

# 疫情下的衝突前景與教育： DeSeCo 2.0 視角與反思

蕭戎、顏瓊芬\*

## 一、前言

十二年國民基本教育（簡稱十二年國教）出發點在延長義務教育（教育部，2017；林新發，2012），至於其「培育素養」目標則是後起的。此目標先後透過當時國家科學委員會及國家教育研究院兩項研究計畫逐步確立，訂出自主行動、溝通互動、社會參與三類核心素養，同時也不諱言在相當程度上參考了經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Co-operation and Development，簡稱 OECD）於 2003 年提出之核心素養規劃（國家教育研究院課程及教學研究中心核心素養工作圈，2015；蔡清田，2008），此規劃名為「核心素養的定義與選擇」（Defining and selecting key competencies，簡稱 DeSeCo），是由瑞士、美國、加拿大等國官方機構合作整合不同領域專家意見，提供符合未來需求的教育指引。

DeSeCo 發表後，因著 OECD 欲以 2030 年為目標、對實現可欲的未來所需要的教育提出建議，OECD 祕書處於是與先前 DeSeCo 計畫負責人 Dominique S. Rychen 博士合作，由後者重新思考十餘年來新生或變化的背景因素，於 2016 年提出 2.0 版的 DeSeCo，此版本即成為 OECD（2018）最終建議「2030 年：教育與技能的未來」（Future of Education and Skills 2030）之關鍵內容。

DeSeCo 新舊版本在「提出能實現成功且負責任的生活、並能面對眼前與未來挑戰之素養」的目標未變，於是兩者最明顯差異便在將先前三類核心素養「自主行動」、「使用工具互動」與「與異質團體互動」，改成了「處理張力與兩難」、「承擔責任」與「創造新價值」，從某個意義上說變化甚大。而究其思考脈絡（下段將說明之），則發現其關懷的不平等、不同立場對立與社會衝突的複雜議題，正隨著新冠肺炎疫情加劇，彷彿新版本 DeSeCo 確實言中了教育要帶領學習者面

\* 蕭戎，國立臺中科技大學通識教育中心兼任助理教授；顏瓊芬，靜宜大學生態人文學系終身特聘教授。

對的未來前景。對此，如聯合國開發計畫署 (United Nations Development Programme, 簡稱 UNDP) (2020) 對疫情將如何衝擊亞太地區社會經濟的分析，即描繪出弱者更弱、不平等者越發不平等的處境。其中生產與消費減少導致的經濟衰退、工時縮短與失業，便衝擊本不易取得融資的中小企業——但其在本區卻占有所有企業數量的 96%；並也將影響規模龐大的非正式經濟——投身其中的勞工占本區勞動人口三分之二（約十三億人），原本就已缺乏政府福利保障。其次，若按世界銀行最樂觀預估，疫情將導致本區至少一千萬人陷入貧困，而倘若他們又在網路等通訊工具上處於弱勢，將連帶失去於線上繼續工作及取得公衛訊息自保機會；此外這些貧困人口在取得疫苗與醫療上也將更顯弱勢，進而可能醞釀社會動盪。

此外，UNDP 亦指出亞太地區既存的性別不平等問題也將隨疫情加劇：因女性原有的沉重照護與家務負擔，將與女性勞工占全球衛生與支持系統勞動人口百分之七十、女性占非正式經濟勞動力多數的現象加乘，從而面臨更重的事務負擔、工資損失與失業風險。這些議題何其真實且困難，而新版本 DeSeCo 正期望培育下一代具備面對它們的素養。底下，便介紹其三類核心素養的思考脈絡及內涵。

## 二、處理張力與兩難

Taguma & Rychen (2016) 指出，隨著全球移民人數大幅增加，儘管文化與社會組成的多樣性能帶動創意與新價值觀，但既有住民與新移民間的不平等也是醞釀社會衝突原因，從而亟需凝聚社會。又從另個視角看，這不平等也可能分別從屬於更大的經濟、社會與環境發展議題，令其越顯複雜，更遑論對這類議題的回應，還可能存在兩個以上彼此競爭的選項，這使得 Rychen 思考 2030 年人們應具備之素養時，回溯了 1.0 版理論中更上位的想法——當時 Rychen (2003) 已指出，現代世界的複雜性需要人們具備既能批判反思，又能從整體角度做決定、採取行動的特質，其稱之為「心智複雜性」(Mental Complexity)，而其具體內涵之一便是「處理張力與兩難」的素養。

由於肯認複雜性，這素養包含著能跳脫非此即彼之思維，不急於尋找單一解決方案的態度。其次也能理解各種對立的觀念、立場，找出其內在關聯性，至終從整體角度提出可能解決方案。

### 三、承擔責任

造成上述不平等的原因之一，Rychen (2003; Taguma & Rychen, 2016) 認為來自全球化。其中資本、人力、資訊的大幅移動與數位化，更擴大不同群體間機會與財富的差距，進而產生橫跨經濟、政治、社會關係、人際關係等領域有關公平分配之爭議。因此，Rychen 除提出人們需要前述素養，還需願意在所參與的各種社會角色中考慮他人，承擔隨之而來的責任。

然而在 Taguma & Rychen (2016) 的思考裡，「承擔責任」的素養還具有不易從字面讀出的含義，那是指人不應想當然爾的依循他人或社會既有教導行事，卻要能「負責的」衡諸自身經驗、個人與社會的目標、所接受的教育內容及有關好壞對錯的價值判斷，「自行」建立起對標準、價值、意義、限制的判斷和行動指南，它意味著能達到道德與智識的成熟階段。但 Rychen (2003) 強調，這並非是在推崇個人主義，而是應在個體性與所處社會脈絡、傳統道德價值觀之間有所理解、反思與調整。

「承擔責任」的素養同樣援引自 1.0 版理論中有關心智複雜性的論述。對此，Rychen 將其與 Helen Haste 所提出概念連結。在後者 (2001) 那裡，她曾以「能動性」來描述這概念，認為人們需要積極與環境互動、參與在自身的學習與發展中，並成為自身觀點的創作者、自身行動的授權者。

### 四、創造新價值

DeSeCo 新版本唯一非援引舊版本得出的素養類別為「創造新價值」。Taguma & Rychen (2016) 設想此素養之背景，首先是先前提到的世界複雜性及隨不平等而來的衝突問題，認為面對它們除需有包容態度，也得仰賴創意。同時，在國家社會發展乃受既有文化與價值觀影響的認識基礎上，這素養也包含人們擁有能理解後兩者並加以重塑的能力。

其次是隨第四次工業革命——諸如機器人、人工智慧、生物科技——而來的失業率增加、工作與休閒時間改變、消費方式與人際關係的改變、壽命延長、人文精神的喪失等議題，Rychen (2016) 認為上述議題都催促人們理解其中變化，從而積極開創出新故事、新意義、新價值。其具體表現，可連結於近來為人重視之企業家精神與「自造」(Do-It-Yourself) 風潮裡的創意、革新與實踐態度。

Rychen 自承此素養內涵源於 Haste (2001) 曾提及的「說故事者」(The Storyteller) 典範，後者意味著能理解既有社會裡的各種意義，進而產生對不同意義的包容、解釋及運用，創造出新的意義。此外，其也可與教育心理學家 Kohlberg 的道德思辨課程結合而延伸到社區裡，藉以促進社區不同成員的對話、彼此理解，實踐社區參與責任並提升認同感，從而——也許透過產生新規範——促成社會穩定。

Taguma & Rychen (2016) 認為「創造新價值」的素養在回應未來需求上顯得重要，承認舊版本 DeSeCo 對此強調不足，因此需在新版本有所修正。

誠如學者 Anderson-Levitt (2017) 所言，以培育素養為目標之教育著重的不再是所學的知識「內容」本身，卻關注學習者能運用這內容有何「表現」，而 Rychen 的思考脈絡則為新版本 DeSeCo 所期待的表現填入了情境，以致本文可描繪出其企盼的「有素養的人」樣貌為：具備冷靜且廣泛理解眼前由眾多意義所構成之世界的的能力與態度，一方面能意識到問題存在——那問題或許只對特定族群才成立——以及與問題相連的不同立場衝突；另一方面則能掌握問題成因與不同立場的理據，並深信他參與在這世界裡、有責任打造屬乎個人的判斷——而這判斷中不可少的是利他的承諾——並據之行動；至於整全思考與創意則支持著其行動。對此，已有學者約略指出 DeSeCo 帶有歐洲人文主義特色 (吳璧純、詹志禹, 2018)，更具體的說，我們能從中看見教育家 Henry Newman 與哲學家 Michael Oakeshott 所論述之「人文素養」，誠如前者論及教育應培養偉大心智時曾說：

「真正偉大的心智……是能對舊與新、過去與現在、遠與近的事物採取彼此連結觀點……對這些事物間的相互影響擁有洞見，……知識 (因此) 不僅是習得之物，卻是整套哲學。……這種教育使人清楚意識自身意見與判斷，並給予令這些意見與判斷得到發展的真理、表達它們的口才、鼓舞它們的力量。它教導他看見事物之所是，獲得正確觀點、解開混亂思緒，察覺什麼是強詞奪理並排除無關部分。它預備他帶著信心擔任任何職務、有能力掌握各種主題。它向他展示如何在自身與他者間調和，如何進入別人的思想，如何向別人展示自己的思想，如何影響、理解、包容別人。……他能交談，也能傾聽，他能提出中肯問題，……能合時宜的虛心學習。他總是做好準備而不礙事，他是令人愉快的夥伴。」(2012, pp. 124, 162-163)

此外，新版本素養強調之「能動性」尤其響應 Oakeshott 的教育理念：「(受教育者)在道德上，他將不會獲得一套組織好的道德觀念，一套全新但現成且千篇一律的道德制服，卻有機會拓展他道德鑑賞力的範圍。」(1990, p. 102)

## 五、DeSeCo 2.0 視角下的教育實踐反思

對此，我們可以參與 108 學年度教育部「國中小學結合社區永續發展計畫」學校為討論案例，因這些學校正身處從此刻延續至未來的真實問題：根據教育部評量，這十所學校中有六所屬偏遠學校，兩所屬特殊偏遠學校，這意味多數學校所處環境之交通、文化、生活機能、數位環境及社會經濟具有相對較高之不利因素，且它們也大多遭遇產業發展受限、人口外移、隔代教養、家庭功能不足等問題。又值得一題的是，長榮百合小學所在的禮納里部落是因 2009 年莫拉克風災侵襲、由三個被迫遷村的異族部落組成的永久屋聚落，存在不同文化與新舊居民融合的張力(許雅舒, 2020)。林邊國小與口湖國中則位處地層下陷區，迄今仍承受水患與土壤鹽化等負面影響。

從新版本 DeSeCo 視角綜觀這些學校所發展課程，可分為三類：(一)教育者提出作為問題解決方案之課程，但學生未必清楚認識問題；(二)將問題置於學生面前，由教育者預設目標，帶領學生構思或參與問題解決方案；(三)將問題置於學生面前或讓學生自行發現問題，並讓他們自行選擇立場與構思解決方案。

就(一)而言，許多學校面臨社區產業蕭條、人口外移問題，因此設計帶領學生認識自身家鄉與產業之課程，目的在醞釀其與地方之情感連結及日後投入相關產業意願。此類課程善用社區環境與活動，肯定學生日常生活經驗，過程中也讓學生有多種展現能力機會(如解說、報導、展演等)，在教學上富有價值。唯獨課程並未視學生為獨立自主的問題解決者——他們不曉得社區面對問題的多種緣由和居民的不同立場，乃是跟隨既定方針學習。

就(二)而言，少數學校在培養學生地方情感之餘，也將社區所面臨問題帶到學生面前，經過生動的認識探索過程，讓他們思考解決方案、或參與教育者規劃之解決方案(如淨灘、清除外來種、農產品行銷體驗等)；藉此，學生能實際經驗解決問題所需動機與困難，培養日後實踐之自信。但與前者相同，此類課程不強調讓學生在各樣資訊與觀點中自行整合出屬乎個人的立場，他們乃是依循教師的明示暗示行動。

最後，參與計畫學校屬於（三）類者有兩所，它們分別以開放或主動方式協助學生建立個人立場觀點。開放方式如樟湖國中小，其是因學生主動提出對附近茶園噴灑農藥的疑問，教師才跟進鼓勵其探究噴灑農藥原因、瞭解社區的茶產業。過程中學生曾採訪茶廠瞭解其運作與困境，也體驗製茶工作的艱辛。最後，師生共同討論出改良包裝以提升茶葉販售利潤之策略，盼能協助社區產業發展。

主動方式如口湖國中，其以解謎遊戲包裝認識家鄉之課程，翻轉了常見的「講述—聆聽」教學，而當學生認識地層下陷導致的負面影響、生態景觀變化，以及在地產業為爭取發展機會的努力後，教師便主動提出在地發展觀光、保育溼地、發展經濟、維持現狀等現實中存在的可能選項，讓學生根據所學綜合思考，選擇自身立場。

從上述案例可知，從真實問題開展的課程並不少見，但課程往往先行帶入教育者認定的解決方案——在此即培育地方情感——卻較少讓學生有意識的面對問題、參與不同立場之解決方案的思辨。這並非意味前者的傾向是錯誤的——事實上，它既回應自 John Dewey 以降對重視學生既有生活經驗的呼籲（洪萱芳、顏瓊芬、張好萍、洪韶君，2016），在強調關心自身生長地方之於道德發展重要性的學者 Nel Noddings 那裡也能得到支持（2008）——卻是指，它相對忽略了在教育過程中讓學生「對自己負責的」透過對不同立場的理解建立起個人判斷與行動的重要環節，而這正是重視人文素養的新版本 DeSeCo 不可少的。

## 六、結語

新冠肺炎疫情加劇了全球經濟、社會與環境領域所交織出各類議題的複雜性，而 OECD 用以回應複雜議題的教育建議，卻源於相當古典的人文素養；從某個意義上說，它巧妙的將此教育理念架接在世界與個人的需要上，令它看似十分務實又重視內省。然而，此種素養精神能否在向來重視集體目標，但又強調民主制度與公民身分的臺灣社會脈絡中得到支持，是更根本問題；或者，所有關心教育的學者教師們正值得往下一步探問：臺灣教育究竟如何回應了這充滿複雜衝突的世界與個人自覺的建立自身信念的需要？

## 參考文獻

- 吳璧純、詹志禹 (2018)。〈從能力本位到素養導向教育的演進、發展及反思〉，《教育研究與發展》第 14 卷第 2 期，頁 35-64。
- 國家教育研究院課程及教學研究中心核心素養工作圈 (2015)。《十二年國民基本教育領域課程綱要核心素養發展手冊》，新北：國家教育研究院。
- 教育部 (2017)。「十二年國民基本教育實施計畫 (106 年 10 月 12 日核定)」，臺北：教育部。
- 林新發 (2012)。〈十二年國民基本教育的政策緣起與內容〉，《國民教育》第 52 卷第 5 期，頁 1-6。
- 洪萱芳、顏瓊芬、張好萍、洪韶君 (2016)。〈以偏鄉國小為場域之地方本位環境教育課程省思〉，《科學教育學刊》第 24 卷第 3 期，頁 299-331。
- 蔡清田 (2008)。〈DeSeCo 能力三維論對我國十二年一貫課程改革的啟示〉，《課程與教學》第 11 卷第 3 期，頁 1-16。
- 許雅舒 (2020)。《原住民部落在地認同差異——建構禮納里居民地方感》(未出版之碩士論文)，高雄：國立高雄師範大學地理學系。
- Newman, J. h. (2012)。《大學的理念》，北京：中國人民大學。
- Noddings, N. (2008)。〈地方本位教育：保護地球與其居民〉，載於 N. Noddings (主編)，《公民教育：培養全球性意識》，頁 89-108，臺北：文景書局。
- Anderson-Levitt, K. (2017). Global Flows of Competence-based Approaches in Primary and Secondary Education. *Cahiers de la Recherche Sur l'éducation et les Savoirs*(16), 47-72.
- Haste, H. (2001). Ambiguity, Autonomy, and Agency: Psychological Challenges to New Competence. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies* (pp. 93-120). Göttingen, DE: Hogrefe & Huber Publishers.
- Oakeshott, M. (1990). *The Voice of Liberal Learning: Michael Oakeshott on Education*. New Haven, CT: Yale University Press.
- OECD. (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. Paris, FR: OECD.
- Pietro, G. D., Biagi, F., Costa, P., Karpiński, Z., & Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets*. Seville, ES: Joint Research Centre.
- Rychen, D. S. (2003). Key competencies: Meeting important challenges in life. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society* (pp. 63-107). Göttingen, DE: Hogrefe & Huber.
- Taguma, M., & Rychen, D. S. (2016). *E2030 Conceptual Framework: Key Competencies for 2030 (DeSeCo 2.0)*. Beijing, CN: OECD.
- UN. (2020). *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond*. New York, US: UN.
- UNDP. (2020). *Social and Economic Impact of COVID-19 in the Asia-Pacific Region*. Bangkok, TH: United Nations Development Programme.