

九年一貫課程七大議題正當性之批判性檢視

洪如玉

國立嘉義大學教育學系副教授

摘要

九年一貫課程的實施，是我國教育改革史上之重大事件。九年一貫課程實施過程及其內容蘊藏豐富的課程政治學與倫理學意義，深刻反映出文化政治經濟等社會條件之影響，尤其在主要內涵七大學習領域之外所設立的七大議題：資訊教育、環境教育、性別平等教育、人權教育、生涯發展教育、家政教育與海洋教育，更充分反映出作為各種社會團體權力角逐的論域特徵，而各種不同社會團體的形成、凝聚、現身也反映出當前政治、文化、歷史意義。因此本文以九年一貫課程之七大議題為分析主題，探討七大議題背後隱含的正當性意義，以作為持續課程改革、發展課程評鑑之參照。

本研究探討步驟如下：

- 一、本文首先進行七大議題之知識內涵分析，知識內涵包括主要內容、基本理念、課程目標與能力指標內涵，探討蘊含其中之核心概念意義，分析七大議題知識內涵獨特性與價值性，以說明課程正當性。
- 二、其次，本文分析七大議題的知識社會學的正當性基礎。說明七大議題的課程正當性背後隱含的課程政治學意義，從後現代觀點檢視上述探討結果，才能更深刻地發覺其政治與倫理學意義，作為教育工作者之思維反省與實踐參照。

透過前述討論，本文發現九年一貫課程重大議題之形成過程包含多重因素，例如幫助學生學習特定知識之理想價值，但也難以避免非知識因素之考量，本文並不否認九年一貫課程為我國教育改革所帶來的積極意義，但是，非知識因素之考量可能削弱其理想性。最後，本文期許教育研究與現場工作者秉持身為知識份子之理想，持續為維繫課程改革正當性而努力。

關鍵詞：九年一貫課程、重大議題、正當性分析

A Critical Examination of the Legitimacy of the Seven Important Issues of Grade 1-9 Curricula

Ruyu Hung

Associate Professor, Department of Education, National Chiayi University

Abstract

Grade 1-9 Curricula (G1-9C), as a milestone in the curriculum reform history in Taiwan, imply rich significance from the perspectives of politics of curriculum and ethics. This paper takes the important issues as the foci of analysis. The important issues include information education, environment education, gender equality education, human rights education, career development education, home economics education and marine education. There might have been many various reasons for and against the inclusion of these issues into the national curriculum. What interests the author is the legitimacy grounding the inclusion of the important issues into the formal curriculum: whether the reasons supporting the important issues as parts of the G1-9 CG are appropriate or convincing or not. The criteria of legitimacy here are defined as including the uniqueness of knowledge and worthwhileness of value implied in these issues. This paper will show that the issues do not satisfy these two criteria. The result reveals that the political consideration plays a crucial role in the process of legitimation of curriculum-making. This paper finally concludes with the anticipation that all educational researchers and practitioners take on responsibility of intellectuals, striving for justice during the on-going process of curricular reform.

Keywords: Grade 1-9 Curricula (G1-9C), important issues, analysis of legitimacy

壹、前言

我國九年一貫課程已於民國九十學年度正式上路，九年一貫課程與之前課程標準相較之下差異頗多，包括學科領域之劃分、教材編制與選擇權力之下放、彈性時間、空白課程與多元評量之設計等等，然而在九年一貫課程綱要中很重要的一個特色就是七項重大議題：資訊教育、環境教育、性別平等教育、人權教育、生涯發展教育、家政教育與海洋教育¹。七項重大議題並未被列入七大學習領域之內，而是採取融入式教學。在七大學習領域之外規劃出七大議題利弊參半，弊者為實施時融入之不當而導致「消失」（湯梅英，2002），但利者則為彈性多元，可因教學與時代需要隨時調整，例如「海洋教育」就是在2008年之後被納入課程綱要成為第七個重大議題。無論如何，重大議題之規劃揭示出：某些被視為「重要」或「有價值」之知識似乎無法被既定單一學習領域或學科涵括在內，除了這些知識本身的跨領域特性（interdisciplinarity）與跨學科性質（intersubjectness），還具有歷史、文化、政治等脈絡性之社會學意涵。然而，這七大議題是否真有列入課程綱要之必要性？所謂「必要性」意謂著具有知識獨特性與價值，無法被七大學習領域所涵括，而必須另列明定。

因此本文首先探討重大議題的課程正當性—在此，本文將「正當性」界定為知識之「獨特性」或道德之「價值」，換言之，重大議題知識內涵是否具有充分獨特性與基本價值，而無論答案是或否，都反映出重大議題的社會學義涵—如果答案是「是」，具有價值與獨特性的知識為何被以前的國民教育所排斥？但如果答案也是肯定的，而這部分的知識又一直被涵括在舊有課程總綱與九年一貫課程綱要，難道是因為這部分的知識特別重要，若是如此，為何不直接列入學習領域？如果答案是「否」，為何道德價值性與知識獨特性不足的教育議題會被列入課程中？

上述探討可揭示出課程政治學與知識社會學在課程決策中所扮演的關鍵性角色，因此課程所在的文化、社會與政治脈絡比學科知識本身對於課程

¹海洋教育是最晚被列入的議題，直到2008年才被納入九年一貫課程綱要之中。

形成的影響力更大，在此，本文作者並不意圖主張一種獨立於時空脈絡之外的課程決策觀，而是要彰顯課程形成與決策過程本身就無法脫離時空因素與文化脈絡之影響，學科專家與課程設計者應誠實面對並理解此種無法避免的現實性（facticity），並在進行課程發展與改革之時納入參考、時時自我反省，而勿以學科本身具有無可取代、純淨與獨立之知識為藉口，逃避課程發展過程所蘊含之脈絡性以及無可避免帶給學生的潛在教育。

貳、重大議題作為課程之正當性

我們從以下幾個角度檢視七大議題之知識內涵及其作為課程之正當性：

- 1.該議題之知識內容是否具有獨特性？此意謂著學生只有通過該議題之教學才能習得相關知能，換言之，該領域或議題的知識只有透過該議題之教學才可能習得，無法被其他領域或議題知識所取代。這可透過七大議題課程綱要之主要內容與學習目標之分析了解。
- 2.該議題之知識內容是否具有國民基本素養之價值性？此意謂著該議題知識內涵所具有的內在價值是值得國民具備之素養。這部分須分析七大議題課程綱要內涵，揭露課程綱要明示或暗示的預設價值與理想目標，以判斷其預設立場與理想是否適當。

一、獨特性之分析

就知識論角度分析：七大議題之獨特內涵應該是該議題涵括的重要知識與必然價值，換言之，必須通過該議題之教學才能掌握該議題之相關知識技能、理念與價值，否則該議題之設定就喪失其獨特性與必要性。主要內容可顯示出該議題之獨特學習內涵；學習目標可揭示該議題欲達到的理想。因此，首先根據教育部（2003 / 4 / 8）頒訂之九年一貫課程綱要，將七大議題之主要內容與學習目標整理如下表：

表1 七大議題主要內容（涵）與學習目標表

	主要內容	學習目標
資訊教育	資訊基本知識素養以及學習各領域知識所需工具	電腦與生活、電腦使用安全、電腦使用規範、作業環境、中英文輸入、文書處理、網路與通訊基本概念、網路使用規範與基本操作、繪圖軟體之基本功能、資訊倫理、網路基本概念與資源之搜尋、資訊相關法律、網路世界正負面的影響、電腦的架構、電腦發展與原理簡介、簡報軟體基本功能、多媒體電腦、認識網路犯罪等等
	資訊核心能力	資訊科技的認知、資訊科技的使用與概念、資訊的處理與分析、資訊的溝通與表達、資訊的搜尋與應用五大類
環境教育	環境覺知與環境敏感度	經由實際體驗，培養學生對各種環境破壞及污染的覺知。 經由感官覺知能力的訓練，培養學生對自然環境與人為環境美的欣賞與敏感度。
	環境知識概念內涵	了解生態學基本概念。 了解環境問題現況及其對人類社會文化的影響。 了解日常生活中的環保機會與行動。
	環境倫理價值觀	培養正面積極的環境態度，欣賞和感激自然及其運作系統。 欣賞並接納不同文化，關懷弱勢族群，進而關懷未來世代的生存與發展。
	環境行動技能	能歸納思考不同區域性環境問題的原因與研判可能的解決方式。 能規劃、執行個人和集體的校園清潔活動，或組織學校及社區的環境保護、關懷弱勢族群活動。
	環境行動經驗	培養處理生活周遭環境問題的能力。 培養國際觀及國際合作經驗。
性別平等教育	兩性成長與發展	認知面：了解兩性身心的成長與發展 情意面：尊重自我與他人身心發展的差異 行動面：規劃適合個人的生涯發展
	兩性關係與互動	認知面：了解兩性在團體中的關係與互動 情意面：培養兩性良性互動的態度 行動面：設計促進兩性合作的組織與活動
	性別角色學習與突破	認知面：了解性別角色的多樣性與差異性 情意面：接納自我並尊重他人 行動面：破除性別刻板化印象對自我發展的限制
	多元文化社會中的兩性平等	認知面：1.了解兩性平等的概念；2.了解多元社會文化中兩性發展的處境 情意面：肯定不同性別的成就與貢獻 行動面：運用各種媒介促進兩性平等
	兩性權益相關議題	認知面：了解兩性相關權益 情意面：尊重自我與他人的權益 行動面：1.活用各種資源，培養危機處理的技巧與能力。2.探究兩性相關議題，並提出解決方案。

表1 七大議題主要內容（涵）與學習目標表（續）

	主要內容	學習目標
人權教育	人權價值與實踐	1.藉由日常生活事例的分析，理解人權存在的事實 2.透過「經驗式」、「互動式」、「參與式」的學習活動，營造人權教育環境，陶冶人權文化，建立人權價值 3.藉由日常生活事例的討論、分析，培養評估社會正義及尊重個人尊嚴之能力，進而增強個人對權利與責任之理解與實踐 ²
	人權內容	1.藉由人權歷史及人物的介紹，理解人權概念是經人類爭取、奮鬥而不斷發展而成 2.藉由對自我權利的覺察，了解各種人權與人類生活的關係
生涯發展教育	自我覺察	1.探索自我概念 2.了解工作對個人的重要性
	生涯覺察	1.認識工作及職業 2.了解教育、國家社會、經濟及與工作的關係
	生涯規劃	1.培養自我應負的責任及正確的工作態度 2.學習如何解決問題及做決定 3.培養規劃及運用時間的能力 4.培養發展生涯規劃的能力
家政教育	飲食	1.了解食物選購、製作與貯存的方法，並能應用於日常生活中。 2.養成良好的飲食習慣。 3.了解並尊重不同文化的飲食，並展現合宜的飲食禮儀。 4.體認飲食生活、環境保護與資源利用的關係。
	衣著	1.認識衣物的原料構成與用途。 2.熟練衣物管理的技巧。 3.體認衣生活、環境保護與資源利用的關係。 4.展現合宜的穿著。
	生活管理	1.良好居家環境條件及其意外事件的防範與處理。 2.展現合宜的禮儀。 3.具備設計與製作日常用品的技能。 4.表現合宜的消費行為。 5.了解資源管理與利用的方法，並體認、珍惜、關懷環境的重要。
	家庭	1.了解與尊重個人與家庭的發展。 2.了解個人與家庭發展過程中可能面對的問題與調適。 3.運用資源以協助解決個人、家庭的問題與危機。 4.培養建立健康家庭的能力與信心，並尊重多元家庭文化。

² 此七大議題綱要中的「主要內容」分別列舉出「（核心）內涵」、「學習目標」、「學習主題（概念）」、「建議整合之領域」與「學習內容說明」等五項，唯有在人權教育部分列為「（核心）內涵」、「學習主題」、「學習單元」、「建議整合之領域」與「學習內容說明」，在本文表一中列舉的「學習目標」部分，人權教育列入的是綱要中的「學習主題」，比較後，人權教育之「學習主題」與其他五項議題的「學習目標」較為對等，是關於程序性原則（principles of procedure）之描述；而人權教育之「學習單元」部份與其他議題的「學習主題」接近，描述出應學習的主題單元名稱（subject matter；subjects）。

表1 七大議題主要內容（涵）與學習目標表（續）

	主要內容	學習目標
海洋教育	海洋休閒	1.水域休閒 2.海洋生態旅遊
	海洋社會	1.海洋經濟活動 2.海洋法政
	海洋文化	1.海洋歷史 2.海洋文學 3.海洋藝術 4.海洋民俗信仰與祭典
	海洋科學	1.海洋物理與化學 2.海洋地理地質 3.海洋氣象 4.海洋應用科學
	海洋資源	1.海洋食品 2.生物資源 3.非生物資源 4.環境保護與生態保育

資料來源：作者整理自九年一貫課程綱要，教育部國教網

從上表可知七大議題的主要內容（content）及其學習目標（objective）指向學生應習得的課程與知識具體內涵部分，換言之，上述具體知識內涵為進行該議題教育之必要條件，以資訊教育為例，意謂著資訊教育知識內涵就表示資訊基本素養（如電腦使用規範、資訊倫理等），因此資訊基本素養為資訊教育之必要條件；而人權教育之知識內涵意謂著人權價值與實踐與人權內涵（如人權發展史、人權組織等等），後者為前者之必要條件，若沒有該具體知識內涵，該議題之教育便不成立。因此，資訊教育之獨特內涵與必要條件為資訊之相關知能與資訊倫理與法律；環境教育為環境相關知能與環境倫理；性別平等教育為兩性知能與兩性倫理；人權教育為人權知能與人權價值；生涯發展教育為生涯發展所需之相關知能，包括個人從學校進入社會所需的職業工作與生涯規劃之知；家政教育則為家政之相關知識，主要為食衣住面向之實用性知能；海洋教育的內容則涵括較廣，包括休閒、社會、文化、科學與資源，這或許和海洋教育議題被納入的時間較晚，學者們的研議

時間較長也使該議題的內容較為完整有關，但是海洋教育的內容顯然與自然與生活科技學習領域、社會學習領域以及其他重大議題尤其是環境教育有所重複，就知識論的角度並非一門完整獨立的學科。由此觀之，七大議題具有不同程度上的獨立（autonomous）知識領域³，其中以資訊教育、人權教育的知識領域界限較明顯，海洋教育最為薄弱，兩性平等教育、家政教育、生涯發展教育介於其中。

二、價值性之分析

然而，九年一貫課程還主張七大議題除了可以教導學生上述主要內容之外，更重要的在於基本理念與課程目標所欲達到之崇高理想與普遍價值，可稱之為「終極性教育目的」⁴，此外，其中也透露著基本預設與觀點（perspective），此二者有時一致，有時並不同，以下表釐清之：

表2 七大議題之重要概念與相應之終極性教育目的與基本預設對照表

七大議題	重要概念 (來源：九年一貫課程綱要)	基本預設	終極性教育目的
資訊教育	1. 培養學生資訊擷取、應用與分析能力，以因應資訊化社會所需 2. 各學習領域應使用電腦作為輔助學習工具 3. 培養學生以資訊技術作為溝通與擴展學習之工具 4. 啟迪終身學習之態度 5. 與世界各國並駕齊驅	1. 資訊科技為現代教育之必要工具 2. 資訊科技為現代人溝通之必要途徑 3. 全球化趨勢 4. 資訊科技為現代社會之基本條件	1. 資訊科技能力 2. 全球化趨勢 3. 資訊科技為現代社會之基本條件

³ 在此以七大議題的知識領域互相比較，彼此具有獨特知識，並非與七大學習領域相較。

⁴ 分析教育哲學家R. S. Peters (1959) 曾指出終極性的教育目的其實是一種生命目的（purpose of life）或政治活動的目的（purpose of political activity），因此他反對把終極性的目的、普遍目的當成教育目的。他認為教育目的應是明確具體、與教育、教學活動直接相關，比較接近於課程綱要中的學習主題與能力指標的部分。但顯然我們的九年一貫課程綱要仍然支持終極性的教育目的作為教育目的，或說教育理想。

表2 七大議題之重要概念與相應之終極性教育目的與基本預設對照表（續）

七大議題	重要概念 (來源：九年一貫課程綱要)	基本預設	終極性教育目的
環境教育	<ol style="list-style-type: none"> 1.環境典範之重塑：由保育生態環境到改變相關之政治社會觀點 2.科技觀點之轉變：由絕對信賴轉為有條件接受 3.經濟觀點之轉變：由絕對信賴轉為有條件接受 4.自然價值觀之轉變：由人類中心之利己轉為欣賞與接受自然萬物。 5.倫理價值觀：擴展到欣賞接納不同文化，關懷弱勢與未來世代生存 	<ol style="list-style-type: none"> 1.世界觀：人類中心論觀點轉向生態中心論 2.價值觀：人類價值不再優先於自然萬物 3.多元文化觀點 4.環境正義 	<ol style="list-style-type: none"> 1.世界觀：生態中心論 2.價值觀：人為自然萬物之一 3.多元文化主義 4.建構全球環境正義
性別平等教育	<ol style="list-style-type: none"> 1.關注於社會制度、文化所建構之性別概念 2.平等包含維護人權之基本尊嚴，以及公平、良性之社會對待 3.建基於對多元文化社會之覺知、信念與行動，以促進文化多元觀 4.消除性別歧視與偏見 	<ol style="list-style-type: none"> 1.強調衍生性的性別概念，非本質性性別概念 2.性別平等 3.兩性人權 4.多元文化 5.性別正義 6.反對性別歧視與偏見 	<ol style="list-style-type: none"> 1.性別概念為文化建構 2.性別平等 3.兩性人權 4.多元文化 5.性別正義 6.反對性別歧視與偏見
人權教育	<ol style="list-style-type: none"> 1.人權教育是關乎人類尊嚴之教育 2.人權是「人所以為人」之基本生活條件 3.檢視違反人權之社會事件 4.教導尊重、合作、公正、正義等觀念 5.促進個人責任、社會責任、全球責任 	<ol style="list-style-type: none"> 1.人性尊嚴 2.正義 3.公平價值 4.責任倫理 5.反破壞人權 6.多元文化 7.全球化 8.強調個人主體性 	<ol style="list-style-type: none"> 1.人性尊嚴 2.正義 3.公平價值 4.責任倫理 5.反破壞人權 6.多元文化 7.全球化 8.強調個人主體性
生涯發展教育	<ol style="list-style-type: none"> 1.讓學生視野由學術世界延伸到工作世界，並學習有關學術與職業之基本能力 2.認識自我與工作職業世界 3.運用社會資源與培養個人潛能以適應社會變遷 	<ol style="list-style-type: none"> 1.個人與社會並重 2.社會變動觀點 3.實用主義之預設 	<ol style="list-style-type: none"> 1.認識自我 2.認識工作與職業世界
家政教育	<ol style="list-style-type: none"> 1.植基於三大基礎 <ol style="list-style-type: none"> a.九年一貫課程基本理念（人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識、終身學習） b.統整IQ與EQ，同時整合學術領域的理論知識以及務實性、生活的敘事知識 c.植基於關懷倫理的關懷典範課程 2.實際課程為日常生活之食、衣、住等生活管理之基本知能，包括消費、勞務、利用資源、兩性關係、工作與休閒、多元文化飲食與世界觀各方面。 	<ol style="list-style-type: none"> 1.女性主義的關懷倫理取向 2.實用性與實踐性敘事知識技能 	<ol style="list-style-type: none"> 1.解決公領域與私領域之日常問題 2.培養健康個人 3.建立健康家庭 4.環境倫理 5.性別平等 6.多元文化

表2 七大議題之重要概念與相應之終極性教育目的與基本預設對照表（續）

七大議題	重要概念 (來源：九年一貫課程綱要)	基本預設	終極性教育目的
海洋教育	<p>1.基本理念 臺灣是個被海洋環繞的海洋國家，國民應具備充分認知海洋、善用海洋的能力。海洋教育應強化對整體自然環境的尊重及相容並蓄的「海陸平衡」思維，將教育政策延伸向海洋，讓全體國民能以臺灣為立足點，並有能力分享珍惜全球海洋所賦予人類的寶貴資源。</p> <p>為達成「臺灣以海洋立國」的理想，涵養以生命為本的價值觀、以臺灣為本的國際觀及以海洋為本的地球觀，國民中小學海洋教育應以塑造「親海、愛海、知海」的教育情境，涵養學生的海洋通識素養為主軸，進而奠定海洋臺灣的深厚基礎。</p> <p>2.課程目標 國民中小學應塑造「親海、愛海、知海」的教育情境，讓學生親近海洋、熱愛海洋與認識海洋。藉由海洋休閒或參與生動活潑的海洋體驗活動，分享其體驗經驗，從親近海洋歷程，導引熱愛海洋情操與增進探索海洋知識的興趣。從活動與省思中激發熱愛海洋情操，善用海洋、珍惜海洋的各項資源，並維護海洋的生態平衡，積極保育海洋資源，涵養人與海洋和諧共處的價值觀，培養熱愛家鄉，熱愛海洋的思想情感。增加對海洋的知識，瞭解海洋的生物與生態、海洋文化、海洋自然科學、海洋資源與海洋相關法律，覺察海洋與社會發展的相互關係，以及認識國家所處海洋環境與遠景，進而建立海洋意識與積極關心國家海洋發展。</p> <p>從海洋出發，教育國民中小學學生海洋相關的基本知識，培養對生命、自然環境的尊重，發揚海洋民族優質的特性，並塑造海洋人文、藝術的文化。</p>	<p>1.海洋認知 2.善用海洋 3.尊重整體自然環境 4.海陸平衡 5.分享珍惜全球海洋資源</p>	<p>1.海洋立國 2.生命為本之價值觀 3.海洋為本之地球觀 4.愛海、親海、知海</p>

資料來源：作者整理自九年一貫課程綱要，教育部國教網

上表是從九年一貫課程綱要七大議題部分，整理出重要觀念及其蘊含之終極目標（理想價值），以下可由表一與表二之對照，釐清七大議題之具體知識內涵與其終極目標之關係，由此揭示其知識論的正當性與知識社會學意涵。

資訊教育特別強調資訊科技能力之重要性，並強調資訊科技能力的工具性格，是其他議題未曾提及的，但是與表一相較，可知該理想價值與其具體知識內涵有必然關聯，進而言之，資訊教育之主要內容為達成終極目標之必要條件，而其終極目標為其主要內容之充分條件，因此，在知識論上，資訊教育之正當性可獲證成。

從知識論層面而言，人權教育與環境教育可以獲得較充分的支持，因為二者的知識內涵具有明確的終極目標與理想價值：人權與環境價值，而且二者皆為「厚」（thick）或「強」（strong）的實質價值。要掌握人權教育之終極目標—人之為人的權利與價值—必定要透過人權教育具體知識內涵之傳遞；環境教育終極目標—了解環境權與環境本身的價值—之必要條件亦為該議題具體知識之教育，因此，環境教育與人權教育之正當性從知識論角度來看可成立。

其次我們檢視性別平等教育在知識論層面是否具有正當性，換言之，兩性正義、兩性與性別平等概念是否一定要透過性別平等教育才得以建立，從純粹知識論層面而言，此部份是有爭議的。從自由主義女性主義與非本質女性主義立場（顧燕翎，1996）來看，性別偏見與歧視來自於以性別範疇作為區分與壓迫的判準，如果所有人能夠獲得真正公平合理的對待，無論性別為何，自然能夠解決性別不公的問題，因此性別不公平亦屬於人權不彰、人權歧視的問題。由此角度而言，兩性教育議題被列入課程綱要就知識論而言，正當性是不足的。但是從本質主義女性主義之立場而言，性別是本

質差異，因此由性別所衍生出的差別對待與不公平無法藉由人權教育消除，因此，兩性教育確實有其獨特性與必要性。但無論是本質主義或非本質主義之立場，性別不公平源自於長期歷史淵源與深厚社會文化脈絡因素的父權主義，讓長久處於被壓迫的女性得以發聲確實符合當代多元文化主義與社會正義之訴求，因此，性別平等教育可說具有社會學向度之合法性。

生涯發展教育的獨特性在於預設了實用主義之觀點，但是該預設並不同於終極目標，因此其最終目標在於幫助學生認識自我與工作世界，但是是什麼樣的自我與工作內涵，在生涯發展教育綱要中並未明定，因此在此採取「弱」(weak)或「薄」(thin)義的界定：開放自我概念與工作職業概念之內涵，不需強制規定其實質內容，不需進行其理想內涵之描述。因此，生涯發展教育與資訊教育的工具性格較強。嚴格而論，此二議題之終極目標並非超越性的理想，而是實用目的(aim)。就知識論層面而言，生涯發展教育具有足夠正當性一若要培養學生有足夠認識自我與未來發展以及職業之能力，學生應接受適當之生涯發展教育。

家政教育之內容聚焦於生活面食衣住等實用性的知識技能，對照表1與表2可發現：首先，該議題知識內涵與預設立場之間並無邏輯關聯性，換言之，關懷倫理與敘事知識並不必然推論出家政教育有實施之必要，在往昔女性主義與敘事知識被視為異類的年代，家政教育仍然在國民教育中佔有一席之地，甚且是增強性別刻板印象的工具—培養順從父權主義的賢妻良母；其次，該議題主要內容與終極目標之關聯性更為薄弱，家政教育之主要知識在於食衣住行等生活方面之實用知識，並不蘊含環境倫理、多元文化與性別正義等教育目標，換句話說，要達到環境倫理、多元文化與性別正義之教育終極目標並不依賴家政教育，其必要條件反而是環境教育、人權教育與兩性教育。因此家政教育基本理念指出其目標涵括上述「解決公、私領域之日常問題」、「環境倫理」、「性別平等」與「多元文化」之正當性不足，但是家政教育可作為「培養健康個人」與「建立健康家庭」之必要條件。由此觀之，家政教育顯然與資訊教育、生涯發展教育較為接近，偏向實用性技能之傳遞，並非終極性與理想性教育目標之陶養。

最後，海洋教育作為獨立知識領域的正當性與其價值性頗值得深思。與其它重要議題相較，海洋教育是最晚被納入九年一貫課程綱要的議題，但受到的關注也最大。教育部於96年3月13日首度公布以海洋為核心之「海洋教育政策白皮書」，內容包括五大海洋教育推動面向、十五項策略目標及四十一項具體策略。為了具體落實白皮書所提各項策略及目標，教育部持續於96年6月研訂五年期程之「海洋教育執行計畫」，並於97年8月18日獲行政院同意備查。該執行計畫包含了七大教育主軸：課程規劃與設計、師資培訓、教學革新、設備改進、學生能力的養成或培育、教學評量或證照、宣導活動等，同時還公佈多項相關配套措施，並設定逐年所應達成之績效目標（教育部，2008）。此種關注遠超過其他重要議題，該過程之社會學與政治學意涵待下一節進行分析，本節在此主要探查該議題的知識領域獨立性及其蘊含的價值性與正當性。從上表來看，海洋教育的主要知識內容包括「海洋的生物與生態、海洋文化、海洋自然科學、海洋資源與海洋相關法律、海洋與社會發展的相互關係，以及國家所處海洋環境與遠景」，由此來看，海洋教育的內容主要為與海洋有關的自然科學與社會科學知識，然而，與海洋有關之自然科學與社會科學知識已經涵括在社會學習領域以及自然與生活科技學習領域之中，雖然可特別強調其重要性，但其知識內容與社會學習領域以及自然與生活科技學習領域顯然重複，並無特別之獨立性。

其次，從課程綱要可看出「海洋立國」為海洋教育之終極目標，並指出海洋教育的根本價值包括「生命為本價值觀」以及「海洋為本地球觀」，前者與環境教育有所重複，前述討論中指出環境教育指出環境倫理中包含了生命中心倫理以及生態中心倫理，二者相較，可見海洋教育所秉持之環境倫理為生命中心倫理的層級，而後者所謂的「地球觀」則顯得相當曖昧，何謂「地球觀」？課程課綱本身並未清楚界定，如果地球觀意指要學生了解自己身為地球的一份子，又為什麼要從海洋著手？當然目前全世界人類共同的危機為地球暖化所引起的海平面上升，但是這似乎並不是我國獨有的問題？因此，全球每一個有臨海的國家都可以「海洋立國」，如此一來，我們的「海洋立國」與其他臨海國家所要的「海洋立國」有何不同？海洋教育的支持者

可能會認為台灣四周環海，海洋可以被視為我國的地理特色，但是，台灣也有傲人的高山，高山是否也可以作為立國基礎呢？海洋教育的課程綱要中並未提出令人滿意的答案，本文作者認為，九年一貫課程綱要並未提供適切的說明，揭示海洋教育對於課程發展的獨特價值，甚至，本文作者質疑海洋教育作為培養學生生命倫理與海洋認知的工具性價值，如同前述，環境教育本身蘊含環境科學與環境倫理，海洋可以說是自然環境的特定地理環境，透過海洋教育所教導的環境倫理與環境認知顯然比環境教育狹隘，因此作者認為，就價值性而言，海洋教育並未提供足夠正當性。

綜合上述對七大議題課程綱要之分析，顯示出在知識論層面之價值性最為充分者為人權教育與環境教育，兩性教育因觀點而有歧異，資訊教育、生涯發展教育與家政教育最薄弱：資訊教育與生涯發展教育之知識內涵偏向為工具性—作為幫助學生獲取其他知識或價值之管道，例如作為獲取資料或溝通工具之管道；而生涯發展教育採取生涯內涵的「薄」定義，因其實質價值內涵必須植基於其他基本學科知識之學習與認知，生涯發展教育著重於培養學生對自我未來生活與職業發展的想像與適應力，比較偏向工具性價值；而家政教育之終極目標與主要內容缺乏邏輯關係—關於食衣住行等之相關知識技能並不蘊含多元文化與正義等理想價值，因此家政教育知識內涵其實並不蘊含綱要中所聲稱的理想價值與終極性教育目標，其真正之教育價值亦偏向工具性格，整體而言，生涯發展教育與家政教育的學科知識獨立性較低—因為二者必須以其他學科知識為基礎，但這並不代表二者無其他意義或價值，二者的跨領域學科特性、社會價值與工具性價值仍是相當重要。

參、七大議題之知識社會學正當性分析

由上述分析可知七大議題雖可劃分出獨立知識內涵，但是就價值性而言，人權教育與環境教育蘊含「厚」或「強」的實質定義—人權價值與環境權價值，兩性教育也主張實質定義的價值性，但與人權價值可能有重疊內涵。至於資訊教育、生涯發展教育與家政教育之教育價值偏向工具性與實用

性。七大議題之分析顯示出九年一貫課程綱要之編訂判準並不一致，七大議題之所以能多元並陳於綱要之中，乃是受到不同權力團體競逐與角力之多元因素影響之結果。而這正印證了知識社會學的核心觀念：官方知識並非取決於「什麼知識最有價值？」，而是「誰的知識最有價值？」（卯靜儒，2001）

首先就具有實質價值內涵的環境教育、兩性教育與人權教育而言，環境價值、人權價值與兩性平等價值受到重視與社會政治因素息息相關，我國教育改革於1987年解嚴之後風起雲湧，1980年代的政治轉型時代也是教育改革時代（吳清山，1998）與「社會力展現的時代」（薛曉華，1996），政治、經濟、社會三方面背景因素的交織孕育了各種社會運動與教改運動，包括對於環境污染的自立救濟抗爭活動，如1985年的鹿港反杜邦事件、1986年新竹李長榮化工污染事件、1988年林園事件（曾華璧，2001）；以及相關社運團體紛紛於1980年代成立，例如專業性婦運團體中的婦女新知基金會（1982年成立）、跨環保與婦運的主婦聯盟環保基金會（1987年成立）、台北市女性權益促進會（1987年成立）、台北市新女性聯合會（1991年成立）等等（顧燕翎，轉引自台灣婦女資訊網）；人權運動興起與民間團體也相繼成立，例如台灣人權促進會（成立於1984年）、東吳大學張佛泉人權研究中心（成立於1990年）、人權教育基金會（成立於1994年）、兒童人權協會（成立於1997年）等人權民間組織。上述三類社會運動與團體對於環境保護、女權與人權的關注使這三大議題成為當代台灣社會「政治正確」的新興議題，在九年一貫課程綱要擬定時，上述某些民間團體也極力發聲，參與並影響甚而決定了課程綱要內容的訂定（洪詠善，1990；黃嘉雄，2002）。然而就上一節知識內涵的特殊性與價值性分析來看，人權價值、性別平等價值與環境價值之傳遞確實與人權教育、兩性教育與環境教育有必然關係，本文承認人權價值、性別平等價值與環境價值，也支持此三種價值是國民應具備之基本素養，因此本文作者認為，該相關議題確實有必要列入課程綱要，即使本文作者與上述任何民間團體或參與擬定綱要之成員並無任何關係。

此外，就時代變遷因素而言，人權教育、環境教育、性別平等教育與資訊教育明顯與社會變遷相關，資訊教育的重要性隨社會資訊化、數位化的

程度成正比，而其餘三者解嚴之後明顯成為社會運動訴求的主題，顯現出社會大眾的需求趨勢。但是其餘的生涯發展教育與家政教育呢？此二者並非解嚴之後才興起之新興議題，甚至在舊有課程中一直佔有一席之地⁵，難道是因為此二者的知識內涵具有永恆價值，足以超越時空限制？但依照前節分析，生涯發展教育與家政教育偏向工具價值，可見此理由無法成立。教育部（林清江，1999）在民國88年5月13日向行政院報告「國民教育九年一貫課程規劃專案報告」時指出重大議題可作為評鑑國家進步之重要指標，當時重大議題只有四項：環保、資訊、兩性與人權；林殿傑（1999）指出重大議題在課程規劃前二階段（86年4月到87年9月為第一階段，87年10月到88年11月為第二階段）之前原本所規劃的新興議題是人權教育、兩性平等教育、環保教育、資訊教育、宗教教育與科技教育，生涯發展教育與家政教育並未列入，到了第三階段（88年12月到90年8月）之後，生涯發展教育與家政教育則是因為資源競逐、政治因素（家長與相關領域學者在公聽會時表達強烈意見）等無關知識價值本身的因素而被納入（莊明貞，2002；吳怡萱，2002）⁶。

直到目前為止，本文作者認為，90年8月之後，課程綱要改革可說是進入第四階段，海洋教育可說是本階段所增加之重要成果，然就上述知識獨立性的討論而言，可發現海洋教育的課程知識為跨多重學科領域所組織的知識，並非具有清楚學科界線的知識領域。海洋教育被納入正式課程受到的重視遠超過其他重大議題，除了九年一貫課程綱要納入海洋教育之外，在高中階段、職業教育與高等教育階段也受到官方特殊的關注。教育部於96年1月25日召開海洋教育高峰會議，邀請對象包括各縣市之教育局長、交通部、國防部、考選部、國科會、研考會、漁業署等政府相關部會代表外，另有海事校院之專家學者與各級非海事學校的教師等學界代表，以及航運、漁業、造

⁵ 國民中學原本就包含生涯輔導與職業與升學認識等相關教育。

⁶ 但是四大議題受到官方肯定並非從解嚴之後教改運動就直接促成，根據薛曉華（1996）研究，1984-1994十年間民間教改運動風起雲湧，但當時政府對於民間教改運動的態度相當漠然，甚至仍舊採取對立與抗拒的態度。解嚴後民間蓬勃的人權運動、環境運動與女性運動對教育領域的影響發酵必須到政黨輪替之後才成熟，尤其人權教育直到2000年五月政黨輪替之後，總統提出「人權立國」，政府各部門才積極推動人權相關工作。

船及養殖等海事產業界代表共同與會。會後公佈「海洋教育政策白皮書」以及「海洋教育執行計畫」，積極在各級教育推廣海洋教育。但仔細考察海洋教育開始受重視是在2001年，政府首度提出「海洋白皮書」（教育部，2007；2008），其後海洋政策就成為教育政策主軸，2007年教育部公佈的「海洋教育政策白皮書」揭示海洋教育「意旨係立足於強化各級學校學生之海洋素質基礎上，以培育產業界所需優質人才為主軸」（教育部，2007：3-4），從此來看，海洋教育具有濃厚的職業教育意味，此種職業取向的價值觀不只一次出現在政策白皮書：

藉由整體海洋教育政策之推展，將可充分落實人才培育成效。首先，培育產業界所需優質人才，並積極投入海洋產業，提升國家海洋產業競爭力；次以，促使全民認識海洋、熱愛海洋、善用海洋及珍惜海洋。前瞻未來，教育策略應更發揮臺灣的海洋環境特色，塑造具海洋風味的精緻文化，發展海洋思維的全民教育，讓臺灣成為擁有文化美感與文明質感的現代海洋國家。（教育部，2007：4）

上段敘述強烈顯示出海洋教育的首要意義是技職教育，其次才是「知海、親海、愛海」的情意教育，然而，過分強調職業取向是否可能窄化教育作為開展個人公民視野、深化文化素養的重要意義？本文作者認為；海洋教育在政府全力推動下隱然成為培養全民為海事人才的工具，海洋教育強烈的工具化傾向卻可能是培養前述所謂「海洋文化」素養的絆腳石。

再者，就海洋教育的受關注的社會政治學意涵而言，「海洋教育政策白皮書」中特別指出台灣與海洋的依存關係與歷史背景，可追溯到十五世紀中葡萄牙人將台灣命名為「福爾摩沙」（美麗之島），從十五世紀中到1970年代的台灣發展顯示出台灣對海洋貿易的依賴，因此，海洋是作為海島國家的台灣賴以生存環境。本段敘述蘊含著以台灣島為本位的史觀，在此全球化與本土化辯證發展的時代裡，此種觀點其實符合「地方本位教育」（placed-based education）的論點，「地方本位教育」意謂著以個人生長

居住的地方為本的學習與教育，因此與所謂「經驗教育」(experiential education)、「鄉土教育」(indigenous education)、「脈絡學習」(contextual education)、「民主教育」(democratic education)、「多元文化教育」(multicultural education)、「生物區域教育」(bioregional education)、「社區本位教育」(community-based education)、「戶外教育」(outdoor education)等等有密切關係(Gruenewald, 2003: 3)，但是若要培養對鄉土之認知與情感，鄉土教育或地方本位教育可能會更為恰當。上述台灣本位史觀在前述的工具傾向與技職人才的目的中被消解，海洋教育的政治學意涵弔詭的以海洋意象化解了台灣海島的本土關照。

儘管官方知識與國民教育課程無可避免蘊含著權力運作，但是盡量保持著公共學校的知識獨立性，保持並提升公共學校提供的知識價值性，理應為教育學者的社會責任。但是，知識價值由誰決定？哪種價值的知識值得納入國民教育課程？在專制保守與傳統社會中，這樣的問題很容易回答，統治階級或社會主流決定哪些知識是正當的知識，而這樣的知識是為了鞏固統治者的權力或主流觀點，再製符合統治者權力與主流族群的意識形態；然而在現代崇尚自由主義的資本主義社會，這個問題就較為複雜，衝突論者認為優勢族群的支配權力與宰制性不再只是依賴單純的政治權力而行使，而隱藏在表面公平自由競爭、具有程序正義、但缺乏實質公平的市場機制底下進行，因此真正的社會正義難以被實現：優勢階級、統治族群的優勢將教育變成傳遞文化資本的機制，形成Bourdieu (邱天助，2002)所說的「文化再製」，以及傳遞社會資本與複製社會階層，進而形成Bowles與Gintis (1976)所指的社會再製的工具。再者，當教育又是政府提供的公共教育、國民教育之時，在此的教育似有淪為Althusser (1972)所說的「宣傳統治者意識形態」的「國家機器」(state apparatus)之危險。

與前述我國九年一貫課程內涵的多元與改革過程納入了民間團體與家長意見的現象相較之下，似乎並不宜單純套用再製論來解釋九年一貫課程，否則就過於簡化其中多元並陳的現象。

首先，以七大議題的「內涵」來看，可發現並存著不同取向的教育議

題，包括追求目標與理想性的人權價值、環境正義、兩性平等價值，資訊知能、職業認識、生涯規劃與家政生活等實用知識，不同類型與價值的知識並存於課程綱要之中，顯示出課程的多元面貌。但是，課程決定的判準並不一致，七大議題的價值與預設立場之間可能包含以下爭議：

第一、人權與環境權之價值孰先孰後—當環境保護必須限制開發與經濟發展時，在經濟力弱勢的第三世界或所謂南方國家主張環境權是否牴觸了人權中關於經濟、社會權利的伸張？

第二、人權與女權之間是否牴觸？—人權的基本概念中包含著Kant哲學的獨立自律個體，這種個體主義觀點與倫理被諸多女性主義批評為男性觀點，因此，主張性別平等價值也涵括對個體主義的反省批判。

第三、人權、環境權與女權與文化權之間爭議未解，主張多元文化的九年一貫課程面對這些爭議，該如何自圓其說？

第四、資訊教育對全球化立場與趨勢毫無批判的接受，以順從全球化趨勢之態度，致力於提升資訊能力以進入優勝劣敗的競爭市場，蘊含著對功績主義（meritocracy）的認可。此種潛在功績主義的價值是否與綱要中一再申明追求正義、公平、關懷弱勢的理想背離？由此可見九年一貫課程價值取決的不一致性。

其次，就課程「決策過程」來看，九年一貫課程綱要的不一致性背後隱藏著不同團體的權力競逐，林殿傑（1999）指出九年一貫課程修訂源起於三大緣由：1.符應社會進步與國家競爭力之需求、2.回應行政院教育改革審議委員會的總諮議報告書之建議、3.執行立法院之決議。然而，行政院教育改革審議委員會正是政府對民間要求教改的回應，而立法院是代表民意反映政治勢力的機構，因此，國民教育課程擺脫了政府集權式掌控，不同領域的學術圈、家長團體、企業界、民間教改團體與各種社會運動群體，各陳己見以爭相擠入國民教育的課程領域。這種現象究竟是好是壞？從正面看，這正呈現出後現代課程狀況（postmodern condition of curriculum）—課程決策如同Lyotard（1984：10）所說的多方角力的競技（agonistics），而使課程綱要呈現出「競技場域」（the domain of agonistics）多元並陳之特色，課程顯

示出紛雜斑駁的「萬花筒」(kaleidoscope) (Slattery, 1995) 現象。從負面而論，保持沉默者或聲音微弱者將難以「進場」一而被排除於公共論域或公共教育之外。薛曉華(1996: 341-2)曾指出我國自1980年代以來的民間教育改革者與其他社會運動的差異在於後者多為「弱勢者組成」，而民間教改者「多為社會中的中上階級或高級知識份子」，因此民間教改運動超越了階級之間的抗爭，而是將國家視為共同對抗的對象，因而形成「跨越階級屬性」，產生了教育領域中的「民間社會」。在此本文認為此論點推論過度：民間教改運動的目的確實並非階級鬥爭，但這無法得出民間教改運動者因對付共同敵人—中央集權的國家教育體制—而建構出民間社會⁷，但是值得注意的是：薛文指出民間教改運動者的共同屬性—中上階級，因此這批具有思考力、批判力、優越社經能力以及火力的民間人士的意見得以進入鬆動的教育領域，但是，其他的人卻形同消失。因此，更重要的是：在眾聲喧嘩中，靜默者將不存在。

但誠如前述分析揭示：沉默者在公共論域的消聲匿跡，造成新的邊陲族群，新的邊陲者包括了原本就屬於社會底層的弱勢族群：勞工階層、原住民等等，以及包括新的底層民眾如外籍勞工，甚至包括眾多常民，因為凡夫俗子既無鎂光燈、也沒有擴音器，俗民甚至畏懼或羞於出場亮相，因此，沉默眾生其實形成另一類邊陲族群—等待被詮釋、被說明、被決定—被誰詮釋、說明與決定呢？答案是：盤據發言臺的中上階層。

優勢者為弱勢者伸張發言原本是社會正義濟弱扶傾的具體實現，而在我國社會中的優勢者可理解為受過較高程度的教育文化的中產階級知識份子，換言之，知識份子有幫助推動符合社會正當性的改革之潛能，無論是教育研究者或教育現場工作者應有自視為知識份子之期許與責任，理想的知識份子也應當擔負起推動符合社會正當性的改革之責，換言之，教育研究者與教師們都負有監督與敦促教育改革具有正當性基礎之責。然而何謂知識份子？義大利思想家Gramsci (1971: 60) 曾經對「知識份子」進行討論並指

⁷ 有的學者(趙剛, 2000)甚至認為台灣的自由主義傳統發展程度相當低，即使邁入已開發國家，增加也是「有錢市民」，並非「公共公民」。因此醞釀市民社會(或民間社會)的條件顯然並不足夠。

出知識份子之重要性在於領導革命並改造世界，他指出有機知識份子

提升為抽象數學精神般的建設者、組織者並積極融合生活的實踐者，從勞動形式的實踐推展為科學活動的實踐，以及歷史人道主義的世界觀。

但是，當知識份子習於發言與領導時，極容易演變為「好議知識份子」或「苛評知識份子」（critical intellectual）⁸（Aronowitz & Giroux, 1993：45-49），以批判為職志，反而與他當初想要幫助、為其發言的對象漸行漸遠。更深層而言，對於「被幫助」的對象而言，產生一種無形而潛伏的後殖民現象。如同 Said（王志弘等譯，1999）指出東方主義的重要模式之一就是：只有白人才能論述東方人、有色人種或非白人。bell hooks（1989）也說明優勢階層以關懷、容忍的態度談論包容、差異、異己的重要時，但是，被談論的對象卻沒有講話的餘地，優勢者仍然以主角自居，去述說、書寫弱勢者，因此優勢者始終保持權威。而這正是今日反思九年一貫課程在制定、編訂、執行、批判、修正過程中最需要自我警覺的一點：具有文化、社會或經濟資本、具有發言優勢的族群自認為最能代表弱勢與大眾，反而剝奪了邊陲者發聲的機會，在此，值得深思的是：在編纂與修訂課程的過程中，身為知識份子的教育研究者與實務工作者扮演了什麼角色？教育研究者與實務工作者是否善盡知識份子之責在課程改革之過程中進行監督、轉化課程、容納邊陲聲音？

此外，教育工作者的角色仍有值得思考之處，對於教育者而言，既要避免「好議知識份子」脫離社會脈絡的無根性，意味教育者除了要「反思理解」（reflexive understanding）與「批判論述」（critical discourse）之外，

⁸ Aronowitz & Giroux曾將「知識份子」按照其批判性與解放性區分為四類，分別為「轉化知識份子」（transformative intellectual）、「好議知識份子」（critical intellectual）、「適應性知識份子」（accommodating intellectual）與「霸權知識份子」（hegemonic intellectual），其中「好議知識份子」雖然批判性高，但是卻經常脫離社會現實，以「中立」或「超然」自居。Aronowitz & Giroux為此種知識份子仍無法推動真正的社會改革，並非「轉化性知識份子」。

更要身體實踐—真正參與運動，將教育場域與運動場域進行連結，才能真正成為「轉化知識份子」（transformative intellectual）（Aronowitz & Giroux, 1993），這就表示身為轉化知識份子的教育工作者必須採取立場、進入脈絡，但是他（她）如何確定自己採取的立場是「正確」？即使確信，又如何確定自己所採取之立場「一直」保持正確的？再者，如何界定「正確」的內涵？這些問題之思考顯示出任何社會改革或教育改革仍需要不斷後設之自我批判與反思，隨時衡量其內涵是否具有價值性、獨特性與理想性，並要理解沒有哪一種立場足以代表真理，即使身為轉化知識份子，他（她）所採取之立場也不應全面抹煞其他選項，否則與霸權無異。

但是無論正面或負面看待後現代課程狀況，後現代知識的準則在於「質疑一切形上敘事……不是權威的工具……不是專家的同類論述，而是創新者的奇談異論。」（Lyotard, 1984: xxiv-xxv）從這個角度而言，九年一貫課程體現出某種後現代課程觀的特色：紛雜而調性不一。換言之：多元—表現為內涵分歧與決策影響力來源的繁雜。如果我們真的具有Lyotard所說的後現代精神—容忍不可共量事物，應當也能容忍九年一貫課程綱要的多元特性。更重要的是：多元性與多樣化永無止盡，我們永遠要為那些尚未發聲的人留白，在公共論域與公共事務決策範圍中為靜默者留一塊空白與彈性空間，等待、鼓勵並傾聽他們的低語。因此，目前的九年一貫課程仍然不是盡頭，我們還要細聽並鼓勵更多的聲音現身。

肆、結論

本文主要針對九年一貫課程中重大議題之內涵進行概念分析與探討，分析結果顯示出以下結論：七大議題雖可劃分出獨立知識內涵，但是就價值性而言，人權教育與環境教育蘊含「厚」或「強」的實質定義—人權價值與環境權價值，兩性教育也主張實質定義的價值性，但與人權價值可能有重疊內涵。至於資訊教育、生涯發展教育與家政教育之教育價值偏向工具性與實用性。七大議題之分析顯示出九年一貫課程綱要之編訂判準並不一致，七大

議題之所以能多元並陳於綱要之中，乃是受到不同權力團體競逐與角力之多元因素影響之結果。而這正印證了知識社會學的核心觀念：民主社會中官方知識之取決與權力團體的競逐有相當關聯性，顯示出權力團體對「官方知識」之深刻影響，但是課程發展與改革應盡量保持其理想性與獨特性，切勿在權力競逐過程中喪失其理想。因此，課程研究與發展應重視後設哲學預設與倫理價值。

對於教育研究者而言，教育研究者雖無法避免本身視野的侷限以及受到權力團體牽制的影響，例如從九年一貫課程的內涵與制定過程清楚印證各種團體權力競逐、爭相發聲的痕跡。但是，教育研究者仍要致力於鼓勵並忍受「我的知識」以外「知識」的「現身」，並試圖理解、體諒異己之知及其價值。如此或能更貼近寬容差異。此外，教育工作蘊含著理想性質—價值導向、引人向善的活動，耙梳知識與權力的糾葛，因此，教育者應堅持教育的理想性，並將此理想性落實於課程改革與教學實踐中。本文釐清九年一貫課程之隱意，希望多元性與寬容性之理想能真正體現於我國課程之改革。

參考文獻

- 王志弘、王淑燕、郭苑玲、莊雅仲、游美惠、游常山（譯）（1999）。**東方主義**。台北：立緒。
- 卯靜儒（2001）。台灣近十年來課程改革之政治社會學分析。**臺灣教育社會學研究**，1（1），19-102。
- 林清江（1999）。國民教育九年一貫課程規劃專案報告。**教育改革的實踐與理想**。教育部：238-268。
- 林殿傑（1999）。九年一貫課程之政策規劃與因應策略。**九年一貫課程研討會論文集（下）：邁向課程新紀元**。台北：中華民國教材研究發展學會，394-419。
- 邱天助（2002）。**布爾迪厄文化再製理論（二版）**。台北：桂冠。
- 吳清山（1998）。解嚴以後教育改革運動之探究。**教育資料集刊23輯**：261-276。
- 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，未出版。

- 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，未出版。
- 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（1），7-13。
- 教育部（2007）。海洋教育政策白皮書。Retrieved 2009/1/4 from <http://163.20.67.193/sea/pdf/96112701.pdf>
- 教育部（2008）。海洋教育執行計畫。Retrieved 2009/1/4 from <http://140.111.34.34/docdb/files/dma7fffff084.pdf>。
- 黃嘉雄（2002）。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。教師天地，116，4-11。
- 湯梅英（2002）。融入或消失？談九年一貫課程中人權議題的課程與教學。師友月刊，17-21。
- 曾華璧（2001）。人與環境：臺灣現代環境史論。台北：正中。
- 趙剛（2000）。In Praise of the Weak？見陳光興（主編），發現政治社會：現代性、國家暴力與後殖民民主。167-173。台北：巨流。
- 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。
- 顧燕翎主編（1996）。女性主義理論與流派。台北市：女書文化。
- 顧燕翎（2005）。婦女參政一體制外的運動。台灣婦女資訊網。Retrieved 10 February 2005 from <http://taiwan.yam.org.tw/womenweb/action.htm>
http://taiwan.yam.org.tw/womenweb/outmove_2.htm
http://taiwan.yam.org.tw/womenweb/outmove_3.htm
http://taiwan.yam.org.tw/womenweb/outmove_4.htm
http://taiwan.yam.org.tw/womenweb/outmove_5.htm
http://taiwan.yam.org.tw/womenweb/outmove_6.htm
http://taiwan.yam.org.tw/womenweb/outmove_7.htm http://taiwan.yam.org.tw/womenweb/outmove_8.htm
- Althusser, L. (1972). Ideology and the ideological state apparatus, in B. Cosin (Ed.) *Education: Structure and Society*. London: Penguin. 243-80.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. A. (1993) Teaching and the role of the transformative intellectual. In: *Education Still Under Siege*. (Ed.) Westport Connecticut: Bergin & Garvey., 33-54.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. London: Routledge &

- Kegan Paul.
- Gramsci, Antonio. (1971). *Selections from the Prison Notebooks*, translated by Q. Hoare & G. N. Smith, New York: International Publishers.
- Gruenewald, D. A. (2003) The best of two worlds: a critical pedagogy of place. *Educational Research* 32(4), 3-12.
- Hooks, b. 1989. *Talking Back : Thinking Feminist, Thinking Black*. Boston: South End Press.
- Liotard, J-P. (1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*, translated by G. Bennington and B. Massumi, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Peters, R. S. (1959). *Authority, Responsibility and Education*. London: George Allen and Unwin.
- Slattery, P. (1995). *Curriculum Development in the Postmodern Era*. New York: Garland.

