

中小學課程之社會變遷基礎與理論趨向之研究與分析 (子計畫五)

林永豐

國立中正大學課程研究所/師資培育中心副教授

摘 要

教育無法自外於社會的發展，而社會變遷也會影響教育的規劃。Lawton (1973) 指出：課程與教學的內容受到哲學、社會學與心理學三個層面的因素所影響，而其中社會學的面向，即需處理社會結構及其變遷對教育與課程的影響。Young (1998, 1999) 也強調「未來的課程 (the curriculum of the future)」的概念，他認為，為未來所設計的課程藍圖，必然預設了一個未來社會的輪廓。對未來社會的形貌有不同的想像，當然會導致出不同的課程規劃，納入被認為是學習者適應未來社會所必要的內涵 (Young, 2000: 108)。

基於上述理念，本研究深入探討全球化的發展，並試圖分析其對課程理論發展上的意涵。全球化雖然不是一個新的概念，不過，全球的意識、全球化現象的物質展現，卻是二十世紀中葉以後有較為明顯的展現 (Dale & Robertson, 2002)。尤其，加速的全球化是社會變遷中最重要的走向之一。拜通訊與運輸工具的進步與普及，貨品、資金、勞力、服務、知識、資訊等等，現在的流通規模都是全球性的 (McGrew, 1992:79; Castells, 2000)，更在經濟、政治、與文化等各領域都產生重大的影響 (Waters, 2002: 22)。

本研究深入剖析全球化的發展，尤其深入經濟趨勢的發展與社會趨勢的分析，本文指出，經濟的全球化促進資金、勞力等之流動，也促成知識經濟的興起，但同時傳統的分工已漸漸不符時宜，也無法再因應新的職業結構的調整與對勞動力知能之要求。在社會影響方面，全球化促成了個人成了新時代的主角，個人將得以在更扁平化的全球平台上展現自己，卻也面臨更多的競爭。全球意識愈形重要，但同時促使在地的全球化也展現契機。相反地，忽視數位落差，讓個人無從接觸與利用此一全球平台，或是未能培養全球性素養，無法與全球各地優秀的人力競爭，都會是未來競爭與生存的關鍵。

本研究繼而闡述四個主要的課程改革面向，包括強調終身學習的必要性，不

斷提高個人的知能，才能因應未來經濟的需求；重視關鍵能力的培養，才能有助於促使個人保有終身學習的動能與全球互動的能力；規劃以學習者為導向的課程，才能因應個人化的全球發展趨勢，重視個人的教育機會均等問題；最後，學校教育必須在概念化，傳統的學科導向的學習與在教室內的學習方式都應該檢討，更關照全球化的議題，培育學生全球化意識。

本文最後針對既有的課程綱要提出思考的方向，並提出對 K-12 課程綱要及其實施通則的建議。

壹、研究方法與進度說明

一、研究方法

本研究主要採用三種研究方法，分述如下：

(一) 文件分析法

歷年的官方課程改革文件、重要的民間教育宣告、影響教育改革的政經事件及其文件等等

(二) 訪談法

訪談法將涵蓋教育與課程改革專家，以期理解理念課程與正式課程的發展脈絡；此外，亦將訪談瞭解六大社會趨勢的專家，期能正確掌握變遷趨勢與影響。

(三) 焦點團體座談

安排北中南中四區各一場，包含小學、國中、與高中職教育人員。

二、研究進度

本研究已完成研究的文獻探討，並得出研究的成果。文件分析將繼續，而訪談與分區焦點團體座談將陸續開展與完成（表 6-1）。

表 6-1 研究進度圖

| | 98/1 | 98/2 | 98/3 | 98/4 | 98/5 | 98/6 | 98/7 | 98/8 | 98/9 | 98/10 | 98/11 | 98/12 |
|--------------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 擬定研究架構 | | ===== | | | | | | | | | | |
| 閱讀與整理文獻 | | ===== | ===== | ===== | ===== | ===== | ===== | ===== | | | | |
| 課程綱要與官方文件分析 | | ===== | ===== | ===== | ===== | ===== | ===== | ===== | | | | |
| 專家諮詢與訪談 | | | | | | ===== | ===== | ===== | ===== | | | |
| 資料的彙整、反省與再閱讀 | | | | | | ===== | ===== | ===== | ===== | | | |
| 研究報告初稿的完成 | | | | | | | | | | ===== | ===== | |
| 結案並繳交研究報告 | | | | | | | | | | | | ===== |

貳、蒐集之資料與文獻分析

一、研究背景、目的與重要性

教育是什麼社會中的一個重要層面或系統，影響所及教育與社會的關係也就

密不可分。Dewey 指出，學校是社會的縮影。林清江（1987）也強調：社會變遷的事實影響教育的內容與方法，而長期的教育效果也會促成社會的變遷。可見，健全的課程改革與規劃，必須考量所在的社會脈絡，掌握社會發展與變遷的趨勢。課程是不斷發展的過程，而課程的發展若缺乏深刻的理論基礎來作為改革的原則與理念，不僅不易成功，也往往流於枝微末節的增刪修改。回顧我國近十年來的課程改革，最重要的便屬 2000 年的國民中小學九年一貫課程、2003 年以後逐漸又被強調的十二年國教、以及，2006 年的高中職綜高 95 課程暫綱與 98/99 年正綱的變革。從歷年的改革規劃與實施中也發現，所謂的十二年國教，是以「後期中等教育」的部分為規劃的重點，而並非以十二年整體為思考著眼的脈絡。不管是延長之職業教育、綜合高中、免試入學、高中職多元入學方案、高中職社區化方案...等等，均是屬於後期中等教育階段的教育改革。技藝教育方案雖是國中階段的改革策略，但不僅規模較小、較不受重視，就內涵上來講，也缺乏國高中的一貫聯繫。至少在 2003 年的全國教育發展會議之前，十二年國民教育的政策，便不是從「5-18 歲的國民教育」此一宏觀的角度來規劃的。再者，我國高中 95 暫綱課程政策的改革，其主要的影響因素，一方面受國民義務教育年限延長的影響，另外也與國內經濟條件的改善，職業市場結構改變以及知識經濟社會之需求有關。高中課程改革面臨許多挑戰，如國民中小學九年一貫課程的縱向銜接、課程時數與科目數的爭論、學校類型多樣化的橫向統整、課程結構延後分化的調整、基礎學科能力的重視等等。這些課程改革的政策，反映了前述後期中等教育在課程政策擬定上的複雜性與模糊性。

可見，從台灣新課程綱要發佈時論述轉變的過程來看，由於提供這些學科發展所需的立論基礎與政策脈絡缺乏，後來對於課程改革論述的爭辯，不僅對於課程的討論也只集中在課程內容多寡與時數問題，以及其他如師資研習與升學考試等應該是屬於實務執行階段處理的問題，也使得原本希冀隨時代變遷調整高中菁英色彩轉為大眾教育特色的重視試探功能的「延後分流」之課程改革政策，卻轉而簡化為『科目簡併』與『減少必修學分』的科目與時數微調的「雷聲大雨點小」之課程政策。也難怪學者們認為高中 95 課程暫綱缺乏明確的立論基礎。黃炳煌、葉麗君（2005）認為台灣的高中課程改革「缺乏明顯的哲學基礎，並且不能從高中的定位出發，架構整體的課程架構，也沒有思考六年中學的銜接問題，甚或十二年一貫的銜接問題，以及高中職級綜合高中課程統整的問題」。潘慧玲（2005）

亦指出「課程修定欠缺立論基礎，無法凸顯改革特色」，認為我國歷年的課程改革多淪於科目時數爭奪戰，而課程的立論基礎未加以釐清。

因此，台灣課程的改革強烈地顯現了「課程改革需要深刻的社會反省，以作為改革的基礎」此一論述。這一反省也呼應了自 1960 年代以來，課程研究的發展已逐漸懷疑傳統的「實證主義 (positivism)」研究典範的適切性，因而由注重實務改進的技術模式，走向較為完備理論系統的建立。換言之，是從影響課程發展的諸多因素的系統研究，轉而注重課程本質和其基本問題的解析，例如，知識選擇、分配和評鑑與社會權力結構、意識型態的關係 (陳伯璋，1987：15)。在此一發展中，教育知識社會學的研究，不僅動搖了向來被視為理所當然的學校知識(課程)之合法性，更對教育內容的選擇、組織、及其背後的意識型態多所批判。就社會變遷對於課程內涵之影響而言，任何課程定義中都蘊含著某種知識概念，而獲得這些知識乃被假定為是學習者適應未來社會所必要的 (Young, 2000: 108)。Lawton (1973) 在《社會變遷、教育理論與課程規劃 (Social change, educational theory and curriculum planning)》一書指出：課程與教學的內容受到哲學、社會學與心理學三個層面的因素所影響；哲學的理念為知識的結構與組織，社會學的面向為知識社會學，心理學因素則與兒童發展與教學理論有關。而其中社會學的面向，即需處理社會結構及其變遷對教育與課程的影響。Hass (1983) 則建議課程設計人員應注意當前的社會變遷問題，如環境、能源危機、道德和價值的變遷、家庭、都市與郊區的危機、平等的權利、犯罪與暴力、疏離與焦慮、國際緊張等。Beane et al (1986) 也認為，社會趨勢與問題應該是課程計畫人員注意的重要面向，包括：科技、家庭結構、資訊社會、性別角色的改變、文化歧異和多元文化論、生活方式和價值的改變、轉型的社會

此一論點呼應了 Young 在過去十年來不斷呼籲的「未來的課程 (the curriculum of the future)」的概念 (Young, 1998, 1999)，他認為，為未來所設課程的計的課程藍圖，必然預設了一個未來社會的輪廓。對未來社會的形貌有不同的想像，當然會導致出不同的課程規劃，影響所及，對課程中應該要包含哪些知識作為內涵，也就有不同的見解。如果一味地只強調學歷證書的獲取與頒發，而不探索未來社會與經濟的特色，那麼，有沒有可能獲得學歷的人愈來愈多，但學習者所學到的，未必是他們在未來的社會與經濟生活中所需要的呢？例如，過去三十年來全球經濟的轉型與「新經濟」的興起已強烈地挑戰此一傳統假設，並進

而影響後期中等教育的基本架構。事實上，包括台灣在內的世界大多數國家，都已陸陸續續進行後期中等教育的改革。主要的幾個改革的重點包括：加強職業教育、延長職業教育的修業年限、改革普通教育加強職業取向的科目、彈性的學程與進路、加強課程中對科技的理解與學習等等（OECD, 1990: 61; OECD, 2000）。因此，課程改革的基礎必須探討改革脈絡中的社會議題，特別是社會變遷所造成對課程改革的衝擊。本研究也以此為探討的重點，希望在縱向上，兼顧國民中小學以及高中職階段，涵蓋高等教育以前的初等教育與中等教育；在橫向上，能從課程社會學的角度，探討影響課程發展的社會脈絡與變遷因素。尤其是，本研究希望從全球化所帶來的經濟轉型與社會變革，來探討全球化所帶來對課程內涵與重點之衝擊，並據以反省我國九年一貫課程綱要中的理念與精神，以期探討理念與實踐的辯證過程，更期望得以瞭解促成課程改革的重要關鍵因素。

二、全球化與社會變遷

全球化不是一個新的概念，甚至可以溯及十五世紀，在現代性與現代資本主義興起之前。不過，全球的意識、全球化現象的物質展現，卻是二十世紀中葉以後有較為明顯的展現（Dale & Robertson, 2002）。Harvey 則指出，全球化促成了時空的壓縮，使得人們對時間與空間的經驗不僅和過去大不相同，更強化了緊密依存的全球村的感受（Porter & Vidovich, 2000）。Waters（2002: 22）更主張，全球化的發展，已經在各領域都產生重大的影響，包括：經濟、政治、與文化等：

- * 經濟朝向市場化，亦即自由化是從命令、限制和地位與階級中解放。
- * 政治傾向於自由化和民主化，也就是權力的分散
- * 文化朝向普遍化，抽象的價值和標準到達非常高的普遍性，將容許文化極度分殊化。

李子建、林嘉嘉（2006: 195）則整理相關文獻，舉出全球化的趨勢與面向，主要有下列五項：

- （1）政治的全球化：涉及民主價值的全球傳播，愈趨頻繁的國際互動，如聯合國等國際組織、跨國集團與區域聯盟等；

(2) 社會的全球化：由於資金、資訊、人才的流通都是全球性的，導致競爭也是跨國性，職業績效的壓力擴大、學習的迫切提高...等等；

(3) 科技的全球化：隨著網際網路的不斷更新與進步，資訊已能全球性地流通與散布；

(4) 經濟的全球化：市場的開放、資金的全球性流動，進一步促成跨國性公司的全球性運作，影響全球的經濟活動；

(5) 文化的全球性：拜資訊流通與大眾運輸的便利性大幅提高與成本降低，地球村的概念愈趨真實，全球各地的文化互相影響，也促成共通特性的發展。

誠如上述，全球化的影響不僅是各方面的，其影響的程度與深度，也日愈加速。例如，尤其是 1990 年以後受網際網路普及的影響 (Castells, 2000)，全球化的趨勢已經愈來愈明顯，快速地造成階層的扁平化，不僅「地球是平的 (The World is Flat)」，也促成了全球各地的「個人 (individuals)」有更快速而平等的機會與競爭。亦即所謂從全球化 2.0 的跨國公司競爭，進入到另一個新的局面，亦即全球化 3.0 的個人的競爭 (Friedman, 2007)。

(一) 不斷的科技創新

科技的不斷創新，在經濟的轉型中扮演一個相當重要的角色。自 1970 年代以來，電腦與通訊方面陸續有劃時代的發明，由於新科技的應用相當廣泛，其對經濟的影響也愈來愈明顯 (Castells, 2000:39; Hutton & Giddens, 2000:20)。電腦化是科技進步中最重要項目之一。電腦的使用使得原本功能單純的機器，能結合資訊處理、記憶儲存和程式化 (programming) 的功能。藉此，機器就能夠彈性依照市場的需要，在生產的方式上做快速而機動的調整 (Mathews, 1989:41)。例如：在 1980 年代早期，通用汽車 (GM) 得花九個小時來更換生產線上汽車塗料的顏色，而同樣的步驟，在 1990 年代的豐田汽車 (Toyota) 工廠裡，只需要兩分鐘。由於電腦自動化所帶來的這種優點，使各類工廠可以不必再製造單一而標準化的產品，而可以讓產品多樣化。製造業之外，如金融、零售、醫療、辦公室文書等等，也深深受到電腦自動化的影響。最新的網路科技，進一步把過去各自獨立的資訊處理媒介結合在一起，使得「隨時隨地的資訊處理 (pervasive computing)」成為可能，讓使用者得以透過各種不同的工具與媒介，從不同的地點連上網路，進行資訊的處理 (Castells, 2000:51)。

另一類重大的科技創新是通訊科技。衛星、光纖、電子郵件、與全球網路已經透過其低廉的價格與高速的資料傳輸，徹底地改變了人們溝通的方式(Hutton & Giddens, 2000:1, 20)。新的通訊科技讓資訊在全球各地的傳播更為容易且快速。文件可以被複製與傳播，而幾乎不需要增加任何成本。全球的資金現在可以在幾秒鐘之內，在不同的經濟體之間流通。這種相互連結所構成的全球資本市場，乃是經濟全球化中最重要的特色之一(Castells, 2000:52, 101)。

上述這些科技面的創新，已經導致了 Castells 所說的「微形工程—巨大轉變 (micro-engineering macro-change)」(Castelles, 2000:39)。過去，科技總被認為只與某些特定的行業有關，現在，科技則深入各行各業的各階層。Pont & Werquin (2001) 也認為，科技不僅是改變全球溝通與經濟的主要因素，而且根本就是每個人日常生活中的一個不可或缺的部分。這種普及性，使得科技對經濟的影響更為全面，也更為深遠。例如：傳統製造業所需要的勞動力持續下降，而對經理、專業、科技方面人才的需要，則不斷增加(Castells, 2000:244)。過去使用機器的操作員，逐漸被更高階的技工或懂得運用資訊的人才所取代。彈性的製造過程意味著，現代的經濟生產能夠快速、小量、彈性應變。新的科技使得彈性生產過程中所需要的複雜的互動變得可能，並充分地利用這樣的互動所醞釀出來的創造力。無怪乎，Castells 認為，新的資訊科技已經成為更彈性、更相互聯繫、更為網狀連結的社會 (flexible, interconnected and networked society) 中，不可或缺的物質基礎 (Castells, 2000:70)

(二) 全面資訊化社會

1970 年代以來，紛紛有學者指出，「知識」在塑造工作本質、職業結構、經濟與社會方面，扮演愈來愈重要的角色。知識的重要，表現在新科技的發展或是各類的資訊處理過程，這樣的特色，使得知識成為後工業社會 (post-industrial society)、或是資訊化社會 (informational society) 中最重要的特徵 (Bell, 1973, 1980; Castells, 1989, 2000; Touraine, 1971; Allen, 1992)。

例如，Bell 便曾論述：知識及其運用，不僅只是用以產生利潤的資源 (resource)，而且逐漸成為可以在市場上買賣的商品 (commodity) (Bell, 1973)。Bell 認為，資訊處理已影響經濟的各個層面，也改變了我們做事的方法，使得愈來愈多行業變成以生產、處理、傳播知識的「資訊行業 (information occupations)」(Bell, 1980)。例如：經理、專業、科技類的行業在經濟體系中所佔的比例便愈來愈重。

Castells (1989)則強調經濟的發展正從工業化的模式(industrial mode)朝資訊化的模式(informational mode)轉型。1970年代以來的科技創新，已經匯流成一個新的典範。這個典範強調資訊處理對生產、消費、流通、管理各層面都造成根本的影響。資訊或知識一方面已成為各類科技發展最重要的輸入因素，另一方面，也是科技的產品。因此，成為新經濟中各種產品、服務、決定、流程的關鍵因素(Castells, 1989:28-30)。

(三) 全球化社會變遷

誠如上述，全球化的趨勢造成的影響是各層面的，包括政治、經濟、文化、社會、自然環境...等等。其中，可大略歸納為兩大面向：經濟的趨勢與知識經濟的衝擊；其二，社會趨勢與全球的在地化。前者指科技進步所促成的資金與人才流動，影響的全球經濟與職業型態的變遷，後者，則泛指社會、文化受到全球化的衝擊與因應。

首先，全球化造成經濟轉型的趨勢非常明顯。例如：許多新興的工業國家以低廉的勞動力為競爭優勢，迅速進入全球的經濟體系。相對的，工業先進國家中，技術能力要求較低的勞動市場則持續萎縮。就高級人力市場而言，全球性的競爭也很明顯。例如，企業現在更能夠以在世界各地尋求更專門、更優秀的人才，因此，先進國家中的高級人力市場，已經開始受到許多「後起之秀」國家的影響。比如說，印度以素質高的軟體工程師著稱，而台灣則以製造半導體與個人電腦的靈活快速聞名。兩者都在美國矽谷的高科技業中，佔有舉足輕重的地位(Castells, 2000:129)。

其次，全球化造成的社會轉型也值得注意。個人化的競爭已經以全球為舞台，不僅是國與國之間實際的的遷徙更為方便與頻繁，更透過更便捷的網際網路從事「外包(outsourcing)」，使得所謂國際間的競爭，乃成了個人之間的競爭更為彈性也更為激烈。在此一競爭平台上，所謂的人才所需具備的視野將不相同，兼具本土與全球觀視野的全面性人才，將更具有競爭力。然而，未能具備足夠素養的人，將成為經濟與社會的邊陲，必須加以關照。

三、經濟趨勢與知識經濟

(一) 經濟全球化的重要發展

加速的全球化是經濟轉型中最重要的走向之一。拜通訊與運輸工具的進步與普及，貨品、資金、勞力、服務、知識、資訊等等，現在的流通規模都是全球性的。值此之故，製造、貿易、金融等生產要素都以國際性的網路來組織運用，以期降低成本、擴大市場、並獲致最佳的經濟利益(McGrew, 1992:79; Castells, 2000)。這樣的全球經濟運作，加速了全球性的分工，大公司不僅能將大量的資金在不同的經濟體之間，靈活而快速地週轉，也更能將部分的生產移至海外的據點，以增進整體效益(Allen, 1992:189)。於是，不同公司與不同國家之間的競爭，便變得更為激烈。此外，全球化的市場，意味著更多不同族群的消費者，更多不同的喜好偏愛，因而對產品多樣化的要求愈來愈高。過去單一而標準化的生產模式，已無法符合消費者的需要。

(二) 分工模式的轉變

傳統福特主義 (Fordism) 的典型是 Marx Weber 所描繪的官僚體系 (bureaucracy)，致力將各種工作分化以求專精，重視的是由上而下的管理結構。廣大的勞動力人群主要透過層層的管理階層、以及分殊的部門來加以協調，彼此之間，再構成一個巨大的金字塔型結構。組織的任務，乃是在履行一個事先已經預為規劃的程序，各部門均需遵守著此一嚴格的規範 (Cheng, 2007, Young, 1998)。

但科技進步已經使得此一結構嚴謹的分工方式陸續受到挑戰 (Brown & Lauder, 1999)。Piore & Sabel (1984) 強調傳統的分工方式，已經無法因應新的生產方式，太過於強調特定專長的能力，反而無法關照全局。Piore & Sabel (1984) 指出，新的生產體系中重視的是彈性專長 (flexible specialization)，例如，設計者要能具有多項專長 (broadly qualified)，而生產的勞工也要能具備多項技能 (broadly skilled)，或是如 Young (1998) 所提出的關連性的專長 (connective specialization)。

(三) 經濟轉型與職業結構的改變

「新經濟」的出現可以追溯到 1970 年代後工業社會的興起 (Bell, 1973)，以及微電子科技的突破與廣佈 (Castells, 2000: 39)，尤其 1980 年代後期，全球

性金融市場的壯大 (Castells, 2000:53) 更突顯新經濟的到來。尤其新經濟具有的科技化、全球化、資訊化三項特徵，並進而分析傳統的分工架構所遇到的瓶頸。新經濟興起強調服務業重要性，相對之下，農業與製造業雖然存在，但其勞力密集的特性，已經使得大多數的工作已經被自動化設備與資訊科技為主的機器所取代。Levy & Murnane (2007) 便指出，愈容易被程式化 (programming) 的工作愈容易被取代，因此具規則性的工作、具模式型態的工作、以及純粹的識別性工作當中，前兩種都將被機器或資訊處理所取代，僅剩下電腦無法取代的第三類工作，才是人力訊息處理的價值。

(四) 小結

經濟全球化的趨勢之下，知識經濟的發展與趨勢愈來愈明顯，知識工作者的特質與對知能的要求愈來愈高，促使終身學習 (lifelong learning) 的必要性、資訊應用與學習探索 (key competence) 愈加明顯。如何因應此一趨勢而有教育上的改革，乃是未來課程的重要課題。

四、社會趨勢與全球在地化

新的資訊科技促使全球各地的互動更為密切，整合成個巨大的「全球網絡 (global networks)」或虛擬社群 (virtual communities) (Castells, 2000:22)。但這樣的全球性不僅是在經濟面促成資本的流動，更進一步在社會面形成衝擊。

(一) 全球化趨勢下的個人角色

有別於最初的全球化發展是以國家及其武力的擴張，而十九世紀以後全球化發展的主要動力，乃是跨國性的公司；最新階段的全球性發展，亦即所謂 3.0 版的全球化，乃是以個人為主要的動力。最主要的特徵乃是在此一階段中，個人將能夠在扁平化了的全球性平台中，進行合作與競爭 (Friedman, 2007: 10)。

由於網路科技的進步，加上全球化趨勢的發展，不僅操作性、規律性的工作逐漸被取代，甚至任何可以被「數位化 (digitized)」的事務，都有可能被外包 (outsourced) 至任何全球各地，或是為了更廉價的成本，抑或是為了更高的品質。換句話說，全球化的發展，促成了一個全球人才競爭的平台，各地的人才可以跨越地理與國家的疆界，不必出國也可以互相競爭，機會更多，但競爭也更激烈 (Friedman, 2007, Levy & Murnane, 2007)。Friedman (2007) 更指出，價值鍊

上任何可以被拆解的部分，都將因此可以被扁平化的全球各地的人力所爭取，也因此，個人的價值，乃將只剩下個人所能貢獻的附加價值 (value-added) 的部分。全球化的發展創造了一個全球競爭的互動平台，也因而凸顯了個人的重要性。而個人是否有此一平台可以利用？是否有能力利用？又是否能在此一廣闊的競爭平台上與全球性各地的優秀人力競爭？都是攸關個人發展與生存的重要課題。

(二) 全球化社會造成的人才流動與多元文化

全球化的經濟與政治活動，促進了人才的全球性活動；而拜網路資訊的發達，更多的訊息都可以從網路上獲得，也擴大了個人的視野，增加個人對其他國家的瞭解。但在此一地球村中，如何與他人互動？應該具備何種人際素養？則顯然有別於傳統以國家與區域為範疇的概念，而必須有全球性的視野。

因此，全球化的發展促進了不同文化之間的理解，所謂的多元文化，將不再只是討論國內原有的歷史脈絡中所存在既有不同族群的問題，亦更因全球化的交通與運輸方便，國與國之間的交流與互動頻繁，尤其因為跨國性企業的影響，個人將愈來愈需要全球觀的建立 (Mansilla & Gardner, 2007)，並藉此培養全球公民素養 (global citizenship)，將有助於全球性個人與個人之間，國家與國家之間的互動。

(三) 全球化與全球在地化

由於交通與傳播科技的進步，全球各地的互動已經都可以「真實時間 (real time)」來進行，最顯著的例子是資金的流動，股匯市的進行幾乎都已經沒有因為地域所造成的時間差。而人口的流動頻繁、加上資訊的流通更為便利，造成所謂的國界的疆域不再是阻隔，更衝擊所謂民族國家的概念，與國家政府的角色，使得認同 (identity) 的問題愈形重要 (Castells, 2000:22)。

然而，全球化的發展也未必便是犧牲在地化的特色。相反地，全球化的發展也給個人與社會一個絕佳的契機，可以利用各種便宜的網路科技，上傳 (uploading) 在地化的資訊，在全球化的平台上無遠弗屆地傳播。這便是 Friedman (2007: 477) 所稱的「在地的全球化 (globalization of the local)」。換句話說，區域性的特色不僅不會被犧牲，反而會因為全球化的發展，找到各地潛在的閱聽讀者或相同文化背景的人，而得以保留甚至擴大。

因此，全球化的發展未必是犧牲在地化的特色，也未必是忽略了在地的人文

特質與文化特色。相反地，全球意識（global consciousness）的培養，讓個人在既有的文化基礎上，得以肯定在地，關照全球，才是全球化與在地化雙贏的局面。

（四）小結

綜上所述，全球化所帶來的科技進步與扁平化的社會，不僅凸顯個人角色的重要性，也凸顯所謂的人才競爭，必須從全球競爭的角度，看是否能從此一資訊平台中獲得學習的資源，而導向知識與技能的擴展。前者與「以學習者為導向的課程（Learning-based curriculum）」有關；而後者，則必須對學校的概念重新界定，論及「學校教育的再概念化（Re-schooling and equal opportunities of education）」並在此基礎上再思考教育機會均等的新時代意涵。

參、研究研究發現

本研究基於研究的文獻探討，已歸納出重要的趨勢與發現。下文中，先敘明四項因應全球化變遷的課程改革，再討論現有課程綱要的適切性。

一、因應全球化變遷的課程改革

教育是社會體系的一部份，社會變遷的各個面向，也會影響教育的運作，因此，課程設計人員不可避免地必須關照到社會變遷的面向，以期主動調適或被動因應社會變遷所帶來的衝擊（Hass, 1983; Beane, 1986）。

Smith（2003）則分析教育受到全球化的影響，主要顯現在下述三個層面：

首先，教育的新自由主義（neo-liberalism）之影響日趨顯著，主要將教育視為一種商業活動、強調成果或成品為本的測量、重視表現與指標、重視人力資本資源（human capital resource）的概念，此外，公立學校的成效飽受批評。

其次，因全球化的經濟與社會變遷，導致教育的內涵與方式有所調整。如，因應跨國性公司的愈趨普及，新加坡政府強調培訓國民以便進入這些跨國性公司，也在課程中強調新的國際語言（如德語）；日本則注重學習應配合生活的需要，開設課程鼓勵學生充實基本技能。

第三，教育逐漸納入全球化趨勢所帶動的新的論述與人類永續未來的全球性對話。

受到上述全球化社會變遷的影響，下述教育理念愈來愈受到重視，如：終身

學習 (Lifelong learning) 的必要性、關鍵或核心能力 (Key competence)、以學習者為導向的課程 (Learning-based curriculum)、學校教育的再概念化 (Re-schooling and equal opportunities of education) 與教育機會均等。以下分別詳述之：

(一) 終身學習 (Lifelong learning) 的必要性

終身學習的概念由來已久，但在全球化趨勢愈來愈明顯的影響下，終身學習亦趨重要。經濟的全球化造成職業型態有了結構性的改變，知識經濟對勞動力的知能要求愈來愈高，也因此要求勞動力必須不斷充實自己的知能，因此便造成繼續教育的需要。此外，經濟型態的轉變，造成個人職業的轉換頻繁，個人往往必須面對從新轉換職業環境的準備，也因此必須強調「重新學習技能 (re-skills)」的需要。上述這些經濟趨勢，促使終身學習變得迫切，而不在只是一項美德。如何培養學生能夠繼續終身學習的意願與能力，乃是當前課程改革的重要課題。

(二) 關鍵能力 (Key competence) 的重要性

因應新經濟型態的要求，以及繼續學習的需要，具備關鍵能力乃是學生在經濟全球化衝擊下必須強調而具備的能力。Young (1998) 認為，未來的學生必須要能展現關連性的專長 (connective specialization)，亦即廣博地學習，但又兼具核心能力。Cheng (2007) 也認為，以學術能力來界定學習的概念將是不足的，全球化經濟型態的轉變，凸顯人際互動素養的重要性，例如團隊合作、人際溝通、經常面對新的合作伙伴、要能具備互相學習的能力...此外，個人的自由性提高，也凸顯自律的重要性。Mansilla & Gardner (2007) 也主張，培養個人具有全球意識 (global consciousness)。OECD 更倡導關鍵能力的重要性，主張三維面向的關鍵能力，是未來必須具備的重要知能 (Rychen & Salganik, 2001)。

(三) 以學習者為導向的課程 (Learning-based curriculum)

全球化的趨勢造成的扁平化，凸顯了個人的重要性 (Friedman, 2007)。全球化的資訊平台給了個人無限的機會，也擴展的個人所能取得的資訊與知識。學習者不再是被動的規劃，也可以是主動地取得並習得知能。因此，傳統強調事先規劃的 (prescribed) 的課程，應該愈來愈趨向以學習者主動學習為主要精神的設計 (Young, 1998) 才符合未來社會的圖像與社會實況。資訊科技將不只是學生學習的工具，而更是一個學習平台，資訊環境與資訊素養的不足，凸顯的是數位落

差的現象，更凸顯了教育機會均等的不均等問題。因此，全球化的發展趨勢下，尤其要注意個人的增權賦能（empowerment of individuals, Friedman, 2007），而此一能力尤其須重視個人是否得以在全球性平台上發展與競爭來探討。

（四）學校教育的再概念化（Re-schooling）

全球化造成的資訊流動普及，使得知識的傳播與取得超越了地域與時間的限制。Friedman（2007）指出，Google 所促成的資訊搜尋革命，乃是造成扁平化社會的十大推手之一。Hartly（1997）更直言，現代化的科技使得學習的方式學校的組織都變得更有彈性，學校教育的概念必需重新界定，超越傳統的概念中，學校教育的刻板形象。Cheng（2007）則主張，學校教育的典範必須再概念化，強調問題為導向的學習、主要的學習領域、學習社群、修正傳統的評量模式（Ratcliff, 1992）、結合學校教育與校外的學習經驗等等。

二、對課程綱要的檢討與建議

基於上述討論，本研究發現全球化的趨勢帶來經濟與社會上的變遷，而這些變遷又對既有的教育典範形成衝擊。基於上述的理論反省，本研究繼續針對 K-12 的課綱，茲研究提出三點反省：

（一）兼重全球化與在地化

在既有課綱五大理念中，標示了「本土與國際意識方面」，可說是呼應了全球化與在地化的議題。在學習領域的規劃方面，也在社會科的九大主題軸中，列有「全球關連」。然而，全球意義與素養的培養應不限於社會學習領域，而具有跨學科的性質，適當地加入學習領域有其必要性，例如在自然與生活科技領域中，討論生態與環保議題時，便必須強調從全球化的角度來掌握。

黃政傑（2006: 23）主張「教育原來就要本土化與國際化，讓學生學習本土和國際之事務，從而能把國際事務化為本土之用，把本土事物拓展為國際之用」。可見，因應全球化的課程改革也需兼顧本土化議題的處理。我國自 1987 年解嚴之後，在政治本土化的運動帶動之下，教育本土化的發展也逐漸受到重視。除了於 1998 年在國小增設「鄉土活動教學」與國中增設「認識台灣」，而於 2000 年公布九年一貫課程綱要草案之後，則將此兩部分的本土化教材納入「社會學習領域」之中（吳俊憲，2006）。在本土化教育內容方面，陳麗華（2003）基於對九

年一貫課程中社會學習領域的研究，指出教育觀點的「本地化」具有下列特色：

- 1.相對性：台灣所稱之本土化，是相對於日本化、中國化、西化而言；
- 2.草根性：強調由下而上的發展；
- 3.批判性：對政治、知識、學術的殖民主義做反思和批判；
- 4.多元性：反中心、反霸權、反一元的論述，重視局部性、地方性；
- 5.脈絡性：強調契合社會之脈絡；
- 6.主體性：強調文化接觸時應平衡互動，確保本土主體性的彰顯；
- 7.認同性：強調對該地區的情感歸屬與認同；
- 8.實踐性：由自我認同到社會改造行動的過程；
- 9.外展性：重視本地在世界的角色與定位。

相對之下，全球化教育的內涵則亦有許多學者提出建議(Hicks, 2003; Kniep, 1989; Oxfam, 1997; 周佩儀, 2006)。以 Oxfam (1997) 為例，全球公民素質的課程即包含了下列三個主要面向：

- (1) 知識與理解：包括全球化及相互依存、永續發展、差異性、社會正義與公平、和平與衝突
- (2) 技能：包括批判思考、挑戰不正義與不公平的能力、有效辯論的能力、合作和衝突的決定
- (3) 價值與態度：包括自尊與認同感、同理心、人類可以改變的信念、對於差異性的珍視與尊重、致力於社會公平正義、關懷環境並致力永續發展

最後，本土化與全球化教育既然是必須兼顧的兩大面向，適當地納入課程之中便顯得重要。例如，黃政傑(2006)即建議，教育本土化與國際化的互動，可注意下列四個重要面向：

- (1) 本土與世界之互動關係
- (2) 外語教學與本土化教育的關係
- (3) 培養多面向世界文化理解及以外語表達本土的能力
- (4) 促進本土視野的國際學習與大眾傳播的國際化。

(二) 兼重基本知識與基本能力

自 2000 年公布九年一貫課程綱要以後，中小學課程即以課程綱要取代課程標準，其中一項重要的改變，即是再課程目標之下，明列十大能力，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。而在後期中等教育階段，2005年二月，教育部公布「後期中等教育共同核心課程指引」，在時程上是配合高中新課程的修訂與頒佈，但共同核心課程既然作為後期中等教育的「共同基礎」，則等於意謂著原有的包括高中與高職等各進路的課程都得做相對應的調整。

九年一貫課程中的十大基本能力，與後中課程中的共同核心能力，均涉及不少爭議（蔡清田，2008a；劉蔚之、彭森明，2008）。其中之一，乃是為何是這些項目？是否有其基礎？例如，在義務教育階段，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？如，綜合活動是哪一種基本知識？而十大能力中是否納入了關鍵能力？又，課綱雖明列了十項基本能力，究竟是否能夠落實在實際的教學現場當中？而基測作為評鑑學生學習成效的最重要機制，是否關照到這些基本能力是否達成？若參照主要國際組織所注重的基本或關鍵能力的發展，則可對基本能力的內涵有進一步的瞭解。如，OECD對關鍵能力的關心與發展也值得重視。1997年起，OECD開始了一項多年的研究計畫：「能力的界定與選擇－理論與概念架構」(definition and selection of competences: theoretical and conceptual foundations, DeSeCo)。並於2003年出版其總結報告：「成功生活的個人與充分運作的社會所需的關鍵能力(Key competences for a successful life and a well-functioning society)」。而根據其界定，關鍵能力指的便是：「一組最重要的能力，使個人得以過著成功與負責任的生活；使社會得以面對現在與未來的挑戰」。詳細言之，OECD提出的關鍵能力（蔡清田，2008b），則包含三個層面：

- 1.能自主地行動（維護自我權利、利益與需求的能力；規劃及實施生活計畫與個人方案的能力；在大環境脈絡情境當中行動的能力）；
- 2.能互動地使用工具（使用語言、符號、及文章進行互動的能力；使用知識與資訊互動的能力；使用科技互動的能力）；
- 3.能在異質性的社會團體中運作產生功能（與他人盡力良好關係的能力；合作的能力；處理並解決衝突的能力）

另外，歐盟(European Union)於2005年所提出的關鍵能力，則定義為「一個人要在知識社會中自我實現、社會融入、以及就業時所需的能力，此能力包括知識、技能與態度」(Commission of the European Communities, 2005)。詳細言之，

則包括下列八大能力（劉蔚之、彭森明，2008）：

- 1.母語溝通能力；
- 2.外語溝通能力；
- 3.數學素養、數學與技術能力；
- 4.數位能力；
- 5.學習如何學習；
- 6.人際以及社會能力、公民能力；
- 7.企業與創新精神；
- 8.文化表現；

綜上所述，相對於 OECD 與 EU 所提出不同能力的概念，九年一貫課程綱要中的十大基本能力，其實仍有討論的空間。究竟基本能力是否僅指涉能力？是否包括知識的面向？都有待進一步釐清。至於後期中等教育課程由於僅規範 48 學分的共同科目要求，事實上並未提出對後中學生是否期待培養任何「基本能力」？是否期待建立培養「18 歲年輕人的基本素養」，也仍有待討論？

肆、研究建議事項

基於前述的討論與分析，本研究得出研究的研究結論與建議。分述如下：

一、研究的重要結論

本研究旨在探討社會變遷對中小學課程理論基礎的影響，尤其以全球化的發展的兩個重要面向：經濟全球化與社會全球化，論述經濟轉型對職業技能的轉變，以及全球化下的個人角色與全球在地化的契機。根據文獻探討，本研究繼而提出四項重要的課程改革項目，包括終身學習的必要性、關鍵能力的重要性、以學習者為導向的課程、以及學校教育的在概念化等。

二、建議的重要建議

茲針對未來規劃我國 K-12 課程綱要，提出以下建議。首先是對總綱的建議，其次則是對實施通則的建議。

對「我國 K-12 課程綱要總綱」與實施通則的建議（表 6-2）

表 6-2：對未來課程綱要的具體建議與理論依據整理一覽表

| | | 子計畫五 | |
|----------------|------|---|---|
| | | 具體建議 | 理論依據 |
| 我國 K-12 課程綱要總綱 | 基本理念 | 強調終身學習 培養全球意識，而不只是教導學生認識全球化或國際意識 | 經濟全球化中對基本能力的強調，與終身學習（lifelong learning）的重視 全球意識（Global consciousness）愈趨重要 |
| | 課程目標 | 強調教育機會均等 | 全球化的競爭中亦造成資訊、資源的不均等，因而影響到個人在經濟與社會生活方面的發展，必須注意機會均等的問題，以彰顯社會正義。 |
| | 基本能力 | 強化基本能力的建構，以便能因應彈性的工作型態 重視終身學習，以便能不斷因應工作環境的要求 重視人際互動、團隊合作的能力，以避免被自動化的電腦計算所取代 | 拜科技之賜，經濟全球化已大幅改變職業結構。後福特主義（Post-fordism）愈趨明顯且重要。 電腦科技導致的自動化，大幅取代重複性高、可程式化的工作項目 |

| | | |
|------|--|---|
| | 重視批判思考的能力，培養純粹認知 (pure recognition) | |
| 學習領域 | 將「全球意識」增列為重要議題。 檢討十大課程目標與基本能力，重視核心能力的培養與全球意識的建立。 | 全球意識對未來公民的重要性，將不僅限於社會學習領域(已有全球關連主題軸)，也透過各領域的關照，從全球性的脈絡來引導學生學習，使學生不僅體會到社會是「全球關連」的，且意識到未來各層面的生活與學習均是全球性的。 全球化趨勢帶來的經濟與社會互動頻繁，個人必須要有跨文化、跨國家活動的能力，然而知識的增長快速，職業的轉型與要求也不斷調整，個人在未來的生存與發展，因此必須要能具備基本的核心能力，再輔以終身學習的強調，才能因應不斷的社會變遷。 |
| 教材編選 | 重視教材編選的文化意涵 重視課程與教材之全球關連性 | 拜全球化之賜，社會流動與文化交流頻繁，教材的編選應特別留意文化的脈絡與意涵 重視課程與教學的全球關連性，乃指課程與教材的處理，能從全球性的脈絡來討論，例如國語文與英語文的選材可酌於關照全球性的議題、又如自然科學的討論，可多舉各國的實例。 |
| 教學實施 | 重視適性化教學，帶好每位學生。 重視數位落差所帶來的教學方式的不同，注意讓弱勢族群學生也得以有資訊運用與網路學習的機會 | 全球經濟競爭之下，低技能的工作機會大幅縮減，因為不是被自動化取代，便是流到廉價勞工的國家，因此，弱勢學生若不能具備進階技能，將更成為經濟弱勢，進而衍生社會問題。 |
| 學習評量 | 強調核心能力的教學與評量，厚植學生的基本能力 傳統以知識背誦為主的考試評量，無法鼓勵學生進行批判思考。必須改進。鼓勵進行多元評量，重視學生各種層面的努力。 | 全球化競爭環境下，愈無法被自動化與全球競爭者取代的，是進行專家思考 (expert thinking) 與精細的溝通 (complex communication)，而這便倚賴培養學生的批判思考，而不只是背誦知識。 |
| 行政權責 | 強調學校本位課程發展。 | 全球化的發展趨勢愈來愈重視個人的潛能與機會 (Freidman, 2007)。國家的角色應在確保教育機會均等，使全民均得以面對與利用全球化契機。教育行政應提供必要的協助，鼓勵各校進行學校本位的經營與發展。 |

| | | |
|------|---|--|
| 師資培育 | <p>重視教師專業，強調教師能力的重建 (re-skill) 與提升 (up-skill)</p> <p>重視職前教師全球意識與多元文化意識的培養</p> | <p>分工方式的扁平化、模糊化 (flatter and blurred)，使得教師的角色不再只是交付任務的執行者，而應該是課程統整與教學活動的設計者、必須肩負推動教學活動的任務。</p> |
|------|---|--|

伍、參考文獻

- 行政院教育改革審議委員會 (1996)。教育改革總諮議報告書。台北：行政院。
- 吳俊憲 (2006)。台灣本土教育課程改革政策的興革與發展。載於中華民國課程與教學學會編。課程與教學的本土化與全球化，頁 25-58。高雄：復文。
- 李子建、林嘉嘉 (2006)。香港課程改革－全球化和本地化視野的分析。載於中華民國課程與教學學會編。課程與教學的本土化與全球化，頁 193-212。高雄：復文。
- 林清江 (1987)。教育社會學新論。台北：五南。
- 張佳琳 (2002)。課程改革：政治社會學取向。台北：師大書苑。
- 陳伯璋 (1988)。課程研究與教育革新。台北：師大書苑。
- 陳伯璋 (2001)。新世紀教育發展的回顧與前瞻。台北：師大書苑。
- 陳麗華等 (2003)。九年一貫社會學習領域課程本土化之研究總報告書。國立編譯館委託專案研究報告。台北：台北市立師院初等教育系。
- 黃政傑 (1993)。課程教學之變革。台北：師大書苑。
- 黃政傑 (2005)。課程改革新論：教育現場虛實探究。台北：冠學。
- 黃政傑 (2006)。教育本土化的新思維。載於中華民國課程與教學學會編。課程與教學的本土化與全球化，頁 1-24。高雄：復文。
- 周珮儀 (2006)。從全球化浪潮看我國社會學習領域課程綱要。載於中華民國課程與教學學會編。課程與教學的本土化與全球化，頁 139-158。高雄：復文。
- 周珮儀 (2008)。全球化思潮下的課程理論。課程與教學季刊，11(2)，27-50。
- 楊龍立 (2004)。課程改革與實施的文化性。載於中華民國教材研究發展學會編，邁向課程新紀元 (十七)，頁 159-171。台北：教研學會。
- 甄曉蘭 (2002)。中小學課程改革與教學革新。台北：高等教育。
- 蔡清田 (2008a)。基本能力的課程設計。教育研究月刊，175，115-129
- 蔡清田 (2008b)。DeSeCo 能力三維論對我國十二年一貫課程改革的啟示。課程與教學季刊，11(3)，1-16。
- 歐用生 (2000)。國民中小學九年一貫課程的內涵與特色。載於中華民國教材研

- 究發展學會編，邁向課程新紀元（二），頁 8-17。台北：教研學會。
- 蘇永明（2000）。九年一貫課程的哲學分析－以實用能力的概念為核心。載於台南師院校務發展文教基金會編，九年一貫課程－從理論政策到執行，頁 3-20。高雄：復文。
- 蘇永明、方永泉編（2008）。解嚴以來台灣教育改革的省思。台北：學富。
- Brent, A. (1978). *Philosophical Foundations for the Curriculum*. London: George Allen & Unwin.
- Beane, J. A. et al (1986). *Curriculum planning and development*. Boston : Allyn & Becon.
- Brown, P. & Lauder, H. (1999). Education, globalization and economic development, in Ahier, J. & Esland, G. (eds.). *Education, Training and the Future of Work (I)* (pp.31-61), London: Routledge and the Open University.
- Castell, M. (2000). *The rise of the network society* (2nd ed.). London: Blackwell.
- Cheng, Kai-ming (2007). The postindustrial workplace and challenges to education. In Suarez-Orozco, M. M. (Ed.), *Learning in the global era* (pp.175-191). Berkeley: University of California Press.
- Dale, R. & Robertson, S. L. (2002). The varying effects of regional organizations as subjection of education. *Comparative Educational Review*, 46(1), 10-36.
- Friedman, T. L. (2007). *The world is flat – a brief history of the twenty-first century*. New York: Picador.
- Hass, G. (1983). Social forces: present and future. In Hass (4th ed) *Curriculum planning: a new approach*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hartley, D. (1997). *Re-schooling Society*. London: Falmer Press.
- Lawton, D. (1973). *Social change, educational theory and curriculum planning*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Levy, F. & Murnane, R. J. (2007). How computerized work and globalization shape human skill demands. In Suarez-Orozco, M. M. (Ed.), *Learning in the global era* (pp.158-174). Berkeley: University of California Press.
- Mansilla, V. B. & Gardner, H. (2007). From teaching globalization to nurturing global consciousness. In Suarez-Orozco, M. M. (Ed.), *Learning in the global era* (pp.47-66). Berkeley: University of California Press.

- McGrew, A. 1992. "A Global Society?" pp.61-102 in *Modernity and its Futures*, edited by Hall, S., Held, D. & McGrew, T. Cambridge: Polity Press & the Open University.
- Piore, M. J. & Sable, C. F. (1984) *The Second Industrial Divide: possibilities for prosperity*, New York, Basic Books.
- Porter, P. & Vidovich, L. (2000). Globalization & higher education policy, *Education theory*, 50(4), 449-473
- Ratcliff, J. L. (1992) *Assessment and curriculum reform*. San Francisco: Jossey-Bass
- Smith, D. G. (2003). Curriculum and teaching face globalization, in W. F. Pinar (Ed.), *International Handbook of Curriculum Research* (pp.35-51). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Suarez-Orozco, M. M. (Ed.), *Learning in the global era*. Berkeley: University of California Press.
- Waters, M. (2002). *Globalization* (2nd ed.). London: Routledge.
- Young, M. (1998). *The Curriculum of the Future: from the new sociology of education to a critical theory of learning*. London: Falmer.