

第三章 國民中小學課程綱要理念 與目標之擬議研究

李文富

壹、緒論

一、研究緣起

（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、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³）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。

（二）我國課程綱要理念與目標的轉變

國民政府遷臺後，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、1962、1968、1972、1975、1983、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。

（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，課程改革絕

3 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），本文基於行文方便，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」。

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？這些問題都是本文及臺灣的課程改革無可迴避的問題。

爰此，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。臺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？這是本文的問題意識與研究旨趣。

二、研究目的與範疇

（一）研究目的

基於前述問題意識與探究背景，本文希冀達成下列研究目的：

1. 探討課程綱要理念與目標建構的不同理論基礎。
2. 探討我國及國外主要國家課程綱要的理念與目標及其趨勢。
3. 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之參考。

（二）研究範疇

本文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：

1. 研究區域：以臺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。
2. 國民中小學：各國國民教育階段或有不同，本文以臺灣的國民中小學（國小6年和國中3年）為參考基準。
3. 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。
4. 理念和目標：臺灣、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，本文即以此為主要研究指涉。

三、研究方法

- （一）文本分析：蒐集國內外中小學各類課程之相關文獻報告，進行閱讀與分析，作為研究之基礎。
- （二）焦點座談：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）。
- （三）學者專家諮詢：邀請研究議題相關學者、專家擔任本研究諮詢委員，就過程、內容及擬議的草案進行研討諮議。

貳、課程綱要理念與目標之擬議

一、課程發展的相關理論

課程發展的模式，有以學科為中心、學生為中心或以社會為中心，這些

不同的課程理論基礎，發展出截然不同的課程建構模式與內容，從而影響課程方向。

（一）課程發展的工學模式

1924年Bobbitt, F.的著作《怎樣編制課程》（How to Make a Curriculum）是20世紀初課程發展的工學模式的代表。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。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）。

（二）泰勒原理的課程發展模式與評價

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。

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）。「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？
2. 如何選擇實現這些教育目標的學習經驗？
3. 如何有效的組織這些學習經驗？
4. 如何評估獲得學習經驗的有效性？

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，乃是本文所聚焦的課程理念與目標之擬定所必須去探討的問題。

（三）Schwab課程慎思模式

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。

（四）再概念學派及批判理論的課程發展模式

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：

- （1）構成因素是行動和反思；
- （2）在真實而非虛假的世界中發生；
- （3）在相互作用的、社會和文化的世界中；
- （4）世界是被建構的世界，而非自然的世界；
- （5）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）。

（五）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：

（1）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；（2）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；（3）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）。

（六）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，誠如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。

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」。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、國外主要國家課程綱要理念與目標的發展趨勢

為瞭解國外主要國家近期課程綱要理念與目標發展的趨勢，本文以美國、英國、日本、中國大陸、香港、芬蘭、紐西蘭等國家或地區晚近所公布的重要課程文件（如表 12）為分析對象，歸整其理念與目標如下表 13。

表12 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)

表13 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	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，重視學生對於多元文化的接受、尊重與包容。

針對上述七個國家／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。中國大陸的國家課程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。

三、我國歷年課程綱要理念與目標的發展趨勢

臺灣自 1949 年政府遷臺以來，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 年臺灣政治解嚴，象徵臺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，課程標準（綱要）亦不斷修訂符合時代需求。國民政府自遷臺後，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」。

羊憶蓉（1994）在「教育與國家發展－臺灣經驗」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。

周淑卿（1996）亦指出臺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。

臺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。

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。

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。

四、我國下一階段課程綱要的理念與目標之擬議

（一）課程綱要理念與目標發展的趨向與原則

通過前面的各種取向的課程理論探討及國內外主要國家課程綱要理念與目標的分析，可以歸結以下幾點趨向與原則：

1. 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。

2. 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：（1）國際競爭；（2）經濟因素；（3）社會因素；（4）政治因素；（5）教育因素。就內部力量來說，包括：（1）終身教育的需要；（2）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。

3. 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。

（1）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。

- (2) 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。
- (3) 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？張茂桂等（2011）在臺灣變遷趨勢對K-12課程的影響之研究，從政治、經濟、社會、文化與科技五個面向分析臺灣的變遷趨勢，指出「全球化」是臺灣變遷趨勢中首要的核心議題。
- (4) 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。

4. 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。

本文至此已歸結課程綱要理念與目標擬議的幾項趨勢與原則，不過在提出下一階段課程綱要理念與目標的草擬之前，必須先提出課程綱要的總體圖像。這項課程綱要的總體圖像是由馮朝霖、范信賢、白亦方（2011）等人提出。以下首先將簡要說明該文所提之課程綱要系統圖像的意涵，其次再援引圖像架構，配合本文所歸結的課程綱要擬議之趨向與原則，試擬下一階段國民中小學課程綱要之理念與目標。

（二）課程綱要的系統圖像

1. 系統圖像的意涵

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（self-organization）與自發性（spontaneity）（馮朝霖、范信賢、白亦方，2011）。

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、范信賢、白亦方，2011）：

2. 系統圖像的內涵：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。

- (2) 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）。
- (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。

3. 系統圖像的核心要素：自發、互動、共好

綜合世界圖像、人類圖像及學校圖像的陳述，馮朝霖、范信賢、白亦方（2011）提出自發、互動與共好是課程綱要圖像的核心要素。

- (1) 自發（spontaneity）：係凸顯教育的效用在彰顯人的主體性生成和創發。
- (2) 互動（interaction）：強調世界萬物並非獨立的存在，而是彼此相互連動依存。因此教育除了彰顯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。
- (3) 共好（common good）：指出人類既在社會及自然中取得成就，亦對其發展負有責任。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。

參、結論與建議

一、結論：未來國民中小學課程理念與目標

本文透過前面的論述與探究，並結合馮朝霖、范信賢、白亦方（2011）所提之課程綱要系統圖像，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、互動與共好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。未來國民中小學課程理念與目標之試擬如下：

（一）基本理念

教育的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的尊重、生態環境的保護及對不同國家、族群、性別、宗教、文化的瞭解與關懷，使其成為具有國家意識、國際視野與地球生態關懷的現代化國民。而國民教育的實施，應本有教無類、因材施教的原則，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的核心理念係回歸學習者生命主體的教育，要培養的是具有自發、互動與共好能力及有智慧的地球公民。其內涵說明如下：

1. 自發：教育應促成學生生命主體的自發能量，從而散發生命的喜悅、展現生活的自信、激發學習的渴望與勇於創造的精神。
2. 互動：世界萬物並非獨立存在，而是彼此互動依存。因此，除了彰顯個別主體的自發外，還需關注人與他人、人與社會、人與自然的各種互動關係。
3. 共好：以生命為中心的全人教育，包括學生個體的生命、他人的生命及自然環境之間的圓滿完整。故學習不只在求自身的發展，更須透過教育網絡間的互動、互成，持續的社會民主參與和環境永續關懷，提升生活的品質。

（二）課程目標

國民中小學課程應以生命教育為經，生活教育為緯，配合學生身心發展歷程，透過人自己、人與社會、人與自然等人性化、生活化、適性化、統整化與現代化的學習活動，激勵學習者的自主學習能力，孕育合作探究、包容差異、勇於創新與因應複雜變動的能力。基此，國民教育的目的須引導學生達成下列課程目標：

1. 散發生命的喜悅：學校應當是一個能令學生體驗愛與被愛的幸福場域，教育的歷程應符合人性，使學生有發自內心的幸福感，增益自我價值感與生命的尊嚴感。

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，學校做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視為首要任務。
3. 激發學習的渴望：學習的能力是決定人類未來的關鍵因素之一，當學習成為生命經驗的核心，個人能力得以持續發展，群體才能更加開放與創造地回應社會變遷。故激發學生學習的熱情與動機是課程的重要目標。
4. 促進創造的勇氣：以生命為中心的自我實現不是一項結果，而是在任何情境中實現個人潛能的過程。因而教育應重視即席創新、靈活處理各種狀況的能力與勇氣，這是處於社會、政治、經濟變化迅速時代所迫切需要的，也是面臨世界未來變遷最重要的挑戰。
5. 表現共生的智慧：我們不能只提倡進步，更要呼籲人類存活的關鍵在於居住其中的公民能轉化思維，為地球的生存負起責任，使世界重新結為一體，突顯出人的價值以及人性的光輝。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生命共同體，以及彼此關懷的同理心。
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聽見自己內在的聲音，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。即興意含勇敢和急智的想像能力，以及無窮的活力與共生的情懷。

二、建議：建構回歸學習者生命主體的教育

若要落實前述未來國民中小學課程理念與目標，其核心與關鍵必須建構在回歸學習者生命主體的教育。

「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。

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。

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」這一核心基礎與事實。

總之，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為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」。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。

參考文獻

一、中文部分

- 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
- 石計生（1994）。意識形態與臺灣教科書。臺北：前衛出版社。
- 羊憶蓉（1994）。教育與國家發展－臺灣經驗。臺北：桂冠。
- 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）。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。
- 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>
- 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。
- 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。載於林本炫主編，**教育改革的民間觀點**。臺北：業強出版社。

張佳琳（2002）。課程改革：政治社會學取向。臺北：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。

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。臺北市：教育部。

教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要。臺北市：教育部。

教育部（2008）。國民中小學九年一貫課程綱要（微調）。臺北市：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。

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—整合型計畫。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。

薛曉華（1996）。臺灣民間教育改革運動。臺北：前衛出版社。

二、英文部分

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>

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>

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

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.

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、王紓、莫蕾鈺譯。課程與目標。北京：教育科學出版社。