

臺灣十二年國教 108 課程綱要的知識論¹

張芬芬

臺北市立大學學習與媒材設計系 教授

一、研究源起與論文旨趣

臺灣「十二年國民基本教育課程綱要」於 2019 年(民國 108 年)正式實施，簡稱 108 課綱。依據此課綱編纂的教科書，於 2019 起由國小一年級、國中一年級、與高中一年級開始使用。108 課綱最讓人疑惑的就是：素養究竟是甚麼？本文即以此為起點做說明，同時試著提出 108 課綱的知識論。此知識論主要回答課程史上的兩項提問：什麼知識最有價值(What Knowledge is of Most Worth)？誰的知識最有價值？(*Whose knowledge is of most worth?*)。

筆者認為，108 課綱秉持的知識論是：最有價值的知識是師生共構的、融會貫通的跨域活知識。這種課程的主導者是誰(Who)？師生。這種知識的性質是什麼(What)？活用的跨域知識。這種知識/素養如何獲致(How)？必須經由師生共同建構地教、融會貫通地學。文末對師生共構跨域活知識提出兩項提醒，做為總結。

二、108 課綱的知識論

(一) 最有價值的知識是活用的知識

什麼知識最有價值(What Knowledge is of Most Worth)？這是英人斯賓賽(Herbert Spencer, 1820-1903)1857 年提出的大哉問(林玉体, 2011)。若以臺灣剛上路的十二年國教 108 課綱來看，最有價值的知識是活用的知識，一種融會貫通後能在生活中活用的跨域知識，108 課綱稱此為「素養」，期盼接受十二年國教的中小學生都能學到這種知識。

(二) 傳統教育 vs. 108 課綱

相對而言，傳統教育裡最有價值的知識是抽象知識，課本與考卷的主要內容就是各學門發展出的原理原則。當時中小學教育的重要功能之一，即篩選出長於抽象知識的少數人，進入當時的大學窄門，探究高深學問，成為所謂社會菁英。簡言之，這種教育著重菁英培養，追求的價值是卓越—傾向於右派思維。而 108 課綱揭櫫的願景是「帶好每個孩子•適性揚才•終身學習」(教育部, 2014)，這是一種追求平等的全民教育—傾向於左派思維，期望學校適性引導，讓孩子習得活

¹本文改寫自：張芬芬(2019)。素養是師生共構融會貫通的活知識：108 課綱知識論。臺灣教育評論月刊，第 8 卷，10 期。頁 1-5。ISSN:2225-7209

用的知識，裨益其生活問題的解決，也能因應未來職場的挑戰，並能藉著活知識活能力做個終身學習者。

(三) 九年一貫課程延續迄今的改革

這種由追求卓越、推崇抽象知識、培育菁英的教育，轉變為追求平等、重視活用知識、強調全民教育的走向，反映的是世界思潮與未來職場需求。世界思潮指的是去核心、反主流、重感性、多元價值、多重聲音等後現代主義思想。未來職場的需求則不再是 **I 型人才**，而是 **T 型人才**，甚至 **π 型人才**²—能藉活用的知識，加上合作力、創新力、批判力等去跨域工作，解決跨域問題，完成跨域任務。2001 年上路的國民中小學九年一貫課程綱要（教育部，2003）已朝此方向改革，希望改變填鴨教育、應試教育，開始推動統整課程、學校本位課程、協同教學等；強調要培養學生帶得走的活能力，而不是背不動的書包（死知識）。這其中重視活知識/活能力的觀點，一直延續到 108 課綱，而 108 課綱換用「素養」來表達。

(四) 「素養」源自《漢書》

揆諸教育部過去六十餘年來頒布的歷次中小學課程標準/綱要³，用來表達課程目標的詞彙通常是知識、觀念、認知、能力、技能、情意、態度、價值觀等。108 課綱使用了素養一詞，其實這是非常中國的詞彙，最早出現在《漢書》「馬不伏櫪，不可以趨道；士不素養，不可以重國」，素養是指讀書人「平素的修習涵養」，以期為未來負起國家社稷的重責而做準備。由 108 課綱整體精神看，可將素養理解成活用的知識/能力，這是廣義的知識/能力，包括的內涵其實仍是老師們相當熟悉的認知、技能、情意。

(五) 跨域知識活用於何處

跨域知識活用在何處呢？現在的生活與未來的職場都是運用的場域。因生活與職場問題通常不會以物理、化學、生物這樣的單科形式出現，很可能一項問題的解決或一項任務的完成，需同時運用理化、生物等知能，甚至需要史地知能。準此，108 課綱強調統整課程，鼓勵教師組成跨科/跨域的專業成長社群，討論如何將教材、學材予以生活化、脈絡化，各科教師共同發展課程，乃至協同教學。

(六) 融會貫通才能活用

² 「 π 型人」是日本著名管理學家、經濟評論家大前研一所提出的概念。相較於「 π 型人」，還有「T 型人」、「I 型人」。I 型人指完全聚焦和依賴唯一的專長領域；T 型人則是除了專精於第一領域，還具備廣泛吸收跨界知識的能力。而 π 型人除了專精於第一領域，還同時擁有第二和第三項專業技能，具有跨領域的觀察視角與經驗，能夠創造出相當於一般員工兩倍或三倍的價值。(未來 Family, 2018)

³ 參見教育部主管法規查詢系統 <http://edu.law.moe.gov.tw/SearchAllResultList.aspx?KW=課程標準>。

何以強調「融會貫通」的活知識活能力呢？這是主張學習方式不應是機械式的死記硬背，而應是有機式的領會理解；而這有賴教師摒棄填鴨教育，以活化的、適性的教學，讓每個孩子都有舞台發揮自己的優勢智能，運用孩子與生俱來的好奇心與求知欲，去點燃孩子的學習熱情，引發孩子自主探究的動力，引領孩子樂於思考與探索。這一過程裏孩子培養的是領會理解，逐漸融會貫通；死記硬背則很難達此境界。

(七) 師生共構的知識最有價值

第二項大哉問：誰的知識最有價值？(*Whose knowledge is of most worth?*)這是 M. Apple(1942-)在《意識形態與課程》(Apple, 1979；王麗雲 譯，2002)中的提問。對 108 課綱而言，誰的知識最有價值？前文對 108 課綱的解說，其實已讓答案呼之欲出：師生是課程的主導者，師生共同建構的知識最有價值——這是對個體的生存、生活、與生命有意義的知識，在師生互動、生生互動中，共同建構對個體有意義的知識，進而裨益群體的共好。換言之，每一個體的知識都有價值，不分種族、性別、階級、宗教等，這與 Apple 的觀點是一致的。相對而言，過去傳統教育尊崇菁英的、勞心者的、政治主宰者的、社會主流者的知識，108 課綱已捨此不由，不再獨尊某類人的知識，改弦更張地主張在師生互動中應讓眾聲喧嘩，對不同能力、需要、興趣的學生都應適性引導，希望教室裡不再有客人，不再有孤獨兒，使每一個體均能得其所哉。

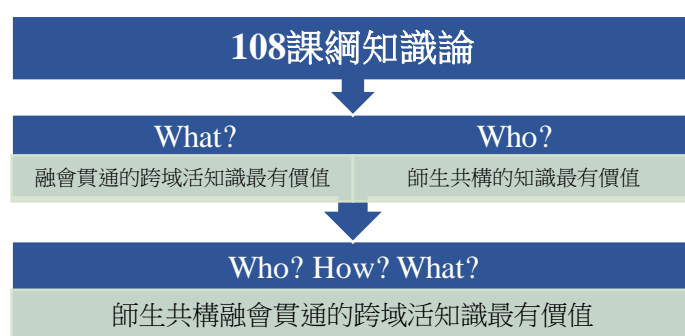


圖 1 108 課綱知識論

(八) 108 課綱知識論：師生共構融會貫通的跨域活知識最有價值

承上可知，108 課綱主張：最有價值的知識是融會貫通後能活用的跨域知識，這是由師生共同建構的知識——對學生的個體生存、生活、與生命有意義的知識，進而能裨益群體共好的知識。總結而論，108 課綱秉持的知識論是（圖 1）：最有價值的知識是師生共構的、融會貫通的跨域活知識。課程主導者是誰(Who)？師

生。知識的性質是什麼(What)? 活用的跨域知識。這種知識/素養如何獲致(How)? 師生共構地教學、融會貫通地學習。

三、結語：對師生共構跨域活知識的提醒

這種強調師生共同建構、培養跨域活知識的目標的確高遠，現在許多教師正上緊發條，願意努力朝目標前行。這其中確有些關鍵點需掌握，以下簡述兩項。

第一、記憶與理解是應用的基礎。培養能活用的知識並非一蹴可及，應用之前仍需基本功奠基，正確記憶、正確理解仍是必要基石。「背多分」與「講光抄」固然該揚棄，但也千萬不能落入非此即彼的對立思維，現在並非要揚棄任何記憶、任何講述、任何抄寫。活化教學不能僅帶來花俏熱鬧，按部就班穩紮穩打奠定學生知識應用的基礎，並嚴謹檢視學習成效，仍然至屬重要。

第二、單科課程是跨域課程的基礎。跨域課程對培養活知識固然重要，但跨域前單科知識是否融會貫通更應關注，學生如此，教師更是如此。若僅是表面採統整課程的形式，教師卻缺乏學科整體知識架構的認識，學習將流於零散，甚至較過去單科課程更為零散、膚淺，更不統整；若教師具備完整知識架構且能實踐，再輔以協同教學，即使是單科課程，學生仍可獲得統整的學習（張芬芬，2014；張芬芬、陳麗華、楊國揚，2010；陳伯璋，2005）。換言之，教師完整的知識架構有助學生統整地學習，裨益學生融會貫通能力的培養。

英國「經濟學人智庫」(Economist Intelligence Unit, EIU) 調查全球 50 國，以了解各國教育體制為培養學生未來生活知能與工作知能所做的準備，在其 2018 年底公布的「全球未來教育指數」(Worldwide Educating for the Future Index, WEFFI) 報告中，臺灣排名 17(EIU, 2018)。該報告指出臺灣教育的優勢是教師素質整齊，弱點是學生課堂外的實作經驗不足。這顯示 108 課綱強調活知識活能力是正確的。而為了肆應快速變遷的未來世界，臺灣素質良好的教師，確實得掌握素養的涵義、理解 108 課綱的知識論，以活化教學、適性教學增益孩子課堂內外的實作經驗，在師生互動中共同建構融會貫通的跨域活知識，裨益學生個體的生存、生活與生命，進而裨益群體共好。

參考文獻

王麗雲 (譯) (2002)。M. W. Apple 著。意識形態與課程。臺北市：桂冠。

未來 Family(2018)。如何探索自己，為自己尋找第二專長？取自 <https://futureparenting.cwgv.com.tw/family/content/index/11056>

林玉体(2011)。幼兒教育思想。臺北市：五南書局。

- 張芬芬 (2014)。臺灣九年一貫課程:時代背景與改革理念。載於劉海峰、李木洲主編：鑑古知今之教育史研究。頁 487-503。廈門市:廈門大學出版社。
- 張芬芬、陳麗華、楊國揚 (2010)。臺灣九年一貫課程轉化之議題與因應。教科書研究，第 3 卷 1 期。頁 1-38。
- 教育部 (2003)。國民中小學九年一貫課程綱要。取自 <https://cirn.moe.edu.tw/Upload/file/36/67053.pdf>
- 教育部 (2014)。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自 <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>
- 陳伯璋。從課程改革省思課程研究典範的新取向。當代教育研究，13 (1)，1-34。2005。
- Apple, M. W. (1979). *Ideology and curriculum*. New York: Routledge and Kegan Paul.
- EIU (2018). *The worldwide educating for the future index 2018: building tomorrow's global citizens*. Retrieved from <https://yidanprize.org/what-is-the-worldwide-educating-for-the-future-index/>