

再概念化學派課程理論對我國教科書發展之啓示

張文瑛

彰化師範大學教育研究所研究生
m97102003@mail.ncue.edu.tw

黃慧玲

彰化縣立二林高中總務處出納組長
kalsammi@gmail.com

摘要

國內中小學教科書隨著政策的變遷，從一元走向多元，呈現百家爭鳴的景象，再概念化學派作為一個反對以科學理性為單一霸權的佼佼者，所秉持的理念與此主流趨勢不謀而合，以此學派課程理論觀點來檢視我國教科書內容之特色與發展演變別具一番意義。故本文首先論述再概念化學派課程理論的主要內涵，接著透過再概念學派課程論的主要觀點，從「生活經驗」、「潛在課程」、「學生自主性」及「意識形態」四方面來檢視教科書內容發展的情形，最後說明再概念化課程論對我國教科書發展的啟示。

關鍵字 再概念化學派、教科書、潛在課程、意識形態

壹、前言

在美國，課程研究自Bobbitt提出較有系統的架構之後，半世紀以來，幾乎都在「科學的課程理論」的籠罩之下，而其所表現出的「控制性」、「保守性」和「工具性」已使課程研究瀕於危險之境，在1969年時，Schwab（1969）更提出「課程瀕死」的警語，因此在1960年代之後對課程適切性的改革之聲越來越激烈（黃政傑，1981: 29-71）。

再概念化學派即起自這股對傳統課程的質疑聲浪，強烈批判與反對當時以科學管理為主流的課程專家模式、工學模式，然因其思想基礎與關注焦點的差異，又約略有所區分，可再分支成「存在現象學課程論」與「批判課程論」兩個學派。由於二者立基於不同的思想基礎，關注的焦點也有些許差異，所以再概念化學派的觀點和看法並不一致，團體內仍存在著分歧，實難以單一論述完整描述之。所以本文透過討論的方式整理再概念化學派的共通主張以更深刻的了解再概念化學派課程理論的內涵。

長久以來，國內中小學教育規定統一的課程標準，使用統一的教科書，此一元化的教科書政策無形中限制了教學活動的生動性和多樣化（藍順德，2006）。隨著教科書政策逐步由統編走向開放審定後，教科書開始呈現百家爭鳴的景象，作為一個反對以科學理性為單一霸權的佼佼者，再概念化學派課程理論秉持理念與此主流趨勢不謀而合，以此學派課程理論觀點來檢視我國教科書內容之特色與發展演變別具一番意義。

據此，本文首先採理論分析法，廣泛蒐集再概念化課程學派的相關論述與研究資料，作為論述「存在現象學課程論」與「批判課程論」兩個學派主張的依據，藉以明晰再概念化學派課程理論的主要內涵；接著輔以內容分析法，以國內博碩士論文中針對中小學各領域教科書所作之研究進行分析，並透過再概念化學派課程論的主要觀點檢視我國教科書內容發展，最後再說明再概念化課程論對我國教科書發展的啟示。

貳、再概念化學派課程理論之觀點

1960年代的課程理論以「科學研究典範」與「工學模式」為主流，固守科學實證主義的傳統，企圖以純粹科學、客觀、中立的學科結構作為課程的依據，但如此作法逐漸產生權力宰制、意識形態和階級衝突等社會問題。再概念化學派課程的理論即產生於這股對科學主義和工具理性反動的風潮中，越來越多學者對傳統課程依循實徵主義而強調預測、控制與效率的課程意圖大力批判，這股趨勢逐漸發展成課程研究的一個明顯陣營，也為課程研究開拓了一個全新的領域。

再概念化學派結合了歷史、哲學與文學批評等人文學科，重新思考原有的課程理

念，根據Pinar（1981）的定義，所謂的「再概念化」指的是「一種對目前『已是』的課程與可見的未來『將是』的課程之反應」（Pinar, 1981: 88），故其重點在於指陳課程體系僵化的概念，並對此問題提出修訂或新主張，以便對課程能有重新的詮釋和界定。

再概念化學者汲取當時的歐陸學說：如存在主義、現象學、心理分析和新馬克斯的思想，並帶入新的課程議題和左派的政治思想，要求課程研究者重視課程理論和研究方法論的問題，（張華、石偉平、馬慶發，2000：261）。但不可否認的，從不同的理論基礎出發往往會發展出不同的觀點，因此儘管這批學者在追求「對傳統課程觀念進行重建」這點上是共同的，但因為他們各自立基於不同的思想基礎，關注的焦點也有些許差異，所以其內部的觀點和看法並不一致，團體內仍存在著分歧，實難以單一論述完整描述之。

陳伯璋（1982）認為，「再概念化學派的發展自1972年以後很明顯地已可粗略分成三派—即『個體意識反省論』、『社會符應論』及『社會批判論』，且又逐漸走向統一共同的典範，而趨向二類型的發展」。本文為了能更明確的理解再概念化學派的理論內涵，乃參考陳伯璋（1987）及張華（2000）的分類，依其學術淵源的差異分為以現象學、存在主義、精神分析為理論基礎的「存在—現象的課程理論」，及以法蘭克福學派、哲學詮釋學、知識社會學為基礎，聚焦於社會意識形態的批判與社會公正建立的「批判課程論」兩大學派。先分別說明此兩學派各自關注的理論內涵，接著透過不同面向的討論，整理出再概念化學派課程理論的重要主張，藉以更深刻釐清此學派的思想核心。

一、存在現象學課程論

持「存在現象學」課程論的學者，主要是以現象學、存在主義和精神分析理論等學說為基礎，確立課程研究的方法論及理論體系（張華等人，2000：263）。他們從存在主義、現象學、精神分析等思想找尋有益的理论架構和方法，期望以此發展出對當代歷史和文化的脈絡的敏銳覺察，並拓展研究者對教育經驗的了解與獲得，同時促進對課程本質的掌握（Pinar, 2002；引自許芳懿，2006）。

此派學者的核心主張在於關注「人的價值」，強調人的主觀能動性與個體的主體意識，認為人是一切意義的詮釋者和創造者，其意識作用的主動性即是意義產生的泉源，可超越客觀存在的外在現象，因此所有活動應從自我開始才具有意義，故在教育上認為促進學生「自我意識覺醒」比客觀知識的獲得更為重要，教學應是師生交互作用，共同完成價值創造過程，（陳伯璋，1987：33）。茲就其思想要點大概分成下列三部份略述如下。

(一)提昇學生自我意識的為課程的最終目標

作為存在現象學課程論的重要思想導引與理論基礎，現象學「面對事實本身」的基本精神深深影響此派學者，強調將個體判斷放入括弧中、存而不論，透過個體本身的不斷反省獲得純粹意識，並以此純粹意識來認識外在世界，獲得事物本質上的直觀。因此，存在現象學課程論者特別關心學習者本身主體意識的提升。認為主體意識的自我反省是認知發展和意義建構的基礎，在生活世界中，個體經由活動與外界進行交互作用，使存有的意義不斷開展（陳伯璋，1987：24），所以學生主體意識的提昇應是學習的關鍵。

此派學者特別強調人的主體地位，重視個體意識的不斷開展，持續追求超越與意義的重新建構，認為這種學習才是真的具有意義（Greene, 1975: 302）。故其主張課程應以自我反思作為解放動力，運用潛意識、純粹自我概念等自我意識以避免科技技術控制造成人性扭曲，藉由學生生命經驗的揭露來探索真正的自我，因此提倡自傳法作為提升自我意識的機制（許芳懿，2006：207）。

(二)學校教育內容應同於「生活世界」

所謂「生活世界」是相對於「科學世界」而言，該情境強調「可被實際知覺的主觀性」，人們在其中進行互為主體性的交往，也就是以各自的自主意識為基礎，進行彼此的相互認識與形成共識（張華等人，2000：264）。

由於對生活世界中可被實際知覺的主觀性的重視，所以存在現象學課程論學者特別關心學習者的主觀經驗，透過具脈絡意義的個體從不同角度的觀察，對生活的情境進行理解與詮釋，以獲得具有學生自我主體意識的主觀知識。Greene在〈課程與意識〉一文中，便鼓勵應從不同角度來觀察外在世界，從被視為「理所當然」的藩籬走入個體反省、批判的世界（Greene, 1975: X），如此才能排除科技工具理性對人類認知上的「蒙蔽」，找回人類的存在價值。

存在現象學課程論者所追求的理想，便是希冀去除學校教育與生活世界剝離的現象，改變師生間的權威與服從關係、轉化學生間的競爭關係，發展人與人之間互為主體的對等，把學校教育變為真正的「生活世界」（張華等人，2000：265）。故學校內應是存在開放、參與的和諧氛圍，在師生互信互重的基礎上，尋求意義的真正理解。

(三)課程的本質是經驗

存在現象學課程論者認為課程非為模仿性或機械性的活動，他們將課程視為一種在生活中知覺、情感和思考的「經驗」，必須透過自身生命體驗和自我感受的一種生活歷程（陳伯璋，1987：44）。也就是說，課程並非一成不變、依預先決定的設計圖而完成的作品，它應是在產生的過程中經由師生彼此的感受與施為而形成的一附有變化的共同

經驗。針對課程這般具動態變化的特性，Pinar（1975）曾進行課程的拉丁字源探究並以此來作客成本質的解釋，他指出課程的拉丁字源currere是代表「奔跑」（to run）的意思，是一種動詞的概念，非指名詞形式的「跑道」本身（Pinar, 1975: 399）。他們不強調靜態的「跑道」，而是強調「圍繞跑道跑」的動態過程、「跑的經驗」（張華等人，2000: 276），所以重視的是學生內在的經驗，而非外在的目標（歐用生，2006：10）。

「跑道」的性質應涵蓋於「跑步的經驗」當中，由此可知，存在現象學課程論賦予課程更豐富的意涵以及更多樣性的面貌，除了包含課程概括性的設計及構想，更再添入課程中個體經驗的獲得，所以相同的課程設計將會依學生不同的經驗及理解而產生不同的意義，這些具有不同經驗及意義的課程才是具有主體性價值的課程，是真正的課程。

二、批判課程論

批判課程論者雖也認為人具有主觀的能動性、強調意識作用的重要，以及主體意義創造的肯定，但他們更認為人的自主和解放乃是社會實踐的結果，如果不先去除社會—經濟—政治外在的束縛，人的意義創造實為不可能。所以教育應激發學生意識覺醒，在進行意識形態的批判中，對造成學校非人性化的因素加以除去，採取社會—政治的批判角度來研究學校和大社會的關係。以下從四個方面大致把握該研究取向的具體主張。

（一）學校教育具有社會再製的作用

Bowels和Gintis的符應理論對教育作用的看法是批判課程論的立論基礎，其基本上認為學校教育與社會、政治與經濟結構間有相對應的關係，學校其實是使這些結構「合法化」的代理機構，它將社會優勢者的價值、觀念內化於學習者中，並且接受它（陳伯璋，1987：51）。依據Bowels和Gintis的看法，教育具有複製、再製或維持不平等社會結構模式的社會效果，教育不僅將意識型態隱蔽於客觀知識或課程中，還掩蓋了其再製社會中不平等的功能，使其合理化成為個體在學校中成功程度的差異（張華等人，2000：301）。換句話說，社會分工的不平等現象還是會在下一代社會中重現，教育其實只是在為社會階級之間的不平等現象，尋求合理的藉口，使人們深信這樣的不平等是基於個人的才智及努力，而非由強迫手段所形成（陳奎熹，2007：27）。

符應理論雖明確指出社會關係透過教育而產生再製的機制，但其忽略了學校教育的能動性和自主性，將學校與其他社會機構之間的複雜關係簡單化，因而具有機械論、決定論和悲觀論的色彩（張華等人，2000：318）。批判課程論主要代表人物Apple即針對其缺失加以指陳、批判。Apple認為學校教育的媒介功能，有其相當自主性，不能只視之為「再製造」的工具（陳伯璋，1987：52）。學校其實有部分自主的文化動力在起作用，這種文化動力未必可以歸納為資本積累過程中的結果和壓力，但在一定程度上，學

生和教師形成學校系統內部的反抗力量，對學校權力具有抵銷作用。雖然如此，仍不可對這種抗拒抱過份浪漫主義的希望，因為儘管有人進行抗拒，但權力的分配仍是不平等的（張華等人，2000: 323）。

(二)學校課程傳遞的知識具有意識形態

批判課程論者特別關注知識中的權力關係運作，他們認為知識非客觀中立的存在，知識被視為是為特殊集團利益的片面的、扭曲的表徵，並非像鏡子一樣的對「客觀」作實在的反應，也因此知識被重新界定為一種意識形態（張華等人，2000：300）。Apple（1990）將意識形態定義為某些理念與信念所賦予或關於社會現實的價值系統；McLellan（1995）也指出，意識形態是一個具有爭辯性質的概念，具有抽象化而難以具體描述的特質，容易隱含於各形體中而不被查覺。故在學校中最常見的，是統治者或其他擁有權力的團體，透過課程決定中的目標選擇、程序安排以及評鑑這些充滿一系列價值判斷的過程中，將隱含其特殊利益的意識形態包裝成知識，再透過學校的課程傳遞給學生。正如Apple（1976）所言，「學校中的知識形式不論是顯著或隱藏的，都與權力、經濟資源和社會控制有關……知識的選擇，即使是無意識的，也都與意識形態有關（Apple, 1976: 210）」，這也就表示學校的知識，就像經濟資本的生產和分配一樣，為現存權力擁有者及反映其利益的意識形態所操弄（陳伯璋，1987：116），因此看似客觀反應真實世界的知識，其實經由學校知識的生產、分配和評鑑過程形成課程後，便完全反應於所屬社會的權力和社會控制（陳伯璋，1982：112）。總歸而言，課程並非客觀絕對，它本身就是一種充滿政治性的活動。

(三)潛在課程是社會霸權對教育進行控制的一種形式

潛在課程的研究最早由D. Jackson（1968）所創用，是指一些隱藏在教育活動措施下，雖然目的較不為人知，但卻能以潛移默化的力量影響學生的情感與態度之課程，即為學生在學校的社會結構和教室生活的關係中，無意識所學到的規範、價值和態度，是正式課程所未涵蓋的部分（陳伯璋，1987: 54）。而批判課程論學者則大大深化了潛在課程的內涵，認為它不平等的複製著社會階級結構和經濟結構，並以霸權的形式發揮著控制的功能，因此惟有以潛在課程作為突破口，對學校課程進行激進的變革，才能達成社會公正和人性解放的實現（張華等人，2000: 327）。

批判課程論對潛在課程的論述有兩個層面的發展。Bowels和Gintis在說明其符應理論時明白指出學校和社會階級結構之意識形態存在著關連，此連繫即是潛在課程的理念。明確的說，潛在課程是指那些包含著特殊意識形態的班級社會關係，這些特殊意識形態使維持資本主義邏輯和合理性的特殊價值觀、社會規則觀、權威觀和勞動觀得以合法化（張華等人，2000：327）。

Apple對潛在課程的研究已突破符應理論的藩籬，轉向對矛盾、衝突和抗拒的關注（張華等人，2000：329）。強調任何一種再製現象的產生，除了外在的影響勢力外，仍須內在的意識形態或價值系統加以支持，所以潛在課程不全為學習或生產過程中的權威所制約，包含著以反抗、集體行動為基礎的學生次文化工作文化，故對潛在課程的研究焦點，應針對學習歷程中有關非正式文化的現象加以了解才是有意義的（陳伯璋，1987：59-60）。

（四）重視批判意識的提昇與實踐

批判課程論學者認為，個體意識的提昇必須放在廣大的政治、經濟、社會和文化體系中才能真正發揮力量，因為人每天的生活經驗都具有文化意義，是社會關係的體現，如此經驗或意義的獲取，若不透過反省或批判，很可能受到社會優勢階層的控制，而將此優勢所呈現的不合理狀態視為理所當然（陳伯璋，1987：56）。因此批判課程論者把課程作為一種反思性實踐，主張對所有知識作出批判，把課程編制作為一種政治行為，通過意識形態批判而達到社會公正，進而實現人性的解放（張華等人，2000：333）。也就是說，批判課程論者認為，個體意識的提昇必須以排除各種可能因權力關係產生的生活經驗為前提，透過批判反省等方式進行個人主體意識的覺醒，如此所獲得的經驗才是真正的自我意識。

在學校的課程活動中，批判課程論者主張教師應提供學生各種問題情境，藉著可能產生的經驗衝擊，學生才會去懷疑那些「理所當然」事物，激發其意識自省的能力（陳伯璋，1987：57）。所以批判課程論者的核心理念即是以提昇個體批判意識及態度作為學習的首要任務，藉以排除隱含於教育中的社會霸權宰制行為，使學生獲得真正的人性解放。

三、再概念化課程學派的共同主張

綜括再概念化課程學派的發展，存在現象學課程論與批判課程論雖然因其各自背景和研究的強調之不同而略有所區分，但若就其思想特性及對課程研究的啟示方面把握，則仍可大抵梳理出再概念化課程學派對的共同主張，以下即嘗試整理論述之。

（一）課程非預先決定，應關心學生生活經驗

再概念化課程論學者很關心學校生活經驗的內容及其本質。存在現象學課程論者所主張的是以個人主體意識為核心的生活經驗，這些經驗只有多元的個別差異性而無優劣良窳的問題，是具平等性的差異；而批判課程論者則視生活經驗為霸權宰制下的產物，認為它們受制於不平等的社會結構，應透過批判反省的態度來進行解放，使經驗重新回歸個人主觀的生成。所以我們可以說，前者對經驗的看法較具人性的正面、理想性，後

者則預設經驗的限制性及不可控制性，但二者同樣將課程視為學生的生活經驗，認為課程是變化不定、無固定模式的，會受到個人的主體意識及其所在的社會文化脈絡等因素影響，所以，課程無法預先設定，需考量學生生活經驗予以調整之。

(二)重視潛在課程對學生的教育作用

潛在課程指的是課程定義中的未預期部分和實際發生的部分（黃光雄、楊龍立，2004：29），是學生在學校環境中，所學習的一種非預期或非計畫的知識、價值、規範或態度（陳伯璋，1988：176）。批判課程論從批判角度出發，透過對潛在課程的深入了解，以達到消除其所隱含的權力運作關係為最終目的。存在現象學課程論則在此之外，更關注由學生生活經驗及個體意識詮釋而來的潛在課程，重視其中存在的個別差異性，也因此逐漸走向多元的後現代課程。雖然二者聚焦的重點有些許差異，但我們仍可說，再概念化學派課程理論發現了教育中必然存在著善意及惡意的潛在課程，所以特別關心正式課程以外未預期卻實際發生的潛在教育作用。

(三)重視「學生的自主性」在教育中的價值

基本上來說，再概念化學派課程論者，大都設定人有其自由意志，認為個體在社會的日常建構及文化再生中是有其主觀的能動性，可不斷開展和創造意義。存在現象學課程論強調個人主體意識和生活經驗之於課程的重要，因而重視學生的自主性；批判課程論則從抗拒理論的觀點出發，探討學生在再製過程中的存在的自主能動性。兩者所探究的內容與取向雖有極大差異，但卻都大大肯定了學生自主性在教育中的價值。

綜上所述，再概念化學派課程論雖然因源自不同的思想淵源而產生不同的關注焦點，但在課程的主張和看法上仍有許多共通點存在，他們同樣視學生的生活經驗為課程的重要影響因素，重視潛在課程所發揮的教育作用，並且將學生的自主性視為極具潛力的價值，故以此三點作為再概念化課程論的理論重點應無太大的爭議。然若進一步討論再概念化學派課程論對課程研究的貢獻，則不可不提及Apple所提出課程隱含意識形態的重要主張，因此有關意識形態的探究雖非再概念化學派普遍持有的觀點，本文仍以其作為再概念化課程學派的重要論點，並以此四點來檢視我國教科書內容發展的情形。

參、以再概念化學派課程論觀點檢視 我國教科書內容發展

我國中小學課程標準與教科書制度隨著時代演進而曾經歷多次修訂與和更替，回顧教科書編審制度，自實施九年國民義務教育開始，均由國立編譯館負責各科教科書之編審，隨著社會各界的強力要求，教育部於1995年宣布教科書逐年全面開放為審定制，更

於2000年宣布實施九年一貫課程，以「課程綱要」代替「課程標準」，藉以降低教育部對課程實施的規範與限制，提供民間教科書編輯者及學校實施課程時較大自主性，以具體實踐課程鬆綁之教改主張（教育部，1999）。此後教科書全面開放由民間出版業者編輯，將審定事宜委託國立編譯館辦理，從此統編本不再存在，進入教科書全面開放的審定時期（藍順德，2006）。在此情境下，各領域教科書的內容隨著編審制度與課程綱要而有大幅的改變，以下試依據再概念化學派課程論所關心的重點，從「生活經驗」、「潛在課程」、「學生自主性」及「意識形態」四方面來檢視教科書內容發展的情形。

一、教材走向生活化，重視學生生活經驗

再概念化學派關心學生生活經驗的內容及本質，強調學習不應該是被決定好的僵化內容，主張讓學習能與學生生活結合在一起，因此，在教科書的內容上，特別重視學生生活經驗，教材安排上必須與學生日常生活之所見所聞相呼應。此觀點亦是我國教科書所秉持的理念，故在各領域教科書均可看到在這方面的努力。

在數學領域方面，張雅茹（2008）指出，教科書選取之素材具有生活化色彩，問題呈現方式偏向擬真實，問題情境的取材則多源自於生活中的人、事、物及環境，如家人、消費、食及學校等。而國語領域方面，張容敏（2007）指出，國語教科書內容主題涵蓋家庭、自我、團隊合作、自然環境、社會活動、鄉土國際、科技資訊、獨立思考與終身學習的內容，幫助學生擴充生活經驗，拓展多元視野。楊姍鎔（2008）則發現，社會領域教科書選取較多近期人物，貼近學生生活經驗，較能引發學習動機。除此之外，各領域教科書也增加有關社會議題的內容、比例之呈現，如謝芬錦（2009）發現社會領域教科書即涵蓋豐富的生活情境實景照片和漫畫型的插圖。

二、潛在課程的正視與正用

潛在課程的內涵是再概念化學派所討論的重點之一，無論是從批判角度出發的批判課程論，或是關注學生個體意識詮釋的存在現象學課程論，二者皆視潛在課程為無法忽視的教育內容。現今教科書即顯示出已正視潛在課程的存在，在教科書的內容安排上正用潛在課程所發揮的教育作用，在學生經驗基礎與意義解釋上進行教育，此特色明顯表現在九年一貫課程規劃中議題融入學科領域的主張上。

馮怡菁（2009）針對國語教科書品格內容進行分析，發現其中含豐富的品格教育內涵，多以故事體呈現，包含想像性故事、生活故事、人物故事，實施成效雖難以評量，但對學生品格力有潛移默化的提升效果。而郭欣如（2009）也指出，國語教科書教授的不只是語言和文字，同時也傳承了語言文字中所蘊藏的思想觀念。如國語教科書的內容多以修身養性為課文強調的重點，也將傳統五倫的觀念大量的融會在國語課文中。

除了道德教育以外，環境教育及生命教育亦常常成為各領域教科書教學時正用之潛在課程。如杜佩樺（2007）指出國語教科書的課文往往融入有關於自然環境的知識、生態原則，所呈現的環境教育主題相當豐富，並且課文在生活周遭的環境問題對個人、學校、及社區的影響的內容呈現上，也能使人清楚了解環境問題對人類社會的影響，另外包括現代的環保概念強調永續經營的觀念亦是課文中強調的主要部分，透過教科書內容強化學生愛護環境、尊重生命等觀念（郭欣如，2009）。而自然與生活科技和社會領域教科書則多蘊含豐富的生命教育內容（丁淑妙，2010；周美斯，2010）

三、教科書內容具探索性，引發學生自我思考

再概念化學派將人的主觀能動性及個體的主體意識視為人的價值所在，因此特別關心學生對課程的意義詮釋和創造過程。以此觀點來進行檢視，可發現現今教科書中多安排需要學生操作後才能獲得答案的教材，而且答案也漸漸走向非唯一固定的答案，開始重視能提供學生探索與思考機會的開放式問題。如簡子雅（2011）針對教科書中的環境教育教材進行內容分析發現，教科書中環境教材編寫角度、立場往往沒有一致性，且其共通點為課文用句精簡，喜歡以開放性問句作為學習引導。而謝芬錦（2009）也指出，社會領域教科書在論及社會議題時不僅止於表面的探討，還會進一步透過「問題」引導學生做自我思考與反省的經驗學習。

四、教科書中意識型態的削弱及調整

課程中的意識型態是再概念化學派所關注的重點，認為課程所傳遞的知識往往涵蓋著各種霸權團體的特殊利益，是與社會控制有關的，因此特別重視對課程中各種可能意識形態的分析探究。以此作為關注焦點來檢視我國過去的教科書，可發現其中的確蘊含著濃厚的政治、種族和性別意識型態。

歐用生（1990）最早對當時國小社會科教科書進行內容分析，發現其內容深受政治環境影響，隱含著：傳統導向、反共第一、國家至上、領袖崇拜、漢族中心和男性獨尊等意識型態。石計生（1993）等所著之《意識型態與台灣教科書》則系統性的歸類出當時台灣教科書普遍涵蓋的意識型態，包括：人物褒貶、兩性關係、國家觀念、階級意識、族群問題、文化價值、台灣意識等七大項。雖然以意識型態影響教育的情形在所難免，但是教育內容應該更符合學生的需要，因此隨著教科書的修訂，當中的內容開始作調整，以下參考歐用生及石計生對意識形態的分析，以人物典範欣賞、性別平等關係、國家認同、階級意識與族群問題等五種課程中常見的意識形態來檢視教科書的改變。

(一)人物典範欣賞

過去教科書多充滿著領袖崇拜的內容，如國小國語課文的「看魚哲學家」蔣中正，因為看魚逆流而上，悟出做事的道理（石計生，1993）。但陳春月（2009）針對國語教科書中所論述之人物形象之類型與特色的研究發現，現今所選擇之人物職業角色趨向多元，漸由名人、偉人形象轉為生活周遭的小人物，且人物典範形象亦由忠貞愛國、反共復國轉換為成長、情緒管理、健康養生、生活藝術等，漸趨多元。

(二)性別平等關係

過去教科書的內容呈現以男性為主體的價值觀，女性意識一直被排擠在邊緣（石計生，1993），但現今已有所調整。以社會領域教科書為例，教科書中圖片、照片或文字敘述中兩性所扮演的人物角色及其所從事的職業與活動均較以往活潑且具多樣性，亦考量到性別比例的均衡，而過去女性多擔任較不需體力或專業知識的職業之刻板印象，也有明顯的改善（呂純如，2005）。陳慧玲（2010）探討九年一貫課程性別平等教育議題融入國小社會學習領域教科書之情形，亦發現教科書內容已具備性別平等的觀念，且學習內容廣泛多元，涵蓋家庭、學校與社會三大學習主題，與生活經驗密切結合（陳慧玲，2010）。

(三)國家認同

過去教科書特意強調國家至上的意識形態，並且成為當權者傳播其統治意識型態的工具（石計生，1993）。不過林文賢（2008）指出，社會領域教科書從82年版起，已不再宣揚要與對岸爭正統或統一；在政治符號的使用上亦顯得比較謹慎，較偏重認同鄉土，並且以激發民族情感為重點，達到促進社會團結及民族融合（張榮彬，2011）。另外在社會領域教科書中所選取的人物皆以台灣史人物居多，符應台灣意識高漲的時代潮流（楊姍鎔，2008）。

(四)階級意識

過去教科書中呈現的是中產階級取向的意識型態灌輸，以助於執政者的政權穩定性（石計生，1993）。但林雅倩（2007）針對近期國小社會領域教科書階級意識型態進行內容分析，發現此情形已有所調整，其中在家庭階級方面，教科書呈現出中產與勞動階級的家庭住宅建築，而在職業階級方面，亦關照到中產與勞動階級出現次數的均等性。

(五)族群問題

過去教科書具有華夏中心的族群觀，我族中心主義色彩十分濃厚（石計生，1993），台灣原住民的教材相形之下幾乎沒有立足的空間。然某些研究（呂枝益，2000；廖明潔，2008）檢視現今社會領域教科書，發現其中原住民教材所佔份量，已較

教科書開放前的國定本多，所呈現的原住民內涵與民族形象在整體數量上亦有明顯的增加，而就傳統文化形象演變言之，原住民族傳統文化亦從不受重視轉變成國家的重要資產。

肆、對未來教科書內容發展之啓示

本文藉由再概念化學派課程論的視角，從「生活經驗」、「潛在課程」、「學生自主性」、「意識形態」四項重點重新檢視我國教科書內容之發展，發現教科書的演進方向與再概念化學派課程論的理念有許多共通的趨勢，然而若以再概念化學派課程論的理念作為參照標的，則我國教科書仍存在著可進步的空間，以下僅就再概念化課程學派的理論主張，說明對我國教科書發展可能的啟示：

一、深化教科書教材與學生生活經驗的連結

學生主體意識是再概念化課程學派理論聚焦之所在，因此在課程內容的安排上應符合學生生活經驗，使學生能在與「生活世界」相符的教材中發揮其真正能力。如前所述，現今教科書雖已逐漸生活化，然多屬片段枝節的表層概念，問題情境連結生活情境的深度亦不足，較少以統整的方式呈現生活問題，故未來在進行教科書編排時，宜針對此部分做改善，增加教材內容與學生生活經驗和生命故事連結之強度，讓課程在學生各自的理解與意義解釋下產生真正的意義。

二、持續批判及正用教科書中存在的各種潛在課程

再概念化學派課程論指出潛在課程為學校課程無法排除的一部分，故未來教科書編排需不斷對內容進行批判和檢視，注意社會結構中的各種權力機制是否透過潛在課程影響學生學習，必須破除各種潛在課程可能帶來的再製現象，以幫助學生在公平正義的情境下學習。另外，亦應繼續強化善意潛在課程可能發揮的教育作用，在學生的經驗基礎與意義解釋上進行機會教育，使來自於學生創造、感受與體會的非預期式潛在課程發揮正面的教育意義。

三、教科書內容應直接揭露意識形態的存在

潛在課程與意識形態皆不可避免存在於正式課程中，然再概念化課程論學者樂觀看待學生的自主性的積極性作用，視其為意義開展的源頭，並可破除外在的霸權宰制。現今教科書在編排上已增加許多開放性、擴散性、無標準答案之問題討論，引導學生透過課程開展自身經驗與情感，但還需更進一步以直接的方式揭露社會中存在的宰制與意識

形態，使學生在了解自身被這些宰制扭曲後提出質疑，除了能使學生獲得自我意識覺醒和提升，還能增強其批判思考與持續反省的能力，讓學生的意義詮釋全然地歸諸於其個人。

四、教科書內容安排增加師生互動的機會

教科書宜多安排師生共同參與完成之活動，以利於教師進行良好班級經營管理，在良好班級氣氛中拉近與學生之間的距離，藉此可以協助教師進一步了解學生之間的各種次文化現象，除了達到更加理解學生之生活經驗外，更可透過解讀學生各種抗拒行為背後的意義，來發現未察覺的不平等結構，進而改善不公，促成正義良善教育情境的生成。

伍、結語

本文從再概念化學派課程論所關心的「生活經驗」、「潛在課程」、「學生自主性」、「意識形態」四個重點來檢視我國教科書發展的情形，研究發現近幾年教科書之內容經過調整和修正後，逐漸朝向再概念化學派所界定的理想性課程邁進，基本上都能在一次次改變中求得質與量的增進。

不可否認我國教科書仍有很大的進步空間，而再概念化學派所提出的課程主張亦為傳統取向課程注入一股活水，雖不見得能完全落實於現今教育情境中，但若能以其理念作為課程改革的大方針與理想，定能使學校課程在既有制度底下，建構人性尊嚴與價值感，使學生獲得生而為人的自在與喜悅。

參考文獻



- 丁淑妙 (2010)。九年一貫第二學習階段自然與生活科技領域教科書生命教育相關內容分析研究 (未出版之碩士論文)。國立台北教育大學, 台北。
- 石計生 (1993)。意識型態與台灣教科書。台北: 前衛出版社。
- 呂枝益 (2000)。國小社會科教科書中原住民內涵之分析研究 (未出版之碩士論文)。國立台灣師範大學, 台北。
- 呂純如 (2005)。七年級社會學習領域性別平權教育之研究——教科書分析與教室觀察 (未出版之碩士論文)。國立台灣師範大學, 台北。
- 杜佩樺 (2007)。環境教育議題融入教科書現況之研究——以國小國語科各版本教科書為例 (未出版之碩士論文)。台北市立教育大學, 台北。
- 林文賢 (2008)。國小社會科教科書中的台灣主體意識變遷之研究 (未出版之碩士論文)。國立台北教育大學, 台北。
- 林雅倩 (2007)。我國國小社會領域教科書階級意識型態之內容分析 (未出版之碩士論文)。國立中正大學, 嘉義。
- 周美斯 (2010)。九年一貫第二階段社會學習領域教科書生命教育相關內容分析研究 (未出版之碩士論文)。國立台北教育大學, 台北。
- 許芳懿 (2006)。再概念化: 課程改革的邏輯與實踐。課程研究, 1(2), 47-67。
- 張華、石偉平、馬慶發 (2000)。課程與教學論。上海: 上海教育。
- 張容敏 (2007)。國小國語教科書內容分析研究——以第二學習階段為例 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學, 嘉義。
- 張榮彬 (2011)。九年一貫課程國小社會學習領域教科書政治社會化之內容分析 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學, 屏東。
- 張雅茹 (2007)。國小數學教科書全數教材取材生活化程度與類型之內容分析 (未出版之碩士論文)。國立台中教育大學, 台中。
- 教育部 (1999)。九年一貫課程。檢索自 2011 年 3 月 16 日。網址: <http://teach.eje.edu.tw/9CC/brief/brief8.php>
- 郭欣如 (2009)。國民小學國語教科書有關品德教育內容之研究 (未出版之碩士論文)。高雄師範大學, 高雄。
- 陳伯璋 (1982)。哈伯瑪斯「批判解釋學」及其對課程研究的啟示。師大教研所集刊, 24, 73-134。
- 陳伯璋 (1987)。課程研究與教育革新。台北: 師大書苑
- 陳伯璋 (1988)。意識形態與教育。台北: 師大書苑。
- 陳春月 (2009)。國小國語教科書中人物形象演變之研究——以民國39年—97年教科書為例 (未出版之博士論文)。國立台中教育大學, 台中。
- 陳慧玲 (2010)。性別平等教育議題融入國小社會學習領域教科書之研究——以第二學習階段為例 (未出版之碩士論文)。台北市立教育大學, 台北。
- 莊明貞 (2004)。當前台灣課程重建的可能性: 一個批判教育學的觀點。載於莊明貞 (主編), 課程改革反省與前瞻 (頁24-48)。台北: 高等教育。
- 黃光雄、楊龍立 (2004)。課程發展與設計: 理念與實作。台北: 師大書苑。

- 黃政傑 (1981)。科學的課程理論——中心思想，譬喻和現代型式。師大教研所集刊，24，29-71。
- 馮怡菁 (2009)。國小國語教科書品格教育研究 (未出版之碩士論文)。國立台中教育大學，台中。
- 楊姍鐸 (2008)。國小社會領域教科書歷史人物選取之內容分析 (未出版之碩士論文)。台北市立教育大學，台北。
- 甄曉蘭 (2004)。課程理論與實務：解構與重建。台北：高等教育。
- 廖明潔 (2008)。國民小學社會科教科書中的原住民族形象研究 (未出版之碩士論文)。台北市立教育大學，台北。
- 歐用生 (2006)。課程理論與實踐。台北：學富文化。
- 歐用生 (1990)。我國國民小學社會科「潛在課程」分析 (未出版之博士論文)。國立台灣師範大學，台北。
- 謝芬錦 (2009)。國小「藝術與人文領域」及「社會領域」教科書內容分析：以視覺文化取向之社會議題為例 (未出版之碩士論文)。台北市立教育大學，台北。
- 藍順德 (2006)。教科書政策與制度。台北：五南。
- 簡子雅 (2011)。台灣國民小學教科書環境教育教材內容分析 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- Apple, M.W. (1976). Making Curriculum Problematic. *The Review of Education*, 2(1), 210.
- Apple, M.W. (1990). *Ideology and curriculum* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Greene, M. (1975). Curriculum and Consciousness. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists*, 299-317. Berkeley, California: McCutchan.
- Jackson, P. (1968). *Life in classroom*. New York: Rinehart & Winston.
- McLellan, D. (1995). *Ideology*. Buckingham: Open University Press.
- Pinar, W. F. (1975). Curriere: Toward reconceptualization. In W. F. Pinar (Eds.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists*, 396-414. California: McCutchan.
- Pinar, W. F. (1981). The reconceptualization of curriculum studies. In H. A. Giroux, A. N. Penna, and W. F. Pinar (Eds.), *Curriculum & instruction*, 87-97. California: McCutchan.
- Schwab, J. J. (1969). The Practical: a language for curriculum. *School Review*, 78:1.

The Inspiration of Reconceptualist Curriculum on the development of domestic textbooks

Abstract

Following the changes in policies, the domestic primary and secondary textbooks have shifted from singularism to pluralism, resulting in a contending phenomenon. Furthermore, as a leader against a single hegemony of scientific rationality, the Reconceptualist upholds the concept coinciding with the mainstream trend; therefore it is highly significant to review the characteristics and evolution of content of our domestic textbooks from the perspective of the school curriculum theory. The paper first reconceptualizes and discourses the main contents of curriculum theory, followed by reviewing the content development of textbooks through the main views of reconceptual school curriculum theory with four aspects of “life experience,” “hidden curriculum,” “student autonomy,” and “ideology.” Finally the paper describes the inspiration of reconceptual curriculum on the development of domestic textbooks.

Keywords *Reconceptualist, textbook, hidden curriculum, ideology*