

教育改革下本土文化之探析： 以一門社會領域探究與實作課程為例

徐式寬*

摘要

教學現場文化由長期累積而成，雖不易察覺，卻為課室的日常。我國近年的課程改革，有尋求文化主體性的企圖，也試圖引進國際的理念，但可能忽略對本土文化的理解與銜接。因文化具隱晦性，不易發現，本文先透過文獻探討課程改革中教師的回應、並由比較教育觀察自身文化特徵、再藉由一門特色選修課程之師生民族誌訪談，分析教學的目標過程與成果。結果發現，教師具有主體性，而其教學設計與抉擇，蘊藏深層的文化內涵，如對學生安身立命的期許、深度學習的協助、及互相的理解與信賴。研究建議課程改革的研究與規劃應納入文化層面之分析。

關鍵詞：民俗誌訪談、探究與實作、教育改革、傳統文化、質化研究



DOI : 10.6869/THJER.202206_39(1).0001

投稿日期：2021年12月1日，2022年5月9日修改完畢，2022年6月2日通過採用

* 徐式寬，國立臺灣大學師資培育中心教授，E-mail: skhsu@ntu.edu.tw

壹、前言

文化通常是指在場域中形成的一種行為規範、價值感受、甚至是一種普同的認知（Geertz, 2008）。校園中的文化，有可能只是日常，如下課不能在走廊上奔跑、見到師長要問好、學生記過要做愛校彌補等。而在各自的班級中，每日進行的教學活動，也可能形成屬於教師與學生互動的教學文化。這是在教學實踐中，經過一段相當長的時間，逐漸形塑出來的態度規則、慣用詞語、遵循程序、及共同的價值等。而在實際的教學現場中所形成的這些教學文化內涵之複雜，有可能很難為外人所理解（周淑卿，2005）。雖然在教學現場中，文化無所不在，卻可能因為習以為常而不自覺，但是沒有察覺卻不表示不存在（Ladson-Billings, 1995）。但也可能因為不容易察覺，在教育領域的學術研究中，文化不及課程與教學受到重視（Ladson-Billings, 2006）。

我國在過去廿年來，經歷了一系列的課程改革。這些大型改革，除了改變課程之外，還有相當廣泛的規劃，包括學科分類、學習目標、教科書版本、課程委員會、選修課程、家長入校、以及升學制度等的變動。希望透過從內、外部機制，改變整體學校的運作與教學的內涵。因此雖名為課程改革，但實則對教育文化起了巨大的影響。此重大的教育的文化之改革，並非憑空而出，而是源自於更廣泛的臺灣本土的社會文化的變革，其核心是對於本土化或本土意識的爭論（吳俊憲，2006）。而在這股爭論中，其談論的重點，逐漸地從本土化移動到國際化（卯靜儒、張建成，2005）。

因此，教改的實行，對於本來的文化應該起了相當的擾動。改革之後，學校文化，包括學校氛圍、師生互動、甚或對於教師的自我或專業認同，都起了相當大的震撼，也受到許多的討論（王郁雯，2017；宋佩芬、周鳳美，2003；高又淑，2014；楊巧玲，2008）。但再更深一層的文化問題，到底學校本來的文化是什麼？除了被認為是教改最大阻礙的升學考試文化之外，還有什麼？這個問題，相對而言，則較少受到關注。而在進行教育文化改革以及本土意識之建立的時候，本土既有的文化是什麼？在本土教育未來的發展中，扮演什麼角色？是本研究初始的一個提問。

貳、教育改革與文化主體性之尋求

過去廿多年來，我國經歷了兩次重大的課程改革。第一次是2000年所進行的國民中小學九年一貫課程（簡稱九年一貫課程）改革，脫離了過去的課程標準，提出了能力指標，強調培養學生帶得走的能力。第二次則是2019年進行的十二年國民基本教育課程綱要（簡稱十二年國教課程綱要）之改革，提出了核心素養，即培養學生的知識、能力、與態度，並於各領域的綱要轉化為包含學習表現與學習內容的兩種指標。這兩次改革的方向與內容，均是參照了國際的教育發展與指標而形成。在九年一貫課程中參考澳洲教育指標，列出了十大基本能力，期許學生具備可以遷移的能力（陳伯璋，2010）。十二年國教課程綱要，則參考了歐盟、經濟合作發展組織及聯合國教育科學文化組織等國際組織，對於世界公民所需具備適應未來社會的核心素養（國家教育研究院，2014），列出了自主行動、溝通互動、以及社會參與等三大面向作為培養國民成為終身學習者的重要核心素養面向（教育部，2014）。這兩次教育改革雖然在名詞上有所不同，策略也有所差異，但是基本上其精神與內涵是延續的（林永豐，2018）。這兩次對於臺灣教育有全面更新之企圖的課程改革，並非突如其來，實則有其更宏觀的背景，故應由歷史中回溯改革緣起的社會文化之變革，以了解這兩次課程改革的方向與目的。

臺灣為一移民社會，有多種文化的揉合（周婉窈，2016）。自古以來，除了在地人原住民之外，還有許多人或經濟體來臺經商與居住，包括唐人（漢人）、日本人、西班牙、葡萄牙、荷蘭東印度公司等。過去四百多年來，先是由明鄭建立政治體，且在清朝成立了更具規模的政治經濟與文化教育制度等約兩百年（1662-1895）；隨後在日本統治了五十年後，於二戰結束之後，由中華民國政府接收，開啟了中國民國在臺灣的時期，也實施了38年的戒嚴時期（1949-1987）（施志汶，1999）。隨著統治政權的移轉，語言制度生活與身分的更動，其定位也隨之變動。近代以來，幾經政治文化更迭的臺灣，知識分子產生了歷史的覺醒，興起了臺灣意識或本土意識的追求（吳密察，2020）。

吳俊憲（2006）整理，「臺灣意識」原為臺灣知識分子在1920年

代，反抗日本殖民與強化日本認同，反對日本切斷臺灣與中國的血緣歷史與文化關係的主張。在光復後，「臺灣意識」則轉變為對於大陸移轉來的國民政府，為鞏固政權而引進中國意識及文化為主流，並對臺灣本地人民施加嚴格與高壓統治的反抗。至1980年代初期，因臺灣在國際外交上遭逢挫折，「臺灣意識」又代表執政者與人民的深切反省，讓臺灣人民擁有決定權，找到臺灣在國際地位應有的地位與尊嚴。1987年解嚴後，社會運動與本土論述更是風起雲湧。黃光國與瞿海源（1987）認為，臺灣人民在臺灣意識與中國意識上存在各種分布，有從認為臺灣人就是中國人的「保守中國意識」、臺灣應建立民主中國的「民主中國意識」、臺灣住民應有政治革新自決權的「現實臺灣意識」、到臺灣人不是中國人、臺灣不是中國的一部分的「獨立臺灣意識」等四種意識光譜。

但要建立臺灣的主體性，應具有能自給自足、非隸屬其他存在的一部分、以及要能有續發展的特徵（李永熾、李喬、莊萬壽、郭生玉，2004）。意謂臺灣人應對於自己的族群、歷史、文化等有充分的認識，並對自己身分意識與生活的土地有認同與關懷（吳俊憲，2006）。

解嚴之後的教育改革，很大程度受到社會文化變動的影響。根據卯靜儒與張建成（2005）分析1987～2003年間立法院公報中有關教育會的會議紀錄的觀察，解嚴後臺灣課程改革論述的轉變，主要是在（政治）本土化與（經濟）全球化這兩條軸線之間，往復移動。解嚴前後，政治團體隨著民主氣氛同時興起，對於本土化的教育改革訴求強烈。在1980年代，反對黨菁英亦以教育本土化作為地方政治競選宣言，在各自縣市推動正式課程之外的鄉土課程與教材。在1994年，醞釀許久的民間力量結集，於四一〇活動要求政府提出教育改革與四大訴求，包括落實小班小校、廣設高中大學、推動教育現代化、以及制定教育基本法等。政府也慎重回應，成立了由產官學各方人士組成的教育改革諮議委員會，共同為教育提出解決方案。此會所提出之《教育改革總諮議報告書》，形成了九年一貫課程改革的基調（蔡清田，2003）。

在卯靜儒與張建成的研究中，發現在1994～1995年間，有關課程改革的官方討論如國會質詢，經常處在激烈的本土與大中國等二元對立氣氛下，使得其他語言幾乎沒有存在的空隙，即使如兒童的學習等教育議

題，都會「被歸類或強迫選邊站」（卯靜儒、張建成，2005：60），造成教育主體的客體化。但是本土化的主張，在逐漸獲得話語權並將臺灣歷史與材料編入教科書之後，重心則漸漸轉向國際化。於1996年所提出的《教育改革總諮議報告書》，建議了人本化、民主化、多元化、科技化與國際化的改革方向，但並未標舉本土文化，將本土化推向附屬地位（行政院教育改革審議委員會，1996）。審議委員之一，業界代表天下雜誌發行人殷允芃，隨後開發了《海闊天空的一代》等系列專刊，其發刊詞引用了教改諮議報告書中的「塑建教育願景」，不僅為臺灣的教改願景定調為向前看與向外看的視野，也為教改價值提出論述，並拓展了中產階級讀者市場。而在國際局勢變化與經濟競爭壓力下，2000年後課程改革發展方向，主要是以全球化為主（卯靜儒、張建成，2005）。於2013年所提出的《教育部人才培育白皮書》，則已明確地指出「培育優質創新人才，提升國際競爭力」為教育整體發展願景（教育部，2013）。十二年國民教育的課程綱要，便是在這個情勢下形成，但是文化主體性在這個過程中似乎隱形，並未受到討論與發展。

參、課程改革與教師的回應

九年一貫課程改革，回應了解嚴之後政治社會變動的趨勢，以及民間團體渴望改革的呼聲。但是這一波改革中，教育的主體性並未受重視。九年一貫課程改革的改動幅度極大：一次鬆綁課程標準、改行能力指標、推動領域合科與統整教學、廢除國立編譯館與統一教科書、以及廢除聯考改成基本學力測驗等，但是腳步卻非常匆忙，僅試辦兩年後便分三年全面推行，使得教師、學校、書商等全都措手不及（李田英，2000；單文經，2000）。對於應該居於課程改革第一線的教師，教改雖然提出許多期許，例如希望教師能夠發展統整課程、提升學生能力、進行改革行動研究等能力（陳伯璋，2001），但是也建議教師應該轉換，從被動學習者轉為主動課程創發者、從知識傳授者轉為能力引發者、從標準順從者到自我覺醒者（饒見維，2001）。

許多學校與教師一開始也認同改革的必要性，並且願意配合課綱的推行而做出教學上的改變（吳耀明、馮厚美，2007）。但是不久之後，

就發現諸多問題，缺乏理論、缺乏配套等，窒礙難行，例如教師們不太確定能力如何培養，更不知道要如何評量（方德隆，2010）。有些老師採取「交功課」方式配合，不願意積極改革而被認為被動與抗拒，但實則因為結構性的問題難解，使得教師以務實的方式應付改革（卯靜儒、甄曉蘭、林永豐，2012；宋佩芬、周鳳美，2003）。而九年一貫課程中將歷史、地理、公民三科融合為社會領域進行合科教學的主張，也因為與教學現場的既有文化差距過大，實施不久之後便被放棄（宋佩芬，2004）。因此，教師與其文化並非改革的基礎與銜接者，可能更接近被改革的對象。

教育改革與教學現場文化的巨大差異，也可能對教師的教學信念與專業認同產生衝擊（王郁雯，2016）。課程改革中許多陌生的理念與名詞，無法僅靠短暫的研習來掌握，而且可能與既有的理念與方法差異極大，甚至有相當的衝突，使得教師在教學上產生困擾，對於自己的教學信念產生疑惑，甚至對於自己的專業感到脆弱（陳惠雪，2020）。在訪談九位小學老師後，高又淑（2014）發現老師們覺知到，在國家經濟狀況、社會變遷、媒體渲染、校外團體介入下，教師的地位已經下降，由以往權威取向轉變成服務取向，對於學生管教與自身教學專業產生質疑，並認為專業地位的建立無助於教師社會地位的提升。

於此同時，也有學者指出，課程改革的成功，必須端賴第一線教師的實踐，因此課程改革的規劃，應該更加重視教師的教學立場、教學文化、以及專業認同（周淑卿，2005；陳琦媛，2005；楊巧玲，2008）。教師的專業信念與專業認同，並非一成不變，而是透過其自身的特質，與其所在的教學場域、學校文化、以及社會環境等不斷交互作用，而不斷地建構、解構、以及重構的結果（楊巧玲，2008）。所以教師可能會在課程改革中，從接觸嘗試到失敗的經歷中，找到其所能夠理解、接納、以及運用的部分，融入自身的教育信念與行動中（成虹飛、黃志順，1999）。因此，教師具有高度的主體性與主動性，在面對教育改革時，能從原始的遵照依循教育的政策與脈絡，逐漸轉化成重視個人風格的創建，成為積極自學與重視師生共創課程的專業教師（王郁雯，2017）。

由於教師具有自主性與批判性，教師自我效能感，在教師文化受到

教改政策的衝突後，也可能激發教師群體的反思（許籐繼，2020）。近年來許多創新的教學方法如學思達、教師社群如夢N等，都是教師自發性地從教學實踐中總結出、源自於本土教學文化的教育改進策略。各縣市原本就有的特殊優良教師獎項、教育部原來就有的師鐸獎，都是在課程改革之前就存在的，給予在教育有卓越貢獻的教師。或許這些優秀的教師能夠提供具有本土脈絡的、改善教育的機理。

教師的主體性，或者身分的形塑，或者專業的認同，是在社會制度與文化的期待下形成。教師在文化中習得教師角色的權利和義務，進而養成合適教師角色的態度與行為（王秋絨，1991；王郁雯，2017），並進一步形塑教師與學生之間的關係與互動（周淑卿，2005）。這些教學文化雖然因人因地而異，但是或許在其間依然能夠找出一些在我們臺灣社會中形成教師身分角色的文化的共同性。而這些具有相似的共同性的文化是什麼？這是本研究希望能夠進一步探問的問題。

肆、本土教師的文化主體性

教育場域中的文化，相對於課程或教學，是一個相形抽象的概念，更不易察覺（Ladson-Billings, 2006），但是相形之下，也可能比有形的課程與教學來得穩固。臺灣雖然為移民社會，但是就人種而言，約96.4%屬於漢族，2.5%為原住民（行政院，2022）；就文字而言，主要為正體中文；就文化層面而言，受到中國傳統文化的影響至少三百年（1662-1895; 1945-2022），應比日本、荷蘭、西班牙或原住民文化的影響更深遠。在文字與文化上，我們仍可閱讀理解數千年前的著作。在教育文化上，可能與許多所謂的儒家文化圈的國家，如新加坡、韓國、日本、香港、中國等，還有許多相近之處。例如在升學管道上，於進入中學或大學之前，均有影響學生未來甚鉅的一次性的大型考試。這個源自於古老的科舉制度的考試形式，與美國的入學申請制非常不同（Hsu, 2015）。在教學情境與教學方式上，亦有異於西方的傳統。例如為什麼華人文化圈的教師與學生，在大班的教室中，在默默無聲的學生中，這樣看似完全違背良好的學習環境的條件下，卻可以在國際評比上名列前茅（Biggs, 1996; Cortazzi & Lixian, 2001）？過去的學者稱之為「矛

盾」(paradoxical)的現象，我們至今尚未完全了解(Watkins & Biggs, 1996, 2001)。在香港自2001年開啟的重視學生學習的大型課程改革歷程中，發現課程結構與教學的方式相對容易改變，但是在考試主導的升學文化與照顧學生差異問題上，則根深蒂固，沒有改變(霍秉坤、余玉珍，2014)。

就教師的地位與培育而言，我國師資養成的過程、教師所展現出來的質與量，也歷來與歐美國家不同，並可能受儒家文化影響(黃源河、符碧真，2009)。重視人倫的儒家文化中，教師位置僅次於父母親，視為家庭關係的延伸。因此在儒家文化中，尊師重道的觀念，源遠流長。且因為教師對於學生可能產生深遠的人格影響，在臺灣早期的師資養成過程中，教師是需要受到嚴格的生活訓練，以養成良好的人格(李淑珍，2005)。今日學校中的導師制度，也與國外的homeroom teacher的概念，極為不同；學校導師甚或老師，與學生的關係更為緊密，也對於學生的學習成長負有更高的責任(Hsu & Hwang, 2015)。

教育現場的文化，或許不易發覺，但仍然可以在行為對話中找到線索(Glesne, 2016; Spradley, 2016)。在我國教師對於新課綱的回應的研究中，那些抗拒排斥、存有疑慮、認為效益不大、或是透過嘗試而找到可用之處的教師，其原因可能有些共同性。除了結構的問題外，常見的原因是教師對於學生學習成效的重視、對於學習內容稀釋或簡化的擔憂，關注學生未來需要預備的知識、還有對於是否能夠讓學生順利準備與通過大型考試的疑慮(王郁雯，2016；成虹飛、黃志順，1999；楊巧玲，2008)。或許這樣的教師會被指責為保守或受到考試領導教學的影響，但是如果仔細審視，可能會觀察到教師與學生之間的緊密關係與對於學生未來的著想。這樣的關係與堅持，或有其文化的特質與基礎。關注與文化有關的教學內涵，能夠讓教學更加能夠回應文化所需(cultural responsive pedagogy)(Ladson-Billings, 2018)。

若主體性的定義是應該具有能自給自足、非隸屬其他存在的一部分、以及要能有續發展的特徵(李永熾等人，2004)，那麼文化主體性的建立，可能無法純粹從破壞自身文化、植入他人的文化來達成，而是應該深入自身的文化與歷史，並對自己的身分意識有所認知，對於自己的土地與族群形成關懷與認同(吳俊憲，2006)。是否傳統的教學方

法，也能夠培養新世紀未來人才所需的能力，是一個仍待發展的研究主題。

十二年國教課程綱要，承繼了九年一貫課程改革的精神，希望我國的國民之培養，從知識的著重，逐漸地走向重視能力的培養與知識運用的方向（陳伯璋，2010）。在目標訂定的實務上承繼了歐盟經濟合作與發展組織的「Definition and Selection of Competencies」（DeSeCo）計畫，包含自主行動、溝通互動、以及社會參與的三個面向核心素養，而包含認知、情意、技能等面向的素養培養，比九年一貫的能力指標更全面（蔡清田，2008）。而在課程實施方法上，則以重視高層次認知能力之探究與實作以及問題解決為重要學習策略，屬於強調學習者為中心的建構主義學派的思想（范信賢、游淑慧，2013）。課程上也因應地做了大幅度調整，包括高中自然領域部定必修學分數應含三分之一跨科目之主題式探究與實作課程內容（國家教育研究院，2019a）；社會領域也強調應透過多元的探究學習、探究與實作選修課程等，強化課程整合與應用（國家教育研究院，2019b）。在各領域的課程綱要中，素養所包括的認知、情意、技能等面向的內容則轉化為學習表現的指標。但是新課綱的課程理念與設計，與教師原本的教學文化有什麼關係，則幾乎不見論述。

文化的層面非常廣泛龐雜，而要描繪自身的文化，尤其困難。但或許透過行為語言的觀察，能夠提供一些線索（Spradley, 2016）。本土文化與語言中，對於教師、教學、與學習的描述非常豐富。春風化雨、因材施教、教學相長、亦師亦友等，生動地描繪了教學歷程與師生關係。目前學校教師的既有教學信念與文化，如何看待、支持、與影響新課綱之下的課程與教學，是本研究希望了解的。本研究希望透過質性與民俗誌訪談之探討，分析現職教師在設計符合課綱要求的課程中的實踐經驗，以初步探索可能存在於教學中的文化特徵。

伍、研究目的

本研究目的在於了解一位資深高中歷史教師，在準備新課綱之際所設計的一門社會科多元選修課程之理念與運作。希望透過民俗誌的研究

方式，了解其課程設計背後的文化內涵與課程設計以及教學的關係。

陸、研究方法

一、研究方法與策略

對於人類文化的了解，不容易感知，但可能從文字、對話、或者是物體顯示出來（Spradley, 2016）。因此本研究採取以研究者為研究工具的質化研究方法，透過多種的文件資料與對話，來進行教育現場的觀察與教師學生的互動的理解（Bogdan & Biklen, 1997）；在研究策略上，則採取重視文化研究的民俗誌訪談（ethnographic interview）方式，以重視屬於同一群體的成員所使用之文字的捕捉、詞語的使用、意義的表達、以及事件脈絡的發展（Spradley, 2016）。

因為文化緊密地與人的行為與意圖相連，因此訪談對話的設計與發展，主要在於了解受訪者所做的事情、產生的感受、與背後的原因或想法，並且會在這些基礎上，更深入地追問，以挖掘更深的意義或模式（Spradley, 2003）。

教學文化的產生，是由教師與學生互動的結果，因此本研究除了訪談教師之外，也訪談了當時參與課程的學生。對於老師與學生的提問，也會一輪一輪地互相比對、互相印證，互相觸發，以進行三角檢證以及互相激盪，獲得更真實豐富的樣貌（Bogdan & Biklen, 1997）。例如在訪談時，某一位老師提到，去到特定地點的走讀，需要花大半天的時間，因此全班須在假日集合，一起去進行走讀，雖然有的學生需要坐很遠的公車來，但是全班卻是沒有一個人遲到。我問該位老師：「為什麼學生能夠做到一個都不遲到呢？」老師想了一想說：「我想是因為學生信任我吧？」所以我再次與學生訪談時，就詢問一個學生：「你們假日集合去走讀時，一個都不遲到，是因為你們信任老師吧？」學生卻回答：「不，是老師信任我們。」

二、研究對象與互動歷程

在民族誌的訪談進行中，研究者與訪談對象（informants）互動時，有可能會出現四個階段：拘謹（apprehension）、探索（exploration）、合作（cooperation）以及參與（participation）（Spradley, 2003）。研究者在與研究參與教師之接觸與互動過程，也有相近的歷程。

第一階段——拘謹（2016.12-2017.02）：首先，研究者開發了一個歷史教學網站，而其中一個計畫助理，剛結束計畫畢業後，擔任某位教師的實習學生，向這名教師介紹了這個網站，該教師便將此網站納入該學期的課程中，讓學生參考並與學習活動結合，以及進行創作。助理後來偶然提起後，研究者感到興趣，便邀請該教師分享與欣賞作品。這個時候是初次接觸，需透過一番說明，該教師才能了解研究者的來意。

第二階段——探索（2018.10）：大約在一年半後，因為研究者要發展資訊融入教學的教師案例，因此希望拜訪該教師，進行訪談，以了解該教師將此教學網站融入課程的設計。此時該教師已經換了課程與活動，但是依然將網站融入新課程之中。因此在較長的訪談中，該教師談論了該課程的設計理念，也確認研究者能夠理解其想法，最後邀請研究者若有興趣可以到班上觀課。

第三階段——合作（2019.10）：再一年後，研究者果然找到時間，到南部的學校及該教師班上觀課。此時為了讓研究者更佳了解學生修課的經驗，該教師於課前詢問了去年剛修過這一堂課的學生，是否有人願意跟研究者分享一些修課的感受與歷程，得到三位學生自願前來分享。因此研究者得以更了解這門課的運作。

第四階段——參與（2020.8; 2020.11）：再一年後，該教師邀請研究者實際參與走讀活動。研究者的全程參與中，觀察了學生在各個關卡的圖文創作與活動，並看到學生給國中生介紹古蹟時的講解。雖然研究者觀察的學生與先前訪談的學生不同，但對整個活動有更多的認識與體驗。之後研究者再與該教師進行訪談，以釐清更多的問題。更甚者，因為研究者很好奇這門課是否對學生有較長久的影響，因此再約上一個階段的三位學生進行兩次訪談，了解他們在學測大考準備期間對於歷史科目學習的體會。

這個接觸的歷程，其實並非單純為了研究而安排的干預，而是研究者進入這門課程的教學脈絡中，與這群師生，由從完全陌生到理解合作與參與，並且對於這個課程，從感到好奇、產生興趣到投入了解的過程。

三、資料蒐集與分析

(一) 教師與課程

研究參與者的學校，位處於臺灣南部偏遠地區。任課教師王老師（假名），已經任教近廿年，也在這所高中教學超過十年。為了因應翌年即將到來的十二年國民教育新課綱，王老師爭取高中優質化計畫，為高二學生開設了一門兼具探究與實作性質的社會領域多元選修課程。

課程由兩位老師負責，王老師負責歷史部分，另一位則負責文學的部分。在歷史部分，王老師將這此門地方文史選修課，與學校的生命教育專案相結合，讓修課學生擔任國中生的地方走讀的導覽員，介紹家鄉的歷史古蹟與景點特色。本研究聚焦在王老師教學的部分。課程結構如表1。

表1

課程結構表

週次	主題	教師活動	學生活動
1~5	歷史背景	教師講解地方歷史、古蹟、宗教信仰、與聚落特色與文化。	學生透過課程介紹，與講義與資料閱讀，了解地方的歷史文化特色。
6~10	閱讀書寫	了解不同時期的地方文學書寫與創作，讓學生瀏覽網站與撰寫學習單，並帶領學生實際進行一次古蹟路線介紹。	學生透過學習單選擇有興趣介紹的景點，分為四、五人一組，針對景點設計導覽路線，並選擇擔任關主與輔導員其中一個角色。
11~15	歷史踏查	教師定期檢查學生的進度，聆聽學生說明，詢問問題，給予搜尋方向、提供補充資料。	關主需要負責設計路線與關卡的活動或遊戲；輔導員則要負責講解與帶領參加營隊的國中生。最後一週的週末，實際進行導覽活動。
16~20	文學與文化	文學與文學活動簡介、了解地景地誌、水利工程、產業移轉等。	走讀地方聚落、書寫地景、地誌實作。

王老師大學時期為歷史系主修，但是對於學校附近的地方文史並不了解。為了要開這一門課，雖然王老師自己不懂臺語，但仍投入心力去參加社區大學的地方走讀活動，亦加入數所中學所開地方文史的選修課的共備活動。除此之外，王老師也積極蒐集各種學習資料。正巧透過研究者的計畫助理，得知有一個教學網站可以使用。該網站以古地圖為入口，呈現臺灣早期的族群樣貌；網站內有古地圖、影片、與遊戲等，可供學生自行探索；網站中並有問題小人的動畫人物，點擊時會顯示出與該主題相關的開放性思考問題，正好適合讓學生自行學習與探索。

（二）資料蒐集

雖然民族誌的訪談對話可能發生在各種場域，包括聊天、吃飯、走路、電話、簡訊之間，但是透過比較長時間的對談，可以顯示出重要文化的內涵（Spradley, 2016）。本研究較集中的教師訪談有三次，每一次約兩個小時，另還有多次後續釐清或延伸之LINE的文字對話。訪談的內容，首先從比較外顯而且大架構的部分開始，例如課程教學方式、學生分組角色、走讀活動準備等。但是隨著時間的推移，所問的問題則逐漸深化，包括教學的目標、學習材料的內容、學生的困難、與教師提供的協助等。在實際參觀之後，則延伸出更細緻的有關教師的教學理念、學生的成長與突破等更為隱性而貼近文化的問題。

參加訪談的是兩位男生和一位女生共三個學生，並非同一組的同學，也非事先約好一起參與，僅是教師有一天在課堂上臨時詢問是否有人願意接受有關去年課程的訪談的自願者。學生訪談部分，主要進行三次，第一次在高三上學期（2019.10.5），第二次在高三暑假（2020.8.26），第三次則在大一上學期（2020.11.15）。三次訪談時間各為一小時，兩小時，及三小時。前兩次為群體訪談，最後一次為個別訪談各一小時。研究者與學生的對話，從一開始具體的行為，到教師與學生的互動、學習體會與感受，再到後續學習與考試時感受到的影響。

在文件方面，除了觀課的田野紀錄之外，還有教師製作的講義、同學填寫的學習單，以及學生的講演文稿及為了準備導覽製作的Google Maps圖層文件。蒐集的資料包括學生在大型考試如大學入學考試學力測驗之社會科分數，以及老師所帶班級的社會領域學測表現。此外還有學生寫的心得與國中生寫的卡片等，展現出學生學習成果的製作、累積、情感、與獲得的回饋。

（三）資料分析

所有的訪談資料、講義文件、通訊、以及教室與活動參訪後的田野紀錄均加以轉譯與編碼。第一層的編碼主要以時序與工作項目，例如老師提供的資料、對於學生的要求、以及學生所完成的事項與所遭遇的困難等。第二層的編碼則進一步提取老師對於學生的期許、老師給予的支

持與彈性、學生對於老師的指引與感受、以及學生所學的能力等較為抽象的層次。第三層的編碼，則逐漸檢視不同部分的連結及其意義，以其解釋參與者互動的模式與行為的原因（Spradley, 2016）。

柒、研究結果

一、教學目標：給學生安身立命的地方

有感於學校位處偏鄉，學生學習資源不多，大多靠老師與學校提供。王老師希望盡量透過方案爭取更多資源與機會給學生，以設計更完整的課程來進行更多元的活動。新的課綱安排有更多的選修空間，鼓勵老師開設選修課程，並且提供了前導的計畫方案。王老師希望有一門課可以讓學生實際接觸與熟悉地方上的古蹟歷史，因新的課綱鼓勵探究與實作，於是決定開設一門地方文史的選修課，並與其他老師合作，帶學生去實際進行地方文史的走讀。再者，王老師既身為學校唯一的歷史老師，面對社會科別的選修課程之開設更是責無旁貸。

王老師認為，學習歷史，就是要讓學生與其所在的土地產生一個連結。雖然該地方土地並不肥沃，也只有簡單的農作與工業，但是王老師對於學生的想像很長遠：「學生未來有可能到世界各地去，但是我希望他們心中有一個家鄉」（教師訪談-TR020503）。雖然這門課的課程設計，從認識文獻、深入閱讀、決定主題、蒐集資料、分析解讀、創發實作、溝通展示等，與新課綱的期許相符合，但是王老師談起這門課設計的目的時，並未著重在高層次的思考與創作。老師說她設計這門課的初衷是：

一直想要幫這群孩子，找到一片土地，給他們安身立命的地方，讓他們有家的感覺，給他們力量。讓他們看到有這麼多人在支持他們……就是一種人文精神。（教師訪談-line對話-TR040206）

二、課程設計：探究之前需要對於背景知識深入學習

本課程需要學生進行歷史景點的深入理解與探究。王老師說明，參與課程的學生，雖然有些是聰明又好學者，但是也有不少是過去學習成就較低且對於科目的學習缺乏興趣的。但是整體而言，即使是有關他們生長居住的地方，學生原來的知識也很薄弱。為了補足學生地方文史的基本知識，王老師為學生提供了精心挑選過的地方簡介文章、歌曲歌詞、作家短文等多元的簡介材料，編寫成講義，讓學生在很短的時間之中，接觸大量的相關文獻與內容。在開學一個多月後，並安排一個周末，帶全班學生去各個景點實際走讀。雖然老師沒有特別嚴格要求，但是要跟著老師走讀的那一天，這些平常看來對於學業並不特別感興趣的學生，卻都全體到齊。老師解釋，因為當地交通不便，所以有些學生需要搭最早的班車，且耗時兩個小時才能夠到集合地點，但是走讀當天，「全班32個學生都準時到達約定地點，沒有一個人遲到」（教師訪談-TR010201）。

除了提供豐富的講義之外，老師還引入網路資料以及歷史教學網站，讓學生運用學習單在課堂上自行探索網站內容。學習單列出網站的架構以及一系列的問題，引導學生瀏覽。學生可以挑選最有興趣的部分並回答更深入的問題。瀏覽一段時間之後，學生都能夠挑選出自己最有興趣的部分，也對於所挑選的主題或區塊，進行相當細膩的觀察，有時並會覺察到自己過去的誤解。例如以下學生瀏覽網站的經驗：

網站的排版很吸睛，我把每個圖示都打開瀏覽，因為美編很讓人賞心悅目，所以看的時候並不會覺得疲憊。我挑了最有興趣的原住民單元仔細閱覽，課本只寫到西拉雅族的祀壺信仰，但是我並不知道原來祭祀不是祭祀壺本身，而是“向水”的祖靈，澄清了我長久以來的誤會。（學生網站瀏覽感言-0103）

三、教學策略：給予框架與提點讓學生有探索與犯錯的空間

課程進行一段時間後，學生需要列出他最感興趣的歷史內容與景點。當問到他們在挑選主題或景點上，老師給他們提供了什麼指引或協助時，學生回答說，

老師不會給我們指引，但是當我們需要什麼資料卻找不到時，如果問老師，老師就會告訴我們可以再去查這本書，或是去查這個作者。（學生二訪談-ST020719）

學生在選擇了定點與安排了路線之後，就需要各組自行設計導覽內容與關卡活動。在導覽活動前的兩個月當中，學生幾乎一下課就到老師幫他們借的空教室中，進行討論、撰寫、設計與製作的工作。在真正開始進行敘述文字的撰寫時，才發現充滿了挑戰：「所以我們要想出關卡，老師走讀過的都要編入」（學生二訪談-ST030318）、「我們也才發現許多資料都有錯誤，要去查證。而且要把很多文獻綜合在一起，要花很多時間整理」（學生一訪談-ST020419）。教師雖然會定時檢查學生的進度，但是並不特別給予指導，而是當學生有問題來請教時，跟他們討論。這個問答的過程，學生並不熟悉，一開始也不一定接受老師的建議。一個學生回顧這個經驗時說：

我以前不喜歡別人質疑。現在會去查，不會先去反駁或否定對方想法。以前別人若問我為什麼不去查，我就會生氣，會與對方吵架。生命營之後就不會了。當我們查到不一樣的資料去問老師時，老師會再去查更多的資料佐證，但通常是老師的對。但是老師不會馬上反駁我們，而是會跟我們說，她再去查。（學生三訪談-ST030308）

四、學習策略：因為想要更好，所以不斷地解決問題，但要投入心力

學生在設計活動時，則需面對各式的問題。擔任隊輔的學生，需要深入地思考如何讓來參加導覽的國中生，更加地對於該景點產生興趣：「雖然我們手上有許多資料，但是我們的對象是小孩子，所以我們要自己寫出內容。」而擔任每個景點關卡設計者的關主學生，則需要挖空心思，由他們所在的古蹟文物的特點出發，設計出可以讓中學生寓教於樂的活動。學生提到，關卡有遊戲的設計並非老師要求的，而是學長姊發現遊戲可以讓國中生對景點更有興趣而建議的。學生說自己曾為洋行景點設計搶答：「到洋行那一關玩的遊戲，就是要找出櫃子裡面，牌子上的東西是多少錢」（學生三訪談-ST010321）。而為了設計遊戲，許多學生會跟親戚朋友蒐集各種材料，來完成他們的關卡活動。對於遇到的各種問題，也盡心盡力去解決。他們似乎並不是把這個走讀的導覽活動當作是一個課堂上必須要完成的探究活動或作業而已，而是一件他們真正想要做好的事情。希望來參加導覽的國中生，都能對他們的導覽活動，感到興趣並學習很多。

但是相對而言，學生需要相對地願意投入時間。學生提到在準備活動的過程中，

我們大約有一個月的準備時間，我們幾乎每一天的中午都到舊導辦去討論，只有一天沒有，因為班導希望我們至少一天要回到自己教室午休。（學生一訪談-ST032412）

談到他們撰寫Google Maps的圖層標示與內容的準備過程時，學生說，

大家一起想資料，我們用Google的標籤功能加註的地方撰寫文字，每一組分兩三個點去寫，然後大家一起看。（學生一訪談-ST032412）

而為了要寫出夠水準的文字，除了花費相當多的心力在整理與撰寫內容，還需要把文稿背起來：

那個花了我寒假一整個星期的時間。每天上午八點到下午四點，就是坐在這裡，把內容生出來，然後再把他們全部背起來。（學生二訪談-ST010213）

對於學生為什麼要這麼費力地把所有的文句都背下來的原因，在實際觀察學生導覽時，老師說明，「因為這對於他們來說，是一種全新的語言」（走讀參訪田野紀錄-FD030721）。

五、學習成果：當下與後來的影響

（一）學生多元面向的展現與學習方式的轉變

王老師觀察到，在這個課程中，可以看到學生完全不同的面向。有些學生成績不好，但是在導覽的時候，能夠顯現不同的一面。老師認為，這個課程讓學生學了之後有機會將所學表現展演出來，不但呈現他們深刻的感受，並且展現了個人魅力，看到學生煥發的自信。這是平常課程中看不到的。

這位同學，原校國中部上來的，胖胖的，皮膚較黑，成績不好，平常上課都在睡覺。但是在導覽的時候，很會照顧人。而且在發現在講洋行那個部分的小隊輔不夠強時，會自動遞補上來幫他講。他講得很流暢很好。講完時他就說，那我就走了。那一剎那，我覺得他好帥。（教師訪談-TR020305）

學生則發現自己在經歷過這個課程後，對於歷史的學習方式有所轉變：

國中時候的歷史雖然成績還可以，但是就是用死背的，考完就完全

忘光。當時拿問題去問老師的時候，例如有高臺的那個文化，為什麼某個文化也有高臺卻不算。老師給的回答是「課本沒有這樣寫，所以不算」，當時就只好用背的。（學生三訪談-ST030315）

此外，學生有發現自己在這個課程中學到了會找重點，尤其到了大學更加明顯：

以前老師覺得課本都是重點，不知如何下手。在這門（走讀）課中會查很多資料，很多會重複一樣的話，那就是重點。現在大學的老師會給一大本書，但你會看到重點頁面，而且在旁邊加註。同學會來印或拍我的頁面和註記。（學生二訪談-ST020309）

王老師很肯定新課綱的多元選修的設計，讓學生得以用不同的方式來接觸與學習歷史，也有機會在大型考試的表現中展現亮眼的成績：

我反而覺得對我們學生很有利。以前達到頂標人數只有兩個。這幾年考試，頂標人數暴增。今年一班三十八個學生，社會科十三個學生達到頂標，一半以上都在前標，四分之三都在均標以上，只有八個不到均標。（教師訪談-TR030401）

（二）學生感受到與自己及他人的情感聯繫

學生也感受到這個活動對於其個人成長的重大影響。經歷了這個活動，學生感受到了一種安心與自在：

以前會在意別人怎麼看。會擔心自己做得不夠好。後來發現只要做好自己能做的事就好。結果會超乎自己想像得好。（學生二學測後訪談-ST030232）

在這個學習過程中，學生對於團隊所帶的國中學生產生之同理心的發揮與深刻的情感聯繫：

活動中，會去關心的東西變多。例如有小朋友跌倒，一開始會很生氣，為什麼叫他們不要亂跑還是要亂跑。但是後來反省，覺得要將心比心。若自己是小孩也會亂跑。（學生三學測後訪談-ST030326）

在提到當時的活動結束後，小孩寫給他們的小卡片時，被訪談的學生臉上都漾出笑容，是一種功成名就的微笑：「雖然我只有收到一張，但是那就夠了」（學生二學測後訪談-030211）。「上面寫什麼呢？」我問。「謝謝哥哥帶我們帶得這麼好。」即使是在兩年後，他還能夠將那張卡片上的字一個字不漏地背出來。另一個學生則問我：「你要看嗎？」（學生三學測後訪談-ST030332）然後他就從背包中拿出皮夾錢包，小心翼翼地打開裡面的夾層，把三張學生的卡片拿出來。原來他兩年來天天都隨身攜帶著這三張卡片。

（三）學生建立與鄉土的連結及一生的信念

學生透過這門多元選修課程的地方走讀歷程，的確對於自己的家鄉景物與歷史，感受到深刻的關懷與尊重：

跟著老師走，我才發現我每天走過的地方有這麼多的故事。聽一些老人家說起他們所經歷的事，讓我覺得歷史不是死的，而是真實活在一個人身上的，是被經歷過的事情。而且他說的可能跟課本有不一樣的地方，那我就很想去了解為什麼會不一樣。（學生一訪談-ST020110）

另一位學生，則認識到自己個人對於家鄉的責任。雖然僅是一個高中生，但是對於自己的下一代已經產生責任感：「這是我們自己的地方，未來要跟下一代講的故事、傳承給下一代的，我們必須知道」（學生二訪談-ST020216）。當被問到何時學到這些東西時，學生回答：「就是去了解他的時候、去講他的時候，就會內化成自己的」（學生二訪談-ST020222）。

以上可以看出，學生在這一門多元選修課程中，在教師的帶領下，從完全不知道地方的歷史，從而能夠認識家鄉的景物歷史，將知識內化為自身的理解，再將理解轉化成深刻的情感聯繫。教師對於讓孩子體會到與土地的歷史與情感的支持與聯繫的期許，在這門具有探究與實作性質的課程教學中實踐出來。

捌、討論與建議

一、課綱中的課程設計、教學策略、以及素養表現呈現之觀察

十二年國教課程綱要以自發互動共好為理念。強調學生是自發主動的學習者，而學校教育應善誘學生的學習動機與熱情，引導學生開展與自我、他人、環境的互動能力，協助學生應用與實踐所學，體驗生命意義，並願意致力社會、自然與文化等的發展，謀求互惠與共好（教育部，2014）。就學習成果來看，以上許多的狀態特性與素養目標，可以從本案例之學生的學習成果與表現之中觀察得到。本案例中的學習者，針對各組所負責的景點路線，努力蒐集資料，積極進行討論、撰寫、設計與製作的工作，並於此歷程中展現出主動思索及解決問題的能力，最後對於自己的家鄉景物與歷史，感受到深刻的關懷與尊重。若就建構主義的觀點來看，學生已表現出學習的主動性，甚至是高層次的認知能力。以十二年國教課程綱要的核心素養轉化為社會領域的素養指標來檢視，則發現學生在一定的程度上，亦有進行了覺察說明、分析詮釋、資料蒐整與應用、溝通合作、規劃執行等項目，並且發展出了敏覺關懷、同理尊重等態度與價值。因此，就學習成果來看，是接近課綱所期許的目標的。

就課程目的來看，學生經過了課程的歷練，已經有成為如課綱所期待的終身學習者的樣態，但是教師的目標並非培養他們為終身的學習者。成為終身學習者只是附帶的必要條件，教師對學生的期許，是希望能夠藉由深刻地理解家鄉的人事物與歷史，能體會到家鄉對於他們的支持，讓他們有一塊可以稱之為家的土地，未來不管到世界任何地方，都有一個能夠安身立命之處。這種由學習而產生之對於自己家鄉的深度連

結，乃至於產生自身土地的認同與使命感，雖然也符合新課綱所提之與生活連結的要求，但仍有更深刻的文化層次，在新課綱內並未多著墨。

而就課程的實踐過程來看，若僅使用課程設計與教學模式來分析，可能會若有所缺，不甚完整。因為教師在設計與實踐本課程時，具有更多豐富隱形的文化內涵，需要一起考慮才有可能較為有脈絡地了解此課程之運作（周淑卿，2005；楊巧玲，2008）。

二、文化的關注能夠為課程運作提供更深層更全面的解釋

在課程中會發現，即使是在重視認知學習的探究與實作歷程中，許多與精神、情感、態度相關的面向，對於學生的學習也是相當重要的。雖然課綱的素養中包括了知識、技能、態度，且在社會科領綱中也有提到敏覺關懷、同理尊重、以及自省珍視等態度與價值等面向，但是整體而言，態度部分的著墨較少，在概念上相當模糊，而且這些項目的執行對象並非指對班級內的同學，而是比較接近社會參與與公民意識概念，亦即指對於廣大的社會群眾或地球村而言。相對而言，本案例中，則可能更將對於學生更為親近、更為直接的師生互動，例如親近師長以及喜歡與同學切磋等情感面向，視為養成終身學習者的重要一環（Hwang, 2015）。

在分析案例時，也會發現，在探究與實作的過程中，可以觀察到學生透過蒐集文獻資料、訪談地方人士、背誦導覽的內容、親自多次地走讀、設計關卡活動、為國中生導覽古蹟等，增進了對於本地歷史的深入了解，進而內化成自身知識的過程，也是情感上能夠敏覺觀察、同理關懷的基礎。對於學科基礎知識的重視，也普遍存在於現職老師之間的教學信念中（成虹飛、黃志順，1999）。過去研究華人文化的學者，也發現在傳統文化中，背誦與理解，聆聽與主動學習，在學習學科內容效果上並非背道而馳，而是相輔相成的（Hsu, 2021; Marton, Dall'Alba, & Kun, 1996）。

問題解決能力的培養，是十二年國教課程綱要相當重視的目標。在社會領域學習表現的實作與參與項目中，便具有問題的發現、資料蒐整與運用、以及溝通合作與規畫執行等項目，比較接近科學探究中的完整

過程。但是生活中的問題，其實也屬於沒有正確解答的問題類型。在本研究案例中，學生需要了解地方人文景物、選擇地點安排導覽路線，並依據該地方的歷史特色設計出講解內容與創作出遊戲活動。在過程中，學生將面對許多需要深究的問題，例如講解內容要如何挑選、決定什麼參考資料是可信的、如何呈現才適合國中生的理解、遊戲所需的道具要如何製作才能清楚、以及所需要的材料沒錢購買應該怎麼解決等。這些問題都需要學生之間互相討論，並尋求協助以找出解決方案。其複雜程度不亞於課堂中針對學科內涵提出的探究問題，且其解決亦需人際關係與同儕及師生情誼的支持。過去多年來，在認知領域的學習，也逐漸重視到社會互動的重要性。亦即，對於他人的理解、溝通與合作等面向，也可能屬於社會認知或社群發展的理論範圍，例如個人可以在群體之中獲得知識（Brown & Campione, 1994）、以及個人在學習中逐漸成為群體之中的一分子（Wenger, 1998）。在中國文化經典著述《論語》中，所提到的三人行必有我師的概念，也強調人際互動對於學習的影響，但較少在社會互動的研究中受到討論。

上述研究中展現出課程運作中的一些重要特質，在臺灣目前教育現場其實時有所見，屬於文化層次的內涵，而非僅為課程與教學內容。有關這些特質的研究，目前仍較常見於文史哲的領域，如儒家文化中有關教學與學習的討論（閻鴻中，2008；Li, 2012），但在教育學術研究領域卻較少觸及。如何將這些文化的內涵，與教育領域做出連結，仍需更多系統性的實證資料之蒐集與跨領域合作的研究。

三、課程改革應深思與本土文化的關聯與銜接

十二年國教課程綱要，提出了呼應國際脈動的願景與教育的理念，但是要落實到我們本土的教育現場上，仍有可能遇到各種的困難與挑戰（方德隆，2010）。對於本土的教師而言，要能夠深入地了解課綱中的各種名詞概念，可能需要對於西方的學術理論有一番鑽研。過去研究也顯示，教師所遇到的困難與挑戰，有可能源自於課程改革中對於本土文化的銜接尚為不足（宋佩芬、周鳳美，2003；楊巧玲，2008）。

在此同時，我們也觀察到有些本土教師，憑藉其原來的教育信念，

亦有可能達成課綱所揭示的目標（王郁雯，2016）。本研究結果發現，本土的教師有可能具有強大的自主學習能力與其背後既有的文化傳統，這些文化在本土的教育體系內長期地支持教與學的運作，亦形成教師的認同，雖然不容易掌握，亦不容易明瞭，但是卻具有實質的影響。課程的改革應注重教師的主動性，以及善用原來的教育中的文化脈絡。在臺灣教育改革的路程中，如果要建立主體性，可能需要從自身既有的文化出發，建立起對於文化更具回應的教學與課程（吳俊憲，2006；Ladson-Billings, 2018）。

教育現場自有其源遠流長的文化與傳統，而且對於原本在其中的教育與教學具有深厚的影響（閻鴻中，2008）。而教師可以透過自身文化的反思與強化，不斷地創新，創造符合國際水準的優秀教學成果。在改革推動之時，若能夠尊重既有文化的特質，善加研究新文化與原來文化間可能產生的交互融合之處，則可能為新課綱之執行，以及素養導向的教學與評量之發展，建立起與自身文化更具深度的連結與更加豐富的內涵。

參考文獻

- 方德隆（2010）。九年一貫課程綱要總綱實施現況相關研究之後設分析。**課程研究**，5(2)，63-108。
- 【Fang, D.-L. (2010). Meta-analysis of the implementation of Grade 1-9 Curriculum Guideline in Taiwan. *Journal of Curriculum Studies*, 5(2), 63-108.】
- 王秋絨（1991）。**教師專業社會化理論在教育實習設計上的蘊義**。臺北市：師大書苑。
- 【Wang, C.-R. (1991). *The implications of teachers' professional socialization theory in the design of educational practice*. Taipei, Taiwan: Lucky Bookstore.】
- 王郁雯（2016）。高中課程改革下的教師專業認同。**教育學報**，44(2)，165-182。
- 【Wang, Y.-W. (2016). Teacher professional identity in the high school

- curriculum reform. *Education Journal*, 44(2), 165-182.】
- 王郁雯（2017）。從九年一貫課程到十二年國民基本教育：教師專業認同變化。 *課程研究*，12(2)，37-59。
- 【Wang, Y.-W. (2017). From Grade 1-9 Curriculum to 12-Year Basic Education: The change of teacher's professional identity. *Journal of Curriculum Studies*, 12(2), 37-59.】
- 卯靜儒、張建成（2005）。在地化與全球化之間：解嚴後臺灣課程改革論述的擺盪。 *臺灣教育社會學研究*，5(1)，39-76。
- 【Mao, C.-J., & Chang, C.-C. (2017). Between the local and the global: The shifting discourses of curriculum reform after the Post-Martial Era of Taiwan. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 5(1), 39-76.】
- 卯靜儒、甄曉蘭、林永豐（2012）。高中課程改革之政策形塑與實施的歷程分析：以95課程暫綱為例。 *課程與教學*，15(3)，181-205。
- 【Mao, C.-J., Chen, H.-L., & Lin, Y.-F. (2012). Exploring a process of high school curriculum reform policy and practice: The 95 Tentative Edition of High School Curriculum Guidelines as an example. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 15(3), 181-205.】
- 成虹飛、黃志順（1999）。從教師成長看課程改革的意義。 *應用心理研究*，1，69-97。
- 【Cherng, H.-F., & Hwang, C.-S. (1999). What does curriculum reform mean to teachers? *Research in Applied Psychology*, 1, 69-97.】
- 行政院（2022）。 **國情簡介：土地與人民**。取自 <https://www.ey.gov.tw/state/99B2E89521FC31E1/2820610c-e97f-4d33-aa1e-e7b15222e45a>
- 【Executive Yuan. (2022). *Introduction to the nation: Land and people*. Retrieved from <https://www.ey.gov.tw/state/99B2E89521FC31E1/2820610c-e97f-4d33-aa1e-e7b15222e45a>】
- 行政院教育改革審議委員會（1996）。 **教育改革總諮議報告書**。臺北市：作者。
- 【The Education Reform Committee, the Executive Yuan. (1996). *Consultants' concluding report on education reform*. Taipei, Taiwan: Author.】

吳俊憲（2006）。臺灣本土教育的發展背景、概念架構及其課程改革籌劃。《課程與教學》，9(1)，61-79。

【Wu, J.-S. (2006). The study of Taiwan indigenous education: Its development backgrounds, conceptual frameworks and curriculum reform. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 9(1), 61-79.】

吳密察（2020）。「歷史」的出現。載於張隆志、曹永和、周婉窈、吳密察、許雪姬、杜正勝、…陳其南（著），**島史的求索（臺灣史論叢史學篇）**（頁73-99）。臺北市：國立臺灣大學出版中心。

【Wu, M.-C. (2020). The emergence of “history.” In L.-C. Chang, É.-H. Chô, W.-Y. Chou, M.-C. Wu, H.-C. Hsu, C.-S. Tu., ...C.-N. Chen (Authors), *Envisioning an island history (Taiwan history series: Historiography)* (pp. 73-99). Taipei, Taiwan: National Taiwan University Press.】

吳耀明、馮厚美（2007）。國小教師對九年一貫課程的看法及其實施狀況之比較研究。《花蓮教育大學學報》，24，225-251。

【Wu, Y.-M., & Ferng, H.-M. (2007). Elementary school teachers' perspective and implementation of Nine-Year Integrated Curriculum: A comparative study. *Journal of National Hualien University of Education*, 24, 225-251.】

宋佩芬（2004）。九年一貫課程改革的變與不變——國中階段社會學習領域的個案研究。《淡江人文社會學刊》，18，101-127。

【Sung, P.-F. (2004). Constance and change in the Grade 1-9 Curriculum Reform: A case study of junior high school social studies instruction. *Tamkang Journal of Humanities and Social Sciences*, 18, 101-127.】

宋佩芬、周鳳美（2003）。教師應付九年一貫課程改革的態度與原因：試辦階段的觀察。《課程與教學》，6(1)，95-112+169。

【Sung, P.-F., & Chou, P.-M. (2003). How and why teachers cope: Observations from the pilot period of the Integrated Curriculum Reform. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 6(1), 95-112+169.】

李永熾、李喬、莊萬壽、郭生玉（2004）。**臺灣主體性的建構**。臺北市：允晨。

【Lee, Y.-C., Lee, C., Chung, W.-S., & Kuo, S.-Y. (2004). *The construction*

- of Taiwan's subjectivity*. Taipei, Taiwan: Asian Culture.】
- 李田英（2000）。由設計科學課程的理論談本次課程改革的一些問題。
科學教育月刊，**231**，28-34。
- 【Lee, T.-Y. (2000). Some problems in current curriculum reform—A view from science curriculum design. *Science Education Monthly*, *231*, 28-34.】
- 李淑珍（2005）。百年回首——臺北市立教育大學校史紀要。取自
<https://archive.utaipei.edu.tw/p/405-1050-13371,c3.php?Lang=zh-tw>
- 【Lee, S.-S. (2005). *Centennial commemoration—A brief review of the history of Taipei City University of Education*. Retrieved from <https://archive.utaipei.edu.tw/p/405-1050-13371,c3.php?Lang=zh-tw>】
- 周婉窈（2016）。**臺灣歷史圖說**（三版）。臺北市：聯經。
- 【Chou, W.-Y. (2016). *A new illustrated history of Taiwan* (3rd ed.). Taipei, Taiwan: SMC Publishing.】
- 周淑卿（2005）。論教學文化更新為學校課程革新之基礎。**課程與教學**，**8**(3)，15-25。
- 【Chou, S.-C. (2005). The base of curriculum innovation—The renew of the culture teaching. *Curriculum & Instruction Quarterly*, *8*(3), 15-25.】
- 林永豐（2018）。延續或斷裂？從能力到素養的課程改革意涵。**課程研究**，**13**(2)，1-20。
- 【Lin, Y.-F. (2018). Continuity or rupture? The implication of the debate of skills/capabilities and competencies for curriculum reform. *Journal of Curriculum Studies*, *13*(2), 1-20.】
- 施志汶（1999）。「臺灣通史」教材中的分期問題。**歷史教育**，**5**，5-24。
- 【Si, C.-B. (1999). The problem of staging in the textbook “General History of Taiwan”. *History Education*, *5*, 5-24.】
- 范信賢、游淑慧（2013）。十二年國民基本教育課程的願景與理念。**教育研究月刊**，**231**，34-48。
- 【Fan, H.-H., & Yu, S.-H. (2013). The curriculum vision and idea of 12-year compulsory education. *Journal of Education Research*, *231*, 34-48.】

高又淑（2014）。國中小教師社會地位知覺與專業認同之轉變。教師專業研究期刊，(7)，27-56。

【Kao, Y.-S. (2014). Research on teachers' perceptions of their social status and professional identity. *Journal of Professional Teachers*, (7), 27-56.】

國家教育研究院（2014）。十二年國民基本教育課程發展指引。取自 <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/23/refile/8006/51083/c1f743cec5e2-43c6-8279-9cc1ae8b1352.pdf>

【National Academy for Educational Research. (2014). *Curriculum development guide for the 12-year Basic Education*. Retrieved from <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/23/refile/8006/51083/c1f743cec5e2-43c6-8279-9cc1ae8b1352.pdf>】

國家教育研究院（2019a）。國民中小學暨普通型高級中等學校十二年國民基本教育課程綱要自然領域課程手冊。取自 [https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/2025/%E8%87%AA%E7%84%B6%E7%A7%91%E5%AD%B8%E9%A0%98%E5%9F%9F%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E6%89%8B%E5%86%8A\(%E5%AE%9A%E7%A8%BF%E7%89%88\).pdf](https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/2025/%E8%87%AA%E7%84%B6%E7%A7%91%E5%AD%B8%E9%A0%98%E5%9F%9F%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E6%89%8B%E5%86%8A(%E5%AE%9A%E7%A8%BF%E7%89%88).pdf)

【National Academy for Educational Research. (2019a). *Curriculum handbook for natural sciences in elementary and general secondary school for the 12-year Basic Education*. Retrieved from [https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/2025/%E8%87%AA%E7%84%B6%E7%A7%91%E5%AD%B8%E9%A0%98%E5%9F%9F%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E6%89%8B%E5%86%8A\(%E5%AE%9A%E7%A8%BF%E7%89%88\).pdf](https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/2025/%E8%87%AA%E7%84%B6%E7%A7%91%E5%AD%B8%E9%A0%98%E5%9F%9F%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E6%89%8B%E5%86%8A(%E5%AE%9A%E7%A8%BF%E7%89%88).pdf)】

國家教育研究院（2019b）。國民中小學暨普通型高級中等學校十二年國民基本教育課程綱要社會領域課程手冊。取自 <https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/2026/%E7%A4%BE%E6%9C%83%E9%A0%98%E5%9F%9F%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E6%89%8B%E5%86%8A%EF%BC%88%E5%AE%9A%E7%A8%BF%E7%89%88%EF%BC%89.pdf>

【National Academy for Educational Research. (2019b). *Curriculum handbook for social studies in elementary and general secondary school for the 12-year Basic Education*. Retrieved from <https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/2026/%E7%A4%BE%E6%9C%83%E9%A0%98%E5%9F%9F%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E6%89%8B%E5%86%8A%EF%BC%88%E5%AE%9A%E7%A8%BF%E7%89%88%EF%BC%89.pdf>】

教育部（2013）。**教育部人才培育白皮書**。取自<https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/3/RelFile/6315/6919/教育部人才培育白皮書.pdf>

【Ministry of Education. (2013). *White paper on talent building, Ministry of Education*. Retrieved from <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/3/RelFile/6315/6919/教育部人才培育白皮書.pdf>】

教育部（2014）。**十二年國民教育基本課程綱要總綱**。取自<https://cirn.moe.edu.tw/Upload/file/946/70456.pdf>

【Ministry of Education. (2014). *General guidelines of 12-Year Basic Education Curriculum*. Retrieved from <https://cirn.moe.edu.tw/Upload/file/946/70456.pdf>】

許籐繼（2020）。教師文化對教學效能影響之探究。**課程與教學**，**23**(1)，35-60。

【Sheu, T.-J. (2020). Inquiry of the influences of teacher culture on teaching effectiveness. *Curriculum & Instruction Quarterly*, **23**(1), 35-60.】

陳伯璋（2001）。學校本位課程發展與行動研究。載於中華民國課程與教學學會（主編），**行動研究與課程教學革新**（頁33-48）。新北市：揚智文化。

【Chen, P.-C. (2001). The development and action research of the school-based curriculum. In Association for Curriculum and Instruction, Taiwan, R.O.C. (Ed.), *Action research and the innovation of curriculum and instruction* (pp. 33-48). New Taipei City, Taiwan: Yang-Chih Book.】

陳伯璋（2010）。臺灣國民核心素養與中小學課程發展之關係。**課程研究**，**5**(2)，1-25。

【Chen, P.-C. (2010). The relation between the core competences and elementary and secondary school curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 5(2), 1-25.】

陳惠雪（2020）。師說心語：教師專業的脆弱性。《教育學誌》，44，139-175。

【Chen, H.-H. (2020). Teachers' talk: Teachers' professional vulnerability. *Journal of Education*, 44, 139-175.】

陳琦媛（2005）。教師面對教育改革態度之研究。《學校行政》，38，106-118。

【Chen, C.-Y. (2005). A study of teachers' attitudes towards educational reform. *School Administration*, 38, 106-118.】

單文經（2000）。析論抗拒課程改革的原因及其對策——以國民中小學九年一貫課程為例。《教育研究集刊》，45，15-34。

【Shan, W.-J. (2000). The causes of the resistance to curriculum reform and its coping strategies—A case of Taiwan 1-9 New Curriculum. *Bulletin of Educational Research*, 45, 15-34.】

黃光國、瞿海源（1987）。臺灣結與中國結——對抗與出路。《中國論壇》，289，1-9。

【Hwang, K.-K., & Chiu, H.-Y. (1987). The Taiwan knots and China knots—Conflict and solutions. *China Tribune*, 289, 1-9.】

黃源河、符碧真（2009）。一樣軌跡兩樣情：美國與我國師資培育機構轉型與教師質量之比較。《教育科學研究期刊》，54(4)，171-200。

【Hwang, R.-Y., & Fwu, B.-J. (2009). Similar routes but different paths: Teacher preparation, teacher quantity and quality in the U.S. and Taiwan. *Journal of research in education sciences*, 54(4), 171-200.】

楊巧玲（2008）。教育改革對教師專業認同之影響：五位資深教師的探索性研究。《師大學報：教育類》，53(1)，25-54。

【Yang, C.-L. (2008). The influence of educational reform on teachers' professional identities: An exploratory study of five junior high school teachers. *Journal of Taiwan Normal University: Education*, 53(1), 25-54.】

- 蔡清田（2003）。課程改革與學校整體課程發展。研習資訊，20(2)，17-25。
- 【Tsai, C.-T. (2003). Curriculum reform and school curriculum development. *Inservice Education Bulletin*, 20(2), 17-25.】
- 蔡清田（2008）。DeSeCo能力三維論對我國十二年一貫課程改革的啟示。課程與教學，11(3)，1-16。
- 【Tsai, C.-T. (2008). How and why teachers cope: Observations from the pilot period of the integrated curriculum reform. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 11(3), 1-16.】
- 閻鴻中（2008）。師道初肇：孔子、墨子和莊子的教育故事。載於呂金燮、吳毓瑩、吳麗君、林偉文、柯秋雪、徐式寬、…閻鴻中（著），**華人教養之道——若水**（頁25-65）。臺北市：心理。
- 【Yen, H.-C. (2008). The beginning of teaching: The education stories of Confucius, Mohist, and Zhuangzi. In C.-H. Lu, Y.-Y., Wu, L.-J. Wu, W.-W. Lin, C.-S. Ko, S. Hsu, ...H.-J. Yen (Authors), *Water wisdom: Exploring Chinese thoughts of educating and cultivating* (pp. 25-65). Taipei, Taiwan: Psychological Publishing.】
- 霍秉坤、余玉珍（2014）。香港新高中學制之課程改革：變與未變。課程研究，9(1)，1-32。
- 【Huo, B.-K., & Yu, Y.-C. (2014). The curriculum reform in new senior secondary education of Hong Kong: Change and immutable. *Journal of Curriculum Studies*, 9(1), 1-32.】
- 饒見維（2001）。九年一貫課程與教師專業角色的省思。教師天地，113，7-13。
- 【Rau, J.-W. (2001). The reflection on the professional role of teachers and the nine-year school curriculum reform. *New Horizon Bimonthly for Teachers in Taipei*, 113, 7-13.】
- Biggs, J. (1996). Western misconceptions of the Confucian-heritage culture. In D. A. Watkins & J. B. Biggs (Eds.), *The Chinese learner: Cultural, psychological and contextual influences* (pp. 45-67). Hong Kong, China: University of Hong Kong.

- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1997). *Qualitative research for education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Brown, A. L., & Campione, J. C. (1994). Guided discovery in a community of learners. In K. McGilly (Ed.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice* (pp. 229-270). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Cortazzi, M., & Lixian, J. (2001). Large classes in China: “Good” teachers and interaction. In D. A. Watkins & J. B. Biggs (Eds.), *Teaching the Chinese learner: Psychological and pedagogical perspectives* (pp. 115-134). Hong Kong, China: Comparative Education Research Center, University of Hong Kong.
- Geertz, C. (2008). *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology*. New York, NY: Basic books.
- Glesne, C. (2016). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. New York, NY: Pearson.
- Hsu, S. (2015). Conclusion. In S. Hsu & Y.-Y. Wu (Eds.), *Education as cultivation in Chinese culture* (pp. 259-273). Singapore: Springer.
- Hsu, S. (2021). Active participation: Reflection on lectures in Chinese heritage culture classrooms. *Schools*, 18(1), 86-106.
- Hsu, S., & Hwang, T.-M. (2015). Finding a new identify for teachers. In S. Hsu & Y.-Y. Wu (Eds.), *Education as cultivation in Chinese culture* (pp. 241-257). Singapore: Springer.
- Hwang, T. M. (2015). The studying and striving of secondary students. In S. Hsu & Y.-Y. Wu (Eds.), *Education as cultivation in Chinese culture* (pp. 127-148). Singapore: Springer.
- Ladson-Billings, G. (1995). But that’s just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory Into Practice*, 34, 159-165.
- Ladson-Billings, G. (2006). It’s not the culture of poverty, it’s the poverty of culture: The problem with teacher education. *Anthropology & Education Quarterly*, 37(2), 104-109.
- Ladson-Billings, G. (2018). Who will survive America? Pedagogy as cultural

- preservation. In D. Carlson & M. W. Apple (Eds.), *Power/knowledge/pedagogy* (pp. 289-304). New York, NY: Routledge.
- Li, J. (2012). *Cultural foundations of learning: East and west*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Marton, F., Dall'Alba, G., & Kun, T. L. (1996). Memorizing and understanding: The keys to the paradox? In D. A. Watkins & J. B. Biggs (Eds.), *The Chinese learner: Cultural, psychological and contextual influences* (pp. 69-83). Hong Kong, China: University of Hong Kong.
- Spradley, J. (2003). Asking descriptive questions. In M. R. Pogrebin (Ed.), *Qualitative approaches to criminal justice: Perspectives from the field* (pp. 44-53). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Spradley, J. P. (2016). *The ethnographic interview*. Long Grove, IL: Waveland Press.
- Watkins, D. A., & Biggs, J. B. (1996). *The Chinese learner: Cultural, psychological, and contextual influences*. Hong Kong, China and Victoria, Australian: Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong and The Australian Council for Educational Research.
- Watkins, D. A., & Biggs, J. B. (2001). *Teaching and Chinese learner: Psychological and pedagogical perspectives*. Hong Kong, China: Comparative Education Research Center, University of Hong Kong.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Exploring the Role of Existing Culture in Educational Reform: A Case of an Inquiry-and-Practice-Based Social Science Course

Shihkuan Hsu*

Abstract

Culture in educational settings accumulates through time and affects teachers and students' everyday life but is not always noticeable. The educational reforms in the last decades in Taiwan have aimed to incorporate Taiwanese subjectivity and globalization but without connecting to the local culture in educational settings. This paper proposes that despite the invisibility of culture, it is still possible to investigate it by analyzing teachers' responses during curriculum reform, cultural characteristics from comparative education research, and ethnographic interviews of teachers and students during an inquiry-and-practice-based social science course designed for reform implementation. The analysis of teacher and student pairs reveals that in addition to the adherence to the new curriculum standards, hidden cultural elements also play an important role in supporting the implementation of learning and instruction. Cultural elements include teacher's hope to build students' culture identification, assistance to students' deep learning, and understanding of and trust in the students. It is recommended that the exploration of the local teaching culture is important and should be added to the research and planning of curriculum reform.

Keywords: ethnographic interview, inquiry and practice, educational reform, traditional culture, qualitative study



DOI : 10.6869/THJER.202206_39(1).0001

Received: December 1, 2021; Modified: May 9, 2022; Accepted: June 2, 2022

* Shihkuan Hsu, Professor, Center for Teacher Education, National Taiwan University, E-mail: skhsu@ntu.edu.tw

