

九年一貫課程之後現代觀

蔡文山/嘉義縣番路鄉隙頂國小教師

壹、前言

後現代主義的理念，早在1950年代就存在於美學、文學與社會科學的領域中，而在1980年代，由於德國的統一、蘇聯的解體等政治民主浪潮掀起後，後現代主義的論點，再度受到學者的重視，有關後現代主義的論述也日益遽增，其影響力已超越文學與美學的領域，在社會學、哲學、宗教、心理學、政治學等，都可以找到後現代主義的蹤跡，當然後現代主義也對當前學校教育造成很大的影響。

為了因應後現代社會的各種現象，學校教育應該強調前瞻未來發展、促進教育機會均等、重視人文精神、追求民主開放、邁向自由多元、推動自主自律、採行分權分責等原則（教育部，1995），國內目前所推行的九年一貫課程改革，強調以課程綱要取代統一的課程標準，鼓勵學校本位課程的發展、增添學習內容的彈性，打破原有知識的一致性與神秘性，利用它來解答現實生活所遭遇的問題，培養學生帶得走的知識，並且以課程統整方法試圖打破學科間的分野，重視學生的個別差異、增進師生互動、提供更有意義更適性化的課程，讓學校的全體師生以及社區共同來決定課程的狀態，因此蘊含有後現代主義的精神，也反映著後現代主義的主張（陳伯璋，1999a）。基於上述，本文從後

現代的角度來思索當前的九年一貫課程改革，期許能提供教育工作者與教育研究者若干新的啟示。

貳、後現代主義的主要意涵與基本精神

後現代主義一詞中的「後」(post)事實上是一種「not」(對於「現代」說「不」)，它代表了一種對於現代所強調的整體性、同一性等主張的否定(negation)，而想要超越現代及現代的理論與文化。後現代主義是對現代主義的一種質疑、否定及批判，它反對傳統的邏輯中心論、二元論、確定性、統一性，以及現代化所追求的普遍、系統、與客觀的理性，相對的，後現代所欲建立的是個體、多元與主觀，而且對現代社會中若干合法或合理的現象加以反省，包括反省現代的目的、希望、理性與活動。後現代企圖打破傳統，另立新局(溫明麗，1996a；Silverman, 1990；Rust, 1991；Hassan, 1987)。

後現代一方面檢視現代有關主體性、理性與知識的預設，另一方面也對當前社會現象進行深刻的反省，以反理性、反中心、反結構的立場提出多元化、斷裂性、零散化等主張（戴曉霞，1996；Beyer & Liston, 1992）；後現代主義更代表了一種新型的自



我理解(self - understanding)，這種自我理解使得「現代性」本身成為一種批判反省的對象。

綜上可知，若是現代主義代表著理性化、科層化、世俗化、工業化、都市化、同一化與標準化，那麼後現代主義則是強調去中心性、不確定性、片斷性、與多元性等特徵。

雖然不同後現代主義者對於後現代意涵的看法並不一致，但仍可歸納許多後現代主義者都同意的論點，找出後現代主義的基本精神如下（方永泉，2002；Beyer & Listen, 1992；Lyotard, 1984；Rust, 1991）：

（一）反對後設敘事（against meta-narratives）：Lyotard曾提出了一個著名的後現代定義：「後現代就是對於『後設敘事』的懷疑。」後現代主義者認為真理事情境的、暫時性的，因此拒斥後設敘事（metanarrative），而偏好「局部分析」（local analysis），認為現代社會是一個多元化的社會，是由許多不同的敘事方式而寫成，而非透由某些哲學體系所提供的普遍單一性標準而產生的。

（二）對於「他者」（otherness）的重視：在過去「白人中心」或「男性中心」的時代中，這些「他者」常是被排擠於中心之外不受重視的人，受到不等的待遇。在社會逐漸多元化的過程中，獨大的勢力已不復存，取而代之的是多種權力的共同競逐，因此，任何關於後現代的論述都成為一種「權力的研

究」，簡言之，後現代主義不僅提出了關於「他者」的合法性問題，也進一步描繪出存在於一些整體化機構中的種種權力間相互抗拒的狀況與事實。

（三）反再現主義（anti-representationalism）：後現代主義者認為人類的知識是建構的、是暫時的、相對的，其意義會因為時空的不同而改變，因此後現代主義者所提出的「反再現主義」論點，可說是對於傳統知識論的反動。

（四）後現代主義者認為科技的進步使得社會進入了一個以知識與資訊為主體的新時代，這種「以知識為軸心」的社會現況卻也造成了知識的宰制，掌握知識來源者就有力量，反而加深了階級間的不平等，成為資本主義的壓迫工具。

上述四項論點是大部分後現代主義者都會強調的重點，這些論點不僅在當代的各學術領域產生了深遠的影響，在教育方面也形成了許多關於後現代主義與教育關係的論述，也帶來了一些新的啟示與影響。

參、九年一貫課程改革之後現代觀

為迎接知識經濟時代的來臨，政府必須致力於教育改革以提昇國民之素質，增進國家整體競爭力。因此，為符應國家發展之需求與對民間社會期待的回應，台灣教育展開一系列的教育改革運動，例如開放教育、小班教學等，都顯現出教育當局教改的決心。

目前教育改革政策 - 九年一貫的課程改革，更是最受社會大眾重視。教育部於八十六年成立「國民中小學課程發展專案小組」，以進行新課程的研發工作，並於民國八十七年九月公佈「國民教育階段九年一貫課程暫行綱要」，為我國教育邁入一個新的里程碑。

此次的九年一貫課程與以往課程改革最大的不同有三點（歐用生，1998；陳伯璋，1999a；游家政，1998）：首先，國民中小學的課程重視彼此間的連貫性與統整性，因此採取「九年一貫」的課程設計模式，而非採傳統國中課程與國小課程分兩組來研發設計；其次，將傳統「課程標準」改為「課程綱要」，以往的課程標準規定了全國一致的授課時數與科目，而忽略了地方性的不同需求與學生的個別差異，因此課程綱要賦予學校有更大的空間來發展其學校本位課程，以滿足學校的個別需求。第三，提倡合科統整的協同教學，以取代傳統灌輸式的教學，打破以往學科本位的課程設計與教學模式。

陳伯璋（1999b）從九年一貫課程發展的時代背景，指出九年一貫課程綱要具有下列時代精神：反集權、反學科本位、反精英導向，反映著「後現代」解構的圖像。在「去中心化」（de-centralized）、反權威、非連續性、多元文化的精神下，九年一貫課程以「學校本位課程發展模式」與「審定本」取代以往的「統編本」；而以「課程綱要」取代「課程標準」，更反映出教科書並非學習的唯一聖經，打破權力轉化為知識的宰制，權力合法化知識的「知識霸權」迷思，並以

「七大學習領域」取代傳統的分科課程設計模式，並將環境、兩性、家政、資訊、人權、生涯發展「六大議題」融入各領域教學中，提供學生更有意義的學習與批判思考的空間。綜上可知，九年一貫課程所蘊含的「反權威」、「解構」、「去中心化」與「多元化」精神，顯現出後現代主義課程理論的特質。茲將九年一貫課程之後現代觀闡述如下：

（一）彈性與自主的強調——以「課程綱要」取代「課程標準」：

以往的課程標準規定了全國一致的授課時數與科目，而忽略了地方性的不同需求與學生的個別差異，九年一貫課程改革，將課程綱要取代傳統的課程標準，賦予學校有更大的自主空間來發展其學校本位課程，不事先預定所謂的課程目標，捨棄以往泰勒模式的課程設計，而以情境化的課程結構，多元的教學計劃與變通性的評量方式，以滿足學校的個別學習需求，讓學生的學習空間更加寬廣。

（二）強調知識的完整性——「課程統整」取代「學科分立」

教育應與生活適當結合，抽離生活的教育即成為罐頭式的教育。九年一貫課程揚棄傳統學科本位的學習模式，採合科、統整的教學，以「人」為中心，企圖促進課程間的連貫性、銜接性，以獲得較完整的概念，更期以透過跨領域、跨學科的探索，擺脫過去分科教學的束縛，而後現代課程論亦主張應

將分立的學科，轉變為教師和學生、文本和讀者的統整（歐用生，1998）。由此可知，九年一貫課程強調「課程統整」，即是為打破知識分化、權威宰制的現象，以達到知識共享的目的，而使學科內容與學生的日常生活更加接近。

（三）權力的下放－以「審編本」取代「統編本」

長期以來，我國的課程發展模式是以「中央－邊陲課程發展模式」，著重在建構全國性課程方案的建立及國家集體意識教育目標的完成，未能考慮學生的興趣、學校發展及社區家長的需要，教師只要扮演好課程的實施者、傳遞者即可（張嘉育，1999），因此過去教育「由上而下」的課程發展模式，以及由國立編譯館所主導的「統編本」即成為中小學課程的唯一主宰，真理事實受到權力的侵蝕，而權力又轉化為知識的宰制。

後現代主義「反權威、反體制」的主張，即在打破此種將權力合法化為知識的迷思，以及真理的窄化。打破「統編本的知識霸權」成為此次發展九年一貫課程的主軸，取而代之的，即是「學校本位課程發展模式」，以及尊重自由市場機制的「審定本」。知識的原則不再是專家們統一的意見，懷疑以統一的標準來包含所有學習的內容，因此教科書開放為審定本，的確已打破過去知識霸權的存在，解構了現代主義的認識論，認為知識應該轉向尋求差異、維護差異。而在這次的課程改革中，我們可以見到課程發展

的重心逐漸由國家移轉至國民、由集權意識轉移至個人發展，更避免僵化的學科知識，更賦予學校權力，得充份發揮學校特色，使得教育呈現出多元的風貌。

（四）重視「他者」（otherness）的聲音－以「多元文化」取代「單一價值觀」

九年一貫的課程綱要中，從學習內涵、課程目標與能力培養，可見多元文化教育的強調，不僅明確指出要培育學生了解自我、尊重與欣賞他人及不同文化，更著眼於與人溝通、包容異己、團隊合作，由此可以發現與多元文化教育的意涵相互契合（呂枝益，2000）。從後現代觀點來看，後現代強調主體的多元化與歧異性，提倡從歧見和差異中，去發現新的思想和觀點，同時亦主張應尊重不同個人、群體、民族、文化間的差異性（楊洲松，1998）；而在課程改革中，後現代主義重視當下特殊經驗的意義，認為人類經驗的累積不必然全是有用的、有時反而成為「負擔」，因此不要受到歷史連續性（或是習慣、記憶）的宰制，是故，課程中的意識型態應接受批判。所以，九年一貫課程中的學習領域就比分科課程的設計，更能提供有意義的學習及批判的空間。

後現代課程理論主張反目標模式課程的後設論述，強調課程的動態循環與開放；反學科本位式課程，主張學科的統整與跨越；重視文化多元，發展多元文化課程（楊洲松，1999），這樣的精神是與九年一貫課程

的設計理論相符應的，由此可知，「後現代主義」對於「九年一貫課程綱要」的影響的確存在。現今的台灣處處反映著「後現代」解構的圖像，在「去中心化」、反權威、反機制、非連續性和多元化的時代精神影響下，從「差異」的立場，向同一性的普遍理性及集體主義宣戰。而熱烈展開的教育改革似乎也受此一思潮的影響，至於在「九年一貫課程綱要」的哲學背景中更可看出後現代主義的主張。

(五) 重視學生的生活經驗與脈絡——以「帶得走的能力」取代「背不動的書包」

基本上，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（教育部，2000）。而傳統的教育模式是「精英導向」的教育方式，不論在教育的過程或是學習的內容上，忽略了要依學生的個別差異採用適性教育的方式來啟迪學生，而在課程內容或是學校教學情境中，隱含對既得利益團體的維護，表現出階級利益（陳伯璋，1999b）。然而在民主社會中，接受國民教育不但是每一位國民應盡的義務，更是其享受的權益，不應該成為少數精英學生獲利的特權，因此應該讓每位學生能藉由教育得到適性發展的機會。九年一貫課程改革，強調國民教育階段之課程設計應該以學生為主體，以生活經驗為中心，培養現代國民所需的基本能力，是故，學校課程應該提供每位學生充分發展的機會，與適應社會的能力，因此

九年一貫課程強調要培養學生帶得走的知識，而不是沉重的書包，且所提倡之十大基本能力亦是基於社會變遷與未來生活需求所作的評估，較以往的教育目標具體可行。總之，以基本能力取代沉重的知識，強調學習必須與學生的生活經驗相互結合，相信有助於國民整體素質的提昇。

肆、結語

隨著時代潮流的快速變遷，世界各國莫不積極從事教育改革以期盼培育出能適應新世代的優秀人才，而課程改革可以說是教育改革中相當重要的一部分。由於傳統的課程常常遭受到許多的批評，其中包含：課程內容無法適應時代需要、課程發展教師缺乏參與、課程目標抽象缺乏通變性、課程設計本位無法連貫統整、課程內涵缺乏指標，等問題，為了因應時代潮流之需要，政府相關當局期許中小學課程能培育兼具人本關懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識，以及能終身學習的健全國民，因此教育部乃於民國86年4月成立「國民中小學課程發展專案小組」進行新階段的課程改革，前於民國87年10月公佈「國民教育階段課程總綱綱要」讓中小學課程改革與發展邁向新的紀元。

後現代社會的特徵是快速、濃縮、多元、複雜和不穩定，而後現代主義的核心思想強調尊重多元文化，多元的價值觀，重視「他者」的存在，容忍差異，強調個體的主體性等，因此後現代主義下的教育不應該再是

以理性科技掛帥的，其重要的功能應該是要充分發展各種不同文化脈絡下個體的潛能，在面對後現代主義的挑戰，教育無論是在教育目的、課程、教學媒體、教育行政，甚至教師角色上，不僅是量的改變，更是質的轉換。是故，重視多元化、平面化、感覺化等的後現代現象，正逐漸瓦解傳統教育的價值理念。

因此，對於教育工作者來說，進行後現代主義的思索與反省，不僅可以豐富我們的

視野，更可幫助我們釐清現代性中的種種困境，從而找出一條可行的出路來。就課程改革而言，在瞭解後現代主義思潮對九年一貫課程的影響之後，我們可以發現許多新的觀點，諸如尊重差異、解構權威等，必須將這樣的理念轉換為真實的教學活動以落實在教育的過程中，讓我們所培養學生能具有其主體意識，解構傳統權威束縛，並積極關懷社會各層面，不斷調適自己與因應週遭環境的變動，以邁向更多元的後現代社會。

參考資料

一、中文書目

- 方永泉(1996)。現代與後現代—後現代主義對於比較教育研究的挑戰及啟示。摘於中華民國比較教育學會主編：教育，傳統、現代化與後現代化，145-164。台北：師大書苑。
- 方永泉(2002)。當代思潮與比較教育研究。台北：師大書苑。
- 王岳川(1992)。後現代主義文化與美學。北京市：北京大學出版社。
- 王岳川(1993)。後現代主義文化研究。台北：淑馨。
- 王秋絨(1996)。後現代社會中的成人教育。摘於中華民國比較教育學會主編：教育改革—從傳統到後現代，387-408。台北：師大書苑。
- 王秋絨、楊洲松(1996)。後現代社會中的成人教學。摘於中華民國比較教育學會主編：教育：傳統、現代化與後現代化。台北：師大書苑，189-216。
- 王家通、曾燦燈校訂(1992)。教育行政學—理論、研究與實際。高雄：復文。
- 呂枝益（2000）。多元文化教育與九年一貫課程發展。中等教育，51(3)，28-33。
- 李奉儒(1996)。後現代主義、多元主義與德育研究。教育研究雙月刊，50，30-41。
- 沈清松(1980)。科技、人文價值與後現代。台北：社會大學出版社。
- 沈清松(1996)。從現代到後現代談教育改革。教育研究，50，8-11。
- 沈清松(1993)。解釋、理解、批判。摘於沈清松主編：當代西方哲學與方法論。台北：東大。
- 游家政（1998）。『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』。宣讀於國立台北師範學院「現代教育論壇」研討會。1998

年12月9日。

- 林進材(1995)。教育理論與實務－課程與教學。台北：商鼎。
- 高義展(1997)。後現代主義教育哲學對學校教育之啟示。初等教育學報，10，273-297。
- 周珮儀(1996a)。後現代社會中的教育省思。師友，353，50-54。
- 周珮儀(1996b)。後現代思潮衝擊下的教育研究。研習資訊，13(5)，42-46。
- 馬信行(1996)。後現代主義對教育的影響。教育研究，50，12-23。
- 唐小兵譯(1994)。後現代主義與文化理論。台北：合志文化。
- 教育部(1995)。中華民國教育報告書－邁向二十一世紀的教育遠景。台北：作者。
- 教育部(2000)。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。台北：作者。
- 張嘉育(1999)。學校本位課程發展。台北：師大書苑。
- 陳伯璋(1999a)。九年一貫新課程綱要修訂的背景及內涵。教育研究資訊，7(1)，1-13。
- 陳伯璋(1999b)。九年一貫課程的理念與理論分析，載於中華民國教材發展學會主編之「邁向課程新紀元」－九年一貫研討會論文集(上)，10-18。
- 陳伯璋、盧美貴(1991)。開放教育。台北：師大書苑。
- 陳麗華(1996)。經營班級族群關係的原則與作法。國教月刊，43(12)，56-62。
- 陳美如(1998)。多元文化世界的差距與認同：後現代的兩難。人文及社會科教學通訊，9(2)，148-155。
- 張文軍(1998)。後現代教育。台北：揚智文化。
- 郭為藩(1996)。現階段國內教育改革的課題。高市鐸聲，6(2)，16-21。
- 郭實渝(1994)。以生態為本的教育哲學：論包華士的後教育理論。歐美研究，24(4)，39-71。
- 郭實渝(1996)。後現代主義的教育哲學。摘於邱兆偉主編：教育哲學。臺北：師大書苑。
- 黃文樹(1992)。科層體制與專業組織。高市鐸聲，3(1)，50-52。
- 黃政傑(1995)。多元社會課程取向。臺北：師大書苑。
- 黃訓慶譯(1996)。後現代主義。台北：立緒。
- 黃瑞榮(1996)。從「李歐塔的後現代狀況」看後現代主義對道德教育的啟示。高市鐸聲，6(3)，62-66。
- 溫明麗(1996a)。後現代與現代的關係。教育研究，50，4-7。
- 溫明麗(1996b)。邁向二十一世紀的教育：超越現代與後現代。摘於中華民國比較教育學會主編：教育：傳統、現代化與後現代化。台北：師大書苑，89-124。
- 楊洲松(1996)。後現代主義與教育研究。摘於中華民國比較教育學會主編：教育：傳統、現代

-
- 化與後現代化，31-44。台北：師大書苑。
- 楊洲松（1998）。李歐塔後現代知識論述及其教育意義。國立台灣師範大學教育系博士論文。
- 楊洲松（1999）。國民中小學九年一貫課程綱要之哲學分析-後現代的觀點。載於中華民國課程與教學學會主編：九年一貫課程之展望，31-51。台北：揚智。
- 楊深坑(1996)。現代化與後現代化思潮下的師資培育。摘於中華民國比較教育學會主編：教育：傳統、現代化與後現代化，165-188。台北：師大書苑。
- 楊深坑(1992)。後現代主文化與美感教育。美學研習會專輯。台北：師大中等教師研習中心。
- 歐用生（1998）。後現代社會的課程改革。國民教育，38（5），3-11。
- 廖春文(1996)。後現代教育的困境與超越。臺中師院學報，10，1-42。
- 趙雅博(1994)。後現代主義的經緯(下)。哲學與文化，21（12），1068-1087。
- 劉象愚譯(1996)。後現代的轉向。台北：時報文化。
- 劉毓玲譯(1996)。新政府運動。台北：天下文化。
- 蔡文山（2002）。社會批判理論與潛在課程研究。國民教育研究集刊，10，177-192。
- 蔡祈賢(1996)。開放教育的理念。高市鐸聲，6（3），8-10。
- 蔡錚雲(1993)。從現象學到後現代。台北：三民。
- 顏玉雲(1996)。後現代主義與比較教育學之發展。摘於中華民國比較教育學會主編：教育：傳統、現代化與後現代化，125-143。台北：師大書苑。
- 戴曉霞(1996)。後現代與現代：第一期及第二期教育改革審議委員會諮議報告書之比較研究。摘於中華民國比較教育學會主編：教育改革一從傳統到後現代，167-204。台北：師大書苑。
- 羅青(1993)。什麼是後現代主義。台北：學生。
- 蘇永明(1995)。國家與教育：現代與後現代的觀點 - 一個西洋近代史的考察。摘於中華民國比較教育學會主編：教育：傳統、現代化與後現代化，45-64。台北：師大書苑。
- Barry, G. L. (1979). The multicultural principal : Missing from Seven Cardinal Principal of 1918 and 1978. In Hass (1983):321-322.
- Beyer.L.E.& Liston,D.P.(1992),Discourse or Moral Action? A critique of Post- modernism, Educational Theory,42:4,371-393 .
- Cherryholmes, C. H. (1988). Power and Criticism. New York:Teachers College Press.
- Doll,W.E.(1993).A Post-modern Perspective on Curriculum . New York:Teacher College Press.
- Giroux,H.A.(1988).Teachers as intellectuals:Toward a critical pedagogy of learning.



-
- N.Y.:Bergin & Garvey.
- Giroux,H.A.(1991)."Series Foreword." in Education and the Postmodern Condition, ed.by Michael Peters.Westport, Connecticut:Bergin & Garvey Press.
- Giroux,H.A.(1993).Culture politics,reading formations,and the role of teachers as public intellectuals. In Aronowitz,S. & Giroux,H.A. (Eds.) . Postmodern education politics,culture and social criticism,87-113.
- Hassan,I. (1987). The Postmodern Turn: Essays in Postmodern, Theory and Culture. The Ohio State University Press.
- Husen, T. & Postlethwaite, T. N. (ed.) (1994). The International Encyclopedia of Educaion , 8, Oxford:Pergamon.
- Liotard,J.F. (1984) . The Postmodern Condition:A Report on Knowledge. Minneapolis: University of Minnersota Press.
- Martin, J. R. (1995). "Education for Domestic Tranquillity," in Critical Conversations in Philosophy of Education, ed. by Wendy Kohli. New York:Routledge:45-55.
- Ozmon, H. A. & Craver, S. M. (1995). Philosophical Foundations of Education.New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Rust,V.D.(1991). Postmodernism and Its Comparative Education Implication, Comparative Education Review, 35 (4) , 610-626.
- Sarup, M. (1993). An Introductory Guide to Post-Structuralism and Postmodernism. Georgia : University of Georgia Press.
- Silverman, H. J. (ed.) (1990). Postmodernism: philosophy and arts. New York & London: Routledge.
- Slattery, P. (1995). "A Postmodern Vision of Time and Learning: A Response to theNational Commission Report Prisoners of Time." Har- verd Educational review,65 (4) ,612-633