

世紀末國民中小學的衝擊與新生

楊 益 風

壹、現實的衝擊和變遷——從九年一貫課程改革的背景談起

近十餘年來，由於科技的發達，連帶促使整個國際社會及價值急速變遷；冷戰時代的結束，更催化了政治紛紛民主化的趨勢。值此改革洪流四起的澎湃浪潮中，教育雖向來為最保守的一塊園地，卻也經不起四野批判的呼聲而面臨不得不變的掙扎。1987年，日本臨時教育審議會提出具體的教育改革方案內容，做為其總結報告。1988年，英國頒佈「國定課程」，明示提昇所有國民的各種能力和水準為目標。1991年，美國發表 America 2000: An Educational strategy，具體陳述其公元 2000 年欲達成之教育目標。接著澳洲也公布了以適應未來生活為首項的能力取向教育目標。1997 年日本與美國再次對教育提出了具體的改革目標。忽然間，所有先進國家似乎均感受到二十一世紀的競爭壓力，並開始鞭策教育迎頭趕上，蔚為風潮。

當然，這樣的壓力同樣的帶給了我國這幾年的教育情勢上極大的衝擊。從教改會的成立到師資培育法、教師法…等一連串法案的修訂或頒行，突來的變動使得整個社會好像都手忙腳亂了起來。然而，教育乃立國之本，在「未來面對的，是一個急遽變遷的社會，一個腦力密集的時代，一種無國界的競爭」及「迎向新世紀的台灣，無論是國家競爭力的提昇，社會的和諧凝聚，自然環境的永續發展，人民人力素質的提昇和生活品質的改善，成功的關鍵都在『教育』。」（教改會諮議報告書，民 84）的呼籲下，大家只好勇於面對變遷。然而教育改革的關鍵在課程的改革。任何教育改革若未涉及實質課程內涵的探究和批判，都徒然只是在教育的皮毛上進行改革。所以在學界及教改團體的要求下，教育部終於在民國 86 年 4 月召開「國民中小學課程發展專案小組」第一次會議，再次展開了課程綱要的修訂工作。

其實，原本我國之國民中、小學階段的課程標準向來分別訂定，自民國五十七年九年國教施辦以來，國小課程標準至今共經歷三次的修訂（最近一次八十二年）；國中課程標準則共經歷了五次的修訂（最近一次八十三年）。然而，「不含政治的教育是個神話」（Wirst& Kirst, 1982），國家為了控制教育的水準、課程、效率和國民的認知及社會的主流價值，往往總會透過課程標準來達到管制教師和學生的目

的。況且我國在解嚴以前，因厲行中央集權政策，故解嚴以後政府官僚心態管制的慣性並不易消失。於是這樣的掌控也就自然出現在歷次的課程標準修訂中。因此現行的課程標準雖方公布不久，便迭遭基層和學界批評，其經常被批判者如：缺乏彈性、目標懸鵲過高不切實際、科目繁瑣、教材份量過多、課程銜接不夠（陳伯璋，民 85；黃炳煌，民 85；台北市立師院，民 86）…等，使得教育部不得不在前述八十六年四月召開的專案會議裡明白揭示了未來課程標準將改為課程綱要的政策，以回應各界在「開放」與「卓越」的要求下對課程標準將改為課程綱要的政策，以回應各界在「開放」與「卓越」的要求下對課程鬆綁的期待，此外該次會中代表各界的委員更達成了：「未來中小學課程應朝彈性、多元、統整及九年一貫的方向發展」的共識，而後在「國民中小學課程發展共同原則」及「國民中小學課程綱要研訂」兩工作組不斷的努力下，最後終在九次會議後，於八十七年九月底公布了「國民教育階段課程總綱綱要草案」。本件綱要由於打破了傳統以來國民中、小學課程標準分別訂定的傳統，而將中小學階段的九年國民教育課程銜合設計，教育界的朋友也就簡稱其為「九年一貫課程綱要」，並稱此段課程修訂的過程為「九年一貫課程改革」。

貳、這一年我們在寫歷史—談九年一貫課程改革的基本內涵及實施

筆者在此次的課程發展專案中身為委員之一，本身又是基層教師兼教師專業組織的工作者，在整個建構綱要的過程中，發現九年一貫課程改革最基本的精神在課程的再統整。此外，由於傳統以來教師中心模式的教學和過度的學科導向備受社會的批判，所以本次課程改革的另一個重點，亦包含：以生活為中心的課程和學生本位的教育觀。

我國近年來課程的發展模式受美國六、七〇年代布魯納（Bruner, J.）學科結構及泰勒（Tyler）工學主義目標模式的影響極大。然而八〇年代以後由於認知心理學學習理論的新觀點，使得課程統整及合科教學的思潮又再興盛（二十世紀初進步主義即已有主題教學的課程統整設計）。然而，因為長期以來我國的師資培育機構在「專責制度」的保護下，已形成了科系盤據的超穩定結構，連帶的使中小學的課程規畫也受到限制。尤其國民中學，嚴格的學科劃分不但使教師逐漸失去不同科目的教學能力，甚至也開始主動捍衛起這樣的分立系統而忽略了學科間的統整。這樣的現實當然也影響了每次的課程修訂結果。於是儘管近年來雖然大部份的人均已發現統整是課程發展的必然趨勢，但課程專家的呼籲卻也總是不敵學科專家的地盤主義

，最後合科的提倡便在吵嚷中無疾而終。然而尚可喜的是：此次課程改革由於「統整」的需求在二十一世紀即將來臨的國際競爭壓力下愈顯重要，再加上筆者本身乃教師組織的工作者，十分注意對基層教師的推動與溝通。故加上筆者本身乃教師組織的工作者，十分注意對基層教師的推動與溝通。故此次九年一貫課程改革雖仍遭部份學科專家的反對，卻能在基層形成較大的共識，並在歷次的委員會討論及公布的草案中明白揭示未來國中小課程不設科，也不再訂定學科目標的決心，而朝規畫十大國民基本能力（日後亦會再發展出細部的階段及具體目標），即：

- 一、了解自我與發展的潛能
- 二、欣賞表現與創新
- 三、生涯規畫與終生學習
- 四、表達、溝通與分享
- 五、尊重、關懷與團隊合作
- 六、文化學習與國際了解
- 七、規畫、組織與實踐
- 八、運用科技與資訊
- 九、主動探索與研究
- 十、獨立思考與解決問題

及七大學習領域（即：語文、健康與體育、社會、藝術與人文、數學、自然與科技、綜合活動）的方向發展。此外為因應合科教學在目前師資培育供應不及的現實困難，九十年新課程也強調對學校日後實施課程及排課的彈性授權，並宣導協同教學。如此將來即使在分科井然的國民中學，仍可透過各科間整合的討論及課程主題或排課技巧的安排，解決如：地理老師可能不會教社會領域中有關歷史內容的困窘。因為未來的每一堂課在學校不同的規畫下，不一定是一班學生面對一位老師上四十或四十五分鐘的課，它可以是三位老師帶兩班的學生上六十分鐘的主題單元，如此自可化解教師對不敦悉內容不會施教的為難。

至於有關以學生及生活為中心的宣誓方面，九年一貫課程除強調課程在科目及教育階段（一到九年級）的統整外，也期待未來教師能協助學生達成「自我沈浸及網絡式的統整」（Fogarty, 1995），並且以實用生活導向來彌補我國傳統只重認知，而忽略技能及情意教學的缺陷。因此在實用生活導向來彌補我國傳統只重認知，而忽略技能及情意教學的缺陷。因此在課程綱要草案的國民教育階段課程目標中特別聲明：「國民中小學課程應以生活為中心，配合學生身心發展歷程；尊重個性發展、激發個人潛能……適應現代生活需要。」另：「國民教育之學校教育目標在透過『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，……培養身心充分發展……的健全國民與世界公民……。」再次要求學校教育應揚棄認知導向的包袱，並避免傳統教學互動結構中以教師為知識來源主體的潛在系統，推廣課程統整模式中學習者自我統整的價值。否則未來學生雖在縱的（九年一貫）和橫的（學科整合）課程統整模式中能學到較連貫且整體性的知識，卻不免仍淪為教師或學校選擇性知識傳遞下的符應產品，這也是本次課程改革所極欲避免者。

總之，九年一貫課程改革的基本理念相信：現下的教育問題，有許多是以往教育忽略個性化教學及生活化教學的結果。是故未來應透過激發學生的自我潛能，培養其關懷自我、社會、與自然的態度，並再以實用的生活需求為引，來提昇學生的學習動機、準備度和成就。此外即便在認知的學習上，也重視學生後設認知能力的培養及統整的學習。使教學時，經歷的是一個圓溝的互動歷程。而非破碎或複雜知識的儲存過程。

參、從理想到現實—由九年一貫課程的優缺看實施的問題

古德拉（Goodlad, 1979）曾歸納美國課程實施的領域劃分成五個層次，即：

- 一、意識型態課程（ideological curriculum）：又稱理想課程（ideal curriculum），指從理想上規畫的課程。
- 二、正式課程（formal curriculum）：指由國家或地方教育委員會認可頒佈的課程。
- 三、知覺的課程（perceived curriculum）：指教師對應實施課程的認知。
- 四、運作的課程（operational curriculum）：指教師實際在進行或實施的課程。
- 五、經驗的課程（experience curriculum）：指學生在學習時所感受的課程。

伯菲（Brophy, 1982）將上述部份課程實施層次上的關係分析成如圖一。

由圖可知，課程在決策和實施的過程中，會因不同的人，有不同的認知，或有意的遺漏和添加，而產生課程內容的轉化甚至質變。因此，課程決策者和實施者之間的溝通就顯得十分重要了。九年一貫課程的發展在建構的初期便注意到了這一點，因此，委員會一直企圖透過各種管道來取得和各層面家長及教育工作者的溝通。然而，除筆者所安排透過教師組織的溝通外，其餘的努力多仍受限於官方的特別考量而顯得效果不彰。且嚴格來說，其實即使是透過教師組織的系統化轉播，其有效溝通的層面亦多僅止於教師團體中的意見領袖或組織幹部層級，對於廣大習以不變應萬變的保守教師群而言，其觀望、保留、無意了解者仍佔多數。也因此，少數在公聽會或研討會中較積極的參與者，其意見也就顯得舉足輕重了。

若再姑且撇開實務以外的問題不談，目前就筆者了解，大部份的教育工作者或其他團體之意見領袖對九年一貫課程改革在正面的評價有：

一、落實「九年一貫」的課程設計

我國國民教育法第七條規定：「國民小學及國民中學之課程，採九年一貫制……。」故九年一貫課程實施後國民教育在各年級間縱的連繫（尤其中小銜接）上，便能更加統整。

二、大幅保留學校彈性設計空間

長久以來我國中央政府對課程的管制即一向嚴格。此次委員會為善意回應民間對課程鬆綁的需求，故將「標準」改為「綱要」，此外對實施原則僅作大方向的倡導，而不作指導性的規範，在實施時數上也僅作總時數的約定。讓學校在教材編選、課程設計、時數安排、教師人力調度……等各方面均有極大空間可供施展。實踐了教改會所建議之學校本位經營的部分理念。

三、課程內容的簡化

在歷年課程標準修訂的檢討中，皆有教材內容艱澀或份量過多、科目過繁的批判（教育部，民 60、63；孫邦正，民 60；教育廳，民 62；呂愛珍，民 67；新竹師專，民 75；高雄師大，民 80；林寶山，民 82；陳伯璋等，民 67；台北市立師院，民 86）。故此次修訂除整合國中小課程外，為避免重蹈覆轍，特別以降低每週總授課時數、保留彈性授課節數、增加選修主題等方式來增加學校實施升學主義教學的困難性；並以訂定學生基本學力指標及廢除聯考的配套措施，釐清學校和家長努力的方向。此外，只劃分學習領域不設科的規劃，更充分的簡化了科目，大幅降低了學生的負擔。

四、課程以主題方式設計，注意統整，並兼顧地方及生活特性

九年一貫課程不設科，僅由學校依地方特色、生活需求，或認知的統整性設計各主題教學，故較能統整學科異質性，並考量生活需求和地區發展特色。如：沿海的學校在設計課程時一定會有較多相關於海洋或漁村的主題，比之以往使用審定或部頒的教科書便生活化多了。

五、配合未來週休二日之設計，但統一全年授課基本日數，維持學生基本受教權益，也避免了以往教師為配合假日太多而趕進度的教學型態。

此外，尙對九年一貫課程綱要草案持有疑義者亦有：

一、對學校及教師授權過大，但目前基層卻似無此能力

近年來教師傳統的尊崇地位逐漸喪失。在知識普及的情況下，中小學教師面臨到有意或無意的挑戰愈來愈多。如此惡性循環的結果，社會對教師在專業生的信任程度也越來越低，故對教師所有專業自主空間的加大幾乎均被質疑。

二、合科模式的領域規畫不見得較利於學習，且不合現狀

合科與分科教學之爭前已述及，本即各有優缺點。但學科專家多只強調專業知識深入學習的重要性，此時若再以影響某些老師的飯碗做理由時，就容易引起部份教師之恐慌。

三、教學時數及內容大幅縮減是否會導致學生程度下降

贊成傳統教育者於目前社會仍所佔多有。他們咸認以往教師中心及認知導向的教學沒有麼不好，且多花點讀書才是對的。目前的教育改革只會將孩子成績愈改愈差。此類主張者多為中產階級受薪家庭及傳統明星王牌升學教師。

四、教師缺乏備課時間，無法自行設計較精緻之課程

國民中小學教師無論公、私立向來在政府資方的成本考量下屬於被大量壓榨勞力的一群（我國小學之授課時數在國際比較上明顯高於各先進國）。如今九年一貫課程設計雖降低了授課總時數，惟政府昧於一般民眾習於將學校當托兒所的壓力，並不敢效法先進國家提前放學以供教師專心備課。故教師授課總時數雖降低卻仍要看孩子，無法備課，但新課程輯又不同於舊課程，可以拿起書就教，而屬於需教師多加經營規劃者，故必有此疑慮。

五、理想陳義過高，不易落實

綜上所述，因為九年一貫課程的許多規劃和設計是以往從未有的變革，在許多人需重新適應且一切尚在模糊階段的情況下，任誰也無法認定其可能的落實程度為多少，於是不信任感便自然產生。

基此，九年一貫課程無論從理論或實務上看來，均有必要再加大眾多做溝通，且尤其需要在相關的配套措施上詳加研究，否則貿然實施，的確反而會成為教育上的嚴重問題。但筆者卻也發現：有些臺面上爭議不下的問題，其實非常明顯的早已將個體利益用理念或理論的包裝合理化，此實非教育之福！

此外，除上述問題，筆者在親身參與課程修訂的過程中發現：本次課程修訂由於時間過於壓縮，故以行政官員為主的委員們多引導課程的主要架構及配套措施仍以配合現行制度為主。舉例來說：九年一貫的課程雖在各年級延續不再劃分國小的六個年級，和國中的三個年級，而統一規劃為一到九年級。但因昧於現行學制，故雖教改會或一般心理發展學家均已建議將來的各年級發展階級的劃分宜依身心發展劃分（如：1~2年級、3年級、4~5年級、6~7年級和8~9年級等幾個階段），但多數官員卻仍主張配合現行國中小分校的事實和習慣而草率的分成1~3、4~6、7~9等三個階段即可。如此一來，筆者非常擔心未來整套課程內涵在現實環境不改的情勢下極可能又成為換湯不換藥的一套形式政策（這樣的爭議和危險的確也於第九次委員會議中引發激烈的討論）。因此筆者深深擔心未來行政官僚（含學校行政）因循保守的作風，對本次課程改革的真正精神而言，可能才是最嚴重的隱憂。

肆、結語

未來學家杜佛勒（A. Toffler）曾指出：「假如我們從歷史上獲取不利教訓，那麼我們將會被迫再活一次相同的歷史；假使我們不去改變未來，則我們將會被迫去忍受未來，並且，那時可能會更糟。」

九十年新課程綱要的實施，或許對我們來說的確是陌生且備受衝擊的。但相較於以往課程標準的僵化，它卻也是充滿意義的劃時代性設計。因此，值此迎向二十一世紀的同時，我們除了可以選擇做為邁向新世紀教育生命的參與者，當然也可以選擇漠視。然而，無論如何，我們都將發現：我們的未來就在孩子的手上；而這些孩子的未來，此刻卻正在我們的手上。我們是要去重新去陷入過去教育問題的迷思，還是去忍受未來呢？或許，還是選擇去改變未來吧！

參考書目

- 台北市立師範學院（民86）：國民小學新課程標準內容分析研究，台北：教育部。
行政院教育改革審議委員會（民84）：教育改革總諮議報告書。
呂愛珍（民67）：國民中學課程組織型態之研究。台北：教育文物出版社。
林寶山（民82）：台灣地區課程發展及實施現況調查報。台中：台灣省政府教育廳。
孫邦正（民60）：九年國民教育的實施和檢討。台北：國立教育資料館。
高雄師大（民80）：國民教育問題民意調查研究。國立教育資料館。
教育部（民60）：九年國民教育研究。台北：教育部。
教育部（民86~87）：新課程綱要修訂委員會議紀錄。
教育部（民87）：國民教育階段課程總綱綱要草案。
陳伯璋（民83）：我國中學課程現況之檢討與改進。台北：復文。

黃政傑（民 82）：中小學新課程實施之相關配合措施研究。

黃炳煌（民 85）：教育改革理念策略與措施。台北：心理。

新竹師專（民 75）：國民小學課程標準實施成效研究。台北：教育部。

歐用生（民 80）：課程發展的基本原理。高雄：復文。

Bruner, J. S(1996). *Towards a Theory of Instruction*, W. W. Norton & Company.

Eisner, E. W. Humanistic Trends and the Curriculum Field, in Taylor, P. H (ed.): (1979). *New Directions in Curriculum Studies*. London The Falmer Press.

Fogarty, R. & Stoehr, J.(1995). *Integrating Curriculum with Multiple Intelligence*. IRI/Sky Light Training and Publishing, Inc.

Goodlad, J. (1979). Curriculum-The State of the Field, *Review of Educational Research*, 39:3.

Kahn, H. Brown, W. etc (1976) The Next 200 Years.

Tyler, R. W. (1949). Basic Principles of Curriculum and Instruction, The University Of Chicago Press.

楊益風，現任台北市三玉國小教師。