

夢中情人——九年一貫課程

討論人：余安邦

中央研究院民族學研究所研究員

一、教改重頭戲、教育大工程

號稱教育部長林清江上任以來最具前瞻性與影響力的教改政策——「國民教育階段九年一貫課程總綱」之規劃，已於今年九月底正式定案公布。詳加閱讀該總綱綱要之內容，以及游家政（1998）之「再造『國民教育九年一貫課程』的圖像——課程綱要的規劃構想與可能問題」一文之後，筆者認為該課程總綱具有七項特色：

(1)該課程旨在培養具備人本情懷、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。(2)該課程設計乃以學生為主體，以生活經驗為重心，以期達成人與自己（強調個體身心發展）、人與社會環境（強調社會與文化的結合）、以及人與自然環境（強調自然與環境）等相關之十項課程目標。(3)該十項課程目標之具體指標即是十項基本能力的培養，它們是：了解自我與發展潛能，欣賞、表現與創新，生涯規劃與終身學習，表達、溝通與分享，尊重關懷與團隊合作，文化學習與國際瞭解，規劃、組織與實踐，運用科技與資訊，主動探索與研究，以及獨立思考與解決問題。(4)為培養國民這十項基本能力，該課程含蓋語文、健康與體育、社會、藝術與人文、數學、自然與科技、及綜合活動等七種學習領域。(5)為貫徹課程統整之精神，七種學習領域之實施，乃以統整、合科教學為原則；其為學生學習之主要內容，而非學科名稱；從而發展一貫統整的全方位課程。(6)為尊重及提高學校及教師之教學與專業自主性，各學習領域之教學節數分為「基本教學節數」（佔總節數之80%）及「彈性教學節數」（佔總節數之20%）；前者又分為必修節數與選修節數兩種；後者則分為學校行事節數與班級彈性節數兩種；以營造「人性化」、「適性化」的學校生活。(7)為確保教育品質，建立課程與教學品質的管理機制，規範各校應成立「課程發展委員會」及「學習領域課程小組」，統整課程規劃，設計教學主題與教學活動，發展「學校本位的課程」。

二、沒有哲學思想、缺乏人文素養

從以上該課程總綱所揭示的十項基本能力與七大學習領域之內容及彼此之間關係來看，個人以為該課程總綱所存在之最根本的問題是：它們看起來像是一個課程大雜燴，學習大拼盤。換言之，我們實在不明白：這些基本能力是怎麼冒出

來的？這些能力為什麼是國民教育必須培養的基本能力？它背後的教育哲學或思想基礎是什麼？假使如此之教育政策有其教育哲學或思想基礎，那麼它究竟是源於近代西方教育哲學家，例如洛克（John Locke）、盧梭（Jean Jacques Rousseau），或杜威（John Dewey）等人之思想；或者是傳承自傳統中國之教育哲學思想，例如古典儒學、朱熹、王陽明、或李贄等人之理念（熊秉真，1997，1998）？我們最關心、在意的是：一件如此重大的教改工程，一項影響深遠的教育政策，假使缺乏深厚紮實的哲學思想為根基、後盾，豈不似空中樓閣般，禁不起考驗，一推即倒。

由於缺乏深厚的教育哲學思想為基礎，顯而易見地，該課程總綱根本喪失對本土歷史文化的基本關懷。換言之，它是脫離教育者（教師）與學習者（學生）所處之生活世界的歷史文化脈絡的；它與傳統中國或台灣文化中各種人的觀念、兒童的觀念、教育的觀念、學習的觀念……等等之關連性似乎完全脫節（黃應貴，1993；Borstelmann，1983）。也就是說，該課程總綱中這些基本能力與學習領域好像是從天而降，憑空而來的；它們既沒有歷史性，也缺乏文化性。

三、漠視學理根據、忽略社會特性

再仔細檢視該十項基本能力，我們覺得每項能力看起來都非常重要，缺一不可；如消除其中任一項，又覺得可惜。但令人十分不滿意的是，這十項基本能力之間，以及這些能力與各學習領域之間，似乎沒有任何理論上或邏輯上的關係；它們只是平行般的被羅列出來；而且，我們也看不出它們有多大創新的成份。據筆者推測，這十項基本能力似乎是從澳洲教育計畫中的「關鍵能力」（key competencies）加以修改、衍伸而來（羊憶蓉，1996；成露茜、羊憶蓉，1996）；它們是否經得起學術或教育理論的考驗，它們被引進到國內來實施是否適當，皆不無問題。

甚且，這十項基本能力的出列，似乎完全脫離以往發展心理學、教學心理學或教育心理學理論，尤其是智慧理論（intelligence theory）。智慧理論旨在闡明人類智慧的本質，它們是心理學者對人類智慧之瞭解的知識精華。智慧理論中的因素論（例如，Charles Spearman的一般智力因素，Louis Thurstone的主要能力，Guilford的智慧結構模型）、訊息處理論（例如，Robert Sternberg的三叉理論）、多重智慧論（例如，Howard Gardner）、或Vygotsky、Piaget的理論（參考艾金森、西爾格德等，1990），皆足以做為各種教育理念、教育政策與教學課程的重要參考依據。非常遺憾地，九年一貫課程總綱所標榜的十項基本能力、七項學習領域，及其實施要點的提出，似乎無視於以往人類智慧理論的重要貢獻，更忽略這些能力所可能蘊涵的人文學、心理學、與教育學的重要意義。

四、成人世界的大拼盤、大人眼中的大雜燴

再者，該總綱十項基本能力與七大學習領域的提出，基本上乃是以成人世界的眼光來規劃，是從成人的角度與立場來思考。從成人的眼光、角度、立場來思考與規劃，並沒有錯，但那畢竟只是一種角度與立場。假使我們一再強調與肯定以學習者為主體，以學生為本位的教育精神與理念，那麼我們是否更應該考慮另一組以孩子為中心的「個性化的能力」，包括依照每位孩子天賦特性來設定的能

力、不同時間階段孩子不同的能力、以及不同社會文化背景下孩子能力上的差異性（吳英璋，1996）。但是目前的課程總綱，似乎將這十種能力與七項學習領域無限上綱，以為這十種能力的培養是「基本的」、「核心的」、「不可改變的」的教育目標；殊不知這些能力只是成人的知識建構，而非孩子當下發展狀況的事實存在。

而且，透過七項學習領域的教學，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個人為中心的教育模式的。學校教育的宗旨，應該是發展人的各種智能或能力，以幫助孩子達成適合其智能特色的生涯目標。因此，任何教學應以「精確瞭解」每位學生（個人）之智能組合狀態與學習型態為基礎。目前的課程總綱完全看不出如此的教育思考；目前以及未來每位教育工作者是否具備「精確瞭解」孩子之身心發展狀況的能力與充分的準備性，實值得加以關切。

五、真的是以孩子為主體、為中心嗎？

進一步而言，以孩子為主體、為中心的教育課程，是以孩子各方面之身心發展向度為根據、為依歸的；它不只包括能力發展而已，舉凡認知發展、社會發展、情緒發展、身體發展、自我發展、道德發展等等皆是。況且，對孩子身心發展的認識與瞭解，是一切教學的起點（吳英璋等，1997），目前的課程總綱似乎未能關照這一重要面向。

顯而易見地，並非所有的孩子都有相同的興趣與能力，所有的學生也非以相同的方式學習；以孩子為中心、為主體的教育，必須擁有學生個人能力和特質的詳盡資料，它不只應該力求與學生之特質相互配合的課程，且應該尋求配合這些學科或學習領域的教學方式（Gardner，1993）。因而，課程總綱的具體落實與實踐，不應再度沈淪為部頒或審定教科書的統一性教材的教學計畫之中，而應充分考慮與瞭解孩子各方面的身心發展基準線，從而教師可以運用他們喜好的教學風格，自由編訂教學計畫，選擇多元恰當的教材教法，幫助孩子學習與發展。換言之，未來教師所應扮演的角色，須隨著每位孩子不同的發展狀態與軌跡而有所不同；教學活動是如此，學習評量也應是如此。

六、接下來的路，該怎麼走？

「帶好每位學生的改革方向，旨在發展適性適才的教育，兼顧有教無類和因材施教的理想，提供每位學生最適性的教育」（行政院教育改革審議委員會，1996）。國民教育九年一貫課程總綱的教改藍圖，是我國教育史上「世俗的形式主義」（vulgar formalism）的再度發揚（余伯泉，1993，1995），抑或是二十一世紀我國教育改革的重要發展契機，有待我們每位教育工作者共同來思考、關心、與反省。

Rudolf Steiner說：「什麼樣的學習計畫並不重要；重要的是你是什麼樣的人。」（引自Armstrong，1994）。我想說：「什麼樣的課程總綱並不重要；重要的是身為教師的你是什麼樣的人。」

夢中情人，再會罷！

參考文獻

- 羊憶蓉（民85）。一九九〇年代的澳洲教育改革：「核心能力」取向的教育計畫。
教改通訊，20，2-3。
- 行政院教育改革審議委員會（民85）。**教育改革總諮議報告書**。台北：行政院教育改革審議委員會。
- 成露茜、羊憶蓉（民85）。邁向二十一世紀新新教育——從澳洲「關鍵能力」教育計畫試探臺灣的教改前景。**教改通訊**，22，14-17。
- 艾金森、西爾格德等（民79）。**心理學**（鄭伯璦、洪光遠、張東峰等譯）。台北市：桂冠。
- 余伯泉（民82）。**論世俗的形式主義**。國立台灣大學心理學研究所未出版博士論文。
- 余伯泉（民84）。西方心理學底形式主義陷阱與重建。**中華心理學刊**，37(1)，59-69。
- 吳英璋（民85）。「邁向二十一世紀新新教育」評論講稿。見成露茜、羊憶蓉著：**邁向二十一世紀新新教育——從澳洲「關鍵能力」教育計畫試探臺灣的教改前景**。台北市：行政院教育改革審議委員會。
- 吳英璋、鄭春美、蕭仁釗（民86）。**台北教改之路——推動全體教育工作者的心靈改革**。台北市：台北市教師研習中心。
- 黃應貴主編（民82）。**人觀、意義與社會**。台北市：中央研究院民族學研究所。
- 游家政（民97）。再造「國民教育九年一貫課程」的圖像——課程綱要的規劃構想與可能問題。台北市：國立台北師範學院舉辦之「現代教育論壇」宣讀之論文，87年12月9日。
- 熊秉真（民86）。中國近世兒童論述的浮現。見近代中國之傳統與蛻變——劉廣京先生七十五歲祝壽論文集。台北市：中央研究院近代史研究所。
- 熊秉真（民87）。誰人之子——中國家庭與歷史脈絡中的兒童定位問題。中國家庭及倫理研討會宣讀之論文。台北市：漢學研究中心、財團法人施合鄭民俗文化基金會。
- Armstrong, T. (1994). *Multiple intelligence in the classroom*. (李平譯。經營多元智慧。台北市：遠流，民 年)
- Borstelmann, L. J. (1983). Children before psychology: ideas about children from antiquity to the late 1800s. In W. Kessen (Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 1: History, theory, and methods* (pp. 1-40). New York: John Wiley & Sons.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. (陳瓊美譯。開啓多元智能新世紀。台北市：信誼，民 年)