

析論台灣課程研究之本土化 以博士論文層級為例

陳沛嵐

本文主要探討博士論文層級中台灣課程研究本土化的情形。主要從台灣課程研究本土化的動機、目的和走向分析課程研究本土化的內涵，並從中導引出課程研究本土化的分析架構——研究類型、理論觀點、研究對象、主要參考文獻、研究實徵性、研究工具和研究目的——等面向，依此定錨點以質、量相輔兼顧時間軸的方式分析七十年代到九十年代博士層級的台灣課程研究本土化風貌。結果發現，台灣課程研究的研究類型與研究實徵性以應用研究（63.5%）和實徵性（91.8%）研究為主要內涵，而課程研究的本土化程度高低依序是研究對象（94.1%）、研究目的（77.7%）、研究工具（67.1%）、研究觀點（30.6%）、以及研究文獻（17.6%）。研究者並以塗鴉式的研究工具——原始尚待精煉；馬賽克式的研究觀點——本質是外來的觀點，表象卻打上本土的迷霧；蒙太奇式的研究文獻——外來與本土資料的剪輯與拼湊；本土化外國概念和課程馬太效應來比喻台灣課程研究。最後，研究者則以本土智慧的觀點歸結被消音的台灣課程研究如何在西方的洪流中重新發聲。

關鍵字：台灣、本土化、課程研究

本文作者現為國立中正大學課程與教學所博士生

壹、前言

每個領域、每個國家、每個世界都擁有屬於它自己的氣息。

台灣—看似位於邊陲卻又自成格局、看似汲於融入國際的社群卻又抗拒自身實體的消逝、看似急於抓住西方的腳步卻又擺盪在東方的傳統中，而在這些矛盾中所孕育的課程研究又呈現出怎樣的風貌？是塗鴉、馬賽克、蒙太奇、還是彷彿天衣無縫的合成照，它們所發出的本土聲音聽起來會像什麼？是原音、混音、雜音、還是在西方洪流中被消音了！西方世界自從啟蒙運動來即以優勢的科學傾向主宰所有當代的研究，舉凡西方的思想、制度、文化與社會脈絡無一不對台灣造成影響，使台灣的研究不斷成為「再製」西方研究的影子。直至七〇年代台灣的社會科學學界才開始反思這股西洋風所造成的潛在課程是如何影響、框架、或甚至支配台灣的研究。

台灣課程領域一直試圖在學術領域中擴展它的影響力，如，課程研究所的成立、課程與教學季刊的創立，教改中九年一貫課程的規劃以及課程發展委員會的運作似乎都透露著課程領域有意在眾學門中展露頭角，並為自己尋求學術上的一席之地。然台灣課程領域的成型過程中，其高等層次課程的研究對課程領域基礎的紮根與穩固上有著關鍵性的影響。

是故，本文擬從七十年到九十年中，博士論文層級中課程研究的類型、觀點、對象、方法以及目的等來了解台灣課程研究的內涵並進一步梳理出台灣課程研究的本土化樣貌，希望透過這樣的檢視，能有助於了解台灣課程研究本土化的面貌與轉變以突顯台灣課程發展的特色與地位，找出台灣課程研究的立基點、邁向紮根於本土脈絡的課程研究。

貳、台灣課程研究本土化的內涵

論及課程研究本土化的內涵時，有幾個層面是我們必須關心的。如我們會先去問影響台灣課程研究本土化的因素是什麼？發展課程研究本土化的動機為何？主要目的又是什麼？而哪些又是課程研究需要找和走出的方向？針對這些議題，我們將在底下的段落中分析。

一、排灣課程研究本土化的影響因素

台灣邁向課程研究本土化的腳步並非偶然，國際情境和國內情境的相互影響是主要的原因。底下分別從這兩方面進行說明。

(一)國際情境—全球化、多元文化和後現代

1.全球化風潮中的認同危機

台灣課程研究本土化受到國際脈絡的影響。尤其是全球化的風潮。全球化的風潮中最明顯的特色就是國家民族疆界的模糊和地位的視微，Ohmae(1990)更進一步用無界線的世界(the borderless world)來形容全球化的面貌。在全球化風潮的影響下，經濟、政治、文化、和科技等層面無一不受到波及。而在全球化中往往最容易散佈的知識是具有語言優勢的西方思想，所以大家似乎開始意識到保存本土文化的重要性。如，1995年賓州大學成立的跨系所本土知識國際協會(Interinstitutional Consortium for Indigenous Knowledge)就是一例，此組織不斷挖掘研究本土知識的研究方法、透過一些整合的資料庫增加學校老師們對本土知識的覺知、且藉由鼓舞本土認識論與西方認識論的互動來找尋產生知識的新方法(Semali & Kincheloe, 1999)等，這都是在全球化的認同危機下所產出的組織與研究。而台灣在這股全球化的風潮下，也覺知到保存和突顯其特色的重要性，而這種覺知也促成了在七〇年代開始掀起的學術本土化運動。

2. 多元文化意識的感召

台灣課程研究本土化受到國際脈絡中多元文化意識的影響。多元文化的概念在一九六〇年代開始風行。其基本的精神在發展一個多元文化主義的社會，以消除族群的偏狹觀念並培養尊重和寬容他種文化、以及關懷少數民族或弱勢族群（陳膺宇,1993），恰如 Cameron McCarthy 所提的文化理解、文化能力、文化解放。（Pinar,Reynold,Slattery, & Taubman, 1995）。而台灣在這股多元文化意識的感染下，也開始思考台灣本身的文化、語言、和文化認同等議題，於是也促成台灣的鄉土教材、母語教學、原住民文化等新興且植基於台灣脈絡的課程議題漸漸萌芽。

3. 後現代文化思潮的衝擊

台灣課程研究本土化受到國際脈絡中後現代文化思潮的影響。後現代的影響力在建築與藝術上慢慢嶄露頭角，亦慢慢擴展到其他的層面，其主要的內涵乃反統一、反中心價值、反後設敘述，強調多元與變異（王秋絨，楊洲松, 1993）。這樣後現代文化思維使台灣得以跳脫原本主宰台灣的優勢團體與語言，以發出屬於自己的聲音，並重新思索在有別於以往時空背景下的本土脈絡是如何形塑其獨特的知識體系與網絡。

(二) 國內情境—社會文化脈絡的推波助瀾

台灣課程研究本土化受國內政治社會文化脈絡的影響。1977 年鄉土文學的論戰(使台灣的鄉土文學不再屈居於次等文學)、1986 年民主進步黨的成立(使台灣人民有更多發聲的政治地位)、1987 年台澎地區解嚴、解除報禁、開放大陸探親(使台灣人民有更多行動上的自由)、1991 年動員戡亂時期終止、1996 年總統直選等(使台灣人民有更多的政治參與權)這些都透露出自由開放的氣息在寶島中升起(遠流台灣館,2000)，也使得本土的位置不斷抬昇，而 2000 年後新憲的催生，更讓

人民覺醒到本土化的重要性。所以在這種當地重視台灣本土化的社會脈絡也無形中促成了台灣課程研究本土化的腳步。

在上述國際和國內氛圍的交相影響下，課程研究本土化的議題也漸漸在學術上受到重視。

二、課程研究本土化的動機

為什麼課程研究本土化的聲音會出來，除了方才所提的情境因素外，重要的是它的學術因素，關於這點，研究者將引用社會科學的觀點來論述此動機。七〇年代學術界開始提倡學術本土化，而『一般學術界認為要學術本土化的原因就是希望研究能達到所謂的「本土性契合」，乃指此學術是否與研究者的社會相契合的問題，進一步來說，乃指研究者的研究活動與知識體系，與被研究者的行為與整體表現之間產生契合』（朱敬一,p.166）。關於這種「本土性契合」的概念乃由楊國樞(2001)首先提出，他還進一步闡述「研究者之研究活動及研究成果與被研究者之心理行為及其生態、經濟、社會、文化、歷史脈絡密切或高度配合、符合及調和的狀態，即為本土契合性。只有具有本土契合性的研究，才能有效反映、顯露、展現或重構所探討的心理行為及其脈絡」。楊國樞所提出的本土性契合觀點不只適合用來反省和思索心理學的研究，如果試著想想台灣的課程研究，似乎也會覺得心有戚戚焉。因為，早年台灣課程研究的萌芽初期也是不斷的引介西方知識和引用西方思考的框架，而喪失了課程研究本身的本土性契合。這種研究的西化取向不只在台灣出現，在許多非西方的國家亦面臨相似的問題。

Popkewitz (2000) 曾評論外國知識引入其他國家時有個值得深思的概念，他用「本土化的外國人」(indigenous foreigner) 的概念來形容大家朗朗上口的 John Dewey 與 Lev Vygotsky，他認為許多國家的人在引用這兩個人時，彷彿都將這兩個人當作是自己本地所

產生的英雄學者，並且有時還扛出這兩位英雄來為教育改革政策背書、捍衛新的教育政策。試想，大家為什麼要相信這兩位成長脈絡與自己國家迥異的外國人來背書的本土政策呢？這的確是個值得好好思索的問題。

是故，從楊國樞觀點與 Popkewitz 的評論出發，研究者歸納出來的課程本土化動機就是希望從事有本土化契合性的研究，使其能有效反映、顯露、展現或重構所探討的課程行動及其脈絡。接下來，研究者將進一步分析從事課程本土化研究的目的。

三、課程研究本土化的目的

關於課程研究本土化的目的可從兩個思考的觀點出發。

(一)能真切及全面地去描述台灣課程的現象

課程的現象涵蓋很廣，可以從許多方面切入，諸如課程學者、課程層面、課程範疇、課程性質、教育階段、學習領域、發展面向以及研究類型等(蔡清田,1999)，而課程研究本土化的目的就是希望能真切且全面式的去研究台灣課程在諸多層面上的發展。如研究台灣課程學者的思想；研究台灣課程在國家、地方乃至個人層面的現象；研究台灣的理想課程乃至經驗課程的運作；研究台灣課程設計的執行；研究台灣不同教育階段的課程現象；研究台灣的鄉土課程；研究台灣課程政策的推廣；研究台灣課程研究的方法論或研究台灣課程的其他面向等都能有助於課程研究達成本土化的目的。

(二)提供一套有系統的解釋架構來幫助我們了解這些現象

台灣課程研究本土化的另一個重要目的，就是希望能統籌現今課程現象，並提出一套解釋使課程研究能有專業的學術地位。歐用生(1986)曾引用克利巴德的說法指出課程研究的特徵，認為課程研究具有非歷史的

姿態、社會改良的導向、和定義模糊等三大特徵，而歐用生亦於當年對當時的課程研究做了一些檢討，他歸納出那時的課程研究「就研究的目的而言，多屬社會改良和實踐指向的研究，缺乏確立課程理論的努力；就研究方式而言，多屬技術性的研究，缺乏系統、統整的研究；就研究方法而言，多屬敘述性的研究，缺乏解釋的課程研究方法論的探討；就研究內容而言，多屬課程實際問題或課程行政的檢討，而忽視課程實質或教材內容的分析」。從克利巴德和歐用生對課程的看法，他們都發現課程研究中改良性的應用研究佔據太多的地位，使得課程研究變成治標不治本的研究，所以，研究者認為台灣課程研究需要有一個更有系統的架構、需要更紮根於基礎的研究、需要更多解釋性的研究、需要更多課程實質性的研究來幫助大家了解台灣課程的現象，此為台灣課程研究本土化的另一個目的。

從以上兩個角度出發，使大家能看到台灣課程研究本土化的目的是一能真切及全面地去描述台灣課程的現象，且能提供一套有系統的解釋架構來幫助我們了解這些現象。接下來要談的就是如何將這些抽象的看法表現的更具體些，所以研究者決定進一步去分析台灣課程研究的本土走向。

四、課程研究本土化的走向

關於課程研究的本土化走向，研究者試圖轉化楊中芳(2001)對心理學本土定向的觀點，然後將其運用到課程研究上。研究者提出五個觀點。

(一)以實際觀察台灣所得的課程現象為「研究題材」，並選擇台灣人所熟悉的課程想法或經驗作為「研究概念」

此一觀點指出台灣課程研究的主題和對象，在從事台灣課程研究本土化時，主題要能反映台灣的課程現象，而研究主題和對象必須要是台灣人熟悉的課程想法或經

驗，才能在研究上獲得共鳴與累積。這與楊國樞(2001)所提過的脈絡契合性的概念頗為相近，乃指必須要關注被研究者之心理和行為的有關脈絡，不過這種脈絡契合性的研究並非一蹴可幾，尚需經過一些不同的發展歷程方能達成。

如李錦旭和張建成(1999)曾以台灣教育社會學的發展為例，舉出該學門的發展階段，他們認為台灣的教育社會學研究經過萌芽期(1960-1972)、奠基期(1972-1980年代初期)、和轉型期(1980年代初期至1990年代末期)。每個時期各有其特徵，「萌芽期是屬於學科架構空泛未定、教學導向而非研究導向且只是簡單學習美日而無暇本土化的時期；奠基期是屬於學科架構劃定、科學主義盛行、大量學習英美的同時也開始嘗試本土的研究；轉型期是尋找新的學科架構及新的理論取向，繼續深化舊主題並開拓新主題，在學習外國的同時，也開始從事國際化和本土化的努力」。從這幾個發展時期來看可以有兩個思考，第一、課程研究發展軌跡的進展像不像教育學社會學研究的進展？在量和質的進展上一樣嗎？第二、如果課程研究的發展像教育社會學的話，課程研究本土化走向第一步就是希望課程研究能漸漸邁入奠基期之後。

(二)考慮台灣歷史/文化/社會體系反映在學校(包括語言意義系統)的情況，來找出台灣課程活動的真正意義

此一觀點指出台灣課程研究的文獻和概念，在從事台灣課程研究本土化時，研究文獻和概念的找尋上必須要從台灣的文化 and 社會體系的脈絡來考量。

任何一個課程概念、學者思想都有其原來的歷史背景，尤其是當這些概念與學者思想從一個文化跨越到另一個文化後，這些他們原有文化脈絡都不應該被抽離，否則容易形成拼貼組裝的四不像。Kliebard 曾一再提及

歷史脈絡在研究上有其重要深遠的價值(Franklin, 2000)，而德國哲學家 Dilthey 也一再強調歷史詮釋學以對人類的心靈作一種整體性的掌握(引自梁福鎮,1999)，由此可見真正能反映台灣課程現象的東西必須要在台灣本身的脈絡下來找尋，亦即我們需要先了解台灣的社會、政治及經濟的大環境中對學校本身所造成的影響，才能挖掘到深層的課程研究問題。

(三)尋找適合研究台灣課程研究的「設計及工具」

此一觀點指出台灣課程研究的方式和工具，在從事台灣課程研究本土化時，研究方式和工具必須能從本土的視角出發，才能網羅到本土的特性。關於尋找適合本土的設計及工具，我們可以從楊國樞(2001)所提出的五個方面進行思考。1.以往思想傳統的承接。2.默會之知(tacit knowledge)的運用。3.同理心與同理心的發揮。4.本土化研究文獻的檢討。5.探索性實徵研究的從事。第一、在思考適合台灣的研究設計時，有一個前提是很重要的，就是我們需回過頭看看我們的思想傳統。台灣課程研究者與被研究者可說是都是源自於同樣的思想傳統，如我們都是同一個文化下所培育出來的，是故研究者如能用心尋找與被研究者共同的本質在進行研究，要開發出適合本土的設計與工具並不至於太難；第二、默會之知乃是「經過長久的親身接觸而對許多的人事物逐漸獲得一種難以言傳而心照不宣的切實感覺、認識、領會或了解」(楊國樞,2001: 17)，如果用這樣的觀念在課程研究上，可以啟發我們的是我們在從事課程研究時必須要實際進入課程現象發生的場域，因為透過這樣的方式我們在探討特定的課程人、事、物時才能進一步利用這種默會之知去理解和詮釋我們觀察到的現象，這與 Gadamer 所提的視野交融有異曲同工之妙，而透過這種視野交融的作用能讓研究者思考究竟如何設計出適合的本土工具使他可以真切的捕捉實際的現象；第三、提到同理心與同理心的發揮，研究人員在研發工

具時，必須要先考量到被研究對象可能的反應，被研究對象的認知活動是無法獨立於文化、而且學校學習和表現也深受社會、經濟、歷史和文化因素的影響，所以研究人員必須嘗試以被研究者的視角出發來揣摩其思想，而不是利用一套情境脈絡與本土截然不同的國外脈絡下所發展出來的工具作為蒐集資料的來源，這有極有可能讓研究資料失真或遺失掉屬於該文化固有的特徵；第四、本土化研究文獻的檢討，在發展適合台灣本土的研究工具時，很重要的是我們必須去閱讀相關議題的本土實徵研究論文與書籍，從他們的研究建議和討論中歸納出合適本土的工具，不過在國內的論文上，對於本土研究文獻的檢討常流於主題的比對，亦即研究者瀏覽文獻的主要目的是看看別人做過什麼主題，所以什麼主題不能做了，亦或當別人也作用同主題時，去想想如何加入另一個變項，這種對文獻瀏覽的功夫是很淺層的，而且這樣的想法所造成的結果，容易使整體的課程研究缺累積性。事實上，真正要去檢討本土文獻的目的是想要去了解我們挖掘這樣的議題已經到達怎樣的深度，而過去的研究方法在根本的設計上有沒有瑕疵，而這些瑕疵既不是增加受試樣本，也不是隨機取樣可以解決的，且接著去問，是不是有更適合的研究方式來挖掘這個主題？這些才能真正找出問題，並累積課程的知識。第五、探索性實徵研究的從事，在發展適合本土的工具時，可先進行小範圍的探索性研究，包括實際的參與觀察研究，這種方式有助於將一些較切合本土的課程現象納入日後正式的研究工具中。

(四) 發展可能解釋台灣課程的「模式及理論」

此一觀點指出台灣課程研究的目的。課程研究普遍面臨的問題就是當年歐用生(1986)所提，課程研究之社會改良的傾向極為濃厚且極賦實踐導向，所以台灣課程研究的模式和理論的發展相當的緩慢，所以每每遇到要

解釋資料或解釋課程現象的時候，往往只能藉由國外的理論來進行解釋，如此造成國外理論的可見度增高，行之有年的結果下，這些國外概念往往變成我們課程理論的一部分，亦使得台灣課程研究累積這樣的東西越累積越多，一但我們把這些外來概念抽離後，會發現台灣課程理論像個空盒子，它沒有自己的實質內涵，所以發展課程研究的本土化走向的其中之一就是台灣必須要能發展自己的課程理論，用自己的課程理論和模式解釋自己的課程現象。

(五) 建立台灣的「課程知識體系」

此一觀點指出台灣課程研究的目的與願景。台灣要發展自己的課程知識體系，可能最先要擺脫的就是不要「套」，台灣課程研究中應用研究一直佔有蠻大的部分，主要的原因歸咎於課程研究都在「套」用外國的理論、都在「套」外國的架構、都在「套」外國視角，不過這是一種惡性循環下的產物，因為國內的課程理論缺乏所以我們必須去「套」國外的理論，一但研究者想要創發自己的新概念時，往往被質疑理論的依據為何？殊不知「創發」這種原生性的產物豈是其他人的理論所能解釋的，而對理論依據的質疑又抹煞了多少剛萌芽的台灣課程研究理論？台灣的課程知識體系拜前人的努力，我們已經知道它的主題骨架大概長什麼樣子，現在我們所需要的是多一點研究的創發空間，才能開發本土理論，並用本土的理論當成基石、才能奠定這個骨架的基礎；我們需要用本土的實徵研究當成血肉，才能充實這個領域的內涵。而台灣課程研究的本土化走向就是想走出這樣的一條路。

參、台灣課程研究本土化的分析架構

承接上述從課程研究本土化的影響因素、動機、目的與定向，研究者嘗試編擬一套分析課程研究本土化的架構，以了解分析當今博

士層級的課程研究在本土化所呈現的面目究竟為何？底下分別細述與分析架構相關的幾個層面。

一、時間範圍：本研究以七十年度到九十年度一月為限。

二、研究的資料範圍：本研究以博碩士論文系統中論文題目有「課程」、「教科書」、「教材」等三個關鍵字，且層級為博士層級的搜尋範圍為限，共計搜尋到八十五篇的博士論文，並依此作為分析的對象。

三、研究的分析架構：本研究依照研究類型、理論觀點、研究對象、主要參考文獻、研究實徵性、研究工具和研究目的等幾個面向將每篇論文進行本土化程度的分析，此種分析有助於從多面向的焦點捕捉本土化的面貌與程度，亦有助於從不同於以往的視角，並以質、量相輔兼顧時間軸的方式，解讀課程研究的本土化意涵。另為使課程現象更清晰，研究者試圖採了幾個分類的標的以利之後的歸類與討論。

四、分析架構的說明：(本分析架構圖示請參閱附錄一，縱軸代表分析的類目、橫軸代表各篇的論文，以此方式分析各篇論文)

(一) 研究類型

分為基礎研究和應用研究。基礎研究乃指與解釋課程現象的課程史、課程哲學、課程社會學與課程心理學等學術理論，以及課程之理論化發展有密切關聯的研究；應用研究乃指與課程概念的接納、課程設計方法的採用與課程改革方案之轉化有關的研究(蔡清田,1999)。在本研究中以該論文的標題與主要內容作為主要的判定標準。

(二) 理論觀點

分為本土和外來觀點。本土觀點乃指論文的主要概念是來自於本土的概念；外來觀點乃指論文的主要概念是取自於國外的論點。在本研究中以該課程研究者所給的關鍵

字和其論文的參考文獻作為判定的標準，關鍵字若在參考文獻中是源於本土的資料，則定義為本土觀點；關鍵字若在參考文獻中是源於外來的資料，則定義為外來的觀點。然限於研究者的時間與體力，每篇論文的概念均以該論文所提供的資料作為分析點並未跨出論文本身進行溯源。

(三) 研究對象

分為本土對象和外來對象。本土對象乃指論文探討和研究的對象為本土的對象；外來對象乃指論文探討和研究的對象為外來。

(四) 主要參考文獻

分為本土、外來和綜合。本土乃指論文的主要參考文獻是來自於本土的資料；外來乃指論文的主要參考文獻是來自於外來的資料。在本研究中以該課程研究者文獻探討的部分和其論文的參考文獻作為判定的標準，若文獻探討的主要標題概念在其後的參考書目中是引自本土的資料則歸為本土，反之則歸為外來，若主要標題概念在其後的參考書目中中文、西文皆有出現則歸為綜合。

(五) 研究實徵性

分為實徵性和非實徵性。實徵性乃指實際從事資料的收集，非實徵性乃指作理論分析和思想描寫的研究。實徵性在本研究乃指研究者實際到研究場域且有數字或文字的實際資料，非實徵性乃指研究者未涉及實際場域所從事的研究分析。

(六) 研究工具

分為本土研發、修改自國外、直接引用國外等三部分。本土研發乃分別意指課程研究者自行設計的研究工具，修改國外乃指課程研究者根據國外的工具根據實際的需要所進行的修改，直接引用乃指課程研究者直接套用國外的研究工具進行研究。

(七)研究目的

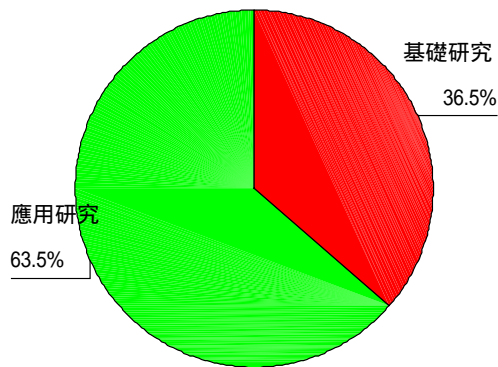
分為描述本土問題、解決本土問題、建立本土理論、檢驗外來理論、介紹外來理論等五部分。在本研究中，研究者依據課程研究者所言的研究目的和實際作出的成效等兩方面進行判定。描述本土問題乃指研究的結果只勾勒出本土課程的實際問題；解決本土問題乃指研究的結果可以解決本土的課程問題；建立本土理論乃指研究者提出本土特有的實徵內涵並能加以驗證；檢驗外來理論乃指借用國外的方法來看其在台灣教育場域的功效；介紹外來理論乃指單純撰寫外國的課程制度或思想等。

接下來的部分，我們將分別根據所訂定的這幾個定錨點和規準對台灣的課程研究進行分析。

肆、台灣課程研究本土化的分類結果與解釋

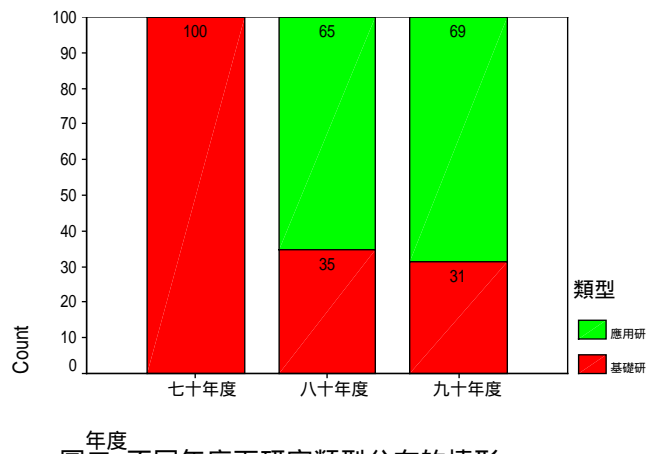
一、研究類型

以研究類型而言，目前的資料顯示(圖一)台灣課程研究仍以應用研究占主要的部分，占課程研究的百分之六十三點五，且從三個時期百分比(圖二)的比較上來看，我們發現應用研究有逐年度增加的趨勢。亦即，八十年代後，課程方面的研究雖然大量增加(七〇年度時只有四篇，八〇年度增加到四十九篇)，



圖一 課程研究類型的分布情形

然增加的大多是應用研究。上述的這個情形告訴我們：當今的課程研究所呈現的特性竟與克利巴德和歐用生在七十年代所提的課程特性相似—亦即課程研究中的應用研究仍佔據太多的地位。也就是說，就課程研究的類型而言，課程研究在歷經二十年後，仍以治標不治本的方向前進，它好像還在原地，這種情形恰似 Schwab(1969)所提的課程在「停滯不前」(moribund)。Schwab 曾針對課程的停滯不前，提供了折衷技藝：將理論與適當的情境問題進行搭配；修整、採用和結合理論，以提供情境理解；產生或發明一些之前理論所未提出且可解決問題的可行途徑，和實踐技藝：從指出理論層面的缺失和實作層面的證據不足等兩方面著手以及以沉思的方法進行思維(Willis, Schubert, Bullough, Kridel, & Holton, 1993)。這些面向正可提供台灣本身課程研究思索的面向。換句話說，台灣的課程研究究竟要如何走才能發展自己的課程理論、解釋架構與體系？我們可以這樣來思考：應用型的課程研究或許發現或改良了現今的課程問題，但是對課程理論紮根的實質效益卻稍嫌不足，真正能立基的是從基礎研究中來產生或發明一些未提出的理論，從而來修整、採用和結合理論，並以應用研究搭配適切的理論，以進一步來指出理論層面與應用層面的問題。



圖二 不同年度下研究類型分布的情形

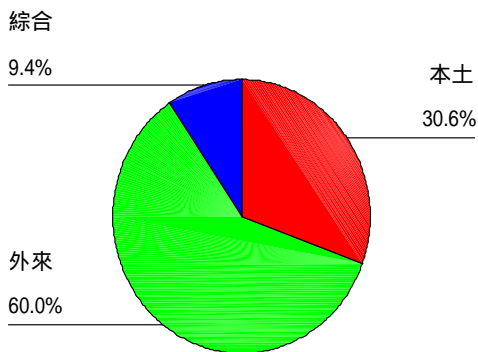
此外，另一個值得沉思的是：台灣的課程發展與國際課程發展的徑路。如果說，世

界上的課程研究目前都還朝著應用研究發展，這時台灣需要的不是一窩蜂的跟進，而是要懸崖勒馬，轉而朝基礎研究邁進，那麼假以時日，台灣的課程研究在國際上就能有其獨樹一格的課程體系；而如果說，國際課程研究都朝著基礎研究的方向在修正，那麼台灣就更應該警惕了，因為這代表著在課程研究上充塞應用研究的台灣正處於落後的地位，需要急起直追，往基礎研究的方式努力，因為一但課程中缺乏本身的基礎研究，概念的佐證與引用都需要依賴外來的觀點，極易使得研究彷彿水中的浮萍，隨著「外來風」飄動，試想隨著外來風飄動的研究如何在領域中執牛耳並有所創新？

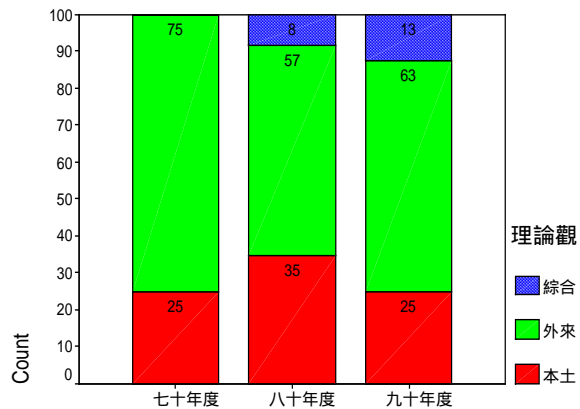
二、研究觀點

以研究觀點而言，資料顯示(圖三)台灣課程研究在觀點的引用上仍是以外來的觀點為主要的部分，占課程研究的百分之六十，而從前兩個時期的百分比(圖四)來看，外來的觀點有漸漸趨少的情況，相對而言，本土觀點有漸漸增加的趨勢。這樣的發展行程與台灣教育社會學研究的發展有點類似，但比起教

育社會學的研究稍慢，因為八十年度的社會學研究已從奠基期進入轉型期，然以課程研究而言，直至八十年度課程研究的發展才慢慢從萌芽期進入奠基期。不過，九十年度開始，外來觀點又開始復甦而本土觀點又漸漸削弱，這顯示至九十年度為止，台灣課程研究仍蠻容易隨西方風潮所影響，也就是九十年度和八十年度一樣皆處在大量學習英美但慢慢嘗試本土研究的奠基期。然三個時期中惟有綜合觀點是與時聚增的。而綜合觀點為何會與時聚增以及外來觀點會開始復甦？原來是台灣的課程研究中有太多外國概念的變形。亦即台灣課程研究的觀點的現象呈現出「本土化的外國概念」(indigenous foreign concepts)的現象(此概念乃得自於 Popkewitz (2000)「本土化的外國人」一詞的啟發)，意旨台灣課程研究中有時會用到一些概念，而這些概念常常是源自於國外，所以該詞產出的情境脈絡是有別於台灣的，然研究者在應用此概念時，大多都未仔細的去考量這個概念所出現的歷史脈絡後就進行引用。這種情況下的研究觀點好像馬賽克般，研究面貌看似清楚卻又模糊，一些本質上是外國進口的概念卻被打上本土的馬賽克，這種障眼法不過是為了讓從中可能斡旋的權力合法化的消弭罷了！



圖三 課程研究觀點的分布情形



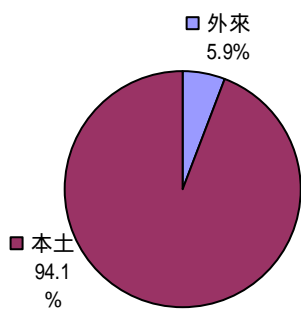
圖四 不同年度下課程研究觀點分布的情形

不過，從目前台灣課程研究的觀點來看，有個方面是值得肯定的，如台灣的課程研究雖然仍是以外來的理論觀點為解釋的主軸，不過，至少台灣課程研究已由萌芽期朝向奠基期的方向進展。而需要再進一步邁向轉型期的部分就是朝研究概念的選擇上做努力，因為大半的研究概念都不是台灣人所熟悉的課程想法或經驗，比方說，課程美學、課程慎思、課程規劃圖、敘事探究、全校性充實模式、死亡教育。所以當研究人員在用到這些研究概念時或許可以有一些轉化，如先想想台灣的文化中，哪些概念與這些概念是相似的，台灣文化中有沒有一個適合或對應的詞來表達這個概念，透過這樣的尋找與澄清可以重新反思台灣的歷史、文化和社會體系是如何以不同的方式來反應在相對應的語言意義系統中，這對外來概念的理解以及其和本土文化的交融上，乃至思索台灣課程活動的真正意義上都將會是有幫助的，研究者以為，傳統的儒、道思想與東漸的新興西方思潮有頗多類似的部分，或許可以透過這種「類比」的方式創發出新的研究觀點，如，曾著有<Spirit Quotient>的西方作者 Zohar & Marshall (2001)，就是學習許多關於東方的資料，以致他們創造出用「自我蓮花」這種近似東方的比喻或象徵來對照他們所要表達的人類的本質和意識(邱莞慧譯 2001)，由此可

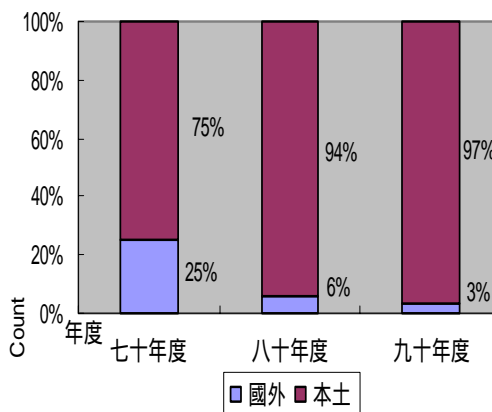
見，我們文化中的確蘊藏深厚的意涵，極須我們以「定」、「靜」、「安」、「慮」的方式來重新省視台灣課程的「本質」，以「得」到創新與創生的原動力。

三、研究對象

以研究對象而言，整體而言(圖五)以本土為對象的佔大多數，占整體課程研究的百分之九十四點一。而從三個時期百分比(圖六)的比較上來看，我們發現以本土為研究對象的情形有逐年增加的趨勢。這亦表示台灣的課程研究也試圖以實際觀察所得的台灣課程現象以及台灣運作的課程經驗作為研究的出發點，這對於課程研究朝向本土化的方向上是基本而且重要的一環，然有個值得注意的現象就是，八十年度課程研究有突然激增的趨勢，亦即在這時期為數頗多的研究者以本土對象作為研究的對象。研究者以為這跟當時的社會文化脈絡息息相關，因為這個時期經歷了動員戡亂時期中止與總統直選等事件，這兩件事情都透露出人民變的更自由了，人民己身禁錮已久的自我遭到解放，人們有更多的自由來了解和可以擁有的權利極限，所以，這會促使對自身(本土對象)的關注增加，故而使八十年度的本土研究對象突然增加。



圖五 課程研究對象的分布情形

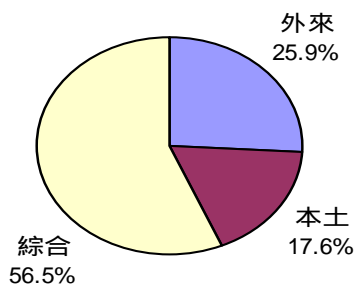


圖六 不同年度下課程研究對象分佈的情形

此外，研究者亦試著從研究主題來推敲此階段本土對象頗受青睞的原因，從資料上來看，這一階段的主題主要都是圍繞在教科書、教材與課程分析(16 篇)、原住民與多元文化(3 篇)、統整與九年一貫課程(3 篇)、學校本位(2 篇)。後三個主題都算是有別於七 0 年度的新興議題。此階段的課程學者似乎把焦點漸漸擴散到大環境的脈絡中，他們關心「本土中弱勢族群的學習經驗」，關心「本土所推動的教育政策對課程的影響」，而這些議題正是需要從本土的對象身上來尋找答案，是故，該個時期以本土對象為研究對象的情形大增。

四、研究文獻

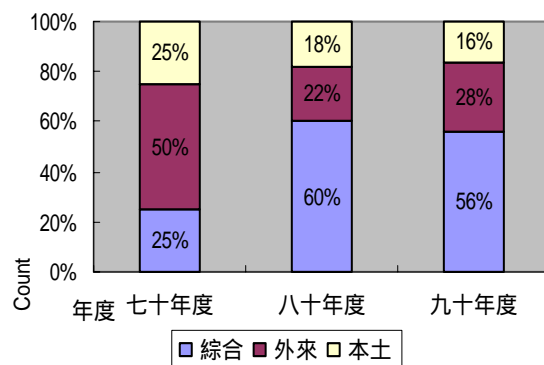
以研究文獻而言，從資料上(圖七)來看，綜合的參考文獻是在課程研究中占最多的比率，有一半以上(百分之五十六點五)的研究都是傾向以綜合的方式來對與研究相關的文獻做評析，且從三個時期百分比的比較上(圖八)來看，單純引用本土文獻的比率雖存在但卻有逐年下降的趨勢。上述這些情形尤其值得注意，因為以建立課程的理論和知識體系的角度來說，這種現象一方面值得慶幸、一方面也值得擔憂。值得慶幸的是，在文獻的引用和佐證上，我們不會再一股腦的全盤引用外來的理論，我們會也會去引用和評析一些



圖七 課程研究文獻的分布情形

相關的台灣課程研究，乃致使綜合的文獻會增加。就課程研究的發展上來說這是一種研究的『覺醒』，因為它意識到本土課程研究的地位，意識到本土研究從事到何種地步，意識到本土研究的引用；然值得擔心的是，本土文獻的引用卻逐年在下降中，這似乎透露出，本土課程理論的基礎和累積上不夠深、不夠強而有利，乃至引用的比率在減少中，這恰似一種課程的” Matthew effect ” (此一詞原用來形容閱讀的影響，乃指讀的越多閱讀能力就越好，反之，讀的越少閱讀能力就越差)，當我們越不去在意課程本土問題，課程本土問題的能見度就越小，本土研究和文獻也隨之變少，而能引用和佐證的本土理論也隨之慢慢銳減。

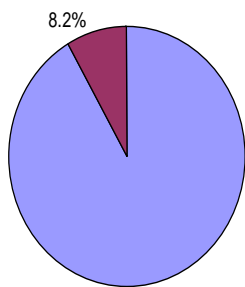
有趣的是，九十年外來文獻的引用上又有上揚的趨勢(圖八)，這部分與研究觀點方面的資料呈現出類似的組型。所以，研究者試圖從九十年度的研究主題來說明這樣的現象。九十年度的研究主題有些主題是跟八十年度的主題類似的，如課程統整、學校本位和九年一貫的議題，所以，這一部份的研究因為有了八十年度的作為基礎，所以，在文獻探討的部份除了引用外國的研究，亦能引用台灣的研究，是故文獻的引用就能以綜合的方式出現。



圖八 不同年度下課程研究文獻的分布情形

然九十年代又多出現了一些八十年代沒有的新興課程概念，如課程美學、課程慎思、課程規劃圖、課程領導、敘事探究、全校性充實模式等等，而這些新興的課程概念又多是源自於國外的課程概念，而非針對台灣的課程現象或脈絡所開發出來的，所以會呈現出九十年代課程研究發展上單純引用外來文獻的情形又再度增多的現象。這個現象說明三種情形：第一、課程研究中文獻的蒙太奇特性，本土文獻與外來文獻常出現拼集的情形，本土文獻和外來文獻尚未能達到某種平衡點，常隨著概念來剪輯和拼貼。第二、本土研究累積的重要性，因為研究的累積使九十年度的研究能站在八十年度的基礎上繼續發展而能夠援引八十年代中的研究以使研究文獻有本土的東西，故能呈現出綜合文獻的樣貌；第三、從本土脈絡挖掘課程議題的重要性。一旦研究的主題是從本土的課程現象所產生的，那麼本土的文化和社會現象都可作為佐證和鋪陳的研究文獻，這也較容易納入本土的課程體系中，然若是以外來概念當成的研究主題，勢必在研究的初期都必須要倚重國外的文獻，如果這個研究後續有人繼續做的話，那麼這些研究就容易累積，也就比較有價值，因為它的概念會更融入本土的脈絡中；但如果這個研究沒有人繼續研究的話，它就變成一個零散的外來者，跟其他的課程研究獨立開來，這對發展課程研究的體系來說是相當不利的現象。

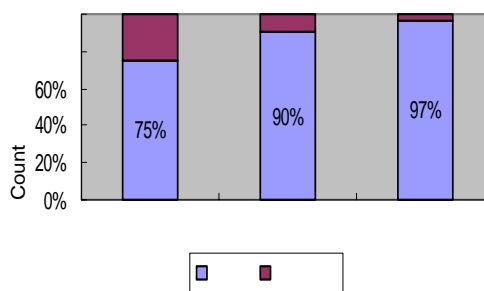
五、研究實徵性



圖九 課程實徵研究的分布情形

以研究的實徵性而言，資料顯示(圖九)台灣課程研究主要是以實徵性的資料為主，占分之十一點八的比率，且從三個時期的百分比來看(圖十)實徵性的研究有逐年增加的趨勢，這些現象對課程研究本土化方向的發展都是相當有利。因為這些實際參與觀察的實徵研究有助於將一些較切合本土的課程現象納入研究的範疇。

此外，就之前曾談到要發展台灣課程的知識系統時，其首要工作就是必須有它的實徵研究作為內涵，實徵的證據乃知識體系的奠基，缺乏實徵性的知識系統在討論上有時極容易陷入循環論證的謬誤，所以，本土課程研究在發展它的知識系統時，實徵性資料是不可或缺的，此外這種實徵資料的「累積性」也是相當重要的，要成為一個知識系統必須將資料進行累積與統整，這樣的知識體系才有足夠內涵進行發聲。如近幾年有許多的社會科學學者致力於研究回顧的工作，如周愚文(1999)對近五十年台灣的教育史發展所做的研究；李錦旭和張建成(1999)對台灣教育社會學研究所做的回顧；黃宗顯(1999)對台灣地區教育行政學術研究所做的分析；蘇永明(1999)對台灣教育哲學發展所做的研究等，周珮儀(2001)對教科書的研究的現況和趨勢進行分析，事實上這些研究就是針對研究的累積性做一個檢視，透過這樣的檢視使我們更能了解研究的走向以及研究版塊的契合程度。上述這些研究更促發了研究者認為發展「台灣課程研究資料庫」的必要性。

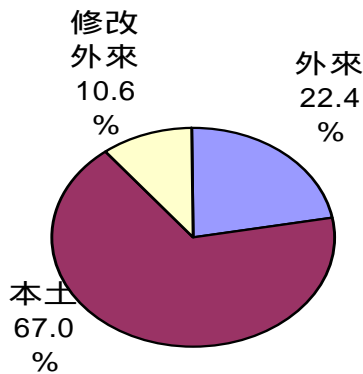


圖十 不同年度下課程研究實徵性分布的情形

這種課程研究資料庫的索引方式可能須有別於傳統的資料庫索引(如針對研究者、論文關鍵字、學校別等等),而是以研究概念、研究方式、研究工具、研究目的、研究對象等作為索引的指南,如此可以看出每個概念是如何被研究以及研究的程度為何,透過這樣的索引,很容易看出哪些概念是已經有它自己完整的脈絡線,以及某個概念中的哪些研究版塊是欠缺尚未補足的,如此一來,台灣課程研究在邁向自己的知識網路與體系時就能有一個真切可以參考的方向。

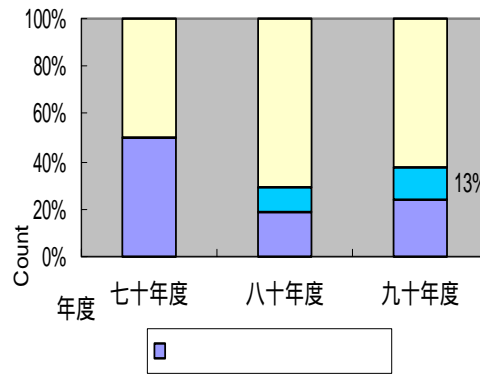
六、研究工具

就研究工具而言,由圖十一可知,台灣課程研究在工具上以本土的研究工具占主要的地位,占課程研究的百分之六十七點一,由三個時期的百分比來看(圖十二),在前兩個時期,研究工具的本土化有增強的趨勢,且若引用國外的研究工具時多能依照台灣的現象斟酌修改,此對於邁向課程研究的本土方向而言是相當有利的情況,但是九十年代開始,引用國外的研究工具和修改國外研究工具的比率好似有增加的趨向,這部分的原因與此時期的研究主題最為相關,因為此時期的研究主題又多增加了許多外來的概念,由



圖十一 課程研究工具的分布情形

此可見,研究概念或主題的選用所牽涉的層面影響真的相當廣,更突顯邁向台灣課程研究本土化時,須在台灣本身的脈絡下找尋課程現象的重要性。另外,關於研究工具的部分尚有一個需要注意的是,多元研究工具以及基礎工具開發的必要性,因為大部分的課程研究工具太過原始缺乏精鍊,像極孩子們的塗鴉,雖然有著原始的線條,但表達方式卻還不足以呈現出真實的風景或風景的意境,也就是,課程研究的特徵有過於一般化的傾向,既沒有抽象到某種層次也沒有細微到某個層級,換句話說,台灣課程研究的想像視野還需要更寬廣,乃至使研究工具與方式能超越觀察、問卷、訪談、內容分析的範疇,進而用一種跨科際方法論(cross-field methodology)的整合方式來促進課程的研究。比方說,課程研究可以結合腦科學的觀點和方法。目前,新興的腦科學研究揭開了我們以往所不熟悉的認知現象,如 Smilkstein (2003)以大腦學習歷程的發現提供未來課程的發展之道,Robert (2003)在第一屆課程大會則以<正確的社會科學課程:一種生物心理學觀點>的演說,提供課程研究的跨科際視野,這些從不同觀點出發的課程研究或許正能提供不同的研究工具和方式幫助台灣課程研究在課程研究上發展出不同的光景。



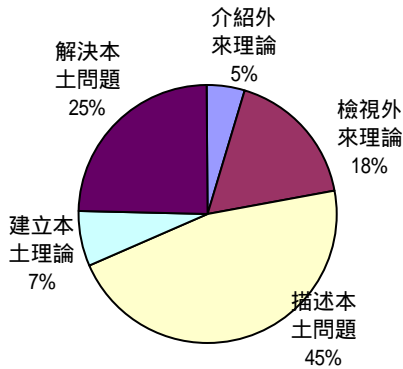
圖十二不同年度下課程研究的分布情形

七、研究目的

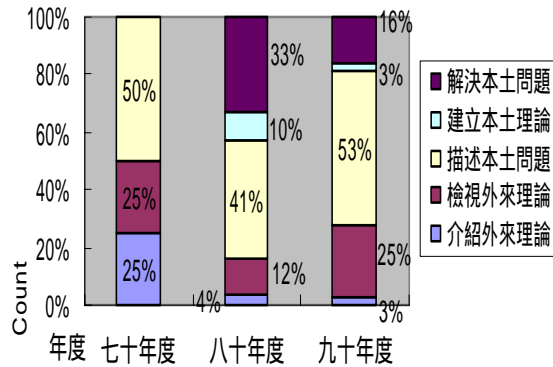
以研究目的而言，目前的資料顯示(圖十三)，台灣的課程研究以『描述本土問題』佔最大的比率(占百分之四十五點九)，依序是解決本土問題(百分之二十四點七)、檢視外來理論(百分之十七點六)、建立本土理論(百分之七點一)、和介紹外來理論(百分之四點七)。從這樣的情形來看，有幾個可以思考的：第一、台灣課程研究的目的是否已朝向本土化的方向邁進？答案是肯定的，因為與本土目的有關的研究已占百分之七十七點七的比率，這對課程研究的本土化來說是正面的發展，當研究目的是朝本土化的方向發展時，我們才有可能進一步談台灣課程研究的模式和體系的問題，第二、朝本土化邁進的方式以何種居多？從資料上來看，這些課程研究多半停留在描述本土問題或解決本土問題的階段，不過，這樣的研究本身是缺乏解釋性能力的，亦即這樣的研究對發展出一套解釋性的課程架構或理論而言仍有一大部份需要努力的地方。值得注意的是，有部分的課程研究以基礎研究為訴求，結果卻多傾向於問題描述的層次，這可能與研究的方法論有關係。那究竟該如何針對課程研究本土化邁向理論與體系的方面進行努力？課程學者張華在第一屆世界課程大會(2003)中提供的觀點或許可以作為課程研究目的的參考，他以〈走向儒學的課程觀〉為題發表演說並從三個層面指出課程觀，第一個層面是把課程本質理解為道德創造、第二個層面是把體驗形上學作為課程的方法論，第三個層面是在日常生活中尋找課程的儒家精神(引自第一屆課程大會網頁)，從這幾個思考向度可知，台灣課程研究要建立體系，在從事課程研究時，必須要回過頭深思課程本質的問題，並以實際的生活體現來獲知台灣傳統的精髓、道統以及海島國家特有的生命內涵。

從圖十四觀之，這幾種研究目的分布情形隨著不同年度而有不同的比重，八十年代是解

決本土問題和建立本土理論研究的萌發時期，然九十年代解決本土問題和建立本土理論的研究在整體的課程研究分布上卻沒有增加的趨勢，這個情形我們可以這樣來看：這個階段所描述的課程問題為何？哪些問題其實是可以進入解決階段的？為何它們還停留在描述問題的層次？首先，我們看到九十學年度占最大部分的主題是「九年一貫」，共有八篇與九年一貫相關的論文，僅有一篇是在解決本土問題，而有一篇是在檢視外來理論，其餘的都是描述本土問題，事實上，九年一貫的議題在八十年代末期就有人開始研究，接著便有為數頗多的碩士論文針對不同的面向進行研究，所以，在九十年度的課程研究中，針對九年一貫議題所做的高層級研究不該再僅止於問題的描述，因為描述問題這一部分的工作，可以由碩士層級的論文或在教學現場從事研究的教學者來補足，而更進階層級的論文研究應該做的是進入問題解決或建立理論的階段，以便使九年一貫的本土理論能成型。至於為何高等層級的研究仍停留在描述問題的層次？這與研究觀點和研究方法論兩者最息息相關，因為課程領域在方法論的訓練上很少著眼在方法論的批判和研發，以致極少數的人會去挑戰方法論本身，研究者以為課程領域的方法論本身應該與社會科學的其他社群進行更多實質的對話，不該僅止於任何特定的範疇，因為有些課程領域無法解決的問題透過其他社群的方法或觀點或許正能意外發現解決問題的方法。如，2003年9月份的科學人雜誌中的一篇文章〈莎翁之謎在於心〉就是一個用來偵測心臟的心電圖的程式，應用到文學作品的分析上，並解答了戲劇〈愛德華三世〉究竟是不是莎士比亞作品這樣爭議已久的問題。試想課程的研究中還有哪些是爭議不休的問題？或許就像上面的例子一樣，嘗試用另一種方法和思考的角度，說不定就可以跳脫描述課程問題的層次，幫助課程領域往解決問題上向前推動一大步。



圖十三 研究課程目的的分布情形



圖十四 不同年度下研究目的分佈的情形

伍、台灣課程研究本土化之綜合討論

從上述的分析中，研究者分別從研究類型、研究觀點、研究對象、研究文獻、研究實徵性、研究工具以及研究目的中探討台灣課程研究本土化的面貌，研究者發現本土化程度高低依序是研究對象(94.1%)、研究目的(77.7%)、研究工具(67.1%)、研究觀點(30.6%)、以及研究文獻(17.6%)，而台灣課程研究的研究類型與研究實徵性則以應用研究(63.5%)和實徵性(91.8%)研究為主要內涵。上述的這些研究現象對台灣課程研究邁向本土目的和走向的意涵如下：

台灣課程研究所涵蓋的現象尚需在研究觀點與研究文獻上更真切以及全面的描述台灣的課程現象，且台灣課程研究的類型尚需漸漸朝向以基礎研究以利提供有系統的解釋架構來幫助我們了解台灣的課程現象。此外，台灣課程研究在題材和概念的選擇上，或許作家張秀亞對想從事寫作的人曾說過的一段話：寫你懂的、寫你熟悉的、要先感動自己，才能感動別人(引自釋永芸, 2004)正是貼切地說明台灣課程研究所應致力的一意即台灣課程研究應該著眼在台灣人懂的且熟悉

的課程視野，並且試圖從台灣的歷史、文化和社會體系與傳統精髓中採集其反映到學校後的深層意涵才能引發共鳴，且對於不斷移植與變形的外來概念需有某種靈敏的覺醒與批判意識，更甚者須留意權力在引介這些外來知識時所扮演的角色，正如 Bernstein(1971)所言一個社會所選擇、分類、分配、傳遞和評價的教育知識，事實上就是其權力分配和社會控制原則的反映，所以，台灣課程研究中所產製出的知識自有其權力從中進行角逐，而透過這種權力揭示的深度思維更能引領台灣課程研究創發嶄新的思考面向。再者，台灣課程研究的工具有半數以上皆傾向本土的研究工具，顯示台灣的課程研究仍有其自身的研究工具，但研究工具類別和基礎工具卻有著侷限性存在，歸結原因乃課程研究的層次與想像不夠寬廣所致，是故拓展課程的疆界或許亦是台灣課程研究的另一個任務。最後，就台灣課程研究在發展「模式及理論」與「課程知識體系」來說，台灣課程研究在建立本土理論上只佔極少數的比率(7.1%)，且大多數又屬於應用研究，不過，幸而其實徵性的研究仍為研究的大宗，所以，可藉此實際體驗觀察到一些屬於本土的課程現象以便納入日後的課程概念中，不過如何將這些應用型的實徵研究進行整合，進而發

展出台灣獨特的模式和理論以使台灣擁有自己的課程體系與特色可能是高等層級的課程研究迫切需加強和著力的地方。

如果試著去表徵台灣課程研究的風貌，在這奠基期的課程研究中，研究者可能會用塗鴉式的研究工具—原始但缺乏精煉，馬賽克式的研究觀點—骨子裡是外來的觀點外頭卻打上本土的迷霧，蒙太奇式的研究文獻—外來與本土的剪輯與拼湊，至於，課程後續的發展，是天衣無縫式的合成照？亦或真實自然的美麗境界？可能需要等台灣課程研究進入下個階段後才能看到的光景吧！而對於台灣課程研究的聲音，我們則衷心期盼能早日聽到台灣課程研究的原音。

陸、結論

台灣課程研究本土化不是想招致閉關自守、故步自封、惟台獨尊的心態，更不是想要撩起族群的政治紛爭，而是要提醒研究人員重新思索台灣的特色、地位與脈絡，進而以本土的智慧(引自吳仲義)使在西方洪流中消音的台灣課程聲音重新發聲。這種本土智慧的

活水源頭乃植基於傳統的古典思維與經典，這種智慧的特徵乃強調研究本身的原創性與累積性，這種智慧需要的是跨科際—哲學、心理學、語言學、電腦科學、人類學、社會學—且立基於基礎領域所發展出來的課程視野。而身為能發揮本土智慧的知識分子不但要熟知與確切應用這些特性且要能適時引介外來理論並耕耘和轉化外來知識，恰如張光直(75)曾提出在面對外來的知識時，我們要認尋己身文化和協助保存文化，同時亦要站在世界文化變異與人類歷史的觀點對自己的文化糧資作建設性的檢討評論。研究者以為，更重要的是，重新建構課程研究的權力戰場，使台灣課程研究從知識加工區變成知識源產區的地位，發展本土課程研究的知識系統，強化本土課程知識、本土課程學習以及本土課程研究，組成課程主題聯盟的知識社群進行對話和辨證以增進課程範疇和體系間的聯繫，並重視台灣海島國家的多元性，以這種宏觀的態度和思考方法，伴隨行動的道德性、包容性和實驗性為下一個關鍵十年的課程研究開創新的契機。

附錄一

			年代與篇名								
			七十年代			八十年代			九十年代		
研究類別	次類別	概念	論	論	論	論	論	論	論	論	論
			文	文	文	文	文	文	文	文	文
			1	2	N	1	2	N	1	2	N
基礎研究	理論觀點	本土									
		外來									
	研究對象	本土									
		外來									
	主要參考文獻	本土									
		綜合									
		外來									
	研究工具	本土									
		修改									
		直接引用									
	實徵性	實徵									
		非實徵									
應用研究	研究目的	描述本土問題									
		解決本土問題									
		建立本土理論									
		檢驗外來理論									
		介紹外來理論									

參考文獻

王秋絨和楊洲松 (1993)。後現代社會中的成人教學。載於中華民國比較教育學會主編，**教育：傳統、現代化與後現代化** (頁 189-216)。台北：台灣書店。

朱敬一 (1997)。台灣知識份子與人文社會學門的本土化與國際化，載於張麟徵主編，**知識份子與二十一世紀** (頁 161-178)。台北：台灣大學共同教育委員會。

專論

吳仲義 (2004)。浮生集：何謂科學本土化？**科學人雜誌**, 25 期, 頁 27。台北：遠流。

李錦旭和張建成 (1999,6 月)。台灣教育社會學研究的回顧和前瞻。載於台灣師範大學教育系主辦之「**教育科學：國際化或本土化？**」(頁 183-230)。台北:台灣師大。

周珮儀 (2003)。科書研究的現況分析與趨勢展望。載於中華民國課程與教學學會主編, **教科書之選擇與評鑑**(頁 175-207)。高雄：復文。

周恩文 (1999,6 月)。近五十年台灣的教育史研究發展。載於台灣師範大學教育系主辦之「**教育科學：國際化或本土化？**」(頁 101-128)。台北:台灣師大。

邱莞慧 (譯) (2001)。Zohar & I. Marshall 著。**心靈智商**。台北：聯經。

陳膺宇 (1993)。批判思考在多元文化教育上的意義。載於中國教育學會主編, **多元文化教育** (頁 251-280)。台北：台灣書店。

張光直 (1986)。人類學的社會使命—序<陳其南文化的軌跡>。載於陳其南著,**文化結構與神話**。台北：允晨。

梁福鎮 (1999,7 月)。普通教育學研究的現況與趨勢。載於中正大學教育研究所主辦之「**教育學研究方法論文集**」(頁 315-353)。高雄: 麗文。

黃宗顯 (1999,6 月)。1990 年後台灣地區教育行政學術研究狀況之分析與展望。載於台灣師範大學教育系主辦之「**教育科學：國際化或本土化？**」(頁 257-290)。台北:台灣師大。

楊中芳 (2001)。試論如何深化本土心理學研究: 兼評現階段之研究成果。載於阮新邦和朱偉志主編, **社會科學本土化**(頁 117-188)。香港：社會科學文獻出版社。

楊國樞 (2001)。心理學研究的本土契合性及其相關問題。載於阮新邦和朱偉志主編, **社會科學本土化**(頁 1-50)。香港：社會科學文獻出版社。

遠流台灣館 (2000)。**台灣史小事典**。台北：遠流。

歐用生 (1984)。**課程研究方法論**。高雄：復文。

蔡清田 (1999,7 月)。課程研究現況分析與趨勢展望。載於中正大學教育研究所主辦之「**教育學研究方法論文集**」(頁 153-172)。高雄: 麗文。

蘇永明(1999,6 月)。台灣教育哲學的發展。載於台灣師範大學教育系主辦之「**教科書：國際化或本土化？**」(頁 161-180)。台北:台灣師大。

釋永芸 (2004 年,4 月 17 日)。有禪心就可以過關。**人間福報**, 6 版。

Bernstein, B. (1971). On the Classification and Framing of Educational Knowledge. In M. F. D. Young (ed.), **Knowledge and Control: New Directions for the sociology of Education**, Collier Macmillan.

- Franklin, B. M. (2000) **Curriculum & Consequence :Herbert M. Kliebard and the promise of schooling**. New York :Teachers College Press.
- Ohmae, K. (1990). **The Borderless World**. New York: Harpercollins Publishing.
- Popkewitz, T. S. (2000). Globalization/ Regionalization, Knowledge, and the Educational Practices: Some Notes on Comparative Strategies for Educational Research. In T. S. Pokewitz (Eds.), **Educational Knowledge: Changing Relationships between the State, Civil Society, and the Educational Community**. NY: State University of New York Press.
- Schwab, J. J. (1969). The Practical: A language for curriculum. **Show Review**, 78(1), 1-23.
- Kincheloe (Ed.), **What Is Indigenous Knowledge ?** Voice From The Academy (pp.3-57). NY: Falmer.
- Smilkstein, R. (2003). **We're Born to Learn :Uusing the Brain's Natural Learning Process to Create Today's Curriculum**. CA: Corwin Press.
- Willis, G., Schubert, W. H., ,Bullough, R. V., JR., Kride, C., I, & Holton, J. T. (1993). **The American Curriculum**. London: Praeger.

A Perspective on Indigenization of Curriculum Studies in Taiwan

A Case of Doctoral Dissertations

Pei-Lan Chen

This research mainly explores the indigenization of curriculum studies in Taiwan, especially focusing on doctoral dissertations. First, the author analyzes the motivation, purpose and direction of indigenism in Taiwan curriculum studies. Through these analysis, the author sets up the main anchors, including research types, research views, research subjects, research literature, empirical data, research methods and research purposes, to evaluate the indigenism of Taiwan curriculum studies. The results shows applied and empirical studies are characteristics of curriculum studies in Taiwan. Besides, high degree of indigenization in subject dimension, followed by purpose, method, view and literature. Furthermore, the author tries to create several metaphors—graffiti-method, mosaic-view, montage-literature, indigenous foreign concepts, curriculum Matthew effect—to describe Taiwan curriculum studies. Finally, the author urges indigenous wisdom should be emphasized in order to make Taiwan curriculum have its unique voice in the international curriculum field.

Key words : Curriculum Studies, Indigenization, Taiwan

Doctor student , National Chung Cheng University Institute of Curriculum Study