

馬來西亞中小學新課程內涵分析

黃淑玲

隨著全球化的思潮，國際間的交流、互動更加緊密，為了解各國教育的品質，進而形成國際教育系統的評比，各國學校教育的評比數據成為該國全球經濟競爭力的重要指標，國際教育評比的內容及方式，亦漸漸成為各國課程革新的方向。馬來西亞在國際教育評比績效數據的壓力、及國內貧富差距與城鄉差距造成的學生成就落差等社會因素下，提出了「教育發展大藍圖」(PPPM 2013-2025)，並以強化質量、促進公平與統一為目標，推動課程革新，同時於2017年正式實施中學新標準課程(KSSM)及修訂小學標準課程(KSSR)。本文透過文件分析，探究馬來西亞中小學課程革新背景及中小學新課程的內涵，研究結果提供我國未來課程革新之參考。

關鍵字：課程革新、課程、馬來西亞教育

作者現職：國立暨南國際大學課程教學與科技研究所教授

通訊作者：黃淑玲，e-mail: sulii2@ncnu.edu.tw

壹、緒論

隨著全球化的思潮、東協及南亞國家新興市場國家的崛起、及臺海兩岸關係的轉變，我國政府自 2016 年起推動「新南向政策」，改變過去以單向在東協及南亞國家成立生產基地的政策作法，擴大與東協各國進行人才、技術、文化、教育等面向的互動交流，創造多元的新合作模式。在教育人才方面，提出許多方案，包括增加臺灣獎學金以擴大招收東協及南亞學生、鼓勵大學校院赴海外開設分校或專班、推動國中小新住民語文教學等（行政院，2016）。在東協及南亞國家中，馬來西亞是兩岸四地外，使用中文人口數及華文學校數最多的國家，也是臺灣大專院校中外籍留學生的最大來源國，2016 年計有 16,051 名馬來西亞籍的留學生在臺灣參與正式學位及短期課程（海外聯招會，2017）。然而，目前臺灣對馬來西亞等東南亞國家的教育研究有限，是以，本文以馬來西亞新課程為核心，針對下列四個研究問題進行探討：一、馬來西亞新課程推動背景為何？二、馬來西亞中小學課程革新理念為何？三、馬來西亞中小學新課程標準相關內涵為何？四、馬來西亞新課程有何特色及問題？透過上述研究問題的探究，以提供我國課程革新之參考。

貳、馬來西亞新課程推動背景

教育是促進社會進步與國家發展的重要希望工程，特別是面對全球化的思潮下，國際間的交流、互動更加緊密，為了解各國教育的品質，進而形成國際教育系統的評比，各國學校教育的評比數據成為該國全球經濟競爭力的重要指標，國際評比機制也成為另一種全球教育治理的新模式（Sella & Lingard, 2014），亦即各國進行教育改革時以國際評比結果作為教育政策決定與績效責任的證據，同時，國際教育評比的內容及方式，漸漸成為各國課程革新的走向。馬來西亞歷年在國際教育評比成績落後日本、韓國、新加坡、等亞洲國家，亦不及泰國、智利和亞美尼亞等國，在國際教育評比績效數據的壓力、及國內貧富差距與城鄉差距造成的學生成就落差等社會因素下，馬來西亞教育部於 2013 年公布中小學《2013-2025 教育發展大藍圖》（Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025，簡稱教育發展大藍圖），作為後續課程革新的基礎及新課程訂定的架構。

以下就從多族群的學校教育系統、學生成就國際評比數據不佳、及「教育發展大藍圖」啟動課程革新等背景，進行分析馬來西亞課程革新的主要社會背景因素。

一、多族群的學校教育結構

馬來西亞主要由馬來人、華人，以及來自印度的淡米爾人三大族群所組成的社會，其中馬來人約占全國人口的四分之二，其次是華人約占四分之一、另外有原住民及淡米爾人。葡萄牙、荷蘭、及英國等西方國家也先後於馬來西亞建立殖民地，在特殊的歷史背景下，使得馬來西亞在語言、宗教、和教育上皆具有多元色彩（黃淑玲，2011）。就語言而言，官方語言為馬來語，通用語為英語，華人族群使用的華語，印度族群使用淡米爾語，此外有原住民使用的伊班族語（Iban language）、卡達山族語（Kadazan language）等語言；就宗教而言，馬來西亞憲法規定馬來人必須是伊斯蘭教徒，其他族群的信仰包括佛教、道教、印度教等；就教育體系而言，馬來西亞小學依學生使用的母語分為國民小學、華文國民型小學、和淡米爾文國民型小學三類型學校¹，中學主要有國民中學及國民型中學，以及華人設立的華文獨立中學。國民小學、國民中學及國民型中學以馬來語為主要教學媒介語，華文國民型小學及華文獨立中學²以華語為主要的教學媒介語，淡米爾文國民型小學以淡米爾語為主要的教學媒介語，所有的國民小學、國民型小學、國民中學、及國民型中學皆需依照教育部頒布的課程規範進行教學。

馬來西亞雖有多種族文化的社會背景，但執政者持「馬來至上」的意識型態施政，長期實施「固打制」（quota）保障馬來族群的經濟利益及教育機會，例如：馬來西亞政府為保護馬來族群學生就讀國立大學機會，實施依種族人口比率分配入學名額，馬來族群人口數多，分配較多的名額，華人族群及印度人族群分配的名額少，此制度被批評為保障多數族群的不公平制度（黃淑玲，2011）。在「馬來至上」的意識型態下，馬來西亞多族群社會結構產生多源流的學校類型及多種教學媒介語的學校教育結構，被政府視為未統一的學校教育結構，致使人民未能產生國家認同，進而影響國家的統一與團結。而促進國家的統一與團結是馬來西亞政府政策推動的要務之一，讓人民使用共同的語言又被政府視為國家統一與團結的重要因素，是以歷年中小學教育改革常提及語言教學的議

¹ 至 2016 年有 5,877 所國民小學，學生 2,039,229 名，佔全國學生數 76.52%；「華文國民型小學」有 1,297 所，學生 542,406 名，佔全國學生數 20.36%；「淡米爾文國民型小學」有 524 所淡米爾文國民型小學，學生數 83,343 名，佔全國學生數 3.13%（馬來西亞華校董事聯合會，2017）。

² 華文獨立中學簡稱獨中，為臺灣境外生主要的來源。根據馬來西亞華校聯合董事總會（2017）的報告書，指出 2014 年獨中畢業生到國外留學的管道主要是臺灣，共 1,542 名，占留學人數的 24.90%。

主題文章

題，包括學校族群語言的授課時數、以英文為教學媒介語的使用科目及時數、英文的授課時數等，這可從馬來西亞教育史中發現教學語言的變革影響馬來西亞的學校教育的發展（莫順生，2000），也因此，探討馬來西亞教育時，需了解族群語文的使用及族群教育的公平性，與課程革新有密不可分的關係。

二、學生成就國際評比結果不佳

由國際教育學習成就調查委員會（The International Association for the Evaluation of Education Achievement, IEA）辦理的「國際數學與科學教育成就趨勢調查」（Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS）和由經濟合作暨發展組織（Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD）辦理「學生能力國際評量計畫」（The Programme for International Student Assessment, PISA）等國際學生評估已成為直接比較不同系統教育成果及教育品質的一種重要工具，各國極為重視評比結果的表現，將評比結果視為國家教育辦學品質及未來國家經濟力的重要指標。

馬來西亞於 1999 年首次參加 TIMSS 評比，在數學和科學平均成績均高於國際平均水平。但在 2011 年及 2015 年的評比中，學生在數學和科學的表現已低於的國際平均水平（見表 1），在數學的表現上，排名分別為 26 名及 22 名；在科學的表現上，排名分別為 32 名及 24 名。更重要的是大量的學生之表現低於國際最低標準，如在數學的表現上，2011 年及 2015 年，馬來西亞學生中分別有 35% 和 24% 的學生未能達到數學的最低標準（見表 2）；在科學的表現上，2011 年及 2015 年，馬來西亞學生中分別有 38% 和 22% 的學生未能達到科學的最低標準（見表 3）。與 1999 年相較，未能達到數學和科學的最低標準的學生分別有 7% 和 13%，學生人數大量增加（Ministry of Education Malaysia, 2012）。

表 1 馬來西亞在 TIMSS 2011 年及 2015 年八年級學生科學與數學國際評比成績與各國之比較

| 2011 年 | | 2015 年 | |
|----------------|------------|----------------|------------|
| 數學（排名/地區/平均分數） | | | |
| 1.南韓 | 613 | 1.新加坡 | 621 |
| 2.新加坡 | 611 | 2.南韓 | 606 |
| 3.臺灣 | 609 | 3.臺灣 | 599 |
| 4.香港 | 586 | 4.香港 | 594 |
| 5.日本 | 570 | 5.日本 | 586 |
| 26.馬來西亞 | 440 | 22.馬來西亞 | 465 |

表 1 馬來西亞在 TIMSS 2011 年及 2015 年八年級學生科學與數學國際評比成績與各國之比較 (續)

| 科學 (排名/地區/平分數) | | | |
|----------------|------------|----------------|------------|
| 1.新加坡 | 590 | 1.新加坡 | 597 |
| 2.臺灣 | 564 | 2.日本 | 571 |
| 3.南韓 | 560 | 3.臺灣 | 569 |
| 4.日本 | 558 | 4.南韓 | 556 |
| 5.芬蘭 | 552 | 5.斯洛維尼亞 | 551 |
| 32.馬來西亞 | 426 | 24.馬來西亞 | 471 |

資料來源：整理自 TIMSS & PIRLS International Study Center (2017a, 2017b) 及 Martin, Mullis, Foy, & Stanco (2012a, 2012b)。

表 2 馬來西亞在 TIMSS 2011 年及 2015 數學國際評比成績

| 年份 \ 指標分數 | 最高標準 | 高標準 | 中等標準 | 低標準 |
|-----------|----------|-----------|-----------|-----------|
| | 625 分以上 | 550-625 分 | 475-550 分 | 400-475 分 |
| 2011 | 2% (0.4) | 12% (1.5) | 36% (2.4) | 65% (2.5) |
| 2015 | 3% (0.4) | 18% (1.0) | 45% (1.9) | 76% (1.9) |

*百分比為累積計算，括號內為誤差值

資料來源：整理自 TIMSS & PIRLS International Study Center (2017a, 2017b) 及 Martin 等人 (2012a, 2012b)。

表 3 馬來西亞在 TIMSS 2011 年及 2015 科學國際評比成績

| 年份 \ 指標分數 | 最高標準 | 高標準 | 中等標準 | 低標準 |
|-----------|----------|-----------|-----------|-----------|
| | 625 分 | 550-625 分 | 475-550 分 | 400-447 分 |
| 2011 | 1% (0.4) | 11% (1.4) | 34% (2.4) | 62% (2.6) |
| 2015 | 3% (0.3) | 21% (1.2) | 52% (1.9) | 77% (1.9) |

*百分比為累積計算，括號內為誤差值

資料來源：整理自 TIMSS & PIRLS International Study Center (2017a, 2017b) 及 Martin 等人 (2012a, 2012b)。

主題文章

此外，馬來西亞在 PISA 的測驗結果亦有相同的情況，2009、2012 及 2015 三次評量的結果，閱讀、數學及科學的表現落在 45 名至 57 名間（見表 4）。就 2009 年馬來西亞首度參與 PISA 測驗結果而言，在 74 個參與國家中排名第三級，低於 OECD 國家的平均分數，且參加 PISA 的 15 歲馬來西亞學生中，分別有近 60%、44% 和 43% 的學生未能達到數學、閱讀及科學的最低標準（Ministry of Education Malaysia, 2012; OECD, 2017）。

表 4 馬來西亞在 PISA 國際評比成績與各國之比較

| 2009 年 | 2012 年 | 2015 年 |
|----------------|-------------|--------------|
| 閱讀（排名/地區/平均分數） | | |
| 1.上海-556 | 1.上海-570 | 1.新加坡-535 |
| 2.韓國-539 | 2.香港-545 | 2.加拿大、香港-527 |
| 3.芬蘭-536 | 3.新加坡-542 | 3.芬蘭-526 |
| 4.香港-533 | 4.日本-538 | 4.愛爾蘭-521 |
| 5.新加坡-526 | 5.韓國-536 | 5.愛沙尼亞-519 |
| 23.臺灣-495 | 7.臺灣-523 | 23.臺灣-497 |
| 54.馬來西亞-414 | 59.馬來西亞-398 | 50.馬來西亞-431 |
| 數學（排名/地區/平均分數） | | |
| 1.上海-600 | 1.上海-613 | 1.新加坡-564 |
| 2.新加坡-562 | 2.新加坡-573 | 2.澳門-548 |
| 3.香港-555 | 3.香港-561 | 3.香港-544 |
| 4.韓國-546 | 4.臺灣-560 | 4.臺灣-542 |
| 5.臺灣-543 | 5.韓國-554 | 5.日本-531 |
| 57.馬來西亞-404 | 52.馬來西亞-421 | 45.馬來西亞-446 |
| 科學（排名/地區/平均分數） | | |
| 1.上海-575 | 1.上海-580 | 1.新加坡-556 |
| 2.芬蘭-554 | 2.香港-555 | 2.日本-538 |
| 3.香港-549 | 3.新加坡-551 | 3.愛沙尼亞-534 |
| 4.新加坡-542 | 4.日本-547 | 4.臺灣-532 |
| 5.日本-539 | 5.芬蘭-545 | 5.芬蘭-531 |
| 14.臺灣-520 | 13.臺灣-523 | |
| 52.馬來西亞-422 | 53.馬來西亞-420 | 47 馬來西亞-443 |

資料來源：整理自 OECD（2017）。

馬來西亞教育部對國際評比結果極為重視，在國家「教育發展大藍圖」中以大篇幅內容針對 TIMSS 及 PISA 的評比結果提出分析，以作為為擘策教育革新的方針。教育當局認為國際評比表現不佳的原因包括各校課程內容不一致、數理英化的語言政策³、國民型學校學生的馬來文素養不足及學校教育偏重記憶性知識等（Ministry of Education Malaysia, 2012）。為提昇 TIMSS 及 PISA 成績，於第一階段的「教育發展大藍圖」中擬訂加強科學，技術，工程和數學教育的（Science, Technology, Engineering and Mathematics, STEM）計畫，同時設定語文、數學、科學的學習基準，並成立專責機構監測學生於 TIMSS 及 PISA 的表現，以期未來在學生成就國際評比有更好的表現。

三、「教育發展大藍圖」啟動課程革新的引擎

在國際教育評比績效數據的壓力及國內貧富差距與城鄉差距造成的學生成就落差等社會因素下，馬來西亞教育部針對中小學教育的進行課程革新，於 2013 年公布《2013-2025 教育發展大藍圖-學前至後期中等教育》，作為後續中小學課程革新的基礎及新課程訂定的架構。

「教育發展大藍圖」提出了教育系統的五大願景及學生學習的六大面向，透過十一項教育轉型計畫達成教育願景及培養學生核心能力。十一項教育轉型計畫包括：1.提供公平的入學管道使學生獲得符合國際標準的高品質教育；2.培養學生具有流利的馬來語及英文能力；3.培養良好價值觀的公民；4.型塑教師職業為專業領域；5.保障各校皆有高績效的領導人；6.賦予權利給州教育局、縣教育局、及學校；7.利用資訊科技提升學習效能；8.強化政府部門的績效責任；9.建立家長、社區、及私部門建立夥伴關係；10.善用經費使學生有最好的學習成果；11.提高政府資訊透明度及公民問責。以下就與課程革新有密切相關的教育系統的五大願景及學生學習的六大面向說明之。

（一）教育系統的五大願景

政府提出的教育系統的願景包括：暢通入學管道（Access）、提高教育品質（Quality）、促進社會公平（Equity）、強化國家團結（Unity）、和增進學習效率（Efficiency）五項（Ministry of Education Malaysia, 2013），分述如下：

³ 政府以因應國際化之說詞，自 2003 年 1 月起，規定數學課與科學課以英語進行教學，其他學科以母語教學。實施多年教學後，學生科學及數學學習成效差（黃淑玲，2011），於是在 2009 年廢除以英語教授數理科目的語言政策。

主題文章

- 1.暢通入學管道：**每個馬來西亞兒童都獲得平等接受教育的機會，以使這個孩子能夠發揮自己的潛力。因此，希望到 2020 年普及幼兒、中小學教育，確保所有兒童從幼兒園到高中的學生能全面入學。
- 2.提高教育品質：**讓所有兒童都有機會獲得馬來西亞獨特的良好教育，並與最好的國際體系相媲美。馬來西亞設定在 15 年內，在 TIMSS 和 PISA 國際評比的表現從後三分之一，提升到前三分之一。
- 3.促進社會公平：**無論學校所在的地理位置、學生性別或社會經濟背景如何，學校系統儘可能為每個孩子提供最好的教育，減低城鄉差異、貧富差距、性別因素對學生成就產生的影響，馬來西亞教育部希望到 2020 年將城鄉、社會經濟和性別所產生的成就差距縮小一半。
- 4.強化國家團結：**透過學校教育情境的設計，使學生與不同社會經濟、宗教和種族背景的人交流，而學習理解和接受差異，並建立馬來西亞的共同經驗和願景。馬來西亞教育部希望創立一個系統，讓學生有機會建立這些共同的經驗和願望，透過這些經驗和願望構成了國家統一的基礎。
- 5.增進教學績效：**政府挹注相當多的資金於馬來西亞教育系統，但學生成績的進步程度卻無法與所投入的資源成比率，未來希望能建構一個有效及充分運用現有資源的教育系統，以達到最佳教學績效。

(二) 學生學習的六大面向

除了建構了教育系統願景外，在個別學生素質所需達成的程度，亦是馬來西亞「教育發展大藍圖」關注的重點，因而提出學生學習的六大面向，包括：知識水平(Knowledge)、思考能力(Thinking Skills)、領導能力(Leadership Skills)、雙語能力(Bilingual Proficiency)、倫理道德(Ethics and Spirituality)及國家認同(National Identity)(Ministry of Education Malaysia, 2013)，透過六大面的學習以利學生面對未來世界經濟與國際化的挑戰。以下就學生學習的六大面向分述之。

- 1.知識水平：**每個孩童都具備讀寫算能力，以及掌握數學和科學等核心科目。另外也須了解馬來西亞、亞洲與世界相關的一般知識，包含其歷史、人文與地理，並鼓勵學生多增進藝術、音樂與運動相關的知識與技能。
- 2.思考能力：**每個學生都須終身學習，能夠融會貫通知識以創新知識，且每個學童都須培養批判思考、推理、和創新的認知能力。

3. **領導能力**：每個學生需擁有領導及與他人共事的能力，其中領導能力包含四個面向：創業精神、復原力、情緒智商和良好的溝通技巧。教育過程藉由正式與非正式的機會，讓學生有機會在團隊中工作或擔任領導角色，開發其潛能。
4. **雙語能力**：每個學生至少能流利地以官方語言馬來語及國際語言英語溝通。使學生離開學校後，能在馬來語與英語環境中工作。同時，政府也鼓勵學生再多學習其他的語言能力，以適應全球化的社會。
5. **倫理道德**：教育系統應教導每個孩子強烈的倫理道德觀念，以期這些孩子能夠面對未來不可避免的挑戰，和平地解決衝突，並能在關鍵時刻運用合理的判斷與原則，勇於去做正確的事，以及培養出具有關懷心從事社會改善的情懷。
6. **國家認同**：學校需進行愛國主義教育，不論種族，宗教或社會經濟地位，使每個孩子都能自豪地認定自身是馬來西亞人。教育系統須教育每個孩子都了解國家的歷史並學習理解、接受與包容的意識。

第一階段的「教育發展大藍圖」期程為 2013-2015 年，主要藉由支援教師發展與著重核心技能以翻轉教育系統，重要的教育改革活動包括提高教師教學標準、檢視試題聚焦於高級思考技能、改善課程強化 STEM 的教育品質、推出國小標準課程、重新訓練教師和強化識字數理算計及英語熟練度、提升學校校長領導品質、增加學前教育和中學的入學率、與私人領域合作提供職業學校學生更多實習課程。馬國政府認為第一階段的「教育發展大藍圖」已有良好成效（第一波教育發展大藍圖已達 5 大成效，2016）。目前進入第二階段的「教育發展大藍圖」（2016-2020），第二階段執行的重要目標之一為實施中學新標準課程（Kurikulum Standard Sekolah Menengah, KSSM）和修訂小學標準課程（Kurikulum Standard Sekolah Rendah, KSSR），以期透過課程革新加速「教育發展大藍圖」目標的達成，並將學習內容與學習品質提升至國際標準。為達成教育願景，政府提出下列措施：1.在 STEM 教育上，透過活動與夥伴關係，提升公眾興趣與意識；2.重點加強英文環境，提供額外語言學習，提升整體的語言水準；3.針對原住民與少數族群、特殊需求的族群，提供加強課程；4.加速資訊通訊科技革新，加強推動遠距學習與自主學習；5.對於學術與非學術課程，加強教師培訓，藉以強化知識、技能與價值觀傳授；6.提升教師的能力發展與提供職涯發展途徑，以提升教學專業；7.加強核心分工，精簡聯邦、州與地區的作用，重整教育部，以提升知識能力傳授功能；8.取得國際認證與加強預科課程計劃，培養學生進入大學的能力；9.透過與私部門的簽訂協議，擴大學生

主題文章

職業教育選擇機會。

參、馬來西亞的新課程理念與內涵分析

一、課程理念與實施架構

在「教育發展大藍圖」教育願景的規劃下，啟動了馬來西亞課程的革新。馬來西亞課程革新及新課程的制定皆需符應「國家原則」及「國家教育哲學」，「國家原則」為馬來西亞建國的核心理念及國家的最高指導原則，在「國家原則」中指出：

我們的國家馬來西亞決心致力：達致全體人民更緊密的團結；維護民主生活方式；創造一個公平社會，以公平分享國家的財富；確保國內各種不同而豐富的文化傳統獲得寬大的對待；建立一個基於現代科學和工藝的進步社會。因此，我們馬來西亞的人民，誓言同心協力遵照以下原則來達致上述目標：信奉上蒼，忠於君國，維護憲法，尊崇法治，培養德行。(Kementerian Pendidikan Malaysia, 2014)。

馬來西亞中小學生上學時需時常宣讀「信奉上蒼，忠於君國，維護憲法，尊崇法治，培養德行」五句誓言，可知馬來西亞教育當局對於信仰、國家、法治、及品德教育之重視。1988年政府依「國家原則」制定了「國家教育哲學」，作為教育最高指導原則。「國家教育哲學」中指出：

在馬來西亞，教育是一項持續性的事業，它致力於全面及綜合地發展個人之潛質。在信奉及遵從上蒼的基礎上，塑造一個在智力、情感、心理與生理方面都能平衡與和諧的人。其目標在於造就具有豐富的學識、積極的態度、崇高的品德、責任感，並有能力達致個人幸福的大馬公民，從而為家庭、社會與國家的和諧與繁榮作出貢獻。(Kementerian Pendidikan Malaysia, 2014)

從「國家原則」及「國家教育哲學」中，可了解馬來西亞中央集權式學校課程形成之背景，學校課程具有濃厚的國家主義及宗教色彩。

在「國家原則」及「國家教育哲學」的指引下，以及為達成「教育發展大藍圖」所劃擘的教育願景及學生學習目標，馬來西亞教育部在國際教科文組織 (United Nations Education Scientific and Cultural Organization, UNESCO) 及大學的協助規劃下，從三個面向對課程發展與實施進行設計與評估 (圖 1)：

- 1.書面的課程 (Written Curriculum)：指學校課表內容及教師未來授課的課程內容所涵蓋的知識、技能與價值觀。
- 2.教導的課程 (Taught Curriculum)：指在課堂中教授什麼、學生習得的知識及發展的技能與價值觀。
- 3.測驗的課程 (Examined Curriculum)：指測驗的內容及經過測驗後學生所習得的知識、技能與價值觀，包括透過 UPSR、PMR 與 SPM 的國家考試，或者是學校本位的評估 (System or Pentaksiran Berasaskan Sekolah, PBS) 進行測試評估。

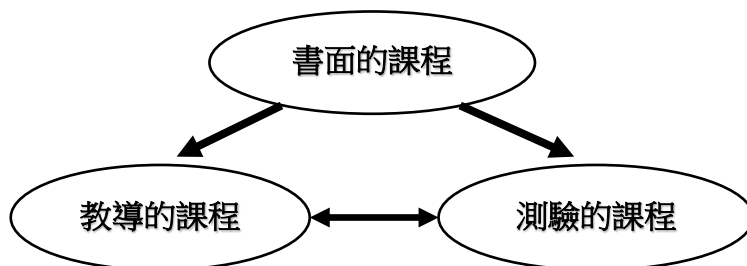


圖 1 馬來西亞課程發展理念與實施架構

資料來源：改自 Ministry of Education Malaysia (2013)。

其中書面的課程應與國家教育哲學相呼應，且符合國際標準的教育內涵；教導的課程與測驗的課程都應與書面的課程內容一致，亦即在課堂中所講授的課程及國家層級舉辦的測驗，都應與書面課程目的一致 (Ministry of Education Malaysia, 2013)。

依上述馬來西亞課程發展理念與實施架構所規劃的新課程，以「內容標準」、「學習標準」及「表現標準」三個面向呈現。配合「教育發展大藍圖」推動的時程，於 2017 年正式實施中學標準課程 (Kurikulum Standard Sekolah Menengah, KSSM) 及修訂小學標準課程 (Kurikulum Standard Sekolah Rendah, KSSR)。以下就馬來西亞中小學新課程標準進行分析。

二、馬來西亞小學新課程內涵分析

馬來西亞的小學課程從獨立至今，已歷經多次的修訂，包括 1983 年小學新課程（Kurikulum Baru Sekolah Rendah, KBSR）、1993 年小學綜合課程（Kurikulum Bersepadu Sekolah Rendah, KBSR）、2003 年 KBSR 修訂版、2011 年小學標準課程（KSSR）及 2017 年小學標準課程修訂版（KSSR Semakan）。

為確保學生具備 21 世紀公民所需的知識、技能、和價值觀，馬來西亞「教育發展大藍圖」中建議修定小學標準課程（KSSR），並於 2017 年實施小學標準課程修訂版（KSSR Semakan）。依據《國家教育哲理》的教育宗旨，「小學標準課程」主要以平衡的人格為教育核心理念，培養具批判及創造思考能力的個體，並規劃課程的六大學習領域，包括交際、精神態度和價值觀、人文、科學與工藝、體育與美育、及自我完善，以期達成教育目標。在新實施的小學標準課程 KSSR 有許多不同於原先實施的小學綜合課程 KBSR，KBSR 及 KSSR 的學習科目及每週時數如表 5 及表 6 所示，KBSR 是以分鐘計算授課時間，新修訂版的 KSSR 是以小時計算授課時間。

以下就小學新課程 KSSR 的特性及轉變分析之：

（一）以模組化組織課程

KSSR 以模組化組織課程，每個模組都包含需學習的知識、技能和價值觀。必修科目包含基本的學習領域，如語言、數學、科學、體育與健康、美育、設計與工藝、及歷史；選修科目是提供學生選修阿拉伯語、伊班族語（Iban language）、及卡達山族語（Kadazandusun language）族群語言的機會，使學生能使用國內多種族群語言。

（二）以課程標準取代課程大綱

在新課程中改變以往以課程大綱呈現的方式，改以課程標準進行更詳實及具體的描述學生學習內容、學習結果、及評量指標，作為教師教學與評量的依據，使學生有共同的學習課程。

課程標準依循書面的課程、教導的課程、及測驗的課程三大面向的課程發展與實施架構，將課程標準細分為「內容標準」、「學習標準」與「表現標準」三大層面（Kementerian Pendidikan Malaysia, 2016b）。

「內容標準」以「課程目標」為依據，總括性地列出小學每個學習階段的

教學內容，包含知識、技能和道德價值觀等層面。

「學習標準」以「內容標準」為依據並較詳實而具體地說明學生學習過程在知識、技能和道德價值觀等層面應習得的知能及達到的標準，同時教師教學時需依據「學習標準」進行教學設計。

「表現標準」為學生必須達到的及可測量的指標，也是學校本位評量（school-based assessment）的指標，教師需依據「表現標準」的指標內容對學生學習結果進行評量與回饋。

表 5 KBSR 小學課程學習科目及每週授課時間

| 項目 | 科目 | 國民小學 | | 國民型小學 (華文國民型小學/ 淡米爾文國民型小學) | |
|----|--------|----------------|----------------|----------------------------------|----------------|
| | | 1-3 年級 (分鐘) | 4-6 年級 (分鐘) | 1-3 年級 (分鐘) | 4-6 年級 (分鐘) |
| 1 | 馬來文 | 450 | 300 | 270 | 150 |
| 2 | 英文 | 240 | 210 | 60 | 90 |
| 3 | 華文 | - | - | 450 | 300 |
| 4 | 淡米爾文 | - | - | | |
| 5 | 伊斯蘭教育 | 180 | 180 | 150 | 150 |
| 6 | 道德教育 | | | | |
| 7 | 體育與健康 | 60 | 60 | - | 60 |
| 8 | 數學 | 210 | 210 | 210 | 210 |
| 9 | 科學 | - | 150 | - | 150 |
| 10 | 美術 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| 11 | 音樂 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| 12 | 生活技能 | - | 60 | - | 60 |
| 13 | 地方研究 | - | 120 | - | 120 |
| | 週會 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| | 校長發言時間 | 30 | - | 30 | - |
| | 總時間 | 1350 | 1440 | 1350 | 1440 |

資料來源：Kementerian Pendidikan Malaysia (2016a)。

主題文章

表 6 新修訂 KSSR 小學標準課程學習科目及每週時數

| 學校類型 | | 國民小學 | | 國民型小學 (華文國民型小學/淡米爾文國民型小學) | |
|-------|-------|----------------|----------------|------------------------------|----------------|
| 科目及類型 | 科目 | 1-3 年級 (小時) | 4-6 年級 (小時) | 1-3 年級 (小時) | 4-6 年級 (小時) |
| 必修 | 馬來文 | 6 | 5 | 5 | 5 |
| | 英文 | 5 | 5 | 3 | 3 |
| | 華文 | - | - | 6 | 5 |
| | 淡米爾文 | - | - | | |
| | 伊斯蘭教育 | 3 | 3 | 3 | 2 |
| | 道德教育 | | | | |
| | 數學 | 4 | 3 | 4 | 3 |
| | 科學 | 1.5 | 2 | 1.5 | 2 |
| | 體育與健康 | 1.5 | 1.5 | 1.5 | 1.5 |
| | 美育 | 1.5 | 1.5 | 1.5 | 1.5 |
| | 設計與工藝 | - | 1.5 | - | 1.5 |
| | 歷史 | - | 1 | - | 1 |
| 選修 | 阿拉伯語 | | | | |
| | 伊班族語 | 2 | 2 | - | - |
| | 卡達山族語 | | | | |
| 週會 | | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 0.5 |
| 總時間 | | 25 | 26 | 25 | 26 |

資料來源：Kementerian Pendidikan Malaysia (2016a)。

每一年級及每一科目的課程標準皆訂有「標準課程和評估方法」(Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran, DSKP)，在「標準課程和評估方法」中詳細陳述每學科「內容標準」、「學習標準」與「表現標準」。就華文六年級的課程標準為例，在「標準課程和評估方法」中明白指出六年級的學生所應學習生字及應背誦的古詩為何，同時指出學生需於小學畢業前能認識 2500 個漢字，並能以硬筆和毛筆書寫漢字 (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2016b)。再者，在「標

準課程和評估方法」中每個學習項目皆明白指出其對應的「內容標準」、「學習標準」與「表現標準」，表 7 為馬來西亞小學華文六年級課程標準中有關閱讀教學的「內容標準」、「學習標準」與「表現標準」之內容，從表 7 中可知 KSSR 課程為能力本位取向的標準課程。

（三）強化馬來文、英文及歷史科目教學時數

為了符應「教育發展大藍圖」強調雙語能力、國家認同、及國家統一的願景，KSSR 課程在授課科目及時數上做了許多調整，如因應國際化的趨勢及強化學生英文溝通的能力，增加了英文授課時數，此外，也提高英文的深度及廣度，如英文的字彙除高頻率出現的單字外，另依學習主題列出相關必須學習單字，同時配合科學、數學的學習，列出學科專有名詞的單字，如 *fuel*、*utensil*、*crockery*、*calculator*、*mangrove*、*beverage*、*bargain*、*continent* 等都列為小學六年級的主題單字（Kementerian Pendidikan Malaysia, 2016c），可以從中看出政府欲提昇學生英文水平的企圖。

再者，為加強國家認同，增設歷史科目，國小 4 到 6 年級每週授課 1 小時；此外，為強化 STEM 的能力，增加設計與工藝學科；另增設少數族群母語的選擇。減少授課時數的科目，包括馬來文、數學、科學、音樂、及校長發言時間。就整體而言，國小 1 到 3 年級每週總上課時間增加 30 分鐘，國小 4 到 6 年級每週增加 60 分鐘。

為強化華文國民型小學及淡米爾文國民型小學的的馬來文素養及英文能力，增加了馬來文及英文時數，減少華文及淡米爾文的學習時數。此部份引發馬來西亞華人的不滿，視政府以增強馬來文素養及英文能力之名，進行消弱母語之實（馬來西亞華校董事聯合會總會，2016）。

（四）強 4M 的課程及趣味性教學

不同於以往強調閱讀（*Membaca*）、寫作（*Menulis*）、及算數（*Mengira*）的 3M 的學習，KSSR 強調 4M 的學習，即閱讀（*Membaca*）、寫作（*Menulis*）、算數（*Mengira*）和邏輯推理能力（*Menaakul*），強調邏輯推理能力的培養，以因應資訊科技社會中學習電子計算機所需的能力。

此外，在教學法上強調趣味性教學，如馬來西亞小學六年級華文課程標準中列出學生學習的四大項目為聽說、閱讀、書寫、及趣味語文，英文學習課程標準亦分為聽、說、讀、寫及語文（*Language Arts*）四個模組，以期透過趣味及實用性的語文教學增加學生學習的興趣。

主題文章

表 7 馬來西亞小學六年級華文課程閱讀教學之「內容標準」、「學習標準」與「表現標準」

| 技能 | 內容標準 | 學習標準 | 表現標準 | |
|----|---|---|------|---|
| | | | 學習表現 | 說明 |
| 閱讀 | 2.1 認識漢字，做到認清字形，讀準字音，並能應用所認識的漢字構成詞語。 | 2.1.14 認識所規定的漢字，做到認清字形，讀準字音，理解字義。 | 尚未掌握 | 能認讀少量字詞，只能理解部分文本內容。 |
| | 2.2 閱讀詞句，能結合上下文理解詞句的意思，在閱讀中積累詞語和優美句子。 | 2.1.15 利用部首和音序檢字法查字典、詞典，學習獨立識字。 | 有待改進 | 能認讀大部分詞句，初步理解文本內容。 |
| | 2.4 閱讀與欣賞詩歌，理解其中中心思想，展開想像，獲得情感體驗感受語言的優美。 | 2.1.16 應用所認識的漢字構成詞語。 | 基本掌握 | 能認讀大部分詞句，基本掌握閱讀能力，理解文本內容，有自主學習的意識。 |
| | 2.5 閱讀與理解故事。了解故事中的角色和情節發展，領會其教育意義。 | 2.2.6 閱讀詞語和句子，能結合上下文理解詞句的意思，體會其表達效果。 | | |
| | 2.6 閱讀與理解記敘文、說明文與議論文等各類文體的篇章，能了解文章的內容和文體特點，認識其表現手法。 | 2.4.6 閱讀與欣賞詩歌，主要注意新詩，理解內容和中心思想，展開想像，獲得情感體驗，感受語言的優美。 | 滿意 | 能閱讀與理解文本內容，了解文中的語言應用及其表現手法，對閱讀產生興趣。 |
| | | 2.5.6 閱讀與理解故事，主要注意推理故事，了解人物角色和情節發展，領會其教育意義。 | 良好 | 能充分理解文本內容，了解文中的語言應用及其表現手法。具備良好的邏輯思維。對閱讀產生興趣，具獨立閱讀的能力。 |
| | 2.6.10 閱讀與理解記敘文，主要注意抒情的記敘文。要求體會文中的情感及了解其表現手法。 | | | |

表 7 馬來西亞小學六年級華文課程閱讀教學之「內容標準」、「學習標準」與「表現標準」(續)

| 技能 | 內容標準 | 學習標準 | 表現標準 | |
|----|---|---|------|---|
| | | | 學習表現 | 說明 |
| 閱讀 | 2.7 閱讀與理解應用文，了解其內容、格式和功用。 2.8 默讀與理解教材，做到不出聲、不指讀、不動唇，達到一定的速度。 | 2.6.11 閱讀和理解說明文，主要注意關於事理的說明文，了解內容的主次和說明的順序。 2.6.12 閱讀與理解議論文，認識論點、論據和論證。 2.7.4 閱讀與理解思涵和講稿，了解其內容、格式和功用。 2.8.3 默讀教材，能理解文章大意，每分鐘不少於 200 字。 | 優良 | 能充分準確地理解文本內容，了解文中的語言應用及其表現手法。能在閱讀中初步發現美、感受美，對閱讀有濃厚的興趣。具獨立閱讀的能力。 |

資料來源：Kementerian Pendidikan Malaysia (2016b)。

三、馬來西亞中學新課程內涵分析

馬來西亞原實施的中學課程是依據 1988 年公布的中學綜合課程(Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah, KBSM)，並自 1989 起實施。為了確保馬來西亞人民能養成吸收知識、掌握技能、培養道德價值的精神，以迎向 21 世紀的挑戰，於 2017 年全面實施中學標準課程(KSSM)。新課程 KSSM 的教育目標為：培育忠孝、團結的新一代；培養信仰，德高望重，知識淵博，技術高超的人才；為國家的繁榮儲備人才；提供所有公民受教育的機會(Kementerian Pendidikan Malaysia, 2016d)，同時課程中強調批判和創造思維及能力的培養，以培育全人的個體。

新課程 KSSM 中規定初級中學的必修科目包括馬來文、英文、數學、科學、歷史、道德、體育健康、地理、職業教育與科技、美育及週會外，各校得依情況提供語言課程供學生選修，包括阿拉伯語、華語、淡米爾文、伊班語、卡達

主題文章

山語、日語、德語及法語等，學習科目及每週時數見表 8。高級中學必修課程包括馬來西亞文、英文、數學、科學、歷史、伊斯蘭教育、道德、體育健康及週會，另分語文類、科學類、數理類、人文類、伊斯蘭及工藝類等六類專門課程，學生可以選修 2 至 4 門科，授課時數見表 8。

在新實施的中學標準課程 KSSM 有許多不同於舊課程 KBSR，從表 8 中，可以發現 KSSM 整體的課程時數減少、刪除公民課、刪除美術與音樂單獨授課、改設美育課程、增加英文及健康與體育課程時數。

表 8 KBSM 及 KSSM 初中授課科目及節數比較

| KBSM | | | KSSM | | 備註 |
|-------|-------|-------|---------|-----|----------------|
| 項目 | 科目 | 節數 | 科目 | 節數 | 節數的增減 |
| 1 | 馬來文 | 6 | 馬來文 | 6 | +0 |
| 2 | 英文 | 5 | 英文 | 6 | 增加英文 1 節 |
| 3 | 數學 | 5 | 數學 | 5 | +0 |
| 4 | 科學 | 5 | 科學 | 5 | +0 |
| 5 | 歷史 | 3 | 歷史 | 3 | +0 |
| 6 | 公民課 | 2 | - | - | 刪除公民課 |
| 7 | 伊斯蘭教育 | 3+1+2 | 伊斯蘭教育 | 4+2 | +0 |
| 8 | 道德 | 3 | 道德 | 3 | +0 |
| 9 | 地理 | 3 | 地理 | 3 | +0 |
| 10 | 體育與健康 | 2 | 體育與健康 | 3 | 增加體育與健康 1 節 |
| 11 | 生活技能 | 3 | | | |
| 12 | | | 職業教育與科技 | 4 | 改生活技能為職業並增 1 節 |
| 13 | 美術 | 2 | | | 刪除美術 |
| 14 | 音樂 | 2 | - | - | 刪除音樂 |
| 15 | | | 美育 | 3 | 新增美育課 |
| 16 | 週會 | 1 | 週會 | 1 | +0 |
| 17 | 選修課 | 6 | 選修課 | 3 | |
| 每週總節數 | | 49 | 每週總節數 | 46 | |

資料來源：Kementerian Pendidikan Malaysia (2016e)。

KSSM 課程除上述課程節數與科目的變革外，KSSM 課程有下列特性：

(一) 強調六大學習領域

中學各科目的課程標準亦如同小學新課程 KSSR，以模組方式組織課程，重視內容的整體性，且致力減輕學生的學習負擔。原 KBSR 課程內容主要包含：社交、人文、及個人特質的發展等三個領域；新課程 KSSM 的課程架構則改為「溝通」、「精神、態度和價值觀」、「人文」、「科學與工藝」、「體健與美育」、及「個人才能」等六個學習領域，其內涵如下：1.溝通：能掌握日常生活中的口頭和書面溝通能力，以面向未來職場的需求；2.精神、態度和價值觀：在生活中奉行宗教信仰，能有健康的態度與高尚的道德價值並加以實踐，且在日常生活中持續昇華對上蒼的尊崇，塑造高尚情操，成為正直和負責任的人；3.人文：掌握學科知識概念，發展智力與技能，體會民主的基本價值，建構解決問題的能力，成為 21 世紀公民；4.科學與工藝：掌握數學、工藝、與科學的知識技能，培養科學的態度；5.體健與美育：發展體育與保健知識和技能，達至個人內在的和諧，在創作中發揮想像，培養創新、創造、鑑賞的能力和天分；6.個人才能：培養領導能力，發展個性，體會正面價值觀（自愛和自信），展示個人所具備的潛力、技能和創造力，並與他人和社會建立具意義的互動（Kementerian Pendidikan Malaysia, 2016d）。

(二) 改「課程大綱」為「課程標準」

KSSR 如同小學新課程 KSSR 一樣皆是標準本位的課程（standard-based curriculum），KSSM 的課程標準亦以「內容標準」、「學習標準」與「表現標準」三大層面呈現，課程內容規範鉅細靡遺，從學科總目標、每學習階段的課程目標、每年級學科的課程目標、中學標準課程架構、課程重點、21 世紀技能、高層次思維技能、課程實施、跨課程元素、課程結構、課程與評價標準，及每堂課程的課程重點。

(三) 提供職業和專業試探課程

KSSM 中提供初中學生職業教育與科技課程，以進行職業及專業試探，同時在高中階段提供語文類、科學類、數理類、人文類、伊斯蘭、工藝類六類專門課程供學生選修 2 至 4 門課程，使學生有機會進行職業性向試探。

(四) 強調高層次思維技能的培養

KSSM 課程強調判性思考、創造思考、問題解決、溝通、合作、資訊等重要能力的培養，特別強調高層次思維技能的培養，要求教師轉化高層次思維技能到教學上，以激發學生養成應用、分析、評價和創造等四個思維能力

主題文章

(Kementerian Pendidikan Malaysia, 2016d)。為強調高層次思維技能的培養，馬來西亞教育部規劃在 UPSR 及 SPM 考試中分別至少有 40%的和 50%的高層次思維考題，以引導教師重視學生批判思考與應用能力的培養，而減少強調記憶的學習。

(五) 採用「標準參照評價」的方式實施學校本位的評量

KSSM 實施學校本位評量，以表現標準為評量學生的學習發展與成長表現的指標，教師根據學生掌握課程標準中知能程度進行評量學生的學習表現，以了解學生學習的情況，而學校本位的評量具有以下特點：1.全面性：能夠針對學生所表現的知識、技能和價值觀提供全面的回饋資訊；2.持續性：評估與教學同步，並能在教學過程中持續地進行；3.靈活性：可根據學生的具體情況和狀態，應用多元化的評估方法；4.標準性：評量以表現標準為準繩，而表現標準則以課程標準的要求為根據 (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2016d)，其中表現標準分為：尚未掌握、有待改進、基本掌握、滿意、良好及優良等六個等級，教師需依表現標準評量結果，採用「標準參照評價」的方式，撰寫「學習表現報告」(Kementerian Pendidikan Malaysia, 2016d)。因應 KSSM 新課程的實施，原初中升高中係採計初中教育成果評量 (Penilaian Menengah Rendah, PMR) 的成績，改為初中三評估考試 (Pentaksiran Tingkatan 3, PT3)，PT3 是根據學生在校的學習成果及學習成績進行評量，以作升高中的依據。

肆、馬來西亞新課程評析

一、新課程特色

(一) 將課程規劃置於國家發展脈絡中並以系統性思考進行課程革新

馬來西亞教育部依國家發展目標，設定中、長程的「教育發展大藍圖」，並依「教育發展大藍圖」，展開系統性的教育改革計畫，舉凡教育行政、教育經費、學校管理、教師培訓、課程革新、教學評量、入學考試等皆納入教育改革的範疇，進行系統性思考，相互搭配，以期有效達成國家發展目標。因課程革新為教育改革的一環，新課程實施的成效不僅是課程本身規劃的良窳，更需要教育經費、學校管理、教師培訓、教學評量、入學考試等其他面向的搭配實施。就升學考試制度而言，為配合新課程減少記憶性知識學習、培養高層次思辨能力、提高學生學習興趣的目標，馬來西亞改變原初中升高中的初中教育成果評量 (PMR)，改為初中三評估 (PT3)，根據學生在校的學習成果及學習成績進行

評量，以作升高中的依據。從馬來西亞新課程的發展過程，可發現課程規劃是置於國家發展脈絡中並以系統性思考進行課程革新。

(二) 兼具國家課程管控及學校績效責任導向的課程管理機制

馬來西亞一方面將「課程大綱」改為「課程標準」，實施全國一致的課程標準，管控每學科、每學年、至每堂課程的課程內容及課程重點，認為訂定全國統一的課程標準是提供學生公平的學習機會，若未有全國統一的標準，教師以學校已有的資源進行教學，對資源不足的地區，反而是不公平(Steiner, 1999)。另一方面推動學校本位的評量(school based assessment, SBA)，賦予教師責任與權利進行學生學習成效之考核，教師需依「標準課程和評估方法」中的表現標準給予學生形成性的評量，以期透過國家課程管控及學校本位績效責任的課程管理機制，掌控教育品質，並減低城鄉學生能力的差異。

(三) 以社會中心取向進行課程規劃，並納入學生中心取向的課程設計理念

此波的課程革新除了以促進社會公平、強化國家團結為目的外，同時考量學生學習的特性與需求，以模組方式組織課程，部份學科由分科教學改為統整化課程，例如將美術與音樂課程改設為統整性的美育課程，語文教學中除了聽、說、讀、寫等四面向的學習外，另加上語文統整(Language Arts)的面向，強調統整與應用的重要性；同時減少KSSM整體的課程時數、刪除公民課，以減輕學生負擔；為提高學生學習興趣，在語文學習中加入趣味語文學習的內容；整體而言，KSSM比以前的KBSR強調更多元的學習領域，並提供學生職涯試探的職業課程供學生選修。從新課程中可發現馬來西亞課程規劃理念，除了重視國家社會的需求外，亦並納入學生中心取向的課程設計理念，漸漸關注到學生個體的需求。

二、新課程的問題與爭議

(一) 單一化的課程標準無法符應多族群社會的需求

馬來西亞在TIMMS及PISA等學生成就國際評比成績不佳的情況下，啟動了此波課程革，以期追求達TIMMS及PISA等學生成就國際評比前三分之一為目標。政府在檢討過去的課程中，認為過去以課程大綱方式呈現，各校課程內容不一致，致使學生因城鄉及社會經濟因素而產生成就差異(Ministry of Education Malaysia, 2013)，是以，改以課程標準取代課程大綱，將教學內容、學習評量、及學習表現等標準化。然而，馬來西亞為一多族群社會，有多種族

主題文章

群、多元文化、多種語言、及多源流的學校類型，而國家層級的課程標準常是政治支配下的產物，不是中立的、客觀的知識（Apple, 1993），國家標準課程傳遞的是誰的文化與知識？是否符合多族群社會的需求？抑或為合理化的知識霸權？馬來西亞所制定的課程標準引發馬來西亞華人及少數族群的質疑，認為課程以馬來思想為中心，新課程為實現單一語言、單一源流學校的教育制度、單一宗教信仰、並建立單一民族國家目標，政府漠視多元文化、多種語言、多源流學校的教育制度、多元宗教信仰的社會現狀（馬來西亞華校董事聯合會總會，2017），忽略少數族群的教育需求。此外，Mihat（2015）研究亦指出，KSSR 英語課程對原住民學生而言太難，新課程理想與現實間存在差距，認為政府應給原住民學校課程選擇權，新課程單一化的課程標準無法符應馬來西亞多族群社會的需求。

（二）課程改革以國際化趨勢之名進行族群同化及強化國家認同的疑慮

在此波課程改革中，政府以增加英文授課時數、強化學生英文溝通的能力，以因應國際化的趨勢，同時，新課程強調馬來文素養的提升，以助於理解 TIMSS 及 PISA 試題內容，進而提高學生成就國際評比的成績。此措施引起馬來西亞華社的質疑，認為政府以華文小學及淡米爾文小學在 PISA 測驗中馬來文的閱讀理解成績差為理由，作為增加華文小學及淡米爾文小學的馬來語教學時數之措施鋪路（林連玉基金，2013）。對馬來西亞少數族群而言，是以國際化之名，進行同化的手段，透過增加英文及馬來文的能力，增加國家的認同及強化「馬來至上」的意識型態。這就如同 2003 年馬來西亞政府以因應國際化之說詞，實施數理課程以英語進行教學，以削弱華文及淡米爾文的學習。除了增加英文及馬來文的學習外，政府新增歷史學科亦是增加國家認同、促進國家統一的作法（Zakaria, Ahmad, & Awang, 2015），這猶如 Giddens（1990）所言：國家面對全球化的過程，常透過課程重新申張國家認同。此波課程改革，也引發華社對新課程為實施族群同化的疑慮（馬來西亞華校董事聯合會總會，2016、2017）。

（三）以學校本位評量了解國家標準課程實施成效的困難

馬來西亞為中央集權式的教育行政體制，課程的治理權在國家，課程的發展採由上而下的模式，長期以來，教師被視為課程的消費者、接受者，國家、學校、教師間的「平等夥伴關係」無法實現，政策和計畫的制定，沒有考慮到實施於學校後可能出現的問題，學校或教師都只能被迫遵守該決策（Zakaria et al., 2015）。馬來西亞自 2011 年開始實施 KSSR 並採用學校本位評量（SBA），將課程評鑑的權力下放到學校，未來將廢除國家辦理的小學 UPSR 總結性的學力評估，改採學校依據國家課程標準的「內容標準」、「學習標準」與「表現標準」，由教師對學生課堂表現及整體課程參與進行評量。這種學校本位的評量為草根模式，賦予教師課程評鑑的權責，所以教師不僅是課程的消費者、接受者，

也成為課程的執行者與評鑑者，但若要教師能在參與學校本位評鑑過程中，對國家課程標準實施成效有適切的評估，教師不僅要知道自己有什麼知識可以進行課程評估，也要知道這些知識是如何建構出來的（林佩璇，2002），但在新課程的研制過程，教師是旁觀者，不了解課程的建構過程及課程理念，實施學校本位評量將面臨教師是否能可靠且有效地反應出課程實施成效之困難。

Othman、Salleh 及 Norani（2013）研究 KSSR 實施學校本位評量，發現教師沒有足夠的時間進行學校本位的評量；Ghazali（2016）研究馬來西亞小學實施學校本位評量結果，指出教師的態度、技能和知識，為落實學校本位評量的主要三個因素，班級規模較大的、鄉村地區、及教學資源不足的學校，教師無法有效落實學校本位評量，建議透過操作型的教師培訓方式提高教師形成性評量的知能。總之，教師是否能理解學校本位評量之理念及課程內涵，以及是否有正確的態度、知能、時間、資源進行學校本位評量，將是新課程實施過程的一大挑戰。

（四）高層次思維能力的培養與標準化課程及評量考試系統的衝突

在新課程中揭櫫培養學生具高層次思維能力的目標，以符應 TIMSS 及 PISA 評量中強調高層次認知能力的評估。但新課程改以「課程標準」呈現，從每學科課程內容至每堂課程的課程重點皆有明確的規範，如此將限縮師生課室活動的思考，不利於高層次思維能力的培養。再者，馬來西亞學校教育系統十分重視考試與評量（黃淑玲，2011），過去政府辦理的全國性學校考試⁴與學校中的教學評量皆過於重視記憶性的認知內容（Ministry of Education Malaysia, 2013）。在考試引導教學的教育現場中，雖政府規劃修改 UPSR、SPM 國家考試及校本評量的內容，逐年提高高層次思維考題的比例，以引導教師重視學生批判思考與應用能力的培養，並減少強調記憶的學習。惟標準化考試中，高層次思維的試題不易編制，且許多高層次思維能力無法以紙筆評量測得，在重視考試的社會氛圍下，難以達成新課程揭櫫培養學生具高層次思維能力的目標。

（五）為符合新課程專業需求，教師專業知能有待提昇

教師對新課程的理解與接受度為課程革新的成功關鍵。McNeil（2009）指出課程革新可分為五大類型，第一類為「替換」（substitution）：教師替換教科

⁴ 政府辦理的全國性考試包括：小學升中學的「小學評估測驗」（Ujian Penilaian Sekolah Rendah, UPSR）、初中升高中的「初中教育成果評量」（Penilaian Menengah Rendah, PMR）、高中升大學預科的「大馬教育文憑考試」（Sijil Pelajaran Malaysia, SPM）、大學預科升大學本科的「高級教育文憑考」（Sijil Tinggi Pelajaran Malaysia, STPM）

主題文章

書，為最容易實施方式；第二類是「修改」(alteration)：增加新的課程內容、項目、程序到既有的教材或方案中，因改變少，學校教師通常很快就能適應新課程；第三類是「更動」(Perturbations)：中斷原有的課程方案，變更時間、課表等，教師經調整可適應新課程；第四類為「重建」(Restructuring)：改變整個學校系統，包括新的教學概念、新的課程內容、新的教科書，教師需要較長的時間理解課程；第五類為「價值取向」(Value-orientation)：採用新的哲學觀點及新的課程取向，教師教育哲學觀點的改變亦是較困難的。Sulaiman、Ayub、Ahmad 及 Sulaiman (2015) 認為馬來西亞此波的課程革新為重建類型的課程革新，新課程修改了原有課程的結構與內容，提出新教學觀點及評量方式於學校課程中，學校教師需重新面對新的教科書與教學評量方式，對教師產生了極大的挑戰，如 Maarof 及 Munusamy (2015) 研究指出馬來西亞教師在 KSSR 新課程的培訓上仍是不足的，教師需再進行專業成長，始能符合新課程需求。

(六) 優勢學校和弱勢學校資源的不同而有不同的課程實施成效

馬來西亞教育一直存在城鄉差異的問題，Zakaria 等人 (2015) 指出，優勢學校和弱勢學校在行政管理、教學設備、人力資源、教師素質、社區資源等各方面，皆存在著差距，致使在每一次的教育改革，郊區的學生經常成為課程變動與革新的受害者，主要原因是教師、經費、教學設備等支持課程計畫的教育投入並未公平分配給所有學校，如城鄉學校之間電腦的供應不均、資訊科技領域的教師人數不足、師生比太大造成教師無法有足夠的時間進行學生評量等 (Zakaria et al., 2015)。是以，政府需要確保每所學校都能滿足支持新課程計畫的基礎設施，創造一個公平的學習環境，始能確保新課程實施的成效。

伍、結論與建議

近年馬來西亞因學生成就國際教育評比的壓力及學生成就落差大等社會背景因素下，推動課程革新，實施中學新標準課程 (KSSM) 及修訂小學標準課程 (KSSR)。新課程以「國家原則」及「國家教育哲學」為最高指導原則，並以強化教育質量、促進公平與統一為新課程的主要目標。

馬來西亞新課程建構過程重要的特點包括以系統性思考進行課程革新，發展兼具國家課程管控及學校績效責任導向的課程管理機制，以及納入學生中心取向的課程設計理念。新課程改變以往的許多課程觀點及實施新的課程架構，其重大的改變包括以模組化組織課程，以「課程標準」取代「課程大綱」，採用「標準參照評價」的方式實施學校本位的評量，透過增加馬來語及歷史課程教學以促進國家統一與認同，以及強化英語教學使學生能適應全球化的社會。

但新課程實施過程也產生一些問題與爭議，包括國家課程標準無法符應多族群社會的需求，增加國家語言及英語的教學時數引發少數族群的不安與質疑，重視考試的教育系統難以培養高層次思考能力，教師對新課程教學培訓不足和無法有效落實學校本位評量，以及弱勢學校資源不足影響課程實施成效等問題。

他山之石，可以攻錯，透過上述馬來西亞新課程分析，提出下列建議，以作為我國未來課程革新之參考：

一、課程革新採漸進式的調整，學校與教師的接受度較高，課程革新較易成功

馬來西亞新課程為「重建」類型的課程革新，學校教師面臨許多前所未有的挑戰，也讓新課程的實施添增新的變數。過去臺灣課程革新的過程，往往為了給人全新的面貌，而採取革命性的課程變革，但此類型的課程革新，學校教師需重新面對新的課程觀點、新的教學方法、新的教科書、或新的教學評量方式，對教師產生極大的挑戰，因而降低教師對新課程的接受度，致使課程革新無法成功。未來課程革新可採漸進式的調整，並透過周延的教師培訓，提高學校與教師的接受度，新課程始能真正落實於教學情境。

二、系統化思考課程革新中的影響因素，以拉近國家訂定的正式課程與學生習得的課程間之差距

因課程革新為整體教育改革的一環，若能以系統化思考課程革新中的影響因素，如教育投入、學校管理、教師培訓、教學評量、考招制度等，提出配套措施，將可以拉近國家訂定的正式課程與學生習得的課程間之差距。尤其在重視考試的我國與馬來西亞社會中，考招制度對課程革新成效有關鍵性的影響，許多立意良好的課程，因考招制度無法與新課程理念搭配，使得課程革新白忙一場。我國面對十二年國民基本教育課程實施之際，應思索影響課程革新的因素，提出相關配套措施，以提高新課程實施之成效。**三、課程鬆綁的過程，需關注教育資源不足的地區的教育投入及課程實施成效**

以往馬來西亞採用較彈性的「課程大綱」模式，但因城鄉差異及教育資源差異的問題而使學生能力差距日益擴大，因而訂定全國統一的課程標準，改以「課程標準」取代「課程大綱」，以期縮小學生成就落差。此中央集權的課程管控，與我國目前課程鬆綁走向不同，但我國在課程鬆綁之際，需思索政府是否

主題文章

已公平地提供每所學校都有支持新課程的資源，包括師資、經費、教學設備等，否則將擴大學生學習成就的差距。

四、依不同族群的特性，給予彈性的課程選擇權

馬來西亞實施的課程標準引發少數族群的不滿，包括族群同化的疑慮及課程難度無法符合少數族群學生的需求等。我國社會日趨多元化，未來課程的研擬，除了需有多元文化的課程內涵外，可依不同族群的特性，給予彈性的課程選擇權，以能符合多元社會之需求。

參考文獻

行政院（2016）。**新南向政策推動計畫**。取自 <https://www.ey.gov.tw/News10.aspx?n=DBAE55EB6D37B60C>

林佩璇（2002）。學校本位課程評鑑的知識基礎--教師實踐知識。**教育研究集刊**，**48**（3），183-210。

林連玉基金（2013）。**2013-2025 年教育大藍圖（初版）的評析與建議**。馬來西亞吉隆坡：LLG Cultural Development Centre。

第一波教育發展大藍圖已達 5 大成效（2016，8 月 12 日）。星洲日報。取自 http://www.malaysiaeconomy.net/my_economy/my_education/others/2016-08-12/41415.html

海外聯招會（2017）。**馬來西亞僑生來台升學概況說明簡報**。南投縣：國立暨南國際大學。

馬來西亞華校董事聯合會總會（2016）。**反對在華小推行雙語言計畫報 DLP**。馬來西亞雪蘭莪：馬來西亞華校董事聯合會總會。

馬來西亞華校董事聯合會總會（2017）。**董總對教育部《2013-2025 年教育報告》的看法**。取自 <http://www.ehornbill.com/v12/2012-11-06-12-02-23/2012-11-06-12-03-24/836-2012-11-14-04-00-54>

莫順生（2000）。**馬來西亞教育史（1400-1999）**。馬來西亞吉隆坡：馬來西亞華校教師會總會。

黃淑玲（2011）。馬來西亞教育發展、現況與省思。載於林開忠、鍾宜興主編，

東南亞教育發展、現況與省思 (頁 103-140)。臺北市：巨流。

- Apple, M. W. (1993). The politics of official knowledge: Does a national curriculum make sense? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 14, 1-16.
- Ghazali, N. H. C. M. (2016). The implementation of school-based assessment system in Malaysia: A study of teacher perceptions. *Malaysian Journal of Society and Space*, 12(9), 104-117.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. California, CA: Stanford University Press.
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2014). *Kurikulum standard sekolah rendah: Dokumen standard kurikulum dan pentaksiran*. Putrajaya, Malaysia: Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2016a). *Surat pekeliling ikhtisas kementerian pendidikan bilangan 8 tahun 2016: Pelaksanaan kurikulum standard sekolah rendah*. Putrajaya, Malaysia: Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2016b). *Kurikulum standard sekolah menenga: Dokumen standard kurikulum dan pentaksiran (Bahasa Cina: Tahun Enam)*. Putrajaya, Malaysia: Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2016c). *Kurikulum standard sekolah menenga: Dokumen standard kurikulum dan pentaksiran (Bahasa Inggeris Sjk: Tahun Enam)*. Putrajaya, Malaysia: Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2016d). *Kurikulum standard sekolah menenga: Dokumen standard kurikulum dan pentaksiran (Bahasa Cina: Tingkatan 1)*. Putrajaya, Malaysia: Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2016e). *Kurikulum standard sekolah menenga*. Putrajaya, Malaysia: Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Maarof, N., & Munusamy, I. M. (2015). Teacher's belief of the new standard curriculum for primary schools (KSSR) in teaching English as (ESL) in Malaysian schools: A qualitative approach. *Asian Journal of Multidisciplinary Studies*, 3(5), 92-98.

主題文章

- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P., & Stanco, G. M. (2012a). *TIMSS 2011 international results in mathematics*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Retrieved from <https://timssandpirls.bc.edu/timss2011/international-results-mathematics.html>
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P., & Stanco, G. M. (2012b). *TIMSS 2011 international results in science*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Retrieved from <https://timssandpirls.bc.edu/timss2011/international-results-science.html>
- McNeil, J. D. (2009). *Contemporary curriculum: In thought and action* (7th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Mihat, W. (2015). The English language curriculum in Malaysian indigenous primary classrooms: The Reality and the ideal. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 21(3), 1-12.
- Ministry of Education Malaysia. (2013). *Malaysia education blueprint 2013-2025: Preschool to post-secondary education*. Putrajaya, Malaysia: Ministry of Education Malaysia.
- Ministry of Education Malaysia. (2012). *Pelan pembangunan pendidikan Malaysia 2013–2025*. Putrajaya, Malaysia: Ministry of Education Malaysia.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. [OECD] (2017). *PISA*. Retrieved from http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa_19963777
- Othman, I., Salleh, N. M., & Norani, N. A. M. (2013). The implementation of school-based assessment in primary school standard curriculum. *International Journal of Education and Research*, 1(7), 1-10.
- Sella, S., & Lingard, B. (2014). The OECD and the expansion of PISA: New global modes of governance in education. *British Educational Research Journal*, 40(6), 917-936.
- Steiner, J. (1999). Why have a standards-based curriculum and what are the implications for the teaching-learning-assessment process? *ETNINEWS*, 4. Retrieved from <http://www.etni.org/red/etninews/issue4/whystandard.html>
- Sulaiman, T., Ayub, A. F. M., Ahmad, F. M. A., & Sulaiman, S. (2015). Curriculum

change in English language curriculum advocates higher order thinking skills and standards-based assessments in Malaysian primary schools. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(2), 494-500.

TIMSS & PIRLS International Study Center. (2017a). *TIMSS 2011*. Boston, MA: IEA. Retrieved from <http://timssandpirls.bc.edu/timss2011/>

TIMSS & PIRLS International Study Center. (2017b). *TIMSS 2015*. Boston, MA: IEA. Retrieved from <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/>

Zakaria, Z., Ahmad, A. R., & Awang, M. M. (2015). *Kurikulum standard sekolah rendah (KSSR) mata pelajaran sejarah: Pelaksanaan dan cabaran*. Retrieved from <https://ejournal.unri.ac.id/index.php/ISRE/article/view/3062>

Analysis of the New Standard Curriculum in Secondary and Elementary School of Malaysia

Shu-Ling Huang

With the trend in globalization, the interactions and communications among countries appear more frequent than ever since. In order to understand the education quality of different countries and to evaluate the international education systems, the evaluation data on the school education of different countries becomes an indicator of the global economic competition for each country. Gradually, the contents and methods of the evaluation on the international education becomes the lead for developing the curriculum innovation. Under the pressure of the evaluation performance on the international education, as well as the social factors like the gaps of the academic performances made by students from different socioeconomic backgrounds and rural-urban areas, Malaysia announced, in 2013, the “Malaysia Education Blueprint” (PPPM 2013-2025) aiming to strengthen the quality, equity, and unity by promoting curriculum innovation. Soon, new secondary school standard curriculum, KSSM, and revised elementary school standard curriculum, KSSR, were introduced in Malaysia in 2017. This study explores the background of the elementary and secondary school curriculum innovation in Malaysia under various documentary analysis. The outcome could serve as a reference for curriculum innovation for any countries in the future.

Keywords: curriculum innovation, curriculum, Malaysia education

Shu-Ling Huang, Professor, Graduate Institute of Curriculum Instruction and
Technology, National Chi Nan University

Corresponding Author: Shu-Ling Huang, e-mail: suli2@ncnu.edu.tw