

釐清與論證，以「更細膩地檢視任何隱藏的假定、任何鬆散的思維，和任何意義的模糊」，「而不是尋找特定問題之快速的、正統的答案」(1983: 11)。這也誠如歐陽教先生主張的，「藉由深入的分析解釋，我們可以釐清有關概念、語言、問題、方法、及原則上的歧義與混淆，期能建立起一套較清晰的語言媒介，作為討論教學與認知的思想橋樑。」(1976: 78)總之，「哲學思考」包含著澄清、分析、說明、論證、批判等活動，哲學思考也不是學習任何人的哲學，而是每個人藉由哲學思考將抽象的哲學概念連結到具體的經驗中。

其次，本研究亦藉由專家諮詢與焦點團體訪談方式，邀請國內學者對本研究的初步成果提出斧正意見，以確保本研究成果的品質。在期中階段先是於 98 年 5 月以書面諮詢方式，邀請新竹教育大學蘇永明教授、東華大學白亦方教授、臺灣師範大學方永泉教授、暨南國際大學楊洲松教授、中興大學王俊斌教授等提供寶貴建議。在期末報告初稿完成之後，分別於 98 年 10 月 26 日與 11 月 13 日邀請除了上述學者之外的 14 位專家學者進行南區與北區的焦點座談，對本研究的結論與建議加以把關，確保與提升研究的品質，並提出最後的結案報告。

參、教育及課程的哲學基礎與知識論趨向—文獻分析

Paul Hirst (1974)在〈課程的邏輯〉一文中，曾指出教育課程的合理計劃中應考慮的三個重要成分：方法、內容與目標。「課程是朝向獲得目標的活動計畫，這個計畫包含兩個其他的要素，一個會使用到的內容，以及帶出學習所要運用的各種方法」(1974: 3)；方法與內容彼此是互相依賴的。要言之，課程是指與學校和教學有關聯的活動方案，課程的目標在於引導學生獲得學習的效果及生活上的基本知能，如解決問題和克服障礙，並能改變學生的態度和觀點等。課程的主要目的在於協助教育的實施。因此，如果教師要為學童設計教育性課程，就得清楚什麼該放進課程裡與該如何呈現，也就是說首先必須知道教育之目的和決定課程的目標是甚麼；其次在課程內容中，運用適當的教學方法將其呈現給學童。課程代表某些活動的計畫或方案，這些活動是明顯地規畫來做為學生獲得欲求的(desired)目標(不管它們是什麼)之手段(means) (Hirst & Peters, 1970: 60)。邏輯上，除非朝向的目標已很清晰，否則課程或其中任一部份的設計就不具有意義。

教育性課程必須根據教育目標來選取能激發出一個受過教育者之有價值的特質，亦即教育目標的決定必須早於課程內容的選擇。美國教育分析哲學家 Jane R. Martin (1994: 181)認為，如果任何東西都可放進所謂的課程當中，則「課程的概念失去其實踐的價值」。Hirst 強調「沒有目標就沒有課程」(1974: 3)，課程的設計與發展邏輯上必然涉及到教育理念的界定與轉化，以及從教育理念衍生出來的教育目的或課程目標，才能續而從知識論來討論究竟在課程規劃的過程中，需要安排哪些科目或學習領域？是否合理地依據各類知識形式(forms of knowledge)的特徵與各學科屬性之理論與結構來進行分析與探討？否則，實無從討論或建議(九年一貫或十二年一貫課程的)課程設計、教學實施、教材、評量、行政權責、師資培育等議題。

教育的目標決定了課程必須具備哪些可欲的內容，而課程內容的組織又決定了使用何種方法是適當的。邏輯上，課程目標的決定優先於內容與方法的選擇。否則，課程將變成「一個沒有頭的怪物」(Barrow & Woods, 1988: 49)。我國在歷次課程改革的綱要中均有其主要的目的與方向，然而這些目標或目的是如何形成的？受到怎樣的時空背景、政經社會因素影響，以及屬於怎樣的思潮或哲學理念？均需要加以深究，以研究出進行課程規劃時所應參考的方向與發展合理

性。

教育理念的界定與轉化涉及到教育觀，可大致分為下列幾種：理性主義、效益主義、進步主義、批判教學論、實踐理性、及後現代思潮等。課程理論的發展深受哲學思潮關於知識論的論辯及人文社會科學典範的影響，反映出課程觀從 Tyler 技術原理取向到 Schwab 實用（折衷）取向，再到 Freire 批判解放取向的典範轉移現象（甄曉蘭，1999：595-596）。國外對於教育改革的方向，似乎由理性主義、效益主義等取向走向進步主義訴求之心靈的有機觀點，以及批判教學論、後現代思潮等強調知識的建構觀點等，逐漸偏向實踐理性的教育觀。至於我國九年一貫課程則是著重於十大基本能力的實用能力，但也逐漸走向實踐理性的課程觀。如甄曉蘭（2000：62）認為「課程並不僅止於指教科書中所呈現的知識內容，或是計畫好的學習經驗，而是更加廣泛地涵蓋了整體的教育實踐(educational praxis)。」換言之，教育的目的是使學習者能獲得知識、產生理解、培養技能、改變情意，以及涵養鑑賞力等。

一、理性主義取向的教育觀與課程觀

人類生存所必須的需求和慾望要在理性能力的行使下才能滿足。因此，理性、知識和理解是構成良善生活的一種決定能力。對個人來說，良善生活取決於個人的選擇，而這種選擇是藉由知識和理解所引導的。自我導向、自我認識的知識是達成良善生活的必要部分(Hirst, 1993: 189)。知識的目的除了追求良善的生活之外，在某些知識領域中應具有廣博的知識及理解，而對於所獲得及應用的知識，應具有正確批判及理解的能力，進而瞭解宇宙、社會及自身。社會可視為一不同個體的集合。透過家庭、組織、社群，使個體能在其所處的團體中生存，安然地追求其生活目標。而正是這種受到理性原則、良善的願望需求的引導，並追求良善生活的共通性，使不同的個體被聯結到社會組織團體中，從而使個體能合理的歸屬於社會組織團體中。

理性的課程規劃必須從既清楚又特定的目標開始。教育的目標是啟發引導學生進入各種經驗、知識與理解的形式，以教育出心智完全發展的人。因此，課程的目標要能兼顧知識的廣度（所有知識形式）與深度的要求。Hirst 和 Peters 指的知識形式、經驗模式或理性模式等，並不是代表學科(disciplines)或科目(subjects)，而是知識的邏輯形式。有時一個課程可以結合多種知識形式，如地理就包括了邏輯、經驗科學、人文科學等；或一個學科可以分成好幾個科目，如生物、化學、物理皆屬於經驗科學這個形式。

這一類課程認為知識本身有完整的結構和邏輯性，學習的過程不可輕易的更改其順序或內容。理性主義趨向的課程特別重視精緻文化的保存或菁英教育。如以往的國文課本中強調文言文和國學常識，就像科舉考試並不完全針對以後當官要用的實用技能來考，反而是吟詩、填詞佔有相當重要的地位。西方博雅教育(liberal education)對古典語言學習之強調，也屬於此一趨向。博雅教育直接地關注於追求知識的歷程，思考方向就以知識本身的正當性來辯護和說明為何要學習某一科目。Hirst (1965: 114-115)指出其證立可分成三種方式：(1)教育是基於甚麼是真的，而非不確定的意見與信念，或是暫時性的價值，博雅教育因此是教育的最終形式；(2)知識自身為明確的人類價值，博雅教育的價值就在於人的心靈之履現；(3)知識的意義性在於決定整體的良善生活，博雅教育對於人們理解應該如何個別地與社會地生活來說都是很重要的。

Hirst 早年在為理性主義趨向的博雅教育辯護時，就提出了列入課程的學科

標準如下：

1.每一種知識形式包含特定的中心概念，不同的概念類型構成不同的知識形式。所有的概念屬於一些明確的，也或許有關聯的範疇，這些範疇的概念提供不同模式中的經驗形式。例如，對物理世界的理解包含了「空間」、「時間」及「因」等範疇概念。

2.知識形式所屬的概念可能以複雜的方式，代表某些經驗的層面，形成一種經驗可被理解的可能關係網絡，這些網絡決定我們可以形成那種有意義的命題。例如，在道德判斷中「錯的」可以是指未盡「責任」的結果，但不能有意義地說「直角三角形是善的」，也不能說原子的顏色是有意義的陳述。

3.每一種知識形式由於其特殊的語詞與邏輯，都具有其獨特的規準，以直接、間接地根據經驗來考驗其表述或陳述，像是科學知識、道德知識由於不同的特殊用語與邏輯而有不同的考驗規準；每一種知識形式有其客觀測驗的明確型式，並與那些範疇的語詞之意義有很清楚的聯結。

4.每一知識形式均有發展出特殊的技術與技巧來探索經驗，並考驗它們的明確表述。在客觀經驗與知識的領域中有著基本的差異，即某一經驗與知識的形式既不能跟其他形式等同，也不能化約。科學極端依賴經驗的實驗與觀察的考驗，而數學則是依賴由特定公理組合而來的演繹證明。「公共規準」是 Hirst(1965: 127) 強調的知識客觀性之基礎，他說：「知識的必要特質之一是公共規準的存在，藉此真與假、好與壞、對與錯才是可以區別的。」

在理性主義驅向下，學科（知識形式）之間有很嚴格的界限，因為它們都有自身的邏輯結構、考驗規準及探究規準。對於學習成果的評量也是以對各學科的知識及經驗之嫻熟為準，偏向知識社會學指稱的聚集型課程。

二、效益主義取向的教育觀與課程觀

效益主義取向的教育，提供的是一種具工具性的技能。亦即個體的需求有各種不同的面貌，其滿足需求以達致良善生活的方式，因而也有種種豐富的選擇。社會只是一個為求個人需求滿足而使人關聯在一起的機制；每個人的基本需求有重要且共通的特性，但對於個人良善生活的組成要素，僅只有個人自身才能決定。效益主義取向強調教育必須作用於滿足人性自然期望與需求的一種能力，關切於應採取何種方法達到需求滿足的目標。於此，效益主義將社會視為原子式個體的集合，每個個體追求他們自身的滿足，教育的目標變成提供對個人需求具有直接效益的技能知識(Hirst, 1993: 189)。

單文經（2005：3-4）指出美國以Franklin Bobbit為代表的效益論者，認為促使美國的工商企業得以進步，國力得以富強的科學管理技術，應該當作課程設計的重要依據。中小學應該依據學生的性向和能力，採取分流的方式來設計課程，以便培養其成為能適應未來社會的中堅份子。課程設計與相關聯的配套措施，皆應將學生的進路妥予安排，以免其無法適才適所而形成浪費。

三、進步主義取向的教育觀與課程觀

進步主義以 Jean Jacques Rousseau 的兒童中心理念為基礎，主張課程的設計應以兒童發展為主要考慮。理論上，兒童中心課程應能使兒童的天賦才能得到充分的發展；若是人人都能夠得到充分的發展，社會自然就會進步。進步主義取向的教育核心是指生活本身，一種持續的經驗重建。教育要從兒童的真實能力與興趣開始，而非成人認為重要的學科或技巧。這是認知到兒童有其權利，標誌其為

「人」的地位，可以有自己的合法的和明確的觀點。學習過程主要是由兒童決定，並藉由身體的活動與真實的經驗來達成。童年並不是生活的預備，而是生活的一部分，必需受到考量和尊重。兒童本位教育強調學習活動必須和兒童興趣相關，兒童進行學習是因為他需要學習、有興趣學習和能夠學習。兒童的學習權利在兒童的身上並由兒童決定，且兒童的學習是主動而不是被動的，兒童能自由選擇所能、所喜的事物來探索，也才能產生學習意願，所以要讓兒童有充分機會來自行選擇。這是偏向以「開放教育」為導向的課程，讓學生自己來決定「自己的」教育目的。課程應是為兒童而設計的，以具體的經驗為基礎，而非預先組織而成的教科書。教育要讓兒童有充分機會來自行選擇。至於獎賞或處罰，都是以成人為中心，想要兒童接受安排才会有如此的手段。教師的任務，就在於擴大學生的興趣。教師的角色是提供孩子一個良好的學習環境，不受干擾的滿足他的內在需要，使其一步一步地建構成完美的人。教師要成為一位敏銳的觀察家及詮釋者，以配合他「擬情與想像」的能力來洞察兒童的經驗世界。

國內課程學者黃光雄教授(2005:154)引述 J. Dewey 的說法，尊稱 Francis Wayland Parker 為美國「進步教育運動之父」，根據 W.F. Connell 的歸納，指出 Parker 對於進步主義有主要四項貢獻：1.兒童應是學校工作的重心，學校工作圍繞此一中心而規劃；2.兒童應在溫馨的社區氛圍中發展，兒童在此中培養民主素質，並經常且共同努力；3.學校課程應盡可能源自實際活動；4.透過藝術、文學及體育活動等，以鼓勵兒童的情意表達和工作。這四項訴求實足以代表後來的進步主義教育運動對於課程的立論基礎。

進步主義取向的課程，賦予學生相當大的自主權，激進的兒童中心學說更是反對固定的課程。學校不該只從成人或社會需求來著眼，而是應該考慮教育的真正主體——兒童；以兒童為教與學的中心，讓兒童對學習活動有參與、組織、決定及計畫的機會。學習的目標、教材的選擇及活動的內容由師生共同商議決定。換言之，學校必須配合學生的興趣來設計課程，並與學生溝通，以決定要開設那些科目。但這種完全以學生興趣為導向的課程，就我國課程的發展而言，可說未曾存在(蘇永明, 2000a)。進步主義取向的教育觀認為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。九年一貫課程的課程目標提到，國民中小學之課程理念應以生活為中心，配合學生身心能力發展歷程；尊重個性發展，激發個人潛能等等，的確是有進步主義的理論內涵。

進步主義學者主張以「活動和經驗」而不以「事實和知識」為課程的特性，這會產生問題，因為學習常與事實和知識有密切的關連，但活動和經驗的概念則較為含糊而無限制。在應用知識和事實作為課程的基礎時，也必須注意(1)許多知識不見得是事實，而是程序、方法等，技能的知識(knowing how)與事實的知識(knowing that)是不同的；(2)事實應用在課程時，不能忽視儲存的事實可用來解決問題與克服困難。要言之，進步主義取向的教育觀更重視兒童養成主動參與學習活動的態度，體認自己有選擇學習的內容和方式的責任。開放教育的功能也不應過度渲染，切勿迷失教育理想或放棄教育品質的提升，導致放任式教育的弊病。

四、批判教學論取向的教育觀與課程觀

巴西教育學者 Paulo Freire 主張「教育作為人性化志業」，「如果教育者的目的是提供適當的技術與訓練，以適應變遷中的社會動態與要求，那麼教育領域將總是其他社會領域的邊陲、附件和附屬。」(Soler-Gallart, 2000:109) 批判教學論著重解放的旨趣。解放是一個具有動態性的概念，它包含兩層意涵。一是指人從

宰制的處境中脫離，另一是指建立無宰制的生活環境，即是建立一個正義的社會。因此，它有「脫離」與「建構」的雙重意涵。Freire 指稱之人的解放，係指受教育者能夠經由教育的過程，而產生「賦權增能」(empowerment)，脫離種種加諸其上的束縛。賦權增能者能從他人處及自身的內在中強烈感受到一股遽增的力量，特別是這股力量將促使其成長，成為如 Freire 所言「更完全的人」(more fully human)。這種主體性的建立意味著一種自由成熟、免於異化與宰制的解放旨趣。Freire 的批判教學論關注學校教育與政治、社會和經濟關係，從而對教育問題進行整體性思考，並致力於「人的解放」以及「社會轉化」，使人脫離心靈與物質的貧困，給予希望。

人的解放，亦即「人的自我完成」實際上是一個複雜且充滿變數的過程，絕非只是主觀的自由意志或是抽象的理性思維所能實現與完成，而是在現實生存環境中與社會交纏互動。由於「教育」的功能使得教育在扮演重要的啟蒙角色時，事實上並非單純無涉權力與意識型態，而恰恰相反的，教育始終同權力分配及權力結構密相關。換言之，教育作為在主體建構的重要啟蒙機制，無可避免地與政治、經濟、文化、社會等場域的複雜糾葛的權力、意識型態的爭奪。Michael W. Apple 在 1990 年再版的《意識型態與課程》書中，藉由分析霸權與意識型態的概念來探討經濟、社會、文化與課程的關係，揭露學校知識所隱含之衝突本質與再製功能，批判檢視學校課程中的官方知識與意識型態。學校知識是社會構成 (Apple, 1990: 130)，學校知識的選擇、組織、傳遞、分配、評鑑和社會文化控制之間存在著辯證的關係 (Apple, 1990: 2)。要解決教育內的問題，則不能不透視那些因為國家霸權、資本邏輯、工具理性等外部因素，而扭曲化了的現代教育功能與學校角色。亦即，課程在學校和社會之間扮演了一個十分重要的角色。學校知識不僅自教育中產生，也辯證地受外在之意識型態與經濟衝突所影響。

批判教學論揭露並挑戰學校在政治和文化生活中扮演的角色。學校教育是一種文化政治學的形式，總是引導、預備並合法化特定的社會生活形式。批判理論學者指出學校再製不公平、種族主義和性別歧視；並透過對於競爭性和文化自大主義，使得民主的社會關係零碎化。正如 Freire 所指出的，教育深深地陷在文化政治中，所有的知識是在歷史脈絡中創造出來的，且歷史脈絡賦予人類經驗一種生命與意義。學生及其帶到學校班級的知識也必須從歷史的角度來理解，亦即學生是在特定的歷史狀況中建構與形成他們的知識。課程也不是知識中立性的組合，它是一種選擇性的傳統或某部份人的選擇，或被一些團體認為是合法知識，它也是從文化、政治、經濟等的衝突、緊張，以及組織與非組織的人民折衷協調下的產物。批判教學論因而在「解放」的理念下，力求「公平合理的課程實踐」，鼓勵教育工作者採取合理的教育實踐行動，為學生爭取公平的學習機會 (甄曉蘭, 2000: 79)。

臺灣刻正實施的九年一貫課程，其中可說是無所不包的各學習領域之基本能力指標，是否會讓難以應付學校越來越多要求的弱勢家庭學生，處於更不利的地位。此外，九年一貫新課程強調多元統整，並鼓勵發展出具在地特色的學校本位課程；然而，當學生學了三年具各地特色的課程後，又如何能由一個共同的全國性標準化測驗測得學生的學習成果？Apple 曾批評說，國定課程與全國性測驗的結合可能造成階級、性別、種族間資源與地位差異的加劇。但在以往的臺灣教育，弱勢階級或族群的學生，如果能成功習得主流文化的知識課程，至少仍可以獲得不錯的結果，一如過去的聯考制度。但面對今天學校的一綱多本或是強調各地特色的課程，反而可能造成弱勢族群學生保留了所屬族群、地區的在地文化，卻在

主流文化主導的全國性基本學力測驗中喪失競爭力，其文化、階級再製的後果將可能比 Michael Apple 所顧慮的還要嚴重。

五、實踐理性取向的教育觀與課程觀

Hirst (1993: 194)主張，「人們必然是社會的建構。社會本身並不是個別人們的偶然安排，它是由社會建構的個體所組成的一個網絡。在這個網絡中的個體具有能力來選擇他們自己的生活類型，以及修正他們的社會網絡。」我們必須開始把教學的目標和實務看做基本上是「實踐知識」的獲得及運用(Hirst, 1995: 26)。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。實踐與理性事實上是密切相關的，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。

Aristotle 實踐理性與實踐智慧的主張在西方思想中重新復甦，Aristotle 指出人之為人的本質在於靈魂，其異於一般動物的獨特活動是進行理性的活動，他又把此人類理性的生命活動分為「理論的」(theoria)、「實踐的」(praxis)和「製作的」(poiesis)活動。人類依其從事生命活動的不同，所獲致的人生之善呈現階級式的差異，依其層級由高而低，可分為三類：(一)理論沈思的人生之善：人類最高尚的理性是「理論理性」，主要活動是用於沈思真理。(二)政治實踐的人生之善：實踐是道德或政治的活動，它是有關人自身或人與人之間生活的活動。在實踐的活動中，人們以道德德行和實踐智慧，規範自己的行為，在特殊情境中慎思審度與抉擇，以確保所求目的成功。(三)技術製作的人生之善：依照 Aristotle 目的論的邏輯，下層活動構成上層活動的外在善，外在善是內在善的手段。Aristotle 認為技術製作的目的是產品，卓越並非內在於個人，技術也未必與德行必然相連，技術雖然具有實踐理性，但這種理性與人類卓越並不相同 (Knight, 2007: 30-34)。

Alasdair MacIntyre(1987: 16-17)的實踐哲學²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。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。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。

² MacIntyre 的「實踐理性」是批判地繼承 Aristotle 的「實踐哲學」(包括倫理學和政治學)，請參見 MacIntyre (1985)《德行之後》和 Knight (2007) *Aristotelian Philosophy: Ethics and Politics from Aristotle to MacIntyre* 一書的討論；至於 Hirst 晚年轉向「實踐知識」，也自承是受到 MacIntyre 「實踐理性」的影響，請參見 Hirst(1993)。筆者曾在 1995 年接待 Hirst 本人時，向其當面請教和求證；另見韓國學者的討論文章如下：J. B. Yoo (2001). Hirst's social practices view of education: A radical change from his liberal education? *Journal of Philosophy of Education*, 35(4), 615-626.

六、後現代取向的教育觀與課程觀

當代的教育理論與實踐是立基於現代主義的傳統，上述幾種取向對於理性的的重要性即使有不同的理解，但仍是偏向理性取向，這跟後現代思潮反對理性的取向可以說是背道而馳。源自啟蒙的理性思維，除了上述 Hirst 自身做了批判反省之外，也遭受到後現代主義學者的猛烈抨擊。後現代主義並不是傳統意含下的一種有系統的理念和概念，反而是複雜且多樣形式的，更不是指涉一個統一的運動。現代性信念認為透過教育會解放全體人類免於無知、貧窮、退步、專制等等，以產生啟蒙的公民和掌握自己命運的主人。但是，後現代思潮對於啟蒙理性，以及既存知識的概念、結構與階層之嚴厲挑戰，使得建立在現代性基礎上的教育理論和實務面對很大的衝擊。後現代思潮強調多元性、差異性、不定性、偶然性等；且指出沒有理由來設定某一種論述較其他的論述有更高的價值。

後現代主義要求一種不同的說話、思考與行動，這可作為批判現行教育的一個重要切入點。Usher 和 Edwards (1994: 19)主張後現代狀況包含「對有關人性的本質主義的、先驗的觀念之拒絕，對於統一、同質、整體、封閉和同一的拒絕，對於追求實在的和真正的事物之拒絕。」今日在風起雲湧的教育改革中探討課程、教學與教育組織等的重新建構，或可說是對於來自後現代思潮的挑戰產生共鳴。但必須注意的是，既然沒有統一的後現代主義，自也不存有一致的、統一的後現代教育觀（李奉儒，2003：333）。

就學校課程內容而言，Henry Giroux (1992)指出教育的問題不能化約為學科的特點，而是包含權力、歷史、自我認同、以及集體行動和奮鬥之可能性等議題。bell hooks (1994)主張以經驗作為一種認知與學習的方式，同時必須搭配非階層化的教室關係，才能確保不同社會團體的經驗受到相同的重視，多元觀點與聲音才得以呈現。學校需要更有效地教導世界和生活等主題，一方面，學校教育需要探討學生、教師、家庭及社區等人際之間的共通性，包括目標、欲求、喜樂、恐懼或問題等方面的相似性。另一方面，學校的教學內容要更深入地包含較廣的事實領域，並清楚地計劃如何整合不同的學科和活動，如何整合不同教育階段的學習。如果師生之間要能進行自由、深度的對話，則學生需要盡可能地從各種方向來拓展、超越他們的生活情境，去接觸存在於人類和社會之中的差異性（李奉儒，2003：335）。上述的論點可說明為何要進行課程的整合或統整。學生對待知識就像是作為邊界的跨越者，在圍繞著由差異與權力組成的關係所建構的邊界中進出。在此，不只是形式上的邊界，而且是文化上的邊界，這可作為是多元文化教育的理論基礎之一。

W. E. Doll(1993)認為後現代的典範是一種開放系統的觀點，側重於有機體在複雜的結構中，尋求對環境作出反應同時又抵抗任何改變的「第三條途徑」。P. Slattery(1995)在《後現代紀元中的課程發展》一書中，指出後現代主義可以從至少11種不同的觀點來探究：其中跟本探究主題較為相關的是將後現代視為折衷的、萬花筒的、反諷的、寓言的；針對自由主義與社群主義等經濟與政治組織的統一體系的社會批判；探究後設敘事中的內部矛盾，解構當代的真理、語言、知識與權力等觀念；批判當代科技對於人類精神與環境的負面影響，提倡要建構一整全的與生態永續的全球社群；一種朝向去中心的後結構的運動等。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，2000），企圖打破傳統課程研究的格局與形式、挑戰課程認知的極限、藉以挖掘課程研究的可能領域（甄曉蘭，2000：65）；這樣的精神是與我國新世紀課程改

革的趨向相符合的。

後現代思潮對於我國中小學課程的影響，似也反應在九年一貫課程中七大學習領域不再有「道德」課程的設科教學。Clive Beck(1995)從新實用主義者 Richard Rorty 的「無鏡哲學」(1979)、「偶然性、反諷與共有共享」(1989)等哲學主張，指出後現代的倫理學有三種特性，反基礎主義(anti-foundationalism)、提倡多元主義(pluralism)、以及反威權主義(anti-authoritarianism)。在反基礎主義、反威權主義的論述下，人們處於日益多樣、混亂和衝突的社會壓力中，對於道德的基礎越感懷疑與不信任。張秀雄(2002)即指出九年一貫課程「社會」學習領域的課程目標似乎揭示「價值中立」、「倫理自由」的訊息，對傳統優良的文化與價值觀之傳承幾無著墨。而在多元主義的提倡之下，人們很難再期望社會建立一個共同可以接受的價值序階和規範。特別是後現代思潮下的道德觀，誠如蘇永明(2000b)在〈後現代與道德教育〉一文中對於「常規道德」與「非常規道德」之分野的討論，更印證了後現代影響下的「非常規道德」現象；對於道德教學的正當性，提出種種的質疑與挑戰，最終就是反映在「道德」科目從學校課程中消失(李奉儒，2004)。

蘇永明(2000a)認為我國九年一貫課程是由理性主義轉向實用能力。實用能力的趨向跟後現代主義學者 Jean-Francois Lyotard 在《後現代狀況》(The Postmodern Condition, 1984)一書中高舉反西方理性主義和工具主義的大旗，進而強調「運作效能」(performativity)的實用知識能力頗為相符。蘇永明(2000a)指出以實用、實效為學習導向的趨勢，成為資本主義社會中自明的真理。表現在課程上的，則以能導致成功的「實用能力」為導向，這可以說是明顯不同於傳統以知識為核心的概念。由於每一種能力可能是許多種知識組合而成，學科知識的界限也因此被打破，改以將較接近的學科組成「學習領域」，以轉化出「實用能力」。因此，在課程組織方式上，不再以知識的邏輯結構為依據，而以能實用的內容或以實用技能運作的方式來組合。

從以往偏向以「學科知識」為取向的課程到「實用能力」的取向之轉變，可以說是課程改革的典範轉移。但根據上述的分析，九年一貫課程綱要總綱包含上述的各種理論取向之內容，只能說課程綱要、課程統整、學校本位課程、十大基本能力等，個別地比較偏向某一取向。例如，十大基本能力顯然就是偏向以「實用能力」為取向，學校本位課程發展較受到後現代反威權、去中心的訴求所影響。

肆、研究發現

「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」中，規畫小組所揭櫫的「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？本研究根據上述的討論，在此提出初步的研究發現，首先是總綱中的基本理念、課程目標、基本能力、及學習領域，其次是「我國 K-12 課程綱要總綱」實施通則的建議，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。