

教科書研究

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

第九卷 第三期
2016年12月

Volume 9 Number 3
December 2016

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 許添明
Tian-Ming Sheu

總編輯
Editor-in-Chief 陳伯璋
Po-Chang Chen

輪值主編
Editors 甄曉蘭 王立心
Hsiao-Lan Chen Li-Hsin 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, Director, 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教授
Li-Yun Wang, 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
陳伯璋 法鼓文理學院人文社會學群講座教授
Po-Chang Chen, Chair Professor, Graduate School of Humanities and Social Sciences, Dharma Drum Institute of Liberal Arts
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 國立臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所名譽教授
Yung-Sheng Ou, Emeritus Professor, Graduate School of Curriculum and Instructional Communications Technology, National Taipei University of Education
藍順德 佛光大學副校長
Shun-Te Lan, Vice President, Fo Guang University

執行編輯
Managing Editor 李涵鈺
Han-Yu Li
助理編輯
Assistant Editor 郭軒合
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

第九卷 第三期
2016年12月

Volume 9 Number 3
December 2016

主編的話

教科書，在這個資訊超載、教學策略推陳出新的數位時代，似乎是一個老氣過時的名詞。但是，本刊創刊 9 個年頭以來，相繼有中國大陸出版《教科書評論》，日本也發行《日本デジタル教科書研究》（*Japanese Journal of Digital Textbook*），看來教科書與教材的探究與發展仍生氣勃勃，並開發出各類多元的議題，本期收錄的各篇文稿，正足以反應了這種與時俱進的研究取向。

本期共收錄 4 篇通過嚴謹審查的研究論文。第一篇曾大千與陳炫任所撰〈論憲法多元價值對教科書編審之規範作用〉，透過文獻探討與法理論述，探究多元文化國之憲法誠命。認為教科書審定具有憲法正當性，惟應配合社會發展漸次調整，且須保留編者論述餘地以落實版本多元之目的；另一方面，教科書編輯亦應尊重多元文化，以確保學習內容之價值多元。

第二篇陳麗華、葉韋伶與甄曉蘭合著〈《臺灣新意象》教材設計與發展之實踐智慧〉，探討《臺灣新意象》教材設計與發展團隊在自編教材的歷程中心智模式的軌跡，從中精煉出七項實踐智慧，其中包含資源整合的四項智慧及課程設計與發展的三項智慧。

第三篇詹寶菁與何思暉所撰〈中國大陸中學史地教科書中再現的臺灣意象〉，發現中國中學史地教科書文本忽略、否認臺灣獨特的時空發展，斷裂的臺灣歷史敘述，容易造成學生對臺灣歷史文化與地理錯誤的、負面的認識，形成非真實的臺灣意象，因此為增進中國學生適切的認識臺灣，建議發展一套符合臺灣主體意識與多元觀點的國際教材。

第四篇林微庭、陳浩然、劉貞妤與江欣堯共同完成〈利用 Lexile Analyzer 探討國高中文教科書之可讀性〉，採用於各國廣泛使用之 Lexile 可讀性分析工具測量臺灣國高中常用的六個版本英語教科書之可讀性，並探究各年級間之可讀性差距與其銜接性，也將所得結果與

大學文本及美國 K-12 教育系統進行可讀性比較。

爲了符應教科書研究兼具理論與實務的特質，本期新增「研究紀要」專欄，收錄即時重要的實徵研究結果，以及創新的理論、概念、研究方法或工具之論文，首篇是由葉錫南所撰〈由十二年國教課綱草案展望未來中小學之英語文教科書〉，根據英語文綱要揭櫫的重要理念變革，衡諸國內中小學英語教育主流思維與傳統的一些問題，指出英語文教科書八項重要議題，作者逐一說明其觀察並提出具體的建議，展望教科書新樣貌，以落實十二年國教課程綱要的精神。

書評專欄由黃瑄怡介紹 2014 年出版的《(重)建構記憶——學校教科書與國家的想像》(*(Re)Constructing Memory: School Textbooks and the Imagination of the Nation*)，本書試圖了解不同國家在建國時期面對外來威脅或歷經急遽政治變遷時，想像國家如何(重新)建立國族概念與意象，透過學校課程與教科書分析，了解民族／國家形象如何地描繪與呈現，以用來合法化政權或鞏固國家認同。

本期報導是由王立心、林沛潔所撰〈北京中小學教科書典藏機構參訪紀要〉，介紹首都師範大學教科書博物館(籌)、人民教育出版社、北京師範大學圖書館的中小學教科書典藏，值得對清末民初教科書有興趣的研究者參考。最後，依例提供本院教科書審定統計資料。

在迎向本刊出刊第 10 年之際，我們企盼更多元面向的教科書研究，也期待各界有志於教科書及教材研究者的投入，讓教科書研究領域更爲欣欣向榮。

輪值主編

Handwritten signature in black ink, consisting of three characters: 葉錫南 (Ye Xinnan).

謹識

教科書研究

第九卷 第三期

2008年6月15日創刊

2016年12月15日出刊

專論

- 1 論憲法多元價值對教科書編審之規範作用
曾大千 陳炫任
- 29 《臺灣新意象》教材設計與發展之實踐智慧
陳麗華 葉韋伶 甄曉蘭
- 73 中國大陸中學史地教科書中再現的臺灣意象
詹寶菁 何思暉
- 109 利用 Lexile Analyzer 探討國高中英語教科書之可讀性
林微庭 陳浩然 劉貞好 江欣蕓

研究紀要

- 143 由十二年國教課綱草案展望未來中小學之英語文教科書
葉錫南

書評

- 169 (重) 建構記憶——學校教科書與國家的想像
黃瑄怡

報導

- 189 北京中小學教科書典藏機構參訪紀要
王立心 林沛潔

資料與統計

- 195 教科書審定統計

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

Volume 9 Number 3

First Issue: June 15, 2008

Current Issue: December 15, 2016

Articles

- 1 The Prescribing Functions of Multicultural Values in the Constitution on Textbooks Review and Approval
Dah-Chian Tseng Hsuan-Jen Chen
- 29 The Practical Wisdom of Curriculum Design and Development of “New Taiwan Image”
Li-Hua Chen Wei-Ling Yeh Hsiao-Lan Chen
- 73 “Taiwan Image” Represented in the Secondary School’s History and Geography Textbooks in China
Pao-Jing Chan Shi-Mi Ho
- 109 Using Lexile Analyzer to Examine the Readability of Junior and Senior High School English Textbooks
Wei-Ting Lin Hao-Jan Chen Chen-Yu Liu Shin-Lin Kong

Research Note

- 143 Prospects of English Textbooks for Elementary and High Schools in View of Draft Curriculum Guidelines for Twelve-year Basic Education
Hsi-Nan Yeh

Book Review

- 169 (Re)Constructing Memory: School Textbooks and the Imagination of the Nation
Hsuan-Yi Huang

Report

- 189 A Summary of Our Visits to Textbook Collections in Beijing
Li-Hsin Wang Pei-Chieh Lin

Data and Statistics

- 195 Textbook Review and Approval Statistics

論憲法多元價值對教科書編審之規範作用

曾大千 陳炫任

多元文化國乃我國憲法明文規定的國家目標條款，遂而課予國家立法、行政、司法皆應積極促進並維護多元文化之義務；而個體間的文化背景差異，又係形成不同價值觀的重要基礎，故憲法所稱「肯定多元文化」，自可視為「尊重多元價值」之體現。基於憲法最高性的法治國基本原則，前揭明文即能透過實定法之位階拘束效果，而對包括教科書審定在內的所有國家權力形成法律強制作用。為釐清憲法多元價值對教科書編審之可能規範，本文透過文獻探討與法理論述，首先探究多元文化國之憲法誠命，並基於此一概念衡酌國家審定教科書之正當性，進而歸納分析我國教科書編審的多元價值要求。據此，本文認為教科書審定具有憲法正當性，惟應配合社會發展漸次調整，且須保留編者論述餘地以落實版本多元之目的；另一方面，教科書編輯亦應尊重多元文化，以確保學習內容之價值多元。

關鍵詞：多元文化、教科書審定、價值中立

收件：2016年2月19日；修改：2016年6月14日；接受：2016年10月28日

The Prescribing Functions of Multicultural Values in the Constitution on Textbooks Review and Approval

Dah-Chian Tseng Hsuan-Jen Chen

Being a multicultural country is a goal enshrined in the Constitution. This implies the importance of promoting diversity, whether in the areas of legislation, administration, or justice. As individual differences in cultural backgrounds form different values, affirming diversity in the Constitution can be regarded as valuing multicultural values. The Constitution of our country was founded on liberalism; therefore, it values multicultural perspectives. As the supreme document over the land, it impacts all national power, including the textbook review and approval system. To clarify the prescribing functions of multicultural values in the Constitution, this paper employs literature review as it explores the implications of being a multicultural country as set forth in the Constitution. Based on such a view, it also examines the legitimacy of the national textbook review and approval system and analyzes the multicultural values in textbook editing and review. It concludes that the textbook review and approval system has legitimacy in the Constitution, but it needs to be modified as society develops. It should also allow editors to develop their discourse to enable the existence of different versions. Additionally, textbook editors should respect multiculturalism to ensure the diversity of learning content.

Keywords: multicultural, textbook review and approval, value-neutral

Received: February 19, 2016; Revised: June 14, 2016; Accepted: October 28, 2016

Dah-Chian Tseng, Researcher, Research Center for Educational System and Policy, National Academy for Educational Research.

Hsuan-Jen Chen, Associate Professor, Language Center, National Chiayi University, E-mail: hjc@mail.ncyu.edu.tw

壹、緒論

2015年7月，部分高中生因反對「課綱微調」而集結至教育部抗議，甚至演變出夜襲教育部、衝進部長室、占領教育部等脫序行爲（〈課綱微調爭議，到底在吵什麼〉，2015）；¹爲解決相關爭議，最後行政院乃做成「新舊版本教科書併行、有爭議部分不考、針對爭議部分立刻檢討」等處理原則（唐筱恬、李明賢，2015）。姑且不論前揭爭議事件或抗爭過程是否存在政治操弄，當國家訂定的課程綱要（以下或簡稱課綱）內涵未能廣納不同觀點，甚至欲以單一價值限縮教科書編審自由時，即可能遭致非議並有違反教育中立原則之虞。因此，國家若能以憲法多元價值爲行爲基準，而在制度上藉由組織程序設計，儘量納入不同背景的組織成員及設定聽證程序，除可消極避免因恣意而失之偏頗外，並可積極納入具有多元文化內涵之社會最大共識，俾將更有助於積極實現《教育基本法》（2013）教育中立原則之意旨（第6條參照）。

事實上，《中華民國憲法增修條文》（2005）（以下簡稱憲法增修條文）第10條第11項有關「國家肯定多元文化」之內容，應可視爲憲法明文揭示，並課予國家權力運作應以建構多元文化國爲義務的憲法誠命；惟基於自由權利及平等、民主、社會國、共和國等意旨所共同描繪之我國憲法圖像，其具體實踐亦本以建構多元文化社會爲必然取向（曾大千、陳炫任，2013）。換言之，以自由主義爲基礎的我國憲法體系內涵，本即具有「價值多元」理念，故其並非前揭增修條文所由生，而應反向將此一條款視爲憲法價值多元主義之體現（李惠宗，2000）。且就一般常理而論，個體間的文化背景差異乃是形成不同價值觀的重要基礎，故「肯定多元文化」實與「尊重多元價值」相互契合，因此本文在語用上亦不嚴格區分「多元文化」與「多元價值」二詞。

¹ 教育部於2014年2月10日修正發布普通高級中學國文、歷史、地理、公民與社會等科目課程綱要部分內容，並適用於2015年入學之高一新生。

而教育事務之作用，除本以促進人民對不同國家、族群、性別、宗教、文化具有多元瞭解與關懷為目的（教育基本法第 2 條第 2 項參照）；在實施上，亦唯有基於價值多元之教育理念，方能使主、客觀條件殊異的不同個體，均有追求自我實現之機會（第 3 條參照）。換言之，植基於價值多元主義下的教育環境，將有助於促使學生獲致自我實現，且當學生成為具備多元文化素養之未來公民後，亦能進一步持續建構尊重多元價值的社會環境，而使教育實施與社會發展之間得以呈現良性循環。

在現代國家投注大量公共資源所興辦的中小學學校教育中，除人員編制外，要屬設備（硬體設施）及課程（教育內容）兩項最具關鍵（國民教育法【國教法】，2016）（第 8 條、第 8-1 條），（高級中等教育法【高中法】，2016）（第 4 條第 4 項、第 43 條）。其中，「課程」與前揭憲法價值多元主義之實踐，更是具有密切關聯；若專就中小學教育階段而論，其具體範疇除課綱此一國家課程準據外，位居課程鏈（curriculum chain）中的教科書，因係所需課程（needed curriculum）與所欲課程（desired curriculum）之具體展現，故乃同樣具有規範課程（prescribed curriculum）之地位（Venezky, 1992）。對於工作內容相對繁雜的中小學教師而言，一本符合國家課程規範的教科書，不但已是教學上最重要而便利的工具，實質上甚至足以取代國定課程（Biemer, 1992）；若是師生在教學過程中普遍高度依賴教科書，則更將使教科書產生有如國家經典文獻般的深遠影響（Mikk, 2000）。以我國而言，當教科書制度由統編走向審定後，其版本的多元化當屬自然之理；惟因個別學生通常僅會使用單一版本教科書，故除非所有版本的教科書內容均能具備價值多元性，否則對學生而言仍將了無實益。

就此對照我國中小學實務及課程與教科書法制運作現況（曾大千，2011a），若欲實現前揭以價值多元教育環境協助學生自我實現，進而藉其多元文化素養持續開展多元價值社會之良性循環，我國憲法所蘊含的多元價值理念，勢須對教科書編審妥適發揮正向影響。而在臺灣現行教

科書編審制度下，為解析並釐清憲法多元價值所應、所能之規範作用與方式，本文將透過文獻探討與法理論述，首先探究多元文化國之憲法誠命，進而基於此等概念衡酌國家審定教科書之正當性；據此，除歸納我國現行教科書編審規範中的多元價值要求，以分析教科書「審定」環節之應有分際外，更欲基於「學生學習內容之價值多元」此一上位目的，證成此等價值要求對於教科書「編輯」亦應具有規範作用，並綜以提出結論俾供未來制度運作之參考。

貳、多元文化國之憲法誠命與國家 審定教科書之正當性

當論及多元文化相關概念時，自應回歸所謂「文化」之既有意涵。就字義理解觀察，文化係指人類在歷史發展過程中所創造的總體成果，並具體包括宗教、道德、藝術、科學等各方面（教育部，2015）；換言之，文化乃是一種對於生活型態與歷程的動態理解，且因不同時期之文化均有其獨特內涵，致使文化本身即具備多元面貌與意涵。又隨著社會愈趨開放，多元文化所指涉的範疇亦須隨之逐漸擴展，而不應僅限縮於族群、性別、階級等相關面向的多元（劉美慧，2011）。在《中華民國憲法》（1947）（以下簡稱憲法本文）中，有關教育事務之直接規範，其最顯而易見者乃第 158 條所宣示的「教育文化，應發展國民之民族精神、自治精神、國民道德、健全體格、科學及生活智能」；觀其意涵，實可推知制憲者係將教育視為文化之一部分，並期透過提供人民優質教育環境及創造學術、藝術活動的良好條件，以涵養國家精神文明暨持續促進文化發展（董保城，1997）。

一如前述，憲法增修條文第 10 條第 11 項有關「國家肯定多元文化」之明文規定，確可視為我國憲法明文保障多元文化國的直接依據；惟即使憲法並無此等明文，亦可透過憲法既有文化基本權所型塑的客觀法功

能，間接推導出憲法對於多元文化國之保障（許育典，2013）。又基於憲法最高性的法治國基本原則，此一明文條款將有利於透過實定法之位階拘束效果（憲法本文第 171 條、第 172 條參照），而對包括教科書審定在內的所有國家權力形成法律強制作用。換言之，多元文化國做為我國憲法明文規定的國家目標條款，乃課予國家立法、行政、司法皆應積極促進與維護多元文化，並以之建構「多元文化國」的憲法誠命，至於憲法「價值多元主義」則為此一具體表徵之精神內涵。就學習主體而言，只有在一個尊重多元文化的社會中，個體的價值選擇才不會受到社會優位文化價值所壓抑，並方得以積極開展進而提高獲致自我實現的機會（許育典，2008）。

故在服膺多元文化國之憲法誠命的現代法治國家中，立法者於制定法律時，即應考量不同種族、性別、宗教信仰、社會階層、政黨傾向等各類多元族群之文化觀點，而不得制定偏頗或具有歧視性之法律；行政機關在此憲法誠命的拘束下，基於執行法律所為之相關措施，即使形式上合法，亦不得僅以其自身價值觀做為決定依據，而造成打壓不同價值觀族群的實質結果（許育典，2008）。至於國家在此誠命下，所應恪守並用以維護社會多元價值的平等原則、中立原則與寬容原則（許育典，2005；曾大千、陳炫任，2013），則除可做為檢視公法行為之判準，亦可透過教育過程使之成為多元文化國的公民基本素養。執此對照本文主旨，則除國家所採行的教科書制度，須先通過憲法多元文化國誠命之檢驗；當國家決意採取審定制度並通過相關檢驗後，其相應配置的形式規範與實質審查措施，亦均至少不得妨礙基於憲法多元價值所欲建構的多元文化國。

就當前各國教科書制度而言，大致可區分為統編制、審定制與自由制三種基本類型（鄧鈞文，2001；蘇俊斌，2002）。其中，統編制即由國家訂定課程準據並專有編印教科書統一供應學校使用之權限；審定制則係出版業者依國定課程編輯教科書，於經政府專責單位審查通過後核准

提供學校採用。至於採行自由制者，雖或亦訂有國家課程，惟教科書主要均由出版業者參照編輯並逕供學校使用；若教育權責單位（學區或地方當局）於學校選用前，另以評鑑或認可等方式介入開列書單，則可稱之為選定制或認可制（單文經、黃逸恆，2007；藍順德，2002）。循此分類，我國當前的中小學教科書制度係屬典型之審定制（國教法第 8 條、第 8-2 條及高中法第 43 條、第 48 條、第 49 條參照）。

即使僅依一般常理而論，在前述統編、審定、自由等三種基本教科書制度類型中，其教科書版本與內容之多元性，由高而低應均為自由制、審定制與統編制。回顧臺灣自 1895~1989 年期間，除 1945 年迄 1968 年係統編、審定併行外，我國中小學教科書大致均以統編制為主；²就此相對於 1989 年起逐步開放，並至 2002 年全面採行審定之教科書制度，整體上可謂符合趨向多元的發展歷程（藍順德，2005）。因此，我國現行教科書審定制度，或雖無法通過嚴格的合憲性檢驗（許育典、凌赫，2007）；惟本文認為，基於前揭多元文化係屬一種對於生活型態的動態理解歷程之相對觀點，當前制度既已呈現多元發展趨向，法理上即應著重其鉅觀動態面向，而較為「寬容」地予以合憲評價，並同時明確指引其持續發展之方向。此等同時關照社會發展現實的法律釋義取徑，或許更能正向落實逐步開放的軌跡，也才更符合憲法多元文化國誠命之精神與意旨。

就我國憲法具體規範而論，教科書審定制度最直接涉及者，乃是憲法本文第 11 條所保障的人民基本權利（言論、講學、著作及出版自由）；惟法治國對人民各項權利之保障均非絕對而漫無限制，故憲法本文第 23 條亦有「各條列舉之自由權利，除為防止妨礙他人自由、避免緊急危難、維持社會秩序，或增進公共利益所必要者外，不得以法律限制」之明文。換言之，國家在一定實質及形式要件的前提下，自得以符合法律保留原則之方式，針對人民相關權利或其作用內涵予以必要限制。準此，中小學教科書因攸關學生教育之內容與品質，基於增進「維持中小學教育質

² 惟針對職業學校部分，歷來則大致均為審定制。

量」以保障人民教育基本權此一重大公共利益，國家應得透過法律規範中小學教科書須經審定方得提供學校選用，故現行教科書審定制應屬符合比例原則³項下的適當性子原則（吳信華，1999；謝世憲，1994）。

此外，當國家試圖採行行政措施以達成公益目的時，若有數個適當措施可供選擇，比例原則項下之必要性子原則乃課以國家有採行對人民權益侵害最小之措施的義務；因此，國家對於人民基本權利的干涉或限制，即使已合乎憲法揭示之目的，但仍須檢討下列三項問題（李惠宗，2001）：一、達成相同目的之手段，是否存在數種？二、前項各種不同之手段，對於人民基本權利將分別產生如何之限制？三、最後決定選擇之手段，是否為所有可能手段中侵害最小者？

如前所述，就本文所探討的教科書制度而言，國家除採行審定制外，亦至少另可選擇更具自由取向的選定制；且如此為之，似對人民（教科書出版業者及其編者）的出版自由及言論自由將形成較小侵害。惟相對於審定制係屬出版前之行政介入措施（事前審查），選定制雖採出版後的審查模式，然亦可能在教科書選用過程要求刪除部分內容（楊智傑，2011）。事實上，我國現行教科書審定制，並未規範教科書不得在「送審前出版」，然就教科書係以「受學校選用」為實益標的之層面觀察，顯無業者會畫蛇添足地在送審前先行出版；且若將「出版」此一時點改以「採用」代之，則無論審定制或選定制，即均該當「事前」審查。

故本文認為，採取教科書審定制並不必然會對人民權益形成較大侵害，⁴其侵害幅度之關鍵應在於要求修正之判準為何？質言之，我國現行制度運作若能謹守「符合課綱、內容正確」兩項審查標準（曾大千，

³ 相對於其他法治原則之內涵而言，比例原則在我國實定法上的地位可謂相當明確；其精神不但可見諸憲法本文第23條之意旨，制定《行政程序法》（1999）時，更藉由第7條的具體架構內容，將適當性（採取之方法應有助於目的之達成）、必要性（有多種同樣能達成目的之方法時，應選擇對人民權益損害最少者）、合比例性（採取之方法所造成之損害不得與欲達成目的之利益顯失均衡）等比例原則的三個通說要素（子原則）直接予以法典化。

⁴ 就教科書出版業者的觀點而言，審查後再行出版的風險與成本應會低於出版後再行審查之程序設計，在我國現行制度下業經審定之教科書，至少可避免或至少大幅降低選用端對其內容之質疑。

2011b)，則自能符合必要性原則之要求；否則，即便改採選定制，然在選用過程卻大肆審查並要求修正內容，⁵則不但必須承擔較審定制更多之社會成本，對於教科書出版業者及其編者的基本權利亦恐形成更大侵害。此外，無論是審定制或選定制，其所限制者均僅該等書籍行銷至學校做為教科書之權益，而非其出版自由；進一步而言，除非國家放任不管，⁶否則教科書審定制會相對限制出版業者之行銷自由及其編者之部分言論自由，惟在前揭要件下，此一制度仍應具有憲法正當性。

截至目前，我國尚無針對教科書審定制合憲與否之憲法解釋，惟與我國採取相同制度且有類似發展歷程的日本，則透過漫長而廣為人知的家永三郎教科書訴訟，經其最高法院確認國家審定制教科書「並未侵犯教育自由和表現自由，故不違反憲法及教育基本法」之合憲判決（許育銘，2006），此對我國現行教科書審定制，應亦具有若干參考價值。然而，為避免審定制對教科書內容進行事前審查所可能存在的基本權侵害，未來隨著社會相關條件之逐步成熟，若能參採選定制或自由制之精神漸次調整，當能更進一步契合憲法所欲達成的理想目標。在此之前，針對中小學經依法定程序（國教法第 8-2 條第 2 項、高中法第 49 條參照），確認並無適當教科書可供選用時，即可使其在一定要件（如具明理由並經主管機關核備）下，允許學校另行選用他人（如他縣市、他校或出版業者等）所編輯之符合課綱的非審定制教材為教科書；現行《國民教育法施行細則》（2016）第 10 條第 1 項⁷及《高級中等教育法施行細則》（2013）第 8 條⁸相關規定，除無法防止僅於「形式上」自編（補充）教材的規避行為，且不但對教育專業、因材施教與多元發展等面向均無促進之功，

⁵ 此際，其更需分別面對不同選用單位（現行規定為個別學校）之審查，而非審定制下的國家單一機關；而在社會條件愈不成熟的情況下，教科書出版業者及其編者的權益恐亦將更無保障。

⁶ 惟若真採放任制，則恐因無法有助於前揭既有目的之達成，而不符合適當性原則。

⁷ 國民中小學應依本法規定選用教科圖書，如無適當教科圖書可供選用時，得由直轄市、縣（市）主管教育行政機關或學校依本法第 8 條規定之課程綱要編輯教材。

⁸ 高級中等學校除依本法公開選用審定或編定之教科用書外，得依課程綱要及其實施之有關規定，自編補充教材。

甚至可能產生反向抑制的副作用（曾大千，2011a），而有儘速調整之必要。

參、教科書編審相關規範中之多元價值內涵

循前所述，教科書審定制度雖有其憲法正當性，惟除形式上須符合法律保留原則，實質運作亦不得違反比例原則相關內涵。此外，基於憲法價值多元主義及其多元文化國誠命，國家審定教科書所依據的相關規範，亦須有積極促進社會尊重多元價值之作用，或至少應在消極面向足以防止出現反多元之現象。質言之，當多元文化訴求已然成爲法律既有內涵，則在依法行政原則的作用下，國家審定教科書之權力運作過程與結果，自然即可確保其能促進（或至少不妨礙）多元價值之發展。反之，若審定辦法、課綱及相關法律等直接規範缺乏此等內涵，則僅有仰賴教科書實際編審者（如出版業者及其編者與審定機關及其審查人）直接上承《教育基本法》甚至憲法多元價值之意旨；惟若如此，則其又須以此等人員已然具備多元文化之公民素養爲前提。據此，以下將依與教科書審定實務運作之直接關連性，逆推檢視相關規範中的多元價值內涵。

一、審定辦法與課程綱要

我國與教科書審定最直接相關之現行法，不外乎爲《高級中等學校教科用書審定辦法》（2014）與《國民小學及國民中學教科圖書審定辦法》（2012）二者（以下分別簡稱高中審定辦法、國中小審定辦法）；然因渠乃偏重審定程序之規定，故較難就此窺見有關促進教科書價值多元發展的實質內涵。惟相對於全面審定之舊有規範，現行法均賦予教育部另行公告審定科目或審定範圍、名稱、編輯冊數及習作種類（均爲第2條第2項參照）；就此推論，現行法至少就部分科目或範圍之教科書，已留予豁免國家審定而得採行自由制的發展空間。此外，有關教科書之實質審

查依據，則均僅明定「依課程綱要審查」（均為第 7 條參照）。

因此，課綱乃係編審教科書之具體依據，而其中涉及各科目（領域）的共通事項則又以總綱進行規範；故凡涉及教科書之價值多元內涵，主要應可見諸總綱相關內容。茲經檢視現行《普通高級中學課程綱要總綱》（2010）、《職業學校群科課程綱要總綱》（2008）、《國民中小學九年一貫課程綱要總綱》（2008）及將自 107 學年度起實施的《十二年國民基本教育課程綱要總綱》（2014）⁹分別整理歸納如下。

（一）普通高級中學課程綱要總綱

總綱實施通則之教材編選項下，明定應將「生命教育、性別平等教育、法治教育、人權教育、海洋教育、環境教育、永續發展、多元文化及消費者保護教育」等材料，適度融入相關科目教材之編選。故理論上，國家審定教科書時，即得檢視其內容是否具備「多元文化」相關概念；惟因其需融入之面向極其廣泛，編、審雙方恐均難以面面俱到。

（二）職業學校群科課程綱要總綱

較之前揭普高課綱針對「教材」的規範方式，職校課綱則於總綱實施通則中之課程設計（非「教材編選」）項下，明示各科目「教學或活動」應融入「海洋教育、生命教育、生活教育、多元文化、性別平等、人權教育、道德教育、憲政與法治、全國法規資料庫、輔導知能、情緒管理、挫折容忍、永續發展、環保教育、消費者保護、醫藥常識、職業安全衛生、災害防救」等更多之「社會關切議題」。就此，「多元文化」雖亦明列其中，惟除與之並列之名目更顯繁雜外；觀其規範意旨，亦似僅需實際教學活動具備相關議題內涵即可，至於教科書內容則或無此必要。

⁹ 2014 年 11 月 28 日教育部臺教授國部字第 1030135678A 號令：訂定「十二年國民基本教育課程綱要總綱」，並自 107 學年度，依照不同教育階段（國民小學、國民中學及高級中等學校一年級起）逐年實施。

(三) 國民中小學九年一貫課程綱要總綱

相對於高級中等教育階段，國民中小學課綱就多元文化之相關規範內涵，即較為明確。首先，在基本理念的五項基本內涵中，除於「人本情懷」項下揭示瞭解自我、尊重與欣賞他人及不同文化，「民主素養」項下復含括自我表達、獨立思考、與人溝通、包容異己、團隊合作、社會服務、負責守法等內涵。其次，在課程目標部分，除首揭「國民中小學之課程理念應……尊重個性發展，激發個人潛能；涵詠民主素養，尊重多元文化價值；……」外，在所列舉的 10 項課程具體目標與所對應的基本能力中，亦至少有 2 項（5.發展尊重他人、關懷社會、增進團隊合作；6.促進文化學習與國際瞭解）與多元文化素養密切相關。最後，在實施要點之課程計畫項下，亦明示應於各領域課程教學中，妥善規劃融入「性別平等、環境、資訊、家政、人權、生涯發展、海洋」等七大議題。

(四) 十二年國民基本教育課程綱要總綱

又較之前揭國民中小學課綱，十二年國教課綱中有關「多元文化」的規範內涵，則更是顯而易見；其除於基本理念及課程目標（涵育公民責任項目）均有「尊重多元文化與族群差異」之揭示外，在將課程核心素養¹⁰區分為三大面向、九大項目的整體架構中，亦具體強調學習者需要學習處理社會的多元性。而就表 1 所示社會參與面向中「多元文化與國際理解」項目的「素養內涵」觀之，確有諸多涉及多元文化或多元價值之相關內涵。

另其實施要點，除課程發展項下亦有類似國民中小學課綱之明文宣示「課程設計應適切融入性別平等、人權、環境、海洋、品德、生命、

¹⁰ 依課綱文本所陳，為落實十二年國教之課程理念與目標，乃以「核心素養」做為課程發展主軸，並藉此連貫各教育階段及統整各學習領域或科目；在理念上，核心素養係指一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度，故強調學習不宜以學科知識及技能為限，而應關注學習與生活的結合，透過實踐力行彰顯學習者的全人發展。在做法上，則期待透過各學習階段、各課程類型的規劃，並結合領域綱要的研修，以將其落實於課程、教學與評量之中。

表 1 十二年國民基本教育各教育階段核心素養內涵

面向	項目	項目說明	具體內涵		
			國民小學教育	國民中學教育	高級中等教育
社會參與	多元文化與國際理解	具備自我文化認同的信念，並尊重與欣賞多元文化，積極關心全球議題及國際情勢，且能順應時代脈動與社會需要，發展國際理解、多元文化價值觀與世界和平的胸懷。	具備理解與關心本土與國際事務的素養，並認識與包容文化的多元性。	具備敏察和接納多元文化的涵養，關心本土與國際事務，並尊重與欣賞差異。	在堅定自我文化價值的同時，又能尊重欣賞多元文化，具備國際化視野，並主動關心全球議題或國際情勢，具備國際移動力。

資料來源：十二年國民基本教育課程綱要總綱（2014）。

法治、科技、資訊、能源、安全、防災、家庭教育、生涯規劃、多元文化、閱讀素養、戶外教育、國際教育、原住民族教育等議題」外，在教學資源項下的「教科用書選用」中，更直接規定「各級各類學校相關課程及教材，應採多元文化觀點，並納入性別平等與各族群歷史文化及價值觀，以增進族群間之瞭解與尊重」，且於教師專業發展項下之「教師專業發展實施內涵」，亦明示教師應充實多元文化基本知能，以提升對不同文化背景學生之教學與輔導能力。

循此，乃可確認多元文化及多元價值不但已為中小學課綱所普遍肯認，且隨著《十二年國民基本教育課程綱要》之實施，其重要性亦將更行顯著；故位居課程鏈中的教科書，自應呼應此等基本理念並積極促進課程目標之實現，以培養學生具備現代公民所應擁有的多元文化素養。

二、直接上位法律

所謂教科書編審規範之直接上位法律，當首推國教法與高中法；渠

於 2016 年 6 月 1 日修正公布後，除仍保留由教育部常設課程研究發展機構訂定課綱之原則，亦同時開放其他教育機構、學校、法人及團體提出課綱草案併案審議，並明示課綱之研究、發展、審議及其實施，應秉持尊重族群多元、性別平等、公開透明、超越黨派之原則（高中法第 43 條參照、國教法第 8 條第 2 項準用）。又對照《國民中小學九年一貫課程綱要總綱》實施要點於「教材編輯、審查及選用」項下首揭「教科書的編輯，宜以專業為基礎」之規定，前揭二法之課程審議會因係由政府機關代表及非政府代表（含教育專家學者、教師組織成員、校長組織成員、家長組織成員、其他教育相關之非政府組織成員及學生代表等）組成（高中法第 43-1 條參照），故顯兼具民主參與屬性。

又針對教科書部分，兩項法律除均為審定制設定法律依據外，並明定由各學校公開選用；所不同者，乃高中法已就審定事務具體授權中央主管機關訂定法規命令，惟國教法雖明定應以委員會方式審定教科書，並逕行設定組成之必要代表及教師最低比例，但就教科書審定之實質運作，卻連最基本的概括授權條款仍付之闕如（高中法第 48 條、第 49 條及國教法第 8-2 條參照）。

而相對於高中法及國教法之以審定及其組織、程序為規範重點，《原住民族教育法》（2014）及《性別平等教育法》（2013）則進一步針對教材內涵之多元觀點有所規範。其中，前者明定「各級各類學校相關課程及教材，應採多元文化觀點，並納入原住民各族歷史文化及價值觀」，以增進族群間之瞭解及尊重（第 20 條）；後者則規定「教材內容應平衡反映不同性別之歷史貢獻及生活經驗，並呈現多元之性別觀點」（第 18 條後段），而課予教科書編、審雙方均須謹守的法律義務。惟基於多元文化或多元價值之廣域性，此等透過相關特別法的片段性規範，亦實有難以普遍貫徹憲法多元文化國誠命之憾；就此，則僅能繼續向上尋繹教育基準法律之有關意旨。

三、教育基準法律

《教育基本法》除透過促進人民對基本人權之尊重、生態環境之保護及對不同國家、族群、性別、宗教、文化之瞭解與關懷，而在預設之教育目的中，具有貫徹憲法肯定多元文化、尊重多元價值之內涵（第 2 條參照）；且宣示人民無分性別、年齡、能力、地域、族群、宗教信仰、政治理念、社經地位及其他條件，接受教育之機會一律平等（第 4 條前段），並指示教育應本有教無類、因材施教之原則，致力開發個人潛能，培養群性，以協助個人追求自我實現（第 3 條）。凡此，均為肯認教育主體的多元性與教育應尊重多元價值之體現；故基於整體教育作用環節的教科書，亦自當在肯定多元文化、尊重多元價值的理念下，協助教育目的之實現。

除前揭促進多元文化之正向規範外，《教育基本法》在教育中立條款中，亦明文列舉學校不得為「特定政治團體與宗教信仰」從事宣傳或活動之原則（第 6 條）。事實上，就國家中立之一般概念而言，除政治與宗教外，學校亦應不得為特定種族、性別、階級、地域等各種族群從事宣傳；惟若基於傳統發展歷程，致使某一特定族群成為社會弱勢（如原住民族、女性、基層農工、偏鄉住民等），則國家即有採取符合平等原則之積極差別待遇的正當性。相對於此，基於共同理念或信仰所自由形成的政治或宗教團體，則顯無適用之餘地；¹¹循此以觀，本文前揭國家所應恪守並用以維護社會多元價值的平等、中立、寬容三項基本原則（許育典，2005；曾大千、陳炫任，2013），於平等、中立二者間，實具有相互補充甚或相互吸收之作用。

而除《教育基本法》外，我國因於 2009 年 4 月 22 日制定公布《公民與政治權利國際公約及經濟社會文化權利國際公約施行法》（2009），

¹¹ 就另一個角度而言，政治理念與宗教信仰二者，無寧是最缺乏理性對話空間的兩種社會意識型態，此與必須大量仰賴理性思辯與合理論證的教育過程，在本質上實亦難以相容。

使得聯合國(1966a, 1966b)《公民權利和政治權利國際公約》(International Covenant on Civil and Political Rights, ICCPR)與《經濟、社會、文化權利國際公約》(International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, ICESCR)兩公約所揭示保障人權之規定,¹²自此具有我國國內法律之效力(第2條)。此外,由於本法第8條明定「各級政府機關應依兩公約規定之內容,檢討所主管之法令及行政措施,有不符兩公約規定者,應於本法施行後二年內,完成法令之制(訂)定、修正或廢止及行政措施之改進」,從而使兩公約之相關規定,得以更進一步具備基準法地位;¹³與此雷同,2014年6月4日制定公布之《兒童權利公約施行法》(2014)亦有類似條款(第2條、第9條)。因此,ICESCR及《兒童權利公約》(Convention on the Rights of the Child, CRC)(聯合國,1989)中涉及教育事項的規範內容,亦應視為本文所稱之教育基準法律。

具體而言,ICESCR於第13條首揭「人人有受教育之權利」,並規定教育應鼓勵個性與尊嚴的充分發展、加強對人權和基本自由的尊重,並應使所有人都能有效參與自由社會,以「促進各民族、種族、人種或宗教團體間之瞭解、容忍與友誼」;CRC第29條就兒童教育之目標,除規定應培養兒童有尊重與自己文明迥異之其他文明的觀念,亦應培養兒童能以理解、和平、寬容之精神,與不同性別及其他種族、國民、宗教團體等人民友好共處。對照而言,此等內涵除與我國憲法之多元文化國誠命完全契合外,亦與前揭《教育基本法》所宣示之教育目的極為一致;故有關教科書審定此一行政措施,自當有循此意旨切實履行的法律義務。

最後,基於國民主權理念之憲法,其首要特質乃是「保障基本人權的根本法」與「國家的最高法規範」(許志雄、陳銘祥、蔡茂寅、周志宏、蔡宗珍,2008);至於現代憲政秩序之基礎,則又可概分為「民主原

¹² 此兩公約與聯合國1948年《世界人權宣言》(Universal Declaration of Human Rights, UDHR),一般被併稱為「國際人權憲章」(International Bill of Human Rights)。

¹³ 一如《教育基本法》第16條規定:「本法施行後,應依本法之規定,修正、廢止或制(訂)定相關教育法令」。

則」與「法治原則」二者（蔡宗珍，2000）。其中，民主原則之核心內涵，乃在藉由制度設計，使人民的各種不同意見均能充分表達並獲得相互尊重，進而以全體人民之意志作為行使國家公權力的正當性基礎（法治斌、董保城，2014）；因此，唯有在自由民主憲政秩序的健全基礎上，國家才有能力發展並維護多元文化。而為維護民主憲政基礎，學校教育當以培養學生自主判斷能力為首務，亦即務使未來公民在社會上具有自我承擔、自我負責的生活智慧。因此，學校教育必須輔助學生理解社會多元情境，使其發展客觀批判周遭事務之能力，以藉此涵育共同生活意識與協力精進的使命感。故教科書自應引介具代表性之各種思潮，而不得對學生傳達單一意識型態，以使學生在自由民主的學習氛圍下，擁有獨立批判探究之餘地。

進一步而言，學校是學習與人共同生活與認識民主政治的最重要場所；故有關自由憲政的精神與民主法治的意義，本應藉由學校教育讓學生清楚瞭解，使其能運用尊重、包容來面對民主社會中之衝突，進而能實踐、服從於法治國的法制運作，並努力、奮鬥於社會國的社會正義。而唯有在多元開放的學校情境中，學生才有可能充分瞭解自由民主的真義與價值，當民主法治遭逢威脅之際，也才能發揮為保護民主憲政秩序而挺身奮鬥的市民勇氣。為了培育具有市民勇氣的時代公民，學校教育自應履行其以人的自我實現為核心的教育任務，並讓每個人在學校教育過程中，均能學習成為獨立自主、具批判力且充滿責任意識的未來公民（許育典，2013）。因此，為了協助並落實學生在整體生活中的自我實現，做為學校教育重要素材的教科書，自應揚棄教導學生服從單一價值的固有思維，而須代之以培養包容異見的心態與獨立批判的能力；就此，除藉由前揭相關規範所明確指引之多元價值外，編、審雙方更均應負有積極促成教科書內涵價值多元化的法定義務。

肆、憲法多元文化國誠命下之教科書編審

針對憲法多元文化國誠命對於教科書編、審之應有作用，本文乃將依據現行實務運作及前揭相關規範中的多元價值要求，並嘗試透過「二階雙層」模式逐一討論如下。

一、制度階段：教科書審定制度的多元價值檢視

如前所述，與教科書審定制度的最直接之基本權衝突，乃是憲法本文第 11 條所保障的言論自由，又建構多元文化國既為憲法誠命，則國家即有履行「肯定多元文化」等相關特定行為之憲法義務。又言論自由具有實現自我、溝通意見、追求真理、形成公意、滿足人民知的權利與促進各種合理的政治及社會活動之功能，乃維持民主多元社會正常發展所不可或缺，故國家應予以最大限度之保障（司法院，2000）（釋字第 509 號解釋）。循此，國家就中小學教科書之審定，若係要求須經（事前）審查方得出版，將在相當程度上存有違憲之虞；惟憲法對於言論自由亦非絕對之保障，立法者依憲法本文第 23 條比例原則之意旨，尚得以法律之明確規定予以適當限制（司法院，1996，2004，2006，2007）（釋字第 414 號解釋；第 577 號解釋；第 617 號解釋；第 623 號解釋）。

例如，相關言論若與國民健康有重大關聯，基於公共利益之維護，自應受較嚴格之規範，甚至得予以事前審查（釋字第 414 號解釋參照），或就特定資訊不為表述之自由有所限制（亦即規定應為特定資訊之表述）（釋字第 577 號解釋參照）。就此對照中小學教科書內容，除考量標的學生概屬身心未臻成熟之國民，且其直接攸關學生接受國民基本教育之內容與品質，故基於維持中小學教育品質、促進學生身心健全發展，以保障人民教育基本權此一重大公共利益，立法者自得衡酌憲法意旨，而以法律明確規定採行教科書審定制度的。惟相關措施及規範除應符合法律保留原則外，有關審定事項、內容、範圍、方式及整體教科書制度等，立法者與主管機關亦應配合社會發展狀況，適時衡酌並依比例原則予以

檢討調整或修正（釋字第 414 號解釋參照）。

此外，本文基於多元文化乃對生活型態的動態理解之觀點，肯認審定制在我國教科書制度整體脈絡中，係屬符合趨向多元價值之發展歷程，故至少應於現階段被評價為符合多元文化國憲法誠命之制度。惟亦基於多元文化的動態本質，在此一憲法誠命之方向指引下，我國未來的教科書制度，仍需隨時配合社會發展與相關條件之逐步成熟，漸次趨於更為開放且更能尊重多元價值的方向調整；事實上，前揭高中審定辦法與國中小審定辦法有關「另行公告審定科目或審定範圍、名稱、編輯冊數及習作種類」的規範內涵，即屬符應此等發展方向之例證。

二、行為階段：教科書審定行為之多元價值檢視

當教科書審定制通過憲法多元文化國誠命之檢驗並經立法實定後，行政機關即得依法執行教科書審定作業；而在多元文化國之憲法誠命下，行政機關（含輔助做成審查決定之委員會、審查人等，下同）於「依法」審定教科書時，除在形式上應具有合法依據外，更須在實質合法性上，恪遵平等、中立、寬容等用以維護社會多元價值的基本原則。又依前揭審定教科書之相關規範可知，「課程綱要」乃是我國目前進行教科書實質審查之唯一法定標準文件，惟其「規範」內容卻大量運用不確定法律概念，致使構成要件過度抽象，而留予審查者相當程度的引申空間與判斷餘地，並可能因此致使不同科目間甚至同一科目內之審查判定標準，存在不一致的現象（曾大千，2011b）。若此，國家審定行為將對不同版本教科書（出版業者）形成非必要之差別待遇，而明顯違反平等原則。

進一步而言，相對於過去明確規範教材內容的「課程標準」而言，「課程綱要」因較具彈性，故不免容易在規範內涵上出現不確定概念（如適度融入、適當結合、避免零碎知識、注意課程銜接與科目整合等）；事實上，此亦為較符合憲法多元文化國誠命意旨的規範方式。然而，行

政機關若依據審定辦法有關「依課程綱要審定教科用書」之明文進行嚴格審查，則恐任何一項不確定概念均可能導致教科書無法通過審查。就此，除透過行政機關予以進一步具體規範（曾大千，2011b），若能在教科書審查過程直接導入「寬容原則」，而將課綱之不確定概念歸諸教科書之「編寫（論述）餘地」（而非審查餘地），應有助於減少爭端並亦符合尊重多元價值的基本理念。

最後，除以課綱做為教科書審查之法定標準文件外，國家審定教科書既以維持教育品質為預設目的，故學科知識之正確性自屬無待法令明訂的審查依據；換言之，除明確違反課綱（含其上位相關法令）之強制規範者外，教科書無法通過審查的具體原因，應僅侷限於內容之正確性。本文認為，在依法行政及法明確性原則的要求下，除違反課綱及內容錯誤外之其他審查向度與內涵，均須藉由法定文件予以確認，否則即不宜以之為必要標準，甚而據此判定不予通過；此外，縱有修正意見，亦應敘明理由並保留對話空間，以藉此尊重多元價值暨符合法治國合理論證之原則。

三、教科書之版本多元與學習內容之價值多元

即使僅就教科書由統編走向審定之制度變革而言，教科書版本的多元化應本屬當然之理；然事實上，由於教科書編者迎合審查者偏好與選用者要求，致使審定本教科書日益趨同，而未能理性呈現審定制度本欲促成之教材設計與知識觀點的多元化（周淑卿，2008；鄧鈞文，2003）。故就教科書實質內容觀之，審定制度下的版本多元化，亦僅是一種假象（藍順德，2005）；若專就審查者觀點偏好部分而論，當是審定取代統編後，雖能在某種程度上節制國家權力的恣意施展，惟仍無法完全擺脫其干涉之痕跡（許育典，2011）。

以現行教科書審定運作實務持平而論，審查人之觀點偏好通常雖非審定機關所授意，惟當審定機關無力（或不宜）於事後檢正審查意見之

前提下，若又無法於事前建立客觀審查基準並遴聘具備多元文化素養之審查人，則自須由審定機關概括承受不適格審查人所為之主觀意見，進而該當前揭以國家權力不當干預教科書內容之批評。本文認為，在所謂客觀審查基準未能建立之前，¹⁴則應謹守「不違反課綱明確規範」及「無客觀知識上之錯誤」等兩項基本要件，除此以外的題材選擇、學習重點、內容難易、組織結構、活動設計、圖文表達、編輯體例及版面設計等向度，若其並未違反既有法令強制規定，原則上即應尊重教科書編者之形成自由及市場之選用機制，使藉由落實教科書版本多元以維護多元價值並立。此外，不論審查意見係屬「違反課綱」及「知識錯誤」之必要修正，抑或是其他非必要面向之建議事項，審查者均應具明理由，以保留編審雙方合理論證的空間。

基於憲法多元文化國誠命，國家雖得採行教科書審定制度，惟仍應適度尊重編者之形成自由以落實版本多元；又國家之所以採行審定制度，本係以維持中小學教育品質、促進學生身心健全發展，以保障人民教育基本權此一重大公共利益為本旨。因此，審定制度雖對教科書具有版本多元之直接促進作用（表層作用），惟其所欲達成之終極作用，乃係學生學習內容之價值多元（深層作用）；亦唯有如此，方足以理解並強化國家審定教科書之憲法正當性。¹⁵質言之，教科書審定除須實現前揭維持教育品質之行政目的，在多元文化國的憲法誠命下，從統編走向審定之教科書制度，亦負有維護多元觀點並存的基本任務。而經國家認證甚至參與最終內容形成過程的審定本教科書，其本質究與一般自由出版品有所差異，且因個別學生通常僅選用一種教科書版本，故各種版本教科書（之出版業者及編者）亦均負有傳達多元價值之憲法義務，而產

¹⁴ 與其說客觀審查基準係「建立」而來，無寧視其為逐漸「發展」而成；自1989年起逐步開放、2002年全面採行審定制度之我國，似應由審定機關依據長年累積之實務經驗，嘗試提出符合社會多元價值的客觀審查基準並予以試行，而不宜仍僅仰賴會議共識過程形成審查意見，此於缺乏會議形式之審查機制部分（高中審定辦法第7條第1項參照），尤更具其迫切性。

¹⁵ 否則，國家不如採自由制（甚或無須遵照課綱之放任制），豈不更有助於直接促進教科書之版本多元化。

生類似基本權第三人效力之實質效果（李惠宗，2012）。因此，就政治、宗教、性別、種族、階級、地區及其他各種常出現於教科書的意識型態（藍順德，2010），教科書即應基於維護社會多元價值，而在平等原則的指導下，對於不同群體、議題、觀點予以衡平性之內容敘述、呈現或處理。其中，針對特定政治團體或宗教信仰，更負有價值中立之法定義務（教育基本法第 6 條參照）；除須客觀、公正、無偏見地對待各種不同理論及價值觀，亦應能秉持寬容原則而予以尊重。

即以教科書中「日治」或「日據」用語之概念運用為例（陳鵬仁，2013），假設課綱明定以「日治」為標準用語，則因課綱具有國家法制作用內涵之地位，於其未遭宣告違憲或存在其他不具法律效力的前提下，若教科書採取同於課綱之「日治」用語，則應推定為合乎憲法多元價值之要求。反之，若教科書採取「日據」之非標準用語，則更應同時負有說明其與「日治」間概念差異之義務，及其為何選擇採用此一用語之理由；據此，審定機關即不得逕以其未使用課綱規範用語而要求修正，¹⁶惟就其相關陳述內容（包括未為說明）另得依據「知識正確性」面向進行檢視，或併同具理要求修正。換言之，基於憲法多元文化國誡命，審定機關應秉持價值中立及寬容原則，而不宜在未經合理論證的前提下，片面要求教科書呈現某種特定意識型態（如規定使用「日治」而一律不得出現「日據」用語），惟教科書編者亦不應因偏重某種特定價值，而刻意忽略多元價值之呈現。且就課綱所具有的指導性綱領之教育文件地位，本亦不宜以獨占性或排他性之內涵逕行規範，而應保留教科書編輯及教師教學的專業自主空間，方能在整體法制架構上，更有助於積極支持教科書之版本多元與學習內容之價值多元。

最後，有關中小學教科書中所應具備的多元價值內涵，雖可透過法制具體規範相關事項，惟若教科書編審人員及教師已然具備多元文化素養，則將更能獲致事半功倍的成效。然而，本文亦不贊同採取類似《原

¹⁶ 除非課綱就此用語係屬強制且具排他性；惟若如此，則課綱本身即可能因不符憲法價值多元主義，而有違憲之虞。

住民族教育法》¹⁷、《性別平等教育法》¹⁸或《國民中小學校長主任教師甄選儲訓遷調及介聘辦法》(2015)¹⁹的形式規範方式；事實上，即如「要成爲多元文化教師必先成爲多元文化人」之轉化歷程 (Nieto & Bode, 2012)，與其期望透過形式化課程培養，抑或直接遴聘所謂具備多元文化素養者擔任編審人員及教師，實不如人人自省是否具備多元文化素養，並於所屬場域投注心力，以逐漸營造尊重多元價值及鼓勵批判、反思與行動之整體環境。

伍、結論

基於自由權利及平等、民主、社會國、共和國等意旨所共同描繪的我國憲法圖像，本以建構多元文化社會爲具體實踐之必然取向；又依憲法本文既有文化基本權所型塑的客觀法功能，亦可間接推導出憲法對於多元文化國之保障。況且，憲法增修條文業已明定「國家肯定多元文化」，遂乃課予國家立法、行政、司法皆應積極促進及維護多元文化的義務，並據以建構「多元文化國」之憲法誠命；故屬國家權力運作範疇的教科書審定，自須服膺其制約。綜此，茲提出本文結論如下：

一、教科書審定具有憲法正當性，惟應配合社會發展漸次調整

現行教科書審定制度，對於編者的言論自由及業者的行銷自由，雖必然存在一定程度之限制；惟爲增進「維持中小學教育質量」以保障人民教育基本權此一重大公共利益，國家本得透過法律或其授權訂定之法

¹⁷ 第 24 條第 1 項：原住民族教育師資應修習原住民族文化或多元文化教育課程，以增進教學之專業能力；……。

¹⁸ 第 9 條：學校之性別平等教育委員會，……得聘「具性別平等意識」之教師代表、……。第 15 條：教職員工之職前教育、……之儲訓課程，應納入性別平等教育之內容；……教育專業課程，應有性別平等教育相關課程。

¹⁹ 第 10 條第 3 項：國民中小學校長、主任之儲訓課程，應加強輔導專業、性別平等及多元文化等知能。

規命令，規範中小學教科書應經審定方得提供學校選用。而就目前教科書審定相關法制觀之，無論在形式上或實質上，均符合憲法比例原則之意旨，故現行教科書審定制度應具有憲法正當性。此外，回顧我國教科書制度由統編逐步開放審定的歷史脈絡，實屬有利於建構「多元文化國」之發展方向；而現行審定辦法已就部分科目或範圍之教科書保留免予審定的彈性空間，故未來隨著社會條件之逐步成熟，當可考慮漸次朝向自由制取向調整，以更進一步積極呼應憲法多元文化國誠命。現階段，則建議可調整《國民教育法施行細則》及《高級中等教育法施行細則》等相關規定，使中小學經依法定程序確認並無適當教科書可供選用時，即可在具備一定要件下，允許學校另行選用未經審定但符合課綱之其他教材為教科書，以逐步培養學校現場人員評鑑教科書之能力，並藉此促進教科書實質內容的多元發展。

二、教科書審定應保留編者論述餘地，以落實版本多元之目的

教科書審定制度雖具有憲法正當性，惟其審定行為除須依法行政且應符合比例原則外，基於憲法價值多元主義及其多元文化國誠命，國家審定教科書時所依據的相關規範，亦須具有積極促進社會尊重多元價值之作用，或至少應在消極面向足以防止出現反多元之現象。就與教科書審定最具直接關連的課綱觀之，多元文化及多元價值不但已獲普遍肯認，且隨著十二年國教之實施，未來更有愈受重視的發展趨勢；基於此等課程精神之教科書審查，即應秉持寬容原則，並將課綱中的不確定概念保留為編者之「論述餘地」。唯有如此，方能達成以審定取代統編所欲實現的版本多元化之目的，亦才可能實現《教育基本法》及 ICESCR、CRC 等教育基準法律所欲彰顯的尊重多元價值之理念。本文認為，現行教科書審定實務若能謹守「符合課綱、內容正確」兩項基準，則相對於採取「出版後審查」模式的選定制，此等在教科書出版前予以事先審查

的審定制，並不必然會對出版業者及其編者形成較程度的基本權侵害效果；藉此，除能使教科書審定行為進一步符合比例原則項下的必要性子原則外，教科書版本亦方能更有多元並陳的空間。

三、教科書編輯應尊重多元文化，以確保學習內容之價值多元

尊重多元文化及價值差異不但是憲法意旨，亦是課綱及相關上位法令的明確規範，故教科書之編輯內容即應基於維護多元價值，而針對不同群體、議題、觀點予以衡平敘述、呈現或處理；尤其是就政治課題或宗教信仰，更負有價值中立之法定義務。事實上，經國家審定並參與確認最終內容的教科書，應與一般出版品存在本質差異；且因個別學生通常僅會接觸到某一特定版本教科書，故若審定本教科書僅具有版本多元性，則對學生而言並無實益。換言之，唯有所有不同版本教科書，均能客觀、公正、無偏見地對待各種不同理論及價值觀，方能確保每位學生的教科書內容具有價值多元性。因此，憲法之多元文化國誠命，不但對教科書審定具有制約效果，其對教科書編輯面向亦將產生間接規範作用；當送審教科書之內容偏頗，而未能尊重多元文化或同時關照不同價值觀時，除因以偏概全故應受內容正確性之質疑外，亦應被判定明確違反課綱及其上位法令，並該當無法通過審查的行政處分。質言之，即如憲法多元文化誠命對於「教科書審定」此一國家權力作用之規範性，基於「學生學習內容之價值多元」此一上位目的，此等憲法價值要求對於「教科書編輯」面向亦具有同等規範效力。

參考文獻

- 十二年國民基本教育課程綱要總綱（2014）。
- 中華民國憲法（1947）。
- 中華民國憲法增修條文（2005）。
- 公民與政治權利國際公約及經濟社會文化權利國際公約施行法（2009）。
- 司法院（1996）。大法官釋字第 414 號解釋。取自 <http://law.moj.gov.tw/Law/LawSearchResult.aspx?p=B&t=B1&n=414&TPage=1>
- 司法院（2000）。大法官釋字第 509 號解釋。取自 <http://law.moj.gov.tw/Law/LawSearchResult.aspx?p=B&t=B1&n=509&TPage=1>
- 司法院（2004）。大法官釋字第 577 號解釋。取自 <http://law.moj.gov.tw/Law/LawSearchResult.aspx?p=B&t=B1&n=577&TPage=1>
- 司法院（2006）。大法官釋字第 617 號解釋。取自 <http://law.moj.gov.tw/Law/LawSearchResult.aspx?p=B&t=B1&n=617&TPage=1>
- 司法院（2007）。大法官釋字第 623 號解釋。取自 <http://law.moj.gov.tw/Law/LawSearchResult.aspx?p=B&t=B1&n=623&TPage=1>
- 行政程序法（1999）。
- 吳信華（1999）。法治國家原則（三）：比例原則。月旦法學，52，2-3。
- 李惠宗（2000）。談憲法的價值體系：評釋字第 499 號解釋及第六次憲法增修條文。月旦法學，61，142-156。
- 李惠宗（2001）。論比例原則作為刑事立法的界限：大法官釋字第 517 號解釋評釋。臺灣本土法學，18，23-38。
- 李惠宗（2012）。憲法要義。臺北市：元照。
- 兒童權利公約施行法（2014）。
- 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。
- 性別平等教育法（2013）。
- 法治斌、董保城（2014）。憲法新論。臺北市：元照。
- 原住民族教育法（2014）。
- 唐筱恬、李明賢（2015，7月29日）。課綱微調風波，行政院定調：新舊併行，爭議不考。中時電子報。取自 <http://www.chinatimes.com/newspapers/20150729001328-260102>
- 高級中等教育法（2016）。
- 高級中等教育法施行細則（2013）。
- 高級中等學校教科用書審定辦法（2014）。
- 國民小學及國民中學教科圖書審定辦法（2012）。
- 國民中小學九年一貫課程綱要總綱（2008）。

- 國民中小學校長主任教師甄選儲訓遷調及介聘辦法（2015）。
- 國民教育法（2016）。
- 國民教育法施行細則（2016）。
- 教育基本法（2013）。
- 教育部（2015）。重編國語辭典修訂本。取自 <http://dict.revised.moe.edu.tw/cgi-bin/cbdic/gsweb.cgi?o=dcbdic&searchid=Z00000162152>
- 許志雄、陳銘祥、蔡茂寅、周志宏、蔡宗珍（2008）。現代憲法論。臺北市：元照。
- 許育典（2005）。教育憲法與教育改革。臺北市：五南。
- 許育典（2008）。多元文化國下通訊傳播自由的建構。東吳法律學報，20（1），1-60。
- 許育典（2011）。教科書選用程序的主體檢討：兼評臺北高等行政法院96年度訴字第03797號判決。月旦法學，188，221-233。
- 許育典（2013）。法治國與教育行政：以人的自我實現為核心的教育法。臺北市：元照。
- 許育典、凌赫（2007）。教科書審定制的合憲性探討。東吳法律學報，19（1），1-50。
- 許育銘（2006）。站列法庭的歷史學：家永三郎與日本教科書審定訴訟之研究。東華人文學報，9，251-282。
- 陳鵬仁（2013）。日治或日據，兩者皆有理。取自 <http://www.npf.org.tw/post/3/12504>
- 單文經、黃逸恆（2007）。澳門教科書政策及其影響。載於中華民國課程與教學學會（主編），教科書制度與影響（頁173-190）。臺北市：五南。
- 普通高級中學課程綱要總綱（2010）。
- 曾大千（2011a）。我國課程規範與教科書制度之法令分析。教育政策論壇，14（1），119-142。
- 曾大千（2011b）。我國教科書審定制重編決議之法理分析。臺北市立教育大學學報：教育類，42（1），53-84。
- 曾大千、陳炫任（2013）。論多元文化教育之憲法基礎及其於我國原住民族法制之體現。教育與多元文化研究，9，71-104。
- 楊智傑（2011）。美國法院關於中小學課程與教科書制度之判決研究。憲政時代，37（2），129-176。
- 董保城（1997）。德國教育行政「法律保留」之探討：我國國民教育法修法芻見。載於董保城（主編），教育法與學術自由（頁217-247）。臺北市：元照。
- 劉美慧（2011）。多元文化教育研究的反思與前瞻。人文與社會科學簡訊，12（4），56-63。
- 蔡宗珍（2000）。論國民大會虛級化後立法院之憲政地位。月旦法學，61，51-61。
- 課綱微調爭議，到底在吵什麼（2015，7月24日）。聯合新聞網。取自 <http://theme>

udn.com/theme/story/7491/1076685-整理包／課綱微調爭議-到底在吵什麼？

鄧鈞文 (2001)。臺灣地區國民小學教科書市場機制運作之研究 (未出版之博士論文)。國立政治大學教育學系，臺北市。

鄧鈞文 (2003)。教科書自由化及其問題分析。課程與教學，6 (1)，27-41+165。

聯合國 (1966a)。公民權利和政治權利國際公約。取自 <http://www.un.org/chinese/hr/issue/ccpr.htm>

聯合國 (1966b)。經濟、社會和文化權利國際公約。取自 <http://www.un.org/chinese/hr/issue/esc.htm>

聯合國 (1989)。兒童權利公約。取自 <http://www.un.org/chinese/children/issue/crc.shtml>

謝世憲 (1994)。論公法上之比例原則。載於城仲模 (主編)，行政法之一般法律原則 (頁 117-137)。臺北市：三民。

職業學校群科課程綱要總綱 (2008)。

藍順德 (2002)。九年一貫課程教科書審定政策執行之研究 (未出版之博士論文)。國立政治大學教育學系，臺北市。

藍順德 (2005)。教科書政策與制度。臺北市：五南。

藍順德 (2010)。教科書意識型態：歷史回顧與實徵分析。臺北市：華騰。

蘇俊斌 (2002)。日本之教科書審定問題。教育政策論壇，5 (2)，137-147。

Biemer, L. B. (1992). The textbook controversy: The role of content. In J. G. Herlihy & M. T. Herlihy (Eds.), *The textbook controversy: Issues, aspects, and perspectives* (pp. 17-26). Norwood, NJ: Ablex.

Mikk, J. (2000). *Textbook: Research and writing*. New York, NY: Peter Lang.

Nieto, S., & Bode, P. (2012). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. Boston, MA: Pearson Education.

Venezky, R. L. (1992). Textbooks in school and society. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum: A project of the American Educational Research Association* (pp. 436-461). New York, NY: Maxwell Macmillan.

《臺灣新意象》教材設計與發展之實踐智慧

陳麗華 葉韋伶 甄曉蘭

本文探討《臺灣新意象》教材設計與發展團隊在自編教材的歷程中援引「溝通的反思性」、「自主的反思性」與「後設的反思性」等心智模式的軌跡，並且從中精粹出這個以自編教材為主題的大型計畫背後，如何整合資源的運作智慧及課程設計與發展的智慧。本研究從《臺灣新意象》教材設計與發展的歷程中精煉出七項實踐智慧，其中包含資源整合的四項智慧及課程設計與發展的三項智慧。

關鍵詞：臺灣新意象、課程設計與發展、實踐智慧

收件：2015年11月20日；修改：2016年2月23日；接受：2016年7月11日

陳麗華，淡江大學課程與教學研究所教授，E-mail: newcivichope@gmail.com

葉韋伶，國立臺灣師範大學課程與教學研究所博士生

甄曉蘭，國立臺灣師範大學教育學系教授

The Practical Wisdom of Curriculum Design and Development of “New Taiwan Image”

Li-Hua Chen Wei-Ling Yeh Hsiao-Lan Chen

This article records how the editorial board for the “New Taiwan Image” used “communicative reflexivity”, “autonomous reflexivity”, and “meta reflexivity” in the curriculum design and development process. We extracted the wisdom behind the resource integration and curriculum design and development from this self-designed teaching materials project. Finally, this research extracted seven items of practical wisdom, including four related to resource integration and three dealing with curriculum design and development.

Keywords: New Taiwan Image, curriculum design and development, practical wisdom

Received: November 20, 2015; Revised: February 23, 2016; Accepted: July 11, 2016

Li-Hua Chen, Professor, Graduate Institute of Curriculum and Instruction, Tamkang University,
E-mail: newcivichope@gmail.com

Wei-Ling Yeh, Ph.D. Student, Graduate Institute of Curriculum and Instruction, National Taiwan
Normal University.

Hsiao-Lan Chen, Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University.

壹、緒論

本研究為科技部整合型計畫「全球脈絡下《臺灣新意象》教材之建構與實踐」之部分成果，其下有六個子計畫分別鑽研臺灣、華語地區（中國、香港、新加坡、馬來西亞）、英語系國家、西語系國家、日本及韓國學生眼中的臺灣意象。由於臺灣位處世界政治文化體系的邊陲位置，臺灣不僅在國際上經常被消音，在西方社會眼中的「他者」形象也常有被遮蔽與扭曲的情況，例如：臺灣的國會暴力不斷搶占國際媒體版面，甚至電影、廣告中都以此為笑點，而最令人哭笑不得的是中華民國立法院曾以「證明立委鬥毆比戰爭更有政治效果」獲得 1995 年搞笑諾貝爾獎（Ig Nobel Prize）和平獎。又如在 2011 年 7 月犯下奧斯陸爆炸案及烏托亞島屠殺的挪威殺人魔，他曾在犯案前自製的影片中讚揚臺灣是個「成功的民族國家……拒絕接受多元文化」，並以此做為其主張肅清歐洲穆斯林的藉口（陳麗華、甄曉蘭，2014）。面對諸多臺灣被邊緣化、他者化的國際現實，學校進行的國際教育是否已因應處理？陳麗華、葉韋伶、吳雯婷、蔡駿奕與彭增龍（2013）指出，即使是從事國際教育志工服務的在職教師和職前教師都困擾於如何介紹臺灣及介紹什麼臺灣文化給國際友人。職此，設計與發展成套的《臺灣新意象》國際教育教材以取得具主體性的發聲權，整飭臺灣的國際意象，彰顯臺灣正向和平的識別標幟，不僅是國際教育的重要課題，亦是本整合性計畫的動機之一。

本文定位為課程設計與發展中途的「研究筆記」（working paper）¹，記錄在研究發展歷程中不斷省思、修正與精進的歷程。本質上，「課程

¹ working paper 原為會計學之學術名詞，中文譯為工作底稿，其為會計人員將一定期間計算所得的資料或調查蒐集得到的資料彙集一起，為取得一定數據而進行調整、試算、分析的一種表式。而後其他學術領域取 working paper 不斷修正與精進，最終精煉為一完整底稿的精神和意義加以運用，例如：科技部將「計畫報告」譯為 working paper、《教育實踐與研究》期刊在徵稿啟事中將其譯為「研究筆記」，中國大陸學界則將之譯為「工作論文」和「研究手稿」。

不是編寫而得的，乃是發展出來的」（黃炳煌，1996），在繁複、細膩的課程發展歷程中衍生的許多默會知識（tacit knowledge），非重視固定格式的學術論文所能含納及敘說的。相對地，研究筆記取向的論文，具有反思性（reflexivity）的旨趣，²足以細膩紀錄自編教材從無到有的整體規劃思維、運作邏輯與實踐智慧。

本文採用研究筆記形式，記錄團隊在課程設計與發展歷程中援引「溝通的反思性」、「自主的反思性」與「後設的反思性」等心智模式的軌跡，並從中精粹出這個以自編教材為主題的大型計畫背後，如何整合資源的運作邏輯（logistics）與實踐智慧（practical wisdom）。每個課程發展的主題各有其獨特性，若僅介紹自編教材之概念架構和文本內容對於往後欲自編教材的現場教師的實質幫助有限；反之，記錄自編教材設計與發展歷程的反思性軌跡與實踐智慧，更具實質的參酌價值。然而，作者並非否定撰寫符合嚴謹格式的學術論文之價值，本整合型計畫在這方面的研究成果亦相當豐碩，請參見本研究團隊發表的相關期刊及會議論文。³簡言之，本研究筆記所欲傳遞的有其獨特性，非上述論文所能涵蓋，且有補實闕遺之作用。

貳、臺灣意象之內涵

Nagashima（1970）將國家意象（country image）狹隘地定義為特定國家所提供的產品或服務在消費者心中的圖像、聲望和刻板印象。除了產業服務之外，Bannister 與 Saunders（1978）進一步指出國家意象為個

² Archer 在 *Making Our Way Through the World: Human Reflexivity and Social Mobility* 一書中，提出四種反思性型態，包括「溝通的反思性」、「自主的反思性」、「後設的反思性」及「阻斷的反思性」（引自莊勝義，2010：158）。本研究援用前三者為課程發展歷程的心智模式（mind set），進行多重角度的反思，分別為透過團隊成員的相互對話，加深加廣自我的內在對話；維持自我監控的內在對話；透過對自己內在對話的批判反思，以及成員對話後所做決定的省思與批判，達成自我監控。

³ 本研究團隊發表的相關期刊及會議論文請詳見內文所述，總計包含王雅玄與彭致翎（2015）、林郡雯與宋明娟（2014）、洪雯柔（2014，2015）、陳劍涵與陳麗華（2015）以及詹寶菁與何思暉（2014a，2014b，2014c，2015）共 9 篇。

體對特定國家的多元面向的感知，亦即對特定國家的文化、經濟、政治狀況、歷史事件、國際關係、傳統、產業、科技進步的程度和代表性產品等面向的看法。除了政治、經濟、產業服務、科技、文化等人為的標的物之外，Kunczik（1997）將國家意象納入人的元素，他認為國家意象是個體對特定國家抱持的認知象徵（cognitive representation），亦即個體對特定國家和其國民的看法。然而，鄒筱涵與于卓民（2007）深感文化的差異性，質疑國外針對國家意象的諸多研究發現是否適用於臺灣，因此，針對臺灣進行了基礎研究，實證結果發現政經基礎（政府效率、教育程度、基礎設施、敬業態度、產品品質及法令貫徹）、金融穩定（通貨膨脹、失業率及金融信心）及社會安定（社會秩序和犯罪率）三項因素會影響國家意象之形塑。

再者，諸多探討購買行為、品牌形象（brand image）和國家意象間之關係的研究均指出其間存在特定的關係（鄒筱涵、于卓民，2007；賴慧勳，2013；Bannister & Saunders, 1978; Nebenzahl, Jaffe, & Lampert, 1997）。Hans（1989）的研究指出當消費者對某國生產的產品不甚了解時，消費者對該國抱持的國家意象便會產生月暈效果（halo effect）以建構對該品牌之印象；反之，當消費者對某國生產的產品甚為熟悉時，消費者對該品牌之印象便會產生彙整效果（summary effect）以形塑對該國之國家意象。由此可知，國家意象乃取決於國家品牌，欲推展優良之國家意象就必須塑造鮮明之國家品牌，而國家品牌建構（nation branding）之概念正是把整體國家比喻成商品來經營、管理和行銷。Anholt 與 Hildreth（2005）據此概念發展出國家品牌指標（nation brand index），該指標結合了出口（exports）、治理（government）、投資和移民（investment and immigration）、文化和遺產（culture and heritage）、人民（people）和觀光（tourism）六大面向，藉以測量各國家之意象和聲望，圖 1 即為 Anholt 與 Hildreth 提出的國家品牌指標，茲將此六大面向之定義簡要說明如後：

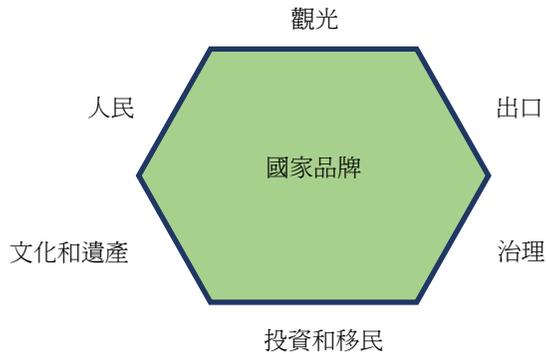


圖 1 國家品牌的六大面向

資料來源：Anholt 與 Hildreth (2005)。

一、出口：每個國家所提供的產品和服務的公眾形象，以及消費者謹慎選擇或避免來源國的程度。

二、治理：測量公眾對於國家政府的能力和公平性的意見、描述對國家政府的個人信念，以及該國政府對全球議題的承諾，如民主、正義、貧窮和環境。

三、投資和移民：吸引人們至該國居住、工作或讀書，以及人們對該國經濟和社會情況的覺知情形。

四、文化和遺產：人們對於每個國家遺產的感知以及對當代文化的評價，如電影、音樂、藝術、運動和娛樂。

五、人民：測量一個國家居民的聲望，包括能力、教育、開放程度、友善程度和其他特質，以及覺知到可能敵視和歧視的程度。

六、觀光：人們想到一個國家遊覽的興趣程度，以及該國自然和人文景觀吸引人們前往遊歷的程度。

國內針對臺灣的國家意象進行的相關研究並不多，行政院新聞局於 2005 年舉辦了「Show 臺灣！尋找臺灣意象票選活動」，活動主辦單位共提供了 24 個選項供民眾票選，此 24 個選項皆來自臺灣的文化、公民社會、生態資源和產業生活面向。鄭仲（2006）以問卷調查大陸遊客的臺

灣旅遊意象，該問卷包含了自然與文化資源、旅遊基礎設施、氣氛和社會環境四個認知意象構面。此外，林佳瑩（2011）調查大陸來臺人士的「對臺意象」時，界定臺灣意象涵蓋了地理與自然景觀、政治制度、經濟生活、多元文化、社會結構與社會制度、族群與公民社會等六大內涵。

根據上述國內外文獻探討及數次專家焦點座談後，本研究確立將臺灣意象的內涵界定為環境與生態、歷史、公民社會、產業生活和文化等五大面向，並以此做為《臺灣新意象》教材之篇章架構。

參、教材設計與發展模式探討 ——ADDIE 調整模式

本研究對《臺灣新意象》教材的設計與發展，係參酌 ADDIE(Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation) 通用模式。Seels 與 Glasgow (1997) 曾具體訂定 ADDIE 各階段的主要任務，分析階段主要是針對學習者進行需求分析、任務分析及教學分析；設計階段主要是進行目標設計、評量設計及教學策略設計；發展階段是根據分析及設計階段之成果進行教材內容發展；實施階段則是正式進行教學活動；評鑑階段的主要任務是進行形成性及總結性評量。ADDIE 以五大系統化階段進行單向線性的設計及發展歷程，與教材設計與發展的反覆慎思 (deliberation) 特性並不一致。故本研究加以調整，建構出 ADDIE 調整模式（如圖 2），特別強調各階段的品質監控與慎思評估，以及不斷根據監控與評估結果進行教材調整與修正的動態累進關係。

本研究採用 ADDIE 調整模式建構《臺灣新意象》成套教材。由圖 2 可知，A 圈包含分析、設計、發展、實施與評鑑等五大階段，代表本研究進行《臺灣新意象》教材設計與發展之實踐行動；B 圈為監控與評估，從 A 圈的實踐行動中抽離出來，站在一種後設全觀的位置，不斷進行各階段之品質監控，以及教材之慎思評估、反饋與修正，使得《臺灣

新意象》教材建構成為動態累進的歷程。

在這個《臺灣新意象》教材建構行動中，A 圈與 B 圈的區隔是基於雙頭鳥的隱喻。A 圈隱喻專注行動的鳥頭，埋首耕耘教材設計與發展行動，孜孜矻矻；A 圈以實線繪製，隱含踏實專注之意。B 圈隱喻全觀與慎思的另一個鳥頭，除了隨時隨地監控與評估各個階段之教材建構行動，也時而抽離各階段之行動，展翅飛騰於空中，鳥瞰巡查《臺灣新意象》教材建構的整體規劃與思維，並能有更高遠的視野思索願景與後續推廣的作法；B 圈以虛線繪製，隱含著流動省思之意。

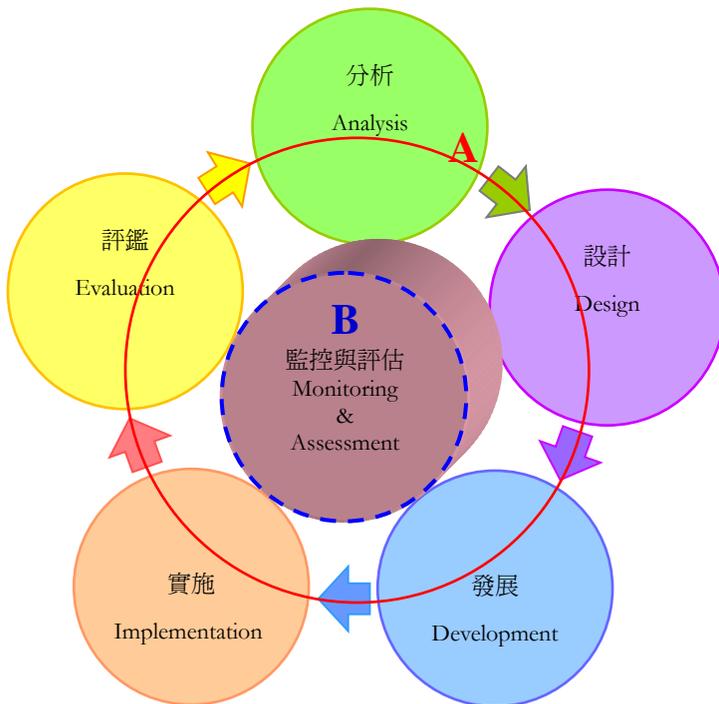


圖 2 ADDIE 調整模式

肆、教材設計與發展實務

本研究目前已經由分析、設計與發展（A-D-D）等三個階段完成教材內容發展，並已從中凝煉出豐厚的自編教材的實踐智慧。本文將以「研究筆記」的形式，記敘在 A 圈及 B 圈的作為，聚焦在：做了什麼？為何而做？如何做？做得如何？本文僅報導 A-D-D 等三個階段的運作思維與實踐智慧，至於教材實施與評鑑（I-E）等兩個階段之實踐成果，將於成套教材進行海外移地實施後，另起專文報告。

一、分析階段

本研究自編《臺灣新意象》中文版及英文版教材，期望做為國內外中等學校以上學生在國際教育或交流之用，然而，發展《臺灣新意象》教材不可能無中生有，它必須經過一段協商過程，包括臺灣自己內部透過協商達成共識，以及了解外部的他者既有的臺灣意象，而後再採取回應的設計，這正是本研究在分析階段的研究項目。這種知己知彼的主體建構過程，就如 Cooley 的鏡中自我（looking-glass self）所述：自我是人與人不斷互動的產物，把別人當作一面鏡子，透過表現（presentation）、辨認（identification）及主觀解釋（subjective interpretation）三個要素，自我意識即是參照別人對自己的反映而建立。Hegel 也提出，人們是透過他者來定義自我的說法：心靈需要視身體為他者（the other），自我需要視他人為他者，以便定義自己為主體（引自劉紀蕙，2001）。職此，本研究在全球脈絡下發展《臺灣新意象》教材之前必須先探究臺灣學生如何看待臺灣，以及全球脈絡下與臺灣關聯的他者如何看待臺灣，藉以做為後續設計及發展教材之基礎。

承接上述動機，本研究在分析階段的主要任務有四，如圖 3 所示：（一）釐清「臺灣意象」之內涵；（二）調查臺灣新世代學生眼中的臺灣意象；（三）勾勒國際社會眼中的臺灣意象：以日、韓、華語地區、英語系及西班牙語系國家為對象，透過分析教科書、旅遊書、外國新聞

媒體及訪談旅臺國際學生等途徑，勾勒國際社會眼中的臺灣意象；(四)彙整上述分析結果，進行「己他臺灣意象比較分析」。由於本階段的第一項工作項目已於第貳節詳述，故以下僅說明第二項至第四項之內容及研究成果。

(一) 釐清「臺灣意象」之內涵

歷經相關文獻的蒐集和數次專家焦點座談的意見交流與激盪後，本研究確立將臺灣意象的內涵界定為環境與生態、歷史、公民社會、產業生活和文化等五大面向，並以此做為《臺灣新意象》教材之篇章架構。

(二) 臺灣新世代眼中的臺灣意象

1. 問卷調查

為了解臺灣新世代學生眼中的臺灣意象，本研究自編「臺灣高中職學生眼中的臺灣意象調查問卷」，採用兩階段分層隨機抽樣方式，選取 57 所高中和 28 所高職參與問卷施測，每校再抽樣 40 名二年級學生參與問卷填答，共計抽樣 2,280 名高中學生及 1,120 名高職學生參與問卷調查，抽樣比例分別為 16.5%及 18.1%。高中及高職學生的回收率分別為 92.2%及 89.1%，總計回收 3,101 份問卷，問卷回收率為 91.2%。

本文通訊作者已將問卷調查結果撰寫為〈臺灣高中職學生之國家意象及國家認同對其世界公民素養影響之研究〉一文並進行投稿，欲了解詳細研究結果請參見該文內容。以下僅摘述對於建構《臺灣新意象》教材有重要啓示之研究成果。就環境與生態而言，臺灣高中職學生普遍認同臺灣具有豐富多樣的生態資源及獨特的原生物種；就歷史而言，臺灣高中職學生普遍認同臺灣具有獨特悠久的歷史，並認為臺灣歷史具備悲情、矛盾、團結、寬容及光榮等特色；就公民社會而言，臺灣高中職學生普遍認為臺灣人民具備熱情友善、聰明、有教養等特質，且臺灣的公民力量對政策走向具有影響力；就產業生活而言，臺灣高中職學生大多認同臺灣科技發達，能吸引外國人前來投資及觀光；就文化而言，臺灣

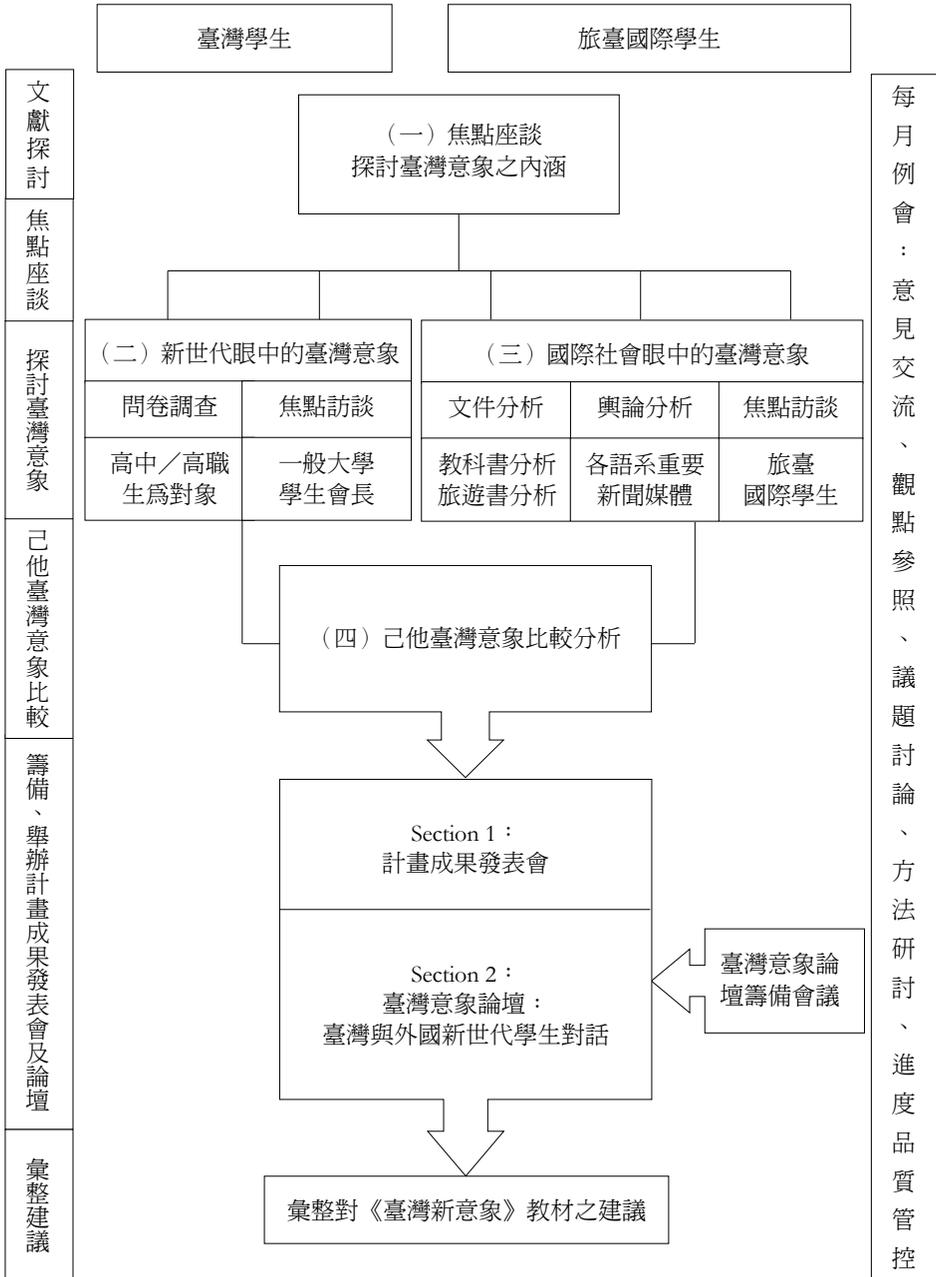


圖 3 分析階段之工作項目

高中職學生普遍認同歷經不同政權統治使臺灣文化更為豐富。前述為本研究採用大規模問卷調查所勾勒的臺灣高中職學生眼中的臺灣意象，透過該研究不僅清楚描繪出臺灣高中職學生抱持的臺灣意象，該研究成果更成為本研究設計與發展《臺灣新意象》教材之重要參考依據。

2. 半結構式訪談

為了解臺灣大學生眼中的臺灣意象，本研究採半結構式訪談（semi-structured interview）以探究臺灣一般大學學生會長現存之臺灣意象，並進一步了解形塑其當前臺灣意象背後的原因。為使研究樣本具有代表性並且反映母群特性，本研究採用分層隨機抽樣方式選取訪談對象，依序依據學校所在區域（北區、中區、南區、東區）和學校類型（公立及私立）之比例進行隨機抽樣，於 2014 年 3 至 5 月間共計訪談了 18 名一般大學之學生會長，受訪對象占母群之 25.71%。

本研究將另起專文詳述訪談臺灣一般大學學生會長之結果，以下僅摘述對於建構《臺灣新意象》教材有重要啓示之研究成果。就環境與生態而言，近八成九的學生會長認為臺灣適合居住，花東及阿里山是值得推薦給外國友人的臺灣風景區；就歷史而言，近八成九的學生會長認為蔣經國及日治時期是令人印象深刻的統治時期；就公民社會而言，全數學生會長對臺灣的公民運動均抱持正向感受；就產業生活而言，全數學生會長均認為醫療及電子業是令人印象深刻的臺灣產業；就文化而言，近六成七的學生會長認為廟宇／遶境及原住民文化是值得推薦給外國友人的傳統文化，高達八成三的學生會長認為雲門舞集是臺灣現代文化的代表。上述為本研究針對臺灣一般大學學生會長進行半結構式訪談獲致的簡要成果，該研究成果亦為本研究發展《臺灣新意象》教材之重要基礎。

（三）國際社會眼中的臺灣意象

為瞭解華語地區、英語系國家、西語系國家、日本及韓國的臺灣意象，本研究採用文件分析、輿論分析及半結構式訪談以勾勒他者眼中的

臺灣意象，而後再經由每月研究例會的討論與激盪，進一步了解各國學生眼中臺灣意象之異同。就文件分析而言，本研究主要選取前述語系國家的教科書與旅遊書中提及臺灣的部分進行分析，藉以了解這些國家如何向其國民介紹及論述臺灣，此部分之研究成果請參見王雅玄與彭致翎（2015）、林郡雯與宋明娟（2014）以及詹寶菁與何思暉（2014a, 2014b, 2014c, 2015）等研究；就輿論分析而言，本研究主要選取前述語系國家2000至2014年間新聞媒體中提及臺灣的部分進行分析，藉以了解這些國家的新聞媒體採用何種視角介紹及報導臺灣的新聞事件，此部分之研究成果請參見洪雯柔（2014, 2015）；就半結構式訪談而言，本研究採用滾雪球之方式選取前述語系國家的旅臺國際學生進行個別訪談，藉以深入了解這些旅臺國際學生來臺前後的臺灣意象有何轉變。

（四）己他臺灣意象比較分析

在採用問卷調查、文件分析、輿論分析及半結構式訪談等方式勾勒臺灣學生及旅臺國際學生眼中的臺灣意象後，本研究團隊旋即在2014年3月的研究例會上進行初步的己他臺灣意象比較分析。其中有趣的發現，如日、韓、華語地區及英語系國家對臺灣落實垃圾分類有高度的評價，然而，臺灣學生卻認為臺灣須加強落實垃圾分類。透過內部的比較分析，初步整合己他臺灣意象之異同，並從中萃取《臺灣新意象》之素材。隨後復於2014年5月舉辦「全球脈絡下臺灣意象論壇：臺灣與外國新世代學生對話」，分成兩個場次進行，上半場次由本研究團隊報告問卷調查、文件分析、輿論分析、半結構式訪談及跨國比較之成果；下半場次則由受邀的臺灣學生及旅臺國際學生針對研究成果進行回應，而後再開放其他與會聽眾給予回饋。其中有趣的對話，例如：臺灣學生認為臺灣的治安仍有進步的空間，然而，英語系國家的旅臺學生卻認為臺灣治安良好，交互激盪之後，該名旅臺學生便指出可能是臺灣崇洋的關係，對旅臺的白色人種特別親和友善，因而形塑他對臺灣治安良好的感受。透過此次公開論壇的辦理，本研究團隊成功激發臺灣學生與旅臺國

際學生的臺灣意象產生碰撞與交流，可做為整飭臺灣意象之教材設計的參考依據。

除了在國內舉辦公開論壇邀請各界人士參與討論對話之外，本研究亦成功向 The Asia Conference on Education 2014: “Transforming and Changing Education: Individuals, Communities, Societies”（ACE 2014）申請到“Images of Taiwan: Through the Eyes of Local College Students and International Students”論壇。本團隊於 2014 年 11 月於日本大阪發表初步研究成果，透過各國與會學者的回饋意見，例如：問卷調查及半結構式訪談的基準問題、增加訪談研究人數等等，對本研究設計的周延性有實質上的助益。此外，本研究團隊亦從參與論壇的過程中獲得許多肯定，例如：加州大學教授讚賞本研究之獨創性，他提出自己來自香港，從未想到以這個角度來推廣香港，即便在美國也未見此一研究角度，本研究啓發他未來也可以採用類似的角度進行研究。綜合言之，透過舉辦公開論壇活動，本研究成功蒐集並整合內外部意見，使《臺灣新意象》教材具備更豐厚的研究根基。

二、設計階段

本研究團隊原先由來自 8 所不同國內外大學和研究機構的 13 名教授和研究員組成，考量到《臺灣新意象》教材以中等學校以上的學生為對象，廣納高中職現場教師加入教材編寫團隊乃屬必須。因此，由研究團隊成員自主推薦具「歷史」、「地理」、「公民與社會」及「人文藝術」專長之高中職教師，再經由共同討論遴選出 10 名專家教師或中央輔導團教師。此外，亦邀請了 2 名具備近二十年教科書發展經驗的外部教材編輯專家，以及 1 名曾獲金鼎獎的美編專家加入編輯團隊，本編輯團隊成員屬性如表 1。本研究在設計階段的工作項目有二：（一）根據分析階段之成果確立《臺灣新意象》教材的目標定位；（二）根據目標定位擬定教材架構，茲將目標定位及教材架構的制訂過程說明如下：

表 1 《臺灣新意象》編輯團隊成員屬性彙整表

編輯成員屬性		人數	小計
教育學者	大學教授	10	13
	國教院研究人員	3	
高中專家教師	歷史	3	10
	地理	4	
	公民	2	
	藝術人文	1	
外部教材編輯專家	社會教科書編輯專家	2	3
	金鼎獎得主	1	

(一) 目標定位

本研究期望能建構和傳遞具有全球視野及在地風格的臺灣意象教材。編寫團隊參酌分析階段獲致的結果並參閱國內外相關研究，再經過多次研究例會的討論、激盪與不斷修正，才建構出《臺灣新意象》教材的目標定位。就環境與生態篇而言，期望傳達臺灣是位居東亞樞紐位置的美麗島嶼，其特殊的地理位置造就了多樣化的自然和人文景觀，並孕育出豐富多彩的生態系；就歷史篇而言，期望建構臺灣在大航海時代起即為國際競逐之地，長期與周圍地區關係密切、貿易頻繁，深具國際性格。此外，臺灣的統治政權更迭頻繁，不同民族、族群長期接觸與融合，使得臺灣文化深具多元性色彩；就公民社會篇而言，期望呈現臺灣是個由多族群組成的民主國家，活躍的社會團體、蓬勃的公民運動、扶搖崛起的網路公民及雨後春筍般的新興獨立媒體，均印證了臺灣社會的多元及民主性；就產業生活篇而言，期望傳遞臺灣具有安全健康的農漁業、進步的生物科技產業及永續的綠色工業。此外，臺灣亦積極營造便利與創意的服務產業；就文化篇而言，透過臺灣廟宇文化、藝術文化及飲食

文化的介紹，傳達現代化的臺灣雖然仍保有相當興盛的本地文化。然而，臺灣文化亦勇於突破創新，造就了今日臺灣文化的豐富面貌。

（二）教材架構

經過編寫團隊多次討論與修正後，根據目標定位，建構 5 個篇章，其下再區分為 3 課。故《臺灣新意象》成套教材共計 15 課，圖 4 至 7 即為《臺灣新意象》各篇章及課次之教材架構（方框代表本編寫團隊於設計階段產出之研究成果，圓框代表發展階段產出之研究成果）。

Schwab（1969）認為課程問題的本質是實際的，不適合程序性的處理，必須透過課程慎思（curriculum deliberation），權衡各種可能性以解決課程問題。他指出慎思的基本立場是將手段和目的視為彼此互動和互為決定的，而不是由目的單向地決定手段。Walker（1971）進一步指出課程慎思是課程設計者依據其課程信念、假定、價值、目的、理論、意象、程序等，加上額外的實證資料，從各種方案做出最佳的選擇與決定，慎思過程就是一個為各種選擇與決定辯論的過程。擬訂《臺灣新意象》教材架構的過程即是課程慎思的展現，其教材架構並非是一步到位的，期間歷經了多次研商與修正。例如：文化篇最初是由傳統文化、現代文化和流行文化等三課組成，然而，經過多次論辯研商，發現將臺灣文化做如此分類，無法精彩呈現臺灣文化的豐富面貌，最終三課被調整為臺灣廟宇文化、臺灣藝術文化和臺灣飲食文化。又如產業生活篇原初是由第一級產業、第二級產業及第三級產業等三課所組成，然而，經反覆慎思審議後發現此等分類方式必須先界定第一級、第二級和第三級產業的概念定義，如此一來就易落入知識性文本的窠臼，與國際教育的本質不符，也難以激發外籍學生探究臺灣的熱情，故最終將三課調整為展現生物科技奇蹟、永續的綠色工業、便利與創意的服務產業。

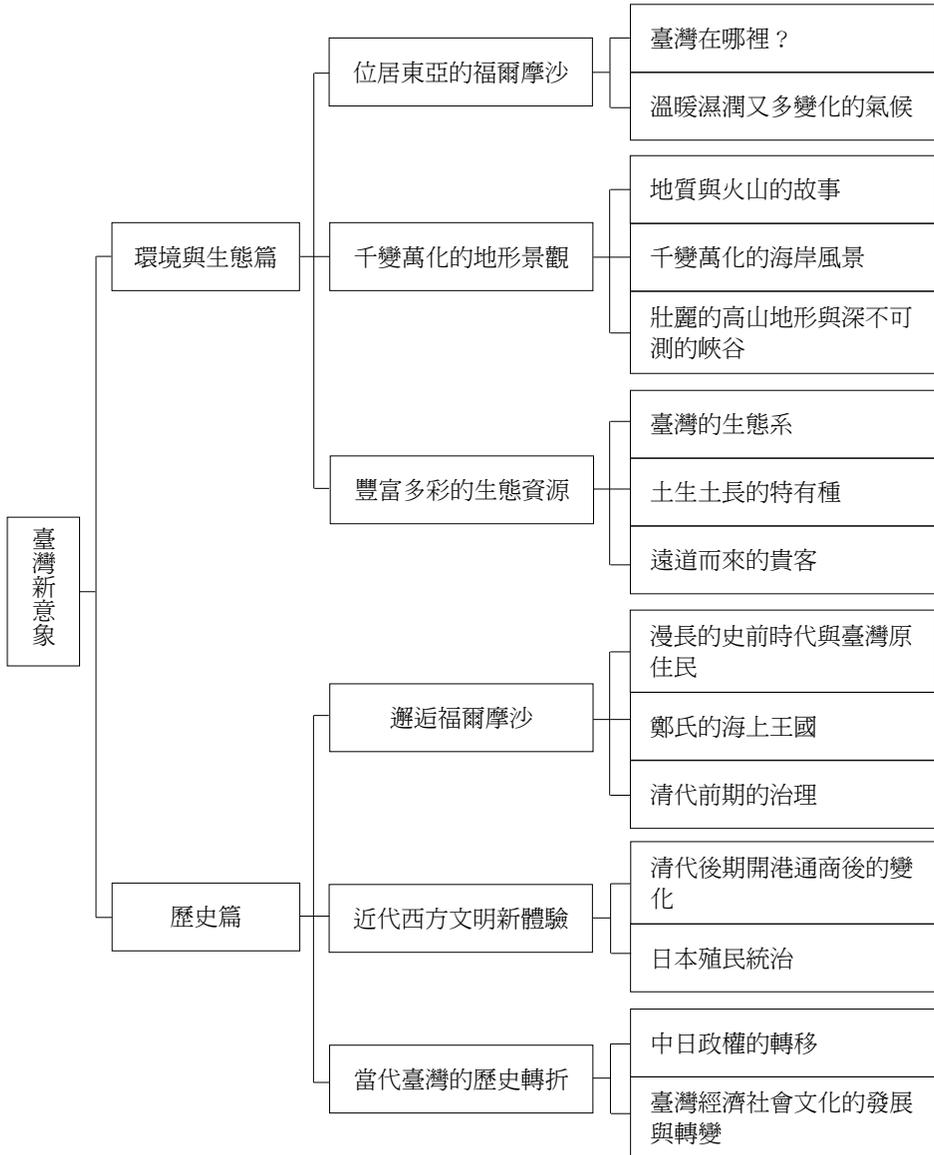


圖 4 《臺灣新意象》教材架構——環境與生態篇、歷史篇

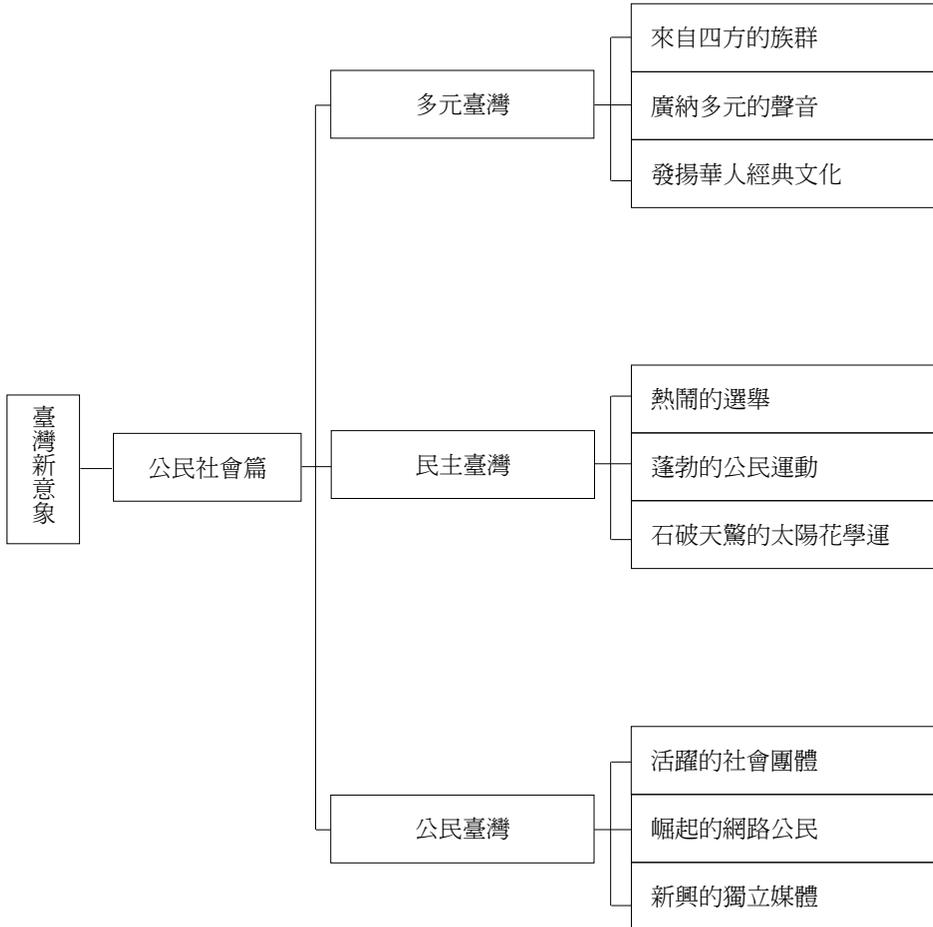


圖 5 《臺灣新意象》教材架構——公民社會篇

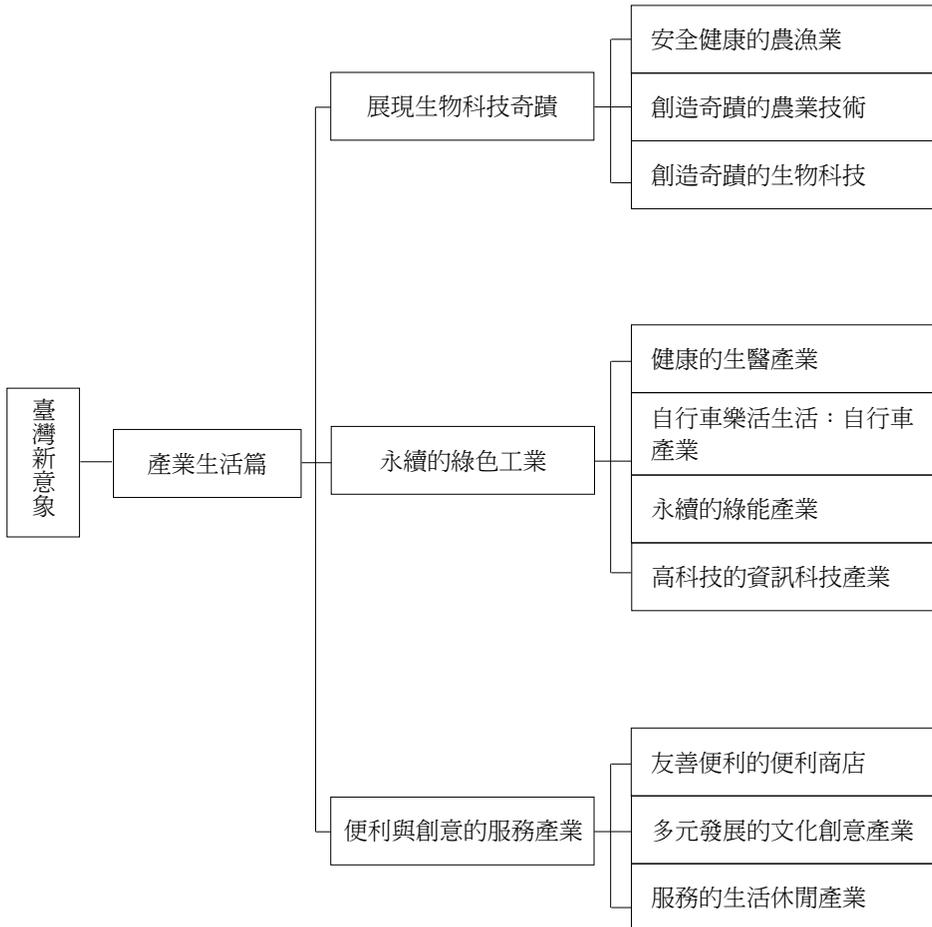


圖 6 《臺灣新意象》教材架構——產業生活篇

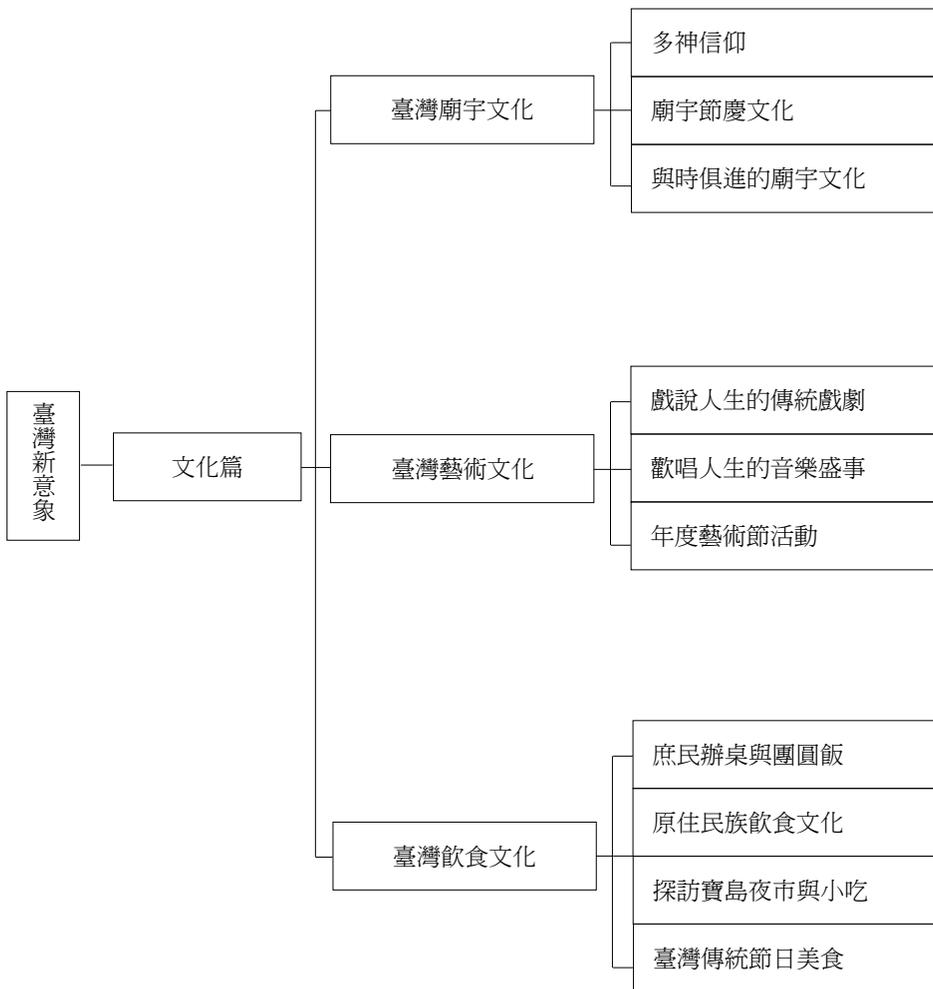


圖 7 《臺灣新意象》教材架構——文化篇

三、教材發展階段

正式進入教材發展階段之前，本研究先後舉辦了三次工作坊課程，期望透過工作坊的舉辦深化編寫教師自編教材的知能。首先，第一次工作坊邀請到臺北市立大理高中黃淑馨退休校長為全體編寫教師講演「UbD 理念、實作與案例」，期望透過 UbD 理論介紹、優良案例分享及 UbD 實際操作，提供編寫教師不同的教材編寫思考模式；第二次工作坊邀請到新北市淡水區忠山國小彭增龍校長為編寫教師群講演「教材元件與版式」，期望透過此次工作坊讓編寫教師群對教材組成元件與版式設計有更深入的認識，並了解運用不同的組成元件及版式配置可以營造不同的版式風格；第三次工作坊則邀請到臺北市立大學學習與媒材設計學系劉光夏助理教授為編寫教師們講演「攝影構圖與實作」，由於圖照為教材的重要組成元件，然而難免遇到圖照取得不易或授權使用費用高昂的窘境，此時教材編寫教師的攝影技術就顯得分外重要。

透過前述三次工作坊的學習與增能後，旋即進入教材內容發展階段，主要任務有四：（一）訂定教材組成元件與編寫原則；（二）根據分析及設計階段之成果發展教材內容；（三）在教材內容大致發展完成後，邀請外部美術編輯人員研商教材圖文整合及版式編輯工作；（四）在成套教材大致編排底定後，隨即在 2015 年 5 月 30 日舉辦「《臺灣新意象》教材展覽」，透過教材公開展示以廣泛蒐集外部意見，而後再參酌外部意見調整教材內容。茲將本研究在發展階段之工作任務說明如下：

（一）訂定教材組成元件與編寫原則

正式編寫教材內容之前，先訂定教材組成元件與編寫原則，如附錄，包含每個篇章必須設計一個跨頁的篇章扉頁、每個篇章包含三課、每課由三個跨頁組成、每課必須設計半頁至 1 頁的學習活動單及版式配置規則等；至於預先訂定的編寫原則包含了文本內容書寫原則、圖文比例、字體、字級、行距、圖表編號、圖文配置等，期以達到預先統整的

效果，大幅降低各篇書寫風格不一致的窘境。然而，這些教材元件與編寫原則的制定並非一步到位的，而是隨著書寫教材中遇到的問題進行調整及增刪。例如，歷史篇的初稿被團隊其他成員批評與現行歷史教科書無異。經由慎思審議後，國際教育教材應回應外國學生特性與需求，因而定調爾後課文應以邀請讀者共同參與和思考的口吻進行撰寫，歷史篇的書寫模式因此有了相當大的轉變。又如產業生活篇原先的書寫模式被批評像極了產品目錄和官方招商計畫，經由充分研討之後，確立教材內容須具備實用性和生活化的編寫原則。因此，最終定稿的產業生活篇即朝此原則撰寫，介紹腳踏車產業時也一併介紹腳踏車步道，介紹隨處可見的超商時也一併介紹其提供給民眾的便利服務，產業生活篇的內容確實活潑增色不少。此外，外部美編專家參與教材圖文整合配置之協作時，亦憑藉其豐富的編輯經驗，給予中肯建議。由此可知，教材組成元件與編寫原則的訂定亦是動態累進的歷程。

（二）發展《臺灣新意象》教材內容及設計特色舉隅

1. 環境與生態篇

環境與生態篇包含〈位居東亞的福爾摩沙〉、〈千變萬化的地形景觀〉及〈豐富多彩的生態資源〉三課。

首先，第一課〈位居東亞的福爾摩沙〉透過對臺灣地理位置的介紹，點出臺灣位居東亞島弧中樞及海陸交接位置，進而道出臺灣因為位居特殊的地理位置，因而擁有豐富多樣的自然景觀及溫暖濕潤又多變化的氣候特色，最後再透過「歡樂臺灣遊」學習活動進行知識統整，讓讀者檢視並應用所學知識，詳如圖 8 顯示，其設計理念能連結國際學生的生活經驗與旅遊需求：透過艾瑞克和太太、兩個兒子準備到嚮往已久的臺灣旅遊度假，引導讀者們思考在不同月分至臺灣旅遊的氣候為何及需要攜帶什麼隨身物品，而後再透過艾瑞克喜歡登山、太太愛好賞鳥、大兒子熱中衝浪、小兒子是游泳健將的引導，帶領讀者們思考臺灣哪些地方可

時空分布不均的降雨

你所居住的家常常下雨嗎？夏季還是冬季降雨較多？臺灣的年平均降雨量高達 2,500mm 左右，非常濕潤，但是時間和空間分布卻很不平均。

以空間分布而言，本島西部沿海及北部海岸因地勢低平，雨量較少，山地則雨量較多，可高達 3,000mm 以上。以時間分布而言，夏季時，臺灣各地均降雨，降雨量有 5、6 月的梅雨、夏季的熱雷雨，以及夏、秋之間的颱風雨。冬季時，東北部卻降臨的東北季風，陰雨綿綿，而南部則為強勁的乾季。所以，臺北和基隆四季皆雨，沒有明顯的乾季。出門可別忘了準備雨具囉！

從海上吹來的季風受到高山的影响，在山上容易形成美麗的霧海。當你登上高山時，請記得定時四周的山景，說不定還能聽到雲霧的陣陣翻騰。那些雲霧漫遊的奇境，兩旁的斷崖和瀉瀑的河潭山，都從那陣陣翻騰的雲霧中湧。

臺灣北部冬季降雨有臺北基隆四季皆雨，沒有明顯的乾季。出門可別忘了準備雨具囉！



▲臺灣夏季午後，東海岸的熱氣形成午後雷陣雨。



▲臺灣北部冬季降雨有臺北基隆四季皆雨，沒有明顯的乾季。出門可別忘了準備雨具囉！

歡樂臺灣遊

艾瑞克和太太、兩個兒子，準備到嚮往已久的臺灣旅遊度假，艾瑞克喜歡登山，太太愛好賞鳥，大兒子熱中歌壇，小兒子則是游泳健將。你建議他們在每一個季節到臺灣來遊？這個季節臺灣的氣候是如何？需要帶哪些東西來呢？讓我們一起先來做一些功課吧！

● 在每年 1 月時，你在自己國家所居住的地區，氣候有什麼特徵？7 月時又有什麼特徵呢？

● 如果他們一家人在 7 月到臺灣，艾瑞克想要去攀登海拔高度 3,417 公尺的奇峻山，他應該要攜帶下列哪些物品呢？

雨具 避風帽
 防寒衣物 游泳機

● 1 月時到臺灣，艾瑞克的太太正好可以觀賞到真的鳳凰鳳凰舞。這時的氣候最可能具有下列哪些特徵？

涼爽 炎熱
 降雨 乾燥

● 艾瑞克的兒子想在臺灣找一個涼爽的好地方，如果只能選擇夏季時，你建議他去下列哪個地方呢？

高雄市與連港 臺南市安平港 臺中市臺中港 苗栗縣南石港

● 擅長游泳的小艾瑞克，某一個季節來臺灣，找到很多海水湖潭去游泳。結果發現新北市白沙灣潭潭無窮，宜蘭縣鹿耳門風光明媚。臺灣除了台北風光明媚，只有那兩個地方可以讓牠們大展身手。上文所述的情況，最可能發生在一年中的哪一個季節？



圖 8 設計特色舉隅 (一):「歡樂臺灣遊」學習活動

以滿足艾瑞克一家度假旅遊的需求。

第二課〈千變萬化的地形景觀〉的設計連結當代年輕人的生活與社交網絡習慣。首先透過臺灣位於菲律賓海板塊與歐亞大陸板塊擠壓地帶的介紹，進而帶出臺灣早期的火山作用及壯麗的火山景觀。其次，透過奇岩怪石的北部海岸、壁立千仞的東部海岸、洲瀉密布西南海岸、美麗裙礁的恆春半島等各地海岸風景的介紹，以及各地高山和峽谷地形的介紹，引領讀者認識臺灣擁有千變萬化的地形美景。最後再結合時下年輕人於 Facebook 打卡的生活習慣，精心設計「一起打卡趣」活動，鼓勵讀者們尋訪臺灣的名勝美景並於 Facebook 打卡推廣。

在第三課〈豐富多彩的生態資源〉中，首先介紹海洋生態系、河口生態系及森林生態系三大生態系。其次，透過臺灣獼猴、臺灣欖樹和臺

灣藍鵲等臺灣特有種的介紹，以及黑面琵鷺、櫻花鉤吻鮭和棋盤腳等具有臺灣味的物種的介紹，帶領讀者們認識臺灣豐富多彩的生態資源。值得一提的是，在介紹時適時帶進生態旅遊的元素，讓地理成為閱聽者的生活地理，讓生態環境成為共同守護的價值。例如，河口生態系時亦不忘介紹臺灣幾條較為知名的自行車步道，在介紹森林生態系時亦融入了國際熱門景點——墾丁國家公園。最後，本課透過「鈔票上的生態資源」學習活動進行知識統整，詳如圖 9。從檢視生活中必需品——千元鈔票入手，展示具有臺灣精神與特色的生態多樣性，此外，亦邀請旅臺國際學生們拿出母國的鈔票來檢視比對，以深化學習，增進國際視野。

遠道而來的貴客

許 今隨季節節南北遷徙的鳥類，常選擇臺灣河口、湖沼等棲地或中途的休息站，如蒼鷺、小水鴨、灰面鵲……更有國際保育類物種——黑面琵鷺來此度冬。

黑面琵鷺
每年大約十月中旬，會有一批批的黑面琵鷺飛到臺灣的河口、湖沼等棲地或中途的休息站。2013 年全球普查數量約為 2,700 隻，臺灣就紀錄到約 1,650 隻，尤其是南市的七股及四草，可居全球最重要的度冬地點。現在黑面琵鷺主要的棲息地都已編入臺江國家公園的範圍內，有些地區還設置了生態展示區，並有巡守隊、緊急醫療站、學校教育等。



黑面琵鷺的
度冬地點

櫻花鉤吻鮭

有看過新臺幣 2000 元的背面嗎？鈔票上的魚可是臺灣的國寶魚——櫻花鉤吻鮭！櫻花鉤吻鮭在很早以前就從日本遷來到臺灣，後來由於冰河作用和山溪運動而成為不會洄游的鮭魚！經過政府學者及民衆的努力，現在族群數量已經穩定增加中，想要賞賞櫻花鉤吻鮭的同學嗎？現在國家公園國家公園的生態旅遊走一走吧！不能親親目睹鮭魚到生態中心進一步瞭解牠呢！



「櫻花鉤吻鮭」
「新臺幣 2000 元上的櫻花鉤吻鮭」

賞鳥小錦囊
在臺灣欣賞各種鳥類動物的賞鳥嗎？目前「賞鳥」在基隆、嘉義、新竹、臺中、彰化、高雄、臺東、金門等……都有賞鳥的設立，如果想獲欣賞鳥類物的相關訊息可親臨當地的賞鳥協會，也可請當地的解說員帶您進入鳥的世界，相關網址如下：
<http://www.hbird.org.tw/>

棋盤腳

炎炎夏日到墾丁海邊消暑一下吧！你就有機會看到「恆春大狗蝦」——棋盤腳！他是遠從南洋地區「漂洋」而來，為什麼他可以「游泳」呢？原來是因為棋盤腳的果實體積大、質輕，具有飄浮性，所以能隨著海浪漂流。來到臺灣後的棋盤腳現在已在沿岸地區形成廣大的家族了！



鈔票上的生態資源

- 你手邊有新臺幣 1000 元嗎？翻開它的背面，是否有看到各種生物呢？請先請你試著上網找看看「A」種物及「B」鳥類的名稱為何？觀察看看，牠們有什麼特徵呢？你覺得牠們為什麼會放在新臺幣上面呢？
- 舉出你自己國家的鈔票，是否也有一些生物的圖案在上面呢？牠在你的國家是否有特殊的意義？請和旁邊的同學分享！



介紹了這麼多種類的臺灣生態資源，你看過嗎？你有參加過賞鳥活動嗎？你有參加過賞鳥活動嗎？我們現在就出發，一同賞鳥去！

圖 9 設計特色舉隅 (二):「鈔票上的生態資源」學習活動

2. 歷史篇

歷史篇有三課。第一課〈邂逅福爾摩沙〉首先介紹漫長史前時代與原住民，帶領讀者瞭解臺灣在距今五萬年前的舊石器時代晚期即有人類居住，而後再透過鄭氏海上王國及清代前期治理的介紹，建構臺灣自大航海時代起即為國際競逐之寶地的意象，最後再透過「臺灣歷史走透透」學習活動帶領讀者認識「一府、二鹿、三艋舺」的古蹟及在地古早味。

第二課〈近代西方文明新體驗〉的課程主軸為清代後期開港通商後及日治時期的社會變化。其中，清代後期開港通商為臺灣帶來許多貿易利潤，提升臺灣經濟與民眾的生活水準，西方現代文明於此時逐漸滲入臺灣社會；至於日本殖民統治時期，臺灣引進西方法律而建立了法院和司法審判體系、建立現代西式教育制度以培養各領域的精英人才、完成基隆到高雄的縱貫鐵路、修築基隆港及高雄港、設立水力及火力發電廠、建立近代公共衛生和醫療制度等，臺灣社會因而迅速開展出現代化的風貌。最後，本課透過「找找臺灣早期生活中的現代化」學習活動進行知識統整，詳如圖 10，以涵育讀者歷史想像與思維為理念，運用生長在日治時期的 15 歲中學生——陳有土的日常生活故事，引導讀者挖掘當時日常生活中的現代化跡象。

第三課〈當代臺灣的歷史轉折〉的課程主軸為中日政權的轉移及臺灣經濟社會文化的發展與轉變。其中，中日政權轉移的段落接續第二課陳有土的故事，講述陳有土畢業後在學校裡擔任教員，其中穿插了山東鄉下的農家少年——王強無意間被運送來臺無法返鄉的故事，透過兩人的生命故事，引導讀者探索從日治時代過渡到民國的歷程與生活轉變。

在臺灣經濟社會文化的發展與轉變段落，以「從傳統產業到科技之島」及「從野球到棒球」兩個案例為印證。最後，本課透過「臺灣錢淹腳目」學習活動進行知識統整，詳如圖 11，透過展示臺灣不同時期曾經使用的貨幣，引導讀者們從貨幣的形式與符號中找尋線索，藉以發現臺灣曾經被哪些不同的國家統治。

近代醫療衛生的發展

20世紀初期，總務科為了防治臺灣的風土病和傳染病，積極建立近代公共衛生和醫療制度。如建造自來水工程，供應城市居民乾淨的飲水；動員基層組織，定期實施社區環境的清潔活動；設立公立醫院，成立醫學校以培養修正殖醫學教育的醫人團體；加強衛生教育與防疫工作，實施預防針、隔離消毒、病蟲鼠害等。這些是臺灣社會的初步建設。總之，天花、霍亂等疾病的次第傳播，大規模鼠疫大軍、人民長期呈現自然環境的改善。

1920年代「健康」、「衛生」已是臺灣社會的流行語，西醫逐漸取代中醫，求醫問卜而受到民眾信任。在個人衛生方面，民眾養成洗澡和上厕所後洗手的習慣。不過如此，衣業改變，家家戶戶設置垃圾定期運到火葬場，臺灣社會逐漸建立近代的風氣衛生觀念。

▲最大醫院
臺北醫院於西曆一九二八年正式成立，原址為臺灣病院。原日本人在臺灣所設的第一座西式醫院，主要在防治傳染病的傳染病。1912年在台北設址的傳染病醫院，1920年改稱臺北醫院。醫學部於1928年開辦。

▲1912年後，因原本未建醫院的困難，在台北成立成文醫院。由日本醫師建築，面積1900坪的醫院。

▲1896年日本人成立臺北病院，原址在台北大稻埕。1908年遷到現址，改稱台北醫院，當時醫院基本由醫師、護士、藥劑師組成。

找找臺灣早期生活中的現代化

下列故事中有什麼物件與你生活感到相似？你見過這些物件嗎？你對這些物件有甚麼了解？

陳君上，生長在日治時期，他一位15歲的中學生，讓我們來看看他的日常生活吧！陳君上剛到課室起來，打開課本翻開刷牙、洗臉，接著就趕到醫院和宿舍一些課外活動。吃早餐時，媽媽總會拿今天是大掃除日，放学后趕緊回家幫忙，陳君上沒好，吃過早餐後，馬上拿出課表，確認今天要上的國語、歷史、算術、修身（現在的公民課）課本都已帶齊，就出門上學。

上課時，老師先宣布這學期的修業時間同學們去淡水海水浴場，大家聽了都高興，接著老師拿出報紙，指著上面的內容問同學說：臺灣的畫家陳澄波先生，以「真實對外；溫情對內」這日本精神，這是臺灣人首次有繪畫入選，十分難得和光榮，老師就帶著同學們看了陳澄波：

也是畫家，從小就有繪畫天分，熱愛美術，不斷學習。30歲（1926年）特別努力考上東京有名的美術學校，才2年就以他的熱情和熱誠，結合西洋畫的技藝，精進繪畫。

下午，老師帶同學們一起去醫院接受預防接種注射，聽完護士小姐的衛生常識說明後，就歡學回家了。陳君上一家四口，假期到各處遊覽和旅遊。陳君上最近到「台北文藝女」俱樂部，「台北文藝女。東西南北自由」——在日治文藝時代，社交女團、男女雙雙……」。

媽媽看到報紙說：「錢桌上有兩枚採的舊幣和鳳梨，趕快去洗。」

收舊幣活動
1930年代，日本政府為籌集國防經費，利用強制手段推行採集舊幣活動。舊幣採集活動，每天早晨下午，收舊幣活動，由警察帶人民團體、李國海是1932年臺北臺中區人們響應的呼聲。

一 開始採集舊幣
日本佔領臺灣之後，自設立專賣權，針對舊幣的採集活動，由警察帶人民團體、李國海是1932年臺北臺中區人們響應的呼聲。此項活動為1932年臺北臺中區採集舊幣活動。

圖 10 設計特色舉隅 (三)：「找找臺灣早期生活中的現代化」學習活動

(二) 從野球到棒球：從棒球看臺灣的變遷

你有看過電影 KANO 嗎？你聽過紅象少棒嗎？棒球是臺灣最多人喜愛的運動，而且在臺灣已經有一百年的歷史了。日本統治臺灣不久，即把棒球引入臺灣，當時主要是日本人參與。1931年嘉農 (KANO, 嘉義農林) 代表臺灣參加日本的全國中等學校野球大賽 (甲子園)，取得了亞軍，轟動了全臺灣。嘉農球隊由日本人、漢人、原住民等不同族群所組成，代表了野球並不再只是日本人的運動，而是整個臺灣的運動。

1945年之後，中華民國開始統治臺灣，由於中國當時不流行棒球，因此未得到政府的支持。1968年，臺東紅葉少棒隊與日本少棒隊在臺北舉行友誼賽，結果紅葉隊打敗了日本。由於當年日本少棒隊在美國贏得了世界冠軍，因此紅葉少棒的勝利引起了全國的關注。棒球開始得到政府的重視與支持。1969年臺灣組成了金龍少棒隊到美國參與比賽，並贏得了冠軍，返回臺灣時受到熱烈的歡迎。

日本人把「野球」帶入臺灣，嘉農讓野球成為全臺灣的活動。中華民國遷至臺灣以後，政府改稱「棒球」。1968年以後，從臺東紅葉到金龍，以及日後許多學校棒球隊在美國比賽的無數次勝利，棒球再度凝聚了臺灣人民的向心力，即使處於1970年代外交挫敗的困境，仍一起向前打拚，讓棒球成為臺灣的驕傲，也是提高臺灣在國際社會能見度的一線曙光。因此，棒球可以說明了臺灣二十世紀前後五十年文化的延續與變遷。

▲1931年7月23日臺灣最棒球隊張炎，贏球以11比10擊敗台北商業，勇躍冠亞軍，甲子園史上，甲子園 (體育) 與日本最棒。

臺灣錢淹腳目

以下這些臺灣不同時代所使用的貨幣，你知道每一張是現在臺灣所使用的貨幣嗎？從貨幣的形式中，你知道臺灣曾經被那些國家統治過嗎？

- 17世紀臺灣使用的銀元
- 1860年代臺灣使用的貨幣之一
- 1860年代使用的銅錢
- 1933年日治時期臺灣銀行發行的90元紙鈔，正面印有臺灣神社
- 1948年臺灣銀行發行的一萬元紙鈔
- 1900年臺灣銀行發行的100元紙鈔

你們國家在不同時期的貨幣是不是一樣呢？

圖 11 設計特色舉隅 (四)：「臺灣錢淹腳目」學習活動

3. 公民社會篇

公民社會篇包含〈多元臺灣〉、〈民主臺灣〉及〈公民臺灣〉三課。其中，第一課〈多元臺灣〉首先透過原住民、漢人、新移民、新移工及外籍人士等的介紹，建構臺灣是由多元族群組成的國家的意象。其後再透過客家電視臺、原住民族電視臺及《四方報》的介紹，傳遞給讀者們不同的族群在臺灣均有發聲管道，建構臺灣是個接納多元聲音的多元民主國家的意象。而後再透過發揚華人經典文化——正體字的介紹，傳達臺灣保留了最正統的中華文化與文字之美。第二課〈民主臺灣〉首先透過臺灣熱鬧的選舉文化的介紹，而後再透過「萬人送仲丘」、「反核運動」、「維護新聞自由」及「太陽花學運」等社會新聞事件的介紹，建構臺灣社會擁有蓬勃的公民活力的意象。第三課〈公民臺灣〉首先透過各式公益團體、人權團體、生態保護團體及動物保護團體等社會團體的介紹，而後再透過「Watchout 沃草」、「g0v 零時政府」、「苦勞網」、「環境資訊中心」、「Peopo 公民新聞」、「上下游新聞市集」及「公民運動影音紀錄資料庫」等的介紹，建構臺灣社會具備沛然的公民力量的意象。

4. 產業生活篇

產業生活篇包含三課。第一課〈展現生物科技奇蹟〉透過有機農業、農漁業改良及精緻化農業的介紹，試圖傳遞臺灣擁有安全健康的農漁業的意象。此外，本課亦透過蘋果苦瓜、各式改良花卉、減肥蛋、生蠔等等的介紹，試圖傳遞臺灣具備先進的生物科技技術的意象。第二課〈永續的綠色工業〉則透過生醫產業、捷安特自行車產業、回收寶特瓶製成的機能衣、綠色魔法學校及高科技資訊科技等的介紹，試圖建構臺灣不僅重視工業的發展，同時亦兼顧環境的維護與永續發展的意象。第三課〈便利與創意的服務產業〉首先透過臺灣隨處可見的便利商店及其提供的便利服務的介紹，營造臺灣的高便利性的意象，詳見圖 12「處處可見且貼心服務的便利商店」所示。此外，本課亦透過梅子夢工廠、大花布與藍衫等文化創意產業的介紹，以及水里蛇窯、鐵花村音樂聚落及臺中

草悟道的介紹，營造臺灣重視文化創意及休閒產業的意象。

5.文化篇

文化篇亦有三課。第一課〈臺灣廟宇文化〉透過臺灣民間信仰、民俗節慶及原住民慶典等的介紹，建構臺灣保有相當興盛的在地文化的意象；其次透過大甲媽祖遶境結合網路科技發展出變轎即時衛星定位和網路直播服務、行天宮取消供品、燒金紙和燒香儀式改以雙手敬拜，以及屏東聖母遶境等的介紹，建構臺灣與時俱進的廟宇文化的意象。最後，透過「心靈旅程」學習活動帶領讀者們深入認識臺灣的宗教祭祀信仰文化，法國《米其林指南》臺灣篇評選的三星級景點包含了自然景觀和人文風景，其中有 11 處據點和宗教祭祀信仰相關，以臺灣地圖簡略標示出，邀讀者在空閒時親自走訪。

便利與創意的服務產業

猜一猜，全世界便利商店分布最密集的國家是哪個？沒錯！就是臺灣！

友善便利的便利商店

臺灣最早的便利商店約是在 1980 年代出現。在此之前，居民購買日常用品的地方是雜貨店「柑仔店」(ham-tam) 的雜貨店。來到「柑仔店」，你會見到熟識的店老闆，大人可以跟他買日用品，小孩子則可以跟他買零食，不論你買多或少，他都願意賣給你，甚至還可以勸解呢！另外，你有時候也可以把東西暫時寄放在「柑仔店」，老闆還會很熱心的幫你保存好。

從國外引進的便利商店雖然逐漸取代了雜貨店，但它也繼承了臺灣「柑仔店」的某些傳統元素，例如多元、親切的服務等。

便利商店的便利商店
臺灣的便利商店是源自日本傳統的雜貨店。為了因應多變的生活必需品之外，同時可以購買各種型號車票、以及代收各項費用，因此與雜貨店、電器店等，是平行的便利商店。

超級比一比

臺灣便利商店的友善與便利生活選擇的人感覺更加幸福。現在就來比較看看，在你們國家的便利商店或商店，最臺灣的有那些相同或相似的地方吧！這是臺灣某間便利商店的店內陳設，它展示了臺灣便利商店的各種服務項目，請問：

- 1 你的國家也有便利商店或類似商店嗎？請你列出商店中提供的商品或服務項目。
- 2 請前往你居住的地方最近的一家便利商店，並記錄你所看到的商品或服務項目。
- 3 請你比較臺灣的便利商店與你的國家的便利商店，在商品種類與服務項目上有哪些差異？
- 4 說說看，請你喜歡臺灣便利商店的那些服務項目呢？

臺灣便利商店人特別多商品，你在臺灣，你可以體驗到另一種的服務，也因為便利商店是常常有自產的貨品！

安心首選的產銷履歷

在臺灣，不論都市或鄉村，平均每隔 400 公尺就有 1 家便利商店。如果是居住在台北市，更是平均每隔 400 公尺就有 1 家！這意味著如果你住在臺灣，你將能在很短的距離內，就能獲得親切及滿又便利的服務。例如，深夜睡不著覺，突然想睡棉襪，或是吃宵夜、想停車費、訂火車票等，你只要走到家附近的便利商店，這一切都能實現，趕快來體驗一下臺灣友善又便利的便利商店吧！

便利與創意的服務產業

圖 12 設計特色舉隅 (五)：「處處可見且貼心服務的便利商店」

第二課〈臺灣藝術文化〉首先透過歌仔戲、布袋戲、流行音樂祭、雲門舞集、優人神鼓、原住民祭典活動、高雄朗讀偶戲節、國際貨櫃藝術節、國際童玩藝術節、臺灣國際藝術節等的介紹，建構臺灣擁有最在地與最精緻的表演藝術。最後，透過「藝術嬉遊記」學習活動，深入認識臺灣的國家級表演藝術中心，並鼓勵讀者們於閒暇時間親自走訪或觀賞一場精彩的藝術表演。

第三課〈臺灣飲食文化〉透過庶民辦桌與團圓飯、原住民飲食文化及寶島夜市與小吃、傳統節日美食等介紹，建構臺灣料理種類豐富的意象。其中，辦桌是臺灣傳統農村的宴會方式，團圓飯則是家庭節慶重要的聚會，原住民飲食的食材多以小米、芋頭、野菜、山豬肉、魚乾等在地食材為主，知名的寶島夜市與小吃包含肉羹麵、蚵仔煎、炒米粉、魯肉飯、黑白切、珍珠奶茶等，至於傳統節日美食則包含清明節潤餅、端午節粽子及中秋節月餅的介紹。最後，透過「美食大富翁」學習活動加深讀者們對臺灣飲食文化的認識，詳如圖 13。CNN 曾製作臺灣小吃專題報導，介紹來臺灣必嚐的 45 道小吃。本課從中選擇 8 道較易從各大市場和夜市購得的小吃，標示在臺灣地圖上，邀請讀者閒暇時可以前往品嚐臺灣道地美食。

（三）邀請外部美術編輯人員參與協作

《臺灣新意象》成套教材稿件大致底定後，即邀請外部美術編輯人員——陳忠民老師參與每月研究例會討論，著手教材圖文整合、美編及版式編輯事宜。與陳忠民美編的合作模式，並非將教材稿件交給他去後製即可，而是雙方密集協商每個環節與素材。先由編寫團隊完整地說明教材編寫構想及期待的教材呈現方式，然而，編寫教師們的想法與期待並非全然可行，美編憑藉其豐富的編輯經驗，與編寫老師協商兼容構想、技術與實務可行性的多項建議，供研商裁決。例如：一個跨頁處理一個主題、每個篇章採用不同的色框、採用塊狀的方式處理知識（如圖 14）、採用以圖帶文的方式書寫教材內容、一個跨頁要有一個主要圖像



圖 13 設計特色舉隅 (六):「美食大富翁」學習活動

以引導閱讀 (如圖 15) 等。歷經編寫團隊與美編反覆討論、溝通與校正後,最終共同確立教材呈現方式。此外,教材圖照的取得是教材編寫中較為複雜及困難的環節,若非由本編寫團隊親自拍攝取得的圖照,每張教材圖照都必須取得來源機關單位的授權使用,然而,部分圖照的授權使用費用相當高昂,並非本編寫團隊所能負擔,慶幸的是美編老師擁有個人圖庫,部分較難取得的圖照皆由其支援。

綜上所述,《臺灣新意象》教材並非只是本編寫團隊內部協作之成品,而是本編寫團隊與外部美術編輯人員跨界科際整合與協作之成果。此外,透過與專業美術編輯人員之協作,編寫教師們充分了解精心的版式設計可以營造良好的閱讀氛圍,進而激發讀者的閱讀興趣,使得《臺灣新意象》教材達到「美用合一」(詹寶菁、葉韋伶、陳麗華, 2014)。

創造奇蹟的生物科技

生物科技 應用生物的精闢知識與技術，讓「人們可以在減少對環境的負擔與破壞的情況下，大幅提升農、漁產品的經濟價值，同時又能增加產量、改善產品品質。讓我們來看一看，臺灣的生物科技如何為我們的生活帶來種種奇蹟。」

神奇的滅菌蛋
雞蛋不再是最傳統的煮物而已，臺灣農委會的生物科技發展局研發出可以滅菌的滅菌蛋，有助於抑制細菌的「凱旋進」，想要殺菌的人有福了。

蕃薯的改造：牡蠣養生麵
牡蠣為海邊重要的經濟貝類，牠增加牡蠣的經濟價值，也回應消費者對健康的追求。自滅菌生麵的問世，讓我們有了由牡蠣變成麵粉製成的生麵，我們將可享用到低糖低脂的養生麵。

彩斑的麗魚——可愛小丑魚
當今世界最流行的海洋貝類小丑魚深受野外攝影、臺灣海邊觀光、生財活絡受寵。史丹利與地坑合生生物育成場出不斷採採與特色的小丑魚，下次牠會來上哪，不知讓買人工費的買的小丑魚。

精製的精緻農業

米 不僅是米、米，不再僅僅吃糧而已，已化為各種令人驚豔的糕點與食品。享用在地的好米糕點，還能展現在地風味。以國家有價值的優質好米是「香米選米」，有著選米特有的高甜米道，宜蘭五結鄉的「夢田越光米」，更是讓日本越光米產地種農也大受感動。

米糕點 改良自傳統米糕的彩色米，不僅增加了米糕的口感與外觀，更增加了花青素等營養素，有裨益健康。下面就是純天然的彩色米。

彩色米 多種顏色的糯米糰，傳統的水磨在新設備的設備下，變身為健康、好消化、軟Q有彈性的食品，將我們的健康照顧。

彩米丸子 多種顏色的糯米糰，傳統的水磨在新設備的設備下，變身為健康、好消化、軟Q有彈性的食品，將我們的健康照顧。

圖 14 優良案例（一）：採用塊狀方式處理知識

位居東亞的福爾摩沙

臺灣在哪裡
臺灣是亞洲大陸東部的高嶼，位於太平洋的西側，北回歸線橫貫本島的中央。他的範圍除了本島之外，還包括澎湖群島、金門、馬祖以及其他離島，總面積約為 36,000 平方公里，只有德國面積的十分之一大，美國的面積則是臺灣的 273 倍。

位置顯而易見
亞洲大陸東部的南側有一連串島嶼，是亞洲之緣起。臺灣位於東亞島鏈的中樞位置，在太平洋的南、亞交通上扮演著重要的地位，獲得了不同的設計，也展現了極具北極點與南極的半島。

東亞島鏈位置圖

地震海陸交界
因為臺灣地處全球最大的亞洲大陸與全球最大的太平洋交界處，與東海、由海洋吹來的夏季季風帶來充沛的降雨，所以使臺灣比同緯度的其他地區更濕潤，可以說是北極與南極的「福爾摩沙」。

位於板塊接觸位置
臺灣地處東亞大陸板塊與菲律賓海板塊的接觸地帶，地殼不穩，平均每年發生 200 多次有感地震，以東部地區最為頻繁。由於板塊擠壓的方向由東向西，使臺灣的形狀與山脈的主軸大致呈南北向。地形險峻、山脈縱橫，自然景觀極具多樣性，非常值得你來探險！

臺灣海陸交界

臺灣海陸交界

環境與生態

位於東亞的福爾摩沙

！台灣海峽與太平洋相連。

圖 15 優良案例（二）：一個跨頁要有一個主要圖像引導閱讀

(四) 舉辦《臺灣新意象》教材展覽

歷經編寫團隊的內部協作及與美編專家的外部協作後，《臺灣新意象》成套教材至此大致底定，爲了瞭解社會大眾對《臺灣新意象》教材的觀感與回饋，旋即在 2015 年 5 月 30 日舉辦「《臺灣新意象》教材展覽」。透過此次對外公開的展示活動，不僅廣泛蒐集到各界人士的寶貴意見與建議，更收到許多教育工作者所給予的肯定與鼓勵，諸如：歷史篇或文化篇可以針對文化景點多加著墨、公民社會篇的用字遣詞可以再生活化、產業生活篇可以增加臺灣產業的驕傲——紡織業及電子業的介紹、文化篇可以增加閩南語的介紹、學習活動設計豐富有趣等。此外，展覽活動當天亦有許多教學現場教師向本編寫團隊索取《臺灣新意象》教材，並表示這套教材對於落實國際教育和交流會有很大的助益。然而，本編寫團隊並未自滿於此，於研究例會中針對外部意見加以彙整及檢討，並再次對教材內容進行修正及調整。

伍、實踐智慧

教科書不是生硬的學術論著，也非個人見解的論壇。它是學生重要學習資源，必須考量學生特性、掌握學術研究及時代趨勢，具備正確性及多元觀點，能涵養學生自主學習的心智模式，引發主動深究的熱情。因此，它乃是跨界協作的產品，如何整合知識、人員、資源，編選有益學生的教材內容，安排有助閱讀理解的視覺傳達，皆爲挑戰。以下分別說明本教材發展歷程中，所實踐的資源整合之運作智慧及課程設計與發展的智慧。

一、資源整合的運作智慧

(一) 型塑教材編寫團隊成爲學習型組織

美國學者 Senge (1990) 在《第五項修煉》(*The Fifth Discipline*) 名著中提及，在面臨劇烈變化的外在環境時，須有學習型組織 (learning organization) 的管理觀念，發揮建立共同願景、團隊學習、改變心智模式、自我超越及系統思考等五大特質。

1. 團隊特質

本團隊成員雖爲課程與教學理論與實務專家，在加入《臺灣新意象》教材編寫後，便是以成爲學習型組織自我期許，相互督促重新回到「學習者」的位置。因此，在正式發展教材內容之前便舉辦了 3 次工作坊課程，期許透過相關課程的導入，以提升編寫教師群編寫教材的知能。編寫教師 A 便提及：

舉辦工作坊課程就是最佳的團隊學習的機會；參與工作坊後，我體會到自己的編寫教材能力須再精進。透過團隊學習也深化了團隊的共同願景和凝聚力。(20150901 反思札記 A)⁴

由此可知，本團隊具備團隊學習的特質。其次，在教材設計與發展的實務歷程中，老師們也習得課程設計、教學設計、文本設計、圖表設計及版式設計等系統化知識及實踐智慧，編寫教師 B 提及：

我平常在課堂上講授課程與教學設計的理論，自認為涉獵廣，了解也多，但是透過書寫教材的實際過程，才發現其中蘊含了很多我原先不知的系統化思維及實務智慧。(20150903 反思札記 B)

可見，教材編寫教師在建構《臺灣新意象》教材的歷程中確實產生

⁴ 「20150901 反思札記 A」代表此筆資料為編寫教師 A 於 2015 年 09 月 01 日撰寫的反思札記，以下資料編號方式同此規則。

了自我超越。此外，在與外部美術編輯人員進行教材協作的過程中，本編寫教師群亦從中習得許多視覺傳達原理及實務運用原則，編寫教師 C 提及：

這次編寫教材的經驗跟過去很不同，我之前參與教科書編寫時很少跟美編人員這麼頻繁的交流和討論，這次卻經常跟美編陳忠民老師面對面坐下來溝通和討論，我也從他那邊學到許多教材編排的知識，例如：以圖帶文和以文帶圖的差別、採用塊狀呈現知識、一個頁面要有一個圖像主軸等。(20150831 反思札記 C)

綜合而言，透過參與《臺灣新意象》教材建構的歷程，確實改變了編寫教師對自編教材的想像，並且增進了編寫教師群教材編寫的知能。綜合言之，本團隊共建的學習社群，確實具備建立共同願景、團隊學習、改變心智模式、自我超越及系統思考等五大要素。

2.組織特性

至於本團隊的組織特性部分，編寫教師 B 認為：

編寫團隊的溝通管道相當暢通，除了每月研究例會固定碰面討論之外，總計畫還聘有專任助理負責掌控教材編寫進度和協助處理溝通事宜；此外，編寫教師也可以直接和美編人員當面討論及用 e-mail 做後續聯繫。整體來說，本編寫團隊確實符合扁平化組織的特性。(20150903 反思札記 B)

由此可知，本教材編寫團隊透過定期舉辦研究例會以營造通暢的溝通管道，此外，歷次研究例會務求詳實記錄，並且盡可能在會議結束後 3 天內將會議紀錄提供給全體教材編寫教師，藉以確保全體編寫教師都能清楚瞭解歷次研究例會的決議及教材建構進度。此外，編寫教師 D 提及：

我認為臺灣新意象團隊是學習型的團隊，在不斷的學習、實作、討論

和修改的過程中一起成長和提升。(20150905 反思札記 D)

綜合言之，《臺灣新意象》教材編寫團隊可定位為學習型組織，透過反覆實踐與增能的歷程，不僅提升教師群的教材編寫知能，亦使得《臺灣新意象》教材內容更臻完備。

(二) 廣納利害關係人參與教材協作

Freeman (1984) 在 *Strategic Management: A Stakeholder Approach* 書中提及利害關係人理論 (stakeholder theory) 的組織管理觀念。Freeman 認為所謂利害關係人就是會影響組織目標或會被組織影響的團體或個人，企業管理者若想讓企業永續發展，就必須制訂能符合各種不同利害關係人的策略。本研究在組織教材編寫團隊及建構教材內容時便運用了利害關係人理論。就組織教材編寫團隊而言，考量到《臺灣新意象》教材未來將提供給國內外中等學校以上學生進行國際教育或交流之用，所以除了原先來自 8 所不同大學和研究機構的 13 名研究成員之外，也廣邀高中職歷史、地理、公民及藝文領域的專家教師加入教材編寫團隊，期以借助他們的學科專業及帶領學生進行國際交流的經驗。由於高中職教師在教材協作過程中的發聲，適時反映高中職教育的脈絡、學生特性與學習風格，本教材乃調整以學科知識為中心的教材呈現方式，涵納參與式及體驗式的教材設計，以展現學生中心取向的「符合學習程度」、「接近生活經驗」、「引發學習興趣」、「引導自主學習」、「多元學習媒材」及「連結學習情境」等特性 (林佳瑜、陳麗華，2013)。

再就建構教材內容而言，透過調查臺灣學生及旅臺國際學生眼中的臺灣意象，將其觀點納為設計及發展教材內容的重要基礎。此外，在發展教材內容的過程中亦廣邀國內外學生進行教材試讀，並且根據試讀結果修正教材內容。綜合言之，本研究援引利害關係人的概念，廣邀高中職教師及國內外學生參與教材協作，讓本教材的利害關係人擁有發聲位置，使得教材內容更切合實際。

（三）營造研究團隊資源共享的氛圍

在課程設計與發展的分析階段，本研究團隊即已展現資源共享的默契與氛圍。在進行輿論分析及文件分析時，當某語系成員瀏覽到其他語系的相關文獻資料、教科書、旅遊書或新聞媒體報導時，皆會不辭辛勞地加以蒐集，提供給負責語系的成員。其次，訪談旅臺國際學生係採用滾雪球之方式抽樣，各語系研究成員皆會互相幫襯，詢問各自服務學校的外籍學生資源，尤其是旅臺的西語系學生較為稀少，在抽樣上遇到極大困難，就是透過這種團隊互助的精神，找到足夠的樣本。此外，在發展教材內容所需的圖照，關乎全臺重要景點與文化活動等，研究成員在聯席會議中提出需求，相互代為實地拍攝或蒐集，透過相互支援，大幅降低圖照授權費用的支出。綜上所述，營造研究團隊資源共享的氛圍不僅可以凝聚團隊向心力及鞏固團隊共同願景，更使得教材建構的過程更為順利。

（四）型塑研究團隊相互接納及積極進取的特質

本研究每月定期舉辦研究例會，全體團隊成員齊聚一堂進行教材協作。會議中各組必須呈現教材內容進度並分享編寫歷程中遭遇的困難，再由其餘成員給予建議及回饋。雖然在研究例會上每每迸出激烈的討論火花，甚至出現意見攻防、僵持、一時無法融會貫通其他成員的意見等場景。然而，多元的意見常激發編寫教師們產生 Archer (2007) 所言的「溝通的反思性」及「自主的反思性」，而能於下次會議中提出經過審議慎思的精進版本。有趣的是，這些激烈的討論火花多能就事論事，並未影響編寫團隊的情誼，每次研究例會前後及每學期末的聯誼餐會中，依舊可見編寫教師們相互關懷、談天說笑的光景！編寫教師 B 提及，「不知怎的，我就是想把這份教材做好，別人的批評就好像吃補，我不會有受傷的感覺」(20150903 反思札記 B)。編寫教師 E 的回應也相當正面有趣：

教材審閱批評時，一來一往很熱鬧。這是很棒的腦力活動，我常常讚嘆：這個想法很獨特我怎麼都沒想到！（20150906 反思札記 E）

可見本團隊以共同的願景凝聚成一體，成員多具備敞開胸懷相互接納的特質。此外，本研究團隊亦具備積極進取的特質，曾在臺灣陸續舉辦了「全球脈絡下臺灣意象論壇：臺灣與外國新世代學生對話」和「《臺灣新意象》教材展覽」，廣泛邀請其他學生及各界人士參與交流與對談。此外，本研究團隊亦赴日本大阪在 ACE 2014 會議中舉辦了“Images of Taiwan: Through the Eyes of Local College Students and International Students”論壇，蒐集與會國際學者和實務工作者的意見，以提升《臺灣新意象》教材品質。

二、課程設計與發展的智慧

（一）教材編寫團隊密切進行內部協作

如何使 23 位編輯成員各自撰寫的教材篇章，成為風格一致的成套教材？這項挑戰性課題不能冀望有睿智人士於稿件收齊後做統整，必須從源頭開始管理。尤其是本編寫團隊成員來自不同的教學場域、擁有不同的專業領域，成員屬性頗為歧異，更須分工撰寫前就要形成原則與做法的共識。

在編寫之前，經多次慎思審議訂出撰寫格式、原則；在編寫過程中，每月舉辦研究例會，按照進度提出報告，針對內容進行相互的回饋建議，針對教材重複部分重新分工區隔，檢視編排邏輯順序，定調敘寫風格等。綜合所述，成套《臺灣新意象》教材是全體編寫團隊經由折衝審議及協作的結晶。透過密切的內部協作，確立團隊共同願景，凝聚向心力與共識，激發編寫教師群「溝通的反思性」，五個篇章的品質與風格具成套的水準，然而，各篇章亦保有各自的創意設計。

（二）邀請外部美術編輯人員進行外部協作

教科書實為「美用合一」的成品，然而，教學現場的教師在從事自編教材時遭遇的困難之一即為缺乏美術編輯及版面設計能力（江海韻等人，2010），導致自編教材多流於教室層級的秘笈而難以公開推廣。深究其背後原因大致有二，其一為教師本身即缺乏版式設計及視覺傳達原理的概念知識，導致自編教材未能有良好的版面呈現；其二為教師雖具備版式設計和視覺傳達原理概念知識，然而，缺乏實務運用經驗，使得知識和實踐之間仍有落差。有鑑於此，在本教材內容大致底定後，隨即邀請曾獲金鼎獎的外部美編專家參與教材協作。

為達成「美用合一」的鵠的，美編專家與編寫教師透過反覆慎思審議，不僅協助版式設計，亦協助調整文本內容、教材組成元件、教材編寫原則、色彩計畫、圖文配置、圖照支援等。在雙方協作過程中，本團隊成員經歷一段跨界的成長旅程，真實體認到教材的內容正確僅是達標而已，更重要的是如何轉化知識內容，以適切的方式傳達給讀者，而良好的版式設計及圖文配置，正可以流暢地引導讀者的閱讀動線、營造引人入勝的閱讀氛圍，進而激發讀者學習的熱情。

綜合所述，《臺灣新意象》教材是科際整合的成品，不僅是知識的整合，亦為人員的整合。與外部美編專家的跨界協作過程中，編寫教師反覆經驗到「溝通的反思性」及「自主的反思性」動態成長歷程，讓全套教材達到「美用合一」的境界。

（三）善用內外部評估以提升教材品質

如圖 2 所示，本教材採 ADDIE 調整模式，特別重視各階段的監控與評估，並據以調整教材內容。內部評估的做法包括召開研究例會，進行意見交流、觀點參照、議題討論、方法研討及進度品管等。外部評估包括邀請外籍生與臺灣學生就「全球脈絡下的臺灣意象」之初步分析結果，進行回饋與對話，亦是本教材回應使用主體的重要做法。其次，編寫教師亦常邀請同僚教師進行教材評估，並邀請學生試讀教材的難度與

趣味。復次，教材發展的不同段落，邀請兩位具有近 20 年教科書編輯經驗的校長介入，提出相對客觀的專業評估意見，更是教材敘寫風格達成一致性及教材轉化適合學生需求的關鍵。最後，透過舉辦論壇、參加國際研討會、教材展覽及期刊論文投稿等活動，邀請各方專業人士，針對本教材發展的初步成果給予回饋。

回顧歷次監控與內外評估工作，研究團隊不時收到多元的回饋意見，衝擊其原先設計，產生動態的「自主的反思性」和「溝通的反思性」心智活動。而後再透過內外部意見的整合，以及對整合結果與歷程的反思，引發團隊成員「後設的反思性」，進而拓展教材發展的視野，激發編寫教師不斷自我超越，使得教材設計與發展成爲一動態精進的歷程，也達成教材品質之確保（quality assurance）。

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》教材之建構與實踐」（MOST 103-2410-H-032-048-MY2）之部分研究成果，謹誌謝忱。

參考文獻

- 王雅玄、彭致翎（2015）。美國教科書眼中的臺灣意象——他者論述分析。*教科書研究*，8（1），33-61。
- 江海韻、李明芳、汪履維、林淑媛、陳達萱、陳麗華、…甄曉蘭（2010）。論壇：中小學自編教材面面觀——政策與實務的對話。*教科書研究*，3（1），135-155。
- 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。
- 林佳瑩（2011，2月）。臺灣形象的建構——大陸來臺人士「對臺意象」調查。*交流雜誌*，115。取自 <http://www.sef.org.tw/ct.asp?xItem=194291&ctNode=4407&mp=1>
- 林郡雯、宋明娟（2014）。從和平教育的觀點檢視西班牙教科書中的臺灣意象——以中學社會領域教科書爲例。*教科書研究*，7（3），67-99。
- 洪雯柔（2014，4月）。跨文化互爲理解與反思性對話 vs. 交流的開展：一個來自韓國《朝鮮日報》之分析的反思。論文發表於國立暨南國際大學國際文教與比較教育學系主辦之「國際合作與教育援助」國際學術研討會，南投縣。

- 洪雯柔 (2015)。韓國眼中的臺灣意象——韓國中學社會領域教科書與《朝鮮日報》的分析與反思。《教科書研究》，8 (3)，37-75。
- 莊勝義 (2010)。書評：經由世界走出我們的路：人的反身性與社會流動。《當代教育研究》，18 (2)，155-165。
- 陳劍涵、陳麗華 (2015)。以網路國際交流重構學習者教材知識的契機與實例。《教科書研究》，8 (1)，109-134。
- 陳麗華、葉韋伶、吳雯婷、蔡駿奕、彭增龍 (2013)。師培地球村——以國際教育志工服務方案培養教師的國際化意識。《課程與教學》，16 (4)，149-182。
- 陳麗華、甄曉蘭 (2014)。全球脈絡下《臺灣新意象》教材之建構與實踐。行政院科技部補助專題研究報告 (MOST 103-2410-H-032-048-MY2)。新北市：淡江大學課程與教學研究所。
- 黃炳煌 (1996)。《教育改革：理念、策略與措施》。臺北市：心理。
- 詹寶菁、何思謎 (2014a, 4月)。香港、新加坡、馬來西亞教科書中的臺灣意象及其對國際交流教材發展的啓示。論文發表於國立中正大學教育學研究所主辦之「中小學國際教育國際研討會：國際交流與課程變革」國際學術研討會，嘉義縣。
- 詹寶菁、何思謎 (2014b, 4月)。中國大陸和香港旅遊書中對臺灣的觀光凝視——兼論其對國際教育的啓示。論文發表於國立暨南國際大學國際文教與比較教育學系主辦之「國際合作與教育援助」國際學術研討會，南投縣。
- 詹寶菁、何思謎 (2014c, 10月)。中國大陸史地教科書中的「臺灣意象」：兼論發展國際教材的啓示。論文發表於國家教育研究院主辦之「2014 全球教育論壇：教育革新與學生學習」國際學術研討會，臺北市。
- 詹寶菁、何思謎 (2015)。香港、新加坡、馬來西亞中學歷史和社會教科書視野下的臺灣歷史——兼論其對發展國際交流教材的啓示。《教科書研究》，8 (3)，1-36。
- 詹寶菁、葉韋伶、陳麗華 (2014)。日本中小學教科書設計與發展之研究——以東京書籍社會教科書為例。《教科書研究》，7 (2)，73-116。
- 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》，10 (3)，1-22。
- 劉紀蕙 (主編) (2001)。《他者之域——文化身分與再現策略》。臺北市：麥田。
- 鄭仲 (2006)。大陸人民對臺灣之旅遊意象與旅遊意願研究 (未出版之碩士論文)。國立東華大學企業管理學系，花蓮縣。
- 賴慧勳 (2013)。有料或無料的國家形象？從全球本土化觀點分析 **Made in Taiwan 與 Made in China** 形象廣告策略之異同 (未出版之碩士論文)。中國文化大學新聞學系，臺北市。
- Archer, M. S. (2007). *Making our way through the world: Human reflexivity and social mobility*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Anholt, S., & Hildreth, J. (2005). *Brand America: The mother of all brands*. London, UK: Cyan Books.

- Bannister, J. P., & Saunders, A. J. (1978). U.K. consumers' attitudes towards imports: The measurement of national stereotype image. *European Journal of Marketing*, 12(8), 562-570.
- Freeman, R. E. (1984). *Strategic management: A stakeholder approach*. Boston, MA: Pitman.
- Hans, C. M. (1989). Country image: Halo or summary construct? *Journal of Marketing Research*, 26, 222-229.
- Kunczik, M. (1997). *Images of nations and international public relations*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nebenzahl, I. D., Jaffe, E. D., & Lampert, S. I. (1997). Toward a theory of country image effect on product evaluation. *Management International Review*, 37(1), 27-49.
- Nagashima, A. (1970). A comparison of Japanese and U.S. attitudes toward foreign products. *The Journal of Marketing*, 34(1), 68-74.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York, NY: Doubleday.
- Seels, B., & Glasgow, Z. (1997). *Making instructional design decisions* (2nd ed.). Columbus, OH: Prentice Merrill.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School Review*, 78(1), 1-23.
- Walker, D. (1971). A naturalistic model for curriculum development. *School Review*, 80(1), 51-65.

附錄 教材組成元件與編寫原則

	遵守	避免
文本內容	<ol style="list-style-type: none"> 1.教材編寫主要以國際學生為對象，做為國際教育之用。採用邀請讀者共同參與或思考的語氣（與讀者對話的語氣）撰寫文本內容。 2.教材難度以臺灣國中學生的程度為標準。以讀者自學即可理解的程度設計教材內容。 3.教材設計必須和國際學生的生活經驗連結。例如：國際學生的母國和臺灣有什麼關聯和連結、國際學生的母國和臺灣的比較。 4.教材內容必須具備實用性與生活化。例如：臺灣三月的天氣如何？若要來臺灣旅遊需要穿著什麼服裝？由國際學生的母國搭乘飛機來臺灣的航線為何？國際學生母國物產和臺灣物產的差別和比較。 5.三課的教材文本撰寫完成後，各篇編寫教師必須共同檢視和討論三課的內容是否有重複之處，或是三課的文本內容是否有需要重新組織的部分。 6.三課課名的層級要一致，以歷史篇為例，第一課課名為「早期臺灣歷史發展」、第二課課名為「西方文明新體驗」、第三課課名為「當代臺灣的歷史轉折」。 	<ol style="list-style-type: none"> 1.教材內容的設計務求有趣、實用和生活化，切勿側重學科知識的闡述，並且避免使用過於專門和冷僻的概念和用詞。
學習活動	<ol style="list-style-type: none"> 1.每課 6 頁，其中至少要有半頁至 1 頁為學習單或延伸活動單。 2.以國際學生來臺灣旅遊或擔任交換學生的角度或需求出發，藉以設計學習活動內容。例如：國際學生來臺灣會想要知道什麼？交換學生來臺灣需要知道什麼？ 3.學習活動的設計務求有趣、實用、生活化。 	
版面	<ol style="list-style-type: none"> 1.版面尺寸：A4。 2.邊界：上下均為 2.54、左右均為 3.18。 3.各篇必須選擇一個顏色做為該篇之代表色。 4.每頁的圖文比約莫為 1:1（國小高年級的標準）。 5.第一層標題盡量置於每頁的頂端。 	<ol style="list-style-type: none"> 1.避免左頁都是文字、右邊都是圖照的設計，反之亦然。
字體	<ol style="list-style-type: none"> 1.課名：標楷體、24 號字、粗體、單行間距。 2.第一層標題：標楷體、16 號字、粗體、單行間距（第一層標題盡量置頂）。 3.第二層標題：標楷體、13 號字、粗體、1.5 倍行高。 4.內文：標楷體、13 號字、單行間距。 5.教材文本請統一使用正體字。 	

(續)

附錄 教材組成元件與編寫原則（續）

	遵守	避免
篇幅	<ol style="list-style-type: none"> 1. 每篇三課，每課 6 頁，此外，每篇尚有 2 頁單元扉頁，故每篇共計有 20 頁。 2. 單元扉頁應為三課內容的概覽。 3. 每課均以授課 45 分鐘進行設計。 4. 每頁的文本字數約莫為 400 字（包含每行的空白字元）。 5. 每課呈現兩個概念為最佳（每個概念均設計為 20 分鐘），至多呈現三個概念（每個概念均設計為 15 分鐘）。 6. 課文文本至多兩個階層，位階要一目了然，例如： 第一課 轉型的一級產業（標楷體、24 號字、粗體） 安全健康的農漁業（標楷體、16 號字、粗體） 安心大口吃的有機農業（標楷體、13 號字、粗體、1.5 倍行高） 為了維護「人與生活」及「人與自然」的和諧關係，遵守自然資源永續利用原則，在兼顧自然保育及生態平衡的無污染土地上，孕育出沒有農藥污染、利用廢棄物轉化的再生資源……（標楷體、13 號字） 	
圖表	<ol style="list-style-type: none"> 1. 照片和圖片歸類為同類編號，亦即僅有圖和表的編號。 2. 圖表的編碼以課計算，每課均從圖 1 開始編號，表格亦從表 1 開始編號。 3. 採用文繞圖的排列方式較有助於閱讀，圖片擺放的位置盡量接近文本中提及該圖片的段落，亦即圖文必須互相搭配。 4. 因為後續要將紙本教材轉換為數位教材，拍攝的圖片至少需要 1MB 以上，並且同一景色請多拍幾張。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 避免以群組的方式呈現圖表，以群組的方式呈現易使圖文不易搭配。 2. 選用負面意象的圖片時要斟酌，不要建構負面的臺灣意象。

中國大陸中學史地教科書中再現的臺灣意象

詹寶菁 何思暕

本文旨在探討中國教科書中關於臺灣的書寫及其形成的臺灣意象。選取人民教育出版社出版之初、高中歷史與地理科教科書，採用文本分析法，將教科書文本依類目、圖與課文進行量與質的分析。根據本文分析結果，中國中學歷史和地理教科書整體呈現出文化國族主義下的教材內容，及中國國家認同的臺灣意象。建構此一論述運用的策略包括：（一）透過教科書內容架構的劃分，將臺灣相關的內容劃入中國地理和中國歷史；（二）在視覺上加強臺灣為中國一部分之印象；（三）選擇有助於建構中國國族主義的臺灣歷史；（四）訴諸於情感歸屬以產生連結。教科書文本忽略、否認臺灣獨特的時空發展，斷裂的臺灣歷史敘述，容易造成學生對臺灣歷史文化與地理錯誤的、負面的認識，形成非真實的臺灣意象，因此為增進中國學生適切地認識臺灣，建議發展一套符合臺灣主體意識與多元觀點的國際教材。

關鍵詞：中國、歷史教科書、地理教科書、臺灣意象、國際教材

收件：2016年5月13日；修改：2016年10月26日；接受：2016年10月28日

“Taiwan Image” Represented in the Secondary School’s History and Geography Textbooks in China

Pao-Jing Chan Shi-Mi Ho

This paper aims to explore what and how “Taiwan Images” are represented in secondary school Chinese history and geography textbooks published by the People’s Education Publishing House. Texts and figures in textbooks were scrutinized based on a conceptual framework. The results show that Taiwan Images are represented under the framework of Chinese nationalism and patriotism. The strategies employed to construct this “Taiwan Image” can be summarized into four: (1) textbook structure is arranged so that content related to Taiwan is incorporated into Chinese history and geography; (2) Taiwan is included in all Chinese maps and zoomed in in illustrations containing Taiwan to emphasize the idea that “Taiwan is part of China” visually; (3) certain parts of Taiwan history are selected; and (4) emotional links between Taiwan and China are emphasized. As the results show, Taiwan’s unique temporal and spatial development is ignored and denied. The history and geography of Taiwan introduced to Chinese textbooks is fragmentary and could cause wrong and negative perceptions among Chinese students. A non-real image of Taiwan has been gradually constructed. In order to produce a more appropriate understanding of Taiwan, it is necessary to develop a set of textbooks that incorporate Taiwan consciousness and multiple views for international students.

Keywords: China, history textbook, geography textbook, Taiwan image, international textbook

Received: May 13, 2016; Revised: October 26, 2016; Accepted: October 28, 2016

壹、研究動機與目的

教科書是學生形構知識系統的重要一環，在知識傳播上保持顯著地位（Altbach, 1991）；教科書亦為合法化官方知識的傳遞者（Apple & Christian-Smith, 1991），國家過去故事的選擇或撰擬總具有規範性，指導人們如何以國家主體思考和行動，以及如何看待外界的關係（王雅玄、彭致翎，2015），是認識他國與形成他者印象的重要媒介。這種透過本國教科書中對本國與他國之「己他關係」的介紹，從而形成對他國的意象，雖是文化媒介產生的二手替代經驗，屬 Buttle(2008)國家品牌資產(nation brand equity) 概念中，一個國家的「替代資產」(vicarious)，但卻是學生透過學校教育，以認識他國的主要知識來源。因此，觀察他國教科書中有關「臺灣」的介紹，將有助於我們了解國際眼中的「臺灣意象」(Taiwan image)。

1978年中國改革開放以後，以建設現代化的富強中國、解除中華民族分裂狀態，完成中國統一為國家發展目標。1980年代，鄧小平提出教育要面向現代化、面向世界、面向未來，構築了兼具國家意識與社會主義的新中國「國家形象」，並指出做為培養國家意識的中學史地教育，是承載反映國家意識的重要資源，應以此建立國民的國家意識（課程教材研究所，2010）。因此，2003年頒訂的《普通高中歷史課程標準》（實驗版），明確地將「通過普通高中歷史課程學習，逐步形成科學的世界觀和歷史觀」（普通高中歷史課程標準（實驗），2003：4）做為高中歷史課程的目標之一；《義務教育地理課程標準》（2010：5）則主張「義務教育地理課程的總目標，是掌握基礎的地理知識，增強愛國主義情感，初步形成全球意識和可持續發展概念」。

然而，在前述之國家意識與指涉他國國家形象建構下的中國史地教科書，究竟如何書寫在中華民國統治下的「臺灣」？呈現何種臺灣意象？

又如何引領中國學生認識這些面向的臺灣？有鑑於此，本文選取人民教育出版社編印之初中及高中歷史與地理教科書，採用文本分析法，從國族主義建構的觀點切入，分析及探討：（一）中國中學歷史教科書敘寫了哪些臺灣歷史；（二）中國中學地理教科書呈現了哪些臺灣地理現象；（三）中國中學歷史和地理教科書中有關臺灣的陳述展現了哪些「臺灣意象」。最後，根據研究結果對發展多元觀點的臺灣國際教材提出參考建議。

貳、相關文獻

一、兩岸史地教科書與國家形象的形塑

國家形象（country image）是人們對一個國家的心理圖像，也是人們對於該地所抱持的意念和印象的總合（de Vicente, 2004）。就臺灣而言，國家形象就是「臺灣意象」。20世紀末，世界各國對國家形象傳播愈來愈重視，從國家建立、公共外交，到現今的國家品牌建構，不僅對國家名稱和行銷的概念愈來愈強，包括國外直接投資、觀光景點形象、產品國形象，都成為建構該意象的主要項目（Dagyte & Zykas, 2008）。例如：產品國的形象是消費者購買產品的一項重要訊息，當消費者對產品不熟悉或未有購買經驗時，可能會依其對生產製造國的刻板印象來判斷產品（引自張耀倫，2009），如瑞士手錶、德國汽車、臺灣資訊產品等，具體展現國家形象的實質作用。

然而，無論是觀光景點、產品國等國家形象的建立，多植基於該國歷史文化之上，並成為他者對該地或國家的印象；且由於國家形象的建構，多從歷史和地理中挖掘或創造象徵性的事物，並將之轉成歷久彌新的傳統（李政亮，2015）。因此，教科書中再現他者的歷史文化或地理概念，會逐漸成為閱聽者對某一特定地區、國家的刻板印象，甚且產生具體的影響力與相對應的行為（Buttle, 2008）。

19 世紀的中國在西力衝擊下，發現國家是現代社會理解世界的重要單位，因此必須建立一個有別於傳統「天下／世界」觀的國家概念，即一個能夠凝聚民族情感與國魂的「想像的共同體」。¹於是一個源自於遙遠過去之「黃帝」的「中華民族」，逐漸成為國家認同的符號與國民的共同記憶（沈松僑，1997）；同時為救亡圖存，振興國家，人們還需要一個盡可能客觀的、貫通的敘述，來認識自我、瞭解過去，並繼續往前（宋佩芬、張韡曦，2010）。因此，做為闡揚國家往昔的榮耀與記憶，構築人民對國家情感的史地教科書，成為建立新「中國」與國家形象的重要源泉。

1912 年中華民國成立後，基於國族意識與國家認同是維繫國家最重要的課題，中小學史地教科書仍然是培養國家民族精神與國家認同的重要文本（璩鑫垚、唐良炎，2006）。1949 年中華人民共和國成立後，因史地教科書「是加強愛國主義教育和國情教育重要課程」（課程教材研究所，2010：420），使得史地教科書自 1950 年代開始至今開始，始終是貫徹愛國主義的重要教育手段，是延續中華民族、形成祖國中國之國家形象的主要來源。顏慶祥（1994）研究兩岸國（初）中歷史教科書，即印證此觀點，中國歷史教科書政治色彩濃厚，教學內容重視愛國主義、國際主義，並以培養學生熱愛社會主義祖國為目標。

1949 年遷臺後的中華民國，亦以史地教科書做為培養國族意識和國家認同的重要來源，並在敘述主體和國家認同上延續「中華民族」的集體記憶。直到 1990 年代，臺灣國（初）中歷史教科書內容始終重視愛國意識、民族情操，以及國家之國際地位與責任的培養（顏慶祥，1994）。地理教科書的行政區劃依循著 1940 年代末期的空間想像，停格於「歷史

¹ 根據 Benedict Anderson（吳叡人譯，2010：40-41）的研究，民族、民族屬性與國族主義（nationalism）源於 18 世紀末歐洲，是一種特殊的文化人造物、想像的共同體（imagined communities），它被想像為本質上是有限的，同時也享有主權的共同體；即使民族的成員未必認識他們大多數的同胞，然而他們互相連結的意象卻在每一成員的心中，且儘管每個民族可能存在著普遍的不平等與剝削，但民族總是被設想成一種深刻的、平等的同志愛。

地理」，以所謂的「固有疆域」教育下一代「我國」／「本國」的地理，以激發其愛國情操、反共抗俄的觀念（王文隆，2008）；歷史課程的核心概念以中華民族為「我族」，在教科書中灌注中華民族的國家認同（陳君愷，2014），形成「我國就是中國」，臺灣意象等同於中國國家形象的錯置，而實質統治中國的中華人民共和國則成為中國這塊土地上的「他者」。直到 1987 年解嚴後，隨著民主自由與多元文化觀的發展，臺灣主體意識始漸抬頭，教科書中的黃帝建國道統、反共復國論述受到挑戰，不再明確連結於中華民族、我國等中國國家認同之上（宋佩芬、陳俊傑，2015）。

二、國際眼中的臺灣意象

教科書編者的立場左右教科書內容的選擇和解釋，從材料的取捨、選擇到編排方式，在在體現編選者的思想傾向、主觀意識（葛劍雄、周筱贇，2003），也深深影響教科書讀者對他者的認知，或對該國的某種意象。因此，各國如何透過教科書書寫臺灣，形塑該國人民的「臺灣意象」，是探索國際眼中臺灣國家形象的重要來源。

根據楊景堯（2009，2011）分析加拿大、印度和美國歷史教科書，發現僅選擇特定時期的臺灣歷史，如加拿大中學十二年級教科書《21 世紀全球勢力》（*Global Forces of the 21st Century*）和印度中學十一年級教科書《世界歷史》（*Themes in World History*）對臺灣的著墨不多，皆僅 1 頁，惟加拿大相當讚賞臺灣的民主發展，印度則對臺灣經濟發展與土地改革多加讚揚，並略及中國對臺灣的威脅。美國加州高中教科書《世界文明史》（*World Civilizations, The Global Experience*），則偏重於 1949 年的「國共內戰」和中美關係，對於蔣中正的評價略顯負面。

宋明娟與林郡雯（2014）檢視西班牙中學社會領域教科書中的臺灣意象，發現篇幅不多，以 1949 年前後臺灣政局的變化為主，且呈現同化異化的選擇性東方論述。王雅玄與彭致翎（2015）分析美國教科書中的

臺灣意象，指出主要內容為再現「依附中國」和「分裂中國」的論述，認同臺灣較民主自由的政治文化與脫離中國的集權統治，經濟也較健全，不過也有殖民、邊陲、奴僕、排除等現象的他者論述。洪雯柔（2015）觀察韓國中學社會領域教科書和《朝鮮日報》的臺灣意象，認為韓國教科書較偏重臺灣歷史的介紹，重視臺灣民主政治發展與兩岸政治議題；他者與偏見的論述，立場較平衡，正向比例稍高，且偏重於特定面向，如：公民社會中的政治發展。詹寶菁與何思暉（2015）關於香港、新加坡和馬來西亞中學歷史和社會教科書的探討，發現教科書呈現的臺灣意象較偏向於中國認同的書寫；三個地區關於臺灣史各時期敘寫的份量不一，以清末與兩岸關係較多，缺少日本統治時期，涵蓋的歷史人物和事件亦有限；地圖中的臺灣島有形無名、隱而不見或變形；對於臺灣史劃為中國史或世界史的見解歧異。

綜觀前述各國眼中的臺灣意象，雖多肯定戰後臺灣民主與經濟發展，然而相較於中國，臺灣在許多國家的眼中，仍是片斷的、隱而不見的，或是依附於中國、缺乏主體的地區。因此，中國眼中的臺灣意象又是如何呢？有鑑於此，本文探究中國中學史地教科書敘說的臺灣意象，並反思多元呈現臺灣意象的可能性。

參、研究方法

一、分析方法

本文旨在探究中國中學歷史及地理教科書中的臺灣意象，分析對象為教科書，屬於解析「社會製成品」的研究取向（游美惠，1990：8）。在分析時，以教科書文本為基礎，兼採定量及特定文本內容意義的詮釋，拆解出教科書中與臺灣有關之文本，進而拼接相合以分析其顯現的臺灣意象。同時，參照臺灣高中史地及國中小社會領域課程綱要，做為詮釋臺灣意象之論述基礎。因此，本文著重在文本的分析與詮釋（游美

惠，1990），視文本為論述事件（discursive “event”）（Fairclough, 1992）的物質呈現。

教科書文本並非自足的社會製成品，不可避免地受到社會歷史的影響，可以反映或隱含特定文化及時代的價值和信念（Provenzo, Shaver, & Bello, 2011），並形構某種論述以影響閱讀者，因此將本文之研究方法定調為 Fairclough（1989, 1992, 2003）論述分析（discourse analysis）三個面向中的兩個，第一為分析文本（text），即文本自身的語言分析，第二為分析論述實踐（discursive practice），即分析文本產生和解釋的過程，如文本產生的論述。然而，本文之分析未及第三個社會實踐（social practice）層面，以本文探討的主題而言，社會實踐即指孕育教科書論述的中國歷史和地理教育，甚至更廣的中國社會特徵之社會脈絡分析，並不在本文的探討範圍。

時間與空間是歷史和地理研究最主要的向度，為分析中國中學歷史教科書呈現的臺灣歷史，歷史教科書第一個分析架構係參考《普通高級中學必修科目「歷史」課程綱要》（2011）與《國民中小學九年一貫社會學習領域課程綱要》（2008），將臺灣歷史分成四個時期：（一）早期臺灣：包含史前原住民時期，荷、西與明鄭；（二）清代統治：再依 1860 年臺灣開港劃分為前後時期；（三）日本統治：再依 1941 年太平洋戰爭，劃分為前後期；（四）當代臺灣。各時期的歷史事實內容，可以包括人、事、物，諸如制度、器物、觀念、思想等具體、抽象、物質和精神等各方面。地理教科書的第一個分析架構則參考《普通高級中學必修科目「地理」課程綱要》（2009），將地理內容分為通論地理及區域地理，臺灣地理列在區域地理內，並區分為：（一）臺灣的位置及環境特色；（二）臺灣農業的發展及轉型；（三）臺灣工業發展及貿易；（四）臺灣之區域特色及區域發展問題等四個部分。

本研究參考相關研究提出兩個層次、八個分析類目（詳表 1）做為分析的參考，前三個類目：選擇／忽略、正確／錯誤、正面／負面，直

接從教科書文本的語言文字分析得知，分析時檢視教科書文本選擇或是忽略特定的歷史事實，此事實的呈現是正確或錯誤，或是對特定群體表達正面或負面的評價；因此，這三個類目屬於 Fairclough(1989, 1992, 2003) 的第一層次文本分析 (text analysis)。文本分析之後，分析文本所產生的論述，包括意識形態和宰制的權力結構等；如同歷史學家甘懷真(2006: 69) 所言，歷史可做為一種論述，一組事實被人為的連結起來，用來表達某個主張。本文參考過去相關研究歸納出：中心／邊陲、尊／卑、承認／否認、尊重／歧視、弘揚／壓抑五個論述，為表 1 所示的論述層面。然而，由於文本產生的論述未必全然是單一的論述(Fairclough, 2003; Jupp & Norris, 1993)，而各個論述有可能互相矛盾或存在著階層關係，彼此之間的關係和權力的運作也會有密切的連結(Jupp, 1996)。因此在分析中國中學歷史、地理教科書內容中與臺灣有關的事實時，會將部分論述歸屬於一個以上的類目。

表 1 文本分析類目架構

層面	類目	說明
文本分析	1.選擇／忽略	分析文本選擇或是忽略哪些有關臺灣的歷史與地理內容？哪些是我們認為重要的歷史事實與地理認識。
	2.正確／錯誤呈現	教科書內容出現訊息是正確的或錯誤的。如：臺灣地名書寫的正确性。
	3.正面／負面評價	對特定群體或事物表達正面的評價；對特定群體或事物以貶抑性的文字呈現。
論述分析	4.中心／邊陲	塑造自我為世界的中心，將他人塑造為依賴者、接受者、或面貌模糊不清者，如祖國的臺灣。
	5.尊／卑	選擇特定教科書內容，以產生我尊他卑的位階差異。
	6.承認／否認	以文字或形象承認特定群體的身分、主體性；或是以忽略、否定的文字抹滅特定群體的身分、主體性。
	7.尊重／歧視	對特定群體或事物予以讚美、賦予較高的價值；對特定群體或事物予以不公正的判斷，充滿偏見。
	8.弘揚／壓抑	對特定群體或事物表達贊成、支持；反之則以忽略或負面評價消除之。

教育有助於國家和社會關係的建構，或是參與創造那些被社會認可為合法和真實（legitimate and truthful）的事物，如知識、文化、信仰與道德等（Apple & Christian-Smith, 1991）。當事實透過教科書的書寫，就可能傳達出某個特定的主張或是一種論述，如：歷史教科書選擇的事實就成為批判論述歷史教科書的關鍵（甘懷真，2006），地理教科書選擇在各個文化區或時期，繪製出殊異的地圖。在教科書實證研究上亦然，Han（2007）分析新加坡小學社會和初中歷史課本，發現從小學開始，新加坡教科書即選入有關第二次世界大戰或日本殖民期間人民受苦的真實照片，和他成長的英格蘭在中學才開始處理戰爭的議題並不相同。Peled-Elhanan（2009）研究以色列五年級地理教科書，發現五年級地理教科書會引用聖經的內容，以支持以色列原本即為猶太人的地方。國內王曉芸（2013）研究兩岸三地冷戰結束前後高中歷史課程大綱和教科書對「冷戰時期」的書寫，發現冷戰時期的兩岸會採「負面」方式書寫敵對陣營。相對地，香港高中歷史教科書對於中國近現代中有關外力入侵，卻較少使用批評性字眼（劉珍如，2009）；研究此時期臺灣的教科書，亦發現會選用「錯誤」的照片，以凸顯對岸人民生活的困苦。本文的前三個分析類目：「選擇／忽略」、「正確／錯誤」、「正面／負面」，即以此為判準。

在產生的論述分析方面，如學者分析國中「認識臺灣——歷史篇」（王晴佳，2002），發現有關日本殖民統治臺灣的篇幅較多，以2節篇幅細述臺人抗日、3節讚美日本統治時期的進步、1節中性描寫，反映出「承認」、甚至「尊重」日本殖民時期在臺灣的建設。Han（2013）對新加坡中學歷史和社會教科書的分析發現，有關日本占領新加坡的歷史，在1984年才明顯地出現在教科書，企圖以「共同的」歷史經驗來整合新加坡國內多元殊異的族群，以激發國家認同和價值，此即本文所指「弘揚／壓抑」之論述分析類目。

本文分析對象包括教科書中的文、圖、表。在分析單位上，文字以

段、圖表以幅（含圖說）為單位。分析時，由兩位研究者先以臺灣教科書進行練習分析，以達熟悉表 1 之類目。正式時，由兩位研究者先分別進行類目分析，再依序檢視、討論及溝通，直到取得一致的看法為止。本研究歷史及地理教科書類目之評分者信度分別為 0.90 和 0.91，達到楊孝滌（1989）建議的 0.8 以上，顯示評分者之間歸類達高度之一致性。

此外，本文分析之教科書僅限於初中、普通高中涉及臺灣之圖、文部分，不包括中國自治區或其他特區使用的史地教材，本文研究結果的推論亦未及於此。

二、分析之教科書

1999 年中國頒布「面向學的世紀教育振興計畫」，2001 年頒布「基礎教育課程改革綱要」，同年教育部頒訂《中小學教材編寫審定管理暫行辦法》（2001），確定教科書審查機制，中國中小學教科書進入一綱多本的時代。2015 年，中國再次修訂並逐年實施初中新課程，惟至 2016 年僅實施至八年級，在搜尋國內大學與國家教育研究院教科書圖書館之館藏後，考量研究資料的可取得性和接近性，決定選取依據 2001 年和 2003 年中國頒布之初中及普通高中歷史、地理課程標準編寫的史地教科書做為研究對象。

又，本文選擇分析教科書時，亦考量該教科書的市占率、使用率和影響力。北京人民教育出版社曾經獨占中國中小學教科書市場，其出版的教科書，不僅使用流通較廣，更是國家權力傳遞官方知識的重要文本，因此選取其出版之中學史地教科書做為研究對象。又，所分析之教科書圖文須涉及臺灣，初中九年級上冊世界地理，以及世界歷史，不列入分析範疇；高中史地教科書亦然。茲將分析教科書之基本資料整理如表 2。

表 2 分析之教科書

教育階段	科目	教科書	出版年代	
初中	地理	《義務教育課程標準 實驗教科書地理》	七年級上冊	2001 年第 1 版 (2005 年 7 月第 11 次印刷)
			七年級下冊	2005 年第 2 版 (2007 年 12 月第 10 次印刷)
			八年級上冊	2001 年第 1 版 (2005 年 7 月第 5 次印刷)
			八年級下冊	2005 年第 2 版 (2007 年 12 月第 7 次印刷)
	歷史	《義務教育課程標準 實驗教科書中國歷史》	七年級上冊	2006 年第 2 版 (2009 年 6 月第 12 次印刷)
			七年級下冊	2001 年第 1 版 (2011 年 11 月第 10 次印刷)
			八年級上冊	2006 年第 2 版 (2011 年 5 月第 12 次印刷)
			八年級下冊	2002 年第 1 版 (2004 年 1 月第 1 次印刷)
高中	地理	《普通高中課程標準 實驗教科書 (必修) 地理》	1	2004 年第 1 版 (2004 年 10 月第 2 次印刷)
			2	2004 年第 1 版 2004 年 10 月第 2 次印刷)
			3	2004 年第 1 版 2004 年 7 月第 1 次印刷)
		《全日制普通高級中 學教科書 (必修) 地理》	上冊	2006 年第 3 版 (2008 年 4 月第 27 次印刷)
			下冊	2006 年第 2 版 (2007 年 11 月第 8 次印刷)
	歷史	《普通高中課程標準 實驗教科書 (必修) 歷史》	1	2007 年第 3 版 (2011 年 5 月第 13 次印刷)
			2	2007 年第 3 版 (2011 年 11 月第 13 次印刷)
3			2007 年第 3 版 (2011 年 11 月第 14 次印刷)	
《全日制普通高級中 學教科書 (必修) 中國 近代現代史》		上冊	2006 年第 2 版 (2007 年 8 月第 19 次印刷)	
	下冊	2006 年第 2 版 (2007 年 11 月第 8 次印刷)		

資料來源：人民教育出版社地理室 (2007, 2008)、人民教育出版社課程教材研究所地理課程教材研究開發中心【人教地理課程中心】(2004a, 2004b, 2004c)、人民教育出版社課程教材研究所歷史課程教材研究開發中心【人教歷史課程中心】(2011a, 2011b, 2011c)、人民教育出版社歷史室 (2007a, 2007b)、課程教材研究所地理課程教材研究開發中心【地理課程中心】(2005a, 2005b, 2007a, 2007b)、課程教材研究所歷史課程教材研究開發中心【歷史課程中心】(2004, 2009, 2011a, 2011b)。

肆、研究分析與結果

根據上述分析架構，茲描述及討論中國中學史地教科書文本中呈現的「臺灣意象」如下。

一、中國中學地理教科書呈現的臺灣意象

(一) 臺灣地理編入中國區域地理

在教科書內容架構上，中國初中地理七年級上冊（以下簡稱七上，其他各冊依此類推）為通用地理，七下為中國以外的區域地理，如日本、東半球國家、西半球國家，八上為中國整體的地理，八下為中國的區域地理。與臺灣相關者則出現在七上、八上和八下等三冊，七上在第一章「地球和地圖」的第三節「地圖」中，八上則分散在介紹中國地理的篇幅中，內含在第一章「從世界看中國」和第二章「中國的自然環境」；八下則以 8 頁的篇幅，專門在第六章「認識省級區域」的第三節「祖國的神聖領土——臺灣省」介紹（地理課程中心，2005a，2005b，2007a，2007b）。

高中地理教科書方面，高一地理上冊和下冊、地理必修 1 和 2 等四冊為通用地理；地理必修 3 為「地理環境與區域發展」主題。與臺灣相關者僅零星分散出現在：高一上第四單元的「4.6 地質災害」，以及第四單元「自學園地」的「閱讀篇——增強海洋意識，發展海洋事業」，談及釣魚臺主權；地理必修 2 第四章第一節「工業的區位因素與區位選擇」、地理必修 3 第五章第二節「產業轉移——以東亞為例」則與臺灣的工業發展有關。

觀察中國中學地理教科書呈現的臺灣意象，除了初中七上認識地圖屬於通論地理之外，其他則屬於區域地理，參照臺灣《普通高級中學必修課目「地理」課程綱要》（2009）列出的四個部分，中國中學地理教科書主要包括：臺灣的位置及環境特色，及臺灣工業發展及貿易，其他兩

個部分：臺灣農業的發展及轉型，以及臺灣之區域特色及區域發展問題，則無相關內容。

（二）類目分析結果

除了文字敘述之外，不論是世界地圖或中國區域圖，皆選擇繪出臺灣島。在初中七至八年級中國地理四冊中，含文字及圖表共出現 33 次；高中教科書中，述及臺灣部分不多，普通高中實驗教科書（必修）地理三冊中，出現 2 次，全日制普通高中（必修）地理二冊中，計有 2 次，初、高中合計出現臺灣 37 次。

圖 1、2 關於中國中學地理教科書的類目分析結果顯示，在三項文本分析類目中，主要為選擇特定內容或呈現方式（表中代號為 1）；對應到論述分析時，主要呈現在承認／否認、弘揚／壓抑二項論述分析類目之上，產生否認臺灣現狀（表中代號為 6），並弘揚臺灣是中國領土一部分同時壓抑臺灣主體性（表中代號為 8）之論述。²這些論述如何形構，以下將於圖文之質性分析說明之。

（三）圖文的質性分析結果

從上述類目分析結果得知，「臺灣為中國領土不可分割的一部分」是中國地理教科書中主要的論述，中學地理教科書如何產生以及強化此一論述呢？圖與文字的分析結果歸納為以下六點。

1. 通論地理中認識地圖特別選擇臺灣

地圖是地理教科書中不可或缺的元素，是協助學生理解課文內容的最佳途徑。中國中學地理教科書常以「臺灣地圖」做為學生學習地理知識的範本，出現在初中地理教科書中的臺灣地圖有 63 幅、高中地理實驗教科書 6 幅、全日制高中教科書 17 幅。

² 圖 8、9 之代號亦同。

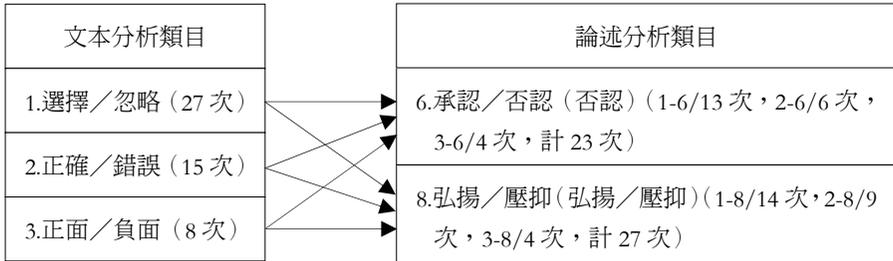


圖 1 中國初中地理教科書類目分析結果

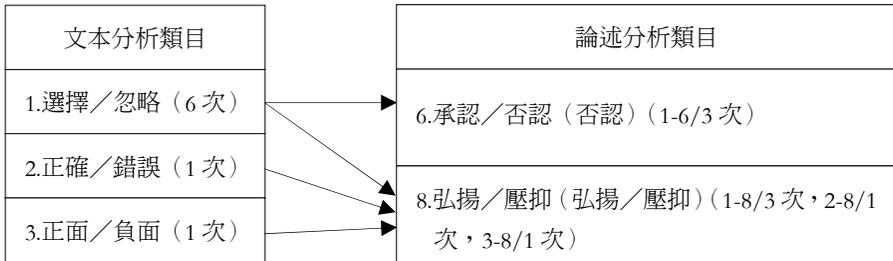


圖 2 中國高中地理教科書類目分析結果

在次數上，初中的比例較多，且皆具有出現在與介紹臺灣地理無直接關聯之章節中的共同現象。除了初中地理教科書八下第六章「認識省級區域」第三節專門介紹「祖國的神聖領土——臺灣省」(地理課程中心，2007b：32-39)之外。在通論地理和中國地理中，幾乎每章都出現包含臺灣島的地圖或相關的文字。以通論地理而言，中國地形複雜多變，各省地圖都可以做為學生學習地理知識的依據，但是編者刻意在初中七上第一章「地球和地圖」的第三節「地圖」中，特別挑選大幅的「臺灣島」衛星圖和地圖，讓學生透過臺灣島地圖來認識地圖、比例尺、方向和圖例等地圖基本要素(如圖 3 所示)，一方面學習地圖的構成要素、養成讀圖能力，另一方面能夠產生臺灣是中國領土一部分的想像與連結。

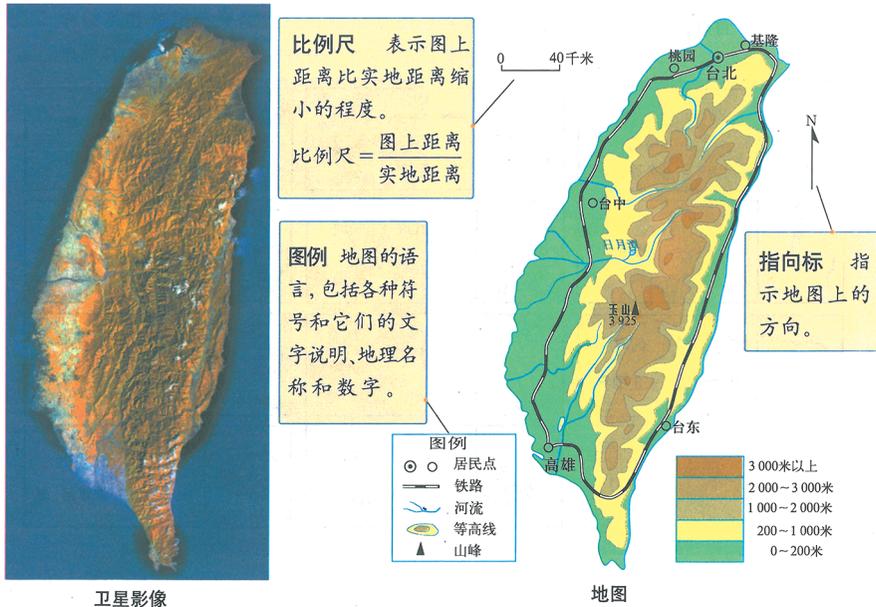


圖 3 中國初中地理教科書中的臺灣島地圖

資料來源：地理課程中心（2005a：13）。

2. 地圖中放大的臺灣島

精準度和顏色向來是地圖繪製的重要原則，觀察中國中學地理教科書，重視依比例尺顯示地理面積大小，用色塊和邊界線區分國土，做為學生學習地理知識的重要來源。但是涉及臺灣時，為凸顯中國領土中臺灣的存在，中國中學地理教科書往往會將臺灣地圖明顯放大一些（如圖 4 所示），因以臺灣 36,000 平方公里的土地和大陸 9,560,960 平方公里相較，地圖中的臺灣比例應較小。

3. 地圖中臺灣島的顏色和中國領土的顏色標示一致

地圖中的顏色除了顯示地理知識之外，如高度、雨量、溫度，在政治圖中，顏色亦能表達該地區屬於同一政治區域的意涵。因此，中國地理教科書中對臺灣島標示的顏色亦可顯示其立場。教科書中將臺灣島和

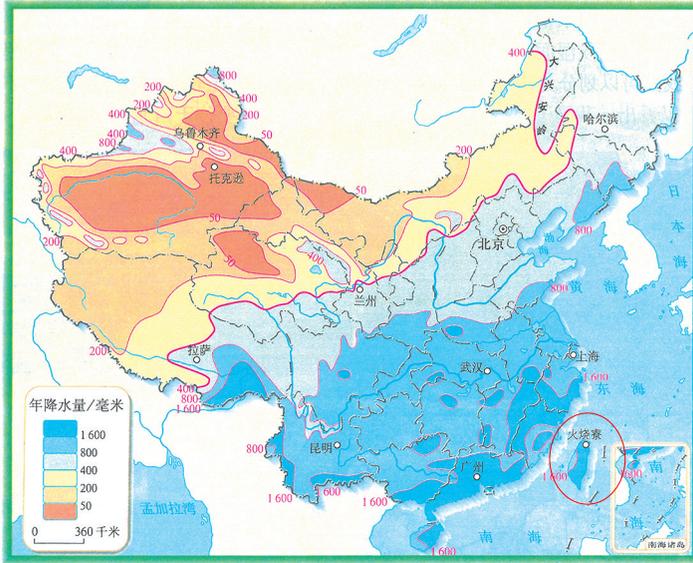


圖 4 中國初中地理教科書降雨量分布圖中的臺灣島

資料來源：地理課程中心（2005b：35）。

中國領土的顏色標示一致，暗示臺灣是中國領土的一部分，而非如美國教科書使用不同顏色（李博，2007）。初、高中地理教科書介紹現今的地理，地理教科書中臺灣島標示的顏色皆與中國相同，如圖 4 介紹中國各地的降雨量，臺灣使用同樣的顏色階層標示，呈現「中國的」臺灣意象。

4. 強調情感歸屬、歷史連結的臺灣地理

教科書內容經常出現「我國臺灣」、「神聖祖國的神聖領土——臺灣省」、「我國臺灣島西側的臺灣海峽」、「臺灣島是我國面積最大的島」等字詞，確立臺灣的歸屬性，不可挑戰、絕對令人信服的屬於「我國」。如：初中八下地理教科書，將臺灣人描述成「……我們的骨肉同胞。遲早實現臺灣與祖國大陸的統一，是海峽兩岸人民的共同願望」（地理課程中心，2007b：33）。同時，從血緣、情感連結海峽兩岸血濃於水的關係，呈現地理上的臺灣屬於中國的臺灣意象。如在高中實驗本地理第二冊論及我國工業經濟發展重要地區時，強調：

我國臺灣省同胞在中國內地產業轉型發展之餘，近年來，廣大臺港澳同胞、海外華人華僑紛紛回國、回鄉投資建廠，……還有鄉土情感方面的因素。(人教地理課程中心，2004b：61)

5.過度美化的臺灣意象

教科書內容呈現正面的、想像的、讚美的臺灣，期讓中國學生對臺灣產生好感。在初中地理教科書八下「神聖祖國的神聖領土——臺灣」一節，將臺灣形容成「臺灣島……有『亞洲天然植物園』的美譽」、「是我國美稱最多的省分之一。……有海上米倉、東方甜島、水果之鄉、森林之海、東南鹽庫等美稱」(地理課程中心，2007b：35-36)。這些名詞恐怕連身為「臺灣囡仔」都不知道，甚至有過度溢美之嫌，呈現部分非真實的臺灣意象。

6.過時與錯置的臺灣地理知識

中國史地教科書內容部分資料未能適時更新，甚至有過度渲染之嫌。

(1) 將歷史上的臺灣第一錯置於當今地理時空之上，呈現過時的、錯誤的臺灣意象。如：中國初中地理教科書中提及「我國年降水量的最高紀錄，要屬臺灣的火燒寮，年平均降水量達 6,558 毫米，最多的一年達 8,409 毫米」(地理課程中心，2005b：35)。雖然臺灣火燒寮降雨量頗高，但是隨著氣候變遷，年降雨量已減少甚多。又言「臺灣天然樟腦產量居世界首位」(地理課程中心，2007b：35)，但此應指 1902~1928 年之日治時期；根據研究，當時臺灣樟腦約占世界產量之 46% (林滿紅，1997)，今日臺灣天然樟腦已甚少。總之，地理教科書以古置今，容易造成中國學生錯誤聯想。

(2) 將臺灣原住民以「高山族」稱呼，並視為分布於臺灣、福建的中國少數民族 (地理課程中心，2005b：20)，呈現錯誤的臺灣原住民圖像，缺乏對臺灣原住民的了解，也忽視基本的尊重與人權意象；特別是有關臺灣原住民族風土民情與文化幾無適切介紹，呈現片斷的、負面的臺灣原住民印象。

(3) 地理名稱書寫的錯誤和位置的錯置，如：將臺灣的「中央山脈」徑自改寫成「臺灣山脈」（如圖 5 所示）或「臺灣山」，以及將位於南投縣魚池鄉日月村的日月潭，寫成「位於阿里的日月潭」（如圖 6 所示），易造成中國學生對臺灣地理知識上的錯誤認識。

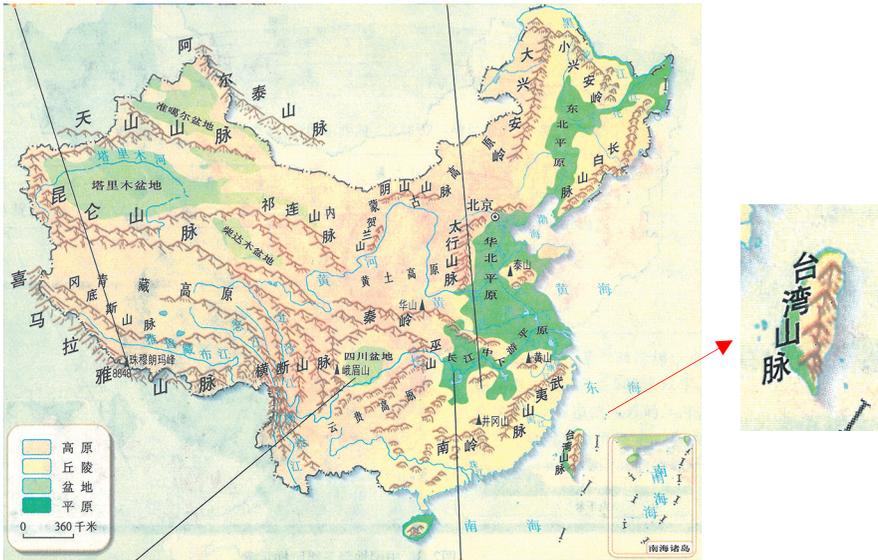


圖 5 中國初中地理課本中的臺灣山脈

資料來源：地理課程中心（2005b：24）。



圖 6 中國初中地理教科書中的臺灣景點

資料來源：地理課程中心（2007b：35）。

(4) 呈現多災多難的臺灣意象。高中教科書中選擇臺灣的天災人禍做為學生災害學習的對象，形成臺灣災變頻繁、危險的意象。如：在介紹全球自然災害地震和土石流時，將臺灣列出土石流和地震分布的情形，並將標示的範圍超出臺灣本島（圖 7），顯示臺灣地震和土石流的嚴重性，但與事實恐有差距。

總言之，中國地理教科書為加深學生對臺灣的認識，引用錯誤的或不明確的資料，反而造成中國學生不正確的臺灣認識，產生負面的作用。

二、中國中學歷史教科書呈現的臺灣意象

（一）中國歷史脈絡下的臺灣歷史

從中國初中和高中歷史教科書觀察，臺灣歷史係在從屬關係的脈絡下，納入中國歷史之中（詳表 3）。分析文本內容中有關臺灣的意象，呈現以下情形：

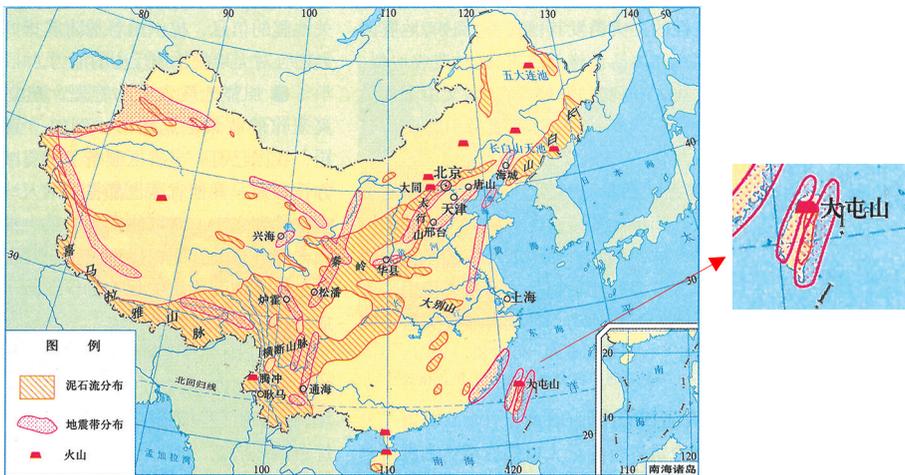


圖 7 中國高中地理教科書中的臺灣地震帶和土石流分布圖

資料來源：人民教育出版社地理室（2008：120）。

表 3 中國中學歷史教科書中有關臺灣歷史課文分布情形

時期		初中			高中（必修）			高中（全日制）		
		圖	文	活動	圖	文	活動	圖	文	活動
早期臺灣	史前臺灣與原住民（1624 以前~）	✓	✓	✓	✓					
	荷西時期（1624~1662）	✓	✓			✓				
	明鄭時期（1662~1683）	✓	✓	✓		✓				
清代的統治	前期（1683~1860）	✓	✓	✓						
	後期（1860~1895）	✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓
日本的殖民統治	前期（1895~1941）	✓			✓					
	後期（1941~1945）	✓	✓			✓				
當代臺灣	接收臺灣與政府遷臺（1945~1949）		✓						✓	
	民主政治與國際關係（1949~今）	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	
	社會變遷與經濟發展（1949~今）	✓				✓				

資料來源：人教歷史課程中心（2011a，2011b，2011c）、人民教育出版社歷史室（2007a，2007b）、歷史課程中心（2004，2009，2011a，2011b）。

1. 選擇以「中國疆域圖」將「臺灣」和歷史上的中國連結在一起，或是將臺灣的人類考古遺址納入「我國遠古人類主要遺址的分布」圖以及版圖中，呈現臺灣自古以來即屬中國領土的臺灣意象。

2. 將中國文獻記載中的臺灣和中國各朝代的歷史做脈絡化連結，包括：三國時期的吳國派兵渡臺灣海峽到達「夷洲」，「吳國的丹陽太守根據將士的見聞，寫了《臨海水土志》，介紹臺灣的地理、風俗、民情」，以及元代加強琉球的管轄，琉球即今之臺灣等，弘揚「中國的臺灣」意象。

3. 強調 17 世紀以降漢人開發臺灣與收歸中國版圖的歷史事實，包括：初中歷史教科書詳述鄭成功開闢荆棘逐荷夷、收復臺灣事蹟，並特別強調「臺灣一向屬於中國」、「1662 年初，荷蘭殖民者被迫投降，臺灣

重新回到祖國懷抱」、「清代初期在臺灣設府置縣」等統治措施，凸顯臺灣被中國政權實質統治具體事證（歷史課程中心，2009：4，68，104，106）。

4.以中國為主體的「一國兩制」政策架構書寫臺灣未來的歷史方向。從清代將臺灣收歸版圖、中日甲午戰爭臺灣割日，到抗日戰爭勝利收復臺灣，強調臺灣是中國不可分割的關係，唯有以「一國兩制」才是臺灣的未來，且統一的中國才是歷史發展主流（歷史課程中心，2004：65-69），形成「一中」的臺灣意象。

（二）類目分析結果

在文本類目分布方面，檢視九冊中國中學歷史教科書，提及臺灣（含文字、圖表）之文本類目，計初中 90 項、高中 95 項；內容的論述分析，因同一筆文本類目可能具有多重的論述取向，採重複計次，初、高中合計 185 項。

圖 8、9 關於中國中學歷史教科書的類目分析結果顯示，文本分析類目主要為選擇特定內容或呈現方式，其次是正面或負面內容呈現；對應到論述分析時，主要呈現在弘揚／壓抑、承認／否認、中心／邊陲及尊／卑 4 項論述分析類目之上，無「尊重／歧視」之類目。

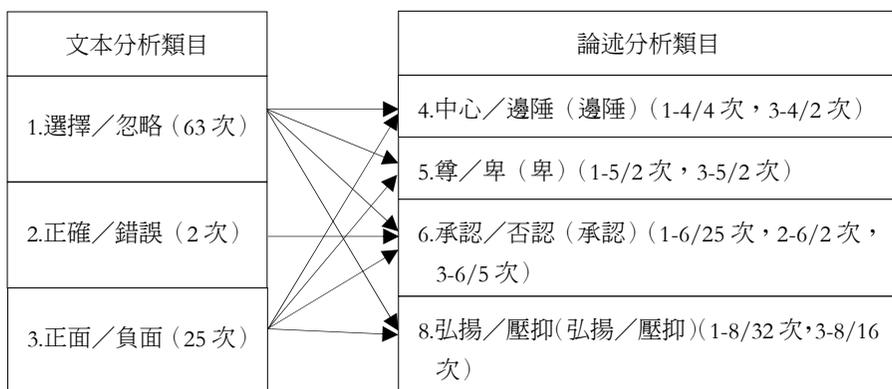


圖 8 中國初中、歷史教科書類目分析結果

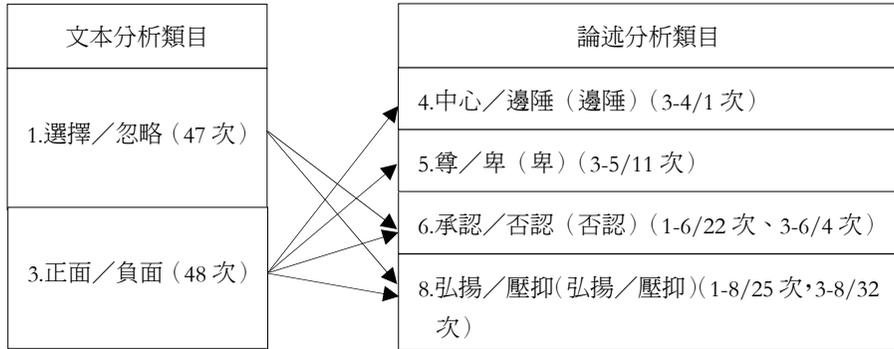


圖 9 中國高中歷史教科書類目分析結果

（三）圖文的質性分析結果

從上述表 3、圖 8、9 之中國中學歷史教科書文本內容與類目分析結果觀察，顯示「中國歷史脈絡下的臺灣歷史」是其主要論述，惟教科書是透過哪些內容強化此一論述，各項類目呈現的重點、分布情形為何？歸納綜合如下：

1. 片面斷裂的臺灣歷史

首先，從本研究之早期臺灣、清治時期、日治時期和當代臺灣的歷史分期來看，雖然臺灣歷史在初、高中歷史教科書中皆有提及，惟從內容觀察，臺灣歷史主要被建構在中國數千年悠久的歷史脈絡中，且在中國主體意識、國族與國家認同的架構下，有關臺灣意象的描繪，除因學習階段的不同、體例格式與內容深淺的差別外，呈現片面的、斷裂的臺灣特定歷史問題與意識形態，並著重於近四百年來臺灣重要歷史變革的介紹。

其次，從圖 8 主題分布觀察，當代臺灣歷史出現的頻率最高，清治時期次之，早期臺灣原住民和日治時期歷史發展著墨甚少。次主題方面也呈現類似情形，當代臺灣民主政治與海峽兩岸的交流所占比例最高，皆以 2 頁以上的篇幅介紹之；清末甲午戰爭臺灣割日、臺民抗日活動，

以及鄭成功驅逐荷蘭人的過程居次。

第三，選擇、強調中國與臺灣的歷史淵源，以及中國在臺灣的統治權，弘揚「中國主體」的臺灣意象論述。除著重於臺灣和中國關係較密切之近四百年歷史的敘寫，並聚焦在甲午戰爭臺灣割讓日本與臺民抗日、抗日戰爭勝利收復臺灣和當代的兩岸關係三個議題之上；且以這幾個重大歷史事件與影響為軸心，建立臺灣和中國的從屬關係，形成臺灣歷史是中國歷史的一環和對中國國家認同的意象。同時也在此一論述下，形成否認早期臺灣的原住民活動與日本治臺的意象，或略而不談、或負面陳述，忽略臺灣非中國傳統固有領土之事實。

顯然，在選擇與忽略臺灣主體意識之前提下，歷史教科書中的臺灣，建構在與中國悠久歷史淵源在民族主義、愛國主義的中國記憶中，缺乏臺灣原住民和近四百年來歷經荷西、明鄭、清朝、日本、中華民國在臺灣等不同時期之多元發展的脈絡性歷史分析，無形中使得臺灣的歷史被去脈絡化，並隱微於中國歷史之中。

2. 「中國中心、臺灣邊陲」的從屬關係

從歷史教科書取材偏重於近四百年來中國與臺灣關係之脈絡分析結果，更凸顯其弘揚「中國中心、臺灣邊陲」之從屬關係的論述。根據論述項目分析結果，初中歷史教科書中有關臺灣意象的論述，以弘揚中國主體、臺灣的中國認同比例最高；其次為強調中國為尊的中國中心，否認臺灣主體論述。以甲午戰爭為例，初中歷史教科書八上以 4 段文字、2 張臺灣人民抗日圖片，輔以臺灣割日、人民抗日之「動腦筋」、「練一練」和「活動與探究」，如 1895 年《馬關係約》臺灣、澎湖群島割讓給日本，臺灣人民「鳴鑼罷市、集會示威，發誓願人人戰死而失臺，決不願拱手而讓臺」、「組織義勇軍，同駐防臺南的劉永福黑旗軍互相配合，共同戰鬥，……爭取回歸祖國的鬥爭一刻也沒有停止過」（歷史課程中心，2011b：17-18）。建立中國學生對臺灣人熱愛祖國、奮勇抗日的認識，以及臺灣人的中國認同意象，但卻忽略日治後期臺灣人對中國和日本態

度的轉折與改變之歷史事實。

高中歷史教科書有關臺灣意象的論述，也是以弘揚中國中心為主；壓抑臺灣主體論述次數較多，且重視近代中國統治臺灣的有效性與合法性。教科書內容重述臺灣人民：

在反割臺鬥爭中與日本侵略者浴血奮戰，展現其維護祖國領土完整的堅強意志和高度愛國主義精神，以及在日本統治的 50 年裡，臺灣人民沒有停止過反抗殖民統治和爭取寶島回歸祖國的鬥爭。（人教歷史課程中心，2011a：32）

從歷史圖表的呈現與選擇呈現方式來看，也是選擇特定的內容，產生否認臺灣現狀、弘揚臺灣是中國領土的論述為主，形成以中國為中心，臺灣是其邊陲領土之從屬關係，以及否認臺灣主體與現狀的意象。如圖表中的臺灣島特別以相同顏色標示，以中國文獻中的地名標示在歷代疆域圖中，藉以弘揚臺灣和中國悠久的歷史淵源。

3. 國民黨統治下的「二二八起義」

1947 年的「二二八事件」深深影響戰後臺灣歷史發展，是中華民國政府遷臺後始終無法獲得臺灣人全面認同的關鍵所在。檢視中國中學歷史教科書，幾無此一事件的介紹，僅全日制教材中略述，並視為國共內戰中一場人民的起義行動，藉以凸顯蔣介石政權的腐化，是其失去民心與中共獲取中國政權的例證。課文為：

1947 年，……臺灣省人民舉行「二二八起義」。……國民黨軍隊殘酷鎮壓起義群眾，臺灣各地屍橫遍野，血流成河，起義群眾三萬多人被殺害。（人民教育出版社歷史室，2007a：52）

4. 「一國兩制」的新臺灣

兩岸的統一是中國當前最重要的課題之一，為使「神聖領土——寶島臺灣」回歸祖國，1980 年代的「一國兩制」、祖國統一論和兩岸關係就成為國族教育不可或缺的教材。初、高中歷史教科書皆以「告臺灣同

胞書」(如圖 10 所示)做為統一與兩岸關係的核心論述，並用 4~5 頁的篇幅論述兩岸關係與統一問題，形成終將在一國兩制的架構下回歸中國的臺灣意象。因此，初、高中歷史教科書皆強調此主題：

新中國成立後，黨和政府把實現臺灣與祖國大陸的統一，做為神聖的使命，明確提出要解放臺灣；20 世紀 50 年代中期，又確立了爭取用和平方式解放臺灣的思想。……在和平統一、一國兩制基本方針的指引下，經過海峽兩岸同胞、港澳同胞和海外僑胞的共同努力，兩岸人員往來以及經濟、文化等領域的交流蓬勃發展。(歷史課程中心，2004：65-66)

中國將臺灣同胞在內的全體中華兒女一道，堅決阻止任何製造分裂的圖謀，為儘早解決臺灣問題，完成祖國統一大業而不懈奮鬥。(人教歷史課程中心，2011a：99)

5. 心向「祖國」的臺灣人民

中國初、高中歷史教科書在兩岸關係上，偏好使用「祖國」而非「中國」或「我國」，形成臺灣與中國「共同血脈」、「兩岸一家親」的意象。初中歷史八下第四單元「民族團結與祖國統一」、高中實驗教材第一冊



1979 年元旦《人民日報》登載的《告台灣同胞書》

圖 10 中國高中歷史教科書有關「一國兩制」的內容

資料來源：人教歷史課程中心 (2011a：102)。

第六單元「現代中國的政治建設與祖國統一」，挑選臺灣人回大陸探親相擁而泣的照片，以及印著「想家」字眼並說明是探親團團員穿著的夾克（如圖 11 所示）。凸顯其透過共同祖先的召喚，以及攀附在兩岸共同的血脈的情感連結，產生血濃於水、手足不應該分家的主張（藍振弘，2013）。

6. 建立國族記憶與國家認同的歷史地圖與圖照片

從歷史地圖觀察，中國初中歷史教科書出現「臺灣島」比例較高，高中明顯減少；且結合朝代和文獻記載，以相同色塊將臺灣島和中國歷史連結起來，呈現「中國歷史」的臺灣意象，包括：

（1）在介紹「我國遠古人類主要遺址的分布」圖中，用相同的色塊標註，將臺灣島列在「祖國（中國）」國界內，將臺灣連結到中國古代歷史。

（2）從秦、漢時期開始的疆域圖，無論中國實質統治與否，臺灣島皆出現其中，並以中國文獻記載中可能是臺灣的名稱，做為臺灣的地名，如：在東漢末年、三國時期歷史地圖中，將臺灣標示為「夷洲」，並註明「今臺灣」（圖 12）。在隋朝疆域圖、唐朝對外主要交通路線圖上，將臺灣島標註為「流求」，元朝疆域圖則註明為「流球」（圖 13）。



台灣同胞返乡探亲团团员穿的夹克衫

圖 11 中國初中歷史教科書中「臺灣同胞穿的夾克」

資料來源：歷史課程中心（2004：69）。



三国鼎立形势图

洛陽	在今河南洛陽	許昌	在今河南許昌	官渡	在今河南中牟
成都	在今四川成都	建業	在今江蘇南京	赤壁	在今湖北嘉魚 ^②
夷洲	今台灣				

圖 12 中國初中歷史教科書「三國鼎立形勢圖」

資料來源：歷史課程中心（2009：105）。

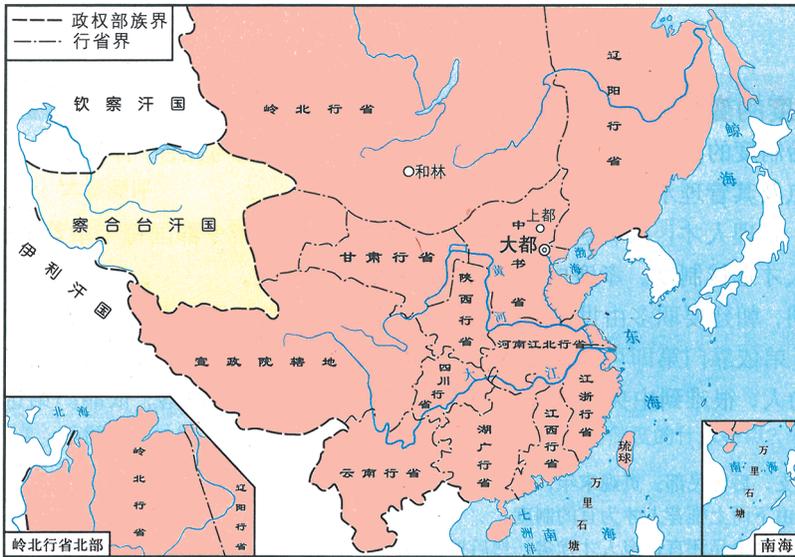


圖 13 中國高中歷史教科書「元朝行省圖」

資料來源：人教歷史課程中心（2011a：13）。

(3) 從元朝開始，直接將臺灣島納入中國疆域圖中，無論此時臺灣是否歸屬中國。如：將日治時期的臺灣列入版圖，僅標註「(日占)」(圖 14)，中華民國統治下的「臺灣」也在中國的版圖之中(歷史課程中心，2004：20；2011b：37)。

換言之，從分析的歷史地圖發現，藉由各朝代疆域圖形塑臺灣和中國不可分割的歷史關係，在中國主體脈絡下呈現中國正統觀的臺灣歷史，形成「中國的」臺灣意象。即便史料記載，元朝僅在澎湖設置巡檢司，惟轄區並未及於臺灣，³且依據學界研究顯示，臺灣和中國之間較明確的隸屬關係應在明清之際，「流球」或「夷洲」是否為臺灣仍有待商榷(梁嘉彬，1973)，亦略而不談。

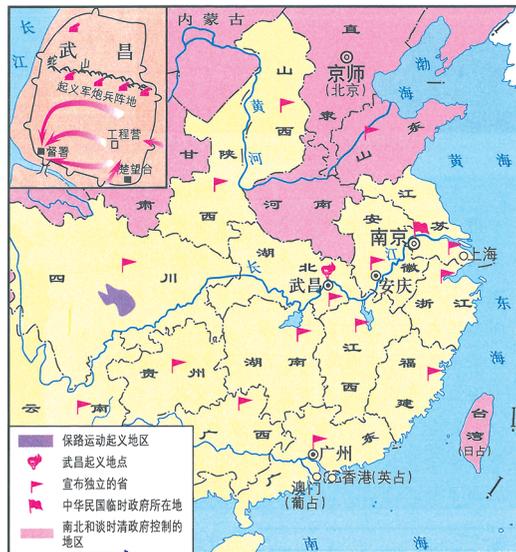


圖 14 中國初中歷史教科書「武昌起義形勢圖」

資料來源：歷史課程中心(2011b：37)。

³ 14世紀元朝在澎湖馬公設置巡檢司，隸屬福建泉州府；明朝循例設置，至1384年實施封海政策後廢除；其後為維護沿海安全，於1563年復設澎湖寨巡檢；1622年，澎湖被荷蘭占據。

伍、結論與建議

一、結論

根據上述中國中學地理和歷史教科書之量與質的分析結果，本文歸納以下結論。

(一) 再現中國國族主義下的臺灣意象

從上述分析結果可知，中國中學史地教科書中再現的臺灣意象論述相當一致，無論是地理或歷史，初中或高中階段，皆清楚一貫地表達臺灣是「中國的」立場。教科書本文類目分析結果顯示，中國初、高中史地教科書透過文本選擇或忽略特定臺灣地理和臺灣歷史，以產生否認、壓抑臺灣主體，以及承認、弘揚中國主體的論述。並未出現 Fairclough (2003)，以及 Jupp 與 Norris (1993) 所提及的，文本未必全然產生單一的論述，有時甚至會出現互相矛盾的論述。

(二) 採用多元策略以建構文化國族主義之論述

在史地教科書中運用各種策略形塑中國國族主義的論述，透過前述分析，本文歸納以下四種。

首先，從教科書的課程架構著手，使臺灣相關內容納入中國地理、中國歷史之中，而非世界地理及世界歷史等範疇。

第二，在視覺上加強臺灣為中國領土之印象。所有地理和歷史教科書中的中國地圖，必定納入臺灣島；甚至將臺灣島的比例放大，將中國與臺灣塗上相同色塊；在通用地理的地圖學習，特意選擇臺灣地圖進行讀圖能力的養成等，目的皆在透過視覺印象，讓中國學生「看見」臺灣、習慣臺灣為中國疆域的一部分。

第三，選取有助於建構中國國族主義的教材內容。此策略在臺灣歷史的選擇上特別明顯，凡能反映臺灣與中國的歷史淵源、中華人民共和國為主的國族論述，皆在初、高中史地教科書中占有一席之地。因此，

在中國歷史教科書中，最受到青睞的時期依序是「當代臺灣」及「清代統治」，「早期臺灣」和「日本統治」因臺灣未受中國治理，未選入教科書。鄭成功「收復」臺灣受到重視，中日戰爭和馬關條約，以及兩岸關係的發展，甚至現代中國的對外關係，也著重在 1960 年代期間，從在臺灣的中國國民黨手中，「恢復」中華人民共和國在聯合國合法席位、中共和美國、日本等各國關係正常化的論述之上。

第四，訴諸於情感歸屬。不僅在歷史教科書中，強調中國與臺灣在歷史上的淵源，在地理教科書亦運用文字「我國」、「祖國」，以及對臺灣的溢美之詞，塑造對岸對臺灣的友善，以及臺灣與對岸的情感歸屬，甚至在介紹影響工業投資，情感的歸屬也成為重要的因素之一。

總言之，國族主義需要具備一定條件和成分才有可能形成，如 Spence 和 Wollman（引自何景榮、楊濟鶴譯，2012）認為語言、記憶、歷史、神話、領土、景觀、命運扮演重要的媒介，以形成國族中「族」文化的內涵。Smith（2001）則進一步認為還需要政治主權，才能成為國族中「國」的條件。各種國族主義的界定可以形成政治國族主義和文化國族主義的不同側重面（何景榮、楊濟鶴譯，2012）。從本文對中國史地教科書的分析顯示，在當今中國教育系統中，歷史和地理教科書成為建構學生歷史記憶和空間疆域的有效利器，也顯示較側重於記憶、歷史、領土等文化國族主義的論述。

二、建議：發展具「臺灣意象」之多元觀點國際教材的必要性

聯合國教育科學文化組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2006）在其《跨文化教育指南》（*UNESCO Guidelines on Intercultural Education*）和《透過教科書和學習媒體提升品質教育綱要》（*Guidelines for Enhancing Quality Education through Textbooks and Learning Media*）主張教育是促進不同文化和種族間人們相互了解的重要手段，教

科書內容應具備尊重、接受各種文化、意識形態和宗教信仰之精神，特別是跨文化理解課程的教材，不僅能夠使本國與他國學生產生連結，更是推進世界和平與發展的重要資源，各國應致力於相關教材的研發。

臺灣自 17 世紀以來歷經多國統治，發展出獨特多元歷史文化脈絡，若能以此基礎，發展具「臺灣意象」的國際教材，以國際理解教育面向，從跨文化的觀點選擇具多元民族、多元文化教育的資料，讓他國或中國的學生認識較貼近於真實的臺灣歷史文化，並能以多元文化的觀點建立真實的「臺灣意象」，將有助於兩岸關係的發展。因此，基於教科書是認識他者意象的重要媒介，以及教科書是跨文化理解重要的來源，有必要發展一種大膽超越政治意識形態界限，切入異己文化之教材，期能達到雙邊理解、更新塑造「臺灣意象」；甚且其他國家也可以透過這樣的教材認識臺灣，建構更符合真實情境的「臺灣意象」。

從本文的分析結果觀察，中國要透過教科書內容形塑學生的「臺灣意象」，需要對臺灣有更多的理解。因此，在發展多元觀點的史地教材時，可以考慮從中國教科書中的人物或事件中，加深或加廣地介紹重要事蹟及內容，連結學生新舊學習經驗，並能夠從不同層面的觀點認識臺灣，如：在中國初、高中歷史教科書中必定論述的兩岸關係單元中，同時介紹中國史觀點和臺灣觀點，讓學生在關注歷史人物或事件之際，也能了解臺灣與中國之間歷史文化的差異，以及戰後臺灣特殊時空背景下的歷史發展。

此外，可以奠基在各國教科書研究基礎上，研發更具多元觀點的國際教材，並充分發揮歷史與地理教育獨特優勢和重要作用，打破本國史與世界史的隔閡，加強中國學生對臺灣歷史文化的認識與理解，進行包括兩岸關係在內之有助於和平的歷史和地理教學，讓學生以跨文化、多元的視角看待臺灣，避免偏見或刻板印象的出現。在作者的另一篇研究中，發現新加坡的教科書在討論到兩岸關係時，是從亞洲衝突和穩定的角度來思考兩岸關係（詹寶菁、何思暉，2015）。這個觀點對臺灣在發展

國際教材上，或許是可以借鏡的；且相較於中國，在臺灣民主、多元的社會文化脈絡情境中，更有機會從亞洲或世界的觀點，發展出尊重他者、包容異質文化、呈現「臺灣意象」的史地教材。

本文為行政院科技部補助專題研究計畫「《臺灣新意象》『歷史篇』之發展及其在華語地區教學實踐之探究（I）」（NSC 102-2410-H-845-012）之部分研究成果，特此致謝。

參考文獻

- 人民教育出版社地理室（主編）（2007）。全日制普通高級中學教科書地理（必修）（2版，下冊）。北京市：編者。
- 人民教育出版社地理室（主編）（2008）。全日制普通高級中學教科書地理（必修）（3版，上冊）。北京市：編者。
- 人民教育出版社課程教材研究所地理課程教材研究開發中心（主編）（2004a）。普通高中課程標準實驗教科書（必修）地理1（1版）。北京市：編者。
- 人民教育出版社課程教材研究所地理課程教材研究開發中心（主編）（2004b）。普通高中課程標準實驗教科書（必修）地理2（1版）。北京市：編者。
- 人民教育出版社課程教材研究所地理課程教材研究開發中心（主編）（2004c）。普通高中課程標準實驗教科書（必修）地理3（1版）。北京市：編者。
- 人民教育出版社課程教材研究所歷史課程教材研究開發中心（主編）（2011a）。普通高中課程標準實驗教科書（必修）歷史1（3版）。北京市：編者。
- 人民教育出版社課程教材研究所歷史課程教材研究開發中心（主編）（2011b）。普通高中課程標準實驗教科書（必修）歷史2（3版）。北京市：編者。
- 人民教育出版社課程教材研究所歷史課程教材研究開發中心（主編）（2011c）。普通高中課程標準實驗教科書（必修）歷史3（3版）。北京市：編者。
- 人民教育出版社歷史室（主編）（2007a）。全日制普通高級中學教科書（必修）中國近代現代史（2版，上冊）。北京市：編者。
- 人民教育出版社歷史室（主編）（2007b）。全日制普通高級中學教科書（必修）中國近代現代史（2版，下冊）。北京市：編者。
- 中小學教材編寫審定管理暫行辦法（2001）。
- 王文隆（2008）。臺灣中學地理教科書的祖國想像（1949-1999）。國史館學術集刊，17，201-246。
- 王晴佳（2002）。臺灣史學50年（1950-2000）：傳承、方法、趨勢。臺北市：麥田。

- 王雅玄、彭致翎 (2015)。美國教科書眼中的臺灣意象——他者論述分析。《教科書研究》，8 (1)，33-61。
- 王曉芸 (2013)。兩岸三地高中歷史教科書中「冷戰時期」的書寫 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學歷史學系在職進修碩士班，臺北市。
- 甘懷真 (2006)。傳統與現代的對話：一個史學的觀點。臺北市：國立臺灣大學。
- 何景榮、楊濟鶴 (譯) (2012)。P. Spencer & H. Wollman 著。民族主義——一個批判性的觀點 (Nationalism: A critical introduction)。臺北市：韋伯文化。
- 吳叡人 (譯) (2010)。B. Anderson 著。想像的共同體——民族主義的起源與散布 (Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism)。臺北市：時報文化。
- 宋佩芬、張韡曦 (2010)。臺灣史的詮釋轉變：國族歷史與國家認同教育的省思。《教育科學研究期刊》，55 (3)，123-150。
- 宋佩芬、陳俊傑 (2015)。國中教科書之中國史敘述變動 (1952-2008)。《教科書研究》，8 (1)，1-31。
- 宋明娟、林郡雯 (2014)。從和平教育的觀點檢視西班牙教科書中的臺灣意象——以中學社會領域教科書為例。《教科書研究》，7 (3)，67-99。
- 李政亮 (2015)。中國教科書中的民族主義型構。《臺灣國際研究季刊》，11 (2)，159-175。
- 李博 (2007)。美國歷史教科書，另一面鏡子。取自 <http://gb.magazine.sina.com/globe/000/2007-03-18/09307252.shtml>
- 沈松喬 (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。
- 林滿紅 (1997)。茶、糖、樟腦業與臺灣之社會經濟變遷 (1860-1895)。臺北市：聯經。
- 洪雯柔 (2015)。韓國眼中的臺灣意象——韓國中學社會領域教科書與《朝鮮日報》的分析與反思。《教科書研究》，8 (3)，37-75。
- 國民中小學九年一貫社會學習領域課程綱要 (2008)。
- 張耀倫 (2009)。國家刻板印象對產品評估之影響 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學行銷與流通管理研究所，嘉義市。
- 梁嘉彬 (1973)。吳志孫權傳夷州廬州考證。《大陸雜誌》，47 (1)，1-20。
- 陳君愷 (2014)。民主時代所需要的歷史教育——以臺灣高級中學歷史教科書為中心的探討。載於施正峰 (主編)，《歷史記憶與國家認同——各國歷史教育》(頁 43-69)。臺北市：東華。
- 普通高中歷史課程標準 (實驗) (2003)。
- 普通高級中學必修科目「地理」課程綱要 (2009)。
- 普通高級中學必修科目「歷史」課程綱要 (2011)。
- 游美惠 (1990)。內容分析、文本分析與論述分析在社會研究的運用。《調查研究》，8，5-42。

- 楊孝滌 (1989)。內容分析。載於楊國樞 (主編), 社會及行爲科學研究法 (頁 809-833)。臺北市: 東華。
- 楊景堯 (2009)。加拿大與印度教科書「認識臺灣」內容分析。中等教育, 60 (1), 32-49。
- 楊景堯 (2011)。美國中學教科書「認識民主臺灣」內容分析。中等教育, 62 (1), 32-49。
- 義務教育地理課程標準 (2010)。
- 葛劍雄、周筱贇 (2003)。歷史學是什麼。臺北市: 楊智。
- 詹寶菁、何思暉 (2015)。香港、新加坡、馬來西亞中學歷史和社會教科書視野下的臺灣歷史——兼論其對發展國際交流教材的啓示。教科書研究, 8 (3), 1-36。
- 劉珍如 (2009)。比較臺灣、中國、香港高中歷史教科書中對清末東北之敘述 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學歷史學系在職進修碩士班, 臺北市。
- 課程教材研究所 (主編) (2010)。新中國中小學教材建設史 (1949-2000): 歷史卷。北京市: 人民教育。
- 課程教材研究所地理課程教材研究開發中心 (主編) (2005a)。義務教育課程標準實驗教科書地理 (1 版, 上冊, 七年級)。北京市: 編者。
- 課程教材研究所地理課程教材研究開發中心 (主編) (2005b)。義務教育課程標準實驗教科書地理 (1 版, 上冊, 八年級)。北京市: 編者。
- 課程教材研究所地理課程教材研究開發中心 (主編) (2007a)。義務教育課程標準實驗教科書地理 (2 版, 下冊, 七年級)。北京市: 編者。
- 課程教材研究所地理課程教材研究開發中心 (主編) (2007b)。義務教育課程標準實驗教科書地理 (2 版, 下冊, 八年級)。北京市: 編者。
- 課程教材研究所歷史課程教材研究開發中心 (主編) (2004)。義務教育課程標準實驗教科書中國歷史 (1 版, 下冊, 八年級)。北京市: 編者。
- 課程教材研究所歷史課程教材研究開發中心 (主編) (2009)。義務教育課程標準實驗教科書中國歷史 (2 版, 上冊, 七年級)。北京市: 編者。
- 課程教材研究所歷史課程教材研究開發中心 (主編) (2011a)。義務教育課程標準實驗教科書中國歷史 (1 版, 下冊, 七年級)。北京市: 編者。
- 課程教材研究所歷史課程教材研究開發中心 (主編) (2011b)。義務教育課程標準實驗教科書中國歷史 (2 版, 上冊, 八年級)。北京市: 編者。
- 璩鑫垚、唐良炎 (主編) (2006)。中國近代教育史資料匯編: 學制演變。上海市: 上海教育。
- 藍振弘 (2013)。來臺陸生的國族想像與對臺觀感之研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學社會發展學系, 屏東市。
- 顏慶祥 (1994)。海峽兩岸國 (初) 中歷史教科書政治意識型態之比較研究 (未出版之博士論文)。國立政治大學教育研究所, 臺北市。
- Altbach, P. G. (1991). The unchanging variable: Textbooks in comparative perspective.

- In P. G. Altbach, G. P. Kelly, H. G. Petrie, & L. Weis (Eds.), *Textbooks in American society: Politics, policy, and pedagogy* (pp. 237-254). Albany, NY: State University of New York.
- Apple, M. W., & Christian-Smith, L. K. (1991). *The politics of the textbook*. London, UK: Routledge.
- Buttle, F. (2008). Academic perspective: A CRM perspective on nation branding. In K. Dinnie (Ed.), *Nation branding: Concepts, issues, practice* (pp. 66-74). Burlington, MA: Butterworth-Heinemann.
- Dagyte, I., & Zykas, A. (2008). Country branding: Qualitatively new shifts in country image communication. *Sociologija. Mintis ir veiksmai*, 23, 58-70.
- de Vicente, J. (2004). *State branding in the 21st century* (Unpublished master's thesis). Tufts University, Medford, MA.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London, UK: Pearson.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. London, UK: Pearson.
- Fairclough, N. (2003). *Analyzing discourse: Textual analysis for social research*. London, UK: Routledge.
- Han, C. (2007). History education and "Asian" values for an "Asian" democracy: The case of Singapore. *Compare*, 37(3), 383-398.
- Han, C. (2013). Wartime enemy or "Asian" model? An examination of the role of Japan in history in Hong Kong and Singapore. *China Perspectives*, 4, 39-47.
- Jupp, V. (1996). Documents and critical research. In R. Sapsford & V. Jupp (Eds.), *Data collection and analysis* (pp. 298-316). London, UK: Sage.
- Jupp, V., & Norris, C. (1993). Tradition in documentary analysis. In M. Hammersley (Ed.), *Social research: Philosophy, politics and practice* (pp. 37-51). London, UK: Sage.
- Peled-Elhanan, N. (2009). The geography of hostility and exclusion: A multimodal analysis of Israeli schoolbooks. *Journal of Visual Literacy*, 27(2), 179-208.
- Provenzo, E. F., Jr., Shaver, A. N., & Bello, M. (2011). Introduction. In E. F. Provenzo, Jr., A. N. Shaver, & M. Bello (Eds.), *The textbook as discourse: Sociocultural dimensions of American schoolbooks* (pp. 1-8). New York, NY: Routledge.
- Smith, A. (2001). *Nationalism*. Oxford, UK: Polity.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2006). *UNESCO guidelines on intercultural education*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>

利用 Lexile Analyzer 探討國高中英語教科書之可讀性

林微庭 陳浩然 劉貞好 江欣薈

臺灣學生在英語學習中以教科書為主要學習來源，其內容對於學習成效應有相當的影響。而文本之可讀性與學生之閱讀理解有相當的關聯性，然迄今針對國高中現行英語教科書之可讀性研究尚為少見，因此本研究採用於各國廣泛使用之 Lexile 可讀性分析工具測量臺灣國高中常用的六個版本英語教科書之可讀性。此外，本研究也與美國 K-12 教育系統進行比較，探究臺灣國高中各年級教科書之文本難易度相當於美國何年級之文本。本研究主要發現為：（一）國高中於同一冊教科書中所收錄之文本的可讀性有相當差異，此差異進一步造成兩冊之間的可讀性缺口；（二）國中第一至第二冊與第二至第三冊、高中第二至第三冊及第五至六冊之間皆出現明顯的可讀性缺口；（三）國中與高中選用不同版本之英語教科書將出現不同程度之可讀性落差；（四）多數版本未嚴格遵循冊與冊間由淺至深的編排原則。

關鍵詞：可讀性、國中英語教科書、高中英語教科書、Lexile Analyzer

收件：2016年5月25日；修改：2016年7月6日；接受：2016年10月28日

林微庭，國立臺灣師範大學英語學系研究助理
陳浩然，國立臺灣師範大學英語學系教授，E-mail: hjchen@ntnu.edu.tw
劉貞好，國立臺灣師範大學英語學系研究助理
江欣薈，國立臺灣師範大學英語學系碩士生

Using Lexile Analyzer to Examine the Readability of Junior and Senior High School English Textbooks

Wei-Ting Lin Hao-Jan Chen Chen-Yu Liu Shin-Lin Kong

English textbooks play an important role in English learning. Textbook readability and student reading comprehension are often strongly correlated. However, few studies have investigated the readability of textbooks used in junior and senior high schools in Taiwan. Thus, this study employed the Lexile Analyzer, a widely-used readability tool, to investigate the readability of six different sets of textbooks commonly used in junior and senior high schools. The readability scales of different sets of textbooks were analyzed and compared. In addition, the results were compared to American textbooks. The main findings of this study are: (1) the readability scales of different sets of textbooks, and even those within the same volume, often vary greatly, leading to significant readability gaps between volumes. (2) The significant readability gaps were found between volumes 1 and 2 as well as 2 and 3 in junior high school textbooks and between volumes 2 and 3 as well as 5 and 6 in senior high school textbooks. (3) The decisions concerned with using different sets of textbooks in junior and senior high schools might lead to reading difficulties. (4) The level of reading difficulty in some textbooks does not increase with grade levels.

Keywords: readability, junior high English textbooks, senior high English textbooks, Lexile Analyzer

Received: May 25, 2016; Revised: July 6, 2016; Accepted: October 28, 2016

Wei-Ting Lin, Research Assistant, Department of English, National Taiwan Normal University.
Hao-Jan Chen, Professor, Department of English, National Taiwan Normal University, E-mail:
hjchen@ntnu.edu.tw

Chen-Yu Liu, Research Assistant, Department of English, National Taiwan Normal University.
Shin-Lin Kong, Master's Student, Department of English, National Taiwan Normal University.

壹、研究動機與背景

在 Krashen (1985) 提出的輸入假說 (input hypothesis) 中提到，語言學習者所接收到之語言輸入 (language input) 對其學習成效有相當的影響。Krashen 強調，爲了讓二語學習者得以習得目標語，學習者須接觸大量且可理解的語言輸入 (comprehensible input)。可見，在二語學習中，學習者所接收到之目標語輸入的質與量對於其學習都會有一定的重要性。換言之，在二語學習的同時，教學者不應僅注意學習者所接收到目標語的量，還應注意學習者所接收到之目標語的質，如目標語的呈現方式與種類等，皆爲教學者在提供目標語輸入時應該注意之處。

而根據 Krashen 的理論，提供給二語學習者的目標語輸入的質與量都相當重要，因此，若是在教材內容編排上出現不妥，可能會影響學習者所接收到的目標語的質，因而也可能影響到學習成效。而在教材的編排中，其中一個會影響到教科書之質的因素便爲教材的可讀性。「可讀性」指的是文本在閱讀上的難易度，可讀性的數值高低會受到如：語意難度與語法複雜度等因素影響。藉由探究不同文本之可讀性高低，便可得出文本的難易度，也得以成爲教學者在爲不同程度之學習者選取適切教材上的參考輔助。自 1920 年代開始便已有許多研究者針對文本的可讀性進行探究 (丘智愛，2010；宋佩貞、鄭承昌，2009；林健豐，2007；薛耕欣，2011；謝玉婷，2015；羅莉雯，2010；Dale & Chall, 1949; Klare, 1984, 2000; Koons, Bush, & Sanford-Moore, 2016; Lively & Pressey, 1923; McLaughlin, 1969; Williamson, 2008; Williamson & Koons, 2007; Williamson, Koons, Sandvik, & Sanford-Moore, 2012)，以更加輔助學習者挑選符合自身程度的讀物，並同時提升學習者在閱讀時的學習效果。

如上所述，現今已有許多以可讀性來進行文本難易度的衡量，舉例而言：美國各州共同核心課程標準之倡議 (Common Core State Standards

Initiative, CCSS) 便以 Lexile 可讀性分析工具為其一憑藉，進行 K-12 教育系統（相當於臺灣之幼稚園至高中三年級）所使用文本之可讀性探究，並根據研究結果，提供做為各年級教育成效之參考。

而現今英語已經成為國際上最為通用的語言，許多非以英語為母語的國家皆紛紛將英語納入課程中以輔助學生準備未來可能需要的技能之一。而臺灣也早已將英語納入國中以及高中的課程，市面上更有許多不同版本及種類之英語教科書以及參考書大量出現，顯示臺灣的國高中英語教育在教材資源上相當豐富以及多元。由於臺灣並非以英語為母語或是主要溝通語言，學生主要的英語學習發生在教室裡，因此，臺灣學習者在學校學習過程中，英語主要的學習來源與焦點為教科書，更有高達 90% 以上的時間均著重於教科書上（施懿珊，2002）。由此可見，教科書在臺灣國高中生的英語學習上有著相當大的影響力。因此，國高中英語教科書的編排設計之合宜性便有其重要性，因其內容可能影響學習者之學習成效。

如上所述，除了學習者所接觸的目標語輸入的質量有其重要性之外，學習者所讀之文本的可讀性也應納為檢視目標語輸入適切性的衡量標準之一。臺灣國高中所使用之英語教科書為大多數學生主要之英語學習來源以及憑藉，因此就理論而言，在教科書的編排上應該要遵循由淺入深的原則進行教材的設計，並依學生年級的增加，循序漸進地提升教材的難度，以提供學生一個具系統性的學習架構以及進度合宜的學習歷程。因此，英語教科書應該經由不同科學方法檢視以確保教科書在學習輔助上的合宜及適切性。如前所述，近年來已有不少學者以可讀性進行文本難易度以及語言學習關聯性的討論，並且提出可讀性對於學習者在學習上有其影響性（Klare, 2000; Williamson, 2008）。有鑑於臺灣針對可讀性進行之研究迄今仍較為少見，且臺灣國高中英語教科書在學習者的英語學習中之重要性，本研究便參考使用 CCSS) 也採用之工具——Lexile，進行臺灣國高中現行英語教科書之可讀性探究，以測量國高中之英語教

科書的可讀性，並分析各版本間之差異，以可讀性針對學習者在各冊間可能出現之銜接難點提出討論，同時也以可讀性測量結果比較臺灣與美國之文本，找出臺灣國高中之教科書難易度相當於美國何年級之教科書難易度等。最後，本研究也根據可讀性於英語教學上之未來應用提出進一步的討論，期可提供英語教學研究上不同面向之參考與輔助。

貳、文獻探討

一、可讀性與語言學習

最早進行可讀性研究的是 Lively 與 Pressey (1923)，他們以國中自然科學教科書做為主要探討可讀性的目標，其研究動機為自然科學課程實際上是學習科學相關的技術用語 (technical terms) 為主，而非學習自然科學之本質與歸納分析的方法，同時也顯示了字彙之難度影響了文本的難易度，更進一步影響到學生之閱讀理解，使學生無法有效地吸收新知，Lively 與 Pressey 便說明這樣的文本難易度即為可讀性。由此可知，文本的可讀性與文本難度有相當大之關聯，且文本的可讀性可能也會影響學習者在預期學習成效以及實際學習成效上的差異。在 Lively 與 Pressey 進行可讀性研究後，許多研究者也紛紛針對可讀性進行更多的研究。

而針對可讀性的定義，許多學者也提出了不同的見解，如：Dale 與 Chall (1949) 定義「可讀性」為影響讀者能否成功地閱讀一篇文章的要素，而他們說明「成功地閱讀」指的是讀者能夠理解文本內容、並以適切的速度閱讀，同時也對文本產生興趣。另外，發展出可讀性公式「SMOG」的學者 McLaughlin (1969) 則將可讀性定義為文本吸引讀者的程度以及讀者對於文本的理解程度。Klare (1984) 定義可讀性為閱讀與理解的難易程度。賴伯勇 (2005) 則認為可讀性為文字內容之易讀易懂的特質。綜上所述，文章的可讀性對於讀者之閱讀理解有相當程度的

影響，下段將探討可讀性與讀者之閱讀理解以及第二外語習得的關係。

Klare (2000) 指出文章的可讀性與學習者的閱讀理解、學習歷程以及學習保留 (retention) 有關，當閱讀時間受限、文本難易度超越讀者的能力、讀者對於文本不具有相關的背景知識，或者讀者具有很強的學習動機時，上述其中一種情況發生的時候，若讀者閱讀較可讀 (readable) 的文章，讀者的理解程度會愈高且學習成效愈佳，也會具有較佳的學習保留。Krashen (1985) 的「輸入假說」則指出，當二語學習者接觸比自身水平能力高一點之「可理解的輸入」時，同時利用語言能力、語言以外的資訊、既有的知識以及上下文等進行語言理解，能夠進一步習得更多語言。Krashen 的假說中提出之「可理解的輸入」，進一步顯示出閱讀文本的分級對於語言學習者的重要性，透過閱讀文本的分級，語言學習者可以找到適合其語言程度的讀物，得以更有效地提升學習者在閱讀時的語言學習效率，進而提升學習者的語言能力。

綜上所述，文本的可讀性以及其分級對於讀者有著相當大的影響，也顯示出文本可讀性測量的重要性。而目前文本的可讀性主要透過「可讀性公式」來進行量測，至 1980 年代已有兩百多種不同的測量公式 (Chall & Dale, 1995)，Bormuth (1966) 也指出發展這些可讀性公式的主要目的即為預測及控制語言的可讀性，而大多數的公式主要由語意難度與語法複雜度所推導而成，也為許多針對可讀性進行的研究所用。下節將針對文本可讀性之相關研究進行討論。

二、可讀性之相關研究

如前所述，由於可讀性在學習者的學習過程以及學習成效上有相當的影響，因此許多研究者開始針對不同程度的學習者及不同的教科書進行可讀性的探究與分析。舉例來說，Williamson 與 Koons (2007) 指出美國高中四年間的文本 Lexile 值會提升約 100L，然而由高中至大學，學習者所接觸到的文本的可讀性差距則相差了 260L，由此可推測高中至大學

的文本在難易度上有相當的差距，可能會增加學習者在文本閱讀理解上的困難。而 Williamson (2008) 也針對美國高中教育後可能接觸的各個領域，包含大學、工作場所等所使用之文本進行可讀性的分析，探究這些領域所使用的文本與高中文本之可讀性差距，並發現在工作場所、社區大學、GRE、一般大學與公民活動相關（如報紙與公民權利義務相關資料等）之文本可讀性的差距都有顯著的差異，隨著文本的難易度增加，讀者的閱讀理解也因此下降。

Williamson 等人 (2012) 更進一步使用 Lexile 工具針對美國一年級至十二年級所用之文本進行可讀性之探析，並根據各個學科領域之文本可讀性進行比較。表 1 呈現其研究之結果，除了九年級與十年級之外，文本複雜性之中位數皆隨著學生年級增加而有上升的現象，代表隨著學生的年齡增加，文本的複雜性也相對提高。可見就整體而言，美國 K12 教育體系之文本難易度是隨著讀者年級增加而上升的。另外，研究者亦指出在低年級階段，年級與年級之間的文本可讀性差距較大，其中又以一年級與二年級之間之差異為最大。

此外 Koons 等人 (2016) 也利用 Lexile 工具分析南韓教育部審定之英文教科書，探究五年級至十二年級的閱讀篇章的文本難易度，檢視二語教材之可讀性，研究結果顯示隨著年級上升，相對應之文本難易度有隨之上升的情形，其中以九年級至十年級，即為國中至高中此階段間的可讀性缺口最大 (274L)。

除了國外研究者已開始針對文本可讀性進行探究以及分析外，在臺灣也有研究者加入相關研究的行列。如宋佩貞與鄭承昌 (2009) 針對 2007 年 11 套審訂版小學英語教科書進行可讀性之探究，他們利用測量可讀性之常用公式，包括：Flesch 公式、SMOG 公式、Fog 指數、Flesch-Kincaid 公式及 Fry 可讀性曲線五種公式進行臺灣小學英語教科書可讀性之檢視與分析，表 2 呈現此五種可讀性公式之比較整理。研究者指出由各評估公式所得之結果不盡相同，而造成如此結果的原因可能是由於所採用之

可讀性公式無法正確判斷臺灣小學教科書之可讀性，又或者是因為國內教科書在課程內容安排上不當所造成的結果，即為小學教科書內容並非依循由簡至難的原則進行編排。

此外，林健豐（2007）也針對於 95 學年度出版的 H、K、L、N、S 及 J 六個版本之國中英語教科書以 Fry 可讀性公式進行可讀性之探究，再藉由 SPSS 工具進一步進行難易度的趨勢穩定度分析與量化分析。若僅針對閱讀文本而論，研究結果顯示並非每一版本的文本難易度之趨勢穩定度皆為穩定，僅 N 版呈現較穩定之趨勢穩定度，另外，僅各版本之第一冊、第四冊以及第五冊之難易度無顯著差異。

表 1 美國 K12 教育各年級與其相對應所使用之文本 Lexile 數值

年級	第一分位至第三分位 (L 值)
一	230~415
二	450~565
三	600~725
四	645~780
五	730~845
六	860~920
七	880~960
八	900~1,010
九	960~1,110
十	920~1,115
十一	1,070~1,160
十二	1,110~1,220

註：「L」代表 Lexile 數值，L 數值愈高，代表可讀性愈低，文本愈難。

資料來源：表格參考自 Williamson 等人（2012）。

表 2 常用可讀性公式比較表

可讀性公式	要素	適用對象	備註
Flesch 公式	每百字平均音節數、每句平均字數	小學至大學	
SMOG 公式	多音節字數	小學至大學	McLaughlin 於電腦問世之後，更新公式為句數超過 30 句專用
Fog 指數	艱難單字（3 音結以上）、句子的長度	無限制	
Flesch-Kincaid 公式	平均句子長度、每字平均音節數	小學至高中	美國國防部採用之標準測驗
Fry 可讀性	每百字段落平均句數、每百字樣本平均音節數	小學至研究所	直接看圖不用計算，對一般大眾來說簡單方便觀察

資料來源：宋佩貞與鄭承昌（2009：62）。

丘智愛（2010）則利用 Fog 指數，探討於 98 學年度出版的五個版本之國中英語教科書之可讀性，包含：H 版、K 版、N 版、S 版及 J 版，其針對一到四冊的部分進行分析。研究結果顯示閱讀短文難易度差距大，各版本間各冊的課文可讀性銜接性佳，而在難易度方面，以 S 版課文難度最高，而 K 版課文難度最低；在編排方面，以 S 及 H 版課文可讀性較為符合由易至難的編排原則。

另外，羅莉雯（2010）利用 Flesch 公式探討 S 版、F 版以及 L 版高中英語教科書之可讀性，研究結果顯示，就難易度而言，S 版為最困難，L 版次之，而 F 版最簡單。而就編排方面而言，以 S 版的教科書編排最為合宜，六冊教科書間遵循由簡至難之原則編排，L 版次之，而 F 版的編排最不合宜。

薛耕欣（2011）則是利用 SMOG 公式探討國、高中英語教科書之可讀性與銜接度，因此僅針對國三與高一之教科書進行探究。其所使用之國中教科書為 H 版、N 版以及 K 版，而所使用之高中教科書為 S 版、N 版、L 版以及 F 版。研究結果顯示就閱讀等級而言，國三英語教科書之可讀性皆符合國中三年級，而高一的教科書以 L 版最難而 F 版最簡單。而編排方面，國三教科書可讀性皆符合由易至難的編排方式，高一部分

僅 S 版與 L 版符合由易至難的編排方式。另外，研究結果指出各版本國三英語教科書與高一英語教科書銜接度佳，其中以 H 版銜接 F 版差距最小，而 K 版銜接 L 版差距最大。

而謝玉婷（2015）則利用 Lexile 工具針對臺灣國中英語教科書之閱讀短文進行分析，其分析之教科書為 H 版、N 版以及 K 版。研究結果顯示閱讀短文之難易度差距大，若僅以單冊內容而言，三版本教科書皆未符合由易而難的編排方式；然就整體而言，H 版及 N 版於各冊間的編排則符合由淺入深的原則，而三版本中以 N 版的教科書的難度為最高。

綜上所述，可知文本的可讀性與學習者閱讀能力的提升有一定的相關性，且對於學習者的學習成效也有一定的影響，因此，藉由探究教科書的可讀性以適切符合學習者的程度及學習目的便有其重要性，且就上述之研究結果來看，許多針對臺灣英語教科書之可讀性研究也發現在教科書編排並非依循文本之可讀性難易度進行循序漸進的編排，因此仍有許多尚待改進之處。然而，雖然目前臺灣已有不少針對教科書之可讀性進行之研究，但多數皆著重於小學及國中，也少有針對國中及高中英語教科書可讀性進行較全面性之探討，因此本研究便針對「跨階段」——國中至高中，所使用之英語教科書進行可讀性之分析比較。而由於本研究主要為針對跨階段的文本可讀性差異之探究，而非著重於跨工具間的探討，所以本研究僅選擇使用單一可讀性分析工具進行文本可讀性之測量。而在諸多分析工具中，Lexile 工具除了已被 CCSSI 所使用於測量 K-12 之文本可讀性，同時也已被用於許多可讀性研究中，因此，本研究便使用此較為著名且廣泛使用之 Lexile 分析工具進行臺灣國高中現行英語教科書之可讀性探討與分析，並根據以 Lexile 工具分析國中與高中英語教科書之結果進行比較分析與各版本間之差異，以可讀性針對學習者在年級間之銜接提出討論，以及找出臺灣之國中與高中教科書應對應於美國何年級文本之程度，期本研究成果可做為了解現行國高中英語教科書之可讀性以及教材編排上之參考。

參、研究方法

本研究使用 Lexile 工具針對國中與高中之英文教科書進行可讀性之分析比較，以探討國高中英語教科書之可讀性，並檢視各年級之間是否有良好的銜接與版本之間之差異，以及探究臺灣國高中之英語教科書對應至美國教科書應相當於何種年級程度的文本。下文介紹本研究所使用之教科書及研究使用之分析工具。

一、本研究所使用之教科書

本研究所使用之教科書為臺灣國高中常用出版社所發行且通過教育部審訂之英語教科書，採用了六個版本之國高中英語教科書為本研究之研究目標，其皆為多數國高中英語課程選用之版本，國中英文教科書包含了 H 版、K 版以及 N 版三個版本，共計 142 篇文本，而高中的英文教科書則為 S 版、F 版及 L 版三個版本，共計 190 篇文本。本研究所使用之教科書整理如表 3，其中國中英語教科書每一課皆包含了一篇對話與一篇閱讀，本研究僅針對閱讀（reading）的部分進行分析。

由於 Lexile 工具可以分析的文本包含報章雜誌之文章、書籍、短文、段落篇章及網頁，而學生的作文、詩歌、歌曲、多選題、非散文類之文章以及非常見格式之文章等文本則不適用於 Lexile Analyzer；另外，文本

表 3 本研究所使用之教科書

	出版業者（代稱）	文本數量（篇）
國中	H	47
	K	47
	N	48
高中	S	66
	F	62
	L	62

中的不完整句子、不常見之標點符號、章節標題、註釋、音標及圖表等也不適用於 Lexile 工具。因此，本研究先將所得之電子檔文本中不適用之文本刪除，接著再進一步刪除不適於測量的內容，如文章標題等，再以 Lexile 工具進行文本之分析。

二、研究工具

本研究使用之 Lexile 工具為以語言學理論為基礎所建置之文本分析工具，¹同時也為諸多可讀性分析工具之中較具知名度之分析工具，且也在許多國家被廣泛地使用，其使用介面如圖 1。Lexile 工具除了能夠測量文本的難易程度，還能用以測量讀者的閱讀能力，並將兩者結果以同樣標準衡量，所得結果以 Lexile 值（Lexile measure, L）呈現。如此便可藉由測量所得之 Lexile 值將讀者的閱讀能力與閱讀文本進行配對，提供教學者及讀者在選擇閱讀文本時的輔助參考，同時也可以依據學習者 Lexile 值的變化，追蹤學習者閱讀能力之成長過程。

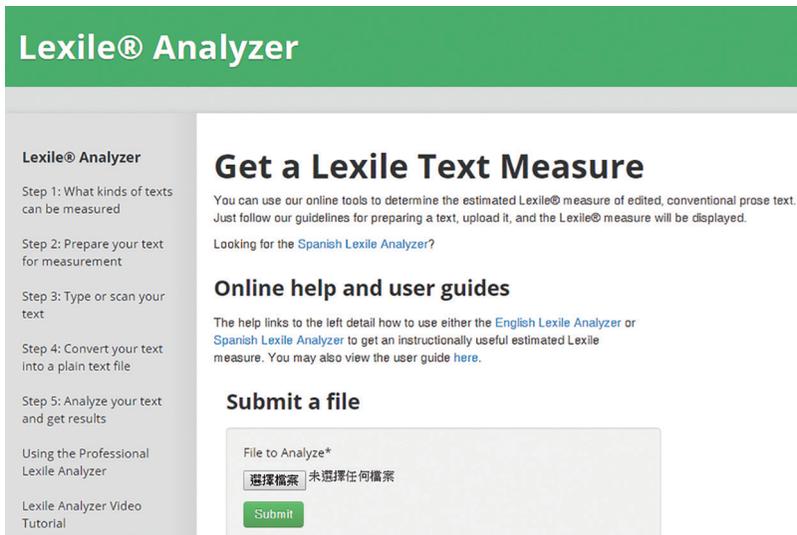


圖 1 Lexile 工具之使用介面

¹ 工具介紹參考 Lexile 網站 <https://lexile.com/>

Lexile 文本難易度的測量為根據文本之語意難度 (semantic difficulty) 及語法複雜度 (syntactic complexity) 所決定 (Lennon & Burdick, 2004)，其中，語意難度是由字彙頻率決定，而語法複雜度則以句長做為指標。藉由此工具測量文本可讀性所得的資訊包括：Lexile 值 (L)，即為文本的可讀性測量結果，數值愈高代表愈困難，反之則愈簡單；平均句長 (mean sentence length, MSL)，即為閱讀文本中，每個句子所包含之字彙數量的平均值，若平均句長為 10，則表示此篇文本中，每個句子平均由 10 個單字所組成；平均字頻對數 (mean log word frequency, MLWF)，即為每個字彙於 Lexile 語料庫中出現的頻率，將所有字彙的頻率取平均值後再取對數的結果，頻率愈低代表字彙愈少出現，也表示對於讀者可能愈困難；而字數 (word count, WC) 即為閱讀文本的單字數量。

此外，如上所述，Lexile 系統特別之處在於它除了可測量文本之可讀性外，也可以測量讀者的閱讀能力，並同樣以 Lexile 值表示，目前有許多方法可以評量讀者閱讀能力之 Lexile 值，其中一項工具為 SRI (scholastic reading inventory) 線上閱讀分級系統，其為一標準化之評估工具，完整測驗包含 25 題，受試者於每題的四個選項中選出正確的答案，最後結果便會將讀者的閱讀能力與文本難易度以同樣的衡量單位呈現，如此便可加快配對讀者與適合其閱讀之文本。

使用 Lexile 工具進行文本測量所得之 Lexile 值一般而言約在 200L 到 1,700L 之範圍內，而實際上 Lexile 工具可以測量小於 0 與大於 2,000L 之值。若文本測量結果小於 200L，顯示屬於初學者 (beginning reader, BR) 層級之讀物，而大於 1,700L 之文本則屬於高階閱讀讀物。此工具也提供讀者使用 Lexile 值在文本選擇上的建議，其建議讀者在選擇文本時，以讀者自身之 Lexile 值減 100L 與加 50L 之範圍進行文本選擇。舉例來說，一個閱讀能力 900L 的讀者，適合的讀物其文本 Lexile 值約在 800L 至 950L 之間。

綜上所述，可以發現 Lexile 工具除了可提供文本難易度之分析外，

也可針對讀者閱讀能力進行測量以及預測，因此，本研究便以此工具進行臺灣國高中英語教科書之文本可讀性分析。首先，本研究先將所欲研究之國中英文教科書中之文本以及高中英文教科書中之文本進行檢查與編輯，在將不適用之文本內容刪除後，本研究將各文本一一藉由 Lexile 工具進行可讀性之測量並產生結果，測量結果如圖 2 所示。

本研究以 Lexile 工具進行國高中英語教科書可讀性之測量，將於下節呈現所得結果並針對結果進行分析以及討論。

圖 2 Lexile Analyzer 測量結果頁

肆、研究結果與討論

本節根據所得結果，分別針對（一）國高中英語教科書可讀性分析結果；（二）臺灣國中、高中與大學英語教科書可讀性之差距比較；（三）臺灣國高中英語教科書以可讀性對應至美國 K-12 教育系統所使用之文本等三面向進行深入分析討論。

一、國高中英語教科書可讀性分析結果

（一）國中英語教科書之分析結果

本研究針對 H 版、K 版以及 N 版等三版國中教科書進行可讀性之測量，結果如表 4，內容呈現各版本各冊閱讀文本之文本平均 Lexile 值。

由表 4 可見，國中英語教科書之平均可讀性為 560L，而在三個版本共 18 冊之教科書中，單冊平均可讀性範圍約介於 180L 到 830L 之間。此外，由各版本之 Lexile 值平均可知三版本教科書之整體難易度有所差異，其中以 N 版最困難，K 版次之，H 版最為簡單，此結果與謝玉婷(2015)

表 4 國中英文教科書各冊分析結果

	H 版	K 版	N 版
第一冊	209	179	230
第二冊	434	413	510
第三冊	510	628	733
第四冊	552	717	708
第五冊	680	728	699
第六冊	762	685	832
文本平均值	517	559	611
總平均	560		

註：文本平均值為文本之 Lexile 總和除以文本總數，總平均為綜合三版本之文本 Lexile 值總和除以總文本數，以上單位皆為 L。

利用 Lexile 探討國中教科書可讀性之結果相符合，顯示各版本在文本難易度上有所差別，因此也可能造成使用不同版本之學習者在學習成效上的差異。

由圖 3 與圖 4 可以進一步了解各版本之國中英語教科書之編排趨勢。一般而言，在教科書之編纂上，冊與冊之間的難度差異不宜過大，並且應以由簡至難的方式編排文本較為理想，因此 Lexile 值應隨著冊別的增加而呈現持續上升的趨勢。然而，由圖 3 所呈現之各版本各冊之可讀性變化，可以發現並非所有版本在各冊間的安排皆符合由簡至難的原則進行編排。在三版本之中，以 H 版之安排較為適切，其各冊教科書之 Lexile 平均值隨著冊別增加而上升，丘智愛（2010）也指出 H 版較符合由易至難的編排原則；而 K 版與 N 版之編排則並非隨著冊別增加而循序漸進地增加其難度，從圖 3 可發現此兩版本出現年級較高但 Lexile 值卻較低之現象，如 K 版第六冊難度可讀性僅介於其第三冊與第四冊之間，而 N 版第四冊與第五冊難度也僅介於第二冊以及第三冊之間，此現象應為各出版業者於各冊編排上應留意之問題之一。另外，值得注意的是，國中教科書難度之上升主要集中在第一冊至第四冊間，而在第四冊至第六冊間，難度上升的幅度相對較小。

而圖 4 顯示三版本之教科書冊別與平均字數的變化，除了 H 版第四冊稍有下降之外，大致上其餘版本的平均字數皆隨著冊別的增加而上升，其中又以 K 版每冊間的上升間距最為一致。然而，比較圖 3 與圖 4 可以發現 K 版與 N 版教科書各冊之平均字數皆隨著冊別增加而增加，然而此兩版本於各冊之可讀性平均值變化並非按照相同規律。而 H 版之 Lexile 平均值雖隨著冊別增加而上升，但圖 4 中其各冊平均字數變化並未完全隨著冊別增加而上升。由此可見，教科書之可讀性與字數多寡沒有一定的關係。

此外，本研究也根據國中各版本各冊之可讀性進行比較，以探究各版本中冊與冊之間是否出現銜接困難之可能。本研究以第 N 冊最後兩課之 Lexile 值平均與第 N+1 冊前兩課之 Lexile 值平均之差分析兩冊間之銜

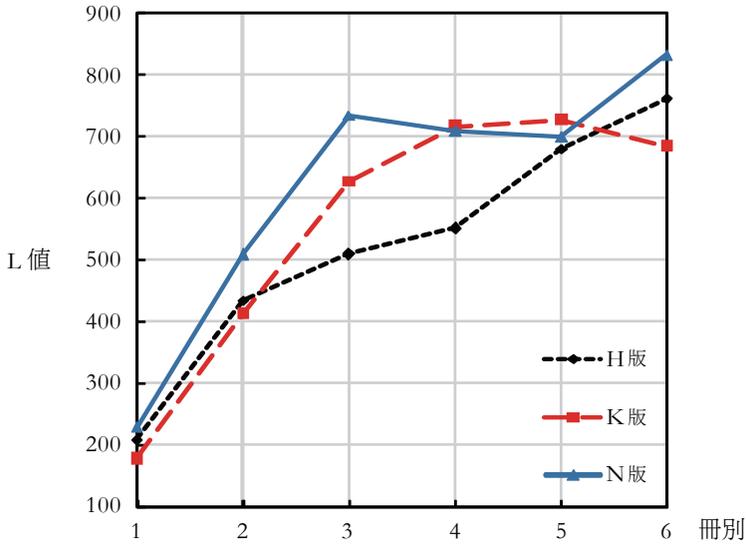


圖 3 國中各版本教科書中各冊之 Lexile 平均值之對應圖

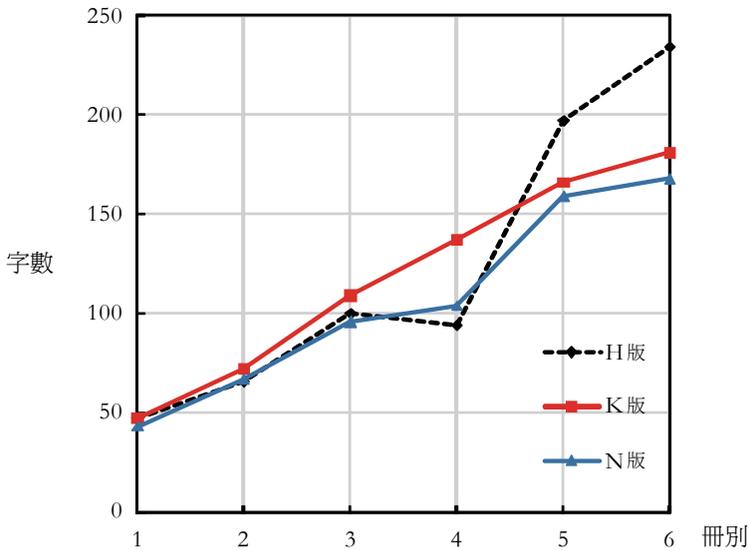


圖 4 國中各版本教科書中各冊之平均字數之對應圖

接性，表 5 顯示國中教科書 H、K 與 N 版本各冊之間的銜接情況，括號內之值為第 N+1 冊與第 N 冊可讀性 (Lexile) 之差，單位皆為 L。本研究根據 Lexile 建議之可讀性範圍分析各冊之可讀性差距，若第 N+1 冊之 Lexile 值減去第 N 冊之 Lexile 值介於 -100 至 50 之間，表示 N+1 冊落於可讀的範圍內，則兩冊間銜接良好，於表中以「+」表示；若落於此範圍之外，則表示文本對於讀者而言可能較困難，因此在銜接上可能出現困難，以「-」表示。

由表 5 可知 H 版、K 版以及 N 版第一至六冊中，冊與冊之間之銜接是否良好，顯示各冊於文本編排之合適程度。若就此比較結果檢視各冊間之銜接性，以國中 N 版銜接較為良好，第三冊至第五冊之間都落在可讀的範圍，然而大部分的國中教科書於冊與冊間之銜接皆不盡理想，皆出現可讀性的落差。

(二) 高中英語教科書之分析結果

本研究也針對 S、F 以及 L 版等三版高中教科書進行文本可讀性之測量。結果如表 6，呈現各版本每冊所包含之閱讀文本之 Lexile 平均值與字數平均值。

由表 6 可知，高中英語教科書文本可讀性總平均為 975L，三版本十八冊教科書中，單冊平均可讀性範圍約介於 780L~1,220L 之間。就文本平均值而言，S 版之教科書最難，L 版次之，而 F 版最為簡單，此結果與羅莉雯(2010)

表 5 國中教科書 H、K 與 N 版本之銜接情況

冊別	H 版	K 版	N 版
一~二	+ (-35)	+ (-25)	- (230)
二~三	- (165)	- (60)	- (180)
三~四	- (145)	- (235)	+ (25)
四~五	- (55)	- (195)	+ (-15)
五~六	- (60)	- (80)	+ (-40)

之研究結果相符。而若僅針對高一教科書之可讀性測量結果來看，本研究結果也與薛耕欣（2011）之研究結果相同，以 L 版最困難，而以 F 版最簡單。

由圖 5 及圖 6 可得知各版本之高中英語教科書之編排趨勢，可見教科書在編排上，三個版本中以 S 版之教科書難易度編列較佳，各冊 Lexile 值隨著讀者年級增加而上升，而 F 版與 L 版則分別在第二冊與第五冊前一冊相較有下降的現象，以整體趨勢而言，F 版第二冊難度太簡單，而 L 版第四冊難度太困難，而導致相鄰兩冊教科書以冊次大者較 Lexile 值較低之情形。陳嘉鴻（2000）也針對南臺灣的 22 所高中的 113 位高中教師進行問卷調查，結果顯示僅有 22 位教師認為課文的難度編排應依照難度循序漸進為原則，亦即大部分教師表示不認同。

而圖 6 顯示各冊平均字數與冊別的關係，如圖所示，僅 S 版在第三冊稍低於第二冊外，其餘版本在閱讀短文之字數皆隨著冊別上升而增加。若綜合比較圖 3 與圖 4 以及圖 5 與圖 6，可以發現隨著冊別的上升，國高中英語教科書之文本平均字數相較於難易度呈現較為穩定的上升趨勢。舉例而言，圖 5 中 L 版第四冊至第五冊之 Lexile 值降低，而圖 6 中顯示 L 版第四冊至第五冊之字數卻為增加的，造成此種現象的原因可

表 6 高中英文教科書各冊分析結果

	S 版	F 版	L 版
第一冊	844	770	847
第二冊	893	738	943
第三冊	1,033	890	973
第四冊	1,065	950	1,114
第五冊	1,102	1,074	1,030
第六冊	1,223	1,175	1,119
文本平均值	1,023	930	1,001
總平均		975	

註：文本平均值為文本之 Lexile 總和除以文本總數，總平均為綜合三版本之文本 Lexile 值總和除以總文本數，以上單位皆為 L。

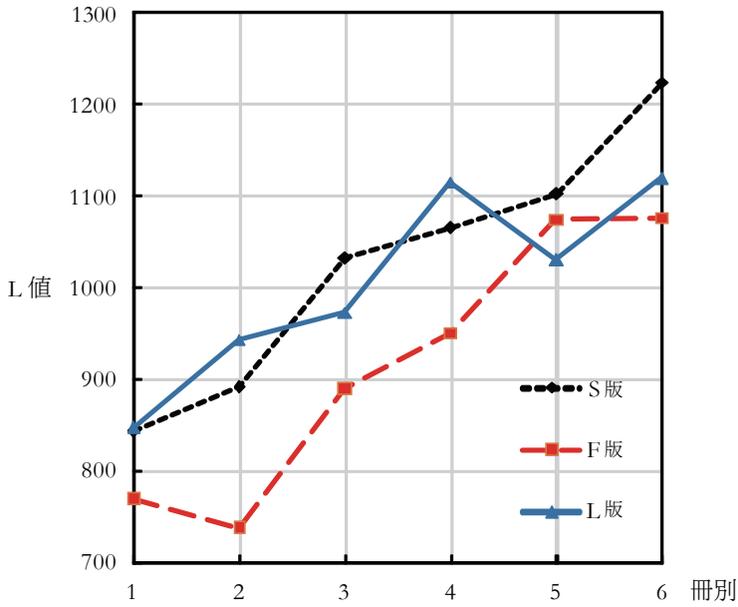


圖 5 高中各版本教科書中各冊之 Lexile 平均值之對應圖

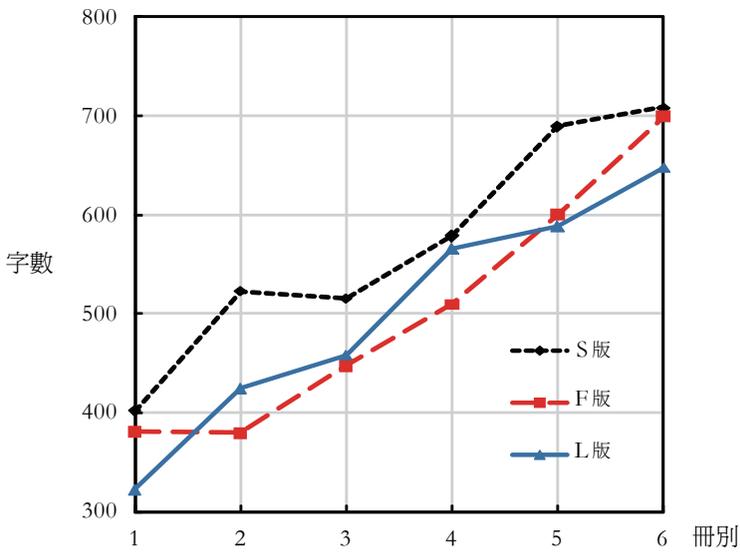


圖 6 高中各版本教科書中各冊之平均字數之對應圖

能為平均字頻較低或者平均句長下降，兩冊之比較結果呈現於表 7。由此表可得知，教科書編輯者雖然因應學生年級上升而增加了文章的字數，但平均句長卻下降，顯示這些字數較多的文章皆由句長較短的句子所構成，意即編輯者在冊別較高的教科書的編排上沒有提升句子複雜度，因此造成字數增加但難度降低的現象。另外，平均字頻對數也有上升之情形，表示語意難度下降，導致整體文本難易度下降。

此外，若觀察圖 5 及圖 6 中 S 版與 L 版第二冊的 Lexile 值，可以發現 L 版的 Lexile 值高於 S 版，意即 L 版較 S 版困難，然 S 版之平均字數卻多於 L 版之平均字數，由此可顯示文本字數多寡或文本長度與文本難易度沒有一定的關聯性，而是取決於語意難度與語法複雜度，兩版本之詳細測量結果比較於表 8 呈現。Lennon 與 Burdick (2004) 也指出較長的句子包含了較多的子句，不只傳達了較多的訊息與觀念，也說明了子句之間的關係，而當讀者在閱讀較長的句子時，需要在短期記憶中獲取並彙整更多的訊息，因此句長也為測量語法困難度中相當重要的指標。因此，雖然文本字數也同樣應隨著讀者程度提升而增加，但於編寫教科書時，編者不應僅著重於增加文本的字數，也應將影響文本難易度之因素納入編寫考量之中，如：語意難度與語法複雜度等；另外，造成此現象之另一可能因素在於一般的編輯者在編寫教科書時欠缺客觀的文本難易度分析工具之輔助，因此，若未來在編寫過程中能輔以 Lexile 工具，這樣的情況便可能得到改善。

此外，本研究也根據高中各版本各冊之可讀性進行比較，以探究各版本中冊與冊間是否出現銜接困難之可能。本研究以第 N 冊最後兩課之

表 7 L 版第四冊與第五冊測量結果之比較

	Lexile 值	字數	平均句長	平均字頻對數
L 版第四冊	1,114	566	17.69	3.40
L 版第五冊	1,030	589	16.20	3.51

Lexile 值平均與第 N+1 冊前兩課之 Lexile 值平均之差分析兩冊間之銜接性，表 9 顯示高中教科書 S、F 與 L 版本各冊之間的銜接情況，若第 N+1 冊之 Lexile 值減去第 N 冊之 Lexile 值介於-100 至 50 之間，表示 N+1 冊落於可讀的範圍內，則兩冊間銜接良好，以「+」表示；落於此範圍之外，表示對於讀者而言較為困難，可能出現銜接問題，則以「-」表示。

由表 9 可知 S 版、F 版以及 L 版第一至六冊中，冊與冊的銜接情況僅部分銜接良好，大多冊別在銜接上都可能出現困難。

本研究進一步由表 5 與表 9 所得結果探討造成銜接問題之因素，結果均顯示冊與冊之間的銜接時而良好時而不佳，根據本研究利用 Lexile 分析之結果，這是由於同一冊內的文本難易度並非由易至難排列，且變動相當大，因此銜接不良可能是因為該冊較簡單之文本並非列於冊首，而較難的文本並非列於冊末所導致。若課本在編寫時能利用客觀的可讀性分析工具如 Lexile 作為輔助與參考，可能可以提升冊與冊之間的銜接程度。

表 8 Lexile 可讀性測量詳細結果

	Lexile 值	字數	平均句長	平均字頻對數
S 版第二冊	893	523	14.13	3.59
L 版第二冊	943	425	14.76	3.55

表 9 高中各 S 版、F 版與 L 版教科書各冊之銜接情形

冊別	S 版	F 版	L 版
一~二	+ (50)	- (95)	+ (50)
二~三	- (195)	+ (-30)	+ (-35)
三~四	- (60)	+ (-20)	- (175)
四~五	- (-180)	+ (-50)	+ (50)
五~六	- (265)	- (75)	- (75)

二、臺灣國中、高中與大學英語教科書之可讀性分布與缺口

本研究於上文分別討論臺灣國中與高中英語教科書之可讀性分析結果，並欲更進一步比較國中至高中之間之可讀性差距，檢視國中至高中之英語教科書於銜接上是否合宜，以下針對國高中各冊教科書不論版本檢視冊與冊之間的可讀性缺口大小，即為綜合各版本之結果來探討銜接之問題。此外，也由於研究指出臺灣大學生普遍認為原文教科書艱澀難懂（沈毓敏，2003），因此本研究也藉 Williamson（2008）提出之大學各領域中文本可讀性數值與本研究所得之結果相比，雖然 Williamson（2008）的研究所分析之大學教材未必為臺灣之大學所使用的教科書，但由於臺灣大學課堂中所使用之教材多為原文書，因此與美國大學院校所使用之教材在教材可讀性上應有相當程度之相似性。此外，其研究所使用之文本為大一至大二的大學教科書文本，文本包括美國文學、英文作文、世界文學、美國歷史、世界歷史與文明、心理學、社會學、哲學、人文學、音樂或電影、視覺藝術賞析、商業概論、經濟學概論以及教育學概論等各種領域類別之內容，由於大學原文教材並非二語學習教材，年級較高之教材可讀性未必較低，因此 Williamson 雖以大一與大二兩年之文本可讀性平均值作為大學文本可讀性，也應具代表性。因此，本研究便採用 Williamson 研究中測量大學文本之可讀性測量結果，與本研究所得之結果進行比較，以可讀性探討臺灣高中生在畢業進入大學後是否在原文教材之閱讀理解上可能出現銜接困難的情形。表 10 呈現國一至大學文本可讀性之測量結果。

由表 10 可知由國一至高三各冊以及大學文本之可讀性平均值，而可讀性缺口（readability gap）指的是相鄰兩冊之可讀性的差距，其計算方式為以該冊為基準，與前冊相減得出差值。舉例來說，國中第一冊文本之測量結果為 206L，而第二冊文本之可讀性測量結果 452L，因此兩冊的可讀性缺口即為 246L，而造成可讀性缺口甚大的主要原因可能是冊內的可讀性變化相當大所造成。

表 10 高中各 S 版、F 版與 L 版教科書各冊之銜接情形

文本來源		樣本數	平均值 (L)	可讀性缺口 (L)
國中	第一冊	24	206	-
	第二冊	24	452	246
	第三冊	27	624	172
	第四冊	25	676	52
	第五冊	25	702	26
	第六冊	17	755	53
高中	第一冊	33	818	63
	第二冊	33	862	44
	第三冊	33	967	105
	第四冊	32	1,046	79
	第五冊	31	1,071	25
	第六冊	28	1,173	102
*大學	大一、大二	100	1,383	210

註：*大學文本資料來源取自 Williamson (2008)。

由表 10 所呈現之結果顯示在國中至高中各冊間的可讀性缺口中，以國中第一冊與第二冊（246L）以及第二冊與第三冊之間（172L）的缺口相對明顯，此外，高中第二冊與第三冊（105L）以及第五冊與第六冊（102L）之間也有不小之缺口。根據 Lexile 架構所建議之可讀性範圍，以測量讀者閱讀能力所得之 Lexile 值為基準，減去 100L 以及增加 50L 為適合獨立閱讀的範圍，若超出此範圍，學習者於閱讀理解上可能較為困難，若假定學生在進入下一個學期之前的閱讀能力能夠達到該學期文本的可讀性（Lexile）之平均，那麼僅有國中第四冊至第五冊、高中第一冊至第二冊，以及高中第四冊至第五冊落在較合適的範圍內。雖然學生在學習英語的過程中由教師帶領並非獨立閱讀，然而上述所提及之較明顯的四個可讀性缺口，差距已遠超過 Lexile 所建議之閱讀範圍，因此可

能導致學生在這些階段中，在英文閱讀理解上較為吃力或是在學習上產生困難。

而就國三至高一之可讀性缺口來看，綜合三版本的國中第六冊教科書文本與三版本之高中第一冊教科書文本的可讀性缺口（63L）相對於其他缺口而言較小，但若就不同版本而論，可以發現在國中與高中的學生，可能會因為國高中選用之教科書版本差異而出現不同差距之可讀性缺口。其中 N 版國中第六冊之文本可讀性較 F 版高中第一冊低，表示 N 版國三下冊之文本難度比 F 版高一上冊之文本難度還要高，使用 N 版本國中教科書的學生進入高中就學後，在閱讀 F 版第一冊教科書時，文意的掌握度可能會比較好；另外以 K 版國中第六冊（685L）與 L 版高中第一冊（847L）之可讀性缺口最大（162L），國中使用 K 版本且高中使用 L 版本做為英語教科書之學生，在文本閱讀理解上可能會有問題產生。薛耕欣（2011）也同樣指出相似結果，即 K 版至 L 版可能會產生銜接上的問題，顯示國中至高中教科書之可讀性差距是存在的，學生可能會由於使用之版本不同而產生不同程度的學習困難。

此外，針對高中升大學的文本難易度差距，兩者的可讀性缺口也高達 210L，由於兩者所使用之文本可讀性差距較大，因此表示高中生在進入大學後，在文本的閱讀理解上可能會較為吃力，Williamson（2008）之研究同樣指出美國高中與大學之間具有相當大之可讀性缺口。由此可顯示學生進入大學後所面對的文本較高中文本難上許多，導致學生在文本的閱讀理解上明顯偏低，而此結果也可能可用以做為臺灣大學生普遍認為原文教科書艱澀難懂（沈毓敏，2003）之其中原因。

圖 7 為各年級上下學期教科書可讀性（Lexile）盒鬚圖，顯示各冊別教科書可讀性之分布情形。由圖 7 可知，從國一至高三這六年間，三版本各冊教科書所收錄之文本可讀性的中位數是隨著學生年級增加而升高的，但是上升的間距不一，且可讀性涵蓋範圍大多相當廣，其中以高三下之文本可讀性涵蓋範圍最小，最大值與最小值之差約為 370L，而以

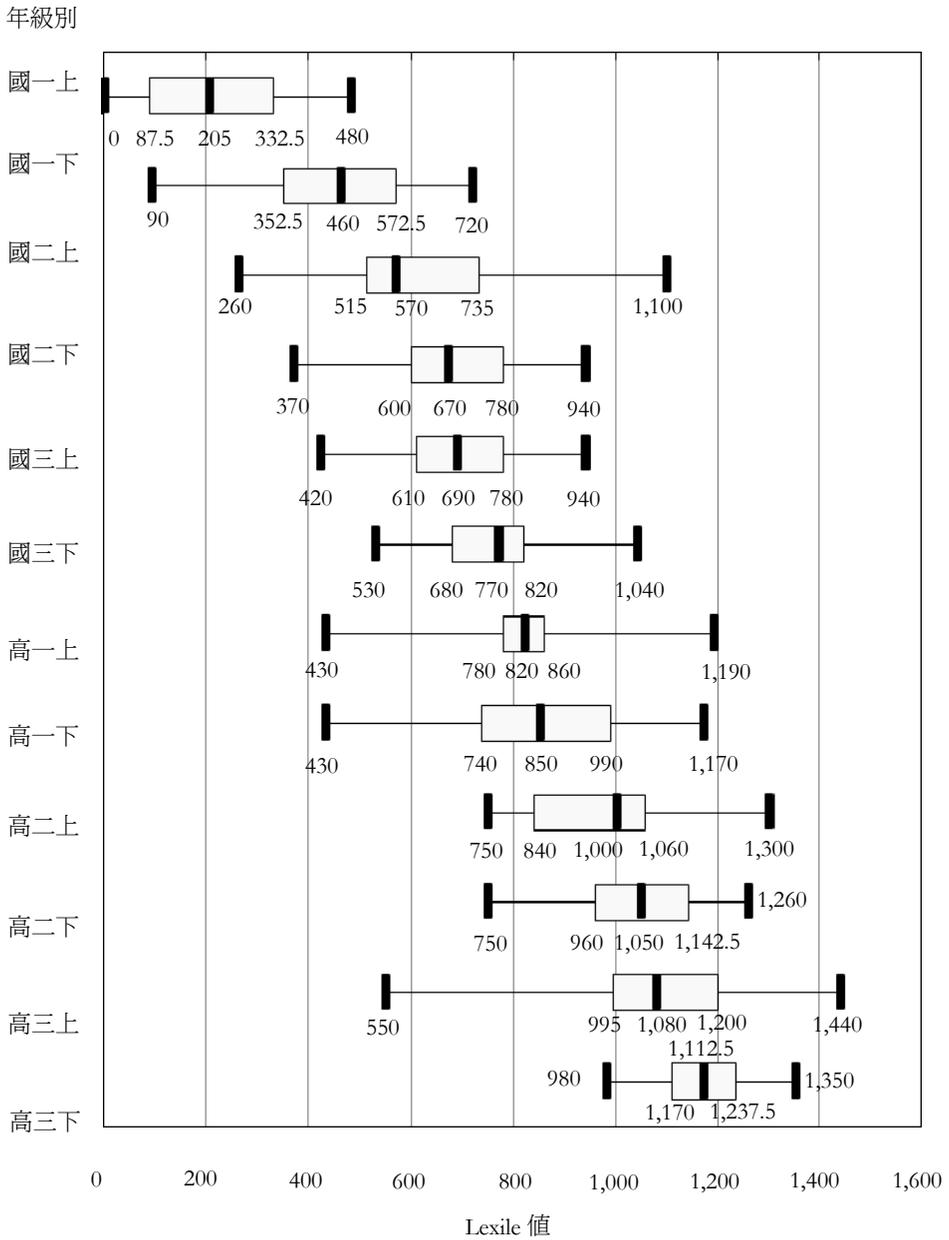


圖 7 各年級上下學期教科書可讀性 (Lexile) 盒鬚圖

高三上教科書之文本可讀性涵蓋範圍最廣，最大值與最小值相差高達 890L，各冊間最大值與最小值之差相差甚大，同一冊中文本間的難易度變化也相當大，而此結果也與丘智愛（2010）與謝玉婷（2015）之研究結果相似，他們也指出教科書中的各文本難易度有相當差距。

此外，各版本同一冊教科書所收錄的文本難易度分布情形不均，舉例而言，高一上所使用之教科書文本 Lexile 最小值 430L、第一四分位數為 780L、中位數為 820L、第三四分位數為 860L，而最大值為 1,190L，顯示有 25% 分布於 430L 至 780L 的範圍（350L）之間，剩下的 25% 分布於 860 到 1,190 的範圍（330L）之間，相較之下，50% 的文本其可讀性集中分布在 780L 至 860L 此較窄的範圍（80L）之間，顯示高中第一冊教科書所收錄之文本難易度範圍涵蓋雖然相當廣，文本難易度（L）卻集中分布於部分範圍，對於分布較為極端的冊別其編寫可能尚具改善之空間。

三、臺灣國高中英語教科書以可讀性對應至美國 K-12 教育之文本

本研究進一步根據 Williamson 等人（2012）之研究，以年級為單位而不論版本，將國中各年級教科書之可讀性對應至美國 K-12 教育系統之文本可讀性以衡量臺灣國高中英語教科書與美國 K-12 教育所使用之文本之可讀性差異，表 11 呈現臺灣與美國文本可讀性之比較結果。

如表 11 顯示，臺灣國中一年級至三年級之教科書可讀性測量結果平均分別為 329L、639L 以及 724L，對應至美國 K-12 教育分別相當於美國一年級、三年級與四年級文本之 Lexile 值。同樣地，若針對高中教科書以年級為單位進行對應，可發現臺灣高中一年級至三年級英語教科書之可讀性測量結果平均為 843L、1,006L 及 1,119L，分別對應至美國 K-12 教育為美國五年級、十年級及十一年級文本之 Lexile 值。

表 11 臺灣英語教科書可讀性對應至美國 K-12 教育系統之文本可讀性

臺灣十二年國教		美國 K-12 教育系統	
級別	Lexile 值 (L) 平均數 (中位數)	級別	Lexile 值 (L) (第一分位至第三分位)
國中一年級	329 (335)	一年級	230~415
國中二年級	639 (630)	三年級	600~725
國中三年級	724 (730)	四年級	645~780
高中一年級	843 (820)	五年級	730~845
高中二年級	1,006 (1,010)	十年級	920~1,015
高中三年級	1,119 (1,140)	十一年級	1,070~1,160
		十二年級	1,110~1,220

註：美國 K-12 教育系統之級別及其 Lexile 值參考 Williamson 等人 (2012)。

另外，從表 11 中可知，臺灣國一文本的可讀性測量結果為 329L，相當於美國一年級之程度，然而臺灣國三文本之可讀性已提升至 724L，相當於美國三、四年級之程度，表示臺灣國中學生須在國中三年內，將原本等同於美國小學一年級之閱讀能力提升至美國四年級學生之閱讀能力，換言之，臺灣國中學生須在國中三年內達到美國學生在小一至小四之四年內所達到之閱讀能力。而臺灣高一文本測量結果為 843L，相當於美國小學五年級之程度，然而臺灣高三文本之測量結果為 1,119L，相當於美國十一年級之程度，也就是說，臺灣高中學生必須在高中三年內由相當於美國五年級之程度提升至十一年級之程度。由此可見，臺灣國高中生在英語學習上可能有相當大的負擔，也可能造成不少學生在上述可讀性驟增的這些階段放棄英語的學習。因此，在英語教科書的編排以及課程規劃上可能尚有改善或是補強的空間，而此現象也應為值得各界關切之議題。

伍、Lexile 於未來教學上之應用

針對 Lexile 工具於教學上之應用，未來可將 Lexile 之可讀性測驗推廣至不同教科書以及文本之檢視，藉由 Lexile 工具更加了解各種教科書之可讀性，並更進一步檢視教材的編排是否適宜，以及教材難易度是否符合學生的程度等，讓教科書之編寫以學生的程度以及需求為主要焦點。

此外，也可推廣學生使用 Lexile 工具進行閱讀能力之檢定，在瞭解學生之閱讀能力後，依據學生之能力提供不同 Lexile 級別之課外讀物，如此便得以較全面地兼顧到程度不同的學生，進而提升學生之整體閱讀理解能力。另外，Lexile 同時也可輔助文本之選擇，目前已經有約二十四萬本書透過 Lexile 工具進行分級，因此學生可以依照自己的閱讀能力，於 Lexile 網站挑選找出适合自己程度及有興趣的書籍進行閱讀。另一方面，教學者也能透過 Lexile 閱讀能力分級，檢視學習者的程度以及預測其閱讀理解能力之發展，因此也可輔助作為教學者在課程設計以及教材選用上的參考。

Palmer (1968) 提出的廣泛閱讀 (extensive reading) 及 Krashen (2004) 提倡的「悅」讀 (read for pleasure) 皆指出，二語學習者能透過大量閱讀習得語言，而高郁茗 (2004) 及劉慧如與吳慧良 (2011) 也指出，透過廣泛閱讀，國高中生整體英語能力以及學習動機都有顯著的提升。因此，透過 Lexile 進行閱讀文本分級以提供適合學生程度之文本便可輔助學習者挑選合適的閱讀文本並在閱讀中學習語言，且得以藉著廣泛閱讀填補學生閱讀能力與教科書之可讀性缺口，同時增進臺灣學生英語能力以及閱讀理解能力。

陸、結論

本研究使用 Lexile 工具針對臺灣現行國高中的英語教科書進行可讀性分析，探討國中至高中各個年級教科書之可讀性，並探究各個年級間之可讀性差距與其銜接性，也將所得結果與大學文本進行可讀性比較，另外也將臺灣國高中英語教材根據可讀性測驗所得結果與美國 K-12 教育所使用之文本進行比較得出對應之程度。

而根據所得之研究結果，可以說明臺灣之英語教科書的安排有不少改善空間，因此本研究先就三個主要面向提出臺灣現行英語教科書問題之綜合討論，第一點冊內的文本難易度變動大，造成冊與冊之間的可讀性缺口，研究結果顯示，各版本同一冊所收錄之文本的 Lexile 最大值與最小值之差距最高可達到 890L，顯示各版本於同一冊教科書中收錄的文本難易度差距懸殊，可能導致學生在學習上的困難。

第二點上述可讀性缺口可以分為階段內與跨階段之缺口，針對階段內之缺口，本研究發現在國中第一冊至第二冊、第二冊至第三冊及高中第二冊至第三冊、第五冊至第六冊之間皆出現較明顯的可讀性缺口。雖然三個版本就整體而言，國中第六冊至高中第一冊之間，即跨階段的可讀性缺口相較於其他缺口而言並不大，但若就不同版本而論，則可發現國中與高中的學生可能會因國高中選用不同版本的教科書而產生不同的可讀性差距，如國中 N 版第六冊難度大於高中 F 版第一冊難度，而國中 K 版第六冊與高中 L 版第一冊間則出現較明顯的可讀性缺口(162L)。此外，本研究也發現高三教科書與大學原文教材之平均可讀性有相當落差，可能得以說明臺灣大學生普遍認為原文教科書艱澀難懂之現象。

第三點則為各冊的編纂應更加嚴謹，根據研究結果，教科書冊與冊之間在實際編列上並未符合由簡至難之原則，僅 H 版的國中英語教科書與 S 版的高中英語教科書符合此原則，其餘皆出現冊別較大之教科書比冊別較小之教科書簡單的情形。此外，儘管多數教科書隨冊別愈大而文本字數愈多，然而卻未必愈困難，由此指出，教科書編輯者可能因缺乏

衡量文本難易度之工具，而以文本字數作為衡量難易的主要標準進行編排，然而由於語意難度與語法複雜度才為影響文本可讀性的關鍵，因此教材編輯者在編寫教科書時應著重於上述兩點，同時，適當地使用軟體工具輔助編排也可能為必要的手段，如此才能既提升文本整體之困難度，並使冊與冊之間之難易度得以由簡而難適當地排列。

此外，本研究也就臺灣國高中英文文本之可讀性測量結果對應於美國 K-12 教育系統所使用之文本可讀性數值，比較結果顯示臺灣國一至國三教科書的文本難易度約相當於美國一、三、四年級的程度，而高一至高三年教科書文本約為美國五、十、十一年級的程度，可見文本難易度於國一至國三，以及高一至高三之間出現驟增，可能造成學生在英語學習上的負擔，也可能造成不少學生在可讀性驟增的階段放棄英語的學習。因此，在英語教科書的編排以及課程規劃上可能尚有改善或是補強的空間。

本研究仍有許多侷限須加以改進，舉例來說，由於 Lexile 工具無法測量教科書中非散文形式的文本，如詩歌與食譜，因此本研究並未將這些文本納入分析中，然這些文本也屬於教科書之重要部分，因此本研究將其刪除可能使結果無法完整反映各版本以及各冊之間的可讀性或是可能出現落差。期望於未來研究中能夠進一步使用其他可讀性分析工具，如在國際間相當知名的 Coh-Metrix 工具再進行分析，以進一步針對臺灣現行之英語教科書進行更完整之可讀性探究。

此外，針對未來其他研究方向而言，也可使用 Lexile 工具進行英語教科書以外之文本可讀性分析，以輔助學生找出適合自身程度文本進行閱讀，同時也可使用 Lexile 工具測量臺灣 ESL 讀者之閱讀能力，如此便得以更加準確地將不同程度之讀者與不同難易度之文本配對，輔助教學者在文本選擇或是讀者自學選擇上之參考輔助。

本研究藉 Lexile 工具進行臺灣國高中現行英語教科書之可讀性之探究，根據不同版本與冊別，以及跨階段之文本可讀性進行比較與分析討

論，同時也與美國 K-12 教育系統所使用之文本以可讀性進行對照比較，並根據研究所得結果提出相對應之教學建議與討論，望本研究得以引起研究者與教學者對於英文教科書文本可讀性之重視，也希望研究成果得以提供英語教學以及教科書編輯之參考，更希望更多研究人員投入英語課本的可讀性分析，以共同提升臺灣英語教學之成效。

參考文獻

- 丘智愛（2010）。國民中學英語教科書課文適讀性及其銜接性之分析（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學課程與教學研究所，臺中市。
- 宋佩貞、鄭承昌（2009）。臺灣審定版國民小學英語教科書適讀性研究與應用。《教科書研究》，2（1），55-80。
- 沈毓敏（2003，5月）。大專院校學生英文原文書閱讀障礙因素之探討。載於國立虎尾科技大學應用外語學系主辦之「2003年全國英語教學」學術研討會論文集（頁18-33），雲林縣。
- 林健豐（2007）。比較六種版本臺灣國民中學英語教科書之閱讀難易度（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學英語學系，高雄市。
- 高郁茗（2004）。以課外廣泛閱讀輔助高中英語教學之研究（未出版之碩士論文）。國立清華大學外國語文學系，新竹市。
- 陳嘉鴻（2000）。南臺灣高中英文教師對高中新英文教材之意見（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學英語學系，高雄市。
- 劉慧如、吳慧良（2011）。廣泛閱讀課程對青少年學生英語字彙、閱讀能力與學習動機之影響。《人文社會科學研究》，5（1），1-21。
- 賴伯勇（2005）。論英文教材適讀性之研究與應用。《人文及社會學科教學通訊》，16（4），97-120。
- 薛耕欣（2011）。國民中學三年級與高級中學一年級英語（文）教科書課文適讀性與銜接度之探究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學教育學系課程與教學研究所，臺中市。
- 謝玉婷（2015）。以 Lexile 閱讀分級架構分析臺灣國中英語教科書短文閱讀難度（未出版之碩士論文）。國立臺南大學教育學系，臺南市。
- 羅莉雯（2010）。高中英文教科書課文可讀性比較分析（未出版之碩士論文）。玄奘大學應用外語系，新竹市。
- 施懿珊（2002）。國小一年級教師對生活教科書內容屬性意見之研究（未出版之碩士論文）。國立臺中師範學院自然科學教育學系，臺中市。

- Bormuth, J. R. (1966). Readability: A new approach. *Reading Research Quarterly*, 1(3), 79-132.
- Chall, J. S., & Dale, E. (1995). *Readability revisited: The new Dale-Chall readability formula*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Dale, E., & Chall, J. S. (1949). The concept of readability. *Elementary English*, 26, 19-26.
- Klare, G. R. (1984). Readability. In P. D. Pearson, R. Barr., M. I. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 1, pp. 681-744). Newark, DE: International Reading Association.
- Klare, G. R. (2000). The measurement of readability: Useful information for communicators. *ACM Journal of Computer Documentation*, 24, 107-121.
- Koons, H., Bush, L., & Sanford-Moore, E. (2016). *Primary and secondary English textbook complexity in the Republic of Korea*. Retrieved from https://metametrics.s3.amazonaws.com/public/dynamic/international/pdfs/MM_Textbook_complexity_in_Korea_Digital.pdf
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York, NY: Longman.
- Krashen, S. D. (2004). *The power of reading: Insights from the research*. Littleton, CO: Libraries Unlimited.
- Lennon, C., & Burdick, H. (2004). *The lexile framework as an approach for reading measurement and success*. Durham, NC: MetaMetric.
- Lively, B. A., & Pressey, S. L. (1923). A method for measuring the "vocabulary burden" of textbooks. *Educational Administration and Supervision*, 9, 389-398.
- McLaughlin, G. H. (1969). SMOG grading: A new readability formula. *Journal of Reading*, 22, 639-646.
- Palmer, C. (1968). *The scientific study and teaching of languages*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Williamson, G. L. (2008). A text readability continuum for postsecondary readiness. *Journal of Advanced Academics*, 19(4), 602-632.
- Williamson, G. L., & Koons, H. (2007, June). *The text continuum in 2007*. Paper presented at the 2007 Lexile National Reading Conference, Lake Buena Vista, FL.
- Williamson, G. L., Koons, H., Sandvik, T., & Sanford-Moore, E. (2012). *The text complexity continuum in grades 1-12*. Durham, NC: Metametrics.

由十二年國教課綱草案展望未來 中小學之英語文教科書

葉錫南

十二年國民基本教育課程綱要預定於 2016 年 12 月正式公告，並於 2018 年 8 月開始實施新課程。綱要草案公聽到課程實施有兩年以上的時間供教科書的編纂、審查與選用。本文根據英語文綱要揭櫫的重要理念變革，衡諸國內中小學英語教育主流思維與傳統的一些問題，指出英語文教科書「循序漸進與統整式的編纂架構」、「整合性的外語課程信念」、「導入學習策略培養學生自主學習」、「漸進培養思考能力」、「提倡閱讀策略及廣泛閱讀」、「清楚定位語音學習工具：字母拼讀與音標」、「區隔應用結構與認識結構；文法句構情境化」及「提供彈性教材因應差異化需求」八項重要議題，逐一說明作者的觀察並提出具體的建議，展望教科書新樣貌，期能落實十二年國教綱要的精神。

關鍵詞：十二年國教、課程綱要、英語教科書

收件：2015年8月11日；修改：2016年8月15日；接受：2016年10月28日

Prospects of English Textbooks for Elementary and High Schools in View of Draft Curriculum Guidelines for Twelve-year Basic Education

Hsi-Nan Yeh

The curriculum guidelines of the Twelve-year Basic Education, a new educational reform in Taiwan, will be released in December, 2016. The new curriculum will start at elementary and high schools in August, 2018. Textbook publishers have about two years for textbook writing and review. Based on the major innovations in the curriculum, and informed by the mainstream practices in English teaching at all levels of schools in Taiwan, this study proposes eight important issues to be considered in textbook writing: (1) a progressive and integrative framework for textbook writing; (2) integration of different curriculum ideologies; (3) introduction of learning strategies and autonomous learning; (4) development of thinking skills; (5) promotion of reading strategies and extensive reading; (6) clear roles assigned to phonics and phonetic symbols; (7) contextualization of grammar instruction, as well as distinction between “structure for production” and “structure for recognition”; and (8) flexible materials for differentiated instruction. Each issue is discussed in the context of English teaching and learning in Taiwan. Some suggestions for textbook writing are also made. It is hoped that these suggestions would help depict an ideal and feasible outlook of English textbooks for the Twelve-year Basic Education.

Keywords: Twelve-year Basic Education, curriculum guidelines, textbooks for English

Received: August 11, 2015; Revised: August 15, 2016; Accepted: October 28, 2016

壹、前言

我國的課程改革，大致上皆是先以總綱勾勒教育的整體新方向及骨架，然後交由各學科領域專家擬定學科領域課程綱要，經過公聽會、專家審查、教育部課程發展委員會審查修訂後定稿、公告實施，然後才由出版業者編寫教科書，經教育部審查通過後，發予審定執照，方得印行供學校選用。

在過去課程標準時代，中小學教科書不管是教育部編定版（簡稱部編版）或民間商業機構、書局編寫的教育部審定版（簡稱審定版），皆須經過上述審查程序；九年一貫課程綱要，則秉持鬆綁的理念，鼓勵實施「學校本位課程」；因此，除了上述教育部審定版之外，學校教師亦可以根據學校擬定的課程綱要自行編寫教材，或選定審定版以外的教科書，只是必須將使用自編或非審定教材的事實報請地方主管機關核備後，方得實施。換句話說，學校可以名正言順地使用非審定教材。

縱然如此，選擇上課主教材時，教科書仍有其難以撼動的優勢，包括清楚的課程架構與教學大綱、教學步驟標準化、品管、有效率、多樣化的學習支援、合宜的語言素材、協助新進教師精進專業、外觀製作吸引人等（Haines, 1996; Nation & Macalister, 2010; Richards, 2001）。因此，對絕大多數的學校而言，一份經過專家學者、優良教師及專業編輯團隊所精心完成的教科書，比教師個人或學校團隊費勁自行編纂的成品來得有吸引力，仍是首選。

學界針對外語（或以英語為第二語）教科書的重要性、教科書內容結構分析與編纂、及教科書使用相關研究極多（Nation & Macalister, 2010; Richards, 1996）。國內針對中小學英語科教科書的研究更是不下數十篇，內容包羅萬象，主要以教材內容分析為主，也有教科書的編輯（Chen, 2005）、選用（Chen, 2002）、使用增刪過程（Li, 2004）及教科書評鑑（張

武昌等人，2007；Huang, 2012)。少數研究從課程綱要的角度出發，亦都是教科書編輯完成後的內容分析（Chen, 2014；Chen, 2012；Han, 2008；Huang, 2011；Hung, 2008；Pan, 2004）或針對綱要某項要點所設計的教材或教學活動（Huang, 2014），鮮少有研究是在教科書編輯之前，以課程綱要內容要點展望英語文新教科書。

十二年國民基本教育課綱草案於 2015 年 8 月網路公告，隨後經全國各地的公聽會及教育部各委員會審查修訂後定稿，於 2016 年 2 月正式公告，並於 2018 年 8 月開始實施新課程。綱要公告到課程實施有兩年以上的時間供教科書的編纂、審查與選用。本文旨在根據英語文綱要揭櫫的重要理念變革，衡諸國內中小學英語教育主流思維與傳統的一些問題，指出未來中小學英語文教科書編纂時涉及的重要議題，並提出具體可行的建議，以落實十二年國教課綱的精神。

貳、十二年國教中小學英語文教科書編纂重要議題

本研究以文本分析為主，涵蓋國內英語文新舊課程綱要、課綱修訂文件及國內英語文教科書相關研究文獻。首先，以《十二年國民基本教育語文領域「英語文」課程綱要草案》（公聽會版）對照於《九年一貫英語科課程綱要》及《普通高級中學英文科課程綱要》（包括 2006 暫綱與 2010 課綱）¹進行簡易的文本分析，並參酌「研修核心工作小組」37 次的會議紀錄，以及國家教育研究院「十二年國民基本教育語文領域（外國語文）綱要內容之前導研究報告」（張武昌等人，2014）所提出建議，然後依外語課程發展的理論，檢視十二年國民基本教育英語文課綱中比較重要的理念或變革。

接著，檢視國內英語文課堂教學現場長期以來在課程設計或教學重心上，所呈現的一些問題或偏頗之處，並回顧過去 16 年來審查國內中

¹ 2006 暫綱指的是 2003 年公布，2006 年實施的暫行綱要；2010 課綱則為 2008 年公布，2010 年實施的正式綱要。

小學英語文教科書的觀察與心得，²思索在國內英語文教育既有的學習方式與教學思維下，新版教科書可能展現的樣貌。

根據上述步驟，本文提出「統整式的課程大綱」、「整合性的外語課程信念」、「導入學習策略培養學生自主學習」、「漸進培養思考能力」、「提倡閱讀策略及廣泛閱讀」、「清楚定位語音學習工具：字母拼讀與音標」、「區隔應用結構與認識結構：文法句構情境化」、「提供彈性教材因應差異化需求」八項重要的教科書編纂議題與期許，供教科書編者參考。本文不奢望（也不可能）完整勾勒未來英語文教科書的全貌，但希冀能拋磚引玉，結合國內英語教學專家學者及教學經驗豐富的教師，能在十二年國教英語文教科書編纂之前，就理論或實務經驗，回饋給教科書編者一些建議，以期未來十二年國教英語文教科書能展現一番新面貌，裨益學生英語文學習成效的提升。

一、統整式的課程大綱

如前所述，國內教科書編纂是根據課程綱要臚列的課程目標與內容撰寫。外語課程發展理論，亦持相同看法，謂外語教材的規劃應該秉持課程目標的指引，再依照編纂者的教學理念或對某項要素的重視，選擇不同的課程大綱（syllabus），如詞彙導向、文法句構導向、情境導向、主題導向、溝通功能導向、意念導向、技能導向、任務活動導向、能力導向、文本導向等不同模式（Brown, 1995; Richards, 2001），安排學習內容的範圍及順序，並設計不同的練習活動帶領學生學習，從瞭解、體驗、到使用這些語言內容。不過，這些學者也特別指出，實際執行時，大多數教材設計者都不會單採一種模式或理念，而是融合數種，只是，在整體規劃內容排序時，仍會擇定其中一種，作為該教科書架構的經緯主軸，據以安排教材呈現的先後順序，然後搭配其他的理念，增加課程的

² 作者 1999 年迄今長期擔任國立編譯館（現改稱國家教育研究院教科書發展中心）各級英語文教科書審查委員，國小教科書審查資歷 6 年，國中教科書 16 年，高中教科書 10 年。

豐富性，提高使用者的接受度；僅以單一的理念編寫教材，已經較為少見（Nation & Macalister, 2010; Richards, 2001）。即使是主導全球外語教學的溝通式教學觀（communicative approach），原來奉溝通功能為圭臬，以其為教學重心與教材主體，鮮少刻意針對語言形式進行說明或練習，但在 1980 年中期後，也不得不納入一定分量的句型結構教學，以順應許多學習者與教師的習慣或需求。自此，兼容並蓄的折衷式（eclecticism）多元化作法也就成爲 30 年來外語課程大綱的主要模式（Larsen-Freeman, 2000; Omaggio Hadley, 2001）。

十二年國教英語文課程綱要中「實施要點」對教材內容的選取，提出許多原則指引，包含教材主題、文本體裁、溝通功能、各項語言成分（字母、語音、詞彙、文法句構、與文本篇章結構）等要素，並在陳述「溝通功能」及「教學實施」時，數度提及「任務導向」及「情境化」活動，強調「兼顧聽說讀寫技能」。這些陳述涵蓋前述的詞彙、文法句構、情境、主題、溝通功能、技能、任務、文本等各種要素，足見十二年國教綱要對英語文教科書編纂時「兼容並蓄、融合多項理念」的期許，據此展望未來英語文教科書，不論選取的編纂主軸為何，整體內容能兼顧上述的教材各個面向，應是合理的期待。

以高中教科書為例（詳表 1），³現行各版本的內容架構同質性很高，教材編輯時，主要考量的元素或向度包括主題（標題）、文體、句法、溝通功能、語言技能（寫作或聽力）等，並在附錄列有字彙表。⁴整體而言，這些元素已大致呼應未來十二年國教課綱「實施要點」下「教材編選」中所提要點。綜觀現行高中英文教科書同一版本第一至六冊課本的

³ 國小、國中、高中三階段中，高中學習內容最為豐富，涵蓋上述各種語言學習要素，如字彙、句構、情境、主題、溝通功能、任務活動等，故以高中為例。而教科書為了勾勒全書主要內容及架構，皆會提供各課重要內容的課程大綱表，審視此表，可對教科書編纂的架構或邏輯排序，窺知梗概。

⁴ 國內高中英文教科書並無任何版本宣稱採用詞彙大綱（lexical syllabus）為編纂模式。表 1 課程大綱表也未列詞彙。不過，詞彙向來是教科書極為重要的單元，每課閱讀選文之後，必有字彙單元，所占篇幅最大、頁數最多。多數版本除了生字、片語慣用語之外，尚有談論字詞用法或語意歸類的小單元（如 word power、word file），雖不見詞彙在第一至六冊循序漸進地呈現，在編纂過程中仍占極為重要的角色。

表 1 2010 課綱高中英文科各版本教科書課程大綱主要內容

版本	課程大綱主要內容					備註
A	Title (Reading)	Topic/ Text type (Reading)	Grammar Focus	Language Use (Function/Task)	Writing	第二部分有 Conversations
B	Title (Reading)	Topic/ Text type (Reading)	Grammar Focus	(None)	Writing Corner	大綱未列, 但有 Listening 及 Chat Room
C	Title (Reading)	Topic (Reading)	Patterns in Use	Function	Writing Hands-on (Text type/ function)	第二部分有 Listening & Speaking
D	Title (Reading)	Topic (Reading)	Patterns in Action	Language in Use	Writing Corner	第二部分有 Conversations
E	Title (Reading)	Topic (Reading)	Grammar and Sentence Patterns	Listening and Oral Practice	Writer's Corner	

編排, 上述要素中, 顯然文法句構的編排最具有系統性,⁵居主導的地位; 其次是寫作單元 (由單句、段落到短文、不同的文體等)。主題或文本較無順序上的邏輯, 多數版本皆力求涵蓋各種主題、融入各項重大議題, 同時導入不同的文體, 力求教材內容的多樣性。不過, 希望教科書編者在此既有的基礎上, 能持續努力, 達成以下兩個期許。

首先, 十二年國教若要落實各項要素的教學, 教科書必須更費心把握每一次機會將課綱中所提要素盡可能整合在一起。以溝通功能為例, 目前版本有的於固定單元 (如 Language Use、Language in Use、Writing Hands-on 等) 單獨介紹, 有的則隱晦地潛藏於閱讀選文 (如表 1 中的 Function), 或僅於教師手冊輕輕帶過而期待教師於課堂中處理; 各版本較缺乏清楚、系統化、溝通功能導向的應用活動。在國內文法、字彙至上的傳統教學下, 教科書不妨在介紹每課主要句型或重要詞彙片語時, 適時導入該句型 (或相關詞彙片語) 所肩負的溝通功能, 讓學生即學即

⁵ Chang (2005) 發現, 九年一貫國中各個版本的英語教科書中, 僅有一個版本 (外商) 在編寫時, 似乎先考量擬教授之溝通功能再選定合適的句型, 所以顯得六冊的文法句型排序上系統性較弱; 相對地, 其它所有的版本, 則似乎皆以文法句構為六冊各課排序的主軸, 因此, 各課間的文法句構難易排序上系統性較明顯。

用，彰顯語言的實用性、功能性。事實上，如此統整，讓教師由傳統的句構教學出發，順勢導入擬強調之溝通功能，教師對如此變革的接受度會較高，自然比較容易成功推廣溝通功能的教學。針對文法句構與溝通功能的統整，十二年國教課綱亦有類似的期許：⁶

所介紹的句型及文法觀念，應以基本常用者為主……。讓學生透過有意義的情境瞭解語意，進而建構語言規則並熟悉句型的使用方式與時機；如此，結合句構與溝通功能，教材不僅介紹句型的結構，更應強調「語用」，以讓學生瞭解何時用此句型以及此句型傳達之溝通功能為何；句型教學應說明語用情境、設計實用的練習活動，讓學生在解決問題、完成任務中，自然而然使用該句型或文法觀念……。（十二年國民基本教育語文領域「英語文」課程綱要草案，2015：21）

其次，新教科書應將文本篇章結構的概念結合詞彙、文法句構及閱讀（或聽力）理解，統整於教材中。篇章結構，是十二年國教綱要新增的教材要素，也是外語教學的新趨勢。能充分掌握閱讀或聽力素材的文本架構，有助於學習者對文本的理解，及表達時思緒理念的清楚呈現。針對此點，綱要提綱挈領、明確指引如下，期待未來教科書編纂時，能在此面向做較多的努力：

從國中階段開始，篇章結構的理解與學習更形重要，例如一個段落中，句子間的連結可以透過代名詞、定冠詞、指示詞甚至同義字或反義字等的使用，使得句與句間有更緊密的語法關聯性（cohesion）與語意連貫性（coherence）。閱讀段落時，除了應該理解其體裁及主題外，也應該知曉其組織結構為何，例如哪一句是段落的主題句，哪一句是總結句，段落的發展採取何種模式，各句子間以何種方式確保整個段落的關聯性與連貫性等等。學生若具有這些能力，不僅在閱讀時能迅速理解文本意旨，在寫作時也能根據對文章結構與發展脈絡之理解，寫出

⁶ 本文撰寫時，綱要仍值草案公聽階段，以下引述之綱要文字摘錄自草案，若有更動，確切之內容及文字，仍以教育部最後公告之版本為主。

一篇主題明確且具連貫性的短文。(十二年國民基本教育語文領域「英語文」課程綱要草案，2015：22)

二、整合性的外語課程信念

除了考試需求，國人學習英語，大多期望這項外語能力有助於將來覓得一份較佳工作（〈6成8企業招募「英文」列指標〉，2009）。2003年版九年一貫英語科課綱提及「自從政府亞太營運中心的建立以來，國人深感英語溝通能力的提昇日漸重要……增加國家競爭力」（國民中小學九年一貫課程綱要——語文學習領域（英語），2003：1），而2010年版也提到「為配合政府國際化的政策，提高我國國際競爭力……英語教學遂規劃94學年度起提前至國小三年級開始實施」（國民中小學九年一貫課程綱要——語文學習領域（英語），2010：1）。可見，國內不管公、私部門皆認為，英語學習最大的價值是經濟性，攸關國家社會發展。

Eisner（1992）及Richards（2001）指出，課程發展者決定學校課程該上什麼內容取決於其價值觀或意識形態，即所謂的課程信念（curriculum ideologies）。黃政傑（1991）將Eisner（1985）的五個課程理念取向整合為四個，包括知識取向（認知過程與學科內容）、社會取向（社會適應與社會重建）、學生取向、科技取向。外語教育學者Richards（2001）則提出，外語課程的理念可分為學科知識導向、社會經濟導向、學習者中心導向、社會重建導向及多元文化導向五種。國內英語文科，傳統上教學的重心集中於語言知識（如字彙、文法句構）的建構，是一種學科導向的思維；上述著眼於個人就業、國家經濟狀況，則為社會經濟導向；若課程的設計強調以學習者為中心，則是典型的學習者導向；有些課程主張以外語作為工具，藉以改善社會結構、提升社會人心向上，是所謂的社會重建導向；近年來強調尊重文化差異、多元觀點、國際觀等，皆屬於多元文化導向。張武昌等人（2007）曾經分析過九年一貫教科書國小九個版本、國中六個版本的教材編輯理念取向，發現：

國中小各版本教科書最重視的理念取向為學科知識與認知過程兩種取向，……最不受重視的為社會重建取向，因屬初學階段，學生英語文能力有限，加上身處外語（EFL）而非第二語（ESL）的環境，需要實際以英語處理社會公義問題的機會極少……各版本對於多元文化的呈現，大多侷限於國內外的不同風俗、節慶，較少提及不同族群或團體中不同的次文化以及多元觀點。（張武昌等人，2007：105）

以往課程綱要並未特別闡述其課程信念，讀者僅能反向由其所列課程目標分析推斷。連帶地，教科書編纂時，也較不會刻意採課程理念的角度思考、處理其教材。此次十二年國教課綱首次於「實施要點」提及將「整合性的課程信念」列為語文課程發展的第一項原則：

以學生需求為出發點與核心考量，參酌英語語言學科知識特性，以此外語作為工具增加學習者在社會、經濟上的效能，除了提昇個人的文化素養及社會上的多元文化觀點，如果時空環境適合，學習者甚至可以英語為工具，進一步創新思維、改造社會。（十二年國民基本教育語文領域「英語文」課程綱要草案，2015：18）

綜觀課綱內容及張武昌等人（2007）的觀察，十二年國教英語文教科書的編纂，宜就這五種課程信念靈活搭配，體現在不同的課次中。基本上，在選定傳統的學科知識之前，應先考慮學習者的需求（包括能力、背景知識、接受程度、興趣等），不管是主題選擇、教學標的之設定、標的著墨之深淺（亦即加深加廣或簡化擇要教授）、活動互動程度、情境豐富度等，確保教材內容實用、與學習者有關，且能引起學習動機。當學習內容選定之後，應該思考這些知識、技能在學習者目前與未來生活中的角色、功能，強調其在生活、學習及職場上的實用性。因此，可以設計任務導向的活動，提供學生利用英語文聽說讀寫達成某項任務，強化個人於社會中、職場上的競爭力。簡言之，教材設計時，學科知識、社會經濟效益及學習者中心三種信念應該貫穿於每一課。套用車輛行銷

的術語，同一型車輛出廠時常有不同的配備組合因應顧客不同的需求，這三種信念屬於核心信念，極為重要，是每課教材編寫的「基本款」或「基本配備」。例如，教授序數（ordinal number）first、second、third等字彙時，在說明其與基數（cardinal number）的不同（此為「學科知識」）之前，宜確保先前教材已替學習者建構了基數的概念與用法，不妨以學習者最切身的日常需求與語境切入，介紹基本常用的相關語詞及用法，如 my first pencil box、my first English teacher、愚人節的 April first、母親節的 the first Sunday in May 等，藉以提高學習者動機（此為「學習者中心」理念）。此外，教材與教學過程中應引進序數在篇章結構（再次的「學科知識」）上的應用，用以說明食物烹調步驟、機器操作程序、陳述事件的多項要素或成因、提出問題解決的可能方案或步驟、職場面談說明個人競爭優勢等，協助學習者個人在社會中扮演更稱職的角色、將潛能作更大的發揮，提升個人或團體的競爭力（此為「社會經濟效益」理念）。

多元文化則是一種「選配款」，視主題的合宜性，不定期地融入課程主題或閱讀選文（對話）之後的討論中；異國飲食及文化節慶，是絕佳的文化素材，可培養國際觀，經由與本國文化比較後，也可培養多元文化觀點。但文化不應侷限於國家民族層級的大文化，而應擴及族群、社團層級的次文化、甚至是個人的不同觀點。不可否認，就學生的認知能力而言，國小學生也許較能接受前者「大文化」，但國高中生則應能探究多元的小文化、小團體，培養多元的觀點。事實上，多元觀點的探討，不但可深化學習，同時可強化思考能力；只要設計得宜，提供數個角色或觀點給學生，多數主題（尤其是不易達成共識或具有爭議性的議題）均可提供培養多元觀點的機會。

至於「社會重建導向」信念，則更是「限量版的選配款」。新課綱雖提及「社會重建導向」議題，但也體認到張武昌等人（2007）所言「英語在臺灣是 EFL 而非 ESL，所以利用英語進行社會重建的需求性較低」

的看法，僅低調地謂「如果時空環境適合，學習者甚至可以英語為工具，進一步創新思維、改造社會」。換句話說，社會重建議題的介紹或探討，不會是十二年國教英文教科書的經常性單元；但可以期許的是，在全球資源分配不均、貧富差距擴大、民粹高漲、法治觀念薄弱乃至於社會階層衝突日增的現代社會，如果有編書者願意發心，在高中或國中階段，將部分這類議題編寫入教材，讓學生意識到周遭所存在各種形式的缺失及可能的解決方案或補救措施，也會是教科書極大的特色與貢獻；如能進一步設計合宜的問題導向活動給能力較佳者使用，不失為十二年國教「適性揚才」極佳的體現。不過，更要期許的是，在提升學生對此類議題的覺識之餘，更要培養其關懷弱勢的情懷以及廣納多元觀點理性解決問題的態度，而非敵視相對群體（如可能的既得利益者或社會主流），更不要未經探究來龍去脈，便逕自認為受到不平待遇而發洩怨懟、進行非理性的對抗。

三、導入學習策略培養學生自主學習

1970年代許多研究（Oxford, 1990; Rubin, 1975; Wenden, 1985）顯示，成功的外語學習者使用一些共通的學習方法或策略，Chamot 與 O'Malley（1994）也肯定這些策略對學習的助益，並將其歸為認知、後設及社會情意策略三類。稍後，許多學者與教師主張將語言學習策略納入正規課堂教學中，而 Brown（2007）進一步提出四種學習策略的教學模式。

策略學習不僅是移植優良語言學習者的成功經驗以提升個人學習效能，同時有助於學生充分掌握自己的學習，對自己的學習負責、採取主動。

有了有效的學習方法或策略，學生的語言學習與語言運用可以因此超越課堂的範疇而延伸到英語課堂外。（Brown, 2007: 70）

換句話說，學習策略有助於提升學生自主學習，不僅在空間上將學

習場域延伸至英語課堂外，在時間上也跨越正規教育的時刻，畢業之後終身持續進行學習。十二年國教英語文綱要呼應學理上此一重要概念，特別點出學習方法、學習策略的重要性，將其列為五大課程目標之一，同時明白指出學習方法與策略有助於學生的自主學習與終身學習：

除了學習語言知識與技能以及他國文化，課程內容也應涵蓋學習方法與策略，以發展學生的自學能力，為未來的終身學習奠定基礎。(十二年國民基本教育語文領域「英語文」課程綱要草案，2015：1)

學習策略的教學如何實施呢？一般人會認為該由英語教師規劃、主導，在平日教學視情境、課文需要，適時帶入合宜的策略即可。此種觀點並沒錯，而教科書編者似乎也持相同看法，因此，國內鮮少有教科書納入策略的說明，更遑論設計相關的練習活動。不過，由於國內英語教師對此領域較為陌生，期待教科書編者能積極、主動地於新版教科書中納入全套、系統性的策略教學，協助學生更精確、有效地掌握各種學習策略；這種利用教科書進行策略教學的方式，便是 Brown (2007) 所謂的「教科書內含式策略教學」(Textbook-embedded instruction)。典型的例子是 Brown (2000) 編寫的英語教科書 *New Vistas: An Interactive Course in English*，每課皆設計了學習策略單元 *Strategies for Success*，引導學生瞭解並練習各種學習策略。策略學習，應該不限年齡、不限語言程度，任何學習者都可從中獲益。國小、國中、高中因不同的認知發展，適用不同的策略，期待未來在國小、國中、高中十二年國教各版本英文教科書皆能或多或少看到一些學習策略教學的元素。一般程度學生固然需要學習策略的引導，低成就學生尤然；如能規劃合宜活動，低成就學生獲益可能更大，也可舒緩補救教學的壓力。

教科書若提供策略教學協助學生熟悉、掌握特定的學習策略，其後應隨即設計一些練習活動，讓學生運用該策略獨立學習並作自我的成效檢核；如果可能，可進一步提供更為開放、更為發散性的延伸活動，培養其主動探究、積極學習的習慣與能力。以閱讀為例，教科書的閱讀策

略（如利用上下文猜字義）示範與練習只是入門，要落實各項閱讀策略的運用、培養真正的閱讀能力，還需要不斷地練習，而且最好是學生可以自由選擇、沒有正式檢核或作業壓力的自主性閱讀（free voluntary reading）（Krashen, 2011）。中學階段（尤其是高中），如果出版業者願意搭配教科書的策略教學活動，另外提供額外的閱讀素材或讀本深化閱讀策略學習及廣泛閱讀，則是學生極大的福氣。

四、漸進培養思考能力

語言是人類思考的重要載具，語言本身的組成方式也極富邏輯性，語言的運用體現了人類思考的各種邏輯；因此，學習一個語言，伴隨而來的是邏輯思考的養成。事實上，從另一角度觀之，良好的思考能力也能讓語言的運用更加有效、讓人際溝通更為順暢。身處資訊爆炸的今日，思考能力的重要性更為凸顯，獲取新知時面對大量訊息，如何快速、有效地加以處理、甚至轉化及應用，有賴良好的思考能力。同樣地，訊息的外傳、表達，也有賴良好的邏輯思考加以組織，方能精準、有效、快速地表達意念。

正規教育體系裡，可以培養思考能力的場域，並非英語文科所獨有。每一學科都需要思考能力，也都能培養思考能力。如上所述，思考能力與語言的密不可分，讓思考能力首度於 2010 年的高中英文課綱的課程目標中首度出現，並選擇了生活中常見的八項思考能力作為能力指標；同時教育部並於「英文科課程綱要補充說明」提供八個思考能力教學實例（普通高級中學英文科課程綱要補充說明，2009）供教師參考。因應這些能力指標，各版本教科書皆努力設計相關練習活動。其中，短文閱讀是教科書中處理思考能力方面表現最好的區塊，每課文章結束後，大多會先有閱讀理解問題（選擇題、問答或訊息整理的心智圖），針對短文內的問題，檢驗讀者的理解。接著常有口語討論問題，延伸至學生個人經驗，甚至進一步要求學生分析綜合訊息後，進行判斷，決定

優劣、取捨，並提出理由，有時也會讓學生發揮想像力規劃、完成假想的任務。有些版本則將這些發散性的問題放在同一單元，冠以 Questions for Discussion、Thinking Corner 或 Thinking Zone 的標題。整體而言，教科書思考活動的設計，相當用心，也有一定的成效。

不過，葉錫南（2015）研究根據 2010 年課綱編寫的高中英文教科書中思考能力活動，發現有些活動類型對思考能力的「可親近性」較高，一個活動就能包容數個類型或數次的思考能力練習，有些則僅有一個，甚至全無，值得注意。該研究同時也歸納，思考練習活動若涉及的訊息量較多、需要全面性理解、較為開放性、屬於任務導向、涵蓋說與寫兩項產出技能者，較能引發深層思考。簡言之，現階段高中英文教科書對於思考練習活動的設計，已有不錯的開始，但仍有進步空間。未來，十二年國教高中英文教科書編纂時，若能在現有的基礎及經驗上持續努力、精益求精，更為豐富、精彩的思考能力活動應該是可以期待的。

思考能力在高中實施受到肯定，國中小的英語教師認為其學生也可進行簡易的思考能力培養（張武昌等人，2014），因此，十二年國教課綱的國中小階段，課程目標也第一次納入思考能力（如表 2 所顯示）；只是，這兩階段的分量較少、難度降低。

表 2 顯示，國中小思考能力的學習表現，其實頗為基本。將所學過的字詞加以歸類，不但國中生可以做，只要配合所學字彙，對國小高年級學生，一樣不是難事。國外小學英語文課本常見的“Odd Word Out”活動，要學生以語意的角度，從五個字（如 pen、ruler、eraser、book、apple）中間，挑出一個與其它字明顯不同的字（如 apple），是一個落實 9-II-1 與 9-IV-2 的簡易活動，應該可以激發國內教科書編者一些靈感。

讀完一篇故事之後，可以將主要事件以簡單語句逐一列出，請學生依其「發生的時間先後順序」排序，或將一篇文章重要的幾個訊息列出，請學生依其「重要性」排序，可以落實 9-III-1 與 9-IV-2 的學習表現。若找到適當的訊息以「Why……？」來發問，激發學生思考，基本上已然

表 2 十二年國教英語文課綱與思考能力相關之學習重點

階段	學習表現條目
國小	9-II-1 能夠將所學字詞做簡易歸類。 9-III-1 能將事件依故事的發展加以排序。 9-III-2 能綜合相關資訊作簡易的猜測。
國中	9-IV-1 能綜合相關資訊作合理的猜測。 9-IV-2 能把 2~3 項訊息加以比較、歸類、排序。 9-IV-3 能根據上下文語境釐清不同訊息間的因果。 9-IV-4 能依上下文所提供的文字線索（如 in my opinion、maybe）分辨客觀事實與主觀意見。
高中	9-V-1 能把多項訊息加以比較、歸類、排序。 9-V-2 能根據上下文語境釐清兩個訊息間的關係。 9-V-3 能依上下文分辨客觀事實與主觀意見。 9-V-4 能分析、歸納多項訊息的共通點或結論。 9-V-5 能將習得的原則類推到新情境中，解決問題。 9-V-6 能綜合現有訊息，預測可能的發展。 9-V-7 能評估不同資訊，提出合理的判斷或建議。 9-V-8 能整合資訊，合理規劃並發揮創意完成任務。

落實 9-IV-3 的學習表現。

至於閱讀過程中間進行「猜測」的能力，在國小階段，只要選取相當簡易的文本（如文句重複性很高的童書文本），訊息不複雜，涉及的思考單純，可行性很高。根據課綱所列，若在高年級的教科書或輔助教材中，有一定數量的簡短故事或相關的童書繪本，配合貼切的書名、標題與插圖，提供文字或情境的線索，可以引導學生進行「猜測」文章主題或故事發展，落實 9-III-2 的學習表現。國中階段也是如此，只是文本的長度增加，需要處理的訊息變多，只要文本的難度不要過高、線索力求清楚，學生應該可以在故事閱讀至一半時，整合前面所瞭解的訊息，猜測後續情節的發展，落實 9-IV-1 的學習表現。這些思考能力訓練活動的執行並不難，重要的是能找到設計得宜的素材，若教科書出版單位能多投入一些資源，提供優良的素材，不但造福課堂的英語老師，提供便利的教學資源，增進教師專業成長，也凸顯教科書的優勢，創造賣點。

五、提倡閱讀策略及廣泛閱讀

傳統的英文課以短文閱讀為主體，教科書中環繞短文相關的字彙、文法教學占去多數篇幅與時間。根據課綱，十二年國教各個階段的英語文教科書，都應適時導入閱讀策略的教學，以及廣泛閱讀的技巧與習慣，愈是後面高階的學習階段，愈該融入更多的閱讀策略教學，引介與課文主題相關的素材，提供學生進一步廣泛閱讀的機會。

目前高中英文教科書設計的閱讀後活動大致都相當豐富；各版本也會提供閱讀前活動，作為暖身活動；不過，大多止於二~三個與主題相關的問題，引導學生稍後閱讀時訊息處理的重點；有時則提供一份簡易的個人問卷填答，引發背景知識與動機，有時則兩種兼具；閱讀過程中的理解策略引導活動，則較為缺乏。國際上許多 EFL 閱讀教材如 *ACTIVE Skills for Reading* (Anderson, 2008)、*Interactions 1 Reading* (Kirn & Hartmann, 2007) 等，短文之前的前置練習活動，相當紮實，有時多達五~六項大大小小的活動或問題，引導學生閱讀前思考某些問題，也引導稍後學生閱讀過程中該注意的要點。如此設計，固然占去一定的課堂時間，卻會讓學生閱讀的深度及投入程度大為加強；教科書若無此類活動，多數教師可能在閱讀前與閱讀過程兩階段，不會特別設計活動，而匆匆帶過，徒然錯失深度閱讀的機會；國中階段，囿於教科書閱讀選文大多不長、訊息較不豐富，此類閱讀前及閱讀中活動尤其明顯不足。希望新版教科書能多提供一些閱讀前的活動（如看標題猜主題、快速瀏覽大意 skimming、快速掃描特定訊息或字詞 scanning 等）與過程中的閱讀理解策略（如根據上下文猜字義、根據篇章中的轉折詞判斷語意等），並設計相關練習，強化學生閱讀策略的掌握。

相較之下，目前國中的閱讀較少上述閱讀策略的著墨，國小甚至連短文閱讀都付諸闕如，更遑論閱讀策略。表 3 顯示，十二年國教涵蓋多項英文閱讀策略，顯示國中、國小的閱讀教學，向前跨了一步。雖然國中小的學習表現大多標示星號，表示不是必備的基本能力，但若學生能

表 3 十二年國教英語文課綱與閱讀策略相關之學習重點

階段	學習表現條目
國小	*3-III-9 能藉圖畫、標題、書名等作簡易的猜測。
國中	3-IV-11 能藉圖畫、標題、書名等作合理的猜測。 *3-IV-12 能熟悉重要的閱讀技巧，如擷取大意、猜測字義、推敲文意、預測後續文意等。 *3-IV-14 能快速閱讀瞭解文章重點，並有效應用於廣泛閱讀中。
高中	3-V-12 能利用字詞結構、上下文意、句型結構及篇章組織推測字詞意義或句子內容。 3-V-13 能熟悉各種閱讀技巧(如擷取大意、推敲文意、預測後續文意)，進行快速閱讀(speed reading)並有效應用於廣泛閱讀中。 3-V-14 能從圖畫、圖示或上下文，猜測字義或推論文意。

力與課程時數允許時，建議可以加以培養。事實上，國小自三年級開始英語課程，在高年級（或六年級）適度增加一點短文或繪本閱讀，也是合理的期待。⁷以簡易繪本或短文提供明顯的線索，讓學生閱讀前簡單預測故事或文章主題，不僅落實閱讀歷程的重要性、培養閱讀策略，同時可增加閱讀樂趣、強化學習動機。目前，這些策略主要仰賴教師自行設計納入教學過程中，但一如前方思考能力教學一樣，如果教科書能融入教材於不同的時間點適時呈現，便會確保所有的學生都有機會學到這些閱讀策略。例如，讓學生在快速閱讀時，由於時間壓力無法查閱字典，必須強迫自己根據上下文猜字義、運用各種策略盡可能地去理解文章所包含的訊息為何？許多學生必須經過課堂裡這種練習，才有辦法在課堂外獨立快速閱讀、瀏覽文章，進行真正的廣泛閱讀。期待新教科書能在此一區塊好好規劃，提供循序漸進、系統性的引導，如果成真，這將是新教科書的一大特色。

傳統課堂中，進行英文閱讀時，多數教師都是逐字、逐句、逐段的詳細分析、解說，帶領學生進行精細、縝密的閱讀(intensive reading)；雖然不少教師體認到廣泛閱讀也很重要，指定學生於課外閱讀英文報章

⁷ 現行國小英語的閱讀大多仰賴老師自行選用課外的繪本或讀本，教科書本身的閱讀短文皆極其有限。針對此現象，十二年國教綱要在「教材編纂原則」特別提及，國小階段宜「配合簡易選文增加閱讀的機會」。

雜誌、甚至英文小說，而且很盡心地設計學習單或要求學生寫報告。只是，未經教師引導如何進行快速閱讀，「認真」的學生很可能依循平日課堂中的閱讀方式，逐字、逐句推敲，查遍每一個生字，懂了每一單字的語意，才開始解讀每一句的語意，等到句子看懂了，才敢繼續往下讀。如此，不是真正的廣泛閱讀，學生也未練習到快速閱讀、廣泛閱讀的技巧。事實上，人們進行廣泛閱讀時，旨在享受閱讀的樂趣，一如閱讀中文的章回小說、時尚雜誌一樣，擷取文章傳達的主要訊息即可，不會過於在意其中的細節。因此，廣泛閱讀的很大特點是快速閱讀，文章的訊息、文句及字詞，皆有輕重緩急之分，閱讀時，只讀重要的情節、關鍵的句子或字詞，次要者，皆可輕輕帶過，甚至略過。此一閱讀方式，在母語與外語的閱讀大致相同；不過，以目前我國學生英文閱讀量極其有限的情況下，這種閱讀技巧與模式，不易靠學生自行發展，唯有透過教材及老師的引導，培養英文廣泛閱讀的習慣與技巧，學生才能在課外自行進行廣泛閱讀。展望未來英語文教科書，能設計合宜的練習活動，循序漸進，引導學生習得有效率進行廣泛閱讀的相關技巧。

六、清楚定位語音學習工具：字母拼讀與音標

針對英語語音如何學習，國內最傳統的方式是學習音標，以不同的語音標示符號（即所謂「音標」，一如國語的注音符號），只要學會所有音標，便可透過課本或字典中每個單字後標示的音標唸出該字的語音。1990年代出版的末代部編版國中英語課本，率先引進英語母語教學時所使用的字母拼讀法（phonics），利用語音與拼字間相當程度的規則性，看到單字即可發出正確的唸法，而不必藉助另一套語音標注系統。前者，學生必須特別學一套音標系統，有人認為相當麻煩，其優點是，根據音標即可得知正確發音；後者則是省去音標學習的麻煩，只要累積一定的拼讀規則，即可大致發出正確的語音，不過，規則過多、瑣碎，以致於發音上常常碰到「例外」的情形。這兩套方式，各有支持者；九年

一貫課綱制訂時，支持音標者極多，國中教師尤其如此。九年一貫採取的政策是雙軌並行，並有階段性的差異，國小以字母拼讀為主，國中階段才引進音標。多年下來，字母拼讀成爲國小英語教學的重點，也有國中教師肯定字母拼讀法的效果，甚至直接略過每一課最後的音標教學單元。話雖如此，在十二年國教課綱的座談、公聽會裡，兩種方式仍然各有擁護者，主張獨尊音標或獨尊字母拼讀者，雖不是多數，但仍所在多有。不過，目前國小發音教材與教學，皆聚焦於字母拼讀規則；國中，所有教材皆包含音標，但實際教學上是否會納入音標，則因教師而異。

針對此點，此次十二年國教課綱有以下兩段敘述：

國小階段應善用字母拼讀規則看字讀音與聽音拼字，儘量從學過的單字歸納字母與發音的對應關係……。國中階段，應該持續複習、精進字母拼讀能力，以期學生不但能看字讀音，並能聽音拼字，協助字彙拼寫。高中階段，仍應適時複習，確保學生嫻熟字母拼讀，提升其字彙學習效率。

音標也是一種可以運用的學習工具之一，若有學習需求，宜在國中階段才開始實施，因為此時學生對英語語音已具基本聽與說的能力，而字母符號的建構亦較穩固，開始學習音標符號，較不致於與字母符號混淆。(十二年國民基本教育語文領域「英語文」課程綱要草案，2015：20)

此次十二年國教課綱的政策與九年一貫相同，依然是字母拼讀爲主，音標只是輔助角色，且只宜在國中階段才出現。現行教師教學過程中對音標有不同的取捨，但站在教科書的立場，應該維持現有教科書的作法，在國中階段包含音標教學，讓教師與學生取捨。只是根據作者多年的審書觀察，國中教科書的發音教學單元有兩種處理方式，一類爲純然的音標教學，另一類爲音標教學同時融入字母拼讀理念。期待十二年國教教科書中能看到更多、更精緻的第二類，原因在於字母拼讀雖爲國

小階段的學習重點，但時數仍極其有限，有賴國中階段持續的練習，才能培養紮實的字母拼讀能力。

七、區隔應用結構與認識結構；文法句構情境化

文法句型與字彙並列為語言教學重要的兩個要素 (Richards, 2001)，向來也是國內國高中英文課的教學重點，因此，在教科書中占有重要的一席。長久以來，句型文法是教科書編輯與課堂教師極為熟稔且富信心的區塊，也似乎沒有什麼問題；不過，以「語言學習旨在溝通」的本質觀之，對於十二年國教英文課本有以下兩點期許。

第一，落實「應用結構」與「認識結構」的區隔。十二年國教課綱特別就文法句型區的分類與角色，做了以下闡述：

句型結構或文法較為複雜或於書寫、口語溝通中較不常用者，學生僅需理解即可，教師不須提列為各課文法素材詳加講解並練習，可視為「認識結構」；較為常用的重要句型結構，學生則需熟習，以期能應用於溝通中，故宜提列為文法素材，並在各課提供適度說明與練習，可視為「應用結構」。文法教材的呈現宜視實際需要，在各課中提列介紹，若選文內容中並無重要的新句型或文法觀念，不必勉強為之。(十二年國民基本教育語文領域「英語文」課程綱要草案，2015：22)

課綱指出，如果課文中並無合適的重要句型，不宜強加列出一個文法句型湊合。事實上，此項建議在高中 2010 年課綱已然提出，但迄今尚無版本如此做；現有課本中，有些課文並無特別重要的句型，但教科書為求每課體例一致，勉強提列不甚常用的句型作為句型要點，甚至還因此刻意改寫原文，以安插此句型，不但破壞原文行文的流暢與組織之美，而且因其未標示為認識結構，導致學生花了不少時間反覆練習。如此編輯策略，是否得宜，值得商榷。國中階段的文法句型，一般多屬基本常用者，較無此類問題。

第二，文法句型呈現應以適當的情境包裝，也就是所謂的句型情境化 (contextualization)，為所練習的句子提供合宜的上下文語境或適當的使用場合。葉錫南 (2005) 指出，教科書文法句構的呈現，常僅專注於語言形式 (亦即句型的架構)，「犧牲語意或語用，缺乏真正的溝通本質」。本文第一點「循序漸進與統整式的編纂架構」曾呼籲，將溝通功能也帶入文法句型的教學，事實上，最有效的教學不是說明其溝通功能而已，更應該將該句型範例置於適當的情境中介紹給學生，讓學生瞭解在什麼情況下，適合使用這個句型，達成溝通的目的。在練習部分，不管書寫或口語，也應適度以情境包裝，學生才能感受到該句型的實用性及語用的特質。目前部分高中英文教科書已開始這麼做，每課兩個句型中，擇其一加入簡單的場景說明、鋪陳，讓後續問答、選填時的語言使用，顯得更自然、真實。這種設計在國中英語教科書較為少見。其實，國中階段的字彙雖少，但練習句型、文法時，仍可將原來頗為機械性的練習，包裝成具有溝通功能的活動或任務。例如，國中一年級的基本句型 Do you like.....? 之教學單元，教科書與其設計數個情境不相連貫的單句式練習，倒不如將其包裝成「食物好惡調查活動」，調查同一組同學中，有多少人 (或哪些人) 喜歡所列的五種食物 (如 pizza、apple pie、noodles、hamburger、fried chicken)。假設每組五人，為了瞭解全組對五種食物的好惡，針對每位同學便必須問 Do you like pizza? Do you like apple pie? 等重複性極高的五個句子，同組有其他 4 位同學，這五個句子便得重複詢問 4 次，在此問卷活動中，每位同學便練習了 20 次 Do you like.....? 句型。原本是相當機械式的代換練習，設計成此任務導向的活動，有了合宜的語言使用情境，遊戲化、趣味化與實用性便自然產生。

八、提供彈性教材因應差異化需求

英文程度參差的問題由來已久，在 2010 年高中課綱內曾特別以 A、B 分版的方式，建議教科書編纂與課堂內教學時，應該採取適性的教材

與教法。十二年國教之後，缺乏以往篩選機制較強的入學考試機制，高中校內、班級內學生程度落差可能更形嚴重；國中生英文成績的雙峰現象，更是大家長期以來關注的焦點。

新課綱在「課程發展」部分特別提出「課程彈性多元、適性揚才」，建議賦予學習相當彈性，可以減量簡化、甚至進行補救教學，也可加深、加廣開設選修課程。在「教材編選」部分，建議以學習者的興趣及需求為中心，提供難度不同的素材或延伸教材、活動，以利差異化教學及適性學習。英文科 2010 課綱 A、B 分版的精神及作法與差異化教學一致(葉錫南, 2013)，針對此點，高中英文教科書編者已累積不少經驗，應該可以駕輕就熟；況且，坊間不同難度的素材也較多，教材選用有較多的支援系統，教材層級的差異化處理，應該不是問題，倒是在教學過程及成果評量兩個層級，教師可能必須花費較多的心力熟悉。

以往，國中小的教科書沒有類似高中 A、B 分版的要求，缺乏相關經驗。首先，高中教科書的經驗，值得借鏡。其次，差異化的學習或需求，也與前述的一些議題相連結。例如，學習策略教學可能大幅提昇部分低成就學生的學習成效。部分學生，學了字母拼讀法，處理英語語音的辨音、發音已沒問題，有的學生則尚需要音標的輔助，才能在中學階段精確掌握發音。未來新版教科書若能標示應用結構與認識結構，可協助學生瞭解學習的優先順序，能力強者，當然可以都學；學習效能較差者，則宜先聚焦於應用結構，行有餘力，才多花點心思在認識結構上，如此標示機制，也有助於差異化的學習。期待國小、國中、高中未來新教科書，能在差異化部分展現新樣貌，做更多的嘗試與努力，造福不同程度的學子。

參、結語

以上諸多展望、期許中，許多項目確實是教科書編者才有權限、格局，能加以規劃達成，這些多屬於大方向性、宣示意味濃厚者。但不可諱言的是，也有不少項目，即使教科書未編寫該活動或該步驟，英語教師依然可以在教學過程中融入，達到相同效果；因此，或許有人主張不必對教科書有太多的期許。只是，全國眾多英語文教師，所受的專業訓練、專業智能有所不同，教學創意也有高低之分，面對有別於傳統的活動或作法，若沒有教科書的引導，恐怕這些教師並不會有這樣的專業素養或有足夠的信心如此教學。教科書具有提升教師專業知能的功能（Skierso, 1991），國內各階段的英語文教科書，出版業者皆網羅了專家學者及第一線極為優良的國小、國中或高中英語文教師，組成優秀的編輯團隊，而各出版業者也都有極高的自我期許，不吝挹注各種資源，如此營造的編輯動能，遠非一般教師個人能力所及。因此，在教科書裡不厭其煩，多提供一些看似理所當然而常被忽略卻又極其重要的學習導引，不但是學生之福，也是英語文教師的好幫手。

參考文獻

- 6 成 8 企業招募「英文」列指標（2009，10 月 19 日）。1111 人力銀行。取自 <http://south.1111.com.tw/content.asp?aNo=14819>
- 十二年國民基本教育語文領域「英語文」課程綱要草案（2015）。
- 國民中小學九年一貫課程綱要——語文學習領域（英語）（2003）。
- 國民中小學九年一貫課程綱要——語文學習領域（英語）（2010）。
- 張武昌、楊承淑、葉錫南、陳秋蘭、游毓玲、林于仙（2014）。十二年國民基本教育外國語文領域綱要內容之前導研究報告。新北市：國家教育研究院。
- 張武昌、葉錫南、鄭錦桂、黃宗嫻、張麗榮、張立之、…陳雅君（2007）。九年一貫課程之教科書總評鑑：設計理念、能力指標與統整性。教育部九年一貫教科書評鑑計畫報告。臺北市：中華民國課程與教學研究學會。
- 普通高級中學英文科課程綱要補充說明（2009）。
- 黃政傑（1991）。課程設計。臺北市：東華。

- 葉錫南 (2005)。談九年一貫英語教科書之審查制度：一位參與者的觀察與反思。載於張武昌 (主編)，九年一貫課程：英語教學挑戰與對策 (頁 279-307)。臺北市：國立臺灣師範大學。
- 葉錫南 (2013)。英文科差異化教學之理念與實施。教育研究月刊，233，37-48。
- 葉錫南 (2015)。思考能力之課程轉換：由綱要到教科書。載於陳秋蘭、程玉秀 (主編)，培養思考力：以高中階段英語文教育為例 (頁 59-79)。臺北市：文鶴。
- Anderson, N. J. (2008). *ACTIVE skills for reading, 4* (2nd ed.). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Brown, H. D. (2000). *New vistas: An interactive course in English. Books 1-4*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Regents.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (3rd ed.). New York, NY: Pearson Longman.
- Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Chamot, A. U., & O'Malley, M. (1994). *The CALLA handbook: How to implement the cognitive academic language learning approach*. Boston, MA: Addison-Wesley.
- Chang, L. (2005). *Evaluation of grammar activities in junior high school English textbooks for Nine-year Integrated Curriculum* (Unpublished master's thesis). National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.
- Chen, H. (2014). *A study on vocabulary selection in senior high school textbooks in Taiwan from the perspective of the academic word lists* (Unpublished master's thesis). National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.
- Chen, L.-C. (2002). *Textbook selection for senior high school students in Greater Taipei area* (Unpublished master's thesis). National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.
- Chen, M.-M. (2012). *Analysis of the cultural content in senior high school English textbooks in Taiwan* (Unpublished master's thesis). National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.
- Chen, Y. (2005). *A study of compiling process and post-use evaluation of senior high school English textbooks* (Unpublished master's thesis). National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.
- Eisner, E. (1985). Five basic orientations to the curriculum. In E. Eisner (Ed.), *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (pp. 61-86). New York, NY: Macmillan.
- Eisner, E. W. (1992). Curriculum ideologies. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 302-306). New York, NY: Macmillan.
- Haines, D. (1996). Survival of the fittest. *The Bookseller* (February), 26-34.
- Han, W. (2008). *A study of the vocabulary size and recycling frequency in elementary school and junior high school English textbooks* (Unpublished master's thesis). National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.
- Huang, G.-H. (2011). *Analysis of cognitive processes and knowledge types of questions and activities in senior high school English textbooks in Taiwan* (Unpublished master's thesis). National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.
- Huang, J.-Y. (2014). *Critical thinking instruction for senior high school students in Taiwan: Design-*

- ing, implementation and assessment (Unpublished master's thesis). National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.
- Huang, M. (2012). *Post-use evaluation of junior high school English textbooks in Taiwan* (Unpublished master's thesis). National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.
- Hung, L. (2008). *Grammatical structure recycling in junior high school English textbooks for Nine-year Integrated Curriculum* (Unpublished master's thesis). National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.
- Kirn, E., & Hartmann, P. (2007). *Interactions 1 reading*. Columbus, OH: McGraw-Hill Higher Education.
- Krashen, S. D. (2011). *Free voluntary reading*. Santa Barbara, CA: Greenwood.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching* (2nd ed.). New York, NY: Oxford University Press.
- Li, H. (2004). *Predictive evaluation, use, and retrospective evaluation of an EFL textbook by junior high school teachers* (Unpublished master's thesis). National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.
- Nation, I. S. P., & Macalister, J. (2010). *Language curriculum design (ESL & applied linguistics professional series)*. New York, NY: Routledge.
- Omaggio Hadley, A. (2001). *Teaching language in context* (3rd ed.). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York, NY: Newbury House.
- Pan, P. (2004). *Evaluation of learning activities in junior high school English textbooks for Nine-year Integrated Curriculum* (Unpublished master's thesis). National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.
- Richards, J. C. (1996). *Beyond training*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.
- Skierso, A. (1991). Textbook selection and evaluation. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 432-453). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Wenden, A. (1985). Learner strategies. *TESOL Newsletter*, 19(1), 4-7.

書評

(重) 建構記憶 學校教科書與國家的想像

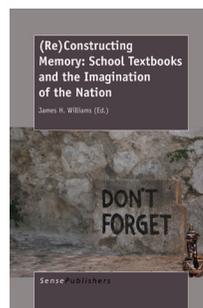
(Re)Constructing Memory

School Textbooks and the Imagination of the Nation

by James, H. Williams (Ed.)

Sense, 2014, 343 pp.

ISBN 978-94-6209-654-7



黃瑄怡

壹、國家、課程，與教科書（前言）

觀察近代史，不難發現，現代國家的建立是一個艱苦、費力的過程，歷經衝突、戰爭、修復與重建。有些民族脫離殖民勢力後獨立建國（如後蘇聯國家），有些民族或黨派在境內獨裁專政被推翻後須重建政治秩序（如阿根廷、土庫曼、柬埔寨，或衣索比亞），有些地區族群或黨派間之衝突未決，仍飽受內戰與社會動亂之苦（如瓜地馬拉），這些處於不同政治與社會處境的民族對於「自我」、「過去」、「國家」，或「國族」，有著怎麼樣的想像？面對眼前的動盪與急迫，夾雜著殘餘的創傷與記憶，他們將如何瞭解自我，定位自我，如何共同努力，建立共識，創建共同的和平、穩定的國家。《(重) 建構記憶——學校教科書與國家的想像》(*(Re) Constructing Memory: School Textbooks and the Imagination of the Nation*) 一書即試圖了解不同國家在建國時期面對外來威脅或歷經急遽政治變

遷時，如何想像國家，如何（重新）建立國族概念與意象，透過學校課程與教科書分析，此書欲了解民族／國家形象如何地描繪與呈現，以用來合法化政權或鞏固國家認同。

此書顯示，在國家創建與重建過程中，促進族群團結、凝聚國家意識，以及培育愛國公民便成爲國家教育的主要目的，學校教育作爲國家教育其中一項機制也就被賦予重大責任，其中用來傳遞合法、官方認可知識的課程與教科書更成爲形塑國家形象與國家認同的重要媒介（可參考 Apple, 1993; Vickers, 2005）。由此可見，學校課程與教科書和國家的建立與發展有著密不可分的關係，課程與教科書內容的變化反映了政權的遷移與政治立場的轉換，尤其是歷史教科書中國家／國族歷史的變化（持續不變或斷裂）更意味著歷史的建構性與政治性，其中牽涉了複雜難解的衝突、權力運作與政治目的（Chen, 2008）。準此，教科書的建構性與政治性值得我們深思，教科書這樣的特性對於課程制定、教科書編撰、教育的本質，以及歷史教學，有著什麼樣的啓示？本文將簡要概述此書各論文所探討的國家案例與運用教科書建構國家想像的模式，最後針對論文集做整體評析與反思。

貳、教科書與國家變化（內容概述）

《（重）建構記憶——學校教科書與國家的想像》一書是「（重）建構記憶——學校教科書、認同，與想像共同體的教學法與政治學」（(Re) Constructing Memory: School Textbooks, Identity, and the Pedagogies and Politics of Imagining Community）系列叢書中的第一卷，由美國喬治城大學教授 James H. Williams 主編，共收錄 15 篇論文，其中 13 篇探究 14 個國家案例，包括阿根廷、衣索比亞、新加坡、土庫曼、亞美尼亞、拉脫維亞、烏克蘭、瓜地馬拉、柬埔寨、以色列、美國、加拿大、蘇俄與立陶宛（依出現順序排列），接著爲 2 篇評論。Williams 教授則於文集開頭

介紹此書的研究目的與焦點，並簡要介紹每篇論文的研究發現，最後於文集末篇做全書議題的綜合分析。本書分為四部分，前三部分呈現三種教科書依國家變化而改變的模式，第四部分為評論與討論，茲分述如下。

一、教科書與國家正統性的挑戰

第一部分的主題為「支撐國家」(Shoring up the State)，主要探究國家正統性遭受威脅時，教科書如何用來支撐或強化國家正統性。此部分共收錄 5 篇文章。

第一篇作者 Friedrich 在〈阿根廷最後獨裁政權敘事中歷史意識的運用〉(The mobilization of historical consciousness in the narratives about the last Argentine dictatorship) 一文，以傅柯的知識／權力理論以及「論述」(discourse) 概念為基礎，分析阿根廷近代教科書(1978~2008)中最後一個獨裁政權的敘事，探究這個歷史敘事是基於什麼理念(reasoning)來形塑歷史意識，目的為使學生成為一個負責任的公民。Friedrich 發現近代阿根廷教科書一貫地以進步(progress)來呈現阿根廷歷史，教科書內容主張民主為阿根廷既有的傳統，並描繪一個樂觀的前景，亦即阿根廷這個「民主」國家是在進步的軌道中前進。基於這樣的理性思考與民主知識，教科書詮釋阿根廷最後一個獨裁政權為阿根廷進步史的「例外」(exception)，是非理性的罪惡，對於民主的阿根廷，是不可想像的「他者」。這樣的史觀形成民主—極權二元對立的概念，學習獨裁政權歷史是為了避免重蹈覆轍，也形塑了民主政體下負責任的公民應有的民主觀念，也就是厭惡獨裁。Friedrich 最後則提醒，任何敘事模式都會限制我們所能想到與所能做到的，這樣的進步史觀所形成的極權—民主二元對立概念亦是如此，阿根廷教科書所聲稱的民主與所保護的民主，可能導致無法接納民主社會中多元的聲音與思考。

第二篇為 Yamada 以〈馴化民主？民主化中的衣索比亞之中學公民與道德教科書〉(Domesticating democracy? Civic and ethical education

textbooks in secondary schools in democratizing Ethiopia) 爲題，探究衣索比亞自 1994 年軍政獨裁政權瓦解以來，新的民主共和政體如何透過公民教育傳遞關於新政治體系的知識與民主理念，以期在多元民族與文化的社會中穩固政權。Yamada 分析公民與道德課程與教科書，發現其中所主張的民主概念深刻地受到衣索比亞各種處境影響，包含國內複雜多元的民族及文化相關問題、國家發展與政治議程，與過去獨裁專制的遺緒與記憶，再加上國際社會勢力的介入等。分析指出，隨著國家政治發展，公民與道德教科書所介紹的民主概念愈來愈貼近社會議題與人民生活，雖然如此，教科書中所主張的法治與民主仍圍繞著權力的控制，法治被視爲解決衣索比亞長期以來權力濫用與民族衝突問題的解藥，民主概念也仍受到先前軍政時期馬克思主義影響，對於殖民主義與全球化抱持批判的態度。此外，Yamada 強調，重複出現於教科書中的法治、權力、愛國主義與寬容等概念是爲了培養愛國的衣索比亞公民，然而，這樣的愛國主義凌駕於境內多元族群的文化價值之上；再者，複雜的文化、政治情勢，以及教科書中呈現民主法治與權力控制的矛盾，顯示衣索比亞政府長期的不安。

接著 Chia 在〈透過教育建立國家與國族——新加坡國家教育課程的起源與實施〉(State formation and nation building through education: The origins and introduction of the “national education” program in Singapore) 一文，追溯新加坡公民教育的起源，並主張公民教育並非仔細規劃的教育改革，也並非純粹教育性的公民教育，而是因應國家發展與政治目的而逐步廣泛推動的。Chia 指出，新加坡自 1965 年建國以來，爲凝聚國家團結，強化生存本能與信心，以及提升憂患意識，國家教育（亦即學校課程的公民教育）應運而生，首先在國防部的軍人教育中推動，進而在學校教育的社會科課程中實施。Chia 在本篇中特別聚焦於新加坡政府在 1984 年與 1998 年舉辦的「國家教育展覽」，他發現，此展覽敘說一個「國家版本」的新加坡歷史，勉勵新加坡青年以國家存亡爲己任，該歷史強

調新加坡在二次世界大戰之後到獨立期間所經歷的各種磨難與逆境，最後終於成功地建國。因此，Chia 主張新加坡的公民教育並非純粹是爲了傳遞民主理想，而是因應建國需要的國家教育。

第四篇爲 Dolive 一文〈宣傳國族主義——透過總統 Niyazov 所著之 Rukhnama 合法化土庫曼國家〉(Publicizing nationalism: Legitimizing the turkmen state through Niyazov's *Rukhnama*)，主要分析 *Rukhnama* (中譯《靈魂之書》) 一書內容與傳播，此書爲後蘇聯國家土庫曼建國後的第一位總統 Niyazov 所著。Dolive 認爲此書內容爲土庫曼建國時期重要的公民教育思想，團結土庫曼各部族與土庫曼國家，也定義土庫曼國族的意涵。Dolive 指出，Niyazov 總統於 1991 年上任後即以「國家／國族復興」爲目標，發展土庫曼國語，創立新的國家象徵與標語，也散布總統肖像在各個公眾場所與媒體，更於 2002 年出版 *Rukhnama*，以詩歌、傳奇與佈道的形式敘說土庫曼民族的系譜與歷史，不僅彰顯土庫曼民族的價值、榮耀與精神信仰，更強調身爲土庫曼國民應有的生活方式與世界觀。作者認爲，在混沌、不安的建國時期，這本充滿詩性的民族故事充斥於中小學與大學課程、清真寺與公眾生活中，灌輸特殊的國族思想，無形中形塑土庫曼國家認同。儘管後來 Niyazov 退位與接續之專制政體瓦解，這本書仍舊長存土庫曼人民心中，持續地影響土庫曼人民的國家想像。

此部分最後一篇爲 Silova、Yaqub 與 Palandjian 在〈空間教育學——後蘇聯教科書中(重新)繪製的國家領域、界線與認同〉(Pedagogies of space: (Re) Mapping national territories, borders, and identities in Post-Soviet textbooks) 一文中，以「空間教育學」(pedagogies of space) 爲理論基礎，分析後蘇聯國家亞美尼亞、拉脫維亞與烏克蘭三國在脫離蘇聯政權後所出版的初級教育語文讀本，探究此建國時期的教科書如何描繪與建構「國家空間」(national space) 以形塑國家認同。此三位作者提出「國家空間」這個概念，由三種型態組成：國家景觀(內部空間)、國家邊界

（區分其他的界線）與國土（homeland）敘事，並以此概念作為分析架構，同時採用批判論述分析法，檢視教科書中此三種相互關聯的國家空間型態如何相輔相成地形塑學童對國家領土上的社會文化認同。此篇論文的分析指出，首先在國家景觀方面，此三個後蘇聯國家的初級教育語文讀本皆不約而同地呈現富足、優美的鄉村景色與生活，帶著懷舊的色彩，緬懷亞美尼亞、拉脫維亞，以及烏克蘭民族傳統的生活方式。作者們說明，這樣大篇幅的自然景觀，相對於教科書中極少數的現代都市景觀，似乎是刻意忽略之前的蘇聯統治與其所帶來的工業化、現代化與都市化。接著在國家邊界方面，此三國則以不同的方式來呈現，拉脫維亞語文讀本描繪清楚、明確的政治與天然邊界，但同時幾乎完全忽略界線外的國家；烏克蘭語文讀本則呈現無界線的國界以凸顯其無限廣大的疆界；亞美尼亞語文讀本所勾勒的國界除了政治邊界，還包括想像的界線，例如，亞美尼亞人心中的聖山，亞拉拉山（Mount. Ararat），此山實際上位於土耳其境內，卻重複地出現在亞美尼亞語文讀本中，這座超越政治與天然界線的聖山已被納入亞美尼亞孩童心中所想的國家邊界。最後關於國土概念的描繪，此三個國家皆呈現一種天生、原始的民族與土地之關係，他們皆認為自身的民族處於現在的土地為天生的，在這塊土地上形成一脈相承、永恆不朽的世系，這樣的敘述凸顯該土地的豐饒與生命力，也建構出民族與土地之間「根深蒂固」（rootedness）的關係，更形成民族對於國土與國家的認同。作者群最後則強調，「空間教育學」研究方法除了可以了解後蘇聯國家建國所牽涉的複雜因素，也可凸顯國家認同建構中所潛藏意識形態的、默許的國家空間範疇。

二、教科書與戰爭

第二部分的主題為「戰後重新想像民族／國家」（(Re) Imagining the nation after war），檢視戰爭對國家的挑戰與分析教科書中所解釋的國家戰爭，共收錄 4 篇論文。

第一篇為 Bellino 以〈誰的過去？誰的現在？瓜地馬拉戰後世代的歷史記憶〉(Whose past, whose present? Historical memory among the “post-war” generation in Guatemala) 為題，探究現今處於暴動中的瓜地馬拉政府如何處理維持 36 年之久的內戰歷史——「武裝衝突」(Conflicto Armado, 1960~1996)，以及當代歷史課程、歷史教學，不同族群（馬雅、拉丁民族）如何處理與詮釋這段內戰史。Bellino 以俗民誌研究方法進入歷史教學課堂與不同族群社會，觀察歷史教學，訪談社會科教師、學生與家長（父母與祖父母），同時分析社會科教科書中與「武裝衝突」相關之內容。作者發現，官方課程，包含教科書與歷史教學，以歷史靜默的方式將「武裝衝突」的緣由與責任靜音，教科書中將國家與游擊隊這二個「惡魔」之間的衝突視為瓜地馬拉人民不可避免的宿命，迴避討論衝突發生的原因，並以「和平協議」(peace accords) 作為瓜地馬拉國家近年來的成就，呈現戰後的瓜地馬拉為一個民主、和平、進步的多元文化國家。歷史教學亦然，歷史教師對於「武裝衝突」之歷史也保持緘默，他們所持的理由眾多，包含學生對於這段歷史缺乏興趣或者學生已具備部分歷史知識與觀點，教師缺乏教學資源與訓練，教師認為應由馬雅族 (Maya) 教師（「武裝衝突」主要受害者）來敘說這段歷史比較適合，他們不願意揭開歷史瘡疤或者擔心被牽連（安全考量）。至於不同族群或社區的家長與學生，對於「武裝衝突」這段歷史則有不同的理解，部分族群對於「武裝衝突」缺乏了解，部分族群認為過去與現在緊密相關，有一族群則認為過去與現在無關，或是過去會對現在造成傷害。作者最後則感嘆，學校課程無視於過去的暴力及其歷史責任，社會與族群中對「武裝衝突」的看法如此分歧，學生將因此對於眼前的暴力與失責的政府感到無力與失去信任，瓜地馬拉的轉型正義與改變將遙遙無期。

第二篇論文為 Ngo 在〈為權利修正？透過柬埔寨戰後 1979~2009 年期間社會科教科書建立國家〉(Revision for rights? Nation-building through post-war Cambodian social studies textbooks, 1979~2009) 一文分析柬埔寨

中學歷史課程中的「紅色高棉」(the Khmer Rouge) 政權歷史，尤其是該政權在 1975~1979 年間所發動的大規模種族屠殺歷史事件。作者認為課程是一個國家在國家衝突後建國的有力政治工具，因此以「建國」的視角檢視中學歷史教科書以及課程改革論述，探究柬埔寨建國 30 年來國家課程與教科書中大屠殺教育與人權相關論述的變遷。作者發現，柬埔寨中學歷史課程隨著不同的政治議程歷經三次改革，反映不同時期的建國目標、政府意識形態，與政治狀態（穩定或緊張）。第一時期為「柬埔寨人民共和國」創建時期（People's Republic of Kampuchea, PRK）（1979~1991），柬埔寨政權當時受到在柬埔寨的越南顧問之影響，以反紅高棉與親越南的政治立場為主，作者主張此時期的教科書為政治宣傳工具，詳細地描繪紅高棉政權的暴政與種族屠殺，目的為使柬埔寨學童仇視破壞建國的敵人；教科書同時灌輸學童愛國、愛鄉、愛傳統的思想，以建立與越南、寮國相同的社會主義導向的國家意識；最後，此時期教科書也強調婦女的人權，以彰顯社會主義的人權主張。第二時期為「柬埔寨過渡時期聯合國權力機構」（United Nations Transitional Authority Commission, UNTAC）介入期間（1991~2002 年），在聯合國權力機構監督之下，1993 年的選舉讓紅高棉政權前領導人得以復活，再次執掌柬埔寨政權，在此時期，種族屠殺教育因政治穩定而犧牲，教科書皆以「國家和解」為考量除去紅高棉暴政歷史，也禁止教師在課堂上提及該主題。直到 2000 年初，柬埔寨教育部才在九至十二年級歷史教科書加入簡短的紅高棉暴政歷史，之後，由於各政治黨派爭議，十二年級歷史，也就是柬埔寨國家現代史，包含紅高棉暴政史，卻完全從歷史課程中移除，十二年級學生在沒有歷史教科書的狀況下學習歷史。第三個時期為司法審判紅高棉時期（2003~2009 年），柬埔寨與國際法庭組織審判與處決紅高棉暴政的領導人，柬埔寨王室許可「柬埔寨紀錄中心」（Documentary Center of Cambodia, DC-Cam）撰寫、出版與傳播紅高棉暴政歷史，於 2007 年出版教科書《民主柬埔寨的歷史，1975~1979 年》，

2008 年該中心也得到教育部許可，發展種族屠殺教育計畫，培訓教師使用該教科書，同時，教育部也定期地檢查教科書內容的正確性與爭議性。

第三篇為 Yogev 在〈以現在研究過去——衝突不斷地區歷史教科書的困境〉(Studying the past in the present tense: The dilemma of history textbooks in conflict-ridden areas) 一文，藉由分析以色列歷史教科書中所描繪的 1967 年第三次中東戰爭，探討歷史教育的意義。Yogev 主張歷史教育的目的在於訓練學生批判性思考與像歷史學家一樣建構知識的能力，她提醒教科書中潛藏意識形態與特定的敘事軸線，強調歷史學習包括學習如何詮釋、吸收歷史知識，以及解讀教科書裡明示與潛藏的訊息。她分析以色列 1990 年代中期到 2009 年期間的歷史教科書，注意到教科書對於以色列造成重大的政治、社會與文化影響的 1967 年戰爭只是輕描淡寫。Yogev 指出，實際上，以色列各式媒體、文學、紀錄片與學界等皆激烈地討論此戰爭爭議性的影響，也指出以色列進退二難的困境，以色列在這場勝戰中取得土地，成為宰制者，原土地上的居民成為被宰制者，他們的創傷與生活經驗也被熱烈地討論。教科書與現實生活中所描繪的 1967 年戰爭呈現明顯的落差，教科書並未提及與討論此戰爭，以色列自身的處境，與其所占領土地上的居民所造成的影響。Yogev 基於社會心理學家 Bar-Tal 所分析的四項以色列社會心理特徵，進一步解釋此落差，以色列心理特徵包括（一）感於迫害的恐懼；（二）阿拉伯人的負面刻板印象；（三）受威脅的孤立感；與（四）以色列軍隊正面的自我形象。作者指出，教科書迴避與學生討論 1967 年戰爭的爭議是因為此戰爭的爭議影響還持續到現在，以色列與鄰近阿拉伯國家的衝突關係至今也尚未解決，再者，因為與鄰國的衝突，以色列長期處於恐懼與孤立，所以此戰役是為了自衛的不得已選擇。此外，教科書描繪的阿拉伯國家為攻擊性強的好戰族群，此種描繪也為其參與戰役提供合理的理由。教科書也強化以色列人愛國、為國犧牲的崇高價值，書中敘說 1967 年戰役為英雄式的勝利，並以此戰役為傲。最後，作者在文末仍強調歷

史教學應該是體現民主思考的教育，也就是培養批判與複雜思考的能力以做出獨立、聰明的抉擇，唯有如此，以色列才能使其社會茁壯，有能力接受歷史的黑暗面與面對現今的焦慮，也才能成熟、理性地改善其未來。

此部分最後一篇論文為 Faden 之比較研究，〈歷史教師想像國家——美國與加拿大的二次世界大戰敘事〉(History teachers imagining the nation: World War II narratives in the United States and Canada)，Faden 比較美國與加拿大歷史教師在「落實的課程」(enacted curriculum)中如何實施國家認同與公民教育。Faden 認為，教師為課程教學的把關者，在歷史課堂中扮演關鍵角色帶領學生「想像國家」，而且，落實的課程為一個重要的場域，可以觀察到各種不同的國家觀念互相競逐，包括普羅大眾的、教科書中再現的，以及教師所詮釋的國家觀念。Faden 採用俗民誌的個案研究法，訪談 12 位來自美國馬里蘭州與加拿大安大略省的歷史教師，並觀察其中 5 位教師以「第二次世界大戰」為主題的教學。此研究聚焦於第二次世界大戰的教學，Faden 解釋可從此觀察到民主國家的公民如何在戰時表達愛國主義與獻身於國家的作為，而且，此二個國家的歷史學將此戰爭視為「好戰爭」，為對抗法西斯主義與種族屠殺的正義之戰，此戰爭使得美國在戰後取得長期的經濟、軍事與外交上的霸權，也使得加拿大經濟突飛猛進。探究的問題包括美國與加拿大歷史教師在落實課程上如何使用第二次世界大戰的敘事來想像國家？教師如何再現國家？教師使用什麼敘事來再現國家，這些敘事與大眾敘事差別為何？這些敘事在培育良好公民方面有哪些啟示？

Faden 的分析顯示，課程與教科書、大眾想法及歷史教師在「國家」概念上表達不同的觀點。在課程方面，美國歷史課程爭議圍繞在傳統史觀與修正史觀上，傳統史觀視美國為一進步的國家，是經濟、政治與軍事上的強國，而修正史觀則強調美國史為大眾史，是中下階級、非白人與女人等弱勢族群的歷史；但美國的史學界與大眾普遍認為卓越主義

(exceptionalism) 為美國立國的基石，美國為尊重個人自由、權利與包容多元的國家。關於歷史教師的觀點，多數的美國歷史教師重視個人權利，而對於國家主義與愛國主義教育則顯得興趣缺缺；在公民教育方面，他們則強調個人應享有極大的自由，包括參與社會的自由，公民參與的價值則由學生自行定義。歷史教科書也回應了美國為卓越強國的觀點，第二次世界大戰的歷史主要是政治敘事輔以軍事敘事，人物則以政治領導者為主，如羅斯福、希特勒與張伯倫，敘事也描述美國參與第二次世界大戰的決策與經過，最後以對日本投下原子彈結束二戰。Faden 解釋，這樣的政治史是為強調美國參與第二次世界大戰的重要性以及將美國參戰的理由正當化，同時，這個敘事加入了美國向日本投原子彈的歷史，證明了美國在核能發展的進步以及塑造之後美國在冷戰中仁慈的超級強國的形象。而且，教科書中的政治史並沒有提供足夠的個別人物參與政治的事例，政治領導人的故事只顯示出歷史只是總統、將軍、國會與政府官員所寫的故事。

相對來說，加拿大歷史學與歷史課程所呈現的國家認同則是變動、模糊不清的。Faden 指出，加拿大建國的歷程不同於美國的軍國主義，而是採取保守、和平的方式來調解與團結境內不同族群，包括英國人、法國人與原住民族，並且尊崇多元文化主義與在地認同，維護和平與社會安全，強調共識的建立與整體的社群主義。基於以上價值，加拿大認同便顯得模糊不明確。多數的加拿大教師對於國家概念與認同的想法與前述的價值一致（共識的建立與整理社群主義），也重視歷史教育中的國家教育。雖與美國教科書一樣，在加拿大的教科書中，第二次世界大戰是屬於政治史的範疇，但它包含了一般士兵的經驗，教科書與教師都藉由士兵犧牲的故事來說明戰爭的可怕，Faden 認為這樣的故事凸顯了愛國主義與凝聚全國團結。Faden 的分析也指出，這部戰爭史並沒有特別提到加拿大的政治人物與戰爭領導者，加拿大參與二戰為全國人民共同的行動。

三、教科書與新政治秩序

第三部分以「重建民族／國家」(Re) Constructing the Nation) 為題，關注於國家獨立或是新政治秩序產生後，教科書中國家的再想像，共收錄 4 篇論文。

第一篇論文為 Yaqub 之〈重新（學習）烏克蘭語——後蘇聯烏克蘭語文讀本的語言神話與文化修正〉(Re(Learning) Ukrainian: language myths and cultural corrections in literacy primers of Post-Soviet Ukraine) 一文，Yaqub 在文中主張，國家教育體系透過教科書形塑「國家」概念與集體認同，教科書的內容因此經過特殊的知識選擇與排除機制所建構，也隨著急遽的政治與社會變遷而被大量修改，甚至重新編寫，而 1991 年蘇聯解體後獨立的新興國家（即後蘇聯國家），包括烏克蘭，也不例外。Yaqub 檢視烏克蘭獨立後的小學識字讀本 bukvars，分析其中所描繪的國家（烏克蘭），由三個要素組成，烏克蘭本土地域（native homeland），在這片土地生長的原始民族（native people），以及他們所說的語言（原生語言）。作者指出，這樣的國家概念其實承襲了烏克蘭 19 世紀的語言哲學，認為民族和語言的關係是天生存在且不可分割的，直至 20 世紀末建立現代國家之際，烏克蘭獨立的疆界融入了民族——語言關係，形成三位一體的神話，更在烏克蘭化的國家教育與語言政策的推動下，形成主流意識，儘管面臨當代全球公民教育（多元化）的趨勢，烏克蘭學童在語文讀本中所認識的烏克蘭國家，主要是獨特的單一烏克蘭民族，自古以來即在烏克蘭這片土地生根，說著此民族既有的語言——烏克蘭語，此三要素（民族——語言——土地）組成獨立的烏克蘭「民族國家」。

第二篇為 Palandjian 以〈成為亞美尼亞人的語文讀本——後蘇聯教科書中的回歸國家認同〉(The ABC's of being Armenian: (Re)Turning to the national identity in Post-Soviet textbooks) 為題，也分析小學語文讀本，她認為小學語文讀本為學童最早接觸歷史、文化與政治的媒介，將為學童未來的國家認同發展奠基，因此有助於其研究亞美尼亞國家認同形成的

基礎。作者分析比較 6 本小學一年級語文讀本，其中 3 本在蘇聯時期出版（1970 年代至 2000 年），另外 3 本在後蘇聯時期出版（1990 與 2000 年代），目的是瞭解學校教科書如何描繪脫離蘇聯後歷經轉型期的亞美尼亞；此外，有鑑於世界文化理論（world culture theory）強調全球模式引導各國教育改革趨向一致性的目標，忽略個別國家的地方文化與特色，以及引進亞美尼亞的西方教育論述，作者特別檢視教科書中的「全球與在地」、「蘇聯與後蘇聯」的相互影響，並以此四個課程主題為分析架構：（一）亞美尼亞在全球與地方社區的會員身分；（二）天然與環境的意識；（三）差異性的概念；（四）全球議題與地方歷史。

分析指出，亞美尼亞小學語文讀本以嚴格的民族國家主義詞彙來表達亞美尼亞認同，它追溯亞美尼亞國家概念的歷史根源，也讚頌民族中心的國家認同，蘇聯與後蘇聯時期的讀本皆不受世界文化理論與全球化教育趨勢影響，一致地以民族國家理念建構亞美尼亞認同。首先在全球與地方的身分方面，教科書只強調亞美尼亞本土的特色，以及想像那座不在亞美尼亞政治國界中，卻在亞美尼亞民族心中的聖山（Mount Ararat），也幾乎沒有提及國際社會；在天然與環境意識方面，教科書沒有特別提及亞美尼亞獨立後的政治國界，而是強調亞美尼亞民族原始的居住地，亞美尼亞土地認同因先祖在此地深根而產生；此外，差異的概念在讀本中並不存在，讀本沒有提及移民、文化和語言弱勢族群，反而是描繪亞美尼亞民族為一單一族群，亞美尼亞語言、宗教和文化為亞美尼亞國家認同的主要指標；最後，語文讀本只強調亞美尼亞歷史與英雄，並沒有包含其他國家的歷史與人物。

第三篇為 Beresniovā 之論文，〈一個不被想像的共同體？檢視立陶宛教科書中的猶太大屠殺敘事〉（An unimagined community? Examining narratives of the Holocaust in Lithuanian textbooks），討論立陶宛在蘇聯瓦解後所面臨的國家定位與認同問題，Beresniovā 指出，立陶宛在獨立後不僅要在國內重新建立立陶宛國家認同，還要在國際社會，如在北大西

洋公約組織和歐盟，重新定位。尤其是近年來立陶宛其中一項教育改革為應西方組織要求實施猶太大屠殺歷史教育，目的為培養立陶宛民主的公民素養，以及推崇西方民主國家的價值，包括多元與包容。作者亦指出，立陶宛受蘇維埃極權統治與立陶宛境內的猶太大屠殺這二個歷史事件常為引發立陶宛歷史課程爭議的內容，因此，作者分析立陶宛語的歷史教科書與學生作業本，探究教科書如何呈現第二次世界大戰與猶太大屠殺，以瞭解這二個歷史敘事如何形塑立陶宛國家認同。分析顯示，立陶宛教科書在描繪二次世界大戰時，強調立陶宛民族正面的形象，該民族在二戰中勇敢反抗蘇維埃政權是民族獨立的正義之戰；而在敘說猶太大屠殺時，則聚焦於蘇維埃集中營生活與納粹占領地的集中營生活之比較，目的是凸顯蘇維埃政權的殘暴與立陶宛受蘇維埃統治的受難經驗，雖偶有譴責德國納粹在立陶宛執行大屠殺之罪行，對於立陶宛本身為猶太大屠殺之共犯之事卻避而不談，處理猶太人受難事件也只是以統計數據來呈現。Beresniova 指出，儘管猶太人在立陶宛定居已有 600 年之久，猶太大屠殺歷史在教科書中只是一個客觀的歷史事件，與現代立陶宛人民的經驗或身分無關，教科書這樣的忽略是基於民族概念來建立國家認同，而非基於公民概念。作者因此質疑，這樣的國家認同基礎，這樣的教科書，在幫助教師連結猶太大屠殺與現代公民社會的論述，例如包容、人權或民主公民素養等概念，如何作為有用的教學資源？

最後一篇為 Korostelina 之〈合法化一個獨裁政權——蘇俄獨立後的歷史教育之動能〉(Legitimizing an authoritarian regime: Dynamics of history education in independent Russia)一文，Korostelina 提及，歷史敘事在俄國近 20 多年來的政治論述中占有愈來愈重要的地位，而且學校教科書的歷史內容也受到俄國政府日趨嚴格地控制與主導，作者分析 13 本 1990 年迄今經由俄國教育部審查與推薦的中學歷史教科書，檢視蘇聯瓦解後的蘇俄在建國過程中如何運用（操控）歷史教育來合法化其趨向專制的政權。本研究所分析的教科書分為三個時期，第一期為俄國獨立初期

1990~1994年，第二期為1994~2000年，第三期為2004年迄今，分析指出俄國歷史教育的發展，從批判思考的訓練朝向盲目的愛國主義與集權國家主義思想的灌輸。俄國建國初期的歷史教育以建立文明國家為目標，培養負責任、具批判思考能力的公民，同時抨擊過去蘇聯社會主義政權的腐敗與侵略性的外交政策。第二期教科書中的歷史教育以培養愛國主義為目標，歷史敘事以俄國為中心，強調俄國的獨特性、民族歷史，以及國家的角色，歷史教育以背誦歷史知識為主，其中所呈現的俄國是一個世界強國，蘇維埃政權疆域拓展是國家偉大成就，因此俄國人民對於侵略白俄羅斯與烏克蘭應該感到光榮。為了維持學童的國家忠誠度與榮譽心，教科書避而不談蘇維埃政權時期經濟的落後（顯示政府無能），對於國家領導者則是特別讚揚，例如彼得一世與凱薩琳二世，教科書描繪其為強而有力的領導者，一統俄國，也使俄國屹立於強國之林。第三期的教科書則以「抹滅歷史」為歷史教育的目標，希冀培養學童對於國家的希望感，強化其愛國心與忠誠度，其抹滅歷史的方式為將俄國的過去重新詮釋，過去被抨擊的蘇維埃政權在此時期的教科書中被描繪為世界強權，過去的10月革命與法國大革命一樣，是自由、正義之戰，而史達林專制政權是提升蘇維埃經濟成長的必要手段，這種光榮化歷史的手法是為了使俄國學童對於國家充滿榮譽與希望。

四、評論與總結

第四部分包含2篇評論與1篇主編Williams的結論，以「反思與結論——那又怎樣？」(Reflections and conclusions: So what?)為題，綜合析論本專書論文之特色、貢獻，與民族主義理論的相關性，以及綜整特殊建國時期教科書運用策略與作用。

第一篇評論為Sobe以〈教科書、學校、記憶與國家想像的技術〉(Textbooks, schools, memory, and the technologies of national imaginaries)為題，簡要地評論此本論文集的貢獻。Sobe首先說明此論文集受到

Anderson《想像的共同體》作品影響甚大，Sobe 指出，Anderson 認為人口普查、地圖與博物館為三個權力制度（institutions of power），呈現想像的共同體中的組織型態，讓以民族情感為基礎的共同體成為社會事實。Anderson 認為學校教育制度，由小學到大學階梯式的運作機制，為形成想像的共同體的重要元素，也就是形成同伴之誼（comradeship），學生在階梯式的學習階段逐步培養民族主義。此外，Anderson 也認為教科書中標示與鄰國清楚界線的地圖（Sobe 稱為標誌化 logoization），教科書中的記憶與遺忘（納入與排除）也會形成特殊的民族想像。因此，透過 Anderson，Sobe 強調教科書為重要的權力制度，教科書分析與歷史教學分析可以用來想像國家；再者，Sobe 也認為學校不僅僅是再製社會關係與文化價值的機制（reproduction），學校也是生產的場域（production），更是治理的技術（governing technology），他以 Nog（柬埔寨）與 Beresniova（立陶宛）的論文說明，歷史或公民教科書規範社會歸屬感與生活常規，也是管理國家想像的一種治理技術。最後，Sobe 指出此專書的貢獻在於，除了介紹教科書在各國被建構的各種方式，也呈現新的議題，例如 Silova、Yaqub 與 Palandjian 的「空間教育學」一文指出，疆域畫界與標誌化（logoization），並顯示國土意涵與歸屬政治（politics of belonging）；此書的論文也點出與歷史作為一門學科與歷史作為一個學術領域的異同，此書的論文關注歷史教育，對於歷史教學提供討論的方向，包括學術歷史、學校歷史與在地的關聯，歷史的真假（veracity）、可靠性（reliability）與可信度（authenticity）議題，如何概念化過去與現在的連結，探究過去與評論過去的目的為何等；Sobe 也強調此本論集顯示集體記憶的重要性，他建議我們應探究學校在建構與轉變人們想像過去的角色，特別是課程和學校科目。

第二篇評論為 Brehm〈策略性的語言共同體——學校中民族主義的政治鬥爭〉（Strategic “linguistic communities”: The political struggle for nationalism in school）一文，以本論集中 5 個國家教科書與民族主義的

研究成果為例，包括以色列、柬埔寨、瓜地馬拉、美國和加拿大，探討學校與民族主義之關聯，他綜合三個民族主義理論（包含 Anderson 的民族源自於文化（語言），Balibar 的民族主義為排他（exclusion）的語言共同體，與 Breuilly 的民族主義為政治鬥爭），並指出民族主義為「政治鬥爭」的結果，在政治鬥爭中獲得國家主權的政府運用學校與教科書「納入及排除」某族群，建構一套民族的語言和思想系統，形成策略性的「語言共同體」，學校即作為策略性的機構灌輸這一套民族語言與思想，與維持這個語言共同體。他強調 Yogev 論文中以色列教科書所描繪的 1967 年第三次中東戰爭即為官方策略性地控制維持 30 年之久的語言共同體；此外，在目前政權不穩的柬埔寨（Ngo，見本論文集）與瓜地馬拉（Bellino，見本論文集），也可見到官方教科書中「納入與排除」機制的運作以建立特殊的語言共同體。此外，Brehm 指出，前述三位民族主義學者的論點並沒有提到其他影響學校教育的勢力，例如非政府組織（世界銀行、聯合國）影響學校課程或編寫不同民族版本的教科書（如以色列——巴勒斯坦共構教科書），在 Brehm 眼中，這些影響勢力與教科書代表另一種語言共同體，在學校與官方語言共同體競逐。再者，隨著政權遞嬗，官方的民族主義語言與思想系統因此轉變，教科書的語言共同體與歷史敘事也隨之改變，因此，Brehm 認為，學校中民族的想像與再想像其實是不同理念的語言共同體的政治鬥爭。

最後，本書主編 Williams 則以〈學校教科書與國家的狀態〉（School textbooks and the state of the state）一文作為總結，首先分析本論文集所研究的教科書之特徵，據此特徵與此論文集之研究成果為基礎進行綜合分析，歸納出國家所面對的各種不同的困境與挑戰，以及運用教科書來協助國家因應這些挑戰與困境之策略。Williams 指出本論文集教科書的五項特徵，包括（一）正當化民族；（二）將敘事簡單化；（三）根據政治環境變遷而改變敘事；（四）隱藏與蒙蔽敘事為建構的與可變的事實；以及（五）賦予符合潛在敘事架構的事實意義。依據這些教科書的特徵

舉出十項國家面臨的困境與挑戰與十三種教科書因應國家困境的策略。國家面臨的挑戰諸如合法化政權（如衣索比亞）、處理不願面對的過去（如立陶宛處理猶太大屠殺事件）、道德複雜性（如立陶宛同時為加害者與受害者）、模糊不清的民族性（如烏克蘭），或者內部衝突與爭議等。教科書的因應策略，如阿根廷教科書為了呈現阿根廷歷史為民主進步史，將過去「骯髒戰爭」（dirty war）解釋為「例外」，美國教科書以歐裔為主的敘事「忽略」原住民族的歷史，以及後蘇聯的土庫曼教科書、拉脫維亞、烏克蘭、亞美尼亞的讀本，還有加拿大教科書都是描繪該民族為「我們是多麼高貴的民族啊」等，都是為了回應不同的國家挑戰而採用的策略。

Williams 最後總結，學校教科書的政治性顯而易見，但仍須承認學習者的社會與政治動能（agency），期許社會科與教育書成為公共的討論空間，教師提供分析、反思與行動的工具，學習者在學校共同努力，處理他們所處於的社會與政治秩序中真正的困境。

參、回應與省思

本論文集分析學校課程或教科書在不同政治與社會脈絡中所想像的國族與國家，探究形塑教科書建構國族想像的因素與策略，幫助我們理解其他國家建構國家認同的困境以及教科書服務政治目的所可能造成的後果。此外，本書最後一部分的評論與綜合討論亦豐富我們在教科書與國族研究的視野與理解，Sobe 的評論基於 Anderson 的「權力制度」概念，提供「治理」的角度幫助我們理解學校課程與教科書「規訓」與「治理」的力量，亦提醒我們教科書形塑集體記憶的重要性；Brehm 的評論解構民族主義的形成所摻雜的因素與影響，亦提供一個新的視角——語言共同體，探究教科書背後的影響因素及與其競逐的其他勢力，強調對於課程與教科書的政治運作層面的警覺性。本論文集主編 Williams

最後則對全書論文所檢視的教科書與研究發現做綜合性的分析，歸納五項教科書的特徵，十種國家面臨的困境與挑戰，以及十三個教科書回應國家困境的策略，這些特有的成果可增進我們對於國家立場與困境的理解，覺察教科書中國家敘事的建構性與政治性，開啓學校課程與教科書實踐不同歷史教育的可能性。

整體而言，本論文集複雜、多樣的研究方式與結果啓發課程與教科書研究方法的思考，更幫助我們再思學校課程與國家之關係，以及與歷史教育的本質與目的。本書論文廣泛地分析各國教科書生產的脈絡以探究形塑教科書中國家形象的因素，包括政治環境、社會動能與文化傳統等，同時對應政治、社會變遷的走向與教科書內容的變化，將教科書置於脈絡中探究國家與教科書的關聯，以及教科書內容的變化成因。書中幾篇論文（可參考 Friedrich、Faden、Bellino、Silova、Yaqub 與 Palandjian）亦明確指出其研究的理論基礎與研究方法，解釋其觀照的角度與廣度，其使用的理論與方法除了可作為未來教科書研究之參考，亦可補足研究者主動詮釋可能造成的偏見與缺漏。在研究素材方面，除了公民與歷史課程與教科書，多篇論文分析小學語文教科書，或分析地理空間的想像，或觀察歷史教學課堂，訪談教師與家長，或分析國家教育相關的出版物，如國家領導人演說內容、國家教育展覽文物等，以上材料與訊息來源皆可補充教科書作為分析的素材。此外，多篇論文亦顯示人們對歷史教育與教科書的期望，如轉型正義，免除政治影響的歷史教育，與促進理解、化解衝突。本論文中 Bellino 期待教科書能作為瓜地馬拉轉型正義的有力工具，Yogev 批判以色列教科書長期受到政府控制，迴避錯誤與對境內其他民族的壓迫，強調歷史教育的民主思考與批判能力，而主編 Williams 也在序中指出，本論文集最終目的為理解與和平，呼應 Hoepken（2005）所主張的，透過教育與教科書達到和解與和平。

最後，此論文集亦提供我們幾點啓示。儘管國家力量如霸權式地控制學校課程與教科書內容，國家教育在學校實施的過程中卻摻雜許多其

他因素可能影響學生想像國家與建立國家意識，例如社區與家庭流傳的民族／國家歷史、教師對於民族／國家歷史的詮釋，以及學生再詮釋與建構的動能。借用 Brehm（本論文集）的「語言共同體」的概念，這些學校外的語言共同體皆是形塑學生想像自己、想像國家的力量，可能並肩協力建立單一國家認同，可能與學校衝突，激發學生更多樣的想像。而教師教學與詮釋亦在課程實施中增添複雜度，教師的理解與理念在批判性思考、國家認同，與學生主體性之間扮演關鍵角色，亦值得我們深入探究。最後，此書也能幫助我們從不同的角度回顧臺灣課程發展的社會與政治脈絡，探究教科書回應政治困境的策略，並深思處於全球化的現代臺灣社會，學校與歷史教育的目的除了回應國家需求，我們還能帶給學生什麼樣的視野與歷史思考的刺激？對於目前歷史課綱的爭議與歷史教育的疑慮，教科書為學校內之語言共同體，是否可利用校外其他的語言共同體來補充學生對於自身、國家與世界的瞭解？我們可以如何利用教科書來化解內部衝突，達到理解與共識？這些均是可以激發吾人持續探討的重要議題。

參考文獻

- Apple, M. (1993). The politics of official knowledge: Does a national curriculum make sense? *Teachers College Record*, 95(2), 222-241.
- Chen, H.-L. (2008). A critical reflection on the reform of high school history curriculum in Taiwan. In D. Grossman & T. Y. Lo (Eds.), *Social Education in the Asia-Pacific: Critical issues and multiple perspectives* (pp. 87-110). Scottsdale, AZ: Information Age.
- Hoepken, W. (2005). History-textbooks in post-war and post-conflict societies: Preconditions and experiences in a comparative perspective. In the center for information of Korean culture (Ed.), *Nationalism and history textbooks in Asia and Europe* (pp. 15-45). Seoul, Korea: The Academy of Korean Studies.
- Vickers, E. (2005). Introduction: history, nationalism, and the politics of memory. In E. Vickers & A. Jones (Eds.), *History education and national identity in East Asia* (pp. 1-29). New York, NY: Routledge.

報導

北京中小學教科書典藏機構參訪紀要

王立心、林沛潔

進行中小學教科書歷史或內容研究，第一手的教科書文本必不可少，目前兩岸及港澳中小學教科書典藏分屬不同機構或圖書館，並各有其特色與發展重點。本文為筆者於 2016 年 3 月及 11 月參訪北京首都師範大學教科書博物館、人民教育出版社及北京師範大學圖書館之報導，研究團隊為執行科技部「百年來中學歷史教科書國族想像的勾勒」研究計畫（甄曉蘭教授主持），於北京移地研究蒐集相關教科書史料文件，並與相關人員交流討論所得，以下簡要介紹其藏書特色，以饗讀者。

壹、首都師範大學教科書博物館（籌）

位於首都師範大學教育學院之教科書博物館（籌），典藏自清末以來各類中小學教科書 3 萬餘冊，為該校石鷗教授個人多年的收藏，純粹為學術研究而開放，近年來以教科書為基礎發展出多樣的研究課題。石教授於湖南師範大學任教時，即關注中小學教科書在教育上的影響力，也開始在各地舊書市場蒐集老課本，成就了今日教科書博物館的豐富典藏。有此一說，舊書商無人不知石教授的名號，並開始重視老課本的市場價值，也讓石教授感嘆現在是買得起老課本的人不會做研究，想做研究的人則已買不起老課本了。

教科書博物館內最具特色者，典藏了中共革命根據地教科書、中共

王立心，國家教育研究院教科書發展中心助理研究員

林沛潔，國立臺灣師範大學教育學系專案助理，Email: st0101219@gmail.com

文革時期教科書，華北及東北的偽滿、偽蒙政府教科書等，相當完整齊全，也是其他收藏單位罕見的，其它還包括女子教科書、鄉土教科書等等系列，這麼豐富的一手文獻，要透過學術研究的闡釋，才能理解這些教科書中在當時產生的作用、意義與價值。目前，由石教授所主持之研究團隊整理藏書，同時進行相關課題的研究，並陸續出版相關成果，譬如《百年中國教科書圖說》、《中國近現代教科書史》、《中國教科書發展史叢書》、《新中國中小學教科書圖文史》等；此外，也發行《教科書評論》以集結教科書研究領域的相關研究，題材與內容都有相當參考價值。

在學術研究與出版之外，首都師範大學每年舉辦海峽兩岸及港澳地區教科書高峰論壇，也辦理教科書展等活動，如配合對日抗戰 70 年舉辦的「烽火教科書」專題展，以及為中國共產黨成立 95 周年所辦理的「革命根據地教科書展」等，別具特色。

首都師範大學已規劃擴大教科書博物館的展示與研究空間，使珍貴的教科書能有更好的條件存放與展示，並進行學術研究。石鷗教授也期待有更多研究者投入此一領域的研究，讓教科書的精神內涵重現、風華再生。目前研究人員可由教科書博物館（籌）官網（<http://www.textbookmuseum.cn/>）查詢相關活動訊息，如果有參訪或研究需求，也可透過電話或電子郵件先行聯繫預約。

貳、人民教育出版社

人民教育出版社成立於 1950 年，以研究、編輯及出版基礎教育教科書為其重點特色，也因此典藏相當完整的教科書史料與文獻，該社位於中關村南大街的現代辦公大樓，設有圖書館及陳列館，蒐藏及展示自清末至今的中小學教科書，並已進行數位化，其他亦包括各類教材研究用書、各國教科書以及其他出版社所發行的教科書等，藏書量相當豐富。

該社的「中國百年中小學教科書陳列館」是以編年的方式，展示清

末以來各時期教科書的演進，從傳統啓蒙讀本到現今多元化的教科書，展現不同時代脈絡下的教科書樣貌。譬如清末文明書局的《蒙學讀本全書》，即為西學東漸之時融合新世代與傳統知識的學堂用書；而民國時期商務印書館出版的《最新系列教科書》彩畫精緻，天然墨彩經百年而不減，其他還有上海會文學社，出版啓蒙女性的《女子教科書》，內容以修身與國文為主。此時如中華書局、商務印書館、開明書局等也相繼成立，開啓教科書發展的黃金時期；另外如抗戰時期各地區政府與占領地發行的教科書，以及如視障教科用書、蒙文、維吾爾文及華僑教科書等，都呈現教科書的不同風貌。

有這樣豐富的教材研究資源，以及實務的編輯出版業務為基礎，人民教育出版社的課程科研部門也負有盛名，該社出版《課程·教材·教法》為中國大陸該領域權威期刊，近年進行「中國百年教科書整理與研究」並於 2016 年發布成果，後續也規劃建立教材資料庫。研究人員如需用該社圖書館館藏，可由在學或任職單位出具公函，說明研究計畫與需求，經同意後該社同仁會代為搜尋與複印部分教科書內容。

參、北京師範大學圖書館

北京師範大學前身為京師大學堂，其圖書館亦歷史悠久，雖經歷幾次的併校與戰亂，仍保存許多珍貴教科書與善本。圖書館也已陸續將這些資料建置為數位資料庫，並可自圖書館網頁查得，如「民國圖書全文庫」、「中文珍稀期刊題錄庫」、「線裝方志書目資料庫」、「50 年來整理出版清代詩文集書目」等，以及與中小學教材相關的「解放前師範學校及中小學教科書全文庫」，即 1949 年前中小學教科書的數位資料庫。

北京師範大學圖書館的「解放前師範學校及中小學教科書全文庫」，已完成清末到 1949 年前教科書共約 3,000 多件資料之數位化，從幼稚園、小學、初級、高級中學乃至師範學校，收藏包括各科目的教科

書、教材、參考書、課程標準內容。資料庫以課程標準與學年級分類，並能夠從各種關鍵字檢索，例如題名、作者、出版社等搜尋相關資訊。數位化資料庫的優點在於不破壞教科書善本，搜尋資料便利且方便讀者查閱與使用，但僅限圖書館內電腦下載或列印，或經館際合作申請文件傳遞；另外，該校圖書館亦設有基礎教育教材陳列展示區，展出學堂章程、童蒙教材及不同特色的中小學教科書。

肆、心得與展望

首都師範大學教科書圖書館（籌）、人民教育出版社之圖書館與「中國百年中小學教科書陳列館」，以及北京師範大學圖書館的數位資料庫展示，各自有其特色與徵集重點，實為教科書研究者不可多得的寶庫。然而，為使教科書研究資源完整充實，為教科書研究打好第一手文獻的基礎，本文提出心得與未來展望如下：

一、館際合作互補

基於不同的歷史沿革或蒐藏旨趣，各典藏機構的中小學教科書圖書館有所異同，而資料流通也受限於各館的經費人力，無法完全開放對外。在上海辭書出版社王有朋館長的努力下，兩岸 17 所圖書館曾合編《中國近代中小學教科書總目》（2010），現今數位技術發達，可就此基礎建立線上公共目錄，互補缺漏，也方便研究者查考書目，進行研究。

二、建置數位典藏庫

部分中小學教科書的紙質、裝訂及保存條件不佳，酸化蟲蛀情形嚴重，又因為天候及空間改善不易，重要文物消逝的速度極快。因此，各典藏機構應爭取經費進行教科書的掃描與數位化，若能進一步將圖文區別及進行字元辨識，有系統的納入語料庫分析，或能使教科書的研究能有新的進展與發現。



圖 1 首都師範大學教科書博物館石鷗教授與其珍稀藏書合影



圖 2 人民教育出版社中國百年中小學教科書陳列館一隅



圖 3 北京師範大學圖書館展出清末學堂章程

本文作者及研究團隊北京之行，承蒙首都師範大學石鷗教授、張增田院長、張文博士，人民教育出版社張廷凱老師、任長松老師、劉翠航老師、陳兵老師、李莉老師，以及北京師範大學圖書館弓建華副館長、劉蘭老師等師長提供協助，特此致謝。

資料與統計

教科書審定統計

壹、國民中小學

依據 2008 年（民國 97 年）5 月 23 日教育部修正發布《國民中小學九年一貫課程綱要》編輯之國民中小學九年一貫教科書，自 2011 年（100 學年度）起由一年級、三年級（社會、藝術與人文、自然與生活科技學習領域）、七年級逐年向上實施，含以下學習領域：

- 一、語文學習領域
 - （一）國語文
 - （二）英文
 - （三）客家語
 - （四）原住民語
 - （五）閩南語
- 二、健康與體育學習領域
- 三、數學學習領域
- 四、社會學習領域
- 五、藝術與人文學習領域
- 六、自然與生活科技學習領域
- 七、綜合活動學習領域
- 八、生活課程

其中，本土語言教科書（客家語、原住民語、閩南語）採初階審查模式辦理國民小學本土語言教科圖書審查，除原住民語無民間版本未予審查外，閩南語及客家語均受理審查申請，並公告審查結果。

至 2016 年 10 月 31 日止，共受理 746 冊國民中小學九年一貫教科書之審定申請，其中 645 冊業已審查通過，仍在審查中者 22 冊，其餘 79 冊為重編或其他（撤銷審查或逾期不受理）。

表 1 國民中小學九年一貫教科書審查科目、冊數與狀態

2010 年 1 月 - 2016 年 10 月

學習領域	階段	科目	申請冊數	審查狀態		
				通過	審查中	重編及其他
語文	國民小學	國語	74	43	2	29
		英語	89	85	4	0
		閩南語	70	66	2	2
		客家語	34	34	0	0
	國民中學	國文	36	28	0	8
		英語	29	27	0	2
健康與體育	國民小學	健康與體育	41	39	0	2
	國民中學	健康與體育	17	15	2	0
社會	國民小學	社會	35	28	4	3
	國民中學	社會	32	31	0	1
藝術與人文	國民小學	藝術與人文	30	27	0	3
	國民中學	藝術與人文	25	23	2	0
自然與生活科技	國民小學	自然與生活科技	31	31	0	0
	國民中學	自然與生活科技	30	30	0	0
數學	國民小學	數學	48	44	2	2
	國民中學	數學	18	18	0	0
綜合活動	國民小學	綜合活動	41	39	0	2
	國民中學	綜合活動	32	21	2	9
生活	國民小學	生活	34	16	2	16
合計			746	645	22	79

貳、普通高級中學

現行普通高級中學教科書，係依據以下課程綱要編輯：

- 一、2008年（民國97年）1月24日修正發布《普通高級中學課程綱要》（除歷史科及國文科外各科目），並自2010年（99學年度）起由高中一年級逐年實施。
- 二、2010年（民國99年）10月11日修正發布《普通高級中學課程綱要》國文科課程綱要，並自2012年（101學年度）起由高中一年級逐年實施。
- 三、2011年（民國100年）5月27日修正發布《普通高級中學課程綱要》歷史科課程綱要，並自2012年（101學年度）起由高中一年級逐年實施。
- 四、2013年（民國102年）7月31日修正發布《普通高級中學課程綱要》數學、物理、化學、生物、基礎地球科學課程綱要，並自2014年（103學年度）高中一年級起逐年實施。
- 五、廢止2014年（民國103年）2月10日修正發布《普通高級中學課程綱要》國文、地理、歷史、公民與社會課程綱要。

高級中學教科書受理審定之科目如下：

- 一、必修科目：國文、英文、數學、地理、歷史、公民與社會、物理、化學、生物、地球科學、體育、健康與護理、全民國防教育（高一）、音樂、美術、藝術生活、生活科技、家政、資訊科技概論等科目。
- 二、選修科目：數學、地理、歷史、公民與社會、物理、化學、生物等科目。

至2016年10月31日止，共受理554冊高中教科書之審定申請，其中476冊業已審查通過，仍在審查中者11冊，其餘67冊為重編或其他（撤銷審查或逾期不受理）。

表 2 普通高級中學教科書審查科目、冊數與狀態

2009 年 1 月 - 2016 年 10 月

學習領域	科目	申請冊數	審查狀態		
			通過	審查中	重編及其他
語文領域	國文	33	31	2	0
	英文	36	36	0	0
數學		60	60	0	0
社會領域	歷史	55	47	0	8
	地理	29	28	0	1
	公民與社會	48	37	3	8
自然領域	物理	45	34	4	7
	化學	34	33	0	1
	生物	33	33	0	0
	地球科學	13	12	1	0
藝術領域	音樂	24	22	0	2
	美術	19	15	0	4
	藝術生活	19	15	0	4
生活領域	家政	8	8	0	0
	生活科技	12	9	0	3
	資訊科技概論	13	4	1	8
健康與體育	體育	39	36	0	3
	健康與護理	23	7	0	16
全民國防教育		11	9	0	2
合計		554	476	11	67

參、技術高級中學

依據 2008 年（民國 97 年）3 月 31 日修正發布《職業學校群科課程綱要》編輯之職校教科書，自 2010 年（99 學年度）起由職校一年級逐年實施；另教育部於 2013 年（民國 102 年）7 月 31 日修正發布《職業學校群科課程綱要》化工群、商管群、動力機械群、設計群課程綱要，並自 2013 年（103 學年度）職業學校一年級起逐年實施。現階段受理審定科目如下：

- （一）部定一般科目：語文、數學、社會、自然、藝術、生活、健康與體育 7 領域及全民國防教育等共 37 科目，惟其中全民國防教育及健康與護理（健康與體育領域）2 科目，業經教育部公告直接適用普通高級中學教科用書。
- （二）部定專業科目：機械、動力機械、電機與電子、土木與建築、化工、農業、食品、水產、海事、商業與管理、設計、外語、家政、餐旅、藝術等 15 群共 98 科目。

至 2016 年 10 月 31 日止，共受理 1,621 冊（含 7 領域、13 群，計 105 種科目）技術高級中學教科書之審定申請，其中 1,570 冊業已審查通過，仍在審查中者 7 冊，其餘 44 冊為重編或終止審查。

表 3 技術高級中學教科書審查科目、冊數與狀態

2009 年 4 月 - 2016 年 10 月

領域（群）	科目	冊次	申請冊數	審查狀態			
				通過	審查中	重編	終止審查
語文領域	國文	I	7	6	0	0	1
		II	6	6	0	0	0
		III	6	6	0	0	0
		IV	6	6	0	0	0
		V	6	6	0	0	0
		VI	6	6	0	0	0

（續）

表 3 技術高級中學教科書審查科目、冊數與狀態 (續)

領域 (群)	科目	冊次	申請冊數	審查狀態			
				通過	審查中	重編	終止審查
語文領域	英文	I	12	12	0	0	0
		II	12	12	0	0	0
		III	11	11	0	0	0
		IV	11	11	0	0	0
		V	10	9	1	0	0
		VI	10	10	0	0	0
數學領域	數學 A	I	6	6	0	0	0
		II	6	6	0	0	0
		III	6	6	0	0	0
		IV	6	6	0	0	0
	數學 B	I	16	16	0	0	0
		II	15	15	0	0	0
		III	15	15	0	0	0
		IV	14	14	0	0	0
	數學 C	I	12	12	0	0	0
		II	12	12	0	0	0
		III	12	12	0	0	0
		IV	12	12	0	0	0
社會領域	公民與社會 A		17	17	0	0	0
	公民與社會 B	I	1	1	0	0	0
		II	1	1	0	0	0
	地理	I	14	13	0	1	0
		II	10	9	1	0	0
	歷史 A		11	11	0	0	0
	歷史 B		9	9	0	0	0
歷史 C		8	7	1	0	0	

(續)

表 3 技術高級中學教科書審查科目、冊數與狀態 (續)

領域 (群)	科目	冊次	申請冊數	審查狀態			
				通過	審查中	重編	終止審查
自然領域	基礎化學 A		13	13	0	0	0
	基礎化學 B		15	15	0	0	0
	基礎化學 C	I	1	1	0	0	0
		II	1	1	0	0	0
	基礎生物 A		8	8	0	0	0
	基礎生物 B		14	13	0	1	0
	基礎生物 C		1	0	0	1	0
	基礎物理 A		12	9	0	3	0
	基礎物理 B		11	11	0	0	0
基礎物理 C	I	8	8	0	0	0	
	II	8	8	0	0	0	
藝術領域	美術		16	16	0	0	0
	音樂		16	16	0	0	0
	藝術生活		3	3	0	0	0
生活領域	生涯規劃		18	18	0	0	0
	法律與生活		9	9	0	0	0
	環境科學概論		2	1	0	1	0
	計算機概論 A		16	15	0	0	1
	計算機概論 B	I	11	11	0	0	0
健康與體育領域	體育	I	8	8	0	0	0
		II	8	8	0	0	0
		III	8	8	0	0	0
		IV	8	8	0	0	0
		V	8	7	1	0	0
		VI	8	8	0	0	0

(續)

表 3 技術高級中學教科書審查科目、冊數與狀態 (續)

領域 (群)	科目	冊次	申請冊數	審查狀態			
				通過	審查中	重編	終止審查
機械群	製圖實習	I	8	8	0	0	0
		II	7	7	0	0	0
	機械材料	I	9	9	0	0	0
		II	9	9	0	0	0
	機械基礎實習		11	11	0	0	0
	機械製造	I	10	10	0	0	0
		II	10	10	0	0	0
	機件原理	I	11	11	0	0	0
		II	11	11	0	0	0
	機械力學	I	12	12	0	0	0
II		12	12	0	0	0	
機械電學實習		10	10	0	0	0	
動力機械群	引擎原理及實習		8	8	0	0	0
	動力機械概論	I	8	8	0	0	0
		II	8	8	0	0	0
	機械工作法及實習		6	6	0	0	0
	機電識圖與實習	I	6	6	0	0	0
		II	6	6	0	0	0
	機件原理		8	8	0	0	0
	應用力學		8	6	0	2	0
	電工概論與實習		10	10	0	0	0
液氣壓原理及實習		7	7	0	0	0	
電子概論與實習		5	5	0	0	0	

(續)

表 3 技術高級中學教科書審查科目、冊數與狀態 (續)

領域 (群)	科目	冊次	申請冊數	審查狀態			
				通過	審查中	重編	終止審查
電機與電子群	基本電學	I	18	18	0	0	0
		II	18	16	0	2	0
	基本電學實習	I	14	14	0	0	0
		II	13	13	0	0	0
	數位邏輯		19	19	0	0	0
	數位邏輯實習		21	21	0	0	0
	電子學	I	23	20	0	1	2
		II	18	18	0	0	0
	電子學實習	I	17	16	0	0	1
		II	16	16	0	0	0
電工機械	I	13	13	0	0	0	
	II	13	13	0	0	0	
土木與建築群	工程材料	I	8	7	0	0	1
		II	4	4	0	0	0
	工程概論	I	6	5	0	1	0
		II	5	5	0	0	0
	工程力學	I	8	6	0	0	2
		II	5	5	0	0	0
	製圖實習	I	4	4	0	0	0
		II	4	4	0	0	0
	測量實習	I	4	4	0	0	0
		II	4	3	0	0	1

(續)

表 3 技術高級中學教科書審查科目、冊數與狀態 (續)

領域 (群)	科目	冊次	申請冊數	審查狀態			
				通過	審查中	重編	終止審查
化工群	普通化學	I	5	5	0	0	0
		II	4	4	0	0	0
	化工裝置	I	5	5	0	0	0
		II	5	5	0	0	0
	化學工業概論		1	1	0	0	0
	分析化學	I	4	4	0	0	0
		II	4	4	0	0	0
	基礎化工	I	4	4	0	0	0
		II	4	4	0	0	0
	農業群	農業概論	I	4	4	0	0
II			4	4	0	0	0
農業資訊管理		I	2	2	0	0	0
		II	1	1	0	0	0
生物技術概論		I	5	4	0	1	0
		II	5	4	0	1	0
農業安全衛生		3	3	0	0	0	
食品群	食品加工	I	4	3	1	0	0
		II	3	3	0	0	0
	食品加工實習	I	3	3	0	0	0
		II	3	3	0	0	0
	生物技術概論		2	2	0	0	0
	食品化學與分析	I	4	4	0	0	0
		II	4	4	0	0	0
	食品化學與分析實習	I	4	4	0	0	0
		II	4	4	0	0	0
	食品微生物		2	2	0	0	0
食品微生物實習	I	2	2	0	0	0	
	II	2	2	0	0	0	

(續)

表 3 技術高級中學教科書審查科目、冊數與狀態 (續)

領域 (群)	科目	冊次	申請冊數	審查狀態			
				通過	審查中	重編	終止審查
商業與管理群	會計學	I	14	14	0	0	0
		II	13	13	0	0	0
		III	11	11	0	0	0
		IV	10	10	0	0	0
	經濟學	I	15	15	0	0	0
		II	13	13	0	0	0
	商業概論	I	18	18	0	0	0
		II	17	17	0	0	0
	計算機概論	II	10	10	0	0	0
		III	10	10	0	0	0
		IV	11	10	0	0	1
	設計群	色彩原理		7	7	0	0
基本設計		I	7	7	0	0	0
		II	7	6	0	1	0
造形原理			6	5	0	1	0
設計概論			6	5	0	1	0
設計與生活			4	4	0	0	0
基礎圖學		I	9	9	0	0	0
		II	9	9	0	0	0
繪畫基礎		I	8	8	0	0	0
		II	8	8	0	0	0
創意潛能開發			3	2	0	1	0
數位設計基礎		3	3	0	0	0	
外語群	日語聽講練習	I	1	1	0	0	0
		II	1	1	0	0	0
		III	2	0	0	2	0
		IV	1	0	0	1	0
	日文閱讀與翻譯	I	2	1	0	0	1

(續)

表 3 技術高級中學教科書審查科目、冊數與狀態（續）

領域（群）	科目	冊次	申請冊數	審查狀態			
				通過	審查中	重編	終止審查
家政群	膳食與營養實務		2	2	0	0	0
	色彩概論		10	10	0	0	0
	美容實務		6	6	0	0	0
	服飾實務		3	3	0	0	0
	家政概論	I	10	10	0	0	0
		II	9	9	0	0	0
	家政行職業衛生與安全		10	10	0	0	0
	家庭教育	I	10	10	0	0	0
		II	10	10	0	0	0
	嬰幼兒照護實務		3	3	0	0	0
	家政職業倫理		4	4	0	0	0
	家政行銷與服務		3	3	0	0	0
家庭生活管理實務		2	2	0	0	0	
餐旅群	餐旅英文與會話	I	20	18	0	1	1
		II	18	17	1	0	0
		III	14	14	0	0	0
		IV	13	12	1	0	0
	餐旅概論	I	25	24	0	1	0
		II	23	22	0	1	0
	餐旅服務	I	21	20	0	0	1
		II	17	17	0	0	0
		III	18	16	0	0	2
		IV	16	16	0	0	0
	飲料與調酒	I	20	17	0	1	2
		II	17	16	0	0	1
水產群	水產概要	I	1	1	0	0	0
		II	1	1	0	0	0
合計			1,621	1,570	7	26	18

教科書審定統計勘誤

卷期	頁次	更正冊數	原列冊數
八卷三期	202	表 2 普通高級中學教科書審查 科目、冊數與狀態 語文領域：英文 申請冊數：36 通過：36 審查中：0	表 2 普通高級中學教科書審查 科目、冊數與狀態 語文領域：英文 申請冊數：41 通過：40 審查中：1

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相關議題之研究成果。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，推動教科書研究及發展，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

教科書及教材發展之政策、制度、內容分析、使用、評鑑、比較研究、歷史分析，以及研究方法論等。

四、徵稿簡則

1. 稿件類型及字數：

- (1) 專論：未經發表過且具原創性之學術論文。接受中、英文稿件，中文稿件以15,000字為原則；英文稿件以8,000字為原則；另應提供中文摘要(350字內)、英文摘要(200字內)及中英文關鍵詞(各3至5個)。
- (2) 研究紀要：即時重要的實徵研究結果，以及創新的理論、概念、研究方法或工具之論文。接受中、英文稿件，中文稿件以10,000字為原則；英文稿件以5,000字為原則；另應提供中文摘要(350字內)、英文摘要(200字內)及中英文關鍵詞(各3至5個)。
- (3) 論壇、書評、教科書評論、報導：接受中文稿件，以5,000字為原則。

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：電子檔案格式須為 MS Word（.doc.docx）或開放文件格式（.odt），並請同時提供稿件 PDF 檔作為比對之用。
- （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外，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為，違者除自負相關行政及法律責任，本刊 2 年內不受理其稿件。
5. 本刊不接受退稿者以同一文稿再次投稿。

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 3 冊。

七、編務聯絡

1. 電話：(02) 7740-7773
2. 信箱：cj@mail.naer.edu.tw
3. 官網：cj.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》編輯會

教科書研究

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

2008年 6月15日創刊
2016年12月15日出刊
第九卷 第三期

First Issue: June 15 2008
Current Issue: December 15 2016
Volume 9 Number 3

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 7740-7773 Fax 886 2 7740-7777 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, www.books.com.tw. Wunanbooks Online, www.wunanbooks.com.tw. San Min Bookstore Online, www.sanmin.com.tw. Digital Kingstone, www.kingstone.com.tw; The Government Publications Bookstore, 1F, 209 Songjiang Rd., Zhongshan Dist., Taipei City 10485. 886 2 25180207. San Min Bookstore, 61 Sec. 1, Chongqing S. Rd., Zhongzheng Dist., Taipei City 10045. 886 2 23617511. Wunanbooks, 6 Zhongshan Rd., Central Dist., Taichung City 40042. 886 4 22260330. Qing Nian Bookshop, 141 Qingnian 1st Rd., Lingya Dist., Kaohsiung City 80252, 886 7 3324910. Chun Lin Book, 52 Guangfu St., Hualien City, Hualien County 97047, 886 3 8344048.

TSSCI
臺灣社會科學引文索引

DOAJ
DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS

ERIC data
www.ericdata.com



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

論憲法多元價值對教科書編審之規範作用

曾大千 陳炫任

The Prescribing Functions of Multicultural Values in the Constitution on Textbooks Review and Approval

Dah-Chian Tseng Hsuan-Jen Chen

《臺灣新意象》教材設計與發展之實踐智慧

陳麗華 葉韋伶 甄曉蘭

The Practical Wisdom of Curriculum Design and Development of "New Taiwan Image"

Li-Hua Chen Wei-Ling Yeh Hsiao-Lan Chen

中國大陸中學史地教科書中再現的臺灣意象

詹寶菁 何思暉

"Taiwan Image" Represented in the Secondary School's History and Geography Textbooks in China

Pao-Jing Chan Shi-Mi Ho

利用Lexile Analyzer探討國高中英語教科書之可讀性

林微庭 陳浩然 劉貞妤 江欣筠

Using Lexile Analyzer to Examine the Readability of Junior and Senior High School English Textbooks

Wei-Ting Lin Hao-Jan Chen Chen-Yu Liu Shin-Lin Kong

研究紀要 Research Note

由十二年國教課綱草案展望未來中小學之英語文教科書

葉錫南

Prospects of English Textbooks for Elementary and High Schools in View of Draft Curriculum Guidelines for Twelve-year Basic Education

Hsi-Nan Yeh

書評 Book Review

(重)建構記憶——學校教科書與國家的想像

黃瑄怡

(Re)Constructing Memory: School Textbooks and the Imagination of the Nation

Hsuan-Yi Huang

報導 Report

北京中小學教科書典藏機構參訪紀要

王立心 林沛潔

A Summary of Our Visits to Textbook Collections in Beijing

Li-Hsin Wang Pei-Chieh Lin

資料與統計 Data and Statistics

教科書審定統計

Textbook Review and Approval Statistics



ej.naer.edu.tw/JTR



GPN 2009704417

定價 150元