

批判教學論反對教育中的普遍性與統一性，要求透過教育的歷程，貫穿批判的思想，以建構教育上的文化新形式。Bowles 和 Gintis 更是指責教學的目的遭受簡化，變成賦予學生生產角色所需的知識技能與規範，以符應資本市場中所需的勞動力。教師作為傳遞資本世界價值觀、追求效能的工具，未能知覺到學校課程知識並非單純、客觀與公正的產物，而往往是權力建構的產物。教師無法知覺到課程中潛在的權力與霸權，成為一種傳遞主流價值的「工具」，而在臺灣的教師更是被批評為「專業自主性喪失殆盡，教師淪為升學工具」（黃武雄，1996：11）。教師的「工具化」，其實有其來自大環境的限制，即所謂社會結構的控制。

伍、對我國 K-12 課程綱要修正的建議

一、對「我國 K-12 課程綱要總綱」的建議

（一）基本理念

本研究建議新課程的基本理念必須是一種實踐哲學，把教育的目標和實務看作基本上是「實踐知識」的獲得及運用。實踐知識的論述都是用來表達生活中的實踐經驗，實踐原則的成立是因其能使我們蘊含期望與需求的實踐活動能夠獲得滿足與成功。個人的實踐活動無法脫離社會生活脈絡，其各種需求時常是關連到社會的實務。社會衝突之和平解決，以及社會生活之理性類型的形成，無法缺少實踐理性的概念化。

Alasdair MacIntyre(1987: 16-17)的實踐哲學認為教育目的有二種：一是符應社會需要的角色和功能，另一是能為自我思考，對自身的存在作哲學性的反思和探尋；但是在現代性的文化下，這兩種對立目的幾乎是對立而難以同時實現，唯有教導學生成為受過教育的大眾，這兩種對立目的才有可能同時實現。學校教育一方面必須使學生自身的潛能健全地發展，照顧到學生身心靈全面的均衡成長；另一方面又必須使學生為當前和未來的社會生活預作準備，並進一步帶動社會的進步繁榮。教育必須啟發個人的發展使能進入複雜的社會實務當中，學到所有個人需要的知識、態度、情感、德行、技巧等，更具有優先性。

諮詢委員蘇永明教授對於有關「基本理念」和「課程目標」的建議，認為既然是普通教育，則仍應以「德智體群美」五育為大方向，各級教育可有所修改或強調。高職若做為終點教育，則可有較多職業能力的偏重。

諮詢委員王俊斌教授則提醒我們：是否存在著一種足以反映整體社會核心文化、價值以及變遷的共同立場？也就是說，是不是應該追求符合整體社會（包括不同階層利益與文化背景）的學校教育或理想課程？或者，我們應該尋求一種明確且有社會共識的哲學理念來做為未來課程發展的基礎？與之相反，如果根本不可能找出一種足以反映社會集體共識的課程哲學基礎，這或許能夠解釋為何現行課程基礎哲學立場會是混雜或拼湊之現象。

本研究的初步建議是，基本理念可轉向「實踐理性」取向，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。本國具有獨特意義的德、智、體、群、美等五育，可以考慮結合實踐理性的教育觀來加以重新詮釋。（蘇永明教授建議各級教育對於五育的重點可有所修改或強調。）

誠如英國 1988 年教育改革法規定實施的國定課程中，關於教育目的即規範為，學生在身體（體育）、心智（智育）、道德（德育）、社會（群育）、精神（宗教，但在本國會有爭議）與文化（美育）上的發展；同時使學生預備未來成人生

活的機會、責任及經驗。這樣的教育目的頗符合實踐理性取向，既重視個人實踐智慧也兼重社群及社會需求的教育觀。

(二) 課程目標

本研究初步想法是根據實踐理性的教育取向來發展課程目標。實踐理性的課程觀是以學習者作為能動者(agent)，以學習者為主體、為中心的教育課程，根據學生各方面之身心發展向度為依歸；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。對孩子身心發展的認識與瞭解，是一切教學的起點。課程目標可以設定為實踐知能的獲得及運用。學校教育必須啟發個人的發展使能進入複雜的社會實務當中，學到所有個人需要的知識、態度、情感、德行、技巧等。

高中課程綱要指出 6 項課程目標，綜合高中部分提及 3 項課程目標。問題是，98 年高中課綱沒有基本理念，則如何「證立」(justify)其後續提出的 6 項課程目標？綜合高中課程綱要僅只有 3 項課程目標，並沒有符應(correspond to)上述高中的 6 項目標，像是其中第 6 項的「深植尊重生命與全球永續發展的觀念」這一目標，在綜合高中課程綱要成為落空的「虛無課程」(null curriculum)；至於第 2 項「加強邏輯思考、判斷、審美及創造的能力」這一目標，在綜合高中課程綱要中也不見明顯的結合。

諮詢委員王俊斌教授提醒我們：現行的九年一貫或者國中基測的測驗試題內容，它們多符應社會中產階級的文化立場，甚至像是九年一貫強調獨立自主思考之能力，這又契合著 Bernstein 的精緻型符碼的階級分析。面對未來發展 K-12 課程綱要總綱的問題，這自然必須思索學校教育或理想課程預設的主要受教對象是社會的哪一個群體？是中產階級或是佔人口最大多數的中下階層？或許，未來理想教育實踐的哲學基礎為何，這有必須進行更仔細的公共討論與論辯來奠定實踐的合理基礎。

(三) 基本能力

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。中小學教育只是普通教育，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」，包括依照每位學生之天賦特性來設定的能力、不同身心發展階段學生所需要的不同的能力、以及不同社會文化背景下孩子能力上的差異性。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。

九年一貫課程著重在「實用能力」。但是，實用能力仍必須有知識與理解作為基礎。未來 K-12 課程著重於引發學生的實踐知能，而不是不涉及興趣的真理，必須以能實用的內容或以實用技能運作的方式來組合。諮詢委員蘇永明教授建議：新課程的「基本能力」應該以五育為大方向來修改。而且在定位上，既然只是「基本」，那就不是高標準。要有許多空間讓學生有「個別差異」的發展空間，兩者加起來才是每位學生的學習內容。

我國高中課程綱要沒有提出基本能力，僅在綜合高中部分提及十項基本能

力，且是類似九年一貫課程的十大基本能力，僅有部分文字的修正或調整而已。但正如上述問題指出的，98 年高中的基本能力闕如，這將如何使綜合高中部分的十項基本能力具有「正當性」？在邏輯上，必須先有高中的基本能力，才能進一步延伸出綜合高中及高職的基本能力。至於綜合高中的十項基本能力，只是將九年一貫課程的十大基本能力進行部分文字的修正或調整而已，如何「合理化」(rationalize)學生在經過九年國民教育之後，在各種知識、理解、技能、態度的日益成熟後，其基本能力仍然「不變」或「不需要提升」呢？

基於上述的問題與質疑，本研究建議高中課程綱要「必須」提出基本理念，且必須考量我國特定的歷史發展、文化傳統、政經社會等背景或影響因素，思考我國教育思潮或哲學理念究竟是要走向知識學科、實用能力或人本主義？再來進一步加深和加廣九年一貫課程的五項基本理念。同時建議將十大基本能力依據學生的年齡、教育階段與心智發展程度重新調整。當年訂定九年一貫課程時，沿用澳洲關鍵能力(key competence)中的「生涯規劃與終身學習」能力，卻忽略了澳洲提出的關鍵能力是針對即將從技職教育階段(TAFE)畢業並進入職場的學生來設計，但這對於我國的小學生乃至國中學生（他們將近百分之百還會繼續在正規學校教育中學習），並不是立即需要面對的「實在」(reality)，對於高中畢業生而言也可能不是迫切需要的（至少今日幾乎可以百分之百升上大學），卻是那些準備進入職場的高職學生必須具備的「基本能力」，以期待他們在職場仍願意終身學習。

Aristotle 對人性共通特性的理解，也可做為未來 K-12 課綱規劃基本能力的參考。這些共同特性包括：

1. 必死的命運，
2. 人的軀體，
3. 快樂與痛苦的能力，
4. 認知的能力，
5. 早年幼兒發展，
6. 實踐理性，
7. 和其他人建立親密關係，
8. 和其他種屬及自然的關係，
9. 幽默和遊戲，以及
10. 各自分離。

Aristotle 據此提出相對的十大基本能力：

1. 能夠活到全部生命的結束，
2. 能夠有良好的健康，
3. 能夠避免不必要的痛苦，
4. 能夠運用五官去想像、思考與推理，
5. 能夠關懷所愛的人，
6. 能夠形成關於善的概念，
7. 能夠和其他人共處並為其而活，
8. 能夠關懷其他動、植物和自然世界，建立關係，
9. 能夠笑、遊戲、享受休閒活動，以及
10. 能夠過自己的生活。

(四) 各學習領域的建議

誠如當代享有盛名的道德哲學學者 MacIntyre 對於恢復德行教育的訴求，未來 K-12 課程可改為重視實踐的品德教育，重新納入學習領域。品德教育最基本該關注的重點是行動或經驗的面向，而不只是知識與理解。道德教育不能只是重視道德的原則學習時，這是一種形式的、理論的、專門化的教育，而非實踐的、基本的、一般的教育。這初步建議，也能回應諮詢委員白亦方教授所指出的：道德教育的缺乏，需要當局予以重視，然而透過何種方式（除了列為科目之外）能夠落實，避免以往成為正式科目之後的徒具形式，也是日後本研究可以繼續精益求精的方向。

其次，藝術領域可以結合體育，擴大為「藝能」領域，不但可以突顯美術、音樂、舞蹈（表演藝術）等與體育作為基本能力的共同特色，也讓體育與美育結合，藉以破除一般人以為體育只是鍛練身體的刻板印象。

第三，社會科合科規劃並非現今世界潮流，美國曾經合科教學，但於 1989 年就將地理、歷史分別列為 K~12 的五大核心課程。主要原因就是地理科的整合性、空間性高；歷史科的時間性強、蓋棺論定性強；而公民科則法理性、道德性強；換言之，社會科中的地理、歷史、公民三科在知識結構與邏輯關係上的差異很大。美國國會於 1992 年通過〈西元 2000 年教育目標法〉(The Goals 2000: Educate America Act)，明訂部分科目必須訂定全國性課程標準，以利於鼓勵並評量學生的學習成就。這些科目包括：藝術、公民與政府、經濟、英語、外國語文、地理、歷史、數學、體育、科學、及職業教育（劉美慧，1996：2）。到西元 2000 年，所有學生的學習成就必須達到一定的標準。以歷史科為例，美國在 1994 年開啟了長達 18 個月的中小學《歷史課程標準》修訂的爭議，大學的歷史研究學者、民間的基本教育協會、右派的保守人士、聯邦教育部長、國會議員等均捲入這場「誰」有權力、針對美國的「過去」、決定怎樣的「官方知識」之文化戰爭（詳見單文經，2005）。

今日，我國為了避免人文精神逐漸迷失，人文價值與關懷慢慢變成神話的困境，其可行途徑之一，正是強化學生社會理想與人文關懷的歷史科、地理科和公民科。地理、歷史、公民三科這三個科目，不但不應合併，而且還必須分別予以強化，一如英國的國定課程，才有望培育出新世紀有人文、負責任的現代公民。

諮詢委員蘇永明教授建議：「學習領域」的概念也應更彈性化，其界限將越來越模糊。事實上，課程之所以會有那麼多「客觀」層面的必要，除了要配合教師專長之外，也是升學考試所加諸的限制。但要回歸教育的本質，就要以「學習者」的角度來思想。「學習領域」除了是學科領域的統整，也應考慮以「學習者」的角度來統整。不應再受現有學科和教師專長的牽制。現有的七大領域即使是從學科統整的角度來看，其功能仍極有限。「綜合領域」就不應該再有學科，應該是完全開放來設計統整活動的。

二、對「我國 K-12 課程綱要總綱」實施通則的建議

(一) 課程設計

課程統整不能只是學科的統整。課程整合應有知識論和教學社會學的基礎，才不至於成了「課程拼盤」。例如，「健康與體育」，硬是結合兩個知識範疇與能力相異的科目，看不出課程整合之用意何在，遑論能對學校教學產生多大的益處。

諮詢委員蘇永明教授亦指出：在上述的大方向下，「課程設計」將有很大的改變，除了共同的項目，還要依每個學生來設計其「學習計畫」，不是統一的「教

學進度表」。諮詢委員王俊斌教授建議：課程政策決策者當然必須更通盤地考量不同學習階段的課程問題。

（二）教學實施

學習領域蘊含的知識與理解，必須扣緊實踐理性的發展，而不是文字的講授。教育內容也應兼重情意方面的涵養如人格、情感、教育愛、美的欣賞和創造等等。上述論點如屬正確，則教師的教學實施可以多元方式進行，如講授之外，可以進行提問、討論，安排實踐活動，如解決問題的活動。教師的教學必須考量學生的多元智能與興趣，並非所有的學生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；以學生為中心、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。

諮詢委員蘇永明教授建議：以往課程強調共同的部分會偏向客觀性的考量、工具理性等層面，以後的教育在學習科技的配合下，應該給個別的學生有較多自行組合的自由與空間。其「彈性」不是由學校決定，而是由學生自己來決定，是個別化的(individualized)學習。整個教學實踐才可能活潑，不那麼「制式」化。若以學生的因材施教來思考，得有個別化的設計，這一部分應該比目前現有的要增加。這在教學上會有很大的改變，但是，應該認真去考慮這個方向，這樣才有未來性。

教師的課程與教學實踐包括認知、感覺、判斷、意向等，其實踐知識是動態的，奠基於教師的經驗性知識而非理論性知識，切合教學現場的需求。從批判教學論出發，除了具備訓練有素的探究能力之外，教師的教學實踐還要透過批判的反省，知道如何有效激發學生意識醒悟，進而追求社會正義、開放心靈空間，拓展課程實踐的內涵（甄曉蘭，2000：69）。

（三）教材編選

為迎接課程改革的新趨勢，教師在選用教科書時，除了考慮教科書本身的內容屬性外，更應考慮教材之適切性及讓教師有發揮專業自主的空間。特別是教師應培養對教科書中潛藏之意識型態敏銳的洞察力，並進而予以批判重建，切勿成為教科書之附庸及知識之傳送者，畢竟教師不僅是教育政策的闡釋者，更是教室中教學內容之主要媒介。教師也要深入理解並批判反省地使用教科書，教師應培養自我反省能力，運用自己的課程專業知能，將書本中的知識材料消化，尋找最符合學生的教學方式將之闡述、表達出來，不要一味的信任教科書，甚至將之奉為主臬。

以社會學習領域為例，我們不必要學習人家實施失敗的合科模式。教材需要先完整探究歷史、地理和公民三科在本質上的差異，以及三科在教育目標與內涵上的不同。諮詢委員蘇永明教授建議：教材則不必限於審核過的教科書，還要與時俱進，隨時補充時勢議題等，學校本位課程將占有更重要的地位。

（四）學習評量

課程總綱的具體落實與實踐，應充分考慮與瞭解學生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，未來學習評量也應隨著每位學生不同的發展狀態與軌跡而有所不同。不同學習領域的教育效果自然要用不同方式

來評量，怎麼可能要求都用同樣的「十項基本能力」這把尺來評量呢？那麼課程總綱綱要又何必規劃評量措施呢？這反而是回到課程的目標模式、工學模式的思維了，偏離原本去中心、反威權的訴求。

正如本研究諮詢委員蘇永明建議的：課程強調共同的部分會偏向客觀性的考量、工具理性等層面。但若以學生的因材施教來思考，得有個別化的設計，這一部分應該比目前現有的要增加。評量將更具有彈性，不再是完全以標準化為準。整個教學才可能活潑，不那麼「制式」化。

（五）師資培育

我國未來 K-12 課程的實施，如果要落實其宣稱的教育理想，有必要嚴肅看待師資培育的品質，而不只是師資的人力市場，對於師資培育的素質提升目標，培育的課程不能單純地講求技能、管理或效率，而是要能結合實踐理性取向與批判教學論取向的主張，發展職前教師的批判意識與德行涵養，努力追求教育正義。

特別是教師應培養對教科書中潛藏之意識型態敏銳的洞察力，並進而予以批判重建，切勿成為教科書之附庸及知識之傳送者，畢竟教師不僅是教育政策的闡釋者，更是教室中教學內容之主要媒介。在教學現場上，有效的教學實施往往建基於教師德行，與道德密切連結。師資養成教育中實有必要重視準教師的專業倫理課程，引導教師將教學視為一種道德的志業。

根據 Aristotle 實踐智慧(*phronesis*)的觀點，在複雜的教學現場上，普遍性的規準是行不通的，教師必須能在特殊的情境脈絡，作出適切的判斷，這種教學的藝術性使得教師決定必須與道德相連結。方永泉(2004)指出教學是一種道德活動，因為教學活動中，公平、正義和有德行總是特別受到強調。David Carr (2003)和 Noddings(2003)均強調師生關懷信任的互動關係是構成良好教學的基礎，教師德行居於教學的核心，突顯師資培育、教學與道德的密切連結。

要言之，實踐理性取向的師資培育，著重於發展教師的實踐理論，藉由理論與實踐之間的辯證反省，有效地將理論性的認知應用於實際的教學。沒有任何單一的理論可以完全涵蓋將教師未來所要面對的錯綜複雜之教學情境與課程實務。教師需要實踐智慧與實踐理性來擷取各家學說的優點，發展批判思考的轉化實踐能力，以面對每日教學現場中的挑戰，促進課程與教學的進步。

陸、對未來課綱修正的具體建議表

本研究根據上述的分析、討論與發現，對於未來 K12 課程綱要的建構，依據基本理念、課程目標、基本能力、各學習領域、課程實施通則(包含教材編選、教學實施、學習評量、行政權責、師資培育)，提出建議(參考表 2-1)，以供課程學者專家參考。