

主持人引言

過去二十多年來的課程改革，強調學生學習為中心、教師教學創新，以及學校本位課程發展的理念，一直沒有遠離我們，即使是強調素養為導向的十二年國教新課綱，也可說都在同一改革方向上。這些改革幅度極大，甚至帶有實驗性質的課程革新歷程與經驗，值得被視為臺灣課程研究領域的基礎。怎麼說呢？我們可以去了解過去這些改革經驗中，不同課程方案的領導者想做什麼？如何推動？遇到什麼困難？如何調適？有評估方案的執行過程嗎？如何評估？在他們的學科領域中如何看待課程發展的未來？藉由這些問題的討論與經驗的分享，看是否能找出課程發展過程中，既是共通也有特殊面向的重要議題，以建構合理的課程發展理論與教師專業培訓課程。我認為過去二十多年來的課程改革政策與推行經驗，應可提供研究國家級與學校本位課程發展歷程的省思一個絕佳機會。

中央或學校層級課程發展歷程的研究雖然很多，但是否能接地氣地運用理論，質問關鍵問題，提出對策？課程如何在現實情境中被建制？誰做決定？做了什麼決定？心理學、社會學等理論對於課程決定影響到什麼程度？回饋機制是什麼？如何落實？老師在這樣課程發展過程中扮演怎樣的角色？普遍社會的關懷是否成為決定學校應該教什麼與如何教的參照點？教師如何被輔導以了解與運用新課綱？在課程決定中，以及課程方案實施過程中，評鑑扮演怎樣的角色？在課程建立的過程中，是否可以總結一些通則或規則以幫助後續的課程發展？這些問題都甚為關鍵，是我們作為課程發展實徵研究的基礎，也是必須要被追問的問題。再則，學校結構與教師文化如何影響課程改革的推動？學生和老師如何面對課程改革？學校的組織文化如何改變以支持新課程呢？教學的支持系統與學校的組織結構如何影響新課綱的實施呢？這些問題皆屬課程實施的問題。

在經歷二十幾年的課程改革，也是十二年國教新課綱上路的這一年，這些複雜的經驗與盤根錯節的制度問題，值得我們在這時候好好檢視與回應。記得美國的課程學家MacDonald（1971）曾說沒有關聯到課程生態環境裡其他因素的課程改革方案，都是「不負責」（irresponsible）的課程發展，因為它們無法「回應」（respond）學校複雜的環境。MacDonald認為：

課程應當是開展具多元價值選擇性的工具，而非是終結另類選擇或作為僅傳遞單一價值觀的工具……課程就如同哈姆雷特劇本一樣，沒有天生的『法則』。對學習者而言，課程的合法性是為個別學習者而存在的，而不是課程本身。如同哈姆雷特劇本一樣，同時具有形式、結構、故事軸與角色等等，課程它反映學科的思維，但一個人所能帶走的不是對於哈姆雷特一劇的唯一詮釋，而是個人洞察力及可識別選擇性的擴大。換言之，課程發展如同哈姆雷特戲劇一樣，應該是為學生創造最佳可能的選擇路徑之一種歷程……如果課程研發者所關注的是學到什麼，而不是教師教了什麼或教師所使用的材料、媒體或／與資源，那麼我們必須面對的是動態的、立即的與多感官世界的複雜性。這些關於人類關係的價值、假設與事實，學校的社會角色、功能及用途，以及知識與人性的本質等，應該要反映在課程發展的目標與過程中。（卯靜儒，2009，頁107，黑體字為作者所加）

基於上述複雜的課程改革現象與很基本的「為什麼我們要改變課程」等問題，這場次我們邀請三位參與課程研究、發展與實施，學識與經驗皆無人能取代的黃政傑、陳麗華與藍偉瑩，就以下五個問題，一起思考臺灣課程改革的「過去」、「現在」與「未來」：

一、課程與教學概況為何？歷年課程改革與教學的經驗為何？

二、如何解讀（成功或失敗）變革經驗？我們留下什麼改革的「遺產」或「後遺症」？

三、我們可以從這些經驗中學到什麼？一種「負責任」的課程發展與教學設計可以是什麼？

四、走過的如何成為國家與學校課程發展及教學創新的研究與實務改進的基礎？

五、根據這些經驗，未來的課程與教學願景可以是什麼？