

計 畫 編 號

NAER-99-12-A-1-03-01-1-06

國家教育研究院

國民中小學課程綱要學科劃分 及其內涵之歷史演變

研究報告

研究主持人：蕭憶梅〈國家教育研究院助理研究員〉

研究助理：吳淑惠〈國家教育研究院研究助理〉

研究期程：民國 99 年 7 月至民國 100 年 6 月

執行單位：國家教育研究院

中華民國 100 年 6 月

摘要

壹、研究目的

目前基础性研究各區塊子計畫對中小學課程的許多研究成果均指出九年一貫學習領域劃分的理論基礎薄弱，及其在課程實施方面的問題。然而，卻很少研究討論國內歷次課程標準的歷史演變與趨勢發展，因而缺乏對未來之課程綱要學科規劃調整方向的相關背景論述。因此，本研究計畫旨在分析歷次國民中小學課程標準(綱要)在修定過程中教學科目調整的情形，及其背景脈絡與決定因素。

貳、研究方法

本計畫主要以歷史研究法對相關文獻資料與歷史文本進行探究。

參、研究結果

本研究的結果發現歷次學科劃分調整多受到三方面的影響：

- 一、當時的國情及社會氣氛影響。清末實施新教育，主要就是受到清末在戰事節節敗退，因而痛定思痛，決定學習西方知識，引進西學而形成的課程改革；民國 57 年的國民中小學學科調整則是為了因應當時政府遷臺，欲強健國民之體魄與情操，以配合當時反共救國的情勢。隨著時代變遷，社會走向多元與開放，教學科目也呈現全球化與本土化兩方面的需求。
- 二、教育思潮的影響。知識論中的不同派別對於「什麼知識最有價值？」有不同論點，而每種知識典範在不同時代也各引領風騷。相對地，教育思潮會受當代的知識典範影響，對於學生該學習什麼樣的知識有不同看法。我國在引進西學後的這一百年間，也因不同時期的教育思潮影響，對學校課程中的學科作出調整。
- 三、特定掌握課程決定權力人士的影響。我國歷次課程修訂學科劃分的歷史演變中，雖在因應當時的國情需要、反映教育思潮與社會環境的變遷，但仍缺乏專業的理論辯證或實徵研究資料支持其學科調整之決定。因此，最後的決策權還是由有權力的個人或少數人的意見所形成。

肆、研究成果的運用建議

- 一、課程學習內涵的變動需有專業理論或實徵研究支持。儘管大眾對於知識該如何組織與分類並未有定論，但作為官方文件的總綱課程架構組織背後，仍需有紮實的理論或實徵研究作為支持(無論是基於認知心理學或實驗主義等)。
- 二、課程修訂須基於前次課程實施的經驗而做適度調整。從我國課程標準的修訂

歷史演變可看出，每次的教學科目調整，多是增加因應時代變遷的新學科內容，或將原來不同地學科合併，而較少出現大規模的變動。然而，九年一貫課程組織結構的變革幅度與速度卻過大，導致許多理論上的矛盾與實施層面上的困難。課程的改革與發展須緩慢進行，才能避免失之躁進。因此，儘管目前九年一貫課程綱要中對於學習領域中合科及分科爭議不斷的情況下，也不適宜貿然將學習領域捨棄，恢復到原先各學科分立的組織型態。而應在目前課程綱要中學習領域的組織架構下，重新檢討學習領域的意義及其劃分原則與實際內涵。

三、「學習領域」的課程組織形式可保留，但須清楚其與學科的關係。若要忠實傳達九年一貫課程中「學習領域為學生學習之主要內容而非學科名稱」之精神，各學習領域均應採「廣域課程」的組織型態發展，而非讓「學科課程組織」與「廣域課程組織」的學習領域各自為政。例如：原來的「數學領域」就不適合以獨立的「學習領域」形式出現，而應納入「科學領域」的學習內容較為適當；「語文領域」下的英語與國語文、本土語文也不適合各自獨立成一個專門的學習領域。

關鍵字：學科劃分、教學科目、學科史

Abstract

The recent research has indicated the weakness and problems of the rationales and implications in the Grade 1-9 Nine-Year Curriculum. However, only little research has discussed about the trend of subject framework in the past curricula. Thus, this study aims to analyze the change of the learning subjects in the past curricula and its context.

This study was conducted through historical research method. The result of this study showed that the changes of the teaching subjects in the past curricula were influenced by the political and social phenomena, the educational trend, and the ideas of powerful people. Finally, it proposed three suggestions for the future curriculum: 1) the change of learning subjects should be supported by the solid theory and empirical study; 2) the change of curriculum should be based on the experience of the previous curriculum; 3) the forms of 'learning areas' can be kept, but the relationship between 'learning areas' and 'learning subjects' needed to be clarified.

Key words: learning subjects, subject history, learning areas

目 錄

第一章 緒論.....	1
第一節 研究背景.....	1
第二節 研究目的與待答問題.....	2
第三節 研究範圍.....	2
第二章 研究方法與過程.....	3
第一節 研究方法.....	3
第二節 研究實施情形.....	4
第三章 研究成果與討論.....	5
第一節 歷年國民中小學課程標準/綱要學科劃分演變情形.....	5
第二節 光緒 29 年「奏定學堂章程」.....	7
第三節 民國 57 年之國民中小學暫行課程標準.....	9
第四節 民國 82、83 年之國民中小學課程標準.....	12
第五節 民國 92 年國民中小學九年一貫課程綱要.....	15
第四章 結論及建議.....	22
參考文獻.....	27
附錄一.....	30
附錄二、課程綱要修訂人員訪談大綱.....	35

第一章 緒論

第一節 研究背景

課程標準(綱要)為課程實施的依據，內容涵蓋課程的理念目標、教學科目、學習時數及實施通則等。為因應社會變遷與時代不同需求，課程標準(綱要)會不定期進行修訂。從清末「奏定學堂章程」模仿西方課程教學科目與學制開始，歷經中華民國建立、中央政府遷臺，到現行的「國民中小學九年一貫課程綱要」，百年多來歷經將近二十次的修訂。而修訂過程中對教學科目的調整更直接影響了學生在學校教育中習得的知識範圍與內容。

目前國民中小學課程綱要擬議之研究自 97 年啟動至今，已完成了區塊一和區塊二的各整合型研究。各區塊子計畫從不同面向探討中小學課程的理論基礎、實施現況與相關後設研究分析，成果相當多元豐富。然而多數涉及學科劃分調整的研究均聚焦在現行「國民中小學九年一貫課程綱要」七大學習領域或合科分科在理論與實務上的問題，或各國課程發展的內涵與趨勢分析，但對國內課程標準(綱要)的歷史演變與發展卻很少提及。尤其學科劃分的改變通常有其脈絡可尋，與時代氛圍、當代思潮或政治變遷都有一定程度的關聯，但目前現有的研究對此問題卻尚未有清楚的分析與研究。若希望未來的課程綱要學科調整規劃方向有更完整的理論依據，檢討過去課程標準(綱要)的學科劃分情形與調整因素之得失就有必要性。因此本研究計畫旨在剖析各學科進入中小學課程的歷史演變，及其時代背景與發展脈絡，期望本研究結果能對未來中小學課程綱要學科建置的方向提出合理的建議與理論依據。

第二節 研究目的與待答問題

依據上述背景，本研究的主要目的如下：

- 一、分析國民中小學課程標準(綱要)在修定過程中教學科目調整的情形。
- 二、探究國民中小學課程標準(綱要在修定過程中教學科目調整的背景脈絡與決定因素。
- 三、擬議國民中小學課程綱要學科劃分方向，供後續課程綱要政策之參考。

其待答問題如下：

- 一、國民中小學課程標準(綱要)歷經幾次修訂？每次修訂時有那些特色？增加或減少那些科目？或調整那些教學科目的名稱？
- 二、決定國民中小學課程標準(綱要)修訂時教學科目調整的因素為何？

三、國民中小學課程標準(綱要)修訂時教學科目調整與當時的理論思潮、社會政經變遷的關聯為何？

四、未來國民中小學課程綱要修訂應進行什麼樣的教學科目調整及其依據？

第三節 研究範圍

本研究的时间範圍從光緒 29 年(1903)清廷公布「奏定學堂章程」(癸卯學制)，確立近代中國新學制開始(光緒 28 年的「欽定學堂章程」在實施前就已廢除，故不在此討論)到民國 92 年修訂公布的「國民中小學九年一貫課程綱要」為止。97 年公布的「國民中小學九年一貫課程綱要微調」因不涉及學科劃分的改變，故不納入本研究範圍的討論。

然而，自光緒 29 年癸卯學制至今，中小學課程標準(綱要)歷經多次修訂，若逐次探討每次修訂課程的學科調整背景與時代脈絡，會造成研究內容過於龐雜且易失焦。因此，本研究內容只針對在學科史上幾次較具重要意義的幾次課程修訂進行探討，原因說明如下：

1. 光緒 29 年「奏定學堂章程」：引進外國的學制與課程，確立課程中基本教學科目劃分架構。
2. 民國 57 年之國民中小學暫行課程標準：為推行九年國民義務教育，對國民中小學課程標準進行全面修訂，整個課程改革幅度較大，例如：增設增設「健康教育」、「職業簡介」及「指導活動」三科。
3. 民國 82、83 年之國民中小學課程標準：為加強鄉土教育，並反映未來社會需要，國小與國中增設「鄉土藝術活動」；國中增設「認識臺灣」、「電腦」科目。
4. 民國 92 年國民中小學九年一貫課程綱要：為減少學科眾多現象，將原先的學科整併，設置七大學習領域，並在國小語文領域新增英語和本國語言。此次修訂在學科劃分的改變幅度上是中華民國課程修訂歷史過程中最大的一次。

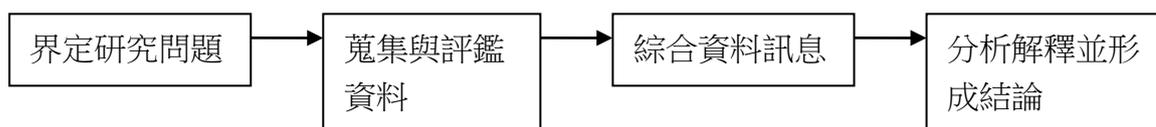
其次，本研究的關注焦點是國民中小學課程修訂時「必修教學科目」的變化，並不涵蓋選修科目、非正式學科或其它如節數調整的討論。

第二章 研究方法與過程

第一節 研究方法

本計畫主要採用的研究方法為「歷史研究法」。此方法的特點在於可藉由歷史觀點看出教育趨勢並加以評估，透過評析過去到現在的軌跡來提出未來發展的建議。透過此方法可避免只聚焦在現今的問題而失去對整個議題大圖像的理解與認識。尤其學科架構中學科劃分的議題並非只在國民中小學九年一貫課程綱要中才出現，而是在歷次課程標準修訂中都可能會面對的決定。因此，本研究透過考查歷次課程綱要修訂中學科劃分的變動情形，及其發展脈絡及相關背景，以達到鑑古知今的目的，對於未來課程學科劃分的依據能提供更清楚的展望。

歷史研究法的步驟如下：



歷史研究法中在選擇主題後，清楚的界定研究問題的時空脈絡背景是很重要的，須先提問欲研究主題所牽涉的人、事、時、地，並可調整主體牽涉的人物或研究時間範圍的長短。由於過於廣泛的議題討論會使研究問題失焦，而無法顯現歷史研究法的論證性，因此本計劃只針對學科史上幾次較具重要意義的課程修訂，探討其中關教學科目調整的背景脈絡與決定因素。

待研究主題的時空背景範圍界定清楚後，則需針對主題進行資料蒐集與評估。首先，會蒐集歷次課程綱要(標準)及相關說明，釐清歷史脈絡下學科劃分的變化情形。為能了解課程綱要改革的背景因素與可能影響，不同時期的教育文件或政府官方宣言、相關專案研究報告、課綱修訂參與人員的訪談記錄等均為資料來源。歷史研究法最大的特點在於對不同歷史資料的評估，而非只針對某些文件或文獻進行分析，因此不同資料來源的可靠性與價值需要評估與對照，例如：課綱修訂參與人員的訪談內容就會與官方文件或其他二手文獻作交叉比對，以確認受訪人士所傳達的資訊是否與事實吻合，並釐清書面文件背後的发展脈絡。

在綜合所有資料並進行分析後，對於歷年來學科劃分變動的影響因素與背景做出合理的解釋與推論。本研究在執行過程中亦邀請國內熟悉課程史或教育史的專家學者進行諮詢會議，針對本計畫的研究議題與方向，及分析初步結果進行討論與建議。

第二節 研究實施情形

本研究欲釐清國民中小學課程標準(綱要)時修訂的特色、教學科目調整情形及背景脈絡等相關問題，蒐集與評鑑資料的過程如下：

- 一、首先先蒐集歷次的課程綱要標準(綱要)，整理出課程綱要中教學科目劃分在不同時期的變化情形。
- 二、在釐清歷次課程綱要標準(綱要)的修訂特色與教學科目劃分情形後，接著再決定聚焦的課程標準(綱要)。由於光緒 29 年「奏定學堂章程」引進外國的課程架構，確立接下來一百年課程中的基本學習核心科目，因此決定以此作為課程標準(綱要)討論的源頭。此外，亦針對教學科目劃分變動較大的幾次中小學課程標準(綱要)修訂：民國 57 年、民國 82、83 年、民國 92 年，進行相關資料的蒐集與初步分析。
- 三、蒐集相關資料的官方文件同時，亦蒐集這幾次課程改革的研究報告與課綱修訂參與人員的訪談記錄等，以釐清與對比官方文件與口述歷史的資料異同與原因。

第三章 研究成果與討論

第一節 歷年國民中小學課程標準/綱要學科劃分演變情形

在現行「國民中小學九年一貫課程」推行以前，我國一直是將初等教育與中等教育課程標準分開制定的，且初等教育與中等教育課程中的教學科目通常並不完全相同。因此，為清楚說明歷年來課程標準中教學科目在不同時期的變化情形，以下會將初等教育(國小)與中等教育(國中)的課程標準分開討論。

一、國民小學課程學科架構

自清光緒 29 年公布「奏定學堂章程」中的初等小學堂章程以來，到民國 92 年修訂公布的「國民中小學九年一貫課程綱要」為止，我國的國小課程標準修訂歷經十九次之多。從歷年來國民小學課程標準的科目劃分變化(表一)可看出幾個特點(方德隆，1999)：

- (一)課程架構學科劃分早已定型
- (二)傾向合科課程
- (三)近幾次的課程標準修訂傾向增加科目

表一 歷年國民小學課程標準的科目劃分變化
(根據方德隆，1999，頁 260 中表四修改而成)

光緒 29 年	民國 18 年	民國 21 年	民國 25 年	民國 31 年	民國 37 年	民國 41 年	民國 51 年	民國 57 年	民國 64 年	民國 82 年	民國 92 年		
修身	黨義	公民訓練	公民訓練	團體訓練	公民訓練	公民訓練	公民與道德	生活與倫理	生活與倫理				
讀經	國語	語文領域											
中國文字													
歷史	社會	社會	社會	常識	社會	社會領域							
地理					社會								
格致	自然	自然與生活科技領域											
算術	數學	數學	數學領域										
手工(選)	工作	勞作	工作	勞作	工作	勞作	勞作	勞作	勞作	工作	美勞	生活課程	藝術與人文領域
圖畫(選)	美術	美術		美術		美術	美術	美術	美術	美術	美術		
體操	體育	體育	唱遊	體育	唱遊	體育	體育	體育	體育	唱遊	體育	唱遊	

		音樂		音樂		音樂	音樂	音樂	音樂			音樂		健康與體育領域
		衛生						健康教育	健康教育	健康教育		道德與健康		
								團體活動	團體活動	團體活動		團體活動		綜合活動領域
												輔導活動		
												鄉土教學活動		

二、國民中學課程學科架構

自清光緒 29 年公布「奏定學堂章程」中的中等學堂章程以來，到民國 92 年修訂公布的「國民中小學九年一貫課程綱要」為止，我國的國民中課程標準歷經十七次之多。從歷年來國民中學課程標準的科目劃分變化(表二)可看出幾個特點(方德隆，1999)：

- (一)課程架構基礎學科早已定型，但學科變動幅度較國小為大
- (二)傾向分科課程
- (三)近幾次的課程標準修訂傾向增加科目

表二 歷年國民中學課程標準的科目劃分變化
(根據方德隆，1999，頁 261-262 中表四修改而成)

光緒 29 年	宣統元年		民國元年	民國 11 年	民國 18 年	民國 21 年	民國 25 年	民國 29 年	民國 37 年
	文科	實科							
修身	修身	修身	修身	公民	黨義	公民	公民	公民	公民
讀經	經學	經學							
數學	算術	算學	數學	算學科	算學	算學	算學	算學	數學
中國文學	國學	國學	國文	國語	國文	國文	國文	國文	國文
歷史	歷史	歷史	歷史	歷史	歷史	歷史	歷史	歷史	歷史
地理	地理	地理	地理	地理	地理	地理	地理	地理	地理
外國語	外國語	外國語	外國語	外國語	外國語	英語	英語	英語(選修)	英語
理化	理化	物理 化學	理化	自然科	自然科	物理	物理	物理	理化
博物	博物	博物	博物			植物 動物	植物 動物	植物 動物	
圖畫	圖畫	圖畫		圖畫	圖畫	圖畫	圖畫	圖畫	美術
體操	體操	體操	體操	體育科	體育	(與童子軍合併)	(與童子軍合併)	體育	體育
法制理財	法制理財	法制理財	法制經濟						
		手工	手工	手工	工藝	勞作	勞作	勞作	勞作(家事)
			樂歌	音樂		音樂	音樂	音樂	音樂
				衛生	生理衛生	衛生	生理衛生	生理及衛生	生理及衛生
					職業科目		職業科目	職業科目(選修)	
					童子軍	體育及童子軍	體育及童子軍	童軍	童子軍

民國 44 年	民國 51 年	民國 57 年	民國 61 年	民國 72 年	民國 83 年	民國 92 年
公民	公民	公民與道德	公民與道德	公民與道德	公民與道德	社會領域
數學	數學	數學	數學	數學	數學	數學領域
國文	國文	國文	國文	國文	國文	語文領域
歷史	歷史	歷史	歷史	歷史	歷史	社會領域
地理	地理	地理	地理	地理	地理	
英語	英語	英語	英語	英語	英語	語文領域
理化	理化	自然科學	自然科學	理化	理化	自然與生活科技領域
博物	博物			生物	生物	
				地球科學	地球科學	
美術	美術	美術	美術	美術	美術	藝術與人文領域
體育	體育	體育	體育	體育	體育	健康與體育領域
勞作及生產勞動(家事)	工藝(家事)	工藝(家事)	工藝家政	工藝家政	家政與生活科技	
音樂	音樂	音樂	音樂	音樂	音樂	藝術與人文領域
生理及衛生	生理及衛生	健康教育	健康教育	健康教育	健康教育	健康與體育領域
	職業科目	職業選科	職業選科	選修科目	選修科目	
童子軍	童訓	童子軍訓練	童軍訓練	童軍教育	童軍教育	
		指導活動	指導活動	輔導活動	輔導活動	綜合活動
		職業簡介				
				團體活動	團體活動	
					鄉土藝術活動	
					電腦	
					認識臺灣(社會、歷史、地理篇)	

第二節 光緒 29 年「奏定學堂章程」

清末中國面對內憂外患之際，知識份子認為推行新式學校並引進西學是救亡圖存之法。光緒末年，清廷下詔將各地書院改設為大、中、小學堂，並由管學大臣張百熙擬訂課程與學制，是為「欽定學堂章程」。然此章程未實施就廢除，由張之洞、張百熙、蔡慶研擬的「奏定學堂章程」所取代。因本章程公布於光緒 29 年，歲次癸卯，故又稱「癸卯學制」（司琦，2003c；張之洞，1970）。

「奏定學堂章程」將學校分為初等小學堂、高等小學堂、中學堂、高等學堂、大學堂、通儒院六級。初等小學堂為義務教育，七歲入學，修業時間五年；而高等小學堂修業時間為四年；中學堂修業時間為五年（張之洞，1970：352、387、439）。此章程內容中均明訂教學科目，並區分為「完全科目」與「隨意科目」，可見其已有必修與選修科目的概念。

「奏定學堂章程」在學務綱要中明訂各學堂教學科目的原則為「講求實用，

一切科學，取資於各國者居多，然亦有中國向有之學，為各國所無，應加習者。」(張之洞，1970：83)。在張之洞「中體西用」思想的影響下，此章程之教學科目為國學與西學的綜合，初等小學堂與高等小學堂必修科目為「修身」、「讀經」、「中國文學」、「算術」、「歷史」、「地理」、「格致(就是自然科)」、「體操」；中學堂必修科目則增加「外國語」、「理化」與「博物」三科(張之洞，1970：351-455)。由此章程中所規定的教學科目可見，此課程架構已奠定我國國民中小學課程架構的基礎，即使後來因時空環境變遷而有科目的調整，但其與我國一百多來的課程標準學科劃分實相去不遠。

「奏定學堂章程」基本上是奠基於忠君愛國的精神，「修身」與「讀經」兩科是以研讀古人的嘉言懿行來端正品行並維護道統。「歷史」與「地理」兩科則重視鄉土教材，希望由愛鄉開始進而養成愛國之心(黃春木，1995；張之洞，1970)。但此章程加入許多中國傳統教育沒有的科目，如「格物」、「外國語」、「理化」等，並採用新式學制，可說是對中國傳統科舉教育做出本質性的變革(高梨平，2004)。

此新課程的規劃方向與理念主要受到四方面的影響(江瑞顏，1994：57-70)：

一、因應清末戰敗欲救亡圖存之國情

「清末新教育之發軔，無非受到戰爭的影響。因為戰爭的關係，激起了國家民族意識，使我國與西方文明產生直接的接觸，為我國帶來一種新的覺醒。」(楊亮功，1986：36)清末連連失敗的戰事，使知識份子痛定思痛，反省傳統社會重視科舉，缺乏科學知識的弊病。因此希望透過課程改革，學習西方船堅砲利後面的知識，以提升國家力量，抵禦外侮。

二、教育思潮的影響

當時在中國廣為流行的教育思潮是斯賓賽(Herbert Spencer)所提倡的德、智、體三要素。此教育原則受嚴復的介紹與推廣，成為當時中國教育精神的最高原則(王爾敏；江瑞顏，1994)。「奏定學堂章程」課程規劃中的「修身」、「讀經」等科目之主要目的就在提高國民的道德；「算術」、「格致」等科目則在提升大眾的知識水準；並希望透過「體操」達到強健全國人民體魄之目的。

三、日本的影響

清廷在甲午戰爭與日俄戰爭後，意識到日本明治維新的成功，朝野均認為應該向日本學習。在清政府的提倡之下，中國留日學生逐漸增加。當時提倡向日本學習最力的張之洞認為日本的迅速崛起，主因在於日本附歐美的留學生歸國所致。因此希望中國也能派遣留學生向西方學習。但他考量到日本與中國文化較相

近，交通距離也較短，且日本已將西方文化去蕪存菁等因素，因此主張積極向日本學習可能會更有效率。因此，「奏定學堂章程」與之前未實施的「欽定學堂章程」都是參考日本教育制度與課程規劃。從當時中日兩國各學堂章程中雷同的教學科目與教授宗旨中就可看出日本對中國新式教育的影響程度之深（張之洞，張文襄公全集：6；江瑞顏，1994：60-64）。

四、張之洞個人意志的影響

課程的制定往往與權力有密切的關係。表面上此章程雖由張之洞、張百熙、榮慶三人所擬定，但實際上條文內容主要多為張之洞所審定。「奏定學堂章程」的內容很多都是他在湖北辦學經驗的擴充（江瑞顏，1994：67-68）。張之洞的立場在甲午戰後轉為「中體西用」，主張學習西學以致用，但仍欲維護中國傳統道統。因此，他在引進西學時仍有傳統保守的想法，擔心學童在學習西學時所產生的流弊。舉例來說，他雖主張學習外國語，但卻規定只有中學堂以上才必須修習，小學堂則「斷不宜兼習洋文」，以免年幼兒童「浮薄忘本」（張之洞，1970：65-66；張文襄公全集，19-21）。此外，所有學堂中均不得講授西方哲學，因其為空談，不但對中國無用，可能反有被人利用之顧慮（江瑞顏，1994：68）。張之洞在湖北辦學時所使用的用詞與明訂的教學科目都與「奏定學堂章程」的學務綱要內容幾乎相同，可見此一課程之訂定與張之洞個人有密不可分之關係，受其提倡的「中體西用」思想甚深。

第三節 民國 57 年之國民中小學暫行課程標準

為提高國民素質、促進社會進步，與充實國家力量，教育部於民國 57 年公布國民小學與國民中學暫行課程標準，實施九年國民義務教育，為我國教育史上的一個重大里程碑。待此一課程標準試行後，於 64 年再作修正。民國 57 年這次國民中小學暫行課程標準修訂將國民義務教育從六年延長為九年，廢止初中入學考試，將過去的初級中學改為國民中學。「九年國民教育實施條例」即規定，國民教育之課程採九年一貫之精神，並應以民族精神教育及生活教育為中心。國民中學繼續國民小學之基礎，兼顧就業及升學之需要。（教育部，1968a；1968b）此課程標準在教學科目上有幾項的重大調整與特點：

1. 為加強生活教育，將原有「公民」一科在國小階段改稱為「生活與倫理」；國中階段改稱為「公民與道德」。
2. 為陶冶學生職業興趣並了解自我性向，在國中增設「職業簡介」與「指導活動」。
3. 為增進健康知識與衛生習慣，國小與國中均增設「健康教育」。
4. 教學科目方面將初級中學原有的「理化」、「博物」合為「自然科學」，取消「生理及衛生」，有關教材併入健康教育。

本次課程標準在國民小學階段的變化不如國中階段劇烈，國小課程標準中的教學科目除增設「健康教育」，及將原有「公民」改變科目名稱外，均大致沿襲前次在民國 51 年的劃分方式。但在國民中學階段，則有較急遽的變革，增加很多教學科目。

國中階段除了為強化道德教育與生活教育，像國小階段一樣增設「健康教育」，及改變原有「公民」科目名稱之外，還增加「職業簡介」與「指導活動」，以矯正以往學而優則仕的觀念，依學生個別差異，達到因材施教的目的。此外，本次國民中學暫行課程標準中也特別注重科學教育，採取英美各國最新教材，將初級中學原有的「理化」、「博物」合併為「自然科學」這個教學科目名稱，但實際上「自然科學」是分「生物」、「化學」、「物理」三個不同科目分別於國中一至三年級教授。因為此次國中階段學科變動太快(若加入選修科目則更多)，很多因應措施都未盡完善，造成很多問題(張植珊，1973)。

整體來說，此次國民中小學暫行課程標準的規劃方向與理念主要受到下列三方面的影響：

一、因應當時反共救國與復興中華文化的國情

中央政府遷臺後，致力與反共救國，不計財政困難，毅然決定從民國 57 年將國民教育從六年延長到九年，目的「乃為培植現代國民，提高其精神與體力，品德與知能，增進其明禮尚義、崇法務實，與互助合作、愛國保種的基礎。」(蔣中正，1984：223)。蔣中正生在很多場合都強調國民教育與國家富強的關係：「現代國家的生命力，由教育、經濟、武力三個要素所構成。教育是一切事業的基本，亦可以說，教育是經濟與武力相聯繫的總樞紐。」(蔣中正，1984：127；張植珊，1973)他在民國 56 年在中國國民黨常務委員會議中也指示：「九年國民教育之實施，不惟對自由基地乃為文化復興之具體事證，即對大陸同胞，亦具有重大號召作用。」(教育部，1968b：343)

具體來說，民國 57 年所公布的國民中小學暫行課程標準中特別增加的「職業簡介」、「指導活動」與「健康教育」，正反映「學校教育也必須配合各方面的計畫和政策，來鍛鍊學生使其成為革命建國的器材」這種想法(蔣中正，1953)。蔣中正先生在《民生主義育樂兩篇補述》中特別闡述以「民生主義要旨為教育核心」的教育理論，認為教育的使命在於促進社會進步與民族復興，因此特別重視職業教育與生活教育。政府希望透過這次九年國民教育的推動，改正過去只重知適升學，卻欠缺健全身心與生活必需的基本知能。

二、「三民主義」思想的影響

中華民國的教育宗旨在民國 18 年國民政府所公布之「中華民國教育宗旨及其實施方針」就已明定：「中華民國之教育，根據三民主義，以充實人民生活，扶植社會生存，發展國民生計，延續民族生命為目的，務期民族獨立，民權普遍，民生發展，以促進世界大同。」此一宗旨在中央政府遷臺後仍繼續沿用，當時總統蔣中正先生在許多場合都重申國民教育乃依據三民主義之主張，如民國 56 年在國父紀念月會上昭示：「…只要政府根據『取之於民，用之於民』的原則，結集社會上的力量，就可以辦好這保育下一代民族根苗的義務教育，亦就可以根除惡性補習的痼疾病根，以實現三民主義模範省的教育建設。」(教育部，1968b：343)，及民國 59 年在第五次全國教育會議書面致詞時中表示(蔣中正，1984：311)：

我國教育宗旨，係根據三民主義，以充實人民生活，扶植社會生存，發展國民生計，延續民族生命使之發揚光大為目的，而三民主義的本質，為倫理、民主與科學。我們應該循倫理、民主與科學的指標，來教育國民，改造社會，以發揚三民主義文化的光輝，奠定復國建國堅實的基礎，尤須認識民主與科學的教育，乃植根於民族倫理教育之中，因此應在傳統的優良文化照耀之下，著重民族精神教育與道德教育，著重生活教育、體育教育、與人格教育，強調教與管之合一，學與用之合一，德智體群之合一，務使各級教育，皆能一方面足以切合國家的需要，一方面足以導引國民思想、生活、行動的合理化、科學化和現代化。

此一以三民主義為本的教育宗旨為本的國民中小學暫行課程標準，希望「追求民族獨立、民生發展、民權普遍」。尤其在九年國民教育實施後，國小學生免去升學歷力，希望能擺脫過去獨尊智育的現象，達到德智體群身心均衡發展(江彥文，1986)。

三、蔣中正個人意志的影響

從當時各類有關九年國民教育的官方文件與史料，及國民中學暫行課程標準修訂經過的內容中都可清楚看到此課程受當時總統蔣中正的影響甚深。他也在各種文件與談話不斷重申與指示他對此次國民中小學教育的期待與重點方向。在教育部公布的《國民中學暫行課程標準》附錄有關修訂經過的緣起部分摘錄許多蔣中正先生在各地方對國民教育規畫方向的指示與信函文句，結語中更直接寫明「教育部謹向參與此次修訂課程標準之人士，至虔誠之謝忱，今後更應群策群力，務期達成九年國民教育之崇高目標，庶不負 總統之殷切期望」(教育部，1968c：359)。

若進一步對照蔣中正先生在《民生主義育樂兩篇補述》與此次國民中小學暫行課程標準的內容，更可發現許多雷同處。例如：在《民生主義育樂兩篇補述》中，蔣先生曾明示：「在本文中所提到的職業生活教育並非意指職業學校或中學職業班的教育，而是範圍更廣泛，且一般中小學課程都應有此課程，使得所有學

生無論升學與否，都能適於就業。」(蔣中正，1953：22)；而民國 57 年的國中暫行課程標準中即增設「職業簡介」科目：「職業陶冶科目，至為重要，各校除應加強工藝(女生家事)教學外，職業選修科目得按地方實際需要……其科目內容及名稱，得由學校根據本標準自行選定之。」(教育部，1968b，11)。可見此次教育史上的重大課程標準變革與蔣中正先生個人的關係實密不可分。

第四節 民國 82、83 年之國民中小學課程標準

民國 76 年解除戒嚴後，國內的政治、經濟、社會漸漸朝向自由與多元的方向發展。為因應社會變遷與教育發展的需要，教育部決定再次修訂國中小課程標準，其最高理想目標為「培養二十一世紀的健全國民」。因此，此次修訂的基本理念特別強調未來化與國際化的精神，教導學生去適應未來的地球村時代。此外，為改進過去傳統課程僵化之缺點，本次課程修訂也特別強調統整化、生活化、人性化及彈性化，以追求更良好的教學品質與學習效果(教育部，1993；1994)。

此次課程標準在教學科目上有幾項重大調整與特點：

1. 為落實鄉土教育，國民小學增設「鄉土教學活動」，於三至六年級實施；國中一年級課程中亦增設「鄉土藝術活動」與「認識臺灣(分社會篇、歷史篇與地理篇)」。
2. 為反應未來生活需要，國二、國三增設「電腦」，以迎接資訊時代的來臨；國三增設「第二外國語」選修課程。
3. 為消除課程安排之性別差異，將國中階段男生修習的「工藝」及女生的「家政」合併為「家政與生活科技」，男女生共同修習。

這些教學科目的調整反映出本次課程受到下列三方面的影響：

一、呼應臺灣「本土化」運動的趨勢

自國民政府於民國 38 年遷臺後，臺灣中小學的課程多以大中國主義為基礎，以加強國家認同為目的。因此，學生對於自己家鄉的認識只能透過中國史的架構來學習，所接觸到有關臺灣的教材也缺乏本身主體性的意義(許倬雲，1993)。土生土長的臺灣學生掌握了很多有關中國大陸的知識，但對於臺灣家鄉的認識卻遠遠不足，因此社會上漸漸形成要加強鄉土教育的共識。

臺灣在進入 80 年代後，政治民主化及自由化的發展也帶動了教育改革中的「本土化運動」趨勢。縣市長選舉後政黨政治版圖發生改變，有些標榜改革開放的地方政府便率先開始編纂國民小學鄉土教材，加強學生對生活週遭環境的認識。學校重視鄉土教育的行動迅速形成風潮，各縣市紛紛編訂鄉土教材，實施鄉

土教學(黃鼎松, 1994; 譚光鼎, 2000)。教育部為因應這些改革的呼聲, 國小課程目標第一條即為輔導兒童「培養勤勞務實、負責守法的品德及愛家、愛鄉、愛國、愛世界的情操」; 國中課程目標第一條為輔導學生「培育自尊尊人、勤勞負責的態度, 陶冶民族意識及愛家、愛鄉、愛國、愛世界的情操, 養成明理尚義的美德」。新修訂的國民中小學課程目標與之前相比增加了「愛鄉」的部分, 其實質作法則是在國民小學課程中增設「鄉土教學活動」一科, 每週一節由各校依據地方特色與教學需要於三至六年級實施。國中課程中則增加「鄉土藝術活動」一科, 各校可依地方特性, 彈性安排與鄉土藝術有關之教學活動, 並配合其它科目如音樂、美術等進行教學。此外, 也在國一增設「認識臺灣」課程, 分為歷史、地理、社會三部份, 每週各授課一節, 代替原在國一修習的歷史、地理、公民與道德。

這些新的轉變可視為一種突破傳統的「本土化課程」的出現, 它「反映從大中國主義轉換成重視臺灣教育的趨勢, 並且也隱約顯示國家意識形態和立足點的修正和轉變」(譚光鼎, 2000: 125)。如教育學者喻麗華(1996: 22)所言:

這項改變, 意味著政府對本土文化的重視, 鄉土及臺灣意識已在國民教育體制中獲正式地位, 是國民教育史上空前創舉...同時也可看出臺灣鄉土教育的發展是伴隨臺灣意識的成型, 多年與政治環境糾葛, 而是在解嚴後才有響亮的聲音。

二、因應資訊化社會的來臨, 提升國家競爭力

隨著全球化經濟的來臨, 各國均致力於改善人力資本, 以增加在新世紀的競爭優勢。而近年來科技的創新與發展影響社會甚鉅, 尤其以資訊科技最具重要性。資訊化時代的來臨使得現代國民須具備簡易操作電腦之基本能力, 因此提升學生的電腦素養以適應未來的資訊化社會已成為當前教育的趨勢, 例如美國教育委員會於 1983 年在「國家在危機之中」一書中就呼籲各級學校實施電腦教育以提升國力(溫嘉榮, 1993)。世界各先進國家紛紛投入大量經費推動資訊教育, 許多國家並有系統地將資訊課程納入中小學課程(何榮桂, 2001; 王全興、蔡清田, 2009)。

為配合我國科技發展政策, 教育部在民國 73 年即以公佈「各級學校資訊教育課程及設備暫行標準」, 積極提升各級學校資訊教育的軟硬體資源。在本次課程標準決議將電腦增為必修科目前, 就已在國三的「家政與生活科技」課程及「選修實用數學」中列有「資訊工業」與「微電腦課程」。國小課程標準雖未列有資訊課程, 但教育部各項改善資訊教學計畫中均有著重教師的資訊應用訓練及電腦教室的設置(曾憲雄, 韓善民, 1993)。由此可見, 我國在資訊教育的推動已有長遠的發展背景, 但將「電腦」列為國中必修課程的這項決定, 則反映出政府欲落實全民資訊教育, 以提升國民素質的決心。

三、新任教育部長郭為藩的影響

如上所言，雖然民國 82、83 年的這次國民中小學課程標準修訂中必修科目的增設(鄉土活動、認識臺灣、電腦等)，是受到國內外環境的變遷所影響。然而，當時新任教育部長郭為藩的主導力量仍在此決策中扮演關鍵性的影響。

本次的國民中小學課程標準修訂過程早在民國 77 年即已啟動，在郭部長上任前就已完成總綱修訂草案。其中草案內容有關教學科目的設置與舊有的課程並無太大差異。但在民國 82 年由其主持的國小及國中課程標準修訂委員會議中，決議於國小增設「鄉土教學活動」，國中階段則增設「鄉土藝術活動」與「認識臺灣」課程。此變動在〈國民小學課程標準修訂經過〉中有清楚的說明(教育部，1993：426)：

在各科草案完成修定即將公布之前，由於行政院改組，郭部長為藩新任教育部部長，經審慎考量總綱草案，並在徵得「國小課程標準修訂委員會」委員認同下，決議在國小三至六年級增設「鄉土教學活動」乙科，以期在國小階段落實「立足臺灣」之理念，繼而「胸懷大陸」、「放眼天下」…全部國小課程標準修訂工作，至 82 年 6 月止告一段落，至於「鄉土教學活動」課程標準之研訂因尚需時間，為使國小新修訂之課程標準能自 85 學年度第 1 學期(85 年 5 月)起順利實施，教育部乃決定於 82 年 9 月先行公布新修訂之總綱及十科課程標準，而「鄉土教學活動」科課程標準，則迄研訂且經全體委員會審議通過後再行公布。

在〈國民中學課程標準修訂經過〉中也對總綱草案中科目的調整有相關說明(教育部，1994：821)：

延商修訂重點、工作進度及審議國中總綱草案，前後共召開六次會議。其中，第五次全體委員會議對總綱草案作局部修訂，一年級社會學科改設「認識臺灣(社會篇、歷史篇、地理篇)」，增列必修「電腦」及「鄉土藝術活動」，並調整部分節數後，方確認通過總綱草案。

課程標準修訂的過程通常需要數年的時間討論研擬而成。因此本此的國民小學與國民中學課程標準修訂過程先後從 77、78 年即已開始，到 82、83 年完成並公布後於 3 年後實施，中間歷經 5 年的時間。然而從以上的課程標準修訂經過便可看出，要增加「鄉土教學活動」、「鄉土藝術活動」、「認識臺灣」及「電腦」必修科目的決定都是在 82 年教育部長郭為藩新上任後才開會決議的。例如：從「電腦」課程改為必修科目的過程中可看出新任教育部長郭為藩對此決定的影響力(何榮桂，1996：3)：

在電腦未列為國中必修課程前，事實上在前任部長毛高文先生任內，以將此課程列為選修課，由吳鐵雄教授召集訂定，並已完成課程標準草案，送部審議。惟尚未公佈前，教育部長更換，新任部長郭為藩先生極具前瞻性，認為電

腦科技是國民生活在現代社會不可或缺之工具，後幾經課程修訂委員會總綱小組研議，則更進一步將國中電腦課程由選修改為必修，此一決定係這次課程修訂之一特色。

換句話說，這些新增的必修科目「鄉土教學活動」、「鄉土藝術活動」、「認識臺灣」及「電腦」在修訂委員會擬定總綱草案時並未納入其考量，直到草案即將公布的前夕，因行政院改組更換教育部長後才突然做出重大改變。由此可見，此次國民中小學課程標準中必修科目的增加與新任教育部長郭為藩先生的想法有密切相關。

第五節 民國 92 年國民中小學九年一貫課程綱要

本次國民中小學課程綱要的修正，改革幅度恐是數十年來課程演變中最劇烈的一次。這次課程修訂的背景主要是為迎接二十一世紀的來臨，提升國民素質及國家競爭力，並回應社會各界對學校教育改革的期待(教育部，2003)。本次課程修訂決定於民國 86 年即開始啟動研擬，主要是受到外界強大的壓力所致。行政院於民國 83 年成立臨時性的跨部會組織「教育改革審議會」，配合民間教改運動，將各界的批評與意見轉化成對教育改革方向的建議與策略。教改會歷經兩年的研議後，於 85 年提出「教育改革總諮議報告書」後，提出許多課程改革重點。其中對新世紀的教育願景，就成為教育部推動教育改革迫在眉睫須達到的方向(教改會，1996)：

- (1)教育鬆綁—解除對教育的不當管制；
- (2)發展適性適才的教育—帶好每位學生；
- (3)打開新的「試」窗—暢通升學管道；
- (4)好還要更好—提昇教育品質；
- (5)活到老學到老—建立終生學習社會。

教育部在龐大的外界壓力下，於民國 86 年成立「國民中小學課程發展小組」，進行研擬「國民教育九年一貫課程」總綱的工作。囿於立法院預算審查的附帶決議：「教育部必須在民國 88 年 9 月，完成國民中小學九年一貫課程綱要之研訂，並於民國 90 年起全面實施，否則凍結相關預算」，此次九年一貫課程總綱草案在 87 年 9 月公布，經修訂後於 92 年公布「國民中小學九年一貫課程綱要」。此課程綱要在學生須學習的教學科目上主要有以下重大的變革：

- 整併各學科，改設置學習領域

九年一貫課程綱要中不像以往的課程標準中列出「教學科目」，取而代之的

是「學習領域」這個新名詞，並特別強調國民教育階段的課程應以個體發展、社會文化及自然環境等三個面向為基礎，提出「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」七大領域，作為學生學習的主要內涵。

課程綱要中並對「學習領域」作出定義與說明：「一、學習領域為學生學習之主要內容，而非學科名稱；二、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。」(教育部，2003：9)

其學科整併情形如表 2-1。從表 2-1 可知，相較於之前的 82、83 國民中小學課程標準內容，九年一貫課程原則上是將原先性質相近的學科整併為學習領域，除在國小語文領域新增「英語」與「本國語文」、國中新增「本國語文(選修)」外，並未再新增加教學科目，以期達到減少先前國小和國中眾多科目林立的現象(黃嘉雄，2010：91)。

「學習領域」概念的出現，可說是本次課程綱要修訂中的一大特色。雖然九年一貫課程原則上是將原先性質相近的學科整併為學習領域，但在課程綱要中對各學習領域主要內涵的說明中卻沒有出現傳統的學科名稱，而以舉例說明的學習內容代替之，如「自然與生活領域」的內涵即包含「物質與能、生命世界、地球環境、生態保育、資訊科技等的學習…」。這種以「學習領域」概念取代「教學科目」的作法可能主要是受到下面幾方面的影響：

一、西方課程理論思潮的影響

九年一貫課程雖未明言以「學習領域」概念取代「教學科目」作法背後的理論基礎，但可從課程綱要內容中看出其受到西方課程理論思潮如人文主義、後現代主義、實驗主義等影響，及知識論與課程觀的轉移(歐用生，2010)：

(一) 人文主義

人文主義主要是對學科中心課程的反動，將課程中心從學科轉向學生個人。課程的中心不強調課程組織與學科結構，而轉而重視學習者的心理發展及個人的尊嚴與價值。九年一貫課程綱要以學習領域代替分科課程以減輕學生負擔，並提供補救教學，落實適性教育等作法，正是展現了人文主義精神的內涵。

(二) 後現代主義

後現代主義思想強調反權威、去中心化；全球化與本土化並存；重視差異；主張打破知識霸權及真理窄化的迷思。因此，課程不該是固定與直線地進行，而是一種主動的歷程，與生命經驗及社會變遷互動而成。九年一貫課程從學科本位走向統整連貫，及強調鬆綁及學校本位課程等變革，皆反映出後現代主義對此課程修訂之影響。國小語文領域同時新增「英語」與「本國語文」的作法，也同樣反映出後現代主義中強調全球化與本土化並存的思想。

表2-1 82、83 年國小和國中課程科目設置與九年一貫課程領域設置比較

國小		國中 (必修科)		國小		國中
國語		國文		語文 領域	國語文 英語 鄉土語言	國語文 英語 鄉土語言
		英文				
社會		認識 臺灣	社會 歷史 地理	社會領域		社會領域
道德與健康		公民與道德 健康教育				
自然		生物 理化 地球科學		自然 與生活科技 領域		自然 與生活科技 領域
		家政 與 生活 科技	家政 生活 科技			
		電腦		數學領域	數學領域	
數學		數學		健康與體育領域		健康與體育 領域
唱 遊	體育	體育		藝術與人文領域		藝術與人文 領域
	音樂	音樂				
美勞		美術		綜合活動		
團體活動 輔導活動 鄉土教學活動		團體活動 輔導活動 鄉土藝術活動				
		童軍				
彈性運用時間 (至少一節)		選修科目 (10~20 節)		彈性學習節數		彈性學習節 數

列為資訊教育議題

資料來源：黃嘉雄(2011)九年一貫課程該實施學習領域之合科教學或分科教學。
教育資料與研究雙月刊，98，27-54。

(三) 實驗主義

九年一貫課程以「學習領域」涵蓋學生的學習內容，強調課程統整與對生活經驗的重視，如「綜合活動」學習領域的設計，即在強調學生能從活動中培養經驗、省思與實踐的能力。這種對兒童生活經驗的重視，反對以學科本位為課程架構為核心理念，正與杜威「教育即生活」的實驗主義精神理念相通，認為須透過「活動」，才能將知識與生活連結(陳伯璋，2000；歐用生，2010)。

(四) 知識論與課程觀的轉移

Bernstein(1977)曾將課程分成兩大類：集合型(the collective type)與統整型(the integrated type)。前者各課程內容間壁壘分明，教師只任教某一專門科目，以傳授專業知識為目的，屬於學科本位型態；後者各課程內容間關係密切，教師須具備廣博知識才能勝任，以啟發學生知識為目的，屬於統整課程型態。九年一貫課程強調課程統整，以「學習領域」取代「教學科目」的作法，可看出其課程觀從從前者轉往後者。換句話說，九年一貫課程設計的理念已從「學科取向課程」轉向「學生取向課程」(王前龍，張如慧，2007)。因此，本次課程綱要的核心就不再如過去一樣以分化而獨立的知識為主，而強調透過課程統整而培養出「帶得走的能力」。

二、回應社會期待與落實《教育改革總諮議報告書》的改革方向

行政院教育改革審議委員(簡稱教改會)會在第一期諮議報告書即建議：「統整現行國民中學科目，減少上課時數，發展多元課程。」(教改會，1995：42)；教改會在《教育改革總諮議報告書》中更進一步具體指出(教改會，1996：38)：

積極統整課程，減少學科之開設，並避免過分強調系統嚴謹之知識架構，以落實生活教育與學生身心發展的整體性，減少正式上課時數，減輕學生課業負擔……。目前國中地理、歷史、公民，可整併為社會科；理化、生物、地球科學可合併為自然科或綜合科學。國小健康教育，亦可與自然科或其他生活教育等合科。國小之團體活動、輔導活動或國中鄉土藝術活動等，應使學生落實於生活中，不一單獨設科。

民國 87 年 9 月公布的九年一貫課程總綱草案，及 92 年修訂公布的「國民中小學九年一貫課程綱要」內容，基本上就是採納教改會的改革建議方向，將學科整併。且整併的具體作法亦與教改會的建議方法幾乎一致。因此，本次課程修訂便將國民小學原來 11 科的教學科目與國民中學 23 科的科目，整合成七大學習領域，此種改變可清楚看出教育改革總諮議報告書「積極統整課程，減少學科之開設」的理念，已明顯落實在本次課程綱要中。

三、專案工作小組委員之間的權力競逐與協商

「學習領域」是這次九年一貫課程中很大的特色，但決定以「學習領域」取

代「學科」的決定卻非經過專業理論的辯證而來，甚至並非此次本次課程修定會議一開始的認知，而是在會議中委員基於想要進行「統整」與「減少學科」的想法而來。從以下參與課程擬定專案工作小組委員的訪談內容中，即清楚地看出委員間對於「學習領域」的定義，及其與原來學科架構之間的關係並不清楚，委員間的共識主要建立在反對的學科界線與分立的現象。

當初最早期不是用領域來界定，還是用科，後來我們就覺得說不能再用科，一定要換個名詞，讓大家知道絕對不是再是學科取向的東西，所以後來變成領域…。(T03-1 訪談，洪詠善，2000：88)

…本來開始用一張表建立的時候，我們就覺得分科太多，現在變成領域把科目縮小了，對於一個課程改革強烈反對分科的人，一看到只要合科就很高興了。(E01-1 訪談，洪詠善，2000：92)

待「學習領域」取代傳統的學科已成為共識後，接下來的問題就要如何劃分學習領域。由於「學習領域」主要基於反對學科過多而形成，因此「整併學科」就成為劃分學習領域的方向。然而，究竟應分成幾大學習領域，及各學習領域應包含哪些內涵仍缺乏明確的論述基礎。最後，學習領域的劃分與內涵就只是基於某些人士的強勢意見，及在十次會議中討論與妥協決定而來。

最早將學習領域分成六大領域：語文、數學、社會、自然、藝能和活動...過程中晏涵文教授就進來了...後來他發現健康不見了就一直發言健康很重要又！由於聲音不斷出現，最後健康與體育就出來了。它變成一個領域蠻能被接受的原因是國外事實上有很多學校每天都有體育課，所以他被抓出來跟健康是合在一個領域。(C03-1 訪談，洪詠善，2000：95)

以「電腦」為例，在民國 83 年國民中學課程標準中剛增為必修科目，在本次九年一貫課程擬定時，決定學習領域與內涵時決定不將其設為專門領域：

當然也有人曾經提出那麼是不是電腦這些也要加進去，那我們就會覺得說這些東西沒有必要設領域，因為它只是一個工具它可能要教但是它應該是要教道德那些東西，它應該在過程中成形的而不是變成一個領域專門學習的，大概是這樣子。(T03-1 訪談，洪詠善，2000：93)

一開始規劃時電腦先納入藝能領域，但在 87 年 1 月 12 日的會議上決定將電腦改歸於社會領域，同年 4 月 20 日的會議中又將電腦移出社會領域，另設立當代四個主要議題，電腦就轉為其中之一的「資訊議題」。由於不同身分的委員在

學習領域的決策過程中有不同意見，因此領域劃分及其內涵的決定反覆在會議上調整，直到最後的墾丁會議中才形成決議。

第四章 結論及建議

本研究旨在探究我國在國民中小學課程標準修訂過程中教學科目調整的情形、背景脈絡與決定因素，並根據研究結果提供國民中小學課程綱要學科劃分方向，供後續課程綱要政策之參考。

第一節 結論

自清光緒 29 年(1903)公布「奏定學堂章程」到民國 92 年的「國民中小學九年一貫課程綱要」這一百年間，基本上課程架構中的學科劃分其實已經定型。歷次課程標準修訂時，除了將少數學科整併或更改名稱外，變動的方向多是以增加新學科為多。雖然民國 92 年的「國民中小學九年一貫課程綱要」中以七大學習領域取代傳統的分科制，但從實施至今即可看出，其實它仍是傳統科目的拼湊，只是重新劃分原來課程版圖的疆界(方德隆，2000)。

從本文討論的幾次國民中小學課程修訂過程中，可發現在學科劃分上的調整上均受到幾方面的影響：

一、因應當時的國情及社會氣氛

清末實施新教育，公布「奏定學堂章程」，主要就是受到清末在戰事節節敗退，因而痛定思痛，決定學習西方知識，引進西學而形成的課程改革。傳統的教學內容中，除了原有的國學之外，加入許多西學如「理化」、「博物」等。民國 57 年的國民中小學暫行課程標準中加入「健康教育」、「職業簡介」、「指導活動」及強調民族精神教育與生活教育等，都是因應當時政府遷臺，欲強健國民之體魄與情操，以配合當時反共救國的情勢。

隨著時代變遷，社會走向多元與開放，民國 82、83 年之國民中小學課程標準中加入「鄉土活動」、「認識臺灣」、「電腦」科目，都是因應當時本土化的社會氣氛與全球化經濟的需要。民國 92 年國民中小學九年一貫課程綱要中，當時民間教育改革中欲減輕學生課業負擔的呼聲下，以「學習領域」的統整課程方式取代傳統眾多學科；並在國小語文領域中新增英語和本國語文，呈現目前社會上全球化與本土化兩方面的需求。

二、教育思潮的影響

知識論中的不同派別對於「什麼知識最有價值？」有不同論點，而每種知識典範在不同時代也各引領風騷。相對地，教育思潮會受當代的知識典範影響，對於學生該學習什麼樣的知識有不同看法。我國在引進西學後的這一百年間，也因不同時期的教育思潮影響，對學校課程中的學科作出調整。

清末流行實證主義思想，服膺斯賓賽所提倡的教育思想，主張人必須接受智、德、體三方面的教育，才能為完美的生活作好準備。因此，「奏定學堂章程」課程規劃中便以此為指導綱領，「修身」、「讀經」等科在提高國民的道德；「算術」、「格致」等科目在提升大眾的知識水準；並放入「體操」此科目以加強學生的身體健康育。民國 57 年的國民中小學暫行課程標準中特別強化職業教育與生活教育，則是基於「民生主義要旨為教育核心」的教育理論，認為教育的使命在於促進社會進步與民族復興。

70 年代解嚴以後，國內也漸漸受多元文化教育思潮影響，民國 82、83 年的國民中小學課程標準中就特別加強鄉土教育，國小增設「鄉土教學活動」，國中增設「鄉土藝術活動」與「認識臺灣」等科目。民國 92 年的「九年一貫課程綱要」中更清楚看出西方教育思潮，如後現代主義、人文主義等對於課程的影響，雖未明言以「學習領域」概念取代「教學科目」作法背後的理論基礎，但可從課程綱要內容中看出其受到西方課程理論思潮如人文主義、後現代主義、實驗主義等影響，強調透過課程統整而培養出「帶得走的能力」。

三、掌握課程決定權的主導力量

儘管我國歷次課程改革均在因應當時社會變遷及不同的教育目標，但掌握課程決定權的人士仍是最具關鍵性的主導力量。「奏定學堂章程」中的內容多由當時的湖廣總督兼參預政務大臣張之洞所擬定。雖然當時社會上均主張引進西學以促使中國富強，但「奏定學堂章程」中的學科規劃仍貫穿著張之洞的「中體西用」主張，引進西學時仍極力維護中國傳統的道統。民國 57 年的國民中小學暫行課程標準受到當時總統蔣中正先生的影響更是不言而喻，課程規劃與學科變動完全依照其意旨進行調整，蔣中正先生也不斷在不同場合表明他對實施九年國民義務教育的決心及其中教育重點方向。

在臺灣社會解嚴開放後，雖然威權體制漸漸解除，但民主思想尚未滲透到社會上。民國 82、83 年的課程標準修訂草案完成但尚未公布時，卻因行政院改組更換教育部長而有所重大改變，新任部長郭為藩先生一上任後就決定增加「鄉土教學活動」、「鄉土藝術活動」、「認識臺灣」及「電腦」等必修科目。雖然郭為藩先生的想法只是反映當時社會的需求，並非他個人偏頗的想法。然而，這樣突如其來的決定是不符合民主社會的生態，更使得這幾個科目的課程綱要因缺少足夠時間討論，而在實施後造成許多爭議與問題。

民國 92 年公布的「九年一貫課程」早在民國 86 年即開始啟動研擬，離上次

的課程標準修訂實施時間相當接近，民國 82 年公布的「國民小學課程標準」才剛在 85 年 8 月實施，而 83 年公布的「國民中學課程標準」則要到 87 年 8 月才開始正式使用。換句話說，新一波的課程改革擬定時，是沒有根據前次課程標準修訂實施後的成效或優缺點所作的規劃。如在第三章第五節所述，「九年一貫課程」的制定主要是受到民間教改運動強大的壓力所致，因此行政院在民國 83 年成立臨時性的跨部會組織「教育改革審議會」，希望能夠推行更積極的教育改革方向，促使教育鬆綁並減輕學生的壓力。接著教育部又在立法院欲凍節預算的壓力下，被迫在短短幾年間要完成新課程綱要的擬訂，暫行綱要先行於 89 年公布，第一學習階段於在 90 年 8 月開始實施，其餘的學習階段於 91 年起陸續實施。同樣地，在未全面瞭解九年一貫課程暫行綱要實施成效時，即於民國 92 年公布修訂的正式「國民中小學九年一貫課程綱要」。此次課程修訂的整個過程明顯反映出行政權力凌駕在課程專業上的態勢。

雖然在如此短促的時間進行課程修訂的決定是由上而下的行政模式，但畢竟民主社會中強調多元的參與，課程決策權無法如過去掌握在有權勢的個人手上，而是由「國民中小學課程發展專案小組」中的學者專家、民間教改團體及教師代表等共同討論而成。然而，在團體決策過程中，仍然隱含權力結構的強弱。當時的教育部長、召集人與民間代表等，在本次九年一貫課程修訂決策中就具有較大的影響力(洪詠善，2000：148)：

在長期缺乏課程基礎研究的情況下，起草人對於整體架構擁有很大的規劃權，構想一經提到委員會中，召集人與教育部長身兼主持人的身份對於綜合大家的意見作出最後結論也有相當的影響力...民間教改團體在此的課程改革不但沒有缺席更是盡了很大的力量。

綜觀而言，我國歷次課程修訂學科劃分的歷史演變中，雖在因應當時的國情需要、反映教育思潮與社會環境的變遷，但仍缺乏專業的理論辯證或實徵研究資料支持其學科調整之決定。因此，最後的決策權還是由有權力的個人或少數人的意見所形成。

第二節 建議

綜合上述結論，本研究提出幾點建議，提供未來國民中小學課程綱要學科劃分方向的參考。

一、課程學習內涵的變動需有專業理論或實徵研究支持

從本文討論的幾次國民中小學課程修訂過程中，可發現學科劃分調整雖受當時的社會變遷與教育思潮影響，但主要仍是由少數具有決策權的人士來決定調整的方針。若有意見不一致的情形出現，也多半是在某種權力周旋下以協商的方式

決定，而非基於專業的理論或實徵研究而討論而來。儘管課程的確無法脫離權力的影響，但課程修訂的理論基礎相對薄弱則容易引發後續許多問題。例如：游家政(1999)認為學習領域並未呈現其課程組織形式，其與教學科目的關係應澄清。此外，學者在知識的分類上並無共識，因此表面上這七大領域雖整合部分學科，但卻缺乏合理的理論依據來解釋為何課程架構是以這七大學習領域組成(方德隆，2000；周淑卿，1999)。

儘管大眾對於知識該如何組織與分類並未有定論，但作為官方文件的總綱課程架構組織背後，仍需有紮實的理論或實徵研究作為支持(無論是基於認知心理學或實驗主義等)。有了專業的理論與研究支持，接下來的討論才能基於理性，使課程在一個清楚的脈絡中不斷地延續發展，而非只是根據每次課程改革主事者的立場而生。

二、課程修訂須基於前次課程實施的經驗而做適度調整

從我國課程標準的修訂歷史演變可看出，每次的教學科目調整，多是在彌補前次課程標準中缺失之處，增加因應時代變遷的新學科內容，或將原來不同地學科合併，而較少出現大規模的變動。然而，九年一貫課程組織結構的變革幅度與速度卻過大，導致許多理論上的矛盾與實施層面上的困難。例如：九年一貫課程中，以學習領域統整各學科分立的原意是要減少學科，以減輕學生之壓力。在實際施行後卻可發現，表面上學科的確減少，但實際教學上學科卻是增多(例：歷史、地理、公民仍是三科，但卻又多出英語及本土語言等科目)。

課程的改革與發展須緩慢進行，才能避免失之躁進。因此，儘管目前九年一貫課程綱要中對於學習領域中合科及分科的爭議不斷的情況下，也不適宜貿然將學習領域捨棄，恢復到原先各學科分立的組織型態。而應在目前課程綱要中學習領域的組織架構下，重新檢討學習領域的意義及其劃分原則與實際內涵。

三、「學習領域」的課程組織形式可保留，但須清楚其與學科的關係

九年一貫課程的重大改革之一，是以七大學習領域代替之前的眾多分立的教學科目。雖然課程綱要中，定義「學習領域」為學生學習之主要內容而非學科名稱，於實施時應掌握統整之精神。然而，其中的數學領域與語文領域中的各類語文仍是以科目的型態出現。以語文領域來說，要如何統整英語與國語文、本土語文就是一個大問題，因此語文領域以分科教學的方式在學理上與實際教學上都是被接受的。如果語文領域下仍可以分科方式進行，這就已與課程綱要中對「學習領域」的定義產生矛盾，而且造成其它五大學習領域中該採合科教學或分科教學的爭議。

黃嘉雄(2011)曾指出，九年一貫課程各學習領域中除數學與語文領域，仍屬課程組織型態中的「學科課程組織」之外，其餘五個學習領域大致傾向採「廣域課程」的組織型態。雖然就實際教學面而言，多數的學校在各個學習領域下仍採

分科教學，如社會領域中仍分歷史、地理及公民三科；自然與生活科技領域中仍分生物、理化、地球科學及生活科技四科。儘管九年一貫課程各領域的教學實施中，已不再特別強調採取合科教學而是統整精神，但對於學習領域皆採分科教學進行的現象是必須正視的，而不能以合科分科皆可的說法來應付。

尤其「學習領域」的劃分不只牽涉到教科書的編寫、學習時數等的規定，還與九年一貫課程綱要中所強調的「統整精神」有密切關係。如果學習領域中無論採合科與分科的方式進行均須著重統整精神，那對於每個學習領域中的內涵就需格外審慎，例如：「自然及生活科技」領域的設置是否恰當？生活科技所指為何？它到底與傳統的自然科能否融合與統整？

此外，若要忠實傳達九年一貫課程中「學習領域為學生學習之主要內容而非學科名稱」之精神，各學習領域均應採「廣域課程」的組織型態發展，而非讓「學科課程組織」與「廣域課程組織」的學習領域各自為政。例如：原來的「數學領域」就不適合以獨立的「學習領域」形式出現，而應納入「科學領域」的學習內容較為適當；「語文領域」下的英語與國語文、本土語文也不適合各自獨立成一個專門的學習領域。

參考文獻

- 王全興、蔡清田(2009)。從批判教育學論資訊教育的潛在課程。**教育資料與研究**，89，23-48。
- 王前龍、張如慧(2007)。從課程設計理論取向回顧臺灣近三十年國小課程改革理念之轉變。載於周淑卿、陳麗華(主編)，**課程改革的挑戰與省思**。高雄：麗文，65-84。
- 方德隆(1999)。**課程與教學研究**。高雄：復文。
- 方德隆(2000)。九年一貫課程學習領域之統整。**課程與教學季刊**，3(1)，1-18。
- 司琦(2003a)。概述小學課程標準演進(上)。**研習資訊**，20(3)，7-18。
- 司琦(2003b)。概述小學課程標準演進(中)。**研習資訊**，20(4)，6-15。
- 司琦(2003c)。概述小學課程標準演進(下)。**研習資訊**，20(5)，35-43。
- 行政院教育改革審議委員會(1995)。**第一期諮議報告書**。臺北市：作者。
- 行政院教育改革審議委員會(1996)。**教育改革總諮議報告書**。臺北市：作者。
- 江彥文(1986)。從九年邁向十二年：國民教育的回顧與前瞻。**中央月刊**，19(11)，50-53。
- 江瑞顏(1994)。**奏定學堂章程之中小學課程研究**。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 何榮桂(1996)。國中電腦課程標準的內涵與特色。**資訊與教育**，51，2-10。
- 何榮桂(2001)。他山之石可以攻錯--亞太地區(臺、港、新、日、韓)資訊教育的發展與前瞻。**資訊與教育**，81，1-6。
- 周淑卿(1999)。論九年一貫課程的「統整」問題。載於中華民國課程與教學學會(主編)，**九年一貫課程之展望**(55-78)。臺北：揚智文化。
- 洪詠善(2000)。**國民教育階段九年一貫課程總綱綱要決策過程之研究**。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版。
- 孫邦正(1973)。九年國民教育的回顧與前瞻。**教育與文化**，400，3-7。
- 張之洞(1970)。**奏定學堂章程**。臺北：臺聯國風出版社。
- 張植珊(1973)。革新九年國教的基本觀念與做法。**教育與文化**，400，29-34。

- 許倬雲 (1993)。臺灣研究的幾個特點。載於宋光宇(主編)，**臺灣經驗—歷史經濟篇**。臺北：東大。
- 陳伯璋 (2000)。九年一貫課程的理念與理論分析。載於高強華(主編)，**九年一貫課程革新論文集(29-41)**。臺北：國立臺灣師範大學。
- 黃嘉雄 (2010)。中小學課程政策之整合研究(整合型計畫)—子計畫一：能力指標與領域教學議題探究。國家教育研究院籌備處期末報告，未出版。
- 黃嘉雄 (2011)。九年一貫課程該實施學習領域之合科教學或分科教學。**教育資料與研究**，98，27-54。
- 黃鼎松 (1994)。鄉土教育的時代意義。**師友月刊**，324，6-8。
- 黃春木 (1994)。近代以來中國國民教育之發展(1904-1940)：「國家認同」的建構。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 喻麗華 (1996)。立足本土放眼世界--鄉土教育的時代性與前瞻性。**國教之友**，47(4)，18-24。
- 游家政(1999)。**九年一貫課程的學習領域**。網址 <http://edu.nt1.isst.edu.tw/item8.htm>。
- 曾憲雄、韓善民(1993)。中華民國資訊教育之現況與展望。**資訊與教育**，36，5-13。
- 彭小甫 (1989)。析論「奏定學堂章程」中有關外國文史教學的方策。**國立臺灣師範大學歷史學報**，17，241-
- 教育部 (1952)。國民學校課程標準。臺北：商務印書館。
- 教育部 (1962)。中學課程標準。臺北：正中。
- 教育部 (1962)。國民學校課程標準。臺北：正中。
- 教育部 (1968a)。國民小學暫行課程標準。臺北：正中。
- 教育部 (1968b)。國民中學暫行課程標準。臺北：正中。
- 教育部 (1968c)。國民中學暫行課程標準修訂經過。**國民中學暫行課程標準**。臺北：正中，321-359。
- 教育部 (1972)。國民中學課程標準。臺北：正中。
- 教育部 (1975)。國民小學課程標準。臺北：正中。
- 教育部 (1983)。國民中學課程標準。臺北：正中。
- 教育部 (1985)。國民中學課程標準。臺北：正中。

- 教育部 (1993)。國民小學課程標準。臺北：作者。
- 教育部 (1994)。國民中學課程標準。臺北：作者。
- 教育部 (2003)。國民教育階段九年一貫課程總綱綱要。臺北：作者。
- 楊智穎 (2004)。學校科目研究的發展趨勢與展望。載於中華民國課程與教學學會主編，課程與教學研究之發展與前瞻。臺北：高等教育，161-176。
- 楊智穎 (2006)。課程史研究的歷史回顧及重要議題分析。課程與教學，9(2)，105-114。
- 溫嘉榮(1993)。現階段電腦輔助教學的推動。高雄市資訊教育叢書(五)。高雄：高雄市政府教育局。11-20。
- 蔣中正 (1953)。民生主義育樂兩篇補述。臺北：中央委員會。
- 蔣中正 (1984)。今後教育的基本方針。收錄於秦孝儀(主編)，總統蔣公思想言論總集。臺北：中國國民黨中央委員會黨史委員會，卷 16，127-135。。
- 蔣中正 (1984)。對國民教育九年制開始實施及國民中學開學典禮訓詞。收錄於秦孝儀(主編)，總統蔣公思想言論總集。臺北：中國國民黨中央委員會黨史委員會，卷 29，311-314。。
- 蔣中正 (1984)。對第五次全國教育會議書面致詞。收錄於秦孝儀(主編)，總統蔣公思想言論總集。臺北：中國國民黨中央委員會黨史委員會，卷 40，311-314。。
- 歐用生、李建興、郭添財、黃嘉雄 (2010)。九年一貫課程實施現況之評估。行政院研究發展考核委員會。
- 譚光鼎(2000)。國家霸權與政治社會化之探討--以「認識臺灣」課程為例。教育研究集刊，45，113-137。
- Bernstein, B.(1977). *Class, Code and Control*. London: Routledge PP.79-115

附錄一

「國民中小學課程綱要學科劃分及其內涵之研究 —課程史的觀點」第 1 次諮詢會議記錄

壹、時間：99 年 12 月 6 日（星期一）上午 10 時

貳、地點：屏東教育大學民生校區五育樓 4 樓教師研究室

參、主持人：蕭憶梅助理研究員

肆、出席人員：楊智穎教授、黃春木博士

伍、記錄人員：李慧娟研究助理

陸、主持人致詞：

一、區塊二整合型研究二「國民中小學課程綱要之領域/學科架構研究」計畫說明：

教育部自民國 97 年啟動國民中小學課程發展之基礎性研究，以為下一輪新課程綱要制訂的依據。至 98 年底已完成了區塊一：「中小學課程發展之相關基礎性研究」（各區塊的子計畫從不同領域探討現行中小學課程綱要實施評鑑及相關後設分析）和區塊二：「各國近期中小學課程取向與內涵的比較研析」（包括英國、美國、日本、芬蘭、紐西蘭、香港、大陸）、「中小學課程內涵的研析」等整合型研究。

自 99 年起，區塊二之整合型研究開始進行「國民中小學課程綱要擬議之研究」，下分三個部分：「國民中小學課程綱要之系統圖像之研究」、「國民中小學課程綱要之領域/學科架構研究」、「國民中小學課程綱要之實施與配套評鑑系統建立之探究」。本計畫即為其中的第二項計畫「國民中小學課程綱要之領域/學科架構研究」，其下包含四子計畫，分為：「國民中小學課程綱要學科劃分及其內涵之研究—課程史的觀點」，「國民中小學學習領域/學科組成之探討」，「國民中小學各學習領域/學科學習節數之探討」，「國民中小學課程綱要學習階段之探討」，將深入探討我國課程發展過程中的領域/學科的劃分與內涵、組成、學習時數和學習階段等的內涵。

二、本子計畫「國民中小學課程綱要學科劃分及其內涵之研究— 課程史的觀點」簡要說明：

（一）研究背景：

基礎性研究自 97 年啟動至今，已完成了區塊一和區塊二的各整合型研究。各區塊子計畫從不同面向探討中小學課程的理論基礎、實施現況與相關後設研究分析，成果相當多元豐富。然而對於未來之課程綱要學科規劃調整方向的基礎論述仍顯不足。若原來的學習領域規劃是不符合各科目的知識結構與相互間連結的關係，那麼在目前世界走向多元化與社會變遷下，未來的課程架構學科劃分與內涵應該以何為依據？因此本研究計畫旨在以課程史的觀點剖析各學科進入中小學課程的脈絡與學科劃分調整的背景因素。並探討在目前世界多元化影響與社會變遷下，未來的課程架構學科劃分應該以何為依據？國民中小學課程應包含那些或學習科目才能達到二十一世紀國民教育的目標？

（二）研究目的

1. 剖析國民中小學課程綱要在課綱修定過程中學習科目調整的背景脈絡與決定因素。
2. 擬議國民中小學課程綱要學科劃分方向，供後續課程綱要政策之參考。

柒、討論議題：

提案一、有關學習科目調整的背景脈絡與決定因素的分析次序，提請討論。

說明：此研究為延擬下一階段課程綱要之用，分析的角度應從目前九年一貫課程開始分析再倒回過去看，抑或從中華民國遷臺開始依歷次課程綱要修訂次序逐次分析？

建議：可從中華民國 1945 年遷臺開始依歷次課程綱要修訂次序逐次分析。

1. 因為是從課程史來看，其觀點不能脫離社會。以史為鑑，說不定過去發生的錯誤，未來也是會重演。新課程的改變是因為前一個課程有問題，所以往前推也是可以。
2. 為了兼顧理想與現實，可以從遷臺後開始探討，因為在遷臺前找不到完整的史料。1895-1945 年日治，1945 年是個斷裂，如果是專討臺灣本土的話，可以從日治到臺灣，但是目前臺灣遷臺後是延續大陸那邊，是完全置換的。
3. 再者學校是從 19 世紀出現，政府的角色逐漸進入，中國沒有落後很久，跟歐洲落差約百年。中國是從日本過來，

而日本是從普魯士德國過來。因為德國→日本這段的資料較少，而日本→中國的資料較多，1904年以後，資料較好找。

4. 因此遷臺後去日本化的關係，整個是斷裂的！而是以延續國民政府在大陸時的制度，因此從1904年（光緒29年）奏定學堂章程之後的資料可以大概提一下。1922年的新學制是受到杜威的影響。1940年國民教育體制的建置（把孫中山定成國父）等也可提一下。

可參閱：

1. 陳貞臻（1999），我國小學國語科課程標準之演變及其內涵分析（1902-1993），臺灣師範大學教育學研究所碩士論文，未出版。
2. 許佩賢（1994）。塑造少國民—日據時期臺灣公學校教科書之分析。臺灣大學歷史學研究所碩士論文，未出版。
3. 許佩賢（2001）。臺灣近代學校的誕生—日本時代初等教育體系的成立（1895-1911）。臺灣大學歷史學研究所博士論文，未出版。

提案二、有關學習科目調整的背景脈絡與決定因素的切入角度，提請討論。

說明：是否應將國小與國中階段分開來談，抑或以單一學科縱覽？

建議：可以依學科的演變及其性質，舉幾科是國小與國中階段分開來談，亦可以舉幾個學科是縱覽的。

1. 課程史不能脫離教育史，subject 和 discipline 是不同的，有的學科是從之前延續而來，有的是現在獨立設科，再反推到師範教育體系紛紛設科。如英國課程史學者 Goodson 認為學科分科的學理性不強，可能是互相協商。
2. 1968年國教出來後，頒布「國民中小學暫行課程標準」實施九年國民教育，國小增加健康教育，就是受到民生主義育樂兩篇補述的影響。
3. 在1945年後重視民族精神教育，反共抗俄，1950年前是升學主義，無反抗俄，蔣中正認為應重視生活教育、職業訓練，所以國中出現職業簡介，增加健康教育。1968

年為培養現代化公民(語言社會)、基層技術人才(數理、職業)身心健全(藝術)。

4. 自 1954 年教育部訂頒「減輕中小學學生課業負擔實施方案」，課程又再次修訂標準。而常識科廢掉，實際上也是為了減併。
5. 1987 年解嚴後，經過醞釀，1994 年在「410 教改運動」及「民間教育改革會議」大幅度修改，所以鄉土語言出現在 1993 國小課程標準 1994 國中課程標準，這是因應民族化風潮，社會運動。1993 大小節為 40 分鐘，20 分鐘變為導師時間，新增資訊電腦、第二外語(選修)。

提案三、有關學科劃分改變時科目內涵的調整議題是否/如何納入本研究議題，提請討論。

說明：1. 基本知識內容與能力指標的對應問題放進本研究的適切性？範圍是否過大？

2. 學科名稱與內容的演變議題放進本研究的適切性(如「公民科」名稱有「公民與道德」、「生活與倫理」、認識臺灣「社會篇」，及納入社會領域等)？

建議：1. 不用去談能力指標，基本內容，基於各分科的學力指標，能力指標的轉化都中小學能力是困難的，且目前的各科能力指標過於抽象，本計畫可不用探究。1918 美國社會效率、思潮改變，很多思潮在做角力，在九年一貫，反應哪些思潮。像能力指標就太細了，只要做思潮與學科的對應。

2. 有些科目沒設科，但實質是有的，但有些沒做設科是象徵性意義。設科在時空脈絡下有其特定意義。像高中的公民與社會，被知識綁住了，道德比重沒那麼重，公民老師會從作一個好人到一個好公民(政治法律意義的人)出發。因為有太多知識的東西，所以就被綁死了，公民老師要花很多時間去研習，因為他們有實際教學的迫切。

3. 初小 4 年 + 高小 2，直到 1961 國小標準修訂，六年一貫，不再雙重圓周制設計課程，所以國小部分真的是統整，九年一貫，國小到國中，學科橫向聯繫，避免教材重複，但是 1968 年，目前國小到國中還是雙重圓周制。課程統整不等於合科概念，從焦點合科回到課程統整，因為合

科會談到政治角力。

可參閱：

1. 國立臺東大學教育學系王前龍（教科書）
2. 歐用生、陳伯璋（語文、性平）

柒、臨時動議

一、關於本子計畫名稱「國民中小學課程綱要學科劃分及其內涵之研究—課程史的觀點」是否夠明確？或可再做調整？

建議：可改為「國民中小學課程綱要學科劃分及其內涵歷史演變之研究」。文獻可再閱讀課程組織方面，另本計畫可再諮詢：鍾宏明（宜蘭）、白亦方（花蓮東華大學）。

捌、散會

附錄二、課程綱要修訂人員訪談大綱

(大綱內容包含本整合型計畫其它子計畫的訪談題目)

- 一、 您參與九年一貫課程綱要總綱綱要之研擬，當時最重要的研擬理論依據是什麼？您覺得這些依據對於課程綱要的研擬足夠嗎？您的理由是什麼？
- 二、 在九年一貫課程綱要總綱綱要研擬的過程中，是根據那種理論來決定七大領域的劃分？
- 三、 你認為九年一貫課程中強調的統整概念與合科是不是一樣的？
- 四、 在九年一貫課程綱要總綱綱要七大領域研擬的過程中，有哪些爭議較大的部分？主要的爭議在哪裡？如何做最後的決定？
- 五、 對於九年一貫的七大領域之外的生活課程，是如何決定的？而七大領域劃分和生活課程，您現在有什麼看法？對於未來的修訂有什麼建議？
- 六、 在七大領域決定之後，對於後續各領域課綱的研擬，有什麼重要的規範與期待？如各領域的學習階段劃分，領域內的統整、分科，領域內各科的時數等。
- 七、 對於九年一貫各領域的階段劃分，並不完全相同，在研擬的過程中，是根據那種理論來決定其階段劃分，您有什麼看法？
- 八、 對於九年一貫七大領域的學習領域時數與彈性學習節數是考量何種理論依據決定其分配，有哪些爭議較大的部分？主要的爭議在哪裡？如何做最後的決定？
- 九、 對於九年一貫課程總綱的研擬，您認為有哪些值得肯定或改進的地方？
- 十、 九年一貫課程綱要，經過暫綱、正綱，到 97 課綱，您認為已解決課綱實施所遭遇的問題了嗎？您的理由是什麼？而對於九年一貫課程從 90 學年度開始實施到現在，您認為最值得肯定的地方是什麼？最需要改進的地方是什麼？