

國小課程標準修訂的課程史分析

歐用生

臺灣首府大學講座教授

壹、前言

課程標準（或綱要）是教育行政機關依據各級學校教育目標而擬定的各學科相關的規定，作為選擇教材和實施教學的準繩，在中央集權傳統的地區都訂有中小學課程標準，頒令地方和學校執行。而且課程標準每隔一段時間都要加以修訂，以因應時代和社會需要。國民政府遷台後，國小課程標準歷經1952、1962、1968、1975和1993年等5次修訂，並在1998年頒布《國民教育階段九年一貫課程總綱綱要》，將課程標準改為課程綱要，課程標準的性質產生很大的改變。

「課程標準要因應時代和社會需要加以修訂」已經成為一個課程理論的常識（Oliva, 1988），課程改革的中性的、整體性的敘說（Qi, 2009）。臺灣歷次課程標準修訂也都提到是因應政策或時代和社會的需要。但因應「什麼」時代和社會需要？什麼樣的社會、歷史背景產生這些需要？幾乎很少被質疑。例如思想教育、大中國意識隨著課程標準的修訂，越來越濃，而在1975年的課程標準達到高峰。尤其是1975年修訂後，1986年宣布解嚴，臺灣社會劇變，政治、經濟和文化朝向民主和多元，對教育、課程產生非常大的影響，如果說「課程標準要因應時代和社會需要加以修訂」，那應該是在解嚴後修訂課程標準，但為何新課程標準遲至1993年才修訂完成？兩次修訂間隔竟長達18年之久！而且這套課程才實施不久，教育部就急著研訂國民中小學新課程，在短短不到兩年就推出理念和作法都十分嶄新和複雜的九年一貫課程，又以急促的速度實施？

過去有關這方面的研究，大多依據新馬克思主義，強調課程的定義、選擇、組織和評鑑深受政治和意識形態的影響，因此課程改革是意識形態的產物，重視「誰」來決定，以及決定背後的知識、權力關係（Apple, 1979, 2003）。最近Baker（2009）提倡「後」新時代的課程史研究，質疑

前述新馬克思主義的假定，強調讓多樣的、不同的研究導向都能被檢驗。Qi (2009) 利用Foucault (1972) 的權力觀和「現在的歷史」(history of present) 的觀點，探討日本課程改革的歷史發展後發現：在日本課程改革歷史上有許多斷裂和不連續性，這些改革運動都不是意識型態的產物，而是多元的權力關係的效應。因此他提醒，分析課程改革的制度論述，不能只是修辭上或文字上的閱讀，而要加以質疑，將它們視為歷史上多樣的、變動的權力關係的效應。

由此看來，「課程標準要因應時代和社會需要加以修訂」這種鉅觀敘說，不能再視為理所當然的假定，一定要加以質疑和探究。Baker (2009) 強調，新課程史將課程視為知性的中心，視為鉅觀的趨勢、政策、系統，和微觀的師生交互作用的交會點，需有微觀的、立即性層次的分析。正如Goodson (1985) 所言，只從鉅觀層次探討課程理論，而缺少對於課程在不同時期、在微觀層次上是如何被協商的實徵研究，從歷史來看是十分危險的。因此要探討課程行動和協商的歷史複雜性，如質疑課程改革到底是因應「什麼」時代和社會需要，這些時代和社會所需要的是歷史上哪些多樣的、變動的權力關係的效應，如此才能對課程理論和課程改革提出有洞見的論述。

本文主要利用這種新課程史觀，探討政府遷台後國小課程標準修訂的歷程，分析其問題，然後申述其課程史研究的意義。

貳、國小課程標準修訂的歷程

1929年八月，教育部公布「小學課程暫行標準」，此為我國國小課程標準之濫觴，此後於1932、1936、1942、1948年加以修訂。不久，國共內戰，大陸各省相繼淪陷，國民政府於1949年十二月遷臺，課程標準的修訂展開了新的局面。

一、1952年修訂

1948年九月在大陸公布的新課程標準，僅能先在臺灣省實施；經試行2年的結果，發現「國語和社會兩科課程標準，不能和當前『反攻抗俄』的基本國策以及《戡亂建國教育實施綱要》密切配合」（教育部，1968：331）。於是修訂國語和社會兩科課程標準，於1952年十一月公布實施，其

餘各科則仍應用1948年的課程標準。以前幾次都是全面性的修訂，這次卻是局部的修訂。修訂重點，在國語科目標增列「指導兒童養成道德觀念，激發愛國思想，宏揚民族精神」等，教材選擇要「注重激發民族精神教育，增強反共抗俄意識，闡揚三民主義的教材」；而社會科要「注重俄帝侵略我國的史實，以加強反共抗俄意識」。教學要點中則增加

關於共產危害基本人權及身體自由，破壞家庭，摧殘文教，欺騙兒童，破壞農村，及共產集團侵略我國等事實，應盡量設法列入公民及歷史等科教材內。（教育部，1952：132）

這裡要先注意的是，本次為何只修訂國語和社會兩科，其餘的科目都不修訂呢？而且修訂內容充滿「反共抗俄」的強烈的思想？臺灣光復以後，教育行政當局正積極的摸索新的教育政策，在國民黨強力主導下，遵照先總統蔣中正先生的「訓示」，漸漸形成「反共抗俄」的基本國策，和「三民主義教育」的政策。上述國語、社會兩科的修訂內容，正反映這種新教育政策，事實上這種新教育政策成為課程標準的「深層結構」或「潛在課程」，對此後課程的選擇和實施影響深遠（歐用生，1990）。

二、1962年修訂

1948年的課程標準雖於1952年局部修訂，但漸漸難以適應當時「國家社會的需要」（教育部，1968：333），教育部乃將課程標準修訂列入1959年施政計畫內。1959年二月，接到總統府「臨時行政改革委員會」關於「修訂中小學課程標準」的建議案，略謂當時學生課業負擔太重，造成惡性補習，應該研究如何因應。教育部立即於同（1959）年六月著手開始修正，先擬定「修訂中小學課程標準計畫」，奉行政院核定，準備工作包括：收集相關資料、舉行座談會、進行比較研究，並指定學校進行「國民學校社會中心教育」、「科學教育實驗」等，也請臺灣省國校教師研習會編定國校社會科教材和教科書，作合科教學的實驗。每一科目的課程標準草案都經過研究、會商、起草、審查和修正等步驟，各科草案完成後，編印成「修訂國民學校課程標準草案」，向有關機構、學術團體、學者專家等徵詢意見。修訂工作於1961年十二月完成，次（1962）年公布實施。

教育部（1968）強調，此次課程標準的修訂，計畫周詳，準備充分，進行方法合理，動員人員較多，故在內容方面，能順應世界潮流，配合當前國策，適應時代需要。這次的標準，雖不能謂為完美無缺的標準，但至少是最進步的一次國校課程標準。（教育部，1968：339）

前述課程修訂程序，很合乎課程理論，修訂的目標之一是在減輕學生負擔，消除惡性補習，都是很正確的方向。修訂主要內容是採取「六年一貫制」的課程編制，避免「初級」與「高級」的「雙重圓周編制」的缺點，強調課程統整的原則，加強與中學課程的銜接等，也很合乎當時的課程發展趨勢。但這是不是「最進步的一次國校課程標準」，尚待考驗。最重要的還是加強民族精神教育，實施先總統 蔣中正（1887-1975）在《民生主義育樂兩篇補述》一書對教育的指示，特別強調道德教育、生活教育和生產勞動教育等。這裡已透露了「配合當前國策，適應時代需要」的真正意義。

三、1968年修訂

本次課程標準的修訂，旨在配合九年國民教育之實施。先總統蔣中正先生於1967年6月27日在總統府國父紀念月會上宣示「加速推行九年義務教育計畫」，「以消除惡性補習的痼疾病根，實現三民主義模範省的教育建設。」更於同（1967）年8月17日正式命令實施九年國民教育：

茲為提高國民智能，充實戡亂建國之力量，……國民教育年限應延長為九年，自五十七學年度起，先在臺灣及金門地區實施。（臺灣省政府教育廳，1973：18）

教育部立即根據行政院訂頒的《九年國民教育實施綱要》，進行國民中小學課程標準修訂工作，自1967年九月開始，歷時僅4個月，就倉卒完成，立即於1968年一月公布。這次修訂是費時最短的一次，因此所修訂的標準在中小學均定名為「暫行課程標準」，俟試行後再行修訂。

實施九年國民教育是我國義務教育上劃時代的創舉，此次課程設計採「九年一貫精神」，以小學6年和中學3年，共9年為範圍，亦為「我國義務教育課程開一新紀元」（教育部，1968：342）。形式上看來是九年一貫，但實質內容似還沒有達到這種理想。尤其，實施九年國民教育的目的，主要

仍是「提高國民智能，充實戡亂建國之力量」，「實現三民主義模範省的教育建設」，黨國教育的意味十分濃厚。另外，延長義務教育以後，教科書政策產生極大的改變。1968年2月10日，先總統蔣中正先生頒發「革新教育注意事項」，其中明確指示，各級學校教材需「根據倫理、民主與科學的精神，重新整理，統一編印。」教育部遵照此一指示，決定實施國民中小學教科書「精編精印、統一供應」的辦法，將過去國定、審定並行制，改為國定制。因此在課程標準中規定，生活與倫理、健康教育、國語、數學、社會、自然、音樂、美術、常識等科教科書和教學指引，由國立編譯館編輯；其餘不採用教科書的科目，由國立編譯館編印教學指引，以利教學。所有學科，不管教科書或教學指引，都由國家編輯，並由過去的「免費制」改為「購買制」，這是教科書政策的很大改變。

日本學者山崎直也（2009）強調，這種教科書國定制，與先前就確立的「國家課程」，和高中、大學「統一考試」（聯考），成為「三位一體」，補充、完成臺灣高度一元化、集體性的教育制度，發揮強力的社會控制作用，一直到1990年代中後期，民主化、自由化思潮和運動興起，才有鬆動。因此他認為，1968年至1990年代末期是探討「戰後臺灣教育與國家主體」轉變的最顯著的時期。

四、1975年修訂

1968年一月公布的是中小學「暫行」課程標準，因此教育部在公布實施後就開始準備修訂的工作。教育部鑑於該課程實施以後，教育思潮不斷的進展，教材內容與教學方法不斷的充實與改進，教師、家長及社會人士也提供許多修訂意見，因此乃於1974年一月起著手修訂。先前已委託9所師範專科學校，指定國民小學約百所，進行課程標準、教材、教法和成績考察的實驗，提供許多改進的意見，加上國小課程之比較研究和座談會資料等，經整理、研商和諮詢後，依修訂程序，於1975年八月完成，公布施行。

本次課程標準特別強調：國民小學教育以培育活潑潑的兒童、堂堂正正的國民為目的，要依據三民主義，注重倫理、民主、科學教育之實施，加強民族精神教育及生活教育，力求德、智、體、群四育之均衡發展。「本課程標準以民族精神教育和生活教育為中心」是歷次課程標準一直強調的，但本次第一次出現：「本課程標準是課程編制的基準，各科須依據本課程標準中之各項規定實施之」（教育部，1985：8）的強烈控制的色彩，其時代背

景和意義值得探討。

五、1993年修訂

1993年的課程標準修訂，呈現許多不解之處，過去課程標準至多10年就會修訂，但1975年修訂的國小課程標準卻在實施逾12年之後的1988年，教育部才開始修訂的工作，且修訂又遲至1993年六月才完成，兩次課程標準間隔多達18年。教育部（1993：346）在修訂過程的報告中提到：

近十餘年來，時代與環境丕變、社會與文化轉型，1987年解除戒嚴之後，政治的民主化、經濟的自由化、社會的多元化、文化的中國化，凡此現象呈現激變。

為「因應社會變遷和教育發展需要」（教育部，1993：346），乃決定加以修訂。適逢1988年二月，第六次全國教育會議決議，建立國小、國中、高中階段課程統整的架構，國小課程標準修訂的業務遂由國民教育司改為部內的教育研究委員會負責。教育研究委員會乃開始著手修訂計畫之研擬，1989年1月14日成立「國民小學課程標準修訂委員會」，並召開第一次會議，討論修訂重點和方向，同時成立「國民小學課程標準總綱修訂小組」，全面展開修訂工作。

修訂期間，適逢教育部有延長國民教育的構想，為使國小、國中、高中階段課程標準修訂有統整原則和模式可循，乃另組一專案研究小組，負責「中小學課程標準統整架構及實施方案」之研訂。

1992年，國小課程標準修訂完成，即將公布之前，行政院改組（二月），新任教育部長郭為藩先生在「國小課程標準修訂委員會」認同下，決議在國小三至六年級增設「鄉土教學活動」乙科，每週一節，以期在國小階段落實「立足臺灣」的理念，繼而「胸懷大陸」、「放眼天下」。國小課程標準修訂工作至1993年六月止完成。至於「鄉土教學活動」課程標準之研訂尚須時間，教育部乃決定於1993年9月20日先行公布新修訂之總綱和十科課程標準，「鄉土教學活動」課程標準則經研訂和審議通過後於1994年三月公布。

1993年國小課程標準強調以「生活教育和品德教育為中心，培養德、智、體、群、美五育均衡發展之活潑兒童和健全國民為目的」，「鄉土教學

活動」之設置提供學生學習方言和鄉土文化的機會，有利於課程生活化和本土化的落實，是本次國小課程標準修訂的一個特色，更是臺灣「課程史上的一大突破」（教育部，1993：402）。因此除了過去一直強調的「愛國」之外，也提到「愛家、愛鄉和愛世界」，這也是歷次課程標準修訂沒有提到的地方。

六、1998年修訂

1987年政府宣布解嚴以後，被威權壓抑的臺灣民間社會力一夕之間爆發，強力的撞擊國民黨的威權體制和一元化的思考，舊有的思維和禁忌都面臨巨大的挑戰。臺灣要變，而且要徹底的改變，已潛藏於社會意識的底流。在這種社會氣氛之下，大幅度的、快速的課程改革已不可避免。教育部（2001）在「修訂緣起」上說，九年一貫課程的規劃旨在「國家發展的需求」和「對社會期待的回應」，接著說：

現行國民中小學課程標準分別於民國82（1993）年及83（1994）年修正頒布，由於新世紀需要新的教育思維和實踐，在現行課程標準逐年實施之際，本部認為可同時進行下一次課程改革的規劃，以凝聚國人對教育改革的共識和努力，進而創造學校教育的新境界。（教育部，2001：1）

這種說法雖合乎課程發展的原則，但這是在臺灣課程標準修訂上，第一次有這種急迫性的作法，1997年四月開始研議，1998年八月就打造完成九年一貫課程，捨棄傳統的「課程標準」，改為「課程綱要」，揭棄統整課程、領域教學、基本能力、學校本位等嶄新、而且複雜的理念，為何在此歷史時刻產生這種急迫性？

由於這種倉卒、粗糙的決策，加上其他許多原因，九年一貫課程從一出生就註定了乖舛和悲慘的命運，引起激烈的爭論，招來巨大的抗拒，雖然步履闌珊，但還是一路走了過來，1999及2000學年在國民中小學試辦，2001年頒布為「暫行綱要」，2003年訂為「正式綱要」。2006年十月，開始進行綱要之微調，於2009年頒布實施。

參、國小課程標準修訂的課程史意義

「現在的歷史」觀（history of present）是在建構一種歷史的分析方法，來說明關於現在的特定的理性形式和說真理的方式，如何包含變動的權力關係，和確立知識的特定的論述。如前述「課程標準要因應時代和社會需要加以修訂」的說詞，看似中性、自然的真理或知識，其實也是社會、歷史建構的，我們可以將「現在的歷史」作為一種論述分析，來探討產生這種真理的特定的歷史時刻，及其生產的特定條件，由此來透視在歷史上、課程改革運動是如何被多面向的權力關係生產的。

Popkewitz、Pereyra與Franklin（2001）認為，「現在的歷史」強調：每一世代都用新的方式與歷史境遇（encounter），在此批判性的邂逅中，過去的枝節與現在會合。歷史是批判性的參與到現在，讓集體記憶的生產可以被檢驗和修正。在特定的歷史脈絡下，權力生產知識，當權力關係改變時，知識也跟著被再建構。課程改革是複雜的、變動的權力關係的效果，是歷史偶然下、不同歷史軌道的、多種論述相互鬥爭的一種結構配置，或歷史偶然下多種理念相互搭架的一個鷹架（Popkewitz, 1991; Popkewitz et al., 2001; Qi, 2009）。

接著，我們利用這種課程史觀來透視在臺灣歷史上，「課程改革運動是如何被多面向的權力關係生產的」，來檢討「課程標準要因應時代和社會需要加以修訂」是如何被社會、歷史建構的。政府於1949年年底遷台，外有中共叫囂「血洗臺灣」，面臨明顯而立即的嚴重威脅；對內則面臨政權合法化的危機，如何挽救政權，使其「易地生根」？

在這種社會、政治環境下，決策者的意識底流裡，充滿著「憂患意識」和「危機感」。教育、尤其是課程，當然被期待扮演社會控制的角色，以灌輸青少年政治意識型態。國民政府幾經摸索，很快的確立了「三民主義教育」、「民族精神教育」的教育政策，將「主義、領袖、國家」貫澈到各級學校的課程標準和教科書內。而且隨著課程標準的修訂，這些思想教育的內容越來越多，領袖崇拜的意識越來越顯著，仇匪、恨匪的敵意越來越強，男性獨尊的偏見也越來越深，這種思想教育、國族意識的內容在1975年的課程標準達到巔峰（歐用生，1990）。但嗣後課程標準修訂的方向和內容產生很大的改變，1993年的修訂終於出現了「鄉土教學活動」，這是意識型態的解放；1998年將「課程標準」改變為「課程綱要」，這是國家課程控制的鬆綁。

這裡就可以看到課程的社會、政治功能，及其歷史演變的情形。1975年的課程標準國家意識為何如此強烈？1993年、1998年的課程標準為什麼進行鬆綁？是在因應什麼樣的「時代和社會需要」？這就關連到前面提到的一個問題，即1975年和1993年兩次課程標準修訂間隔為何長達18年之久，而且這段期間正是臺灣社會最為動盪不安，政治情勢轉變最為激烈的時期。此一不尋常的斷層究竟有何隱而未現的意涵？侯元鈞（2010：271）認為，這段期間正是大中國意識與臺灣意識的爭論期，政府進行著激烈的權力鬥爭。在此變動急劇的政治環境下，教育部「處於此一尷尬的歷史交會期，自然也是無所適從，只好以不變應萬變，靜待社會情勢的發展，再決定課程標準的修訂方向」。

教育部真的是動彈不得、無所做為？還是 1975年課程標準發揮了社會控制的功能，能為主權者服務，因此不急著修訂？這可能要從 當時臺灣的國內外社會、政治環境來分析。在世界歷史上，1960年代末期、七〇年代，是由現代到後現代、由自由主義到社會批判主義的轉換時期，在思想界的推波助瀾下，年輕學生肇其端，勞動者踵其後，展開了如火如荼的年輕人的運動，掀開了世界性的反戰、反文化、反權威、反體制的運動。

臺灣政府和人民也在這些激烈的動盪中驚醒，尤其是七〇年代一啟幕，「保釣運動」激起了臺灣「革新保台」的意識；接者中共踏上國際外交鬥場，臺灣被迫脫離聯合國（1971年），國際地位一落千丈；尼克森訪問北平（1972年），展開美中關係，外交關係骨牌般接連塌落。這一連串的事件，讓臺灣人心惶惶，美金兌換新台幣的黑市價飛漲，移民潮湧現。臺灣人們被迫張開眼睛，重新認識自己，檢討這座孤島險惡的處境，因此必須重新尋找臺灣存在、自我存在的新的意義。過去中國認同賴以支持的柱腳一一傾頹、倒塌，使向來自詡為中華文化正統的國民黨政府遭受極大的挑戰，同時也直接動搖國民黨政府威權統治的合法性，和大中國意識型態的正當性。國民黨政府必須艱苦地東挪西湊，努力調整、維持神話，以鞏固政權的合法地位（楊照，1993）。

課程標準和教科書當然是政府維持神話、灌輸意識型態的利器，於是如前所述的，大中國意識越來越強烈，在1970年後期漸漸達到巔峰，1975年課程標準第一次規定：「本課程標準是課程編制的基準，各科須依據本課程標準中之各項規定實施之」，甚至連上下學時間都加以規定，是歷年來控制色彩最強烈的課程標準，依此修訂的社會科教科書更是「顯著課程（民族精神

教育)最顯著的一套課程」(歐用生,1990:242)。

因此侯元鈞(2010:270)說:「就民國64(1975)年課程標準修訂公布的時間點及據此公布的教科書的論述手法而言,我們大有理由相信,民國64(1975)年國小課程標準正是主政者為了對種種外交事件有所回應,並維持中國化路線不至於偏頗的直接產物」。

侯元鈞(2010)從國民黨政府「中國化路線」轉向「本土化路線」來論述課程標準的演變,可能只看到一個理由,能否說這就是「大有理由」,等下再來討論。在此不可忽略的是,當時複雜的、變動的權力關係。國民黨內正崛起的派系利用當時嚴峻的國內外局勢,藉危機和改革為名,展開了激烈的權力鬥爭,結果提早了「蔣經國時代」的來臨。

1972年五月,蔣經國出掌行政院長,提出十項政治革新,準備開放臺灣地區增額中央民意代表選舉,同時開始另一個恐怖統治時代(郭崇倫,1993)。1975年四月蔣介石先生去世,象徵著一個時代的過去。這時因為經濟發展、中產階級覺醒,整個在野的民間力量已經興起了,統治者不再可能隨著己意,控制欲如。1977年十一月在五項地方公職人員選舉時發生了中壢事件,但黨外人士民選縣長,第六屆省議會更有21席的黨外人士,已占全體的1/4以上。

這種民主化的要求已勢不可擋,面對這股人民的壓力,國民黨政府巧妙的以效率改革來回應。專制強人型的白色恐怖的肅殺雖已稍淡,但柔軟型強人的蔣經國仍以較為細膩的方式繼續著壓迫統治,同時以「效率化與合理化」來滿足人民「提升期望的革命」,以緩和人民對政治民主化的要求。於是1970年代臺灣體制快速擴增,無論行政體系、教育機構、媒體機構、公私企業、甚至黨機器等幾乎都以直線方式擴張。

工商業經濟快速成長,國民所得日益增加,「效率改革」在社會發展下漸漸顯現成效。儘管在政治舞台上,臺灣越來越缺乏參與、發言的空間,經濟上卻不妨害外資的進入和國際出口市場的開發,臺灣步入小康局面;但民主並沒有隨經濟成長而發展,仍然反覆顛簸,在美國媒體眼中,臺灣政治改革腳步遠不及經濟改革,臺灣人的言論、集會、結社等權利和自由,雖在憲法上得到保障,但在戒嚴法實施下,這些自由形同具文,從自由民主的角度來看,臺灣仍屬不及格(林博文,1993)所以當時的課程內容、節慶文告等都須申揚民族優越性、強調自立自強,更對「國際姑息逆流」表現得深惡痛絕,把罪過、錯失全部推給帝國主義,表面上燃煽著民族主義情緒,骨子裡

是在壓制社會對民主化的要求，以維護政權的正當性和合法性。

蔣經國先生和保守當權派對普遍覺醒的本土化運動已深具戒心，1979年初美國承認中共的危機未除，對同年底的美麗島事件當然非壓制不可，所以國民黨政權對反對派和異議分子的鎮壓在1979年趨於高潮（郭崇倫，1993）。

由此可見，1970年代的國民黨政府，在外交危機、國內社會民主化的要求，以及黨內權力鬥爭、以企圖維持統治等多股壓力傾軋之下，面臨了1949年以來最嚴重的政治危機。因此「在此國族認同相對穩定的情況下，自然也就沒有修訂（1975年的）課程標準的必要」（侯元鈞，2010：270）的說法未免過於化約，要探討當時臺灣課程學術思潮及其隱含的保守性，才能說明「國族認同」何以「相對穩定」。

由於1950、60年代的白色恐怖，造成本土尋根意識的中斷，使1960年代的臺灣學術界全盤西化，為西方馬首是瞻。雖然書禁的很嚴，但存在主義、現代主義等幾乎席捲了臺灣的學術界，對年輕人的思想有很大的影響。在學院裡流行的存在主義和現代文學，是對官方提倡、但與真實生活並無相關的反共文學的一種不自覺的反擊。或許如李永熾（1993）所說的，存在主義和現代主義的流行，象徵著剛性統治下沒有出口的「處境」，和年輕人咖啡館中的「蒼白」，消極的展開與官方意識形態的差異化。也可以說，這種現代主義的反歷史、反意義、反政治性格，符合大肅清時期恐怖氣氛下不敢干預現實的需要。

當時主宰臺灣課程學術領域的現代主義的課程觀，也反映了這種現代主義反歷史、反意義、反政治的性格。臺灣的課程研究起步較晚，研究方法和內容也比較保守，「工學模式」成為1960、70年代臺灣課程研究的主流，課程發展、課程政策或教學設計都以「工學模式」為主臬。例如行為目標是行為主義、實徵主義、科學管理主義在教育上的應用，強調教學系統要先設定特定的學習目標，明確地指出學習後兒童能「知道」什麼，能「感覺到」什麼，能「做」什麼，然後依據這些行為目標設計教學活動，以便將這些行為複製出來。這種思潮經翻譯、介紹後，進入臺灣的教育、課程領域，1975年的課程標準也以列入行為目標為其最大特色。

工學模式、行為目標和當時主流的結構功能主義等，強調標準化、秩序、穩定和統一，旨在追求技術控制和準確的社會效果，其本質是操作性的，企圖以技術來解決所有的教育問題，更隱藏了價值決定的意識型態、

政治、經濟、道德的對立的觀點，合法化社會中既成權力和特權的分配（Autio, 2006; Scott, 2008）。同時這種改革介入教師和兒童的靈魂，規定了公民形成的動力，結合國家管理和政治需求，將教師和學生的個性窄化為主權者想要的傾向、敏感和覺醒（Popkewitz, 2008）。這種社會、政治的保守性，滿足社會發展的需要，減少價值體系間的緊張，以維持社會的秩序和安定。

簡言之，行為主義、結構功能主義等的理論、假定中隱含的社會、政治保守性，很適合當時的臺灣社會，更確切的說，現代主義課程觀的反歷史、反意義、反政治性格，為當時的威權者服務。也因為這樣，我們才能「大有理由」的說，1975年的課程標準符合威權者的政治利益，自然也就暫時「沒有修訂的必要」。

進入1980年代，臺灣的政治環境產生激變，民主進步黨成立（1986年）、戒嚴令解除（1987年）、蔣經國先生逝世、李登輝先生繼任總統（1988年）、國大代表（1991年）、立法委員（1992年）全面改選等事件相繼發生，大中國國族認同漸趨曖昧，不若以往明確，本土政治勢力崛起，沛然莫之能禦。集中國化論述之大成的1975年的課程標準已無法「因應社會變遷和教育發展需要」（教育部，1993：346），教育乃於1989年1月14日成立「國民小學課程標準修訂委員會」，並召開第一次會議，討論修訂重點和方向，同時成立「國民小學課程標準總綱修訂小組」，全面展開修訂工作，並於1993年九月公布。

侯元鈞（2010：271）說，教育部之所以在萬年國代和立委相繼改選、行政院長郝柏村去職，及新黨成立（1993）等象徵大中國意識者挫敗之後，始公布1993年此一頗具臺灣鄉土味的課程標準，其時間點絕非巧合，而是有其政治的考量：「1993年課程標準之訂頒，正是為了對李登輝總統的國族立場有所回應」。這是一種新馬克思主義的想法，「現在的歷史」觀則有不同的說法，如Franklin（2009）說的，課程改革有關的對立是多元的、相互制約的論述的拼貼，是複雜且難以控制的，可見課程標準修訂恐非只是為了回應某些人的立場可以解釋的。

在當時的時代背景下，權力決定知識，知識形塑主體，或許教育部也發揮主體，表示自己是能「因應社會變遷和教育發展需要」的機構，此後九年一貫課程快速的擬定和實施，教育部也都發揮強大的主導力量。當然這些都有待進一步研究。

肆、結語

教育部每次課程標準修訂，都一再強調：「課程標準要因應時代和社會需要加以修訂」，本文利用「現在的歷史」觀來分析政府遷台後國小課程標準修訂的歷史脈絡後發現，這種看似中性的、本質的敘述，其實也是社會、歷史建構的，在不同的歷史時期，課程扮演不同的社會、政治功能。但不同於新馬克思主義者將課程改革視為壓制團體的霸權再製，本文試圖理解課程改革是如何發生的，為何是多樣的、變動的權力關係的效應。權力、知識、主體和主體性形構都要放進歷史脈絡下來解讀，現在的思考和存有方式都不是必須的、或不可避免的，「因應時代和社會需要」是社會建構的、歷史依賴的。

所以「現在的歷史」觀打開新的可能性的空間，讓我們覺知任何事情都是危險的，當解讀機構的論述時，不能被文字的表面意義迷惑，不能只從文字來解讀文件，還要從歷史來解讀。Qi (2009) 提醒我們：教育研究者和課程史家不是告訴師生什麼是知識或真理，不是告訴他們如何行動和解決問題，而是質疑現在的情境，以便理解，教師、學生是以某種方式被建構的，然後思考被移植、被銘刻的「知識/真理」何以被視為自然的、不用質疑的、不能質疑的。Franklin (2009) 強調，新課程史挑戰傳統的觀點，提供新的概念架構和方法論，擴充課程研究的範圍和內涵，這些觀點急待我們深化和理解，以充實課程史的研究。

參考文獻

- 李永熾（1993年7月24日）。臺灣與世界——九九〇年代的落差。中國時報，22版。
- 林博文（1993年7月22日）。七〇年代美國媒體中的臺灣。中國時報，27版。
- 侯元鈞（2010）。解嚴前後臺灣國語文課程政策之批判論述分析（未出版之博士論文）。國立臺北教育大學課程與教學研究所，臺北市。
- 教育部（1952）。國民小學課程標準。臺北市：作者。
- 教育部（1968）。國民小學暫行課程標準。臺北市：作者。
- 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：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。
- 郭崇倫（1993年8月2日）。理想與激動的背後——威權體制的變遷。中國時報，27版。
- 楊照（1993年7月19日）。發現中國——臺灣的七〇年代。中國時報，22版。
- 臺灣省政府教育廳（1973）。九年國民教育籌備工作及其主體計畫之實施。臺中縣：作者。
- 歐用生（1990）。國民小學社會科「潛在課程」分析（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學教育研究所，臺北市。
- 山崎直也（2009）。戰後臺灣教育與國家主體。東京都：東信堂。
- Apple, M. W. (1997). *Ideology and curriculum*. New York, NY: RKP.
- Apple, M.W. (2003). *The state and the politics of knowledge*. New York, NY: RKP.
- Autio, T. (2006). *Subjectivity, curriculum, and society — Between and beyond the German didaktik and Anglo-American curriculum studies*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baker, B. (2009). Borders, belonging, beyond: New curriculum history. In B. Baker (Ed.), *New curriculum history* (pp. ix-xxxv). London: Sense Publishers.
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge*. New York, NY: Harper Book.

- Franklin, B. M. (2009). Epilogue: Some musings on what's new in the new curriculum history. In B. Baker (Ed.), *New curriculum history* (pp. 295-300). London: Sense.
- Goodson, I. (1985). Subjects for study. In I. Goodson (Ed.), *Social histories of the secondary curriculum-subjects for study* (pp. 343-367). London: The Falmer .
- Oliva, P. F. (1988). *Developing the curriculum*. IL: Scott Foresman and Company.
- Popkewitz, T. S. (1991). *A political sociology of educational reform*. New York, NY: Teachers College.
- 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., Pereyra, M. A., & Franklin, B. M. (2001). History, the problem of knowledge, and the new cultural history of school. In T. S. Popkewitz, B. M. Franklin, & M. A. Pereyra (Eds.), *Cultural history and education: Critical essays on knowledge and schooling* (pp. 3-44). New York, NY: Routledge.
- Qi, J. (2009). War and beyond: Twentieth century curriculum reform and the making of a fellower, a citizen, and a worker. In B. Baker (Ed.), *New curriculum history* (pp. 273-294). London: Sense Publishers.
- Scott, D. (2008). *Critical essays on major curriculum theorists*. New York, NY: Routledge.

