

教科書研究

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

第八卷 第一期
2015年4月

Volume 8 Number 1
April 2015

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 柯華葳
Hwa-Wei Ko

總編輯
Editor-in-Chief 陳伯璋
Po-Chang Chen

輪值主編
Editors 黃政傑 王麗雲
Jenq-Jye Hwang Li-Yun Wang

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

王立心 國家教育研究院綜合規劃室主任
Li-Hsin Wang, Office of R&D and International Affairs, National Academy for Educational Research

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
Jenq-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

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 佛光大學教務長
Shun-Te Lan, Dean of Academic Affairs, Fo Guang University

執行編輯
Managing Editor 李涵鈺
Han-Yu Li

助理編輯
Assistant Editor 郭軒含
Hsuan-Han Kuo

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

第八卷 第一期
2015年4月

Volume 8 Number 1
April 2015

主編的話

《教科書研究》邁入第八個年頭，卓然有成，不但被列入 TSSCI 期刊名單，也成功的帶起教科書研究的風潮，深化教育專業水準，由本期中的豐富內容便可得知。

本期共收錄 4 篇通過嚴謹審查的研究論文。第一篇宋佩芬與陳俊傑所撰〈國中教科書之中國史敘述變動（1952-2008）〉，該文分析不同年代版本教科書對我國、我族定義與論述內容的轉變，道統、國族認同如何在此過程中有不同的面貌，也展現了教科書的社會功能，及其與政治現實的關連。歷史該怎麼教，歷史教科書該怎麼寫，還有很多需要討論的議題。

第二篇王雅玄與彭致翎合著〈美國教科書眼中的臺灣意象——他者論述分析〉，挑選美國歷史、地理、社會科教科書，分析其中對臺灣的敘述，瞭解臺灣在國際他者眼中的形構，相當具有原創性。研究發現指出這些意向並非統一，因為領域不同而有差異，並且指出在他者眼中臺灣的意象有殖民、邊陲、奴僕、排除等。有趣的是詮釋他者的我該如何被詮釋？

第三篇單文經所撰〈杜威教材通論評析〉，由杜威的觀點探討教材的意義，經驗為本是杜威哲學的精華，脫離經驗與活動的教材，違反了杜威的教育觀，根據杜威的看法，教材需要更廣泛活潑，更無疆界，學生所知覺的學習才是有意義的學習，是以教科書只是學習媒介之一，教師應讓學生也取得直接之經驗，並且由經驗中產生有意義的學習，轉化成系統性的知識。杜威的教育哲學提供了對教材不同的視野觀點。

第四篇陳劍涵與陳麗華共同完成〈以網路國際交流重構學習者教材知識的契機與實例〉，探討全球化及資訊時代的影響下，跨國教材編輯的創意作法，打破了傳統教材的刻板印象，開啓了統整的可能，讓教師可以創新課程，也帶動教學的革新，不同國家教師可以利用網路

與資訊平臺，共同編寫教科書，創造新的學習契機。針對國際議題，透過跨國的討論理解，讓書本的知識變成真實的經驗與體會。

本期論壇的主題是「適性教學的教科書編輯」，邀請周中天、游自達、楊國揚、蔡永強四位共同討論教科書編輯有無可能落實適性教學。以教科書作為適性教學的手段不容易成功，過去依程度分不同版本的經驗即為明證。教科書如果不能提供更為豐富的選項，教師就要有更好的能力，能夠補充教材，以根據學生的興趣能力需求施教，或許才是適性教學的捷徑。

書評部分，則由張月霞評述 Julie Dirksen 所寫的《為學習而設計》（*Design for How People Learn*）。提到學習設計需考慮眾多因素，如目標的設定與學習者的特徵等，該書易解的譬喻與豐富的圖案，相當值得對教學設計感興趣者一睹為快。

最後由詹美華、吳宣豫特別報導「2014 歷史教材議題與和平教育之論述與實踐研討會」，由周樑楷及周惠民兩位教授發表專題演講，多位高中歷史老師也加入研究計畫，並發表論文，討論的議題包括「領土／主權」、「民族／多元文化」、「戰爭」、「宗教」，內容豐富，發人深省，歷史教育專家們或可思考，歷史課要教什麼？怎麼教？教什麼？考什麼？追根究底，歷史教育的重心是什麼？我國社會科教學困境頗多，「和平教育」論述若能帶來另一場社會科教育的衝突論辯，應是社會科教育之福。

「八年抗戰」，教科書研究終於有成，投稿的內容也越來越多元、反映出教科書研究的豐富潛力與多元議題。透過眾多投稿者的帶領，國內教科書的研究必然會開花結果，引領教科書發展。

輪值主編

王麗雲

謹識

教科書研究

第八卷 第一期

2008年6月15日創刊

2015年4月15日出刊

專論

- 1 國中教科書之中國史敘述變動（1952-2008）
宋佩芬 陳俊傑
- 33 美國教科書眼中的臺灣意象——他者論述分析
王雅玄 彭致翎
- 63 杜威教材通論評析
單文經
- 109 以網路國際交流重構學習者教材知識的契機與實例
陳劍涵 陳麗華

論壇

- 135 適性教學的教科書編輯

書評

- 171 為學習而設計——提升學習體驗的教學設計
張月霞

報導

- 183 2014 歷史教材議題與和平教育之論述與實踐研討會
詹美華 吳宣豫

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

Volume 8 Number 1

First Issue: June 15, 2008

Current Issue: April 15, 2015

Articles

- 1 The Narrative Changes of Chinese History in Junior High School Textbooks (1952-2008)
Pei-Fen Sung Chun-Chieh Chen
- 33 Taiwan's Image Around the World: The Othering Perspective in American Textbooks
Ya-Hsuan Wang Chih-Ling Peng
- 63 A Critical Analysis of John Dewey's General Thoughts on Subject Matter
Wen-Jing Shan
- 109 An Online International Project as a Path to Reconstruct Learners' Knowledge in Learning Materials, Opportunities and Examples
Chien-Han Chen Li-Hua Chen

Forum

- 135 Compilation of Adaptive Teaching Textbooks

Book Review

- 171 Design for How People Learn
Yueh-Hsia Chang

Report

- 183 2014 Conference on History Teaching Materials and Peace Education: Discourse and Implementation
Mei-Hua Zhan Shuan-Yu Wu

國中教科書之中國史敘述變動 (1952-2008)

宋佩芬 陳俊傑

臺灣史自 1997 年成爲中小學的必讀內容，取得主體地位後，中國史是否也產生了改變？本研究探索中國史從國編本到民主化後的審定本，在敘述主體結構上的變化，及其對國族認同形塑的可能影響。本研究採質化詮釋取向的文本分析法，以國中階段爲主，檢視國編本及審定本中國歷史教科書之主題與內容。研究發現雖然教科書在五個面向上有所變動，中國史的朝代更迭線性敘述架構並未改變，其國族史的形式延續下來，成爲中國認同的基礎。本文討論此形式延續的原因，及其對於民主公民教育及歷史教學之影響，並主張以世界史的框架重構中國史教科書。

關鍵詞：歷史教科書、中國史、國族史、國族認同

收件：2014年8月18日；修改：2014年12月26日；接受：2015年3月6日

宋佩芬，國立臺北大學師資培育中心副教授，E-mail: sungpeif@gmail.com

陳俊傑，科技部「歷史教學與國家認同——歷史教師的認同、教學詮釋與效果研究計畫」研究助理

The Narrative Changes of Chinese History in Junior High School Textbooks (1952-2008)

Pei-Fen Sung Chun-Chieh Chen

After Taiwanese history became required reading in the history curricula of primary and secondary schools in 1997, did Chinese history narratives also change? This study attempts to understand the narrative changes in Chinese history textbooks since Taiwan's democratization and the effects they might have on Taiwan's national identity formation. We use the interpretive text-analysis method to examine the National Standardized Version and the Official Approved Version of junior high school history textbooks. The results show that there have been five changes in the narratives of Chinese history textbooks. However, because the dynastic linear narrative structure has not changed, its function as a national history continues, making it the foundation for Chinese national identity formation. We discuss the reasons for the continuity and its implications on democratic citizenship education and history teaching and learning. We call for a reconstruction of Chinese history textbook narrative from a world-history perspective.

Keywords: history textbooks, Chinese history, national history, national identity

Received: August 18, 2014; Revised: December 26, 2014; Accepted: March 6, 2015

Pei-Fen Sung, Associate Professor, Center for Teacher Education, National Taipei University,
E-mail: sungpeif@gmail.com

Chun-Chieh Chen, Research Assistant, Research Project for History Teaching and National Identity:
History Teachers' Identities, Interpretations and Instructional Effects on Students, Ministry of
Science and Technology

壹、前言

歷史建立起民族國家，十九世紀歐洲民族國家的崛起，伴隨的即是國族歷史的寫作與教育（Tosh, 1991）。國族歷史的建構方式是以直線敘述（linear narrative），將不同的民族合理化為在一個亙古不變的土地上，不斷前進的統一民族（Duara, 1995）；且人們的國族認同感與其認為國族有悠久與綿延不斷的文化與歷史有關（Bowe et al., 2007）。實證研究顯示，歷史敘述在人們的國族認同建構上扮演重要角色，人們接受怎樣的歷史顯著影響他們對國族的情感（Shin, 2011）。也因此國家控制的教科書常被用以形塑共同記憶，凝聚人民的感情，建構國族認同（Brandenberger, 2002; Carretero, Asensio, & Rodríguez Moneo, 2012; Paddock, 2010）。

建立民族與愛國精神在中華民國政府遷入臺灣後即受到重視，執政黨透過歷史教科書塑造人民的中華民國國族認同，一直到臺灣民主化，1997年李登輝執政時，國立編譯館編輯的《認識臺灣》，方使臺灣的史地知識從中國史地分離出來。而歷史科在民進黨執政，2002年後之九年一貫社會領域課程裡，才發展出七年級「臺灣史」、八年級「中國史」、九年級「世界史」的課程架構，使臺灣史與中國史成為各自獨立的課程。同年中小學教科書也全面改為審定制度（楊國揚，2011），使教科書不再僅有一個版本。然而，臺灣歷史教科書敘述的主體爭議並未停歇。

在《認識臺灣》教科書容納本土意識之後，不少研究者發現，社會領域教科書所傳遞的內容有由中國意識轉變為臺灣意識，及臺灣的主體意識被強化的趨勢（宋銘桓，2004；陳敏華，2008；趙志龍，2008）。然而，隨著政黨輪替，陳盈宏與張建成（2012）也發現，小學社會科教科書在中國化與臺灣化的國族概念中交雜，課程綱要在民進黨執政時代，有較高的臺灣主體意識，而在二次政黨輪替後國民黨執政的情況下，國

族概念又有朝中國意識方向移動的情況，教科書內容隨著政黨意識型態而改變。2013年11月高中歷史課綱微調所引發之教科書將朝中國意識傾斜的爭議，似乎說明了臺灣的歷史教科書無法不面對我們要培養怎樣的國家認同與怎樣的公民的問題。

宋佩芬與張韡曦（2010）研究國編本、《認識臺灣》與審定本等三個階段的國中歷史教科書，發現有關「臺灣」之歷史敘述已然改變，臺灣史持續降低臺灣與中國的關聯；教科書的變化似乎建構了以臺灣為主體的歷史意識。本研究因此想知道，從中華民國政府遷入臺灣之1952年至一綱多本之2008年教科書之間，國中階段之中國史出現了什麼變化，以及歷史教科書提供了學生怎樣的歷史記憶與認同。本研究透過跨時代版本的比較，探究中國史之敘述變化，並討論其對歷史教學之於國家認同與民主公民教育之影響。

貳、相關文獻

一、中國國族史與國族認同建構

我們有必要瞭解中國史的國族認同建構背景，瞭解這一點有助於理解歷史的建構本質與歷史敘述的其他可能性。十八世紀中葉英國以槍砲打開清帝國門戶，面對可能的亡國危機，中國知識分子乃著手找尋救亡圖存的藥方，關注中國本身的歷史文化，並對中國史學展開批判，繼而催生出「新史學」。首倡「新史學」的梁啟超直指傳統史學無法創新、不能用新觀點解釋過去的弊病；不僅如此，他更倡導用民族主義的理論寫作歷史（王晴佳，1998a：65）。對此，沈松僑（2006）的看法是，晚清知識分子所揭櫫的新史學，目的不在於歷史事實的考訂，而是要中國歷史掃除過去的弊病，並闡揚中國歷史光明、獨特的一面，其目的是要喚醒中國的「國魂」。在這種「振興國魂」的號召之下，「歷史」的職責就是訴說國家、民族往昔的光榮記憶，並闡揚其特質，建構人民對國家、

民族的情感。

在此國族認同建構的氛圍之下，諸如「國民」、「民族英雄」、「黃帝建國」、「中華民族」等國族相關論述也陸續出現。特別就「黃帝建國」而言，在晚清時期，「黃帝」經由一套特定的「框架、聲音與敘事結構」所構成的論述策略轉化成爲「中華民族」的始祖，爲中國國族認同提供一個明確的符號（沈松僑，1997）。此外，部分人也開始爲人民塑造另一種歷史記憶，掀起「國粹運動」，對中國的「傳統」重新定義，闡揚相對於西方與滿族的漢族文化（王汎森，1996）。然此強調漢族的觀點在民國建立之後又出現轉變。平野健一郎認爲，民國革命後，因漢民族擁有壓倒性人口，所以孫文有自信採取「一民族一國家」的觀念；另一方面又顧慮中國是多民族國家，故主張「五族共和」，對少數民族用同化或融合的態度臨之（引自鄭欽仁，1990）。以漢族爲主體的「中華民族」儼然成型。

除了建構國族相關論述，晚清知識分子也著手撰寫歷史教科書來建立人民的國族認同。其中較具影響力的自編教科書爲 1903 年曾鯤化的《中國歷史》、1904 年夏曾佑的《中國古代史》，以及 1905-1906 年劉師培的《中國歷史教科書》（彭明輝，2002）。這些教科書之敘述架構是「起於上古、依循政權更迭」的線性歷史敘述，如商務印書館於 1932 年出版之《社會》國難版，先將中國歷史分爲上古、中古、近古三個部分。在上古的部分，所論述的是周代出現貴族與平民間的差異，指出春秋戰國時期由於貴族對於賢能平民需求，才使得技術進步、文明發達（計志中，1932）。中古時代則是以漢、唐兩個帝國爲論述的對象，尤其著重於兩帝國對外擴張的史實，例如以漢武帝，

北面打退匈奴，西面交通西域，西南收服夜郎等國，東南平定南越、閩越，東北又受朝鮮的投降，因此疆域比秦更大。（計志中，1932：2-3）

至於近古時代則是以宋帝國衰弱爲始，並提及蒙古人與滿人所建立的元帝國與清帝國，最後再提到由各民族建立中華民國。近古部分雖然

一方面敘述宋帝國受遼國、金國以及蒙古人的侵略，使宋帝國滅亡；另一方面又指出蒙古人建立的元帝國：「兵力的強盛，疆域的廣大，真是歷朝所未有。」（計志中，1932：4）可以發現，商務印書館所出版的教科書不但是「起於上古、依循政權更迭」，也不管周邊民族的觀點，將作為征服者的異族王朝納於「中華民族」歷史，闡述民族的光榮，建構亙古不斷的線性敘述歷史。而史學家錢穆於中國對日抗戰之際，完成的《國史大綱》，更確立「起於上古、依循政權更迭」的線性發展國族歷史。錢穆在該著〈引論〉屢屢提到「民族國家」，且於第八編所述之「抗戰勝利建國完成中華民族固有文化對世界新使命之開始」，更彰顯出《國史大綱》的中國「國族」與「國史」的性格（錢穆，1994）。錢穆的《國史大綱》成為中國史教育的基本結構，是戰後臺灣歷史系學生不可或缺的學習與考試用書，而此架構也由戰後臺灣官方所沿用，作為審定、主編的教科書之依據。然而，這樣的觀點在歷史學的演進，以及多元民主社會下，受到了嚴厲的挑戰。

二、多元民主社會的史學與教育

二十世紀的中國史學研究早已對中國史一脈相承的論述提出挑戰。清末民初的學者習慣將「黃帝」視為中國的始祖，將黃河流域視為中國文化的唯一起源。但是，考古研究陸續發現中國早期文化可分為六大區：以燕山南北、長城地帶為重心的北方；以山東為中心的東方；以關中、晉南、豫西為中心的中原；以環太湖為中心的東南部；以環洞庭湖與四川盆地為中心的西南部；以鄱陽湖至珠江三角洲一線為中軸的南方。這些地區的早期文化各有特色，並且相互影響（杜正勝，2006）。甘懷真（2011）直指現今學者都接受中國文化是在各地同時發展，多元並立之文化多元論。以夏、商、周一脈相承之文化正統觀已不符合史學界的發現，將抹煞人們對先秦時期列國林立、華夷雜處的多元狀態認識的可能性。

中國史專家杜贊奇在《從民族國家拯救歷史》（*Rescuing History from the Nation*）一書中指出國家（state）以民族主義（nationalism）為目的，用直線敘述方式所寫的歷史，常是壓抑、排他且不完整的。他認為歷史是多元的，且經常是相衝突的敘述，同時發生在地方、國家及跨國的層次上（Duara, 1995）。也就是，歷史學的研究與寫作不應該被「國家」的框架限制住。這樣的中國史寫作視角的改變已然發生，例如王明珂（2014）及許倬雲（2009）研究古代中國與周邊民族的互動，跳脫中國為中心的國族史觀。而林滿紅（2006）、楊肅獻（2010）及金仕起（2014）皆呼籲以世界框架進行至少部分中國史的書寫，以打破偏狹的民族主義史觀，參與國際社會，¹都是中國史學研究變化的證明。Appleby、Hunt 與 Jacob（1994）等史學家在美國多元文化衝擊下，對於歷史學門之認識也有類似的省思，他們認為不應該只有以國家為中心撰寫的政治、軍事史，還包括社會、文化、性別、勞工等庶民歷史。十九世紀以來民族國家的寫作在後現代的史觀下，已經不再是瞭解過去的唯一視角（王晴佳，1998b）。

從民主與理性思考之教育目標來審視，歷史多樣的面貌才是教育者應該提供給學生的教育內容，以拓展學生的心胸、視野及判斷能力。歷史教育學者 Barton 與 Levstik（2004）主張歷史教育是為了培養具備參與民主的公民，因此歷史教學主題不以傳遞國族歷史為目標，而是以能夠有助學生做議題判斷、參與共善之思考，以及學習攸關正義的歷史為主，例如以美國而言，可能的主題是種族與性別歧視、戰爭、殖民、經濟關係之歷史。Zinn（1980）及 Takaki（1993, 1998）更是主張教導以人民為主體的歷史。面對臺灣的歷史課綱之爭議，臺大歷史系教授花亦芬（2014）以德國的教科書為例，主張「去國家化」的教科書政策，教科書應該反映最新最好的專業研究成果與教學法，而對有爭議的歷史事件，以呈現多元觀點的史料取代主文敘述，讓學生透過思考與理性討

¹ 林滿紅（2006）認為至少中國近代史，楊肅獻（2010）主張部分的臺灣史及中國史，而金仕起（2014）則主張可以把臺灣史和中國史都放到世界史的框架中去處理和編寫。

論，形成自己的觀點，並呼籲放棄國族主義史觀，不斷追求普世價值，也主張公民監督教科書，重建「教科書」與「民主社會」之間良性互動的關係。

參、研究方法

本研究採用質化詮釋取向的文本分析方法（Lacity & Janson, 1994），其較量化的內容分析法更容易掌握文字脈絡中的意義。詮釋取向的文本分析著重文字背後的政治、文化、意識型態等脈絡理解，可藉由描述及多元的資料來源達到一定的效度，但主要的效度仍然取決於學術社群對解釋的認同（Lacity & Janson, 1994）。本研究的分析重點放在國族歷史之敘述。步驟上，我們首先比較國編本及審定本敘述中國歷史的主題及敘事邏輯為何，接下來，詳細檢視朝代更迭的敘述及教科書所述之認同對象為何。我們從教科書文本分析中整理分類，找出敘述軸線與主題，並比較國編本與審定本之異同。

資料方面，我們同時檢視國編本 1968 年九年國民義務教育推動前之初中教科書及 1969 年之後的國中歷史教科書。審定本方面，本研究則以九年一貫課程之後，以 2003 年及 2008 年之《國民中小學九年一貫課程綱要》標準編訂的三個出版業者（南一、翰林、康軒）之國中社會教科書歷史部分為分析根據。值得注意的是，1994 年之前的課程標準皆強調中華民族愛國精神的教學目標，1994 年之課程標準則轉而強調「引導學生瞭解歷史知識的本質」（國民中學課程標準，1994）。2003 以後，九年一貫時期的歷史課程以主題軸能力指標呈現，亦強調學科性質及理解與思考能力。各時期課程標準及教科書資料範圍如表 1 所示。

表 1 本研究採用之各時代課程標準與教科書資料範圍

課程標準	教科書資料範圍
1952 年 《中學公民國文歷史地理科課程標準》	《初級中學歷史》初版一至四冊（1953 年至 1955 年出版）
1962 年 《修訂中學課程標準》	《初級中學歷史》初版一至二冊、第四冊，以及再版第三冊（1963 年至 1965 年出版）
1968 年 《國民中學暫行課程標準》	《國民中學歷史》再版一至三冊（1969 年至 1970 年出版）
1972 年 《國民中學課程標準》	《國民中學歷史》初版一至三冊（1973 年至 1974 年出版）
1983 年 《國民中學課程標準》	《國民中學歷史》試用本一至三冊（1984 年至 1985 年出版）
1994 年 《國民中學課程標準》	《國民中學歷史》改編本第八版一至三冊（1996 年至 1997 年出版）
2003 年 《國民中小學九年一貫課程綱要》	康軒版《國民中學社會》初版第三冊、三版第四冊；南一版《國民中學社會》初版第三冊、修訂版第四冊；翰林版《國民中學社會》初版第三冊、修訂二版第四冊（2008 年出版）
2008 年 《國民中小學九年一貫課程綱要》	康軒版《國民中學社會》初版第三冊、初版第四冊；南一版《國民中學社會》初版第三冊、初版第四冊；翰林版《國民中學社會》初版第三冊、初版第四冊（2012 年至 2013 年出版）

肆、教科書之中國史敘述主線

杜贊奇指出國族歷史的建構方式是以直線敘述，將不同的民族合理化為在一個亙古不變的土地上，不斷前進的統一民族（Duara, 1995）。這種以某種先後順序、關係連結的敘事邏輯描述歷史的發展，我們稱之為「歷史敘述的主線」。以下呈現國編本以道統及朝代更迭為敘述主線，此敘述主線在審定本有了延續，但也出現了變化。

一、國編本：道統、朝代更迭、反共

（一）黃帝建國一元論與道統路線

國編本 1953 年版初中歷史課本首先介紹原始人類生活，簡述遠古傳說，隨之以黃帝為主角，並指出黃帝：「是中華民族共同的祖先，也是中華民族最偉大的英雄。」（國立編譯館，1953：13）1963 年版在敘述遠古生活之後，同樣以黃帝為主題，課文描述，

他（按：指黃帝）的勢力，東到海邊，西達崆峒，南面發展到長江，北面和葷粥為鄰。他又在釜山……會合各部落的首領，加以約束。這便是中華民族建國的開始。（國立編譯館，1963：5-7）

1969 年版國中歷史課本第一冊，仍沿用 1963 年版的說法，在北京人、山頂洞人、石器時代與遠古傳說之後，講述「黃帝建國」（國立編譯館，1969a：5-11）。1973 年版、1984 年版與 1996 年版國中歷史教科書仍提到「黃帝建國」，也述及堯、舜、禹、湯都是黃帝的後裔，所以黃帝「被尊為我們中華民族的始祖。」（國立編譯館，1973：1-6，1984：9-16，1996：12）黃帝既是建國領袖，亦是民族始祖，「黃帝建國」可說是歷史教科書敘述民族與國家的起點。

另一方面，與黃帝集團相互競爭的蚩尤集團則是侵略者。²1953 年版初中歷史課本直指蚩尤「叛變」，黃帝乃「修德治兵」大破蚩尤（國立編譯館，1953：13）。1963 年版則稱蚩尤「勢力強大，向北進攻黃帝」，促使黃帝和他大戰於涿鹿（國立編譯館，1963：5）。而「蚩尤作亂」的觀點，也延續至國中歷史課本（國立編譯館，1969a：11，1973：6，1984：15）。易言之，將黃帝塑造為中華民族始祖與奠基者時，亦將蚩尤部族視為秩序破壞者，呈現中華民族源起於黃帝的一元論述。

² 根據徐炳昶（1999）的研究，此時期黃河流域與長江流域中下游一帶，分別有華夏、東夷、苗蠻三個集團。黃帝屬於華夏集團，蚩尤屬於東夷集團，伏羲、女媧則屬苗蠻集團。

繼黃帝之後，登場的是堯、舜、禹的治績。1953年版初中歷史課本寫道：「堯和舜的時代，百姓的生活很為愉快，是我國古代政治上極端太平的時代。」1963年版不僅提到堯在位時「百姓都過著安樂的生活」，也談到禹治水有成，使「人民重享安居樂業的幸福」（國立編譯館，1963：7）。國中歷史課本同樣給予堯、舜、禹時代正面的評價。1973年版國中歷史課本第一冊認為，堯在位期間政治清平，百姓安居樂業；而禹即位後，農業生產進步，賦役均平，百姓過著豐衣足食的生活（國立編譯館，1973：6-8）。延續同樣的敘述方向，1984年版及1996年版也提到堯在位期間政治安定、百姓過著自由自在的安樂生活；舜即位後，任用人才，政治非常清明（國立編譯館，1984：16-18，1996：12-13）。

教科書緊接著敘述商王朝與周王朝的歷史變遷，以商朝的政治與文化、周朝的封建社會，以及春秋戰國之變局與思想為重心。如1963年版初中歷史課本第一冊第二章為〈商代的政治和文化〉，第三章為〈西周的封建〉，第四章為〈春秋戰國的變局〉，第五章為〈古代的學術思想〉（國立編譯館，1963：1-2）；又如1996年版國中歷史課本第三章第二節為〈商代的政治與文化〉，第三節為〈西周的封建王朝〉，第四章則是〈東周——春秋戰國的劇變〉（國立編譯館，1996：1）。其中商湯伐夏桀、周文王圖治及周武王伐紂的三代更迭過程，亦是各冊均會提及的重點。

瀏覽關於周王朝的內容可知，周公在教科書中獲得極高的評價，教科書描述其對中國的貢獻相當卓著。如1953年版初中歷史課本在講述周公「制禮作樂」時提到，

周公的制禮作樂是中國史上的一件大事。……樹立了中國文化之中庸、寬厚、和平等崇高的道德基礎。……這種風氣，就是民族精神，也就是國民人格。（國立編譯館，1953：34-35）

1963年版亦認為周公制禮作樂一事「樹立了三千年來中國文化的道德基礎。」（國立編譯館，1963：25）1984年版及1996年版國中歷史課本第一冊也提到，

周公「制禮作樂」，使周代有一套完善的禮制和音樂，不但為當時的社會建立了良好風尚，而且為後來的社會奠定了教化基礎。（國立編譯館，1984：37，1996：25-26）

此外，教科書在敘述儒家學說時，特別將重點置於儒家與孔子。1953年版、1963年版初中歷史課本敘述孔子生平與學說之篇幅，幾乎等同於敘述墨家、道家及法家加總的篇幅（國立編譯館，1953：34-35，1963：41-43）。而1984年版及1996年版國中歷史教科書講述孔子的篇幅，則相當於講述孟子與荀子的篇幅，且講述儒家的篇幅，又遠多於道家、墨家與法家。以1984年版國中歷史課本第一冊為例，第五章第一節為〈孔子與儒家〉，篇幅近6頁；第二節為〈道家墨家與法家〉，篇幅僅4頁；1996年版第一冊第四章第四節〈學術思想的發達〉也以四分之三的篇幅講述儒家，其餘各家僅占四分之一（國立編譯館，1984：57-64，1996：37-41）。凡此皆反映出歷史教科書非常重視儒家與孔子。

分析教科書敘述的中國早期歷史可以發現，其敘述脈絡乃是起於黃帝建國，歷經堯、舜、禹、湯、文、武、周公以迄孔子。此脈絡與「道統說」密不可分。道統說是「正統論」的一種，正統論之精髓，在於闡釋如何可以承統，又如何方可謂「正」（饒宗頤，1977：57）。歷來正統問題與政治問題密不可分，最終目的在強調當朝之偉大，其乃受命於天，是正統之所在（趙令揚，1976：72）。而自韓愈稱堯以是傳之舜，舜以之傳之禹，再傳至湯、文武、周公、孔、孟，儒家道統傳承說於焉確立（饒宗頤，1977）。上述之分析顯示1996年之前的國編本教科書，基本上即以「道統論」作為中國歷史的正統觀。

（二）以朝代更迭為主軸

國編本教科書以一條歷史敘述主線貫穿中國歷史，而帝國的更迭過程即是其敘述的主軸。無論是根據1952年《中學公民國文歷史地理科課程標準》、1962年《修訂中學課程標準》編訂的初中歷史課本，或是依

據 1968 年《國民中學暫行課程標準》及 1972 年、1983 年《國民中學課程標準》編訂的國中歷史課本，皆以朝代名稱串連起直線發展的中國史，依序為秦、漢、魏晉南北朝、隋、唐、宋、元、明、清。以 1984 年版國中歷史課本為例，第一冊第六章至第十章有〈秦漢的大一統〉、〈秦漢的對外發展〉、〈秦漢的社會經濟與學術文化〉、〈魏晉南北朝的分合〉及〈魏晉南北朝的社會經濟與學術文化〉（國立編譯館，1984：2-3）；第二冊第十一章至第十九章依序為〈隋唐的盛世與五代的紛擾〉、〈隋唐聲威的遠播〉、〈隋唐的制度與文化〉、〈重文輕武的兩宋〉、〈宋代文化的異彩與經濟發展〉、〈地跨亞歐的元帝國〉、〈大明帝國的興起〉、〈清代的盛世與國勢的轉變〉及〈明與清代前期的學術文化〉（國立編譯館，1985a：1-3）。

無論初中或是國中歷史教科書，皆以較多的篇幅敘述晚清變局。強盛的清帝國自乾隆晚期逐漸顯露疲態，十九世紀鴉片戰爭爆發後，其面臨的內憂外患與變法圖強就成為歷史教科書關注的焦點。以 1954 年版及 1955 年版初中歷史課本第三、四冊為例，敘述清朝道光以降的課目自第二十一至二十五章有〈鴉片戰爭與不平等條約〉、〈太平天國的興起及其失敗〉、〈東北西北邊疆及西南藩屬的喪失〉、〈中日甲午戰爭與港灣的租借〉及〈戊戌變法與八國聯軍〉（國立編譯館，1954a：1-2，1955：1-2）。即使在 1997 年版的國中歷史課本第三冊第十八至十九章亦見〈鴉片戰爭的震撼〉、〈主權與領土的喪失〉、〈內亂的紛起〉、〈甲午戰爭與瓜分危機〉及〈戊戌變法與立憲運動〉之主題（國立編譯館，1997：1-2）。透過這些課目可知，政治、軍事乃是教科書敘述歷史變遷的重心。1973 年後的國中歷史教科書雖亦述及各朝制度、學術、文化、社會與經濟，然而敘述主軸仍然不脫朝代更迭與政治、軍事史之架構（國立編譯館，1973：2-3，1974：1，1984：1-2）。

（三）革命建國與反共復國

國編本的歷史敘述重心在清帝國崩潰之後，移至孫中山革命創建中

華民國，以及中華民國的反共復國大業。1955年版初中歷史課本第四冊敘述中華民國創建發展的章名自第二十六章起依序為〈國父孫中山先生的革命事業〉、〈中華民國的成立〉、〈民國初年的內憂與外患〉（袁世凱推動帝制、中原大戰與山東問題）、〈中國國民黨與國民革命〉（國民革命軍北伐、國民政府的制度）、〈從九一八事變到抗日戰爭〉及〈行憲與反共抗俄〉（國立編譯館，1955：1-2）。其敘述重心可歸納為：孫文革命、民國建立、帝制重現、軍閥與北伐、日本侵略、反共抗俄。

而此基調也延續至國中歷史課本。國中與初中歷史課本差異並不大，例如1985年版第三冊第二十二章之小節分別是〈國父孫中山先生倡導革命〉、〈國民革命運動的推展〉及〈武昌起義與民國創建〉；第二十三章為〈袁世凱的竊國〉、〈護國與護法〉、〈外交挫折與五四運動〉、〈軍閥割據與國父的奮鬥〉；第二十五章為〈北伐與統一〉及〈安內與攘外〉；第二十六章為〈中華民族的怒吼——神聖的對日八年抗戰〉；第二十七章為〈行憲與中共的叛亂〉；第二十八章之小節則為〈強固的領導中心〉及〈未來的展望——三民主義統一中國〉（國立編譯館，1985b：1-3）。雖然國中歷史課本敘述內容也觸及社會經濟及文化面，其主要敘述脈絡仍為——孫文領導革命、民國創建、袁氏竊國、五四運動、軍閥混戰、北伐統一、日本侵略、中共叛亂及反共復國。整體觀之，國編本是以中華民國為敘述中心，描述自革命建國至反共復國的發展過程。

二、審定本：道統之鬆動、朝代更迭之延續、反共之消逝

（一）黃帝建國一元論述與道統說之鬆動

審定本增加了中國文化多元起源的觀點，因此道統說至此出現鬆動。2008年與2012年版康軒國中社會第三冊第二單元第一課〈遠古到三代〉首先提到北京人與山頂洞人，而後敘述仰韶文化、龍山文化及河姆渡文化，並以圖片標示舊、新石器時代遺址分布概況，展示中國文明

乃是分區發展，多元並立（王保鍵等人，2008：60；江筱婷等人，2012：2-73）。遺址分布圖也額外標示出與臺灣密切相關，且正文並未述及的大坌坑文化，主要分布於東南沿海一帶（王保鍵等人，2008：60-61；江筱婷等人，2012：73）。課文接著將過去統編本視為事實的敘述指為「遠古傳說」，陳述「傳說」黃帝統一各部族，發明文字、衣裳、指南車，為後世文化奠定初步的基礎（王保鍵等人，2008：62）。而2012年版康軒國中社會對遠古傳說的敘述則更為謹慎，以「文字、衣裳、指南車等可能也在此時出現」取代2008年版黃帝「發明」的敘述。繼黃帝之後是堯、舜、禹之間的禪讓繼承方式，以及夏、商、周的發展。課文敘述三王朝的重點為：夏王朝的「二里頭文化」；商王朝的農業、曆法、工藝技術、宗教生活；西周的封建制度及東周政治、社會、經濟與學術思想（王保鍵等人，2008：63-69；江筱婷等人，2012：74-82）。課文強調朝代的特色，而非正統的傳承。

2008年版南一國中社會第三冊二主題第一單元〈從遠古到三代〉敘述的內容與康軒版差異不大（王秋原、吳圳義、林有土，2008a：66-75）。兩者不同之處為：南一版收入的舊、新石器時代遺址分布圖所標示的地點較康軒版多；南一版指出黃帝被尊為中華民族的共同始祖，提及商王朝的文字，卻未收入康軒版描述商王朝農業與商業的內容；南一版對周王朝的政治發展著墨亦較多等（王保鍵等人，2008：60，64-66；王秋原等人，2008a：67-69，71-73）。2012年版南一國中社會敘述「遠古到三代」的內容與2008年版差異不大，但值得注意的是，2012年版已經看不見「黃帝被尊為中華民族的共同始祖」之相關文句；此外，也補充說明商王朝農業之發達（王秋原、張伯宇、周惠民、洪泉湖，2012：76-77）。

2008年版翰林國中社會第二篇第一章〈從史前到春秋戰國〉描述史前文化的篇幅較康軒版多，不僅對舊、新石器時代的遺址分布標示較為詳細，新石器時代的遺址與文化類型也一目了然（謝志豪，2008a：73-74），翰林版也指出黃帝傳說為中華民族的始祖（謝志豪，2008a：75）。

至於講述遠古至三代的其他部分，亦與康軒版、南一版相似。2012年版翰林國中社會除了簡化新石器時代的遺址分布之外，其餘內容並無顯著改變（賴誌遠，2012：75）。

整體而言，審定本黃帝建國一元論述與道統說之鬆動，表現在以下幾個方面：（1）各版本皆以「傳說」為主題，對黃帝進行描述，與國編本直接將黃帝傳說視為「歷史事實」並不相同（王保鍵等人，2008：62；王秋原等人，2008a：68；王秋原等人，2012：76；江筱婷等人，2012：74；賴誌遠，2012：75；謝志豪，2008a：75）；（2）審定本教科書或有提及黃帝為後世文化奠定基礎、是中華民族共同始祖，卻也呈現中國文化起源乃多元並立的事實，並且以圖像展示黃河流域、長江流域以及東南沿海的史前遺址（王保鍵等人，2008：60-61；王秋原等人，2008a：66-67；王秋原等人，2012：75；江筱婷等人，2012：72-73；賴誌遠，2012：73-74；謝志豪，2008a：72-74）；（3）道統路線的順序為堯、舜、禹、湯、文、武、周公、孔子，而審定本卻無一提及周文王；（4）國編本歷史教科書曾提及唐堯、虞舜、夏禹時代為「黃金時期」，而審定本社會課本不見如此高的歷史評價，其在描述夏朝時，甚至藉由今日出土遺跡來探討其是否存在的證據，非用崇古觀念與正統論呈現（王保鍵等人，2008：62-63；王秋原等人，2008a：68；王秋原等人，2012：76；江筱婷等人，2012：75；賴誌遠，2012：75；謝志豪，2008a：75-76）；（5）雖然周武王、周公、孔子依然現身於教科書，但周公與孔子的重要性顯然不如國編本所述。各版本簡要提及周公，但未將周公定位為日後中國社會奠定教化基礎之人物（王保鍵等人，2008：2，65；王秋原等人，2008a：71；王秋原等人，2012：78；江筱婷等人，2012：77；賴誌遠，2012：77；謝志豪，2008a：78）；（6）審定本講述春秋戰國時期學術思想時，以儒、道、墨、法四家學說為重心，雖提及孔子與儒家，但其篇幅已不再獨大，課本描述孔子、孟子與荀子等三位儒家代表人物的文句長度，與描述墨、法、道家代表性人物之文句長度已相差無幾（王保鍵等人，2008：2，

68；王秋原等人，2008a：74-75；王秋原等人，2012：83；江筱婷等人，2012：80-82；賴誌遠，2012：80-81；謝志豪，2008a：81-82），呈現重視多元文化的發展概念。

以上變動顯示，從國編本到審定本，黃帝建國一元論述與道統路線的敘述主軸有了鬆動，不再如傳統史學之崇古，以及賦予古代道統賡續之意識。而審定本以「傳說」定義黃帝事蹟與呈現中國文化多元並起的事實，並以出土遺址討論夏朝存在，以歷史研究成果為根據，擺脫了傳統的崇古意識，可說是現代歷史意識的具體展現（王晴佳，1998a），反映了學術界的新研究成果（甘懷真，2011），及歷史課程自張元與周樑楷（1998）等人引入英國理性思考判斷史料的教學取向後，重視證據的趨勢；同時，也反映了1994年之後的課程標準，不重視愛國教育，而重視思考判斷與理解之教育。

（二）朝代更迭的延續與社會史的加添

國編本歷史教科書敘述秦國併滅六國之後，即進入秦、漢、隋、唐、宋、元、明、清的朝代更迭；至於魏晉南北朝的相關敘述，則是在九年國民義務教育推動之後日漸增加（陳俊傑，2010：18-19）。審定本社會教科書亦接受此課程編排，並延續國編本國中歷史教科書將魏晉南北朝收入敘述主線的方式。例如，2008年版康軒國中社會第三冊敘述朝代更迭時期的課目名稱為：〈秦漢時期的發展〉、〈魏晉南北朝的分合〉、〈隋唐五代的盛衰〉、〈宋遼金元的競合〉、〈明代與盛清的發展〉；翰林版與南一版也以秦漢、魏晉南北朝、隋唐、宋元、明清為題（王保鍵等人，2008：3；王秋原等人，2008a：2；謝志豪，2008a：2）。而此情況在2012年版也無顯著變化，如2012年版南一國中社會的章節安排即為：〈文明的演進——遠古到三代〉、〈帝國的建立——秦漢時期〉、〈分裂與融合——魏晉南北朝〉、〈夷夏新秩序——宋元時期〉、〈專制的高峰——明至盛清〉（王秋原等人，2012：1）。

審定本不但延續國編本的朝代更迭國史觀，亦延續了國編本歷史教

科書以內亂及外患與變法圖強作為敘述晚清變局的重心。2008年版康軒國中社會第四冊敘述晚清時，以〈西力入侵與晚清變局〉、〈自強運動與甲午戰爭〉及〈清帝國的末日〉為題；2013年版也先後講述〈晚清的變局〉、〈改革運動的展開〉及〈從改革到革命〉。細究各節所述，仍可見中外貿易衝突、鴉片戰爭、英法聯軍、俄國侵略、太平天國起事、自強運動、中法戰爭、甲午戰爭、列強瓜分中國、義和團、八國聯軍等與國編本類似的描述（王安泰等人，2008：74-88；江筱婷等人，2013：83-108）。而翰林版與南一版描述的晚清，亦不脫上述內容（王秋原、吳圳義、林有土，2008b：74-91；王秋原、張伯宇、周惠民、洪泉湖，2013：86-103；賴誌遠，2013：88-105；謝志豪，2008b：77-89）。唯一明顯不同之處，是審定本均提及庚子（後）新政與立憲運動，國編本則否（王安泰等人，2008：86；王秋原等人，2008b：92；王秋原等人，2013：101；江筱婷等人，2013：104；賴誌遠，2013：105；謝志豪，2008b：90-91）。

審定本雖延續國編本朝代更迭的敘述主軸，但在題材上，審定本不再僅以政治軍事史為敘述主軸。例如，2008年版康軒國中社會第三冊講述隋、唐時，除提到隋、唐興亡之外，亦述及社會文化、經濟、中外文化交流；就篇幅而言，隋、唐、五代的政治變遷占3頁，經濟與社會占2頁，中外文化交流也占2頁（王保鍵等人，2008：87-93）。康軒版也以3頁篇幅敘述明、清政治發展，以5頁篇幅介紹經濟、科舉、社會、文化與科技發展（王保鍵等人，2008：106-114）。又如2012年版翰林國中社會以5頁介紹明、清政治更迭，以4頁講述經濟、科舉、文化與中西文化交流（賴誌遠，2012：116-125）。而這個改變，反映臺灣學者受西方史學在後現代主義的影響下，社會與文化史研究受重視之潮流影響（王晴佳，2006）。³審定本雖然在主題上，略較國編本增加了社會文化史，在歷史更迭與解釋上，並未跳脫出國編本的敘述架構。

³ 1960年代之後，歷史不再以政治軍事史為主，不再關注英雄人物、掌權者的歷史之後，歷史寫作開始多元化（Appleby et al., 1994）。社會史關注勞工、女性等庶民的歷史，如慰安婦的歷史；文化史觸及日常生活相關的文化，如醫療、科技、宗教與飲食文化。

（三）中華人民共和國納入敘述主軸

有關中華民國的敘述，審定本與國編本在「國共內戰」爆發之前差異並不大。如 2008 年版康軒國中社會第四冊講述辛亥革命時，依然以孫文為主角，並以〈袁世凱與洪憲帝制〉、〈軍閥割據與南北分裂〉、〈民初的社會變遷〉、〈新文化運動與五四運動〉、〈國府北伐與全國統一〉、〈訓政時期與十年建設〉、〈內憂外患與西安事變〉及〈中日戰爭〉為課文綱要；2013 年版的課文綱要則為〈革命運動〉、〈袁世凱與洪憲帝制〉、〈軍閥統治〉、〈新文化運動〉、〈五四運動〉、〈社會變遷〉、〈北伐統一〉、〈十年建設〉、〈十年建設的內憂外患〉及〈中日戰爭〉（王安泰等人，2008：90-107；江筱婷等人，2013：106-130）。而翰林版、南一版的相關敘述，與康軒版亦無明顯差別（王秋原等人，2008b：93，96-102，110-112，114-116；謝志豪，2008b：92-98，106-113）。

然而，「國共內戰」之後審定本與國編本之敘述就截然不同。國編本強調民族復興基地（國立編譯館，1964：68-72，1985b：135，1997：99-102）、反共復國（國立編譯館，1969b：76-84）、三民主義統一中國（國立編譯館，1985b：135）。審定本則已不見此類的論述。2008 年版翰林國中社會第四冊以〈中華人民共和國成立〉、〈不斷的運動與革命〉、〈告別革命〉、〈兩岸從武力對抗走向政治對峙〉及〈兩岸關係的現狀〉為綱（謝志豪，2008b：113-123），不僅承認中華人民共和國統治中國大陸的事實，亦敘述海峽兩岸的發展歷程。而 2013 年版也依序敘述中華人民共和國之成立、大躍進、文化大革命、改革開放等主題（賴誌遠，2013：126-130）。而康軒版與南一版的課文敘述也明顯呈現出中華民國與中華人民共和國在海峽兩岸分立、分治的情勢（王安泰等人，2008：108-113；王秋原等人，2008b：113-120；王秋原等人，2013：118-125；江筱婷等人，2013：131-140）。易言之，以中華民國為重心、從革命建國至反共復國的敘述主線已有所改變，取而代之的是中華民國與中華人民共和國的發展與兩岸分立、分治的史觀。

伍、國族認同的建構

國編本教科書透過黃帝建國、道統說、朝代更迭與中華民國的發展，建構中國歷史一脈相承的記憶。教科書更藉由「中國」、「我國」與「中華民族」的定名，使學生與教科書傳遞的歷史產生連結，為國家與民族認同打下基礎。然而，這樣的記憶塑造，在審定本有了細微的變化。

一、國編本：中國、我國、中華民族

（一）中國即我國

1987年解嚴以前，歷史教科書基本上以中國為主體，在敘述中國歷史慣以「我國」稱之，使得學生在學習歷史的過程中認同「中國」為「我國」（彭明輝，2002：209）。如1954年版初中歷史課本便將漢朝統治朝鮮半島北方，以及唐朝輸出文化至朝鮮半島視為「我國文化的東被」（國立編譯館，1954b：49）；1973年版國中歷史課本講述儒家思想時指出，

儒家思想是我國兩千多年來學術思想的主流。……孔子主張政府要實行愛民的政治，所以我國歷代政府的施政方針，大都崇尚寬厚，愛民如子。（國立編譯館，1973：40）

即使在1996年版的國中歷史課本仍寫道，

我國歷史悠久，是東亞文明的主體，在世界歷史上占有重要的地位。……我國的歷史，從黃帝建國算起，到現在已經有四千六百多年。在世界各國當中，除了埃及和西亞等文明古國的歷史較我國早以外，沒有其他國家比我國更悠久了。（國立編譯館，1996：2-3）

中國即我國的政治社會化明確。

（二）我們是中華民族

除「中國」、「我國」之外，國編本歷史教科書更採用「中華民族」一詞，賦予學生民族的身分。1969年版及1984年版國中歷史課本開宗明義寫道，

中華民族是由許多宗族共同融合而成的，以漢族為主體。它們經過長期的雜居通婚和文化的涵育同化之後，逐漸形成了偉大的中華民族。黃河流域和長江流域就是中華民族融合最主要的地方。（國立編譯館，1969a：2，1984：2）

歌頌以漢族為主體所建構的中華民族，也經常透過課文敘述呈現出來，如1954年版初中歷史課本在〈我國民族的融合〉中指出，

原來住在中國的游牧民族，因為燕、趙和秦的長期努力，都先後成為中華民族的一部分了。兩漢時期……匈奴和羌，也一部分同化於漢族。（國立編譯館，1954b：122）

1973年版國中歷史課本第九章〈民族文化的融合〉亦寫道，

中華民族是一個不斷的擴大、不斷的發展的民族，北方的胡人自漢朝以來逐漸內徙，長期與漢人雜居，自然深受中原文化的薰陶。……剛強純樸的胡人與文化比較進步的漢人逐漸融合，再也不易分開，最後反而產生了一股新生的力量。（國立編譯館，1973：94）

1996年版國中歷史課本第九章〈學術文化的發展〉仍說道，

中華民族是一個不斷地融合和擴大的民族。北方的胡人自漢朝以後逐漸內徙，長期與漢人雜居，自然深受中原文化的薰陶胡人在武力上雖然得到勝利，但在文化上卻為漢族所同化。（國立編譯館，1996：97，100）

在中國即是我國的情況下，學生也順理成章地化身為中華民族的一分子。中國、我國、中華民族三者，穿梭在歷史教科書中，不僅串連敘述主線，同時也傳遞給學生其自身的中國國家與民族歷史的認同，反映晚清以來之中華民族之國族認同建構。

二、審定本：認同要素的轉變

（一）中華民國不完全等於中國

審定本教科書仍舊講述一個悠久與綿延不斷的國度，其名稱依然是「中國」，但與國編本所指的「中國」卻有差異。國編本否認中華人民共和國統治中國大陸的事實，將中華民國視為全中國的化身，使中華民國等於中國。然審定本介紹中華人民共和國的發展，承認中華民國與中華人民共和國分立、分治的事實。此舉一方面將中華人民共和國納入中國，另一方面也反映出「中國不等於中華民國」的概念。中華民國不再等同「中國」，「中國」一詞因此不再是清楚絕對的國族認同對象。「中國」向來等於「中華民國」，國編本教科書除了 1997 年版之外，從來不提「中華人民共和國」。然而，審定本教科書則將中華人民共和國納入敘述的範疇，並使其成為 1949 年後中國歷史發展的要角，立場大相逕庭。2008 年版康軒國中社會課本第四冊依序以〈建國初期〉、〈大躍進〉、〈文化大革命〉及〈改革開放後的中國〉為題，描述中國的變遷，並述及「中共」加入聯合國、「四個現代化」（指工業、農業、國防、科技現代化）及中共鎮壓民主運動的「六四事件」（天安門事件）；此敘述方向更延續至 2013 年版（江筱婷等人，2013：131-138）。南一版及翰林版描述中華人民共和國發展時，亦不脫上述主題（王秋原等人，2008b：118-120；王秋原等人，2013：118-125；賴誌遠，2013：126-130；謝志豪，2008b：114-118）。

此外，依據 2003 年《國民中小學九年一貫課程綱要》編輯而成的審

定本不僅描述中華人民共和國的發展，亦呈現中華人民共和國與中華民國從武力對抗走向政治對立的過程。翰林版於第四冊第六章〈共產中國與兩岸關係〉寫道，

民國 38 年起，臺灣與中國大陸即形成兩個政權分別治理的狀態。……海峽兩岸分治以後，一直處於隔絕的狀態。……臺灣和中國大陸的人民雖已從隔絕走向交流，卻未能化解雙方的政治對峙以及潛在的軍事衝突。（謝志豪，2008b：119，122-123）

南一版也提到國共內戰之後，中華民國政府播遷至臺灣，「從此形成兩岸分治的對立之局」，而中華人民共和國建國後亦「打壓中華民國的外交生存空間。」（王秋原等人，2008b：117，119）康軒版則寫道，

民國 38 年 10 月 1 日，中共宣布成立中華人民共和國，定都北京，改採公元紀年。不久，中華民國政府退出大陸，遷至臺灣。（王安泰等人，2008：108）

審定本不再談復興基地與反共復國，而是描述現狀，指出兩岸分別由中國大陸的中華人民共和國，以及臺灣的中華民國統治。另一方面，由於 2008 公布之《國民中小學九年一貫課程綱要》將兩岸關係移至七年級的臺灣史課程講述，故各出版社編輯而成之國中社會第三、四冊僅述及 1949 年後兩岸分立、分治之事實，對戰後中華民國的描述不多，益加凸顯出「中國不等於中華民國」的概念（王秋原等人，2013：119；江筱婷等人，2013：133；賴誌遠，2013：125）。

（二）幾乎消失的「我國」與「中華民族」

國編本反覆使用「我國」、「中華民族」兩詞連結中國與學生的關係，但在審定本中，康軒版、南一版皆未出現「我國」一詞。即使 2008 年版翰林國中社會第四冊曾出現 5 次，其所謂之「我國」皆指 1949 年後在臺灣的中華民國，與國編本將中國視為「我國」不同。例如，課文寫道，

中華人民共和國取代我國，獲得聯合國的「中國席位」；中華人民共和國政府始終堅持一國兩制，忽視兩岸分治的現狀，將兩岸問題視為其「內政」問題，持續打壓我國國際生存空間；以及民國 85 年我國首次總統直選。(謝志豪，2008b：120-123)

這些敘述已隱約分別中國與我國的差別。

此外，審定本對「中華民族」的描述已然不若國編本積極。例如，「中華民族」一詞在 2008 年版南一國中社會第三冊第一單元〈從遠古到三代〉、翰林國中社會第三冊第一章〈從史前到春秋戰國〉，以及康軒國中社會第四冊第二章第五節〈北伐統一與黃金十年〉皆僅出現 1 次(王秋原等人，2013：68；江筱婷等人，2013：105；賴誌遠，2013：75)。易言之，中華民族一詞在審定本中已相當少見，此情況也延續至依據 2008 年《國民中小學九年一貫課程綱要》編輯而成的教科書。由於中華民國不再等於「中國」，且「我國」不再出現於 1949 以前之中國史，「中華民族」一詞出現的頻率也遠低於國編本；因此，國編本塑造的認同三要素——中國、我國、中華民族，在審定本中不再顯而易見。

陸、討論與結論

臺灣史於 1996 年成爲中小學的必讀內容，而中國史從國編本到民主化後的審定本，在敘述的主體上及認同的塑造上，有了怎樣的變化是本文探討的要點。根據以上的分析，可以發現審定版教科書的中國史仍然以朝代更迭之線性敘述爲主要歷史發展結構，建構以中國歷史爲國族史的歷史意識，然而，由於下面五個面向的變動，使得傳統歷史之道統說式微，及中國——我國——中華民族的關聯不再明確。

一、國編本信奉「黃帝建國一元論」，將黃帝視爲中國建國的領袖、中華民族的奠基者；而審定本教科書則不再強調黃帝建國的論述，並呈現中國文化源起多元的事實。

二、國編本強調「道統」路線，即連結黃帝、堯、舜、禹、湯、周文王、周武王、周公、孔子的敘述脈絡；然而審定本教科書已不再以崇古的角度強調上古時代的正統賡緒，不但略周文王，且周武王、周公、孔子的敘述比重也遠不如前。

三、國編本以「反共復國」的角度敘述 1949 年以後的中國史；審定本則不僅不提「反共復國」，更描述中共建立中華人民共和國的歷程，正視中華人民共和國統治中國的事實。

四、國編本稱中國為「我國」，並將臺灣納入中國的一部分；而在審定本中，各版本不再使用「我國」，僅有翰林版提及「我國」，且其所指為 1949 年之後的中華民國。「我國」一詞不再明確連結於「中國」。

五、國編本將「中華民族」一詞與「我國」、「中國」合而為一，串連起歷史敘述的主線，使學生視自己為中華民族的一分子；而審定本除了不再稱中國為我國，也甚少提及「中華民族」一詞，教科書不再自稱我們為中華民族。

本研究發現，審定本教科書不再藉由正統論、民族淵源及反共復國之政權正當性來連結學習者與中國的關係。審定本受內部民主化及外部國際歷史教學朝向分析與理解的趨勢影響，陳述中國文化乃多元並起的起源，不再以儒家道統為尊，加入社會文化史，反映學界新發現；同時，審定本面對現實狀況，承認中華人民共和國在中國的實質統治，接受臺灣海峽兩岸分治的事實，使中國國族認同的傳遞強度減弱。

然而，從民族國家之歷史教育及政治社會化的角度觀之，我們仍無法說上述的變動已改變了「國中階段」中國史在臺灣作為國族歷史的地位。主要原因是，無論是國編本或審定本教科書所敘述的中國史，皆是始於遠古傳說，歷經夏、商、周三代，沿著秦、漢、隋、唐、宋、元、明、清的直線敘述，終至民國，延續晚清的國族歷史建構。國編本教科書以政治、軍事為敘述重心，審定本雖將敘述內容擴大至社會、經濟、文化層面，但「起於遠古傳說，依循朝代更迭」的線性敘述架構，並沒

有改變。雖然審定本教科書並未再稱呼中國為「我國」，或指出中國史為「本國史」，但其敘述架構卻仍是晚清的國史或朝代更迭之軀殼，延續國編本的朝代更迭國史觀，亦即審定本一方面確立兩岸分立、分治的事實，另一方面沿用國史敘述架構，在國族認同上間接建立起「中國認同」的基礎。

此狀態無疑與現實政治密切相關。1990年代以降，臺灣人民對於國家未來的政治走向有著「獨立」、「統一」及「維持現狀」三種看法，又以「維持現狀」獲得絕對多數的支持（中華民國行政院大陸委員會，2014）。所謂「現狀」，意指中華民國傳承自中國，目前其主權及於臺、澎、金、馬的「自由地區」，為主權獨立的國家，而中華民國的「大陸地區」則由中華人民共和國統治。今日中華民國雖已立足於臺灣，卻未透過法律程序拋開「大陸地區」，將中華民國與中國進行切割（中華民國憲法增修條文，2005），一如審定本教科書，在鋪陳中國史之際仍未割捨源起於晚清的「國史」敘述架構。換言之，審定本教科書並未跳脫政治上「維持現狀」的思維，即使有些內容變動，在敘述結構上卻為「中國認同」提供基礎。

臺灣的歷史教育已然是個政治議題。審定版的敘述內容可說是多方角逐後，彼此可以接受的結果——不宣稱自己為中國，卻以遠古淵源及朝代更迭持續傳遞中國國族的歷史記憶。臺灣史目前亦以此類線性敘述方式陳述（宋佩芬、張韡曦，2010），如此看來，目前中小學提供了兩種國族意識，即以臺灣為主體的歷史意識及以中國為主體的歷史意識。從正面的角度觀之，這代表臺灣的歷史教育提供了兩種國族認同的基礎，使維持現狀及開放的未來成為可能，導引出務實的認同取向。然而，如此的教科書安排並不同學生的學習效果。1994年以後的課程綱要強調瞭解歷史的本質，重視歷史思考能力，但是歷史教科書提供線性朝代史的作法卻使學生難以深入任何議題。

從多元民主社會的公民教育的角度觀之，我們必須問：臺灣的線性

歷史教育提供了學生歷史思考與判斷的能力嗎？教科書隨著執政黨的不同，內容就跟著受其政治意識型態影響（陳盈宏、張建成，2012）。晚清的國族史建構過程已經顯示國族史塑造的單一觀點，並非歷史全貌，它壓迫了其他歷史被認識的可能（Duara, 1995）。本研究主張重構一種新的中國史教科書（臺灣史教科書亦同），例如，維持從古至今之通史敘述的方式，選擇各時代的重要政治與社會文化主題加以多種角度與觀點探討，且將中國史放在世界史的角度理解，而非從民族主義來敘述中國史，使多元問題與觀點可以呈現。事實上，朝代之敘述架構並非編寫中國史的唯一選擇。甘懷真（2011）的《中國通史》揉合二十世紀晚期以來重要的學術成果，取各時期主要特色闡述，以宏觀的角度敘述歷史發展，跳脫以朝代更迭為主的敘述脈絡，即可作為歷史教科書之借鏡；許倬雲（2006）的《萬古江河》亦非從朝代更迭，中國中心的角度理解中國，而是以世界史的高度詮釋多元與複雜的中國文化發展歷程，在不同的階段對照了其他文明的發展，視野開闊；金仕起（2014）甚至認為根據現有的、可靠的歷史知識，沒有理由不能把臺灣史和中國史都放到世界史的框架中處理和編寫。

民主公民社會的歷史教育並非為了民族主義服務，而是為了培養具備參與民主社會能力的公民（Barton & Levstik, 2004）。面對全球理解的時代，將歷史放在世界的框架下，理解自己與他人的互動才能避免我族中心的偏狹歷史解釋（林滿紅，2006；金仕起，2014；楊肅獻，2010）。研究者認同多元化的歷史研究，以及以世界史的角度編寫中國史教科書，並認為當歷史追求普世價值，而非民族主義，學習者理解歷史的多種面向與詮釋，將使歷史與民主社會之間有良性互動的關係（花亦芬，2014），擴大人們的胸襟，豐富其人生。

參考文獻

- 中華民國行政院大陸委員會(2014)。**電訪民意調查**。取自 <http://www.mac.gov.tw/np.asp?ctNode=6331&mp=1>
- 中華民國憲法增修條文(2005)。
- 王安泰、何亞宜、莊金城、郭智勇、許家華、陳蕙如、…羅登旭(2008)。**國民中學社會**(第三版,第四冊,二下)。新北市:康軒。
- 王汎森(1996)。**清末的歷史記憶與國家建構——以章太炎為例**。**思與言**, 34(3), 1-18。
- 王明珂(2014)。**華夏邊緣——歷史記憶與族群認同**。杭州市:浙江人民。
- 王保鍵、李雅雯、何亞宜、陳美婷、楊惠如、蔡宗穎、…羅登旭(2008)。**國民中學社會**(初版,第三冊,二上)。新北市:康軒。
- 王秋原、吳圳義、林有土(主編)(2008a)。**國民中學社會**(初版,第三冊,二上)。臺南市:南一。
- 王秋原、吳圳義、林有土(主編)(2008b)。**國民中學社會**(修訂版,第四冊,二下)。臺南市:南一。
- 王秋原、張伯宇、周惠民、洪泉湖(主編)(2012)。**國民中學社會**(初版,第三冊,二上)。臺南市:南一。
- 王秋原、張伯宇、周惠民、洪泉湖(主編)(2013)。**國民中學社會**(初版,第四冊,二下)。臺南市:南一。
- 王晴佳(1998a)。**中國二十世紀史學與西方——論現代歷史意識的產生**。**新史學**, 9(1), 55-83。
- 王晴佳(1998b)。**西方的歷史觀念——從古希臘到現代**。臺北市:允晨文化。
- 王晴佳(2006)。**解構與重構——近二十年來臺灣歷史意識變化的主要趨勢**。**漢學研究通訊**, 25(4), 13-32。
- 甘懷真(2011)。**中國通史**(修訂四版)。臺北市:三民。
- 江筱婷、李佩錕、汪盟烽、洪立建、徐靜欣、陳家華、…薛秀敏(2012)。**國民中學社會**(初版,第三冊,二上)。新北市:康軒。
- 江筱婷、李佩錕、汪盟烽、林莉婷、徐靜欣、莊志偉、…薛秀敏(2013)。**國民中學社會**(初版,第四冊,二下)。新北市:康軒。
- 宋佩芬、張韡曦(2010)。**臺灣史的詮釋轉變——國族歷史與國族認同教育的省思**。**教育科學研究期刊**, 55(3), 123-150。
- 宋銘桓(2004)。**教科書政治意識型態之比較——以「公民與道德」和「認識臺灣」為例**(未出版之碩士論文)。國立中正大學教育研究所,嘉義縣。
- 杜正勝(主編)(2006)。**中國文化史**(修訂三版)。臺北市:三民。
- 沈松僑(1997)。**我以我血薦軒轅——黃帝神話與晚清的國族建構**。**臺灣社會研究**, 28, 1-77。

- 沈松僑（2006）。振大漢之天聲——民族英雄系譜與晚清的國族想像。中央研究院近代史研究所集刊，33，77-158。
- 林滿紅（2006）。晚近史學與兩岸思維。臺北市：麥田。
- 花亦芬（2014，5月12日）。公民社會如何讓教科書政策走向「去國家化」【部落格文字資料】。取自 <http://kam-a-tiam.typepad.com/blog/2014/05/公民社會如何讓教科書政策走向去國家化.html>
- 金仕起（2014，11月28日）。高中歷史課程中的中國史【部落格文字資料】。取自 <http://kam-a-tiam.typepad.com/blog/2014/11/高中歷史課程中的中國史.html>
- 計志中（編纂）（1932）。社會（第七冊）。上海市：商務印書館。
- 徐炳昶（1999）。中國古史的傳說時代。臺北市：里仁。
- 國民中學課程標準（1994）。
- 國立編譯館（主編）（1953）。初級中學歷史（初版，第一冊）。臺北市：編者。
- 國立編譯館（主編）（1954a）。初級中學歷史（初版，第三冊）。臺北市：編者。
- 國立編譯館（主編）（1954b）。初級中學歷史（初版，第二冊）。臺北市：編者。
- 國立編譯館（主編）（1955）。初級中學歷史（初版，第四冊）。臺北市：編者。
- 國立編譯館（主編）（1963）。初級中學歷史（初版，第一冊）。臺北市：編者。
- 國立編譯館（主編）（1964）。初級中學歷史（初版，第四冊）。臺北市：編者。
- 國立編譯館（主編）（1969a）。國民中學歷史（再版，第一冊）。臺北市：編者。
- 國立編譯館（主編）（1969b）。國民中學歷史（修訂暫用本，第四冊）。臺北市：編者。
- 國立編譯館（主編）（1973）。國民中學歷史（初版，第一冊）。臺北市：編者。
- 國立編譯館（主編）（1974）。國民中學歷史（初版，第二冊）。臺北市：編者。
- 國立編譯館（主編）（1984）。國民中學歷史（試用本，第一冊）。臺北市：編者。
- 國立編譯館（主編）（1985a）。國民中學歷史（試用本，第二冊）。臺北市：編者。
- 國立編譯館（主編）（1985b）。國民中學歷史（試用本，第三冊）。臺北市：編者。
- 國立編譯館（主編）（1996）。國民中學歷史（改編本第八版，第一冊）。臺北市：編者。
- 國立編譯館（主編）（1997）。國民中學歷史（改編本第八版，第三冊）。臺北市：編者。
- 張元、周樑楷（主編）（1998）。方法論——歷史意識與歷史教科書的分析編寫國際學術研討會論文集。新竹市：國立清華大學歷史研究所。
- 許倬雲（2006）。萬古江河。臺北市：英文漢聲。
- 許倬雲（2009）。我者與他者——中國歷史上的內外分際。臺北市：時報。
- 陳俊傑（2010）。戰後臺灣國民教育社會科教科書與國家形塑（1952-1987）（未出版之碩士論文）。國立政治大學歷史學系，臺北市。

- 陳盈宏、張建成 (2012)。臺灣小學社會科教科書中國族概念的變動。《臺灣教育社會學研究》，12 (1)，119-162。
- 陳敏華 (2008)。我國國民中學公民類科教科書國族認同內涵之演變 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系，臺北市。
- 彭明輝 (2002)。晚清的經世史學。臺北市：麥田。
- 楊國揚 (2011)。我國教科書編審制度之演進與發展。《教師天地》，171，58-62。
- 楊肅獻 (2010, 2月28日)。新政府高中歷史課綱的修訂是「向上提昇」？抑或「向下沉淪」【部落格文字資料】。取自 http://98history.blogspot.tw/2010/02/blog-post_4786.html
- 趙令揚 (1976)。關於歷代正統問題之爭論。香港：學津。
- 趙志龍 (2008)。國民小學教育國族認同建構之研究——以現行國小社會領域教材為例 (未出版之碩士論文)。元智大學資訊社會學研究所，桃園縣。
- 鄭欽仁 (1990)。歷史文化意識對我國政策之影響。臺北市：業強。
- 賴誌遠 (主編) (2012)。國民中學社會 (初版，第三冊，二上)。臺南市：翰林。
- 賴誌遠 (主編) (2013)。國民中學社會 (初版，第四冊，二下)。臺南市：翰林。
- 錢穆 (1994)。國史大綱。臺北市：臺灣商務印書館。
- 謝志豪 (主編) (2008a)。國民中學社會 (初版，第三冊，二上)。臺南市：翰林。
- 謝志豪 (主編) (2008b)。國民中學社會 (修訂二版，第四冊，二下)。臺南市：翰林。
- 饒宗頤 (1977)。中國史學上之正統論。香港：龍門。
- Appleby, J., Hunt, L., & Jacob, M. (1994). *Telling the truth about history*. New York, NY: W. W. Norton.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bowe, M., Herrera, M., Manna, C., Cossa, T., Miao, X., & Zhou, Y. (2007). Perceived collective continuity: Seeing groups as entities that move through time. *European Journal of Social Psychology*, 37(6), 1118-1134.
- Brandenberger, D. (2002). *National bolshevism: Stalinist mass culture and the formation of modern Russian national identity, 1931-1956* (Vol. 93). Boston, MA: Harvard University Press.
- Carretero, M., Asensio, M., & Rodríguez Moneo, M. (2012). *History education and the construction of national identities*. Charlotte, NC: Information Age.
- Duara, P. (1995). *Rescuing history from the nation: Questioning narratives of modern China*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Lacity, M. C., & Janson, M. A. (1994). Understanding qualitative data: A framework of text analysis methods. *Journal of Management Information Systems*, 11(2), 137-155.
- Paddock, T. R. E. (2010). *Creating the Russian peril: Education, the public sphere, and national identity in imperial Germany, 1890-1914*. Rochester, NY: Camden House.
- Shin, S.-H. (2011). *National identity and national history: Role of historical narratives on identity construction* (Unpublished doctoral dissertation). University of Melbourne, Australia.

- Takaki, R. (1993). *A different mirror: A history of multicultural America*. Boston, MA: Little, Brown.
- Takaki, R. (1998). *A larger memory: A history of our diversity, with voices*. Boston, MA: Little, Brown.
- Tosh, J. (1991). *The pursuit of history: Aims, methods, and new directions in the study of modern history* (2nd ed.). London, UK: Longman.
- Zinn, H. (1980). *A people's history of the United States*. New York, NY: Harper Colophon Books.

美國教科書眼中的臺灣意象 ——他者論述分析

王雅玄 彭致翎

本文探討國際眼中的臺灣意象，透過他者理論為評判基礎，提出「他者論述分析類目架構」，檢視美國教科書是否在帝國主義主僕關係與國家分類等級地位的影響下呈現西方中心的他者論述？本文問題意識在於批判國際教科書中臺灣意象之位置，樣本選取美國中小學社會領域教科書六冊，針對教科書再現的臺灣意象進行文本分析，歸納臺灣意象主題包括地理、歷史、政治、文化、經濟等各面向配置情形。研究發現，美國教科書中的臺灣意象，在地理方面再現「依附中國」論述，歷史方面是「分裂中國」論述，政治文化方面以民主自由開放多元展現「脫離中國」論述，經濟方面則呈現「超越中國」論述。而「他者論述」下的臺灣意象包括殖民、邊陲、奴僕、排除等，針對他者論述的反省思維有助於抵抗西方霸權的集體認同、改善國際雙邊理解，進而有機會對臺灣新意象進行話語重構。

關鍵詞：己他關係、他者理論、論述分析、國際理解、臺灣意象

收件：2014年3月5日；修改：2014年9月9日；接受：2015年3月6日

Taiwan's Image Around the World: The Othering Perspective in American Textbooks

Ya-Hsuan Wang Chih-Ling Peng

To promote bilateral understanding of international education, this article examines international views of Taiwan's image, using "the other" theory as its critical foundation, to see if American textbooks reveal western-centered perspectives under the imperialist influence of master-slave relations and national rankings. This study is aimed at critiquing the position of Taiwan portrayed in international textbooks based on a selection of six primary and secondary school world history and geography textbooks. First, we analyzed Taiwan's image as represented in the textbooks and classified its image into the following categories: geographical, historical, political, cultural, and economic. This paper concludes several discourses on Taiwan's image in American textbooks: "attaching China" discourse represented in geography, "splitting China" discourse in historical aspects, "detaching from China" discourse in political and cultural aspects in terms of democratic freedom and multiculturalism, and "beyond China" discourse in the area of economic development. Othering discourses of colonization, periphery, slaves, and exclusion are also represented in the textbooks. Reflective thinking on "the other" helps to resist the collective identity of western hegemony and improve international bilateral understanding, so as to reconstruct new discourses on Taiwan's image.

Keywords: self-other relations, the other theory, discourse analysis, international understanding, Taiwan's image

Received: March 5, 2014; Revised: September 9, 2014; Accepted: March 6, 2015

Ya-Hsuan Wang, Professor, Graduate Institute of Education, National Chung Cheng University,
E-mail: sunny.wang@ccu.edu.tw

Chih-Ling Peng, Assistant Research Fellow, Development Center for Compilation and Translation,
National Academy for Educational Research

壹、前言

因應全球化潮流，我國教育部（2011）公布《中小學國際教育白皮書》，宣示透過外語、文化及全球議題學習，促進學生具有國家主體的國際意識、理解尊重欣賞不同文化、厚植邁向國際舞臺實力、體認世界和平的價值，培育具備國家認同、國際素養、全球競合力、全球責任感的國際化人才。所謂知己知彼，在推動國際教育之際，除了我們單方面地理解國際，更重要的是，國際上是如何理解臺灣呢？我國行政院主計處（2011）稱依聯合國開發計畫署（United Nations Development Programme, UNDP）以人類發展指數（Human Development Index, HDI）之國家分類指標，綜合衡量「健康」、「教育」與「經濟」等面向，自行將臺灣歸類為「高度發展國家」。然而，王雅玄（2013）指出，此為臺灣眼中看待自己的位置，他國眼中的臺灣處於何種位置，值得進一步探究。

教科書是支援學校課程教學的主要資源，對學童有轉化知識、傳遞價值觀與態度的潛移默化作用，「今日的教科書，孕育下一代的心靈」，教科書形塑學童的心靈與國家的未來（Mikk, 2000），足見其影響之深遠。教科書常與社會變遷緊密相連，反映出當代主流文化和價值觀念（Pingel, 2010），不僅含涉社會、文化、政治、經濟形構的縮影，同時其亦反映了一個國家文化的基本思路。因此，要了解他國眼中的臺灣意象，可從其教科書所描繪的臺灣圖像深究之。

分析各國教科書中的臺灣意象，對於國際雙邊理解有重要意義。當代跨文化交流日漸頻繁之際，面對流動世界多元文化的衝擊與挑戰，國際理解需求較以往更為殷切。聯合國教科文組織（United Nations Educational, Cultural and Scientific Organization, UNESCO）於1974年出版的《促進國際理解、合作與和平的教育以及人權與基本自由教育之建議》主張，教育乃係實踐國際理解、合作、和平、人權、基本自由等價值，而《教

科書研究與教科書修訂指引》(UNESCO *Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*) 進一步指出教科書是促進國際理解的工具，以達致世界和平(周珮儀、鍾怡靜，2013；Pingel, 2010)。透過教科書觸角之延展，學童從而理解自我與他者、形塑其如何看待自己與世界。

教科書同時也是經過篩選、合法化的官方知識，意味著「正確」、「標準」、「權威」的知識，因此教科書承載國家意識形態，尤其顯見於詳述歷史、地理及政治的社會領域教科書。關於國家過去故事的選擇或撰擬總是具有規範性的，其指導人們如何以國家主體思考和行動，以及如何看待與外界的關係(Hein & Selden, 2000)，意圖刻劃「我們」和「他們」之間的差異與界限，以建立、維繫與發展國家政治和民族意識。因此，「己他關係」乃世界各國教科書中指涉他國國家意象的主要關鍵。UNESCO (2007) 指出，若教科書刻意設計，為彰顯自我，對異己選擇以弱化、消隱，乃至創憶、虛構等方式，此種敘事模式會窄化並扭曲學童對真相的理解，且易形成對他者之負面意象，從而產生偏見，對世界和平有不利影響。這些不當的教科書編寫設計像是教科書對非主流文化進行省略化約、扭曲不實的編排，或只呈現某一方的主觀判論，導致不同形式的歧視、成見和排斥；道德或科學上歧視族群或性別；不當語言與教學態度冒犯個人或群體，或限制個人的發展；教材內容無法讓學生理解；過分重視認知，忽略與日常生活之連結應用等。可見，不當的教科書內容極有可能造成偏見、誤解、對立、分歧和爭議，成為國際理解與和平的阻力障礙。有鑑於此，本文著手檢視美國教科書中的臺灣意象，透過他者理論作為評判基礎，檢視其眼中的臺灣是否在帝國主義主僕關係與國家分類等級地位的影響下，處於他者的不利位置。

貳、文獻探討

一、全球脈絡下的臺灣意象

本研究聚焦於臺灣意象，屬於國家形象之範疇。國家形象（country image）或國家品牌（nation branding）乃指特定國家在人們心中的認知和評價，係透過該國代表性產品、國家特性、政治經濟背景、歷史文化傳統等形塑而成（鄒筱涵、于卓民，2007）。國家形象良窳決定了國家品牌的建立，此即競爭性的認同（competitive identity），透過經濟產品、投資、政治、教育、文化、旅遊、人物等競逐，進而取得他國的認同，國家形象對該國競爭力有深遠的影響（Anholt, 2007）。那麼，全球脈絡下臺灣意象具有怎樣的競爭性認同呢？臺灣自 1987 年解除戒嚴後，無論在民主政治、社會多元、經濟發展方面皆呈現大幅度的開放變革成長。舉經濟產品為例，近年來有學者針對臺灣品牌進行臺灣意象的研究，發現「臺灣製造」（made in Taiwan, MIT）不再被視為品質低廉的代稱，特別是電子製造業產品，如宏碁、華碩等自創品牌電腦，已享譽全球市場（陳祥、陳嘉珮，2009）。

此外，競爭性認同也經常透過政治角力展現。陳祥與陳嘉珮（2009）分析美國《紐約時報》與《華盛頓郵報》自 1986 年至 2005 年有關臺灣的新聞報導，皆環繞在兩岸關係、統獨議題，針對臺灣的採寫通常是對照中國，描述臺灣高度政經發展與民主深化的正面形象。然而近年來國際媒體亦曾出現臺灣負面意象報導，例如美國有線電視新聞網 CNN 主播曾以恥笑方式敘說臺灣的國會暴力衝突事件（〈臺灣國會打架，國際媒體大幅報導〉，2005）。

相較於媒體報導，教科書文本所呈現的臺灣意象又是如何面貌？根據楊景堯（2010）分析加拿大與印度教科書中的臺灣意象，均涉連臺灣與中國的關係。加拿大教科書讚揚臺灣民主發展與總統直選，強調兩岸武力對峙及美國居中扮演重要的角色，並以 1996 年飛彈危機凸顯中國對

臺灣的威脅打壓。印度教科書除稱許臺灣經濟發展、土地改革與民主轉型，對於過去威權統治多有所批判，特別提及蔣介石從大陸撤退來臺，帶入大量黃金和無數中國藝術珍寶。二者對於臺灣的介紹各有不同切入點，加拿大教科書以敘寫李登輝時代為主軸，印度教科書則以蔣介石作為認識臺灣之始，然都僅止於不同總統下的政治氛圍，各有所偏，無法窺諸全貌。那麼，美國教科書眼中的臺灣意象為何呢？這便牽涉到美中臺的國際關係。

美國自第二次世界大戰後，基於對全球世局與臺海權力平衡、國家利益等戰略考量，在兩岸關係當中扮演舉足輕重之平衡者的角色。兩岸互動未全面開展之前，美國提供臺灣出口商品最大的外銷市場，經貿依賴與政治安全保障相依相輔（冷則剛，2012；李佳蓉、吳昀展、蘇軍瑋譯，2012；陳建民，2007）。1971年至1979年間，美國為制衡蘇聯，轉向支持中華人民共和國，停止承認臺灣，1979年美中正式建交。此外，中國取代臺灣得到聯合國安全理事會（United Nations Security Council, UNSC）常任理事國席次，獲得全世界大多數國家與聯合國的承認。臺灣的國際地位逐漸衰退，美國的態度為官方承認中國，美國在臺灣的利益主要是在經貿和非官方關係，給予臺灣安全保障，但同時也不會改變一個中國政策，並強調必須以和平手段達成（吳玉山，2012；李佳蓉等人譯，2012）。1980年代中期以降，兩岸在經濟文教等方面開始有了接觸，美國亦漸支持兩岸良性互動，在美國的眼中，兩岸的互動對話有利於美國的利益（陳建民，2007）。1980年代末臺灣逐漸開放兩岸關係以來，所面對的國際情勢劇烈變化，原本較為恆定的對美經貿依賴關係，也隨著冷戰結束、中國崛起而有所改變。而1990年代自蘇聯瓦解後，美國霸權獨強地位一度無與倫比，惟近年來美國遭逢經濟金融危機、反恐軍事等連續挫折，甚至陷入帝國過度擴張的困境，面臨中國崛起的挑戰，自有其國家利益競爭之戰略考量（張登及，2013）。臺灣在中國經濟實力崛起、美國國際政治影響力下滑之際，在美、中、臺三邊關係中，雖扮演一定

的角色，不過，這如何反映在美國的教科書中，非常值得探究。

綜上所述，儘管臺灣在國際眼中已經展現許多正面意象，然而媒體對於臺灣的負面篩選，以及國際上對臺灣的理解，時而被消音處理，或僅在介紹中國之餘介紹臺灣，此種附屬地位使得許多臺灣正面意象不受重視，而負面意象不斷被散播，這樣的臺灣形象需要印象整飭（王雅玄，2013），特別是在英語系國家，其傳播論述對全世界的影響力極大。因此，本研究選定美國教科書，試圖解構其所再現的臺灣意象。

二、他者論述下的己他關係

由於人類歷史、地域、族群和社會的複雜，文化的差異性無可避免。Giddens（1999）認為文化是一套連貫的概念以決定哪些是重要、有價值、有需要的事物，進而成爲人們在生活環境中所依循的行爲規範。不同文化相互交匯時，不同主體常依己之制度傳統與思維模式解讀異文化，因而引發明顯或淺隱的矛盾與衝突。因此，國際間的己他關係對國際理解及國家意象研究具有重大意義。

文化是一種他者思想，每一個文化群體都是透過觀看另一個文化群體的氛圍而察覺到自己的存在（Jameson, 1993）。劉紀蕙指出，所謂「他者」（other），相對於「自我」（self）或主體，是已被定義者之外的另一個、相對的、相反的、不被包含者、相異者（different），是相對於有主見者（inner-directed）的聽命他人者（other-directed），而他者文化相對於我文化，是被觀看的、被定義的、被書寫的、被符號化的（引自王雅玄，2013）。如何觀看他者，以何種心態面對他者，不但反身形塑自我，也同時映照自我的樣貌，故而自我與他者相互牽連，彼此映照（李有成，2012）。Hegel（1931）在《精神現象學》發展主奴辯證法的章節中指出，自我需要視他人爲他者，藉由否定他人揚棄他人來肯定自我的存在，這樣的自我意識分裂出兩個自我，一個是自爲存在的獨立意識，另一個是爲對方而存在的依賴意識，前者是主人，後者是奴僕。因此，自我意識

的存在方式是被他人認肯。這也呼應 Taylor (1994) 的認肯理論，我們的認同部分建立於他者的認肯 (recognition)、或因他者認肯的缺席甚至是誤認 (misrecognition) 而形成。因此，他者論述下的己他關係形構了本體的自我認同。

他者雖是「相異者」，然而在描繪他者時卻又往往侷限於己身的觀點與利益。Said (1978) 以「知識／權力」說明東方與西方權力不對稱的位置關係。東方主義視野中的東方呈現落後原始、粗俗野蠻，而西方則是象徵進步優越、理性文明；西方為指涉主體的我者，東方則為被建構、被貶抑的他者。西方人相信自己比東方人更有能力了解東方，認為「他們」東方人總是缺乏知識，更缺乏了解「他們自己的知識」，東方人自己無法代表自己，必須由別人代為發言。如此視角下的東方成為靜默、臣服從屬於西方文化主導知識權力之下的對象，是將東方鑲嵌注入西方意識形態與帝國主義的論述生產體系中，並從這知識體系中衍生出對東方的殖民統治 (宋國誠，2003，2004)。這與帝國利益、資本主義的掠奪剝削相輔相成，透過將他者置於被支配的位置，完成奴役他者的帝國文化大業 (廖炳惠，1994)。由於東方主義是一種以西方為中心的統治、重新建構和支配東方的話語，透過其表述或再現，以排斥和換位將東方真正的東西變得多餘和不重要。價值意義的闡釋取決於西方，東方被再現的同時，也再現西方文化主體與權力關係，印證了文化霸權之所在 (張京媛，2007)。東方是西方的他者，臺灣地處遠東，在他國教科書文本中被如何指涉、是否被西方世界他者化？這是本文分析美國教科書關注的焦點。

文本分析的意義在於，人類透過語言符號的媒介來表達思想觀念情感，與他人互動溝通，然而，語言符號並非如同鏡射般反映真實世界，而是在建構世界。在尋索他者的意義時，他者之所以成為他者，其意義並非源自於他者本身，而是透過語言的概念與符號所建構 (倪炎元，1999，2003)。所以要瞭解的是文本如何透過語言文字圖像，呈現我文化

定義自身與觀看他者文化的視角與立場？如何透過再現過程賦予他者連結特定之概念意涵（劉紀蕙，2001）？這些問題值得深思探究。倪炎元（2003）認為，他者論述是存在於特定主體間權力關係的運作之中，再現他者的論述亦然。就像 Hegel（1931）的主奴權力關係，無論自我或他者都是透過「異化」的過程來發展自身。所以，Fanon 認為，他者若要找回主體性，自我與他者雙方都需經歷「去異化」過程（引自許光武，2006）。解構乃為建構主體的先要條件，在全球化脈絡下我們需要尋求文化他者對我們的覺知，作為開展相互對話的關係，才能有從文化他者眼中的臺灣意象中解構之契機（王雅玄，2013）。那麼，如何從他者被書寫的過程中解構呢？倪炎元（1999）指出書寫他者包含一連串的選擇過程，諸如選擇何者被接納何者被排斥、何者明示何者暗示、何者是焦點而何者為背景、誰存在誰消隱、肯定誰否定誰、承認誰歧視誰等，這些不僅止於當下的選擇，更是深層意識形態的操作，涉及建構者的意圖與利益。教科書的批判論述分析，就是對文本的解構。美國是臺灣主要交流國家，也是臺灣人民外移的主要移入國，美國教科書中的臺灣意象為何，是本研究聚焦的核心。

綜上所述，本研究歸納眾多學者（王雅玄，2013；宋國誠，2003；倪炎元，1999，2003；Hegel, 1931; Said, 1978; Taylor, 1994）討論他者理論的核心概念如：殖民／被殖民、中心／邊陲、主人／奴隸、承認／歧視、褒揚／貶抑、崇拜／剝削、接納／排斥、肯定／否定，作為本文「他者論述分析類目架構」之參考。

參、研究方法與分析架構

本研究在解構臺灣意象的方法論上採取批判社會研究（critical social research）立場，結合批判論述分析與文本分析為研究方法，針對文本對於臺灣意象係「說什麼」與「如何說」的向度，全盤檢視言說意識形態

與解構他者論述之策略。批判社會研究取向並不將社會結構、社會過程、歷史記憶視為理所當然，旨在挖掘社會結構表面下的特殊歷史與壓迫性（Harvey, 1990）。而批判論述分析旨在批判文本中的意識形態（van Dijk, 1995），著重於文本語境分析與論述拆解，揭露有問題、負面的論述，歸結其核心概念是要檢視教科書是否具有「正面呈現自我，負面呈現他者」的論述特性（王雅玄，2008），以解構論述中的文化霸權與意識形態。

教科書樣本選取自美國中小學教科書，涵蓋世界地理、世界史、社會領域，分別是 *World Geography*、*World Geography Today*、*World History: Human Legacy: Modern Era*、*Sociology: The Study of Human Relationships*、*World Geography: Building a Global Perspective*、*Eastern Hemisphere: Geography, History, Culture* 共六冊，詳如表 1 所示。

表 1 本研究分析美國中小學教科書之樣本

書名	出版年	出版業者	適用年級
<i>World Geography</i>	2009	Holt, Rinehart and Winston	6-8 年級
<i>World Geography Today</i>	2008	Holt, Rinehart and Winston	9-12 年級
<i>World History: Human Legacy: Modern Era</i>	2008	Holt, Rinehart and Winston	9-12 年級
<i>Sociology: The Study of Human Relationships</i>	2008	Holt, Rinehart and Winston	9-12 年級
<i>World Geography: Building a Global Perspective</i>	2005	Pearson Prentice Hall	9-12 年級
<i>Eastern Hemisphere: Geography, History, Culture</i>	2005	Pearson Prentice Hall	6-8 年級

資料來源：研究者自行整理。

本研究首先進行文本分析，研究者詳閱六冊教科書中提及臺灣（Taiwan）的相關內容敘述後，先掌握教科書呈現臺灣意象之主題分布，包括地理、歷史、政治、文化、經濟等各面向，再使用他者理論為分析視角，試圖解構美國教科書中的臺灣意象，檢視其是否在帝國主義主僕關係與國家分類等級地位的影響下，會再現西方中心的他者視角，從中揭露充斥於文本中的文化偏好、意識形態與政治意圖，喚起文本閱讀者的意識覺醒。論述引出的目標為批判地檢視文本敘說方式是否符應他者論述，他者論述的引出可以解構歷史文本、揭露文化認同的危機（王雅玄，2012）。本研究根據文獻探討整理的他者理論提出「他者論述分析類目架構」如表 2 所示，包括殖民／被殖民、中心／邊陲、主人／奴僕、承認／歧視、褒揚／貶抑、崇拜／剝削、接納／排斥、肯定／否定等論述。

表 2 他者論述分析類目架構

類目	定義
殖民／被殖民	須使對方屈居次位，臣服於己
中心／邊陲	透過資源分配機制，邊陲受到中心的剝削
主人／奴僕	產生自我與他者的權力衝突，靠著揚棄他人、掌控他人、矮化他人來證明自己的自由與超越
承認／歧視	為自己的自覺存在，直接間接地化別人為他者來確認自己的主體性
褒揚／貶抑	對特定群體表達讚美之意，肯定其地位或價值；對特定群體以貶抑性的文字辱罵，企圖激發讀者厭惡的情感
崇拜／剝削	帝國中心的聲明
接納／排斥	選擇性地遺漏令人不悅的事實；怪罪仇敵
肯定／否定	選擇有利己方的材料加以運用，以宣揚有利己方的史實，隱瞞不利己方的弱點

資料來源：王雅玄（2013）、宋國誠（2003）、倪炎元（1999，2003）、Hegel（1931）、Taylor（1994）、Said（1978）。

肆、結果與討論

本研究在文本分析方面，先總體描繪美國教科書中的臺灣意象主題配置，接著針對美國教科書中有關臺灣的論述主軸進行深入質性分析，最後進行他者論述之批判分析。

一、美國教科書中的臺灣意象主題配置

綜覽本研究選取六冊美國中小學社會領域教科書，文本所再現的臺灣意象涵蓋八個主題：臺灣地理、國共政爭、臺灣民主、臺灣文化、臺灣經濟、中臺關係、臺美關係及亞洲比較，詳見表 3。從表 3 顯見，六冊教科書一致最關注的主題是「臺灣經濟」，且皆著重「亞洲比較」，每一本教科書都將臺灣和亞洲其他國家或地區，例如與蒙古、中國、韓國、新加坡、香港等進行比較。因此，「經濟發展」與「亞洲比較」可說是美國教科書再現臺灣意象的第一焦點，第二大焦點便是與中國的相關論述，包括「國共政爭」、「中臺關係」、「臺灣民主」、「臺灣文化」、「臺灣地理」，這五個主題都特別著重臺灣與中國的關係。最後，「臺美關係」也是教科書中臺灣意象的第三個焦點，著重美國對於臺灣扮演著深具影響力的角色。

進一步分析美國教科書中描繪臺灣的文本內容，第一焦點「經濟發展」方面的內容主要是強調臺灣的產業發展，包括高度工業化（紡織、食品加工、塑料、化工）、科技化（電腦、體育器材）等高度經濟發展的國家意象。第二焦點「中國相關論述」方面的內容則是分別再現於地理、歷史、政治、文化各層面與中國血融於水的關係：臺灣地理的描述是多山海島，必然提及位於中國東南方的地理位置；臺灣歷史主要介紹蔣介石、國共政爭、中臺緊張關係；臺灣政治的描述則不同於中國共產黨，是相對民主化與多黨制的政治體系；臺灣文化為多元文化，但受中國、日本、歐美等影響。第三焦點「臺美關係」方面的內容主要是將美國對臺灣發展功不可沒的貢獻，滲透於經濟發展的強力後盾與文明現代化的影響力。

表 3 美國教科書中的臺灣意象主題配置

類目 書名	臺灣 地理	國共 政爭	臺灣 民主	臺灣 文化	臺灣 經濟	中臺 關係	臺美 關係	亞洲 比較
<i>World Geography</i>	√	√	√	√	√	√	√	√
<i>World Geography Today</i>	√	√	√	√	√	√	√	√
<i>World History: Human Legacy: Modern Era</i>		√	√		√	√	√	√
<i>Sociology: The Study of Human Relationships</i>					√			√
<i>World Geography: Building a Global Perspective</i>	√	√	√	√	√	√	√	√
<i>Eastern Hemisphere: Geography, History, Culture</i>	√	√	√	√	√	√	√	√

資料來源：研究者自行整理。

綜結美國教科書內容分析結果，無論從地理、歷史、政治、文化層面，多以大中國的觀點論述臺灣意象，僅經濟部分單純論及臺灣的經濟發展與成就表現。

二、「大中國論述」下的臺灣意象？

(一)「依附中國」論述：臺灣位處中國邊陲位置

臺灣在哪裡？美國教科書對臺灣地理位置的介紹是以依附中國的相對位置來說明。例如 *World Geography: Building a Global Perspective* 提到「臺灣是位於中國東南沿海地區的海島」(Baerwald & Fraser, 2005: 672)，以及 *Eastern Hemisphere: Geography, History, Culture* 介紹「臺灣是一個島國，位於中國東南沿海」(Jacobs & LeVasseur, 2005: 713)。

儘管我們似乎也習慣這樣的地理位置介紹，儘管臺灣的教科書也可能以「位於中國東南沿海」的地理位置來界定自己，但是，從批判論述

分析的觀點來看，這無非是以中國大陸爲主的依附論述。事實上，臺灣可以是在日本下方，菲律賓上方，或者是在太平洋西岸花綵列島的中樞，歐亞大陸的東南緣，北濱東海等其他相對位置來介紹臺灣。習慣僅將臺灣與中國並列，有依附大中國論述的意味。

另一方面，美國教科書不吝於承認臺灣爲主權獨立國家。像是 *World Geography* 指出，「臺灣在實質運作上是獨立國家」(Salter, 2009: 658)。而 *Eastern Hemisphere: Geography, History, Culture* 簡介臺灣時，以獨立國家的樣貌呈現，並呈現中華民國國旗。

首都：臺北市

面積：12,456 平方英里；32,260 平方公里

人口：2,250 萬

族群：臺灣人、中國人、原住民

宗教：佛教、傳統信仰、基督教

政府制度：民主多政黨制

幣值：新臺幣

主要出口：機械電子設備、金屬、紡織品、塑料、化學製品

語言：國語（官方語言）、廈門話、客家話

(Jacobs & LeVasseur, 2005: 713)

雖然如此，該教科書仍將臺灣的介紹穿插於中國章節中，甚至在屬於臺灣意象的頁面呈現中國領導人毛澤東的照片，該教科書並非呈現臺灣總統的照片，這使得臺灣意象落入中國意象中，導致混淆不清。

此外，「依附中國」論述還出現於將臺灣與蒙古、香港並列進行比較，以中國的鄰居觀點，討論臺灣、香港、蒙古在亞洲的特徵和角色。舉 *World Geography: Building a Global Perspective*、*World Geography* 及 *World Geography Today* 爲例：

臺灣是位於中國東南沿海地區的海島；香港位處中國南部海岸，由半島

和島嶼組成；蒙古位於中國北方，形成中國和俄羅斯之間的緩衝區。
(Baerwald & Fraser, 2005: 672)

臺灣和蒙古在經濟上有何不同？蒙古和臺灣均是毗鄰中國的小國。蒙古是一個游牧民族原野地，臺灣則是一個現代工業化島。(Salter, 2009: 659)

描述中國四區（南、北、東北、西部）和蒙古、臺灣在政治、經濟、社會、文化面向的特徵。(Sager & Helgren, 2008: 631)

以上三個不同出版業者的美國教科書，均分別進行臺灣、蒙古及香港的比較。從批判社會研究角度剖析，美國教科書文本所反映出的是大中國的社會結構與歷史記憶，看待臺灣的立足點還是將臺灣視為依附「大中國論述」下的邊陲位置。若將臺灣視為小國，或許可以和盧森堡、汶萊、德列斯登、摩納哥、史瓦濟蘭等世界小國進行比較，但美國教科書選擇臺灣與蒙古、香港比較，可見其採依附中國之觀點論述。

（二）「分裂中國」論述：多著墨於 1949 年國共政爭與國民黨政府遷臺後的臺灣史

臺灣歷史始於何時？美國教科書對臺灣歷史背景，僅有 *World Geography* 提及早期的臺灣史：

16 世紀時，葡萄牙水手對臺灣島稱之以“*Ilha Formosa*”（美麗的島嶼），多年來，西方人稱臺灣為福爾摩沙。今日的臺灣兼具綠色山水、現代化擁擠城市的風貌。在 7 世紀時，中國人開始移居臺灣。在不同時期，中國和日本都曾掌控臺灣。(Salter, 2009: 658)

儘管如此，該教科書對於臺灣史的敘寫，仍與其他版本教科書一樣，均主要著墨於 1949 年共產黨掌控中國大陸後，蔣介石領導的國民黨政府撤離至臺灣為斷代起源點，省略 1949 年以前的臺灣歷史。例如 *World Geography Today*、*World Geography: Building a Global Perspective* 介紹臺灣的歷史：

1949年共產黨取得中國大陸後，約2百萬中國國民黨員逃至臺灣定居。中國國民黨在臺灣實施戒嚴軍事統治達38年，直到近年民主逐漸展開。(Sager & Helgren, 2008: 631)

國民黨在蔣介石領導下，逃離中國及共產黨統治，於1949年抵達臺灣，這批新移民（主要是商人、軍方和政府領導）就這樣加入了臺灣本地居民的生活。(Baerwald & Fraser, 2005: 672)

臺灣的歷史並非從1949年開始，1949年是中華人民共和國成立之年，卻最備受美國各版本教科書重視，可見美國教科書關心的是中國歷史而非臺灣歷史。而其切入臺灣的主旨，主要聚焦於臺灣與中國的關係，進而呈現臺灣與中國備受爭議的政治議題，從主權宣示、主客統獨或誰才是正統中國的論戰，教科書文本大量引述中國與臺灣各自表述與詮釋主權的不同立場，在在呈現了「分裂中國」論述。*World Geography* 特別以對照表列分析兩岸緊張局勢，提及：

中國和臺灣之間關係持續緊張，中國政府宣稱臺灣是中國的一部分，而臺灣政府聲稱自己是中國真正的政府。(Salter, 2009: 658)

其他像是 *World Geography Today*、*World Geography: Building a Global Perspective*、*World History: Human Legacy: Modern Era* 及 *Eastern Hemisphere: Geography, History, Culture* 均有類似的敘寫：

中國共產黨政府宣稱臺灣是中國的一個省，臺灣政府則聲稱自己為中國的合法政府，彼此分歧造成地區的緊張局勢。臺灣和中國也許未來有可能會統一。(Sager & Helgren, 2008: 631)

接下來的幾十年，中國和臺灣政府之間爭議迭起。在臺北的國民黨政府聲稱其代表中國，而大陸的共產黨政府則宣稱己才是中國官方政府。……中國仍然認為臺灣是一個省，而不是一個獨立的國家。中國於1996年希藉由臺灣海峽的軍事演習，影響臺灣民選總統選情。

戰術完全失敗，李登輝當選。(Baerwald & Fraser, 2005: 672, 674)

中國視臺灣為中國不可分割的一部分，並堅持兩岸終究會統一。臺灣則抵抗來自中國的壓力。(Ramírez, Stearns, & Wineburg, 2008: 530)

臺灣和中國各自稱是「真正」的中國。在中國大陸的共產黨聲稱有權統治臺灣，而在臺灣的國民黨也聲稱有權統治其他中國地區。(Jacobs & LeVasseur, 2005: 716)

除了「臺灣歷史」的化約簡述、「一個中國」各自表述，美國教科書特別關注兩岸關係的發展，從緊張、疏離、漸至互動往來。例如 *World Geography* 中提到「中國和臺灣關係持續緊張」(Salter, 2009: 659)；隨著時間推移，有不同的發展，像是 *World Geography: Building a Global Perspective*、*World Geography Today* 分別敘及兩岸的互動往來：

臺灣與中國一直沒有正式接觸，直到 1987 年 11 月臺灣開放大陸探親，隨後解除對大陸投資貿易禁令，臺灣投資者開始巨額投資中國的經濟特區。(Baerwald & Fraser, 2005: 673)

中國和臺灣之間的關係仍然緊張。在 2000 年，臺灣總統表示，臺灣只有受到攻擊時才會宣稱獨立。中國回應如果臺灣拒絕談統一，則會發動攻擊。(Baerwald & Fraser, 2005: 674)

這兩個國家已有經濟往來，例如臺灣在中國沿海工業地區的投資，經濟互動漸增，進而拉進雙方關係，然而，兩者在政治和經濟上依然存在很大的差異。此外，有些臺灣的政黨反對與中國統一。(Sager & Helgren, 2008: 631)

如同美國政府關注臺海兩岸關係，美國教科書也特別關注兩岸關係的發展。臺灣與中國維持經濟互動往來，然政治分裂的局面，兩岸緊張關係與未來是否統一的議題始終是關注的焦點。

（三）「脫離中國」論述：臺灣轉向自由民主政治與開放多元文化

臺灣不同於中國之處何在？美國教科書經常進行中臺比較，特別褒揚臺灣的多元政黨民主政治，不同於中國共產黨一黨獨大。例如 *Eastern Hemisphere: Geography, History, Culture* 介紹「臺灣是民主多政黨制度」（Jacobs & LeVasseur, 2005: 713）。而 *World History: Human Legacy: Modern Era* 中，亦提到：

國民黨政府統治臺灣實施戒嚴，直到 1980 年代解嚴後開放其他政黨，近年來民主運動持續推展。（Ramírez et al., 2008: 530）

美國教科書中所呈現的臺灣歷史儘管與中國歷史糾結，但在政治文化方面確有著不同的樣貌，與中國分裂後至臺灣發展的蔣介石，雖以威權統治，卻有著自由開放的轉向契機。像是 *World Geography: Building a Global Perspective* 中敘寫：

蔣介石在抵達之後建立了臨時政府，雖然採高壓統治，但還是允許自由企業發展。同時在中國大陸上，則是馬克思主義控制了政治和經濟生活。（Baerwald & Fraser, 2005: 672）

這種自由開放的政治與文化氛圍逐漸在臺灣後期開展出來，在 *World Geography*、*World Geography: Building a Global Perspective* 均分別提到：

臺灣歷史體現在文化上。約 85% 人口為 18、19 世紀中國移民到臺灣居住的後裔，中華文化在臺灣的文化中佔主導地位。其他影響形塑臺灣文化的，像是日本曾經統治臺灣，從一些臺灣的建築物和食物可看出日本文化的影響；晚近歐美風俗文化席捲臺灣愈來愈明顯可見，尤其是在大城市。（Salter, 2009: 658）

1996 年，臺灣總統（李登輝）即宣稱，臺灣近數 10 年來除保存傳統文化外，亦廣泛接觸西方民主、科學和現代商業文化。……他（李登輝）

指出，臺灣已「清楚地證明中國人有能力施行民主制度」，並期盼臺灣做為領導與典範，導引中國邁向現代化及民主。(Baerwald & Fraser, 2005: 673, 674)

臺灣從早期受到中國、日本文化的影響，到近年來受歐美文化的影響，美國教科書中的臺灣意象也隨之改變，特別是李登輝時代，已經走出了大中國文化論述。

(四)「超越中國」論述：臺灣經濟多元發展成就斐然

美國教科書非常強調臺灣的經濟成長，各版本皆詳細介紹臺灣多元的經濟產業，包括農業經濟、科技、工業化、製造業等。像是 *World Geography: Building a Global Perspective*、*World Geography* 及 *Eastern Hemisphere: Geography, History, Culture* 分別描述臺灣的經濟如下：

臺灣的經濟：國民黨政府於 1949 年來臺後，開始推動土地改革方案（耕者有其田），並鼓勵農民使用更高效的植種及密集的耕作方法（如雙期作），讓農業生產近一倍成長，此外亦同時推展工業現代化方案。近年來，臺灣一直追求新的產業目標，專注於高科技，像是電子產品暢銷歐美市場，臺灣企業對國家經濟快速增長有很大的貢獻。經濟成長使得大多數臺灣人民享受高水準的生活。(Baerwald & Fraser, 2005: 673)

最大的城市是臺北市、高雄市。臺北市為首都及主要金融中心，由於成長發展快速，面臨嚴重的擁擠和環境問題；高雄市為重工業中心和主要港口。臺灣是亞洲富有和工業化的國家之一，尤以生產出口電腦和體育器材引領風潮，也生產許多農作物，例如甘蔗。(Salter, 2009: 658-659)

1950、1960 年代期間，臺灣在製造業基礎上創造興盛的經濟，今日臺灣製造業仍然重要，但不斷增長的服務業，如銀行等，為國家經濟帶來更多的財富。(Jacobs & LeVasseur, 2005: 713)

美國教科書以圖文指稱臺灣由於經濟快速發展，導致城市非常擁擠，許多人甚至整個家庭以機車代步，空氣品質一直令人憂心，臺灣的快速經濟成長影響空氣污染的問題（Baerwald & Fraser, 2005: 673）。不過，臺灣經濟發展備受認肯，已成為亞洲四小龍之一。像是 *World History: Human Legacy: Modern Era* 提及：

亞洲四小龍：日本在二次大戰後成為世界經濟強國，亞洲其他國家也有高度的經濟成長，韓國、香港、臺灣、新加坡被稱為亞洲四小龍。（Ramírez et al., 2008: 531）

該教科書進一步將臺灣與亞洲其他高經濟發展國家如韓國、新加坡等比較分析，呈現 1986-2004 年亞洲經濟 GDP 成長圖表示例，依次為韓國、臺灣、新加坡（Ramírez et al., 2008: 530）。

此外，美國教科書指出臺灣的經濟發展乃由於與美國等大國擁有貿易夥伴關係。例如 *World Geography Today* 以大幅圖片展現臺灣經濟繁榮景象、車潮擁擠、商店林立的街道風貌，並於文中說明：

臺灣是亞洲最富有和工業化國家之一。出口電腦、科學儀器和運動器材，主要貿易夥伴是美國、日本和中國。臺灣 GDP 是中國的近 5 倍。臺北市是臺灣最大的城市、金融中心和首都。高雄市在島的南端，是第二大城市，為重工業中心和主要港口。（Sager & Helgren, 2008: 631）

綜上所述，美國教科書強調臺灣相對於鄰近國家的繁榮發展、都市化與現代化。然而，儘管肯定臺灣經濟發展，亦暗指臺灣經濟得以發展乃由於與美國等大國的貿易夥伴關係。整體而言，美國介紹臺灣的眾多議題中，在地理方面再現「依附中國」論述，歷史方面是「分裂中國」論述，政治文化方面以自由民主與開放多元，展現「脫離中國」論述，而只有經濟意象不再與中國相提並論，呈現「超越中國」論述。

三、「他者論述」下的臺灣意象：殖民、邊陲、奴僕、排除

根據美國教科書中出現臺灣的文本敘述，本研究進一步以他者類目分析，檢視其眼中的臺灣是否在帝國主義主僕關係與國家分類等級地位的影響下，再現西方中心的他者論述。美國教科書文本中所描繪的臺灣意象隱含了以下幾個他者論述，茲說明如下。

（一）殖民論述

美國教科書在介紹臺灣歷史變遷與政權轉移上，除了強調中國、日本對臺灣的影響外，晚近在文化脈絡的書寫上亦強調歐美強勢文化對臺灣文化價值的衝擊。例如 *World Geography* 指出：

在不同時期，中國和日本都曾掌控臺灣。……日本曾經統治臺灣，從一些臺灣的建築物和食物可看出日本文化的影響；晚近歐美風俗文化席捲臺灣愈來愈明顯可見。(Salter, 2009: 658)

而經濟方面，除了讚許臺灣為亞洲四小龍之一的傑出成就，另亦指出，其功勞有來自美國的經濟援助、輸出依賴美國等。例如 *World History: Human Legacy: Modern Era* 提及：

亞洲四小龍的經濟表現令人注目，平均成長率遠高於類似的拉丁美洲或非洲經濟。這些國家仿隨戰後日本模式，例如提供人民充足的教育訓練，以增進產業擴張所需的技能。在冷戰早期，這些國家也接受來自美國大量的經濟援助，並受惠於太平洋航線推展。日本、亞洲四小龍經濟成長依賴出口商品外銷，主要對象是美國。(Ramírez et al., 2008: 531)

無論是政治殖民、經濟殖民或文化殖民，美國教科書中描繪的臺灣意象歷經殖民、新殖民與後殖民狀態，雖然臺灣不會在主權上接受美國

殖民，但在經濟與文化上受制於美國，仍難逃脫其「殖民論述」。

（二）邊陲論述

美國教科書對臺灣的描述始終依附大國論述，例如，在地理位置描述為中國邊境，在政治分裂方面描述為國民黨在戰敗共產黨之後，轉移至臺灣建立政府。像是 *World Geography: Building a Global Perspective* 呈現以中國的鄰居觀點，探討臺灣、香港、蒙古在亞洲的特徵和角色位置 (Baerwald & Fraser, 2005: 672)。而 *Eastern Hemisphere: Geography, History, Culture* 提及：

臺灣是一個島國，位於中國東南沿海。臺灣成為國家，是中國兩政黨權力鬥爭的結果。其一是中國共產黨，在 1949 年掌控了中國，另一則是國民黨，逃至臺灣建立政府。(Jacobs & LeVasseur, 2005: 713)

1949 年以後的臺灣：1949 年國民黨在敗於共產黨之後，逃往距中國東南沿海 100 英里 (161 公里) 的臺灣島，並建立一個新的政府，稱他們的國家為中華民國。(Jacobs & LeVasseur, 2005: 716)

在文化方面，描述臺灣人的祖先多半來自中國，在臺灣的中國人也主導了臺灣文化與各方面的發展。例如 *World Geography* 指出「中華文化在臺灣的文化中占主導地位」(Salter, 2009: 658)。另 *Eastern Hemisphere: Geography, History, Culture* 提到：

即使是在 1950 年代，臺灣的自由企業經濟已經在亞洲名列前茅。在臺灣的中國人推動農業輸出，賺了不少錢，進而興建臺灣的新港口和鐵路。(Jacobs & LeVasseur, 2005: 716)

而在經濟發展方面，臺灣雖然被描述為經濟發展迅速，但主要是倚賴美國大量經濟援助，並受惠於太平洋航線推展，且其經濟重心乃由於擁有貿易出口大國美國等之故，臺灣經濟發展仍被美國教科書描述為半邊陲國家，尙未能如核心國家對世界經濟有重要影響。像是 *Sociology: The*

Study of Human Relationships 指出：

「半邊陲」(semiperipheral) 介於核心與邊陲的國家之間，可能是工業化國家，但未能在世界經濟扮演重要角色，或可能只有某些多元經濟和出口品，像是西班牙、葡萄牙，以及新開發的亞洲國家，如韓國和臺灣。(Thomas, 2008: 473)

無論是地理、政治、文化或經濟，美國教科書眼中的臺灣，在地理位置是中國的邊陲位置，在政治方面是中國的政治邊陲，在文化方面是中國文化主導，在經濟發展則是倚賴美國經濟援助的半邊陲國家。如果說中國是美國眼中的東方他者，那麼臺灣仍是東方中的邊陲。

(三) 主僕論述

在美國教科書中極力推崇的是臺灣經濟發展，也只有經濟議題可以使其不再將臺灣拿來與中國相提並論。然而，在一方面肯定臺灣經濟發展之餘，一方面處處強調美國才是臺灣經濟發展的基石，彷彿沒有美國，就沒有今日臺灣傲人的經濟。例如 *Eastern Hemisphere: Geography, History, Culture* 及 *World Geography: Building a Global Perspective* 均提及：

初期，美國和其他西方國家均支持臺灣。臺灣對外銷售電腦以及其他電子產品，臺灣的經濟大幅增長。(Jacobs & LeVasseur, 2005: 716)

在外國投資幫助下，特別是來自美國，臺灣迅速發展紡織、食品加工、塑料、化工等行業。工業成長非常亮眼，但幾乎所有的原料都必須依賴進口。(Baerwald & Fraser, 2005: 673)

此外，教科書指出由於美國的援助，臺灣得以透過國際貿易和生產創造經濟。在工業生產方面服務美國，彷彿美國為主而臺灣為奴，呈現主僕關係論述。像是 *World History: Human Legacy: Modern Era* 提到：

隨著美國經濟和軍事援助，臺灣透過國際貿易創造成功的經濟和生產消

費品。……日本、亞洲四小龍經濟成長依賴出口商品外銷，主要對象是美國。由於成本低、勞動生產力高，以及忠誠敬業等，可製造低成本產品運往美國銷售。(Ramírez et al., 2008: 530-531)

臺灣經貿形象雖然備受肯定，但美國教科書行文之中流露出強勢的主人心態，將臺灣工業製造視為美國的海外廉價僕人，彷彿臺灣經濟由美國主導，此種主僕關係論述有壓抑臺灣本土主體性之嫌。

(四) 排除論述

美國教科書主張臺灣並非美國官方認肯，美國僅承認臺灣的經濟發展，但不承認臺灣的國際地位，行文之中拉攏聯合國與其他西方國家，對臺灣採取排除論述。*World Geography: Building a Global Perspective* 指出：

許多西方強國意識到共產黨會持續在中國，他們開始尋求與北京政府更好的關係。1971 年聯合國接受中國大陸為會員國，投票逐出自 1949 年以來代表中國在聯合國的臺灣。隨即，許多國家也承認北京為合法的中國政府代表。自 1970 年代以後，臺灣一直處於國際冷宮。(Baerwald & Fraser, 2005: 672-673)

美國教科書中的臺灣意象是：臺灣在政治上不能成爲一個國家，但在經濟上卻可以成爲經濟強權，也就是說，沒有政治臺灣，只有經濟臺灣：

許多國家拒絕承認臺灣爲一個國家，但仍提供資金技術援助，和臺灣貿易交流，助其成爲亞洲名列前茅的經濟強權。(Baerwald & Fraser, 2005: 673)

整體而言，儘管美國教科書對比臺灣與中國的各方面發展時，特別強調臺灣的自由民主政治以及經濟發展成就，然而最終仍祭出國際取向的排除論述，與中國和眾多西方國家站在同一陣線，拒絕承認臺灣爲一

個國家，卻又矛盾地表明要協助臺灣成爲經濟強權？這樣曖昧的論述很難掩飾美國資本主義的經濟強權心態。

伍、結論與建議

就國際理解而言，教科書有如通往世界的一個視窗，然而這視窗已經有條件地排除整個象限的景觀（Stanner, 1991），觀看的景象是有侷限的，且此景象不斷被重構。本研究分析美國六冊中小學社會領域教科書發現，美國教科書對於臺灣意象的描繪，反映美國西方中心的他者視角。其文本所再現的臺灣意象涵蓋八個主題：臺灣地理、國共政爭、臺灣民主、臺灣文化、臺灣經濟、中臺關係、臺美關係、亞洲比較。從這些大軸線的分析中，本文發現讀者最後所接收到的臺灣形貌多僅止於中臺關係與臺美關係，其中臺灣意象最被關注的是「經濟」面和「政治」面，卻甚少言及更廣泛且具特色的「文化」層面，美國教科書的書寫角度對於認識一個國家或社會來說，似顯狹隘不足。進一步而言，除了認肯民主政治、經濟發展之外，美國教科書仍多隱含對臺灣的他者刻板印象，像是臺灣深受中國、日本、歐美帝國文化的影響，強調美國中心／臺灣邊陲，中國中心／臺灣邊陲，隱含美國爲經濟國家安全支持援助之主人，而臺灣爲受其保護之僕，從而彰顯美國和中國對臺灣的主導性，壓抑忽略了臺灣的主體性。對於臺灣歷史的斷裂定格，多聚焦自 1949 年以後國共之戰的延續，敘寫兩岸的對峙、臺灣解除戒嚴、兩岸開始交流等歷史事件，對於臺灣發展脈絡與現況著墨不多，致未能有全面的理解。美國教科書缺乏對臺灣整體的、獨立的描述，反映了殖民主義心態，顯示西方慣於不自覺地系統性地消解、否定非西方世界的文化差異與價值。此外，美國教科書描述臺灣的位置，多以中國邊陲小島帶過，臺灣意象以兩岸關係與統獨議題爲主要框架，對臺灣的描述片段零星、邊緣化，甚至將臺灣穿插於中國介紹、化約於教科書內容中。上述的觀看政治，潛

意識流露出他者論述，此投射於全球政經權力結構，反映在全球化脈絡臺灣在國際中的處境，迎應西方資本主義國家的生產利益，看得見臺灣經濟發展方面的成長表現、扮演重要經貿角色，然在國家認可的位置上，臺灣被壓抑、邊陲化的問題。

在他者理論的分析視角下，本研究發現美國教科書中再現了「殖民、邊陲、奴僕、排除」等他者論述。臺灣的殖民、新殖民與後殖民狀態，再現於中國、日本對臺灣的影響以及美國的經濟與文化霸權；臺灣的邊陲地位則滲透於地理、政治、文化與經濟各層面，美國教科書描繪臺灣地理位居中國邊陲、政黨政權是中國的手下敗將、文化是中國的延續、經濟則是倚賴美國援助的半邊陲國家；此種強勢的主人心態，將臺灣的經濟發展視為美國的海外奴僕，十足壓抑臺灣主體性；終究美國僅承認臺灣經濟，不承認臺灣國家地位，曖昧矛盾的排除論述流露出美國資本主義的經濟強權心態。

本研究透過對文本的批判分析，從他者理論解構美國教科書的臺灣意象，揭露文本中所潛伏的意識形態運作，探索「他者化」如何嵌入論述，此亦提醒我們閱讀文本時，並非一味地賞識讚揚或批判否定，而應用一種以闡釋文化他者的歷史脈絡與文明開展的對話模式（高知遠，2005）。本文建議採取 Said（1994）的「對位式閱讀」（*contrapuntal reading*），藉由不同角度批判思考交叉檢視，提供多重理解脈絡與反省思維，以多元論述取代他者二元對立。對於異文化之理解，應是回歸趨近異文化自身的觀點，而非是從異文化與我文化的差異程度來論述。透過國際教科書的他者論述分析之啓思，除了開展對權力再現形式與意義的分析，透視語言文字是否具偏頗再現的認知，更可積極參與文本的對話與重構，以促進國際真正溝通與理解。

國家形象通常不是由該國客觀現狀或自我標榜所認定，而是為國際社會所建構，此深植於文化知識結構或意義符碼系統中。臺灣的國際形象也可能是虛構與想像的，通常是自我論述與他國論述相互角力的結

果，故而我們也可透過論述建構的方式來取得國際社會對我國國家形象的認同（王雅玄，2013）。然而，目前國家意象之競爭認同仍受限於以美國西方為中心主導，一味依附大國爭取國際認肯，只是為無數個體虛構出大同小異的集體認同與文化想像，而失落本身的主體性。Said（1994）認為不能再任憑文化霸權態勢持續擴張強大，而必須群起抵抗。透過理性詮釋與論述實踐，致力於拓展與深化各群體交織串連的寬闊視野。因此，儘管臺灣地處世界政治文化體系的邊陲位置，臺灣意象他者化的附屬地位使得許多臺灣正面意象不被發揚，而我們更需要重新透過話語建構並形塑臺灣新形象，建議主動積極編纂臺灣新意象等國際教育教材，提供世界各國從另外的角度認識臺灣。

本文係行政院科技部補助專題研究計畫「全球脈絡下《臺灣新意象》之教材建構與實踐——《臺灣新意象》『文化篇』之發展及其在英語系國家教學實踐之探究（I）」（NSC102-2410-H-194-109）之部分成果，特此致謝。同時感謝匿名學者專家細心審閱提供寶貴意見。

參考文獻

- 王雅玄（2008）。CDA 方法論的教科書應用：兼論其解構與重建角色。《教育學刊》，30，61-100。
- 王雅玄（2012）。教科書評論：當代歷史教科書中的他者論述。《教科書研究》，5（3），131-142。
- 王雅玄（2013）。國際理解與己他關係：國際教育中臺灣意象的解構與重構。《教育資料與研究》，110，49-76。
- 行政院主計處（2011）。人類發展指數（HDI）國際比較。取自 <http://www.dgbas.gov.tw/public/Data/11715541971.pdf>
- 冷則剛（2012）。國家、全球化，與兩岸關係。載於包宗和、吳玉山（主編），重新檢視爭辯中的兩岸關係理論（頁 143-166）。臺北市：五南。
- 吳玉山（2012）。權力不對稱與兩岸關係研究。載於包宗和、吳玉山（主編），重新檢視爭辯中的兩岸關係理論（頁 31-60）。臺北市：五南。
- 宋國誠（2003）。後殖民論述——從法農到薩依德。臺北市：擎松。
- 宋國誠（2004）。後殖民文學——從邊緣到中心。臺北市：擎松。

- 李有成 (2012)。他者。臺北市：允晨文化。
- 李佳蓉、吳昀展、蘇軍瑋 (譯) (2012)。L. Dittmer 著。解析兩岸關係的糾結。載於包宗和、吳玉山 (主編)，重新檢視爭辯中的兩岸關係理論 (頁 1-13)。臺北市：五南。
- 周珮儀、鍾怡靜 (2013)。書評：聯合國教育科學文化組織教科書研究與教科書修訂指引。教科書研究，6 (1)，143-154。
- 倪炎元 (1999)。再現的政治：解讀媒介對他者負面建構的策略。新聞學研究，58，85-111。
- 倪炎元 (2003)。再現的政治：臺灣報紙媒體對「他者」建構的論述分析。臺北市：韋伯文化。
- 高知遠 (2005)。文化他者的虛構與闡釋——論余秋雨《行者無疆》的組織原則。文學前瞻，6，73-88。
- 張京媛 (2007)。彼與此——愛德華·薩伊德的《東方主義》。載於張京媛 (主編)，後殖民理論與文化認同 (頁 33-49)。臺北市：麥田。
- 張登及 (2013)。「再平衡」對美中關係之影響：一個理論與政策的分析。遠景基金會季刊，14 (2)，53-98。
- 教育部 (2011)。中小學國際教育白皮書。臺北市：作者。
- 許光武 (2006)。帝國之眼：日本殖民者與它的「他者」臺灣 (未出版之博士論文)。國立政治大學東亞研究所，臺北市。
- 陳建民 (2007)。兩岸關係中的美國因素。臺北市：秀威資訊科技。
- 陳祥、陳嘉珮 (2009)。臺灣國家形象轉變 20 年 (1986-2005) ——紐約時報與華盛頓郵報形塑下的臺灣。傳播與管理研究，9 (1)，5-32。
- 楊景堯 (2010)。全球化的學習與理解：國際教科書檢視與專題分析。臺北市：國立編譯館。
- 鄒筱涵、于卓民 (2007)。國家形象衡量指標建立之研究。中華管理評論國際學報，10 (3)，1-22。
- 廖炳惠 (1994)。回顧現代——後現代與後殖民論文集。臺北市：麥田。
- 臺灣國會打架，國際媒體大幅報導 (2005，10 月 11 日)。TVBS 新聞。取自 <http://www2.tvbstv.com/entry/423681>
- 劉紀蕙 (2001)。他者之域在何方？載於劉紀蕙 (主編)，他者之域：文化身分與再現策略 (頁 25-30)。臺北市：麥田。
- Anholt, S. (2007). *Competitive identity: The new brand management for nations, cities and regions*. London, UK: Palgrave Macmillan.
- Baerwald, T. J., & Fraser, C. (2005). *World geography: Building a global perspective*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Giddens, A. (1999). *Runaway world: How globalization is reshaping our lives*. London, UK: Profile.
- Harvey, L. (1990). *Critical social research*. London, UK: Unwin Hyman.
- Hegel, G. W. F. (1931). *The phenomenology of mind* (revised ed., J. B. Baillie, Trans.).

- London, UK: Swan Sonnenschein. (Original work published 1910)
- Hein, L., & Selden, M. (Eds.). (2000). *Censoring history: Citizenship and memory in Japan, Germany, and the United States*. New York, NY: M. E. Sharpe.
- Jacobs, H. H., & LeVasseur, M. L. (2005). *Eastern hemisphere: Geography, history, culture*. Massachusetts, MA: Pearson Prentice Hall.
- Jameson, F. (1993). On “cultural studies”. *Social Text*, 34, 17-52.
- Mikk, J. (2000). *Textbook: Research and writing*. New York, NY: P. Lang.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision*. Paris, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Ramírez, S. E., Stearns, P., & Wineburg, S. (2008). *World history: Human legacy: Modern Era*. Austin, TX: Holt, Rinehart and Winston.
- Sager, R. J., & Helgren, D. M. (2008). *World geography today*. Austin, TX: Holt, Rinehart and Winston.
- Said, E. (1978). *Orientalism*. New York, NY: Pantheon Books.
- Said, E. (1994). *Culture and imperialism*. New York, NY: Vintage Books.
- Salter, C. L. (2009). *World geography*. Austin, TX: Holt, Rinehart and Winston.
- Stanner, W. H. (1991). *After the dreaming*. Crows Nest, Australia: ABC Enterprises for the Australian Broadcasting.
- Taylor, C. (1994). The politics of recognition. In A. Gutmann (Ed.), *Multiculturalism: Examining the politics of recognition* (pp. 25-74). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Thomas, W. L. (2008). *Sociology: The study of human relationships*. Austin, TX: Holt, Rinehart and Winston.
- UNESCO (2007). *Thinking and building peace through innovative textbook design*. Paris, France: Author.
- van Dijk, T. A. (1995). Discourse analysis as ideology analysis. In C. Schäffner & A. Wenden (Eds.), *Language and pace* (pp. 17-33). Aldershot, UK: Dartmouth.

杜威教材通論評析

單文經

教育部新近公布的《十二年國民基本教育課程發展建議書》中，有讓全民逐漸清楚教材意涵之呼籲。本文以杜威的論著與有關文獻為依據，詮解與評述杜威對於教材通論的主張，可謂為對此一呼籲之回應。全文分為六節。第一節前言，由一般人教材觀念固著難改開始，說明撰寫本文的緣起與目的。第二至第四節，則自教材的意義與來源、分類與發展、組織與運用等主題闡明杜威的主張。作者於第五節的評析中，歸結杜威以經驗為本的廣義界說破除偏狹教材觀念、以教材漸進發展論消解活動與知識的對立、以整合組織與適切運用有效發揮教材功能等特點，並且以其主張可能太過超前、大眾偏見難改及學校結構固著等說明其不易落實的原因。第六節，除概述本文要點之外，並指陳若干未來研究的方向，以為本文總結。

關鍵詞：杜威、教材通論、教材偏見難改

收件：2014年4月25日；修改：2014年11月4日；接受：2014年11月24日

A Critical Analysis of John Dewey's General Thoughts on Subject Matter

Wen-Jing Shan

As a response to the claim that the significance of subject matter should be made clear to the public suggested by the newly promulgated "A Proposal for the Curriculum Development for 12-year Compulsory Education," this paper is aimed at critically analyzing John Dewey's general thoughts on subject matter, reviewing his works as well as related literature. It is divided into six sections. The first points out the difficulty of changing people's narrow views on subject matter. Dewey's notions of the meaning and origins, classification and development, and organization and employment of subject matter are discussed in the following three sections. In the fifth section, three main characteristics of his general thoughts on subject matter and three possible reasons that Dewey's reform proposals for subject matter have not been well implemented are pointed out. Lastly, in the sixth section, concluding remarks and recommendations for future research are offered.

Keywords: John Dewey, general thoughts on subject matter, difficulty of changing the public's biases on subject matter

Received: April 25, 2014; Revised: November 4, 2014; Accepted: November 24, 2014

壹、前言

作者時常想，人們若要改變一些固著的觀念，似乎很不容易。把教材等同於教科書，似乎就是一般人很難改變的觀念之一。

其實，早就有學者呼籲，人們亟需改變此一狹隘的觀念。例如，孫邦正（1958：15）即直陳：「許多人一提起教材，便聯想到教科書。其實，教科書祇是教材的一部分，不是教材的全部。」半個世紀後，教育部《十二年國民基本教育課程發展建議書》（簡稱為《建議書》）仍有類似的文字：

所謂教材，包括各種不同的教學媒體，不囿限於教科書……政府須不斷的宣導教科書不是唯一的教材，也不是唯一要評量的內容，讓全民逐漸清楚教材的意涵，了解真正的評量是要評估學生的能力，不只是測試學生是否知道教科書的內容，……。（國家教育研究院，2014：52）

這段文字顯示，許多人對教材存有兩個相互關聯的偏窄觀念：一是把教科書當作唯一的教材，二是以為評量的目的只在測試學生是否知道教科書的內容。

這兩種偏狹觀念正是一直以來每逢大型的升學考試——不論是過去的各級各類學校聯合舉辦的聯考，或是近年來實施的國中基本學力測驗、大學學科能力測驗，乃至最近展開的國中教育會考——之際，仍會聽到來自新聞報導或有關單位所示「考題不超出教科書範圍」（江昭青、李佩芬，2008）或「教科書……無論使用哪一種版本……皆足以應考，無須讀完所有版本。」（國立臺灣師範大學心理與教育測驗研究發展中心，無日期）等說法之主因。

更有進者，此一教科書與升學考試關係密切的現象，復加考試領導教學的偏見而產生的多重惡化效應所造成的負面影響，乃至所形成的「不正常教學與升學主義」（行政院教育改革審議委員會，1996：35），

正是數十年來當局致力導正的觀念與作法。不過，爲了聚焦起見，作者不擬細究之，而將重心置於教材通論——而非各科教材專論——這個主題，探討杜威（John Dewey, 1859-1952）的有關主張。作者如此作法，主要有四項考慮。

第一，杜威一向關心教材問題，曾直指：「學校教育的三大主題是教材、教法與行政或管理，三者是一體的。」（Dewey, 1916: 171）其實，他早在吳俊升（1983: 35）所指「杜氏後來發展之教育理論體中之要點，皆已見於此」的那篇〈我的教育信條〉（My pedagogic creed）（Dewey, 1897a）論文中，即專列一節以 18 個信條說明其教材方面的主張。其後，他更針對教材問題多所論列。¹

第二，杜威以爲，若舊式學校要反映現代社會的需求，就必須從三個方面來改變：「一、教材；二、教師處理教材的方式；三、學生處理教材的方式。」（Dewey, 1915: 317）在他看來，教材本身固然必須加以改變，教師與學生有關教材的觀念與作法更須調整。杜威有關教材的著作大多圍繞這些主題論述。

第三，杜威有關教材興革問題的論述，乃是其兒童青少年時代受教的親身體會、成家之後子女求學的觀察、持續與中小學現場教師互動的經驗、把所獲得的理念在實驗學校付諸施行的心得、乃至其持續與學者及社會大眾往來激盪而發表的論著……等等積累沈澱而得，雖然年代已久，卻似仍有參考的價值。

第四，誠如美國著名課程史學者克立巴德（H. M. Kliebard）所說，杜威包括教材通論在內的「教育理念往往遠比我們所想像的激進（radical）多了。」（Kliebard, 2006: 126）他更曾多次在其著作中指出，

¹ 〈我的教育信條〉一文共計五節 74 個信條。另外，作者曾以 subject matter 為關鍵詞進入《杜威全集》電子資料庫檢視其早期、中期及晚期的著作共 38 冊，結果發現在每一冊中都可以見到有關該辭的討論。當然，其中有一些與學校教育的主题無關、而與其經驗哲學的主题有關者。為此，作者又縮小範圍，將 subject matter 分別加上 teaching, instruction, school, class, teacher, student, study, learning 等為關鍵詞進入之，亦皆有半數以上者可以見到該辭。

相對於當時的主流思潮而言，杜威有關教材方面的主張頗有新意而與眾不同（Kliebard, 1987: 139, 2004: 74, 2006: 119-122, 125-126）。

總上所述，杜威在教材通論方面的主張似仍歷久彌新，因而可能還有深入探討的必要。為此，作者除進入杜威教育著作之歷史脈絡，梳理其有關教材通論的文字，並配合二手的研究文獻，反覆研讀、抽繹詮釋、綜要評析，俾便解析與評述其教材通論的主張。在本節前言之後，第二至第四節逐一解說杜威在教材的意義與來源、教材的分類與發展、教材的組織與運用等方面的主張；在第五節就其主張進行評析之後，以第六節為結語。

貳、教材的意義與來源

本節旨在敘述杜威對於教材意義與來源之主張。唯在進入正文前，先就其對教材、意義及來源三個語詞的用法，作一簡單說明。

教材一詞，在中文世界裡，可以拆解為「教育材料」或「教學材料」，意指在教育或教學的場合所運用的材料。在杜威的著作中，與教材一詞相對稱的英文則以“subject matter”、“teaching material”、“instructional material”為主，偶爾亦有逕以“material”、“matter”表示者。

杜威以為，探討某一事物的意義，在於增進對於該一事物的理解（Dewey, 1910: 272）。然而，若欲探討某一事物的意義，必須先行為代表該一事物的語詞下個定義，以確認其「不可少的特徵（*essential traits*）」²（Dewey, 1911b: 416），並由該一語詞與其它語詞間的關係中確認其間的區別，方才可能掌握該一語詞的定義，進而理解該一事物的意義（Dewey, 1910: 275）。

「來源」是無須特別解釋的常用語詞，或許是受進化論的影響，杜威一向注意事物的來源，更有專書探討教育科學的來源（Dewey, 1929）。若欲較為深入地理解杜威的教材通論，有必要探討其教材來源的主張。

² 後文中凡杜威引文中出現的黑體字，原本皆為其表強調的斜體字。

茲分兩小節敘述之。

一、教材的意義

本小節由杜威對時人狹隘教材觀念的評論，展開他對教材意義的說明。

杜威早在〈我的教育信條〉中，即埋怨人們太突然地提供了許多與社會生活無關的專門學習（*studies* 或譯為科目），³如閱讀、寫作、地理等讓學生學習（Dewey, 1897a: 89）。5年後，杜威在《兒童與課程》（*Child and Curriculum*）中更具體指出，這些教材絕大多數都是分成若干科目，每個科目再分成若干冊教科書，每冊教科書再分成若干課，每課又分成若干段落，每段文字則充滿著要學習或記憶的「某些特定事實」（Dewey, 1902d: 276）。教師一段一段地教，學生一段一段地學。

14年後，杜威指出「在傳統的教育作法中，教材意味著有那麼多的材料要學習」（Dewey, 1916: 141）後，進一步陳述當時「各種不同分支的學習代表那麼多的、各自獨立的門類……獨立的知識系統……事實的組合。」（Dewey, 1916: 141）又過22年，杜威在他最後一本教育專書《經驗與教育》（*Experience and Education*）中仍坦率直指，傳統教育之所以大量地把教材化約為「預先消化了的材料」（Dewey, 1938b: 28），就是人們總以為這些材料原本即具有教育價值，只要「把所提供材料的數量和難度作一番調整，再把它們放置在一套計量的系統」（Dewey, 1938b: 28），日復一日、月復一月、年復一年，提供應有的份量給學生，且逐一地評分就足夠了。

於是，許多人都把教材當作是與「處理事物以實現目的的各種活動分離開來的……現成的存在」（*a ready-made existence*）（Dewey, 1916: 141），更把學生看作是「心智幼嫩而有待成熟、見識淺陋而有待深化、經驗狹窄而有待拓展，凡事只能全盤接受的人」（Dewey, 1916: 276），因

³ “study”及“studies”可譯為學習或科目。

而使得本來應該與這些教材互動，且在「行動」(*doing*)與「經受」(*undergoing*) (Dewey, 1916: 158)的過程中，重組其經驗的心靈無法發揮應有的功能。

杜威在評析形式訓練說 (*formal discipline*)、型塑說 (*formation*) 等傳統教育學說的缺失時，說它們不是「將活動與能力跟材料作了截然的二分」(Dewey, 1916: 70)，就是「只強調環境對人類心智的影響，卻忽略了人們共同經驗對環境的施為」(Dewey, 1916: 77)。他則主張，人們的觀察、記憶、判斷、審美等能力與活動，代表著「把天生的主動稟賦，配合著某些特定的材料，二者組織起來的結果」(Dewey, 1916: 71)，且人們都有將「環境當中的各種材料……加以重行組織，並進而再次建構」(Dewey, 1916: 77-78)的能力，據以進行各項學習活動。然而，這些學說卻忽視了此一活動與教材密切關聯的事實。

在具有目的之情境的發展過程中，教材包括了人們由觀察、記憶、閱讀、談論等活動而獲得的各項事實，以及所提出的各種觀念。(Dewey, 1916: 141)

依杜威之見，所謂事實，或為自己透過觀察周圍環境的人、事、物，或為閱讀自己與別人所記載的文字及符號，或為與人互動談論而得的訊息與知識。基本上，這些事實是人們透過一些活動「撿拾」(*pick up*) (Dewey, 1910: 217) 而得的。

相對於事實為人們撿拾而得，觀念則為自己所提出，或為經由別人建議、或為與別人互動而提出。這些觀念，無論是粗陋的猜想抑或高深的理論，都是「對可能解決方法的預測，即對於某個活動和結果尚未顯現出來的前後連續性或關聯性的預期」(Dewey, 1916: 167)——而這種「對於結局的預見」就是目的 (Dewey, 1938b: 43)。所以，觀念並非一些無法落實的幻想，也絕非只能坐而言、不能起而行的空想，而是在目的引導下，通過付諸實際行動，並由結果檢驗其成效的活動計畫或構想。觀念的作用在於引導人們進行更深層的觀察、記憶、試驗、行動，因而在

教學與學習的活動中所發揮的作用是中介性質而非終結性的作用。

更有進者，這些事實與觀念並非位在心靈中的「虛無飄渺的東西」(ethereal things) (Dewey, 1934c: 26)；或者如裴姬 (Page, 2006: 46) 所詮釋的，它們也並非「遊魂鬼魄的現象，或者在『象牙塔』中與眾人實際關心的事物完全分離的東西」，而是人們的心靈在「廣大之空間和漫長之時間交織」(Geiger, 1958: 31) 的情境 (situation)、條件 (conditions) 或生活環境中，與周圍的人、事、物進行互動而形成，具有前後相接、綿延不斷之性質的「經驗連續體」(the experiential continuum) (Dewey, 1938b: 13)。

於是，教材的基本單位就是無所不在的經驗。而這些經驗是以互動、交道 (transaction) (Dewey, 1938b: 25) 的方式，以情境、狀況或環境為依托而產生的。有一些符合「人文目的與後效」(human purpose and consequences) (Dewey, 1931a: 65)，亦即能「使人指導或掌握後來經驗的能力持續增加」(Dewey, 1916: 83)，並能「促使後續經驗充實成長」(Dewey, 1938b: 48) 之「符合教育意義的經驗」(educative experience) (Dewey, 1916: 83)，就進入了「具有目的之情境」中，成為杜威心目中的理想教材。

必須注意的是，這些教材除包括具有「實質特性」(materiality) (Dewey, 1888: 367) 的事實，以及代表這些事實的抽象觀念，還應該包括觀察、記憶、閱讀、談論等活動在內。

二、教材的來源

由上一小節討論可知，杜威採取廣義立場論述教材的意義，把人們所處的環境當作教材的來源，這與他由廣義角度看教育的一貫作法相一致。

杜威曾說：「我們從不直接進行教育，而是藉由環境間接施教」(Dewey, 1916: 23)，所以，「教育的一切作為，其目的皆在運用環境，俾便激發學生的反應，並且導引其學習的進程。」(Dewey, 1916: 188) 教師

應該確認學生在環境中所獲得的經驗，是可資運用的教材之基本單位，應當妥為運用以激發學生進行有意義的學習，千萬不可「讓那些偶然的環境自行其是」，而應該「妥為設計以達成教育目的」，因為「二者將會差以千里」（Dewey, 1916: 23）。

然而，誠如辛普森（D. J. Simpson）闡釋杜威重視環境做為教材來源的剝切呼籲時，從消極的角度指出：「環境可能會抵消正式教材所帶來的影響。」（Simpson, 2006: 68）既然環境如此重要，教育者就應該審慎地對待之。杜威即提醒教育者：

首要的責任是，他們不只要注意運用週遭的環境條件，……還必須具體認識什麼樣的環境才有助於獲得可以導致成長的經驗。最重要的是，他們應該知道如何運用現有的自然與社會環境，設法盡力萃取其中所有的要素，以便有助於逐漸形成有價值的經驗。（Dewey, 1938b: 22）

職是之故，杜威在《民主與教育》特別設有專門的章節，詳述自然環境成為自然學科教材的來源（第 17 章），且自然環境的豐富資源是許多可資運用的工作活動（available occupations）（occupations 或可譯為活動、作業、活動作業）的材料來源。

而談到社會環境，杜威說：「人只要與別人有任何活動的聯繫，就產生了社會環境」（Dewey, 1916: 15）。他還特別強調，社會環境「所產生無意識的影響，極其微妙精巧且無所不在，影響著品格及心靈的每個方面」（Dewey, 1916: 21）。所以，社會環境乃成為建立語言習慣、形成行為態度、培養審美品味等無形影響的「教材」之來源。

社會環境中諸如「貧窮、公共衛生……」等各項「社會問題」（Dewey, 1916: 294），可成為「歷史、經濟、政治及社會學」等人文與社會學科教材的來源。例如，杜威十分重視歷史的學習，即主要是著眼於覺察「人文關聯」（human connections）（Dewey, 1916: 217）能力的獲得。所以，能協助學生「進入公民及經濟生活」（Dewey, 1916: 209）的社會環境，也應當是許多可資運用的工作活動之材料來源。

將社會環境加以「簡化」(Dewey, 1899a: 262, 1916: 24)的學校,除了是教師運用教材以導引學生進行有意義的學習之場合,也是重要的教材來源。例如,學校中的人際互動、學習空間的配置、設備與傢俱的安放、年級或班級編組、教師教學的方式、學校的社會氣氛等都會為學生帶來「無意識的影響」(Dewey, 1916: 21),而成為教材的來源。

但杜威認為,這些出自多方面來源之「目前社會當中值得傳遞的意義」(Dewey, 1916: 189-190),若不加以慎重選擇,安排成學生樂於參與、且可從中獲致真實學習的活動,或者不加以系統與組織化地編輯成為學生可以深入理解的教材,就會讓學生陷入一堆未加整理的零亂資料,學起來事倍功半;若能把社會文化中必須傳遞的精華清楚地呈現給學生,應會較有利於其進行有意義的學習。此外,並指出,經過組織的教材象徵著一些成熟的經驗,雖然它們「並不代表完美或絕對可靠的智慧,卻對激發新經驗的學習而言……是所能掌握的最好教材了」(Dewey, 1916: 190)。

本節由杜威對於一直以來人們狹隘教材觀念的批評與反思為起點,說明其以經驗為基礎的廣義教材觀念,並說明其教材來源多元的主張。以此為基礎,下一節將繼續探討其對教材的分類與發展的主張。

參、教材的分類與發展

如同前一節,本節先說明杜威對分類與發展二詞的用法,再展開其有關主張的論述。

就分類而言,杜威認為分類與定義一樣,可以用來「針對事物的意義進行鞏固,並進一步闡釋其細節」(Dewey, 1910: 254, 1933: 261)。然而,他也說,包括教材分類在內的「任何分類都只是暫時有效(provisional validity)。」(Dewey, 1916: 252)教材分類是否有效,端視其所鞏固與闡釋的意義能否符合實際的需要,特別是應視其能否帶動對於教材觀念與

作法的革新。

就發展而言，杜威指出「洞察任何複雜成果的方法，在於跟進其發展的接續階段，以追溯其形成的過程」（Dewey, 1916: 222）。在他看來，發展與進化、成長都包括了「一系列有著積累方向的變化」（Dewey, 1912-1913: 331），其先前的部分不只是讓位於後續的部分，更有著某種程度的連續性，而後續部分的「發生」會在先前部分的基礎之上，「展開」調整、改良、節制等變化，發揮適切的作用或功能，因而形成進一步的「發展」。所以，在杜威看來，理解事物發展的進程，應是確實掌握事物全貌的必要作法。

職是，本節乃從橫斷面敘述杜威對於教材分類的看法，再從縱貫面解釋杜威對於教材發展的看法，俾便更進一步理解其教材通論的主張。

一、教材的分類

作者試著就杜威有關教材分類的論著加以梳理，並參照其他學者（Page, 2006: 47-54）對於杜威教材分類主張所作的闡釋，得到一項暫時的推論：杜威針對教材所作的分類不只一種方式。

例如，前曾述及，杜威認為教材的來源可分為自然、社會及學校環境等，是以教材似亦可分為這三類。前文並述及他曾指出有所謂「符合教育意義的經驗」，因而或可類推有「符合教育意義的教材」（Dewey, 1916: 242, 282），乃至「非教育的」（non-educative）（Dewey, 1938b: 28, 31）和「反教育的」（mis-educative）（Dewey, 1938b: 11, 20），甚至「無教育的」（un-educative）（Simpson, Jackson, & Aycok, 2005: 62）教材。⁴杜威且曾將科目作「文化與實用」（cultural and utilitarian）（Dewey, 1916: 266）、「理智與實際」（intellectual and practical）（Dewey, 1916）及「自然與社會」

⁴ 「無教育的」教材，用以指稱未能澄清其教育目的，又未考慮適切手段的經驗或教材。例如，若學習原住民的歷史或文化，卻只死記一些歷史年代與人物（非教育的經驗或教材），因而未能藉此反思原、漢民族應相互尊重（無教育的經驗或教材），反而會有意無意地學習到種族的刻板印象（反教育的經驗或教材）。

(physical and social) (Dewey, 1916) 等分類，因而教材似亦可如此分類。

然而，比較值得注意的有兩種分類方式。一種就是杜威依使用主體的不同而將教材分為「教育者的教材」與「學習者的教材」(subject matter of educator and learner)。另外，似可由他依「成規及方便」(Dewey, 1933: 161) 之考慮，而將科目分為實作技能 (skill in performance)、訊息 (informational studies) 及規訓 (disciplinary studies) 三類 (Dewey, 1910: 220, 1911a: 400-404, 1933: 161)，類推他也可能會把教材分為這三類。前者是他與眾不同的教材分類方式，後者則是一般人所習慣的教材分類方式。

作者以為，在杜威這兩種分類方式的論述中，值得更進一步說明的有二：一是他針對一般教材分類中的三類教材可能造成的弊端，所作具有啟發性的評論；另一則是他針對創用「學習者的教材」⁵之緣由，所作具有警示性的說明。唯為行文方便，以下二個小節分別以「教學材料」與「學習材料」稱之；但在內文則以「教材」與「習材」名之。

(一) 教學材料

如前所述，杜威依一般作法把教材分為技能、訊息及規訓型等三類。所謂技能型，是指旨在獲得實作技能的科目，諸如俗稱 3R's 的讀、寫、算，以及音樂等一般學校科目等所用的教材；所謂訊息型，是指旨在習得知識的科目，如地理、歷史等所用的教材；所謂規訓型，則是指以抽象思維與推理為重點的科目，如數學、形式文法等所用的教材 (Dewey, 1910: 220, 1911a: 400-404, 1933: 161)。茲以杜威的論述為據，說明不同性質科目的教材可能造成的弊端如下。

1. 技能型科目的教材容易變成純粹機械式的操作

杜威明指，人們的理智「只有在習得實際知能和有效技術的過程中，才能明智地、非機械地運用之。」(Dewey, 1910: 221) 不幸，人們在

⁵ 林玉体將杜威原文 subject matter of learner 譯為「學生的教材」，並在註解中解釋，對於學生而言，它應該是「學習材料」，因此可簡譯為「習材」(林玉体譯，1996: 203)。

面對技能型科目的教材時，卻往往因為「講求速效」或「抄走捷徑」(Dewey, 1933: 162) 而專事模倣，一味依循指定的步驟，進行機械式的操作，以致於失去磨礪理智的機會。他也指出，許多教師在面對閱讀、寫作、繪畫、實驗技術等教材，對於節約時間和材料、整潔和精確、敏捷和規範等「末」節的要求甚殷，反而疏忽了根「本」的理智運用之啓迪 (Dewey, 1910: 221)。

2. 訊息型科目的教材不容易培養智慧

杜威以「訊息僅僅是已獲得並儲存的知識；智慧則是運用知識以提升優質人生的能力」(Dewey, 1933: 163)，這項一直以來仍為大家注意的區別為基礎，說明把教材視作訊息知識的積累，並不必然會導向理智能力的陶養。他認為，唯有在思維活動的過程中，才有可能把孤立分離的訊息加以聯繫與整合成為理智能力的滋養，進而轉化成為靈活、彈性的智慧。他指斥不少教師汲汲於把學生訓練成為所謂的「無用訊息的百科全書」(cyclopedia of useless information) (Dewey, 1910: 221)，一味讓學生死記許多零碎的事實、硬背許多抽象的原理，於真正知識水平的提升，乃至人生智慧的增進，皆無所裨益。

3. 規訓型科目的教材容易與實際脫節

在所謂規訓型科目中，常有教材與日常生活事務脫節的危險。師生都容易將抽象而遙遠的教材與日常發生事件的具體運作之間強作二分，以致「把抽象的教材當作孤立存在、遠離應用，又毫無實際與道德的意義。」(Dewey, 1933: 161-162) 而這些與實際脫節的教材，若不經教師加以轉化，就會讓學生敬而遠之；教師勉強運用之，也總是苦不堪言。

(二) 學習材料

杜威之所以創用與教材不同之「習材」這個術語，至少有三方面的考量。

1. 由教師的責任看

作者發現，在杜威以教師為主題的論著中，常稱其為「教育者」，

亦逕稱「我們」或「他們」，然而，不論如何稱呼，他總是把教育當成很重要的社會改造工作之一，因而認定教師所負的責任格外重要，絕非如「批評杜威的人士常以為他主張『教師退位』（abdication of teacher）」（吳俊升，1960：12）。

杜威曾為文勉勵有志於進入教學專業的人士，要成為一個「熱愛知識，也自然地愛傳播知識」（Dewey, 1938d: 334-345），且「愛把自己對於學識的濃厚興趣與熱忱，用來激發別人的學習興趣與熱忱」（Dewey, 1938d: 345）的人。在他看來，教師的責任並不是「直接進行教育」（Dewey, 1916: 23），而是要以身作則，時時表現「對於學習的熱愛」（Dewey, 1938d: 345），且「妥予布置能刺激反應、且能指引學習進程的環境」（Dewey, 1916: 23），進而有效「運用週遭的環境條件，形成真實的經驗」（Dewey, 1938b: 22）。在這種情況之下，杜威說：

教師所能做的一切，就是依照實際的情形，將所布置的刺激作必要的調整，以便確保學生的行為反應能盡可能地形成理想之知情兼具的素質。顯然，學習或課程的材料即與教師所提供的環境緊密關聯。（Dewey, 1916: 188）

順著此一思路，我們似可體會杜威把一般習稱的「教材」翻轉過來，從學生的立場提出「習材」之說法，是希望教師能明白自己的主要責任，乃在盡量做到以學生為主體，採取「導引與輔導」（direction and guidance）（Dewey, 1916: 28）的行動，藉著「習材」充實足以激發學生學習的環境，進而讓學生進行具有教育意義的學習。

2. 由教材的起源看

杜威以「發生法」（genetic method）或「歷史法」（historical method）（Dewey, 1902b: 11）追溯人類教材的起源，確認來自於初民社會中年幼者由「參與其他人組織的各種活動，並與人共同分擔群體的事務」（Dewey, 1916: 28）時，「與其有所關聯的人們之所言所行」就是他們的「習材」（Dewey, 1916: 188）。年幼者在此一非正式教育的過程中，不只學到食、

衣、住、行的生活知能，還學到爲人處世之方，以及待人接物之要，進而能善與人同，與人共營協作聯合的生活，而成爲受到社會認可的一分子。在此一過程中，所有的生活經驗都是年幼者的「習材」。

然而，隨著社會益趨複雜、分工日漸細膩，非正式教育由正式的學校教育取代，因而「教材和社群的習慣及理想之各種關聯遭致隱瞞甚至掩蓋」（Dewey, 1916: 189），終致這些關聯鬆散到幾乎不存在，使教材淪落爲只是出於自身旨趣而存在的知識，甚至讓學生的學習變成只是精熟這些教材的行爲，更讓教師的教學看來只是把這些教材「鉅細靡遺地交代過去」（covering the ground）（Dewey, 1910: 221, 1933: 163），卻把教材所應該具有的社會價值全都拋在腦後了。

職是，杜威提倡「習材」的用意之一即是希望能矯正此一錯失，恢復其與人們社會生活經驗的連結，而不要讓原本用以激發學習的材料，變成了教師不得不教、學生不得不學的一堆呆板固著的教材。

3.從師生背景的差異看

因爲經驗背景的差異，師生對於教材知識的看法極可能有所不同，也是杜威提倡「習材」的緣由。

首先，從教師的角度來看，教材知識的重要性遠高於學生目前的知識。這是因爲「一般教材提供的是明晰的標準，意在使教師理解學生必須努力學習的方向」（Dewey, 1916: 189）。然而，若這些教材不經過教師適度的調整，就會讓學生從不同的角度，把它們看成與其「所見、所感或所愛的東西缺乏有機聯繫，……內容完全形式化和符號化」（Dewey, 1902d: 286）的東西。

其次，從教師的立場來看，雖然各種教材代表的是可資運用的資源，但它們總是與學生的經驗脫離，因此，「學生的習材不應、也不能等於成人世界中明白敘述的、精煉結晶的、系統結構化的教材。」（Dewey, 1916: 190）然而，這些教材雖可以長驅直入專家和教師的研究或教學活動當中，但若不經過教師適度的安排，讓學生的經驗與這些教材取得連

繫，學生就可能會望教材而興嘆。

第三，因為師生的心理成熟度，特別是認知發展程度不同，對於教材所持有的態度也有差異。在心理較為成熟、認知能力較強的教師看來是理所當然的事實或觀念，學生看來卻可能是望塵莫及的抽象知識；在教師看來是嫻熟親切的原理原則，學生看來卻可能是範圍既大、距離又遠的天書畫符。所以杜威說「教師的知識不能代表學生經驗的生活世界」（Dewey, 1916: 191），就像天文學家對於火星人的知識，不能代表一個嬰兒對於他所處房間的知識一樣。

第四，師生的關注點不同也造成了二者對於教材看法的差異。以地理教材為例，學生關注的居家是構成其地理知識的核心，學生多以其為中心四處活動；這些活動結構加上與周圍人物的互動，形成了以家為焦點的各種知識。然而，對地理學家或教師來說，他們關注的核心不再是居家與周圍人物，而是地理學中的各項事實與觀念（Dewey, 1916: 191-192）。

二、教材的發展

這一小節仍從杜威以學生立場看教材的一貫主張，探討其對於教材發展的說法。

依杜威之見，在教材發展的第一階段，知識是以「理智能力的內容，也就是實作能力」（the content of intelligent ability-power to do）的形式存在。這一類教材，表現在學生對事物的熟悉或認識，或可稱為具有認知意義的素材（known material）。隨後，因為學生與他人的交流與溝通日趨頻繁，這些素材就轉變而成為逐漸增多與深化的知識或訊息，是為第二個階段。末了，這些素材經過擴展與加工，而成為合乎理性與邏輯的有組織的教材（rationally or logically organized material）；到這個階段，學生可能已經成了這個主題方面的專家（Dewey, 1916: 192）。茲將這三類教材逐一分析如下：

（一）具有認知意義的素材

杜威以具有認知意義的素材稱呼這一類與活動、行動有關的知識或教材，是著眼於由做中學得的「如何做」或「實作的能力」，是人們接觸最早、最根深蒂固的素材。

人們要生活下去，就必須學會這些發生在實際生活當中，且為人們最為熟識與運用的事物。例如，認識杯、碗、瓢、勺並用以飲食維生；熟習字詞語句並用以閱讀書寫等。因為經常接觸、頻繁運用，所以總能按部就班、接續動作，尤因熟能生巧，而在行動伊始，便能預料繼起的行動及動作之後的結果，因此，在行動之前就會先予控制，以產生預期的反應。於是，在此一階段，有知識的人就是「能以理智來掌控行事手段」（Dewey, 1916: 192）的人。

依杜威之見，這些最基本或最為源頭的教材「總是以實際作為的方式存在，這些作為包括了身體的運用及材料的處理」（Dewey, 1916: 192）。從學生的經驗看來，教材演進的第一個階段所涉及的教材類別，雖然在性質上皆為直接經驗，但是都具有認知的意義。

（二）由交流而汲取的訊息

杜威指出，藉由人與人之間的溝通，以「共同的目的、信念、期望、知識」或「共同理解」、「共同志趣」（like-mindedness）（Dewey, 1916: 8）為內涵的社會經驗逐漸形成，學生的個人經驗也在溝通過程中逐漸「擴大範圍，更為明智；刺激增加，想像豐富；思想順暢，表達精確。」（Dewey, 1916: 10）杜威說，

論及經驗的性質時，我們會感受到：因為經驗會與其它事物有所連結，所以其意涵遠遠超過我們原來意識所及的範圍。一旦把這些連結或涵義帶入意識，經驗的意義就有所增進了。任何經驗，無論其出現時是如何的瑣細，只要擴展其範圍到可以察覺到的連結之後，就能確認其

必然會有無限的豐富意義。與別人進行正常的溝通是促成此一發展的最穩妥方法，因為它將個人的直接經驗，與社群甚至是種族經驗中純正的成果取得連結。(Dewey, 1916: 225)

因此，這時教材逐漸由學生的直接經驗轉變為間接經驗。杜威更進一步說明間接經驗：

我們的經驗多數是間接的；間接經驗依靠記號來承載。記號居於我們與事物之間；代表了事物，也讓事物再現。……我們所使用的全部語文、符號，都是間接經驗的工具；這種以語文、符號獲得的經驗，其專門術語為中介的經驗。它與立即的、直接的經驗相反。後者是我們積極參與其中而獲得的第一手經驗，不涉及再現的媒體作為中介。……積極主動的直接經驗，其範圍有限。(Dewey, 1916: 240)

以這些間接經驗作為教材，即是訊息；而陳述訊息的命題，就成了知識。訊息及知識，與實作或認識與熟悉的事物相比，既無時間限制、又無空間藩籬，其廣大寬袤、無邊無垠，其縱貫古今、橫跨中西，磅礴如江海、浩瀚如汪洋，其取之不盡、用之也不竭。尤其，「讓學童淹沒在這些訊息及知識，總比費勁把它們轉換成為直接經驗，要容易得多。」(Dewey, 1916: 194)

(三) 科學或合理化的知識

這時，訊息日益增多，各種素材愈加充實，內容也更加龐雜，就必須依循合理化的原則加以組織與編排，而成為符合科學化組織，以及符合邏輯與理性的科學或合理化的知識。杜威說，

科學化組織的理念，是指每個概念及陳述，皆環環相扣、前後相隨、互為導引。諸多概念與命題之間既相互涵蓋，又相互支持。合乎邏輯與理性的意旨，就在於此種「先行引領與後續確認」(leading to and confirming) 的雙重關係之中。(Dewey, 1916: 198)

一般人認為，這種知識的特徵就是有組織、具結構、系統化；然而，杜威則提醒，組織、結構、系統固然為科學知識的特徵，而探究與實驗研究的方法，才是科學與不科學的真正分野。例如，農夫的耕種知識既是系統化，也是有組織、有結構的，但是，這種知識是為達成莊稼的收成、家畜的飼養等目的，所採取的各種手段而附帶產生的；那是「以手段與目的之關係為基礎」（Dewey, 1916: 198）的實際活動。而科學化教材則是由懷疑與困惑為源頭，以探究與實驗為方法，進而將所取得的發現，以合乎邏輯與理性的檢證，而獲致之「有保證的論斷」（warranted assertibility）（Dewey, 1938a: 15）。

杜威認為，科學可作為這種知識的代表，它表示「完美的學習結果到達了圓融完備的境界」（Dewey, 1916: 196），且知識到了這個分上，是知的踏實、知的確定、知的穩當、知的徹底。但是仍提醒我們，應該把科學當作只是「經過確定的知識」（ascertained knowledge）（Dewey, 1939: 74），或只是經過科學研究程序的檢證而獲致之「有保證的論斷」，而不能把科學當作確切不移的知識。因為科學知識作為探究的結果，其本身也應接受系統化及自我覺察的檢驗，才可以證實其正當理由，也才可以與人們容易形成的「意見、臆測、推斷，或者只是傳說」（Dewey, 1916: 196）等有所區別。

綜合本節所述，杜威除了針對一般人所作的教材分類之外，特別從其關注學生的一貫立場，提出了「習材」的觀念；而其以此為基礎而提出的由認知素材、訊息或知識、有組織的教材漸進發展之主張，亦值得我們注意。

肆、教材的組織與運用

前二節曾稍微提及杜威主張教師應妥為運用各類教材，以激發學生進行有意義的學習，否則可能會帶來流弊。本節擴大範圍兼論對教材組

織與運用的主張。唯進入正文前，仍請先看杜威對這二個語詞的用法。

談到組織，杜威說，

時下反對組織這個觀念的人，受到舊式學校的學習狀況所影響。一旦提到「組織」，大家的想像就幾乎自動地停在眾所熟知的那種組織。因為反對那種組織，使得大家對於任何與組織有關的想法，都是畏畏縮縮的。(Dewey, 1938b: 15)

為糾正這種想法，杜威提示「組織在教育中形成了結構」(Dewey, 1998: 102)，⁶又說，若是教育事務有了組織，就會具有「充滿活力與動態有勁」(Dewey, 1945: 197)的性質，也才可能永續維持。否則教育事務就會變得「既無組織又不連貫」(Dewey, 1910: 243)，更會「粗陋、生疏、散漫、零亂」(Dewey, 1903: 339)，終因雜亂無章、毫無效果而徒生「困惑與混淆」(Dewey, 1920: 190)。

杜威著作中常見運用、使用(employment)、實際效用(practical utility)、實際應用(practical application)，乃至付諸實行(put into practice)等字詞(Dewey, 1902c: 70, 1902d: 281, 1916: 267, 1938a: 31)，這與其講求實效的工具主義或實用主義哲學有關。他認為人們所製作的器物或所提出的觀念，必須經過實際運用之後所產生的結果加以驗證，方能確認其功效。

此其中，觀念(或目的、想法、理論或原理)與運用(或手段、作法、應用或實務)間有著「生發起用」(genetic-functional)(吳森，1978: 86-92; Dewey, 1936a: 151)的關係：器物或觀念導引運用或手段之「生成」與「發起」，運用或手段則透過結果確認器物或觀念的「作用」；此一「作用」又帶動新一波的器物或觀念之「生成」與「發起」。如此，往復來回，不斷前行，器物或觀念、運用或手段得以不斷生成與發起，

⁶ 這是《經驗與教育》一書原出版單位 Kappa Delta Pi 國際教育榮譽學會為紀念該書出版 60 週年，於 1998 年發行的 60 週年增訂版之編者，為了讓讀者能迅速掌握杜威原文的主旨而加上的標題。

亦得以持續更新與改造。

職是，本節乃從結構面敘述杜威對於教材組織的看法，再從功能面解釋其對於教材運用的說明，以便擴大對於其教材通論主張之認識。茲分二節敘述之。

一、教材的組織

作者以為，解析杜威教材組織的主張，似可將該一概念擴展至其上位概念，亦即課程組織來探討。本節將以杜威對當時各級各類學校課程或教材組織失序情況所作的評論，帶到他對「課程或教材組織有序」的理論與實務之建議，然後，再回頭過來檢視其有關教材組織的主張，亦即其以有關心理與邏輯組織應予「調和」的說法。如此，或許更能較全面地掌握其主張，行文亦較為順遂。以下分兩小節說明。

（一）課程或教材組織有序⁷

杜威早在 19、20 世紀之交，即多方指陳中小學課程組織嚴重失序的情況。他說：「整個課程已經過度擁擠了；我們要少一些科目」（Dewey, 1896b: 276），更說：「我們的課程已經病入膏肓，簡直是亂七八糟。」（Dewey, 1902e: 296）約隔 20 年，他在 1919 至 1921 年訪華期間所發表的專題講演中又說，

現在教育界的最大壞處，就是見有一種新的學科，便以為非添加不足以趨時尚，這實在是很蠢的妄想。結果只造成一種很膚淺的皮毛學問。一方養成趾高氣揚自炫博學的貴族習慣，一方對於真正的學問，仍然不能懂得清楚。（胡適譯，1970：129）

再過 10 多年，杜威仍然指出這種因為一味引進新課程，卻未妥予重組舊課程的作法，把整個課程組織弄得：

⁷ 此處本應逕以「課程組織有序」為標題，唯為保持與下一個標題「心理與邏輯組織調和」的對稱之美，才改為「課程與教材組織有序」。

像個大雜燴，東拼西湊，零碎而不成型。……一團紊亂……原本為少數特選階級而設計的舊課程依然存在，而為了因應急劇增加的學校人口之需求，以及工業化與科技化社會之壓力而零零星星增加的新課程，既未經調整，又沒有統整的目標，結果讓多數學生不但無法辨明自己的潛能，也無法理解即將面對的生活世界。(Dewey, 1935: 163)

杜威針對課程擁擠所引發課程組織失序的情況，所作的嚴厲批評與深刻反省，直到今天依然擲地有聲，振聾發聵。

作者有必要在此指出，在面對課程擁擠的問題時，杜威並不會像《教育改革總諮議報告書》所提示的「積極統整課程，減少學科之開設，……減少正式上課時數，減輕學生課業負擔」(行政院教育改革審議委員會，1996: 38)，試圖以統整課程的作法解決課程擁擠的問題，而應該會像《建議書》所提示的，為了「可以讓學生更有意義與有效地進行學習，並獲得完整的學習經驗」而確定的「應視教育階段、學習內容性質、教學策略之不同彈性實施」的「課程統整原則」(國家教育研究院，2014: 22)。

儘管杜威從未直接用過「課程統整」一詞；然而，他確實主張課程應與學生的生活取得聯繫，進而與整個教學的活動取得緊密關聯。⁸他並將這套理論轉化而成以「兒童自己的社會活動」(Dewey, 1897a: 89)為核心的統整課程，⁹在1896至1904年所創辦的實驗學校相當徹底地付諸實行(Mayhew & Edwards, 1936)。

畢恩(J. A. Beane)適切地將杜威強調經驗、社會、知識與課程設計四方面統整的理論稱之為「全面的」(comprehensive)(Beane, 1997: 4)

⁸ 作者以統整(integration)為關鍵詞進入《杜威全集》電子資料庫，發現唯一出現與課程或教材統整有關的用詞，是在1898年杜威所出版，為1898-1899年冬季班「教育學 I B 19: 教育哲學」(Pedagogy I B 19)(Dewey, 1898: 328-341)所撰寫的講義大綱內，論及美國赫爾巴特論者(American Herbartianists)所提出的科目相關之理論時，在參考書目中列有一篇由Vincent所撰〈科目的統整〉(“Integration of Studies”)論文。但是，杜威自己從未直接論及任何課程、教材或科目統整的問題。

⁹ 此一說法，是杜威在1897年發表的〈我的教育信念〉(“My Pedagogical Creed”)中第三章「教材」中所指出的「學校各個科目相互關聯的真正中心，不是科學，不是文學，不是歷史，不是地理，而是兒童自己的社會活動。」(Dewey, 1897a: 89)

課程統整理論。作者則以為或可稱之為「基進的」(radical)課程統整理論，以彰顯其堅持將此一以兒童活動整合各科教材、帶動兒童理解社會意義、啓迪兒童智慧的教育與課程理想，徹底付諸實行的精神。

然而，杜威一方面主張課程統整應有其特定目的與功能，絕非只是消極地用以解決課程擁擠問題這項功能而已；另一方面，他卻表示，即使在課程相對擁擠的情況之下，若真有必要，還是可以依據「秩序與經濟原則」(the principle of order and economy) (Dewey, 1896b: 276) 作為課程調整的準據，增設特定的科目以便讓課程的實施獲致更好的效果。¹⁰落實此一原則的要領在於主政者應衡酌實際狀況，讓科目的調整不但不會「帶來混亂失序與增加苦難」(Dewey, 1896b: 276)，還能「有助於緩解而非增加課程堵塞的情況」(Dewey, 1896b: 278)。

在提出「秩序與經濟原則」的 35 年後，杜威仍以此為衡鑑而指出當時各級各類學校課程組織失序的現象仍然十分嚴重，並直陳此種亂象至少為整個教育系統帶來三項亟待釐清的困惑。第一，科目日增、分化日專，造成教學與學習的混亂，不只教學的課程名目繁多，學生所需學習的課業亦有增無減，然而，年輕人的教育是否因而豐富，卻是啓人疑竇。第二，在通識教育的架構之下，實用與文雅科目的衝突普遍可見；許多人認為實用的職業教育課程分散了學術與人文學習的關注、經費與人力，而這正是因為未能體認杜威的一貫立場——高品質的職業預備教育應是使心靈解放與自由發展的重要手段——方才有以致之。第三，若干進步或新學校誤將問題發現與探索、自主學習與研究等注重學生活動的方法，當作提升學生學習效果的唯一選項，走向忽視資訊的傳授及教材的選擇與組織之極端，因而導致學生對於事實和原則的認識都明顯不足，亦造成了社會大眾的困惑 (Dewey, 1931b: 75-89)。¹¹

¹⁰ 杜威覺察當時仍負有小學師資培育責任的高中，竟然都未開設心理學與社會倫理學這兩門新興的科目，因而在「課程已經過度擁擠了」(Dewey, 1896b: 276)的情況下，仍依循「秩序與經濟原則」建議增設之。

¹¹ 這是杜威在 1931 年於哈佛大學的「英格利斯中等教育講座」(Ingis Lecture on Secondary Education)發表的〈走出教育困惑之道〉(“The Way out of Educational Confusion”)專題講演的講詞。

不過，他仍一本積極進取的態度表示：「我很樂觀地相信，我們比想像中的情況，更靠近這個難題的解決方案」（Dewey, 1902a: 291），並且針對這種課程組織失序的情形提出了簡潔而有力的建議：「澄清觀念、重訂目標、企求明晰、更求整合、激發智慧、集中力量、中止衝突、消弭混淆」（Dewey, 1931b: 89），希望能使課程組織有序化，讓師生皆能受惠。

（二）心理與邏輯組織調和

這個問題涉及的是教材的組織究應重視學生的心理特質與學習興趣，抑或是應重視科目的知識結構與系統安排，前者為心理化、後者為邏輯化。杜威關注這個問題，並試圖將心理化與邏輯化的二元對立加以調和，提出其不應偏於一隅的主張，其來有自。

首先，杜威年輕時的生活與求學經驗，似讓他十分不滿所接受的正式課程與教學，卻對那些偏離規定的課堂經驗，以及具體而實際的家務與工作活動表示懷念。他的女兒珍（Jane）（Dewey, 1951: 9）即指出，這些經驗與「他後來不時對於一般課堂誦讀教學的不智有所批評」有直接關聯。

其次，杜威所接受心理學與邏輯學的專業訓練，以及早期大學任教有關科目的經驗，復加他對中小學教育實際狀況的觀察與反思，使他早就提出「如果教材具有意義，學生就會把所思所想引導到教材去」（Dewey, 1896a: 120），而不需要教師「把教材變得有趣」（Dewey, 1896a: 126）。

這說明了杜威當時即直指教材組織問題的關鍵，並不在於教材是否「『變得』有趣」，而在於是否真正「『具有』意義」。在他看來，「變得」是特意、甚至勉強外加而得的，「具有」則是自然內蘊、不假外求的；若要由「把教材變得有趣」提昇到「讓教材具有意義」的境界，就應將著重直接經驗與活動導向的教材心理化，與著重間接經驗與學術導向的教材邏輯化二者作一調和。

理解杜威的基本立場之後，就會明白為什麼他多方指陳當時中小學

校的課程缺失，批評它們多半把教材「當作一個邏輯的整體」(Dewey, 1897b: 168)，又斥責這些教材都是由「沒有活力、機械化，又死氣沉沉……抽象而形式化」(Dewey, 1897b: 176)的文字所組成，無法引起學習的興味，並因而強力建議，要將教材內容加以「心理化」(psychologized)(Dewey, 1897b: 175)，更具體地指陳「理解它〔教材〕就是將它心理化」(To see it is to psychologize it)(Dewey, 1902d: 286)。¹²

杜威這一切的說法都是要矯正只重視教材的邏輯組織，卻不重視兒童興趣、需求與能力的傳統作法；然而，他並非完全偏於教材組織心理化之一隅。這可由他屢次提示「邏輯的與心理的並不是相互對立的」(Dewey, 1902d: 285)，乃至「心理的及邏輯的二者絕非相互對立，而是在持續的成長歷程中，……有著相互的聯繫」(Dewey, 1910: 229)等說法看出端倪。

不過，雖然杜威不斷宣示他反對心理與邏輯的二元對立，主張應加以適切的調和；但仍有人堅持「重教材邏輯組織，而輕學習者心理」的傳統作法，另外則有人矯枉過正而走向另一個極端：「重學習者心理，卻輕教材邏輯組織」，就此杜威在後期的論著當中對此頗有微詞，並屢予澄清。特別是一些所謂的進步學校或新學校的教師，似乎對於任何的教材組織皆避之唯恐不及，誤認「組織傳達了一些外來的及固定的作法等意思」(Dewey, 1928: 263)，擔心教材一旦有了組織，就會妨害學生的個性發展，阻礙了學生的創意表現。為此，杜威曾以進步教育協會榮譽會長的身分在會員大會上解釋道，

有組織的教材透過一系列或相互連貫的實作功課，由漸進的工作活動或專題研究，緊密結合在一起而漸進地形成的整體；這樣應是唯一能符應真正個性的作法。(Dewey, 1928: 264)

當時，一些所謂的新學校多半是對於傳統教育有所不滿的家長，聘請一些有進步理念的教師，在未仔細確認「紀律或教學的程序，不組織

¹² 以〔〕表示者，為作者自行加上，以便讓上下文讀來更為連貫。

教學用的教材，也不確認重點在科學、歷史、藝術……或社會議題」（Dewey, 1930: 319-320）的情況下，就辦起來了。爲此，他特地在以新教育回顧與檢討爲主題的會議場合發表專題講演，提醒作爲成人的會眾不能放任兒童生活在自己的世界裡，而應以合適的教材導引之，以便讓兒童能在自然與社會的世界裡良好地生活。他認爲，這些教材應是「經過深思熟慮的選擇與組織而成，讓兒童獲致有序的、連貫的經驗」（Dewey, 1930: 321），而不應是毫無規劃，純粹依據兒童個別的需求與條件而安排，或完全「自由地進行的即興活動」（Dewey, 1930: 319）。

杜威除了在單篇講辭或論文中針對此一議題反覆澄清（Dewey, 1928, 1930, 1931b, 1934b），更在一些教育專書再三提示（Dewey, 1933, 1938b）。例如：「當我們使用『心理的』一詞時，我們不會把它當作『邏輯的』一詞的相反詞」（Dewey, 1933: 176），又說「此二者乃是相連結的，好比是在同一歷程中，較早的階段，以及中止或結束的階段。」（Dewey, 1933: 181）更值得注意的是，

從經驗中尋找學習材料，只是第一個步驟。下一個步驟，應該是漸進地將所經驗的材料發展得更完全和更豐富，而且要以更有組織的形式呈現出來，這種材料將會與提供給技術精良的成年人學習的教材形式逐步地接近。（Dewey, 1938b: 48）

杜威以爲教材應讓學生由符合其興趣、切近其生活經驗的「工作活動」開始，再依循漸進的發展而習得符合邏輯的、有組織的教材；他將此種作法稱爲「教材的漸進組織」（*progressive organization of subject matter*）（Dewey, 1938b: 48-60）可謂名副其實。

二、教材的運用

本文前言提及杜威曾主張，若學校欲求迎向現代，即應就所運用的教材尋求興革，同時，師生處理教材的觀念與作法亦需改變。本小節分

別就此提出拓寬教材運用觀點及激發有意義的學習二點，敘述杜威對於教材運用的看法。

（一）拓寬教材運用觀點

首先，教材欲求變革，大家似都應先將觀點拓寬而廣義地看待教材，亦即要先放棄狹隘的教材觀念，不再把教材當作「填塞到一堆老舊的鴿子籠（pigeon-hole）中」似的文字，更不要再「依照一些註定要廢除的標準來加以分類」（Dewey, 1899b: 178）而成爲段落、課文、教科書等的東西，再將其依照「數量和難度作一番調整，再把它們放置在一套計量的系統」（Dewey, 1938b: 28）按時、日、月、年，定時定量提供給學生。

第二，杜威認爲若要改變教材的觀念，一定要先革除自以爲熟悉教材內容，就擁有知識的想法。事實上，「教材所恰好記載的內容」（Dewey, 1916: 352）都是經過負責撰寫的專家選擇與編纂而成，不但範圍可能狹窄，立場也可能主觀。杜威甚至曾直指許多所謂的專家，一旦離開自己專長的領域，就變得淺薄無知；他們習慣於在自己專長的教材中全神貫注，以致常有自我中心的想法和流於偏激的言辭，實際上，他們卻往往在實際問題中無法作出適切的結論（Dewey, 1910: 220, 1933: 162）。

第三，廣義看教材，固應理解教材的來源多方、種類多元、內涵多重，而且明白舉凡人們與自然、社會，乃至學校環境中的人、事、物互動所產生的生活經驗，皆可能成爲教材。但也應注意，當杜威說環境是生活經驗之所由出，並非意指所有的生活經驗都具有教育意義。如前所述，依杜威之見，只有選擇那些能符合「人文目的與後效」（Dewey, 1931a: 65）的經驗，亦即能使人獲得謀生技能，並能在與人合作的過程中，體悟發揚人性、提昇人格，以及改善人生的道理，更能逐一落實能爲自己、社會，甚至全人類帶來進步與發展的經驗，方才「符合教育意義的教材原理」（theory of educative subject matter）（Dewey, 1916: 242）。

（二）激發有意義的學習

1. 教師應藉教材激勵學生進行有意義學習

在激勵學生進行有意義學習的前提之下，杜威對於教師運用教材的觀念與作法，至少有下列六項提示：

首先，教師應理解，在教材運用中最常犯的錯誤就是「未記住教師與學生是從不同立場看待教材」（Dewey, 1916: 190）。前文業已討論教材與「習材」的不同，此地不再贅述。唯須注意，理解師生對於教材的觀點不同，意在強調教師不可不注意學生學習教材時所關注的事項，但也不可一味偏向學生的立場，卻忽視教材應該發揮的激勵有意義學習之本意。

其次，「教師的難題不在於熟練地掌握教材，而在於調整教材以便滋養學生的思想」（Dewey, 1910: 341）。在杜威看來，思想、理性及智慧都是成熟者應有的行為特質；這樣的人應該「能預見存在的事件之結果，並利用此先見之明，作為指導行動的計畫與方法」（Dewey, 1925: 126）。藉助所熟練掌握的教材，針對學生的情況與客觀的條件進行適切的調整，以便在將教材付諸實際運用後，可藉以培養不受莽動情緒主導而能進行理性思考，並在慎思之後採取行動，更在行動之後能智慧地檢視整個行動過程與結果的人，正是教師應該費心達成的目標。

第三，教師要明白，教材——而非所運用的教學方法——才是根本，因為教學方法原本即意指「將教材作最佳的安排，以便在運用時能達到最有效的境界」（Dewey, 1916: 172）。所以，教學方法乃是內存而非外在於教材者。也因為如此，不可以強將教材與教法二分，以免本末倒置、內外顛倒，使教材變成不得不學的東西，更使學生視學習為苦差事，以致教師必須想方設法「把教材變得有趣」（Dewey, 1896a: 126），結果，這種外加的糖衣卻只能引發短暫的表象，無法帶動真正的學習（Dewey, 1916: 175-177）。

第四，教材運用並無可以一體通用於所有學生的方法（Dewey, 1916:

175)，也無一套掌握教材的最佳方式，更無可適用所有教材的「普通教學法」(Dewey, 1910: 339, 1916: 177-180)。教師應該盡量參照胡克(Hook, 1980: xxviii)所說，杜威長期以來皆密切關注「個人的特殊性、個別性與獨特性」的作法，每一項有關教材運用的思考與行動皆注意到其針對性(specificity)。杜威提示，教師若漠視個別學生的心靈，逕自按照一些制式的步驟把教材教完了事，就會使得教學變成毫無彈性、缺乏創意，終致讓學生學習起來味同嚼蠟，引不起絲毫認真學習的意願(Dewey, 1916: 176-177)。他籲請教師務必記住，教材運用之妙，存乎一心，而存乎這「一心」的必然是個把「教學方法當作藝術」(Dewey, 1916: 177)的良師，而不是「只會依循舊慣，聽取學生『背誦所學』的教書匠。」¹³(Dewey, 1938d: 345)

第五，杜威還提到三種不可取的相近做法。其一，「完全照著現成的教材，而不讓學生自己去找出、查明、想出或認識……就是經院式(scholastic)」(Dewey, 1916: 289)的做法；其次，「不提供真實的情境讓學生參與其中，以便領會教材的意義及其所傳達的觀念」(Dewey, 1916: 242)卻急著「通過符號的媒介」(Dewey, 1916: 242)進行教學；其三，分不清「比較抽象高遠的教材可以提供刺激與動機，比較具體切近的教材可以提供起點與可行的手段」(Dewey, 1910: 354)，因而無法有效運用教材的長處，錯失激勵學生有意義學習的良機。

最後，杜威也提醒教師注意，在運用教材時，要辨明教材內容是否會讓自己淪為「為某一種特別的社會目的進行宣傳的情況之下進行灌輸」的工具(Dewey, 1938c: 341)。

2. 學生應藉教材自我啓發進行有意義學習

依杜威之見，學生也有責任藉著教材自我啓發進行有意義學習。關於這一點，他至少有下列四項提示：

¹³ 依據克立巴德(Kliebard, 2002)的報導，美國在19世紀中葉實施年級制之前，小學(grade school)的教學多半是由教師，就著學生帶到學校的教科書，一一要求學生背誦。顯然，一直到杜威這段文字出現的1938年，這種教學方式仍時有所見。

首先，學生要明白，面對教材時，千萬不能像某些成人師長的偏狹看法那樣，必須把自己看成「凡事只能全盤接受的人」(Dewey, 1916: 276)。若真如此，「教材就變成只是一些必須記憶與再製的東西」(Dewey, 1916: 192)，學來意義不大。

其次，學生要確認教材「意味著對於進一步探究、發現或學習更多東西的有用資本，以及不可或缺的資源」(Dewey, 1916: 165)。學生千萬不能畫地自限，自以為教師指定的教材都已經概覽過了，就不再去找出、查明或認識新的教材，也不再據以探討新的問題，更不屑於進行新的思考，那麼他就會變成爲「溫馴的『學童』(pupils)，而不是〔會獨立思考與探究的〕『學生』(students)了」(Dewey, 1910: 336, 1933: 323)。杜威也曾說：「『學童』(pupil)一詞意味著一種並不致力於獲得豐富的經歷，而只是忙著吸收知識的人。」(Dewey, 1916: 147)

第三，學生不應把教材當作「位於自己經驗之外的某些本身固定和現成東西」(Dewey, 1902d: 278)，而應視其爲「把既定的經驗引導到一個先前不熟悉的領域，……引發問題……刺激思考的東西」(Dewey, 1938b: 52)，更要藉著這些教材進行觀察、回憶、探究、慎思、察覺、審度、衡量、反思，進入自己的心板上或腦海中仔細檢查過去的經驗，看看有那些是和不熟悉領域中事例相似的，「然後，再據以形成判斷，以便瞭解現在的情境當中，會有什麼樣的預期結果」(Dewey, 1938b: 44)。這樣的學生就會摒棄自己是「獲得教材知識的旁觀者」(Dewey, 1916: 147)的偏狹觀念，而將「學習就是〔藉著教材〕學習思考」(Dewey, 1933: 176)的正確觀念付諸實行。

第四，學生要分清本末先後，真實地理解教材中所包含的「事實、觀念、原則和問題的意義」(Dewey, 1916: 244)才是要先行注意的根本，而「外在的『規訓』、分數和獎勵、升級和留級」(Dewey, 1916: 244)等則是根本強固後必然興榮茂盛的枝節；還有，藉著教材所培養的「自我啓發」(Dewey, 1907: 164)的能力是源頭，因而進行的有意義學習則是水

流，源頭必須寬大而廣泛，水流才會持久長而遠。

綜合本節所述，依杜威之見，組織教材的目的是讓教材更容易加以適切運用，即使是活動式的教材，也要有組織的中心；而適切運用教材的目的則是讓學生能藉以進行有意義的學習，讓學生的經驗豐富、知識擴增，更重要的是，智慧成長。

伍、評析

吳俊升（1960：2）指出，杜威是 20 世紀「最重要的教育哲學家，在教育理論和實施方面的影響，不僅及於美國，還及於全世界。」然而，克立巴德亦指出「儘管杜威的理論堅實，所獲的國際聲望高企，但在美國的落實情形卻是零零落落。」（Kliebard, 2006: 125）單文經則在研究了美國及臺灣若干以杜威教材心理化為依據之課程實驗的歷史經驗後指出，

這些課程實驗在既定的時空範圍之內，皆可謂相當成功。……但是，一旦這些課程實驗宣布結束，不論其為預定期限屆滿，或是因故被迫停止，實驗的效果即難持續。……〔不過〕這些課程實驗還是產生了某種程度的影響，也帶動了一些後繼者，仍然堅持 J. Dewey「教材心理化」的理念，並參考前人的作法，進行另外的一些課程實驗。……〔而且〕對於日後臺灣的教育，特別是在課程發展方面，有一定程度的影響。（單文經，2014：97-98）

職是，我們似可作這樣的詮釋：第一，由一些有志之士願意不斷地付諸實驗看來，杜威的教材主張確實有值得注意的特點；第二，由「落實情形卻是零零落落」（Kliebard, 2006: 125），乃至「這些實驗多半不容易推廣到其他的地區、學校或班級去」（單文經，2014：97）的情況看來，杜威的教材主張確實不易落實。

本節即就著這兩點，針對杜威教材通論的主張作一番評析。首先，

作者以上述各節的討論為基礎，為杜威的主張找出值得注意的特點，或許由這些特點可以概括地了解，為何其主張總會吸引一些希望在教材方面力求革新的人士，將之付諸實驗或實行；並將更進一步分析，為何其主張卻又總是不易全面推廣實行的原因。

一、杜威主張值得革新人士注意的特點

以上述各節的討論為基礎，似可為杜威教材通論的主張找出以下三個值得注意的特點。

（一）以經驗為本的廣義界說破除偏狹教材觀念

杜威似乎一向都以廣義的觀點來看教育問題。他曾指出，「從廣泛的人類利益來看，……教育的一項危險是，隨著知識的……專門化……遠離日常生活。」(Dewey, 1896c: 285) 這種廣義看教育的一貫立場，使他對於各級各類學校所運用的教材，有不少因為離開了學生的生活經驗，而變成「由成人觀點所編製的乾枯無趣、且成為學生負擔的教材」(Dewey, 1930: 320) 一事十分不滿而亟思改進。

杜威並非教育史上最早提出教材興革主張的學者，赫爾巴特 (J. F. Herbart) 即很重視教材在「培養心理與道德素質所扮演的獨一無二的角色」(Dewey, 1916: 75)。但在杜威看來，赫爾巴特的主張至少有兩項缺失：第一，把教材當作是外在於心靈的事物；第二，教材運用之要在按照一套既定的步驟——即四段或五段教學法——呈現教材，以便形塑心靈 (Dewey, 1910: 338-342; 1916: 75-78)。

把教材當作外在於學習者的事物，然後，由外而內強加在學習者身上，就會忽略杜威所強調的教師應藉助教材激勵學生進行有意義學習的立意；認為盡責的教師應該設法「調整教材以便滋養學生的思想」(Dewey, 1910: 341)，尤其要謹記每個學生都具有其「特殊性、個別性與獨特性」(Hook, 1980: xxviii)，而不能以一套既定的步驟應付之。

杜威經驗為本的教材界說，強調教材是人們在包括「個體的和全人類的」（Dewey, 1916: 161）生活在內的環境當中，各種人、事、物互動而形成的經驗所組成。這種廣義的教材界說，破解了把教材限於人們被動、且單方面接受別人呈現的事物這種偏狹的觀念，不但擴大了教材來源的範圍，更關照了教材運用者的主體性，應屬一種突破。

（二）以教材漸進發展論消解活動與知識的對立

杜威早年的生活經驗、大學任教的經歷，以及其與現場教育人員的互動，使他深感一般教師用以提供學生學習的內容，多只限於呆板艱澀的文字寫成的教科書，而忘卻了學生生活環境周遭各式各樣的活動，也可用以激勵學生以其觀察、回憶、探究、慎思等行動，習得各種事實與觀念，擴大其經驗範圍，豐富其知識內容，磨礪其智慧能力，並因為進行有意義的學習而獲得學習樂趣，進而強化其持續學習的意願。

然而，杜威將具有直接經驗性質的活動或實作技能在教材中所占的地位加以提升，並非要以它們取代具有間接經驗性質的訊息或知識。事實上，他十分反對把活動與知識二分的作法，認為它們不但不是相互對立，還應是「教材的漸進組織」這條直線上的兩個不同點，或是「經驗連續體」（the experiential continuum）（Dewey, 1938b: 13）中前後連接的不同區塊。於是，似可確認杜威立意在於消解活動與知識的對立，而提出的「在學習者中的教材發展」（The development of subject matter in the learner，《民主與教育》第 14 章第 2 節節名）（Dewey, 1916: 192）之說法，或是本文所指稱的「教材漸進發展論」，就成為他教材通論中值得注意的特點之一了。

杜威此一從學習者立場提出的「教材發展」構想，似可從他所創辦的實驗學校將 4-15 歲的學生分成三個成長階段，分別以工作活動、史地知識，以及專題研究為課程與教材組織核心的作法看出端倪（Mayhew & Edwards, 1936: 52-336）。而此依循著實作技能、具體知識、抽象知識之進程發展的主張，難免讓人與皮亞傑（J. Piaget）所提出的認知發展論聯

想在一起 (Piaget, 1963)。我們固然不能因為杜威的構想較早提出，就說他可能對皮亞傑的認知發展論有所影響，但是，其間的關聯倒還真讓人有「英雄所見略同」之讚嘆也！

(三) 以整合組織與適切運用有效發揮教材功能

杜威念茲在茲的一件事，就是如何讓作為教育或教學核心的教材發揮最大的作用，使學生學得既好又開心。學得好，是要學習得有意義、有價值，能面對當下生活中的各種問題，以思考及探究的方法理解這些問題、確認問題關鍵要項、尋求解決方案、付諸實行並檢驗其結果，然後，又能總結從中獲得的經驗，為後續經驗的成長或智慧的增進，奠下堅實的基礎。學得開心，是要學習得有興味、有旨趣，能由活動的參與、意見的交流、共識的建立，進而與人同享幸福樂利與圓融完備的經驗。

依杜威之見，教師若是要讓教材能發揮激勵學生學習的作用，讓他們學得既好又開心，就必須整合教材的心理與邏輯組織。在他看來，教師的任務應該是：「如何協助學生把現有的粗糙經驗，漸進且系統地發展而成為成人意識中完整而系統的知識。」(Dewey, 1897b: 171) 他叮嚀教師記住：「從經驗中尋找學習材料，只是第一個步驟」(Dewey, 1938b: 48)，千萬不能始終停留在活動、實作等直接而粗糙的經驗層次，而要讓學生有機會「以成熟經驗的結果為媒介，把個人的經驗加以重組」(Dewey, 1897b: 174)，這時，教師就應該「漸進地將〔學生〕所經驗的材料發展得更完全和更豐富，且要以更有組織的形式呈現出來。」(Dewey, 1938b: 48)

配合教材組織的整合，適切地運用教材也同樣重要。如前所述，杜威在這方面也有不少的提示。最須注意的就是，教師不但自己要妥為運用教材，以便激勵學生有效學習，更要把責任下放到學生的身上，讓學生負起適切運用教材的責任，要求他們分清本末輕重，主動積極進行真實而有意義的學習。師生要在密切配合的前提之下，把學習的環境營造成為一個以學習為重心之「協同合作的共同體」(Dewey, 1934a: 183, 1936b:

192)。在此一學習共同體中，師生皆在整合組織與適切運用的過程中，藉著有效發揮功能的教材，進行有利於共同成長與發展的學習，正是杜威教材通論的第三項——但絕非不重要的——特點。

由這三項特點，似可概括地了解，為何杜威教材通論的主張會吸引一些希望在教材方面力求革新的人士，前仆後繼地將這些主張付諸實驗或實行。

二、杜威主張不易全面推廣實行的原因

配合一些教育或課程史學者的評論，似可為杜威主張不易全面推廣實行，找出以下三個可能的原因。

（一）杜威主張可能超前於時代

克雷明（L. A. Cremin）曾指出，杜威的一些教育主張似有「時代倒錯」（anachronism）（Cremin, 1961: 238）的狀況。這樣的評論可作兩種解釋：一是杜威的主張落後於時代潮流，另一則是其主張超前於時代潮流。

作者以為，似乎後者比較合理。如本文前曾引述克立巴德的說法指出，杜威的教育理念相當先進。克立巴德更曾多次論及，就課程、教材與教法等方面而言，杜威試圖要推動的理想往往與長久以來一般人的觀念，乃至所致力達成的目的都有著相互悖離的情況。例如，克立巴德提到，一般美國大眾咸以為：

學校教育存在的首要目的就是獲取工作，這樣的信念幾乎毫無例外。在《民主與教育》書專論職業教育的一章中，杜威卻對此一信念作了嚴厲的批評。吊詭的是，這位稱得上典型的美國哲學家，卻經常發現自己是在美國公眾輿論的潮流中逆行而上。（Kliebard, 2006: 126）

這也正如克立巴德所指出的，杜威一些課程或教材方面的主張「一直都與主流的美國價值合不上步子（out of step）」（Kliebard, 2004: 75）。

這種在主流思潮中常保「眾人皆醉我獨醒」的特立與「曲高和寡」的獨行，並提出一些看來似乎不合時宜的主張，卻也不失其作為一個「將哲學當作社會批判（social criticism）」（Cremin, 1961: 238-239）的思想家風格。

然而，如克雷明（Cremin, 1961: 239）所說：「在一個拘泥於形式的時代，杜威卻著書立說倡言把學校帶得靠近生活一些」；又如前曾述及的，當眾人皆偏狹對待教材，把教材當作固著的知識時，杜威卻提出經驗為本的廣義教材觀念等呼籲；當某些新學校或是進步人士太重教材的心理化，而忽略了教材邏輯化的必要時，他又急於宣示應當整合地組織與適切地運用教材，而不能偏於一隅……。這一切從另一個角度來看，不也正是作為一個以導正社會思想趨向為己任的哲學家所採取的「合時」（timeliness）（Cremin, 1961: 239）言行嗎？或因如此，克雷明才會做出如下的評論：「他的批判極具力度，毋怪乎一些最近表現高度自覺的教學專業人士奉他為偉大先知。¹⁴」（Cremin, 1961: 239）。

（二）社會大眾的偏見不易改變

1. 杜威對於大眾偏見難改的看法

杜威認為，人們在面對外界事物，心靈之發為思維的活動，會依據「選擇性強調原則（principle of selective emphases），有選擇性地強調某一方面，伴隨著對另一些方面的省略或拒絕」（Dewey, 1925: 31），藉集中與經濟之效。若不此之圖，即無所謂理性思考可言。

然而，若總是持有「片面的觀點」（one-sided views），而不願「與發現一種顯然更為適當的理論之目的相比較……〔俾便〕有助於保持平衡」（Dewey, 1891: 240）時，即會轉變而為成見（prejudice）。此種既成的見解，有的為人們所自知，有的則或出乎有意、或出乎無意而不為人們所自知，以致偏於一隅，而成為固著難變的成見，即是為「偏見」（biases）（Eames, 1969: xxxii）。

¹⁴ 由上下文判斷，此處所謂專業人士似應是指倡行進步教育或新教育的人士。

杜威以爲，「哲學就是對偏見的一種批判」（Dewey, 1925: 40），其作爲以社會批判爲職志的哲學家，即在以社會上積非成是的偏見爲對象進行理性的批判，希望提示人們能有所改變。然而，他也明指此事之不易：

相對而言，個人比較容易擺脫成見，並且理性地控制本能的偏見。但是，大眾始終難以達到這種狀態，只有透過教育與公開宣導的方式尋求改變，甚至在政治和產業組織帶動革新，才有可能。（Dewey, 1922: 252-253）

2. 社會大眾難改的教材偏見

本文先前各節曾提及不少人把教材等同於教科書，也提及杜威致力以較廣的教材意義破除一般人狹隘的教材觀念。然而，似有必要在此把這些不易改變的教材偏見，綜合整理成如下五點。

第一，狹隘地把教育等同於學校教育，因而把性質上應是源自於環境、以學習爲本、與生活關聯，且又能增進學生自然、社會與人文的知識，進而啓迪人生智慧的教材，等同於學校課堂傳授的零碎事實、抽象道理，且與人生體驗關聯較少的教科書知識，以致於讓學生無法說服自己用心學習，學習起來更是事倍功半，痛苦不堪。

第二，呆板地把教材當作是靜態的、不動的、不變的資產，而罔顧其爲動態的、活動的、可變的資源，以致於教材變成教科書上不得不呈現，教師不得不在課堂講授，學生不得不誦讀的一堆與生活較少干係的事實，所組成的具有惰性、較少生氣的課堂知識，以致於學生雖勉強學習，卻往往索然無趣。

第三，固著地把一些抽象化、精緻化、學究化的專家知識當作教材，卻忘記教材是由人們的親身實作經驗，以及與人互動交流而得的訊息，經過積累、沉澱、提煉而成。復加教師總是照本宣科、不予轉化，以致學生學習起來直如囫圇吞棗，難以消化。

第四，現實地把教材等同於教科書，又把教科書當作各種考試出題的唯一來源，以致學生雖然盡其所能將教科書內容倒背如流、又能在考

試時取得高分，但是一旦離開課堂與考場，立即丟乾忘淨，失去教材指引學生進行能應用於其人生的有意義學習之本意。

第五，人工地把教材當作事前規定的各種學科知識，充斥著各種經過精心選擇、細加改寫、美化淨化的內容，又有意地刪除爭議問題、道德兩難，乃至相互匹敵的解釋，致使教材所具有的引發討論、激勵思考、持續研究之功能喪失殆盡，悖離了教育的真義。

或許就是因為這些社會大眾所持有的偏見，讓杜威的教材通論主張不易推廣施行。

（三）學校的難撼結構橫阻於前

杜威的教材主張不易落實，以致成為和寡的高調，固與社會大眾偏見積重難返有密切關聯，但是，以年級制（grade school system）為基礎的學校結構難以撼動，因而橫阻於前，或許也是主要原因之一。

此一年級制，也就是將學生「計年就學」（gradation）、「分班設教」（classification）、「分科別目」（specialization and departmentalization）的作法，就美國而言，應是始自 19 世紀中葉（Kliebard, 2002: 14-18）；就我國而言，則當始於 1901 年，由直隸總督袁世凱奏陳辦理的「山東學堂」（司琦，1981：21）。

正是這些原應支持與調節整個學校系統運作，以便師生教學與學習能順利進行的學生分班學習、年級編排、學習進程的制定，乃至教師選聘及工作的安置、薪俸與晉升等等實施機制，到後來因為大家忘記了其持續促進學習的「根本」，卻只是汲汲於維繫制度運作的「末節」，以致此一枝微末節的制度，終於淪為難以撼動的學校結構，甚至成為自為目的、不容改革的龐然怪物。

杜威即有：「往往就是這些出於實際方便的考慮，卻變成了整個的系統主宰」（Dewey, 1901: 267）之慨嘆。他或許明白，在這種情況之下，任何再好的觀念與作法，也無法獲致一些已經習慣於此一學校結構的「體制內」教育人員，乃至一般社會大眾的青睞。其結果是，要麼就放

棄之，要麼就「另起爐竈、重置鍋鼎」，尋求「體制外」的革新機會。這或許就是他在所服務的芝加哥大學創辦實驗學校，推動心目中理想教材觀念的原因之一吧！

綜上所述，本節歸結了杜威教材通論確實有其不容忽視的特色，然其所提各項教材興革建議，亦因為總是超前於時代的潮流，復加面對難以改變的社會大眾偏見，更有難予撼動之學校結構橫阻於前，而不易落實。

陸、結論

本文由一般人教材觀念難改的問題開始談起，藉由解析杜威對於教材的意義與來源、分類與發展、組織與運用等主張的內涵，歸結了杜威以經驗為本的廣義教材界說破除偏狹教材觀念、以教材漸進發展論消解活動與知識的對立、以整合組織與適切運用有效發揮教材功能等特點，並以其主張太過超前、大眾偏見難改及學校結構固著等說明這些主張不易落實的原因。行文至此，作者將回到教材觀念的根本問題略加申述，並指出若干未來可繼續研究的方向，以為本文總結。

如同任何觀念的改變一樣，由偏狹地將教材等同於教科書，改變而為廣義整全的看待、學生觀點的認取、適切的組織運用等較理想的觀念，有賴於主觀與客觀兩方面條件連動的改變。特別強調連動，是因為主客觀條件乃相互作用的連續體，只有單方面變動雖仍可見其成效，但因無另一方面的配合，其成效可能難以擴大，亦不易長久。¹⁵

當今，臺灣的教育主政者透過諸如《建議書》的文件，表達了「政

¹⁵ 此一觀點明顯受到杜威的影響，特別是他在《經驗與教育》書中多方討論與條件有關的概念。作者好奇地以若干關鍵字詞進入《杜威全集》電子資料庫檢索，結果發現該書中，「條件」(conditions)出現80次，「客觀條件」(objective conditions)出現20次，「內在條件」(internal conditions)出現6次，「外在條件」(external conditions)出現5次，「實際條件」(actual conditions)出現3次，「環境條件」(environing conditions)出現3次。

府須不斷的宣導……讓全民逐漸清楚教材的意涵」(國家教育研究院, 2014: 52)等主觀願望,並藉由在各級各類學校帶動課程與教學的變革,更配合現代數位學習科技促成教材與教法的翻轉,冀望營造相對良好的客觀條件,達成由觀念改變促動作法興革的目標。

然如前所述,在當今年級制主導的各級各類學校所形成難以撼動的結構,復加長期以來糾結纏縛的升學制度下難以消解的考試文化,欲在教材觀念及有關做法上進行革命型的(revolutionary)改變,並非易事。或許,只能退而求其次,設法做到漸進型(evolutionary)的改變,亦即由細小滴水般的改變,逐漸轉化成爲長流的溪水江河般的大型變革,再慢慢積累而成壯闊的汪洋大海般的全面改革;如此,由量變促成質變,或許是一種有可能達成的希望。然而,這還必須有勇敢堅持理想,更願意奮起發揮思想領導作用的人士,以先知覺後知的作法,喚醒大家踏著邁進的腳步勇往直前。杜威或許就是這樣一位學者,終其一生彷彿是催促春耕的布穀鳥一般,不停地叫嚷著所懷抱的理想,激勵著眾人爲了豐盛的秋收就要勤快地耕種。更難得的是,他還身先士卒在前方帶頭試驗,以爲後人之示範。

作者不才,絕不敢有效法杜威的不慚之言,唯自度當於尙能提筆爲文之時,持續不斷鑽研其哲學與教育思想,若真能偶有一得之愚公諸於世,則亦不枉此一學術人生也。職是,願在文末,以探討杜威教材通論所獲之識小爲據,提出若干可供未來研究方向之餘論。

第一,或可自本文所述杜威的教材通論開始,進而探討其科學、地理、歷史、社會、人文、道德、邏輯、工作活動、職業教育等教材各論。

第二,即使是教材通論,本文雖曾敘述杜威對於教材的選擇、組織、運用等問題的主張,但皆點到爲止,有待進一步做較爲深入的探討。

第三,一些並不完全由杜威親自撰著的專書,如《明日學校》(Dewey, 1915)與《杜威學校》(Mayhew & Edwards, 1936),其中與杜威教材主張有關之理論與實務的論述,其內容頗爲豐富,觀點亦經得起時間的考

驗，有待深入剖析。

第四，本文在討論杜威教材運用的主張時，稍微觸及教師教學及學生學習時應注意的事項而未深入探討，有待就其不少探討教學原理與方法的論著，針對思考方法的教與學，乃至一般課堂教學所運用的各種講述、討論、發表、實作等方法，做進一步的研究。

第五，杜威有關課程或教材的主張，乃是其對於 19 世紀末葉盛行的形式訓練說、統覺說、興趣論、自然發展論、文化階段及複演說等各種課程理論，進行反思而後之所得。若欲全面理解其主張，勢須探討其針對這些舊說所做的評論，而欲探討這些評論，則又有必要進入提倡這些學說的主要學者，如伊利特（Charles W. Eliot, 1834-1926）及哈里斯（William Torrey Harris, 1835-1909）、德嘉謨（Charles de Gamo, 1849-1934），以及霍爾（Granvill Stanley Hall, 1844-1924）等人的論著中梳理之，兩相對照，或能更深入而全面地掌握之。

作者的這些淺見，不見得適切，還望方家賜正。

本研究獲科技部專題研究計畫補助（MOST103-2410-H-034-027-MY2），謹此致謝。

參考文獻

- 司琦（1981）。中國國民教育發展史。臺北市：三民。
- 江昭青、李佩芬（2008）。教改追蹤：一綱一本 vs. 一綱多本暴露哪些問題？
親子天下雜誌，3。取自 <http://www.parenting.com.tw/article/article.action?id=5020550>
- 行政院教育改革審議委員會（1996）。總諮議報告書。取自 <http://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7992,c1315-1.php?Lang=zh-tw>
- 吳俊升（1960）。杜威教育思想的再評價。新亞書院學術年刊，2，1-28。
- 吳俊升（1983）。增訂約翰杜威教授年譜。臺北市：商務。
- 吳森（1978）。Dewey 哲學的重新認識。載於吳森（著），比較哲學與文化（一）（頁 91-113）。臺北市：東大。
- 林玉体（譯）（1996）。John Dewey 著。民主與教育（Democracy and education）。

臺北市：師大書苑。

- 胡適（譯）（1970）。John Dewey 著。杜威五大講演（Five speeches by John Dewey）。臺北市：仙人掌。
- 孫邦正（1958）。普通教學法。臺北市：正中。
- 國立臺灣師範大學心理與教育測驗研究發展中心（無日期）。國中教育會考國文科科問與答。取自 http://cap.ntnu.edu.tw/test_5_2.html
- 國家教育研究院（2014）。十二年國民基本教育課程發展建議書。取自 <http://www.naer.edu.tw/files/15-1000-5619,c639-1.php>
- 單文經（2014）。反思杜威教材心理化為本的課程實驗所帶來的改變。課程研究，9（1），85-110。
- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Cremin, L. (1961). *The transformation of the school: Progressivism in American education, 1876-1957*. New York, NY: Knopf.
- Dewey, J. (1888). Leibniz's new essays concerning the human understanding. In L. Hickman (Ed.), *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (Electronic ed., EW1, pp. 251-435). Charlottesville, VA: Intellex.
- Dewey, J. (1891). Outlines of a critical theory of ethics. In L. Hickman (Ed.), *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (Electronic ed., EW3, pp. 237-388). Charlottesville, VA: Intellex.
- Dewey, J. (1896a). Interest in relation to training of the will. In L. Hickman (Ed.), *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (Electronic ed., EW5, pp. 113-150). Charlottesville, VA: Intellex.
- Dewey, J. (1896b). The influence of the high school upon educational methods. In L. Hickman (Ed.), *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (Electronic ed., EW5, pp. 270-280). Charlottesville, VA: Intellex.
- Dewey, J. (1896c). Pedagogy as a university discipline. In L. Hickman (Ed.), *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (Electronic ed., EW5, pp. 281-289). Charlottesville, VA: Intellex.
- Dewey, J. (1897a). My pedagogic creed. In L. Hickman (Ed.), *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (Electronic ed., EW5, pp. 84-95). Charlottesville, VA: Intellex.
- Dewey, J. (1897b). The psychological aspect of the school curriculum. In L. Hickman (Ed.), *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (Electronic ed., EW5, pp. 164-176). Charlottesville, VA: Intellex.
- Dewey, J. (1898). Pedagogy I B 19. In L. Hickman (Ed.), *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (Electronic ed., EW5, pp. 328-341). Charlottesville, VA: Intellex.
- Dewey, J. (1899a). Principles of mental development as illustrated in early infancy. In L. Hickman (Ed.), *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (Electronic ed., MW1, pp. 175-191). Charlottesville, VA: Intellex.
- Dewey, J. (1899b). Lectures XXVI on history. In R. D. Archambault (Ed.), *Lectures*

- in the philosophy of education, 1899 by John Dewey* (pp. 256-264). New York, NY: Random House.
- Dewey, J. (1901). The situation as regards the course of study. In L. Hickman (Ed.), *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (Electronic ed., MW1, pp. 259-282). Charlottesville, VA: IntelLex.
- Dewey, J. (1902a). Current problems in secondary education. In L. Hickman (Ed.), *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (Electronic ed., MW1, pp. 283-299). Charlottesville, VA: IntelLex.
- Dewey, J. (1902b). The evolutionary method as applied to morality. In L. Hickman (Ed.), *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (Electronic ed., MW2, pp. 3-38). Charlottesville, VA: IntelLex.
- Dewey, J. (1902c). The University of Chicago School of education. In L. Hickman (Ed.), *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (Electronic ed., MW2, pp. 67-71). Charlottesville, VA: IntelLex.
- Dewey, J. (1902d). The child and curriculum. In L. Hickman (Ed.), *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (Electronic ed., MW2, pp. 271-291). Charlottesville, VA: IntelLex.
- Dewey, J. (1902e). Educational lectures before Brigham Young Academy. In L. Hickman (Ed.), *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (Electronic ed., LW17, pp. 211-347). Charlottesville, VA: IntelLex.
- Dewey, J. (1903). Studies in logical theory. In L. Hickman (Ed.), *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (Electronic ed., MW2, pp. 225-375). Charlottesville, VA: IntelLex.
- Dewey, J. (1907). Education as a university study. In L. Hickman (Ed.), *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (Electronic ed., MW4, pp. 156-164). Charlottesville, VA: IntelLex.
- Dewey, J. (1910). How we think. In L. Hickman (Ed.), *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (Electronic ed., MW6, pp. 177-356). Charlottesville, VA: IntelLex.
- Dewey, J. (1911a). Course of study. Contributions to a cyclopedia of education (Vols. 1-2). In L. Hickman (Ed.), *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (Electronic ed., MW6, pp. 396-404). Charlottesville, VA: IntelLex.
- Dewey, J. (1911b). Definition. In L. Hickman (Ed.), *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (Electronic ed., MW6, pp. 415-417). Charlottesville, VA: IntelLex.
- Dewey, J. (1912-1913). Progress (in Vols. 3,4,5 of Dewey's contributions to a cyclopedia of education edited by Paul Monore). *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (Electronic ed., MW7, pp. 331-332). Charlottesville, VA: IntelLex.
- Dewey, J. (1915). Schools of tomorrow. In L. Hickman (Ed.), *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (Electronic ed., MW8, pp. 206-404). Charlottesville, VA: IntelLex.
- Dewey, J. (1916). Democracy and education. In L. Hickman (Ed.), *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (Electronic ed., MW9). Charlottesville, VA: IntelLex.

- Dewey, J. (1920). Reconstruction of philosophy. In L. Hickman (Ed.), *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (Electronic ed., MW12). Charlottesville, VA: InteLex.
- Dewey, J. (1922). Human nature and conduct. *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (Electronic ed., MW14). Charlottesville, VA: InteLex.
- Dewey, J. (1925). Experience and nature. In L. Hickman (Ed.), *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (Electronic ed., LW1). Charlottesville, VA: InteLex.
- Dewey, J. (1928). Progressive education and the science of education. In L. Hickman (Ed.), *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (Electronic ed., LW3, pp. 257-268). Charlottesville, VA: InteLex.
- Dewey, J. (1929). The sources of a science of education. In L. Hickman (Ed.), *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (Electronic ed., LW5, pp. 3-40). Charlottesville, VA: InteLex.
- Dewey, J. (1930). How much freedom in new schools? In L. Hickman (Ed.), *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (Electronic ed., LW5, pp. 319-325). Charlottesville, VA: InteLex.
- Dewey, J. (1931a). Social science and social control. In L. Hickman (Ed.), *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (Electronic ed., LW6, pp. 64-68). Charlottesville, VA: InteLex.
- Dewey, J. (1931b). The way out of educational confusion. In L. Hickman (Ed.), *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (Electronic ed., LW6, pp. 75-89). Charlottesville, VA: InteLex.
- Dewey, J. (1933). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. In L. Hickman (Ed.), *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (Electronic ed., LW8, pp. 107-352). Charlottesville, VA: InteLex.
- Dewey, J. (1934a). Education and the social order. In L. Hickman (Ed.), *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (Electronic ed., LW9, pp. 175-185). Charlottesville, VA: InteLex.
- Dewey, J. (1934b). The need for a philosophy of education. In L. Hickman (Ed.), *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (Electronic ed., LW9, pp. 194-204). Charlottesville, VA: InteLex.
- Dewey, J. (1934c). Art as experience. In L. Hickman (Ed.), *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (Electronic ed., LW10). Charlottesville, VA: InteLex.
- Dewey, J. (1935). The need for orientation. In L. Hickman (Ed.), *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (Electronic ed., LW11, pp. 162-166). Charlottesville, VA: InteLex.
- Dewey, J. (1936a). Whitehead's philosophy. In L. Hickman (Ed.), *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (Electronic ed., LW11, pp. 146-154). Charlottesville, VA: InteLex.
- Dewey, J. (1936b). The Dewey School: Introduction. In L. Hickman (Ed.), *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (Electronic ed., LW11, pp. 191-192). Charlottesville, VA: InteLex.
- Dewey, J. (1938a). Logic: The theory of inquiry. In L. Hickman (Ed.), *The collected*

- works of John Dewey, 1882-1953* (Electronic ed., LW12). Charlottesville, VA: IntelLex.
- Dewey, J. (1938b). Experience and education. In L. Hickman (Ed.), *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (Electronic ed., LW13, pp. 3-63). Charlottesville, VA: IntelLex.
- Dewey, J. (1938c). What is social studies? In L. Hickman (Ed.), *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (Electronic ed., LW13, pp. 338-341). Charlottesville, VA: IntelLex.
- Dewey, J. (1938d). To those who aspire to the profession of teaching. In L. Hickman (Ed.), *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (Electronic ed., LW13, pp. 342-346). Charlottesville, VA: IntelLex.
- Dewey, J. (1939). Experience, knowledge and value: A rejoinder. In L. Hickman (Ed.), *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (Electronic ed., LW14, pp. 3-90). Charlottesville, VA: IntelLex.
- Dewey, J. (1945). Democratic versus coercive international organization: The Realism of Jane Addams. In L. Hickman (Ed.), *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (Electronic ed., LW15, pp. 192-199). Charlottesville, VA: IntelLex.
- Dewey, J. (1998). *Experience and education, the 60th anniversary edition*. West Lafayette, IN: Kappa Delta Pi.
- Dewey, J. M. (1951). Biography of John Dewey. In P. A. Schillp (Ed.), *The philosophy of John Dewey* (pp. 3-45). New York, NY: Tudor.
- Eames, S. M. (1969). Introduction. In L. Hickman (Ed.), *The collected works of John Dewey, 1882-1953*, (Electronic ed., EW3, pp. xxi-xxxviii). Charlottesville, VA: IntelLex.
- Geiger, G. R. (1958). *John Dewey in perspective*. New York, NY: Oxford University Press.
- Hook, S. (1980). Introduction. In L. Hickman (Ed.), *The collected works of John Dewey, 1882-1953* (Electronic ed., MW9, pp. ix-xxiv). Charlottesville, VA: IntelLex.
- Kliebard, H. M. (1987). The question of Dewey's impact on curriculum practice. *Teachers College Record*, 89(1), 139-141.
- Kliebard, H. M. (2002). Constructing the concept of curriculum on the Wisconsin frontier: How school restructuring sustained a pedagogical revolution. In H. M. Kliebard (Ed.), *Changing course: American curriculum reform in the 20th century* (pp. 7-23). New York, NY: Teachers College Press.
- Kliebard, H. M. (2004). *The struggle of the American curriculum, 1893-1958* (3rd ed.). Boston, MA: Routeledge and Kegan Paul.
- Kliebard, H. M. (2006). Dewey's reconstruction of the curriculum matters. In D. T. Hansen (Ed.), *John Dewey and our educational prospect: A critical engagement with Dewey's Democracy and education* (pp. 113-127). Albany, NY: State University of New York Press.
- Mayhew, K. C., & Edwards, A. C. (1936). *The Dewey school: The laboratory school of the University of Chicago, 1896-1903*. New York, NY: Atherton Press.
- Page, R. N. (2006). Curriculum matters. In D. T. Hansen (Ed.), *John Dewey and our educational prospect: A critical engagement with Dewey's Democracy and Education* (pp.

39-65). Albany, NY: State University of New York Press.

Piaget, J. (1963). *The origins of intelligence in children*. New York, NY: W. W. Norton.

Simpson, D. J. (2006). *John Dewey primer*. New York, NY: Peter Lang.

Simpson, D. J., Jackson, M. J. B., & Aycocock, J. C. (2005). *John Dewey and the art of teaching: Toward reflective and imaginative practice*. Thousand Oak, CA: Sage.

以網路國際交流重構學習者教材知識的 契機與實例

陳劍涵 陳麗華

「多元素養」(multiple literacies)拓展了傳統教育「讀寫素養」(literacy)的學習範疇,成爲現代人因應全球化與資訊化社會所需多樣的識讀能力。在文化與語言多樣化的社會中,現代人必須學習跨文化溝通,並了解與使用新興科技,以因應當代社會的需求。而教科書作爲教學實踐中的重要媒介,其設計與形式也隨之日新月異。然而從相關研究發現,目前教科書仍具有單一型式與文本權威的迷思。綜觀新興科技帶出多元素養的契機,以及傳統教科書作爲學習媒材導致的困頓,本文的目的即以國際教育資源網(International Educational and Resource Network, iEARN)之「未來教師專案」(The Future Teacher Project)臺灣與巴勒斯坦師生的交流爲例,說明學習素材可以是利用新興科技所呈現的多模態教材。透過精心規劃的數位協作平臺,跨國師生共同建構超越傳統教科書文本的多模態教材,增進彼此跨文化理解與溝通能力,爲數位時代的學生展開學習新途徑。

關鍵詞：國際教育、多元素養、重構教材知識、網路協作平臺、跨文化理解

收件：2014年2月19日；修改：2014年7月20日；接受：2014年11月24日

An Online International Project as a Path to Reconstruct Learners' Knowledge in Learning Materials, Opportunities and Examples

Chien-Han Chen Li-Hua Chen

Globalization and emerging technologies are changing the world. The concept of “multiple literacies” has broadened the traditional definition of the term “literacy” to meet multiple new needs in modern life. The goal of multiple literacies is to extend the concept of learning, emphasizing cross-cultural skills and technology use in societies with various cultures and languages. Accordingly, textbooks are critical in teaching and their design and format continue to undergo change. However, research indicates that traditional textbooks are text- and expert-oriented, characteristics that hinder critical skills students need today. Using theoretical analysis, this article discusses “The Future Teacher Project”, an example of iEARN (International Educational and Resource Network) project in which Taiwanese teachers and students interacted with Palestinian teachers and students through the iEARN online collaboration platform, showing that new online learning materials can be multimodal and effective; knowledge in learning materials can be reconstructed by learners by communicating with international peers; and these constructive learning experiences can promote intercultural understanding as an innovative path to enhance teaching and learning.

Keywords: international education, multiple literacies, reconstruct knowledge in learning materials, online collaboration platform, intercultural understanding

Received: February 19, 2014; Revised: July 20, 2014; Accepted: November 24, 2014

壹、緒論

全球化與資訊化的社會造成現代人生活與工作本質的轉變，資訊的多元與全球傳遞促使人類必須以新的方式來參與社會，加上新興科技帶來的衝擊，學生也需要培養新的能力來面對扁平世界（flattened world）的挑戰（Friedman, 2005, 2007, 2009）。相較於以往的教育強調以文字讀寫（literacy）為主的素養，在現代社會中，大眾必須學習全新且多元的能力，包括能理解資訊的多樣呈現（multimodality），以及有效運用科技的新技能（Jones-Kavalier & Flannigan, 2006）。因此學者們提出「多元素養」（multiple literacies）（The New London Group, 2000）的概念，拓展了文字讀寫的定義，結合現實生活所需的多元能力，拓展了學習的定義與範疇。該概念強調在文化與語言多樣化的全球社會，現代人必須學習多元文化間的跨文化溝通，並理解新資訊科技帶來更多樣化的訊息呈現，同時利用科技工具與不同文化背景的人們溝通。在此趨勢下，傳統書本上的靜態知識已逐漸不能滿足數位原生（digital natives）世代的學習風格，動態且多樣化的數位學習媒材與平臺，提供數位原生世代更多參照性、反思性與批判性的機會，讓他們能「重構」書本的知識，「建構」自己的學習經驗與知識。

這波數位學習風潮對傳統教育的衝擊，立即直接顯現在教科書設計與形式的多樣化上，包括「教科書重構與共構」、「電子教科書」、「教科書客製化」等皆是（黃文定、陳麗華，2012）。周淑卿（2008）也指出，教科書應以多元的教材形式出現，它可以是網路學習資源，也可以是視聽媒材和各種工作單的組合，只要能統整在教學者的課程架構中清楚呈現，就能讓學習經驗多元又兼具系統性。然而，從相關研究發現，目前教科書的設計仍多以專家知識及成人取向來進行編輯，具有文本權威的迷思（周珮儀，2002；陳麗華，1993）。不但課程規劃由成人的專家掌握，

學生身為最主要的學習者及使用者，卻少有發聲及參與的空間（陳麗華，2008）。教科書的內容幾乎就是學生所要學習與評量的全部知識，教師習於且易於倚賴教科書進行教學，對教科書的文本也採取傳統主流偏好的解讀策略來進行教學。受到教科書單一文本的限制，不但教學現場實際的教學創新有限，更缺乏批判性詮釋以扭轉教科書的不適切設計，以促進學生多元的思考與學習（林佳瑜、陳麗華，2013）。

另一方面，歷史與政治現實總是複雜難解，特別對許多國際事件也存在著多元觀點，各界也開始針對「歷史記憶」、「國家認同」、「國際和解」等角度來探討教科書重構的可能，甚至引進國際共構教科書以促進和平教育（王雅玄，2013；李涵鈺，2013；陳珮璇，2013；詹美華，2013；黃文定、詹寶菁，2013）。當學校教師受限於教科書中的某一觀點來進行國際事件的教學，學生自然也缺乏對該事件的多元理解（陳劍涵、高熏芳，2003）。因此，學校師生進行真實的國際交流，並思考及檢視該實際交流經驗便成為獲取多元國際觀點的途徑之一，特別是在新興科技能打破國際藩籬的今天。

綜觀新興科技帶出多元素養的契機，以及傳統教科書作為單一學習媒材導致的困頓，本文的目的即在倡議現今資訊化的多元文化社會中，學習媒材可以是利用新興科技所呈現的多模態（multimodal）內容。透過網路專案式學習（project-based learning, PBL）的跨國交流，學習者更得以親自進行跨文化理解，一方面可重構教科書知識，以彌補其知識錯誤、更新不及、不足等限制，另一方面可藉此建構傳統紙本教科書以外的真實性知識。

具體言之，本文之研究目的在於探討以網路國際交流建構學習者教材知識的可能。首先闡述由學習者建構學習媒材之必要性與途徑。其次，以國際教育資源網（International Education and Resource Network, iEARN）為例，說明網路協作平臺能提供學習者透過跨國交流，以重構教科書的知識，並建構自我知識的契機。最後，以作者過去大學課堂上

實作過的「臺灣——巴勒斯坦未來教師計畫」為例，以內容分析法（content analysis）分析網路論壇之交流情形，闡釋網路國際專案所提供的跨文化學習經驗，確實展現出學習者重構教材知識及建構自我知識的實例。

貳、由學習者建構學習媒材之相關概念

隨著社會多元文化的興盛，知識也以多元形式呈現，新時代的教學與教材設計根據「多元素養」的概念，不能只包括讀與寫，尚須能處理多元的論述（multiplicity of discourses），如表 1。在文類本質面強調多元形式、多元觀點及探究產出知識；在概念形構面強調情境化、多來源、多作者、多文本、多介面，以及以閱聽者為主；在社會政治面強調社會實務、社會賦權、真實生活世界、合作與民主參與、差異化培養及脈絡連結的文化。在全球化的社會中，這種多元論述主要是文化與語言多元，以及因為資訊與多媒體科技所帶來文本上蓬勃的多元形式、來源與觀點。在新時代裡，概念理解是情境化的，文化理解是連結脈絡的，且與真實日常生活世界、社會實務息息相關。因此，教材知識可以由學習者因為真實世界的自我經驗而進行重構，打破教科書單一的知識內容，以社會實務與社會賦權的方式，在脈絡連結的文化情境中形成更有意義的知識。

呼應知識多元化及社會文化的影響，以及強調學習者的民主的參與與產出，Freire（1968）提出批判教育學（critical pedagogy）的理念，他認為沒有所謂「中立」的教育過程存在，教育要不是一種使年輕世代進入現存體系，且順應體系的工具，要不就是成為自由的實踐，每個人都可以藉由教育去批判或有創造力地去面對自己的現實，或發現如何改變世界的歷程。在這樣的教育中，學生、教師與整個社區可以自由地想像、實踐權力，讓所有參與教育的人們都能獲得「賦權增能」（empowerment）。教育的過程應該是對話性的，而且參與教育對話的學生與教師應該具備

表 1 傳統讀寫素養與新式多元素養之比較

	傳統以印刷為主的學校讀寫素養 Traditional Print-based School Literacies	新式多元素養 New Multiple Literacies
文類本質 Nature of the genre	文字為本，文字為中心	多媒體——印刷、影像、 動畫、聲音等的組合
	分開的技能	前瞻且多種可能性的
	扁平且線性的	多面向及多觀點的
	可預測的	以探究為主的
	已建立的常規與傳統	差異化與以學生為中心
	知識是傳播的	知識是產出的
	傳統的教室	工作室的環境
概念形構 Idea mapping	預先定義的知識	情境化的知識
	文字為本的	多來源且超媒體的
	單一作者的	合作或以團隊為基礎
	單一文本的	多重或文本互織的
	線性的連結	多層的介面
	以作者為本的	以閱聽者為本的
社會政治面 Sociopolitical	由作者或老師創建的	社會實務的
	次級接受的	社會賦權的
	學術或學校情境	真實世界或工作世界的情境
	個人的	合作的
	控制的參與	民主的參與
	由上而下的精熟	分散及有差異性的專長
	同化的文化	脈絡連結的文化

資料來源：Tierney, Bond and Bresler (2006)。

平等的角色，學生同時也是教師，教師同時也是學生（方永泉譯，2003）。1991年 Giroux（引自周珮儀，2005a）也認為，當前的課程常以特殊的文本權威形式呈現，將文本視為獨立於情境之外待解讀的客體，作者已定義文本的意義，而學生必須忠實了解這種表徵；或文本的意義早已存在於特定的結構中，學生無法以對立的閱讀方式來參與和改變文本，只能被動接受這種合法化的文本權威，無法從自己的歷史、經驗或社會位置發言。學習應是一種「重新書寫文本」的過程，教師不能只是傳遞訊息給學生，而是要透過文本互織（intertextuality）、互為指涉的方式，讓學生得以多重參照批判地閱讀及參與，甚至建構對抗的文本（周珮儀，2005b）。以下以學習者建構學習經驗之「必要」與「契機」進行說明。

一、建構學習經驗之必要 ——社會建構理論與教材多元化

Vygotsky 於 1970 年代提出社會建構理論（social constructivism），著重人際間的知識建構過程，強調社會互動對學習的重要性（朱敬先，1997；張春興，1996）。Vygotsky 主張知識不只被獨立的個體所建構，同時也透過與社會互動共同建構而來。思想不只是存在於個人腦中，而是「延伸發展在皮膚之外」（the mind extends beyond the skin）（引自谷瑞勉譯，1999），無法與心智分開。認知是複雜的社會現象，社會經驗會形成思想與解釋世界的方法，社會活動帶動了高層次的心理功能，扭轉了傳統上認為學習應發生在個體發展成熟之後的假設，為教育工作者提供了新方向（蔡敏玲、陳正乾譯，1997）。社會建構強調人際的溝通對話和真實情境的語言表達，也就是學生的學習不一定來自教師的權威或教科書的內容，而是透過學習者的探究與參與對話的過程中來學習從他人的言談中獲取資訊，提高認知能力；同時也學習清楚表達自己的想法並與他人溝通（蔡敏玲、陳正乾譯，1997；蔡敏玲、彭海燕譯，1998）。社會建構主義認為「知識是個人與別人經由磋商與和解的社會建構」（朱則剛，1994）。該原理主要在強調個人建構知識是在社會文化的環境下建構的，

因此所建構之知識與社會文化高度相關，學習者建構出的知識雖然相當主觀，但也不是隨意的建構，而是需要與別人磋商和對話來不斷加以調整，且受到當時文化與社會的影響（陳芸慧，2006）。

再者，Vygotsky 也提出近側發展區間（Zone of Proximal Development, ZPD）的概念，認為學習者的認知發展可分為實際發展層次與潛在發展層次，經由他人的鷹架（scaffolding）協助即可促使認知發展達到潛在的層次（谷瑞勉譯，1999）。因此教育應該因學生之個別差異，來協助提升學生的學習，如圖 1。透過網路交流，學習者得以與世界互動對話，學習不再只倚賴教科書作為主要的資訊來源，而是可從與全球夥伴的跨文化溝通中獲得更真實的資訊，並學習表達和溝通自我的想法，與數位平臺中知識博通的他者（more knowledgeable others, MKO）一起建構概念，並內化到自己的知識體系中，甚至打破教科書中現有的知識框架。簡言之，學習者能藉由社會互動作為鷹架，提升自我的認知能力，獲得真正的知識。

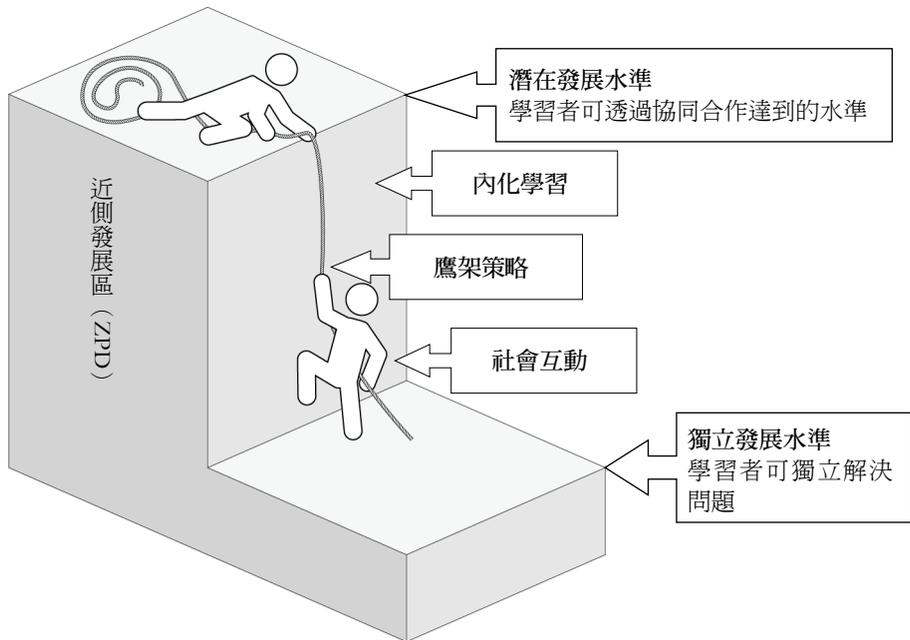


圖 1 在近側發展區（ZPD）中的伸展跳躍學習

資料來源：陳麗華（2014）。

畢華林（2006）進一步探討建構主義的知識觀、學習觀和教學觀，結合現代社會中網路科技的運用引述與討論如下：

（一）建構主義的知識觀

強調知識的動態發展性與情境性，主張教科書上的知識不是永遠正確的，並引導學生借助於真實情境中的各種資料去發現並解決問題。運用網路科技，學生能自我探索知識，而藉由所搜尋到的資訊判斷教科書上的知識是否正確，與該知識相關的人事物直接互動，以獲得第一手資料。因此，知識是動態的，且能真實在情境中發展，學生得以蒐集各種真實資料去發現並解決問題。

（二）建構主義的學習觀

強調學習的建構性與社會作用性，知識與意義的獲得需透過主動探究與發現事物的規律，並在社會互動交流中形成。運用網路科技，學生得以進行主動探究事物的規律與知識，建構成自己的知識體系，並透過社會互動交流，更正與修正知識的內容，甚至產生新的知識。

（三）建構主義的教學觀

旨在促進學生對知識的深刻理解，並透過高層次思考習得。透過網路科技，教師能引導學生進行資訊的蒐集、綜整、分析與評估，以促進學生對知識更深度的理解，培養學生高層次批判思考的能力。

社會建構主義映襯出「教材多元化」之必要，而教材多元化可以「文本互織」（intertextuality）概念為基礎。「文本互織」轉借自文學理論，是一種聚焦的多文本閱讀，透過文本之間的互相交織與關聯情形，可使讀者在概念上達到不同層次的理解（唐淑華，2011；Hartman & Allison, 1996）。趙金婷（2007）指出所謂「文本互織」也可以應用在教育上，因為教師除了使用教科書外，本來就應使用各類補充教材於教學之中，只是學校少有明確教學策略來引導學生進行跨越文本的連結，因此文本互

織策略很難落實於教學上。然而，國外教師卻早已不將教科書視為唯一教材，甚至沒有固定的教科書，例如社會科教師常使用多種來源（multi-source）的輔助教材於教學中。反觀國內教師難以突破教科書的文本權威，許多教學活動都以教科書的內容來設計，已不符合現代社會知識多元化的需求。教師須體認教科書不等於教材，也需具備教材轉化的能力（唐淑華，2011），加上今日網際網路與多媒體素材的便利，教師轉化相關資訊成為教材的機會其實俯拾皆是。

二、建構學習經驗之契機 ——以新興科技促進跨文化交流

關於跨文化的理解與教育，聯合國教科文組織指出，跨文化教育應該是「能提供所有人適切與優質的教育，以尊重學習者的文化認同，接受差異和尊重彼此」，透過改善教科書與教材內容品質，以跨文化教育促進國際間相互了解（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1974, 2005）。在多元文化教育方面，譚光鼎、劉美慧與游美惠（2010）提出多元文化教育的目標，也就是要了解與支持文化的多樣性，希望培養學生的文化意識，能了解與認同自己的文化，願意為保存文化盡心力。此外，透過對異文化學習，來接觸文化與了解文化差異及不同族群的生活方式，進而肯定多元文化之美。綜合針對多元化教育課程與教科書的品質，UNESCO 主張應包括（王立心、彭致翎，2013：135）：

- （一）建立學習者知識與經驗的多元系統。
- （二）融入自身歷史、知識、科技、價值觀，以及社會、經濟與文化願景。
- （三）導引學習者理解、欣賞文化傳承。
- （四）培養學習者尊重文化認同、語言與價值觀。
- （五）妥善運用在地資源。

因此學者們（甄曉蘭，2013）提出以和平教育為願景，具有跨文化

理解的教材建構途徑，包括跨國共構教科書、跨界合作編製教學媒材資源、學生為主體之跨領域學習等策略（王立心、彭致翎，2013），以下分別進行討論。

（一）在跨國方面，促進不同文化的相互理解及化解國家民族間衝突與仇恨，為當前國際推動和平教育的重要議題。跨國共同書寫教科書是近年來國際合作交流推展和平的趨勢，例如德法學者合編高中教科書（陳珮璇，2013），以及中國、日本與韓國學者合力編輯歷史教科書（李涵鈺，2013），作為三國中學歷史教材的補充，彼此審視爭執的議題，試圖建立彼此對東亞歷史的共識。以色列與巴勒斯坦學者更合作發展「學習雙方的歷史敘事計畫」（Learning Each Other's Historical Narrative）（Peace Research Institute in the Middle East [PRIME], 2003, 2006），以高中生為閱讀對象，選錄以巴雙方歷史上爭議較大的事件為題材，以三欄呈現教材，左右分別列出以色列與巴勒斯坦立場的敘事，中間則為空白欄，讓師生閱讀兩種敘事之後，寫出自己認為的史實，學習理解與包容（黃文定、詹寶菁，2013），建構以學習者為主體的學習經驗。

（二）在跨界方面，如前文所述，教科書是「文本」的一種，可以多元形式（紙本、數位、多媒體）支援教學的資源工具。教科書應包含多樣化的教學媒材資源來提供學習者更多選擇，反映在地脈絡與知識經驗，針對學生特質的需求融入本土教學體系，發展獨具特色的教學策略。例如由地方性組織（出版業者、協會、非政府組織等）來編製教科書，或學校與校外組織合作，結合正規與非正規資源來發展教材。此外，隨著資訊科技演進，教科書的本質與型態也隨之電子化、科技化，成為可傳播與學習的新途徑。

（三）在跨域方面，主要應以學生為主體，教科書或教材不再是專家與文本權威，而由學生的學習經驗來建構，尤其需發展學生的批判性思考，以抵抗偏見與操弄。教科書應勇於挑戰敏感與爭議話題，鼓勵學生針對該類話題進行對話，透過多元的角度批判思辨，以省察被人們視

為理所當然的事物，以及其權力關係的運作，學生也可以學習經驗參與重構教科書。

在新興科技普及的今天，上述「跨國」、「跨界」與「跨域」皆可利用網路科技來達成。例如教育工作者可利用各項同步與非同步等網路科技來進行真實的「跨國」文化交流，師生可「跨界」結合介紹各族群文化之網路資源，在交流過程中師生更進行「跨域」思考，以開拓更多教學的可能。在現代資訊科技的運用上，紙本教科書轉化成電子教科書已成趨勢，兩者有不同特性（如表 2），師生可依教與學之需要，做不同的運用。後者的利基在資訊化時代更常被標舉：首先學生利用電子化多媒體（multimedia）的功能，以進行有效率的學習，而語文與圖像資訊之同時呈現，則對學習有相輔相成的效果（Paivio, 1986）。

其次，在新興科技的潮流下，利用 Web 2.0 網路平臺的社群（community）特性來進行教育相關運用也日漸普及，並呼應建構主義之學習觀。Davies 與 Merchant（2009）就提出利用 Web 2.0 科技融入教學的理由，包括許多我們稱為「數位原生」（digital natives）（Prensky, 2001a, 2001b）或「網路世代」（net generation）（Tapscott, 2009）的年輕世代在

表 2 紙本教科書與電子教科書之特性比較

比較點	紙本教科書	電子教科書
閱讀介面	紙張	各種具螢幕的電子載具
功能	可寫眉批、畫重點、折角	可搜尋、標記重點、查字典、編輯、畫面縮放、連結文字與多媒體、互動學習
教材資源	較電子教科書少	可儲存豐富教材資源
更新改版難易度	需製版印刷、速度慢	可即時更新，速度快
價格	較高	較低
購買彈性	沒有彈性、不能將書籍拆開販賣	極有彈性，可依個人需要分章節或頁次購買
攜帶數量	體積大、重量重、攜帶有限	為電子檔案，可攜帶多本

資料來源：黃文定、陳麗華（2012）。

生活中已普遍使用 Web 2.0 科技，如社群網站；還有透過 Web 2.0 科技可促成社群之知識分享，也提供真實世界的情境來學習；使用 Web 2.0 科技相當有趣，能創造與連結許多社群，因此可以促進學習者動機；以及 Web 2.0 環境可以增加學習者連結社群進行社會參與的管道，更可以發展遠距的合作關係，打破時間和空間的限制。Web 2.0 科技的主要特色有 (Davies & Merchant, 2009)：

(一) 存在 (presence)

Web 2.0 鼓勵使用者透過線上的自我 (online identity) 發展活躍的存在 (active presence)，這樣的存在是需要被其他人認可的，但可能需要時間累積促成。活躍的存在指的是在網路上時常更新 (update) 資訊、與其他網友互動 (interact) 或凸顯自己正在網路上 (alerting)。許多使用者可能在不同網路空間有不同的自我，例如擁有一個或多個部落格、在社群網站有不同的身分帳號、在不同的網路服務擁有會員資格，如：Ebay、Youtube、Flickr 等。

(二) 客製化 (modification)

Web 2.0 的網路服務通常允許使用者個人化 (personalize)，如網頁的圖片、功能以及提供給大眾的資訊等。在不同的服務中也可互相內嵌 (embedding)，因此使用者可以跨服務來操作，例如在 wiki 中可以嵌入 Flickr 的照片，在部落格可以掛上 Youtube 影片等，而這樣的可攜 (transportability) 的特性也增加了上述 Web 2.0 使用者活躍的存在。

(三) 使用者產出內容 (user-generated content)

Web 2.0 以內容 (content) 為主，而此內容又主要依據使用者產出 (generation)，而不是如 Web 1.0 時代由網站經營者本身來提供所有內容。例如 Youtube 僅提供平臺與空間，其大量的內容都是由使用者上傳分享的，而且使用者不但是生產者 (producer)，也是消費者 (consumer)，

因為使用者不一定要上傳分享自己的影片或評論他人的影片，也可以只觀看欣賞或分享他人影片，如在 Facebook 上分享他人的 Youtube 影片。

（四）社會參與（social participation）

Web 2.0 提供參與的機會，尤其是因為有上述「存在」、「客製化」與「使用者產出內容」三個特性，增強了讓使用者參與的機會，例如在網站上幫某物評分（rating），排序（ranking）與提供意見（commenting）等都是參與的機制，可以增加與產出更多屬於使用者自己的內容。以下將介紹之網路平臺為實例，不但充分運用使用者「活躍的存在」來進行跨文化的交流與學習，在「客製化」方面，使用者更可以提出自己的聲音（voices），運用多媒體工具來充分表達自我，更可以充分在平臺上產出自己表達的內容，更重要的是經由這樣的網路交流，使用者有機會進行社會參與，與平常少有機會的遠方夥伴合作，增加了國際視野。

藉由網路平臺的互動特性，學生能成為學習的主體，透過平臺表達自己的生活經驗，並有機會透過與全世界互動解決真實（authentic）的生活問題。此種學習形式或以問題為導向（problem-based），或以專案為方法（project-based），都提供學生建構自我知識的機會。課程不但成為結合真實生活經驗的多元文本，學生也以多元的方式主動學習，並創造屬於自我的課程。網路平臺不但促進且便利了跨國的交流與互動，並能以多媒體的形式，讓師生使用文字、影片、影像、聲音、網站等多元文本來進行交流與學習。在跨國的交流與互動之下，全世界的師生都是學習的夥伴，更能進一步和學習對象接觸，取得第一手的學習資料，進行跨文化學習與思考，以產生學生自我真實的學習主體。

參、網路國際交流的運作與契機——以 iEARN 為例

iEARN 為一非營利教育組織，透過全球線上網絡，有超過 140 個國家，5 萬多名教師與 200 多萬名全球學生進行讓世界變得更美好的合作

專案 (projects)。自 1988 年以來，iEARN 就率先使用了資訊互動科技，使學生們能夠與世界各地的同儕一起參與富有意義的教育專案。國際教育資源網的宗旨在“Learning with the world, not just about it”，也就是與全世界一起學習，而不只是學習世界而已。利用網路協作平臺（網址：<http://collaborate.earn.org/>），iEARN 提供全球師生成員進行專案式學習（PBL）的機會，其中「泰迪熊計畫」（Teddy Bear Project, TBP）、「節日賀卡交換計畫」（Holiday Card Exchange）、「國際壁畫交換計畫」（International Intercultural Mural Exchange Project）等，都是著名的國際合作專案。

iEARN 是一個有包容性、富含多元文化、屬於教師和學生無國界的社群，為青少年提供了一個安全有序的網路交流環境，並提供一群真實的讀者群，來將所學的知識應用於學習專案中。加入 iEARN 後，師生可以進入一個活躍的線上合作學習平臺，可以結識其他的參與者，一起參與由世界各地的同儕發起的專案。除了能夠滿足特定課程或學科領域的需要，iEARN 提出的每個專案都必須回答「這個專案將如何改善人類在地球上的生活品質？」的問題，目的是將 iEARN 的所有成員緊密地聯繫在一起。透過參與 iEARN 的專案，能夠培養學生與地區或全球夥伴分工合作的習慣，使學生理解自己在社會中能夠發揮積極的作用。由於其成員之活躍交流與各種語言之包容，目前已成為全球最大的線上中小學教育園地。2013-2014 年 iEARN 共有近 70 個專案可供全球師生加入，分為「語文與藝術創作」、「人文與社會科學」及「自然科學、科技及數學」三類，均透過 iEARN 協作平臺進行各專案之國際交流與互動。

參加 iEARN 之全球師生會員皆能透過本平臺登入，選擇與參加適合的專案，並與其他也參加同一專案的國際師生交流互動。吳翠玲(2007)指出，iEARN 各國教育者進行專案學習活動時，除可結合課堂的正式教學外，亦可利用課外時間進行。最重要的是透過資訊科技將專案的活動與國際夥伴進行討論，並將活動成果透過網頁與學習平臺進行分享與交

流。跨國專案學習的優點包括教師及學生在參與的過程中自然運用各種科技，打破以往教學模式，達到課程統整的目標，並整合各種教材。教師為經驗的引導者，不再是分配者；學生為主動角色，參與整個活動。學習依恃內在動機與回饋，強調合作的團隊學習，不再強調競爭。教學與學習不再侷限於教室或學校，強調創作的表現，較不強調學業成就，沒有測驗，人人都可參加，每個學生都是成功者。師生更能橫跨國際舞台，結合科技與人文以增廣見聞，國際的認識與文化學習在活動及情境的建立下自然而成。

肆、以網路國際交流重構教材知識 ——以臺灣與巴勒斯坦「未來教師專案」為例

在眾多專案之中，「未來教師專案」(The Future Teacher Project) 創始於 1999 年 iEARN 在波多黎各舉行的年會，為 iEARN 專案中唯一針對高等教育師資培育機構之專案。參加本專案的對象為全球各地職前或在職的教師，在本專案中一同討論在全球化的社會中，當學生文化與語言背景來源愈來愈多元的同時，在教學中利用資訊科技與國際學習網絡 (global learning networks, 如 iEARN) 拓展學生學習視野的可能。本專案之目標為進行課堂與學校教學之創新，特別是探討如何利用國際學習網絡來進行教學，並同時提升參與教師跨文化的理解。本專案利用網路論壇進行跨國討論，例如教師們介紹並比較各國的教育制度、學校生活與文化等，並交換教學上的創意想法，頁面左方為功能區塊，包括主頁面 (home)、網路論壇 (forum)、新聞發布 (news)、圖片集 (gallery)、資源 (resources) 與設定 (group settings) 等，成員之交流皆於網路論壇進行非同步的發文互動。

由於研究者本身長期進行 iEARN 相關研究 (陳劍涵, 2012; 陳劍涵、高熏芳, 2011)，因此當研究者於 2013 年 2 月至 6 月在臺灣淡江大學課

程與教學研究所碩士在職專班開設以培育教師進行國際教育能力之「全球化課程與教學專題」課程時，便自然引進 iEARN 唯一針對高等教育之「未來教師專案」，希望以「從做中學」(learning by doing) 的方式，利用每周一次 3 小時的上課時間，帶領修課教師實際完成該專案，期待教師們回到自己的教室之後，也能帶領學生同樣進行國際專案式學習。本次國際交流經由專案負責人 (group facilitators) 安排，與當時也在尋找國際夥伴的巴勒斯坦國家教育訓練機構 (National Institute for Educational Training) 教師 Kahraman 合作，由雙方中學教師們各 15 位進行非同步的網路跨文化交流。經過討論，交流過程分成三部分，首先是雙方教師的自我介紹，可透過各種多媒體形式進行，主要以簡報 (powerpoint) 來呈現。其次是雙方學生進行自我介紹簡報分享，以及教師們的各項主題討論，例如在不同社會背景下的生活與教育議題方面的問答。最後則進行雙方教師的心得分享。本次非同步網路論壇交流之內容分析如下，受限於篇幅，僅舉與我方交流密切之 Taghreed 老師為例進行說明。本次專案共持續一學期，並已接獲對方邀請繼續執行下一年度的專案。

一、教科書中巴勒斯坦圖像與現實

在本次交流中，對方教師在簡報中提供第一手的巴勒斯坦資訊。以色列與巴勒斯坦因領地問題衝突已久，很多人知道主要信奉猶太教的以色列人在巴勒斯坦地區建國，但對巴勒斯坦的了解卻極為缺乏，也少有人知曉主要為伊斯蘭教穆斯林的巴勒斯坦人也在以色列境內成立自治區，並受到國際承認。耶路撒冷更同時是基督教、猶太教與伊斯蘭教的聖地。

圖 2 為臺灣國中社會教科書中的照片，用來作為第一章西亞與中亞的扉頁，照片顯示在以色列耶路撒冷奧瑪清真寺面露笑容的穆斯林婦女們。然而，在本次與巴國師生的交流中，對方 Taghreed 老師卻說明巴勒斯坦穆斯林要到清真寺做禮拜時，須受到以色列士兵層層貼身檢查的照

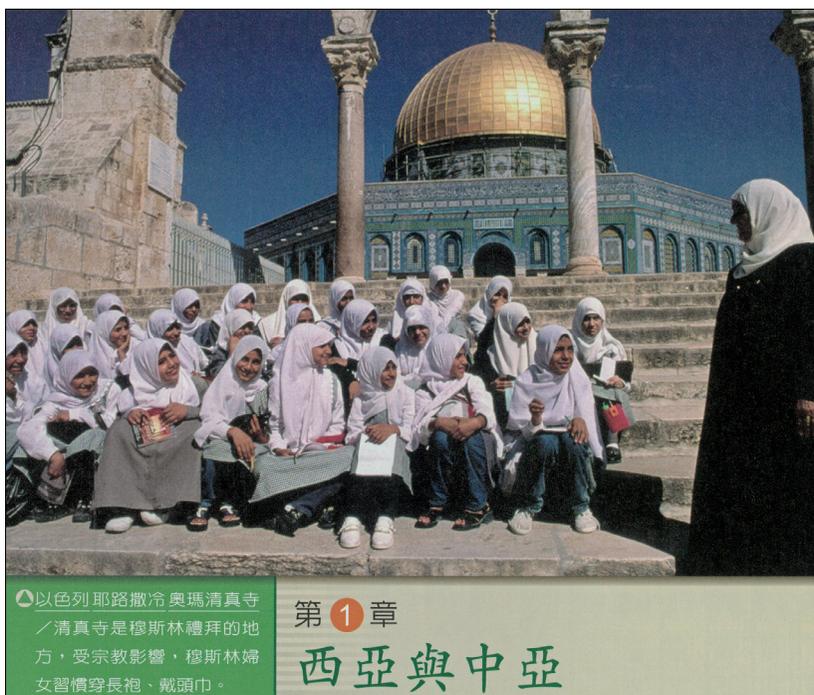


圖 2 臺灣國民中學社會教科書圖片（三年級上學期）

資料來源：賴誌遠（2011：6）。

片，連小朋友也不例外。大批巴勒斯坦人甚至只能在街上祈禱，因為以色列士兵不讓他們進清真寺。在臺灣教科書的文本中只見祥和的圖片，實際生活中因為以色列占領了原先為巴勒斯坦的領地，巴勒斯坦人成為有家歸不得的一群人，因此與以色列頻頻發生衝突。而以色列要保護自己國民，不但對巴勒斯坦人進行嚴格檢查，以防武裝暴力或自殺炸彈事件，甚至築起高牆隔絕以巴領土，防止牆外巴勒斯坦人的攻擊。

二、建構的跨文化交流與學習

如文獻所提「文本互織」鼓勵讀者藉由多重文本資料的關聯與整合，來了解事物的真實全貌。在本次網路交流中，巴勒斯坦 Taghreed 老

師傅來地圖，我方教師 Sandyz 回應臺灣與巴勒斯坦的地理形狀相似，且都有政治上的問題，臺灣和菲律賓間的紛爭也被提出。相較學生以固定的教科書文本進行學習，本例說明經由網路交流，學習素材的多元化，以及人與人的真實互動更豐富了學習經驗。而後，我方教師 Sandyz 附上臺灣的圖片，讓對方了解臺灣的地理形狀，有幾位教師也在多媒體簡報中附上臺灣美食等照片，甚至是 Youtube 上的臺灣流行歌曲。「文本互織」強調教材之「多元化」，教師應使用多種來源的輔助教材，並視情況轉化相關教材與生活經驗連結，來理解事實。

本例中的文本互織運用兩國地理形狀、政治情況、與鄰國之衝突議題的相似性，雙方師生得以更具體相互認識，加上多媒體資訊的呈現，讓學習更加深刻。在跨文化溝通技能（Byram, 1997）方面，雙方師生展現好奇心與開放的態度，能藉由交流獲取自己缺乏的知識，甚至上網搜尋更多關於異文化的知識，加上能從對方的簡報中觀察發現可以進一步探討的議題，並與自己的文化做連結的能力，都強化了這次互動的學習效果。

在網路交流的過程中，彼此的對話與互動成爲主要的學習鷹架，以雙方的經驗與觀點分享建構出跨文化的學習內容。1995 年 Berk 與 Winsler 提出（引自谷瑞勉譯，1999）有效的鷹架行爲學習者參與在有趣、具文化意義和合作性質的問題解決活動中，參加者可以是專家與學習者，或是學習者與學習者的組合。重點是學習者需與另一人合作，兩人要共同達到一個目標。而認知是建立在活動上的，也就是學習不能與產生此活動的地方分開，學習者學得最好的時候，是當他們與別人合作，並積極從事問題解決時（谷瑞勉譯，1999）。

在本例中，我方教師 Tinner 看了對方教師 Taghreed 的自我介紹簡報後，針對其中照片提出問題，她提出爲何 Ibrahimiyah 清真寺的入口爲何有荷槍實彈的士兵？他們是在保護清真寺，還是在監視群眾？爲何小男生要敞開衣服給士兵檢查？Taghreed 老師則回答這是巴勒斯坦每天發生的

事，並提供一份文件說明以色列違法占領巴勒斯坦領土的事實。我方另一教師 Erica 則對 Al-Aqsa 清真寺的照片感到好奇，詢問要何種資格才能進入？為何人們在大街上下跪？他們是在祈禱嗎？Taghreed 老師回答那照片是巴勒斯坦人被迫在大街上下跪祈禱，因為以色列士兵不准許他們進入清真寺。以色列士兵因為巴勒斯坦人以自殺炸彈進行抗議，因而在各大清真寺等地嚴格進行檢查與管制，但巴勒斯坦人卻因此被限制了自由。雙方也交流了一些教育的議題，如英語課的上課方式，與特殊需求學生的教學。本例說明透過雙方教師在網路上合作，就如同文獻提及在社會建構論中，人際的溝通對話和真實情境的語言表達都可以成為學習的內容，學習者也可從中進行探究並獲取資訊，以提高認知能力（蔡敏玲、陳正乾譯，1997），互相交流的學習也更加深刻。

本例中巴勒斯坦 Taghreed 老師提到他曾讀過關於臺灣複雜的政治情況，但其實巴勒斯坦也不遑多讓，他們住在一個大監獄裡，沒有以色列的允許無法離開自己的城市。50 歲以下的巴勒斯坦人也不能到自己國家首都耶路撒冷，不能到地中海沿岸，因為整個海岸都被占領，也不能到他們的祖父家，因為祖父家是以色列的占領區。巴勒斯坦人不需刻意教導學生這些，因為這些是非常清楚的事實，每個巴勒斯坦人都想要自由。我方教師 Power 則敘說自己祖父在國共內戰時期從大陸來臺，卻再也無法回家的經驗，以及臺灣不僅面對中國大陸的壓力，還有國內省籍族群的問題，因此在此議題的討論上是複雜且困難的，希望大家都有和平的一天。兩人互相以自己的主體來敘說經驗，但又巧妙地相互關聯，而能引起雙方共鳴。本例與前例中也進一步呼應跨文化理解的教材建構途徑中，「跨國」（臺灣與巴勒斯坦）、「跨界」（以網路平臺作為知識文本）及「跨域」由學習者主動以交流經驗建構知識的三大主軸。

綜觀本次雙方教師交流愉快，臺灣教師不但認識巴勒斯坦的現狀與文化，更了解如何將國際視野帶入對自己學生的教學之中。交流溝通的過程也相當愉快，從教學技巧到生活意見，都獲得有益的資訊。臺灣的

學生經由教師帶領也很高興能有機會與巴勒斯坦學生進行不同的互動，例如，一位高中生製作多媒體簡報自己在學校的生活，與對方分享。還有國中生以照片和巴勒斯坦學生打招呼，以海報繪製臺灣學生在學校的一天，並將海報寄給巴勒斯坦的教師。小學生也在教師指導下練習畫巴勒斯坦國旗，並拍照寄給對方。在這次交流之前，臺灣的學生對巴勒斯坦認識不多，但因為網路交流，他們可以述說很多關於巴勒斯坦的事情。臺灣教師們希望以後還有機會和對方繼續合作。巴勒斯坦的教師則認為雙方交流了生活情況、國家政治現況、有名的地標建築等，也討論了教育議題，巴國學生也開始討論臺灣學生所傳遞的訊息，進而能練習使用英文。雙方師生也因此成為朋友，說明本次交流對巴國老師和學生都相當有助益，也希望未來能有見面的機會。值得注意的是，網路交流是隨著雙方的興趣、需求及外在社會情勢，不斷投入新課題甚至更多參與者，產生多元豐富的學習經驗，這是紙本教科書望塵莫及的優勢。這也是參與者延展紙本教科書知識，或建構超越教科書知識之契機。進而言之，雙方在平臺所交換的都屬廣義的學習素材，可涵養參與教師的博雅通識。

在本次交流後，研究者的反思在於雙方師生之交流尚停留在互相介紹的層次，包括雙方國家介紹、政治與國際局勢、教育制度與英語學習等議題，然而誠如 Byram (1997) 所提及，跨文化溝通的能力 (Intercultural Communicative Competence, ICC) 除了對異文化有正面的態度、知識與技能之外，更重要的是「批判性的文化覺知」 (critical cultural awareness)，也就是能基於自己與他人文化的標準 (criteria)，觀點 (perspectives) 與實務 (practices)，來進行批判性評估 (evaluate critically) 的能力。例如在本次交流中我方師生開始了解巴勒斯坦人的觀點與生活，但如何以此來突破自己原先對巴勒斯坦的認知？了解巴勒斯坦以後，對以色列又了解多少，才能充分理解以巴衝突的原因，而能構思出學習者本身對該事件的「批判性評估」與產出可能的解決之道？Merryfield、Jarchow 與 Pickert

(1997) 也針對師資培育中培養全球視野 (global perspectives) 的教學法 (pedagogy for a global perspective) 提出建議, 包括自我知識 (self-knowledge)、跨文化經驗 (cross-cultural experience)、跨文化技能 (cross-cultural skills)、觀點覺察 (perspective consciousness)、價值分析 (values analysis) 與真實學習 (authentic learning) 共六項, 本次交流可視為一種真實學習, 其中雙方師生需運用自我知識以形成跨文化經驗, 培養跨文化技能, 更重要的是在過程中要能覺察雙方不同的觀點進行價值分析, 方有利於教師帶領學生培養出跨文化的全球視野。

伍、結語

本文嘗試說明網路國際交流作為學習者建構跨文化學習經驗的契機, 並以 iEARN「未來教師」專案中臺灣與巴勒斯坦師生的網路交流活動為實例說明。在這項交流實例中, 網路協作平臺提供師生與全球夥伴共同建構學習經驗的可能, 即使雙方距離遙遠, 透過網路科技, 依然可以突破時間空間的限制進行交流互動。在「突破教科書圖像與知識」方面, 網路國際交流提供第一手資料, 能彌補教科書資訊之不足。在多樣化的教學媒材資源方面, 網路多媒體與超媒體的性質提供真實世界的學習素材, 在進行網路交流之時, 不但讓雙方有更具體的視覺範例 (如本次交流中運用臺灣的圖片以顯示與巴勒斯坦地理形狀的相似), 巴國教師更利用網路文件說明其國家現狀, 以 Youtube 影片來增進雙方互相了解, 以及雙方師生利用簡報軟體製作多媒體簡報來進行交流等。在以「學習者為主體」之學習方面, 教科書或教材不再是專家及文本權威, 而由學習者的學習經驗來建構。本次交流之學習經驗來自臺巴雙方真實的互動與討論, 由交流者自己決定討論主題與回應, 因此內容包羅萬象, 包括政治與國際局勢、英語學習與教育議題等, 學習不再是文本權威的呈現, 而是由學習者親身體驗及詮釋出來的真實樣貌, 在跨國的交流互動

中培養了雙方師生跨文化的理解。

本文明確點出學習者以學習經驗建構學習媒材之必要，在於社會建構理論與現代社會所需之教材多元化，加上世界局勢複雜多變，相關國際議題也須以多元觀點來理解。在全球化與新興科技的衝擊之下，全球已成爲四海一家的共同體，在可預期的未來，運用新興科技與跨文化溝通將成爲現代公民不可或缺的重要能力。因此，教材與教科書也隨著資訊科技的演進而有不同風貌，更重要的是教與學的轉變，師生必須突破教科書單一知識，成爲能參與課程與自主建構學習的主體。本文中臺巴雙方之初步交流雖尚未達到雙方一起「重構」現有教材，甚至「共構」教材供雙方學生使用的地步，但從本實例的內容分析中仍有令人驚豔的發現：雙方在此國際合作專案逐步涵育了跨文化溝通的素養，以及臺灣的學習者在此跨國交流經驗中，獲致深刻且一手巴勒斯坦資訊，而「重構」自己從學校教科書中習得的知識。以上發現彰顯透過網路平臺的交流與協作，提供學習者重構教材知識的無限契機。網路科技日日新，在未來的學習中，教材將不斷地開放與多元化，教師將無法僅以單一教材教導知識，而是由學習者親炙各項自由（free）的學習資源，來建構屬於自己的學習經驗。因此更重要的是教師必須培養學生的「能力」，學生方能成爲有能力進行檢視資訊、判斷資訊與批判思考的自主學習者。期待教育工作者能善用各種機會進行國際交流，打破國際與人際藩籬，進一步帶領學生成爲心胸開放，具有超越教科書文本思考與跨文化能力的世界公民。

本文為行政院科技部補助專題研究計畫「全球脈絡下《臺灣新意象》之教材建構與實踐」(MOST102-2410-H-032-094)之部分研究成果，謹誌謝忱。

參考文獻

- 方永泉（譯）（2003）。P. Freire 著。受壓迫者教育學（Pedagogy of the oppressed）。臺北市：巨流。
- 王立心、彭致翎（2013）。化結為解——跨文化理解的教科書建構。載於甄曉蘭（主編），和平教育理念與實踐（頁 127-143）。新北市：國家教育研究院。
- 王雅玄（2013）。解構／重構歷史記憶的和平教育意涵——以南非 TRC 為例。載於甄曉蘭（主編），和平教育理念與實踐（頁 65-84）。新北市：國家教育研究院。
- 朱則剛（1994）。建構主義知識論的起源與近代哲學知識論的趨勢。載於教育工學的發展與派典演化（頁 173-219）。臺北市：師大書苑。
- 朱敬先（1997）。教育心理學：教學取向。臺北市：五南。
- 吳翠玲（2007）。如何利用國際合作學習進行英語教育。天下雜誌 2007 親子天下專刊，210-211。
- 李涵鈺（2013）。跨國共構歷史教材的問題與挑戰——以《東亞三國的近現代史》為例。載於甄曉蘭（主編），和平教育理念與實踐（頁 187-206）。新北市：國家教育研究院。
- 谷瑞勉（譯）（1999）。L. E. Berk, & A. Winsler 著。鷹架兒童的學習——維高斯基與幼兒教育（Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education）。臺北市：心理。
- 周珮儀（2002）。國小教師解讀教科書的方式。國立臺北師範學院學報，15，115-138。
- 周珮儀（2005a）。吉魯斯的課程思想。載於黃政傑（主編），課程思想（頁 205-239）。新北市：冠學文化。
- 周珮儀（2005b）。我國教科書研究的分析。課程與教學季刊，8（4），91-116。
- 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。
- 林佳瑜、陳麗華（2013）。國小高年級社會教科書中學生中心取向教學設計之研究。教科書研究，6（1），87-123。
- 唐淑華（2011）。以多文本取向進行課外閱讀之規畫與應用。教育研究月刊，210，27-35。
- 張春興（1996）。教育心理學——三化取向的理論與實踐。臺北市：東華。
- 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。濟南市：山東教育。
- 陳芸慧（2006）。建構主義理論之探討。網路社會學通訊期刊，53。取自 <http://www.nhu.edu.tw/~society/e-j/53/53-13.htm>
- 陳珮璇（2013）。從世仇到和解——德法共構教科書的和平歷程。載於甄曉

- 蘭（主編），*和平教育理念與實踐*（頁 145-164）。新北市：國家教育研究院。
- 陳劍涵（2012）。公民實踐取向的國際學習。*教師天地*，**180**，17-21。
- 陳劍涵、高熏芳（2003）。提升文化學習之教學策略。*教育研究月刊*，**112**，127-142。
- 陳劍涵、高熏芳（2011）。網路專題式外語創新教學之實施——全球教育的個案研究。*教育研究月刊*，**206**，49-62。
- 陳麗華（1993）。實習教師的社會科教學推理之研究——結構與意識的辯證（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學教育學系，臺北市。
- 陳麗華（2008）。書評：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（2014）。論壇：鷹架策略在教科書／教材轉化之實踐。*教科書研究*，**7**（3），143-192。
- 黃文定、陳麗華（2012）。教科書設計與發展之未來趨勢探究。載於國家教育研究院（主編），*開卷有益——教科書的回顧與前瞻*（頁 619-654）。臺北市：高等教育。
- 黃文定、詹寶菁（2013）。邁向相互了解與仇恨化解之路——以巴共構歷史教科書之探究。載於甄曉蘭（主編），*和平教育理念與實踐*（頁 165-186）。新北市：國家教育研究院。
- 詹美華（2013）。國家認同的文化戰爭——以色列歷史教育的困境。載於甄曉蘭（主編），*和平教育理念與實踐*（頁 85-104）。新北市：國家教育研究院。
- 甄曉蘭（主編）（2013）。*和平教育理念與實踐*。新北市：國家教育研究院。
- 趙金婷（2007）。幼兒對不同版本故事書的文本互織反應之探究。*新竹教育大學教育學報*，**24**（1），1-28。
- 蔡敏玲、陳正乾（譯）（1997）。L. S. Vygotsky 著。*社會中的心智——高層次心理過程的發展*（Mind in society: The development of higher psychological processes）。臺北市：心理。
- 蔡敏玲、彭海燕（譯）（1998）。C. Cazden 著。*教室言談——教與學的語言*（Classroom discourse: The language of teaching & learning）。臺北市：心理。
- 賴誌遠（主編）（2011）。*國民中學社會*（再版，第五冊，三上）。臺南市：翰林。
- 譚光鼎、劉美慧、游美惠（2010）。*多元文化教育*。臺北市：高等教育。
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Davies, J., & Merchant, G. (2009). *Web 2.0 for schools: Learning and social participation*. New York, NY: Peter Lang.
- Freire, P. (1986). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). New York, NY:

- Seabury Press. (Original work published 1968)
- Friedman, T. L. (2005). *The world is flat: A brief history of the twenty-first century*. New York, NY: Farrar, Straus and Giroux.
- Friedman, T. L. (2007). *The world is flat 3.0: A brief history of the twenty-first century*. New York, NY: Picador.
- Friedman, T. L. (2009). *Hot, flat and crowded: Why we need a green revolution-and how it can renew America*. New York, NY: Picador.
- Hartman, D. K., & Allison, J. (1996). Promoting inquiry-oriented discussions using multiple texts. In L. B. Gambrell & J. F. Almasi (Eds.), *Lively discussions! Fostering engaged reading* (pp. 106-133). Newark, DE: International Reading Association.
- Jones-Kavalier, B., & Flannigan, S. (2006). Connecting the digital dots: Literacy of the 21st century. *Educause Quarterly*, 2, 8-10. Retrieved from <http://www.educause.edu/ero/article/connecting-digital-dots-literacy-21st-century>
- Merryfield, M., Jarchow, E., & Pickert, S. (1997). *Preparing teachers to teach global perspectives: A handbook for teacher educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Peace Research Institute in the Middle East. (2003). *Learning each other's historical narrative: Palestinians and Israelis* (Vol. I). Beit Jallah, Israel: PRIME.
- Peace Research Institute in the Middle East. (2006). *Learning each other's historical narrative: Palestinians and Israelis* (Vol. II). Beit Jallah, Israel: PRIME.
- Prensky, M. (2001a). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Prensky, M. (2001b). Digital natives, digital immigrants, part II. Do they really think differently? *On the Horizon*, 9(6), 1-6.
- Tapscott, D. (2009). *Grown up digital. How the net generation is changing your world*. New York, NY: McGraw Hill.
- The New London Group. (2000). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 9-38). London, UK: Routledge.
- Tierney, R., Bond, E., & Bresler, J. (2006). Examining literate lives as students engage with multiple literacies. *Theory into Practice*, 45, 359-367.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1974). *Recommendation concerning education for international understanding, co-operation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms*. Retrieved from http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/Peace_e.pdf
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2005). *A comprehensive strategy for textbooks and other learning materials*. Paris, France: UNESCO.

論壇

適性教學的教科書編輯

時 間	2014年12月19日（星期五）下午2時
地 點	國家教育研究院（臺北院區）603會議室
主持人	黃政傑 靜宜大學教育研究所講座教授 王麗雲 國立臺灣師範大學教育學系副教授
與談人	周中天 慈濟大學英美語文學系教授 游自達 國立臺中教育大學教育系副教授 楊國揚 國家教育研究院教科書發展中心主任 蔡永強 新北市立瑞芳高級工業職業學校教師

黃政傑：非常感謝各位老師來參加適性教學的教科書編輯圓桌論壇。適性教育比較大的來講是整體教育的適性安排，比較小的來講就是適性教學，這個部分是愈來愈重要。尤其在十二年國教實施以後，免試入學占75%，特色招生這一部分幾乎快沒有了，只剩下很少，若沒有特色招生，基測也取消，大家都擔心學生可能會不讀書。不過實際上還是有會考，只是會考不一定是每個人都要考過，會考並沒有說學生不來考的話會怎樣，所以學生不來考的話，政府也不能怎樣，因為沒有任何罰則。有沒有會考也許對那種比較不競爭的學校是無所謂的，想去讀的都可以進去讀，不會比到後面的會考成績。

另外一個問題是，就學生來講，他們會在考科方面有所鬆懈，那是一個大環境的因素，有可能會發生，但是實際上怎麼樣待後來研究。比較大的問題應該是說，現在各個高中學校或者是高職招到的學生程度落差會變大，也就是說原來第一志願高中全要高分才考得上，但是現在不

是，現在有免試入學的部分，它就會變成是一個問題，程度不夠好的也可以考上，造成各個高中、高職學校的學生異質性比較大。談到異質性，一般講就是說學生的學業程度，除了程度高低、分數高低以外，可能文化或者說經驗不一樣，因為文化不同經驗不同，加上興趣不同，以及未來的進度會不一樣等，有很多差異存在，我們在編教科書的時候，有沒有可能去回應這個差異。編教科書要好編的話，應該是一個邏輯一個順序，第一年級、二年級、三年級一個系統全部把它排出來，照這樣來寫，可是實際上學生的程度和學習可能不是這樣，老師的教學也面臨到很多問題。十二年國教下，如果教科書編寫還是照以前這樣來處理，沒有去顧慮到學生個別差異的話，可能後面老師的教學也是會相當困難的。

回應學生差異與教學現場需求

周中天：謝謝邀請參加和各位一起討論這個所謂適性教學的問題，我自己是英文科老師，所以過去也有這個經驗就是從 20 多年前，比如楊國揚主任都還記得我們在國立編譯館時代，部編版的國中英文課本，我們就一起合作參與英語教科書編寫工作。就像剛剛黃政傑老師說的，我們學生在英文課上，或許別的學科也一樣，學習表現差異性非常的大。我們以前講的九年一貫，講的就是國小跟國中，現在到十二年一貫了，但是不管九年也好、十二年也好，國民教育，照我自己的想法，應該就是全民教育，應該是對全部學生要使他們能夠受益的，能夠學習的一種教育，而不是說分流的教育。當年國編版的就國編館部編本的教材，是一本教材全國幾十萬學生通用，後來開放民間版本的教材，每一科都有好幾個版本在競爭，理論上當初開放民間版本就是希望各家出版業者能發展出不同的特色，適應不同學生的需要，可是很現實的問題是每一個出版業者，都希望所出版的教材是有最大量的學生或者學校能夠採用，銷售量則最高，所以出版業者不會去針對某一群特定的幾個學生去編寫教材，即使教材是民間版，這種不管是哪一種版本，大家都希望以全面的、

大部分的學生為對象來編一個共同版的教材。

曾經有一個說法，就是希望教材能夠分級，其實學生的異質性很大，包括學科能力異質性的高低差別，包括文化背景等差別，光就學科本身的程度差別來說，英文科就很明顯，從近年的基測和當年的聯考，在我們看來英文科就是最明顯的成績雙峰現象，落差最大的一個科目。所以又有人說英文科，是不是把教材分成兩個或者三個不同能力分級版本，我也記得更早以前，民國 57 年，九年國民教育開始實施的時候，國編館編製的國中英語課本其實就有兩個版本，國中三年級有一個是選修版，另一個是實用版。國中頭兩年的學生使用相同的英語教材，然後到國三的時候，想升高中的學生就讀選修版，要讀高職或者要就業的學生，就讀實用版，結果那兩個版本都是國編館出的，據我記得也是我們依據國編館提供的資料，當時全國每一年的學生人數有 30 多萬，接近 40 萬，但是實用版英語，就是不升學的那一本，一年使用量全國不到 100 本，就是沒有一個學校或是家長願意承認我的學生到了國二就不升學了，即使知道學生程度有差異，也不會承認說我的學生不會讀書，所以大家還是都讀那個選修版，就是要以升學為目標。

其實包括高中的課程綱要也有提過，將教材分成 A、B 兩個版，以適應學生程度落差。可是問題是，沒有一個出版公司要出比較基礎低階的那個版本，大家都要出比較高階的版本，比如說，A 版如果是基礎版，B 版是進階版的話，每一個出版公司他只願意，他都希望出比較豐富的，內容比較多的，叫做 B 版，為什麼呢？因為 B 版內容比較豐富，學校老師才敢採用，如果任何一個學校用的是 A 版（基礎版），家長就會不放心，為什麼我的小孩要讀得比別人少呢？所以我覺得教材要配合適性教學，不能那麼簡單的說我們分兩個級就好了，這個程度高的、那個程度差的。因為這是學生、家長或者老師學校都不會接受的。

我們的確要考慮到學生不同型態的學習。我覺得所謂的適性，應該是說真正考慮學生的背景是什麼。其實我們從很多年前開始參加教科書

編輯工作的時候，參加的老師都是理念相同、志同道合的，我們有三項共識：第一，英文是我們的外國語言，而不是第二語言。很多人都講我們的英文學習可以拿香港、新加坡做我們的模範，他們的英文怎麼學得那麼好，為什麼我們就不如他們，我們要以他們做模範。其實我們很清楚，香港、新加坡的英語學習環境和臺灣是完全不一樣的，臺灣不可能模仿他們的模式，因為畢竟有他們的歷史背景，就是以我們學英語教學的人來說，他們是叫做 English as a second language 這種環境，那我們臺灣、日本、韓國或中國大陸是 English as a foreign language 的環境，是完全不一樣的背景，整個學習的環境、學生學習的機會、學習的目標或遭遇到學習的困難度都是不一樣的。我們要先認清，是在編寫一套適合臺灣學生用的，一般學生用的教科書，所以基本上，就要認清英文在臺灣是一個 foreign language，不是 second language，這也是整個編寫工作的重要方向。

第二，我們的學生是中文為母語，其實我們學任何一個外語的時候，外語的學習是很受母語影響的，我們一般都想到學外語會受母語負面的影響，就是會受母語的一些約束或者限制，很多人說哎呀糟糕，我們的英文學不好，就是因為我們中文能力太強了，使得我們講英文就有中文的習慣。所以，有人就說我們學英文的時候，就應該避免中文的習慣，最好是要有全英語教學，這是到現在很多人還在提我們要實施全英語教學，到現在包括大學，教育部還要鼓勵大學開什麼英語授課，不是英文課，是一般的教育性的課程要用英語授課，其實這個用意很好，但是沒有考慮到學生真正的能力，畢竟我們每一個國家的人，我們所有的思想，我們的感情都是受我們的語言約束和影響的，無法擺脫。所以為母語是中文的學生來編英文教材的時候，不能夠排除中文基本的背景，因此我們在編寫教材時，不但不迴避中文，還要特別比對，到底中文和英文差異在哪，某些結構比較接近的地方是什麼，在教材中，對於中英文如果是一致性的地方，我們就可以很輕鬆的把中文的結構當作基礎，

直接讓學生帶入英文的學習，可是遇到中文和英文有差異，有對比的地方，我們要很明顯的把這個對比差異給凸顯出來，讓學生知道這是一個學習的重點，你要在這個地方避免中文的習慣而影響到你英文的學習，所以這是我們在編英文教材的時候，我們很重視的地方。我們在教每一個英文結構的時候，會去想說這個部分中文的表達是什麼樣子。

第三點，英文的學習是課程的一小部分，我覺得不管任何的科目，不能夠只覺得我們本科的本位主義很重要，我想很多學科都要爭取增加自己的教學時數，而且我們自己的本科最重要，英文最重要，別科都不重要，但是我覺得說這個部分我們要顧到現實面，照著課程綱要的規定，我們有多少的時間，我們該做多少東西，絕對不要揠苗助長做過多的要求。

黃政傑：謝謝周主任提了很多寶貴的意見，這確實是非常實際的想法，實際上英文和數學在會考的時候，C級就是待加強也是最多的，差不多是33%以上，國文的話是19%。待加強就幾乎是說只要隨便猜大概會猜對6題多，待加強差不多也是7題，其它都不會。

游自達：非常高興有機會參與今天的論壇。我個人服務於教育學系，是心理學背景，主要從心理學的角度探討兒童的數學學習，對國小數學教科書審查也有長時間的參與。綜合個人近年來的觀察，加上和各縣市中小學國民教育輔導團的接觸、地方教育輔導時現場老師對於學生數學學習的一些意見反映，數學學習表現有明顯的雙峰現象，後端學生的比例在總體上很高。這樣的現象也反映於國內研究和國際大型比較研究結果。這些年來教育部花了相當多的經費來強化補救教學，至今效果並不是很明顯。我們要落實「適性教學」的理想，仍有很大的努力空間，在教材或教學方法上，需要做大幅度的調整。

有關今天的主題「適性教學」的理念，在教育界已經有悠久的歷史，也廣受各界所討論。從歷史演變來看，適性教學的理念因時代的更迭而有一些轉變。最早期曾將「差異」視為「異常」(abnormal)。而現今則

是從「多元」(diversity)的角度來看待。其實，我們所處的整個環境本來就是多元的，如何因應多元的需求乃是一個重要的議題。再者，對於多元的教學因應，並不是讓每一個人都穿同樣的衣服，然後達到同樣的目標，而應在於協助學習者發現與展現優勢，擴大其成功的機會。

適性發展的理想在於協助每個人找到最佳的潛質，並讓潛質得到最好的發展，而不是傳統作法所期待的「殊途同歸」。個人覺得適性教學其實是殊途，也不可能同歸，因為不可能達到同樣的目標。因此在教學上需要思考如何透過多元參與提供學習者更多的試探與協助。

有關因應適性教學的教科書編輯，個人認為教科書的內容取材、組織邏輯、活動設計等的關注面向必須擴充，應兼顧領域知識邏輯、學生學習心理邏輯、情境脈絡關聯、語言與符號的理解與發展等不同的面向。以國小數學教科書為例，民國 50 年代的國小數學教科書，其內容順序的安排比較偏向於數學知識邏輯的考量。依循行為主義的工作分析作法，將數學內容依照難易度、數字的繁簡、步驟的多少等加以分析，並以線型的結構依序安排相關內容。民國 60 年代的國小數學教科書則受到認知心理學、兒童認知發展等理論的影響，在教材內容的設計上加上學生認知、學習心理的考量。不過當時所關注的焦點仍較偏向於一般認知心理與發展，而非學科特定的學習特質、學生在特定學科或領域的學習心理發展。

個人認為，因應適性教學的教科書編輯應考量下列四個面向：

一、學科（或領域）知識的系統邏輯：因應學生在特定學科（領域）的學習與發展，學習內容的安排需要考量知識的邏輯，並在學習的歷程中協助學生將所學的內容不斷重新組織與整合。

二、學生學習的心理邏輯：教科書內容安排需要考量學生的心理發展。學生學習的心理邏輯所考量的不只是一般的心理發展，也應納入特定領域學習的心理與發展（如學生在特定數學概念學習的心理、迷思概念等）。

三、內容與情境脈絡的關聯：教科書內容的取材需考量情境脈絡，從學生生活經驗出發，再逐步引導其形成概念、逐步抽象化。就數學學習而言，近年來的數學教育學者強調數學學習乃是「數學化」(mathematization)的歷程。換句話說，數學學習是從生活情境到數學符號情境的數學化歷程。數學教科書的活動安排需要從學生生活經驗出發，引導他探索、覺察問題或現象背後的數學意涵，再以數學符號或格式表徵問題或現象，進而運用適當策略加以解決。同時，再引導學習者回過頭去檢視結果的合理性。這整個學習便是數學化的過程。因此，教科書的編輯需要考量情境脈絡關聯，從生活情境出發，引導學生進行探索並以數學的方式加以思考，再逐步引導其簡化程序，發展新的解題方法。接著再引導學生以新方法去處理他過去經驗的舊情境，引導他再次抽象化。整個學習歷程乃是由脈絡化的生活經驗出發，逐步抽象化的過程。因此，適性教學的教科書編輯亟需納入情境脈絡的考量。

四、語言符號的使用與理解：語言符號使用方面是以往教科書編輯較被忽略的一環。專家學者所編撰的教科書，所使用的常是專家語彙與符號。以數學來說，數學包含了特定的表達語法(grammar)。當數學活動中引入數學符號或格式，其中也包含了數學特定的表達形式。若未考量學生對符號與格式的理解，學生就只能直接接收。國外有些學者指出，對學生而言，數學並不是第二語言(second language)而是外語(Mathematics as a foreign language)。由於外語的學習包含新符號、新語法，學生要學習不同的表達形式，和符號的溝通語意。數學學習中有關符號格式的掌握是數學溝通的重要基礎，但並不能僅是透過模仿與練習，而是需要概念的理解，透過概念理解才能轉化為個人的能力。

就數學教育的理念而言，1980年代以前較普遍的想法是大部分的學生需要學習基礎數學，而菁英學生學習較精深的數學(advance mathematics for elite)。這樣的想法在1980年代全球教育民主化的浪潮下已被揚棄。當前更強調全民應該具有基本的數學素養。這樣的趨勢反映於諸

多的文獻與改革報告。例如，美國科學促進協會（American Association for the Advancement of Science, AAAS）在 1980 年代的改革報告中便提出“Science for all Americans”口號，呼籲科學教育在於培育未來所有國民在完成小學、中學教育後，具有適應未來世界之科學素養。因此，有關學生數學學習的理念也應有所調整。國民教育階段的數學學習內容，應該以培養學生數學基本素養為目標。我後續再來談談我自己覺得哪些地方要加強。

黃政傑：謝謝游老師剛提到幾個很重要的方向，就是學科知識、學生經驗、生活情境以及語言符號的運用，尤其是語言符號，我感受也是非常深。像一些理科的東西，我一直覺得沒那麼難，生活上就是這樣，那個道理就是這樣，就這麼簡單，但有時候在物理專家嘴裡講出來，突然間就變得很有學問，結果我們就全部都聽不懂，他也不過就講那個東西而已。我們都知道，軟的東西一定不能放在硬的東西下面，這不就是物理嗎？對不對？軟的東西放上面，超級市場賣東西的人都知道這麼做，這樣才不會壓壞了。

第一輪等一下還有兩位要發言，不過我先稍微提一下，因為第一輪可能都會著重比較基礎的編寫教科書的觀念，剛剛兩位都已經講得蠻不錯，第二輪發言的時候，請著眼於實際教科書編寫要怎麼做，各校使用教科書的學生不一樣，要有所回應。教科書編寫者，一般都希望賣最多，乃以普通學生為對象來編，但是現實上，普通學生就是不一樣。以前某一科教科書的編寫，思考的是總共有多少本教科書，要不要在教科書之外編補充教材，現在的出版社大概也這樣做。我知道各版本，出影音光碟、DVD 等，提供其它書面教材的也都有。

第二個考慮是在同樣一冊的教科書，要不要編額外的單元，讓學生去充實學習，或者是練習自用。第三個考量是同一課或同一個單元，在目標上可不可以有所選擇，內容可不可以有所選擇，活動和作業能不能夠選擇。亦即能不能有一些加星號的不必學，但是如果學很快又有興

趣，加星號的也可以學。對老師也一樣，加星號的是，可教可不教，可不可以這樣來處理？這只是編課本的時候比較基本的考慮，其它適性教學還可以做什麼？實質內容部分有沒有什麼可以做的？

楊國揚：我比較不想從學科的角度去看這個問題，我比較喜歡從課程教材、設計發展的角度來看這樣的問題，譬如說，我們題目講的是適性教學，那當然我們會從教師如何因應學生不同的個別差異，去發展他的教學策略。事實上我們都知道，教科書從統編到審定，我們都發現一個問題，那就是教科書它不可能包山包海，全部涵蓋進去。

如同周老師談到的早期英語科的普通版和實用版，甚至後來教材適切合理化的時候，我們把一些認為比較難的刪掉了，或加上星號，不列入考試，學生想學就多學一點，不想學就不要學；又甚至在教科書開放之後，我們本來希望說，因為以前是一綱一本，可能大家覺得一本教科書，沒辦法適用到所有的學生，希望出版業者能夠按照能力指標考慮學生的程度，編不同的教材，但我們最後看到的，幾乎每個版本內容都沒什麼太大的差異，等於說教科書又慢慢趨向一綱一本。

可是我們從早期希望多元到最後變成是一元，幾乎所有版本都是一個樣，也就是說如果從這個角度來看呢，我們期待出版業者按照課綱去編寫一個能夠適應學生學習，或者老師教學的多元教材，其實難度是非常高的。如同剛剛周老師一開始談到，這就是市場的考量，出版業者真正考量的，就是它的最大利潤，所以一定是往大多數的人使用的方面去思考，所以它最後會犧牲那些我們認為比較資優的學生，甚至學習比較落後的學生，那這個問題在我們未來教材設計上是一個非常大的盲點，沒辦法解套這一塊。

除非我們沒有課綱，否則教材的編輯還是會趨同，還是會往多數人使用的方向去思考這個問題。我記得在一次研討會裡，永齡基金會的教材編者向我反映了一個問題，他們編了一套補救教材，也曾經在學校使用過，有些學校是採用他們的教材，雖然是補救教材，但因為剛好跟學

生學習的程度能夠結合，尤其是偏遠地區學生，因此，很多老師很喜歡，學生也很喜歡，但是學校跟他說，我除了使用你的教材外，我還是要補充學生其他的東西，爲什麼？因爲學校有段考，有共同的考試範圍，有標準化的測驗，所以必須把那些程度比較落後的學生本來應該是沒辦法學，還是要勉強他去補。舉個例子，我今天讀 10 個英文單字，結果你現在要考 20 個英文單字，我怎麼辦？我要補另外 10 個正規課程教材的英文單字。我們其實追求的都是共同的學習成果，就是要學生學到都是一樣的，最好要達到所謂學習內容的公平。

正因爲要追求學習內容的公平，只要甲版本有這個內容，乙版本就一定要有，因爲這個跟考試有關，可是我們會遇到一個問題就是學習機會的公平，就是可能對某些學生來說，其實他的程度可能達不到這樣，你應該給他更多的時間、更多的資源去達到這樣的學習效果；可是在正式的課程、教材裡面，這一塊比較難處理。我們最近常常聽到的就是 PISA 和 TIMMS，一天到晚我們國家在講這些東西，爲什麼？就是學生的學習落差愈來愈大。可是十二年國民基本教育後，我們可能看到的學生學習落差又更大了。所以我們談適性教學實際上是有意義的，就是老師怎麼樣去運用他的教學策略去呼應學生的個別學習差異。

要怎麼樣編出適性教學的教科書？其實我們沒有辦法期待出版業者去編一套教科書，它是不論資優的、中等程度的，甚至學習落後的學生都能夠使用。過去其實在談英語科的時候，不管是早期的必、選修科目，還是普通高中 97 課程綱要，分爲基礎和進階的 A、B 版課程，其實是期待出版業者編兩套教材，一套教材適用在基礎的學生；另一套教材適用在進階的學生，結果我們現在看到教材的設計，絕對不是兩套教材，它是一套教材，就是把基礎課程納入進階教材中，所以學生拿到的其實是一本進階的教材，可是呢！他又沒有辦法很清楚的告知學生說，其實程度差一點沒關係，學基礎就好了，因爲當他面對考試的時候，進階的也被迫要去學習，所以測驗其實會是影響適性教學非常大的因素。

我們在 2013 年曾經做過一個專題研究，發現現在老師的專業能力是夠的，他們有能力可以因應不同程度的學生去作學習的加深、加廣，甚至重組不同版本的教科書。但是，因為限制的狀況很多，老師也受限於教學時數的不足，所以沒有辦法因應不同的學生程度，去調整他的教學策略。在這種情況下，我們還是會期待很多老師，他們在課堂上教學，真的不是按照教科書的順序去教。以普通高中來說，大概只有 10% 的老師，是很忠實的根據教科書去教學生，不管你喜不喜歡，他就這樣遵照著順序教下去；但超過 80% 會去調整，在某些學科像數學，10% 的老師完全不用教科書的，可是他不用教科書其實不是因為學生的程度太好或太差的因素，而是在於說，他是用大量的測驗題不斷的讓學生去反覆練習，達到精熟的程度去因應考試。

所以以現在的狀況，我們不會期待編出一本適合各式各樣，不管興趣、程度或學習能力的學生所使用的教材，我們接下來要問的問題是，在這種情況下教材就是一本，不管是審定本還是統編本，要從教科書裡面去著手，難度是相當高的。我們期待老師去發展他的教學策略，一個可以應用的空間就是教師手冊，當然我們今天對教師手冊其實非常失望，因為教師手冊並沒有發展出不同的教學策略，讓老師去運用在不同的學習程度的學生上面。

我們常常看到教師手冊就是備課用書，但備課用書已經是一言化、標準化的教師手冊或教師用書，就是讓老師所有的教學，不管學生怎麼樣的程度，就是用它的方式去教，只有一種教學策略，對我們在發展後端的適性教學情況來看，其實就是不好，因為同樣的內容，老師可以有不同的教學策略，可是我們在教師手冊沒有看到這樣的一種設計，也就是說，出版業者並沒有設計不同的教學策略給教師。我曾經就這一問題問過出版業者，為什麼你們教師手冊不能這樣做？他回應了一個很現實的答案，他說，很簡單！我的編者只會一種教學策略，我不可能去幫你想很多不同的教學策略，這是很現實的。

我們期待的是，未來在同樣一個教材，我們去做一些適性教學，我們可以做的，是讓教師手冊更多元、更豐富，那當然是從一個從平面教材的角度來思考，現階段各出版業者都在發展數位教材，有很多數位學習的平臺、工具，未來教師在教學應用上，其實是更多元、更方便的，當然這也牽涉到教材的選擇問題，怎麼樣從網路平臺去挑選到好的學習材料給學生，這其實也是教師非常大的負擔，教師必須先評估學生的能力，學生的學習興趣，再提供學生適當的教材。所以教材絕對不只有教科書一種，未來的發展，數位教材可能是我們可以嘗試一個比較能夠符合適性教學、適性學習的資源，在這種情況下，我們看到的是，現在的數位學習，其實還在探索當中，還有很多的疑惑需要解決，什麼樣的教材是能夠讓我們的學生按照學習興趣讓他學到所需要、所要的內容，這當然有其侷限性，後續的討論我再做補充，謝謝。

黃政傑：好，謝謝楊國揚主任，特別討論了侷限性，教科書編寫確實是這樣。教科書的功能確實是我們要考慮的，教科書編好，老師教學時，到底這教科書的地位是什麼？這也是很重要。楊國揚主任提到教師手冊、數位教材、數位學習這些問題，值得注意。

蔡永強：在教學現場的部分，我們來看教科書的部分，我們會覺得因應現在的十二年國教的改變，教科書它其實只是一個基本的框架，其實我會更在意老師教學型態上的一種改變。何謂適性教學？其實是老師與學生之間的一種連結，老師提供適合學生的鷹架課程，引起學生的學習動機，最主要是學生必須進行一種自主式思考的學習模式，也就是學習的主體應該回饋到學生的部分。像國文科，以 PISA 為例，閱讀是在涵養生活的應用能力，強調應該要有閱讀素材的多元性，那這部分其實是教科書沒有辦法達到的，當你要強調應該要有閱讀素材的多元性的時候，其實你就必須有其他更多的參考資料，就是學生必須走出教科書，他必須走入圖書館，這個時候其實教科書，它不能是一個阻力，反而應該要成爲一個非常好的媒介。

當我們在進行某一課教學的時候，我們應該在教科書的後面列出參考書目，同一個範疇，學生還可以在哪一些著作裡面找到相關性的篇章，所以其實對我來說，在現實的教學上，教科書應該打破選文的共通性。像前一陣子有出版業者問我，你覺得我們的版本好不好用？那時候我就跟他開玩笑：各個版本對我來說其實都是一樣的，因為選擇的課文其實都是雷同的。在應用上，我們會覺得選文的共通性，其實只是提供一種媒介，我們應該採取的是一種領域性及主題式的文本教學，例如進行親情主題式的教學，我可能會進行三代的親情，我會選擇王鼎鈞的〈失樓台〉、張大春的〈聆聽父親〉，然後張輝誠的〈離別賦〉或陳芳明的〈霧是我的女兒〉來作補充，當學生在學一課的時候，他有機會再去接觸其他的文本。

現在的教科書編輯，因為我是偏鄉的老師，我覺得在偏鄉對某些學生來說是困難的，但相對的去反思，因為我曾在都會的菁英學校任職，那對都會的菁英學生其實也是一種凌遲，因為其實是不足的，所以這兩方面其實都應該考量到。那如何去補充這兩方面的不足呢？關鍵其實是在老師，所以我覺得跨領域結合，以及引述當地的區域文學，更能夠引起學生的共鳴性。但是一個老師來做的話，其實很難，我舉我自己的實例來說，當在上洪醒夫的〈散戲〉這課時，其實我上的是王拓的〈吊人樹〉，因為我的學校靠近基隆，非常靠近王拓〈吊人樹〉的背景八斗子，其實兩篇是近似的小說結構，我上完王拓〈吊人樹〉的時候，我就要求學生去圖書館借書，但我沒有上〈散戲〉。可是在考試的時候，其實我考的是〈散戲〉，我把文本直接攤在那裡，然後學生必須去分析，就是說他必須去做一種學習的遷移，所以其實要去學的是思考與判斷的能力，而不是單純文本所帶給他的內容而已，因此在老師的部分，必須打破過去藉由單一文本教科書的思想框架，其實編輯適性教科書，最大的困難是來自於教學式態的轉變。

臺灣現在正在進行一種中小學的教育革命，中小學推學習共同體，

那高中職的話，大概是學思達的開放教室，其實是比較流行，但是這兩個都有一個共通的主題，就是把教室翻轉以學生為主。我在學校和其他國文老師，其實已經進行了學習社群，今年是第二年的共同備課，我們在共同備課的時候，其實正是要找到一個適合我們學校學生的教科書。在基本的框架下，共同備課有一個好處是，很多老師他可能擅長的是某一部分，當我們結合一個團隊的時候，其實就可以讓課程更適合這個學校，更臻於完美。我們在做學思達教學的時候，老師們會都把自己的講義放在平臺上，並註明難、中、易，我們給學生吃飯的時候要端對菜，所以如果是菁英的學生，我們就會列印難的講義，如果是一般的社區型學校，我們會去用中的講義，如果是我的學校，我們會用易的講義，然後再把它做一些修正，比較強調的就是這個部分。

剛楊國揚主任提到教師手冊的部分，我覺得這幾年已經到一種不太適用的狀況，我覺得教師手冊比較適合的編輯方式應該是一種教學模組的呈現，在設計出一個模組之後，應該讓不同區域型的學校，或者不同性質的學生，老師可以從模組裡盡快找出他可用的部分，或可資修正的部分，這樣子的話，對學生的學習來說，其實才是比較好的一種方式。所以基本上在教科書編輯的時候，我們也面臨了標準化測驗的困境，或者是期待相同學習成果的困境。

教科書版本都是雷同，我想這是很難改變的一種現況，但我覺得應該增加的是，在學校的老師，他們在思維上是如何應用教科書的部分，應該要做一個調整，不能夠再完全順著過去，就是順著單一文本的脈絡走，而是在這樣的文本方式下，學校老師應該如何讓它有血有肉，適合學生。以昨天晚上我上夜校的班級為例，它是開放觀課的，上歸有光〈項脊軒志〉的時候，其實每個版本都有選這一課，但因為學生是有社會經驗的人，所以我就先進行一個活動叫做〈把愛傳下去〉。那一課我要學生傳麥克風，可是我要他們講的不是開心的事，而是痛苦的事，所以老師先講人生中最大的一個痛點，接下來就把麥克風傳給學生，由學生開

始來講他們生命中的痛點，然後講完之後，他可以指定給下一個人，現場一個個那樣真而誠的故事，其實會讓學生非常激動。

接下來我們就可以回到教科書的文本，像歸有光提到他很多人生的一些記憶堆積，這個時候把學生經驗遷移過去，其實學生就很容易明白，這個方法其實並不是我自己想到的，而是其他的同仁，他在備課的時候，他有這樣子的經驗，所以他遷移給我，就這樣子的一個部分來說，我會覺得開放式平臺、團隊的合作，可以對現在的教科書提供更多的幫助。共同備課在選本的部分，老師就自己擅長的部分，會無私的分享出來。我覺得這樣的教科書編輯，最大的挑戰是對新進教師的挑戰，因為沒有辦法很快的，像一般比較精熟的老師，可以做到擴散式的教學，那我想到的解決之道是教師專業發展評鑑的配合，因為剛開始進行教師專業發展評鑑的時候，我們都會到教室去觀課，可是我會覺得有點難過的是，我們比較強調的是人情義理，所以觀完課之後其實都是褒揚式的讚美。

但當我們習慣於互相觀課之後，我們幾個老師都會常彼此交流並告訴對方，亮點是什麼，待修正是什麼，所以我會覺得如果當教師專業發展評鑑，真正被落實的時候，對一個新進老師在教科書方面的困境是可以克服的，當一個新進教師被資深老師帶領著，其實可以很快熟識這個學校學生他應該吃什麼菜，應該如何去準備你的菜餚端出來給他吃，大概就是這樣，我想現場的部分，就是這樣。我們上學期做的時候，其實是比較一般正規的職科，我們會強調，老師你比較擅長的是詩詞，你就來做詩詞的部分，你比較擅長現代文學，就來做現代文學部分，可是這學期我們嘗試比較難的實用技能班，最沒有學習動機的班級，我們有找到一些還不錯的成功例子。

黃政傑：好，謝謝蔡老師剛剛提出來的高見。我想他最主要是提到教科書本身沒有限制，希望教科書將來能夠朝著比較屬於主題或領域的文本教學的型態，實際上也像多元教材的觀念。當然在我們社會裡頭，有很

多相關的教材可以用，但老師怎麼去把它找出來，指導學生去使用，另外是怎麼樣去分享，都很重要。

王麗雲：我覺得各位都講得非常好，我自己在想好像我們的教科書對「適」是考試的「性」，是老師的「性」，而不是在適學生的「性」，因為挑戰性是很大的，今天的主題比較特別的地方是教科書編輯，所以如果要把空間擠出來，讓老師、逼老師都可以，能夠對學生的適性教學能夠做點事情的時候，我們對於教科書的思維，可能真的要有一些轉變，譬如說怎麼樣把空間讓出來，把彈性讓出來，然後剛剛老師們提到一個挺好的概念，就是你一樣要教〈項脊軒志〉，那你有沒有什麼其他類似的教材，或我們要談家人的關係，有其他類似的教材，也是可以補充，那不同的，高社經的、低社經的，男生的，女生的，他們在學這個教材的時候，可能老師的能力要非常強，那個教材、空間也要在，考試的空間也要釋放出來，這是蠻好的。

黃政傑：我想王老師講得很好，以前在讀大一國文選修，老師按照文選內容教，當然不可能全部教完，那為什麼要編那麼多，因為編多一點，有適性的功能，老師可以挑著教，學生也可以挑著學。但以前時代是不一樣，是很貧乏的世代，相關的教材並不是很容易取得，要取得就要花很多錢，反而沒現在那麼多，後來我記得在學國文的時候，自己有去買一些其他的書，譬如說《古文觀止》，或者其他相關書籍，自己讀自己看，會覺得說這是一個很愉快的過程。剛大家提供了很多寶貴的意見，提到教科書並不是唯一，教科書之外，還有很多東西是我們老師教學可以用的，學生可以學的。

現在我們回過頭來從今天的主題來看，教科書還是支配學生的學習甚至考試，雖然是考綱不考本，但實際上學生在準備的時候，綱是他看不見的，所以他還是看著本，也許他看了很多版本，以能力強的學生來說，版本多元化的話，當然看完以後他學到更多。若是版本內容是相當齊一的時候，其實他不用多看，因為差不多就是那樣子。如果教科書是

這狀況的話，在學校上課使用，我們有沒有可能做一點事以適合學生的需求？我記得應該還有教科書字數、頁數或價格的限制。

楊國揚：目前教科書並沒有明定字數，但教科書計價確實會有頁數規範，審查時並未考量頁數的多寡；但頁數的限制未來應該會鬆綁。

新教學媒材的運用與衝擊

周中天：謝謝各位高見，真的是受益很多，我想補充游老師提到的有趣例子，教科書不管是哪一個科目，其實編者所使用的語文，應該是要讓學生能夠懂得的，這是基本的原則，但事實上侷限有很多，我想到自己在初中時上理化課，有一個常出現的考題是：「我們從地球看到天上的月亮，只永遠看到它的正面，看不到它的背面，請問為什麼？」答案是「地球的公轉和自轉的速度是一樣的」，這句話，每個字我都看得懂，可是我不知道如何解釋，永遠只看到月亮的某一面，看不到後面的一面。學物理的、天文的、地科的這些專家，編寫教材時，可能覺得很簡單就是這麼回事，只用一句話來描述這現象，不過說真的，我當一個初中學生，考試的時候，就算我背下這句話當作答案，可是我還是不懂，到底怎麼解釋這個現象。其實這些專家編者，他們就照他自己學科很習慣的一種描述方法，很自然的表述它，脫離了學生的認知能力範圍。

另外，關於教科書的定位，我們現在講教科書與適性教學，大家都認為重要，只是適性教學的責任不該全部加在教科書編者上，我們身為編者只不過編寫出一本教科書，實質上教科書的使用權在學校裡，老師教學上占的份量是什麼，我不認為教科書應該是一個 Bible，來控制、來引導教學，應該說教學的依歸是課綱，可是大家想想看現在多少老師知道課綱，去問一下老師們，有沒有看過的課綱，知道課綱講的是什麼東西，很多人都不知道，但你問他教科書哪一本課本第幾頁教什麼東西他都說得出來，哪一個單字出現在哪一課、哪一頁，他都說得一清二楚，因為他教了二遍，備課備得很熟可以倒背如流。

我覺得尤其是以前部編本教科書，一旦編好，全臺灣都用這本書，是唯一的一本 Bible，所以大家都會用它，那時候是任重道遠，責任重大，可是現在教學是多元化的，老師的能力也在進步，不管是哪一科我們現在時數都在減少，最近出了十二年國教的課程來修訂，本來是國、英、數各有四節的必修課，現在國文和數學好像還維持四節課，英文的必修課變成一個禮拜三節課，可是不管節數多少，而是英文教科書編好之後，沒有一個學校的老師會只用這本英文教科書來上課的，現在的英文如高中有所謂的課外材料，包括雜誌、CNN、網路等，現在的老師其實能力也很強，有很多資源可以運用，所以我覺得相對來說教科書定位調整應該是好現象，把更多教學操作的權利還給老師，由老師來引導，教科書只是材料，如果以餐點作比方，以前我們是做好餐點請學生吃，現在教科書只是一些基本的材料而已，真的餐點還要老師像廚師一樣，要蒸的、炒的、煮的、炸的，做出適合學生的口味讓學生享用吸收。所以我覺得教科書不需要想得太嚴重，說我們要負擔那麼沉重的責任，如果回到教科書本身這個範圍來講，或是說我們所能做的其實是有限的。

其實考試引導教學是很大一個關鍵，大學的考試方式或出題範圍在哪裡，老師的教學想盡辦法往那個方向去走。以英文教科書來說，我認為所謂的適性教學，不可能為不同程度、不同背景學生各編一本教科書，在這情況下每一本教科書它只能做一套，只能考慮大部分的學生，推測可能的基本狀況。這種情況下，要使教材有助於學生適性發展，我個人的想法有三點：第一，份量絕不能夠超過，不能放任何過多的內容在裡面，因為要考慮到時數的限制，考慮到學生還有別的學科要學習的那種負擔問題，以英文課來說，如果課程綱要規定我們只有三節課，那這三節課合理的時間，上課的時間以及學生課後學習的時間是多少，我們有多少的份量，當然要考慮到升學，將來就業的需要，但是我們應該在外在不可變、不可控制的條件下，去設定我們教學教材一個份量的範圍。

第二，教科書要注意的，還是一個排序的問題，如游老師說的，數學是很邏輯性的，從最基本的概念，一個概念一個概念地連結；其實語言學習也是一樣，在某一部分來說語言是有結構性的、順序性的，我們在考慮中文和英文之間相似和差異的地方，找出學生學英文時，比較合理的學習順序來編排教材順序，考慮認知心理學習的原理，我舉個例子，像我們講的英文學習，英文的動詞就是過去式規則變化和不規則變化，以前我們的觀念就是要把規則告訴學生，學完規則之後再教還有很多不規則變化的例外情形，要一一背下來。但是從國編館最後一版課本開始，我們先把不規則動詞教學生，因為那些不規則動詞其實都是單字，把它當單字來學，單字學會之後，其他就不用當單字背，告訴學生一個規則，套用規則就可以舉一反三。我們要去配合學生的學習需要，去考慮認知上的合理邏輯順序；這樣「先教例外、後教規則」的作法，便是一個重要的例子。

第三，我覺得游老師講得很對，一個情境的問題，語文學科，認識很重要，因為英文尤其是在可能很多年前，像黃校長或者我們這種年代的學生學英文，其實都學得很痛苦，那時候的英文學習好像沒有什麼，只是在學背單字，講文法的規則，考試考這些東西，哪個字拼錯一個字扣一分，寫錯一個字扣兩分，可是背了半天不知道為什麼，沒有把英文當成一個可以用來溝通、用來表達，吸收別的知識的工具。事實上我們知道現在大家都說英文是一個溝通的語言，用來吸收知識，用來表達感情，用來交換資訊的一種工具，是用來了解外國文化的一種橋樑，這部分我覺得現在所有教科書，不管是國中、高中甚至國小的教科書，各版本的教科書編者都非常努力在這方向，我們現在看各版本的英文教科書，其實內容是很多樣化的，尤其是對外國文化的或者知識性的介紹，是非常多元性的，一個基本的概念是我們學任何的科目，學生都需要有一個成就感，成就感怎麼來？就是學這科目之後，能夠得到我原來沒有得到，我原來不知道的，原來不曉得的一些知識跟現象，所以我覺得在

編教科書非常努力在這個方向，尤其是英文科的部分，是非常值得肯定的。

游自達：各位好，我想接著前面的討論，從心理學的觀點提供個人的想法。剛才周老師特別指出，學習要考慮到學生很多不同的面向。例如，近年來不論是腦科學或認知心理學的研究指出，傳統那種抽離情境的抽象學習型式不適合我們大腦的運作。對我們來說，缺少情境或意義連結將使學習內容變成單獨孤立，學習者即使硬背下來也不會應用。腦科學或認知心理學的研究也指出，規律或樣式（pattern）在學習上的重要性。不過，pattern 究竟是學生探索覺察的或是老師直接教導的，在學習上會有不同的效果。再者，學生學習的情意面向也需要關注，以口語來說，學生常說的「fu」對學習有關鍵的影響。當學生對於某領域學習的無感，便會形成動機缺缺的現象，也就會產生學習表現欠佳的情形。相關研究同時指出，學生的學習會因適度的挑戰而強化，但卻會因環境或老師所給的威脅而受到抑制。因此，在教科書設計上如何減少威脅卻又能提供學生適度的挑戰，便是需要思考的重要議題。

基於以上的理念，教科書的編輯或老師的教學需要考慮學生經驗的連結，從學生生活情境去取材並作整合。像蔡老師提到連繫基隆八斗子的地緣，考量學生生活時空的特殊性，建立情境的連結，強化學生現場的生活體驗，發展漸進的多元互動連結。

除了教科書的設計編輯之外，教師對教科書的使用理念也應加以重視。眾所皆知，我們並無法發展一套「免於教師影響的課程」（teacher-proof curriculum）或「免於教師影響的教科書」（teacher-proof textbook）。從另外一個角度來看，老師才是課程實施的核心關鍵。因此，個人認同前面與談者所指出，老師對於教科書的使用理念也需要改變。國外的研究文獻曾指出，有些教師把教科書當工具，依循教科書的內容與順序進行教學。這樣的作法被稱為「工具性使用」（instrumental use）。這樣的作法應該修正調整。教師應該回歸到學習的本質，思考所教學的

這門課想要達到什麼目標、想要引導學生發展出什麼能力。在此認知下，教科書將只是教學的眾多參考資料之一。這樣的作法被稱為「本質性使用」(fundamental use)。如果老師會從這角度出發，回到學習活動根本、核心、原初之處，掌握活動的核心本質，活用教科書，適性教學的理念方得以實踐。換言之，教學的活化需要從教師對教科書理念的轉變出發。

有關對教科書理念的改變和教學的活化方面，如果能開發一些活用的模組或事例供作參考，將有助於引導老師致力於教學的活化。尤其是對初任老師，或者不是該領域專長的教師，將有積極的導引作用。因此，教科書的編輯與呈現形式需要做些改變。如果能參考 3C 產品的開發，在教科書的內容設計上發展模組化的活動，方便教師因應實際需要作組合調整。活動內容從生活取材出發，引導學生體驗與思考，發展學生的能力。這樣的作法應較可能落實適性教學的理念。

要落實適性教學的理念，教科書的形式也需要改變。個人認為可以從三方面加以努力：一是模組化與套裝結構；二是活頁模組與彈性重組；三是多元媒材的組合搭配。透過這些方面的配合，老師在現場要活化的可能性會更大。這些理念與模組化的設計可以納入教師手冊，提供教師作為教學活動的參考，老師可以依據教學的需要參考所設計的模組更換情境或活動。個人最近也透過工作坊協助老師建立模組化觀念，將教科書內容活化。例如，國小數學中有關小數的活動往往離學生的經驗較為遙遠，教師需要轉化並重新取材，選取時事、生活中的事件等引導學生思考討論。最近油價的變動便是大家關注的事例。學生可能聽到新聞的報導，也可能跟著爸爸媽媽開車到加油站去加油。油價的變動便是一個很生活化的情境。在沒有情境的小數減法活動中，學生對於像 0.5 和 5 這樣差個小數點的數可能沒有太大的感覺，但是如果是在油價的情境下，前後兩週的油價差 0.5 元和差 5 元，這是何等大的差異，學生對結果的合理性也就較有感覺。又如教科書上有關整數乘法的問題，如果

能結合生活中，像家庭中以分期付款購買 3C 產品的事例，學生不但較能理解，也較能掌握數學和生活的關聯。以 6 期分期付款購買產品，一期交 2,900 元，總金額是多少，學生對這類生活中的問題較有感覺，教師也能引導他們發展估算的策略。將每一繳交的金額以 3,000 元來估算再視需要微調等。教科書中納入一些生活化取材的模組，再由教師依教學現場的需求進行替換或調整，當有助於教師的教學活化。

我個人兩年前在臺東縣辦理工作坊的經驗便讓我印象深刻。在工作坊的教師實踐分享中，其中一位老師分享了一則實例，具體的反映了生活取材與探究的魅力。活動從引導學生關注家中使用的衛生紙出發，留意住家附近商店的衛生紙標價，討論哪一種品牌的衛生紙最便宜。結果引發了一連串的探究活動：衛生紙的包裝不同，怎麼比較價錢？比較的基準要以什麼作單位？用包或盒作單位合理嗎？以抽作單位可行嗎？學生開始形成一種討論的文化，分享、溝通、探究。如果能將類似這樣的活動形成一套套的模組，並將問話引導的鷹架納入模組裡，作為教師教學的參考，也會對老師的教學有所幫助。

教科書的編輯也應跳脫傳統裝訂成冊的固定形式，改採活頁的作法。在模組化設計之下，活頁裝的教科書可以方便調整模組的順序或作增刪替換。教師手冊中也可納入相關的參考文獻或資料，作為教師教學的參考。要落實適性教學的理念，除了透過教師專業發展活動提供必要的協助之外，教科書的支持配套也應考量調整。個人提供這三個面向作為共同努力的方向。

黃政傑：好，謝謝游老師剛剛的高見，我在 2000 年的時候到新加坡參加 APEC，那時新加坡秀很多東西給我們看，有一部分是剛講的老師可以重組教材，但不是教材的設計，是電子資料庫，他們在 2000 年就有電子化的資料庫，所以要教什麼，根據學生可以選難易度、選範圍、選活動，老師經過這樣的選擇之後，會組合出一個對這一班教學要用的教材。同樣是做實驗，有很多元的實驗設計可以選擇，殊途同歸，目標是學習實

驗背後的原理。剛提到這是個作法，當然有些是紙本的觀念，但是有些可能延伸到電子化的觀念，實際上我覺得目前網路很發達的時代，要這麼做不會很難。

楊國揚：我想先呼應游老師提的，教科書中心日前邀請出版業者分享數位教科書的發展現況，主要是教師使用的數位教科書，剛才提到的幾種模式或想法在數位教科書下都做得得到，譬如隨時更換課本中的照片，教師覺得課文不好可以重寫或改寫，類似這樣的功能某種程度都可以達到適性教學的目標。那我們回頭來看這個問題，在數位教材還沒有普及或普遍使用在學校教學時，下一輪課程紙本教材仍然是一個主教材的角色，我想剛才王老師提到的，從課程角度來看，現在的課程和教材，是不是講太多，塞太多內容了，如果是我們課程塞太多內容，卻期待教科書少寫一點，那教材就會變成是一本天書。學生知道在講什麼，可是不容易理解內容，今天很多家長和學生所詬病的教科書就是內容太簡略、簡要，知道答案，可是不曉得為什麼這樣講，教師、家長和學生還要看參考書才知道原來是這樣發展出來的。

某種面向來講，剛剛黃老師提到的頁數限制現實上是存在的，可是課程沒有綁、教科書審查沒有綁，後端卻綁了一個頁數在那邊，能容納的東西變得非常有限。就目前各版本教科書來說，其實有一個很大的空間是可以運用在發展適性教學或學習的功能。例如各版本教科書的編排，在主課文旁邊有很多的空白，那個空白其實都是可以發展延伸學習的活動。我記得幾年前國立編譯館曾經討論延伸學習這部分到底要不要納入基測的考題，因為我們認為這延伸功能應該可以讓教師從旁做一些活動引導，程度比較好的學生可以適度再去延伸、加深、加廣的學習，程度差一點的可以指引他去做一些活動；但主辦基測單位認為只要在教科書裡面都是考試的範圍，最後，這一塊被綁死了，變成還是只解釋或補充課本的內容，功能受到侷限。事實上這一塊是可以有很大的發揮空間。

另外從習作來看，國外已經有透過大數據的概念來計量資料，分析不同習題的難易度，然後依照學生能力的差異，給予不同的習題練習，因應不同學生個性化差異去作設計。目前國內各版本教科書所搭配的習作，都只有一本，早期國小數學還有甲、乙各一本，甲本是跟課本相關的，乙本是延伸的、超越課本範圍的，後來因為被批評為加重學生負擔，只好規定習作只能編一本，可是我們原始的本意不是希望所有的學生都只能作一樣的習題。我覺得習作本身的設計，如果能夠更多元一點，可以適應不同學生學習程度落差去設計，那習題的設計是可以做考量，如果我們要把教師手冊考慮進來、把習作考慮進來，甚至把教科書編排的空白也考慮進來，我覺得在大方向來講是現階段可以推進適性教學或適性學習的地方。

至於數位教材發展，雖然目前仍存在學生生理、心理的不利因素待克服，但長遠來看其實是比較能夠發揮所謂適性教學、適性學習很好的一個工具。之前在一個研討會有教師提到，她的學生問到，假設我住在金門、馬祖的話，我為什麼要讀臺灣的歷史，談的都是臺灣的歷史，跟我金門、馬祖一點關係都沒有，為什麼我不可以只學金門、馬祖的歷史；我想發展適性學習、適性教學的教材也不能脫離學生的生活經驗。但教材不太可能為了某些人編，所以還是要有些共同的東西，可是要抽離哪個部分或者重新組合哪個部分，仍然要靠教師，所以我回歸到一個根本的問題，就是教師還是關鍵。我覺得不管我們談適性教學或適性學習，其實關鍵還是在教師，教師運用一個即使不適合多數學生學習的教材，仍然可以透過不同的教學策略豐富學生的學習內容，我覺得是我們思考這個議題的時候，還是不能忽略教師這個角色的重要性，謝謝。

蔡永強：我剛剛把一些比較感動的點記下來，適性教學的責任應該在老師，這一點其實我非常的認同。老師如果擔心他們沒有辦法勝任，我得說一句實話，在這年代能夠跨入老師領域，他們都有相當的本事，所以做與不做其實在於態度的問題。其實這個議題有兩方面，第一、願不願

意學；第二、學校資深老師願不願意帶領；所以教師們必須成爲一個團體。雖然我是今天現場唯一的國文科老師，可是我聽了不同領域老師們告訴我的時候，我還是會覺得非常感動，像游老師說知識系統的邏輯性，學生心理發展不能少，行徑脈絡觀點不能少，語言符號的陳述，其實在教科書的編寫上真的都非常重要，我們會發覺在不同學生心理發展的時候，必須顧及到他的現有發展，所以必須適當做文本上的修正，縱使是同一個學習階層孩子，其實也會有不同的心理層次發展。

剛講到每一個老師都會有教學目的性在，這一點我必須承認，我的教學目的是推動女性主義，所以我在教學的時候這一點是我非常核心的部分。那今天現場我們可以看到有手提電腦，也有平板電腦，然後手機也一直噹，爲什麼我們要拒絕學生使用多媒體呢？如果能夠正確使用的話！所以我會在我的 Facebook 放一些女性文本的詩詞，讓學生去回應，回應的好，隔天就可以來領獎品。

其實我覺得跨領域的合作也是非常重要的，像我曾經和化學老師合作陳列的〈礦村行〉，他做的是基隆河水質的測試，我教的是基隆河的歷史演變，順便帶入紀實文學的教學，然後學生說要出去玩了嗎？我就說對，事實上兩者結合好，學生就會有一個共鳴性。我也曾經和地理老師合作，因爲那時候〈看見臺灣〉這個影片非常流行，地理老師就是上〈看見臺灣〉的部分，那我就上向陽的新詩〈日月潭〉的部分，接下來我們帶學生出去，學生說又要出去玩了嗎？我說對，請帶你的電子產品如手機、相機，凡是能拍照的東西，把看到的東西拍回來，接下來我們告訴學生，齊柏林歌頌臺灣的土地，那我們來歌頌瑞芳，請每個人寫一首新詩，請他們來朗讀歌頌自己居住的地方。另外在文本的選擇上，我也會讓學生讀學長姐的文本，因爲那是非常貼近他們的。我爲什麼會有學長姐的文本呢？是我們有意識的留下來的，爲什麼我們有意識的留下來，那是因爲有一所非常好的學校——中山女高帶給我們的經驗。所以使用學思達平臺的經驗，讓我非常認同多媒體平臺，因爲那是一個共

享最迅捷而且最無私的平臺，當大家把東西放上去的時候，其實就不是一個難事。但是我也非常認同紙本的教科書，它必須存在，因為紙本的教科書提供的是一種學生可觸及的媒介，也就是我以這個為藍本之後，再去尋求多媒體的加強，也就是說我有個骨架，那我要補充多少，其實端看於我自己。

我覺得十二年國教有一個迷思應該打破，應該要認同剛才教授提及的，叫做殊途也應不同歸。我們都在擔心一件事情：就是說我們會不會殊途同歸呢？把學生教成全部是同樣普通化呢？這是完全不對的事情，應該是要殊途而且不同歸，如果對語文學科非常有興趣，就應該繼續在其他課餘的時間去引導，可是如果學生對語文沒有很大的興趣時，其實讓他學到基本的語文能力，將來在生活可以應用就好了，那如果是一個全面性發展的學生，我們也不應該埋沒他。所以我會覺得心理歷程應該被注重，在做學生分組教學時，我都會叫他們討論之後提供一個答案，提供一個答案之後，我都會問他為什麼？為什麼？學生就會告訴我他的思辨歷程，在澄清自我思辨的歷程之後，我就說請記得這一點，這就是你學起來的能力。因此我會覺得後設認知的強化，其實也是在建構學生能夠帶著走的能力，也因此我覺得國文老師不應該只去上國文科的研習而已。

我曾經上過生命教育科的研習，那時候正在推環遊世界咖啡杯，回來了之後我就在〈琵琶行〉那一課，試著使用了環遊世界咖啡杯，我用了四個女性主義的題目，就是琵琶女如果當時有別的選擇，可以做什麼選擇？如果琵琶女在當代的時候，會只有婚姻這條路可以走嗎？大概就四個題目，學生必須由組長做紀錄，組員一直換組提供意見，一直換組，一直換組……，就像環遊世界，最後組長上臺發表，我發覺非常好用，當下就和國文科的所有同仁說，你們可以試試看，然後大家也就試了。有一天在上課的時候，我們上的是〈下棋〉，不知道為什麼就是突然想到了，我就跑去社團辦公室把所有的棋盤都搬出來，在教室讓學生下

棋，下完棋後，開始讓他們看梁實秋的本，這時候老師就可以不用單向講述式教學，可以請學生把剛才下棋的感受跟文本相同的地方劃下來，然後讓他說出他內心的感受，有很多同學不願意馬上收手進入文本，是因為他要繼續下棋，很沉迷在棋局中，有趣的是梁實秋文本裡面就有提到這一點，所以他就可以劃下來，那劃下來之後，我就給他們寫一篇短文：假如我是一顆……，有同學會寫將或帥，有同學會寫兵或卒，都能深得其人生意趣。這時候我就趕快將這經驗分享給其他的老師，他們在上〈下棋〉那一課其實就可以用。

也有老師分享給我一個非常好的教材，我在上〈離別賦〉之前，先放一個影片，是一個老師給我的，他是一個新進老師，他覺得這影片非常觸動他，是日本的影片。影片展現在女兒的婚禮上，爸爸去彈鋼琴，裡面有很多的細節。影片播完之後，我就問學生看到了什麼？很多學生回答了較為零碎、破碎的部分，突然有個女同學說她看懂了全部，她說從影片中看到了媽媽死了之後，爸爸走不出傷痛，然後爸爸把骨灰罈放在媽媽當年練習的鋼琴枱上，女兒因為氣爸爸走不出傷痛，所以女兒就離家，等到女兒婚禮的時候，爸爸來彈琴，爸爸的面前放著媽媽的照片，彈當年媽媽教女兒的那一首歌，女同學說那是要傳達的一個訊息：爸爸找到了一生的真愛很高興，祝福女兒你也找到了。那時候我們教室的其他同學，非常感動於她的分享。

我非常不喜歡因為字詞的難度，就把一些課文刪掉，從之前的國文科 40 個文本刪成 30 個文本，有 2 個文本被刪掉，其實我非常傷心，一是王粲的〈登樓賦〉被刪掉，理由是字詞太難了，可是王粲的〈登樓賦〉顯示的是一個普世的價值，人都會有思鄉的情感，如果從這角度去切入，其實學生是讀得懂的，那為什麼學生讀得懂呢？因為有老師或朋友思鄉過，分享那樣的經驗，他可以同理；二是司馬光的〈訓儉示康〉也被刪掉了，理由是因為典故太多，可是如果這個文本學生讀通的話，其實是一輩子受用，那麼他的人生就不會再有所謂的黑心食品，也不會有

頂新集團，就是這樣的文本，情意面的結合其實是非常強的，我們常都告訴學生要學到什麼能力，可是情境脈絡觀點根本是不能少的，在生活中造成一種情意的時候，其實是一生受用的事。所以我反而更認同教科書必須要有一種主題式，就如我們教學生文學中的美學，我們也同時可深化學生社會道德或其他情意層面，教科書應該可進行跨領域的結合。黃政傑：謝謝蔡老師剛舉了蠻多實例和大家分享，最後進行 3 分鐘的總結，在這之前王老師有沒有什麼要回應的？

王麗雲：我在國外發現教科書好厚，包括我小孩現在用的書也都好厚，我覺得它不是教科書，是參考書，不會全部都教，可是它的特徵很厚，現在都電子化，搞不好可以放在網路上，因為我覺得那種薄薄的教科書說實話現在沒有太多人在讀它，為什麼？因為我直接買參考書就好了，參考書可以抵過教科書，所以教科書反而不會帶到學校，是參考書可能會帶到學校，因為我經常跑中小學做校務評鑑，進教室看老師們教學，各位都是很好的老師，可是我看到現場老師不見得是這樣子，很多老師使用出版業者的海報、DVD、PPT，一開始我以為 PPT 是老師做的，後來才發現不對，底下有什麼文教事業公司，才知道其實不是老師做的，連 PPT 都是用出版業者的，不見得適合教室環境及學生程度或需求，可是老師渾然不知，直接使用出版業者提供的教材，也懶得寫黑板，就放在黑板上面教學生這些字和詞，所以我反而覺得會不會因為有教科書的關係，讓老師更有理由不會好好教，因為教科書搭著教材以及多媒體。

我們現在講到多媒體，就會加上資訊，會不會使老師更「省力」？沒有教科書，老師或許會更認真，因為思考說如果沒有教科書，老師要教學生什麼東西，老師才會去看課綱，然後才想怎麼辦現在要教什麼，怎麼把要教的東西生出來，我們有很多的資源，去看看國立編譯館有什麼東西，去研究一下什麼適合我們，這個可以用，這個只能用二分之一，這只能用三分之一，然後怎麼組成上課教材，老師才會動起來。不知道是不是因為評鑑的關係，想展現他們多媒體的能力，所以每個人都放

PPT、DVD、海報，極少有什麼是他們自己做的，當然離適性就更遠。

我看到有一位得了好多獎的美術老師，那堂課學勞作黏貼，老師拿廠商的套裝勞作教材，學生已經是六年級的學生，就叫學生黏一黏，我不懂那美術教育有什麼意義，只是學黏東西，照廠商的圖黏在一起，那號稱是得獎無數的美術老師，但我不能被說服，不知道為什麼老師的能力和學生的學習會有這麼大的落差，所以這樣聽起來，我覺得倒不如不要有教科書，不要有套裝教材，或許老師更會去想想看要教什麼，才會真正去面對學生，面對那環境去編一個適合學生的教材，才會認真去看課綱，老師才能活過來，教學才能活過來。

為什麼國外教科書這麼厚，我覺得那不是教科書，真的是參考書，裡面有很多題目、例子而且圖文並茂，編得真的很好，好像是學生的reference，老師上課講一些，當老師給學生功課的時候，學生不懂的就會去翻那本很厚的教科書，去研究哪個地方是看不太懂的，要看更清楚一點，要寫老師作業的時候得回去看參考書，譬如經濟學的理论供需平衡把那一段看懂，然後寫在報告中，老師可能只帶到一點點，所以我覺得教科書是規範大家，那一本好薄沒有多少東西。

我兒子三年級的時候隨我出國研究，那時候爲了怕他回來成績跟不上，所以我買了各科教科書，全部都買一套到國外教他，我最不會教他的是自然科，因爲我記得其中有課文是問動物走路的時候是同腳同手還是不同腳同手，我真的不知道答案，就帶著我兒子坐在門口看貓狗怎麼走，因爲書沒給答案，如果教科書有給答案就不用觀察，只問這個問題，然後答案是什麼？不知道。沒給答案這是啓發式教學法嗎？不知道。可是我真的看不懂，因爲沒有慢速攝影機，貓狗跑得好快，我和我兒子觀察後一無所獲，如果那時候有順便買一本參考書就好了，可是出國的時候不能帶很多東西，帶一本教科書就不錯，我就想教科書到底是什麼功能？問了一個問題，要靠老師或參考書給答案，給補充資訊，不然可能就無解。

教科書存在的必要性

周中天：非常佩服各位的高見，剛王老師所說的，我認為教科書至少現在也許我們看得到，未來我覺得還是需要的。我記得是二、三十年前，我在美國唸書的時候，有一個新聞說臺灣的教育部主管到美國去訪問，他們很驚訝發現美國的中小學生沒有固定的教科書，只有參考書，沒有教科書，但問題是美國有一個特殊的環境，美國甚至於中小學課程是由學區老師、家長或學區委員共同來設定，沒有所謂的課程標準、課程綱要，所以有非常多樣的自主發展，但是臺灣不是這情況，我們有部頒的課程綱要，而且有標準化測驗評量工具，不管是基測或是以後的會考，或者大學的指考、學測，很現實的大家還要有一個比較明確的學習方向、範圍、目標在那個地方，每一個學科都是一樣，這是現實的。

我覺得以曾經編過教科書的人這種想法來說，我們認為要真的活化教學，適性教學要靠老師，我們都會說教科書是死的，老師是活的，可是無論如何教科書編者就是給自己一個期許，我們的責任就是剛開始當然很理想化，就是說每一個老師你要強迫他認識課綱，完全正確的解讀課綱，配合學生的需要來設計自己的教學活動，這是非常的理想化。我覺得大部分的老師可能沒有那樣的時間，也沒有那樣的一種訓練，因為我們從小也是這樣被教過來，或者我們從小也是對我們的教學、對我們的前輩老師帶領過來的，所以我覺得在目前的情況下，教科書編者還是有些責任，因為教科書編者可能是最用心去解讀、認識課綱，然後我們用心去了解每一個學校一般老師和學生的這種教學狀況及學習的需要，我們最清楚知道教學時候各種現況。

我編寫教科書一個最大收穫是，我藉這個機會認識了很多的老師，我們訪問了很多學校，知道各個學校的狀況，然後配合學校師生的實際狀況將教學內容與學生的生活與發展相結合，我們盡我們所能的，在學科以內，將教學範圍，教學程序、教學內容做一個整合，我也特別贊成剛剛蔡老師所說的，其實每一科的，以英文科來說，我覺得我們不能只

編一本英文書教英文，我們希望英文科能和所有的科目學習領域配合，成為跨學科的學習經驗，這是我們努力的方向。

游自達：聽完各位的高見，個人再補充兩點想法。一是在我們當前的文化下，短時間內很難做到完全不使用教科書，其實，理想上真的是像王老師所說，教科書只是教學活動的眾多參考之一。其實，有些理念學校根本不使用教科書，像華德福學校就沒有教科書。以目前的教育環境與社會文化，短時間內不容易達到不使用教科書的目標。再者，如果借用 J. Bruner 所提到的「庶民教育學」(folk pedagogy) 或「庶民理論」(folk theory) 的概念，我們社會在傳統考試文化影響下，仍存有將教科書視為聖經之類的想法，教科書的內容也被視為是考試、評量的依據，學習的重點所在。教育界需要引領社會大眾對前述想法重新省思，將教科書重新定位，否則教科書的改革未必能取得家長或社會大眾的認同。

另外，評量 (assessment) 的意義與功能也需要重新調整。長時間以來，大家關注的焦點集中在學習成果的評量 (assessment of learning)，對於「促進學習的評量」(assessment for learning)、「評量即學習」(assessment as learning) 則有待強化。評量的目的應不只是學習表現的評估，更應關注如何透過評量活動與過程察覺學生的優劣面向，促進與提升其學習。同時，評量和學習本來就是不可分的整體，因此“assessment as learning”的理念也需要強化。要落實適性教學的理念，後二者應該受到更大的關注。如果只注重學習成果的評量，那我們看到的只是學習最終的成果，透過學習互動的過程協助學生找到各自的亮點，協助每個人各自的潛質得到最好的發展等想法，都會流於空談。因此，社會各界需要共同重新省思評量的意義與功能，否則若還停留在教教科書、考教科書內容的想法，適性教學的理念將難以實現。

黃政傑：其實臺灣還有一個問題是大學的階層文化，本來沒有這幾年那麼嚴重，現在嚴重階層化，所以中小學的改革會愈困難，因為大家都要爭取進入高地位的大學。

楊國揚：我想剛剛王老師問爲什麼要有教科書，這個問題很多人問過我，我也不知道該怎麼回答，我覺得有時候是價值選擇的問題，有一天當我們發覺不需要教科書，自然就不會用教科書了。其實教科書中心在進行高中教科書使用現況調查研究時，問了很多高中現場教師，教師都回答上課主要使用 PPT 教學，但是他會告訴學生，上課不看教科書沒關係，回家還是要讀，爲什麼？因爲要考試，所以老實講考試真的就綁住這一塊。

我會覺得現在教師都希望教科書開放之後教師專業會更強、自主性更高，可是近年發現到，現在的教師和出版業者變成一個互利共生的結構，教師依賴出版業者獲取教學資源，出版業者依賴教師獲取訂單；這種互利共生的結構已經與我們想像的有非常大的差異。

剛才游老師提的很好，教科書爲什麼要審查，這其實是可以重新思考的問題，有時候看到教材的修訂，會發現到其實並沒有改的必要，可是出版業者常常回了一句話是讓我們很痛苦的，就是老師說要這樣子改。例如教科書評量有是非、選擇、填充，很好改對不對，但你給他開放題型，第一，他覺得不好改；第二，他說賣得不好，老師不喜歡。我們希望教科書評量題型要多元，但出版業者在乎的是，其他版本是不是一樣，審查者有沒有公平對待他們，我想這就是理想與現實的拔河，那我們有時候會被現實打敗，那是沒辦法。其實適性教育的確應回歸到本質，學生使用的教科書就是一本，不管今天把它當教材、參考書或當什麼都沒有關係，其實我們可以有很多的配套，包括出版業者、老師他們都可以發展很多不同的教材額外配套，不管是出版業者自己發展，老師也可以自己去設計這些東西，譬如說蔡老師提到的共同備課這樣的概念，其實十二年國教，我們現在有校定課程、彈性課程，我會建議未來這些應該留給教師專心的去發展，教科書唯一能夠發展的是共同的學習標準，某種程度來講，只能有共同的學習內容，剩下的所謂的彈性課程或選修課程，應該讓教師去發展更多屬於資優教育或補救教學的適性教

學課程，謝謝。

蔡永強：大概有幾點我想再重述一次：第一、塞太多絕對不會產出太多，只是大家期待塞太多一定會產出更多，在教學現場絕對不是這樣子，新學期發書的時候，我都覺得很頭痛，國文科會有課本、習作、翻譯本、賞析等，這時候我就在想哪些是要學生不要的，我自己一定是整堆丟掉，其實很多是不合用的。所以我會覺得在編教科書的時候，應該把握核心價值就好，周遭所謂的產品或甚至是電子產品，其實應該要多斟酌，我覺得蠻市場導向的，編多一點可以賣多一點錢，老師當然也覺得很好，如果編多一點按 PPT 的時間就多一點，其實蠻符合市場所愛。廠商送的 PPT 大概會有 40-50 頁，可是非常不好，因為完全沒有消化過，難度也不適合所有學生。

第二，我非常認同剛提到的教學模組方式，彈性重組的方式，假設設計一個叫做海洋信仰的活動，如果所有老師可以立即套用的話，就很實用，例如套到花蓮就是港天宮，套到臺中就是鎮瀾宮，套到基隆就是慶安宮，馬上就可以用的話，這樣的教師手冊對我來說才是有用的。而不是像現行教師手冊提供的瑣碎部分，教師手冊不是給老師看之後，加強個人的知識金頭腦，而是要教你如何快速的轉化到教學現場，可是現在的教師手冊，其實就是補充老師的知識、故事。

第三，數位化的應用其實要非常小心，因為學生很容易上癮，要引導學生進入到正確的網站，像我有一次叫學生查成語「飢腸轆轆」，學生上黑板寫，一個寫車字邊的「轆」，一個寫食字邊的「食鹿」，我說車字邊的答對，寫食字邊的學生很生氣說也是從電腦上查來的，我問他們各查了哪個網站？車字邊同學查教育部國語辭典網站，食字邊同學查 google 上的文章，我說車字邊的獲勝，因為他查對網站，因為飢腸轆轆是一個狀聲詞，所以轆轆是車子聲音的狀聲，形容肚子餓的聲音，所以學生要上網站的時候，如果我們可以引導到很多好的網站，其實他們就有自學能力。

黃政傑：好，蔡老師講的很重要，老師要學生上網找資料，有的學生根本就不曉得去哪裡了，事實上網路有很多錯誤，我們搜尋一個主題或一個詞語會找到很多資料，不對的也是很多。但因為寫錯的人很多，所以學生看了會認為每個人都這樣寫，從第一頁到第十頁大概 80-90%都是錯的，但學生會認為是對的，因為大多數人是用這個，所以還是要查辭典，不能只查網路上的文章。

適性教學的教科書編輯

黃政傑：感謝各位出席今天的座談，討論適性教學的教科書編輯這個主題，提供許多寶貴的觀點和建議。國、英、數三科在性質上各有特色，但在從適性教學的角度看教科書編輯卻有相通之處。根據大家的高見，可以得到下列結語。

一、教科書編輯是適性教學的重要途徑，因為教科書目前在教室中使用相當普遍，若教科書可以朝向適性教學的角度去思考如何編輯，應該可以幫助教師適性教學，讓學生適性學習。

二、適性教學的教科書編輯，需要思考學生的異質性，他們在能力、性向、興趣、經驗、文化、認知發展及升學進路等方面都具有許多差異，應該在教科書編輯時配合調適其學習特色和需求。

三、適性教學的教科書編輯，可以從各單元各課的教學目標、內容、活動、媒體、評量、作業及延伸學習、參考資料等方面，進行多元、變通的設計，除了基本必學的部分外，也可以有加廣加深的部分。

四、教科書的內容，不應只是知識呈現，而應同時強調能力發展、情意學習，透過互動學習、體驗學習，透過學生在這個設計下更容易適性學習。

五、教科書的設計可以改變現行模式，採行主題模式或模組模式，並用活頁式裝訂，或在高科技時代，採取數位設計，教師可以依需要增刪或重組，這應該有助於適性教學的實施。

六、爲了讓教材更爲多元豐富，也可以朝向數位教材資料庫的規劃方向，教師教學可依據自己的教學構想，設定指標，從資料庫中選擇他所需要的教材。這樣的適性教材設計，使適性教學更有彈性。

七、教科書的適性設計，要把握國民教育的本質，依照適量、適序及適意的原則編寫。這樣就不會一直塞過多過難的內容給學生，學生很容易學會，也可以進行適合自己需要的變通學習。

八、由於數位科技的進展，教科書不單純是一本紙本書籍，還可配合紙本教科書內容，提供多媒體數位教材給學生學習，對適性學習十分有助益。教師手冊中也可以提供教師補充教材，或爲紙本或爲數位，教師從事適性教學時可以參考。

九、爲促進教學改革，已創立相關的網路平臺，在平臺上教師可以分享適性教學的活動和內容設計，實施適性教學時大家可以多加利用。

十、有了適合適性教學的教科書，還必須教師能夠好好利用。教師之間的團隊合作，進一步設計適性教材和活動，分享教學經驗，可促進適性教學的落實。

十一、教科書只是教材之一，它不是聖經，教師進行適性教學時，要善用社會上的多元教材。

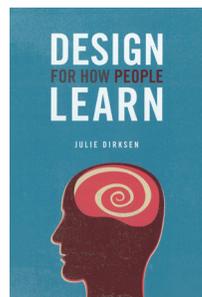
十二、教科書編輯要挑起適性教學的責任，但教師對適性教學的認識、態度和能力，無疑更爲重要，唯有教師配合進行適性教學相關的專業成長，才能實現適性教學的理想。

書評

為學習而設計 提升學習體驗的教學設計

Design for How People Learn

by Julie Dirksen
New Riders, 2012, 259 pp.
ISBN 978-0-321-76843-8



張月霞

壹、前言

從事與教育領域相關的工作者，不論是中小學或大專院校教師，或是在企業或社會機構從事教育培訓工作者，除了專業領域相關知識的專業培養外，都迫切的需要瞭解人們是如何學習的，以滿足學習或工作上的需求。面對全球化及知識社會的發展趨勢，學習已成為每個人每日不論生活中或工作中皆需面臨的議題。我們生活在資訊知識社會的發展中，學習的需求已不僅僅侷限在學校環境的正式課程中，學習的模式也不再僅是單向性的傳輸。相反的，學習與教學是相互交錯的，每個人每天都扮演著學習者與教學者的角色。Julie Dirksen 所寫的《為學習而設計》（*Design for How People Learn*）這本書，是一本寫給所有對學習感興趣的人閱讀的書，它提供人們知曉什麼是學習，及如何能學習得更好與更有效率。然而，針對能提升學習能力及能有效進行學習與訓練的教學設計，對於從事教學設計相關領域的工作者而言，本書提供了具實用性且具啓

發性的學習體驗設計技巧與策略。

一般來說，在大學的課程中，認知心理學這門課程，是心理、教育及社會科學等領域的基礎課程之一，為這門課程所選用的書籍大多都是傳統以文字傳遞理論和概念知識的教科書。雖然《為學習而設計》這本書看似並不像是大專院校中，認知心理學課程一般會被選用的教科書類型的書本。然而，這本書不論是內容的編寫或版面的編排，在相當程度上，都呼應了近來學者們對教科書設計的評析中，認為因少了「設計」概念而沒能兼具文本內容及視覺表現的雙重形式的品質要求（林昆範，2011；陳麗華，2008；詹寶菁、葉韋伶、陳麗華，2012；劉光夏，2012；Chambliss & Calfee, 1998；Williams, 2008）。這本書的撰寫及編纂方式，其結合認知心理學與設計理念的編排，讓這本用詞簡潔、圖文並茂且理論形象化的學習著作，成為教學設計領域的革命性作品。此外，有別於一般的教科書內容的組織結構及呈現方式，本書的寫作筆調輕鬆且用詞簡潔，相當程度上提高了文本的可讀性，進而吸引了讀者對學習設計的興趣度。在這本書中，設計這個概念不僅彰顯在依據人類學習的特性來設計學習活動以強化學習體驗與成效，另一方面，設計的概念還在書本的文字編輯、圖文對照、色彩印刷等部分，提供了讀者愉快並極具吸引力的學習體驗。

貳、本書內容簡介

本書作者 Julie Dirksen 在教學設計領域中有超過 15 年的研究及實務經驗，她曾為許多企業團體，包括 500 強的大公司設計學習體驗的課程。以作者自己的說法是，她聽到許多人想找一本想讀下去的學習的書卻找不到，因此興起她寫這本書的動機——寫一本好讀且具實用性的教學設計的書本。讀者如果對 Dirksen 有關教學設計議題的觀點感興趣的話，可造訪她的部落格 Usable Learning（網址：<http://usablelearning.com/>

blog)，其中有非常多有用的資訊及材料，Dirksen 也常在部落格中與讀者進行交流。

《為學習而設計》這本書英文原版出版於 2012 年，中文翻譯的簡體字版於 2013 年出版。全書共十章，可概分為三大部分。第一至三章為第一部分，主要介紹有關設計學習活動應注意的基本觀念，並討論如何設定學習目標及瞭解學習者特質；第四到五章為第二部分，討論認知心理學中有關記憶力及專注力的概念及藉以提升學習成效的方法；第六至十章為第三部分，提出針對不同的需求差距進行學習設計的具體作法，並在最後對全書各章節的主要內容提出歸納與總結。在這本書的編寫中，Dirksen 在每章的最後都對該章的內容做一個總結性的整理，非常的簡潔清楚，提供讀者在讀完章節主題後，能有一整體性回顧與總結。

第一章的〈從哪裡開始〉中，Dirksen 於全書一開始即點出，學習經驗像一段旅程一樣（p. 2），從學習者現階段的處境為旅程的起點到取得學習成功為終點，這段起點與終點的距離是教學設計者需要知道的「差距」（gaps），也是教學設計能有效進行的重要核心。教學設計者須經由差距的釐清與確認來幫助學習者做得更好。差距的類型包括了知識差距、技能差距、動機差距及環境差距四種。作者強調知道落差在什麼地方是很重要的，這能幫助設計出有用的訓練課程內容且能更有效的幫助學習者。在第二章〈誰是你的學習者〉中，討論的是教學設計者應要能瞭解學習者的特質，並進而依據這些特性來設計相應的學習訓練計畫。第三章〈目標是什麼〉的章節中，有別於傳統教學設計模式，強調以目標導向的方式來設計教學與學習活動的做法。Dirksen 強調在設定最終的學習目標時，要以問題取向的方式，看待學習的訓練如何設計以達到學習目標。作者建議在提出解決方案前應要先能適切的界定問題。尤為重要的是，要確定所設定的學習目標是有用的及可用的（useful and usable）。

第四章討論〈如何保持記憶〉。除了強調如何透過訊息編碼以進入長期記憶並方便於日後的訊息提取外，書中還提供了許多增強記憶力的

技巧。例如，作者特別強調對單調的刺激會因習慣而忽視，因而學習設計就要避免因沒有變化而落入重複性。第五章探討〈怎樣獲得專注力〉，在說明抓住學習者注意力重要性的同時，Dirksen 特別指出了吸引專注力與保持專注力的不同之處及如何掌握設計技巧。

自第六章至第九章則針對第一章所提出的，包括知識、技能、動機及環境等不同類型的學習差距，提供相應的學習體驗的教學設計，並在最後第十章的部分對全書各章節做要點的歸納。針對如何〈為知識設計〉的第六章，Dirksen 提出可聚焦於三個問題的回答，「學習者會記得嗎？」、「學習者能理解嗎？」及「要提供什麼程度的引導來幫助學習者？」在學習的過程中，盡可能的以演示（show）而非灌輸（tell）的方式讓學習者獲得知識概念。Dirksen 還建議可以使用 Allen（2003）提出的數位學習（e-Learning）CCAF 模式，將情境（context）、挑戰（challenge）、活動（activity）及回饋（feedback）等的設計步驟整合入學習活動的設計中。在第七章討論教授如何掌握〈為技能設計〉時，Dirksen 認為只要問以下這個問題，即可確認這項能力是否是屬於技能的範疇：「不需要任何實作就能精熟嗎？」如果答案是否定的，那麼這一定是一項技能。要掌握技能主要透過兩個方法——練習及回饋。

Dirksen 認為在進行教學設計時，有兩種型態的動機是很重要的：想要學習的動機及想要行動的動機。而要提高學習動機，在第八章討論〈為動機設計〉時，她提出很重要的一點是，讓學習者體認到新的事物是有用的，並且容易使用。為了達到這個目標，教學設計要能提供機會讓學習者進行觀察或能親自嘗試新的流程或方法。Dirksen 進一步在第九章〈為環境設計〉中提醒，改變學習環境的設置有時候能夠彌補學習者知識及技能上的差距。例如透過將學習者需要知道的知識嵌入外在環境中，可以幫助學習者降低所需攜帶的訊息負荷。

參、對教學設計與學習教科書的啟發

一、重視實用性與有用性的教學設計

《為學習而設計》這本書，清楚的連結了影響學習行為背後的注意力及記憶力因素，然後進一步將這些主要的原則運用到學習設計的層面上。就教學設計而言，大多教學設計模式都強調如何設計教學活動及要達到的目標為何，但 Dirksen 指出我們卻很少去瞭解為什麼要這麼設計及支持如此設計教學活動背後的理由。作者 Dirksen 受到《寫給大家的設計書》（*The Non-Designer's Design Book*）（Williams, 2008）這本書的啟示，特別強調重視事物實用性層面的重要性。在書中作者以許多例證包括自身的經驗，說明學習設計的概念如何得以落實，並吸引學習者的關注以進一步全面性的提升學習體驗。

在提升問題解決能力的學習成效時，像一般的教學設計的理論一樣，Dirksen 在書中也強調清楚的目標界定的重要性。但對 Dirksen 來說，訂定出一個在真實世界中是可用的及有用的學習目標更為重要。對此，她建議教學設計者可透過問下面兩個問題來達到目標界定的實用性：「這是學習者在真實世界裡可實際做到的嗎？」以及「是否能辨別出他們是否做到了？」（p. 65）雖然很可惜的是，作者並未提供任何具體而完整的學習設計案作為例證。但整體而言，作者除了將學習理論來源說明得很清楚外，還提供許多具實用性的學習策略，從各個章節的編排思路而言，閱讀這本書本身就是一個實用的學習體驗。

面對數位化學習為學習環境的發展趨勢，本書的一大特色在於用具體的應用原則及例子，說明如何將教學設計原則應用於數位化學習體驗的教學中。Dirksen 對數位學習相關議題的討論，以一新的視角重新檢視知識獲取的阻礙為何，並提出具體的學習設計策略。例如在討論到提升學習者的學習動機時，Dirksen 以行為改變為例，運用 TAM（Technology Acceptance Model）模型（Davis, 1989），以科技接受模式來做學習訓練的

設計，以提高學習者願意開始學習及願意進行實作的動機（pp. 219-220）。Dirksen 認為以此科技接受模式來檢視影響人們對於新的科技訊息的接受程度時，教學者應謹記於心的是，要使學習者相信這對他們來說是真正有用的（perceived usefulness），並且是容易使用的（perceived ease of use）（p. 219）。對教學設計者來說，這本書是一個很實用的教學設計工具書，它提供非常多實際的實例與故事，來解說在傳統上對教學設計者及學習者來說傾向於枯燥艱澀的認知學習理論及概念。

二、以形象化比喻與視覺化傳遞增強認知學習

形象化的比喻易於讓學習者將自身的學習經驗與書中的描述關聯起來。在本書第五章〈怎樣獲得專注力〉的討論中，Dirksen 利用被比喻為大象及騎象人（Haidt, 2006）大腦來作為提高學習專注力的學習設計。這個比喻凸顯出學習者易處在遷就於讓學習停留在短期記憶的階段，以及同時又想要建立起長期記憶的努力間，這種狀態是時時處在大象與騎象人這兩者之間拉距的一種緊張感。大象與騎象人是非常具形象化的比喻，令人印象非常深刻，也因此很容易協助學習者將自己的學習經驗與理論概念相結合，有助對理論知識的掌握更加的清晰。

除了以生動的比喻及舉生活化的例子外，作者在本書中還運用了非常多的圖片、表格、照片、插畫等視覺化的材料，除了增強讀者的理解外也給閱讀添加了許多樂趣。例如，如上文所說的，Dirksen 除了以大象與騎象人的比喻來解說大腦認知功能對學習設計的影響外，為了強化讀者透過視覺影像的感官覺知功能，如圖 1 與圖 2 所示，Dirksen 還以影像插圖的方式，補充說明大腦的兩大部分，受控制的部分像是騎象人，是自覺的、能控制的；不受控制的部分則像一隻大象，代表著直覺的、情緒的部分，強化學習者多重感官的覺知能力。

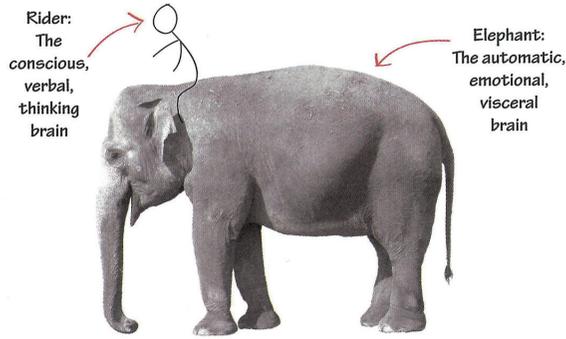


圖 1 將大腦比喻為大象及騎象人

資料來源：Dirksen (2012: 126)。

Excerpted from *Design for How People Learn* by J. Dirksen.

Copyright 2012. Used with permission of the Pearson Education, Inc. and New Riders.

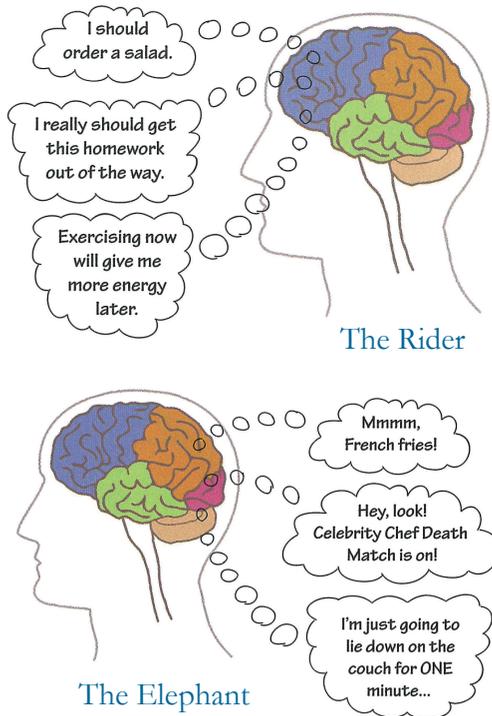


圖 2 大腦的功能，包括自覺的、能控制的部分及代表直覺的、情緒的部分

資料來源：Dirksen (2012: 127)。

Excerpted from *Design for How People Learn* by J. Dirksen.

Copyright 2012. Used with permission of the Pearson Education, Inc. and New Riders.

三、認知為本設計為表的學習體驗設計書

《為學習而設計》這本書呈現在讀者眼前的，不僅是提供了一本有關學習理論與概念介紹的書。作者以認知心理學為寫作基礎，但她同時又從設計的角度，以提升整體學習體驗為目標，編寫出一本有關人們如何學習的專業書籍。這本書的出版正呼應了學習者對教科書設計的期待，因為一本好的學習的教科書不僅要有正確清楚的內容，尚應提高文本的可讀性及以學習者的需求為依歸來設計相應的教學活動（Chambliss & Calfee, 1998）。本書以多樣的插圖及小故事等方式，對學習者來說是非常好的設計，因為傳統的教科書雖然具有很充實的內容，但因為只有文字及少數的圖表，往往會使讀者很快失去閱讀的興趣。Dirksen 以簡單易懂的文字不但增進了讀者對學習這個主題內容的理解，還同時提高了想要多瞭解一些什麼是學習及如何可以學得更多更好的學習動機。

Dirksen 除了以強調針對知識、技能、動機及環境等需求差距為起點，教我們如何可以做出更好的教學設計以協助學習者經歷有效的學習歷程之外；這本書作為一個書籍的出版品，它同時將設計的概念，包括視覺傳達、圖文編排、紙張選擇、版面排列以及色彩印刷等商品包裝體現在這本書的編排中。很明顯的，這本書注意到了運用「相近、對齊、重複及對比」（Williams, 2008）等設計原則於圖文的編輯上。例如，在標題文字的設計及選擇上，強化字體大小及顏色與選用紙張的對比，有助於讀者對章節及各層級標題間文章結構的理解，提高了文本的可讀性。不過，在中文簡體版中，內文採用新細明體，易讀可接受性也高，但在部分插圖的文字解說的部分，選用的是行書體。一般來說讀者較少在文本中接觸過這種類型的字體，使得在閱讀上有些字無法很快速的辨識出來，進而影響了對文本內容的理解度，建議可以在下一版出版時，做一些修訂。

四、輕鬆簡潔的寫作風格提高文本的可讀性

雖然這是一本以認知心理學為基礎的教學設計的專用書，但因為書中多處的地方都以簡筆畫（火柴人）插圖及對話框來對照文字的說明，完全打破了我們對認知心理學教科書的傳統刻板印象。例如，對學習者進行學習診斷時，如圖 3 及圖 4 所示，Dirksen 以簡筆畫及對話框的插圖，補強了以文字敘述中說明教學設計者應清楚釐清學習者的目前狀態與學會了之間的「差距」的重要性。這種輕鬆風趣的寫作風格，搭配平易近人的語言用詞，再附以許多的強化視覺效果的圖片，大大的提高了閱讀的豐富性。

有別於傳統認知心理學教科書的嚴肅及複雜的語言結構，這本書的寫作風格讓接觸這本書的讀者會都對它輕鬆簡易的筆調感到印象深刻。例如，即便是在談及有關大腦神經科學方面的認知心理的知識時，雖然是較為枯燥的理論知識，但就如上文所述以大象與騎象人做比喻等的方式，Dirksen 皆能以實務取向的方式來介紹，並幫助讀者連結了我們所瞭解大腦的運作功能。在提出如何可以設計出相應的學習活動時，作者秉持其一貫的輕鬆寫作風格，有別於傳統教科書的抽象概念化下標題的方式，她以一種彷彿在跟我們說話的方式一樣，提供一些生活化的策略與建議。例如在談到要如何吸引大象的專注力時，Dirksen 以口語化的小標題提供她的策略：講故事、提供意想不到的驚奇、告知其他大象也都這麼做以及展示新鮮事物等（pp. 133-158）。雖然這本書特別適合給教學設計的初學者使用，但對於經驗豐富的教學設計者而言，在閱讀這本書時，相信會發現對於許多已經了然於胸的概念會有耳目一新的體驗與啟發。

綜合而言，這是一本教學設計優良的入門書，為剛開始從事教學設計的人提供簡單清楚的學習設計指引。但由於學習理論的論述較為表淺，且皆以概念性的方式帶過，使得相關內容顯得較不夠深入。此外，本書的內容較側重於對設計學習體驗時，對訊息的獲得以及處理的部

分，包括覺知、專注力及記憶等，但對較為高階的思考歷程，如論證、問題解決及創造力表現等的議題，則較無討論。

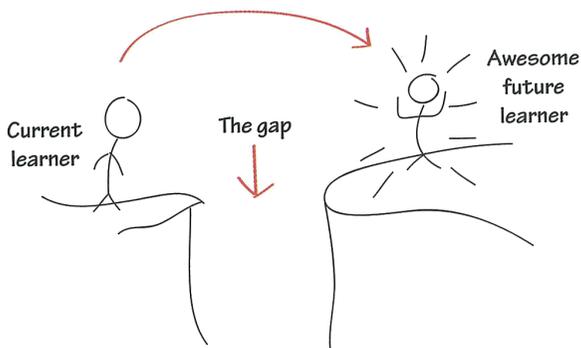


圖 3 找出學習的差距之處以設計更好的學習體驗

資料來源：Dirksen (2012: 2)。

Excerpted from *Design for How People Learn* by J. Dirksen.

Copyright 2012. Used with permission of the Pearson Education, Inc. and New Riders.

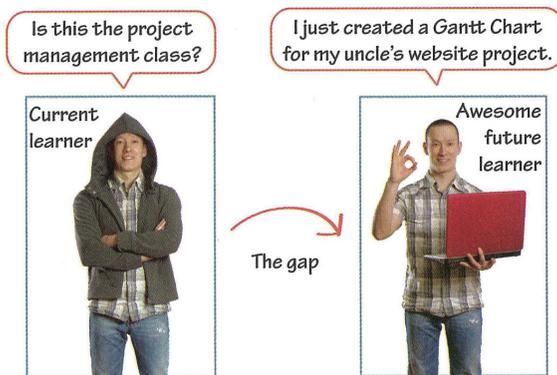


圖 4 釐清學習體驗設計前與後學習者的不同之處

資料來源：Dirksen (2012: 3)。

Excerpted from *Design for How People Learn* by J. Dirksen.

Copyright 2012. Used with permission of the Pearson Education, Inc. and New Riders.

肆、結語

這不是一本傳統意義上給學校課程使用的教科書。然而在本書的字裡行間，作者以簡潔、清楚且頗具理論證據基礎的書寫風格，輕鬆的告訴我們該怎麼做可以成爲一個更好的教學設計者。在國內的教科書設計多半還停留在文編與美編的階段（陳麗華，2008），這本結合認知心理學與設計理念的教學設計的專業書籍，不論是其簡潔輕鬆的用語筆調、圖文並茂的視覺傳遞或色彩版面排列等，應能提供給教科書的設計者一耳目一新的啓發。對初入門的教學設計者而言，即使不具備認知心理學的基礎或沒有豐富的教學設計經驗，這是一本讓新手能很快掌握學習要點的書。即使對已有豐富教學經驗的教學設計者而言，本書所提供的建議仍具有相當的實用性。《為學習而設計》這本書幫助我們瞭解學習者並能設計適合他們的學習體驗課程。這是一本所有在教學領域的實務工作者都應該擁有的教學設計案頭書。

參考文獻

- 林昆範（2011）。臺日國語教科書的編排設計。《美育》，179，8-17。
- 陳麗華（2008）。書評：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。
- 詹寶菁、葉韋伶、陳麗華（2012）。以教科書之插圖與版式設計增進教學藝術之觸發。《教科書研究》，5（1），47-84。
- 劉光夏（2012）。書評：寫給大家的設計書。《教科書研究》，5（3），143-156。
- Allen, M. W. (2003). *Michael Allen's guide to e-learning: Building interactive, fun, and effective learning programs for any company*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Chambliss, M., & Calfee, R. C. (1998). *Textbooks for learning: Nurturing children's minds*. Malden, MA: Blackwell.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340.
- Dirksen, J. (2012). *Design for how people learn*. Berkeley, CA: New Riders.
- Haidt, J. (2006). *The happiness hypothesis: Finding modern truth in ancient wisdom*. New York, NY: Basic Books.
- Williams, R. (2008). *The non-designer's design book: Design and typographic principles for the visual novice* (3rd ed.). Berkeley, CA: Peachpit Press.

報導

2014 歷史教材議題與和平教育之論述與實踐 研討會

詹美華 吳宣豫

國家教育研究院教科書發展中心與國立臺灣師範大學教育學系合作之「教科書文本與和平教育之論述與實踐」研究計畫（網址：<http://tpestudygroup.naer.edu.tw>），於 2014 年 11 月 22 日及 12 月 6 日，在臺北、臺南各辦理一日「歷史教材議題與和平教育之論述與實踐」研討會。會中邀請周樑楷教授（臺北場次）、周惠民教授（臺南場次）為大會進行專題演講。另邀集許多高中歷史教師加入本研究計畫，大家共發表 15 篇論文，從「民族／多元文化」、「領土／主權」、「戰爭」、「宗教」四個面向，以實務教學經驗出發作探討。研討會期能帶領大家一起思考：我們到底需要怎樣的歷史教材？歷史教學的另類可能是什麼？歷史爭議議題對教材發展、學生學習的意義何在？對跨文化理解的和平教育課程，又帶來什麼樣積極的意涵與啓示？

專題演講

——歷史意識、歷史教育與 1947 年的啟示

一、Nationalism 仍是現代史學與歷史教育的一道幽靈

周櫟楷教授指出，19 世紀下半葉史學界開始進入現代史學，現代史學的兩大特性，一是形成專業學術社群與活動，二是具有一套史學社群公認且嚴謹的研究方法。但弔詭的是，現代史學卻仍與 Nationalism 強烈結合在一起。今天我們的歷史教育若不是因為 Nationalism，恐怕也不會如此爭議而受重視。Nationalism 猶如一道幽靈（spectre）潛藏在現代史學與歷史教育，使人們像站在「歷史的蹺蹺板」上，需要看（see）現在、談現實意識，也需要看（saw）過去、談歷史意識，現在與過去就像蹺蹺板（see-saw）的兩端具不可脫節的關聯性與擺動性。特別是當民族國家（nation-state）紛紛建立後，Nationalism 這道幽靈盤繞在國家氛圍乃至個人情感中，像是人們在褲子上繫了「腰帶」，可以展現各顏各色的喜好，但任誰都不敢將腰帶解掉，否則褲子就會掉了下來！

二、從「正典的」走向「觀點的」、「參與的」、「反思的」歷史多元文化論

談歷史／國史離不開對「族群／民族——文化／傳統」的探討，周櫟楷教授將之分為五種理想類型，認為古文明至 19 世紀前，以血緣／地緣／族群為主，為類型一。19 世紀近代以來，因民族國家紛紛建立，國史的書寫在「科學實證性與縈繞不去的祖國崇拜之間相互貫穿」，集體記憶的形塑、文化意象或傳統的打造（invented tradition），都與 Nationalism、national identity、cultural identity 有關，這種以文化／傳統為主，為類型二。但自 1960 年代之後，以前那種為歷史而歷史、為學術而學術的「正典的」史學發展有了轉折，開始走向每個人都可以呈現歷史觀點且被鼓勵；大家都可以參與歷史（making history）成為記錄者或

被書寫的對象；人們也愈來愈注意任何知識背後的生產過程，強調反思性的歷史思維，因為「不要只是吃牛排就好，還要去想那道菜是怎麼做出來的」。這種「觀點的」、「參與的」、「反思的」新趨向促成了多元文化論（Multiculturalism）的發展。

在人類歷史邁向多元歷史發展之後，一股比較激進的多元文化思想產生，導致人類歷史文化思維變得支離破碎，稱之極端的多元文化論，為類型三。之後對極端多元文化論的調整，出現我們今日所見左派、右派之說，在自由主義／保守主義／社會主義，與集權主義／個人主義／極端個人主義之間移動的修訂的多元文化論：一體多元，為類型四。甚至受全球化、高度資本主義化、網路科技化的影響，產生另一股「不管天長地久，只在乎曾經擁有」更為激進、逃脫血緣族群與文化傳統的思維，稱之當下無厘頭的心態，為類型五。周教授借用中國傳統裡棋譜、劍譜的概念，將上述這些傾其畢生精力對史學理論、史學方法的研究與反思，融匯成一系列圖表稱之「史譜」。

如果上述五種理想類型是一條光譜，我們應該先問自己「我在哪裡？他（可能是教科書、教師、課綱制定者……）在哪裡？」然後再來思考面對 21 世紀，該如何學習歷史、書寫歷史及教育歷史？1993 年全球網路的出現，其影響力不亞於 15 世紀中葉古騰堡的印刷機給人類文明與文化的傳播所帶來的歷史意義。逢此時代，我們大多接受歷史多元文化的「一體多元」論，只是「一體」可能隱藏的是魔鬼也可能是神明，需要鼓勵年輕人自己去經驗與觀察，而我們所能提供的，也許是在史學、文學和藝術的表現方法上來一次革命，從人性的需要出發，重新挖掘激勵人心的世界，不光從歷史經驗也從當代經驗中，汲取那些拜網路科技之賜而垂手可得的電影、電視、錄影帶等，作為建構歷史多元文化論的素材來源。

三、從 1947 年世局看臺灣（史）與世界（史）的連結

周惠民教授認為目前臺灣史的教學內容並不討論世界史的相關議題；教世界史時，也很少回溯提及臺灣的發展，造成臺灣與世界歷史難以產生連結的困擾，也對臺灣推動國際化、地球村有一定程度的妨礙。他以「1947 年的啓示」為題，詳細陳述二戰結束後這個不平靜的一年，在世界主要國家內部都面臨來自政治、社會、經濟的問題，人民的生活普遍是困頓窘迫，這些戰後共通的經驗，不只發生在歐洲國家，臺灣也有類似景況，只是苦難相對少些。這一年也是「歐洲復興計畫」（即馬歇爾計畫）的提出，由美國提供經濟援助以協助西歐各國重建，但臺灣直到 1950 年韓戰爆發後才開始獲得美援，慢慢走向復甦。周教授提出，1947 年的臺灣比起歐洲並非最糟，但群眾認為與 1941 年以前的生活相比，已經非常糟，也對不斷上漲的物價感到不耐，才會因為一個小衝突，演變成巨大的社會騷動，加以民眾情感投射與認同等問題，帶來臺灣史上的時代悲劇。

論文發表與討論

——來自教學現場的聲音與回應

教師是課程轉化者，為瞭解教師看待爭議性教材的觀點與教學態度，詹美華、楊國揚以〈高中歷史教師對歷史教材爭議主題之調查分析〉一文提出初步結果：一、爭議教材分布——臺灣史與中國史，多集中於戰後臺灣的政治（主權）、兩岸關係及族群議題；世界史聚焦在伊斯蘭世界與西方衝突、聖戰等議題。二、教學態度——採「積極」或「選擇性」面對。三、主題選擇考量——以有助於學生學習及教學時間是否充分。四、教學方法與立場——以「問題探究式」、「講述式」為主；教師立場盡量保持中立。五、對學生的影響——以培養理性的歷史理解與態度，引導發展高層次與批判性思考。六、對教材設計的建議——不同歷

史詮釋觀點能多元並陳、尊重差異、不獨厚特定觀點。

以下為分組發表與討論的內容重點。

一、領土／主權議題

（一）高中社會領域合科主題式教學與專題式學習的可能

黃惠貞以〈「領土」和「主權」——跨學科整合的可能性和嘗試〉一文指出，現行教材分「臺灣史、中國史、世界史」是以今日我們所處政治的空間來作為歷史研究的分期，就培養學生表達歷史時序能力、認識歷史分期而言，這樣的分法接近空間的概念而非時間，同時預設了一個未來主權國家的歷史與空間範疇，於是臺東長濱文化的歷史發展到後來會走到中華民國在臺灣的現況，這樣的書寫其實隱含政治服務的目的。縱使在中國史的書寫，對於歷代疆域地圖的變遷都依據今日「憲法上」的中華民國而非「現實上」的中華民國。加以用西方「主權國家」的概念來描述傳統中國「天下觀」概念下的歷代各朝，卻沒有清楚說明，中國歷代治權所及之處被「翻譯」為近代西方的領土概念，其中，不同時期所稱的「國家」完全是不同的概念。

經比較分析高中歷史與公民課本中關於主權國家的形成，兩種課本的寫法所依據的學理基礎和討論，因講法不同而令學生混淆也不利學習。因此黃惠貞呼籲，社會領域的政治性應先予排除和避免；其次，對社會領域進行合科主題式教學，並藉由專題式學習方式（PBL, Project-Based Learning）來深化學生的學習。但薛化元教授提醒，合科教學應戒慎以待，因為我們不能把教育現場當成是一片空白可以重構，它是既存的，雖然不一定合理，但是教育改革的提出都要面對既存教育現況的挑戰。楊瑞松教授也提出應「歷史化」主權領土的概念，而非以一種目的論導向，將過去發生的事作為現今討論所需的當然框架。

（二）以探討文化自我意象的變與常，取代傳統民族主義書寫的可能

有鑑於「民族主義」仍是晚近臺灣歷史教科書（尤其近代史內容）書寫的基調，黃春木在〈歷史教科書中晚清時期「國家」意象的形塑及其問題〉一文指出，晚清自鴉片戰爭後，「天朝」尊位形式上成爲「列國」之一，實則陷入殖民地處境。爲對付帝國主義，近代中國於是發展出「民族主義」，力圖學習西方以救亡圖存。從傳統「天朝」意象和天下秩序轉變至「國家」意象的形塑和國際社會的參與，過程中「天朝」意象終至不可避免地消亡，但這當中文化的自我意象如何在轉化過程中產生積極作用？

黃春木認爲，現行歷史教科書的敘事結構仍在國史、國恥、國族之間鋪陳，當作國族認同的建構，並以一種刺激——反應的敘事來凸顯國恥與外侮。如此敘事結構是輕忽晚清政府與社會自身的主體性與能動性，也落入西方中心論的思維，而漠視晚清知識菁英對「天朝到國家」的理解與轉化、對捍衛「主權與領土」所做出的努力與改變。他因此提出，晚清對於「國家」意象形塑所做出文化自我意象的轉變，應該成爲歷史教科書書寫的新嘗試，一則避免「民族主義」基調成爲教科書書寫的前提，而是將「民族主義」置於歷史脈絡中重新探索，成爲一個討論的議題；二則尊重與領會在大時代轉變下文化自我意象的變與常，並以民眾與人作爲歷史論述的主體，作爲開啓歷史教科書「和平」改造的起點。而薛化元教授提醒，人民作爲歷史的主體其最大的困難是，我們的人民是指什麼樣的人，是在怎樣時空環境下的人民，這是值得大家再思考之處。楊瑞松教授則提出思考：我們需要什麼樣的國族歷史，歷史記憶如何形塑可能的國族記憶，都值得進一步討論。

（三）在學生的學習回饋裡看見教師的重要與多元價值的意義

教師是教學的促進者，更是知識的轉化者。洪碧霞以臺灣高中生對兩岸教科書有關「德意志帝國統一」的討論作爲分析素材，提出「統一

是德意志發展的必然歷程？」及「是否真的給邦聯內的小邦自主權？」的思考，試圖檢討臺灣與中國大陸的兩岸教材中所隱含政治權威的問題，反省教師如何對學生的討論做出回饋與反思，來協助學生學會批判性思考，解放教材中權威而壓迫的觀點，而非盲目地學習與接受。反之，從學生學習的回應與反映，洪碧霞也領會到身為教師在教學崗位的重要。薛化元教授指出，大家都推崇韋伯的「價值中立」，實則韋伯強調的是「價值自由」，而唯有當我們對歷史教科書賦予「價值自由」時，才可能有「多元價值」觀點的教科書出現。楊瑞松教授也提到，「歷史，為了致知」，啟發學生透過歷史學習進行批判思考的重要，因為歷史教育應該是個「思考」的教育。

二、民族／多元文化議題

（一）史料教學的運用及其問題——歷史教育本身即是不斷「詮釋」的過程

「史料教學」是引導學生藉由解讀、詮釋史料並延伸批判思考的方式，從被動的知識吸收者，成為主動與知識、他人、多方觀點互動的角色，藉此習得歷史知識以外的能力、經驗與態度。王瑋筑、彭致翎與黃欣柔引述平埔族史料，發展以西拉雅族為例的史料教案，提出四個討論層次：一、利用豐富的民族誌史料；二、揭露被觀看而他者與紀錄者的身分地位文化脈絡；三、解析紀錄者與被紀錄者的時代；四、跨時代的文獻比較，檢視時間軸上每一端點留下的影響或促成的長期性變化。透過閱讀 17 世紀西拉雅族史料，會發現它是站在異文化他者的紀錄視角，我們需慎思這些文字背後潛藏的意識型態。

張隆志教授指出，史料教學除了運用文字史料，是否還能擴及影視、動漫等媒體以吸引學生興趣，配合學生圖像式思考模式。再者，從文本選擇角度，是否一定選擇他者論述來呈現跨文化的特色？能否找到一些族群相遇且互動的史料，從不同角度提供脈絡性的資料，像「熱蘭

遮城日記」或「新港文書」這類中譯化史料，某種程度更能詳細陳述西拉雅族的背景。另外，學院研究成果與高中教學現場存有落差，編寫教科書者不一定有辦法反映最新的史學研究成果，但這不表示高中教師不需要知道這些有意義的研究成果，並實踐在教育活動中。

廖咸浩教授則指出，選擇陳第《東番記》作為史料教學材料，其內容及譯文將「倭寇」歸類為日本人。事實上自 15、16 世紀，倭寇的組織已漸由閩南、粵東沿海的漢人主導，這篇史料是直接複製過去對倭寇的刻板印象。我們多半以為在歷史課跟學生解釋事件的意義才叫詮釋，然而從我們挑選歷史素材給學生、進行文言到白話的翻譯，這一系列的過程都是詮釋，而此處舉例即是一個批判思考的重要起點，我們需要重新認識倭寇是什麼，那「倭寇組成」的轉變，絕對和當時（明朝）的內陸取向政策有關，因此歷史教育在呈現歷史「詮釋」時每一個步驟都需要審慎以對。

（二）多元視角下促進學生的歷史理解——文本閱讀與影視媒體的運用

高中世界史教材對猶太人的書寫篇幅雖多，但「百科全書」式的處理方式，真能促進學生對歷史的理解嗎？莊珮柔設計一學期的課程：第一部分讓學生閱讀與觀看影視媒體，並繳交心得報告；第二部分利用問卷學習單取得學生的反思。研究結果顯示，學生能對事件建立因果脈絡、找到發生的合理原因、體察時代的脈絡，甚至思考歷史事實是否擁有兩個以上的理解（例如，艾希曼大審判是為實踐正義？或是讓以色列藉此凝聚國家意識取得建國合法性？），藉此瞭解到歷史解釋的複雜性。

中國史教材對澶淵之盟的過度「知識化」書寫，可以如何透過教材教法的轉化，提供學生多元視角的學習？陳秋龍以「宋人角度」、「遼人角度」與「後人研究」等不同立場的材料，提供學生進行文本閱讀，寫下問答題闡述自己的思考脈絡。研究結果顯示，學生的作答情形可謂「分析有餘而自我建構不足」。許多學生具洞察力、同情理解能力，能用文本形式來判斷事件真偽，不受既有框架的束縛。但多數學生未能透過文

字來比較、彙整不同的文本材料，卻可以在檢討作業時用口語表現出豐富的反應。究其原因，應該是學生掌握文字能力（包括閱讀與書寫）不足，教師有必要重視學生此項基礎能力的培養。

朱瑞月則運用影視媒體教學，希望學生找出影片預設的觀點，瞭解日本現代化過程中，其傳統價值如何與西方文化衝突及融合，進而理解日本的歷史文化。研究顯示，透過學習單與問卷回饋：一、大多數學生因邏輯分析能力不夠而無法藉由文字敘述表達對影片的理解。二、學生能意識到影片中日本文化是出於外國文化的視角，產生「對史實驗證更加要求」的自覺，能分辨「歷史事實」與「歷史解釋」的不同。三、最重要的是，學生觀看影片時情意的神入及理性的思考，有助於培養對多元文化的理解能力。

（三）不同民族文化間衝突的深層原因，不是來自文化差異而是利益分配不均

廖咸浩教授提醒，當文化接觸甚至碰撞的時候，只討論某種族群、文化或宗教本身的差異是不夠的（例如，認為猶太宗教中的排他性及教義問題是導致猶太人被屠殺的原因）。文化差異常是藉口，背後的深層原因其實是利益分配有所衝突，引發紛爭的某方會期望能夠壟斷或獲得更多的利益。以猶太人為例，被認為生性較狡猾、取得較高社經地位、成為許多銀行家。然而爬梳歷史的演變，其實是因為猶太人被西方國家限制做任何的工作，所以只能放高利貸、借錢為營生，形同被迫成為銀行家。同樣的情形也發生在東南亞的華人族群，最終招來「剝削」的仇富罵名。這些倒果為因的謬誤，如果衝突的脈絡無法釐清，我們就沒辦法談多元文化的理解。瞭解文化彼此之間的差異，檢視當中的權力關係，除訴諸同理心外，更要懂得批判原先立足點較高的文化，才能尊重彼此存在的差異，不會被輕易挑起仇恨。

三、戰爭議題

(一) 猶太大屠殺教材缺乏對他者歷史殤慟的敘寫——歐洲脈絡？東亞脈絡？臺灣角度的思維是什麼？

猶太大屠殺 (Holocaust) 議題在各國教科書都有不同篇幅書寫。李涵鈺、王立心與陳麗華針對臺灣、中國大陸的中學教科書對此議題的書寫與教材設計進行比較與反思。研究發現：臺灣在國、高中教材對此議題的深度、廣度差異不大，敘述重點放在補充資料，課本文主僅點到為止，難以讓學生有完整而系統的學習；中國大陸在國中教材偏向塊狀討論，容易呈現議題脈絡，高中階段則在選修歷史有兩個專題深論之，並比較猶太大屠殺與其他大規模暴力事件間的獨特與差異性。其次，臺灣教科書多半能從人權角度、普世價值做討論；中國大陸教材則強調記取教訓、不再起釁端，對於反戰、平權、人道與和平精神等隻字未提。整體而言，兩岸在此議題的教材設計，不論是從課程組織、陳述角度、論述觀點等都有待改進，對於他者歷史殤慟的書寫與理解更是闕如，多由犯罪者的角度論述，將猶太人和其他受害群體當作學習的客體而非主體，建議未來教科書應可補充受害者的觀點或一手資料。

藍適齊教授拋出一個思考觀點：這個課題應該被定位成世界史？比較史？戰爭史？又或是臺灣史？由於歐洲中世紀以來持續存在反猶太主義，大屠殺多半被視為「人權教育」的普世教材，放在歐洲脈絡下理解確實有其意義。然而進入東亞脈絡，我們也許更應該思考：為什麼我們會採國際猶太大屠殺紀念聯盟 (International Holocaust Remembrance Alliance, IHRA) 的標準來討論此議題？IHRA 所談的正義與人道關懷是否存在特定政治考量？臺灣有沒有自己的史觀可用來思考大屠殺議題？編撰教科書時我們是否有屬於臺灣的理解來傳遞給下一代？這也許是歷史教育需要關切的面向。

（二）要不要丟原子彈——歷史教育的實踐與和平教育有所衝突？

許全義針對發動二戰的德、日兩國史料進行分析，發現他們對二戰的感受迥異：對照德國面對自己罪責的深切反省，日本的反省陷於「日本是世界上唯一遭受過原子彈攻擊的受害者」框架中，東亞變成沒有加害者，大家都是受害者。顯示東亞社會對二戰的反思經驗並不完整。許全義運用電影、史料、學習單，讓學生重新神入二戰決策者角度，審視「是否要對日本丟原子彈」。結果顯示，贊成者居多。反對者認為美國丟下未知影響力武器的行為造成重大傷亡，不符實質正義；決定使用原子彈前未先警告日本，不符程序正義；投彈無異屠殺平民，更殃及後代子孫與整體環境。也有學生提出對問題設計的批判，因為史實是丟了原子彈，該反思的是如何對二戰社會脈絡更多的理解，因為「橫梗著該不該丟原子彈的想法，已阻礙了我們理解當時人的動機與恐懼」。最後，許全義也坦言，歷史教育的實踐，可能與和平教育或倫理教育有些衝突，因為前者著重釐清歷史社會脈絡，過程要深入理解，避免價值判斷 (absence of judgment)；然而後者卻有某種價值判斷的堅持執著，恐會影響後人同理感受歷史行動者的意圖與恐懼。

藍適齊教授指出，德、日對於二戰及戰後經驗的截然不同，帶來各方對戰事理解的迥異。德國本土作為戰場，德國人親眼看到戰爭的發生，日本人除沖繩作戰外，唯一戰場就是長崎跟廣島，其餘幾乎都在海外；德國在德勒斯登受到地毯式的轟炸，造成大量平民傷亡，但其影響程度與日本受原子彈爆炸還是有所不同；戰後德國被盟軍占領瓜分，日本則被敵（美）軍占領。因此日本對戰爭反映出來的態度跟德國不同，其實肇因於諸多結構性的差異。若要探討雙方罪責，應從史料進行長期脈絡的爬梳。日本於戰後 1950-1960 年代教科書編寫受左派意識影響，不乏對戰爭罪行的討論，直到 1980 年代右派史觀反撲，認為以往過於「自我詆毀」，加上政治目的操作，才有今日的通盤否認。德國官方表現的自省與規範，較諸民間在雙德統一之後反映出的排外情緒，甚至新納粹

主義的出現，都是不容忽視的矛盾。只是日本的矛盾相較之下更為顯著。對於是否該丟原子彈議題，建議可利用在 1945 年投彈前的史料與 1995 年 Enola Gay（執行投彈的飛機）50 年特展時的爭議與討論，將文章觀點由日本延伸至美國，討論層次拉高至丟原子彈的爭議、正當性、對和平的影響等，相信可以為學生帶來更深度的思考。

（三）要不要去臺灣——挖掘影響抉擇的變數，讓教材內容變得更開放

翻過 1945-1949 年這段驚心動魄的扉頁，許多人面臨生死存亡的抉擇與故事，這段浩瀚的史料多半被淹沒在寥寥數行的教科書裡，因為敘事簡化而導致歷史集體記憶被粗糙地處理。汪栢年在〈要不要去臺灣？——國共內戰後的抉擇〉一文，首先指出現行高一（上）臺灣史學到「中央政府遷臺及臺灣國際地位確立的過程」，但到高一（下）才學到「國共決裂的原因及國共內戰」。就因果關係是先知其「果」再知其「因」，因果倒置使學生不易理解完整脈絡。他認為在「國共內戰」之後，應接著教「中華民國政府遷臺」；而「中華民國政府遷臺」應擺在「中共黨國體制的建立與發展」之前，這樣編排才能延續大時代的動盪故事，並與之後的「當代中國與臺海兩岸關係」產生聯繫，協助學生掌握歷史脈絡與課程的完整性。汪栢年也感慨，不論是大陸渡海難民、未成年學生兵，或是島上原先的六百萬居民，都在大時代抉擇下成了臺灣歷史記憶中的一道傷痕。隨著老榮民的凋零即將成為歷史名詞，我們的下一代接受現行教科書的傳統說法，將使歷史真相從此隨著老榮民的逝去而消失。我們唯有重新梳理這段歷史的演變，以同理心面對這段因大遷徙而改變命運的種種故事，從歷史記憶中獲得理解，才能在諒解與包容中領悟和平教育的真諦。

藍適齊教授認為汪栢年能以去迷思化的思維，不將政府到臺灣視為必然的選擇與結果，藉此將更能刺激學生思考的發展。論文中探究當時人們去臺灣的理由，什麼樣類別的人做出這樣的選擇，以及遷徙造成對臺灣戰後發展的影響。不過，若進一步從中國近代史脈絡下思考，「為

何大多數人選擇留下」？這個問題可協助我們瞭解中華人民共和國成立的背景與發展，將視野延伸至彼岸，甚至國際，更能內觀當時政府在臺灣能夠穩定發展的歷史因素。讓學生從歷史事件中發掘當時影響去留抉擇的變數，思索不同選擇間的可能性，這種歷史教育方式把課程內容變得更開放了。

四、宗教議題

(一) 跨文化理解、擁抱文化差異的美感，臺灣真的沒有宗教問題嗎？

臺灣作為尊重多元宗教發展的國家之一，宗教卻始終徘徊在中小學正式課程門外，宗教教材只是歷史課程中眾多課題之一。何思暉指出，即便歐美國家保留政教分離與宗教自由原則，但他們的歷史教科書也開始強調「跨文化理解」素養的培養。例如，德國小學教材在「宗教與哲學」主題，將多元宗教、族群題材納入；英國中小學教學大綱規定基督教為必修之外，尚須選擇其他宗教為選修，瞭解宗教之間共同性與差異性；美國也發起「面對信仰計畫」(face to faith) 支持中學教師參與宗教教材教法設計。歷史課程融入跨文化理解的概念，將能培養學生擁抱文化差異的美感，教導學生在宗教文化的普遍性和特殊性之間尋求平衡與和平對話的可能。

花亦芬教授指出，過去英、法、美國，不像德國有宗教教育，但受恐怖攻擊的頻率卻遠比德國高，近年來這些國家改弦易轍，在歷史教育裡加入宗教議題，讓學生學習面對宗教的衝突。反觀國內，一個長期存在的迷思：臺灣真的是宗教寬容多元的社會嗎？當宗教被拿來區別我者、他者，藉由定義我們自己是寬容多元所反映的潛意識心態是判定「別人的宗教不好」。相較部分國家因堅持宗教教義理想而造成政治及社會的衝突，臺灣宗教在表面上看來多元且包容，不似一神教的排他性，但神棍斂財害命時有所聞，宗教關係其實遠比想像中複雜混亂。張茂桂教授也指出，臺灣宗教內部多有不能共存的現象，宗教間有「正統」、「信

徒」的競爭，如大甲媽（祖）跟北港媽（祖）的正統之爭等。對於宗教我們需要更多的反省，而非假中立的態度。

（二）史料並陳改善對爭議性宗教題材的簡化判斷與可能偏誤

宗教涉及個人看待世界的思維模式與價值觀，常是執教者的難題。陳培文指出三類容易引發爭議的宗教題材：各宗教的形成與原始教義、受政權撻伐的宗教、宗教與宗教間的關係等。衍生的討論是：教科書中抽繹出的基本教義能否讓學生理解該宗教的核心價值？陳述是否符合事實？從既有政權的敘事角度所詮釋的宗教團體是否流於單一觀點？描述不同宗教間衝突時是否陷入某特定宗教的觀點？例如，某版本第三冊「耶穌被猶太人出賣」的內容與聖經記載不符且缺乏相關解釋；另一版本第四冊「以色列建國」的主題缺乏巴勒斯坦人的視角。

蔡源林教授指出教科書中關於伊斯蘭教的選舉制度、素尼派及什葉派對異教徒包容程度的比較等都易引起誤導，讓學生留存偏誤的刻板印象。花亦芬教授也提醒：1.宗教的內涵與教義會隨著時空轉換而變遷，非亙古不變；2.教科書宗教內容常予人簡化的判斷。理想的教科書應承認歷史上諸多的課題都存有爭議，宜以史料並陳的方式處理，而不是提供看似定論的敘事，與其給學生簡化但存有偏誤的概念，不如以多元文化角度啟發學生思考與討論。

（三）英國十字軍教材設計的啟思及學習從地緣政治角度觀看世界史

「十字軍抑或入侵者？」(Crusaders or Invaders?) 張百廷與陳惠珠比較臺灣與英國教材後指出，臺灣教材都用「十字軍東征」一詞，未考量用詞背後可能隱含的宗教立場（基督教中心史觀），且關於十字軍的成因、過程和影響，所有教材大同小異，都以歐洲中心論來理解，缺乏伊斯蘭世界的立場。而英國教科書值得借鏡之處：1.資料與問題的設計。自1980年代以來，英國教科書常將「問號」放在標題中，作為歷史學習的起點，將爭議議題設計成問題引導學生思考與討論。2.穆斯林的介紹。

教科書中會引用許多當時穆斯林留下的圖像與文字來認識十字軍。3.正反並陳的評價。以描述第一次十字軍行動為主，提及十字軍進入耶路撒冷後的屠殺行動，帶領學生質問：耶路撒冷是誰的聖地？此外，英國教科書從架構至行文、時間的表述（西元紀元與伊斯蘭紀元）都透過基督徒與穆斯林的史料來豐富歷史事件的解讀，更用問號來提醒學生思考是否有多重詮釋的存在。

花亦芬教授指出，「十字軍東征」一詞是長期存在錯譯的概念。深究十字軍發生遠因，要追溯至 7、8 世紀時伊斯蘭勢力滲入今日歐洲，使法蘭克人因不熟悉其宗教文化與生活方式而產生危機意識，並試圖趕走這股外來勢力，建構屬於歐洲群體的概念。然而解讀宗教問題不能僅停留在事件表面的衝突，尚須考量地緣政治的問題。西歐與伊斯蘭世界之間夾有一個立場搖擺不定的拜占庭帝國，導致當時世界情勢錯綜複雜，東征的對象其實不全然是伊斯蘭教。至於 Crusaders 在拉丁文指一群戴著十字架的人，意指基督徒往耶路撒冷朝聖的行為，教徒是不分老幼的大雜燴，為了朝聖成功，教宗號召有戰備的騎士參與，「軍」是借用伊斯蘭文化中聖戰的概念。然而宗教能喚起極大社會能量，卻很難進一步約束它，各式各樣人加入後，十字軍後續發展變得不再像原先動機單純，但也不純是軍事行動。就教學而言，學生須先破除對「十字軍東征」錯誤意識型態的認識，再建立起整體性的理解，才能掌握參與各方在當時的決策與行動脈絡。

（四）從太平天國事件反思外來宗教文明的衝擊

在〈以基督之名、行天國之實——太平天國之基督教義在高中歷史教學的理解與探討〉一文，王偲宇指出教材中太平天國事件的書寫，無形中會造成學生對「基督教」的誤解與刻板印象，視洪秀全的「拜上帝會」為中國的「基督教」。王偲宇指出許多基督教的教義名詞與核心價值在洪秀全的「拜上帝會」中遭到有目的曲解和利用，將之與中國傳統思想、地方民間信仰做結合，以實現其統治理想。太平天國事件反映出，

基督教在進入中國時產生在地化問題，在中國民間信仰與文化倫理傳統間進行取捨，實需更多的溝通與對話。

蔡源林教授指出，太平天國事件的意義在於西方文明第一次有機會如此深度與東方碰撞，讓中國適應一個全然相異的西方中心思想，並發展成在地化的宗教。花亦芬教授提出，應讓學生思考基督教傳到中國後，為什麼會被扭轉至截然不同的面向？譬如 1950、1960 年代全球學運、民權運動開始發展，但為何中國的文化大革命會演變成毛澤東的個人崇拜與十年浩劫，而非西方學運產生的一系列民主化效應？外來的文化與概念進入中國，何以很容易被扭轉到政治層面？甚至被當作領袖崇拜的理由？以歷史學的角度，這是真正需要被反思的議題。張茂桂教授則指出，由於宗教對於政權穩定性多半具負面影響，中國歷史政權不僅受無神論的影響，也對宗教心存提防，認為宗教會挑戰天子權威。然而當宗教團體開始變成政治力量的強大支持者，宗教資本轉換成政治資本的時候，是否會對我們的多元社會產生什麼樣影響？這是值得深入探討的問題。

提問與反思

——邁向價值自由與批判性思考的歷史教育

世界和平組織或機構對於和平教育的推動，雖有各種不同的課程方案，但仍以連結到仇恨國之間，對於共通歷史事件如何共構教科書的探究居多。對國內而言，長期以來歷史教科書的紛擾與爭議，關係層面複雜，除史觀與國家認同之外，與會者關心的課程與課綱問題：

一、小學、國中、高中課程銜接重複。螺旋課程的理想沒有達成概念的螺旋，反成為知識的堆積，導致高中歷史教學時間不足，學生也無暇思考、理解歷史。

二、課程結構問題。現行內容的臺灣史、中國史、世界史是三條平

行線，其實它們應交互論述，而且從中國史談晚清與從世界史談晚清，其實是不一樣。或許，我們可以改由世界史的觀點來談臺灣史與中國史，呈現另一種課程結構。

三、主題式或通史課程設計？例如十字軍東征在第三冊，但到第五冊才談迫害異端問題，難以提供學生一個完整的圖像與概念，建議塊狀呈現予以主題式的分析。

四、不同宗教的引介，分配比例不均，而唯一與一神教相關的題材在「太平天國之亂」提及，只是對學生而言這些外來宗教的接觸「不是『亂』就是『變』」。且介紹宗教迫害，從十字軍東征、女巫大屠殺到宗教裁判所的發展，在這個唯一提及世界各大宗教的章節，微調後的課綱卻完全以負面表述的觀點當作主題，從和平教育的角度來看，歷史教科書中的漢族傳統史觀，成了變相地製造宗教歧視。

又如與會者關於教師教學的建議：例如，歷史學科教師共同備課；每一學期挑選一個主題共同研究，追蹤學生的歷史學習與理解，並跟進史學新的研究成果等。

學校老師是歷史教學研究的主力（黃寬重、周婉窋、張元、杜正勝，2000）。本研討會邀集歷史教師從教材教法切入研究，或探討教科書的書寫、或進行跨學科整合的嘗試、或提供另類的教學、或從他國教材的敘寫提取經驗、或深入教材隱藏之刻板印象的分析，還有教師看待爭議性教材的觀點與教學態度的調查、學生對教材學習理解的調查等，共同思考教科書、教學與學生學習的關係。誠然歷史不是指過去，而是對過去的一種重構（Foster, 2014）、一種透過歷史記憶所展開的人為建構（叢日云，2012），也因此歷史課程與教科書幾乎無法避免與政治有一定的牽連，我們與其要求歷史教師堅守「價值中立」的教學觀，不如鼓勵他們邁向一種「價值自由」的解放作為帶動臺灣歷史教育改變的起點，迎向未來講求「觀點的」、「參與的」、「反思的」歷史多元文化論發展。

參考文獻

- 黃寬重、周婉窈、張元、杜正勝（2000）。歷史教科書與歷史教學座談會。
新史學，11（4），139-194。
- 叢日云（2012）。審查歷史——日本、德國和美國的公民身分與記憶（序）。
北京市：社會科學文獻。
- Foster, S. (2014). Teaching controversial issues in the classroom: The exciting potential of disciplinary history. In M. Baildon (Ed.). *Controversial history education in Asian contexts* (pp.19-37). New York, NY: Routledge.

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(2015)。《教育論文格式(二版)》。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、修改及刊登

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 E-mail 通知投稿者，投稿者應於本刊通知日起 1 個月內 E-mail 回覆修改、答辯或說明，並於稿件標示修正處；除特殊情況事前經本刊同意展期者，逾期回覆修改、答辯或說明者，概以退稿處理。
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爲，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 642, 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
2015年4月15日出刊
第八卷 第一期

First Issue: June 15 2008
Current Issue: April 15 2015
Volume 8 Number 1

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, www.wunanbooks.com.tw, www.sanmin.com.tw, www.kingstone.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、華藝線上圖書館，以及月旦法學知識等線上資料庫取得。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 the EBSCOhost Education Research Complete database, the airiti Library and the YueDan Knowledge Base.

TSSCI
臺灣社會科學引文索引

DOAJ
DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS



airiti Library



月旦法學知識庫

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.



專論 Articles

國中教科書之中國史敘述變動(1952-2008)

宋佩芬 陳俊傑

The Narrative Changes of Chinese History in Junior High School Textbooks (1952-2008)

Pei-Fen Sung Chun-Chieh Chen

美國教科書眼中的臺灣意象——他者論述分析

王雅玄 彭致翎

Taiwan's Image Around the World: The Othering Perspective in American Textbooks

Ya-Hsuan Wang Chih-Ling Peng

杜威教材通論評析

單文經

A Critical Analysis of John Dewey's General Thoughts on Subject Matter

Wen-Jing Shan

以網路國際交流重構學習者教材知識的契機與實例

陳劍涵 陳麗華

An Online International Project as a Path to Reconstruct Learners' Knowledge in Learning Materials, Opportunities and Examples

Chien-Han Chen Li-Hua Chen

論壇 Forum

適性教學的教科書編輯

Compilation of Adaptive Teaching Textbooks

書評 Book Review

為學習而設計——提升學習體驗的教學設計

張月霞

Design for How People Learn

Yueh-Hsia Chang

報導 Report

2014歷史教材議題與和平教育之論述與實踐研討會

詹美華 吳宣豫

2014 Conference on History Teaching Materials and Peace Education: Discourse and Implementation

Mei-Hua Zhan Shuan-Yu Wu



ej.naer.edu.tw/JTR



GPN 2009704417

定價 150元