

主題論文

課程研究

12 卷 2 期 2017 年 9 月 頁 1-19

## 九年一貫課程發展的歷史反思

鍾鴻銘

摘要



就臺灣課程史而言，1990年代開啟的九年一貫課程改革是重要的歷史事件，對臺灣課程研究與課程實務皆產生重大影響，本研究之目的即在從課程史的角度，說明九年一貫課程發展後所產生的歷史轉折。本研究主要從課程利益團體的公開競逐，從教科書發展到課程發展，改善課程研究的非歷史化現象等層面，探討後九年一貫課程發展的歷史轉折。

**關鍵詞：**九年一貫課程、課程史、課程改革、課程利益團體、課程發展

---

鍾鴻銘，國立宜蘭大學博雅教育中心副教授。E-mail: hmjong@niu.edu.tw

doi: 10.3966/181653382017091202001

## Historical Reflections on Grade 1-9 Curriculum Development

Horng-Ming Jong

### Abstract

As far as Taiwan curriculum history is concerned, the Grade 1-9 Curriculum reform, which was initiated in the 1990s, is an important historical event. It has a significant impact on the curriculum research and curriculum practice in Taiwan. The purpose of this paper is to explain, from the perspective of curriculum history, the historical turn that the Grade 1-9 Curriculum caused. This article mainly discusses the historical turning point of curriculum development from the open competition of curriculum interest groups, from the textbooks development to curriculum development, and the improvement of the ahistorical curriculum research phenomenon in Taiwan.

**Keywords:** Grade 1-9 Curriculum, curriculum history, curriculum reform, curriculum interest group, curriculum development

## 壹、前言

從文化傳承的觀點言之，課程內容堪稱是人類文化遺緒之精華。然萃取人類文化遺產必依於某些規準而定，在保守而穩定的傳統社會，這些規準甚少受到質疑，課程因而呈現穩定的態勢。一旦社會變化加劇，課程選擇的規準及內容亦隨之而變。以美國為例，十九世紀平民教育體系建立後，社會尚屬穩定，師資之良窳成為人民關切教育的主要課題。然1890年代後，工業化的各種效應逐漸顯現，一般大眾對學校的角色期待亦隨之產生變化，以前甚少受到關注的課程知識內容與價值取代教師成為大眾關注的焦點，自此之後，美國課程進入所謂的騷動期（ferment）（Kliebard, 2004）。反觀臺灣，國民政府遷臺後，傾各種力量穩固所謂的「復興基地」，課程知識亦成為穩固的重要工具之一，是以，長期以來，課程亦呈穩固而少有變化的態勢。迨至1987年政治解嚴，在教育鬆綁的呼籲下，課程亦成鬆綁的對象，自此之後，臺灣課程亦進入騷動期。

進入騷動期的臺灣課程，第一個具歷史意義的課程事件當屬九年一貫課程的發展與實施。九年一貫課程在課程史上有諸多意義。例如，自1912年中華民國南京臨時政府成立之初，便曾頒布《普通教育暫行課程之標準》，此後歷次的課程標準訂定與修訂主要皆以「課程標準」為名，作為中、小學發展課程與編寫教科書的主要依據。但九年一貫課程以「課程綱要」取代「課程標準」，以示降低對學校課程的規範與限制。其次，高低學制間課程銜接的問題，早為教育學者所注意。例如，早期小學有初等、高等之分，課程銜接上亦有連貫的問題，故沈百英（1947，頁49）便曾主張：「義務教育，應以六年為最高標準，課程需注意六年一貫之原則。」迨至1968年九年國民義務教育實施時，復有「課程編製採九年一貫精神」（屠炳春，1968，頁5）的主張，但實際實施的結果，仍有課程銜接不足的問題。此次九年一貫課程發展的重點即在解決中、小學課程銜接不足的問題，故改變以往中、小學課程標準分別訂定與修定的作法，將國民小學六年課程與國民中學三年課程一以貫之，以達九年一貫課程的目標。九年一貫課程揭櫫之一貫的精神，延伸及於後九年一貫課程發展思維，隨著十二年國民教育的實施，遂有十二年一貫的課程主張（黃政傑，2012）。總之，九年一貫課程的發展與實施，乃臺灣課程史上的重要事件，其諸多的思維與作法皆對此後的臺灣課程發展產生一定的影響，本研究選擇從課

程史的角度，對後九年一貫課程發展的重大轉變進行省思。誠如Hlebowitsh（2010, pp. 203-204）所言：「課程發展的行動，……，需要超越其程序本質的思考」，且「需要指出的是，課程發展此詞同時承載著政治意義」，故本研究從較為寬廣的面向看待課程發展乙詞，視其為人員、權力、程序、參與等諸因素彼此間交互作用的過程（黃政傑，1991）。易言之，本研究擬從較為巨觀而非微觀的層面探討後九年一貫課程的發展。九年一貫課程指的是課程改革事件，誠如許多歷史分期一般，欲定出一特定起源點有略為武斷之嫌，故後九年一貫課程發展約略指的是1990年代末期開始，臺灣因著九年一貫課程概念的出現，對於課程改革的重新思考與所生的歷史變化。

## 貳、課程利益團體的公開競逐

課程史學者Kliebard（2004）所著之《美國課程的爭鬥》（*The Struggle for the American Curriculum*）是極具影響力的一本課程史專著。Kliebard指出，他之所以在其書名中審慎的選用「爭鬥」乙詞，是在表明課程乃是「競逐的場域」此一觀念。換言之，Kliebard的《美國課程的爭鬥》探討的是十九、二十世紀之交以迄二十世紀中葉，課程成為美國人民關切的議題後，不同的課程利益團體（curriculum interest groups）為了尋求控制教育機構傳遞給下一代之知識與價值形式而相互爭鬥的歷史發展過程。依政治學而言，利益團體乃是試圖影響政府政策或行動的團體（Heywood, 2013），若將此一概念應用至課程，則每一個課程利益團體皆「代表援引自文化之知識與價值的不同選擇的一股力量，也因此是不同課程的一種遊說團體（lobby）」（Kliebard, 2004, p. 7）。

對Kliebard而言，在此時期，除戮力於維護傳統課程既有地位的人文主義者（humanists）外，尚有三個主要的課程利益團體，分別是認為課程之安排應考量兒童與青少年發展階段與學習之性質的發展論者（developmentalist）、重視科學化與標準化課程編製的社會效率論者（social efficiency educators）及主張透過教育促成社會變革的社會改良論者（social meliorists）。對Kliebard而言，不同的課程利益團體各有其不同的課程意識形態，用以證成彼此互異之課程知識的選擇、組織、傳遞與評鑑的不同主張。二十世紀上半葉的美國課程領域，便成為這四個主要的課程利益團體，提出及論辯何種知識最有價值，以及學校教育中心功能為何的競技場（鍾

鴻銘，2004）。

國民政府遷臺之初，由於亟思透過課程進行思想控制，是以，中央政府成為主要的課程利益團體，其他組織或團體很難對課程發展施加影響力。解嚴後臺灣走向民主化，課程內容亦隨之民主化，成為公眾可以公開討論的一個場域，不同的課程利益團體亦隨之而生。以意識形態而論，關注後九年一貫課程發展者，有的聚焦性別意識形態，如晚近多元性別應否納入課綱的討論；有的涉及種族意識形態，如原住民語言應為選修課程或必修課程，但爭議最大者當屬政治意識形態的課程利益團體之爭。

在臺灣，政治介入課程的歷史由來以久。國民政府統治中國大陸時期，在1928年召開的全國教育會議中，決議由大學院組織中、小學課程標準起草委員會制定中、小學課程標準。在大學院（1928，頁6）隨後頒布的《中小學課程標準起草委員會組織章程》中規定，委員會除當然委員外，另延聘小學、中學、大學教職員、教育行政人員、教育專家出任委員，且規定「前項專家，需明瞭本黨黨義」。政府遷臺後，教科書中亦曾充滿政治意識形態與政治神話，但隨著政治解嚴，此前課程中的黨國政治意識形態便遭受質疑與挑戰。略而言之，後九年一貫課程發展涉及政治的課程利益團體主要是由參與及關注課綱修訂的專家學者所構成，其衝突最烈者在文史兩科，其中歷史學科更是課程爭議的核心，此不獨臺灣為然，世界上主要國家大部分皆曾發生歷史課程的爭議（單文經，2014）。晚近發生的課綱微調爭議，即可說是課程利益團體之爭，因有學生積極介入，故而引起廣大社會大眾的注意。概略言之，涉入此次課綱微調爭議的課程利益團體，約可粗分為中國史觀者與臺灣史觀者，彼等的爭議早於解嚴後課程走向本土化即已開始。持臺灣史觀的課程利益團體可以杜正勝為代表，其曾提出同心圓史觀作為發展歷史課程的依據。所謂同心圓史觀乃是「以臺灣為中心，一圈圈往外認識世界，認識歷史」其目的在於「揚棄過去40多年以中國史為主體的歷史教育，改以臺灣為核心」（杜正勝，2004，頁67）。同心圓史觀的設計原理依據的是「由近及遠，從今溯古」的原則，也就是「從學習者的時空環境作中心，一圈圈往外推移，先詳內而後詳外」（杜正勝，2000，頁332），但對中國史觀者而言，其依同心圓概念設計的歷史課程是去中國化的課程（王仲孚，2004；潘朝陽，1997）。中國史觀者主張以《中華民國憲法》為課綱的根本依據，因為對彼等而言，「憲法對教育文化的基本方向，是有明確規範的。而這些規範當然就是政府政策的最高依據」（謝大寧，2012，頁56）。故彼等主張「課綱目標不可背離憲法精神與國家民族立場」，而且，「臺灣人民的主體

性不可模糊過渡為臺獨的主體性或皇民的主體性」（王仲孚，2009，頁56）。對於杜正勝略古詳今的主張，中國史觀者認為他乃是「以『略古詳今』為名，大量抽減中國歷史教材」。故就彼等觀來，「所謂『略古詳今』不過是縮減中國史的藉口罷了」（王仲孚，2009，頁56）。雙方的爭議從何等歷史「事實」應放入課綱之中，以迄應選用何種歷史語詞描述重要歷史時期及事件等不一而足（吳俊瑩等，2015；張方遠，2013）。雖說其他國家亦有歷史課程的爭議，但臺灣因獨特的歷史因素，爭議較諸其他國家尤烈。其原因正如趙瑤靖（2010，頁52）所言：

歷史課綱的問題糾結著目前臺灣最敏感的統獨問題，這並不是歷史工作者喜歡捲進政治爭議，而是歷史教育本身的宿命。臺灣目前的政治處境是極為特殊的，一個現代的共和國家，理論上本不該存在國家認同的問題，可是臺灣有，而且特別劇烈，這就造成不同的政治勢力都要染指這塊歷史教育的領域，因為沒有這套意識形態工程，就不容易凝聚群體意識，或者說是擴大「我群」，所以歷史課本該怎麼寫，就是兵家必爭，鎔銖必較的東西。

從T. Popkewitz後現代課程史理論以觀之，語言具有構作「實際」（reality）的效果（Cormack & Green, 2009），是故中國史觀與臺灣史觀兩者之爭表面看似歷史語言之爭，但更重要的是彼等深諳不同的歷史語言將可構作不同的歷史「事實」，進而導引學生產生不同的歷史認知，並培養不同的歷史認同與身分認同。其次，一般歷史學者皆會強調，在解釋歷史事件時，應重視其時間與空間脈絡。Popkewitz的後現代課程史研究進路亦很重視「空間」因素，但與一般歷史研究重視地理空間不同的是，Popkewitz重視的空間是由各種具關聯性的教育觀念彼此相互交織所形成的論述空間。此等論述空間乃是會對人們的行動及思考起到規範性作用的社會空間或思維空間，諸如「身分位置」（identity position）、「城市性」（urbaness）、「鄉村性」（ruralness）、「在危機中」（at-risk）等皆是此種論述空間。這些觀念彼此相互交織所形成的論述空間會影響吾人思考、觀看、論說、感知教育對象，以及界定教育問題和尋找問題解決方案的思維方式（鍾鴻銘，2016）。準是論之，不管是中國史觀者抑或臺灣史觀者，彼等透過各種論述所構作出的「中國人」、「臺灣人」最終皆形成某種置放學生身分的論述空間，其不僅會影響學生的身分認同，亦會影響吾人對其之教育施為與對待方式。Popkewitz鼓勵吾人應嘗試打破各種論述空間對吾人思維所造成的侷限性，以更寬廣的思維思考教

育問題。例如，課綱爭議雖暫且落幕，但難保以後不會再有類似的爭議出現。從教育的觀點言之，歷史教育的目的應不在於構作各種論述空間或是透過各種論述織造「人群種類」以圈限學生身分，而是應培養學生歷史批判與反思的能力。

九年一貫課程改革之後，課程發展已趨於民主化，不同課程利益團體亦積極尋求發聲的管道，課程已成為課程利益團體的公開競逐之地。但任何課程改革皆應建立在合理性與合法性的基礎之上（陳伯璋，2001），唯有如此方能形成可辯護性課程（defensible curriculum）（Schwab, 1969, 1971, 1973），亦即能獲得相關學理及社會大眾支持且具說服力的課程。處於後九年一貫課程發展時期，課程發展相關組織應扮演過濾器與篩選器的功能，以教育哲學、教育心理學、教育社會學、教育史等課程發展的基礎，對各種課程利益團體的課程主張進行檢視，如此方能形成較少爭議的可辯護性課程。

### 參、從教科書發展到課程發展

課程成為專門研究領域之初，學者慣用的是課程編製（curriculum making）（Bobbitt, 1921, 1922, 1924, 1925; Charters, 1926; Johnson, 1926）。迨至Caswell與Campbell（1935）《課程發展》（*Curriculum Development*）一書的出版，課程發展乙詞才逐漸成為課程學界的用語。儘管課程發展的觀念早已出現，但在臺灣，國家層級的課程從未應用課程發展的概念，如1922年及1928年成立者皆是「課程標準起草委員會」，而1942年則稱之為「中小學課程及設備標準編定委員會」。政府遷臺後，如同陳美如與彭煥勝（2016，頁7）所述：

1949年政府撤退來臺後，中小學課程標準修訂都是採臨時編組性質，聘請專家學者及有經驗的老師以臨時集合研議的方式議定，通常是推舉一人或一組人先起草，再由專家參與討論通過，即成為所謂的課程標準，依課程標準編寫教科書，中小學教科書多由國立編譯館負責，邀請相關學者專家形成編輯小組，編輯完成後臺灣全部學校即進行試用，第二年即成為正式版本。

歐用生（2010，頁29）亦認為：

長久以來，臺灣中小學課程標準或課程綱要的擬訂，一直缺少課程發展的概念，

後來雖有所謂「板橋模式」的課程發展，也僅限於教科書層面，沒有將其精神應用到國家課程綱要的擬訂上。

就臺灣課程史以觀之，九年一貫課程以前，臺灣有所謂的舟山模式與板橋模式。這些模式皆非課程學者依據學理架構而成的理想指引，而係依據行政程序的理性化過程自然推演而得，事後學者冠以所在地之地名的教科書發展模式。以板橋模式為例，教科書發展約可分為研究階段、形成實驗課程綱要、研發實驗教材、實驗教材實驗、試用與推廣五個階段（陳美如、郭昭佑，2017）。就上述過程以觀之，實驗教材的研發、實驗、推廣與採用，構成整體發展過程的核心。另以對社會科教科書發展著有貢獻的屠炳春（1989，頁45）為例，其亦曾指出：

社會科課程發展的研究工作，從確立目標→架構整合→概念辨析→選材標準→單元形式，由理論到實際，也就落實到教材的編撰工作。

由此足見，在早期負責課程發展的人員中，教科書的編撰實為課程發展的中心工作。職是之故，吾人可謂在九年一貫課程改革之前，臺灣僅有教科書發展，或是學科材料為導向的課程發展，卻無晚近課程學界所謂的課程發展概念。

因應九年一貫課程概念的提出，教科書已全面開放採審定制度，政府遂戮力於課程發展工作。教育部並於1997年成立「國民中小學課程發展專案小組」，正式將課程發展的概念應用至國家層級課程綱要的擬訂上。因此，以往以教科書發展為導向的課程標準編修工作，正式引進課程發展的概念。從教科書發展轉向課程發展影響至廣，因為課程涉及的層面較諸教科書更為寬廣。是故，課程改革的思考層面亦更加廣泛。在九年一貫課程改革中，學者紛紛要求教育單位應重視各種改革的配套措施即為明證。

在臺灣，課程亦因九年一貫課程之故而成為專門的研究領域。1980年代之前，臺灣尚無專業課程學者，但偶見對課程有興趣的學者出版課程相關著作。1980年代之後，專業課程學者逐漸出現，如黃炳煌、黃政傑、歐用生、陳伯璋等學者皆是，而黃光雄雖非專營課程的學者，但他對臺灣課程研究的啟蒙卻有重大貢獻。九年一貫課程改革進一步促使課程成為專門研究領域，吸引眾多教育領域的研究生投入課程的研究工作，專業組織「中華民國課程與教學學會」亦於此際成立、成長並茁壯。就政府機構而言，2010年國家教育研究院正式成立，其下設有課程與教學研究

中心，專司課程的研究與發展。在後九年一貫課程發展過程中，課程學者亦逐漸樹立其專業形象。課程學者不僅擔任九年一貫課程及其後課程發展組織的主要負責人，即便出現課綱微調爭議，課程學者如黃炳煌及黃嘉雄，亦受邀擔任仲裁的角色。再者，從教科書發展走向課程發展的另一變化是重視課程發展的學理基礎。是以，九年一貫課程改革之後，相關的課程理論，如學校本位課程、統整課程、多元文化課程、彈性及留白課程、課程即研究假設、教師即研究者等各種課程學理，皆吸引不同學者競相闡述與發揚。理論的鑽研對於課程發展至關緊要，此正如Herrick與Tyler（1950, p. iii）所言：「沒有課程理論的課程發展是不幸的，沒有課程發展的課程理論是否定理論的重要目的」。吾人亦可套用I. Kant之言道：「沒有課程理論的課程發展是盲的，沒有課程發展的課程理論是空的」。準是言之，後九年一貫課程發展時期，課程學者大舉投入課程理論的鑽研，對於臺灣的課程發展工作具有積極且重要的貢獻。

此外，不管舟山模式抑或板橋模式皆非建立在學理之上，嚴格言之，兩者主要是教科書發展程序的自然描述，而非奠基於學理之上的課程發展模式。在積累多年的實務經驗後，亦開始有學者依據相關學理嘗試建立課程發展模式以供課程實務人員參考之用，如歐用生（2010）即認為課程發展或改革是理性、系統的過程，故需依循一套健全的發展機制，才能使課程決策具有合理性和正當性，故其提出「三峽」課程發展模式以供國家層級課程發展參考之用。其課程發展模式包含研究、規劃、試辦、公布和準備、正式實施和評鑑等六個階段。而其發展機制係建立在「3S課程發展機制」，也就是系統（system）、自組織（self-organization）、永續（sustainability）的理論基礎之上。此一課程發展模式雖仍以地理名稱為名，但有別於早期先有發展程序之實，再以研發機構所在地地理稱謂命名，歐用生的三峽課程發展模式乃奠基於一定的學理之上，且係從課程而非教科書的角度構思整個發展程序。

歐用生的「三峽」課程發展模式援引許多當代後現代主義思潮，如渾沌理論（chaos theory）、複雜性理論（complexity theory）等後現代科學哲學，以及G. Deleuze的地下莖（rhizome）概念，即曾為部分後現代課程學者所引用（鍾鴻銘、單文經，2006；Doll, 1993；Gough, 2004, 2007）。故其課程發展模式是從動態、變化生成（becoming）的角度看待課程，有其一定的課程觀，而非早期主要從課程材料的角度看待課程。處於後九年一貫課程發展時期，已有學者嘗試建立臺灣本土的課程發展模式，期待將來能有更多學者引介國外學者所建立的課程發展模式，或是

嘗試融合既有的不同模式，乃至以歐用生為師，嘗試建立屬於臺灣課程學界自有的課程發展模式，以供後九年一貫課程發展的參考。

## 肆、改善課程研究的非歷史化現象

課程成為一具有自我意識的研究領域，一般是以Bobbitt（1918）《課程》（*The Curriculum*）專著的出版作為歷史起源點。但由於Bobbitt是站在教育行政的觀點研究課程，早期的課程研究因而有著濃厚的行政效率考量，由此而衍生的特性之一即是課程研究的非歷史（ahistorical）現象。何謂「非歷史」？Marsden（2000, p. 10）曾在「非歷史」與「反歷史」（unhistorical）兩者間做出區辨。非歷史的研究取向指的是忽視歷史的觀點，也就是研究者認為歷史因素並不重要，或者無關緊要。質言之，也就是研究者有意或無意地忽視因時而變的元素，而把研究對象視為處於歷史的真空之中。相對地，「反歷史」指的是與已被接受的歷史學術觀點有大量殊異之處，或者是對於過去的事件，提出不正確的、過度簡化的，甚或是刻意扭曲的觀點。它雖將注意力投向過去，卻非為了研究過去之故，而是為了現時之用而進行研究。一方面，反歷史的作品或可使研究方向發生變動，但另一方面，卻可能減損課程領域的學術可信度，將討論的層級降至某種世故的新聞筆調，滿足於決定論的觀點，或是採取極化或刻板印象的解釋方式，誠可說是對過去的誤用。

由此可知，課程研究的非歷史化現象指的是課程學者不重視課程的歷史探究，或是忽視歷史的觀點。1960年代起，有部分學者開始質疑課程研究的非歷史化現象（Bellack, 1969; Kliebard, 1968）。Kliebard（1968, p. 69）即指出：

作為一個研究領域，吾人已是特殊地非歷史的一群。……。然而，吾等知曉其他研究領域會與其過去維持某種對話的型態，並且對於現在何所在與過去何所在之連結有相當之自覺。另一方面，在課程領域，議題似乎是憑空而生，每一世代被放任重新去發現構成此領域特徵之持之有故且令人困擾的問題。

Kliebard（1970, p. 259）對課程的非歷史現象極為敏銳，對其而言「課程領域最令人困擾的特性之一是欠缺歷史的觀點。」其對課程史之鑽研，即在導正課程之非歷史的現象。反觀臺灣，早期的課程研究亦具有非歷史化的現象。在九年一貫

課程之前，雖有零星的課程史著作，但尚未有意識地呼籲應重視課程的歷史研究。迨至九年一貫課程發展之後，部分課程學者開始為文呼籲應重視課程史研究（白亦方，2006；單文經，2005；楊智穎，2006；鍾鴻銘，2004）。其中不乏因應九年一貫課程而進行課程史探究者，如楊智穎（2003，頁192）對臺灣鄉土語言課程進行回顧與分析時，即直言：

回顧臺灣地區鄉土語言課程的歷史發展，其分析結果可作為未來推動九年一貫鄉土語言課程的參考。

自九年一貫課程改革後，臺灣的課程史研究遂有逐漸增多的現象。在研究取向上，不僅有探究國外課程史學者的思想及重要課程史事件的著作（單文經，2004，2005；鍾鴻銘，2004，2006，2016），以往相對受到忽視的臺灣課程史亦開始有學者著墨（白亦方、盧曉萍，2005；周淑卿、章五奇，2014，2016；陳美如、郭昭佑，2017；陳美如、彭煥勝，2016），同時亦有學者關注課程史學的議題（楊智穎，2011）。

誠如陳美如與彭煥勝（2016，頁3）所言：「許多課程研究者不關心課程的歷史，傾向沿襲過去課程研究的法則和概念」，由此而生的結果是：「沒有歷史觀的課程變革未能從過往的經驗汲取有用的視野與智慧，導致政策的失誤不斷增生」，周淑卿與章五奇（2014，頁3）在探討教科書分析的問題時，亦曾指出：

只針對眼前文本所見之問題進行批判，而未能從歷史的整體過程加以認識，難免落入「非歷史」（ahistorical）的陷阱。

由此足見，後九年一貫的課程發展，課程學者與課程實務人員的歷史意識將會加深。

## 伍、結論

就臺灣課程史言之，九年一貫課程發展是重要的歷史事件，對此後的臺灣課程發展產生諸多重要的影響。九年一貫課程開啟的課程決策民主化，使得課程成為眾

聲喧嘩之地。由於深知課程是重要的社會化載體，是以，懷有不同意識形態之課程利益團體皆欲影響課程發展的走向。即便是以往站在課程消費端的學生，在後九年一貫課程發展中亦以受教育主體的身分，要求加入課程生產的行列。由於臺灣的歷史特殊，課程利益團體的爭鬥以政治意識形態最劇。課程利益團體所爭者，有時地位利益尤甚於物質利益。Kliebard（2004）即從地位政治學（*status politics*）或符號政治學（*symbolic politics*）的角度詮釋美國課程的爭鬥。也就是課程利益團體所爭者，在於何人的基本信念得以持續盤踞課程的歷史舞臺中心。九年一貫課程是在舊有價值體系瓦解，新的價值體系猶在成形的過程中出現，因此它更容易成為地位期望與地位挫折投射之所在。除非新的價值體系快速成形，否則文化價值、道德價值、政治價值、社會價值之爭，仍將會持續出現於後九年一貫課程的發展過程中。且依Kliebard對美國課程史的解析，今後在臺灣，不同的課程利益團體亦會出現政治結盟的現象，加劇課程決策的複雜化與課程內容的混雜化。

後九年一貫課程發展的另一歷史轉向是從教科書發展轉向課程發展。早期臺灣因以教科書為重，故重視的是教科書的編輯與發展（曾濟群，1988）。隨著九年一貫課程的出現，課程發展概念的實質內涵方被重視與應用，課程發展的探討因素亦不再囿於課程材料的發展。在後九年一貫課程發展過程中，不僅課程專業人員的角色受到重視，逐漸增多的課程專業人員亦共結課程研究的大伽藍，形成課程研究的學術社群。此外，在各方的敦促下，政府亦設有課程研究與發展的專責機構。由於投入課程研究的人員增多，各種課程議題的研究與闡揚，亦不斷出現於相關雜誌與書籍之中。課程因而成為一專門研究領域。在美國，課程研究領域之形成乃從行政實務逐步走向課程發展與理論的建構。在臺灣，課程發展亦從早期的行政摸索中，逐步嘗試建構出屬於自身的課程發展模式。由於早期的教科書發展是出於行政的合理化思考，而非建立在一定的學理基礎之上，故晚近有學者嘗試結合學理、臺灣自身經驗與各國課程發展經驗，建構合理的課程發展模式以為參照之用。此外，亦有學者引介國外學者所提出的各種課程發展模式，以作為課程發展時之參考（甄曉蘭，2002），或是嘗試融合不同的課程發展模式以為己用，如林永豐（2017）即認為後九年一貫課程發展，應調合目標模式與歷程模式的精神，兼顧知識內容與歷程表現。

最後，臺灣的課程研究早期亦有非歷史的現象，隨著九年一貫課程所致之課程研究風潮的興起，部分課程學者呼籲應改善課程研究的非歷史化現象。白亦方（2006）即曾指出，九年一貫課程改革固然使某些課程議題成為各界談論的對象，

但諸多的課程名詞、政策、概念仍缺乏歷史觀，故其主張「課程史研究，此其時矣」。「銅山西崩，洛鐘東應」，白亦方的呼籲引起部分學者的回響，進入後九年一貫課程發展時期，課程研究的歷史意識亦在逐漸加深之中。Kliebard（1968）首度為文主張應重視課程史研究的理由之一，即是提醒課程學者其地位正為學科專家所取代。Kliebard以為，學術學門的共同特徵在於有其自身的歷史或傳統，從自身的發展歷史出發以創造同輩間，以及和前輩間的對話空間，課程學者才能對課程發展做出獨特的貢獻。且歷史有其殷鑑，吾人應出於擺脫歷史的目的而研究歷史。Kliebard之言有值得臺灣後九年一貫課程發展的省思之處。

## 誌謝

感謝兩位審稿委員給予本研究寶貴的修改意見，使本研究免於過多的疏失與舛誤。

## 參考文獻

- 大學院（1928）。院頒中小學課程標準起草委員會組織章程。安徽教育行政周刊，1（22），5-7。[The University Council. (1928). The university council issue constitution of the drafting committee for curriculum standards for primary and secondary schools. *Anhui Educational Administration Weekly*, 1(22), 5-7.]
- 王仲孚（2004）。對《高中歷史課程綱要草案》的基本認識。海峽評論，168，25-26。[Wang, Z.-F. (2004). The basic understanding of “The Draft of the Senior High School History Curriculum Guidelins.” *Straits Review Monthly*, 168, 25-26.]
- 王仲孚（2009）。對於高中歷史新課綱委員的期待和建議。海峽評論，221，54-56。[Wang, Z.-F. (2009). The expectations and recommendations for the members of the senior high school history curriculum guidelins committee. *Straits Review Monthly*, 221, 54-56.]
- 白亦方（2006）。課程史研究，此其時矣。課程研究，1（2），1-19。[Pai, Y.-F. (2006). It's time for the curriculum history research. *Journal of Curriculum Studies*, 1(2), 1-19.]
- 白亦方、盧曉萍（2005）。性別課程的回顧與前瞻。課程與教學季刊，8（4），117-130。[Pai, Y.-F., & Lu, S.-P. (2005). Review and prospect of gender curriculum. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 8(4), 117-130.]
- 杜正勝（2000）。走過關鍵十年（下冊）。臺北市：麥田。[Du, Z.-S. (2000). *Through the key ten years* (volume II). Taipei, Taiwan: Rye Field.]
- 杜正勝（2004）。新史學之路。臺北市：三民。[Du, Z.-S. (2004). *The road to new historiography*. Taipei, Taiwan: San Min.]
- 吳俊瑩、吳密察、李筱峰、周婉窈、金仕起、祝平一……薛化元（2015）。我們為何反對課綱微調。臺北市：玉山社。[Wu, J.-Y., Wu, M.-C., Lee, X.-F., Chou, W.-Y., Chin, S.-C., Chu, P.-Y. ...Hsueh, H.-Y. (2015). *Why do we oppose the fine-tuning of curriculum guidelines*. Taipei, Taiwan: Taiwan Interminds.]
- 沈百英（1947）。勝利後三次修訂小學課程標準。東方雜誌，43（6），48-54。[Shen, B.-Y. (1947). Three times primary school curriculum standards were revised after the victory. *Oriental Magazine*, 43(6), 48-54.]
- 周淑卿、章五奇（2014）。由屠炳春口述史探究解嚴前小學社會科教科書的發展。教科書研究，7（2），1-32。[Chou, S.-C., & Chang, W.-C. (2014). An inquiry into the

development of elementary school social studies textbooks before the rescinding of martial law in Taiwan using the oral history of Mr. Ping-Chun Tu. *Journal of Textbook Research*, 7(2), 1-32.]

周淑卿、章五奇（2016）。從實驗教材到官方課程——小學社會科板橋模式教材與改編本教科書的發展。《教科書研究》，9（1），37-70。[Chou, S.-C., & Chang, W.-C. (2016). From the transformation of experimental materials to becoming official curriculum: The “Banqiao model” and adapted version of elementary social studies textbook development. *Journal of Textbook Research*, 9(1), 37-70.]

林永豐（2017）。論十二年國民基本教育課程總綱學習重點的規劃思維與意涵。《課程與教學季刊》，20（1），105-126。[Lin, Y.-F. (2017). A theoretical review of the curriculum guideline for the 12-year basic education and its progress. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 20(1), 105-126.]

張方遠（編）（2013）。高中歷史課綱烽火錄。臺北市：海峽學術。[Zhang, F.-Y. (Ed.). (2013). *High school history curriculum guidelines warfare record*. Taipei, Taiwan: Straits Academic.]

屠炳春（1968）。國民小學社會教科書是怎樣誕生的。《國民教育》，16（12），5-7。[Tu, B.-C. (1968). How did the national elementary school social textbook were born. *National Education*, 16(12), 5-7.]

屠炳春（1989）。教科書編撰經驗談。《現代教育》，4（1），40-47。[Tu, B.-C. (1989). On the textbook compilation experience. *Modern Education*, 4(1), 40-47.]

陳伯璋（2001）。新世紀教育發展的回顧與前瞻。高雄市：麗文。[Chen, P.-C. (2001). *Retrospect and prospect of educational development in new century*. Kaohsiung, Taiwan: Liwen.]

陳美如、郭昭佑（2017）。板橋模式國語實驗教材生成與影響之研究：以口述史為方法。《課程與教學季刊》，20（1），127-158。[Chen, M.-J., & Guo, C.-Y. (2017). The enactments and inferences of experimental language textbooks in Banqiao curriculum model-oral history as textbook research method. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 20(1), 127-158.]

陳美如、彭煥勝（2016）。探尋一段臺灣課程發展史——板橋模式的回顧與前瞻。《教科書研究》，9（1），1-36。[Chen, M.-J., & Peng, H.-S. (2016). An exploration a period of history of curriculum development in Taiwan: Reviews and prospects on the Banqiao model. *Journal of Textbook Research*, 9(1), 1-36.]

- 單文經 (2004)。論革新課程實驗之難成。教育研究集刊, 50 (1), 1-32。[Shan, W.-J. (2004). On the problems in experimenting with curricular transformation. *Bulletin of Educational Research*, 50(1), 1-32.]
- 單文經 (2005)。美國中小學歷史課程標準爭議始末 (1987-1996)。師大學報 (教育類), 50 (1), 1-25。[Shan, W.-J. (2005). The historical development of the national historical standards project 1987-1996. *Journal of Taiwan Normal University: Education*, 50(1), 1-25.]
- 單文經 (2014)。書評：《課堂中的歷史戰爭：全球觀點》。當代教育研究季刊, 22 (3), 169-183。[Shan, W.-J. (2014). Book review: *History Wars and the Classroom: Global Perspectives*. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 22(3), 169-183.]
- 黃政傑 (1991)。課程設計。臺北市：東華。[Huang, Z.-J. (1991). *Curriculum design*. Taipei, Taiwan: Tung Hua.]
- 黃政傑 (主編) (2012)。十二年國教課程教學改革：理念與方向的期許。臺北市：五南。[Huang, Z.-J. (Ed.). (2012). *Curriculum and instruction reform of 12-year basic education: The expectation of idea and direction*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan.]
- 曾濟群 (1988)。 「中小學教科用書編輯制度研究」的沿起及其建議。國立編譯館通訊, 1 (2), 1-7。[Zeng, J.-C. (1988). The origin and suggestion of “the study on the editing system of primary and secondary school textbooks.” *National Institute for Compilation & Translation News Bulletin*, 1(2), 1-7.]
- 楊智穎 (2003)。臺灣地區鄉土語言課程發展的回顧與分析。載於歐用生、陳伯璋 (主編), 課程與教學的饗宴 (頁191-204)。高雄市：復文。[Yang, J.-Y. (2003). Retrospect and analysis of the development of native language curriculum in Taiwan. In Y.-S. Ou & B.-Z. Chen (Eds.), *The feast of curriculum and teaching* (pp. 191-204). Kaohsiung, Taiwan: Fu Wen.]
- 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, 9 (2), 105-115。[Yang, J.-Y. (2006). The curriculum history research in retrospect and the analysis of important issues. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 9(2), 105-115.]
- 楊智穎 (2011)。為臺灣課程領域的發展史研究另闢蹊徑。教育研究與發展期刊, 7 (2), 1-26。[Yang, J.-Y. (2011). Alternative approaches for the historical research of curriculum field in Taiwan. *Journal of Educational Research and Development*, 7(2), 1-26.]
- 甄曉蘭 (2002)。中小學課程改革與教學革新。臺北市：高等教育。[Zhen, X.-L. (2002).

- Curriculum reform and teaching innovation in primary and secondary school*. Taipei, Taiwan: Higher Education.]
- 趙瑤靖 (2010)。歷史的舊課綱與新課綱。海峽評論，232，48-52。[Zhao, Y.-J. (2010). The old and new history curriculum guideline. *Straits Review Monthly*, 232, 48-52.]
- 潘朝陽 (1997)。對同心圓歷史教育概念的質疑。海峽評論，78，64-65。[Pan, C.-Y. (1997). Questioning the concept of concentric circle history education. *Straits Review Monthly*, 78, 64-65.]
- 歐用生 (2010)。建構「三峽」課程發展機制。課程研究，5(2)，27-45。[Ou, Y.-S. (2010). Constructing the “Sunshine” curriculum developmental mechanism. *Journal of Curriculum Studies*, 5(2), 27-45.]
- 謝大寧 (2012)。教科書「回歸憲法規範」也錯了嗎？海峽評論，259，56-57。[Xie, D.-N. (2012). Is the textbook “returning to constitutional norms” wrong? *Straits Review Monthly*, 259, 56-57.]
- 鍾鴻銘 (2004)。H. M. Kliebard的課程史研究及其啟示。教育研究集刊，50(1)，91-118。[Jong, H.-M. (2004). H. M. Kliebard’s curriculum history studies and their implications. *Bulletin of Educational Research*, 50(1), 91-118.]
- 鍾鴻銘 (2006)。H. Rugg教科書爭議事件。教育研究集刊，52(3)，103-139。[Jong, H.-M. (2006). The controversy over H. Rugg’s textbooks. *Bulletin of Educational Research*, 52(3), 103-139.]
- 鍾鴻銘 (2016)。T. Popkewitz的後現代課程史研究進路及其意涵。臺灣教育社會學研究，16(2)，105-151。[Jong, H.-M. (2016). T. Popkewitz’s postmodern curriculum historical approach and its implications. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 16(2), 105-151.]
- 鍾鴻銘、單文經 (2006)。Jayne Fleener後現代課程理論的啟示。課程研究，1(2)，69-96。[Jong, H.-M., & Shan, W.-J. (2006). On Jayne Fleener’s postmodern curriculum theory and its implication. *Journal of Curriculum Studies*, 1(2), 69-96.]
- Bellack, A. (1969). History of curriculum thought and practice. *Review of Educational Research*, 39(3), 283-292.
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Bobbitt, F. (1921). A significant tendency in curriculum-making. *The Elementary School Journal*, 21(8), 607-615.
- Bobbitt, F. (1922). *Curriculum-making in Los Angeles*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

- Bobbitt, F. (1924). The new technique of curriculum-making. *The Elementary School Journal*, 25(1), 45-54.
- Bobbitt, J. F. (1925). Difficulties to be met in local curriculum-making. *The Elementary School Journal*, 25(9), 653-663.
- Caswell, H. L., & Campbell, D. S. (1935). *Curriculum development*. New York, NY: American Book.
- Charters, W. W. (1926). Principles of curriculum making. *Religious Education*, 21(6), 581-583.
- Cormack, P., & Green, B. (2009). Re-reading the historical record: Curriculum history and the linguistic turn. In B. Baker (Ed.), *New curriculum history* (pp. 223-236). Rotterdam, the Netherlands: Sense.
- Doll, W. E., Jr. (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. New York, NY: Teachers College Press.
- Gough, N. (2004). RhizomANTically becoming-cyborg: Performing posthuman pedagogies. *Educational Philosophy and Theory*, 36(3), 253-265.
- Gough, N. (2007). Changing planes: Rhizosemiotic play in transnational curriculum inquiry. *Studies in Philosophy & Education*, 26(3), 279-294.
- Herrick, V. E., & Tyler, R. W. (1950). Preface. In V. E. Herrick & R. W. Tyler (Eds.), *Toward improved curriculum theory* (pp. iii-iv). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Heywood, A. (2013). *Politics* (4th ed.). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Hlebowitsh, P. (2010). Curriculum development. In C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum study* (pp. 202-205). Los Angeles, CA: Sage.
- Johnson, R. I. (1926). Activity analysis in curriculum-making. *The Journal of Educational Research*, 13(3), 208-215.
- Kliebard, H. M. (1968). The curriculum field in retrospect. In P. W. F. Witt (Ed.), *Technology and the curriculum* (pp. 69-84). New York, NY: Teachers College Press.
- Kliebard, H. M. (1970). The Tyler rationale. *The School Review*, 78(2), 259-272.
- Kliebard, H. M. (2004). *The struggle for the American curriculum, 1893-1958* (3rd ed.). New York, NY: Routledge Falmer.
- Marsden, W. E. (2000). Historical approaches to curriculum study. In R. Lowe (Ed.), *History of education* (vol. 3, pp. 3-39). London, UK: Routledge Falmer.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *The School Review*, 78(1), 1-23.

Schwab, J. J. (1971). The practical: Arts of eclectic. *The School Review*, 79(4), 493-542.

Schwab, J. J. (1973). The practical 3: Translation into curriculum. *The School Review*, 81(4), 501-522.

(本篇已授權收納於高等教育知識庫，<http://www.ericdata.com>)

