

探尋一段臺灣課程發展史 ——板橋模式的回顧與前瞻

陳美如 彭煥勝

本文的書寫，不在於緬懷過去，而是重新理解、重新看見，重見板橋模式的時代意義與影響，貢獻與限制。經過訪談及文件分析後，研究發現板橋模式經歷醞釀與萌芽、穩定發展、開展與弱化，及轉型四個時期。板橋模式是臺灣獨特歷史脈絡的重要課程發展模式，該模式由許多有心人士的奔走與傳承，促成組織編制與課程實驗任務的逐步落實，其具長期性與系統性，對臺灣小學課程架構、教科書、教學實務改進及課程人才培育有重要的貢獻。主要限制為——侷限於小學階段的課程發展、缺少多元及彈性、侷限於教科書及相關的出版品，基礎研究不足。課程革新是累積，一代接一代的特性，板橋模式從無到有、逐步穩定、擴大影響到走入歷史，並逐漸在三峽重新轉型再生，此發展的軌跡也愈顯清晰，並值得期待。

關鍵詞：小學課程、板橋模式、課程史

收件：2015年5月22日；修改：2015年7月31日；接受：2015年11月4日

An Exploration a Period of History of Curriculum Development in Taiwan: Reviews and Prospects on the Banqiao Model

Mei-Ju Chen Huan-Sheng Peng

This study does not muse over memories of the past; rather, its purpose is to understand, see, and realize the “Banqiao model’s” significance, impact, contributions, and limitations to those it affected from a new perspective. Interviews and document analysis indicate that there were four major developmental periods for the Banqiao model: gestation and infancy, stable development, expansion and weakening, and transition. The Banqiao model is an important developmental model for curriculum emerging from a unique historical context in Taiwan as a result of the efforts many people with lofty ideals. It set the stage for the gradual implementation of organization formation and experimental work on curriculum. It resulted in an important contribution to curriculum framework for primary schools, textbooks, improving teaching practices and education in Taiwan. Its main limitations include the fact that it was confined to curriculum development for primary schools, a lack of diversity and flexibility, it was limited to textbooks and relevant publications, and the lack of basic research. Course reforms are the result of an accumulation of special characteristics in education over the generations. The Banqiao model emerged from nowhere, gradually gained a foothold, expanded its influence, and disappeared. It was later reborn and retransformed in Sanxia. The trajectory of its development is becoming increasingly clear and we look forward to watch where it goes.

Keywords: curriculum history, Banqiao model, primary school curriculum

Received: May 22, 2015; Revised: July 31, 2015; Accepted: November 4, 2015

Mei-Ju Chen, Professor, Department of Education and Learning Technology, National Hsinchu University of Education, E-mail: meiju@mail.nhcue.edu.tw

Huan-Sheng Peng, Professor, Department of Education and Learning Technology, National Hsinchu University of Education.

壹、研究背景

課程是一個高度象徵性的概念，是老一代選擇性的告訴年輕一代的內容，課程具強烈的歷史性（Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubman, 1995）。但許多課程研究者不關心課程的歷史，傾向沿襲過去課程研究的法則和概念，並未仔細檢討課程概念形成的歷史背景與社會導向，因而使早期課程研究者的理念無意識地、不自覺地影響著現代的課程理論和實際（歐用生，1983；Apple, 1979）。我，原本也是在課程研究中，對課程史不甚關心的一群，在進入課程研究 20 年後，因一位摯友的消逝，¹讓我重新看見板橋模式²，進而想進一步理解她，在相關人都即將退休、老邁之際，想以口述的方式補遺，並與文本重新對話，試著進行更多元的理解。

帶著這樣的理解，對照臺灣的課程變革，許多人關心要完整的配套，經費足夠，給具體策略。十幾年來的教改，大家對教育的期望值變高，但耐性變少，準備時間也不足，改革通常在補破網中度過（陳美如、秦葆琦，2011），課程變革喪失歷史觀點，只專注於現行問題，忽略問題產生的種種歷史根源（白亦方，2008）。沒有歷史觀的課程變革未能從過往的經驗汲取有用的視野與智慧，導致政策的失誤不斷增生，而解決問題的方案亦常造就更多的問題。

¹ 這是板橋模式國語組的副研究員趙鏡中，背景是哲學博士，擔任過毛毛蟲基金會董事長，對於兒童哲學、兒童故事很有研究，曾經任職板橋研習會的道德與健康組，後來到國語組進行國語實驗教材研發，是研習會國語實驗教材的核心人物之一。他在 2011 年春節期間因流感驟逝。

² 板橋模式是臺灣課程發展史上具代表性的一段歷史，期間長達數十年，板橋模式是板橋教師研習會結合其研究員、第一線教師群、學者專家進行小學課程的系統性發展，並在臺灣各縣市進行課程實驗。因位置在板橋而稱為板橋模式。

這樣的背景底下，我過去參與其中，但不清楚她，然因著一場告別式³的看見，讓我想重新去探尋臺灣課程史上的板橋模式。

《美國課程史：一部紀錄史》序言中，Willis 等編者們寫下：「……在決定研究路途時，我們都永遠是課程的學生，這也是我們無法自外的事實」（引自白亦方，2008：154-155）。是的，我們永遠是課程的學生。每當研究過去，甚至是研究遙遠的過去的時候，心中的想法和所表達的意見也都與當下事物有所關聯（周全譯，2008：339）。過往板橋模式的研究，聚焦在板橋模式的制度性說明，過去參與其中的相關人員，對板橋模式的見解及形成過程的故事與觀點，是現有板橋模式文件史料中看不見的部分。本研究訪談板橋模式的重要關鍵人物，探尋板橋模式的歷史發展、衝突與影響。很幸運的，從 1980 年代的歷任主任與相關人士仍活躍於教育界。這些走過數十年課程發展的課程老兵們，怎麼看待這個經驗？板橋模式需要被看清楚，需要重新被理解。

本文立足在理解、批判與重建的視角。首先進行同情的理解，探究板橋模式的發展歷史，分析板橋模式經歷數十年，其時代精神是什麼？其次，以批判的觀點，分析板橋模式的限制；最後，重建並重新定位板橋模式在臺灣課程史的位置，理解其對於臺灣課程改革的影響。

貳、文獻探討

一、課程史的初步探究

現在是把歷史研究作為課程事業的中心任務的時候了（Goodson, 1989: 138）。

³ 鏡中的告別式在一個開學後的週五下午舉行，告別式日期將近，以前國語組的借調老師紛紛來信告知，並表示要送鏡中最後一程。板橋模式其中的國語實驗已經結束十年，照理人應該都沒聯繫了，但一場告別式，把十幾年沒見的老友們召喚回來。熟面孔、新面孔，年老的、中壯的、年輕的，各個世代的老師們，當天在靈堂外的人比靈堂裡的人多很多，其中有八成是來自臺灣各地學校現場的夥伴。

（一）臺灣課程史研究概況

臺灣的課程研究具有現實性及流行性特質，除少數從事課程理論的探究外，多會根據課程改革風潮進行研究，也因此近十年來九年一貫課程研究多如牛毛，國家圖書館期刊論文系統有關九年一貫的期刊論文多達 300 筆。但課程史研究領域在臺灣仍屬於小眾，僅少數研究者選擇在較為冷門的領域裡作持續性的紮根研究。2000 年以後臺灣的課程史研究才逐步開展，國家圖書館的期刊論文檢索系統「課程史」之論文僅 18 筆，主題方面多聚焦美國課程史；碩博士學位論文數量總共有 40 篇，研究主題方面多以臺灣的課程史為研究對象，但多為學習領域的研究，尤以社會學習領域最多，少部分探究師培史及教師教學，並未針對某一機構及某段時間進行探究。本研究主要聚焦板橋教師研習會（以下簡稱板研會）1956~2000 年的 40 多年間對臺灣課程發展具有代表性的板橋模式進行探究，輔以 2001 年後轉型之初探，期望補充臺灣課程史研究缺漏的一角。

（二）課程史的功能與目的

課程的發展必定包含了重要的歷史成分（Pinar et al., 1995）。人活在歷史的影響裡，對歷史的理解與掌握不可或缺，課程的利害關係人有必要理解課程史。

課程史是文化、社會與教育史其中的一個領域，它同時也從事種學科領域的研究；也是研究個案，檔案文件紀錄的編輯，是備忘錄及口述歷史，也是自傳研究；更使相關的利害關係人的聲音得以被聽見（Kridel & Newman, 2003）。綜合相關學者的探討，課程史具備下列四項功能與目的：

1. 提供方向與定錨的功能

針對課程史研究，白亦方（2008）指出課程史具定錨的功能，讓課程改革有依循方向；同時也是一個透鏡，經由課程史研究的透鏡，也形塑了某類課程定義的先驅者與追隨者的意象。課程史也能提供現在及未

來課程研究與實踐的借鏡（楊智穎，2006）。課程史研究對當時的各項課程決定提供暫時性的解答，扮演特定社會的透鏡，並且對於當下的教育措施做了知其所以然的理解，也為日後的課程實務，提供何種知識最有價值的指南針（白亦方，2008）。

總之，從課程史的探究中可以得知課程改革的興衰，從過往的經驗裡得到成功與失敗的因素，為當前的課程方向提供知其所以然的因素，也提供未來課程發展的發展方向。

2.理解課程的過去、現在與未來之關係

課程史協助人們瞭解已界定之專業與個人生活的傳統，從傳統中保留好的部分；並理解過去課程如何限制目前的課程發展，理解其限制；也提供了課程過去、現在與未來間的複雜關係（楊智穎，2006）。上述的觀點認為歷史是連續的，並有其關聯性，但，後現代課程認為歷史是斷裂的，具有非連續的特徵。至於，課程史的詮釋權，就當代而言已從以往的菁英主義，回到相關的課程利害關係人都有權對課程進行詮釋，顯現在詮釋權方面具有後現代的特性。

本研究採取的歷史觀點是連續性的。期待透過對課程過去、現在與未來的關係之掌握，可以避免不必要錯誤，也能針對課程改革過程可能發生的不穩定的現象有所掌握，而能針對重要的關鍵進行調整。

3.分析課程決定背後的動機、利益、文化認同與權力關係

Kliebard（1992）以美國課程史為例，他指出課程如同競技場，課程發展是不同利益團體衝突與妥協的過程。理解課程知識選擇時，研究者必須體認這些選擇都與社會價值、政治信仰、專業期待、階級、經濟利益、社會脈絡有關（楊智穎，2004；鍾鴻銘，2004）。同時，課程也是文化成分的選擇，課程史研究可以探究學科或課表之正式結構背後的決策過程與動機，以及為誰的利益而被教（楊智穎，2006；Kliebard, 1992）。

綜上所述，課程史研究幫助人們理解並批判課程決定背後相關人士的動機；助長了哪些團體的利益？哪些團體的權利被剝奪？進而剖析不

同利益團體社會文化認同的糾結與政治權力關係的消長與競逐。透過課程史研究的理解批判分析，協助吾人進行課程決定時，對於不同團體的認同與利益有多元的理解，立場公開後，可以直指教育本質，進行課程的論辯，以朝向更好的課程決定。

4. 提供多元的理解視野與看待課程議題的思考方式

即使課程史的研究有前述三項功能，但我們也不要過度擴張其貢獻。一如 Kliebard 與 Franklin (1983) 所言，我們應避免天真的認為可以從課程史研究中汲取特定的教訓或對課程現實的解決之道。

課程史的功能除回歸史實外，還要提供多元的理解與開放的歷史詮釋，以創造出更多觀點和空間 (Kliebard & Franklin, 1983; Kridel & Newman, 2003)。Kliebard (2002) 更明白指出課程史研究如果有貢獻的話，並不來自於課程議題的實質內容，而是這些議題被看待與思考的方式。

雖然我們無法直接借鑒歷史研究解決現實的問題，卻可以透過歷史研究提升批判的敏感度，以新的眼光與更多可能性來重新檢視課程問題，協助人們切實體認並理解各種想法與做法，把時間拉長，從史的觀點，去思考行動背後的理由。

二、板橋模式初探

1949 年政府撤退來臺後，中小學課程標準修訂都是採臨時編組性質，聘請專家學者及有經驗的老師以臨時集合研議的方式議定，通常是推舉一人或一組人先起草，再由專家參與討論通過，即成為所謂的課程標準，依課程標準編寫教科書，中小學教科書多由國立編譯館（以下簡稱國編館）負責，邀請相關學者專家形成編輯小組，編輯完成後臺灣全部學校即進行試用，第二年即成為正式版本，在國編館時代⁴編寫出來的教科書未經過實驗（吳清基，1989；秦葆琦，1989；陳梅生，1975；歐

⁴ 後人稱為舟山模式，因早期國編館位於臺北市舟山路。

用生，2003a)。

但 1970 年起，各國陸續成立教育研究組織及機構從事課程研究工作。教育部於 1972 要求板研會著手小學科學課程研究計畫（秦葆琦，1989）。

板橋模式改寫上述臨時組織、一人起草的方式，開始採取 Grobman 「課程計畫評鑑」所提出的「系統設計」，此模式具備——試教、試編、試用、修訂、再擴大試用（實驗）、再修訂（陳梅生，1975）。其流程大致分成（一）成立組織；（二）發展教材；（三）教學實驗；（四）推廣四個階段（吳清基，1989），秦葆琦（1989）則就發展教材前的研究階段、形成實驗課程綱要與研發實驗教材、實驗教材實驗、到國編館試驗與推廣等各階段的運作內容如圖 1。

蔡清田（1998）曾提出當時的「新」課程就是「好」課程，對於實驗課程本身的懷疑與批判並未被彰顯。因此，板橋模式的特色、時代意義、功與過，都需要從既有的基礎進行理解，了解板橋模式的定位，及其發展背後的緣由。

參、研究方法

一、研究步驟與方法

（一）訪談法

要了解板橋模式，受訪對象的選擇是很重要的步驟，會影響研究的可靠性、真實性與意義性。游鑑明（2002）指出單一的陳述缺乏信服力，需要旁證，蒐集經歷此歷史的人士口述，以及第三者的觀察作為檢證。

因此，受訪對象的選取方面分成兩部分，直接人士為板橋模式歷任之研習會主任與資深研究員；外部客觀人士為曾經參與或未曾參與板橋模式的課程及教改人士。希望藉由不同背景受訪者的訪談，能相互證

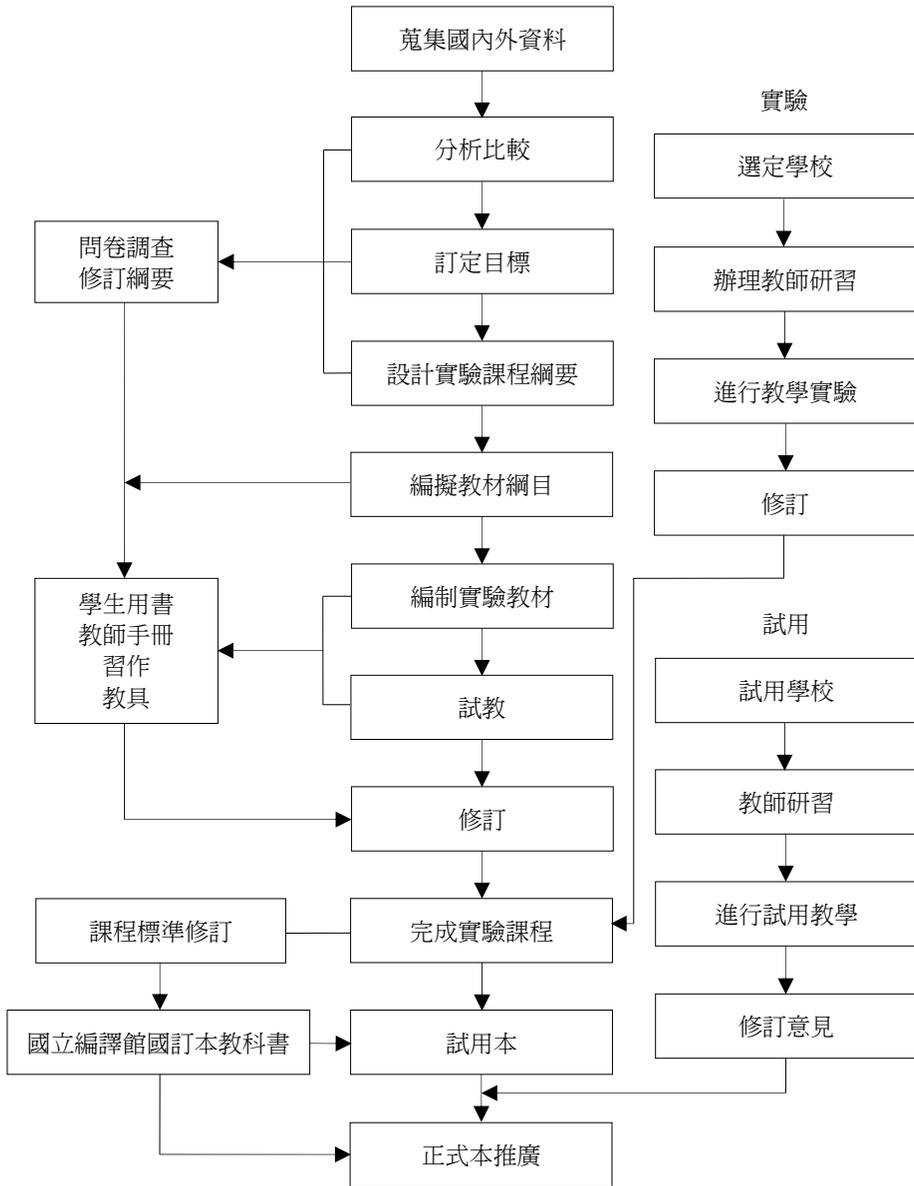


圖 1 板橋模式課程發展流程

資料來源：秦葆琦（1989：33）。

釋，進行課程史觀交叉檢證，確保研究不受單一群體的影響。受訪對象如表 1。

根據前述研究目的，訪談大綱規劃如下：您可以針對下列問題進行回應，或是就您想先說明的部分進行訴說。

1.板橋模式在當時的時代背景中扮演的功能？您如何參與其中？過程中有哪些值得記憶的事件？這事件的影響是？

2.您認為板橋模式推動過程有限制嗎（內部與外部、政治與社會整體氣氛、教育氣氛、個人認同）？對當時課程改革的影響？板橋模式最重要的時代意義為何？

表 1 訪談對象

定位	姓名	背景	訪談日期	訪談地點
直接相關	崔劍奇	前板研會主任	20121015	崔劍奇自宅
	陳漢強	前板研會代理主任	20130104	雙向教育基金會
	謝水南	前板研會主任	20130601	謝水南自宅
	吳清基	前主任、研究院籌備主任、前教育部長	20121019	臺北市立教育大學
	歐用生	前板研會主任	20130111	國立臺北教育大學
	周筱亭	前板研會研究室主任	20121026	周筱亭自宅
	吳敏而	前板研會資深研究員	20131031	國教院臺北院區
	洪若烈	前板研會資深研究員、研究室主任	20130308	國教院三峽院區
	秦葆琦	前板研會資深研究員	20130308	國教院三峽院區
外部客觀	黃炳煌	課程專家，社會科委員	20131226	國立政治大學
	陳伯璋	課程專家，社會科委員	20140110	國立臺灣師範大學
	黃政傑	課程專家	20140110	國立臺灣師範大學
	黃敏晃	數學課程實驗主委、數學教育家	20130301	丹堤咖啡廳
	丁志仁	資深教改人士	20131212	板橋新埔國中
	陳順德	小學校長，課程實驗班教師、組長、主任	20121029	國教院三峽院區

3.您認為從板橋模式的精神中，對當前與未來課程改革足供借鏡與警惕的是什麼？為什麼？

訪談過程以訪談大綱為基礎，並會依受訪者背景之不同而做調整，例如外部客觀人士訪談大綱中的第一題僅訴說板橋模式所扮演的功能。訪談過程徵詢受訪者同意後全程錄音，除非對方主動提及某些段落暫停錄音。過程中並不依照順序逐題訪談，主要請受訪者回到當時的脈絡，並請受訪者從訪談大綱根據記憶加以回應，訪談過程研究者並不立即評論，但會從受訪者的口述內容中進行提問，提問之目的在深入了解板橋模式背後的思考與成因，同時也從不同時間點的受訪者之訪談內容中，藉由提問進一步相互檢證。

（二）文件分析法

本研究蒐集的文件包括板橋模式的相關史料，例如板橋模式相關的課程實驗計畫研究成果、課程發展的會議紀錄、紀念專書《三十年》、《傳習與轉運》、課程發展出版品、板橋模式的相關評述與分析、報章雜誌的報導等都是本研究文件分析的主要來源。值得一提的是，本研究進行時，陳梅生主任已經過世，但幸運的，研究者尋獲《陳梅生先生訪談錄》，⁵其中對於板橋課程實驗的建構過程有清楚的描述，這也是研究者訪談對象中缺漏的關鍵人物，此訪談錄補足歷屆主任的觀點。

在上述文件史料的取得方面，第一作者因過去曾服務於板研會近十年，與相關的人員熟識，對於以往課程實驗計畫、相關出版品的取得會比一般人更容易。而當時的研究室主任周筱亭，以及擔任社會領域研究超過 30 年的秦葆琦副研究員手邊仍保留許多板橋模式的重要文件與照片，兩位資深研究員亦無私的提供許多板橋模式珍貴的史料。

（三）資料分析

口述歷史研究，並非僅是口述，更重要的是探究歷程需要將各項資

⁵ 訪談錄 2000 年出版，由陳梅生口述，董群廉、陳進金訪問整理。

料分析並與不同資料來源進行檢證。因為，「資料」不等於「歷史」，「口述證言」(oral testimony)也不等同於「歷史知識」(林慈淑，2011)。資料需要經過分析，形成歷史觀點提出證據才得以形成歷史知識。個人口述文字僅為資料的一環，並非歷史知識。歷史知識的形成需要經過分析、檢證、形成史觀，並有論據加以支持。研究者也需對於各項資料進行評估，針對口述訪談、板橋模式相關文件資料進行閱讀、分析和思考，來回交互激盪以找到論述的要點與方向，建立論證，形成歷史知識。

本研究資料分析採文件與訪談雙軌同時進行。訪談資料分析方面，研究者針對每位受訪者的訪談逐字稿逐字閱讀，並標示其意義。每位受訪者第一次意義分析後，做意義軸與時間軸的綜整，將相同意義的標題進行歸類，並檢視不同受訪者對同一時間、同一事件的詮釋之一致性與差異性。類別完成後與相關文件進行比對，以釐清問題。

肆、板橋模式的發展歷史

根據訪談資料分析並與相關文件進行比對後，依板研會的組織、研究人員編制、課程發展相關計畫與影響規模等面向，提出板橋模式的發展階段為：醞釀與萌芽時期、穩定發展時期、開展與弱化時期、轉型時期。茲將各時期的特色與影響分述如下：

一、醞釀與萌芽時期（1956~1971年）

1956年在提高師資素質的需求中高梓接受當時教育部長張其昀請託籌辦板研會，⁶她帶領期間（1956~1968年）發揮 Dewey 做中學的精神，強調做和教中學的教師在職研習（高梓，1986）。接續的陳梅生與陳漢

⁶ 當時國民政府撤退（1949年）來臺不久，第二次世界大戰戰敗的日本歸還臺灣，日籍教師返回日本，而臺灣本地的教師為數不多，加上跟隨國民政府從中國大陸來臺的教師有限，培養師資、提高教師素質成了當務之急，尤其當時的時代背景下，國民義務教育的小學師資更為重要（崔劍奇-121015訪）。

強也延續重視教學現場教學改進、實事求是的精神。

（一）教學實驗萌芽——實驗學校成立

實驗學校的成立為板橋模式發展前期奠立著重實踐的特質。1958年基於研習與教育實驗需要，在板研會會址成立實驗國民學校，1960年成立教學實驗研究委員會（中山國小，2014）。當時在高梓主任的帶領下，進行「大單元設計教學」實驗研究計畫（柯啓瑤，2003），實驗學校成了開發教材、試教及磨練教學法的場域，此大單元開發，融入研究的概念，透過研習、開發、實驗試教、推廣，為臺灣教育實驗的重要創舉。

然而，當時主要任務在開發教材，參與人員亦無研究方法的訓練，研究精神較為薄弱（崔劍奇-121015 訪），執行此計畫的柯啓瑤（2003：570-571）也坦承：「對教育研究一片空白……，很辛苦……在這過程裡，嘗到不少苦頭，但也獲得寶貴的經驗」。

（二）透過研習編寫教材與教學實驗

此時期板研會無專職研究人員，但已開始教材發展，多數透過研習調訓現場優秀小學教師，在研習過程接受新知、進行教材編寫、教學實驗，再修正教材。曾兩度代理板研會主任的陳漢強評論：

各地的優秀小學校長與教師們做出很了不起的事情。就是做出東西來，不用寫多厚的研究報告書。（陳漢強-130104 訪）

此時期完成的教材多為教學設計、學習材料、學科測驗等。⁷開發後的教材又利用研習及當時省輔導團進行推展與輔導，落實「研究、研習、輔導」功能合一（國家教育研究院籌備處，2003）。

（三）科教考察團開啓科學實驗研究

領導者的帶領與參與者的用心投入，蓄積板研會課程研究的實力。

⁷ 經查板研會大事年表，完成的教材有：國校學科測驗、國校高年級社會科教材綱要初稿、國校健康教育資料、大單元設計教學等（板橋教師研習會，1986）。

1970 年底陳梅生在中美斷交前，帶團至美國訪問科學教育後的出國報告，開啓科學課程實驗與實務專業人員長駐板橋，進行教學研究與研發的時代。

我帶領 7 位科展得獎的小學教師、3 位行政人員，至美、日進行科學教育考察，回臺後對臺灣教育提出 24 條建議，其中有一條「成立課程實驗研究，建議委託板研會辦理」（董群廉、陳進金，2000：299-300）。

後續，陳梅生邀請當時國科會主委吳大猷及教育廳廳長潘振球聽取報告，並在報告後宣讀 24 條對臺灣教育的建議，潘振球聽完即表示這批人員不解散，留在板研會從事研究（董群廉、陳進金，2000）。這場報告可以說是板研會科學課程實驗研究工作的起點，也為當時透過研習進行教材產製的任務外，開闢課程實驗研究的空間。

二、穩定發展時期（1972~1989 年）

本期是板橋模式正式啓動的時期，組織任務、人員編制及課程發展計畫逐步制度化。此時期的開創者是陳梅生；陳漢強代理期間延續板橋實驗推廣精神；崔劍奇任職 11 年期間（1977~1987）勉勵板研會的同仁「小機關作大事」，研究人員也在他的奔走下正式擴編；其後吳清基推廣「精緻教育理念」，深化課程實驗研究的基礎。在上述主任的價值與實踐帶領下，板研會成為各路教育人才的課程實驗與協作場域。

（一）臺灣第一個課程實驗研究常設單位

因為有蘊釀與萌芽期的累積，加上陳梅生的遠見，開啓了板橋正式課程實驗研究。受訪的主任多提及前任主任的努力，並能加以延續與開創：

梅生先生比較注重研究，他到國外進修，回來後就希望改進科學教育跟數學，所以他把這個做起來。（崔劍奇-121015 訪）

我覺得走在我前面的那些人，他是非常有遠見的，尤其是崔劍奇主任，他第一個在板橋做出這樣的發展模式。（歐用生-130111 訪）

這幾年有關課程實驗的重要事件如下（國家教育研究院籌備處，2003）：

1.1972 年教育部核定國小自然科 7 年，數學科 8 年計畫。成立國民小學科學教育實驗研究工作小組指導委員會，聘師大魏明通教授長期駐會負責實驗研究工作。

2.1973 年組織規程增列課程研究及教學實驗，成立「自然、數學課程實驗研究小組」。

此時期，板研會的組織規程增列課程研究與教學實驗。第一波課程實驗研究是數學、科學課程實驗，為何先選定數學與科學先進行實驗研究？周筱亭回憶：

他們出國參訪發現美國、日本都有專責機構來負責這件事情，至少會有一個模型的東西出來後面再去發展。我們的研究發展再產生教材，就是從這個時候開始的。為什麼會選定數學跟自然呢？因為他們覺得這個不會牽涉到意識型態。（周筱亭-121026 訪）

除臺灣當時著重工業與產業的發展，極需科學與數學人才外，同時期美國也正進行「科學課程改進研究」（Science Curriculum Improvement Research）、「小學科學研究」（Elementary Science Study）、「科學——過程取向」（Science: A Process Approach）三大科學課程計畫（吳智惠，2012）。再者，數學與科學相對單純，同時較不受限於文化，轉化與應用性較高，也是主要原因。

（二）小學教師參與課程實驗研究

板橋模式另一特色即是小學教師參與課程實驗，1983 年教育部正式核准借調教師參與課程研究（教育部，1983）。借調教師如何選擇？主要

透過研習選才：「選調相關學科的優秀教師至板研會受訓，再從中選擇最優秀的留在研習會從事研究工作」（董群廉、陳進金，2000：307）。

在板研會任職超過 40 年的周筱亭清楚說明當時選擇參與研究教師的過程與標準：

選老師用比較開放的態度。先由縣市推薦比較好的數學老師來會研習，研習有兩個作用，一是傳授教材教法的新觀念；二是觀察研習教師的態度及人格特質，依這些標準挑選借調教師。（周筱亭-121026 訪）

參與課程實驗研究的教師在當時都是一時之選，專業與人格特質皆為考量的重點。

（三）擴大專職課程研究人員編置

穩定發展時期已開啓數學、自然課程實驗，1973 年組織規程修訂雖增列課程研究及教學實驗，但參與者多數為外部的學者專家及借調的優秀教師，當時具碩博士學位的課程研究人員僅有 5 位（臺灣省政府，1973）。⁸研究人員的設置經過陳梅生的遠見，加上崔劍奇的奔走與不放棄，爭取到增加 25 位課程研究人員的編制：

1973 年省主席謝東閔到板研會演講，我請求增加研究人員名額，他當場答允。繼任的崔劍奇主任據此向省政府人事處要求增加編制，獲准增加 25 名研究人員名額（董群廉、陳進金，2000：305）。

陳梅生簡要的說明了這段歷史，崔劍奇接任研習會主任後，認為做研究刻不容緩，因當時的師範學院多著重於教育人員的培育，臺灣本土的基礎研究相當不足：

我出國回來後，感慨很多研究大部分都沿用國外，幾乎沒有自己的研

⁸ 1966 年板研會組織章程首次增列研究員 3 名，1973 又增列副研究員 3 名，共 5 名研究人員。至 1978 年正式增加至 30 名研究人員（板研會 1966、1973、1978 組織編制表，臺灣省政府核定）。

究。這一塊幾乎都是空的……所以我覺得有必要爭取發展研究的工作。

（崔劍奇-121015 訪）

有建立臺灣本土的研究認知，崔劍奇到會後即接手後續的員額爭取。在他的口述中，提到這段驚濤駭浪的歷史：

本來規劃的研究人員共 300 多人，包括純學術研究、實際問題的研究、政策的研究。後來被要求刪減成 30 幾人送到省政府，但石沉大海……最後縮減成 25 個送到省府會議核辦。當時已發布謝東閔主席要擔任副總統，我要求主席主持的最後一次省府會議要定案。帶了當時最先進的幻燈片進行簡報，報告完後就通過了。省政府的人事案要送中央核備，但中央人事行政局就核下來只核了 11 個，我找承辦員要想辦法挽救，他說局長批了公文到發文最多四個鐘頭，當時已中午十二點多。

我就急了，最後找教育部長，部長正要出席立法院會議，懇求部長一定要幫忙。部長同意盡量支持，並要我寫一個說明案馬上送到立法院，人事行政局長也在那裡開會。我就在辦公室利用部長室的便簽寫了十幾張紙，寫完後以特速件送立法院，但立法院不准我進門，我託人送進去。當天中午我就坐在二二八公園那裡，下午開始辦公時就到他們辦公室去，承辦員說：「局長改了耶！照你們的人數 25 人」。我高興得不得了，馬上拿去行政院走流程。結束後，一個人跑到公園去也沒有吃飯，真是高興！眼淚一直流，你想這轉了多少彎……。（崔劍奇-121015 訪）

在該時期因為領導者認知臺灣要有自己的研究，極力爭取研究人員，展開了板研會的課程研究。

（四）認知心理學進入課程研究

課程實驗初期倚重具實務經驗的教師長駐板橋，但研究的基礎較為不足，欠缺背後的研究與理論基礎（吳敏而-131031 訪；歐用生-130111

訪)。

研究人員擴編之後，崔劍奇從課程研究需要的專長去尋找人才，心理學的專業人員正式加入板研會的課程研究，1982年臺灣博士人數還不多的情況下，就已經延攬當時華盛頓大學的心理學博士柯華葳及美國紐約市立大學認知心理學博士吳敏而加入研究陣容。有她們的加入，開啓板橋模式課程發展納入心理學的專業，也展開基礎性研究。

柯華葳是當年課程發展第一個認知心理學者，在課程發展的過程當中，除了課程專家之外，其實課程是學生在學的，所以學生如何學非常重要。研究的重點就是要先了解學生，到底學生對於政治經濟社會目前的態度是什麼？這研究開啓板研會把認知心理學的學者帶進課程發展的里程碑。(洪若烈-130308訪；秦葆琦-130308訪)

上述所指的是板研會1983年「中國兒童社會行為研究」成果，當時研究主題仍命名中國，但研究對象已限定在臺灣，此基礎研究對社會科課程有顯著的影響。

以前的教科書是國家訓練人民愛國的工具，從單一角度宣揚政黨對國家的貢獻。完成「中國兒童社會行為研究」後碰到1987年解嚴，社會課程正發展中高年級的教材，我們就利用基礎研究做為基礎，貼近兒童的生活，強調課程的親和性，政治意識型態也逐步淡化。(洪若烈-130308訪；秦葆琦-130308訪)

有了上述的研究，加上政治的解嚴，小學社會科從社會控制與社會融合的意識型態的傳承，逐漸轉為整合相關領域知識的探究，並嘗試結合兒童的觀點發展課程。該時期如歐用生所言社會課程實驗已經從著重知識的傳遞累積的 social study，擴展為培養學生探究、理解、蒐集資料、表達等能力的 social science (歐用生-130111訪)。

在語文研究方面，崔劍奇覺察時代的變化積極推動語文基礎研究：

你感受到那個氣氛啊！1971年我擔任臺中市教育局長，議會備詢時，議會天天罵，教育局的同仁幫我翻譯，那時候我不會講臺灣話，我慢慢學，也唸過臺語的講義。當時我跟國語推行委員主任委員何容說，你們將來在國語的決定必須學術化，不學術化，這幾個人開會就決定，慢慢的權威就喪失。（崔劍奇-121015訪）

現任國教院院長柯華葳回顧1982年歸國後，受崔劍奇邀請加入板研會，崔劍奇問她，「如果編寫國小課本，一年級第一個教的字會是哪一個」？沒想到，開啓這輩子的研究，長期專注在中文、閱讀發展的研究（陳如枝，2013）。吳敏而從事字詞測驗、寫作測驗、閱讀理解測驗及常用字與常用詞研究（吳敏而-131031訪）。上述這些語文基礎性研究，成爲1990年以後板研會國語實驗教材的基礎之一。

（五）朝向全面性與長期性的課程實驗研究

因研究人員擴編，板研會課程實驗研究功能日增，教學研究的事務也愈加龐大，著重教學的研討，並與師專教授合作研討各科教學問題（板橋教師研習會，1986）。在課程實驗方面，除數學、科學課程實驗外，也陸續核定社會科、國語科、藝能科研究計畫，當時的計畫通常一核定就是7~8年（板橋教師研習會，1986；秦葆琦，1989）。

該時期的課程實驗計畫多爲長期的課程研究，由研究員、參與研究教師與各師大、師院（專）的專家教授群組成課程實驗研究委員會，該委員會並非臨時成軍，而是長期的任務編組與團隊合作，每週至少有一天進行大會的研討，⁹這些會議紀錄被完整的保存於數學科課程實驗會議記錄中，筆者審視當年的紀錄從手寫、到PE2的電腦打字，到window系統的打字與編排，也反映了資訊變遷。沒有開大會的日子，則是研究員與參與研究教師對課程進行研討、進行課程設計，有疑問時則至當時

⁹ 通常是每週的星期四或星期五，必要時星期六加開會議（周筱亭-121026訪；黃敏晃-130301訪；謝水南-130601訪）。

的實驗學校中山實小進行教學試驗（吳清基-121019 訪）。

（六）未國際化的時代已進行實質國際合作交流

板研會在當時僅是省政府教育廳下的二級機構，由教育廳四科管轄，是一個小機關，但充分發揮崔劍奇勉勵同仁「小機關做大事」精神，在當時教育界尚未強調國際化時，積極延攬國外學者長駐板橋，指導課程實驗，並辦理相關研習，而國際學術研討會也每年召開。

我們找國際著名數學教育家休士頓大學 Dr. Robert G. Underhill 教授長駐研習會兩次，第一次駐會三個月，第二次則駐會半年。駐會期間他參與我們的課程實驗會議，我們跟他做簡報，他分享經驗、提供建議。研習著重在教師教學，我們就用研習會旁的中山實小借班級進行教學。（周筱亭-121026 訪）

研究者審視板研會的大事年表，該時期與國外學術交流頻繁，例如泰國教育考察團見習 5 天；聯合國曼谷區計畫官來會參觀；美國國際兒童教育學會秘書長、韓國學者、美國學者、田納西大學名譽校長、韓國慶熙大學、泰國教部官員、香港培正中學、菲律賓中正學院、越南教育考察團會、日本關東神奈川教育研習中心來會參觀、美國 AAAS、ESS、SCIS 課程研究小組會參觀研討，而板研會科學課程實驗小組也到美國三大科學教育實驗中心交流四週（國家教育研究院籌備處，2003）。

除邀請專家長期駐會參與課程實驗與研習外，也邀請國外學者在國際學術研討會專題演講，並帶領工作坊。當時更有許多國外機構常到板研會參訪，甚至 ERIC 也要求每年在其系統中登錄板研會的最新資料（周筱亭-121026 訪）。

穩定發展時期，國外學者駐會或來會指導、演講成為常態性的專業課程研究事項，例如 1980 年德國 Bourne 博士也來會協助策畫各科課程研究發展、Schafer 博士來會演講、英國 Simon 教授來會座談、美國密西根大學 Green 教授等等（板橋教師研習會，1986；國家教育研究院籌備

處，2003)。在臺灣高等教育國際交流尚未成型之際，板研會已藉由課程實驗研究，國際合作與交流頻繁。

三、開展與弱化時期（1990~2000年）

至本時期板研會承擔更艱鉅的課程發展任務，主導 1993 年的國小課程標準與實驗課程研發，是對臺灣小學課程影響最大、但同時也面臨臺灣課程最劇烈的改革的時期，板橋模式的功能也逐步被弱化。

1994 年 4 月 10 日，民間團體發起大遊行活動，並成立 410 教改聯盟。行政院教育改革委員會 1996 年公布《教育改革總諮議報告書》，主張學校應自主與彈性的空間規劃課程，落實教師課程自主的理念等課程改革方向（行政院教育改革審議委員會，1996）。上述的改革氣氛，促成教科書開放與九年一貫課程，加上凍省等因素，促成板橋模式逐漸走入歷史。

（一）國家理想課程之建立——小學課程標準修訂

1990 年以後，板研會承擔了小學課程標準的修訂任務。教育部於 1990 年請板研會組成國民小學數學、社會、道德與健康課程標準修訂委員會，另外，在總綱、其他科目如自然科、音樂科、體育科、美勞科、團體活動、輔導活動及課程標準推動小組，都有板研會前主任、現任主任及研究員參與（國民小學課程標準，1993）。¹⁰

面對開放的改革趨勢，板研會在課程標準的修訂過程已考慮時代的脈動，而將課程標準的讀者對象再擴大，增加其可讀性，並將其背後的理念清楚說明（周筱亭-121026 訪）。

板研會在研究員、會外學者專家與借調教師的課程實驗研究下，即

¹⁰ 筆者查核當時的課程標準審定委員名單，國小課程標準最核心的 15 位總綱修訂成員中有 3 位板研會主任（吳清基、陳梅生、歐用生），陳梅生擔任召集人；32 位推動委員中有 4 位為板研會的歷屆主任。板研會負責道德與健康、數學與社會 3 科之課程標準修訂，而國語、自然、藝能、體育科課程標準修訂成員中也都有研究員參與其中（國民小學課程標準，1993）。

使沒有發展教科書，課程實驗一樣進行，探究國外新學理、規劃各年段的學習重點，也因此當 1975 年國小課程標準實施多年後，要重新頒訂新的課程準時，板研會的課程標準修訂小組，已經累積很多先前課程理論與實務的經驗（吳清基-121019 訪；黃敏晃-130301 訪）。以數學科課程標準修訂小組的會議紀錄為例，紀錄中出現很多數學學習的提問：

我們要先檢討當前課程的缺失，再謀求改進之道；另一個是要有指導原則，確立數學教育目的及了解學生如何學習數學……現行這套課程標準實施成果有沒有對學生做過評估？……今天我們討論了幾個議題，也分別找了幾位引言人，希望大家利用這段時間準備資料，留待下次會議報告（臺灣省國民學校教師研習會，1990）。

從上面的會議紀錄中，可以發現課程標準修訂委員長期浸泡在該領域，不是針對「已經」完成的課程標準文件提供意見，而是「一起工作」。每位成員都要準備相關的資料，以小組的方式完成初步文件，再進入會議討論。因此，板研會的課程標準修訂，並非因為教育部要求修訂課程標準才從「零」開始，課程標準的修訂過程是從「有」到「有」的過程。而參與課程標修訂的相關人員亦深具責任感與時代的使命感：

修訂課程標準最後條文時，召集人黃光雄教授總是堅持到最後一分鐘，每一個字都必須反覆再三推敲方才定稿。當大家都極其疲倦時，他會出奇不意的說了一個笑話，提振大家的精神。公布課程標準的前夕，個人受邀至教育部教研會做最後的修訂校對工作。深感光榮，也盡了一份該盡的責任（林錦英，2003）。

（二）規模最大最長也是絕後的課程實驗

在 1990 年開始課程標準修訂過程中，教育部於 1991 年要求板研會進行國小國語、數學、自然、社會、道德與健康五科課程實驗研究計畫，並將實驗教材送國編館修訂為部編本教科書（國語科除外）（板橋教師

研習會，1986；國家教育研究院籌備處，2003），板研會進入全面長達 8 年的課程實驗階段。開啓了臺灣有史以來規模最大、時間最長的小學課程實驗。各科課程實驗中大幅將小學納入課程實驗研究。每科每縣市 2 所實驗學校加離島，每科的課程實驗學校多達 50 所，實驗學校總數超過 200 所。課程實驗進行方式如下：

1992 年起在全國各實驗學校分別逐年進行教學實驗，實驗班的教師必須於學期開始前來會研習一週，以便溝通觀念瞭解教材內容；學期中要辦理分區教學研究會，除了觀摩教學之外，還提供實驗教師、研究員和師院教授之間的互動機會；學期末要進行總結性評量，探討與分析學生的學習成效，作為後續教材編擬的參考。（吳清基-121019 訪）

課程實驗很重視教師專業的培養與實驗過程的研討，板研會的研究員、參與研究教師與會外的學者專家同時扮演課程發展與人才培育的角色：

我因為擔任數學課程實驗的實驗班教師所累積的經驗加入縣市輔導團，九年一貫課程又因實驗班及縣市輔導團的經驗，擔任教育部數學領域的中央輔導員。（陳順德-121029 訪）

因實驗過程的實務與專業的對話與累積，培育不少人才，而當年實驗班教師也成為課程改革的尖兵。後來，1996 年教科書開放，而《國民教育階段九年一貫課程總綱綱要》¹¹隨即在 1998 年公布，加上凍省的政治影響。板研會在小學課程的角色從穩定、關鍵，面臨巨變而逐步弱化。

（三）教科書開放削弱板橋模式的影響力

當課程實驗全面展開之際，臺灣也正值民主化的風潮，教科書全面開放，逐步削弱板橋模式的影響力：

¹¹ 1998 年 9 月教育部公布《國民教育階段九年一貫課程總綱綱要》，2000 年 3 月又公布《國民中小學九年一貫課程（第一學習階段）暫行綱要》，繼之在 2001 年 1 月，公布《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》。

1987 年解嚴後，臺灣社會從威權走向民主開放，教科書從一元化走向多元化，從部編本走向審定本，自由化多元化民主化時潮的反撲，讓板橋模式在推動上受到挑戰。(吳清基-121019 訪)

板研會所發展的教材，送入國編館修訂後，不再如以往成爲全國統一的本，而是和民間版一樣，也成爲送審教科書的其中一個版本：

黃敏晃跟我一路做這麼多年的課程實驗，經歷 1975~1993 年兩次的課程實驗，我們有共識未來課程實驗會是絕響，已經看到要開放，不能一黨獨大，心理有準備編出來的實驗本到國編館的部編本教材，要跟民間出版商一樣要送審。(周筱亭-121026 訪)

當時，板研會的課程研究不再如以往僅作爲國家唯一版本，在改革的浪潮下，並未扮演反對開放的角色，而是在課程實驗研究之際，考量局勢轉變，及早因應可能的變化。

(四) 九年一貫課程實施與凍省，加速板橋模式的退場

即使 1993 年頒布的課程標準經過長時期的累積，並且於 1996 年正式實施。但在民主的風潮下，臺灣社會對於教育有更深的期待，加上國際的浪潮要求帶著走的能力重於知識概念邏輯，重知識概念的邏輯順序與兒童身心發展的課程標準不符社會大眾的期待(周筱亭-121026 訪；陳伯璋-140110 訪；黃政傑-140110 訪；黃炳煌-131226 訪；黃敏晃-130301 訪)。也因此 1997 年教育部回應大眾新世紀需要新的教育思維與實踐，在當時新課程才開始實施之初，即組成九年一貫課程綱要小組，重新啓動另一波課程的修訂(國民中小學九年一貫課程暫行綱要，2001)。

特別的是，九年一貫的課程委員名單中，板研會的研究員與相關教授群不再是主要的成員，而是由社會有聲望的人士及另一群具中小學專業的人士主導。板橋模式的課程專業並未在九年一貫課程綱要的擬定過程發揮影響力，僅少數人員納入其中。此外，1998 年頒布《國民教育階

段九年一貫課程總綱綱要》，後續推廣所需的經費，也排擠了 1996 年才剛實施的新課程推動經費，教師培訓工作也未持續（陳順德-121029 訪；黃炳煌-131226 訪）。

板研會全力投入的課程標準與課程實驗，因九年一貫的實施逐漸淡化。除教育本身的變革外，政治組織的變革加速板橋模式走入歷史。在九年一貫課程綱要草案頒布的同一年——1998 年，通過省虛級化方案，隸屬省政府的板研會也改為教育部的附屬機關，1999 年板研會會址從板橋遷至三峽。直至 2000 年 6 月底，板研會國語實驗教材六年級課程實驗結束（臺灣省國民學校教師研習會，2000），¹²板橋模式也正式走入歷史。

四、轉型時期（2001~）

政治及組織變革加速板橋模式走入歷史，板橋模式轉型，三峽模式¹³逐漸醞釀……。

再輝煌的歷史也有可能被取代或排除在歷史的洪流之外。板橋模式的風華歷經 40 年，經過教科書全面開放，410 教育改革，九年一貫課程正式實施，加上凍省、中央與地方教育權責重新劃分，長期投入課程標準修訂與課程發展的板橋模式之研究人員，在這一波課程改革中缺席，原來扮演「新」課程推手的板橋模式，也成為改革過程中被排除的對象。

延續上述時代的變遷，板研會組織亦隨之變革。國家教育研究院籌備處（以下簡稱研究院）2000 年成立，2002 年整併板研會，研究院承接

¹² 國語課程實驗較其他科的課程實驗晚一年開始，因此也是板橋模式結束前的最後一個課程實驗。

¹³ 歐用生為第一個提及三峽模式的課程學者，文字資料始於歐用生與白亦方於 2010 完成之《中小學課程發展機制與核心架構的擬定研究總結報告》。吳清基（2003）在〈國教研習會的優質傳承與新猷再造〉一文，提及「轉型成國家教育研究院，能將課程研究、教師研習之火種進行傳承」；謝水南（2003）在〈三峽龍埔——斯文在茲——為一段歷史做見證〉一文中提及「希望能將板研會長期累積的研究和現有的資源與人力轉化為國家教育研究院的珍貴資產」；歐用生（2003b）年即為文：「板研會完成了歷史任務、轉型為教育研究院，但老兵不死，板橋模式終將再生」。三位曾任板研會的主任對板研會到三峽國教院的轉型有很深之期許，目前國教院對於課綱研擬與課程轉化也積極進行，國教院的三峽模式正在醞釀與成形中，值得後續觀察。

其研究與研習之業務，板橋模式進入轉型時期。直至 2011 年國家研究院正式成立（國家教育研究院，2014），板研會在短短 14 年間（1998~2011），從隸屬省政府→隸屬教育部→併入國家教育研究院籌備處→研究院正式成立，四階段的組織變革。

組織變革間，板研會併入研究院，其經費來源及功能與以往有所不同，在板橋時代，板研會是一個專責的課程研發與課程推廣單位，隸屬教育部後，亦適逢教育部推動九年一貫的初期，社會大眾對九年一貫有許多疑慮，教育部期待研究院能協助解決問題，凡課程相關問題即送至研究院研議，因此立即性、要求短期時效，以「委請研究院研議」延宕課程真實的問題，而前板研會的課程研究員在未參與九年一貫課程綱要研擬的情況下，卻要接手教育部隨時拋來的燙手山芋（洪若烈-130308 訪；秦葆琦-130308 訪；陳伯璋-140110 訪），臨時性、隨機的問題解決、短期的任務、即時的資料整理分析，成了這期間的主要任務，過往長期穩定的課程實驗發展逐步失落（崔劍奇-121015 訪；陳漢強-130104 訪；謝水南-130601 訪）。

1998 年凍省至 2011 教育研究院成立這 10 餘年間，板研會的組織功能與定位充滿變數與不確定性，研究院的主事者、研究人員、與教育部之間的關係也是最不穩定，互信機制缺乏，也造成部分研究人員選擇退休或是離開。¹⁴在此期間之後期，陳伯璋院長（2008~2010）爭取研究人員增聘，並與教育部協商研究院之定位，逐步建置九年一貫改革中失落的環節：

板橋模式需要重新轉化，例如輔導體系的建構，就是希望恢復教學輔導制度並與研究院連結。中長期輔導體系加上 K 到 12 的課程發展，這是將來新課綱重要的參考，我跟吳清基部長那兩年常進出立法院，好不容易增加了 33 個研究員名額。在研究院，花心思最多就是在課程，

¹⁴ 經查研習會的職員名冊通訊錄，這期間 25 位研究員中，有 4 位轉任大學教職，4 位選擇提早退休。

各個點、各個制度、彼此間的關係。(陳伯璋-140110 訪)

有陳伯璋的積極重建，加上歐用生等人亦在重建課程體系中提及三峽模式的建立，喚起板橋模式在三峽重生的契機：

板橋模式雖已結束，臺灣中小學課程發展需要汲取過往累積的課程研發經驗……未來的課程改革能夠繼板橋模式之後，開創「三峽模式」之新局（歐用生、白亦方，2010）。

2011 年國家教育研究院在三峽從籌備到正式成立，行政院同年核定「十二年國民基本教育實施計畫」，研究院負責其中「建置十二年國民基本教育課程體系方案」，也開啓了研究院正式負起課程政策的契機（陳伯璋-140110 訪；黃政傑-140110 訪）。

研究院以板研會課程研究人員為核心，加入新血並整合院外專業人士，從協作及互助成事的角度出發，以課程發展基礎性研究為基礎，透過研發課程發展建議書、課程體系指引、課程總綱、各領域／各學科／群科課程綱要、課程實施支持系統等，建置十二年國民基本教育課程體系（范信賢，2012）。歐用生在訪談中提及對三峽模式的期待：

機制要出來，組織與組織之間，人與人之間有一個良好的機制……改革一定會影響到很多的人，會有很多的反抗，反抗會撞擊體制，體制怎麼去運用所謂的複雜理論混沌理論，經過撼動後，還會自我組織那種能力，……讓自我組織功能可以發揮並延續，這些都是我個人對三峽模式的期待。(歐用生-130111 訪)

板橋模式於 2000 年走入歷史，經歷 11 年的蟄伏與轉型，在 2011 重新肩負十二年國教課程綱要的整合與發展，板橋模式重新在三峽萌芽，此刻正經歷重建的過程，課程任務也從板橋時期的國小，橫跨至國小、國中到高中職。此外，研究院的政策研究中心及測驗與評量能與課程研究中心整合，並結合教育人力發展中心之人才培育的功能，擴大並深化

萌芽中的三峽模式的研究與人才培育面向，善用板橋模式的基礎，因應時代脈動再現風華，有待持續努力與後續觀察。

伍、板橋模式的評析

板橋模式走過數十年的風華，面臨蘊釀與萌芽時期、穩定發展時期、開展與弱化時期到當前轉型時期等四個階段。其對課程的影響，歐用生（2003a）有清楚的定位：

板橋模式作為臺灣課程實驗研究的先聲，對國小課程的重大意義不容抹滅，將教科書由「編輯」層次提升為「發展」層次……；由學者專家主導轉變為中小學教師參與的「課程慎思」；由傳統的「目標模式」轉為「過程模式」；由傳統典範轉變為「反省、探究典範」。

歐用生對板橋模式課程發展的特性下了很好的註解。若從歷史研究的脈絡分析進一步觀看板橋模式有下述特點：

一、時代需求與關鍵人士促成板橋模式成為東南亞第一個課程發展模式，並進行教材教法與教學實務之改進

板橋模式因為臺灣課程發展的時代需要，加上關鍵人士的合作促成板橋模式成為東南亞第一個課程發展模式，且早於新加坡課程發展署與韓國課程發展機構（周筱亭-121026 訪；黃敏晃，1986；歐用生-13111 訪），並在臺灣屹立 40 餘年。期間在臺灣高等教育與課程研究的草創時期，引入國際資源並輸出經驗，整合國內人才與課程資源，進行實用性的小學教材教法改進，建立穩固的基礎為最具體的改革之一（崔劍奇-121015 訪）。此特性從蘊釀萌芽時期作為開端，穩定發展期至開展時期專注實用之課程研發，借調學校教師常駐板橋與學者專家共同進行課程發展與實驗推廣，板橋的各類教材教法出版品、配發與相關研習機制的配合，有效的將板橋模式的課程發展成果落實至教育現場。

二、專注、責任感與協作是板橋模式建立品牌特色的關鍵因素

板橋模式前三個時期，課程實驗計畫具長期性與系統性，加上教育廳與教育部對板研會的功能定位為課程發展，此目標與板研會內部課程研究人員的信念一致。40 餘年來，參與板橋模式的內外部成員因為有時代使命及由內而生的責任感，透過課程實驗的開發，與實驗學校教師的協作（林錦英，2003；黃季仁，1986），讓板橋模式如歐用生所言從專家模式到整合教學現場的慎思、過程取向與反省探究，成為板橋模式的品牌精神。

三、板橋模式不同時期充分展現課程史脈絡中相互影響的特性，各時期課程教學的累積，成為後續發展階段的基礎與養分

經驗的延續性是板橋模式的另一特性，此特性展現在板橋模式的領導人及其課程實驗上。參與口述之板研會主任，均承接創會主任高梓之重視實用與改進的精神，並能審度時代需要作適度的發展與改進，例如穩定發展期的陳梅生力促數學與科學的課程實驗；崔劍奇開啓板研會的臺灣社會與語文基礎研究；吳清基深根課程發展與人才培育。在開展時期，謝水南與歐用生帶領課程研究員進行課程實驗的全面研發與課程實驗。在此之前，板橋模式內在精神與課程研發經驗在各時期間充分發揮延續與累積的特性，但九年一貫課程後出現變化，板研會相關的課程人才並未投入九年一貫的課程變革，課程推動經驗出現斷裂，在臺灣教育民主化自由化過程，社會的教育參與提高，呈現後現代式的多音交響，斷裂、不穩定、多元、彈性與眾聲喧嘩的特徵。而 2011 年後的轉型時期，則試圖建立溝通對話的平臺與制度，讓多方人士在穩定的機制上進行課程理念的發聲與論辯，以逐步形成課程政策。

四、板橋模式發展了課程，同時也發展了人¹⁵

參與板橋模式課程發展的大學教授、借調小學教師及實驗學校的實驗班教師，在課程發展過程中，共同思考課程教學，攜手合作促成課程發展，無形中板橋模式在 40 年間也培育了一批課程人才（陳伯璋-140110 訪；黃政傑-140110 訪；黃炳煌-131226 訪；歐用生-13111 訪），¹⁶這些人才在板橋模式結束後，回到各自的實踐現場發揮影響力。大學教師回到大學進行各領域教材教法的研發與師資培育；部分現場教師也成為教科書開放後的首批教科書編寫人才、縣市輔導團或教育部中央課程輔導團成員、具課程教學領導專業的小學主任或校長。

五、具長期性、系統性、大規模之課程發展與實驗，為臺灣課程史上之獨特模式

板橋模式是中華民國教育史特殊時代的產物（吳清基-121019 訪；陳伯璋-140110 訪；黃政傑-140110 訪；黃炳煌-131226 訪），在當時有限的資源下，課程實驗計畫發展期程多為 6~8 年，提供更大的課程發展空間，以系統、嚴謹的大規模之方式進行課程實驗，成為板橋模式之利基，直至今日臺灣尚未有課程實驗超越板橋模式（歐用生-130111 訪）。然而，在資源有限的時代專注的從事課程研發，每個階段都有其步驟與堅持，相關參與者目標一致，由國家主導課程標準與教科書的發展與分派。但本研究受訪者（丁志仁-131212 訪；吳清基-121019 訪；周筱亭-121026 訪）也表示，此長期性、系統性與大規模的課程實驗在臺灣經歷 1994 年教育自由化、民主化與商業化後，已經很難重現。

然而，板橋模式除上述的正面影響外，也有其限制：

一、服膺「何種知識最有價值」的主張

在穩定發展期課程實驗的科目最早從 1972 年數學及科學開始，也反

¹⁵ 此處「發展了人」，意旨同時進行了人才培育。

¹⁶ 長期參與數學課程實驗的國立臺灣大學數學系教授朱建正，曾為文指出板橋是他的數學課程研習所（朱建正，1996）。

映了當時時代對數學與科學的重視，也呈現了某種當時主政者認為「何種知識比較有價值」的潛在主張。也與 Spencer 在 1865 年即指出科學是最有價值的知識「科學是高度發展的知識，如果科學被拋棄，那一切知識也將隨之被拋棄」（引自鄭玉卿，2014）之理念不謀而合。而板橋模式注重科學發展與臺灣當時隸屬於總統府之科學指導委員會（科指會）推動整體經濟發展之全面性的變革有關，當時的「科學發展計畫」中科學課程發展即為計畫之一（吳智惠，2012）。也印證 Anderson 與 Rogan（2010）主張課程發展之影響因素包含政策、時空環境、社會期待與科技之論述。

二、侷限於小學教育階段之課程發展未擴及其他教育階段

就板研會之組織章程及近 40 年的課程發展任務僅侷限在小學及幼稚園的研究，未延伸至中學及高等教育（陳伯璋-140110 訪；黃政傑-140110 訪；歐用生-130111 訪）是其限制。然而，課程為整體動態的歷程，以荷蘭的課程發展中心（Netherland Institute of Curriculum Development）為例，其研究多跨越幼稚園、小學至中學，擴及特殊教育及國際課程議題之研究（Netherlands Institute for curriculum development [SLO], 2015）；日本國立教育政策研究所（2015）之研究亦橫跨不同教育階段、特殊議題的課程研究，作為當前國際課程研究中心之主要任務。

三、研究人員不足，基礎研究薄弱

板橋模式的務實與實用性是其特色，但缺少深入的研究（崔劍奇-121015 訪；歐用生-130111 訪）。板研會在規劃初期，理想中的研究人員是 300 多人，但最後經崔劍奇費盡心力爭取到增加 25 位研究人員，其間有極大之懸殊，審視板研會的基礎研究大多集中於未承擔實驗教材發展之時期（周筱亭-121026 訪），即使有前述社會及語文的基礎研究，但後續因承接實驗教材發展之任務，有時間壓力，需要準時將教材送至實驗學校，加上人員不足，所有研究人員須投入大多數之心力，因此並未有太多時間進行系統性及基礎性的研究，基礎研究不足是其課程發展的侷

限。

四、缺少多元及彈性，限縮教師課程主體性

在課程發展中，我們必須提供相當程度的彈性，讓教師、課堂與每個學生有機會與空間，能自由發揮其直覺與想像力，以便攫取意外的收穫、發現及探索的樂趣（Pratt, 1994）。反觀板橋模式具系統性、穩定性與一貫性，為線性、邏輯的發展特性，但同時也缺少多元及彈性（丁志仁-131212 訪），第一線教師自主詮釋課程，轉化課程的空間較為不足。例如參與課程實驗之教師僅為課程的詮釋與實施者，頂多提供修改意見，並未有主動修改或發展課程的彈性與機會，傾向課程實施之忠實觀結合部分的相互調適觀，教師作為課程發展的主體仍未落實。此特性與長期主張教師為課程發展者的英國；芬蘭教師自訂課程目標，規劃學生個別化課程有極大之差異（陳美如、郭昭佑，2012）。

五、「課程」內涵之面向與豐富性不足

板橋模式「課程是發展出來的」之觀念，此「課程」實驗聚焦於教科書與課程標準，發展重點不在廣義的課程，而是在較為狹義的教材發展（黃政傑-140110 訪；黃炳煌-131226 訪），就課程內涵分析之，板橋模式聚焦於課程是教科書，涉及部分之目標及計畫之課程內涵，離課程作為經驗與師生共創生命經驗之內涵仍有一段距離。

陸、結語——板橋模式到三峽模式的展望

本文的書寫，不在於緬懷過去，而是重新理解、重新看見，重見板橋模式的時代意義與影響，貢獻與限制。板橋模式是臺灣獨特歷史脈絡的重要課程發展模式，該模式的成型與影響，由許多有心人士的奔走，促成組織編制與課程實驗任務的逐步落實，而在長期與系統的累積下，對臺灣小學課程架構、教科書與教學實務的影響，有其歷史定位。雖其

可見的成果侷限於教科書及相關的出版品，基礎研究不足，但課程革新是累積，一代接一代的特性，在板橋模式從無到有、逐步穩定、擴大影響到走入歷史，並逐漸在三峽重新轉型再生，此發展的軌跡也愈顯清晰。

過往，研究者一直認為板橋模式限於教科書發展，對研究課程的我，總覺得她太狹隘（雖然我身在其中）。但若回到臺灣課程史的脈絡中審視，其實板橋模式不只是國家的課程政策的執行者，它也試圖從孩子的角度及基礎研究發展課程。板橋模式也不只是發展教科書，板橋模式已經結束十餘年，但她還在，還在是因為當年有共同目標的時代底下，這些借調教師、各縣市的實驗班教師們在發展教科書進行課程實驗的漫長過程中，同時也進行了人才培育，臺灣各地的教師們，在長期的課程實驗裡，淬鍊了課程的洞見與行動。一如 Pinar 等人（1995）所言，「課程不僅是我們勞動的場所，也是我們勞動的成果，在轉變課程的同時，也轉變自身」。教科書本身是看得見的，更重要的是因為要完成課程實驗，人們在過程中，因為有機會長期參與，和不同的人（課程專家、學科、教學實務專家）一起工作，培養了課程與教學的專業與在社群中工作的能力。這些教師離開板橋，在臺灣各地進行教學，移動，分享專業，形成臺灣課程改革中最穩定，也最堅實的力量。也印證了 Pratt（1994）的理念——「修改課程最主要的價值不在於所產生的結果，而是在課程發展過程中，最明顯的收穫是我們重新點燃了參與發展者的知識與生命。」在板橋模式裡，人開展了板橋模式，板橋模式也成就了參與其中的人。相信，被重新點燃生命的參與發展者，在下一波的課程改革中會逐漸擴大至現場的教師與學生，教師和學生成為生成課程的主體，而板橋模式轉型後的三峽模式將會是上述理念的整合平臺、資源提供與促進者，此發展方向值得後續觀察與期待。

本文為行政院科技部補助專題研究計畫「探尋一段臺灣的課程發展史：板橋模式的口述歷史研究」（NSC101-2410-H-134-037-MY2）之部分研究成果，特此致謝。感謝兩位審查者仔細審閱論文，提供相當精闢且中肯

之意見，僅此表示謝忱。最後，謹對這篇論著的協作者——每一位參與受訪的前輩們致上最深的敬意。感謝您們娓娓訴說，讓作者重新再當一次課程的學生。

參考文獻

- 中山國小（2014）。中山實驗小學校史。取自 http://163.20.125.3/editor_model/u_editor_v1.asp?id={3E072051-6BEB-4F52-86CB-BC3837DE6D37}
- 日本國立教育政策研究所（2015）。教育課程實施狀況調查。取自 http://www.nier.go.jp/03_laboratory/02_mokuteki.html
- 白亦方（2008）。課程史研究的理論與實踐。臺北市：高等教育。
- 朱建正（1996）。我的數學教育培育所。載於屠炳春（主編），*傳習與轉運*（頁 180-189）。臺北縣：國家教育研究院籌備處。
- 行政院教育改革審議委員會（1996）。教育改革諮議總報告。臺北市：作者。
- 吳清基（1989）。國民小學課程發展的趨勢。*現代教育*，4（14），3-23。
- 吳清基（2003）。國教研習會的優質傳承與新猷再造。載於屠炳春（主編），*傳習與轉運*（頁 180-189）。臺北縣：國家教育研究院籌備處。
- 吳智惠（2012）。板橋模式內涵之探討——以 1970 年代臺灣小學自然科學實驗課程為中心（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學科學教育研究所，臺北市。
- 周全（譯）（2008）。E. J. Hobsbawn 著。趣味橫生的時光：我的二十世紀的人生（Interesting times: A twentieth-century life）。臺北市：左岸。
- 板橋教師研習會（主編）（1986）。三十年：臺灣省國民學校教師研習會三十年紀念專刊。臺北縣：作者。
- 林慈淑（2011）。口述歷史與歷史教學——一位大學教師的疑慮與反思。取自 <http://teach.ejc.edu.tw/data/files/edushare/SIG00006/C1/1211190278.pdf>
- 林錦英（2003）。課程發展一尖兵——記「道德與健康」實驗教材的研發。載於屠炳春（主編），*傳習與轉運*（頁 333-339）。臺北縣：國家教育研究院籌備處。
- 柯啓瑤（2003）。大單元設計的教學實驗。載於屠炳春（主編），*傳習與轉運——教育部臺灣省國民學校教師研習會紀念專書*（頁 368-371）。臺北縣：國家教育研究院籌備處。
- 范信賢（2012）。十二年國民基本教育課程總綱研修專案報告。新北市：國家教育研究院。
- 秦葆琦（1989）。「板橋模式」課程發展工作簡介。*現代教育*，4（2），29-39。

- 高梓（1986）。回憶過去 企望未來。載於臺灣省國民學校教師研習會（主編），三十年：臺灣省國民學校教師研習會三十年紀念專刊（頁 33-40）。臺北縣：臺灣省國民學校教師研習會。
- 國民小學課程標準（1993）。
- 國民中小學九年一貫課程暫行綱要（2001）。
- 國家教育研究院（2014）。國家教育研究院年報。取自 <http://www.naer.edu.tw/files/11-1000-1010.php>
- 國家教育研究院籌備處（主編）（2003）。傳習與轉運——教育部臺灣省國民學校教師研習會紀念專書。臺北縣：作者。
- 教育部（1983）。板橋教師研習會課程實驗教師調用核准函。臺北市：作者。
- 陳如枝（2013）。柯華葳接任國家教育研究院，擘畫教育未來。取自 http://ncusec.ncu.edu.tw/news/headlines_content.php?H_ID=1360
- 陳美如、秦葆琦（2011，11月）。地方與學校課程教學協作——理念與實踐建構——腳踏實地展望未來。論文發表於國家教育研究院主辦之「中央、地方、學校課程與教學網絡之建構研究」學術研討會，新北市。
- 陳美如、郭昭佑（2012）。後標準化：看待課程評鑑的另類途徑。課程與教學季刊，15（4），1-24。
- 陳梅生（1975）。臺灣省國民學校教師研習會概況。中美技術，20（2），9-17。
- 游鑑明（2002）。傾聽她們的聲音——女性口述歷史的方法與考述史料的運用。臺北市：左岸。
- 黃季仁（1986）。多元化與制度化——國校教師研習會三十週年獻詞。載於載於臺灣省國民學校教師研習會（主編），三十年：臺灣省國民學校教師研習會三十年紀念專刊（頁 112-115）。臺北縣：板橋教師研習會。
- 黃敏晃（1986）。小學數學實驗小組的甘苦談。載於臺灣省國民學校教師研習會（主編），三十年：臺灣省國民學校教師研習會三十年紀念專刊（頁 117-120）。臺北縣：臺灣省國民學校教師研習會。
- 楊智穎（2004）。文化歷史觀點的課程改革研究。載於單文經（主編），課程與教學新論（頁 121-140）。臺北市：心理。
- 楊智穎（2006）。課程史研究的歷史回顧及重要議題分析。課程與教學，9（2），105-115。
- 董群廉、陳進金（主編）（2000）。陳梅生先生訪談錄。臺北縣：國史館。
- 臺灣省政府（1973）。臺灣省國民學校教師研習會編制表。取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=FL008211&KeyWordHL=>
- 臺灣省國民學校教師研習會（1990）。數學科課程標準修訂小組會議紀錄。臺北縣：作者。
- 臺灣省國民學校教師研習會（主編）（2000）。美夢成真——國語實驗教材（初版，第十二冊，六下）。臺北市：編者。
- 歐用生（1983）。課程發展模式探討。高雄市：復文。

- 歐用生 (2003a)。課程典範再建構。高雄市：麗文文化。
- 歐用生 (2003b)。我教育生涯中的國校教師研習會。載於屠炳春 (主編)，*傳習與轉運* (頁 105-108)。臺北縣：國家教育研究院籌備處。
- 歐用生、白亦方 (2010)。中小學課程發展機制與核心架構的擬定研究總結報告。新北市：國家教育究院。
- 蔡清田 (1998)。以實驗為依據的國民小學社會科課程發展：課程改革之臺灣經驗。國科會研究彙刊 (人文及社會科學)，8 (4)，655-676。
- 鄭玉卿 (2014)。斯賓塞的實用課程觀及其在當代課程史上的影響。教育研究月刊，238，49-63。
- 謝水南 (2003)。三峽龍埔——斯文在茲——為一段歷史做見證。載於屠炳春 (主編)，*傳習與轉運* (頁 99-104)。臺北縣：國家教育研究院籌備處。
- 鍾鴻銘 (2004)。H. M. Kliebard 的課程史研究及其啟示。教育研究集刊，50 (1)，91-118。
- Anderson, T. R., & Rogan, J. M. (2010). Bridging the educational research-teaching practice gap. Curriculum development part1: Component of the curriculum and inference on the process of curriculum design. *Biochemistry & Molecular Biology Education*, 38(1), 51-57.
- Apple, M. (1979). *Ideology and curriculum*. Boston, MA: Routledge & Kegan Paul.
- Goodson, I. (1989). Curriculum reform and curriculum theory: A case of historical amnesia. *Cambridge Journal of Education*, 19(2), 131-141.
- Kliebard, H. M. (2002). *Changing course: American curriculum reform in 20th century*. New York, NY: Teacher College Press.
- Kliebard, H. M. (1992). Construction a history of the American curriculum. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 157-184). New York, NY: Macmillian.
- Kliebard, H. M., & Franklin, B. (1983). The course of study: History of curriculum. In J. Best (Ed.), *Historical inquiry in education: A research agenda* (pp. 138-157). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Kridel, C., & Newman, V. (2003). A random harvest: A multiplicity of studies in American curriculum history research. In W. F. Pinar (Ed.), *International handbook of curriculum research* (pp. 637-650). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding c curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York, NY: Peter Lang.
- Pratt, D. (1994). *Curriculum planning: A handbook for professional*. Orlando, FL: Harcourt Brace College.
- Netherlands Institute for curriculum development. (2015). *Curricular approach*. Retrieved from <http://international.slo.nl/>