

壹、前言：高中課程改革沿革與課綱微調爭議

當代教育改革已逐漸走向「以課程標準為基（standards-based）、以績效責任為導向（accountability-driven）及以系統化之統整為取向（systemically-integrated approach）」之路，期能透過各項改革之努力來提升教學品質，進而促進學生之學習（Porter & Smithson, 2001）。歐美等先進國家日趨重視國家對教育之責任，漸將改革核心置於國家課程標準或綱要之制定上（Wixson, Duto, & Athan, 2003）。近年來，由於臺灣面臨政治、經濟、社會與文化等之急遽變遷，各項挑戰接踵而至，為能有效因應此一變革，政府陸續針對現有之教育體制與內容推動革新方案。其中，因課程被視為「朝向社會重建的主要媒介之一」（莊明貞，2001，頁143），故課程之改革為現今教育革新與教育政策決定中備受關切的焦點。特別是十二年國民基本教育政策的發布（教育部，2011），更是我國自九年國民義務教育以下簡稱九年國教）及十年教改等重大基礎教育政策執行後之重要里程碑，當然，也對現有高中教育與課程內容、甚至是未來教育發展走向有著深遠的影響。

綜觀數十年來臺灣高中課程之改革背景，其重點不外乎和向下與國中課程銜接、高中教育之分化與統整，以及向上與大學教育接軌等議題有關（卯靜儒、甄曉蘭、林永豐，2012）。1971年，為

配合九年國教的實施，訂定「高級中學課程標準」，1972年正式實施；此標準之訂定旨在有效銜接國中課程，且高中課程須有效發揮其分化之功能，以利培養高中生於畢業後選擇升學或就業之需要（教育部，2005）。1983年起，配合《高級中學法》之修訂，強調高中課程分化之必要，使其更有利於未來升學，故再次修訂課程標準，並於1984年實施（教育部國民及學前教育署，2013）。而自1990年起，為因應國內政經與社會情勢之變遷，長達近六年的課程標準修訂工作再次展開，並於1995年確定內容、1999年正式實施；此次修訂主要依據「高一統整、高二試探、高三分化」之理念予以設計之（教育部，2005）。

其後，為因應九年一貫課程實施及七大領域規劃，同時配合以「課程綱要」取代「課程標準」之理念，以及達到「提升普通教育素質、銜接九年一貫課程與大學通識教育、改善現行高中課程學科數目與授課時數太多、彈性不足難以適應學生個別差異之問題」等目標（教育部，2005，頁601），遂於2001年啟動修訂計畫，2004年底發布《普通高級中學課程暫行綱要》，並於2006年起逐年實施。另，此次課綱制訂因配合後期中等教育共同核心課程政策之推動，亦凸顯了課程改革中高中教育是否延後分化之議題（卯靜儒等，2012）。95暫行綱要在2004年4月舉行之「全國高中教育發展會議」中達成「立即啟動理想的新課程修訂機制、98學年度開

始實施」之共識，在歷時三年的過程中，秉持「邁向理想務實修訂」的原則，落實下列八項作為：實施延後分流、實施課程分版、橫向統整落實學生主體、減少必修科目、減少必修學分數者於選修科目予以保障、強化學校專業自主並激勵非升學類科教師表現、強化選修激勵學校發展特色以紮根十二年國民基本教育，以及強化選修配套機制，並於2010年發布《普通高級中學課程綱要》（教育部國民及學前教育署，2013）。

承此，為配合十二年國民基本教育課程之統一修訂工作，教育部於2012年再啟動課綱微調機制（以數學及自然領域為主）。又於2013年函請國家教育研究院檢視與評估現行《普通高級中學及職業學校課程綱要》是否有持續精進和調整必要；且根據此評估報告之建議，籌組「高級中等學校及國民中小學社會、語文領域檢核工作小組」進行統籌與規劃。本文要探討的即是此次課綱微調，特別是針對國文及社會領域（地理、歷史、公民與社會），召集教授邀請國文、歷史、地理、政治、經濟等各領域之專家學者，籌設學科課綱微調小組，負責該學科課程綱要之微調修訂（教育部國民及學前教育署，2013，頁6），於2014年2月發布課綱微調內容。因為此次高中課綱微調內容中，百餘位學者共同發表「反對違背學術專業的微調課綱」聯合聲明，提及此次課綱實已「大規模調整高中歷史課本第一冊臺灣史的部分」（陳怡靜，2014）。此外，學者們亦

質疑此次課綱修訂之決策過程、檢核小組成員之代表性及課綱內容用字遣詞等問題。針對此一爭議，教育部亦陸續針對爭議之內容進行回應，期能解決爭端及凝聚共識（教育部，2014）。

基於上述沿革與爭議，本文擬先以知識與權力間關係之論點出發，探討意識型態對當代課程改革之影響。其次，再由回歸課程本質及課綱發展原則來看課程改革，同時以美國中小學歷史課程標準發展及自然科學課程標準修訂為例，以檢視與評估我國未來課綱發展與調整之應有作為。最後，歸納課程綱要變革之可能潛在問題，以期能真正落實課程改革之具體目標。

貳、高中課綱發展與修訂

一、意識型態影響下之課程改革： 「誰的知識最有價值？」

在教育改革過程中，「不是……就是……」（either/or）的爭辯始終持續不斷地發生；而在這樣的爭辯中，結果總是成者為王、敗者為寇，亦即一群人擁有真理、另一群人則成為妖魔化的極端主義者（Glickman, 2011）。例如：課程標準或非標準化、內在或外在動機、核心或多元文化知識、直接教學或建構式學習、字母拼讀或全語言，這些「二擇一」的爭辯似乎都陷入一種意識型態症候群之中，都在嘗試擠壓、甚或摧毀對方，以求得僅