

教科書研究

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

第七卷 第二期
2014年8月

Volume 7 Number 2
August 2014

國家教育研究院

NATIONAL ACADEMY *for* EDUCATIONAL RESEARCH

教科書研究

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

發行人
Publisher

柯華威
Hwa-Wei Ko

總編輯
Editor-in-Chief

歐用生
Yung-Sheng Ou

輪值主編
Editors

甄曉蘭 方德隆
Hsiao-Lan Chen Der-Long Fang

編輯委員
Editorial Board

方德隆 國立高雄師範大學教育學系教授
Der-Long Fang, Professor, Department of Education, National Kaohsiung Normal University

王麗雲 國立臺灣師範大學教育學系副教授
Li-Yun Wang, Associate Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University

白亦方 國立東華大學課程設計與潛能開發學系教授
Yi-Fong Pai, Professor, Department of Curriculum Design and Human Potentials Development, National Dong Hwa University

周珮儀 國立中山大學教育研究所教授
Pei-I Chou, Professor, Institute of Education, National Sun Yat-Sen University

周淑卿 國立臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所教授
Shu-Ching Chou, Professor, Graduate School of Curriculum and Instructional Communications Technology, National Taipei University of Education

林慶隆 國家教育研究院編譯發展中心主任
Ching-Lung Lin, Director, Development Center for Compilation and Translation, National Academy for Educational Research

張嘉育 國立臺北科技大學技術及職業教育研究所教授
Chia-Yu Chang, Professor, Institute of Technological and Vocational Education, National Taipei University of Technology

陳伯璋 國立臺南大學教育學系講座教授
Po-Chang Chen, Chair Professor, Department of Education, National University of Tainan

陳麗華 淡江大學課程與教學研究所教授
Li-Hua Chen, Professor, Graduate Institute of Curriculum and Instruction, Tamkang University

黃政傑 靜宜大學教育研究所講座教授
Jeng-Jye Hwang, Chair Professor, Graduate Institute of Education, Providence University

楊國揚 國家教育研究院教科書發展中心主任
Kuo-Yang Yang, Director, Development Center for Textbooks, National Academy for Educational Research

甄曉蘭 國立臺灣師範大學教育學系教授
Hsiao-Lan Chen, Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University

潘文忠 國家教育研究院副院長
Wen-Chung Pan, Vice President, National Academy for Educational Research

歐用生 台灣首府大學教育研究所講座教授
Yung-Sheng Ou, Chair Professor, Graduate Institute of Education, Taiwan Shoufu University

藍順德 佛光大學社會學系副教授
Shun-Te Lan, Associate Professor, Department of Sociology, Fo Guang University

執行編輯
Managing Editor

王立心
Li-Hsin Wang

助理編輯
Assistant Editor

張裕斌
Yu-Bin Chang

英文編輯
English Editor

范大龍
Christopher J. Findler

美術編輯
Art Editor

王才銘
Tsai-Ming Wang

教科書研究

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

第七卷 第二期
2014年8月

Volume 7 Number 2
August 2014

主編的話

《教科書研究》創刊於 2008 年，為華文世界第一本以教科書為研究主題的專業期刊，內容兼重理論與實務，並涵蓋教科書領域廣泛的學術研究議題。在教科書實務上，這些議題的深入研究，有助教科書品質的精進。本刊於 2013 年，經「臺灣社會科學引文索引核心期刊」收錄期刊評審委員會通過納為 TSSCI 收錄期刊，稿源亦穩定成長，作為一份專業期刊，編輯委員會全體委員及編務團隊日以繼夜努力付出，已獲學界肯定。

本期刊登 3 篇研究論文，分別探討解嚴前小學社會科教科書的發展、荷蘭中等職業教育國定課程發展機制，以及日本中小學教科書設計與發展，展現出不同的研究方法取向與國際比較的觀點。第一篇周淑卿、章五奇所撰〈由屠炳春口述史探究解嚴前小學社會科教科書的發展〉，主要目的在探討解嚴前小學社會科教科書發展歷程及課程觀，採取口述史的方法訪談當時社會科教科書主要作者之一的屠炳春先生。研究發現，解嚴前社會科教科書傾向社會適應論與學科課程論，以及解嚴前教科書是個人學養與國家意識的產物。本文擺脫國內教科書研究著重於文本分析，從歷史著眼，以了解教科書發展過程中交織的複雜時空脈絡、意識形態、學術潮流與人際互動。第二篇論文為曾璧光、徐昊杲、宋修德所著〈荷蘭中等職業教育國定課程發展機制之探討〉，藉由文獻探討，瞭解荷蘭整體教育架構及中等職業教育的發展與現況、中等職業教育課程發展的理念與作法、課程綱要訂定之組織與程序、課程實施之支持系統等內涵。研究發現，國定課程由常設性機關發展，有助於確保課程品質；國定課程支持系統體系完備，有利於課程實施之落實。這對我國十二年國民基本教育課程由國家教育研究院作為專責單位來主導有重大意義，值得作為我國教育改革之參考對象。最後一篇論文則由詹寶菁、葉韋伶、陳麗華合著〈日本中小學教科書設計與發展之研究——以東京書籍社會科教科書為例〉，依據臺

灣情形和文獻理論，建構出教科書設計與發展的原型，再以日本東京書籍株式會社為研究對象，藉由移地研究，針對該公司社會教科書作者和編輯人員進行半結構式訪談。本文提出日本東京書籍社會教科書設計與發展的動力模式，頗值臺灣教科書在設計與發展上參考。

本期的「教科書評論」由邱瓊慧撰寫〈評介日本東京書籍版生活教科書〉。本文概述日本生活科課程之修訂重點，然後介紹長期保有高市占率的日本東京書籍編印的 2011 年版生活科教科書，再分析其內容與特色。本文對於我國已實施多年的生活課程之發展與回顧有重大啓示。本期的「書評」係由楊智穎評析〈小學教科書發展史——小學教科書紙上博物館〉一書，本書對於各期教科書縮本的呈現，係採「詳古略今」原則，展示較多早期的示例，同時對各時期的縮本作說明及評析。本書的分析範疇也擴及非官方指定之教學科目所使用的教科書，包括邊疆課本、僑校課本、鄉土教材、補充教材和時勢教材等。評論者提醒要注意小學教科書史中的逆流或被忽略的聲音，以及開擴不同的論述觀點。教科書史亦為課程史研究中一個重要的次領域，期待國內會有更多的相關研究。

本期收錄的研究論文、教科書評論及書評均具有相當的學術水準及品質，輪值主編面對許多待審查的稿件予以即時回應，匿名審查者的專業審查，編輯團隊充分掌控審查流程，編委會的專業討論等均是本刊定時出版不可或缺的支持系統。最後，本刊的永續經營也期待更多的教科書議題研究者投稿，並給予寶貴意見。

輪值主編

閔曉南
方德隆

謹識

教科書研究

第七卷 第二期

2008年6月15日創刊

2014年8月15日出刊

- 1 | 由屠炳春口述史探究解嚴前小學社會科教科書的發展
周淑卿 章五奇
- 33 | 荷蘭中等職業教育國定課程發展機制之探討
曾璧光 徐昊杲 宋修德
- 73 | 日本中小學教科書設計與發展之研究
——以東京書籍社會科教科書為例
詹寶菁 葉韋伶 陳麗華
- 教科書評論**
- 117 | 評介日本東京書籍版生活教科書
邱瓊慧
- 書評**
- 137 | 小學教科書發展史
——小學教科書紙上博物館
楊智穎

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

Volume 7 Number 2

First Issue: June 15, 2008

Current Issue: August 15, 2014

- 1 | An Inquiry into the Development of Elementary School Social Studies Textbooks before the Rescinding of Martial Law in Taiwan using the Oral History of Mr. Ping-Chun Tu
Shu-Ching Chou Wu-Chi Chang
- 33 | An Exploration of the Mechanism of National Curriculum Development for Secondary Vocational Education in the Netherlands
Pi-Kuang Tseng How-Gao Hsu Hsiu-Te Sung
- 73 | A Study on Textbook Design and Development: A Case Study of Tokyo Shoseki Social Studies Textbooks
Pao-Jing Chan Wei-Ling Yeh Li-Hua Chen
- Textbook Review**
- 117 | An Introduction and Review of Tokyo Shoseki Publishing's Life Environment Studies Textbooks
Chiung-Hui Chiu
- Book Review**
- 137 | The Development of Elementary School Textbooks: A Museum on Paper
Jyh-Yiing Yang

由屠炳春口述史探究解嚴前 小學社會科教科書的發展

周淑卿 章五奇

以往國內教科書研究著重於文本分析，鮮少從歷史著眼，以致難以窺見教科書發展過程中交織的複雜時空脈絡、意識形態、學術潮流與人際互動。本研究採取口述史研究法，試圖透過關鍵人物口述其參與教科書工作的經歷，補充教科書文本分析所無法得知的過程資料，進一步瞭解教科書的官方知識如何形成。本研究主要目的在探討解嚴前小學社會科教科書發展歷程及課程觀，主要訪談對象為當時社會科教科書主要作者之一的屠炳春先生。依其口述內容，並參照相關文件與文獻，本文將解嚴前分為三期進行討論：（一）1952 至 1962 年；（二）1962 至 1979 年；（三）1979 至 1988 年。主要研究結論為：解嚴前社會科教科書傾向社會適應論與學科課程論，以及解嚴前教科書是個人學養與國家意識的產物。

關鍵詞：社會科、教科書、課程觀、口述史

收件：2014年4月7日；修改：2014年6月16日；接受：2014年7月18日

An Inquiry into the Development of Elementary School Social Studies Textbooks before the Rescinding of Martial Law in Taiwan using the Oral History of Mr. Ping-Chun Tu

Shu-Ching Chou Wu-Chi Chang

Taiwan's textbooks researchers were accustomed to using text analysis methods in content analysis, but seldom focused on history. Therefore, the complexity of the textbook development process, interwoven with social context, academic trends, and interpersonal activities as it was, was rarely explained. This study employs oral narration in an attempt to obtain data which could not be realized using text analysis. We strive to better understand the experience of key individuals and their work in textbook development and how the official knowledge was formed through interviews of these persons. This paper aims to explore the development process of elementary school social studies textbooks when Taiwan was under martial law and the curriculum view in the textbooks using the oral history of Mr. Ping-Chun Tu, one of the main textbook authors during the period. Based on his oral history and with reference to relevant documents and literature, questions can be divided into three phases for discussion: 1952-1962, 1962-1979, and 1979-1988. The main conclusions are: (1) Social studies textbooks before the cancelling of Martial Law featured the purpose of social adaptation and a type of disciplinary curriculum structure; (2) the textbooks were the product of personal erudition and national ideology.

Keywords: social studies, textbooks, curriculum views, oral history

Received: April 7, 2014; Revised: June 16, 2014; Accepted: July 18, 2014

Shu-Ching Chou, Professor, Graduate School of Curriculum and Instructional Communications
Technology, National Taipei University of Education.

Wu-Chi Chang, Teacher, New Taipei City Ankeng Elementary School, E-mail: wuchi5625@gmail.com

壹、緒論

教科書代表一個國家的官方課程，也反映某一個時期社會的主流觀點。歷來有關我國教科書內容的研究，主要有兩種路線：一是著意於批判教科書中的意識形態，二是著重分析教材中知識的分布與組織方式。無論採用的是內容分析或論述分析方法，皆倚重教科書文本的解析，而由研究資料所導引的發現，揭露了文本字裡行間所隱藏的意義，也促使教科書逐漸改善。然而，文本的探討可以告訴我們教科書「有什麼」，卻無法找到「為什麼」的證據。尤其，缺少當時參與教科書發展的關鍵人物聲音，而以研究者身處此時的思維與情感，為過去的人事物論斷功過；只針對眼前文本所見之問題進行批判，而未能從歷史的整體過程加以認識，難免落入「非歷史」(ahistorical)的陷阱，而易於形成偏頗的結論。

迄今為止，許多有關解嚴前教科書的研究，其研究興趣多集中於意識形態的分析；其中，人文社會科目更是焦點所在。這些研究指出教科書成為掌權團體進行社會控制的工具，也隱指當時教科書作者未能省察意識形態，乃成為統治者的同路人。然而，當我們對當時教科書發展過程所知有限，對於作者所處情境亦無進一步認識，所做的推論可能未盡客觀公允。無論是對現在或未來的教科書進行評估，若能兼顧時空脈絡以及涉入其中的人物，了解當時社會氛圍、思想潮流與價值信念，並藉由發現潛藏在文本之後的故事，不僅能使我們進一步理解問題，更能謙虛地向歷史學習。

基於前述文本分析研究的限制，本研究採取口述史方法，希望藉由口述者的經歷與觀察，獲得教科書發展的過程性資料，並輔以相關文獻與教科書文本的探討，以理解臺灣解嚴前小學社會科教科書中的課程觀。從 1987 年解嚴往前推算，自 1952 年臺灣的第一次小學課程標準訂

定以來，約 35 年的時間，此段時期教科書的主要編審者多已老成凋零，少數健在者則長居海外，難以聯繫。小學社會科的重要作者屠炳春教授雖高齡 93¹，依然頭腦清晰、對話流暢。本文乃以屠炳春教授為口述訪談對象，循著他參與教科書工作的經歷，追溯 1959 至 1988 年的社會科教科書發展，縷析解嚴前小學社會科教科書的課程觀。

貳、研究方法

不同於一般在文獻紙堆裡鑽研的研究，口述史方法多了一份情感與生命的溫度，能使教科書研究更具感染力。本研究以屠炳春教授為口述史的主述者，前後共進行五次訪談（見表 1）。在正式進行訪談之前，研究者拜訪屠教授，說明研究重點並提供訪談題綱。在第一次訪談之前，屠教授就題綱中所關注的問題，整理出三次的談話架構；後來，進行了四次訪談，由屠教授依此架構敘述其參與教科書工作的過程，而研究者則就某些疑問處再行追問。每次訪談，屠教授亦提供他所保存的文件、手稿、文章供研究者翻拍或帶回掃瞄、複印。這四次訪談的逐字稿整理完畢後，研究者閱讀這些內容，並參照教科書文本及相關文獻，整理出某些文獻與口述內容不甚相符之處，以及有關某些事件之間關係的模糊或空白，再與屠教授進行第五次訪談。

原本研究者考量受訪者年事已高，體力有限，預估訪談時間每次不超過兩小時，而將訪談次數增加。但，屠教授對此番受訪懷著高度熱情，不僅預先做了充分準備，受訪時更是精神奕奕，每回訪談的時間幾乎長達五個小時。其後，研究者依據五次訪談逐字稿重新整理撰寫之後，將

¹ 屠炳春為江蘇武進人，畢業於湖北師大史地系，主修歷史。1946 年到臺灣，在臺灣省立教育學院（今臺灣師大）擔任助教，其後任職於省立臺北師專，其間曾經歷「四六事件」；退休時為國立臺北師範學院教授。屠炳春於 1959 年到 1962 年參與板橋研習會的「社會科實驗教材大單元設計」，亦是 1962 至 1988 年間小學高年級歷史及社會科教科書的編者，1973 年至 1994 年間國中歷史教科書編審委員，並曾參與 1968 年至 1993 年歷次的課程標準制訂工作。

表 1 訪談時間與重點

訪談日期	時間	訪談重點
2013/04/29	10:00-15:30	參與教材編寫的機緣、社會科課程理念
2013/05/06	10:00-15:30	教材發展的模式與藍圖
2013/05/20	10:00-14:30	社會科的教材內容選擇與組織、求學與生平經歷
2013/05/27	10:00-15:00	社會科的意識形態、吳鳳教材的爭論、臺灣史定位
2013/09/09	15:00-16:30	澄清前四次訪談文字稿的疑問

文稿送請屠教授審閱，屠教授斷斷續續用了將近三個月時間，校正增補內容，使得全本口述史內容更爲完整，也爲本研究提供了更豐富的資料。

口述史受訪者可能因個人的記憶衰退造成事件的描述重複和錯誤，也可能因爲懷舊心情，將過去經驗描述得過於美好，或因不願回顧某些痛苦經歷，而予以省略、簡化、扭曲和辯護。口述史研究者除了忠實記錄受訪者的敘述之外，還須針對其因記憶、立場、情緒等因素可能引致的混亂、錯誤、矛盾，蒐集其他資料加以校正。屠炳春教授參與教科書撰寫與審查工作，橫跨 1950 到 1990 年代，追溯的時間久遠，難免因記憶模糊而不盡精確，本研究則蒐集以下文獻做爲參照：（一）各報章雜誌對教科書爭議、改革有關的資料；（二）與教科書分析、課程史有關的學位論文、期刊和專書；（三）官方文件：各時期的課程標準、教科書、教學指引；（四）屠炳春教授本人發表的文章。此外，也訪談一位曾與屠炳春共事之國立編譯館（以下簡稱國編館）編審行政人員凌女士（化名），以補充部分過程性資料。

參、解嚴前小學社會科教科書發展的轉變

教科書的制度、內容、設計與教學觀點，反映當時的政治社會背景及思想潮流，其中社會科被認爲是歷史最悠久、範圍最廣、教法最複雜、考察最困難（司琦，1992），也是爭議最廣的一門科目。爲便於討論，本

文以遷臺之後小學課程標準訂定的年代為劃分點²，將解嚴前分為三個時期：（一）1952 至 1962 年；（二）1962 至 1979 年；（三）1979 至 1988 年。藉由主述者屠炳春的經歷串連出當時政治社會氛圍與教科書發展的關係。

一、1962 年以前——筆路藍縷啟山林

（一）教科書克難編印

政府遷臺後，教科書編印工作暫時交由臺灣省教育廳負責。屠炳春說，當時由於人力物資不足，

剛開始就把大陸的教科書選幾課，印出來發給學校做教材；那時沒有單本的教科書，只有單張幾頁的教材。後來，有了暫用本教科書，也就是把大陸的幾個版本：世界書局、商務書局、開明書局、正中書局、中華書局的五大版本拿來，前面都不改，只有反攻抗俄的部分稍微改一改；因為大陸版本沒有共匪叛亂，要加上去。又補加了幾課，像是「天堂和地獄」。（屠-130429 訪）

這「暫用本」即是將大陸教科書稍加修改後的「臺灣本」（司琦，2005）。張光輝（2004）的研究也提及，1950 年省教育廳在「臺灣本」之外，還曾編印《國民學校補充教材》給各學校使用，內容與反共抗俄有關。

當時國民政府檢討失去大陸政權的原因，歸咎於「教育與文化」的失敗（蔣中正，1951），所以國家教育以愛國主義和民族教育為方針，強化「反共抗俄」意識。為了配合此國家政策，教育部長程天放於 1952 年修訂《國民學校課程標準》，特別針對「國語」和「社會」兩科的課

² 解嚴前小學課程標準頒訂的年期為 1952 年、1962 年、1968 年（因應九年國教制定之暫行標準）、1975 年。因應解嚴之社會變化，1989 年實施教材「適切合理化」政策，所以本研究對解嚴前教科書之討論範圍到 1988 年為止。

程標準，於國語科增列「指導兒童養成道德觀念，激發愛國思想，弘揚民族精神」，「教材選擇注重激發民族精神，增強反共抗俄意識，闡揚三民主義方面的教材」；社會科則注重「俄帝侵略我國的史實，以加強反共抗俄意識」（國民學校課程標準，1952）。因此這時期教科書內容「反共抗俄」的特質十分明顯，社會科教科書封底皆印著：「處處要為反共抗俄著想，事事要為愛國救民努力」（如圖 1）。

1953 年起，小學教科書的編審工作統歸國編館，由該館負責國語、算術、社會、自然科的編輯，而藝能科則由民間出版社編印，國編館審查。直到 1968 年都是統編本與審定本並存的情況（臺灣省政府教育廳，1984）。

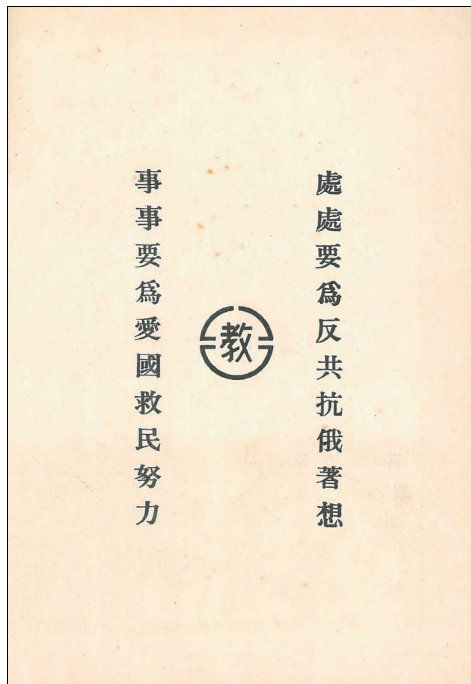


圖 1 1952 到 1968 年教科書背面的愛國標語

資料來源：國家教育研究院教科書圖書館典藏資料。

（二）教材實驗創始

爲了讓小學課程與教材上軌道，教育部自 1957 年開始指定學校進行「國民學校社會中心教育實驗」及「科學教育實驗」，以做爲修訂課程標準的依據。並於 1958 年委託「臺灣省國民學校教師研習會」（以下簡稱國教研習會）成立「國校社會科教學試驗教材編輯小組」，進行國小高年級公民、歷史、地理合科教學的實驗工作。當時國教研習會主任高梓邀集學者專家討論社會科合科實驗教材編纂事宜，屠炳春談到他負責撰寫《社會科大單元設計》（如圖 2）的因緣：

47 年（1958 年）秋天，我應邀參與國小社會實驗教材的會議，那次會議有師大孫邦正、政大的水心和司琦教授等將近 20 位專家，我是敬陪末座，聆聽高見。在會議最後幾分鐘，我發表三點意見：第一是有關高年級社會合科的必然性，第二是大單元設計的框架，第三，我談到編撰者要有史識、史學、史材。高梓主任聽完後說，這次會議很有收穫，這個大單元教材的執筆人我已經找到了，就是屠炳春。（屠-130506 訪）

在此項教材發展計畫中，蒐集、分析美、日、韓三國小學社會科教材，進行社會科合科教材的編寫，並選定四所學校六個班級進行實驗教學³。教材實驗於 1959 年九月開始，到 1961 年七月結束，1962 年六月由楊紹且完成實驗報告（屠炳春，1991；教育部，1962）。

政府遷臺後，社會科採取分科形態，低年級爲常識，中年級設社會科，高年級是公民、歷史、地理；一至四年級爲「初級」制，五六年級爲「高級」制，形成「雙重圓周」的形態。而這套實驗教材則是將高年級的公民、歷史、地理合併爲社會科，採大單元設計。依屠炳春說明，他整合史地公民的方式有兩種：

³ 當時的實驗學校是：陽明山管理局士東國小（2 班）、臺北縣板橋國小（1 班）、桃園縣楊梅國小（2 班）、屏東縣北葉國小（1 班）。

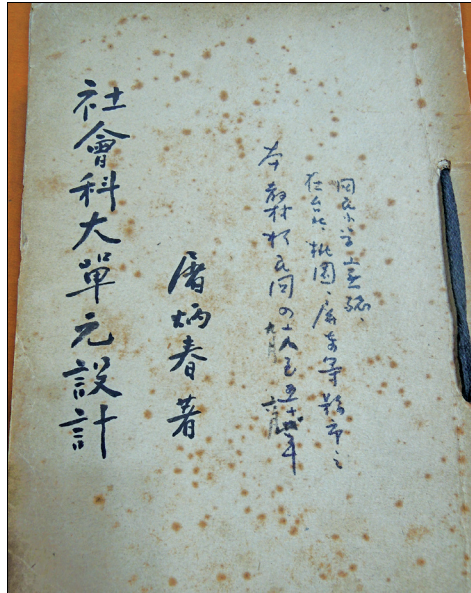


圖2 《社會科大單元設計》教材封面

資料來源：屠炳春手稿。

一種是「史經地緯式」，以歷史問題為主軸，輔以地理空間的發展，為縱剖式；一種是「地經史緯式」，是以地理問題為主軸，輔以歷史發展，是橫剖式。這兩種方式都是以生活問題為中心的編寫方式，而生活問題又包含民族、民權、民生問題，以配合「實行三民主義」的指導原則。（屠-130506 訪）

在教科書形式上，每一個大單元含：

1. 「開頭的話」：說明單元內容。
2. 「想一想」：以生活問題引起動機。
3. 「課文」：文字為主，圖片為輔。採用故事化的敘寫方式。
4. 「研究與討論」：重在教材內容的思考與判斷。
5. 「我們可以做的事」：融入了教學法，將課文知識以觀察、蒐集、測量、製作等方式讓學生運作。

6.「我的檢討」：提供自我反省表，重在價值、態度、行爲的反省。

在教材研發過程加入教學實驗，在當時是一項創舉。而屠炳春將史地合科，以生活問題爲中心的教材設計方式，在當時也是新的嘗試。特別值得一提的是，以「單元」(unit)作爲教材組織的單位，將若干有關係的「課」(lesson)組成一個單元。此種單元形式也成爲後來教科書的基本模式。其次，將教學方法融入教科書課文裡，包含觀察、測驗、思考等，而不是只呈現課文而已。屠炳春說明他設計教材的理念是：

我編的這套教科書，四冊就有四十萬字，一課課文大概一、兩千字，比現在一課七百字還要加很多倍，課文都是故事化的寫法。因為我這一套教材不是「讀本」，而是「閱本」；讀本就是照著讀，照著背就是了，我設計的教科書是給學生閱讀的「閱本」，要寫得很淺。「閱本」的範圍很廣，幾千字的内容是要給學生讀的，在編這一套教材的時候，有參考日本、韓國的教科書，韓國的課本一課的份量，等於我一冊的文字份量。……教科書你自己去讀，看不懂，你可以問我，閱讀教科書裡的歷史史實，是學生要做的「曉事」的功夫，老師要做什麼呢？就是「知人」、「論世」，舉例來說，西安事變的過程始末，學生要自己看教科書；至於張學良是個什麼樣的人物？張學良是處在什麼樣的時代而發動西安事變？這個時代微妙的關係，是老師要講的。這樣的設計理念，我在教學指引裡面寫得清清楚楚。(屠-130506 訪)

經教學實驗後，部分教師反應：此套教材課文太長，以致教學時間不足。屠炳春曾爲文解釋：採用較長的「閱本」形式，是爲了祛除教師「教書」的習慣，希望教師讓學生事先閱讀課文，在課堂上採取分組討論方式，以達到真正的「教學」(屠炳春，1991)。究其設計理念，教科書是給學生閱讀的一本書，所以盡可能以學生能自行閱讀的敘事方式行文；而教材中又提供一些問題以供學生反省思考或課堂討論，並提出教學活動的建議，旨在引導教師以課文爲媒介與學生互動。此「教學」而非「教書」的理念，時至今日仍顯出其價值。

這套教材深獲當時國編館王鳳階館長欣賞，1962年，國編館因應新課程標準公布而編輯新教材，屠炳春獲邀為高年級歷史科、以及中年級社會科中的歷史教材執筆，開始了他在國編館30年的教科書編審工作。

二、1962至1979年——舟山模式開先河

這個時期的社會科教科書編輯由「國立編譯館國民小學社會科教科用書編審委員會」負責。依歷次課程標準內涵，社會科在小學各年段出現的狀況如表2。

由於社會科涉及思想教育，教科書又是統編本，因此編審委員皆禮聘當時頗負聲譽的學者專家。屠炳春對此有一段生動的描述：

民國51年(1962年)，我第一次參加歷史教科書的編審委員會議，看到在座的委員，我都冒冷汗。像沈剛伯、郭廷以、吳相湘、夏德儀、沙學浚等教授，每一位都是第一流的人物啊！在那個場合，我就想，哪有我發言的餘地？(屠-130429訪)

當時教材的編寫程序是：由編審委員會中的編寫委員先編寫課本，再撰寫教學指引與習作，初稿完成，提交編審委員會審查。教材經審查並修訂後，再交由臺灣書店印製發行。此種由學科專家主導的教材編審模式，屠炳春稱之為「舟山模式」；這套模式也主導了解嚴前社會科教科書的發展。

表2 1962-1975年課程標準中社會科分科與合科情況

課程標準	小學年段		
	低年級	中年級	高年級
1962年國民學校課程標準		社會	歷史、地理
1968年國民小學暫行課程標準		社會	社會
1975年國民小學課程標準	社會	社會	社會

(一) 教材設計理念

由於屠炳春有編寫《社會科大單元教學設計》的經驗，因而獲舉薦擔任 1962 年高年級歷史教科書的執筆者，也成為接下來 1968、1975 年版各年段社會科教材架構研擬者，以及其中歷史教材的執筆者⁴。他對社會科教材的設計理念也充分體現於此時期的教科書中。

1. 以人文教育為核心

1968 年，蔣中正總統〈實施九年國民義務教育訓辭〉中指示國民教育的宗旨就是要培養學生成為「活活潑潑的好兒童，堂堂正正的好國民」。1975 年課程標準的「教學實施要點」裡指出，教材應「足以發揚三民主義精神，或表現我國固有文化。」在當時的政治社會脈絡中，屠



圖 3 人文主義的社會課程架構圖

資料來源：屠炳春手稿。

⁴ 1968 至 1975 年課程標準下的社會科教材分三科由三位學科專家執筆，歷史教材由屠炳春，地理教材由劉鴻喜，公民教材由司琦撰寫，有時主任委員也會參與執筆。社會科教材最後通常交給屠炳春負責文字上的統整。

炳春（1979b）提出「人文主義的社會課程架構」（如圖 3）予以因應。他認為歷史、地理、公民三科共同之處就是「人的生活」，所以他以「人」為核心，延伸出人與人、人與物、人與心、人與時空環境的人文內涵，再發展出課程的三大主軸：「吾土吾民」、「吾國吾家」、「吾心吾德」，最後達到課程目標：「民族精神教育」、「堂堂正正的中國人」、「活活潑潑的好學生」。

2.以「史地經緯」建立社會科架構

屠炳春以工程師比喻教科書作者，要從整體、高遠處對課程做規畫，他提出他編撰教科書的三個原則：

編寫教科書就好像在蓋房子，執筆者就好像工程師，一定要有一個藍圖，也就是編撰教科書的構想，我有三個原則，第一個原則叫 whole，意思就是「觀照全局」，作為編者，不能見木不見林，要有全面感；第二個原則叫 deepness，指的是深入的思辨，要有明辨感。換句話說，寫教材時，對於每一個人、每一件事都要很深刻的思考。第三個原則是 orientation，要有方向感，編教科書的時候，要指出一個方向。（屠-130506 訪）

他認為社會科的中心是歷史科，所規劃的教材架構乃以歷史為軸線，採大單元方式構成。此時期社會科教科書：

以生活問題為中心，以民族精神為依歸，採單元編制。以地理為生活的環境；歷史為人事物現象的實例；公民為形式的規範。三者之中，以歷史為科際整合之核心。（屠炳春，1989：42）

屠炳春的做法是每個大單元，以時間順序為經，文化發展為緯，將同一時期所發生的政治、經濟、社會、文化的問題放在一起，組成一個單元。他指出：

社會科的中心思想應該是歷史科，社會科呈現的是社會空間，什麼構成生活空間呢？就是歷史、地理、公民三樣構成一個社會空間。舉例來說，中國的《二十四史》，司馬遷的《史記》，裡面有經濟、地理、歷史、政治、人口、經濟，歷史裡頭什麼都有，歷史也叫「生活的淵源」，在生活裡頭，可以介紹事情發生的時間、地理空間；從這個事件裡，可以告訴我們應該怎麼去做，這就是公民。你看，這三個不就構成我們的生活圈了嗎？要如何合科？我有一個原則，稱為「史地經緯式」，……。我編教科書以歷史為主，地理為輔，採縱剖式，譬如說一個地方有政治、經濟、社會、文化幾個項目，一路下來。（屠-130506訪）

「史地經緯式」整合了地理、歷史、公民，但是歷史涉及諸多價值判斷，1980年代以後臺灣政局與社會激烈轉變，社會科教科書涉及諸多歷史事件的價值紛擾，讓屠炳春感嘆，或許以地理為主軸的編寫方式會較少爭議。

（二）教材內容的選擇

屠炳春認為教材的選擇有五個標準：

我認為有五個標準可辨識材料的重要性，第一個標準是「新異性」，舉例來說，蔡倫以後才有紙張出現，蔡倫是創始者，所以這個材料是重要的。第二個標準叫「實效性」，當一件事直接牽涉到人群的苦樂影響越大，重要性越大。比如說，黃巢之亂，黃巢殺人八百萬，死的人越多，對社會影響越大。第三個標準叫「價值文化」，每一個時代有每一個時代的文化產物，比如說大唐盛世，那時候的詩歌、語言學、佛教、文化傳播等，對後世的影響越大，文化價值越高。第四個標準叫「訓誨功能」，指時代裡的人物典型，哪些是可以傳揚後世，值得學習的，哪些是值得警惕的。例如我寫秦檜，是萬世罪人，價值是不能模稜兩可的。最後一個標準是「現況」，現場淵源，指該件歷史事件的影響深

遠，一直影響到現在，那麼就是重要的，例如 1895 年甲午戰爭。(屠-130429 訪)

依據這樣的原則，屠炳春在選材上盡量淡化大陸時期教材常見的戰爭、軍事等政治面向，而增加經濟、政治、文化、社會四大範圍的取材。然而，在當時政治緊張的情勢下，政治意識形態仍深刻影響教科書內容。1975 年版的課程標準裡，社會科教材的編撰要點明列：

(九) 有關共匪暴政，除本綱要所列反攻復國等項外，應根據國策及兒童理解程度，納入有關各單元，相機加強教學。

在社會科教學方法要點的第十六項：「應在有關單元中，隨時注意培養兒童反共復國的信念。」教材的選擇原則也強調「足以發揚三民主義的立國、建國精神，有助於兒童愛國精神之培養者」，以及「足以發揚我國固有文化價值，建立道德標準，而為行為規範者」(國民小學課程標準，1975：168)。因而此時期教科書必須納入以下材料：

1. 民族精神與愛國主義

此時期社會教科書展現清晰的民族教育、愛國主義精神，屠炳春(1979a：37)也在文章中寫道：「歷史教學目標為發揚民族精神，維護傳統文化，激發愛國情操等」。例如四年級第七冊有一課是「反攻復國」、「反共的前哨——金門、馬祖」；介紹政府則是「大有為的政府」，從正面書寫功績，如土地改革、十項建設。四年級第八冊有一個單元是〈復國大業的完成〉，次單元為〈兩種不同的生活〉、〈日落北京城〉、〈怒海求生〉、〈風雨生信心〉。

在戒嚴時期撰寫這些教材，屠炳春的心情如履薄冰。當時蔣中正總統會校閱歷史與社會課本，也曾親自在教科書文稿上眉批指正(見圖 4 和圖 5)。一不留意，即可能招來禍事。這影響到屠炳春在文字敘述、圖



圖 4 蔣中正總統對小學高年級歷史教科書的校閱（畫線處）

資料來源：國家教育研究院教科書圖書館典藏資料。

選取上，都小心翼翼，並詳細記錄資料的來源出處。他舉了一個例子說明那時肅殺恐懼的政治氣氛：

我曾經歷兩次會砍腦袋的事情，有一次在編社會課本，在寫金門時，我採了一張圖叫「毋忘在莒」，上面突然派了一個人告訴館長說：「毋忘在莒」這張圖的版面，他們叫人用機器去看，發現裡面有一個反動標語，問我這張圖從哪裡來的？我告訴館長，請放心，這張照片是民國多少年，幾月幾日，我到金門去訪問，金門防衛總司令部給我一份

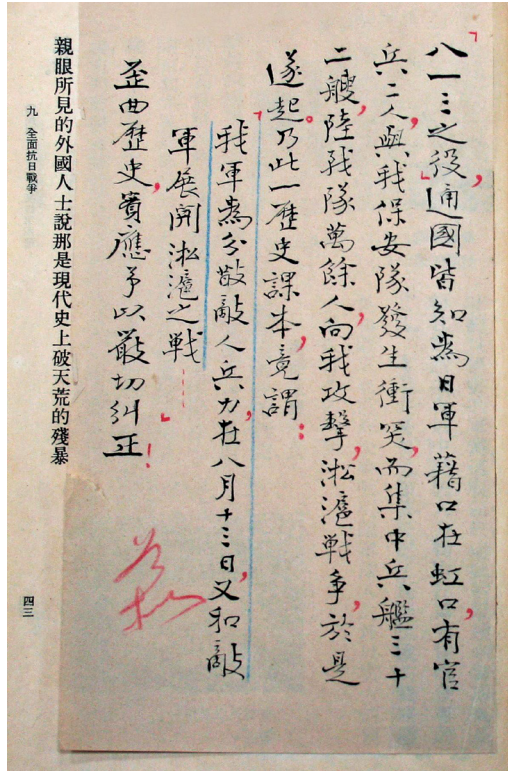


圖 5 蔣中正總統針對圖 4 教科書錯誤處之親筆批示
 資料來源：國家教育研究院教科書圖書館典藏資料。

介紹金門的手冊裡頭的第幾頁，有這張圖。後來他們照這樣一查，果然如此，要砍頭，不會砍我的頭啊，這是我保命的方法。(屠-130506訪)

2. 傳統文化與道德價值

此時期教材藉人物典範來傳達傳統文化價值及訓誨功能，例如一年級提到家庭的「倫常關係」，五年級有介紹「中國人的德行」，特別介紹四維八德與周公、孔子、孟子等嘉言懿行。五年級第九冊〈中國的哲人〉

單元介紹「代表中國文化的孔孟」、「智慧達觀的老莊」、「熱情救世的墨子」、「知行合一的王陽明」；在〈中國的科學和技術〉則介紹「大禹治水」、「張衡發明地震儀」、「李時珍著本草綱目」、「畢昇發明活字版」，第十冊〈中國的愛國情操〉單元介紹「愛國詩人屈原」、「持節不屈的蘇武」、「抗倭衛民的戚繼光」、「殺敵保鄉的黃八妹」。

教材中所選擇的人物幾乎都是古代中國歷史人物，偶而點綴其中的臺灣歷史人物，則是後來爭議極大的「捨身取義的吳鳳」和「愛國史學家連橫」。屠炳春指出，臺灣史相較於中國史，時間較短，且可以選用的人物也相當少，並非刻意忽略臺灣人物。

以歷史人物介紹歷史，既具故事性，又能統整歷史、地理、公民的內涵，其實不失為好方法。但人物的選擇與臧否本就有價值立場，其價值在社會氛圍轉變之時，自然容易引發不同立場者質疑。1987年解嚴前後，社會科教材招致強烈批判，勢難避免。

（三）教材敘寫體裁

1.以「紀事本末體」做為課文體裁

大陸時期的歷史教科書採用編年體，教材按時間順序編撰，屠炳春認為這樣的組織方式不利記憶，課文與課文間缺乏聯繫，所以他將中國歷史歸納成十六個單元，因事名篇，涵蓋中外歷史。例如第一單元〈遠古的生活〉，第二單元〈國家的形成〉，各單元以時間貫穿起來，每個單元內容亦包含歷史的四大支柱：政治、經濟、社會、文化。他說：

四冊教材裡，第一、二、三冊，每冊十八課，第四冊十六課，一共七十課，也就是要選擇七十個史實點，點和點之間要彼此有連結的關係，所以我就思考是不是要像司馬光寫資治通鑑時採用「編年史」的方式編排這七十個點。但是這種方式，讀了第一年，讀到第十年、第一百年，前面的統統忘記了，因為人沒有那麼好的記憶，所以我就採用宋朝歷史學家袁樞創的體裁，叫做「紀事本末體」。……袁樞創設「紀事

本末體」，把 1362 年的漫長歷史，歸納出 239 件大事。例如在戰國開始，秦朝滅六國的過程，哪一年打了哪一仗，差不多經過了一兩百年，把韓趙魏燕齊楚滅掉，袁樞就用一個標題：「秦滅六國」，這樣歸類不是很簡明嗎？所以我寫教科書的時候，就是把司馬光的「編年體」改成袁樞的「紀事本末體」。(屠-130506 訪)

他自認這是很大的創舉，其後，他所編寫的社會科教科書也都依循此種體例。

2.圖文配置

屠炳春從 1962 年開始，就在教科書使用大量圖表，第一冊有 39 幅圖，第二冊有 52 幅，第三冊有 74 幅，第四冊有 90 幅。他的理由是因為課文的文字有限，加上圖表，一方面擴充學習的知識內容，一方面便於記憶。尤其是年表，一個世紀裡發生的事，是用畫圖表示的，例如在〈偉大的孔子〉單元裡，要說明孔子做了什麼事，就畫上孔子講學時坐的姿勢、椅子、馬車的輪廓。這些圖片都是經過考證，且到故宮採圖，然後找畫家依照原始圖樣畫出來，全冊都是彩色印刷，這在物質缺乏的時代，堪稱精美，也是屠炳春相當自豪的特點。

三、1979 至 1988 年——與社會鉅變拔河

1979 年美國與中共建交，同年國內發生「中壢事件」和「美麗島事件」，激化本土意識。1987 年臺澎金馬宣布解嚴，政治上的禁忌解除，言論、文化與思想開始朝向多元發展。在本土意識興起之時，教科書中的大中國意識形態受到批判，社會科教材也重新定位國家立場及主體性。另一方面，「兒童中心」的教育理念隨著社會風氣的逐漸開放而引進臺灣，國教研習會於 1979 年開始教材實驗計畫，形成一股與舟山模式抗衡的力量。1988 年 6 月，國立編譯館以國教研習會的實驗教材為基礎，重新編寫社會科教科書，並自（民國）89 學年度起逐年全國採用（盧富

美，1994)。在轉型的社會中，舟山模式教科書面臨前所未有的批判。

(一) 意識形態的批判

解嚴前五、六年之間，社會批判力蓄勢待發，而教育學術領域中的「批判理論」、「潛在課程」也開始在大學課堂中討論。教科書作為官方知識的代表，在此時成為批判的焦點；社會科教材中的政治、族群意識形態更是眾矢之的。

1. 吳鳳故事的爭議

1980年，中研院民族所研究員陳其南在民生報發表〈一則捏造的神話——吳鳳〉，稱教科書中的「吳鳳」是「帝國主義的買辦」，並指出教科書中諸多不符史實、矛盾之處（陳其南，1980）。其後「原住民權益促進會」發起破除吳鳳神話運動，包括拆毀嘉義火車站前的吳鳳銅像、燒毀中埔鄉吳鳳史蹟陳列館等抗議事件。批評者認為，吳鳳故事滲入大中國的「華夷」意識，讓原住民背負野蠻之名，是一政治操弄的手段（翁佳音，1986）。屠炳春回應這些批判時指出：吳鳳故事列入教科書，也經過嚴謹的文獻探討，並非要傳遞意識形態。他提到當年國編館為了吳鳳教材爭議辦理了一場研討會，會中，他與中研院研究員石磊的對話：

石磊說，歷史一定要根據歷史事實，執筆者對人對事的評價應該採取中立，不能戴有色眼鏡來看，譬如吳鳳其人其事，是為虎作倀乎？抑或捨身取義乎？編者要採取「中立化」，切勿遽斷是非價值，他說我犯了「偏」的毛病。我請石磊舉例說明「中立化」的意思，他說不只吳鳳這個問題，在教科書裡有一個單元，談到漢朝的衛青、霍去病，騎在馬上打匈奴，教科書上稱為「北伐」。「伐」是攻打討伐的意思。匈奴南下的時候，寫作「南侵」，「侵」是侵犯、侵略的意思；漢兵打仗叫做討伐，匈奴打仗叫做南侵。這是「大漢沙文主義」。我跟石磊說：這個動詞「征伐、討伐、侵犯」都不能用，現在我如果要用中性的詞

來敘述事情，難道要改寫成某年某月某日，漢軍和匈奴的騎兵見面了，漢軍射了幾枝箭，匈奴軍砍了幾刀，最後數一數，那邊有幾個人受傷，這邊有幾個人死亡。匈奴來了，漢兵去了，因為「來」、「去」是中性的字，沒有價值判斷。他們到底是在捉迷藏、打仗，還是玩遊戲啊？我又補了一句，假如共產黨派兵攻打臺灣，我一定會說共軍「犯」臺。寫歷史怎麼可能沒有立場？他說：「可怕！是侵犯，還是征伐，輪不到你來說，要讓後代的史學家來說。」（屠-130506 訪）

這段對話很生動的呈現兩人對於「歷史應否評價」的觀點差異，也顯現教科書作者在教材選擇與行文敘述上的為難。學習內容的選擇原本即基於課程設計者的價值觀，所以課程從來不可能是中立的。正因如此，教科書總是引起不同價值立場者之間的爭論。其實，對屠炳春而言，「吳鳳」作為教科書的內容，是因為它具有道德上的「訓誨功能」。從這個角度來看，屠炳春當無「操弄」族群意識形態之意，但是身為主流族群的成員，他確實並未意識到吳鳳故事中潛在的政治、族群意識形態。

為避免族群衝突，1988年8月修訂教科書時，刪除了吳鳳故事，接著「吳鳳鄉」、「吳鳳廟」也相繼改名。然而，時至今日，每當談及教科書的意識形態問題，吳鳳故事仍不時被搬上檯面。

2. 兩岸關係與國家認同

由前述教材選擇舉隅可看出，解嚴前社會科教材以「民族精神、愛國主義」為導向，傾向「大中國」的認同。在本土化思潮興起之時，此國家認同傾向引來各方撻伐；這些來自學界與民間團體的批判，一直延續到1993年的課程標準修訂討論。

這段時間的教科書意識形態批判勢力，匯聚為立法委員謝長廷1990年4月對教育部的質詢。其質詢報告中指出，國小教科書內容充滿「領袖崇拜、大中國、漢族沙文主義、性別歧視、非友即敵」的意識形態。質詢文中提到教科書中呈現「大漢沙文主義」，使臺灣淪為中國附屬與

邊陲的角色，儒家思想、三民主義等所倡的固有道德都是刻意營造的大中國思想和父權思想（立法院，1990）。其後的研究者也多批判當時的教科書將中國歷史以「我國」歷史看待，力倡臺灣與中國同根，「我們都是中國人」、「都是炎黃子孫」，強烈的中華主義與倫理秩序教條皆是為了鞏固既有政權（吳密察，1994；鄭政誠，2003；侯元鈞，2010）。

Apple 和 Christian-Smith（1991）認為文化霸權是透過操弄教科書以鞏固地位，學校知識反映了主流團體的意識形態。這個過程是經過多方意識形態的角逐與衝突，最後才成為合法化的課程知識。國小社會科教科書儼然成為臺灣「統」、「獨」勢力鬥爭的舞臺。

（二）社會科的路線之爭

1979年，為符合政經社會發展需求，教育部委託國教研習會成立「社會科研究發展小組」，展開社會科教材的研究發展工作⁵。教育部原定兩個八年計畫：第一期八年計畫（1979年7月至1987年6月），主要工作為資料分析、基礎研究、擬定課程目標、教材大綱，發展低、中年級教材，並進行試教與實驗教學。第二期八年計畫（1987年7月至1995年6月），主要工作為發展高年級教材，進行實驗教學，評量並修訂課程，及加強課程實施之績效（國立編譯館，1989：4；屠炳春，1991；盧富美，1994：17）。但依據當時研發小組核心成員秦葆琦的說法⁶，實際上正式教學實驗是在1984年8月到1990年6月之間進行；其後為因應1993年新課程標準實施，又在1991年8月到1998年9月之間進行另一輪教學實驗工作。

國教研習會的教材發展有別於舟山模式的「編寫」方式，研發小組重視兒童的認知與心理發展，著重結合生活經驗。研發過程注重實徵研究，包含教材發展的學理基礎研究（如中國兒童社會行為研究、中國兒

⁵ 此研發小組成員包含孫邦正、葉楚生、崔劍奇、陸民仁、曹俊漢、李緒武、黃炳煌、黃國彥、黃季仁、陳青青、柯維俊、司琦、劉鴻喜、屠炳春等人（屠炳春，1991）。

⁶ 依秦葆琦副研究員於2014年6月13日為研究者釋疑之電子郵件。

童政治行為研究)，以及教學實驗研究；小組成員也開始納入具豐富教學經驗的教師。經過幾年的研究與嘗試，1981 至 1984 年，社會科的低年級教材於全省 10 所學校兩度進行試教，並於 1984 年推出第一冊實驗教材；1984 年 9 月起，逐年選定全省及金門地區，共 41 所城市、鄉村、山地、濱海地區學校，由一年級起逐年展開教學實驗，輔以教學觀察及評量，蒐集資料，同時進行教材修訂（國立編譯館，1989：4）。但是這套實驗教材僅在部分實驗學校使用，當時全國學校通行的仍是國編館的教科書。

屠炳春將此種經過「實驗—研究—修正」程序的教材模式稱為「板橋模式」。板橋模式重視實徵研究，採取嚴謹的研究方法進行教學實驗、教材試用與修訂，具有科學研究精神，為後來的課程發展建立典範。

1985 年教育部設立「人文及社會學科指導委員會」（簡稱人社指會），預計在十年內有計畫的發展各科課程。人社指會之下設立「國民小學社會科組」，此小組重視課程發展的研究基礎，以三年時間完成「國民小學社會科教育目標研究」和「國民小學社會科教材大綱研究」等兩項研究，再據此建立社會科課程架構和教材單元，確立「以概念和統念為教材組織的基礎」。此模式重視理論與研究，引進大量國外理論，諸如潛在課程、批判理論，以及欣賞教學、發表教學、問思教學等（歐用生，1999）。由於人社指會設置於臺北市南海路，屠炳春將之稱為「南海模式」。後來因為教科書政策改變及課程標準修訂，以致計畫中斷，並未真正出版教材（陳麗華、周素嫻、張益仁，1996）。但是此小組「視社會科為社會科學」的構想，隨著幾位核心成員（如黃炳煌、李緒武、歐用生）加入國教研習會的「國民小學社會課程實驗研究指導委員會」，帶入了「社會科學」的觀念。1984 年起推出的板橋模式實驗教材雖然並未明確的依據某些社會科學的學科知識進行課程設計，但已明顯見到經濟學、政治學等學科的知識內涵。

板橋模式與南海模式的社會科課程理念在解嚴前的幾年，開始成為

與舟山模式抗衡的勢力。

1. 社會科是社會科學或人文學科？

「社會科學是社會科基礎」的主張，取經於日本和美國，以七大類社會科學知識構成社會科，包含：心理學、社會學、歷史學、地理學、政治學、經濟學、人類學。舟山模式的學科專家如屠炳春，則認為社會科不是「科學」，而是充滿人文價值的一門學科。屠炳春認為，社會科實驗教材將課程目標訂為：

養成兒童良好的生活態度、習慣和行為，培養做人做事的基本知能，以奠定適應現代社會生活的基礎，實踐我國優良倫理道德，俾成為活潑潑的好學生、自強愛國的好國民。(見圖6)

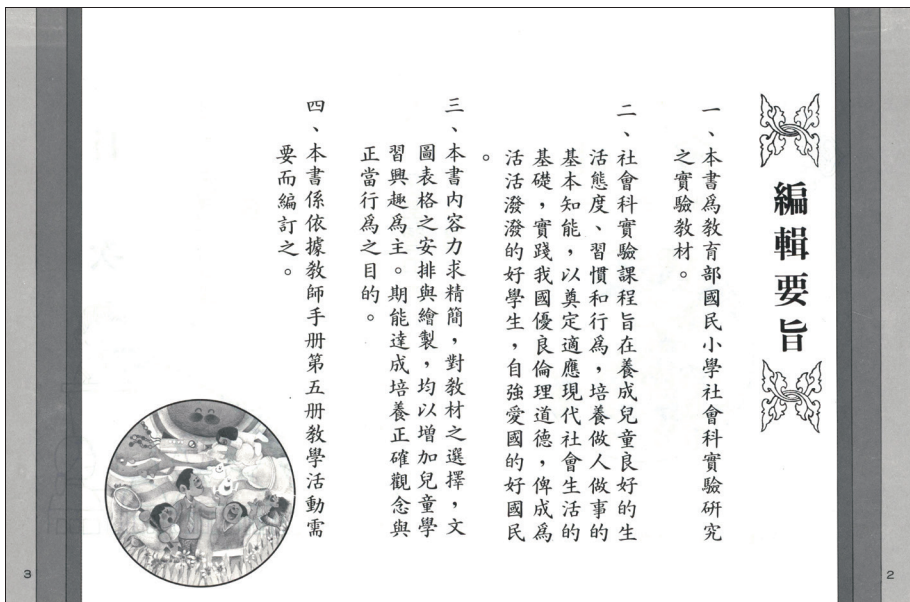


圖6 實驗教材的編輯要旨

資料來源：黃志民、石麗蓉（1987：2-3）。

可見大家也同意，社會科本質上就是人文的，而不是講客觀「物」的科學，因此堅持「社會科是人文學科」。他提到當時兩方討論的情形：

民國 73 年（1984 年），我們在板橋研習會開會，討論實驗教材社會科的課程架構，就是以人為中心，探討人與人、人與物、人與心的關係，形成生物圈的時空架構，將政治學、經濟學、地理學、歷史學、文化學、人類學，把它合起來。那麼要怎麼合起來呢？當時崔劍奇、黃炳煌、歐用生他們認為社會科是行為科學，要以「科學」的「概念」，把這幾個科目組起來，提出以角色、衝突、因果……等，共有十二個概念，組成一百幾十個統念⁷。他們的目標和我不一樣，他們是要小學生做一個科學家，我的目標是要做一個「活活潑潑的好學生，堂堂正正的中國人」。（屠-130506 訪）

「人文學科」與「社會科學」路線的爭執，反映當時社會變遷與教育理論的轉變。沿用十餘年的 1975 年版課程標準中，民族精神、傳統中華文化、三民主義的框架，與當時興起的進步主義、批判理論格格不入。屠炳春（1979b）在〈社會課程的精神——一個人文主義的社會課程〉一文中曾試圖調和其中的矛盾，然而，以民族主義的「民族精神為中心」和進步主義的「生活為中心」並存，是一個矛盾的組合。屠炳春所稱之「人文態度」的內涵包括倫理、民主、科學，此並非學術理論中人文主義的意涵（陳伯璋，2001）。

此學術爭議延續到 1993 年國小課程標準修訂的討論，「社會科即社會科學」的主張最終勝出。

2. 教學活動與教材內容何者先行？

板橋模式納入具有社會科教學經驗的教師，共同發展教材；舟山模

⁷ 屠炳春所說的年代可能不精確，因歐用生自 1989 年才加入板橋的研發小組。此處所提之會議若非 1989 年之後的事情，則是歐用生並未參與此次討論。但黃炳煌等學者素持「社會科學」的論點，即使當時的實驗教材並未採取此立論，會議上的討論確有可能出現類似爭論。

式則是由學科專家主導。前者重視學生認知與心理發展，後者則重視學科知識的邏輯。1979年起，國教研習會主任崔劍奇帶領的一批年輕研究人員，如柯華葳、秦葆琦、洪若烈等，傾向以學生生活經驗為中心，主張教學活動化、評量多元化。因此，板橋模式是先構思教學活動，經試教修正後，再撰寫課本內容與習作；而舟山模式則是先確定各冊單元架構，依學科專長分工撰寫課文，再編寫教學活動和習作。二者取向大異其趣。當時國教研習會實驗教材在發展過程中仍邀請國編館幾位編審委員參與討論，但雙方意見經常不同。

屠炳春認為板橋模式「先設計教學活動」的做法，容易造成單元和單元間缺乏聯繫，知識缺乏系統性。由教學活動反推課文內容，他認為此方式在低年級教材中尚可行，一旦到了中高年級，更講求知識體系時，此法將是窒礙難行。此外，他也認為編輯教科書是十分專業的工作，板橋模式讓幾十個人一起討論，還不如舟山模式由兩三位專家執筆，來得更專業且有效率。他說：

寫一本教科書就像蓋一棟房子，蓋房子不能「築室道謀」，到處去問人家，房子要怎麼蓋？這樣房子蓋不起來。……我們在編教科書的時候，由我先起草（架構），我將我的構想先說出來，經過委員會審查，沒有一次不通過的。因為我的構想是一次全部提出來，不是今年一個構想，明年一個構想。我也跟大家說，我這個構想不一定是最好的，你覺得你的比我好，可以提出來，不過要像我一樣，提出一整套。是一整套，不能單一抽換，我提出來十六個單元，你一個都不能抽掉。（屠-130520訪）

顯然，舟山模式「編寫」教科書的觀念，與板橋模式「發展」教材的觀點相互矛盾。然而，歷史已走到自由開放的浪頭上，由少數專家主導教材的時代也到了尾聲。1987年解除戒嚴，而舊有的課程標準來不及修訂，1988年6月，教育部為減輕學生負擔，指示國編館檢視教科書的分量與難度，進行教科書的「適切合理化」修訂。在小學社會科部分，

主要修改重點為：

各單元教材以學童興趣或生活問題為中心，從當前社會發展的實際狀況中取材，與學童生活經驗相結合。(曾濟群，1991：1-2)

這一波「適切合理化」政策除了減輕教材分量，重點更在於回應解嚴後的教育思潮與社會議題。在此趨勢下，國編館曾濟群館長決定以國教研習會發展的實驗教材為藍本，重新編審成為新教材，自（民國）78學年度起逐年取代原有的國編館教材。在這段時間，國教研習會的教材發展核心成員也加入國編館的社會科編審委員會，由他們撰寫教材，屠炳春等原國編館作者則主要參與會議討論與審查。當年參與委員會討論的國編館人員凌女士描述：

當時編審委員和這些年輕的編輯小組成員開會的時候，常有不同的看法。編審委員給意見的時候，編輯小組也會反駁，有時候開完會，負責執筆的這些編輯小組不見得會採用編審委員的意見。到最後如果意見一直無法統合，就由主任委員做裁示。那時候的主任委員是陳梅生，他年紀比較大，比較同意屠老師他們的想法。一般說來，編審委員對課文比較講究，至於教學活動、教師手冊方面就比較尊重編輯小組的意見。編輯小組有時會不服氣，因為他們主張以兒童生活經驗出發，編審委員常是以學科知識出發。(凌-130731 訪)

可見當時學科專家雖然不執筆，但是對教科書仍有影響力。雙方理念與力量的協商，一路將陣線拉長至 1993 年課程標準，舟山模式逐漸勢微。屠炳春感慨道：「在這本土化時代，我是個被時代所揚棄的人。」(屠-130429 訪)

肆、結論

歷史提供我們更寬廣的視野去檢視在某一時期的課程教什麼？如何教？為何而教？回顧教科書發展歷史，重要的是去理解在某個時期的時空脈絡中，教科書內容如何形成，讓我們得以從歷史中學習，找到未來可能的發展。由屠炳春口述史的探討，本研究有兩項主要結論。

一、解嚴前社會科教科書傾向社會適應論與學科課程論

Kaltsounis (1979) 觀察 1990 年代以前的社會科課程，認為有三種課程形態：敘述性 (descriptive)、概念性 (conceptual) 及動態性 (dynamic)。敘述性課程著重歷史、地理、社會生活等事實知識的陳述，但由於未將事實、事件提升到更高層次的意義理解，以致忽略了思辨能力與社會技能的培養。概念性課程著重歷史、地理、社會科學、文化人類學等各學科的知識結構與探究方法，旨在讓學生像專家一樣思考；雖然顧及學科概念的系統性，卻較忽略社會生活問題的批判。動態性課程則注重協助學生了解自己在社會中的位置，養成個人的價值判斷與行動能力。

屠炳春執筆的社會科教材以歷史、地理、公民三科為範圍，又以歷史作為整合各科知識的主軸；其教材注重事實知識的敘述，重視學科知識的精確性與邏輯性。若是單從知識的選擇與組織來看，接近學科課程論。然而，由其課程目標：「活活潑潑的好兒童、堂堂正正的好國民」，以及傳揚文化道統的取材內容來看，主要在教導「共同知識」、傳遞一致價值觀，以促進社會化，至於學科知識與方法則並非主要學習目的。其課程設計的立論是強化社會和諧穩定的社會適應論。整體而言，當時舟山模式教材傾向 Kaltsounis (1979) 所謂的「敘述性」課程形態。

1984 年之後板橋模式的實驗教材，重視兒童的生活經驗，著重提問與討論的教學方法，試圖提升學生的思考能力；似乎企圖朝向 Kaltsounis (1979) 所謂的「動態性」課程，但尚有距離。其課程目標仍不脫離：「適

應現代社會生活的基礎，實踐我國優良倫理道德，俾成為活活潑潑的好學生、自強愛國的好國民。」呈現明顯的社會適應論。

解嚴前全國普行的教材為舟山產物模式，具有學科課程論的部分特徵，而其與板橋模式的實驗教材則皆具有社會適應論的課程觀。二者最大的分別也就在於「學科專家的成人觀點」或「教育學者的兒童觀點」。

二、解嚴前的社會科教科書是個人學養與國家意識的產物

自 1955 年《國民學校課程標準》針對「國語」和「社會」兩科修訂，教科書以「反共抗俄」，強化民族精神教育、愛國教育，課程即是為政治目的服務。更因為解嚴前的社會科教科書採統編制，且編審者處於高度控制的政治環境，如屠炳春等學者甚且曾經歷白色恐怖事件，其編寫教科書時之戒慎恐懼心情可想而知。教科書中的「領袖崇拜」、「反共抗俄」、「國家至上」內容實為時代的產物。

教科書內容既是編審者「忖度時勢、揣摩上意」的結果，更是個人背景與思想的表露。每個人生活經驗和文化背景，猶如一個篩網，我們是透過這個篩網在理解世界。屠炳春是歷史學者，出生成長於中國大陸，飽讀中國文史經典，深受中華傳統文化洗禮，其大中國意識自是理所當然。他在撰寫社會科教材時，以歷史為主軸，大量選用中國歷史素材，並且以傳統道德價值作為評價立場，既呈現他個人的思想與價值觀，也符應當時的政治意識形態。在戒嚴時期，能被禮聘為教科書編審者，除了是具有聲望的學者專家，更須在意識形態上與執政者相符。屠炳春因緣際會主導小學社會科教科書三十餘年，除了個人學識才能，也因為其思想符應當時的意識形態。

1980 年代本土化思潮興起，威權主義備受挑戰，那些堅持中國意識者，主張學科專家權威者，自然顯得不合時宜。此時，訴求民主開放的「兒童中心論」與符合臺灣意識的教材也就取得優勢。如同 Apple 和

Christian-Smith (1991) 所言：教科書文本並不是單純的「傳遞」「事實」，而是政治、經濟與文化相互角逐與妥協下的產物，並且是由具有真實利益關係的一群人所共同建構、設計及授權的，因此教科書知識不能視為中立。影響教科書內容的「一群人」，無非因為與時代思潮與意識形態相符而取得知識建構的正當性；置諸當代，同理可證。批判理論的重要啟示在於：教科書的編審者應當敏覺於自身與社會的意識形態，以批判反省的態度謹慎處理教科書的知識。

持平而論，在 1950 至 60 年代教科書因陋就簡的時期，屠炳春竭盡個人長才，規劃社會科教材架構、以紀事本末體為課文體裁、以大單元設計教材，為早期的教科書發展奠下基礎，對臺灣教科書的發展有其不可抹滅的貢獻。哲人日已遠，典型在夙昔。儘管今日我們對解嚴前的教科書多所批判，然而，當時如屠炳春等學科專家將教科書編寫視為國家交付之重責大任，乃殫精竭慮、戮力以赴的精神，仍值得我們起立致敬。

致謝

- 一、本文為國家教育研究院「臺灣中小學教科書發展之口述歷史研究（1952—2001）：知識論與課程觀的演變」研究計畫第一年之部分成果。感謝國家教育研究院本整合性研究的支持。
- 二、感謝屠炳春教授對研究者的全然信任與傾力相助，幫助我們完成一件重要的歷史任務。
- 三、本文諸多資料承蒙國家教育研究院楊國揚主任、王立心主任、何思謎副研究員，以及本計畫助理林彥辰先生協助尋找，謹此一併致謝。
- 四、感謝兩位匿名審查者提供相當專業且具建設性之意見，使本文內容更加精確可讀。

參考文獻

- 司琦（1992）。社會科教育目標。載於教育部人文及社會學科教育指導委員會（主編）*社會科教學研究*（頁 1-18）。臺北市：幼獅。
- 司琦（2005）。*小學教科書發展史（下）——小學教科書紙上博物館*。臺北市：華泰文化。

- 立法院（1990）。立法院第一屆第八十五會期第二十次會議議案關係文書。臺北市：作者。
- 吳密察（1994）。社會科——歷史及附錄。載於江文瑜、吳密察（主編），**體檢國小教科書**（頁 91-142）。臺北市：前衛。
- 侯元鈞（2010）。解嚴前後臺灣國語文課程政策之批判論述分析。國立臺北教育大學課程與教學研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 翁佳音（1986）。吳鳳傳說沿革考。**臺灣風物**，36（1），39-55。
- 張光輝（2004）。戰後初期的國民學校的教科書分析（1945—1963）——以「反共抗俄」教育實踐之探討為中心。淡江大學歷史系碩士論文，未出版，臺北縣。
- 黃志民、石麗蓉（1987）。國民小學社會課程實驗教材（初版，第五冊）。臺北縣：臺灣省國民學校教師研習會。
- 屠炳春（1979a）。標準原則與教材——談國民小學社會科教材編撰。**國教輔導**，18（9），37-45。
- 屠炳春（1979b）。社會課程的精神——一個人文主義的社會課程。**臺灣教育月刊**，339，1-12。
- 屠炳春（1989）。教科書編撰經驗談。**現代教育**，1，40-47。
- 屠炳春（1991）。四十年來我國國民小學的社會科教育。**教育資料集刊**，18，19-32。
- 陳伯璋（2001）。人文主義的課程發展。載於**新世紀課程改革的省思與挑戰**（頁 53-57）。臺北市：師大書苑。
- 陳其南（1980，7月28日）。一則捏造的神話——「吳鳳」。民生報，7版。
- 陳麗華、周憐嫻、張益仁（1996）。健檢國小社會科新課程標準。**初等教育學刊**，5，175-204。
- 國民小學課程標準（1975）。
- 國民學校課程標準（1952）。
- 國立編譯館（1989）。國民小學社會科教師手冊（改編本初版）。臺北市：作者。
- 教育部（1962）。國民學校課程研究資料。臺北市：教育部國教司。
- 曾濟群（1991）。國立編譯館積極推動教科書適切合理化之改編，使中小學教科書呈現嶄新風貌。**國立編譯館通訊**，5（1），1-2。
- 臺灣省政府教育廳（1984）。臺灣教育發展史料彙編——國民教育。臺中市：臺灣省立臺中圖書館。
- 蔣中正（1951）。教育與革命建國的關係——並說明什麼是民主與科學。載於秦孝儀（主編），**蔣公思想言論總集：卷二十四**（頁 207-213）。臺北市：中國國民黨中央委員會黨史委員會。
- 鄭政誠（2003）。國小社會科教科書內容本土化之形成與省思——以臺灣歷史文本為例。**臺灣教育**，624，2-8。

- 歐用生 (1999)。國民小學社會科教學研究 (第六版)。臺北市：師大書苑。
- 盧富美 (1994)。國民小學社會科教材教法。臺北市：心理。
- Apple, M. W., & Christian-Smith, L. K. (1991). The politics of the textbook. In M. W. Apple & L. K. Christian-Smith (Eds.), *The politics of the textbook* (pp. 1-21). New York, NY: Routledge.
- Kaltsounis, T. (1979). *Teaching social studies in the elementary school*. Princeton, NJ: Prentice Hall.

荷蘭中等職業教育國定課程發展機制之探討

曾壁光 徐昊杲 宋修德

荷蘭的職業教育成效良好，近年亦成爲英國取經的對象，考量其產業結構與臺灣相近，地理條件與人口分布上亦有十分類似之處，因此，就政策學習的社會脈絡而言，其教育政策的作爲、課程的發展、支持系統的建立與實施等方面，值得作爲我國在新一波的教育改革中之參考對象。本文藉由文獻探討，瞭解荷蘭整體教育架構及中等職業教育的發展與現況、中等職業教育課程發展的理念與做法、課程綱要訂定之組織與程序、課程實施之支持系統等內涵。獲致國定課程由常設性機關發展，有助於確保課程品質；前期中等職業教育之國定課程爲共通性之課程目標，培養共同基本能力；後期中等職業教育國定課程之職業分類，具彈性與多元特色；後期中等職業教育之國定課程重視終點檢測，強調能力本位課程；國定課程支持系統體系完備，有利於課程實施之落實等五點結論。

關鍵詞：職業教育、國定課程、課程發展

收件：2014年5月6日；修改：2014年7月1日；接受：2014年7月18日

曾壁光，國立臺灣師範大學工業教育學系博士候選人

徐昊杲，國立臺灣師範大學工業教育學系教授，E-mail: phsu1688@gmail.com

宋修德，國立臺灣師範大學工業教育學系教授

An Exploration of the Mechanism of National Curriculum Development for Secondary Vocational Education in the Netherlands

Pi-Kuang Tseng How-Gao Hsu Hsiu-Te Sung

The performance of the Netherlands' vocational education has been impressive and become an object of study in England. As far as the social context in policy learning is concerned, the educational policies, curriculum development, and the establishment and implementation of supporting systems are worthy of study during the educational reforms in Taiwan. This article, therefore, approaches the issues through literature exploration to better understand the content and its relationship to the overall educational structure in the Netherlands, the development and current status of secondary vocational education, ideas and approaches for the development of secondary vocational education curriculum, organizations and procedures for curriculum outlines, and supporting systems for curriculum implementation. Ultimately, this article arrives at the following five conclusions: National curriculums are developed by standing authorities which ensure the quality level of curriculum. National curriculum of lower secondary vocational education should possess the commonalities of curriculum objectives, which intend to cultivate common and basic abilities. The category of vocational clustering of national curriculum in upper secondary education is characterized by flexibility and adaptability. National curriculum in upper secondary education should possess abilities of destination detection and emphasize merits of competency-based curriculum. And the supporting system for national curriculums facilitates curriculum implementation.

Keywords: vocational education, national curriculum, curriculum development

Received: May, 6, 2014; Revised: July, 1, 2014; Accepted: July 18, 2014

Pi-Kuang Tseng, Ph.D. Candidate, Department of Industry Education, National Taiwan Normal University.

How-Gao Hsu, Professor, Department of Industry Education, National Taiwan Normal University,
Email: phsu1688@gmail.com

Hsiu-Te Sung, Professor, Department of Industry Education, National Taiwan Normal University.

壹、前言

我國將於 2014 年 8 月正式實施十二年國民基本教育，因應此一學制上的重要變革，教育部亦正式啓動十二年國民基本教育課程綱要的修訂，範圍含括國小、國中、普通高中、技術高中、綜合高中、單科高中等（國家教育研究院，2014），此次的課程綱要之修訂可說是我國課程發展上一個重要的調整，首次由國家課程發展機構——國家教育研究院擔負此一重責大任，而整體課程發展與實施之支持系統建置，亦將成爲此次課程綱要關切的重點之一，面對此一全新的經驗，尤其是後十二年國民基本教育的時代到來，如何能透過課程發展的導引與支持系統的健全發展，使得技術型高中能有更好的教育品質，成爲國家經建發展的重要基石，應是所有技職教育工作者所關切的焦點。他山之石可以攻錯，如能有先進國家的發展經驗可供借鑑，或能對於我國的職業教育課程發展有所助益。

荷蘭位於歐陸的西北部，是一個君主立憲的國家（張淑勤，2012），其國家土地總面積爲 41,526 平方公里，人口數爲 1,684 萬（Statistics Netherlands, 2014），全國由 12 個省組成，共有 415 個自治市，其產業的分布上，農漁業占 1.4%、製造業與建築業占 15.8%、商業服務占 46.6%、非商業之服務業占 33.5%（ReferNet Netherlands, 2013），服務業高達經濟與勞動市場的八成。荷蘭是一個十分務實的國家，以貿易起家，85%的荷蘭人都擁有不錯的英語能力（荷蘭投資局，2014）。荷蘭的技職教育成效良好，其 2012 年青年的失業率僅 9.8%，遠低於英國的 20.7%，更成爲英國取經的對象（Casey, 2013）。考量荷蘭的產業結構與臺灣相近，而地理條件與人口分布上亦有十分類似之處，因此，其教育政策的作爲、課程的發展、支持系統的建立與實施等方面，值得作爲我國在新一波的教育改革中之參考對象。

本文探討荷蘭中等職業教育之整體架構、課程發展、課程實施等議題，在文獻蒐集的過程，發現文獻間之一致性有所差異，此亦符應部分文獻提及荷蘭的教育系統之複雜與不易了解之處（Duvekot & Hanekamp, 2010）。基於研究的嚴謹性，本文之所有文獻資料，均以荷蘭之政府部門或其附屬之相關機構的第一手資料為主要參考標的，若有不足再採用其他的國際比較資料。本文擬先探討荷蘭整體教育架構及中等職業教育的發展與現況，以了解其體制特色與學生進路之發展；繼而探究其中等職業教育課程發展的理念、課程綱要的訂定之程序與組織設置等最新發展；最後則是了解其課程實施支持系統之主要架構，包括教材資源的提供、終點畢業考試的實施等，以作為我國技術型高中課程綱要訂定、發展與實施的參據。

貳、荷蘭的教育體制

荷蘭的義務教育年齡為 5 歲至 18 歲長達 13 年，是少數實施 13 年義務教育的國家（Eurydice, 2013）。依荷蘭教育、文化及科學部（Ministry of Education, Culture and Science）2013 年度報告，其教育體制可分為初等教育（primary education）、中等教育（secondary education）、成人教育（adult general secondary education）、職業教育（vocational education）、專門高等教育（professional higher education）、學術高等教育（academic higher education）六大類，各類別所包括的主要教育階段與學校類別分述如下（Ministry of Education, Culture and Science, 2013）：

一、初等教育

初等教育（Primair Onderwijs）包括一般的初等教育及特殊教育，教育年齡為 5 歲至 12 歲，但大部分兒童會在 4 歲時進入小學就讀，初等教育共八年，一般學童在 12 歲進入中等教育，2012 年荷蘭全國有 7,360 所

小學，每所學校的平均人數為 219 人。

二、中等教育

中等教育階段主要有三類型的學校：四年制的中等職業準備教育（Voorbereidend Middelbaar Beroeps Onderwijs，簡稱 VMBO）、五年制的普通中等教育（Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs，簡稱 HAVO）、六年制的大學預備教育（Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs，簡稱 VWO），此三類學校的前二年課程均相同，荷蘭政府本來有意推動綜合高中，但因遭到反對，遂調整政策，改以前二年的共同課程方式實施（Scheerens, Ehren, Slegers, & de Leeuw, 2012）。初等教育的畢業生會依據其在第八年的全國性成就測驗，由學校教師給予學生與家長建議，成績較佳的學生選讀 VWO 或 HAVO，其他的學生則選擇 VMBO，無法修讀 VMBO 的學生則可以選擇轉至基本職業訓練（PRaktijk Onderwijs，簡稱 PRO）或是中等特殊教育（Voortgezet Special Onderwijs），大部分接受初等特殊教育的學生則會轉銜至中等職業準備教育或是基本職業訓練，其中基本職業訓練的學生為 12 歲至 18、19 歲。

以 2011 年為例，初等教育畢業的學生，有 95% 進入前期中等教育階段（共同課程），2% 進入 PRO，3% 進入中等特殊教育。而前期中等教育的畢業生則有 41% 進入普通中等教育與大學預備教育的第三年，53% 進入中等職業準備教育的第三年就讀。2012 年荷蘭全國有 645 所中等教育學校，每所學校的平均人數為 1,441 人（ReferNet Netherlands, 2013; Van der Sanden, Smit, & Dashorst, 2012）。

三、成人教育

荷蘭的成人教育包含相當於初等教育及中等教育的成人教育（basic education and general secondary education for adults），提供年滿 18 歲的國民就讀；空中大學（Open University）也屬於成人教育的一部分，以及

提供求職者、轉職者、失業者、雇主等職業訓練的相關課程（vocational courses and training for adults, CVET）。

四、職業教育

職業教育主要是指中等職業教育（Middelbaar Beroeps Onderwijs，簡稱 MBO），MBO 包含全時制在學或部分實習的職業訓練學程（Beroeps Opleidende Leerweg）及產學合作學程（Beroeps Begeleidende Leerweg）。MBO 分爲四層級的資歷（four qualification levels），就學期間，最短爲六個月，最長爲四年。MBO 主要是提供中等職業準備教育畢業生就讀，也有少部分的大學預備教育或普通中等教育畢業生會轉至 MBO 就讀（ReferNet Netherlands, 2013; Van der Sanden et al., 2012）。

五、專門高等教育

專門高等教育（Hoger Beroeps Onderwijs，簡稱 HBO）相當於我國的科技大學，其教學目標在於提供學生應用科學相關的專業技術。2012 年荷蘭全國計有 35 所辦理 HBO 的學校，平均每所學校學生人數達 11,765 人。HBO 的學生修業四年，修畢應修學分可取得學士學位（Bachelor's degree），其學生主要來自普通中等教育與大學預備教育。

六、學術高等教育

學術高等教育是指研究型大學（Witenschappelijk Onderwijs，簡稱 WO），其教學目標在於訓練學生從事基礎科學或學術相關研究，一般修業年限爲三年，修畢應修學分可取得學士學位，其學生主要來自普通中等教育與大學預備教育。2012 年荷蘭全國計有 12 所研究型大學，平均每校人數爲 19,367 人。

以 2012 年爲例，中等教育學生就讀學術高等教育、專門高等教育、

中等職業教育的比例分別為 12%、20%、50%，HBO 之後繼續進修的有 25%，WO 之後繼續進修的則有 10%。HBO 再進修碩士需一至二年，WO 後再進修碩士則需一至三年，而 WO 後取得碩士者，則可再進修博士學位，需時四年，荷蘭整體的學制如圖 1。

整體而言，荷蘭的教育體制屬於雙軌制，普通教育的升學進路為 HAVO/VWO-HBO/WO，職業教育的進路則是 VMBO-MBO，在初等教育的最後一年，學生可以參加由國家教育測驗中心（Centraal instituut voor toetsontwikkeling，簡稱 Cito）所辦理的考試，此一考試對初等教育並非強制性，但超過 90%的學校均會參加 Cito 所辦理的考試，各校間會彼此比較，成績的好壞亦會影響其學生入學意願，而中等教育階段的學生對於全國性的考試更是重視，因其考試的通過與否，會影響後續的學校選擇，荷蘭的高等教育並沒有再辦理其他的入學考試，此一全國性的考試也就更顯重要，而較為特別的是其高等教育分為研究型大學與應用型大學，因此，專門高等教育雖是普通教育的主要選擇進路之一，卻也屬於職業教育的範疇，而在整體學生的進路選擇上，中等職業準備教育的學生數略高於普通教育，但近二十年來，由 1990 年至 2010 年，VMBO 學生占中等教育階段比例則有下滑的趨勢，男生共減少 18%，女生則減少 13%；而中等職業教育與專門高等教育屬於職業教育且與企業密切合作的實質作為，也使得荷蘭的青年失業率遠較其他歐陸國家來得低（Dykstra, 2006; ReferNet Netherlands, 2012; Scheerens, 2011）。

參、荷蘭職業教育的發展

一、荷蘭教育的發展

荷蘭的職業教育系統主要是在 18 世紀廢除公會制度後，於 1919 年的立法明確規範逐漸發展，1945 年後的職業教育及產學合作快速成長，加上其國民義務教育年限由 1921 年的 7 年（6 至 13 歲），1950 年延長為

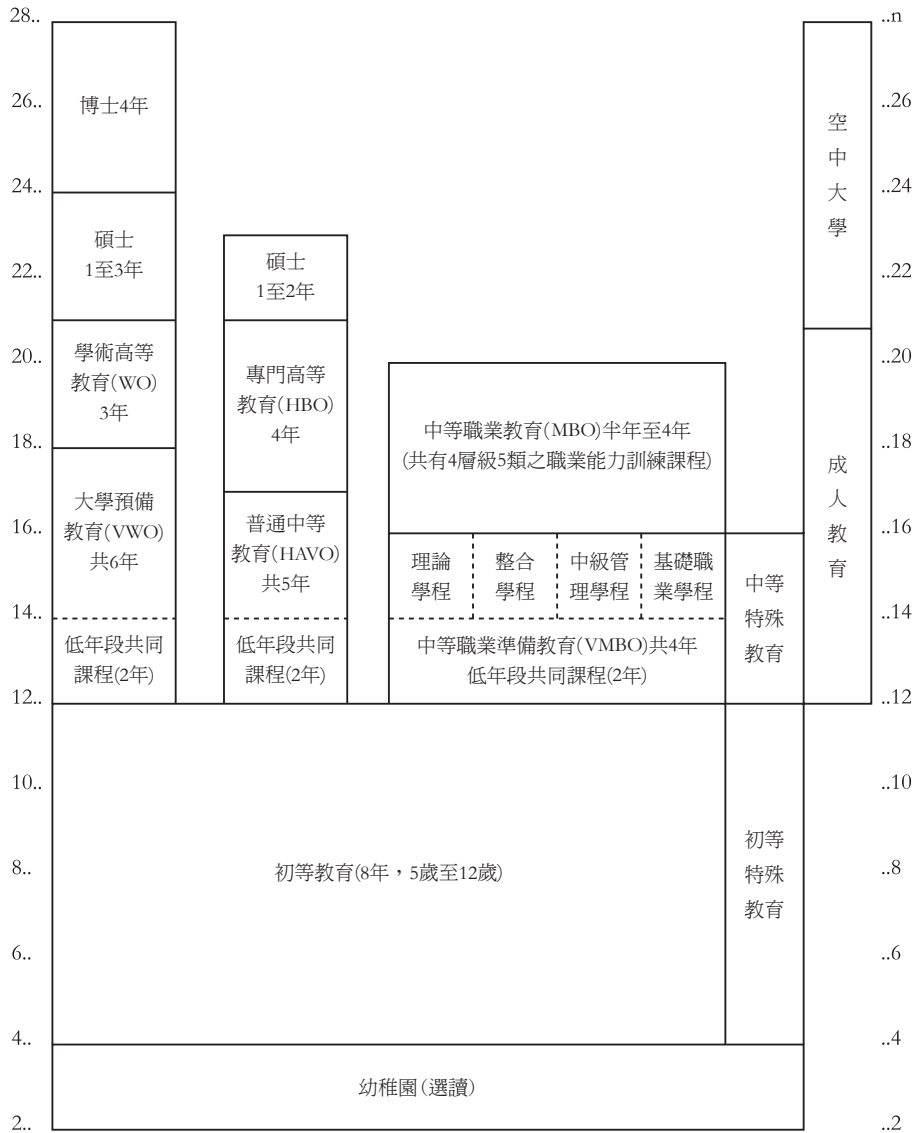


圖 1 荷蘭教育學制圖

資料來源：修改自 ReferNet Netherlands. (2013: 8)。

8 年，1971 年再改爲 9 年（6 至 15 歲），至 1975 年則爲 10 年，2008 年則改爲 13 年（5 至 18 歲），亦對於職業教育的發展有深遠的影響（Duvkot & Hanekamp, 2010; Eurydice, 2009）。整體而言，荷蘭的職業教育發展可分爲四個時期（ReferNet Netherlands, 2013）：

（一）建立期

19 世紀下半葉至 1921 年，肇因於第一個與職業教育有關的法令《工業、技術與國內教育法》（*The Industrial, Technical and Domestic Education Act*）之訂定與實施，開始設立技術學校與職業學校，大部分爲私立學校。此法案建立了職業教育的實習制度之法源，於 1921 年施行。

（二）蛻變期

1921 年至 1968 年爲荷蘭職業教育快速成長的時期，1945 年之後成長速度最快，此時期前期中等教育蓬勃發展，大部分爲公立學校，爲了重視不同類型學校的需求，於 1968 年訂定並實施《中等教育法》（*The Secondary Education Act*），於 1969 年另立專屬法令《實習法》（*The Apprenticeship Act*）。

（三）成長期

1968 年至 1996 年爲成長期，此一時期主要著力於中等職業教育及專門高等教育，1986 年訂定專屬法令《專門高等教育法》（*The Higher Professional Education Act*），1993 年則是訂定了《高等教育與研究法》（*The Higher Education and Research Act*），使專門高等教育與學術高等教育能有更好的一致性與協調性，此一時期，中等教育階段的職業教育則是整併至《成人與職業教育法》（*The Adult and Vocational Education Act*）中，立法上逐漸地並重學術與職業實習二個走向。

（四）穩定期

1996 年後至今，荷蘭對於專門高等教育及中等職業教育均持續進行法令修正，使其成為教育的主要提供者。以 2011 年的學生進路而言，中等教育畢業生有 73% 進入 HBO（28%）及 MBO（45%）就讀（Ministry of Education, Culture and Science, 2013），一般而言，在法定的一般規範內給予專門高等教育及中等職業教育學校高度的自主權。

二、荷蘭職業教育的現況

荷蘭的職業教育學制包含中等職業準備教育、中等職業教育與專門高等教育，其中專門高等教育雖是普通體系的升學進路，但其教育目標卻是屬於職業教育的一環，此不同層級的三類型學校，其主管機關與經費補助單位包括教育、文化及科學部與經濟、農業與創新部（Béguin, Kremers, & Alberts, 2008; Casey, 2013; Dykstra, 2006; Scheerens et al., 2012; Eurydice, 2009; Ministry of Education, Culture and Science, 2013; ReferNet Netherlands, 2013; Thijs, Van Leeuwen, & Zandbergen, 2008; Van der Sanden et al., 2012）。

中等職業準備教育屬於中等教育階段，亦即本文中等職業教育之探討對象，其學生數約占中等教育總學生數的 53%，修業四年，前二年為中等教育的共通性課程，後二年則包含不同四種學習進路的學程（曾璧光、許全守，2013；National Reference Point, 2012a; ReferNet Netherlands, 2013）：

- （一）基礎職業學程（Basisberoepsgerichte Leerweg），此一學程係為了將來學習中等職業教育資歷層級 2 做準備，在 2012 年中等職業準備教育有 22% 學生選擇此一學程。
- （二）中級管理學程（Kaderberoepsgerichte Leerweg），此一學程係為了將來學習中等職業教育資歷層級 3 與 4 做準備，在 2012 年中等職業準備教育有 27% 學生選擇此一學程。

(三) 整合學程 (Gemengde Leerweg)，此一學程係爲了將來學習中等職業教育資歷層級 3 與 4 做準備，較理論學程多了 10% 至 15% 的職業課程，在 2012 年中等職業準備教育有 15% 學生選擇此一學程。

(四) 理論學程 (Theoretische Leerweg)，此一學程係爲了將來學習中等職業教育資歷層級 3 與 4 做準備，甚至是中等職業教育第四年的學習，在 2012 年中等職業準備教育有 36% 學生選擇此一學程。

中等職業準備教育的理論學程是不分職業類別的，偏向於基礎與專業課程，其他的三種學程則分別再分爲農業類、技術類、經濟類、健康照護類及跨類別等五大類職業能力訓練。中等職業準備教育的學生需修習二種語言課程，在完成前二年共通性的一般課程後，須就四種學程中擇一就讀，再於學程中擇一職業類別，但每一所中等職業準備教育不一定提供所有的職業類別 (Eurydice, 2004; Van Deursen & Jansen, 2007)。2012 年入學的學生各職類的修習比例分別爲農業占 12%、技術占 20%、經濟占 19%、健康照護占 22%、跨類別占 27%。學生在畢業前必須通過六科的考試，包含荷蘭語與英語二科、職業類選考二科、其他科目二科，有的科目是全國統一考試，有的科目則是學校考試。

中等職業教育相當於美國的社區學院，大部分是以地區訓練中心 (Regionale Opleidings Centra) 的型態設立，以 2012 年爲例，中等職業準備教育的畢業生有近 84% 選擇繼續進入中等職業教育就讀，約 16% 的學生進入職場，但仍須以部分時間的方式接受義務教育至 18 歲 (Ministry of Education, Culture and Science, 2013)。中等職業教育包含二種學習型態，一種爲全時制在學或部分實習的職業訓練學程，另一種爲產學合作學程。全時制在學或部分實習的職業訓練學程的企業實習占學習時間 20% 至 60%，一般會有四天在地區訓練中心上課，一天在企業實習；產學合作學程的企業實習占學習時間最少 60%，一般會有四天在業界工

作，一天在地區訓練中心上課，學生須簽訂受雇契約，也可以領到最低工資。2011 年修習全時制在學或部分實習的職業訓練學程的學生占 67%，修習產學合作學程的學生為 33%。中等職業教育分為四層級的資歷（Ministry of Education, Culture and Science, 2013; ReferNet Netherlands, 2013）：

- （一）第一層級（level 1）為助理訓練（assistant training），為期 6 個月至 1 年。修習資格沒有限制，修習完成後，可繼續修習 level 2。
- （二）第二層級（level 2）為基礎職業訓練（basic vocational training），為期 2 至 3 年。修習資格為中等職業準備教育畢業，或是完成 level 1 的訓練，修習完成後，可繼續修讀 level 3。
- （三）第三層級（level 3）為專業訓練（professional training），為期 2 至 4 年。修習資格為中等職業準備教育畢業、普通中等教育畢業或修完大學預備教育第三年課程，修習完成後，可繼續修習 level 4。
- （四）第四層級（level 4）為中級管理（middle-management）／專精訓練（specialized training），前者為期 3 至 4 年，後者為期 1 至 2 年。其修習資格與 level 3 相同，其後續進路則是就讀專門高等教育。

中等職業教育的學生包含 16 歲至 35 歲或更高年齡，實際平均年齡則是比專門高等教育稍高一些。其職業課程是由 43 個地區訓練中心、12 個專門行業學院（vakscholen）、12 個農業訓練中心（Agrarische OpleidingsCentra）及 2 所其他職業教育機構所提供。一所典型的地區訓練中心會有 150 種的職業教育與訓練課程，大約有 10,000 名的學生以及 2,500 名接受成人教育的學生，而農業訓練中心則為經濟、農業與創新部所設立，私立的職業訓練單位亦可在政府的同意下，為私人企業進行人員的培訓。

中等職業教育的課程分屬綠色／農業 (green/agriculture)、技術／工程 (technology/engineering)、經濟／服務 (economics/services)、健康／福利 (health/welfare) 等四個類別，每一個類別再分設底下的分支。2010／2011 學年學生人數選讀的比例分別為綠色／農業領域占 4%、技術／工程占 26%、經濟／服務占 34%、健康與護理占 34%、跨類別占 2%。2012 年荷蘭計有 57 所職業教育機構，平均每校學生人數為 8,370 人 (Ministry of Education, Culture and Science, 2013; ReferNet Netherlands, 2013)。

荷蘭的高等教育分為二大類型，一為強調研究取向之學術高等教育，一為強調應用導向課程的專門高等教育，後者相當於我國的科技大學，為高等職業教育的範疇。專門高等教育入學資格為普通中等教育或大學預備教育畢業生，修畢專門高等教育四年應修之 240 學分，可取得學士學位，而修畢二年 120 學分者，則可取得副學士，其課程與業界之專門領域有很好的連結，大部分的課程都包含現場實作。專門高等教育的課程領域可分為七大類，在 2011 年之學生修習比例分別為教育 15%、技術 16%、經濟 37%、健康 9%、社會行為 16%、藝術文化 4%、農業 2% (ReferNet Netherlands, 2013)。

肆、荷蘭中等職業教育國定課程發展與現況

一、國定課程發展理念

(一) 設計流程

荷蘭的初等教育、中等教育各類型學校之課程均由國家課程發展中心 (Stichting Leerplan-ontwikkeling, 簡稱 SLO) 負責，中等職業教育之課程發展亦含括在整體性的課程發展理念之中。SLO 公布的課程相關文件中，清楚敘明其整體性的課程發展理念與觀點 (Kuiper, Nieveen, &

Berkvens, 2013; Thijs & Van den Akker, 2009; Van den Akker, 2005)。

國定課程架構應關注的主題有五 (Kuiper, Nieveen, & Berkvens, 2013)：

- 1.如何規範教與學的內容之範圍？
- 2.如何檢核教與學的成果？
- 3.對地方課程決策的授權範圍及是否支持校本課程的發展？
- 4.參與者在課程發展、評論、執行及監控的過程中，應在何時及如何地扮演其角色？
- 5.關於教與學的意見應如何加以組織以作成決策？

荷蘭的課程發展針對其影響層面，分成五個層級，分別為國際層級 (Supra)、國家層級 (Macro)、學校層級 (Meso)、教室層級 (Micro)、學生個體層級 (Nano)，以有助於對不同層級與課程產出的理解 (如表 1)，較高的課程層級會影響較低層級，例如：課程目標會影響教科書的撰寫，教科書的編撰者必須考量國家層級的課程架構與要求，在課程上則僅訂定內容，給予學校、教師及學生相當大的自由與彈性 (Kuiper et al., 2013; Thijs & Van den Akker, 2009; Van den Akker, 2005)。

(二) 表現方式

在課程表現方式上，國家課程發展中心將其分成期望面 (intended)、

表 1 荷蘭的課程分級之描述與實例

層級 (level)	描述 (description)	實例 (examples)
SUPRA	國際	歐洲語言參考架構
MACRO	國家、系統	核心目標、達成標準、考試課程等
MESO	學校、機構	學校課程
MICRO	教室、教師	教學計畫、教材、模組、教科書
NANO	學生、個人	個別學習計畫

資料來源：Thijs & Van den Akker (2009: 9)。

執行面 (implemented)、成果面 (attained) 等三個向度，如表 2 所示，期望面包含理想 (ideal) 課程及正式 (formal) 課程，例如：課程論述、哲學思考與課程目標等；執行面包含認知 (perceived) 課程與運作 (operational) 課程，如：教師所設計的學校本位課程、實際的教與學的過程；成果面包含經驗 (experiential) 課程與學習 (learned) 成果，例如：學生對學習經驗的認知與學習成果的展現等 (Goodlad, 1979; Kuiper et al., 2013; Thijs & Van den Akker, 2009; Van den Akker, 2005)。國家課程發展中心如此的分法有助於課程發展的過程分析與課程創新的成果展現。

(三) 內涵元素

國家課程發展中心將課程的核心所關心的元素，以一個類似蜘蛛網的網狀圖加以表示，由圖 2 可知，課程原理作為整個課程運作的核心，與所有的課程組成元素 (curriculum components) 相連，課程原理 (rational) 所關心的是為何學習？課程目標 (aims & objectives) 則是在乎學生學習之後所要達到的標準，課程內容 (content) 則是注重學生學習內容，學習活動 (learning activities) 則是指學生如何學習，教師角色 (teacher's role) 著重於教師如何提升學生的學習，教材資源 (materials & resources) 是指學生在學習過程中可以得到的協助與支持，小組化 (grouping) 則為

表 2 課程的表現方式

表現向度	課程類型	內容說明
期望面	理想	課程願景、論述或哲學基礎
	正式	課程文件或教材中所描述的目標
執行面	認知	教師所發展的課程
	運作	教與學的實務課程
成果面	經驗	學生所認知的學習經驗
	學習	學習成果的展示

資料來源：Thijs & Van den Akker (2009: 10)。

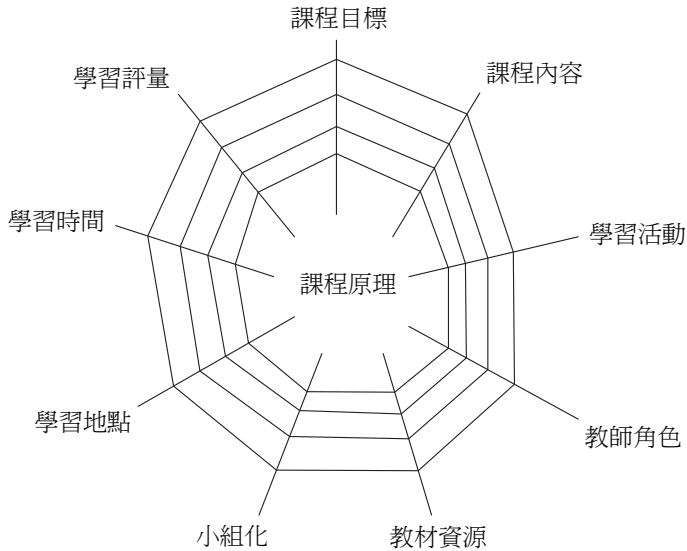


圖 2 荷蘭課程元素組成關係網狀圖

資料來源：Thijs & Van den Akker (2009: 11)。

學生一起學習的夥伴，學習地點（location）是指學習的場域，學習時間（time）則是上課時間的長短與節次，學習評量（assessment）則是如何評量學生學習的成果（Thijs & Van den Akker, 2009）。

在網狀圖中，課程的重心在於課程目標與學習的內容，當目標與內容改變時，亦意謂著其他相關的課程元素亦需調整，各元素間是彼此相關連動的，以保持課程發展的一致性與連貫性。國家課程發展中心（2013a）認為教科書是課程發展的重心之一，具有舉足輕重的地位，尤其是在荷蘭近年注重 ICT（information and communication technology）在教育上的應用，也為課程的實施帶來一定程度的影響。而這 10 個課程元素與 5 個課程層級間是有相互的對應關係的，例如：國家層級（Macro）較關注課程的目標與內容，而教室層級（Micro）則是較關注教材資源、學習評量與教師角色等元素（Van den Akker, 2005; Thijs & Van den Akker, 2009）。

（四）發展取徑

國家課程發展中心的課程發展取徑（curricular approach）則是採用整合方式（integral approach），以發展彼此相關、前後連貫、實用有效的永續性課程，其主要的工作為（Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling, 2013b; Van den Akker, 2005）：

- 1.先導工作係基於社會現況，以科技的方法、教育的觀點，進行趨勢分析與監測，將分析與監測結果進行廣泛的討論，再據以形成課程改進與創新計畫。
- 2.課程發展的過程是研究取向的，包括對課程草案系統性的形成性評估。
- 3.此計畫一開始即以可行性為重心，並透過與師資培育、教師在職進修等合作擴大其成效。

整體而言，荷蘭的課程發展是植基於當代的課程發展知識，以系統性的思維，採取合作的方式，以專業發展作為課程革新的要素，重視廣泛參與及主要利害關係人的意見。其課程取徑的整體示意圖如圖 3。

二、國定課程的發展歷程

荷蘭的國定課程約有 400 年的歷史（Van Damme, 2011）。就課程的規範（curriculum regulation）與課程自由（curriculum freedom）的角度而言，近 40 年可說是主要的發展時期，可分為三個階段（Kuiper et al., 2013）：



圖 3 荷蘭課程發展整合取徑示意圖

資料來源：Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (2013b: 1)。

（一）1970 年至 2000 年

1970 至 1980 年荷蘭政府重視整體有架構的教育政策，形塑中央領導的教育革新模式，1980 年開始制訂教育視導的標準，以作為評斷教育品質的客觀依據，此時期為了支持學校的課程與教學，設立學校的支持系統，其中包含國家教育測驗中心，以及國家課程發展中心。

此時期尚未對初等教育設定強制性的學習成就測驗，但卻有許多的初等教育學校參與由國家教育測驗中心所發展的標準化測驗，以協助教師、學生及家長作為選擇下一階段學校類型的參據。而中等教育階段則是對中等職業準備教育學生於 16 歲畢業時，辦理畢業考試，而畢業考試所要評量的內容，則是以考試綱要的方式，加以明確地規範。

1970 年 1990 年荷蘭政府逐漸增加學生的學習內容，受到美國《國家危機》（*A nation at risk*）報告的影響，於 1988 年對初等教育設定 464 項的學習目標，但被下議院否決，最後，在 1993 年由下議院通過 122 項的初等教育學習目標與 300 項的前期中等教育學習目標，1998 年才又再次地降低學習目標的項數為 103，而 1993 年原本要引進綜合高中，因遭到反對而改以強調前期中等教育核心課程的妥協方式處理。1998 年開始後期中等教育的課程改革，包含新的課程目標與內容，以及對教與學的建議，然而，因課程革新的片斷化，導致課程負荷過量的現象（Kuiper et al., 2013; Kuiper, Van den Akker, Hooghoff, & Letschet, 2005; Thijs, Van Leeuwen, & Zandbergen, 2008）。

（二）2000 年至 2007 年

此一時期轉向注重學校本位（site-specific）的自我承諾與自主權，開始重視學校管理的議題，強化學校自治及市場導向，學校有更大空間發展其學校本位課程，使得不同學校間有不同的課程樣貌，但也藉由標準的訂定、教育督學的外部評鑑等維持學校的辦學品質，而課程自由度提升的理想，亦因教師對教科書的使用慣性而受到影響（Kuiper et al., 2013）。

此一時期，初等教育的學習目標由 1993 年的 122 項降為 2005 年的 58 項，而前期中等教育的學習目標則是由 300 項降為 58 項。對於學校自主權的下放，亦期待學校能自我評鑑其教育過程與學習結果，在 2002 年所通過的法令中，賦予督學視導學校的教育品質與視導學校的進步情形等兩個任務，學校須每四年提交自我評鑑報告送督學審查，以建立教育監督機制。荷蘭對於學校的授權，使得學校本位課程發展成為學校的複雜工作，因為教師們缺乏課程設計的操作能力，也因此使得課程的改變幅度變小。此一時期給予前期中等教育更多的終點檢核機制，而後期中等教育則仍是以考試綱要作為畢業的檢核依據，而畢業時則須參加學校和國家教育測驗中心所辦理的全國性考試（Kuipre et al., 2005; Thijs et al., 2008）。

（三）2007 年迄今

近幾年，荷蘭因為政治氛圍在 2010 年的改變，以及希望爭取國際教育評比的前五名，其初等教育及前期中等教育的鐘擺又有所移動。對於初等教育與前期中等教育，給予更明確的規範學習成果。例如：2000 年時，最高教育諮詢單位教育委員會提出制訂最低成就的標準，這些標準規範適用於四年級（初等教育，8 歲）、八年級（初等教育，12 歲）、十年級／中學二年級（前期中等教育，14 歲）的學生，以提供其國民的基本素養（Kuiper et al., 2013）。相同地，荷蘭教育、文化及科學部在 2010 年提出閱讀與數學素養的課程架構，以適用於四年級、八年級與中等職業準備教育、普通中等教育或大學預備教育之十年級學生（Kuiper et al., 2013）。

此外，在教育政策上亦強調成果本位的教育（outcomes-based education），預計從 2015 年開始，初等教育將實施強制性的畢業考試，而針對十年級（前期中等教育二年級）的強制性的閱讀、數學、英語診斷測驗也可能從 2015 年開始實施。依據 2012 年新的法令，督學將專注於辦學品質不佳的學校，這些學校也會受到教育、文化及科學部的懲處，而

教育、文化及科學部對於學校的支持也會日趨市場導向 (Kuiper et al., 2013)。

從 2007 年開始，後期中等教育實施修正後的考試綱要，此次綱要之目標以較不具規範性的方式表示，留給學校較大的課程自由，以利於學校選擇達成學習目標的方法。後期中等教育的畢業考試則分為學校自行負責的畢業考試與國家教育測驗中心的全國性畢業考試，前者給予學校較大的課程自由，而後者則仍屬於國定課程的規範；自 2011 年 8 月起，中等職業預備教育學校之三、四年級開始實施能力本位 (competence-based) 的資歷架構 (Kuiper et al., 2013; Lackamp, 2012)。

三、國定課程的實質內涵與實踐

(一) 實質內涵

荷蘭的課程發展，在國家層級主要是提供一個共通性的課程架構，在初等教育及前期中等教育主要是訂定核心目標 (core objectives)，而後期中等教育則是以考試綱要 (examination programmes) 的方式呈現，對於荷蘭政府而言，其課程決策除了考量社會脈絡外，近年則增加國際架構的影響，例如：歐洲現代語言教育共同參考架構 (the Common European Framework of Reference for Modern Language Education) 或高等教育的學士—碩士架構 (the Bachelor-Master structure) 等。荷蘭的課程發展其教育目標與主要內容是在核心目標中陳述，在初等教育及前期中等教育其目標與內容是反映在核心目標之中，核心目標描述學生未來適應社會及接受下一階段教育所需具備的能力。核心目標是會定期更新的，1993 年為第一代的核心目標，至 2009 年已發展到第三代，以前期中等教育為例，其核心目標數由原來的 300 條降為目前的 58 條；至於後期中等教育，其課程目標與內容則陳述於由各科目或領域委員會所發展的考試綱要之中，委員會是由學科專家、下一教育階段代表、教師、國家教育測驗

中心代表、國家考試委員會（College voor Examens，簡稱 CvE）代表等組成，國家課程發展中心則是扮演整合、協調與支持的角色（Kuiper et al., 2005; Thijs & Van den Akker, 2009）。

後期中等教育的考試綱要並沒有固定的更新週期，通常是依需求更新，例如：高等教育機構認為其入學新生欠缺某方面的知識與技能，則啟動更新的作業，由國家課程發展中心發展這一科目的相關檔案，內容包含描述這一科的知識領域、現場教學實務的瓶頸、更新的重點等，其發展過程包含廣泛的諮詢與利害關係人的參與，例如：教師、學生、學科專家、產業界、該科相關的學會等（Thijs & Van den Akker, 2009）。

考試綱要包括全國性考試及學校考試所要評量的學習目標，以及進一步的教學綱要，這些教學綱要是由國家考試委員會所負責發展的，國家課程發展中心則是發展學校考試所需要的指引，對於列入全國性考試的科目而言，這些指引可以提供學校考試的相關內容，但不具有規範性質（Kuiper et al., 2013; Thijs & Van den Akker, 2009）。

（二）學校實踐

荷蘭現行的課程教育政策，提供學校相當大的空間發展其本身的課程圖像，在國定課程的框架內，學校可以強化其特色目標及增加相關的課程內容，以配合學校的發展需求。學校的課程發展，教師扮演相當關鍵的角色，而學校文化與其基層組織，則對於課程發展成效具有舉足輕重的影響；在荷蘭的中等學校，教師通常以團隊的方式進行課程的設計與發展，在學校層級未規範固定的課程發展組織，而是由各校依需求設立，各學校因校園文化與領導方式的不同而有不同的運作方式。相較於考試綱要，教材資源是屬於非正式、非強迫的，學校與教師可以由可用的教材資源中自由選擇，教材則可能是出版商所發行的紙本或是數位化教材。近年因數位化的影響，愈來愈多的學校教師自行發展自編教材

（Thijs & Van den Akker, 2009; Nieveen, Van den Akker, & Resind, 2010; Kuiper et al., 2013）。

四、2014 年中等職業教育課程綱要的發展

Vernieuwingvmo (2014a) 指出，在 2011 年 11 月荷蘭教育、文化及科學部決定開始進行中等職業教育的課程革新。在農業、經濟、技術、健康照護、跨類等中等職業準備教育的職業類別上與社會各界、專家和教師們緊密合作，以發展新的課程綱要。

此次課程修訂的主要因素有五 (Vernieuwingvmo, 2011)：

1. 配合產業的發展，有些考試綱要已經過時，需要加以調整。
2. 近十年來，修讀中等職業準備教育人數有下降的情形，應配合學生修習需求加以調整。
3. 加強職業輔導對學生而言是重要的，給予學生適切的職業指導和諮詢，以利學生作正確的選擇並培訓其職業技能。
4. 中等職業準備教育應該更具備競爭力，以提供有別於普通中等教育的選擇機會。
5. 調整後的中等職業準備教育更易於讓民眾了解及認識其教育內涵，並與下一階段中等職業教育作更好的銜接。

現行課程實施已超過 10 年，產業環境已有相當大的轉變，在新的課程發展中，將中等職業準備教育定位為基礎專業技能 (fundament beroepskolom) 的培養，其核心則是包含：一般的知識與技能、專業的知識與技能、職業輔導 (包含動機，能力，網絡，工作探索，職業生涯管理等) 等三大部分 (Vernieuwingvmo, 2014b)。茲就課程修訂組織架構與課程發展階段分述如下：

(一) 課程修訂組織架構

1. 指導小組 (Regiegroep)：由國家課程發展中心之主席、秘書長、職業教育部門經理等三人、中學教育委員會 (SPV) 主席、國家考試委員會、國家教育測驗中心、中等職業教育委員會等代表組成。主要的負責單位為國家課程發展中心，其次為中學教育委員會 (SPV)，國家考試

委員會負責檢視未來新的考試綱要的可行性及後續考試的銜接處理，國家教育測驗中心則負責考試的實施，中等職業教育委員會則是為了能和中等職業準備教育有更好的銜接。教育、文化及科學部則是負責整體時程的監督與掌握。

2.各職業類別委員會（Sectorale Vernieuwingscommissies）：定義各職業類別的教育目標、負責各職業類別課程的實質發展與時程控制，最後產出課程內容。其成員與職責如下：

- (1) 國家課程發展中心：計畫的主導者，與中學教育委員會（SPV）協同作業，注重課程的相關性、一貫性、有效性、實用性等課程品質議題。
- (2) 中學教育委員會（SPV）：與國家課程發展中心協同作業，主要負責學校端的資源支持，例如：討論平台的建立、教師人力的動員與相關的實質作業之支持等，並與國家課程發展中心共同召開地區的研商會議。
- (3) 中等職業準備教育教師代表：每一職業類別 4 位教師為原則，依類別不同可能有所差異，其目的在於提供專業領域的實務知識，包括考試課程綱要的相關問題等，屬教育實踐的實質性投入，透過適當的平台進行招聘。
- (4) 中等職業教育教師代表：每一職業類別 2 名教師，其目的在於提供專業知識，以利於中等職業準備教育和中等職業教育有最佳的銜接，屬於上下學制銜接的實質性投入，教師代表的產生則是由中等職業教育理事會進行招聘作業。
- (5) 國家教育測驗中心：旨在協助檢視課程綱要的合宜性，以利於未來教學評量測評作業之實施，並對於教學綱要的定期更新提出建議。
- (6) 國家考試委員會：考試委員會主要在於協助訂定課程框架，檢視其合宜性。

(7) 業界代表：提供最新的業界動態與專門知識，以協助確立課程發展符合產業動態。

(8) 公部門代表：此代表視需求選派，旨在協助課程與法令有關的疑義處理。

3.實質工作組織 (Inhoudelijke sectorale werkgroepen)：定義各職業類別的教育目標、負責各職業類別課程的實質發展與時程控制，最後產出課程內容以及試行學校的監督等。其下包含數個小組或委員會(如表 3)。

4.各職業類別之諮詢組織 (Sectoradviesgroepen)：其成員包括各職業公會、專業人士代表、中等職業教育、地區訓練中心、專門高等教育、知識和技能中心 (Kennis-en Expertisecentra, Knowledge centres) 代表、中等職業準備教育平臺等。

5.教育、文化及科學部 (Ministerie van OCW)：教育、文化及科學部不直接參與各組織之運作，而是擔任過程文件及最後產出的決定角色，發展過程如有爭議，則由教育、文化及科學部出面協調解決。

其課程發展的整體關係如圖 4。

表 3 實質工作組織之小組／委員會列表

小組／委員會	成員
核心工作小組 (werkgroepen, WG)	包括 SPV、SLO 的代表，VMBO 教師、MBO 教師、Cito、CvE 之代表、課程專家等。
教學綱要委員會 (Syllabuscommissie)	由 CvE 之代表擔任主席，成員包括 SLO 的代表、VMBO 教師、Cito 代表等。
核心工作小組指導委員會 (WG Handerikingen)	此由 SLO 負責，成員包括 SLO 代表、VMBO 教師、CvE、Cito、課程專家等。
試行學校輔導委員會 (Begeleidingscommissie Examenpilot)	成員包括 SLO、SPV、CvE、Cito 等單位之代表，試行學校 (VMBO) 教師、MBO 教師等，此委員會於 2012 年 5 月開始運作。

資料來源：整理自 Vernieuwingmbo (2011: 11)。

(二) 課程發展階段

依據課程修訂網站之專案報告，此次荷蘭課程修訂過程可分為 5 個階段 (Vernieuwingvmo, 2014b)。第一階段：初始階段 (2011 年 8 月至 2011 年 11 月)，此階段會形成可供國家課程發展中心、中學教育委員會 (SPV)、國家考試委員會、國家教育測驗中心使用之計畫書，招聘教師代表之標準，組成指導小組、各職業類別委員會及實質工作組織，以及強化課程創新架構。此一階段指導小組及各職業類別委員會各開 1 次會議，以形成共同性之課程修訂架構。

第二階段：設計階段 (2011 年 11 月至 2012 年 4 月)，此一階段主要是形成各職業領域的新課程初稿，主要的核心選修課程之基本概念。此一階段指導小組開會 3 次，各職業類別委員會開會 10 次，核心工作小組 14 次。

第三階段：發展階段 (2012 年 4 月至 2012 年 9 月)，此一階段會形成考試科目的相關課程，考試之教學綱要概念，整體課程概念性的指引等，以利於試行學校採用。此時期指導小組開會 3 次，各職業類別委員會開會 3 至 4 次，核心工作小組 15 次。

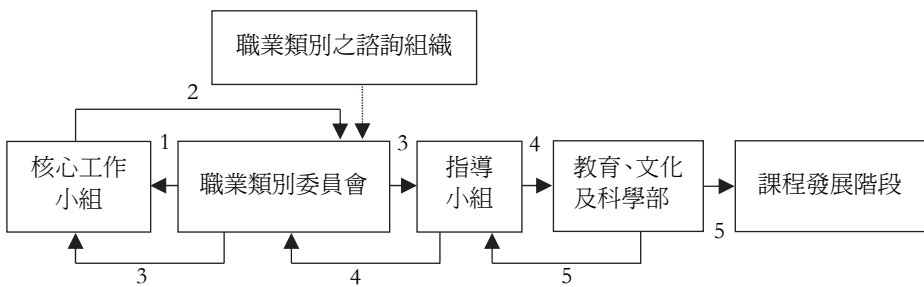


圖 4 荷蘭新課程之發展運作機制圖

資料來源：Vernieuwingvmo (2011: 11)。

第四階段：試行和完成階段（2012年9月至2014年9月），此一階段主要的參與者為指導小組、試行學校、試行學校輔導委員會及教育、文化及科學部，確認新的考試科目之教學綱要與考試之參考指引等，指導小組及試行學校及其委員會，視需要召開會議進行研商，整體而言，試行結果均須在2014年7月完成，以利2014年8年開始實施新課程。

第五階段：實施階段（2014年9月至2016年6月），2014年9月開始在中等職業準備教育的三年級實施新課程綱要，此一階段有關的單位為中等職業準備教育學校、學校教師及師資培訓單位等。2016年5月及6月辦理新課程綱要的全國性及學校考試。

（三）中等職業準備教育新課程的職業分類

中等職業準備教育的新課程並未包含農業類，其他的職業類別則分別為經濟類、技術類、健康照護類、跨類別等四類，其中經濟類包含經濟與商業、餐飲、烘焙和休閒等科別，由其專屬網站之簡報中可知，經濟類強調與中等職業教育的銜接及未來學生進入勞力市場的整體設計（Vernieuwingymbo, 2014a, 2014b）（詳表4）。

新課程中以工作類別分別敘寫其主要工作任務、次要工作任務、各次要工作之細部說明等三部分，全國性考試科目在經濟與商業科別為商業、文書、管理、物流等四科目；餐飲、烘焙、休閒領域亦有類似情形。

表4 中等職業準備教育經濟類之進路領域對準情形

層級	領域 1	領域 2
中等職業準備教育	經濟與商業	餐飲、烘焙、休閒
中等職業教育	經濟與管理	旅遊和娛樂
完成 Level 2 進入就業	貿易與創業	餐飲及烘焙

資料來源：Vernieuwingymbo (2014a, 2014b)。

技術類包括建築、房屋、室內、製造、安裝、節能、交通與運輸等科別 (department)，健康照護類則是提供 19 科的選修，部分科目可跨至其他職業類別選修。另有跨類別的綜合性科別，其修習課程介於職業課程與一般課程之間。例如：個人檔案分享、媒體素養、數字設計、人與技術、人與工作及居住環境等五科。此外，農業之職業領域科別之課程綱要則是由農業相關部會進行處理 (Vernieuwingvmo, 2011)。

五、荷蘭中等職業教育課程發展之評析

(一) 職業分類彈性而多元

荷蘭中等職業教育之職業分類計有農業、技術、經濟、健康照護、跨領域等五大類，除理論學程不分科別外，其他基礎職業學程、中級管理學程、整合學程等三學程則均依職業領域再細分科別 (department)，農業類主要分為農業與自然環境科及適用於跨領域的農業科別，技術類則包含建築技術、金工、電機機械、電氣工程、印刷技術、運輸和物流等科別，健康照護類則包括照顧服務、美容美髮、保健及福利等科，經濟類則再分為文書工作、商業及零售、時裝及成衣、餐飲等，跨類別則是強調資訊科技能力的應用及問題解決能力的培養 (Vernieuwingvmo, 2014b; Eurydice, 2004)。經由學程及職業類科的對準，在職業分類中亦保有較為一般性職業能力的跨領域之分類，較細的分科則是分布在農業、技術、經濟與健康照護等四大類中。整體而言，荷蘭中等技職教育的職業分類是彈性而多元的。

(二) 課程發展重視分工與各方參與

荷蘭中等職業教育的課程發展，除了主政的教育、文化及科學部之外，也包括了國家課程發展中心、負責制定考試科目教學綱要的國家考

試委員會、負責全國性考試命題測評作業的國家教育測驗中心等三個主要機構，以利未來課程能順利實施；而發展過程中亦成立各種組織，以利於課程實質的發展及凝聚共識，組織成員則是包括各相關單位、上下級學校、業界、學界之課程專家等各方代表，充分展現高度開放的課程參與。

（三）以成果導向規範教學實施

在課程制定的過程中，以制度方式規範學生在畢業前必須參加全國性及學校考試，以此作為學生畢業資格的取得以及未來進路選擇的資格依據，此一作法具務實性，也對於學生的學習成果具有導引作用，此一重視成果導向終端管控的作法，使得荷蘭中等職業教育的課程實施，相對而言是嚴謹的，同時具有輸入端的課程自由（input freedom），和輸出端的課程規範（output regulation）（Nieveen et al., 2010）。

伍、荷蘭中等職業教育國定課程綱要實施之支持系統

由荷蘭課程綱要發展的相關文件中可知，其課程綱要的實施之支持體系是常設性的機關且相當完備，亦有長久的歷史，其一為課程發展與教材資源發展的國家課程發展中心，其二為負責發展全國性考試之施測程序的國家考試委員會，其三為負責全國性考試命題與評閱作業的國家教育測驗中心等三大機構。茲就其機構任務與主要的支持作為詳述如下：

一、國家課程發展中心——課程發展與教材資源提供

（一）國家課程發展的任務與功能

國家課程發展中心為一獨立之非營利組織，以提供荷蘭教育政策、

研究及實務之橋接功能。課程發展中強調國家、學校、教室、學生等不同課程層級間的互動，及課程的縱向銜接與橫向統整，範圍則包含初等教育、特殊教育、中等教育及職業教育等階段。

國家課程發展中心的主要任務為（Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling, 2013a）：

- 1.設計及發布國定課程架構，如：核心目標、目標層級、考試綱要、課程組成等。
- 2.分析、設計及評鑑學校與教室層級之示範性課程規範（exemplary curriculum specifications）。
- 3.藉由研究所獲致之知識發展及藉由出版及諮詢所獲致之課程領域專業發展。
- 4.以科學支持及注重國際取向的課程發展。
- 5.國家層級的課程發展之協調工作。
- 6.對政府提出課程發展上的支持與建議。

國家課程發展中心由初等／特殊教育（primary education/special education）、前期中等教育（junior secondary education）、後期中等教育（senior secondary education）、職業教育（vocational education）、研究與諮詢（research & consultancy）等五個部門，分別就以下八個課程議題進行規劃（Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling, 2013a）：

- 1.課程的監控與評鑑（curriculum monitoring & evaluation）
- 2.科目更新與改寫（subject renewal）
- 3.資優發展與個別化（excellence, talent development & personalisation）
- 4.課程與教師（curriculum & teachers）
- 5.教材及資訊化（educational materials & ICT）
- 6.課程組成（curricular strands）
- 7.課程的連貫性（coherence in the curriculum）
- 8.課程與評量（curriculum & assessment）

（二）教材資源的提供與調查

國家課程發展中心除了課程發展外，對於教材資源的提供與監控亦十分重視，2003 年成立教材專屬網站平台（<http://www.leermiddelenplein.nl>），2009 年為開放教育資源，開始成立 Wikiwijs 平台，於 2013 年 10 月將二個平台整合為一（<http://wikiwijsleermiddelenplein.nl>），成為包含小學至大學的教材資源平台，在平台上教師可以找尋所要的教學資源，並可比較、創造和分享其教材，目前該平台有超過 10 萬筆的數位教材以及 1,400 種的教學方法，其中與中等職業準備教育有關的有一般科目及技術科目等教材，與中等職業教育有關的主要有健康照護、語言、數學、綠色產業相關等教材（Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling, 2013c）。

國家課程發展中心十分重視教材的使用情形，至 2012 年已連續數年追蹤調查學校使用教科書與教材的情形，由早期只將教師列為調查對象，至 2012 年亦開始針對校長進行問卷調查，其調查採網路問卷，共 40 題，題目包含：教材的使用、教材的發展與分享、教材品質、教材使用與採購之政策等四大面向，而校長的問卷則增加管理者角色的相關問題，問卷的實施則是與教育創新小組（*ondewijs innovatiegroep*）合作。Blochhuis、Corbalan、Ten Voorde 與 De Vries（2012a）指出在中等職業教育學校方面，近 5 年的趨勢分析約有 80% 的教師是使用教科書上課的，大部分的教師亦同時會使用其他的教材或是自編教材，以豐富教學內容，有時也會視情形省略部分單元。近二年，使用數位教材的教師比例有些微增加，由 2010/2011 年的 26% 增加至 2011/2012 年的 39%，有 2% 的學校則是將鼓勵教師使用數位教材放入合約中，數位學習環境（*virtual learning environment*）則是大量地在學校中使用，而電子白板的使用在 2012 年亦有大幅的成長。調查顯示，各教育階段教師使用自編教材的目的不盡相同，對中等職業教育而言，主要是用在教科書未能提供的內容及考試使用（Blochhuis, Corbalan, Ten Voorde, & De Vries, 2012b）。

自編教材的教師中有超過 90%的教師會與現在服務學校的同仁分享，而約有三分之一的教師則是會透過網路與校外教師分享，教師在發展自編教材或選用現有教材時，主要是憑藉其經驗與直覺，對於教材品質的看法，教師們認為應符合 5 項標準：能具有學習效果、能促進學生的學習動機、能符應課程組成的內容、切合教學情境的需求、學科教材的正確性。大部分的學校均有其自身的教材使用辦法，包含資訊通信技術（ICT）或數位教材的使用規定，而校長在決定是否購買教材的決策上，影響力日增，近八成的學校由校長決定是否購買新的教材，而各科的教學研究會（subject departments or teams of teachers）則決定購買何種教材，很少有個別教師決定購買教材的情形（Blochhuis et al., 2012b）。

二、國家考試委員會——考試品質的確保與監督

國家考試委員會是荷蘭政府所設立的常設性機構，主要任務在於確保全國性考試的實施品質，目前國家考試委員會負責中等教育及成人教育的全國性考試，亦包含以荷蘭語作為外國語的考試，供德國、美國、土耳其等國家檢測之用，將來則亦會納入中等職業教育的考試。國家考試委員會體認到政府及民眾對於學生學習終點檢測可靠機制的需求，因此，發展一套可靠的品質管理制度便成為其重要的任務，同時亦致力於發展透明的作業程序，以確保考試的品質，使得學生獲得的終點成就檢測結果能具有可信度，以符合學生的學習成果（College voor Examens, 2014）。

國家考試委員會的合作夥伴包括設定考試科目及政策的教育、文化及科學部、發展考試科目教學綱要與教學資源的國家課程發展中心、實施測驗的國家教育測驗中心、負責試卷印製及配送的機構以及協助制定施測程序的教育、文化及科學部督學等單位。

國家考試委員會的任務包括建立考試科目清單、將指定的考試課程科目內容放入教學綱要中、設定考試標準、管理並組織全國性的考試及

頒發畢業證書等工作，在每一項任務上，都必須與教育夥伴如國家課程發展中心等單位，保持密切而有效能地合作。例如：每當辦理一個全國性考試的科目，就會組成一個委員會，這個委員會是由一個具有高度經驗的專家及目前任教該科目且具有經驗的老師所組成，以利於考試的舉行（College voor Examens, 2014）。

國家考試委員會對於考試的辦理十分重視，特別結合教育、文化及科學部的力量，將每一年所要辦理的全國性考試之相關資訊，設立一官方網站，其內容包括中等教育所有學制之全國性考試日期、考試办理流程、考試科目之教學綱要、考試時間、考試及格標準、成績公告等，以提供學校單位參考，每一年依其內容之不同，分年設立網頁，十分清楚（Examenblad. nl, 2014）。

三、國家教育測驗中心——全國性考試的實施

中等職業準備教育的學生在畢業前，須參加畢業考試，此畢業前的考試分為二個部分，一為學校的考試（school examination），一為全國的考試（national examination），每一考試科目的單元均詳列於教育、文化及科學部核定的考試綱要中，此綱要中亦敘明全國性考試的科目數與考試時間的長短。學校的考試由各校負責訂定該校的考試綱要並每年向督學提報，包括考試的日期、計分方式與權重等，這些學校的考試包括二種以上的考試方式，例如：口說、實作、寫作等（Béguin et al., 2008）。學校的考試是由學校自行命題或是由考試機構命題，由學校的任課教師批改，有時則是採用實作評量的方式，以成品的認可作為合格的依據，而學校考試的成績須在全國考試前完成並提交督學。

全國的考試以多重選擇或開放式的問題為主，某些情況下，也會有實作的題目，有些科目則只有學校的考試，而沒有全國的考試。全國的考試分別於 5 月、6 月、8 月三個時間考試，五月是主要的考試時間，無法參加 5 月的考試或是未通過的學生則安排於 6 月與 8 月考試，全國

的考試由教育、文化及科學部主政，由國家教育測驗中心負責執行，試卷的評閱由各校的任課教師負責，並由一位外校教師檢核（Béguin, Kremers, & Alberts, 2008）。荷蘭中等教育和高等教育的評分系統為 10 分制，其意義如表 5 所示，1 分表示最差（very poor），10 分表示優異（excellent），6 分為及格，評 1 至 4 或評 9 和 10 均為少見，最常給的是 6 和 7。所有科目均達 6 分，則取得離校資格，如有部分科未達 6 分，則仍可取得離校資格，但其考試得分均載明於證書上，至於未能取得離校資格的學生，則可以選擇重讀一年、到可提供成人中等教育的機構就讀或是準備重考一次（Nuffic, 2013; National Reference Point, 2012b）。

全國考試的參與單位主要有二個：其一為代表教育、文化及科學部的荷蘭國家考試委員會，負全國考試之責及標準的設定；其二為國家教育測驗中心，為考試的實際執行單位。其中國家教育測驗中心為 1968 年由荷蘭政府出資設立的國家考試機構，負責全國教育機構的考試與評量作業，1999 年 1 月起完全私有化，目前亦拓展至德國、美國、土耳其等三個國家，成為一國際性的考試研究與執行機構，服務對象亦包括企業的教育訓練（Centraal instituut voor toetsontwikkeling, 2013）。

表 5 荷蘭教育系統評分制度

等級	意義（英文）
10	傑出（excellent）
9	非常好（very good）
8	良好（good）
7	很滿意（very satisfactory）
6	及格（pass）
5	不佳（fail）
4	不滿意（unsatisfactory）
3	非常不滿意（very unsatisfactory）
2	差（poor）
1	很差（very poor）

資料來源：National Reference Point（2012b: 1）。

荷蘭的全國考試是由三位國家教育測驗中心的學科專家組成小組，負責該科目的命題，小組成員須擔任過教師並且接受測驗評量與統計的相關訓練；另由國家考試委員會聘請學科專家及大學代表組成審核小組進行該科命題的認可。整體而言，考試的過程可分為 8 個步驟（Béguin, Kremers, & Alberts, 2008）：

1. 學校層級的考試管理（5 月、6 月、8 月的考試執行）。
2. 督學的監控。
3. 學校將成績樣本送至國家教育測驗中心。
4. 國家考試委員會與國家教育測驗中心藉由教師、學生、學校了解考試品質的相關資訊。
5. 審核小組、國家考試委員會與國家教育測驗中心設定及格標準（cut-off scores）。
6. 六月中轉換對照表送至學校。
7. 學校提報考試結果。
8. 評鑑（國家教育測驗中心、教師、審核小組、國家考試委員會）。

近年來，荷蘭的全國考試有幾項創新的發展：其一為使用電腦協助測驗（ICT and Multimedia in Exams），亦即將試題的內容放於光碟中，但仍採紙筆的回答，未來更進一步朝向全電腦化的測驗發展（computer based tests）；其二為在中等職業準備教育中採用結合理論與實作的考試，實作的考試可能是電腦化的測驗，也可能是生活中的實作技能（例如：建造一座牆）；其三為考試彈性的增加，包括時間的彈性、地點的彈性、格式的彈性等。

陸、結論

荷蘭中等職業教育國定課程的發展與其務實文化的表現有十分密切的關係，此彰顯於其不同於一般歐陸國家對於英語課程的重視，以及其對於教育成效的終點檢測之具體作為。基於上述之探討，本文提出以下結論以作為我國職業教育課程發展之參考：

一、國定課程由常設性機關發展，有助於確保課程品質

中等職業教育國定課程由國家課程發展中心負責，以課程的發展理念為基礎，強調學理研究的重要性，發展過程重視利害關係人的參與，包含學者專家、學校教師、下一階段教師、支持系統代表、試行學校代表等，廣納各相關單位人士的意見，有助於課程共識的凝聚，課程發展的期程與步驟相當明確而有效率，重視課程發展後之學校試行，有助於課程理想的落實及課程品質的確保。

我國十二年國民基本教育課程發展，目前已有國家教育研究院之常設性機構，然課程之試行機制則處於起步階段，如能做效荷蘭擴大參與試行的學校數，並且於試行後再正式實施課程，則對於課程品質的確保，應有水到渠成之功效。

二、前期中等職業教育之國定課程為共通性之課程目標，培養共同基本能力

中等職業教育的國定課程可分為二年前期中等職業教育與二年後期中等職業教育二階段，前期中等職業教育之國定課程提供一個共通性的課程核心目標，以立法方式規範各學科之學習目標，其目標亦同時適用於普通中等教育及大學預備教育之前二年課程，以利培育前期中等教育學生之共同基本能力。

觀照荷蘭之境況，我國在前期中等教育已有三年的國定課程，則後期中等教育之是否仍須強調共同核心課程，其實務上的必然與需要性，實值得進一步思考。

三、後期中等職業教育國定課程之職業分類，具彈性與多元特色

荷蘭後期中等職業教育之國定課程，依職業分類之不同，分別發展農業、技術、經濟、健康照護、跨領域等五大類之專業課程，除理論學程不分科別外，其他基礎職業學程、中級管理學程、整合學程等三學程則均依職業分類再細分科別。在職業分類中同時保有較為一般性職業能力的跨領域之分類，較細的分科則是分布在農業、技術、經濟與健康照護等四大類中，具有彈性而多元的特色。

我國職業學校課程之群科歸屬，一向為學校關注之焦點，或許可參照荷蘭經驗，採取較為彈性而多元的方式，以解決群科定位爭議，亦有利於國中生之進路試探與選擇。

四、後期中等職業教育之國定課程重視終點檢測，強調能力本位課程

後期中等職業教育之國定課程採用學習成果終點檢測的方式，以全國性考試之課程綱要及學校自訂並經督學審核之考試科目綱要，作為學生畢業考試之命題依據，並據此決定畢業資格的取得。其課程理念，係以能力本位的課程綱要，規範教師的教學品質及學生的學習成效，屬於課程輸入較自由，但課程產出較具規範性的課程特色。近年之課程決策除了考量社會脈絡外，亦增加對國際架構的配合，例如：歐洲資歷架構。

面對十二年國民基本教育之實施，職業學校學生差異化勢將日益明顯，如何確保學生的學習品質，成為一個重要的教育課題，或許，荷蘭的全國性畢業考試，可以作為我國研參的對象。

五、國定課程支持系統體系完備，有利於課程實施之落實

荷蘭中等職業教育國定課程之支持體系，主要包含發展教材的課程發展中心、監督畢業考試辦理成效的國家考試委員會、辦理考試測量作業的國家教育測驗中心等，可說是相當完整。由常設性的課程發展中心，設立全國性及跨學制之教材與教學方法之資源平台，提供教師豐富的教學參考素材，形塑良好的教學支持環境；專責的國家考試委員會，有助於確保畢業考試的辦理品質；專業的國家教育測驗中心，累積長期的測驗發展專業，配合定期更新的考試網站資訊，有利於課程實施的推動與落實。

相較於荷蘭，我國目前尚缺乏國家級的教材發展中心、教育測驗中心，尤其是職業學校科別多元的現況下，如能成立國家級的教材發展中心、教育測驗中心，發展職業學校參考教材或建置測驗評量之分享平台，應可提升職業學校教師教學品質與學生學習成效，進而落實提升教育品質、成就每一個學生、厚植國家競爭力之十二年國民基本教育目標。

參考文獻

- 國家教育研究院（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱（草案）公聽會手冊。新北市：作者。
- 張淑勤（2012）。荷蘭史。臺北市：三民。
- 荷蘭投資局（2014）。荷蘭投資環境的五大競爭優勢。取自 <http://www.nfia-taiwan.com/about02.html>
- 曾璧光、許全守（2013）。臺灣與荷蘭技職教育制度之比較。載於臺北科技大學技術及職業教育研究所（主編），2013 海峽兩岸技職（高等職業）教育學術研討會暨技職教育永續發展學術研討會論文集（頁 155-168）。臺北市：國立臺北科技大學。
- Béguin, A., Kremers, E., & Alberts, R. (2008, September). *National examinations in the Netherlands: Standard-setting procedures and the effects of innovations*. Paper presented at the IAEA Conference Cambridge, UK. Retrieved from <http://www.iaea2008.cambridgeassessment.org.uk/ca/>

- digitalAssets/180395_Beguin.pdf
- Blochhuis, C., Corbalan, G., Ten Voorde, M., & De Vries, H. (2012a). *Trends in educational materials*. Enschede, the Netherlands: SLO.
- Blochhuis, C., Corbalan, G., Ten Voorde, M., & De Vries, H. (2012b). *Monitor for educational materials 2011/2012*. Enschede, the Netherlands: SLO.
- Casey, P. (2013). *The vocational education and training system in Netherlands*. Retrieved from <http://www.ukces.org.uk/assets/ukces/docs/publications/briefing-paper-vocational-education-system-netherlands.pdf>
- Centraal instituut voor toetsontwikkeling. (2013). *The history of Cito*. Retrieved from http://www.cito.com/about_cito/history_of_cito
- College voor Examens. (2014). *Board of examinations*. Retrieved from https://www.cve.nl/item/college_voor_examens_board_of
- Duvekot, R., & Hanekamp, M. (2010). *Access into & transition between credit-systems in the Netherlands*. Retrieved from http://www.bibb.de/dokumente/pdf/backgrund_report_netherlands.pdf
- Dykstra, T. (2006). *High performance and success in education in Flemish Belgium and the Netherlands*. Retrieved from <http://www.skillscommission.org/wp-content/uploads/2010/05/HighPerformance-and-Success.pdf>
- Eurydice. (2004). *The education system in the Netherlands 2003*. Retrieved from <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/netherlands.pdf>
- Eurydice. (2009). *Organisation of the educational system in the Netherlands 2008/09*. Retrieved from <http://estudandoeducacao.files.wordpress.com/2011/05/holanda.pdf>
- Eurydice. (2013). *Compulsory education in Europe 2013/14*. Retrieved from http://cea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/compulsory_education_EN.pdf
- Examenblad. nl. (2014). *Colofon*. Retrieved from <http://www.examenblad.nl/item/colofon/2014>
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry : the study of curriculum practice*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Kenniscentrum Handel. (2011). *Coaching in the retail, wholesale and fashion industry - information about VET qualifications in the Netherlands*. Retrieved from <http://www.kch.nl/international/internationale%20stages/~media/Files/internationaal/coachingskaternen/coachingskatern-engels.ashx>
- Kuiper, W., Nieveen, N., & Berkvens, J. (2013). Curriculum regulation and freedom in the Netherlands: A puzzling paradox. In W. Kuiper & J. Berkvens. (Eds.), *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe* (pp.139-162). Enschede, the Netherlands: SLO.
- Kuiper, W., Van den Akker, J., Hooghoff, H., & Letschet, J. (2005, December). Curriculum policy and school practice in a European comparative perspective. *Proceeding of the invitational conference on the occasion of 30 years SLO 1975-2005*, 56-77. Retrieved from http://www.slo.nl/downloads/Currdevelopment__re-invented.pdf/

- Lackamp, J. W. (2012). Competency-based education in the Netherlands on various education levels. *The Journal of the EFEA*, 1(1), 4-31.
- Ministry of Education, Culture and Science. (2013). *Key figures 2008-2102*. Den Haag, the Netherlands: OCW.
- Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling. (2013a). *SLO in brief*. Enschede, the Netherlands: Author.
- Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling. (2013b). *Curricular approach*. Retrieved from <http://international.slo.nl/intcoop/>
- Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling. (2013c). *Start*. Retrieved from <http://www.wikiwijsleermiddelenplein.nl/>
- National Reference Point. (2012a). *Dutch educational system*. Retrieved from http://www.nlntp.nl/current-educational-system.html?file=tl_files/bestanden/Onderwijssystem/Onderwijs%20vanaf%201997%20Engels%20-%20SBB%20jan2012.pdf
- National Reference Point. (2012b). *Grades*. Retrieved from <http://www.nlntp.nl/grades.html>
- Nieveen, N., Van den Akker, J., & Resind, F.(2010). Framing and supporting school-based curriculum development in the Netherlands. In E. Hau-fai Law & N. Nieveen (Eds.), *Schools as curriculum agencies. Asian and European perspectives on school-based curriculum development*. (pp.273-283). Rotterdam, the Netherlands: Sens Publishers.
- Nuffic. (2013). *Grading systems in the Netherlands, the United States and the United Kingdom*. Retrieved from <https://www.nuffic.nl/en/files/documents/about-nuffic/publications/gradingsystems.pdf>
- ReferNet Netherlands. (2012). *Netherlands VET in Europe-country report 2011*. Retrieved from http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/2011_CR_NL.pdf
- ReferNet Netherlands. (2013). *Netherlands VET in Europe-country report 2012*. Retrieved from http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2012/2012_CR_NL.pdf
- Scheerens, J. (2011). Description and earlier quality review of the Dutch educational system (primary and secondary education). In J. Scheerens, H. Luyten, & J. Van Ravenss (Eds.), *Perspectives on educational quality illustrative outcomes on primary and secondary schooling in the Netherlands*. (pp.53-69). London, UK: Springer.
- Scheerens, J., Ehren, M., Slegers, P., & de Leeuw, R. (2012). *OECD review on evaluation and assessment frameworks for improving school outcomes-country background report for the Netherlands*. Retrieved from http://www.oecd.org/edu/school/NL_D_CBR_Evaluation_and_Assessment.pdf
- Statistics Netherlands. (2014). *Population counter*. Retrieved from <http://www.cbs.nl/en-GB/menu/themas/bevolking/cijfers/extra/bevolkingsteller.htm>
- Thijs, A., & Van den Akker, J. (2009). *Curriculum in development*. Enschede, the Netherlands: SLO.
- Thijs, A., Van Leeuwen, B., & Zandbergen, M. (2008). *The development of educa-*

- tion-national report of the Netherlands*. Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/netherlands_NR08.pdf
- Van Damme, D. (2011). *Sturingsmodellen in het onderwijs*. Paris, France: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Van den Akker, J. (2005, December). Curriculum development re-invented: evolving challenges for SLO. *Proceeding of the invitational conference on the occasion of 30 years SLO 1975-2005*, 16-31. Retrieved from http://www.slo.nl/downloads/Currdevelopment__re-invented.pdf/
- Van der Sanden, K., Smit, W., & Dashorst, M. (2012). *The referencing document of the Dutch national qualification framework to the European qualification framework*. Retrieved from <http://ec.europa.eu/eqf/documents?id=101>
- Van Deursen, P., & Jansen, M. (2007). *Career guidance in the Netherlands 2007*. Retrieved from <http://www.levensontwerp.nl/Documenten/Career%20guidance%20in%20the%20Netherlands%202007.pdf>
- Vernieuwingvmb. (2011). *Project vernieuwing beroepsgerichte programma's in het vmbo - sectoren economie, zorg & welzijn en techniek*. Retrieved from http://www.vernieuwingvmb.nl/wp-content/uploads/2012/05/Projectopdracht_vernieuwing-_beroepsgerichte_programma-5.pdf
- Vernieuwingvmb. (2014a). *Inhoud*. Retrieved from <http://www.vernieuwingvmb.nl/inhoud/#>
- Vernieuwingvmb. (2014b). *Powerpoints regiobijeenkomsten*. Retrieved from <http://www.vernieuwingvmb.nl/wp-content/uploads/2012/05/Regiobijeenkomsten-1-2014.pptx>

日本中小學教科書設計與發展之研究 ——以東京書籍社會教科書為例

詹寶菁 葉韋伶 陳麗華

本文依據臺灣情形和文獻理論，建構出教科書設計與發展的原型，再以日本東京書籍為研究對象，藉由移地研究，針對該公司社會教科書作者和編輯人員進行半結構式訪談，及相關文件分析。本研究目的為：一、描繪出日本教科書設計在「課程設計」、「教學設計」、「文本設計」、「版式設計」、「圖表設計」等五個面向的運作流程。二、探討日本教科書發展涉及的「研編系統」、「審查系統」、「行銷系統」、「選用系統」及「出版系統」之運作情形，及其對教科書設計的影響。三、建構日本東京書籍社會教科書設計與發展之模式。四、反思臺灣教科書的設計與發展，並提出可供參考之啓示。本文提出日本東京書籍社會教科書設計與發展的動力模式，此互動模式與本研究所提出之原型相較具有六個特點。根據上述研究結果，於文末提出可供臺灣教科書設計與發展參考的啓示。

關鍵詞：東京書籍、社會教科書、教科書設計、教科書發展

收件：2013年11月23日；修改：2014年6月3日；接受：2014年7月18日

詹寶菁，臺北市立大學教育學系副教授
葉韋伶，國立臺灣師範大學教育學系博士生
陳麗華，淡江大學課程與教學研究所教授，E-mail: newcivichope@gmail.com

A Study on Textbook Design and Development: A Case Study of Tokyo Shoseki Social Studies Textbooks

Pao-Jing Chan Wei-Ling Yeh Li-Hua Chen

This study explores the process of social studies textbook design and development by Tokyo Shoseki. A prototype is proposed for this study based on textbook design and development in Taiwan and literature review. Data was collected using semi-structured interviews of authors, editors, and representatives of collaborating companies as well as using document analysis. The research aims are (1) to depict the process of textbook design, i.e., curriculum design, teaching design, text design, layout design, and graph design; (2) to explore the process of textbook development and its influence on textbook design; (3) to construct a model for textbook design and development; and (4) to reflect on textbook design and development in Taiwan and propose suggestions for reference. Based on the research findings, a dynamic model is proposed to explain the textbook design and development for Tokyo Shoseki. Six features of this model are identified comparing the prototype proposed in this study. The reflections on and suggestions of the production process of Taiwan's social studies textbooks are proposed as the conclusion.

Keywords: Toyko Shoseki, social studies textbook, textbook design, textbook development

Received: September 6, 2013; Revised: June 3, 2014; Accepted: July 18, 2014

壹、研究背景與目的

臺灣國中小教科書分別從 1996 年和 2001 年由統編制全面改爲審定制，原本希冀透過市場機制，能激盪出面貌多樣、富創意和高品質的教科書，提供優質的教與學媒材。然而開放迄今已十餘年，只見教科書市場愈來愈寡占（林倫全，2005；鄧鈞文，2001），各版本的教科書內容愈來愈相似，教科書的形式愈來愈制式，批評的聲音未曾間斷（陳麗華，2008），甚至部分科目又回歸部編本（國家教育研究院，2012）。不僅教科書改革之初衷流爲口號，多元觀點與多樣選擇也成爲浮影泡沫，在在顯示目前臺灣教科書的設計與發展遇到極需突破的瓶頸。

臺灣教科書和日本有許多相似之處。首先，兩者在制度上同爲審定制，根據《学校教育法》（1945），日本中小學校須使用文部科學大臣審定通過，或文部科學省著作的教科用圖書，臺灣國中小學採用的教科書則須經過國家教育研究院審查通過，惟日本從 1947 年（昭和 24 年）實施至今已 70 餘年，經驗較臺灣長久和豐富，或許有值得臺灣參考之處。

除了同爲審定制之外，兩國教科書的設計與發展都受到中央政府的規範。在教科書內容上，中央公布之課程規範文件皆爲教科書編輯和審查的重要依據，日本爲《小學校學習指導要領》、《中學校學習指導要領》，臺灣則爲《國民中小學九年一貫課程綱要》。此外，兩國教科書都受到中央政府對教科書價格的控制，致使每冊教科書的頁數都不厚。再者，臺灣在教科書全面開放時，根據研究者參與教科書編輯的經驗，民間出版社大量參考仿效日本教科書的設計，尤其是市占率較高的東京書籍社會教科書，從目前國小社會教科書中，尚可察覺到其對臺灣教科書的影響。

國內在日本教科書發展和設計的引介和研究上，已有學者爲文介紹與研究日本的教科書制度（張小雯，1994；郭添財，2009），日本教科書

的編寫、檢定、選用（許銘欽，2007；楊思偉，2007；曾安立，1996；柳本真理子，1995；鄭均玲，2003），以及日本教科書的編排設計（黃瑞茵，2008）。惟上述研究在對象與方法上，多針對文本或文獻等資料進行探討，較少研究系統地探討教科書發展和設計，甚至兩者互動的交互影響的歷程仍處於極待研究的領域。因此，本研究團隊採用移地研究，訪問日本東京書籍社會教科書的編輯人員和編寫作者，不僅能進行第一手資料的搜集，更可以透過訪談，描繪出教科書設計和發展各系統之間的互動情形。

基於上述研究背景，本文選擇日本教科書出版最具規模的東京書籍為研究對象，藉由移地研究，訪問該公司社會教科書編寫作者與編輯人員，以發展一套模式來解釋日本中小學社會教科書之設計與發展。因此，本文之研究目的主要有四：

一、描繪出日本教科書設計在「課程設計」、「教學設計」、「文本設計」、「版式設計」、「圖表設計」等五個面向的運作流程及其互動關係。

二、探討教科書發展涉及的「研編系統」、「審查系統」、「行銷系統」、「選用系統」及「出版系統」之運作情形，及其對教科書設計的影響。

三、建構日本東京書籍社會教科書設計與發展之模式。

四、反思臺灣教科書的設計與發展，並提出可供參考之啓示。

以下將先說明本文之研究架構、研究方法和研究對象，接著呈現日本東京書籍社會教科書設計和發展之研究結果，最後提出建構之模式，以及可供臺灣教科書參考之啓示。

貳、研究架構

教科書的生產依其流程可以分為四個階段¹，如圖 1 所示分別為規劃

¹ 這四個階段為參考學者對國內各科教科書設計與發展之研究（吳俊憲，2003；巫淑貞，2006；邱千芳，2006；施雅寧，2007；郭怡立，2002；陳麗華、詹寶菁，2010；塗宥騏、陳麗華，2014），以及研究者多年參與教科書編輯與審查工作得來。

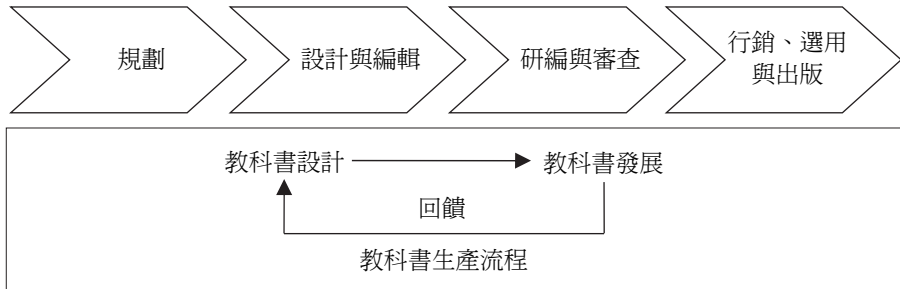


圖 1 教科書設計與發展的流程圖

階段、設計與編輯階段、研編與審查階段以及行銷、選用與出版階段。前面兩個階段為本文所稱之「教科書設計」，主要依據課程、教學、文本、圖表、版式等面向的相關學理來進行，後面兩個階段為「教科書發展」，受到編寫教科書本身以外力量的影響。

雖然圖 1 將教科書生產流程分成四個階段，但是在運作時，教科書設計與教科書發展是互為影響，例如在規畫階段需要依據現行教科書審查辦法，也需要將市場意見納入；又如教科書的出版技術影響著教科書的設計等等。以下分別說明教科書設計和教科書發展的意義。

一、教科書設計的意義

設計 (design) 一詞來自於拉丁文 *designare*，原意是指界定、描述或製作，該詞原本描繪了許多人類活動，現今則界定為特定的專業領域，此領域明顯地與藝術創作及物品和空間的建構有關 (Erlhoff & Marshall, 2008)。因此，設計是指人們為完成一具體事物或工作任務，就其組成元素、步驟和程序等，所進行之選擇、計劃及思考的一種深思熟慮的過程 (Pratt, 1980)。從以上的界定可知，設計是具有明確目標的創造活動，而這個目標可能是美學取向或功能取向，也可能兩者兼具。不過，一般而言，設計的基本共通目標就是達到「美」與「用」的統一。

透過機能效用的具備，讓設計的意義與價值獲得彰顯；透過「美」的視覺感受，提升感覺形式及傳達效用。教科書設計亦重視「美」與「用」統一之基本原則，透過「內容」與「傳達形式」的合宜選擇、配置、結合、組織與創造，以使其兼具實用與美感之雙重價值，達到利於閱讀理解與學習的境界。

本研究將教科書設計劃分為五大基本面向：「課程設計」、「教學設計」、「文本設計」、「圖表設計」和「版式設計」，這是歸納自 Chambliss 和 Calfee (1998)、Glynn、Andre 和 Britton (1986)、畢華林 (2006)、陳昫嬋 (2009)、陳麗華 (2008)、黃婉琪 (2008)，以及黃顯華與霍秉坤 (2005) 的研究。此分類亦印證了研究者之一過去擔任臺灣民間版社會教科書總召集人的實務經驗 (1994-98)。其中，「課程設計」著重點在內容的選擇與組織，「版式設計」傾向於視覺傳達形式的考量，「教學設計」、「文本設計」、「圖表設計」則是兩者兼具。此外，教科書設計如同內部引導教科書成長茁壯的力量，從課程、教學、文本、圖表和版式等五大面向逐漸形成一本教科書，因此借用內營力 (internal process) 的概念來描繪此過程和其引導的力量。

二、教科書發展的意義

教科書經過內營力的運作而初步完成「課程設計」、「教學設計」、「文本設計」、「圖表設計」、「版式設計」後，還須經過「研編系統」、「審查系統」、「行銷系統」、「選用系統」、「出版系統」等五個發展（生產）過程及回饋，才能以教育系統文化商品的形式上市。

教科書發展的五個系統分別有其運作的任務。「研編系統」其運作任務包括教材評估、實驗、試用、修正等。「審查系統」的運作任務包括初審、編審溝通會議、重編或修正、複審、修正通過、取得教科書審定執照等。「行銷系統」包括市場調查、專業研習、市場回饋、售後服務、反映意見等。「選用系統」包括教科書的陳列展示、選書人員的形

成、教科書的選用等。「出版系統」的運作任務包括紙張選擇、編排軟體、印刷科技、申請 ISBN 書號、版權等。由於這五個系統主要來自教科書的外部力量，包括研究單位的研究結果、審查單位的審查標準和程序、出版的技術與成本、市場對行銷的影響等等，因此借用外營力（external process）的概念來歸結這五個系統對教科書的影響。

如圖 2 所示，教科書發展的 five 系統並非獨立運作，有時產生交互影響，最終從外部回饋至教科書設計，影響其內容之選編與傳達形式。此外，教科書發展的 five 系統並非封閉的，而是會受到外在更大環境的影響，如人口的多寡和經濟的繁榮程度將影響教科書市場的大小，因而影響投入教科書研究發展的人、物力；法令的規範和限制影響教科書的審查、出版社與學校及教師的互動等等，形成一個動態的系統。

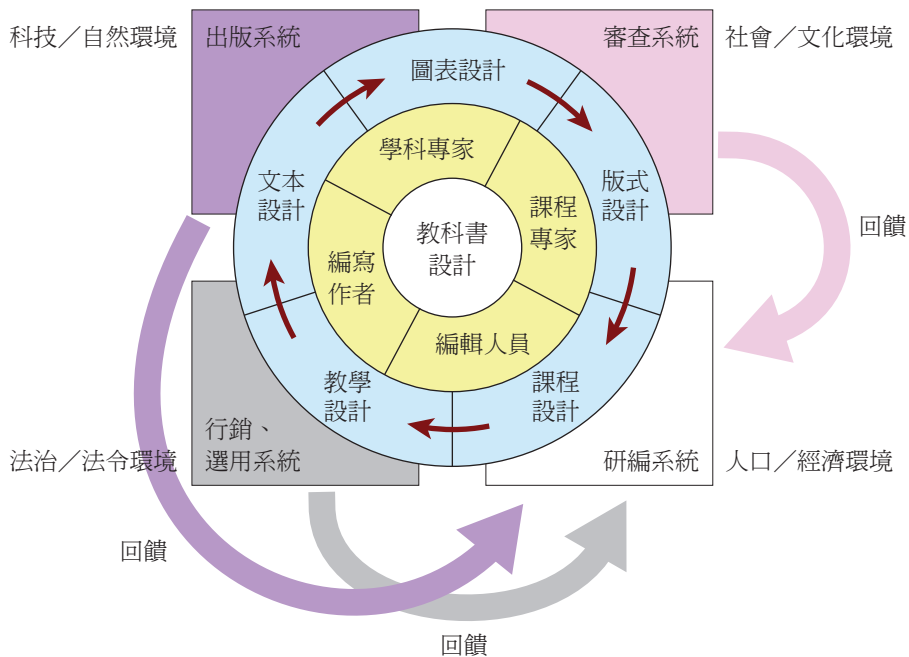


圖 2 教科書設計與發展的理論原型

資料來源：修改自陳麗華、詹寶菁（2010）。

基於上述觀點，本文提出教科書設計與發展是受到內營力與外營力的交互作用，依此觀點和理論模式作為本文之研究架構，藉以探討日本東京書籍社會教科書設計與發展之模式。惟圖 2 依據臺灣教科書設計與發展情形，及參考其他國家之文獻，為本研究的理論原型（prototype），藉以顯現教科書設計與發展的根本和重要的特徵，該原型引導研究的進行，但是將會隨著本研究的發現，而修正成為較適合日本教科書設計與發展的模式。

參、研究方法

本研究團隊至日本進行移地研究，採用的研究法主要為半結構式訪談法和文件分析法，茲分別說明如下。

一、訪談法

（一）訪談法

訪談的目的可以有很多種，記者式的訪談在記錄和報導社會的重要事件；心理治療式的訪談在改善人們生命中較虛弱的情況；研究式的訪談通常有產生知識的目的（Kvale & Brinkmann, 2009）。本研究訪談的目的結合了記者式和研究式，一方面藉由移地研究，面對面直接接觸受訪者，記錄和報導書面文件未能得知的日本東京書籍教科書設計和發展之情況，以瞭解實際的運作情形，並有機會澄清受訪者的回應，或是根據其回應深入詢問，另一方面本研究企圖形成和建構教科書設計和發展的模式，期對教科書設計與發展的知識體系有所貢獻。

在訪談進行前，作者先檢視和分析國家教育研究院教科書發展中心教科書圖書館蒐藏的東京書籍社會教科書，一方面藉以瞭解和熟悉受訪者及其作品／產品，有助於訪談的進行，另外亦藉以形成訪問內容與重

點，依據本研究目的、分析觀點和架構擬定訪談大綱（如附錄），進行半結構式訪談。

為確保掌握受訪者表達的內容，以達訪談的信度，訪談進行時在徵得受訪者同意下進行錄音，由兩位記錄者配合翻譯者即時記錄訪談內容，並交互核對訪談內容的一致性。第一天訪談結束後，研究人員與翻譯者核對訪談大綱與記錄，並形成第二天的訪談問題，以確定達到預定的訪談目的。

訪談時有精通日語並熟悉教育專業的人員進行口譯。該口譯員黃郁倫小姐畢業於國立臺灣大學外國語文學系，目前就讀於東京大學教育科博士班，為佐藤學教授之學生。在本移地研究籌備階段，本研究團隊即趁佐藤學教授來台期間，進行研究者、受訪者與翻譯員面對面溝通研究目的、訪談重點與訪談問題，並以東京書籍出版的社會教科書進行訪談的模擬演練，以梳理出透過口譯進行訪談的運作程序與節奏。此外，在翻譯員赴日後，本研究團隊仍持續密集地透過電子郵件確認訪談行程、受訪人員與訪談問題，以凝聚共識與默契。再者，於日本進行訪談時，研究團隊與翻譯員會利用受訪者轉換銜接的空檔間，及時確認訪談中所生疑問與訪談記錄，並於每日訪談結束後，雙方在旅館座談，以回顧與釐清當日訪談的情節，並確認受訪者對訪談問題的回應，以提升記錄的精確程度。

（二）訪談資料編碼

針對訪談資料，本研究的編碼採三碼，在文中引用資料後加上「受訪者姓氏+訪談日期+資料來源」，如「堀畑 20110117 訪」代表 2011 年 1 月 17 日訪問堀畑仁宏的資料。

二、文件分析法

本文分析的文件主要是進行移地研究時，東京書籍株式會社提供的

資料，包括東京書籍株式會社的簡介、新版社會教科書特色的說明，及最新版的社會教科書，藉以瞭解教科書設計和編輯的人員、組織和運作流程，及教科書設計和編輯的理念，這些資料是在臺灣或是網路無法取得的。

此外，為避免文件資料僅來自於單一來源，在分析資料時，也與日本文部科學省網站中有關學習指導要領、教科書檢定、選用等官方資料交互對照，並與訪談資料交互檢證，以確定資料的正確性。至於文件的引用，資料註明格式則與其他文獻相同。

三、研究對象

（一）東京書籍集團

東京書籍集團前身成立於 1909 年（明治 42 年），目前集團包括：（1）負責教科書編輯和東書文庫（即教科書圖書館）的東京書籍公司；此外，還其他五個子公司，分別為：（2）科技公司（株式会社リーブルテック）：負責影片、電子書、印刷等業務；（3）東京物流公司：負責運送、倉儲等業務；（4）天文出版公司（あすとろ出版株式会社）：負責中小學教科書、參考書、辭典，和其他書籍的販售；（5）東書房地產公司（株式会社東書エステート）：負責管理集團的房地產；（6）學習調查公司（株式会社學習調査エデュフロット）：負責學力調查。

（二）東京書籍中小學社會科團隊

東京書籍株式會社負責教科書的編輯工作，社會科編輯部由一位理事領導（日本的職稱為「取締役」），編輯部分成中學社會（即臺灣的國中社會）和小學社會編輯團隊，小學由一位編輯長帶領四位編輯（堀畑 20110117 訪），中學則有六位編輯，中學階段的社會科分成公民、歷史和地理，各科目由一位編輯負責，其他編輯則協助（三光 20110118 訪）。

中小學的地圖集和配合課本的電子書若有設計需要配合，則公司內的設計部門會協助（三光 20110118 訪）。

在外部配合業者部分，東京書籍社會教科書在版式設計、地圖繪製、插圖和照片會與外部業者合作。版式設計是由一位合作多年的業者負責，課本中的地圖由編寫教師決定需要的內容，再由東京書籍公司的地圖編輯人員決定是由公司內部繪製，或是與外部地圖繪製者接洽（三光 20110118 訪）。

由上述介紹可知，組織的結構和人員分配反映出該組織針對某項工作投入的人力和物力，東京書籍集團各子公司都圍繞著教科書的生產發展而來，包括研編、出版、運送、販售、學力調查等等環節，是一個規模龐大且完整的教科書業者，提供教科書設計與發展堅實的後盾，教科書設計需要的人才如設計、地圖繪製等，集團本身就可以支援，如果需要更專業的圖畫、地圖，則由外部的專業公司負責，對教科書編寫人員來說，是實踐編寫理念的強大助力。

（三）訪談對象

本研究以東京書籍社會教科書作者及編輯為訪談對象。東京書籍株式會社為日本目前規模最大的教科書出版社，所出版之教科書涵蓋小學校、中學校及高校各科目，及與教學與自修相關的產品。此外，所發行之社會教科書，在中小學社會教科書的市場占有率很高，以平成 23 學年度（2011/2012 學年）為例，小學社會為 52%、中學地理 45%、中學歷史 50%、中學公民 60%（堀畑 20110117 訪、三光 20110117 訪）。

透過佐藤學教授的牽線與東京書籍的安排，所有訪談皆在東京書籍公司裡進行，訪談日期為 2011 年 1 月 17 日和 18 日，除了 17 日進行公司簡介兩個小時之外，每位受訪者分別進行約 30 分鐘的訪談，受訪者包括編輯部的部長、中學和小學的編輯長、小學編輯團隊的總召集人（即表 1 中的代表）、小學作者和中學作者（即表 1 中的編輯委員），及與該公司有長久合作關係的外部版面設計者。茲將受訪者的資料整理如表 1。

表 1 訪談對象一覽表

	受訪者	性別	現職	負責工作
編輯部	渡邊 能理夫 WATANABE, Norio	男	東京書籍株式会社 取締役 ¹ 編集局次長 社會編集部長	領導、整合 中小學社會 編輯部
	堀畑 仁宏 HORIHATA, Yoshihiro	男	東京書籍株式会社 小學社會編集長	小學社會教 科書編輯部
	三光 穰 SANKOU, Yutaka	男	東京書籍株式会社 中學社會編集長	中學社會教 科書編輯部
代表	佐藤 學 SATO, Manabu	男	東京大學大學院教授	小學編輯團 隊代表 ²
編輯委員	千葉 昇 CHIBA, Noboru	男	國士館大學文學部教育學科初等 教育專攻準教授 東京學藝大學附屬大泉小學校副 校長（經歷）	小學編輯委 員（綜合）
	長谷川 康男 HASEGAWA, Yasuo	男	明治學院大學心理學部教育發達 學科準教授 筑波大學附屬小學校副校長 （經歷）	小學編輯委 員（三、四 年級）
	中山 京子 NAKAYAMA, Kyoko	女	帝京大學文學部教育學科準教授 東京學藝大學附屬世田谷小學校 教諭（經歷）	小學編輯委 員（五年級）
	荒井 正剛 MASATAKA, Arai	男	東京學藝大學附屬竹早中學教諭	中學地理編 輯委員
	森茂 岳雄 MORIMO, Takeo	男	中央大學大學院研究科委員長、 文學部教授	中學公民編 輯委員
外部合作	內田 誠治 UCHIDA, Seiji	男	專業的版面設計者	版面設計

註：¹即等同於理事；²即等同於臺灣教科書編輯團隊之總召集人。

肆、日本東京書籍社會教科書的設計

本研究採用內營力之概念分析教科書設計，又可以區分為「課程設計」、「教學設計」、「文本設計」、「圖表設計」與「版式設計」等五大面向，以下將從此五大面向探究日本東京書籍社會教科書設計之流程。

一、課程設計

臺灣教科書於課程設計階段之主要任務為依循《國民小學及國民中學教科圖書審定辦法》（2009年2月19日修訂）之規定，並根據教育部發布之《國民中小學九年一貫課程綱要》擬撰「課程大綱」，其中包括擬訂編輯理念、課程目標、課程架構、組織原則、訂定教材細目（包含單元名稱、教學活動重點、教學時間或節數及對應能力指標等）與配套教學資源等，亦即著重於課程知識之選擇和組織。以下將以日本東京書籍為例，說明日本社會教科書於課程設計階段之流程及其特色：

（一）設計流程

日本東京書籍於教科書課程設計階段之主要工作大抵與臺灣之工作內容相似，其主要依循《教科用圖書檢定基準》之規定，並由「編輯委員會」²依據文部科學省頒訂之《小學校學習指導要領》及《中學校學習指導要領》³（2008年修訂，以下簡稱《學習指導要領》）擬訂「編輯方針」。後續再由各編寫組參考《學習指導要領》與《教科用圖書檢定基準》，並依據編輯方針編纂「編輯綱要」，待編輯綱要編擬完成後再交由編輯委員會審議（三光 20110118 訪），圖 3 即為日本東京書籍社會教科書之課程設計流程。

² 東京書籍社會教科書編寫組由現場教師與大學教授共同組成，小學及中學社會各分成三小組，每小組八人。其中，小學校編寫組為三至四年級、五年級和六年級各成一小組，中學校則依據歷史、地理和公民分為三小組，各編寫小組之組長又與教科書之代表組成「編輯委員會」。

³ 學習指導要領平均每五年進行微幅修訂，每十年進行大幅修訂。

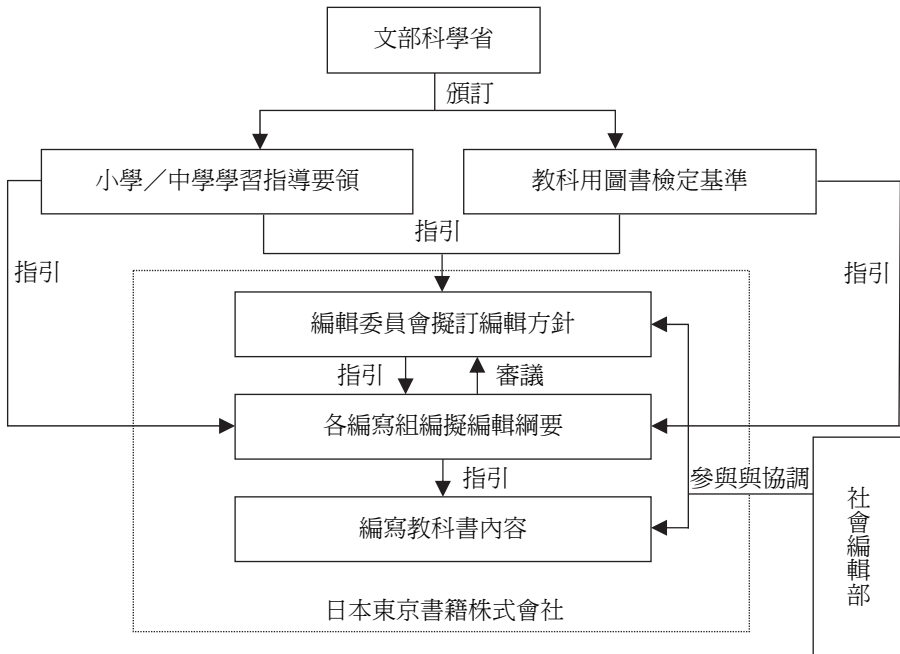


圖 3 日本東京書籍社會教科書課程設計之運作流程和動力關係

註：虛線表示東京書籍內部人員。

(二) 社會編輯部為靈魂推手

值得著墨的是，社會編輯長於整個過程中扮演著穿針引線的角色，編輯長和其下帶領的編輯社員必須參與各編寫組的歷次會議，不僅要蒐集每次會議的原稿，更扮演著居中協調的關鍵角色（三光 20110118 訪）。

二、教學設計

臺灣教科書於教學設計階段之主要任務為依據課程綱要與課程設計之結果確立教學設計之取向，進而設計教師手冊，包含教學活動與評量設計，並設計課本與習作中之學習活動等。

(一) 設計流程

日本東京書籍於教科書教學設計階段之工作內容大抵不脫臺灣教科書教學設計之工作範疇，以社會教科書為例，2011年4月開始於日本小學全面使用之社會教科書（平成23年版本）即採取「學生中心取向」之教學設計，使教科書從教的教科書變成學的教科書（渡邊 20110117 訪），此亦為符應日本文部科學省於1989年頒布之新學力觀之設計。確立教學設計取向後即進入課本與教師用指導書之學習活動設計階段，而教學內容設計必須歷經一連串之教材實驗與試用階段方能納入成為教科書之內容，圖4即為日本東京書籍社會教科書之教學設計流程。

(二) 各編寫小組為課本和教師用指導書內容編選的主要決定者

教師用指導書為教師教學資源之一，其由各編寫小組於編輯社會課本時同時編寫（長谷川 20110118 訪）。而編寫小組之成員皆由現場教師與大學教授共同組成，和臺灣以現場教師為主不同（邱千芳，2006），其中又以現場教師之比例較高（畑野 20110117 訪），由於編寫教師本身具有豐富之教學經驗，故編寫教師用指導書對編寫小組成員而言實屬駕輕

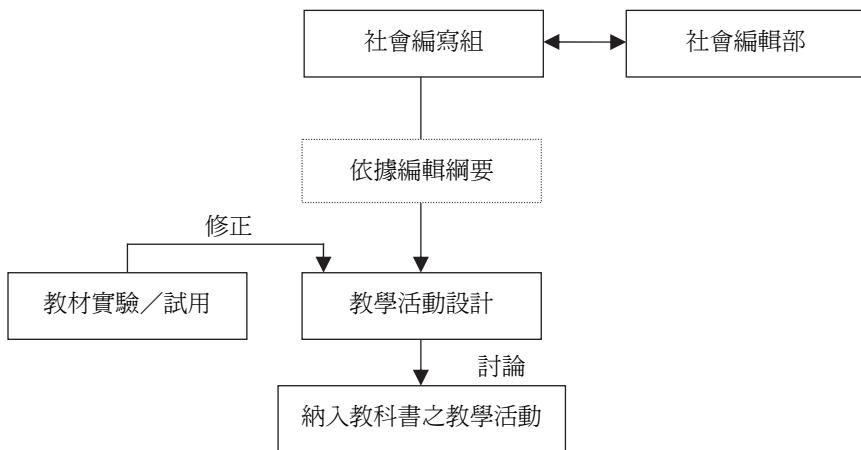


圖4 日本東京書籍社會教科書教學設計之運作流程和動力關係

註：教材實驗與試用屬於教科書發展之研編系統，將於後續章節詳細說明。

就熟。然而，也由於編寫小組均具有豐富之教學經歷，而教師在經年累月之教學經驗累積下，或多或少會培養出一套習慣性之教學方法，此時，社會編輯社員之參與就顯得格外重要，其中立之角色不僅可以協助教師跳脫習慣之框架，在教師手冊和課本之間有落差時，有時候由社會編輯社員負責修改，也有些是由作者修改（長谷川 20110118 訪），以統合社會課本和教師用指導書的內容。

（三）資料集輔助教師教學

迥異於臺灣國小社會課本每冊皆附有習作之設計慣例，日本小學社會科並未有習作之設計，直至中學社會科才有習作之使用。相較於臺灣國小師生習慣使用社會習作輔助社會科之教學與學習，日本小學五、六年級之學生大多習慣使用「資料集」⁴輔助社會科之學習，教師甚至會購買不同出版社出版之資料集，藉以豐富教學內容，並作為課本之資料補充。資料集在日本中小學教學現場之重要性亦可由出版社之組織編制窺知，日本東京書籍出版之資料集是由一獨立團隊編寫，而非由社會課本之編輯委員群統一編寫，相較於日本教科書四年一改版，資料集每年皆會進行微幅的更動，部分現場教師甚至將資料集指派為學生之家庭作業（中山 20110118 訪），資料集之重要性由此可見一斑。

（四）自編教材為教師專業文化之顯現

由於日本出版社向來沒有設計和出版習作的慣例，因此，日本中小學教師普遍使用自編教材進行教學，然而，自編教材並非全由教師自行創新編寫，部分內容亦可能為課本內容之統整（佐藤 20110117 訪）。由於小學社會科並無習作之設計，又出版社亦無出版小學三、四年級之資料集，因此，教師自編教材在小學三、四年級甚至成為教學之主要教材

⁴ 依據「教科用圖書無償措置法」之規定，資料集屬於使用者自費之範圍，部分學校會於學期初向學生酌收教材費，並由學校統一購買資料集。然而，若學校多數學生無法擔負額外購買資料集之費用，則會由學校統一購買並採用借用制度，由該年段之學生輪流使用。

(佐藤 20110117 訪)，此亦為教師無教科書選用權限之權變作法(森茂 20110118 訪)。

三、文本設計

臺灣教科書於文本設計階段之主要工作為依循《國民小學及國民中學教科圖書印製標準規格》(2004年12月1日修正)之規定撰寫課文、圖說、百寶箱及動動腦(撰寫提問問題)等類元件。

日本東京書籍於教科書文本設計階段之主要任務亦為依據前階段之設計成果撰寫課文內容、圖說與各類提問問題等。以日本東京書籍為例，教科書之文本編寫係由該單元之教學設計者統一編寫，待文本編寫初步完成後再提交該年級之編輯小組討論，其後，編寫教師必須參酌組內成員之意見進行文本修正，此過程不停循環直至組員皆無異議後方止，此組內討論為文本設計之必經歷程，圖5即為日本東京書籍社會教科書之文本設計流程。

四、圖表設計

普遍而言，教科書於圖表設計階段之主要任務為設計圖片、繪製統計圖表及編排圖說等，其中圖片之範疇甚廣，包括插圖、照片、畫作與漫畫等皆為臺灣教科書中常見之圖片形式。

(一) 組織架構

日本東京書籍於教科書圖表設計階段之工作任務大抵與臺灣之工作內容相似，然而，與臺灣相異的是，東京書籍於圖表設計階段之任務分工較為精細。專設地圖編輯單位，處理地圖繪製事宜，該單位為一獨立團隊，未有小學校、中學校與高等學校之分別(三光壤 20110118 訪)。

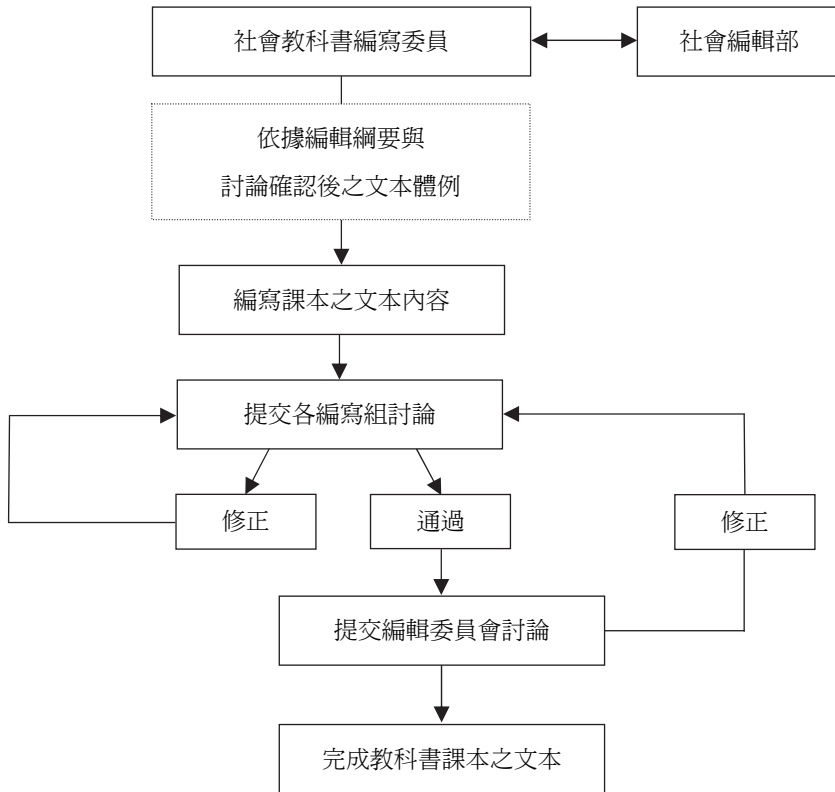


圖 5 日本東京書籍社會教科書文本設計之運作流程和動力關係

(二) 設計流程

以日本東京書籍之社會教科書為例，教科書中使用之圖表皆由編寫教師事先構想，待教科書編寫至一個段落後，再由編寫教師提供部分素材向社會編輯社員傳達構想，而社會編輯社員必須根據編輯教師之理念搜尋相關素材進行編輯，若教科書中需要繪製較為複雜之地圖，再由社會編輯社員向地圖編輯單位溝通設計構想，而後地圖編輯成員會依據編寫教師之需求繪製地圖，待地圖製作完成後再請編寫教師提供意見。另外，若地圖編輯單位在繪製地圖的過程中需要較高之技術，則該單位會適時與外部專業地圖公司業者合作（畑野 20110117 訪），經過各個環節

的來回溝通、繪製與修正後，再請課本編寫教師針對設計成品提供想法，雖然繪圖人員並未與編寫教師面對面溝通，但是仍有反覆溝通的管道，以符合編寫教師的要求，和臺灣某些版本教科書的運作不同（邱千芳，2006）。簡言之，蒐集素材、溝通協調等劃歸為社會編輯社員之工作任務，而地圖繪製則為地圖編輯單位之職責範圍。

由於插圖、畫作和漫畫等素材均屬圖表設計之範疇，而教科書中使用之各式圖片亦由編寫教師事先構想，在教科書設計過程中，編寫教師亦會先行蒐集相關素材，並與社會編輯社員傳達設計理念，而編輯社員本身亦會尋找合適之素材進行編輯，若無法尋得合適之素材，編輯社員便會與外部畫家合作，藉由提供畫家設計構想，繪製符合編寫教師設計理念之圖片，圖 6 即為日本東京書籍社會教科書之圖表設計流程。

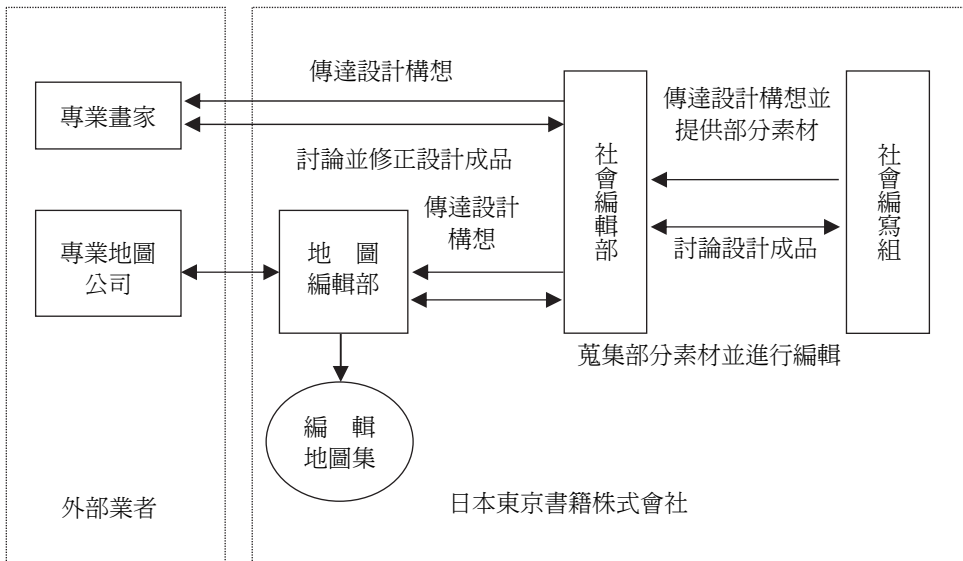


圖 6 日本東京書籍社會教科書圖表設計之運作流程和動力關係

五、版式設計

教科書在版式設計階段之主要工作為整合、編排與配置文字與圖片等視覺訊息，並將圖文等訊息進行分類、整合與視覺美化。日本東京書籍於教科書版式設計階段之工作內容為字體字級、色彩、文字方塊等等之編排，其原則為務必使教科書之字體夠大、色彩明確、整齊清晰、簡明易懂。然而，東京書籍教科書版式設計之構想大多由編輯教師事先規劃，並將設計理念和相關素材傳達給社會科編輯社員，編輯社員會再將編輯教師之構想及素材轉知外部業者，經過編輯社員和外部業者來回溝通、編排與修正後，再由編輯社員將版面設計成果提交編輯教師審閱，再經過來回往返之溝通及修正，呈現完美的版式設計成果，整體流程如圖 7 所示。由此可知，外部業者必須在編輯教師提供之編制規範下，進行教科書之版式設計。

以社會科為例，日本東京書籍出版之教科書已經發展出一套慣用之版面配置方式，其中版面之左上角放置單元重點、左下角及右下角之方

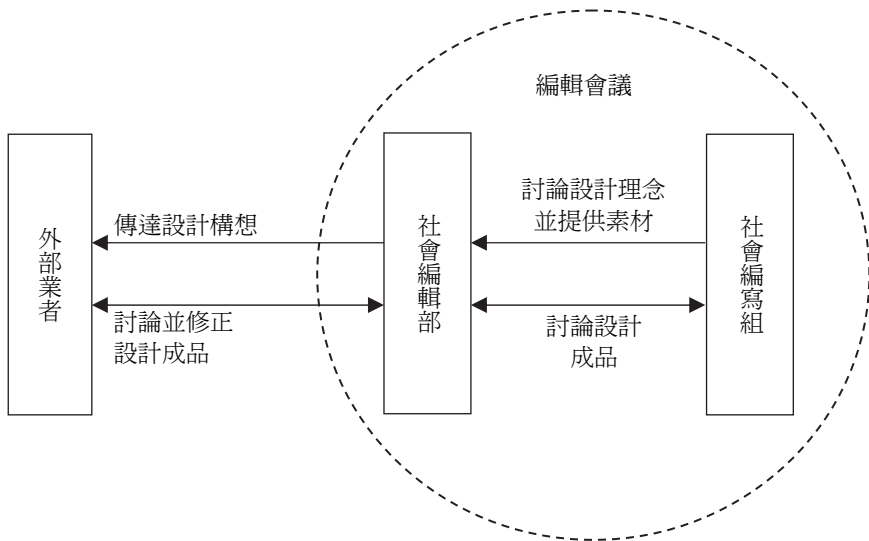


圖 7 日本東京書籍社會教科書版式設計之運作流程和動力關係

塊放置延伸問題、課文內容盡量放置在全版之中心部位等，這樣的版面配置方式是由編輯教師群和社會科編輯社員共同討論決定，自 1992 年起即採用此種配置方式，直至今日都沒有太大變動。

此外，對照於我國必須依循《國民小學及國民中學教科圖書印製標準規格》進行版式設計，日本對於教科書樣式之限制，如教科書尺寸，已於 1992 年全面廢止，因此，日本出版社可以在成本內自由決定課本之字體及開數大小，相較於我國顯然有較多選擇。

歸納上述有關東京書籍社會教科書設計的分析，其設計流程如本研究所假設（圖 1），可分為規劃階段及設計編輯階段。在規劃階段，主要任務是進行「課程設計」，包括由編輯團隊組成編輯委員會，以擬定教科書的「編輯方針」，再由各編寫組根據編輯方針擬定「編輯綱要」。在設計編輯階段，主要任務是各編寫組，依據「編輯綱要」進行教師用指導書和課本之「教學設計」、「文本設計」、「圖表設計」及「版式設計」等。

伍、日本東京書籍社會教科書的發展

本文提出影響教科書發展的外營力包括五個系統：研編系統、審查系統、行銷系統、選用系統和出版系統，並假設其分別受到更廣大環境的影響（如圖 2 所示）。以下將以日本東京書籍社會教科書為例，分別說明教科書發展的五個系統。

一、研編系統

此系統的運作任務包括教材評估、實驗、試用、修正等。根據本次訪問結果顯示，日本並沒有禁止教科書實驗和試用的法規，這是和臺灣較少或未能進行實驗與試用最不同之處（吳俊憲，2000；邱千芳，2006；施雅寧，2007；鄭均玲，2003）。以下以東京書籍的新社會教科書為例，

說明其教科書實驗與試用的時機和負責者，以及教科書送審前影響修正的外部意見。

（一）實驗和試用時機

課程與教學的實驗平時就會在大學的附小進行，個別的教師可以進行不同的實驗，如果教師之間對某個課程有共同的興趣，該課程就會收錄在教科書裡（千葉 20110118 訪）。課程與教學的實驗在新舊課程過渡期（或稱為「移行」時期）進行得特別多（渡邊 20110118 訪、千葉 20110118 訪）。總而言之，教科書的實驗和試用的時機是在教科書編寫完成以前，而非整本教科書完成或通過審查之後（千葉 20110118 訪）。

所以在教科書重新編訂時，主要由編寫者提出新的教材或是教學設計，提出者覺得符合教科書的編輯大綱（請參見圖 4 課程設計流程），在實驗和試用的過程中師生反應良好，並經過各編輯小組討論同意之後才納入教科書。

（二）實驗和試用負責者

社會編輯部長渡邊能理夫表示，新單元由作者負責發展實驗，或是在作者的學校，或是在朋友的學校進行（渡邊 20110118 訪），如千葉昇在其任職的東京學藝大學附屬大泉小學（千葉 20110118 訪），荒井正剛在東京學藝大學附屬竹早中學自己任教的班級裡（荒井 20110118 訪），或是與教授有合作關係的學校進行，如中山京子會先提供理念，並完成一個模式，再由其他小學現職教師實踐，接著再寫下整個教學過程和教學材料（中山 20110118 訪）。

（三）審查前影響教科書設計與修正的外部因素

在編寫委員內部討論後及送審前，一個可能影響教科書設計與修正的是現場教師的意見，教科書在寫好之後（初稿），出版公司會請很多教師先試閱，若有意見作者會參考修改（森茂 20110118 訪）。此外，東

京書籍集團有一子公司負責學習調查，進行的學力考試分析主要是測驗卷結果的分析，會依據數學和理科學力測驗的結果來修改教科書（渡邊 20110118 訪）。

綜合上述分析，東京書籍社會教科書之研編系統與教學設計的關係如圖 8 所示。在研編系統中，最主要影響教科書試用與實驗的是法令與規定，由於日本並未禁止教科書的試用與實驗，因此教科書出版社或編輯者可以或願意進行；在如此開放的法制中，孕育了另外一個影響因素，即日本的教師專業文化，日本學校教師使用教科書的情況和臺灣不同，學校教師會參考教科書及／或資料集自編上課材料，當然不代表每一位日本教師皆是如此，但是加入東京書籍社會編寫團隊的教育工作者具有此特質，所以東京書籍社會教科書編寫委員，在教學設計時會編入自己或同事、朋友實驗後覺得滿意的單元。此外，完成之教學設計公司會請教師進行試閱，提供意見，於送審前進行修改。

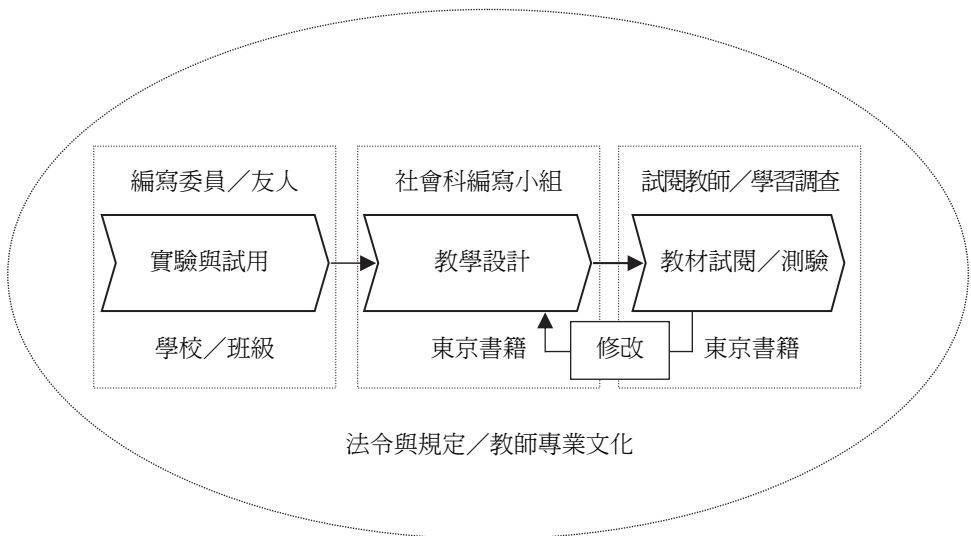


圖 8 日本東京書籍社會教科書研編系統與教學設計之動力關係

二、審查系統

此系統在臺灣的運作任務包括初審、編審溝通會議、重編或修正、複審、修正通過、取得教科書審定執照等。以下將說明日本教科書審查制度，以及東京書籍的經驗。

（一）送審時間和審查之教科書

日本教科書從編輯到完成提供給學生使用約四年，教科書在第一年編寫完成之後，約第二年的4月（日本學年度從4月開始）向文部科學省提出檢定申請，將整套教科書一起送審，以社會為例，包括小學的三、四、五年級社會及六年級社會，國中三學年用的地理、歷史和公民，和臺灣逐冊送審有所不同（洪孟珠，2003）。

（二）審查主要依據

文部科學省主要依據2009年公告的《義務教育諸學校教科用圖書檢定基準》，2008年公告的《小學校學習指導要領》和2009年公告的《中學校學習指導要領》進行審查。教科書內容審查主要依據學習指導要領，不會有很細的意見（佐藤 20110117 訪），例如新的學習指導要領強調學生學習能力的「新的學力觀」，希望透過活動讓學生學習，所以作者也設計活動讓學生學會這些新的學力觀，如果保守的話，文部科學省會有意見（森茂 20110118 訪）。

（三）審查方式

除了書面審查之外，當發行者提出檢定申請時，必須同時接受文部科學省內教科書調查官的調查，以及文部科學大臣諮詢機關的「學科用圖書檢定調查審議會」審議；文部科學大臣會依據審議會的答申（意見）執行檢定，決定是否合格，才能列入學校教科書選用的清單。

（四）審查結果及修正

審查結果分為三種，合格、不合格、修改後再審。若有修改意見，約有二個月的修改時間（渡邊 20110117 訪）。東京書籍社會編輯團隊收到文部科學省的審查意見時，全部人員會一起集合開會，根據修正意見修改，就教科書出版社的立場來說，是希望一定修改（渡邊 20110117 訪）。通常拿到的意見不多，包括事實變遷或是不同看法（長谷川 20110118 訪）。編輯委員覺得教科書審查者都是學有專長，他們的意見都滿客觀的（長谷川 20110118 訪）。

綜合上述分析，日本教科書的審查流程如圖 9 所示，其特色有：第一，法令規定設定了教科書審查的基調，如明訂教科書審查周期為四年、《教科用圖書檢訂基準》明訂各科須符合的基本條件，使日本教科書有較長的編輯時間，編出整套的教科書再送審；第二，常設教科書審查人員，文部科學省設教科書調查官（2012 年各學科合計 50 位，文部科學省，n.d.a），及諮詢機關「學科用圖書檢定調查審議會」裡的常任委員，長期專注投入於教科書審查，和臺灣採用聘任委員的方式不同（洪孟珠，2003）；第三，政府制定頒布的《學習指導要領》主導教科書審查大方向，而不會過於針對細部，加上審查者為專業人員，因此東京書籍編輯委員們多尊重審查意見進行修改。

三、行銷系統

臺灣教科書行銷系統包括市場調查、專業研習、市場回饋、售後服務、反映意見等。以下將說明日本教科書行銷相關法令規定，以及東京書籍的作法和經驗。

（一）法令規定

日本教科書市場競爭激烈，為避免不當競爭或行銷行為出現，日本訂定相關法令，規範教科書市場的秩序，亦透過出版業者的自律。

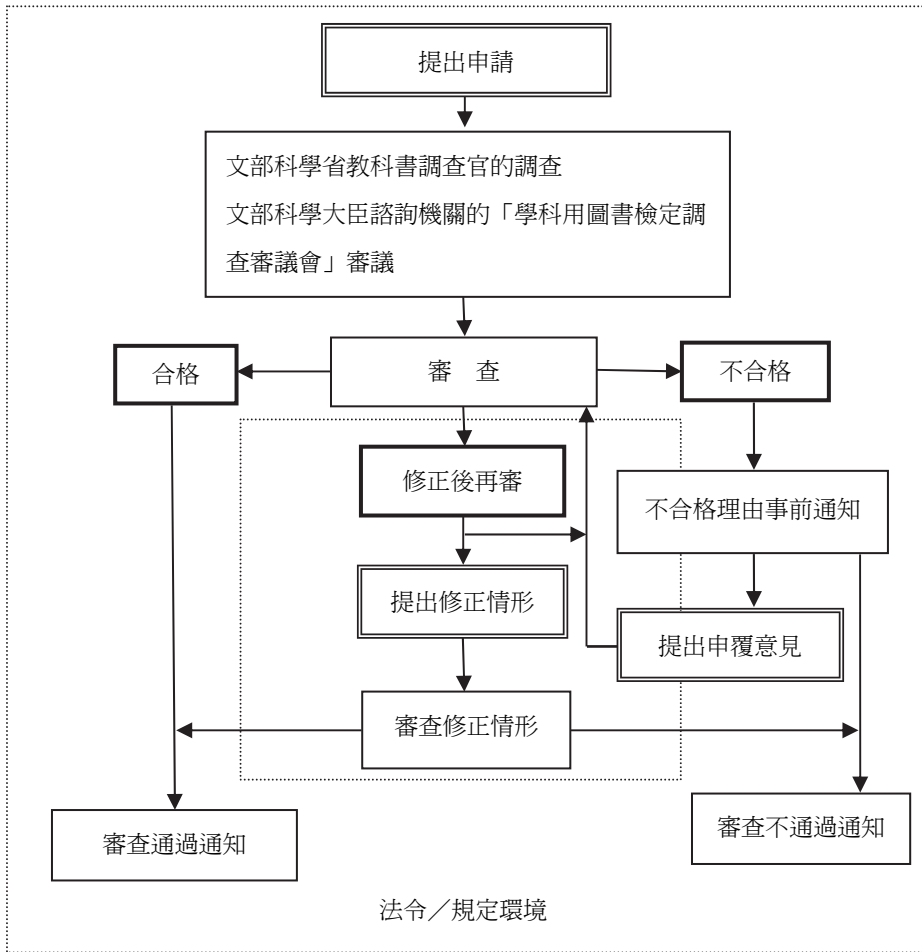


圖 9 日本教科書審查流程圖

註：雙框線為出版社的動作、粗框為三種審查結果。

依據《反壟斷法》訂定《教科書業特定不公平交易法》，進行規範（饒安邦、陳麗華、楊國揚、王立心、林以文、林信志，2009），包括：

1. 不論直接或間接，不得向教科書使用者或參與選用教科書之人員提供金錢、物品、餐飲等，以使其使用或選用自己或特定出版社之教科書。

2. 不論直接或間接，不得以經濟利益或許諾為手段，慫恿銷售人員

向教科書使用者或參與選用教科書之人員提供金錢、物品、餐飲等。

3.不論直接或間接，教科書出版業者都不得中傷、誹謗其他教科書出版業者，或以不正當手段妨礙其他出版社教科書的使用或選用。

此外，文部科學省對於涉及教科書選用單位及人員提出行政指導，其主要措施如下（饒安邦等人，2009）：

1.可以向教育委員會及教科書中心提供一定數量的教科書樣書，但禁止贈送教師指導書籍及送審樣書。

2.相關教育人員不得參與由出版社主辦或協辦之講習會、研討會等活動。

3.由文部科學省負責收集和分送各出版社所編製的教科書編輯意旨等資料予各相關教育人員，各出版社宜嚴格自律，避免再發送。

4.禁止對選用相關人員及具有影響力的教育相關人員從事教科書的宣傳活動；教科書編者不得參與教科書的選用。

再者，教科書出版業者發展自律措施，如共同設立「教科書公平交易協議會」，負責教科書公平交易的調查研究；又如社團法人教科書協會（n.d）於2007年1月30日提出《教科書宣傳行動基準》，確保宣傳的公正性，積極進行有關自律的宣傳工作，並約束其成員。

在訪問中亦發現國內介紹日本教科書選用未提及的規定，就是各地事務局會發給學校相關規定，禁止教師和出版社接觸，有關此規定的相關資料並沒有發給出版社，而且各地略有差異，有些較嚴，有些較鬆，例如，不能索取樣本、不能和書商見面等等，這些規定需要透過各地業務才知道（渡邊 20110118 訪）。

（二）行銷對象與手段

由於《教科書業特定不公平交易法》和文部科學省提出的行政指導，教科書出版社不能贈送學校教師指導書籍，日本學校得自行編列預算購買。此外，東京書籍社會科並沒有出版所謂的學生習作，只有社會科資料集，教師會依據內容出作業，亦由學校向學生收材料費購買，較

貧窮地區則由學校購買，班級之間輪流使用，再留給下一屆（中山 20110118 訪）。

在行銷對象上，以前是針對教師行銷，但是目前規定較多，如果違法，重則教師被解聘，書商受罰（佐藤 20110117 訪），所以教師和書商都很謹慎。目前主要的手段是透過東京書籍各地的業務參加教師的社會科研究會（渡邊 20110118 訪）。從 2001 年開始，日本教科書的選用權，公立學校歸屬於設置該校的市町村或都道府縣的五人教育委員會（包括家長、教師、大學老師、企業代表）（森茂 20110118 訪）；國立及私立學校的教科書選用權則掌握在校長。因此渡邊不諱言，他們也在找適合的方式和他們接觸（渡邊 20110118 訪）。

（三）市場回饋

由於教科書審查周期為四年，所以市場回饋的意見並不會立即影響教科書的修改，（選用之後）教科書編定之後不會進行修正，除了錯字會即時修正之外（堀畑 20110117 訪）。

市場回饋的意見包括上述提及各地業務參加教師的研究會，另外，選書之前市町村教育委員會搜集教師的意見（森茂 20110118 訪），各地區教育委員會在選用過程中會有意見，出版社都很珍惜（渡邊 20110117 訪）。

綜合而言，日本有關教科書行銷的法令規定較臺灣嚴格與周密，處罰亦較重，使教師和出版社避免違反規定，藉此避免任何影響教科書公平交易的手段出現。日本教科書出版社的業務僅能透過參加教師的研究會，介紹新的觀念和新的教學材料，並透過此種參與來蒐集教師的意見。

四、選用系統

「選用系統」在臺灣的運作任務包括教科書的陳列展示、選書人員的形成、教科書的選用等。以下將說明日本教科書選用相關規定和選用

流程。

（一）法令規範

根據《地方教育行政的組織與運作相關法》（1956 年）和《教科書的發行相關臨時措施法》（1948 年），教科書採用的權限是在市町村的教育委員，從 2001 年開始，日本教科書的選用權有所修改，公立學校歸屬於設置該校的市町村或都道府縣的五人教育委員會（包括家長、教師、大學老師、企業代表）（森茂 20110118 訪）；國立及私立學校的教科書選用權則掌握在校長。

（二）選用流程

如圖 10 所示，出版社提交書目給文部科學省之後，文部科學省大臣將審定合格的教科書目錄與樣本書，統一送至「都道府縣」選用教科書相關機構與人員，其設置的「教科圖書選定審議會」會聽取各版本的意見，撰寫供基層單位選書的參考報告。

再來，都道府縣於每年的 6 月中，在全國各地 886 個教科書展示場所舉辦為期 14 天的教科書展示會（文部科學省，2012a），例如平成 24 年北海道設置了 62 個教科書展示場所，這些場所包括小學、圖書館、公民館或是教育委員會等等（文部科學省，2012b），在此提供教師和相關人員閱覽和檢視教科書的機會。

五、出版系統

此系統的運作任務包括紙張選擇、編排軟硬體、印刷科技、申請 ISBN 書號、版權等。以下將先說明日本政府對教科書印製的規定，並以東京書籍為例，該公司在教科書製作上都已經電腦化，說明教科書出版系統的特色。

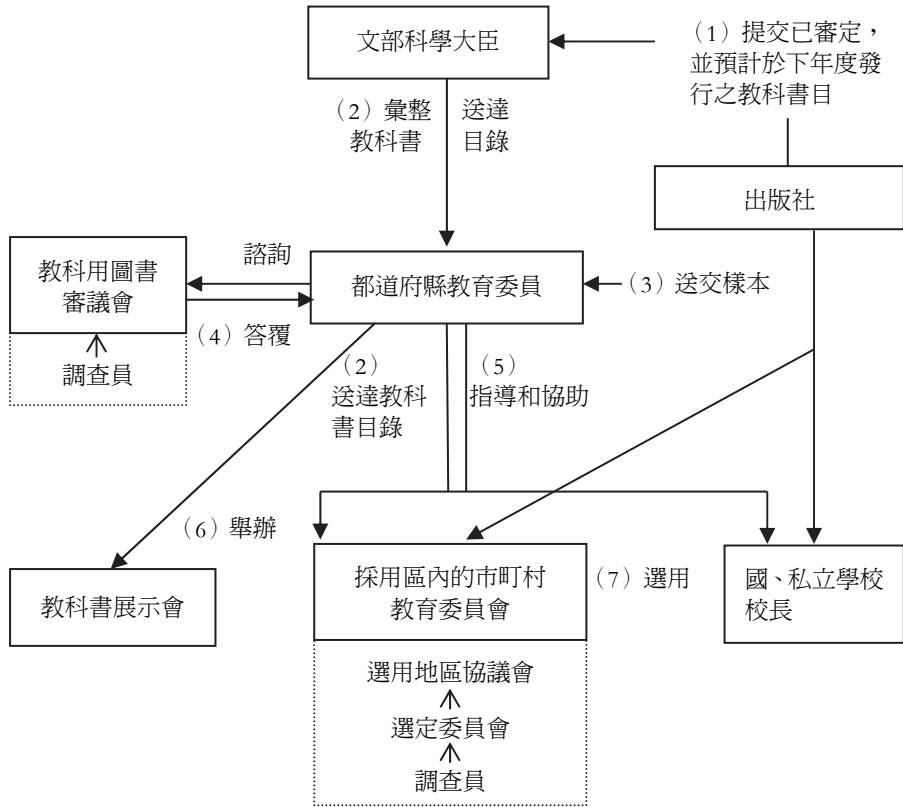


圖 10 日本教科書選用流程

資料來源：修改自文部科學省 (n.d.b)。

平成元年（1989）修改了檢定規則和檢定基準，較大的改變包括教科書尺寸從 A5 改為 B5 大小，從直書變成橫書，還有多色化，到了 2000 年（平成 12 年）聽取了公正取引委員會的建議，廢止了有關教科書樣式的規定。另外，日本義務教育階段的教科書是免費供應制，由政府編列預算支應，訂定教科書的價格，無論頁數，300 日圓是上限（指課本）（渡邊 20110118 訪），出版社依此預算製作教科書，為日本教科書不至太厚的主要原因。

由於日本政府目前對於教科書的印製和樣式並無規範，各出版社可依其設計理念而行，東京書籍 2011 年新的教科書版本就改採 AB 版，為

A4 的變形版（A4 裁切變短）（渡邊 20110118 訪）。新的版本比原來的版本寬了 4 公分（東京書籍株式会社，2011），主要是編輯團隊希望能以大圖來呈現教科書的內容（堀畑 20110117）。

綜合上述分析，在免費供應教科書制度下，日本政府對於出版社的補助有限制，因此決定了教科書的厚度。但是日本政府對於教科書的印製及樣式並無法令規範，因此留給教科書出版社較多印製和設計的空間。

此外，東京書籍集團下的專業印刷公司，實為其教科書出版系統中強力的後盾，編寫作者的想法亦較能具體實踐，以東京書籍小學社會教科書每冊都會設計幾頁的展開圖為例，只要編寫作者提出需求，就會請設計公司設計，認為這並未增加成本（渡邊 20110117 訪）。此外，2011 學年度（平成 23 年）教科書改成 AB 版（書較以往寬），成本的確較高，但是能呈現編寫作者希冀的效果，所以東京書籍配合更改，在其印刷技術允許下，選擇紙張較薄又不影響印刷品質和閱讀的紙張，整體成本就不會大幅增加。

陸、日本東京書籍社會教科書設計與發展之模式及其啟示

一、日本東京書籍社會教科書設計與發展之模式

本研究藉由移地至日本，訪問市場占有率約 50% 的東京書籍中小學社會科編輯團隊，以梳理出其社會教科書設計與發展的運作流程與互動。綜合上述分析，本文嘗試建構日本東京書籍社會教科書設計與發展的動力模式如圖 11 所示。

透過研究日本東京書籍社會教科書的生產，本研究印證了優質教科書的形成是需要由教科書的設計和發展兩個部分互動達成的。如圖 11

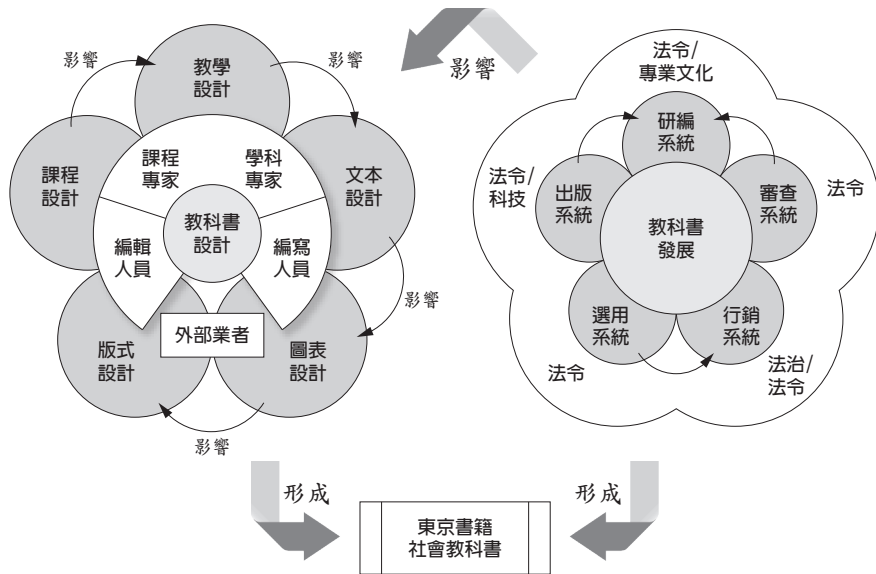


圖 11 日本東京書籍社會教科書設計與發展之動力模式

顯示，教科書發展的五個系統影響了教科書設計的五個面向，如上述分析提及，研編系統的教材實驗和試用使教學設計能加入創新的教學內容和方法，並確定該教學設計的可行性；再者，出版系統提供的優良印製、裝訂技術，使文本、圖表和版式設計都有較寬闊的施展空間，能實踐作者的理念。

上述模式與本研究所提出之教科書設計與發展理論原型（圖 2）相較之下，除了互動密切之外，還具有以下六個特點。

（一）教科書設計階段投入較多的專業人員

在教科書設計階段，日本東京書籍社會參與的專業人員和臺灣相較之下較多（邱千芳，2006；施雅寧，2007），除了圖 2 原型列出的課程專家、學科專家、編寫作者和編輯人員之外，如圖 11 左半部所示，還有

集團外部的合作業者，包括繪圖公司和版式設計公司。此外，編輯部以外的集團所屬其他部門也參與教科書的地圖或圖的設計。這些專業人員的參與，使東京書籍社會教科書圖、表和地圖都達能到優質的程度，並能使編寫作者專注於編寫工作，而非拍照排版等工作（邱千芳，2006），緩和編寫作者和編輯部人員的工作壓力。

（二）教科書是各個團隊分工合作的結晶

由圖 3 至圖 7 本研究梳理出的教科書設計五個面向的運作流程和動力關係可知，日本東京書籍社會教科書是許多團隊分工合作的心血，而不是採用承包制，發包給一、二個人完成的，東京書籍社會科的工作團隊及其任務包括：擬訂編輯方針的「編輯委員會」、擬訂編輯綱要和編寫教科書的六個「編寫組」、於各團隊間居中協調的「編輯部人員」、公司所屬的其他部門及外部合作業者等。

各工作團隊完成工作之後尚需要與其他相關人員討論，如公司所屬的其他部門及外部合作業者完成的作品需要「編寫組」確認符合其設計理念；編寫組完成教科書內容後，需要提交至「編輯委員會」討論通過等等。團隊之間的分工與合作使教科書的設計更加周全與完備。

（三）教科書發展由五個系統構成

在圖 2 原型中將選用與行銷並列，本研究發現，日本政府對於教科書選用系統有詳細的法令規畫，並加上教科書調查研究、舉行教科書展示等行政協助，五人小組的選用人員及選用區的規劃也和臺灣主要由學校教師負責選用不同，因此在圖 11 右半部將選用系統獨立出來。

（四）法令規範體系為影響日本教科書發展的首要條件

由圖 11 右半部可知，影響日本教科書發展五個系統最重要的因素是法令，惟法規法令的規範程度有所差異，使各個系統可供教科書作者和出版社伸展發揮的空間大小迥異，在圖 11 右半部中，圖形的大小表

示法令賦予發揮空間的大小。

五個系統中，日本政府對研編和出版的規範較少，因此編寫作者和出版社的創作和伸展空間較大。在審查系統方面，由於審查周期長達四年，因此運作時間的緊迫和壓力較臺灣緩和；至於行銷和選用系統，日本政府對於教科書選用的法令規範較臺灣多，壓縮教科書行銷的空間，因此在圖 11 中這兩個系統呈現的空間最小。

（五）重視教科書實驗與試用的研編系統，並將成果融入教科書的教學設計

由於日本政府並未禁止教科書的實驗與試用，加上日本教師具有研發教材的專業文化，因此在教科書教學設計階段時，即能將普遍受到現場教師肯定的教學設計納入教科書中。此外，東京書籍社會科編寫委員設計的教學內容和材料，亦能在教科書拍案底定前先在學校中試用，期編寫出更貼切可行的教科書，因此如圖 11 所示，形成教科書發展與教科書設計之間的互動關係。

（六）較長的審查周期與專職的審查者

日本教科書由於審查周期較長，四年才大幅重新編寫整套教科書，而且審查者為專職長期投入的文部科學省教科書調查官和「學科用圖書檢定調查審議會」常任委員，因此編寫與研發教科書的時間較長，較有機會孕育發展出優質的教科書。

二、對臺灣教科書設計與發展的啟示

（一）建立合宜的教科書法規制度

本研究發現日本東京書籍社會教科書的設計與發展皆受到相關法規的影響，從研究中亦可體悟，教科書相關法規的訂定並非愈周延愈

佳，而是需要能引導教科書內容達到教育的目的、防止相關弊端發生，以及不遏止教科書創意的發揮與展現等三重考量，如何拿捏法令規範的寬鬆，則需要考量臺灣的情境脈絡再審慎決定。

以日本教科書發展的五個系統來看，有關教科書樣式的規定於 2000 年廢止了，使日本教科書出版社有較多的出版設計空間，日本東京書籍社會團隊爲了使大幅圖片能在教科書中營造出最佳的視覺情境，因此更改了教科書的尺寸大小。但是在教科書選用和行銷上，日本則較臺灣有更多的法令規範，期望避免影響教科書公平交易的情形出現。

（二）宜重視教科書的實驗與試用

臺灣教科書出版社在發展過程中，較少或未能進行實驗與試用（吳俊憲，2000；邱千芳，2006；施雅寧，2007；鄭均玲，2003）。反觀日本政府並未禁止教科書的實驗與試用，加上日本教師的專業文化，願意於學校中進行新的教學設計與實驗，使教科書在改版時能加入許多已成熟的教學設計。

而且，在教科書設計階段，東京書籍社會科的編寫教師可以試用，就不需要如臺灣研究顯示，編寫作者需要在猜想學生對此教材的反應和接受度中進行編輯（施雅寧，2007），或是待審查通過及學校採用後，再根據學生的反應於下一版修改（洪孟珠，2003）。

再者，由編寫作者進行新單元的實驗與試用，一方面可以避免請其他非編輯團隊教師，在教科書出版之前試閱有洩漏內容之慮（施雅寧，2007），另一方面，出版社也不用以其他方式感謝實驗和試用者的辛苦，避免引起利益輸送之嫌疑。

（三）招募長期、專職的教科書審查者

日本文部科學省設有負責各科審查的教科書調查官，又設有「學科用圖書檢定調查審議會」提供教科書調查官諮詢意見，該諮詢機關設有常任委員和臨時委員，這些人員專門負責教科書的審查工作，加上較長

的四年教科書審查周期，可以投入較多心力，使審查者標準較穩定。相形之下，臺灣聘請兼職的學者和教師擔任審查者，而且一年進行兩次教科書的審查工作。因此，臺灣的研究顯示，不同的教科書審查者，或更換審查者，或不同審查時間，可能出現教科書審查標準有異的情形（洪孟珠，2003；李依茜，2008），造成教科書編寫作者的困惑與心力的耗費，若有長期專職投入的審查者，應可避免上述情形發生。

（四）延長教科書的審查周期，使出版社與作者有設計和發展教科書的時間

日本教科書的審查周期為四年，一次送整套的教科書。在此制度下，教科書出版社和編輯委員須整體連貫地規劃中小學教科書，或許更能達成課程延續與銜接的理想。再者，依日本的期程規劃，編輯委員和編寫作者有一年以上的時間可以專心投入於教科書的設計與發展，無須分心於教科書的審查、選用（文部科學省，n.d.c）。創意與優質的教科書是需要時間醞釀，或許延長教科書的審查周期是一個可以嘗試的方向。

（五）審慎規劃教科書選用系統

日本政府在教科書選用的相關法令規定較臺灣嚴格與周密，藉以避免任何影響教科書公平交易的行銷手段出現，如日本出版社須將樣書送至都道府縣和市町村教育委員會，而非學校，亦禁止出版社贈送教師用書給教師，所以未見臺灣常見的行銷策略，如贈品推廣（施錦村，2000）或是對教師和選用委員贈送輔助教具，甚至設備或器材（陳淑華，2001）的情形。

在避免教科書出版社和學校教師、選用人員接觸的制度下，中央和地方的教育單位就需要承擔起和出版社接觸的責任，如前面所提及，接收供選用的樣書，或如日本的都道府縣教育委員會須在各地辦理教科書展示會，使教師和相關人員有機會看到各出版社的教科書，所以在法令規範下，日本政府也規劃相關的人力進行這些教科書選用的工作。

當然，日本的選用制度仍有不盡完善之處，如 2011 年 11 月沖繩縣竹富町的兩位小學生家長就向石垣市教育委員會提告，希望能給竹富町選定的教科書版本，而不是選用區全體教育委員協議會在有瑕疵選用程序下決定的版本（宋竝廣，2011），顯示選用區的規劃、五人教育委員會的方式及選用程序還需要更周延的思考。

在臺灣實施教科書審定制十餘年來，各界已努力建立妥善的教科書制度，但仍有思慮不周未臻理想之處，本研究探討日本東京書籍社會教科書的設計與發展，針對各個教科書設計面向和發展系統，梳理與描繪出以往臺灣研究較少著墨的運作流程與動態關係，並建構日本東京書籍社會教科書設計與發展的動力模式，希望藉此研究回頭審視臺灣的教科書，除了制度面之外，更重要的是，檢視各部分的運作流程與其間的互動，希望透過他山之石，使臺灣教科書成爲優質的教與學媒材。

本文為科技部專題研究計畫「中小學教科書設計之理論模型及實務案例發展——以社會學習領域為主」(NSC99-2410-H-133-012-MY3)之部分成果，特此致謝。

參考文獻

- 文部科學省（2012a）。平成 24 年度における教科書展示会の開始時期及び期間について。取自 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/tenji/1318605.htm
- 文部科學省（2012b）。都道府県が設置する教科書センター一覧（平成 24 年 5 月現在）。取自 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/center.htm#a001
- 文部科學省（n.d.a）。教科書調査官一覧。取自 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/1319243.htm
- 文部科學省（n.d.b）。採択 6. 教科書採択の方法。取自 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/gaiyou/04060901/006.htm
- 文部科學省（n.d.c）。概要 2. 教科書が使用されるまで。取自 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/gaiyou/04060901/002.htm

- 吳俊憲 (2000)。九年一貫課程國中社會領域教科書發展之研究。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 吳俊憲 (2003)。國小社會領域教科書發展與設計。教育研究，183，31-40。
- 宋竝廣 (2011，11月22日)。日教科書選書權爭議升溫 家長提告。臺灣立報。取自 <http://www.lhpao.com/?action-viewnews-itemid-112937>
- 巫淑貞 (2006)。國小綜合活動領域教科書發展決定之個案研究。國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 李依茜 (2008)。教科書開放政策下的自由與規範——以高中公民與社會科教科書審查歷程為例。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 東京書籍株式会社 (2011)。新しい社会教科書内容見本 (平成 23 年度小学校内容解説資料)。東京：作者。
- 林倫全 (2005)。國民中小學教科書市場變遷及廠商競爭態勢之預測：專家判斷法之應用。南華大學出版事業管理研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 社團法人教科書協會 (n.d)。教科書宣傳行動基準 (平成 19 年 1 月 30 日提出)。取自 <http://www.textbook.or.jp/activity/publicity-standard.html>
- 学校教育法 (1945)。
- 邱千芳 (2006)。九年一貫國小社會學習領域教科書發展研究——以青春版為例。國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 施雅寧 (2007)。九年一貫國中數學民間版教科書編輯歷程之個案研究。國立臺北教育大學數學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 施錦村 (2000)。公平交易法在國民小學教科書市場實例之研究。國立臺北大學企業管理學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 柳本真理子 (1995)。戰後日本教科書問題之研究——探討學習指導要領及教科書檢定／採用制度。淡江大學日本研究所碩士論文，未出版，臺北縣。
- 洪孟珠 (2003)。九年一貫社會學習領域教科書審查歷程之研究。國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 國家教育研究院 (2012)。部編本教科書。取自 http://www.naer.edu.tw/bookelem/u_bookkind_v1.asp?id=267
- 張小雯 (1994)。日本教科書制度問題之研究。淡江大學日本研究所碩士論文，未出版，臺北縣。
- 畢華林 (2006)。走向生本的教科書設計——中學化學教科書設計的理論與實踐。濟南：山東教育。
- 許銘欽 (2007)。日本教科書採選制度之探討分析。教師天地，特刊，35-47。
- 郭怡立 (2002)。國民中學自然與生活科技教科書發展之研究。國立臺灣師

- 範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 郭添財（2009）。日本教科書政策的發展及對我國教科書制度之啓示。《臺灣教育》，658，49-52。
- 陳昫嬋（2009）。國小高年級社會教科書之文本設計研究：以六年級全球教育單元為例。臺北市立師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳淑華（2001）。國小教科書開放審定版後衍生問題及爭議之探討——法律面與經濟面之分析。國立交通大學經營管理研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 陳麗華（2008）。評介「為學習而設計的教科書」及其對我國中小學教科書設計與研究的啓示。《教科書研究》，1（2），137-159。
- 陳麗華、詹寶菁（2010）。中小學教科書設計之理論模型建構及實務案例發展——以社會學習領域為主。行政院國家科學委員會專題研究計畫（NSC 99-2410-H-133-012-MY3），臺北市：臺北市立教育大學學習與媒材設計學系。
- 曾安立（1996）。日本教科書檢定制度的研究。文化大學日本研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 黃婉琪（2008）。國小教師參與教科書設計與編輯之專業發展研究——以優質教科書編輯工作坊為例。臺北市立教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 黃瑞茵（2008）。國小國語教科書編排設計之研究——以臺灣與日本教科書為例。中原大學商業設計研究所碩士論文，未出版，桃園縣。
- 黃顯華、霍秉坤（2005）。尋找課程論和教科書設計的理論基礎（增訂版）。北京：人民出版社。
- 塗宥騏、陳麗華（2014）。教科書審定委員對教科書設計的關注焦點探討：以國小中年級社會學習領域為例。《教育研究集刊》，60（1），115-163。
- 楊思偉（2007）。日本教科書選用制度現況之分析與啓示。《教師天地》，特刊，27-34。
- 鄭玗玲（2003）。國中英語教科書編輯歷程與內容編寫之個案研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 鄧鈞文（2001）。臺灣地區國民小學教科書市場機制運作之研究。國立政治大學教育學系博士論文，未出版，臺北市。
- 饒安邦、陳麗華、楊國揚、王立心、林以文、林信志（2009）。日本教科書制度及其發展（國立編譯館出國報告）。取自 http://www.nict.gov.tw/tc/index.php?option=com_content&task=view&id=436&Itemid=107
- Chambliss, J. M., & Calfee, R. C. (1998). *Textbooks for learning: Nurturing children's minds*. Malden, MA: Blackwell.
- Erlhoff, M., & Marshall, T. (2008). (Eds.). *Design dictionary [electronic resource]: Per-*

spectives on design terminology. Basel, Switzerland: Birkhauser Verlag AG.

Glynn, S. M., Andre, T., & Britton, B. K. (1986). The design of instructional text: Introduction to the special issues. *Educational Psychologist*, 2(4), 245-251.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2 ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Pratt, D. (1980). *Curriculum: Design and development*. San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich.

Schneider, F. (1961). The immanent evolution of education: A neglected aspect of comparative education. *Comparative Education Review*, 4, 136-139.

附錄 訪談大綱——東京書籍株式會社

準備階段

組織編輯團隊——組織編輯團隊為教科書生產的第一步，團隊成員以學科專家、課程專家、作者與編輯（文編、美編）等為主力。

- Q1：編輯團隊包括哪些成員？團隊如何組成？
- Q2：版權頁所列成員之工作執掌為何？顧問、代表、編輯委員之工作執掌分別為何？
- Q3：顧問、代表、編輯委員間之合作模式為何？若三方之意見不一致時，如何協調？誰會是最後決定者（主導者）？
- Q4：中學校地理、歷史、公民教科書版權頁所列之作者群皆相同，該作者群如何分工？

規劃階段

課程設計——依循《國民小學及國民中學教科圖書審定辦法》之規定擬撰「課程大綱」，包括擬定編輯理念、課程目標、課程架構、組織原則、訂定教材細目（含單元名稱、教學活動重點、教學時間或節數、對應能力指標等）、配套教學資源等，亦即著重於課程知識之選擇和組織。

* 適用法規《國民小學及國民中學教科圖書審定辦法》
（2009年2月19日修訂）

- Q1：日本的市町村教育委員會編制之「各學科指導計畫作成資料」對於教科書課程內容之規範程度為何？
- Q2：將三、四上／三、四下的社會科教材編寫在同一本教科書是基於什麼考量呢？由於該兩年級課本單元不多，實際授課過程中是否有加入其他自編教材？
- Q3：課程組織及課程統整如何進行？

設計編輯階段

一、教學設計——確立教學設計的取向、設計教科手冊（教學活動與評量）、設計課本與習作中的學習活動。

Q1：自編教材？

二、文本設計——撰寫課文、圖說、百寶箱及動動腦（撰寫提問問題）等類元件。

Q1：教科書之課文內容由誰執筆？若由多方執筆，如何進行統整？

三、圖表設計——設計圖片（插圖、相片、畫作、漫畫）、統計圖表、圖說。

Q1：貴公司出版之社會科教科書內的插圖部分是否與專業畫家合作？若有合作關係的話，是基於什麼原因或理念？若無的話，則此部分由誰負責？

Q2：翻閱貴公司出版之小學教科書，發現教科書中對於地圖之設計與介紹非常詳盡，這是因為日本政府重視「讀圖教育」所致嗎？

Q3：貴公司出版之小學教科書不使用對話方塊，改而使用人頭與話語的形式表達對後，此手法背後是否有特殊意涵？

四、版式設計——整合、編排與配置文字與圖片等視覺訊息；分類、整合與視覺美化圖文等訊息。

Q1：教科書中圖文編排及整合的部分由誰負責？若由外包之外部業者（美術編排設計人員）負責，則由誰負責與美編人員溝通？

生產系統

一、研編系統——教材評估、實驗、試用與修正等。

Q1：貴出版社是否訂有教材評估與實驗之機制？

Q2：教科書採選前是否有試用機制？

二、審查（檢定）系統——初審、編審溝通會議、重編或修正、複審、修正通過、取得教科書審定執照等。

* 適用法規《國民小學及國民中學教科圖書審定委員會組織運作要點》（2008

年 9 月 25 日修訂)

* 適用法規《國民小學及國民中學教科圖書審定費收費標準》(2004 年 8 月 23 日修訂)

Q1: 以出版社之角度而言, 是否覺得政府當局對於教科書制度給予過多規範?

Q2: 以往年申請檢定與通過檢定之出版數量觀之, 凡是申請檢定之出版商似乎皆能通過審核, 檢定系統是否真能發揮其效力?

Q3: 「學習用圖書檢定基準」?

三、出版系統——紙張選擇、編排軟硬體、印刷科技、申請 ISBN 書號與版權等。

* 適用法規《國民小學及國民中學教科圖書印製標準規格》

(2004 年 12 月 1 日修訂)

Q1: 日本教科用書是否有印製上之規範(例如: 字體、字號、紙張、開數等)?

四、選用(採擇)系統——選擇教科書之版本。

Q1: 劃分「教科書選用區」之標準為何? 選用區是否會隨著時代變遷而變更?

Q2: 教科書展示中心(財團法人組織)如何運作? 由於教科書中心現為長期展示教科書, 是否有解說員長駐展示中心? 抑或只有每年 6 至 7 月派解說員向參觀者解說?

Q3: 教科書展示和選用之間的關係為何? 其效益為何?

Q4: 選用理由公告之內容多針對教科書設計的哪個面向給予建議? 是否對後續教科書之編輯及修正有實質上之助益?

五、行銷系統——市場調查、專業研習、市場回饋、售後服務、反映意見等。

Q1: 貴公司出版之教科書如何得以擁有如此高之市場占有率? 是否擁有其他出版社所不能及之特點?

Q2: 貴公司出版之教科用書是由出版社直接販售, 或是經由一般書店販售?

Q3：日本教科書之價格是否為按頁計算？（臺灣教科書為每頁 0.4 元）

Q4：特殊規格教科書（例如：大字號之教科書）之費用由誰負擔（盲、聾教育用等的特殊教育之教科書由文部省著作）？

Q5：社團法人教科書協會訂有「教科書宣傳行動基準」，明文禁止出版社諸多宣傳活動，試問貴出版社在學校中從事之業務活動為何？

其他

Q1：東京書籍出版之產品包含哪些？是否包括副讀本、學習簿本、地圖、年表、幻燈片和錄影帶等輔助教材？

Q2：貴出版社是否曾因教科書制度而有與政府當局或其他機關打官司之經驗（例如：家永三郎與日本教科書審定訴訟）？

教科書評論

評介日本東京書籍版生活教科書

邱瓊慧

壹、前言

日本文部科學省於 1989 年（平成 1 年）修訂《學習指導要領》時，新增設小學低年級的生活科課程，此被喻為是對教師主導的直接教學的日本學校教育的反思，希望將幼兒教育強調幼兒主導的間接教學的教育觀點帶入小學以上的學校教育（木村吉彥，2004）。生活科課程「扮演著從以遊戲為中心的幼兒教育可以順利銜接培育學力的小學教育的橋樑」（木村吉彥，2006）。因此，1989 年生活科課程的增設，被期待可以成為幼兒教育／保育和小學教育銜接的重要推手（森久佳，2009）。

然而，重視學童實際體驗的生活科教科書該如何編寫或呈現，則是自日本創設生活科課程起，即備受關注的重要議題（岩本廣美等人，1997）。生活科備受討論的議題包括：強調實際體驗的生活科課程、有教科書存在的必要嗎？照片和圖畫比例甚高的生活科教科書，閱讀起來雖然有趣，但是作為教材卻不好使用等來自教學實務現場的批評聲浪不斷。

本文先概述日本 2008 年（平成 20 年）新學習指導要領生活科課程之修訂重點，然後介紹長期保有高市占率的日本東京書籍（以下簡稱日本東書）編印的 2011 年版（平成 23 年）生活科教科書，再分析其內容與特色。

貳、2008 年生活科課程之修訂重點

日本生活科課程自 1989 年新增設以來，迄今歷經 1998 年、2008 年兩次的修訂，且最近一次 2008 年的修訂已於 2011 年起全面實施。2008 年修訂《學習指導要領》期間，適逢 2006 年 12 月《教育基本法》的修訂，以及 2007 年 6 月的《學校教育法》的部分修訂，可謂是在前所未有的特殊狀況下修訂的《學習指導要領》，因而也影響生活科課程學習指導要領的修訂方向。以下分述 2008 年生活科學習指導要領修訂的基本方針，以及生活科課程目標。

一、生活科學習指導要領修訂的基本方針

日本文部科學省檢討生活科課程 20 年以來的實施之後，訂出三個修訂的基本方針，茲概述如下：

（一）強調落實透過實際活動或體驗，激發對人、社會或自然的關心和好奇，進而認識自我，並在其過程中習得生活上必備的習慣或技能。

（二）提升覺察力，重視具體落實活動或體驗的學習活動。此外，從培養科學的觀點和思考的基礎的角度，在活動中融入實際感受自然的神奇或趣味的學習活動。

（三）考量兒童生活周遭環境的變化，加強安全教育或加強實際感受自然的奧妙、生命的可貴等學習活動。同時，加強順利銜接小學學科學習的指導，謀求與幼兒教育的銜接，更進一步的推動混齡的教學活動。

由上述三項日本生活科修訂的基本方針中可以歸納出日本生活科的核心理念，除了維持實際體驗的特性外，更強調覺察力與科學思維的培養及安全教育等，最後仍然不忘再次強調 1989 年當初新設生活科的初衷——順利銜接幼兒教育和小學教育。

然而，自生活科課程新設至今已逾 20 年，生活科課程作為幼兒教育和小學教育銜接的成效，卻仍是各界爭論不休的議題。強調幼小銜接，且作為從幼兒教育過渡到小學教育的橋樑課程，生活科課程的實施

方式也期待以讓學童實際體驗的學習活動來進行，學習的內容也以學童的生活經驗為中心逐漸向外延伸到學校、家庭和社區的人事物為主。這些理念自生活科課程的新設起一直延續到此次 2008 年公告的小學生活科學習指導要領都未做改變，惟，2008 年修訂時又新增一項「關於自己」的學年目標，學習「覺察自己的優點和潛能」（文部科学省，2008）。

二、生活科的課程總目標

依據 2008 年日本生活科學習要領之修訂基本方針，2008 年修訂的生活科課程總目標在文字描述上並無任何改變，仍維持與前一次修訂相同的文字描述，茲翻譯如下：

透過具體的活動或體驗，關心自己與生活周遭的人、社會以及自然的關係，進而認識自己或自己的生活，並在過程中習得生活上必備的習慣和技能，培養自立的基礎。（文部科学省，2008）

依據前述生活科課程的總目標敘述，可歸納出其組成之五大要素：

- （一）透過具體的活動或體驗，
- （二）關心自己與生活周遭的人、社會以及自然的關係，
- （三）認識自己或自己的生活，
- （四）習得生活上必備的習慣和技能，
- （五）培養自立的基礎。

此五項要素，乃是（一）和（五）要素之間加入（二）、（三）、（四）三要素而組成。簡言之：生活科的課程目標即為「透過具體的活動或體驗，培養自立的基礎」。且在生活科中學習「關心自己和生活周遭的人、社會以及自然的關係」、「認識自己或自己的生活」、「習得生活上必備的習慣和技能」。此五要素之間的關係如圖 1。

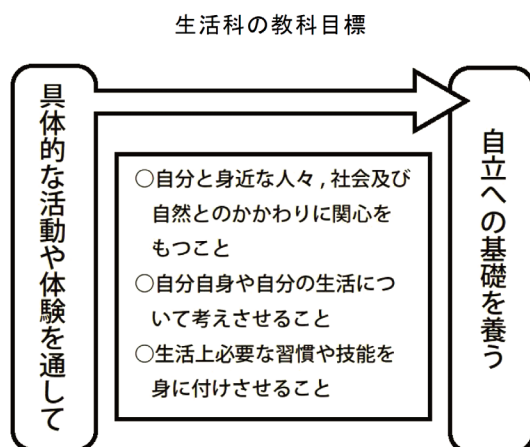


圖 1 日本生活科課程目標五要素關係圖

資料來源：文部科学省（2008）。

三、生活科課程目標的特色

從生活科課程目標之五要素，可化約生活科課程之特色如下：

（一）以兒童的生活圈——學校、家庭、社區為學習的對象或場域，從兒童的生活中學習，並應用在學校、家庭、社區的生活中。

（二）重視兒童與生活周遭的人、社會及自然直接接觸的活動或體驗，在兒童依自己的想法或期待而自主地活動時，即能夠實際感受到活動的樂趣或滿足感和成就感。

（三）在兒童與生活周遭的人、社會及自然的直接接觸中，覺察自我或自己的生活。當兒童能夠有如此的覺察時，便能逐漸地自我獨立。

四、生活科的年級目標

生活科的年級目標，考量低年級學童的發展，並不依年級區分，一、二年級兩年都採同樣的目標，茲說明如下（文部科学省，2008）：

（一）關心自己與生活周遭的人以及社區的各個場所、公共物品等

的關係，進而能夠覺察社區的優點和熱愛自己的社區，同時學習思考身為團體或社會中一分子的角色或行動的方法，進而能夠採取安全且適切的行動。

（二）關心自己與生活周遭的動物或植物等自然之間的關係，而能夠覺察自然的奧妙、愛護自然、實際自己動手玩遊戲或過生活。

（三）透過與生活周遭的人、社會及自然的關係的深化，而能夠覺察自我的優點長處和潛能，充滿動機與自信地過生活。

（四）在享受參與和生活周遭的人、社會或自然相關活動的樂趣時，透過這些活動，能將覺察到的事情或覺得開心的事情，以語言、繪畫、動作或戲劇等方法來思考和表現。

參、日本東京書籍生活教科書的內容

根據日本生活科課程不分年級的目標，日本東書生活科教科書（2011）採上、下卷兩冊編寫；上卷為一年級上、下學期使用，下卷為二年級上、下學期使用。本節將介紹日本東書生活科教科書上、下卷的內容。

一、封面圖像

日本東書生活科教科書將編寫的基本方針具體呈現在上、下卷兩冊的封面圖像上。將日本東書生活科教科書上、下兩卷封面放在一起，構出一幅小學一、二年級學童兩個學年的生活圖像（圖2）。仔細分析日本東書生活科教科書上、下兩卷的封面圖像，亦可窺得兩年生活科課程內容的概貌，上卷封面圖像（圖2左）以剛上一年級小一新生的生活經驗為主，包括從家裡到學校上學途中的景象、到學校後接觸到的人事物等；下卷（圖2右）則是學校附近的社區。除此之外，在上、下兩卷的封面圖像中也能看到新《學習指導要領》中強調植物栽種的圖像。



圖 2 日本東書 2011 年度用生活科教科書上、下卷封面
資料來源：谷川彰英、無藤隆、加藤明、長谷川真理子（2011a; 2011b）。

上、下兩卷的封面圖像，可說是具體呈現出日本東書生活科所期待的兒童圖像（如圖 2）：透過具體的活動或體驗，在與生活周遭的人或社會、自然的接觸中，培養對事物的豐富覺察力和喜愛，學習生活中必備的習慣和技能，抱持想法和期待，能自主的採取行動、展望未來的兒童。

二、學習內容

考量兒童的發展以及生活的場域，2011 年版日本東書生活科教科書的編輯，從幼兒自身的生活經驗出發，在教科書內容的編排上則從學校、家庭、公園、最後再到生活中的社區。因此在一年級學童使用的上卷以一年級小一新鮮人為主體，考量其生活經驗，主要以「學校」、「上學途中」、「附近的公園」為場域；而二年級學童使用的下卷則以二年級學童為主體，學習的範圍以學校外的「社區」為場域，並參考銜接升上三年級的準備，以回顧小學低年級的生活和展望未來三年級的生活作為生活科課程結束之統整。

日本東書生活科教科書在單元順序的編排上，考量時序，以季節交替為主軸；同時考量兒童的發展和活動的持續性進程，兩年的生活科內

容共設計 18 個單元。上卷的植栽單元為〈種種子〉、〈開花了〉、〈撿種子〉。且除了人之外，也鼓勵與自然的接觸，如〈我與野花和昆蟲〉、〈玩泥土和沙子〉、〈我們來玩風〉，編寫了可以讓學童具體接觸自然，以及親土、親水、親小動物的活動。此外也鼓勵學童感受季節的變化，如透過〈夏天到了，一起玩吧〉、〈秋天到了，真開心〉、〈快樂過冬天〉等單元，讓學童實際參與體驗季節變化的活動來感受季節的更迭。下卷的植栽單元則是〈種蔬菜〉、〈照顧我的蔬菜〉、〈說說我的蔬菜〉和〈地瓜收成了〉。這些植栽單元橫跨半學期，是具有延續性的活動。此外，學校外的社區探險則是二年級生活科課程的主軸，並融入接觸小動物的自然體驗單元，以及〈動手做會動的玩具〉單元來落實科學的體驗和實作。各學年單元、活動名稱、時數分別如附錄 1 與附錄 2。

檢視日本東書生活科教科書上、下卷兩冊後，歸納其內容如下：

（一）激發小一新鮮人對學校的期待的入學初期活動

入學初期活動，乃是適應準備週的概念，是在小學一年級入學後正式課程前實施的，其中有 3 小時屬於生活科。在上卷中，第一單元開始前設計了 3 小時的〈緊張又期待的一年級生〉小小單元作為起始課程（starting curriculum），其中包括：「上學去」、「我想認識學校」、「我想要有好朋友」三個活動。

第一個活動「上學去」以第 4 頁到第 5 頁的跨頁充分呈現由學童的角度觀察到從家裡出發到學校的上學途中可能遇到的景象，包括到學校門口時遇到校長和老師。在此跨頁中提示學童一些日常生活中人際互動必備的招呼禮儀，例如要精神奕奕地與人打招呼，包括出門時向家人道別、上學途中遇到鄰居或同學時，以及到校門口向師長道早安等。

第二個活動「我想認識學校」仍以跨頁呈現，圖像中可窺得小一新鮮人的稚嫩和羞澀、彼此不熟稔地打著招呼、自己整理書包、認識班級老師以及驚嘆小學的大操場和鐘聲等。圖像中許多有別於幼稚園的不同景象，在在都激發小一新鮮人想要認識學校的動機。

第三個活動「我想要有好朋友」，則是透過在學校裡製作自己的名片來認識朋友、一起玩遊具、一起唱歌、一起畫畫等和大家一起玩很開心的圖像呈現。企圖讓學童感受與同儕相處的樂趣和好處，並學習與同儕和善和樂遊戲的愉悅感。

這三個小活動，在心理、情緒、社會互動及生活作息上為小一新鮮人做好上小學的準備。

（二）強調回顧與分享各學年點滴的最末的成長單元

在上、下卷的最末一個單元，都可以說是以「成長」為主題，透過統整過去各個活動，回顧和分享自己過去這一年來的期待感和好奇心，進而覺察自我的成長，如上卷的最末一個單元「我要上二年級了」單元和下卷最末一個〈我長大了〉單元。

上卷〈我要上二年級了〉的成長單元中，設計了「接待新的一年級生」、「和新的一年級生一起玩」、「為迎接新的一年級生做準備」、「我要上二年級了」四個活動，共 15 小時。

「接待新的一年級生」活動中，透過分享自己剛上一年級時的緊張模樣和二年級生親切的帶領等，覺察到自己的成長與改變，以及能夠同理將要上一年級的幼兒的感受，進而以自身的經驗來和未來的一年級生互動。跨頁的圖像裡也呈現和幼稚園幼兒交流的情景，透過製作給個別幼兒的邀請卡以及「想和未來一年級生一起做的事」等活動，引導學童思考如何與幼兒交流和應對。交流時也強調一年級生和幼兒一對一的個別交流，而非全班對全班的團體交流。

「和新的一年級生一起玩」活動中，一年級生和幼兒兩兩牽手一起體驗小學校園的景象，例如教幼兒一年級生玩遊戲、向幼兒介紹小學生活，以及懂得欣賞與肯定幼兒的表演等畫面，都激發小一生覺察自己的成長與變化。

「為迎接新的一年級生做準備」活動中，以四幅回顧自己過去一年小一生活隨著春夏秋冬四季變化的生活點滴之圖畫，分享給未來的新的

一年級生。透過回顧和分享，更深切的體會到自己的成長。而圖像也透過送給未來小一生牽牛花種子，回顧過去這一年的植栽活動，以鋪陳下卷的持續性植栽活動。

〈我要上二年級了〉單元則是讓學童為自己上二年級畫下期待和願望。如此承先啓後的最後一個單元，更是讓學童統整一年來的學習內容。

下卷〈我長大了〉的成長單元中，設計了「想想看長大的自己」、「分享自己很棒的地方」、「說說看長大的自己」、「感恩快遞」、「做個很棒的三年級生」五個活動，共 27 小時。

「想想看長大的自己」活動中，引導孩子想想上學後學會了什麼？例如：學會九九乘法表、可以自己洗鞋子、大家一起滾大球、學會看社區的海報、種出好吃的蔬菜等，包括了個人自己學會的，以及和團體一起完成的事情。

「分享自己很棒的地方」活動中，透過製作感謝卡，對過去幫助過自己的人表達感謝，其中包括同儕、家人或其他人。透過製作棒棒卡，請別人分享給自己的長處。例如，媽媽寫給兒子的棒棒卡中，看到兒子認真練習騎單輪車的樣子，覺得兒子好棒！

「說說看長大的自己」活動中，透過分享長大的自己，來培養統整的能力。透過分享，除了自我統整之外，還可學習到別人分享的創意，例如，長大的自己，變得愛吃青菜；和妹妹的合照，分享自己如何迎接妹妹的出生、陪伴妹妹玩耍等；或是我會的三件事等等的創意分享方式都是透過這個活動讓學童同儕彼此學習。

「感恩快遞」活動，則是透過感謝卡的製作，向曾經幫助過自己的人表達感謝之意。其中包括教我們種蔬菜的種植專家、每天為我們指揮交通的志工以及照顧自己和妹妹的媽媽。

「做個很棒的三年級生」活動，則是引導學童思考未來升上三年級，有哪些想做的事情、希望挑戰什麼事情等。並讓學童以寫作和繪畫的方式記錄自己的期待。

整體而言，下卷〈我長大了〉單元，透過回顧自我的成長，而瞭解自己因為受到許多人的照顧和支持才能成長、長大的自己學會了什麼，以及向照顧自己的人表達感謝之意，最後銜接到對未來上三年級的期待，進而期許自己未來的成長。

（三）依季節時序變化編寫各學年的單元活動

上、下卷各個單元都是依兒童的發展和季節的時序變化來編寫。如上卷的第一學年從學童入學的第一個單元〈我最喜歡學校〉，到〈夏天到了一起玩吧〉、〈和小動物做朋友〉、〈秋天到了真開心〉、〈秋天的玩具大集合〉、〈和大家在一起〉、〈快樂過冬天〉，其中從夏天、秋天到冬天的四季變化，引導學童覺察和感受生活環境和季節的變化，並在各季節單元中穿插強調愛護生命的〈和小動物做朋友〉以及培養同儕互動的社會性的〈和大家在一起〉兩個單元。

下卷則是從學童剛升二年級的心境切入，以〈二年級了真開心〉單元開啓第二學年的生活科學習活動。然後順應學童自我成長和發展成熟，帶領學童走出學校探索自己生活的環境，因而設計〈緊張又期待的街上探險〉、〈大家一起去體驗〉、〈大家都是好朋友街上探險〉、〈問問看看聽聽看街上特別的地方〉等單元將學習的場域擴展至學校以外的社區環境中的人事。此外，新《學習指導要領》所強調的愛護生命、科學觀和科學態度的培養，也在〈和小動物做朋友大作戰〉、〈動了動了我的玩具會動了〉兩個單元中落實。

肆、日本東京書籍生活教科書的特色

日本東書在生活科的編輯旨趣中，提出自家出版的生活科教科書的七大特色（谷川彰英、無藤隆、加藤明、長谷川真理子，2010），茲臚列如下：

（一）激發求知的好奇心和培養豐富感受性的學習媒材。

- (二) 激勵透過活動或體驗來思考或表達，進而提升覺察力的學習活動。
- (三) 落實回顧活動和表達想法的「語言活動」，以培養思考力、判斷力、表現力。
- (四) 落實與幼兒教育銜接和交流的活動，以順利銜接小學教育。
- (五) 充實實際感受自然的奧妙或遊戲趣味的學習活動
- (六) 學習與生活周遭的人、社會或自然等適切的接觸方式。
- (七) 豐富多元的資料以及用心的編印，足以支持學生紮實的學習。

上述七點特色可化約為，強調實際體驗和活動、重視表達想法的語言活動、培養科學素養和態度、重視幼兒教育和小學教育的銜接、提升覺察力等。然而，從教師和學童的使用者角度來看，筆者認為日本東書生活科教科書尚具有以下幾點創意特色：

(一) 以 6 個人物角色貫串上、下卷兩冊教科書，希冀透過角色認同的方式，帶領小一新生進入小學生活，與 6 個人物角色共同成長，跟隨教科書裡 6 個人物角色的覺察，培養小一生的覺察力。

(二) 善用 5 個卡通人物，巧妙且不突兀地提示需要注意安全或深入覺察思考的地方。舉例而言，在〈動了動了我的玩具會動了〉動手做玩具的單元裡，卡通人物個別提示和提醒「要用什麼材料來做呢？」、「要愛惜材料唷！」

(三) 多使用學童實際參與活動的寫實照片，如此可激勵閱讀此教科書的學童與之產生共鳴，激發自己也想要試試看的學習動機。

(四) 同時使用情境式照片和圖片，彼此相輔相成地呈現學童對於事物的興趣和好奇或學習內容的情境，其中包含了學童與教師、社區裡的人們等的互動，讓閱讀者可以感受到當下的情境，同時也刺激學童的學習動機。

(五) 透過頁面上的對話框提示教師引導的示例。在葉子和果實真好玩的活動中，兩位孩子分別找到紅色楓葉和枯黃葉子，而老師也分享

和兩位孩子相同的兩片葉子，但卻都是同一個綠色的顏色，藉以激發孩子覺察到夏天到了葉子的顏色會有所變化。

(六) 以「約定」、「便利手冊」、「進步筆記」等教學小叮嚀，提醒和提示學童應該要注意和思考的事項。

1. 約定。舉例而言，在「動了動了我的玩具會動了」以「約定」來提醒學童注意安全地使用工具，提示語為「該注意什麼呢？」，其下方附上三張情境圖畫，分別為提醒「將美工刀拿給別人時，應該將刀口朝向自己」、「做好玩具後，自己顧著玩玩具，卻沒有收拾桌面上的工具材料的雜亂景象」、「使用完的材料的分類回收」。

2. 「便利手冊」則是放在下卷的最後，主要為各單元中需要提醒安全、覺察、思考或方法的補充材料。包括：「與他人談話、與他人友好」、「問問看、查查看」、「寫信或打電話」、「統整與分享」、「工具使用」、「搭乘交通工具」等。

3. 使用「進步筆記」提示回顧統整該學年度的學習活動。例如，上卷以「學會了哪些事情呢？」為題，回顧一年級的學習活動，以圖畫呈現會自己穿衣服和整理物品、會幫忙做家事、會幫忙弟妹收拾玩具、睡前會刷牙、和父母道晚安、早睡早起等，統整一年級的所有學習活動。下卷則以「有哪些事？遇到哪些人呢？」為題，回顧二年級的學習活動，如，會主動打招呼、有問題時會懂得請教他人、坐電車時會讓座給老人家、出戶外時會注意集合時間、在圖書館內要輕聲細語、學會借書等，統整二年級的所有學習活動。

(七) 善用「圖鑑」方式提供各單元相關資料。如，上卷的夏天的遊戲圖鑑、秋天的玩具圖鑑、冬天的遊戲圖鑑以及口袋圖鑑。其中口袋圖鑑較為特別，可以 A5 大小印製，供學童剪下隨身攜帶使用，其封面為提示探索時可以用看的、聽的、聞的、摸的等方式，也在一旁提醒要小心有些不能摸的小動物；內容則是四季動植物的照片。下卷則包括種蔬菜的植栽單元中的蔬菜圖鑑以及和小動物作朋友的小動物圖鑑、動手

做會動玩具單元的玩具圖鑑等。

伍、結論

本文主要介紹 2011 年版的日本東書生活科教科書，透過分析了解其內容以及創意巧思，讓使用者——教師和學童——以故事情境的方式融入於教材中，透過相關活動的示例，激發教師思考可行的體驗式學習活動。最後以下列面向統整日本東書生活科課程的內容與特色如後：

（一）提升覺察力的學習活動

覺察生活中的人事物乃是生活科的核心重點。在日本東書生活科中，可以窺得強調學童反覆參與學習活動的設計。從上卷的〈學校探險〉、〈夏天的公園〉、〈秋天的公園〉、〈冬天的公園〉等單元中可看出，同一個「公園」場域會隨著夏、秋、冬的季節變化呈現不同的樣貌，如此的設計編排，可引導學童在反覆探索同一個場域中覺察到其變化，尤其是四季的更替。

（二）強調溝通與交流的語文活動

「語文活動」是日本新《學習指導要領》的重點之一，強調透過語言的表達，與他人分享和交流。在日本東書生活科教科書中，強調透過回顧過去的學習活動或體驗，學習自我統整，並透過語言或繪畫表達自己的想法和看法，藉以和他人進行雙向的訊息交流。

（三）強調與自然的接觸和科學素養的培養

引導學童敏覺地使用各種感官來探究自然和實際感受大自然的奧妙。透過「動手做會動的玩具」的活動，引導學童從實作中體驗科學原理；透過植栽活動和探索隨季節變化的自然環境，激發學童對於自然奧妙的覺察力。

（四）融入安全教育和生命教育於學習活動中

安全教育及生命教育等重要教育議題，日本東書生活科教科書則是以融入於各單元教學活動的方式來呈現，透過單元的相關學習活動，間接地連結與單元主題相關的安全和生命教育。例如大家一起探訪社區時，如何安全地行動、注意路上的交通號誌等方式來融入安全教育；在植栽和小動物單元中透過實際體驗和接觸動植物，讓學童實際感受生命的珍貴。

（五）幼小銜接活動的深入

不同於過去的幼小銜接活動設計，日本東書生活科教科書突顯新《學習指導要領》中強調的個別交流，且設計了小一生和單一幼兒兩人互動交流的方式，如邀請卡、我想介紹什麼給幼兒等事前設計的活動，引導學童反思自己過去的學習點滴和自我成長，藉此學習以同理心來招待幼兒。

綜合以上五個面向的特色，也再次提醒教師必須省思如何使用教科書：是善用教科書，而非被教科書奴役，惟有教師能夠思考什麼樣的學習活動才能讓學童真正體驗、實際參與，看見學童真實的學習樣貌，此時，生活科課程或者生活科教科書做為幼小銜接的橋樑課程才能發揮最大的效益，也才能讓剛從幼兒教育過渡到小學教育的低年級學童可以在兩年裡順利適應小學生活。如同周淑卿（2008）所言，具有系統性藍圖的教科書，僅在教師具有文本延伸和文本思考的教學下，才能打破提供有限學習經驗的藩籬，提供更多元多樣的學習經驗；這也正是教授生活科課程的教師應具備的知能和深入思考的議題。

日本生活科課程扮演著幼兒教育順利銜接小學教育的重要角色。但是值得思考的是，使用生活科教科書的教師才是真正能夠協助學童順利適應小學生活，進而達到幼小順利銜接的期待與目標。畢竟，就分科教學的小學教育而言，以合科方式來進行教學活動或是以不直接教學的方

式來引導小一學童，都是生活科教師的一個新挑戰。

本文僅評介日本東書生活科教科書之內容及特色，對於其優劣勢之深入分析，實有限制，未來若能與其他各家生活科教科書共同比較，或更能凸顯各家出版品之異同、優劣或創意特色，未來可針對多版本間的教科書比較研究，實能獲致更多見解。

參考文獻

- 文部科学省（2008）。小学校学習指導要領解説：生活編。取自 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2009/06/16/1234931_006.pdf
- 谷川彰英、無藤隆、加藤明、長谷川真理子（2010）。あたらしい せいかつ編輯趣意書。取自 http://ten.tokyo-shoseki.co.jp/text/shou_current/subject/file/sekatsu.pdf
- 谷川彰英、無藤隆、加藤明、長谷川真理子（2011a）。あたらしい せいかつ（上）。東京：東京書籍。
- 谷川彰英、無藤隆、加藤明、長谷川真理子（2011b）。新しい 生活（下）。東京：東京書籍。
- 木村吉彦（2004）。生活科教師の今日的な課題—「子ども理解」の在り方を中心に—。生活科・総合的学習研究，2，1-10。
- 周淑卿（2008）。豈是「一本」能了？——教科書概念的重建。教科書研究，1（1），29-47。
- 岩本廣美、櫻本豊己、鈴木洋子、谷口義昭、鳥居春己、前田喜四雄、向山玉雄、増田信一（1997）。生活科における教科書分析の研究。教育実践研究指導センター研究紀要，6，139-161。
- 森久佳（2009）。幼・保・小連携の観点からみた「生活科」の意義と課題に関する理論的検討：共通する教師の資質・能力観に着目して。地域協働：地域協働研究所年報，6，17-34。
- 藤田静作（2006）。就学前教育と小学校間の段差低減化及び交流，連携に果たす生活科の役割——秋田県下の小学校を対象とした悉皆調査を基にして。せいかつか & そうごう，13，56-63。

附錄 1 2011 年度日本東書生活科教科書《新生活》上卷單元及時間配當表

月	單元名稱	時數	活動名稱	頁碼	學習指導 要領的內容	3 學期制	2 學期制	
4	緊張又期待的 一年級生 3 小時	3	上學去	4-5	1	33 小時	48 小時	
			我想認識學校	6-7	1			
			我想要有好朋友	8-9	1			
5	我最喜歡學校 15 小時	3	大家一起逛學校	10-11	1			
			2	學校探險	12-13			1
			2	*種種子	24-25			7
			2	和學校的同學好好相處	14-15			1
			2	*每天都要照顧喔	26-27			7
			2	也到校園探險吧	16-17			1.5.6
			3	分享在學校的發現	18-19			1.8
6	夏天到了 一起玩吧 9 小時	3	到大家的公園玩	36-37	4.5.6			
			2	找找野花和昆蟲	38-39	5.6.7		
			2	玩玩泥土和沙子	40-41	5.6		
			2	*開花了	28-29	7		
			2	玩水囉	42-43	5.6		
9	和小動物做朋友 7 小時	3	昆蟲在哪裡	54-55	7	42 小時	54 小時	
			5	*撿種子	30-31			7.8
			4	和昆蟲做朋友	56-57			7
10	秋天到了 真開心 12 小時	3	秋天在哪裡	62-63	5.6			
			3	到公園找秋天	64-65	5.6		
			3	葉子和果實好好玩	66-67	5.6		
			11	3	分享找到的秋天	68	6.8	

(續)

附錄 1 2011 年度日本東書生活科教科書《新生活》上卷單元及時間配當表（續）

月	單元名稱	時數	活動名稱	頁碼	學習指導 要領的內容	3 學期制	2 學期制
11	秋天的玩具大集合 9 小時	6	動手做秋天的玩具	70-71	6		
		3	大家一起玩	72-73	6.8		
12	和大家在一起 12 小時	3	回想我的一天	78-79	2	42 小時	
		3	和家人一起做	80-81	2		
		3	自己動手做	82-83	2		
1	快樂過冬天 9 小時	3	感恩快遞	84	2.8		54 小時
		3	到戶外玩	92-93	5.6		
		3	我們來玩「風」	94-95	5.6.8		
2	我要上二年級了 15 小時	4	冬天的公園	96-97	4.5.8		
		4	接待新的一年級生	102-103	8.9		
3		4	和新的一年級生一起玩	104-105	8.9	27 小時	
		4	為迎接新的一年級生做準備	106-107	8.9		
		3	我要上二年級了	108	9		
						年上課時數 102 小時	
						*為植栽持續性單元〈長得漂亮 長得多〉 11 小時	

附錄 2 2011 年度日本東書生活科教科書《新生活》上卷單元及時間配當表

月	單元名稱	時數	活動名稱	頁碼	學習指導 要領的內容	3 學期制	2 學期制	
4	二年級了 真開心 9 小時	3	尋找學校的春天	4	1.5	36 小時	51 小時	
		3	迎接一年級	5	5.8.9			
		3	迎接春天的味道	6-7	3.5			
5	緊張又期待的街頭 探險 9 小時	2	*種蔬菜	12-13	7			
		1	說說看街上有什麼	24-25	3.8			
		2	街上探險計畫	26-27	3			
		3	*照顧我的蔬菜	14-15	7			
		3	街上探險出發了	28-29	3			
		3	分享街上探險	30-31	3.8			
6	和小動物做朋友 大作戰 9 小時	2	尋找小動物	34-35	5.7			
		2	抓小動物	36-37	7			
		2	*蔬菜收成了	16-17	7			
		2	飼養小動物	38-39	7			
		7		2	*說說我的蔬菜	22	7	
				3	小動物廣場開張了	40-41	7.8	
9	動了動了 我的玩具會動了 12 小時	3	動手做會動的玩具	48-49	6	42 小時		
		3	再裝飾一些	50-51	6.8			
		6	大家一起玩	52-53	6.8			
10	大家一起去體驗 6 小時	3	到圖書館去	58-59	4			54 小時
		3	問問看圖書館有什麼	60-61	3.4			
		2	地瓜收成了	18-19	6.7			

(續)

附錄 2 2011 年度日本東書生活科教科書《新生活》上卷單元及時間配當表（續）

月	單元名稱	時數	活動名稱	頁碼	學習指導 要領的內容	3 學期制	2 學期制
11	大家都是好朋友 街上探險 12 小時	3	街上探險計畫	68-69	3	42 小時	54 小時
		3	街上有些什麼人	70-71	3		
		3	和街上的人做好朋友	72-73	3.5		
		3	介紹我認識的好朋友	74-75	3.8		
12	問問看 聽聽看 街上特別的地方 10 小時	3	想想看街上哪裡特別	78-79	3.4.8	54 小時	54 小時
		3	分享的準備	80-81	8		
		3	分享街上特別的地方	82-83	3.8		
1	我長大了 27 小時	3	想想看長大的自己	92-93	8.9	27 小時	54 小時
3		分享自己很棒的地方	94-95	8.9			
3		說說看長大的自己	96-97	8.9			
2		4	感恩快遞	102-103	8.9		
3		4	做個很棒的三年級生	104-105	9		

年上課時數 105 小時

*為植栽持續性單元〈種出好吃的蔬菜〉 11 小時

書評

小學教科書發展史 ——小學教科書紙上博物館

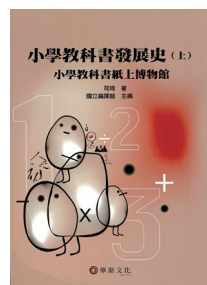
司琦 著

華泰文化，2005，3,073 頁

ISBN 978-9-576-09586-3 (上冊)

978-9-596-09587-0 (中冊)

978-9-576-09588-7 (下冊)



楊智穎

壹、前言

分析學校中關於教科書的使用，其幾乎占據課堂教學的大部分時間，重要性甚至更勝於其他課程元素，包括課程目標、科目或計畫等。雖然教科書的使用是如此頻繁，但學校教師對於教科書的認識，卻總是「使用」多過於「理解」，同時偏向技術層面，多數教師對於教科書本質的認識常止於表層知識內容的使用，忽略教科書生產背後所反映之複雜政經和文化脈絡，甚至可能是權力鬥爭與妥協的結果（歐用生，2006；藍順德，2010；Apple, 1993）。由於任何時期的課程皆不會是在真空中產生，它和所有人類活動的歷史都具關聯性（Tanner & Tanner, 1990）。據此，為能對教科書的本質有更深入的理解，本研究認為歷史性的脈絡分析是其中一條重要的探究取徑，因為可藉此理解教科書不是孤立存在歷史的真空，歷史脈絡中任何的社會脈絡因素都可能影響教科書制度及其知識內涵。近年與教科書史有關的研究文獻雖逐漸增多，然具系統性的專書

則較缺乏，特別是針對各個歷史時期完整的第一手教科書史料進行說明與分析，司琦於 2005 年所著的《小學教科書發展史——小學教科書紙上博物館》一書恰可彌補此一教科書史研究的缺憾。

貳、全書摘述與特色

本書共包括上、中、下三冊，主要分爲三章，第一章爲緒論，主要闡述小學教科書的意義、特質、分期、分科、背景、基礎和旨趣。第二章探討各個分期的小學教科書內涵，主要包括社會、語文、自然和藝能等科目，並針對各科教科書中具代表性者，擇其重要部分編爲「縮本」。此外，考量早期小學教科書傳世者不多，而近期所出版的教科書易於尋求，因此本書對於各期教科書縮本的呈現，係採「詳古略今」原則，展示較多早期的示例，同時對各時期的縮本作說明及試作評析。值得注意的是，本書的分析範疇也擴及非官方指定之教學科目所使用的教科書，包括邊疆課本、僑校課本、鄉土教材、補充教材和時勢教材等。第三章則爲結論，主要綜述小學教科書的尋求、縮本、說明、示例、特色、回顧與展望，其中在展望部分，作者除了提醒不要抹滅昔日各類致力教科書設計者所做的努力，同時也提出在網路科技時代下對於「電子課本」(electronic textbook)的期許。

由於歷史研究本身並非價值中立，其通常會受制於研究者本身的價值觀，進而影響其對歷史的解釋。因此在本書中，作者還特別指出對小學教科書發展史的分析主要建立在教育宗旨、小學制度和小學課程等三面向。除了上述三個面向，本人認爲社會脈絡與時代背景也可作爲本書解釋小學教科書發展史的立論依據，例如從本書第二章對各時期之政經社會、時代思潮和教科書發展之關聯性的說明，已大致能夠瞭解社會環境變遷對小學教科書發展的影響，其所反映的歷史特質誠如相關學者所指，教科書是每個世代的集體記憶，反映每個時代的社會民情、主流文

化和價值觀念（王立心，2009；藍順德，2010），包括各時期的教育制度和社會政治脈絡也會在某種程度上設定並創造當時期教科書的發展議程（agenda）和架構，本書所呈現之各時期的教科書分析即具備這樣的歷史特色。

第二個歷史特色則是透過廣泛匯集各時期教科書的相關史料，本書提供一個具系統性的教科書史資料庫，此舉有助對於該領域有興趣者進行相關的歷史研究，特別是清末和民初時期的教科書史料。研究者過去在對臺灣百年教科書發展史進行研究時即發現，這方面的史料蒐集工作實屬不易，其原因主要在於對教科書史料缺乏系統性的保存，甚至散落各地，而本書作者遠赴中國大陸及美、日、韓等國蒐集這些史料，並在過程中考量史料年代久遠，還特別對一些年代較為久遠的史料進行精細處理，因此作者宣稱本書為一種「小學教科書紙上博物館」，其實並不為過，其對教科書史研究的貢獻極大，未來可在此一基礎上，進一步建構一個包含各個學習階段的教科書數位典藏博物館，如中學、大學和師資教育等。

參、內容評析

本部分主要針對本書的內容進行評析。首先是關於本書對國內小學教科書發展史所採取的分期方式，特別是針對本書作者所持的價值預設。綜觀目前各家學者對教科書發展史所採取的分期方式並不完全一致，本書的分期主要參考司琦所著的《中國國民教育發展史》一書，該論著針對國民教育的發展現況分成九期。其中，作者又考量某些時期所出版的教科書數量很少，因此將某些時期予以合併，最後從九期濃縮為七期，分別為萌芽期（自道光 22 年門戶開放起）、建立期（自光緒 28 年奏准《欽定學堂章程》起）、成長期（自民國元年中華民國成立起）、新學制期（自民國 11 年起頒布《新學制改革令》起）、戰亂期（自民國

26年盧溝橋抗日爆發起)、非常期(自民國38年中央遷臺起)和延長期(自民國57年實施九年國民教育起,至80年頒布《國家統一綱領》止)。值得注意的是,本書關於教科書發展史的起始點,係從鴉片戰爭後,國家在面臨空前變局的情況下推動新教育,並採用新教材和教法開始計算。

由上述教科書發展在各歷史時期的劃分方式可發現,大多和特定教育政策推動和政治局勢改變有關,然由於各時期教科書制度或政策的改變不見得會和不同階段的教育制度或政策一一對應,因此本人認為,若能以教科書制度或政策的歷史轉折作為分期依據,更能反映教科書發展的實際歷史現狀。此外,從各個歷史分期所探討的教科書發展範疇還可發現,從民國元年至34年臺灣光復這段時間,關於各科教科書的探討仍是以中國大陸為主,較缺乏對日治時期臺灣小學教科書的分析,這是未來有待補強的地方。

其次針對各歷史時期所呈現的各科教科書發展示例內涵,透過分析發現,其相當程度反映當時期的時空脈絡。以女子教科書為例,在萌芽期公民課程中的《繪圖女學修身教科書》,即相當程度突顯當時對女性生活常規的要求,其並直接反映到教科書中的各個單元內容,如第一單元中的「女兒經要女兒聽,每日五更清早起,休教睡到日頭紅」,及第八單元中的「女七歲,學成人,清晨早起理衣襟」。到了成長期,相關的女子教科書對女子的論述雖大致維持和萌芽期相似的基調,但因在民國前後,受到傳教士傳道、報紙宣傳,以及國民革命的影響,男女婚姻自主思想逐漸萌芽,這樣的社會氛圍也反映到當時期女子教科書中的部分內容,例如在公民課程《訂正女子修身教科書》中第五冊第四課〈立志〉,即敘述徐氏女不願為富人妻,後嫁窮書生劉愚,這樣的教科書內容實具有宣傳男女婚姻自由的作用。再到民國70年代的延長期,由於女權運動高漲,因此開始有一些推動女權者注意到教科書中男女教材內容均衡的問題,例如部分學者對當時64年版課程標準下的國語教科書,

關於「……媽媽早起忙打掃」和「……爸爸早起看書報」等有關兩性在家庭中的角色與分工論述提出反省與批評。

另一個受政經社會脈絡影響的現象，則是來自政黨政治的力量，這也是影響我國教科書發展的重要歷史特性，其中，又以國語和社會兩科教科書最爲明顯，分析其原因，和民國 17 年之後國民革命軍打倒軍閥，統一中國，使得黨化教育成爲主要思潮有關。以民國 21 年的《小學課程標準》爲例，其雖不特設「黨義」科，但卻指出要將黨義融化於國語、社會和自然等科中。民國 38 年中央政府遷臺後，此現象依然存在。當時爲了清除日本皇民化教育，同時基於「反共抗俄」的國策，因此在民國 39 年由當時中央政府頒訂《戡亂建國教育實施綱要》，以期教育設施皆以「反共抗俄」爲國策，在此種社會歷史情境下，使得本時期的小學教科書內容充斥濃厚的反共抗俄特質。又以民國 41 年發布的《國民學校課程標準》爲例，包括國語、歷史和地理等科目，都特別強調教材的選擇要注重有關激發民族精神，增強反共抗俄意識和闡揚三民主義。到了民國 57 年起的延長期亦有此情形發生，直至民國 76 年開放臺灣地區一般民眾赴大陸探親，及兩岸關係趨向緩和，小學教科書的編輯方向才轉變。

肆、未來努力的方向

雖然本書已詳述小學教科書發展史，但在分析其特色的同時，研究者認爲還有必要在本書的論述基礎上，提出可再繼續深入探究的議題。第一即是要填補一些被遺忘的教科書發展史。Himmerlfarb (1997) 曾指出，歷史的書寫必然包含選擇和詮釋，嘗試將一個通常不成熟的過去呈現一個具條理性的說明，無可避免會失真，因此每一個歷史必然是不完美的，是暫時的和部分的，需要不斷進行再詮釋。Kridel 和 Newman (2003) 在提出八種課程史研究脈絡時，也提出一種不沈默聲音 (unsilencing

voices) 的研究脈絡，係指要去探討課程史文件中被忽略或扭曲的聲音。以本書針對 1911 至 1949 年間小學教科書發展史所進行的研究為例，其主要是以中國大陸地區的小學教科書發展作為探究主體，而臺灣在這段時期係屬日治時期，關於臺灣在本時期教科書的發展與使用情形如何，也值得加以探討。

除了上述被遺忘的教科書發展史，國內自民國 60 年代起在當時板橋市「國民學校教師研習會」所研發的一系列實驗教材，也值得加以研究。本人於民國 101 年起在國科會經費支持下，即針對民國 68 年開始進行的社會課程實驗進行研究，其所研發的社會科實驗教材甚至於民國 78 年被當時的國立編譯館所接受，並在 64 年版課程標準尚未改變的情況下，以逐年實施的方式，直接推動到全國各小學，該版本社會科教材在當時又稱為「78 年改編本」。Tanner 和 Tanner (1990) 在探討美國自 1642 年至 1990 年間的學校課程發展史時曾指出，每一個時代的課程主流，都會和當時期之各種橫流 (crosscurrent) 產生關聯，包括政治、經濟或社會等，同時也會存在一些具反抗作用的課程逆流 (countercurrent)，民國 70 年代所研發的社會科實驗教材可視為當時的逆流，而關於上述所列舉之小學教科書史中的逆流或被忽略的聲音，則是未來值得再加以探討的地方。

第二個要深入探究的部分，則是要開擴不同的論述觀點。誠如 Goodson (1984) 所指，課程史研究要能彰顯歷史是具有轉化解釋的潛能 (potential of transforming our account)，包括重新定義具支配性的意涵，讓多元理解的功能優位於解釋和論述觀點的通則化，因為「後」新時代 (the post-time of New Times) 的課程史研究，係要脫離一種視為理所當然或固定化的歷史，強調要讓多樣的、不同的研究導向都被檢驗 (Baker, 2009)，任何教科書的形成都是複雜且多元的，很難只用單一理論模型解釋。據此，本書所採取的論述觀點其實並無法完整地解釋我國整個小學教科書在各時期為何會產生如此的轉變，其所呈現的小學教科

書發展史並非是一種「完成式」，而應將其視為是一種「進行式」的研究樣貌，因為其內部其實仍留下許多空隙與想像空間，等待後續研究者持不同觀點進行探究。

為了對我國小學教科書發展史進行加深加廣的研究，未來除了可嘗試以不同的論述觀點，同時還可輔以個案研究或口述歷史等方法。透過個案研究的目的主要在釐清及提出在國家層級教科書史之外還可能發生的歷史例證，並對特定時期的教科書發展進行更深入的詮釋，例如針對特定時期的女子教科書發展進行研究。至於口述歷史，則在彌補歷史斷層和注意弱勢邊緣的聲音（許雪姬，1997）。由於本書所採取的研究資料來源，仍以書面形式的史料為主，因此藉由口述歷史去瞭解不同時期之教科書編輯、設計或政策制訂者在某一教科書發展過程中的心路歷程，將能夠突破傳統史學研究偏重文字形式之史料分析的限制。

最後，本研究認為教科書史亦為課程史研究中一個重要的次領域，其研究特性應有別於一般的史學研究或教育史研究，特別是要針對課程領域中的重要問題進行探討，包括課程目標的訂定、課程內容的選擇、課程組織的規劃等。其實每一個歷史分期之各個科目的教科書設計雖不盡相同，但都是前人在特定時空脈絡下努力的智慧結晶，因此當我們針對當前各個科目或領域的教科書進行設計時，過去的經驗與成果將能提供相關的設計觀點，減少不必要的嘗試，同時避免犯下不必要的歷史錯誤。

參考文獻

- 王立心（2009）。尋找課程論和教科書設計的理論基礎。《教科書研究》，2（1），165-172。
- 許雪姬（1997）。口述歷史的理論與實務。《宜蘭文獻雜誌》，30，3-36。
- 歐用生（2006）。《課程理論與實踐》。臺北市：學富。
- 藍順德（2010）。《教科書意識型態：歷史回顧與實徵分析》。臺北市：華騰。
- Apple, M. W. (1993). *Official knowledge-democratic education in a conservative age*. New

York, NY: Roulledge.

Baker, B. (2009). Borders, belonging, beyond: New curriculum history. In B. Baker (Ed.), *New curriculum history* (pp.ix-xxxv). London: Sense Publishers.

Goodson, I. F. (1984). Subjects for study: Towards a social history of curriculum. In S. Ball & I. Goodson (Eds.), *Defining the curriculum: Histories and ethnographies* (pp. 25-44). London, UK: The Falmer Press.

Himmelfarb, G. (1997). Telling it as you like it: Postmodernist history and the flight from fact. In K. Jenkins (Ed.), *The postmodernist history reader* (pp. 158-174). New York, NY: Routledge.

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.

Tanner, D., & Tanner, L. (1990). *History of the school curriculum*. New York, NY: Macmillan.

徵稿簡則

一、發刊宗旨

《教科書研究》(以下稱本刊)為國家教育研究院定期發行之專業期刊，登載與教科書及教材教法等議題之研究成果。冀望透過本刊之發行，建立對話平臺，促進教科書研究者與實務工作者之互動交流，推動教科書研究，以提昇教科書及教材之品質。

二、出刊頻率

本刊每年發行3期，於4月、8月及12月出刊。

三、徵稿主題

教科書政策、制度、發展過程、內容分析、評鑑、使用、國際比較、歷史分析、研究方法論、課程與教材教法等。

四、徵稿簡則

1. 稿件字數：

- (1) 研究論文：接受中、英文稿件，中文稿件以15,000字為度；英文稿件以8,000字內為原則；作者另應附上中文摘要(350字內)、英文摘要(200字內)及中英文關鍵詞(各3至5個)。
- (2) 論壇、書評與報導：接受中文稿件，字數以5,000字內為原則。

2. 引註及書目格式：

- (1) 中文格式請參據：潘慧玲(2004)。教育論文格式。臺北市：雙葉書廊。
- (2) 英文格式請參據：American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: Author.
- (3) 教科書及課程標準(綱要)引用格式請參據本刊「撰稿格式」。

3. 來稿一經採用，作者應提交英譯之中文參考文獻(範例3-1)，如中文參考文獻無英譯，請同時提交音譯(漢語拼音)及意譯(範例3-2)。

範例 3-1：

楊深坑(2005)。全球化衝擊下的教育研究，*教育研究集刊*，51(3)，1-25。

[Yang, S.-K. (2005). The impact of globalization on educational research. *Bulletin of Educational Research*, 51(3), 1-25.]

範例 3-2：

余英時(1976)。歷史與思想。臺北市：聯經。

[Yu, Y.-S. (1976). *Lishih yu sixiang* (History and thoughts). Taipei: Linking.]

4. 文件格式：

- (1) 內文：投稿者須提供 MS Word 及 PDF 二種格式之電子檔案。
- (2) 圖片：內文如有圖（照）片，須另提供清晰圖片或高解析數位照片，引用圖片應符合本刊著作利用授權規範。

5. 投稿方式：

- (1) 投稿者請將「稿件電子檔」及「稿件基本資料表」E-mail 至本刊編務信箱，惟單筆檔案勿超過 10MB。
- (2) 本刊收件後，將於 2 個工作日內 E-mail 回覆投稿者收件訊息；如未收到相關訊息者，請來電確認，以避免漏失郵件。

6. 稿件隨收隨審，歡迎各界踴躍惠稿。

五、稿件審查

1. 本刊採雙匿名審查制度，稿件將送請相關領域之學者專家進行審查。
2. 審查結果及意見將個別通知投稿者，投稿者應修正稿件或答辯。
3. 凡接受刊登之稿件，本刊得視編輯之實際需要，對稿件文字及圖片刪修調整，並得決定其刊登卷期。
4. 請勿有一稿多投、違反學術倫理，或侵害他人著作權之行為，違者除自負相關行政及法律責任，本刊 2 年內不受理其稿件。

六、著作權規範、個人資料蒐集使用及相關權益

1. 獲採用刊登者，作者（著作人）應簽署著作利用授權書，授權國家教育研究院得以不同方式，不限地域、時間、次數及內容利用著作物，並同意「姓名標示—非商業性—禁止改作」之創用授權條款；國家教育研究院並得將相關權利再授權第三人。完整授權條款請參考本刊最新版「著作利用授權書」。
2. 作者（著作人）同意國家教育研究院基於著作利用與期刊發行及行政業務目的，蒐集使用個人相關資料。完整個人資料蒐集使用規範請參考本刊最新版「稿件基本資料表」。
3. 不同意或不符合本刊著作利用授權與個人資料蒐集使用規範者，請勿投稿，違者本刊 2 年內不受理其稿件。
4. 獲採用刊登者，本刊將致贈作者當期期刊 5 冊。

七、編務聯絡

1. 電話：(02) 3322-5558 分機 648, 650
2. 信箱：ej@mail.naer.edu.tw
3. 官網：ej.naer.edu.tw/JTR
4. 地址：10644 臺北市大安區和平東路 1 段 179 號 4 樓
《教科書研究》編輯委員會

教科書研究

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

2008年6月15日創刊
2014年8月15日出刊
第七卷 第二期

First Issue: June 15 2008
Current Issue: August 15 2014
Volume 7 Number 2

教科書研究期刊為國家教育研究院編印發行，一年三期，於四月、八月及十二月出刊；本刊投稿及編務事宜連絡，請函寄10644臺北市大安區和平東路一段179號4樓。The Journal of Textbook Research is published triannually by the National Academy for Educational Research, Taiwan (R.O.C.) in April, August and December. Manuscripts and all editorial correspondence should be sent to: 4F, 179 Sec. 1, Heping E. Road, Daan Dist., Taipei City 10644, Taiwan (R.O.C.). E-mail ej@mail.naer.edu.tw Tel 886 2 33225558 ext.650 Fax 886 2 23569632 GPN 2009704417 ISSN 1999-8856 (print) 1999-8864 (online) E-Journal ej.naer.edu.tw/JTR

政府出版品展售處：國家網路書店 www.govbooks.com.tw，博客來網路書店 www.books.com.tw，五南文化廣場網路書店 www.wunanbooks.com.tw，三民書局網路書店 www.sanmin.com.tw，金石堂網路書店 www.kingstone.com.tw；國家書店10485臺北市中山區松江路209號1樓(02)25180207，三民書局10045臺北市中正區重慶南路一段61號(02)23617511，五南文化廣場40042臺中市市中區中山路6號(04)22260330，青年書局80252高雄市苓雅區青年一路141號(07)3324910，瓊林書苑97047花蓮縣花蓮市光復街52號(03)8344048。Distributors of Official Publications: The Government Online Bookstore, www.govbooks.com.tw, books.com.tw, wunanbooks.com.tw, www.wunanbooks.com.tw, San Min Bookstore Online, www.sanmin.com.tw, Digital Kingstone, www.kingstone.com.tw; The Government Publications Bookstore, 1F, 209 Songjiang Rd., Zhongshan Dist., Taipei City 10485. 886 2 25180207. San Min Bookstore, 61 Sec. 1, Chongqing S. Rd., Zhongzheng Dist., Taipei City 10045. 886 2 23617511. Wunanbooks, 6 Zhongshan Rd., Central Dist., Taichung City 40042. 886 4 22260330. Qing Nian Bookshop, 141 Qingnian 1st Rd., Lingya Dist., Kaohsiung City 80252, 886 7 3324910. Chun Lin Book, 52 Guangfu St., Hualien City, Hualien County 97047, 886 3 8344048.

教科書研究期刊收錄於臺灣社會科學引文索引(TSSCI)，電子全文可至官網JTR online (<http://ej.naer.edu.tw/JTR>)或DOAJ免費取用，或由EBSCOhost教育研究全文資料庫取得。The Journal of Textbook Research has been approved for inclusion in the Taiwan Social Sciences Citation Index. Free online access to full-text articles at JTR online (<http://ej.naer.edu.tw/JTR>) or DOAJ. Articles may also be accessed via EBSCOhost Education Research Complete database.



除另有註明，本刊內容均依據創用授權「姓名標示—非商業性—禁止改作」條款釋出。Unless otherwise noted, all of the articles published in this journal are licensed under the Creative Commons “Attribution-Noncommercial-No Derivatives” license.



由屠炳春口述史探究解嚴前小學社會科教科書的發展

周淑卿 章五奇

An Inquiry into the Development of Elementary School Social Studies Textbooks before the Rescinding of Martial Law in Taiwan using the Oral History of Mr. Ping-Chun Tu
Shu-Ching Chou Wu-Chi Chang

荷蘭中等職業教育國定課程發展機制之探討

曾璧光 徐昊杲 宋修德

An Exploration of the Mechanism of National Curriculum Development for Secondary Vocational Education in the Netherlands
Pi-Kuang Tseng How-Gao Hsu Hsiu-Te Sung

日本中小學教科書設計與發展之研究——以東京書籍社會科教科書為例

詹寶菁 葉韋伶 陳麗華

A Study on Textbook Design and Development: A Case Study of Tokyo Shoseki Social Studies Textbooks
Pao-Jing Chan Wei-Ling Yeh Li-Hua Chen

教科書評論 Textbook Review

評介日本東京書籍版生活教科書

邱瓊慧

An Introduction and Review of Tokyo Shoseki Publishing's Life Environment Studies Textbooks
Chiung-Hui Chiu

書評 Book Review

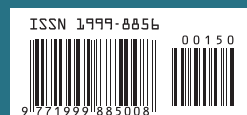
小學教科書發展史——小學教科書紙上博物館

楊智穎

The Development of Elementary School Textbooks: A Museum on Paper
Jyh-Yiing Yang



ej.naer.edu.tw/JTR



GPN 2009704417

定價 150元