

臺灣九年一貫課程轉化之議題與因應

張芬芬 陳麗華 楊國揚

課程改革理念必須經過逐步轉化才能成為師生具體可用之教科書。本研究以文獻探討及文件分析等方法，針對九年一貫課程發展中最重要的三個環節：課程改革理念、課程綱要以及教科書編審之間的轉化銜接進行探究，藉以了解其中所出現的課程轉化議題與因應之道。研究主要發現有六：一是九年一貫課程主要有四個改革理念：課程統整、學校本位、能力本位和留白課程；二是教育部長頻繁更迭不利課程理念之推動與落實；三是課程綱要已某種程度成功地將課程改革理念予以轉化，具有規範作用；四是中央宜善盡課程管理權責，發展相關釋義文件；五是擬定課程綱要的課程專家宜受邀全程參與課程發展，與學科專家、教學者充分溝通理念，期能協商出理想與現實間的均衡點；六是宜正視教科書趨同現象，再思開放民編教科書之初衷。

關鍵詞：課程轉化、九年一貫課程改革、教科書審定

收件：2010年4月13日；修改：2010年5月20日；接受：2010年6月9日

張芬芬，臺北市立教育大學課程與教學研究所教授，E-mail: chu3989@ms5.hinet.net
陳麗華，臺北市立教育大學課程與教學研究所教授
楊國揚，國立編譯館副編審

Transformational Issues of Grades 1-9 Curriculum Reform in Taiwan

Feng-Feng Chang Li-Hua Chen Kuo-Yang Yang

The rationale of curriculum reform has to be transformed step by step into textbooks which can be understood by teachers. This study employed document-analysis to explore the transformational issues happening along with the development from the original ideas of curriculum, curriculum guideline to textbooks' writing and review. The main findings were as follows,

- 1.The Grades 1-9 Curriculum Reform consist of four major ideas, namely, curriculum integration, school-based curriculum, ability-based indicator and blank curriculum.
- 2.The frequent changing of the Minister of Education has obstructed reform.
- 3.The original ideas of curriculum reform have been successfully transformed, to some extent, into the Grades 1-9 Curriculum Guideline.
- 4.The Ministry of Education should be more responsible in completing supplementary documents for the curriculum guideline.
- 5.The committee members for the curriculum guideline should work with subject experts and classroom teachers to find a balance between ideas and practice.
- 6.It is paramount that we face up to the fact that textbooks published by different companies are tending to be more similar; and thus the textbook policies need to be slightly adjusted.

Keywords: curriculum transformation, Grades 1-9 Curriculum Reform in Taiwan, textbook review and approval

Received: April 13, 2010; Revised: May 20, 2010; Accepted: June 9, 2010

Feng-Feng Chang, Professor, Graduate School of Curriculum and Instruction, Taipei Municipal University of Education. E-mail: chu3989@ms5.hinet.net

Li-Hua Chen, Professor, Graduate School of Curriculum and Instruction, Taipei Municipal University of Education.

Kuo-Yang Yang, Associate Researcher, National Institute for Compilation and Translation.

壹、前言

一、研究緣起

1987年7月15日臺灣解嚴了！整個社會從籠罩38年的軍事戒嚴之桎梏中走出來。從此政治自由化的步伐開始大幅邁進，1994年「四一〇教育改革」大遊行後，教育自由化¹的腳步開始加速：增加鄉土教學、開放教科書民編、開放師資培育、開放私人興設中小學、廣設高中大學、廢除聯考、高中與大學多元入學、公布《教育基本法》、擴大家長參與權、開放組織教師會等。在這連串的教育鬆綁行動中，2001年實施的「九年一貫課程」堪稱其中變革幅度最大、影響層面最廣的一項改革。陳伯璋（2005）以一場「寧靜革命」形容這場課程改革，相對於這場「革命」（revolution），臺灣過去歷次的中小學課程修訂（1952，1962，1968，1972，1975，1983，1993，1994）都只能算是「演進」（evolution）。

既然是場掀起壯闊波瀾的課程革命，其背後的改革理念究竟何在？如何轉化於課程綱要？而後在教科書的編輯、審查、選用上是否落實了這些改革理念？本研究借用課程學者 Goodlad 與 Associates（1979）²、以及 Glatthorn（1987）³對課程概念的分類，採取部分概念做為本研究架構。本研究欲探究：「理想課程」（ideal curriculum）（課程改革理念）、官方課程（formal curriculum）（課程綱要）、書面課程（written curriculum）（教科書）（圖1）之間轉化的情形如何？其中出現哪些課程轉化

¹ 「教育自由化」一詞引自郭為藩（1995）。

² Goodlad 與 Associates（1979: 58-64）將課程分為五類：理念課程/意理課程（ideological curriculum）、官方課程（formal curriculum）、知覺課程（perceived curriculum）、運作課程（operational curriculum）、和經驗課程（experiential curriculum）。

³ Glatthorn（1987: 4-15）將課程分為六類：建議的課程（recommended curriculum）、書面的課程（written curriculum）、支持的課程（supported curriculum）、被教的課程（taught curriculum）、測試的課程（tested curriculum）和習得的課程（learned curriculum）。

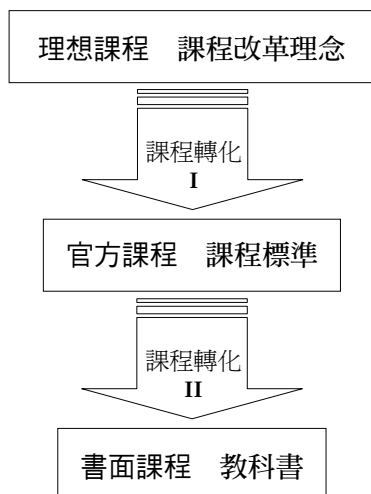


圖 1 「九年一貫課程」之課程轉化圖

（curriculum transformation）議題？如何因應處理，以裨益未來的課程修訂與實施？在九年一貫課程實施 8 年有餘之際，全面體檢此其時也！

二、課程轉化的意涵

何謂「課程轉化」⁴？它是指課程發展的層層步驟中，課程理想經逐步轉型變化，最後化為可供師生使用的具體教學材料，⁵其中各步驟所採取的轉型變化之作爲，使得理想化為實作，抽象化為具體，宏觀化為微觀，單純化為複雜，上位概念化為下位概念；這些轉型變化之作爲，即所謂「課程轉化」。依此定義，課程轉化的目的是在將課程理想化為具體可用的教學材料，以裨益教師的教與學生的學。課程轉化發生於課程

⁴ 以下三段有關「課程轉化」意涵之討論，主要係依據黃政傑（2009）擔任本文初次發表時之與談人，現場所提意見撰寫而成。感謝黃政傑教授之高見與指點。

⁵ 教科書是教學材料中使用最普遍與最重要者，因此也是課程轉化過程中最主要的發展成品。

發展的過程中，更精準地說，係發生於前後步驟的銜接處，關心的是每一步驟與課程理想間的符合程度，以及實踐的可能性。

以國家層級的課程發展來看，⁶其主要步驟包括：擬定課程理想→建構課程總綱→訂定各學習領域課程綱要（簡稱課綱）→編寫教科書→審查教科書→修改教科書→出版教科書→選用教科書。其中課程的轉化點很多，包括每一前後步驟的銜接點，而課程理想則持續不斷影響著整個轉化的過程，也接受各種勢力的挑戰而持續不斷被協商。探究課程轉化的議題，可從這些步驟的轉化點切入，本研究即選擇其中最重要的兩個轉化點來深究（圖1）。

課程發展過程中，產生的具體成品主要有三，即：課程總綱、各學習領域課綱與教科書。通常三者各有其主導勢力，課程總綱由課程專家主導，學習領域由學科專家主導，教科書則由學科專家與教學者主導。因主導者不同，在轉化點上若缺乏充分溝通，未形成足夠共識，則該轉化點將出現較大鴻溝，與最初的課程理想間的距離將益形擴大。既然涉及不同主導者，各主導者的理想、立場與利益必定不盡相同，意味著課程轉化不只是技術問題（其技術包括：由理想到實作、由抽象到具體、由宏觀到微觀、由單純到複雜、由上位概念到下位概念），它更是政治協商或競合的過程。

國家層級的課程發展為確保課程理想能夠最大程度地被實現，會安排一些課程轉化的控制機制。以「九年一貫課程」為例，最主要的課程轉化控制機制有三：一是訂定課程綱要，其中含括必須遵行的剛性規定，與參考用的柔性規定；二是實施教科書審查；三是實施課程評鑑。其他較為次要的控制機制有五：一、要求各學習領域的能力指標應與總

⁶ 本文探究範圍設定在國家層級的課程發展過程，而不是教室層級的課程發展，故所探究的課程轉化議題較少涉及教師的教學與評量等活動，事實上在教學與評量等活動中存在著很多課程轉化的諸多銜接點（或可稱為「教學轉化」），明顯影響著課程理想是否落實，此層級的議題可另為文深究之。此外，升學考試的命題範圍更會嚴重影響課程理想能否發揮，此議題亦可以專文深入討論，本文僅能淺述。

綱的基本能力相對應；二、要求各學習領域課綱中不列教材大綱；三、要求地方教育局/處審查學校整體課程；四、要求各校成立課程發展委員會與領域小組；五、規定各項課程配套措施。如果控制機制的功能發揮得越充分，轉化後的品質就越好。研究者若由這些控制機制來看，課程轉化的議題實在極多，以上每一機制均可由理論與實作層面去深究。而既然事關「控制」，在學理與實作上即與「課程控制」、「課程自主」與「課程詮釋」有關，這些都是與「課程轉化」相關的探究方向。

三、研究問題、範圍與方法

課程理想必須經過逐步轉化才能成為具體可用的教科書，而課程發展中最重要之三環節，即：「課程改革理念」、「課程綱要」、「教科書」。因此，本研究將探究下列三層面的問題：

（一）2001 年實施的九年一貫課程，其課程改革理念有哪些？為處理過去哪些教育困境？理念內涵何在？實踐的條件為何？

（二）這些理念轉化於課程綱要中表現情形如何？出現哪些轉化議題？如何因應？

（三）這些理念在教科書的編輯、審查、選用上，落實情況如何？出現哪些轉化議題？如何因應？

本研究範圍設定如下：

（一）主題焦點：課程轉化議題將聚焦於「九年一貫課程」及其相關制度。

（二）社會脈絡：以 1987 年解嚴迄今為社會背景，基於研究方法論上的整體觀（holism），認為課程改革應置於社會脈絡（context）中來看，才能適當詮釋其改革意涵。

在研究方法方面，本文所採方法如下：

（一）文獻與文件分析：本研究蒐集解嚴以來教育改革之官方文件、學者論文、課程理論，尤其聚焦於「九年一貫課程」。三名研究成

員均詳讀後進行分析，形成新的概念與架構，再徵詢專家學者意見後，確認撰寫焦點與方向。三人分工撰寫文稿，完成後交換閱讀，並提修稿建議，經數次討論與修稿後定案。

（二）學者專家之意見徵詢：本研究小組舉行數次學者專家會談，與會者均為當年深度參與課程改革的核心人士。會中聆聽其專題報告，並將閱讀文件與文獻所得之心得、疑惑，請教他們，以確認研究小組成員的想法是否正確、並澄清相關疑惑。

貳、教育改革特徵與課程改革理念

一、教育改革特徵

臺灣解嚴迄今的這一波教育改革具有哪些特徵？試說明如下。

（一）政治自由化在前，教育自由化在後

臺灣近十餘年來的教育改革極為快速地向前，究其緣由還是得歸因於政治解嚴，人民獲得組黨、結社、遊行、出版、言論等自由，整個政治大環境獲得鬆綁。其中的大項包括：公布《教育基本法》、擴大家長參與權、開放教師組織教師會、開放師資培育、開放教科書民編等等。

（二）改革推動力量來自教育界內外、學界與民間

此波教育改革之所以大步邁開，雖受惠於政治大環境，但直接推動的力量實來自各方。1996 年 12 月行政院教改會公布的《教育改革總諮議報告書》固然是力量之一，但在此一年多前，教育界內部與教育學界本身就已揭櫫大致相同的改革方向，包括：1995 年 2 月教育部提出的《中華民國教育報告書——邁向 21 世紀的教育遠景》，1995 年 9 月國立臺灣師範大學教育研究中心提出的《開放與前瞻：新世紀中小學教育改革建議書》。此外，民間教育改革團體、教師團體以及家長團體等，在此過程中也多所參與，且有其強力主張。

（三）以課程改革爲核心的教育改革

這波教育改革的面向是全方位的，包括教育法令、教育與學校行政組織、師資培育、教育人員任用、升學考試、教師組織等均有重大變革。過去教師並未明顯感受到課程知能之重要，曾參與教科書研發的教師更屬鳳毛麟角，今天教科書之編、審、選、用已與每位教師發生關聯，普遍地受到關注。再者，教學方法、學習方法、評量方式、教師同儕關係、師生關係、學校文化、親師關係，甚至學校領導、教師專業發展等，也都因「九年一貫課程」而有了新面貌。

（四）部長更換頻繁，不利改革

解嚴 22 年以來教育部長更迭頻繁，共有 9 人曾任部長，每人平均不到 3 年。此現象在「九年一貫課程」的關鍵期更是明顯，1997 年 4 月成立「國民中小學課程發展專案小組」，開始研議新課程；一直至 2003 年 1 月公布「九年一貫課程」正式綱要，這 5 年多的課程發展任務，竟歷經 5 位部長（吳京、林清江、楊朝祥、曾志朗、黃榮村）。此決策層級之人事更迭快速，致使施政步伐難以平穩漸進；且某些決策倉促上路，欠缺周全配套（如：師資尚未備妥、理念未得充分溝通），究其源頭，應該均與部長更迭頻繁，改革倉促上路等時間因素有關。

二、課程改革理念

這次的課程改革反映了世紀末的時代精神，與對新世紀期待的願景；包括：反集權/反權威、反知識本位/反專業、反菁英導向、人本精神、民主素養、多元文化…等（陳伯璋，2005），同時也是對學界與官方所提改革建議書，做出的具體回應。

課程總綱起草人之一游家政（1999：35）曾明確指出：此九年一貫課程係延續 1993、1994 國中小課程標準的精神：未來化、國際化、生活化、統整化、人性化、彈性化；只是這次課程改革更強調課程與教學的一貫與統整，學生的適性發展，以及教育專業自主的落實。

若細究九年一貫課程綱要揭示的基本理念，與前次課程標準相較，其實重疊處不少，其中相似處包括：人本關懷、民主素養、鄉土⁷與國際意識、終身學習。比較不同處在於「統整能力」⁸一項。事實上，前次的課程標準中也強調「統整化」這一特點，只是當時的統整著重的是「課程架構的統整性」（教育部，1993：401）；而更明顯的差異是：當年為達「統整」所採之作法，未碰觸權力結構，亦即未試圖改變原有的權力結構。而後來的九年一貫課程則更有勇氣地將數項「課程改革理念」化為行動，納入「課程綱要」中，期望改變權力結構，以達成「統整能力」之目標，並兼及人本、民主、本土等基本理念。

換言之，1993、1994 國中小課程與「九年一貫課程」所揭櫫的基本理念相當接近，均反映了時代精神，此因時代精神勢必不可能在三、五年間驟然改變，然而前後兩課程所採用的實踐策略則迥然不同。1993、1994 課程與 1975、1985 更早的兩次國中小課程相較，三者的課程實施方式並無不同，但九年一貫課程則試圖鬆動原有權力結構（參見表 1），其中運用不少課程理念，而有四項是「最受矚目與爭議最大的」（陳伯璋，2005），即統整課程、學校本位、能力本位、⁹留白課程。¹⁰以下針對此四理念，¹¹分別說明該理念所處理問題、過去困境、理念內涵、實踐所需條件等；本研究並嘗試進行後設思考，尋找它們與課程理論、權力結構、

⁷ 2008 年對課綱做微調，將「鄉土意識」改為「本土意識」。

⁸ 依據九年一貫課程綱要，「統整能力方面：包括理性與感性之調和、知與行之合一，人文與科技的整合等」（教育部，2000：3）。

⁹ 陳伯璋（2005）提出四項主要理念，在「能力本位」這一項也順便將「績效責任」舊概念予以澄清而再概念化。但本文並未將「績效責任」列為改革理念，因為「績效責任」比較屬於這次課改所採取的實施策略，或是後來出現的問題，並非課程規劃者當初刻意運用的理念，故本文決定不將其列為九年一貫課程的改革理念。

¹⁰ 陳伯璋（2005）原本用詞是「空白課程」（blank curriculum）。本研究為避免與「空無課程」（null curriculum）混淆，決定改用「留白課程」，期能更貼近 blank curriculum 之意涵。

¹¹ 本文判斷九年一貫課程的改革理念有四項，主要係根據此課程綱要主要起草人陳伯璋（1999，2005）、游家政（1998，1999）之說明來決定的。但此新課程公布前，此四理念在多份教改報告書以及許多學者的著作中，亦有所探究與倡議。

知識論的關係（見表 1 與圖 2）。主要參閱文獻包括此課程綱要主要起草人陳伯璋（1999，2005）、游家政（1998，1999）之文章，並輔以課程學者黃炳煌（1996）、黃政傑（1999a，1999b）、歐用生（2000a，2000b，2005）等人的著作。

表 1 九年一貫課程改革理念與所挑戰的權力結構

課程改革理念	權力結構		
課程統整	教師的分科教學	vs.	合科培育
學校本位	中央國定本	vs.	學校課發會
能力本位	舊設計模式 教師被規訓	vs.	新設計模式 教師專業自主
留白課程	升學科目 實用價值觀	vs.	非升學科目 美學價值觀

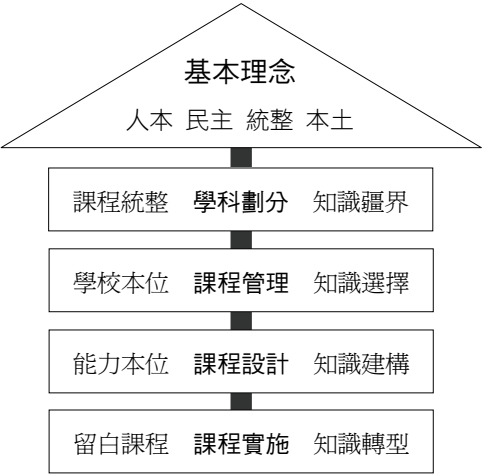


圖 2 九年一貫改革理念與課程、知識之關係圖

（一）課程統整

課程統整是這次課程改革最關鍵的理念（參見表 1 與圖 2）。它處理的是知識疆界的問題，也就是學科應如何劃分的問題，涉及的權力結構是教師的分科或合科教學，以及培育方式等既成事實。過去國中小的科目眾多（國小 11 科，國中 21 科），造成學生學習負擔沉重，且知識與生活脫節，學習興趣不高。這些都是國人長久以來普遍詬病之處，也是前述官方及學界建議改善之處，而課程統整則是治療此積弊的藥方。

基本上此理念反對過去國中小課程的學科劃分方式，認為不應將知識過度分化與階層化（陳伯璋，2005）；過去學科的疆界是相當明確、封閉，學科範圍較為狹窄，比較著重知識的累積式傳遞（transmission）。相對而言，課程統整對知識的主張強調應該跨越學科劃分的疆界，因此學科知識的疆界是較為鬆散、模糊甚至開放，知識是可以橫向流動的。知識不應僅著重累積式的傳遞，更應注意知識的轉型（transformation）（陳伯璋，2005）。

為做到課程統整，可採方式很多，如：合科課程、主題統整課程、大單元課程。但若僅是表面上採用這些形式，而教師卻缺乏該學科的整體知識架構，學生的學習結果仍將流於零散，甚至較過去依教科書教學更為零散、膚淺。相反地，若教師具有該學門完整的知識架構，且能實踐，再輔以協同教學，此時即使仍進行分科課程，學生仍可獲得統整的學習，這樣的課程實施仍然表現出統整的精神。

（二）學校本位

學校本位課程發展是「教育鬆綁」改革訴求的具體展現。它是處理課程管理與課程領導的問題，涉及的權力結構是「中央 vs. 學校」，亦即誰掌有知識的選擇/決定權（表 1 與圖 2）。

過去「國編本」強調知識是核心的知識，偏向於主流團體想傳遞的知識。課程由中央決定，學者專家來選擇/建構知識，教師則是教材的傳遞者，學生是接收者。相對而言，「學校本位課程」（簡稱「校本課程」）

對知識的主張，則認為：只要透過合法程序（如：「學校課程發展委員會」討論通過），邊陲的、地方的、常民的知識（folk knowledge）均可成為「學校知識」（陳伯璋，2005）。這種課程由學校師生（有時也有家長）共同建構，師生都是知識建構者。這可以使學校真正成為學習型組織，教師專業得以發揮，教育自主性受到尊重，合作協同成為文化。

若要充分展現上述優點，勢必需要諸多條件的配合。首先，教師必須具備課程發展的行動意願與熱忱，否則好不容易爭取來的「權力」，將成為教師無法承受的「重軛」。第二，教師必須具備課程發展的知能，否則學生將成為實驗下的犧牲者。第三，國中升學體制必須改弦更張，否則校本課程絕對只是點綴，不敵考試科目的席捲，只能成為點心小菜，或參加校際競賽時的「明星代表」，美其名曰「學校特色」。第四，校長應有課程領導的知能與行動，過去校長多是行政領導者，對課程多不置喙，並美其名曰「尊重教師專業自主」；但課程與教學才是學校活動之「本」，行政乃為此「本」而存在，校長不宜置身事外，更應展現其課程專業，領導全校發展校本課程。

（三）能力本位

此次課程改革最為人熟知的訴求應該就是：「培養學生帶得走的基本能力，而不是背不動的書包」。而這句話中的能力是「活能力」，與「死知識」相對立；游家政（1999）更強調：這些能力是「基本能力」，是國民教育階段所有學生都應具備的，學校知識不能僅裨益於未來將成為社會菁英的少部分學生。

簡言之，「能力本位」是出於「反知識本位」、「反菁英教育」的想法。過去國中小課程較有利於社會菁英之培養，規劃出的課程內容較著重知識性，忽略經驗性，不夠生活化。為扭轉此走向，這次課改強調重回國民教育的本質，找出「十大基本能力」為每一國民的必備素養。並且據以連結各學習階段的「能力指標」，這些指標便成為出版業者與教師們設計課程時的重要資料。

欲發揮當初的良法美意，避免讓「能力指標」成為另一種形式的「課程標準」，甚至如陳伯璋（2005）指出的：能力指標反成為一套「規訓系統」或「緊身箍」，致使這套課程被抹上一層「行為主義」的色彩，怎樣讓出版業者與教師們正確理解「基本能力」之初衷，進而正確解讀「能力指標」之意涵？或可參考國外相近國情之具體做法（如：日本），以期盡量接近興利除弊之改革理想。

在此需簡要說明，「能力本位」（competence-based）一詞早於 1970 年代即盛行於美國教育界（黃政傑，1991），它是課程設計「科學化運動」的具體表現，臺灣當時亦跟隨之。「能力本位教育」強調的是一套以「能力」為核心的課程與教學模式，而「能力」係經科學分析而得、清晰且詳盡的一套表現於外的行為，這種模式強調「目標導向的課程設計與教學實施」，也強調「標準參照的評量」（而非「常模參照」），所體現的正是當時美國教育界的主流思潮：「講效率、重目標、愛精準、論成果」（黃政傑，1991：43）。而臺灣的九年一貫課程，雖然也採用「能力本位」一詞，但與 1970 年代的能力本位不盡相同，兩者相似處是均強調學生應習得「活能力」。唯九年一貫課程所謂的「能力」更強調「基本能力」，因此較為抽象、概括，不像 1970 年代那樣具體、詳盡；最大的差異是背後的價值觀已大大翻轉，由「講效率」走向「講效果」，「重目標」走向「兼重目標」，「愛精準」走向「愛彈性」，「論成果」走向「論歷程」；落實在課程設計時，九年一貫課程所列「能力」雖是教材規劃的參考依據，但因較為基礎、概括，相對而言，也就較具彈性與開放性，給予教材規劃者較大的課程詮釋空間。

（四）留白課程

「留白課程」（blank curriculum）是這次改革中非常不同於以往的理念，過去歷次課程修訂關心的都是「正式課程」與「實有課程」，並未觸及「留白課程」。而此次改革的關注面則是「全方位課程」（whole curriculum）（游家政，1998，1999；黃政傑，1999b）。亦即除正式課程

及活動課程外，更希望學校能安排留白課程，進而發揮留白課程的功能。¹²落實的方式是規劃了 20% 的「彈性學習節數」，交由學校去分配，學校可在規定比例下排入各領域的選修、補救教學，班級輔導或校本課程等，更希望學校適度排入空堂，讓學生自我學習。可以說「留白課程」這一理念觸及課程實施之時間分配，因此，也就成為各方角力之所在，直接挑戰現有的權力結構，如：原本各科目的時數分配、升學考科 vs. 非考科（參見表 1 與圖 2）。

在課綱中預留空白時段交由各校規劃，除有助於「學生適性學習」、「教師專業成長」外，也期望安排為學生自我學習的時段，其中考量乃來自課程美學的觀點。此次課程總綱起草人陳伯璋（2005：30）清晰地指出「留白是美感產生不可或缺的元素，『留白課程』的『虛無』是蓄勢待發的各種學習的可能，『留白』是必要的，它是一種超脫現實的美感觀照」。準此，留白課程是刻意不安排活動，讓學生思考，甚至發呆的時段，它是養精蓄銳、蓄勢待發的時段，學生可於此時讓所學慢慢沉澱、醞釀、發酵，對知識做融會貫通式的反芻，期待知識能夠轉型昇華，化知為慧。如此的空白時段，可能更能提升學習的內在動機。

欲發揮「留白課程」的美意，其中最大的結構問題仍在國中的升學體制，只要升學體制不改，各科大搶彈性時間，是可以想見的結果；此外，留下空堂讓學生自學，學校仍要負起管理與安全之責。但若樂觀來看，國小目前因受升學氣氛影響較少，這方面與「學校本位課程發展」在國小相對而言較有其生存條件、在國中則更難落實的狀況，是非常相似的。

¹² 值得澄清的是「留白課程」、「空無課程/懸缺課程」(null curriculum)、「潛在課程」(hidden curriculum) 等三者間的動態關係。若以黃政傑（1991）對各類課程的定義來看，「彈性學習時間」的規劃部分是為了處理「應該有實際上卻沒有的學習經驗」（發呆、養精蓄銳、蓄勢待發、化知為慧……），這是過去的現象，故對過去而言，「留白課程」是一種「空無課程」；但因「九年一貫課程」已安排了「彈性學習時間」，期藉此發揮正向學習成效，故「留白課程」後來已成為有意而善意的「潛在課程」。

參、課程綱要層級的轉化

上述課程改革理念是深入參與課綱修訂的學者專家擘劃的理想課程藍圖。這些課程改革理念歷經五個階段的課綱制訂歷程（教育部，2008），如何「再現」於課程綱要的文件上，又引發甚麼樣的漣漪效應是本節要處理的課題。

首先，先對「再現」（representation）一詞略作界定。根據 Ferdinand de Saussure（1857-1913）的觀點，人類生活不可能自外於語言世界，吾人是存在於語言符號系統中。每個符號都是由符旨（the signified）和符徵（the signifier）所組成。例如，在人類使用「樹」這個符號時，他的腦海中已經有樹的心理想像。其中「樹」就是符徵，樹的心理想像就是符旨。描繪以符號表徵事物就是「再現」；人們使用符號以喚起了解世界的心理概念和聲音，就是再現的歷程。借用上述原理來分析，可以說上述四項理想課程理念—「課程統整」、「學校本位」、「能力本位」、「留白課程」，就是這波課改核心學者專家，描繪其腦海中的理想課程（即符旨）之符徵，也就說這些名詞是其腦海中理想課程的再現。

本節意旨在進一步檢視這些課程改革理念（理想課程），歷經五個階段的課綱制訂歷程，如何在課程綱要文件中「再現」。而課程改革理念在課程綱要文件中的再現，就是將理想課程「轉化」為官方課程的論述，也就是說透過這項轉化，課程改革理念由一組符號達成其「論述實踐」，展現其權力，取得合法地位，成為標準的官方課程文件，對於利益關係人（stake holders）具有規範（訓）（discipline）作用。¹³

上述四項課程改革理念對於中央政府、地方政府、學校與教科書產業都有規範作用。但相對性權衡之，其中，課程統整與基本能力對教科

¹³ 這波教育改革的理念源頭是「鬆綁」（deregulation），從課程改革層面觀之，官方課程文件的統稱由「課程綱要」取代「課程標準」可見一斑。綱要（guideline）這個符徵所帶出的自主創發空間遠比標準（standard）來得寬廣和令人期待。由於規訓一詞，帶有規定馴化的意涵，因此，下文對於課程綱要作為論述實踐所展現的規訓（discipline）作用，將以「規範」代之，作為注目這波課程改革的致意與同情了解。

書產業的規範作用比較明顯；學校本位與留白課程對於地方政府與學校的規範作用比較明顯。本節先探討課程改革理念再現於課程綱要文本之意涵，探討其對利益關係人的規範作用，以及實踐上的課題；其次，探討課程改革理念轉化為課程綱要文本所衍生的爭議與因應之道。

一、課程改革理念轉化課程綱要文本之意涵與實踐課題

表 2 是課程改革理念與課綱文本的對照表，茲一一說明其意涵，以及實踐的課題。

（一）課程統整

課程綱要總綱文本論及課程統整之處，包括基本理念、課程目標、學習領域、選修課程，以及教科書的編輯審查及選用等多處。進一步審視表 2 文本可知，課程統整的主要規範對象是學校、教師、教科書業者，以及審查機關。¹⁴他們所面臨的課題是：這份文件中使用的課程統整相關用詞很多，包括「統整能力」、「統整化」、「統整之精神」、「主題統整式之教學」、「協同教學」等，但是，都未明確加以定義。究竟何為統整？要怎麼作統整？把學科整併為學習領域就算統整嗎？

（二）基本能力

課程綱要總綱文本論及基本能力之處，包括基本能力與課程評鑑等處。進一步審視表 2 文本可知，基本能力的主要規範對象是學校、教師、教科書業者、審查機關、地方政府，以及入學命題委員會。由於能力指標攸關升學，正確解讀能力指標成為重要課題，他們所面臨的課題是：總綱的基本能力與學習領域的能力指標關係為何？誰有權解讀能力指標？誰的解讀才算數？

¹⁴ 從課程轉化的意涵理解，課程綱要所規範的對象通常就是課程轉化者；這些課程轉化者在執行其角色任務時，即在進行課程轉化工作。例如，編寫者在發展教科書時，其主要工作之一就是將課程綱要轉化為具體的教科書內容。

（三）學校本位

課程綱要總綱文本論及學校本位最多，包括學習領域、學習節數、課程實施組織、課程計畫、教材編輯、審查與選用等多處，可見其確實為這波課改的核心理念。從表 2 文本可知，學校本位的主要規範對象是學校、教師，也涉及家長與社區。由學校課程發展委員會的職責可知，除了審定教科書仍歸中央治理之外，學校已經可以選用教科書、自主規劃全校課程計畫、發展學校本位課程（含領域選修課程、自編教材、特色課程或活動等）、進行課程與教學評鑑。學校的課程經營權空前壯大，但要如何運作、落實上述每個環節，也是各利益關係人前所未有的課題！

（四）留白課程/彈性學習節數

課程綱要總綱文本並未出現「留白課程」一詞，而是使用「彈性學習節數」。光就這兩個不同的符徵，就能體會學者專家的「理想課程」與課綱文本的「官方課程」，存在相當程度的落差！課程綱要總綱文本的「彈性學習節數」很務實，它不談課程美學的理念，而是規定這些彈性節數的數量，以及如何運用。彈性學習節數的主要規範對象是學校和教師。他們最應該思考的直接課題是：彈性節數要如何分配與運用，才能發展學生自主學習的能力。但是現實常常不是如此，以下將分述其爭議點。

二、課程改革理念轉化為官方課程引發的爭議與因應

這波課程改革的理想性高，不只是一定要處理表面的、技術性的課程實施細節，而是深入到典範轉移、權力與資源分配、法令與結構的改變。然而它的理想也是它的阿基里斯的腳跟（Achilles' heel），所有的爭議都多少跟這些理想的實踐有關。以下分述它的理想、爭議和因應之道。

（一）有法令鋪路但社會共識不足

雖然本文所討論的課程改革是從 1994 年的「四一〇教改運動」談起，可是事實上同年 2 月公布的《師資培育法》，已經預告了師資培育、教育政策與實踐不再是師範院校體系的專利。另外，搭配這波課程改革的還有 1999 年 6 月公布的《教育基本法》、1999 年 2 月修正公布的《國

表 2 課程改革理念與課程綱要總綱文本的對照表

課程改革理念 （理想課程）	課程綱要總綱文本 （官方課程）
課程統整	• 基本理念：「培養具備人本情懷、統整能力、民主素養、本土與國際意識，以及能進行終身學習之健全國民。」 • 課程目標：「國民教育之教育目的在透過人與自己、人與社會、人與自然等人性化、生活化、適性化、統整化與現代化之學習領域教育活動……，培養身心充分發展…的健全國民。」 • 學習領域：「為培養國民應具備之基本能力……，提供語文、健康與體育、社會、藝術與人文、數學、自然與生活科技及『綜合活動』等七大學習領域。1.學習領域為學生學習之主要內容，而非學科名稱……。2.學習領域之實施，應掌握統整之精神，並視學習內容之性質，實施協同教學。」
基本能力	• 課程實施—選修課程：「在符合領域學習節數之原則下，學校得彈性調整學習領域及教學節數，實施大單元或主題統整式之教學。」 • 教科書編輯、審查及選用：「國民中小學教科用書應依據課程綱要編輯，並依法由審查機關（單位）審定通過後，由學校選用。」教科書編輯、審查及選用之行使，均依據主張課程統整的課程綱要。
	• 基本能力：「國民教育階段的課程設計應以學生為主體，以生活經驗為重心，培養現代國民所需的基本能力。」 • 課程評鑑—「b.建立各學習領域學習能力指標，評鑑地方及學校課程實施成效。」 • 課程評鑑—「(2) 教育部為配合高中職多元入學制度之推動，應參酌本課程綱要內容舉辦『國民中學基本學力測驗』，據以檢視學生學習成效，其分數得做為入學之參據。(3) 有關國民中學基本學力測驗之編製、標準化及施測事宜，應參照國民中小學課程綱要之能力指標及相關法令之規定辦理。」

表 2 課程改革理念與課程綱要總綱文本的對照表（續）

課程改革理念 （理想課程）	課程綱要總綱文本 （官方課程）
學校本位	- 學習領域：「1.學習領域為學生學習之主要內容，而非學科名稱，除必修課程外，各學習領域，得依學生性向、社區需求及學校發展特色，彈性提供選修課程。」 - 實施要點—學習節數：「(5)『彈性學習節數』由學校自行規劃辦理全校性和全年級活動、執行依學校特色所設計的課程或活動、安排學習領域選修節數、實施補救教學、進行班級輔導或學生自我學習等活動。……(7)在授滿領域學習節數原則下，學校課程發展委員會可決定並安排每週各學習領域學習節數。」 - 實施要點—組織：「各校應成立『課程發展委員會』，下設『各學習領域課程小組』，於學期上課前完成學校課程計畫之規劃、決定各年級各學習領域學習節數、審查自編教科用書及設計教學主題與教學活動，並負責課程與教學評鑑。」 - 課程實施—課程計畫：「A.學校課程發展委員會應充分考量學校條件、社區特性、家長期望、學生需要等相關因素，結合全體教師及社區資源，發展學校本位課程，並審慎規劃全校課程計畫。B.學校課程計畫應含各領域課程計畫及彈性學習節數課程計畫，……」 - 教材編輯、審查及選用：「(2)國民中小學教科用書……，由學校選用。(3)除……審定之教科圖書外，學校得因應地區特性、學生特質與需求，選擇或自行編輯合適之教材。但全年級或全校且全學期使用之自編自選教材應送『課程發展委員會』審查。」
留白課程	- 學習領域：「1.學習領域為學生學習之主要內容，而非學科名稱，除必修課程外，各學習領域，得依學生性向、社區需求及學校發展特色，彈性提供選修課程。」 - 實施要點—學習節數：「(2)學習總節數分為『領域學習節數』與『彈性學習節數』。……(5)『彈性學習節數』由學校自行規劃辦理全校性和全年級活動、執行依學校特色所設計的課程或活動、安排學習領域選修節數、實施補救教學、進行班級輔導或學生自我學習等活動。」 - 課程實施—課程計畫：「B.學校課程計畫應含各領域課程計畫及彈性學習節數課程計畫，……」 - 課程實施—選修課程：「A.各國民中小學應針對學生個別差異，設計選修課程，供不同情況之學生學習不同之課程。D.學校得視校內外資源，開設英語以外之第二外國語言課程，供學生選習；……」

資料來源：整理自教育部（2008）。

民教育法》，以及 7 月修正發布的「國民教育法施行細則」。

《教育基本法》揭示教育在保障學習權為核心，由此規劃出人民為教育主體、教育中立、程序保障學生學習權與教師專業自主權等主軸，這預示學校課程的內涵應由「教學」典範轉為「學習」典範。而這個理念在「課程統整」、「基本能力」、「學校本位」等課改理念都有跡可循。

《國民教育法》及其施行細則，主要是賦予民間辦學、實驗教學、教師參與教科書審定，以及學校選用教科書的法源依據等。這些要點與課程改革的理念亦是若合符節。

由此可見，九年一貫課綱並非突發異想，其理念之成形與實踐是有法源鋪路的。但是，在轉化為課程綱要及落入教育實踐時，與社會大眾和學校教育人員溝通不足，許多教改理念未達成社會共識，冒然推動，引發「鬆 vs. 綁；快 vs. 慢；動 vs. 靜；合 vs. 分；少 vs. 多；加 vs. 減；難 vs. 易；¹⁵多元 vs. 一致；公平 vs. 卓越」等諸多爭議，造成課改落實的重重障礙。

（二）學習領域的劃分缺乏學理依據

九年一貫課程綱要中被批評缺乏學理依據的地方不少，首當其衝的就是課程統整。課程綱要的總綱提出七大學習領域重新加以整合，這個理想似乎合情合理，但是因為動搖到的不只是表面的學科界線重劃而已，更是背後的學門權力與學科利益的重分配。因此，所引發的批判格外犀利。例如：

1.劃分成七大學習領域的學理依據為何？

2.低年級將「藝術與人文」、「社會」、「自然與科技」合併為「生活

¹⁵ 2009 年 7 月 22 日游家政教授應邀至臺北市立教育大學課程與教學研究所對談「國小九年一貫課程改革的透視與省思」，他以「鬆 vs. 綁；快 vs. 慢；動 vs. 靜；合 vs. 分；少 vs. 多；加 vs. 減；難 vs. 易」等二元對立的思維，點出教改過程中各類利益關係人的期待、矛盾、角力與耗損。作者由此發想：臺灣社會對於課程改革議題的研討，如何能從二元對立的拼鬥，進化為二元辯證的思維？在「正」、「反」對比、對抗、否定過程中，「合」的轉化、整合與超越如何可能？關於上述諸二元擺盪的思維，如何體現在學校與教室現場，值得進一步探討。

課程」。相較於其他兩者，「藝術與人文」的獨特性頗為突出，為何不是合併目標與能力指標比較相近的「健康與體育」（黃嘉雄，2002）？

3.「自然科學」、「生活科技」與「資訊教育」的整併關係須再釐清。前兩者整合成「自然與生活科技」，但因升學考試的主導，而讓「生活科技」幾乎名存實亡。此外，當前社會亟需的資訊教育，卻被編派為重大議題，成為融入式課程，在課程表中失去其固定的位置。

4.學習領域內部的統整也是倍受質疑。例如，社會學習領域分為九大主題軸之學理根據為何？而整合過去的歷史、地理與公民與道德三科，亦面臨合科與分科的爭議。

5.國語文、英語，以及本土語言（含原住民族語、客家語和閩南語），合併為語文領域，但是，其語言系統差異頗大，並無實質整合，且各自訂定課程綱要。如此，能算是課程統整嗎？

有關七大學習領域的劃分目前尚有爭議，建議開始蒐集課程實施現場的反應，將來啟動新一波課程綱要修訂時，應再全盤檢視，重建學習領域劃分之學理基礎，以符合利益關係人之期待。

（三）能力指標缺乏實徵研究基礎及相關爭議

能力指標是九年一貫課程提出的新辭彙。根據作者統計，七大學習領域的能力指標數有 1,294 項之多，其衍生出的爭議也不少。

1.缺乏實徵研究基礎

能力指標的訂定缺乏長期實徵研究作基礎。例如，除了健康與體育的能力指標分為 3 個階段，英語分為 2 個階段，其他各個領域大抵分為 4 個階段。此點常遭質疑，認為能力指標的訂定與分階段，並未根據認知心理學或兒童發展的長期實徵研究結果，而是根據研訂小組的專門知識與經驗。有些學者質疑，能力指標是否完整涵蓋各學習領域重要的核心知識與技能？或者反過來問，是否課程綱要所列的能力指標都是關鍵值得學習的（盧雪梅，2004）？

2.能力指標的定位不一

能力指標的定位是學習能力？基本學力？學習目標？行為目標？學習成就？還是學習結果？能力指標是基本的標準？最低標準？還是期望表現的標準？必須先釐清這兩個問題，並尋求共識，才能一致性的格式敘寫適切的能力指標。盧雪梅（2004）認為能力指標是目標的一個同義詞，是所有指標使用者的共同語言。然而，九年一貫各學習領域能力指標在體例、敘寫要素、敘寫格式並不一致，有些領域並未按照目標敘寫的體例來陳述，造成閱讀、理解與應用上的諸多困擾。

3.能力指標缺乏情意面向，被譏為「缺德」課程改革

有一些人憂心過去獨立成科的德育學科，因為課程統整而未明顯呈現在七大學習領域的名稱上，且他們認為能力指標只關照知識與技能方面的目標，未能顧及情意方面的目標。因此，提出九年一貫課程是「缺德」的課程改革，一方面表達憂心，另一方面奚落這項課改。一時蔚為反課改的「順口溜」。

4.能力指標內涵不夠明確清楚

能力指標的另一個問題是：各能力指標的概括度（generality）和明確度不一，出現一套指標各自表述的情形。根據課程綱要總綱規範，能力指標係教科用書或教材編寫、審查、教學與評量之依據，故相關的人員在使用能力指標時最關切的是能力指標的正確涵義。

5.能力指標的銜接、連繫與統合不足

能力指標建構是否有完整的體系也是一個遭質疑的問題。首先，同一學習領域的能力指標之內部一致性問題：同一主題軸內分段能力指標的序階性和銜接性如何？不同主題軸能力指標的連繫性和統整性如何？其次，不同學習領域間分段能力指標的連繫性和統整性如何？檢視課程綱要發展的歷程可知，上述問題都沒有確切答案。

6.能力指標與基本能力的關係須再定位

最後，能力指標與十大基本能力的關係，也是學者質疑之處。盧雪

梅（2004）指出九年一貫課程假定：透過七大學習領域能力指標的達成以培養學生十大基本能力。因此，每個學習領域課綱都列有分段能力指標與十大基本能力之關係一覽表，以凸顯其間的連結。盧雪梅（2001）認為能力指標與基本能力性質不同，前者反映學習領域的內涵與特性，後者是跨越學科之概括性與指引性目標。故各學習領域所列關聯表多嫌表面牽強，且易生誤解，讓人以為某項基本能力僅藉由某些能力指標即可達成。

解決上述爭議大抵指向：基本能力與能力指標之建構，確實應有長期的研究成果為基礎，以建立具有內部一致性、序階性，及外部連繫性、統整性之完整指標系統。建議將來國家教育研究院設立之後，應該建置研發能力指標檢測與評量之單位，以進行長期完整的基礎研究，做為建構下一波課程綱要之實徵基礎。

此外，能力指標與教學目標、學習目標的性質與差異，須再釐清。批評九年一貫課程「缺德」者，常以認知、技能、情意等目標分類，來區分每一項能力指標。作者認為這是犯了邏輯上的範疇謬誤。教學目標、學習目標是預懸於教學前的標的，通常以認知、情意、技能作分類。能力指標是指「習得後獲致之能力」（教育部，1998），是教與學活動的結果。「目標」與「能力」是不同範疇的概念。每一項能力的習得或每一項能力指標的達成，都是透過兼具認知、技能與情意目標之統整學習活動而獲致的整全能力。換句話說，批評九年一貫課程「缺德」者所憂心的情意目標與活動，早已涵括在每一項能力指標的習得過程中。

（四）學習節數分配的爭議

科目節數的分配與安排歷來都是課程改革必爭的關鍵議題。這波課程改革中劃分七大學習領域的創新作法，引發軒然大波的原因之一就是有些學科在課表上消失了。另外一項創新作法就是，把學科固定節數的分配法則，改成學習領域之額度比例原則，希望分權給學校按照學區特性、學生能力與學校資源適當分配各年級各學習領域的實際節數。這項

作法符合分權、彈性、校本、適性等精神，有其理想性，但也引發若干爭議。

1. 直筒式的領域節數分配，未能切合實際需要

目前學習領域節數分配是採直筒式的平均分配，從 1 至 9 年級都有同樣的七大學習領域，且領域節數的額度大抵固定比例。這個作法並未考慮學生在不同年級學習的需要，以及不同領域進場（排上課表）的最適時機。

所以，領域節數分配應該考量學生學習的需要，或許應該放棄一律平均分配的直筒式安排，改成鋸齒狀的拼圖式安排。讓每個學習領域在某個關鍵學習階段多點節數，如此，作到最佳時機學習最適領域的理想。

2. 「綜合活動」的學習節數與運用

「綜合活動」是此次課程改革新設的科目，每周節數約 2-4 節。原義是仿效日本的「總合學習」，讓學生在學過各科以後，有個統整各科所學的自主學習空間（許銘欽，2000），其學理根基相當清晰。但是當基於現實，收納舊課程中的童軍活動、輔導活動、家政活動、團體活動以後，很難有空間容納運用其他領域所學得知識，以進行實踐、體驗與省思等自主學習活動。加上「綜合活動」獨立訂定課程綱要並實施教科書教學，已經讓教師和學生無心、無力也無空間進行自主學習了。

「綜合活動」節數分配的另一個問題是，其低年級教材與「健康與體育」、「生活課程」多有雷同，皆屬活動取向之課程，應減少節數，甚至在低年級先不設學習領域，而挪出節數給語文領域和數學領域。課程綱要總綱提出：「語文學習領域占領域學習節數之 20%-30%。但國民小學一、二年級語文領域學習節數得併同『生活課程』學習節數彈性實施之。」顯示總綱已經預見語文領域時數不足的現象，而提出併同「生活課程」彈性實施之。另外，一個變革的方向是允許一整個學期「綜合活動」節數（以每周 2-4 節計，約 36-72 節）集中排在學期初、段考或期末考完後三個集中的時段。學校可利用大考後身心放鬆時刻，循序漸進

地規劃統整應用各學習領域所學之服務學習、校外教學、跨領域統整計畫、社區踏查、露營、展演等等活動方案，真正落實「綜合活動」的課程目標。

3.彈性學習節數的分配與運用

最有可能瓜分彈性節數的不是課綱指定之項目，而是另有角逐的重點學習領域。首先，由於語文與數學學習領域等傳統主科的節數較課改之前大幅銳減，教育的利益關係人莫不憂心學生的學科成就與升學競爭力降低；其次，被視為與時俱進及就業保證象徵的資訊教育，在這波課程改革中，變成無固定時數的重大議題；此外，家長和社區期待的英語課程是未來競爭力的表徵，許多學校莫不因此加課。總之，許多學校以補救教學、選修課程、學校本位特色課程等名義，運用彈性學習節數，來加強學習領域教學。

以目前課程綱要的設計，彈性學習時間似乎無法回溯為「留白課程」的理想；反而是「留白課程」的理想課程轉化為跟現實妥協的主科加課時數，或塞滿課綱對使用彈性課程節數的各種建議活動。就如 Noddings (2007) 所批判的，這些改革用語 (words) 流於「說一套做一套」的官樣文章 (newspeak)，恰好設計來削弱其原義，它所真正傳遞的跟它所標舉的剛好相反！

完善推行彈性學習節數，能彰顯課程綱要以學習典範而非教學典範為核心的價值。目前遭遇的爭議來源包括社會上的升學主義、學校的教育哲學與政策、教師的教學信念等根深蒂固不易改變的結構因素。因此，如何重新調整留白課程的設計，落實彈性學習節數的實質精神，尚有一段路要走。

(五) 課程綱要未能滿足被規範對象之實踐需要

對長期習於教學典範的學校、教師、家長與社會大眾而言，目前課綱的說明仍屬抽象，難以依循；尤其是能力指標的解讀，眾說紛紜，加以升學考試的結構未調整，引發諸多爭議。顯然，課綱目前的綱要性說

明之篇幅，尚不足以滿足利益關係人的實踐需要，應該搭配公布輔助說明的文件，以協助課改理念的落實。

雖然這波教育改革的起點是「鬆綁」，縮小政府管制的角色。但是，所謂徒法不足以自行，尤其是對課程綱要宣示的理念與政策，放任不加解說，是否某種程度是中央政府放棄應盡的課程管理權責呢？政府在「鬆」與「綁」之間的拿捏，正是展現其課程管理的藝術，若放任全然不加治理，其實就是在課程改革的同時，也埋下課程改革理念難以落實的因子。

課程綱要是官方課程，具有規範的作用，其撰寫體例上，應針對各種規範對象（讀者、課程轉化者）之需要，立專節說明，或公布搭配的闡釋文件，以協助其達成課程轉化的任務。借鏡他國的作法，日本在公布學習指導要領的同時，也公布學習指導要領解說；美國社會科協會（National Council for the Social Studies），在公布課程標準之後兩年，隨即公布相應的師資培育標準、初任教師培育標準，以及社會課程方案認可標準。此外，該組織還不定時公布重要課程理念的立場宣言（position statements），來闡釋重要課改理念之意涵。他山之石可以攻錯，建議教育部更積極承擔中央課程管理的權責，隨著課程綱要的公布，宜搭配公布相關的課綱解說文件、重要知識概念及課程教學理念之教材原型、師資培育標準、方案認可標準等配套文件，以協助課程綱要的推動與落實。

肆、教科書層級的轉化

教科書是傳遞課程內容最主要途徑，也是理想課程最重要的承載體。根據學者之研究，教師及學生於教育過程中高度依賴教科書之現象，在中小學教育中已是一個不爭之事實（DeBolt, 1992; Mikk, 2000）；一本好品質且符合國家課程要求的教科書，對於教學繁重、校務繁忙的中小學教師，已成為最方便、最重要的工具，甚至足以取代國家課程

(Biemer, 1992)。因此，探討課程改革不能忽視教科書在學校教育中所扮演之角色。

課程綱要對於課程參與者都有規範作用，¹⁶但課程綱要針對教科書編輯、審查層面之論述，則著墨甚少；以教育部 2008 年修正發布之《國民中小學九年一貫課程綱要總綱》有關教科書編審之規定，只列出 3 項，課程綱要如何轉化落實於教科書，乃教科書編輯、審定的最大難題。

本節所述之教科書層級轉化，其範圍設定在教科書編輯者將課程綱要轉化為教科書內容，並通過國家層級審定，再由學校選擇採用，這其間的整個歷程。以下將先探究九年一貫課程綱要轉化教科書的困難處，再針對轉化過程之爭議處逐一剖析，以釐清問題之本質，最後尋求問題解決與因應之道。

一、課程綱要轉化教科書的困難處

2000 年教育部公布《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》，首度以「課程綱要」取代「課程標準」，並捨棄「教材綱要」而代之以「能力指標」。這種反知識本位的課程改革理念，主要想將原本屬於教師的課程專業權還給學校和教師（游家政，2004），因此，課程綱要只不過是教師課程設計、教學轉化之參考資源，對於教科書編審之規範與論述，自然著墨甚少。但做為教科書編輯、審定之依據，課程綱要之於教科書編輯者及審定者，卻又大大影響了教科書的形成。

（一）角色不同，轉化觀不同

以課程綱要能力指標及教科書審定做為教科書層級轉化的控制機制，課程規劃者、教科書編輯者以及審定者首先面臨的難題之一，就是如何看待課程綱要。

¹⁶ 本文所稱「課程參與者」，係指參與課程規劃、實施之學者專家、教師、家長、教科書編輯、教科書審定、發展測驗評量等相關人員。

1.課程規劃者之論點

如前所述，課程改革理念落實於課程綱要中，是要教師變成課程設計者與實踐者，而非傳統課程標準的傳遞者角色。不論「課程統整」之倚重的合科教學、「留白課程」期待之教師專業自主、「學校本位」著重之課程發展，在在強調教師是課程綱要轉化的關鍵人物；教科書不應成為教與學的標準工具，而僅是參考資源之一。由此觀之，課程綱要發布後，如何將能力指標內涵轉化為教科書內容，並非課程規劃者原本主要關心之課題。

2.教科書審定者之論點

教科書審查最重要的依據就是課程綱要，準此，課程綱要順理成章地成為教科書通過與否最重要之規準。而教科書審定者並未參與教科書之研發，若審定者將「課程綱要」推向無限上綱，將被指責為「以審代編」或濫用「審查權」，故審定者多主張教科書應符合「課程綱要」之最低要求；而審定者不能只管是否符合「課程綱要」，而不重視現場教師的需求。根據王秀玲（2008）研究指出，許多教師認為能力指標對實際教學與課程規劃沒有必要性，甚至從未詳閱課程綱要；多數教師並不關心課程綱要能力指標的問題，其所在意者，乃是自己要根據教科書「教什麼」與「如何教」。所以審定者之審查標準，必須在課程綱要的理想與現實之間尋求平衡，亦即注意教科書是否符合「課程綱要」之最低要求，而對於超越課程綱要，但符合實際教學需要之教科書設計，多持包容與尊重的立場。

3.教科書編輯者的論點

教科書編輯者依據課程綱要能力指標選擇和決定教科書內容，乃其基本任務。課程改革理念強調將課程設計權下放，因此，各能力指標的具體題材、事實、概念、原則、價值、程序和方法等所謂課程內容要素（elements of curriculum content），已授權由學者及教科書編輯者選擇和組織（黃嘉雄，2007）。理論上，這種課程設計權的下放，乃有利於教科

書編輯者理念及創意的發揮；惟實際上，教科書內容通常都是編、審雙方相互折衝、妥協後修改之產物。再者，即使教科書順利通過審定而上市，在選用制度設計下，教科書必須獲得教師青睞，才有機會成為學生學習之素材，故其內容之形成，也須符合教師之偏好。總之，為兼顧理想與現實，教科書編輯者對課程綱要所持論點，會較接近教科書審定者。

（二）課程統整應落實於學科劃分抑或領域教學中

教科書編輯、審定的最大難題之一，就是如何落實課程改革理念的「課程統整」。九年一貫課程綱要以七大學習領域及重大議題取代傳統分科課程，但課程統整理念應該在教科書層級、還是教師層級落實，始終莫衷一是。教育部 2000 年發布《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》、2003 年修正發布之《國民中小學九年一貫課程綱要》，有關課程統整之規範，從強調「學習領域之實施應以統整、協同教學為原則」（教育部，2000），到「學習領域之教學，應掌握統整之精神，視學習內容之性質，實施協同教學」（教育部，2003），所表達的，也僅是課程實施應以統整、協同教學為原則。2004 年 3 月教育部向立法院做專案報告時，亦表明在教科書編輯及教學實施上，教育部並未限制分科安排之立場。¹⁷

但另據現行《國民小學及國民中學教科圖書審定辦法》之規定，「教科圖書應以學習領域申請審定，不得分科申請審定」，乃明確要求教科書應以學習領域編輯，而否定了分學科編輯之可能性。因此，九年一貫課程合科領域之編輯方式，對教科書編輯者而言確實是一大難題。

（三）能力指標解讀，編輯者與審定者存有差異

九年一貫課程既然以「能力指標」指出學生需要習得之能力，則學科知識系統化之考量就不是那麼重要了。但九年一貫課程綱要能力指標

¹⁷ 依據 2004 年 3 月 25 日，教育部黃榮村部長向立法院教育委員會「九年一貫統整教學實施現況與未來定位」之專案報告，明確表示「在教科書編輯及教學實施上，教育部並未限制分科的安排，教學現場究竟應採取合科或分科教學，宜由學校之課程發展委員會及教師視領域性質、學習內容做專業決定。」

本身卻存在不少問題，如：難度太高、重複或重疊、抽象或語意不清、可行性低、體例不一致（黃嘉雄，2002）。即使能力指標相當完善，若未經適當解讀仍無法精準掌握其意涵，而各方解讀不一，更造成教科書內容的不同（鄧毓浩，2006）。2000 年，九年一貫課程暫行綱要實施過於倉促，因此，能力指標所涵攝之學科概念、內容深淺度及學科知識的統整性及連貫性等，教科書編輯者、審定者並無充裕之時間進行理解與對話，而編輯、審查過程中對於課程綱要之疑義或爭議，亦缺乏統一之詮釋或定調。此對於教科書編輯者形成教科書，教科書審定者建構明確性之審查準則，在在造成難題。

二、課程綱要轉化教科書的爭議處

教科書全面開放民間編輯後，教科書出現之問題不少，如：學習領域成為學科名稱、統整原則成為形式上的固定要求、未能產出高品質教科書、缺乏有系統之實驗，以及教科書價格偏高等（高新建，2004），這些始終是政府行政部門受到外界責難最多的議題。此從教育部在九年一貫課程實施後，針對課程、教科書問題，應立法院之要求提出多次的專案報告即為明證。¹⁸審視前述之問題，部分可歸結於教科書編輯、審查技術層面，但部分問題確實是來自教科書層級轉化所衍生之爭議。

（一）教科書編輯偏離課程統整理念

為落實「課程統整」理念，對教科書編審帶來極大挑戰。如「社會學習領域第四階段教科圖書審定委員會」即認為：審定委員間對於社會領域教科書統整之認定標準寬嚴不一、教科書編輯者對於統整的認知亦有差異；而課程目標之達成，不能完全由教材內容決定，教師教學與評

¹⁸ 教育部在立法院第五屆會期內，自 2002 年 11 月至 2004 年 3 月止，針對教科書相關問題，共提出 5 次的專案報告；分別為：「國中小課程教科書相關問題之檢討與因應」、「現行教科書審定制度之檢討與未來規劃」、「教科書編輯、審定、選用、價格問題檢討與最新規劃方向」、「國民中小學九年一貫課程之問題與檢討」、「九年一貫統整教學實施現況與未來定位」。

量尤為關鍵。¹⁹再者，受制於國中分科教學之現實，若教科書依據學習領域採合科統整編輯，則無法於選用時獲得教師青睞，此一考量導致各版本編輯取向仍採取傳統的學科知識導向；甚至為因應教學現場需要，學生使用之教科書亦分歷史、地理、公民單元裝訂成冊，而此分科編輯模式，甚至擴及國小五、六年級教科書；其他合科領域，如自然與生活科技亦出現類似現象。總之，課程統整理念於教科書編輯時，即已偏離理想，屈就現實。

（二）能力指標解讀各異，版本差異不小

教科書的形成首須考慮二條件，即教材內涵和編輯方式（黃譯瑩，2000）。前述課程統整挑戰的問題，出現在編輯方式，至於教材內涵，則與「能力指標」密切相關。教科書編輯者各自解讀能力指標，並設計教科書，導致各版本之差異不小。以國小國語文教科書「修辭內容」為例，課程綱要能力指標僅指出：「能概略理解修辭的技巧（2-3-2）」、「能分辨並欣賞作品中的修辭技巧（1-8-2）」、「能理解簡單的修辭技巧，並練習應用在實際寫作（2-8-2-1）」（教育部，2003）。這些能力指標均未具體指出：所謂「概略理解」、「分辨」、「簡單的」修辭技巧指涉之範圍、敘寫之深淺度為何。這造成各版本「修辭內容」呈現之數量少則 15 種，多者達 19 種，出現之年級分布亦不相同；各版本差異大，造成教師教學與評量之難度增加。

（三）一綱多本引發家長對基測的恐慌

國中基測強調「考綱不考本」——以能力指標、而非教科書內容命題，此「一綱多本」政策造成教師、學生及家長對「讀一本」產生嚴重焦慮，進而對國中基測之公平性產生懷疑。「一綱多本」政策所不能說服教師、學生及家長者，即在於：誰能保證能力指標之知識內涵在各版

¹⁹ 參據 2002 年 4 月 20 日「國民小學及國民中學社會學習領域（第四階段）教科圖書審定委員會」第 18 次會議紀錄。

本教科書中均已呈現？爲此，所能採的對策即是要求學生各版本都要讀，以免有所遺漏，影響考試成績。雖然，教育部及測驗命題機構舉證確鑿地指出：根據每年考題分析結果顯示，國中基測並未超出任何一版本教科書之範圍，但顯然尚不能穩定家長的惴惴不安。

（四）倉促上路，教科書編輯難銜接

2000 年發布之《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》，採分階段實施方式，所造成的最大問題就是教材銜接。各學習領域能力指標係以階段能力指標呈現，每一階段均跨 2-3 個年級；同一階段能力指標只要能於階段內達成即可，同一階段各版本教科書內容之編排順序是可以有差異的。但該課程並非逐年或全面實施，學校在未取得全套教科書完整之教材架構及內容前，即必須選用教科書，如選用後未能於整個階段均使用同一版本，則必然出現無法銜接之現象。黃政傑（2002）即指出，九年一貫課程銜接出現問題之關鍵原因，乃是課程並非逐年實施，導致同一學年必須處理多個年級之課程銜接事宜，而出現手忙腳亂的情形。

其次，由於課程實施準備期不足，導致不同階段教科書同步進行編輯作業，極難顧及教科書之銜接，其他的缺失還有：編輯時間不足、未實施試教。而教科書審定者情況亦同，基於時程考量，爲不同學習階段分別成立審定委員會，即使各委員會中均安排跨階段審定委員來檢視教材銜接，但各委員會間溝通、協調機制仍然不足，無法有效改善課程內容之銜接狀況。

（五）市場壓力促使教科書逐漸趨同

九年一貫課程實施迄今，變化最大的莫過於從課程發展初期能力指標解讀不一，造成版本差異大，到後期反因市場因素導致版本內容日益趨同。依據一綱多本之精神，課程內容係取決於知識詮釋角度的創新（高麗珍，2009），教科書開放民編，欲達成教科書多元化的目標，就是讓教科書編輯者擁有更多角度的知識詮釋權。但在市場機制下，市場占有率是教科書業者生存命脈之所繫；這使得對教科書選用者投其所好，成爲

業者必然之選項，教科書選用者所好何在？一本涵括所有版本內容的教科書，在準備升學考試上最為保險，這正是學校教師之所好。因此，教科書業者頻繁地修訂教科書，²⁰各版本間彼此模仿，期能尋求各版教科書的最大公約數，終於導致教科書多元化變成假象，各版本特色漸趨淡化，而出現趨同現象。

（六）課程參與者對課綱理解不足

課程參與者對於課綱理解不足、詮釋不一，應是九年一貫課程發展中溝通不足所致。2000 年發布《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》，教科書編輯、審定者除非參與課程綱要之研訂，否則對於課程綱要之理念、內涵尚未充分理解，就要進行教科書之編輯及審定；其間亦欠缺各方利益關係人之對話與論辯，遑論凝聚對課程綱要之共識。國立編譯館於 2002 年至 2009 年針對 2000 年之「暫行綱要」、2003 年之「課程綱要」、2008 年之「課程綱要」，共舉辦 3 次「課程規劃者、教科書編輯者、教科書審定者三方座談會議」，皆屬階段性作法，並非常態性定期對話機制，加上課程規劃者於課程綱要發布後即隨之解散，一旦編、審過程對於課程綱要解讀出現歧異，亦無課程規劃者可進行仲裁。

三、教科書層級轉化爭議之因應

當教育目標藉由教科書內容而具體達成時，教科書即成為中小學教育最後成果的有力推手；反之，若教科書傳遞的教材內涵與教育目標背道而馳，則教科書極可能成為教育理想的「潛在殺手」（林碧雲，2009）。課程綱要在教科書層級轉化上出現前述種種爭議，並非課程規劃者當初可預見；於今卻是亟須正視的問題。本文對於教科書層級轉化爭議之因應，謹建議如下：

²⁰ 根據研究者之統計，2000 年至 2008 年止，不分領域審定通過之教科書總計 1,242 冊，但申請修訂之教科書卻高達 1,550 冊。

（一）正視教科書體現課程統整理想的實際困難

課程規劃者寄望教師能成為課程實施之設計者與實踐者，但諸多現實，如：教師高度依賴教科書、期待有「統整課程的教科書」（歐用生、黃騰，2007）、考試領導教學等，卻使得「課程統整」之理念流於空談。周珮儀（2009）分析中小學社會學習領域課程綱要實施後，提出教科書宜「兼顧統整理想與分科事實」的建議，值得課程參與者深思。

（二）能力指標內涵應增訂補充說明

課程規劃者乃能力指標之原初發動者，對於指標之內涵應有充分共識與理解，因此，課程規劃者可參酌日本作法——公布「學習指導要領」（課程綱要）後，半年內完成學習指導要領之「解說」，以作為教科書編輯參考。如能針對指標所指涉之知識內涵加以分析，將有助於釐清知識轉化所需具備之事實、概念以及原理原則等，並避免能力指標層層轉化而被過度擴充、曲解或刪改。而根據黃嘉雄（2008）調查結果，顯示不論學者、地方教育行政機關、教師和教科書出版業者，均支持「課程綱要應以能力指標為基礎，再進一步訂定課程內容大綱或細目」。

（三）課程宜逐年實施，並研訂分年指標

課程綱要各學習領域均訂定學習階段能力指標，但其實施方式並未逐年或依階段全面實施。此一實施方式勢必會因版本轉換或轉學因素，造成不同階段，甚至同一階段不同年級教科書銜接之問題。教育部 2008 年發布之《國民中小學九年一貫課程綱要》，雖已正視此一問題，決定自各學習領域起始年級及七年級起逐年實施；數學明定分年指標、社會七至九年級訂定基本內容，此外，其他各學習領域並未訂定分年指標，以作為教科書編輯之依據。此狀況值得未來課程改革規畫者慎思。

（四）加強課綱理解與對話，建立編審夥伴關係

課程綱要應該是課程參與者的共同語言（盧雪梅，2004）。教育部宜正視課綱理解之重要性，並調整過去臨時性、階段性的對話機制，研議

建構常態性定期式課程對話機制。進而於未來修訂課程時，在課程發展歷程中建立起教科書編輯者及審定者之間的夥伴關係，以期教科書層級的課程轉化更能落實課程理念，提升教科書編輯與審定之品質。

（五）改進教科書選用制度，回歸品質考量

依據國內教科書選用制度，係由學校校務會議訂定辦法公開選用教科書，此制度欲彰顯教科書宜由教育現場的利益關係人來決定。但若實際考察各校訂定之選用辦法或注意事項，可知其實大同小異，鮮少考量各校特性及教育環境。建議國內教科書選用可參酌日本選用制度，考量學校特性與差異，評估以學區或區域為選用主體之可行性；並嚴格規範教科書選用程序，讓教科書選用回歸品質之考量。

伍、結論與建議

如本文前言所述，課程改革理念必須經過逐步轉化才能成為具體可用的教科書。本文透過課程改革理念、課程綱要、教科書層層轉化過程中所引發之議題、爭議與因應之道，總結本研究之結論與建議如下：

（一）教育部長頻繁更迭不利課程理念之推動與落實

解嚴以來教育改革的发展雖受惠於政治大環境，但直接推動的力量則來自於官方、學界及民間教育改革團體之共同努力。但改革理念之推動與落實，受到教育部長頻繁更迭的影響，施政步伐難以平穩漸進，致使某些決策倉促上路，欠缺周全配套。

（二）九年一貫課程的改革理念主要有四：課程統整、學校本位、能力指標及留白課程

九年一貫課程的改革理念主要有四：課程統整、學校本位、能力指標及留白課程。四大理念勇於挑戰原有權力結構（見表1）。「課程統整」挑戰了教師分科教學與分科培育的長久傳統；「學校本位」課程發展推

翻了中央國定本的無上權威，賦予學校課程決定權，擁有課程設計、實施、評鑑等權力，如此一來，學校與地方、中央共負課程管理之責；「能力本位」想改變過去依循課程標準來進行課程設計的思維模式，也想激發教師的專業自主性；至於「空白課程」則觸及了升學考試學科獨大的現實，也想改變教師心目中只有「實有課程」的觀念。

改革理念在知識論上有其順序性，由上而下（圖 2）。「課程統整」處理的是學科劃分問題，這是最關鍵的改革議題之一，在知識論上，涉及知識疆界的寬窄、鬆緊、開闔，以及知識的橫向流動與否、知識的階層化問題；「學校本位」處理的是課程管理、課程領導的問題，關心知識由誰來選擇、決定；「能力本位」處理的是課程設計中目標設定和表述的問題，涉及知識建構所需的專業知能；至於「留白課程」，則處理課程實施的時間分配問題，期待藉此讓師生體悟到知識轉型的美感經驗。

（三）課程綱要已某種程度成功地將課程改革理念予以轉化，具有規範作用

本次課程改革理念的意圖宏遠，關心處不在技術上的枝節，而在於知識典範的轉移——由教學典範轉移為學習典範；關注權力的重分配——由中央集權的課程決定轉移為中央、地方與學校分權，並且凸顯教師專業自主權；著重法令與結構的改變——教育事務由師範專利轉為全民參與的公共事務，鼓勵家長與社區參與課程決定。這些課程改革的理念融會成課改核心學者的理想課程，而後轉化於課程綱要中，轉化成教科書，課程綱要成為具有規範作用的論述實踐。

（四）中央宜善盡課程管理權責，提供相關釋義文件

雖然課程綱要是官方課程，具有規範作用，但除了課程綱要的撰寫體例上，應針對課綱使用者之實際需要，立專節說明以協助其達成任務。政府應該積極負起課程管理的權責，建議隨著課程綱要的公布，宜搭配公布相關的課綱解說文件、重要知識概念及課程教學理念之教材原

型、師資培育標準、方案認可標準等配套文件，以協助課程改革理念的推動與落實。今後宜參考國外課程實施之作法，對於課程綱要能力指標進行解說或增訂課程內容要素，提供教科書編輯者之依循或參考，是值得國內未來課程發展借鑒處。

（五）擬定課程綱要的課程專家宜受邀全程參與課程發展，與學科專家、教學者充分溝通理念

本次課程改革中，課程總綱、各學習領域課綱與教科書，各有主導者，課程總綱由課程專家主導，學習領域由學科專家主導，教科書則由學科專家與教學者主導。因主導者不同，在轉化點上缺乏充分溝通，未能形成足夠共識，故轉化出現差距。課程轉化不只是技術問題（由理想到實作、由抽象到具體、由宏觀到微觀、由單純到複雜、由上位概念到下位概念），它更是政治協商或競合的過程。準此，擬定課程綱要的課程專家宜全程參與課程發展，尤其應邀請課綱總綱之撰擬者（即改革理念之提出者），請其與學科專家、教學者充分溝通改革理念，期能協商出理想與現實間的均衡點。

（六）正視教科書趨同現象，再思開放民編教科書之初衷

本次課程改革，課程專家原寄望教師成為真正的課程設計者與實踐者，但事實是，教師運用現成教科書教學仍是課堂主流。而課程綱要轉化為教科書過程中，對課程統整、能力指標等詮釋之歧異，使得一綱多本成為社會大加撻伐的政策，再加上升學至上的社會氛圍，進而造成師生、家長對升學考試產生恐慌。於是教科書業者頻繁地修訂教科書，各版本間彼此模仿，期能尋得各版教科書的最大公約數，因為一本涵括所有版本內容的教科書，在準備升學考試上最為保險，但這卻使得各版本教科書的特色漸趨淡化、甚至根本消失，出現所謂趨同現象，這終將導致教科書多元化變成假象。此趨同現象與當年教育自由化期盼的結果完全背道而馳，值得政府當局正視，當再思開放民編教科書之初衷，籌謀因應對策。

本文初稿發表於國立編譯館與臺北市立教育大學主辦之「課程轉化議題國際學術研討會」(2009.11.14)，後經修改，並大幅刪減而成。

本文之得以完成，特別感謝丁志仁先生、許銘欽校長與游家政教授，提供高見與寶貴資料，以及吳雯婷同學協助資料蒐集與整理。

參考文獻

- 王秀玲 (2008)。國民中學九年一貫課程各學習領域召集人課程領導及相關問題之研究 (I)。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告 (NSC96-2413-H003-021)。臺北市：國立臺灣師範大學。
- 周珮儀 (2009)。中小學社會領域、藝術與人文課程綱要實施相關研究之後設分析。「中小學課程發展之相關基礎性研究」2009 年成果討論會會議手冊。臺北縣：國家教育研究院籌備處。
- 林碧雲 (2009)。社會學習領域教科書內容編製邏輯之研究。國立臺灣師範大學教育學系博士論文。未出版，臺北市。
- 高新建 (2004)。落實的課程願景或美麗的課程幻影：發展以學習者為中心的高品質國民中小學課程。載於高新建 (主編)，課程綱要實施檢討與展望 (上)、(下) (頁 41-104)。臺北市：師大書苑。
- 高麗珍 (2009)。回到「課程鬆綁」理念的歸零思考。教科書研究，2 (1)，123-127。
- 教育部 (1993)。國民小學課程標準。臺北市：編者。
- 教育部 (2000)。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。臺北市：編者。
- 教育部 (2003)。國民中小學九年一貫課程綱要。臺北市：編者。
- 教育部 (2008)。國民中小學九年一貫課程綱要總綱。臺北市：編者。
- 許銘欽 (2000)。感覺永安，閱讀永安。臺北市：永安國小。
- 郭為藩 (1995)。教育改革的省思。臺北市：天下文化。
- 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 (2005)。從課程改革省思課程研究典範的新取向。當代教育研究，13 (1)，1-34。
- 游家政 (1998)。再造「國民教育九年一貫課程」的圖像——課程綱要的規劃構想與可能問題。教育資料與研究，26，4-18。
- 游家政 (1999)。九年一貫課程綱要總綱的理念與架構。教師天地，102，34-41。
- 游家政 (2004)。九年一貫「課程綱要」的發展背景與理念。載於教育部 (主編)，國民中小學九年一貫課程理論基礎 (一) (頁 45-78)。臺北市：

編者。

黃政傑（1991）。課程設計。臺北市：東華。

黃政傑（1999a）。國教九年一貫課程的展望。師友，379，4-9。

黃政傑（1999b）。永續的課程改革經營。載於國立高雄師範大學教育學系（主編），「迎向千禧年——新世紀課程改革與創新教學」學術研討會會議手冊論文彙編（頁397-403）。高雄：編者。

黃政傑（2002）。重建教科書的概念與實務。課程與教學季刊，6（1），1-12。

黃政傑（2009，11月）。「課程改革理念、課程綱要、與教科書之轉化議題——臺灣觀點」與談簡報檔。評論於2009年11月14日，國立編譯館與臺北市立教育大學主辦之「課程轉化議題國際學術研討會」。臺北市：臺北市立教育大學。

黃炳煌（1996）。「鬆綁」之後——我對教育改革策略的一些看法。教師天地，81，2-7。

黃嘉雄（2002）。九年一貫課程改革的省思與實踐。臺北市：心理。

黃嘉雄（2007）。國民中小學九年一貫課程綱要該增訂課程內容要素嗎？教育研究集刊，53（4），33-69。

黃嘉雄（2008，9月）。國民中小學九年一貫課程綱要該增訂課程內容要素嗎？論文發表於國立臺北教育大學主辦之「兩岸課程改革發展情況之比較研討會」，臺北市。

黃榮村（2004）。九年一貫統整教學實施現況與未來定位。立法院第五屆第五會期專案報告。

黃譯瑩（2000）。「開放」之後，九年一貫課程中教科書的再建構：以社會學習領域為例。師大學報，45（2），17-36。

歐用生（2000a）。加強課程理論與實際的對話——再評九年一貫課程的配套措施。國民教育，40（6），2-10。

歐用生（2000b）。課程改革。臺北市：師大書苑。

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，3（1），1-28。

鄧毓浩（2006）。九年一貫課程社會學習領域公民基本內容評析。公民訓育學報，18，1-18。

盧雪梅（2001）。九年一貫課程能力指標知多少。教育研究月刊，85，66-75。

盧雪梅（2004）。從技術面談九年一貫課程能力指標建構：美國學習標準建構的啓示。教育研究資訊，12（2），3-34。

Biemer, L. B. (1992). The textbook controversy: The role of content. In J. G. Herlihy (Ed.), *The textbook controversy: Issues, aspects and perspectives* (pp. 17-26). Norwood, NJ: Ablex.

DeBolt, G. P. (1992). Consumers of textbooks: Concerns from the classroom. In J. G. Herlihy (Ed.), *The textbook controversy: Issues, aspects and perspectives* (pp. 137-146). Norwood, NJ: Ablex.

- Glatthorn, A. A. (1987). *Curriculum leadership*. Glenview, IL: Scott, Foresman & Company.
- Goodlad, J. I., & Associates (1979). *Curriculum inquiry*. New York: McGraw-Hill.
- Mikk, J. (2000). *Textbook: Research and writing*. New York: Peter Lang.
- Noddings, N. (2007). *When school reform goes wrong*. New York: Teachers College, Columbia University.