所以重視學生對於多元文化的接受、尊重與包容。</p> <p>上述為紐西蘭課程所建構的圖像，英國教育學者斯賓賽(H.Spencer)的「生活預備說」之教育理念在其中非常鮮明。</p>
<p>目標分析 (達至的 地方)</p>	<ul style="list-style-type: none"> (一) 思考者和問題解決者 (二) 能夠使用語言、符號和文本與他人溝通 (三) 良好的自我管理能力 (四) 與他人關係良好 (五) 參與和貢獻、有歸屬感
<p>內容分析 (呈現哪 些內容)</p>	<p>在「願景」中看到了對年輕人的整體期待，並清楚提出課程規劃的「原則」，說明此課程的「價值觀」，定義五項關於學習、有效參與社會及強調終身學習的「關鍵能力」。</p>
<p>形式分析 (寫法/ 格式)</p>	<p>紐西蘭課程文本一開始即以一張圖清楚呈現其國家課程的圖像，如附錄3。圖像中首先闡述課程「願景」，接續從願景中釐出「價值」、「關鍵能力」與「學習領域」，在這樣的理念與構思下需遵從的「原則」，而後到「學校課程」層級。</p> <p>圖像之後，即針對上述這些概念進行論說與闡釋，每一個概念至少有一整頁的篇幅，可讓閱讀者清楚理解所構思的課程圖像所有成份</p>

捌、綜合分析

上述針對七個國家/地區的課程官方文件之分析，由於各個國家的國情背景、文化傳統殊異，對於國家未來的發展觀點亦影響了教育政策走向，其理念與目標的撰述可大致看到從五個角度為出發：

- (一) 從政策面撰述：美國、中國大陸，其課程理念中明顯看到國家的政策理想與發展滲入課程的理想之中。美國在意的是世界強權，教育是為國家培養具全球競爭力的未來國民；而中國大陸仍回歸中華民族的復興，強調國家元首領導人的“鄧小平教育理論”。
- (二) 從課程組織面撰述：中國大陸、美國。中國大陸國家課程中一再闡釋要改變課程內容“難、繁、偏、舊”和過於注重書本知識的現狀；而美國在《共同核心國家標準》中，闡述其目標內容必須是嚴謹、清楚、明確具體的，可教學、可學習以及可評量的。
- (三) 從學生角度：英國、香港、芬蘭、紐西蘭、日本，這五個國家/地區明顯看到以學生為中心的理念來論述其國家的課程理想，對於學生的興趣、成長需求多所著墨，課程關注的是發展學生與自己、他人、環境之間的關係。
- (四) 從生活預備角度：芬蘭、紐西蘭，這兩個國家雖以學生學習為課程中心，但最終目的仍強調需具備未來生活的能力，也就是強調學生所學的技能都是為未來作準備，重視其實用價值；而美國近年的教育政策主軸亦不斷強調高中教育階段以前，需讓所有學生具備進入大學或職場的準備，也可窺見生活預備的理念。
- (五) 重視傳統文化、民族主義：日本、中國大陸，一直是強調民族文化的兩個國家，如日本雖曾大膽跨出「寬裕教育」的教育主張，但仍不敵恢復傳統文化的優越自信。

下表為七個國家/地區的官方課程文件在理念與目標上的綜合歸納。

表 8 七個國家/地區官方課程文件綜合歸納表

國家	理念	目標	撰述立場
美國	<ol style="list-style-type: none"> 1. 做好進入大學或職場的最佳準備； 2. 實現國家世界第一； 3. 公平、正義、扶持弱勢、獎勵優勢； 4. 「縮短差距」。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 升學與職業的預備 2. 終身學習 3. 營造安全、有紀律的學習環境 3. 數學與科學能力的優越展現 4. 閱讀優先 5. 公民責任 6. 教育的公平機會、縮短差距 7. 獎勵優秀者 8. 義務教育需具備競爭力 9. 鼓勵創新 10. 家庭、社區與學校共同分 11. 擔教育的責任 12. 通過高層次技能的應用知識 13. 讓學生能與國際社會評比 	<p>政策面、課程 組織面</p>
英國	<ol style="list-style-type: none"> 1. 發展適性化學習； 2. 培養學生成為公平、正義的世界公民。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>成功的學習者</u> <ul style="list-style-type: none"> • 基本的學習技能 • 創造力、機智、鑑別能力和問題解決 • 自我思考、問題評估 	<p>從學生角度</p>

國家	理念	目標	撰述立場
		<ul style="list-style-type: none"> • 溝通能力、錯誤中學習 • 獨立與群體學習 2. <u>有自信的個體</u> <ul style="list-style-type: none"> • 自我價值與意識 • 良好關係的建立 • 情緒處理 • 獨立、主動與自我組織 • 健康的生活方式 • 危機處理 • 自我瞭解與抱負 • 嘗試與把握機會 • 保持開份的態度面對世界 3. <u>負責任的公民</u> <ul style="list-style-type: none"> • 充分準備 • 進取心 • 尊敬與誠信 • 瞭解與尊重多元文化與差異 • 人權的重視 • 改善生活與全球環境 	
中國	1. 為了中華民族的復興，為	1. 培養學生積極主動的學習態	政策面、課程

國家	理念	目標	撰述立場
大陸	<p>1. 了每個學生的發展；</p> <p>2. 教育要面向現代化，面向世界，面向未來；</p> <p>3. 每位學生發展成為「整體的人」。</p>	<p>1. 度；</p> <p>2. 培養學生形成正確價值觀；</p> <p>3. 適應不同地區和學生發展的需求；</p> <p>4. 體現課程結構的均衡性、綜合性和選擇性；</p> <p>5. 關注學生的學習興趣和經驗；</p> <p>6. 發揮評價促進學生發展、教師提高和改進教學實踐的功能；</p> <p>7. 增強課程對地方、學校及學生的適應性。</p>	<p>組織面、重視傳統文化與民族主義</p>
香港	<p>1. 學會學習</p> <p>2. 樂於學習、善於溝通、勇於承擔、敢於創新」；</p> <p>3. 培養五育均衡發展的學生；</p> <p>4. 能夠終身學習與創新；</p> <p>5. 為進步的社會和自由的民主做努力；</p> <p>6. 貢獻於國家和世界的前途。</p>	<p>1. 具有責任感</p> <p>2. 認同國民身份</p> <p>3. 養成閱讀習慣</p> <p>4. 重視溝通的語文能力</p> <p>5. 學習能力(創意思維與獨立學習)</p> <p>6. 掌握基礎知識(八個學習領域的知識)</p> <p>7. 建立健康的生活方式</p>	<p>從學生角度</p>
芬蘭	<p>1. 帶好每一個孩子；</p>	<p>1. 學生人格的養成、成長為身心</p>	<p>從學生角</p>

國家	理念	目標	撰述立場
	<p>2.重視實用技能的擁有，以適應社會環境的變遷；</p> <p>3.重視多族群語言文化的教育。</p>	<p>平衡的個人；</p> <p>2.成為社會一份子的道德責任感；</p> <p>3.生活所需的知識和技能（語言、溝通、資訊科技、手藝等技能）；</p> <p>4.促成終身學習、自我發展；</p> <p>5.培養獨立求取知識和各種合作技能；</p> <p>6.發展健康的自尊心與正面自我形象；</p> <p>7.提升文化知識水平；</p> <p>8.促成社會立足點的平等；</p> <p>9.確保整個國家的教育都能有適當的公正性。</p>	<p>度、從生活預備角度</p>
日本	<p>1.具備生存能力；</p> <p>2.基本知識、技能的活用；</p> <p>3.思考力、判斷力及表現力的展現；</p> <p>4.養成主動學習的態度、語言溝通及良好的學習習慣；</p>	<p>1.廣博的知識與教養；</p> <p>2.豐富的情操與道德心；</p> <p>3.健康的身體；</p> <p>4.尊重個人價值並拓展其能力；</p> <p>5.具有創造性、自主性及自律的精神；</p> <p>6.重視職業及生活；</p>	<p>從學生角度、重視傳統文化與民族主義</p>

國家	理念	目標	撰述立場
	<p>5.培養一個貢獻於國家與社會的健全國民。</p>	<p>7.重視正義與責任； 8.具有公共精神； 9.尊重生命； 10.保護環境； 11.尊重傳統與文化； 12.尊重他國及奉獻於國際社會和平發展的態度。</p>	
紐西蘭	<p><u>為了學生的學習</u></p> <p>1.學生方面，強調自信心、進取心、創新能力、思考力等自我管理能力的；</p> <p>2.與他人與社會互動方面，重視學生的語言、符號、科技的溝通使用能力，並能積極參與社區以貢獻社會；</p> <p>3.在面對未來方面，積極探索全球化、國際化，重視學生對於多元文化的接受、尊重與包容。</p>	<p>1.思考者和問題解決者； 2.能夠使用語言、符號和文本與他人溝通； 3.良好的自我管理能力的； 4.與他人關係良好； 5.參與和貢獻、有歸屬感。</p>	<p>從學生角度、從生活預備角度</p>

第四節 我國課程綱要理念與目標的發展趨勢與

相關議題

本節主要探討我國課程綱要/標準的歷史轉變、相關評述與研究，以瞭解我國課程綱要歷經國民政府遷臺、解嚴，直到近年教育改革開放的一連串發展歷史脈絡，再以系統圖像的架構分析我國歷年課程標準/綱要的內涵，期望能探析在時空背景脈絡之下，其所呈顯的課程視野與教育核心。

壹、我國課程綱要的發展與演變

台灣自 1949 年遷台以來，國民教育經歷多次重要改革，其中最為重大的改革即為民國 57 年起實施九年國民教育；以及隨著歷史、社會、政治、經濟環境的變遷中，課程標準(綱要)亦不斷修訂符合時代需求。

首先，國民政府自遷台後的，國民中小學《課程標準》(綱要)共經歷6次重大變革，包括1948、1952年、1962年、1968年、1972年、1975年、1983年、1993年，在這「一綱」的課程標準中訂定國民教育的課程總目標、科目與節數、實施通則，以及各科教學目標、教學時數、教材綱要、實施方法等，做為學校選編教材、實施教學之依據。80年代初的台灣，面臨國家競爭力的呼籲，以及整體社會對教育改革的期待，1996年在教改審議委員會的《總諮議報告書》中直指課程分科太細、教材不夠生活化、上課時數太多等問題，隨之啟動新一波課程改革，在1998年教育部頒布《九年一貫課程總綱綱要》，國民教育階段課程面臨重大的改革與衝擊，包括從標準邁向綱要，教育目標轉變為能力指標，重視學校本位課程發展，教學以課程統整為原則，以學習領域取代學科，並融入重要六大教育議題，並於民國97年同時頒布民國100年實施的微調課綱並增加「海洋教育」成為第七個議題等等，上述重要課程變革反映出社會對教育之批判與期待，也顯示課程綱要處於持續立論中並不斷修正的文本與實踐，更反映出整體國民教育從中央集權走向分權治理之趨勢，課程綱要在立論過程中將更需要納入更多公共論述的空間。

以下將從課程標準/綱要的概述、九年一貫課程頒佈前、後分別論述之：

一、課程標準/綱要之概述

台灣課程從標準到綱要象徵權力與社會的重新分配與控制，然而，對於課程綱要文本本身的解讀，在專家學者、行政機關相關人員、家長、教師各有不同，究竟課程綱要的存在對於目標、教材、課程、教學等的規範性與作用分別是什麼？作為指引？還是作為績效評鑑？它如何能夠符合不同角色的需求與期待？楊龍立(2010)在關於台灣課程綱要核心架構之研究中，即針對課程綱要核心架構提出四個主要的內涵（目標、內容、方法、評鑑），目標的部分，在全世界各個國家都一樣會列出目標，它就是企圖想要達成的、要標榜的、要預期的一些理想、一些特色，目的來自於結果。此外，課程綱要架構特質差異性極高，不同的時期來自於相異的文化、地域所出現的綱要架構都反映它各自的特色；而且綱要架構本身是可以多重的，譬如說單單一個目標，就有完整的目標體系，例如從教育宗旨到教育目的、再到課程目標，課程目標在下面到學科的目标、學科課程目標，再往下到所謂的教學目標，諸如此類，整套的體系，反映了綱要。最後每一個課程綱要架構都應該有其論述基礎，因為這個架構會反映出來特定的價值判斷，包括知識論跟教育主張（洪詠善，2010）。

二、九年一貫課程綱要頒佈前

羊憶蓉（1994）在「教育與國家發展—台灣經驗」文中論及課程修訂常伴隨黨國集權控制的思想與主張，多半是被配合經濟發展計畫的政策，被視為國家人力發展與思想管控的策略，因此許多課程標準的文本，以及課程制度運作的架構不僅包含官方的支配手段，更有意識形態的涉入，整個過程可謂國家機器霸權的一部分。周淑卿（1996）亦提到課程自由化是在解嚴後出現的趨勢，而我國課程自由化的情形正好與英美相反，英美由開放漸趨控制，而我國是由控制漸趨開放，逐漸走向英美國定課程所謂「弱控型態」的課程結構。張佳琳（2002）則認為解嚴前的課程標準修訂，不過是一種對於官方權力與掌控的再製與修正，僅限於課程標準內容的修訂；而解嚴後社會結構的轉變與影響，致使長久處於主控位置的教育部，忽略了課程本身該有的正當性與合理性，造成官方與民間關係的緊張；換言之，解嚴後課程

改革運動的意義，象徵著對傳統封閉式、工具性的課程定義一種崩解與重組，以及追求課程的正當性與合理性的再建構過程。

薛曉華（1994）認為過去的教育呈現出一種文化的再製與霸權的控制體系，如大中國主義的教育、大漢沙文主義的教育、傳統價值觀導向，強調復興中華文化的教育；教育意識型態中結構功能主義的主導、對左派思想的打壓；以人力規劃為主要目標的社會再製機制；另外教育也呈現出作為「國家主義」主導的控制體系，如黨化教育、三民主義教育、民族精神教育、反共教育的倡導。綜上所述，愈接近解嚴時期，課程內容「中國化」的特色愈有淡化的趨向（洪詠善，2010）。

三、九年一貫課程綱要頒佈後

國民中小學九年一貫課程是我國教育史上的一大變革，1998年啟動九年一貫課程正是解嚴後對課程的正當性與合理性的再建構的一項重要課程改革。黃嘉雄（2001）在財團法人國家政策研究基金會舉辦的九年一貫課程的省思與前瞻座談會中提及：「九年一貫課程改革過程中…打破了以往中央決定的模式，由中央、地方及學校共同參與，是台灣市民社會力的展現」。其研訂背景的特徵：

1. 市民社會活力的興起：民間團體或人士催生教育改革，甚至參與課程決策過程。
2. 邊陲聲音的湧現：向來被忽視、邊緣化的婦女團體、家長等發出的意見，激盪學科專家的主流聲音，影響了課程的實質內涵（洪詠善，2000）。
3. 知識場域疆界的跨越：民間社團和邊陲聲音跨越官方的疆界和教育專業的圍牆而參與課程決策。
4. 社會的權力分配離中化：中央、地方與學校之間呈現某種程度的課程決定權分工現象。
5. 政治性的溝通協商漸興、科層式的直接控制減弱，致使新管理主義控制型態的醞釀形成。

歐用生（2001：95）在《台灣中小學的課程管理：理念與實踐》指出：「過去，台灣地區的教育政策偏向中央集權，課程管理的概念甚為模糊，而且只限於國家層次，只在貫策國家課程政策…。但近年以來實施了一系列的教育改革，教育漸漸鬆綁，學校漸能自主；尤其是..教育部公布國民教育九年一貫課程總綱草案，授權中小學校

實施本位課程展，學校層次的課程管理才真正受到重視」；高新建(2004)、翁福元(2003)等人的研究或論述中也指出九年一貫課程改革是我國課程發展從中央集權轉向分權的重點時刻等這類的見解與觀點。莊明貞(2008)對於九年一貫課程重大議題的設計，認為其不僅反映了知識分配的多元化，並且強調統整傳統學科知識的基調中，突顯了知識社會建構的可能性，並企圖轉化民主社會價值，以及多元社會所強調的公平與正義。陳伯璋(1999)在「九年一貫新課程綱要修訂的背景及內涵」一文中，強調九年一貫課程改革的背景為社會的急遽變遷、國際化的客觀需求、民主素養的提昇以及教育改革的熱烈需求，並反映「反集權(或權威)、反知識本位(或專業)、反精英導向」的時代精神。

台灣課程從標準到綱要象徵權力與社會的重新分配與控制，然而，對於課程綱要文本本身的解讀，在專家學者、行政機關相關人員、家長、教師各有不同，究竟課程綱要的存在對於目標、教材、課程、教學等的規範性與作用分別是什麼？作為指引？還是作為績效評鑑？它如何能夠符合不同角色的需求與期待？

綜上所述，九年一貫課程綱要制定的時空脈絡與文化背景，是處於過去國家威權體制瓦解，教育場域中的各個行動者透過競爭與對抗爭奪資源，而行動者本身也有其主導權，依據自身的權力與立場針對各種教育政策建構作出相對的詮釋與因應，企圖掌握教育論述，進行再脈絡化至課程制度上，象徵新權力分配與社會控制的關係再現，以及對教育理念與知識建構的重新思考。

貳、國民教育法對國民教育階段教育宗旨的規定與演進

國民教育法是規範我國國民中小學階段教育方向與辦學的主要法律文件。國民教育法定於民國68年，其條文對於我國國民教育的宗旨、辦學形式與發展有引導的作用。因此，探討國民教育法中與課程綱要有關的內容與演變，有助於我們掌握我國國民教育思想方面的演變與脈絡，從而提供下一波課程變革的參考。下表示研究者彙整民國68年至今，國民教育法相關條文的演變。

一、國民教育法相關條文的演變

國民教育法相關條文演進彙整

條例	時間	條文內容	修正理由
第一條 立法依據	68年	國民教育依中華民國憲法第一百五十八條之規定，以養成德、智、體、群、美五育均衡發展之健全國民為宗旨。	
第四條 國民教育辦理之原則	68年	國民教育，以由政府辦理為原則	
	88年	<ul style="list-style-type: none"> • 國民教育，以由政府辦理為原則，並鼓勵私人興辦。 • 國民小學及國民中學，得委由私人辦理。 • 為保障學生學習權，國民教育階段得辦理非學校型態之實驗教育，其辦法由直轄市或縣（市）政府定之。 	<p>刪除「由政府辦理為原則之規定」，以排除國家壟斷國民教育、限制私人興辦國民教育之規定。</p> <ul style="list-style-type: none"> • 增訂第三項。
第七條 目的之達成與課程之安排	68年	<ul style="list-style-type: none"> • 國民小學及國民中學之課程，採九年一貫制，應以民族精神教育及國民生活教育為中心。 • 國民中學應兼顧學生升學及就業之需要，除文化陶冶之基本科目外，並加強職業科目及技藝訓練。 	
	88年	國民小學及國民中學之課程，應以民族精神教育及國民生活教育為中心，學生身心健全發展為目標，並注重其連貫性。	<ul style="list-style-type: none"> • 修正第一項課程之中心內容。應以民族精神及國民生活教育為中心來

			<p>設計。</p> <ul style="list-style-type: none"> • 原條文第二項刪除。中小學教育應以人的培育、發展為本，而非因應升學或就業的需要。
第七條之一 提供技藝課程選習	96年	為適應學生個別差異、學習興趣與需要，國民中學三年級學生，應在自由參加之原則下，由學校提供技藝課程選習，加強技藝教育，並得採專案編班方式辦理；其實施辦法，由教育部定之。	<p>一、本條新增。</p> <p>二、為提供國民中學學生生涯試探機會，奠定多元發展基礎，宜鼓勵選習技藝課程，俾利未來之生涯發展，爰增訂國中三年級學生選習技藝課程規定。</p>
第八條 課程綱要	68	<ul style="list-style-type: none"> • 國民小學及國民中學之課程標準及設備標準，由教育部定之 • 國民小學及國民中學之教科圖書，由教育部編輯或審定之。 	
	88	國民小學及國民中學之課程綱要，由教育部常設課程研究發展機構定之	課程綱要取代課程標準，修正

			為由常設課程研究發展機構定之。 • 原條文第二項刪除。
第八條之二 教科圖書之編審及選用	88	<ul style="list-style-type: none"> • 國民小學及國民中學之教科圖書，由教育部審定，必要時得編定之。 • 教科圖書審定委員會由學科及課程專家、教師及教育行政機關代表等組成。教師代表不得少於三分之一；其組織由教育部定之。 • 國民小學及國民中學之教科圖書，由學校校務會議訂定辦法公開選用之。 	本條係新增。為原第八條第二項條文之修正。

二、分析

國民教育法第一條即表示依據憲法，中華民國的教育宗旨係要培養德、智、體、群、美五育均衡發展之健全國民。民國 68 年的國民教育法規定「國民教育」以「政府辦理為原則」，民國 88 年增列「並鼓勵私人興辦」，可以看出「國民教育」在這二十年間隨著台灣政治與社會環境的轉變，它已從早期國家中心的「義務觀」逐漸轉變受教者為中心的「權利觀」。由歷年國民教育法的演變，「民族精神教育」與「國民生活教育」(68 年至今)一直是國民教育階段的課程中心，換言之，憲法所主張培養德、智、體、群、美五育均衡的國民係建立在民族精神教育與國民生活教育之基礎上。

前項以「民族精神教育」與「國民生活教育」為課程中心，反映了「國民教育」自 18 世紀創設以來，始終與國族意識的鞏固與國民基本素養之培養密切關聯。正如 *Andy Green(1990)* 在 *Education and state formation* 分析近代國家形成與國民教育發展的關係時，所提出的觀點：國民教育體系是整個國家形成的一部分，國家的性質決定了教育系統的性質。不過，隨著 19 世紀到 20 世紀初民族國家紛紛獨立完成，國家的

課題已從民族的情感認同問題，轉變到民主的公民社會問題，民族精神教育亦逐漸讓位民主的公民教育，甚至在 20 世紀後期隨著全球化的開展，更強調世界公民的培養。若此來看，我國國民教育法從 68 年至今一直沒有改變的「民族精神教育」為中心的課程內容，說明了直到 21 世紀的今天，「台灣」究竟是不是一個國家，或是怎樣國家，仍未獲解決，已至於在國民教育這種國族意識形態的內容仍需成為教育核心。

普遍教育與職業教育究竟該那個階段分流，在理論與實務一直是爭論的課題。從國民教育法來看，國家對於國中階段的學生，究竟是普通教育或是兼具未來職業教育的準備，亦出現數度的轉折。民國 68 年國民教育法顯然是普通教育與職業準備兼有，民國 88 年的國民教育法，對此做了修正與全新的詮釋，指出：中小學教育應以人的培育、發展為本，而非因應升學或就業的需要。不過到了 96 年國民教育法再次修正時，則以「提供國民中學學生生涯試探機會，奠定多元發展基礎」為理由，提出鼓勵學生選習技藝課程，俾利未來之生涯發展。

參、我國課程綱要理念與目標的研究與爭議

一、我國課程綱要的相關評述與研究

台灣自 1949 年政府遷台以來，國民教育經歷多次重要改革，其中最為重大的改革分水嶺是 1988 年台灣政治解嚴，象徵台灣從威權政治走向民主政治，隨著這些政治、社會、經濟環境的變遷中，課程標準(綱要)亦不斷修訂符合時代需求。國民政府自遷台後的，國民中小學《課程標準》從民國 37 年到 92 年經歷數次變革，92 年實施的九年一貫課程，將「課程標準」改成「課程綱要」。

周淑卿（1996）亦指出台灣課程自由化是在解嚴後出現的趨勢，我國這種課程自由化的情形正好與英美相反，英美是由開放漸趨控制，而我國是由控制漸趨開放，逐漸走向英美國定課程所謂「弱控型態」的課程結構。

台灣在解嚴前的教育發展，薛曉華（1996）認為呈現出一種文化的再製與霸權的控制體系，如大中國主義的教育、大漢沙文主義的教育、傳統價值觀導向，強調

復興中華文化的教育；教育意識型態中結構功能主義的主導、對左派思想的打壓；以人力規劃為主要目標的社會再製機制；另外教育也呈現出作為「國家主義」主導的控制體系，如黨化教育、三民主義教育、民族精神教育、反共教育的倡導。因此，民國 73 年到民國 84 年台灣民間教育改革運動，絕大部分都是將國家視為抨擊對象。

翁福元(2003)的分析亦指出 1998 年以前的我國的課程標準，往往在「政治意識形態」、「國家政策」或「滿足國家建設需要」下，課程目標與理想被擱置一旁。除了薛曉華、翁福元所提出的黨國意識形態引發爭論之外，解嚴前課程標準所隱含的類似「福特主義」統一課程標準與過度知識導向課程，造成填鴨式教育等現象，亦以引發許多學者的批評與爭論(石計生，1994；薛曉華，1996；曹亮吉、周麗玉，1996；張宏輝，1997；李遠哲，2002)。

然而，李博緯(2008)的研究卻指出，過去的課程與教育論述，多從國家意識形態與統治者權力運用等批判角度進行分析與探討，雖能指出部分問題缺失，卻也容易掩飾過去課程也有進步與具貢獻的一面。他引用吳靖國(1994)的研究指出，這種批判方式，無法使人真正獲得完整的知識體系，反而易使人民對教育現實產生誤解，進而反抗社會(李博緯，2008：28)。

基此，李博緯(2008)提出從「社會認識論」(social epistemology)的觀點，意欲擺脫過去研究偏重於政治權力的取向，改由從知識、權力與制度三者關係，透過歷史脈絡的分析，以探究「課程標準」在隨著社會發展所產生的演變中，究竟是那些東西被「納入」？那些觀點又在這一演變中被「排除」？為什麼？

李博緯所提的社會認識論取徑，提供了我們對課程綱要研究的另一取徑視域。他在他的研究中，透過社會認識論對歷年課程標準進行深度的分析與論述，企圖為「課程標準」演變過程中的每一項「排除」與「納入」，找到一個合理的說明，並力圖揭示那些對過去課程標準展開嚴厲批判的研究者、批判者、改革者，他們所提出的、所極力主張某些進步觀點，其實過去的「課程綱要」早已存在。不過，李博緯的分析，其實仍是從社會結構與權力的角度出發，對於人為什麼受教育？還是從社會存有論的立場，去證成其合理性，這將讓人、讓教育依舊落入為國家與經濟發展服務的消

極與被動位置。

李奉儒(2010)對九年一貫課程綱要的研究是從哲學基礎切入，他分析後指出，則指出，指出九年一貫課程受到多種理論觀點影響，有進步主義、批判教育學、實踐理性、後現代、人文主義、唯實論...。但因缺少完整的合理性說明，所以是個無合理邏輯論證與理論基礎的大拼盤。

李奉儒認為「今日在風起雲湧的教育改革中探討課程、教學與教育組織等的重新建構，或可說是對於來自後現代思潮的挑戰產生共鳴。但必須注意的是，既然沒有統一的後現代主義，自也不存有一致的、統一的後現代教育觀」(李奉儒，2003:333，轉引自李奉儒，2010)。不過，他卻也提出 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(李奉儒，2010)。

顯然，李奉儒雖同意九年一貫課程綱要的修訂有著如陳伯璋所分析的係反映了世紀末的時代精神：反「集權」(或權威)、離中化；反「學科本位」(或專業)、反知主義；反「精英」導向、多元化等(陳伯璋，1999)，但其仍主張應該要避免過度切割，或任意行之，而要有一能統攝與整合相關學說的學說理論來做為課程綱要的哲學基礎。這樣的觀點，李奉儒指出「實踐理性」就是這樣的理論。這或許也呼應了楊深坑對後現代教育改革的擔憂，要避免陷入「什麼都行」(Anything goes)的危機(楊深坑，1997)。

李奉儒引用 Alasdair MacIntyre(1987: 16-17)的實踐哲學觀點，來論述其對教育目的的看法與理解，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，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。那麼學校教育就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。因此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。

在此前提下，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(李奉儒，2010)。

由上探討可發現過去台灣在課程綱要發展，多偏重國家復興、道統延續與經濟發展的角度，課程綱要的研究取徑亦是從意識形態、權力關係、國家政經社會變遷或(教育)哲學流派類型進行分析與探討，以掌握課程綱要的發展圖像、隱含的權力關係或價值內涵。這樣探究取徑的優點是可針對問題焦點，深入探析；但受限之處即在此種取徑不易掌握課程綱要背後所隱含的系統性與整體性之圖像，甚至難免落入化約論的困境，或是在通過各種哲學派典分析，呈現部分真實，反而失去對理論立場與整體性的追求。

李奉儒提出的「實踐理性」作為一種能夠整合各學說的課程綱要理念的基礎，確實具有重要的啟發與意義。只是李奉儒在 2010 年這篇研究中對於究竟在此理論基礎下，順此而展開的課程理念與目標之圖像為何？包含那些？以及為什麼？卻沒有充分的展開。

二、課程綱要理念與目標的特色與實踐之爭論

九年一貫課程改革是台灣歷年來規模最大，也是台灣從威權邁向民主社會後的第一個大幅度課程改革，走過九年一貫課程改革，在探尋下一波新課程綱要系統圖像之建構時，我們實有必要特別檢視九年一貫課程改革的理念圖像及反思其實踐，以俾下一波課程改革之發展與建構。依據國家教育研究院籌備處 2008 年-2010 年已完成的「中小學課程發展之相關基礎性研究」研究報告，以及歐用生、李建興、郭添財、黃嘉雄(2010)受行政院研考會委託研究案《九年一貫課程實施現況之評估》，

試歸納 8 項爭議點，分析如下：

有關九年一貫課程的基本理念，九年一貫課程綱要開明義即指出其五大基本理念：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）。李奉儒(2010)分析指出，九年一貫所提出的理念與過去明顯不同，它揚棄了過去以「德智體群美」五育均衡發展的理念，轉而提出較難以理解的「人本情懷」，另外九年一貫課程也不談民族精神教育，而以「鄉土與國際意識」及「多元文化價值」取代；不談智育，而強調「能力」，強調「以生活為中心」，連科學知能之培養也著眼於「適應現代生活需要」；不談五育評量，而以「十大基本能力為依據的多元評量」取代。李奉儒(2010)更進一步提出對九年一貫「課程綱要」定位的理解，他指出可以用「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。

然而，對於這樣的課程理念圖像及典範轉移的合理性與理論基礎為何？李奉儒(2010)從理性主義、效益主義、進步主義、批判教學論、實踐理性、及後現代思潮等觀點，進行分析檢視指出「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。但這種混雜多種理論，卻讓九年一貫課程改革成為一個無合理邏輯論證與理論基礎的大拼盤。

李奉儒(2010)援引多位學者對九年一貫課程理論基礎的相關評論，進行分析指出：

1.歐用生(2005)，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，但能力導向的課程卻是行為主義的，其隱含的基本假設卻和前兩者完全不同。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。

2.楊洲松(2000、2001)，從後現代的觀點來對九年一貫課程綱要進行哲學分析，指出九年一貫課程歷經經典範轉移，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，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，即歐用生所稱之「披著狼皮的羊」。

3.蘇永明(2000)，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。但九年一貫課程十大基本能力，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。然而，九年一貫課程的十大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。澳洲於1990年代提出「為工作、為教育、為生活的關鍵能力」，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？換言之，這些基本能力是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，卻被我國誤用到中小學的普通教育階段。

四.李奉儒(2010)研究中，受訪的方永泉教授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，基本上乃從成人的角度與立場來思考。

由上歸納，李奉儒認為九年一貫課程綱要的爭議有：

(1)理論基礎適切性與借用的爭議；

(2)究竟是以「成人」角度或「學習者」角度思考課程的爭議

(3)基本能力的誤用導致缺乏適當性的爭議。

由上發現，九年一貫課程正如李奉儒(2010)訪談楊洲松教授時，楊教授所批判的有現代性的人文主義、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、實施等通通亂了套。

除了前述李奉儒的研究所指出的3項爭議點外，林永豐(2010)、李奉儒(2010)、方德隆(2010)的研究也指出了**第(4)項爭議**：「基本能力與各領域間的轉化缺乏邏輯關連的爭議」。他們認為，九年一貫課程綱要的一項重要特色，即是在課程目標之下，明列十大基本能力，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；然而，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？（林永豐，2010）。歐用生等人（2010）在研究中指出，以「能力」為本位的課程實踐缺乏實徵研究基礎、其內涵不夠明確。李奉儒（2010）亦指出，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，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。方德隆（2010）認為，九年一貫課程以培養國民的基本能力為要務，國民基本能力的養成有賴於各學習領域能力指標的轉化與落實，故課程目標(十項基本能力)與能力指標的銜接性是重要的，然而，現階段課綱中，課程目標與能力指標之間的關係僅有間接相關。

第(5)項爭議點是課程目標與基本能力之位階關係的爭議。楊龍立（2010）從訪談資料歸納出四項爭議：1.十大基本能力與總綱中的課程目標其實是一樣的，兩者之間的一致性太高，總綱中沒有必要重複呈現，兩者只要擇其一即可；2.課程目標是基本能力的上位概念，是目標再轉化為的能力，也就是課程目標透過教師教學及學生學習，才能使學生的十大基本能力展現出來；3.基本能力應改為關鍵能力或核心素養，十大基本能力應該是心智能力方向的引導，應該是大家都可以達成的，但綱要中所見之基本能力部分陳義過高，非一般學生即可達成，或許稱之為關鍵能力

或是核心素養會更恰當一些；4.基本能力之下應該要有執行的策略，目前對於基本能力的達成，在總綱中並沒有看到如何執行，從小學到高中之間對於同一能力的達成程度應該不同，可惜總綱中並未對這部份加以說明，因此容易讓執行面覺得基本能力不可行，理論上應該在基本能力之下訂出各階段之間的區別。

第(6)項爭議點是課程統整概念模糊的爭議。課程統整是九年一貫課程最核心之概念，但亦最具爭議。歐用生等人（2010）在其研究中指出，七大領域與課程統整之間的關係密不可分，針對七大領域的問題，包括：七大學習領域能否統整、相關學科合併成一大學習領域是否合理，例如健康與體育、藝術與人文以及社會等領域在課程統整的實踐上仍有分科教學的陰影；七大領域的時數分配限制課程統整的彈性。此外，除了七大學習領域合科或分科教學的紛爭，課程統整在九年一貫課程實施初期仍有許多問題，包括：課程統整概念模糊、學校為統整而統整，缺乏整體課程架構與組織，且大多忽視學習領域應有學習內涵；統整課程形式大多以「主題統整」為主，且無實質融入既有課程，造成師生額外負擔；跨學科統整下，教師只有分工而無協同合作（歐用生等人，2010）。

第(7)項爭議是校本課程逐漸失去原貌與真意的爭議。九年一貫課程中，校本課程賦予學校課程彈性與教師課程自主權力，鬆動了學校長年文化結構、改變教師觀念，強調共同思考描繪學校願景，然而政策設計時對校本課程定義的討論不足，交由基層各自解讀，使得部份將校本課程等同於特色課程，非為多數學生設計的課程，使得校本課程逐漸失去原貌與真意（張嘉育，2010）。在實施層面亦遭遇很多問題，例如：教師是否投入參與、行政支援與責任分擔、社區資源多寡、缺乏系統性的校本課程評鑑機制、彈性節數規劃困難、國中升學體制的影響（歐用生等人，2010）。其中，彈性學習節數的設置原期盼可以發揮促進學校本位課程與教師課程專業發展之功能，故有其必要性，然而，在教育部本身政策變動、教育行政機關要求增加課程、升學考試與學力檢測之辦理、學校行政考量等因素，影響彈性節數操之於學校和教師的部分甚微，此外，各學習領域有限時間、學生學習條件，以及教師過去教學的習慣，讓彈性課程成為各領域「借用」的共同標的（張嘉育，2010）。

第(8)項爭議點是不重視德育課程的爭議。方德隆(2010)在其研究中指出，專家學者普遍認為品德教育相當重要，為免於被社會大眾質疑九年一貫課程缺德的矛盾，建議於總綱做宣示，說明並陳述品德教育隱含在十大基本能力及相關的學習領域內涵中。

總結來說，雖然部份學者觀點並不代表整體社會對於九貫課程改革的觀點，這也是我們在揉合課程理論時必須謹慎視之的。事實上，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。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（陳伯璋，1999）

楊龍立（2010）在研究中指出，一個國家課程的制定，必需在過程中說明課程制定的理念與想法，理念應該包含國家教育目的、課程觀的演進、課程的哲學基礎或是理論依據，綱要的重點有哪些、如何運用綱要來進行課程與教學之運用、綱要的運用中可能產生的困難和挑戰等。基本上，課程理念的闡釋在課程綱要的制定上是很重要的一環，國家發展的需求、社會的期待以及期望培養什麼樣的未來公民，在理念的部分都應該說明清楚，而且，課程綱要不該是侷限於某些少數人閱讀的文件，因之基本理念的內涵應說明清楚。又誠如李奉儒(2010)所指出「課程是朝向獲得目標的活動計畫」。因此，在邏輯上課程目標的決定優於內容與方法選擇，亦即除非朝向的目標很清晰，否則課程設計就不具有意義，課程將變成「一個沒有頭的怪物」。同時，課程綱要必需努力：(1)讓「基本理念」、「課程目標」及「基本能力」環環相扣，課程理念是課程綱要中核心的想法，而課程目標即是將這核心想法化為實際可行的方法策略；(2)三者必需扣緊學生基本能力和符應現實的社會脈動；(3)要「對本土歷史文化的基本關懷」，不能脫離生活世界的歷史文化脈絡(各種人的觀念、兒童的觀念、教育的觀念、學習的觀念等等)（李奉儒，2010；楊龍立，2010）。

肆、小結

從前述分析我們可反思，課程系統的理論基礎並非在既有的許多西方課程理論中做出選擇，而應參酌以往課程改革的歷史經驗(包括課程推動機構、師資培訓、中小學教育差異等)，先確定台灣中小學教育的核心價值，就可行性、系統性及永續性

等原則，揉合符合該核心價值之課程理論定調之。面對永遠不確定與日益複雜的現象世界，如何通過人類認知能力的有限性，如何為未來學校教育錨定立基、指引方向、辨明價值與規範行動，就成我們未來的挑戰。

第三章 研究設計

本計畫將以教育部 2008.6-2010.6 期間的「中小學課程發展之相關基礎性研究」研究報告為主要參據(若干整合型研究目前尚在進行中),運用下列途徑進行研究資料彙整、探討,以擬議課綱的理念與目標:

一、文本分析

蒐集國內外中小學綜合類課程之相關文獻報告,進行閱讀與分析,作為本研究之基礎。其中,下列文本將做為本研究的主要參據:

- 教育部「中小學課程發展之相關基礎性研究」2008-2010 年研究報告
- 台灣歷年課程標準、綱要的理念與目標
- 世界主要國家國民教育課程標準(綱要) 的理念與目標
- 台灣現行相關國教法令
- 教育部相關施政及報告
- 近期課程綱要爭議相關研究
- 相關課程與教學論著

二、焦點座談

1.對象

研究進行秉持多方參與和對話慎思的精神,適時邀請學者專家、教師團體、家長團體、中央及縣市國教輔導團團員等進行焦點,增加雙方間的互動和合作,以使研究結果能如同多面繞射的水晶體一般,進行「更深入的、更複雜的,卻終究並非是全面的瞭解」(Richardson, 2000: 934)。

2.焦點議題

- 應然層面:未來課程綱要課綱要建構怎樣的願景與方向?其理由為何?
- 實然層面:這些課綱理念與目標在實踐過程中可能遭受那些爭議?如何處理?
- 或然層面:在教育理想和社會現實間,怎樣適切的修改本計畫所擬議的草

案？

3.座談場次與概要

本子計畫於100年5月期間，與總計畫、子計畫一共同召開3次（北、中、南區）焦點座談會議，其時間、參與人員與座談的主題概述如下表，座談意見詳如附錄2：

次別	時間	地點	參與人員	主題及內容概要
1	2011/5/9北區座談會議	本院臺北院區	陳國川教授(國立臺灣師範大學)、孫劍秋教授(國立臺北教育大學)、鐘靜教授(國立臺北教育大學)、陳麗華教授(臺北立教育大學)、符碧真教授(國立臺灣大學)、陳思玳校長(新竹市陽光國小)、林壽福教師(臺北市興雅國中)、羅美娥校長(臺北市西松高中)、楊益風教師(臺北市三玉國小/臺北市教師會)、謝國清理事(全國家長團體聯盟)	就國民中小學課程綱要的世界、人類與學校等系統圖像內涵及彼此關係的適切性，以及是否同意本研究基於軟政策的優點，提出課程綱要應該透過法律程序與相關軟政策方法獲得其正當性，以發揮保障學生學習權、家長親權與教師專業權之教育基本權，以分區座談的形式，請北部地區專家學者教授提供寶貴意見。
2	2011/5/16中區座談會議	國立中興大學	黃鴻博教授(國立臺中教育大學)、趙育興教師(臺中市惠文高中)、梁福鎮教授(國立中興大學)、陳世佳教授(東海大學)、王俊斌教授(國立中興大學)、蔡清田教授(國立中正大學)、李永烈校長(台中德化國小)、黃建勳教師(南投縣育英國小)、顏振寧監事(全國家長團體聯盟)	就國民中小學課程綱要的世界、人類與學校等系統圖像內涵及彼此關係的適切性，以及是否同意本研究基於軟政策的優點，提出課程綱要應該透過法律程序與相關軟政策方法獲得其正當性，以發揮保障學生學習權、家長親權與教師專業權之教育基本權，以分區座談的形式，請中部地區專家學者教授提供寶貴意見。
3	2011/5/23南區座談會議	國立臺南大學	彭蕙芬教師(高雄市獅甲國中)、黃惠美教師(臺南市五甲國小)、姜添輝教授(國立臺南大	就國民中小學課程綱要的世界、人類與學校等系統圖像內涵及彼此關係的適切性，以及是否同意本研究基於軟政策的

		學)、吳美瑤教授(高雄師範大學)、李奉儒教授(國立中正大學)、王慧蘭教授(屏東教育大學)、莊崑謨校長(臺南市西門國小校長)、陳進明校長(臺南市安平校長)、吳美訓監事(全國家長團體聯盟)	優點，提出課程綱要應該透過法律程序與相關軟政策方法獲得其正當性，以發揮保障學生學習權、家長親權與教師專業權之教育基本權，以分區座談的形式，請南部地區專家學者教授提供寶貴意見。
--	--	--	---

三、諮議研討

1. 研究小組及整合型計畫定期研議

本計畫將定期(約每月1次)參與所屬整合型研究的聯席會議，討論研究內容及方法。99.4至100.6期間，經由聯席會議的研討，擬議下一階段中小課程綱要草案。本整合型計畫共召開13次聯席會議，其時間與討論主題簡要說明如下：

A. 時間：2010/04/29第1次聯席會議

會議內容：確定整合型計畫主持人與共同主持人，以及兩個子計畫。並建議思考計畫名稱由「國民中小學課程綱要理念與取向之研究」更名為「國民中小學課程綱要理念與圖像(picture)之研究」之可能性。

B. 時間：2010/05/29第2次聯席會議

會議內容：規劃本整合型研究案的進程與預期目標。整合計畫更名為「國民中小學課程綱要系統圖像之研究」，其研究範疇涵攝人類圖像(人觀)、世界圖像(世界觀)、學校圖像(學習觀)及其關係網絡等。同時確定本研究案之整合計畫、子計畫一與子計畫二等三者間的研究範疇、分工與合作。

C. 時間：2010/06/25第3次聯席會議

會議內容：針對審查意見回覆與計畫修正情形；為厚實本整合型研究之理論基礎，將研讀<The self-organizing Universe>(自組織的世界)、<Curriculum Theory>，整理重點資料，以形塑研究之架構。

D.時間：2010/07/28第4次聯席會議

會議內容：討論整合型計畫架構及內涵，內涵包括「思維典範」、「相關課程理念」及「課程基本圖像」；研究架構宜同時顧及：(1)理論依據；(2)當前文明、社會及教育的反省；(3)未來教育的圖像、價值與願景。

E.時間：2010/08/30-31第5-6次聯席會議

會議內容：規劃從課綱之法制關係與正當性演化、複雜科學的理論思維、台灣相關議題的歷史反思、「中小學課程發展之相關基礎性研究」的相關建議等四大部分，進行文獻的回顧與論述，做為本研究之立論基礎，並初步規畫出本整合型計畫之研究章節架構。

F.時間：2010/09/21第7次聯席會議

會議內容：討論研究章節架構，並釐清文獻的四大部分的內容及其間邏輯關係。

G.時間：2010/10/18 第8次聯席會議

會議內容：就 98 年已完成的「中小學課程相關之課程、教學、認知發展等哲學基礎與理論趨向」(蔡清田主持)研究成果進行研讀與討論，以厚實本研究之理論基礎。

H.時間：2011/1/17 第9次聯席會議

會議內容：有關「國民中小學課程綱要系統圖像之研究」研究進度及 100 年研究規劃。

I.時間：2011/3/7 第10次聯席會議

會議內容：有關「國民中小學課程綱要系統圖像之研究」研究進度以及世界、人類、學校圖像文稿資料。

J.時間：2011/3/28 第11次聯席會議

會議內容：討論「國民中小學課程綱要系統圖像之研究」世界、人類、學校
圖像文稿資料以及焦點座談規劃。

K.時間：2011/5/3 第12次聯席會議

會議內容：有關「國民中小學課程綱要系統圖像之研究」世界、人類、學校
圖像文稿資料以及焦點座談規劃。

L.時間：2011/5/26 第13次聯席會議

會議內容：有關「國民中小學課程綱要系統圖像之研究」整合型計畫研究報
告建議，「自發、互動、共生」為本整合型研究之核心要素，有
關課綱立法問題，子計畫一的研究建議朝概要性建議，目前尚不
需建議詳細條文。

2.學者專家諮詢

邀請研究議題相關學者、專家擔任本計畫諮詢委員，就研究過程、內容
及擬議的草案進行研討諮議。本子計畫至 100 年 5 月共召開 1 次專題講座暨
諮詢會議，並與整合型計畫共同召開 3 次專家諮詢會議：

(1) 時間：2010/11/01 國立中正大學教育學院（與整合型計畫共同召開）

諮詢內容：與 2009 年已完成的「中小學課程相關之課程、教學、認知
發展等哲學基礎與理論趨向」研究團隊，包括蔡清田、陳延
興、李奉儒、曾玉村、洪志成、鄭勝耀、林永豐教授，進行
座談會議，就其完成的研究內容提供本整合型計畫建議。

(2) 時間：2010/10/04 第 1 次諮詢會議（與整合型計畫共同召開）

諮詢內容：邀請中央研究院社會科學研究所張茂桂研究員及國立嘉義大
學教育學系洪如玉教授，依其所屬專業領域，就未來中小學
課程綱要內容擬議之研究方法與過程提供諮詢意見。

(3) 時間：2010/11/22（國立編譯館）（本子計畫召開專題講座暨諮詢會議）

座談內容：邀請全人中學創辦人黃政雄教師、道禾基金會曾國俊執行長、慈心華德福小學王智弘教師。由黃政雄教師進行「談人本精神與全人精神」的專題演講，接續就臺灣未來主人翁所應具備素養，以及國家應給孩子的全人經驗之面向與內涵進行座談與討論。會議紀錄詳如附錄 1。

(4) 時間：2011/4/25 第 2 次諮詢會議（與整合型計畫共同召開）（與整合型計畫共同召開）

諮詢內容：就國民中小學課程綱要的世界、人類與學校等系統圖像內涵及彼此關係是否適切？修改方向為何？以及本研究擬定的系統圖像、願景與課程綱要擬議（課綱屬性與作用、理念目標、課程架構、實施與配套等），如何能夠彼此密切結合並發揮作用？等議題提供諮詢意見。

第四章 我國下一階段課程綱要的理念與目標

本章將結合文獻探討、專家座談及諮詢意見與本整合型計畫課程綱要系統圖像所提出之圖像，探討下一階段我國課程綱要理念與目標擬訂之相關問題。以下有關課程綱要系統圖像之相關論述主要擷取及參考本研究案所屬整合型計畫課程綱要系統圖像之研究成果。

第一節 我國新課程綱要理念與目標擬定之 系統圖像建構

壹、系統理論作為分析的架構

關於課程綱要的系統性圖像，泰勒(R.W. Tyler)在《課程與教學的基本原理》指出學校教育目標應該是要深思熟慮後所做出的各種價值判斷，在設計任何一個全面的課程計畫時，應該對每一個教育目標的來源予以考量。這些教育目標來源包括：1 對學習者本身的研究，其目的是要找出以及教育機構想要產生所需要學生行為的變化；2 對校外當代生活的研究，泰勒這裡要強調的是社會變遷導致當代生活在每一方面對教育目標產生的影響與意義；3 是學科專家對目標的建議，這是因為課程一般是由學科專家所擬定，教育目標擬訂時，最常考慮的來源學者專家(Tyler,1949/1981)。

泰勒(1949/1981)指出這三項來源，所提供的教育目標之建議將比任何學校教育所能納入的教育目標還多，因此如何選擇重要的教育目標就成為問題。泰勒指出「哲學」可做第一道的篩子。他提到「哲學陳述試圖界定美好生活和美好社會的本質。教育哲學的任務就是概述出人們認為對令人滿意並有效的的生活來說不可缺少的價值觀」(Tyler, 1949/1981:29)。第二道篩子則是利用學習心理學選擇目標，一般來說，

與學習心理學相一致的教育目標可以確認是合適的和可以被採用的目標 (Tyler, 1949/1981)。

泰勒的目標導向課程發展模式，雖引發一些批判與質疑，例如忽略過程與情境。不過，「到目前為止，最有影響力的課程設計理念都跳不出泰勒原理」(Walker & Soltis, 1997/2009)，畢竟泰勒的目標模式指出課程發展所必須考量的方方面面。正如李奉儒 (2010)所指出：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。

這是因為，世界上無任何「純潔」(innocent)的事物。課程綱要作為「應然」層面的國民教育理想指引及規準時，它究竟意涵著怎樣的對人的理解、世界觀與知識觀？在「實然」層面的具體實踐過程中，課程綱要總是一個詮釋權競逐與課程政治的過程。換言之，課程綱要理念與目標的擬定既反映了人對自身理解的投射、人對自身在宇宙地位的反思，同時也是「權力角力」的過程與結果：乃是各種意識形態、價值觀、世界觀的衝突妥協混雜體 (hybrid)。依此結合泰勒的課程目標理論，可以發現一個完整的課程綱要理念與目標之圖像，應涵蓋「人」、「世界」與「學校」三個層面的深入探討。但面對這種多層次與複雜教育現象，究竟該如何架構其分析框架，複雜科學的理論思維，或許是下一波課程綱要理念與圖像建構一個值得嘗試的建構策略。

1999年，著名的法國大思想家，「複雜理論」科學家莫翰 (Edgar Morin) 為聯合國科教文組織 (UNESCO) 推展全球性「永續發展」(Sustainable Development) 之願景寫了一本書，書名為「未來教育的七項複雜課程」(Seven Complex Lessons in Education for the Future) (Morin, 1999)，書中莫翰強調，地球人類文明已經走到存亡的關鍵，如果不想很快自我滅絕，應該集中關注與學習的七件大事就是：1. 偵查過往錯誤與妄想 (Detecting error and illusion)、2. 學習真正相關的知識 (Principle of pertinent knowledge)、3. 教導了解人類的複雜性 (Teaching the human condition) 4. 地球認同 (Earth identity)、5. 面對不確定與曖昧

(Confronting uncertainties)、6. 學習互相了解 (Understanding each other)、7. 學習為全人類負責的倫理 (Ethics for the human genre)。而其中關鍵理念顯然在於：「地球公民」(earth citizenship) 與「共生的智慧」(symbiosophy)。

莫翰認為人類必須認識現代世界之所以愈來愈困難，乃是由於我們思維方式的缺失(化約主義)！面對地球認同 (Earth identity) 倫理的時代，全球性的思維必須考慮到所有部分的整體性(Globalization)、關連性 (Contextuality)、多向性 (Multi-dimensionality) 和複雜性 (Complexity)。今後我們必須同時思考全球進程中的共同性和差異性、互補性和衝突性。我們的世界需要多中心、多元的思考來孕育世界上的多元文化。當代需要的世界觀教育是去中心化的世界觀、「一多相即」 (Inter-being of unity and diversity) 複雜思維的世界觀(馮朝霖，2010)。

過去西方幾百年來的科學與學術都因為「化約論思考」(reductionist thinking) 的迷思，對於生命、教育、學習等領域的研究長期陷入尋求單向決定論死巷，既無法窮盡自然界的因果關係，也失去真正對人類生命自身的真正了解！化約論思維導致人自身小宇宙與大宇宙兩端之間的距離越走越遠！

而複雜科學提出的是**既見樹又見林的思維典範**-全像理論 (Hologram) 的複雜思維(或系統思維)將人類自古以來追求的完整自我了解帶來契機。莫翰認為：「全像理論」在全球化的當前世界乃是越來越顯明的現象！不僅地球上每一個部分都越來越成為地球整體的部分，作為整體的世界也越來越清楚地世界的部分中呈現，此一真理對國家、人民與個體同樣很顯明。就如全像(hologram)中的任何一點都包含其整體的所有資訊，所以每一個體都具有或含融了世界上任何地方的物質與資訊(馮朝霖，2010)。莫翰認為任何真正的人類發展意謂著統整個人自主性、社群參與和人類歸屬感這三者的整體發展，是建立在「個體<-->社會<-->族類」三元迴路基礎的人類倫理(Morin, 1999)。

準此，從複雜科學角度，**構成課程綱領的系統脈絡重要特徵**，可用**系統圖像 (systematic mapping)** 作為分析架構，其內涵包括：**人類圖像、世界圖像、學校圖像**。這裡的系統是指相對於傳統化約式、單向因果決定論的世界觀思維模式，系

統思維強調整體與部分、系統與環境之間的辯證或複雜關聯性，部分與整體相生相續，也相輔相成。而**圖像**是指，人類的知識活動基本上是主客觀互動之下的建構（construction），並非純粹的客觀描述或還原(reproduction)，具有部分的想像性、猜測性、預期性、乃至於夢想性，因人類心智活動的「**及身性**」(embodiedness)與「**脈絡性**」(embeddedness)，所有建構的認知都具有程度上的模糊性、曖昧性或限制性，並非永恆普世(universality)，一如所有圖畫具備的特質。

系統圖像就是強調對於與思考議題相關的各項宏觀與微觀因素都盡可能有所關注，並進一步以有機連結方式(relational connection)呈現其整體性樣貌(holistic character)。系統圖像內涵因此並非單純的描述性(descriptive)，而同時具有規範性(normative)、反思性(reflective)與想像性(imaginary)、期待性(anticipatory)等多元特質，符合後現代的知識理論基本立場。而過去台灣教育改革不能順利，教育現場不斷出現反教育的現象，新課程改革未能顯現社會期待的效果，其關鍵因素應在於教育現場學習理論根本不理解人類圖像中的兩大原理，即自我組織(self-organization)與自發性(spontaneity)(馮朝霖，2010)。

貳、系統圖像的內涵

課綱之系統圖像(含理念與目標)若以複雜科學典範的主要相關概念為出發點，包含：自發性、自我組織、創化、即興、共生的智慧、地球公民、整體性、關連性、多向性和複雜性，透過人類圖像、世界圖像與學校圖像三環緊密關聯之探討，其內涵概述如下(馮朝霖，2010)：

一、三大圖像

(一)世界圖像：關涉文明的進程與反思、多元與地球公民、共生與永續發展

■自然世界

1. 地球自然生態環境正面臨大變遷與物種大滅絕的危機
2. 地球生態的整體危機與現代理性的偏狹發展大有關係
3. 混沌/秩序/自發組織/互動構成自然界處處呈顯的「創化」現象

4. 「全像原理」顯示所有生命都分享宇宙的共同奧秘與存有尊嚴

■文化世界

1. 沙文主義與我族中心造成全球各地的多元衝突危機
2. 全球化發展同時帶來世界地球村的衝突與契機
3. 地球公民意識的迫切性(個人自主性+社群參與+人類認同)
4. 科技創新、民主發展與多元文化倫理的共進有助於促進全球人類的團結

■世界圖像

1. 自然與文明之互相穿透性日益顯明召喚人類反思自身在宇宙中的地位
2. 「自發組織」與「自發性」是理解世界圖像關鍵原則
3. 發展共生的智慧(生態智慧與人類倫理)以面對地球危機
4. 文明日益加劇的不確定性與複雜性需要謙卑與參化的世界觀精神面對

(二)人類圖像：以「複合思想」及「主體」做為主要的思維脈絡，關涉對人的理解、人在社會、人的完成、人與地球（在世存有）

■人與自我—自發（個人主體的開展和自由）

1. 能動（人類具有主體的能動性）
2. 多元智能（人類擁有多元智能來和世界互動）
3. 動態建構（主體建構是動態、開放的歷程）

■人與群體—共榮（差異主體的溝通和關懷）

1. 差異理解（對差異的理解使群體共同生活成為可能）
2. 民主參與（民主參與促進共同生活的良善）
3. 開放性（主體在群體中既適應又開創）

■人與自然—共生（複雜自然的理解和參贊）

1. 複雜有機（人類整體性的面向自然）
2. 相互連結（人與自然一體關連）

3. 永續發展（人對自然負有保育責任）

(三)學校圖像：涉及學校變革的核心、學校教育新視域、課程的概念重建

■教師圖像的歷史型塑與社群建構

1. 專業侵蝕(the erosion of profession)
2. 新專業主義--合作、開放、多元
3. 從課程忠實執行者的角色，未來應被鼓舞發揮創造的勇氣，透過社群營造與價值的共享，激發學生的學習渴望。

■學校領導者圖像的搖擺與確認

1. 新時代的學校領導者更應跟團隊分享願景與團體目標，在成員層面提供高期望，給予心智、情緒上的支持；
2. 在學校文化的塑造上，鼓勵學校、家長、社區彼此合作與互動，進行結構的革新。

■學校圖像的文化根源與定位

1. 探索優勢的課程、知識、教材與學科內容選擇
2. 涵納多元的學生經驗、主觀意識與價值信念。
3. 學校組織的自我生成與對話空間的創造。

馮朝霖等(2011)於本案整合型計畫中，進一步延伸前述理念，援引複雜科學之思想，歸結課程綱要系統圖像發展之基本形構，如下表：

課程綱要系統圖像發展之基本形構

基本 結構	人類圖像 (個別化)		學校圖像 (在地化)		世界圖像 (全球化)		其他 要素
	知識觀	學習觀	教學觀 (含評量)	法政觀 (權利義)	自然(大 自然與	文明(社 會與歷	課程觀
時間							

意向			觀)	務關係)	宇宙)觀	史)觀	
反思過往 (偵查過錯與缺失)	實在論/ 實證論/ 科學至上	學習即 接受標準化知識/	教學是 技術化 專業/學校與社區分離	學校是 互相壓迫系統/ 教育即馴化	地球危機的課程因素:人類中心論/ 擴張主義	文明危機的課程因素:部落主義/直線進步 歷史觀	早期:課程是學科專家知識 近期:課程是協商結果,是多元聲音
面對現在 (了解挑戰與機會)	虛擬實境/想像力越來越重要	建構論/ 學習的主動性與互動性/終身學習	教學是 技術與藝術之綜合體/ 學習型組織	學習即 基本人權/學生是教育的主體	氣候變遷/大地倫理	全球化/去中心化/地球公民	課程是混雜的 學生學習為主 獲得教師與社會大眾認同
展望未來 (綢繆超越與理想)	對話/連結/探究/體驗	多元智能/合作學習/全人學習	社區本位/多元與安全學習環境之建構	多元正義社群/ 民主化社區	共生的智慧/自然契約論/永續發展	共生的智慧/即興美學/ 世界和平	具備核心理念與實踐策略 學生學習為主 獲得教師認同

*系統思維(學理參照與論辯依據)	後現代主義/解構主義...	建構論/演化知識論...	溝通理論 他者倫理學	人權倫理 批判教育學	生態中心論 複雜科學	多元文化主義	科學管理模式 社會建構論
------------------	---------------	--------------	---------------	---------------	---------------	--------	-----------------

二、核心要素：自發、互動、共生

依據前述複雜理論，整合計畫針對世界、人類及學校等圖像進行反思與描繪，以賦予國民中小學課程綱要整體性的發展取向。綜合世界圖像、人類圖像及學校圖像的陳述，本研究認為三者之間皆觸及自發、互動與共生的理念，茲再提取「自發」、「互動」、「共生」為國民中小學課程綱要圖像的核心要素。

- (一) 自發 (spontaneity)：教育的效用在彰顯人的主體性生成和創發，這需要孩子學習的關係網絡連結者（孩子、教師、家長、學校、社區、環境等）都是具有能動性的主體，不只是被動的等待、承受，亦能主動的參與、創生。
- (二) 互動 (interaction)：主體是在某種給定的生存狀態下，去從事主體建構的可能性探索，教育即在協助個人得以抗拒或逾越被給定的主體框架，而開創一種可能性的世界。然而，世界萬物並非獨立的存在，而是彼此相互連動依存。課程的教育效能彰顯，除了個別主體的能動自發外，還需要各關係主體間的良好「互動」才得以致之。
- (三) 共生 (symbiosophy)：群體儲存了人類長期以來的文化成果，自然及社會環境亦提供個體發展所需的資糧。人類既在社會及自然中取得成就，亦對其發展負有責任。莊子強調：天地與我並生，萬物與我為一；意指天地萬物不是要滿足人類的生存而存在，人與人、人與天地萬物乃是本質上的一體關聯，和諧而共生。

第二節、系統圖像對國外及我國課程綱要的進一步分析

壹、 國外主要國家的分析

一、三大圖像的分析

依據本整合計畫所提出的系統圖像及其概念，分析國外主要國家之課程綱要，以檢視其內涵的趨向與著重點。分析整理如下表：

各國國家課程綱要或標準之教育理念一覽表

		教育理念/目標	系統圖像發展基本形構		
			人類圖像	世界圖像	學校圖像
美國	「美國 2000 年的教育策略」	<p>美國總統在 1991 年公布「美國 2000 年的教育策略」(America 2000:An Educational Strategy)，六項全國教育目標中的目標三：「美國學生都能在挑戰性的學科上展現能力，包括英語、數學、科學和歷史、地理；美國的每一所學校都能確使學生學會善用他們的心智，以預備好他們在現代經濟社會中做一位負責的公民，且能繼續學習和具生產力的從業人員。」</p> <p>(Department of Education, Washington, 1991)</p>	使學生善用心智	預備好他們在現代經濟社會中做一位負責的公民	<p>1.在挑戰性的學科上展現能力，包括英語、數學、科學和歷史、地理</p> <p>2.能繼續學習；</p> <p>3.具生產力的從業人員。</p>

	教育理念/目標	系統圖像發展基本形構		
		人類圖像	世界圖像	學校圖像
德州	<p>學習標準將幫助學生準備去面對下一世紀的挑戰：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.每個學生必須變成有效率的讀者； 2.每個學必須理解與應用更複雜的數學； 3.每個學生必須發展與建立更廣泛的科學觀念，尤其在生物、化學和物理； 4.每個學生必須精熟社會學習技能與必備知識，以成為有責任的公民； 5.每個學生必須精熟更廣泛的科技技能； 6.每個學生必須精熟藝術的技能，包含美術、音樂和戲劇； 7.每個學生必須精熟在語文、健康與體育方面的技能。 <p>(TEXAS EDUCATION AGENCY,2001)</p>		幫助學生準備去面對下一世紀的挑戰	<ol style="list-style-type: none"> 1.必須變成有效率的讀者 2.必須理解與應用更複雜的數學； 3.必須發展與建立更廣泛的科學觀念； 4.必須精熟更廣泛的科技技能； 5.必須精熟藝術的技能； 6.必須精熟在語文、健康與體育方面的技能。

	教育理念/目標	系統圖像發展基本形構		
		人類圖像	世界圖像	學校圖像
英國	<p>國定課程必須讓學生成為：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.成功的學習者：喜歡學習，並從中獲得進步與成就； 2.有自信的個體：安逸生活、健康身體與能實現個人抱負的生命； 3.負責任的公民：對社會有積極的貢獻。 <p>國定課程是學校課程的重要內涵，其四個主要目標：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.建立應享的權利 (entitlement)：國家課程需確保所有學生有權學習和發展知識、理解、技能和態度，以促進自我實現，並成為積極和負責任的公民； 2.建立標準(standards)：使學生、家長、教師、政府和公眾能明確理解學習的期望，並確定所有科目的執行情況；這些標準可以用來確定目標的改善，並監測和比較 	<ol style="list-style-type: none"> 1.有自信的個體； 2.安逸生活； 3.健康身體與能實現個人抱負的生命。 	<p>負責任的公民，對社會有積極的貢獻。</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.成功的學習者； 2.需確保所有學生有權學習和發展知識、理解、技能和態度，以促進自我實現； 3.終身學習。

	教育理念/目標	系統圖像發展基本形構		
		人類圖像	世界圖像	學校圖像
	<p>個人、團體和學校；</p> <p>3.促進繼續性(continuity)與連貫性(coherence)：建立一個連貫的國家課程框架，以幫助學生在學校與教育階段之間順利的轉換、過渡，並提供終身學習的基礎。</p> <p>4.促進社會大眾的理解：提高公眾的認識和信心，並提供公眾與專業團體共同討論基礎教育的議題。</p> <p>(QCDA, 2007)</p>			
中國大陸	<p>基礎教育課程改革要以鄧小平同志關於“教育要面向現代化，面向世界、面向未來”和江澤民同志“三個代表”的重要思想為指導，全面貫徹黨的教育方針，全面推進素質教育。</p> <p>新課程的培養目標應體現時代要求。要使學生具有愛國主義、集體主義精神，熱愛社會主義，繼承和發揚中華民族</p>	<p>1.具有初步的創新精神、實踐能力、科學和人文素養以及環境意識；</p> <p>2.具有健壯的體魄和良好的心</p>	<p>1.教育要面向現代化，面向世界、面向未來；</p> <p>2.貫徹黨的教育方針；</p> <p>3.應體現時代要求；</p> <p>4.使學生具</p>	<p>1.推進素質教育；</p> <p>2.具有適應終身學習的基礎知識、基本技能和</p>

	教育理念/目標	系統圖像發展基本形構		
		人類圖像	世界圖像	學校圖像
	<p>的優秀傳統和革命傳統；具有社會主義民主法制意識，遵守國家法律和社會公德；逐步形成正確的世界觀、人生觀、價值觀；具有社會責任感，努力為人民服務；具有初步的創新精神、實踐能力、科學和人文素養以及環境意識；具有適應終身學習的基礎知識、基本技能和方法；具有健壯的體魄和良好的心理素質，養成健康的審美情趣和生活方式，成為有理想、有道德、有文化、有紀律的一代新人。</p> <p>（中華人民共和國教育部，2001、無年代）</p>	<p>理素質，養成健康的審美情趣和生活方式，成為有理想、有道德、有文化、有紀律的一代新人。</p>	<p>有愛國主義、集體主義精神，熱愛社會主義，繼承和發揚中華民族的優秀傳統和革命傳統；</p> <p>5.具有社會主義民主法制意識，遵守國家法律和社會公德；</p> <p>6.逐步形成正確的世界觀、人生觀、價值觀；</p> <p>7.具有社會</p>	

	教育理念/目標	系統圖像發展基本形構		
		人類圖像	世界圖像	學校圖像
			責任感， 努力為人民服務。	
芬蘭	<p>基礎教育的基本價值觀是人權、公平、民主、自然多樣性、環境活力之維護，以及支持多元文化。基礎教育提倡責任感、社群意識，以及尊重個人的權利和自由。</p> <p>教學的基礎是芬蘭文化，融合了本土、北歐和歐洲等地的文化。教學內容包括特殊的國家和本地特色、多種國家語言、兩種國家教派，也必須考慮原住民的薩米族(Sammi)和國內的少數民族。教學也必須兼顧到芬蘭文化的多樣化，這是因為有許多移民來自其他文化區域。教學幫助學生形成自己的文化認同，以及他們在芬蘭社會和全球化世界中所處的地位。教學也幫助提倡寬容和不同文化之間彼此的瞭解。</p>	<p>1. 責任感、社群意識，以及尊重個人的權利和自由。</p>	<p>1. 融合了本土、北歐和歐洲等地的文化；</p> <p>2. 兼顧到芬蘭文化的多樣化；</p> <p>3. 讓女生和男生在社會、職場生涯和家庭生活中能有相同的權利和責任，如此才能提倡性別平等；</p> <p>4. 對於不同</p>	<p>1. 人權、公平、民主、自然多樣性、環境活力之維護，以及支持多元文化；</p> <p>2. 幫助學生形成自己的文化認同，以及他們在芬蘭社會和全球化世界中所處的地位；</p> <p>3. 幫助提倡寬容和不同文化之</p>

	教育理念/目標	系統圖像發展基本形構		
		人類圖像	世界圖像	學校圖像
	<p>基礎教育幫助提高地區之間以及個人之間的平等。在教學內容中，必須考慮受教者的多樣性，而且讓女生和男生在社會、職場生涯和家庭生活中能有相同的權利和責任，如此才能提倡性別平等。</p> <p>在基礎教育中，對於不同科目的教學是不分教派和政治中立。</p> <p>在地區的基礎教育課程中，必須規定教育的基本價值觀。它們將納入基礎教育的目標和內容，以及日常活動中。</p> <p>(FNBE, 2004:12)</p>		<p>科目的教學是不分教派和政治中立。</p>	<p>間彼此的瞭解；</p> <p>4.幫助提高地區之間以及個人之間的平等。</p>
日本	<p>各學校依據教育基本法與學校教育法等其他法令及本章以下所述，以學生均衡發展為目標，經充分考量地方與學校之實際狀況、以及學生身心發展階段與特性等編排適當的教育課程，並為達成上述所列目標從事教育工作。</p>	<p>1.均衡發展；</p> <p>2.主動學習的態度，充實啟發個性。</p>	<p>考量地方與學校之實際狀況。</p>	<p>1.考量學生身心發展階段與特性等編排適當的教育課程；</p>

	教育理念/目標	系統圖像發展基本形構		
		人類圖像	世界圖像	學校圖像
	<p>實施學校教育活動之際，各學校應以培養學生生存能力為目標，於運用創意巧思展開具有特色之教育活動的過程中，須努力讓學生確實習得基礎的、基本的知識及技能，培養活用上述知識與技能解決課題時必要之思考力、判斷力、表現力等其他能力，同時養成主動學習的態度，充實啟發個性之教育。此時須考量學生的發展階段，充實學生的語言活動，並與家庭合作，以確立學生的學習習慣。</p> <p>(日本文部科學省，2008a、2008b)</p>			<p>2.培養學生生存能力為目標；</p> <p>3.運用創意巧思展開具有特色之教育活動；</p> <p>4.培養活用知識與技能解決課題時必要之思考力、判斷力、表現力等其他能力；</p> <p>5.考量學生的發展階段，充實學生</p>

	教育理念/目標	系統圖像發展基本形構		
		人類圖像	世界圖像	學校圖像
				的語言活動； 6.與家庭合作，以確立學生的學習習慣。
香港	<p>讓每個人在德、智、體、群、美各方面都有全面而具個性的發展，能夠一生不斷自學、思考、探索、創新和應變，有充分的自信和合群的精神，願意為社會的繁榮、進步、自由和民主不斷努力，為國家和世界的前突作出貢獻。</p> <p>而首要達致的目標應該是培養學生『樂於學習、善於溝通、勇於承擔、敢於創新』。 (教育統籌委員會2000年發表於《香港教育制度改革建議》)</p>	<p>1.每個人在德、智、體、群、美各方面都有全面而具個性的發展；</p> <p>2.能夠一生不斷自學、思考、探索和應變；</p> <p>3.有充分的自信和合群的精神。</p>	<p>願意為社會的繁榮、進步、自由和民主不斷努力，為國家和世界的前突作出貢獻。</p>	

	教育理念/目標	系統圖像發展基本形構		
		人類圖像	世界圖像	學校圖像
紐西蘭	<p><u>主要目標</u>：培養年輕人在學習、工作、終身學習和持續展現其潛力所必要的能力。同時，幫助學校以伙伴關係來實現紐西蘭建國最重要的文件—懷唐伊條約的精神；</p> <p><u>願景</u>：使年輕人成為有信心的、與他人連結、積極參與、終身學習者；</p> <p><u>價值</u>：卓越、創新、探究和好奇心、多樣性、公平、社區和參與、生態永續、誠實、尊重；</p> <p><u>關鍵能力</u>：思考、使用語言、符號和文本、自我管理、與他人的關係、參與和貢獻；</p> <p><u>原則</u>：高期待、懷唐伊條約、文化多樣性、包容、學習如何學習、社區參</p>	<p>1.培養年輕人在學習、工作、終身學習和持續展現其潛力所必要的能力；</p> <p>2.使年輕人成為有信心的、與他人連結、積極參與、終身學習者；</p> <p>3.卓越、創新、探究和好奇心、多樣性。</p>	<p>1.公平、社區和參與、生態永續、誠實、尊重；</p> <p>2.文化多樣性、包容、社區參與、連貫性、聚焦於未來。</p>	<p>1.思考、使用語言、符號和文本、自我管理、與他人的關係、參與和貢獻；</p> <p>2.學習如何學習。</p>

	教育理念/目標	系統圖像發展基本形構		
		人類圖像	世界圖像	學校圖像
	與、連貫性、聚焦於未來。 (Ministry of Education, New Zealand, 2007)			

上表中，美國與英國國家課程都強調教育應培養負責任、對社會有貢獻的公民，並能幫助學生面對下一世紀的挑戰，美國德州在學校圖像上更明確指出希望學生能具有數學、科學、科技、藝術、語文與健體等基本學科能力。中國大陸教育緊扣社會主義核心思想，在世界圖像上多所著墨，強調學生能愛國、繼承和發揚中華民族傳統，能貫徹黨的方針，以面向現代化、面向世界、面向未來，最終目的要培養能為社會、為民服務的精神。芬蘭教育充分展現其多元文化的特質，在世界圖像上看到其尊重多元文化的想像，並以培養學生對自己文化認同為主軸，進而寬容與瞭解不同的文化，以開啟學生的國際視野。日本的國家課程非常重視學校教育，學校課程的安排需考量學生身心發展，培養能活用知識與技能的判斷力、思考力與表現力，並提出學校教育需與家庭教育合作，才能確立學生的學習習慣。香港教育多呈顯在人類的想像上，培養德、智、體、群、美的健全個性，能不斷探索、思考與創新，以展信自信與合群的精神。紐西蘭教育重視學生實際的生存能力，在人類圖像上強調各方面發揮其潛力，有信心、與他人連結、積極的參與，激發卓越、創新的探究好奇心。

二、自發、互動、共生關連性的分析

以下分析國外主要國家的課程綱要理念與目標與本整合型研究所形構的系統圖像之課程綱要的核心要素—「自發、互動與共生」之關係。

國外主要國家課程綱要理念與目標和「系統圖像」之關連性

系統圖像	自發	互動	共生
美國	思考推理	<ol style="list-style-type: none"> 1. 成為負責任的公民； 2. 解決問題、應用知識、寫作和有效溝通的能力； 3. 專注於促進與展現良好公民、健康、社區服務和個人責任的活動； 4. 能擁有有關國家不同文化傳統以及國際社會的知識 5. 學生應成為貢獻這個民主與全球經濟繁榮的社會之公民； 6. 具備挑戰性的競爭力。 	
英國	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學習和自我實現； 2. 學生積極的學習信念； 3. 幫助孩子認識到個人的發展對於幸福和成功是非常重要的； 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 促進與傳遞必要的知識、技能和社會價值的理解給下一代； 2. 有意識去從事有關當地、國家與國際的事務； 3. 實現家庭、與他人的 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 積極的面對機遇和挑戰； 2. 危機處理並保持安全； 3. 對於自然世界與人類的成就，能夠持開放的靈感與興奮的情緒；

系統圖像	自發	互動	共生
	<p>4.應促進學生的精神、道德、社會和文化發展；</p> <p>5.實現自我價值；</p> <p>6.真理、公正、誠實、信任和責任意識的美德；</p> <p>7.成功的學習者，從中獲得進步與成就；</p> <p>8.具創造力、機智、鑑別能力和問題解決；</p> <p>9.有好奇之心，能自我思考訊息的處理過程、理由、問題與評估；</p> <p>10.獨立學習；</p> <p>11.對於自我的價值與個人的身份具有意識；</p> <p>12.具自我意識，能處理好自己的情緒；</p> <p>13.獨立，並能主動與自我組織；</p>	<p>關係，以及在生活的社會與環境裡所屬的多元團體之價值；</p> <p>4.做好準備以成為面對經濟、文化和社會轉變時之個人、家人、工作者與公民；</p> <p>5.與其他人學習，並享受學習。</p> <p>6.與他人關係良好；</p> <p>7.願意嘗試新事物，並能把握機會；</p> <p>8.負責任的公民；</p> <p>9.對於工作和生活能有充分的準備；</p> <p>10.尊重他人、誠信行事；</p> <p>11.能瞭解自己與他人的文化與傳統，對於在世界上自己所處的地方能有強烈的責任感；</p> <p>12.欣賞差異的優處</p>	<p>4.維持和改善全球和當地的環境；</p> <p>5.保護環境，因為它是生活的基礎以及美妙與靈感的來源。</p>

系統圖像	自發	互動	共生
	<p>14.有能力及自信；</p> <p>15.認識自己，並能有抱負；</p> <p>16.有進取心；</p> <p>17.具精神、道德、社會、智力、身體成長與發展的個體。</p>	<p>13.致力於人權的爭取以及與其他人和睦生活；</p> <p>14.發展和實現快樂和健康的生活，以及良好的社會；</p> <p>15.貢獻多元差異、文化與遺產。</p>	
中國大陸	<p>1.具有初步的創新精神、實踐能力、科學和人文素養；</p> <p>2.具有適應終身學習的基礎知識、基本技能和方法；</p> <p>3.具有健壯的體魄和良好的心理素質；</p> <p>4.具備正確的人生觀與價值觀；</p> <p>5.鍛鍊健壯的體魄與良好的心理素質。</p>	<p>1.形成正確的世界觀、人生觀、價值觀；</p> <p>2.社會責任感，努力為人民服務；</p> <p>3.成為有理想、有道德、有文化、有紀律的一代新人；</p> <p>4.遵守國家法律和社會公德。</p>	<p>1.具有環境意識；</p> <p>2.養成健康的審美情趣和生活方式；</p> <p>3.具備正確的世界觀、人生觀與價值觀。</p>
香港	<p>1.樂於學習、敢於創新；</p> <p>2.讓每個人在德、智、</p>	<p>1.合群的精神；</p> <p>2.善於溝通、勇於承擔；</p>	

系統圖像	自發	互動	共生
	<p>體、群、美各方面都有全面而具個性的發展；</p> <p>3.能夠一生不斷自學、思考、探索、創新和應變；</p> <p>4.有充分的自信。</p> <p>5.建立正面的價值觀和態度，貫徹終身學習的精神，從而學會如何學習；</p> <p>6.培養各種共通能力，以便獲取和建構知識，奠定全人發展的基礎。</p> <p>7.養成獨立閱讀的習慣；</p> <p>8.發展創意思維及掌握獨立學習的能力；</p> <p>9.建立健康的生活方式；</p> <p>10.培養對體藝活動的興趣和鑑賞能力。</p>	<p>3.願意為社會的繁榮、進步、自由和民主不斷努力，為國家和世界的前途作出貢獻。</p> <p>4.責任感：明白自己在家庭、社會和國家所擔當的角色和應履行的責任；</p> <p>5.認識自己的國民身份，致力貢獻國家和社會；</p> <p>6.積極主動及有信心地以中英兩種語文（包括普通話）與人溝通和討論。</p>	
芬蘭	1.人格成長；	1.培養其成為社會一	1.環境活力之維護；

系統圖像	自發	互動	共生
	<p>2.增強兒童的學習能力；</p> <p>3.終身自我發展；</p> <p>4.成長為身心平衡的個人；</p> <p>5.有健康的自尊心；</p> <p>6.手藝技能、創造力和運動技能；</p> <p>7.終身學習；</p> <p>8.培養出正面的自我形象。</p>	<p>份子的道德責任感；</p> <p>2.生活所需的知識和技能；</p> <p>3.社會立足點的平等；</p> <p>4.人權、公平、民主之維護，支持多元文化；</p> <p>5.責任感、社群意識，以及尊重個人的權利和自由；</p> <p>6.兼顧到芬蘭文化的多樣化，並形成自己的文化認同；</p> <p>7.女生和男生在社會、職場生涯和家庭生活中能有相同的權利和責任，提倡性別平等；</p> <p>8.不分教派和政治中立；</p> <p>9.嚴肅面對周遭環境的社會成員；</p> <p>10.有責任感、有合作精神的人；</p>	<p>2.有關文化不同面向的美學體驗。</p>

系統圖像	自發	互動	共生
		<p>11.提升人類群體、人民和文化之間的寬容和信賴；</p> <p>12.培養認知和溝通的技能；</p> <p>13.使用母語且能以第二國語和其他語言彼此互動；</p> <p>14.掌握資訊和通訊科技；</p> <p>15.學習社會化的技能；</p> <p>16.培養獨立和適時求取知識和各種合作技能。</p>	
日本	<p>1.人格的完成；</p> <p>2.具有廣博的知識與教養；</p> <p>3.身心健全國民；</p> <p>4.追求真理與態度；</p> <p>5.豐富的情操與道德心；</p> <p>6.尊重個人價值並拓</p>	<p>1.具備身為和平民主國家與社會形成者之必要資質的身心健全國民；</p> <p>2.重視正義與責任、男女平等、自他的敬愛與互助；</p> <p>3.具有公共精神，能主動參與形塑社會規</p>	能尊重生命、崇尚自然及保護環境。

系統圖像	自發	互動	共生
	<p>展其能力；</p> <p>7.具有創造性、自主性及自律的精神；</p> <p>8.重視職業及生活；</p> <p>9.具有勤勞的態度。</p> <p>10.學生均衡發展；</p> <p>11.習得基礎的、基本的知識及技能；</p> <p>12.活用知識與技能解決課題時必要之思考力、判斷力、表現力等其他能力；</p> <p>13.主動學習的態度，充實啟發個性之教育。</p>	<p>劃及協助社會發展的態度；</p> <p>4.能尊重傳統與文化，愛國愛鄉的同時，也能具有尊重他國及奉獻於國際社會和平與發展的態度；</p> <p>5.培養學生「生存能力」；</p> <p>6.充實學生的語言活動。</p>	
紐西蘭	<p>1.有信心；</p> <p>2.對自己有正向的認同；</p> <p>3.有動機且可信賴；</p> <p>4.富機智、進取心與創業精神；</p> <p>5.活潑愉快；</p> <p>6.讀與算；</p>	<p>1.與他人有好的關係；</p> <p>2.有效使用溝通工具；</p> <p>3.成為社區的一員與國際的公民；</p> <p>4.參與許多生活情境；</p> <p>5.能夠貢獻於紐西蘭社會、文化與經濟的福祉；</p>	<p>1.和土地與環境連結；</p> <p>2.貢獻於紐西蘭環境的福祉；</p> <p>3.生態永續；</p> <p>4.維護與關注環境；</p>

系統圖像	自發	互動	共生
	<p>7.批判與創意的思考者；</p> <p>8.知識的積極尋求者、使用者與創造者；</p> <p>9.創新、探究、好奇心和反省性思考；</p> <p>10.精明的決定者；</p> <p>11.誠實、有責任感、表現道德的行為；</p> <p>12.成為有能力的思考者和問題解決者；</p> <p>13.積極尋求、使用和創造知識；</p> <p>14.展現出自己的學習、個人的知識與習慣、會提問、挑戰基本的假設；</p> <p>15.自我管理</p>	<p>6.面臨困境時仍堅持不懈；</p> <p>7.發現不同於我們的文化、語言和傳統；</p> <p>8.珍視公正和社會正義所獲得的公平；</p> <p>9.為了共同利益，社區參與；</p> <p>10.尊重自己、他人和人權；</p> <p>11.使用語言、符號和文本；</p> <p>12.有自信的使用科技、提供資訊及與他人溝通；</p> <p>13.與他人關係良好則能開啟新的學習；</p> <p>14..在不同的環境中扮演不同的角色；</p> <p>15.有歸屬感，也對參與新情境有自信；</p> <p>16.瞭解在社會、文化、自然與經濟環境</p>	

系統圖像	自發	互動	共生
		中有相等的權利、角色、責任、貢獻的重要性。	

由上表可知，在系統圖像的內涵方面，各國課程綱要在「自發」與「互動」部分多所著墨。在六大願景部分，各國對於營造學生「生活的自信」多所重視，以學生為中心的理念在各國發酵，期望培養有自信且能適應於未來瞬息萬變世界的公民，是各國在教育上所秉持的首要目標。此外，對「學習的渴望」也有極多想法，重視學生學習的動機，樂於學習、愛於學習，更進而建立終身學習的觀念並身體力行，如此才能養成不被時代社會所淘汰的國民。而「創造的勇氣」方面，有越來越多國家認為創造力的培養是學習的第一要件，如日本與紐西蘭。

各國的課程綱要裡，「共生」與「共生的智慧」部分較少提及，對於人類與自然環境之間的共處、共生，以創造永續發展的和諧生態，是人類目前已意識到而未來必須持續努力的方向，相信未來在各國課綱裡將會看到更多有關「共生智慧」的內涵。為了人類下一代的永續生存，以及為了我們唯一的地球所必須付出的貢獻與努力，這是教育工作者責無旁貸的責任。

貳、系統圖像對我國課程綱要的分析

自國民政府治台後（1949年），我國國民中小學歷年課程標準及民國90年以後的九年一貫課程綱要，其所揭示之理念與目標如下表1所示。並依據本整合型研究架構之人類圖像（對人的理解、人在社會、人的完成、人與地球、在世存有）、世界圖像（文明的進程與反思、多元與地球公民、共生與永續發展）與學校圖像（學校變革的核心、學校教育新視域、課程的概念重建）進行初步分析，期望瞭解歷年課程標準在此架構下的歷史發展趨勢，以做為未來課綱研議的參考與展望。

臺灣歷年國民中小學課程標準與綱要之教育理念與目標的系統圖像分析

		理念與目標	系統圖像發展基本形構		
			人類圖像	世界圖像	學校圖像
37年 修正 小學 課程 標準	理念	國民學校要遵照 <u>國民學校法</u> 第一條：「注重國民道德之培養，及身心健康之訓練，並授以生活必需之基本知識技能」的規定，在課程中分別實施。	1.訓練身心健康； 2.重視國民道德。		授以生活必需之基本知識技能；
	目標	<p>一、關於「國民道德之培養」</p> <p>(一)發展中國民族固有的國民道德；</p> <p>(二)培養愛國意識和大同理想。</p> <p>二、關於「身心健康之訓練」</p> <p>(一)鍛鍊強健的體格；</p> <p>(二)培養康樂的習性。</p> <p>三、關於「授以生活必須之基本知識技能」</p> <p>(一)增進理解運用書數和科學的基本知識技能；</p> <p>(二)訓練勞動生產和有關職業的基本知識技能。</p>	<p>1.中國民族固有的國民道德</p> <p>2.愛國意識</p> <p>3.強健的體格；</p> <p>4.康樂的習性。</p>	大同理想	<p>1.運用書數和科學的基本知識技能；</p> <p>2.訓練勞動生產；</p> <p>3.訓練職業的基本知識技能。</p>
；37 年修 訂中 學課 程標 準 (初 級中	理念	初級中學需遵照 <u>中學法</u> 第一條：「繼續小學之基礎訓練以發展青年身心，培養健全國民，並為研究高深學術及從事各種職業之預備。」之規定。	1.發展青年身心； 2.健全國民；		<p>1.為研究高深學術之預備；</p> <p>2.從事各種職業之預備。</p>
	目標	<p>一、鍛鍊強健體格；</p> <p>二、陶融公民道德；</p>	<p>1.強健體格</p> <p>2.陶融公民</p>		1.培育民族文化；

	理念與目標	系統圖像發展基本形構		
		人類圖像	世界圖像	學校圖像
學)	三、培育民族文化； 四、充實生活知能； 五、培植科學基礎； 六、養成勞動習慣； 七、啟發藝術興趣。	道德； 3. 充實生活知能； 4. 養成勞動習慣；		2. 培植科學基礎； 2. 啟發藝術興趣。
41年修正國民學校課程標準	理念	同 37 年版		
	目標	同 37 年版		
51年修正國民學校課程標準	理念	同 37 年版		
	目標	1. 立身處世待人接物的基本品德； 2. 發展忠愛國家服務人群的精神； 3. 鍛鍊強健耐勞的體魄； 4. 樂觀進取的習性。		1. 運用書數的基本知識技能； 2. 適應生活環境的基本知識技能。 3. 勞動生產和有關職業的基本知識技能。

	理念與目標	系統圖像發展基本形構		
		人類圖像	世界圖像	學校圖像
	(二) 培養勞動生產和有關職業的基本知識技能。			
51年 中學 課程 標準 (初 級中 學)	理念	中學教育要遵照中學法第一條之規定為：「繼續小學之基礎訓練，以發展青年身心，培養健全國民，並為研究高深學術及從事各種職業之預備。」	1. 發展青年身心； 2. 健全國民	1. 研究高深學術； 2. 從事各種職業之預備；
	目標	教育目標在於繼續國民學校之基本教育，發展青年身心，陶融公民道德，發揚民族文化，充實生活知能，以培養有為有守之健全國民。	1. 發展青年身心； 2. 陶融公民道德； 3. 充實生活知能； 4. 培養有為有守之健全國民。	發揚民族文化
57年 國民 小學 暫行 課程 標準	理念	為提高國民知識水準與人力素質，以奠定國家社會建設與經濟發展的基礎，並充實勤亂建國的力量，特實施九年國民教育。 九年國民教育分為兩個階段：前六年為國民小學，後三年為國民中學，其課程編制採九年一貫精神。	1. 奠定國家社會建設與經濟發展的基礎； 2. 充實勤亂建國的力量。	提高國民知識水準與人力素質。
	目標	國民小學教育目標，應注重國民道德的培養，身心健康的訓練，	1. 國民道德的培養	1. 授以生活必需的基

	理念與目標	系統圖像發展基本形構		
		人類圖像	世界圖像	學校圖像
	<p>並授以生活必需的基本知識技能，而以發展健全人格，培育健全國民為中心。分述如下：</p> <p>一、培養立身處世待人接物的基本品德；</p> <p>二、發展忠愛國家服務人群的精神；</p> <p>三、鍛鍊強健耐勞的體魄；</p> <p>四、培養樂觀進取的習性。</p> <p>五、關於「授以生活必須之基本知識技能」</p> <p>六、增進運用書數和適應生活環境的基本知識技能；</p> <p>七、培養勞動生產和有關職業的基本知能與興趣。</p>	<p>2. 身心健康的訓練；</p> <p>3. 發展健全人格；</p> <p>4. 培育健全國民；</p> <p>5. 立身處世待人接物的基本品德；</p> <p>6. 忠愛國家服務人群的精神；</p> <p>7. 鍛鍊強健耐勞的體魄；</p> <p>8. 培養樂觀進取的習性。</p>		<p>本知識技能；</p> <p>2. 運用書數的基本知識技能；</p> <p>3. 適應生活環境的基本知識技能。</p> <p>4. 培養勞動生產和有關職業的基本知能與興趣。</p>
57年國民中學暫行課程標準	<p>理念</p> <p>為提高國民知識水準與人力素質，以奠定國家社會建設與經濟發展之基礎，並充實戡亂建國之力量，特實施九年國民教育。</p> <p>九年國民教育分為兩個階段：前六年為國民小學，後三年為國民中學，其課程編制採九年一貫之精</p>		<p>1. 奠定國家社會建設與經濟發展之基礎；</p> <p>2. 充實戡亂建國之力量。</p>	<p>提高國民知識水準與人力素質；</p>

		理念與目標	系統圖像發展基本形構		
			人類圖像	世界圖像	學校圖像
		神。			
	目標	國民中學教育目標，在於繼續國民小學之基本教育，發展青年身心，陶融公民道德，灌輸民族文化，培育科學精神，實施職業陶冶，充實生活知能，以奠定其學習專業技能或繼續升學之基礎，並養成忠勇愛國之健全國民。	<ul style="list-style-type: none"> ·發展青年身心； ·陶融公民道德； ·充實生活知能； ·養成忠勇愛國之健全國民。 		<ul style="list-style-type: none"> 1. 培育科學精神； 2. 灌輸民族文化； 3. 實施職業陶冶； 4. 奠定學習專業技能或繼續升學之基礎
61年 國民 中學 課程 標準	理念	同 57 年版	同 57 年版		
	目標	國民中學教育目標，在於繼續國民小學之基本教育，發展青年身心，陶融公民道德，灌輸民族文化，培育科學精神，實施職業陶冶，充實生活知能，以養成忠勇愛國、德智體群均衡發展之健全國民，並奠定其就業或升學之基礎。	<ul style="list-style-type: none"> 1. 發展青年身心； 2. 陶融公民道德； 3. 充實生活知能； 4. 養成忠勇愛國之健全國民。 5. 養成德智體群均衡發展之健全國民。 		<ul style="list-style-type: none"> 1. 培育科學精神； 2. 灌輸民族文化； 3. 實施職業陶冶； 4. 奠定就業或升學之基礎。

		理念與目標	系統圖像發展基本形構		
			人類圖像	世界圖像	學校圖像
64年 國民 小學 課程 標準	理念	國民小學教育，以培育活潑潑的兒童、堂堂正正的國民為目的，應注重國民道德之培養，身心健康之鍛鍊，並增進生活必需之基本知能。	1. 身心健康之鍛鍊； 2. 國民道德之培養； 3. 培育活潑潑的兒童、堂堂正正的國民。		增進生活必需之基本知能。
	目標	一、養成慎思明辨、負責守法、修己善群的基本品德； 二、發展愛家愛國、互助合作、服務社會的基本品德； 三、養成良好生活習慣，鍛鍊強健體魄，增進身心健康； 四、獲得運用語言、文字，及數、量、形的基本知能； 五、增進瞭解自己、認識環境及適應現代生活的能力； 六、發展思考、創造及解決問題的能力； 七、養成愛好勞動及善用休閒時間的觀念與習性。	1. 慎思明辨 2. 修己善群 3. 良好生活習慣； 4. 鍛鍊強健體魄； 5. 增進身心健康； 6. 瞭解自己 7. 負責守法 8. 愛家愛國 9. 互助合作 9. 服務社會 10. 認識環境； 11 愛好勞動及善用休閒時間的		1. 獲得用語、文字，及數、量、形的基本知能； 2. 發展思考、創造及解決問題的能力； 3. 適應現代生活的能力

	理念與目標	系統圖像發展基本形構		
		人類圖像	世界圖像	學校圖像
		觀念與習性。		
74 年 國民 中學 課程 標準	國民中學教育繼續國民小學教育，以培養德、智、體、群、美五育均衡發展的健全國民為目的。	培養德、智、體、群、美五育均衡發展的健全國民		
	<p>一、陶冶民族意識、愛國情操，以及互助合作、服務社會的精神；</p> <p>二、養成修己善群、守法負責、明理尚義的優良品德；</p> <p>三、鍛鍊強健體魄，增進身心健康；</p> <p>四、增進運用語文、數學的能力，充實生活所需的知能；</p> <p>五、培養善用公民權利、克盡公民義務的觀念與能力；</p> <p>六、增進認識自我、瞭解自然環境與適應社會生活的能力；</p> <p>七、發展思考、創造及解決問題的能力；</p> <p>八、養成勤勞習慣，陶冶職業興趣；</p> <p>九、培養審美能力，陶冶生活情趣，養成樂觀進取的精神。</p>	<p>1. 陶冶民族意識；</p> <p>2. 愛國情操</p> <p>3. 互助合作</p> <p>4. 服務社會</p> <p>5. 修己善群</p> <p>6. 守法負責</p> <p>7. 明理尚義</p> <p>8. 鍛鍊強健體魄；</p> <p>9. 增進身心健康；</p> <p>5. 增進認識自我；</p> <p>6. 養成勤勞習慣；</p> <p>7. 培養審美能力；</p> <p>8. 陶冶生活情趣；</p>	<p>1. 善用公民權利；</p> <p>2. 克盡公民義務；</p>	<p>1. 增進運用語文、數學的能力；</p> <p>2. 充實生活所需的知能；</p> <p>3. 陶冶職業興趣。</p> <p>4. 發展思考、創造及解決問題的能力；</p> <p>5. 適應社會生活的能力。</p>

	理念與目標	系統圖像發展基本形構		
		人類圖像	世界圖像	學校圖像
		9.瞭解自然環境 10.養成樂觀進取的精神。		
82年 國民 小學 課程 標準	理念	國民小學教育，以生活教育及品德教育為中心，培養德、智、體、群、美五育均衡發展之活潑兒童與健全國民為目的。	1.品德教育 2.培養德、智、體、群、美五育均衡發展之活潑兒童與健全國民。	生活教育
	目標	一、培養勤勞務實、負責守法的品德及愛家、愛鄉、愛國、愛世界的情操； 二、增進自我瞭解、認識環境及適應社會變遷的基本知能； 三、養成良好生活習慣，鍛鍊強健體魄，善用休閒時間，促進身心健康； 四、養成互助合作精神，增進群己和諧關係，發揮服務社會熱忱； 五、培養審美與創作能力，陶冶生活情趣；	1.勤勞務實 2.負責守法 3.愛家、愛鄉、愛國、愛世界的情操； 4.增進自我瞭解； 5.認識環境 6.陶冶生活情趣； 7.養成互助合作精神；	1.認識環境 2.適應社會變遷； 3.啟迪主動學習、思考、創造及解決問題的能力； 4.培養審美與創作能力。

	理念與目標	系統圖像發展基本形構		
		人類圖像	世界圖像	學校圖像
	<p>六、啟迪主動學習、思考、創造及解決問題的能力；</p> <p>七、養成價值判斷的能力，發展樂觀進取的精神。</p>	<p>8.發揮服務社會熱忱；</p> <p>9.增進群己和諧關係；</p> <p>10.養成價值判斷的能力</p> <p>11.發展樂觀進取的精神。</p>		
83年 國民 中學 課程 標準	理念	國民中學教育繼續國民小學教育，以生活教育、品德教育及民主法治教育為中心，培養德、智、體、群、美五育均衡發展之樂觀進取的青少年與健全國民為目的。	培養德、智、體、群、美五育均衡發展之樂觀進取的青少年與健全國民。	<p>1.生活教育</p> <p>2.品德教育</p> <p>3.民主法治教育</p>
	目標	<p>一、培育自尊尊人、勤勞負責的態度，陶冶民族意識及愛家、愛鄉、愛國的情操，養成明理尚義的美德；</p> <p>二、啟迪創造、邏輯思考與價值判斷的能力，增進解決問題、適應社會變遷的知能，並養成終生學習的態度；</p> <p>三、鍛鍊強健體魄及堅忍毅力，培</p>	<p>1.自尊尊人</p> <p>2.勤勞負責的態度；</p> <p>3.民族意識</p> <p>4.愛家、愛鄉、愛國的情操；</p> <p>5.明理尚義的美德</p>	<p>1.適啟迪創造、邏輯思考與價值判斷的能力；</p> <p>2.增進解決問題的知能；</p> <p>3.適應社會變遷的知</p>

	理念與目標	系統圖像發展基本形構		
		人類圖像	世界圖像	學校圖像
	<p>養從事正當休閒活動的知能，增進身心的成熟與健康；</p> <p>四、培養互助合作與民主法治的精神，增進群己和諧的關係，涵育民胞物與的胸懷；</p> <p>五、增進審美與創作的的能力，培養熱愛生命與維護自然環境的態度，增進生活的意義與情趣。</p>	<p>6. 鍛鍊強健體魄；</p> <p>7. 堅忍毅力；</p> <p>8. 從事正當休閒活動的知能；</p> <p>9. 身心的成熟與健康；</p> <p>10. 互助合作</p> <p>11. 民主法治的精神；</p> <p>12. 群己和諧的關係；</p> <p>13. 民胞物與的胸懷；</p> <p>14. 熱愛生命</p> <p>15. 增進生活的意義與情趣。</p>		<p>能；</p> <p>4. 養成終生學習的態度；</p> <p>5. 審美與創作的的能力</p> <p>6. 維護自然環境的態度。</p>
92年、97年國民中小學課程綱	<p>教育之目的以培養人民健全人格、民主素養、法治觀念、人文涵養、強健體魄及思考、判斷與創造能力，使其成為具有國家意識與國際視野之現代國民。本質上，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。因此，</p>	<p>1. 健全人格</p> <p>2. 人文涵養</p> <p>3. 強健體魄</p> <p>4. 具備人本情懷；</p> <p>5. 瞭解自我</p>	<p>本土情、愛國心、世界觀等(涵蓋文化與生態)</p>	<p>1. 思考、判斷與創造能力；</p> <p>2. 開展學生潛能、培養學生適應與改善生</p>

	理念與目標	系統圖像發展基本形構		
		人類圖像	世界圖像	學校圖像
要	<p>跨世紀的九年一貫新課程應該培養具備人本情懷、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。</p> <p>基本內涵至少包括：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.人本情懷方面：包括瞭解自我、尊重與欣賞他人及不同文化等。 2.統整能力方面：包括理性與感性之調和、知與行之合一，人文與科技之整合等。 3.民主素養方面：包括自我表達、獨立思考、與人溝通、包容異己、團隊合作、社會服務、負責守法等。 4.本土與國際意識方面：包括本土情、愛國心、世界觀等(涵蓋文化與生態)。 5.終身學習方面：包括主動探究、解決問題、資訊與語言之運用等。 	<ol style="list-style-type: none"> 6. 理性與感性之調和； 7.自我表達 8.獨立思考 9. 尊重與欣賞他人及不同文化； 10.知與行之合一； 11.與人溝通 12.包容異己 13.團隊合作 14.民主素養 15.法治觀念 16.國家意識 17.國際視野 18. 鄉土與國際意識 19.社會服務 20.負責守法 		<p>活環境的學習歷程；</p> <ol style="list-style-type: none"> 3.統整能力 4. 進行終身學習； 5. 人文與科技之整合； 6. 主動探究、解決問題、資訊與語言之運用等
目標	<p>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；涵詠民主素養，尊重多元文化價值；培養科學知能，適應現代生</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 配合身心能力發展歷程； 2. 尊重個性發展； 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 恢弘前瞻、創造進取與世界觀的健全國民； 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 以生活為中心； 2. 培養科學知能，適應現代生活

	理念與目標	系統圖像發展基本形構		
		人類圖像	世界圖像	學校圖像
	<p>活需要。</p> <p>國民教育之教育目的在透過人與自己、人與社會、人與自然等人性化、生活化、適性化、統整化與現代化之學習領域教育活動，傳授基本知識，養成終身學習能力，培養身心充分發展之活潑樂觀、合群互助、探究反思、恢弘前瞻、創造進取與世界觀的健全國民。為實現國民教育目的，須引導學生致力達成下列課程目標：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.增進自我瞭解，發展個人潛能。 2.培養欣賞、表現、審美及創作能力。 3.提升生涯規劃與終身學習能力。 4.培養表達、溝通和分享的知能。 5.發展尊重他人、關懷社會、增進團隊合作。 6.促進文化學習與國際瞭解。 7.增進規劃、組織與實踐的知能。 8.運用科技與資訊的能力。 9.激發主動探索和研究的的精神。 10.培養獨立思考與解決問題的能力。 	<ol style="list-style-type: none"> 3.激發個人潛能； 4.培養身心充分發展； 5.活潑樂觀 6.增進自我瞭解； 7.探究反思 8.合群互助 9.涵詠民主素養； 10.尊重多元文化價值； 11.關懷社會 	<ol style="list-style-type: none"> 2.促進文化學習與國際瞭解。 	<ol style="list-style-type: none"> 需要； 3.傳授基本知識； 4.養成終身學習能力； 5.培養欣賞、表現、審美及創作能力； 6.提升生涯規劃與終身學習能力； 7.培養表達、溝通和分享的知能； 8.發展尊重他人、增進團隊合作； 11.增進規劃、組織與實踐的知能；

	理念與目標	系統圖像發展基本形構		
		人類圖像	世界圖像	學校圖像
				12.運用科技與資訊的能力； 13.激發主動探索和研究的的精神； 14.培養獨立思考與解決問題的能力。

由上表分析，可看出我國教育的歷史發展著重於人類圖像與學校圖像的建構，對於世界的圖像乃較少著墨，以下分別說明之：

一、人類圖像：

民國 37 年，課程標準以發展學生的身心健康為首要，並培養其國民道德、愛國的意識，訓練強健體格、充實生活知能、養成勞動習慣與康樂的習性為教育目標，期許其成為健全的國民。

民國 51 年，除延續之前的教育理念，所期待人類的圖像更加強了與他人、社會、國家間的連結，強調學生立身處世與待人接物的基本品德、忠愛國家與服務人群的精神，使其成為有為有守之健全國民。

民國 61 年的課程標準，首次提及養成「德智體群」的均衡健全國民，獨缺「美」的部分，可見當時對美學教育並未相當重視；所期許培養的國民是活潑潑、堂堂正正。

民國 64 年，對於人類圖像之想像，包含慎思明辨、修己善群、瞭解自己，並期許養成良好生活習慣、愛好勞動及善用休閒時間的觀念與習性；同時亦加強了人

與社會、國家的責任，例如負責守法、互助合作、認識環境、服務社會、愛家愛國。

民國 74 年，對人類的想像多了「美」的部分，重視審美能力、陶冶生活情趣，並明確指出健全國民乃是「德智體群美」五育均衡。

民國 82 年、83 的課程標準，最大的特色乃是多了「愛家、愛鄉」的本土與民族意識，且需有堅忍毅力、民胞物與的胸懷，此外首度提及個人需有價值判斷的能力、具備民主法治的精神。

民國 92 年以後的課程綱要，是我國教育史上的一大轉捩點，因應國家發展、社會期待，強調以「人」為中心的發展，包含「人與自己」、「人與社會」、「人與自然」的連結，首度提及培養「人本情懷」的重要性，並具備理性與感性之調和、自我表達，較大的特色是重視國際視野與國際意識。

從民國 37 年至 92 年的國民中小學課程標準/綱要的發展趨勢來看之，對於「人類圖像」的想像，從早期著重於身心發展、道德修養等，漸漸加強的人與國家、人與社會、與他人和諧互動的成分，近期則擴展至愛家、愛鄉、愛國，甚至具國際意識的「人與地球」之想像。

二、世界圖像：

世界圖像勾勒了文明的進程與反思、多元與地球公民、共生與永續發展。這部分是我們歷年課程標準較為缺乏的部分，似乎較少去考量整個世界文明的發展、地球公民的永續責任。

民國 37 年課程標準中，教育理念提及了建構大同理想的目標，但因未定義何謂大同理想而顯得不夠實際。民國 57 年，教育的國家責任被突顯，對於世界的圖像僅止於國家經濟建設、充實建國的力量。民國 74 年，提及善用「公民」權力與義務，卻非地球公民的層級。民國 92 年以後的課程綱要，世界圖像包括了「本土情、愛國心、世界觀」的部分，生態的觀念也被提及，但仍未明確論述共生、永續的觀念，這部分將是未來課綱發展要可多著墨與論述的部分。

三、學校圖像：

民國 37 年，學校圖像以「生活必需之基本知識技能」為核心，包含運用書數和科學的知識技能、研究高深學術之預備，以及為未來生活準備的職業基本技能、

勞動生產課程，並進一步培育民族文化、啟發藝術興趣的教育任務。

民國 51 年，基本技能多了適應生活環境。民國 57 年，學校課程的任務在於提高國民知識水準與人力素質，並以奠定學習專業技能或繼續升學之基礎為目標。

民國 64 年，學校課程的概念突顯了創造力、思考解決問題的能力，首度看到從學習者角度出發的課程理念。

民國 82 年、83 年，說明學校圖像乃為「生活教育」、「品德教育」與「民主法治教育」，開始重視學生審美與創作能力、適應社會變遷，最大的特色是看到了「終身學習」與「維護生態」的教育理念。



民國 92 年以後的課程綱要，以學習者為中心的想法才真正被突顯，學校教育的任務在開展學生潛能、培養學生適應與改善生活環境，並強調主動探究的自主性，統整能力的觀念被強調。

從課程標準的歷史脈絡來看學校圖像的發展趨勢，課程視域從基本的技能為出發，早期僅止於提及語文、數學與科學等知能，中後期才逐漸擴展至生活、審美的領域。學校教育的重要目標歷年來皆是為未來職業生活作預備，中期才有了從學生角度思考課程的觀念，以學習者為主體的教育理念到了近期才逐漸成熟，並發展出終身學習、統整能力與環境生態共生的理念。

四、小結：

「道德與人格養成」是國民教育的核心，但道德教育的內涵隨時代變遷而有不同，例如：83 年的課程標準加入「民主法治教育」之內涵。早期課程標準關注「個人」德性與知識的養成；中期的教育目標，開始連結上「國家經濟發展」與「政治目標」；九年一貫課程，除仍保留培養國家意識之外，更加入國際視野之概念。國中課程目標與未來升學與就業做準備有密切關聯。從歷年課綱發展來看，呈現這樣的圖像：

	37、41	51、61、64-	九年一貫
	前期	中期	後期
個人	—————→		
社會人	—————→		

國族			
世界公民			

第三節 有關下一波課程綱要之理念與目標重要研究與政策文件之比較

前面兩節，第一節主要援引整合型計畫之研究成果，指出以複雜科學為基礎課程綱要系統圖像的內涵、三大核心要素等。第二節則是以此系統圖像檢視國內外課程綱要的內涵，以探析國內外課程綱要在此架構下所呈現的發展趨勢。這樣的分析，一方面讓我們了解國內外的趨向，另一方面也藉此掌握我國下一波課程綱要所應朝向的理念與目標。本節，我們將從三個面向-教育哲學與價值、時代與社會變遷、學習者之自我完成能力與公民責任素質，比較整合型計畫所提出的下一波課程綱要的核心要素與現階段我國相關的研究與重要政策政策之關連與差異，以讓本研究所提出的理念與目標，能更具研究、國家政策及社會認同以達其落實之可能。

壹、教育哲學與價值方面的比較分析

此部分的比較，主要有(1)97.06-99.06 國家教育研究院所完成的『中小學課程發展之相關基礎性研究；(2)洪若烈(2010)各國近期中小學課程取向與內涵的比較研析」；(3)李奉儒(2010)中小學課程之哲學基礎與理論趨向之研究；(4)民國 100 年。教育部總結第八次全國教育會議後，所公布的中華民國教育報告書(2011)等四項，以下列表格方式呈現，並與本整合型計畫-國民中小學課程綱要系統圖像，進行比較。如下表：

研究單位	各國近期中小學課程取向與內涵的比較研析」(洪若烈等，2010)	97.06-99.06 『中小學課程發展之相關基礎性研究』	中小學課程之哲學基礎與理論趨向之研究 (李奉儒，2010)	中華民國教育報告書(教育部，2011)	國民中小學課程綱要系統圖像(馮朝霖等，2011)
切入	以學習者為中心	轉向教育發展「實踐理性」	逐漸偏向實踐理性的教育觀	培養社會好國民、世界好公	複雜科學的理論思維

主 軸		的取向		民	
內 容	以學生為主體的課程設計	培養五育均衡發展的個體	重視普通教育，以「德智體群美」為大方向	全人教育	地球公民意識
	健全輔助系統和配套措施	以學習者為主體	以學習者作為能動者，以學生身心發展向度為依歸	生命教育	「自發組織」與「自發性」的重要性
	課程更具多元、彈性	正義、均等與公平	必須重視學校和學生所在的時空脈絡	多元教育	發展共生智慧
		為他者存		國際教育	謙卑與參化的世界觀
		全球意識		終身教育	個人主體的開展與自由
		公民的道德、文化與民主素養			自發、共榮與共生
		提高學習自信心			

分析如下：

(一)以學習者為主體是課程綱要的核心出發點

由上表分析，洪若烈(2010)的各國研究指出，各國課程綱要趨向是以學習者為中心，強調課程的彈性與多元。同樣的李奉儒(2010)、國教院(97-99)的研究也都獲

得類似的結論，中華民國報告書更以全人教育為宗旨。本整合型計畫，從複雜科學所提出的系統圖像：人類圖像、世界圖像與學校圖像獲得相同的主張。

(二)教育應培養學生成為世界公民、地球村一員

從各項研究的趨向發現，人與世界的關係，以不在如過去僅侷限國家，學生通過教育除了瞭解自己、發展自己之外，更應成為社會、國家、世界，甚至是地球村的一員，有共同完善世界的責任與使命。

貳、時代與社會變遷

此部分的比較係以張茂桂等(2011)「臺灣變遷趨勢對 K-12 課程的影響」期中研究報告及教育部(2011)教育部的中華民國報告書為主。分析如下表：

研究單位	台灣變遷趨勢研究 (張茂桂等, 2011)		中華民國教育報告書 (教育部, 2011)	國民中小學課程綱要 系統圖像(馮朝霖等, 2011)
切入主軸	變遷趨勢與核心議題		社會變遷與教育挑戰	世界圖像的理解
內容	政治變遷	<ul style="list-style-type: none"> • 文明衝突、全球治理 • 兩岸關係 • 民主深化 	<ul style="list-style-type: none"> • 本土化意識的興起 	<ul style="list-style-type: none"> • 沙文主義與我族中心是造成全球各地的多元衝突之主因 • 地球公民意識的迫切性：「個人自主性+社群參與+人類認同」同時性
	經濟變遷	<ul style="list-style-type: none"> • 人口老化、少子化 	<ul style="list-style-type: none"> • 少子女化與高齡化的趨勢 	

	<ul style="list-style-type: none"> • 經濟全球化 • 產業結構調整 • 區域經濟整合 • 綠色永續經濟 	<ul style="list-style-type: none"> • 全球化時代的競爭 	
社會變遷	<ul style="list-style-type: none"> • 人口變遷 • 婚育行為 • 兩性關係 • 工作型態 • 社會不平等 	<ul style="list-style-type: none"> • 教育 M 型化的影響 	
文化變遷	<ul style="list-style-type: none"> • 文化的多元差異性 • 文化的全球化與在地化 • 未來趨勢的可能性與可欲性 	<ul style="list-style-type: none"> • 校園生態環境的轉變 	<ul style="list-style-type: none"> • 全球化發展同時帶來世界地球村的衝突與契機
科技變遷	<ul style="list-style-type: none"> • 科技風險 • 科技正義 • 科技民主 	<ul style="list-style-type: none"> • 網路時代的學習衝擊 	<ul style="list-style-type: none"> • 科技創新與民主發展加上多元文化倫理有助促進全球人類的團結。
		<ul style="list-style-type: none"> • 氣候變遷與環境永續的關注 	<ul style="list-style-type: none"> • 地球自然生態環境正面臨大變遷與物種大滅絕 (mass extinction) 的危機 • 地球生態的整體危機與現代理性的偏狹

				發展大有關係 • 混沌/秩序/自發組織/互動構成自然界處處呈顯的「創化」現象 • 「全像原理」顯示所有生命都分享宇宙的共同奧秘與存有尊嚴
--	--	--	--	--

分析如下

(一) 全球化所帶來的正面、負面影響是未來學校教育必須面對的挑戰

張茂桂(2011)的研究指出全球化是台灣社會變遷趨勢的核心課題，而全球化所帶來的政治、經濟、人口、環境、科技、文化等影響，有正面也有負面，從而帶來學校教育的諸多挑戰，例如中華民國教育報告書所提出的：本土化與國際化的挑戰、全球競爭、網路競爭與生態環境等。因此，學校教育必須對此作出回應，未來的課程目標，應讓學生更深理解全球人類生命與共的命運，以及更具批判性的理解社會變遷趨勢所帶來的善果與惡果。

(二) 科技創新、民主發展與多元文化倫理三合一將會是未來人類文明進步的重要指標

面對快速變遷與複雜的社會趨勢，民主與人權是社會共存的基礎與價值，也是多元社會、人類共生的保障。而科技創新，應避免重蹈過去工具理性的錯誤，而應以人文基礎，科技創新服務人類文明與自然共存之進展。

參、學習者之自我完成能力與公民責任素質

這部分的比較主要是以蔡清田等(2011) k-12 中小學課程綱要的核心素養研究，以及中華民國教育報告書為主，比較如下表：

研究單位	k-12 中小學課程綱要的核心素養研究(蔡清田等，2011)		中華民國教育報告書(教育部，2011)		國民中小學課程綱要系統圖像(馮朝霖等，2011)	
切入主軸	核心素養		教育的遠景		系統圖像	
核心理念	終生學習的能力		培養世界好公民、社會好國民		培養終生學習的全人	
內容	自主行動	<ul style="list-style-type: none"> • 系統思考與問題解決 • 規劃執行與創新應變 • 身心健康與自我實現 	人與己	<ul style="list-style-type: none"> • 生命與品德教育 • 終身學習 • 擁有健康的身心 	自發	生命的喜悅 生活的自信 學習的渴望 創造的勇氣 共生的智慧 即興的美學
	溝通互動	<ul style="list-style-type: none"> • 語文表達與符號運用 • 資訊科技與媒體素養 • 藝術欣賞與生活美學 	人與人	人權、性別平等與法治教育		
	社會參與	<ul style="list-style-type: none"> • 公民責任與道德實踐 • 人際關係與團隊合作 • 國際理解與多元文化 	人與社群	<ul style="list-style-type: none"> • 資訊科技與媒體素養 • 體驗與旅遊學習 	共生	
			人	• 安全與防災教育		

			與 自 然	<ul style="list-style-type: none"> • 生態與環境教育 • 藝術與美感教育 		
--	--	--	-------------	--	--	--

分析如下：

(一) 終身學習能力是教育的核心與人永續發展的可能

(二) 自發、互動、共生智慧與能力是學校教育應培養學生的核心素養

無論是中華民國教育報告書所勾勒的教育遠景：培養世界好公民、社會好國民；或是蔡清田等人提出的具有「終身學習能力的人」或是馮朝霖(2011)本整合計畫所提出的終生學習的全人教育，都指出教育所要培養的人的圖像應具備：是獨立自主，自發進取，積極樂觀自我實現生命的人；必須能善用各種科技、工具與符號，與人群、與世界、參與自然都有良善互動的人，盡其責任與義務，並理解萬物一體，相互成就彼此共生的重要性，從而能謙卑參與世界。

第五章 結論與建議

本研究之目的係(1)探討國民中小學課程綱要理念與目標擬訂之相關學理與經驗案例；(2)整合總計畫所提出的課程綱要系統圖像及其他區塊相關研究成果；(3)提出國民中小學課程綱要理念與目標擬議之建議，供後續課程綱要發展與審議之參考。基此目的，總結前面之研究探討與發現，提出以下結論與建議。

壹、研究結論

一、課程綱要理念與目標是學校教育的實踐準繩，其趨勢已逐漸由國家中心轉向學習者為中心。

教育是人類最基本的制度。隨著人類文明的進展，國民教育的性質已從「義務觀」轉向「權利觀」，而從「義務觀」到「權利觀」的轉向過程中，課程綱要理念與目標的訂定也在此趨勢下逐漸從「國家中心」轉向「學習者中心」。事實上，國家的課程綱要之理念與目標，是一種對國家未來國民的想像，其作用是為未來學校教育的教學實踐錨定立基、指引方向、辨明價值與規範行動。

二、課程改革之目的沿著兩條主要線索進行：一是以適應外在變遷、社會競爭和經濟發展為旨趣；一是以適應內在的、受教育者身心的、自我實現、道德的需要。此兩條路線一直處於來回擺盪、相互辯證的關係。

從各國課程改革的動因，就外部力量而言，可歸納五點：A. 國際競爭；B. 經濟因素；C. 社會因素；D. 政治因素；E. 教育因素；就內部力量來說，包括A. 終身教育的需要；B. 自我實現的需要等。就我國及其他主要國家課程綱要的演變趨勢與課程改革發展來看，內外兩條路線，往往呈現來回擺盪與相互辯證的關係。例如：日本於1996年中央教育審議會提出培養全人「生存能力」的必要性，推行「寬鬆(裕)教育」，擴大選擇學習的幅度，增設「綜合學習時間」培養自主與主體性的思考力及問題解決的能力；然而，隨著PISA國際競爭表現呈現退步，「寬鬆(裕)教育」的政策也面臨檢討聲浪與轉向。反觀我國九年一貫課程改革所提倡的鬆綁理念，實踐結果也面臨同樣的壓力。

三、課程綱要理念與目標擬訂之合理性，可從以下四個面向探討，並呈現未來課程綱要理念與目標擬定的參考依據。

(一)教育哲學與價值層面的論據：教育的目的與意義是什麼？學校教育究竟要培養什麼樣的人？這些都屬教育哲學與價值層面的探討。李奉儒(2010)在《中小學課程之哲學基礎與理論趨向之研究與分析》提出實踐理性的重要性，以此作為課程綱要理念與目標研訂之哲學基礎。他分析指出，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。因此，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。

(二)課程理論的論據：課程綱要理念與目標之擬定，其合理性基礎與課程理論之發展有重要關係。不同時期的課程理論，對課程綱要理念與目標之研訂提供了必要的論據與基礎，從而呈現不同時期課程綱要理念與目標的樣貌。從 20 世紀初期的巴比特 (Bobbitt) 工學模式、泰勒原理 (Tyler rationale)、Schwab 課程慎思模式、再概念學派，及當前的後現代主義，一路開展下來可以發現整個課程發展趨勢，從早期關注重點理性與技術、強調實踐與折衷，再到強調課程做為人主體解放的批判解放取向，而晚進後現代典範則有往課程美學轉移之趨向。

(三)時代與社會變遷的論據：課程綱要作為教學實踐錨定立基、指引方向、辨明價值與規範的重要文本，既要反映當時社會所需、順應時代潮流，又要指出未來方向。課程綱要的修訂與當代國家所處的政治、社會、文化乃至經濟環境等之時空背景緊密關聯，故我國究竟處在什麼樣的世界變動趨勢？本研究援引張茂桂等(2011)台灣變遷趨勢對 K-12 課程的影響之研究成果，該研究從政治、經濟、社會、文化與科技五個面向分析台灣的變遷趨勢，指出「全球化」是台灣變遷趨中首要的核心議題。

(四)學習者自我完成與公民責任的素質培養之論據：教育即在協助學習者之生命的自我實現，而所謂的自我實現，用羅傑斯 (Rogers) 的話來說，就是「充分發揮作用的人」；因此，自我實現是利他的、獻身的、超越自我的、社會性的人。

然而，自我實現的人必須從整體的人和形成過程中的人兩方面去把握，而這兩方面又生動而集中地體現在作為民主社會中的公民責任之素養的培養。本研究援引蔡清田等人的研究，指出國民中小學階段的核心素養包括三個核心概念：「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」

四、從我國及其他主要國家課程綱要理念與目標的經驗案例分析，可發現課程綱要理念與目標的訂定朝尋求關聯性(connectedness)與兼容性(inclusiveness)的整體發展觀。

「談論教育即談論一切」，教育是「人」得以成長的基礎，隨著社會日趨複雜與不確定性，使得教育關涉愈來愈多面向的事務，也就是教育必須具備發展自我與因應各種複雜處境的能力亦愈趨多元，明顯可知，各國課程綱要理念與目標呈現的內容，已逐漸超越個體與國家之二元對立，而朝關聯性與兼容性之整體觀發展。

我國九年一貫課程綱要強調培養帶著走的能力，指出「教育之目的以培養人民健全人格、民主素養、法治觀念、人文涵養、強健體魄及思考、判斷與創造能力，使其成為具有國家意識與國際視野之現代國民。本質上，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。因此，跨世紀的九年一貫新課程應該培養具備人本情懷、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」。其基本內涵至少包括：A. 人本情懷方面：包括瞭解自我、尊重與欣賞他人及不同文化等。B. 統整能力方面：包括理性與感性之調和、知與行之合一，人文與科技之整合等。C. 民主素養方面：包括自我表達、獨立思考、與人溝通、包容異己、團隊合作、社會服務、負責守法等。D. 本土與國際意識方面：包括本土情、愛國心、世界觀等(涵蓋文化與生態)。E. 終身學習方面：包括主動探究、解決問題、資訊與語言之運用。由上可見其九年一貫課程理念與目標涵蓋面向之廣，關聯面向多元。

再以美國、英國等七個主要國家及地區為例，如下表。

國家	核心理念/口號	理念
美國	做好進入大學或職場的最佳準備	1. 實現國家世界第一； 2. 公平、正義、扶持弱勢、獎勵優勢；

國家	核心理念/口號	理念
		3.「縮短差距」。
英國	實現快樂、健康生活、發展良好的社會	1.發展適性化學習； 2.培養學生成為公平、正義的世界公民。
中國大陸	為了中華民族的復興，為了每個學生的發展	1.教育要面向現代化，面向世界，面向未來； 2.每位學生發展成為「整體的人」。
香港	學會學習	1.樂於學習、善於溝通、勇於承擔、敢於創新； 2.培養五育均衡發展的學生； 3.能夠終身學習與創新； 4.為進步的社會和自由的民主做努力； 5.貢獻於國家和世界的前途。
芬蘭	帶好每一個孩子	1.重視實用技能的擁有，以適應社會環境的變遷； 2.重視多族群語言文化的教育。
日本	具備生存能力	1.基本知識、技能的活用； 2.思考力、判斷力及表現力的展現； 3.養成主動學習的態度、語言溝通及良好的學習習慣； 4.培養一個貢獻於國家與社會的健全國民。
紐西蘭	為了學生的學習	1.學生方面，強調自信心、進取心、創新能力、思考力等自我管理能力； 2.與他人與社會互動方面，重視學生的語言、符號、科技的溝通使用能力，並能積極參與社區以貢獻社會； 3.在面對未來方面，積極探索全球化、國際化，重

國家	核心理念/口號	理念
		視學生對於多元文化的接受、尊重與包容。

上表可發現，隨著社會的進展與人類自身理解的反思，課程綱要理念與目標不但涵蓋個人自我實現、國民基本素質，更廣及身為地球公民的責任與倫理。

五、我國未來課程綱要的核心要素-自發、互動與共生

本研究前述所進行的各項課程綱要理念與目標之研擬趨勢，可作為本整合型計畫課程綱要系統圖像之合理性基礎與發展之參照。依據本整合型計畫之研究成果，未來我國課程綱要的核心要素及孩童所需的能力與智慧為—自發、互動與共生。

真正的教育是理解生命的整體，是促進人的自我實現與完成，我國過去的教育在國族復興、經濟發展與滿足傳統士大夫功名利祿價值等外在目的下，導致人性的異化與教育系統的純粹工具化。九年一貫課程綱要雖從「知識本位」回歸到「可以帶著走的能力」，然而其改革動因在某種程度上仍反映著一種全球化資本主義競爭邏輯下對於「新人」的想像與要求，看似鬆綁，其實把人陷入無窮盡的焦慮與競爭。

因此，我國未來的教育應該擺脫外在工具目的之束縛，而回歸人的主體生命之開展與完成，它意涵著教育之目的在於協助人的自我完成，這種人的完成不是遺世孤立的個人自我完善，也不是落入真空的天方夜譚，毋寧是一種真真實實的社會實踐。人的自我完成必須是一種在世存有的依它起性使能完成，因為，人即是其各種關係之總成，人的自我完成終究會從人的各種關係以及與世界的連結中彰顯出來。正如，雅斯培(Karl Jasper)所說：自我完成是必須透過自身以及他人的形象才能把握，必須通過內在與外在的認知行動才能真正掌握。因此，「自我實現」的人必須從整體的人和形成過程中的人這兩方面去把握，而這兩方面又生動而集中地體現在人的「自發性」(spontaneity)這一核心基礎與事實。

六、未來課程綱要之六大願景與目標

正如本整合型計畫指出：PISA 的現象顯示台灣學校迷失其教育任務及目的之倫理方向，也就是學校教育普遍迷思在追求學生考試競爭的虛假價值中，已乖離教育倫理的價值理性立場，失去民主社會教育專業的基本方向，然而新世紀民主社會學

校之主要教育任務應該是在激勵學習者自主學習能力的自信，「勝任自己」與「肯定自己」乃是所有人類在變遷社會中最为需要的終身學習動力來源，學校的關鍵任務無疑就是在對於所有成員自主學習能力自信心的重建與「加持」。因此，如何建構學習者自主學習的主體性教育任務絕對是當務之急，且必須仰賴學習型學校文化環境之塑造，在此過程需孕育自主學習、合作探究、包容差異與欣賞創新的學習價值，從而激勵學習者以主動探究能力出發的團隊協作與平等對話，以達體現教學美學。

基此觀點，未來課程綱要所形塑的六大願景與目標是

- 1、 能散發生命的喜悅
- 2、 能展現生活的自信
- 3、 能激發學習的渴望
- 4、 能促進創造的勇氣
- 5、 能表現共生的智慧
- 6、 能發揮即興的美學

七、未來課程綱要理念與目標文稿試擬

總結來說，本研究透過前面的論述與探究，歸結我國未來課程綱要理念與目標，應是一種回歸學習者生命主體的教育，所要培養的是具有自發、互動與共生能力及智慧的地球公民。透過國民教育的歷程，協助孩童散發生命的喜悅、展現生活的自信、激發學習的渴望、促進創造的勇氣、表現共生的智慧、發揮即興的美學。

未來課程綱要理念與目標文稿試擬如下：

(一)基本理念

人民為教育權之主體。教育之目的應以培養人民健全人格、民主素養、法治觀念、人文涵養、強健體魄及思考、判斷與創造能力，並促進其對基本人權之尊重、生態環境之保護及對不同國家、族群、性別、宗教、文化之瞭解與關懷，使其成為具有國家意識、國際視野與地球生態關懷之現代化國民。而國民教育之實施，應本有教無類、因材施教之原則，以人文精神及科學方法，尊重人性價值，致力開發個人潛能，培養群性，協助個人追求自我實現。

基此，國民教育階段課程綱要之核心理念係回歸學習者生命主體的教育，所要培養的是具有自發、互動與共生能力及智慧的地球公民。其內涵說明下：

■ 自發

教育的效用在彰顯人的主體性生成和創發，孩子是具有能動性的主體，不只是被動的等待、承受，亦能主動的參與、創生。自發性的提出與肯認的價值，在於彰顯教育應促成孩童生命主體的自發能量，從而能散發生命的喜悅、展現生活的自信、學習的渴望與勇於創造的精神。

■ 互動

教育即在協助個人得以抗拒或逾越被給定的主體框架，而開創一種可能性的世界。然而，世界萬物並非獨立的存在，而是彼此相互連動依存。國民教育階段之課程目標，除了彰顯個別主體的能動自發外，還需要各關係與主體間的「互動」才得以致之。

■ 共生

未來的教育應該謹慎避免因人類一體的概念而抹煞了人類多元性的事實。人類有一體性，人類也有多元性，了解人類意謂了解其多元中的一體，一體中的多元。我人必須在多元中認識一體，在一體中認識多元。因此，朝向「生命為中心」的全人教育不能簡化為「以兒童為中心」，因為生命為中心，包括孩子個體生命、他人生命及自然環境之間的圓滿完整。如此，學習不只在求自身的發展，更須透過教育網絡彼此間的互動互成，透過持續的社會民主參與和環境永續關懷，促進彼此可以更好的共同生活。

(二)課程目標

國民中小學之課程應以生命教育為經，生活教育為緯，配合學生身心能力發展歷程，透過人與自己、人與社會、人與自然等人性化、生活化、適性化、統整化與現代化之學習活動，激勵學習者自主學習能力的自信，孕育合作探究、包容差異、勇於創新與因應複雜變動世界的環境與能力。基此，國民教育目的，須引導學生致力達成下列課程目標：

1 散發生命的喜悅：學校應當是一個能令孩子體驗被愛與幸福的場域，因此教育的

歷程如若符合人性，當能使學子產生發自內心所產生的幸福感，增益學生的自我價值感與生命尊嚴感。

- 2 展現生活的自信：生命的喜悅來自愛與被愛，生活的自信來自能自愛也能被愛。教育理念本身便是倫理環境的一部分，學校作為學生受教的主要機構，應將啟動學習動機與培養學習自信作為首要任務，使學校成為一可能性的場域！
- 3 激發學習的渴望：人類的未來取決於學習的能力，唯有當學習成為生命經驗的核心，個人能力才能持續發展，組織也才能夠開放性、創造性地回應社會變遷。故保有學習的熱情與動機卻又比擁有學習方法更為根本。學習的熱情與渴望使得人類成為「永恆的追求者」，永遠具有自我完成的可能性！
- 4 促進創造的勇氣：以生命為中心的自我實現不是一種結局狀態，而是在任何時刻、任何程度上實現個人潛能的過程。因而創造性教育不應該只注重那些具有社會價值的藝術或科學成果，而必須注意那種即席創造、靈活恰當地應付任何突然呈現在此時此地的情境之能力。這是現實中任何處於動盪社會政治經濟制度所迫切需要的，也是教育為了適應未來社會所面臨的最重要挑戰。
- 5 表現共生的智慧：我們的教育不能只是提倡進步，更要呼籲人類的存活關鍵在於居住其中的公民能轉化思維典範，進而為地球負起責任，使世界重新成為一體，突顯出人類之所以為人的價值，以及人性的潛在光輝。在相互依存的世界中、在全球思維的世紀中，人類的覺醒應當引領我們走向新的生命共同體，以及對於彼此的同理心。
- 6 發揮即興的美學：即興不見得必須是全然的創新，卻關乎人類內在深層的自我與創造力，其最終的目的在於讓人們去發現自己內在的聲音，發掘個人獨特的即興方式。即興無非是一種態度與精神，學習即興的唯一途徑便是去經歷與體驗它。即興之本質超越二元特徵，即興意含勇敢和急智的想像能力：不取左、不取右、不取中間，無窮活力與共生情懷，即興美學可以實現人類遊戲本性需求，也可成就文化創意典範的能事，邁向靈性與藝術嚮往的可欲境界。

貳、研究建議

一、配合整體研究進程，進行第二階段課程綱要理念與目標之形塑與整合

本次「中小學課程發展之相關基礎研究案」其研究發展與進程規劃，原有一定的展開之邏輯順序，但基於某些現實因素，部份研究案之推展無法完全依照原訂時程與邏輯順序展開，從而影響課程發展的連結與整合。例如：課程總綱研擬之區塊研究(含課綱圖像、學科架構、實施配套三項整合計畫)於100年6月底完成，三項整合型計畫分就各自研究主題進行深入探討，目前已告一段落，但三者彼此之間的關聯以及未來課程總綱的整體圖像仍需後續進一步形塑與整合；又「台灣社會變遷趨勢」與「中小學課程綱要的核心素養」亦於100年9月及6月完成，以上兩項研究與課程總綱之訂定有緊密關係，亦需進一步整合。因此，本研究案仍屬前導階段的探究，未來仍需於第二階段整合其他相關研究的問題意識與研究成果，進行課程綱要理念與目標的再形塑與整合。

二、落實課程綱要制訂過程中的公共參與之課程慎思

無論就學理或實務，課程綱要之訂定總涉及各種意識形態與詮釋權競逐，尤其是理念與目標之主要任務在於為未來學校教育的教學實踐錨定立基、指引方向、辨明價值與規範行動。因此，課程綱要理念與目標之形塑過程，應注意其公共參與性，以及課程慎思(Curriculum Deliberation)(Schwab, 1973)。畢竟，課程是一種集體的事業與實踐，需要透過不同主體之間的互動、協調、權衡與審議，使能形成恰當的共識與行動。課程行動者透過慎思與協作，發現彼此關注的焦點，最終生成滿足整個集體，那是一種共同的善，而非課程行動者中某一團體合作者的課程實踐。因此，「課程慎思」即是作出一切適切、符合正義、朝向社會共善的課程決定與實踐。

三、課程綱要理念與目標應與國家教育基本方針一致並立法規範

本研究發現我國過去課程綱要理念與目標引發的爭議之一，係易受政治因素干擾，以及缺少法制地位，從而影響課程綱要理念與目標之落實。基此，研究建議，未來我國課程綱要之理念與目標，除了應與國家教育基本方針，例如：憲法、教育

基本法及國民教育法等有關國家教育基本方針之理念相符外，課程綱要之理念與目標，更應該入法（例如：國民教育法）以取得課程綱要之法制地位，維護課程綱要所引導的教育方向之穩定性，而不隨易受利益團體或政黨政治之干擾。先進國家，如芬蘭、日本都已有相關作法(洪若烈，2010)。當然，我國相關法系之間，對於國家教育之基本方針，亦應有一致性，或是隨著時代變遷，部份不合時宜之條文，應有所修正，以回應時代潮流。

四、課程綱要理念與目標之文字及用語，應精煉、易懂及具有明確的指向性

課程綱要之理念與目標既然是用以凝聚及導引學校教育的共同目標與社會對學校教育願景的期待，那麼課程綱要之書寫與文字，就必須符合易於溝通與理解的標準，文字與用語應盡量通俗、精煉、易懂及具有明確的指向性，以利社會各界(例如：學校教師、學生、學生家長、教育行政人員、教科書出版業者等)之掌握與應用。本研究在多次諮詢座談中，與會諸多代表對於未來課程綱要理念與目標之文字用語，能否淺顯易懂，便於傳達與溝通十分關注，並指出可以針對不同對象、用途者，編寫課程綱要理念與目標的說明或導引手冊，以落實課程綱要理念與目標之願景的凝聚及達成。

五、強化課程連結(curriculum alignment)，亦即從課程的理念與目標到學習評量等各環節之課程實施精神的一貫性。

課程綱要其重要的組成要素，包含：理念與目標、學習內容與架構以及實施通則(包含方法、評鑑等)。其中，課程綱要的理念與目標是整個課程綱要的核心與基礎，它為之後的學習內容、架構以及實施通則提供了合理性基礎與實踐方向指引。故課程綱要的理念與目標，不只是口號式的修辭，而是實際帶有願景紮根及方向形塑的作用。基此，課程綱要理念與目標之擬定亦需考量其如何轉化到各領域(學科)指標、學習內容、學習架構以及更下游的課程設計、教學實務及學習評量等，從而構成一整體的課程連結(curriculum alignment)。

諸多研究與實踐均指出九年一貫課程改革的缺失之一係「課程連結」不夠完善，從而使得九年一貫課程綱要之理念與目標，無法順利透過能力指標、教學內容、學

習架構與評量等層層展開與落實，達成內在與外在邏輯的一貫性。因此，未來課程綱要理念與目標之擬議，新課程綱要的實施，應特別注意課程連結的問題。例如：本整合型計畫所提出的課程綱要系統圖像，顯然是以回歸主體生命為中心，強調未來教育要能提供一種回歸學習者生命主體的教育，所要培養的是具有自發、互動與共生能力及智慧的地球公民。透過國民教育的歷程，協助孩童展現生命的喜悅、提升生活的自信、擁有學習的渴望、促進創造的勇氣、表現共生的智慧、發揮即興的美學。此種課程理念與目標之展開，不是傳統分科學科教學、或是有名無實的九年一貫領域統整教學、或是受考試導引而偏向知識性學習、量化評量，缺乏感性、反思、合作、體驗學習與質性評量等學習內容、學科架構、教學方法與評量方式所能成就。未來這方面的課程連結及課程實施之展開將是第二階段的重點工作，建議可參考國內幾所理念學校、另類學校，例如：華德福中小學、全人中學、道禾實驗小學，或是國內第一所獲世界IB認證的私立義大國際中小學之課程架構與教學設計，或許有更寬廣的想像與參考。

參考文獻

中文部分：

中國時報（2010年）。「全面提升學習」歐巴馬推教改。刊載於2010年3月14日國際新聞A2版。

中華人民共和國教育部（無年代）。2001-2010年，全國基礎教育課程改革的目標。99年1月6日，取自：<http://www.edu.cn/20011126/3011703.shtml>

方德隆（2010）。九年一貫課程綱要總綱實施現況相關研究之後設分析。國家教育研究院籌備處。未出版。

日本文部科學省（2006）。教育基本法。2010年8月13日取自：

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/index.htm

日本文部科學省（2008a）。小學校學習指導要領。2010年8月13日取自：

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/index.htm

日本文部科學省（2008b）。中學校學習指導要領。2010年8月13日取自：

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/index.htm

王浩博（2010）。美國。載於洪若烈主編，各國近期中小學課程內涵與取向研析（27-49）。台北：國家教育研究院籌備處。

石計生（1994）。意識形態與台灣教科書。台北：前衛出版社。

羊憶蓉（1994）。教育與國家發展—台灣經驗。台北：桂冠。

吳家瑩、郭守芬（2004）。「國民教育階段九年一貫課程綱要」—訂定之源起與過程。載於林生傳、薛梨真、方德隆合編，國民中小學九年一貫課程理論基礎（頁30-44）。臺北：教育部。

吳清山（1995）。美國九十年代教育改革的動向。教師天地，78，p71-76。

吳靖國（1994）。《「民間教育改革」意識形態之研究》。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。

- 李子建、黃顯華 (1996)。課程：範式、取向和設計。台北：五南。
- 李奉儒(2010)。中小學課程之哲學基礎與理論趨向之研究與分析。國家教育研究院籌備處。未出版。
- 李博緯(2008)。台灣 1952-1993 年小學課程標準之論述分析。
- 李遠哲(2002)。世紀之交的台灣與世界。台北：遠流出版社。
- 李駱遜 (2010)。紐西蘭。載於洪若烈主編，各國近期中小學課程內涵與取向研析 (223-259)。台北：國家教育研究院籌備處。
- 周淑卿 (1996)。我國國民中小學課程自由化政策趨向之研究。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 林永豐 (2010)。中小學課程之社會變遷基礎與理論趨向之研究與分析。國家教育研究院籌備處。未出版。
- 林宜臻 (2010)。日本。載於洪若烈主編，各國近期中小學課程內涵與取向研析 (171-222)。台北：國家教育研究院籌備處。
- 林堂馨(2008)。日本中小學新修訂學習指導要領初探。教育研究月刊，175，140-147。
- 林錦英 (2010)。香港。載於洪若烈主編，各國近期中小學課程內涵與取向研析 (105-137)。台北：國家教育研究院籌備處。
- 施方良 (1997)。課程理論：課程的基礎理論與問題。高雄：麗文文化。
- 洪仁進(2010)。反思十二年基本國民教育背景、名稱與文本之探究。臺灣教育(662)，10-17。
- 洪若烈、王詩茜 (2010)。中國大陸。載於洪若烈主編，各國近期中小學課程內涵與取向研析 (75-103)。台北：國家教育研究院籌備處。
- 范信賢 (2010)。芬蘭。載於洪若烈主編，各國近期中小學課程內涵與取向研析 (139-170)。台北：國家教育研究院籌備處。
- 香港教育統籌委員會 (2000)。香港教育制度改革建議。2011 年 1 月 13 日取自：

<http://www.edb.gov.hk/index.aspx?nodeID=88&langno=2>

香港課程發展議會 (2001)。學會學習——課程發展路向。2011年1月13日取自：

<http://www.edb.gov.hk/index.aspx?langno=2&nodeID=2877>

香港課程發展議會 (2002)。基礎教育課程指引-各盡所能·發揮所長(小一至中三)。

2011年1月13日取自：

<http://www.edb.gov.hk/index.aspx?langno=2&nodeID=2878>

秦葆琦 (2010)。英國。載於洪若烈主編，各國近期中小學課程內涵與取向研析 (51-74)。台北：國家教育研究院籌備處。

翁福元(2003)。邁向新世紀之課程政策發展趨勢。載於莊明貞主編，課程改革-反省與前瞻。台北：高等教育出版社。

高新建 (2004)。落實的課程願景或美麗的課程幻影：發展以學習者為中心的高品質國民中小學課程。載於高新建主編，課程綱要實施檢討與展望(上)(頁41-104)。台北：師大書苑。

基礎教育課程改革綱要(試行) (2001年7月27日)。中國教育報，第2版。2011年1月14日取自：<http://www.edu.cn/20010926/3002911.shtml>

張宏輝(1997)。大轉換時期的教育改革。在於林本炫主編，教育改革的民間觀點。台北：業強出版社。

張佳琳 (2002)。課程改革：政治社會學取向。台北：師苑。

張華、石傳平、馬慶發 (2001)。課程流派研究。山東：山東教育出版社。

張嘉育 (2010)。學校本位課程與重大議題探究。國家教育研究院籌備處。未出版。

教育統籌委員會 (2000)。香港教育制度改革建議。2011年1月13日取自：

<http://www.edb.gov.hk/index.aspx?nodeID=88&langno=2>

教育部 (1948a)。小學課程標準。臺北：教育部。

教育部 (1948b)。修訂中學課程標準。臺北：民生印書館。

- 教育部 (1952)。國民學校課程標準。臺北：商務印書館。
- 教育部 (1962a)。國民學校課程標準。臺北：正中書局。
- 教育部 (1962b)。中學課程標準。臺北：正中書局。
- 教育部 (1968a)。國民小學暫行課程標準。臺北：正中書局。
- 教育部 (1968b)。國民中學暫行課程標準。臺北：正中書局。
- 教育部 (1975)。國民中學課程標準。臺北：正中書局。
- 教育部 (1983)。國民中學課程標準。臺北：正中書局。
- 教育部 (1985)。國民中學課程標準。臺北：正中書局。
- 教育部 (1993)。國民小學課程標準。臺北：教育部。
- 教育部 (1994)。國民中學課程標準。臺北：教育部
- 教育部 (2001)。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。台北市：教育部。
- 教育部 (2003)。國民中小學九年一貫課程綱要。台北市：教育部。
- 教育部 (2008)。國民中小學九年一貫課程綱要 (微調)。台北市：教育部。
- 教育部國語推行委員會 (編纂) (無年代)。重編國語辭典修訂本。2011年5月30日取自：<http://dict.revised.moe.edu.tw/>
- 曹亮吉、周麗玉 (1996)。課程改革。台北：行政院教育改革審議委員會教改叢刊。
- 許舒涵 (2008)。1990年代以來美國聯邦政府推動中小學課程標準化之研究。國立台北教育大學碩士論文，臺北市：未出版。
- 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。
- 陳伯璋 (2005)。從課程改革省思課程研究典範的新取向。當代教育研究，13 (1)，1-33。

- 陳伯璋、洪若烈（2010）。各國近期中小學課程取向與內涵的比較研析。國家教育研究院籌備處。未出版。
- 陳明印（2002）。美國 2001 年初等及中等教育修正法案之分析。教育研究資訊, 10(1), 205-228。
- 馮朝霖（2010）。國民中小學課程綱要系統圖像之研究—整合型計畫（草稿）。國家教育研究院籌備處委託計劃。
- 黃旭均（2002）。國民小學校長課程領導模式建構之研究。國立臺灣師範大學教育學系博士論文，未出版。
- 楊深坑（1997）。溝通理性、生命情懷與教育過程。台北：師大書苑。
- 楊龍立（2010）。中小學課程綱要核心架構之研究。國家教育研究院籌備處，未出版。
- 甄曉蘭（1999）。從知識論的辯證談課程發展的問題—以台灣課程改革為例。載於國立臺灣師範大學教育學系國家講座主編，教育科學的國際化與本土化（頁 589-616）。台北：揚智文化。
- 劉慶仁（2002）。從「不讓孩子落後法」看美國中小學教育改革。教師天地, 121, 76-80。
- 歐用生（2001）。台灣中小學的課程管理—理念與實踐。發表於香港津貼中學議會主辦，「學生為本—新紀元的課程與學習」教育研討會。香港，11月25日-27日。
- 歐用生、李建興、郭添財、黃嘉雄（2010）。九年一貫課程實施現況之評估。行政院研考會。未出版。
- 薛曉華（1996）。台灣民間教育改革運動。台北：前衛出版社。
- 鍾啟泉（2003）。論中國大陸基礎教育課程改革的價值轉型。教育研究大陸版。頁 30-40。
- 鍾啟泉、崔允潔（主編）（2008）。新課程的理念與創新：師範生讀本。北京：高等

教育出版社。

英文部分：

CCSSO & NGA (2010)。 *Common Core State Standards*. Retrieved February, 21, from:
<http://www.corestandards.org/>

Department of Education, Washington(1991) . *America 2000:An Educational Strategy*.

2010年1月8日，取自：

http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/22/b3/55.pdf

Doll, W. E.(1999/1999)，王紅宇譯。 **後現代課程觀**。臺北：桂冠。

FNBE (1998). *Basic Education Act 628/1998*. Retrieved April, 25, 2008, from:

<http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf>

FNBE (2004). *National core curriculum for basic education 2004*. Helsinki: FNBE.

Retrieved April, 25, 2008, from:

<http://www.oph.fi/english/page.asp?path=447,27598,37840,72101,72106>

Marsh, C. J.(2004/2009)，徐佳、吳剛平譯。 **理解課程的關鍵概念**。北京：教育科學出版社。

Ministry of Education, New Zealand (2007). *The New Zealand Curriculum*. Retrieved January, 19, 2011, from:

<http://nzcurriculum.tki.org.nz/Curriculum-documents/The-New-Zealand-Curriculum>

Morin, Edgar(1999), *The Seven Complex Lessons in Education for the Future*. UNESCO

Ornstein, A. (2003/2004)，余強譯。做為課程決策基礎的哲學。載於 Ornstein, A.,

Behar-Horenstein, L., and Pajak, E.主編，余強主譯， **當代課程問題**（頁 3-11）。

浙江：浙江教育出版社。

Pinar, W. F. (1975). *Curriculum theorizing : The reconceptualists*. Berkeley, CA : McCutchan.

QCAD(2007). *National Curriculum*. 2011年1月19日取自：

- <http://curriculum.qcda.gov.uk/index.aspx>
- QCDA (n.d.). *National Curriculum*. Retrieved January, 19, 2011, from:
<http://curriculum.qcda.gov.uk/index.aspx>
- Richardson, L. (2000). Writing: A method of inquiry. In Z. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd) (pp.923-948). London: Sage.
- TEXAS EDUCATION AGENCY(2001). *Learning standards for Texas children*. 2010年1月8日，取自：
http://www.tea.state.tx.us/index.aspx?id=3427&menu_id=720&menu_id2=785
- Tyler, R.W.(1949/2008)，羅康、張閱譯。課程與教學的基本原理。北京：中國輕工業出版社。
- Tyler,R.W.(1949/1981)，黃炳煌譯。課程與教學的基本原理。台北：桂冠。
- U.S. Department of Education(1994). Goals 2000: Educate America Act. Retrieved March, 02, 2011,from:
<http://www2.ed.gov/legislation/GOALS2000/TheAct/intro.html>
- U.S. Department of Education(2001). No Child Left Behind Act. Retrieved March 21, 2011, from: <http://www2.ed.gov/policy/elsec/guid/states/index.html#nclb>
- U.S. Department of Education(2010). *A Blueprint for Reform-The Reauthorization of Elementary and Secondary Education Act*. Retrieved January, 19, 2011, from:
<http://www.ed.gov/prek-12-reform>
- Walker, D. F. & Soltis, J. F.(1997/2009)，向蓓莉、王紆、莫蕾鈺譯。課程與目標。北京：教育科學出版社。

附錄 1：「國民中小學課程綱要理念與目標之擬議研究」專題講座暨第 1 次諮詢會議

A.時間：2010/11/22

B.諮詢對象：全人中學創辦人黃政雄教師

道禾基金會曾國俊執行長

慈心華德福小學王智弘教師

C.討論案由：就臺灣未來主人翁所應具備素養，以及國家應給孩子的全人經驗之面向與內涵進行座談與討論。

D.諮詢意見：

一、全人孩子經驗的三個面向：

(一) 審美的經驗（包含理解、價值的辯證）；

(二) 公共參與的過程；

(三) 投入而後產生成功的經驗。

二、人基本上是社會的存有，過去人的自由受到統治者的控制，或者工具理性的掌控；但權威解體以後，人該怎麼辦？人如何回歸全人的精神？思考與判斷是重要的，緊扣「審美」觀念，對自身存有的理解，要具有社會的意識。

三、九年一貫課程相對於過去，是一種權威解體的象徵；做為國家的課程綱要就是一種政治判斷，其美學的展開與拿捏，則是需要追求理解，學生才能真正養成一種判斷力，是一種對人性、社會與世界真正的理解。

四、帝王的威權不等於文化傳統，治統不等於道統。

五、「自由」的前提，是要認識自己的責任；「民主」的前提是自律，「居仁而由義」，體認部分與整體的關係。現階段的教育有民主卻不談自律。

六、生活品質的願景與提升、審美的熱愛，與「創造力」和「行動力」有關；加入藝術活動，重視生活中有厚度的美學。

七、十二年國民教育是權利不是義務，是公費才有可能推動；唯有真正公辦民營的徹底實踐，才能談教育選擇權。

八、從國家的角度，必須肩負、服務與公平性，所以需要有一個教育的方向，如課程綱要的規範。但是，「吾十有五而志於學」，道禾的教育理念，所謂「志於學」則是出於《尚書·大禹謨》：「正德，利用，厚生，惟和」，「惟和」是關鍵，指非常平衡的看待一個人的全面性發展；「正『德』」是指心靈，若不能先確立，爾後的「利用，厚生」就會受到宰制與偏離。

- 九、唐代名臣，裴行儉曾說：「士先器識而後文藝」，「文藝」通指技術與技能，「器識」所指為「先難後獲」、「見賢思齊」、「敏而好學」、「不恥下問」、「行有餘力，則以學文」。人需先「器識」，能受而不匱乏，有此人文視野、主體的確立，懂得真自由、真民主，爾後真正獲得所學之文藝。
- 十、國際化、本土化教育，觀念就是在談「愛」的教育，臺灣教育是溺愛有之，但真正的愛並不多見。被愛得夠的人才有能力愛人，被肯定夠的人才有能力肯定人，在此前提下才可能國際合作、瞭解差異文化，進而認可自己與他人，因此全球化乃是回歸「人教育人」，不是「知識教育人」。
- 十一、建議圖像中應增加「教師圖像」的探究，師者需具備什麼樣的德行、能力，是可以面對「人教育人，而不是知識教育人」，人影響一個人才是教育的重點。在多元、複雜的環境下，現代教育要重視「引蔽習染」，人師的圖像是否具備此理解與判斷是重要的。
- 十二、沒有自由研究與教育的學風，研擬出的課程綱要真的可行？學風若是被宰制、制約，課綱施行終究是僵化的。
- 十三、國民教育九年或十二年學一件事，此事有無先後，若有先後應先重視哪一件事，是必需考量的。
- 十四、要重新建構一個圖像與世界觀，需要回到西方、中國核心價值與近代科學的價值三方面來探究，才能真正拼出未來的想像。

附錄 2：焦點座談意見彙整

1. 時間：2011/5/9 北區座談會議 座談意見

(一)與本研究內容相關

1. 與外界對話時，要說明 Why、What、How。目標是什麼？以什麼內容與方法達到此目標？目前看不出主要的 goal，是六大願景或終身學習的全人？若是六大願景，建議說明目前的九年一貫課程在此願景中所不足的部分，如此才能找到方法以解決問題，研究內容中感覺與現有東西產生斷裂。
2. 整個研究案定位為前導研究，各整合型研究之間的關係應做橫向的聯繫，以避免斷裂。
3. 真正會箝制未來課程綱要轉向的是國家的圖像或是國家未來發展與定位，建議應與教育部先做磨合與碰觸，以避免將來受到支解或轉向。
4. 以往國家課程的訂定沒有太完整的核心思想，本研究看到其本體的部分，但其位置以及指導性之程度應清楚明確。建議將它定位為強硬堅實的指導位置。
5. 建議盡量將主流思想納入討論，目前尚未看到 integrated 的架構。複雜理論曾被人認為是偽科學，只有一套說法卻無法被驗證；因此若要將其放置於指導位置與其他人對話，其內容與全面影響性要更清楚。
6. 本研究選擇激進與進步的複雜理論、批判人本理論，但課程綱要有很重要的部分，如精粹主義所主張必要學習的文化遺產。
7. 課程總綱包含兩個部份：(1)國家當期的教育目標；(2)達成此教育目標的做法。故系統圖像，應該是在建構某一階段教育目標的哲學基礎，然後才順此展開課程結構的組織，後續才會有領域的課程研究。
8. 理念與實踐混為一談，例如完成某一個理念所需要做的行為，這是屬於實踐層次；完成理念的達成不會只有一套辦法，所以應先把理念提出來，至於如何達成、如何實踐是另一層面的問題。
9. 題目的釐清，「國民中小學綱要之系統圖像」、「國民中小學綱要系統之圖像」或「國民中小學綱要圖像系統」，是否省略了某些介系詞。
10. 研究中將 Globalization (原意為國際化) 翻譯為整體性、Contextuality (原意為本土化) 翻譯為關連性，是否刻意淡化字的原意。
11. 研究的術語建議轉化為閱讀者更易明瞭，例如：p7 的謙卑與參化、“Gobalization” 一般都不是翻成「整體性」，而是全球化，諸如此類。故建議配合一般領域的學術用語，未來討論時才有更多的理性討論，而降低非理性因素的干擾或誤解。
12. 「系統圖像」是用「系統」或「體系」較為精確？兩詞在中文的表達上略有不同。

13. 世界圖像的論述中，底下又分別從「自然世界」、「文化世界」與「世界圖像」來論述，其間的從屬關係建議再釐清與說明。
14. 本研究從世界圖像、人類圖像與學校圖像論述，但課程綱要與國家脫離不了關係，因此建議可討論國家培養其所期許公民的圖像。
15. 學校教師的核心價值與主觀認知常受到家長的普世價值影響，建議家長圖像的部分可加以討論，以提供教師更明確、具體的家長想法，於此教師較不易受到朦朧力量的操縱。
16. 在宗教上提及佛學，如此將造成討論多元文化時可能引起其他的論戰。
17. 本研究所形構的圖像為終身學習的全人，包含六大願景，所培養的孩子是自主自由的資優人，但對於較 common 的人需要的是基本技能，不一定是圖像中這麼高遠的理想人。
18. 本研究中強調的「自發性」，即為教學法的自動學習原則；換言之，當提出新的教學理論出來時，勢必先讓現場教師知道目前所教的發生了什麼問題，如此才能說服教師接受這套新的理論並具有改革的動力。
19. 「全人」一詞與現場教學所傳授的知識沒有直接關係，是我們期待培養出的人之願景，易被誤解為樣樣精通的菁英。
20. 研究中所形塑的六大願景，是否又要在現有課程之下又加入其他課程，增加更多東西給孩子而造成負擔。
21. 不可將自由開放到所有，思想要奔放自由，但行為態度必須要嚴謹，這部分要釐清。
22. 六大願景缺了「體」的部分，並建議加入「潛能開發」。
23. 哲學派典即使追求的是全人的概念，也要精準的給國家交代，並避免給市場或基層誤讀。

(二)與課程綱要相關

1. 國民中小學與 K-12 之間的關係需釐清。
 2. 本研究稱「課程綱要」，但於此就無法達到子計畫一所關切的課程的屬性、作用等強制性、規範性的問題，「課程綱要」是九年一貫課程才稱為課程綱要，之前都稱為「課程標準」。
 3. 民國 12 年首次出現的課程標準，事實上就是教育的憲法，它指導課程如何結構、實踐與評鑑等問題，是課程的最高指導原則。綱要與標準不同，是否需要回歸到標準可以考量。
2. 時間：2011/5/16 中區座談會議 座談意見

(一)與本研究內容相關

1. 整個基礎性研究的課程規劃，是否為未來課程界的憲法，將成為課程實施細

- 節的規範與依據？未來可能引發的效用為何？教師自行發揮的空間多少？
2. 重新架構一個圖像時，要思考如何與真實教師教學世界的習慣拉近。閱讀者為誰？執行課程任務的教師或家長？建議文字更淺顯易讀。
 3. 從九年一貫課程的經驗來看，上層的理念被實踐在小學層級較易落實，中學教育在社會價值的大環境體系下，受到升學主義的主智教育影響而較難實踐。
 4. 本研究描繪了一個很好的藍圖，包含自發、互動、共生的全人圖像，勢必會對現行課程產生一些反思與改變，對於此份課程綱要，家長是否擁有選擇權？
 5. 本研究架構之圖像，於國民教育階段是否太過沈重。
 6. 九年一貫課程中，有太多篇幅去討論理念與願景，其位階太上位，讓基層學校的辦學者各自解讀，建議本研究所建構的學校圖像可以更加具體，不要有那麼大的解讀空間。
 7. 關於本研究所探討的圖像，建議先討論學生與自己，而後為學校、社會，最後為世界，這樣比較趨近於基層的理解。
 8. 研究內容蘊含了佛學、科學、社會學等領域，如何將學術內涵轉化成淺顯易讀的東西才能與教師、家長、社會大眾等非專屬領域的群眾溝通。
 9. 世界圖像中對於自然的討論，是否太強調災難與灰暗面；然而，在教育上應著重希望面，享受科學、科技對世界的投入與貢獻，對未來懷抱希望、對世界產生美感。
 10. 有關全人(whole person)的概念，在歐美包含了宗教層面的意義，因為其有國家宗教，此點與我國並不同；將來如何融入自我的圖像中，建議可納入社會領域課程，讓學生瞭解各種宗教的歷史、教儀和教規，以培養真正具有全人圖像的國民。
 11. 世界觀是引導社會價值與教育的趨勢，宗教的元素是扮演重要角色，建議併呈（如美國科學教育的進化論與創造論）；或找出一個最大公約數的普世價值，如誠實、人的尊嚴等。
 12. 全球意識應包含優點與危機兩層面之探討，優點例如促進各領域之合作等環境、性別、人權等議題，現階段教育較忽略全球化危機之探討，例如 Apple 產品蒐集使用者資訊，造成傷害使用者的人權和隱私。
 13. 本研究界定為培養「世界公民」或「全球公民」（如全球暖化議題）？「全球公民」與「社會國民」（含有民族主義的思維）之間是否會產生衝突？兩者層次如何排列？
 14. 在生態智慧方面，建議指明課程設計是走向人類中心論、自然中心論或其他調和的論點，這樣才能提供學者或教育主管當局作為課程綱要規劃的參考。目前子計畫二所建構的「理念圖像」鮮明表示「人類」中心，是本研究所持

立場嗎？建議再做補述。

15. 人類圖像中從人與自我、人與群體、人與自然三方面探討，但較沒有討論到「物」的部分，如科技、工具，「物」可能含有自然與人為兩面向。由蔡清田教授所領導的「K-12 中小學課程綱要的核心素養與各領域之連貫體系研究」，以「溝通互動」來處理科技部分，將「自主行動」、「社會參與」與「溝通互動」三維置於「環境生態」之下，兩個研究團隊或可互相 match 與微調。
16. 此圖像放置於在外國適合嗎？如何將其結合本土文化、國家願景？莫翰的複雜理論在教育領域已成為一個定見、定論與共識？對各領域教科書編輯的幫助為何？
17. 從科學角度來看，研究內容中所引述有關科學的內容需要再釐清，例如熱力學第二定律、意涵為何？建議關於科學內涵、知識的部分仍要建立嚴謹的觀點。
18. 對文中字詞、內容調整的建議：
 - (1) 內文中，孩童、孩子、學生或國民，是否涵蓋後中的階段，名詞上界定建議再明確。
 - (2) 「自我組織」、「自發組織」與「自動組織」，詞語建議統一。
 - (3) P21，「自發、共榮、共生」或「自發、互動、共生」建議統一。
 - (4) P25，人類整體性的「面向」自然，建議修改為「面對」自然或「關照」自然，才不會感覺是「轉向」自然。
 - (5) P47，2 段 3 行「因此，兒童成長、發達的權利，和保障其實質學習的權利」，語句似乎未完成。
 - (6) P57，「課程綱要理念與目標擬訂的系統圖像」是圓形圖的表達方式，將橫軸、縱軸的一句話切斷為左右、上下，建議修改其呈現方式，例如樹狀圖。
 - (7) P57，字誤，「其代性」改為「期待性」。
 - (8) 分項比較在 P59、P61 兩表皆為「1. 教育哲學與價值」，已重複，請確認。
 - (9) 對各研究的「分項比較」之結論、引伸價值為何？
 - (10) P63，「終『生』學習」或「終『身』學習」，建議統一。教育部現行九年一貫課程使用「終『身』學習」。
 - (11) P65 的「理念圖像」以同心圓呈現，三向度由內圓輻射至外圓，理解上應有相當程度的連結關係，然而「世界」、「人類」、「學校」三層次的連結在某一向度似乎不是那麼明顯；實線、虛線所表達之不同意義為何？
 - (12) P65 的「理念圖像」，是否還要使用「新世紀」的學生圖像一詞，請斟

酌。

- (13) P66 的「目標圖像」亦以同心圓呈現，內圈至外圈的同心圓似乎應有對等的互動關係，但其關連性並不明確，應加強其邏輯性與說服力；實線、虛線所表達之不同意義為何？。
- (14) P66 的「目標圖像」，最外圈的內容「彰顯孩子的真實圖像、洞察孩童的遊戲天性、珍惜孩童內在自發性、重視學習的人權價值、實踐教育的民主責任、進行學校的文化反思、肯定教師的轉化角色、鼓勵親師的合作創造、啟示教育的美學意涵」之出處並未說明。
- (15) 文字建議再加親和度，以增加閱讀的理解：如「需要謙卑與參化的世界觀」、「教師圖像的歷史型塑與社群」等。
- (16) 「即興的美學」易有不同解讀與猜測，可考慮字句的調整。
- (17) P63，分項比較「3. 學習者之自我完成能力與公民責任素養」表中，「K-12 中小學課程綱要的核心素養研究」之「溝通互動」（指人運用語言符號等工具）與「社會參與」（指人與人互動）請互調。

3. 時間：2011/5/23 南區座談會議 座談意見

(一) 與本研究內容相關

1. 理念圖像的理想性如何落實至本土與實際？建議對目前臺灣課程實施問題、牽涉政治意識型態的掙扎以及對人定位等問題的討論，亦即對過去的檢討、現在的審視，才能展望未來。
2. 決定一個教育系統方向的關鍵點就是課程綱要，其可以決定系統發展方向，以及哪些知識、事物可以進入教育系統或被排除在外。
3. 世界圖像與人類圖像清楚，但學校圖像模糊，教師圖像的自我覺知是非常重要的，師培階段應知道為人師的圖像，其與進入現場後的在職教師之圖像亦不同，目前內容並未表達清楚。
4. 期待描繪出幸福/享樂的圖像，義務教育階段目前教材內容的質與量太高，提高非學科考試、生活技能導向的科目之比重，例如健體、藝術等，具體明確的引導學生探索人生、如何生活才是重要的。
5. 課程綱要給誰看？教師、學生或社會大眾，應清楚其目標，面對不同的群體，語言是需要轉換的。
6. 臺灣教育抹殺了學生的自發性，即興美學如果不是生活的、用得到的、內在的，怎麼會有即興美學的動機。
7. 當前臺灣社會環境，家庭教育使力的確困難，學校課程對於家庭教育的環節要如何做加強與切入，建議在課程綱要中納入經營家庭、角色等內容，以建立未來經營家庭的信心，目前「人與家庭」的部分是缺少的。
8. 關於學校圖像，期待課程實踐的部分，建議加入「課程領導」、「課程教學

輔導」的圖像，包含國家的角色、地方教育局與學校等層級，才不致於有互踢皮球的窘境。

9. 「終身學習」有其階段性的任務，學習內容為何，觀念的培養與理念宣導要從小開始。
10. 研究中有關懷的議題，從系統理論的觀點，用不平等處理不平等，亦即用差異的方式處理之。
11. 建議六個願景可以更具體，且多屬價值觀，知識部分較缺乏。
12. 文獻部分多為西方思想，對於華人文化部分較少看到，擔心未來孩子變成無根的人。
13. 可參考英國於 2010 年聯合政府上台後發佈的白皮書 “The Importance of Teaching”，探討 PISA 結果與芬蘭教育社經背景不影響學生學業成就的原因，此白皮書乃根據劍橋大學初等教育所公布的報告書而來。以此為例，本研究亦可給予教育部參考，並反過來影響教育的政策，而不是僅配合教育部或揣摩上意。
14. 文中翻譯不一致，如 “contextuality” 在 P5 翻譯為「關連性」，在 P9 翻譯為脈絡性。
15. 關於子計畫二所形構的「理念圖像」與「目標圖像」（P65、66）：
 - (1) 同心圓由內至外應思考其關連性，三環下各類目的屬性不應只單獨的屬於「自發」、「互動」或「共生」，彼此的前後關係建議再做精確的說明。例如該圖是針對學生，然而「互動」底下卻有「教師專業」；「共生」部分，「面對地球危機」應是最上層。
 - (2) 容易造成誤解，它應該只是脈絡表達而不是最外圍的意思，建議以不同顏色區分或立體呈現會更清楚。
 - (3) 本研究的課程圖像比之前的九年一貫課程有更為廣闊的世界概念，然而三個向線的劃分（自發、互動與共生）容易造成解讀與猜測的問題，學者有其清楚的原初概念，但後續的解讀角度與訊息是更為重要的，因此建議圖像所涉及的概念能更清楚說明。
 - (4) 建議 P65 圖最外圍的部分，放置於後端的理念與目標的學校之策略、組織的層次。

(二) 與課程綱要或其他相關

1. 課程綱要橫向移植的問題，如九年一貫課程的社會學習領域由美國社會科研究學會移植過來，並少了「公民素養」的一軸，看不到臺灣本土的脈絡。
2. 課程綱要無法改變未來國中教育的變化，教師的培育問題需要處理，國中教師在師培階段所修 20 學分皆為教材教法，教育理念相關非常少，專業進修也走向專門化而不是專業化，教師學到的是桑代克的練習律，機械化訓練學生。

(二) 研究團隊對回應

1. 早期課程綱要著重於知識，後來著墨於能力，本研究期望回歸於對人想像的部分。
2. 課程領導所關注中央到地方如何連結的問題，以及教師的專業與專能等，在整合型研究(三)「國民中小學課程綱要的實施與配套評鑑系統建立之初探」有處理，本研究著重在課程綱要的總體圖像。
3. 研究是切割的，行動的整體的，要單靠一個研究去解決所有現場的問題是有困難的；本研究主要討論對課綱的價值與想像，去引導改變的可能性，讓整個學校教育回歸到以人做為教育的目的與主體。
4. 對於過去、現在的檢討，以及對未來發展都在基礎性研究的其他團隊中規劃與進行，本研究僅是一個雛型擬議的前導研究，下一階段將與其他團隊進行整合，並提出國家發展建議書以及核心連貫體系指引。
5. 關於研究內容多為西方思維的疑慮，本研究嘗試邀請一位鑽研中華文化思想的研究者加入，以幫助本研究與中華文化傳統思想接軌。此外，莫翰在其書中自序道出其理論對華人文化來說是更容易理解的世界觀。
6. 複雜科學強調「關係」、「系統」和「意義」。本研究所形構的圖像並非純然的理想或規範性，而是描述對世界、人的理解，進而思索學校到底該做什麼、長得怎麼樣，學校圖像要承擔未來的新任務，對學校、教師有所期待而有規範性的敘說，此即為學校教育的民主化。
7. 過去的教育發展太過私有化，換言之，教育的公共化牽涉到社會、政治的民主是否真有進階；所以，本研究期望透過更廣泛的過程來討論教育未來的願景。
8. 為何喜歡競爭？突顯臺灣人普遍缺乏對自己文化的認同與自信，過去歷史文化的包袱，在經過經濟與民主的發展已漸漸改變，未來期望透過教育與文化的突破，不悲觀但正視問題，相信在自信與自我認同的改變下，將提供進步的有利脈絡。
9. 實證研究的結果，芬蘭學前幼兒的自由遊戲與選擇最多，是臺灣幼兒的 18 倍，可知臺灣的孩子從小就被成人壓迫與支配，自發性從小被摧殘，這樣的問題延伸至國小、國中教育，突顯臺灣文化的結構性問題，以及背後對人類圖像、兒童圖像的盲目。故自發性是本研究的核心概念。
10. 目前研究書寫為研究語言，後續將轉換為與社會大眾溝通的語言。
11. 目前的國民教育法對於課程綱要是空白授權，所以才會產生中央-地方權限的爭議，未來期望在修國民教育法時能夠明確將其目標、授權範圍，含總綱主要的理念、目標、學習領域等界定清楚，未來既使隨著時代變遷而修改課程綱要，也僅是送到立法院備查。本研究主要希望解決中央與地方權限處於模糊不清的問題，讓原本空白授權的部分更明確一點。

12. 關於課綱的屬性問題，若將課綱當作商品，原生屬性是設計者的規劃層次，知覺屬性屬於消費著的層次（包含教師、學生、家長與教育局），如何弭平教育局對原生屬性與知覺屬性之間的落差，是衍生屬性所要克服與努力的，需經過不斷的實驗與試用，以讓消費者在使用上能更滿意。
13. 關於現場教師不看課綱的問題，如何鼓勵教師看課綱，就必須突破目前傳播的架構，需要配套與法令修改的同步實施。

附錄 3：紐西蘭國家課程架構圖



出處：Ministry of Education, New Zealand ,2007

