

道德實驗課程中愛國德目「回到從前」單元課程決定的省思 --多元文化教育觀點

王 前 龍

臺灣省國民學校教師研習會的道德課程實驗研究小組，於84學年度發展國小五年級愛國德目「回到從前」單元。由於課程標準修訂於威權時代，因此本單元內容項目：熱愛我國優良文化和傳統、體念先人的努力，隱含著大中國意識與漢族中心的意識型態。但隨著臺灣社會的民主化，課程小組基於多元文化教育的觀點，對其重新加以詮釋，但也面臨若干限制。首先，單元中不再選取代表仇日、漢族中心等意識型態的歷史人物，轉而希望兒童從祖先、長輩生活中認同傳統文化並體念先人努力；其次，基於兩性平權的考量，課文的編寫也以女性為主角，但真正表現單元內涵的人物卻仍是男性。最後在族群平等方面，教學活動設計雖然透過不同背景的兒童分享彼此文化來學習相互尊重，但課文編寫仍無可避免的選擇以最多數、最具權力的閩南文化為代表。

關鍵字：多元文化教育、課程決定、課程發展、課程社會學、道德教育

主題文章

Banks (1989) 曾指出：學生在種族（族群）、性別、階級等方面可能同時分屬不同的團體，特定團體的成員可能具有某種行為風格，而且，上述變項之間對學生行為產生交互影響。在發展國民小學「道德」實驗課程的過程中，進行每一項課程決定時，應基於什麼樣的理念而將這些差異納入考量呢？Grant and Sleeter (1989) 指出：「多元文化教育」已成為教育者面對學生在種族、性別、階級等方面所形成的差異時最常用的名詞，其目標在於減少對於被壓迫團體的歧視與偏見，而使所有團體有均等的機會與社會正義，並使不同文化團體的成員在權力分配上具有同等地位」。而多元文化教育在今日的美國已成為具有強大動能與擁護者的重要教育運動（Grant, 1998），此一思潮在近年也在臺灣的教育界產生了廣泛且深刻的影響，自然也影響到「道德」實驗課程的發展。

道德科負有協助兒童社會化的功能，其所傳遞的價值觀念應融入多元文化教育的理念，但檢視78年版「生活與倫理」科改編本的教材內容，欠缺掌握台灣社會中重要的族群關係（莊明貞，民84）。事實上，於民國八十二年頒布，並於八十五學年度正式實施的「國民小學道德與健康科課程標準」中，同樣缺乏多元文化、族群關係的內容；而兩性教育的內容在其中「道德科」的教材綱要中也不包含在內。然而，筆者於八十四學年度，在臺灣省國民學校教師研習會的道德與健康課程實驗研究計畫下，執筆編寫修訂於威權時代大中國意識濃厚的「愛國」德目單元時，受到大環境政治民主化的影響，「多元文化教育」的考量時時與「愛國」的原有意圖不斷交互辯證。由於課程發展可藉由建立課程的一系列決定作為架構來分析發展要素（黃政傑，民80），而教師研習會的道德課程發展是對於詮釋課程內容尋求共識的團體決定歷程（Warg, 1997），因此，本文擬說明發展五年級「愛國」德目「回到從前」單元的團體過程中，多元文化教育的觀點在一連串課程決定中所產生的影響。

壹、本單元教材綱要之分析

依據課程標準教材綱要中的「道德內容架構」發展教材時，首先必須分析其中的「德目」與「內容」的涵義，再結合兒童生活經驗，編選符合其涵義的生活事例、歷史故事等具體教材內容，據以編寫課文、設計教學活動。

五年級「愛國」德目的六項「內容」項目，筆者將之大致區分為「文化認同」、「民主政治參與」兩大類。為使教學目標明確化，「回到從前」單元僅在「文化認同」方面，就「熱愛我國優良文化和傳統」、「體念先人的努力」等二項內容進行設計。以下首先分析「愛國」德目與此二內容項目的涵義。

一、德目：愛國

新修訂的道德與健康課程標準的教材綱要中保留了原有的「愛國」德目，並因其重要性而單獨設一德目（教育部，民82）。其重要性為何？課程標準中並未加以闡述。若從結構功能論來看，「愛國」德目可說具有「政治整合」、「政治參與」、「文化認同」的功能，但從課程標準修訂當時的威權政治脈絡來看，其內容項目中所反映出來的是威權政體的「意識型態」與「文化霸權」、以及優勢族群的「文化再製」；但隨著臺灣近幾年快速的民主化，過去「大中國意識-威權-服從」的國家認同已為「臺灣主體意識-民主-參與」的意識型態所取代（王前龍，民86；王前龍，民87；Wang,1998），因而，「愛國」德目涵義要從新的觀點來詮釋，以符合現代社會的需求。

陳迺臣等人（民82）認為「愛國」就是對於所屬國家（團體）的認同---關心、悅納、欣賞自己的國家，進而祝福自己的國家並採取種種行動以促進國家的團結和諧與進步繁榮。但昭偉（民84）則說明：「『愛』主要由忠誠與感恩圖報兩種情感所構成，其具體表現即是願意為國家奉獻；而『國家』則是一群人根據某些基本規則（通常是憲法），在某一特定區域內長時間生活所形成的政治實體；『愛國』在認知方面，應讓學生了解個人與國家之間禍福與共的關係；在情意方面，應讓學生了解國家在各方面的成就，文化的豐富，及英雄人物與他們所彰顯的精神」。基於此，筆者認為在民主開放的社會中，當前仍可從更高層次的「愛」的觀點出發來詮釋「愛國」的內涵；而從本單元兩個內容項目中可看出，此處的「愛國」主要就「文化認同」方面，希望兒童能以感恩的情懷，體念先人努力，熱愛自己的傳統文化，進而欣賞、悅納我們的國家。

二、內容項目(→)熱愛我國優良文化和傳統

「文化」是人類在社會中所學習到的各種知識、信仰、美術、道德、法

主題文章

律、風俗，以及任何其他的能力與習慣（蔡文輝，民78）；其雖是人類所造，但它能延續、累積而形成「傳統」，反過來型塑人類。文化的內涵主要可分成以下三個層次：「器物層次」是指具體的文化產品，人類在特定環境中生活及創作的成果；「制度層次」是指一群人維持團體生活的客觀規則與架構；「理念層次」則指一群人所接受的價值系統，判斷是非善惡的標準（國立編譯館，民81）。可見，文化和傳統的範圍非常廣大，欲從中選擇能兼顧上述三層面，且能符合兒童經驗的代表性事物作為教材內容，實有相當大的困難。

其次，筆者認為對文化的「熱愛」應是在「認同」的基礎上，所謂「文化認同」是指：「個人接受某一特定族群之文化的態度與行為，並且不斷將該文化之價值體系與行為規範內化至心靈中的過程」（譚光鼎、湯仁燕，民82）。但教材中所要教導兒童認同的文化的範圍究竟為何？「我國」所指又為何？是指「中國」？「中華民國」？或是「臺灣」？由於今日國家定位的模糊，更不易定義「我國文化」的範圍。但是所謂的「我國優良的文化和傳統」，就課程標準修訂當時的威權時代的脈絡來看，似乎隱含著使兒童認同當時主流的大中國文化的意圖（王前龍，民86）。就像目前仍在使用的，78年版的六年級「生活與倫理改編本」中是以「故宮文物」來表現優良文化傳統一般（國立編譯館，民80）。此類教材與兒童的生活經驗脫節，亦不符目前重視臺灣主體意識以及尊重多元文化的思潮。然而，在強調本土文化的同時卻又必需面對的兩難困境是：臺灣主流的漢族文化實則源自於「中國文化」，兩者無法截然劃分。因此，筆者在編寫此單元時，所採取的立場是：應基於兒童既有對本身族群文化的認同，引導從認同自己生長的土地--「臺灣」出發，再擴及與文化上、精神上的「中國文化」的關係。至於國家定位的問題則在單元內容中加以淡化處理。

三、內容項目(二)：體念先人的努力

「體念」表現著「感恩」的情懷，屬於情意層面的目標。但是，要感謝哪些「先人」的努力？其內涵必須從二方面進一步考量：在族群方面，臺灣地區的先人包括十族「原住民」，「漢族」方面則又包括早期的閩客移民、以及民國三十八年之後來臺的各省移民；在時間方面，就臺灣地區而言便有四百年的歷史，歷經荷西占領、明鄭、清朝、日據、光復等時期；若考慮中國文化的影響，更須回溯中國歷史各朝代。因此，「先人」也是一個非常複

雜的概念，要選擇哪一個族群、哪一個時期，哪一位對臺灣有具體貢獻的代表人物？而其貢獻又能與「優良文化與傳統」、「兒童生活經驗」相結合？然而，要克服時間上的距離，讓兒童能夠設身處地的「體念先人的努力」，恐怕很難。筆者所採取立場是，每一位兒童的祖先不論其族群與階層，在不同時期的努力與貢獻，造就了今日的生活，都是兒童必需心懷感謝的對象。

貳、編選教材內容的構想

在解決上述內容架構的種種問題的過程中，筆者體驗到，正如Schwab所言，課程發展是一個「慎思」(deliberation)的過程，對於課程的實際問題，必須根據既有的知識，考慮適合情境的最佳行動(Walker, 1990)。本單元至民國八十九年(公元2000年)方才正式實施，屆時族群關係、政黨政治、兩岸情勢、國際關係的演變尚未可知，「愛國」德目亦將有不同的詮釋，因此，編輯時必須更具前瞻的眼光。目前我們仍能在謹慎處理政治意識形態的前提下，掌握兒童中心、文化傳承、多元文化的觀點，編選本單元的教材內容。

一、意識型態的變遷與歷史素材

雖然道德新課程強調以兒童經驗為中心，但是「人不能捨棄傳統，也不能遺忘歷史的珍貴教訓，在歷史教材中，大部分都含有意義豐富的道德教材」(黃建一，民78)，編選時須擷取其真義，融合於兒童生活經驗之中。但在發展本單元的民國八十四年至八十五年間，臺灣的統獨爭議與族群衝突仍然激烈，因而「歷史教材」選擇的範圍應從「中國」還是「臺灣」看來，令筆者與課程小組倍感困擾。而筆者在實際的編寫過程中，從「先人」的概念出發，開始閱讀有關臺灣歷史的書籍，卻也驚覺自己對臺灣歷史的無知。然而，隨著近年臺灣政治民主化的腳步，「大中國意識-威權-服從」的國家認同已為「臺灣主體意識-民主-參與」的意識型態所取代的趨勢下，為了揚棄以下威權時代的「生活與倫理，愛國德目教材中慣有的意識型態，在嘗試編選歷史人物作為教材的過程中面臨了更多的限制。

(一)仇日意識型態：日本侵略中國，以及對臺殖民統治的歷史是課程不可忽視的，但可在社會科中處理。就「道德」新課程而言，在今日崇尚和平的地球

主題文章

村中，仇日情緒絕非二十一世紀愛國教育的意圖；因此，諸如過去生活與倫理中選用的「大湖英烈：羅福星的故事」等，不宜再選為教材內容。

(二)反共意識型態：未來兩岸關係應繼續朝向良性互動的方向發展，因此，諸如「鄭成功」等，隱含「反共復國」、「漢賊不兩立」等反共意識型態的歷史人物與故事也不應再是道德新課程的訴求。

(三)漢族中心的文化意識型態：從漢族渡海開發臺灣的歷史中，可以找到許多如吳沙開墾蘭陽平原等等「體念先人努力」的實例；但對原住民而言，漢人的開發是對其生活空間的侵略，在今日強調族群平等的觀念下，亦難以納入此類人物。

在多元社會中，歷史人物與事件基於不同觀點便有不同的評價，而且涉及當時政經社會因素，無從掌握其真貌。因此，不應再有意地將之化約成道德典範作為教材，也因此本單元的教材內容便決定放棄編選特定歷史人物作為內容。為了因應社會的多元開放，筆者採取的觀點是，今日能享有民主開放、安定富裕的生活，除了特定歷史人物外，也肯定各階層、各族群的先人胼手胝足，共同奮鬥的歷程。

二、兒童中心的考量與教材編選

Beyer & Apple (1988)曾指出，進行課程決定時必須考慮：「如何將課程中的知識與學生個人的意義連結？」黃建一(民78)亦指出：「成人經驗的歷史故事偏於形式，缺少變化，降低學習的熱誠；選取學生日常生活的問題或真實的故事為題材，較能引起學生興趣，並能引發熱烈的參與和討論；有了投入的討論，才能建立個人價值觀念，認取他人的想法，促昇道德認知的發展；如果教材不能引起學生興趣，將使討論淪為形式化，產生應付或虛假的現象」。新課程標準的「教材編選要領」中亦規定：本科教材編選應以學生的生活經驗為中心(教育部，民82)。但如前所述，本單元教材內容編選實不易與兒童經驗作有效連結。

為解決此一問題，本單元嘗試以兒童為主體，由其對具有血緣關係，且最為親近的長輩為具體對象，訪查家族源流與舊時生活景況，生動的了解並進而「體念先人的努力」。筆者在編寫過程中，返家詢問祖父母、父母，方纔深入了解長輩們在日據時代、光復初期的生活實況，驚覺自己在受教育的過程中，從未曾探究長輩們所經歷過的真實故事。例如，太平洋戰爭末期，在鐵路局服務的祖父在面臨糧食極度短缺，居然僅為購買蕃薯籤，而需從北

部山區的十分寮坐夜車，避開白天美軍的轟炸，遠赴臺南新營，第二天再趁夜趕回。其次，筆者採取文化是根植於先人真實生活中的觀點，來處理「我國優良文化與傳統」，期望兒童能從訪查的過程中，真實地體驗先人生活經驗中的傳統文化；例如，筆者在課程發展過程中，在深入了解祖父母、母親舊時耕作的細節，更能體會先人在勞苦農耕生活中所表現的勤儉刻苦的美德，以及與土地的深刻關係。

如此的切入方式，與過去國家導向的愛國教育，只以特定政治方面的歷史人物故事為內容的取向完全不同。在發展過程中，也參考了臺北縣江翠國小所編輯之「江翠兒童」其中主題之一：「阿公阿媽說故事」，其內容皆為五年級小朋友訪問祖父母過去生活景況的作文，內容真實而豐富，因此，相信這樣的取向是具體可行的。我們希望孩子們在二十一世紀來臨時，還有機會透過這樣的歷程，了解先人過去在這塊土地上胼手胝足的奮鬥歷程，而這樣的體驗應是真實而深刻的。

三、多元文化的兩難與課文編寫

為提供兒童統整的學習情境，本單元編寫課文一篇，主角是一位小女孩--小惠，秋收期間回到鄉下老家與阿公討論舊時生活的一段對話。課文中安排女性的「小惠」為主角，實乃為了改變教科書中常為學者詬病的性別刻板印象。Sadker（1989）等人指出，教科書等教材中對於女性存在著語言偏見、刻板印象、隱蔽、不平衡、不真實、支離破碎等六種偏見；莊明貞（民86）亦指出教科用書常複製男女性別角色的刻板印象，更常以父系社會文化中的意識形態來強化性別角色的刻板印象。就此單元課文的內涵而言，過去教科書中談到有關文化傳承、家族源流等主題時，一般都是以父系的男性角色來呈現，容易忽略女性的主體性與認同感。因此決定嘗試以女性為主角，試圖改變此一情況。但事後反省，課文中的主要內容為何是阿公說，而非阿媽說？所以，真正的主角事實上是「阿公」。可見，筆者無意間仍以男性為中心來表達文化傳承的意義。其次，課文最後阿公說完，小惠若有所悟的說：「我也要問問外公，媽媽的祖先是什麼時候，從什麼地方來的？」（研習會，民85a）這段文字則試圖改變全然父系社會的觀點，希望兒童除了以父親的背景為文化認同對象外，更能進一步探求母親的文化背景。目前族群間通婚的情形相當普遍，如此編寫也在於希望兒童能從家庭中切身的感受文化的多樣性，並能更深入了解母親所屬的族群文化。

主題文章

另外，課文中阿公所述說的內容，涵蓋了前述文化的三層次。「器物層次」方面，由於臺灣過去以農業人口居多，為結合多數兒童的家族背景，課文中以割稻方法的演進切入，呈現打穀機、農耕技術等具體的文化產品；「制度層次」方面以「族譜」表現我國重視家庭倫理的文化特色；「理念層次」則以農耕生活所表現的「勤儉」、與家族倫理所表現的「孝道」等美德，來表現我國的傳統價值。另外，因為「語言」的使用乃是兒童最直接、具體的文化經驗，課文中便設計了小惠與阿公以「閩南語」對話的情境，反映現今各族群兒童使用母語可能發生的困難。最後，本單元雖從本土文化切入，但臺灣主流的漢族文化實則傳承自中國文化。同時為了將課文內涵從家庭層次提昇至「國家」層次，藉由「先人渡海」、「家族源流」表現與其中國文化的關係。

多元文化課程的設計強調課程內容絕不可受到主流文化的完全支配，而應納入不同族群的文化，讓學生學習（黃政傑，民80）。臺灣的四大族群，據黃宣範（民84）的估計：原住民佔1.7%、閩南人佔73.3%、客家人佔12%，外省人約佔13%；筆者本身為客籍，課文中有關母語對話的情節，原擬以客語來表現，但因表現較為困難，且為符合多數兒童的語言經驗，最後仍以閩南語來表現。如此一來，其他族群的兒童可能因而對此課文失去認同感。但由於課文的作用只在統整學習情境及導引教學方向，教師可省略課文，而直接進行教學活動，或因應班級的族群背景，另選補充教材。

四、族群關係的教育與教學設計

由於政治權力、經濟資源、社會文化等結構性因素的影響，多數族群容易表現偏見與歧視，少數族群則經歷社會的壓制與不公平（譚光鼎，民86）。臺灣是一個多族群、多語言的社會，學校教育應可對其中存在的複雜族群關係問題有所貢獻；而族群關係教育是多元文化教育的主要取向之一，其真諦是在發展兒童健康的族群認同，而非要挑起族群問題（陳麗華，民84）。由於本單元的內容牽涉到「文化認同」的內涵，課程決定中無可避免的便會遇到教材編選如何處理族群關係的問題。本單元的「愛國」與兩項內容細目，基本上仍隱含著認同威權時代主流的大中國文化的意圖。但現今則透過「多元文化」的觀點應有不同的詮釋，期能在道德科中讓兒童有機會在國家的生命共同體中，以族群平等的胸懷，熱愛本族文化並尊重他族文化。如前所述，在課文的編寫中，無可避免的將以主流的文化作為內容。但筆者建議教

師將課文主要作為學習情境，而教學的重心則應放在其後的「經驗分享」與「時光隧道」等活動之上，使兒童透過多樣途徑，就本身既有的族群背景及文化環境，蒐集先人的奮鬥歷程與文化傳統，並透過同儕間的分享，瞭解不同族群的文化內涵，培養包容、欣賞、尊重的胸懷。同時，也期望透過不同族群的學生混合編組，「進行合作學習，促進學生跨族群的友誼，跨族群的社會認同和積極的族群關係」（陳麗華，民84）。

例如，第一節的「經驗分享」，希望兒童透過課文情境的示範，於課前訪查個人祖先的源流，以兒童自己的「祖先」或「長輩」作為思考的起點，透過訪查祖先的奮鬥歷程，體念先人的努力，進而熱愛我國優良文化傳統。調查內容包括以下三項(參見教師研習會，民85b):

調 查 項 目	說 明
1. 你的祖先從哪裡來？來到臺灣以後，曾經住過哪些地方？請在地圖上標示出來？	● 調查祖先的源流，以及遷徙情況，了解自身文化背景形成之環境。
2. 你的祖先做過什麼工作？他們曾遭遇過什麼困難？是怎麼克服的？	● 文化存在於生活中，透過了解祖先的工作與遭遇的困難，除能了解先人的努力外，更能感受傳統文化的真實面貌。
3. 用你的母語寫一句格言、俗語或一首童謠，把它念出來，並說說你對它的感覺。	● 呈現不同族群學生使用母語的經驗，本題亦可鼓勵學生用母語表達其感想。

由於班級中族群背景的差異，調查結果預料將呈現豐富的多元性，但應更進一步引導兒童思考本身與文化的關係，以及班級中族群文化的差異。例如，針對調查項目1設計以下參考問句(參見教師研習會，民85b):。

主題文章

參 考 問 句	說 明
(1)你的祖先或長輩是什麼時候來到台灣的？ (2)同學的祖先從哪裡來？與你的祖先有什麼不同？你對這些不同有什麼想法？ (3)爲什麼需要知道自己的祖先從哪裡來？	<ul style="list-style-type: none"> ● 引導學生說明並分享祖先或長輩來臺的時期。 ● 學生分享彼此的文化背景，學習尊重不同族群的文化。 ● 學生在互動中開放思考並澄清個人價值，教師引導學生了解慎終追遠的意義。

第二節課的「時光隧道」則透過「蒐集」家中舊照片、族譜、器物等，「閱讀」有關先人歷史的課外讀物、「訪問」長輩以了解現在生活和先人生活的差異等途徑，呈現文化的多樣性。在最後的分享與討論中，除了整個單元的統整外，透過參考問句協助教師進一步引導兒童澄清本身對於不同族群文化的感受(教師研習會，民85b):

參 考 問 句	說 明
(1)你和同學分別有什麼不同特色的文化？ (2)你和同學分別從哪些地方表現出自己的文化特色？ (3)你對自己的文化特色有何感受？爲什麼？ (4)你對同學不同特色的文化有什麼感受？爲什麼？	<ul style="list-style-type: none"> ● 輔導學生說明並分享祖先或長輩來臺的時期。 ● 可從語言、生活習慣、祭典等看出。 ● 引導學生以本身的文化爲榮。 ● 透過價值的澄清，引導學生欣賞並尊重不同特色的文化。

肆、結 語

從Goodlad (1979) 所區分五種課程來看，多元文化或族群關係教育應是現今道德課程中的「理想課程」(ideal curriculum)，但並未納入課程標準層次的「正式課程」(formal curriculum) 中。雖然「愛國」德目的教材綱要充滿著威權時代認同大中國文化的意圖，但為因應開放多元社會的需要，從課程標準轉化為實驗課程的過程中，透過課程發展者的詮釋，又將此「理想課程」納入教科書層次的「正式課程」中。如此改變受到編輯者個人價值觀影響極大，但在通過課程小組的討論並取得共識之後，上述課程決定的所隱含意圖應是一個普遍可接受的方向。然而，在實際教學時，不同背景的教師的「知覺課程」(perceived curriculum) 又將有何不同？實際在教室的「運作課程」(operational curriculum) 又將是什麼面貌？兒童的「經驗課程」(experienced curriculum) 中，他們是否真的學習到了多元文化與族群關係？這是值得進一步深入探究的問題。

其次，從以上一連串課程決定的過程可發現「多元文化教育」的理念，在課程發展的實務中經常面臨兩難的困境。在這個單元中，為了提供完整的學習情境而編寫的課文，基於完整性與篇幅，課文內容通常只能選擇一種作為代表，但究竟應以哪個族群的文化內涵為內容？但基於使教材內容能適用於最大多數的地區、學校與學生的時候，最後只能以最多數、最具權力的族群（例如：閩南族群、男性）的文化內涵來呈現。雖然，這個單元可在課文角色安排上與活動設計中試圖補救此項缺失，教師亦可提供各項補充教材以彌補此項缺失，但是，教科書中終究仍呈現了，或者說仍「再製」了多數（支配）族群或團體的文化，無可避免的邊際化了弱勢族群或團體的文化。此一問題勢必在課程決定的實務上不斷出現，如何解決？有待進一步探討。

參考文獻

- 王前龍（民86），「愛國」德日教材內容與臺灣社會政治權力結構的辯證。花蓮師範學院主辦：八十六學年度教育學術研討會論文。
- 王前龍（民87），國家認同與國小道德科「愛國」德目的課程發展。教師之友，39(1)。

主題文章

- 但昭偉（民84），國小道德與健康科德目之一愛國。康橋教研學會雜誌，9，62-63。
- 教育部（民82），國民小學課程標準。臺北：教育部。
- 莊明貞（民84），「多元文化教育」在國小道德科的教學實施。國民教育，35（9、10），13-19。
- 莊明貞（民86），教育與性別。載於陳奎熹主編，現代教育社會學（頁459-500）。臺北：師大書苑。
- 黃政傑（民81），課程設計。臺北：東華書局。
- 黃政傑（民82），多元文化教育的課程設計途徑。載於中國教育學會主編，多元文化教育（頁343-374）。臺北：臺灣書店。
- 黃宣範（民83），語言、社會與族群意識。臺北：文鶴出版公司。
- 黃建一（民78），我國國民小學價值教學之研究。高雄：復文圖書出版社。
- 陳迺臣等（民82），國民小學道德教育的內涵、教學活動輯教學評量之研究（第三年研究報告）。花蓮：國立花蓮師範學院。
- 陳麗華（民84），從兒童的族群社會化談班級的族群關係經營。載於臺北市立師範學院編印，班級經管理論與實務研討會大會手冊暨論文集（頁15-40）。
- 國立編譯館（民80a），國民小學生活與倫理（第五冊）。臺北：國立編譯館。
- 國立編譯館（民80b），高級中學公民（第二冊）。臺北：國立編譯館。
- 臺灣省國民學校教師研習會（民85a），國民小學道德實驗教材（第九冊）。臺北：臺灣省國民學校教師研習會。
- 臺灣省國民學校教師研習會（民85b），國民小學道德實驗教材教學指引（第九冊）。臺北：臺灣省國民學校教師研習會。
- 蔡文輝（民78），社會學。臺北：三民書局。
- 譚光鼎、湯仁燕（民82），臺灣原住民青少年文化認同與學校教育關係之探討。載於中國教育學會主編，多元文化教育（頁459-500）。臺北：臺灣書店。
- 譚光鼎（民86），教育與族群。載於陳奎熹主編，現代教育社會學（頁357-378）。臺北：師大書苑。
- Banks, J.A.(1989). Multicultural education: Characteristics and goals. In Banks, J.A. and Banks, C.A.M. (Eds), *Multicultural education: Issues and practice*. Boston: Allyn and Bacon.

- Beyer, L.E. and Apple, M.W. (1988) . *The Curriculum : problems, politics, and possibilities*. Albany: State University of New York Press.
- Goodlad, J. I. (Eds) .(1979). *Curriculum inquiry*. New York: McGraw-Hill.
- Grant, C.A. and Sleeter, C.E. (1989). Race, class, gender, and disability in the classroom. In Banks, J.A. and Banks, C.A.M. (Eds), *Multicultural education: Issues and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Grant, C.A. (1998). History and current state of multicultural education in the United States. 刊於國立臺灣師範大學教育學系主編：多元文化教育理論與實際國際學術研討會論文集。
- Sadker, M., Sadker, D. and Long, L. (1989). Gender and educational equality. In Banks, J.A. and Banks, C.A.M. (Eds), *Multicultural education: Issues and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Walker, D. F. (1990) . *Fundamentals of curriculum*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.
- Wang, C. (1997). A analysis of curriculum decision-making in moral curriculum development in Taiwan. Paper presented in the 1997 annual meeting of American Educational Research Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 412 639).
- Wang, C. (1998). National identity and the moral curriculum development regarding "Patriotism" in Taiwan. Paper presented in the 1998 annual meeting of American Educational Research Association.

本文作者現任臺灣省國民學校教師研習會助理研究員，台灣師大教育研究所博士班研究生，主修課程與教學、課程社會學、道德教育等

