

後九年一貫課程時期學校課程發展的 變與不變：文化歷史觀點的省思



楊智穎

摘要

九年一貫課程實施一段時日後，各種課程改革方案不斷被提出，特別是十二年國民基本教育課程改革，然由於長久以來課程工作者面對課程改革所持的價值觀，普遍會採取行政管理取向，關心的是如何實施課程的技術面向問題，同時假設新的改革會為學校教育帶來美好的未來，因而導致無視於課程改革背後所蘊含的政治、社會和文化等問題。為了避免重蹈過去的弊病，本研究採「文化歷史」的分析視角，將學校知識視為是一種觀念系統，探討後九年一貫課程時期學校課程發展中「變」與「不變」的相關問題。根據上述，本研究分為五個部分進行探討：首先分析「文化歷史」視角下的課程改革意涵；其次探討後九年一貫課程時期學校課程發展的趨勢；再次則針對十二年國民基本教育課程中變與不變的問題進行批判性分析；接下來對影響學校課程中變與不變的可能性因素進行探討；最後提出本研究的結論及對未來臺灣課程改革的啟示。

關鍵詞：文化歷史、課程改革、學校課程發展

Changing and Unchanging of the School Curriculum Development in a Period of the Post Grade 1-9 Curriculum: The Perspective of Cultural History

Jyh-Yiing Yang

Abstract

After Grade 1-9 Curriculum been practiced for some years, a variety of curriculum reform programs have continuous been raised, especial in curriculum reform of twelve-year basic education. However, most curriculum workers treated the reform from a perspective of administration management. They focused on the technical aspects of curriculum reform, and believed that a bright future of curriculum is coming afterwards. Therefore, they usually ignore the political, social and cultural implication of curriculum reform. To avoid repeating the past limit, this study viewed school knowledge as a concept system, and explored “the changing and unchanging problems” existing in the period of the post Grade 1-9 Curriculum from the perspective of cultural history. This study is divided into five parts: 1. Analyzing the significance of curriculum reform from the perspective cultural history. 2. Exploring the trend of the school curriculum development in the period of the post Grade 1-9 Curriculum. 3. Examining the changing and unchanging problems of twelve-year basic education curriculum. 4. Analyzing the factors that affect school curriculum changes and the same. 5. Providing the inclusions

and the implication of curriculum reform in the future.

Keywords: cultural history, curriculum reform, school curriculum development

壹、前言

臺灣進入1990年代之後，整體社會逐漸趨向自由化與民主化，此一社會力也影響當時課程政策的發展，特別是社會各界對學校課程需要大幅度革新的殷切期待，導致各種課程改革方案不斷被提出，九年一貫課程即在此一社會氛圍下產生，然這股改革浪潮並未因九年一貫課程實施一段時日就此停歇，近年又有如學習共同體、實驗學校教育、翻轉教育，以及十二年國民基本教育（以下簡稱十二年國教）課程改革方案的推動。這些改革方案的浮現，除了部分來自社會變遷的需求，有些則源自於對九年一貫課程的省思。在各類改革方案中，又以十二年國教課程改革最具時代意義，主要在於其本質上是一種國家層級的課程改革方案，加上教育部於2014年11月公布「十二年國民基本教育課程綱要」總綱，此舉也意味九年一貫課程的時代即將結束。

回顧過去每一個國定課程方案的產生，通常會被象徵為是一種「嶄新」時代的來臨。然一些關心課程改革的研究者對於這些改革或改變的實施成效，卻多持悲觀的看法。有些人係針對改革的儀式化或流行性現象進行批評（Kliebard, 1992a; Popkewitz, 1982）；有些人則認為改革通常只停留在表面，課程的語言和結構雖已改變，但教學實際仍維持不變（Fullan, 2007; Popkewitz, 1987）。Sarason（1971）更直接批評課程改革者，只成功地達成將書面課程中的某部分進行取代的目標。上述學者的評析可提供我們思考，既然課程改革要成功是如此困難，那麼我們到底要採取何種作為才能讓其成為可能，特別是面對國內自解嚴後頻繁出現的課程改革現象，以及研究者應採取何種視角看待改革的相關問題。

分析長久以來課程工作者面對課程改革所持的價值觀，普遍會採取行政管理取向（Fullan, 2007），關心的是如何實施課程或推動改革等技術面向的問題（Goodson & Marsh, 1996），同時假設新的改革或改變會為學校教育帶來美好的未來（Kliebard, 1975a）。此一價值觀係置課程改革於真空的情境，不僅忽略課程改革本身的複雜性，同時無視於課程改革背後所蘊含的政治、社會和文化等問題；更重要的是，其犯了「非歷史」的弊病。由於理解課程改革的方式會影響我們對於「改革」這件事所採取的行動（卯靜儒，2014），而過去技術性的改革思維顯然無法解決上述歷史中不斷循環出現且揮之不去的改革失敗問題，因此，近年來

一些學者嘗試從歷史的角度，深入探討這些課程改革的相關問題（Kliebard, 1986; Popkewitz, 1987; Track & Cuban, 1995）。有些學者更企圖從後結構主義的立場，顛覆傳統歷史研究的分析取徑，並以「文化歷史」（cultural history）為名，除了探討官方課程「改變」的問題，同時也分析學校現場中「不變」的現象。因此，本研究的目的即在透過「文化歷史」的分析視角，從兩個面向探討後九年一貫課程時期學校課程發展中變與不變的現象，其一是從官方課程面向，此部分又特別針對十二年國教課程總綱，分析相關的「改變」對教師和學生的觀念系統可能產生何種規訓作用；另一個面向則是從學校現場中的課程實際，此面向主要探討當官方課程轉化為學校課程實際時，有哪些因素會影響可能的「變」與「不變」。

本研究分為五個部分進行探討：首先是分析「文化歷史」視角下的課程改革意涵；其次探討後九年一貫課程時期學校課程發展的趨勢；再次則針對十二年國教課程中變與不變的問題進行批判性分析；接下來對影響學校課程中變與不變的可能性因素進行探討；最後提出本研究的結論與啟示。

貳、文化歷史分析視角下的課程改革意涵

歷史研究除了探討過去，同時也分析「改變」的問題，而「改革」因為常和「改變」有關，因此任何與「改變」或「改革」有關的問題，通常會成為課程史研究的探究對象。目前課程史領域中已出現各種關於「改變」或「改革」的詮釋觀點。以美國為例，1960年代之前，主要受「輝格歷史」（Whig history）觀點的影響，課程改革常被視為是一種進步的事實（Kliebard, 1992b）。另外，一種名為「智識歷史」（intellectual history）的研究者，主要會去關心各種重要課程觀點在不同時期的改變，以及是哪一個人物的主張。至於在1960~1970年代間出現的修正主義歷史（revisionist history），則從「社會控制」（social control）的角度，將課程改革視為是一種課程知識的爭奪戰，主要會去探討誰是最後的贏家。

然在二十世紀末，出現一種名為「文化歷史」的研究觀點，其主要參考 Foucault 和 Elias 的理論，對上述課程史研究觀點進行批判，相關學者認為傳統的「智識歷史」是源自十九世紀啟蒙運動以來所抱持之價值預設，將改變視為進步的概念，行動者是主導因果關係的動力，智識工作則在提供普遍性的原則或方向，以促進社會改變（Popkewitz, 1998, 2001）。然關於行動者的意圖，「文化歷史」

論者認為其有時是被社會結構所制約的。再者，他們也反思修正主義歷史研究的限制，包括一對一符應的主張，以及無法完全解釋地區的權力運作（Popkewitz, Pereyra, & Franklin, 2001）。例如，顛覆經濟或階級弱勢學生在學校中的學習表現必然呈現弱勢的現象，並指出各地區的行動者仍可能透過各種權力運作策略，翻轉原本所處的弱勢地位。

除此之外，「文化歷史」論者還提出包括「社會認識論」（social epistemology）與「語言轉向」（linguistic turn）的觀點。此觀點主要將歷史改變視為是知識結構化（structuring）中的一種斷裂，而不是一種普遍與進步的演化過程（Popkewitz, 2001）。其次，則是將壓制的權力觀轉為生產的權力觀。在此觀點下，權力被界定為是操作，而非擁有，是存在於行動中，是運作在身體層面（Core, 1995），會與個人慾望、需要和興趣結合在一起。若以此觀點分析課程改革中學校知識的改變，其便不只是一種知識的生產，同時也在透過知識生產的過程，形塑人們行事作為的一套原則，藉此規範人們的想像與行動。例如，將兒童視為是一個問題解決者，其不只在幫助兒童學習成為一個有用的人，還包含提出問題解決的教學特性，像如何進行次序化思考與行動原則，此也會成為一種文化主題與生活模式（Popkewitz, 2010）。

其實從「文化歷史」的角度，在課程史中出現的諸多官方或學界的課程改革方案，常會被賦予一種「理性」（reason）的課程形象，並會被具體化為一種可看見的範疇，或次序性的課程特性與原則，以作為管理（regulate）兒童思維的方式。Popkewitz（1997）曾根據此一觀點分析二十世紀初期的各種課程改革方案，或相關課程學者所提出的課程學說，包括J. Dewey、G. S. Hall、D. Snedden等人。當這些所謂的「專業」知識被引進學校教育後，常會轉化為一種治理兒童思考、身體發展，以及教師能力觀的方式，然許多的教育工作者卻常不自覺。

至於另一個常被「文化歷史」論者所關注的議題，則是對學校教育中的制度文化和論述結構進行探討。基本上，每所學校都有其特定的文化傳統，這些文化傳統背後的論述常會讓學校成員習慣於某種思維方式，而相關論述的形成又常是源自於特殊的歷史脈絡，且會因地區而有所不同，如關於什麼是兒童、教學或學校等。因此，課程改革要能成功，最為關鍵必須處理的棘手問題，必然是外在課程改革方案與學校傳統間的互動。為了對上述學校中的論述結構有更深入的了解，Popkewitz（1987）曾做如此提醒：

有些歷史意識是要去確認過去即是每天論述的一部分，因為它會結構化我們所說的事物，和當下的可能性與挑戰。

就研究問題意識而言，研究重點便不會只關心「何種知識最為重要」，同時還會包含「知識是如何成為可能或被運作」，探討的是「文化戰爭」，而不是「知識戰爭」的問題。依此，在本研究中，除了透過「文化歷史」的觀點，對後九年一貫課程時期課程改革方案中的相關論述進行批判性分析，同時也探討學校現場中的論述結構對課程改革成功與否所造成的影響。

參、後九年一貫課程時期學校課程發展的趨勢

回顧整個臺灣的課程改革史，於2001年正式實施的九年一貫課程，無論在內容、形式或理念等方面，無疑是歷年來最具突破性的課程改革方案，包括將「課程標準」發展為「課程綱要」、由「固定」改增加為「彈性」、由「分科」走向「統整」、由行政模式發展為「學校本位」，以及將「鄉土語言」設科實施（歐用生，2000）。然分析此一課程方案的產生，並非是無中生有，而是特定歷史脈絡下的產物，尤其是和1990年代起在臺灣社會所激起的一連串政治社會運動有關。由於一些客觀之社會結構面的改變，再加上政治反對勢力本土意識的抬頭，使得課程的批評結合社會運動成為一股不可擋的課程改革風潮（卯靜儒，2001），九年一貫課程即在此一政治社會時空背景下所孕育出來。

雖然九年一貫課程所訴諸的理念普遍受到重視，然隨著少子化、新住民人口增加、科技化和全球化等社會環境變遷，以及九年一貫課程實施一段時間後，學生學習興趣不見改善，個別學生間的學習落差逐漸加劇，特別是九年一貫課程所訴求的理念未能完全落實於學校教育現場，教室中仍著重以「知識」為主，「教師中心」依然是教學的主流，因此，近幾年興起一波以改變學校和教室文化為主軸的改革運動，如翻轉教育、學習共同體、差異化教學、實驗學校教育，以及各種以「創新」和「適性」為名的改革方案，十二年國教課程的啟動無疑是上述各種改革理念的集結，因為分析「十二年國民基本教育課程綱要」總綱中的相關內容，多與上述改革運動的理念有關。因此，透過對十二年國教課程方案中重要的理念內涵進行探究，大致就能了解在後九年一貫課程時期，學校課程發展的主要方向。以下分別從課程

內容的發展和課程運作機制兩個面向進行分析。

首先，在課程內容的發展方面，後九年一貫課程時期的學校課程發展將被要求更符應來自外在社會變遷的需求，以及新興教育思潮的挑戰，此部分可從十二年國教課程中九個核心素養的內涵發現之。基本上，核心素養作為整個十二年國教課程發展的主軸，其定位相對於九年一貫課程中的基本能力。分析其內涵設計，多少受到近年各種新興教育思潮及社會變遷的影響，和過去相較，則更重視學生學習的自主性與歷程性，如「身心素質和自我精進」及「系統思考和問題解決」，此兩個核心素養即明顯呼應當前學習理論的主流趨勢。另外，面對國內新住民人口增加及少子化的衝擊，身為現代國民更需具備與他人溝通和合作的能力，因此「符號運用與溝通互動」及「人際關係與團隊合作」兩個核心素養的設計，即在切合此一時代需求。

另一個課程內容的發展趨勢，則是從過去偏重學習表現，轉變為兼顧學習內容和學習表現，上述兩部分主要整合在十二年國教課程中「學習重點」之下。關於「學習重點」在課綱中的定位，主要相對應九年一貫課程中的能力指標，其功能在規範各領域的學習，彌補九年一貫課程中能力指標偏重學習表現的缺失。

至於在課程發展的運作機制方面，在後九年一貫課程時期將更重視以學校為主體進行課程發展。此部分可從「彈性學習時間」改為「彈性學習課程」發現之。在十二年國教課程中，國民中、小學的「彈性學習課程」係定位為校定課程，未來學校必須系統性地規劃「統整性主題／專題／議題探究課程」、「社團活動」、「技藝課程」和「特殊需求領域課程」。另一個與此發展趨勢有關的政策，則是2014年11月在立法院通過的「實驗教育三法」¹，由於該法案的通過，特別是《學校型態實驗教育實施條例》，相當程度地催化以學校為本去進行課程實驗，尤其是公立學校。此外，因實驗學校課程發展也是學校本位課程發展的另一種型態，雖然在九年一貫課程中已強調學校本位課程發展，但申請成為實驗學校者，將有一定課程比例去超越國定課程的規範，此更有助於讓學校成為課程發展的主體，促使學校有機會從整體課程架構及環境脈絡中發展自身特色，甚至成為課程改革的中心。雖然不是所有學校都有機會成為實驗學校，但對於非實驗學校而言，至少能提供示範與引領的作用。

¹ 「實驗教育三法」是《高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例》、《學校型態實驗教育實施條例》及《公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例》的簡稱。

因此，歸納後九年一貫課程時期學校課程發展的趨勢，在課程內容方面，將更強調去符應來自外在社會變遷的需求，重視課程設計的脈絡化，以及學生的自主性學習。在課程發展機制方面，則更重視以學校為主體進行課程革新，這樣的課程改革趨勢同時反映Pinar（1988）對未來課程發展的期許，即「如果還有第二波再概念化，中小學將是它重要的場所」。

肆、十二年國教課程中變與不變的批判性分析

本節主要針對十二年國教課程內涵中變與不變的相關問題，做進一步地批判性分析。由於十二年國教課程中的相關理念和近年各種新興教育思潮極為相近，加上其作為一種國定課程，對於學校課程的發展方向必然具有一定程度的引導與規範作用，然許多課程改革的推動，卻往往因聚焦於課程宣導與技術操作，反而忽略任何的國定課程都是特定歷史脈絡下的產物，必然蘊含某些價值預設。據此，本研究認為有必要對十二年國教課程方案所形塑之各種教育圖像，包括學生、學習或教學等，將其與過去的課程標準（或課綱）相較，然後再針對各種變與不變的問題，進行批判性的探究。

關於十二年國教課程的內涵，最大的「改變」即是核心素養和學習重點的設計。首先，就核心素養的設計，其係相對於九年一貫課程中的基本能力，然若與基本能力相較，兩者的目標內涵其實是大同小異，較為不同之處，主要在於前者更具理論基礎，是以「自發」、「互動」及「共好」為理念，並強調學生是自發主動的學習者，透過「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」等三大面向去架構九個核心素養（教育部，2014）。另一個不同之處，則是整個核心素養設計背後更隱含特定的課程觀與教學觀，特別是企圖要去建構一個具自發主動和社會參與知能的學生圖像。

此外，其還依國小、國中和高中，設計出此三個教育階段的核心素養，這三個教育階段的核心素養是循序漸進，由簡單到複雜，同時在各領域中也規劃各自所屬的核心素養，這是九年一貫課程之基本能力較未能處理的部分，只不過就目前已公布的各領域課程綱要草案可發現，原本是要由各「領域研修小組」設計屬於自身領域所特有的核心素養，但現在幾乎每個領域都包含所有的核心素養，這些領域核心素養是否為該領域的「核心」，仍有待加以檢驗。

另一個值得關注的「不變」現象，即是從九年一貫課程到十二年國教課程，科學化課程價值思維的影響一直都存在。分析科學化課程的特徵，主要包括具原子論（atomic）的色彩，強調目標的階層性、結構性和中立性，同時目標要詳細的事先陳述，學習結果則可分成許多單獨的部分，由簡單到困難，教師在此則被定位為技術人員和課程消費者（黃政傑，1992；歐用生，1994，2000；Kliebard, 1975b）。有關九年一貫課程在此部分的批判性分析，歐用生（2000）已在〈九年一貫課程的「潛在課程」評析〉一文中進行探討，如指出其透過目標模式，將基本能力指標化為意圖的學習結果，忽略地方差異。

就科學化課程在十二年國教課程總綱中的設計，主要是依不同學習階段及領域去劃分核心素養，這樣的設計其實已假設核心素養是可被切割的，且每個學習階段的核心素養都可單獨存在。這樣的設計也有意或無意規範了各階段和各領域中核心素養的疆界，以「身心素質與系統思考」為例，國小階段應「具備良好的生活習慣，促進身心健全發展，並認識個人特質，發展生命潛能」；國中階段則應「具備良好的身心發展知能與態度，並展現自我潛能、探索人性、自我價值與生命意義、積極實踐」。再就語文領域而言，²國小階段應「認識國語文的重要性，培養國語文的興趣，能運用國語文認識自我、表現自我，奠定終身學習的基礎」；國中階段則應「透過國語文的學習，認識生涯及生命的典範，建立正向價值觀，提高語文自學的興趣」。

針對上述各階段或領域中核心素養設計所彰顯的意涵，尚不論課程轉化過程是否具合理性，或彼此間是否有序階關係，此一課綱設計背後的價值思維、各階段或領域核心素養設計所形成的疆界範疇及相關次序性與行動原則，也可能成為一種管理兒童學習與思考的觀念系統。本研究在此並非完全否定這些核心素養的功能與價值，然此一核心素養的設計其實是忽略地區個殊性，加上其被定位為國家層級的課程目標，更需對其進行嚴謹的批判分析，切不能就視其為一種「理性」或「真理」的代名詞；再者，有些領域中的科目又屬「選修」，如本土語文和新住民語文，學生開始修習這些領域或科目的起點並不一定是從國小低年級開始，但這些領域或科目中的核心素養設計卻是依國小低、中和高年級，進行系統性與順序性的安排，若教師視其具合理性且不容質疑，其實是相當危險的。

再就學習重點的設計，是相對應於九年一貫課程時期的能力指標，主要功能在

² 資料來自國民中小學暨普通型高級中等學校語文領域中的國語文課程綱要草案。

規範各領域的核心內容。每一個領域的學習重點又包括學習內容和學習表現，並透過雙向細目表去組合各領域的教學目標。這樣的設計和九年一貫課程中能力指標的設計方式明顯不同。本研究認為，對於學習重點所呈現出來的內容與形式，不應只將其視為是一種知識或概念，其同時也是一種行動原則或觀念系統。值得注意的是，此一相對九年一貫課程更具複雜性的行動原則或觀念系統，其實和當前多數教師所習慣的線性思考模式是相衝突的，是否能為教師所接受，進而成為教師教學生活的一部分，教師的教學觀和學校的文化習性是重要關鍵。

由於十二年國教課程是近年臺灣教育改革中的重要革新方案，因此透過上述對十二年國教課程中主要新興課程語彙進行分析後，將可大致理解後九年一貫課程時期的學校課程發展方向。整體而言，除了課程語彙及背後課程思維產生改變，同時也發現其存在一些不變的價值觀，即科學化課程思維。基本上，學習是具脈絡性與動態性，然此次課綱的部分內容卻採取如此單一性與僵化的規劃，特別是針對各階段和各領域的核心素養、學習重點進行原子化的設計，同時賦予教師較少空間因應其所處情境和面對之兒童進行調整。因此，其雖然是以柔性的「課綱」名稱呈現，但本研究認為「教師防範」（teacher-proof）課程觀的味道多少仍然存在。其實此種科學化課程的價值觀並非現在才發生，在過去的課程標準時期即已存在，只是程度多寡不同而已。此現象就如同科學化課程自二十世紀初期崛起後，雖陸續有學者對其進行嚴厲的批評，且隨著歷史的演進，批判力道不曾減弱，但科學化課程仍是當前各層級課程工作者無法拋棄的價值觀，難怪Popkewitz（1987）會指出，我們的「現在」通常會被「過去」的興趣所形塑。

伍、學校現場中課程實際的變與不變： 可能的影響因素探討

本節主要分析當官方課程轉化為學校現場中的課程實際時，哪些因素會影響可能的變與不變。從「文化歷史」的角度，學校制度生活中所隱藏的價值觀常是導致外在課程改革無法進入學校的重要因素，如Popkewitz（1987）在分析美國教師教育革新時即發現，在1960年代的革新方案中被稱為員工區別化（differentiated staffing）和個人績效制度（merit pay）的詞彙，現在則改稱之為生涯階梯（career ladder）和各種酬賞結構，使用的語彙雖已改變，但制度的關懷和論述的結構仍然

相似。分析其原因，主要在於過去課程語彙背後的觀念系統會沉澱成為學校的制度文化與論述結構，進而成為學校的傳統，存在於當下的學校生活實際。當新的改革論述進入學校系統，學校為求穩定與便利運作，外在的改革論述通常會被教師轉化為和既有學校生活實際相似的論述結構。

依此可用來分析後九年一貫課程時期的學校課程發展，特別是與十二年國教課程有關的改革理念，是否有機會成為可能。其實為了讓十二年國教課綱能在學校中順利推動，在總綱公布之後，相關單位便立即籌組各領域綱要的課程發展組織，研擬領域綱要，發展供教師進行教學時參考的課程手冊，建立各種協作中心（如課程推動與教學支持系統、師資培用與教師專業發展系統），以及針對學校和師資培育機構，推動相關的宣導與試辦工作。例如，教育部國民及學前教育署自2015年上半年起，即從全國各縣市中，邀請擔任師資培育的教師及中、小學教育工作者，加入十二年國教總綱種子講師的培育，同時以3年的時間，從各縣市選擇數所前導學校進行試辦，每所前導學校都會分配一個進行夥伴協作的諮詢輔導教授。此外，國家教育研究院和中央國教輔導團也嘗試進行核心素養導向教學示例的研發，提供學校教師作為教學設計的參考。

吾人肯定政府及相關單位對十二年國教課程推動所做的各項努力，然本研究在此仍要進一步提出一個值得加以深思的問題，即政府投入如此多的經費與資源，而教師也參加了各項的研習活動，學校是否就能落實十二年國教課程的理念。若從過去歷史經驗作為判斷依據，其實成效是令人擔憂的。以臺灣九年一貫課程的推動為例，當時亦投入相當多的人力與資源，然研究者近幾年在參訪國小時卻發現，九年一貫課程中所強調的課程與教學典範轉移，如統整課程、學校本位課程，以及教師課程決定的「增能賦權」（empowerment），不能說全數沒做，但有些學校仍只停留在語彙的消費及學術的論述，很少落實到教學現場。因此，在後九年一貫課程時期，經過各項宣導與試辦之後，是否就能落實十二年國教課程的理念，或者會淪為「沒有改變的改革」，有必要從後續學校中的課程發展實際去觀察。

無論是九年一貫課程或是十二年國教課程改革，學校中的文化傳統仍是影響相關理念是否落實的關鍵因素。以核心素養為例，其特性主要在強調學生的歷程性表現，重視學生了解自己、主動學習、系統思考和問題解決的學習過程，其背後的價值預設係將知識視為是用來探究生活問題的工具，課程是一種對話，學習則是一種脈絡化的過程。然分析目前學校的教育實際，知識仍被認定為是經專家整理後具系統性的學科內容，課程則被視為是一種產品，在升學主義的影響下，學習成為高度

個人化的活動，這些關於知識、教學和課程等的論述，經過時間的累積，變成教師每天生活的一部分，如果不企圖去改變此一學校中的文化傳統，要落實核心素養是相當困難的。

至於另一個和學校文化傳統有關的影響因素，則是教師思考與價值觀。從研究者輔導多所十二年國教課程前導學校的過程中發現，³許多教師對十二年國教課程中的某些概念仍存諸多疑慮，特別是關於核心素養或學習重點。在很多的課程宣導場合中，學校教師常提出這樣的回應：「愈對這些課程概念進行詮釋，我們愈困惑」，此現象遂引起研究者想去了解其背後的原因為何。本研究認為，除了與課綱政策文本和課程宣導者的詮釋有關，多數教師不太想去了解抽象的課程用詞或理論，或是認為這些根本無助於升學考試，也是重要的影響因素。例如，研究者在進行學校課程輔導的過程中，學校教師常會說：「教授，不要講那麼多理論，你只要告訴我們怎麼做好了」，或是「實施核心素養是否能幫助學生考上好學校」。如果教師的思考與價值一直是如此，那麼在此次十二年國教課綱中納入一些既專業又具抽象性的課程語彙，企圖讓學校教師了解後，能自主性地去設計相關的教學活動，顯然和學校已存在的「學校教育文法」（grammar of schooling）⁴有所衝突。

基於此，從「文化歷史」的角度探討課程改革的成功與否，便不能只將改革視為是一種傳達新課程概念與知識的過程，它同時也應被視為是一種社會治理，以及一種新社會關係的產生與自我規訓（Popkewitz, 1997），亦即在透過學校和社區之文化與結構的再造，讓家長和教師真正地認為後九年一貫課程的各種「改變」是他們所需要的，而不是一種由上而下的政策規定。在此觀點下，推動這一波十二年國教課程改革，若還是只停留在課程理念宣導、書面課程研發、教師研習活動辦理等技術性事務的推動，學校課程「不變」的現象必然還會持續存在。

陸、結論與啟示

隨著九年一貫課程即將走入歷史，緊接著要迎接的是一個嶄新的十二年國教課

³ 研究者在104學年度和105年學年度分別輔導臺南市和屏東縣數所十二年國教課程之前導學校。

⁴ 此處所指的「學校教育文法」是指學校組織的運作形式，它是歷史的產物，而不是一種生物性的創造物（Tyack & Tobin, 1994）。

程。面對此一新課程的到來，相關單位已積極著手各項準備工作，並投入大量的人力與資源，此舉已為國民教育的未來激起諸多的希望與生機。然為能更進一步了解後九年一貫課程時期學校課程發展中的「變」與「不變」，特別是針對十二年國教課程，本研究捨棄傳統「行政管理」取向的分析取徑，嘗試採取「文化歷史」的觀點進行分析。研究結果發現，與九年一貫課程相較，十二年國教課程更強調核心素養的課程設計，其背後的價值觀旨在建構一個具自發主動和社會參與知能的學生圖像，然從相關文本的分析卻也發現，科學化課程價值觀的存在仍是一直不變的現象。至於十二年國教課程的理念是否能有效落實於教育現場，讓學生的學習產生改變，關鍵因素除了教師的價值觀，還包括學校的文化傳統。

根據上述研究結果，本研究提出兩方面的啟示。首先，我們固然肯定相關課程改革方案所帶來的正面意涵，以及每一位課程工作者的努力。然因任何的課程改革必然都要面對知識生產或重組的問題，期待透過另一種課程知識的提出，重新塑造「新」的學習個體，然從「文化歷史」的角度，則提醒我們不能忽視可能對兒童身體與靈魂所進行的不當治理與規訓。任何持輝格史觀或進步史觀去看待課程改革的相關問題，必然無法透視改革過程中各種政治、社會和文化因素的介入，以及察覺新課程知識所隱藏的某些陷阱，其所產生的負面影響有時會大過於顯著課程。

其次，就課程研究上的意義，本研究提供分析課程改革的另類視角，包括去「問題化」官方的改革語言和學校生活中的論述實際，以及對學校文化中的論述結構加以檢驗，以了解課程改革與學校制度生活間的複雜關係。其實從中、外課程改革史即可發現，任何一個新的課程標準、綱要或方案的出現，特別是國定課程，通常會被視為是一個新教育時代的來臨，其所訴求的願景能為教育帶來美好的未來。因此，透過「文化歷史」的觀點，探討後九年一貫課程時期各種「變」與「不變」的改革現象，將可提供未來課程研究者一個察覺課程改革中不完美與陷阱的分析途徑。

參考文獻

- 卯靜儒（2001）。臺灣近十年來課程改革之政治社會學分析。臺灣教育社會學研究，1（1），79-102。[Mao, C.-J. (2001). An analysis of curriculum reforms in Taiwan from the perspective of political sociology. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 1(1), 79-102.]
- 卯靜儒（2014）。改革即改變嗎？教育改革理解路徑之探索。教育學刊，42，1-37。[Mao, C.-J. (2014). Reform as change? Exploring approaches for understanding educational reform. *Educational Review*, 42, 1-37.]
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：作者。[Ministry of Education. (2014). *The curriculum guideline of 12-year basic education*. Taipei, Taiwan: Author.]
- 黃政傑（1992）。課程設計。臺北市：東華。[Hwang, J.-J. (1992). *Curriculum design*. Taipei, Taiwan: Tunghua.]
- 歐用生（1994）。課程發展的基本原理。高雄市：復文。[Ou, Y.-S. (1994). *The basic principle of curriculum development*. Kaohsiung, Taiwan: Fu Wen.]
- 歐用生（2000）。課程改革。臺北市：師大書苑。[Ou, Y.-S. (2000). *Curriculum reform*. Taipei, Taiwan: Lucky Bookstore.]
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of education change*. New York, NY: Teachers College Press.
- Goodson, I. F., & Marsh, C. J. (1996). *Studying school subjects*. London, UK: The Falmer Press.
- Core, J. M. (1995). Foucault's poststructuralism and observational education research: A study of power relations. In R. Smith & P. Wexler (Eds.), *After postmodernism: Education, politics and identity* (pp. 98-111). London, UK: The Falmer Press.
- Kliebard, H. M. (1975a). Persistent curriculum issues in historical perspective. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp. 39-50). Berkeley, CA: McCutchan.
- Kliebard, H. M. (1975b). The rise of scientific curriculum making and its aftermath. *Curriculum Theory Network*, 5(1), 27-38.
- Kliebard, H. M. (1986). *The struggle for the American curriculum: 1893-1958*. New York, NY: Routledge Falmer.
- Kliebard, H. M. (1992a). Constructing a history of the American curriculum. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of curriculum research* (pp. 157-184). New York, NY: Macmillan.

- Kliebard, H. (1992b). *Forging the American curriculum: Essays in curriculum history and theory*. New York, NY: Routledge.
- Pinar, W. (1988). Introduction. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp. ix-xii). Berkeley, CA: McCutchan.
- Popkewitz, T. S. (1982). Educational reform as the organization of ritual: Stability as change. *Journal of Education*, 164(1), 5-29.
- Popkewitz, T. S. (1987). The formation of school subjects and the political context of schooling. In T. S. Popkewitz (Ed.), *The formation of the school subjects* (pp. 1-24). New York, NY: The Falmer Press.
- Popkewitz, T. S. (1997). The production of reason and power: Curriculum history and intellectual traditions. *Journal of Curriculum Studies*, 29(2), 131-164.
- Popkewitz, T. S. (1998). The sociology of knowledge and the sociology of education: Michel Foucault and critical traditions. In C. A. Torres & T. R. Mitchell (Eds.), *Sociology of education: Emerging perspectives* (pp. 47-89). Albany, NY: State University of New York Press.
- Popkewitz, T. S. (2001). The production of reason and power: Curriculum history and intellectual traditions. In T. S. Popkewitz, B. M. Franklin, & M. A. Pereyra (Eds.), *Cultural history and education* (pp. 151-186). New York, NY: Routledge Falmer.
- Popkewitz, T. S. (2010). Curriculum history. In C. A. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies* (pp. 181-188). Los Angeles, CA: Sage.
- Popkewitz, T. S., Pereyra, M. A., & Franklin, B. M. (2001). History, the problem of knowledge, and the new cultural history of schooling. In T. S. Popkewitz, B. M. Franklin, & M. A. Pereyra (Eds.), *Cultural history and education* (pp. 3-44). New York, NY: Routledge Falmer.
- Sarason, S. B. (1971). *The culture of the school and the problem of change*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Track, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward Utopia: A century of public school reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The "grammar" of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.
- (本篇已授權收納於高等教育知識庫，<http://www.ericdata.com>)