

從美好生活所需能力的觀點論述九年一貫課程中的基本能力

許朝信

國立屏東師院初等教育學系助理教授

摘 要

國民中小學九年一貫課程綱要強調，依據十大課程目標，以學生為主體，生活經驗為重心，培養出現代國民所需的十大基本能力，做為中小學課程改革的重要面向。然而，有何理論基礎為依據？為何只是十大要項？再者，在「人與自己」、「人與社會」及「人與自然」的關係中，只培養這十大基本能力夠嗎？上述這疑問，自 2001 學年度九年一貫課程實施以來，一直是教師、家長及社會大眾關注的焦點。由於教育的目的在於培育全人，而若從全人教育的觀點來看，則教育是在培養學生瞭解自己，學習與他人互動，進而適應社會生活。可知，全人所應具備的特質或能力應是多方面的。因此，本文除從能力的內涵中，理解九年一貫課程之能力觀點外，也將從心理學、社會學及哲學等不同觀點，歸納出適切的基本能力要項，排除與十大基本能力雷同之處後，提出包括：(一) 記憶能力；(二) 認知能力；(三) 批判能力；(四) 知覺個人權利和責任能力；(五) 道德規範能力；(六) 維護個人身心健康能力；(七) 民主社會的公民能力；(八) 動機和情緒經營能力等，以補充可能的不足部分。其目的無非從全人教育的觀點看待，讓學生獲得適應未來良好社會生活所需更完備的基本能力，以做為修訂之參考。畢竟十大基本能力的制定過程中，所欠缺的就是來自學理層面的充分討論與反思。

關鍵詞：九年一貫課程、能力、基本能力

壹、前言

國民中小學九年一貫課程綱要強調，國民教育的教育目的，旨在透過「人與自己」、「人與社會」及「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，進而引導學生致力達成十大課程目標（教育部，2003）。再依據十大課程目標，以學生為主體，生活經驗為重心，培養出現代國民所需的基本能力（basic competences），做為中小學課程改革的重要面向。然而，有何理論基礎為依據？這十大基本能力是如何產生？為何只是十大要項？再者，在「人與自己」、「人與社會」及「人與自然」的關係中，只培養這十大基本能力夠嗎？上述這些疑問，自 2001 學年度九年一貫課程實施以來，一直都是教師、家長及社會大眾關注的焦點。畢竟我國教育政策制定過程常有兩個缺失：決策過程透明度不足及政策缺乏延續性；政策轉換過程外界並不清楚，也未廣納不同團體的意見，以致於理論和實際間有差距（梁恆正，1994）。就以整個九年一貫課程政策而言，被外界認為政策決定過於匆促與草率，公聽會召開次數不足，以致於形成黑箱作業，如此大眾對於十大基本能力指標的訂定，不免有所質疑。

基於上述疑惑，方德隆（1999）曾指出，我們對於教育部在相當短的時間內，就能訂出十大基本能力表示佩服，然而有一基本問題，這十大基本能力是誰的知識？由誰所做的選擇？洪詠善（2000）針對九年一貫課程總綱綱要決策過程的研究中發現，十大基本能力的決定，只要是參考行政院教改總諮議報告書之建議，及參考澳洲的八大關鍵能力（key competences）。其訂定的時間不但短暫，且只重修辭討論，並非經嚴謹的學理思考而歸納出，就所訪談當時的兩位委員的談話，可略知其意：「能力的形成當初是由問卷，包括企業界，最高曾有二十八條，家長討論贊成的是六條，最後在墾丁經過三天，包括部長在內，密集討論後，就是現在的十條，因為十條代表十全十美，對中國人來說比較好的（E01-2 訪談）」、「這十項能力主要是委託某一個人，他再委託研究員整理；並非經過充分的討論，很少認真的針對架構思考，委員大多是即時消化，過程中大多在改字而不是在改觀念（S01-1 訪談）」（洪詠善，2000）。可知，在學術研究團體影響力不足情況下，改革的學理基礎就顯薄弱，勢必招受批判與質疑。

既然，教育之目的以培養人民健全人格、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，並促進其對基本人權之尊重、生態環境之保護，使其成為現代化國民。學校課程所培育的能力，也應涵蓋這些目標之達成，如此才能符合時代脈動，扮演好現代化國民之角色。因此，本文除從能力的內涵中，理解九年一貫

課程之能力觀外，也將從心理學、社會學及哲學等不同觀點，歸納出適應美好生活所需之能力，以做為將來基本能力修訂或補充時的參考。陳伯璋於1999年就曾指出，最基礎的能力而言，並非只限定十項，當然尚有許多其它能力，我們必須加以選擇，本來課程就是具有選擇性，同時因應整個時代、客觀的條件，而做調整（引自教育部，1999）。畢竟十大基本能力的制定過程中，所欠缺的就是來自學理層面的充分討論與反思。由於課程是發展而來的，並非一蹴可及，在課程發展的過程中，隨時可做反思調整，以發展出最完善的課程來。基於上述，本文除凸顯當初制定這十大基本能力時不夠嚴謹、學理基礎探討薄弱，有再充實與重新檢視的空間外。更指出當時對能力的觀點較偏重行為上的表現能力，容易形成狹隘認知，因而亦有必要對於知識、技能方面能力的強調，才能具備更完整的能力內涵，適應未來生活之所需。全文共分為六部分：第一部份前言；第二部分探討能力的意涵；第三部份分析主要國家課程改革中的基本能力；第四部份探討適應美好生活所需的基本能力；第五部份針對九年一貫課程基本能力的再充實；第六部份結語。

貳、能力的意涵

本段落將先對能力的意義做探討，以了解能力的相關內涵，是否能力只是一種行為表現？知識部分的認知可否以能力看待？以便做為補充能力不足之依據。

一、能力的意義

「能力」(competence)既是科學的且也是日常用語，在「韋伯大字典」中將能力定義成勝任力或才能(ability)。如果我們從拉丁字根及歷史的不同意義辨別能力，它可被理解成認知能力或履行義務能力(Weinert, 1999)。

一般而言，它包括廣義與狹義之解釋。就狹義而言，能力僅指一些技巧、行為或實際表現而以。Locke就指出，能力可以界定為有效滿足其行為目標，因此，可視為實際專業表現(引自羅虞村，1978)。就廣義而言，能力包括技巧、行為、實際表現及所需之知識等。亦就是，不單指在特定時間內可觀察得到的能力，而無法觀察到的知識，亦包括在能力之中(羅虞村，1978)。Hunter(1974)就指出，能力係指對知識本身、知識範圍及知識領域的熟悉度，並運用此知識去提昇特定的學習效果。Jarvis(1983)就以專業能力為例，說明能力的要素包括專業知識、專業技能及專業態度三者。另外，

就交互作用的能力觀而言，能力包含教師在教室或其它情境中的表現、教師的認知過程及知識結構或基模（歐用生，2000）。因此，能力就是指能充足或適切的做一件事，或是做一件事所需之知識、技能。

二、能力的內涵

從上述不同學者之說明中，可知廣義與狹義之說法同時存在著，如不加以分辨容易產生混淆觀念。教育部在針對九年一貫課程能力指標之研究中就指出，「能力」一詞，向來有兩個觀點：一是從「行為的表現」來看，因此凡是能勝任特定工作而有滿意表現者，即為「有能力」；另一個是從「行為的特質」來看，凡是能針對特定工作而有滿意之處理過程者，即為「有能力」。例如，以語文能力為例「能令人滿意的演講」固然是一種能力，但「從容不迫的準備演講」亦是一種能力（教育部，1999）。雖能力的定義很多，惟最能廣為接受的是「勝任某一工作」（黃政傑，1993）。呂廷和（1979）亦指出，「能力」通常界定為「對工作的勝任程度」或「具有必要的知識、技巧和才能」。尤其在師資培育上，特別是要培養一個既「勝任」又愉快的教師，而勝任這個層次，即是 competent teacher，是指一位教師具備教育專業能力（郭為藩，1983）。然而，能力一詞則有許多不同的描述或理論取向說明，並沒有一單一的固定架構，包括：（一）能力即是一般的認知能力。（二）特定的認知技能。（三）能力表現模式。（四）限定的能力表現模式。（五）動機行動傾向。（六）主-客觀的自我概念。（七）行動能力。（八）關鍵能力。（九）後設能力（Weinert, 1999）。

綜合上述，可知廣義與狹義之重要區分在於能力是否包括無法觀察到之所需知識。然而，就學得一項生活技能而言，要有良好技巧或行為產出，如不具備充實知識基礎亦是不可能的。畢竟技巧的表現端賴知識，知識與技能密不可分（湯維玲，1990）。來自德國首相的科技及革新顧問委員會的報告也談到：能力一般可理解成判斷經驗的知識，而知識是能力的根本（Weinert, 1999）。知識能有效率（efficient）且有效能（effective）地促進某一功能的達成，知識層面的能力較易評量，在傳統方式的專業訓練中最被強調。事實上，專業知識被認為是實際表現的充分條件，而專業技能更是指運用知識解決問題的能力（余慧玉，1999；黃心韻，1997）。就以評估教師能力為例，一般可用三種效標加以評估：（一）教師的知識：希望獲得教師的事實、原則、概推、覺知及感受程度。（二）教師表現：希望教師表現的行為。（三）教師影響或結果：希望教師引發其學生在情緒上及心智上成長的結果（黃光雄等，1983）。

總之，良好表現行為固然是一種能力，然而只要能循序漸進的準備相關議題，並對相關議題的知識內涵有所認知與熟悉，亦是一種能力。蘇永明（2000）雖九年一貫課程強調「帶得走的能力」，偏離了知識本位的概念，然每一種能力亦可能是許多知識組合而成。畢竟表現過程中之心理認知，亦是重要的，因它是行為的動力。可知，九年一貫課程所定義的能力較偏重行為上的表現能力，容易形成對能力觀念的狹隘認知，因而有必要對於知識、技能方面能力的強調，才能具備更完整的能力內涵，適應未來生活之所需。如此，在看待能力上，應以廣義的觀點視之實較為完善。

參、主要國家課程改革中基本能力之分析

二十世紀末，國際間互動頻繁競爭日據，先進國家為爭取優勢，也都紛紛投入教育改革行列，如英國、美國及澳洲等相繼投入進行教育改革。歸納共同的焦點，在於以往只強調知識導向的教育方針，已難以適應瞬息萬變的社會衝擊，因而必須提升國民的競爭力，培育可以適應未來生活需求的基本能力，以促進國家發展與進步。而我國亦不例外，透過九年一貫課程改革，培養出學生的十大基本能力。

一、基本能力的意義

十大基本能力當初在九年一貫課程委員會的制定過程中，是以「核心能力」(core competencies) 一詞出現，然因草案於 1998 年 8 月 15 日完成後，送教育部定案時，認為有核心就有非核心，所以才改成「基本能力」(洪詠善，2000)。而基本能力一詞中所謂的「基本」，可從學習的層級與學習的範圍兩方面加以說明。就學習的層級而言，基本是指「基礎的」、「為繼續發展必須具備的」；就學習的範圍而言，基本是指「完整的」、「為生活之各面向所必須具備的」(黃政傑，1996)。因而基本的內涵包含基礎性、統整性及必要性。在此基本內涵下，基本能力可做如下看待(教育部，1999)：

- (一) 就概念本身而言：基本能力描述整個教育階段完成時所應具備的行為特質。
- (二) 就概念作用而言：基本能力指引整個課程規劃方向。
- (三) 就概念層級而言：基本能力指導基本學力的建構內容。
- (四) 就構成關係而言：基本能力是基本學力逐漸累積的最終結果。
- (五) 就測量觀點而言：基本能力難以全面具體測量。

可知，基本能力的意義，係指一個人在成為一個體所必要的能力，同時在做為國民所應具備之根本必要能力，包括身體的、技術的、技能的、社會的及社交的各種能力（楊思偉，2002）。

二、主要國家基本能力觀與我國之比較

基本能力的培育，無非是培育學生一些應具備的重要知識、技能及素養，以便適應未來社會生活之所需（吳清山、林天佑，1998）。而九年一貫課程十大基本能力為何是十大？這十大能力真的涵蓋適應未來美好生活之所需嗎？又以學科知識導向的課程觀，為何轉向實用導向，這可從英、美、澳等國對於課程目標之強調，得知其發展趨勢。綜觀英、美、澳等國在二十世紀末的教育改革發展共同趨勢，大致上是朝著培育國民基本能力邁進。

（一）英國的基本能力

英國於 1988 年通過教育改革法案，授權中央政府在「國定課程」之課程規劃上扮演強勢主導的角色，特別是教育國務大臣有權進行課程的管理與控制（Simons, 1989）。因此，教育部所主張的國定課程目標，旨在提供一種均衡而具有廣博基礎的課程，目標包括：1. 促進學生在精神、道德、文化、心理及身體方面的發展。2. 為學生未來成人生活的機會、責任及經驗發展做準備（周淑卿，1992；蔡清田，1999）。就整個國定課程架構而言，包括三個重要骨架：1. 成就目標：指不同能力、成熟度的學生在每個關鍵期結束所要獲得的知識、技能與理解。2. 學習方案：在每個關鍵期中，為不同能力與成熟度學生所安排的學習計畫。3. 評估安排：學生在關鍵期結束前或結束時的評量，用以確知學生達成該關鍵期成就目標之情形（周淑卿，1992）。就成就目標部分學生所要達到的技能，包括六種關鍵技能：溝通、數字的使用、資訊科技、問題解決、與他人合作、改善自己的學習和表現等（周淑卿，1992；孫敏芝，2003；蘇永明，2000）。雖這些能力未必涵蓋所有能力，但已盡力將未來生活所必須具備的關鍵技能詳細列出，以做為課程改革之參考依據。

（二）美國的八大技能與能力

美國於 1990 年代其勞工部的「成就需要技能委員會」（Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills，簡稱 SCANS），只要是為因應快速變動且經濟全球化的世紀，以研究年輕人應具備哪些技能，才得以適應未來生活職場。其任務包括：1. 界定職場的必要技能。2. 提出必要技能可被接受的水準。3. 建議有效評定技能精熟水準的方

法。4.針對全國學校、企業和家庭，發展出一套推廣技能的策略(盧雪梅，2002)。SCANS 於 1991 年提出必要的技能，是由三個基礎與五種能力兩大要素所組成，三個基礎包括：1.基本技能：讀、寫、算、聽與說等。2.思考技能：創造思考、做決定、問題解決、推理等。3.個人品質：責任感、自我尊重、樂群、自我管理、誠實等。另外五種能力包括：1.資源運用：時間、金錢、材料和設備、人力資源。2.人際關係技巧：成為團體成員、教導他人、服務客戶、運用領導權。3.資訊技能：獲取和評估資訊、組織和維護資訊、詮釋和傳遞資訊、利用電腦處理資訊。4.系統技能：瞭解系統、監控和修正系統、改善和設計系統。5.科技運用：選擇、應用、維護和修理等(孫敏芝，2003；盧雪梅，2002)。再者，柯林頓總統亦在 1997 年呼籲大家為二十一世紀的美國教育打拼，明確的提出十項重點工作，包括：1.發展四年級閱讀及八年級學生數學的全國測驗，以確保學生精通基本智能。2.確保每一間教室有一才能佳、專心奉獻的教師。3.幫助每位學生在三年級結束前能夠獨立並順暢閱讀。4.擴充提早開始學習計畫 5.促進學校教育的績效責任。6.確保學校安全、有秩序、免於毒害。7.使學校現代化。8.為所有勤勉工作、邁向成功的人開啟高等教育之門。9.幫助成人提升教育與技能。10.幫助所有學生具備科技的智能(劉慶仁，2000)。

綜觀上述，可知美國的 SCANS 於 1990 年代所提出的這三大基礎與五大能力，雖較針對適應未來生活職場所需的必要技能，然而，這與我國現階段教育目的所強調的以生活為中心，適應現代生活需要有不謀而合之處。而柯林頓總統的十項教育工作重點中，與國民教育階段較為相關的則著重學生的閱讀能力、數學能力、健康保健及科技資訊能力。上述這二種主張，確實有不少要項值得我們教育工作者借鏡與參考。

(三) 澳洲的八大關鍵能力

由於澳洲是在 1992 年的課程中，強調關鍵能力之培育。所謂的關鍵能力，則是指為了有效參與發展中的工作與工作組織所需具備的必要能力。其所著重的是一種全方位的知識統整，以應用於工作情境中(Mayer, 1992)。因而在能力的界定上，著重能將知識和技能有效應用以達成目標的能力。顯然地，不再只是用知識和技能來界定課程目標，而是要能產生實際應用才算有用。然而此關鍵能力構想最主要是來自連結「普通教育」和「職業教育」(成露西、羊憶蓉，1996；Bay University, 2001)。因此，關鍵能力是一種中介，並非直接實用，而澳洲政府的八大關鍵能力主要是由梅爾員會(Mayer committee)所定案的七大，再加上由昆士蘭所提出的理解不同文化能力等共八項，分別如下(成露西、羊憶蓉，1996)：

- 1.蒐集、分析、與組織資訊的能力。

2. 溝通觀念與資訊的能力。
3. 計畫與組織活動的能力。
4. 與他人合作，在團體中工作的能力。
5. 運用數學概念與技巧的能力。
6. 解決問題的能力。
7. 運用科技能力。
8. 理解不同文化能力。

上述這些關鍵能力的發展，較偏向對純知識問題的修正，而希望透過學校教育以幫助學生「學以致用」，使學得的知識能與生活結合，能與職業能力結合。典型的這種著重實用取向的生活能力觀點，對我國的十大基本能力的訂定有相當大的影響。

（四）我國十大基本能力的分類

1996 年教育改革總諮議報告書中明確指出，帶好每位學生為教育改革的方向，因而積極協助每位學生具備基本能力，更是落實的標的（行政院教育改革審議委員會，1996）。在上述理念下，課程改革更需培養學生帶得走的基本能力，如此九年一貫課程改革方案，就擬定了十大課程目標，以基本能力的培養取代知識為主的目標。然而，從上述討論中，可知這十大基本能力的制定過程，仍有討論與改善的空間，值得我們進一步加以解析。

哪些能力是國民生活的基本能力？為什麼是這十項？這是值得探討的，畢竟教育是百年大計，尤其類似九年一貫課程改革，更是國家現階段的重大施政要項，必須有學理依據，馬虎不得、疏忽不得。洪詠善（2000）的研究發現，十項基本能力最初的擬定，乃是根據九年一貫課程第一工作小組所提出的課程目標而來，再由課程綱要發展小組委託研究員草擬，再交付委員會討論。然而，游家政教授於 1997 年 11 月 8 日，所提出的報告書中，只是七項，接著在 1998 年 1 月 12 日變成八項，及至 1998 年 5 月 12 日則多達二十項。最後經委員會表決剩下十項，可知其背後的學理基礎，仍有可議之處。雖制定的過程值得反思，但最後仍定位在「人與自己」、「人與社會」及「人與自然」三個層次上，其要項分類如下（教育部，2003）：由於國民中小學之課程理念是以生活為中心，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。因而，國民教育之教育目的則在透過人與自己、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，培養身心充分發展之活潑樂觀、合群互助、探究反思、恢弘前瞻、創造進取、與世界觀的健全國民，

以達成課程目標。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十大基本能力，包括如下：

- 1.了解自我與發展潛能。
- 2.欣賞、表現與創新。
- 3.生涯規劃與終身學習。
- 4.表達、溝通與分享。
- 5.尊重、關懷與團隊合作。
- 6.文化學習與國際了解。
- 7.規劃、組織與實踐。
- 8.運用科技與資訊。
- 9.主動探索與研究。
- 10.獨立思考與解決問題。

綜觀以上九年一貫課程內涵，顯然在基本能力訂定上，較偏向參考澳洲教育改革的七大關鍵能力，然而這種教育事實是由能力教育所發展出來，是職業教育的橋樑。畢竟澳洲過去是個人主義的受害者，現今則較重視團隊價值。所以澳洲教改的主題是團隊工作能力，教改的眼光則著重在未來的工作機會上，符合未來工作需求的人才更進一步的說，澳洲教改的基本理念，已成為世界主流，影響許多國家如美國、紐西蘭及加拿大等，進而推動類似關鍵能力的教育改革（吳清山、林天佑，1998；吳育裕，1998）。總之，以十大基本能力做為國民教育階段九年一貫課程目標的指標，其優點雖包括，能使課程目標更具明確性、可以讓課程設計更具靈活性、可以引導課程實施更具靈活性（教育部，1999）。然而這些優點是最具價值性的嗎？本文並非要推翻這十大基本能力，所在乎的是，當初八項也好，二十項也好，及至最後這十項，其實並非重點。重要的是這十大基本能力，能否涵蓋將來二十一世紀國民所需的基本能力，是否背後有其堅強學理做依據。

肆、適應美好生活所需的能力

適應未來美好生活所需的基本能力上，本文將從心理學、社會學及哲學的觀點進行分析，以歸納出重要的基本能力內涵，並與九年一貫課程所需之十大基本能力相互比較，擷長補短，加以充實。

一、心理學上的觀點

一般在探討適應未來生活所需的基本能力包括些什麼？其判斷的面向，可從兩方面著手：其一是期望個人未來過美好生活所需的技能，另一是知覺到生活需求之科技實際、認知及社會技能。因而就心理學的觀點，扮演好稱職人們包括三種不同模式(Haste, 1999)：(一) 解迷者：這模式關係到對個人認知功能的強調，如價值、推理及判斷，這不但是建立在理性思維上，且也是目標獲得的假定上，亦就是暗示著個人有能力解決生活難題。(二) 敘事者：這模式強調社會與語言的互動過程，能力應著重表現在對語言與次語言的詮釋與解碼上。焦點於語言、社會互動及文化行為規範的機制上，以促進人類生活能力的成長。(三) 工具使用者：這模式反應了對發展心理學與文化心理學領域的關注興趣，其核心概念是透過工具以認識世界，亦即透過這些認識形塑人們對世界的觀感，以促進人們世界互動的能力。Haste (1999) 就從心理學角度提出，適應未來社會生活所需的五種關鍵能力，包括如下：

- (一) 科技能力。
- (二) 處理模糊性與差異性能力。
- (三) 發展與維護社群能力。
- (四) 動機、情緒及慾望的經營能力。
- (五) 權利與責任覺知能力。

二、社會學上的觀點

就社會學的觀點而言要定義出個人在二十一世紀生活中所需的基本能力，要是只憑專家學者所定義的概念是不夠的，其關鍵在於基本能力應包含倫理的與政治的內涵。畢竟基本能力應傳達出可觀察到的社會實務與社會趨向。Bentolila指出，如果已開發國家人口中仍有10%的文盲比例，且許多年輕人又拙於語言技能，那要讓這社會達到民主化與公平正義是不容易的(引自Perrenoud, 1999)。因此，如只強調科學與技術性的菁英教育，就要維持國家在世界經濟體中的成就，這仍是不足的，因國民在缺乏民主素養下，仍會阻擾國家的進步。

就社會學的觀點而言，教育的主要功能在於使個人社會化。所謂社會化，係指個人在某一特定社會中發展自我觀念與學習該社會的生活方式，使其履行社會角色的過程(陳奎熹, 1991)。如此，在社會化的條件下，發揮個人潛能，從事社會活動，使個

人有能力與社會互動是重要的。可知，在社會學觀點下的基本能力，其思考點著重兩方面，一方面是個人需具備「公民」的能力，以便參與和諧社會的運作機制。另一方面是個人都需具備「社會人」的能力，以便符應社會生活的期望。Perrenoud（1999）就指出，要符應多元的社會面貌，所需具備的七大基本能力，包括如下：

- （一）有能力議決和確立個人在民主政治系統、社會生活及貿易界中的責任。
- （二）有能力做好調適、創業、訂契約及履行契約，以便得以在自由競爭的社會中生存。
- （三）有能力進行投資與發揮個人資源，以便適應自由變動的經濟市場環境。
- （四）有能力發現適合個人的教育系統、接受訓練、學習及使用可靠的資訊。
- （五）有能力經由再創造的與文化活動的資訊選擇，來評價文化與媒體。
- （六）有能力責任性的使用藥物與醫療系統以照顧個人健康。
- （七）有能力應用政策與合理的程序以維護個人權力與利益。

三、哲學上的觀點

由於哲學是一門探討反省、思辨、批判、統合規範、直覺與觀念分析的愛智之學，它是科學的科學，宗教的宗教及藝術的藝術之學問，而其功能旨在訓練一個人的規約力、思考力與統整力、及探尋其生命智慧。因此，王連生（1988）就指出，人的教育過程中，可指導學生利用哲學方法，來了解自我觀念，及其生活世界中的社會和宇宙，以解決生活上之困惑，達到穩定人格發展，鞏固安身立命基礎。就哲學的觀點而言，是屬論證性與推理性，故在定義美好生活是什麼之前，理解過有意義生活所需具備的是必要的。有意義生活依賴個人有能力達成價值性目的與分享期望、慎思、做決定及行動，因而在評估個人能力時所需思考的問題包括：1.目的與理想的價值。2.個人所從事活動的價值。3.對期望的支持。4.目標、信念及期望要表現在最小化的主觀中，且要反思自我。從上述議題中，理解過美好生活的關鍵能力包括如下（Monique & Dupuy, 1999）：

（一）處理複雜性能力：這些能力不但可主導人們整體相關專業意見，亦可決定後設能力的種類。因後設能力最初就是經由對自己真實能力與表現本質的理解所組成。複雜性觀念在科學領域中是對於自動化、自然狀態及人工化的研究，以非複雜性機器而言，有能力做什麼比描述機器本身是更容易的。就以一個可理解的簡單數學公式而言，將衍生許多讓人訝異的變化與複雜現象，因而學生必須加以理解與應用。處

理複雜性能力在哲學觀念中是重要的，畢竟我們每天都會面臨到周遭的許多複雜事務工作。

(二) 認知能力：就哲學上，唯實論的觀點而言，知識所指向的客體不是虛幻的而是真實的。人有認知能力，人的心靈能認知外在的客觀實體。當然這些認知能力還需要訓練，也就是理性的啟發、記憶、推理、感官等各種心智能力的培養（蘇永明，1996）。有了這些能力，才能正確認識外在事物，得知相關律則，成為過美好生活之依據。

(三) 規範能力：規範是一種道德標準對於個人行為的約束，至於道德則是針對人的習俗、品行及所應遵守的規範或準則（黃德祥，2000）。人類是生活在一個具道德性、社會性、文化性、藝術性、宗教性的五花八門社會中，其生活規範之確立，並不容易，非依賴哲學不可。然而，透過哲學的思辨、規範可確立出價值判斷與行為規範的通則（王連生，1988）。表現出有能力發問有關道德、鑑賞、善惡、價值、意義及限制等問題，諸如我應做什麼、我已做了什麼、限制在哪、我最好如何等。

(四) 合作能力：生活世界中的許多災難其實是來自於合作能力的欠缺，因而我們應看待人類社會是一合作互利的本質。許多機構或組織也經常發現他們是處於互動社會的結構中，這種互動結構包括如下特質：如果個人能以大我利益為前提而忽略小我利益，那就會消弭生活中的許多災難。另一方面，要是人們沒有能力解決其利益衝突，那將致使他們損失因合作而所能帶來的利益。誠如，經濟學家及社會學家所言，在今日社會中，知識及技能比起土地、工具及機器，更具決定性資本，而社會資本即表現在經由與他人合作，而所增加的個人資本上。社會資本的累增更是一種文化過程，例如當一組織在網路商業組織交易中，獲得認證後，那該組織的所有成員僅需做簡要的協商、審查及要求的資格訊息就可，如此將可為個人或公司帶來更大資訊與財富。總之，從小培育學生團隊合作的精神是重要的。畢竟過去的教育偏重智育，著重升學為導向的菁英，缺乏合群的概念，造成學生深怕別人比自己強，因而今後應加強學生合作的團隊精神，將來才有寬廣的心胸，盡己之力貢獻人群。

(五) 敘事能力：敘事能力是一種特殊的理解能力、認知型式或對事情、事件及經驗意義的理解。敘事能力依賴人類說故事能力，這也是一種對於生活中所發生事情的一種闡述能力，他必須有能力對於生活中不同的複雜狀況，加以敘說的能力。如同認知心理學家所主張，想像處理事情的一些可能變通性、擴展或結束。

Elbaz（1990）列舉出六個原因，說明為什麼故事特別適合於產生普遍之心聲：透過故事可了解內隱訊息；故事發生在意義脈絡中；故事喚起傳統述說的結構性表現；

故事經常包括所要學習的道德課題；故事在社會認可方式中產生批判；故事反應思想的不可分離性和述說表現的行為。總之，敘事提供真實的經驗故事，告訴人們關於他的看法及思考方式。然而，也並非所有的敘事均以語言或感興趣之故事形式出現，胡慧幼（1996）指出，敘事亦有所謂的「習慣敘事」（habitual narrative），即日常重複出現的話語；「假設敘事」（hypothetical narrative），即對於未發生之事的說法；「議題中心敘事」，即對以往常發生的事件或議題的解說。每一說辭，除了其特有的風格和組織外，還有敘事者的表達方式。

綜合上述心理學、社會學及哲學的觀點，可歸出適應未來美好生活的能力要項包括：科技與資訊能力、發展與維護社群能力、動機與情緒經營能力、知覺權利與責任能力、處理複雜性能力、認知能力、規範能力、合作能力、敘事能力、維護個人健康能力、運用醫療保健系統能力、了解個人性向能力、民主社會的公民能力及維護文化資產能力等。就這十四項能力，與九年一貫課程所訂定的十大基本能力比較，可得相同主張如下表 1。從表 1 中，我們可理解即使歸納的十四項已包含許多要項，但仍有所遺漏，畢竟仍有不同的學理觀點待充實。然而，十大基本能力也非十全十美，仍有所欠缺，且從「基本」兩字的概念而言，就是要求完整，要為生活上各方面所必須具備。尤其是認知能力的注重、權利與責任的提醒、學生個人健康的注重、道德規範的體認與實踐、民主社會的重視及至個人動機與情緒的經營等，應是現階段教育的重點，仍須加以重視，做為必要能力培育之參考。

表 1

不同學理觀點所歸納的能力與九年一貫課程十大能力之比較

心理學、社會學及哲學的歸納觀點	九年一貫課程與之雷同的觀點
1. 科技與資訊能力	運用科技與資訊
2. 發展與維護社群能力	主動探索與研究
3. 動機與情緒經營能力	
4. 知覺權利與責任能力	
5. 處理複雜性能力	獨立思考與解決問題
6. 認知能力	
7. 規範能力	
8. 合作能力	尊重、關懷與團隊合作

9. 敘事能力	表達、溝通與分享
10. 維護個人身心健康能力	
11. 運用醫療保健系統能力	
12. 了解個人性向能力	了解自我與發展潛能
13. 民主社會的公民能力	
14. 維護文化資產能力	文化學習與國際了解
	欣賞、表現與創新
	生涯規劃與終身學習
	規劃、組織與實踐

伍、九年一貫課程基本能力的再充實

九年一貫課程十大基本能力，為什麼剛好是十項？學者陳伯璋教授，曾在九年一貫課程基本能力實踐座談會中指出，事實上，我也不知道為何是剛好十項？原本是十三項，最後在委員會刪減的結果，只留下十項。雖然，這十項基本能力，固然是明確的規定，但並不表示完全不可以修改（教育部，1999）。再者經由上述文獻探討中也得知，決策過程並非嚴謹、大部分沿襲澳洲的觀點、學術的探究和參與面不夠充實與廣泛，這些都有可能是潛在的缺失。既然這些基本能力可以修改，且站在課程是發展而來的觀點，課程發展過程中是可隨時做反思與調整，因而不斷的反思與充實應是課程改革成功不可或缺的要素。畢竟，任何教育政策不應只被視為是某種教育理念的自動實現或政府機關的從善如流，應是加以嚴謹看待，才不至於只流為不同利益群體和政治權力競爭的過程和產物。本文特別再從不同學理與相關學者建議的觀點出發，共歸納出十四項重要的未來美好生活所需的能力，彙整並比較於表 1 中。就其中九年一貫課程重疊或遺漏的部分，再補充八個能力，不但成為過美好生活所需的必要能力，且亦可做為未來重新檢視或修正基本能力之參考：

一、記憶能力

學生在求學階段，會抄寫筆記做記憶，會畫學習重點做記憶，會應用關鍵字做記

憶，會背誦相關優美詞句、段落或文章做記憶，會對學習內容做有意義連結的記憶等，然而在教學上對記憶一詞，似乎存在負面的印象，以為記憶就是囫圇吞棗的吸收，不做意義的理解，不符合知識是由個體主動建築構造的理念。就林玉体教授的觀點指出，記憶力仍一定要培養，雖現在二十世紀即將結束之際，還在強調記憶力，的確有點過時，可是在一些學科當中，如背詩、語文必須要依靠記憶力，這是很清楚的（教育部，1999）。認知心理學家 Mayer 就曾指出，即使使用複雜的創造歷程，也必須先將基本的成分技巧記憶好。Case 亦認為，學生在某些解題作業上表現不佳，是由於他們不善於使用那些工作記憶的負荷步驟所致，學生或許會使用不完全的解題程序，然而一個完全的解題程序，切需要學生在記憶中同時掌握許多不同的訊息（引自 Mayer, 1987）。就如現今教育部主動恢復並強調，國小二年學生背誦九九乘法表，可見一斑（聯合晚報，2003），因而記憶能力的培養仍是必須的。

二、認知能力

九年一貫課程訂定的背景，基於對學習知識的增加，但卻與日常生活脫節，形成知識只是一種宰制工具形式，加以批判，因而有所謂「反知主義」的出現。然而，認知涉及腦中資訊的具體化或儲存。描述資訊儲存的精確本質—資訊如何獲得、記憶以及使用，是跨學科（interdiscipline）認知科學（cognitive science）的主要任務。許多名詞用來描述獲得的知識要素之結構與背景，例如包括：概念、事實、原則、命題、通則及理論，而以這些日常表達的觀念來指稱這些名詞類似認知。如此認知能力的培育應是必須的，學生需對所學習內容的概念、事實、命題及原則等加以理解，進而才能實質提升個人的能力。

三、批判能力

當代在工業及技術理性的發展，形成一種新的極權主義社會，而此一社會成功的壓抑了人們心中的反對意見、否定性、批判性等，形成單向度的社會，自然地生活在其中的人，也成了「單向度的人」。畢竟失去否定、批判的人，不僅沒有能力去思考、想像，且也無法抵抗或抗拒當代科技文明（Marcuse, 1964）。因此，批判的目的在於喚醒個體之覺知，尤其在意識型態宰制的環境下，更需要個體之獨立自主思考。自己掌握自己，不受他人操弄支配，反對宰制、物化等不合理現象。而這個沒有剝削、不具

宰制社會之所以可能存在，端賴人類理性之反省與批判能力。Habermas (1972) 曾指出，知識的形成有三種形式，包括：經驗的、詮釋的及批判的，而批判的尤受重視。「批判」一詞意義有二個層面，一是對社會意識型態之批判及個人意識的分析；另一則是消極的指陳個人及社會條件現存的限制，而積極的則是實現理想的可能條件或是超越現實矛盾的可能（陳伯璋，1985）。尤其，處於現今多元化、科技化及資訊化的二十一世紀人們而言，隨時面臨著不同的言說、主張、事實及真假詐欺等。由於教育的對象為兒童，因而需將兒童視為主體，喚醒其對於自己本身的認識，免於受到外在的宰制。且對任何事情不可照單全收，需加以批判分辨，萬不可受到宰制而不自知，因而從小培育學生的批判能力應是重要的。

四、覺知個人權利與責任能力

權利是受到法律或其他社會規範所保障的利益，例如人民有言論、出版、秘密通訊、信仰宗教、集會及結社等自由。責任則是指個人在團體中盡應盡的義務。Horton & Hunt (1976) 曾指出，個人主要是來自角色學習與地位的獲得而社會化，而角色學習至少包括兩方面：一方面是學習與角色有關的權利與責任；另一方面是養成適合於角色的態度、情感及願望等。然而，權利與責任是一體兩面的，並非只享權利而不盡責任，每個人應兼顧其權利與責任。一般生活中的權利與責任，可從如下方面教導，在家庭方面：子女享有被保護與教養的權利，而幫忙照顧家人、分擔家事、節省花費、用功讀書則是子女的責任。在學校方面：學生有學習與接受教育的權利，然而學生亦有遵守校規、維護校譽、維護學習環境、完成學校指派工作的責任。在社會方面：青少年享有被保護、照顧及協助的權利。總之，在得知如何教導下更需加以力行，積極培育此能力，讓學生得知既要享受權利也應盡義務。

五、道德規範能力

道德教育的實施除了可建立學生正確的倫理觀念、涵泳基本品德、培養高尚情操以成為具備道德禮儀的國民外，更可養成個人尊重他人、負責守規的行為態度，因而以往的國民中小學課程標準，都進行道德設科教學，以彰顯對此固有倫理道德的重視。然九年一貫課程被批評缺德的教育，在於道德課程並未設科教學（簡成熙，2003）。是否現今社會道德只強調實踐，不需從事知識性的認知教學，即使不進行設科教學，但

道德議題仍是重要的。畢竟無論在中西方，德育其實都是重要的一環，西方自蘇格拉底以來，雖然一直有著「德行可教嗎？」的疑慮，但這種疑慮，主要再強調說明道德的重要性及施教的困難，而不在於否定德行的培育。Isocrates 曾談到：「想說服人的人，對於品德問題，是不會疏忽馬虎的。因為，誰不知道，名聲好的人所說的話比操行可疑的人所說的話具有更大說服力」(引自黃光雄，2002)。尤其現今資訊發達，各種出現於報章、雜誌、電視及網路的訊息爭議性不斷，要是訊息發佈者缺乏是非道德觀念，往往形成似是而非觀念，讓人們無所是從，影響或傷害眾人。可見道德、品德涵養的重要性。

六、維護個人身心健康能力

人類的成長，可分為兩部分，其一是生理的成長，另一是心理的成長。生理的成長除了靠其自然發展成分為，個人對於相關身體發展、個人衛生、醫學、藥物保健、食物與營養、安全與急救等常識的認知外，更需配合運動加以鍛鍊身體，以免除相關疾病的侵害，而保有健康的體魄。心理衛生是以人類的精神層面為主的衛生層面，亦可說是針對心理疾病、心理不健康的預防。而真正健康的人是要能在變動不已的社會環境中，除了具有消極順應外，更能積極調適生活、改善環境，進而提升個人之生活品質的能力，因而教育上對此能力的培育也是必須的。

七、民主社會的公民能力

人不能離群而索居，學生除學習解決問題能力之外，亦得學習民主社會中與個人相處之道。故學習尊重他人、公平及正義的處事原則，培育學生具開放的心靈與民主素養就成所需。因此，學校仍應注重班會、班級性活動及全校性活動，安排適當的民主社會活動，如推動班級自治、小市長選舉活動、班級模範生選拔活動、聯誼活動及班級團體輔導等，培養尊重他人意見、守法守紀的民主社會的公民風範。

八、動機與情緒經營能力

McClelland (1985) 認為人有追求卓越和成功的傾向，人類生活是目標導向的，而不是只為了獲得酬賞。就以成就動機為例，李坤崇 (1990) 談到高成就動機者常有下

列特徵：(一) 較喜歡富挑戰性的工作。(二) 能運用過去經驗，對未來工作的成功機率，作正確的預測。(三) 以自己的努力程度，來分析工作成效，凡事都要求盡善盡美。(四) 具有正向的自我觀念。(五) 面對不確定成敗結果的工作情境，敢於從事適度的冒險。也談到低成就動機者，具有下列特徵：(一) 喜歡非常容易的工作。(二) 常作不切實際的抉擇，生活在想像的象牙塔中，更不會從過去經驗得到教訓。(三) 善於以運用、工作難度、或能力等因素來解釋工作成敗，而忽略自己是否努力。(四) 常表現出消極的應付行為。(五) 面對成敗不定情境，常採逃避行為。

由上述高、低成就動機之特徵中，我們可得知學生成就動機高低，都會間接影響到教學成敗與學習成效。Freudenberger (1982) 指出有高成就動機者，他們追求完美，對工作積極過度的奉獻，永遠地追求那些永遠超過自己可能完成的工作，如此是容易產生職業倦怠的。相同的，成就動機高的學生，那他基於希望在學習上表現得完善無缺、成績能有好的表現、獲得教師或家長之高度肯定等。然而，由於有些主觀或客觀環境無法完全配合，可能導致無法滿足內在標準與需求，身心狀態於是失去平衡，因此困擾勢必產生。再者如低成就動機者，那基於應付了事，如此也更會遭受更多挫折與失敗。

自從 1995 年美國時代雜誌封面醒目的主題：您的 EQ 是什麼？接著其子標題寫著「人一生中成功的最佳預測不是您的 IQ，也不是一個數目字，而可能是情緒智力 (emotional intelligence)」。這聳動的標題，開啟了人們對情緒的重視。然而情緒智力是什麼？簡言之，情緒智力包括：正確知覺、評估和表達情緒的能力，接近並產生有助於思考的感覺之能力、了解情緒和情緒的知識能力、及反省性調節情緒，從而促進情緒和理智成長之能力 (王財印，2000)。尤其現今 E 世代的青少年挫折容忍力低、課業壓力重、男女情感的不成熟，因而常出現許多生活上的壓力，如緊張、焦慮、挫折、自卑、憂鬱及沮喪等，學生要是自我調適不好，很容易陷入險境。如此處於競爭劇烈與充滿壓力的資訊化時代中，上述兩種能力之培育更顯重要。

陸、結 語

教育的目的在於培育全人，而若從全人教育的觀點來看，則教育是在培養學生瞭解自己，學習與他人互動，進而適應社會生活 (教育部，1999)。可知，全人所應具備的特質或能力應是多方面的。孫敏芝 (2003) 指出，「能力」不應簡化為一堆細微成分

集合體罷了，一些良好的習慣、態度及價值觀的培育等同重要。雖九年一貫課程採取「能力」的概念，以培育學生的十大基本能力，然而這十大基本能力的制定，本身確有可議之處。蘇永明（2000）就指出，以十大基本能力來界定，是偏於狹隘，且也未見十大基本能力如何獲得的研究報告。再者「能力」一詞本身就是多元化的概念，解決任何一種問題常需要各分面的能力配合。本文即嘗試，除從英、美、澳等國所推展的基本能力中，瞭解我國制定這十大基本能力的參考取向外，更從心理學、社會學及哲學的觀點，歸納出適切的基本能力要項，排除與十大基本能力雷同之處後，補充可能的不足部分。其目的無非從全人教育的觀點看待，以讓學生獲得適應未來良好社會生活所需更完備的基本能力。因此在看待適應未來生活所需的基本能力之同時，除了以廣泛的角度看待外，更應多方的從事學理探討。相信只有在經過學理及多數人的研討會歸納後，才具價值性與意義性，更能獲得眾人認同，而即使要學得的基本能力要項是多元的，仍應以負責任的學習心態盡力去達成。

參考文獻

中文部份

- 王財印（2000）。*國民中學學生情緒智力、生活適應與學業成就關係之研究*。高雄：國立高雄師範大學教育研究所博士論文（未出版）。
- 王連生（1988）。*教育哲學研究*。台北：五南。
- 方德隆（1999）。九年一貫課程之理論基礎。載於國立交通大學教育學成主編，*中等學校之教學與學習學術研討會論文集*（頁43-57）。新竹：交通大學。
- 行政院教育改革審議委員會（1996）。*教育改革總諮議報告書*。台北：行政院教育改革審議委員會。
- 成露西、羊憶蓉（1996）。關鍵能力教育和啟示。*教育資料文摘*，85（9），120-129。
- 李坤崇（1990）。動機理論及其在教育上的價值。*台南師院初等教育學報*，3，505-535。
- 呂廷和（1979）。*美國師範教育新法*。台北：國立編譯館。
- 吳清山、林天佑（1998）。基本能力、基本學力。*教育資料與研究*，25，75-77。
- 吳裕益（1998）。二十一世紀國民中小學生所需具備之關鍵能力。*國教天地*，129，24-27。

- 余慧玉 (1999)。《博物館導覽員專業知能需求之研究—以國立歷史博物館為例》。台北：國立台灣師範大學社會教育研究所碩士論文 (未出版)。
- 周淑卿 (1992)。《英國國定課程之研究》。台北：國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 洪詠善 (2000)。《國民教育階段九年一貫課程總綱綱要決策過程之研究》。台北：國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文 (未出版)。
- 胡幼慧 (1996)。《質性研究》。台北：巨流。
- 梁恆正 (1994)。由國內教育政策制定看教育政策研究的發展。《教育研究雙月刊》，29，16-20。
- 孫敏芝 (2003)。九年一貫課程基本能力與能力指標之概念分析。載於國立屏東師範主編，*課程改革與教學創新之言說與實踐學術研討會* (頁 11-24)。屏東：國立屏東師院。
- 陳伯璋 (1985)。《潛在課程研究》。台北：五南。
- 陳奎熹 (1991)。教育的社會學基礎。載於黃光雄主編，*教育概論* (頁 145-164)。台北：師大書苑。
- 教育部 (1998)。《國民教育階段九年一貫課程總綱綱要》。台北：教育部。
- 教育部 (1999)。《國民中小學九年一貫課程基本能力實踐策略》。國立台師範大學教育研究中心專題研究成果報告。
- 教育部 (2003)。《國民教育階段九年一貫課程總綱綱要》。台北：教育部。
- 郭為藩 (1983)。能力本位教育與人文心理學在師範教育上的意義。載於黃光雄編譯，*能力本位師範教育* (頁 3-25)。高雄：復文。
- 黃心韻 (1997)。《國中公民與道德科教師專業能力之研究》。台北：國立台灣師範大學公民教育研究所碩士論文 (未出版)。
- 黃光雄 (1983)。《能力本位師範教育》。高雄：復文。
- 黃光雄 (2002)。Isocrates 及其修辭學校。《中正教育研究》，1 (2)，1-24。
- 黃政傑 (1993)。《課程教學之變革》。台北：師大書苑。
- 黃政傑 (1996)。《中小學基本能力指標之綜合規劃研究》。台灣師範大學教育研究中心。
- 黃德祥 (2000)。《青少年發展與輔導》。台北：五南。
- 湯維玲 (1990)。《國民小學教師教學信念與教學行為關係之研究》。台北：國立台灣師範大學教育研究所碩士論文 (未出版)。
- 楊思偉 (2002)。基本能力指標之建構與落實。《教育研究月刊》，96，17-22。
- 蔡清田 (1999)。從歷史學科課程評析英國國定課程改革之理論與實際。《教育研究集刊》，

42, 51-77。

- 劉慶仁 (2000)。《美國教育改革研究》。台北：國立教育資料館。
- 歐用生 (2000)。《課程改革》。台北：師大書苑。
- 盧雪梅 (2002)。新世紀的必要技能—美國勞工部「獲致必要技能委員會」研究報告。
《教育研究月刊》，96，64-74。
- 簡成熙 (2003)。缺德的道德教育如何實施。載於國立屏東師範主編，《課程改革與教學
創新之言說與實踐學術研討會》(頁11-19)。屏東：國立屏東師院。
- 聯合晚報 (2003)。94 學年起小三前背九九乘法表。92 年 9 月 16 日。
- 羅虞村 (1978)。美國能力本位師範教育之評析。《教育研究集刊》，20，341-384。
- 蘇永明 (1996)。唯實主義的教育哲學。載於邱兆偉主編，《教育哲學》(頁 55-80)。台北：
師大書苑。
- 蘇永明 (2000)。九年一貫課程哲學分析—以實用能力概念為核心。載於國立台南師院
主編，《九年一貫課程—從理論、政策到執行》(頁 3-19)。高雄：復文。

英文部份

- Bay University. (2001). Competence at Bay University .
<http://209.249.155.230/v0aboutus/bu01competency.htm>
- Elbaz, F. (1990). *Knowledge and discourse: The evolution of research on teacher thinking*.
London: Falmer Press.
- Freudenberger, H. J. (1982). Counseling and dynamics: Treating the end –stage
person. In W. S. Paine (Eds.), *Job stress and burnout research, theory, and
intervention perspective* (pp. 173-185). Beverly Hills, CA: Sage Pub.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and human interest*. Boston: Beacon Press.
- Haste, H. (1999). *Competencies: A psychological perspective*. Paris: OECD.
- Horton, P. B. & Hunt, C. L. (1976). *Sociology*. New York: McGraw-Hill.
- Hunter, W. A. (1974). *Multicultural education through competency-based teacher
education*. Washington, D. C.: AACTE.
- Jarvis, P. (1983). *Professional education*. London: Croom Helm.
- Marcuse, H. (1964). *One-dimensional man*. Boston: Beacon Press.

- Mayer, E. (1987). *Educational psychology: A cognitive approach*. Boston: Little, Brown.
- Mayer, E. (1992). The key competencies report.
<http://www.advocacy.gsat.edu.au/education/comp.htm>
- McClelland, D. C. (1985). *Human motivation*. Glenview, Illinois: Scoet Foresman.
- Monique, C. S. & Dupuy, J. P. (1999). *Competence for the good life and the good society: A philosophical perspective*. Paris: OECD.
- Perrenoud, P. (1999). *The key to social field: Essay on the competence of an autonomous actor*. Paris: OECD.
- Simons, H. (1989). Teacher professionalism and the National Curriculum. In D. Lawton, & C. Chitty (Eds.), *The National Curriculum* (pp. 78-90). London: Institute of Education, University of London.
- Weinert, F. E. (1999). *Concepts of competence*. Paris: OECD.

文稿收件：2004年11月26日

文稿修改：2005年06月22日

接受刊登：2005年06月25日

Discourse the basic competences of Grade 1-9 Curriculum from different viewpoints of competences for good life

Chao-Shen, Hsu

**Assistant Professor, Department of Elementary Education
National Ping-Tung Teachers College**

Abstract

The outline of the grade 1-9 curriculum emphasizes the ten basic competences required of contemporary citizens that are cultivated according to the ten curriculum goals and evolve around the students and focus on life experience as an important aspect of curriculum reforms. However, are there any theoretical foundations? Why are there only ten competences? Moreover, in these relationships: people and self, man and society, and man and nature, are these ten competences enough? Since the grade 1-9 curriculum was implemented in 2001, the above questions have been major concerns of teachers, parents, and the public. The goal of education is to cultivate complete man. From the viewpoint of complete man education, education is to cultivate students to understand themselves, learn to interact with others, and learn to adjust to social life. It is thus known that the attributes or competences a complete man should possess are multifarious. Therefore, it is the interest of this article to understand the competence viewpoint of the grade 1-9 curriculum not only from the content of competence but also from the perspectives of psychology, sociology, and philosophy. Relevant important items of core competences will be summarized, and those overlapping the ten core competences will be excluded. Finally, this article also put some competences as follows: (1) competences for memory; (2) cognitive competences; (3) critical competences; (4) competences for perceptive one's right and responsibility; (5) normative

competences; (6) competences for one's physical and mental health; (7) competences for one's responsibility in a democratic society; (8) competences for management motivation and emotion. After that, the part that lacks will be filled. The purpose is to treat it from the viewpoint of complete man education so as to let students acquire complete core competences that will be required for them to adjust to social life successfully, and the result will be for future revisions. Above all, in instituting the ten core competences, what lacked were thorough theoretical discussions and reflections.

Key words: grade 1-9 curriculum, competence, basic competence