

論九五高中課綱改革—意識型態與課程的辯證關係

譚光鼎* 康瀚文**

教育部為因應時代變遷、社會需求與國家發展，迭次修訂高中課程標準。民國 90 年為因應中小學九年一貫課程之實施，教育部再度推動課程綱要改革，並欲同時解決高中課程標準缺乏彈性、每學期必修科目太多、每週上課時數太滿、重補修及選修制度無法落實之問題。預計於 95 年 8 月完成普通高級中學新課程綱要，並於 98 學年度正式實施。希冀此次課程綱要能解決歷年來必修學分數過多，缺乏選修空間之問題。

過去的課程研究重心側重於檢討課程內容是否真能符合時代需求而培養良好的國民，也就是要了解「什麼知識最有價值？」的問題。然而知識並非中立的，它會受到社會裡權力分配的影響。真正能進入學校裡成為官方知識者，常是主流團體或統治者的文化與思想。社會上特定團體透過操弄教育的內容，合法化地選擇進入學校課程裡的知識，學校因此成為社會階層再製的場所。因此，瞭解學校知識與社會裡意識型態與權力論述間的關連性，瞭解學校知識與社會不平等間的關係，有助於教育人員認清知識與權力的關聯性質，並避免不當的意識型態進入學校的課程與教學當中。

本文論述霸權、意識型態對學校知識與課程所產生的影響，並進而對我國高中課程改革進行分析，以了解目前高中課程改革裡意識型態如何涉入課程改革的內涵，並提出目前高中課程改革裡幾個具有爭議性的議題。藉由分析，本文認為目前高中課程改革仍面臨著「社會中重視升學的觀念仍普遍存在」、「各學科間的權力分界仍強而有力」、與「政治上意識型態的強力介入」等三個問題，並據此提出對未來高中課程改革的相關建議。

關鍵字：九五高中課程改革、意識型態與課程、霸權

*作者現職國立臺灣師範大學教育學系教授

**作者現為國立臺灣師範大學教育學系博士班研究生

壹、緒論

觀察近年來各國的教育改革，除了教育制度的改變與組織變革以外，各國改革重心都放在課程方面。例如英國在 1988 年所制定的國定課程（楊思偉、溫明麗譯，1997；蔡清田，2003；Apple, 1993），以及美國的「國家在危機之中」報告、「目標 2000 法案」、與布希政府的「別讓任何一個孩子落後」法案，均強調國家或聯邦在教育上的責任，並將教育改革焦點移到課程政策的制定與國定課程的改革上（高新建，2000；Herrington & Fowler, 2003; Wixson, Dutro & Athan, 2003）。

課程政策是教育政策的一環，涉及教育內容的合法界定。正因為課程直接關係到學生學些什麼、成爲什麼樣的人，而這些內涵的界定不僅因教育觀點有所差異，更因歷史的、政治的、意識形態的因素而有所不同（周淑卿，2002：3-4）。因此，課程內容會隨著各國歷史、政治、與意識形態而有所不同，並呈現出各自的獨特內容與推動策略。舉美、英兩國爲例，雖然兩國都是民主自由國家，但近年來美、英兩國強調國家與聯邦的教育責任，開始對課程內涵與結構進行管理。反觀台灣，從十年前教育改革推動以來，課程的改革一直是教育改革的重心，例如民國 85 年國小課程標準更新、民國 88 年高中採行新高中課程標準、民國 90 年國中小實施九年一貫課程，而爲銜接國小的課程改革，教育部最近也公布了普通高級中學課程暫行綱要（潘慧玲、王如哲，2005）。從這些年來的教育改革過程中，我們可以看出台灣近年來課程內涵改變與課程政策制定在教育改革中的重要地位。

過去的課程研究重心側重於檢討課程內容是否真能符合時代需求而培養良好的國民，也就是要了解「什麼知識最有價值？」的問題。但從 1971 年 M.Young 等人編著《知識與控制》（Knowledge and Control）一書以後，除了宣告微觀教育社會學研究的興起，也開啓了學校課程社會學的研究潮流。自此歐美兩地

相關的研究著述甚多，不管是從鉅觀面探討知識與社會階層、權力、文化的關聯（如 M. Apple 等人）、或是從微觀面探討學校知識建構與教學的過程（如 B. Bernstein 等人），「知識涉及意識型態與權力建構」已成爲課程研究學者們共同關心的問題。也就是說，如果我們要了解學校知識與課程的建構過程，除了問「什麼知識最有價值？」的問題以外，還要進一步問「誰的知識最有價值？」（Apple, 1979; Giroux, 1981; Young, 1971）。

當我們詢問「誰的知識最有價值？」時，便牽涉到了社會裡不同階層的意識型態、權力論述間彼此傾軋的過程。如同 Young 所言：「獲得權力的方式和使某些支配性規範合法化的機會與過程間存在著辯證關係，通過這個過程，某些群體可以利用這些有效的規範來維護自己的權力，並控制他人。」（Young, 1971: 8）。因此知識並非中立的，它會受到社會裡權力分配的影響。真正能進入學校裡成爲官方知識者，常是主流團體或統治者的文化與思想。社會上特定團體透過操弄教育的內容，合法化地選擇進入學校課程裡的知識，學校因此成爲社會階層再製的場所。因此，瞭解學校知識與社會裡意識型態與權力論述間的關連性，瞭解學校知識與社會不平等間的關係，有助於教育人員認清知識與權力的關聯性質，並避免不當的意識型態進入學校的課程與教學當中。

基於上述理念，本文擬先論述霸權、意識型態對學校知識與課程所產生的影響，進而對我國高中課程改革進行分析，以了解目前高中課程改革裡意識型態如何涉入課程內涵，並提出高中課程改革裡幾個具有爭議性的議題。最後再歸納陳述未來我國高中課程改革必須面對的問題，並據以提出相關建議。

貳、霸權、意識型態與課程

一、誰的知識最有價值

Young 在《知識與控制》一書的序言裡提到：「對於一種教育知識的社會學來說，其研

究方向就是探討某些支配性的規範如何與為何能夠一直存在下去，並研究它們與某些職業群體的利益和活動之間各種可能的聯繫及其性質」(Young, 1971: 6)。當我們在探討教育的過程當中，我們發現教育過程裡規範的知識並不完全是理性選擇的。雖然知識與時俱進，教育的內容也隨著時間推移而逐漸改變，但衡諸課程的歷史發展，知識總由社會中某些特定的團體所挑選與決定，並成為學校教育內容的規範。易言之，學校課程的選擇不是藉由理性的過程來挑選最適宜學習的知識材料，而是透過社會中某些特定團體的價值觀與意識型態來加以選擇，因而「知識」與這些團體的性質與利益有密切關係。

因為知識是透過特定團體選擇的結果，知識的分層化則不可避免。高層次的知識將被視為「較有價值」的課程而進入學校的課程與教學當中，而低層次課程則被排除於學校教育之外，甚或不視為正規知識的一部份。因此，知識的分層與社會權力的分配息息相關，這種分層的知識概念，需要考慮到兩個問題 (Young, 1971: 37)：

1. 在任何社會裡，不同領域、不同類型的知識與處理知識的方式，是根據什麼標準而獲得不同的社會價值？
2. 我們如何將不同社會之知識分層的範圍，和這種分層所依據的某種類型的標準，以及社會結構的特點聯繫起來？

透過分析英國的學術課程，Young 指出，某些種類和領域的課程往往比其他課程更有「價值」的原因，往往是社會統治階級所決定的：

…因此，可以把課程的變化看成是知識定義的變化，這種知識定義的變化和社會分層與專門化，以及知識組織的開放程度和取向也是一致的。而且，當我們假定課程與某些社會關係的模式有所聯繫時，一旦統治階級認知到這些變化將動搖他們的價值觀、相對權力和特

權時，它們將受到抵制。(Young, 1971: 34)

能夠界定何為知識的往往是統治階級，而且選擇知識的標準是以能否維持統治階級的價值觀、特權為主要考量。學校是統治階級進行政治社會化的重要場所，學校裡的知識成為維持統治權力的重要工具，以進行馴化人民的任務。因此，進入學校裡的「官方知識」自然要精挑細選，以不違背統治基礎為準則。

二、霸權與學校教育

要進一步分析統治階級如何運用教育的手段、操弄知識並滲入學校課程當中，A. Gramsci 的霸權 (hegemony) 觀念可以用來作更深入的解析。Gramsci 把霸權定義為「智識和道德上的領導」，它的主要建構元素乃是「同意」(consent) 和「說服 (勸誘)」(persuasion)。一個社會階級或社會團體之所以具有「霸權」的角色，乃是它透過社會文化和意識型態信念體系，明確表達它的霸權概念，並且透過這些體系擴增它的霸權，而在這個文化和信念的教導過程中，社會大眾普遍一致地接受它的概念。所以霸權的內在基本要素包括了意識型態、文化、哲學和知識份子 (霸權的組織者) (Fontana, 1993)。

Gramsci 觀念中的霸權，不含有暴力性質，也非強迫的宰制。他認為霸權就是一種意識型態的領導 (ideological leadership)，並且刻意把霸權和武力相區隔。當一個社會團體或階級能建構它獨特的知識和價值體系，並且把它轉變為普遍可應用的概念並加以傳播時，這個團體或階級實際上就是在運作智識和道德上的領導 (譚光鼎, 2000: 115)。

這種智識和道德上的領導可經由社會許多管道來進行，包括家庭、學校、同儕、大眾傳播媒體等，但學校是其中最正式化、制度化、有計畫的社會機構。教育在各國社會的主要功能之一，是合法化並維持現有的政體，教育不僅在維持社會體系的穩定，並且應把「正確的」政治思想傳輸給下一代，使他們順從權

主題文章

威。因此教育過程強調教條的記誦，學校成爲社會和政治控制的機制（Braungart & Braungart, 1997: 522）。

霸權關係既是一種教育的關係，霸權文化在教育活動中就得以呈現爲「知識」，學校課程則必須反映霸權意識型態的文化符號。換言之，知識依附於霸權，霸權決定了知識的範疇。具體而言，霸權知識的教導是以語言符號爲工具，經由語言所負載的意義，霸權得以把知覺概念限制在它的意識型態裡。不過，霸權文化必須先貫徹於學校的日常生活，其意識型態才能轉化爲學生的實際經驗。因此，學校課程成了霸權的具體實踐。霸權的意識型態一面設定文化材的價值判準，編製課程和教科書；另一方面則運用教學、評量、生活常規，教導霸權文化（Gramsci, 1971: 94）。質言之，霸權設定學校教育的實質內容，學校文化則服務霸權，使學校成爲再製霸權的工具。

三、意識型態與課程

從霸權的觀念來分析知識與權力的關係，可以說明統治階級如何透過學校教育來達成維持統治的目標，並解釋了霸權文化如何滲入到學校的課程當中。不過，在 Gramsci 的看法裡，霸權似乎是個靜態的觀念，統治階級持續地對學校教育的內容進行操弄，並進行霸權文化的灌輸。但霸權文化是否永遠不會變動？實際上隨著歷史的變遷與政治的爭鬥，統治階級不斷地更迭，這代表決定霸權知識的價值觀念也會隨之變動。另外，是否只有統治階級的文化會滲入到學校的課程當中？在現今民主社會裡，許多利益團體、壓力團體藉由取得知識的發聲權來取得社會地位，他們的價值判準也會影響學校的知識。因此，知識的論述常常並非一元的，而是多元論述彼此影響、尋求發聲管道、甚或彼此鬥爭，它不是穩定而不變的架構，而是動態而多元的論述場域。

承襲了 Young 開展的知識社會學傳統與 Gramsci 霸權的觀念，美國學者 M. Apple 則以批判的觀點來分析意識型態與課程間的關

係。在 1979 年出版的《意識型態與課程》（*Ideology and Curriculum*）一書中，Apple 重提 Young 的看法，認爲誰控制社會中的獎賞和權力、主宰價值的方式、以及文化資本組織之間的關係，可以藉由對知識的分化研究而明朗化（Apple, 1979: 39）。因此，了解社會中知識的分化（分層），可以進而了解到誰在社會中具有權力，也就是透過追尋「誰的知識最有價值」的問題，才能真正瞭解課程是如何被選擇、組織起來的。Apple 的論點在於建立學校知識與更廣大的社會機構彼此銜接，這些社會機構進行資源的分配，使得特定的團體能獲得較大的利益，而產生社會的不公平現象。因此，知識的分化不是單純的理性判斷，正如同學校知識不是理性選擇的一樣，而是與廣大的社會權力脈絡相連結。

Apple 認爲，要進行這樣的「關連性分析」（relational analysis），可以透過分析霸權的過程而瞭解，他認爲「學校—尤其是課程，就像是霸權的代理人，挑選少數統治階級的知識爲正式的學校課程，合法化學校課程背後所隱藏的階級、性別、與種族等意識」（Apple, 1979: 6）。這樣的觀點更加強調了學校在霸權文化進行傳播的過程當中，扮演合法化工具的角色，學校不但傳遞霸權所決定的知識，並且將之合法化爲「合理且具有正當性的」共同知識，成爲社會化的共同文化，從而奠定了統治權力的正當性。

此外，學校是否只是被動的接受霸權所決定的知識呢？在 Gramsci 的看法裡，知識份子扮演著統治階級與被統治階級間的中介地位。但知識份子是否就是被動的幫助霸權透過「文化組織」（課程教學、傳播媒體等）來普遍化霸權的文化？身爲知識份子的教師是否只是被動的進行霸權知識的教學？也許學校是合法化與灌輸霸權文化的重要場所，但這並不代表學校不會選擇進入學校內部的合法化知識。換言之，影響課程與教學的不只是統治階級，而往往牽涉到許多不同學術與知識派別的意識型態彼此間的衝突。

Apple 認為，了解意識型態的複雜特徵、範圍與功能，有助於我們了解霸權如何透過意識型態滲透到我們的生活經驗，以及對於教育作為一種霸權型的分析有重要的啟示。Apple 引用 McClure 與 Fischer 的看法，認為意識型態可以包括「合法化」、「權力衝突」、與「爭論的風格」三種特徵：它可以合法化團體的信仰與行動；它與人們尋求或掌握權力所產生的衝突有關；透過爭論，它維持了團體內的一致性與凝聚力（Apple, 1979）。因此，當霸權意欲透過意識型態操弄學校教育過程時，勢必經過複雜的合法化、衝突、爭論的過程。過程中學校並非只是被動的接受統治階級所傳遞的霸權知識，而是透過多方意識型態的角逐與衝突，進而選擇並合法化知識的內容以成為學校的課程內容。

Apple 的論點複雜化了學校再製的關係，他認為在學校教育再製的過程中，政治、經濟、文化與意識型態等不同領域間以及同一領域內的矛盾、衝突與抗拒，會複雜化學校內部的權力關係，學校教育成為意識型態競逐的場域，矛盾、衝突與抗拒等因素的交互影響使得學校教育在面對社會結構的再製時具有某種程度的相對自主性（卯靜儒，2001：84；Apple, 1982）。也就是說，「在學校裡，課程、教學與評鑑的形式是優勢團體為維持自己優勢的地位，考量弱勢團體關心的議題所做出的調與讓步的結果。…而反霸權的活動空間就是在這樣的情形下被開展出來的」（Apple, 1993: 10）。統治階級在維持霸權文化的過程中會與其他階級文化妥協、吸納，以維持支配的地位，霸權並非不會變動，而是一個動態的霸權關係（卯靜儒，2001）。因此，動態的霸權關係強調知識的論述並非是一成不變的，學校的課程受到各種意識型態間衝突、矛盾與抗拒因素的交互影響¹。Apple 的看法提供了課程研究更為廣泛的分析架構，並試圖與社會的經濟、文化、政治等現象加以聯結起來。

四、小結

透過上述幾位學者的理論，本文探討了知識的分層化現象、霸權與學校教育、以及意識型態與課程間的關係。透過教育社會學對學校課程與知識的研究，我們可以進一步分析社會的階級意識型態如何進入學校場域當中，化身為學校的課程而灌輸、馴化學生。學校是合法化社會高層知識的重要場所，學校選擇知識的過程與各方意識型態的爭論、衝突、對抗有關，釐清學校課程與社會經濟、文化、政治現象的關連性，有助於我們更加了解學校課程如何被選擇與組織，以及其背後價值選擇的意識型態為何。總括來說，在我們評析課程決策與改革時，從上述理論的觀點來看，有幾個需要考慮的重點：

（一）我們不僅要問「什麼知識最有價值」？「誰的知識最有價值」？更要瞭解課程選擇與組織的重要因素。

（二）由於進入學校的知識並非理性選擇的，了解社會中知識與權力的關係並探究知識分層化的標準，有助於我們釐清官方的知識如何被定調。

（三）學校的課程並非是中立的，它與社會意識型態和權力論述息息相關，我們必須將之放置於社會經濟、文化、政治等霸權與意識型態下加以檢視。

基於上述評析，以下本文擬就近年來高中課程改革的原因與目標先做簡單的說明，並論述與評析改革的重心與方向為何，再對目前改革過程中產生的幾個爭議性問題加以討論，評析的重點偏重在目前高中課程改革過程中，其主導方向的價值觀念、意識型態為何，由哪個團體來主導，以及可能會產生哪些問題加以探討。

¹因此就Apple的說法，權力關係具有歷史不確定性的因素，而且學校的再製現象還是有超越的可能。請參見（Apple, 1971, ch.8）、（卯靜儒，2001）。

參、高中課程改革的方向與評析

一、改革的緣起與目標

教育部為因應時代變遷、社會需求與國家發展，迭次修訂高中課程標準。自民國 18 年之後，迄今已有 12 次修訂（李坤崇、林堂馨，2003；潘慧玲、王如哲，2005）。民國 90 年為因應中小學九年一貫課程之實施，教育部再度推動課程綱要改革，並欲同時解決高中課程標準缺乏彈性、每學期必修科目太多、每週上課時數太滿、重補修及選修制度無法落實之問題。因此，以「延後分化」及「科目減併」為兩大修訂原則，採用學習領域分科教學，配合後期中等教育共同核心課程規劃畢業學分數，並放寬高三選修節數上下限，提供多樣化選修課程，授權各校成立課程發展委員會，自行開設選修課程，以落實學校本位課程之精神（潘慧玲、王如哲，2005：1）。

但民國 90 年所修訂的高中暫行課程綱要，雖致力於朝向減輕學生學習負擔、減少學分數之方向規劃，惟一旦要刪減某些科目時數時，各學科教師又強烈反對，也因此選修制度難以落實、學年學分制與重補修執行困難。由於各高中教師員額編制缺乏彈性，再加上國中推動九年一貫課程的第一屆學生即將畢業，現行高中暫行綱要仍需修訂以配合銜接國中九年一貫課程。是故教育部預計於 95 年 8 月完成普通高級中學新課程綱要，並於 98 學年度正式實施。希冀此次課程綱要能解決歷年來必修學分數過多，缺乏選修空間之問題（潘慧玲、王如哲，2005）。

為修訂高中課程綱要，教育部召集學者專家、行政人員、學校教師、社會人士等成立總綱修訂小組，經過文獻之整理分析、研究小組會議及意見座談會，從而確立本次修訂基本原則有以下兩點（教育部，2005）：

- (一)強調「生活素養」、「責任感」、「生命價值與意義」之理念。
- (二)遵循「連貫」、「通識」、「適性」、「彈性」、

「專業」及「民主」原則。

至於修訂的方向，則有以下七點（教育部，2005；李坤崇、林堂馨，2003）：

- (一)「目標」部分強調「生活素養」、「生涯發展」及「生命價值」三層面。
- (二)「科目與學分數」部分強調「延後分化」及「科目減併」兩大原則。
- (三)銜接大學基礎教育及九年一貫課程之精神。
- (四)採用學習領域概念，但仍採分科教學。
- (五)強調學校本位課程精神，落實選修課程下放，宣示「課程發展委員會」的職能。
- (六)將協調「大學招生委員聯合會」等相關單位共同推動將高三淨空。
- (七)強調高中職間課程之相互配合，讓不同類型課程間可相互統整。

從上述課程改革的規畫理念看來，目前高中課程修訂最重要的幾個方向是值得我們注意的：

- (一)此次高中課程改革的目標，在於銜接國中小九年一貫課程與大學預備教育。
- (二)此次高中課程改革著重於延緩分化與科目整併，並擴大選修學分的範圍與必要性。
- (三)此次高中課程改革亦配合高中職間課程統整與高中職比例調整，並進行後期中等教育共同核心課程的訂立。

二、對目前高中課程改革的評析

從上述高中課程改革的目標與方向來看，此次高中課程改革除了要配合各國教育潮流、提昇國民素質以外，還希望透過改革來解決多年來高中課程學分規畫的問題、高中職比例與課程統整的問題、以及要盡速銜接國中小九年一貫課程的第一屆畢業生，可說是要解決

的問題既繁且雜，在時間上也相當緊迫。由於此次課程改革涉及到科目減併與學分規畫，在修訂過程裡可說是眾聲喧嘩，各種說明會、公聽會、報章媒體也紛紛報導修訂過程時的問題與衝突。進入課程的知識內容是否能進行理性的選擇與決策？還是跟歷次的課程改革一樣有理想與現實的落差？以下將就目前改革的現況與問題加以綜述並評析。

（一）由上而下、學者主導的課程管理策略

從課程管理策略的角度來看，此次高中課程改革仍然是傳統的由教育部主導推動，事先設立改革的議題、集合國內相關領域的學者並分科研討、辦辦公聽會與研討會來進行上下溝通，仍然是由上而下的傳統課程決策模式。例如推動法令的修訂，由教育部負責修訂相關法令並召集學者專家來修訂；人員方面，由教育部主動邀集各方人士，組成高級中學課程發展委員會與推動小組，且教育部人員為當然委員；推動過程方面，則由教育部先行完成課程綱要的制定，再透過政令的宣導與各區公聽會的召開，以減輕推動課程改革時的阻力等方式。但這些作法與其說是溝通，無寧是宣導政府課程改革理念，目的為減少課程改革過程中的阻力。

然而，當課程改革的目標與方向由中央所指導時，課程的走向很容易落入為統治者所操作，而形成霸權的知識（Gramsci, 1971）。如解嚴前課程以中國的意識為主（例如以前高中歷史課程裡重視中國史、以及三民主義課程等），解嚴以後，則以台灣主體意識為主要走向（如近年來國中歷史的「認識台灣」課程）。決定的因素並不是哪種知識比較適合學生學

習，而是統治者為遂行統治權力，教導人民國家意識以鞏固統治階級的意識型態，才會導致課程方向的改變與修訂。此次高中課程改革並非由下而上的改革，並不完全是基層教師的意志所推動，主要還是教育部本身的理念來主導整個課程改革的走向，如此政治力的干預難以避免，往往變相成為目前主流政治意識所主導的課程改革。

除此之外，主要參與此次課程改革規畫者，主要委員均為教育部官員與學者專家，各科課程綱要召集人幾乎均為大學教授，由教育部規畫大方向、而由學者專家主導課程內容走向的情況相當明顯²。

（二）知識與學科導向的課程內容

如前所述，各課程綱要委員會與召集人多為學者專家，並設立了「銜接國中小九年一貫課程與大學預備教育」、「採用學習領域概念，但仍採分科教學」兩個改革方向。然而由學者主導的課程改革，以及上述兩個修訂特色的引導，可以發現整體的課程改革方向是以知識與學科導向為主。

1. 在修訂特色中宣示了「高級中學教育功能之一在為大學教育奠定基礎，除重視學生生涯發展之外，更應注意銜接大學基礎教育課程」，認定高中教育即是大學預備教育，因此強調一般性、通識性、共同性的基礎能力，並配合後期中等教育核心課程的修訂，加強必修的共同科目，以培養未來能進入大學的基礎人才。所以，整體的課程內容是知識與通識走向的，旨在培養學生未來能進一步學習的能力。

²從現有資料來看，雖然各課程專案小組均有學者專家與現場教師，但召集人均為大學教授，且大學教授大約佔全部人數的一半。請參照教育部高級中學課程標準修訂網站（2005），網址：http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/HIGH-SCHOOL/EDU7362001/i1301/course/update/index.htm?open

主題文章

2. 為配合國中小以領域教學為主的九年一貫課程，高中課程強調領域教學，但仍然以分科教學為主，可見課程的內容仍然重視學科導向的分科教學，這除了維持高中課程中的各學科的地位不墜以外，目的亦在銜接大學聯考，並為未來大學教育做準備。

從高中課程改革的理念與修訂特色來看，此次高中課程改革可說是「由上而下、學者主導的管理策略」以及「朝向知識與學科導向的課程內容」兩個因素所交織而成。但以知識和學科導向的課程內容，必定牽涉到不同學科間、不同教學理念間的爭議。例如高中課程改革一個很重要的目的在解決國中與高中間的銜接，但我們發現實際的修訂上，卻出現了「採用學習領域概念，但仍採分科教學」的矛盾口號。其次，要強調選修科目的重要性，但在許多的公聽會上，爭執不休的往往是各科間的必修學分與時數調配問題³。這些落差常是因為各方意識進入課程改革的內容，互相角逐權力與利益的結果。再者，此次軍訓（含護理）課程取消，改為國防通識與健康護理，整體教學時數也從 12 學分轉為 8 學分（潘慧玲、王如哲，2005：16），便是延續先前軍訓教官退出校園的呼聲，反映出社會裡知識權力的消長與意識型態的角力（高中教官四年內減量三成，2005）。因此，從整體改革的觀察來看，我們可以發現改革的現實層面，往往受到各方意識型態的操作，並在修訂過程中產生許多爭議。

（三）理想與現實的差距

在此次課程修訂的過程當中，各方勢力競逐課程的發聲權，影響課程內容規畫斧鑿甚深，使得課程修訂不只是理性選擇的過程，成為意識型態角逐的結果。以下將就目前課程修

訂時所遇到的問題與衝突加以分析。

1. 領域教學與分科教學間的矛盾

如前所述，推動此次高中課程改革的一個很重要的因素乃是「銜接國中小九年一貫課程」，尤其是領域教學的部份。因此必須對原先民國 84 年所公布的課程標準裡的科目進行整併，並推動學科整合成為領域教學。但從此次課程改革的修訂特色來看，卻出現了一個矛盾的口號：「採用學習領域概念，但仍採分科教學」。既然要採分科教學，又如何採用學習領域概念呢？既然要銜接國中小課程的領域教學，又為何仍採分科教學呢？

從先前的分析我們就可以發現，教育部是先設定改革的議題與範圍，再召集學者專家組成各科綱要修訂小組。由於領域教學必須整併許多學科，牽涉的範圍太大，而且很難為各學科的學者與現場教師所接受；此外，傳統上重視知識導向的高中課程，改採領域教學勢必影響到各科專門化教學的方法與內容，再加上受到大學聯考的影響，分科教學有助於專門化學科的內容，加強學生的知識學習。因此，雖然宣示了要銜接國民中小學九年一貫課程，但仍然注重分科的專門化知識與教學方式，目的在維持各學科間的界限，以避免學科專家和現場教師的反彈。

2. 各學科教學時數多寡的爭議

另一個爭議是學科間時數多寡的分配問題。雖然科目減併是此次課程改革修訂的重要原則，但為免造成被刪減學科的反彈，我們可以發現減併的多是選修科目或是相關科目，基本的學科架構並未改變，並新增了「健康與體育」領域，並訂為必修採計學分（李坤崇、林堂馨，2003：49）。

³可參見高級中學課程總綱修訂草案各區公聽會資料，網址：

http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/HIGH-SCHOOL/EDU7362001/i1301/course/update/meeting.htm

然而在真正改變到各科間學習時數的分配時，各學科的學者專家與現場教師的反彈就出現了，包括減少社會領域節數、增加自然領域節數、以及酌減國文科時數（搶救國文有其必要，2005），這些決定均出現爭議。各學科的學者專家與現場教師基於己身權益，捍衛自己學科的教學時數，但也影響到了理性論辯的空間。究竟哪些科目該讓學生多花時間學習，學習時數便成了學科是否受學生重視的主要因素之一，因此各學科之間無不盡量爭取教學的時數，以維持學科在高中課程的重要性。

3. 泛政治化的歸因與政治力的介入

解嚴以來，重視台灣本土的呼聲逐漸升高，政黨輪替後「去中國化」的意識型態一躍成為政治主流，並形成新的論述霸權。影響所及，教育上逐漸以「台灣優先」為課程選擇的判準，透過強調台灣主體性的課程內容，刻意淡化過去重視中國文化的教育內容，並使得學校課程成為台灣主體意識的詮釋和宣揚工具。

此次高中課程綱要的修訂即反映此一重視本土化的意識型態，茲以兩項爭議問題為例來加以分析。

(1) 國文文言文比例的爭議

國語文教育一直存在著文言文與語體文比例的爭議，而當台灣戒嚴之後，本土化的呼聲漸高，要求國語文教育應重視語體文，並以台灣文學為優先考量。國文教材的內容應當是讓學生具有在生活運用語文表達的能力、培養文學素養與賞析能力。但在主張「應加強國學

素養」與「加強台灣本土意識」的對立情況下，這已經不是一個課程內容好壞的價值判斷問題，而已成為「中國化」與「去中國化」之政治意識型態的互相角力⁴。

(2) 歷史課程內容的爭議

長久以來台灣中小學的社會科一直是統治階級傳遞霸權文化的重要工具，例如國中近年來修訂的「認識台灣」新學科，雖然編者試圖保持教科書內容的中性化或中立化，但本課程反映了台灣優先的意識型態，做為目前台灣統治階層進行灌輸的工具至為明顯（譚光鼎，2000）。正在修訂的高中歷史課程亦復如是。然而在擁護與反對兩種意識型態的抗衡中，課程內容是否適宜學生學習？課程的決策與選擇是否正當？似乎已隱沒在政治正確的洪溝裡⁵。

4. 必選修的規畫仍難以落實

高中新課程的修訂規劃裡以「學年學分制」取代「學年學時制」，並設立畢業學分包括必修與選修學分兩種，期能促進高中課程的多元化與適性發展。雖然此次高中課程改革強調延緩分化的原則，但加強選修科目的規劃以促進高中課程的多元化仍是主要的修訂方向。然而雖然此次修訂試圖重新規劃必選修學分，但由於主要學科學分數難以刪減，再加上大學聯考的影響，必修科目的學分仍然過多，選修科目仍然偏重傳統的規劃，偏重未來大學考試科目的準備（趙詩容、林堂馨，2003：21），而不能真正反映選修制的精神。

⁴2005年5月4日，「搶救國文教育聯盟」抨擊教育部在修訂高中國文科課程暫行綱要過程中，過分本土化，似有政治力不當介入之情形，教育部則出面說明並無政治力操作之情事。詳細新聞可參見2005年5月5日，〈調整文言文，無政治操作〉，聯合報，A3版。

⁵如2005年5月26日，中央研究院院士許倬雲、前立委陳文茜與國親多位立委，抨擊教育部在無共識下，要以一紙行政命令實施95學年「普通高中課程暫行綱要」，並揚言要杯葛教育預算。許倬雲更批評教育部主張的「由今至古」的歷史課程有不當之處。教育部則強調要尊重既定政策，以保障40萬高中學生學習權益。詳細新聞可參見2005年5月27日，〈95暫綱，許倬雲等籲暫緩〉，聯合報，C7版。

主題文章

學年學分制與必選修學分的規畫可說是參酌各國教育潮流所訂出來的原則。然而在台灣考試領導教學的情況下，每次大學聯考之後媒體對高分上榜的學生大肆的報導，不斷宣揚「升學優先、學業優異」的迷思，這使得高中教師與社會大眾仍然將眼光放在升學率、國立大學以及熱門校系上。即便新課程規劃將高三課程淨空以落實選修制度，但在社會價值觀和大學聯考的壓力下，新課程的理想能落實到什麼程度？仍然是值得關心與觀察的問題。

肆、結語

一、高中課程改革面對的三大問題

本文綜述目前高中課程改革的目標、修訂特色、與相關的爭議性問題。從先前的分析我們可以發現，現今高中課程改革所推動的理念，包括領域教學、學年學分制、必選修學分制的規劃，均是參酌各國教育潮流的結果。但以過去課程改革的成效來看，高中課程改革之所以無法完全達成目標，往往是因為各方勢力角逐課程論述的權力，試圖將所認可的價值觀與意識型態置入學校課程的結果。總括來說，本文認為目前高中課程改革仍然面對以下三個問題。

(一) 社會中重視升學的觀念仍普遍存在

儘管大學聯考的錄取率再如何提高，社會上普遍重視升學的觀念仍難以改變。當高中職人數比例逐漸調整，再加上大學數目不斷增加，學生持續升學的比例將不斷攀高，高中畢業生面臨的問題不再是考不考得上大學，而是能不能考上好的大學。這種對大學文憑的重視，將反應在高中課程與教學之上，最明顯的便是必修學分的過多與選修學分的缺乏彈性。即便落實了必選修制度，在升學壓力之下學生勢必選擇對升學最有力的學分來修習，選修學分形同虛設，而必修學分幾乎沒有降低的可能性。

(二) 各學科間的權力分界仍強而有力

雖然延緩分化是目前各國高中教育乃至於大學前期的重要教育潮流，但要落實在台灣重視知識導向的高中教育仍有相當的阻力。從此次高中課程綱要的修訂可以看得出來，各科的學科專家仍然是主導課程內容的推手，在規畫前已經劃定了各學科間的勢力範圍與課程組織，課程的選擇自然以分科的專門化知識為主。另外，學科疆界的打破勢必涉及到各學科教學時數的分配(知識權力結構)，受到影響的學科教師必定群起反彈。因此高中課程改革的規劃總是雷聲大、雨點小，難以真正從課程的教學時數、學分分配、內容深淺、教學方式等具體的問題加以改革。

(三) 政治上意識型態的強力介入

除了上述知識權力的分配以外，政治意識型態也透過課程的選擇進入課程當中。在台灣目前本土意識高漲的情況下，課程內容的選擇常陷入「中國化」與「去中國化」、「重視傳統」與「台灣優先」的二元對立，此種現象常見於國文科與社會科，因為這兩個科目一直都是公民教育的重要基礎。雖然在各國教育裡，透過學校教育以培養國家忠誠感是合理且合法的。但過度重視國家政治意識型態，而忽略了培養公民批判素養的能力，將導致社會的失序、狂熱與偏執。教育不該是統治者灌輸教條的工具，課程雖然不可能是中立的，但知識仍有其客觀的學習價值。但不幸的是，各方主觀意識型態常主導著知識的內容，並爭相形成官方知識以進入學校的課程當中。

二、對未來的具體建議

每次的課程修訂常是各方意識型態角力、協商的過程，但課程修訂的重要目標，是希望課程能與時俱進。此次高中課程改革既要面對過往仍未完成的改革目標，又期待能跟上全球的教育潮流、培養合格的公民。改革的壓力相當沈重，改革成效的落實也相當艱鉅。針對目前所面臨的爭議與問題，本文提出幾點建

議以供未來高中課程綱要修訂的參考：

(一) 修訂過程應有課程專家的參與

參與高中課程綱要改革的委員當中，除了政府官員與學科專家以外，應有課程的學者專家提供專業建議。對於整體課程結構的規畫、學習時數的分配、教學方式的配套措施等，事先訂定整體課程改革的方向。此外，更應協調各學科間的統合作，勿使各學科產生各自為政、不相聯繫的現象。

(二) 應積極聽取基層的聲音

教育改革以來，由於權利下放、學校本位管理等觀念的影響，地方政府與學校已有足夠能力進行課程的發展與管理。建議政府教育當

局，應多重視與地方和學校現場的溝通，在課程修訂過程中應多聽取現場教師與社會人士的聲音。當課程綱要推動時，能妥善處理基層反彈的聲浪，並提供專業協助與服務來解決各高中推行新課程與教學時所遇到的問題。

(三) 去除意識型態介入課程的不當影響

「教育的歸教育、政治的歸政治」。國家意識的培養不該侷限於二元對立的框架之內，在全球化的教育浪潮之下，應有更為宏觀、調和的國際觀點，勿陷入二元對立的爭議；而在公民教育意味濃厚的學科當中，應超越知識記誦的課程內容，而著重於學生批判思考、問題解決、公民參與的能力，並培養學生多元文化的素養與國際觀、世界觀的開闊胸襟。

參考文獻

95 暫綱，許倬雲等籲暫緩（2005，5 月 27 日）。**聯合報**，C7 版。

卯靜儒（2001）。台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**，1，79-101。

李坤崇、林堂馨（2003）。高中新課程發展及其與舊課程總綱之比較。**教育研究月刊**，115，40-57。

周淑卿（2002）。**課程政策與教育革新**。台北：師大書苑。

高中教官四年內減量三成（2005 年，8 月 4 日）。**中央日報**。2005 年 8 月 4 日，取自 <http://tw.news.yahoo.com/050804/45/24z49.html>

高新建（2000）。**課程管理**。台北：師大書苑。

教育部（2005）。**高級中學課程標準修訂資訊**。2005 年 6 月 30 日，取自 http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/HIGH-SCHOOL/EDU2359001/main/1-3.htm

搶奪國文有其必要（2005，5 月 11 日）。**民生報**，A4 版。

楊思偉、溫明麗（譯）（1997）。M. W. Apple, G. Whitty, & 長尾彰夫著。**課程政治：現代教育改革與國定課程**。台北：師大書苑。

趙詩容、林堂馨（採訪）（2003）。高級中等教育課程的修訂—專訪台南師範學院黃政傑校長。**教**

主題文章

育研究月刊，115，19-24。

潘慧玲（主持）、王如哲（協同主持）（2005）。**我國普通高中課程綱要發展之基礎研究—普通高中國必選修之研究**。教育部委託專案報告。台北：國立台灣師範大學教育研究中心。

蔡清田（2003）。**課程政策決定—以國家教育改革法案為依據的課程決策**。台北：五南。

調整文言文，無政治操作（2005，5月5日）。**聯合報**，A3版。

譚光鼎（2000）。國家霸權與政治社會化之探討—以「認識台灣」課程為例。**教育研究集刊**，45，113-137。

Apple, M. W. (1979). *Ideology and curriculum*. New York: Routledge.

Apple, M. W. (1982). *Education and power*. Boston: Routledge & Kegan Paul.

Apple, M. W. (1993). *Official knowledge*. New York: Routledge.

Braungart, R. G. & Braungart, M. M. (1997). Political socialization and education. In Lawrence, J. Saha (Ed.), *International encyclopedia of the sociology of education*, 521-527. Oxford: Pergamon.

Fontana, B. (1993). *Hegemony and power*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Giroux, H. A. (1981). Toward a new sociology of curriculum. In H., Giroux, A. Penna, & W. Pinar (Eds.), *Curriculum and instruction: Alternatives in education* (98-108). Berkeley, CA: McCutchan.

Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebook* (Q. Hoare & G. Smith, Ed. and Trans.). New York: International.

Herrington, C., & Fowler, F. (2003). Rethinking the role of states and educational governance. In Boyd, W. L., & Miretzky, D. (Ed.), *American educational governance on trial: Change and challenges: One hundred-second yearbook of the National Society for the study of Education, Part I*. Chicago: University of Chicago.

Wixson, K. K., Dutro, E., & Athan, R. G. (2003). The challenge of developing content standards. *Review of Research in Education*, 27, 69-107.

Young, M. F. D. (Ed.) (1971). *Knowledge and control: New directions for the sociology of education*. London: Collier Macmillan.

Study of 95 senior high school curriculum reform -The Dialectic between ideology and curriculum

Kuang-Ding Tan* Han-Wen Kang**

This thesis discusses the influence of hegemony and ideology on curricula in school. By analyzing the curriculum reform, it indicates that how curriculum reform context involves the ideology of curriculum reform in senior high school and proposes some controversial issues in current senior high school curriculum reform.

Furthermore, it holds that the senior high school curriculum reform encounters three major problems: a) predominant bias to pursue diploma blindly; b) significant power distinction between subjects; c). the coercive intervention of political ideology. This thesis also makes suggestion to these problems.

Keywords: 95 senior high school curriculum reform, ideology and curriculum, hegemony

*Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University

**PhD Graduated Student, Department of Education, National Taiwan Normal University

主題文章