

本書共分為「課程理念篇」、「課程趨勢篇」與「課程議題篇」三篇，主要在勾勒近十年來課程改革的背後理念、發展趨勢與議題，並進行思辨與分析。課程理念篇包含後現代課程改革、批判理論對課程改革的影響、英國近期的課程改革，以及台灣九年一貫課程的政策實施省思。課程趨勢篇探討敘事探究、教科書的全球關聯與族群意象分析，以及性別文本教科書的批判論述分析。課程議題篇則探討課程改革的重大議題、學校統整課程，以及大學與小學攜手合作發展校本課程等議題，並探討學習評量改革的可行方向。本書的內容對於教育研究社群與實務工作者，提供了理念與實踐的再理解，並期望能引發更深入的課程思維與實務之探討。

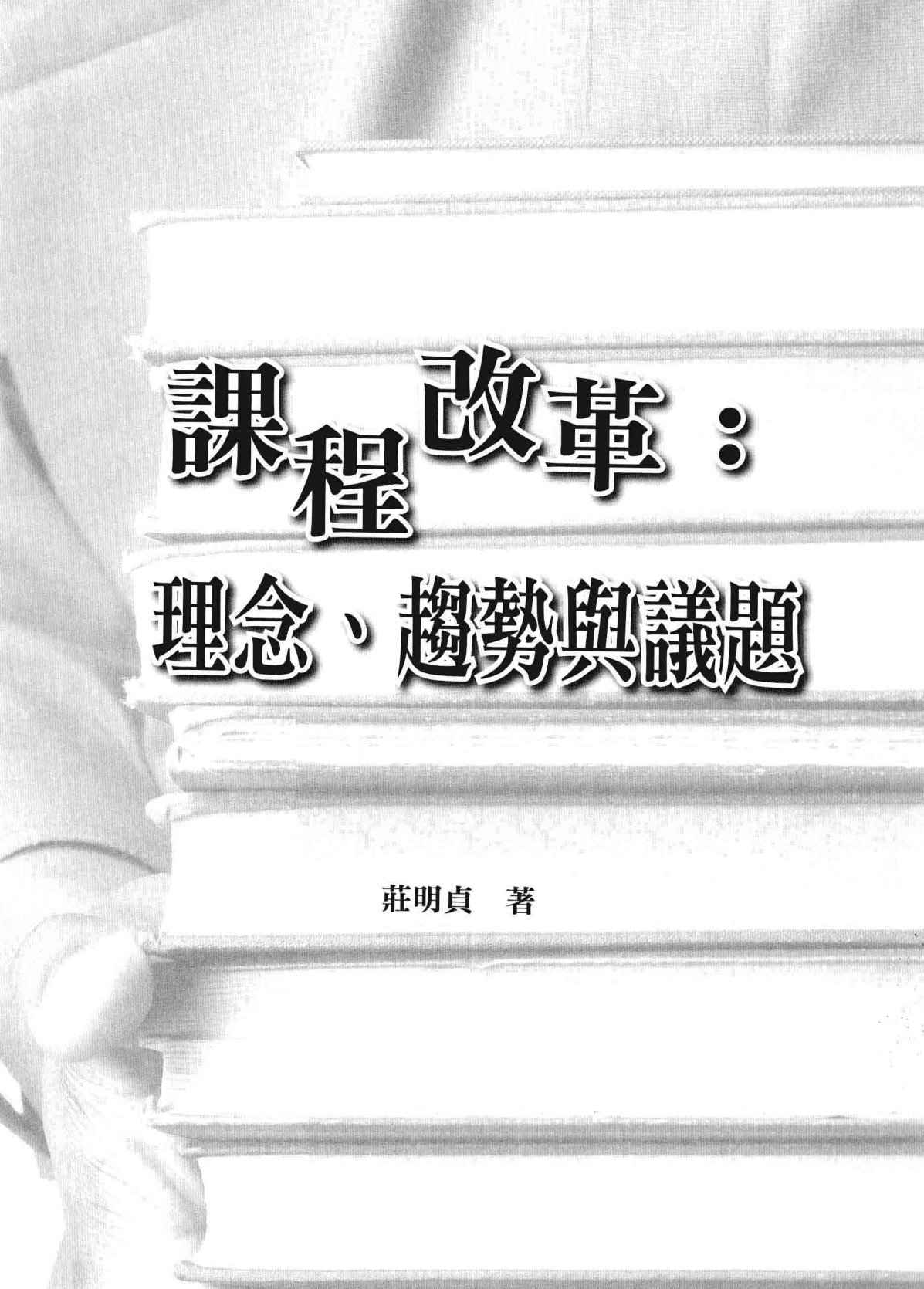
ISBN 978-986-191-506-7



9 789861 915067

0 0 3 5 0



The background of the cover is a grayscale photograph of a stack of books. A white ribbon bookmark is visible on the left side, partially covering the books. The text is overlaid on the right side of the stack.

課程改革：

理念、趨勢與議題

莊明貞 著

國家圖書館出版品預行編目 (CIP) 資料

課程改革：理念、趨勢與議題 / 莊明貞著. -- 初版. --

臺北市：心理, 2012.6

面；公分.-- (課程教學系列；41323)

ISBN 978-986-191-506-7 (平裝)

1. 課程改革

521.76

101010722

課程教學系列 41323

課程改革：理念、趨勢與議題

作 者：莊明貞

責任編輯：郭佳玲

總 編 輯：林敬堯

發 行 人：洪有義

出 版 者：心理出版社股份有限公司

地 址：台北市大安區和平東路一段 180 號 7 樓

電 話：(02) 23671490

傳 真：(02) 23671457

郵撥帳號：19293172 心理出版社股份有限公司

網 址：<http://www.psy.com.tw>

電子信箱：psychoco@ms15.hinet.net

駐美代表：Lisa Wu (Tel: 973 546-5845)

排 版 者：辰皓國際出版製作有限公司

印 刷 者：東鐙彩色印刷有限公司

初版一刷：2012 年 6 月

I S B N：978-986-191-506-7

定 價：新台幣 350 元

■有著作權・侵害必究■

作者簡介

莊明貞

學歷：美國伊利諾大學香檳校區課程與教學哲學博士

經歷：國立台北教育大學課程與教學研究所教授兼所長

國立台北師範學院課程與教學研究所教授兼所長

教育部國民中小學課程綱要審議委員會委員

教育部國民中小學課程綱要研究發展小組重大議題研修小組召集人

教育部國立編譯館高中「公民與社會科」教科書審議委員

美國伊利諾大學香檳校區全球教育研究訪問教授

中國北京師範大學教育學院國際講座教授

英國倫敦大學教育學院課程研究訪問學者

《課程研究》期刊總編輯

《教育與多元文化研究》、《教育研究月刊》期刊主編

《跨國課程探究期刊》(Transnational Curriculum Inquiry)台灣主編

現職：明道大學課程與教學研究所教授兼所長

專長：課程理論與實務、課程研究方法論、多元文化課程與教學研究、當代課程趨勢與議題、質性研究

獎勵：行政院國家科學委員會甲種學術研究計畫與著作獎勵十五次

Email：mjc@mdu.edu.tw



黃序

迄今為止，我從未在我的專業著作中請人寫過序，也從未為國內的教育同仁所出版的專書寫過序，這次算是平生第一遭。我之所以「一口答應」為莊明貞教授這一本鉅著寫序，乃是基於下列幾個原因：

第一、我倆雖在年齡與性別上大有差異，但在學術研究的態度上，卻是始終「堅持專業理念、絕不妥協」，可說是「志同」；而在課程研究領域上的興趣與關注點，均在課程理論與課程改革，則可謂「道合」。

第二、我是將泰勒的課程理論介紹到國內的第一人，我在哥大教育學院攻讀時（1964～1970），正是泰勒模式的全盛時期。我當然知道知識（包括課程理論）永遠是往前推進的，任何課程學派的理論皆有其優點與限制。因此，我是多麼期望國內的課程研究領域，早日出現既能綜觀各種學派的課程理論，又能將課程理論與本土的課程發展加以適切地結合者。

事實上，國內已有不少專攻課程理論的佼佼者，但遺憾的是，在他（她）們之中，有些人專注於抽象理論的引介與闡述；另有一些雖亦嘗試跨越理論與實際的鴻溝，圖謀兩者之結合，卻少見具體成效。

莊教授在課程理論的研究上，值得稱道之處，在於她對各派之理論學說均有所涉獵，舉凡：批判理論、後現代主義、女性主義、多元文化論、概念重建學派等，她都下過一番苦工。而難能可貴的是，她雖「浸入」其中，卻能「跳出」框外，不偏執一方，而能「允執其中」，永遠能站在更高、更廣的據點，對課程理論加以統觀與批判。

莊教授在課程研究上的另一特點與貢獻，即在於理論與實際的融合。她在本書上一再強調「知識轉化」、「課程改革典範實踐的可能性」以及「本土課程概念化」等概念，無非均在謀求「理論與實踐」的融合。在其專業生涯中，莊教授除了純理論的鑽研之外，她也廣泛參與課程設計、發展、實施與評鑑等各種實踐性活動。她豐富的課程實踐經驗包括：(1)教育部中小學課程綱要審議委員；(2)教育部九年一貫課程「重大議題」研究小組召集人；(3)教育部九年一貫課程社會學習領域課程綱要研修小組委員；(4)大學師資培育課程評鑑

委員；(5)參與中學教師課程與教學領域基本能力檢定之發展工作，以及(6)教育部國立編譯館高中「公民與社會科」教科書審議委員等職。

莊教授之所以能夠出版此本皇皇鉅著——課程改革：理念、趨勢與議題——即是因她具有深厚的課程理論基礎、廣泛的興趣與經驗，再加上能將課程理論加以轉化，使之與實際相結合，並加反省與批判，有以致之。

當然，莊教授在其專業生涯中，一直念茲在茲的「本土課程再概念化」，是課程學上的一個鉅大工程，既非一蹴可幾，更非一人所能獨立完成。縱然如此，莊教授的此一雄心壯志，及其一步一腳印，往前拓墾的努力，在國內實已起了「帶頭示範」的作用，彌足珍貴。

總之，長江後浪推前浪，個人喜見此種現象之出現，並盼其能持續擴大，故樂為之序。

黃炳煌

2012年5月19日



序

清明時節雨紛紛，路上行人雖未有古詩中「欲斷魂」的意境，但也是熙熙攘攘、行色匆匆；此時，我正坐在捷運府中站的出口對面等候友人，在便利商店的大片落地窗前書寫此序言。這段日子以來，我心如浮萍，始終有漂泊的感覺，一直無法靜下心、振筆直書地把《課程改革：理念、趨勢與議題》的序言寫完；或許是因為這本書可算是我從公立大學退休下來的紀念專輯，但最大的原因，其實是因為書中的十四篇文章，有的是申請國科會研究計畫所撰寫的結案報告後所改寫的期刊出版論文，有的是在國內外研討會所發表的文章，還有的是直接投稿在國內教育期刊的論文所彙整之文章，本來想讓自己在退休前有一本紀念文集的出版，但始終感覺若干論文因來自同一作者的觀點，其論點似乎在各篇文章中有「念茲在茲」、一再提及的味道，所以就花了一點時間對文章進行內部的「舊屋更新」，但卻不是舊瓶新釀的論文集。

事實上，我從 1990 年代末期參與九年一貫課程改革以來，總是時時反省、思考自己在課程改革中的論述角度，時而游移在批判理論、後現代主義、女性主義或多元文化主義的立論之間，但總覺得在現實的課程政策參與上，常陷入一種他人無法理解的課程「文化政治」泥沼中，且自覺深不可拔。舉一個實例來說，從 2001 年開始，性別等重大議題在政策上是融入七大領域課綱中，但實際上在融入各領域時，卻碰觸到學科間的知識與權力之爭。這或許是我在 90 年代初期從美國負笈回國以來，所始料未及的結果，這種誤踩學科地雷的情形，猶如誤闖森林的白兔，所幸我後來總是能在課程政策與實務現場的參與觀察中，冀望自己在課程改革的風暴中保持清晰的思維，並摸索可行的出路。

美國學者 J. Schwab 在 70 年代的 AERA 會議中，曾登高一呼：「課程已瀕臨死亡！」因此喚起了美國課程重建學派的興起，並激發課程學界的共鳴，一起展開課程再概念化的旅程。「再概念化學派」主要在批判課程目標模式的再製，強調運用政治文本、性別文本、種族文本、美學文本、自傳文本，以及國際化文本等，來探討課程理解與意識的問題。W. Pinar 等學者並運用後結構主義、後現代主義，以及後殖民主義等學理，使課程產生跨越疆界與混種的新

理解。

台灣的課程改革從 90 年代起，無論是理論或實際，也進行了一系列的再概念化，並企圖建立課程的新典範。四一〇教改時的激進論者，曾冀望釜底抽薪地藉由課程改革的過程，徹底解構各級入學考試，但總是事與願違！根深蒂固的科舉制度所形成的入學考試制度，使得課程改革背後的精神主義與科舉思想，就猶如「鬼魅」般總是化不掉，而課程改革最終也無法突破升學主義的精英政策之藩籬。近十年來，我也在摸索課程改革典範實踐的可能性，並企圖從課程典範的新理解，無論是在參與課程政策，或是赴國內外學術研討會提出問題與因應對策的論述中，希望能找出因應的對策。

本書之所以能夠出版，就是源於對本土課程再概念化的一種強烈需求。本書共分為三篇，首篇為課程理念篇，其次為課程趨勢篇，最後為課程議題篇。課程理念篇包含後現代觀課程、批判理論（與潘志煌合著）對課程改革的影響，並探討英國近期課程政策之改革，以及台灣九年一貫課程的政策與實施；課程趨勢篇則在探討敘事探究、教科書的全球關聯（與嚴朝寶合著），以及教科書中的族群意象（與陳美芝合著），其次是性別文本的教科書論述分析；課程議題篇則分別探討九年一貫課程的社會新興議題、性別平等教育議題，以及學校統整課程設計與實施，並就大學與小學攜手共構校本課程的夥伴關係加以討論，最後則討論國小教師學習評量信念與實踐（與丘愛鈴合著）。前述可能性的語言，期望能豐厚課程理論和課程研究方法論，這當中當然存在著許多兩難的困境議題，值得讀者們一一加以檢視。

最後，本書的出版希望能引起更多教育改革研究者的關切與共鳴，雖然課程改革原存在一種預懸的理想，各國的課程改革經驗經常受到很多意識型態因素的影響，真正成功者的例子不多，但目前國內也正吹起十二年國教的號角，相信將會喚起更多人對十二年國教的教育改革投入更多的心力。本書的順利出版，同時要感謝基隆市信義國小潘志煌主任、桃園縣新埔國小嚴朝寶校長、新北市鳳鳴國小陳美芝老師，以及高雄師範大學丘愛鈴教授的協助貢獻。本書的誕生也可以算是我二十八年公職生涯的一本紀念文集，在此要感謝曾參與我教學的研究生，以及投入國科會與教育部專案研究發展的夥伴與中小學實務工作者，沒有他們的實踐智慧之觀點激盪與行動貢獻，就無法成就這些文章，這本

書要呈獻給這些熱情的參與者。

本書各篇雖力求文字用詞精確，但總難免會有疏漏，敬祈讀者不吝斧正，以利再版時改進。另外，本書能順利出版，特別要感謝課程界耆老黃炳煌教授慨然允諾為本書作序，此外也要謝謝吳遠山博士協助打字編輯，另外要感謝心理出版社林敬堯副總與編輯團隊，從我在公立大學退休前一路督促我出書到現在，本書的催生他們厥功至偉，在此致上謝意。

莊明堂 謹識

於明道大學

2012 年 4 月 9 日

目次

第一篇 課程理念篇

第一章	後現代觀課程及其對本土課程改革之影響	3
第二章	批判理論及其在課程研究應用之評析	23
第三章	英國近期課程政策之變革及其啟示	53
第四章	台灣九年一貫課程政策實施之反省	65

第二篇 課程趨勢篇

第五章	敘事探究及其在課程研究領域之發展	93
第六章	國小社會學習領域教科書「全球關聯」知識內涵之分析	117
第七章	全球化趨勢下新移民女性在社會領域教科書中的族群意象分析 ..	141
第八章	性別、知識與權力：九年一貫社會領域教科書中性別文本的論述 分析	159

第三篇 課程議題篇

第九章	九年一貫課程的社會新興議題：政策到實施的反省	193
第十章	轉化知識：台灣國中小重大議題融入課程發展機制之探析	205
第十一章	性別與課程的建構：以九年一貫課程「性別平等教育議題」為例 ..	221
第十二章	九年一貫課程中有關學校統整課程設計與實施問題之分析	245
第十三章	課程改革中大學與小學的夥伴關係：一個校本課程發展的案例 分析	267
第十四章	國小教師學習評量信念與實踐之個案研究	285

第一篇

課程理念篇

課程改革：

理念、趨勢與議題

第一章

後現代觀課程及其對本土課程改革之影響

壹

前言

後現代時期起源於現代性危機，過去有些人認為沒有必要定義一個後現代時期，但是到了 1990 年代，可以清楚的發現有一種信念急速成長，其對科學、哲學、政治、藝術、文學及教育等，皆產生一種新的全球化生活概念之重建。C. Jencks (1992) 指出，這股潮流反映了最近十年的「後現代」，已經從一種社會情境及文化運動轉變成一種全球觀，他認為，文藝復興以降的「現代性」已經衰退並被取代，因此儘管後現代開始的日期（1875、1914、1945、1960 年）迄今並無定論，但是至少需以一段「跳出現代」的時期，來加以重新定義。Jencks 主張，這個時期最重要的特色，是後現代的世界觀並沒有優勢的支配文化，而是分裂成許多次文化。

後現代經常要挑戰許多人類意識形態已存在五百年以上的想法，因此它一開始的命運就像 16 世紀的天文學家哥白尼或伽利略一樣，受到壓迫；因而許多學者轉向從 T. Kuhn (1970) 的《科學革命的結構》（*The Structure of Scientific Revolutions*）一書中尋求支持，他們認為後現代是一種典範的轉移，因為人類隨著自我在全體關係中的概念擴充，而有了新的體認。

在人類歷史中，典範的轉移在後現代之前共有二次：一是新石器時代改革，二是工業革命。新石器時代改革的特徵是緩慢的，工業改革的特徵卻是直線型的，而後現代的轉移卻是快速，且具有時間係循環性的概念，伴隨著各種文化及各種表達類型，因此有時又稱為全球化資訊革命。

後現代運動主要是希望轉化先前現代的生活型態，甚至解構現代，給社會、文化、語言、權力一種嶄新的概念。除此之外，後現代課程的學者也希望，課程發展能夠充實人類歷史中這個新時代的社會及文化背景。

儘管後現代的概念非常分歧，D. R. Griffin（1990）認為，後現代社會有以下幾項特色：後人類中心的觀念，與大自然和諧並存，強調內在關係，反對控制及過度發展；後競爭關係，以合作代替競爭；後軍國主義，倡導和平談判的藝術；後社會德高望重的階級觀，去除附屬階級及倡導性別平等；從後歐洲中心觀，到尊重其他文化的智慧；後科學主義信念，不再獨尊科學實徵方法，在世界觀及公共政策的發展中，道德、宗教、美學、直覺包括許多重要真相，皆扮演重要角色；後嚴格控制學術及研究的概念，生態性互用的宇宙觀，反對現代的機械觀；後殖民主義，反對個人或國家主義，以謀求全球的幸福。簡言之，後現代將世界當作一有機體，趨使人類更能交互作用，並企圖重建人與自然以及人與人的關係。

W. Percy（1954）則認為，人們正處於一個前一個時代結束，而新時代尚未明朗的時期，每件事情都是看似上升、實則退步的情況。因此，後現代主義重新檢視教育，發現教育在專業、初等及中等學校、教師職前培育方案，以及高等教育機構等，都處於看似上升、實則退步的情況；換言之，人們普遍對現代教育的發展倍感失望。

Jencks（1986）回顧後現代發展的歷史，認為後現代主義的概念開始於西班牙學者 Federice de Onis。雖然 Toynbee 於 1947 年的著作《歷史研究》（*A Study of History*）中認為，後現代開始於 1875 年，此時西方優勢結束，個人主義、資本主義及基督教勢力衰退，且非西方文化開始成長；但 Jencks 則認為，Toynbee 雖肯定有關文化多元論（cultural pluralism）及世界文化的看法，卻對地球村（global village）的觀點仍然懷疑。因此 Jencks 便持續探究「什麼是後現代主義」的問題，他認為有必要繼續認識後現代主義的成長及運動，直到它不再改變時，才能對它下確定的定義。這種說法雖然將使教育學者想要了解後現代課程發展的願望因此落空，但是至少可以讓我們對於過去為了強調驗證，而對教育的目的、目標、課程計畫及教育結果等，強調「可測量」、「可觀察的外顯行為」之課程研究方法論有所反省。後現代主義透過各種不同的觀點（包括：渾沌理論、複雜理論、自傳、直

覺、折衷主義，以及神祕主義），來幫助教育學者發展一種世界觀，以架構新的學校教育內涵，因此課程發展不再只是強調外顯的行為目標。

1960 年代，後現代主義關注藝術與文化；1970 年代，後現代主義變得更有共識及學術性；1980 年代持續發展，到了 1990 年代，我們已然關心後現代主義對課程發展的啟示及隱喻。過去一百五十年，後現代主義持續影響各個層面，其中對政治的影響同樣也有助於課程研究的發展。

基於此，後現代課程之探究必須重新釐清，過去現代課程發展中對形上學、認識論及價值論的看法，這將是新時代課程研究與發展的一大挑戰。後現代主義是一種折衷主義，但不是一種解釋因果關係及普遍法則的綜合體。以下首先討論現代課程觀及其限制，其後並論及後現代主義及其課程觀的多元理解，並由此衍生後現代課程的萬花筒式之變化意識，最後再評述本土當前課程改革的實施，究竟反映了現代性或後現代性，並嘗試提出本土當前課程決策背後的思考，以辯證後現代觀課程對本土課程改革的可能影響。

後現代觀課程反映了後現代哲學的信念及假設，本文所討論的後現代論點是一種多元理解，即由後現代觀的建立可以提供更實質、更豐富的課程研究之想像。以下將反思現代課程觀及其限制，以便進一步討論後現代主義及其課程觀究竟想解決哪些現代課程所呈現的問題及缺失。

貳

工具理性——現代課程觀及其限制

所謂現代課程觀又可稱為傳統課程觀，在傳統的課程思潮上，對課程的觀點是根源於課程內容必須是一組傳統學科和必要技能，教師的角色旨在協助學生學習永恆知識和理性思考，因此課程被界定為計畫、內容、教材、學習結果、經驗、系統，以及學科研究（Beauchamp, 1981; Dewey, 1938; Oliva, 1997; Schubert, 1986; Tyler, 1968）。然而，所形成的現代課程典範主要是受到現代觀的影響，諸如：(1)公共大眾對學校的期許；(2)家長依據自己過去教育理念提出對學校的期許；(3)社會期許學校培養成熟理性的公民；(4)標準化測驗的濫用；(5)根據學生學習成果，評估教師教學績效；(6)學校被暗喻為工廠；(7)隱喻學校的何科知識或什麼知識是有價值的（Behar-Horen-

stein, 2000)。在這樣的現代課程典範裡，倡導著科技工具理性的課程研究取向，對課程強調預設的準則，可驗證、可量化、實徵性的方法論。現代課程泛現著科技理性的特色，但在其間也存在著不同哲學派別的觀點，並同時駕馭著課程研究的趨勢與取向，例如：A. C. Ornstein（1991）曾舉出在精粹主義的課程界定中，教師根據事實和原則來精熟課程內容，學生似乎不必質疑權威，可完全接受教師觀點，課程趨勢也著重於基本能力和卓越教育。然而，在進步主義和社會重建主義課程觀的湧現之後，對課程的看法卻有了轉變。進步主義追求結合學生興趣與知識成長，其倡導科技統整課程的優點，且注重人文教育和開放教育，鼓勵主動探究和終身學習的發展；而社會重建主義則鼓勵學生獲取對社會改進的知識，課程研究焦點在探討社會、政治、經濟問題，課程趨勢則重視教育均等、文化多元與國際教育和未來學等議題。

雖然現代課程也不斷地想以含括眾多的面向方式，來主導整個教育敘事，然而卻不可避免的有所缺失。後現代課程論者（Apple, 1986; Eisner, 1990; Giroux, 1994）就批判現代課程觀，存在著以下幾項缺失：

1. 無法確保來自不同社會階層的所有學生擁有公平機會。
2. 學校再製主流階級的知識與價值。
3. 過度依賴 Tyler 的工具理性法則。
4. 壓抑學生需求、認同與創造潛力。
5. 忽視社會階層邊緣團體的聲音。
6. 無法確認文化多元、情境和地區性的情境知識之發展。

在後現代課程學者對現代課程的批判下，普遍認為現代課程沒有注重到地方性的知識及個體的主體性，在現代課程觀的思考下，課程研究會過度依賴實徵量化結果、工具理性和官僚體制，課程則扮演著強制或壓抑學生思考的工具（Ornstein & Hunkins, 1998）。J. J. Schwab（1970）也質疑 R. W. Tyler（1949）的課程發展原則無法解釋課程政治，並討論課程研究必須設計實務性兩難問題供學生討論。整體而言，批判教育學論者及課程再概念化的論者，例如：Apple（1986）、Giroux（1994）、McLaren（1994）、Pinar（1988），以及 Slattery（1995）等，皆批判學校是社會科層體制的縮影，也批判課程現代觀是社會合法化的形式。以下將進一步討論現代主義與後現代觀的多元理解，以窺知後現代課程理解所蘊涵的萬花筒意識內涵。

參

眾聲喧譁——後現代主義的多元理解

當現代主義仍持續影響社會與教育實施的同時，另一股新思潮也同時興起，我們可以稱之為「後現代狀況」（postmodern condition）或「後現代主義」（postmodernism）。因為迄今沒有一個統一的後現代觀點可以作為解放論述的規準，所以我們很難對後現代主義或後現代教育下一個普遍定義，因為後現代主義本身即以多元方式來理解；根據文獻分析，我們在此大致可區分為四大學術派別（莊明貞，2001；Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubman, 1995; Slattery, 2000），說明如下。



一、後結構主義和解構觀

此一學派的主要學者有 Derrida、Deleuze、Foucault、Jameson、Lyotard，以及 Kristeva 等人。其中，J. Derrida（1981）的「作者之死」與 M. Foucault（1971）的「主體之死」，提出了「虛構的我比真實的我」更可理解。在後現代的世界觀中，普世價值是被揚棄的（Lyotard, 1984），因為真實的我永遠處在學習歷程，且受到很多複雜因素的持續影響，現代的邏輯思考所主張之單一作者的和統合的個體幾乎不可能，因為「我」是許多人和觀念的複雜關係之結合體。後結構主義形容當代文化是獸性的理論、制度和實施，並對其提出嚴厲的批判。解構學派學者 Lyotard 及 Foucault 等人，對現代教育的知識論也加以嚴厲批判，藉由語言學、知識系譜學的方法，透過知識史的考察，對現代主義的知識分類及各類知識的相應地位之合法性提出強烈質疑，並企圖解構現代主義的認識論基礎。其後，Lyotard 又主張拒斥巨型敘述或普遍歷史之闡述，建議要有敘事和解答；因為任何事件皆有不同版本，主要是依賴誰在敘事，以及從什麼優勢觀點來敘說。