

# 形塑完美的國民：課程史觀點

白亦方、劉修豪、黃炳煌

國立東華大學課程設計與潛能開發學系教授/國立東華大學國民教育研究所博士/

國立政治大學教育學系名譽教授

## 壹、前言

課程不僅是眾人習以為常的課程，它是人類知識本質的探索，也是真理的驗證，更是權力結構的分配。因此，從古至今，太多的心神、人力、財力及物質設備投入於課程建構，期盼追求當時時空環境下的完美國民。只是大眾對於課程的期望，並非一致（Sirotnik, 1998）。克力巴德（H. M. Kliebard, 1930—）驗證了課程實際上是各種競逐的教條及實務的彙集體，他援引亞里斯多德（Aristotle, 384-322BC）的說法：

對於當前教育目的意見紛歧、年輕人應該學習什麼，我們仍缺乏一致的觀點；即使是有關美德或生活品質的觀點，沒有一個是清晰的。如果我們檢視實際的狀況，結果會發現非常混淆。（Kliebard, 1998, p. 21）

從亞里斯多德的年代演進至今，充分說明課程在任何脈絡、任何時空中，始終沒有一致無誤的最高價值文化，每一種教條皆有其訴求及擁護者，對此，有識者並會不感到意外。

論及課程引起的角力問題，Moore 與 Young（2002）認為各種課程取向避開了知識的深究問題，也缺乏對知識的假設，導致教育上的困境。換句話說，究竟何種課程最完美？是新保守傳統主義（neo-conservative traditionalism）所代表的黃金時代標準（gold standard）還是技術工具主義（technical instrumentalism）所代表的工業時代標準？要回答這種問題並不容易。本文用意並非明訂一個課程角力的定義，而是如Goodlad（1984：

56) 所強調：「我們不是沒有教育的目標，反而是缺乏一個對課程清晰的期望及承諾」。課程有其動態性，如鐘擺般來回擺盪，介於回歸基本/進步主義教育、菁英/民主、卓越/平等的種種主張之間；這些課程版本受到價值、信念及人類利益的政治及意識形態影響，造就了課程涵納 (included) 或排除 (excluded) 某 (些) 特定類型的知識。

臺灣的中小學課程運動頗為活躍。紀海泉 (1975: 1) 曾引述美國教育署所編印臺灣教育小冊中的一段話：

臺灣的中小學課程似乎沒有特定形式，又時常變動。這裡所敘述的，實難確定目前是否還在實施。

中小學課程歷經多次修訂及頒布，無非用以保存歷次的優點，矯正歷次的缺點 (教育部, 1962) —— 只是誰也無法確認保存下來的是完美的課程 (國民)，而祛除的必然是瑕疵的課程 (國民)。本文期望透過政治社會脈絡的歷史軌跡，了解過去及當代的課程形貌；其次探究課程制定的發展，了解其培育國民之角色與價值；最後藉由課程史的視野，提供歷史評析與論述，以探求形塑「完美國民 (課程)」的可能性。本文採歷史研究法及文獻分析，有系統地蒐集一手及二手資料，在空間上，蒐集課程制定的相關論述、官方文獻及政策等資料做為歷史稽證；在時間上，從1949年開始，呈現不同社會脈絡下，每一時期課程制訂的時間刻痕，尤其重要的歷史敘事將凸顯其歷史脈絡中的階段意義。

## 貳、1949年以來的時代背景

課程是文化元素的選擇，反映出文化中的差異 (Kliebard, 1998)，不同時間的社會情境則塑造出互異的立場氛圍。課程理念與和諧/對立的社會情境間的交互影響，顯示課程比任何改革者所預期的更具想像空間。因此課程的形塑，成為介於政治社會及教育專業之間的一種論述 (Broadhead, 2002)。課程改革與政治社會脈絡的發展，息息相關；將課程置於一個真空的社會政治情境之下，不可能對課程產生深度的理解。本文認為課程發展與社會變遷有著互動關係，尤其新文化 (或外來文化) 的融入，有形無形中塑造出其特有的課程地位。因此，本文以課程對文化的再現作為回顧臺灣社會

政治變遷的參考依據，時間上從日據時期的殖民文化強行置入開始，進而描述中國傳統文化的再現，演變至在地文化的覺醒，以及多元文化的論述，體現出不同時代的課程形貌。

## 一、大中國文化時期

臺灣四百年前即受到外來者的統治。從荷蘭、鄭氏、滿清以至日本，歷經不同階段的殖民地教育。在日本統治時期，臺灣開始現代化的教育。1919年由總督府公布實施《臺灣教育令》，其總則中提到：「以育成忠良國民為本義」，總督府並以此作為掌控課程規劃的原則（莊萬壽、林淑慧，2003）。

臺灣在經歷殖民統治之後，社會面臨語言文字轉換、經濟變動與意識形態的灌輸。當時本省族群與外省族群並無共通語言，多數的本省族群無法讀漢文，也不能通北京話。黃英哲（2006：107）描述當時臺灣學生的心情，反映出殖民文化對於臺灣學生影響至深：

（我們）已經體認到自己和日本文化是切割不斷的，雖然誰也沒講絕，卻可以感覺得出（我們）甚至已經把日本當作自己的故鄉。

戰後的國民黨政府公布以「闡揚三民主義，培養民族精神」為教育宗旨，國家領導者蔣介石更規定師範院校必修「四書」，反映出戰後政府亟欲消弭殖民教育意涵，課程標準多以「大中國認同」為內涵。

1949—1975年，國民黨政府遷臺後的主要執政時期，對臺灣各方面發展均有極深遠的影響。此時期臺灣教育政策的重心為「中國化的奠基教育」，所有課程均以發揚中華民族文化為重點（何宜娟，2007）。由於中國與臺灣長期的緊張關係，所有言論自由、出版自由、政黨集會、政治組黨全被禁止。政府維持一黨獨大，國家領導者擁有極高的權力。直至1975年蔣介石去世，蔣經國繼任領導，大量引介臺灣菁英進入政權體系，日後成為後蔣時代的新領導者。

## 二、臺灣主體意識覺醒與多元文化關注時期

1987—1996年，本土意識崛起，一連串解禁於焉釀成。政府1987年宣布

解嚴，1988年廢除報禁，1989年開放黨禁，政治結構由威權逐漸轉向民主。蔣經國去世之後，李登輝繼承其位，並於1990年當選第一任民選總統。此時期經濟起飛，新中產階級及外省第二代開始關心一些嚴重問題，如生態、環境污染、不平等對待等。新勢力開始要求政府著手解決，迫使政府關注人民的需求及權利（王甫昌，2001）。大中國意識開始受到公開而有系統的質疑，在這樣的社會背景下，教育部不可避免得受到有關臺灣課程的壓力影響，1990年開始進行中小學課程的修訂（司琦，2005）。依據政大選舉研究中心1992至2004年調查顯示，臺灣民眾之臺灣人的認同遠高於中國人的認同，顯示臺灣意識已漸漸增長（劉性仁，2008）。

此時期的黨派反對運動不但教育民眾更多的民主思想，並且讓國民勇於辯論國家政策—包含教育（趙永茂，1996）。1994年，四一〇教改聯盟大遊行，同年促成「行政院教育改革審議諮詢委員會」的設立，經過2年運作，於1996年出版《教育改革總諮議報告書》，標舉出人本化、民主化、多元化、科技化及國際化的方向。人本化即是全人的教育；民主化即是選擇機會與發揮潛能；多元化即是從自己的基礎上追求卓越；科技化即是普及科學知識、培養關鍵能力；國際化即是文化族群的尊重。臺灣多元社會逐漸成形，政治逐漸民主，本土意識更為高漲，此階段的論述以在地化為主（卯靜儒、張建成，2005）。課程受到政治社會環境影響，2000年後新憲的催生，更讓人民覺醒到本土化的重要，無形中促成臺灣課程本土化運動（陳沛嵐，2004）

1996—2003年的臺灣可說是多元化社會。1998年政府出版《邁向學習社會—推展終身教育、建立學習社會》教育白皮書；同1998年行政院推動的12項教育改革行動方案中，第一個即是健全國民教育，此包含革新課程與教材。1999年修訂公布《國民教育法》，通過《教育基本法》。2000年公布《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》，並於2001年開始實施（林新發，2001）。其中很重要的關鍵點，即是2000年五月總統大選，政黨輪替，統治半個世紀的國民黨下臺，由民主進步黨取得執政，自此臺灣課程論述的主導權隨之更迭。

### 三、全球化與在地化共存時期

2003年以來，有感於全球經濟競爭壓力日益加重，全球化論述取得發聲位置（卯靜儒、張建成，2005）。教育部於2004年指出，邁入二十一世

紀，國內外環境對教育的衝擊甚為劇烈，歸納國際環境影響因素包含三項：（一）知識經濟時代終身學習需求；（二）數位化時代學習型態轉變；（三）全球化時代國際競爭激烈。國內之環境因素亦有三項：（一）人口結構轉變；（二）學校擴增後學生素質提升之壓力；（三）教育鬆綁後體系的調整（教育部，2004）。面臨此新興環境，教育部邀請學者專家、傑出企業人士與教育部共同研商，統整「挑戰2008國家發展重點計畫」，召開近100場次會議後提出「教育施政主軸」，作為往後4年教育部的施政方向，以適性揚才、迎向全球、扶助弱勢等三項基本核心理念做為施政準則（彭富源，2009）。

這段期間的教育焦點逐漸擴及全球化趨勢，以應付未來之可能國際競爭。其中特別強調資訊素養能力，透過網路科技擴展學童視野；另一方面，本土化聲浪並未減弱。新課程重視生活經驗統整，辨識反映臺灣各族群的生態、歷史、文化及社會發展。在語言方面，全球化時代下世界公民的觀念受到重視，英語科目列為國小必修；同時將鄉土語言（閩南語、客家話及原住民語）列為必選，在在表現出中小學課程內容全球化與在地化並行的趨勢（陳伯璋、薛曉華，2001）。

綜合前述，經濟的穩定成長，反對黨勢力的形成，加上解嚴後各種社會運動崛起，教育部的角色及功能面臨前所未有的考驗。首先，大中國文化與臺灣主體意識的對峙，政黨輪替時期尤為明顯。選民的政黨傾向、候選人的政見取向逐漸成為課程決定的重要因素（謝文斌，2002）。民進黨執政時期的教育部長杜正勝為關鍵人物，其為發揚臺灣特色，主張有必要在中小學課程「納入臺灣生活時空環境素材，培養國民具有多元化精神、各族群語文特性，培養學生熱愛鄉土情懷，進而了解、尊重不同文化」（陳舒棠，2004）。儘管如此，國民黨的立法院席次仍占多數，課程制定成為政黨的角力舞臺，民進黨與國民黨間的意識形態鬥爭，形同中國化與臺灣主體性的對決，課程改革亂象成為舉世罕見的例子（歐用生，2008）。

其次，改革及反改革浪潮接踵而至。1996年行政院教育改革審議委員會提出《教育改革總諮議報告書》，回應教育改革團體所提出之建議。該報告揭櫫五大教育改革方向：教育鬆綁、帶好每位學生、暢通升學管道、提升教育品質、建立終身學習社會等重點項目。其後，教育部提出「教育改革行動方案」，其中關於革新課程與教材，包含成立課程發展專案小組研擬課程架構、公布九年一貫課程綱要、辦理研習及修訂相關教育措施（教育部，

1998)。但在此改革歷程中，各界批判聲浪未曾稍歇；教育界、學界及文化界百餘位學者專家於2003年發表「終結教改亂象，追求優質教育」宣言（黃光國，2003），進行甚具衝擊力的批判，其指出教改亂象如九年一貫課程、一綱多本教科書政策、內容空洞的「統整教學」等，據以提出四項訴求：（一）檢討十年教改、終結政策亂象；（二）透明教育決策、尊重專業智慧；（三）照顧弱勢學生、維護社會正義；（四）追求優質教育、提振學習樂趣（彭富源，2009），代表了官方研擬之種種行動方案及其形塑完美國民之意圖，難以得到各界人士之共鳴。

教科書與國定課程的掌控及鬆綁，同樣是此時期的教育競技場之一。政府遷臺以前，中小學教科書並無一致的管制措施。遷臺後，國立編譯館即掌管部分國小教科書之編輯權。一直到1968年，配合九年國教之實施，教育部決定中小學教科書一律由國立編譯館主編，開始長達20多年的全面統編本時代（謝文斌，2002）。由於國定課程標準實施，國立編譯館此一官方組織掌管了教科書的撰寫及出版，而政治因素、國定課程標準與教科書出版之間的微妙作用，引發一個中外學者一致關注的問題：在教科書中何種知識會被教導？藉此可檢視何種知識受到排除或涵納，以及，何種類型的完美國民得以型塑。1996年開放教科書市場自由競爭，意圖增進教科書品質，國立編譯館是否仍舊擁有教科書內容最終版本（Su, 2006）的課程論述權，難有定論；自由市場經濟思維促生下的種種審定版教科書，仍然無法為型塑更多完美國民的理想，帶來十足的把握。Olson（1989）認為，教科書等同社會有效知識的權威版本。教科書的權威來自教科書生產、教學及研讀闡述的社會制度脈絡。長久以來我國的教科書在教育部頒訂的國定課程標準下，作為升學考試、維持傳統知識的依據，屬於一種封閉的課程系統（歐用生，2008），隨著時空環境遞嬗，可以看出其朝向開放自主的發展趨勢，只是在巔簸顛危的步履中，國定/民定的臺灣未來理想公民社會形貌，仍然在游移生成之中。立錨扎根的願景與想望，有待具體政策與學校文化改造的土壤，方能孕育茁長。

透過前述社會脈絡的說明，我們可以了解影響課程形塑的諸多因素，如政治體制的轉型、時代潮流的因應、教改需求的轉變、社會結構的重塑、公民權力自主的覺醒以及課程品質要求的提高等（林新發，2001）。然而課程對於社會的回應又是如何？如同Kliebard（1998）的觀點，臺灣早期課程內涵對於社會的回應較為緩慢，中國化的意識型態在灌輸教授2、30年期間，

國民的自我察覺情形不多，而多數人生活一如往常。直到解嚴之後，許多人士開始反思傳統國定課程的潛藏社會文化預設，以及教科書對臺灣歷史的邊緣化處理、對多種族、文化與社會群體的忽視。同樣值得注意的是，課程內涵對社會變遷的回應並非同步，此涉及擔任授業重任的教師其自身有關課程定義的選擇與認同。臺灣的課程極度缺乏自身的反省，依附在政治社會運動下的課程理念無法立足深耕，良好的課程理念必須被社會大眾辨知，才能引發國民的共鳴。一再讓課程淪為政治經濟的附庸，一次次的全國教育會議舉辦與後續教改措施推動，仍然很容易成為眾聲喧嘩的「集體自我催眠」，無益於國家核心價值的型塑。

## 參、中小學課程制定的演進

我國課程標準的制訂可追溯至民國政府建立之初，教育部召開「臨時教育會議」，改定學制，之後的課程標準屢次經過修訂（司琦，2005）。自1929年教育部頒布「小學課程暫行標準」以還，課程標準屢次修訂。至1975年止，期間計頒布2次的「暫行標準」（1928，1968）、6次全面修訂的「正式標準」（1931，1936，1942，1948，1952，1962）以及1次部分修訂的「正式標準」（教育部，1993）。1949年政府遷臺後，最初使用的還是大陸時期1948年的課程標準，到1952年後才又針對當時臺灣所需而加以修訂頒布。1993年所修正的國民小學新課程標準，為1929年以來的第九次修訂（秦夢群、賴文堅，2006）。原定於2003年及2004年開始逐年實施的國民中小學新課程標準，由於未能滿足社會期望，旋即擘劃新一波的課程改革。1998年教育部公布《九年一貫課程綱要》，並於2001年實施（林新發，2001）。而此課程綱要之規劃，企圖達成學校改革及課程重建的整體目標（莊明貞，2001）。臺灣學界對於課程修訂模式，多以舟山模式（1948—1994年）及板橋模式（1982—2000年）為代表，其中分野即是以解嚴前後做為區隔。前者以教科書為主，課程發展為輔，主要反映出官方的意識型態論述；後者著重系列（階段）性的設計、實驗及實施過程，惟兩者的決策過程仍以專家為主（陳琮仁，2004）。到了2010年則有三峽模式之倡議（白亦方、林佩璇、周淑卿、陳美如、歐用生、楊龍立，2010），企圖透過常態性國家層級的課程發展專責單位（國家教育研究院）、人員設置，搭配縝密的配套規劃，嘗試逐步擷取前述模式之優點，避免課程論述宰制，落實課程發展之永續精神。

前述描繪了我國課程制定的重要時程，但由於中國大陸時期的課程與臺灣脈絡漸行漸遠，而日據時期的課程對臺灣影響至深，所以在時間序上，本文以日據時期的課程作為開端，逐次檢視歷年課程標準（綱要）之演進，以了解培育國民的內涵。

## 一、滌清皇民色彩、確立中華道統的國民人格培養

1919年，日本公布《臺灣教育令》，以臺灣本島學童為主要招收對象的公學校（前身為國語傳習所），致力於國語（日本語）教學，教授的科目則為國語、讀書、作文、習字、算術等，並以「尊皇室、愛本國、重人倫養成本國精神與啟發智能」為主（臺灣教育會，1995）。1940年統治者公布《國民學校令》，1941年將小學校及公學校歸併為國民學校，實施的教材也有第一號、二號及三號課程之分，明顯歧視臺籍平地及原住民兒童（司琦，2005）。當時教育改革的目標即在培養真正的皇國民，課程內容除了傳遞帝國主義意識形態外，尤重實學教育，亦即實用知識與技能。另一方面，有見於臺灣勞力的驚人力量，因此也注重國民的身心發展。

臺灣於1945年脫離日本殖民統治，政府派陳儀接收臺灣，擔任戰後統治機構—臺灣省行政長官公署（以下簡稱長官公署）行政長官。陳儀抵臺後，立即展開「去日本化」、「再中國化」之文化重建政策。政府為了加速臺灣與內地學生程度趨於一致，廢止原訂暫行教學科目表，改用部頒課程標準，並供應全部的教科書（司琦，2005）。當年的「全國教育善後復員會議」中即決議，臺灣教育應以「祖國化」的政策為前導（葉憲峻，1996），因此國民小學課程標準在國民黨遷臺前的修訂，有所謂「黨義」設科及融入國語、社會及自然科的爭議（教育部，1993），而當時國民教育沿用的課程標準應為1942年版。

1948年，國中小課程標準因應國民政府西遷重慶而修訂；及至1949年政府遷臺，當局認為國小的國語、社會兩科，以及國中的公民、國語、歷史、地理等四科課程標準，無法與反共抗俄的基本國策配合，因此特別著重激發民族精神與闡揚三民主義。尤其國中課程目標，循以繼續小學之基礎訓練、發展青年身心、培養健全國民，並為高深學術及從事各種職業之準備（林朝鳳，1994）。

1952年教育部再次著手修訂國小國語、社會二科，以配合遷臺後的政治社會局勢。此時的教育政策，一方面對內清除日本統治五十年所餘留下來的



皇民化教育，一方面對外強化中華民族固有的正統文化，以區辨於共產黨統治下的中華人民共和國其對傳統固有文化的摧殘；教育目的歸結在三民主義的教育論述之下（許誌庭，2008）。此時期的課程標準多屬意義嚴肅的目標（羊憶蓉，1994），培養國民具有反共抗俄的愛國情操（司琦，2005），反映出「孝順、友愛、忠勇」傳統價值的人格特質（黃俊傑，2006）。

## 二、參酌社會趨勢、加強課程編製的科學性，以培養知禮守法的公民

1962年修訂國中小課程標準，其修訂精神強調保存歷次的優點、矯正歷次的缺點，且能順應世界潮流。雖不算是完美無缺的標準，但至少是最進步的一次。依據當時領導者（蔣介石）的昭示，當時的教育包括升學主義、形式主義與孤立主義等缺失，而教育必須依照民生主義育樂兩篇補述的指示。課程統整的目的在使兒童獲得完整的生活經驗；科學教育必須重視，國民學校與中學課程標準的銜接也應加強。在課程標準修訂委員的組織上，較以往嚴密，是歷次修訂中所未有的現象（教育部，1962）。而當時課程標準的頒布，受文者除了國立編譯館、臺灣省教育廳外，還包含國防部在內（教育部，1968）。

這段期間國小課程之相關修訂，共有三次（紀海泉，1975）。第一次為1967年國民學校課程標準修訂之問卷調查；第二次為1968—1974年為期6年的課程實驗；第三次1974年則邀請各方舉行座談會。其中，第二次的調查綜合了師範體系的意見，諸如：合科或併科（性質相近者合為一科）、教材內容與授課時數刪減、重視科學教育、加強道德及生活教育、考慮學科結構與社會文化、兼顧兒童發展、避免迎合世界趨勢與個人偏見等。課程標準被期待給予較大彈性，而教科書宜顧及學童個別差異，以及平地與山地、都市與鄉村的因素（教育部，1974）。此時期臺灣社會逐漸安定、國民所得提高、就業機會增加，需要較高知識與技能的人力，因此積極培養知禮守法的公民，提高行使公民權利義務的人民素質，成為當務之急（司琦，2005）。

## 三、強調國中小課程銜接，以培養健全之國民

1968年國中暫行課程標準係依蔣介石加速實施九年國民教育之指示，而國民教育之課程採九年一貫，以公民精神及生活教育為中心。此次暫行課程

標準之特色為國小與國中數學、自然及社會課程之銜接，課程編製也酌採合科精神。除了重視民族精神、生活教育外，也強調職業訓練，矯正以往學而優則仕的觀念；另一方面也使學生能夠依個別需要，從事就業之準備（林朝鳳，1994）。

1972年國中課程標準和1975年國小課程標準的重點在於採取九年一貫之精神，加強民族精神教育及生活教育，並力求德、智、體、群四育均衡發展。學科之教科書和教學指引由國立編譯館統編（藝能科僅有指引，未有統編之教科書）。至於教學科目則以分科為原則，各科教材以生活問題為中心，並力求各科的聯繫，使兒童獲得完整的生活經驗（丁志仁，2002；教育部，1972；教育部，1975）。此時期面對與日俱增的知識爆發，課程發展最大的問題即是「如何適應知識爆發？」（方炳林，1974），因此著重課程組織與技術性的課程制定。

號稱擷取世界先近國家課程特色匯集而成的國民中學課程標準修訂工作，於1983年完成。新課程增列美育教育目標，並與國小課程所列目標配合，以培養德智體群美五育均衡發展之健全國民。至於教學通則也改為實施通則，其內容包含課程編制、教材編選、教學實施、教學評鑑的彈性鬆綁等。部分人士認為，國民教育宜加強學生之基本學科能力，增加國中生轉換課程的機會；減少選修科目，以減輕政府財政負擔及學生編班的困擾，而各科目仍應以發揮統整功能為目標（林朝鳳，1994）。

1993年國小課程標準和1994年國中課程標準，其重點在於加強品德教育和生活教育，以及培育五育均衡發展之活潑兒童與健全國民；教科書分別由國立編譯館審定或編訂，並漸進地將國中藝能科教科書開放審定，而國小全部科目教科書皆採審定；教材強調中小學一貫；教科用書和教學指引為教學依據，得視需要調整；國中18科、3活動，國小8科、3活動，以分科教學為原則；新課程之教師研習，統籌由省市教育廳局分批調訓（教育部，1993，1994）。觀察本次修訂的精神，在於解決科目本位與升學主義問題，同時著重課程之銜接。

#### 四、標舉課程統整、強調國民能力指標，因應全球之競爭

2001年起國民中小學九年一貫課程，不再奉課程標準為圭臬，而以課程綱要替代之。本次課程的規劃以培養具備人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識、終身學習之健全國民為主要目標。此外，規劃七大學習領

域、六大議題及彈性學習節數為學習內涵，教學和評量以階段能力指標為依據，但並未對教材作細步的規範。至於課程內容，回歸到學校形塑願景、訂定教育目標；教師被賦予更大的權力選擇教材、組織教材，擁有更多的彈性空間去調整教學，達到把「每個孩子帶上來」的理想。而學校課程的主要決定權，已由教育主管機關主導移轉到學校和教師（林新發，2001；教育部，2001）。

歐用生（1999）評析此時期九年一貫的潛在課程時，提醒吾人必須從廣泛的歷史、政治、經濟等鉅觀觀點，檢視「能力」問題；此外，更必須從道德、倫理、正義等觀點釐清「基本能力」的定義，否則，課程改革將落入新右派的菁英主義和個人主義的意識形態中。傳統課程標準的能力觀，著重熟練各學科領域內容，而非統整或使用知識以解決問題。以效標為基礎的課程，幾乎都是依傳統的學科而組織；能力指標的制定者，多從各學科學會或學科專家界定的學問知識出發，缺少民主社會中青少年面臨的問題或爭論。而國定課程或能力指標，幾乎只呈現主流文化的觀點，或者交由教科書出版商或標準化測驗的製作工廠來界定。

秦夢群與賴文堅（2006）以新舊課程做一分析，認為舊課程具有強制性及一致性。其採分科教學，而學科領域的分化越清楚，知識的系統性也越強，與生活實質經驗，有所抽離。丁志仁（2002）也認為遷臺以來國中小課程修訂多次，而每次課程修訂均可能造成或多或少的新舊課程銜接問題，除了教材內容銜接，更重要者應為教師教學方法、學生學習及教學評量方式。許誌庭（2008）則認為，歷次課程標準修訂，其實侷限在學科領域的權力範疇（包括合科與分科、科目名稱更動，以及授課時數分配等枝節問題），或者學科內容的局部調整。儘管任何學科內容的改變有脈絡可循，但是說服社會大眾接受改變，仍有必要。

就課程社會學的角度來說，陳伯璋（1999）認為九年一貫反映出反集權、反知識本位與反菁英領導等三種時代精神，其促使大眾將課程改革焦點轉移至權力結構的意識型態。甄曉蘭（2004）直言，九年一貫課程所潛藏的價值，反映出當下的社會與政治意義，其課程品質令人擔憂；反智主義的課程設計，有可能淺化知識與學生的學習。

從1949年至今，國民教育課程的轉變，可歸納為四項：（一）課程決策從威權體制移轉到民主鬆綁；（二）課程目標從國家發展移轉到個人實踐；（三）課程內涵從學科分流移轉至教材統整；（四）課程管理從中央集權移

轉到學校本位。尤其，近10年來，九年一貫課程改革成為教育主體知識的探究對象，許多新概念不斷引進創發，諸如統整課程、行動研究、協同教學、學校本位課程發展等（卯靜儒、張建成，2005）。可惜，社會大眾比較關注的，仍是新舊課程的差異；更重要的，歷次的課程標準（綱要）修訂以及人力、物力的投入，是否能夠達成形塑完美國民的目標？

## 肆、歷史的借鏡

臺灣歷經多次的課程修訂，伴隨著社會風潮的更迭，反覆出現一些口號、名詞及說辭，不同的論述在不同的時空主導著課程改革。多數人認為，改革必須要有所創新，甚而應該要目睹所謂的成果；在此普遍除舊的觀念下，似乎每次的課程改革都會出現一些新的產物，庶幾符合社會大眾的期望。課程內容修訂引來的關注，遠遠超過課程改革對教育實務應有的貢獻，也因此課程問題始終在特定範疇中擺盪拉鋸（例如：國家認同議題的中國、臺灣對峙）；或者，同詞同義，唯在不同歷史背景中得到不同意義的詮釋（例如：生活中心、科目統整或銜接、九年一貫）。關於這種現象，Bellack認為（1969, p. 284）或許應該用另一種角度來檢視：

歷史能讓我們知道課程變革的可能性及複雜性，並探究過去到現在情境所遺存的產物，以及對未來的渴望。

臺灣課程改革多半企圖解決課程內容的問題，忽略了這些問題的歷史意義；而且不只是政策制定者或改革者，連課程專家也重複描述課程的特性，但對一再發生的問題仍舊束手無策，陷入Kliebard（1987, p. 69）所說的窘境：「課程專家似乎無能地對其專業領域提出看法，他們的爭論充滿不斷的哀嚎與說辭。」

Sirotnik（1998）檢視課程理念的廣告真理（truth in advertising），他提出幾個問題：這些課程目標是怎麼產生的？課程目標如何成為課程標準？這些課程目標對誰有利？我們是否擁有關於此目標的任何訊息及知識？這些課程目標是我們想要的嗎？擁有這些課程目標，可以讓我們完成什麼？這些問題意識即是從課程發展的歷史脈絡去省思。先前保留下來的課程未必好，

但又有哪些課程理念應該繼續堅持？畢竟，在某個場域中獲得高度肯定的事務，未必在另一個場域中具有同樣意義（Kliebard, 2002）。或許，回顧臺灣課程如何搖搖擺擺、前仆後繼、且戰且走地形塑完美國民，可以讓關心課程永續發展的利害關係人得到些許借鏡。

## 一、課程範圍的無限擴展，促使課程修訂頻繁

「課程標準並非一經定稿，便永久適用，而是一種不斷改進的歷程」（吳清山，1997）。教育部經常在歷次的課程標準中提到：課程標準是編製課程的準則，為應社會變遷及時代需要而修訂。修訂時，首宜「鑑往」，檢討得失；次宜「審今」，從立國政策、社會變遷、學生需要等觀點，博採眾議，審慎評估；終宜「知來」，參考各國課程發展趨勢（教育部，1993）。依據教育部的解釋，歷屆課程標準必須經過歷史的考驗（王鴻年，1983）。但是，究竟從歷次課程標準中我們可以得到何種啟示或教訓？這些標準提醒我們應該優先作些什麼？它們是處於艱困教育條件（環境）下的希望燈塔？還是遺憾地如Sirotnik（1998, p. 61）所說：「從這些課程標準，我們找不到什麼特別的，到處都是基本的。」

## 二、課程修訂成爲真理知識的驗證場域

許誌庭（2008）從後結構主義分析不同時代課程標準（綱要）的運作，認為課程標準（綱要）具有形塑教育真理政權的功能；何種知識為真、何種知識為假的論述一旦建立，便可以對涉入此一領域的主體，發揮規訓的作用。循此，課程可視為驗證真理的場域，亦即官方知識與在地知識、新知識與舊知識、高地位知識與低階知識、學術知識與實務知識的融合或相斥。Moore 與 Young（2002）經由教育社會學的觀點分析課程知識，認為課程知識的爭論，主要源自於將知識簡化為特定團體的立場，或化約為不同團體所通曉的經驗。可以確定的是，沒有一個標準能夠對每個立場做出判斷，所謂社會正義或共通利益也只是另一種立場而已。國定課程標準反映出官方知識對課程內容的支配，其無法去除，只能透過課程修訂來爭取發聲的地位，而若干邊陲知識也會隨時空的改變，成爲另一種官方知識（陳伯璋，2003）。

臺灣歷次的課程標準不斷直接、間接地透露，國家、社會或個人需要何種知識，但卻無法明確告知隱含在課程標準的知識價值內涵為何；我們只知

道課程標準乃是國家教育法令的一部分，尤其義務教育體系中的學生被動接受各種取向（從學科中心、兒童中心到社會中心，從人文取向到科技取向）的課程標準，順理成章地避開了嚴肅的知識價值問題；忽略課程有其政治性，一昧著重教材的去蕪存菁，探討新舊課程差異、增科併科、時數增減、引介新鮮學術名詞動詞等技術思維，未曾稍歇。然而，課程不只是學術議題，也不只是社會議題，而是攸關學童，為其安排完善學習機會的任務（孫邦正，1959）。

### 三、關注課程內容勝於課程改革意義

紀海泉（1975）在1/4世紀前即已期許，課程當是一連串的研究、實驗、檢討、改進過程，而非臨時聘請各方專業委員，最後折衷眾議，即可編就完善的課程。他認為當時的國中小學只重視教科書而不注意課程問題，許多教師沒有翻閱課程標準，校園中也不容易找到。這種現象的確值得省思。課程標準擬議者殫精竭慮地提出若干未來教育目標，基層家長、教師、校長反應不一，所關心的還是當下已然重覆出現的種種問題。歷次課程標準（綱要）之理想與內涵，試圖傳達某些眼前、過往的理念與議題，一如Williams（1997）所言，每種課程的呈現都是「選擇性的傳統」（selective tradition）；在課程決定過程中，所排除的知識傳統遠比所傳遞的還要多（引自莊明貞，2001：147）。臺灣的課程發展，傾向於課程特性的描述。換句話說，課程只是某種象徵意義的承載，透過具體教材（教科書）、儀式（課程標準或綱要頒布）、尊崇（學者或諸多利益團體的背書）及多元功能（滿足國家、社會及個人需求），製造出更多不易察覺的煙幕（Sirotnik, 1998）。

### 四、知識的假設反映出馴化的課程

Moore 與 Young（2002）以三種主流的知識假設，反映出當前的課程政策：新保守傳統主義（neo-conservative traditionalism）、技術工具主義（technical instrumentalism），以及批判前二者的後現代主義（postmodernism）。這三種假設展現共同的基本性質：各擁立場以宣稱其知識假設。新保守主義代表最高準則（gold standard），所有課程必須加以評估，服從某種學科的學術規範；以傳統知識或兒童為中心，造成傳統（五

育)/激進(競爭能力)的二元對立。新保守主義即是傳統的學習規範，旨在促進權威的尊重及傳統價值的維護。

至於技術工具主義代表產業訓練師(industrial trainer)，目的在於符合經濟需求，為全球化作準備。此觀點的課程與知識，屬於一種達到目標的方法，而非目標本身。課程的角色在於制訂特殊的社會規範，學科專家關注學科之間的明確聯結之外，更重視團隊合作、溝通的技能。而後現代課程則朝向一種開放系統，屬於持續變遷及複雜的互動學習；學生成為知識的製造者而非消費者，企圖超越官僚體系壓迫的控制。

臺灣的課程受到過度的政治干預。早期威權時代，受限於黨國精神，國家領導者對課程標準諸多關切。到了多元民主時代，又因為政黨開放造成對峙，課程淪為政客的選舉工具。新課程標榜鬆綁，學校教育從以往對單一集權政體的順服，如今轉而必須面對一群爭取社會認同的貴族團體(Macdonald, 2003)。課程知識的假設，不僅反映了被賦予的「事實」，而且選擇性地提供一些爭取而來的「代表性」(Giroux, 1999)。這樣的課程，以Ross(2000)的用語來說，可說是一種「馴化的課程」(tamed curriculum)。

從這些借鏡當中，我們可以了解每一時期的課程制定皆有其特色，在適當的時空得以推動順利，但時過境遷，往往窒礙難行。大眾所期望社會「國民」之培育，歷經殖民文化、儒家文化、在地文化及多元文化時期的課程陶冶，國民本質的內涵，從忠良的國民(重視身心發展)<sup>1</sup>、健全的國民(重視忠勇愛國)<sup>2</sup>、整全的人格(重視自由民主)到現代的國民(重視基本能力)。驗證課程在任何脈絡時空中，始終缺乏一致無誤的最高價值文化，每一類型的主義教條皆有其訴求及擁護者。課程與社會情境之間的交互影響，顯示課程長期充滿象徵資本的累積，而完美國民之意涵，會比任何改革者所預期的結果，更具想像空間。

---

1 殖民時期，日本所培育的忠良國民，實為馴服的國民，因為他們看重臺灣驚人的勞力資本，所以非常重視當地居民的身心發展，如注重衛生、良好禮儀等。

2 儒化時期，國民政府雖然以五育為培育目標，但在課程的內涵中，實則過度宣揚儒家的思維，以及以中國或男性為主的敘事，如愛國、忠勇的事蹟等。

## 伍、完美的意涵

從課程標準的制定脈絡，可以了解每當官方公布課程標準之後，必定有後續的實施成效調查，例如1967、1968（為期6年）、1974、1983、1990及2005年等（林朝鳳，1994；紀海泉，1975；方德隆、吳俊憲、單文經、黃政傑、蔡清田、陸偉明，2005）。這些由教育部主導進行的調查，用意無非了解課程標準是否如預期般完善。熊光義在《國民小學新課程實施之調查研究報告》的序言中寫道：

大家對課程著眼不一，在課程方面亦顯分歧，甚至什麼樣的課程才是最完美無缺，至今尚無定論……「這包括」課程標準是否已經完善，是否已對「上帝的無字天書」有新的發現，或已更接近「上帝」的意旨……。  
（引自王鴻年，1983）

熊光義將課程喻為上帝的一部無字天書，歷年來所從事的課程標準制定，無非是希望將此書解讀出來（引自王鴻年，1983）。

本文追尋完美課程（國民）的形塑，期望喚起大眾的集體記憶。研究者從歷史文獻中整合若干課程思維，並非對所有傳統、當前新課程有所獨鐘或責難。某些傳統價值對我們嘗試探索新未來，仍屬有效；某些創新概念對於回顧過去，也可以感同身受。透過歷史文獻的探討及評析，吾人當能對臺灣課程演進有深入的體會。對於課程，不能忽略它的核心價值與實務措施，畢竟其造就臺灣的教育現況。每一種課程論述，對支持者來說，形同完美的課程。只是相對的，對反對者而言，卻是不完美—甚至是欲去之而後快—的課程。因此完美課程的意涵，有其主觀意識存在（包含研究者本身）。唯完美的課程內涵與國民特質，並非無法定義，課程本身有其多面向性質。從課程決定來看，它是許多可能性的取舍；從課程史的角度，它是一種社會建構與歷史演進的文化產物；從學科的發聲團體而言，它更是一種道德論戰，因著時空背景而有不同解讀（引自王鴻年，1983）。

### 一、去蕪存菁或折衷衆議的課程改革

Kliebard（2002）認為美國的課程改革，並不穩定，他歸納改革失敗的原因之一，在於某些團體藉由課程改革反映當時較受青睞的社會與政治氛圍，然而課程的意識型態無法自外於社會政治脈絡。在臺灣的課程改革



中，過多意識型態的爭議，常以兩極化的觀點處理，其中尤以國家認同最為嚴重；在歷次的課程修訂中，普遍呈現中國意識與臺灣意識的鐘擺現象。若是以「因為之前受到排斥或邊緣化的命運，所以其觀點必須受到認同」（Cornbleth, 2000, p. 5）此一論述，作為本土化課程改革的訴求，對於二元對立的情況毫無助益。但為了解決這個爭議，課程設計者採取淡化或刻意忽略的方式，試圖消弭不同利益團體的意見分歧（彭駕駢，1964）；如此一來，卻陷入一個無所不包的皮箱之中（Kliebard, 1998）。臺灣歷年來的課程改革，一味著重內容的去蕪存菁或折衷眾議、探討新舊版本差異、爭論意識型態、分析編撰體例不同等技術思維，未曾稍歇。這樣的一種課程改革取向，的確很難看到未來。完美課程，應是教育國民體認每一時期的課程知識皆有其追隨者，國民認清課程的角力事實與核心價值，遠比突顯課程取向中的意識型態更為重要。

## 二、傳統價值或主流價值的課程立場

每當新的課程運動產生，人們多半全盤擁抱，而當社會一面倒的認同時，若缺乏適時反省，危機可能隨時浮現。以美國課程為例，Schwab（1969）宣稱課程瀕臨死亡，Pinar（1975）也提出課程必須再概念化，以警惕學術社群必須兼顧課程理論與實務，關注課程的潛在意義與教學實踐。然而再概念化團體在急於擺脫舊有框架之餘，也應彰顯一些良好的傳統課程理念（Wraga & Hlebowitsh, 2003）。臺灣的課程世界始終傾向新的課程概念或知識，忽略這些當下的主流價值有一度是傳統的代表。科目銜接被九年一貫取代，併科合科被課程統整取代，生活經驗被主動探索取代，五育均衡被帶得走的能力（指標）取代。這些新瓶裝舊酒或舊瓶裝新酒的現象，何以產生？我們總以為課程冠上新名詞，便可以如萬靈丹那樣解決多數課程問題。如果我們不了解這些新知識背後的知識本質及假設，遇到課程實踐時可能只是穿著華麗外衣、裝模作樣而已。所以，完美的課程應該是教育大眾去理解、體認人類無私奮鬥所遺留下來的智慧產物；也因為它們是歷經時空考驗的知識，因此才能培育出完美的國民。因此，歷年的課程遺緒是長期象徵資本的累積（Apple, 1998），而完美的課程應該教育國民去了解每一文化背景下的社會規範，體認前人無私奮鬥下所保存的智慧產物，進而調整對主流文化價值的偏見；也因為這些知識歷經時空的考驗，可以提供有關文化傳統選

擇的借鏡，也才能培育出完美的國民。

### 三、專業權威或新興學理的課程慎思

雖然早在1918年巴比特（J. F. Bobbit, 1876-1956）的《課程》（The curriculum）一書，被視為課程理論的起點，但是 Kliebard（1992）卻認為，我們其實找不到理由說我們已經有了課程理論。他質疑課程理論是一種商業騙術，是一連串如何做的步驟，或者僅用來做為學校的宣稱之用。課程慎思看來既複雜且神秘，課程工作者不敢碰觸，因而隱身這些神秘、懷疑與未知之中，並在理論與實踐層面扮演操控的角色（Behar-Hornstein, Amatea, & Sherrard, 1999）。早期臺灣的課程慎思太過依賴權威領導，不管政治人物或者學者專家，競相塑造德高望重、過度合理的推論。儘管不乏一系列的課程實驗、調查或研究，但是有時似乎只是為每一次的課程修訂，尋找支持的新理由或符合學校結構文化的作法，期待下一次完美課程的出現。課程慎思建立在批判與頌揚的敘事當中。臺灣若干新課程的支持者，對於Tyler模式過度批判，或者一味稱頌後現代課程理論，即使缺乏課程慎思的新例證。歷次課程修訂不斷直接、間接地表露，國家、社會或個人需要何種知識，但卻無法保證顧及學童的興趣或現行課程的實用程度。因此，完美課程不應該倚恃專家或政治人物的專業權威，或者以為經由程序性的實驗即可解決所有缺失；它應該能夠協助國民獲得洞察經驗的透鏡，擁有足夠能力揭開不必要的神秘面紗，釐清問題的焦點，引導年輕學子邁向自信的人生。

### 四、學科本位或跨科統整的課程組織

吾人除了著重課程內容，也應關心課程形式（Apple, 1982）。學科知識已然成為一種資本，並透過教育機構的運作，分配給學生，以解決教育問題（Apple, 1998）。因此，學科知識是一種複雜的選擇過程，在眾多學科中，從不重要的知識中挑出重要者，從低位階知識中挑出高位階者，從虛假知識中挑出真理知識，但真正困難之處在於誰的知識最有價值（Apple & Apple, 1993）。學科本位的課程，在權力維護上扮演重要的角色。臺灣因受升學主義影響，新學科與傳統學科之間存在著矛盾情結；除了高位階知識淘汰了低成就特定群體外，也排擠了非學術科目。同時，囤積式知識於焉形成，導致

學生學校所學無法與日常生活連結。因此近年來，統整、合科的概念與措施不斷出現，名詞概念變得模糊不清—如cross curricular、multidisciplinary、whole curriculum、integrated curriculum 及 curriculum integration等（白亦方，2008）。不難想像課程統整的概念，會受到國家、實施模式、科目性質的影響。課程統整問題似乎又回歸到課程決定問題，我們該統整什麼知識？何種議題值得統整？誰該統整誰（主、副科的關係）？統整後的科目名稱該由誰決定？甚至，課程統整有必要嗎？一次又一次的課程修訂，耗時數十年，有統整出完美的課程嗎？有形塑出完美的國民嗎？學科本位或跨科統整的課程，有時只是另一種形式的「統一」課程。完美課程並非來自它美觀、內在特質或統整的形式，它應該能夠讓國民確認知識價值的信念，理解這些學科知識如何解決生活困境的方法，避免盲目追逐高位階的知識。

本文大膽嘗試定義出「完美」的課程與國民，係來自於課程工作者面對「不完美」世界的覺醒意識與堅毅行動。因為「不完美」的課程，來自於課程的神話肆無忌憚地簡化了所有的課程難題，而課程意識型態潛藏地束縛了人的心智與想像力，更宰制了個體的自我反省能力。雖然吾人在追尋課程真理、反對課程霸權時不夠完美，但宜心懷精緻典雅的課程觀，畢竟教育是百年大計，課程發展何嘗不是?!

## 陸、結語

課程作為一種文化的承載，每一時期的課程蘊含著當時的教育思想、主流理念及文化，由此課程發展與變遷，是歷史的必然。課程如同競技場（arena）的現象，不禁讓人覺得，課程歷史研究與生俱來的特色，卻也同時是它始終揹負的包袱；不過與其將之視為限制，何妨把它當做追求教育理想歷程中的伴隨挑戰。基於此思維，課程發展需要一種堅定的正向思維，而非零星的增刪、分合與鬆綁。從歷史的角度思索國家的課程發展過程，模擬所欲形塑的完美國民圖像，從古至今、從西方到東方、從理論到實踐以及從課程現象到非課程現象，皆需重新檢視。本文觀察臺灣課程發展的歷史脈絡，並非只是作為學術議題的孕育，或是社會政治議題的爭論，而是追尋完美課程（國民）目標的期待，從歷史借鏡中形塑完美國民的可能性。

## 參考文獻

- 丁志仁（2002）。國民小學三、四年級及國小六年級、國中一年級之新舊課程銜接研究期末報告（未出版）。臺北市：教育部。
- 方炳林（1974）。小學課程發展。臺北市：正中。
- 方德隆、吳俊憲、單文經、黃政傑、蔡清田、陸偉明，（2005）。國民小學課程綱要各領域學習節數調整之研究。教育部委託國立臺南大學專案研究成果報告。臺北市：教育部。
- 王鴻年（1983）。國民小學新課程實施之調查研究。臺北市：國立教育資料館。
- 王甫昌（2001）。民族想像、族群意識與歷史——《認識臺灣》教科書爭議風波的內容與脈絡分析。臺灣史研究，8（2），145-208。
- 白亦方（2008）。課程史研究的理論與實踐。臺北市：高等教育。
- 白亦方、林佩璇、周淑卿、陳美如、歐用生、楊龍立（2005），（2010年8月）。中小學課程發展機制與核心架構的擬定研究。「小學課程發展之相關基礎性研究成果討論會」發表之論文。臺北縣國家教育研究院籌備處。。
- 司琦（2005）。小學教科書發展史（下）：小學教科書紙上博物館。臺北市：華泰文化。
- 臺灣教育會（1995）。臺灣教育沿革誌。臺北市：南天。
- 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。
- 羊憶蓉（1998）。教育與國家發展——臺灣經驗。臺北市：桂冠。
- 何宜娟（2007）。國民黨政府與反共抗俄教育之研究——以國中（初中）歷史教材為例（1949—2000）（未出版之碩士論文）。國立中央大學歷史研究所，中壢市。
- 吳清山（1997）。國民小學新課程標準內容分析研究。臺北市：教育部。
- 紀海泉（1975）。小學課程研究。臺北市：正中。
- 林朝鳳（1994）。海峽兩岸國（初）中課程內涵之比較研究。師大學報，39，1-62。
- 林新發（2001）。跨世紀臺灣小學教育改革動向：背景、理念與評析。國立臺北師範學院學報，14，75-108。
- 孫邦正（1959）。小學課程編制。臺北市：中華。

- 秦夢群、賴文堅（2006）。九年一貫課程實施政策與問題之分析。**教育政策論壇**，9（2），23-43。
- 莊明貞（2001）。當前臺灣課程重建的可能性：一個批判教育學的觀點。**國立臺北師範學院學報**，14，141-162。
- 莊萬壽、林淑慧（2003）。本土化的教育改革。**國家政策季刊**，2（3），27-62。
- 許誌庭（2008）。課程改革中的權力展佈與知識新生。**國立臺南大學教育研究學報**，42（1），17-32。
- 黃光國（2003）。**教改萬言書全文：終結教改亂象，追求優質教育**。取自 <http://www3.nccu.edu.tw/~iaezcpc/c-edu%20reform>
- 黃英哲（2006）。戰後初期臺灣知臺灣研究的展開：一個歷史斷裂中的延續。**臺灣文學研究集刊**，2，105-128。
- 黃俊傑（2006）。**戰後臺灣的轉型及其展望**。臺北市：臺灣大學。
- 教育部（1962）。**國民學校課程標準**。臺北市：正中。
- 教育部（1968）。**國民小學暫行課程標準**。臺北市：正中。
- 教育部（1972）。**國民中學課程標準**。臺北市：作者。
- 教育部（1974）。**修訂國民小學暫行課程標準參考資料**。臺北市：教育部國教司。
- 教育部（1975）。**國民小學課程標準**。臺北市：作者。
- 教育部（1993）。**國民小學課程標準**。臺北市：臺捷文化。
- 教育部（1994）。**修訂國民中學課程標準**。臺北市：作者。
- 教育部（1998）。**國民教育階段九年一貫課程總綱綱要**。臺北市：作者。
- 教育部（2001）。**國民中小學九年一貫課程暫行綱要**。臺北市：作者。
- 教育部（2004）。**教育施政主軸**。取自 [http://www.edu.tw/content.aspx? site\\_content\\_sn=1594](http://www.edu.tw/content.aspx? site_content_sn=1594)
- 陳伯璋（1999）。九年一貫新課程綱要修訂的背景及內涵。**教育研究資訊**，7（1），1-13。
- 陳伯璋（2003）。新世紀的課程研究與發展。**國家政策季刊**，2（3），149-168。
- 陳伯璋、薛曉華（2001）。全球在地化的理念與教育發展的趨勢分析。**理論與政策**，15（4），49-70。
- 陳舒棠（2004年9月24日）。杜正勝：教育政策著重建立臺灣主體性。**大紀元**。取自 <http://www.epochtimes.com/b5/4/9/24/n670258.htm>

- 陳沛嵐（2004）。析論臺灣課程研究之本土化——以博士論文層級為例。《課程與教學季刊》，8（1），49-68。
- 陳琮仁（2004）。九年一貫課程之教育論述分析（未出版之碩士論文）。南華大學教育社會學研究所，嘉義縣。
- 葉憲峻（1996）。臺灣初等教育之演進。載於徐南號（主編），《臺灣教育史》（頁85-132）。臺北市：師大書苑。
- 彭富源（2009）。臺灣初等教育改革重點與省思。《教育資料集刊》，41，1-24。
- 彭駕駢（1964）。《小學課程設計》。臺北市：臺灣省立臺北師專。
- 趙永茂（1996）。臺灣地方派系的發展與政治民主化的關係。《政治科學論叢》，7，39-56。
- 劉性仁（2008）。從明鄭到2000年民進黨執政之時間點來探討影響臺灣島內族群意識差異的歷史事件。《臺南科技大學通識教育學刊》，7，39-61。
- 歐用生（1999）。從「課程統整」的概念評九年一貫課程。《教育研究資訊》，7（1），22-32。
- 歐用生（2008）。「一綱一本教科書事件」評議。《教科書研究》，1（1），1-28。
- 謝文斌（2002）。中小學教科書開放審定制後的問題與檢討。《學校行政雙月刊》，22，68-79。
- 甄曉蘭（2004）。《課程理論與實務：解構與重建》。臺北市：高等教育。
- Apple, M. W. (1982). Curriculum and the labor process: The logic of technical control. *Social Text*, 5, 108-125.
- Apple, M. W. (1998). The culture and commerce of the textbook. In L. E. Beyer & M. W. Apple (Eds.), *The Curriculum: Problems, politics, and possibilities* (pp. 157-176). Albany: State University of New York Press.
- Apple, R. D., & Apple, M. W. (1993). Screening science. *Isis*, 84, 750-754.
- Behar-Hornstein, L. S., Amatea, E. S., & Sherrard, P. A. D. (1999). From theory to practice: Contemporary curriculum issues. In A. C. Ornstein & L. S. Behar-Hornstein (Eds.), *Contemporary issues in curriculum* (2nd), pp.3-12. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bellack, A. A. (1969). History of curriculum thought and practice. *Review of Education Research*, 39(3), 283-292.
- Broadhead, P. (2002). The making of a curriculum: How history, politics and

- personal perspectives shape emerging policy and practice. *Scandinavian Journal of Education Research*, 46(1), 47-64.
- Cornbleth, C. (2000). Viewpoints. In C. Cornbleth (Ed.), *Curriculum politics, policy, practice: Cases in comparative context* (pp.1-19). New York, NY: State University of New York Press.
- Giroux, H. A. (1999). Teacher, public life, and curriculum reform. In A. C. Ornstein & L. S. Behar-Hornstein (Eds.), *Contemporary issues in curriculum* (pp. 36-44). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school: Prospects for the future*. New York: McGraw-Hill.
- Kliebard, H. M. (1987). *The struggle for America curriculum*. Boston, MA: Routledge & Kegan Paul.
- Kliebard, H. M. (1992). *Forging the American curriculum: Essays in curriculum history and theory*. New York, NY: Routledge.
- Kliebard M. H. (1998). The effort to reconstruct the modern American curriculum. In L. E. Beyer & M. W. Apple (Eds.), *The curriculum: Problems, politics, and possibilities* (pp. 157-176). Albany, NY: State University of New York Press.
- Kliebard, H. M. (2002), *Changing course: American curriculum reform in the 20th century*. New York, NY: Teachers College Express.
- Macdonald, D. (2003). Curriculum change and the post-modern world: Is the school curriculum-reform movement an anachronism? *Journal of Curriculum Studies*, 35(2), 139-149.
- Moore, R., & Young, M. (2002). Knowledge and the curriculum in the sociology of education: Towards a reconceptualisation. *Journal of Sociology of Education*, 22(4), 445-461.
- Olson, D. R. (1989). On the language and authority of textbook. In S. de Castell, A. Luke & C. Luke (Eds.), *Language, authority and criticism: Reading on the school textbook* (pp. 233-244). Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Pinar, W. (1975). *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Ross, A. (2000). *Curriculum, construction and critique*. London: Falmer Press.

- Sirotnik, K. A. (1998). *What goes on in classrooms? Is this the way we want it?* Albany, NY: State University of New York Press.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *The School Review*, 78(1), 1-23.
- Su, Y. C. (2006). Political ideology and social studies curricular in Taiwan. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(3), 353-364.
- Wraga, W. G., & Hlebowitsh, P. S. (2003). Toward a renaissance in curriculum theory and development in the USA. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 425-437.