

南 華 大 學
教 育 社 會 學 研 究 所
碩 士 論 文

九年一貫課程之教育論述分析

**The Analysis of the 9 year Integrated Curriculum as
the Pedagogic Discourse**

研 究 生：陳 琮 仁

指 導 教 授：蘇 峰 山

中 華 民 國 九 十 三 年 十 二 月 二 十 七 日

南 華 大 學
教 育 社 會 學 研 究 所
碩 士 學 位 論 文

九 年 一 貫 課 程 之 教 育 論 述 分 析

研 究 生：陳 璋 仁

經 考 試 合 格 特 此 證 明

口 試 委 員：王 瑞 賢
林 本 煜
蘇 峰 山

指 導 教 授：蘇 峰 山

所 長：蘇 峰 山

口 試 日 期：中 華 民 國 九 十 三 年 十 二 月 二 十 七 日

謝 辭

為期兩年半的研究生涯，始終圍繞著伯恩斯坦的「符碼」與台灣「九年一貫課程」這兩個令人又愛又恨的主題裡。喜愛之處在於，伯恩斯坦理論的抽象、纖細與寬廣的架構脈絡，讓我在面對既有課程一貫的制式與枯燥討論中，能突出重圍，開啟新思維與眼界；正因為如此，深知此時此刻力有未逮，自身的能力與時間皆有所限，深感悔然。正如我的指導教授峰爺所言：「成為伯恩斯坦理論研究的壯烈先驅」，是多麼難得的一件事。望未來能再有機緣，能與伯恩斯坦這位真摯思想家再度相遇，在書中展開對話，細細雋永。

誠如 Borges 在「Borges and I」一文所寫的，「我活著，我就這麼活著，只是讓 Borges 能編織他的文學；而那些文學證明了我的存在。」事實上，我的寫作證明了我的存在，我的謝語更帶出了那些曾經與我共存過每一位人物的心意。因為有你們的存在，才有現今的我。你們是我活著的理由。

我親愛的峰爺，感謝您不嫌棄我這駑鈍之資，擴張我的思考與眼界；尤其是您在我論文忙碌之餘，不時請師母照顧我的飲食與感情生活。能與您及師母在蘇園裡如同家人般的閒談與品茗，使我體驗難能可貴的自在，魂縈夢牽。

感謝林本炫與王瑞賢兩位教授對我論文諸多精闢與獨到的見解，對我修正有諸多提醒，更讓我在口試當天體會「天堂與地獄」兩頭奔跑的感覺。感謝黃炳煌、陳伯璋、蔡清田、周麗玉、秦葆琦幾位教授百忙中接受我這位好奇學生的提問，你們謙虛自在的氣度，更讓我印象深刻。感謝藍館長與劉司長，你們兩位真不愧為「學者級」的長官，如此的博學與親切。李侶菽、呂淑屏老師，感謝你們成為九年一貫的開路先鋒，你們的付出是每一位教育研究者最寶貴的資產與榜樣。

我摯愛的老爸、老媽，你們是我永遠的避難所，是我心所向。感謝你們一路上對我的支持與看顧，投資我絕對是你們正確的選擇；我可愛的老姐、老妹，感謝你們不時的叮嚀與幫助，在寫論文期間沒荒廢我的廚技，你們是最大的功臣。懋隆老爹、素慧乾媽與李伶老妹，謝謝你們陪我再次走過生命的重要時刻，你們永遠是阿爸爸給我最好的禮物。佟哥、大姐、偉哲與豆豆，每次去台中最想念的就是你們，能與你們相遇是我的福氣。還有一路陪伴我求學的相伶、瑋琇、季謙、佳嫻、玟萃、亞恆，我多麼珍惜與你們相處的每個時光。我的兄弟東霖，感謝你與我一同經歷生命中許多重要時刻，也謝謝你成為我第一個門徒，神會大大恩待

你的。更感謝和昌、修綱、雍淳、軒豪、文仁、東隆、佳蕙、阿美、虹蒔、毓敏，在我行文期間不時陪在我身邊，為我分憂解勞，有你們真是好的無比！

我最喜愛的屬靈家人，大章老爺、宏冷夫人與和牧老弟，你們是我靈裡永遠的福樂，因為有你們的守望與陪伴，我的信仰道路才能福杯滿溢、不至缺乏。感謝我所尊崇的虎哥與王林，你們的服事態度就是生命的見證，有你們我才有服事的動力。還有我親愛的小組屬靈前輩們：教授、素貞，程哥、蔣姊，余哥、胡姐、約翰、蕙芬、元鳳、尚哥、昭源、俊宏等，謝謝你們平日在小組查經的分享與交流，使我獲益良多，給我莫大的鼓勵。我更要感謝教會的屬靈同伴佩涵、輝賓、宗憲、璟蓉、立群，你們對我屬靈上的幫助與代禱，我這一生難以忘懷；前鎮教會的許多同工與長執：怡良傳道、紹雯姐，敏祺哥、頌英姐，玉龍哥、玉卿姐，玉娟姐、天賞哥、何姐、振生哥、希連長老、麗玫長老、鳳英姐以及莊牧師、莊師母，謝謝你們對我服事的幫助與論文上的代禱，你們更是我日後服事主的榜樣。

走筆至此，心中有無限的感恩與滿足，不禁思想著一段聖經經文：「耶和華是我的牧者，我必不致缺乏。祂使我躺臥在青草地上，領我在可安歇的水邊。……我雖然行過死蔭的幽谷，也不怕遭害，因為你與我同在；你的杖，你的竿，都安慰我。……你用油膏了我的頭，使我的福杯滿溢。我一生一世必有恩惠慈愛隨著我；我且要住在耶和華的殿中，直到永遠。」感謝我的父神、我摯愛的以馬內利耶穌、我的聖靈保惠師，在我為期兩年半的學業生涯，以您大能的臂膀看顧我身心靈上的平安與喜樂，使我每每失喪信心與勇氣的時候，藉著您寶貴的話語與美妙的詩歌使我重新得力，更將我的生命帶至前所未有的境界。我這一路走來，祝福滿滿、甘甜有餘。我願一生一世在你的殿中求問、瞻仰你的榮美，更盡我所能來榮耀與見證你這位永活的全能神。

琮仁 著文於民雄 和風學苑

~2005.1.12~

摘 要

本研究欲針對台灣課程制度的改革歷程，探究背後的教育論述規則與教育機制，比較前後兩種不同的課程制定模式，並配合伯恩斯坦教育符碼理論的「教育論述」架構，尋得社會結構與權力關係變動的脈絡與事實。

研究結果顯示：解嚴前官方教育論述相當集權，課程內容知識也是強分類與強架構的形式，最明顯的是教育機制「舟山模式」的建立，課程標準的控制機制與運作脈絡相當穩固。解嚴後，官方教育論述開始鬆動，最先反映在教育機制「板橋模式」；從負責單位的改變、多元的組成人員以及專家學者決策權的減弱中，可以發現教育論述經過再脈絡化過程，逐漸轉變成另外一種更「多元」、「統整」的方式，背後更隱含不同的教育論述與權力關係的出現。往後，受到民主政治及社會變遷的影響，加上民間團體要求官方改革的運動發酵，致使民間對抗官方的教改論述正式形成。當行政院教改會的成立，官方正式聘請民間團體進入教改政策的制定場域中；總諮議報告書的完成，反映以往官方教育論述與教育機制的秩序解構，取而代之的是來自不同場域的行動者，為了爭取論述的支配權而進行對抗，遂在九年一貫課程發展的場域中整合既有的教改論述與主張，透過新教育機制的再脈絡化來翻轉整個課程、教科書與教學方法，甚至是整個教育生態體系。因此九年一貫課程的出現，象徵新的論述秩序與權力分配的出現，行動者重新篩選新知識文本，打破既有課程制度的分類與架構方式，進行新課程制度的建構，期望能從教育傳遞的過程改變既有的社會結構與知識認同。

最後，從課程標準演變到九年一貫課程的歷程中，清楚呈現教育知識符碼形式改變，以及教育論述規則的不同。九年一貫課程綱要建構的過程，更代表行動者重新思考知識文本規則，以及對知識本質的重新界定。然而，課程制度的改變牽涉背後教育論述與教育機制的變動，真實的反映在九年一貫課程建構過程中。實際上，九年一貫課程的實踐，是一種對社會既定結構的挑戰，致使新課程綱要從建構、再脈絡化甚至到實踐過程中，始終充滿著爭議與對抗。研究發現，九年一貫課程七大領域的建構過程中，似乎無法突破舊有課程結構與運作機制的限制，因此有「一貫的由上而下建構過程」、「學科專家的決策權擴大」以及「菁英

教育取向」等三種特徵。

關鍵字：九年一貫課程、課程標準、教育論述、教育知識符碼、教育機制

The Analysis of the 9 year Integrated Curriculum as the Pedagogic Discourse

Tsung - Jen , Chen

Abstract

The present study is intended to probe into the pedagogic discourse as well as vicissitude in the pedagogic device behind the process of reform of curricular systems in Taiwan. It compares with the two models in the establishment of the curriculum in line with the “Pedagogic Discourse” framework of Bernstein’s Pedagogic Code Theory in the hope to locate the facts behind the change in the social structure and power relationship.

The results of the present study indicate : Until Martial Law was lifted, the official pedagogic discourse of the government had been quite centralized in powers. The knowledge related to the curricular contents had been in forcible classification and frameworks. The most significant ones include the establishment of the “Chou-shan Model” pedagogic device. The control device curricular criteria and the operating modes had been quite firm and solid. After the Martial Law was lifted, the pedagogic discourse started to slacken up. First of all, it was reflected through the “Pan-chiao Mode” of the pedagogic device .The units in charge were changed; the policymaking powers of the multifaceted organization, scholars and experts were lessened. In the process of the discussions and theories, it was noticed in another sort of “diversification”, “integration” molds, implicitly containing behind the different pedagogic discourse and such power relationship which have surfaced. Subsequently, amidst the influence of the democratization and vicissitude in the society, further coupled with the roaring call from the civil bodies to demand reform by the government, the confrontation between the civil organizations and the government pedagogic reform has become inevitable. As the Educational Reform Commission was officially set up on the Executive Yuan (the Cabinet), the government officially invited non-government bodies to join the policymaking process for educational reform. The Overall Consultation Report completed in the

process reflected that the order of the government pedagogic discourse and pedagogic device was dissolved and replaced with actors from different domains. They entered into confrontation in the process as they tried to win the powers to dominate the discussions. In the development of the 9 year integrated curriculum, they tried to integrate the existent theories, opinions in the educational reforms. Through the new pedagogic device, they converted the entire curriculum, textbooks and teaching methods or the entire ecological systems of education. In the process of the 9 year integrated curriculum setup, the order of new discussion and the new redistribution of powers came into being. The doers re-screened new knowledge version, smashing the classification and framework of the existent curricula to enter into the structure of the new curricular systems. Through such efforts, they hope to change the existent social structure and consensus of knowledge.

Last but not least, through the evolution from curricular criteria to the 9 year integrated curriculum, we clearly notice the vicissitude of the pedagogic codes and the different rules in the pedagogic discourse. The process to set up the 9 year integrated curriculum outlines symbolizes that the doers must consider afresh the regulations the current knowledge tenor presents and the re-definition of the substance of knowledge. In fact, nevertheless, the change of the curricular system involves the change of the pedagogic discourse as well as pedagogic device behind which is vividly reflected through the structural process of the 9 year integrated curriculum. In actuality, the enforcement of the 9 year integrated curriculum is a sort of challenge against the existent structure of the society. As a result, in the entire process of the new curricular outlines from setup, restructure and practice, there have been numerous inevitable disputes and confrontations all the time.

**Keywords : Curricular criteria , The 9 year integrated curriculum ,
Pedagogic discourse , Pedagogic code , Pedagogic device**

目 錄

第一章 緒論	1
第一節 研究動機.....	2
第二節 問題意識.....	4
第三節 名詞解釋.....	5
第二章 文獻探討	7
第一節 國中小課程標準相關文獻.....	7
第二節 九年一貫課程政策與制度相關文獻.....	11
第三節 相關理論部分.....	14
第三章 研究設計與分析方法	27
第一節 研究設計.....	27
第二節 分析架構.....	27
第三節 資料蒐集方法與策略.....	29
第四節 分析方法.....	31
第四章 課程標準的教育論述、建構過程與轉型	32
第一節 中央集權的行政系統.....	32
第二節 官方教育論述.....	39
第三節 課程標準修訂的兩種模式.....	46
第四節 小結.....	58

第五章	九年一貫課程綱要的教育論述、建構過程與轉型.....	62
第一節	九年一貫課程背景論述.....	63
第二節	九年一貫課程綱要出現之起源.....	69
第三節	九年一貫課程綱要的建構過程.....	79
第四節	七大領域綱要的建構與審議過程.....	94
第五節	小結.....	112
第六章	結論.....	115
第一節	研究結論.....	115
第二節	研究發現.....	119
第三節	研究限制.....	121
	參考文獻.....	123
附錄一	訪談大綱.....	127
附錄二	九年一貫課程七大領域委員名單.....	129
附錄三	九年一貫課程審議委員名單.....	134

圖表目次

一 圖目次

圖 2-2 教育論述的再脈絡化機制圖.....	22
圖 3-1 本研究論文的基本架構圖.....	28
圖 4-1 台灣教育組織系統圖.....	35
圖 4-2 教育行政體系分權機制圖.....	36
圖 4-3 現行教育行政系統簡圖.....	37
圖 4-4 國立編譯館舟山模式的編輯過程圖.....	47
圖 4-5 國立編譯館板橋模式的編輯過程圖.....	52

二 表目次

表 2-1 集合符碼與整合符碼的比較.....	17
表 3-1 本研究訪談人員名單.....	26
表 4-1 舟山與板橋模式的比較.....	57
表 5-1 教育改革總諮議報告書（摘要簡表）.....	65
表 5-2 行政院教改會委員名單.....	67
表 5-3 九年一貫總綱部分的建構時程.....	81
表 5-4 課程發展專案小組名單 - 總綱部分.....	85
表 5-5 國民教育階段九年一貫課程總綱綱要發展大事紀.....	88
表 5-6 九年一貫課程七大領域部分的建構時程.....	95

第一章 緒論

教改運動是台灣近十年來官方改革風潮的一部分。社會各界有感於過去教育體系衍生的種種問題，將改革重點集中於「教育自由化」，隨著政治變遷的氣氛發軔（羊憶蓉，1994；蔡炳坤，1993）；一方面民間教改團體透過社會運動以展現自身的訴求，並透過民意代表將相關主張付諸立法；另一方面由行政院結合民間教改團體，成立「教育改革審議委員會」，提出「教育改革總諮議報告書」，以教育「鬆綁」與「多元」為實行之兩大主軸（朱敬一、戴華，1996）。此舉引發多項教改理念與政策的落實；隨之而來的九年一貫課程，配合高中多元入學的推行，促使台灣教育改革展現最大規模的變動。然而，課程改革的理念與行動並非一夕而成；鑑於先前負責專家學者在課程修訂的共識，先後有民國 82 年版的新國小課程標準以及民國 83 年版的新國中課程標準問世，並預計在民國 85、86 年全面實施。就此而言，專家學者對課程修訂模式與知識內容進行修正更新，期望能延續以課程標準為主的教育論述與課程架構。但是，在新課程標準尚未完全啟動之時，似乎迫於國中教科書開放政策，以及立委人士、教改團體眾人極力呼求，促使教育部大幅替換原有的課程標準與組成人員（吳家瑩、郭守芬，1999）；取而代之的是九年一貫課程綱要，背後更浮現諸多不同以往的教育論述與主張，促使教育場域產生許多衝突與對抗的情形。因此研究者要問的是，新課程綱要的出現有什麼不同的意義？究竟帶來了哪些轉變呢？

根據多位學者的討論，新課程綱要除了不同以往的建構方式，並加入新六大議題內容，將各學科整合成七大學習領域；在教學方式上採用「協同教學法」，擴及家長、民間團體的參與，並以「基本學力測驗」取代舊有聯招制度（莊明貞，2002；陳伯璋，1999；游家政，1999；黃政傑，1999；黃嘉雄，2002；詹志禹，2000；楊春生，2000）。陳伯璋更認為（陳伯璋，1999），九年一貫課程反映了「反集權、反知識本位、反菁英導向」的時代精神，不再只是一種由上而下的集權模式，更是解構化、離中化的表現。就此而言，新課程綱要似乎是針對舊課程標準制度修正、並且是一個不同於舊課程標準形式的教育論述，相對的，背後更有一股促成新課程實踐的行動者。但就現今的教育現場而言，新課程綱要的出現造成社會大眾不斷的爭議與對抗，甚至有「二次教改」的呼聲，反映整個改革過

程多有爭論，因此研究者希冀審視整個課程改革的過程與結構，尋得可供解釋的觀點。但多數學者討論教改，甚至課程的問題，往往限於政策與制度的比較與評斷，似乎少有對制度結構與權力關係加以分析。然而，根據教育社會學家伯恩斯坦的討論，課程制度改變的原因，除了原本建構知識體系的教育論述產生變動之外，更涉及整個社會符碼體系、權力關係與社會結構規則的改變；促使新行動者以不同以往的論述架構，企圖解構教育場域的秩序，重構課程知識的架構與分類原則，以構架出新的課程制度。不約而同的，現今台灣的九年一貫課程似乎也反映出類似的情形。九年一貫課程改革的論述是由緊密走向鬆綁、由一元走向多元的討論，並反映了社會結構的變遷、背後權力關係變動以及教育場域的規則性轉換等問題，致使新課程從建構到實踐過程充斥著多方的爭議與批判，正如英國學者伯恩斯坦認為「當原有知識結構或經濟發生變化，知識分類強度的變化與新知識形式的建立就更顯重要」(Bernstein,1977:98)。「集合符碼到整合符碼的發展，會使現今權威結構、現存教育的認同以及財產概念（階級秩序）引起一場動亂」(Bernstein, 1977)¹。台灣教改的相關論述，不僅反映在地的新興階級對於國家教育知識與價值的重新界定，更與英、美教育改革有著不約而同的呼應(蘇峰山, 2003)²。就此而言，面對台灣自身的社會結構背景與獨特的發展模式，現象背後的意義究竟如何？

本研究欲審視台灣課程制度上的改變，探究背後教育論述規則與教育機制的改變，比較前後兩種不同的課程制定模式，配合伯恩斯坦的理論架構，希冀從中尋得社會結構與權力關係變動的事實。期望在眾多九年一貫課程的討論之中，提供一個從結構面來審視課程制度變動的新面向。

第一節 研究動機

¹ 參見伯恩斯坦在《階級、符碼與控制》第三冊中的〈論知識的分類與構架〉一文，他認為社會知識系統從集合符碼轉變到整合符碼，象徵著一種社會基本的分類與構架的轉變，並隱含著轉變的危機。因為改變原有的集合符碼，象徵了原本知識結構的分類與構架出現了危機，相對的社會上權力結構與控制分配也出現了危機。

² 參見蘇峰山在〈教育市場化論述分析：教育鬆綁的雙重詮釋〉分析，他認為台灣教育論述有其自身的背景與結構，以及獨特的內部邏輯，並非全是移植自外國的論述。

「因此不管在美國或台灣，以解決教育問題為出發點的教育改革與研究，同樣都在期待『變』，而結果卻『變不了』的期望落差。」(紀金山，2002)，³這句話不僅適用於描繪當前教育改革的情況與問題，更深刻反映台灣教改運動與原有社會結構交織的結果。創新的教改政策挑戰既有社會結構、制度實踐結果與理想的落差、人們的生活「habitus」(慣習)與制度的對抗、社會大眾對教改的爭議...等等；在這些現象中，人們似乎忽略教育改革原本就存在對抗性的論述與實踐，甚至不知該如何思考教育改革，何去何從。從教育改革運動的過程中，即可認識到教育改革非一勞永逸的工作；教育改革的訴求提出前後約有十年時間，當中迅速透過政策制定而取得合法地位，可是社會大眾好像完全遺忘了時間的向度，不去思考其發展過程與結構，也不見制度意義的討論，因此對於教改之下制度建構與實踐的討論也格外困難，九年一貫課程亦在其中。從原本的課程標準演變至新課程綱要的過程，實際上也經歷了社會結構的改變，但是，既存社會結構的反彈、不同意識形態上的衝突、資源的角力戰以及知識價值界定等問題，顯示出九年一貫建構過程中多有衝突，卻是許多新制度實施的必經階段。因此，研究者希望能回頭審視整個過程，從當中變動情形試圖解釋這些爭議的情形。

其次，若從制度的整體結構進行修正或調整，對教改政策實際的推動可能更具正面意義。根據多位學者的討論，課程背後往往有其特殊的意識形態與論述存在 (Apple, 1990; Giroux, 1981; Bernstein, 1990; 陳伯璋, 1985)，而伯恩斯坦更將課程視為知識符碼的體現，由行動者掌握教育論述，符應至知識符碼的規則與脈絡，而知識符碼的變動為原本的社會結構帶來了紛亂等情形 (Bernstein, 1977; 1990)。因此研究者將針對知識符碼變動的情形來呈現現今教育改革的情形。再者，根據相關文獻的討論 (黃嘉雄, 2002; 蘇峰山, 2003; 薛曉華, 1996)，此次課程改革反映了社會變遷與市場化的效應：一群以自由化為主題的行動者，透過社會動員與政策落實來影響制度改革；其次，他們抗拒以往官方集權的行政模式，企圖以「由下而上」的方式重新建構；最後，藉由改革重塑課程知識的建構方式，調整課程文本的分類架構原則，突顯出背後不同的意識形態與論述觀點。因此，我們回到最基本的命題，如何從社會結構來分析制度轉變背後的意涵？九年一貫課程的出現代表什麼樣的意義？是由哪些行動者進行掌控？象徵社會結構如何改變？若按照伯恩斯坦的觀點，知識符碼如何再次建構？背後的教育論述為何？這都是討論課程建構不可忽視的問題。

³ 轉引至紀金山的〈師資培育制度變革的社會學分析〉(2002: 1)

就此而言，研究者企圖使用伯恩斯坦符碼理論中的教育論述部分，探討台灣課程制度改變的結構因素，檢視新課程制度的出現是否反映了社會的教育論述與權力關係的規則改變，以及新階級與新權力規則的出現。

第二節 問題意識

本研究認為要掌握課程制度的結構脈絡與規則，除了透過參與者的訪談與文獻資料，須針對以往課程標準的結構進行實證性的探究，窺得課程制度所包含在權力關係與教育論述上的規則改變。台灣於民國 38 年由國民黨威權體制主導國家教育系統，著手進行知識文本的管控與教育課程的建構；四十幾年來，官方教育系統已由一群固定的專家學者來掌控知識文本的篩選與課程建構的程序，並配合國家行政系統進行穩固的運作。受到國內改革聲浪的抬頭，主導官方教育系統的專家機制也面臨了改組的命運；行政院教改會的成立、新課程修訂小組的重組以及民間人士的參與，促使此次新課程的建構打破過去的傳統結構，一改過去課程標準的修訂方式。因此，研究者要問的是，這樣的改變是否有脈絡可尋？改變了哪些既定的規則？倡導新課程綱要的行動者是否有什麼樣共同的特徵與背景？我們要如何從最關鍵的面向來檢視課程制度、論述形式的改變呢？唯有先從課程建構方式來切入，逐步討論至社會權力關係與教育論述面向的改變，解析社會結構與課程形式的變遷。

首先，研究者針對舊課程標準建構的形式進行分析，企圖訪談過去參與課程標準的相關人員，及既有文獻的資料呈現教育課程建構的方式與過程，以了解課程建構的機制與模式，並探得制度結構上的鬆動與教育論述的改變。研究者將在這部分處理兩個問題：

- (1) 探討既有課程標準建構的模式與結構，了解其權力脈絡與運作規則。
- (2) 從各樣與課程標準有關的文獻、主張與理念，了解其背後教育論述。

其次，研究者訪談過去參與九年一貫課程的重要參與人員，及利用既有文獻，企圖構架教育課程建構的方式與過程；並著重於九年一貫課程制定參與者的論述分析、相關文獻（課程綱要、學術文章與文本資料）的分析，從中了解相關理念與結構脈絡等。研究者將在這部分處理兩個問題：

- (1) 探討九年一貫課程建構的模式與結構，了解其建構的權力脈絡與運作規則。
- (2) 探討九年一貫課程修訂小組是否有其相關理念與共同論述，可符應出相同的教育論述規則。

最後，比較兩種課程制度的建構方式、權力關係與教育論述，並從這些面向的改變中檢視課程制度變動的意義，以及九年一貫課程出現是否象徵了符碼規則的變動。研究者將在這部分處理兩個問題：

- (1) 解析課程制度的變動，比較從課程標準到新課程綱要的轉變中呈現了哪些教育場域規則的變化。
- (2) 從課程制度變動的過程中找出課程結構上的限制，以解析課程制度變動所產生的對抗與衝突的原因。

第三節 名詞解釋

本研究涉及重要名詞的意義如下：

一、知識符碼（課程）

根據伯恩斯坦其知識符碼理論的定義，任何具有脈絡、規則、意義與符號的形式表徵，可稱為具有符碼的形式，譬如一種論述、一篇文本、一套課程與一種社會運作的原則；伯恩斯坦更強調課程、教學、評量三種信息系統是教育知識符碼的實現形式（Bernstein, 1977）。在此，研究者將課程制度及所包含的文本形式（課程標準、課程綱要）等統稱為教育知識符碼。

二、教育論述

根據伯恩斯坦的討論，教育論述是一個運用其他論述的原則，透過其自身論述選擇性傳遞及習得的目的，將其他論述帶入一個特定關係（Bernstein，

1990:183)。簡而言之，教育論述是一個規則，是一種秩序；將其他論述從其實質的實踐和脈絡中移除（移位）（delocates），再根據自身選擇性的再秩序化和聚焦化原則，將此論述再定位（relocates）。因此教育論述是再脈絡化原則，選擇性運用、再定位、重新對焦和關聯其他論述，以構成它自身的秩序和秩序性。因此在原先論述的移位和再定位的歷程中，包含它的權力關係與社會基礎都被移除。對應到台灣教育場域，教育論述主要代表支配教育制度的行動者，背後的論述與主張，以及課程制度建構過程中所呈現的運作脈絡與規則。

三、教育機制

根據伯恩斯坦的討論，教育機制是文化生產、再生產及轉化的條件。主要就是教育論述轉化成課程符碼的內在運作過程。若將之對應至台灣的教育場域，研究者將教育機制視為教育論述符應至課程文本的建構與傳遞的過程，也就是課程修訂的模式。

四、再脈絡化規則

本研究認為教育論述本身就是一種再脈絡化的過程與規則。根據伯恩斯坦的討論，再脈絡化是一種原則，選擇性運用、再定位、重新對焦和關聯其他論述，以構成教育論述自身的秩序和秩序性。因此，研究者將從九年一貫課程論述的形成、教育機制的運作實踐等過程中，試圖呈現九年一貫教育論述如何選擇性運用、再定位、重新對焦和關聯其他論述。

第二章 文獻探討

本章在於整理相關研究文獻與理論架構；第一節針對舊課程標準的社會背景與建構過程進行相關文獻蒐集與整理；第二節則對九年一貫課程背景與建構過程進行文獻分析。第三節則整理伯恩斯坦教育符碼理論中的「教育論述」作為本研究的分析架構，探討教育論述的定義、特徵，並理解教育機制的內在脈絡，也就是各場域的行動者如何對抗以發展教育論述進行象徵控制，並掌控知識符碼（包含課程）的建構；相對的，這整體的象徵控制方式、論述形式都呈現出規則的脈絡與系統，以反映整體社會符碼系統的表徵。

第一節 國中小課程標準相關文獻

在了解舊課程標準制度之前，研究者先整理國內對國中、小課程標準制度的相關文獻，並蒐集課程標準建構的相關討論與分析，當中可分為三個類型：

第一類型針對國中小課程標準修訂的背景結構研究，比較著重在課程標準修訂的時代背景討論。在羊憶蓉的「教育與國家發展－台灣經驗」中可以了解（羊憶蓉，1998），以往許多重要的教育政策，除了伴隨黨國集權控制的思想與主張，多半是被配合經濟發展計畫的政策，被視為國家人力發展與思想管控的策略。論到課程制度，羊憶蓉認為許多課程標準的文本，以及課程制度運作的架構不僅包含官方的支配手段，更有意識形態的涉入，因此整個過程都可視為國家機器霸權的一部分。在周淑卿的「我國國民小學課程自由化政策趨向研究當中」〈周淑卿，1996〉提到課程自由化是在解嚴後出現的趨勢；解嚴前，官方配合國家中央集權的統治方式，透過行政系統與法令來掌控教育政策與課程制定；解嚴後，由於各項禁制的解除，社會大眾參與層面擴大，加上本土意識的抬頭，社會批判力的蓬勃發展，為國民中小學課程的自由化營造有利的環境。此篇提到一個論點，我國課程自由化的情形正好與英美相反，英美由開放漸趨控制，而我國是由控制漸趨

開放，逐漸走向英美國定課程所謂「弱控型態」的課程結構⁴。在張佳琳的「課程改革：政治社會學取向」（張佳琳，2002）則提到解嚴前的課程標準修訂，不過是一種對於官方權力與掌控的再製與修正，僅限於課程標準內容的修訂；而解嚴後社會結構的轉變與影響，致使長久處於主控位置的教育部，忽略了課程本身該有的正當性與合理性，造成官方與民間關係的緊張。課程關乎於教育的核心，所以社會快速變遷下的改革焦點往往都符應到課程改革上，因此，解嚴後課程改革運動的意義，象徵著對傳統封閉式、工具性的課程定義一種崩解與重組，以及追求課程的正當性與合理性的再建構過程。最後，吳清山的「解嚴以後教育改革運動之探究」（吳清山，1997）認為1980年代是台灣政治轉型劇變的時代，也是教育改革運動開啓的時代。吳清山透過政治體制、社會結構與校園民主覺醒等背景因素來分析教育改革的成型，發現解嚴造成台灣政治體制的轉型，滋長了教改的動力，並結合社會法律制度面的動員，企圖重塑既有之權力分配與社會結構，更有多項實質教改政策落實。在國民教育方面，主要的就是教科書的開放，以及既有課程修訂中既有結構的解體。綜上所述，任何一個時期的教育改革運動，基本上都有其背景因素的存在；多數研究探討除了方官方統治視為課程制度最重要的指標，論涉及標準重構的背景過程，往往將重點放在「解嚴」的政治因素，象徵了社會結構與國家控制的開放、「自由化」社會運動與改革風氣的興起，間接引起工具性課程型態的解構；然而，面對「解嚴前」官方嚴密管控、權力結構，是否在解嚴後就會面對重組與解構呢？

第二類型偏重民國八十二與八十三年課程標準修訂的過程與結構介紹；首先，陳伯璋的「我國第九次國小課程標準修訂之析論」（陳伯璋，1992）簡述第九次國小課程標準修訂經過，並介紹課程修訂的結構與流程，詳述此次課程標準的特色與功能。陳伯璋認為，此次修訂建立了課程標準總綱修訂及各學科課程標準修訂之程序、參與者的代表性與協調性的考量，並在科目與時數上有適切調整，以及檢討過去課程實施的缺失。其次，張淑芳的「我國國小課程標準修訂之決策過程研究」⁵（張淑芳，1993）當中提到課程標準的修訂乃是國家政策的實踐與運作，並配合教育系統的調控機制進行課程標準訂定，達到課程與教學上的

⁴ 周淑卿此篇「我國國民小學課程自由化政策趨向研究當中」，所提到的「弱控型態」的課程結構，如同伯恩斯坦所討論的「整合符碼」的概念，是一種在自由化的風氣下，課程知識彼此的分類與架構都呈現整合、弱連結的型態。

⁵ 張淑芳（1993）透過問卷與訪談針對決策依據、決策組織、決策人員與決策內容等問題對參與課程修訂的人員進行研究，但研究者對於一次的測量就能分辨出前八次與第九次的課程標準修訂實採懷疑。

控制。在結論部分曾描述到，歷年的課程修訂決策往往以學科專家的專業意見為基礎，但最後一次的國小課程標準修訂在決策程序方面有所突破，比較重視其他成員的意見。其它在決策依據、決策組織、決策人員與決策內容等方面仍大致相同，突顯出制度結構中組織成員與權力決策之間穩固的關係，操控課程修訂的主軸。再者，曾雪娥的「參與國小課程標準修訂的經過與探討」（曾雪娥，1992）提到此次82課程標準的修訂也是依照64年版的課程標準修訂方式；曾雪娥將以往中小學課程修訂的計畫與流程分為上（教育部）、中（課程修訂組織）、下（學校）三個工作環節，而82年的課程在修訂組織上不同以往，加入了課程專家與小學老師等新成員，但基本上的作業方式還是一貫的由上而下。最後，周麗玉的「國中課程總目標修訂之經過及評析」（周麗玉，1994）則討論民國83年版國中課程標準的過程，此次課程標準的修定原則、組織成員、修訂過程與過去並無太大的改變，唯一不同之處在於總綱目標修訂的問卷調查。問卷調查乃針對教育部於民國78年國中課程標準修訂進行各標準條文的意見考核，其施測廣泛取樣，分佈遍至全省。周麗玉認為，課程修訂小組對擬定總綱草案需更周延，以達到課程標準之完備。根據上述的討論，台灣課程型態初期仍停留在工具性、集權式的課程標準型態，並由官方聘請固定專業人員進行決策，突顯當時官方政府對教學系統的掌控，但這樣的討論景限於對課程制度實踐的評判，似乎缺乏課程標準背後論述與結構的討論。

第三類型則是國中小課程標準修訂的特色與建議研究，在教改會的「中小學課程標準制定問題—第一次座談會意見彙整」（教育改革審議委員會，1996）⁶提到國內並無長期研究課程機構，每每至課程修訂時期則依照以往既定規則組成臨時的課程標準修訂小組。再者，修訂委員會的組織影響很大，教育部在選擇參與成員皆考慮三個原則：傳承性、聯繫性與代表性。但參與決策的委員會成員有些是學科社群的領導人，常為各學科社群的成員爭取地盤，所以有些科目、時段的紛爭不易協調。研究報告建議委員會與總綱小組的組成與運作要予以改善，需全面檢討上、中、下游參與課程制定的人員組成方式。其次，「從責其完備的角度出發—『解讀國小新課程標準』」（李玉貴，1997）檢視以往9次課程標準修訂的時間是否存在著既定規則，整個修訂歷程是否具備自省批判的態度；其次，探討課程標準建構者與課程消費者，即專家學者與老師、家長、學生之間是否具備

⁶ 本文收錄於教育改革審議委員會所出版的『教改通訊』，乃教改委員曹亮吉教授邀請相關學者專家所舉辦的第一次座談會，針對中小學課程標準制定問題加以詳討。

適切溝通、理解的橋樑。李玉貴認為每次課程標準修訂在總綱草案形成的前後，教育部已具備了廣納各方意見的開放胸襟；但在各科實質內容修訂仍自限於該科修訂委員。另外，他認為課程標準若能針對修訂時間、委員會的編制形式、修訂內涵提出自省、批判的檢討，將有利閱讀者對課程標準有深入的思考，也有助於讀者審慎的使用。再者，林淑貞在「革新國小課程修訂一些做法的初探」（林淑貞，1997）則討論國小課程標準修訂之組織與功能方面；往往面臨課程修訂之時，皆由各教育專家、學者組成之臨時課程委員會，進行由上而下的操作方式，卻無固定之課程發展組織進行發展。然而，課程委員會究竟是常設性組織還是任務編組單位呢？是否要建立定期修訂的課程標準制度？是否在課程之規劃、研究、制定、評估、決策等作業步驟是否會流於特定的組織所掌控？⁷最後「解讀國小新課程標準：新局與困境」（張煌熙，1997）探討82年版的國小新課程標準受到哪些價值理念的引導，並針對國小課程標準內容的目標、科目節數、實施通則進行討論；張煌熙認為此次課程標準修訂未能順應時代潮流的變化，並且官方的修訂模式是否能合乎時宜，也是值得存疑。根據上述討論，課程標準的發展似乎還存在著相當多的問題，尤其以課程組織人員的權力結構與決策過程為最關鍵。因此研究者認為，檢視國中小課程標準的修訂模式與結構有其必要性，期望能掌握課程建構的既有模式與運作過程，進一步將解析既有結構的權力關係與實踐過程。

小結

台灣在民國76年政治解嚴後，各種有關教育制度的問題開始受到社會廣泛討論，行動者紛紛透過社會運動集結，或是立法組織而催生改革，形成多樣的教育改革議題與行動。這些改革措施、過程與結果都與社會結構變遷息息相關，明顯對既有社會控制與權力分配有直接的挑戰。若要探討教育課程中，知識文本架構與分類的深層機制，須針對課程修訂體制與改革過程進行探討，以形塑出課程修訂過程的基本架構與脈絡。現有相關國中小課程標準之文獻多數偏重課程標準的目標、特色方面的介紹，未能窺得課程標準發展模式的完整探討架構。因此研究者將針對課程標準的制度沿革與委員會組成體制與加以探討，以釐清在解嚴前後

⁷在討論到國小課程標準修訂之人員方面，根據問卷訪談實際參與本次修訂工作委員之調查意見結果顯示，其對全體委員會或小組組織規模人數大致可以接受，大部分皆認為全體委員會之各類人員比例應予調整。

的時空脈絡之下，官方體制、教育論述與權力分配對課程結構所產生的影響，作為解析課程改革意義的主要架構。

第二節 九年一貫課程政策與制度相關文獻

關於九年一貫課程政策與制度的相關研究豐富，大致分為四類：

第一類型主要探討九年一貫課程的背景結構與脈絡，針對當時教育改革的論述與對話進行探討；在黃嘉雄的「新的權力分配與社會控制原則：論九年一貫課程改革的社會深層意義」（黃嘉雄，2002）認為九年一貫課程蘊含了台灣社會新權力分配與社會控制原則，由於市民社會活力的興起、邊陲聲音的湧現以及知識場域疆界的跨越，致使社會的權力分配離中化，以及新管理主義控制型態的醞釀形成。莊明貞的「九年一貫課程的社會新興議題：政策到實施反省」（莊明貞，2002）則闡明九年一貫課程的背景是一種社會新興政策制定的知識與權力之爭，社會新興議題的設計不僅反映了知識分配的多元化，並且強調統整傳統學科知識的基調中，突顯了知識社會建構的可能性，並企圖實踐民主社會所強調的社會公平與正義。陳伯璋在「九年一貫新課程綱要修訂的背景與內涵」一文中（陳伯璋，1999）強調九年一貫課程的修訂不僅符合社會變遷的需要，其建構過程更反映出「反集權、反知識本位、反精英導向」的時代精神，不再只是一種由上而下的集權模式，更是解構化、離中化的表現⁸。最後吳家瑩與郭守芬的「國民教育階段九年一貫課程綱要--訂定之源起與過程」則揭示國民教育階段九年一貫課程綱要的研訂起因為教科書開放事件；當中民間團體與立委因為教科書開放產生市場與利益因素，透過立法院會議揚言要刪除預算，促使教育部不得不開放教科書，進而影響到九年一貫課程的出現。事實上，由這篇文章的討論可以看到，由於民間團體的需求，加上政治因素的介入，促使新課程綱要的出現是由各方場域的力量導致，可以說是全民共識的集結。由上可知，九年一貫課程制定的時空脈絡與文化背景，是處於過去國家威權體制瓦解，教育場域中的各個行動者透過競爭與對

⁸ 陳伯璋教授所發表九年一貫綱要最重要的三個特色：反集權（或權威）、反知識本位（或專業）、反精英導向，成為近來多數學者在討論九年一貫課程的建構特徵上，最明顯的特徵指標。

抗爭奪資源，而行動者本身也有其主導權，依據自身的權力與立場針對各種教育政策建構作出相對的詮釋與因應，企圖掌握教育論述，進行再脈絡化至課程制度上，象徵新權力分配與社會控制的關係再現，以及對教育理念與知識建構的重新思考。

第二類型為九年一貫內容架構分析，在「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要決策過程之研究」(洪詠善，2000)一文中，作者以現場記錄者的角色，探討「國民教育階段九年一貫總綱綱要」發展背景與決策過程。作者發現綱要研訂主要歸於多方行動者的力量所促成；由於負責制定課程的「國中小課程發展專案小組」爲了避免舊有課程機制的影響，進而集結社會各界的菁英人士，以塑造新的統整課程形式與教育理念，但決策的過程充滿衝突與對抗，以至於各領域的發展也是爭議不斷。其次「教育決策權力平衡之研究—以九年一貫課程決策爲例」(吳怡萱，2002)探究九年一貫教育決策權力平衡的內涵；研究發現由於參與決策者包含了政治菁英、社會人士、民間教改團體與教育專業人士等各階層人士，因其各身的權力、立場、理念與看法不同，致使決策過程中充滿了許多爭議與看法，課程內容架構方面也有不同的意見，由於無法達成共識，致使九年一貫課程正式落實的時候，受到許多教育人士與社會大眾的反對。最後，在「九年一貫課程政策決定之評析」(林奕瑩，2002)，與張輝山的「九年一貫課程政策網絡」(張輝山，2003)皆將九年一貫課程政策認爲是政治因素所造成，如作者所言：「整個九年一貫課程政策其實是一場政治權力的角力，可以很清楚的看見政治力量抹煞教育部專業判斷的情形」(林奕瑩，2002:40)然而這樣似是而非的結論，是否如作者所說：九年一貫的爭論在於背後政治角力的運作？許多教改政策的制定，非是單純的教育制度改革結果，而是各方利益與權力集結、衝突下所產生的政策。綜上所述，九年一貫課程政策的制定，非是單方面的國家教育改革行動而已；過去國民黨威權時代，制度運作的權力分配與控制原則是由官方所操控，當民間團體參與教育改革至實踐後，九年一貫背後的權力分配與控制原則似乎有新的轉變；然而，教育改革自始至今仍是存在著對抗的論述；早期爲市民對抗國家的論述，如今似乎成爲市民對抗教育的論述，或重新界定教育的論述。

第三類型為九年一貫實行過程中的政策與措施評估，在「我國國民中小學課程政策執行模式之建構—以九年一貫課程政策爲例」(彭富源，2002)一文中探究各層級執行九年一貫課程政策之情形。其次，「九年一貫課程教科書審定政策執行之研究」(藍順德，2003)分析九年一貫課程教科書審定政策執行之歷程和

成效；「九十學年度國民中學試辦九年一貫課程配套措施之研究」(賴珍美,2002)探討南部嘉義縣市等六縣市國民中學試辦九年一貫課程的配套措施。此部份研究發現，教育部對於新課程的整體建構措施在初步規劃上大致完成，但實質上對於專業制度建構仍不夠熟悉；在執行進度上，並非如預期計畫般的效率，如：統整課程的規劃、一綱多本的教科書選用、協同教學法、學力測驗評量等措施，更反映了九年一貫其中的爭議：過去體制中遺留未解的問題，新政策實施造成的新問題，如今交雜於當下教育現象中。在此，檢視九年一貫課程的整體建構，不僅反映新知識文本、課程形式以及搭配的配套措施上的更新，對新教育知識符碼也要更新其認知思維，並配合行動上的改變，實有其必要性。

第四類型為個案研究與心理學分析，此類研究主要以量化分析來探討制度實踐下各個行動者（教育參與者）自身與彼此之間如何協調與運作，以及行動者本身的對策與滿意度。包含「九年一貫課程脈絡中教師教學實務改變之研究」（王章霞，2002），「家長參與課程實施之調查研究----以九年一貫課程為例」（陳丁魁，2003），以及「臺北市國民小學教師心智模式與九年一貫課程改革接受度相關之研究」（謝文貴，2003）等等相關研究文獻。上述研究闡明新課程改革由於社會上不同行動者的認知衝突，故其角色期待呈現出非常複雜而多元的面相。許多對於課程的爭議與衝突在於行動者本身習性與對應策略的不適應；一方面贊成教育改革，一方面卻有以舊有認知與慣習的面對。因此，行動者不僅要適應課程實務上的改變，對於行動者既有的知識認知方式與學習習慣都要重新調整。

小結

由上可知，現有相關研究側重於探討九年一貫課程影響的社會層面與機制，卻忽略九年一貫課程出現背後的意義探討；本研究著重對知識文本界定改變的探討。然而，課程的建立反映在課程修訂組織的結構與決策過程，必須配合課程修訂的組織架構與模式的探究，以及制度本身的時空背景、權力分配的改變來進行分析。因此研究者須探究課程改革前後的背景脈絡與結構因素，即與政策相關的權力結構與運作模式，結合相關事實和社會學理論觀點，解析九年一貫新課程與舊課程標準的建構過程，釐清當中不同的制度脈絡與結構，希望藉此窺出不同制度的建構方式，以及課程的既有結構、轉型與實踐的問題。

第三節 相關理論部分

根據本研究的目的以及上述文獻回顧的結果，研究者發現許多文獻討論方式無法滿足本研究所要探得的問題，於是以伯恩斯坦教育符碼理論中的「教育論述」部分作為本文理論架構的基礎，並配合新舊課程建構過程的文獻資料以發展課程制度與結構轉型的理論架構。因此在此節先釐清符碼的定義與特性，其次將針對符碼理論中的教育知識符碼的概念，從中針對「課程」知識符碼進行討論；最後討論知識符碼建構背後的教育論述意含，以及如何再脈絡化(教育機制)的過程。

伯恩斯坦的符碼理論中的「教育論述」主要探討教育機制的內在表徵，也就是教育符碼如何被建立的內在過程。在此有個重要的命題，何謂教育符碼？教育論述如何操控教育符碼？在此，我們先理解伯恩斯坦「符碼理論」的核心概念—何謂符碼？

一、符碼 (code) 的概念

伯恩斯坦在《階級、符碼與控制》四卷著作中建構出完備的符碼理論。按照伯恩斯坦的詮釋，「符碼本身的特徵是社會關係的特殊形式運作所致，更是一種社會結構的屬性」(Bernstein,1971:77)。他在晚期將「符碼」定義為「一種默會地獲得具有調控性的原則，選擇且統合相關的意義、其體現的方式及引起的脈絡」⁹(Bernstein,1990:14)。符碼是一種深藏的原則，具有調控的作用，是人們經由默會獲得的一種原則，是文化的結果，而非天生內在的能力。符碼基本上透過二元對立的方式，將社會生活區分為深層結構和表象層次，這兩種層次皆有其符碼的運作規則。符碼經由一定原則排列順序，會加以選擇及整合成爲一個適當的、合法的表現形式(王瑞賢，2001)¹⁰。綜上所述，按照伯恩斯坦的觀點，任

⁹在《階級、符碼與控制》的第一卷中(Bernstein,1974)的附錄部份，有著一系列有關符碼的定義，這些定義呈現出符碼概念的演變。

¹⁰王瑞賢(2001:1)在《淺論伯恩斯坦的符碼概念》曾將符碼做了下列定義：符碼(code)是(1)一種深藏的原則，而非一種物品(thing)也非一組風俗習慣或傳統；(2)符碼具有調控的作用，它能選擇及統合(3)意義、體現方式及脈絡；(4)它是默會獲得一種原則，是文化的結果而非天生的及內在存有的能力。

何具有脈絡、意義與符號的形式表徵，皆可稱為具有符碼的形式，譬如一種論述、一篇文本、一套課程與一種社會運作的原則。

符碼理論起源於社會語言學及家庭脈絡，伯恩斯坦認為認為不同的符碼發展成不同的規範模式，並有不同的定位，課程本身就是一種含有知識的知識符碼；綜觀伯恩斯坦的研究，前期以符碼理論的建構為主，主要探討初級社會化與言說符碼之間的關係，牽涉到語言、溝通和意義面向，解析不同的階級所使用的語言類型、家庭的社會化情境與社會控制上的差異。後期符碼理論則衍生至課程與教學建構的教育面向，探討學校教育與階級再製之間的關係，甚至是整個教育體系的運作規則（Bernstein & Diaz,1984），一方面牽涉到社會控制與權力分配問題，一方面牽涉到知識本質的分類與構架。本研究以伯恩斯坦後期理論的知識符碼理問為基準，延伸至教育知識符碼建立與社會結構面向的討論，也就是教育論述如何透過再脈絡化原則，在教育場域中選擇性運用、再定位、重新對焦和關聯其他論述，以構成它自身的秩序和規則。而伯恩斯坦也在後期的著作中提到，教育論述的再脈絡化的規則也是反映出教育符碼運作的規則。

接下來，我們討論符碼理論所牽涉到知識文本建構的概念，以了解知識符碼建構的特徵與類別。

二、知識符碼的建立：課程知識的建構

伯恩斯坦在《階級、符碼與控制》第三卷中闡明：社會結構蘊含一套深層原則，為一鉅型語言結構。教育知識是社會結構中的主要調控，經過社會上特定權力結構的分配與控制原則對公共知識進行篩選，涉及「分類」與「構架」的原則，得以形塑出現今的教育知識符碼。教育知識符碼的開展主要藉由三種信息系統：課程（curriculum）、教學法（pedagogy）與評量（evaluation）（Bernstein,1977）。Bernstein 認為課程、教學、評量三種信息系統是教育知識符碼的實現形式，為教育符碼的重心¹¹。

課程知識的建立是基於哪種機制篩選或分配？如何規範不同知識內容彼此

¹¹伯恩斯坦在此討論到，分類與構架能夠彼此獨立的變化。課程的基本結構是通過「分類」的強度變化而成；教學的基本結構是通過「構架」的強度變化而成；評量則是能測知分類與構架強度的一種功能（Bernstein,1977:89）。

之間界線？伯恩斯坦以「分類」(classification)與「構架」(framing)的概念解析。分類為知識內容之間的聯繫，牽涉到「課程」信息系統的結構，主要是以界線(boundary)此概念為標準，涉及到課程內容界線的清晰程度；分類強，內容之間清晰分明，分類弱，內容之間模糊概括。構架為傳達與接受知識型態的關聯，牽涉到「教學」信息系統的結構(Bernstein,1977)。構架涉及到傳遞與接受知識的背景型態，以及到傳遞者與接收者之間特殊的傳遞關係，主要是教學體系中的傳遞者與接收者對於知識選擇、組織、測試教學與學習的整體控制程度。然而，課程本身會根據某種原則或多種原則進行知識排列，其知識內容之間在時間序列之下會有不同的地位，形成彼此之間有封閉或開放的聯繫。伯恩斯坦按照此原則區分兩種不同類型的課程；集合課程(collection curriculum)：課程的各項內容彼此有清楚的界限、相互獨立，處於一種分明、封閉的結構。整合課程(integrated curriculum)：課程的各項內容彼此模糊、皆有關聯，處於一種概括、開放的結構(Bernstein,1977)。

伯恩斯坦應用集合與整合課程的區別來說明分類與構架的原則，進一步延伸出兩種類型：所有涉及分類強的知識符碼體系皆稱之為集合符碼(collection code)，涉及分類弱的知識符碼體系皆稱為整合符碼(integrated code)¹²；藉由兩種不同知識本質建構的符碼機制，突顯不同社會控制結構對於知識符碼的建構機制與身分認同的差異。然而，伯恩斯坦以英國教育改革的經驗進行宣稱：當原有知識結構或經濟發生變化，知識分類強度的變化與新知識形式的建立就更顯重要；伴隨著新知識符碼(整合符碼)開展，舊知識符碼(集合符碼)成為了一種過渡情況；換句話說，集合符碼會轉變成整合符碼。整合符碼則體現某種新社會控與權力分配的知識整合，必且有連結與超越內容界限的理念，不僅增加了學生的權力，也改變了舊有知識權威中的關係，並且削弱與模糊教學內容的邊界，我們可從下圖 2-1 得知集合符碼與整合符碼的差別。

特性	集合符碼	整合符碼
1.知識的組成	僵硬、分化與階層化	彈性、統整與去階層化

¹²伯恩斯坦在(1977)淺論伯恩斯坦的符碼概念 針對英國教育改革所面臨的符碼結構轉變提出兩種不同符碼結構的討論，並討論英國高等教育的專門化教育系統，開展其假設性的經驗論述，詮釋教育符碼中由「集合符碼」轉向「整合符碼」的原因。

2.學科界線	相互隔離與封閉	相互連結與開放
3.教學重點	習得知識的表面陳述	習得知識的深層意涵
4.教學方式	可見教學法	不可見教學法
5.教學理論	從表層到深層	從深層至表層
6.評鑑方式	客觀與固定化	主觀與多元化
7.學校組織	僵硬且固定、上下垂直	彈性且變動、水平連結
8.教育結果	專業化，預測性高	通才化，預測性低

表 2-1 集合符碼與整合符碼的比較圖

「符碼之間變化還會涉及到幾個最根本的問題—知識的分類與構架、權力結構的分配與控制原則的變化，無庸置疑的是，教育符碼的變化會遭到社會的強力抵制（原有秩序）。」（Bernstein,1977:101）整合符碼牽涉到原有秩序變革：首先，在教師意識型態上要求能更高層次的共識，要求教學與評量能更具同質性；其次，教師受到過去集合符碼教育的影響，面對整合符碼將是重新經歷一個新的社會化機制。再者，集合符碼的可見教學法將轉變成整合符碼的不可見教學法，讓師生共處於一個環境，削弱集合符碼的分離情形而產生強聯繫。最後，整合符碼的出現可以將教育知識的內容從封閉帶向開放，將分類界限從清晰帶向模糊，並且可使現今權威結構、現存教育的認同以及所有權概念變為紛亂，致使新的社會控制與權力分配產生。整合符碼統整各個不同的內容，消弭原有知識之間的孤立與分離，進一步解構知識內容背後所存的權威（Bernstein,1977）。

根據上述的討論，符碼的變動涉及到既有社會結構、知識文本與權力控制等面向變動，正符應台灣解嚴後對於課程知識體系以及既有課程修訂結構的變動；舊課程標準象徵舊社會的知識符碼體系，九年一貫課程綱要則代表社會大眾所期望的新知識符碼體系。但我們必須深究一個問題，原有知識符碼體系如何被建構？當中的脈絡、結構與權力關係如何體現？新知識符碼體系如何藉由不同建構方式而顯現出不同的特徵？如何由舊結構中跳脫出來？伯恩斯坦認為知識符碼的建構在於教育論述，透過教育機制再脈絡化其秩序與規則，因此教育符碼的規則、強度與架構都會受到教育論述的支配。

因此，我們回到最初的命題，課程發展如同一套知識符碼體系的建立，背後的教育論述為何？教育機制又是如何運作的？反映出怎樣的秩序與規則？這是本研究最主要討論的重點，因此研究者從伯恩斯坦有關教育論述的討論中彙整出一個架構，希冀能解釋課程制度變動所代表的意涵。

三、教育知識符碼的建構脈絡：教育論述

(1) 教育論述

在《階級、符碼與控制》第四卷的第五章〈教育論述的社會建構〉中，伯恩斯坦以微觀的角度關注優勢者如何利用課程、優勢文本等教育機制來進行知識符碼體系的內在規則與秩序。他認為：

「教育社會學很少將它的注意力移轉到有關教育的教育學論述所體現的溝通形式上，那些構成和區分專門化特定的溝通形式的之特徵。」

(Bernstein, 1990:165)

究竟何為教育場域傳遞形式的內在特徵呢？伯恩斯坦認為，內在特徵就是優勢者透過教育論述進行象徵控制，以掌控知識符碼體系的建構¹³。如果能了解教育論述的脈絡，就能掌握教育場域內在溝通形式的傳播與規則。因此伯恩斯坦將教育論述定義為：

「教育論述是一個運用其他論述的原則，為了其選擇性傳遞及習得的目的，將其他論述帶入一個特定關係。因而，教育論述是一個原則，將一個論述從其實質的實踐和脈絡中移除，再根據自身選擇性的再秩序化和聚焦化原則，將此論述再定位。在原先論述的移位和再定位的歷程中，其實踐的社會基礎，包含它的權力關係都被移除。」

¹³伯恩斯坦認為，教育論述調控產生原初「優勢文本」的那些論述之建構的內在規則，也指在相關的教學再脈絡化場內的權力位置，以及國家直接或間接的控制。

(Bernstein, 1990:183)

根據上述討論，教育論述是一種主導教育場域的論述規則與秩序，也是一種再脈絡化原則；它管控了教育場域中所有內在論述與運作脈絡的規則，甚至也支配了教育機制的運作過程。就此而言，教育場域的內在支配規則就是透過教育論述的選擇性運用、再定位、重新對焦等方式去連結其他論述，以構成它自身的秩序。然而伯恩斯坦也認為教育論述是一個將教導性論述鑲嵌入規約性論述的論述¹⁴；教導性論述指的是教導能力與技術的論述，而規約性論述則泛指教導社會道德與秩序的論述。基本上，優勢者發展教育論述，透過教育機制產出優勢文本，以建構整個教育場域的秩序與規則。因此教育論述是一個再脈絡化的原則與論述，將能力植基於秩序裡，同時也將秩序植基於能力裡。

(2) 教育機制的內在規則

如何將教育論述實踐到教育場域中？如何進行象徵控制呢？伯恩斯坦認為透過教育機制的實踐 (pedagogic device)，以建構教育論述的內在規則。他認為教育機制本身具有內在的秩序性，包含了「分配規則」、「再脈絡化」與「評鑑規則」等三種規則，藉由這三種內在規則的影響，教育論述得以建構實踐。這三種機制本身以階層性的方式相互關連：即「分配規則」調控著「再脈絡化」、「再脈絡化」調控著「評鑑規則」，有著一層層的順序的調控機制 (Bernstein, 1990:181)。

首先，「分配規則」意指支配教育論述的行動者透過權力分配與控制原則來支配課程的傳達，掌控不同權力、知識、社會團體與意識形態之間關係。然而，教育機制本身會創造出矛盾、裂縫和困境，導致教育實踐過程中不必然再生產教育論述，而所習得的東西不一定等同於所傳遞的東西。因此分配原則調控著這些矛盾、裂縫和困境的論述，將「不可思性」的知識加以支配。也就是說，具有優勢的主體掌管教育論述，調控著社會中不同的意義秩序與控制分配的建立，並掌

¹⁴伯恩斯坦界定教學論述為，將一種能力論述(discourse of competence)(不同類別的技術)嵌入於一種社會秩序的論述裡 (discourse of social order) 的規則，在這種方式下，後者總是支配著前者。他稱傳遞特定能力的論述及其彼此之間的關係為教導性論述 (ID)，而創造特定秩序、關係及認同的論述為規約性論述 (RD)

握教育場域中另類的思考與論述，使其消失或符應教育論述的規則。其次，「再脈絡化規則」代表一種秩序操控的過程，意指一種秩序再製的象徵規則，即操控個體使其受到秩序支配的過程，是教育論述運作最主要的機制。伯恩斯坦認為，再脈絡化原則就是「再秩序化原則」，透過權力促使知識符碼符應優勢者的期望，進行產生優勢者所支配的規則與秩序。再脈絡化規則不僅調控著選擇、順序、進度以及與其他科目的關係，同時也操控傳遞規則的教育理論

(Bernstein, 1990:183)。伯恩斯坦更認為，因為再脈絡化規則的運作，因此能將學科能力根植於社會秩序，也將秩序根植於學科能力的意識控制。任何的教育論述經由此規則而調控出一個可供傳遞與習得的社會關係之道德控制，並且有著秩序、關係與認同的規則。透過再脈絡化規則，教育論述創造出一個社會傳遞與習得關係的調控秩序，這樣的秩序是優先於能力的傳遞。最後，「評鑑」規則，伯恩斯坦認為是一種教育論述轉變成知識符碼的確立過程，也就是掌控教學關係中傳遞到習得的過程，是強烈符應於教育論述。伯恩斯坦認為，評鑑原則就是「實踐原則」，它確保論述文本與空間與時間上的關係，以及論述內容與時間及學習脈絡中的配合。透過評鑑規則的掌控，這些論述文本與內容得以確立，並在習得與傳遞的過程中，支配其秩序而不會產生矛盾與錯誤。因此評鑑規則確立了教育論述的分類與架構的強聯繫，以利於官方調控，並且可以達到教育論述的實踐。

(3) 教育機制的內在秩序與場域脈絡

綜上所述，教育論述是有內在秩序性的，透過內部場域運作與秩序支配，將其他專門化的論述進行重新移位、再定位與重新對焦的方式帶入新的關係，導入新的時間與內在秩序性 (Bernstein, 1990:185)。教育論述按照這三個教學機制的原則建構出所期望的秩序，並產生規約的機制與秩序。但這裡我們再次回到一個討論，優勢者所掌控的教育機制似乎是一支意識的象徵性尺度，它是文化生產、再生產與轉化的條件。問題是，這是誰的尺度？誰的規則？內部如何運作？要回答這個問題之前，伯恩斯坦將教育體系區分成三個脈絡場域，每個脈絡場域內部有其各自的教學機制與規則 (Bernstein, 1990:191)：

一、「原初脈絡—論述生產之場域」(與分配原則有關)：在此脈絡裡，文本被發展與安置在過程中，伯恩斯坦稱之為「原初脈絡化」。原初脈絡類似於學術

研究的個人或團體，經過研究而創造新觀點；透過研究者選擇性的創造、修改而創造其教育論述。此脈絡創造了教育體系的「學術場域」，依賴私人與國家基金對於研究團體與個人的資助（Bernstein, 1990:191）。

二、「次級脈絡—論述再生產之場域」（與評鑑原則有關）：在此脈絡裡，教育論述有不同層級、機構、位置與實踐的選擇性再生產。次級脈絡如同教育體系中的專門化機構，如大學、高中等等，伯恩斯坦將之區分為四個等級：高等、中等、初等與學前等四個等級。同一個層級內的任何機構其專門化，為教育論述生產之次級脈絡，有著分類與架構的原則包含在內。

三、「再脈絡化脈絡—論述再定位之場域」（與再脈絡化原則有關）：從上述的兩個基本脈絡場域中，區分出一個中介的第三個脈絡場域，屬於前兩個場域之間的次組合。這個場域的脈絡在於調控著文本在初級與次級脈絡的流通，因此伯恩斯坦稱這個脈絡所結構化的場域為「再脈絡化場域」（Bernstein, 1990:192），

這個場域的組成份子通常來自於國家官方教育機構與官員，以及教育體系、經濟場域與象徵控制場域的諮詢人員與顧問所組成。依據伯恩斯坦的分類，再脈絡化場域又區分成為「官方教學再脈絡化場域」與「教育再脈絡化場域」。「官方教學再脈絡化場域」包括國家與地方教育行政當局的專門部門、次級機構、研究單位與視導體系。而「教育再脈絡化場域」，包括大學與科技大學的教育學系、學院與其研究單位與私人基金會；以及教育的專門媒體、週刊與期刊，還有出版社及其讀者群與顧問群；並延伸至各種有關教育的單位與場域，如研討會，學會，基金會等可以對國家與各種管理產生影響與實踐的場域。

整體教育機制就是透過這幾個場域進行支配與規範。從下圖 2-1 可以揭示整個教育機制的脈絡與流程，教育論述最原始是由官方所掌控的，並且是透過官方再脈絡化場域與教育再脈絡化場域所形塑出來的。然而最上層的支配機構仍是國家，並有國際場域、生產場域與象徵控制場域一起影響官方再脈絡化場域，我們可以看到當中的影響脈絡，各場域彼此之間是互相影響，但仍由國家場域掌握絕對的支配權，而其他場域則是有相對自主性。伯恩斯坦宣稱，這些場域並不是並不是相安無事的彼此制約，通常它本身就是一個競逐控制的主要競爭場所¹⁵。

¹⁵伯恩斯坦認為，首先，我們必須辨識出在模式中我們所謂的社會「支配原則」。這些支配原則創造了挑戰、衝突和矛盾場所，但也隨時說明秩序、關係和認同的基本原則，並且至少設定了它們在某些脈絡裡的外在界線和內在範圍。

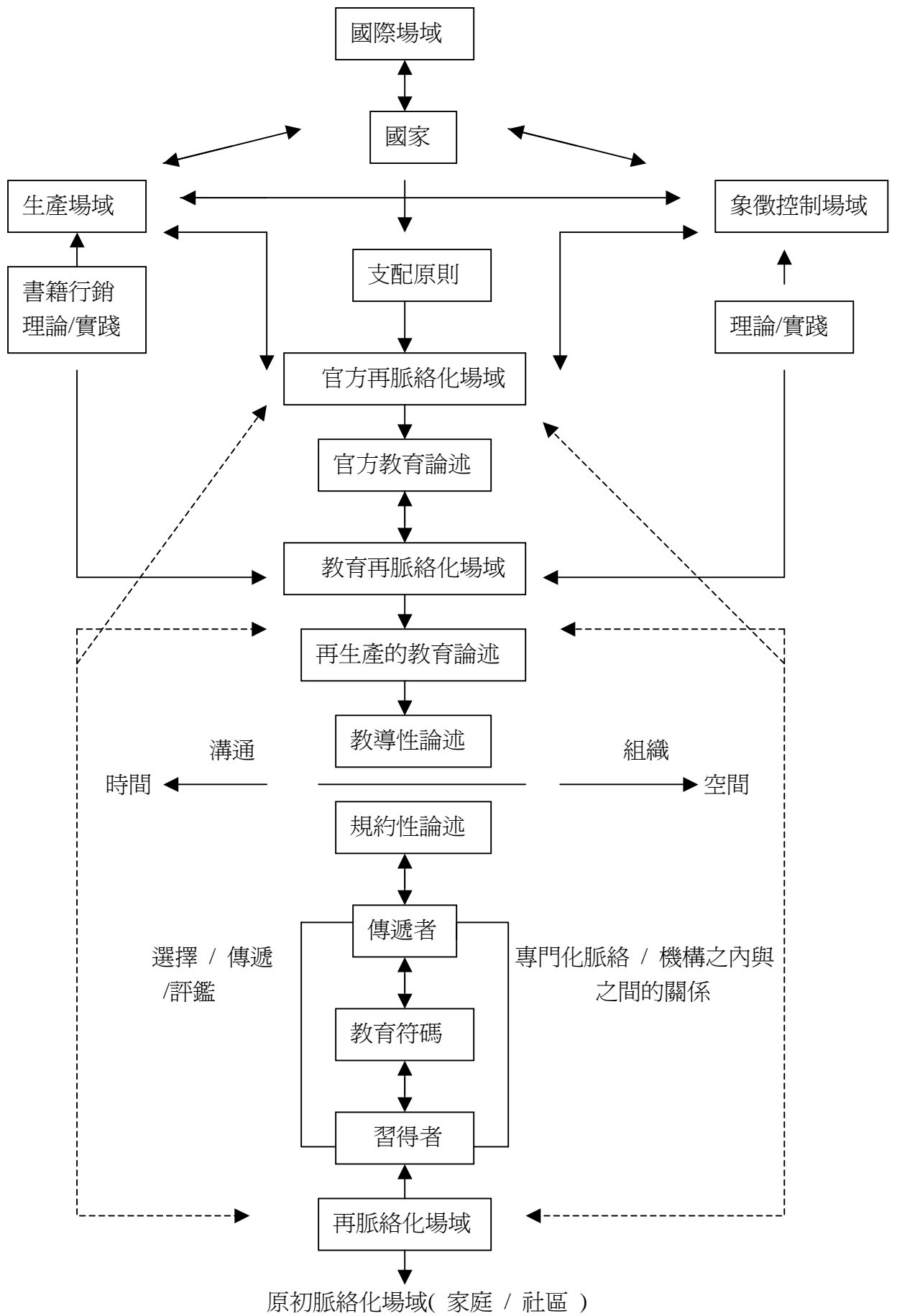


圖 2-1 教育論述的再脈絡化圖 (教育機制)

再脈絡化場域產生了教學理論、研究和實踐的位置。因此，分析國家部門在不同脈絡裡及其所結構化的場域各自之內，以及彼此之間的關係和移動所扮演的角色，是非常重要的。然而，我們回到原有的討論，這是誰的尺度？誰的意識形態所掌控與支配呢？最重要的是，優勢者如何透過教育論述實踐其運作模式呢？我們可在上圖 2-1 了解其運作過程與實踐脈絡：以往由官方掌握了教育論述生產與再生產的機制，因此官方教育論述往往經由教育機制調控著知識符碼的生產、分配與再生產的過程。官方教學論述是一個嵌入的論述，是兩個不同的專門化論述：教導性論述鑲入規約性論述的體現。掌管官方教學論述的主要成員通常是由來自國家官方教育機構的官員，以及來自教育體系、經濟場域與象徵控制場域的諮詢人員和顧問所組成。依此，官方教育論述通常是來自經濟場域和象徵控制場域裡支配位置之文本及其衍生的社會關係的一種再脈絡化。我們由上圖得知，官方教育論述受到官方再脈絡化場域和教育再脈絡化場域的掌控。首先我們可以看到，再脈絡化場域的兩個場域都會受到生產（經濟）和象徵（教育）控制場域的影響。其中生產場域代表了相關教育書籍的行銷場域，例如知識內容文本、教科書等的行銷與發行，主要是課程教材的生產之地；而象徵控制場域則代表了學術界一貫所承襲理論知識形塑。伯恩斯坦認為這兩個場域有著下列雙重關係：第一、這些場域內的理論、實踐和社會關係會對所要傳遞的論述及傳遞方法產生影響，並且會改變官方教育論述之內涵和形式。第二、行動者的訓練要求（尤其是象徵控制場域裡的支配行動者）直接能影響教育論述之內涵和形式。

透過官方教育論述的主導，再生產的教育論述等於是一個由官方支配¹⁶，並且經過教育再脈絡化場域去進行再脈絡化的教育論述，主要是為了適用於整個符碼的傳遞過程，並且是課程知識與架構形塑的依據。然而，這個再生產的教育論述主要是符應於官方教育論述的秩序與權力關係，是一種規約性論述，並且包含著能力訓練與知識學習的教導性論述。因此透過課程文本的生產以及學校傳遞者的教導，將這樣的秩序與規則傳遞制學校，進一步的影響到整個習得者的家庭，然而這個過程可以回饋到再生產的教育論述與官方再脈絡化場域中，官方再脈絡化場域可視其情況，再一次對整個符碼的傳遞過程進行內容文本上的修正；前提是：國家場域是有穩固的支配權。伯恩斯坦最後在探討思索教育論述的生產、分配、再生產和變遷的內在動態情形有幾點補充：一、教育機制本身是指一個衝突

¹⁶任何再生產的教學實踐是由教導性論述 / 規約性論述所賦予的，而分析的單位可以是教育體系的一個層級、機構、課程、課程的一個單元或是傳遞的脈絡。

的場所，而不是一組穩定的關係組合。二、官方再脈絡化場域裡的政治和行政的行動者之間存在著潛在的或實際的衝突、對抗和惰性。三、教學再脈絡化場域裡各個位置之間存在著潛在的或實際的衝突、對抗和惰性，同時再脈絡化場域與官方再脈絡化場域之間亦存在著潛在的或實際的衝突、對抗和惰性。四、習得者之原初文化脈絡(家庭/社區/同儕關係)與學校的再脈絡化原則和實踐之間存在著潛在的或實際的衝突、對抗和惰性。五、再生產的教育論述可能是傳遞者本身無法或是不願再生產預期的傳遞符碼 (Bernstein, 1990:199)。

再生產的教學論述與原本的社會結構權力，以及和官方教育論述的分配三者之間事有著衝突的關係。因為每一個論述都是一個再脈絡化的論述，從生產或存在的原初脈絡到再生產的場域，每一個論述及其隨後的文本再轉化的過程中都會經過意識形態上的重新安置。伯恩斯坦也提到了一個問題，究竟教育論述本身有沒有一個基本的論述架構，或者是明確的論理？教育論述創造出想像的主體¹⁷。它是一個再脈絡化原則；選擇性運用、再定位、重新對焦和關聯其他論述，以構成它自身的秩序和秩序性。就此而言，教育論述不能等同於任何被再脈絡化的論述。在這個意義下，教育論述它本身沒有屬於它自己的論述，因為它是一個再脈絡化的論述，是一個想像的論述 (Bernstein, 1990:193)。最後我們回到一個問題，當社會變遷促使當國家場域的支配權鬆動，不再具備原有穩固的支配權，官方教育論述受到其他場域的挑戰而轉變，其他場域的行動者開始從新競逐這個場域的支配權，企圖再脈絡化新的教育論述，究竟會再次形成一個怎樣的教育機制呢？這個部分是伯恩斯坦沒有談到的，而研究者企圖能透過台灣課程制度轉變的情形，對這部分有一個新的詮釋。

小結

伯恩斯坦從社會結構脈絡去審視整個教育符碼體系的變動情形，嘗試解析教育場域運作的內在表徵，也就是教育場域的內在秩序與規則是如何建構出來的，伯恩斯坦用了「教育論述」來解釋這個規則。他認為教育論述是一種規則性的論

¹⁷伯恩斯坦認為，教育論述創造出想像的主體。構成教育論述此一原則的概念。它是再脈絡化原則，選擇性運用、再定位、重新對焦和關聯其他論述，以構成它自身的秩序和秩序性。就此而言，教育論述不能等同於任何被再脈絡化的論述。在這個意義下，教育論述它本身沒有屬於它自己的論述，除非是一個再脈絡化的論述。。

述，而教育場域的內在秩序則符應教育論述的規則脈絡。然而，教育論述本身是透過教育機制的再脈絡化機制所產生的，我們可以看到上圖 2-1，教育場域中的國家仍是擁有支配原則，而官方再脈絡化場域則受到國際場域、國家、象徵控制場域與生產場域等幾個部分影響，因此，官方教育論述的產生則反映了當時各個不同場域的協調，整合不同的論述以符應優勢者所期望的秩序。透過教育再脈絡化場域的形塑，得以形成再生產的教育論述，並塑造教育符碼進行傳遞與再製其規則。就此而言，這樣的架構如何對應至台灣的教育場域呢？

從伯恩斯坦的討論中，研究者試圖從中形塑出一個可供分析的架構。透過上述的討論脈絡，研究者對照台灣課程制度變動情形，似乎可以顯現不少事實。根據上圖 2-1 的討論，台灣早在黨國時代就已經透過國家、生產場域與象徵控制場域進行官方教育論述的生產，教育行政系統與課程制度則成為官方的再脈絡化場域。那時是以官方主導整個教育場域的秩序與安定，透過教育機制生產出課程文本，借由教育傳遞與習得的過程再製原有的秩序與支配。事實上，民國 76 年的政治解嚴帶來的民主化、自由化政治；相對以往嚴密與集合式的政治管控，政治解嚴促使社會結構的改變，原有的權力分配與社會控制受到了挑戰。若以解嚴為課程變動時間的分水嶺，自解嚴後教育改革運動開展以來，各種對於反傳統教育學論述（pedagogic discourse）的改革主張洶湧而起，逐漸形成某種新的教育學論述，以勾勒出未來教育問題爭議與教育政策脈絡（蘇峰山，2003）。就此而言，解嚴前的教育課程制定往往著重在國家政治安定與人力資源培養的考量，反映出市場經濟對教育論述的強烈影響；而解嚴後教改論述的產生，推動課程制定走向社會公平與多元化的規則，反映出對抗舊社會控制與權力分配的新教育論述。在這裡我們也可看到，教育再脈絡化場域中的各大學、學院的教育學系，以及相關研究單位與私人基金會；以及教育的專門媒體、週刊與期刊，還有出版社及其讀者群與顧問群，紛紛對教育場域的結構與規則等有關制度進行討論，甚至要解構以往黨國時代所建立的教育系統與制度，對抗既有教育結構的行政組織與人員。

一直到九年一貫課程的建構，我們才發覺新教育論述正式透過課程制度的改變展現其支配的結果與規則，並且是由民間團體會同官方所建構的一個新教育論述。實際上經過四一〇教改大遊行、行政院籌組教改會到後來新課程綱要的制定，都顯示出不同場域的行動者企圖撼動既有的官方體制與社會結構。實際上教學再脈絡化場域影響很大，不僅主導整個新教育論述的產生，更影響官方場域的教育機制。因此，此次課程制度變動呈現出新規則秩序、新的教育論述、新優勢

者、新課程架構與知識分類，反映出社會結構的變動以及權力規則的轉變，

研究者認為，若將當前教育改革的課程理念、意識形態及相關討論視為教育論述加以分析，釐清其架構，便可理解台灣教育論述的表徵。由於教改論述從崛起正式成為九年一貫課程的論述，經過一段為期不短的再脈絡化過程；事實上，研究者發覺新教育論述不僅是引導現今官方教育政策的趨向，更是九年一貫課程發展走向的主要關鍵。因此，不管是舊課程標準與新課程綱要，背後都有其教育論述的支配規則。最後研究者認為伯恩斯坦的教育論述部分，符合本研究所要揭露的問題核心—九年一貫課程出現的脈絡與意義？優勢者如何再生產新的教育論述？如何透過教學機制實踐到課程制度上呢？本研究將會在下章在擬定出研究架構。同時藉由這些觀點來解釋課程制度變動的背後結構與規則的轉變。

第三章 研究設計與分析方法

本章針對知識符碼體系中的課程結構如何建構、實踐等歷程背後的教育論述進行初步的研究設計，期望能探討的本研究的核心－教育論述規則性的變動。因此研究者將在第一節概略性的闡述此部分，並階段性的說明本論文分析架構、資料蒐集策略與分析方法。

第一節 研究設計

台灣課程制度變動所呈現的現象，相對於舊課程時代官方所掌控的教育論述，九年一貫課程的出現是否反映了新教育論述規則的出現？因此本研究的設計分成兩個部分：第一部份在於對舊課程制度的建構過程進行制度脈絡的探討與分析，針對舊課程標準的建構過程與官方所建構的教育目標、理念等相關討論，解析背後教育論述與教育機制的規則。第二部分將針對九年一貫課程的論述出現，到課程制度的建構與實踐過程進行分析，試圖比較舊課程標準的建構方式與九年一貫新課程綱要的建構方式有何不同的規則？解析背後不同的教育論述。

第二節 分析架構

本節主要闡釋上一章理論探討部分所形成之論述架構的具體化。首先以圖示說明本研究的分析架構概念。其次是對於本架構做簡要的解析。最後則對於論述架構當中的重要理論部分如何的轉化為具體的討論問題進行解釋。

本研究架構主要依據本研究的目的是及伯恩斯坦符碼理論的教育論述部分所整合出來。研究者預計將針對兩種不同課程制度的建構方式、課程文本的大綱內容與行動者的論述主張，進行探討與比較，企圖呈現教育論述規則變動所帶來的社會結構改變。根據下圖 3-1 所示，三個部分解釋如下：

- 一、教育論述：主要針對不同課程制度的相關文本、理念、目標進行討論，理解。解析優勢者的意識形態與權力關係。
- 二、教育機制：透過兩種不同課程制度建構的過程與機制，呈現出不同規則的再脈絡化過程。
- 三、教育符碼類型：主要針對台灣的課程制度，企圖解析不同課程制度的建構方式、組織與脈絡，了解背後不同社會結構與教育論述。

從伯恩斯坦的教育機制運作圖（圖2-2）可以了解，官方教育論述主要掌控了教育符碼的分類與架構方式，透過教育機制的再脈絡化過程，形塑出再生產的教育論述以掌控教育符碼的類型。研究者依照伯恩斯坦的架構，根據本研究的需要，將之簡化至三個主要過程：教育論述、教學機制與教育符碼類型以作為本研究之研究架構（如下圖3-1）；從課程標準的修訂模式、背景以及內容文本，揭示舊課程標準的教育論述規則，以及教育機制、教育符碼如何符應黨國時代官方論述秩序的事實。並從新課程綱要的建構過程與內容文本，尋得背後的新教育論述規則，進一步揭示九年一貫課程建構過程與課程制度的規則。最後比較兩種不同的教育論述規則，希冀能呈現兩種教育論述規則的脈絡與差異。

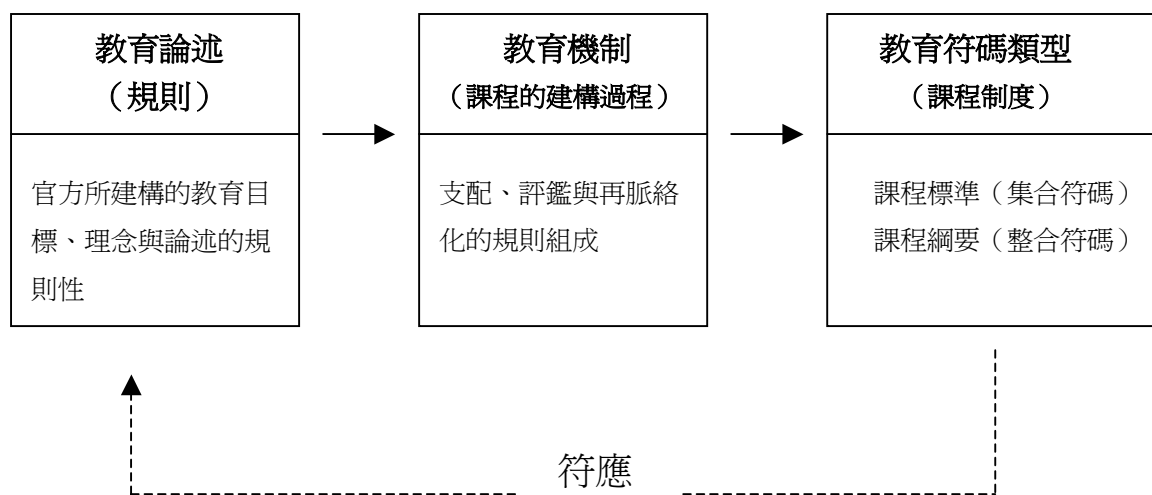


圖 3-1 本研究論文的基本架構

第三節 資料蒐集方法與策略

本研究為質性研究取向，期望以實證方法佐證此研究的待答問題，因此採取了文獻探討 (literature review)、歷史研究法與深入訪談三種資料蒐集方法進行研究，其說明如下：

一、文獻分析

本論文初步從蒐集舊課程標準制度的建構、內容到實踐所有的相關文獻資料以及研究論文，企圖建立課程制度的重要沿革、組織運作與建構脈絡的基本架構。並蒐集九年一貫綱要的相關文獻，理解台灣教育制度改革發展的重要沿革、關鍵性改變與爭議，特別是有關課程結構變革的相關議題。

二、歷史研究法

歷史研究法是針對教育歷程中「往事」的紀錄，並以嚴謹的方法來探究教育歷程中的往事脈絡。早期的歷史研究比較偏重發現與敘述過去所發生的史實；而今日的歷史研究強調「解釋現在」，也就是根據過去事件的探究、提供了解當今制度、錯是與問題的背景因素，使史實與解釋的參考架構發生關係，使史料更豐富意義。歷史研究的目的是在於研究過去所發生的事件，從錯綜複雜的事件關係中發現一些事件的因果關係與規則，以便作為了解現在與預測將來的基礎。因此研究者欲蒐集以往教育部公報、立法院公報、民間教改團體刊物、課程發展委員會等會議內容，以及課程制定參與者的相關發表文章以掌握行動者改革立場與實踐相關議題；並分析報章媒體報導與相關訊息以瞭解社會大眾對於課程制度的認知與態度，來奠定改革實踐的立場與面向。最後，研究者將閱畢所有蒐集資料，在考量各種資料的相對價值，將相關的事件脈絡與過程結合在一起，以發展資料之間的連續性與整體性。

三、深入訪談

研究者在選取訪談對象上，主要是當年參與舊課程標準（82、83年版）與九年一貫課程發展小組的委員，其邀請到的對象包含教育部主管人員、專家學者、教師代表。依據本研究三層次的建構議題（九年一貫課程綱要建構過程、課程標準修訂方式、課程制定方式變動的論述），發展出訪談大綱（參考附件一）。選擇最重要的參與者進行訪談，而每位參與者因其背景與權責的不同，其訪談內容也不同。研究者訪談採「程序化的標準化訪談」方式進行，訪談過程中研究者發現受訪者在訪談進行中除了陳述其對九年一貫課程建構過程的了解之外，也會進行反思與批判，所以研究者會不時的調整訪談大綱以符應其職務背景，但是卻讓研究者及受訪者互相受益。訪談過程經受訪者同意後錄音，訪談人員、訪談代號與訪談重點參閱表3-1:

表 3 - 1：本研究訪談人員名單

姓名	擔任職稱	訪談重點	現任職稱	訪談時間	代號
蔡清田	課程發展共同原則小組委員與執筆者。	九年一貫課程共同原則制定與課程標準發展	中正大學課程研究所教授	約120分鐘	C1
陳伯璋	課程發展專案小組第二組召集人、七大領域綱要語文組召集人、課程修訂審議委員、前課程標準修訂小組委員。	九年一貫課程綱要、領域與審議制定、課程標準制定過程	淡江大學教育學院院長	約120分鐘	C2
周麗玉	課程發展專案小組第二組召集人、七大領域自然科技與綜合活動綱要委員、前課程標準修訂小組委員。	九年一貫課程綱要、領域制定、課程標準制定過程		約120分鐘	C3
匿名	課程發展專案小組委員、教育部行政官員。	九年一貫課程綱要制定、課程標準制定過程	就職於國立編譯館。	約150分鐘	L1
劉奕權	課程發展專案小組委員（國教司司長）、教育部行政官員。	九年一貫課程綱要制定、課程標準制定過程	教育部社教司司長。	約90分鐘	L2
黃炳煌	課程發展專案小組委員、七大領域綱要社會組召集人、課程修訂審議委員、前課程標準修訂小組委員。	九年一貫課程綱要制定、領域與審議制定、課程標準制定過程	淡江大學教育學程主任	約120分鐘	H1

匿名	前課程標準修訂小組委員、教育部行政官員。	九年一貫課程綱要制定、領域制定過程	就職於教育部	約60分鐘	P1
秦葆琦	七大領域綱要語文組、社會組委員、台灣省桃園縣教師研習會社會科研究員。	九年一貫課程綱要領域制定、課程標準制定過程	國立教育研究院籌備處副研究員	約150分鐘	C4
呂淑屏	課程發展專案小組委員、七大領域綱要社會組委員、課程修訂審議委員、台灣省桃園縣教師研習會社會科輔導員。	九年一貫課程綱要、領域與審議過程制定、課程標準制定過程	高雄市光榮國小校長	約100分鐘	L3
李侶萩	課程發展專案小組委員、七大領域綱要社會組委員、課程修訂審議委員	九年一貫課程綱要、領域與審議過程制定	高雄市陽明國小教師	約110分鐘	L4

第四節 分析方法

鑒於研究問題與事實分析的需要性，本論文的分析方法即對深度訪談所獲的資料，以及與事件有關的文獻資料加以分析，並配合歷史分析法，以客觀的態度對文件中所得的訊息進行分析與解釋。由於當年舊課程標準與九年一貫政策之負責制定課程的「國中小課程發展專案小組」事過境遷，多數重要的相關人、事、物需要研究者在研究中進行訪談後才可循得社會事實，並配合文獻資料的記錄進行對照，以探究課程制度背後建構的脈絡與成因，及其相關事物。

因此，研究者須在深度訪談後需發展主題式的問題脈絡，配合引導式的發問，根據時間先後順序，拼湊有組織與統整的事件進行分析，並詳其肇因開端、中間的發展歷程與後續結尾；並透過分析理解被訪談者的事件敘述、背景因素，以及因果序列來使事實彼此相連貫，致使研究者可以真正掌握研究對象的社會行動背後，所處的社會結構與意義脈絡。

第四章 課程標準的教育論述、建構過程與轉型

依照伯恩斯坦的討論，教育符碼的規則是由教育論述所掌控，而教育論述是一種再脈絡化的論述，並且能支配教育符碼（課程制度）的秩序與表徵。透過教育機制的再脈絡化過程，整合不同的論述以符應優勢者所期望的規則，藉由課程符碼進行傳遞與支配其規則，使習得者能再製整個秩序規則。另外，優勢者將本身所期望的規則與秩序，透過象徵控制的方式規範教育體系的各個部門與組織，以操控知識符碼的形式、傳遞媒介與評鑑上。將之對應到台灣早期的教育系統可發現，國民黨政府掌控支配教育論述的權力與規則，透過主要兩種途徑：中央集權的行政結構與政治取向的教育論述。透過這兩種主要的途徑進行課程制度的建構與支配，促使教育場域成爲官方權力再製的載體。研究者在此先針對我國的教育行政體系進行分析，了解官方－教育部如何將教育論述的規則配合國家構架出的行政系統，進而對教育課程符碼進行再脈絡化的過程。其次將彙整現有的資料，以勾勒台灣各個時期課程標準背後的官方論述與主張；最後，承接前兩節的探討，透過既有文獻與訪談資料呈現教育場域兩種不同的象徵控制手段－舟山模式與板橋模式，如何符應官方既有的政治理念與權力的管控。研究者發現，舊課程標準的建構模式反映出當時黨國時代的教育論述與主張，並有其規則性，而課程模式的轉型更可初步反映官方內部權力結構的鬆動，但實際上卻仍要到九年一貫課程的出現才有正式的解構。

第一節 中央集權的行政系統

我國教育制度是以集權式教育行政系統爲基準，並結合國家管制的教育論述進行運作。因此，在官方行政體制的掌控中，教育場域內的行政機構爲官方權力支配得以實踐的中介脈絡，場域之外的機構似乎較少得到重視（謝文全，1984；

黃政傑，1990；游家政，2002)。早期台灣官方管制教育的理由，通常以國家控管與經濟目的為主題，並且是「全盤規劃」的性質，遂構成整體行政系統的起點，亦成為任何政策形成的基本秩序。就此而言，官方透過法令的強制力，建立起井然有序的教育體系與組織，並憑藉行政組織構架其權力脈絡，配合強勢的官方教育論述支配整個教育活動；因此，台灣的教育體系配合臨時條款和戒嚴令兩者所提供的威權統治形式下，全國的各級教育體系一律以黨國官僚中心主義、管理中心主義納入國家官僚的支配和管理（張宏輝，1995）。

根據王震武、林烘煜、黃旭田（1996）對於台灣教育組織體制---以國民教育為中心的分析報告中可以看到¹⁸；台灣的教育體制從 1949 年戒嚴時代，一直到 1998 年國家宣布凍省之前，早已建立起一套從中央到地方，再到學校的集權教育行政系統；透過官方權力機制將全國的教育行政部門串聯起來，儼然成為一個相當十分龐大的科層制組織。黃昆輝與吳清基（1984）認為，台灣的教育行政組織是一種科層化形式的演進；由於獨特的政治情勢與因素，將教育行政組織制訂為「中央--省市--縣市」三個層級：

- (1) 中央教育部被劃分為「行政級」，「其目的在決定全國教育行政組織的基本目標、政策及各種長中短程教育計劃方案。」
- (2) 省市教育廳為「視導級」，「其功能在將中央教育部決定的基本目標及政策，透過規劃程序予以具體化，並加以精細的設計，轉化為可行之細部計劃、方案或辦法。」
- (3) 縣市教育局則屬於「運作級」，「其職責在貫徹實施上述中央教育部及省教育廳所訂頒之各種教育政策、計劃、方案或辦法。」

（摘自 黃昆輝、吳清基，1984）

由上可知，中央教育部為行政最高的決策單位，權力來源是由國家直接賦予，教育體系成為再製國家權力的主要部門，可謂是官方統理機制的樣版建構。因此，官方從各個制度面開始進行教育事務的管控，包括師資培育、課程規劃、教科書編輯、學校文化訂定等（張宏輝，1995），建立起一套由教育部主導的「教育專業」準則，同時也確立了此科層組織的結構與運作模式。接下來，研究者將

¹⁸ 本小節討論論文肇始於行政院教育改革委員會在 1996 年針對台灣教育體制的改革所作彙整出一系列的教改叢刊，此篇為教改叢刊 AA04〈台灣教育組織體制---以國民教育為中心的分析〉，由王震武、林烘煜、黃旭田等學者所編寫。

審視行政組織的法令規章、權責分配兩方面來解析教育行政體系的制度脈絡，並逐步形構教育部在教育制度中所具有的權力與地位。

一、法令規章

根據我國憲法中有明訂的教育文化專章---第 13 章第 5 節的專文、以及強調保持教育「講學自由」的第 11 條，以及「劃分中央與地方權限」的第 108 條、109 條、110 條的部分看來，這些憲法條文是台灣教育組織架構「總綱」的理論依據。這一個法源的形成，確立台灣教育行政體系的官方統理地位，實質上也衍生出教育部組織法、國民教育法、私立學校法、教育人員任用條例等等律令，完整的構架出整個教育行政體系。其次，依照憲法第 162 條規定，「全國公私立之教育文化機關，依法律受國家之監督。」為官方在管理教育事務上提供最直接的法理依據。依照顏厥安、周志宏等人認為（1995）¹⁹，在此指稱的「國家」泛指中央及地方政府，並依循「中央--省市--縣市」的教育行政系統為基準，使台灣的教育組織具有相當濃厚的中央集權色彩（見下圖 4-1）。

再者，為了維持教育組織的運作，以防止偏離官方所訂定的正式目標，教育行政單位常不得不對教學部門的日常活動加以管制，於是有了各式各樣的計畫、辦法、賞施要點、注意事項、方案等等行政命令的頒布。這些典章制度包含各種有關教育組織的法律，如〈教育部組織法〉、〈大學法〉、〈高級中學法〉、〈國民教育法〉、〈師資培育法〉、〈教育人員任用條例〉等等，這些律令不只是有關教育組織的規範，也包含了教育活動的規範，如〈國民教育法〉。然而，〈教育部組織法〉賦予了教育部對全國教育事務廣泛的權力，使得國家不僅對教育的「外部事項」有權參與，也對全國教育的「內部事項」能夠進行管制與干預。

由上可知，所有這些法律、法律授權制定的命令、行政規則，共同構成與輔助台灣教育行政組織制度的規則確立，使官方能在自身的場域中進行制度的建構與支配。

¹⁹ 此處討論論文肇始行政院教育改革委員會之專案報告，為顏厥安、周志宏、李建良所編寫的〈教育法令之整理與探討〉，因應當時政府未實施凍省法令，他們針對「中央--省市--縣市」行政體制，探討教育法令建構的背景脈絡。

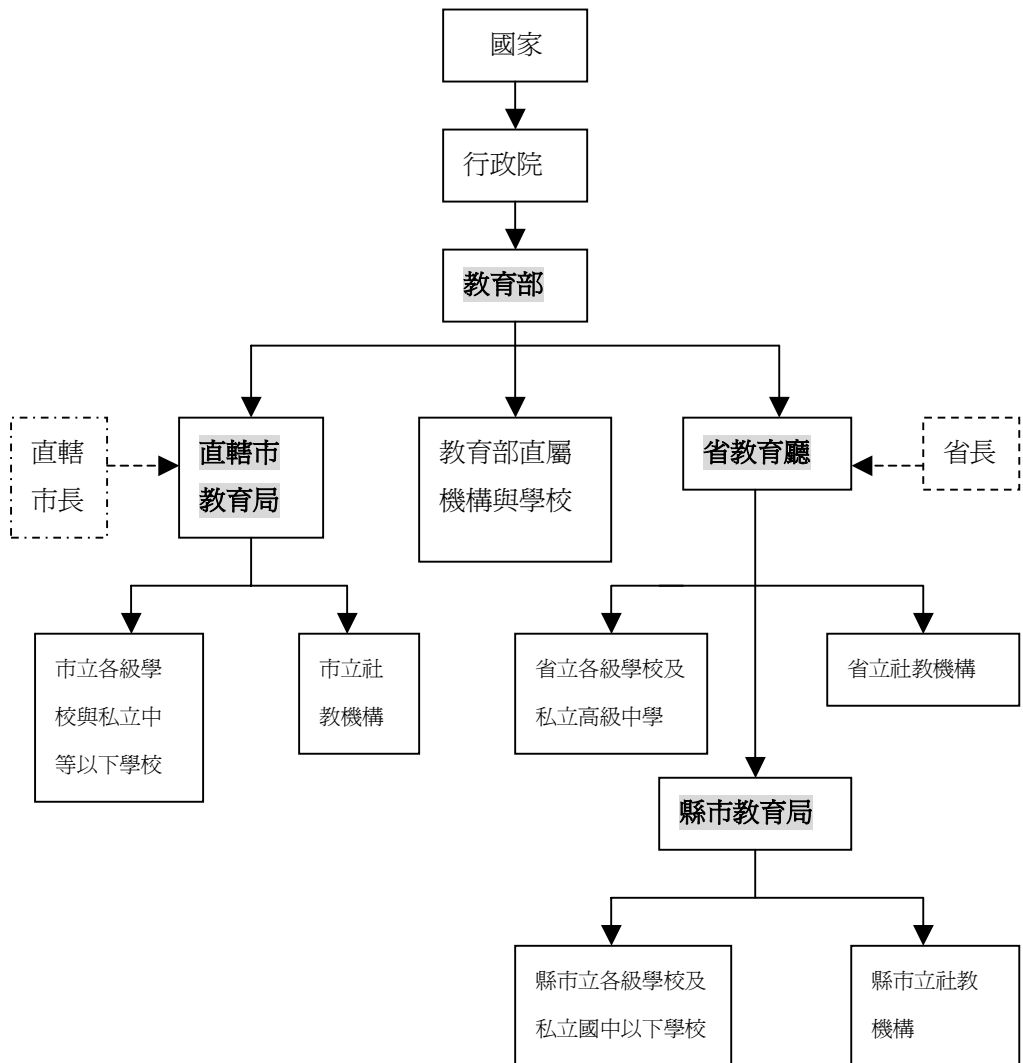


圖 4-1：台灣教育組織系統圖（轉摘自王震武、林烘煜 1996:31）

二、權責分配

法令規章不但確立了官方支配教育行政組織的基本架構與運作方式，並且間接賦予各級組織各自的規範與功能，並有不同的權責分配。我們可由下圖 4-2 中揭示這樣的關係：

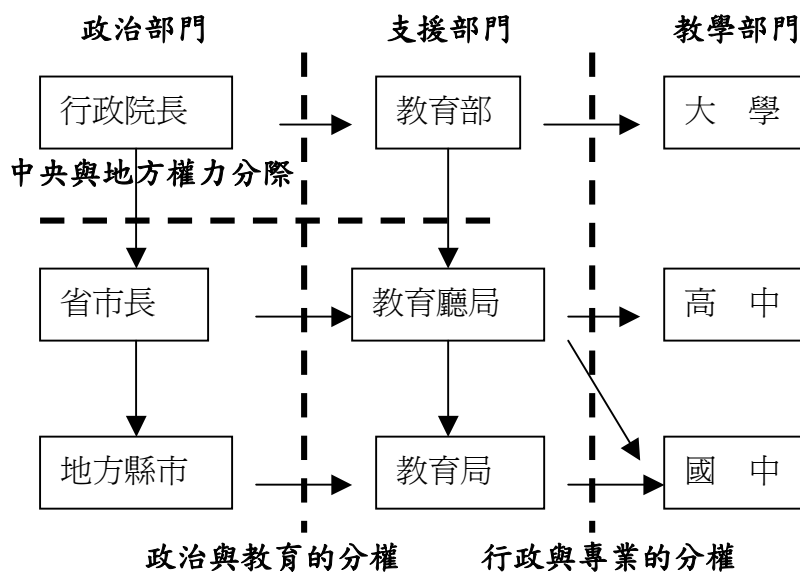


圖 4-2：教育行政體系分權機制圖（轉摘自王震武、林烘煜 1996:25）

在王震武、林烘煜、黃旭田的討論當中（1996），憲法已經蘊含了「中央與地方的分權」的條文，始終面對到中央主權與地方自治所衍生的「行政與專業的分權」情形；前者涉及到地方自治或地方分權原則，後者涉及到中央與地方面對教育行政與專業的領域劃分。我們可由上圖了解：

同屬中央官方機制的行政院與教育部有政治與教育上的分權協調，這兩部門對於教育事務的考量；但在同屬為中央的情形下，勢必有不同立場的考量與規劃，牽涉對教育事務的決策是否為政治考量或教育職掌，然而這樣的關係多年來還是無法完全釐清，但是我們可從上圖揭示出行政院為教育事務最高的行政單位，支配著教育部的決策運作，並常有「政治干預教育」之嫌（王震武、林烘煜、黃旭田，1996）。其次，省市長執掌教育廳局的業務，往往扮演著中央（教育部）與地方（教育局）命令傳達與調配的中介機構，也是中央與地方官員人才流動的驛站。所以在中央與地方的命令傳達上，省教育廳局等於是具有中央行政與地方專業的折衷角色。

再者，針對教育部的職掌有相當多的討論；高新建認為（1997）²⁰，相較於美國，我國的教育部在課程領域與行政領域上具有相當大的權力；從教育部組

²⁰ 參考高新建(1997:45)〈美國全國教育目標及學科標準的訂定與解讀及其啓示〉，作者討論到台灣教育部與美國聯邦教育部權責的比擬，無疑是屬於中央集權的台灣教育部權責較大。

織法可知，該法第一條規定：「教育部主管全國學術、文化、及教育行政事務」，第二條：「教育部對於各地方最高行政長官執行本部主管事務，有指示、監督之責」，以及第三條「教育部就主管事務對各地方最高行政長官之命令或處分，認為有違背法令或逾越權限者，得提經行政院會議議決後，停止或撤銷之」。由上可知，教育部主管全國的教育行政事務，並對地方政府的教育措施有「指示、監督之責」。王震武、林烘煜、黃旭田（1996）認為教育部的職權不僅一直擴大、難以釐清，更有凌駕其他同等行政機關之勢，我們從下圖 4-3 可得知。

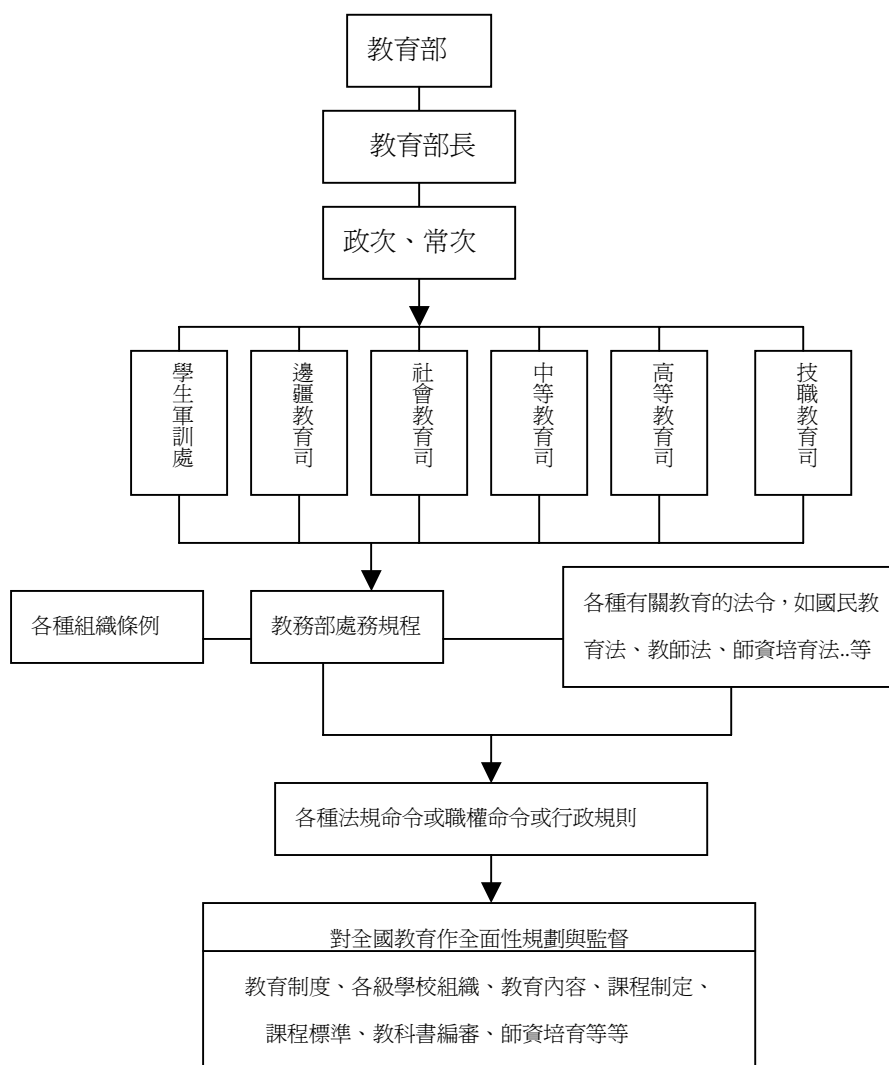


圖 4-3：現行教育行政系統簡圖（轉摘自教育體制小組 1996:54）

教育部的職權還不止於此，其他的法規也賦予教育部各種權力關係，譬如說，國民教育法、幼稚教育法、特殊教育法、私立學校法等，當中有許多條文

對教育部均有授權。事實上，教育部對地方教育事務（含國民教育），擁有超過地方自治首長為大的權力，甚至可以說，教育部才是地方教育行政機關的「主管官署」。

綜上所述，台灣過去的教育行政體系是一種以官方強力主導的運作機制，被稱為「一元層級的節制體系」（王震武、林烘煜、黃旭田，1996）。首先，根據憲法產生「中央--省市--縣市」結構的特徵，闡明台灣的教育行政組織是中央集權系統，因為只有中央教育部能決定教育行政組織的基本目標，據以擬定教育政策、計劃、方案，而省市教育廳與縣市教育局兩地方單位只能居於視導與執行的位置，呈現出「由上而下」的嚴密控管（參見上圖 4-3），國家權力的形構與國家教育行政系統、師資培育系統形成緊密的連帶，並由國家部門來進行主導，這三個部分組成組成一個由而下的科層控制體系（紀金山，2002）。其次，當教育行政系統作為一種制度，雖受國家機器的支配，但自身也會發展出一套「再脈絡化」的支配系統；它形成與發展的模式，透過各種場域的路徑將權力加以轉化與調控，並且也會對教育場域產生特有的制度慣性作用。在 1990 年代之前，教育改革論述未發酵成熟，國家強制力仍是教育行政體系的統治核心。教育政策與目標是由官方統一，進而頒布全國；因此課程發展、教科書擬定、師資培育機制等等，也是由官方全權掌握，實際上教育的各種規劃、培育與發展都是由官方行政機關（教育部）直接主導，教育行政體系順理成章的成為國家機器的一部分，成為制定任何教育政策的標準依據與決策。

再者，國家對教育部門的管制最主要的一個層次，就是透過經濟發展與經濟利益著眼，來調控整體的教育投資與教育體制的建構（羊憶容，1994）。針對長期國家教育經費的統籌歷程看來，各縣市教學活動的計劃、辦法與經費也是由中央教育部統一制訂的，由中央統一擬定規則、省政府調控、地方依樣發包，中央教育部自然取得了教育活動的主導權，散居全國各地的學校教學部門居於從屬地位。這樣緊密的控管促使台灣教育「工學模式」的導向，以勞動力為先的培育方式，配合國家計畫性的經濟發展需求，控管整個教育投資所預期的人才規劃，因此，可預期的是官方以勞動力市場的評估來決定對整體教育體制的投資與調整。最後，一個國家通常會配合其教育行政體制，將課程交由中央教育當局來決定，並規定各層級教育單位以及各學校在課程上應有的責任與權力，形成一套管制與評鑑的方式，以確定課程實施成效（周淑卿，1995）。

自民國 38 年政府撤退來台，實施戒嚴近 40 年，依照民國 57 年蔣中正總統的指示，為配合九年國教而明示「我國各級學校不論小學、初中、高中之課程、教法和教材悉根據倫理、民主、科學之精神，重新整理，統一編印」²¹。由教育部代替省政府教育廳掌管國中小學課程與教科書的編輯權，收編國中小各項科目，設立各科課程標準；教育部並依照國民教育法第四條第一項「國民教育，由政府辦理為原則」之規定將國中小課程與教科書一律交由國立編譯館統編，主導國民教育課程的內容建構。然而，課程知識內容的建構過程，牽涉到課程建構者依照本身的意識形態、喜好與價值觀，認定何種知識是有價值的，遂由國立編譯館的課程標準則提供了一套國家主導的解答。

就此而言，由於國家權力直接介入教育事務，而落實為集權的教育論述，並搭配「由上而下」行政體系致使課程知識內容受到嚴密管制，因此，不管在課程建構的權力分配與決策過程中，始終都由官方所聘請的一群學者進行支配。承接此脈絡之下，研究者將針對我國歷年來的教育標準的目標與主張進行討論，希冀能從官方所提供的課程標準文獻中，呈現出官方重要的教育論述與規則。

第二節 官方的教育論述

根據伯恩斯坦的討論，教育論述是一種再脈絡化原則，深植於官方的教育主張與論理之中，透過選擇性運用、再定位、重新對焦和關聯其他論述，以構成它自身的規則和秩序性。透過教育論述的支配，創造出一個傳遞與習得的社會關係之規則的調控，也就是秩序、權力關係和認同的規則。因此若符應於現實社會結構中，我們要如何去尋得教育論述呢？

就台灣課程標準制度的沿革來看，初期課程制度的建構和黨國權力的穩固支配具有本質性的關聯，並以行政系統和法令規章的調控為基礎，因此教育部自然成為掌管教育論述的支配者。教育部透過課程標準的建構達成課程內容與思想上

²¹ 參考先總統蔣公於民國五十七年《第四次中華民國教育年鑑》中提出的指示。

的傳播，並透過定期的課程修訂強化或修正。因此若要尋得官方的教育論述，我們須從當時相關的教育政策內容、課程目標與修訂方式的規則與脈絡去發掘。然而，當時課程建構與修訂制度的形成，可說是國民黨政治權力擴張的需求，清楚的反映我國的政治政策走向。因此，官方政策與教育目標的管控，實質上支配課程建構與修訂制度的運作，而參與課程修訂制度的專家學者與官方行政人員也受到官方決策權力與秩序的規範，因此能達到教育場域的全面管控。

就此而言，研究者將依照不同時期課程的教育理念、目標與主張，希冀掌握官方的論述形式與內容的規則，以構架出官方教育論述。由於時間久遠與資料的適當性因素，研究者將從民國 57 年國中、國小課程標準，到民國 82、83 年的國小、國中課程修訂文獻進行討論：

一、民國 57 年版國中、國小課程暫行標準

在教育部所發行的民國 57 年版國中、國小課程標準中，研究者發現，由於政府播遷來台後，由於政治安定與國家安全的處境，教育目的一向強調「戡亂建國教育」，著重「民族精神」與「合群愛國」之雙重目標來進行品德的培育。由於此階段國家內外部可謂危機迭起，內有集權統治的實施，外有國際冷戰和中共進逼的威脅，因此這段期間在政治學者的眼中，這是威權體制最明顯的階段（紀金山，2002）。此時國家施政重點處處以「國家安全」為第一要務，亦是主要的官方教育論述，希冀藉由課程來培養人民愛國與服從的情操。從課程標準的目標與精神，我們可看出：

「國民課程標準之修訂，為配合九年國民教育之實施，旨在提高國民知識與人力素質，以奠定國家社會建設與經濟發展之基礎，而充實戡亂建國的力量。」

（教育部，1969）。

當時的官方教育論述，主要是符應動員戡亂時期的政治安定為主，透過官方對課程的支配，塑造國民符合應有的規範。就此而言，台灣課程制度的建構始終

與國家統治策略有著密切的影響，官方更強調：

「多數先進國家，義務教育均以延長為九至十二年，而我國之義務教育仍停留於小學六年階段，不僅不能迎合世界教育潮流，亦無法適應國家建設發展之需要。」（教育部，1969）

「九年國民教育之實施，不惟對自由基地改為文化復興之具體事證，及對大陸同胞，亦具有重大號召作用...。」（教育部，1969）

因此，當時課程制度的建構相當奉行中央集權的政治命令，其主張、理念與目標皆是由教育部依照官方政策進行規劃，遂有民國 57 年的國中、國小課程暫行標準建構。另外，官方透過政治權力滲透至各行政部門，致使課程修訂制度、教科書與師資培育都由教育行政機關直接主導：

「在教材教法方面…必須注重實踐，亦注重思想與生活行動合一之教育，又現在一般國民，頗缺乏合群愛國之德行，今後實施九年國民教育對此點應該特別加強」（教育部，1969）

受到國家部門直接調控，早期統理課程制度的教育行政系統，實際上就是官方作為象徵控制最主要的場域。因此，關於課程修訂機構的象徵運作方式，是由教育部聘請專家學者六十人組織成課程標準委員會：

「教育部長兼主任委員、次長兼副主任委員，並設總幹事二人，由中等、國民教育司幫辦兼任，另設秘書幹事若干人襄助一切」（教育部，1969）

論到各學科內容修訂的分組，則闡視每一小組均聘請各該學科有實際研究心得之專家及實際任教之中小學資深績優教師，每組約七至十一人為委員，負責實際從事修訂之起草工作。由此看來，教育部的行政官員在委員會中都擔任要職，在開會討論之中主導與監控課程內容與架構的發展。而課程標準的內容也是由教

育部所遴選與聘任的專家學者，是一種充分的絕對「由上而下」的權力結構。

二、民國 61 年版國中課程標準與民國 64 年版國小課程標準

從台灣課程標準修訂制度的歷程看來，鑒於官方行政系統的穩固和九年國教的擴張需求，此次的課程修訂制度仍以延續九年國教目標實踐為主要任務，並依循課程標準的架構修訂，進行少許課程內容與時數上的修訂。在官方的教育主張中，61 年版的國中課程標準中大致與 57 年版課程標準的大致相同，僅僅在教學目標的：

「第三段最後一句：以奠定其學習專業技能或繼續升學之基礎，並養成忠勇愛國之健全國民，修訂為以養成忠勇愛國，德智體群均衡發展之健全國民，並奠定其就業或升學之基礎」
(教育部，1972)

這點不約而同在 64 年版的國小課程中也出現，因此，我們了解課程標準的修訂統一由教育部進行支配與象徵控制的手段。事實上，「忠勇愛國」還是承襲著以往官方教育論述的要求，以符合政治動員戡亂下的教育目標；不同的是，開始出現「德、智、體、群」四種能力的要求，也許是因應國家人力資源政策的考量，但長久以來，課程標準的「智育取向」一直為我國學校教育發展重要的特色。

關於課程修訂機構的運作方式，此次則加入了更多的教育部行政人員來進行支配，按照課程標準所闡示：

「修訂小學課程標準之最高決策組織，為『修訂國民小學課程標準委員會』，由教育部聘請專家學者組成，教育部長蔣彥士兼主任委員，政務次長朱滄森，常務次長梁尚勇（前任）、郭為藩、林清江、兼任副主任委員。國民教育司全體同仁襄助一切事務」
(教育部，1975)

我們可以發現，更多的行政官員進入課程修訂的結構當中，官方對課程修訂所進行的支配與控制程度又更加深了許多，此段時期可說國小課程最穩固的過程，一直到民國 82 年才進行國小課程的更新。

三、民國 72 年版與 74 年版的國中課程標準

雖然台灣國家政府部門對課程修訂制度的調控，始終維持著集權支配的統理性格，以及黨國意識的教育論述。但是隨著國家威權形式的變遷，官方教育論述也開始有了多元的主張，課程修訂機制也出現了新的方式，但由於官方論述一貫性的規則，致使課程標準所作的改變仍然有限。民國 72 年版的國中課程標準提到修訂目的為：

「配合國民教育法之實施，貫徹國民教育課程九年一貫之精神；審慎研訂國民中學各科教學目標、教材綱要與教學方法，全面改進國中課程教材教法，以增進教學效果，有效達成教育目標。」（教育部，1983）

因此，相較於 61 年版國中課程標準的修訂目的，此次課程修訂著手進行教學目標、綱要與教學方法的改變，並針對上一次課程標準的實驗結果，加入許多選修課程，以反映出官方逐漸修正自身的教育論述與教學架構，達到多元與彈性的效果。並且官方首次在教育目標中增加「美育」變成德智體群美五育，以及列出九項的教育目標，似乎如同九年一貫課程的十大能力，只是課程標準的目標比較偏向情意方面訓練，還是偏向「愛黨愛國」的論述。為什麼在短短的兩年間，會再次讓教育部勞師動眾的進行課程修訂，以產生 74 年版的國中課程標準，研究者從訪談中得知：

「民國 72 年的國中課程中非常注重所謂『試探』的觀念，就是所謂分化之前的試探，所以那一套課程有很多的選修課，也有很多的彈性。那演變到民國 74 年的國中課程中間牽涉『部長換人』，然後就有某一個人出面，去找部長建議，那部長就聽他的話，就覺得說這樣子會降低我們國中生自然科學的水準，所以部長就把彈性那部份取消，把課程變回原來的樣子。所以民國 74 年這套國中課程後來就一直沿用到民國 86 年為止。」（L1 訪談紀錄）

研究者進行 72 年版與 74 年版國中課程的比較，發現在 74 年版國中課程的

修訂緣由中，強調 72 年版的國中課程因太過彈性，因此有部分學者認為這樣的課程會降低學生基本的學科能力，並以「減輕地方財政與學生編班之困擾」，就推翻了 72 年版的國中課程中選修課程，以及刪除由吳大猷等人從國外所引進的自然科單元與課程，並增加基本課程的時數。因此研究者發現既有官方的教育論述不僅由官方行政人員的支配，更反應學科專家的權力操控，以及兩者之間權力的消長。

四、民國 82 年版國小課程標準與民國 83 年版國中課程標準

此次課程標準進行之前，我國政治體系經歷一個重大的轉變，即民國 77 年的「政治解嚴」；政治解嚴不僅使我國的政治走向民主化，事實上更象徵原本一元的行政體系漸漸受到動搖，既有官方論述的規則面臨解構。解嚴前，官方教育部是統理教育制度的獨大組織，透過的官方教育論述支配教育場域的秩序，並以國家政治利益為優先考量，透過課程制度的運作符應在課程標準、內容與教材之中。透過這套傳遞規則與行政體系的配合，在官方支配的認可之下，教育部聘請專家學者形塑出以一套以課程標準為架構的發展典範，並且穩固的在教育體系中順利的運作。即使在屢次的修訂過程中，由於官方教育論述穩固的支配秩序與規則，致使課程的改革僅限於知識文本的上的修改。

解嚴後，受到社會變遷的影響，民間團體呼求的發酵，促使官方教育論述作了些轉變，由於正值政治解嚴的初期，因此此次課程仍延續既有的課程架構與組織人員，但我們可以看到實質上，在教育場域既有的秩序漸漸的轉變。此次教育部在國小的課程標準，曾針對當時的政治情勢，進行初步的描繪：

「民國 76 年戒嚴後，政治的民主化、經濟的自由化、社會的多元化、文化的中國化，凡此現象呈現劇變。教育為一切建設之基礎，如何因應社會變遷與教育發展需要，乃本次課程標準工作之準則」
(教育部，1993)

在此次的官方教育論述也呈現出不同於以往 64 年版課程標準的主張與架構：

「與六十四年修訂之國小課程標準，基本上採取九年一貫精神……本次修訂

之國小課程標準，則以中小學課程一貫發展之精神設計，強調國小教育以加強生活教育及品德教育為中心，並促進學生德、智、體、群、美五育均衡發展為準則」，
(教育部，1993)

解嚴後，官方論述不再像過去一樣以國家安全的政治目的為優先考量，此次課程發展基本理念「未來化、國際化、統整化、生活化、人性化、彈性化」，以及漸漸普及「以學生為中心」的論述，但仍限於課程標準的集合課程架構。在修訂人員方面，此次的修訂不再完全以師範體系學校為修訂的主要機構，漸漸將不同的科目交由不同的研究單位來進行研發，似乎異於以往的權力模式。在國中的部分，受到政治解嚴以及社會變遷的影響，此次課程修訂的作業上似乎相當要求中小學課程一貫的設計，修訂的基本理念、過程與架構似乎都用同樣的文字來概括之；實際上國中與國小原本就以不同的修訂架構與理念來進行修訂，在於國小原本就是「合科」、國中是以「分科」為基本主張，因此研究者相當質疑課程標準內部的文字紀錄。在修訂人員方面，此次國中課程標準的修訂人員大致仍以教育部的行政人員為優先，光是教育部的人文與社會學科教育指導委員會、教育部科學教育指導委員會就囊括了所有基本科目（國語、英文、公民與道德、歷史、地理、理化、生物、數學、地球科學）的修訂，因此仍是以「由上而下」的行政模式進行課程的發展。

根據伯恩斯坦的討論，教育論述創造出一個傳遞與習得的社會關係之規則的調控，也就是秩序、關係和認同的規則，在原本教育論述的移位和再定位的歷程中，其實踐的社會基礎，包含其它的權力關係都被移除。對照於黨國時代的教育體制，當時是由官方所掌握的教育論述規則，的確是一元的支配教育場域運作的秩序；也由於台灣政治與歷史的特殊背景，官方對民間社會的掌控必須深植於行政系統與權力合理化的過程，並以國家統治為主要教育論述。因此透過官方再脈絡化場域（行政系統），以及教育論述的生產場域及象徵控制場域的搭配，致使官方教育掌域可以直接掌控生產知識文本的途徑，而課程標準就是掌控國民教育活動的重要依據。因此，為了配合時代需求與社會變遷的外在事實，以及內部對民間社會的控制支配調整，官方多次對課程標準展開目標與內容上的進行再脈絡化的修訂，將其他論述從其實質的實踐和脈絡中移除，再根據自身選擇性的再秩序化和聚焦化原則，將此論述再定位，以達到政權支配的穩固。然而就在政治解嚴這個事件的發生，促使以往教育部一元化的支配方式受到挑戰，雖然在民國

82、83 年課程標準的修訂看似受到社會上許多不同的論述與主張影響，但實際上仍承襲著過去教育體制的秩序與運作機制，直到九年一貫課程的出現，才徹底展現出課程革新之勢。

在下一節，研究者將進行舊教育體制的教育機制，並針對歷年的課程標準修訂過程進行歸納，依據課程修訂的運作機制進行整理，解析課程制度內的象徵控制方式與再脈絡化過程。

第三節 課程標準修訂的兩種模式

我國自民國 57 年因應實施九年國民教育，重新訂頒「新國民小學暫行課程標準」，前後共有民國 64 年與 82 年兩次的修訂過程，並於民國 89 年教育部公布國民中小學九年一貫課程暫行綱要之時，正式邁入歷史見證。其次，國中階段亦分別於民國 61 年、72 年、74 與 83 年共修訂過四次。根據文獻與訪談的紀錄彙整，多數學者認為課程修訂普遍存在著「舟山」與「板橋」兩種課程發展模式（黃炳煌，1996；歐用生，1983；黃光雄，蔡清田，1999）。研究者將在針對此兩種模式進行探討，並依據研究的時間限制與範圍需要，主要將國中、國小的課程修訂探討範圍主要限定為實施九年國民教育後的六次修訂（國中 61、72、74、83 年版與國小 64、82 年版），若將這些階段的重要影響機制加以整合，就會發現舟山模式呈現出教官方教育論述一貫的秩序與規則，穩固支配著教育機制的運作與課程修訂模式。但解嚴後板橋模式的出現，展現了不同舟山模式的規則與機制，實際反映出官方教育論述對於課程修訂的主張與方式有鬆動之勢，以及官方支配權力受到新崛起的行動者挑戰。就此而言，本節企圖呈現兩種模式的脈絡，並加以比較，試圖透過兩種教育機制的轉變，解析背後的論述脈絡與運作規則。

一、舟山模式

「舟山模式」的名稱由來，是指位於台北市舟山路上的舊國立編譯館所在之處。因應官方過去對教育課程的支配策略與經費掌控因素，舟山模式是由國立編譯館一手包辦的課程修訂模式，也是我國最基本、延用最久的課程發展模式。「舟山模式是指國立編譯館所採用的教科書編輯過程，依照嚴格的學術定義而言，舟山模式實際上談不上是一個課程的發展模式」（黃炳煌，1996）。舟山模式為台灣課程修訂最基本的代表模式。依照教育部於民國 57 年實行九年國民教育的政策為基準點，國中 57、61、72、74 年版以及國小 57、64 年版的課程標準修訂皆屬舟山模式的課程修訂模式。以下研究者將進行舟山模式的架構、組成人員與特徵三點進行分析：

(1) 模式架構

依照黃炳煌（1996）的討論，他認為課程發展是整體的，必須具備繼續性、階段性與統整性三個原則，但舟山模式充其量只是因應國立編譯館修訂教科書所進行的一種課程編輯過程，因此他列出了舟山模式主要的編輯過程：

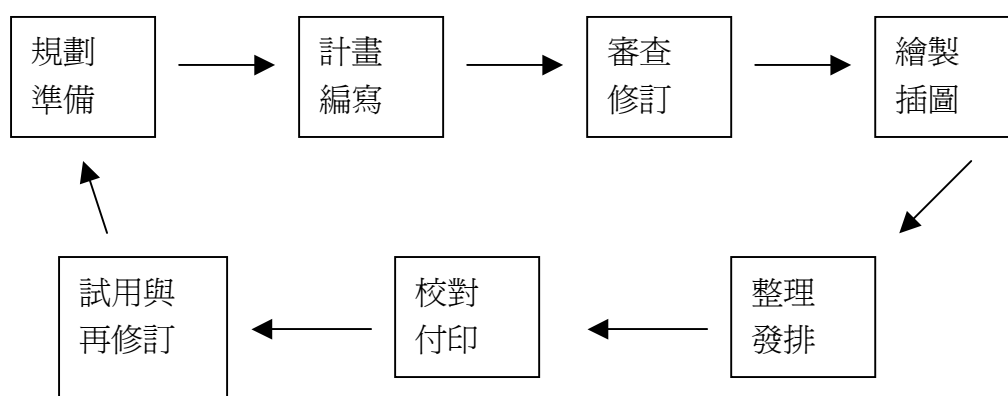


圖 4-4：國立編譯館舟山模式的編輯過程（轉摘自黃炳煌 1996:204）

根據上圖，研究者發覺這是國立編譯館教科書編輯所進行基本流程，而黃教授將此圖用來表示舟山模式的流程，明顯詮釋舟山模式是一個「教科書為主、課程為輔」的模式，並且具有單向、直線的關係。根據研究者訪談的前任參與課程

修訂的業務專員 P1 表示：

「舟山模式根本就是為了順應政策需要以發展課程與教科書的一種課程模式，是相當工學的。加上國內課程當時由國立編譯館負責，其負責課程發展的單位非是常設性的組織，皆是到需要之時才臨時編組起來。」(P1 訪談紀錄)

台灣教育部門一向從屬於政治部門，使得教育組織於體制上的設計，自然是為了政治上的需要才會有所組織（王震武、林文瑛，1999）。就此而言，國內課程發展的專案並無常設性的教育組織負責，通常是依照官方政策上的命令，按照教育部以往所設立的程序與規範，交由臨時編組的修訂委員會來負責（曹亮吉、周麗玉，1996）；因此能將官方統理的理念與目標，藉由行政權力與組織傳達至各部門，並且以由上而下的行政程序來控制整個課程修訂的結構，我們所看到的舟山模式就是如此。

（2）組成人員

根據研究者針對早期課程標準的文獻中（教育部，1968，1972，1975），課程標準委員會的組成人員相當固定，主要是由教育學者、學科專家、教育行政人員與少數的資深老師參與。參照 57 年版國中小課程標準版本的紀錄，參與修訂課程的由教育學者、台灣省教育廳與台北教育局的行政人員、學科專家與國中小資深教師所組成，並無深入說明其總綱與各科課程標準的組成結構；其次，根據 61 年版國中課程標準與 64 年版國小標準當中進一步的說明，委員會的組成由教育學者、學科專家、教育部的行政人員、資深教師等，最重要的是修訂委員會的主任委員由部長兼任、副主任委員由次長兼任、總幹事由中等教育司兼任，其餘的副總幹事、小組與聯絡人等皆由教育部的行政人員負責。最後，72 年版與 74 年版的國中課程標準皆無紀錄課程標準的組成結構。

受到國家行政系統的權力支配，教育部對課程標準的修訂同樣以教育行政系統為基本組織架構，並聘選固定的專家學者，搭配教育部行政人員來進行管控。根據研究者訪談的業務專員 P1 以及學者 C4 表示，我們可以知道：

「舟山模式主要聘請固定的專家學者，包括一些教育學者與師大學科專家，經由開會討論表決，以快速訂出大綱與標準項目，交由國立編譯館進行教科書編輯。舟山模式為台灣課程修訂最基本的代表模式。」（P1 訪談紀錄）

「就像我剛講的 64 年的國小課程標準就是舟山模式，只有學科專家與現場老師，欠缺課程專家與心理學者，而現場小學老師不能發揮太大的功用，因為是由專家學者開會決定的，沒有實驗課程。」（C4 訪談紀錄）

依照上述的訪談，舟山模式是一種任務導向的課程修訂性質，並且是一種偏向學者專家決策的模式。當官方實踐課程修訂的政策，由教育部等相關國教行政單位下達指示，由國立編譯館館長進行約聘各科編輯委員會委員之責，而委員之聘期約為一至二年，一旦開會決議完成後，教科書編輯工作告成，委員會則宣告解散（黃炳煌，1996）。

（3）模式特色

根據陳伯璋（1999）的討論，我國以往的課程發展模式大致是一種「由上而下」的發展模式。教育部屬於「上游」，主導課程標準的修訂，成員以行政人員、學科專家為主體，國立編譯館所編輯的教科書更以此標準為準則。國立編譯館成為「中游」重工業，而學校更成為下游「廠商」（陳伯璋，1999）。其次，他認為「學科本位」是課程標準中最明顯的特色，展現學科專家在課程發展的本位主義。最後，舟山模式是由國立編譯館所主導的發展模式，並由專家學者主導課程修訂大綱與標準內容，並經由開會討論、表決課程內容等過程，快速訂定大綱與標準進行教科書編輯。

根據研究者訪談的業務專員 P1 以及學者 C4 表示，他們認為：

「以前的課程修訂模式幾乎採用舟山模式，主要以由上而下的行政程序及組織權責，修訂過程主要是藉由會議來進行建構，為了配合行政流程與作業的方便性，

多數由教育行政長官與專家學者所主導」

(P1 訪談紀錄)

「舟山模式有一個特色就是先落實再編寫，不是經過時間發展出來的。64 年的課程標準一直用到 85 年就是這一套舟山模式所製作的課程。所以整個決策過程就是沒有小學老師的參與，那內容架構的部分就是以學科為主，當然會比較難！就不去考慮學生是否學習！那運作情形就是全面的實施，沒有實驗課程。」

(C4 訪談紀錄)

由訪談資料可歸納出舟山模式的組成結構、修訂過程與組成人員的特性，具有「開會決議」、「專家學者主導」以及「由上而下」的三種特色，並且由官方教育部強勢主導其秩序與運作脈絡。就此而言，以往的教育機制是相當一元化的，透過官方政治命令的下達，配合行政系統的運作，直接符應至課程架構與內容的修訂。因此，官方的教育論述規則是相當集權、穩固的，直接反映在一元化的教學機制當中，其他場域的行動者似乎不能直接影響到官方再脈絡化場域的運作。

二、板橋模式

板橋模式的出現，是「課程實驗發展」的代表作，更是教育機制的再脈絡化過程。受到社會變遷的因素以及國外課程理論的影響，板橋模式實際上展現了官方教學論述支配的鬆動，促使官方課程結構與秩序的弱化，以及對舟山模式的再脈絡化過程。「板橋模式」的名稱是來自於桃園縣板橋教師研習會所做的一種課程實驗模式，聲稱是國內的課程發展工作做的最好、最有貢獻的課程發展模式(黃炳煌，1996)。根據多位學者的討論(黃炳煌，1996；黃光雄、蔡清田，1999)，官方於民國 71 年開始對國小課程標準修訂的管控計畫有了改變，首先將國小 64 年版的數學科與社會科課程進行課程內容的實驗，並交由位於桃園縣板橋的台灣省國民教育教師研習會負責當中也積極進行各科開放的實驗課程，最後於民國 79 年至 81 年的國小課程標準修訂中進行彙整，82 年版的國小課程標準實為板橋模式所發展的代表作。以下研究者將進行板橋模式的架構、組成人員與特色分析：

(1) 模式架構

承接舟山模式構架以久的組織程序與內容大綱，板橋模式於民國 71 年正式加入國內課程發展的行列。不同於舟山模式的線性架構的課程發展模式，板橋模式發展出「設計實驗課程綱要」、「編製實驗教材」、「試教」與「完成實驗課程」等步驟，為我國課程發展一大突破，促使課程發展更完整。我們由下圖 4-5 充分了解板橋模式的基本架構。在十五個階段中，從「蒐集國內外資料」到「編制教材綱目」是屬於實驗課程的設計階段，此階段是一般課程發展最基礎的過程；其次，從「編制實驗教材」到「完成實驗課程」是屬於實驗課程的發展階段，此階段是板橋實驗發展的核心過程，包含了 11-1 的「選定實驗學校」到 11-4 的「進行修訂」的過程，是由板橋教師研習會完全主導，由各地實驗教師進行實驗課程內容與教材的試教，進一步回到教師研習會進行討論、改良與修訂。我們由訪談的學者 C4 了解：

「我們每年都會有實驗課程，都會跟老師溝通，之後作修正。然後再送到國立編譯館，再去修；起碼經過現場的實驗，經過 40 幾個學校實驗過，就會藉由參與實驗的老師告訴你這套課程的優缺點在哪裡，困難在哪裡？那我們會盡量想辦法把這些困難的地方進行修正，然後就會把這些東西作為 79 年課程標準的依據，這些東西起碼都有現場老師的依據在當中。」（C4 訪談紀錄）

「板橋模式就是找一批教授，一批專家以及現場教學的老師，這些人合作去共同開發一個課程。課程開發完成，理念建立完備，成了一個固定模式，進而編了一套課本，接下來是找尋幾個學校去做實驗。板橋模式會在試用的期間一邊作、一邊觀察，再回過頭來進行修正。等於先建立起這個課程的一套基本架構，開始編教材，編教材完後再試用，試用後再修正教材，修正完再試用，等於經過兩三次這樣的步驟，最後才將教科書定案，都是經過這樣的一個過程。」（L2 訪談紀錄）

從「課程標準修訂」到「正式本試教」是所謂實驗課程的決策階段。最後在「正式本試教」的階段完成後，則開始進行下一波的實驗課程，重複同樣的架構與流程。

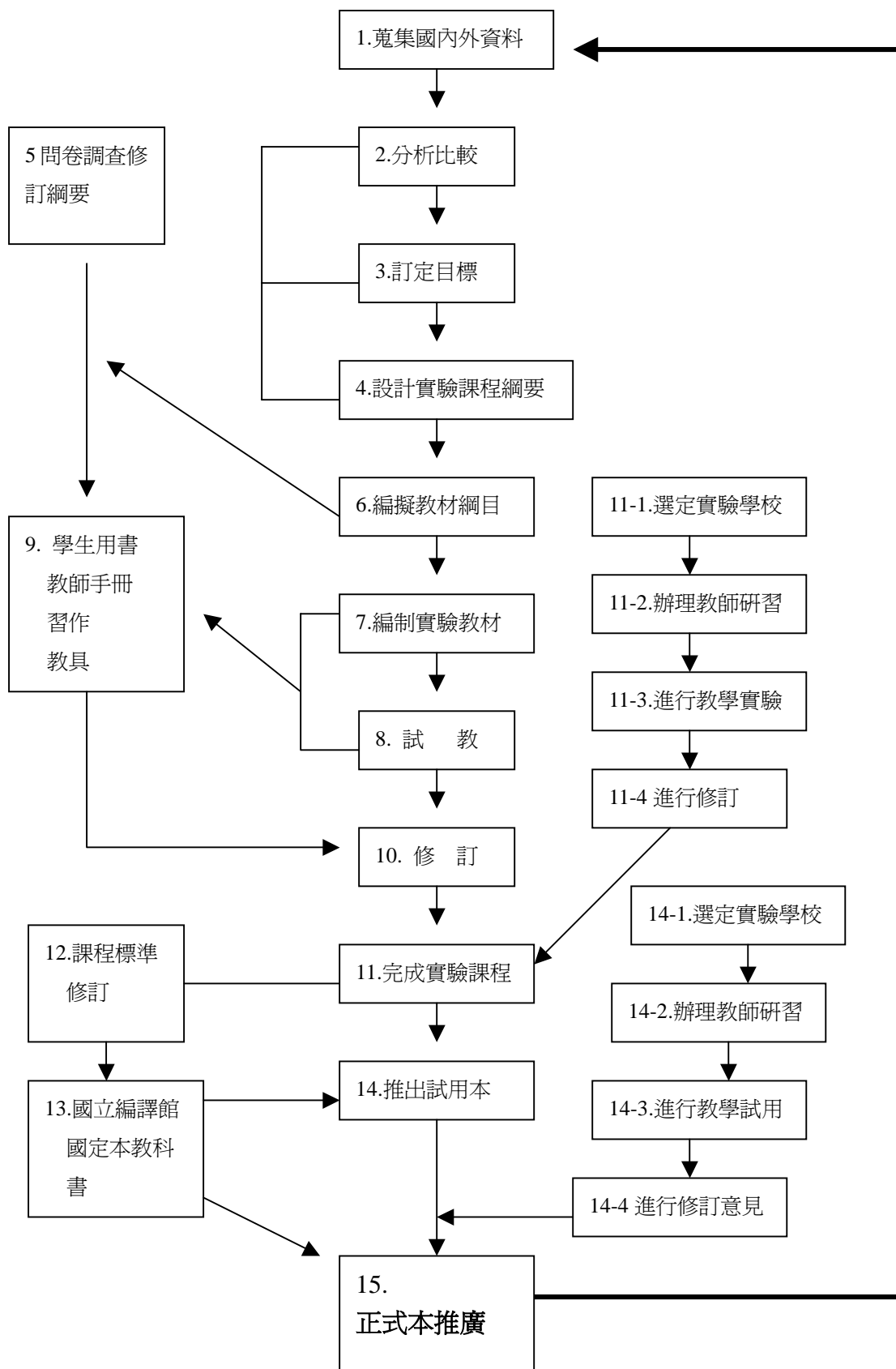


圖 4-5：國立編譯館板橋模式的編輯過程（轉摘自黃炳煌 1996:206）

(2) 組成人員

官方於民國 71 年開始對國民課程進行課程實驗的計畫，交由板橋市的台灣省國民教育教師研習會負責擔綱。板橋教師研習會隸屬於台灣省政府教育廳的次級單位，負責全國各地國民小學的教師教學上的研習。此單位包含一位研習主任，通常由學科專家或教授擔任，並由多位資深優良教師擔任研習員，最基層的就是進行實踐教學的現場老師。訪談的學者 C4 與業務專員 P1 曾說到：

「我們是隸屬於台灣省教育廳的一個層級很低的小單位，可是我們的主任常常跟我們說小機關可以做大事，他說不要在乎我們隸屬於哪個部門，你工作做出來，在歷史上會留下來的，社會大眾會不說這個單位是隸屬於哪一個部門，人家會覺得你做的很好，不用管自己的層級。」 (C4 訪談紀錄)

「板橋模式其實很不得了！一個這麼小的層級單位能作這麼廣的課程研究，多虧了那群教師研習會的老師，這也突顯了國家在國民教育課程發展的不重視與窘迫。」 (P1 訪談紀錄)

板橋模式最主要就是實驗課程的部分，實驗課程的綱要是由該學科的專家擔任執筆，透過教師研習會的老師將課程的內容部分做出來後，由教師研習會的研習員進行規劃，對所聘請的輔導員與實驗教師開設研習課程。至於輔導員的部分，當實驗課程開始進行之時，教師研習會的人員依照地區性而分區選取多位資深教師擔任課程輔導員，經過訓練後回到教育部所選取的實驗學校進行試教，並進行推廣實驗課程與教材的工作，定期回到研習會中進行課程內容的討論、檢討與修正。從曾擔任輔導員的校長 L3 訪談內容中，可得知：

「因為我以前是板橋模式的輔導員，我在板橋課程委員會常常出入的。我那時候參與社會科的實驗工作，所以常常跟著課程在跑。那時候各縣市的實驗教材出來，課程出來，全國的實驗老師都會集合起來，然後經過訓練在各縣市進行試教，然後板橋課程的人會去看，所以板橋模式的課程是相當紮實的。」

(L3 訪談紀錄)

「我早期是擔任唱遊科的輔導員啦！在板橋參加過很多次的社會科的教材與教法的研習，以及教材與教具的製作。我一開始也是在莒光國小擔任社會科課程的實驗工作，後來也有去屏東的幾個城鎮區參與課程的發表與實驗工作，我擔任輔導員都是做研習的工作，之後去各縣市推動課程與教材。各縣市以前都有一個輔導團，在區成各領域的輔導員，負責推動全市的工作與教材。去研習最主要就是推廣，之後擔任講師啊！」
(L3 訪談紀錄)

然而，板橋模式是如何進行輔導員的篩選呢？根據研究者訪談的學者 C4 與業務人員 P1 表示：

「最早是透過原先的教師研習會每年所辦的各縣市輔導員的教師研習，那這些輔導員在各縣市的學校中都是比較資深的老師。因為他們是比較資深的，所以當各縣市教育局推薦到我們這裡來的時候我們也會審視啊，這麼多的輔導團當中哪些輔導員是比較有概念的。你說一個縣市有 2 位，總共就有 50 位，那從其中挑選 10 位應該不難吧！」
(C4 訪談紀錄)

「板橋模式的課程發展，輔導員扮演很重要的角色，都是業界內一時之選的老師，大部分好像都是以『資深』與『優秀』這兩個條件來進行篩選，至於是如何產生的，如果沒記錯，應該是由縣市教育局開名單，或者是從來參與研習的老師當中選取，然後由板橋教師研習會的人員決議，再向各學校要人吧！」
(P1 訪談紀錄)

我們審視以往各科課程所組成的人員名單（教育部，1993），發現板橋模式的人員組織過程似乎還是脫離不了「專家學者」模式的篩選原則，但受到相較於舟山模式嚴謹的人員管控，板橋模式在實驗課程的部分似乎較擺脫了由上而下的行政模式，並且是相當的有彈性。

(3) 模式特色

根據黃炳煌（1996）的討論，他認為板橋模式設有課程研究和發展的常設單位，並且擁有一批優秀且具工作熱忱的研究者。其次，實驗課程的部分是由基層的研究人員和優秀教師承擔（其他學者專家只是站在指導、諮詢和協助的立場），再加上所編製的教材皆須經過「實驗」的階段，故其所發展出來的實驗課程相當能符合學生之興趣與需要（黃炳煌，1996）。實際上這部分的討論有待商榷，由於板橋模式鑲嵌在舟山模式構架的修定程序與權力原則，除了實驗課程的部分是由現場教師與研習會的人員掌控，其餘決策的部分往往還是交由專家學者所支配。我們可由訪談的學者 C4 與業務人員 P1 了解：

「過去的國定課程，總綱我們一樣是沒有參與，我們主要是參與後面的各學科課程標準起草的過程。你可以從 82 年國小課程標準的兩個圖看到，我們主要是在各科課程標準修訂小組裡面，因為我們那時候有五科啊，就由我們桃園教師研習會來進行。」
(C4 訪談紀錄)

「在板橋模式的運作過程中，實際上還是被過去舟山所建立起來的框架限制住，我想在課程總綱與各科總綱的部分，學科專家決策的決策權還是相當的大。」
(P1 訪談紀錄)

相對舟山模式穩固的課程架構組織，板橋模式似乎在實驗課程的部分更具能動性；首先，在人員組成方面，板橋模式雖是採取「專家學者」選取模式，但相較於舟山模式的管控程度，似乎不再由教育部進行一元的支配模式。其次，相對於舟山模式嚴謹的「由上而下」行政模式，板橋模式僅僅在實驗課程的部分擺脫了由上而下的行政模式，除了現場老師所進行的實驗部分，有部分的自主權之外，實際上在「課程標準修訂」到「正式本試教」的決策階段，還是由學者專家決定。以社會科為例，編輯小組中雖然包括了幾名優秀的小學社會科教師（較之六十四年之國小社會科教科書全由三位大學教授包辦撰寫，實為一大進步），但他們因非委員，故只有「執行」撰寫的義務，而卻無「參加決策」的權利（黃炳煌，1996）。

三、兩種課程修訂模式的比較

根據以往課程標準的修訂歷程，向來是官方嚴謹管控課程發展的結構與脈絡，並且從教育部至國立編譯館建立起一道緊密的行政系統，監控各組織的運作與聯結，以再製官方的權力結構與教育論述。舟山模式是官方最基本、固定的課程發展模式，也是最直接的「由上而下」系統。然而，相較於集合式的舟山課程，以「實驗」為主的板橋模式，似乎呈現官方對於課程管控的放鬆，以及背後隱含官方教育論述的鬆動與教育機制的轉變，促使原本嚴謹的舟山課程在結構與行政上產生變動。

研究者將在此比較前述兩種課程修訂模式，依照不同的特性加以分類比較，呈現舟山模式與板橋模式的差別，勾勒官方對於課程標準支配方式的鬆動。我們從下圖 4-6 可看出兩種模式的差別：

特性 \ 名稱	舟山模式	板橋模式
時間先後	從民國 37 年起，結束於民國 83 年 (起始時間較早)	從民國 71 年開始，結束於民國 89 年 (起始時間較晚)
負責機構	國立編譯館	桃園縣板橋教師研習會，現改制為國立教育研究院籌備處(隸屬於教育部)
隸屬單位	教育部	台灣省教育廳
實施次數	以九年國教實施為起點，共實行過 7 次，用於國中 57、61、72、74 與 83 年版課程標準修訂，以及國小 57、64 年版課程標準修訂。	僅實行過 1 次，用於國小民國 82 版的課程標準修訂。
組成人員	學科專家、現場老師與教育部行政人員。	學科專家、課程專家、心理學者、現場老師以及教育部行政人員。
組成人員特徵	菁英專家模式	菁英專家模式
模式特徵	先落實再編寫	先編寫(實驗課程)再落實
主要特色	開會決策	實驗課程+ 開會決策
修訂時間長短	較短	較長(因有實驗課程)
支配主體	學科專家	學科專家
權力特徵	權力較大	權力較小
決策特徵	由上而下	也是由上而下，但較弱
決策方式	開會決議	發展決議+ 開會決議

影響	共七次修訂課程，為我國課程標準修訂的主要方式，以專家開會決議制定課程為主要特色。	僅一次在 82 年國小版的小學課程標準實施，為我國小學課程標準修訂的標竿，以實驗課程與教師教學研習為主要特色。
----	--	---

表 4-1：舟山與板橋模式的比較

(1) 不同的負責單位

從不同負責單位所建構起來的控制機制與脈絡，程度是有差別的；雖然最後的主控權在教育部，但明顯呈現出課程架構與控制權力的變動。舟山模式是國民課程修訂最基本的模式，實施的時間也較早，配合當時官方教育論述與行政系統的運作，由教育部管控的國立編譯館則擔任統理機制的負責單位，對課程修訂具有最嚴密的支配。相對而言，板橋模式實施時間較晚，以實驗課程來修正舟山模式的課程建構，並且由隸屬於台灣省教育廳的桃園縣板橋教師研習會負責實驗課程的進行。然而，省教育廳扮演著中央（教育部）與地方（教育局）命令傳達與調配的中介機構，以教育部為主的舟山模式過渡到以省教育廳為主的板橋模式，實際上象徵了官方對課程管控進行部分的權力下放，以及既有穩固結構的鬆動，也反映出解嚴時的社會背景。

(2) 不同組成人員

多數的教育學者認為，課程發展深具專業性質，需由一群深具課程發展知識的專家學者進行研訂（黃光雄、蔡清田，1998；黃炳煌，1996；歐用生，2000），就此而言，專家學者主導課程的發展在教育學界普遍深具認同；因此對應國內的課程發展，教育部長久使用一批固定的專家學者進行課程，這些學者大部分都是師範體系的學者，並依循著官方教育論述與行政體系雙重機制，而建立穩固的連結。這個穩固機制雖在九年一貫課程建構中產生變動，實際上早在板橋模式時期有了初步的改變。

若以課程標準的時間先後來劃分，初期以官方教育論述為主的舟山模式，由

於教育部嚴密管控的機制，促使教育部行政人員與學科專家兩者為課程修訂最主要的調控角色；後期板橋模式則由教師研習會所聘請的資深教師，擔任課程編製的基本單位，以實驗老師現場教學的經驗與認知為主，學科專家的意見為輔（黃炳煌，1996；蔡清田，1998）。但根據訪談的內容，板橋模式的課程內容修訂雖著重在現場教師的實驗結果與經驗為依據，若牽涉到課程標準與大綱的決策部分，則回到以往舟山模式所構架出的權力規則，由學科專家與教育部行政人員為主要決策者。就此而言，儘管板橋教師研習會在課程標準的決議中尚未能有決策權，但相較於原本舟山教育系統所建立的組成結構與權力脈絡，板橋模式所引起的變動卻有其效果。

（3）不同的決策特徵

在國內課程標準的修訂過程中，原有的舟山模式以開會商議為主要方式，進行課程綱要與標準的決策後，再由國立編譯館召集各科負責人進行教科書編輯與審定的工作，課程修訂遂告一段落。而板橋模式除了沿用舟山模式的制度與架構之外，進行新實驗課程的試教、檢討與修正；然而，受到官方高度管制的主張，課程的綱要與標準則是開會決議的方式。雖然兩種模式的課程修訂皆由專家學者掌控；相較之下，由於板橋模式經過教師研習會參與的過程，由上而下的權力特徵、以及專家學者的決定權都是較弱的。

第四節 小結

根據上述的討論，本節將針對舊課程標準建構過程中歸納出最主要的三個特徵，即官方集權系統的支配、學科專家的決策以及教育論述與機制的鬆動。

一、官方集權系統的支配

本章先針對教育行政系統進行解析，並了解歷次課程標準修訂的過程，主要透過官方教育部的掌控，配合教育行政系統的機制，以及政策與法令的護航而穩固的運作。然而其中可區分為兩個模式，從課程內容的建構、商榷、決策與評鑑過程都由國立編譯館聘請學科專家主導，並以「開會決策」與「由上而下」兩種方式來決定所有課程總綱與標準，這個過程被稱為「舟山模式」的修訂方式。伴隨著社會環境與時代需要，修訂課程的模式也發生轉變；過去由國立編譯館主導的課程修訂過程，至民國 71 年開始加入由台灣省教育廳管轄的桃園教師研習會進行的「實驗課程」，由全省各地優良的小學老師組成的實驗團隊，以及較有經驗的老師擔任實驗課程的輔導員，共同在所選取的學校進行實驗後，再與各專家學者、行政人員討論後納入正式課程，經協議後正式修訂為課程標準，此過程被稱之為「板橋模式」。但從台灣課程修訂制度的歷程來看，國中、小課程標準的修訂一直受到官方教育論述與行政體系的支配，課程發展始終固定在舟山模式的支配底下，隨即而來的板橋模式，初步展現負責機構與組成人員的鬆動，並由現場老師等基層人員掌管實驗課程的進行；但牽涉到課程綱要與標準等重要機制與論述的決策，始終還是由教育行政人員與學科專家負責，無法去除國家高度管制的主張。

二、學科專家的決策

根據多位學者的看法〈王震武，林文瑛，1996；林本炫，1997；吳清山，1997；周麗玉，1994；周淑卿，1996；張淑芳，1993〉，歷次課程標準的發展過程中，除了教育部與官方行政系統的掌控，課程架構與知識內容的選擇是由學者專家所掌控，並握有相當大的決策權。我們教育部所公佈組成人員的名單中發覺〈教育部，1969，1972，1975，1993，1994〉，有相當大部分的專家學者是來自於師範體系的人員，這裡面還有包括師大體系的學科專家以及師院體系的學者專家，進入到教學再脈絡化場域進行課程的發展，配合師資培育與學校教育的傳遞過程，教導再脈絡化的知識以符應官方教育論述的規則與社會秩序。

事實上，這個特徵是近來教育改革人士所詬病的一個爭議點，因官方長期使用一群固定的專家學者進行課程修訂，而這群人因其特殊的結構與位置，長期與國家政策的走向，以及教育行政系統相結合（紀金山，2002）。透過由上而下的行政模式，官方強制的法令，促使官方教育場域的再脈絡化過程中，師範體系的教育學者始終為最重要的組成人員。因此在教育場域中，師範體系的學者賦予著「教育專業」的稱號，穩固支配著課程內容的形塑，成為過去課程標準修訂最重要的結構。

三、教育論述與機制的鬆動

根據伯恩斯坦的討論，教育場域的每一次變動就是一次教育論述的再脈絡化過程，因為教育論述是一個不斷再脈絡化的原則，將其他論述從其實質的實踐和脈絡中移除，再根據自身選擇性的再秩序化和聚焦化原則，將此論述再定位。在原先論述的移位和再定位的歷程中，其實踐的社會基礎，包含它的權力關係都被移除。假設教育論述的再脈絡化過程是不停止的進行，每一次的再安置與再秩序化的過程，都可以促使教育論述的支配增強或減弱，因此我們從上圖 2-2 知道，能夠影響官方再脈絡化場域，除了官方、生產場域與象徵控制場域，最關鍵的就是再生產教育論述的再脈絡化過程，也就是每一次教學機制的修正，課程修訂模式的轉變，因此我們可以了解，官方再脈絡化場域不斷受到其他場域的挑戰與影響，致使官方教育論述增強。

然而在一個國家中央集權的管控方式下，官方教育論述的場域促使其教育場域的運作具有相當穩固的秩序與機制，因此，除了國家本身政治體制的改變，象徵控制場域、生產場域與再生產的教育論述過程是無法直接影響到官方教育論述的規則與強度。就此而言，當國家場域的集權體制鬆動，官方再脈絡化場域受到象徵控制場域、生產場域與再生產的教育論述過程影響，致使教育論述進行再脈絡化的過程中，教育機制也受到改變。以往台灣的教育場域中，官方掌控教育論述，建構其秩序與規則，並且其他場域的論述與運作並無太大作用，因為搭配中央集權的行政系統，致使而課程制度被認為是官方集權統治的實踐場域，主宰了知識文本傳遞過程。透過歷次的課程修訂的實行，更強化了原本官方論述的再製

與延續。儘管官方對課程修訂的介入方式，隨著政治情勢與社會變遷偶爾變動，但是教育部卻始終承續中央集權精神，積極調控課程修訂制度與運作。正因為國民黨威權體制下的教育機制的制度化和體現有一個獨特的性徵，就是無論社會的支配原則為何，官方在脈絡化場域所掌控的分配、再脈絡化與評鑑三個規則的體現深具穩定性，始終由教育部掌控。這個教育機制的支配類型蘊含教育與生產之間一個強分類與架構關係。所謂的強分類關係是指，教育體系內部的各場域存在著一個強烈的區隔關係，因而為教育創造了一個專門性的空間，促進其他專門場域發展自身所衍生的論述和實踐。由上述舊課程標準時代的再脈絡化過程可知，在整體教育機制的運作中，研究者發現從舟山模式過渡到板橋模式，在負責單位、組成人員與決策特徵上面，明顯呈現出支配的弱化，直接影響到背後的官方教育論述，雖具有穩固、一元化的秩序與規則，但面對社會變遷的影響，是有部分鬆動的。

當教育體制的鬆綁機制體現，符應行政院「教育改革總諮議報告書」的原則，產生了新分類與架構方式的九年一貫課程。事實上，當舟山模式過渡到板橋模式，已表現某些既定的規則與脈絡產生鬆動；整合課程的出現實際上也如同伯恩斯坦所預測的，由集合符碼轉變到整合符碼的類型。當教育體系內部各場域是一種弱分類關係，表示這兩個範疇間呈現低區隔的情形。這不只是限於課程上的改變而已，而是涉及的台灣中小學教育符碼的整個轉型，甚至擴張到整個教育界，也都會因此而有所轉變。

第五章 九年一貫課程綱要的論述、建構過程與意義

「透過整合符碼的出現，可以將教育知識的內容從封閉帶向開放，將分類界限從清晰帶向模糊，並且可使現今權威結構、現存教育的認同以及財產概念變為紛亂」(Bernstein,1977:101)。這是伯恩斯坦針對英國教育改革的研究結論。英國教育系統原本具有集合符碼的特性，從課程、教學法到評鑑制度都顯示出強分類與強架構的規則，使學習者都趨向「專門化」的學習方式與社會地位。經歷教育改革的影響，不僅促使英國新的權力結構與社會控制形成，社會上更出現「整合符碼」的教育論述形式，企圖重新構架整個教育系統；甚至影響社會原有的專門化分類系統，使原本強分類與強架構的社會結構轉為弱化。伯恩斯坦也認為教育符碼的改變反映在教育論述、教育課程、教育機制的運作規則，呈現出不同規則性改變，並且涉及到幾個最根本的問題——知識的分類與構架原則、既有權力結構與社會控制原則的變化 (Bernstein,1977:102)。事實上，將伯恩斯坦的討論對應至台灣九年一貫課程的出現，我們現今所處的情形不也如此嗎？根據上一章的討論，早在解嚴之後，民國 82、83 年的課程標準修訂，在負責單位、組成人員與決策特徵等層面明顯呈現出支配的減弱；相對於背後的官方教育論述，雖具有穩固的秩序與規則，相較與前幾次的課程修訂已有鬆動之勢。承接此次課程標準所帶來的轉變，新課程綱要的正式出現，反應社會正經歷一種結構性的轉變。教改論述的興起、民間團體的運動以及官方政治結構的改變，促使舊有黨國的官方論述走向新規則的論述，以往社會的權力結構正面臨解構。按照伯恩斯坦的討論脈絡，九年一貫課程的出現代表新教育論述透過教育機制進行再脈絡化，呈現出整合符碼的趨勢；隨之而來的各領域大綱、協同教學與學力測驗進行再脈絡化過程，才會正式的翻轉既有的教育結構，走向整合符碼的體制。因此，我們不禁思考：九年一貫課程出現的背後意涵為何？教育場域的秩序與規則如何重構？如何透過教育機制以實踐整合符碼的規則性呢？

因此，本章將透過相關的理論架構，針對九年一貫課程建構的過程進行探討，呈現出教育符碼的變動過程，如何規則化的反映在教育論述、教育課程、教學機制層面上。在第一節，研究者將重新審視九年一貫課程政策出現的論述背

景；第二節將討論新課程綱要的論述如何落實政策的制定中，進行再脈絡化過程。第三節將針對既有的文獻與訪談資料，形塑新課程綱要建構過程；第四節將討論九年一貫課程七大領域綱要與審議過程的運作，嘗試以伯恩斯坦的理論來解析教育論述的改變及深層機制。

第一節 九年一貫課程的背景論述

民國 76 年政府宣布解嚴，結束了近 40 年戒嚴時期的集權統治。以往官方長期以國家主義主導教育體制的運作，此時無法再以相同的權力結構與運作機制進行支配，加上政治結構的民主化，致使民間團體不斷提出訴求，民間對抗官方的教改論述正式形成（羊憶蓉，1994）。然而，當官方行政體系連結了民間團體，進而凝聚出新的教育論述之時，卻又面臨教育場域結構的重組，導致教育體系內部的衝突，也就是：誰掌握新的教育論述，則掌控教育場域的主導權。就此而言，本節將依據上述的討論脈絡，針對九年一貫課程綱要研訂的背景因素，理解課程改革所需面對的結構因素。

一、對抗黨國支配的語言－教育改革的論述

「教育改革自始即是對抗的論述，在對抗中產生的語言，用以形成對抗威權國家治理的論述」（蘇峰山，2003）。若說教育改革是促使九年一貫課程出現的主因，還不如把官方權力結構鬆動的因素視之為起點。伯恩斯坦的認為，原本國家場域的支配原則不僅建立社會秩序，支配另一群的反動勢力，創造挑戰、衝突和矛盾場所。當官方教育論述進行再脈絡化，發展再生產的教育論述，這個過程並非平靜的，乃是充滿對抗與衝突的。因為在脈絡化的規則牽涉了官方再脈絡化場域的鬆動，透過再秩序化、再安置的手段進行支配，但其他場域的行動者也可能透過再脈絡化的機制掌控教育論述。

事實上，早在民國 78 年民間向政府請願修改大學法，就促使官方正視大學教育改革，為台灣教育改革運動拉開序幕；隨之而來的民國 83 年的「四一〇教改運動」，數萬民眾齊聚街頭遊行，向官方提出教育改革的四大訴求：(1) 實施小班小校；(2) 訂定教育基本法；(3) 廣設高中大學；(4) 提升教育品質（四一〇教育改造聯盟，1996），期望官方能正式民間團體的訴求，慎重研議。由民間團體組成的四一〇教育改造聯盟，在群起沸騰的氣勢中凝聚了民間教改共識，然而這樣的共識不僅是立場相同的共識，更是有相同論述的共識。審視民間教育改造藍圖的論點（四一〇教育改造聯盟，1996）：從「民間教育改革的基本立場」到「對官方教育改革的批判」的論述，到 13 項「民間教育改革的訴求與對策」中，似乎是挪用官方教育系統的架構與主張，加以批判成為自己的架構與共識。就此而言，民間教改團體把所有的教育論述「二分化」，區分成「官方教育論述」與「民間教改論述」，任何「反集權」、「反官方」的教育主張都可以納入成民間教改論述。在「民間教育改造藍圖」中可以看到：牽涉到以往官方所支配的任何教育政策、主張，甚至是國家教育行政系統的運作，均需大幅度的改善。因此，當時的教育改革論述明顯的挑戰黨國集權結構。如同黃武雄教授所說的：「顯然有一種結構性的因素隱藏在今天台灣百般扭曲的教育現象背後…」、「我則認為，以目前教育改革的走向，未來絕不樂觀，除非改革者敢於碰觸台灣教育問題的核心，作結構性的根本改造。」（黃武雄，1996）

儘管民間教改運動與訴求最終落實於具體的政策層面，表面上看來是官方迫於現實屈服於民間論述，反映出官方教育論述的再脈絡化過程。但再脈絡化過程原本就是充滿著對抗，因此當教改論述實踐成教育政策，民間人士入主到官方系統後，更突顯出教改論述原本就存在的問題：教改論述始終是一種對抗的語言。對抗者由官方轉變成民間團體的內部，衝突場面出現在教改場域當中。

二、教育論述的再脈絡化—教改總諮議報告書

教育論述是一個原則，經歷再脈絡化的過程會將其他論述從其實質的實踐和脈絡中移位，再根據自身選擇性的再秩序化和聚焦化原則，將此論述再定位

(Berntein, 1990;183)。承接上述的脈絡，對應至台灣教育改革的情形，在全國一片教改的聲勢當中，人們似乎不自覺的以一種「新的」、「鬆動的」、甚至是「相反的」論述規則來聚集其主張，重新檢視社會結構，教育改革這個深具「正當性」的口號，更成為撻伐舊有的結構與系統的合理性依據。

當「四一〇教改運動」落幕之後，除了展現出民間力量與共識的凝聚，更反映官方支配系統與教育論述正式面臨挑戰。接下來，行政院長連戰先生的回應，象徵民間團體成功對抗黨國論述。接下來在民國 83 年 4 月底教育部召開第七次全國教育會議，當時的教育部長郭為藩先生提出仿日本「臨時教育審議會」之做法，建議成立教育改革審議委員會。根據當時的紀錄：「本次會議時機敏感，國人寄望殷切，參與代表含括各界人士，兼容並蓄，代表們也發言熱烈，士氣高昂。會議閉幕時，當時行政院長蒞會致詞，宣佈行政院成立教育改革審議委員會，以兩年為期研議教育改革具體措施。」（第七次全國教育會議記錄，1995）。往後經過短暫兩年不到的時間，由李遠哲等人組成的行政院教育改革委員會，推出總諮議報告書之時，似乎成為官方與民間的「共識白皮書」，奉為教改的圭臬。

融合官方與民間重要成員的行政院教改會，似乎身俱國家重任、背負社會共識，並在社會各界的關注之下，齊聚所有教改議題加以整理。教改總諮議報告書似乎集結全民的教改共識，為教改的中立論述，我們可由下表 5-1 清楚的了解教育總諮必報告書的內容摘要：

表 5-1 教育改革總諮議報告書（摘要簡表）

<p>一、計劃目標（教育改革的目標）</p> <p>（一）達成現代化教育的目標。 （二）滿足個人與社會的需求。</p> <p>（三）邁向終身學習的社會。 （四）促成教育體系的改造。</p> <p>二、計畫策略</p> <p>（一）教育鬆綁：解除對教育的不當管制。</p> <p>（二）發展適性適才的教育：帶好每位學生</p> <p>（三）打開新的「試」窗：暢通升學管道。</p> <p>（四）好還要更好：提升教育品質。</p>

(五) 活到老學到老：建立終身學習社會。

三、計劃項目(綜合建議)

(一) 教育鬆綁方面：

- 1、調整中央教育行政體系。
- 2、重整中小學教育行政和教學。
- 3、保障教師專業自主權。
- 4、促進中小學教育的鬆綁。
- 5、促進高等教育的鬆綁。
- 6、促進民間興學和辦學的鬆綁。
- 7、促進社會觀念的鬆綁。

(二) 帶好每位學生方面：

- 1、改革課程與教學。
- 2、縮小學校規模和班級規模。
- 3、落實學校自主經營。
- 4、激發學校內在自生力量。
- 5、協助每位學生具有基本學力。
- 6、建立補救教學系統。
- 7、加強生涯輔導，提供多元進路。
- 8、重建學生行為輔導新體制。
- 9、加強身心障礙教育。
- 10、重視原任民教育。
- 11、落實兩任平等教育。
- 12、保障幼兒教育品質。

(三) 暢通升學管道方面

- 1、朝綜合高中發展。
- 2、發展各具特色的高等教育學府。
- 3、推動多元入學制度。

(四) 提升教育品質方面

- 1、提升教師專業素質。
- 2、強化教育研究與評鑑。
- 3、合理分配教育資源。
- 4、提升高等教育品質。
- 5、促進技職教育多元化、精緻化。

(五) 建立終身學習社會方面

- 1、終身學習理念的推廣。
- 2、終身教育體系的統整。
- 3、學校教育改革的配合。
- 4、回流教育制度的建立。
- 5、行政措施的配合。

然而，總諮議報告書出現的另一個意涵，在於當中的組成份子，是由不同場域的行動者所集結出來，象徵了以往官方教育論述的秩序崩解，再生產教育論述不再由官方全權主導，而是加入了許多其他場域的行動者。從教育改革審議委員會的人員組成中，不難了解這 31 位委員的身分背景（參見下表 5-2），包含了政府長官、教育界人士、專家學者、以及企業人士等等，雖然仍是專家學者的取向，但相較於以往官方參與教育會議的結構群，此次確實做了大幅度的調整，如同訪談者 L1 與 L2 所談論到的：

「從行政院教改會的名單就可以了解政府的決心，你可以發現有一些是過去不會進入教育場域的人，但當時整個社會的趨勢是刻意去排除師範體系的人馬，其

實從行政院教改會到九年一貫都是這樣。那這個現象也就造成了所謂的斷裂。」

(L1 訪談紀錄)

「所以當時再組成這課程小組時，確實很刻意將師範體系的人排除，從李遠哲在行政院教改會的人員就可以知道這樣的安排。」

(L2 訪談紀錄)

這裡出現一個很有趣的討論，當教育論述進行再脈絡化的過程，各個場域的行動者除了形成場域之間的對抗、再秩序化，更重要的是場域之內彼此行動者的對抗。若將師範體系的人員加以區分成師大體系的學科專家、師院體系的學者與老師，並對照名單上各委員的背景加以審視；研究者發現過去主導教育場域的固定人員，許多既定的師大學科專家被排除再場域之外，但是場域內仍有相當多的師院體系的學者與老師。可見的是原有師範系統內部的分化，實際上更反映原有教育體系的結構位置與權力原則的重新分配，並且創造出一群新的行動者掌控教育論述的發聲位置。這點對往後的九年一貫課程制定的人員結構，的確造成不小的影響。

表 5-2、行政院教改會委員名單（共 31 位）

姓名	服務單位及職稱	姓名	服務單位及職稱
李遠哲	中央研究院院長	曹亮吉	大學入學考試中心副主任
張京育	行政院政務委員	張清溪	台灣大學經濟學系主任
牟中原	台灣大學化學系教授	陳其南	行政院文建會副主任委員
沈君山	清華大學校長	陳伯璋	花蓮師範學院校長
李亦園	中央研究院院士	游錫堃	宜蘭縣長
李國偉	中央研究院總辦事處處長	曾憲政	台灣工業技術學院化工系教授
余陳月瑛	高苑工商董事長	黃榮村	台灣大學心理學系主任
何壽川	永豐餘公司總經理	黃鎮台	逢甲大學校長
林明美	台南女中校長	黃炳煌	政治大學教育學系教授
林清江	中正大學校長	楊國樞	台灣大學心理學系教授
周麗玉	台北市中山國中校長	楊國賜	教育部常務次長
施振榮	宏碁公司董事長	萬家春	台北市西湖國中校長
孫震	行政院政務委員	鄧啟福	交通大學校長

韋端	行政院主計處副主計長	劉兆玄	交通部長
馬哲儒	成功大學化工系教授	簡茂發	台灣師範大學教務長
殷允芃	天下雜誌發行人		(依姓氏筆劃排列)

三、再脈絡化場域內的對抗與衝突

當教育場域進行再脈絡化，形塑出新的教育論述，接下來透過教育機制進行課程符碼的再生產。然而，在教育機制的進行過程中，再脈絡化的過程依然沒有停止，因為當教育符碼（課程制度）從集合過渡到整合的形式，會使原有的社會權力結構、財產關係、以及現存的教育身分中引起一場動亂。因此，當民間教改論述正式以官方論述之勢而取得合法性位置，透過國家立法落實，似乎讓人確信這就是全民共識的中立論述。因此在一系列的教改政策啓動後，官方集結民間團體進入教育體系中進行改革，導致原有教育系統的結構位置與權力原則解構，各個場域的行動者進入教育結構中，促使原有場域的規則與秩序解構，彼此間的衝突與對抗顯現。

「不論是因為改革論述的立論點，或是政策實踐出現了問題，引發了衝突，教育改革的衝突面與對抗性被凸顯出來了。」（蘇峰山，2003）由於教改論述原本就不是一個中立的論述，而是充滿對抗性與衝突性的論述，當中也包含了不同結構、階級位置的行動者。從早期對抗國家的民間論述，到取得合法性位置的教改論述，最後則進入教育系統成為教育論述，這些階段始終充滿了「衝突」的面向。接下來的九年一貫課程，就是在這樣背景之中進行建構，因此，九年一貫課程的建構過程仍是個充滿「衝突」的情況，這也意味著：當對抗官方集權系統的行動告一段落，民間團體進入到教育場域後，企圖重構場域中的權力規則與秩序，此時論述中所有的衝突就顯現出來了——誰掌握新的論述，則掌控教育資源與論述再脈絡化的主導權。

最後，當新行動者掌控教育論述的發聲位置，勢必將以新的象徵控制方式進行建構，再脈絡化新的場域秩序。當然這樣的情形也會促使原有結構的行動者進行反動，可見的是，教育論述的再脈絡化並非一個平靜與穩固的場域。

小結

透過上述三個階段的過程，我們可以看見新教育論述再脈絡化的過程。由於權力分配與社會規則的轉變，教育場域的秩序與規則鬆動，促使原有的官方教育論述受到挑戰，不同場域的行動者可以透過再脈絡化的過程影響新教育論述的形塑。從民間教改團體的行動歷程中，顯示國家政治結構的改變、官方支配原則的鬆動，以往非教育結構的人員得以進入決策位置影響新教育論述。其次，教改總諮議報告書的出現，代表了教育論述選擇性運用、再定位、重新對焦和關聯其他論述的過程，也包含了教育場域秩序與規則的重塑，並引起既有結構的分裂；我們可從教改會的名單得知，原有官方結構的改變以及師範體系的分化，都是再脈絡化過程的影響。最後，再脈絡化原本就不是一個穩固的過程，行動者透過自身選擇性的再秩序化和聚焦化原則，將此論述再定位，必定會產生衝突與對抗的情形。因此，九年一貫課程的教育論述等於是在這樣的脈絡之下所產生的，研究者將在下節進行分析。

第二節 九年一貫課程綱要出現之起源

民國 85 年 11 月行政院教改會正式宣布解散，所帶來的影響除了讓新行動者掌控教育論述的發聲位置之外，更重要的就是報告書內的教改論述，促使任何教改政策都能以報告書作為論述的實踐；間接也促使原本官方所掌控得資源與秩序進行解構，由不同場域的行動者重新分配，因此催生出新的權力分配與結構規則。此時我們可以看到，原本具有虛假共識的民間團體進入了權力結構位置中，開始形成兩個場域的衝突：一個是指場域之內的衝突，由場域間的行動者進行彼此論述的再脈絡化，企圖創造新的秩序與規則；另一個是指場域內的衝突，場域內的行動者彼此的分化與對抗，最明顯的就是師範體系內部的分化。因此，九年一貫課程就在這樣的衝突之中進行建構，並影響到後來教育符碼建構的規則。

根據多位研究者的討論（吳家瑩、郭守芬，1999；吳怡萱，2002；洪詠善，

2000；張輝山，2003；藍順德，2003），九年一貫課程綱要的起源是由教科書開放政策事件所引起。由於國小教科書於民國 83 年開放審定本，而國中教科書遲遲未開放，因此民間團體偕同民意代表與教育部進行對抗與協商。最後民意代表利用預算刪減權迫使教育部允諾開放教科書，直接促成課程標準的再次修定，促成九年一貫課程綱要的產生。從上述的文獻中歸納出新課程綱要的研訂動因為：因應國中教科書開放審定本的需求，透過民意機關的預算刪減權，迫使教育部重新調整課程標準的修訂。就此而言，上述的研究者認為九年一貫課程的研訂動因是主要是因為政治事件的影響，反映了時代變動的精神。但研究者卻認為，九年一貫課程綱要的起源並非單純是政治事件引發，只能說是促使課程標準再次修訂的一個起點。至於課程標準的修訂為什麼會演變成新課程綱要的出現？研究者認為這牽涉到解嚴以來官方政治結構的轉變，以及教育論述的再脈絡化過程；象徵了原有教育論述的秩序崩解，其他不同場域的行動者企圖對抗官方再脈絡化場域，也就是說，對官方教育論述的一種全面性抗爭。

因此，本節將透過幾個的事件來剖析九年一貫課程政策出現的起源：

一、教科書開放事件

由於民國 78 年教育部決議：「國小藝能活動科目，自八十學年度起逐年改採審定制度，由民間機構編輯，送經審定通過後即可」（立法院公報，1996:210）。之後民國 83 年依第 7 次全國教育會議決議及立法院教育委員會之意見，「決定自 85 學年度 1 年級起，配合新課程之實施，逐年全面開放為審定制」（立法院公報，1996:210）。教育部迫於「教育鬆綁」與「教育市場化」的原則，以及教改團體、立法委員與書商人士的呼求，首先在民國 83 年開放國小教科書的審定本。接下來在數次的立法院會議，都可以聽聞要求國中教科書開放的聲音；而許多研究者皆認為，九年一貫課程綱要主要起源於民國 85 年 12 月 4 號立法院的一次會議，當中出現了有關課程標準名稱修訂的討論（吳家瑩、郭守芬，1999；洪詠善，2000；林奕瑩，2001；藍順德，2001；彭富源，2002）。

回顧此次立法院會議的經過：當時教育部長吳京報告「高級中學及國民中小

學課程內容鬆綁之檢討」，可看出教育部對課程標準的政策為：一、課程標準之修訂檢討；二、課程標準「名稱」上之修訂；三、國中教科書除了藝能科與活動學科為以開放之審定版本、其餘皆為部編本。因此，由此可看出教育部的政策當時是堅守部編本，不願開放國中教科書。接下來詹志禹教授則提出二點關鍵的建議「一、在開放國小教科書方面，課程標準應儘快研議；二、面臨中學教科書將進一步開放，政策上應具前瞻性，並訂定時間表；…」(立法院公報，1996:214)。而詹教授也在此次會議中強調：

「教育部原本一直拒絕開放，但因上層的指示才突然開放，而上層的政策大轉折也是基於立委及選票的壓力。然而政策一百八十度轉變，使民間教科書業者在準備不及之下，投身搶食市場，品質難免會出現問題，因此我們希望教育部能訂定時間表。」 (摘自立法院公報，1996:214)

事實上，詹教授希望國中教科書的開放，並未得到部長的允諾，而參與會議的張益仁教師、楊益風教師與丁志仁教授則認為要開放教科書須先修訂課程標準的內容與架構，而葉菊蘭委員則提到若要執行課程鬆綁，必須先做到廢除課程標準。然而，當朱惠良委員提問吳京部長有關課程設計主題，國中、國小課程修訂委員會是否為兩個分開的委員會？吳京部長則回答：「現在開始實行一貫的九年作業」(立法院公報，1996:224)，研究者認為，這該是吳京部長最早提出九年一貫課程的構想來源。

二、課程內容鬆綁的議題

在吳京部長與王拓委員的對話中，王拓委員強調課程內容鬆綁似乎關係到國立編譯館的掌控。實際上，課程內容的鬆綁牽涉的層面過廣，包括教材的豐富化、教科書的內容多元以及課程架構的改變....等等，但是依照吳京部長與王拓委員的討論，似乎停留於教科書的內容多元此要點之上，因此王拓委員也質疑：

「談到中、小學課程內容鬆綁的問題，不禁讓人聯想到國立編譯館。…國立編譯館過去在課程上所扮演的角色，是否就是球員兼裁判？」

（立法院公報，1996:226）

王拓委員將教科書內容的多元性，直接點名到國立編譯館有關教科書修訂與審核的業務之上，並且將國立編譯館是否開放國中教科書的政策，認定為影響較課程內容鬆綁最大的阻礙因素，我們可從郭守芬的論文中引出當時符合此情況的一段生動描述：

「那一次會議原則是社運團體結合書商，書商是為了賺錢，社運團體認為課程不能再用綁標的方式來做，不能由國立編譯館統籌，這樣人民的思想永遠會被箝制，從這樣的立場，請吳京到院報告，吳京報告的內容提出未來課程規劃會開放教科書，但是沒有明確說明開放的期程，立法委員就要求吳京提出期程，當時吳京怎麼說得出期程，國教司長藍順德就提供意見，因此吳京回答說等到國民中小學課程綱要都規劃出來以後再開放民編。當時立法委員和民間團體都已經講好，部長要給我這個答案可以，那部長要給我時間表，不然就要刪國立編譯館的預算，所以九年一貫課程是書商的利益導向，跟民間的理想導向，加上官方的機智回答，以及立法委員的工具性，就和出來這樣一個東西。」

（郭守芬，1998:45）

在多位研究者的討論中，常常將立法委員與民間團體合作的利益情況列為是促使教科書開放的一個很重要的因素（郭守芬，1998；洪詠善，2000；林奕瑩，2001；藍順德，2001；彭富源，2002；張輝山，2002）。事實上，課程內容的鬆綁的解決做法並非就是開放教科書，吳京部長也在當中強調，「外面的出版商業者是否以能力編書」也是一個重要的考量。但根據當時的討論，王拓委員直接將教科書開放視為課程內容鬆綁的必要因素，因此這裡也出現當時最關鍵的一段對話：

「吳部長京：課程內容確實沒有鬆綁，仍然是太緊了。」

王委員拓：什麼時候可以鬆綁？

吳部長京：一、兩年之內。

王委員拓：一、兩內太久了吧！是否可能將標準課程廢掉，而只保留課程大綱？

吳部長京：課程標準的訂定是相當耗費時間的，教育部也做了討論，希望能在一、兩年內完成課程標準的修訂，如此將比修改審查方法妥當。」

（立法院公報，1996:228）

於是，課程標準的再次修訂就似乎這樣決定了，然而我們可以看到，部長承諾要進行課程標準的修訂，似乎是爲了要回應立委的要求，然而，新版的國小、國中課程才正式上路不到幾年的時間，就要全面進行課程標準的再次修訂，這樣的過程是否太過草率了呢？而課程標準的修訂是否就是現今的九年一貫課程綱要呢？我們來看教育部的回應與做法。

三、教育部的回應－成立國民中小學課程發展專案小組

當吳京部長應允在一、二年之內要重新修訂課程標準時，由立法院紀錄中了解，僅限於口頭上的應允，但這是否爲教育部的共識呢？研究者曾訪談一位當時擔任教育部國教司官員 L1 曾論到：

「我很清楚教育部國教司當時有一個說法：『課程標準公佈的時候，就是再一次課程修訂的開始』」那我覺得這一套說法當然是對的。這一套說法當時在民國 77 年的第六次全國教育會議，以及民國 83 年的第七次全國教育會議都得到呼應。那這套說法也在民國 85 年的行政院教改會也呼應了。所以在這裡頭可以看到一個情形，其實是彼此之間大家都有共識的。所以九年一貫在 86 年開始的時候，也就是 82、83 年那套國小、國中課程正式實施的時候，早在民國 83、84 年教育部就打算要重新修訂課程了。但是這個計畫基本上是沒有成形的，是非正式的。事實上那個階段板橋與舟山模式仍然還在運作。」(L1 訪談紀錄)

雖然這個說法有待商榷，因爲並無實際的相關政策與紀錄參照，因此充其量

只是說修訂「課程標準」，並非提出一個新的方案來取代。但教育部官員 L1 則認為：

「當我們 83 年決定要對外開放國小教科書，決定國中不開放的時候，除了聯考的問題，我們教育部當時用了一個方法去回答外界的質疑，這個方法就是說「我們教育部在規劃新的課程。我們回答說希望將來是一個比較新、具彈性的課程，我們才作國中的教育部開放；我們也回應說因為 86 年實施的這套課程是統編本，牽涉到聯考的制度，所以我們暫不開放國中教科書。」（L1 訪談紀錄）

「那後來 84 年年底我們用面臨另外一次衝擊，當時就是吳京部長面臨到這個問題，後來我們處理方式就是辦了公聽會，後來結果就是高中課本開放、國中不開放。那後來面臨了一個抉擇，也就是我們一直對外界回答說我們要等到新的課程標準發展出來我們才作教科書的開放。」（L1 訪談紀錄）

為何開放教科書就一定要採用新的課程方案？這是否是教育部的藉口呢？教育部規劃新的課程是否就是九年一貫課程呢？

「因立法院促成的決議在於『兩年之內要開放教科書』，那教育部當時的決議原則也就是『一定要有新的課程才能開放教科書』，所以這個決議連結在一起就決定要做新課程，我把這個教科書開放的事件稱之為導火線啦。所以曾經在我的論文裡頭我曾討論說『促成整個社會進行課程改革的雖是整個社會環境的變動，但是最後形成的卻是由教科書開放所引起的，那才有 85 年 12 月 4 號的那個專案報告。』所以我們是在很倉促的狀態之下去，去形成所謂的課程發展委員會小組。」（L1 訪談紀錄）

在 85 年 12 月，立法院教育委員會邀請吳京部長作課程改革專案報告，在會中決定要求教育部成立課程改革專案小組，以進行課程標準的再次修訂。由於教育部當時面對面對立法院諸位委員的壓力與要求之下，遂成立了「國民中小學課程發展專案小組」，我們可由全教會理事長張輝山的研究與學者 C1 的訪談中了解：

「大概隔兩、三個月吧，國教司就成立『國民中小學課程發展專案小組』，進行課程改革推動的研究。國民中小學課程發展專案小組的委員應該是吳京部長和李建興次長決定的，我們幕僚沒那個權限，最多是部長要問的時候表示意見而已」
(張輝山，2002:84)

「所以站在出版業界的想法一定會想說教科書越早開放越好啊！開放可以早一點去編教科書啊！那如果去跟國立編譯館施加壓力，越快開放越好啊！那國家的課程不是只有考慮到出版社的利益問題，也考慮到家長、學生與老師的利益啊！所以站在課程一貫的原則底下，編教科書總是要有依據啊！所以就必須有課程綱要的這種東西啊！作為編教科書的依據啊！」

(C1 訪談紀錄)

四、民間團體聯合立法院的行動－刪除國立編譯館預算

在 86 年 4 月 17 日的立法院公報中有關於 87 年度中央政府總預算第七組第九次會議記錄中，由於教育部對外公佈一定要等到新課程標準的完成後才會進行開放，但立法委員以「開放國中教科書是教改會的建議之一，教育部卻遲遲不願宣佈開放，以此保護國立編譯館所編之教材能繼續霸佔市場，造成國中教科書的開放遙遙無期」(立法院公報，1997:171)，一度不能達成共識，因此許多立法委員以「刪除國立編譯館的預算」為由，企圖裁撤國立編譯館編訂教科書的作業，促使教育部開放國中教科書。我們可由紀錄中看出：

「王委員拓：所以證明國立編譯館並不是無可取代的前提下，本席建議刪除國立編譯館八十七會計年度的編書費用全數刪除。

(立法院公報，1997:153)

鄭委員龍水：國編館為何盡做一些撈過界的事，本席建議國編館以後不要在兼管這些業務了…因此本席以刪除國編館部份的預算來作為政策的轉移。(立法院公報，1997:155)

李委員慶華：如果部長可以承諾八十八年國、高中課本可以同時開放的話，本席對於國立編譯館的預算予以支持，反之，本席尤其會針對國中部份全部予以刪除。（立法院公報，1997:161）

洪委員秀柱：但本席也不太願意用這種方式交換，所以一定限制你要八十九年或九十年開始用書，否則就把預算刪掉。我們審預算時往往用刪預算來逼迫，促使部裡的動作快一點，所以希望部長有這方面的認知。（立法院公報，1997:165）

李委員慶華：本席希望你能宣布，第一，明年九月份宣布新的課程綱要。第二，宣布新課程綱要的同時，宣布開放接受送審，也都在明年九月份。因為時間的關係，如果部長能做這樣的宣布，本席會再國立編譯館的預算上支持通過。如果你不能做這樣的宣示，那麼至少本席對國立編譯館編書部份的預算，通通都要刪除。
（立法院公報，1997:167）

」

當時民間教育團體則基於對課程標準的僵化及制式統一的教科書不耐，所以展開強力的立法院遊說，試圖透過立法院的質詢及預算審查權，逼使教育部開放教科書民編以及加速課程的改革（張輝山，2002）因此在立法院的預算會議中立法委員藉由社會各界共識、新版的課程修訂、國立編譯館的功能性為理由迫使教育部盡快開放國中教科書，並以國立編譯館預算刪減為交換條件，實乃市場化的機制，以及政策場域的協調手段。關於這段過程，我們可從全教會理事長張輝山對立法委員洪秀柱的訪談中，以及學者 C1 的訪談中清楚的了解到：

「那段期間，教育部對教育的改革事務基本上是沒有主動性的，都要靠民間及立法院的力量在後面推。從大學法、師培法、教師法、國教法和教育基本法等重要的法案，哪一個不是由民間透過立法委員提案，教育部被迫才提出對案來應付，而法案在立法院的審查教育部的版本沒有一個過關，幾乎都是以立委的提案版本

或稍加妥協過關。所以，對課程改革的行動策略，我們當時就想到除了民間在外面發聲以外，主要還是要透過立法院的壓力來實踐。」（張輝山，2002:85）

「只是你會發現說立法院為什麼要去催促教育部快點開放啊？要求他在什麼時候要公佈課程綱要？那這代表什麼意義？他當然是要找一點把這個市場打開，後面帶有多少商機？那教育部的想法可能是跟立委又不太一樣啦！那後面又代表了什麼樣的利害衝突？」（C1 訪談紀錄）

五、「課程綱要」正式出現

首先，早在 85 年 12 月的專案報告中，立法委員曾建議吳京部長把課程標準中的各科標準刪除，只留下課程大綱，但吳京部長當時並未允諾。其次從 86 年 4 月的立法院公報中的 87 年度中央政府總預算第七組第九次會議記錄中可了解，當時的教育部與社會各界似乎對課程修訂還停留在「九年一貫制新課程標準」（立法院公報，1997:152）、「九年一貫課程綱要修正」（立法院公報，1997:157）等名詞間游移不定，對課程標準的修訂，吳京部長在會議紀錄中曾說：

「關於國中教科書乃是依據九年一貫課程綱要而編訂，而課程標準於兩年後便會訂出來，因此民國八十八年我們可以開放教科書的編訂。」

（立法院公報，1997:161）

吳京部長初步的構想是，在課程綱要底下還有課程標準，與現今的九年一貫課程綱要大相逕庭，不過可以了解吳京部長早在 86 年 4 月前就已經有一個「九年一貫課程綱要」的初步構想。我們可從兩段文獻中探之：

「九年一貫課程的名字是我講的，我到教育部的時候就問課程是怎麼編的？他們說是『國中、國小分段編』，我就講『不好』、『重來』就這麼簡單。我認為國中、小學的課程不可以分開編……因為國中、小學九年全部都是國民義務教育，課程當然要九年一貫，從前做的不對，所以要重新改過來。」

(郭守芬, 1998:5)

「立委要求部長提出確定的期程，但是吳部長無法回應而請當時的國教司司長藍順德提供意見，藍司長告訴部長教育部剛成立「國民中小學課程發展專案小組」在研究課程的改革，部長就回答說：「等到課程改革專案小組把國民中小學『課程綱要』規劃出來之後，再開放民編本的教科書。」

(張輝山, 2002:86)

根據研究者的發現，當時正值課程鬆綁的論述起動之初，因此教育部與社會各界都期待課程以一個新的、較以往寬鬆的方式出現，因此教育部就先以「大綱」、「綱要」比較概括性的詞來命名，訂出「九年一貫課程綱要」這個名稱。實際上我們可以根據全教會張輝山對陳伯璋教授的訪談加以了解：

「『課程發展小組』也不是因為立法院決議要修訂『課程綱要』以後再成立，而是之前，所以小組名稱沒有『課程綱要』的字眼。專案小組的成員和以前課程標準修定的成員，結構上完全不同.....所以第一次會議就大鳴大放，大家對課程標準的觀感都很差，所以一開始就決定要以「課程綱要」作為解構「課程標準」、建構新課程的方向，好像沒有人有不同的意見」

(張輝山, 2002:86-87)

就此而言，「課程綱要」初步的形成只限於名詞上的意義，並非有實質上的內容。然而，基於立法院要求教育部於民國 88 年 9 月前公佈九年一貫課程綱要，當時教育部也正中匆忙的進行課程總綱要的研討，因此朝野黨團也以順水推舟之勢進行協商，將國民教育法的「課程標準」文字，而修正為「課程綱要」，經由立法院三讀通過，於 88 年正式公布實施，使得「課程綱要」的名稱與法制得以初步的正式結合。

小結

由上述的過程中得知，教科書開放過程雖是促使九年一貫課程綱要的一個起

點，但這個階段僅限於對既有課程標準的再次修訂，以及課程標準的名稱修改，實際上對於新課程綱要該有的結構、知識內容以及背後的論述等討論，似乎沒有相關的著墨。因此，新課程綱要的出現並非完全因應課程發展的需要，反而是受到政策協商的影響。從教科書開放事件的本身，到立法院協商的過程，反映出解嚴後政治結構的改變，官方教育論述與教育機制的鬆動，促使其他場域的行動者挑戰官方教育論述的規則與秩序。然而，其中更包括某些場域的行動者爲了利益取向，透過民意代表與官方的對抗，企圖解構官方教育論述規則與秩序。因此新課程綱要可說是後來官方教育論述再脈絡化的結果，也影響後來綱要知識內容的架構與分類形式。最後，新教育論述明顯不再由國家進行全權支配，而是由生產場域、象徵控制場域與教育再脈絡化場域等進行建構，反映出既有的價值與規範的解構。接下來，研究者將正式呈現九年一貫課程總綱綱要的建構過程，以解析官方新教育論述的再脈絡化過程。

第三節 九年一貫課程總綱綱要的建構過程

延續上一節討論的脈絡，我們可以歸納出當時的教育場域有幾個特徵：

一、官方權力結構的鬆動：

從解嚴過後，民主化與自由化的政治主張促使官方場域的權力體系解構，其他場域的行動者透過社會運動或政策立法等方式，不斷實踐其訴求與主張，與官方場域處於對抗的情形，從四一〇教改遊行、教改總諮議報告書的出現，都可以反映出官方以往中央集權的政治結構與權力鬆動，連帶的使官方教育論述、教育機制等再脈絡化過程受到影響。

二、不同場域的行動者競爭與合作：

對應伯恩斯坦的討論中，再脈絡化過程的各個場域之間存在著潛在的或實際的衝突、對抗和惰性（Bernstein，1990:199）。原本官方所掌控的規則與秩序進行解構，由不同場域的行動者重新分配，因此催生出新的權力分配與結構規則。在教科書開放的歷程，立法委員與民間團體合作的情況顯示出不同場域之間的合作；另外，針對師範體系內部的分化過程，儼然是場域之內行動者的對抗，而這兩個情況會影響到後來九年一貫課程論述與知識內容建構。

三、教育論述的再脈絡化過程：

以往課程發展的修訂主要透過國家政策的調整，且由穩固的教育機制與組成人員掌控，就此而言，當時官方掌控一元、集權的規則與秩序，任何的變動須透過國家場域的支配，所以僅限於課程內容的修改。然而此次課程綱要的出現，是藉由不同場域的行動者與官方場域的進行對抗，解構既有的教育論述規則，促使官方教育論述的改變。當官方教育論述進行再脈絡化過程，除了在原先論述的移位和再定位的歷程中，其實踐的社會基礎，包含它的權力關係都被移除。因此官方教育結構與權力規則的鬆動，由官方與民間重新分配，因此催生出新的權力分配與結構規則。

九年一貫課程就是上述的脈絡下產生的；早在民國 85 年 12 月 4 號的專案報告，立法委員促使教育部長允諾建構新課程綱要，正式為民間團體入主新課程結構開啓了正當性的大門，也象徵官方教育機制的解構。在此節，研究者將針對行動者如何進行教育論述進行象徵控制的過程，並針對九年一貫課程綱要的建構過程進行剖析。

本節將分三個階段，首先是針對課程發展原則與目標的發展過程進行描述與分析，其次是總綱綱要的，這是整個課程綱要建構最關鍵的過程，最後是對於總綱與各領域綱要的審議部分加以探討。

一、課程發展共同原則的建構過程

相較於以往舟山模式與板橋模式的課程編制方式，此次九年一貫課程綱要因基本主張、論述與組成人員的不同，因此建構方式也不同。教育部於民國 86 年 4 月正式成立「國民中小學課程發展專案小組」，此小組以任務編組方式進行「國民教育階段九年一貫課程綱要」的研訂。我們由下表可知九年一貫總綱部分的建構時程：

表 5-3 九年一貫總綱部分的建構時程

時間	進行事項
86 年 3 月	成立國民中小學課程發展專案小組、計分兩組。第一小組「國民中小學課程發展共同原則」小組，第二小組「國民中小學課程綱要小組」。
86 年 4 月	召開第一次會議，決定由當時的部長林清江，陳伯璋校長、周麗玉校長分別為一、二組召集人。
86 年 12 月	第一小組提出「國民中小學課程發展共同原則及目標」。
87 年 9 月	1.正式公布「國民教育九年一貫課程總綱綱要」 2.開始繼續研定七大領域之課程教材綱要草案，並辦理座談會、公聽會等。 3.開始研定開放國民中小學教科書審查要點。

資料來源：教育部網站，1997

專案小組乃依任務需要，分設二小組。第一分組稱為「國民中小學課程發展共同原則小組」，由林部長清江（當時係考試委員）擔任召集人，以探討「課程發展的共同原則、目標及基本架構」，第二分組稱為「國民中小學課程發展綱要小組」，由陳伯璋擔任召集人、周麗玉擔任副召集人，以研訂新課程總綱為主要任務。小組成員涵蓋專家學者、教師（含教師、主任、校長）、民意代表、企業界、前行政院教改會委員、婦女界、家長及相關業務行政人員等，共 31 人（參見下表 5-4）。

相較以往教育部在發展課程標準的過程中，除了擬定課程標準的實施要點，

並會在每本課程標準的後面，放入當期的課程標準修訂經過（包括緣起、目的、基本理念、計畫與組織）。此次九年一貫課程綱要的編定則先進行目標與原則的訂定，看來是要先確定九年一貫課程基本的論述與方向。我們曾訪問編寫國民中小學課程發展共同原則的學者 C1，敘述關於共同原則的編寫過程：

「九年一貫課程總綱的部分剛開始是我們原則與內容一起齊頭並進，那後來他們要求原則要先出來，他們說原則沒有先出來，怎麼作目標與內容啊？」

「那時候民國 85 年我來到中正大學，林先生（林清江部長）到考試院擔任委員，這也是任務導向啊！林先生要我去台北跑一趟，到考試院跟我商量這件事情，那時候是藍順德司長與林先生要我去商量這件事情，那他們是說要做九年一貫課程的東西。」

「那林先生也想說希望我是不是能夠把 82 年與 83 年這兩個課程目標去將它做結合，看看能不能變成九年一貫的東西！然後就做了國民中小學九年一貫課程共同原則發展的研究，我記得那時候的主持人是林先生！」

（C1 訪談資料）

而九年一貫課程共同原則又是根據什麼學理發展出來的呢？受訪者表示：

「第一個林先生是交代我要把這個舊的兩部 82、83 年的課程先做研究，那我們就只能好好的去做研究，那就只有我跟林部長，再加上助理；那其實是我寫的，林部長作主持人。那第二個就是依據行政院教改會總諮議報告書，這是一個大前提，就是要把這兩個東西銜接起來，那我們也是蒐集了很多美國、日本、新加坡啦等等國外的課程綱要的資料回來去做，大概蒐集了 1996 前後世界各國的課程改革趨勢拿來做了很多參考，」

（C1 訪談資料）

基本上，國民中小學課程發展共同原則如同九年一貫課程的教育論述，也可從其中了解課程的發展原則與方向。研究者初步檢視課程發展共同原則：總共分成七個層面，包括課程革新、課程目標、課程規劃、課程設計、課程推廣、課程

實施與課程評鑑七個層面，主要是針對 82、83 年的國小、國中課程標準的目標進行修正，以作為九年一貫課程綱要發展的原則與目標，並非是「標準」般的硬性規定。然而，國民中小學課程發展共同原則是否有成為後來課程總綱編寫的依據呢，學者 C1 與 C2 則回答：

「哈哈~~！這個我們也只能建議啊！因為我們又不能強迫他們。不過這個問題就是因為林先生去當部長啦！所以他本來是在我們這一組的，後來我們也只能速度加快，我想你應該可以看的很清楚。」（C1 訪談資料）

「因為這是由林部長與蔡清田作的，那因為這是目標與原則的部分，所以比較是參考的性質。」（C2 訪談資料）

二、課程總綱綱要的建構過程

我們回過頭來看，以往舊課程標準修訂都有固定的組織結構與權力運作，但九年一貫課程綱要解構了這些規則機制，促使課程綱要小組重新篩選參與人員，並秉持著「專業性」、「代表性」、「普遍性」幾個原則進行人員的挑選。在人員上的挑選，是否有著什麼樣特殊的關係或規則呢？是否代表當時的教育部特別偏好某些人員呢？研究者曾根據訪談當時的教育部行政官員 L1，試圖找出當時的人員篩選的脈絡：

「我們剛開始就認為要先抓一個頭。這就是程序上的第一個問題，那我們兩個共同的想法就是想說請林清江老師出面，林清江當時是考試院委員。...那我奉吳部長與李次長的指示，去考試院找林清江老師」（L1 訪談資料）

「那我們決定了領導人之後就開始決定其他的名單，那決定名單這件事在我們的行政作業上來講一項都是如此，那我個人對於決定名單的程序，我先思考了一個問題，就是所謂的專業性與代表性的兼顧。」（L1 訪談資料）

「在過去的國定課程中，我們比較重視專業性，是一種專家決策的模式。因為我們一直教育是要專業的。……在以前我們一向比較注重專業性的。我的意思就是說任何人物的組成其專業性與代表性都一定是有的，就像我們現在的審查委員會，專業性與代表性都一定是有的。當中包括了專家學者、學校老師與行政人員，這都是代表性啊。那專業性指的就是他們是學這些東西出身的吧！那應該這樣來講，過去國定課程的委員會的組成模式往往是專業性重於代表性。那這次九年一貫最後在組成人員的方面我們發現，上面的決策強調是**代表性重於專業性**。」 (L1 訪談資料)

相對於以往舊課程標準的組成人員篩選方式，九年一貫是採取與過去相同的兩個篩選原則：專業性與代表性，不同的是此次是著重「**代表性重於專業性**」，以及由新的一批推薦名單上去圈選參與人員，那這些人如何決定選出來的呢？是由誰圈選的呢？是根據什麼原則呢？行政官員 L1 給我們這樣的詮釋：

「因為我們在做名單是這樣子，一向是先進行分類。……按照需要有哪些代表性的規則來進行分類，譬如說他要老師、教育專家、學者等等，一定要先進行分類啊！分類之後再去決定各個比例，然後決定名單的時候我有個作業原則，我會請下面的同仁推薦的越多越好，一個人最少要推薦五個。那我給長官圈選也絕對是三倍以上的人選。而且我們在對於具有特別代表性的部分，我們一向會要求是用推薦的。」 (L1 訪談資料)

「從專家學者方面來講，召集人林清江是先確定的，學者專家我們是開很多名單讓上級（李建興）去選的。那行政單位很簡單啊！台北與高雄兩市都有他們的代表，都是副局長（陳益興、黃孝棧），教育廳也是副廳長，這三個單位都有代表，這個代表是誰決定的？就是他局裡面決定的，我們只有把名額開給他。因為我們認為課程的實施還是要透過行政的程序，所以這名額是確定的，所以我先談固定的名額。再來就是教育部的司長要在裡面，那中教司（卓英豪）一定要在、教研會（劉奕權）是過去做課程的，技職司（吳清基）因為牽涉到與高職相接所以也要在，再加上次長（李建興）與我就是這樣。」

(L1 訪談資料)

「我認為總要有幾個課程學者，陳伯璋是我們相當堅持的；黃政傑因為也是課程學者啊！所以學科專家真正只找了兩個，那學科專家的代表就是分別代表理學與文學，那我們找了陳昭地與王三慶，因為一個代表自然科學，一個代表社會科學。其他的兩個也就這樣子開出來。」 (L1 訪談資料)

「接下來的問題就是老師的問題，那就要決定到底要多少名額？那我們先確定國中與國小老師要各占幾個，甚至國中的校長與主任要各占幾個，然後我們就按照地區性。我們會要求台北市要推薦幾個，然後整個名單通通進來了之後我們再去做篩選。……那家長是上級他們認為在裡面要必有的角色，到底誰可以代表家長？是不是要找家長協會的人啊？那他們就開出名單出來，到最後反正是長官做決定啊！」 (L1 訪談資料)

「那接下來這一部分，就是企業代表的進入，這是一項創舉。那這個東西應該是上級長官所指示的，那我們作為一個行政人員是沒有感覺的……立法委員陳永興幾次後他就不來了；那般允芄是蠻認真的，可是他實在是太忙了！詹仁道也很認真，我也因此跟他熟識；其實說實在的，詹先生很有熱誠……這些人對課程也不是相當的了解，因為課程與總體的教育改革是不一樣的。」 (L1 訪談資料)

表 5-4 課程發展專案小組名單--總綱部分

姓名	任職單位及職稱	備註
林清江	考試院考試委員	後為本部部長，已去職過逝
楊國樞	中央研究院副院長	現已退休
陳永興	立法院立法委員	現任高雄市政府民政局局長
殷允芄	天下雜誌社發行人	
詹仁道	泰山企業股份有限公司董事長	
陳伯璋	國立花蓮師範學院院長	現任淡江大學教育學院院長
陳昭地	國立臺灣師範大學理學院院長	現任該校總務長
王三慶	國立成功大學中文系教授	
曾志朗	國立陽明大學副校長	現任中研院副院長
沈清松	國立政治大學哲學系教授	
黃武鎮	台灣省政府教育廳副廳長	現已退休

陳益興	台北市政府教育局副局長	
黃孝棧	高雄市政府教育局副局長	現已退休
李建興	教育部常務次長	後由林昭賢次長接任委員
吳清基	教育部技職司司長	後由黃政傑司長接任委員
卓英豪	教育部中教司司長	現任參事
劉奕權	教育部教研會執行秘書	現任本部中教司司長
藍順德	教育部國教司司長	藍司長調國立編譯館館長後，由單小琳司長接任委員
周麗玉	台北市中山國中校長	
李侶菽	高雄市陽明國中教師	
林惠雯	台中縣長億中學教師	
葉秀堃	新竹縣二重國中教師	
廖木泉	雲林縣私立東南中學教師	
李 珀	台北市私立復興中小學校長	
楊益風	台北市三玉國小教師	
呂淑屏	高雄市莒光國小教師	現任高雄市光榮國小校長
陳思玳	新竹市莒光國小教師	
李麗卿	台中縣東山國小主任	
王可非	花蓮縣明廉國小校長	現已退休
吳明錦	台北縣私立及人小學教師	現已離職
包崇敏	台北市仁愛國小家長	

按照這樣的討論與原則，最後的課程綱要小組名單出現了（參見上表 5-4），而行政官員 L1 認為這裡面有幾個不同以往的特色：

「除了固定的三個副局長與教育部司長之外，那些老師代表裡頭你可以發現跟過去不一樣的地方在於，第一，比例比過去高。第二就是這些老師比過去還要活耀，可能是教師會的啊等等；第三個，家長代表出現是史上第一次，這應該毫無異議。那部裡頭的兩個人一定要有啊！國立編譯館館長也要進去這是一定的。其實這個名單不是一開始的名單，而是快要結束前的名單。」

（L1 訪談資料）

不可否認的，九年一貫課程綱要小組參與人員的名單實在是一項創舉；不同以往的分配方式，解構以往教育部行政人員與師範院校所形成的結構，展現新的權力結構與分配原則。然而，參照行政院教改會委員的名單〈表 5-2〉，我們可以

看出這兩份名單似乎有相同的脈絡，除了人員的組成與過去課程標準的結構不同增加了各界代表，似乎也排除了師大體系的學科專家，因此，這樣的安排似乎成為官方篩選的共識。另外，從訪談者 L1 的言語脈絡上可以得知，篩選原則仍偏向菁英取向。此次的做法也展現官方行政系統的創新，主要是由教育研究委員會的業務轉為國教司一手包辦。更由於各界的關注，致使研訂的時間縮短，並且相較以往參與課程大綱的成員，此次更展現委員人數的精簡。

由於九年一貫課程綱要的討論意見甚多、影響層面甚廣，因此凝聚共識以研定方案，實為課程綱要小組重要的任務。由於制定綱要課程在我國歷史上是頭一遭，因此沒有人能預先制定出完整的架構與原則，因此整個過程真的是採取且戰且走的方式。我們可由郭守芬與洪詠善的研究訪談可看出第一次的會議進行的情況：

「一次開會的時候沒有人知道要作什麼？因為我是執行秘書，所以他們逼著我講話，當時我就說依我目前的體會，我們第一個要解決的問題是我們到底要不要有那麼多的科目，第二個要解決的問題是我們到底是不是要有那麼多的時數，第三個要解決的問題是我們是不是要有統一的規定那麼多，第四個要解決的問題是我們是不是要配合國小上課五天，我說假使上面這幾個問題都是確定的，那我們這個專案小組討論的方向就不能照過去來討論……一開始就是這樣走出來的。」 (郭守芬，1998:49)

「在標準轉變為綱要的過程中，完全沒有經過討論，第一次會議的時候，我們會議的名稱就叫做『要討論未來九年一貫課程綱要的訂定』，所以那個東西是教育部的內部決定」 (洪詠善，2000:71)

但最關鍵的是確定九年一貫課程綱要研定內容，因此當時的教育部長林清江乃於 1998 年 8 月召集「國民中小學課程發展專案小組」全體委員及另外的專家學者，到墾丁活動中心密集進行「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」的定案工作(教育部，1998)。我們訪談行政官員 L1 曾有相關的敘述：

「在 87 年暑假的時候林清江部長把委員會 30 幾個人找到墾丁去關了三天啊！

這個故事你應該知道吧，因為他怕大家跑掉啊！整整關了三天啊！其實真的還有效率的！所以最後就趕在 9 月 30 之前用出來了。」

(L1 訪談資料)

表 5-5 國民教育階段九年一貫課程總綱綱要發展大事紀

時間	會議名稱	重要決議與內容
86 年 3 月	成立課程發展專案小組	分為第一小組「國民中小學課程發展共同原則」及第二小組「國民中小學課程綱要小組」
86 年 4 月	召開專案小組第一次會議	決定林部長清江為第一小組召集人，陳伯璋、周麗玉為第二小組召集人。
86 年 6 月 11 日	召開專案小組第二次會議	通過「國民中小學課程發展共同原則實施計畫」，預計 86 年 12 月完成，及「國民中小學課程綱要研訂計畫」預計 87 年 9 月完成。
86 年 12 月 2 日	召開專案小組第三次會議	討論「國民中小學課程發展原則修訂稿」及「國民中小學課程目標草案」，完成「國民中小學課程發展原則」。
86 年 12 月課程發展專案小組正式完成與公佈「國民中小學課程發展原則」。		
87 年 1 月 5 日	召開專案小組第四次會議	修正通過「國民中小學課程目標」及「國民中小學課程發展共同原則」。
87 年 4 月 20 日	召開專案小組第五次會議	討論「國民中小學課程綱要研訂構想」與進度
87 年 5 月 12 日	召開專案小組第六次會議	確定最快 87 年 9 月公布之總綱綱要內容並研擬相關配套措施。
87 年 7 月 6 日	召開專案小組第七次會議	決議彈性授課節數佔總課程百分之二十，學習領域以合科為方向並留學校部份自主空間，並將「核心能力」統稱為「基本能力」。
87 年 8 月 15-16 日	召開專案小組第八次墾丁會議	為歷次會議中最關鍵的一次會議，會中確定七大領域名稱及授課比例分配等重要決策
87 年 9 月 30 日	召開專案小組最後一次會議	確定「國民教育階段課程總綱綱要」，明確訂定九年一貫課程總綱的綱要內容，包括十大基本能力、七大領域以及授課比例分配等
87 年 9 月課程發展專案小組正式完成與公佈「國民教育階段課程總綱綱要」。		

從九年一貫課程課程總綱發展的時間表來看，九年一貫課程的總綱綱要研訂從 86 年的 4 月份到 87 年的 9 月份總共歷經一年六個月的時間（參見上表 5-5）。由於時機已久，加上教育部的保密原則，因此研究者無法蒐集到九次課程發展專案小組的會議紀錄。但根據其他研究者指出，在歷次會議記錄中可以歸納幾點經常被討論的課題：（一）國民教育的本質為何？其如何要培育出怎樣的學生？（二）學科領域要如何劃分，才能做到其正的課程統整？（三）學校上課時數如何調整，才能因應各方的需求？（四）在現階段的學制劃分下，國民中小學的課程如何「一貫」？（吳家瑩、郭守芬，1999；洪詠善，2000；彭富源，2002）研究者也針對這部分提出幾位訪談者的看法：

「那我們這次是只發展指標，我們不發展教材內部的，單單發展指標，不做教材。可是這裡有一個跟過去不一樣的地方，有民間與基層的團體在裡面，」
（C3 訪談紀錄）

「其實我覺得這次是有點跟過去的意識形態加以解構的情形。你可以看到將學科變成領域，從過去制式的知識將之連結成為領域，並且要跟生活作更多的結合，這在總綱的部分就有強調！」
（C2 訪談紀錄）

「我們發展第一階段的總綱部分，我們採取了各國不同學習領域劃分的參考，就像健康與體育，那也不是台灣獨創的啊！美國也有這樣的一個學科，那當然有其他國家是沒有把這兩個合起來，至少很多國家都這樣做，所以我們也跟進。這裡面問題最大的是藝術與人文，因為如果把音樂與美術硬要合在一起，老實說確實會打架。」
（C2 訪談紀錄）

「當初十大基本能力的時候，當然是比較空泛的，當然是比較高遠的理想的，但是，這些理想都不能據以實行，那只是懸在上面的一個目標。……十大基本能力的範圍非常的廣，那你要提供叫才去完成這種目標的時候又會列出很多很多的科目，想想看我們學生的教學時間有限，國中不過 3 年，國小不過 6 年，他怎麼可能學這麼多的科目。所以後來進行科目的合併，在許多科目再合併，把性質相同的併，併到最後就是七大領域了。七大領域就這樣出來了。」

那七大領域出來後，還是有很多事情也是很重要的，但是併不進去所以就跑出來了六大議題。」（L2 訪談紀錄）

這些都是綱要內容形式上的討論，關鍵在於課程發展的小組委員企圖使用一個新的教育論述來構架課程綱要，並配合分類與架構的主張來形塑課程文本，但更關鍵的問題在於，如何突破過去官方支配的課程架構，加以解構？這個問題如果在總綱部分得到解決，接下來的七大領域綱要與綱要審議階段才能集結更有共識、具體的措施出來。因此我們將針對現有的訪談資料，解析九年一貫課程總綱綱要的建構機制與脈絡特徵。

三、課程總綱綱要的建構特徵

研究者訪談幾位參與第一階段的委員，依照了不同的背景加以區分，並針對兩位召集人、兩位教育部行政官員以及兩位現場老師的訪談進行第一階段描述，以解析九年一貫課程總綱綱要的建構機制與脈絡特徵。因此研究者綜合六位訪談者的意見，發現幾個重要的特徵：

（1）不同場域中行動者的影響

由於教改論述的發酵，官方結合民間團體集結了一股力量，在總諮議報告書的階段中得到呼應；這論述主要是對抗過去官方集權的支配結構，針對師範體系與官方行政系統進行解構，然而，民間仍需借重官方行政系統實踐課程改革，因此課程發展專案小組的成員分佈的確是集合了各界代表，包括學者專家、民意代表、現場教師與企業界代表，並且仍有相當高的比例的官方行政人員。我們可從 L1 與 C3 的討論了解：

「那你可以發現這個名單比起過去的委員會，除了我們剛剛講過的代表性，專家

學者名額比過去少，並且是先討論架構的部分。第二是老師的部分增多，老師名額一多就把學者的名額給壓縮掉了。」(L1 訪談資料)

「第一個就是教育專業人士的參與比較少；第二個就是說實務企業界的人比較多了一點。總綱那一部份那有些人不是經常全程參加的。大概是那個堅持教育改革的人，那一類的人聲音比較受重視。因為第一個他本來就具有比較理想的色彩，他希望做很多很多不同理想的改革。另一方面，他對於所謂改革，他既然有理想，他當然有他的想法。所以，它可以充分去表達他的看法，因為他充分的去表達他的看法，他的聲音就比較會受人家的重視。等於也由他們掌握了決策，並藉此充分的表達他們的聲音。所以，我也不否認這個課程改革具有幾分的理想性，因為整個課程改革，它具有一個崇高的理想，這個我們都承認。那我剛才所謂的理想性，就是比較不務實的那一種，大家總是覺得要改要該嘛，就改就改好一點。」 (C3 訪談紀錄)

相對於以往國家支配的方式，此次新課程的總綱綱要納入了不同場域的行動者，企圖打破過去官方教育論述的規則與限制，透過再脈絡化的機制呈現出不同以往的架構與內容。

(2) 教育論述的再脈絡化(九年一貫課程總綱)

根據伯恩斯坦的討論，教育論述進行再脈絡化的過程，將其他的論述、理論重新整理，重新規範以安置在再生產教育論述當中。事實上，在總綱的部分可以看到類似的情形，課程發展專案小組爲了改變過去課程標準所呈現方式，企圖將其他各國的理論、政策上的做法用來參考，我們可從受訪者的談論可知道：

「我們覺得我們不需要公佈那種標準出來，而是給學校作參考的 guideline，其實跟日本想法比較接近—學習領導要領，至於要怎麼做是要給學校一個彈性，事實上它是一個鬆綁的落實想法。『我們覺得』是指工作小組中、研修小組，我們小組還有一些不同的研究專案，像主婦聯盟負責美國、澳洲、新加坡很多國家的

學科過程。」

(C2 訪談紀錄)

「我們總綱架構小組在做的時候還會參照世界各國的一些資料，例如時數、科目與節數等等，像是主婦聯盟、還有一些民間團體，像是天下雜誌的編輯殷允芃，我們也有請她們來。他們天下雜誌的有些記者在做這方面的專業報導，所以不管是記者，不管是專業團體的很多研究，甚至是美國或日本，像日本也請了一個很有名的學者來提供意見，最後經過好幾次討論慢慢定案。」(C1 訪談紀錄)

「我們當時為什麼提出來六個能力？不是十個能力，事實上我們是融合了很多東西，跟殷允芃的澳洲特刊沒有很大的關係。事實上我們發展能力與就像在教改會裡面當初的幾個學者（楊立龍、成露西）接受教改會的補助去澳洲做了這個能力的報告會來，而教育部也在 83 年或 86 年做過這個能力指標的研究。」

(C3 訪談紀錄)

然而，總綱是整個課程發展的方向與目標，多半是委員們的論理與意識形態的集結，並且多數學者都批評九年一貫課程沒有一個中心結構的理論基礎，是綜合許多理論與研究所形塑出來的。而研究者加以檢視總綱部分的建構，九年一貫的教育論述是採取「再脈絡化」的機制，也就是當教育場域中的九年一貫的文本被行動者所取用時，文本通常都會先經過轉化，再重新定位。新課程綱要也重新將所參考理論與研究加以轉化，透過參與人員的討論與篩選，形塑出今天九年一貫總綱文本。因此，總綱內容所呈現出的論述方向與主張，與過去課程標準完全不同，並有「整合符碼」的趨勢。

(3) 專家取向的決策

根據多位研究者的討論，專家學者的取向在九年一貫課程總綱制定過程中，仍是最顯而易見的特徵(吳家瑩、郭守芬，1999；洪詠善，2000；彭富源，2002；吳怡萱，2002)。雖然課程發展專案小組的組成結構以包含社會各界，因為九年一貫課程標榜著「反專家」「反權威」「反菁英」的口號在進行，然而我們在當中看到這樣的情形：

「這一次我們召集人倒不太主動表達什麼意見，主要是希望能聽聽那些基層老師的聲音以及那些以領域為主的學科專家的意見，讓他們能充分表達自己的意見，……其實爭議是一定有的，不過大體上方向與選擇大家都可以接受，不過還是學科專家的主導比較多。」（C2 訪談紀錄）

「我被選舉當召集人，因為我負責最多事情，因為這幾個召集人沒有人比我更努力！至於是怎麼選的，就是整個工作小組開會選舉出來的！那跟過去很不一樣！過去可能就委派一個院長啦！所長啊！來擔任召集人，可是你看那些教育部的委員會，這些人常常開會沒空來！所以整個委員會的開會啊！二十次他只參加個三次，我就不一樣啊！像前一代的課程我有參與總綱啊！也有參與分科的，那公聽會在全國大概有 21 場，我一場都沒缺席！但很多教授因為忙啊！開會的時候發言，然後再下一場開會的時候又反對自己上一次的言論。」

（C3 訪談紀錄）

「專家學者啊！他寫出來的東西，最多也只能讓別人修改一些比較小的部分，基本上原則是不會變的，不可能會有太大的變動啦！……這呈現出一個重要的問題：九年一貫所端出來的東西是沒有取得最大公約數的東西，換句話說就是沒建立共識的東西，但是中間一定會牽涉到權力的問題啊！」（L1 訪談紀錄）

「我覺得那是學者專家的力量比較大，他們有組成一個團體在後面做研究，所以我們比較應該依循專家學者的意見。這個課程是有相當的學者背景在裡面。我想這些學者專家應該有一個很有力的組織在做研究，大會沒有辦法對這個組織干預，大會只是提出比較前面那幾個部分、領域的百分比啊、還有目標啊、還有實施要領的內涵，我想會什麼為是這些能力指標應該是各領域的人自己去研究的。」

（L3 訪談紀錄）

「真正在主導應該比較不是教育部長，而是教育部的那些官員、科長等等，像是林殿傑科長他們吧，那些股長，甚至是專員，我覺得他們掌握、真正去了解這

個方案的人，還有另外一群我覺得很重要的勢力就是大學教授們。那這是我覺得我參與九年一貫這整個過程中，包括這些委員會裡，我覺得最不能認同的地方。教育部透過大綱引導我們，最主要的發言者都是這些教授。……我意思是說像在這個委員會我們基層的聲音也是盡量會去表達出來，但整個發言跟主導者還是以一些社經地位比較高、比較有學識地位的這些學者為主。」

(L4 訪談紀錄)

根據訪談者的討論，專家學者在裡面的影響力還是很大，即使突破了以往的課程標準的組成結構與成員限制，進入一個新的開始與結構，在遇見無法聚合共識的時候，受社會結構所培養出的專門化分工機制，「專家學者」依然是個可信賴的系統，「教育行政人員」仍是進行指揮支配的組織。然而這裡有一個有趣的現象，就是九年一貫課程「反專家」的定義在於反對過去的黨國的教育行政系統與師範系統的專家學者，也就是「淘汰」過去具有權力與發聲位置的對象，而如今在新的課程綱要的架構中，我們看到的仍是專家學者在進行掌控。就此而言，是否在九年一貫的架構下，興起了另一批專家學者，而這些專家學者在過去的機制中無法分配至有利的發聲位置，藉由此次教育的機會得到實踐。我們間接從此現象去探索，如果過去的支配機制被取代了，新的權力運作與分配原則也就此展開，相較之下，此次參與人數較為精簡的專家學者，似乎比過去得到更大的權力。

第四節 七大領域綱要的建構與審議過程

當九年一貫課程的制定過程進入到七大領域的綱要制定，正式進入到課程符碼內容的形塑過程。承接總綱綱要的主張與方向，七大領域的內容建構則是最關鍵的部分，因為課程內容的選擇反映出行動者背後的主張與意識形態，因此在領域階段才進入的專家學者是否能延續總綱部分的精神，或者是產生知識建構上的

爭議，都相當值得注意。其次，在總綱部分的教育場域由各方行動者進行角逐，反映出不同場域行動者的競爭與合作，這樣的情形更延續到七大領域的建構。再者，面對以往權力運作與分配原則所形塑出的結構，也就是師大體系的學科專家，雖然在總諮議報告書與課程總綱階段皆被排除在外，但進入七大領域的形塑過程中，關係到師資培育系統與教育專業的因素，再次被聘回這個「由不同體系所作出的課程架構」，可見的是場域內部的對抗與衝突，持續在領域制定的過程中發酵，共識更難以形塑。最後，從總綱綱要的制定過程中，專家學者取向的決策模式始終無法從現有的教育機制中根除，「由上而下」的行政模式仍是屹立不搖。更由於人數的精簡與課程結構的改變，促使各領域的學科專家無法像過去一樣主導該學科的方式去進行，相同的教育資源則由各領域去平分，因此新課程綱要的專家學者，相較於以往課程標準決策權的專家學者更具有決策權與資源，原因在於結構的重組與人員的集中精簡化，造成少數的專家學者掌握課程文本的形塑與教育資源，因而掌握更多的權力與決策機制。

在此節研究者先針對現有的資料，進行七大領域綱要與審議過程的分析（參見表 5-6）。首先將進行各領域部分名稱的劃分與形成；其次將針對七大領域委員的產生機制進行討論；再者，研究者依現有的資料，針對七大領域中的社會領域，進行建構過程的描述；最後將針對審議過程進行概略的描述與分析，希冀能呈現新課程綱要的建構過程與特徵。

表 5-6 九年一貫課程七大領域部分的建構時程

時間	進行事項
87 年 11 月	教育部成立七個學習領域綱要研修小組，由國中小學課程發展綱要小組委員擔任，並增加各領域具專長的學者與教師參與，進行研修。
88 年 6 月	教育部舉辦課程綱要公聽會，因七大學習領域課程綱要草案於五月底完成，教育部自六月起分別舉辦北、中、南、東四區的公聽會，也廣徵各界意見，做為修正綱要之參考
88 年 12 月	由課程發展綱要小組委員以及七大學習領域課程綱要的研修小組，組成了國民中小學課程修訂審議委員會
89 年 3 月	審議委員會完成九年一貫課程的審議階段，教育部正式公布國民中小學九年一貫課程(第一學習階段)之暫行綱要。

一、七大領域名稱的劃分與形成：

當課程總綱綱要制訂完成之後，遂將發展重心交由各科領域開始研擬教材綱要內容，並於 88 年公布各科領域教材綱要(含教學時數)。我們回過頭來，科目是在課程知識的分類結構所形塑出的一個框架，因此新課程綱要的制定委員們企圖跳脫出過去的框架，重新進行知識上分類與架構的問題，我們可從訪談中了解：

「委員們提出一個重要問題，領域間究竟該包括哪些知識，如何進行統整，到底該將哪些學科整合在一起？因此專案小組的專家學者曾經提出一個表，就是七大領域與過去課程標準學科的對照表，因此大家集思廣益，看是不是能夠做出一個跟過去不一樣的東西。」 (C2 訪談紀錄)

因此專案小組在這樣的思考脈絡下，以統整的原則，搭配十大基本能力的訓練，參考國內外的研究資料，將原有科目刪減，搭配討論結果就結合出七個新領域，我們可從洪詠善的訪談看出形成的脈絡：

「為什麼是這七個領域，其中也有經過一些會前的討論跟折衝，有些東西是必然存在的，譬如講學術理性主義他們認為說有些學門是必然存在的，像數學呀它不可能消失的。那麼爭議比較的當然包含社會學科要不要整合，自然學群要不要整合，道德與健康要不要重新分開改成說體育與建康，決定這些領域本身是一個內部的運作，並不是大家在會議趕快討論說還有沒有那些沒有納進去，沒有這樣討論，在人類文化遺產裡面這其實這七大領域已經是主要的結構了，大概也真的沒有其他了，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，大概是這個樣子。」

(洪詠善，2000:92-93)

在指統整的論述討論下，領域成爲這次九年一貫課程最大的特色，也是用來強迫學科統整的一個機制，在總綱綱要發展的階段可以看到，各個學科專家有各自的理念，不管用各種方式表決也好、協調也好，終於協調出一個結果。以下研究者將簡述各領域產生的重要脈絡：

（一）語文領域

根據學者 C2 的討論，領域最先讓人想到的是國語與英文兩科，由於同屬語文領域的基本分類，因此成爲最先放入語文領域的兩個科目，至於爲什麼有鄉土語言的加入，我們從教師 L4 得到這樣的討論：

「我們在發展七大領域名稱的階段，那時民間團體包括本土、客家、原住民幾個團體協會都希望我們能把他們的東西放入領域中，那最後委員有做成協議，但似乎只限於必修與選修的決定權。」（L4 訪談紀錄）

最後課程發展專案小組作成決議，因此將語文領域區分成本國語文與外國語文，那外國語文又包含閩南、客家與原住民語文。

（二）健康與體育領域

由於體育學科在以往國小、國中階段中是單獨的學科，而健康與道德於國小則合併爲一科，因此課程發展專案小組以同屬身體健康部分爲由，將健康教育與體育合併成一個領域，我們可由健康教育與體育的目標理念了解：「一個健康且擁有良好體能的人，生活在一健康環境中同時擁有支持法規與人群」（教育部，2002）

然而根據多位研究者的討論，健康與體育的領域劃分過程多有衝突（洪詠善，2000；陳俊玄，2002；黃金柱、謝應裕，2002）。而我們可從他們的討論中了解：

「健康課程在這次重組的危機中，亦意識到本身組織存廢與利益的嚴重性，因此在緊急的建議與奔走下，連結『體育課程』成為『健康與體育』的何科課程，成為一項新的學習領域，這是組織內部權力爭取與重組的積極表現。」

（陳俊玄，2002:4-5）

「足見體育在這次課程修訂之初，即受專案小組與社會大眾的重視。而健康教育乃是後來經台灣師大衛教系積極呼籲健康係一切學習活動之基礎，緊急向各召集人、家長代表、民間團體說明，幾經波折，方在大眾的認同支持下，決議將健康及與身體健康有直接相關的體育合為一個學習領域」

（黃金柱、謝應裕，2002:56）

（三）社會領域

國小的社會科本來就是統整的科目，國中則採與分科之勢，因此在社會科領域制定的過程中，似乎就回到國小合科的模式進行討論，但由於民間團體的「本土化」呼聲造成，致使社會科領域進行領域的發展階段加入了多數相關的台灣議題。

（四）藝術與人文領域

藝術與人文的學習領域包含了視覺藝術、音樂與表演藝術等方面的學習，在領域名稱的制定過程中，被認為最具爭議的一個領域。研究者根據 C2 與 L1 的訪談可了解：

「美國也有這樣的一個學科，那當然有其他國家是沒有把這兩個合起來，至少很多國家都這樣做，所以我們也跟進。這裡面問題最大的是藝術與人文，因為如果把音樂與美術硬要合在一起，老實說確實會打架。」（C2 訪談紀錄）

「藝術與人文的名稱吵的很厲害，你可以去了解當中的機制，我覺得學科本位佔了很大的因素。」（L1 訪談紀錄）

論到藝術與領域名稱如何出現，我們可從洪詠善（2002）的討論中了解：

「藝術與人文形成的過程並沒有多大的意義，可以這樣講，這個方向是很清楚的，本來我們就認為不能再用科目來分，所以原先設計裡有所謂的自然、社會、藝能等，後來想一想不對，既然我們都不講科了，要統整了，那麼藝術的價值在哪裡？有委員就說：「如果我們純粹去欣賞音樂，那有什麼意義呢我們目的是要提昇人文。」有人又說：「對對對！這東西應該叫人文。」但是又很奇怪，所以後來就成了藝術與人文。所以我們討論過程中發覺我們在課程裡漏了很多人文的東西，後來就改，但就是名詞無法精確，後來就討論啊！所以我說這個名詞有什麼意義，重要的是大家方向都很一致，只是抓不出具體的文字出來，這些文化是在大家不斷討論過程中不斷被修正出來，它並沒有說突然有個大轉折蹦出來。」

（洪詠善，2000:98）

（五）數學領域

由於數學是最專門化的科目，因此在課程修訂的架構中是最分類與架構最清楚的，因此這個領域的名稱是最固定的。

（六）自然與科技領域

自然與科技領域的源自於自然科與工藝、家政科的合併。但此領域的名稱則因為小組委員們討論到國中家政、工藝科目的去留，是否能與自然科合併而發生爭執，我們可從洪詠善（2002）的討論中了解：

「自然那一組並不太願意接受科技，於是分兩個研究小組，那裡面也是有很多摩擦，彼此都不認為能合得周延，像王執明教授就一直不太諒解，本來講好的自然就是自然為什麼要把科技搞進來，因為他覺得這兩個知識體系是很難結合一起的，所以到現在他們要發展能力指標都還有一些爭議。」

（洪詠善，2000:99）

（七）綜合活動領域

綜合活動領域就是將國中與國小的輔導活動、團體活動等性質的課程加以統整，基本上等於是將剩餘的科目整合。根據洪詠善的研究（2000），由於七個領域每個領域所佔的時間是 10%，所以剛好 70%，加上語文是兩份，所以是 80%，所以將來領域怎麼弄，所能用的時間只有這樣大，而另外的 20% 學校就可以將綜合活動、課外活動所有不能表達的東西都放在這裡（洪詠善，2000）。

小結

科目分合的問題在國民中小學課程標準修訂中屢次上演，這個情形延續到課程總綱綱要的建構過程，演變成課程時數與領域的名稱的討論，可以窺見「學科本位原則」的學科專家們進行爭論，我們可由訪談了解：

「你可以看到，領域是這次九年一貫課程最大的特色，也是用來強迫學科統整的一個機制，第一階段的總綱部分各領域名稱，我們採取了各國不同學習領域劃分的參考，就像健康與體育，那也不是台灣獨創的啊！美國也有這樣的一個學科，那當然有其他國家是沒有把這兩個合起來，至少很多國家都這樣做，所以我們也跟進。這裡面問題最大的是藝術與人文，因為如果把音樂與美術硬要合在一起，老實說確實會打架。」（C2 訪談紀錄）

「我覺得在爭時數這方面是有的，像這方面就衝突很久啊！那最後解決辦法就是各佔 10 %，學科真正的等化，譬如以前國文的學科會佔比較多，那這次就不會啦！」（C3 訪談紀錄）

「那個時候七大領域到底用哪些名稱上的事情就吵很久，如何去合併也是。像到最後那個時數的問題，每個人都會因為自己的本位主義，認為自身的科目很重要，時數太少，那時候是吵的最兇的。等於說每個人因為自己的專長，會覺得自己的東西很重要。可是你看一塊大餅，一個禮拜三十幾節，有的人都覺得自己的

東西比較重要。……最後協調出一個結果，這個結果要等後面再來印證，再做調整。所以現在是暫行綱要，等到定案之後，其實現在是一個實驗期，我覺得這個也是很合理的轉變。」（L4 訪談紀錄）

學科本位的爭議是從過去官方課程標準時代就開始，延伸到現今的課程綱要建構，始終無法得到解決。但有一個明顯的特徵，在於過去課程標準由官方教育論述掌控，進行穩固與集權的支配，致使各學科的爭議與衝突不大。此次由於官方政治結構的鬆動，行政體系管控的權力減弱，促使各場域的行動者競爭與對抗，因此在總綱部分就有極大的影響，延伸到七大領域正式發展的階段，衝突與對抗的情形就更明顯。

二、七大領域制定委員的產生機制

關於七大領域的委員如何產生也是相當重要的一環，因為新的權力結構與分配原則在總綱部分已大致抵定，因此當總綱部分結束後，各委員分配至各領域小組進行構架綱要，更會牽涉到原有衝突的情況再製到領域發展的場域當中。研究者在前面也提到一個觀點，七大領域的階段，基本上等於課程制定這一塊權力大餅正式對外開放，由各方行動者進行角逐，產生對抗與分裂。進入七大領域的內容指標發展過程，是由總綱的專案小組人員決定七大領域的召集人，再由各領域召集人去進行成員的組織與分配（參考附件二），我們可以從下面的討論了解：

「到了領域的階段，這些召集人都是我們自己去找的，有些召集人是在總綱的部分就很積極的參與，甚至影響很多重大的決定，那到領域後我們當然會找他。」（C3 訪談紀錄）

「那各領域課程綱要的人是由周麗玉與陳伯璋後來去找的！他們之後有去組成不同的各領域的發展小組，那當中又包含各領域不同的專家學者。我記得語文科好像是找花師的許學仁，後來陳伯璋老師就一起加進去。那我記得能

力指標好像不是這些名單上的這些人做的，而有些人只是掛名啦！」

(C1 訪談紀錄)

根據多位訪談者的討論，進入領域後等於進入一個開放與衝突的過程，不同於傳統課程標準發展的穩固機制，由官方一手包辦的程序；此次領域內容的建構打破既定的機制，轉型為外包的方式，並且按照著三個特性來進行發展：即從自身資源的擴張、現有民間研究團體的加入以及師大體系的學者專家參與。下面我們將針對此三個面向進行討論：

(1) 自身資源的擴張

延續總綱綱要的制定做法，當七大領域開始進行研訂的時候，第一階段課程發展專案小組的人員各自依照其專長與學術領域分配進入領域結構中，並按照自身的人際脈絡以組織運作系統。我們可以從 P1、C3 的訪談中了解：

「到第二階段的時候，分成不同的領域，很多原本在第一階段就掌握決策權的專家學者就開始進行權力的分割，開始組織自己的一個 team，所以你可以看到第二階段的名單每個委員都被放入自己所熟悉的領域，都是由她們自己所組成的人馬所支配。」

(P1 訪談紀錄)

「因為他們那時候就要我們選組！那他就是說原本課程發展專案小組的人把總綱用出來之後，接著就要去寫各領域的課程綱要，那課程大綱的部分我們能提供的意見還是要必須徵詢各領域的學科專家啦！所以這個部分我就沒有涉略這麼多啦！我們也只能尊重啦！」

(C1 訪談紀錄)

「這也是一個問題，將來應該要去看到，台灣的教育為什麼在整個改革與進步的過程當中，是那麼不容易。因為一直沒有動啊！一直沒有異質性的東西進來。譬如說我是你的研究生，我怕得罪你而拿不到論文，那我是你的指導老師我想要用國家的經費，我有幾個計畫、我有幾個助理，還包括那個 power 會延伸到

我口試、我考校長的過程，這都結合在一起啊！所以我剛講過九年一貫就是在原來這樣一個文化裡面，所以它脫不了身。」

(C3 訪談紀錄)

當總綱綱要完成之後，進入七大領域的內容指標發展過程，是由總綱的專案小組人員決定與分配七大領域的召集人，如同語文領域就是由陳伯璋教授擔任召集人、數學領域由陳昭地教授擔任副召集人等等，運用自身的人際網絡與背景資源，建構自身的體系，以進行領域內容的規劃。

(2) 現有民間研究團體的加入

不同於過去課程標準的制定模式，九年一貫課程在總綱綱要研訂的部分就讓許多民間團體參與，並且佔有舉足輕重的地位，甚至主導了部份能力指標的建構走向。我們可從訪談知道：

「那我們當初在做的時候，我們的突破就是有很多的民間團體一起進來，譬如主婦聯盟、家長協會與科教中心等等的團體，那剛在做分科的領域之時，我們都沒有去找過去的團體，我們都是去找人家已經在對這樣一個議題關懷很多年的團體。」

(C3 訪談紀錄)

「我們總綱架構小組在做的時候還會參照世界各國的一些資料，例如時數、科目與節數等等，像是主婦聯盟、還有一些民間團體，像是天下雜誌的編輯殷允芃，我們也有請她們來。他們天下雜誌的有些記者在做這方面的專業報導，所以不管是記者，不管是專業團體的很多研究，甚至是美國或日本，像日本也請了一個很有名的學者來提供意見，最後經過好幾次討論慢慢定案。」

(C2 訪談紀錄)

除了民間團體的參與，還包括原本就已經發展的研究團體，如同中華民國社會科發展委員會相關社會科領域的發展，也進入了七大領域的發展行列之中。

「我們知道黃炳煌老師跟幾個台北師院的人已經做社會科統整領域的東西做了好多年了，我們就跟他談，有這樣的一個領域的性質，你願不願意在繼續發展，然後國家可以給一點點經費，來繼續做。」（C3 訪談紀錄）

「像黃炳煌老師所主導的中華民國社會科課程教材發展協會，雖然先於九年一貫領域部份的發展，後來九年一貫社會科領域就等於直接把他們所發展的東西放進來，但是那也是官方以外的機制所成立的。」（C4 訪談紀錄）

（3）師大體系的學科專家參與

相較於傳統課程標準的制定過程，此次最大的差別就是師大體系的專家學者在第一階段總綱發展的過程被排除，卻在第二階段才再度被請回來，這個情況對領域的制定過程產生極大的影響。我們可從訪談中了解：

「我覺得在綱要的部分是有很多民間以及跟過去不同的人參與，可是到了七大領域的部分，我覺得師範院校的專家學者又回來了！」（C3 訪談紀錄）

「我想如果讓他們即早進入，修來修去還不是跟以前一樣！等於沒有什麼突破！那我們不是不注重專業，後來大家好像有誤會說我們故意不找師大的學科專家，只是階段性我們是這麼作，請一批相較於過去是屬於場域外的人來進行，不是那麼的強烈去強調學科本位，我們儘可能去促成這樣的一個改變，那才真正的符合九年一貫與教改會的一些想法。」（C2 訪談紀錄）

綜觀九年一貫課程七大領域小組的委員名單，幾乎每個領域都回歸到師大體系的專家學者手中，因為師大體系的學科專家在過去課程結構中一向是主要的支配者，被認定為最具「專業」的課程發展人員。因此當課程正式進入到現場落實與傳遞的步驟，還是需要師大體系的專家學者與老師來配合，但似乎事與願違：

「第二階段讓這些學科專家參與的方式與時機陰錯陽差，一方面太匆促了，一方面是公聽會的效用不能發揮，因為他們也不願意來，所以問題在這個地方，你想邀請他們，他們也不見得會來。所以這裡面就有一點錯滯了！本來是想說他們會理所當然的進來，那他們會提供意見，該修的還是會修，沒想到這樣的隔閡卻越拉越深。」
(C2 訪談紀錄)

「等於在第一階段大家的位置是平等的，可是到了第二階段就會變成是少數幾個人去掌握支配權，不過我們也有讓師大體系的人進來，我們也不是自己關起門來做啊！」
(C2 訪談紀錄)

相較於舊課程標準的制定過程，官方穩固的支配力量使得師大體系的學科專家長期順利掌控，而新課程綱要打破以往的結構限制，促使不同結構的人員都可以進入體系當中參與課程編制，但我們可以看到，早在總綱制定的過程中，各領域的名稱與時數的問題已經衝突的如火如荼，當師大體系的專家學者進入後，更多的衝突與對抗顯而易見。

小結

伯恩斯坦認為，教育機制本身創造了一個衝突、挑戰、反對其原則和合法性的潛在性場所。因此在官方教育論述的規則解構之後，各個不同場域的行動者會彼此競爭。延續之前民間對抗官方的意識形態，教育部雖以妥協之態來推動九年一貫課程，對抗的情形似乎在表面上告一段落，但卻未止息。因為在九年一貫課程建構過程上，這樣的對抗情形仍出現在其中。長久由教育部壟斷的課程制度商機，就在課程建構開放之後，促使各種軟硬體教具、教材與評量的市場結構重新分配，因此在課程建構的內部的對抗與衝突正式白熱化。

三、領域的制定過程－社會領域

此段研究者將利用現有的訪談資料與文獻資料，概述社會科領域發展的情況，由於社會科領域是七大領域中最早進行能力指標的研訂，成為其他領域建構的學習模範。因此研究者將針對社會科領域的發展緣起、建構過程與內容架構等三部分進行討論，試圖呈現出新課程領域的如何制定其內容與指標。

(1) 社會領域發展緣起

早在九年一貫課程發展未開跑前，明顯的「統整」、「多元」已是新課程的修訂方向，總諮議報告書也提出對課程進行「鬆綁」、「彈性」的建議，因此已經有民間團體聯合專家學者開始進行課程統整的實務發展，並聯合幾位研究員開始針對當時社會科的相關議題進行資料的蒐集與分析，我們可從學者 H1 的訪談了解：

「這一次我又會當九年一貫課程社會科領域召集人，我想我是先看到這個課程的趨勢啦！當時我就想應該要合科啊！可是那個時候還分科啊，很多人都說不可能耶！可是有幾個老師先開始做，他們沒有經驗，還來就請我當召集人，剛開始的時候我們沒有任何經費，當時還沒有九年一貫，我們希望能透過這個方案作起來，將合科的計畫推向立法院，納進一個專案研究的發展，並沒有要取代當時的課程標準。」
(H1 訪談紀錄)

根據學者 H1 的討論，由於國小的社會科以往就是合科，因此每位教師與研究員都沒有這樣的實務經驗，因此他們聘請身為課程專家的 H1 來擔任召集人的角色，開始發展社會科的統整課程，以符應當時教科書開放的風氣，並且配合當時九年一貫整合課程的趨勢。

「後來剛好九年一貫課程的出現，潮流就轉到我們這裡了。九年一貫最開始的總綱部分我沒有參加，不過在做七個領域的部分我才參與。他們也知道以前國編版社會領域是我做召集人，他們也知道我們在做社會科合科的東西，那

他們要找我我就覺得很好啊！因為我們本來就在做了，那現在剛好有這個計畫與經費，那真是太好了！所以原先這一批人大部分就這樣進去了。」

（H1 訪談紀錄）

（2）社會領域發展過程

當學者 H1 的團隊進入九年一貫領域發展後，遂正式成立「九年一貫社會領域課程綱要發展小組」。我們可以看見，小組委員的結構與傳統課程標準的方式相當不同，解構了過去課程人員組成的一貫機制。就此而言，在新社會科領域發展的過程中，發展小組的人員集合了課程統整的理論基礎，並比較世界各國的社會科課程特色，以針對本國社會科課程目標進行問卷調查以及多次座談會，我們可從訪談中了解：

「就社會科領域來講，他分成好幾個主題軸啊，一個人負責一條主題軸，那每個人就去照該有的能力指標進行規劃，再去討論。中華民國社會科課程教材發展協會的人員本來是要自己做的，那沒想到教育部竟然接納他們，變成九年一貫社會科領域的綱要。」

（C4 訪談紀錄）

「我們有很多的人員都是很多當時社會中的很多學者，像我裡面小組的人，很多都是一起參與的，那各領域也都平行發展，那我這個人也很愛才，有很多對課程發展有相當涉略的人我也都找過來，那後來詹志禹就請我當龍頭，我就負責整個社會科領域的統整。」

（H1 訪談紀錄）

「我們大概一個月或兩個禮拜開一次會吧！我們比較是採分工的做法，就輪流報告啊！主題軸啊！內容啊！大家都經過討論啊！那當然最好要有實驗啦！不過因為那時候的時間進度所以沒辦法有實驗。也沒有經過試辦啊！」

（H1 訪談紀錄）

「其實我們也作了一年多了，我們在作說明會的時候都有請他們的人來聽啊！請翰林、康宣等很多出版社來進行座談，我們在作什麼他們應該都知道啊！」

我記得很清楚有一次有一個建國黨的代表，他覺得不滿，他透過關係說要來表達自己的意見，我們就說好啊！你來表達意見啊！我們不反對你來表達意見，並且跟他溝通啊！有一些合理的意見我們會接受，不合理的我們就不接受。」

(H1 訪談紀錄)

基本上，在領域發展的過程中是以團隊進行分工合作，將相關的研究資料與文獻進行整理，對照國外的相關研究，並且定期會召開研討會，以公開說明的方式，發表主題軸與能力指標的發展進度與相關討論。

(3) 社會科領域的內容架構

當九年一貫課程進入七大領域的發展階段後，社會科領域率先以主題軸的觀念來發展課程能力指標，初步彙整出十條社會科的課程目標與十個社會科的主題軸，經過協商後遂定案為九大主題軸。

「就我們來講，像我們在作決定的時候也是問了很多學科專家、小學老師，都是用調查的方式啊，像最先是 10 個目標啊，其實一開始目標高達 30 個，我們也發了很多問卷去調查別人的意見啊！去問人家這些重不重要！一開始由 30 個目標變成 13 個，最後在演變成 10 個目標，我們也蒐集各國的資料，然後根據國內的需要，發展出許多能力指標，我們也是有徵求過很多資料啊！」

(H1 訪談紀錄)

「譬如說我們發展能力指標啊！最先是我們自己來蒐集資料，我們主題軸是參考美國的，分成九大主題，找了很多有名的社會學、經濟學各種不同領域的學者來參與，利用共識加以統整出來。人家說我們都閉起門來，其實我們是很開放的在作。到了能力指標的制定，我們找了很多小學老師來參加，像學科專家知道哪一種知識最重要，如後使用知識系統，但是如果論到實際的能力指標操作，我們就請教國小老師的實務經驗，看這些能力指標拿到國小去教適不適合，我們是這樣做的。」

(H1 訪談紀錄)

「領域制定的過程其實開會不多咧！只是因為黃炳煌教授他有一批人分工再做，然後後來黃教授就定了社會科領域的指標，然後我回來跟我們同仁進行討論，當中有提一些意見，當中也開過好幾次會議。那時候我覺得多元的聲音就進來了，因為教授們要跳脫過去板橋模式一種固定思考，教授們的做法跟我過去的專長的認知是有不同的。所以就依據他們的方式衍生出現今社會科領域課程，他們用了一些概念來整合過去的科目與課程，這跟以前很不相同，這是他們所發展出來的。」（L3 訪談紀錄）

根據研究者觀察，社會科領域先分成九個主題軸，並交由每個學者組成一個小團隊來負責一條主題軸，那每個團隊就按照本身主題軸的概念與性質進行能力指標的規劃。當領域進入到能力指標的階段中，九年一貫社會領域課程綱要發展小組的委員們也向教育部申請專案，成立「中華民國社會科課程教材發展協會」，繼續發展能力指標的東西，最後遂成九年一貫社會科領域的綱要內容。雖然每個領域發展的模式與過程有所不同，但大部分都以社會科領域的發展模式為學習的對象。從小組人員組成，到發展主題軸，甚至在最後能力指標的訂定，這樣的一個流程成為各領域發展的範式。相較於過去課程標準的發展模式，最大的不同在於組成人員與課程內容上的變動。

小結

從社會領域發展的過程，顯示新教育論述規則影響教育符碼建構過程，以及課程文本內容的規則。首先，此次教育論述比較偏向整合符碼的形式，透過合科取代分科、綱要取代標準，以及用主題軸的方式呈現內容，並搭配協同教學與基本學力測驗，展現了整合課程弱架構與弱分類的特徵。其次，新教育論述解構了既有官方教育論述的結構與秩序，促使原本官方教育機制的過程改變，不再由官方進行一元的支配，取而代之不同場域的行動者彼此的合作與競爭；我們知道以往社會學科的課程標準發展都是由固定學科專家進行研商，而此次是由民間團體的學者專家、書商人士與現場老師所研發的主題軸概念，展現了既有結構規則的重組，卻也是充滿對抗的場面。再者，所有教育論述創造出一個傳遞與習得的社

會關係之規則的調控，也就是秩序、關係和認同的規則，而這樣的道德秩序是優先於能力的傳遞，同時也是其條件。當新課程綱要的教改論述解構了官方教育論述的規則，實際上反映至課程符碼的傳遞，實際上並非是傳遞其知識內容，而是在傳遞其背後的「統整」、「多元」的原則，讓現今的社會符應在這樣的原則之中。最後、我們審視此次課程綱要的內容，各領域綱要的所制定的內容與以往課程學科標準的內容相當不同；過去課程標準的各項內容彼此有清楚的界限、相互獨立，是一種分明、封閉的結構；藉由精緻的分流制與評量系統確立人們的專門化地位以及彼此的社會地位、社會意義，使得人與人之間在知識上有更早的專門化區分；並明顯揭示彼此之間的差異與身份區別。而此次課程綱要課程的各項內容是一種彼此相近、皆有關聯，是一種概要、開放的結構。為了實現課程知識形式的統整，必須有連結與超越內容界限的理念，配合協同教學方式，較多群體性與自我導向的。由此可知，此次是一種由集合課程過渡到整合課程的形式，反映出建構新課程綱要的行動者，企圖重新以一套新的論述規則，企圖重構課程知識的適當性，以及課程的架構與分類原則，以構架出新的課程制度。

四、七大領域綱要的審議過程

當民國 88 年 12 月後，由課程發展綱要小組委員以及七大學習領域課程綱要的研修小組，以及多位學者專家另行組成了國民中小學課程修訂審議委員會（參考附件三）。根據多位訪談者談論到審議的過程，可以區分出兩個階段的審議方式，第一、在各領域課程綱要的發展階段中，教育部就尋找各界學者與研究人員成立各領域的審議小組，為各領域研發的主題軸與能力指標的提供不同的建議，期望能發展更至完備。

「像我的社會科領域也有一個審議小組，那你可以看，其實各領域都有個審議小組，不過我覺得到是沒有發揮什麼功能啦！那審議小組裡面的委員是教育部外聘的，跟之前的總綱制定的委員小組是沒有關係的。那形式上是很好，可是我記得開一兩次會就沒有繼續了。」（H1 訪談紀錄）

第二、當七大領域各自的發展大致可邁入下一階段之時（仍有許多領域未完成），教育部則組成一個「國民中小學課程修訂審議委員會」對原本的總綱與七大領域進行審議。

「我們在作領域的時候上面有一個審議委員會，老實說他們並沒有發揮什麼功能。很多人之後要去參加九年一貫的審議小組，那個名單拿來一看，很漂亮啊！有很多學者啊！再加上還有各七個領域的審議小組，也是包括很多學者。」
(H1 訪談紀錄)

「審議的部分名稱很奇怪，因為那時候是第一個是九年一貫課程綱要發展委員會啊！第二個階段是審議委員會啊！審議委員會就是把那時候各領域的內容、能力指標來看，但那時候為什麼用審議委員會我沒有清楚，我沒有去追問啊！我想應該是綱要初稿出來之後，再看各領域的東西，我想那時候應該是暫行草案吧！所以審議應該是再來修吧！」
(L3 訪談紀錄)

當修訂審議委員會開始正式運作，針對原本總綱綱要與七大領域的內容進行研討，審議會中最常討論的就是七大領域之間互相的協調，以及是否能與總綱的目標、理念與精神相符。

「全部再重看吧！有問題再提出來討論，可是各領域的東西有時候還沒有出來，都還沒有這麼完整啦！那時候各領域內部還正在開會！他們東西沒拿出來我也不知道，有時候根本沒有參加。沒有在審議會討論，都是在各自內部的小會裡討論。我們委員也沒有每一個參加。他們的東西都有在大會與小會中被討論，但是有些東西我也聽不懂啊！像是數學科領域的東西我也聽不太懂啊！但他們去做研究後提出能力指標、各領域怎麼分、各知識怎麼分，提供給大會來看！我也沒辦法看完，因為時間不多，只有一小時、兩小時的時間，或是一個上午。我覺得有時候會議的時間太短要審議一個東西出來也是沒有辦法的事情。」
(L3 訪談紀錄)

由於九年一貫課程時間表的急迫之下，促使審議的功能似乎未竟全功，就要交由民間業者進行教科書的編制。

「審議是很快就結束了。領域與目標就這樣確定了。後來好像民進黨執政，曾志朗上台，綱要出來之後我就沒有參與了。之後好像有停了一段時間，各領域去發展之後，審議的會議我有參加，但參加的次數不多。我們審議的時候沒有發揮什麼作用，會開了也沒有發揮什麼作用！」（L3 訪談紀錄）

「審議一年的時間，新教材還沒有出來，學校都是使用舊教材在進行能力指標的解讀，那時候師範與師院都是這樣來因應。甚至我覺得在溝通的時候不是很有系統！像我們在制定領域的時候有請很多清華、師大的學科專家來給我們講解，不過只有幾次而已，我覺得沒有長期的作下去是一個問題所在。」（H1 訪談紀錄）

「像我們在審議的時候，經過編輯委員所編寫出來的東西，他們很多也誤解我們的意思，那審起來也很痛苦！……那因為時間的因素所以我們也只能先通過。我覺得能力指標的做法大家都在嘗試錯誤啊！因為都沒有經驗，所以這也很危險！」（C2 訪談紀錄）

在民國 89 年 3 月審議的過程結束後，教育部公布國民中小學九年一貫課程(第一學習階段)之暫行綱要，雖名用「暫行綱要」代表是要繼續修改的意思，但時也象徵新課程制度的全面更新，統整課程成為國民教育階段的主要課程形式。

第五節 小結

根據伯恩斯坦的討論，教育論述不只是再脈絡化其他論述的原則，為了其選擇性傳遞及習得的目的，將其他論述帶入一個特定關係（Bernstein, 1990:185）。再者，教育論述是一個原則，將其他論述從其實質的實踐和脈絡中重新調整，根

據自身選擇性的再秩序化和聚焦化原則，將此論述再定位。在原先論述的移位和再定位的歷程中，其實踐的社會基礎，包含它的權力關係都被移除。因為教育論述移位、再定位和重新對焦的原則，將這些論述帶入新的關係，導入新的時間和內在秩序性。可見的是，既有結構的轉變，導致整個場域是一個衝突、挑戰且反對的情形。依照上述的脈絡，對應至九年一貫課程的發展，我們可以發現兩個主要的特徵：

一、再脈絡化的新教育論述－九年一貫課程

九年一貫課程出現的意涵，主要反映了官方教育論述的秩序轉變，以及支配原則的崩解，最重要是教育論述的再脈絡化過程。以往國家場域透過支配原則管理官方再脈絡化場域，而生產場域與象徵控制場域也會符應官方在脈絡化場域的規則，因此生產官方教育論述，與教育再脈絡化場域是互相影響的。透過支配、再脈絡化與評鑑的規則，教育再脈絡化場域產生出再生產的教育論述，此為舊課程標準，建立教育場域的秩序與規約性論述，透過傳遞者形塑出教育符碼，達到教學上傳遞過程的支配。但社會變遷的因素促使新課程綱要的論述經過再脈絡化的方式將其他的論述再定位、再秩序化，解構了既有的權力關係，透過教育機制的規則與脈絡，再一次的運用新教育論述的支配、再脈絡化與評鑑的原則，生產出新的整合課程符碼，使得場域中所有行動者的討論，必須符應新教育論述所創造出的秩序，因此九年一貫課程是新教育符碼經歷再脈絡化所安置出的一個教育符碼。

二、教育機制的規則變動

以往官方掌控教育機制的規則是集權與穩固的，透過國家場域強力的支配，配合官方法令與行政系統的運作，致使其他場域再整個教育結構中無法佔有主要的發聲位置，但實際上，各場域自身的再脈絡機制仍繼續運作。等到政治解嚴後帶來官方政治體系的鬆動，可見的是各場域的行動者群起爭奪教育發聲位置，從四一〇教改運動到總諮議報告書的歷程，反映各場域的人集結對抗官方教育論

述，解構既有的教育機制。之後，當民間訴求透過立法得已形塑成政策之後，各個不同場域的行動者開始進行結構權力與資源的爭奪，進而彼此對抗，這個過程是充滿對抗與挑戰的。然而這個情形也延續到九年一貫課程綱要建構的歷程；從課程綱要的發展到各領域綱要的制定，顯然是由官方場域以外的行動者去掌握論述的發聲位置，象徵著官方教學機制的解構，促使課程制度的建構過程依照著新的規則運作。這也牽涉到一個有趣的問題，即便官方再脈絡化場域不再掌握絕對的支配權，但在新的教育機制底下，官方再脈絡化場域是否能影響這個新的機制呢？

三、官方再脈絡化場域的反動

根據多位研究者的討論，新課程綱要的制定過程最大的限制就是舊課程標準支配方式與運作機制仍影響著每一階段的發展，這個因素促使新教育機制的運作過程更加衝突與對抗。就此而言，本章針對九年一貫課程綱要的形成過程進行探討，雖然九年一貫課程的出現是民間團體透過立法院代表促使官方進行教科書的開放，進而有新課程綱要的修訂，當中的過程也參雜各種複雜的政治因素，卻使得民間團體首次進入教育場域，官方再脈絡化場域的影響力大不如前。然而，正式進入課程綱要的制定過程，受到新教育論述的影響，九年一貫總綱綱要企圖擺脫過去課程標準構架出來的規則與方式，但受到舊課程制度的支配方式與運作脈絡的影響，致使專家學者仍是最能掌控決策權的角色。另外，原有的教育行政系統並無在此次反動中解構，因為這個系統已經是國家機器運作的一部分，可見的是舊有的官方教育機制的脈絡仍存留在教育行政系統，因此能影響到新教育機制的運作過程，可為是官方再脈絡化場域的反動。最後，新教育機制的運作過程中，除了各場域行動者之間的對抗，甚至是各場域內的行動者也是如此，我們從師範體系內部分化的情形，可以揭示這個情形；正如伯恩斯坦所論：「集合符碼到整合符碼的發展，會在權力分配結構、財產關係、以及現存的教育身分中這三者中引起一場動亂」（Bernstein,1977:106）

第六章 結論

本研究使用伯恩斯坦教育符碼理論中的教育論述部分，來審視台灣課程制度的再脈絡化與象徵控制的過程，是否反映出教育符碼規則變動的情形。研究者在第四章針對舊課程標準的建構過程進行相關討論，接下來在第五章則清楚的呈現九年一貫課程綱要的緣起、建構與再脈絡化的過程。因此在本章將比較新舊課程制度的建構過程，及其運作的機制與脈絡，從中呈現教育符碼變動的過程，以及教育論述、教育機制如何進行規則性的變化。其次研究者將根據資料的分析與比較，呈現出本研究的發現與研究限制，希冀能提供不同的面向來審視九年一貫課程制度。

第一節 研究結論

透過官方再脈絡化的機制，官方將教育論述裡的文本置入教育制度、課程制度甚至是學校組織的實踐等規則，亦即，官方調控了教育場域的行動者的關係以及運作脈絡的規則。在此節我們可以清楚的看到以往課程標準的教育論述透過中央行政系統支配教育場域的運作規則與脈絡，但政治開放與社會變遷的過程致使官方教育論述改變，影響既有權力分配與社會控制，促使不同場域的行動者為了爭奪論述支配的主導權，互相進行競爭與對抗，卻也反映出新的教育論述與教育機制，是一個充滿挑戰、衝突的場域。最後，九年一貫課程綱要出現，帶出了不同以往的整合課程，但因為教育論述本身內在的機制與規則，以及新權力結構與社會控制的興起，致使整個課程符碼的實踐仍是充滿競爭與衝突，爭議仍無法停止。

因此，在此節將針對整個課程符碼轉變的經過，分成三個部分進行分析：

一、舊課程標準建構部分

受到台灣特殊的政治情勢影響，政府全面以「國家安全」為政策目標，進行中央集權的控制手段。因此當時官方管制教育的理由，通常以國家控管與經濟目的為主題，並且是「全盤規劃」的性質。為了達到全面控管的目標，政府發展了一套中央集權的行政結構，搭配政治取向的官方教育論述，使得教育場域成為官方支配權力再製的一個載體，官方再脈絡化場域擁有其支配權。因此，從各個制度面開始進行官方教育論述的再秩序化，進行教育事務的管控，包括師資培育、課程規劃、教科書編輯、學校文化訂定等，建立起一套由教育部主導的「教育專業」準則，同時也確立了此科層組織的結構與運作模式。

針對官方教育論述的討論，我們若以「解嚴」這個事件點作為分界，實際上所帶來的影響不僅限於政治上，甚至經濟與教育場域都有極大轉變。解嚴之前，官方的教育論述是相當集權的，再脈絡化的支配過程透過行政系統的運作，不僅在課程、教科書、教學法等機制的規定都是相當的嚴謹，連課程內容的知識也是強分類與強架構的形式。最明顯的是教育機制「舟山模式」的運作方式，既定的專家學者、穩固的組成結構以及開會決議的特色，使得課程標準的控制機制與運作脈絡相當穩固。解嚴之後，官方的教育論述開始鬆動，最先反映在教育機制「板橋模式」的運作方式，從負責單位的改變、多元的組成人員以及專家學者決策權的減弱中，可以發現論述的再脈絡化過程逐漸轉變成另外一種更「多元」、「統整」的方式，但限於原本官方嚴謹管控課程發展的結構與行政系統，基本上只能呈現官方對於課程管控的放鬆，以及背後隱含不同的教育論述與權力脈絡的出現，促使原本嚴謹的舟山課程在教育機制上產生變動。

二、九年一貫課程綱要建構部分

解嚴後的民主政治體制的形成，以及社會變遷的影響，加上民間團體要求官方改革的運動發酵，致使民間對抗官方的教改論述正式形成。在四一〇教改運動的呼求之下，加上民間團體偕同立院代表促使教育部長的允諾，因此成立行政院教改會，官方正式聘請民間團體進入教改政策的制定場域中。當總諮議報告書的完成，相對的是以往官方教育論述與教育機制的秩序解構，取而代之的是另一批

來自不同場域的行動者，爲了爭取論述的支配權而進行對抗，遂在九年一貫課程發展的場域中整合既有的教改論述與主張，透過新教學機制的再脈絡化來翻轉整個課程、教科書與教學方法，甚至是整個教育生態體系。因此在九年一貫課程的建構過程中，我們可以看到新的組成人員、意識形態與權力分配的運作規則，行動者重新篩選新知識文本，打破原有課程制度的分類與架構方式，進行新課程制度的建構，期望能改變既有的社會結構與知識認同。

然而，在教育機制上面，新教育論述的行動者也企圖透過政策制定的方式，採與新教育機制來進行教育場域的再脈絡化過程。在第一階段總綱的制定過程中，我們可以清楚看到人員組成的結構、課程建構的方向與知識文本的篩選都與以往課程標準的過程不同，但到了第二階段的領域發展過程，由於行動者本身資源的擴張、現有民間團體的加入，加上師大體系的學科專家參與，促使九年一貫課程的教育機制充滿了衝突與對抗，無法產生共識，甚至到後來審議、實踐的階段，九年一貫課程的爭議始終沒有停止，甚至一直持續到現在。

在伯恩斯坦的討論當中，能夠主導教學機制的運作就是再脈絡化場域的人員，然而這樣的過程包含著協調與對抗的情形。就此而言，相較於舊課程標準穩固的再脈絡化過程，九年一貫課程的衝突與對抗似乎更大，我們從中可發現最關鍵的一點，九年一貫課程的教育機制過程出現很大的對抗，原因包含兩個場域的衝突：一個是指場域之內的衝突，場域內的行動者彼此在共識與利益上的衝突，我們從師範體系的內部分化可以了解；另一個是指場域之間的衝突，除了不同場域間行動者彼此的競爭，還包括就是指原本教育系統中掌握支配與權力的舊結構體系－官方再脈絡化場域與新行動者－教改團體的衝突。後者的衝突是最明顯的，因爲牽涉對以往的權威結構的挑戰，正如伯恩斯坦所說，透過整合符碼的出現，可以將教育知識的內容從封閉帶向開放，將分類界限從清晰帶向模糊，並且可使現今權威結構、現存教育的認同以及財產概念變爲紛亂。

三、社會整體的符碼形式改變

若從九年一貫課程的出現的時間點回溯至當初新課程論述出現之時，研究發現整合課程的出現是透過背後行動者教育論述的主導，更反映出既有官方教育論

述秩序的改变与重组，新的权力分配与社会控制企图透过课程制度反映其主张，然而这也牵涉到一个讨论：整个社会的符码形式与规则是否也跟著有所不同？

伴随政治解严与社会变迁的因素，从课程标准到九年一贯课程纲要的变动过程，清楚的呈现课程符码形式改变，甚至背後教育论述的规则也不同。以往党国时代所掌控的教育论述，是相当严谨与有规则的；透过集权的政治管控与教育行政系统，促使官方高度支配课程制度的形塑与知识文本的选择。官方更透过精緻的社会分流制度与考试系统，确立人们的专门化地位以及彼此的社地位；并且以强分类与架构的课程制度，促使人们在社会化过程中有更早的专门化区分，明显揭示彼此的身份与职业区别。因此，从行政系统、课程制度、社会权力分配，甚至到阶级认同等，一贯严谨的规则与脉络，是一种具有强分类与强架构的集合符码。当教改论述发酵，不同场域的行动者进入再脉络化的场域，期望解构以往的课程制度，达到新权力分配与社会控制的重构。事实上这个重构已经渐渐实现，接下来新教育论述建构九年一贯课程纲要的过程，促使人们重新用一种新的观点来思考现今知识文本呈现的规则，以及对知识本质的重新界定。这个讨论遂后在九年一贯七大领域纲要的内容得到实现。九年一贯课程的知识选取分类与架构呈现都与旧课程标准不一样，甚至背後的主张与目标都不同，因此我们可以得出的结论是：整个社会是渐渐迈向一个新的符码规则。

事实上，不同课程制度牵涉到背後教育论述的规则，但实际会反映在社会权力分配的位置上；以往官方所掌控的教育机制都是结合师范体系与教育行政系统的人员为主，因此当民间团体打破了既定的结构，进入教育场域建构课程制度，便会与既有的结构产生对抗与冲突。然而，新教育论述直接透过教育机制的运作而反映在课程统整的知识形式上。因此，行动者企图用新课程纲要来统整各个不同的内容，消弭原有知识之间的孤立与分离，进一步解构知识内容背後所存的权威。实际上，课程制度的改革直接反映了新旧结构人员的冲突，就此而言，九年一贯课程的实践，是一种对社会既定结构的挑战，可见的是，新课程纲要从建构、再脉络化甚至到实践的过程中，始终中满著争议与对抗，这是无法避免的情况。

第二節 研究發現

此節將根據舊課程標準與新課程綱要的再脈絡化過程，也就是教育機制的運作進行分析；研究者發現九年一貫課程進行七大領域建構的過程中，似乎無法突破舊有課程結構與運作機制的限制，最主要就是教育行政系統與師範體系的人馬這兩個面向的影響。因此造成九年一貫綱要的建構過程中出現了三種特徵：

一、一貫由上而下的實踐過程

以往舊課程標準的建構過程，往往是伴隨著教育行政系統的運作機制，從中央層級，從教育部行政官員到授權學者專家，到各級學校的實踐皆是採取一貫的「由上而下」的運作過程。教育部屬於「上游」，主導課程標準修訂，國立編譯館成爲「中游」重工業（國定本），學校則成爲下游「廠商」（陳伯璋，1998）。而九年一貫課程的教育論述，企圖解構以往「由上而下」的機制，但實際運作過程中，似乎脫離不了舊有課程建構模式的限制，以及行政體系的架構。

「我們是期待由下往上！但是因為形式上從來沒有由下而上啊！那真正的機制要由下往上是很難的，因為有過去的權力機制在裡面，這個運作的關係，致使這個型態是固定的。」（C2 訪談紀錄）

在總綱的建構過程中，教育部一直是處於政策執行者的角色，而專家學者仍然把持決策權的支配，這樣過程一直持續到領域制定與審議的階段，教師與民間團體的參與，漸漸退出了發聲位置。最後，至推廣與實踐的階段，九年一貫課程更變成由中央教育部所下達的一個科層命令。而各個學校身爲實踐層級，並沒有權力拒絕推動政策。

二、學科專家的決策權擴大

以往課程標準的制定固定是由師範體系掌控，當中學科專家的權力具有一定的份量，因此「學科本位」是其最主要的特色。然而，新課程綱要企圖解構學科本位以及專家決策的限制，因此在第一階段總綱的部分，官方重新篩選組成人員，企圖擺脫學科專家獨占的結構。在總綱綱要制訂完成之後，接下來的任務便交由七大領域各自研擬教材綱要內容。七大領域的課程綱要是各領域的課程原則，除了總綱綱要的委員皆有涉入，在各領域規劃階段則主要師範體系的學科專家主導。

「這一次師範院校的人是在領域的部分才進來，其實也是偏專家模式啦！因為我們至始至終都讓現場的老師參與討論，不過他們表達意見以及被接受的意見並不是這麼普遍，所以我認為這次還是偏重專家決策模式。」（L2 訪談紀錄）

「第二階段讓這些學科專家參與的方式與時機陰錯陽差，一方面太匆促了，一方面是公聽會的效用不能發揮，因為他們也不願意來，所以問題在這個地方，你想邀請他們，他們也不見得會來。所以這裡面就有一點錯滯了！本來是想說他們會理所當然的進來，那他們會提供意見，該修的還是會修，沒想到這樣的隔閡卻越拉越深。」（C2 訪談紀錄）

當師範體系的學科專家進來之後，自然會覺得該學科的重要性不容剝奪，正因為如此，課程領域劃分階段就像在對各自未來的教學節數進行資源重新分配。其次，當七大領域建構過程開始，主要是由各領域的召集人透過自身的資源去進行組織的架構與分配；由於此次參與人數較為精簡的專家學者，並配合各領域獨立作業的規則，因此相較於既定課程標準的結構，此次學科專家的權力較以往更擴大許多。

「等於在第一階段大家的位置是平等的，可是到了第二階段就會變成是少數幾個人去掌握支配權，不過我們也有讓師院體系的人進來，我們也不是自己關起門來做啊！」（C2 訪談紀錄）

三、不變的菁英取向－市場化機制

以往官方政策走向事關乎於國家經濟發展與人力資源的培養，因此透過課程制度與教育分流的方式確立專門化的職業類別，集合式的教學法支配學生，以及智育取向的評鑑來塑造菁英人才。然後，透過教育改革的影响，加上總諮議報告書的影響，在九年一貫課程的教育論述曾提出「帶好每位學生」、「尊重多元差異」等觀念，明顯的對抗以往菁英取向的課程標準與政策。就此而言，這裡有個很明顯矛盾之處，在於新課程綱要的產生因素是透過教育市場化的機制，也就是教科書開放政策。然而，教改論述的產生也是透過民間自由化的競爭，因此當時的教育場域是處於衝突與對抗的情形，但是在九年一貫課程總綱綱要的論述當中，是希望能弭平傳統教育分流的階級再製，希望能由官方提供機會促使國民教育水準的提升。卻忽略市場化的機制就是競爭、自由化的結果就是差別待遇，不可能會有公平、平等的情況發生，因此從九年一貫課程的論述建構，以及領域綱要的文本內容，可以看出有很多矛盾之處。並且可以從九年一貫相關的教學法、評量機制看出似乎有擴大菁英教育取向的趨勢。

「自由化，本來必須要忍受差別待遇，這個是必然的一件事。我想「帶好每位學生」的理想性確實高了一點，所謂多元化的另外一個意涵，就是尊重每位學生的多元性。不同的人應該得到不同的發展，所以我們整個概念如果還一直停留在升學考試要怎麼考，如果還一值在這個觀念裡面打轉，這個多元的精神是沒有辦法發揮的。」

(L2 訪談紀錄)

第三節 研究限制

(一) 符碼理論的適用性

本研究從伯恩斯坦的教育符碼理論，試圖解析台灣課程制度變動背後不同的教育論述，以及涉及教育符碼類型的轉變。這雖然揭示過去鮮少被注意的結構問

題，也提供反省課程制度改革的社會學分析基礎。但是對課程制度而言，仍有不少後續的追問有待回答，例如以符碼理論的分析，究竟可以為課程制度改革提出怎樣的建議或產生什麼具體貢獻？

研究者認為要想對課程制度提出合適的改革建議或方案，不是只針對課程符碼分析可以直接著力的。因此，研究者往後企圖針對相關爭議提出解決方案，還需要就既有教育政策和教育社會學理論再加整合。

（二）研究九年一貫課程實踐過程的限制

本研究因為受限於課程制度背後的意義與脈絡探討，因此在探討九年一貫課程時只能選擇就建構過程部份進行探討。實際上，九年一貫課程的實踐過程中產生了許多爭議，然而這些爭議的分析是否能用符碼理論作進一步的解釋，以及是否能促使九年一貫課程實踐過程的爭議得到解決，這還是研究者未來需要研究的部分。

（三）政策制定的政治權力脈絡

本研究對於「九年一貫課程」形成過程中的政治結構與關係，已做了初步的脈絡分析。但對於政策制定過程的政治權力因素以及背後的利害關係，由於受到訪談者的意願以及教育部文件保密的機制，實在無法針對此部分作完整的交代。未來希冀補進更多關鍵行動者和團體間的權力互動過程，才能掌握課程制度建構的深層機制。這部分需要未來再整合更多關鍵行動者的訪談內容。

參考文獻

- 王震武、林烘煜、黃旭田（1996），《教改叢刊 AA04 台灣教育組織的體質－以國民教育為中心的分析》，行政院教育改革審議委員會報告。
- 王震武、林文瑛（1996），《教育改革的台灣經驗－國民教育的政策與行政措施分析》，台北：業強。
- 王瑞賢（2001），〈淺論伯恩斯坦的符碼概念〉，《教育社會學通訊》，28 卷：3-6
- 王瑞賢（2003），《伯恩斯坦符碼理論、教育實踐與文化再製》，高雄：復文
- 立法院（1996），〈立法院教育委員會議〉，《立法院公報》，85（67）pp.207-242
- 立法院（1997），〈立法院教育委員會議〉，《立法院公報》，86（20）pp.149-177
- 羊憶蓉（1994），《教育與國家發展－台灣經驗》，台北：桂冠。
- 吳清山（1999），〈推行「國民教育階段九年一貫課程」學校行政配合之探究〉，《教育研究月刊》，7卷：pp.14-21。
- 李玉貴（1997），〈從責其完備的角度出發---『解讀國小新課程標準』〉，《教育資料與研究》，17 期：pp.9-13
- 林本炫（1997），《教育改革的民間觀點》，台北：業強。
- 林奕瑩（2002），《九年一貫課程政策決定之評析》，國立台中師院國民教育研究所碩士論文。
- 林淑貞（1997），〈革新國小課程修訂一些做法的初探〉，《教育資料與研究》，17 期：pp.17-19
- 吳怡萱（2002），《教育決策權力平衡之研究--以九年一貫課程決策為例》，國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 吳家瑩、郭守芬（1999），〈「國民教育階段九年一貫課程綱要」--訂定之源起與過程〉，《台灣教育》，581 卷：pp.48-57。
- 吳清山（1997），〈解嚴以後教育改革運動之探究〉，《教育資料集刊》，23 卷：pp.261-275
- 紀金山（2002），〈師資培育制度變革的社會學分析〉，高雄：復文。
- 周淑卿（1995），〈課程政策的象徵性〉，《今日教育（師大）》，第 60 卷，pp78-82。
- 周淑卿（1996），《我國國民中小學課程自由化政策趨向之研究》，國立台灣師範大學教育研究所博士論文。
- 周麗玉（1992），〈國中課程總目標修訂之經過及評析〉，《台灣教育》，497 卷：pp.22-27
- 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》，國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文。

- 莊明貞（2002），〈九年一貫課程的社會新興議題：政策到實施的反省〉，
《國民教育》，43卷,1期：pp.7-13
- 高新建（1997），〈美國全國教育目標及學科標準的訂定與解讀及其啓示〉，《教育資料與研究》，第17卷，pp43-50
- 曹亮吉、周麗玉（1996），《教改叢刊BB29 課程改革》，行政院教育改革審議委員會報告。
- 陳丁魁（2003），《家長參與課程實施之調查研究---以九年一貫課程為例》，
國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文。
- 陳伯璋（1999），〈九年一貫新課程綱要修訂的背景與內涵〉，《教育資訊研究月刊》，第7卷：1期 pp1-13
- 陳伯璋（1999），〈九年一貫課程的理念與理論分析〉，發表於中華民國
教材研究發展學會主辦「九年一貫課程系列研討會：九年一貫課程的
理念與理論」。
- 陳伯璋（1985），《潛在課程研究》，台北：五南。
- 陳伯璋（1992），〈我國第九次國小課程標準修訂之析論〉，《台灣教育》，
497 卷：pp.32-35
- 曾雪娥（1992），〈參與國小課程標準修訂的經過與探討〉，《台灣教育》，
497 卷：pp.5-11
- 彭富源（2002），《我國國民中小學課程政策執行模式之建構—以九年一貫課程
政策為例》，國立政治大學教育博士班博士論文。
- 黃光雄、蔡清田（1999），《課程設計：理論與實際》，台北：五南。
- 黃昆輝、吳清基（1984），〈我國教育行政制度〉，《中外教育行政制度》，pp1-68
台北：中央文物供應社
- 黃武雄（1995），《台灣教育的重建：面對當前教育的結構性問題》，台北：遠流。
- 黃政傑（1990），《教育理念革新》，台北：心理。
- 黃政傑（1999），〈國教九年一貫課程的展望〉，《師友》，第379卷：pp.4-9。黃嘉
雄（2002），《九年一貫課程改革的省思與實踐》，台北：心理。
- 黃炳煌（1996），《教育改革：理念、策略與措施》，台北：心理。
- 黃嘉雄（1989），《柏恩斯坦分類與架構概念及其在課程研究上之意義》，
台北：師大教育研究所。
- 黃騰、原瑞玲（2002），〈專訪台灣師範大學教育研究所陳伯璋教授：與台灣九年
一貫課程改革〉，《教育研究月刊》，102期：pp.5-11。
- 教育部（1969），《國民小學課程暫行標準》，台北：教育部。
- 教育部（1969），《國民中學課程暫行標準》，台北：教育部。

- 教育部（1972），《國民中學課程標準》，台北：教育部。
- 教育部（1975），《國民小學課程標準》，台北：教育部。
- 教育部（1972），《國民中學課程標準》，台北：教育部。
- 教育部（1975），《國民中學課程標準》，台北：教育部。
- 教育部（1993），《國民小學課程標準》，台北：教育部國教司。
- 教育部（1994），《國民中學課程標準》，台北：教育部國教司。
- 教育部（1994），〈第七次全國會議參考資料叢書〉，台北：教育部。
- 教育改革審議委員會（1996），〈中小學課程標準制定問題-第一次座談會意見彙整〉，22期：pp.4-6
- 游家政（1999），〈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〉，《教育資訊研究》，26卷：pp.4-18
- 游家政（2002），《課程革新》，台北：師大書苑。
- 張宏輝（1995），〈大轉換時期的教育改革〉，《國家政策（動態分析）雙週刊》，117卷1期：pp.2-4
- 張淑芳（1993），《我國國小課程標準修訂之決策過程研究》，國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 張佳琳（2002），《課程改革：政治社會學取向》，台北：師苑
- 張煌熙（1997），〈解讀國小新課程標準：新局與困境〉，《教育資料與研究》，17期：pp.2-8
- 張輝山（2003），《九年一貫課程政策網絡分析》，國立中山大學公共事務管理研究所碩士論文。
- 詹志禹（2000），〈釋放全民的創造力－九年一貫課程的鬆綁精神〉，《中等教育》，51卷1期：pp.2-3
- 蔡炳坤（1993），〈「教育自由化」的概念及其在國民教育上的啓示〉，《現代教育》，8卷，1期：pp.14-37
- 楊春生（2000），〈九年一貫課程評析〉，《中等教育》，51卷1期：pp.53-61
- 歐用生（1983），《課程發展模式探討》，高雄：復文。
- 歐用生（1993），〈國小新課程標準的內涵與特色〉，《國民教育》，34卷1.2期：pp.7-11。
- 薛曉華（1996），《台灣民間教育改革運動--國家與社會的分析》，台北：前衛。
- 賴珍美（2002），《九十學年度國民中學試辦九年一貫課程配套措施之研究》，國立高雄師範大學教育學研究所碩士論文。
- 藍順德（2003），《九年一貫課程教科書審定政策執行之研究》，國立政治大學教育博士班博士論文。

- 顏厥安、周志宏、李建良（1996），《教改叢刊 AA03 教育法令之整理與檢討－法治國原則在我國教育法制中之理論與實踐》，行政院教育改革審議委員會報告。
- 蘇峰山（2003），〈對抗中的語言：教育改革論述之分析〉，《教育社會學通訊》。
- 蘇峰山（2003），〈教育市場化論述分析：教育鬆綁的雙重詮釋〉，《市場，國家與教育：教育社會學的分析》，高雄：復文。
- 謝文貴（2003），《臺北市國民小學教師心智模式與九年一貫課程改革接受度相關之研究》，台北師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 謝文全（1884），〈中國教育行政制度〉，《教育行政制度比較研究》，pp.69-146，高雄：復文
- Apple, M.W. (1990) *Ideology and Curriculum*: New York and London: Routledge.
- Atkinson, P. (1985). *Language, structure and reproduction : An introduction to the sociology of Basil Bernstein*. London: Methuen.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Code and Control(I): Theoretical Studies a Sociology of Language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1977) *Class, Code and Control(III): Towards a Theory of Educational Transmissions*. London: Routledge PP.79-115
- Bernstein, B., & Diaz, M. (1984). *Towards a Theory of Pedagogic Discourse*. Core, 8(3), 1-84.
- Bernstein, B. (1990). *Class, Code and Control(IV): The structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogic, Symbolic Control and Identify: Theory, Research, Critique*. London: Taylor & Francis.
- Giroux, H. (1981) "Toward a New Sociology of Curriculum," In Giroux, H.A.; Penna, A.N. & Pinar, W.F. (Eds) *Curriculum and Instruction: Alternatives in Education*. Berkeley, California: Mrcutrhan.

附錄一、訪談大綱

九年一貫課程之訪談大綱

(1) 個人基本資料

1. 姓名
2. 性別
3. 年齡
4. 教育程度
5. 職業（工作職稱）
6. 大約收入
7. 工作年資歷
8. 工作內容

(2) 九年一貫課程發展委員會人員方面的問題：

1. 請說明您如何因緣參與九年一貫課程發展的小組（大略的過程）？人員組成是否有其篩選的機制或過程？是否與過去不同？
2. 請問您參與九年一貫課程發展是否有全程（綱要制定到審議的部分）參與？多久的時間？流程與經過？請提供您的意見感想。（請分三部分來談）
3. 依照您的觀察，真正支配與建構九年一貫課程的是課程發展委員小組的人員？如果不是，是哪些人或哪些團體？
4. 請問您對參與九年一貫課程發展小組的組成人員有何看法？是否有共同的目標與理想？是否專業？是否各有其不同的功能與職責（依照發展委員個人的專長）？
5. 依照您的觀察，九年一貫編排小組的組成人員開會時的互動如何？如果可以請詳細的就三個過程（綱要制定、領域學科、大綱審議）來說明。
6. 依照您的觀察，那些組成人員（一位 or 多位）擔任開會商議時的主要溝通者？哪些人員的影響支配權力較大？
7. 依照您的觀察，若有爭執衝突之時，通常是哪些人？針對哪些議題或有什麼因素而發生衝突？九年一貫制定現場是否是一個衝突的場面？（理念、權力、或其他）
8. 請問您是否能大略說明參與九年一貫課程編排小組的組成人員：在（1）職業分佈（2）教育水準（3）年齡（4）階層 等四項有無相同之處？

(3) 有關課程知識建構的界定與釐清：

1. 請問您對過去的國定課程（板橋模式、舟山模式）制定是否了解？可以大略依照您的了解來說明。（決策過程、內容架構、實踐過程）
2. 依照您的了解，您覺得九年一貫課程與國定課程（板橋模式、舟山模式）的差

別在哪裡？（決策過程、內容架構、實踐過程）

- 3.承上題，請大略說明九年一貫課程與國定課程的優缺點。
- 4.相較於過去的課程，九年一貫課程是一個理想的課程？如果沒有，您個人本身認為理想的課程型態為何？研訂時是否有受到重視？
- 5.依照您的了解，什麼樣的知識是該被教導，被編為課程的？是否有被接受而放入九年一貫課程編排？如果沒有，什麼因素影響？
- 6.您認為是否有什麼機制在支配課程制定過程？（1）群體（2）制度
- 7.您認為九年一貫「課程」所呈現是「誰」的知識？（某個群體、某個階層等等）
- 8.依照您的觀察，九年一貫課程的制定（內部與外部）以什麼機制或因素為最大依循？（決策過程、內容架構、實踐過程）

（4）九年一貫課程的問題：

- 1.您覺得此次九年一貫課程改革的主要因素為何？代表什麼意義？與過去有什麼不同？
- 2.您覺得此次九年一貫課程改革是否受其他團體或因素介入？（教科書因素、政治因素），與過去有什麼不同？
- 3.就您所了解，九年一貫課程是否牽涉了權力重新分配與社會控制機制的變動？（決策過程、內容架構、實踐過程）
- 4.就您所了解，對於現今九年一貫課程的眾多批評您有什麼看法？你覺得九年一貫最大的問題在於什麼？
- 5.您是否支持九年一貫課程？教育部宣稱九年一貫課程進入第三階段的過程，你會再次參與嗎？為什麼？

附錄二、九年一貫課程七大領域委員名單

※語文組：召集人 陳伯璋 ◎副召集人：施玉惠、何寄澎				
委員姓名	職稱	現職單位	遴聘理由	備註
※陳伯璋	校長	國立花蓮師範學院	原任專案小組委員	1. 課程專家：5名 2. 中文專長教授：3名 3. 英文專長教授：3名 4. 原住民及母語專家：2名 5. 中小學教育人員：4名 (中文：3名，英文：1名)
王三慶	教授	國立成功大學中文系	原任專案小組委員	
李 珀	校長	台北私立復興中小學(英語)	原任專案小組委員	
李侶萩	教師	高雄市陽明國中(國文、輔導)	原任專案小組委員	
葉秀堃	教師	新竹縣二重國中教師(國文)	原任專案小組委員	
王可非	校長	花蓮縣明廉國小(國語)	原任專案小組委員	
賴明德	院長	國立台灣師範大學文學院	專長中文	
許學仁	教授	國立花蓮師範學院語教系	專長教育	
黃光雄	院長	國立中正大學社會科學院	專長課程	
游家政	教授	國立花蓮師院國民教育研究所	專長課程	
◎施玉惠	教授	國立台灣師範大學英語系	專長英文	
周中天	教授	國立台灣師範大學英語系	專長英文	
朱惠美	教授	台北市立師範學院英語中心	專長英文	
◎何寄澎	教授	國立台灣大學國文系	專長中文	
浦忠成	教授	台北市立師範學院語教系	專長教育	
孫大川	副主委	行政院原住民委員會	專長原住民事務推動事宜	
秦葆琦	副研究員	台灣省國民學校教師研習會	專長母語教學事宜	

以上共計 17 名

※數學組：召集人 曹亮吉 ◎副召集人：陳昭地				
委員姓名	職稱	現職單位	遴聘理由	備註
※曹亮吉	副主任	大學考試入學中心	專長數學	1. 數學專家：8名 2. 心理專家：1名 3. 統計專家：1名 4. 中小學教育人員：3名
◎陳昭地	主任	國立台灣師範大學科教系	原任專案小組委員	
廖木泉	教師	雲林縣私立東南國中(數學、電腦)	原任專案小組委員	
林清山	教授	國立台灣師範大學心理輔導系	專長教育心理與統計	
蔣治邦	教授	國立政治大學心理學系	專長心理學	
林福來	教授	國立台灣師範大學數學系	專長數學	
謝豐瑞	副教授	國立台灣師範大學數學系	專長數學	
曹伯盛	副教授	國立台灣師範大學數學系	專長數學	
黃敏晃	副教授	國立台灣大學數學系	專長數學	
鍾 靜	教授	國立台北師範學院數學系	專長數學	
寧自強	教授	國立台中師範學院數學系	專長數學	

以上共計 13 名

楊美伶	主任	台北市民生國中教務主任	專長數學
黃振順	教師	台北市西松完全中學	專長數學

※社會組：召集人 黃炳煌 ◎副召集人：黃政傑、詹志禹				
委員姓名	職稱	現職單位	遴聘理由	備註
※黃炳煌	教授	國立政治大學教育系	專長課程	1. 課程、教學專家：6名 2. 教育心理專家：2名 3. 哲學專家：1名 4. 社會學專家：1名 5. 歷史專家：1名 6. 政治專家：1名 7. 經濟專家：1名 8. 法律專家：1名 9. 地理專家：1名 10. 人權專家：1名 11. 兩性教育專家：1名 12. 中小學教育人員：3名(社會：1名，地理：1名，公民與道德：1名) 以上共計 20 名
曾志朗	副校長	國立陽明大學	原任專案小組委員(心理)	
沈清松	教授	國立政治大學哲學系	原任專案小組委員(哲學)	
◎黃政傑	司長	教育部技職司	原任專案小組委員	
呂淑屏	教師	高雄市莒光國小(社會)	原任專案小組委員	
蔡清田	副教授	國立中正大學教育研究所	專長課程	
歐用生	校長	國立台北師範學院	專長課程	
吳明清	司長	教育部國教司	專長教育研究、教學	
◎詹志禹	副教授	國立政治大學教育系	專長教育心理	
陳麗華	副教授	台北市立師範學院初教系	專長課程與教學	
劉宗德	教務長	國立政治大學(本部法律顧問)	專長法律	
馮燕	理事長	台灣大學社會系	專長人權學習領域	
莊明貞	教授	台北師院課程與教學研究所	專長課程及兩性教育	
王大修	副教授	國立台北師範學院社教系	專長小學社會科教育	
王杏慶	自由業	新新聞發行人	專長政治與文化	
朱桂芳	校長	台北市內湖國中、社會科輔導團、主任輔導員	專長公民與道德	
	校長	高雄市光華國中	專長地理	
鄧國雄	教授	台北市立師範學院社教系	專長地理	
彭明輝	副教授	國立政治大學歷史系	專長歷史	
馬凱	研究員	中華經濟研究院	專長經濟	

※自然與科技組：召集人 王執明 ◎副召集人：陳文典、李隆盛				
委員姓名	職稱	現職單位	遴聘理由	備註
※王執明	教授	國立台灣大學地質系	專長地球科學	1. 生物專家：2名 2. 物理專家：3名 3. 化學專家：2名 4. 地球科學專家：3名
毛松霖	教授	國立台灣師範大學地球科學系	專長地球科學(國立編譯館國小教科書編輯)	
陳泰然	教授	國立台灣大學大氣系	專長地球科學(民間教科書編輯)	
周麗玉	校長	台北市立萬芳國中(理化)	原任專案小組委員	
林惠雯	教師	台中縣縣億國中(地球科學)	原任專案小組委員	
陳思玓	教師	新竹市龍山國小(自然)	原任專案小組委員	

◎李隆盛	教授	國立台灣師範大學工技系主任	專長科技	5. 環境教育專家：2名 6. 電腦科技專家：3名 7. 家政專家：2名 8. 中小學教育人員：3名(自然：1名，理化：1名，地球科學：1名)
陳立祥	主任	教育部電算中心	專長電腦資訊	
饒達欽	所長	國立台灣師範大學工技系	專長電腦資訊	
◎陳文典	教授	國立台灣師範大學物理系	專長物理	
蔣亨進	教授	國立清華大學物理系	專長物理	
褚德三	教授	交通大學物理系	專長物理(國立編譯館物理教科書編輯委員)	
邱美虹	教授	國立台灣師範大學科教所所長	專長化學	
洪振方	副教授	國立高雄師範大學科學教育研究所所長	專長化學	
鄭湧涇	處長	立台灣師範大學學術發展處	專長生物	
黃達三	教授	國立台灣師範大學生物系	專長生物	
洪久賢	教授	國立台灣師範大學家政系主任	專長家政	
許美瑞	教授	國立台灣師範大學家政系	專長家政	
王 鑫	教授	國立台灣大學地理系、環境教育協會理事長	專長環境教育	
張子超	教授	國立台灣師範大學環境教育研究所	專長環境教育	

以上共計 20 名

※藝術與人文組：召集人 呂燕卿 ◎副召集人：姚世澤				
委員姓名	職稱	現職單位	遴 聘 理 由	備 註
王秀雄	教授	私立東海大學美術研究所	專長美術	1. 音樂專家：2名 2. 美術專家：4名 3. 舞蹈專家：1名 4. 哲學專家：1名 5. 行政人員：3名 6. 社會人士：4名 7. 中小學教育人員：2名(音樂：1名，美勞：1名)
林昭賢	次長	教育部次長	原任專案小組委員	
黃武鎮	副廳長	台灣省政府教育廳	原任專案小組委員	
陳益興	副局長	台北市政府教育局	原任專案小組委員	
殷允芃	發行人	天下雜誌社	原任專案小組委員	
李麗卿	主任	台中縣東山國小(輔導、音樂)	原任專案小組委員	
吳明錦	教師	台北縣私立及人小學(美勞)	原任專案小組委員	
包崇敏	會長	台北市仁愛國小家長會	原任專案小組委員	
歐陽教	教授	國立台灣師範大學教育系	專長哲學	
林來發	前任參事	教育部前任參事、國教司司長	專長音樂教育	
◎姚世澤	教授	國立台灣師範大學音樂系	專長音樂	
※呂燕卿	教授	國立新竹師範學院美教系	專長美術教育	
黃光男	館長	國立歷史博物館	專長美術	
陳文輝	會長	中華民國生活藝術協會	專長美術	
田光復	會長	台北市家長協會	專長教育事宜	
劉雲英	委員	主婦聯盟教育委員會	專長教育、生活藝術	
劉鳳學	董事長	新古典表演藝術基金會	專長舞蹈	

以上共計 17 名

※健康與體育組：召集人 晏涵文 ◎副召集人：謝應裕				
委員姓名	職稱	現職單位	遴聘理由	備註
※晏涵文	教授	國立台灣師範大學衛教系	專長健康教育	1. 健康教育專家：7名 2. 體育專家：3名 3. 教育課程專家：1名 4. 行政人員：1名 5. 立法委員：1名 6. 民間企業代表：1名 7. 中小學教育人員：1名 以上共計 15 名
陳永興	立委	立法院教育委員會	原任專案小組委員	
詹仁道	董事長	泰山企業股份有限公司	原任專案小組委員	
藍順德	館長	國立編譯館、教育部教研會	原任專案小組委員	
楊益風	教師	台北市三玉國小(社會、體育、輔導)	原任專案小組委員	
方炎明	教授	國立台灣師範大學教育系	專長教育	
劉潔心	教授	國立台灣師範大學衛教系	專長健康教育	
鄭美鈴	家長	家長代表	專長醫學	
李正三	家長	家長代表(藥劑師)	專長醫學	
李鍾祥	研究委員	行政院研考會(兒科醫師)	專長醫學	
林隆光	醫師	台大醫院眼科醫師	專長醫學	
紀雪雲	參事兼召集人	行政院衛生署科技發展組	專長衛生教育	
◎謝應裕	籌備主任	台北市中崙高中籌備處	專長體育	
趙麗雲	主委	行政院體委會	專長體育	
簡曜輝	教授	國立台灣師範大學體育系	專長體育	

※綜合活動組：召集人 黃譯瑩 ◎副召集人：王秀雲				
委員姓名	職稱	現職單位	遴聘理由	備註
※黃譯瑩	教授	私立逢甲大學教育學程	專長課程與教學	1. 課程專家：2名 2. 輔導專家：3名 3. 童軍專家：2名 4. 社團活動專家：2名 5. 中小學教育人員：7名(童軍：1名，輔導：1名) 以上共計 16 名
丁志仁	理事	中華民國振鐸學會	專長社團活動	
潘偉華	常務董事	主婦聯盟環境保護基金會	專長社團活動、家長會活動	
湯梅英	教授	台北市立師範學院初教系	專長課程	
張天安	教師	苗栗全人學校	專長數學、課程	
沈六	教授	國立台灣師範大學公訓系	專長童軍	
謝美連	教授	國立台灣師範大學公訓系	專長童軍	
江海韻	教師	台北市金華國中童軍團長	專長童軍	
吳英璋	教授	國立臺灣大學教育心理系	專長輔導	
劉焜輝	教授	前台灣師大教育心理系	專長輔導	
王文科	教授	國立彰化師範大學教育學院	專長輔導	
陳秀蓉	校長	台北市麗山國中	專長輔導	
◎王秀雲	校長	台北縣柑園國中	專長教育	
吳忠泰	主任	台北縣安溪國中	專長課務	
林佑哲	教師	台北縣政府教育局	專長教學、課務	

高永遠	教師	台北市蘭州國中、台北市教師會理事長	專長教學、課務
-----	----	-------------------	---------

※綜合活動組：召集人 黃譯瑩 ◎副召集人：王秀雲				
委員姓名	職稱	現職單位	遴 聘 理 由	備 註
※周麗玉	校長	台北市立萬芳國中	原任專案小組委員	1.協調各組聯合開會事宜 2.負責整合各組計畫、經費及資料等相關事宜 3.撰寫新課程相關配套措施 4.各領域之選修課程
賴進貴	教授	台灣大學地理系	專長地理、課務	
◎溫明正	校長	台北市興華國小	專長學校事務	
陳燕鶴	校長	台北市仁愛國小	專長學校事務	

摘自教育部九年一貫課程學習網 (<http://teach.eje.edu.tw/9CC/about/about2-2.php>)

附錄三、九年一貫課程審議委員名單

「國民中小學課程修訂審議委員會」委員名單			
	88.12.08 - 89.11	89.12.05 - 91.05	91.06.17 - 迄今
召集人	楊委員國賜（教育部政務次長）	范委員異綠（教育部政務次長）	范召集人異綠（教育部政務次長）
副召集人	林委員昭賢（教育部常務次長） 吳委員清基（教育部常務次長） 陳委員伯璋（國立花蓮師院校長）	林委員昭賢（教育部常務次長） 陳委員伯璋（國立花蓮師院校長）	吳委員鐵雄（教育部常務次長） 陳委員伯璋（國立臺灣師範大學教育系教授）
委員	楊委員國樞（中央研究院副院長） 殷委員允芃（天下雜誌社發行人） 曾委員志朗（國立陽明大學校長） 黃委員炳煌（國立政治大學教育系教授） 王委員執明（國立臺灣大學地質系教授） 曹委員亮吉（大學考試中心教授） 晏委員涵文（國立臺灣師範大學衛教系教授） 呂委員燕卿（國立新竹師範學院總務長） 黃委員譚瑩（私立逢甲大學教育學程中心副教授） 李委員隆盛（國立臺灣師範大學工技系教授） 黃委員榮村（國立臺灣大學心理系教授） 黃委員光雄（國立中正大學教育學院院長） 林委員邦傑（國立政治大學心理系教授） 簡委員茂發（國立臺灣師範大學校長） 康委員自立（國立彰化師範大學校長） 黃委員正鵬（國立高雄師範大學校長） 歐委員用生（國立臺北師範學院院長） 吳委員鐵雄（國立台南師範學院院長） 林委員政則（立法委員） 范委員異綠（立法委員） 李委員錫津（台北市政府教育局局長） 曾委員憲政（高雄市政府教育局局長）	吳委員清基（國立教育研究院籌備處主任） 殷委員允芃（天下雜誌社發行人） 黃委員炳煌（國立政治大學教育系教授） 王委員執明（國立臺灣大學地質系教授） 曹委員亮吉（大學考試中心教授） 晏委員涵文（國立臺灣師範大學衛教系教授） 呂委員燕卿（國立新竹師範學院總務長） 黃委員譚瑩（私立逢甲大學教育學程中心副教授） 李委員隆盛（國立臺灣師範大學工技系教授） 黃委員榮村（國立臺灣大學心理系教授） 黃委員光雄（國立中正大學教育學院院長） 林委員邦傑（國立政治大學心理系教授） 簡委員茂發（國立臺灣師範大學校長） 康委員自立（國立彰化師範大學校長） 黃委員正鵬（國立高雄師範大學校長） 歐委員用生（國立臺北師範學院院長） 吳委員鐵雄（國立台南師範學院院長） 曹委員啓鴻（立法委員） 洪秀柱委員（立法委員） 李委員錫津（台北市政府教育局局長） 曾委員憲政（高雄市政府教育局局長）	丁委員志仁（中華民國教育改革協會理事長） 王委員執明（國立臺灣大學地質系榮譽教授） 田委員光復（國立台灣大學數學系教授） 呂委員燕卿（國立新竹師範學院美教系教授） 李委員坤崇（國立成功大學教育研究所所長） 李委員明堂（高雄市光武國小校長） 李委員侶萩（高雄市陽明國中教師） 李委員隆盛（國立臺灣師範大學科技學院院長） 李委員錫津（台北市政府教育局局長） 吳委員文賢（台南市勝利國小校長） 吳委員忠泰（台北縣安溪國中教師） 林委員惠雯（台中縣長億中學教師） 洪委員秀柱（立法委員） 晏委員涵文（國立臺灣師範大學衛教系教授） 殷委員允芃（天下雜誌社發行人） 康委員自立（國立彰化師範大學校長） 曹委員亮吉（大學考試中心教授） 曹委員啓鴻（立法委員） 黃委員光雄（國立中正大學教育所榮譽教授） 黃委員炳煌（私立淡江大學教育學院院長） 黃委員嘉雄（國立臺北師範學院課程與教學研究所所長） 黃委員譚瑩（國立政治大學教育學程中心副教授） 曾委員憲政（高雄市政府教育局局長） 張委員玉成（國立臺北師範學院院長） 張委員煌熙（台北市立師範學院課程與教學研究所所長） 張委員素貞（台北縣政府教育局聘任督

郭委員添財（彰化縣政府教育局局長）	郭委員添財（彰化縣政府教育局局長）	學）
盧委員美貴（台北市立師範學院附設實驗小學校長）	盧委員美貴（台北市立師範學院附設實驗小學校長）	游委員麗茹（台中縣豐田國小教師）
李委員侶菝（高雄市陽明國中教師）	李委員侶菝（高雄市陽明國中教師）	詹委員志禹（國立政治大學附設實驗小學校長）
呂委員淑屏（高雄市莒光國小教師）	呂委員淑屏（高雄市莒光國小教師）	簡委員茂發（國立臺灣師範大學校長）
余委員碧芬（高雄市光華國中校長）	余委員碧芬（高雄市光華國中校長）	戴委員嘉
李委員明堂（高雄市光武國小校長）	李委員明堂（高雄市光武國小校長）	
吳委員忠泰（台北縣安溪國中教師）	吳委員忠泰（台北縣安溪國中教師）	
林委員惠雯（台中縣長億中學教師）	林委員惠雯（台中縣長億中學教師）	
游委員麗茹（台中縣豐田國小教師）	游委員麗茹（台中縣豐田國小教師）	
丁委員志仁（中華民國振鐸學會理事）	丁委員志仁（中華民國振鐸學會理事）	
田委員光復（國立台灣大學數學系教授）	田委員光復（國立台灣大學數學系教授）	