

## 台灣教科書政策的批判論述分析

歐用生

摘要

教科書政策是一種文本，也是一種論述。論述批判分析已經成為教育政策研究和分析的新理論架構，廣被討論和應用。批判論述分析不僅探討誰可以說、何時說、說些什麼，用哪些語言、概念、問題或爭議來爭論，用什麼權威說。更要分析：政策是如何形成的，論述的實際如何生產、消費和分配；以及論述形成的社會、政治、經濟的脈絡。本文利用批判論述分析的概念，檢討台灣教科書「一綱多本」的政策，探討論述者如何站在各自的有利位置上，提出（或不提出）某些批評，質疑（或不質疑）某些問題，並探究這些論述形成的社會、政治因素，批判論述隱含著哪些利益、慾望和意識型態。藉此為政策研究或課程研究提供新的方法和方向。

關鍵詞：批判論述分析、教科書政策

---

歐用生，吳鳳技術學院講座教授；國立台北教育大學名譽教授  
電子郵件：ysoucc33@yahoo.com.tw  
投稿日期：2006年4月15日；採用日期：2006年5月18日

## A Critical Discourse Analysis of Textbook Policies in Taiwan

Yung-Sheng Ou

### Abstract

Textbook policies are a text, and a discourse as well. Critical discourse analysis has become a new theoretical framework for educational policy analysis. Critical discourse analysis not only deals with who has the authority to say something, what to say, when to say it, but also what languages, concepts, problems, and issues to make an argument about, and in what authoritative capacity. More importantly, critical discourse analysis deals with the processes of policy formulation, how discourse realities are produced, consumed, and distributed. It also deals with the social, political, and economic contexts of discourse development.

Using the concept of critical discourse analysis, this paper investigates the "One Guideline, Various Versions" policy for textbook development in Taiwan. It explores how the holder of a discourse position takes an advantageous position to present (or not to present) her viewpoints and to raise doubts (or not to raise doubts) toward certain issues. The paper also explores the social and political factors that have influenced the development of a particular discourse and critically evaluates the interests, hidden aspirations, and ideology types behind each discourse. This paper therefore has the potential to shed some light on and provides new avenues for policy studies and curriculum studies.

**Key words: critical discourse analysis, textbook policies**

---

Yung-Sheng Ou, Chair professor, Wu-Feng Institute of Technology; Professor Emeritus, National Taipei University of Education

E-mail: ysoucc33@yahoo.com.tw

Manuscript received: Apr. 15, 2006; Accepted: May 18, 2006

## 壹、前言

「教科書是政治的產品，也是經濟的產品；教科書政策是文化政策，是政治政策，也是經濟政策。」（Apple, 1986, 1993）。Apple 的這個論述生動地刻劃出教科書政策的複雜性，也反映了台灣教科書開放政策的崎嶇和顛簸。一九九一年代以後台灣的教科書政策在立法委員和其它壓力團體的操作和操縱下，搖擺不定，步履蹣跚。一九九六年先開放國小教科書，二〇〇二年國中教科書繼之開放；但是二〇〇三年教科書政策突然轉向，教育部又恢復部編本教科書，數學和自然與生活科技兩領域的教科書已上市，今（二〇〇六）年教育部又在立法院強大壓力下，進行全部教科書恢復部編本可行性的研究，並將在一年內提出研究報告。

政策是與目標的選擇、價值的界定和資源的分配有關之行動（或不行動）的進程，是競逐不同的目標、價值、地位、資源的競爭者間的鬥爭和競爭（Olssen, Codd, & O'Neill, 2004）；而政策為這些競爭或鬥爭、競爭的題材和遊戲規則提供場域和時間表。（Ball, 1994）尤其教科書政策是爭奪「合法化知識」或「正式知識」的場域，鬥爭更為激烈（Apple, 1993）。例如以數學教科書來說，自一九九三年課程標準以後，一直到九年一貫的課程綱要，都是由強調建構主義的數學教育家主導，建構主義成為數學教科書編和審時不可質疑的「聖經」。但是在新恢復的部編本數學教科書之爭奪戰中，這些數學教育家敗下陣來，數學家取得了教科書的主導權，數學知識典範和架構完全轉換，他們摒棄建構數學的理念，被視為聖經的建構數學一夕之間失去了合法化的權威，「終止七年的九九乘法的教學，又出現在小學的數學課堂上。」Inglis 說：「教科書政策不是感傷的連續劇告白，而是一場知識的內戰，文化權威的爭霸戰是矯情的、激烈的、永無寧日的」（Inglis, 1985: 23）。台灣教科書政策的爭奪戰正繼續上演，相信也是「永無寧日的」。

那麼這場爭論的參與者用哪些字、詞、語言或概念來爭論教科書或教科書政

策？他們提出哪些問題和爭議？如何回答這些問題和爭議？不同陣營的人如何交鋒或爭辯？這就是一種論述（discourse）。論述是「嚴肅的說的行動」（serious speech acts），不管是書寫的或說話的，論述可以從「宣稱」（statement）或「所說的事」（things said）來界定（Foucault, 1972: 49）。論述具體化了意義和社會關係，建構、再建構或隱藏著真實的關係，因此要加以批判和分析，這就是批判論述分析（critical discourse analysis, CDA）。

批判論述分析不僅探討誰可以說、可以說些什麼，更要分析：說話者（論述主體）站在怎樣的說話位置，用哪些語言、概念、問題或爭議來爭論？這一套語言陳述系統呈現何種教育實踐模式或思考方式，是否排除了其他的模式？又說話者有怎樣的運作關係，可以宣稱某種論述是真的？論述批判分析已經成為教育研究和課程研究的新理論架構，廣被討論和應用（Olssen, et al., 2004; Rogers, 2004; 王雅玄, 2005; 卯靜儒、張建成, 2005; 黃月美, 2004; 歐用生, 2005）。

本文針對教科書開放政策作批判論述分析，先闡述批判論述分析的概念及其在政策分析上的意義，然後利用批判論述分析的方法，分析台灣教科書「一綱多本」政策的論述。

## 貳、政策的批判論述分析

### 一、政策研究的檢討

最近幾年來政策研究者企圖建立「政策社會學」、「政策的學術」或「政策科學」，但大部分的研究者也承認，政策研究的理論和方法論正面臨著瓶頸（Taylor, 2000）。如傳統的工具主義的政策分析，強調特定的政策形構和明確的政策結果間的關係，依據科學的探究模式——一般是數學的，來解釋實現政策意圖的最有力因素。大部分的政策分析是在決定哪些輸入影響教育的輸出，如師資素質、資源分配、課程方案和隔離措施等，如何影響標準化的測驗成績。決策者和

政治家依據這些研究結果，來為他們支持的政策辯護或修正政策（Stein, 2004）。

Olssen等（2004）批評傳統政策研究蘊含之理想主義的假定，將政策文件視為政治目的表示，指示了決策者或行政人員將依循的步驟，因此政策分析是在正確的解釋文本，顯現蘊含在文本中之權威的意圖。這種技術模式賦予政策研究者（中性地提供訊息）、決策者（政策生產者）和接受者（政策的詮釋者或實施者）明確的任務，文件是這三者之間溝通的工具，研究者和實施者可將分析的結果和教育意圖結合起來，加以詮釋和應用。他們批評，這種理想主義所依據的意圖和語言的假定是錯誤的，首先假定政策文件表達意圖，犯了文學批判上所說的意圖的謬誤，這種謬誤認為，文本的意義與作者所意圖的是相對應的，即文本是作者欲表達的內容的證據。這裡有三個問題，第一，將意圖視為私人的心智事件，這是錯誤的；第二，意圖與意圖的宣稱是不一樣的（人的意圖易被誤解）；第三，預先計劃的意圖和有意圖的採取行動之間應該有區別。所以脫離文本的特徵和詮釋文本的脈絡，意圖是沒有意義的。對任何文本而言，多元的讀者產生多元的閱讀方式，對文本的分析來說，許多政策文本並沒有可確定的單一的作者，而且是向多元的讀者說的。

其次，在語言學的理想主義方面，傳統政策分析家蘊含的語言概念認為，我們的概念和知識是經驗的產物（實徵主義），而經驗是經由心靈、理性和思想詮釋的，超越的人性的本質，是個人的結果（理想主義）。這種實徵主義、理想主義的語言觀忽視了語言本身是社會實際的領域，必然受制於社會實際所在的物質條件，因此需有不同的語言觀，如物質的語言觀，不管是說的或文本上的文字，不僅指出已經存在的事情或理念，更需指出，語言的使用如何產生真實的社會效果，如何成為政治的，不僅是政治的事件，而且成為政治的工具和客體（Codd, 1988）。

由此可知，傳統的政策研究模式過於簡化，研究概念十分粗糙。但 Taylor（2000）指出，最近政策理論的發展，漸聚焦於決策過程和政策實施的複雜性，例如質疑一向被視為理所當然的語言和意義，覺醒主體和詮釋的問題，更強調研究者的立場，重視政策的效果（或影響）甚於政策的意圖等等，並提供新的概念作為詮釋的工具，開啟了新的方法論之可能性。

如 Stein (2004) 強調詮釋的、文化的或文化人類學的政策分析，聚焦於從立法到實施政策過程中的符號和語言，考驗政策中的敘說成分，即政策所依據的情節和爭論。文化取向的政策分析將政策視為豐富的、複雜的信念系統，注意其中的韻味和曖昧性，分析其中的溝通形式，著重於兩個層面的探討，一是探討政策決定和分析的實際，即決策過程反映的信念系統，社會問題和答案如何界定？誰界定？他們又代表誰？二是探討政策產生的語言和儀式，如日常的語言、儀式和制度的習慣，誰是主流？誰是附屬？主流如何控制附屬以達成期望的改變？文化分析經由決策者、實施者、目標團體和政策研究者對政策的解釋，探討政策產生的多元意義，包含政策過程中的所有行為者，著重政策發展的歷史時刻，和負責實施制度的結構現實，為探討政策目標中的假定和解釋政策結果的因素，提供重要的資料。

Symcox (2002) 利用歷史傳記法 (historiographical method) 或集體傳記法等方法，以「國家歷史課程標準研究」(National History Standards Project, NHSP) 作為個案，來闡釋教育政策是如何競爭和形成的，決策者和意見形成者，如學術界、政治家、媒體等如何利用他們的地位來宣稱知識的、意識型態的主張，並努力使這些主張成為政策？她質疑：誰決定政策？改革者如何合法化他們的政策？如何贏得公眾的支持？如何合縱、連橫？政治家如何利用議壇影響教育政策？媒體和公共人物扮演何種角色？改革方案中知識的、意識型態的立場為何？如何來的？在改革的不同階段，什麼知識、誰的知識被合法化，被作為改革的基礎？公共制度、私人機構和媒體如何被不同聯盟的人作為發言平台？改革者創造哪些論述、敘說和說服的工具，以合法化他們的理念？共識在知識的合法化中的角色為何？共識如何達成、動搖，又重新建構？她並利用知識史的方法和文本的深度分析，將 NHSP 放在時代的知識、文化的爭議中，以驗證意識型態、權力和改革間的關聯。Symcox (2002) 批評，關於知識生產和權力的關係，及這些關係對課程政策的影響，雖已經有相當多的研究（如 Foucault, Kuhn, Apple 等），但這些研究並沒有將這種理論或假設適用到特定的人、地方或事件上，因此她利用各種參與者的口頭或書寫的文本，企圖將理論和實際實徵性的關聯起來，驗證了知識和權力間的微妙關係，並補充了 Foucault 等人實徵研究的不足。

## 二、批判論述分析與政策研究

這些新的政策分析取向都已涉及了論述（discourse）的概念，具有批判論述分析的性質。批判論述分析從政策發展和實施的論述場域，探討政策的決策過程，突顯政策是以某些方式被架構的，如何反應社會、政治、經濟和文化的脈絡，這些脈絡如何影響政策文件的內容和語言，更能夠批判性地覺醒一向被視為理所當然的方法論之問題，特別是在詮釋方面，對政策研究常用的俗民誌和其他質的研究之效度問題，也有很多啟示（Taylor, 2000）。批判論述分析旨在敘述、詮釋和解釋語言和社會間的關係，不僅敘述和解釋脈絡中的論述，也詮釋論述為何、如何發揮功能，是具有社會批判意義的研究典範，是解釋和詮釋的、有系統的理論和方法，已經成為批判的政策研究之重要途徑（Rogers, 2004）。

論述理論是 Foucault 研究的重要貢獻，他用「論述」來代替意識型態的概念，批判論述分析是「系譜學」研究的主要工具（Ninnes, 2004）。Foucault 說，論述是一種實際（practice），其最重要的單位是「嚴肅的說的行動」，不管是書寫的或說話的，論述是從「宣稱」或「所說的事」來界定。「論述是由符號組成的，但不只是利用這些符號來指稱某些事情。就是這種動作（moves）使它不被還原為語言或說話，我們要呈現或描述的正是這種動作」（Foucault, 1972: 49）。論述是一種意義系統，或一組有系統、有組織的宣稱，呈現制度的意義或價值；論述不是產品，而是與社會世界有關的消費、生產、分配和再生產的過程，不僅是社會交互作用的類型，而且與主體和社會財貨的分配有關（Fairclough, 1995）。論述不僅反映社會的世界或社會脈絡，也建構了社會脈絡，是構成的、辯證的、對話的；也永遠是社會的、政治的、經濟的、種族的（Rogers, 2004）。

Foucault（1972）強調，論述「指出權力和知識的關聯」，是觀念、範疇、思考方式和溝通方式的複合體，構成權力滲透的知識體系。Foucault 反對馬克思主義將知識和意識型態區分，不認為所有的知識都是權力關係的產物，他從非經濟的觀點探討教育和權力關係，強調權力不完全是壓制的，而是藉著一種微妙的機制，影響論述、聲音和日常生活。Foucault 分析權力關係如何在醫院、監獄等

制度中發揮作用，對權力只是從政府、軍隊、立法過程或法庭產生的這種假定提出挑戰。他相信有許多不同的權力場域，各以自己的理由宣稱各自的真理，因此權力永遠是論述的關係，不是一個人或一個團體生產或持有的。沒有論述的生產、累積和作用，權力關係不可能確立或實現。經由論述操作的權力，滲透到公民社會最隱密的底層，提供物質的條件，在此個人被生產為主體或客體。經由法律、醫學、心理學或教育的論述來操作，就是這種形式的權力，這些論述超越文本，構成物質的社會實際，媒介並構成權力關係，這就是 Foucault 所說微觀的權力工學。

從 Foucault 的觀點來看，權力工學生產了「真理的體制」(regimes of truth)，人利用這種真理的體制管理自己，也管理他人。論述的議題之一就是分析在特定的時間中，為何只說出某些事情：「何以呈現某一特定的宣稱，而非另一宣稱」(Foucault, 1972: 27)。由此論述創造了社會關係、權力關係與何謂真實的理念等等，所以政策及其論述並非反映教育的客觀真實，而是製造讓人們相信什麼是教育真實的過程。Ball (1990, 1994) 認為政策是文本、也是論述，政策藉由規訓與禁止「什麼可以說和想、誰可以說、何時、何地、以何種權威說」，來製造所謂的真實。教育政策的宣稱，例如何種知識有用、學生如何學習、有效教學方法為何等等，就是在製造關於教師、學生、學習與學校教育的真實。政策往往擾亂權力關係，加以重新建構、重新分配，也重新分配發言權，決定誰能做某些事或不能做某些事。而且「權力關係不能脫離經濟過程、知識關係和性別關係等，而滲透到這些關係中」，權力是多層面的、複雜的、重複的和交互作用的，政策意圖、文本、詮釋和回應間的關係也是複雜的，政策文本不僅是改變權力關係而已。

論述理論主要關心語言、意義及其與意識型態的關係。論述是在探討經由語言表達的人與社會之關聯性，因為人的世界就是語言的世界。論述是指語言的使用，不管是說的或是寫的，但不僅只是語言的使用，同時也是社會實際的一種形式。語言的使用是社會的，語言的分析要超越句子或段落的組合，當字和概念應用到不同的論述時，它們的意義和效果就改變了，論述以特定的方式將字或詞加以排列和組合，以排除或代替其他的排列和組合，因而限制了思考的可能性。在

社會中，某種語言形式——功能的網絡比另一種網絡更有價值，如測驗成績等正式形式就比說故事的非正式形式更被重視，因此批判論述分析不僅要研究語言形式和功能的關係，更要解釋某些類型何以比其他類型重要。論述分析不僅要描述語言學的形式（form），還要分析這些形式如何為人類的目的服務。Codd 說：「政策文件可說是構成了正式的論述，由這些論述可看到，語言如何為政治目的服務，建構特定的意義和符號，隱藏了社會衝突，假裝對普遍公共利益的承諾。所以政策文件經由異議的生產和維持，產生了真實的社會效果」（Codd, 1988: 237）。

Fairclough（1995）認為語言是社會的實際，為批判的政策分析提供很有用的理論基礎。他特別關心「論述實際、事件和文本」和「廣泛的社會文化結構、關係和過程」之間的交互關係，以探討論述、意識型態和權力間的關聯。他說：「將語言視為論述或社會實際時，不僅要分析文本，也不僅分析其生產和詮釋的過程，更要分析文本、過程和社會條件間的關係，包含情境脈絡的立即的條件，和更遙遠的制度的、結構的條件」（Fairclough, 1995: 126）。他提出三層面的論述概念，即文本的分析，論述實際的分析和社會實際的分析。在此架構中，文本分析是探討語言的策略如何將讀者定位，用哪些關鍵字、詞、概念、命題或問題等。但並非用狹隘的形式主義來看政策宣稱的語言學，因為論述的網絡構成權力和知識的領域，因此要重視文本和文本性（textuality）：即政策文本的「可能性的條件」，或政策是如何來的。論述實際分析可探討政策文件中的矛盾，例如如何將女性主義的論述加以轉換、納入和中性化，著重於文本生產、分配和消費的過程，而這些過程都是社會的，涉及產生文本的特定的經濟、政治和制度的環境，Codd（1988）強調這種分析要放到廣泛的脈絡內：「政策文件是意識型態的文本，是在特定的脈絡中建構的」（Codd, 1988: 243）。這就是社會實際的分析。

論述理論的另一核心理念是政策文本沒有單一的解讀，對任一文本，多元的讀者有多元的解讀，所以文本的意義並不是內在於文本的。（Apple, 1993: 60）從後結構主義的觀點來看，意義是文本要說明的差異系統的產品，是多元的、矛盾的，不只有一種文本，而有很多文本，任一文本都有多元的解讀。並不是只要

與文本直接接觸，就能決定文本的意義和政略，也不是利用解釋的程序就能機械地解讀文本的主張。如教師在應用教科書時會加以媒介和轉換，學生也將他們的階級、種族、性別和宗教的自傳帶進閱讀內，他們都選擇性的接受、詮釋和拒絕什麼是合法化的知識。政策分析的主要工作不是在追求權威者的意圖，而在考驗讀者在解讀文本意義時產生的不同影響。文本經由討論、活動和社會關係，在再詮釋和再創造中，不斷地建構和再建構，所以政策擬定是在特定的場域中不斷地決定和再決定的循環過程。

政策很少是單一作者作成的，或單一過程的產品，所以政策或文本本身不一定是很明確的，或封閉或完全的，而是不同階段妥協的產品，在形成過程中，充滿了臨時性、偶然性和協商，是各種影響力和議程重新「裝配」的產物。（Ball, 1994）政策在政略的場域中會改變其意義，再現改變了，主要詮釋者也改變了，有時主要行動者的改變是改變政策意義的深思熟慮之策略。不同的行動者和利益者呈現不同的政策。在政策過程的每一個階段，我們都面臨著不同的政策的詮釋，或「詮釋的詮釋」，時間的變動使政策的呈現和再現產生混亂，文本、讀者和反應有其社會、制度和歷史的脈絡，結果產生了行動和回應（或抗拒）的空間。

而且，政策是藉由文本滲入到實際場域中（Ball, 1994），教師或其他人都只閱讀書寫的文本，他們並不是在自己可以決定的情境下閱讀和回應，無法預測他們可能如何行動，有何操作空間，有何立即效果，這些都不是政策可以決定的。我們都是在不能或沒有想到的論述情境內解讀或回應政策，往往因誤解政策作了些什麼，而誤解了政策是什麼。政策文本一般是粗糙、抽象和簡化的，將政策實施到交互作用的、變動的情境，需有創意的思考、發明和適應。

批判是論述分析的主要概念，也是重要方法。批判論述分析關心權力關係的研究，源於法蘭克福學派的批判理論，它拒絕本質主義（如代表現實的社會實際、標籤和方案等）、理性主義（如真理是科學和邏輯的結果）、中性主義（如真理並沒有反映特定的利益）和個人主義等；它拒絕過於決定觀的馬克思主義之社會理論，強調個人能動性和結構間的辯證關係。特定論述和社會地位間的關聯和論述的意識型態效果等，都是在形構實際的過程中磋商、建構出來的。所以論

述批判分析的意圖不是中性的，是在探討論述和廣泛的社會、文化形構間潛在的權力關係，以揭露不平等、權力關係、不正義、差別待遇和偏見等，所以批判是必須的（Olssen, et al., 2004）。

論述和權力、慾望、意識型態等關聯在一起，易呈現偏頗的意義和再現，隱藏其它真實的意義或再現的真實，維持壓制關係的各種方法，因而偏袒某些團體和利益。意識型態和社會實際易被中性化為常識，難被辨識或反抗。這種中性化出現在文本的結構或非結構因素上，如科學或研究上，或Bernstein（1996）所謂的「社會事實」（social facts），決定事情是什麼或應該如何，易使決策者作權威的決定。例如教室文化和教室生活的其他特徵一樣，是由代表特定世界觀的社會符碼（social codes）和社會實際建構的，而教育政策在社會符碼和社會實際的型塑上發揮很大的作用，批判論述分析可以解釋權力如何生產和分配社會和學校中的意識型態，論述實際和文本，更能敏感地覺知意識型態如何再製既有的權力結構。尤其是政策發展、溝通和實施都是意識型態的、政治的，但中性化或傳統模式偏重某些規範，將另一些規範邊緣化，偏重某些關鍵人物，易忽視教師、家長、兒童或其他人的聲音。人如何參與政策的語言和權力，會影響週遭的社會結構、社會關係和議程，但這些看不見的過程，增強了特定的語言、權力和參與過程，批判論述分析要揭露這種霸權的過程，並加以解構（Woodside-Jiron, 2004）。

政策是一個議程或一組目標，合法化政策擬定者的價值、信念和態度。Fairclough（1995）說，政策決定我們如何行動，需遵守哪些規則；Bernstein（1996）說，政策將我們社會化讓我們知道哪些是可以想的（thinkable），哪些是不能想的；Ball（1990）認為政策代表價值和目標的權威性分配。決策和政策文件中充滿權力，以特定的方式將人定位，因此要研究這些權力是如何產生的，人在權力結構中的角色為何，這些權力對政策消費者有何意義等。批判的政策分析要捨棄過去重視效率和結果的方法，質疑權力如何被用於界定特定的問題，如何為特定的實際設立規則，如何形成特定的議程。更要探討：問題是如何形成的，如何出現在議程上，呈現哪些議題，政策如何發展和實施；政策視窗如何產生，專業人員如何共享理解以影響政策，內外團體的角色，用哪些政策工具將政策目標轉化為行動。更重要的是不可將既有的制度或政策視為事實，要揭露隱藏

於問題和答案中的權力和意識型態的議題，政治權力和主流聲音如何交互地影響政策。

文本的「去中立性」(denaturalization)是論述分析的重要目的。Luke (1995)說：「文本不僅敘述或錯誤的敘述壓制/從屬的社會關係，也利用其相互關係的功能，建構權力的相互主觀關係，建立文本和讀者、說者和聽者間的社會關係。批判論述分析能使這些關係中的不均衡透明化，顯現文本的技巧，文本利用這些技巧企圖將讀者和說者定位、界定、使能或約束」(引自 Olssen, et al., 2004: 70)。批判論述分析要探討文本如何界定、定位和控制讀者和聽者，覺醒讀者和聽者的主體。同時要我們覺醒，文本中的再現如何隱藏地位和權威的來源，主流的社會制度偏好將特定的分析、閱讀位置和實際視為正式的知識，而將其它隱藏、消音或扭曲，論述批判分析提供不同的閱讀和詮釋的可能性，尋找被消除的聲音，這是論述理論的重要目的(Gee, 2004)。

由以上的觀點來看，論述理論對批判的政策分析有重要的意義。從論述理論來看，政策決定是對「現實」(reality)或「意義」的鬥爭場域，或是「論述的政略」，它強調政策的過程，而政策是「目標相異的競爭者間的鬥爭，在此，語言或論述被策略式的使用」(Ball, 1994)。政策文件表示對意義的政治鬥爭的結果。論述理論利用「論述的政略」，探討教育決策的複雜性，能深度地理解政策的過程如何在細節層次上運作，但這種細節層次的分析也必須有社會脈絡和歷史意識，這正是批判論述分析的主要特徵。論述理論能用於探討特定政策的歷史脈絡，追尋政策的問題是如何建構和界定的，特定的議題如何進入政策的議程；更能突顯政策是以某些方式被架構的，如何反應社會、政治、經濟和文化的脈絡，這些脈絡如何影響政策文件的內容和語言。

### 參、教科書政策的批判論述分析

一九八一年代以前，教科書國定制一直是政府堅持的教育政策，但隨著政治的民主化和教育的自由化，尤其在民間業者的要求和立法委員的壓力下，教育部

終於逐步開放教科書審定制，一九九六年國小教科書全面開放，二〇〇二年國中教科書也全面開放。但是實施不久，教育部又在各方壓力下轉變教科書政策，恢復部編本教科書，而且要在一年內提出全面恢復部編本教科書之可行性的報告。

教育改革本來就是崎嶇顛簸，處處陷阱的過程；教育改革也是教育權力、資源重新分配的過程，從改革中獲得利益者，自然欣喜，全力支持改革；但失去既得利益者，不僅抗拒，並伺機反撲。所以改革都是各種勢力之間相互鬥爭、爭奪、妥協的結果，尤其是教科書政策被嵌在複雜的政治、經濟和文化的網絡之中，每一步都像走在高空鋼索上，舉步維艱。教科書的問題是爭奪「合法化知識」或「正式知識」的問題，也是在爭奪「誰的知識最有價值？」因為它提起了；什麼是知識？誰有權力決定知識？如何決定？這種決定如何成為學校中的真理？這些問題問的關係，也是學校知識和整體社會中的關係（Apple, 1993, 2003）。在廣大的知識體中，只有某些知識和組織這些知識的方法被宣稱為合法的或正式的，從教科書中就可看出：誰的知識和文化觀點被合法化，誰的文化資本被列入，其他人的知識和文化被排除。教科書也描繪願景，參與社會對知識、真理、信念和道德的界定；決定什麼是社會中的公共之善、文化視野、社會願景和兒童的未來，所以教科書政策是一種形式的文化政策（Apple & Christian-Smith, 1991）。教室中合法化的知識是複雜的權力關係以及階級、種族、性別、宗教團體間鬥爭的結果，這些爭論隱含了深層的政治、經濟和文化的關係和歷史。所以Apple（1993）說：「對教科書的衝突是權力關係的代理人間的鬥爭」（Apple, 1993: 48）。

更重要的是教科書不僅是文化物，也是經濟的商品，是具有真實利益的真實人們所構思、設計、發展出來的，在市場、資源和權力等政治、經濟的限制下出版的，必須在市場中銷售，有利潤、有競爭；財產資本、短視和高利潤是教科書出版商的主要目標。教科書的出版是資本市場中的商業行為，哪些書能出版？能否賣出？是否暢銷？不僅受制於不可見的經濟之手，更決定於可見的政治之手，如教科書的審查和選用制度等。教科書意味什麼？如何使用？又是具有不同利益的社區以及師、生間爭論的結果。而且決定教科書的不是社會，而是特定的團體，只代表某些團體的觀點。知識的選擇和組織是一種意識型態的過程，為某一

特定階級和社會團體的利益服務，代表了更深層的政治、經濟和文化的關係和歷史。由此可見，教科書及其生產有複雜的政經、文化脈絡，是政治、經濟和文化的活動、爭論和妥協的結果（Apple, 1993）。由此我們才真正理解為什麼「教科書不僅是文化的產品，更是經濟的產品；教科書制度不僅是一種文化政策，更是政治的、經濟的政策。」

因為教科書的複雜網絡關係，台灣教科書開放制從開始就風雨飄搖，一路跌跌撞撞，到今天仍在搖擺。開放初期的慌亂、窘境和爭鬥，作者十年前就有若干觀察（歐用生，1996，1999），不再贅述。但下列一段話值得再引用：「由於教科書的政治、經濟特性，台灣教科書制度一直走在權力和利益爭奪的陰影之下。這場教科書論戰雖然熾烈，但並不精采，因為它只呈現資源的爭奪、政治的角力和權益的運作，完全缺少了專業的對話和哲理的論辯，沒有人去探討；教科書是什麼、如何產生的？怎樣才是好的教科書？怎樣才是好的教科書制度？誰才有權力、有能力選擇教科書？質疑這些問題，才能打破一元化思想或國家意識型態的箝制，才能提升教師專業自主，這些才是當初教科書開放的主要目的。但今天這些不再是問題，不再有人關心，只看到民意代表和民間業者的激情演出，教育專業居於配角，最後受傷害的恐將是民族的幼苗」（歐用生，1996：174）。

事隔十年，這一齣戲碼仍然在教科書政策的舞台上演。教科書政策是一種論述，而且是公共論述，但我們的教科書政策缺少論述的平台，教科書開放制的精神何在？什麼是「一綱多本」？其主要精神為何？仍缺少公共的論述，教科書政策仍然「走在權力和利益爭奪的陰影之下」。今天，在立法委員的指揮棒下，教師、家長、社會大眾賣力地演出一場「教科書開放制批判」的大合唱，在這個「大合唱」聲中，「一綱多本」幾乎人人皆曰可誅，已奄奄一息。如前述論述理論所說的，政策實施和實際不是政策可以決定的，可能因為誤解了實施的效果而誤解了政策。（Ball, 1994）政策的效果也是論述的，「一綱多本」批判的論述代表哪些權力、慾望和意識型態？宜加以批判和檢討。

對「一綱多本」的批評主要著重於下列的論點：第一，一綱多本的目的主要在達成多元化的理想，但多元化的理想不一定要多本才能達成，對教師而言，入學方式的多元、教學方法的多元或評量的多元比教科書的多元更重要；第二，一

綱多本的另一目的是在適應地方需要，但台灣面積很小，各地環境差異不大，多本沒有發揮「適應差異」的功能；第三，各出版社編輯團隊不同，教科書發展的理念不一，發展出來的教科書差異大，品質不一；撰寫者素質參差不齊，大都經驗不足，倉促編寫，因此發展出來的教科書錯誤百出，不僅語句不通，錯別字多，知識內容有問題，各階段內容也銜接的不好；第四，由於各校採用不同版本的教科書，造成學生轉校、轉學的困擾，轉到新學校後要重新購買，形成浪費，課程銜接的問題更為嚴重；第五，多版本造成考試和評量上的困難，尤其是國中畢業時的學測，到底要如何命題，要依哪一個版本出題，帶給教師、家長和學生疑惑，形成社會的不安；第六，為了應付考試和成績，家長要購買多套教科書和補充教材，不僅增加經濟負擔，更增加學生的課業負擔和學習壓力；第七，形成校園風紀問題，書商為推銷教科書，無所不用其極，不僅贈送教具或贈品，賄絡等不正手法更時有所聞，污染了應該是純淨的校園；第八，書商為推銷教科書，極力為學校和教師服務，除贈送教具外，還為學校編寫課程計畫，使「學校本位課程」淪為「書商本位課程」，提供教師補充教材或測驗卷，這些測驗卷堂而皇之的在教室中使用，將教師「去技能化」（deskilled）。

提出這些意見的人包括教育行政官員、校長、教師、家長和民意代表等，學、產、官幾乎都上場；發聲的場域包括大學講堂、各種討論會、研討會、座談會、公聽會、民意議場或 call in 節目；相關教育雜誌、報紙或媒體爭相報導。可見這是一場全民參與的戰爭，不同的人、在不同的場域，對一綱多本提出不同的問題和批判。他們批判的理由似乎堂而皇之，氣勢十足，形成龐大的論述力量。相對地，和批判的大合唱相比，反對論述卻聲音微弱，甚至聽不到聲音，一點都不成氣候。可見「一綱多本的批判論述」已經被塑造成 Foucault (1972) 所說的「真理的體制」或權力工學，限制了論述的方向和內容，壓抑了反對的論述。

論述是指「可以說些什麼、可以想些什麼以及誰可以說，何時、何地、以什麼權威說」（Ball, 1990: 2）。「可以說些什麼」包含「不可以說些什麼」或「沒有說些什麼」，論述者各站在自己的有利位置上發聲，每一個聲音都是選擇過的，代表各自的階級、性別、種族、歷史或自傳的背景，每一個人都批判一綱多本，但帶著不同的觀點，提出（或不提出）不同的問題。批判論述分析不僅關心

政策文件的內容，還有政策發展與評鑑的過程、政策實施的結果和影響。因此教育政策的批判論述分析要檢視：誰利用什麼工具、在什麼情境下、為了什麼目的，製造了政策文件，產生了什麼結果。由此得知政策是如何以何種特定知識為根基，哪種特定觀點被包含與排除，這些包含與排除對誰有利、對誰不利。

(Ninnes, 2004)

那麼「一綱多本」的教科書政策是以何種知識為基礎、依據哪種特定觀點？其批判論述又是依據哪種觀點或基礎？國定本教科書「只此一家、別無分號」，開學後就分發在師、生手上，人手一冊，書同文、學同音，「小貓叫、小狗跳」，全台一起叫、一起跳，也考同樣的內容。教師不必選擇，也沒得選擇；沒有考試、評量上的問題，家長、學生沒有轉學上的困擾；尤其是全部用同樣的教材，大家都覺得安心。就是這種「大合唱」容易僵化師生的思考、斲傷他們的創意，所以才要求開放教科書政策，提供給他們不同的視野，享受「不同的呼吸」。現在開放了，一切要重新調適，當然有困難，大家要慢慢地學習和改變。尤其是面對課程改革，更要發揮「教師即研究者」的精神，展現專業，互助合作，解決問題。但國定制的遺毒似乎麻痺了全民的神經，桎梏了大家的思維，遇到新的問題，不思索解決途徑，只想走回老路。

例如前述批評的理由中，「銜接困難」、「轉學困擾」和「評量不易」等一再被提及，其實這是對課程觀或課程概念的誤解。長久以來，國定本的遺毒還一直框架著我們的思考，還一直「綁」著我們。過去的國定制，全國只有一本教科書，目標、能力和教育內容是合一的，好比要讓兒童獲得維他命C，全國的小朋友就發一條香蕉，吃香蕉就獲得維他命C，久而久之，香蕉就等於維他命C，為了獲得維他命C，就非吃香蕉不可。結果我們就被綁住了，根深蒂固，無法鬆綁。今天教育鬆綁，實施一綱多本、學校本位課程發展，教師、學生可依據學校環境和特色選擇教材，只要能達成教學目標的都可以當做教材，只要能獲得維他命C，香蕉、西瓜、鳳梨、蘋果都可以吃，師生可自主的選擇教材。但長久被綁的教師和家長，一旦鬆了綁，反而失去了安全感。沒有統一的教科書，教材銜接較不容易，轉校、轉學當然有些困難，教師不努力去解決這些技術性的問題，就大力反對。家長也沒有鬆「傳統」的綁，為了讓孩子考上最好的學校，只好什麼

版本都買，增加經濟負擔，也增加兒童課業負擔，因此對一綱多本也大力反對。

後現代課程強調課程是動詞，不是名詞（Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubman, 1995），課程是生活、是故事、是一個旅程，師生將自己的經驗、歷史、故事和聲音帶進教室內，在敘說和書寫自己「成長的故事」中學習，就能達成教學目標和能力指標。教科書只是教材的一種，只是參考資料而已。而且教科書代表權威的知識，偉大的經典，是別人的故事，與兒童的生活格格不入，兒童學得無趣，更不可能快樂學習。教師、學生和家長都受制於「文本權威」，暗默中接受主流語言的形式和功能，如偏重測驗成績的正式形式，而低貶敘說、故事的非正式形式。教師沒有覺醒課程意識，沒有改變課程概念，永遠受教科書或文本權威的宰制，教師對一綱多本的批判就不難理解了。

課程概念不正確也顯現在上述的批判論述上。二〇〇四年四月，個人參與教育電台的call-in節目，其中有位聽友強烈質疑國小某版本國語教科書中的一句話「秋天孵育紅葉」，認為這種說法完全不合邏輯，因此大力批評「一綱多本」的缺失。事實上這是「課程美學」的很好的例子，課程不完全是理性的、科學的，詩性的、情意的、美學的也是不可或缺的一部分。因誤解課程而批評制度是危險的，認為台灣很小課程就不必多元化同樣是危險的。如 Schwab（1978）強調課程是實際（practice），不僅每一所學校不同，每一個班級也不一樣，教師要覺察教室的氣氛、味道、節奏、文化和每一個細節，要理解這個教室中學生的特性、感覺和思維，以進行課程設計，這才是課程慎思（deliberation）。教師如果沒有課程素養或能力，將永遠受制於教科書，一綱多本的批判論述顯現了教師課程意識的保守和傳統，也顯示課程改革永遠撼不動教科書的「聖經」的地位。

行政人員或校長的觀點反映了對教育改革的「無奈」，校長的領導權在這一波教育改革中遭受極大的挑戰，教師會、家長會成立，校務推展常遭掣肘；眾聲喧嘩，彼此「嗆聲」，協調困難；教師權力高漲，校園倫理不在，專業變質。過去教師善用國定本教科書，評量、考試自己出題，但一綱多本以後，書商服務到家，參考資料、測驗題目都替教師編好了，測驗卷堂而皇之的在教室中公然使用，「教師武功」荒廢到如此田地，對「媳婦熬成婆」的校長們來說，真是情何以堪，而一綱多本正是廢除「教師武功」的罪魁禍首。這種回首「光榮歷史」的

懷舊鄉愁，摻雜著對教育改革的失望，由一位校長的話就可以聽得出來：「一系列的教改以後，校長的權力都被剝奪光了，教科書開放了，但選擇權在教師手上，書商在校園內到處跑，根本不把校長看在眼裡。」這種「大權旁落」的惆悵，和對教育改革的失望和無奈，是不是也說明了「一綱多本」背負了教育改革的十字架，成為十年來教育改革引起的不安和不滿的「宣洩口」？

自一九八七年解嚴以後，台灣社會環境丕變，在鬆綁、多元和自由化的潮流中，瀰漫著一股求新、求變的氣氛，教育也必須大幅度的改革，以資因應。一九九四年《師資培育法》修訂，師資培育走向「開放制」；一九九五年《教師法》公佈，「教師會」獲得了校務決策權，同時教師改為聘任制；一九九八年「國民教育法」修訂，「家長會」正式成為學校組織的一員，訂定校長任期，並改為遴選制。一九九八年「九年一貫課程綱要」更揭櫫了許多新的課程理念，揭開了劃時代的課程改革的序幕。教科書開放制只是這一系列教育改革的一環。可見在短短的幾年間，改革方案接連不斷，而且每一個改革方案都揭示嶄新的理念，希望將宰制我們數十年的「封閉」思維摒棄，所以每一個改革可以說是「大破、大立」，都是典範的轉移，需全民信念和假定的轉變。但是我們的社會是否為這些改革培植了生長的土壤？教師、家長、社會人士或學生是否做好了接受改革的準備？

在這一系列的改革中，「市場化」不可避免的成為教育改革的重要思考，關閉已久的「專業」大門被迫敞開，市場的論理和邏輯滲入了校園。教師組織委員會，選聘教師，選用教科書；家長參與校長遴選和教科書選擇；教師、家長有權力參與校長的遴選；家長會更倡議選擇學校和教師。校園內瀰漫著「選擇」和「市場」的氣氛，選擇就有競爭，市場化混濁了純靜、純淨的校園，以致「學校風紀」問題，傳聞不斷。《師資培育法》後師資大量培育，形成了「準老師滿街走」，一職難求的現象，為謀得一職，準老師們要全省奔波，甚至請託、關說，無所不用其極；教科書業者為了推銷產品，除了宣傳自己教科書的優點外，負面的推銷手法也相繼出爐，不僅提供教具，贈品更是無限上綱；甚至校長遴選也傳出弊端，關說或特權介入時有所聞。所以「學校風紀」問題是改革開放後產生的結構性問題，其原因錯綜複雜，不是單一因素形成的。但是今天校園風紀問題幾

乎完全歸罪於教科書開放制，這種推理有將複雜的問題過度簡化之嫌，這也不是恢復過去的校長或教師派任制，或教科書國定制就能解決的問題。但是維護校園的純靜和純淨，絕對是最重要的問題，政府一定要負起責任，擬定對策，全民一起努力解決。

另一個重要的典範轉移是針對「多元化」的問題，今天「多元入學」、「多元智能」、「多元評量」、「一綱多本」等響徹雲霄，好像高唱「多元」，大家都已經理解了「多元」的意義，「多元」已經成為一種態度或思考方式，事實卻不盡然。首先，社會價值仍然是一元的，「升學」仍然是辦學成效的效標，是課程改革成效的指標，教師、家長都認為，課程是要改革，但無論怎麼改，就是要有利於升學，要讓學生考上最好的學校。而「一綱多本」恰成為升學考試的絆腳石，為讓孩子考上最理想的學校，只好每一版本的教科書都買，都拿來背，以提高成績。當然這牽涉到評量的問題，是評量香蕉、西瓜、鳳梨？或評量學生是否獲得了維他命C？也就是說要以「綱」或「本」作為評量的依據？這又與課程理論和概念有關，如果課程是動詞，是經驗、故事或生活，就不能達成教學目標，就不能評量嗎？無論如何，在「一元價值」的宰制下，所有的「多元」都被迫回歸到「一元」。據報導，教改以後補習班增加五倍，正是「一元價值」對教育改革、課程改革扭曲的徵兆，課程改革如果沒有概念重建和文化再生，難免遭到失敗的命運。

多元有另一個未被察覺的陷阱，多元評量就是一個例子。過去的評量，大都只依據學業成績，學生在學業成就上競爭，但「多元評量」將過去不被正式評量的品質也列入評量的範圍，不僅包括學業成績，還包含身體的、心靈的、情意的、自傳的。多元評量的範圍包含學生的身、心、靈和智能，學生整體的被評量，不限於時間和地點，其權力工學不僅管制了公領域，也滲透到私領域（Foucault, 1972）。而且這些評量滲進了企業世界的「表演文化」（performance culture），學生（甚至教師）被建構為一個表演者，在眾目睽睽之下，被教師、家長、其他同儕、甚至是大眾媒體「多元評量」。這不僅增加學生課業負擔，助長補習班的孳生，更增加學生壓力，扭曲他們的人格發展。而且從社會的觀點來看，經濟資本能轉換為社會資本和文化資本，尤其是在強調多元、結構鬆散的社

會中，這種轉換更為容易（Apple, 2001）。台灣近幾年的教育改革強調鬆綁、多元，重視學校本位，自主學習，提供了資本轉換的更大的空間，家長的經濟資本發揮更大的影響力。所以學生從小就背負著家庭的「印記」，走向永無止境的競爭，卻要一個人承擔「學習失敗」的責任。結果學習上的城鄉差距、雙峰現象更為明顯，再製並擴大了階層之間的不平等，形成了嚴重的社會問題。

由以上的敘述可知，近十年來為因應激烈的社會變化，進行全面的教育改革，其範圍之大，幅度之廣，超越歷次的改革，幾乎是全面的社會改革或文化改革。教育改革是權力、資源和利益重新分配的過程，人人都怕在改革中失去利益，或想從改革中獲得利益，因此彼此「嗆聲」，相互較勁，形成了教育改革的戰國時代。而且教改全面實施以來，改革引起的不適應或後遺症一一浮現。配套措施的不易和不足，使許多美意打折扣；教育部長頻頻換將，政策模糊，朝令夕改，讓人民產生觀望的心理和信心危機，激起了不滿和不安。意識型態的對立造成了政治的動盪，高中歷史教科書的改革更激發了藍綠的敏感神經。由於教科書政策比其他政策複雜，而且敏感，幾乎所有的青少年和家長都受到影響，於是將所有改革引起的問題全部歸罪於教科書政策，激起「一綱多本」批判的論戰。學者、專家、教師和家長為了爭奪課程主導權，紛紛投入戰場；民間團體和業者為了經濟利益也不甘示弱；立法委員為了選票，當然也要跟著「民意」走。報紙、雜誌、媒體等為了收視率，也加入了戰局；補教界為了生意，更免不了在一旁煽風點火，幫襯鼓譟。於是在立法委員的指揮棒下，全民奏起了「一綱多本批判」的大合唱！「一綱多本」只是一系列教育改革中的一環，卻成為一個觸媒，引爆了近年來教育改革累積的恐慌和憤怒。教科書開放制背負教育改革的十字架，默默地承受全民的指責！

但這個大合唱聲中，不僅可看出政治勢力的角逐，更可嗅出經濟利益的爭奪。在這種大合唱聲中，教育部順理成章的收回教科書發行權，不費一兵一卒，奪回了課程的主導權。教育部將進行全部教科書恢復國編本的可行性，並在一年內提出研究報告，在這樣的「大合唱」聲中，在這樣的論述氣氛下，研究報告的結論早已呼之欲出，相信國定本教科書不久將全面問世，教科書又將恢復大一統的局面。多年努力爭取到的課程自主權，竟然「心甘情願」地雙手送還給中央，

這是「後殖民」或「新殖民」？批判論述分析強調政策的社會實踐或社會效果，教科書政策實施的社會效果和影響極待加以研究。

政策實施的結果是無法預測的，也是決策者無法控制的。改革必然引起混亂、模糊、曖昧、變動、渾沌等，但這些不確定或不穩定內蘊了質變的可能性。這是一種開放系統的課程理論，強調以不可預測的、較有創發性的觀點來詮釋文本，顯現文本的不合理、曖昧和不均衡，以產生沒有預期的結論。教師要有這種程改革的「後現代觀」，才能因應矛盾、複雜和不斷變化的後現代社會（Hargreaves, Earl, Moore, & Manning, 2001）。但長久以來，教育者固著於傳統的框架，無法從「現代性」的束縛中解放，他們已經習慣於大合唱，低貶了即興演奏和偶發性的價值。例如在即興爵士樂中，一個人起音引其他人來唱和，團體中的每一個成員誠心地在一起，不斷地傾聽模糊的聲調和旋律，在協調的節奏中，每一個人唱各自的調，形成節奏、曲調和韻律的折衷的混合。但它不是個人秀，個人與整體社區的經驗建構共享的現實，在忘記自我中、發現了自我，看見了他人和社區，這是爵士樂最迷人的地方，也是後現代課程最迷人的地方。但今天教師仍鍾情於大合唱，仍懷念國編本的一致和安定，將「一綱多本」改革帶來的短暫的曖昧和模糊視為「雜音」，認為它們擾亂了文本的穩定，因此要求回復統一、標準和規範，追求知識的確定性和唯一的真實。教育部本來鬆綁了，教師和家長卻不想鬆掉「傳統」的綁，又自己綁了自己。當一隻鳥習慣於鳥籠的生活以後，即使門被打開了，它也不想飛出去的。「一綱多本」的批判論述反映了教師專業生活的「惰性」，和教育、課程改革政策的窒礙難行。

從批判論述分析的觀點來看，教科書政策的分析要兼重微觀和巨觀的層次，將政策文本置於更廣的社會、政治、經濟的脈絡內來分析，更要將不同層次的政策過程和權力關係結合起來，即要同時考慮脈絡、文本和效果。政策文本不僅在脈絡中被分析，更要在政策場域的關係中被分析。政策的實踐和效果不能從文本解讀出來，是脈絡中的利益間之衝突和鬥爭的結果，政策不是「零和的遊戲」，必須從社會結構的局限性和行為者的能動性間的變動關係來分析。教科書政策分析更要強調批判，以揭露論述中隱含的利益、權力關係和意識型態，以消除社會的不平等、不正義等；同時提供不同的閱讀和詮釋的可能性，以尋找被消除的聲

音，還原政策的意義。本研究從近十年來台灣教育改革的社會、政治脈絡來分析「一綱多本」的批判論述，結果發現，這些論述中蘊含的基本假定大都是似是而非的，而且多蘊藏著論述者的利益和意識型態，而且這些批判論述都被本質化或中立化，更非加以批判不可。批判論述分析為政策研究提供不同的權勢的可能性，也未教育、課程研究提供新的典範。

## 肆、結語

由以上的批判論述分析可歸納出下列結論：

一、教科書政策是文本，也是論述，不僅要進行文本分析、意識型態分析、傳統的論述分析，更要進行批判論述分析。批判論述分析不僅分析文本或論述中的語言，更將語言視為一種社會實踐，所以也要分析論述和社會關係、權力關係、社會結構間的辯證關係，以解構隱藏在被視為「常識」或「自然」的假定，並採取政治行動，以破除不平等或壓制。

二、現在「一綱多本」教科書政策的批判，成為主流的論述，在立法委員的領軍下，學者、行政人員、教師、家長、補習班業者和大眾媒體等，各站在自己的有利位置上，進行「一綱多本批判」的大合唱。在這個大合唱聲中，反對論述聲音微弱，不成氣候。

三、「一綱多本批判」的論述中，隱含著政治權力和經濟利益的爭奪，卻缺少專業的論述。許多論述仍依據傳統的、現代性的課程觀或課程理論，仍將課程視為「名詞」，而非「動詞」，偏重測驗成績等正式形式的語言，忽視故事形式的語言，這些假定被視為「真理」，很少被質疑。「課程」、「教科書」等急需再概念化。

四、由於教科書政策的複雜性和敏感性，「一綱多本批判」論述是近十年來教育改革累積的不安、不滿和恐慌的「宣洩口」，扮演觸媒的角色。教科書開放制背負教育改革、課程改革成敗的十字架，默默地承受全民的指責！

五、批判論述分析已被認為是教育研究、課程研究或政策分析的重要途徑，

國外已有顯著的成果呈現。但國內相關研究正在起步，其理論、概念、內容等宜細緻的加以研究，實徵性的研究更待加強。

## 參考文獻

### 中文部分

- 王雅玄（2005）。社會領域教科書的批判論述分析。**教育研究集刊**，51（2），67-97。
- 卯靜儒、張建成（2005）。在地化與全球化之間：解嚴後台灣課程改革論述的擺蕩。**台灣教育社會學研究**，5（1），39-76。
- 黃月美（2004）。**I. Goodson 課程史研究的批判論述分析**。國立台北教育大學課程與教學研究所博士論文，未出版，台北市。
- 歐用生（1996）。教科書事件平議。載於歐用生（主編），**新世紀的課程改革**（頁 161-177）。台北市：五南。
- 歐用生（1999，11月1-2日）。教科書的評鑑與選——政治、經濟的分析。發表於國立中正大學主辦：「新世紀教育展望國際學術研討會」，嘉義：國立中正大學。
- 歐用生（2005）。日本課程改革爭議的批判論述分析。載於國立台北教育大學師資培育中心（編），**傳承與變革**（頁 13-37）。台北市：國立台北教育大學。

### 西文部分

- Apple, M. W. (1986). *Teachers and texts*. New York: Routledge & Kegan Paul.
- Apple, M. W., & Christian-Smith, L. K. (1991). *The politics of the textbook*. New York: Routledge & Kegan Paul.
- Apple, M. W. (1993). *Official knowledge-Democratic education in a conservative age*. New York: Routledge & Kegan Paul.
- Apple, M. W. (2001). *Educating the right way.-Markets, standards god, and inequality*. N.Y.: Routledge Falmer.
- Apple, M. W. (2003). *The state and the politics of knowledge*. New York: Routledge

Falmer.

- Ball, S. J. (1990). Introducing Monsieur Foucault. In S. J. Ball (Ed.), *Foucault and education: Disciplines and knowledge* (pp.1-8). London: Routledge.
- Ball, S. J. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Bristol, PA: Taylor & Francis.
- Codd, J. (1988). The construction and deconstruction of educational policy documents. *Journal of education Policy*, 3(3), 235-247.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. New York: Longman.
- Foucault, M. (1972). *The archeology of knowledge and the discourse on language*. New York: Pantheon Book.
- Gee, J. P. (2004). Discourse analysis: What makes it critical ? In R. Rogers (Ed.), *An introduction to critical discourse analysis in education* (pp.19-50). New Jersey: LEA.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S., & Manning, S. (2001). *Learning to change: Teaching beyond subjects and standards*. S.F.: Jossey-Bass.
- Inglis, F. (1985). *The management of ignorance: A political theory of the curriculum*. London: Basil Blackwell.
- Olssen, M., Codd, J., & O'neil, A. (2004). *Education policy: Globalization, citizenship, and democracy*. London: SAGE Publication.
- Ninnes, P. (2004). Critical discourse analysis and comparative education. In P. Ninnes, & S. Mehta (Eds.), *Re-imagining comparative education: Postfoundational ideas and applications for critical times* (pp.43-62). New York: Routledge Falmer.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slatley, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary discourses*. N.Y.: Peter Lang.

- Rogers, R. (2004). An introduction to critical discourse analysis in education. In R. Rogers (Ed.), *An introduction to critical discourse analysis in education* (pp.1-18). New Jersey: LEA.
- Stein, S. J. (2004). *The culture of education policy*. New York: Teachers College Press.
- Taylor, S. (2000). Critical policy analysis: Exploring contexts, texts and consequences. In S. J. Ball (Ed.), *Sociology of education: Major themes Volume IV: Politics and policies* (pp. 1872-1889). London: Routledge Falmer.
- Woodside-Jiron, H. (2004). Language, power, and participation: Using critical discourse analysis to make sense of public policy. In R. Rogers (Ed.), *An introduction to critical discourse analysis in education* (pp. 173-206). New Jersey: LEA.
- Schwab, J. J. (1978). The Practical: A language for curriculum. In I. Westbury & N. J. Wilkof (Eds.), *Science, curriculum and liberal education: Selected essays* (pp. 287-321). Chicago: University of Chicago Press.
- Symcox, L. (2002). *Whose history? The struggle for national standards in American classrooms*. New York: Teachers College Press.