

第四章 尼采知識論之於九年一貫課程的省思

近年來，世界各國對教育重視的程度，可說是有增無減，台灣當然也未在這一波的潮流下缺席，紛紛提出了許多改革的計畫。其中九年一貫課程是近年來教育改革中最重要的一個課題。

九年一貫課程係延續行政院 1996 年在《教育改革總諮議報告書》中重要建議，並經由 1997 年成立的課程發展專案小組針對多年課程的問題，展開新一階段的課程改革。1998 年九月時，教育部公布《國民教育階段九年一貫課程總綱綱要》，激起一場九年一貫課程的大辯論。經歷一年多多的爭議和討論，擬定了許多套措施，終於核定 2000 年三月公布《國民中小學九年一貫課程（第一階段）暫行綱要》，正式宣佈自 2001 年開始實施（歐用生，2000）。

據此九年一貫課程正是目前教育界在採用與運作的一套課程計畫，且自 2001 年開始正式實施後，至今已邁入第三個年頭了，我們想瞭解在這個過程中，是否有出現一些問題，不論是在理念或執行層面上的問題，如果有問題發生，藉由尼采知識論是否可給予九年一貫課程目前所叢生的問題一些啟示或建議。

第一節 九年一貫課程發展背景與實施現況

在瞭解九年一貫課程的內涵之前，我們必須釐清其形成背景。九年一貫課程是時代下的產物，是大環境趨勢下的產品，到底此新課程與之前的舊課程有何不同？九年一貫課程凸顯了何種概念，以符合當今社會的需求？因此在此節中，我們將分項探討九年一貫課程的背景及與傳統課程的區別和其精神與實施現況。

壹、 九年一貫課程背景概述：

基於九年一貫課程乃時代下的產物，我們可從當時國家、社會趨勢的變遷窺出其形成脈絡，首先

- (一) 符應世界潮流：跨越二十一世紀，世界各國莫不推動學校課程的革新，以提高學生的成就標準，其策略包括訂定課程綱要、提出基本核心能力、統整學習領域及提供充實而寬裕的學習生活等。沈姍姍（1998）指出全球的課程趨勢有：(1)各國出現相似基礎的課程，雖然名稱或科目數有些微差異，但涵蓋之能力領域並無不同。(2)科技、資訊、數理等與國力相關之學科持續受到重視。(3)終身學習打破教育與訓練之二元化及職業與學術課程之分野。(4)新興課程領域如女性主義、生死學、EQ 出現與消失的頻率高。

是以世界各主要先進國家，如美國、英國、日本與法國等，均致力於教育改革，改革的重點之一即在於提升教育品質，激發個體潛能。

- (二) 國內教育改革的催生：由於社會變遷所造成的社會解組、價值衝突及個人行為偏差，部份不適當的傳統文化期望影響現代教育體系與教育過程，形成課程、教學方法及考試的重大缺失，然而，政府革新機制的欠缺與不足、教育人員守成的行為型態，形成急遽變遷過程中的教育問題（行政院教育改革審議委員會，1996）。因此行政院成立了教育改革審議委員會，並於一九九六年十二月兩年期間委託學者專家與師大教育研究中心等單位進行一系列的研究，對於台灣教育提出多項建議與檢討，一連串的改革於焉展開。

又行政院教育改革審議委員會(1996)在《教育改革總諮議報告書》中提出教育改革的綜合建議，包括教育鬆綁、帶好每位學生、暢通升學管道、提升教育品質、建立終身學習社會五大方向。其中在「帶好每位學生」項目中的課程與教學部分，特別指出需進行以生活為中

心的整體課程規劃，掌握理想教育目標，訂定課程綱要以取代課程標準，強化課程的銜接與統整，減少學科數目與上課時數。而此次新課程綱要的修訂，將課程標準改為「課程綱要」，重視課程的統整與連貫性，設計學習領域的方式取代過去的分科教學，減少上課時數，英語課程成為國小五六年級必修課程，多項改革均反應整體教育改革的課程走向。

(三) 社會大眾地積極參與：隨著整體政經與社會環境民主開放，來自教育體制外的民間團體結合輿論，將教育事務放到公共的場域進行討論，召集人李遠哲及其他成員多次到各縣市邀請學校教師、社區家長，一起針對教育的各項問題作檢討，並匯集這些意見做成報告書。每一個父母皆希望子女能夠出類拔萃，自然而然便將希望寄託於教育之上，對於參與教育事務也逐漸熱絡。且近幾年家長與社會大眾對於教育事務發言的管道增加，例如「家長會」、「公聽會」……等，而社會大眾更是在教科書開放、民間興學的浪潮中，逐漸瞭解學校的事務，希望藉由教育的改革，提升學童能力與素質，以提高台灣經濟力。因此在九年一貫課程決策的過程中，邀請民間企業人士、家長、民間團體參與決策的討論，引進許多民間的力量，利用公聽會與座談會與各界人士進行交流。

就在這一連串的社會、國家、家長的形式與觀念改變下，我們有了課程改革的需求與行動，並終於在 2001 年正式實施九年一貫課程。而這一套新課程，與以往的舊課程有何不同，其加進了何種概念以符合現金社會的需求，是我們以下要檢視的。

貳、九年一貫課程與傳統課程之區別

九年一貫課程革新的規劃行動，以國家教育政策為依據，因應社會變遷，前瞻未來國際社會與終身學習社會之需要，結合前行政院教育改革審

議委員會與教育部推動教改之計畫，為了強調教育改革與課程革新的一貫性。而有下列行動：(陳伯璋，1999；蔡清田，1999)

一、 課程綱要取代課程標準：

課程綱要是教育部組成國民中小學課程發展專案小組一改過去聘請不同小組分別修訂「國民小學課程標準」與「國民中學課程標準」的作法，企圖透過國民中小學課程發展專案小組的人員統整，進行國民教育九年一貫課程的整體規劃。由於以往的課程缺乏常設的課程研究發展機構未能持續並適時修訂課程標準，影響課程教材的時效性(陳伯璋，1995)，又十分重視升學導向的學科知識，且學校當局利用聯考、學生統一月考與段考，迫使師生接受統一的課程。並做為評鑑的依據。許多批評人士認為這是一種降低教師專業自主與學生力的束縛工具。因此於是此次的新課程即以課程綱取代傳統課程。

二、 發展學校本位課程

學校是教育改革的基點，若要使教育改革成為永續的事業，那麼從教育體制內(尤其是學校)激起改革的機制是必要的，而學校本位的課程發展就是此內在機制之一，在學校本位的經營中，不僅強調專業的重要性，更是教育決定權下放必然的反映。就專業需求而言，學校本位課程發展，正可讓教師提昇其專業能力與地位。再就課程決策權力下放而言，教師、家長、行政人員、社區人士、一同「參與」課程發展，共同為學生學習設計，那麼學校也才可能成為真正符合社區所需的「市民社會」的縮影，而對民主素養的涵育，做出積極的貢獻。換言之，學校本位的課程發展，將會活化課程參與者的角色，更提昇教師專業能力。

三、減少學科實行課程統整

比較各國中小學課程實施的學科數，我國是屬於偏多的國家，且學科知識愈來愈分化，學校學科數及教學時數也不斷增加，(林清江，1998：

68) 此次在新的課程綱要特別統整相近學科之知識使其成為較大學習領域，以減少學科及教學時數，避免課程太多、太難，進而減輕學生課業負擔。並以七大學習領域，採取較大單元設計，將相關學科知識統整。

四、以多元評量代替標準評量

九年一貫課程強調培養學生的多元的能力，不再是以往課堂上死記的知識，在此前提下，測驗評量的方式將不再限定於紙筆測驗，因為紙筆測驗所能測出的能力較狹隘，且會侷限學生的思維，以為每個選項都會對應一個標準答案，因此在九年一貫課程的精神之下，測驗方式將更加多樣，不論是檔案評量、真實評量或傳統的紙筆測驗，都希望能讓學生在學習的過程中瞭解知識的豐富面貌而非侷限於一隅

綜合上述，九年一貫課程改革行動，是要強調學生基本能力，重視生活實用·培養可以帶著走的基本能力。而不是背不動的書包與繁重的知識教材(林清江，1998)，關於九年一貫課程綱要與舊課程標準之比較可見下表：

表1 九年一貫課程與八十二、八十三年課程標準之比較一覽表

課程項目	民國八十九年國民中小學九年一貫課程暫行綱要	民國八十二、八十三年公布之國民中、小學課程標準
教育目的	培養具備人文情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識，以及能進行終身學習之健全國民	國小：以生活、品德教育為中心，培養德智體群美五育均衡發展之活潑兒童與健全國民 國中：以生活、品德及民主法治教育為中心，培養五育均衡發展之樂觀青少年。
基本能力	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、尊重關懷及團隊合作、文化學習與國際瞭解、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此十大基本能力。	未訂
學習領域	語文、健康與體育、社會、藝術與人文、數學、自然與科技、綜合活動此七大學習領域。	國小教學科目：11科 國中教學科目：21科
學科內容與科目	課程統整的合科教學	課程分立的分科教學
教材選用	採多元化教材，教科書非唯一教材來源	1. 國民中小學以課程標準中規定之各學科教科書為主。 2. 國小各科：審定本教科書。 國中一般學科：部編本教科書
重大議題融入	除了學科知識與內容，可適時加入當前社會關注的主要議題如資訊教育、環境教育、兩性教育、人權教育、生涯發展教育、家政教育等	未訂
教學實施	打破學習領域界線，彈性調整學科及教學時數，實施大單元或統整主題式的教學。	未訂

資料來源：修改自教育部（1999）網站：

<http://teach.eje.edu.tw/B-list/B-main-1.htm>

由上表可明確指出、九年一貫課程多了彈性與統整，不論是學生或老師在學習與教學上都有了很大的自由，此次課程改革的主要原則乃培養學生能帶得走的基本能力，而不是背不動的書包。

以往中小學教育目標陳義甚高，或不夠具體，而且受升學主義及聯考的影響，學習大都偏重知識記誦方面，無法與社會實際生活配合，造成「學非所用」或流於偏狹。因此九年一貫課程特除其弊，希望以能力取代知識，重新重視學習者的生活經驗。

參、九年一貫課程之精神

據此，九年一貫課程有許多別於以往的概念，如統整課程、學校本位課程、十大基本能力，強調了：了解自我與發展潛能、欣賞、表現與創新、生涯規劃與終身學習……主動探索與研究獨立思考與解決問題等能力。並將學科分成七大學習領域，從這些課程的特質內涵，我們可窺出為符應社會的需求，展露了許多新時代的精神，在此將其概念化如下：

一、重視主體性

在以科學和技術為主導的現代社會中，凡事講求快速、效率，因此重視一致性，連教育活動也期望投入最少人力獲得最大效果，因此出現「一元化」的師資、教材、課程，無法尊重學生的個別差異及需要。經過改良過的九年一貫課程，主張重視學生的興趣和能力、尊重個別差異、因材施教，教師應多方培養自己的專長、設計多元的課程，尊重創意的思考與學生的主體性，以發揮學生的潛能。

從七大領域中的語文領域來看，它強調的是個人在應用語文時是否能清楚明白的口述一件事情、是否在面對不同意見時能有條理的進行論辯等等；從藝術與人文領域來看，個人是否能嘗試去創作出具有想像力的作品、是否能覺察出個人獨特的才藝等；再從綜合活動的領域來看，它強調自己在團體中的角色，以及體會生命的起源與發展過程等。從這些七大領域中的能力指標來看，我們可以從認知的層面、情意的層面和行為的層面來瞭解人與自己的關係、人與社會的關係和人與自然的關係。

從十大基本能力來看，強調需瞭解自我與發展潛能，懂得表達、溝通與分享、能主動探索與研究、獨立思考與解決問題……等，在在都強調了人的主體性與人的主動能力，將教育的重點重新回到學生的身上！

二、 尊重多元

九年一貫課程期望自命優勢的團體能摒棄宰制的行動，免除我族中心的霸權意識型態，在教育上容許歧異、拒絕專斷，讓不同地區、種族、文化、宗教、階級、性別的學生都能受到適性的教育而得以自我實現。

因此在十大基本能力中，列出能表達、溝通與分享。在學習自身文化之外，能多充實對他國文化習慣之瞭解，在六大議題中分出了兩性與人權此二項目。為了尊重多元價值，在教材的編制上，取消國立編譯館之統一版本，以教師、學校、地方自編教材為主，評量方式亦採多元評量、真實評量。課本與評量的單一被認為將限制學生之創造力與思維能力。

三、 重視能力的培養

學校教育應以培養具有理性批判思考能力的學生為要務之一。沈重的升學壓力與填鴨式的教學方法只會培養出直腦筋的書呆子，亦無法激起學習的興趣，學生往往在解除考試壓力後，就把書本拋至腦後，這樣充其量只能培養出考試的機器，遑論具有理性批判力的學生，教育部（1998）據此將九年一貫課程從課程細目改為課程綱要，將各科科目分成七大學習領域，且各學習領域得依社區需求及學校特色，提供選修課程，各學習領域授課時數有彈性安排的空間，不再以滿滿的考試與課程填充每一天，如此才有機會培養學生的興趣與能力！

除了學生需培養能力，新時代的老師亦扮演重要的角色。教師應將知識、課程吸收後，加上自己的經驗敘述出來。而非矮化自己，使成為教育現場的高級技師，應清楚的明白如何增進學生的批判思考與價值判斷能力。因此教師面對此一連串新興課程要求，該如何協同教學？如何設計課程？如何不斷地增加自己的專業能力以符合學生需求，都是當務之急！

四、 強調終身學習

功利主義盛行、升學主義掛帥的現代社會中，學校教育似乎淪為升學或升遷的工具和跳板，教育方式好用填鴨灌輸，人人以競爭為首要。九年一貫課程即改進這種病態現象，鼓吹學校教育不應只限於知識教學、被考試領導，情感的陶冶、道德價值的釐清更應受到重視。科學知識應結合人文情意才是完整的教育，而處在這個知識爆炸的時代，能獲取知識的來源的亦十分多元，如從學校、社會、師長、同儕、媒體、網路……等方面攫取。

且人一生中能在學校裡獲取的知識量十分有限。因此，在學校裡應試著培養如何求取知識的能力，培養如何組織知識的能力，培養如何分析知識的能力，以及培養如何應用知識的能力，出社會後才能運用這些能力不斷學習，因此九年一貫課程在規劃時即將終身學習的概念編入，如在十大基本能力中的生涯規劃與終身學習、能主動探索與研究、獨立思考與解決問題。六大議題中的生涯發展教育……等可看出，學習是一連串持續不斷的歷程，不因為學校課程的結束而結束，所謂生也有涯，而知也無涯，終身學習的概念，將是二十一世紀教育持續該努力的方向！

肆、九年一貫課程的現況

九年一貫課程自九十學年度實施至今已三年多了，對於一個架構龐大的課程，要能順利推動，必須克服許多困難。目前根據學校試辦的結果，執行上正遭遇的一些困難亟需解決。根據在各級論文與書籍上蒐集的資料可得知以九年一貫課程為題的論文非常多，以研究的主題分類：

（一）以九年一貫課程辦理模式分類：

由於以九年一貫課程為題的論文相當多，所以本人僅瞭解在九年一貫課程的主要議題中和本論文較相近之部分，並從全國博碩士論文資訊網中查出與教育相關之論文數如：課程統整有775篇、學校本位課程有854篇、建構教學392篇、生命教育有144篇。教師專業有1555篇……等

（二）以試辦之實施成效為題的論文

表2 九年一貫課程試辦成效之論文整理圖

研究者	論文名稱	九年一貫課程現行狀況
鄭美玉 (2001)	九年一貫課程試辦成效之探討-以國小為例	<p>1、九年一貫課程試辦過程中，因相關配套措施不足，而造成學校與教師執行上的困難；</p> <p>2、國小教師對九年一貫課程試辦成效評估結果，整體而言，給予高度肯定；</p> <p>3、國小教師對九年一貫課程試辦整體成效，因學歷、任教性質、教學年資、了解程度不同而有顯著差異；</p> <p>4、國小教師對九年一貫課程試辦整體成效，不因任教區域、性別、任教年段、年齡、學校規模不同而有顯著差異。</p>
陳明鎮 (2001)	國民中學推動九年一貫課程的可行模式與相關問題之研究	「課程實施與工作負擔的困難」、「校外支援與社區資源的困難」、「師資設備與能力指標的困難」、「教師配合與研習辦理的困難」等。
張雅雯 (2001)	國民中學階段九年一貫課程試辦情況與成效評估之研究	專業理念與實施能力、行政機關配套措施、課程發展人員整合、研習規劃與參與，以及學校工作增加造成負擔等五層面之困難。
邱才銘 (2002)	國民小學九年一貫課程的辦理模式與成效評估之研究	<p>1、課程組織運作缺乏時間與能力</p> <p>2、課程計劃的設計與發展不易</p> <p>3、實施課程負擔沉重</p> <p>4、統整課程費心費力</p> <p>5、學校本位課程有部分困難</p> <p>6、學校總體課程計劃有執行上有困擾</p> <p>7、缺乏課程評鑑制度</p> <p>8、教學評量公平性的疑慮</p> <p>9、行政工作加重</p> <p>10、教師時間不足</p> <p>11、協同教學有限制</p>

		12.教師需要再進修、研習……等
趙秋英（2003）	中部地區國民小學實施九年一貫課程難題與解決對策之研究	<p>1、目前國小教師對九年一貫課程實施覺得「有點困難」。</p> <p>2、教師個人背景變項中的「學歷」、「服務年資」二個變項在困難程度上有顯著差異。</p> <p>3、學校環境變項中「不同縣市學校」在國小教師實施九年一貫課程困難程度上有顯著的差異。</p> <p>4、需要相關單位如教育部、各縣市教育局、師資培育機構提供的配套措施，分別為提高員額編製；培訓深耕種子教師團隊；參與第一現場教師的教學工作，以了解教師實施課程困難處。</p>

由於研究九年一貫相關議題之論文、書籍、期刊等數量十分龐雜，考慮到某些研究生亦是許多推動九年一貫課程教授所指導的學生，因此將碩、博士生所做的研究論文當作分析材料。在此過程中，亦佐以課程改革的專書研究。以窺目前九年一貫課程實行至今的問題。

綜（一）（二）所述我們可整理出現今九年一貫課程之實施現況與困難，並從尼采的知識論來分析之，務使聚焦在知識論所能啟示之處。

一、就闡述性的特質而言：

根據尼采的意涵，課程的定義非早已決定，而是需共同解釋、共同判斷，方能找出一條中庸可行之路。據此目前學校如火如荼推行地「學校本位課程」被指出「在學校本位課程組織與運作功能未能彰顯、模糊學校本位課程定義（莊明貞主編，2003：56）。」

學校本位課程之用意正是希望突破由國家統一編定版本的僵化知識觀，希望能返回學習者的學習領域，使學生能學習的更有興趣，進而從瞭解人與自己、與社會、進階到人與自然的關係，以小至大，依次學習。但由於學校

不了解學校本位課程之深意，又礙於政策的制訂，於是匆匆實施學校本位課程，在實施過程中碰到挫折障礙，不知如何解決就一味地複製他校課程發展經驗、反而使學校發展倒退。

在建構教學方面，建構教學原本希望凸顯學習者的思考過程，瞭解思考的流程脈絡，是一種以學習者為主體，激發學生思考能力的一種教學方式，但老師對此概念不清楚，迷信教科書，紛紛根據教科書內容，根據自己的解釋強加在學生的學習上，使得學生被迫學習一套複雜的模式，這個模式更增加了學生的負擔。

舉例言之，張世忠（2000）指出：台灣的數學教育，基本上仍以傳統教法與觀點為體，建構教科書為用，造成問題層出不窮；教材內容過於簡單、敘述卻又繁瑣無比、算法拖沓冗長、同類型題材重複出現的頻率太多，偏偏考試還不准學生使用更高級的算法，硬將所有學生的程度壓成傳統後段班的水準。結果導致因為太無聊而放棄數學的學生比比皆是，學生數學能力未升反降。

由此看來，建構數學不但沒有減輕學生的負擔，激發學生的主動思考能力，反而被迫學習一套更複雜的教法，壓的學生喘不過氣，這一切都是觀念不清，課程設計者犯了過度闡釋的錯誤。

二、就藝術性的特質而言：

藝術性的知識論強調學習內容需貼近學習者生活經驗，以抽象、模糊知識界線的方式，令學生瞭解知識的多面性，並在過程中保留學生的好奇心、想像力與求知的熱情與慾望。以此審視目前九年一貫課程，以能力本位代替知識記憶；以統整課程與領域學習代替獨立的分科教學，希望能擴大知識的流動，不再將各科知識武斷地分隔開來。但在實際的教育場域中，仍未發揮此精神，各科老師仍以教科書上的知識學習為依歸，以未來的升學考試為目標，當初的美意如統整課程、領域學習……等措施，只零星點綴在課程的實施中，當然成效不彰。

又教科書的內容多由學科專家掌控，忽略了地區性及學生個殊性的需求。教師在規劃課程時，也少從學校的文化背景出發，作為教學的題材，雖

然教師會找相關的資料補充課本之不足，試圖為學生展開各種不同視野的對話，但卻常常忽略了班級學生的文化資源之運用，與學生的真實生活產生脫節。

且因為學習的內容經過統整，希望能以此打破科目的界線，所以上課時常以學習單或活動的方式進行。教師雖然經過闡述性的階段解釋了學習單或活動，卻不一定以藝術性的方式達到師生之間的互動，因此學生無法瞭解活動的目的，只當作是另一份必須完成的回家作業，更在東奔西跑參觀博物館、展覽……等，造成家長與學生莫大的負擔。

九年一貫課程的政策明訂需以統整代替分科，但據研究指出，國小新課程標準的修訂，基本上還是維持著分科課程的架構。例如張煌熙（1999）指出：

教學科目與活動還是十一科，與原課程標準並無不同；而且將輔導活動與鄉土教學活動正式設科，低年級唱遊科分為音樂科與體育科，分科過細，教學科目與活動過於分化，頗難顧及統整化課程的原則

從上可知，就是由於設計不完善及缺乏藝術性的連結與闡釋，使得學生在單科學習上不夠深入，過多的活動忽略更重要的知識傳遞，而漸有淺碟化學習之虞。這些現象已離過去設計時的良善美意越來越遠了。

三、就生命發揚的特質而言：

課程的設計應源於學生生活，自施教者的生命出發，亦從學習者生命出發，不論是師資的培育、教材的設計與教學過程均應稟持一貫原則。但目前政策推行者無法深刻瞭解此點，認為教改是時代的趨勢，我們也必須迎頭趕上，因此參考了許多國家的教改內容，頒佈了許多政策、措施，一套套新的課程需要運用，需要學習，當然受苦的就是在教育第一現場的老師與學生。

老師必須利用假日參加許多研習活動，以更瞭解新課程的規劃，姑且不論在學習新課程之後，能否順利的教予學生，而是整個新課程的安排並未深入學習者與施教者本身的生命體驗，只流於方法形式的傳遞，這自然會反應在學習效果上。

因此老師礙於學校與學分的規定，有著上不完的研習活動，學生有適應不完的新課程，兩者均耽誤了自身對於課程的體認，如此不具意義的教與學，自然是無法進入學習者的生命。

同樣問題在建構教學與統整課程、學習領域亦可看見，雖然相較於傳統課程這些措施已大大改善了課程的彈性程度，但學生、老師、家長迷信考試的心態仍未改，每天大考小考不斷，就算特別設立空白課程與彈性課程，也會被挪去考試趕進度，使學生怨聲載道，下課後又匆匆趕去補習班深怕學習落後。

雖然教育部推行一綱多本，希望能藉此減輕學生負擔，但老師害怕遺漏了某一版本的內容而競相在上課時補充，忽略了學生可以根據自己生命經驗主動選擇的能力，在在增加了學生學習的沈重負擔，過程中也扼殺了學生的探索問題之精神與積極的創造力，就這樣深深停留在日復一日的被動學習中無法自拔。

綜上所述，我們在推動九年一貫課程的過程中，雖然亟欲融入許多新興議題與課程，大部分的課程均能針對傳統課程的缺失提出改進，但在執行上仍產生了許多困難，不論是理念不清楚造成的困難，抑或是理論與實際上的差距造成的阻礙，都使課程推動地不盡完美，令人十分遺憾。

因此就尼采知識論的面向，瞭解目前九年一貫課程實行現況與遭遇困難之後，我們希望能從知識論的角度切入，藉由其生動活潑的內涵特質，給予九年一貫課程一個適切地啟發！

第二節 知識論之於九年一貫課程理念的檢討

現今的九年一貫課程與舊有課程已有很大的不同，從上節的比較中可清楚看出，課程之所以要改變即代表社會上有不斷進步地需要，但縱使我們的新課程強調學生應培養帶的走的能力、積極主動的精神、培養獨立自主、批判的能力，還是在實施過程中碰到一些阻礙。

尼采知識論透露出的個體絕對主動性，務使每個學生擁有超人般的強大生命力，並將知識與真理視為一種生命本身的發揚，一種解釋，賦予意義的過程，因此我們在此節中將先探討尼采知識論的教育內涵，再以此概念檢討、分析九年一貫課程的實行現況。

壹、 尼采知識論之教育意涵

在本篇論文中，將尼采的知識論概念分別從三項論述：作為一種闡釋性存在、做為一種藝術性的存在及做為一種生命的發揚，因此在討論尼采知識論之教育意涵時，也依循此觀點，分別從此三方面分析尼采知識論之教育意涵：

一、 作為一種闡釋性的存在：

「認識就是判斷」然而，判斷就是這樣一種信念；某物是如此這般的！判斷不是認識！「一切認識都在於綜合判斷」，具有普遍有效性（在一切場合情形均如此而非別樣），具有必然性（與論斷相反的情形絕不可能發生）。……一個單獨的判斷從來不是「真」的，從來不是認識；只有在聯繫中，在多個判斷的關係中，才能提供擔保（Nietzsche,1967:286）。

從上述可知，知識與真理是一種判斷與評價的闡述性歷程，其打破客觀、永恆、僵化不變的知識，主張認識是一種動態性的連續歷程，在過程中不斷生成，並改變了內涵特質，若僅就單一向理解，則永遠無法作整全性的掌握，因此尼采的知識論特質是多面向的。

又所謂一個單獨的判斷從來不是「真」，此概念更加強調了脈絡性，脫離他物之物是不存在的，規範、準則、條約、定律、計畫……等，均應被放在脈絡中理解，而非將其獨立出來，如此反而易造成概念的誤解與扭曲。

因此就闡述性之教育意涵而言，我們應將課程的內容、教材教法融入學生日常生活中，減低定義性的解說，因為定義的產生是透過眾人的解釋與描述而漸漸地形構而成，若在教育的過程中，直接授與學生僵化無討論空間的定義，則會扼殺學生的思考、創造力，且未經過討論與再經驗的概念，亦會

增加學生的學習困難。

舉例而言：建構數學原本是教學過程中，學生能主動地組織、理解、記憶、應用自己的經驗來吸收新知，達到知其然亦知其所以然的歷程。但由於教學者或教材編制者對建構教學的理解不清，將施教者的建構過程，直接複製在受教者的身上，成為變相地宰制，此舉不但造成無法得到學生的共鳴，又使學習成效打折扣！

就此而言，尼采的知識論觀點，強調受教者生活經驗需與所學融合，在學習過程中，主動賦予事物意義，才是一種成功的學習！

二、 作為一種藝術性的存在：

尼采所謂的知識論之藝術性存在，意指知識與真理具有一種想像性（imagination）、如酒神般具備陶醉、直覺、衝動……等特質。且藝術乃最貼近生活，擁有源源不絕地創造力，透過觀察生活點滴的累積，豐富了人生的體驗。

透過藝術思想的彩筆，轉化生命為美的境界，在藝術的心靈中，任何疆界中「純屬誤解，是於他們的世界，他們的危險、理想、欲求、……真正開啟面前的大門（周國平譯，1996：132）。」

關於知識，從古至今有許多的分類與討論，大抵而言知識的分法不脫以下所述之範圍：

- （一） 依獨特的學科或知識形式：數學、自然科學、人文科學……以及哲學。
- （二） 知識場域：理論的和實踐的（引自林逢祺、洪仁進主編，2003：266）。

不管知識如何的分類，大體上都需經過科學的檢證，真實並可一再驗證的才可稱的上是知識，但真的是這樣嗎？尼采就不這樣認為，由於其知識論具有藝術性的特質，所以能打破舊有規範與限制，將那些被摒除於傳統知識形式之外的概念，重新拉回生命主體內檢視，此舉正擴大了知識的概念，賦予無限的想像。

舉例而言，國中時大家都有學過朱自清的一篇文章「背影」，「背影」就純客觀的角度來分析，就是太陽照射在一個不透光的物體上，在其背後所形成的影子，但就朱自清的本意，背影其實象徵著父愛的流露，透過父親沈重緩慢的背影，心裡的不禁湧起一陣傷感，當學習者閱讀此篇文章時，就得加入主觀的詮釋與想像，透過移情的想像進而理解背影的深層意涵，在這個過程中，知識被擴大了範圍，不再侷限於一隅，而是能從各個不同面向得到新的觀照與創發！

三、 作為一種生命的發揚：

對尼采來說人不是一個單純意志，而為具各種力量的眾多驅力形成之統整複和體。……每個人在人之生活中產生的習慣或常規都設法藉排擠競爭性常規或使其為己服務以擴展、充實自身……（John Richardson,1996:131）。」

尼采認為知識與真理皆是權力意志下的一種工具，隨著力的強、弱、衰、旺而有不同的面貌，而生命本身就是權力意志，為了擴張自己的力量，成為一個具有強大生命力之個體，必須如「超人」一般不斷地自我超越、自我創造，透過精神三變此過程，從負重的駱駝邁向純真的嬰兒狀態。

從此角度觀之，知識論強調了自由意志的重要，每個人都可以有自由追尋、奮力向前的衝動，可以為自己設定一個目標、目的、意圖去追求更大的生命力量、積累使自己向上成長的能量，我們將毫無隱藏地將自己表露出來，誠實、真摯地面對自我，唯有在不斷自我克服、自我超越的過程中，才能獲得生命的重生。

基於此，分析其教育的意涵，旨在掌握受教者能否真摯地面對自己、察覺內在動力，並在力的不斷流動、競爭、抵抗……等作用下，使積極、正面與強大的力更加茁壯，以朝向主動、不斷超越的動態歷程，唯有維持在動態生成狀態，生命才能如活水般源源不絕。

而在教育的現場中何者可稱為一種生命自身的發揚呢？舉例言之，在每個學習階段，都會有一個暫時性或總結性的評量。學習者要透過自己的統合、

消化克服軟弱的意志，犧牲睡眠與玩樂的時間準備課業，在準備的過程中，堅持的意志力不斷上揚，打敗偷懶的惰性，最後取得好成績，邁向另一個階段，此一連續性之歷程，即可算是一種生命學習之展現！

綜上所述，尼采知識論之主動賦予意義、創造、積極、充滿想像力與直覺，在脈絡內建立關連的內涵，是十分具有教育性，可適時地給予教育現場一些啟發，以下我們即要將尼采知識論與現今的九年一貫課程作一連結，看是否可為九年一貫課程注入新元素。！

貳、尼采知識論之於九年一貫課程的檢討與啟示

為了適應時代的潮流與社會的需要，在中小學實施的九年一貫課程，有許多別於以往教育的特徵，新教育措施主要欲革除之前較僵化、分科細密，以考試領導教學、學生囫圇吞棗不思變通的弊病，但九年一貫課程實施後，因理念不清與匆促推行……等原因，浮現了一些新問題，在此期藉由尼采知識論之流動特質，給予九年一貫課程新啟發，使九年一貫課程之精神能發揮的更徹底！

就此目的，我們可分從教育目的、教育方法、教育內容、師生角色定位、等面向作多元探討：

一、教育目的：整體而言，尼采強力捍衛個人價值，主張發展獨特自我，個體不應僅是習俗成規的附庸或毫無特色的從眾者，誠如藝術家鄙視套用風格，身為學習者的我們，應真誠地面對自己，盡心「找尋自己的色彩、繪筆、畫布！」（Nietzsche,1986:53）成為你自己，幫自己的人生填上多樣的色彩，縱此，尼采仍不把認識自我當成最終的教育目的，他說：

積極成功之人不是根據『認識你自己』（Know thyself）的格言來行動，而是彷彿經常面對「意欲自我，如此你將成為某個自我（Will a self,so you will become a self）之命令。命運（fate）似乎經常為他們留下一個選擇（Nietzsche,1989:77）。

換言之，尼采並不把認識自我當作唯一首要之事，而是能將認識自我當作一個教育的開始，九年一貫課程的主要精神不斷強調要瞭解自我、發揮潛能，甚至在脫離學校場域之後，仍能終身學習，兩者之間是有彼此呼應之處。九年一貫尋此精神，才能展開一系列的教育方法、內容……等改革，若在之後的步驟遭遇什麼困難，也應一再重返教育目的省思，考量作為是否恰當。

又探究九年一貫課程之教育目的，其希望能培養學生帶的走的能力，使學生能不斷地自我學習，而就尼采的知識論內涵來講，目前九年一貫課程所訂立的目標可能永無達成之日，因為其未經過彼此討論互相詮釋的連續歷程，未經過藝術性的創造與生命的發揚等過程，所以若依尼采知識論的精神，九年一貫課程之目的，只能為一種暫時性的目的，若仍堅持為一個目的或數個綱要，恐淪為另一種負面的意識型態了。

二 教育方法：以尼采之精神三變分析，教育的過程亦可從駱駝→獅子→嬰兒三個階段層次遞進。在駱駝的階段教育，學校可安排一系列符合學生生活經驗的知識，透過不斷地問答，融入學生的視角，使學生主動建構出對自己有意義的概念內涵，並將其內化為潛在的價值，過程中可加強對生活周遭的感受力，培養感官的敏銳度，如尼采談到如何培養能力時提到：

學習如何看 (To learn to see) 便是『讓眼睛席於沈靜、忍耐，允許事物浮現』；延遲判斷 (to defer judgement)，並獲得從所有側面探索和理解某個別事物的習慣 (李克震，2003：65)。

延遲判斷以沈澱急躁的決定，可將周遭的生活環境檢視的更透徹，領悟到更多非一般的解釋。

且學習的環境是必須整合成一個大範圍領域，非武斷地以人力細分成幾個繁瑣的科目，因此學習的方法勢必要經過統整與消化，如九年一貫以能力指標代替知識記憶；學習領域取代單科教學那般。當然此階段又是為了後一階段作準備，進入獅子的階段意指，我們已具備一定的基礎能力，在九年一貫的教育現場中，可漸漸透過規劃、組織、實踐等能力完成主動探索與研究，運用科技與資訊來深入批判個體的文化與生活，對現有的框架與理論提出質

疑，不輕信已僵化的知識，若能培養完成上述能力，則可循序進入自由創造的嬰兒階段，更能隨心所欲地悠遊在創作的殿堂。

據研究顯示，在九年一貫的實行過程中，曾經出現一些問題，無非是將原本教育目標的知識訓練，改為能力培養時效果不彰，雖然瞭解純知識的灌輸無法帶給孩子主動學習力，但似乎也無法完成能力指標所接槓的那般完美，其中有很大的原因，其中欲使增加學生生活經驗，大量舉行活動與參觀，林佩璇（2004）研究指出：自九年一貫課程正式上路以來，教師認知到最受垢病之一即課程流於膚淺，熱鬧有餘，內涵不足。大量舉行名勝古蹟、展覽的參觀，只會造成學生與家長課後的負擔，形式上也流於走馬看花，試問在這種密集的活動中，有幾個學生能真正靜下心來從容地體會這些文化？又有幾個學習者能從中獲取營養？如此只是被動地參與其中，但卻是神遊於外的消極狀態，因此透過這些現象的描述，我們應能從尼采知識論的階段特質，配合學生的心智程度，尋求並建構出一個對學習者最好的模式！

三 教育內容：為了使學生更加瞭解自己所生活的學校、社區、社會與國家，九年一貫課程揭示「學校本位」，使每個學校都自行設定最符合學校、社區特色的教育內涵，這是一個正確的方向，唯有將學習的內容貼近學生生活才能獲得卓越的成效，這亦是尼采知識論注重的。又九年一貫課程將學習內容分成六大議題與七大學習領域，主要目的在於打散分裂且僵化的科目分類。

在此中，有一個值得我們注意的是，就尼采知識論之特質，九年一貫所做的分類與新興議題中是否加入了學生、老師、家長……等闡述？雖然打破了僵化，走向統整、全面，並加入許多新興議題拓展學習者的視野，若仍流於某一方，單面向的闡述，則課程內涵還是無法流動、相互交流。

又教師在做闡述性的詮釋時，是否有滲入藝術性的解讀？或僅有老師作藝術性的解讀，學生沒有共鳴，則代表教育傳遞知識的狀態仍是一灘死水。

由於尼采強調個體的完整，反對理性、官能、情感與意志的分裂，促進力之增長、給生命帶來蓬勃朝氣。因此除了傳統知識的傳遞外，情意教育、藝術教育、生命教育等範疇亦不能忽略，可多多應用文學或藝術等美的事物，

傳遞概念，也由於文學與藝術等隱喻特質，「隱喻 (metaphor) 比邏輯有效。隱喻是生產性、啟發性、可引發對話的。」(王紅宇譯，1999) 可使得學生更能運用感官引發其興趣與情感需求，活絡學習者的心靈。

四 教師角色定位：隨著時代的進步，教師已不再是知識的搜刮者和販賣者，在九年一貫課程推行之後，教師不但是課程的傳遞者，更是課程的設計者，且為了適應新的課程，教師必須在準備新教材之餘，利用假日時間進行研習，造成教師莫大的困擾，而在教學的過程中，為了符合九年一貫之教育精神目標，老師必須使用多元的教法、多元的測驗方式來激發學生的學習動機，塑造一個快樂的學習環境，如此看來，九年一貫課程賦予老師的新角色地位，擔子是十分重大的。

在尼采眼中，教師是人的形塑者 (moulder)，也是文化的引領者 (leader)，作為一個新時代的教育者，必須具備一個飽含動能的藝術靈魂：

教育家有雙轉化事物的纖巧細手，是自身力量豐盈的創造者和施予者。生命和存在於其藝術地思考下成為美的圖畫，並替人類未來揭示遠景。他更深明愛的藝術，從提高人類素質中使事件獲得救贖，教育家創造了文化人、開創了文化契機，是位兼具藝術家、哲學家、就是聖賢等身份的文化建樹者 (周國平譯，2000：163)。

尼采認為身為一個老師，本身應具有一些特質，一個新時代之教育者，必定擁有強大的生命力，與豐富的生活經驗，並以多變的視力，穿透舊有的迷思，將此經驗透過藝術性的詮釋存在教與學習者，以卓然獨立的形象，成為學生最好的身教、言教學習者。

據此，九年一貫的教師，雖然面對陌生的新課程與接連不斷的研習，乍看之下似乎十分繁忙，但從另一個角度看來，此正是可不斷接受挑戰，吸取新知的大好機會，由於權力意志之力係透過力量的不均衡產生結構上的變強或變弱，老師亦可藉由研習與課程研發的機會，作一次內在的心靈轉換，朝更強健的路上前進。

又根據尼采知識論之特徵，教師在授課時，應保留學生思考、反省、體

驗、創造之空間，不應給予學生固定的答案或以多量的考試評量來扼殺學生的主體思辨力，使他們不輕信教條與理論，畢竟學習是一個終身的志業，教育只是一個開端，一把開啟學生獨立思考的鑰匙。

教師將知識的火把傳遞給學生後，最令其興奮莫名的就是看見具足夠力量之學生，能繼續使其發光發熱，打破莫名的偶像崇拜，並成為一個全新的太陽。

歸結此章的論述，我們可看出九年一貫課程的主要精神內涵如尊重多元、重視能力的培養、強調終身學習……等，並瞭解在實施過程中所浮現的一些困難，在此透過尼采知識論內涵的釐清，耙梳出一些概念特質，這些具有流動性、彈性、主動積極又充滿熱情的元素，在在給予目前實行九年一貫課程不論是在教育目的、教育方法、教育內容……等面向一些另類的思考與啟發。當下次再遭遇類似問題時，是否能試著返回最初，在瞭解問題背後的思維方式，並加入對尼采知識論的理解與認識後，迅速地找出一條解決之道！