

課程改革中的權力展佈與知識新生

許誌庭

崑山科技大學 通識教育中心

摘要

課程改革從來即不只是「課程的」改革。一些學者指出課程知識具有濃烈的霸權文化，是統治階級用以維繫統治地位的工具。此種觀點突顯了課程知識與權力結構的關係，以此而言，課程改革除了具體課程內容的改變之外，更值得探究的是其深層權力關係的轉變，以及為因應此種改變而生的權力需求，是如何再脈絡化為課程知識。

本文援引 Foucault 權力/知識論述的觀點，以九 0（1990）年代臺灣所推出的課程改革為例，用以分析課程改革過程中所涉及的知識與權力的關係。文中分析顯示，八 0 年代末開始的臺灣政治、社會氛圍大轉型中，新統治集團必須形塑新知識型，以持續穩固其統治基礎，而 1993 年版課程標準中的《鄉土教學活動》及《認識臺灣》，可視為對此種權力需求的回應，以解構傳統三民主義教育論述。然而此舉卻也引發對立論述的抗拒。而後推出的「九年一貫課程」，則具有進一步隱匿權力的效果，藉由「在地化」與「活動化」的課程架構形式，新統治集團避免了明顯可見意識型態教導所可能引發的爭議，而是從課程架構的設計上著手，導引教師拋棄傳統那些建構在虛空中的大中國意識型態教材，轉向隨手可得與可具體體驗的本土教材，以符合課程理念。於此，關於臺灣主體意識的建構，便可在這種課程知識的新生中，進入受教主體的生命歷程，進而產生鞏固本土政權的權力效果。

關鍵字：課程改革、論述分析、傅柯（Foucault）、權力/知識

壹、前言

一九九〇(以下簡稱九〇)年代起,臺灣社會興起了一股對教育體系的反省風潮,其幅度之廣、影響之烈,可說是教育史上僅見,臺灣過去數十年來既有的教育基礎,幾乎無一不遭到徹底的檢視與反省。

然而教育是以人為對象的事業,目的在藉由教育活動,賦予公民組成特定社會樣態所需要的共同成分,包括社會規範和認知等,Bobbitt(1971)稱之為「大團體共識」(large group consciousness),好讓個人對社會產生歸屬感,而願意為之努力。而在整個教育過程中,課程便扮演著形塑社會共識的關鍵角色。就此而言,任何教育改革措施的推動,均起源於對社會總體構成像的改變,期盼藉由教育系統的更新,重新形塑組成未來社會公民的成分,因而課程內容的調整便成為不得不觸及的一環。

但是教育過程中所傳遞的知識,是否就如同 Bobbitt 所論及的具有高度的共識,以及符合普遍性的利益?對此一批持新馬克思主義觀點的學者,認為課程內容往往以全民共識為表象,暗中傳遞的卻是優勢階級的文化霸權(culture hegemony),目的在鞏固既有的優勢地位(Apple, 1990; Young, 1971)。換言之,就此些學者而言,課程內容的重要議題,從來即不是「何種知識最有價值」,而是「誰的知識最有價值」。

於此而言,如果課程內容是優勢群體用以維繫其既得利益的機制,那麼所謂的課程改革,便意味者此些優勢群體的利益有所改變,甚至是社會群體的權力結構已起了重大的轉變,造就出另一批新的優勢群體,而意欲藉由課程內容的調整,以符合此一新形成的權力架構。若如此,對於課程改革的研究起點,便不應僅限於課程內容的修訂幅度與改變情形,或是內容隱含的新意識型態為何?等問題,更應溯及權力的轉換、論述的生成及再脈絡為課程的政治社會過程。特別是八〇年代末的臺灣正處於政治、社會大轉型的時代脈絡之下,以李登輝為首的本土政權集團,在因緣際會下取得統治權,對此一新統治形式而言,如何透過重塑社會的真理政權(regimes of truth),以鞏固本土政權的延續,便成為極為重要的課題,而此種知識與權力的需求,正為課程改革提供了一個有利的政治社會空間。

為了解此九〇年代課程改革所涉及的知識與權力如何彼此交織、互為援引,本文將援引 Foucault 觀點做為解析的工具。

Foucault (1972) 指出,他所想要從事的是一種知識的認識論研究,目的是要找出那些在特定知識空間之中,一種陳述系統如何被另一種陳述系統取代的過程,以揭示論述形成之時間特徵的關係。而此種研究旨趣關連九〇年代臺灣政治社會的大轉型,及課程改革運動如火如荼的進行,正顯示出其適切性,並已為國內外學者所引用。例如 T. S. Popkewitz(1991),即曾援引 Foucault 的觀點針對改革的概念本身,以及構成教育改革的種種知識原則和社會條件進行研究。國內則有黃宗顯(2001)汲取 Foucault 真理政權的概念,指出教育改革必然涉及真理政權的建立與運作,並分析其形構策略;而許誌庭(2006)則針對主導近十餘年來教育改革的鬆綁論述,進行考古學式的分析,指出教育「鬆綁」論述,利用「鬆」與「綁」這二個對立的語詞,將原有的一切教育論述,都納入教育鬆綁論述的改革範圍內;而在課程改革方面,則有陳惠敏(2001)、吳明珍(2003)等,用以檢視九年一貫課程政策制定過程,指出社會政治脈絡在其中扮演著重要的關鍵角色;卯靜儒、張建成(2005)則將臺灣的課程改革,視為分別對應到政治層面與經濟層面的在地化及全球化論述之間的擺盪,藉由文件考掘、人員訪談以勾勒這二種論述的生成及轉變過程,這些既有的研究成果,相當程度上豐富了教育研究的內涵。

基於上述問題意識、理論脈絡與既有研究的理解與討論,本文將指出基於八〇年代末臺灣政治、社會的大轉型,新的統治集團在不同的權力基礎上,開始掌握國家機器後,也隨之產生了新的權力與知識型需求,以建構出屬於自己的真理政權,而九〇年代所發動的課程改革,正足以發揮形構新課程知識的權力效果,一方面得以解除傳統大中國意識型態的課程內容,另一方面又引進本土意識,如此將能重構社會公民的成分,以組成一個有利新統治集團的社會樣態。

文分六段,除前言外,將首先說明 Foucault 權力/知識論述的觀點,及其對課程改革研究的啓示,文中主要從 Foucault 的知識考古學及權力系譜學切入;第三則是回到臺灣歷年課程標準修訂

的過程及其內容，作者將指出社會權力結構變化與課程知識之間的關聯性；第四則是從歷史文件中檢視「九年一貫」概念的來源，及其所具有的權力匿蹤效果；最後則是提出結論。

貳、Foucault 權力/知識論述的觀點及其對課程研究的啟示

就 Foucault 而言，權力與知識不再是彼此獨立無關或具有本質上的差異，而是相互含蘊、互為援用，不停幻變與增殖的共生體（Foucault, 1979: 27），因而將二者表記為「權力/知識」。因此 Foucault 認為對知識與權力的研究，不應將其視為擺置在解剖台上，靜待反覆操弄與觀看的二個屍身，亦即除了對權力與知識進行靜態的剖析外，Foucault 更看重的是那個知識得以被產出的權力運作空間及其權力效果，而考古學及系譜學則是 Foucault 用以剖析權力/知識相互糾結的工具。

本段落將討論 Foucault 知識的考古學及權力的系譜學等二個概念的主要內容，並從中演繹出對課程研究的可能啟示。

一、知識考古學

對於知識的研究，Foucault 所想要從事的是一種知識的認識論研究，目的是要找出那些在特定知識空間所構成的陳述系統（statement system），Foucault 稱之為知識型（episteme）。在 Foucault 的解釋中，知識型並非是某種得以為人們所擁有的特定知識類別，例如醫學或天文學知識，而是那些在某個特定時空存在著，而足以左右人們思考行動的論述規則及其關係的總合（Foucault, 1972: 191）。

這種對知識型探究的深一層意義，隱含著對主張主體在認識過程中起著主導作用的不滿。在 Foucault 看來，不是主體支配著論述的走向，而是論述凌駕在主體之上，並由此構成了主體諸多認識面向的可能性。因此 Foucault 指出，他「不是從說話的那個主體開始的，也不是從他們說話所操持的形式結構開始的，而是從那些在論述存在中起了作用的規則系統開始的」（Foucault, 1973: xiv）。在這段引文中，Foucault 認為人們會說什麼？想什麼？以及如何選擇表達意向的語彙，並不是基於主體特殊的學科嗜好所採取的言談形式，也不是個體自由意志的選擇，而是受制於所處特定時期中的論述規則的主導。就此而言，Foucault 是企圖利用這種論述形構的規則體系，來取代以個人為單位的主體，任何有關於主體的感知及行動的可能性，都是受到這些起著支配作用的知識條件所制約的，而這種知識條件又是受到時空脈絡的影響，亦即那些主導著特定時空下的知識型並無普遍的有效性，因為這種知識型的有效基礎，並非來自對應外在實體的實質真理，而是某種權力構作下，具能見度優勢的論述真理而已。這種對特定時空脈絡下知識型的探究，具體表現在《事物的秩序》（Foucault, 1973）一書的研究中，在該書中 Foucault 即曾運用了考古學的方法，考察了三個各自具有獨特思想結構的歷史時代之知識型論述，包括文藝復興時期、古典時期和中古時期。

Foucault 使用考古學一詞，隱含著對連續史觀的否定，與對文獻意義的重新解讀。文獻不再是做為歷史遺跡的表徵，而是本身就是歷史遺跡，就是歷史事件，就是要進行研究的對象。因此研究文獻的目的，不再是解碼文獻內容所代表的意義，也不再只是去檢視文獻的真假，而是要從文獻的內部去確定它的單位、成份、與分配方式，從中發現文獻的規律性、它所處的歷史位置、存在的條件，以及與其他文獻的關係。因此對 Foucault 而言，文獻的真假與所傳遞的意義為何？並不是他所關心的重點，而是為何在這樣一個歷史空間中出現這樣的文獻？又為何要以這種方式呈現？（Foucault, 1972: 6-7）。

對於陳述系統的考古學分析，Foucault（1972）指出陳述系統的三個特徵。

首先，Foucault 指出，在論述的形構過程中，可能包含著無數的陳述系統，但是往往卻只有少數的陳述系統得以被表達出來，此種特性稱之為陳述的稀有性（rarity）。而考古學的任務，便是在於找出那些在論述形構中被有意無意遺漏的意義。就此而言，本研究對課程改革的分析，除了官方公開陳述用以推動課程標準修定或改革，所標榜的特色與預期效益外，焦點更在於從其隱晦不明的內涵與實際效用，找出那些不曾被直接明講的論述效果，具體而言指的是超越教育場域，對主體產生規訓的那些政治、社會效果。

第二，促使論述成形的動力，除了內部的命題邏輯性，或嚴謹文法外，更應該包括那些促使陳述系統成形的外在動力，包括社會條件所形成的論述空間，特別是與之相配合的權力形式等議題之上。此種研究傾向 Foucault 稱之為陳述系統的外緣性（exteriority）。於此，提醒我們對任何課程架構的解析，除了對自身意義、邏輯性的了解之外，更應將目光轉移至此些所標榜的理念，出現在臺灣教育場域的時空意義及其姿勢，具體而言指的是，將課程改革擺置在八〇年代末，本土政權取得國家政權後，所推行的一連串課程知識更新之列，探究其相對意義究竟為何？是相嚙相綴的連續發展，亦或彼此斷裂而毫無關聯，抑或表面斷裂而實則效用一致？

第三，陳述具有特殊累積性（accumulation），之所以特殊乃因為這種累積性，並非是一種具有方向性的連續堆疊，以致於陳述只得在數量上，或既有基礎之上不斷增加的現象，而是一種相互消長、彼此抵銷的過程。因此與其說形構論述的眾多陳述系統，是透過不斷的累積形成的，倒不如說此些陳述系統，是在種種相互競爭的形式中，所遺留下來的殘存現象。於此要點，本文在分析課程改革的發展過程中，除了專注於目前呈現出的論述方案之外，還必須透過文件、文獻所透顯出的蛛絲馬跡，看看課程改革是如何與其他的政治經濟及社會文化論述進行接合，而增加它的做為真理形象的力道。

二、權力系譜學

不同於傳統將權力視為一個擁有物，Foucault 認為「權力只有在它被實行時才存在」（Foucault, 1983: 219），這種對權力為何？的觀點差異，導致傳統對權力的研究集中在權力的起源、基本性質及其表現形式等層面。但是 Foucault 認為這種研究取向事實上是將權力抽離它原本存在的場域，以一種靜態的模式來對權力本身進行反覆的操弄與拆卸，雖然看似可對權力的各個面向進行透徹的解剖，卻無法對權力的實際運作進行臨場的觀察。因而 Foucault 認為，對權力的研究應該集中在「怎樣、如何」的問題之上，去看看權力做為實際存在的現象時是「如何」運作的？又「怎樣」發揮效果？因此 Foucault 要問的是「權力是以怎樣的方式被行使？」、「當權力被施行時發生了什麼？」這一類的問題之上，而不是「是什麼」和「為什麼」的問題（Foucault, 1990: 82-85）。

這種在實行中才存在的權力，指向是以兩點之間的權力關係做為它表現的形式（Foucault, 1990: 93），因為從來即不存在著沒有對象的力，因此這其中涉及的是權力施/受對象，及權力關係對施/受雙方作用的結果，和可能產生新的事物等一連串的過程。並且無數點之間便存在著無數的權力關係，形成一個沒有盡頭，也找不到開端的權力之網，而權力便在這個不停流動的權力網絡之間流竄，將所有的人全部捲入這樣一個權力遊戲之中，這也是 Foucault 認為「權力無所不在」的原因。

歸結而言，Foucault 認為權力從來即不是靜止不動地，固定在那兒等待著被研究、被發現的單一形式，也不是某種可以獲得、失去或分享的東西，而是一種更為深層與不可見的社會關係，是存在於人際關係網絡之中的，而不是被綁縛在某個主體之上的。任何一個主體只要利用了權力機制，都可以產生權力效應，包括權力與反抗權力（counter-power）。

對於如何解析權力關係的流轉，Foucault 援引 Nietzsche 於《道德系譜學》一書中，所採用的系譜學方法論做為工具。在該書中 Nietzsche 所要追尋的不是「人類對善惡的觀念究竟起源於何時？」，而是「在什麼樣的條件下，人們建構了善與惡的價值判斷？」、「這種善惡判斷的本然價值又為何？是有裨益或阻礙了人類的進步？」（陳芳郁譯，1995：3-4）。Nietzsche 對善惡觀念

研究的這種轉變，標誌了系譜學方法的重要特徵，亦即放棄對「起源」(Ursprung)的眷戀，轉而對「來源」(Herkunft)、「效果」的重視。

而 Foucault 對系譜學的運用，主要是承接考古學對知識型產生的內部論述，進一步檢視那些外部的非論述層面，包括論述形構、限定以及使論述機構化的種種物質條件，例如在系譜學的主要作品《規訓與懲罰》和《性意識史》中，Foucault 所要談論的是，特定論述是如何在監獄和性意識的機制中產生出來的過程，以及此些論述又如何進一步發揮效果，而與權力、主體聯繫起來共同運作的問題。

Foucault 權力系譜學的論述對本文的導引是，應進一步去檢視導致九 0 年代課程改革主導論述生成的政治社會等外部條件為何？在多年的歷史流轉中，其概念內涵、所設定的功能及其能见度及轉化為機構化的過程又為何？

理論的要點及其發展，終究必須在現實場域加以檢驗，才能看出對社會可能產生的具體影響，上述這些研究基本上都突顯出 Foucault 理論做為教育研究工具的可行性，以下接續以上述 Foucault 權力/知識論述的理論要點為研究視角，進一步檢視我國歷年來課程標準修訂的脈絡。

參、我國歷年課程標準修訂的過程與特點

八 0 年代末的臺灣社會正歷經一場政治經濟與社會文化上的大轉變，沿著這種政治社會空間的大轉變，反映在教育系統上的是，關於教育陳舊知識與新興知識之間的鬥爭亦正激烈地進行著，以建構出一套屬於這個時代的真理政權(Foucault, 1980)。由於教育場域已成為現代社會最重要的意識型態國家機器，透過教育所具有的表面中立性，與受教者的自願性，教育場域成為各種意識型態代理人亟欲奪取的戰略地，也因此社會上各式各樣的意識型態爭議，最終都將匯集在教育體系之中，特別是課程內容，因居於教育實施的關鍵地位，更成為衝突開展的導火線。然而衝突的發生處所，也正是真理的最佳檢驗地，如果我們想了解八 0、九 0 年代的臺灣社會發生了何種的知識鬥爭，及其所產生的權力效果，那麼藉由檢視對立雙方的不同論述，我們才能夠在對立的反照中觀照雙方的發展軌跡。就此而言，課程標準(綱要)正起著形塑教育真理政權的功能，亦即根據不同時代課程標準(綱要)的運作，何種知識為真，以及何種知識為假的論述將被建立起來，以對涉入此一領域的主體發揮規訓的效果。以下將以我國歷年的課程標準為例進行探討。

一、國民教育階段課程標準修訂過程

根據相關教育文獻的記載，我國國民教育課程標準的演進，可遠溯至光緒二十八年(1902)間的《欽定學堂章程》起，即對小學課程有所規定，其間曾歷經光緒二十九年(1903)《奏定學堂章程》、光緒三十三年(1907)《奏定女子小學章程》、宣統元年(1909)《初等小學課程》、宣統二年(1910)《改訂高初兩等小學年限科目及課程》，及至民國成立後，1912年訂頒《普通教育暫行課程標準》，1915年訂頒《國民學校令》、《高等小學令》、《預備學校令》，1923年訂頒《新學制課程標準令》，1928年訂頒《小學暫行條例》，1930年訂頒《小學課程暫行標準》，1932年訂頒「小學課程標準」，1936年「修正小學課程標準」等，但是這些課程標準有的屬前清時期，有的並未於臺灣實施，並且距今年代久遠，因此不擬列入本文的討論範圍，而是從 1945年國民政府接收臺灣開始，做為本文討論的基礎。為能迅速掌握歷次課程標準修訂的主要特點，以表列方式呈現如下。

表 1 我國國民教育課程標準修訂的過程及所標榜的特色

| 修訂次數 | 公佈時間及名稱 | 修訂特點 | 備註 |
|------|------------------------------|--|-------------------------------------|
| 1. | 1942 年 「小學課程修訂標準」 | 1. 總綱增加課程內容範圍及編排每週日課表的原則 2. 「公民訓練」改為「團體訓練」 3. 「音樂」、「體育」、「圖畫」、「勞作」仍為分科教學 4. 增加教學時間 | 為配合抗戰西遷重慶。 |
| 2. | 1948 年 「小學課程第二次修訂標準」 | 1. 「團體訓練」改為「公民訓練」 2. 「圖畫」又改稱「美術」 3. 低年級算術「隨機教學」；三年級起「定時教學」 4. 低年級「音樂」、「體育」合併為「唱遊」；「勞作」、「美術」合併為「工作」 | |
| 3. | 1952 年 「國民學校國語、社會二科修訂標準」 | 1. 「國語」增加激發民族精神、闡揚三民主義 2. 「社會」歸納為個人、家庭、學校、社會、國家、世界等六個單元 | 政府遷台 為配合反共抗俄國策 |
| 4. | 1962 年 「國民學校修訂課程標準」 | 1. 課程編製由「雙重圓周制」改為「六年一貫制」 2. 「公民訓練」改為「公民與道德」 3. 增列「團體活動」 4. 低年級「算術」的「隨機教學」改「定時教學」 5. 珠算五年級開始教學 6. 注音符號在第一學期前十週教學 | 總統府臨時行政改革委員會建議修訂 |
| 5. | 1968 年 「國民小學暫行課程標準」 | 1. 國民中小學課程採九年一貫之精神 2. 加強民族精神、生活教育及職業教育。 3. 「公民與道德」改為「生活與倫理」 4. 增列「健康教育」 | 配合九年國教 |
| 6. | 1975 年 「國民小學課程標準」 | 1. 增列輔導活動，但不設科。 2. 增列作業指導活動，但不列入教學時數。 3. 分長短節 4. 改教學通則為實施通則 | |
| 7. | 1993 年 「國民小學課程標準」 | 1. 改「生活與倫理」、「健康教育」為「道德與健康」 2. 國語、數學授課時數減少 3. 自然科學改為自然 4. 「音樂」、「體育」分別設科，但一、二年級得合併為「唱遊」 5. 「輔導活動」三年級以上設科 6. 增加每週一小時「彈性時間」 7. 每日上課前二十分鐘為導師時間 8. 增設鄉土教學活動 | 1988 年李登輝繼任七任總統 1990 年李登輝當選第八任總統 |
| 8. | 1998 年 「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」 | 1. 採取九年一貫課程架構，不再區分國小、國中教育階段。 2. 訂定國民教育十大基本能力做為課程目標 3. 訂定七大學習領域，取代以往學科架構。 4. 明定學校擁有教材選擇權 | |

資料來源：教育部（1962、1968、1975）；高紅瑛（1975）

二、1945 年至 1992 年—「三民主義教育」論述期

從上表可知，臺灣於 1945 年脫離日本殖民統治，轉由國民政府接受後，當年的「全國教育善後復員會議」中即決議，臺灣教育應以「祖國化」的政策為前導（葉憲峻，1996：110），因此當時國民教育沿用的課程標準應為 1942 年版，其間又經歷 1948 年因應國民政府西遷重慶的修訂，及至 1949 年政府遷台後，始於 1953 年著手修訂國語及社會二科，以配合遷台後的政治社會局勢。此時的教育政策，一方面對內必須清除日本殖民統治五十年所餘留下來的皇民化教育，一方面對外又必須強化中華民族固有的正統文化，以區辨於共產黨統治下的中華人民共和國，對傳統固有文化的摧殘，而此些教育目的，統統歸結在三民主義的教育論述之下。蔣中正正在〈民生主義育樂二篇補述〉中即指出，

總理三民主義各講，都是我們中國教育宗旨與教育政策的根據，也可以說一部三民主義，就是中國教育的教範（蔣中正，1953）。

其目的在於以三民主義教育為名行思想灌輸之實：

三民主義文化教育，不是說在大中學校裡必須設置三民主義的科目而言，而要以三民主義的思想精神，完全挾治於每一學生的精神、思想、生活和各種學術、課程之中。（蔣中正，1959：74）

引文顯示，統治者心目中所謂的「三民主義教育」，要進行的並非是以學科形式出現的「三民主義」學術思想，而是要以「三民主義」為教育論述核心，將一切有益於達成統治者政治目的的陳述系統，全部聚攏在三民主義教育論述之中。對此 Foucault 曾以論述的衍生樹(the tree of derivation of a discourse)來隱喻論述系統，從核心概念而生陳述系統，再聚攏為陳述群，終成論述系統的過程與結果：

樹的根部，是那些在最廣闊的範圍中發展形成規律的那些陳述，在樹的頂端，在一些枝幹之後，是那些使同質的規律性發揮作用的陳述，但這種規律性被更巧妙地連接，更被準確地說明並限定在它自身的外延中。（Foucault, 1972: 147）

更具體而言，「三民主義教育」所發揮的功能，正如同論述衍生樹的根部，提供那些有利統治者進行思想、學術宰制的陳述系統以源源不絕的論述動力，並成為最佳的掩護，以便如天羅地網般地進入教育體系的所有課程之中。於是原本在日本皇民化教育下的語彙，例如「皇國國民」、「大和魂」、「君之代」、「日之丸」、「東亞共榮圈」等，在國民黨政府來台後一夕之間消失殆盡，取代的是三民主義教育論述下的「堂堂正正的中國人」、「復興中華文化」、「反共抗俄」、「青天白日滿天紅」、「殺朱拔毛」、「保密防諜」等陳述系統。這些話語化身成各種的知識形式，從語言、文學、音樂、美術到自然、體育及社會等，紛紛進駐各級學校的課程內容，對受教主體進行全方位的挾治與教化。

「三民主義教育」再脈絡化為課程內容的具體情形，可從 1976 年臺灣省政府，為執行國民黨第 11 次全國黨代表大會通過的「加強三民主義思想教育功能案」，所擬定的分科教材綱要中窺見（臺灣省教育廳，1980：63-65）：

從文字上闡述中國文字之優美，並揭發共匪竄改中國文字，破壞中國文字之罪行。……
介紹錦繡河山之壯麗雄偉及近代疆土的喪失淪陷，以激發其收復失土、重建中華的壯志雄心。……
從臺灣風土民族之探討血緣、地緣之研究，強調臺灣與大陸血肉關係，而厚植民族情感，增進團結意識。……
從自然的演化與宇宙的現象，以印證三民主義思想理論的正確性，從而駁斥共產邪說，馬、列思想之謬誤與矛盾，以堅定三民主義之思想與信仰。……

加強愛國歌曲、國畫、鄉土工藝等之教學，以啟發愛國志節。……

事實上上述規定的教材綱要與孫文所創設的三民主義之思想內容並無直接關聯，甚至所指向的學科內容，亦包括國文、地理、自然科學、歌唱、工藝等屬性迥異的科目，卻全都毫無二致的導向教化人民順從當時反共抗俄的基本國策，強化臺灣與中國土地、血脈的連結性，以建構出大中國意識型態，讓臺灣人民將反共復國視為己身無可推卸的神聖使命。

歸結而言，儘管此時期的臺灣教育體系，亦曾進行過數次的課程標準修訂，然而此些時期的課程內容，主要是傳遞著反共抗俄等思想，並未有根本的改變。換言之，自國民政府遷台於 1952 進行第一次正式課程標準修訂以來，至 1993 年版公佈實施前，歷次課程標準修訂所顯示的，其實是局限在學科領域的權力，包括合科與分科、科目名稱，以及授課時數如何分配等較為枝節的問題之鬥爭，或是學科內容的局部調整而已。亦即儘管就任何單一科目而言，或許各自有其學科內容的改變脈絡可茲依循，以做為說服社會大眾接受改變是必要的之外，此些課程標準的修訂，因非導緣於社會政治權力結構的轉變，臺灣社會仍舊是在既有權力/知識架構之下，以同樣一套知識來觀看社會的構成，以及賦予受教主體相同的成分--「堂堂正正的中國人」，故而此些課程標準修訂的目的，亦不在於重塑新的真理政權，而這種穩定的知識型，一直要到 1993 年版才出現鬆動的跡象。

三、1993 年版-本土意識教導的先聲

上節關於臺灣早期課程標準修訂的檢視結果顯示，儘管截至 1975 年版止，臺灣教育當局已進行過多次的課程標準修訂，然而檢視其間的臺灣政經社會脈絡，並沒有太大的改變，在政治上中國國民黨仍是一黨專政，經濟發展至上則成為社會的普遍共識，而大中國意識型態則是教育所奉行的最高指導原則，這種穩定的狀態及至 1993 年版的課程標準修訂始見轉變。

1993 年版課程標準修訂的政治社會脈絡，可溯及 1988 蔣經國總統的突然去世，李登輝在因緣際會之下繼任成為第一位臺灣人總統，此後本土政權集團開始掌握意識型態的國家機器，明顯的癥兆出現在同年 7 月 14 日通過的國民黨中央委員名單中，台籍人士在 31 位委員中一舉超過 1/2 達到 16 人之多。這樣的省籍分配，對照蔣經國任內最後一屆於 1986 年 4 月 1 日選出的中常委，台籍政治菁英僅佔有勉強過 1/3 的 11 位來看，更顯見 1988 年後權力結構快速轉變的痕跡。在這樣的權力氛圍下，於同月稍早舉行的國民黨第十三次全國代表大會中，通過「立足臺灣，放眼大陸，胸懷全中國」的政策綱領，這是政府首度將本土意識隱晦地納入政策論述之中，也使得教育場域中本土化論述得以在「立足臺灣」的政策掩護下，獲得進一步形構的動力。

「立足臺灣」所催化出的本土化教育論述，首先出現在 1993 年教育部新修訂的《國民小學課程標準》中，在以落實「立足臺灣」的理念為由，該版課程標準增列《鄉土教學活動》一科，然而這樣的決定，顯然並非出於《鄉土教學活動》一科已累積出足夠的學門知識，亦非社會長久發展的共識，而無寧是出於政治決定，教育部指出：

在各科草案完成修訂即將公布之前，由於行政院改組，郭部長為藩新任教育部部長，經審慎考量總綱草案，並在徵得『國小課程標準修訂委員會』委員認同下，決議在國小三至六年級增設『鄉土教學活動』乙科，每週一節，以期在國小階段落實『立足臺灣』之理念，繼而『胸懷大陸』、『放眼天下』，因此該科之設置，實乃課程史上的一大突破，提供了學生學習方言及鄉土文化的機會，有利於課程生活化和本土化之落實（教育部，1993：402）（劃底線部份為作者所加）

從上述引文內容可以很清楚地看出，《鄉土教學活動》一科並不在原先課程標準修訂委員會的規劃之中，而是在「行政院改組」、「郭部長為藩新任教育部部長」等政治權力、社會情境發生之後，臨時改訂增設的科目，目的更顯然地是為了呼應「立足臺灣」的政治號召，以藉由「學習方言及鄉土文化的機會」，強化學生的本土意識。

再者，引文中亦隱晦地透露出了課程的「生活化」與「本土化」的潛在聯結，當課程愈趨向「生活化」時，亦即意味著教學活動必須從生活週遭取材，此種發展的結果將是「本土化」的進一步深化，而《鄉土教學活動》所標榜的這二種課程特色，亦在日後為九年一貫課程架構所繼承。

除了國小的《鄉土教學活動》之外，隔年公布的《國民中學課程標準》亦新設《認識臺灣》ⁱ一科，《認識臺灣（歷史篇）》課程標準修研訂小組召集人黃秀政（1995：15）指出本科的教學目標在於：

認識各族群先民開發台、澎、金馬的史實，加強承先啟後，繼往開來的使命感，並培養團結合作的精神。認識自己生活周遭環境，培養愛鄉愛國的情操。增進對台、澎、金、馬文化資產的瞭解，養成珍惜維護的觀念。

這種以一「省」為教學單位，而單獨成科的現象，在過去的課程發展史上是史無前例的，很顯然地，《認識臺灣（歷史篇）》一科所代表的意義，正如教科書編輯委員吳文星所言：

是戰後五十年來臺灣歷史第一次成為國民中學社會科的正式教學科目，其在國民中學歷史教育改革上，可以說是具有突破性的、劃時代的意義，象徵著臺灣的國民教育中的歷史教育將不再只灌輸中國歷史知識，而開始重視與學生密切相關的臺灣歷史。（吳文星 1997：36）

上述《鄉土教學活動》與《認識臺灣》，這些著重認識臺灣本土歷史、地理、自然、語言、藝術和培養鄉土情操的課程，揭開了教育場域中本土意識型態教導的序幕，使得原本隱晦不明的臺灣論述開始顯露能見度，亦同時擠壓了大中國意識型態的論述篇幅，然而這種論述能見度的反轉，也吹響了「大中國意識型態」與「臺灣本土意識型態」知識鬥爭的號角。例如 1997 年 6 月 3 日，就在《認識臺灣》新教材即將開始採用之際，時為新黨籍的立法委員李慶華，舉辦了「國中《認識臺灣》教科書內容是否妥當」的公聽會，會中質疑《認識臺灣（歷史篇）》和《認識臺灣（社會篇）》內容涉及「親日、反華吹捧當權者」、「企圖割斷中國和臺灣的臍帶」，因而強烈要求教育部應暫緩該教科書的使用（張璦文，1997）；王仲孚（1997）則是嚴厲指出，〈社會篇〉像是政治文宣，像是政治行動綱領，目的不是要學生認識臺灣社會，是要如何凝聚編者心目中所謂的「臺灣意識」；黃麗生則指責《認識臺灣》借由排斥中國，承認日本的殖民統治，企圖塑造「臺灣民族主義」（鵝湖月刊社，1998）。

上述對於《認識臺灣（歷史篇）》的爭議，王甫昌（2001：151）從歷史的角度將之歸結為是「對臺灣的過去」及「對臺灣的現在」等面向詮釋方式不同的爭議。然而除了此種較為中立性的解說外，更深層的影響在於此種觀看角度反轉後，所帶來文化霸權主導權的更迭，以及社會權力結構的重整，甚至後者才是這些爭議之所以發生的真正原因。對此，義大利學者 Gramsci（1971）指出現代國家的權力運作方式，統治者除了以壓制武力獲取「公民社會」（political society）的領導權之外，更關鍵的因素在於必須獲取「市民社會」（civil society）的同意。因此，統治者必須將其特有的文化內涵與形式，形塑成霸權的形象，散布在各種典章、制度之中，成為全民必須共同學習的對象，並且再以此種文化霸權的熟悉度，做為社會資源分配的依據，其結果是統治階級的子代，將能因為對這些文化霸權有更高的熟悉度，而持續居於社會優勢階級的地位。

上述 Gramsci 對文化霸權的描述，亦可在早期臺灣的統治策略中見及。國民政府遷台之初，外省族群除了掌握黨、政、軍、特等剛性政權之外，亦在意識型態的體系上施力頗深，透過文化、媒體、教育體系等意識型態的國家機器，確立以大中國意識為主要的文化霸權，例如在語言政策上強推「國語」政策、在歷史定位上傳述中國為臺灣的祖國、在地理教育上漠視臺灣的主體性等。然而 1993 年版國小的《鄉土教學活動》，及國中的《認識臺灣》等科目，開始反轉自 1949 年以來舊統治階級所建立的文化霸權基調，透過語言的「國語-台語」、地理的「大陸-臺灣」、歷史的「中國-臺灣」等對立語意的區別，以突顯出臺灣的主體性，新統治集團意欲建構一個「文化的臺灣」、「國族的臺灣」等論述，那麼在傳統大中國意識型態下受庇護的優勢階級，勢必因為可能失去原有的文化霸權代理權而心生焦慮，更清楚而言，此種看似著眼於課程知識詮釋角度的爭議，其真正的影響效果更在於社會群體權力結構的消長。

歸結而言，《認識臺灣》一科徹底扭轉了長久以來以中國為主體來觀看臺灣的視角，正如同杜正勝（1997：20）所認為的，《認識臺灣》一科所呈現的內容，正是一種因應新時代而生的新史觀：「一個時代必須有一個時代的史觀，新的時代往往蘊育出新的史觀」。很顯然地，杜正勝所謂臺灣新史觀的誕生，正如前述 Foucault 的「真理政權」，所代表的正是爭奪臺灣歷史詮釋主導權獲勝後所產生的新知識型，並且從前所有一切為真、為假的判斷的準則，也將由此而重新改訂，那些因此些判斷準則而形成的階級權力排序，亦必須重新排定。

本節集中論述了《鄉土教學活動》和《認識臺灣》二科生成的政治社會脈絡，及其所具有的權力效果。然而由於此些科目畢竟僅為即興式、單一的科目形式出現在國中小的課程中。就整體而言，「大中國」、「大漢民族」意識型態，仍是其他多數未受波及科目編寫課程內容的主要參考架構。並且相對於其他科目所呈現較為一致的觀點而言，此二科目呈現出強烈且突兀的意識型態，與原有的三民主義教育論述顯得格格不入，易為對立雙方所察覺而遭致爭議，統治者欲重塑真理政權的企圖，更將因而被曝露出來。這種結果顯然不利於意識型態教化，必須隱匿權力運作蹤跡的準則。換言之，《鄉土教學活動》及《認識臺灣》做為本土化教育的主導陳述系統，讓許多不應曝光的企圖見著了光，亦即不符合如 Foucault 所指的陳述系統的稀少性。於此，一種具權力效果，而又不易為人所察覺的新課程架構，將是發揮本土化教育論述之權力效果最重要的關鍵。

肆、九年一貫課程綱要的權力匿蹤效果

一、「生活化」、「活動化」課程特徵與「本土化」教育的聯結

上述已論及 1988 年本土政權集團取得統治權之後，產生了本土意識型態教導的權力需求，以進一步鞏固市民社會的領導權。這種需求在權力/知識關係的扣連下，轉進教育體系中以重新脈絡化為課程知識，1993 年版國小《鄉土教學活動》及 1994 年版國中《認識臺灣》的增設即為例證。然而也因此二科目具有明顯的意識型態教化痕跡，已如上段所述及的易帶來種種的爭議，而引起社會大眾的疑慮，特別是在社會俗民的觀念中，指向教育是為全體人民所設，不應有過多的特定意識型態。於此而言，一種更具自我隱匿權力效果的課程架構，將是新統治集團重構真理政權的最佳選擇。對此 Foucault 即曾指出：

權力的成功與它是否能夠成功地掩蓋自己的手段成正比，一個厚顏無恥的權力難道還能為人們所接受？保密對權力來說並不過分，相反地，對它的運作來說必不可少，這不僅因權力要向它的統治對象保密，而且也許因為對服從權力的人來說，秘密同樣必不可少……。（Foucault, 1990: 86）

這種使自己成為不可見形式的權力關係，所產生的直接結果是，權力不再是以其鮮明的形式來標記它的存在，也不再是以其殘暴性來展現它的效力，而是一種從暗地裡、隱晦式地蔓延開來，用溫和、愉悅的導引過程，來產生統治集團所欲人民具有的行為與思考。

Foucault 的這種權力/真理觀，在八 0 年代末臺灣政治經濟、社會文化大轉變的當下顯然頗具啟示。新統治團體基於權力形式的轉變，所需要者正是一種不著痕跡的新真理論述-本土化，來扭轉舊有的意識型態教化機制，特別是對照前述《鄉土教學活動》及《認識臺灣》等易起爭議的科目而言，一個不易被察覺且有利於打破舊有教育知識型，重構臺灣本土意識教導的全新課程架構，顯然是發揮權力教化效果的最佳途徑。

然而就臺灣長久以來的課程編製權力分佈而言，國立編譯館顯然是一個具明顯標記的權力核心，因此如何解構國立編譯館的權力地位，將是隱匿權力能見度的重要關鍵。基於此種考量，其時仍在野的民進黨立委，即強烈要求開放教科書的編輯權，希望藉以破除政府藉由課程編制所流行的思想鉗制，轉而將課程編製權下放民間團體，藉以催生一種有利本土化教育的新課程架構，

並且此種著眼於政治考量的要求，迅速結合主張民主開放的民間勢力，以及課程開放編製後，覬覦龐大利益的經濟勢力，而形成一股課程架構必須要改弦易轍的社會氛圍，吳家瑩、郭守芬（1999）、洪詠善（2000）等針對課程修訂小組成員的訪談研究即顯示，九年一貫課程綱要的訂定，可說是集書商要求經濟自由化、民間鼓吹教育開放，加上官方迫於立法院勢力的機智問答，及在野立委破除舊有大中國意識型態的政治考量等陳述系統，共同累積的動力所促成。而此種混雜多元的論述動力，亦使得九年一貫課程所具有的意識型態權力效果獲得絕佳的隱匿，更具體的例證在於，九年一貫課程取消了《鄉土教學活動》以及《認識臺灣》等具明顯強烈臺灣主體意識的科目，更有助於淡化意識型態的爭議，取而代之是一種以學校本位為核心，所架構的「在地化」和「活動化」的課程教學形式，而得以連結到「本土化」的效果。

「在地化」、「活動化」等課程架構，與「本土化」意識型態教導的關聯性機制在於，傳統課程中的大中國意識型態與不當政治意識型態，於兩岸互不往來的那個年代，事實上是建築在虛空中的論述，就在地的臺灣民眾而言，遙遠的壯麗山河、雄闊的歷史縱深或血濃於水的民族情感，終究難有切身感受的機會，只得依靠教師於課堂上的口語講述或圖片展示加以想像，這種教學形式所形成的，亦僅為抽象的認知印象，無法深入受教主體的肌理血脈，亦難以成為日常生活奉行的準則，一旦有其他更具親和性的意識型態教導時，將極易被取而代之。

因此當九年一貫課程的知識形式，轉而趨向強調「在地化」、「生活化」與「活動化」的學科規訓時，前述建構在口耳傳述或文件圖片中的知識形式，將因無法在真實的時空中被觸及，而不符合新課程知識所立下的標準，亦即無法轉化成生活化或活動化的課程形式，而難以被教師所青睞，自然而然的將被排除在課堂教學之外。而關乎建構臺灣主體意識的教材，則因唾手可得，或具有得以做為活動形式的優勢，例如進行鄉土踏察，或訪問耆老宿舊等活動，勢將成為此種新知識形式中的主流課程。

換言之，儘管前述《鄉土教學活動》和《認識臺灣》二科，在九年一貫課程架構中，已然消失不見，然而在課程改革所標舉的學校本位課程下，實已將《鄉土教學活動》和《認識臺灣》等科目的實質效果，灌注在各科的教學活動之中，進而擴大了本土化教育的效果。這種權力的展佈策略，可說是從明顯可見卻易引起爭議的課程內容的直接安置，轉為隱晦不易察覺的課程結構的間接重設，而這一效果正如同前已述及陳述系統的稀有性，透過突顯九年一貫課程中，「在地化」、「活動化」等較不易引起爭議的特徵，來掩蓋特定的政治權力意圖，為臺灣主體意識的教導暗中埋下一條阻力較小的溝渠。

二、「九年一貫」課程概念的來源

除了課程架構呼應八〇年代末臺灣政治社會的權力/知識脈絡外，「九年一貫」的概念來源，更成為這種理解方式的一個明確例證。

事實上「九年一貫」的觀念最早在 1968 年的《國民小學暫行課程標準》中即首次出現，該次課程標準明確指稱：「九年國民教育分為兩個階段：前六年為國民小學，後三年為國民中學，其課程編制採九年一貫精神。」，甚至「九年一貫」的概念還曾擴及中小學學制的整併，而於 1971 年由教育部擇定台中縣光復國中、光復國小做為九年一貫制國民中小學實驗合併的試辦學校，並在 1973 年擴及 11 個縣市共 22 所國中、小學進行實驗計畫（臺灣省政府教育廳，1984：319-322）。

其後在 1975 年及 1993 年版的《國民小學課程標準》中，「九年一貫」的課程編制精神亦一再地被提及，例如 1993 年版在「總綱」的「課程編制」一節中指出，「學科課程標準之編制及實施，應以中小學課程一貫發展之精神及各科課程內容之特質，聯繫中小學課程發展人員，詳確訂定分年分段教學目標，重視各教育階段之銜接與科際間之統整。」，另外在「教材編選」中亦提出，「各科教材之組織與排列應循中小學課程一貫發展之精神設計，按照由近及遠，由易而難，由簡單到複雜，由具體至抽象之順序，分編學習單元，並注意各科間之統整配合。」（教育部，1993）

上述歷年課程標準中，有關「九年一貫」概念出現脈絡顯示，其中的概念內涵與九〇年代特別標榜的「九年一貫」精神並無二致，都是強調國中小課程編制應相互聯繫、循序漸進，並且統

整起來一併來考量。那麼於此顯示，九〇年代以「九年一貫」概念為主導的課程改革，其間的動力顯然並非來自對課程編制的研究有新發現而展開的，也不是對「九年一貫」的概念有新的體悟或詮釋，甚至九年一貫課程的科目內涵，亦不脫傳統科目的重新整併，也未引入新學門進入課程之中，例如即使是「藝術與人文」一科，事實上是將音樂（唱遊）和美勞（勞作）結合而成的，甚至教材亦是分開成冊。又儘管「九年一貫課程綱要」宣稱，將過去國中小零碎的分科科目統整成七大領域，能有效避免知識過於零碎的缺點，然而九年一貫課程卻另以融入的方式，外加資訊教育、環境教育、兩性教育、人權教育、生涯發展教育和家政教育等，另成重要議題的教學綱目做為補充，此種作為更只突顯七大領域並無法完全涵蓋原有的二、三十種的分科課程，卻又不願將之完全排除的矛盾現象。

換言之，儘管「九年一貫」課程，以其外顯形式而言，與此前的眾多課程標準，在科目名稱上存在者極大的差異，甚至在教學與評鑑的模式上亦多有改變，然而若深究其概念來源及所標榜的課程內涵，其實並非始於九〇年代課程改革的獨特見解與更新，因此九年一貫課改革，與其說是由學門知識內容的更新，或對課程哲學觀有所創見所推動，還不如說是新的權力形式，為打破舊知識的層層纏繞，以獲得重構新權力形式所需知識基礎的機會，因而重新撿拾九年一貫的概念，做為必須進行改革的合理說辭，以接續 1992 年版《鄉土教學活動》及《認識臺灣》等課程。

歸結而言，九〇年代臺灣所推出以「九年一貫」為名的新課程知識形式的調整，並非基於對個別學科知識，或課程理論有新的發現或創見，而是在各方勢力相互競逐，互為援引之下所生成的權力/知識共構物，並且從中具有滿足臺灣政治社會大轉型下，所產生對權力需求的效果，藉由轉向在地化與本土化的課程形式，這些課程架構得以脫離來自虛空中的傳統知識形式，而有利於本土意識型態的教導。

伍、結論

傳統的課程研究，將課程視為某種既定的給予物，在專家學者的背書下，成為社會最佳發展所需的知識，因此無須再對課程內容的生成、轉換等過程進行研究，而是如何在課程標準的指導下，運用教學技巧來有效地傳遞課程知識。然而 Foucault 的理論要點提醒我們，知識並非對應到外在實體的鐵板一塊，而是如同商品一般，涉及資源的投入以及利益的回收；也不是純然出於對客觀世界的反射，而是受到社會政治情境脈絡的趨使與調整，以及權力機制的操弄等有意識的選擇性行動，這樣的理論取向確能豐富課程研究的內涵與深度。

在 Foucault 權力/知識論述的觀點之下，本文據以對臺灣課程發展的歷史做一檢視，包括國民政府來台初期的三民主義教育論述、1993 年版《鄉土教學活動》、《認識臺灣》及 2000 年《九年一貫課程綱要》等，文中顯示此些時期課程內容的大幅調整，並非導緣於學科知識的重大發現，或是對課程理念的新創見，而是可聯結到八〇年代臺灣政治社會結構的巨大轉型，本土政權集團意欲藉由更新課程知識，以形塑具臺灣意識成分的新受教主體。而「九年一貫」概念的重新被啓用，則可視為是此種政策的延續與深化，得以以改革之名，獲取重構課程架構的機會，藉由「生活化」與「活動化」的強調，並將本土意識轉入課程架構，非僅以單一學科形式出現，以導引教師於教學時援引本土教材，進而形塑具有本土意識的臺灣公民。

課程改革從來即不只是「課程的」改革，其中所涉及的層面相當廣泛，包括政治、經濟、社會、文化等，甚至在臺灣特殊的歷史背景之下，更涉及了族群、國家認同等極度敏感的神經。這些因素充斥在構成課程改革的元素之中，過程甚至結果及其影響性，透過 Foucault 權力/知識論述的視角，本文試圖擴大課程改革研究的深度，儘管關於課程改革具體內容如何改變、政策及教學技術層面如何因應等，仍是無可迴避而必須加以碰觸的議題，但是研究的力道不應僅止於這些表面可視可聞的層次，而是要探討隱藏在這些表層之下社會關係的流轉，如何地來形構課程改革的論述。也要認清，從來就沒有所謂純粹知識和政治知識之間的分別，知識從來即不只是知識而已，也許知識本身並未包含有具體的政治性意涵，但是抽離時空脈絡來談論知識是沒有意義的。同樣

地，課程研究也必須著重學校知識的時空脈絡性，質問為何在特定的時機提出特定的課程知識？課程知識在這特定脈絡之下所產生的意義究竟為何？又將對不同性別、階級、種族及政治認同等群體，產生何種影響？

參考文獻

- 王仲孚 (1997)。對於「認識台灣」教科書之應有的認識。**海峽評論**，81，50-51。
- 王甫昌 (2001)。民族想像、族群意識與歷史—認識臺灣教科書爭議風波的內容與脈絡分析。**臺灣史研究**，8 (2)，14-208。
- 卯靜儒、張建成 (2005)。在地化與全球化之間：解嚴後臺灣課程改革論述的擺盪。**臺灣教育社會學研究**，5 (1)，39-76。
- 吳文星 (1997)。國民中學「認識臺灣 (歷史篇)」科教材編寫的構想與特色。**人文及社會科學教學通訊**，7 (5)，36-41。
- 吳明珍 (2003)。九年一貫課程的論述形構-知識考古學之分析。國立臺南師院國民教育研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 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 (86.3-88.5)。**台灣教育**，581，48-57。
- 杜正勝 (1997)。一個新史觀的誕生。**當代**，120，20-31。
- 洪詠善 (2000)。國民教育階級九年一貫課程總綱綱要決策過程之研究。未出版碩士論文。國立台北師範學院課程與教學研究所。台北市。
- 高紅瑛 (1975)。國民小學課程標準的演進。刊載於台北女子師範專科學校附屬國民小學 (編印)，國民小學課程標準研究心得彙編 (頁 87-89)。台北：台北女子師範專科學校附屬國民小學。
- 張瓊文 (1997)。李慶華揭發新版國中教科書搞台獨：質疑「認識台灣」系列親日反華吹捧李登輝企圖斬斷台灣與大陸臍帶吳京指示編印工作延後。中國時報，六月五日，四版。
- 教育部 (1962)。國民學校課程標準。台北：正中書局。
- 教育部 (1968)。國民小學暫行課程標準。台北：正中書局。
- 教育部 (1975)。國民小學課程標準。台北：教育部。
- 教育部 (1993)。國民小學課程標準。台北：教育部。
- 教育部 (1998)。國民教育階段九年一貫課程總綱綱要。台北：教育部。
- 許誌庭 (2006)。「教育鬆綁論述」的考古學分析。2006 台灣教育學術研討會論文集 (ISBN：9789860067415)。花蓮：花蓮教育大學。
- 陳芳郁 (譯) (1995)。道德系譜學 (F. W. Nietzsche 原著)。台北：水牛。
- 陳惠敏 (2001)。知識、權力、課程：以 Foucault 權力/知識論述評析九年一貫課程。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 黃秀政 (1995)。國中「認識臺灣」(歷史篇)課程標準的研訂與特色。**人文及社會科學教學通訊**，5 (5)，11-16。
- 黃宗顯 (2001)。「真理政權」與教育改革：權力社會學的分析觀點。載於第五屆教育社會學論壇-「變遷中的台灣教育社會學與教育革新」學術研討會論文集，頁 109-124。高雄：復文。
- 葉憲峻 (1996)。台灣初等教育之演進。刊載於徐南號 (主編)，台灣教育史，85-132。台北：師大書苑。
- 臺灣省政府教育廳 (1980)。高中加強三民主義思想教育功能實驗報告。**教育資料文摘**，26，56-65。
- 臺灣省政府教育廳 (1984)。臺灣教育發展史料彙編—國民教育篇。台中：省立台中圖書館。
- 蔣中正 (1953)。民生主義育樂兩篇補述。台北：中央文物供應社。
- 蔣中正 (1959)。掌握中興復國的機運。台北：中央文物供應社。
- 鵝湖月刊社 (1998)。「認識台灣」教科書問題評議座談會記錄 (上)。**鵝湖月刊**，272，49-55。

- Apple, M. W. (1990). *The ideology and curriculum*. 2nd .N. Y. and London: Routledge.
- Bobbitt, F. (1971). *The curriculum*. N. Y.: Armo Press.
- Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge*. (Trans. by A.M. Sheridan Smith). N. Y.: Routledge.
- Foucault, M. (1973). *The order of things: An archaeology of the human science*. (Trans. of *Les mots et les choses*). N. Y.: Vintage.
- Foucault, M. (1979). *Discipline and punish: The birth of the prison* (Trans. by A. Sheridan). N. Y.: Vintage.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interview and Other Writings 1972-1977* (Ed. by C. Gordon, trans. by C. Gordon, L. Marshall, J. Mepham, & K. Soper). N. Y.: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1983). The subject and power. In H. Dreyfus, & P. Rabinow (Eds.), *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics* (pp. 208-226). Chicago: The University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1990). *The history of sexuality Vol. I: An introduction*. (Trans. by Robert Hurley). N. Y.: Vintage Books.
- Gramsci, A.(1971). *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci*. N. Y.: International Publishers.
- Popkewitz, T. S. (1991). *A Political Sociology of Educational Reform: Power/ Knowledge in Teaching, Teacher Education, and Research*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Young, M., Eds. (1971). *Knowledge and control: New directions for sociology of education*. London: Collier-Macmillan.

投稿日期：96年9月30日
修正日期：96年12月13日
接受日期：97年1月7日

Power Disposition and Knowledge Refreshment in Taiwan Curriculum Reform

Hsu Chih-Ting

Center for General Education, Kun Shan University of Technology

Abstract

The curriculum reform is not only reform the curriculum, but the struggle for knowledge and power which is involved in the politics, society, economic and culture of contemporary contexts. Scholars point out that curriculum is the hegemony culture of the ruling class, and the curriculum reform is implicating the change of power structure.

The purpose of this article is to analyze how the formation of curriculum reform in Taiwan is affected by the contexts of politics and society in 1990s. In the conclusion, the author tries to prove that school teachers are guided to abandon Chinese ideology and put Taiwan consciousness into educated subject by the localization and activation of new curriculum.

Key words: curriculum reform, discursive analysis, Foucault, power/knowledge

