

# 國民中小學課程綱要理念與目標的圖像探析

李文富

國家教育研究院助理研究員

## 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。

本研究共分四部分，首先說明「課程綱要」的基本屬性與作用，其次探討我國課程標準/綱要的相關研究文獻，從中辨析過去研究所採取的觀點、研究結果與限制；再次，則提出「系統圖象」(systematic mapping)作為課程綱要後設研究的分析架構，並說明其合理性，指出每一次課綱的修訂，某種程度即是反映那一時代人對自身處境的理解與未來生存圖象的想望；最後，通過「系統圖象」之分析架構，以我國政府遷臺後歷次國民中小學課程綱要為對象，探析歷年課程綱要變革的背後，究竟反映了什麼樣的不同圖像，而這些圖像又蘊含了什麼樣的價值、理論預設與意義？從而又產生了那些爭議？

希望通過這項探討與反思有助深化我們對於下一波課程改革的洞見與建構。

關鍵字：課程綱要，基本理念，課程目標，系統圖像

## **A mapping analysis on the Rationales and Goals of Curriculum Guidelines**

### **Abstract**

The curriculum guideline aims to provide future schooling with a framework of foundation, guide, value and archetype.

This study is organized in four main sections. First, the ontology and axiology of the curriculum guidelines are introduced. The second section examines research literatures undertaken on the basis of Grade 1-9 Integrated Curriculum Guidelines. A comparative analysis of research approaches, perspectives and contents will be provided. The third section proposes “systematic mapping” as an analytic framework for meta-analysis research as well as justifies the extent to which curriculum guideline modifications represent the contemporary perception of identity and image of future survival. The article concludes with a full exploration of all curriculum guidelines for compulsory education since 1949, covering the various images behind the curriculum innovations. The value, presupposition and meanings conveyed in these images will be probed. This discussion will serve as a profound basis for formulating the insight and establishment toward the forthcoming curriculum innovation.

Key words: curriculum guideline, rationales and goals, systematic mapping

## 壹、緒論

### 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，現代國家裡受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，均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）<sup>1</sup>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。

---

<sup>1</sup>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、香港是基礎教育課程指引、中國稱基礎教育課程改革綱要，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」。

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 2009年曾針對十個國家課程標準進行研究與分析，指出雖然各國課程綱要名稱指引、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）。

顯然，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、課程綱要理念與目標之圖像探析的意義、目的與方法

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。

然而，「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？

基此探究旨趣，本研究試圖通過我國歷年來課程綱要理念與目標之相關研究文獻與複雜理論的系統圖像觀點，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。本研究首先探討課程綱要理念與目標擬定之相關研究文獻，從中探析課程綱要理念與目標擬定所採取的觀點、研究結果與限制；再次，則援引馮朝霖等（2011）所提出課程綱要「系統圖象」（systematic mapping）作為課程綱要圖像探析的分析架構，指出每一次課綱的修訂，某種程度即是反映那一時代人對自身處境的理解與未來生存圖象的想望；最後，通過這項探討與反思提出對下一波課程綱要制定的建議。

## 貳、課程綱要研究的相關探討

### 一、課程綱要理念與目標研究的取徑探析

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。激進的課程理論期望透過課程編制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，必須進一步認識到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，而是對事物的理解。解釋學的課程理論不那麼關注行動和改造，而是關注發現新的意義；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）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）

## 二、我國課程綱要的演變與研究評述

臺灣自1949年政府遷臺以來，國民教育經歷多次重要改革。九年一貫課程實施以前，稱為《課程標準》，於1948、1952年、1962年、1968年、1972年、1975年、1983年、1993年分別有過修訂（教育部，1948a、1948b、1952、1962a、1962b、1968a、1968b、1972、1975、1983、1985、1993、1994）。1998年開始推動九年一貫課程改革，將「課程標準」改成「課程綱要」（教育部，2001），這次的改革方向及幅度與臺灣政治解嚴及社會民主化有關，亦即象徵臺灣從威權政治走向民主政治。

周淑卿（1996）即指出臺灣課程自由化是在解嚴後出現的趨勢。不過，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。

臺灣解嚴前的教育發展，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年臺灣民間教育改革運動，絕大部分都是將國家視為抨擊對象（薛曉華，1996）。換言之，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（翁福元，2003）。

除了薛曉華、翁福元所提出的黨國意識形態引發爭論之外，另有研究指出解嚴前課程標準隱含的意識形態是一種「福特主義」的統一課程標準與過度知識導向課程觀，於是造成填鴨式教育等現象（石計生，1994；薛曉華，1996；曹亮吉、周麗玉，1996；張宏輝，1997；李遠哲，2002）。

白亦方等（2011）的研究亦指出課程改革與政治社會脈絡的發展，息息相關，因此課程的形塑，成為介於政治社會及教育專業之間的一種論述（Broadhead，2002）。他們的研究把臺灣自1949年以來的課程標準/綱要發展及其所欲達成的目標，區分為三個時期：

- (1) 大中國文化期；1949-1975這時期戰後國民黨政府公布以「闡揚三民主義、培養民族精神」為教育宗旨，教育政策的重心以「中國化的奠基教育」，所有課程都以發揮中華民族文化為重點。
- (2) 臺灣主體意識覺醒與多元文化關注時期；1987年隨著政治解嚴，本土意識崛起，過去的大中國意識開始受到公開而有系統的質疑，轉而強調在地化的論述，及人本化、民主化、多元化、科技化與國際化的方向。
- (3) 全球化與在地化共存時期；2003以來，隨著全球經濟競爭壓力以及環境生態危機。全球化論述取得發生位置，強調全球競爭、生態永續與本土脈絡。

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。他的研究，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。

由上探討可發現過去臺灣在課程綱要發展，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。

## 參、系統理論作為一個分析架構的初步構想

### 一、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」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）！面對地球認同倫理的時代，全球性的思維必須考慮到所有部分的整體性、關連性、多向性和複雜性。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（馮朝霖等，2011）。

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-全息理論（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：「全息理論」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（馮朝霖等，2011）。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，並非純粹的客觀描述或還原，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」與「脈絡性」，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，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呈現其整體性樣貌。系統圖像內涵因此並非單純的描述性，而同時具有規範性、反思性與想像性、期待性等多元特質，符合後現代的知識理論基本立場。而過去臺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，即自我組織與自發性（spontaneity）（馮朝霖等，2011）。

## 二、系統圖像的內涵

依據馮朝霖、范信賢、白亦方等（2011）的研究，課程綱要之系統圖像（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：

### （一）三大圖像

1、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

2、人類圖像：指以「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）

### 3、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) 又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：

表一 課程綱要系統圖像發展之基本形構（引自馮朝霖等2011）

基本結構 時間意向	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 (含評量觀)	法政觀 (權利義務關係)	自然 (大自然與宇宙)觀	文明 (社會與歷史)觀	課程觀
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（馮朝霖、范信賢、白亦方，2011）。

- 1、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。
- 2、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性「互動」才得以致之。
- 3、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。

## 肆、以系統圖象架構對國內外課程綱要的初步分析

依據上述所提出的系統圖像的三個向度：人類圖像、世界圖像與學校圖像針對國內外課程綱要之教育理念與目標之圖像，進行初步分析，說明如下。

### 一、國外部分

本研究針對美國、英國、中國大陸、香港、芬蘭、日本、紐西蘭等七個國家或地區之課程綱要有關文件進行分析。各國或地區參考的官方文件如下表：

表2 各國國家課程呈現理念與目標的官方文件（研究者彙整）

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.)
中國大陸	《基礎教育課程改革綱要（試行）》（中華人民共和國教育部，2001）
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)

七個國家或地區課程綱要相關文件所呈現的理念與目標，表列整理如下表3

表3 美國、英國等七個國家及地區課程綱要理念與目標 (研究者彙整)

國家	核心理念	目標
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； 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量； 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，重視學生對於多元文化的接受、尊重與包容。

由上分析，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，以展現自信與合群的精神。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、我國部分

依據國民政府遷臺後（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，進行其圖像之初步分析，結果歸納說明如下：

### （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，「美」的部分則未提及，顯見當時仍未將美學教育視為健全國民的基本素養。至於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，審美能力、陶冶生活情趣等概念被提及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年的課程標準，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。

## 伍、結論

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。

本研究嘗試從複雜科學角度，構成課程綱要的系統脈絡重要特徵，以其系統圖像-人類圖像、世界圖像與學校圖像做為課程綱要圖像架構的可能框架，並以國外及我國課程綱要相關文件進行初步檢視，通過這些初探討，我們可以看到課綱的系統圖像有著從個人→社群/國家→人類的發展與關注趨勢，這也呼應前面所提到莫翰所指出的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 $\leftrightarrow$ 社會 $\leftrightarrow$ 族類」三元迴路基礎的人類倫理（Morin, 1999）。這也意味著未來的教育應同時兼顧「個人自主性」、「社群參與性」、「人類認同」的培養。

換言之，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所呈現的內容，亦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。

教育應是理解生命的整體，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。準此，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。

更進一步說，未來課程綱要的圖像，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要求個人自我實現、國民基本素質，更要廣及身為地球公民的責任與倫理。

## 參考文獻

- 石計生（1994）。**意識形態與臺灣教科書**。臺北：前衛出版社。
- 白亦方、劉修豪、黃炳煌（2011）。**形塑完美的國民：課程史觀點**。載於國家教育研究院編印，**我國百年教育回顧與展望**。國家教育研究院。
- 吳靖國（1994）。《「民間教育改革」意識形態之研究》。國立臺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**。臺北：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）。**臺灣1952-1993年小學課程標準之論述分析**。
- 李遠哲（2002）。**談新世紀的教育目標與課程設計**。**世紀之交的臺灣與世界**。臺北：遠流出版社。
- 周淑卿（1996）。**我國國民中小學課程自由化政策趨向之研究**。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 施方良（1997）。**課程理論：課程的基礎理論與問題**。高雄：麗文文化。
- 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**。臺北：高等教育出版社。
- 張宏輝（1997）。**大轉換時期的教育改革**。**教育改革的民間觀點**。林本炫主編。臺北：業強出版社。
- 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（1972）。**國民中學課程標準**。臺北：正中書局。
- 教育部（1975）。**國民小學課程標準**。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綱要。臺北：教育部。
- 曹亮吉、周麗玉（1996）。課程改革。臺北：行政院教育改革審議委員會教改叢刊。
- 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（2009）。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。
- 馮朝霖、范信賢、白亦方（2011）。國民中小學課程綱要系統圖像之研究（期末報告）。國家教育研究院委託。未出版。
- 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。
- 薛曉華（1996）。臺灣民間教育改革運動。前衛出版社。
- McNeil, J.D.（1990）。*Curriculum: A comprehensive introduction*. Los Angeles, CA: Harper Collins.
- Morin, Edgar（1999），*The Seven Complex Lessons in Education for the Future*. UNESCO
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P.（2004），方德隆譯。課程基礎理論。臺北：高等教育。（原著出版於2003）。
- Pinar, W. F.（1975）。*Curriculum theorizing: The reconceptualists*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Tyler, R. W.（1949/1981），黃炳煌譯。課程與教學的基本原理。臺北：桂冠。
- CCSSO & NGA（2010）。*Common Core State Standards*. Retrieved February, 21, from: <http://www.corestandards.org/>
- QCDA（n.d.）。*National Curriculum*. Retrieved January, 19, 2011, from: <http://curriculum.qcda.gov.uk/index.aspx>
- Thomas B. Fordham Institute（2009）。*International Lessons about National Standards*, 2009/11/20, retrieved from [http://www.edexcellence.net/international\\_education\\_standards/policy\\_brief.pdf](http://www.edexcellence.net/international_education_standards/policy_brief.pdf).