

主題論文

課程研究

5卷2期 2010年9月 頁1-25

臺灣國民核心素養與中小學課程發展之關係

陳伯璋

摘要

本研究旨在針對18歲以下國民，進行全方位的國民核心素養之研究，並建構與臺灣中小學課程發展之關係。根據理論探究，乃歸納三維立論依據，分別是「全球化與在地化」、「學校內與學校外的環境變遷」、「過去、現在與未來社會」等面向探討臺灣國民核心能力素養之關鍵指標。透過課程綱要的課程目標，界定其架構與內涵，以供教育人員據此進行課程規劃、設計、實施與評量，並且確定學習者的達成程度；特別是國民教育核心素養的課程目標，必須與學習領域的課程內容、教學運作與實施通則、學習評量等進行緊密連結。此外，本研究亦分析國家教育研究院K-12中小學課程發展之基礎研究，提出此一浩大工程的研究，以國家教育核心素養為重心的課程發展機制永遠發展的可能性和必要性。

關鍵詞：中小學課程設計、核心素養、課程發展

Journal of Curriculum Studies

Sep., 2010, Vol. 5 No. 2, pp. 1-25

The Relation between the Core Competences and Elementary and Secondary School Curriculum Development in Taiwan

Po-Chang Chen

Abstract

The study researched into the full spectrum of the core competences of Taiwan nationals under age of 18 and established the relation between the core competences and elementary and secondary school curriculum development. By theory inquiry, the study explored the key indicators of the core competences from three dimensions, “globalization and localization,” “environment change within and outside the schools,” and “past, present, and future society.” Based on the goals of the curriculum guideline, the study defined the structure and content of the core competences for educators. Thus, they can do curriculum planning and design evaluation to make sure the learning effect. The curriculum goals of the core competences especially, must link closely with course content, general principle of teaching practice, and leaning evaluation of the learning area. Besides, an analysis about the fundamental researches on K-12 curriculum development undertaken the National Academy of Educational Research which are based on key competences are suggested as necessary mechanism in curriculum development of Taiwan.

Keywords: K-12 curriculum design, key competence, curriculum development

壹、緒論

一、研究背景與目的

臺灣自1987年解嚴之後，急遽邁向多元開放。1990年代以後的臺灣社會環境變遷，如知識經濟、網際網路興起、終身學習社會、全球化所帶來的衝擊，導致學校內、外環境的急劇變化，更使得教育不得不應變，追求教育卓越化、提升競爭力及因應知識社會終身學習的需求。因此，臺灣教育改革乃時勢所趨，其所揭櫫的方向乃大環境變遷之必然。

臺灣教育改革的外在因素大致包括：一方面，政治解嚴後，社會文化獲得解放，新的社會強調市民社會的參與，種種改革的要求風起雲湧；另一方面，經濟變遷下進入了後工業社會或後福特文化，知識經濟與全球化對市場自由的需求，導致教育改革十分強調民營化、鬆綁、績效責任及卓越等價值。

至於臺灣教育改革的內在因素，大致起因於長期的升學主義。特別是，臺灣教育環境在傳統考試競爭下，學校教學無法正常化、學生學習不快樂、整體教育的生命力與創造力無法釋放、學生的多元潛能不受重視、全人發展與適性教育等理想皆無法落實，影響臺灣的國民素質甚劇。10年教改，一路走來卻也產生許多現實上的問題，以影響學生主體較深遠的國民中小學九年一貫課程改革為例，面臨以下三個問題：第一是改革理想受肯定但離實踐仍有一段差距；第二是宣導成效受到限制；第三則是配套措施仍顯不足。因此，如何進行教育改革與課程革新之基礎研究，乃有助於下一波課程實施的改進。

國民核心素養之研究，實為國家重要基礎建設之一環，就臺灣社會整體文化而言，過去的臺灣社會太過於重視實用價值，而輕視理論價值。臺灣社會重實用的文化特性導致的結果，就是臺灣的國民普遍缺乏批判反省、後設思考能力、創造力、想像力、熱情與追尋意義的需求等。著眼於教育的核心目的是「為將來預作準備」，倘若未來臺灣教育的方式，不能跳脫重實用的文化特性，放棄只重視專業教育與考試主義的思維方式，則培養臺灣社會的國民實現人生理想所必需之基本能力與核心素養的機會將受到不利影響。

本研究從教育理論及教育實徵的角度進行國民核心素養之研究。透過瞭解臺灣

的國民在社會、文化與歷史脈絡下，需要具備哪些基本能力與核心素養，以便培育出具有批判反省、後設思考能力、創造力、想像力、熱情，與懂得追尋意義等特質的國民，並可進一步回饋到臺灣社會的文化改造運動。本研究旨在針對18歲以下的國民進行全方位的國民核心素養之研究，根據三個理論思維向度，探究全球化與在地化、學校內與學校外的環境變遷、過去、現在與未來社會所需要的全方位之國民核心能力素養。此外，本研究亦分析以國家教育研究院所進行下一波K-12課程發展來說明國民核心素養的重要性，希望開啟未來課程發展的契機。

二、重要名詞釋義

（一）國民核心素養

經濟合作發展組織（Organization for Economic Co-operation and Development, OECD）藉由基本能力（key competence）之大規模研究，於1998~2002年進行之大規模研究計畫，稱之為Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations（簡稱DeSeCo），嘗試凝聚多數歐盟國家之共同理念，形成面對二十世紀各項挑戰的行動準則，並讓歐盟各國體認到個人能力培養與集體福祉之間的密切關聯，進而前瞻性地探索未來社會中，個人應該具備哪些基本知識能力與核心素養，方能夠同時促成「成功的生活」（successful life）及「健全的社會」（well-functioning society）。

根據DeSeCo Project研究者（Rychen & Salganik, 2003）的研究指出，所謂的「國民核心素養」指的是一個人特定的情境中，能成功地滿足情境中的複雜要求與挑戰，順利執行生活任務，強調個體在複雜的環境中，如何藉由自我的特質、思考、選擇及行動，來獲致成功生活或美好生活的理想結果。在OECD的支持下，DeSeCo Project的研究者提出了一個「國民核心素養」的三維理論（Rychen & Salganik, 2003: 85-104），指出「國民核心素養」所包含的三個維度為：

1. 第一類：能使用工具溝通互動（using tools interactively）
 - (1)使用語言、符號及文章溝通互動（use language, symbols and texts interactively）。
 - (2)使用知識與訊息溝通互動（use knowledge and information interactively）。
 - (3)使用科技溝通互動（use technology interactively）。

2. 第二類：能在社會異質團體運作

(functioning in socially heterogeneous groups)

(1) 與人為善 (relate well with others)。

(2) 團隊合作 (co-operate, work in teams)。

(3) 處理及解決衝突 (manage and resolve conflicts)。

3. 第三類：能自主行動 (acting autonomously)

(1) 在複雜的大環境中行動與決策 (act within the big picture)。

(2) 規劃及執行生活計畫與個人方案 (form and conduct life plans and personal projects)。

(3) 主張及維護個人權力、利益與需求 (defend and assert rights, interests, limits and needs)。

OECD透過DeSeCo的機制，由歐洲經濟合作組織的許多歐盟國家成員的學者探討國民核心素養與基本能力，提出國民核心素養與基本能力的一個整體模式 (a holistic model)，歸納出合乎未來生活挑戰的國民核心素養，以作為建設一個「成功的生活」或「健全的社會」所需要之基本要件 (Rychen & Salganik, 2003)。

本研究所指稱的「國民」是指18歲以下的國民。「國民核心素養」是指一般臺灣人民於18歲完成中等教育時，能在臺灣的社會文化脈絡中，成功地回應情境中的要求與挑戰，順利完成生活任務，獲致美好的理想結果之所應具備的素養。

(二) 全方位

本研究試圖從外國 (美、英、澳、紐、法、德、歐盟) 的文獻中，參考外國經驗，探索臺灣國民可能需要的核心素養；同時參酌專家意見及研究文獻共同形成之臺灣本土所需的國民核心素養之研究架構，最後透過問卷調查蒐集各界之意見，建構臺灣國民核心素養之內容。本研究乃著眼於因應全球化與在地化、學校內與學校外的環境變遷、過去、現在與未來社會所需要的全方位之國民核心能力素養。

貳、臺灣國民中小學基本能力之分析

一、臺灣國民中小學基本能力背景脈絡

近年來社會各界對學校教育改革的期許殷切，紛紛對當前的學校課程提出批判與建議，不僅教育部積極進行課程綱要的修訂，民間教育改革團體也透過如森林小

學、種子學苑等教育實驗的方式進行課程改革，教育專業團體更對課程改革提出如統整課程、潛在課程與課程領導等課程理論基礎。這些全民的努力與期待，可由前行政院教育改革審議委員會（1996）總諮議報告書，有關促進中小學教育鬆綁、帶好每位學生、改革課程與教學、提早學習英語、協助學生具有基本學力等建議中看出改革方向，所以此次教育改革，必須進行新觀念的課程改革，以回應社會的期待（陳伯璋，1999a）。

臺灣國民中小學九年一貫課程綱要（教育部，2003）在課程目標與學習領域上的規劃，力求國中、小學九年的學習一貫連續與內容的統整，在教學時間、節數、教材選用與課程範圍上則賦予學校更多的彈性自主空間（陳伯璋，1999a），在基本能力、學校課程審查與規劃組織、課程報備制度，更是臺灣過去課程修訂所沒有的課程革新（陳伯璋，1999b）。特別是國民教育階段課程綱要，提供學校及教師更多彈性自主空間（蔡清田，2002），呼應「以生活為中心進行課程規劃，掌握理想的教育目標，訂定課程綱要取代課程標準，強化課程的銜接與統整，減少學科數目和上課時數」的理念（行政院教育改革審議委員會，1996）。特別是其基本理念指出：

（一）人本情懷方面：包括自我瞭解與自尊、尊重與欣賞他人及文化等。

（二）統整能力方面：包括理性與感性之調和、知與行合一，人文與科技整合等。

（三）民主素養方面：包括自我表達、獨立思考、與人溝通、包容異己、團隊合作、社會服務、負責守法等。

（四）鄉土與國際意識方面：包括鄉土情、愛國心、世界觀等，涵蓋文化與生態。

（五）終身學習方面：包括主動探究、解決問題、資訊與世界語言之運用等。

上述基本理念，符合「教育鬆綁、帶好每位學生、暢通升學管道、提升教育品質、建立終身學習社會」的理念（行政院教育改革審議委員會，1996）。特別是我國國民中小學九年一貫課程其課程目標在於培養國民中小學生具備十項基本能力。這十項基本能力分別為：瞭解自我與發展潛能；欣賞、表現與創新；生涯規劃與終身學習；表達、溝通與分享；尊重、關懷與團隊合作；文化學習與國際理解；規劃、組織與實踐；運用科技與資訊；主動探索與研究；獨立思考與解決問題。我國國民中小學九年一貫課程在於培養國民中小學生具備十項基本能力，這是一種能力導向的教育，培養帶得走的能力而不是背不動的書包（林清江，1998）。目前臺灣

修訂綜合高中必修課程，以培養學生認識自己、發展潛能與終身學習的能力，進而尊重與關懷本國與世界不同族群文化，主動探索學習，運用科技與資訊及有效解決問題的基本能力，此等基本能力亦是學生做進一步學術或專門學程之專門學習所需，和國民中小學九年一貫課程十項基本能力相互呼應。

二、十大基本能力之內容

以往「課程標準」所列目標均較籠統、抽象，未能顯示學生應習得的知識和具備的能力，國民中小學九年一貫課程依據教育目標，擬訂十項基本能力，並依此擬訂學力指標，作為課程發展的基礎。國民中小學九年一貫課程，最明顯的變革之一，是建立國民教育九年一貫的課程目標，將過去傳統國民中小學分別列舉的學校教育目標，統整為國民教育學校教育目標，引導學生致力達成基本能力。

進行學校課程發展，一定要透過研究分析學生的背景資料，如學生年齡、社經背景、先備知識、性向、能力、動機、價值觀念及需要等，作為課程目標的來源之一以及規劃方案之參考。

基本能力是一系列目標的組合，皆由學生行為的改變，作為學校課程目標的具體教育指標，如同美國課程學者Tyler在「八年研究」(The Eight Year Study)中，設計「可欲改變的學生一般行為組型」之具體目標，協助課程設計人員敘寫具體的課程目標，進一步再加以細部設計教材內容與學生的「學習經驗」，以達成一套預期的學生學習結果。這些基本能力都是學生在七大學習領域所必須學習的。甚至七大學習領域將此十項基本能力轉化為能力指標，是進行課程設計的重要參照指標。

所謂基本能力是基於社會變遷及未來生活需求所做的評估，雖有理想色彩，但基本能力較以往教育目標具體，亦需在各學習領域中轉化為「能力指標」，一方面既可為課程設計之依據與學習成效評估，進而實施補救或充實教學。另一方面也是學校必須達成的基本目標或最低標準，此不僅為各學科內容編輯的基準，同時更可以此發展為學力測驗，替代入學考試，或是作為評估學校「績效責任」的尺度(陳伯璋，1999b)。然而，如何在七大學習領域當中，透過學習單元的精心設計，將學習內容轉化為具有連貫與統整的組合，反映能力指標，引導學生獲得基本能力，將是一項具有挑戰性的艱鉅任務。

三、問題與啟示

就上述十項基本能力的內容而言，雖有其重要性及針對性，然其理論基礎為

何？又此「能力」典範與「知識」本位有何差異？都成為大家討論的焦點。

學者批判九年一貫課程是以十項基本能力來界定，似乎偏於狹隘的「實用能力」，有必要再將「實用能力」導向的層面加寬（蘇永明，2000：13），並增加「學科知識」為導向、以學生興趣或以「人」為導向（Ross, 2000）。這似乎誤解基本能力是相對於知識的「實用能力」，國民中小學九年一貫課程改革強調的基本能力並非相對於知識，更非反知識，知識與能力是一體的兩面，能力是奠定在知識基礎之上，並特別強調知識與能力的結合以及知識的應用，也就是「學以致用」，這就是林清江先生所言的「培養帶得走的能力而不是背不動的書包」，也不是死讀書、讀死書的「應試教育」或「應試教學」。

教育改革的挫折，在於社會觀念與社會價值取向並未同步跟著調整！換言之，如果教改已經邁入多元文化、五育並重等理念上的實踐，社會主流觀念若依舊還停留在升學競爭、課外補習等原初階段，怎麼不會造成扭曲？問題也同步出在這裡，教改只能著重於教育體制本身的變革，並不能負擔社會觀念調整，畢竟後者的工程更大。因而教改要減少阻力，本來就該努力讓社會能夠逐步消化這種必要變革。改革除了體制的改進外，最後必須面對的終究還是社會觀念和社會價值的問題。枝節的改革容易，但要觸及根本的社會觀念與社會價值，就不是那麼容易了。10年教改，一路走來卻也產生許多現實上的問題，以影響學生主體較深遠的國民中小學九年一貫課程改革的問題是改革理想受肯定，但離實踐仍有一段差距，宣導成效受限制，配套措施仍顯不足，仍存在許多理念上的誤解與惡用。教育改革帶來了各種正負面效應，但是許多人卻倒果為因認為是教育改革惹的禍。試想：九年一貫所強調的是「學生帶的走的能力，而非背不動的書包」。上述情景怎是教育改革的原意呢？許多願意改革的教師自我增能，恢復其專業能力自編教材，甚至讓學生參與建構知識來開展能力，根本不會有書包過重的問題。

以九年一貫課程改革推動當時的時空背景來看，理念是崇高的，方向是大致正確的，可惜規劃與實施過程缺乏完整配套措施，導致「欲速則不達」。有必要好好檢討當前的課程改革政策，簡化不必要的複雜程序，透過課程教學研究建立豐富且多元發展方向的交流溝通管道與資訊，建立政府教改推動的架構，長期的計畫以及短期執行計畫來改進現階段教育體制所產生的課程教學品質，對臺灣的學校教育品質之提升將有立即的效應。回顧臺灣近10年來教育改革問題，皆因未獲社會普遍共識，而產生諸多流弊，耗費不少寶貴的時間與資源，卻無法得到預期效益（顧忠華，2005）。過去，教育部從事九年一貫課程改革與高中職課程改革時，並未預先

從事以「能力」為本的基礎研究，作為制定學校教育目標之依據。因此，若能從教育專業面向深入追究「基本能力」的本質，採取慎重的基礎性、全方位研究途徑，以建立較為堅實的理論論述，或可提出一套理論架構，作為定義與選擇基本能力的參照依據，這樣不僅可供制定國民應具備何種核心素養之政策規劃或執行上之評量及指標建立，更可提供政府制定教育改革政策之評估參考。

因此，針對全方位的國民核心素養進行研究，應該能隨全球化的潮流與本土化趨勢的影響而合乎學生置身所處的當代社會的需求，這種品質也是指學生接受學校教育之後，能有效地因應學校內、外的生活環境與社會變遷的功能，這種素養品質可能包括過去、現在與未來社會生活所共同一致需要的知能品質。換言之，這種素養品質也可能會隨著時代的社會變遷而有不同的強調內容，但是此種素養應該是可以遷移的，可以將某一情境之下的知識理解、實踐能力與情意態度，遷移類化到另一個不同的情境，例如：從國小生活連貫到中學生活，或是從學校生活類化遷移到校外的家庭生活與社會生活，而且與個人成就感的滿足及社會永續發展之間的密切關聯，這不僅是個人在學校、職場求知求進步的關鍵，也是終身學習、社會有效運作、國家提升競爭力的重要因素。簡而言之，全方位之國民核心能力素養，應該要能因應全球化與在地化、配合學校內與學校外的生活環境變遷、滿足過去、現在與未來社會的需要。

參、臺灣國民核心素養之建構

一、立論之基礎

(一) 未來學

1995年，臺灣已是可見的高齡化社會，「美好過去」和「維持不變」的社會發展意象會蔚為一股力量，而健康問題將是生活品質要求中的主要影響因素。臺灣社會同時呈現的景況還有家戶單位組成型態的多樣化改變，例如：單親家庭、隔代教養、同性婚姻家庭、科技輔助建立的家庭，而使得未來社會發展的特色與利基改變。此外，全球化高度人口流動也是現在及未來的特徵，對於來自多元文化的生活方式、生產及工作型態、教育與資訊等的互動，將深至影響文化創意的催生角色。文化的交通透過數位資訊網絡上的思想與知識交流，在未來的時空將呈現高度互動的情勢。

1. 未來的社會發展

傳播科技和資本主義是驅使全球化的重要影響因素。政治與經濟體系運作，使得市場邏輯、資源開發、資訊科技使用和生態保護等各種潮流橫越國與國、地與地之界限，將各地民眾引導至世界一體的狀態（引自陳雪雲，1999：17）。隨著國際資本主義的發展，跨國公司將資本、人力、商品和資送到世界各地，造成文化全球化現象。同時資本主義作業方式也影響新的生產方式和產業結構，其中知識的開發和有計畫的職場學習是產業界最重要的變革（陳雪雲，1999：18），由於電腦科技的突飛猛進，知識的生產與傳布全然改觀，電腦可說是現今新知識工具、傳統的思維及工作模式隨之改變。電腦科技的技術掌握，將影響一個人對知識與資訊的獲取能力與掌握程度（吳璟，2004：76）。

在日常生活世界中，媒介文化的擴散，民眾認識陌生文化的機會增加，多元的新興人文議題也隨之產生，全球化與在地化的衝突與交融，使得國家和族群認同的追求、新社會運動（例如，婦女運動、同志運動、環境生態運動……）、商品文化蓬勃發展，人文的、科技的、生態的議題，受到不斷地反省、質疑與批判。透過精緻的媒介科技，全球各地的民眾對於接觸他人的經驗、價值觀和文化顯得相當容易，同時其想像空間也由固定轉化流動，由實境轉化為虛擬。全球同步流行的文化趨勢也化約了族群、性別和世代等區別，形塑出品味相同的群眾（陳雪雲，1999：19-20）。

2. 未來的教育

Toffler認為未來的教育型態是一種「流動教育」（mobile education），學生將不再以教室為唯一的學習環境，而是到學校之外的各種社會場所中學習；學生面對數位教師，沒有固定的學習夥伴、沒有固定的教材，而是接受來自各方的教導（引自吳璟，2004：77）。

因應資訊科技融入教學的應用，使學生能具備運用資料的能力，Toffler認為教育模式將會出現「電腦書包」、「遠距實驗室」、「高互動性教室」、「隨意教室」、「同步相連教室」等發展。學生可以方便攜帶具有無線傳輸功能的學習專用的輕型電腦；透過各種通訊技術的支援，教師和學生可以在教室中進行高互動性活動；也可在任何時間或地點，與非特定對象形成虛擬教室進行討論；學生可藉由網路科技遙控遠端的實驗儀器與設備，進行一般教室中不易實施之學習活動；透過網路將不同學校或地區、或國家的學生可在同一時間進行互動學習（引自吳璟，2004：77-78）。

Toffler認為學校課程不但只是提供已知的事實，還要納入未知的及可能者加以教授。同時，新時代的新議題，諸如財富分配不均、恐怖主義、生態失衡等都應納入課程教學的議題，使學生的學習與未來的生活連結。發揮想像力解決問題、培養思考及判斷能力對學生都很重要；喚起學生的未來意識，學生學習預估變異的方向及未來的假設，教師可以讓學生閱讀科幻小說、嘗試讓學生寫作有關未來的題目、學習數學機率與預測技巧都是不錯的課程與教學（引自吳璟，2004：78-79）。

Toffler認為新世紀裡，教育必須跨越學校教育，延伸至終身的學習，活到老、學到老未來學習型社會最明顯的需求。應培育學生的自我學習能力，才能適應變動如此快速的社會生活（引自吳璟，2004：79）。

（二）社會建構論與知識社會學

所謂的「社會」是通過思想、信念、知識等主觀過程透過外在化而建構出來的，社會實體在表面上是一種客觀的實在，但除了由行動者及其角色構成的客觀內容外，還包含有信仰體系加以合法化的各種制度等主觀過程。由此而言，習俗、規範、權力、知識和科學都有其社會學起源，都是社會建構而成的（蘇國勳，2002：6）；而且不僅是社會實在，自然界實在同樣也是社會建構出來的（引自蘇國勳，2002：7），此為社會建構論之主張。

社會建構論借鏡維根斯坦（Wittgenstein）對語言遊戲和生活形式的分析，在理論上導入知識社會學的研究。維根斯坦將意義和意向與社會活動連結起來，語言與社會生活關係加以組織起來，鑲嵌在共享的語言和文化的關係之中，從而將行動納入有意義的模式，進而也就成為行動與意向能夠表示意義的社會情境脈絡（蘇國勳，2002：13-14）。知識社會學分析知識與存在的關係，並追溯這種關係在人類思想發展中所具有的表現形式。證實了認識過程、思想的出現與結果受到各種存在因素的影響，而且這些因素不但對具體的知識內容產生影響，也滲入到思想的形式與內容之中。即是構成理論的因素產生於構成個人思想的某一集體的集體目的，思想和觀念是一個群體的集體歷史經驗。因此，我們想要理解對世界的認識是通過許多不同的方向而達到的，必須尋找產生於經驗的不同期望、目的和衝動中發現。社會過程滲透思想視野的本質，每個時代有其全新的看法和其特殊的觀點，因此每個時代均以新的視角來看待同一事物。不同視角之所以特殊，不僅在於它們以不同的視野和整個現實的不同部分為前提，而且還在於不同視角的洞察興趣和洞察力是受制於它們所產生並與之相關聯的社會狀況（黎鳴、李書崇譯，2000：269-276，289）。

在實踐上，俗民方法論（ethnomethodology）¹提供引導社會建構論對具體問題的分析，此方法論強調意義的建構與賦予是一個多面向的功能，同時涉及到對事件、客體及問題的界定以及當時的情境，必須對於行動者如何在特定的情境中與對象互動，以及何以如此做出說明，才能瞭解日常生活及其社會問題（蘇國勳，2002：13-14）。俗民方法論的焦點在對社會成員用來理解事實的方法進行研究，觀察人們在處理日常生活的活動如何決定事實確證與否的構織行動（organising action）的基礎。同時，這些行動必須處於並透過特定的條件才能被實現，行動必須依循其所置身的特定情況而被模塑成形，這些特定的情況是完成行動所需要的素材。因此，要瞭解行動的構織，必須瞭解行動者如何建構出行動的進行過程，而且在此過程中，所考量到行動實際運作之際所身處的條件，以及所置身的情況（林秀麗、林庭瑤、洪惠芬譯，1999：196-200）。

社會建構主張知識、信念、態度都是社會建構而成，社會是一個動態的存在，理解事物的活動必須置於情境脈絡中才能有（暫時性）正確的認識。

（三）人本主義

人本主義受到存在主義、現象學和新精神分析學派的影響發展，強調人的存在價值，重視自由選擇、責任、知覺經驗及主觀意義；人本主義相信人性本善，且生而具有積極導向和自我實現的潛能，只要後天的學習環境良好，個體即自然成長。人是自我導向學習的，因此教育應重視學生主觀性感受，教師的任務在協助學生學習他有興趣且自認為有意義的學習，學校應以情意教育為主，知識教育為輔，教育的目的在幫助學生發揮潛能，發展自我成為全人。全人教育提升教育的目標，不但在於建立學生的積極自我概念，重視積極的人際關係發展及真誠的人際溝通，強調人性尊嚴與價值，重視情感與思考勝於知識的學習，注重學生情感的發展，以及態度、品德、價值觀念等培養，教學活動必須兼顧學生知、情、意三方面的需求。

對教師而言，人文主義對素養教育²的啟示在教學生做人，做一個有理想、有道德、有文化、有紀律、會動腦、會實踐的人；學生透過各種教育活動，要學會學習、學會生存、學會做事、學會創造、學會與人相處的人。學生是完整的個體，其素養包含有思想道德、科學文化、生理、心理等基本素質。良好的心理素養教育在發展學生的心理潛能，促進學生的能力發展，啟發好奇心、求知欲和探索創新精

¹ 蘇國勳譯為「常人方法學」，臺灣譯詞多為「俗民方法論」，本文採取後者。

² 趙潔所稱之「素質教育」意同臺灣所謂之「素養教育」，本文採取後者。

神，協助學生形成完善人格，學會認識和接納自己、學會人際交往、認識學習的價值，形成正確的學習動機及學會學習，才能適應未來社會的競爭與挑戰。人文主義亦鼓勵學生自發地積極探索問題及其解決方法，從中發展學生的獨立性、自主性與創造性，反映出教育追求的理想是培育出統合人文精神、科學素養和創新能力的現代人（趙潔，2003：58-61）。

（四）多元學習－學校外的教育

Illich在《非學校化社會》（*Deschooling society*）一書中強烈地抨擊現代學校制度，深入地剖析學校壟斷教育和社會的學校化現象（吳康寧譯，1994）。這對於長久以來，學校成為教育的主要場所，將之習以為常、視為理所當然的我們，不只當頭棒喝！學校乃是國家體制和政策下的產物，它的合法性無法挑戰，但它的合理性卻值得深思！

學校使得弱勢者無法通過義務教育而取得社會平等，反而讓他們喪失學習的勇氣和能力；當學校的教育失敗時，則被認為教育是一難以達成的理想事業。

教育工作者將套裝式教學（*packaging instruction*）與文憑結合，學校對教育的壟斷地位，學歷成為授予典禮的儀式，唯有能完全依照認可的社會控制而學習的人，才有資格通過。學校保證能夠提供依學業成績對個人的評價，卻無法提供公平的社會機會。學校看似向所有人平等開放，實際上，只對那些不斷求取更高文憑者開放。學校教育的潛在課程更是加劇特權者和弱勢者的差距，特權者得享有恩賜，弱勢者得到偏見和不公。潛在課程也起著儀式化作用，這種儀式將每個人導向以成長為取向的消費社會（吳康寧譯，1994：47）。制度化的常識告訴我們：「學」是「教」的結果，所以人們需要在學校中學習。我們卻可以發現大部分的學習都不是在學校裡完成，學生大部分的學習是自己進行而得到的。學校也為教師工作創造了龐大的市場，教師自認為能教導學生通過儀式、教化學生人格、幫助學生做決定，但是當孩子們告訴成人從某某老師學到什麼時，成人又會為其感到煩憂。學校不管其學生從老師那裡學到什麼，卻不斷地告訴人們一項訊息：「應該去上學、應不斷地接受更多的學校教育」，而且「透過學校教育，窮人才能獲得救贖」（吳康寧譯，1994：42）。學校將人成長與學習的天生自然，塑造成對學校教育的需求，諷刺的是，學校教育和教師試圖在學習方面幫助弱勢者，顯然是不成功的。

吾人可借鏡Illich對學校教育制度的觀察，擴展過去對教育發生場所定位於學校之議。儘管利用學校制度可以讓學習者在短時間內可能學習獲得大量的知識與技能，但是學校作為一種教育體系亦有其局限，因此學校之外的學習仍然具有相當的

重要性，可作為另一學習之取徑。

所有研究都會面臨時代變遷的影響，特別是教育學門，因為教育的對象乃是國家未來的主人翁，因此，未來學作為探討國民核心素養的立論有其必要。無論是高齡化、少子化的趨勢，或是資訊網絡的突飛猛進，確實都有教育實施的考量。而社會建構論及知識社會學提醒吾人審視知識生產的社會脈絡之可能及其造成之限制，對事物、活動、價值和信念，必須置於情境脈絡重新理解才能有較確切的認識。時代變化所營造出的知識研究氛圍與教育發展方向，正可呼應未來學所提供的素養研究背景。一方面取法未來，本研究一方面又自人本主義傳統獲益，國民素養之界定仍必須回到人學而知之的自我實現潛能之本質。自我概念、人際關係發展、人性價值、情感與品德等都是學習者必須在知識之外，兼顧的情意需求。人文主義反映出的教育理想是培育具有自主性、創造力、統合人文與科學素養的現代人。

無論如何，核心素養必須透過教育的傳遞實現於國民身上。過去以學校作為主要的教育環境，在於提供國民一教學水準整齊之機構，但學校體制亦可能成為壟斷教育和社會的學校化現象。因此擴展學校外的學習情境，可彌補學校教育之不足，提供國民多元學習之可能。

本研究根據上述理論探究，乃歸納為三維立論依據，以下就「全球化與在地化」、「學校內與學校外的環境變遷」、「過去、現在與未來社會」等面向提出結論：

1. 全球化與在地化

「國民核心素養」應具國際觀，需併入其他國家的相關研究成果對關鍵能力或核心素養之界定，此乃因應全球化之趨勢，但應立足本土化，適合臺灣社會文化需求與國情。本研究所提出「使用科技資訊」、「學習如何學習」、「多元包容」及「國際理解」等素養即立基於宏觀世界的鉅型脈絡之上，而「獨立思考」、「為自己發聲」、「瞭解自己」等素養則是針對臺灣國民較為缺乏但有迫切需要之要求。

2. 學校內與學校外的環境變遷

國民核心素養作為國民達致「成功、美好的生活」目標所應具備之要件，必須在國民教育階段可以培養完成，亦即應能於18歲以下的國民教育過程中培育，且應考慮其在教育各階段傳授的接續性。並且，國民核心素養建立後必須具有共識性，應有具體的內容。本研究提出的二十項素養皆宜於前述教育階段中培育，經問卷調查普遍獲得受訪者的共識，並進一步界定其具體內涵。其於教育各階段培育的接續性將於建議中提出，以供相關教育政策制定之參考。

3. 過去、現在與未來社會

核心素養應是可承先啟後，可以承繼傳統，放眼未來。在空間面向應能廣及個人得以在不同地方亦能安處之素養，而在時間面向應瞭解生存意義及掌握未來論之。本研究提出二十項之素養其內涵同時含括空間及時間的需求，若勉其分列，則「團隊合作」、「處理衝突」、「多元包容」、「國際理解」、「社會參與與責任」、「尊重與關懷」、「為自己發聲」可歸屬前者；「閱讀理解」、「溝通表達」、「使用科技資訊」、「學習如何學習」、「審美能力」、「數的概念與應用」、「反省能力」、「問題解決」、「獨立思考」、「主動探索與研究」、「組織與規劃能力」、「瞭解自我」屬後者。

二、核心素養內涵

本研究完成文獻分析後，進行臺灣專家座談會廣徵學者專家的意見。最後綜合理論及學者意見，提出臺灣國民核心素養的理論架構。同時就先前臺灣九年一貫課程的十大基本能力加以印證比較，以作為發展國民核心素養的參考。茲先表列十大基本能力與各國核心素養如下：

（一）臺灣國民十大基本能力與各國核心素養比較

茲將各國關於核心素養的教育主張與臺灣的十大基本能力比較如表1所示。

（二）臺灣國民核心素養之架構與內涵

綜合各國核心素養之教育主張及臺灣專家之建議，本研究提出臺灣發展未來國民核心素養之基本架構如表2所示。

其次，本研究再以實證性探討過程經由問卷調查的實施，從888位研究樣本意見中發現：國民普遍肯定核心素養的重要性，二十項素養中除「審美能力」及「數的概念與應用」兩項外，有十八項被認定優於「重要」。前三項最重要之核心素養分別為：「尊重與關懷」、「反省能力」及「溝通表達」等三項，分屬於DeSeCo Project所提出「國民核心素養」的三維度理論分類中的第二類、第三類及第一類。

再深入分析不同背景變項於國民核心素養意見的差異情形，發現女性比男性更肯定國民核心素養的重要性；而不同年齡、不同教育程度及不同職業對核心素養重要性的看法並無顯著差異；但不同身分別的受試者中，教師和家長肯定「為自己發聲」重要性的分數，顯著高於教育行政人員；此外，擁有不同子女數者中，以擁有二名子女者肯定「數的概念與應用」重要性的分數，明顯高於無子女者。

綜上所述，國人普遍肯定本研究所提出的十八項國民核心素養的重要性，且不

表1 各國核心素養比較

國別／類別	能使用工具 溝通互動	能在社會異質團體運作	能自主行動
臺灣	(1) 溝通、表達和分享 (2) 欣賞、表現、審美及創新 (3) 運用科技與資訊	(1) 尊重關懷與團隊合作 (2) 文化學習與國際理解	(1) 瞭解自我與發展潛能 (2) 主動探索和研究 (3) 獨立思考與解決問題 (4) 規劃、組織與執行 (5) 生涯規劃與終身學習
DeSeCo 歐盟	能使用工具溝通互動 (1) 使用語言、符號及文章溝通互動 (2) 使用知識與訊息溝通互動 (3) 使用科技溝通互動	能在社會異質團體運作 (1) 與人為善 (2) 團隊合作 (3) 處理與解決衝突	能自主行動 (1) 在複雜的大環境中行動與決策 (2) 規劃及執行生活計畫與個人方案 (3) 主張及維護個人權力、利益與需求
英國	(1) 有效的溝通，運用數學 (2) 運用科技與資訊 (3) 熟悉現代語言	(1) 個人與人際技巧 (2) 與他人合作	(1) 解決問題 (2) 處理變化 (3) 學習與自我的提升
澳洲	培養創造科技的能力，尤其是訊息和通信的技術	(1) 培養自信樂觀的生活態度，使其滲透於潛在生活、家庭社區及工作生活內 (2) 賦予道德判斷和社會正義倫理的觀念，以培養理解世界及對自己行為負責的能力 (3) 成為積極理解欣賞澳洲政體與市政的公民 (4) 理解工作環境與技能 (5) 理解且關心自然環境的管理工作、生態維持與發展，並擁有相關之知識、技能和態度	(1) 具備解決問題和交流資訊並且組織計畫活動的能力 (2) 建立並保持健康的生活模式，具備創意並滿意地善用休閒時間之相關知識技能與態度

表1 各國核心素養比較（續）

國別／類別	能使用工具 溝通互動	能在社會異質團體運作	能自主行動
紐西蘭	思考 (1) 創造性思考 (2) 使用認知或是後設認知的策略		
	互動地使用工具 (1) 語言、識字和算數能力 (2) 符號 (3) 知識 (4) 科技	運作於社會團體中 (1) 和他人相處良好 (2) 合作 (3) 處理和解決衝突 (4) 聲明、保護權利和責任 (5) 支持、實現責任和貢獻 (6) 激發團體共同達到特定的成果	自主地活動 (1) 根據自己的興趣、限制和需求，以自我定位和行動 (2) 形成或指導生活和個人的計畫 (3) 在大的脈絡及圖像中行動
法國	(1) 掌握法語 (2) 掌握數學基本知識 (3) 至少會運用一門外語 (4) 掌握資訊與通訊的常規技術	具備自由行使公民責任的人文與科學文化	
德國	專業能力 (1) 有關工作及跨越不同職業領域的知識 (2) 辨析關係的能力 (3) 衝突管理 (4) 解決問題 (5) 外語的掌握 (6) 媒體素養 (7) 終生學習的意願與能力	社會能力 (1) 團隊合作的能力 (2) 交往溝通的能力 (3) 領導能力	自主能力 (1) 責任感 (2) 勇於進取 (3) 自我控制 (4) 決策能力 (5) 抗壓性 (6) 創造力 (7) 批判性判斷 (8) 獨立行動的能力

偏於DeSeCo三維度理論中的某一類素養。再者，不同背景變項的人員，意見也相當一致，差異情形極少，可見大家對國民核心素養具有高度共識。

進一步探討原有問卷研擬的二十項國民核心素養中，未獲顯著重要性肯定的

表2 臺灣國民核心素養之基本架構

DeSeCo核心素養的三維層面	臺灣的國民核心素養
能使用工具溝通互動	閱讀理解 溝通表達 使用科技資訊 學習如何學習 審美能力 數的概念與應用
能在社會異質團體運作	團隊合作 處理衝突 多元包容 國際理解 社會參與與責任 尊重與關懷
能自主行動	反省能力 問題解決 創新思考 獨立思考 主動探索與研究 組織與規劃能力 為自己發聲 瞭解自我

兩項素養；其中「審美能力」雖然已列為臺灣國民中小學九年一貫課程的十大基本能力內涵，但在實際課程實踐過程中似乎仍長期受到忽略；至於「數的概念與應用」一直是中小學課程的重點，也是影響升學或就業的基本能力，為何未獲顯著重要性肯定？是否受到國民核心素養界定為能同時促成未來社會中「成功的生活」及「健全的社會」的影響，因此不再凸顯具有濃厚學科性質的「數的概念與應用」？或是認為該項能力已隱含在另外兩項頗受重視的「溝通表達」和「問題解決」素養中？臺灣教育實踐的哲學觀有濃厚的實用主義取向，「審美能力」與「數的概念與應用」在現實生活上實用功能難以顯現，可能因此在問卷調查的回應裡造成未獲重要性肯定之原因。此外，原有問卷研擬的二十項國民核心素養係根據焦點座談的共識，其中亦未涉及「文章或寫作能力」，似乎和「數的概念與應用」有異曲同工之處。這些都有待未來研究進一步釐清。

其次，以國人普遍肯定的十八項國民核心素養和臺灣國民中小學九年一貫課程

培養的十大基本能力，以及歐盟國家進行的DeSeCo國民核心素養研究結果做綜合比較。和臺灣十大基本能力相較之下，本研究獲重要性肯定的十八項國民核心素養並未特別提出「終生學習」，但這並不表示本研究不重視，而是十八項國民核心素養都可歸屬「終生學習」的內涵。與DeSeCo所提的國民核心素養相較之下，本研究獲得重要性肯定的十八項國民核心素養幾乎相符，且更為具體陳述，唯一有出入的似乎是欠缺DeSeCo主張的「與人為善」，不過，本研究十八項國民核心素養中的「尊重關懷」也可視為「與人為善」的內涵。茲將各項素養的內涵闡述說明如下：³

1. 能使用工具溝通互動

本素養界定為「個人能使用語言、符號、科技工具及各種訊息進行溝通互動」，其內涵包括以下六項：

(1)閱讀理解：經由閱讀的過程，能夠有效地理解文本中的訊息。

(2)溝通表達：透過口語或肢體的動作或其他工具，正確地傳遞或接收訊息，能準確地理解他人的思想，並將自己的想法表達清楚，進而能夠維持關係與達成共識。

(3)使用科技資訊：能瞭解且適當地應用科技與資訊，以協助達成工作目標。

(4)學習如何學習：知道如何學習。

(5)審美能力：對美的事物鑑別、評價與欣賞的能力；不只是感受到美、辨別美與醜，而是對美能加以理解與分析、評價。

(6)數的概念與應用：理解數的概念，並應用日常生活，解決問題。

2. 能在社會異質團體運作

本素養界定為「個人能與他人良善相處、共同合作，以尊重、包容的態度理解多元文化，並能進一步積極關懷與參與社會。」其內涵包括以下六項：

(1)團隊合作：與他人一起行動或工作，並能協同合作，共同完成任務。

(2)處理衝突：與他人的想法或作法不同而產生衝突時，能夠控制情緒，積極化解衝突。

(3)多元包容：能尊重且友好的對待與自己不同的人、事、物，包容彼此的差異。

(4)國際理解：理解與欣賞本國及世界各地歷史文化，並深切體認世界為一整

³ 素養內容的界定同時參酌九年一貫課程十大基本能力的定義。

體的地球村，培養相互依賴、互信、互助的世界觀

(5)社會參與與責任：關心社會，參與社會運作，投入個人的意見、行動及資源，影響社會的改變與發展，將社會及其安樂視為自己的責任。

(6)尊重與關懷：欣賞自己與他人，尊重自己與異於自己的群體及文化；關懷自己、關懷他人與自然、關懷理想。

3. 能自主行動

本素養界定為「個人具有自主、反省、創造與解決問題之能力，並能表現出決策與行動」，其內涵包括以下八項：

(1)反省能力：對自己言行舉止與情緒、思維詳加考察其對錯，並能加以檢討與改革。

(2)問題解決：能夠合理且有效地處理事件，解決問題，而獲致良好的結果。

(3)創新思考：突破個人的思維，提出不同於現存形式的任何新思想、行為或事業，在活動的過程中所具有的開創新意的表現。

(4)獨立思考：解決問題者本身獨自去做推理及解決問題的歷程。

(5)主動探索與研究：主動是一種關懷和參與的意願和精神；探索是好奇心與敏感度的表現；研究則是運用嚴謹的分析、推理與歸納等科學方法，探究問題，以發現新的事實、理論或法則。

(6)組織與規劃能力：個體在面對各個問題情境時，要能運用以往組織的知識來分析問題的性質，以規劃解決問題的計畫，在擬訂計畫時要能考慮實施計畫的各個步驟的可行性。

(7)為自己發聲：重視自己的權益，面對不合理之對待，能有效地為自己表達經驗、意見與權利，建立自己的主體地位。

(8)瞭解自我：充分瞭解自己的身體、能力、情緒、需求與個性等等，以及影響這些特質的背後因素。養成愛護自我、自省、自律的習慣，樂觀進取的態度及良好的品德，並表現個人特質，發展自己的專長。

肆、中小學課程發展之未來

一、K-12中小學課程發展之基礎性研究

臺灣以往對於中小學課程綱要及各學科領域課綱、授課時數之擬訂，較缺乏系

統性地規劃，或缺少證據導向的結論為依據，甚至在新課程實施之後，才發現職前師資培育並未配合改變，導致產生實施新課程之阻礙。另外，缺乏理論依據或研究結果佐證所擬訂的課綱遭受挑戰或質疑時，也無法提出具有說服力的理由。

有鑑於此，2008年教育部委託國家教育研究院籌備處規劃並執行「中小學課程發展之相關基礎性研究」計畫，主要目的在以系統性、整體性進行研究，建構中小學課程發展合宜機制、研擬課程總綱及各領域／學科課程綱要、發展教材原型及進行教學實驗、培訓教師教學及評量專業知能，藉以提升課程發展及課程實施品質。

該項研究計畫預計以8年為一週期，分為規劃、研發（基礎研究）、試行（教材原型、教師培訓、課程實驗）、實施與評鑑等階段執行。由該研究核心團隊，結合中小學課程研修機制成員，以及國內、外教育相關機構院校之專家學者、學校、教師與家長團體進行課程研發、試行與實施等工作。第一階段（2008.06-2010.06）2年的基礎性研究在課程發展趨勢及核心架構擬訂部分，除了分析各國近期中小學課程取向與內涵，以及探討中小學課程相關之學理基礎外，研究規劃仍有不足之處，將於第2年陸續增加課程發展機制與核心架構、課程政策之整合、幼教課程結構與品質分析三項整合型研究，同時在2010年起又加入高中及高職的課程發展研究，使K-12年級的課程發展研究更加完備。

二、K-12中小學課程綱要之核心素養研究

在課程基礎研究進行中，愈來愈多的學術界人士及教學現場的工作人員，逐漸感覺到，如何在社會變遷的需求中，從九年一貫課程的十大基本能力與「國民核心素養」的研究能進一步統整，而提出下一波課程綱要修訂的依據，已漸有共識。

更進一步論之，K-12課程綱要的規劃，將不只是各學制之間垂直或縱向的聯繫而已，而是必須考量各階段或各科目中，究係旨在培養共同能力或分殊能力？亦即，哪些是屬於所有學生應該具備的能力？而哪些可以是不同學生因應其興趣、性向與能力而可以適性學習的知能？例如，後期中等教育若納入國民教育的範圍，則原先以培育菁英、發展專長為目的課程內容，必然得強調加強基本能力、奠立終身學習的基礎，以便學生爾後銜接各類領域的學習，或有助於順利進入就業市場。然而，十二年國教政策的推動也會使得後期中等教育階段的就學率提高，以我國的情況言之，更接近全民就學的型態，使得學生的異質性增加，因此，過去培養菁英的課程，便不適合旨在培育進入高等教育的教育環境。

因此，K-12課程規劃的重要議題之一，乃是要兼顧共同能力、提供發展專長，

並能有足夠的課程彈性，使學生試探瞭解自己的興趣、性向與能力。即使在強調共同教育的學前、小學與中學階段，哪些是各階段應該具備的基本能力？哪些是屬於課程試探的適性發展，彼此間需要予以釐清！而不論是高中、高職或綜合高中的課程規劃，都不應只是從各自的進路中來思考，而是應該先體認到：每一條進路都是整個後期中等教育課程的一部分，應思考並設計有足夠的共同基礎，鼓勵學生試探，然後才是安排個別進路的專長科目，以求專精。

綜合上述，為展望未來K-12的課程規劃，則必須參考過去課程發展的經驗，從中汲取教訓以突破傳統課程規劃的局限。該研究以整合性的視野，希望綜觀K-12整個階段，不僅關照各學制階段教育之特性，亦思考其整體的教育目的與課程重點，希望建構一個前瞻的國民教育圖像；不僅是技術性地討論與調整各學制的科目與學分數，也能深入探究課程綱要及綱要內部之間的連貫，考慮其形式及內涵（如competence、或literacy、或standard、或content等取徑採用的緣由）等層面，並進行可行性探析（可能的爭論、處理途徑等）等，進而展現臺灣各級教育對各級學生在德、智、體、群、美等各方面的期望。

國民教育素養可以透過課程綱要的課程目標，界定其架構與內涵，以供教育人員據此進行課程規劃、設計、實施與評量，並且確定學習者的達成程度；特別是國民教育素養的課程目標，必須與學習領域的課程內容、教學運作與實施通則、學習評量等進行緊密連結（蔡清田，2009）。具體而言，研究以深入探討如何將國民教育素養的課程目標，轉化為更具體的年段目標，說明各學習階段應該學習的知識、能力與情意態度價值，透過課程規劃、設計、實施與評價加以實踐，以培育符合現代國民與世界公民的下一代，提升整體國民基本素養。除了強化各學習領域之間的橫向連結之外，如何將中小學一貫課程向下紮根到幼兒教育階段，並且向上銜接到高中與高職教育，培養學生兼顧國民整體素養與重視各階段學習特性的核心素養，藉由透過明確的課程理念，發展具體與豐富的課程內涵，以落實教育永續發展的願景。

因此，國家教育研究院基於下一波課綱修訂合理性及合法性的建立，又委託中正大學蔡清田教授所組織的研究團隊，針對各學習階段適當的課改理念、內涵與核心素養加以探討，並進一步分析課程設計的原則與重點和實施的評量要點，建構從學前、國小、國中、後中階段（K-12）中小學的核心內涵。相信以核心素養所建構的下一波K-12課程綱要，會重蹈避免九年一貫課程的覆轍。

伍、結語

臺灣課程改革自「九年一貫課程」實施以來，已有10年。在不斷批評及檢討聲浪中，課程政策已不再是單純的「top-down」或「bottom-up」模式。政府的介入、民間的參與，以及專業人士的投入，是一種「共治」的型態，是權力、利益與知識共建的格局。在課程治理（curriculum governance）方面，則需建立「課程與教學」輔導體系，以及發展課程實踐的夥伴協作關係。在課程研究方面，則要有課程中長期發展的基礎性研究，以提供課程決定和實踐的重要依據，不能再是短期而散漫似的研究。

在下一波課程改革的進程中，課程政策正當性的確立、課程綱要合理性的建構，以及課程實施成效的提升，都需要中長期、有系統及整體性的研究來支撐。以核心素養為基礎的中長期研究課程發展似乎已啟航了，只是船隊中的夥伴們是否能在多元而開放的氛圍中建立互信和共識，將考驗著大夥兒們的智慧，期待他不在狂風暴雨中曲行，而是眾志成城的航向有希望的新天地。

參考文獻

- 黎鳴、李書崇（譯）（2000）。K. Mannheim著。意識形態與烏托邦（Ineology and utopia: An introduction to the sociology of knowledge）。北京：商務。
- 行政院教育改革審議委員會（1996）。教育改革總諮議報告書。臺北：作者。
- 吳康寧（譯）（1994）。I. Illich著。非學校化社會（Deschooling society）。臺北市：桂冠。
- 吳璟（2004）。邁向未來的哲學思考與學校教育——Toffer觀點的啟示。中等教育，55（3），72-83。
- 林秀麗、林庭瑤、洪惠芬（譯）（1999）。E. C. Cuff, W. W. Sharrock, & D. W. Francis著。社會學理論的觀點（Perspectives in sociology）。臺北市：韋伯。
- 林清江（1998）。國民教育九年一貫課程規劃專案報告（立法院教育委員會第三屆第六會期）。臺北市：教育部。
- 教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要。臺北市：作者。
- 陳伯璋（1999a）。九年一貫新課程綱要修訂的背景及內涵。教育研究資訊，7（1），1-13。
- 陳伯璋（1999b，3月）。九年一貫課程的理論及理念分析。論文發表於中華民國教材研究發展學會與國立臺北師範學院聯合舉辦之「九年一貫課程系列」研討會。臺北市。
- 陳雪雲（1999）。邁向全球化社會的多元素養與教育。理論與政策，50，15-36。
- 趙潔（2003）。人本主義學習論對素質教育的啟示。濟寧師範專科學校學報，24（4），58-61。
- 蔡清田（2002）。學校整體課程經營。臺北市：五南。
- 蔡清田（2009）。國民教育素養與課程改革。教育研究月刊，188，127-137。
- 蘇永明（2000）。九年一貫課程的哲學分析——以「實用能力」的概念為核心。財團法人國立臺南師院校務發展文教基金會（主編），九年一貫課程：從理論、政策到執行（頁1-20）。高雄市：復文。
- 蘇國勳（2002）。社會學與社會建構論。國外社會科學，1，1-18。
- 顧忠華（2005）。我國國民歷史、文化及社會核心素養之研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（NSC95-2511-S-010-001）（子計畫二）。臺北市：國立政治大學社會學系。

Ross, A. (2000). *Curriculum: Construction and critique*. London: Falmer Press.

Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.

(本篇已授權收納於高等教育知識庫，<http://www.ericdata.com>)

期刊徵稿：<http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa>

高等教育出版：<http://www.edubook.com.tw/?f=oa>

高等教育知識庫：<http://www.ericdata.com/?f=oa>