

教科書百年演進歷程與脈絡： 教育思潮

歐用生

台灣首府大學教育研究所講座教授
ysoucc33@yahoo.com.tw

楊智穎

國立屏東教育大學教育學系副教授
jyh.yiing@msa.hinet.net

摘要

由於教科書政策與制度的改變和各時期主流教育思潮間具重要相關性，加上任何時期主流教育思潮都是源自於特定的歷史脈絡，為了對教科書政策與制度的內涵有更深度的理解，本研究擬透過歷史的觀點與方法，針對1945年至2011年間相關教育思潮在各時期教科書政策與制度中所展現的歷史意涵進行探究。經由本研究的分析發現，光復初期至1987年政治解嚴期間，是以民族主義與國家主義為主要的教育思潮。政治解嚴後，教育思潮趨向多元與豐富，本研究初步分析，大致可歸納包括教育市場化、教育本土化、多元文化教育，以及人文主義教育等四股教育思潮。2000年之後，則又加入後現代主義、全球化和社會重建主義等教育思潮。此外，本研究也對教育思潮興起與消逝的脈絡性因素、教育思潮本身及彼此之間互動所蘊含的社會政治意涵，以及教育思潮落實於教育實際等問題進行深入探討。最後，本研究根據上述探究的結果，提出結論與啟示。

關鍵字 教科書政策、教科書制度、教育思潮、課程史

壹、研究背景與目的

回顧我國教科書的發展史，可追溯自清道光二十二年（1842），至今已有一百多年的歷史¹，綜觀這一百多年來教科書的演變，無論在政策、制度或內容等方面，依時代變遷各展現不一樣的歷史樣貌，然究其背後的影响因素，雖然錯綜複雜，很難只用單一的因素就予以完全解釋，但本研究認為特定時期的教育思潮必然是重要的影响因素，因為從相關學者對美國課程史所進行的研究即可發現，各種課程改革實際的產生都和當時期的主流教育思潮間有不分割的關係（Kliebard, 1986; Ornstein & Hunkins, 1996; Tanner & Tanner, 1990）²，而教科書作為課程的重要代言人，其不僅代表一種合法性的知識，同時也是一種信念與意圖的展現，是文化與意識型態的濃縮與工具（劉世閔，2007），加上任何教育理念或思想的落實也常必須依賴教科書，因此教科書政策與制度會產生改變，必然和各時期的主流教育思潮有關。基於此，本研究認為若要對我國教科書政策與制度的歷史有更整全與深度的理解，實有必要對影响其演變的各種教育思潮進行探討。

其實國內隨著教科書全面開放為審定本，許多與教科書有關的教育問題也逐漸浮現出來，而為解決這些問題，近年政府開始重視對教科書進行研究³，再加上各大學課程與教學研究所，和各種課程學術組織⁴紛紛成立，使得教科書研究的數量逐漸增多，目前已累積相當的研究成果⁵。雖然如此，在史學的研究取向與方法方面，則是未來待努力的地方（周佩儀，2005），特別是針對影响各時期教科書演進之教育思潮的研究，尤需加以重視。本研究認為缺乏這個面向的教科書史研究，同樣是犯了「非歷史」的弊病，因為學校教育並非價值中立，包括課程教材、教學活動與評量等層面，都會受到各種價值觀念的影响（Eisner, 1992; Popkewitz, 1987），加上任何時期的主流教育思潮都是源自於特定的歷史脈絡，當社會情境不同，可能又會形塑另一種新的教育思潮（楊智穎，2007）。因此，要瞭解教科書政策與制度的內涵，就不能只探討教科書是如何選編、研

¹ 依司琦（2005）對我國小學教科書發展史的研究，道光二十二年（1842）鴉片戰爭後，我國門戶開放，外國教士為傳教紛我，除設立教堂傳教，並在教堂內附設學堂，學堂即參酌我國文化背景，編輯小學課本在所設學堂施教。

² 以Kliebard對美國課程史所進行的研究為例，各時期主要的教育思潮，包括人文主義論者（Humanists）、兒童發展主義論者（Developmentalists）、社會效率論者（Social Efficiency）和社會重建論者（Social meliorists），它們即分別在特定的歷史時期主導當時的課程實際

³ 國立編譯館為鼓勵獎勵教科書研究，分別從1994年和2000年訂定獎勵博碩士及其他相關人員進行教科書研究專題研究的計畫作業要點。

⁴ 相關的課程學術組織包括中華民國課程與教學學會和中華民國教材研究發展學會。

⁵ 從國家圖書館的「全國博碩士論文資訊網」的「論文題目」欄鍵入「教科書」一詞，出現960筆與教科書有關的學位論文，其中，和教科書史有關者就有53筆。

發或審查，同時也要透過歷史的視野，針對相關教育思潮在各時期教科書政策與制度中所展現的歷史意涵進行探究。

為達上述研究目的，本研究擬透過歷史的觀點與方法進行研究，然由於歷史不只是往事或是往事的記錄，更是史學家與事實交互作用所形成的（杜維運，1986）；換句話說，歷史研究者的價值信念與關注焦點必然會影響歷史研究的樣貌，在此種情況下，進行歷史研究時實有必要清楚交待在研究中所採取的立論觀點。在本研究中，則主要參考Tanner和Tanner（1990）的課程史研究論點，將任何時期的課程實際視為皆不會在真空中發生；同時，所有人類活動的歷史也都具相互關聯性。因此本研究所關注的焦點將不會只歷時性的探討各時期教育思潮的演變，同時也會重視去分析各個教育思潮與教科書發展之間的關係；研究重點除了會對教科書的過去、現在與未來間的複雜關係進行探討，同時也會分析與其他歷史間的互動性。至於具體的研究問題，則主要包括某個時期影響教科書政策與制度之教育思潮是如何興起？又為何消失？這些教育思潮各提供何種的論述內涵？其所蘊含的社會文化意義為何？又是如何影響教科書政策與制度的發展？

根據上述研究背景，本研究擬針對1945年至今影響教科書政策與制度的教育思潮進行探究，具體的研究目的有四：

- 一、分析影響我國各時期教科書政策與制度之教育思潮的演進脈絡。
- 二、分析影響我國各時期教科書政策與制度之教育思潮的論述內涵。
- 三、探討我國各時期主流教育思潮和教科書政策與制度演進間的互動關係。
- 四、根據研究結果提供未來教科書政策與制度研究與改革的參考。

貳、研究方法與設計

以下針對本研究所採取的研究方法、設計，以及歷史分期方式進行說明：

一、研究方法

本研究主要透過文獻分析和歷史研究法，蒐集與我國各時期教育思潮演進，及和教科書政策與制度有關的文獻資料進行歷史性的解讀，以瞭解不同時期教育思潮興起與消逝的時空背景、主要論述內涵，及對教科書政策與制度間的影響。在文獻分析的範圍方面，基於從西方重要的課程史研究文獻中發現（Kliebard, 1986; Willis, et. al., 1994），其在探討某個時期的重要教育思潮時，多會選擇當時具影響力、代表性和示範作用的教育文件、報告書，或學術研究報告等進行分析。因此，在本研究中，除了會蒐集和教科書政策與制度有關的文獻資料，同時也會蒐集和各時期教育改革有關的重要官方或非官方文件或出版品，並輔以報章雜誌或學術論文中的文獻資料。茲將本研究擬要分析的文獻

資料說明如下：

- (一) 政府出版品：主要包括教育部所出版的重要報告書，如《中華民國教育報告書》、《教育改革總諮議報告書》，各年代的課程標準，台灣省政府和台灣省政府教育廳所出版的官方記錄或檔案資料，以及教育部公報和立法院公報。
- (二) 非官方出版品：主要針對各民間教改團體所出版的重要報告書或刊物。
- (三) 報章雜誌中和教科書與教育改革有關的報導。
- (四) 以教科書與教育改革為題的學術期刊論文、學位論文和專書。

二、歷史分期

本研究將歷史分期的範圍界定在台灣光復（1945）之後，一方面是鑑於台灣光復前的教科書發展史料蒐集不易；另一方面，以1945年作為分析的起始點，可藉此探討戰後至政府遷台這段時期，因政權轉移所產生之教育思潮的演變。其次，在教科書史的歷史分期方面，從相關研究發現，學者的分期方式並不一致，本研究擬以能突顯教育思潮演變之教育政策作為我國教科書歷史分期的依據，主要分為四個階段，第一階段為「威權統治時期」（1945-1967年），本階段係以抗戰勝利作為本研究的分析起點，時間到1967年。第二階段為「威權計畫時期（1968-1988年）」，本階段係以九年國民教育的實施作為起點，時間到1988年。第三階段為「改革開放時期」（1989-2000年），本階段係以藝能科教科書開放為審定本作為起點。至於第四階段為「反思與重建時期」（2001-2011年），本階段係以九年一貫課程的實施作為起點，時間到2011年。

參、威權統治時期的教育思潮（1945-1967年）

1945年日本戰敗，將臺澎歸還給中國，國民政府在光復初期對臺灣的教育政策主要有四：一是實施祖國化教育，滌除日式化教育；二是積極推行國語；三是補充師資；四是擴大教育機會（汪知亭，1978）。其中，去除皇民化與推動中國化教育是當時主要的教育政策。然而隨著1949年大陸政情丕變，國民政府播遷至臺灣，臺灣頓成復國基地。由於當時的國民黨政府將中國大陸失敗的原因歸究為教育與文化⁶，因此整體國家教育方針便極力要朝民族教育發展，特別以「反共」為主要著眼點，誠如當時蔣中正（1951b）

⁶ 蔣中正先生於1951年在其發表的〈教育與革命建國的關係——並說明什麼是民主與科學〉一文中曾指出，「我們這次大陸失敗何以會悲慘至此呢？我們失敗的主因，究竟是在什麼地方？我在這兩年來失敗之後，檢討所得的結果，認為我們最大的失敗，就是在教育與文化」（蔣中正，1951a）。

所言：「大家如要實行反共的教育，那首先要知道什麼是共匪最怕的，而且是他最恨的教育，無他，那就是他唯物史觀所最反對的民族教育和精神教育。」1950年4月臺灣省政府教育廳依據國策頒布的「臺灣省非常時期教育綱領」，其目的即在以完成建設臺灣，光復大陸為使命，而同年六月頒布的「勘亂建國教育實施綱要」，也是以勘亂建國為中心（臺灣省政府，1984）。

為配合國策，同時基於1948年公布的「小學課程標準」在臺灣試行兩年後，發現「國語」和「社會」兩科課程標準，不能與反共抗俄的基本國策密切配合，於是在1952年11月所修正公布的「國民學校課程標準」中，便在國語科的目標增列「指導兒童成道德觀念，激發愛國思想，宏揚民族精神」乙項，在社會科方面，則注重「俄帝侵略我國的史實，以加強反共抗俄意識」（教育部，1952）。在中學的課程標準方面，則是初中公民加重民族精神教育，高中公民注重政治教育；此外，國文、地理、歷史三科則加強反共抗俄意識的內容（曾靜悅，1995）。1953年，為釐清不同層級間教科書編輯決策與體現「反共抗俄」基本國策，又將國小教科書從臺灣省政府收至國立編譯館，由其負責國語、算術、社會、自然等科的編印權，而美術、勞作、音樂等藝能科目則由政府與民間共同編輯印行（謝錦雯，2003）。

根據上述分析得知，在國家安全需求為主要考量的情況下，國家主義與民族主義乃成為本期主要的教育思潮，雖然在本期也曾實施一些生活中心的教育方案，如1953年成功中學所進行的「生活中心教育」課程實驗，及1959年的「社會中心學校」課程實驗（成功高級中學，1953；陳伯璋，1985），但此種教育思潮在大環境瀰漫國家主義與民族主義的脈絡下，聲音相對顯得薄弱，而這樣的教育氛圍除了反映在教科書內容的選擇，同時也影響教科書政策與制度的規畫。因此我們可發現，本階段的教科書制度雖採編審並行制，但政府為達成國家政治目標，會針對一些與國家政治意識型態有關科目，如國語、社會科，將其教科書的編印權從民間回收到中央。

肆、威權計畫時期（1968-1989年）

到了1960年代，台灣社會的政治統治型態主要還是延續前期，在威權體制下以「反共復國」作為國家發展目標。然隨著國際情勢的改變，包括民主與共產對立世界的逐漸和解，第三世界的崛起，許多新興國家在聯合國逐漸取得多數，使得美國已無法控制一些不結盟國家，中華民國在聯合國的地位也變得岌岌可危，加上美國為對抗蘇聯，試圖修好與中共之間的關係，中共不再是「判亂團體」，上述種種國際權力結構的改變，皆促使當時的國民黨政府必須將國家所建構的普遍目標，從軍事反攻轉變為以國家發展來達成反共復國的使命，同時宣稱透過國家建設可厚植反共的實力（林麗雲，2004），而

當時政府所運用的國家發展論述策略，主要是透過堅守民主陣容，以及以三民主義來打敗共產主義。

這樣的政治思維也反映在本期許多重要教育政策的決定，同時又特別與當時最高國家領導者蔣中正先生有關，1968年開始實施的九年國民教育政策即為最為明顯的例子⁷，我們可從1967年蔣中正先生在總統府國父紀念月會上的訓示中發現，該教育政策的實施其實是在國家政治領導者的指示下，為促成三民主義的實現。

「要繼耕者有其田政策推行成功之後，加速推行九年義務教育計劃……，政府只要根據取之於民，用之於民的原則，結集社會上的力量，就可以辦好這一保育下一代民族根苗的義務教育，亦就可以根本消除惡性痼疾病根，以實現三民主義模範的教育建設。」（閻振興，1968）

此外，依林尚達（1992）對蔣中正先生之宣示與九年國民教育決策之關係所做的研究也發現，九年國民教育除了在加強反共意識型態，厚植反共國力，同時也在加強民族教育，而這樣的教育思潮並未隨著1975年蔣中正先生的逝世而終止，當政治權力轉移至蔣經國先生身上，其對經濟政策的處理方式雖採「計畫式的自由經濟」，但對於政治問題的處理仍維持「一黨獨大」與「一言堂」的政治體制。

為達成光復大陸的目標，當時的教育部除了遴聘專家研議有關大陸光復後各項教育措施，還成立光復地區中小學教科書編纂委員會，負責編纂光復地區中小學教科用書（立法院，1968）。

分析本期所公布的課程標準共計兩次，一次是1968年1月，由教育部頒布「國民小學暫行課程標準」，此次的課程標準特別重視「民族精神教育」、「生活教育」和「科學教育」（教育部，1968），同年在蔣中正先生所頒布的「革新教育注意事項」中明令：「今日我國各級學校不論中學、小學之課程，希依倫理、民主、科學之精神，統一編印」，教育部便根據此一指示，將中小學教科書一律交由國立編譯館主編（石計生，1993），至此開啟國內教科書全面統編的時期。至於另一次課程標準的公布則是1975年8月，此一課程標準的設計是依據三民主義，主要注重倫理、民主、科學教育之實施，以培養健全之國民（教育部，1975）。從上述兩個課程標準的內容可發現，本時期已逐步在課程政策中重視生活教育和科學教育，但民族主義和國家主義對課程政策的影響依然存在。

另一個值得注意是，本階段在國家強力主導下，於1960年代引進人力資本理論作為

⁷ 由於九年國民教育中的許多政策內容多源自蔣中正先生的思想，因此當時的台灣省政府教育廳便出版《蔣總統對實施九年國民教育之訓示及其闡示》。

教育政策的依據，使得台灣教育導向以經濟層面為主軸的思考方向（劉曉芬，2007），這樣的教育思潮也影響國小課程標準的規劃，例如在1968年課程標準附錄中的《本暫行課程標準修訂過程》即提到，此次修訂課程之原則為：「旨在提高國民知識水準與人力素質，以奠定國家社會建設與經濟發展之基礎，而充實戡建國之力。」（教育部，1968：350）。其他與經濟發展有關的細部內容還包括：

「國民小學應加強職業興趣之陶冶，國民中學應增設職業陶冶科目，以配合學生就業準備之需要。」

「自然科學及職業科目之課程內容，應配合現代教育潮流及國家經濟建設之需要，以培養手腦並用術德兼修之基層建設人才。（教育部，1968：350-351）」

綜觀本階段的教育思潮，雖然在開始時加入生活教育、科學教育，以及以經濟層面為考量的職業教育，但主導整個教育決策方向者，仍是以國家主義和民族主義為主。和前期不同之處，則在於因台灣之國際地位的逐漸喪失，因此開始計畫性的進行國內各項建設，當然也包括教育建設，但相關規畫仍在達成「反共復國」的目標。由於本期的國家統治型態仍屬威權體制，因此引導國內課程發展背後的運作思維便會偏向以「社會改良」為主，許多課程發展的旨趣主要著重在符合政策的需求，加上本期又引入西方「行為目標教學」及「能力本位教學」，更增添課程發展的「實用性」與「技術性」，其對教科書政策和制度所造成的影響，則使得教科書內容會偏向以國家主義和民族主義為主，教科書政策和制度則轉向由國家全面控管，至於與教科書政策和制度有關的研究，則傾向聚焦針對技術面向問題的檢討⁸。

肆、改革開放時期的教育思潮（1989-2000年）

回顧光復後整個台灣教育改革的歷史進程，1987年政治解嚴是一重要的分水嶺。在解嚴前，雖不乏相關的教育改革作為，但改革的幅度並不大，同時整個教育系統由於受到國家過多與不當的管制，使得各種教育改革的規畫趨向一元化，並多以國家主義與民族主義作為教育政策規畫的理念依據。政治解嚴後，各種社會力量頓時釋放出來，這樣的社會氛圍提供民間蓬勃發展的教改環境，讓過去游走於法律邊緣的民間教改力量有發聲的機會。這些民間教改力量於1987年開始透過組織的方式成立各種團體，包括1987年

⁸ 吳鼎於1971年曾歸納各界對國中課程標準與「教科書」意見，大部分的意見包括科目太多、內容太繁，或是時間太重等，多偏向屬技術面向的意見（吳鼎，1971）。

的「振鐸學會籌備會」，1988年的「教師人權促進會」、「人本教育基金會」和「主婦聯盟」，1989年的「大學教育改革促進會」。到了1994年，相關民間教改團體又相互集結，透過「四一〇教改遊行」，使得教改運動的熱度達到最高點，他們同時也提出包括落實小班小校、廣設高中大學、推動教育現代化，以及制定教育基本法等教改訴求。

當時執政的國民黨政府在上述民間教改團體的強烈壓力下，為回應廣大社會對教育改革的殷切需求，開始化被動為主動，於1994年9月由中央研究院院長李遠哲博士擔任召集人，成立「教育改革審議委員會」，開始蒐集民間各方意見，並定期出版教育改革的諮議報告書，1996年完成「教育改革總諮議報告書」，提出四大理念作為教育改革的主軸，包括教育鬆綁、學習權的保障、父母教育權的維護及教師專業自主權維護（行政院教育改革審議委員會，1997）。

綜觀本階段教改運動的發展脈絡可發現，發動整個教改運動的行動者其實是同時包含不同的團體與組織，他們的教改訴求對象皆同樣針對戒嚴時期的威權教育體制，其中也包括當時的教科書政策和制度，而1989年教科書制度會由全面統編本逐步開放藝能科及活動科目教科書為審定本，即和解嚴後這一波波的教改運動有關。值得注意的是，這些教改運動雖多同樣訴求教育的自由化、民主化和多元化，但背後的理念或立論基礎並不完全相同。經由本研究分析，初步歸納包括市場化教育、本土化教育、多元文化教育，以及人文主義教育等四股教育思潮。

一、市場化教育思潮

分析解嚴後十年間所產生的各種教育改革思潮，各方論述觀點並不盡相同。其中，雖有相關學者指出，「教育鬆綁」是可接受的共同原則，但他們卻也同時認為，因「教育鬆綁」係屬一種鬆散的教育理念，其積極性意涵並未具一致共識，使得教育鬆綁的宣示在本階段反而成為教改理念及實踐之多元詮釋及論述的爭議起點，而非最終的指導原則（蘇峰山，2000；李奉儒，2008），而來自經濟學之市場自由理論對「鬆綁」一詞所提供的詮釋意義對本階段教育政策的影響極大。

其實教育市場化會和教育鬆綁產生關聯是具社會脈絡性，以教育改革審議委員會委託朱敬一和戴華進行「國家在教育中的角色」的研究計畫為例，其成果在「教育鬆綁」一書中曾對教育鬆綁一詞進行詮釋，他們認為教育鬆綁不只是威權不得不當介入教育的消極性原則，同時還要重新審視國家、市場和教育領域的關係，以市場自由為前提，積極主張削弱國家在教育務的介入，此想法和英美新自由主義中的教育市場化論述有諸多類似之處（蘇峰山，2000），因為就新自由主義者而言，他們深信市場是可以作為教育發展進一步理性和重視經濟價值的推動力量（李奉儒，2008：13）。除此之外，我們也可從相關民間教改團體的主張發現，其中亦不乏教育市場化的思維，例如教改團體之

一的「振鐸學會」便曾主張，「教科書的編纂均不為某人或某一機構所壟斷，在教育多元化的呼聲下，教科書應讓所有有志之人，各擅勝場，讓教材市場百家齊放，透過市場的機制，反應學生、教師與時代的需求」（吳靖國，1995）

分析教育市場化的理論前提，主要強調消費權、選擇權和教育私有化等概念，主張降低公部門的干預，將教育視為商品，認為在市場機制下透過自由選擇與競爭，有助於教育品質的提升。其實在全球化浪潮下，西方的主流教育思潮往往對世界其他國家的教育政策產生影響，由於台灣教育長久以來的發展往往以歐美為尊，因此教育市場化思潮會成為國內詮釋教育鬆綁中的其中一種論述，是具社會脈絡基礎。

雖然市場化教育並未完全主導本階段的教育政策⁹，但從國內自解嚴後所出現的一波教育改革語彙與思維，諸如自由化、民主化、多元化、私有化和分權化等詞句，以及教師能組織委員聘選教師、開放教科書選擇和師資培育多元等教育政策的制訂，其實在某種程度已滲入教育市場化的思維（張建成，2002；歐用生，2006）。其中，對教科書政策與制度的影響又更為明顯，例如我們可從教科書開放由教師自由選用後，各教科書業者為求利益，把視教科書為商品，並透過各種行銷手法，販賣給學校教師與學生的實際情形，獲知市場化教育思潮對當前教科書政策與制度的影響之深。

二、本土化教育思潮

分析影響解嚴後台灣教育改革的眾多教育思潮，本土化教育思潮具重要影響力。回顧該教育思潮的源起，大致可溯及1970年後期的鄉土文學運動，由於該運動使得台灣文學受到重視。1987年政治解嚴後，各種批判大中國主義及訴求教育本土化的主張不斷被提出，它們分別來自民間教改團體的訴求¹⁰、立法委員的質詢¹¹，以及課程學者的批判研究等。其中，特定政治人物的推波助瀾¹²，則是促使本土化教育思潮在本階段蓬勃發展的重要因素。在此一歷史脈絡下，長久以來在「中國化」意識型態壓制下的各種本土勢力開始相互集結，並在1980年代匯為一股本土勢力。其中，最為關鍵性的影響勢力是1990年初期六個民進黨執行縣市，包括台北縣、宜蘭縣、新竹縣、彰化縣、高雄縣和屏東縣，以及由無黨籍主政的嘉義市，這些執行縣市長為彰顯本身的本土化教育特色，透

⁹ 教育市場化是否能成為本期教育改革的指導原則，本期有許多學者提出不同的看法，如高強華、楊思偉主編（1998）、周淑卿（1999）、戴曉霞（1999）。

¹⁰ 如教師人權促進會、台灣教授協會及台灣教師聯盟，亦藉由對過去「大中國化主義教育」的批判，提出未來本土化教育的主張。

¹¹ 1990年代初期許多民進黨立法委員針對教科書中的本土文化缺乏問題提出質詢，包括謝長廷、翁金珠和謝嘉全等。

¹² 在1988年所舉辦的第一屆「民間團體教育會議」中，包括環保團體、婦女團體和原住民團體等，分別在該會議中針對部編本教科書中內容問題提出批判。

過地方教育力量聯合推動鄉土教育，其意圖在挑戰中央的中國化教育政策，這七個縣市更在1990年6月於中央研究院聯合舉辦「本土教育問題」學術研討會，並確定將「推動雙語教育」列為七個縣市的共同教育政策之一。只不過當時鄉土教育並未正式設科，同時鄉土教育的實施只能利用非正式課程時間，如社團活動或晨光時間，加上當時所發展的鄉土教材係被定位為是補充教材，因此實施成效並不彰，課程實施的象徵性意義遠大於實質的學習意義。

然而因這股本土教育思潮仍持續伴隨在野政治力量，經由不斷與中央進行折衝的結果，教育部終於在1993年公布的國民小學課程標準中，決定在小學增設「鄉土教學活動」，國中則開設「認識台灣」課程，並分為歷史、地理和社會三部分，此一課程決定具有重大的歷史意涵，因為它讓教育本土化的理念從非正式課程延伸至正式課程，同時也因為這項課程決定，開啟各地方縣市或學校積極發展鄉土教材的熱潮，讓教師透過參與服務地區之鄉土教材的發展工作，一方面重新認識生活周遭的人、事、物，另一方面則改變自己在課程決定結構中的位置，從過去是課程發展的邊緣人與消費者，轉而為課程發展的決定者，無意間為後來學校本位課程發展及教科書開放政策趨勢鋪路。

三、多元文化教育思潮

回顧台灣多元文化教育的發展史，學者多認為1990年代是該思潮興盛的重要時間點（張建成，2000；劉美慧，2006），究其原因，解嚴後各種民間團體所提出的教改訴求，包括婦女團體、原住民團體和環保團體等¹³，以及相關學者對學校課程和教科書中意識型態的批判¹⁴，包括「男主外、女主內」、「漢族中心」及「大中國主義」等，這些都是導致多元文化教育受到重視的因素。在相關議題中，又以性別與族群兩個議題較受關注，例如行政院教育改革審議委員會於1996年所公布的「教育改革總諮詢報告書」中，便特別標舉出原住民教育及兩性教育兩個主題。

為落實多元文化教育，教育部從1980年代末期開始成立相關委員會，並訂定各項教育政策。其中，在族群的努力方面，分別在1988年成立「原住民教育委員會」，1993年訂頒「發展與改進原住民教育五年計畫」。在性別的努力方面，則包括1997年成立「兩性平等教育委員會」，2000年開始草擬兩性平等法。除此之外，學界也開始投入多元文化教育的研究，不僅設班開課、出版專書與期刊，同時成立相關研究所。至於在已出版的學術研究成果方面，1990年至2000年之間則是多元文化教育的學術研究最為蓬勃發

¹³ 在1988年所舉辦的第一屆「民間團體教育會議」中，包括環保團體、婦女團體和原住民團體等，分別在該會議中針對部編本教科書中內容問題提出批判。

¹⁴ 1980年代起歐用生（1983）、鄭榮州（1988）及李璜民（1991）等分別為文分析教科書中的族群、性別和政治意識型態。

展的時期。

分析這股多元文化教育思潮在國內的發展歷程，主要是先透過對學校教育中一元化現象的反思，特別是對教科書內容中單面向意識型態的分析，接下來才是透過相關教育方案的制訂及實踐，落實多元文化教育理念。其中，教科書開放政策則被本階段許多的教育改革者，視為是體現多元文化教育精神的可行途徑，因為相關改革論述認為，經由教科書開放由民間出版，將可祛除過去由上而下的課程決定機制，讓學生的學習內容更多元。

四、人文主義教育思潮

回顧人文主義的歷史，早期較偏向是社會菁英教育的形式，主要強調的是勞心和理性，後來受到自然主義思想的影響，人在宇宙間的地位慢慢成為主流，而上帝漸漸退出（陳伯璋，2001），當應用此一人文主義理念於教育層面時，個人的主體性、價值性及意志性將受到重視（楊洲松，1999）。分析本階段許多教改團體所提出的改革訴求，有些訴求係蘊含濃厚的人文主義教育思想，其中又以「人本教育基金會」的主張最受關注，其與人文主義教育相關的主張包括強調「教育自由化」及重視「兒童教育權」，該團體同時提出要「基於尊重學生的個別差異，反對統一教材、統一進度、統一參考書、統一測驗卷。」（薛曉華，1996）。

在教育實踐方面，在本階段中，已有一些地方縣市嘗試透過學校教育的革新，特別是透過開放教育，落實人文主義教育理念，包括台北市於1994年推動的田園教學，其教學內容係配合社區的自然環境和文化資源，在既定的架構下融入自編的田園課程（鄭東瀛、簡馨瑩，1996）。此外，台北縣同樣於1994年推動開放教育，其課程設計特色係包括開放的學習時間、學習環境、學習內容、學習方法、學習評鑑及學習資源等（鄧運林，1994）。

至於行政院教改會在教育改革總諮議報告書中所提出之「發展適性適才的教育：帶好每位學生」的改革方向，及其蘊含的基本理念，包括有教無類、因材施教、因勢利導與發展潛能等理念，所呈現的也是一種人文主義教育精神。為落實此一理念，教改會又特別檢討過去因統一教材、進度與考試，而無法落實因材施教的教育弊病（行政院教育改革審議委員會，1997）。

綜觀上述對本階段教育思潮的分析可得知，相對解嚴前的教育思潮，其內容更加豐富與多元，分析其原因，政治解嚴可視為是一重要的催化劑，因為其提供各種教育思潮成長與孕育的空間，這些教育思潮雖然各自的立論觀點並不盡相同，但因為都是為了祛除戒嚴時期的威權教育體制，因而彼此相互集結，匯為一股強而力的教育改革力量，其對教科書政策與制度改革的影響，則主要是訴求祛除教科書統編制，同時要求全面開放

為審定制。只不過在學校現場仍強調升學主義，加上當時教育部考量聯考制度尚未改變，當全面開放為審定本後恐造成學生學習負擔，使得這股教育思潮在落實為教育政策時產生強度遞減現象，因此本階段僅局部開放藝能學科及活動科目教科書由民間編輯送審。

伍、反思與重建時期的教育思潮（2001-2011年）

在政府積極回應十年教改（1994年）期間各個民間教改團體所提出的教育改革訴求下，許多來自民間的教改主張逐漸納為國家層級的教育政策，包括多元入學方案、教科書開放，及九年一貫課程等，其中又以2001年正式實施的九年一貫課程最受矚目。關於該課程方案所提出的改革理念，主要包括學校本位課程、課程統整、空白課程、能力本位和績效責任等。分析此一課程政策的改革理念，不僅有著後現代主義「解構」、「去中心化」、「多元文化主義」、「反知」的色彩，也有尊重人權及人道主義的關懷（陳伯璋，2001）。

只不過在實施一段時日後，由於官方努力的成效不如預期，加上未獲外界認同，因而出現一些檢討與批判的聲音（吳明清，2001；周祝瑛，2003；薛承泰，2003；黃光國，2003），這些批判聲音當然也成為本階段立法院立法委員關注與質詢的重點，特別是針對九年一貫課程，有些立法委員甚至認為該課程政策應將其延宕實施（黃政傑，2005）。分析這波反省批判的浪潮，又以台大教授黃光國為首的百餘教授署名發表的《重建教育宣言》最受矚目，在這篇以「終結教改亂象、追求優質教育」為訴求的教改萬言書中，共提出十三種「亂象」，其中也包括「一綱多本」的教科書，為解決這些亂象，學者們向政府提出四大訴求，包括：1.檢討十年教改、終結政策亂象；2.透明教育決策、尊重專業智慧；3.照顧弱勢學生、維護社會正義；4.追求優質教育、提振學習樂趣（重建教育連線，2003）。

其實分析解嚴後的各個主要教育思潮，至今依然影響教育政策的制訂與發展，例如九年一貫課程的實施即是前階段教育改革思潮的延續，其中部分課程內涵又加入後現代教育的理念；但另一方面，因相關組織或個人對1994年後十年間各項教育改革推動所衍生之各項教育問題的反省，加上社會情勢的改變，在本階段也孕育出另一種新的教育思潮。其中較受關注的是以協助弱勢學生，和解決教育不公平現象為主的社會重建主義教育思潮，以及受經濟和文化全球化影響所產生的全球化教育思潮。以下分別針對後現代主義教育思潮、全球化教育思潮和社會重建主義教育思潮等進行探討。雖然如此，關於解嚴後的各個主要教育思潮，其實至今依然影響教育政策的制訂與發展，例如九年一貫課程的實施即是前階段教育改革思潮的延續，其中部分課程內涵又加入後現代教育的理

念，只不過因相關組織或個人對1994年後十年間各項教育改革推動所衍生之各項教育問題的反省，加上社會情勢的改變，在本階段也孕育出其他新的教育思潮。較受關注的是以協助弱勢學生，和解決教育不公平現象為主的社會重建主義教育思潮，以及受經濟和文化全球化影響所產生的全球化教育思潮。以下主要針對後現代主義教育思潮、全球化教育思潮和社會重建主義教育思潮等進行分析。

一、後現代主義教育思潮

分析1990年代之後西方課程學術研究的發展，由於受到後現代主義論者強調多元、差異、動態和脈絡性等學術特性的影響，逐步加入新的學術語言，使得本時期所展現的課程學術內涵更具豐富性，其中Pinar等（1995）所提出之課程論述「從發展到理解」（from “development” to “understanding”）的典範轉移主張，對本時期課程領域之學術風貌的轉變具重大影響力，這裡所謂的「理解課程」並不意味就要去改變課程，包括理論和制度方面，而是意指許多的複雜性已進入我們從事課程工作、成為課程專家，以及進行課程變革時的概念中，課程必須透過政治、種族、自傳、現象學、美學、神學、制度和全球化等文本加以解讀；換句話說，在後現代思潮下的課程論述，課程不再是一種「教育素材」，而是一種「符號表徵」（symbolic representation），一種可以基於多元主義價值觀點解讀的文本（text）（張嘉育，2007），至於教師不再只是一位精熟的課程材料操作者，而是有反省能力的課程行動者，能從不同觀點察覺課程實踐中的複雜性。

針對上述以「理解課程」作為主軸的課程學術思潮，雖有一些學者提出質疑與批判的看法（Hlebowitsh, 1999; Wraga & Hlebowitsh, 2003），但從國內近年各種課程學術論著的發表，及課程改革的實踐取向可發現，此一課程學術思潮至今依然熱度不減。例如在課程理論建構方面，已從早期較偏向族群、性別和政治等面向的探討，到了1990年之後又持續進行理論的擴充，朝多元化發展，而目前國內也有多位學者嘗試透過上述各種理論觀點進行課程設計與教材研發，包括美學（李雅婷，2010）、敘事（曾肇文，2008）、全球化（顏佩如，2008）和社會重建（陳麗華編，2005）等理論觀點。分析此一後現代主義教育思潮在課程設計與教材研發上的應用，已有意或無意的提醒相關課程工作者，教科書或教材不再是課程的唯一，教師仍應不斷透過各種理論觀點的理解與建構，對既有的教科書或教材進行轉化或再創造。

二、全球化教育思潮

隨著經濟與文化的趨向全球化，使得世界許多國家開始思考該如何在這股全球化浪潮中不被邊緣化，同時也省思在地文化應如何避免被主流文化給同化的問題，而這股全球化思潮也對當前的學校教育帶來極大的衝擊，例如世界各先進國家紛紛將各種全球化

的概念納入學校課程之中（郭玉霞、郭至和，2005），我國亦受到上述因素的影響，在2000年所實施的九年一貫課程中也擬訂要培養學生具「國際意識」，在社會學習領域中擬訂要對學生進行「文化學習和國際理解」，要「尊重並學習不同族群文化，理解與欣賞本國和世界各地歷史文化，並深切體認」（教育部，2001），而英語學習在近幾年更高度被重視，甚至常被簡化為一種全球化教育。

值得注意的是，此一全球化浪潮通常會透過經濟全球化的運作邏輯對課程改革產生影響，亦即採新自由主義經濟思維，一方面將國家轉型為市場機制的維護者與建立者，鼓勵校際間的競爭，讓學生和家長成為消費者，提供他們更多的教育權；另一方面又強化國定課程標準、內容和測驗，藉此監控教育系統的表現，特別是數學與科學的表現（周佩儀，2008）。分析此種教育思潮影響下的課程改革，雖然使用的改革詞彙已經改變，但實質內涵仍是一種科學化課程，重視的是效率與一致性，因此教科書在選擇的過程雖然強調多元與開放，但在強調學生但在強調學生成就表現的全球教育氛圍下，通常會促使教科書內容趨向一致性。此一全球化教育思潮對教科書政策與制度所帶來的負面影響，有必要加以重視。

三、社會重建主義教育思潮

分析社會重建主義的源起，可追溯自西方1930年代，由Counts、Rugg等所提出的課程改革理念，該理念係假定現存社會是不健全的，因此必須建立新的社會觀，且付之行動，社會才可重建，而教育則是落實社會重建的重要手段，至於課程發展的目標，則在將學生導入社會，重視社會問題的探討與解決（黃政傑，1991；彭富源、張素貞，2005）。回顧台灣在2000年之後的教育現況，受到全球化與科技化等社會環境變遷的影響，加上人口結構的改變，弱勢學童教育機會公平性的問題逐漸受到重視，為解決此一問題，並致力教育機會均等，教育部在1995年即仿效「英國教育優先區計畫」之精神，執行「試辦教育優先區計畫」，近年受到民間各非營利文教組織積極推動弱勢學生補救教學的刺激，2006年起更為學業低成就，同時又具備弱勢身份的學生，辦理「攜手計畫——課後扶助」方案，其他的協助計劃還包括「夜光天使點燈計畫」及「課後輔導計畫」等，分析上述由民間或政府所推動的弱勢學童課後補救教學方案，其背後的理念其實皆與社會重建主義的教育思潮有關。

近年社會重建主義教育思潮的影響力也延伸至課程領域，例如已有相關單位開始積極研發與新住民子女有關的教材，及弱勢學生課後補救教材，其旨趣除了在協助弱勢學童，同時間接影響教科書的改革，亦即要去擺脫傳統套裝教材的弊病，這樣的課程發展取向將有助於教科書的多元化，因為沒有一套教科書能適用於不同地區或背景的學生，相關單位有必要為特定背景的學生，發展他們所需的教材。至於近年因教科書開放

導致教科書價格提升，思考如何解決對貧困學生所帶來的經濟負擔，也是社會重建主義教育論者關心的議題，目前已有部分縣市透過教科書免費制度，企圖舒緩弱勢學生經濟上的壓力。

陸、綜合分析與討論

綜觀上述對各時期教育思潮的分析可得知，隨著時代的變遷，各分別呈現不同的歷史樣貌。光復初期至1987年政治解嚴期間，受到「勘亂建國」政治意識型態的影響，整體社會普遍彌漫的是以民族主義與國家主義為主的教育思潮。政治解嚴後，由於台灣社會逐漸邁向自由化、多元化與民主化，這樣的社會環境也催化各種以改革威權教育體制為名之教育思潮紛紛出籠，這些教育思潮所訴求的改革對象雖具一致性，但背後的立論觀點並不完全相同，初步分析，大致可歸納包括教育市場化、教育本土化、多元文化教育，以及人文主義教育等四股教育思潮。而當歷史邁入2000年，在西方學術思潮的影響下，後現代教育思潮除影響台灣教育政策的走向，更逐漸成為國內課程領域的學術主流，九年一貫課程的實施即為最明顯的一個例子；但另一方面，由於1990年代初期所推動之各項教育改革政策實施成效不佳，加上全球化浪潮所帶來的衝擊，使得教育場域中的社會公平與貧富差距問題近年逐漸受到關注，而這樣的社會氛圍也促使全球化和社會重建主義教育思潮受到重視。其實影響不同階段教科書政策與制度的教育思潮中，除了包括上述主要潮流（main currents），同時也會存在其他次要的或對峙的潮流，例如戒嚴時期雖以民族主義和國家主義為主，但亦出現部分主張生活中心的教育思潮，至於解嚴後雖強調教育的本土化，但亦存在部分以中國化為主軸的教育思。為瞭解不同階段教育思潮的歷史演進，及與國內教科書政策與制度發展的關係，茲將上述各教育思潮與教科書的關係整理如圖1，並提出幾個重要議題進行探討。

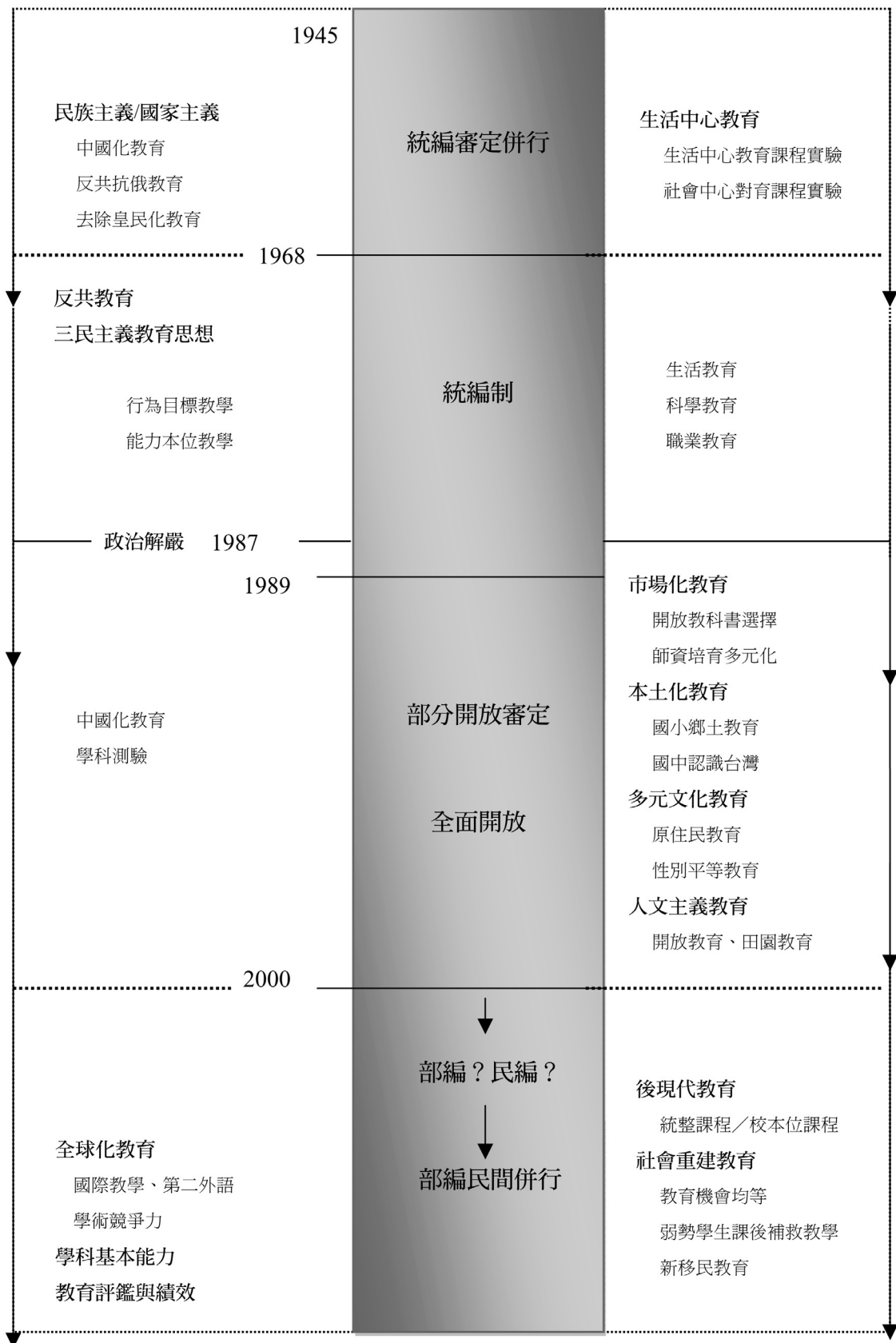


圖1 影響我國教科書的主要潮流與對峙思潮

首先，本研究認為我們除了要瞭解有那些教育思潮曾經影響教科書政策與制度，更需要瞭解各時期教育思潮興起與消逝的脈絡性因素，如此方能理解教科書政策與制度改革的可能性及限制性。基本上，某個或某些教育思潮會在特定時期成為主流，並非是無中生有，以美國課程史為例，某個主流教育思潮會產生，特定重要人物或組織雖具關鍵影響力，但它同時也和一個改變的政治和社會環境有關，是與本身相符合之社會條件互動下所產生的結果（Kliebard, 1988; 1992）。因此，在光復初期，民族主義與國家主義教育思潮會成為主流，不僅來自蔣中正先生個人的因素，同時也和當時國家正處於動盪不安之際，這樣的環境提供強人政治人物威權領導的空間。至於1987年後的台灣社會環境，則因政治解嚴，開啟社會自由化與多元化的火苗，這把火苗更逐漸延燒至社會各層面，使得「多元」、「開放」與「自由」成為本時期台灣社會不容質疑的改革趨勢，這樣的歷史環境同時提供各民間教改團體發聲的舞台，即使官方政府也不得不在此一社會條件下，必須提出和民間教改團體相同方向的教改政策。因此，教科書開放的聲音或許在政治解嚴前曾被某些人，或在某些地方出現過，只是這樣的理念因欠缺「多元」、「開放」與「自由」之社會氛圍的支持，而無法成為政策，甚至實踐於教育情境之中。

其次，我們也要瞭解各個教育思潮本身及彼此之間互動所蘊含的社會政治意涵。透過本研究可發現，教育思潮不只是一觀念系統，同時也是一種社會組織，是由特定的團體所支持，甚至會有特定的支持者，而在歷史脈絡中，有時還會出現原本彼此互毫無關係的教育思潮支持者，為了達成同樣一個改革目標，在某個時間點會相互結盟，而形成一個更大的教育改革潮流，特別當它賦予政治反對意涵時，所產生的改革力量更強大。因此，就台灣的政經脈絡，整個教科書政策與制度的演變，除了來自教育思潮支持者的理念表達，也可能是一種政治勢力的維繫或反撲，例如若缺乏政治力量的加持，國內教科書開放政策正式實施的時間可能還要晚個幾年。因此，當探討教科書發展史時，若缺乏這個面向的意識，就不可能對其問題本質有一整全與深入的瞭解。

另一個值得關注的是關於教育思潮的價值中立及爭議性的問題。分析各時期的主流教育思潮，包括解嚴前的民族主義和國家主義教育思潮，及解嚴後的市場化教育、本土化教育、多元文化教育和人文主義教育等思潮，在各歷史時期都被視為是無庸置疑的思想價值，因此這些教育思潮所支持的教科書政策或制度，也常被認為不具爭議性，但誠如Popkewitz（1994）所指，將改革計畫視為是客觀且中立的，其實是忽視其社會和政治意涵，而所謂的公共論述（public discourse）也不只是一種事件的描述機制，部分是在為特定的價值和社會利益而服務。據此，分析國內教育思潮所提出的各種改革語言與詞彙，不論是民族主義教育所提出的「反共抗俄」，或解嚴後所出現之「教育鬆綁」、「多元化」或「一綱多本」等詞彙，當我們將其應用到教科書政策與制度時，有必要先釐清這些改革語彙所指涉的意義，及所蘊含的政治觀、人性觀或教育觀，同時還要察覺

其中可能蘊藏的陷阱。以「教育鬆綁」為例，當該語彙被賦予經濟學的意涵，「教育鬆綁」將會等同於「教育市場化」，若再將其放至國家考試的場域中，很可能會使得教科書政策被迫陷入政治權力與經濟利益的爭奪戰。此時，教師的專業很可能會從一次又一次的政治與經濟的爭奪戰中不斷流失。

當然我們也必須承認教育思潮對於教科書政策與制度改變所發揮的影響力是無法想像的，因為思想並不僅僅是個理智概念，在它自身內部會包含一種動力，推動個人和國家，並驅使它們實施內含於該觀念之中的目的和制度（Tanner & Tanner, 1990）；然而另一方面，我們也必須認清任何教育政策的形成，皆不會來自特定的教育思潮，而是不同教育思潮妥協下的產物，其過程是動態的，這也是為何解嚴後各種主張教科書全面開放之教育思潮的訴求無法立刻且完全的轉換為實際的教育政策，因為還要面對學科測驗支持者的挑戰，即使全面開放為審定本之後，也必須時時面對發生問題時，來自其他教育思潮支持者的質疑，此一現象在開放民主的社會更為明顯。因此，當我們發現在戒嚴時期似乎只存在單一之民族主義教育思潮，而且很少人會提出異議時，從歷史的角度進行分析，「無聲」並不表示無爭議，而可能是當時的人們在戒嚴心態的制約下，不願或不敢發聲而已。

最後，本研究還要探討的是教育思潮如何落實於教育實際的問題。其實任何具改革意向的教育思潮通常能喚起人們對改革的憧憬與熱情，但它也可能會變成一種流行時尚，因此它是否能夠持續很久，或是落實到每一所學校，則是許多人質疑的地方，其原因在於主流的教育思潮不見得會被學校教師或學校所處的社會所完全支持，教師通常也不會只選擇特定的教育思潮，而可能在各種教育思潮中進行政治權宜的摻混使用（Kliebard, 1988；1992），這也就是為何「一綱多本」教科書政策已實施一段很長的時間，但學校仍慣用書商所提供的課程計畫、評量和參考資料。分析其原因，和教師課程觀及學校文化觀有有關。因此，任何教育思潮要有效推動至學校場域，必然要取得學校基層教育工作者理解與認同。

柒、結論與啓示

從歷史發展的脈絡來看，任何時期的課程思想與理論，都是無價的論述資產，透露著特定時空下的知識形式、社會價值和信念（甄曉蘭，2004）分析國內影響各時期教科書政策與制度的教育思潮，即可發現係呈現上述歷史意涵，也就是每一個教育思潮都具歷史獨特性，其興起或消逝都和台灣的政治社會脈絡息息相關。此外，這些教育思潮不僅是一種知識概念的組成，同時也是一種社會組織，當在特定時期出現某個主流教育思潮時，通常也會存在次要或與其對立的教育思潮，不同教育思潮間有時也會因有共同目

標而相互結盟。因此，要對台灣教科書政策與制度的演進有更全面性的理解，有必要對其具影響力之教育思潮的歷史本質進行理解。

回顧台灣教科書政策與制度的發展史，不難看到不同教育思潮間的角力，例如解嚴後市場化教育、本土化教育、多元文化教育和人文主義教育等思潮，即主要針對戒嚴時期國家主義和民族主義教育思潮進行批判，為祛除當時的威權教育體制，這些教育思潮分別提出各種教育改革論述，也包括對教科書政策與制度的改革論述，但實施一段時間後，因問題層出不窮，因此又會出現另一新興的教育思潮，試圖提出不同的改革論述，意圖成為另一個主流的教育思潮。本研究要思考的問題是，為何任何新興教育思潮所提出的改革作為總是不盡理想，其原因除了環境因素，本研究認為其中一個原因在於大多具改革意涵的教育思潮，當它一旦被提出，總會吸引許多的追隨者，甚至帶動改革風潮，然而在熱情之餘，改革工作仍要冷靜思考各種教育思潮所提出之改革論述的可行性，因為理想與實際間的理性對話，才是教育改革成功的關鍵。

最後則是關於教育思潮應如何落實於學校教育的問題。分析許多教育思潮所帶動的改革政策雖能符合時代所需，但其實踐面向卻常限於少數的學校，或無法持續很長的一段的時間，教科書開放為審定本政策便是最好的例子，一旦遇到技術層面的問題，如教材內容銜接困難、價格過高，以及選擇教科書過程耗費時間、精力等問題，就企圖要求回到教科書統編本。另一現象則是讓具良善改革理念的實施成效只停留在技術操作面向，例如教科書政策多元化的理念，許多學校只在行政層面的多元化，亦即學校確實選用多版本的教科書，但教師實際的教學內容並未多元。因此，本研究認為除了要探討影響各時期教科書政策與制度的教育思潮，未來還應進一步探討教師所知覺的教育思潮，以及教育思潮在學校中的實際運作情形。

參考文獻

- 成功高級中學（1953）。生活中心教育的理與實施。台北市：教育部中等教育司。
- 白亦方（2006）。課程史研究，此其時矣。課程研究，1（2），1-19。
- 立法院（1968）。教育部閩部長振興報告最近教育實施概況。立法院公報，57（93），1209。
- 石計生（1993）。意識型態與台灣教科書。台北市：前衛。
- 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。
- 行政院教育改革審議委員會（1996）。教育改革總諮議報告書。台北市：行政院研究發展考核委員會。
- 司琦（2005）。小學教科書發展史。台北市：華泰文化。
- 杜曉惠（2009）。戰後初期臺灣初級中學的歷史教育（1945-1968）——以課程與教科書分析為中心。國立臺灣師範大學歷史學系碩士論文。未出版，台北市。
- 李登輝（1999）。臺灣的主張。台北市：遠流。
- 李奉儒（2008）。臺灣政治解嚴以來的教育改革論述之評析。載於蘇永明、方永泉（主編），解嚴以來臺灣教育改革的省思（頁1-29）。台北市：學富。
- 李雅婷（2010）。美感教育之實踐策略探究——以敘事課程為例。教育學刊，35，65-98。台北市：心理。
- 吳明清（2001）。教育向前跑：開放社會的教育改革。台北：師大書苑。
- 吳靖國（1995）。「民間教育改革」意識型態之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文。未出版，台北市。
- 吳鼎（1971）。國民中學課程之特性及其問題。新生報，11月18日。
- 重建教育連線（2003）。重建教育宣言。台北市：重建教育連線。
- 汪知亭（1978）。台灣教育史料新編。台北市：商務。
- 周祝瑛（2003）。誰捉弄了台灣教改？台北市：心理。
- 周淑卿（1999）。市場自由與國家介入——論全國課程政策方向。載於台灣教育社會學主辦，第二屆台灣教育社會學論壇。台北市：國立台灣師範大學。
- 周佩儀（2005）。我國教科書研究的分析：1979-2004。課程與教學季刊，8（4），91-116。
- 周佩儀（2008）。全球化思潮衝擊下的課程理論。課程與教學季刊，11（2），27-50。
- 林尚達（1992）。蔣中正先生與九年國民教育政策形成之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。台北市，未出版。
- 林麗雲（2004）。台灣傳播研究史：學院內的傳播學知識生產。台北市：巨流。
- 范信賢（2003）。課程改革中的教師轉變：敘事探究的取向。國立台北師範學院國民教育研究所博士論文。台北市，未出版。
- 高強華、楊思偉（主編）（1998）。鬆與綁的再省思。台北市：五南。
- 教育部（1952）。國民學校課程標準。台北市：台灣商務。
- 教育部（1968）。國民學校暫行課程標準。台北市：教育部。
- 教育部（1975）。國民小學課程標準。台北市：正中。
- 教育部（2001）。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。台北市：教育部。
- 郭玉霞、郭至和（2005）。國小全球化課程融入社會領域的設計與實施。課程研究，1（1），27-54。
- 莊明貞（2009）。從方法論出發：理解一所放區小型學校課程革新的敘事探究。課程研究，3（2），49-74。

- 張建成（編）（2000）。多元文化教育：我們的課題與別人的經驗。台北市：師大書苑。
- 張建成（2002）。批判的教育社會學研究。台北市：學富。
- 張嘉育（2007）。課程研究。台北市：冠學。
- 曾肇文（2008）。一種敘事課程的建構與實施——以「生活領域」為例。新竹教育大學學報，25（1），21-55。
- 黃光國（2003）。教改錯在那裡？我的陽謀。台北縣：INK印刻。
- 黃政傑（1991）。課程設計。台北市：東華。
- 黃政傑（2005）。課程改革新論：教育現場虛實探究。台北市：冠學。
- 黃政傑、張嘉育（2004）。台灣課程研究的回顧與展望。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（頁1-18）。台北市：高等教育。
- 陳伯璋（1985）。潛在課程研究。台北市：五南。
- 陳伯璋（2001）。新世紀課程改革的省思與挑戰。台北市：師大書苑。
- 陳麗華（2004）。課程發展與設計：社會行動取向。台北市：五南。
- 陳麗華（編）（2005）。社會重建課程的理念與實踐覺醒、增能與行動。台北市：五南。
- 曾靜悅（1995）。台灣地區學校反共教育之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。未出版，台北市。
- 彭富源、張素貞（2005）。九年一貫課程政策理念與實踐之研究：社會重建的觀點。台市立教育大學學報（教育類），36（2），96-112。
- 葉憲峻（1992）。二次世界戰後初期台灣之中國化教育。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。未出版，台北市。
- 楊洲松（1999）。人文精神的再宏揚——新世紀台灣教育的願景。載於中國教育學會（主編），跨世紀教育的回顧與前瞻。台北市：揚智。
- 楊智穎（2006）。課程史研究的歷史回顧及重要議題分析。課程與教學季刊鄧運林，9（2），105-115。
- 楊智穎（2007）。論課程領域的危機與出路：台灣課程史的深度省思。載於周淑卿、陳麗華（主編），課程改革的挑戰與省思（頁47-64）。高雄市：麗文。
- 翟本瑞（2006）。從教科書開放論教育權力結構之轉變。載於周平、蔡宏政（主編），台灣教育問題的批判與反思（頁323-359）。嘉義縣：南華教社所。
- 顏佩如（2008）。全球教育課程實踐：國小課程。台北市：冠學。
- 鄧鈞文（2000）。台灣地區國民小學教科書市場機制運作之研究。國立政治大學教育學系博士論文。未出版，台北市。
- 鄧運林（1994）。現代開放教育。高雄市：復文。
- 戴曉霞（1999）。國家、市場與等教育：英國和美國之比較研究。載於台灣教育社會學主辦，第二屆台灣教育社會學論壇。台北市：國立台灣師範大學。
- 閻振興（1968）。實施九年國民教育的主要政策及其精神。中華日報，10月8日。
- 蘇峰山（2000）。教育鬆綁的雙重詮釋：市場經濟vs市民社會。載於中正大學教育學院（主編），新世紀教育的理論與實踐（頁49-65）。高雄市：麗文。
- 藍順德（2010）。教科書意識型態：歷史回顧與實徵分析。台北市：華騰。
- 歐用生（1984）。課程研究方法論。台北市：復文。
- 歐用生（1990）。我國國民小學社會科「潛在課程」分析。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 歐用生（2000）。課程改革。台北市：師大書苑。
- 歐用生（2006）。課程理論與實踐。台北市：學富。
- 蔣中正（1951a）。教育與革命建國的關係——並說明什麼是民主與科學。載於秦孝儀（主編），蔣公

- 思想言論總集卷二十四（頁207-213）。台北市：中國國民黨史委員會。
- 蔣中正（1951b）。改造教育與變化氣質。載於秦孝儀（主編），蔣公思想言論總集卷二十四（頁264-274）。台北市：中國國民黨史委員會。
- 甄曉蘭（2004）。課程理論與實務——解構與重建。台北市：高等教育。
- 薛承泰（2003）。十年教改為誰築夢？。台北市：心理。
- 薛曉華（1996）。台灣民間教育改革運動：國家與社會的分析。台北市：前衛。
- 謝錦雯（2003）。國小教科書政策之研究：以以薩·柏林兩種自由為主軸。國立台北師範學院教育政策與管理研究所碩士論文。未出版，台北市。
- 劉世閔（2007）。從權力結構的角度論述分析台灣教科書政策。載於中華民國課程與教學學會（主編），教科書制度與影響（頁95-125）。台北市：五南。
- 劉美慧（編）（2009）。多元文化教育名著導讀。台北市：學富。
- 劉曉芬（2007）。歷史、結構與教育：技職教育變革的探討。台北市：冠學。
- 鍾鴻銘（2005）。美國課程改革的歷史辯證。課程與教學季刊，8（4），1-18。
- Apple, M. (1993). Official knowledge-democratic education in a conservative age. New York: Routledge & Kegan Paul.
- Davis, Jr., O. L. (1976). Prologue: Curriculum across two hundred years of independence. In O. L. Davis, Jr., (Ed.), Perspectives on curriculum development 1776-1976/prepared by the ASCD 1976 Yearbook Committee (pp. 1-15). Washington: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Eisner, E.W. (1992). Curriculum ideologies. In P. W. Jackson (Ed.) *Handbook of research on curriculum* (pp. 302-326). New York: Macmillan.
- Hlebowitsh, P. S. (1999). The burdens of the new curriculum. *Curriculum inquiry*, 29(3), 343-354.
- Kliebard, H. M. (1986). *The struggle for the American curriculum*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Kliebard, H. M. (1988). The effort to reconstruct the modern American curriculum. In L. E. Beyer & M. W. Apple (Eds.), *The curriculum: Problems, Politics, and possibilities* (pp.19-31). Albany: State University of New York Press.
- Kliebard, H. M. (1992). Forging the American curriculum: Essays in curriculum history and theory. New York: Routledge.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1996). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. Boston: Allyn & Bacon.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang.
- Popkewitz, T. S. (1987). *The formation of the school subjects*. New York: The Falmer Press.
- Popkewitz, T. S. (1994). Professionalization in teaching and teacher education: Some notes on its history, ideology, and potential. *Teaching & Teacher Education*, 10(1), 1-14.
- Tanner, D. & Tanner, L. (1990). *History of the school curriculum*. New York: Macmillan.
- Willis, G., Schubert, W. H., Bullough, JR., R. V., Kridel, C. & Holton, J. T. (Eds.). (1994). *The curriculum: A documentary*. Westport, CT: Greenwood.
- 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.