

壹、研究背景與目的

中小學教育為國家之基礎教育，教育的目的與內容極為重要。英國教育分析哲學家 Paul Hirst 與 R.S. Peters (1970: 60) 在論及課程的邏輯時，即指出所有適當規劃的教育實際活動必須面對兩個邏輯要求：一個是必須決定教育實務的目的、終點或目標；另一個則是指這些中心目標必然關聯到特定基本形式的獲得，這些形式包括經驗、理解與知識等。

就第一個邏輯要求而言，教育目的與目標之分析是哲學的工作。不過，它們本身之實際的決定就不是僅用哲學分析所能適當決定的，心理學的、社會學的、經濟學的、政治學的以及其他因素也同等重要。課程目的或目標會隨著不同的哲學思潮而有所不同，譬如進步主義與傳統主義者的課程目標會有所對立。第二個邏輯要求本身就是課程內容的組織原則與方式。(李奉儒，2003：179) 以我國的情形，課程內容的組織原則與方式，包括課程設計、教學實施、教材、評量、行政權責、師資培育等內容。換言之，課程的發展與理論基礎為何？究竟哪些知識形式、科目或學習領域是值得(worthwhile)學習的，這就有賴於透過對於與課程理論相關的哲學基礎進行探究，以深入了解課程的意涵、考量目標與選擇、進而妥善規劃如何藉由課程組織與實施加以落實課程與教學。

我國自九十學年度開始實施的九年一貫課程，可以用「開放」、「一貫」與「統整」三大面向加以詮釋。「開放」意味著課程規範的鬆綁、發展學校本位課程、開放彈性學習節數課程等，並以「課程綱要」取代「課程標準」，以目標性、原則性的規範取代巨細靡遺的規定，進而全面開放民間參與國民中小學教科書編輯。「一貫」則是打破過去「國民小學」與「國民中學」分階段運作的課程發展模式，將九年國民教育課程予以全面性和縱貫性的考量，並建立以十項基本能力為主的課程架構。至於「統整」，則是將學生學習內容之結構，統整為七大學習領域〈語文、健康與體育、社會、藝術與人文、數學、自然與生活科技、綜合活動〉，統整原本國小 11 科、國中 21 科之單科型式，注重各學習領域間的聯繫與整合，並融入資訊、環境、性別、人權、生涯發展、家政等社會新興議題〈後續新增加海洋教育〉，試圖結合學科知識與學生生活經驗，提供學生現代生活的基本能力，同時以多元評量促使學習歷程成為整體而連貫的過程。

然而，綜觀我國九年一貫乃至 K-12 課程改革內容，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拼盤。七大學習領域及十項基本能力的教育目標是怎麼形成的？這些目標與能力為什麼是國民教育必須培養的？它背後的教育哲學或思想基礎是什麼？何以是此七大學習領域與六大（或七大）議題？十大基本能力背後決定之教育思想或意識型態為何？十大基本能力又是怎麼建構出來的？假使 K-12 課程改革政策有其教育哲學基礎或理論趨向，那麼究竟是源於近代西方教育哲學家，或者是傳承自傳統中華文化之教育哲學思想？如此重大的教育改革工程，一項影響深遠的教育政策，假使缺乏深厚紮實的哲學或理論為根基、作後盾，豈不是以中小學生作為小白老鼠，教師作為大白老鼠，而整個學校現場變成教育實驗室？

John Dewey 在他的著作《經驗與教育》(1938，時年 80) 中分析了傳統教育與所謂「新教育」的兩種極端，提醒不可陷於二分法的謬誤。他寫出發人深省且應令今日「教育改革者」警惕的話：「拋棄傳統教育的哲學與實務，為那些相信新型教育的人帶來新型的難題。如不認識及此，將會在盲目與混亂中運作；直至我們徹底認清，『破舊』(departure from the old) 並不能解決問題。」他又說：「經驗與教育並不直接相等，因為有些經驗是『有誤教育的』(mis-educative)」。

事實上，現今許多孩童的生活體驗(包括從媒體及網路所習得的許多東西)是「有誤教育的」。

「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」中所揭櫫的「基本理念」、「課程目標」及「基本能力」，並沒有分析過人類所創造和累積的知識形式和知識領域的本質與內涵，究竟哪一個學科的本質與內涵，符合總綱的基本理念？哪一個學科有助於教育目標的達成？哪一個學科具有培養「基本能力」的功能？質言之，課程總綱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；它與傳統中國或臺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脫節。也就是說，該課程總綱中這些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。

誠如陳伯璋(1999: 14)指出的「課程發展有其理論基礎，但絕非單一理論，尤其是經過知識再分配及權力妥協的過程」。也因此，學者對於九年一貫課程的理論基礎有不同、歧異乃至衝突與矛盾的解讀，本研究無意逐一評論各種理論的論述，而是聚焦於「九年一貫課程邏輯」的第一個邏輯要求，也就是關於教育實務的目的、終點或目標；其次，依據第一個邏輯要求所分析出的中心目標(教育觀及知識觀)來對我國九年一貫課程的第二個邏輯要求，也就是課程內容的組織原則與方式來提出建議。

本研究目的乃進行我國幼稚園至中小學課程之哲學基礎與理論趨向的探究，針對教育理念、知識論與課程規劃部分進行哲學思考，以導引出對於「我國 K-12 課程綱要總綱」之基本理念、課程目標、基本能力、各學習領域的建議，以及「我國 K-12 課程綱要總綱」實施通則，含課程設計、教學實施、教材、評量、行政權責和師資培育等內容的建議。至於諮詢委員白亦方教授指出的：「高中課程綱要的分析，在目前國內文獻而言，相當少見，也非常具有參考價值，建議可利用後續的研究期程，加以充實，並與九年一貫課程的實施經驗加以對照，提供決策單位的有效參考。」白亦方教授這項寶貴建議將會在後續的研究中融入本研究的目的，並努力達成。

貳、研究方法

為了達成上述研究目的，本研究首先採用哲學思考(philosophizing)方法，進行課程理論與官方文件之哲學分析、論述與批判。Roger Straughan 和 John Wilson 在合著之《教育的哲學思考》一書中指出，哲學思考就是「從事哲學」(doing philosophy)；他們強調哲學主要是一種活動，是對實務更清楚的作為，是使用的一種思維方法，是採取的一種論證方法；而不將哲學當作一組清楚界定的學科而來的知識體系(Straughan & Wilson, 1983: 1-2)，如馬克斯主義或存在主義等，他們指出這類主義會阻礙而非激發我們的批判思維(Straughan & Wilson, 1983: 10)。

哲學思考包括了對於文字的意義與運用，文字背後的概念，以及有關論證與推論之類型的釐清(Straughan & Wilson, 1983: 2)。K. Murriss (2000: 275)指出一個人從事哲學思考有如下的特徵：1. 思考一個哲學議題(如決定論相對於自由意志)，2. 對於日常假定為理所當然的事情提出哲學問題，3. 閱讀偉大的哲學家，4. 建構論證以支持某些結論，5. 參與各種關於哲學的討論，6. 不會停止哲學思考。本計畫對於課程哲學基本概念與主要議題所從事的哲學思考，就如同上述 Murriss 提出的「對於日常假定為理所當然的事情提出哲學問題」，並「建構論證以支持某些結論」；也如 Straughan 和 Wilson 強調之對於文字和概念的意義、運用等之