

九年一貫課程政策理念與實踐之 探究－社會重建的觀點

彭富源*、張素貞**

摘 要

本文目的在以社會重建課程觀詮析九年一貫課程的理念，並探究新課程實踐情形，以及前瞻其未來發展。從社會重建觀點而言，九年一貫課程改革政策制定之參與者，相當符應社會重建精神。經檢視九年一貫課程綱要內涵，發現社會重建的課程取向尚能獲得關注，但較傾向「改善」的觀點，而非「改造」。至於執行此政策理念的做法，主要靠「學校本位課程發展」的運作，然而，新課程政策的實施亦遭致不少批評，本文試圖討論雙方說法，並尋求平衡點。

本文最後提出理論與實踐的關係、改革機制、課程政策設計、課程政策執行、課程政策評鑑五個面向，是未來持續努力的方向。

關鍵字：課程政策、九年一貫課程、社會重建

* 教育部國教司二科科長

** 實踐大學家庭研究與兒童發展學系助理教授

九年一貫課程政策理念與實踐之 探究－社會重建的觀點

彭富源、張素貞

壹、前言

二十一世紀世界主要國家莫不進行教育改革，許多教育方案都以學校再生（revitalized school）為主要目標，識者深信一個社會越多成功的學校，將越有機會成為理想的社會。

這種以教育革新帶動社會進化的構想，屬於社會學中社會變遷的重要課題，陳奎憲（民 79）認為，教育一方面「配合」社會變遷，而調適本身的結構與功能；它另一方面也「引導」社會變遷的方向，從根本上改變人們思想與觀念，以促成理想的社會改革。學校與社會密切關係，Dewey（1899）早在一世紀前於〈學校與社會〉一書就揭示，學校正如一個社會，學校的生活應和社會生活打成一片，不要把學校當作象牙塔而與社會脫節（引自賈馥茗，民 79）。Counts（1932）也指出重建社會新秩序時，學校將在此重新設計中扮演主要角色（Ornstein & Hunkins，2003）。

我國當前推動的九年一貫課程，應算是典型的學校再生政策，學者表示九年一貫課程的實施，其所主張的「學校本位課程發展」正是建構新學校的有利途徑（陳伯璋，民 88；歐用生，民 88、民 91）。以往的課程被解讀為偏學科取向、科目林立、知識零碎，無法落實全人教育及適性學習（行政院教育改革審議委員會，民 85）。而九年一貫課程即希望改變這種不理想的狀況，其理念為培養人民健全人格、民主素養、法治觀念、人文涵養、強健體魄及思考、判斷與創造能力，使其成為具有國家意識與國際視野之現代國民，並開展學生潛能、培養學生適應與改善生活環境的能力（教育部，民 92）。由此可見，這波課程改革、學校再生的理論取向，是強調學生（開展學生潛能）與社會（培養學生適應與改善生活環境

的能力)二種取向。鑒於以社會取向觀點論述之文獻仍少，而又慮及前述學校與社會重建的關聯，因此，本文擬以社會取向中之社會重建課程觀詮析九年一貫課程的理念，並探究新課程實踐情形，以及前瞻其未來發展。值此九年一貫課程全面實施之際，從各個面向檢視、回饋，誠屬必要，切忌「鐘擺式」的反動擺盪，而要「螺旋式」的延續深化之課程政策。

在此探究動機與目的下，研究者兼採文獻探討、文件分析、焦點團體座談等方法進行研究。文獻探討主要在處理九年一貫課程、社會重建理論及二者關聯之課題。文件分析除可用於課程綱要內涵中與社會重建理論呼應處之深度詮釋，更在掌握九年一貫課程政策之實踐歷程，其文件將包含課程綱要、課程政策相關會議紀錄、立法院報告、法規、公文、宣導資料等政策文件，以及媒體報導、民意調查等資料。焦點團體座談亦被採用，此方法具有高度的效率，能在短時間內蒐集到高品質的資料；而且，不僅可以擴大探討範圍，同時又能對某一議題深度探究。研究期間共進行一次學管課長座談會議(93.11.4)、二次課程督學座談(93.11.12、93.1.27.28)、一次專案座談(94.2.17)。會中研究者得同時與渠等人員進行面對面座談，一是請其針對研究者所提問題作反應，二為了解各地政策執行情形與問題，三則集思廣益研提妥適的解決策略。會議紀錄由其中一位參與人員記載，研究者可全心參與及促進討論，必要時在會後仍有機會繼續就某位與會者之觀點進行更深入了解，亦可請其指引蒐集資料方向或請其協助代為蒐集需求資料。

本文之撰述，除前言說明研究動機、目的、方法外，其餘主要分成四部分，首先是分析社會重建課程理論之概念；其次，探討國民中小學課程政策之理念；第三，檢視國民中小學課程政策之實踐；第四，前瞻國民中小學課程政策之未來。

貳、社會重建課程理論的概念

一、源起

衡諸古今中外學者所提出的課程設計觀，Tyler(1949)的「課程與教學的基本原理」一書，對課程研究算是具有相當大的影響力。後世之課程研究很多都是以泰勒的概念為研究出發點，再加以發展或修正。Tyler(1949)指出課程發展概

念中最重要的三個要素（來源）是社會、學生、學科，在課程發展時，缺一不可。亦即一個完整的課程，必須包含這三個要素。課程決策者、設計者如何回應什麼是教育理念來源的問題，將影響他們課程決策、設計的觀點。根據歷史的發展，以學科概念進行課程設計是最早的理論取向，逐漸隨著社會變遷、工業化的發展，越來越多學者開始質疑其注重心智訓練與反覆練習的價值，進入二十世紀之際，Dewey 強調學生成長與發展的思想，以及進步運動，提供了新的思考元素（甄曉蘭，民 93）。二十年代，進步教育兒童中心課程漸已流於放任、極端個人主義，到了三十年代面臨經濟大蕭條打擊，終遭學者非議，呼籲學校應負有社會改造責任，造成社會重建的課程設計逐漸受到重視，例如 Counts 在 1932 年發表〈學校敢於建立一個新社會秩序嗎？〉（Pinar、Reynolds、Slattery, & Taubman, 1996）事實上，社會取向的課程設計觀，除了社會重建外，尚有一派主張社會適應（Tyler, 1949）。不過，本文係將探討重心置於社會重建觀。

二、假定

Schiro（1978）提出社會重建觀之假定有三，第一、現存社會是不健全的，其嚴重程度已到了威脅社會生存的地步，傳統的方法已無法解決社會問題和衝突；第二、處於危急存亡之秋的社会，並非無可救藥，只要能建立新的社會觀。且將之付諸行動，社會仍可重建；第三、教育是社會重建的工具，透過課程的中介，可教育所有大眾了解社會病態，發展新社會的美景，從而採取行動建立新社會（引自黃政傑，民 80）。

三、內涵

（一）意義

社會重建將「社會」視為課程的重要實體，學生必須學習社會中的各種面向與問題，才有能力克服阻礙，創造一個具有正義和公理的理想社會。其課程原則是「社會中心」，視所學習的學科都是為了能更有效率的去解決社會問題。這樣的課程能讓學生體認到自己是社會中的一份子，並有能力去解決實際問題，以創造出一個更好的社會（Klein, 1999；Ornstein & Hunkins, 2003）。若以 Habermas 的〈知識與人類興趣〉一書之分類，較符應批判典範，強調意識的「解放」，企圖透過探究與行動，揭露社會不公正的價值，進一步尋求意識型態的突破與社會現況的改進（甄曉蘭，民 93）。學者也認為從社會重建主義與批判教育學的論述，

可以得知二者之間有顯著的關聯（莊明貞，民 90）。或許因為如此，Ornstein 及 Hunkins（2003）在〈課程：基礎、原則與議題〉書中，才會將 Apple 等這些不自稱是社會重建主義者納入社會重建章節一併談論。

（二）社會重建論者的「課程」

採取社會取向的課程立場，重視「課程即計畫」的課程意義，認為課程是建構社會的計畫藍圖，主張藉由社會分析獲得學校課程目標之內容，以服務社會（Ornstein & Hunkins，2003；黃光雄、蔡清田，民 88）。社會重建觀也主張，將現存的問題當作課程設計的核心，並應提升學生的批判能力，培養其建立新目標的技能，促成有效的社會改變（Rugg，1947；黃政傑，民 80）。

（三）社會重建論者的「學校」

社會重建論者心目中的學校是教育系統的重要一環，可以透過課程規劃，提供家庭、工作場所或其他社會機構所無法學到的機會。渠等強調學校應代表社會的理想面，而不只是代表著大社會的現況。每一個學生都應該受到尊重，不受歧視；教室裡的互動受到公平與正義的引導，教室氣氛也反映出關懷別人的事實（黃光雄、蔡清田，民 88）。李天健、李丁讚（民 92）認為學校結合社區文史、生態、產業等，形成教育生活圈，如此教育方可能成為社會重建的帶動力。社會重建論者 Counts 具體指出，讓學校成為建立社會教化與文明的中心（甄曉蘭，民 93）。

（四）社會重建論者的「教師」

重建主義者將教師視為學生的夥伴，雖具有引導責任，但更重要是激發學生參與社會行動的熱忱，教學時要學生走入社區，親身去觀察訪談，找出實際問題所在，讓他們集體批判社會問題，並建構出一套得以解決問題的假設和策略，且能採取實際行動（Klein，1999；黃政傑，民 80；黃光雄、蔡清田，民 88）。

四、小結

課程有助於國家社會重建，這是各國普遍的共識，在教育成為促使國家現代化的主要動力的同時，課程中的知識所扮演的更是傳遞更新、現代化、增強競爭力知識之角色功能，這種信念在一九六〇年後廣為各國所採用，迄今仍為課程發展重點。綜合來說，社會重建觀課程設計反映在四個面向上：1.課程目的：強化學生社會行動力及批判力；2.課程內容：以社會問題為核心；3.課程實施：重視社會運作及問題的探討；4.課程評鑑：強調真實評量，檢視學生解決問題與實踐能力的養成。因而，傳統課本中的知識並不是學生學習的內容，學生需要的是走出

學校，連結社區、社會的直接經驗，教師並應引導學生發掘問題，進而培養出社會批判的分析能力，以便改造社會。

參、探討九年一貫課程政策之理念

一、九年一貫課程政策之背景分析

依據教育部（民 92）頒布的九年一貫課程綱要，其修訂背景係基於：

（一）國家發展的需求：……由於課程為學校教育的主要內容，故須不斷檢討改進，方能創造更優質的學校文化與教育成果，促進國家發展。

（二）對社會期待的回應：近年來社會各界對學校教育改革的期許頗為殷切，行政院教育改革審議委員會在教育改革總諮議報告書中……必須進行新觀念的課程改革，以滿足社會期待。

具體言之，九年一貫課程改革主要起源係來自於行政院教改諮議報告書，報告書（行政院教育改革審議會，民 85）指出我國當時的教育問題如：現行課程過度重視智育、偏重「知識」的灌輸、教師與學生缺乏課程選擇的自主權、科目林立、統一教材、升學主義扭曲課程、師生關係不佳、群育不易進行、無法落實適性因材施教之全人教育。

對於當時社會環境與需求之評估，教改會之課程改革專案小組明確指出，所處時代與過去最大不同在於民主多元及變遷迅速。所以學校應該思考如何培養國民具有民主的素養，且能適應變遷迅速的社會。民主的素養，無法僅是經由文字的教導來達成，須在教師適時適切的引導與身教示範下，培養成為自然的習慣。學生也必須具備語文、思維及取得知識的「基本能力」，如此出了校門才不會淹沒於變遷迅速的洪流。

行政院教育改革審議委員會對課程現況與問題之檢討，以及社會環境與需求的評估，共同形成研訂九年一貫課程政策的背景。論及課程綱要修訂的時代精神，「國民中小學課程綱要發展小組」召集人陳伯璋（民 88）所寫，應屬最為真切，他認為是反「集權」（或權威）、反「學科本位」（或專業）、反「精英」導向（指不能適性、課程內容表現出階級利益）。因應此背景，教育部組織相關人員進行課程重建，從發現課程問題，繼而批判反思，且進一步有研訂九年一貫課程政策之

行動，以解決問題、改革教育，希冀達成「促進社會進步、促進國家發展、提高國家競爭力」之目標。從社會重建觀點而言，這些參與課程改革的學者專家、中小學教師、教育行政人員、立法委員、家長代表、企業界、婦女界代表，相當符合社會重建之精神。

二、九年一貫課程政策內涵之分析

對於國民中小學九年一貫課程政策的了解，研究者建議採取較廣泛的觀點，彭富源(民91)曾歸納相關學者專家之看法(Schuber, 1986: 142-149; Hargreaves, 1989: 54; Elmore 和 Sykes, 1992: 186-188; McNeil, 1996: 290; 周淑卿, 民85: 14-16; 高新建, 民89: 9; 黃政傑等人, 民81; 國立編譯館, 民90: 851-852), 提出課程政策的三個構面，包含：課程綱要、法規命令、配套措施。根據前述分類，課程綱要部分，研究者蒐集教育部出版之九年一貫課程綱要(92年版)、對立法院之專案報告，以及其他解讀課程綱要之正式文書；法規命令部分，本文除分析國民教育法等相關法規外，亦蒐集全國學管課長會議手冊、課程督學會議手冊，分析其中近二年之重要公文摘要；至於配套措施部分，將以教育部公布之相關推動措施與計畫為主。概要的分析結果如次：

(一) 綱要

綱要主張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，認為國民教育之歷程與目的，在透過人與自己、人與社會、人與自然等人性化、生活化、適性化、統整化與現代化之學習領域教育活動，傳授基本知識，養成終身學習能力，培養……健全國民。而其下位的課程觀為：

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；涵泳民主素養，尊重多元文化價值；培養科學知能，適應現代生活需要。

為達成上述課程目標，國民教育階段的課程設計應以學生為主體，以生活經驗為重心，培養現代國民所需的基本能力。為培養國民應具備之基本能力，國民教育階段之課程應以個體發展、社會文化及自然環境等三個面向，提供語文、健康與體育、社會、藝術與人文、數學、自然與生活科技及綜合活動等七大學習領域。

將上述觀點再輔以總綱實施要點與教育部對立法院的歷次報告書，並融合學者所分析九年一貫課程之特色－以學生為學習的主體、注重課程的銜接和統整、

強調學校本位課程發展、重視國民基本能力的培養，以及加強學校及教師的績效責任（陳伯璋，民 88；游家政，民 88；楊思偉，民 89），本文認為，基本上九年一貫課程核心概念包含：學生為主體、開放鬆綁、學校本位課程發展、課程統整、基本能力、國中小課程銜接一貫、教學創新等。在鬆綁與學校本位架構下，已釋放彈性與機會，讓學校有空間將社會重建、社會適應、學科中心、學生中心等取向併同納入，以發展適切的課程。

以下繼續分析領域綱要，新課程要設計給學生的學習內涵，包含三個面向，一是個體發展、二是社會文化、三是自然環境，較直接與社會重建有關者為第二部分，其中以健康與體育（詳見本領域基本理念所引之「文化適能」，以及能力指標 2-3-4、5-3-4、6-1-3、7-1-5、7-2-5、7-2-6、7-3-5 與實施要點）、社會領域（詳見其基本理念與課程目標，以及能力指標 1-3-10、1-4-1、1-4-4、1-4-5、1-4-7、1-4-8、6-2-4、8-4-4、8-4-6、9-1-3、9-3-4、9-4-5、9-4-7）、綜合活動（本領域具實踐、體驗、省思與多元之特色，另詳見能力指標 4-3-2、4-4-1、4-4-2，而實施要點亦提及社會服務活動、環境教育活動）三個領域提供較多的學習機會，其他如自然與生活科技（基本理念提及技術與改善社會之關係）、藝術與人文（能力指標 3-3-13）亦稍有關聯。重大議題之環境教育、人權教育、性別平等教育（配合性別平等教育法，「兩性平等教育」議題更名為「性別平等教育」）亦含有較多之社會重建觀點。

持平論之，社會重建的課程取向尚能獲得關注，惟份量與廣度有再成長之空間。此外，在階段方面，現在所分析出的社會重建內涵多安排於國中，國小似可再加入適當的切入角度或題材；在重建歷程方面，上述所舉能力指標，大體包含「發現問題、批判反思、尋求策略、展開改善改造之行動」歷程，其實綱要中尚有許多僅在「找問題、分析」的能力指標，本文並未將其列入，但只要教師教學時多一點行動的指導，應該就有社會重建的色彩；在程度上，若將社會適應觀與社會重建觀放在一條線的二端，其間可試著補一些觀點，例如我們可以將之初步定位為「維持現狀—改善現狀—改造現狀」，據此，本文認為即使前述所舉二十餘條能力指標與社會重建論較貼近，但仍非「改造」、而是「改善」的觀點，若將前者稱為「深層社會重建」，後者則可視為「淺層社會重建」。

（二）法規命令、配套措施

課程綱要法源為國民教育法第八條：「國民小學及國民中學之課程綱要，由教育部常設課程研究發展機構定之。」相關法規有學生評量準則、教科書審定辦法

等，這些法律法規均統攝於鬆綁授權的洪流中，但很難察覺其所涉及的課程取向。此外，又查民 92 年 1 月正式綱要公佈後有關之公文（取自民 93.11.4 學管課長會議手冊、民 93.11.12 課程督學會議手冊）及訪談教育部相關人員，其所發出的相關函示，多在補充說明課程綱要、解決實施問題，以及研提各種增進教師專業能力與提升學生能力的策略，其實並未有太多改造社會的思考。

由於我國課程綱要比較從學生要學會什麼（領域能力指標）、教師應如何教學與評量（詳見各領域實施要點）、教材應如何編輯（詳見各領域實施要點）等處著眼，而少談學校、教育局、教育部應如何協助，因此，前揭公文或以下配套措施多在充實這個區塊，例如：深耕計畫、輔導諮詢、教師專業成長研習、校長課程領導研習、建置學生學習成就資料庫、視導人員增能、家長參與研習、改善教科書品質、研編部編本、各領域改善計畫、主管人員定期會議、架設網站、策略聯盟、出版參考手冊、研究發展、標竿一百表彰獎勵活動、整合民間資源……，以上種種均屬於整體課程政策之一環。這些配套措施在使課程政策核心—課程綱要得以順利推展，它們多屬策略層面，並不和課程設計直接相關，似也難以定位在何種課程取向。

雖然，在法規命令、配套措施中無法察覺其課程設計上的理論取向，但若拉高至「教育」層次的學生中心、學科中心、社會中心、科技中心等取向，並探查這些法規命令、配套措施之立意、目的，其實仍可解讀出其精神。

依據課程政策本身具有一貫、整體、系統的假定，再與課程綱要的課程取向相連結，如此應能更周全了解整體九年一貫課程政策的取向。

三、小結

1990 年代中期前的時代背景，造就了異於傳統的課程綱要，其產生過程，屬於「重建」的性質；而其重要目標之一，在藉由「課程」、「教育」改善社會，使社會進化以臻理想；至於其產出結果，為課程綱要及相關法規與配套措施。這些精神表現在幾個部分：

（一）社會解放意識的重建

九年一貫課程在政策理念上呈現對於傳統價值的解放，將舊有體系加以反省，積極引入多元參與的新秩序，重新提供創新與開放的意識，並在制度上賦予教師自主權及學生受教權、家長參與權，解放既定的單一價值。

（二）權力結構的重建

教育權力下放，揭櫫「社區監督，家長參與」的本土教育理念，國家教育投資繼續增加，教育資源合理分配，肯認課程的積極自主功能。

（三）學習者主體意識的重建

九年一貫課程重視學習者的自主性，兼重全球化與本土化、重視鄉土教育與族群主體性，發揮真正重視個體發展及參與，強調個別差異之精神。

（四）社會實踐力的重建

主張以實際行動來實踐課程，並以教與學的熱忱來獻身於教育改革，這種熱情奉獻的實踐投注，也是扭轉權力結構，改革社會的重要策略。

在做法上，顯現在「學校本位課程發展」的運作，以學校的教學理念及學生需要為核心，教師、家長及社區人士共同參與知識的選擇、課程的設計、實施與評鑑，在生活與社會（社區）中實踐，深具社會重建精神。

綜上所述，在狹義面上，九年一貫課程政策內含社會重建之設計，以及推展之可能；至於廣義面看，九年一貫課程政策則是項教育對社會的改革工程。

肆、檢視九年一貫課程政策之實踐

九年一貫課程政策的執行，可從許多面向進行檢討，本研究擬自社會重建課程取向的觀點予以檢視。首先擬就課程政策執行的主要問題與教育部的回應予以說明；其次詮釋其中之意涵。

一、主要問題與教育部的回應

在教育部實踐課程政策的歷程中，批判的聲浪未曾停止過，限於篇幅，僅以國內教育界、學界及文化界百餘位學者專家於 92 年 7 月 20 日發表的「終結教改亂象，追求優質教育」宣言（黃光國等，民 92）為代表，這份文件算是相當具衝擊力的批判之一，內容與九年一貫課程相關的意見如下：

（一）九年一貫課程

七大領域時數均等的設計，稀釋了國民最基本基本的「讀、寫、算」能力之學習……。

九年一貫課程……應當循序漸進，由一年級至九年級，逐年實施，才不會產

生課程銜接的問題……。

九年一貫課程中所謂的「課程統整」，其實是把各種專家學者所能想到的學科內容，譬如：資訊、環境、兩性、人權、生涯發展、家政等六大議題，以及各種「政治正確」的符碼，都融入「七大領域」的課程之中……。

（二）內容空洞的「統整教學」

在九年一貫課程的施行中，教師必須扮演多種角色，他不但是課程的「設計者」和「執行者」，需要提供學生合適的教材與學習經驗；為了提升教材的品質，他還必須扮演課程「評鑑者」和「研究者」的角色，經由評鑑、行動研究來改進、更新和創造教材。而在「協同教學」的原則下，教師是「協同者」，必須放棄以往單兵作戰的習慣，與不同專長的教師組成「教學團」，來進行教學。然而，學生真能因此就學得更好嗎？九年一貫的根本邏輯發生錯誤，……「貫在一起」產生了「國中被國小化」的問題，造成整體學習效果的遲緩。

對教師而言，更大的問題是：目前大多數教師大多是接受分科的師資養成教育。九年一貫課程要求「包領域」教學……。

九年一貫現行暫行綱要強調：「領域教學應以統整、協同教學為原則」。在教師的強烈反彈之下，教育部立即表示：教育部並不堅持合科或分科教學……教育部讓步之後，各校通常是選擇不影響升學的綜合活動或健體領域，開始進行「改革」。至於國中基本學力測驗要考的國、英、數、自然、社會五科，仍然是由專科老師分科進行「協同教學」。這種作法，看在「課程專家」的眼裡，又批評是「熱鬧有餘、內涵不足」，過於活動化、流於形式，缺乏知識性的內涵。

教育部馬上回應指出，問題的原因可以歸納是政策規劃與執行的落差、過度理想化忽略社會現實環境及民眾接受的程度、對基層意見未充份溝通，以及缺乏完善的配套措施（教育部 92.7.20 新聞稿）。但是教育部亦澄清，九年一貫課程正式綱要已修正為「七大學習領域教學，應掌握「課程統整之精神，視學習內容之性質實施協同教學」。統整教學的進行，其核心精神在於進一步加強教師同儕間的專業對話及分享教學經驗之機會。教師應共同了解同一領域核心課程的知識概念，並依「教師專長分工授課」，不強迫合科或分科教學。至於統整課程的優點包含：1.由學科知識的學習，轉化為生活知能的培養，2.避免重複施教，提高學習成效。

事實上，經蒐集教育部相關資料了解，在課程政策的實踐歷程中，面對各界的批評聲浪，教育部早自民國 90 年即從試辦報告、相關網站討論區及輔導員赴縣

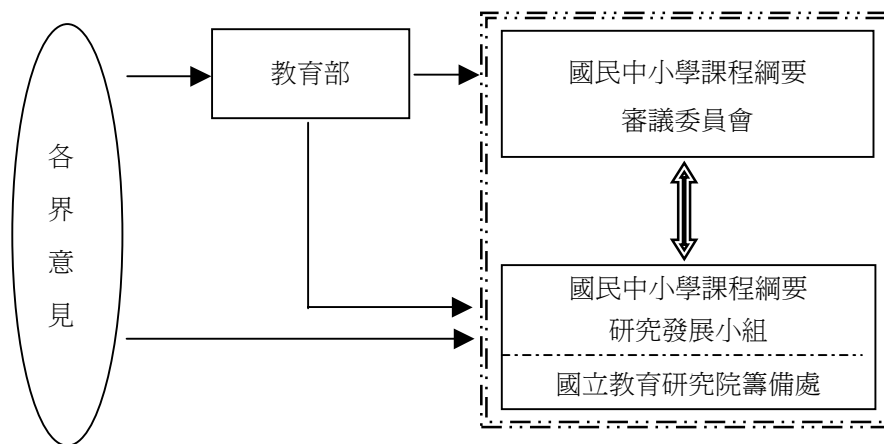
市輔導蒐集等管道，彙整出六大類三十八個問題，分別是組織運作、新課程的理念、教師進修與領域認證、課程與教材、教學與評量及行政配套問題等；此外，教育部（民 91、民 92）也透過民意調查，如：國民教育實施九年一貫課程教師與校長反應意見調查、九年一貫課程之教師進修現況與辦理意見分析、教改十年國民教育課程與教學執行成效調查等，深入了解教師、家長和社會的心聲，也藉由比較分析，進一步作為推動政策的需求評估。經由數次全國性、大型的研討會或座談會，如：90.12.18、19 之全國教育改革會議、91.9.13、14 全國九年一貫課程實務研討會；91.11.12 與立法委員焦點團體座談……，以及每個月一至二次的推動工作小組會議（自 91.2-93.12 計五十次會議），透過多元且相對的討論，在 2003 年「全國教育發展會議」中形成「九年一貫課程應穩健走下去」之共識。茲依據前揭訊息，扼要整理教育部相關之配套措施，俾利於後續深化詮釋之用：

1.課程與教學：

(1)修訂課程綱要，補充函示，以降低課程實施的難度（詳見 93.11.4 學管課長會議手冊、93.11.12 課程督學會議手冊）。

(2)出版各類參考書籍，如新舊課程銜接手冊、教學手冊、學校經營手冊、議題教學活動設計……，供國中小教師教學參酌運用。

(3)組成並啟動「國民中小學課程綱要審議委員會」、「國民中小學課程綱要研究發展小組」，採取演進式課程修訂模式。透過此常設性修訂機制，發現問題即進行評估研究或調整。（如下圖）



國民中小學課程綱要修訂模式圖示

資料來源：教育部國民教育司網站（http://www.edu.tw/EDU_WEB/Web/EJE/index.htm）

2.教師專業成長：

(1)培育「領域加註主修專長」師資；要求師資培育機構，加強辦理國中教師領域專長教學研習。

(2)培養課程督學、種子教師，建置輔導諮詢教授群，使新課程得以在基層生根。

(3)辦理「大學與國民中小學攜手合作計畫」，建立長期夥伴關係。

3.教材方面：

(1)研編部編本教科書，管控書價並引導民間版本提昇品質；大量研發書面及網路補充教材，提供教師、學生參考。

(2)建立教科書檢視機制，使國中小教科書由每一冊 0.3 個錯誤降為 0.1 個錯誤，錯誤率大幅下降。

(3)確定基本學力測驗命題原則，要求命題單位做到讀一版，即可通曉綱要。

4.學生學習方面：

(1)找回退休教師、引進大專生，加強弱勢學生學習照顧，拉近城鄉落差。

(2)建置學生學習成就資料庫，作為課程改革之科學依據。

5.行政方面：

(1)要求縣市加強課程管理，並強化北、中、南三區策略聯盟運作，以及透過政府力量，研發、解決學校教務行政所面臨之各項實務問題。

(2)表彰「標竿一百－九年一貫課程推手」，並提供國民中小學經驗交流與分享平台。

(3)試排國中階段各類型學校之課表，提供學校參考。

(4)透過全國教育局局長會議與學務主管人員會議，宣示九年一貫課程相關政策。

(5)設計檢核、評鑑機制，掌握執行情形與成效。

(6)親師合作：

補助縣市經費，拉近行政、教師、家長之關係，並鼓勵多元參與機會，讓親師合作動力提昇學生的學習品質。

教育部在實踐課程政策的歷程中，廣開各種管道持續蒐集意見，並回應、定位問題，在課程政策的推動上扮演規劃者和支持者的角色，以社會重建觀而言，教育部的態度不僅是自身積極投入解決問題，也帶動縣市政府、學校、教師，使其有能力以具體行動解決問題。

二、理念與實踐的對話－取萬言書之長、補政策之短

由前節數百名學者專家的「教改萬言書」批評再一次證明，在課程改革鐘擺由一邊盪向另一邊之同時，不管是監督者或認同原取向者，均會「適時」跳出來，或呼籲或反動，教育重建、社會重建的路從來就不是條康莊大道。到底雙方的差距有多大？各層級的執行者是否可能鬆解極左極右力量的牽制，整合雙方之優勢理念，擺脫停滯而邁步向前？

教改萬言書最核心的訴求之一是「九年一貫課程真的對學生有利嗎？」然而，「要學生好學、學好」也正是九年一貫課程政策的優先思考。那為什麼要批評？研究者認為二者內心的主張、課程設計取向似有不同，萬言書有學術取向的味道，九年一貫課程強調學生中心與社會改善。但平心而論，九年一貫課程政策的鬆綁授權、學校本位的設計，已讓各種課程取向皆有在國民中小學校園中生根發芽的機會，並無礙於任何取向的發揮空間，恐怕取決於最熟悉學生的教師與學校。

至於實施期程的安排，仔細查閱教育部相關文件，其考量係基於下述原因（教育部，民 90）：（一）縮短實施時間便於修正課程：隨著時代的快速變遷，未來的課程修訂勢將走向「常態化」，在四年內將九個年級納入實施，有利於進一步的課程發展與修訂。（二）使較多學生能接受九年一貫課程：這樣的期程安排，可以讓當時一年級到六年級的學生，都能接受九年一貫課程。如果採用逐年實施的方式，則只有一年級以下的小朋友能接受九年一貫課程，二年級以上的學生將無此機會。

在前述原則下教育部選擇了較少銜接點的方案，只要發展小三升小四及小六升國一兩套原來課程與九年一貫課程銜接所需的策略，即可處理學生學習銜接的問題。研究者認為，以民國 87 年當時社會期待改革之殷切與壓力，教育部作此決定應屬情有可原。不過後續衍生問題之處理，以及教科書編審時程之窘迫，甚至數年後所遭致之抨擊，均可當成未來決策之殷鑒。針對此部份，甚盼未來若有變革，應有系統之思考、循序漸進之設計與相應之配套作法。

此外，九年一貫課程將部分社會關注之新興重大議題，融入課程綱要，其實相較以往課程或對照先進國家之設計，應屬進步，畢竟學校也是小型社會，其中之性別平等、人權尊重、生涯規劃等，在台灣這種民主開放自由的社會，恐怕也不能不引導學生開始思考討論。至於萬言書所談「政治正確的符碼」，從雙方目前所提供之訊息，尚不足以判斷。但依教育的性質而論，其實與國家社會之整體發展有著密切不可分的關係，而 Apple 就認為，教育絕非中性事業，永遠與政治、

社會價值有所關聯。總之，議題之處理，要呈現事實，並提供思考、解決問題的討論，更進一步則是具體行動改善社會。然而目前的課程綱要，似乎未表達教師要有多大的行動熱忱，或指導教師如何激發學生參與社會行動的熱忱。有一種結果是，「自己行動、教行動」其實是一種專業，但長期以來教師少有學習機會，因此也不甚清楚其內涵與作法；另一種情形，則可能教師是有意識認為這是不可教的，因為長期以來國中小教師是穩定社會的重要力量，雖然隨著社會開放、政治民主，讓每個人包含教師都有發言、批評之自由，但談到「改造」社會，恐怕有違教師角色。研究者建議，社會重建取向的課程設計，其課程內容取材來自社會問題，教師倒不一定要馬上碰觸結構的問題，可由學生自己的房間到全家，由教室擴及學校、社區，也就是試著先從改善週遭環境引導起。

另外一個重點是九年一貫課程國中階段合科分科的問題，對此教育部衡酌九年一貫課程理念與教學現場，已修正為「學習領域之實施，應掌握統整之精神，並視學習內容之性質，實施協同教學。」並於民 92 年 8 月 28 日以正式公文函知地方政府與學校，不獨尊包領域合科教學，而強調只要能達到統整的目標，不管合科、分科均是可行的策略。前述撰擬萬言書之學者專家看到教學現場「柿子挑軟的吃」，或許過於悲觀，但也的確指出實施歷程之困境，值得思考國中是否有必要與國小相同之設計，並應加速研議實施十二年國教，落實國中正常教學。但也不可否認，教育人員經過這波觀念改造，越來越多人相信－具系統性的知識本身不是學習的目的，它應該要「服務」學生，以期滿足需求和興趣、解決遭遇的問題。而統整課程所提供的教育內容，具有非菁英化、與生活結合的特性（林生傳，民 88：374-375），將不再偏重少數菁英與單項價值，實有助帶好每位學生，促進教育機會均等理想的達成。

台灣這一波的課程政策，尚無法立即評估成效，畢竟「能力的學習」是需要時間及內化歷程的。然而，對於學校教師的專業對話、教師課程設計的能力、家長參與學校教育的機會、數位學習平台的架構、學生學習方式的多元、社區資源的運用等都有所進展，未來的課程政策應掌握此優勢繼續發展。

伍、以社會重建開展課程政策理論與實踐之 辯證一代結論

台灣課程發展在強調「學生中心」、「以知識為學生服務」的理想中邁進，在重視行動實踐的同時，課程也在社會改革中獲取養分，社會行動力回饋給教與學更活潑與創意的大環境，顯見，課程改革一方面造成社會重建，而另一方面，社會的革新也賦予課程更寬廣的對話空間，未來，課程仍必須持續加強理論與實踐的關係，其努力的方向有五：

一、善用反省式的教育智慧，拉近理論與實踐的距離：理論與實踐溝通的問題，即使在柏拉圖與亞里斯多德哲學中，亦認為其中有難以彌補的鴻溝，但康德以為，反省的判斷力足可作為理論與實踐之間的聯結。至於在教育領域內，赫爾巴特則提出以教育智慧作為教育理論與實際的聯結（楊深坑，民 77）。因此，本文建議課程政策制定者可積極參與政策的執行與理想的實踐，避免沉溺於高渺的空想；而執行者應時時反思、觀照目標，不可自限於機械性的例行事務。

二、加強研究並促進平等對話，樹立可長可久的改革機制：首先，呼籲應儘速正式成立國家級課程研究發展機構，及早蒐集分析我國中小學課程實施現況之各項數據，並隨時掌握先進及鄰近國家最新發展，研提符合國情且有效可行之實施方案；其次，應支持課程發展的三大體系（學校教育人員、社會民間人士、學者專家）積極參與及平等互動，如此，將有助於課程內涵的均衡性，和建構可行的社會行動策略。

三、檢視當前課程政策設計內涵與理念間的符應情形，作適度必要的調整：首先，應重視學習者的主體性，對於學習者的個別差異，應予以尊重，對於學習落差與弱勢學生，應有補強和照顧的規劃。以及面對未來多元價值並存的社會，應再強化學習者獨立思考、價值判斷、應變與行動實踐的能力。其次，鑒於惡性升學壓力造成許多課程教學政策的扭曲，可考量藉由十二年國教予以導正；最後，課程選擇與組織、學習時間利用等問題，應再斟酌是否有利學生中心及社會取向課程的實施。

四、掌握課程政策執行的核心事項，發揮帶動、永續的力量：權責單位應體察課程政策落實的關鍵，在「學校」與「教師」。就學校而言，它不是知識的販售中心，而是帶動社區改造的基地；它不是歷次課程改革的倉庫，而是引領課程航

向進步的燈塔；它也不是製造「背多分、講光抄」的工廠；而是培養學生具備「獨立批判、社會行動」的學園。就教師而言，應鼓舞其持續參與課程改革，付諸行動改善社會，讓參與課程革新內化為生活、讓行動熱忱進入教學專業。

五、健全課程政策評鑑、回饋機制，落實課程政策：建議以中央、地方、學校、教室四層級為「經」，以背景、輸入、過程、成果評鑑為「緯」，多元思考課程政策評鑑向度，妥善規劃、審慎實施。此外，亦應設有回饋機制，才能不斷改善，此機制可包含建置 e 化平台、辦理定期討論和座談等，唯有保持參與者對話的空間，才能使課程政策落實。

本研究配合我國國情，參酌 Barnes (1985) 及歐用生 (民 78) 的劃分，將課程政策執行的權責層級分為中央、地方、學校及教室四層級。

參考文獻

- 行政院教育改革審議委員會 (民 85)。**教育改革總諮議報告書**。臺北：行政院教育改革審議委員會。
- 李天健、李丁讚 (民 92 年 9 月 14 日)。**中國時報**，A15 版。
- 周淑卿 (民 85)。**我國國民中小學課程自由化政策趨向之研究**。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 林生傳 (民 88)。**九年一貫課程與教學創新**。輯於國立台北師範學院、中華民國教材研究發展學會主辦**九年一貫課程系列研討會論文集**，臺北市。
- 高新建 (民 89)。**課程管理**。臺北：師大書苑。
- 國立編譯館 (民 90)。**教育大辭書**。臺北：文景。
- 教育部 (民 90)。**九年一貫課程－問題與解答**。臺北：教育部。
- 教育部 (民 91)。**全國九年一貫課程實務研討會手冊**。臺北：教育部。
- 教育部 (民 92)。**國民中小學九年一貫課程綱要**。臺北：教育部。
- 莊明貞 (民 90)。**當前臺灣課程重建的可能性：一個批判教育學的觀點**。**國立臺北師範學院學報**，14，141-162。
- 陳伯璋 (民 88)。**九年一貫課程的理念與理論分析**。教育部國民教育司編印。**理念與實務**。臺北：教育部。
- 陳奎熹 (民 79)。**教育社會學研究**。臺北：師大書苑。

- 彭富源 (民 91)。我國國民中小學課程政策執行模式之建構－以九年一貫課程政策為例。國立政治大學教育系博士論文，未出版，臺北市。
- 游家政 (民 88)。國民教育課程綱要內涵及其對教師的衝擊。花師院刊，29，7-18。
- 黃光國等 (民 92)。「終結教改亂象，追求優質教育」，民 94 年 2 月 5 日，取自 <http://www.pnews.com.tw/educhg01.htm>
- 黃光雄、蔡清田 (民 88)。課程設計－理論與實際。臺北：五南。
- 黃政傑 (民 80)。課程設計。臺北：東華。
- 黃政傑等 (民 81)。大陸小學教育政策與教育內容之研究－教育政策組。教育部委託國立臺灣師範大學教育研究中心專題研究成果報告。
- 楊思偉 (民 89)。談基本能力與基本學力。研習資訊，17(6)，16-24。
- 楊深坑 (民 77)。理論、詮釋與實踐。臺北：師大書苑。
- 賈馥茗 (民 79)。人人可讀的教育經典譯叢。輯於 Dewey 原著、林寶山與康春枝合譯。學校與社會、兒童與課程。臺北：五南。
- 甄曉蘭 (民 93)。課程理論與實務：解構與重建。臺北：高等教育。
- 歐用生 (民 78)。社會科教學研究。臺北：師大書苑。
- 歐用生 (民 88)。新學校的建立－九年一貫課程的展望。教育部國民教育司編印，理念與實務。臺北：教育部。
- 歐用生 (民 91)。建立二十一世紀的新學校－校本課程發展的理念與實踐。文輯於歐用生、莊梅枝主編。反省與前瞻課程改革向前跑。臺北：中華民國教材研究學會。
- Ornstein, A. C., Q, Hunkins, F. P. Ornstein, Allan, C., & Francis, P. Hunkins (2003). *Curriculum--Foundations, Principles, and Issues* (4th). Allyn & Bacon.
- Barnes, D. (1985). *Practical Curriculum Study*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Elmore, R., & Sykes, G. (1992). Curriculum Policy. In P.Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum*, 185-215. N.Y.: Macmillan.
- Hargreaves, A. (1989). *Curriculum and assessment reform*. Open University Press.
- Klein, M. F. (1999). Alternative curriculum conceptions and designs. In Allan C.Ornstein & Linda S. Behar-Horenstein (Ed.), *Contemporary issues in curriculum*. MA.; Allyn & Bacon.
- McNeil, J. D. (1996). *Curriculum: a comprehensive introduction* (5th ed.). Harper Collins College Publishers.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1996). *Understanding Curriculum:*

A introduction to the study historical and contemporary curriculum discourses. N.Y.: Peter Lang Publishing, Inc.

Rugg, H. (1947). *Foundations for American Education.* N.Y.: Harcourt.

Schiro, M. (1978). *Curriculum for Better Schools: The Great Ideological Debate.* N.J.: Educational Technology.

Schubert, W. H. (1986). *Curriculum: perspective, paradigm, and possibility.* N.Y.: Macmillan Publish Company.

Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum & Instruction.* Chicago: The Univ. of Chicago.

The Research of Concepts and Practices of The Grade 1-9 Curriculum Policy — The Viewpoint of Social Reconstruction

Fuh-Yuan Perng*、Su-Jen Chang**

ABSTRACT

The purpose of this paper is to probe the basic idea, implementation and future of the Grade 1-9 Curriculum policy from the viewpoint of social reconstruction. The conclusions are as follows: First, at that time the participants' actions in curriculum design closely meet the social reconstruction. After the analysis of the Grade 1-9 Curriculum Guidelines, it seems that the competence criteria speak of social reconstruction, but they are actually for improvement, not for transformation. Moreover, the practice of the social elements in the Grade 1-9 Curriculum mainly depends on school-based curriculum development. On the other hand, there were many criticisms of the new curriculum policy. This study tried to find a balance.

At the end, the authors of this paper propose five suggestions to improve the curriculum policy.

Key words: Curriculum Policy, Grade 1-9 Curriculum, Social Reconstruction

* Section Chief, Department of Elementary and Junior-High Education, Ministry of Education

** Assistant Professor, Department of Family Studies and Child Development, Shih Chien University