

從「基本能力」到「核心素養」—— 社會認識論的分析

黃彥文*

國立臺南大學教育學系

歐用生

國立臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所

回顧台灣近年來兩波課程改革，分別訴諸「基本能力」與「核心素養」兩種觀點，各自的意涵背後涉及了不同的知識觀和意識型態。然而，植基於改革生態學的視野，這兩波課程改革的核心觀點之所以轉變，其實還涉及了歷史脈絡下知識和權力的社會結構辯證關係。值此，本研究採用 Popkewitz「社會認識論」的觀點，分析「基本能力」與「核心素養」理念背後論述實踐的時空背景，繼而提出從「認識論」轉向「存有論」的論點，並描繪出課程改革的未來願景。

關鍵詞：課程改革；基本能力；核心素養；社會認識論；存有論

前言

1987 年台灣開始解嚴，而隨着民主自由政治氛圍瀰漫，許多民間社會團體和教育改革團體針砭長久以來的教育問題，提出教育改革的急迫需求。台灣行政院遂於 1998 年提出《教育改革行動方案》，台灣教育部根據其中「革新九年一貫課程」項目，陸續頒布及推動《90 年國民中小學九年一貫課程暫時綱要》、《92 年國民中小學九年一貫課程綱要》，稍後亦修訂《97 年國民中小學九年一貫課程綱要》。這波改革立基開放、一貫、統整的理念，訴求以「基本能力」取代過往國家全面控制的「課程標準」，強調課程鬆綁、校本課程、學習領域統整、協同教學等方面的革新。

* 通訊作者：黃彥文 (p8601221@gmail.com)。

隨着延長國民教育階段的輿論盛行，台灣行政院亦核定「十二年國民基本教育實施計畫」，在國家教育研究院主導下，邀請專家學者研議中小學課程連貫與統整的《建置十二年一貫課程體系方案》。2013年國家教育研究院提出《十二年國民基本教育課程發展指引》，擬定以「核心素養」為主軸的方針。在課程審議委員會通過後，教育部公告的《十二年國民基本教育綱要總綱》及《領綱》，即強調「核心素養」，除知識、技能之外，還重視情意態度的課程統整和跨領域學習。基本上，素養導向的課程改革理念，除了重視知識與技能接合的學習結果，亦彰顯了關注情意價值的生活實踐之意義。

過去對課程改革的批判性研究，大多着眼於課程改革是意識形態的產物，所重視的是「誰」來決定，以及其背後涉及的知識與權力運作關係。近來，Popkewitz (2015) 開始質疑新馬克思主義忽視情境脈絡，轉而提倡納入系譜學 (genealogy) 或現前歷史 (history of present) 的後課程史研究典範。回顧台灣近年來兩波課程改革，分別訴諸「基本能力」與「核心素養」兩種觀點，各自的意涵背後雖然涉及了不同的知識觀和意識型態，但這兩波改革的核心觀點之所以轉變，其實還涉及了歷史脈絡下知識與權力的社會結構辯證關係，亦關係到主體型構的多樣可能。值此，本研究擬採用 Popkewitz 「社會認識論」 (social epistemology) 的觀點為分析架構，分析「基本能力」與「核心素養」背後論述實踐的時空背景，繼而提出從「認識論」轉向「存有論」的論點，描繪出課程改革的未來願景。

以 Popkewitz 的「社會認識論」為課程改革的分析架構

傳統課程研究常以兩種方式探究知識：一是學業成就模式 (academic achievement model)，它視進入學校的知識都是中立、沒有問題的，所以可以針對不同學校、社會團體或兒童作比較，但卻未有檢視這些知識背後的預設影響變項；另一是社會化模式 (socialization model)，它雖然檢視了學校知識，但卻將社會主流價值視為理所當然，學校的功能就是將學生社會化，使他們接受社會既有的規範和價值 (王麗雲，2005)。隨着批判典範興起，Apple 提出關係性分析模式 (relational analysis model)，強調將學校知識問題化，一方面對學校知識進行歷史分析，明白該知識何以成為學校中合法的知識；另一方面則探討學校知識和其他社會制度之間的深層關聯，藉以了解學校知識的社會基礎與社會功能，例如質問「誰的知識」、「誰的意識型態」，或就潛在課程進行批判反思 (王麗雲，2005；卯靜儒，2002)。

有別於上述三者，為了探討改革變遷的觀念在歷史中扮演的角色，Popkewitz (1991) 結合法國年鑑學派和科學哲學的傳統，提出「社會認識論」觀點，關切「改革的知識內容為何」和「當代社會運作的認知產生改變時，知識要如何轉變及修正」等

問題。Popkewitz 從文化歷史的角度，將社會認識論當成一種方法，認為它強調摒棄傳統認識論只關切普遍性知識的本質、起源和限制，進而轉向實用主義哲學的傳統（洪一賓，2012；Popkewitz, 1991; Popkewitz, Pereyra, & Franklin, 2001），關注作為社會實踐的學校知識之多元社會動態的辨證關係，關切教育論述實踐如何建構主體，繼而產生行動和參與規則的問題（Popkewitz, 1998）。

基本上，透過 Popkewitz 的社會認識論，能跳脫二元對立思維，將課程研究的關注從社會結構的權力壓迫問題，轉移到文化歷史的焦點，幫助我們重新省思知識在歷史脈絡下的社會關係，以及論述實踐對於主體形構的影響，進而揭露課程改革論述中潛在的種種問題（例如，洪一賓，2012；楊俊鴻，2011；楊智穎，2015；歐用生，2009；鍾鴻銘，2016）。楊智穎（2015）即指出，Popkewitz 的「社會認識論」修正過往將權力作用排除於歷史發展之外的限制，不僅關心知識改變的社會條件，亦將社會與文化、論述與實體、文本與世界、過去與未來視為同組概念，重新解釋知識、權力和歷史面向。在這種價值預設下，行動者的主體性，不同時代的主流系統，以及盛行在學校中的語言、儀式和生活方式，都可以加以問題化。鍾鴻銘（2016）亦闡述社會認識論的意義包含：（1）從壓制的權力觀，轉向生產的權力觀；（2）從行動者即能動者，轉向主體去中心化；（3）從靜態的地理空間，轉向動態的論述空間；（4）從連續的、進步的歷史觀，轉向斷裂的歷史觀；（5）從過去的歷史轉向現時的歷史。

近年，台灣許多博碩士論文都對 Popkewitz 的社會認識論應用於教育或課程研究中產生濃厚興趣。例如，黃柏勸（2004）在《T. Popkewitz 的教育研究方法論探析》中發現，Popkewitz 對知識分子的看法受到 Foucault 影響，認為教育研究者具有知識分子的角色，不僅要反省承襲自意識哲學的假定，更要質疑本身代表的知識和真理。因此，Popkewitz 對於知識的分析是運用 Foucault 的論述概念，拒絕權力的統治／壓抑概念，而採取權力的展布／生產概念，這是一種在分析中忽略主體特殊性的描述，卻重視呈現不同主體的抗拒概念，及其所發出另類批判聲音的方式，重點在於理解各種建構主體的理性規則，進而開啟不同的空間。涂志賢（2008）的《權力、知識、主體性：Thomas S. Popkewitz 思想的分析與應用》則發現，不同於「誰的知識最有價值」的主流批判提問方式，Popkewitz 透過「有價值的知識如何形成（如何成為可能）」的提問方式，重新思考權力、知識、主體和歷史的概念，以及概念之間的連結——權力生產知識、知識建構主體，並從歷史上檢視這個過程。駱佳玲（2009）的《台灣統整課程的社會認識論分析》則以社會認識論分析台灣統整課程的歷史發展，進而探究台灣的統整課程論述如何成為可能；她發現統整課程論述的產生並非偶然，而是與解嚴後民主自由進步的論述、能力觀的轉變、課程的再概念化、心理學研究、以學生為主體、對千禧年的期盼，以及全球化和在地化的文化混血等不同論述相互交織而成的歷史時代脈絡有關。

綜合上述，Popkewitz 後現代課程史研究的進路提醒我們關注改革涉及的歷史編造特性，亦從治理實踐觀點補足批判教育學傳統的不足（鍾鴻銘，2016）。基本上，以社會認識論為課程研究的分析架構，具有以下意涵。

開啟「改革生態學」之歷史分析

Popkewitz 曾批判傳統社會意識哲學中「進步觀」、「主體論」和「普同性」的知識觀假設，認為這些假設正面臨後現代主張歷史是斷裂而非線性、主體去中心化、知識論非普同性的挑戰（見薛曉華，1991/2007）。首先，不管是歷史或知識都不是線性發展的，不一定邁向更好的未來，亦可能變得更差；其次，任何主體不一定能夠完全決定阻礙或有助社會的發展和變革；最後，傳統認為課程必須隨時代和社會需要而不斷修訂，其實這並非放諸四海的普遍性原則。基本上，社會認識論認定，知識的生產與流動會受到涉及歷史、政治、經濟等多重因素和各種形式社會的作用和影響，而體現出混合之音的結果（林丹、李先軍，2015）。

就課程改革而言，由於教育涉及制度規劃，亦是社會規範運作的一部分，教育的意義都在於規訓和管理個人，並激發出個人的社會能力。因此，Popkewitz（1991）認為，儘管「改革」一詞在歷史發展的情境和社會關係裏，總是隨時間不同而有不同的概念，但改革在意義上的轉折跟不斷改變的制度環境總是相伴而生。所以，要了解當代教育改革如何成為社會及政治運作的一部分時，就必須將歷史上的知識、權力和制度形成的模式結合在一起，進行一種「改革生態學」的歷史分析和探究。

於此，Popkewitz（1991）建構了一種「現在的歷史」（history of present）觀點來解析每個世代如何以新方式與歷史產生境遇的情形，並在批判性邂逅和對話中令過去的枝節與現在產生接合。對 Popkewitz（2004）而言，知識的內在規則和標準與社會文化領域之間，是一種蘊含歷史結構的複雜體；歷史總是批判性地參與到現在，為我們提供了改革變遷內容的線索，使集體記憶的生產可得以檢驗和修正。因此，我們可以把結構關係視作歷史，透過歷史性的方法，探討當前事件與其他事件有何關聯，以及過去的模式如何影響並形塑今日的模式。

重視關係性和地域性的多元權力生成

Popkewitz（1991）認為可以從兩個面向探討權力。第一種是關注權力加諸於他人的團體、組織或個人的情形，例如在社會、政治、文化及經濟轉型時，擁有權力的組織或行動者往往能透過權力來主導教育實務，傳達特定的價值和內容。這一層面的權力涉及了「統治權」的概念，意即當某些人做了決定，或是說「主控」了這些決策，就產生了支配和從屬關係。這種權力觀架構出壓迫者和受壓迫者的二元論，其影響就是

促使特定的社會團體致力變成獨大團體。第二種探討權力的面向就是透過制度實踐和日常生活的論述，探討權力產生了甚麼樣的結果。這種權力是基於欲望、性情和敏感度而產生。基於關係性和地區性的考量，個人能為自身設定界線，將事物分成善與惡，並依此想像其發展的可能性。這種權力巧妙結合了社會的規範、標準和認知型態，形塑出個人在日常生活中說話、思考和行動的模式。

有別於認為權力是可以被特定主體所擁有的觀點，Popkewitz（1991）揭示在教育改革時，有關學校教育、師資培育模式或課程的安排往往具有多元面向，並依地區的不同，程序、規則和義務亦存在差異。因此，從正面看，權力不僅是壓迫性的，還關係到各種形塑及規訓生活世界中包含人們所看到、感覺到和談論到的錯綜複雜關係和實踐，而人們藉此在社會中建構出主體經驗的認同。Popkewitz 認為，在各種權力作用和社會關係中，進步的理念其實已經融入了社會重新建構的運作過程，因此我們不應視改革只是為了找出真理或求得進步而已，更必須透過社會認識論視改革為社會關係的對象來加以研究。於此，Popkewitz 拒絕知識分子在改革的權力生成關係網絡中享有絕對的權威地位，他們只是決策過程的部分參考。換言之，在改革中必須重視權力關係和機制的詳盡分析，令公眾論述觀點獲得正當性，進而制定並實現政治化的新方案。

整體而言，社會認識論涉及知識如何與制度的領域相結合，進而衍生權力關係，產生關聯。因此，對 Popkewitz（1991）而言，我們必須了解社會裏各種蘊涵着目標和動機的無形運作，探究關係性和地域性的權力交織運作如何形塑出我們的選擇、言語、感受及思考，進而透過公共論述慎思改革的未來。

台灣課程改革「基本能力」與「核心素養」 之生態學歷史分析

檢視台灣九年一貫課程改革的歷史脈絡，可追溯《教育改革審議委員會總諮議報告書》的建議：「課程內容應該由近及遠，脈絡相承，建立統整的認知，培養適應變遷社會的必要能力」（行政院，1996b，頁 19）。在《國民中小學九年一貫課程綱要總綱》中，亦明訂以「基本能力」為課程規畫和教科書編寫的依據，致力打破知識和學科的界線，彰顯以學生為主體、以生活經驗為重心、傳授基本知識、養成終身學習能力的精神（教育部，2008）。

只是，檢視九年一貫課程改革在實務場域的推動，仍多偏重於以知識為中心，是技術觀導向的管理控制、標準本位思維（周淑卿，2002；歐用生，2003），而缺乏了從文化觀、政治觀甚至是後現代觀（Hargreaves, Earl, Moore, & Manning, 2001）的慎思考量。根據教育現場輔導的經驗，筆者曾歸納出九年一貫課程實施的問題，包含：

(1) 理論不在，盲目進行；(2) 概念模糊，邊作邊修；(3) 課程鬆綁，鬆了再綁；(4) 內容僵化，定於一尊；(5) 市場導向，流於花俏；(6) 快樂有餘，體驗不足；(7) 陷阱處處，防不勝防；(8) 技術理性，主導改革（歐用生，2002）。反思這些問題的產生，可能是因為台灣過往課程發展的權力主要掌握在國家層級之手，採取由上而下的方式推廣，容易限制了教師課程專業能力的養成；再加上學校行政體制一向信奉的管理文化，亦抑制了由下而上的多元課程發展的空間。當統一、確定、安全、普遍性的信念仍深藏於教育人員的思考而從未被質疑時（Donmoyer, 2005），當課程政策開始轉向強調「課程鬆綁」時，容易造成現場教育人員在短暫時間內無所適從，只能依照舊有經驗和思維方式，回應課程改革的實施問題。

這種情形與 Hartley (1997) 批判美國在 20 世紀 80 年代訴求學校本位管理、鬆綁、夥伴關係的學校再造運動（restructuring movement）時的問題十分相似：改革理念背後可能混合了「自由」與「績效」的雙重矛盾符碼，一方面訴諸民主和自由消費口號，強調希望、選擇、多元、擁有、自我和民主；另一方面是經濟的思維，強調效率、效果和技術。因此，只是口號上強調結構再造和符號轉型，重視學習者中心，但根本上「基本能力」的訴求仍然隱含了社會效率、生產技術、個人競爭力和專家主導的既有知識論概念（歐用生，2003）。確實，回顧觸發九年一貫課程改革的《教育改革審議委員會第一期諮議報告書》中對「鬆綁」概念的闡述，即是奠基於自由主義的經濟市場原理上，強調「創造公平競爭的環境」和「擴大市場參與者的權利」（行政院，1996a，頁 24）。這亦反映出，表面上重視情意、賦權增能、擁有感的「基本能力」，實際在課程實施的過程中避免不了處處可見效果和效率的影子。

參照 Popkewitz (1991) 的解釋，改革政策常會着眼於學生成績倒退情況及其衍生的道德和經濟發展問題，而試圖以科學性論述來尋求解決之道。於是測驗科學和環境主義者憑藉支配文化和社會意識，透過科學性客觀標準的建構，使人們依此標準來選擇知識，從而判定兒童的成功或失敗。學校被視為提升中產階級社會流動機會的福利組織，課程的基本理念亦開始偏向競爭性導向，最終在知識專業化的改革旗幟下，社會科學的、技術的論述亦得以開始將國家治理的運作機制無所不在地應用於處理個人問題上。對此，筆者曾經提出「科技主義的狼，披上了進步主義羊的外衣」的隱喻（歐用生，2003）來闡述基本能力的論述實踐，仍常受到強調累積資本的社會結構關係的約束，影響教育中人們的選擇、言語、感受和思考，導致儘管教育改革了，其實並沒有產生改變。

由「基本能力」仍蘊含標準化與工具性邏輯語言的特徵來檢視，即是偏重測驗成績和績效責任的改革論述，旨在滿足國家經濟、技術的要求（Greene, 1995），只是反映既存社會秩序，在沒有慎思、想像與對話的情形下，在教學現場中，教師和學生的臉和姿態都是看不見的（歐用生，2006），人們對於課程改革的社會想像亦是匱乏

的。換言之，雖然改革的論述涉及專業化和賦權，其意義原本是要提升人們對於制度生活各層面決策的參與，但在今日各個實踐運作的層面裏，需要決策的部分卻日漸狹隘。人們的參與變成了技術性的考量，重視的是效能和功能性的策略。這些窄化的後果，使得知識分子的實踐地位被定位成製造進步（Popkewitz, 1991）。

實際上，就台灣基本能力理念在現場運作情形而言，在缺乏生命認同和情境脈絡考量的技術理性思維下，「基本能力」的重點所牽涉的仍然是「考試考得好不好」，依舊依賴分科式撰寫的教科書，依舊煩惱時數不足的趕課壓力，依舊關心有關知識的精熟程度。於此，教師的專業認同仍然難以逃脫學科式的思考，而持續受到國家對整個教育體制的控制，學科專家對自身領域的捍衛，以及全球自由主義所帶動標準化測驗趨勢所帶來的影響（歐用生、黃騰，2007），致使基本能力淪為總結式評量的參照指標，而非在教學歷程中，學生能因應基於生活環境的需求，藉由知識、能力、情意態度等多面向的統整機制（蔡清田，2010）。

十二年國民基本教育的課程改革以「核心素養」為課程發展的主軸，關注課程銜接、課程統整，以及課程轉化於各學習領域和議題的原則，強調超越學科知識及技能的局限，結合生活與學習，培養學生能夠適應現在生活及面對未來挑戰所應具備的知識、能力和態度（國家教育研究院，2014a, 2014b；教育部，2014）。《十二年國民基本教育課程綱要總綱》界定「核心素養」為：「一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度。『核心素養』強調學習不宜以學科知識及技能為限，而應關注學習與生活的結合，透過實踐力行而彰顯學習者的全人發展」（教育部，2014，頁3）；核心素養訴求不以學科知識及技能為限，卻關注學習與生活的結合，重視終身學習、跨領域學習、從生活情境中學習，被期待可以彌補傳統基本能力、關鍵能力和核心能力在情意價值層面的不足（蔡清田，2011，2014）。

回顧相關政策文本，可發現核心素養之所以「被納入」成為十二年國民基本教育課程發展的主軸，主要是參考了聯合國教科文組織 *Learning: The Treasure Within*（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1996）和 *Nurturing the Treasure: Vision and Strategy 2002–2007*（UNESCO Institute for Education, 2003）中「學會求知」、「學會做事」、「學會共處」、「學會自處」與「學會改變」等五大支柱，經濟合作與發展組織（Organisation for Economic Co-operation and Development, 2004）擬定的自主行動、運用工具溝通、與異質性團體互動等三大面向的「核心素養」，以及歐盟的「關鍵能力」（key competency）（European Commission, 2005）等文本。

這些文本固然提及「挖掘出隱藏在我們每個人身上的財富」的終身學習（lifelong learning）之重要性；弔詭的是，不管是聯合國教科文組織、歐盟或經濟合作與發展組織的文本中，都夾帶着危機意識的論調，令人不禁回想起美國 20 世紀 80 年代知名的 *A Nation at Risk* 報告書開宗明義的描述：「我們的國家正處在危險中。我們在商業、

工業、科學和技術革新方面一度毫無爭議的領先地位正被世界各地的競爭者所超越」(The National Commission on Excellence in Education, 1983)。其後建立了蘊含管理和計算思維的「全國教育標準」等配套措施，帶來了獨尊績效主義和專業主義的迷思。換言之，在「多元共生」或「終身學習」論述的背後，亦可能潛藏重蹈「掌控」或「管理」等科學管理或社會效率論宰制的陷阱。

Popkewitz (2008) 曾提出「學科鍊金術」(alchemy) 的隱喻來提醒我們，在 2000 年後全球化潮流影響下，歐盟、美國甚至是台灣等地的教育改革，都強調參與社群、團隊合作、創新、終身學習、解決問題等重要性，訴求培養世界主義公民；然而，為了培養世界公民，各學術領域都開始鍊金，在脫離了母學術社群的標準、規則和語言時，卻提供另一套理性系統來決定學生如何看、聽、說出自己和他人行動的規則，即反映出各種課程改革口號成為理所當然的風險。Lindblad & Popkewitz (2004) 亦發現，在全球化脈絡下，儘管教育改革已隨着公私機構的介入，從官僚的控制轉向新管理主義、績效責任和教師專業主義機制的操作，但教育改革推行卻常常高舉「全球化世界中的民主和自由」名目，架構出一套理性的規則和標準，產生出規範行動和參與的原則，以決定誰或甚麼可以納入或排除，誰有資格或誰失去資格，誰是正常的或不正常的，並依此將人群加以組織、分辨和區分。這種結合國家管理和宗教救贖的改革，將教師和學生的個性窄化，透過論述實踐介入教師和兒童的靈魂(soul)，規訓了教師和兒童是誰、他們應該怎樣做，亦規制了公民形成的動力(歐用生，2012)。

整體而言，對於覺察隱含在改革背後的課程幽靈，能幫助我們揭露當政府不斷推出改革(reform)時，是否有可能帶來真實改變(change)。本研究發現，不論是九年一貫課程政策強調的「基本能力」或十二年國教課程着重的「核心素養」表面上的訴求，都主打扭轉長久以來「課程受到學科本位影響，導致科目林立，知識零碎」之問題。然而，這些理念在實際的課程發展、設計、實施或評鑑中，是否真正能夠開始擺脫零碎的學習、擺脫技術理性主導、擺脫課程鍊金術、逃離靈魂與身體的規訓呢？或許，在新一波課程改革中「核心素養」如何轉化與落實的問題，是我們宜再謹慎考量的。

權力的創造性：從「認識論」邁向「存有論」的課程實踐

誠如 Macdonald (1988) 批評，以技術、控制和解放導向的課程理論「就像穿着科學、技術和批判理論外衣的理性主義」(p. 103)，只是認識論或方法論的詮釋，而未涉及存有論的根本改變。確實，回顧台灣「基本能力」的課程實施，仍常受限於績效、控制、技術性的思維。以「課程統整」為例，實際運作仍偏重「以知識為中心」，

沒有落實「以學習者為中心」的理想，忽略了存有論的性質，缺乏冥想（contemplative）或沉思（meditative）的反省，亦無法展化成生命的形式（Macdonald, 1988）。

Popkewitz（2017）同樣發現，傳統的教師實踐屬一種規範化技術，往往只聚焦於如何透過改變教師行為或透過解析與分解方法來提升更高層次的思考；直至今日，這種尋求提供工具性來改變學習的觀點，在當代教師教育的討論中佔據了重要的地位。因此，Popkewitz 建議，身處當今的世界主義情境，教師不能再只是知識的解釋者，而須成為反身性的實踐者、教練或循循善誘者。這位教師必須重視如何透過問題解決導向的行動研究，持續研究自己在教室中的課程實際，透過高超的敏銳度及覺知力，將學生形塑為終身學習者（楊俊鴻，2011）。

環顧台灣當前的課程改革，開始從受到傳統技術觀、控制觀課程幽靈所影響的「基本能力」，走向重視關係性、地域性、在地生活、文化蘊義的「核心素養」時，其意圖探究課程改革的壓迫者／被壓迫者權力觀的批判研究典範，亦要展開典範轉移或語言學的轉向，將權力視為具有多元創造性，能體現課程是生產性、多元參與、眾聲喧嘩（heteroglossia）、動態生成（dynamic becoming）、不斷改變的，一直在變臉（un/skinning），是去皮、植皮的過程，是同時去（removing）疆域再創定（imposing）疆界；開始重視課程與教學的不可預測性、不確定性、不可量化性的混沌與複雜面向，致力於尋求課程不斷的重新疆域化（de-territorialized）（歐用生，2010）。

其實，課程理論是詮釋循環中的活動，不斷更新，以解釋課程的現實，獲得更多理解；核心素養亦一樣，不是技術的，而是藝術、美學的、處於生成中的（becoming）。當前新一波改革即將上路，我們必須警覺前車之鑑，意識到改革不在於解釋或達成控制，而在於透過詮釋，為理解開拓更廣的視野。因此實有必要重視透過經驗的參與而理解，經由現象體驗而相互具現；將每個人的自傳和價值帶進詮釋中，與理論進行辯證式對話（歐用生，2010，頁 147）。事實上，台灣十二年國教課程改革中的「素養導向的教學設計」，即強調「整合認知、技能與態度」、「情境化、脈絡化的學習」、「學習歷程、方法與策略」、「實踐力行的表現」的重要性，而非只關切知識的內容和技能的精熟。於此，我們必須開始慎思如何從依循技術或方法的「認識論」思維，跨越到「存有論」的生命層次；關切「如何成為一位有素養的人」，更勝於「習得甚麼的記憶性知識內容」；重視生活情境視野交融下的課程交互具現，更甚於績效標準的達成，從而體現出全人教育的精神。這實為當前改革前夕的重要課題。那麼，「存有論」的課程觀如何體現出「核心素養」的課程落實之可能呢？

首先，誠如 Eisner（2002）指出，「看見的方式，同時亦是看不見的方式」，就像地圖雖然顯現了某些地方的特質，但同時掩蓋了其他的素質，例如地方的感覺、外貌、味道、顏色、獨特性，以及當地人的生活方式和習慣等。所以地圖不是土地，和其他任何觀點一樣是偏頗的。我們還要有其他看見的方式，進而讓有形式的、短暫的一般

經驗，深化為在知性和情緒上具有豐富性、能激發人們繼續成長而具有內在滿足感的經驗（歐用生，2019）。基本上，這種經驗即是 Dewey（1934）所稱的「教育經驗」或「美學經驗」。

Dewey（1934）曾表示，教育經驗都具有美學特質，具有動態的形式，涉及了自我在面臨情境時所產生的整體、一貫的反應。學習者在開始學習時，都有一種期待，這是基於他們遭遇到了情境中的困境或難題，涉及解密、探索未知的懸疑感。若教師能夠引發學生承諾和參與，以及引發來自於活動本身而非外在酬償的學習動機，進而產生想再繼續探求下去的學習意願時，他們就可以朝向問題解決的建設階段了。在解決問題的歷程中，策略和方法不是預定的，而是慢慢浮現的，意義亦在過程中漸漸形成。當周遭的人、事、物豐富了結構化的系統時，任何新的經驗都能產生整體意義，朝向完成的過程。漸漸，疑惑就澄清了，問題亦解決了。到處都能聽到「啊！啊！原來是這樣啊！」的驚嘆聲，這意謂師生都能達到高峰經驗（peak experience）或福樂經驗（flow experience）（歐用生，2019），在課堂教學的即興演奏中，每部分都適配得宜、恰如其份地觸發（fitness）美學時刻或完全時刻。

值得注意的是，這樣的過程不是線性的，而是循環遞歸的。美學經驗亦不一定總是處於愉悅狀態或充滿快感。誠如 Dewey（1934）所言，美感經驗的相反並不是醜，而是一成不變的枯燥和乏味感。美感經驗是新經驗與舊經驗或新情境與舊情境之間，透過產生緊張和對立，引出驚奇和疑惑，方才引發進一步探究的欲望。Wang（2005）亦曾從後現代主義的觀點來探討中國庭園的課程美學蘊義及其對學習的啟示，她發現，庭園入口通常設置着屏障，用以防止一眼就被看光，從而保持庭園的神秘性；此外，園內則利用彎路，迂迴的、曲折的山水等原理，進而創造「園中有園，園外有園」的懸疑感，這種設計與規畫，在有限中創造無限，既分離又結合，使庭園能夠無限延伸，激發遊客的想像力與創造力，尋求更多的可能性！或許，這原理用在存有論的「核心素養」之課程實踐中時，這就是一種教學美學，亦是學習美學！

一言以蔽之，學習始於驚奇，終於想像（Dewey，1934）；想像意味的不是終結，而是新的開始。更具體來說，學習始於問號，終於驚嘆號，以及更多的問號！因此，在重視「核心素養」的課程實施中，老師們必須加油，超越以往受歷史框架限制的思維與認同，送走行為主義的幽靈，將麥克風、花片、籌碼等外在的代幣機制，送進教育博物館，讓學習經驗本身即充滿着豐富的美感特質，等待學生去發現、探究、參與、質問、省思、求變，進而創造出很多問號和更多驚嘆號！

其次，誠如 Popkewitz（2004）發現，在現今的時代，本來夥伴關係是國家、各種團體、教會、學校和市民社會等連合起來，透過合作和共識的新管理形式，調和過去對立的公與私、左與右、政府與企業、國家與市場等，讓排除在政策討論或決定外的人有機會參與，將新的聲音帶上檯面，以減少市場或國家的控制。然而，在全球化的

社會歷史脈絡下，結合國家論述、市場化論述、宗教論述和新管理主義的這些論述，早已形成一套理性的規則和標準，產生規範行動和參與的原則（理性系統），以決定誰或甚麼可以納入或排除，誰有資格或誰失去資格，誰是正常或不正常的，或將人群（教師、學生）加以組織、分辨和區分。如此一來，課程文本、老師、學生、同儕、我們的價值和我們自己，都不能透過「他者的他者性」的「游移」（in-between）互動過程，超越既有界限，讓新意義進入到我們靈魂之中，讓新的課程價值油然而生（歐用生，2010，頁 119）。因此，當教育要有「存有論」的課程實踐時，則必須納入「協同合作」的考量，重視「夥伴關係」的重要性，並透過我們與「我們的他者的他者性」（otherness of our Other）（歐用生，2010）產生「境遇」，而成為「核心素養」在課程實踐上的重點。

確實，在《十二年國民基本教育課程綱要總綱》中，「自主行動」、「溝通互動」和「社會參與」的理念提醒我們，要重視人與自己、人與他人、人與世界之間建構起夥伴關係的重要性。在配套措施部分，亦重申跨領域協同教學，以及成立共備、觀、議課的教師專業社群的必要，又揭示協同學習在落實核心素養上的重要。Springgay（2008）曾表示，強調協同學習與建構社會關係的「學習共同體」，能夠超越本質的概念，成為「與存有同在的存在」（being-together of existence）；重視協同學習的課程實踐亦具有統整性，將某種知識與另種認知統整起來，將昨天所學知識和今天所學知識串聯起來，將課程學習的知識和社會上的事件關聯起來，反映知識即是社會建構的協同性關係網絡。

佐藤學（2003/2012）認為，在課堂教學中建立老師和學生、學生和學生互為主體的「學習共同體」，不能只是單方面、單向道的行為，而須有賴雙向的溝通、共感、相互理解，才能真正發揮協同的力量，並帶來跳躍的學習成效。在協同學習中，兒童與教材一起、與老師一起，而老師亦向學生學習，形成相互支持的反饋力量，提供彼此鷹架般的「跳躍式學習」支援，使每個人能在互惠的螺旋中都能受益。當然，教師亦可藉共同備課、公開教學觀摩、共同討論等「授業研究」（lesson study）方式，透過協同行動研究，了解學生的思考和學習困難，進而強化教師的專業能力，讓教師能藉由包含設計（design）、實施（do）、課程慎思與對話（deliberation and dialogue）、實踐記錄（document）等歷程（秋田喜代美，2008），探究課堂教學實務。整個過程都以學生的思考為焦點，以學生學習表現情形為持續改善素養導向教學實踐的依據（黃月美、歐用生，2013，頁 61-62）。

整體而言，十二年國教課程改革中的「核心素養」承接着九年一貫課程改革的「基本能力」精神，涵蓋更寬廣和豐富的教育內涵。正如 Aoki（2004）所強調的「這個和那個、還有更多」（both this and that and more）（p. 294），核心素養必須轉化為各種生成體驗課程（currere），令課程世界成為情境化的生活世界，每個兒童都被視為

有生命、特殊的個人，使教學成為一種存有的形式，令課堂中充滿詩性、生命具現化和生活故事的語言。

結語

歷次課程改革都涉及了因應時代和社會需要的結構性影響（Oliva, 1988）。然而，Popkewitz（2000）提醒我們，並非所有知識都是壞的，但所有知識都是危險的；隱含在納入課程改革系統中的是排除和納入的問題；看似解放的、救贖的論述，不必然是解放的、救贖的，亦絕非單純技術問題可以解決。確實，課程改革是複雜的社會、政治歷程，改革理念在與現場的脈絡因素交互作用後，將產生不可預測的影響（歐用生，2010，頁 33）。Popkewitz 的社會認識論令我們意識到，知識和權力永遠在一起，形成了特定的知識／權力關係，因此進行課程改革探究時，不要認為改革中的知識是單純、純潔的，得以免於權力污染的，而應考量多元視野，以避免落入狹隘陷阱（歐用生，2010）。換言之，面對從「基本能力」到「核心素養」的課程改革趨勢，不僅要檢視文本的內容，更要關切潛藏的沉澱歷史及其所形成的歷史背景之分析，關心在論述實踐中權力、知識、主體如何在歷史時空背景下交互影響。在此基礎上，才得以揭露實施課程改革時，人們價值信念與行為模式背後的迷思問題和陷阱，繼而再造學校的觀念系統。

此外，身為知識分子的課程研究者與實踐專家，面對課程改革的基本問題時，並非只是要批判與科學有關的意識型態內容，或確保其科學實踐具有正確的意識型態，而更要確認建構出新政治形態的各種可能性（Popkewitz, 1991）。課程政策關乎公共的善，本來就應該進行公共論述，透過專業的對話和論辯，以作政策實施和修正的依據（歐用生，2010）。因此，在課程改革中，不僅需要學校再造，更要在民主的複雜性和相互對立的主張中，將學校再概念化、將課程再概念化、將我們重新社會化（Hartley, 1997）。如同 Doll（2000）從佛陀的智慧所領悟到的，課程語錄不是刻在石頭上的字，不是放諸四海皆準的經典或真理，而是寫在流動的水上的字，應該一直接受批判，處於不斷變動、生成的解構／再建構之中。當課程改革從「基本能力」開始邁向「核心素養」時，亦要體現出這種川流不息的詩性智慧，強調教師能夠成為 Greene（1973）所稱的陌生人（strangers），對新的景物感到好奇、新鮮、不解、驚訝或懷疑，將每次所見都當成是第一次的發現；透過傾聽、對話的協同學習，建立起互為主體的夥伴關係，並體現出「邁向存有論」的課程交互具現，落實豐富多元的課程願景（curriculum visions）。

參考文獻

- 王麗雲（2005）。〈艾波的課程思想〉。載黃政傑（編），《課程思想》（頁 173–204）。台北，台灣：冠學文化。
- 卯靜儒（2002）。〈個人的／政治的：艾波的權力、知識與教育〉。載蘇峰山（編），《意識、權力與教育》（頁 77–116）。台北，台灣：復文。
- 行政院（1996a）。〈教育改革審議委員會第一期諮議報告書·第二章〉。擷取自 https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/34/pta_5471_8684100_28005.pdf
- 行政院（1996b）。〈教育改革審議委員會總諮議報告書·第二章〉。擷取自 https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/38/pta_5535_5926270_28914.pdf
- 佐藤學（著），鐘啟泉、陳靜靜（譯）（2012）。《教師的挑戰——寧靜的課堂革命》。上海，中國：華東師範大學出版社。（原著出版於 2003 年）
- 周淑卿（2002）。《課程政策與教育革新》。台北，台灣：師大書苑。
- 林丹、李先軍（2015）。〈“碎片化思维”：托瑪斯·波克維茨“社會知識論”的思想通道〉。《比較教育研究》，第 37 卷第 2 期，頁 74–79。
- 洪一賓（2012）。〈Thomas S. Popkewitz「社會知識論」及其對教育／課程研究之挑戰〉。《嘉大教育研究學刊》，第 29 期，頁 99–120。
- 秋田喜代美（2008）。〈授業檢討會對話與教師學習〉。載秋田喜代美、C. Lewis（編），《授業研究與教師學習——Lesson Study 的邀約》（頁 12–23）。東京，日本：明石。
- 涂志賢（2008）。《權力、知識、主體性：Thomas S. Popkewitz 思想的分析與應用》（未出版博士論文）。國立臺北教育大學，台北，台灣。
- 國家教育研究院（2014a）。《十二年國民基本教育課程發展建議書》。擷取自 https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/90/pta_2560_9034730_14234.pdf
- 國家教育研究院（2014b）。《十二年國民基本教育課程發展指引》。擷取自 https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/93/pta_2558_5536793_14183.pdf
- 教育部（2008）。《國民中小學九年一貫課程綱要總綱》。擷取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/Download.ashx?FileID=1789>
- 教育部（2014）。《十二年國民基本教育課程綱要總綱》。擷取自 https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/87/pta_18543_581357_62438.pdf
- 黃月美、歐用生（2013）。〈美國大學教學改革的新典範——日本「單元教學研究」的應用〉。《課程與教學季刊》，第 16 卷第 2 期，頁 57–88。
- 黃柏勸（2004）。《T. Popkewitz 的教育研究方法論探析》（未出版博士論文）。國立中正大學，嘉義，台灣。
- 楊俊鴻（2011）。〈世界主義課程論述——理念、模式及實際〉。《中正教育研究》，第 10 卷第 2 期，頁 27–55。doi: 10.3966/168395522011121002001
- 楊智穎（2015）。《課程史研究》。台北，台灣：學富文化。
- 歐用生（2002）。〈批著羊皮的狼？九年一貫課程改革的深度思考〉。載中華民國課程與教學學會（編），《新世紀教育工程：九年一貫課程再造》（頁 1–24）。台北，台灣：揚智文化。

- 歐用生 (2003)。《課程典範再建構》。高雄，台灣：麗文文化。
- 歐用生 (2006)。〈建立課程的公共性——課程公共論述的危機與出路〉。《教育研究集刊》，第 52 輯第 1 期，頁 1-27。
- 歐用生 (2009)。〈學校本位課程評鑑的視野——雲林縣學校優質轉型經驗的省思〉。《課程與教學季刊》，第 12 卷第 1 期，頁 1-24。doi: 10.6384/CIQ.200901.0001
- 歐用生 (2010)。《課程研究新視野》。台北，台灣：師大書苑。
- 歐用生 (2012, 11 月)。〈深化夥伴關係——邁向美學社群〉。文章發表於第六屆兩岸四地學校改進與夥伴協作學術研討會，台北，台灣。
- 歐用生 (2019)。《課程語錄》。台北，台灣：五南。
- 歐用生、黃騰 (2007)。〈「銜接」課程統整的理論與實踐：以臺灣九年一貫改革下的教師觀點為例〉。《課程研究》，第 3 卷第 1 期，頁 1-28。
- 蔡清田 (2010)。〈課程改革中的「素養」(competence) 與「能力」(ability)〉。《教育研究月刊》，第 200 期，頁 93-104。
- 蔡清田 (2011)。《素養：課程改革的 DNA》。台北，台灣：高等教育出版社。
- 蔡清田 (2014)。《國民核心素養：十二年國教課程改革的 DNA》。台北，台灣：高等教育出版社。
- 駱佳玲 (2009)。《台灣統整課程的社會認識論分析》(未出版碩士論文)。國立臺北教育大學，台北，台灣。
- 薛曉華 (譯)，T. S. Popkewitz (著) (2007)。《教育改革的政治社會學：教學、師資培育及研究的權力/知識》。台北，台灣：巨流。(原著出版於 1991 年)
- 鍾鴻銘 (2016)。〈T. Popkewitz 的後現代課程史研究進路及其意涵〉。《臺灣教育社會學研究》，第 16 卷第 2 期，頁 105-151。doi: 10.3966/168020042016121602004
- Aoki, T. T. (2004). Humiliating the Cartesian ego. In W. F. Pinar & R. L. Irwin (Eds.), *Curriculum in a new key: The collected works of Ted T. Aoki* (pp. 291-301). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York, NY: Minton, Balch.
- Doll, M. A. (2000). *Like letters in running water: A mythopoetics of curriculum*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Donmoyer, R. (2005). He must not know that the war is over and the other side won, because he just keeps fighting: Elliot Eisner as advocate for school reform. In P. B. Uhrmacher & J. Matthews (Eds.), *Intricate palette: Working the ideas of Elliot Eisner* (pp. 197-212). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven, CT: Yale University Press.
- European Commission. (2005). *Lifelong learning and key competences for all: Vital contributions to prosperity and social cohesion*. Retrieved from <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/lifelong-learning-and-key-competences-all-vital-contributions-prosperity-and-social-cohesion>
- Greene, M. (1973). *Teacher as stranger: Educational philosophy for the modern age*. Belmont, CA: Wadsworth.

- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S., & Manning, S. (2001). *Learning to change: Teaching beyond subjects and standards*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hartley, D. (1997). *Re-schooling society*. London, England: The Falmer Press.
- Lindblad, S., & Popkewitz, T. (2004). Introduction: Educational restructuring: (Re)thinking the problematic of reform. In S. Lindblad & T. S. Popkewitz (Eds.), *Educational restructuring: International perspectives on traveling policies* (pp. vii–xxx). Greenwich, CT: Information Age.
- Macdonald, J. B. (1988). Theory-practice and the hermeneutic circle. In W. F. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses* (pp. 101–133). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.
- Oliva, P. F. (1988). *Developing the curriculum*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2004). *Completing the foundation for lifelong learning: An OECD survey of upper secondary schools*. Paris, France: Author.
- Popkewitz, T. S. (1991). *A political sociology of educational reform: Power/knowledge in teaching, teacher education, and research*. New York, NY: Teachers College Press.
- Popkewitz, T. S. (1998). *Struggling for the soul: The politics of schooling and the construction of the teacher*. New York, NY: Teachers College Press.
- Popkewitz, T. S. (2000). Curriculum as a problem of knowledge, governing, and the social administration of the soul. In B. M. Franklin (Ed.), *Curriculum and consequence: Herbert M. Kliebard and the promise of schooling* (pp. 75–99). New York, NY: Teachers College Press.
- Popkewitz, T. S. (2004). Partnerships, the social pact and changing systems of reason in a contemporary perspective. In B. M. Franklin, M. N. Bloch, & T. S. Popkewitz (Eds.), *Educational partnerships and the state: The paradoxes of governing schools, children, and families* (pp. 27–54). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Popkewitz, T. S. (2008). *Cosmopolitanism and the age of school reform: Science, education, and making society by making the child*. New York, NY: Routledge.
- Popkewitz, T. S. (Ed.). (2015). *The “reason” of schooling: Historicizing curriculum studies, pedagogy, and teacher education*. New York, NY: Routledge.
- Popkewitz, T. S. (2017). *Teacher education and teaching as struggling for the soul: A critical ethnography*. New York, NY: Routledge.
- 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: Critical essays on knowledge and schooling* (pp. 3–42). New York, NY: RoutledgeFalmer.
- Springgay, S. (2008). *Body knowledge and curriculum: Pedagogies of touch in youth and visual culture*. New York, NY: Peter Lang.

- The National Commission on Excellence in Education. (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Retrieved from https://www.edreform.com/wp-content/uploads/2013/02/A_Nation_At_Risk_1983.pdf
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1996). *Learning: The treasure within*. Retrieved from http://www.unesco.org/education/pdf/15_62.pdf
- UNESCO Institute for Education. (2003). *Nurturing the treasure: Vision and strategy 2002–2007*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131145>
- Wang, H. (2005). Chinese aesthetics, fractals, and the *Tao* of curriculum. In W. E. Doll, Jr., M. J. Fleener, D. Trueit, & J. St. Julien (Eds.), *Chaos, complexity, curriculum, and culture: A conversation* (pp. 299–314). New York, NY: Peter Lang.

From “Basic Ability” to “Core Competence”: An Analysis of Social Epistemology

Yen-Wen HUANG & Yung-Sheng OU

Abstract

This article reviews the two waves of curriculum reform in Taiwan in recent years, which refer to the perspectives of “basic ability” and “core competence” that involve different knowledge types and ideologies. Based on the perspective of reform ecology, the core viewpoints of the two waves of curriculum reform have also involved the dialectical relationship between the social structure of knowledge and power in the historical context. On this occasion, the study is intended to adopt T. S. Popkewitz’s idea of “social epistemology” as the methodology to analyze the space-time background of the discursive practice of “basic ability” and “core competence,” and then puts forward the argument of turning from “epistemology” to “ontology,” depicting the future vision of the curriculum reform.

Keywords: curriculum reform; basic ability; core competence; social epistemology; ontology

HUANG, Yen-Wen (黃彥文) is Assistant Professor in the Department of Education, National University of Tainan, Taiwan.

OU, Yung-Sheng (歐用生) is Honorary Professor in the Graduate School of Curriculum and Instructional Communications Technology, National Taipei University of Education, Taiwan.