

# 教科書研究

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

第十一卷 第二期  
2018年8月

Volume 11 Number 2  
August 2018

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 郭工賓  
Kung-Bin Kuo

總編輯  
Editor-in-Chief 黃政傑  
Jenq-Jye Hwang

主編  
Editors 方德隆 陳麗華  
Der-Long Fang Li-Hua Chen

編輯委員  
Editorial Board 王立心 國家教育研究院綜合規劃室主任  
Li-Hsin Wang, Director, Office of Planning, National Academy for Educational Research  
王雅玄 國立中正大學教育學研究所教授  
Ya-Hsuan Wang, Professor, Graduate Institute of Education, National Chung Cheng 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  
洪詠善 國家教育研究院課程及教學研究中心主任  
Yung-Shan Hung, Director, Research Center for Curriculum and Instruction, National Academy for  
Educational Research  
洪儷瑜 國立臺灣師範大學特殊教育系教授  
Li-Yu Hung, Professor, Department of Special Education, National Taiwan Normal University  
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  
游自達 國立臺中教育大學教育學系副教授  
Tzu-Ta Yiu, Associate Professor, Department of Education, National Taichung University of Education  
黃政傑 靜宜大學教育研究所終身榮譽教授  
Jenq-Jye Hwang, Lifetime Emeritus Professor, Graduate Institute of Education, Providence University  
楊國揚 國家教育研究院教科書研究中心主任  
Kuo-Yang Yang, Director, Center for Textbook Research, National Academy for Educational Research  
楊智穎 國立屏東大學教育學系教授  
Jyh-Yiing Yang, Professor, Department of Education, National Pingtung University  
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  
劉美慧 國立臺灣師範大學教育學系教授  
Mei-Hui Liu, 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 郭軒含  
Hsuan-Han Kuo  
美術編輯  
Art Editor 王才銘  
Tsai-Ming Wang

# 教科書研究

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

第十一卷 第二期  
2018年8月

Volume 11 Number 2  
August 2018



祝禱感念

何伯璋

榮譽教授

1948 - 2018



## 主編的話

---

本期的收錄的文章類型多元豐富。首先，經過嚴謹的審查過程與編輯委員會的審慎討論，共有 3 篇專論獲得收錄刊登。第一篇是劉美慧與洪麗卿所撰〈高中公民與社會教科書多元文化議題之分析〉，該篇論文的結論顯示，即使多元文化教育的理念進入臺灣教育界多年，但是高中公民與社會教科書仍然有一些值得省思之處，包括偏本土漢族中心的論述取向、偏重族群議題探討、概念立論，採基進批判取向，但文本實踐偏向保守路線等。第二篇由陳昀萱、甄曉蘭合著〈國中歷史課綱中的歐洲意象〉，對歷經 10 次修訂的國中歷史課綱進行論述分析，發現課綱中的歐洲意象經過「現代化與文明歐洲及為外國」、「現代與文明歐洲作為國際勢力的代表之一」與「全球多元文化中之歐洲」等三個階段，反映了 Said 與 Bhabha 對於後殖民情境下「他者」相關論述產生的背景與特性。第三篇是中國學者周仕德與劉翠青的〈中國大陸初中生對歷史教科書敘寫的認知理解探析——以義務教育「非洲」主題為例〉，是一篇相當有體系與創見的研究論文，所用的方法多元、探討的面向很完整，包括課程標準、教學大綱、學生的認知及教師課堂教學行為，研究發現也有值得琢磨與省思之處。

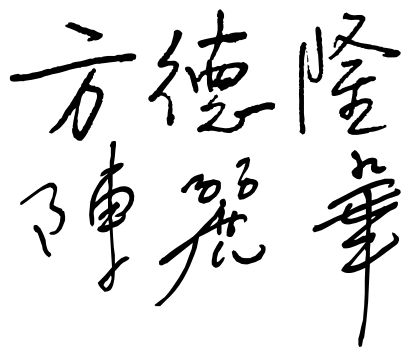
本期研究紀要收錄一篇日本東京大學佐藤學榮譽教授的研究專文。今年 3 月 14 日佐藤學應邀至國家教育研究院進行〈從世界的課堂改革思考臺灣的改革現狀——以學習共同體為中心〉專題演講，引起熱烈迴響，本刊特別轉錄成專文，請日本法政大學黃郁倫講師加以修潤後刊登。該文從國際比較觀點探討臺灣這波課堂改革的現象，並以對話式的深度學習及三層次學習為針砭，期以轉化知識，由「理解知識」轉為「知識的意義與應用」。另外，當日下午本刊邀請佐藤學、歐用生、陳麗華、洪詠善、李涵鈺進行圓桌論壇，探討臺灣「中小學教材教法的現況觀察與改革契機——素養導向觀點」。為了利於閱讀理解，強化理念的溝通力，特將「實體論壇」進一步轉為「紙上論壇」，

以當日發言的逐字稿為基礎，進行修潤與適度增補。最後刊登 5 篇各自獨立但又相互呼應的文章。其具有論壇的淺白易懂特性，同時各有側重的主題，彰顯在論壇中交鋒的觀點，是多麼多元、豐富與深刻！

本期的書評〈從紐西蘭「未來焦點議題計畫」論永續創新的未來教育〉，邀請淡江大學未來學研究所紀舜傑副教授，針對紐西蘭課綱中「未來焦點議題計畫」進行分析。教育常被期許能因應急遽變化的社會做調整與更新，甚至期許教育能教會學生面對未來、掌握未來，甚至導引未來方向。在地球彼端的紐西蘭在這方面有系列完整的計畫與實踐，值得以這篇書評為起點，再深入探析。

雖然吾人不樂見，但是教科書確實是目前中小學的主要教材。銜接十二年國民基本教育的實施，所謂素養導向教科書的意涵與面貌是什麼？相關的課程、教學、學習、評量設計原則與案例為何？此外，在這股國際課程改革趨勢中，教科書／教材等相關課題的國際比較與啓示，都歡迎惠賜稿件。本刊樂意成為教科書研究者交流與發表的園地。

主編

A large, expressive handwritten signature in black ink, reading '方德隆' (Fang Chenlong) in the top row and '陳麗華' (Chen Lihua) in the bottom row. The characters are fluid and connected, with varying line thicknesses.

謹識



# 教科書研究

第十一卷 第二期

2008年6月15日創刊

2018年8月15日出刊

## 專論

- 1 高中公民與社會教科書多元文化議題之分析  
劉美慧 洪麗卿
- 27 國中歷史課綱中的歐洲意象  
陳昫萱 甄曉蘭
- 57 中國大陸初中生對歷史教科書敘寫的認知理解探析——  
以義務教育「非洲」主題為例  
周仕德 劉翠青

## 研究紀要

- 91 從世界的課堂改革思考臺灣的改革現狀——以學習共同體  
為中心  
佐藤學

## 論壇

- 109 中小學教材教法的現況觀察與改革契機——素養導向觀  
點

## 評論

- 147 從紐西蘭「未來焦點議題計畫」論永續創新的未來教育  
紀舜傑

# JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

Volume 11 Number 2

First Issue: June 15, 2008

Current Issue: August 15, 2018

---

## Articles

- 1 Analysis of Multicultural Topics Regarding “Civics and Society”  
Textbooks for High Schools  
Mei-Hui Liu     Li-Ching Hung
- 27 European Images in Taiwan’s Junior High School History  
Curricular Guidelines  
Yun-Shiuan Chen     Hsiao-Lan Chen
- 57 Research on History Textbook Narratives Regarding Cognitive  
Understanding in Junior High School Students in Mainland  
China: Compulsory Africa-Themed Education as an Example  
Shi-De Zhou     Cui-Qing Liu

## Research Note

- 91 Reflection on Classroom Reform in Taiwan by Analyzing  
Classroom Reforms in Different Countries with a Focus on  
Learning Communities  
Manabu Sato

## Forum

- 109 Observations and Opportunities Regarding Teaching Materials  
and Methods in Elementary and Secondary Schools:  
Competence-Based Perspectives

## Review

- 147 On Future Education of Sustainability and Enterprise from the  
Future-Focused Issues Project in New Zealand  
Shun-Jie Ji

## 高中公民與社會教科書多元文化議題之分析

劉美慧 洪麗卿

本文旨在探究普通高中公民與社會教科書如何呈現多元文化議題。本文運用內容分析質性方法，以現行五種公民與社會教科書版本為對象進行分析。研究發現：一、各版本將文化概念具象化與詮釋各有差異，文化多元的論述分為異中有同、同中有異、文化拼盤三種闡釋脈絡。二、文化形式的概念結構偏本土漢族中心論述取向，但部分版本已出現混雜性概念，具文化流動的內涵。三、文化位階的概念架構偏重族群議題多於社會階級、性別等議題。四、各版本多元文化的概念立論採基進的批判取向，但文本實踐面的闡述偏向保守路線，未能深入分析衝突或文化斷裂議題，較難以達到多元文化批判解構之目的。最後，本文根據研究發現提出建議，提供高中公民與社會教科書多元文化議題編寫之參考。

關鍵詞：公民與社會、多元文化議題、教科書分析

收件：2018年3月28日；修改：2018年6月11日；接受：2018年7月9日

# Analysis of Multicultural Topics Regarding “Civics and Society” Textbooks for High Schools

Mei-Hui Liu    Li-Ching Hung

This study explored how multicultural topics are articulated in “Civics and Society” textbooks for high schools. Qualitative content analysis was adopted to analyze five versions of the textbooks edited based on the 2010 national high school curriculum guidelines regarding civics and society. The findings of the study are as follows. First, the discourse contexts of the interpretation of pluralistic culture reification were classified into three patterns: different, different but the same; same, same but different; and salad bowl. Second, the discourse framework of cultural forms emphasized Han ethnocentrism in Taiwan, but concepts of cultural hybridity emerged in some versions. Third, the conceptual framework of cultural hierarchy put more emphasis on racial issues than on social class and gender issues. Fourth, the definition of multiculturalism in the textbooks adopted a left-wing approach, but the interpretation of the practice of multiculturalism employed a right-wing approach that did not discuss the structures of prejudice and discrimination. This integration gap led to difficulty in achieving the practices of multicultural revolution.

Keywords: Civics and society, multiculturalism, textbook analysis

Received: March 28, 2018; Revised: June 11, 2018; Accepted: July 9, 2018

---

Mei-Hui Liu, Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University, E-mail: lium@ntnu.edu.tw

Li-Ching Hung, Ph. D., Graduate Institute of Curriculum and Instruction, National Taiwan Normal University.

## 壹、前言

本質上多元文化教育是一種改變整體文化與結構的教育改革運動，透過持續不斷的課程改革和其他教育改革途徑，教導學生理解和欣賞己文化，能夠自尊自信，培養學生多元文化意識，積極對待其他文化，消除各種偏見和歧視，讓每個學生都具備公平平均等的學習機會和成功經驗，促進人類和諧共榮（劉美慧，2012；Banks, 2010；Bennett, 1995；Gorski, 2010；Sleeter & Grant, 2007）。欲達此目的，學校課程必須思考如何從所處多元文化的社會現況下呈現多元文化觀點與議題，以改變主流文化的課程觀，才能達成教育上的社會正義。

在高中的 2010 年課綱課程改革中，以公民與社會課綱對多元文化議題的回應最明顯，希冀能培養學生欣賞他人、尊重社會文化差異、珍視法治與普世人權等多元文化強調的價值觀念。除了目標上反映多元文化理念，課綱也新增數個多元文化議題，例如，性別多元化、文化與位階、多元文化社會與全球化等單元。課程內容除了充實學生社會科學相關知識外，也培養多元的價值關懷與文化，增進學生參與民主社會的行動能力（張茂桂，2009）。

Kincheloe 與 Steinberg（1997）指出，主流族群的標準常使弱勢族群的特質在公領域遭到排除和貶抑，因此需嚴厲地挑戰公共領域的共同標準，藉由反省主流文化之刻板假定，以彰顯批判的多元文化主義的具體表現。檢視 1995 年版的高中課程標準，「文化」單元涵蓋的主題：文化的概念與組成、次文化與文化多元主義、我國現階段的文化建設、中華文化與世界思潮，比較強調文化的傳統意涵與成就，雖提及文化多元主義（pluralism），但強調的是各種不同文化的多樣性，與多元文化主義（multiculturalism）強調不同文化之間的權力關係仍有差距。2010 年課綱雖有諸多調整，但教科書文本是否能掌握多元文化的精神與內涵，究

竟教科書文本是文化櫥窗化的技術操作，只停留在文化差異的肯認與讚頌，抑或是追求社會公平正義的實踐？實需要批判性地檢視。因此，本文以依據 2010 年課綱編寫之五種普通高中公民與社會教科書為分析對象，探究多元文化議題的詮釋情形。

## 貳、文獻探討

### 一、轉化型知識與多元文化取向的課程模式

多元文化教育批判主流文化課程的知識合法性，挑戰知識中立的假定，強調重新思考課程知識的定位，主張課程應再概念化，關注潛藏課程背後的意識形態，並探究課程的價值選擇、文化政治與社會脈絡意義（Kincheloe & Steinberg, 1997）。Banks（2010）提出轉化型知識的概念，並以此為多元文化課程根基，其主張轉化型知識挑戰主流學術知識的單一標準與普遍真理，並擴展歷史與文化正典標準，其知識論假設與主流學術知識不同，呼籲去中心化和破除主流預設，強調差異觀點的再建構。Giroux（1997）主張教學政治化，意即教學要讓學生能從結構性的分析，來思考權力關係和資源重新分配的問題，以基進的社會行動實踐社會正義。可見，藉由修正傳統的知識標準和典範移轉，透過教育改革途徑可實踐多元文化教育的理想。

在課程安排上，弱勢族群的文化應與優勢族群的文化互為主體，亦即以主題或議題為核心，透過不同族群文化的觀點來統整與論述議題，而非採用傳統的主客位置，將弱勢族群的文化貶抑為烘托優勢族群文化的配角。此外，應將課程視為「文化脈絡中的社會過程」（contextualized social process）（Cornbleth, 1988），或師生互動所產生的「開展性建構過程」（evolving construction）（Zumwalt, 1989）。課程不是書面文件，也不是套裝產品，而是教師與學生共同建構內容與意義的歷程。同樣地，教學也不只是傳遞學習內容的管道，而是一種具有課程效果的社會脈絡，

透過多元聲音的對話，師生皆能賦權增能。

多元文化教育是個複雜的概念，難以一語道盡它的意涵。Sleeter 與 Grant (2007) 歸納多元文化教育有五種取向：針對特殊性與文化差異學生的教學、人際關係、單一族群研究、多元文化教育、多元文化社會正義教育。這五種取向各有不同的目標與課程發展模式。第一種取向為針對特殊性與文化差異學生的教學，主要是採取同化論主張，希望透過文化回應教學，提升弱勢學生的學業成就。第二為人際關係取向，強調接觸理論對減低偏見的效果，主張透過課程來改變優勢族群對弱勢族群的刻板印象。第三為單一族群研究，透過單一族群文化的學習，提升弱勢團體的地位。第四為多元文化教育，此取向植基多元文化主義，強調促進文化多元性和社會結構平等。第五為多元文化社會正義教育，將改革途徑延伸到社會行動層次，視多元文化是一種民主生活方式，需集體社會行動以促進社會重建。而上述五種取向為光譜關係，兩端分別為文化同化和肯認多元文化，因不同的教育目標而有實踐層次的差異。這五種取向從保守到批判，呈現不同的觀點，適合用來分析教科書文本如何呈現多元文化議題。

## 二、高中公民與社會課綱之變革

臺灣近幾年來在後期中等教育階段的課程變革，必須回溯至國民中小學九年一貫課程的實施來思考，為使高中課程與九年一貫課程相銜接，教育部在 2001 年開始推動高中課程綱要的修訂，除了延續九年一貫課程的理念外，更期待可以解決後期中等教育，一直以來課程僵化及缺乏符應社會需求的問題。

儘管高中課綱修訂源起於社會對於教育革新的期待，但在修訂過程卻也受到廣泛討論，尤其是公民與社會科的課程定位和是否納入指考最受爭議，歷經過多次的討論與修訂。自 2006 年課綱開始，便是一種新局的開創，它突破長期以來公民教育是為道德訓育的立場。也因為如此，

雖然來自各領域的社會科學領域專家，對於該科定位的認知不同，但在改革過去公民科的路線上卻存有共識，在跳脫道德教育成分之下，知識化公民與社會的學科內涵。社會科學的進入提供了著力的基礎，也讓公民更具學科的樣貌、提升了學科位階，2009年正式納入大學指考後，更鞏固了知識化的地位（劉美慧、鄭景澤、陳亮君，2011）。

從2010年課綱可知，在第一、二學年四個單元「自我、社會與文化」、「政治與民主」、「道德與法律規範」、「經濟與永續發展」中，以第一學期「自我、社會與文化」單元與多元文化概念最有密切相關，其內容包括自我成長、人己關係與分際、人與人權、公益、公民參與、媒體識讀、文化與位階及多元文化社會與全球化8個主題。其中「文化與位階」和「多元文化社會與全球化」為新增主題，前者著重以語言、族群、生活風格為主題，介紹文化得以共享之處，及不同群體間的文化差異，並能引伸文化位階與反歧視的相關討論，後者之主要內容為多元文化的基本主張、認識多元文化的現象和多元文化與全球視野，次內容包括文化差異與平等對待、維護少數群體與促進權益的政治主張、社會文化的起源議題、臺灣社會的多元文化現象、全球化與全球在地化、全球公民意識等（普通高級中學公民與社會科課程綱要微調，2014）。上述內容皆納入族群、性別、階級等差異性概念，帶領學生探討揭露社會結構下的不均等，正視教育與政治力的交互作用，符合批判的多元文化主義主張。

此外，2010年課綱雖增訂了各主題內容說明，以引導編寫者理解課程觀點。然而，欲改善課程實務與教學實踐，教科書設計者仍需對多元文化有整全性的理解和詮釋，以避免課綱說明成為去脈絡化的片段性準則。誠如 Kincheloe 與 Steinberg（1997）指出霸權共識的形成，乃因優勢族群價值規範在教育及社會中一再複製與傳播，以及弱勢族群在知識體系中被負面地呈現。可見，教科書中多元文化議題之課程邏輯甚為關鍵，必須改變主流文化課程觀，而是在解構、去中心化、反權威、多元化的課程意識下，才能有效達成提升個人批判意識和能動性之目的。



## 參、研究方法

本文以現行五種公民與社會教科書版本（以 A、B、C、D、E 版本為代稱）第一冊教科書為研究對象。採內容分析質性方法，運用對照、歸納、比較方式，逐步發展成主軸概念，作為理論建構基礎，進行概念化過程。資料蒐集以階級、種族、性別、宗教、社會階層、特殊性等相關議題之文本為主。換言之，若只是強調多元文化取向的「課程概念」，卻非涉及多元文化取向「議題」，並不在資料分析之列，例如，1-3「對成為成年公民的期待」單元，雖然維護社會公平正義涉及權力關係的概念，然而事件以反虐貓（C 版）為例，非以階級、種族、性別、宗教、社會階層或特殊性議題為主，故不討論。再者，因課文有時論述較為中性，偏社會科學知識通論性的描述，故分析依據以文字為主，圖片用以輔助理解之用。

面對不同的文化，雖然教科書編輯者很少是天真的我族中心主義（ethnocentrism），但有些假想可能無意識地影響議題的詮釋而產生偏頗，因此本文針對各版本文化概念的解讀，進行屬性和概念結構之內容分析。在概念屬性方面，分析的面向包括：

一、物質（具體）／非物質（抽象）文化：物質文化是指人類所創造及使用的器物，著重有形、具體產品、工具等，小自筷子，大自建築物等可觸及的文化；非物質文化是指用來指導人們互動與解決問題的知識、信仰、價值與規範。非物質文化又包括規範文化（normative culture）與認知文化（cognitive culture），前者係指用來約束人們社會互動的規範與準則，包括民俗、民德與法律；後者為社群所共享與理解的思想實體，包括語言、象徵、知識、信仰與價值等（王振寰、瞿海源，2005；彭懷真，1995）。

二、在概念結構方面，分析教科書論述則採何種角度來觀看文化，「以誰為主體」、「如何呈現」為分析進線。2010 年課綱「自我、社會與文化」單元之環境脈絡由群體擴展到社會甚至全球，涵蓋範圍甚廣，因

此分析面向包括：本土我族中心／本土多樣性／世界西方中心觀／世界多樣性結構。本土我族中心係指以主流族群為主相關的特殊文化，包括採用泛漢人思維架構，以某一族群文化或認同代表所有文化之概念。本土多樣性，係指兼具本土主流文化和非主流文化，主流文化因以相對性區分概念之他者被標舉出來後，而化為其中一員，納入在本土閩南文化、客家文化、原住民文化、新移民文化等之中，但忽略本土外之文化。世界西方中心，係指文化概念由本土擴展至世界所採用的視野框架，以歐美文化思維作為主要表徵。世界多樣性，指以全球觀點呈現不同多元風貌。

三、在多元文化的取徑方面，本文以 Sleeter 與 Grant (2007) 五種取向為基礎，作為各版本教科書多元文化取向之分析參照。尤其，2006 年課綱原是以「發現文化」為主題，並未特別提出「文化位階」的概念，2010 年課綱則以「文化與位階」取代原有主題，點明課程重點在於交代位階如何和政治經濟不平等、種族主義等互為因果，以及社會上歧視少數民族、排除異類、污名化等歧視與排除現象（普通高級中學公民與社會科課程綱要微調，2014）。再者，在「多元文化社會與全球化」主題，亦強調反對強迫少數同化於主流文化和主張多元文化積極的涵義，即在公共政策上維護少數群體與促進權益的政治主張（普通高級中學公民與社會科課程綱要微調，2014）。上述觀點突破了以往人際關係取向採避談歧視和不平等的權力結構、忽略文化事件的脈絡之特質，而是朝向批判的多元文化社會正義教育取向。因此，究竟教科書是否能超越多元愉悅的社會事實陳述，轉而強調社會公平正義的實踐，值得進一步探究。

## 肆、研究發現

具體言之，本文探究的問題包含二個面向：一是高中公民與社會教科書呈現的多元文化概念與議題為何；二是教科書文本反映了何種多元

文化取向的課程觀。以下先分析文本之文化概念的定義和具象化詮釋。其次，分析文化形式和位階之思維架構。最後，歸納各版本教科書詮釋多元文化所採取之多元文化取向。

## 一、文化概念的定義和具象化詮釋

文化是日常生活知識建構的產物，因此知識內涵本身是抽象且廣泛，以下針對各版本文化概念的解讀和具象化詮釋進行分析。

### （一）文化概念的解讀

從各版本的文化定義可發現，多數版本對文化內涵界定為物質技術、工藝產品、生產工具和建築物等物質（具體）文化，以及知識、信仰、道德、法律、習俗、藝術、價值、規範、表達符號等非物質（抽象）文化。

不論是廣義的「文化是一種生活方式」；或是狹義的「文化是一種符號系統」，都可以發現文化是指一群人或一個社會共同擁有的風俗、信仰、知識、價值、規範和表達符號等。（E版：123）

其中 A 版則是將動態文化「社會成員所習的能力和習慣」亦納入文化概念內涵之中。

一個錯綜複雜的整體，包括知識、信仰、藝術、道德、法律、習俗和人作為社會成員所習得的任何能力與習慣。（A版：136）

上述有關文化的定義，C 版本特別指出：「我們似乎很難對文化下定義，主要是因為文化的內容過於豐富」（C版：130）。這顯示出編輯者對文化定義的不確定性和開放性。Malinowski 認為，文化即意味著社會生活中行動、信念及儀式的共同形態（引自 Hamel, Dufour, & Fortin, 1993）。Spredely（1980）指出文化通常包含三方面的人類經驗：人們在做什麼、人們知道些什麼，以及人們製作和使用的東西，亦即所謂的文化行為、

文化知識和文化人工產品。因此，無論動態文化（社會生活中行爲、行動、歷程）或靜態文化（信念、儀式、知識、人工產品）皆屬於文化範疇。從上可知，各版本之文化概念多以靜態文化爲主，如物質技術、社會規範等，僅有 A 版將動態文化納入文化概念內涵中。當編輯者對文化的解讀不同，在將抽象的概念轉化爲具象化討論主體時，經過重新理解和詮釋後便容易和原本概念的意義產生落差，以下茲進一步比較各版本文化概念的具象化詮釋情形。

## （二）文化概念的具象化詮釋

研究發現各版本係根據課綱主題「7-1 由語言、生活風格與自我關係來認識文化」來具象化詮釋文化概念，且大多能意識到各文化中的語言具有文化差異，符合課綱說明之「以語言族群、生活風格爲主題，介紹文化得以共享之處及不同群體間的文化差異」（普通高級中學公民與社會科課程綱要微調，2014：8），只是教材編選時切入的觀點有所不同。例如，C 版視語言是人類的主要文化之一，故以數量的鋪陳來展現臺灣文化的多元性。

使用相同的語言，通常是分辨文化最簡易的方式；因為語言不僅是文化的重要內涵，更是與文化其他要素密不可分。……。受過中學以上教育的人也會說幾句簡單英語，現今 65 歲以上的老一輩臺灣人會說日語，不過目前人數正急速消退中；大量的外來勞工亦使用其本國語言。總之，臺灣社會上並存著為國語、閩南語、客語、十種左右的南島語和其他外國語言，因此臺灣可以說是一個多語社會。（C 版：131）

如前述所言，文化的定義有狹義和廣義之分。上述 C 版將語言視爲一種符號系統的觀點闡述爲採狹義定義，其他版本是採廣義的文化意涵，即文化是一種生活方式的觀點，視語言爲認識文化的途徑，從語言的意涵表達來認識生活方式與文化具象化。如 D 版指出語言與生活方式對自我認識文化有明顯關係的存在，語言在文化脈絡下能表達人類生活

的意義。

對於妻子的稱呼，國語早期用「內人」、「賤內」等，就可以看出妻子家中的地位；客家人稱妻子為補娘，其意就是要遞補家中母親的職責，所以客家媳婦常必須要會「田頭田尾」、「針頭線尾」、「家頭教尾」、「灶頭鍋尾」。(D版：140)

再如 A 版、B 版、D 版均以北極圈因紐特人 (Inuit) 對「雪」一詞彙發展出豐富詞彙來形容不同情況的雪為例，指出語言使用與生活密切相關，地區性差異會造成語言的不同。更甚者則列舉其他實例作為呼應或對照，如 D 版指出阿拉伯人對駱駝之顏色、體型亦有豐富詞彙；B 版則指出位於熱帶之斐濟無「雪」一詞。

而就文化多元之課程脈絡而言，五種版本則可略分為異中有同、同中有異和文化拼盤之闡釋方式。異中有同，意指不同文化各有特色，但有其相似處：

中文成語裡的「殊途同歸」，表示「目的相同，而所經的途徑不同」，而到了歐美元化裡就變成「條條道路通羅馬」，……在臺灣俗稱「便當」，大陸則稱為「盒飯」。(E版：125)

以漢語來說，古代漢語以單音詞為主，而現代漢語中，雙音詞占大多數，例如，河川取代川、語言兩字合成複合字。(E版：125)

上述 E 版將語言視為文化的結構要素之一，並以異中有同來呈現文化多樣性，因此以本土語詞為例，藉由不同地區、不同時空的語音、語詞雖不同，但意義相同的例證，導引出「語言與文化有差異，也有共同而分享的脈絡」的文化概念 (E版：127)。相對於 E 版，D 版則是以同中有異的闡釋方式，其指出即使相同辭彙處於不同的文化環境下，語言的辭意也會有所差異。

如同「同志」一詞，在臺灣是指「同性戀者」，但在中國「同志」卻是文革時期區分敵我的用詞，後來便有了「朋友、同事、自己人」的意思。(D版：141)

綜合上述，就文化多樣性而言，C版以「數量」來構成臺灣文化多元，偏向符號系統觀且為文化拼盤式的闡述；其他版本則將語言視為理解文化的途徑，視為一種文化脈絡的反映，偏向於生活方式觀闡述。然而，異中有同或同中有異之文化多元論取徑，其背後則反映出不同的立論觀點和教育主張，誠如 Kincheloe 與 Steinberg (1997) 分析五種不同多元文化立論者的立場指出，自由的多元文化主義相信差異應該受到平等對待，允許不同聲音發聲，但若是常強調文化之間的同質性，反而易促使主流文化發展而讓弱勢文化難以現身，易淪為形式上的平等追求，偏同化觀點。而複合論多元文化主義亦受自由主義影響，強調的是肯認差異性，但若是將多元文化教育化約為多樣化教育，僅了解各式異文化表象存在，將不易改變權利運作的現狀。而目前部分教科書的內容，較缺乏文化間互動關係的課程脈絡，偏向文化拼盤式的敘寫而非有機完整結構，<sup>1</sup>為不足之處。

此外，2010年課綱在「多元文化社會與全球化」主題中對文化重新定義，採取再概念主義者的精神，在「8-2 認識多元文化的現象」單元旨在介紹各種文化起源的雜異性，突破了文化起源等同於西方文明的優位思想。誠如陳滢巧 (2006) 指出在 16 至 19 世紀早期，文化象徵著受教育與開化，文化也等同於西方文明，此種觀點被 18 世紀德國哲學家赫德強烈抨擊過度以歐洲為中心，他認為每一個國家、種族或團體都應有屬於自己的本土傳統文化，而文化間應無優劣之分。有鑑於上述五個版本文化概念的引用多以西方學者為主，其他單元如發展心理學、民主思想起源等論述亦是如此，實有西方中心權威偏向之虞。在多元文化思

<sup>1</sup> 本文根據五種版本所分析出之「同中有異」、「異中有同」和「文化拼盤」三種闡釋脈絡，並不是非此即彼的絕對類別區隔，有些版本乃兼具雙重闡釋脈絡之性質，只是程度上的差異。

維中，公民與社會教科書在有關發展心理學、文化概念的定義、民主發展之相關論述是否可能納入本土學術論述的看法或其他出路，值得深思。

## 二、文化形式和位階之思維架構

文化形式乃具有形塑文化認同、凝聚群體和區分人我的作用，亦為人為的社會文化建構。各版本之區分標準和呈現的多元文化風貌分析如下。

### （一）成年禮文化形式的概念結構

公民與社會第一主題為「自我的成長與準備成為公民」，以「成年」代表取得某種社會成員的身分地位，是一種自我的階段性成長的實踐，也是自我與社會、文化交互、逐漸發展的過程（普通高級中學公民與社會科課程綱要微調，2014）。因此，課綱以認識成年禮的概念，展現出不同文化脈絡對成年階段的詮釋，並以通過儀式來說明，也間接導引出不同文化規範習俗的差異。

本文發現各版本除了通則性說明成年禮對個人成長意義外，並列舉不同族群的成年禮及其文化脈絡關聯性。再者，只有 A 版侷限於國內習俗，其他四個版本均列舉國內外習俗且呈現地域性差異，展現一綱多本的多元色彩，如拉丁美洲、日本、新幾內亞、德國等。而各版本在國內習俗大多採原漢並列方式，臺灣本土漢人習俗皆以「做十六歲」和中國古代的冠禮、笄禮為例；各版本的原住民族成年禮則有較大差異，以阿美族（A、B、E 版）、鄒族（A、D、E 版）最多、布農族（E 版）、卑南族（B 版）、泰雅族（D 版）再次之，僅 C 版無列舉原住民族之成年禮。

而此主題最大差異在於成年禮後有關「對成年公民的期待」主題的闡釋。有些版本偏於公民參與、公民貢獻之社會化層面，如以社區生活為例，強調大眾參與能提升社會品質，美化環境，未涉獵權力反動的議

題(B版)。有些版本則採批判取向，強調公民對社會責任的體認，對弱勢族群的關懷，強調平等、反對歧視的行動，如愛因斯坦抵抗強權勇於批判希特勒的種族主義、挑戰校園裡師生階級意識等(D版)、期待男女性別角色轉變等(C版)，較能彰顯對未來公民行動實踐的關注。

## (二) 各種文化形式的概念結構

各版本對民間文化、流行文化、大眾文化、官方文化四種文化之概念通則性的描述相去不多，雖然在民間文化、流行文化、大眾文化、官方文化之具體事例選材各有不同，但是整體上偏向本土我族中心，尤其是民間文化和官方文化均以本土漢文化居多，如：做月內、捉周、滿月、拜文昌帝君、東港燒王船等。此與「成年禮」單元採世界多樣性的概念結構不同。

再者，A、C、E版本除了上述四種文化形式分類外，另發展「精緻文化」(菁英文化)概念以與大眾文化作區隔，如C版採相對舉例方式，以喝酒划拳相對於精緻文化紅酒品酒、戲院看電影相對於歌劇院賞析表演；A版以中國文化、中世紀歐洲與羅馬的文藝詩歌或建築技術為例；E版則以芭蕾舞、古典鋼琴、精緻美術品為例。然而，此處精緻文化有關品紅酒、聽歌劇、芭蕾舞、古典鋼琴之論述多以西方文化為主，誠如Bourdieu(1984)指出不同階級成員係因不同的物質條件、特殊的認知與生活方式來侷限文化，進而展現出文化之區隔。上述將不同文化形式相互作區隔性對比時，若未適當引導，易左右學生的認知和判斷，難以達成澄清和自我覺察的目的，反而難以培養學生多元文化意識。再者，偏差失衡的素材可能帶給學生西方藝術等同於精緻文化之偏見之虞。

此外，對照此部分「2-1 常見的文化活動形式」課綱說明：「學習目的在強調不同文化活動的概念背後，是因為有不同社會群體的組織活動」(普通高級中學公民與社會科課程綱要微調，2014：8)可發現，各版本之內容深度稍嫌不足。此處可見的是編輯者把文化形式當作化學分析過分拆解，將學習重點放在各種文化形式的定義認識與分類，少見批



判思考和價值澄清的課程設計，故難以達成將課程內容抽象化產生上層概念之學習目的。

其次，就「次文化內涵」可發現，各版本均以同性戀次文化為例，揭露異性戀主流社會文化背後所隱藏的權力與侷限性，此應與課綱明白主張尊重多元性別、強調性別平等意識有關。部分版本則提及臺灣眷村文化和原住民文化，但新移民次文化在教科書上仍多忽略不見，如同劉美慧與洪麗卿（2010）研究發現，社會教科書新增的新移民篇幅往往趕不上臺灣社會新移民激增的數量。此外，有版本指出次文化常源於少數族群為尋求自主性或自我認同之特別展現。

次文化的產生常源自不同的年齡、職業、性別、環境、族裔或宗教信仰者，他們為了要尋求自主性或自我認同，而特別展現出與主流文化不一樣的特色。（B版，2010：164）

然而，同性戀文化或原住民文化並非刻意去發展，而是原本存在但被漠視和邊緣的文化，此處「特別展現」一詞可能致使學生忽略次文化乃導因於主流文化宰制之不平等權力關係，也就難以理性反思給予適當空間與接納差異的必要性。

再者，就文化流動的角度來分析，各版本除了闡述不同文化類型的差異，有些版本已展現出混雜性（hybridity）觀點，例如，D版指出官方文化和民間文化區隔非一成不變，清初媽祖信仰和臺灣特色小吃「擔仔麵」，由民間文化轉為官方文化。C版內容亦提到文化流動，如布袋戲從大眾文化部分變為精緻文化，臺灣西洋的古典樂，已成為普遍的大眾文化。Bhabha（1994）指出多元文化之混雜性觀點，強調的是不同文化位階之間的互動空間，將主流與邊緣文化的二元對立概念打破，此將有助於開展階級流動、翻轉和抗拒。

### （三）文化位階與歧視的議題架構

Kincheloe 與 Steinberg（1997）指出教育與政治難以區分，教育本身

就是一種政治，教科書的選擇也涉入了政治的決定，教師應該幫助學生發現屬於他們的聲音和認同，並養成批判檢視道德信念的能力。基於文化位階與歧視之不平等，多與宗教、社會階級、種族、性別等因素密切相關，因此研究者以上述四個議題分析其比例和概念結構。研究發現 A 版以族群、社會階級、性別為主，B 版以族群、社會階級、性別為主，C 版以族群議題為主，D 版以族群、社會階級、性別為主，E 版以社會階級、族群為主。整體而言，教科書的文化位階與歧視議題的回應取向以族群、社會階級、性別居多，而宗教議題或其他特殊性則各版本均無以之為例證。就議題比例而言，依序為族群最多、社會階級次之、性別最少。由於多元文化發展與族群意識崛起息息相關，可能因此殖民主義和文化霸權的同化、融合和壓迫備受重視，甚至有的版本僅以族群議題為例。不過，有關雙重交集之議題，如「族群和性別」或「族群和社會階層」較為缺乏。

就議題架構而言，首先從族群議題分析可發現，A、B、C、E 版較偏於世界多樣性結構，包括美國、臺灣的種族議題，以及德國種族淨化政策、英國原住民隔離政策或南斯拉夫內種族清洗政策等，D 版本則以本土多樣性結構為主。進一步分析各主題的內容，則發現美國黑白種族地位不平等議題（A、B、C 版）和臺灣漢原機會均等（C、D、E 版）議題最為普遍，臺灣新移民議題居次（A、D 版，但 D 版僅是放於學習活動簡單陳述），相對於目前新移民人數遽增的情況下，新移民之公民權和去勞動化、婚姻商品化等問題探討，略顯不足。

其次，從社會階級議題分析可發現，有些版本在具體闡述時較偏外顯式的物質文化來列舉，如健身和建築物形式的差異。

社會地位及收入較高者，經常是住在豪宅中，出入以外國進口轎車代步，穿著名牌服飾，打高爾夫球健身等。而社會地位及收入較低的人，則往往是住在一般的公寓中，以摩托車或大眾交通工具代步，穿著價格較為便宜的流行服飾或是仿名牌的服飾，以慢跑健身。（B 版：166）

有些版本則偏內隱式的非物質文化比較，如音樂鑑賞能力。

以音樂鑑賞為例，文化資本較高者可能因其鑑賞能力、知識背景等相較一般人有較多的涉獵管道，聆聽某作品時比其他人更能了解其音樂蘊含的意義或音樂家創作的背景等。(E版：137)

不過，此處的社會階級議題多僅止於社會表層現象的討論，傳達的意識為個人擁有文化資本差異將決定不同文化位階。深度尚未論及資本主義對勞工的剝削或再思文化再製的因果部分，較不若族群議題能深入探討我族中心思維和統治階級權力控制等面向。

最後，從性別議題分析可發現，課綱本著性別平等的主張，強調「建立現代多元的性別關係，了解性傾向的類別與平等接納」。此修訂兼論生物性別 (sex) 與社會性別 (gender) 的差異及認同概念，正視性別差異是不平等的來源，乃符合多元論的多元文化主義 (pluralist multiculturalism)，此正回應了王秋絨、潘慧玲、黃馨慧與楊幸真 (2002) 曾批評國內十多年來推行性別平等教育是蘊含自由派女性主義觀點，指出齊頭式平等、忽略立足點差異才是造成不平等的主因。課綱轉化至教科書層次後，大致來說，第一冊的性別多元化議題可略分為兩種，一為討論性取向的歧視問題 (B、D 版)，一為討論性騷擾的問題 (A 版)，可惜較少著墨多元性別氣質和多元性取向受社會建構之性別框架箝制個人實踐之問題。此可能是礙於教科書篇幅有限，因此僅描述文化位階優劣現象卻缺乏批判，或者僅分析造成其優劣強弱之分的成因，但對社會結構制度面之壓迫和排除的討論並不多。

將同性戀者視為「變態」，或稱其為「怪胎」，排斥同性者，使其在基本人權上也受到侵害，迫使許多同性戀者根本不敢表露身分。(B版：165)

黑人的生活方式是粗俗的、貧窮的、骯髒的、落後的，因此白人不願意和黑人讀一所學校，其實這就是種族主義作祟的結果。(B版：169)

誠如 Bransford、Brown 與 Cocking (2000) 指出，欲有效改變學生預先存在的看法，就必須提供一個在原有理解上建立新知，或者是挑戰舊有看法的機會，如此方能對文化偏見作某些轉變。上述內容雖呈現的是社會對弱勢族群的偏見和歧視，缺乏認知衝突的過程，反而易將刻板印象合理化為大眾普遍的盲點。因此，教科書文本若欲呈現優勢族群對非主流族群的偏見，建議需更明白指出弱勢群體在壓迫性結構之不平等待遇，致使難以位置翻轉的困境。

### 三、多元文化的取徑

多元文化教育具有複合性的特質，且每種特質都含有其潛藏的教育價值概念和促成特定的教育實踐。以下從各版本教科書之多元文化定義和多元文化實踐面的詮釋來分析其取徑。

#### (一) 多元文化定義的取向

研究發現 B、C、D、E 版本之多元文化定義，均以維護少數群體與促進權益的政治主張為其意涵。

多元文化的定義：主流文化群體需肯定弱勢群體，並必須給予多一些資源，保障文化存續，基於自由、平等與多元的價值，主張承認文化差異，同時對於處於較為弱勢的少數族群，為避免其文化出現斷層與消失的危機，各國政府有責任維護及促進他們的權益。(D 版：160)

上述多元文化定義除了情感的肯認外，還有將社會不公義結構和制度的批判意識擴展為行動力之意涵。僅有 A 版是強調個人層次對文化多樣性的尊重和包容差異之價值，但未涉及促進資源和權力重新分配之概念。

每一群人都有著與其他人不同的語言文字、生活方式與價值體系等，因而呈現了文化多樣性，……因此，我們生活充滿了多元文化，我們

不該將不同的文化以絕對的標準來比較或劃分。支持這種想法的主張，就稱為「多元文化主義」。(A 版：160)

## (二) 多元文化實踐面的詮釋

有關如何差異對待、促進機會均等之多元文化實踐的詮釋，各版本均提出平等乃是機會平等而非齊頭式平等，且受課綱說明影響，多以國內外憲法或公共政策為例證，闡述政府如何消弭機會的不平等的現象，以達成實質上的平等，也因此多為應然面政府解決政策之正面描述：

婚姻移民的新移民在遭遇家暴問題時，基於婚姻存續狀態會影響未來居留身分的考量，往往傾向不揭露家暴……。因此政府特別修訂入出國及移民法、特殊境遇婦女家庭扶助條例等相關法律，將新移民納入法律保障範圍。(E 版：146)

不過，在內容闡述脈絡上，有些版本是直接臚列政府維護人權的表現。

政府近年來通過許多和原住民族有關的法律，……讓原住民可以採用族群傳統的方式來取名字；並且在國小、國中開設原住民母語的課程；成立客家電視臺、原住民族電視臺，以保護與推廣這些少數群體的語言和文化，這些作法都是希望能夠促進少數群體利益。(B 版：180)

有的版本則是先申論維護少數群體的立論基礎，以及批判早期對文化相異群體同化、隔離與屠殺造成族群認同危機和文化斷裂的影響，而後再引導現今政府維護社會公平正義立場的重要性。

臺灣早期對於原住民採取「同化」政策，而有「改漢名」的措施，……近年來，我國原住民的正名運動，就是彰顯文化權的代表，透過正名、文化保存及復興，使原住民族得到應有的尊嚴與權利。(A 版：162)

北愛爾蘭的民族主義運動、南非白人主政時採取黑白隔離的政策、俄羅斯境內的車臣問題，此種方式實施的結果，對國家內部團結，不但沒有產生正面效果，反而成為國家內部混亂、分裂的根源，並造成少數群體的文化傳承發生危機。(D版：163)

二者相較之下，後者凸顯少數族群乃因外在社會結構因素而造成今日的弱勢地位之課程脈絡，更能彰顯多元文化追求社會公平正義的價值。而在內容論述方面，各版本相同點為均以文化源起為書寫進線，讓學生了解文化來源本為多樣，經由多重的歷史建構本該展現多種的文化形態，故而批判文化同質性政策和我族中心主義，強調落實文化權和維護少數群體權益。然而，相異之處在於描述文化涵化與變遷的過程，有的版本偏向於歷史演進，側重文化交流和融合的優點，因此在處理多元文化議題時，較少深入談及文化衝突和文化變遷，茲以二段描述「臺灣社會多元文化現象」為例，呈現教科書中性路線的寫法：

近年來，原住民族積極爭取其文化權，希望能夠擁有自我認定的權利，因此，原住民族已經從過去政府認定的九族，增加為十四族，而族名也能尊重其意願。從修憲時，將多元文化的概念以及原住民族的概念放入憲法增修條文，顯示出政府日漸重視原住民族的權益，不過，對於原住民族文化權的保障，仍有許多尚待努力之處。(B版：189)

新移民可以到補習或進修學校就讀，不需要負擔任何費用，除了學習語言之外，更可以取得正式的學歷，並藉此擴展與社區的連結、彼此自主互助的網絡；另外有提供講座與法律諮商活動，教導新移民配偶認識臺灣習俗文化。(E版：151)

上述關於原住民或新移民的政策闡述可發現，強調的是主流族群對弱勢族群給予基本的人權關懷，而較少論及不平等的權力結構和優勢族群霸權再製之因果關係。基於多元文化教育概念是因應多元文化社會和文化多元主義而產生，為了反映現實環境不同族群之需求，多元文化重

視個人之文化認同、文化權及學習權，同時強調社會不同群體之相互肯認和平等，因此多元文化的意識形態上，追求的是發揮社會改革的功能（莊明貞，1993；劉美慧，2012）。職是之故，教科書對多元文化議題的回應上，建議對族群、文化必須有基礎的認知，如文化形成、文化接觸、涵化後的現象、族群主體性的需求及文化變遷有深入理解，才能具備多元文化觀，尤其在文化接觸頻仍的現代世界，各族群、文化間的界線越來越模糊，更須了解可能會面臨文化消失、再生、延續、斷裂等多元現象，如此才能引發學生對文化多元存在價值的重視。

此外，高中公民與社會科除了教材教學時間占 75%外，另外活動時間約占 25%。針對多元文化議題的學習活動進行分析發現，各版本的學習活動多偏於認知層面的討論活動和資料蒐集，行動層面較少。再者，有些版本設計為故事閱讀，但是不同的活動設計卻潛藏不同的課程意識，例如，B 版是從故事中找到啟示，將故事當作不可質疑的文本，而 E 版則從中引導學生批判故事中的意識是否具有偏見和歧視，引導學生挑戰文本的權威性，相較之下，後者的活動更能培養學生批判思考。由此可見，欲改變教育的壓迫性質，學校教育應展現課程與教學的相對自主性、能動性，惟有學生主體意識展現，才得以在科層體制的規訓下展現反動。

## 伍、結論

在一綱多本的教科書政策下，由於課綱已明列各主題，使得各版本課程架構可調整的空間有限，再加上高中公民與社會列為考科，考慮課程銜接和市場化取向，故而各版本通則性概念定義差異不大。然而，因編輯者對課綱的解讀不同，所著重的概念有異，故在選材和論述脈絡產生較大的歧異性，文本中的事例隱含編輯者對多元文化議題的理解和詮釋，茲將研究結果總結如下。

## 一、文化概念定義分析方面

各版本對文化概念的解讀，皆包括物質文化和非物質文化兩種屬性，且大多屬於靜態文化，有關群體成員所習得能力的動態文化闡述較少。在以語言、生活風格將文化概念具象化詮釋的歷程則有轉化落差，有些版本雖然對文化採以廣義定義，但在詮釋時卻採狹義的系統符號觀，以語言種類的列舉化約為多樣化文化，而非將語言視為理解文化的途徑，及從文化脈絡彰顯文化差異的價值。其次，就文化多元的論述取向而言，可略分為異中有同、同中有異、文化拼盤三種闡釋脈絡。然而，多元文化視肯認差異為最根本的起點，作為牽引個體不斷對所處情境產生問題與思考，正視與超越過去的單一設定進行重建和修正，因此在普遍同化論的社會意識下，文本脈絡宜彰顯的是文化特殊性和多樣性之珍貴，如此方能闡釋出每個文化均有其存在價值，更符應多元文化精神。再者，部分內容採「文化拼盤」個別敘寫方式較缺乏文化間互動關係的課程脈絡，易使多元文化教育陷入變成零碎的「差異文化」知識課程之困境，是為不足之處。此外，五個版本文化概念引用來源偏「西方中心」權威，究竟如何在多元文化思維中，找到本土自我認同與出路，將公民與社會論述納入本土化特質，實值得深思。

## 二、文化形式之思維架構方面

各版本在成年禮主題論述多採世界多樣性角度來觀看文化，概念範疇包括國內外文化且原漢並重，只是本土成年禮的舉例齊一性較高，不若國外事例展現多元化色彩。而各種文化形式的詮釋則偏本土我族中心取向，尤其民間文化和官方文化多以漢文化為主，且新移民文化較少版本正式納入次文化形式，體現的是一種主流群體課程意識形態，其次是精緻文化多採世界西方中心觀，宜反思西方崇拜之潛在課程。而關於文化位階和歧視的概念架構，雖能揭露族群、社會階級、性別等歧視議題，



但部分版本仍僅止於現象呈現，缺乏批判歧視與對抗壓迫性權力結構之歷程，故課程脈絡之周延和深度性宜再慎思，此外，宗教議題和或其他特殊性在各版本均無以之為例證，隱而不見為不足之處。值得注意的是，有關文化位階的討論，文化混雜性和位階流動的概念已出現在一些版本之中，將有助於打破二元對立概念，回應非以絕對統一的準則判別不同文化特質／優劣之多元文化精神。

### 三、多元文化的取徑方面

多數版本肯認「多元文化社會正義教育」取向，強調資源、權力重新分配及促進社會正義實踐的路線，但實務面有關多元文化實踐之詮釋，有些僅單純宣揚政府促進少數群體權益正面的結果，有些則從文化多元來源的歷史演進切入，側重文化交流和融合之優勢，避談文化衝突或文化斷裂的問題，偏「人際關係」取向課程意識之保守路線，而這樣的課程脈絡較難促進學生對社會不公平的現狀產生實際意識，也就難以達成賦權增能之教育目的。

綜合來說，現行高中公民與社會教科書，對多元文化議題的概念立論多採基進的批判取向。然而文本脈絡卻多為事實性知識的描述，雖能闡釋目前社會存在的文化歧視、文化位階等問題，但緊接著便點明符合準則的學習目標，致使課程內容充斥政治正確的語言，忽略解構或批判的認知歷程。

因此，本文建議欲有效改變學生預先存在的文化偏見，必須先顛覆原本認知，產生認知衝突，才能再建構新的文化觀。尤其學生本身是持續形成的文化主體，需透過敏感性議題和危險對話，檢視自身的文化偏見，從文化差異的角度理解弱勢族群因結構壓迫而處於特殊處境，並揭露主流文化強加於他者的暴力，以觸發學生文化同理心並解構原本觀點，進而產生改變社會系統之批判意識，才能讓教科書中的多元文化議題發揮正向作用，落實多元文化教育之實踐。

## 參考文獻

- 王秋絨、潘慧玲、黃馨慧、楊幸真 (2002)。臺灣婦女教育政策實施方案研究。  
*教育研究資訊*, 10 (5), 163-178。
- 王振寰、瞿海源 (2005)。社會學與臺灣社會。臺北市：巨流。
- 張茂桂 (2009)。再探公民：反思高中《公民與社會》新課綱之訂定。*公民訓育學報*, 20, 1-31。
- 莊明貞 (1993)。美國多元文化教育的理念與實施。載於中國教育學會 (主編),  
多元文化教育 (頁 225-250)。臺北市：臺灣書局。
- 陳澄巧 (2006)。圖解文化研究。臺北市：易博士。
- 彭懷真 (1995)。社會學概論。臺北市：洪葉文化。
- 普通高級中學公民與社會科課程綱要微調 (2014)。
- 劉美慧 (2012)。多元文化教育的基本概念。載於譚光鼎、劉美慧、游美惠 (主編),  
多元文化教育 (第三版) (頁 1-40)。臺北市：高等教育。
- 劉美慧、洪麗卿 (2010)。國小社會課程本土化論述形構變遷歷程之分析。*課程研究*, 5 (2), 97-111。
- 劉美慧、鄭景澤、陳亮君 (2011, 11 月)。高中公民課程轉化之議題分析。論文發表於國立臺灣師範大學教育學系主辦之「高中課程改革：知識結構、教師詮釋與學生經驗」研討會，臺北市。
- Banks, J. A. (2010). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed., pp. 3-26). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bennett, C. I. (1995). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. New York, NY: Routledge.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school: Expanded edition*. Washington, DC: National Academy Press.
- Cornbleth, C. (1988). Curriculum in and out of context. *Journal of Curriculum and Supervision*, 3(2), 85-96.
- Gorski, P. C. (2010). *Critical multicultural pavilion: Working definition*. Retrieved from <http://www.edchange.org/multicultural/initial.html>
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling*. Boulder, CO: Westview Press.
- Hamel, J., Dufour, S., & Fortin, D. (1993). *Case study method*. Newbury Park, CA: Sage.
- Kincheloe, J. L., & Steinberg, S. R. (1997). *Changing multiculturalism*. Buckingham, UK: Open University press.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2007). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class and gender* (6th ed.). New York, NY: Merrill.

- Spresdely, J. P.(1980). *Participant observation*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Zumwalt, K. K. (1989). Beginning professional teachers: The need for a curricular vision of teaching. In M. C. Reynolds (Ed.), *Knowledge base for the beginning teacher* (pp. 173-184). Oxford, UK: Pergamon Press.



## 國中歷史課綱中的歐洲意象

陳昫萱 甄曉蘭

本研究檢視我國自 1968 年九年義務教育統編本課綱至 2008 年九年一貫國中歷史課綱所勾勒的歐洲，以後殖民理論 Said 與 Bhabha 對於「他者」相關概念為起點，就歷經 10 次修訂的歷史課程標準或課程綱要進行分析梳理，發現歷年來課綱版本所勾勒的歐洲，其實反映出三個「我／他」關係時期，而這三個時期課綱對論述歐洲角度的遞變，也反映了 Said 與 Bhabha 對於後殖民情境下「他者」相關論述產生的背景與特性。

關鍵詞：歷史課程標準／綱要、後殖民、他者、歐洲意象

收件：2017年10月24日；修改：2018年6月4日；接受：2018年7月9日

## European Images in Taiwan's Junior High School History Curricular Guidelines

Yun-Shiuan Chen    Hsiao-Lan Chen

By examining discourses regarding Europe in curricular standards and guidelines from 1968 to 2011, this study investigated how Europe, as a type of Other, was delineated and how these discourses reflected subjectivity and a complex dynamism between China and Taiwan and Europe. Based upon Said and Bhabha's critical theories of the Other, this study followed Fairclough's method of critical discourse analysis and identified three approaches to presenting Europe in 10 curricular standards and guidelines over the past 40 years. The three approaches of illustrating Europe feature Said's and Bhabha's notion of the discursive Other produced in the postcolonial condition.

Keywords: History curriculum standards and guidelines, postcolonialism, Other, European images

Received: October 24, 2017; Revised: June 4, 2018; Accepted: July 9, 2018

---

Yun-Shiuan Chen, Associate Research Fellow, Research Center for Translation, Compilation and Language Education, National Academy for Educational Research.

Hsiao-Lan Chen, Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University,  
E-mail: sharon@ntnu.edu.tw

## 壹、前言

無論是在西方或我國，「他者」(the other) 或「異己」(李有成，2012) 都不是一個嶄新的概念。在教育領域，課綱與教科書中各種族群意象作為一種「他者」，同樣也引起許多關注。本質上，教科書中的族群意象其實也是知識、政治與權力議題，例如，Apple 與 Christian-Smith (1991) 所編經典《教科書的政治學》(*The Politics of the Textbooks*)，便解析了美國教科書編纂過程中處處充滿政治權力運作的現象；因此，教科書中被視為合法的知識，其實都是不同階級、族群、性別、與宗教間複雜的權力關係角力後的結果。

本研究源於與德國教科書研究院 (The Georg Eckert Institute for International Textbook Research, GEI) 之跨國合作研究構想 Multi-Lingual Internet Platform: Eur Views, Europe in Textbooks (EUR VIEW)。<sup>1</sup>在初步檢視相關文獻過程中發現：國內外雖然有大量文獻在探討教科書中不同族群的意象 (溫琇斐、陳麗華，2013；楊景堯，2008；譚光鼎，2009；Baranovitch, 2010；King & Domin, 2004；Torsti, 2007；Tsuneyoshi, 2007)。然而這些文獻，大部分多為探討「少數族群」的意象，如「原住民」、「非洲」、「有色人種」、「外國人」、「非漢人」等，較少探討傳統以來相對強勢族群如「歐洲」，是如何被呈現的。尤其是在我國，教科書中這些強勢族群如「歐洲」所呈現的意象與相關論述，似乎已成為無須質疑反思的「真理」。然而，歐洲的意象與論述真的如課本所說的那樣嗎？我國不同時期的教科書中的歐洲，是否也如 Apple 所言，教科書的內容其實是權力運作的結果？經回顧相關研究文獻發現，檢閱教科書中歐洲意象之研究，大多集中於歐洲地區國家。例如，GEI 曾在 2000 年發表 *The*

<sup>1</sup> 這項跨國研究計畫邀請各國學者一起參與、探討各國教科書內的歐洲意象，透過跨國合作收集全世界 20 世紀初以後的歷史教科書，分析這些教科書中文字和圖像所傳達的「歐洲」概念，以揭示「歐洲」概念的多元性和易變性。

*European Home: Representations of 20th Century Europe in History Textbooks* (Pingel, 2000)，分析過去百年來 13 個歐洲國家義務中等教育教科書中歐洲歷史呈現方式的演變，該研究結果指出 (Pingel, 2000)，大部分歷史教科書內與歐洲相連結的議題包括：兩次世界大戰、蘇聯發展、美國、法西斯義大利、納粹德國、1945 年以後的國際關係與全球問題，整體而言，歐洲範圍被描繪成清楚的，相關特色卻是負面的；然而今日歐洲地理範圍已經不同於前，也沒有教科書處理這些歐洲內部多元文化、宗教、語言以及歷史傳統彼此間的緊張，僅有少數公民教科書提及這些歐洲公民日後所需面對的挑戰。而另一項由歐盟所贊助的研究 *Europe Representation in Textbooks* (Brennetot, Mendibil, & Rosenberg, 2011)，則比較了 12 個研究參與國地理教科書中的歐洲概念，研究發現，這些教科書若不是呈現「傳統共同想像界限的歐洲大陸」、或是「線性發展成爲民主和平的歐洲」、或是將歐洲與歐盟放在一起討論，每一種取向都可歸納成一種特定的意識形態，也因此歐洲概念仍是模糊的，並反映出許多刻板印象。簡言之，這兩項研究結論的共同處就是，歐洲教科書所陳述的歐洲概念，並非一個具共識性、「真理性」的概念，而是反映一種特定面向、模稜兩可的歐洲。

如果歐洲各國教科書對於呈現歐洲自己的意象都是模糊、僅呈現特定面向，那麼在我國教科書的歐洲又是什麼樣的意象呢？是否也隨著社會脈絡的變遷而有所改變？本研究分析 1968 年我國推行九年國民義務教育實施統編本教科書以後到 2000 年正式推行九年一貫課程之間，國中歷史課程標準／課程大綱的歐洲意象，一方面藉由檢閱分析這 40 餘年來國中歷史課標／課綱中關於歐洲歷史的單元結構以及語彙概念指涉，另一方面則以後殖民理論中關於他者的觀點作爲理解的參照架構，分析我國 1968~2008 年間中學歷史課標／課綱中所呈現的歐洲意象，及其形塑這些意象的時空脈絡。

本研究擇定 1968~2008 年期間的歷史課綱進行分析，主要是因爲



1968年推動九年國民義務教育，教科書開始實施統編本制度，直至2000年推行九年一貫課程，教科書則全面開放為審定制，由民間出版業者共同參與編寫教科書。因跨越不同社會脈絡與教科書制度變革，正適合觀察歐洲意象的呈現，是否會因為社會變遷所進行的課綱／課標改革而有所遞變。而以課程標準／綱要為主要分析的文本，主要是因為教科書編寫一向依循課標／課綱所訂的方向與內容，即使到了九年一貫課程轉變成為審定制後仍是如此，雖然課標／課綱的內容與教材大綱看似簡短與片段，但其所發揮的功能卻絕不可小覷。最後，以後殖民理論中對「他者」的討論作為本研究的理論參考架構，則是希望運用該理論與方法取向來反思我國課標／課綱內有關「異己」族群意象形塑的問題。由於目前探討教科書中族群意象的研究，大多是從「意識形態」的觀點出發，本研究則希望藉由後殖民研究中論述分析取向對「他者」的探討，來解讀課程標準與大綱文本所描繪的歐洲與所傳遞的意象。

意識形態分析取向與後殖民論述分析取向的差異性在何處？Stoddart（2007）在分析討論意識形態（ideology）、霸權（hegemony）、與論述（discourse）等概念的差異時曾指出，古典馬克思理論用意識形態這個概念來描繪主流社會觀念與想法中隱含的（經濟）統治階級利益，並認為權力聚集在統治階級手中。而源於後結構主義的論述研究，則反對僅強調經濟面的意識形態理論，指出文化論述面向的影響力，認為社會權力中心並非僅屬於某一個特定族群，而是流散於一個巨大的權力網絡當中。易言之，意識形態研究與論述研究之差異在於彼此是從不同角度理解社會權力的運作，前者專注經濟統治階級利益的權力、後者則更為強調知識與文化論述再生產的過程如何維持既有社會權力的運作。1993年 Purvis 與 Hunt（引自 Stoddart, 2007: 193）更直接指出，「論述與意識形態的分析過程雖然可分開，不過，意識形態經常是論述的結果」。因此，「論述不一定是意識形態性質的，但意識形態總是具論述性質的」。

基此，過去以意識形態取向來分析教科書，雖然可以幫助吾人理解弱勢族群是如何在政治經濟優勢階級的利益下被扭曲成爲一種「弱勢」；然而「意識形態」的概念，同時反映的是優／劣、統治／被統治等「二元對立」的分類與兩者間權力鬥爭的循環，只是，此種二元對立的概念並未深入理解殖民者或掌握權力者是如何運用文化論述來建構「對立」與「差異」。

最終，本研究希望可以自後殖民的論述分析取向，提供一個不一樣的反思視角來檢視吾人習以爲常的知識架構。藉由深入檢視分析我國教科書課標／課綱呈現歐洲的方式與意象，以及其相對應的社會歷史脈絡，據以解析課程標準／綱要中歐洲意象，嘗試釐清 18 世紀末以來不同時期的歷史社會脈絡，如何影響我國 40 年來歷史課標／課綱的「歐洲」意象，而教科書作爲一種文化論述，如何在不同階段投射出迥異的「我／他關係」。

## 貳、後殖民理論中的他者

源於文學評論的後殖民研究，最早可追溯至前英法殖民地文學領域學者對於殖民母國歧視殖民地的批判（McLeod, 2000），雖然不少左派學者，如 Dirlik（2007）、Hall（2006）、Shohat（1997）及 Young（2006）等，都對後殖民理論隱晦的政治立場提出討論與批判，然而本研究仍以後殖民理論來觀察思考我國國中歷史課標／課綱中的歐洲意象，除了前述研究方法取向的考量外，另外主要因素是後殖民理論學者對於「他者」的分析，指出文化知識論述如何合理化帝國與殖民主義、並持續成爲主宰論述，並模糊化帝國殖民論述所建立的西方／非西方、殖民者／被殖民者、文明／野蠻等二元對立界限，對於本研究試圖理解我國課標／課綱中的歐洲意象、以及其所潛藏的後殖民我／他情境應有幫助。

## 一、對於他者的想像、論述與宰制：東方主義與西方主義

Said (1978, 1993) 雖然並沒有以「他者」為名直接探討，然其經典著作《東方主義》(Orientalism) 與《文化與帝國主義》(Culture and Imperialism)，對於協助當代世界理解「知識」作為一種論述發揮力量形塑被殖民者成為一種「他者」的過程相當有幫助。Said (1993) 自陳葛蘭西 (Antonio Gramsci) 的霸權理論及傅柯的論述、知識／權力概念對於其分析帝國主義文化論述的影響。Said (1978) 指出，帝國論述在各類非政治性的文本 (如小說、戲劇、學術研究) 中，對於伊斯蘭世界的論述，與 18、19 世紀以來帝國主義的心態密不可分，這些看似中立的文化與科學論述，一方面闡揚歐洲啟蒙運動對於自由民主體制、科技發展、與冒險精神的積極貢獻，而這種文化優越、主導／宏大敘述 (masters narrative)，同時指出伊斯蘭文化的落後、不文明，因此需要西方文明來幫助與救贖；此種論述不僅影響了西方對於東方的知識建構，也與帝國主義共謀成為其侵略與統治東方的合理化論述。

簡言之，西方世界所謂的東方學研究，其實是一種想像的、建構的、權力 (包含政治、經濟、軍事與文化) 的集合體，這個集合體並非一種真實的存在、而是主觀意識與權力交織持續刻劃後的客體。在建構關於東方的知識的過程中，東方，是一個被帝國主義論述建構的「他者」：羸弱的、非理性的、幼稚的、未啟蒙的、不同的、隱晦不明的「他者」，即使有文化，也不如西方啟蒙主義與工業革命所達到的成就，而且其成就必須經由西方「科學體系」的分析、歸類、建構與認可，在所謂的「知識」架構下才能成為一種「理性」的存在，在此種過程中，西方則是理性、有力、成熟、正常的。簡言之，「東方主義便是為了支配、在結構並施加權威於東方之上的一種西方形式」(游美惠譯，1999：4)。經由這樣的分析，Said (1993) 也揭露了文化論述本身的力量、及其生產性 (productivity) 與政治性。

在 Said (1993) 指出西方世界所存的東方主義之外，東方世界事實上也存在著西方主義。2004 年 Buruma 與 Margalit (林錚鵲譯，2010) 即指出，西方論述所生產的東方主義，不僅持續在西方社會發展，也擴散促使東方世界發展出一種西方主義，在東方（主要如日本、俄羅斯、中國以及伊斯蘭世界）盛行的西方主義，是一種將西方（以美歐為主）妖魔化的想像，西方是貪婪邪惡、物質化且墮落、淺薄且傲慢、無人性而機械的，雖然西方精熟管理效率，卻無精神文明與靈性。當然，這兩位學者認為，西方主義的現象並不是同情這些反西方國家／文化的人與「恐怖主義」，而是藉由了解其現象與根源、阻止這些衝突的起點，進而開啓真正的對話。

## 二、他者的問題：歧視與差異

Bhabha (1994) 對於殖民者與被殖民者主體性形成的最重要論點之一，即為其所指出的「他者問題」。Bhabha (1994) 指出，殖民論述是建構在「他者」與「我」之間一種本質上固定既有差異的意識形態上，例如，文化、歷史或種族固定既有差異性的論述，矛盾地再現他者，這種矛盾地再現，同時暗示著一種固定性與無法改變的秩序、以及其失序、退步、與重複性，既有差異的固著性就像刻板印象一樣，是一種在已確定和未知之間擺盪的知識與認同形式，而這種含混矛盾 (ambivalence) 的過程與力量，讓刻板印象得以產生，並且繼續在不斷變遷的歷史與論述的緊要關頭可以一再反覆出現，產生了把被殖民者個別化與邊緣化的策略，「模稜兩可」(ambiguity) 的功能，作為歧視性力量 (discriminative power，如種族、性別或其他歧視力量) 中最重要的一種論述與心理策略，都需要被仔細地描繪與紀錄。Bhabha (1994) 認為，理清這種模稜兩可的功能與過程，可以提醒我們在理解並介入反抗殖民論述時，把焦點從這些被殖民者形象到底是被界定成負面或正面，轉移到刻板印象論述如何形塑被殖民者主體的過程 (processes of subjectification)。

對於 Bhabha (1994) 來說，他者性 (otherness)：作為殖民者所論述的對象，是殖民者渴望與嘲弄的對象，也是一種差異性的宣示，這種宣示其實也包含在自我認同與自我起源的幻想中。在論述中建構殖民主體性、以及經由論述行使殖民的權力，都需要一種「差異」（無論是種族差異或是性別差異）的宣稱；更重要者，殖民論述所生產的差異作為一種權力機制，其策略性功能是生產創造一個與「目標族群」（subject peoples）相關的知識空間，就這個空間而言，殖民者可以監視有關目標族群的知識、煽動一種複雜摻雜著愉悅與厭惡的知識。總之，殖民論述的目標，是把被殖民者建構成一種因種族差異性而低下的族群，以合理化殖民者對於被殖民族群的征服、管理與教化。

易言之，Bhabha (1994) 提醒我們，文化差異其實與刻板印象有密不可分的关系，刻板印象來自於文化差異的論述，而文化差異的論述又持續生產了刻板印象，這兩者互為循環間接解釋了：殖民者所生產「受殖民者文化有別於殖民者的論述」，如何合理化了殖民者對於被殖民者的主宰。這樣的觀點也明顯有別於 Said 強調西方論述製造了東方所呈現的對立性，在 Bhabha (1994) 看來，殖民者無法自外於被殖民者而存在，殖民者與被殖民者一種相對性的關係，一種你泥中有我、我泥中有你的連動依存關係。

### 三、歐洲作為一種「他者」？我／他、歧視與差異

無論是 Said 的東方主義、Buruma 與 Margalit 的西方主義、或是 Bhabha 對於他者問題的探討，雖然有其各自的重點、也各自遭受質疑與挑戰，然而其共同特點，都是探討政治上殖民統治過程中的文化論述所型塑的刻板印象、這些論述如何為帝國與殖民治理提供合法正當的基礎、以及與被殖民者主體相互刻劃的關係。因此，雖然這些關於他者的描繪來源主要是「被殖民者」或「被統治者」，然而後殖民理論所欲批判的更是一種二元關係：包括歐洲／他者 (Europe/Its Other)、殖民／被殖民者、

西方／非西方（West/the Rest）（Slemon, 2006），也是「我／他關係」中的矛盾敘述、模稜差異與歧視。尤其，本研究更希望凸顯課綱歐洲論述的雙重面向，也是殖民論述與反殖民論述相互滲透的呈現。

而這也是本研究期望藉用延伸後殖民中的他者，來觀察反思課標／課綱中歐洲意象之處，究竟歷史課標／課綱對於歐洲的描繪投射出何種「我／他關係」？「歐洲」雖然傳統上並不屬於「被殖民者」或「弱勢他者」，然而後殖民理論所欲打破的正是二元對立的人為建構界限與差異，指出主體性的模稜。尤其是我國儒家傳統素有華／夷思想，本質上即映現了一種以中華民族為世界中心的我／他關係（許光武，2005），王雅玄（2012）認為，國中歷史教科書中本國史的安排方式，其實也反映了「中國為主、外邦為蠻的敵我關係」，只是清末民初鴉片戰爭、中日甲午戰爭，以及一連串歐洲帝國主義侵略，顛覆了千年以來的華夷思維。張君玫（2012）指出了清末知識分子對於西方的想像，並存著「自我批判與自我提升的渴望，意欲『參與』強勢文化的改造意向」，挪移、穿越也轉化了西方與非西方的文化邊界（林芳玫，2012：208）。而在這樣歷史記憶猶存的背景下，國民政府遷臺後，又是如何在課程標準／課綱中描繪歐洲？這些關於歐洲的論述是否也是我國與當時歐洲帝國主義互動中所產生的結果？這些論述所產生關於歐洲的主題論述發展至今又是如何？

Hall（2006）曾言，世界上各種不同的後殖民情境需要細緻的區隔探討，避免一再重複把西方／歐洲當作唯一的殖民者，誤用了後殖民這個概念而不經意強化後殖民理論所要解構的二元性。張君玫（2009）也指出，當代日益複雜的主體界限呈現的即是後殖民問題意識的情境。本研究藉用後殖民理論對於「他者」的討論，並非希望直接套用歐洲作為一種殖民者、中國與臺灣為被殖民者而再次跳入帝國殖民論述的二元性。而是希望以此後殖民理論者的反思作為理解的起點，來分析 40 年來課標／課綱中的歐洲意象及其背後的論述角度，揭示課標／課綱文本

內的歐洲所涵蓋的範疇、主題與意象、以及這些相關論述所投射出的我／他關係的移轉與互動的複雜性、這些文本本身具備的歷史脈絡與政治性。最終，也希望可以經由這樣的分析，與後殖民批判對於他者的討論產生一些對話。

## 參、研究方法與步驟

由於 Said 的批判分析與其他後殖民理論學者深受傅柯的知識／權力觀點影響 (Moore-Gilbert, Stanton, & Maly, 1997)，因而本研究在方法學上承襲論述分析傳統，執行步驟上則採循 Fairclough (1995) 批判論述分析取向精神，其所發展的批判論述分析方法是一種綜合：「語言文本」(language texts)、「論述實踐」(discourse practice)，以及「論述事件作為社會文化實踐案例」的分析 (discursive events as instances of socio-cultural practice)。語言文本分析涵蓋者為書面文本，「論述實踐」包括了論述生產、傳播、消費、以及轉變的過程，而「論述事件作為社會文化實務案例」則包含了社會組織或機構的社會實踐與語言文本論述的互動。

限於篇幅，本文以 1968~2008 年之課程標準與課程大綱為主要文本。步驟上，首先檢視課程標準／綱要之目標、教材綱要單元內容、及結構分布、對於歐洲與我國的文字描述內涵。其次一方面歸納歐洲相關主題占外國史單元之比重，同時比較不同版本課標／課綱之內涵，檢視這些內涵之共同性與差異性、以及與各時期課標／課綱所交織的重要政治與社會脈絡，最後反映出關於歐洲陳述的週期與變化，理解是哪些關於歐洲的主題被呈現，是自誰的主體觀點在論述、以及這些主體觀點所相處的歷史社會脈絡。

## 肆、歷史課標／課綱的「歐洲」： 從歐洲即外國到全球中的歐洲

國中歷史課程標準／綱要自 1968~2008 年總共歷經 10 次的版本修訂變革，修訂課標／課綱的主要脈絡，分別是 1968 年開始推動九年國民義務教育、1983 年頒布國民中學法、1994 年增加《認識臺灣》系列之新課綱、以及 2000 年開始推動九年一貫課程。雖然課標／課綱修訂歷經以上四個階段，然而對照分析這十版國中歷史課標／課綱的課程目標、教材綱要結構內容對於我國與歐洲的文字則發現，與歐洲本身的主要內涵與重要事件大致在這 40 餘年間並沒有太大的改變，較為明顯的變化則是因為論述角度的移轉而產生。以下依各時期敘述。

### 一、1968~1985 年：現代化與文明歐洲即為外國

檢視 1968 年、1972 年、1983 年與 1985 年等四版國中歷史課程標準之目標，可發現基本上前兩項課程標準之課程目標是一樣的，而 1983 年與 1985 年之課程標準所涵蓋的目標也相同；共同表列（表 1）後可以發現這四個版本的課程目標其實是一樣的。這四項課程目標反映出當時編寫者認為歷史課程的主要目的：認識中華民族悠久歷史、歷朝政治制度、傳統社會與精神，以建立學生復興國家責任感的重要性。至於課程標準所指陳「世界主要民族」或「世界各民族」所指為何？則可進一步在教材大綱中找到答案。

1968 年與 1972 年課程標準的教材大綱指出，「……外國史部分為求脈絡清楚……，應以歐洲為骨幹，重點在於近世，單元力求縮減……」（國民中學歷史暫行課程標準，1971：89；國民中學課程標準，1982：99）。亦即，對於當時編寫課程標準的委員來說，外國史的重點就是歐洲近代發展史。觀察這四項課程標準內所列的教材大綱單元數量，更可發現歐洲相關的單元占有所有國外歷史課程比重至少六~八成以上。進一



表 1 1968~1985 年四項國民中學歷史課程標準之課程目標

課程標準名稱	課程目標
1968 年《國民中學歷史暫行課程標準》 1972 年《國民中學課程標準》	壹、使學生明瞭中華民族的演進及歷代疆域的變遷。 貳、使學生明瞭我國政治制度及社會生活的演進。 參、從建國悠久、文化燦爛的史實中，使學生認識民族的傳統精神，以啟發復興國家責任之自覺。 肆、使學生明瞭世界主要民族主要演進的大要、時代的趨勢、及我國在國際上的地位與責任。
1983 年《國民中學歷史課程標準》 1985 年《國民中學歷史課程標準》	壹、使學生明瞭中華民族的演進及歷代疆域的變遷。 貳、使學生就國民小學社會學科所學基礎，進一步明瞭我國政治、社會、經濟、文化的發展，以期增強其愛國家、愛民族的情操與團結合作的精神。 參、使學生從我國悠久歷史、燦爛文化的史實中，認識民族的傳統精神、國民的地位與責任。 肆、使學生明瞭世界各民族歷史的演進、文化的發展、時代的趨勢，以及我國在國際上的地位與責任。

資料來源：出自國民中學歷史暫行課程標準（1971：89）；國民中學課程標準（1982：99）；國民中學歷史課程標準（1983：91，1986：95）。

步檢閱這些教材大綱的內容，1968 年《國民中學歷史暫行課程標準》與 1972 年《國民中學課程標準》歷史科課程綱要中，單元名稱、內容、以及於教科書的分布架構是一模一樣，都將外國史內涵區分成爲 11 個單元，分配於國中歷史科第四冊與第五冊，第四冊內容包含歐洲從上古中世紀至 18 世紀工業革命的發展、第五冊則細談民族主義、帝國主義、兩次世界大戰、以及今日世界大致發展趨勢。

相較於 1968 年與 1972 年之課標，1983 年與 1985 年這兩項課標內歐洲單元相關內容雖有些許差異，然而主要差異仍只是在單元間的調整或整併。例如，在後兩項課程標準將近代歐洲的興起與向外擴張等相關論述統一納入同一個單元，形成對於近代歐洲興起的論述。整體而言，這四項課標的歐洲論述內涵，都鉅細靡遺說明西歐歷史的起源、發展、以及整體西歐發展史對於當時國際社會發展的影響。

對照同時期本國史對中國史歷朝各代發展的詳盡敘述，此時期外國史課程架構內容分配對於西歐近代歷史事件的敘述方式與強調，不僅投

射出一種簡化、源自帝國主義對於歐洲文明起源與「現代化過程」對於世界貢獻之主導／宏大敘事，也反映了當時我國知識界接受這些來自西歐現代化宏大敘事的矛盾情感。

雖然國民政府遷臺到 1985 年時已逾 30 年，然而這樣的課綱教材內容架構，仍然反映出當時知識界對於百年前西方帝國主義侵略中國的慘痛歷史記憶猶存，清末以來與西歐列強互動的經驗指出，挾船堅炮利的歐洲帝國主義代表的是一個「嶄新的世界與思維」、一種足以影響曾擁有輝煌歷史文化的中國的「現代化趨勢」。本國史所詳盡敘述的中華民族五千年發展史，對照於外國史詳盡敘述的歐洲為一種「他者」，這個「他者」曾經在歷史與文明發展進程遠遠落後於中國、然而因為啓蒙運動、知識與工業革命、民主化後的擴張與民族主義演變等一系列發展過程，進而強大到足以威脅中華民族的「他者」。

簡言之，這個時期四項課標對於歐洲的描繪反映了兩個特色：首先，這些西歐歷史事件多側重在對於世界與中國產生重大影響的事件，例如，古典希臘羅馬文明、基督教發展與文藝復興、西歐民主政治發展與向外擴張、工業革命、民族主義、帝國主義與世界大戰對於今日世界的影響。這些投射出西歐現代化發展的論述隨著帝國主義對 18 世紀中國的侵略，成為一種知識觀點進入我國當時的課程標準歷史記憶中，作為警醒與效尤的目標。而這樣的發展也繼而呈現出此時期課標的第二項特色：「以歐洲史為主軸的外國史」相對於「中國史」二元對立的態勢，這樣二元對立的課程標準源自當時歷史脈絡結構。當時國民政府時期主流知識論述對於西方帝國主義侵略中國的慘痛歷史記憶猶存，而「中國」過去曾為帝國的歷史榮光、作為二次大戰的戰勝國、以及遷臺後追求反攻大陸的時代政治任務，近代歐洲作為一種「他者」，既是侵略中國的萬惡帝國主義、卻也同時是「值得仿效學習的現代化榜樣」。

這兩項特色不僅凸顯出我國政府所處の後帝國時期脈絡，也符應 Said 的評論：西方帝國主義和知識與權力有共謀（complicity）的特性，

知識因其表面中立性，也得以滲透進我國當時的課程標準內涵，成爲一種本身即具形塑力量的論述。也如同 Bhabha (1994) 所指出的，刻板化的差異性論述正是帝國／殖民論述得以不斷重複的機制，強迫受侵犯者／被殖民者學習殖民者以成爲強者，卻忽略本質上「帝國與權力侵略」的問題，這也解釋了促進「中華民族」追隨學習西方的發展途徑的論述來源，Bhabha (1994) 的看法解釋了當時主流論述必須在中華民族自我認同與引進西學之間的矛盾之間擺盪，極力尋找一種可以讓中國重新認識「國際」、了解自身所處的位置、以確立參與國際社會的方式。

雖然 1980 年代的臺灣同時也歷經了政治自由民主與本土化浪潮、經濟與社會激烈的變遷，1987 年蔣經國廢除了歷經 38 年的戒嚴令，也進一步對教育體制與課綱本土化發生了潛在的影響。但是這些影響，仍然到下一時期 1994 年後才經由「認識臺灣」課程真正開始對課程標準發揮作用。

## 二、1994~1995 年：現代與文明歐洲作為國際勢力的代表之一

此時期正式開啓了臺灣政治史上的本土化時代，課程標準除了修訂原有的 1994 年《國民中學歷史科課程標準》，並在 1995 年修訂新增《認識臺灣》課程大綱，並在國中階段引入《認識臺灣》課程，這一系列引發空前爭論的教材，對於歐洲的論述，則是增加了臺灣與歐洲國家（如荷蘭與西班牙）16 世紀在臺殖民的歷史。

表 2 彙整 1994 年《國民中學歷史科課程標準》及 1995 年《認識臺灣》課綱的課程目標。相較於上一個時期，可以發現此時期的國中歷史課程目標有明顯的改變，不再強調「中華民族」相關知識與傳統的精神情操、而是重視「歷史知識的本質」、「學生個別興趣」、「臺、澎、金、馬的史實與資產」、凸顯「國家創建的艱辛」；不再凸顯熱愛「民族國家」歷史榮光，而是更重視「學生認識自身周遭環境」和「愛鄉愛國」的情

表 2 1994~1995 年間國民中學歷史科課程標準之課程目標

課程標準名稱	課程目標
1994 年《國民中學課程標準》歷史科	壹、引導學生了解歷史知識的本質。 貳、引導學生對歷史發生興趣，俾能主動學習。 參、引導學生認清國家創建的艱辛及個人的責任。 肆、培養學生具有開闊的心胸並成爲具有世界觀的國民。
1995 年《國民中學課程標準——國民中學《認識臺灣》（歷史篇）課程標準》	壹、認識各族群先民開發臺、澎、金、馬的史實，加強承先啓後、繼往開來的使命感，並培養團結合作的精神。 貳、認識自己生活周遭環境，培養愛鄉愛國的情操與具有世界觀的胸襟。 參、增進對臺、澎、金、馬文化資產的了解，養成珍惜維護的觀念。

資料來源：出自國民中學課程標準（1995：147，217）。

操；相較於上一個時期課程標準「讓學生了解世界各民族與其文化的演進發展、時代趨勢、與我國國際地位和責任」的目標，此時期則以「培養學生具備開闊心胸與世界觀的國民」爲目標之一。

因此，整體來說，這個時期的普通歷史科課程標準目標不再如往常高度強調「國家民族知識與民族榮光」，顯示逐漸擺脫冷戰時期與共產世界之間敵我分明的框架，而對於臺、澎、金、馬作爲生活周遭環境的認識與理解，則間接反映了對於「臺灣本體性」的重視，呈現出解嚴後政治與社會追求本土化與民主的主流趨勢。

進一步觀察 1994 年《國民中學課程標準》歷史科內歐洲史單元占歷史科全數單元的比重，雖然稍有減少，對描繪歐洲的主題與內容卻無明顯差異。對照上一時期的教材綱要，此時期主要的差異在於課程標準把外國史又區隔爲「上古篇」、「中古篇」、「近代篇」、與「現代篇」，但是與歐洲相關主要單元則大致與上一時期相同，主題仍然是以「古典希臘羅馬文化、歐洲中古時代基督教與莊園制度發展、近代民主政治發展、民族主義、工業革命、文化變遷及帝國主義、到近代兩次世界大戰」等爲主。

此時期歐洲相關敘述的改變主要來自此時期國一《認識臺灣》（歷

史篇)課程大綱,其中的教材綱要總共有9個單元,包括(國民中學課程標準,1995:148-150):「導論、考古遺址與原住民的部落社會、國際競逐時期(荷蘭、西班牙)、鄭氏治臺時期、清領時代前期、清領時代後期、日本殖民統治、中華民國在臺灣、與未來展望」。在第三單元的國際競逐時期,雖然未若其他單元還細分小單元以囊括重點,但是增加了「荷蘭」與「西班牙」兩個歐洲國家對於臺灣的短暫治理。

相較於1980年代以前的課標僅著重於與中國有關的歐洲發展史,《認識臺灣》(歷史篇)與歐洲相關的內容主要是荷蘭與西班牙在臺灣競逐的殖民歷史,類此內容並未出現在上一時期的歷史課標中,此段內容雖然不多,也反映出當時追求自由民主以及臺灣主體性的政治脈絡,因為以臺灣為主體,是以與臺灣相關的歷史進入課程,荷蘭與西班牙也因此進入課程。

究竟此時期這兩項課綱的目標與內涵反映的是臺灣何等複雜的後殖民情境以及所歷經的主體意識發展過程呢?陳光興(2001)分析了國民政府遷臺對臺灣的治理,指出臺灣內部所產生的認同差異(對日本認同與中國認同),讓臺灣的主體發展之更為糾結難解。這樣多重的認同危機,也促成當時政治領域重塑造臺灣政治本土化與文化主體性力量的崛起,而加入與臺灣有歷史淵源的「荷蘭」與「西班牙」等,這些並不屬於過去「主流」歐洲相關歷史,這兩個歐洲國家作為一種「殖民者」在臺灣競逐與統治的歷史,也構成臺灣主體論述的重要元素。

### 三、2000~2008年：全球多元文化中之歐洲

承續上一時期來自民間對於民主與教育改革的強烈呼籲,1990年代後期開始也是體制內許多不同面向正式發生調整的時候。而在教育政策範疇,1994年民間團體發起的410教育改革大遊行,行政院為了回應這波教育訴求,在1995年成立教育改革諮議委員會,開始對教育制度的總體檢,這波教育改革也促成了教育領域的許多改變,例如,教育部在1994年成立「研議擴大開放國民小學教科書審定事宜專案小組」,於1996年

開始逐年開放民間出版社編寫教科書（吳清山，2005）。2000 年第二次總統大選第一次發生政黨輪替，讓本土化力量正式開始體制化，造成了許多深遠的影響。例如，行政院依據教改諮議委員會的建議書，責成教育部於 1998 年發布《國民教育階段九年一貫課程總綱》，隨後於 2000 年發布《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》。<sup>2</sup>

本時期九年一貫課綱共歷經 4 次修訂，基本上這四個版本的課程目標都相同（表 3）。由於前兩個版本（2000 年與 2003 年版）並未提供課程大綱內容，而 2005 年以後兩個版本雖然提供課程綱要，然而卻是整個社會學習領域合併發展，將歷史單元與地理與公民兩科統整呈現，因此難以估算歐洲史占外國史的比重。

相較於上一時期的國中歷史課程標準，九年一貫課綱最顯著的差異，除了在於其以更宏觀的角度來涵蓋社會領域的學習目標，歷史教育目標則以「本土與他區的環境與人文特徵、差異性及面對的問題」、「社會科學的基本知識」來取代上一時期課綱的「歷史知識」；不再強調「國家創建艱辛與個人責任」，而是更多融合「本土與國家認同與世界觀」。就此而言，歷史科融入作為社會學習領域的統整精神一覽無遺；而 1980 年代以前，課標所重視的「中華民族」與「歐洲史作為外國史」之二元觀點已然消失無蹤，而是延伸擴展第二時期對於「本土、國家與世界」的認同與關懷。

在九年一貫課程精神下，課程綱要已無強制的教材內容。例如，2000 年版的九貫暫行綱要以及 2003 年版的九貫正式課綱，都未直接列出九大軸線下應教授的內容，而是以附錄的方式列舉兩種各階段課程計畫的範例供參考。2000 年版九年一貫暫綱在附錄所列的課程安排範例剛好與歐洲相關。這兩個範例都將歐洲相關內容分別安排於第四階段（七~九年級）教授。

<sup>2</sup> 在九年一貫課程中，原來的歷史、地理與社會三科整併成為社會學習領域。此外，受到同心圓史觀（杜正勝，2000）的影響，在課程安排與論述架構上，社會領域課綱架構在以人為核心的四個向度發展，並建構出「人與空間」、「人與時間」、「演化與不變」、「意義與價值」、「自我、人際與群己」、「權力、規則與人權」、「生產、分配與消費」、「科學、技術、與社會」以及「全球關聯」等九條軸線，運用的是從個體—生活社區—臺灣—中國—世界的模式（國民教育九年一貫課程暫行綱要——社會學習領域，2001）。

表 3 2000~2008 年《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》社會學習領域課程目標

課程標準名稱	課程目標
2000 年《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》社會學習領域 2003 年《國民中小學九年一貫課程綱要》社會學習領域 2005 年《國民中小學九年一貫課程綱要》社會學習領域 2008 年《國民中小學九年一貫課程綱要》社會學習領域	壹、了解本土與他區的環境與人文特徵、差異性及面對的問題。 貳、了解人與社會、文化生態環境之多元交互關係，以及環境保育和資源開發的重要性。 參、充實社會科學之基本知識。 肆、培養對本土與國家的認同、關懷及世界觀。 伍、培養民主素質、法治觀念以及負責任的態度。 陸、培養了解自我與自我實現之能力，發展積極、自信與開放的態度。 柒、發展批判思考、價值判斷及解決問題的能力。 捌、培養社會參與、做理性的決定以及實踐的能力。 玖、培養表達、溝通以及合作的能力。 壹拾、培養探究之興趣以及研究、創造和處理資訊之能力。

資料來源：出自國民教育九年一貫課程暫行綱要——社會學習領域（2001：204）；國民教育九年一貫課程綱要——社會學習領域（2003：20；2008：22）。

這兩項範例內關於歐洲的論述，主要差別在於這些教材與不同單元的結合方式，範例一將所有國外發展列於世界史之單元下，範例二則另依概念所形成的單元分別講述歐洲。然而，兩個範例對於歐洲所包含的範疇都相當接近，基本上皆涵蓋：希臘與羅馬古文明、中古西歐（基督教文明）、東西文化交流、近代歐洲（文藝復興、啓蒙、工業革命、與海外探求）、帝國主義、兩次大戰與冷戰等主題。相較於 1980 年代以前時期之課程標準，這些歐洲相關的議題與內涵與過往相去不遠，但值得注意的是，在九年一貫課綱精神下，其不再以對立的觀點將歐洲代表「全世界」，而是傾向將歐洲相關論述融入九大單元軸線，雖然九貫課綱所舉兩項範例僅作為參考用，不過歐洲歷史比重還是明顯稍多於世界其他區域的歷史。而在 2005 年教育部所增列的七~九年級基本內容中，將歐洲相關敘事列在九年級「全球關聯」以及「人與時間」這兩個軸線下，前者以歐洲地理為主、後者則以歐洲歷史為主；而 2008 年版的九貫課綱也是承續這樣的基本內容。

由於九貫課綱鼓勵多元、因此課綱內容已不再如前兩個時期的課標／課綱一樣細列與歐洲相關的教材單元。只是在 2005 年以後教育部所增列的七至九年基本內容中，<sup>3</sup>仍隱約承續過去歐洲相關的意象，但是在列舉的議題上已明顯的濃縮，偏向以「概念化」的方式來呈現歐洲，不再以冗長敘事來描繪歐洲各種事件。舉例來說，2005 年九貫社會領域基本內容以「希臘文明的特色」這個單元，統括了 1994 年普通歷史課程標準的「古希臘文化」與「希臘化文化」等兩個教材單元下所包含的「愛琴文化、雅典與斯巴達、荷馬、蘇格拉底、柏拉圖、亞里斯多德、帕德嫩神廟、奧林匹克賽會」與「亞歷山大帝國、文化融合、歐基里德、阿基米德、亞歷山大城」等單元內涵。

此外，論述角度與方式也有所轉變。例如，1994 年普通歷史課綱以「地理發現與帝國主義」為題相關的內容，2005 年以後的九貫課綱基本內容以「歐洲從事海外探險的動機與背景，以及對美洲、亞洲地區人口和文化的衝擊」為題；而同樣是以「民族國家、文藝復興、宗教改革、地理發現與帝國主義」為內涵，1994 年課綱以「歐洲的興起」為題，2005 年以後課綱則以「西方文明的崛起與擴張」為主軸，將整個「啓蒙運動、知識革命、商業革命、民主政治與西歐諸國建國運動」等皆涵納進去。而在論述方式上，從過去 1994 年課綱用「歐洲的興起」一詞，涵蓋「歐洲」與「興起」，2005 年版「西方文明的崛起與擴張」則用「西方文明」及「崛起與擴張」，前者凸顯的是一種看似自然而然、中立的興盛概念，彷彿歐洲的興榮是水到渠成的自然結果；後者顯現的是西方世界的權力運作，反映的是一種人爲的企圖，這樣的立場改變也帶有對於歐洲在世界各地擴張的評判。而所增加的「從二元對峙到多元文明的並立」，以及「從大眾文化到文化差異的反省」等單元，其實也反映出對多元文明及多元文化差異的看法，這些都迥異於前兩個時期從中國或臺灣觀點陳

<sup>3</sup> 詳參行政院公報第 11 卷第 150 期（教育文化篇）。教育部令：修正「國民中小學九年一貫課程綱要——社會學習領域」第柒點，增列七至九年級基本內容，並自 2007 年 8 月 1 日生效且逐年實施。



述歐洲的角度。亦即，此時期的課綱內涵其實已加入反思的角度。

以上這些論述角度與方式的轉變，除了回應 1990 年代末以來國內政治社會大幅度開放的環境變遷外，其實也間接反映了 1990 年代以來國際社會的急遽變化，無論是冷戰結束、網際網路高度發展、全球化速度加速、歐盟開始整合的過程，以及知識界對於帝國、殖民的後現代批判反思浪潮。直言這些變遷對於九貫課綱造成影響或有武斷之虞，然而歐美在政治殖民體系離開後對被殖民國的政治、經濟與文化領域仍持續發生的影響；這些對於西方強勢主導的反省以及世界其他地區文明的相同重要性，也為歐洲在世界歷史扮演要角的主因提出批判性的解釋，認為此種現象並非只是因為其優越的歷史發展條件，而是因為其運用「聲稱優越」的力量，對於其他世界文明進行滲透性的擴張，但是殖民論述的擴張其實並非單向、而是雙向的影響。

Hall (2006: 247) 曾指出，後殖民分析的重要性在於其指出「殖民與被殖民者的相互刻劃 (double inscription)」、彼此界限的模糊，強迫吾人重新解讀「殖民主義長久以來所建立的二元性 (binarism)」，將其視為一種「文化移轉 (transculturaltion)、文化翻譯 (cultural translation)」，因此，後殖民理論的價值在於其「拒絕了『當時／現在』、『那裡／這裡』、『家／海外』」，而是描述一種「移位 (displacement) 與離散 (diasporic)」，這樣的分析也適用於解讀此時期社會領域課綱所例舉的歐洲主題，一方面歐洲文明論述仍存，但是其也被視為全球多元文明中的一種，與其他世界各種文明併列、也彼此影響。

## 伍、討論

綜整 1968~2008 年間陸續修訂的十版歷史課程標準／綱要中有關歐洲的主題與描述如表 4，可歸納出以下兩項意涵。

表 4 1968~2008 年歐洲史相關中學課程標準與歐洲意象特性一覽表

課綱修訂脈絡	課綱名稱	科目名稱	歐洲意象	呈現的角度		
開始推行九年國民義務教育	1968 年《國民中學歷史暫行課程標準》	歷史	現代化與文明的歐洲即為外國	對立的中國與西歐觀點發展史		
	1972 年《國民中學課程標準》	外國史				
頒布國民中學法	1983 年《國民中學歷史課程標準》	外國史			1.現代與文明歐洲 2.歐洲為國際勢力的代表之一	臺灣觀點的歐洲
	1985 年《國民中學歷史課程標準》					
增加《認識臺灣》系列之新課綱	1994 年《國民中學課程標準》歷史科	歷史科（外國史）	歐洲文明作為全球多元文化中的一類	臺灣觀點之全球多元文化中的歐洲		
	1995 年《國民中學課程標準——國民中學《認識臺灣》（歷史篇）課程標準》	認識臺灣（歷史篇）				
九年一貫課程	2000 年《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》	社會學習領域			歐洲文明作為全球多元文化中的一類	臺灣觀點之全球多元文化中的歐洲
	2003 年《國民中小學九年一貫課程綱要》	社會學習領域				
	2005 年修正《國民中小學九年一貫課程綱要》社會學習領域	社會學習領域				
	2008 年《國民中小學九年一貫課程綱要》	社會學習領域				

資料來源：出自國民教育九年一貫課程暫行綱要——社會學習領域（2001：204）；國民教育九年一貫課程綱要——社會學習領域（2003：20，2008：22）。

## 一、課標／課綱中大致定型的歐洲主題與後殖民情境

無論是在早期我國教科書所列的「外國史」、或是最近九年一貫課程「全球關聯」基本內容，關於歐洲的內容都占至少一半的比重，這樣的情形，似乎也反映出啓蒙時代以來，歐洲長達幾世紀以來在全球近代發展所發揮的影響力、以及對於「我族」（無論是存在已久的中華民族或是形成中的臺灣主體）的影響。

這十版課標／課綱對歐洲的描述，完整地涵蓋從古典到近代。從描述的主題範疇來看，普遍包括了：古典希臘羅馬文明、中世紀歐洲發展、

基督教發展及其對歐洲的影響、中西文化交流、近代的歐洲君主專制與民主政治的發展、歐洲的興起（文藝復興、啓蒙運動、科學與工業革命、商業發展、地理發現）與帝國主義、歐洲民族主義、及其在歐洲殖民地所誘發的民族主義、歐洲殖民地獨立運動與法國大革命、二次大戰與大戰期間與其後的社會文化發展、社會主義、以及近代科學的急遽變化等。整體來說，與歐洲相關的論述並無明顯改變，而是一直與「文明與現代化發展」的相關論述緊密連結。這樣的現象，不僅反映了優越的西歐現代化發展進程的論述經由帝國／殖民主義滲透入我國課標／課綱的現象。

同時，這些課標／課綱內關於歐洲歷史主題的論述也夾雜著負面論述，例如，西歐帝國主義在全世界的擴張、民族主義的問題、甚至是兩次世界大戰的破壞性，這樣的負面歷史材料其實也間接反映對於東方主義論述的對抗，如同西方主義者對於西方世界的刻板印象。特別是過去中國長久以來在亞洲的帝國地位，對抗歐洲帝國主義、參與兩次世界大戰勝利而參與世界秩序重整的角色，凸顯「中國」過去的榮光，也暗示了歐洲黑暗的一面，藉由在歷史教材中仔細深入呈現歐洲相關歷史的「來龍去脈」，反映了歐洲絕非十全十美的情況。

整體狀態則反映一種後殖民情境——是 Bhabha (1994) 所說的模仿 (mimicry)，要被殖民者學習模仿成爲殖民者，一方面帝國殖民論述滲透入課標／課綱，使得歐洲文明仍然是世界史發展的重點；但是被殖民者的主體性仍然試圖反映殖民帝國的問題。這也是 1994 年 Bhabha 對於 Said 的評論（引自 Moore-Gilbert et al., 1997），其指出 Said 雖然運用後結構理論批判帝國殖民論述將殖民者與被殖民者二元對立化，但是其不斷批判殖民者對於被殖民者的投射與統治，無意中反而強化了他自己當初所要批判殖民者／被殖民者這種二元對立的關係，Bhabha (1994: 130) 指出，「被殖民者的模仿，幾乎一樣、又不盡然 (almost the same, but not quite)」，其實就是一種間接的反抗。職此，歷史課標／課綱所呈現的歐

洲主題，其實也是一種模仿，同時也是對帝國殖民者的否定、也是間接主體性，將殖民論述中被形塑的客體轉化成爲對於殖民者的顛覆。

## 二、我／他關係與歷史課程內涵的移轉

三個不同時期課標／課綱對於不同歐洲歷史事件內涵的強調，同時也反映出不同時期我（中國或臺灣）／他（歐洲）關係的遷移。在第一個時期「對立的中國與西歐觀點發展史」時期的中學歷史課程目標清楚揭示「歷史課程的範圍」，包含的是中華民族的演進、與各族之間的互動、光榮偉大的史實與文化成就，以及世界各主要民族的發展史與相互影響、以及當代世界文化演進與國際大勢。這些課標／課綱所界定的課程範圍，其實反映出更早歷史記憶的脈絡：「中國」18世紀前作爲亞洲主要「帝國」對區域影響力，以及西歐帝國主義18世紀末以來對中國的侵略改變了中國長久以往的地位。這百年來的恥辱與悲憤，無可避免地形成一種「中國悲情」（汪宏倫，2012），而歐洲同時作爲侵略者與啓蒙者，成爲迫使中國學習發展現代化的「他者」。誠如清末許多知識分子所提「中學爲體、西學爲用」的概念，都試圖指出，中華民族作爲東方有其光榮傳統、並不總是落後的，而是因清末政府腐敗之故，經由向歐洲學習現代化的過程，以及兩次大戰與歐洲強國的交流與合作，中國還是追回和歐洲先進國家平起平坐的地位、對世界秩序扮演關鍵角色、對世界和平重要的貢獻，這樣的歐洲論述，對照出中華民族積極追求以歐洲典範現代化的努力、並藉參與國際社會重建民族光榮。這樣的論述，部分體現了法籍阿爾及利亞裔的後殖民理論學者 Fanon（1952）在《黑皮膚，白面具》（*Black skin, white masks*）一書中所描述，白人殖民者「教化」被殖民黑人、以及被殖民黑人的自卑並追求成爲白人的複雜心態。

當課標／課綱在1990年代進入「臺灣觀點的歐洲」時期後，課程目標明顯從強調「特定歷史知識內容」與「其功能性」，轉變成爲「理解

歷史知識的本質」、強調以學生為主體及其興趣，並以概念化中立的文字「國家」，來取代「中華民族」，即便國家的內涵在此並不明確，但是迥異於上一個時期僅從中國角度來看歐洲歷史的論述角度，此時期所開始的《認識臺灣》課程，增加了過去荷蘭、葡萄牙與西班牙人在臺灣墾殖的歷史，間接凸顯出課綱扭轉過去僅從中國角度單一視角理解歐洲的意圖，而也因為過去外國史課標鮮少討論到荷蘭、西班牙、葡萄牙等西歐小國的歷史，而《認識臺灣》（歷史篇）在加入與這些國家的互動史，也隱約凸顯出以臺灣為主體的意圖。

而 2000 年開始的九貫課綱則以多元與整合觀點融合社會領域範疇，並未提供基本教材單元內涵，一直到 2005 年社會領域課綱才以「基本內容」方式列出七~九年級教材單元。此時期九貫課程從認識學生自身生活社區環境、臺灣、中國、與全球的次序來安排課程，從臺灣史出發，增加「葡萄牙」、「西班牙」與「荷蘭」在臺灣歷史上的角色與影響，全然不同於過去自「中國」為單獨出發點的論述角度，而是呈現出一種「以臺灣為主體作為論述出發點」的論述角度移轉。而九貫課程中的世界史篇幅，相較以往已大幅增加世界各主要大陸的歷史文化，讓歐洲史成為世界多元文化中的一部分。只是，即便如此，歐洲史仍占世界史近一半的內涵，而與歐洲相關的歷史事件選擇，仍然不脫過去既有架構，雖然在單元的數量上已不如 20 年前那麼繁多且詳盡，但是許多耳熟能詳到幾乎已成真理的事件，仍然為九貫課綱社會領域基本內容中世界史的主軸。

## 陸、結論

綜言之，歷史課標／課綱內歐洲教材單元作為一種課程知識內涵在課標／課綱中所呈現的變化，反映出了我／他關係更迭，從過去以「中國」作為唯一論述歐洲的角度，逐漸轉變到以「臺灣」來敘述世界眾多

文化中的歐洲。這樣的發展，也彰顯臺灣在歷經不同政府更迭時，所試圖反映的多重帝國／後殖民歷史脈絡，從國民政府遷臺初期所承載 18 世紀以來中國遭受西歐帝國主義侵略的歷史記憶、到近期追求本土化過程中以「臺灣」為論述中心的歷史課程觀點，到最後九貫社會領域課綱對於歐洲帝國殖民主義所用的詞彙及新增對多元文明及文化的標題。雖然僅從課標／課綱的內容變化，難以證明課標／課綱內所呈現的歐洲相關議題，是為了藉著教育過程的論述力量來建立臺灣的主體性認同。然而可確認的是，我國課程標準與課程綱要之架構與內涵作為論述的一種樣態，其對於歐洲的描繪所產生之三種不同我／他關係的變化，間接呈現臺灣歷史與文化所面臨複雜的社會歷史情境。

以上分析的目的，並不在於嚴厲批判或否定西方文化，而是希望指出我國歷史課標／課綱中以歐洲文明成為文明的代表是有其脈絡的。在吾人習以為常的歐洲文明論述下，其發展過程與帝國殖民論述息息相關。陳光興（1997：193）在探討文明主義的想像時即指出，「文明主義的形成是殖民帝國主義的史的產物。殖民者以文明者自居來辯解它對『野蠻人』的入侵，帶給『本地人』進步的『文明』。從這個觀點來看，『文明』本身就是帝國主義的建構，是高度意識形態的字眼，暗示了『文明』的對應面」。因此，課綱／課標中以歐洲文明作為西方文明的代表，也反映了一種後殖民狀態。

在我國教育情境中，課標／課綱的內容對教科書編輯一向影響深遠。歷史課綱與教科書內涵近年來備受政治力量關注並且引發各項爭議情況下，後殖民批判學者 Said 與 Bhabha 對於「他者」所提批判分析觀點，確實有助於用來觀察思考我國課標／課綱之「他者」意象所潛藏的政治性與歷史脈絡。對於教育工作者，如課程政策制定者、課程編輯委員、與歷史教師來說，如何超越「知識的表象中立」，進一步探掘並認知自身既有觀點所鑲嵌的結構與價值，才能覺察學校課程知識所潛藏的意識形態、及其對形塑學生「我／他」意識和世界觀的影響，進而願意

在發展課程政策、編纂課綱、以及課室教學的過程中，呈現更多元的觀點、透過多元認知途徑，引領學生發展批判性思考、了解到教科書知識的侷限性與可能性，最終方得以較為宏觀的視野來理解並詮釋歷史，達到培養歷史思維的教育目的。

本文為行政院科技部補助專題研究計畫「百年中小學歷史教科書之歐洲意象初探」(MOST 103-2410-H-003-033)之部分研究成果，特此致謝。感謝審查委員指出各項疑義，讓本文得以釐清修訂諸多不清楚之處。

## 參考文獻

- 王雅玄(2012)。他者理論：當代歷史教科書中的他者論述。《教科書研究》，5(3)，131-138。
- 吳清山(2005)。中小學教科書開放：部編本與民編本之拔河。《師友月刊》，10，37-41。
- 李有成(2012)。他者。臺北市：允晨。
- 杜正勝(2000)。同心圓理論與教育文化的新思考。《新世紀智庫論壇》，10，68-73。
- 汪宏倫(2012)。淺論兩岸國族問題中的情感結構——一種對話的嘗試。載於曾國祥、徐斯儉(主編)，《文明的呼喚：尋找兩岸和平之路》(頁181-231)。新北市：左岸文化。
- 林芳玫(2012)。書評：後殖民的陰性情境——語文、翻譯和欲望。《編譯論叢》，5(2)，207-212。
- 林錚鵠(譯)(2010)。I. Buruma & A. Margalit著。西方主義：敵人眼中的西方(Occidentalism: The west in the eyes of its enemies)。臺北市：博雅書屋。
- 國民中學課程標準(1982)。
- 國民中學課程標準(1995)。
- 國民中學歷史暫行課程標準(1971)。
- 國民中學歷史課程標準(1983)。
- 國民中學歷史課程標準(1986)。
- 國民教育九年一貫課程綱要——社會學習領域(2003)。
- 國民教育九年一貫課程綱要——社會學習領域(2008)。
- 國民教育九年一貫課程暫行綱要——社會學習領域(2001)。
- 張君玖(2009)。關於知識全球化的一些思考：後殖民與知識社會學觀點。取自 <http://www.scu.edu.tw/artsoc/109celebrations/12-2-3.pdf>

- 張君玫 (2012)。後殖民的陰性情境——語文、翻譯和欲望。臺北市：群學。
- 許光武 (2005)。帝國之眼：日本殖民者與它的「他者」臺灣（未出版之博士論文）。國立政治大學東亞研究所，臺北市。
- 陳光興 (1997)。文明主義的想像：杭廷頓與南地。臺灣社會研究季刊，27，173-197。
- 陳光興 (2001)。爲什麼大和解不／可能？〈多桑〉與〈香蕉天堂〉殖民／冷戰效應下省籍問題的情緒結構。臺灣社會研究季刊，43，41-110。
- 游美惠 (譯) (1999)。E. Said 著。東方主義 (Orientalism)。臺北市：立緒。
- 楊景堯 (2008)。加拿大中學教科書「認識中國」分析——以 Across the Centuries 爲例。教科書研究，1 (2)，45-74。
- 溫琇斐、陳麗華 (2013)。小學社會教科書中的非洲與非洲人圖像。教科書研究，6 (1)，125-137。
- 譚光鼎 (2009)。被扭曲的他者：教科書中原住民偏見的檢討。課程與教學季刊，11 (4)，27-50。
- Apple, M., & Christian-Smith, L. K. (1991). *The politics of the textbook*. New York, NY: Routledge.
- Baranovitch, N. (2010). Others no more: The changing representation of non-han peoples in Chinese history textbooks, 1951-2003. *The Journal of Asian Studies*, 69(1), 85-122.
- Bhabha, H. (1994). The other question: Stereotype, discrimination, and the discourse of colonialism. In H. Bhabha (Ed.), *The location of culture* (pp. 94-120). London, UK: Routledge.
- Brennetot, A., Mendibil, D., & Rosenberg, M. (2011). *Europe representations in textbooks*. Retrieved from [https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/648767/file/ename/EWP\\_politics\\_ideology\\_textbook\\_analysis.pdf](https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/648767/file/ename/EWP_politics_ideology_textbook_analysis.pdf)
- Dirlik, A. (2007). Contemporary challenges to Marxism: Post-modernism, post-colonialism, globalization. *Amerasia Journal*, 33(3), 1-17.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: Papers in the critical study of language*. New York, NY: Longman Group Limited.
- Fanon, F. (1952). *Black skin, white masks*. New York, NY: Groves Press.
- Hall, S. (2006). When was the “post -colonial”? Thinking at the limit. In I. Chambers & L. Curti (Eds.), *The post-colonial question* (pp. 242-260). New York, NY: Routledge.
- King, D., & Domin, D. (2004). The representation of people of color in undergraduate general chemistry textbooks. *Journal of Chemical Education*, 84, 342-345.
- McLeod, J. (2000). *Beginning postcolonialism*. Manchester, UK: Manchester University Press.
- Moore-Gilbert, B., Stanton, G., & Maly, W. (1997). *Postcolonial criticism*. New York, NY: Addison Wesley Longman.
- Pingel, F. (2000). *The European home: Representations of 20th century Europe in history textbooks*. Retrieved from <http://www.sissco.it/download/dossiers/eerooph.pdf>
- Purvis, T., & Hunt, A. (1993). Discourse, ideology, discourse, ideology, discourse, ideology. *British Journal of Sociology*, 44, 473-499.
- Said, E. (1978). *Orientalism*. New York, NY: Random House.



- Said, E. (1993). *Culture and imperialism*. New York, NY: Vintage.
- Shohat, E. (1997). Notes on the postcolonial. In P. Mongia (Ed.), *Contemporary postcolonial theory* (pp. 322-334). New York, NY: Arnold.
- Slemon, S. (2006). Unsettling the empire: Resistance theory for the second world. In B. Ashcroft, G. Griffiths, & H. Tiffin (Eds.), *The post-colonial studies reader* (pp. 102-116). Oxford, UK: Routledge.
- Stoddart, M. C. J. (2007). Ideology, hegemony, discourse: A critical review of theories of knowledge and power. *Social Thought and Research*, 28, 191-225.
- Torsti, P. (2007). How to deal with a difficult past? History textbooks supporting enemy images in post-war Bosnia and Herzegovina. *Journal of Curriculum Studies*, 39(1), 77-96.
- Tsuneyoshi, R. (2007). The portrayal of “foreigners” in Japanese social studies textbooks: Self-images of mono-ethnic pluralism. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, 2, 31-44.
- Young, J. C. R. (2006). Post-colonialism. In J. C. R. Young (Ed.), *Postcolonialism: An historical introduction* (pp. 57-69). Oxford, UK: Blackwell.



# 中國大陸初中生對歷史教科書敘寫的認知理解探析——以義務教育「非洲」主題為例

周仕德 劉翠青

基於國家歷史課程標準需要、初中生歷史深度學習、提升歷史教科書研究、另一視角推進中國大陸非洲研究需要，本研究以中圖社 2006 版非洲主題為例，嘗試探討初中生對歷史教科書敘寫的認知理解情況。先運用文獻分析法對國內外歷史教科書敘寫認知的現狀進行綜述、梳理歷史教學大綱和歷史課程標準中非洲主題知識的演變系統；使用自行編制選擇題和客觀題的問卷測試調查分析法，結合教師課堂觀察及輔助訪談，提出整合分析與對策。透過採用理論與實證研究相結合的思路，希望研究結果對今後改進和提高中國大陸歷史教科書的敘寫、中學生的歷史學習以及歷史教師、歷史教學實踐方面改進等提供建議，具有重要的理論與實踐意義。

關鍵詞：初中生、歷史教科書敘寫、認知理解、非洲主題、實證研究

收件：2018年2月14日；修改：2018年6月8日；接受：2018年7月9日

# Research on History Textbook Narratives Regarding Cognitive Understanding in Junior High School Students in Mainland China: Compulsory Africa-Themed Education as an Example

Shi-De Zhou    Cui-Qing Liu

Based on the needs of national history curriculum standards and history education for junior high school students, this study promoted Africa research from a different perspective in Mainland China to improve research on history textbooks. Taking the Africa-themed books of Sinomap Press in 2006 as an example, we explored junior high school students' cognitive understanding regarding history textbooks. A document analysis method was applied to summarize the cognition situation of historical textbooks and present the thematic evolution of knowledge related to Africa in the history syllabus and curriculum standards. Moreover, a questionnaire was adopted to study this theme. The research also included observation, an auxiliary interview, and a combination of theoretical and empirical research. The following research plan was adopted: scrutinize subject matter contents in the history syllabus→implement test surveys using two types of questionnaire→perform statistical analysis on the two types of results→observe teaching (teaching process design)→analyze results→reflect on research results and countermeasures. The results of the study may provide vital theoretical and practical implications for the improvement of history textbooks in Mainland China, the history education of middle school students, and the improvement of history teaching practice.

Keywords: junior high school students, history textbook narratives, cognitive understanding, Africa research, empirical research

Received: February 14, 2018; Revised: June 8, 2018; Accepted: July 9, 2018

---

Shi-De Zhou, Professor, College of Educational Sciences, Lingnan Normal University, E-mail: 421873644@qq.com

Cui-Qing Liu, Librarian, Library, Lingnan Normal University.

## 壹、研究緣起與意義

教科書從內容到形式都應適合學生的心理特徵和認知水準（中華人民共和國教育部，2001）。

歷史教科書應避免晦澀艱深的敘述和使用過於抽象的概念，避免說教式和灌輸式的表述方式。要盡可能地引導學生通過教科書的學習，進入歷史情景，由淺入深地感受和認識歷史，歷史教科書的編寫應力圖做到線索清晰，重點明確，呈現方式多樣化，以利於學生從多種角度觀察和思考歷史。（中華人民共和國教育部，2011：43-44）

「學習歷史是一個從感知歷史到不斷積累歷史知識，進而不斷加深對歷史和現實的理解過程」（中華人民共和國教育部，2004：2）。歷史學習重要的載體就是歷史教科書，要盡可能地引導學生通過教科書的學習來加深對歷史的理解和提高學生的歷史理解力。

當前的初中生在學習歷史過程中，普遍存在一種現象就是死記硬背式學習，被學生自稱為「背多分」，缺乏深度學習。深度學習是指在理解的基礎上，學習者能夠批判地學習新思想和事實，並將它們融入原有的認知結構中，能夠在眾多思想間進行聯繫，並能夠將已有的知識遷移到新的情境中，做出決策和解決問題的學習（何玲、黎加厚，2005），而關注歷史教科書內容的深度認知理解是其重要一個環節。

新世紀伊始，第八次國家課程改革允許「一標多本」來推進歷史教科書出版和建設，歷史教科書的研究在跨學科取向、歷史教科書發展史深化研究、歷史教科書比較研究、探討國外歷史教科書中的中國形象等問題進一步加強（方晨，2015；李英，2015；郝佩林，2015）。學界研究歷史教科書凸顯歷史教育價值和意義層面上比較集中（沈貞輝，1963；陸文哉，1980；赫崇旺，1963；趙恒烈，1979；鄭東暉，1993），也涉及以歷史教科書某個問題敘寫作為切入點（張國榮，2012；陳國兵，2007；

福島正夫，1974），現有這些成果對於本研究具有重要的啓示。針對歷史教科書敘寫情況在學生使用過程中的認知理解研究，相對來說繁瑣，但從提升歷史教科書研究、關注課堂教學中學生的研究來說，卻被多數研究忽視了。

進入 21 世紀以來，隨著中國大陸對外關係的擴展，與非洲建立良好的合作關係顯得特別重要。非洲史研究現狀無法滿足當下中非關係的急劇升溫所提出的新要求。中非雙方的交往已經達到前所未有的深度和廣度，這種形勢的發展，需要拓展非洲史研究（舒運國，2015）。非中關係將在未來十年得到進一步加強（張明，2015）。特別是近年來，國家提升對非洲史研究的資助步伐，但未發現從中國大陸歷史教科書角度考察非洲的研究成果。

本研究以中國大陸官方頒布的歷史教學大綱和歷史課程標準為依據，系統梳理非洲歷史知識演進情況，嘗試分析總結其特徵取向。採用問卷測試調查和課堂觀察方式，探討學生對歷史教科書敘寫的認知理解情況是否達到國家歷史課程標準中對歷史教科書的有關要求，研究的結果期望從選取的主題案例——非洲內容在中國大陸歷史教科書中的敘寫需要注意哪些問題？檢視從教師教學視角，考察學生對歷史教科書中非洲內容的敘寫認知理解過程中，歷史教師是否注意或體現學生多元文明或國際理解教育意識的培養，對今後改進和提高中國大陸歷史教科書的敘寫等方面提供建議。

## 貳、文獻探討

### 一、對歷史教科書認知之研究現狀

中國大陸歷史教科書敘寫認知的研究成果不多，概要如下：方穎（2015）透過比較臺灣三民版和中國大陸人民版高中歷史教科書的敘事方式，闡述兩岸教科書的特點，並對中國大陸教科書實施有效教學提出

建議；趙亞夫與張漢林（2016）以中日戰爭的敘事為例，認為日本歷史教科書的敘事風格和內容有較高的一致性。歷史教師如何指導學生理解和解釋教科書內容，就顯得尤為關鍵；王曉漁（2013）指出歷史教科書標準的一元化敘述影響了多樣性的表述；張迪（2010）從社會學角度研究發現，兩套歷史教科書的敘事語言仍以總結性語言為主；周仕德（2009）以美國 PH、MGH、ML 版教科書與中國大陸人教版教科書為例，從敘事視角發現中美歷史教科書中的敘事存在巨大差異；李稚勇（2010）提出有意識、有計畫、分階段地指導學生閱讀與學習教科書。

## 二、對非洲主題的研究

中國大陸最早開始關注非洲史研究，首推 1958 年北京大學的楊人梗。不過可惜的是，由於「文革」特殊的歷史時期，剛剛引起這一歷史研究的狀況被中斷。隨後真正意義上對非洲史開展研究在「文革」結束以後，一些志願研究非洲的學者於 1981 年成立「中國非洲史研究會」。這一時期研究成果體現在政治史領域比較顯著，典型表現在非洲民族解放運動、奴隸貿易等上面。進入 1990 年代，非洲史研究出現低潮。直到 21 世紀，中非關係改善，非洲史探討出現新景象，出現了一批代表性的研究成果（馬燕坤、劉鴻武，2009；張忠祥，2015；黃寶富、王力成，2015）。考察國內非洲研究情況，代表性的研究成果分布在教育領域、法學領域、藝術領域、傳播學領域、歷史學領域等方面，主要是編輯出版《西亞非洲》等期刊，出版世界史教科書，成立非洲研究中心，國家立項基金專案，展開非洲歷史文化方面交流及學術會議研討等。

## 參、研究方法、問題與問卷設計

### 一、研究方法

文獻法是對文獻進行查閱、分析、整理，從而找出事物本質屬性的一種研究方法（李秉德，1986），本研究涉及歷史教科書敘寫認知研究，歷史課程標準和歷史教學大綱如何呈現非洲主題內容主要採用此法。

問卷調查法是一種利用合理的抽樣和標準化的問卷直接從社會成員中收集第一手資料，並主要通過定量的統計分析來認識社會現象及其規律的社會研究方法（風笑天，2006），本研究摘選歷史教科書中敘寫非洲主題的有關話語，在不修改教科書敘寫原則下，考察這些文字話語來讓學生閱讀，期望能夠在限定時間內，對教科書敘寫所顯示出來的文字有較深度理解。在此基礎上，對教科書敘寫文字設計開放性問題，讓學生回答對非洲的印象、課文中的重點等來判斷學生的認知理解整體狀況。

從教師教學視角來看學生對歷史教科書敘寫的認知情況，採用觀察法，在歷史教師具體課堂教學過程中，觀察歷史教師如何教學本研究給定的教學內容，分析整理歸納教師課堂教學行爲。對採用敘寫主題的非洲形象時，學生在回答完有關非洲主題的教科書敘寫後，再對學生進行訪談，以補充研究中不足。

### 二、選呈歷史教科書中非洲兩段內容

選擇《世界歷史》教科書中兩段文字主要聚焦：其一，描述一個核心情況是開闢新航路中的非洲參與，即主要認知典型的結果就是好望角出現；其二，描述新航路開闢後歐洲殖民者對非洲的入侵主要體現、重要影響及涉及兩個歷史概念理解。具體爲：



1487年，葡萄牙人迪亞士率船隊沿非洲西海岸向南航行，繞過非洲南端，進入印度洋。在返航途中發現了非洲最南端的海角，葡萄牙國王稱它為好望角。1497~1498年，達迦馬率船隊沿迪亞士開闢的航道，繞過好望角，到達印度洋西岸。（白月橋，2006：60）

新航路開闢後，亞洲、非洲和拉丁美洲國家大多數淪為歐洲各國的殖民地或半殖民地。歐洲殖民者用征服、奴役和屠殺等手段掠奪了大量財富，也給亞非人民帶來了深重的災難，激起了殖民地人民的強烈反抗。今天，就讓我們一起去翻閱「用血與火的文字載入人類編年史」的這段歷史吧！……黑奴貿易給非洲人民帶來了深重災難，西方殖民者卻從中賺取了巨額財富，從而為歐洲資本主義經濟的發展提供了充足的資金。（白月橋，2006：88）

研究選用中國地圖出版社教科書主因：其一，教材重要知識點。這兩段摘選文字從歷次中國大陸歷史教學大綱和新歷史課程標準中對非洲歷史知識來說，既是重點課程知識，也是非常吻合主題知識變遷特徵；其二，權威出版社。中國地圖出版社成立於1954年，經過60餘年的建設和發展，形成了實用參考地圖、教學教輔地圖、中小學教材、電子地圖和特種地圖協調發展的產品格局。累計出版各類出版物1.4萬餘種，發行量超過40億冊（幅），有100多部作品榮獲國家級等多種獎項，已成為中國大陸極具社會影響力的權威出版社之一；其三，教材編者影響力大。本研究選用教材主編白月橋先生，係原中國大陸中央教育科學研究所課程教材研究中心主任、研究員，中國大陸教育學會課程專業委員會副主任，中華人民共和國教育部課程教材改革專家組成員，中國大陸著名的歷史教育家，其餘參編人員影響力顯著。其四，教科書影響與輻射大。採用的《世界歷史》教科書是依據《全日制義務教育歷史課程標準（實驗稿）》，中央教育科學研究所和中國地圖出版社編著，經中國大陸中小學教材審定委員會審定通過在全國範圍內選用，採用率高且教材編撰特色顯著。

### 三、研究問題構思與目的

本研究借助對非洲主題有關歷史知識的問卷測試和教師教學兩個方面，檢視課程標準規約下呈現的歷史教科書相關要求在學生身上如何達成？學生通過理解這段歷史敘寫內容的程度是深刻還是膚淺？歷史教科書的敘寫適不適合學生，是容易還是困難？學生對文本的認知理解是如何？教師在真實的歷史教學中體現歷史課程設計的理念程度如何？從研究結果中能夠發現什麼樣的研究成果？這個實證類研究帶給我們何種反思？解決此類問題的對策又是什麼？具體思路為：梳理歷史課程標準涉及主題內容情況，進行兩類問卷測試調查及統計分析，再透過教師課堂觀察（教學過程設計），最後整合分析並提出研究成果（反思）與對策。

依據上述，整個研究問題設計由兩部分構成：第一部分，基於歷史課程標準對歷史教科書的要求下，從學生視角看待歷史教科書，學生是如何認知理解的？該部分均為選擇題，涉及歷史教科書適合學生心理感受程度、內容敘述程度、語言表述方式、非洲歷史知識印象、呈現方式、學習方式、編寫表述清晰程度、敘寫的歷史知識表達、敘寫的歷史知識情節建構、敘寫的內容、敘寫的故事展開、書寫適合程度、對歷史概念表述、探究學習、認知需求。第二部分，了解學生如何認知歷史教科書中的非洲內容敘寫。該部分問卷測試設計 8 個問題，兩個階段的測試調查：

第一階段，了解學生在閱讀歷史教科書既定主題內容之前和閱讀後對非洲的印象（形象）有無差別，歷史教科書是否讓學生的想法有了改變，先設計兩個歷史教科書上沒有的問題，如下：Q1.請用一段文字描述你對非洲的印象；Q2.作為一名初中生，你為什麼會有這樣的印象和想法呢？是從哪裡來的？

第二階段：問卷調查中題目的排列組合會對學生產生影響，問卷設計中盡量避免非常直接提示性話語。問卷設計是先讓學生整體宏觀來考

察歷史教科書中敘述文字的理解情況，再到具體局部話語認知理解，依循序遞進原則，形成了一個相對比較完整的題組合問卷。本階段問卷共計 6 個問題，借助非洲主題敘述，研究學生對歷史教科書的認知理解：

(一) 設計兩道問題，重點考察整段話語掌握和話語表述中句子的認知理解，設計兩題，考察學生對歷史教科書中歷史概念的認知，一題屬於借助回憶已經學習過的中國歷史內容中的歷史概念名詞，一題屬於正在接觸的世界歷史學習中涉及的歷史概念名詞。(二) 設計三道與理解具體主題內容敘述話語緊密相關的問題，以便從中判斷學生對歷史教科書敘寫的理解程度。(三) 設計一道帶有補充性的問題，目的在於給學生更多的思考和對本主題內容的關注情況。設計如下：

Q3.從上面兩段文字關於非洲的話語敘述，你看到哪些重點？Q4.你認為第二段話中「新航路開闢後，亞洲、非洲和拉丁美洲國家大多數淪為歐洲各國的殖民地或半殖民地」。其中的「殖民地或半殖民地」是什麼意思？你是怎麼知道的？Q5.第二段話中「……歐洲殖民者用征服、奴役和屠殺等手段掠奪了大量財富，也給亞非人民帶來了深重的災難，激起了殖民地人民的強烈反抗。今天，就讓我們一起去翻閱『用血與火的文字載入人類編年史』的這段歷史吧」，從這段話，你了解哪些事情？請說說你的看法。Q6.通過上面的兩段文字敘寫，你覺得這些話語中敘寫的「非洲」與你平時印象中對「非洲」有什麼不同？是哪些呢（A 有、B 沒有，選擇 1 個）？Q7.你認為「……黑奴貿易給非洲人民帶來了深重災難，西方殖民者卻從中賺取了巨額財富，從而為歐洲資本主義經濟的發展提供了充足的資金」。這一句話敘寫中「黑奴貿易」指的是什麼意思？你是如何知道的？Q8.你還知道哪些有關非洲的知識？你是如何知道的？請說說看。

## 四、問卷設計說明

### （一）調查對象

選擇一所為省屬師範高校公立附屬中學，一所為該市教學品質非常好的私立中學。測試調查班級屬於兩所學校 3 個普通平行班，合計 125 人，以及一個創新實驗班 35 人，共 160 人（私立中學兩班 80 人，公立附屬中學兩班 80 人）。測試選擇題部分，共計 15 題，在 4 個班級 160 人中進行。測試主觀試題部分，在兩所學校展開測試，在私立中學裡面採用交流座談，查閱該歷史教師與本研究主題相關的教學設計記錄情況；在附屬中學採用現場進入創新實驗班級中課堂教學進行測試，該班 35 名學生（男生 17 人，女生 18 人）。一名具有教齡 8 年的中學一級職稱的女教師。歷史課程每週二次，一次一節時間為 45 分鐘，研究者全程參與。

### （二）調查時間

初三學生在前期學過中國歷史，進入初三開始學習世界歷史，為使研究具有有效性，學生直到 11 月第 1 週才進行問卷測試調查，即該校初三學生在學習完整的《世界歷史》九年級上冊第四單元「近代社會的開端」和期中考試結束之後。問卷調查安排在二個時間段完成，一是選擇四個班級，共計 160 位學生來進行；二是利用正常歷史教學上課的一節課程 45 分鐘時間，作為完整筆試測試調查，花費時間較長，需要學生認真思考後才能作答，在創新實驗班 35 人進行測試。為研究後期分析做好準備，盡量簡化學生直接問題和姓名，所有測試問卷調查的問題採用 Q1（question）、Q2、Q3 等表示。

## 肆、中國大陸歷史課程教學大綱和 課程標準中對非洲的敘寫

### 一、近百年來中國大陸歷史教學大綱和歷史課程標準 對非洲的敘寫

官方正式頒布的學科教學大綱或課程標準具有「憲法」的地位，考察文本相關內容，從中看出或發現有價值的東西，學科教科書編寫和學科教學展開均要基於學科教學大綱或課程標準。自清末以來，中國大陸官方頒布的 53 個歷史教學大綱或歷史課程標準中涉及「非洲」主題敘寫情況如下（課程教材研究所，1999）。

1923 年首次出現「歐人經營亞非二洲」；1929 年沒有直接要求出現；1932 年涉及亞非之遠古文明，帝國主義之侵入非洲；1936 年涉及亞非之遠古文明，帝國主義之侵入非洲；1940 年涉及亞非諸小國；1941 年、1948 年大綱未現涉及非洲內容；1956 年涉及非洲的有古代非洲最早的國家（古代埃及）、第二次世界大戰以後的世界中涉及亞非民族解放運動的普遍展開；1963 年、1978 年、1980 年沒有開設世界歷史內容。

1986 年涉及亞非文明古國的埃及；非洲概況和非洲人民的獨立戰爭（古代非洲、帝國主義對非洲的瓜分、埃及、蘇丹、埃塞俄比亞人民的獨立戰爭）；第一次世界大戰後世界革命運動和民族解放運動（埃及的反英起義）；世界人民反法西斯的鬥爭（埃塞俄比亞人民的抗議鬥爭）；1988 年涉及亞非文明古國（古代埃及）；新航路的開闢涉及古代非洲概況；近代部分涉及非洲的民族民主解放運動（帝國主義對非洲的瓜分、蘇丹的抗英鬥爭、埃塞俄比亞抗意戰爭的勝利）；現代部分涉及世界人民反法西斯鬥爭的開始（埃塞俄比亞抗意民族解放戰爭）、第三世界的興起（非洲的獨立浪潮）、現代非洲的文學和藝術。

1990 年涉及亞非文明古國（埃及的國家統一、人民起義、文化）；非洲人民反對殖民主義的鬥爭（非洲概況和非洲人民的獨立戰爭具體涉

及古代非洲、帝國主義對非洲的瓜分和控制、埃及人民的獨立鬥爭、蘇丹和埃塞俄比亞人民的獨立戰爭)；第一次世界大戰後世界革命運動和民族解放運動中涉及埃及的反英起義；世界人民反法西斯的鬥爭涉及非洲國家埃塞俄比亞人民的抗議鬥爭；1992年涉及非洲文明古國(古代埃及的統一奴隸制國家的形成、金字塔、埃及帝國的盛衰)；新航路的開闢涉及古代非洲概況；近代部分涉及埃塞俄比亞抗議民族解放戰爭；第三世界的興起涉及非洲的獨立浪潮；現代非洲的文學；2000年涉及非洲文明古國的古代埃及和古代非洲文化；非洲的民族民主運動；第三世界的興起之非洲獨立浪潮。

2001年涉及非洲有關的為：上古人類文明中列出知道古代埃及的金字塔、知道埃及象形文字；簡述戰後非洲獨立運動各國為捍衛國家主權、促進社會經濟發展所進行的鬥爭。2011年涉及非洲有關的為：知道金字塔，初步了解古埃及文明；通過萬隆會議、「非洲年」、巴拿馬收回運河主權等事實，知道戰後殖民體系的崩潰和亞非拉國家為捍衛國家主權、發展經濟所進行的鬥爭。

## 二、歷史教學大綱和歷史課程標準對非洲敘寫的特徵取向

### (一) 非洲主題知識圖譜隨時代不同而浮動變化

歷史課綱中，非洲主題知識選擇有變化，但總體來看，1980年代前期關注非洲主題比較穩定，主題知識點概況起來在0~2個之間浮動(如圖1)。1980年代至新世紀期間，非洲主題知識點發生巨大變化，相對之前概況起來在4~6個之間浮動。從2001年新課程標準開始從3個點增加到2011年修訂的歷史課程標準的6個點，可謂從1980年代之前的相對穩定期到1980~1990年代浮動增長期，再到新世紀以來的調整加強期，隨著社會時代的變化，非洲主題知識總體上隨之發生變化。

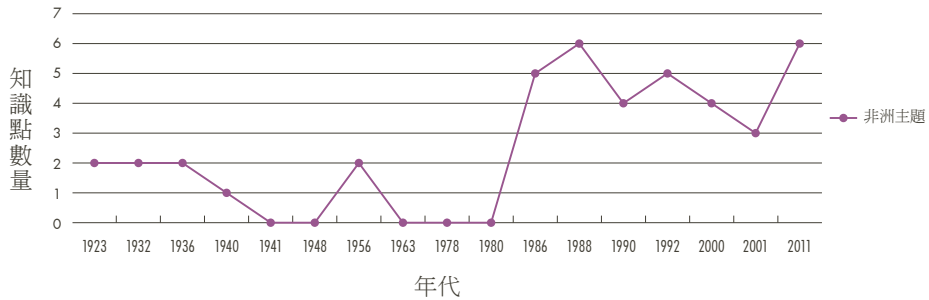


圖 1 非洲主題知識變遷示意圖

## (二) 非洲主題知識關注目的隨社會而呈現不同

隨著時代要求，非洲主題知識關注的目的也在發生變化。1923年，非洲主題知識教學在於「明瞭世界人類生活演進狀況，打破關於朝代國界的狹隘觀念起見」；1929年「研求政治經濟變遷概況，培植學生國際常識」；1932年和1936年均認為「敘述各國歷史之概況，說明其文化之特點，培養學生世界常識，喚起學生本國民族運動上責任的自覺」；1940年、1941年、1948年雖然歷史教學大綱中沒有直接出現非洲主題知識，但對涉及世界歷史的教學目的時候提出，「世界主要民族之演化及其在文化上之特點與其相互間關係，養成學生對世界之認識，啓發學生抗戰建國責任之自覺」、「敘述世界各主要民族之演化，……抗戰建國之大業」、「明瞭國際形勢的由來，及中國大陸在國際上的地位和責任」；1956年世界歷史教學大綱提出基本任務是教給學生世界歷史的必要知識，通過具體事實，特別是階級鬥爭的敘述，闡明人類歷史發展的規律。貫徹愛國主義、國際主義和勞動教育。1986年在於加強愛國主義教育，關注民族解放運動重點突出；一直到2000年「形成正確的國際意識等多種要求」；「……逐步形成面向世界的視野和意識。……初步樹立起正確的國際意識，培養理解、尊敬、吸收其他民族文化精華的開放心態。增強國際意識，以開放的心態和開闊的視野看待世界，吸納人類共同創造的文明成果」。

從上述梳理中，可看到歷史教學大綱或歷史課程標準在非洲主題知識上的關注目的變化，即從國際常識—民族責任—愛國教育—文明多元，也就是說歷史教科書中的非洲主題知識選擇，在實際歷史教學過程中呈現這種意識，對於學生的認知理解來說，也應該追求這個目標。

### （三）非洲主題知識聚焦範疇比較顯著

歷史教科書是基於歷史教學大綱和歷史課程標準基礎之上，經過諸多專家共同編撰而成的教學工具書，學生在閱讀歷史教科書時並不知道為何教科書要編寫這些歷史知識，但教材編寫者必須圍繞歷史教學大綱和歷史課程標準的規約要求，來嚴格執行遵照。梳理教學大綱和歷史課標後，看到非洲主題知識聚焦的範疇概況（如表 1）。

## 三、非洲史知識變化追因

單一歷史教學大綱或歷史課程標準無法洞察究竟對非洲史注重什麼，但從整體著眼則可以發現：其一，從知識呈現數量上看，集中在遠古文明的埃及、非洲概況的了解、非洲被入侵樣態、非洲民族解放運動典型的蘇丹、埃及、埃塞俄比亞等國、簡略涉及非洲文學藝術等。其二，從知識呈現取向來看，上古史聚焦埃及文化、16~19 世紀以後非洲文化、20 世紀之後去殖民化為主，涉及文化較少。為何出現這樣情況？

首先，課程知識因素影響。學校教育有限的教育空間和時間內也不可能傳遞人類社會所有類型的知識，須根據一定的標準進行知識的選擇。可以說，現代教育改革的核心問題之一，就是選擇什麼樣課程知

表 1 非洲主題知識範疇要點概略

知識範疇要點	遠古文明 (埃及)	非洲概略	侵略非洲	民族解放運動	文學藝術
知識點數量	13	5	5	11	2



識的問題。知識的性質一方面可以作為一種標準來區別「知識」與「非知識」或者是「準知識」，為課程內容的選擇提供一個最低標準，將所有的「非知識」與「準知識」等排除在課程內容之外；另一方面，知識的性質也可以作為比較各種知識價值大小的標準而為課程內容選擇最有價值的知識。這使得學校課程就必須盡可能將人類歷史上累積起來的理解方式，即知識呈現給學生，來形成學生對世界的全面深刻的認識，促進學生身心的全面發展。而非洲知識呈現這樣的情況，受到課程知識選擇與組織的制約。

其次，歷史知識的認知影響。1980年代著名歷史教學法學者萊納將歷史知識分為名詞術語；尋常的科學的史實；揭示各種歷史現象間聯繫的法則；局部性的和普遍性理論；方法論的知識；進行評價的準則知識。隨著時代變化，對歷史知識看法在當前國際歷史教育領域出現新認識：在強調歷史知識基礎性的同時，要求掌握知識的特色；在強調歷史知識結構性的同時，要求把握知識的類型；在強調歷史知識道德性的同時，要求突出公民教育的學科價值；也是最值得注意的變化是知識本質的理解，除了傳統意義上的概念、性質、特徵外，特別強調歷史知識的判斷、解釋、思辨和批判方面的價值。中國大陸歷史教科書中的非洲史歷史知識，依據歷史課程性質、目的、任務等形成的課程知識體系，這一課程知識體系通過歷史教科書而呈現在師生面前。因而在既定的歷史知識選擇前提下，非洲史選擇的知識注重課程知識選擇做得比較到位，但在借助這些歷史知識，提高師生認識和賦予這些歷史知識蘊含的教育價值認識上並不夠。

此外，中國大陸無論是官方的認同，還是學界的研究，在世界文明史觀的看法上無法達成一致觀點，雖然當前從與非洲交往國際關係方面、國內提高對非洲史學術研究方面比以前有大幅度改進，但作為以教科書為載體的國民教育來說，在諸多層面無法達成廣泛共識的情況下，對文化發展的論述自然就無法進入歷史教科書編寫認同範疇，從而造成

了今天對非洲文明、文化在現實中關注，歷史教科書中被忽視受到冷落的滯後現象。

## 伍、從問卷測試視角來看學生對 歷史教科書敘寫的認知理解

### 一、問卷調查測試歸併分析

選擇題發放問卷 160 份，問卷回收率 100%，結果應該說達到預期的要求。課堂問卷測試控制在完整的一節 45 分鐘歷史課上進行，創新實驗班全部 35 名學生，問卷回收率 100%，兩階段共計 8 道測試題，學生均給出答案。從 8 個問題要求回答的總數來看，全班 35 位學生，共計 385 次（內含有 3 題是 2 個答案），在限定時間範圍內，每位學生真正回答測試問卷上的題目有 11 題，從這個結果來說，達到在限定 45 分鐘時間內完成 11 題，且全部是文字性、認知理解性問題的作答是比較滿意的結果。其具體歸併分析如下：

第一部分「概念想像」測試問卷統計分析：（Q1.請用一段文字描述你對非洲的印象）結果顯示：非洲貧窮落後 17 人，非洲為人類文明之地 2 人，從人種角度認為非洲就是黑人現狀 2 人，非洲為原始地方 3 人，從環境的角度認為非洲很惡劣很差 6 人，從社會樣態的角度認為非洲難民和戰亂 3 人，持中性看法 1 人，持以金字塔個案代替全部非洲印象 1 人。（Q2.作為一名初中生，你為什麼會有這樣的印象和想法呢？是從哪裡來的？）對非洲印象或看法來源結果顯示歸納為五個途徑：從電視知道 7 人，從課外書了解 14 人，直接點明為歷史教科書或地理教科書知道 7 人，從教師講過知道 4 人，從他人處聽說 3 人。

第二部分「歷史教科書中的文字理解」測試問卷統計分析：（Q3.從上面兩段文字關於非洲的話語敘述，你看到哪些重點？）這兩段文字關

於非洲話語敘述要完成，就須先全部閱讀完後才能作答，且在作答過程中涉及考察學生對教科書文本敘述的概括總結能力，看似較簡單，其實難度較大，不做好全部內容的微觀理解，很難做出宏觀上的概括，即發現這兩段話的重點有哪些。歸納問卷結果主要有六個方面：非洲受到侵略 21 人，好望角 15 人，黑奴貿易 12 人，開闢新航路 9 人，殖民者獲得巨大財富 5 人，其他累計 7 人。而具體到每位學生在六個方面所回答的要點來看：具備 4 點有 2 人，3 點有 3 人，2 點有 26 人，1 點有 4 人。（Q4. 你認為第二段話中「新航路開闢後，亞洲、非洲和拉丁美洲國家大多數淪為歐洲各國的殖民地或半殖民地」。其中的「殖民地或半殖民地」是什麼意思？你是怎麼知道的？）這道測試問卷題是想考察學生在學習歷史的過程中是否從初步認知真正走向理解。同時也想考察學生對歷史教科書敘寫的歷史概念理解程度，屬於難度高的測試題。從學生呈現結果來看，回答何謂「殖民者和半殖民地」正確率較低，能夠基本達到概念其意的有 6 人，其他相對來說有些牽強附會，雖極力想表達該歷史概念，但表述結果有偏頗，無法比較準確回答到位「殖民地和半殖民地」歷史概念，不清楚此概念回答者有 5 人。但從如何知道這個「殖民地和半殖民地」歷史概念的回答，則結果明確認為是初二歷史有 12 人，歷史學過或以前學過的有 21 人，其他歷史教科書和現在歷史課本裡面想的有 2 人。（Q5. 第二段話中「……歐洲殖民者用征服、奴役和屠殺等手段掠奪了大量財富，也給亞非人民帶來了深重的災難，激起了殖民地人民的強烈反抗。今天，就讓我們一起去翻閱『用血與火的文字載入人類編年史』的這段歷史吧」，從這段話，你了解哪些事情？請說說你的看法。）歷史教科書敘寫中的這段文字是一段總結性的話語描述，而提問要求回答的，則是從話語描述中可能了解哪些事情，是以這段話為引子來要求學生回答涉及到的具體詳細歷史事件。能夠回答出來的學生都是以一個事情為中心，沒有涉及到別的事情，這部分學生有 22 人，而回答不了解有 6 人，回答記不得有 4 人，無法明確給出回答有 3 人。（Q6. 通過上面

的兩段文字敘寫，你覺得這些話語中敘寫的「非洲」與你平時印象中對「非洲」有什麼不同？是哪些呢（A 有、B 沒有，選擇 1 個）該測試題在第二部分的 6 道測試題中屬於最為簡單的單一性試題，難度低，也容易做出自己的判斷選擇，選擇「A 有」26 人，選擇「B 沒有」9 人。這表明學生在第一部分裡面對非洲的印象或看法，在閱讀完歷史教科書給定的非洲主題內容敘述後，發現與自己平時的認知是不匹配的或匹配的，故容易做出明確答案。有 74% 的學生認為是存在不同的，有 26% 的學生認為沒有不同。（Q7.你認為「……黑奴貿易給非洲人民帶來了深重災難，西方殖民者卻從中賺取了巨額財富，從而為歐洲資本主義經濟的發展提供了充足的資金。」這一句話敘寫中「黑奴貿易」指的是什麼意思？你是如何知道的？）本測試題原本想將歷史教科書中所有對於非洲主題涉及此節內容全部列出，但考慮到篇幅和文字比較多，處於時間保證考慮和確保學生能夠完成別的測試題目，也考慮到本測試題想考察學生對「黑奴貿易」歷史概念理解程度，故在設計測試題目時有意隱去歷史教科書中對「黑奴貿易」的描述。從測試結果來看，有 27 人基本上抄寫歷史教科書上對「黑奴貿易」描述，差別在於字數的多與少，這點從學生在課堂測試中很多學生在翻閱歷史教科書現象能夠看出，故對此歷史概念的回答正確率非常高，只有 8 人是根據自己的認知來概括「黑奴貿易」。（Q8.你還知道哪些有關非洲的知識？你是如何知道的？請說說看）本問卷目的在於進一步想通過回憶的方式，來考察學生是否對歷史教科書學習過程中非洲主題知識的掌握。試圖從另外一個角度來探討學生對歷史教科書敘寫的認知理解，即是否認知歷史教科書中呈現出來非洲主題最代表性的知識是什麼。

從測試問卷結果來看，歷史教科書中代表性的知識認知程度整體是不錯的，具體回答分布情況：金字塔有 22 人，埃及文明有 2 人，世界第二大洲有 1 人，持有撒哈拉沙漠最大為 1 人，黑人最多為 1 人，尼羅河為 1 人，好望角為 1 人，象形文字為 4 人，不發達地區為 1 人，記不

得為 1 人。從回答如何知道的來看，發現歷史課程學習對學生影響最為顯著，以前學過或歷史學過、歷史課、剛剛歷史學過共計為 31 人，地理角度為 1 人，百科知識為 1 人，個人認為 1 人，沒有回答者為 1 人。

## 二、對歷史教科書敘寫主題的認知整體樣態

### （一）學生對歷史教科書敘寫主題的認知整體樣態

探知學生如何認知歷史教科書文本重點，怎麼認知理解這些敘述，希望能從學生認知的重點，及整理問卷測試答案摘要過程中去推敲初中生對歷史教科書敘寫的認知理解模式。回收問卷後，對學生普遍反應的測試問卷內容，在下面討論中並不做大篇幅的個案性研究，而只想看出學生普遍的思考取向，因此分析時多儘量採用歸類方式綜合說明。從整體來看，測試問卷中發現學生書寫非常簡單，許多學生答案大同小異，說明學生的理解力較偏低，其認知理解有待提高。有些學生的文字能力較弱，也談不上自己的深入思考，回答的測試內容傾向抄寫歷史教科書課文。

另外，學生回答中有時並存不同層次的理解，不同題目顯現的又是不一樣程度的思考結果答案，在判斷學生認知取向時就會難以界定。嘗試反覆比對學生前後題的答案，甚至揣測其意，好更精準地得出他們的想法。可惜，學生筆測經常前後題答案游移不定，所以在問卷測試結束後適當的選擇了少數部分學生進行訪談變成必要的輔助依據，以確認學生問卷中的答案意指。

訪談內容主要是將筆試題目中的問題再選擇性詢問，以對照學生兩次的回應結果有否出入。結果，少數學生在口語上表現活潑，做談自己的看法，可絕大部分學生的應答仍是單字、句子或答不出來，這些學生容易被歷史教科書困住，「積極的歷史思維」(Havekes, Aardema, & de Vries, 2010) 不夠，習慣性地用課文的敘述語再說一遍，這迫使本人用選

擇式的問法讓學生挑選自己心中所想的意思，以彰顯學生理解歷史教科書的一些可能傾向，並指出現今教科書與學生閱讀理解的關連性，以及從這個實證研究中獲得一些有意義的思考。

## （二）學生對歷史教科書敘寫主題的整體理解樣態

綜合這兩段歷史教科書中對非洲主題敘寫文字，本人認為理解度比較高的應該是以整體的認知非洲為切入點，進而來談非洲主題，其路徑為：總體印象—印象來源—敘寫呈現—主題解讀—再回印象的測試設計來進行串聯，試驗學生是否可以做全面性的整合。為求了解學生如何總體認知歷史教科書中的非洲主題敘寫，本人以問卷測試中有關題目回答來做分析。

例如「Q3.從上面兩段文字關於非洲的話語敘述，你看到哪些重點？」此題目設計，目的是希望學生能從閱讀這兩段不同文字敘寫重點的過程中，考察學生關注的核心問題，推測學生對歷史教科書中非洲主題敘寫兩段話的認知理解狀況。整理學生測試問卷後，多數學生答案較簡單，從測試答案中獲得資訊不是很多，特別是學生字數表達非常簡單。測試回答的話語相對於研究者本意來說有一定距離，這導致無法比較精確的探測學生的想法。比如「MS13 環境惡化」、「FS01 貧窮落後」等，這類給出的答案表面看起來似乎是達到理解程度，感覺只有成績非常優異的學生才能回答出來，但實際訪談中發現，成績較低學生也可回答出來。另如「FS02 感覺很窮的地方」、「FS04 還可以把」、「MS28 人民生活條件艱苦」、「FS18 靠近赤道很熱的地方」等，學生非常清楚知道這兩段話要談的主題重點，但答案比較模糊，無深入凸顯。

還有一類學生就是幾乎照抄教科書中的內容敘寫，而答案是學生自己翻閱歷史教科書中有的，但在本測試問卷中故意隱去的文字內容，這樣以來就根本達不到理解具有的深刻性。

概言之，學生的回答顯示出學生的認知理解水準，無法做到十分精準歸類，呈現五種取向：1.試圖整合兩段文字內容；2.完成並達到兩段

整合文字；3.專注於其中一段文字；4.選擇某些文字做出回饋；5.無法歸類整理。

當然，理解文字及其教科書內容兩段話前後內在聯繫本身有很大難度，加之在限定時間內出現兩段看起來毫無關係的話語，學生無法在有限時間內明白前後兩段話之間的關係，以及敘寫背後要揭示出來的本質含義，其中也涉及到學生本身的語言文字理解能力高低。高水準的歷史學習，絕對不是平時的「死記硬背」，需要具備高度的文字閱讀素養能力，學生的閱讀能力低下則導致理解錯誤也是情理之中，從第二部分的 Q2 和 Q5 測試問卷回答就可看出這個現象。

### 三、對歷史教科書敘寫歷史概念的認知理解探察

#### （一）歷史概念在歷史教科書中的地位

歷史概念是歷史教科書內容建構的重要部分，是學生在歷史學習過程中需要花費較長時間來認知理解的內容。何謂歷史概念？中國大陸歷史教育界從 1980 年代至今都在探討，代表性觀點如 1980 年代認為，歷史概念就是人們對於歷史事件、歷史現象和歷史人物的最本質認識（中學歷史教學法編寫組，1980）。歷史概念就是歷史事件、歷史現象、歷史人物的本質的、全體的和內部的聯繫（上海師範大學歷史教學法教研室，1986）。1990 年代提出，歷史概念是通過抽象的概括而形成的對歷史事物本質屬性的反映（金相成，1994）。新世紀提出歷史概念是對歷史事實的概括和總結，反映了歷史事實的本質及其內在聯繫。它是在具體歷史知識基礎上，通過分析、綜合與概括等思維活動形成的規律性歷史知識（劉軍，2003），從學界觀點來看，歷史概念具有高度的抽象性、概括性、統一性、連接性等特點，因而歷史概念在歷史教學、歷史教科書中的出現顯得非常重要，在歷史教科書敘寫中要特別注意給予解讀，以便學生在真實的教學環境中閱讀或使用教科書時增強理解力。

## (二) 學生對歷史概念的認知理解樣態

本研究中有意識引用教科書中的歷史概念，考察學生到底知道多少或是否真正理解兩個概念間的知識。Q2 問題是想探究學生對「殖民地和半殖民地」概念理解程度。「殖民地和半殖民地」是屬於中國近代歷史已經學習過的歷史知識，我們希望學生能夠領會這些重要觀念的實質或靈魂，即便不能記住大部分細節，他們仍能知道並理解這些內容的基本思路與基本框架（麼加利譯，2003）。

Q5 問題是正在學習的內容，也是歷史教科書中非洲敘寫的重點內容。設計「黑奴貿易」概念在此目的期望形成對應，Q2 是之前歷史課程學習過的內容，Q5 是當下歷史課程正在學習的內容，看學生對正在學習中的概念是否有更為清晰的理解，學生是否跳躍這些概念瀏覽性學習，還是仔細或有意識的想這些概念的重要意義，來觀察測試問卷中的答案整體情況，試圖探究學生到底如何解讀概念。

綜合以上兩個題目，發現學生對「殖民地和半殖民地」歷史概念認知理解存在較多偏頗，而「黑奴貿易」從學生直接抄寫歷史教科書中的話語來看，以及後面對代表性答案的學生進行談話中也發現學生對此概念是不懂的。學生僅憑自己多多少少的記住一些之前學習過的歷史概念「殖民地和半殖民地」解釋，企圖盡力浮現出來，這無法證明學生是真正從理解歷史概念的基礎上來回答。

學生對測試中歷史教科書敘寫非洲主題這兩個歷史概念的認知總體來說在字面上做文章。學生真正不清楚「殖民地和半殖民地」的完整內涵，也很難達到深化和深刻的理解認知。從這個角度，可以說是學生理解力不夠，沒有真正掌握歷史概念，但反過來，假如歷史教科書中的這兩個歷史概念無助於學生閱讀歷史教科書，反而增加了學生學習的難度障礙，是否可以嘗試以更好的敘述來取代這兩個歷史概念，或調整話語表述，或給予適當的注釋解析等設計，讓歷史教科書的敘寫更具有適切性呢？



歷史學中的歷史概念術語乃是歷史學家或歷史研究者提出，特別是進入歷史教科書中的歷史概念，並經學界認可而形成共識後才普遍使用，歷史教科書編寫者將其放在教科書中，我們不能說歷史概念本身有問題，在這樣的情況下，歷史教科書敘寫能適合學生較高水準的理解歷史概念嗎？

## 陸、從教師教學視角看學生對 歷史教科書敘寫的認知理解

### 一、緣何教學視角

這一轉變著眼兩個問題：第一，歷史教師借助主題進行教學解析具有可適用性（Wansink, Akkerman, & Wubbels, 2017）。教師在教學過程中是如何呈現和處理非洲主題這兩個對應部分的？教師教學呈現結果是否吻合教學大綱和課程標準中對非洲敘寫中得出的特徵取向和應有的教學指向？歷史教師在這個教學過程中凸顯出來的教學取向是什麼？第二，在考察教師教學過程中，來觀察學生對於非洲主題的歷史教科書敘寫內容有無新看法？看學生怎樣對待歷史教科書中非洲出現的內容認知，從這個方面來看歷史教科書內容編寫是否反映了這一變化？下文選擇的案例聚焦在有關學生問卷測試的非洲主題內容的兩個片段教學情況，然後從整體宏觀上看教師實際教學和教學設計過程當中如何呈現上述兩個問題。

### 二、教師教學轉化

教師的信念很大程度上影響教師的教學決定，其後指引課堂教學及課程的實施行動，這種結果也會很自然的投射在教師的教學行為上面。教師將會根據自己的認知理解，來選擇何種適合的教學內容，轉化為自

已在課堂教學中的教學方式，進而影響學生學什麼及如何學。教師的課堂教學行為呈現，就是教師本人對該課程的理念認識後再次直接體現。

教師在教室的行為是可以被觀察到的，教師的行為會影響學生行為，最終影響到學生的認知理解。而學生的認知理解結果也會影響學生的行為和教師的行為。教師在對教學內容的自我理解後，便會做出教學決定，教師的信念轉化成行動影響實際的教學。

### 三、教師教學呈現

#### (一) 案例一

教學目標為：1.知道新航路開闢的原因，複述哥倫布、麥哲倫的新航路探索活動，結合新航路開闢路線圖，理解冒險者的艱辛。比較與鄭和下西洋的異同。正確理解、歸納評價新航路開闢的影響。2.學習哥倫布等歐洲航海家們勇於冒險、敢於探索的精神，體驗任何成功需要科學的方法、無畏的態度，精誠的團結和堅忍不拔的毅力。

在教學講授環節主要體現在：老師在簡要分析了新航路開闢的原因後，展開了師生的討論，隨後該部分教學實錄呈現，摘錄如下：

師：他們分別對新航路開闢做了哪些貢獻？

生：1487年迪亞士發現了非洲最南端的好望角。

生：1492年哥倫布發現了美洲，他認為那就是印度，所以把那裡的居民稱為「印第安人」。

生：1519年，麥哲倫率船隊開始環球航行（其中教師補充小故事，此處可滲透冒險、探索精神，成功需要的要素）。

師：……對照課本的新航路路線圖，找一找是哪兩條？

生：一條從西歐南下，沿非洲西海岸航行，繞過好望角，進入印度洋，到達印度。另一條從歐洲向西，橫渡大西洋，到達美洲，再沿南美洲海岸南下，經過南美洲南海的海峽，進入太平洋，西行經過菲律賓，

進入印度洋。

師：隨後進入了下一個教學內容的討論環節，即新航路開闢有其深遠的影響和歷史意義，從動機和客觀影響兩個方面做了分析。

本節課程結束之際，教師進行了這樣的課堂小結：這節課我們學習了 14~16 世紀人類社會發展進程中的兩大活動：文藝復興和新航路開闢，這是近代社會的曙光，喻指歐洲社會在經歷了漫長的封建社會後，即將進入近代社會的發展。

最後在黑板上呈現了教師的教學要點式板書：開闢新航路的原因、條件、經過、影響。

## （二）案例二

教學目標為：1.了解「三角貿易」的基本內容。2.使用互動式電子白板整合相關的圖文資料，認識「三角貿易」、殖民擴張和掠奪是歐洲資本主義發展背後骯髒的一面。通過層層設問，思考西方殖民者進行奴隸「三角貿易」和對印度進行殘酷殖民掠奪的原因、影響，初步學會辯證地看問題的基本方法。3.感受「三角貿易」和殖民掠奪的血腥罪惡。理解這是資本主義初期原始積累的重要途徑，也有傳播先進科技文化成果的一面。在教學設計環節主要體現摘錄如下所示：

師（書寫板書並展示地圖）：資本的概念是？

生：記筆記、思考問題、觀察地圖。

師：新航路的開闢是為了什麼？

生：香料、黃金等財富。

師：歸納學生回答、展示相關照片；講解歷史概念：「資本積累」；展示地圖。

生：聆聽講解、觀看照片。

師：新航路開闢以後，西歐哪些國家開始走上對外殖民擴張的道路？

生：葡萄牙、西班牙、荷蘭、英國、法國等（教師歸納拓展學生回答）。

師：拉丁美洲名稱來歷？

生：當地人說拉丁語，殖民者是拉丁語系的西班牙人、葡萄牙人。

師（講述）：拖動顯示「拉丁美洲」；名稱背後深重的殖民烙印；聚焦展示繪畫局部。

師：繪畫局部體現的是什麼情景？

生：殖民者鞭打、奴役原住民。

師（引導閱讀教材，並設問）：除了開礦掠奪金銀外，歐洲殖民者還採取什麼方式奴役美洲原住民？

生：修建種植園，種植甘蔗、橡膠、菸草……。

師：歸納並講述殖民者在美洲的暴行導致當地人口銳減。

師：歐洲殖民者如何解決勞動力緊缺問題？

生：從非洲販運黑人到美洲充當奴隸。

師（歸納講述非洲販奴的淵源、展示地圖；引導閱讀教材，設問）：最早到非洲販賣奴隸的是哪個國家？

生：葡萄牙人。

師（講述）：以英國人安東尼·培根為例，引出西歐的奴隸販子們是如何進行販奴的：在非洲捕獲、購買；販奴船中的情景；來到美洲的（拖動展示相關繪畫配合講述）。

師：聽完這段故事，你的感受是？

生：奴隸販子貪婪、冷酷；販奴船中擁擠、疾病；奴隸受到非人待遇……。

師：引導學生回顧所學內容並在電子白板上畫出奴隸貿易的路線圖，標出各自的名稱和目的。使用白板筆劃出奴隸貿易的路線圖，並拖動對應的名稱和目的。A 出程（槍枝、雜物等→擄獲黑人）、B 中程（黑人奴隸→販賣得利，購買金銀和工業原料）、C 歸程（金銀和菸草、蔗糖等工業原料→投資工商業）。

師（引出奴隸貿易的名稱並書寫板書）：三角貿易。

## 四、教學案例分析

### （一）傳授觀取向凸顯

透過兩個教學片斷，看出該歷史教師注重傳授歷史知識其本身並沒有錯誤，但太過於偏重「教」的內容和「注」的方法，傾向從教師的角度處理教學問題，認為歷史教科書及教師兩者是獲得課程知識的核心來源，在整個教學呈現中看不到從學習者的角度來處理學習的問題，比如學生的推理、思考、發現等處在一個淺層學習的層面，而不是「幫助學生發展深層理解力」（周仕德，2015），邁向深度學習。從案例的教師教學活動和學生活動的設計中，幾乎都是一種簡單的師傳生受樣態，特別是從學生的回答非洲主題設問，沒有體現或看出來學生對待歷史教科書敘寫非洲主題認識深度情況，學生回答形式簡單單一。

### （二）教師教學轉化與課標非洲主旨存在落差

教師的教學轉化存在很大差距，即在教學過程中教師要體現或滲透非洲主題的教學主旨從「國際常識—民族責任—愛國教育—文明多元」，在案例一、二中找不到教師的教學呈現是朝向或證明對學生的認知理解達成這個目標。在教師課堂教學實踐觀察中、教師教學話語的表達中、學生教學回答中、教師課堂結束小結中、教師的教學引導話語中、教師安排的師生討論中等這些教學環節，均沒有體現對非洲主題的理念，也就無從實現培養學生的國際理解意識和文明多元意識。

### （三）學生無法超越教科書敘寫內容框架限定

在整個教學過程中，歷史教師始終沒有對學生進行深度思考歷史教科書為什麼這樣來表述非洲。從案例一、二中，教師滿足自己備課的預設，在預設後的實際體現則看不到使用歷史教科書的影子。學生回答，從教師的設問和教學的講解來看，還是圍繞教科書內容本身顯性論述做了適度的再次陳述。稍微回憶一下，前後兩個階段是有差異的，差異為

什麼出現呢？非洲內容的本質內在聯繫也沒有從統整高度凸顯，學生從歷史教科書載體對非洲主題內容敘寫的可見文字中洞察背後真正的東西是什麼？這個對學生來說也無新發現。

## 柒、研究結論與建議

### 一、研究結論

#### （一）學生認知理解的歷史教科書

通過分析，發現整體上學生對現行的歷史教科書並不十分滿意：不太適合學生的心理程度占 20%；內容敘述程度認為艱澀和抽象度高合計占 93.75%；語言表述方式主要體現說教式和灌輸式合計占 90%；對正在學習的歷史教科書中編寫的非洲歷史知識印象模糊化占到 57.5%；對呈現方式總體認為比較單一和抽象定性占到 86.25%；平時學習歷史教科書，採用比較多的學習方式吻合現行初中生的淺層學習狀態，依賴劃出教科書中的重點和死記硬背合計占 85%；對編寫表述清晰程度為 26.25%；歷史知識的敘寫表達不好占 25%；歷史知識情節建構一般化和不好合計占 80%；內容一般和不好 73.75%；故事展開一般和不好占 95%；書寫適合程度需要改進為 25%；對歷史概念表述有待提高占 33.75%；對探究學習期望改進占 40%；對學生的認知需求有待完善占 33.75%。

#### （二）學生並無深度學習

當場課堂問卷測試和歷史教師教學均有顯示，整體來看學生深度學習不夠好。從課堂當場問卷測試中學生問卷填寫的答案中就明顯看出，非常簡單，幾個字無法概括說明的問題，其結果恰恰就是幾個字。學生直接填寫「不知道」、「教科書裡面沒有」、「歷史老師沒有讓我們記住」等，無法真正實現從教與學體現出來的學生深度學習（Smith & Colby, 2007）。

### （三）非洲形象刻板認知

問卷測試研究發現，學生並沒有認真閱讀或感受現在歷史教科書對非洲主題的敘寫，而是直接根據自我的常識或印象就回答出結論，這是典型的非洲刻板效應。課後訪談學生過程中，發現學生根本不是認為自己是通過學習歷史課程而知道非洲形象如何，是通過其他管道來獲得認識的，而在對其印象樣態如何，統計數據發現，認為非洲貧窮、落後、原始、惡劣等現象合計占到 82.86%，認為非洲為人類文明之地僅占 5.7%。在歷史教師課堂教學行為觀察環節過程中，也沒有發現歷史教師站在文明多元的高度來給學生做出解讀。

### （四）歷史教科書對非洲敘寫

立足人類文明史發展的角度、教學大綱和課程標準對非洲敘寫的特徵取向來看；再從學生問卷測試中，對歷史教科書敘寫非洲主題中涉及的兩個歷史概念認知理解來看，重點應在歷史教科書有關非洲內容敘寫的三層面，即加強故事展開和情節建構、儘量減少說教式和灌輸式、避免艱澀和抽象的敘寫，這與在問卷測試的選擇題部分回饋中得到印證。

### （五）歷史教科書編寫

國家歷史課程標準有關非洲主題的歷史知識選取，呈現出因時代和社會發展變化而出現變化。但在問卷測試回饋結果，教師的非洲內容教學過程中，讓學生學習閱讀如何使用歷史教科書有關非洲主題內容的時候，並沒有看到好的效果。學生認為歷史教科書對非洲敘寫呈現的樣態刻板、敘寫話語生硬、結論性話語比較多，趣味性不足。學生的問卷測試答案、課堂的回答均認為歷史教科書中的非洲內容並沒有受到多大影響，這在某種程度上表明了歷史教科書在編寫非洲主題呈現結果是有待改進的。

## （六）教師教學行爲

教學案例中歷史教師的教學信念轉化教學行爲，展示了歷史教師如何組織及展開教學，對於進一步理解歷史課程實施具有重要啓示，中國大陸目前在推行以核心素養爲引領的新一輪歷史課程改革要切實考慮歷史教師的信念，真正關注教師教學行爲轉化問題。如上非洲主題案例顯示，2001 年開始至今，已經有 17 年的義務教育歷史新課程改革的理念傳達，至少從本案例非洲主題的教師教學行爲中，沒有真正得到呈現和體現出來，可以說教學行爲呈現與課程設計理念存有較大差距，教學轉化不到位。

## 二、改進建議

### （一）學生從淺層學習邁向深度學習

當前，義務教育階段歷史課程學習，作爲國家層面來說，給予足夠高的重視，也多次反覆強調和凸顯轉變學生的學習方式，改進教師的教學方式，注重歷史學習的效果。日常學生歷史學習過程中的深度學習嚴重不足，不去思考背後爲什麼會這樣，要提高學生的深度學習。

### （二）歷史教師要重視教學轉化到位

歷史教師擁有對教育目的的理解、對歷史課程的理解、對自我教學信念的堅守、對歷史課程標準本身的理解基礎上，通過自己的課前教學準備、課中的教學展開、課後的教學檢測等環節來真正落實教學轉化到位，吻合從歷史課程標準的有關要求到教師自我的理解，再到具體的教師課堂教學得以實現，提高教學轉化的效果。

### （三）教科書編寫仍需重視課標要求

學生對歷史教科書認識的 15 道選擇性問卷測試，統計結果不滿意排序前五位來看：敘寫的故事展開非常不理想、內容敘述存在艱澀和比



較抽象、語言表述方式主要在說教式和灌輸式、呈現方式總體認為比較單一和抽象定性、學習方式依賴劃重點和死記硬背。「教科書必須完整準確地體現《標準》在知識與能力、過程與方法，以及情感態度與價值觀等方面的基本要求」（中華人民共和國教育部，2001：53）。

#### （四）教科書敘寫呈現需要適度改進

教科書對學生的認知亦起了關鍵作用。一本質素優良的教科書不但可以提高學生的學習興趣，並且可以加強他們對課程內容的了解（黃顯華、霍秉坤，2005）。歷史教科書敘寫是歷史發展有效路徑（Vanhulle, 2009）。考慮當代學生的特點，努力使歷史教科書符合學生的心理認知水準（陳志剛、翟霄宇，2012），只有這樣才能真正讓歷史教科書從「教本」邁向「學本」，學生才喜歡閱讀我們的歷史教科書，這需要歷史教科書的敘寫改進。

#### （五）教科書適當增設補充拓展設計

目前來說，中國大陸的歷史教科書因其編寫過程的複雜性、限制性等多因素，使得歷史教科書主要關注歷史結論的直接呈現，忽視了歷史知識結論的得出是需要關注歷史知識的過程。從歷史教師教學行為觀察，仍然較多侷限在從定性結論到結論的講述路徑，無法在歷史核心知識層面上給出學生解讀，教師固然要提升教師專業知識，但從歷史教科書來說，可以適當採用腳本直接文字注釋、另行編輯相關歷史對應主題讀本材料，或採用現代媒體新技術加以壓縮處理，可適當拓展歷史知識，彌補當前侷限。

## 捌、結語

反思本次實證研究，總體上滿意，但也遇到未想到的問題。比如，限於時間關係，選擇執教非洲主題教學僅 2 個案例，應涉及更多的歷史

教師，取樣的範疇更廣泛些，講授非洲同主題內容比較後或許更具有說服力；問卷發放數量有些偏少；問卷設計題目不夠完美；學生測試問卷填寫過於簡單等。學生「標準答案論」、「教科書來源論」，也影響了問卷測試答案的深度性。

以上本研究的一些思考、初步的探究結論和對策，也是研究者企圖從一個更為微觀實證視野開展歷史教學研究的一次嘗試性探索，如上言，其中肯定存在缺陷，但盼對未來歷史教育領域的研究有所啓迪，則欣慰也。

本文係作者主持中華人民共和國 2015 年教育部人文社會科學研究規劃基金專案「教師社會學構建研究（15YJA880113）」階段性成果之一。本文修訂過程中得到兩位匿名審稿專家和編輯部提出的寶貴建議，特此說明並致謝。

## 參考文獻

- 上海師範大學歷史教學法教研室（主編）（1986）。中學歷史教學法概論。上海市：上海社會科學院。
- 中華人民共和國教育部（2001）。全日制義務教育歷史課程標準。北京市：人民教育。
- 中華人民共和國教育部（2004）。普通高中歷史課程標準。北京市：人民教育。
- 中華人民共和國教育部（2011）。全日制義務教育歷史課程標準。北京市：人民教育。
- 中學歷史教學法編寫組（1980）。中學歷史教學法。鄭州市：河南人民。
- 方晨（2015）。香港與內地高中中國歷史教科書比較研究（未出版之碩士論文）。陝西師範大學歷史系，西安市。
- 方穎（2015）。臺灣與大陸高中歷史教科書敘事方式比較研究。教育評論，12，84-87。
- 王曉漁（2013）。歷史教科書的兩個怪圈和兩種敘事。同舟共進，5，7-9。
- 白月橋（主編）（2006）。世界歷史（一版，第二冊，九下）。北京市：中國地圖。
- 何玲、黎加厚（2005）。促進學生深度學習。現代教學，5，29-30。
- 李秉德（1986）。教育科學研究方法。北京市：人民教育。

- 李英(2015)。人教社 2007 版高中歷史教科書中關於日本形象描述的話語分析(未出版之碩士論文)。西北師範大學歷史系，蘭州市。
- 李稚勇(2010)。歷史教育學新論。北京市：人民教育。
- 沈貞輝(1963)。指導學生閱讀歷史教科書的體會。歷史教學，8，52-55。
- 周仕德(2009)。中美兩國歷史教科書敘事之比較。歷史教學，9，53-59。
- 周仕德(2015)。社會科視域中的歷史教育核心知識概念建構研究。武漢市：華中科技大學。
- 金相成(主編)(1994)。歷史教育學。杭州市：浙江教育。
- 風笑天(2006)。社會研究方法。北京市：高等教育。
- 郝佩林(2015)。建國以來中小學歷史教科書變遷的課程觀因素(未出版之碩士論文)。揚州大學歷史系，揚州市。
- 馬燕坤、劉鴻武(2009)。自我表述與他者表述整合的非洲圖景。西亞非洲，9，15-19。
- 張忠祥(2015)。20 世紀 70 年代以來非洲史學的新進展。史學集刊，4，4-13。
- 張明(2015)。非盟第 25 屆首腦會議。人民日報，6(16)，3。
- 張迪(2010)。人教版中學歷史教科書敘事比較與社會學分析。基礎教育研究，15，30-31。
- 張國榮(2012)。民族主義與歷史知識的重構——以民國中小學歷史教科書中的「四大發明」表述為例。清華大學學報(哲社科版)，5，94-100。
- 陳志剛、翟霄宇(2012)。歷史課程與教學論。北京市：科學。
- 陳國兵(2007)。歷史教學中的敘述。歷史教學，1，17-19。
- 陸文哉(1980)。談談中學歷史教科書的使用。上海師範大學學報(哲社科版)，1，144-146。
- 舒運國(2015)。非洲史研究滯後狀態亟待改變。中國社會科學報，12(22)，8。
- 黃寶富、王力成(2015)。形象、民族及場域：歐洲視野下的非洲影像。當代電影，7，77-81。
- 黃顯華、霍秉坤(2005)。尋找課程論和教科書設計的理論基礎。北京市：人民教育。
- 福島正夫(1974)。對教學大綱和歷史教科書中關於日中關係的記述的要求。日本教育情況，3，18-21。
- 赫崇旺(1963)。使用歷史教科書的幾個問題。歷史教學，8，50-51。
- 趙亞夫、張漢林(2016)。日本歷史教科書的幾個重點問題——以中日戰爭的敘事為例。世界知識，2，60-63。
- 趙恒烈(1979)。要充分使用歷史教科書。歷史教學，9，56-58。
- 劉軍(2003)。歷史教學的新視野。北京市：高等教育。
- 麼加利(譯)(2003)。G. Wiggins & J. McTighe 著。理解力培養與課程設計(Understanding by design)。北京市：中國輕工業。

- 課程教材研究所（主編）（1999）。**20世紀中國中小學課程標準、教學大綱彙編（歷史卷）**。北京市：人民教育。
- 鄭東暉（1993）。指導初一學生閱讀新編歷史教科書。《**歷史教學問題**》，4，46-47。
- Havekes, H., Aardema, A., & de Vries, J. (2010). Active historical thinking: Designing learning activities to stimulate domain specific thinking. *Teaching History*, 139, 52-59.
- Smith, T. W., & Colby, S. A. (2007). Teaching for deep learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 80(5), 205-210.
- Vanhulle, B. (2009). The path of history: Narrative analysis of history textbooks: A case study of Belgian history textbooks (1945-2004). *History of Education*, 38(2), 263-282.
- Wansink, B., Akkerman, S., & Wubbels, T. (2017). Topic variability and criteria in interpretational history teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 49(5), 640-662.

# 從世界的課堂改革思考臺灣的改革現狀 ——以學習共同體為中心

佐藤學

21 世紀從以知識為主的社會，轉向後工業主義、生涯學習、多文化共生、有差異危機的社會。21 世紀的學校教育，需要能對應社會的需求，同時追求「品質 (Quality)」與「平等 (Equality)」，從背誦學習轉為思考探究課程，在對話式的深度學習中轉換知識，由「理解知識」轉為學習「知識的意義與作用」，這也是學習共同體所追求的教育。本文以學習共同體為中心，從世界各國課堂改革的觀察，比較臺灣、日本、韓國、中國大陸、印度、泰國、越南，其學習共同體的普及度、哲學觀及課程領導等情形。最後，從學習共同體思考其對臺灣課程教學改革的貢獻，並提出學習層次及教科書定位等問題，提供臺灣改革現況之參考。

關鍵詞：臺灣、學習共同體、課堂改革

收件：2018年3月14日；修改：2018年7月6日；接受：2018年7月9日

# Reflection on Classroom Reform in Taiwan by Analyzing Classroom Reforms in Different Countries with a Focus on Learning Communities

Manabu Sato

In the twenty-first century, the originally knowledge-oriented society has been transformed into a society featuring post-industrialism, lifelong learning, multi-cultural symbiosis, and awareness of diversity. School education in the twenty-first century should be able to meet societal needs while conforming to the goals of quality and equality. The focus of courses changes from memorizing to critical thinking. Students convert the learning content into knowledge during the process of dialogue-based in-depth learning. The purpose of learning changes from understanding knowledge to grasping the meaning and function of knowledge, manifesting the education goal of learning communities. Using learning communities as the core, this study compared the prevalence rates, philosophies, and curriculum leadership of learning communities in Taiwan, Japan, South Korea, China, India, Thailand, and Vietnam from the perspective of classroom reform. Finally, this study evaluated the contribution of learning communities to teaching reform in Taiwan and proposed problems including learning hierarchies and textbook positioning to serve as a reference for classroom reform in Taiwan.

Keywords: Taiwan, learning community, classroom reform

Received: March 14, 2018; Revised: July 6, 2018; Accepted: July 9, 2018

## 壹、前言

從 2012 年開始，大概 6 年的時間，我因為學習共同體和臺灣結緣，也因此來到臺灣學習。首先要聊聊這 6 年來，看到臺灣的學校和臺灣教育的現狀。事實上，學習共同體的概念是我 30 年前所提出的，如學習共同體的願景、哲學或活動系統，因為我的博士論文是美國的進步主義教育，我做了深入的研究，那時候我的研究就有很多發現，希望把我的研究帶給日本一個教育革新的理念。等一下我會用照片和各位介紹，日本現在學習共同體的實踐狀況，以及和美國的學習共同體有什麼不同，還有英國、德國、法國之間的比較。學習共同體並不是一個新的概念，而是我研究美國、英國、法國等許多國家的教育改革，提出一個最適合亞洲的哲學願景和活動系統。學習共同體從日本開始普及，接著進入美國，再來是拉丁美洲，最後是亞洲，出乎我意料之外，這是我 30 年來的簡單介紹。

## 貳、21 世紀的社會與教育

### 一、21 世紀的社會需要能對應的教育

#### （一）對應以知識為主的社會、工業主義社會轉向後工業主義社會

為什麼我會思考學習共同體的改革呢？大概 30 年前，世界教育的學者開始思考 21 世紀，也就是未來社會該有什麼樣的教育，1989 年國際化剛開始的時候，柏林圍牆倒下後進入全球化的時代，整個教育從 20 世紀的教育進入到 21 世紀的教育，我們所講的學校、教室、上課或學習的方式，事實上都已經是 140 年前的產物。如果我們坐上小叮噹的時光機，回到 140 年前，會發現和我們現在看到的學生是一樣的，只有衣

服不一樣。這些 140 年的產物開始劇烈的改變，就是始於 30 年前，這是歷史的變化。140 年前的產物是近代的學校，近代的學校建構有兩大目標，一是建構國民國家，也就是國家主義的學校，透過學校的教育能夠兼顧國民對國家的愛與思想，透過學校教育兼顧國民與國家，所以我們才講說學校的教育是義務教育，每一個人都要參加。第二，那時的社會是工業主義的社會，有很多的工廠生產大量的商品，所以工業革命之後，大量的工廠產出後才開始有所謂的學校，但是我們思考一下，柏林圍牆倒下之後，全球化的世代來臨，國民、國家的藩籬已經不是那麼明顯，我們在亞洲還沒什麼感覺，但如果是歐洲，幾乎沒有國界，美國和加拿大也幾乎沒有國界，整個拉丁美洲甚至是一整個世界，我們要想亞洲有一天也會這樣，也就是亞洲的文化共同體或經濟共同體也好，都是這樣的狀況。所以學校的功能已經不再是建構國民國家，愛國家的國民了，國民和國家的概念仍存在，但是學校的教育已經轉為建構全球公民，所以整個目的和當時教育比較是改變的，而且當時的工業主義也改變了。

## （二）對應生涯學習社會

我是 1951 年出生的，當時的日本社會，10 個人中有 5 個人以上是農民，當時日本是農業大國，現在 100 人中只有 3 人是農民，我高中畢業的時候，大家又都不當農民了，70% 的人都在工廠當工人，如果你問 10 個人的話，會有 8 個人幾乎都是說他在工廠工作，但是日本現在的工廠勞動者只有 16%，10 個人只有 1、2 個人，10 年之後只剩下 8%，20 年後只剩下 4%，這告訴我們單純勞動，光是用身體勞動、不用頭腦的工作，在日本幾乎已經沒有了。因為全球化，工廠都會去到薪水比較低的地方，已開發國家已經沒有工廠了，SHARP、Panasonic 在日本都已經沒有工廠了，工廠全都在國外，這代表以前的勞動市場，像個金字塔，底下都是工人，上面是菁英，現在完全改變了，工人都在國外，勞動市場都是必須要用到腦袋的菁英了，整個社會的勞動市場需要高度知識人



才，變成一個倒的三角形，也就是在這樣的改變之下，各國才需要進行教育改革。我們需要考慮到的一點，知識社會、工業社會已經結束，進入後工業時代 knowledge society。要有高度的知識，如果沒有高度的知識，是沒辦法找到工作的，不僅是知識而已，必須要活用知識，這是很大的變化。

但面對這件事情，日本的教育是失敗的，日本目前的社會，19~29歲是社會最年輕的菁英，幾乎沒辦法找到正職的工作，他們沒有那個能力，因為他們所受的教育是正金字塔的教育，而不是倒金字塔的教育，所以學歷、成績、知識不夠找到工作，也就沒有經濟能力，這是日本面臨很重要的問題。更嚴峻的是，我們應該考慮 15 年後，甚至是 20 年後的社會現象。去年日本做一個很大的研究，研究小學生在 15 年、20 年後，成為這個社會的中堅份子後，會是什麼樣的社會，我們發現現今所熟悉的工作，將有 40%被機器人、機器電腦所取代，剩下 60%的工作是我們目前仍舊完全無法預測的工作。具體而言，這是世界的經濟學者，大家都已經可以看到的事情，目前在已開發國家，最不需要頭腦的勞動者是計程車司機，15 年後 98%的計程車司機都會失業，大家知道是什麼狀況嗎？也就是自動運轉的自動車。只要你有一台手機，叫車過來，輸入你要去的地方，車子就自動帶你去，那時所有的計程車司機都沒有工作了，這是非常嚴峻的社會。而現在的銀行，假設一間銀行的分店有 20 個員工，之後可能只需要 2 個員工而已；如果去市政府，假設有 100 個員工，以後只需要 10 個人，其他都被電腦取代，這就是目前的小學生，以後所面臨的社會，所以這是我們必須要去思考的。

### （三）對應多文化共生的社會、有差異危機的社會

另外，就是多元文化的社會，有差異危機的社會。所謂的差異危機，例如，各國的貧富差距非常大。最後是世界公民的社會。各國都在尋求民族主義，如美國的川普、日本的安倍，一些很奇怪的獨裁者，造成日本年輕人對於政治大感失望，不再參與了，我們應該如何透過學校教

育，教育孩子們什麼是民主主義，這是很重要的。這是全世界各國在教育改革時，所追求的四項要點，其實是我在 15 年前研究當時 OECD 30 幾個國家，他們國家的課綱所整理出來的，這些國家都有這四大特徵。現在沒有改變，我相信 20 年後也不會改變，因為我們生活在這樣的時代，近 30 年來有很多很多的改革。

## 二、21 世紀型的學校

### （一）「品質」（Quality）與「平等」（Equality）的同時追求

21 世紀的學校，我們應該同時追求品質和平等。如果你看這 30 年來的世界教育改革的話，你會發現教育改革成功的，只有同時追求品質與平等的學校，如芬蘭、加拿大、澳洲、紐西蘭。什麼是只追求品質不追求平等的教育呢？就是菁英教育，以韓國為代表，全部都失敗了。韓國 15 年前做了一個菁英教育，為了培育諾貝爾獎得主，創辦了一間諾貝爾學校。原本預期應該很多畢業生會得到諾貝爾獎，花了很多錢，還做了一個諾貝爾花園要放獎座，結果到現在沒有一個諾貝爾獎。現在的韓國學力成績並不是那麼低，但是完全沒有所謂高學力的學生。同樣的事情也發生在德國，所以很諷刺的是，愈追求菁英教育的國家，愈沒有培育出菁英。只追求品質，不追求平等是不行的，所以應該給所有人最高品質的教育。

### （二）從「計畫型」（階梯型＝習得與背誦）課程（目標、達成、評價）轉為「單元型」（登山型＝思考與探究）課程（主題、探究、表現）

課程也有很大的改變，以前的課程是階梯型，訂定一個目標然後進行教育，讓他考試然後達成。如果說你要看他學到多少的話，用這個考試來看的話，看得很清楚，但是學習幅度非常狹窄，而這樣的時代已經不復存在了。現在新式的教育是登山型教育，大家用不同的方式探究和

調查，課程從階梯型到登山型。最大的改變是學習方式，協同學習、小組學習的方式，以前是有黑板、講臺的，全部學生對著教師，這樣的學習方式是 140 年前的產物，早在 30 年前就被各國當成化石放到博物館收藏。

去年我參加在英國所舉辦的世界課堂研究學會（WALS），有 43 個國家參加，晚上我和一群歐洲學者聚餐，我問他們有黑板、桌椅，傳統的上課方式，從小學到高中全國都消失了，也就是小組學習、U 字型的學習，全國都走向討論的學習是什麼時候達成的？他們告訴我 1990 年代，20 年前就已經沒有傳統的上課方式了。當然也有一些國家還存在傳統的上課方式，如俄國、北韓或中國的農村、臺灣、日本的高中。但整個世界已經出現非常大的改變，我稱為寧靜的革命（silence revolution），大家都根據時代的變化做出符合時代的教育，大家開始追求 21 世紀新的教育和新的學習形態。

### （三）在對話式的深度學習中轉換知識

教育的目的已經不一樣了，因為社會已經不同了。工廠的時代，我們教育孩子知識的意義，他們只要了解和背起來，理論和課本的東西只要背起來，但是現在新的社會，必須把理解的東西活用，例如，生物的光合作用，吸收二氧化碳，形成氧氣，定義我們都會說，但是我們必須要做活動。如海邊的海藻、昆布，地球上所有的氧氣都是從看得到、看不到的生物，進行光合作用而來的，距今 37 億年前，深海有火山活動，那時候的火山活動進行很多化學變化，非常偶然的出現 DNA，才有生命，事實上所有的植物也好、人類也好，從光合作用全部都是連結的，從一個概念，看到整個世界、整個歷史，所以我們必須學習知識的作用和機能，以前的學習只要了解光合作用是什麼，現在則要了解光合作用對整個地球的作用與機能，只背起來不會用是沒有用的，和其他知識的關聯是很重要的。

#### （四）從「理解知識」轉為學習「知識的意義與作用」

事實上，這不是一個新的概念，如杜威、維高斯基、布魯納，他們都抱持相同想法，非常的真知灼見。圖 1 為日本針對全國學校做的全國學力測驗，國語 A 是課內問題，國語 B 是活用問題，數學 A 是課內問題，數學 B 是活用問題，以及自然科。日本為何分為 A、B 呢？簡單而言，系列 4 的 bar 的學校，基本上進行傳統的上課方式，偶爾會讓孩子討論，系列 1 的 bar 的學校，是讓孩子做小組探究學習，讓孩子做很多的思考和探究。這兩種學校的在成績上的差別，是非常可信的。發現有 13~18 分的差異，不管是 A 問題或 B 問題，這也告訴我們讓孩子在課堂中探究和思考是多麼重要的事情。

### 參、變革中的世界教室

世界的教室和課堂的變化，如澳洲、瑞典、芬蘭、加拿大，他們 30 年前就進行探究學習的教育。最傳統的是法國，他們還有在用黑板，其他國家都不用黑板。加拿大的小學一年級，全體一起學習、兩個人的小

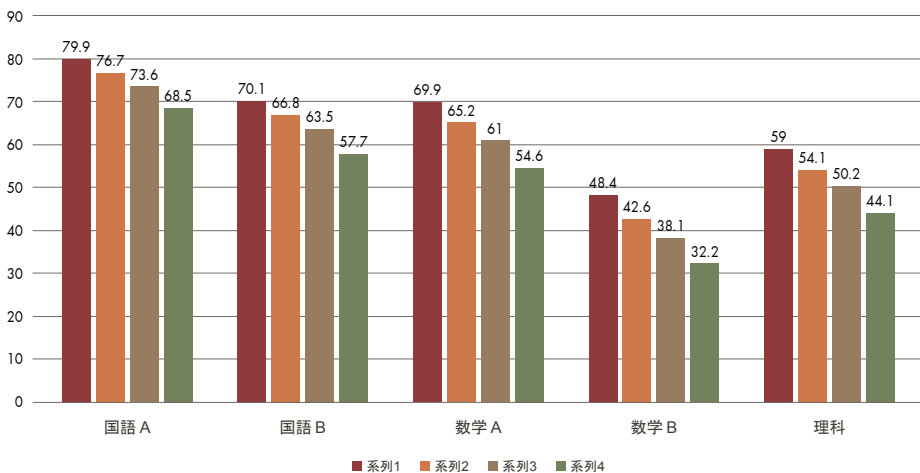


圖 1 探究式協同學習的效用（初中：2015 年度調查）

組對話。芬蘭的小學三年級到高中都是四個人的小組學習，老師幾乎不講課，透過一個單元做許多不同活動的探究和調查，這樣的變化其實 30 年前就開始了。這是面對整個歷史和社會的變動所出現的變化，我們可能覺得新教育很厲害，但事實上已經是 30 年前了。所以我認為學習共同體所追求的是最先端、先進的教育，不管是學校、教育方式、老師、學習方式，都是最先端的教育。

## 一、日本的學習共同體：2000 年

日本的學習共同體最早開始、成功的濱之鄉小學（表 1），最先開始學習共同體的國高中東大附中。許多學校原本是最大的問題學校，有很多問題學生，但是出現很大的改變。介紹大阪的學校，位於日本最貧困的地區，某一班有 3 個外國人，而這間學校集合了 30 幾個國家的外國移民，他們當然都不會講日文，但是這間學校透過學習共同體，全校平均多了 63 分，這是奇蹟式的改變。現在是大阪高成績的學校，但仍舊位於貧困的地區，如果你改變學生的學習方式，讓他去思考的話，會有這麼大的改變。這是筑波大學附近的學校，這間學校已經成為全國頂尖的學校。東大附中原來入學學力成績大概是中間偏低，約 40 分的學生，但經過 6 年穩扎穩打、學習共同體的教育後，可以考到大概偏差值 70% 以上的有名大學。這告訴我們一件事情，就是要給孩子新時代的新教育。

## 二、韓國的學習共同體：2002 年

韓國比日本晚了 2 年，韓國有 17 個教育道，有 15 個教育局長都非常支持學習共同體。

### 三、中國的學習共同體：2006 年

中國哈爾濱是小組的桌子，不是一個人的桌子。2006 年，已經沒有黑板了，用電子白板，但現在也不用電子白板，大家都用 iPad。

### 四、亞洲各國的學習共同體——教師的學習：2007 年

臺灣比印尼、越南、韓國晚 10 年，2012 年出版《學習的革命：從教室出發的改革》、2013 年出版《學習共同體的構想與實踐》（如表 1），非常戲劇性的改變。

表 1 「學習共同體」國際改革網絡的行程

年代	行程
1992	「學習共同體」改革構想的提示。
1995~1998	日本小千谷小學、濱之鄉小學、岳陽中學、東大附中（2003 年）。
2001~2005	墨西哥教育局顧問、墨西哥市等的政策化、拙著的英語、德語、法語、西班牙語、中文、韓語翻譯的出版。
2006	中國人民大會堂主題演講（成爲準國家政策）。
2006	南韓總統諮詢委員會主題講演（6 人的教育監委）採用成爲「革新學校」（全國學校的 8 成）。
2006~迄今	上海市教育局、首爾市教育局等的學校政策。
2007	美國教育學會（會長邀請）主題演講（普及於美國各大學成爲基礎）。
2011	印尼等國的國家政策（600 個據點校）、上海市教育局顧問、首爾市教育局顧問。
2012	臺灣《學習的革命：從教室出發的改革》出版（亞洲出版獎、非小說類優秀獎）。
2013	臺灣的教育局處長共 22 人爲新著《學習共同體的構想與實踐》的推薦者。
2014	第一回「學習共同體」學校改革國際會議的展開，南韓 17 人中 15 人的教育局長推動「學習共同體」的改革。
2015	第三回「學習共同體」國際會議開展，擴大至泰國、香港、伊朗、非洲諸國墨西哥。泰國以朱拉隆功大學爲據點建立 40 所前導學校。
2016	第四回「學習共同體」國際會議（北京師範大學）。

## 肆、教育改革：學習共同體的模式

### 一、從日本模式 I ~ 日本模式 II，從「東亞型教育」~「學習共同體」

我覺得這幾年的轉換，從「東亞型的教育」~「新的亞洲教育」，其實東亞型的教育是以日本為模式，從 1872~1980 年代，特徵是「被壓縮的近代化」，就是突然之間就被近代化了，美國花了兩百年的時間近代化，在亞洲幾十年間就突然近代化。如何在短時間內近代化呢？第一，是中央集權效率讓它很快的近代化，所以東亞的國家剛開始都是中央集權，另一個是社會移動、競爭教育，那時候如果你在教育裡能成為菁英的話，就可以保障你人生幸福。這樣的想法在歐洲和美國是沒有的，理由在於美國有人種的問題，歐洲有階級的問題，但是在亞洲，市民在平等的競爭之下，如果能進到很棒的學校，你就可以找到好的工作，有錢進到菁英階級。這樣的社會移動競爭教育，大家那時對於教育非常重視，重視我要成為菁英、教育人才，但是怎麼看都覺得是很難的問題。

首先是很快很快的教育，雖然培養很多菁英，但也同樣讓孩子不停的競爭，義務教育是每一個人都可以受教，但是又讓受教的孩子競爭，另外就是非常依賴私立的教育，歐洲很少私立的學校，幾乎都是公立，也幾乎沒有私立的大學，只有英國有兩所私立大學。臺灣有 80% 的私立學校，日本也是如此，私立的小學、國中。美國或許還有，但美國的私立學校，國小、國中、高中幾乎都是天主教學校，美國有 80% 的私立學校，但私立學校 80% 都變成州立學校。那時是以國家的利益為中心，但在競爭教育之下，又是利己主義，我只要我自己好就好了，這樣為他人著想的公共性非常脆弱，公共性這件事為什麼重要，因為大家剛好介於自己和國家中間的地方，為他人著想的地方，很多東亞的家長，讓孩子進到什麼學校，都是希望自己的孩子能夠成功，而國家所做的教育，以國家的立場來說，是為了解提升國家的競爭力，但是美國是為了解什麼呢？

它是爲了教育民主主義的主體，所謂民主主義和公共性的意識在東亞是非常少的。教育是爲了建構民主主義的社會而成立的，大概在 20 年前，大家都是倚仗日本爲教育模式，現在大家開始尋找芬蘭或加拿大的教育模式，所以有很大的變化。學習共同體教育是從日本模式，如公共性的哲學、民主主義的哲學，和前面所講的，同時追求品質與平等、學習主體主權者的教育、共生和協同的教育，這已經形成新的亞洲教育模式。1920 年代日本的學校（如圖 2），你可以發現他已經是以小組的方式，以學習共同體的方式來學習了。



圖 2 日本小組學習的傳統



## 二、為何「學習共同體」會成為亞洲各國在學校改革的主要指導推動力？

爲什麼會爆發式的普及呢？第一，「學習共同體」符合 21 世紀型的學校、課程、課堂教學、學習中最先端的願景，哲學與活動系統、也證明了它的實效性。第二，透過相互聆聽的關係，組織探究與協同的學習、保障每位孩子的學習權利、實現高品質的學習。「學習共同體」是教育學的實踐，以最先進的教育科學及學習科學研究爲基礎。第三，透過課堂教學的改革組織教師的學習共同體，實現教師作爲專家的自律性與同僚性。第四，以公共性與民主主義的哲學爲基礎，在對抗新自由主義的思想與政策之下，準備新的民主主義社會。

我看各個國家學習共同體的整理（表 2），日本事實上最多學習共同體的是國中，最少是高中，韓國小學幾乎沒有，中國、印尼、泰國、越南是小學最多，臺灣也是小學最多，國高中比較少。

就哲學、品質而言（表 3），日本、韓國、中國非常重視探究的教育，臺灣比較重視協同和相互的合作，我相信接下來的新課綱會有其他的改革，雖然臺灣老師的同僚性非常好，非常喜歡合作，但是對於民主主義的思考比較少。

表 2 學習共同體的普及

	小學	國中（初中）	高中
日本	○	◎	△
韓國	●	◎	○
中國	◎	●	●
臺灣	◎	○△	○●
印尼	◎	●	●
泰國	◎	○	○
越南	◎	●	●

註：◎高、○偏高、●中、△低。

表 3 哲學、品質與其他（個人淺見）

	探究	協同	品質	同僚性	民主主義
日本	◎	◎	○○	○	◎
韓國	◎	◎	○	◎	◎
中國	◎	◎	◎	△	△
臺灣	○	◎	△	○	△
印尼	△	◎	△	△	○
泰國	○	△	△	◎	◎
越南	△	◎	△	◎	◎

註：◎高、○偏高、△低。

另外，領導能力的部分（表 4），每個國家幾乎都是校長帶領學校的改革。印尼比較少，反而是大學教授來帶領學校的改革。家長關注的部分，臺灣家長對於學習共同體的支持還沒有那麼高，臺灣各地的支持度不一樣，有些非常熱，有些相當冷，大學也是非常好的。

表 4 校長領導與各方合作

	校長	家長	教育局處	大學	指導員	書籍
日本	◎	○	◎	○	100	◎
韓國	◎	△	◎	●	140	◎
中國	◎	△	◎	○	5	◎
臺灣	◎	△●	◎△●	○	30	◎
印尼	○	○	○	◎	50	●
泰國	◎	△	△	◎	50	●
越南	◎	●	◎	●	10	●

註：◎高、○偏高、●中、△低。

### 三、學習共同體對於課堂教學改革的貢獻

學習共同體對於臺灣課堂改革的貢獻，大家可以發現教室的環境出現變化，以前的臺灣是 140 年前的方式，變成男女混合四人小組的桌椅。事實上我並不是這幾年才來到臺灣，我 20 年前來過臺灣，我嚇了一大跳，居然還用麥克風在上課，日本、歐洲、美國沒有任何一個老師用麥克風上課，為什麼要用麥克風上課呢？但是現在因為學習共同體的關係，很多老師已經不再用麥克風上課了，以前以教學者為中心，現在以學生的學習為中心，以前的臺灣課堂是以課本為中心，拿著課本上課，現在很多老師會做學習單、課堂資料，這是非常棒的。日本的老師都認為課本是副教材，主要的教材是自己的學習單，沒有學習共同體的時候就是這樣。那德國呢？法律已經規定不能把課本當作聖經一樣的主教材，必須成為副教材，所有的教學內容和學習單由老師來決定，當然是從個人學習轉為小組的協同學習，但是也有些問題我們必須思考。我相信到現在為止，小組的協同學習是有的，但仍舊是有競爭，像這樣的競爭對日本來說是很少的，孩子們在小組裡面也有競爭意識，老師也希望孩子去競爭，比如說最象徵性的就是，你這組講最好的答案，給你加三分，這就是競爭。學習共同體沒有這樣加分的制度，就臺灣的文化而言，理解協同合作優於競爭的部分還是有點弱。

### 伍、臺灣學校改革的課題，從之前的經驗思考

臺灣對於 21 世紀學校的改革，大概晚世界 20 年左右，臺灣的優點在於學生非常會協同合作，臺灣的老師教學能力非常優秀，對於改革意志非常堅強。目前在課程當中，已經開始強調探究和協同，另外在十二年國教正式實施之前，學習共同體進來，我認為是很好的事情。因為學習共同體進來了，我在新課綱看到許多探究與協同的元素存在。另外一個重點，我 6 年前來臺灣，當時學習共同體剛進來的時候，我非常擔心，

因為那時候推教師評鑑的制度，我當時和大家講這很危險，不可以這樣做，因為評鑑老師是很困難的，我常常說評鑑是不是好老師，只有上天才有辦法。而這次非常開心見到，不是評鑑幾分的老師，而是推動老師們的社群和成長學習，包括校長，所有老師一年要有一次的公開課，推動老師的成長，我覺得是非常棒的。剛剛提到的加分制度，是行為主義的，賦予外在動機，不給他加分他就不會學習，是行為主義非常壞的影響，你不能讓孩子為了加分而去學習，必須要給他內在，而是學習很快樂所以想學習。

哲學家 Bateson (1972) 講了一個很有趣的事情，學習的知識內容分成兩種，第一層學習 (learning 1)、第二層學習 (learning 2)，這是什麼意思呢？比如說我們學函數，首先這是第一層學習，但同時我們也在第二層學習，也就是在學函數的同時，也在學習公式背後那個思考方式，第一層公式學到了，那是看得到的，但公式形成的思考方式，這是看不到的，他把這個叫做第二層學習。例如說生物學家，觀察他形成結論的思考方式，一是學習知識，一是學習思考方式，我非常贊同這樣的說法，我認為第二層的學習思考方式是非常重要的，比第一層還要重要，也就是要去學習如何學，學習文化、學問的本質。在同一個時代的時候，第二層學習是安定的，但是在整個社會快速變化的時候，學問也是變化得很快，但川流變化的時候只有第二層的學習夠嗎？Learning 2 也要有所變化了，在新式社會裡我們要去思考有沒有 Learning 3 的可能，也就是新的學習、思考模式，我們的教育要去實現第一層學習、第二層學習，甚至要去創造第三層學習。所以接下來老師們的教育，要去思考怎麼樣讓這樣的學習成為可能。

## 陸、結語

以前的課程是以老師教為主，那現在是以學生的學習和探究為主的課程，比如說以前我們是自己找了很多資料然後來教學生，但是現在要全部給學生去閱讀，讓他們來整理。以前是我去閱讀，全部吸取了然後教給學生，現在不能這樣子，要把這些東西全部教予學生，由學生去吸取，所以整個課程的出發點要改變，我們要給學生很豐富的資料，豐富他／她的閱讀能力，所以教科書是主教材還是副教材，這是我們要去思考的。如果今天教科書是副教材的話，老師的學習單就很重要了。第三個是 ICT 的活用，我很驚訝的發現，臺灣 ICT 的電子教科書竟然是給老師用的，ICT 的部分如果給學生作為他／她思考活絡的工具，是非常棒的，不是給老師用的，這是我們要去思考的。

本研究紀要由日本法政大學黃郁倫講師協助翻譯，特此致謝。

## 參考文獻

Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.



## 論壇

---

# 中小學教材教法的現況觀察與改革契機 ——素養導向觀點

時間	2018 年 3 月 14 日 (星期三) 下午 1 時 30 分
地點	國家教育研究院 (臺北院區) 902 會議室
主持人	陳麗華 淡江大學課程與教學研究所教授
與談人	李涵鈺 國家教育研究院教科書研究中心助理研究員 洪詠善 國家教育研究院課程及教學研究中心主任 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 佐藤學 日本東京大學榮譽教授
口譯人	黃郁倫 日本法政大學講師 (依發言次序排列)

## 引言

陳麗華：我記得佐藤老師剛來臺灣的時候，有學生問我一個問題，現在很流行佐藤學，什麼是佐藤學？我說為什麼問「什麼」是佐藤學，應該說「誰」是佐藤學。原來學生以為是佐藤「學」(Sato-logy)，所以才說佐藤學是什麼東西，確實 Sato-logy 在臺灣成爲一個很大的課程改革風潮。從早上的演講，看到將近 6 年來，他每年大概來臺灣 2~3 次，全臺灣只剩下澎湖和馬祖沒去過。我想臺灣的教授，能達到他的紀錄幾乎很少，大概歐老師可以做到，因為他的學生遍布天下。基於這樣的機緣，我和歐老師在這一期的論壇，邀請佐藤老師這樣一位熱切關心臺灣教育的第三者來參與。他走過那麼多鄉鎮和學校，看過那麼多教室的現場，他會怎麼看臺灣這波十二年國教的教改？他有沒有什麼角度，是我們參與其中的人，不容易跳出來的，有一種相對客觀來看到一些優勢，或是我們

還有努力的空間，我覺得這是個絕妙的機會。剛好他這段時間來臺灣，我就和楊主任、王主任、歐老師商量，也不用出機票，趕快把他請過來。歐老師提出一個很好的主意，應該讓國教院研究人員來參與，所以才有今天的論壇。首先，請諸位與談人針對早上佐藤老師的演講，連結臺灣十二年國教課程改革，從素養導向課程與教學觀點提出你的回應；其次提出你對臺灣中小學教材教法的現況觀察及改革的建言。

爲了讓與談人在本次論壇的精采對話，有更完整、更有助於閱讀理解的表達，本期嘗試把「實體論壇」轉化爲近似「紙上論壇」的形式。特別情商五位與談人以論壇逐字稿爲本，進行修潤與適度增補，使其論點與談話能更完整流暢的呈現。期盼這項新嘗試能提升論壇的可讀性與傳播力。



## 從中小學的教材教法談課綱的未來想像

陳麗華



### 素養導向的意涵

佐藤老師上午的演講，很關鍵地提到：透過對話式的深度學習來轉換知識觀是很重要的。從過去學習背誦知識的意義，轉化為活用、探究知識的意義和作用，這是學習共同體很重要的理念基礎，我相信也是素養導向蠻重要的論點。現在臺灣用重理解做課程設計（UbD），也有類似的作用。增進學生的理解（understanding）這件事情，就是培養學生做有意義的推論和學習遷移的能力，是一種活用知識，遷移到實際的生活或不同的情境，才是真正的 understanding。臺灣社會把過去老師在做講述、趕進度，直接給結論，或記憶背誦的教學，稱為填鴨式的教學，如同感恩節大火雞裡面的填料，填了很多東西進去。這種作法有很多問題，所以十二年國教的素養導向，希望能夠導正這種知識的零碎化、去脈絡化，沒有反芻的歷程，沒有實作、實踐的歷程。范信賢在 2016 年的文章中提出朝向素養導向課程與教學的四個圈圈，我相信那是國教院共

同的智慧。我個人也曾經用這四個圈圈指導我的學生做 UbD 課程設計，引導他們做很完善素養導向的教案，並進行課堂試教。我入班到現場看我的學生教學，他們確實會讓中小學生做參與式的學習（engaged learning），但頂多 15 分鐘，之後馬上又回到傳統式的講述教學。我覺得很奇怪，為什麼他們會做素養導向的設計，實際去教的時候卻沒辦法做到？如佐藤老師說的，學到了知識，但是沒有把知識的意義和作用展現出來。關鍵是什麼？基本上老師腦袋的 mindset 是一種教師中心，而不是學習者中心。從相信理念到實踐力行中間有一個很大的鴻溝，因為這樣我向教育部提出一個教學實踐研究計畫，我提出一個模式，補充范信賢老師的四個圈圈，我把這四個圈圈變成五個圈圈，中間再加一個圈圈是學習者中心（如圖 1），因為我覺得必須以學習者為中心出發的教學，才能展現素養導向的精神，不然讓學生進行探究或實踐，老師仍然在主導做這件事情，學生自主學習的能力並沒有開展出來。圖 2 中我把每個圈圈加上標題。第一個圈為整合性，整合知識態度技能；第二是脈絡性，情境化、脈絡化的學習；第三，歷程性，把學習歷程、方法和策略展現出來；第四是實踐性，實踐力行的表現，這四個圈圈加個標題以後更清楚，我再加第五個圈是創生性。我覺得任何知識的學習，不管透過脈絡化、歷程化、實作實踐，最終要回到學習者自身，產生一個新的知識、新的看見和新的自我認識，這就是創生性。這四、五個圈圈是素養導向外顯形貌，中間是學習者中心是其本質精神。如果沒有學習者中心作為內部的底蘊，還是由老師計畫、掌控和主導，這不是素養導向，欠缺學生主體性的教學，不僅不能帶出學習力，只會讓老師覺得原本很簡單的講述、問答的教學活動，變得更花俏、繁複和累人而已。這是我的觀點，也回應佐藤老師今天的演講。

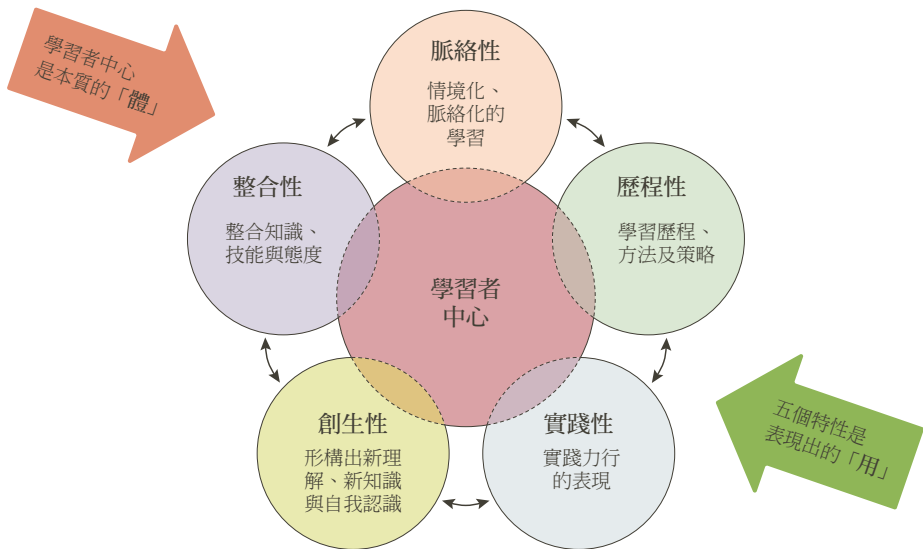


圖 1 朝向素養導向課程及教學發展

## 關於中小學教材教法的反思

歐老師將素養導向的特性講得非常淺顯易懂，自己製作一把魚竿，或讓自己成爲一把魚竿、一個工具、一個認識與學習的工具，產生自己新的理解以及新的知識，屬於創生性。前面我提出的素養導向第五個圈，跟歐老師的觀點雷同，但是歐老師說得比我還精闢傳神。接著，根據親身在臺灣高中、國中、國小教育現場的觀察，從素養導向課程改革的觀點，提出對臺灣中小學校的教材、教法的觀察，還有哪些努力的空間？具體建議爲何？關於這一點，我看佐藤老師的 PPT 也受到一些啓發，過去和他一起走進學習共同體的教室，常常穿梭在不同的教室裡面，我好像變成他的學徒，也借用他的某些眼光，做了很多的學習，等一下會分享，我也會繼續回應他的演講，以及我從他身上學到的東西。

第一，課綱中的學習內容須減量。我覺得如果要做素養導向課程與教學，目前課綱和教科書提供的學習內容太多了，轉化性不足，沒有預留教材轉化的空間，沒有站在學生主體的角度，預留轉化的空間。長久

以來，看到課室中的教與學，很多都是 ER 的狀態，老師評量（Evaluation）、學生反應（Response），著重知識記憶背誦。另外，知識轉化不足，很多教材充斥道德教條、政令宣導似的說明文字，即使搭配一些圖片也都和課文內容很雷同，並沒有站在學生學習的角度考量，提供一些多元對話的途徑，讓學生連結生活世界的案例來鋪陳。目前十二年國教課綱一定要減少知識量，不然沒有時間與空間做探究與實作的部分，這是我們要努力的方向。

第二，課綱和教科書，應該有素養導向的想像和實踐。我們有一種理所當然的想法，似是而非的想法。認為課綱和教科書就是要規範課程內容，就是 learning 1。至於 learning 2 屬於探究取向，以及背後的哲學和理念，就不是課綱要談的，也不是我們教科書要談的，它們屬於教學實務，是老師的工夫。這一次的課審大會，社會領域課程綱要用一種提問的方式敘寫，比如說以前的課綱會寫「公民的定義」，現在社會課綱改為「什麼是公民？」，以前是「公民的身分如何演變、普及化」，現在改為「公民身分如何演變，為什麼從特定的群體擴展為普遍的身分？」新課綱用一種提問的方式，開展更多的空間，這個空間就把探究取徑、探究背後的哲學和理念放進來了。在課審大會上，引起不小的爭議，有些人覺得這不是課綱應該寫的，那是老師的事情。當我們嘗試把 learning 2 納進來，甚至把 learning 1 和 learning 2 做有機的整合，希望開展學生自主思考、自主學習。但是，現在有些課審大會的委員對課程綱要還沒有這個想像。令人憂心的是，這是有史以來臺灣課綱最進步的一塊，萬一這部分被刪改掉怎麼辦？我聽佐藤老師的演講和歐老師的回應，知道下次開會可以用這個論點，跟他們溝通、論理。對課綱的想像，如果只是處理知識內容，教材裡面就真的只有課程內容、學科內容，沒有探究的精神與實踐。我們以知識教學和考試來考慮這件事情，所有的實作、踏查、體驗、參與行動，就不會出現在課綱或教科書裡。無視於國際課程改革趨勢，對課綱缺乏進步的想像，是一個很嚴重的事情。真的須擺

脫這種刻板印象，把知識探究的取徑、學習方法，甚至背後的理念，視為與知識內容同等重要，都含納入新課綱和教科書裡展現。

第三，納入建構主義的思維。我在現場看到，如果要推展素養導向的課程教學，還須從行爲主義跨出一大步。就是長久以來師資培育學程極力強調的重點，讓老師們沒辦法擺脫的行爲主義哲學和策略，這些觀念與作法充斥在教材與教法裡面。很多縣市開始在準備十二年國教的銜接工作，我在學校看到的現象有兩種，一種是「新酒裝舊瓶」，過去「行爲目標、引起動機、發展活動、總結活動」的教案格式是一個舊的瓶子，而這個類型的作法，就是嘗試把素養導向的精神或活動編寫進舊的教案模板裡。問題在於這是行爲主義教案的模版，基本上是站在教的角度、知識的角度、操控的角度。如此作法，根本無法展現素養導向所倡議的自主學習與探究精神。另一種是「舊酒裝新瓶」的現象，有些前導學校真的與時俱進，用的是 UbD 課程設計模式，可是有些老師寫出來的教案，卻是把行爲主義的想法與作法，填進這個新的教案模板裡。雖然是新的教案格式，但填的是舊思維、舊教法，找不到引發主動探究與實作評量的素養導向內涵。其次，在師資培育學程裡，班級經營常被認為是最重要的一門課，其實，仔細檢核班級經營的教學大綱和教學實務，大都是行爲主義的想法與作法，所有教學操控都是行爲主義的想法。近來各種課改方案，都強調以學生為主體的學習者中心，但是實際上入班觀察，卻不是這麼回事。若有機會進入學習共同體、差異化教學、學思達、分組合作學習等教室，或其他想得到課程改革方案的教室裡，常看到的是用電子計時器，一個大大的銀幕上寫著現在來分組討論，老師就把電子時鐘掛在上面，開始滴答計時。倒數的聲音刺激競爭的壓力、速度感，這是一種效率的考慮、行爲主義的想法，用工具掌控討論的行爲和進度，根本沒有要學生認真的、深度的討論或對話，而是催促著趕快做完，還有下一步要做。另外，什麼時候才知道學生討論結束，老師不靠自己的專業觀察或教學經驗做判斷，而是實施班級經營策略：討論完的那一

組要趴下或舉手。剛開始學生還會討論一下，接著老師才一公布題目，全部的人都趴下，因為這是比賽，要先趴下，再有一句沒一句的說一下，表示有在討論，重點是在競爭。總之，以行為主義的外塑策略，附隨競爭的刺激感，基本上不是素養導向，不是一種建構的想法。

**第四，實踐師生平權的民主教室。**很多問卷調查研究都顯示，臺灣的老師非常有民主素養，班級經營的風格都是民主開放風格，教學很尊重學生。但如果有機會進入教室，看到的未必是這樣的。比如說語言上來說，老師的麥克風聲音很大，常用命令性、支配性的語句，常會說「老師告訴你們」，這是制度化的權威；還有老師的肢體很僵直，和學生保持距離，並不是那麼柔軟，好像只是有在聽，但不是真的想要聆聽學生的心聲與想法。另外，環境的布置，現在比較多有利於對話的分組座位安排了，但是作品和公告的張貼，還是迴避對話，告訴學生的都是直述句，例如安靜聽課或準時交作業，沒有要和學生對話。再來是上課的模式：老師掌控進度、講述、提封閉性的問題、直接給結論，以及封閉性的評量和作業，師生間並沒有平權的關係。看到這些課堂教學現象，我就在想：這到底發生什麼事？逐漸地我有一個領悟：這些願意讓人入班觀課的老師是很優秀、不斷自我成長的老師，他們不是不認真，而是高度的盡責和負責，無微不至地照顧學生。但過度的盡責和照顧，侵蝕了學生盡自己的責任和成長的機會，因為所有該做的，老師都做了。這種家父長式（Patriarchal style）的照護關係，就不是一種我一汝平權的關係，這也是為什麼我會把范信賢老師的四個圈圈改成一個輻射型，再加上創生性，中間是學習者中心了。因為把學生視為和老師平權的主體不是我們文化的習慣，是很難做到，但是要常常提醒自己的。臺灣的教師對於民主理念，從「知道—做到」之間的鴻溝，是心智模式轉換的深沉問題。在華人社會，老師的地位是「天地君親師」，搜尋網路圖片是一個神主牌，師在神主牌的第五位。如果老師要以學習者為中心，經營一個民主的教室，老師要從神主牌上走下來，從供桌走下來，你才能夠蹲下來和

學生在一起，素養導向課程教學才有可能。如果不從神主牌走下來做凡人，讓學生知道老師也會犯錯，可以勇敢說這個我也不會，讓我再想想。班級裡師生平權、容錯、鼓勵大膽嘗試錯誤的氛圍，是學生學習的開始，也是素養導向課程與教學的起點。

第五，教師須建立自己的中心思想。去除課堂改革的焦躁症候群，讓老師能夠沉澱，有自己的中心思想，能一以貫之的去做，但是躁動的臺灣社會似乎沒有耐心等待與守望。我們的島國性格、認同情結，讓我們很容易接受新東西，但是沒耐心持續經營。所以臺灣的教育改革，課程方案一波又一波，不斷翻新。但是我覺得每個人應該找到他自己的位置，而不是今天來了一個就取代一個；老師都還沒有消化和思考變成自己東西，就又換一個新的，而且每次都要求 KPI。所謂滾石不生苔，老師沒有自己的中心思想，就沒法沉穩地守護自己的班級、教學。我覺得素養導向的改革也是一樣，要讓教育工作者內在和外在保有一個足夠安適的空間，能夠沉澱、反芻、省思，在素養導向的大趨勢裡找到自己的中心思想，產生新的理解、新的知識，成為守護自己教學的教育家，而不是一直被操控、再翻新。目前臺灣的教師社群蓬勃發展、確實很 powerful，這是一個機會，如何透過教師社群同僚性的共學，讓老師能夠有機會沉澱下來，融會貫通形成自己的想法，這是素養導向課程教學改革的契機。

## 素養培養的層次問題

回顧這幾年臺灣的素養導向課程教學的改革路程，剛開始翻譯素養導向課程教學的時候，素養這詞的翻譯就搞不定。剛開始用 *competence*，又改成 *literacy*，最近又改為 *competency*？佐藤老師的說明讓我們領悟到，我們在推廣素養的概念，很簡約明白地用三面九項定義了，但是自己好像沒有很清楚那個概念；一開始就簡化了概念，沒有先從複雜化的演繹與理解，再返回凝鍊、融會貫通的理解，對於素養概念的理解就會

有點搖擺。我剛開始參與社會課綱的時候，是第二波才進去，我就很不能理解，為什麼「學習重點」中，要先列「學習表現」，再列「學習內容」，我提出反對意見，我認為應該先講學習內容，再講學習表現。因為就學科的角度，每個學科的存在，有其獨特的知識範疇與順序（scope and sequence），然後有獨特的探究方式（inquiry mode）。如佐藤老師說的 competence 是共同潛在的能力，在進入社會領域的時候，社會領域有自己的學科本質、學科疆界和探究方式，我們當然會先講學科的內容，因為有些東西是社會科教，不會在數學科教；有些主題也許社會科、自然科都會教，但是探究的內容角度和方法並不一樣。我們引用佐藤老師的觀念來釐清素養概念：第一層 competence 是人們共同潛在的能力，或說是各學科要培養的共同基本能力／素養，第二層 literacy 是各學科要培育的學科素養。當然，透過各學科的分工培育，或跨科、跨領域培育，也能達成共同基本能力的培養，只是各科本質不同，所著重培養的基本能力有所不同。

目前十二年國教課綱的作法，爲了把基本共同能力／素養（competence）貫穿至各學科、各領域，以一般性的「學習表現」作爲前導的，難免讓各學科要培育的素養（literacy）稀釋或不見了。如果進入下一波課綱的研訂時，我們要好好面對及思考素養培養的層次課題。

## 課綱的未來想像

就用詞來看，在 1975 年版用的課程標準，九年一貫是課程綱要，十二年國教還是課程綱要。爲什麼在課審大會審議的時候，有些委員認爲課綱中的「學習內容」就是要聚焦在「知識內容」，不須涉及「教學、學習」。主要是因爲對於國定課程文件的想像，已經被課程綱要這個詞給卡死了，就是所謂的課程綱要，只能講課程、講知識內容。眾所皆知，課程、教學、學習三者的疆界是流動的，關係是互有包含的。如果還是以固定、刻版印象去理解課程綱要，就會不支持用問題意識引導，用核



心問題的方式呈現，而主張要改回用肯定句陳述課程內容。如果有下一波課綱，我覺得可以考慮改成「學習指引」或「學習綱要」，而不是「課程綱要」。日本的課程綱要的用詞是「學習指導要領」(learning guideline)。美國社會科課程綱要(National Curriculum Standards for Social Studies: A Framework for Teaching, Learning, and Assessment)。隨著課程、教學、學習的學術研究與實務發展走勢，所謂國家課程綱要的想像，已是涵蓋課程、教學、學習、評量，並在其間流動。若固著於知識內容的研訂，不能藉此讓學校和教室現場的活動有嶄新的視野，要如何落實素養導向的精神與實務？

## 從素養導向談教科書設計與學教關係

李涵鈺



### 素養導向的意涵

從上午的演講，感受到佐藤老師在二、三十年對學習共同體的推廣不遺餘力，親力親為，深入到臺灣各個角落，想要把學習的革命傳達出去，不只引起東亞國家的共鳴，還擴展到亞洲國家以外。在演講中可以看到他的一些理念，如重視學習者的主體性，強調協同合作、探究、溝通、表達等想法，和十二年國教的一些理念是不謀而合的。十二年國教的核心素養，強調的不只是知識、能力、態度，還需要與生活結合，把它應用實踐出來。這次的課綱把學習內容和學習表現分立，希望除了重視知識內容外，也看重知識形成的過程、探究及力行的方法。上午的演講有提到三個學習層次，可以互相呼應，第一層是可見的知識，透過記憶、練習、不斷訓練，以產生知識的保留，我們的教學大部分都著重在這個部分；第二層是學問的本質，學習思考的方式、學習如何學習，這個是不可見的，比較難，也是這次課改希望強調的，要了解知識的作用

和功能，和他生活中的關聯，當學生對所要學習的脈絡愈能感知和掌握，就愈能和知識互動，產生學習遷移並嘗試去建構。第三層，層次又更高，我們要如何創造這種新的學習層次，把前面兩個層次的學習不僅做有機的結合，甚至去質疑或超越前面兩層，創生新的知識，這是最難的，也是教育最需要突破的。

## 教師是素養的學教關鍵

中文提到「教學」，先教再學，談的多是老師在教學中，去看學生學得如何，但素養導向的學習是從學生的學習中，去思考教師要怎麼教，是學與教的關係，因此，老師須具備評估及掌握每個學生的知識水平、學習進度、優勢弱點等能力。這呼應前面陳老師提到的學習者中心的概念，從學生觀點去思考教學，重視課堂上的學生學習和實踐經驗。稍微補充，很多人會以為學習者中心，是不是就任由學生對話討論，教師無為而治，其實不然，在學教歷程中，教師是關鍵，課堂的進行及引導，要將課堂帶到什麼境界，老師心中的那把尺要有學習者的學習刻度。

上午的演講佐藤老師提到：學習共同體的研究比較關注在學習活動和相互學習的關係，而傳統的課堂研究，重視教材研究、教案研究、教學技巧的研究。我的好奇是學習共同體的課堂，不太重視教材的研究嗎？相互對話，學習去探究、深思，不管是什麼課堂，這個學習的素材、媒介應該也很重要。

針對教科書或教材，如果要落實素養導向教學，教科書方面可以做什麼改變？有沒有素養導向的教材設計？聽完上午的演講之後，感覺教材設計的問題，似乎不是這麼重要，教科書只是眾多教材之一，不要把它看得那麼重，它是副教材，不是主教材。我很認同教師才是教材教學的靈魂人物，有可能沒有素養特質的教科書，透過教師的教學把它發揮得淋漓盡致，相反的，有素養特質的教科書，老師也可以把它教成只是記憶背誦，老師的角色確實是關鍵。而照本宣科，把教科書奉為圭臬也

非教師專業表現，但是我想東亞國家對於教科書有一定程度的依賴，在臺灣的場域，不論城鄉貧富，教科書仍是學生最常見、最容易獲得的學習文本，站在教科書作為學生學習的媒材，會希望這次課程改革，在教科書方面可以有所改變。

這次的改革，很多老師抱著等教科書出來，再來看要怎麼做的心態，除了老師的心態要改變外，如果我們要達到以學習為主體，或是探究的精神，教科書可以做什麼樣的改變。

## 激盪教科書設計與轉化潛能

教科書如何編排設計，反映出它的知識觀、課程觀、教學觀——如何看待、定位教科書，如何設想學生的學習和老師的角色，及師生之間的互動關係。我們的教科書現階段較偏向從教師觀點出發、傳遞知識內容為主的設計模式，如何改變為能激發學生的學習潛能及引導他們去建構知識呢？接下來提出四點個人看法，大家也可以想想看，是不是還有更多教材設計與轉化的點子，一起激盪。

**第一，教科書提供問題意識。**教科書常直接點出這課學生要學會什麼，比如學習目標是學習二戰的爆發和經過，但是你會發現後面整個課文都在講爆發和經過，那麼有需要在前面的學習目標再寫一次嗎？再來，這些目標、想法都是大人的期望，不是學生經過探究之後學習到的，也不是指引學習的方向。如果把前面的想法、目標，換成針對這個單元的大問題，希望學生思考什麼，邀請學生一起思考，學生能根據這個問題去引導他閱讀、探究這個單元，這樣也較能掌握學習重點，學生也會了解學習是探問、分析的過程，而不是記憶既定已知的知識，所以教科書有問題意識和引導思考的設計很重要。

**第二，教科書應有伸展跳躍的設計。**這是學習共同體給我的啟發，教科書常常被批評是百科全書，現在的教科書仔細看，有些還有參考書化的現象，幫學生知識整理得很好，方便記誦。如果從習題或問題來分

類，可以發現教科書的問題通常和事實有關，比如說主角是誰，發生什麼，課文提到什麼事情；或是原因相關的問題，為什麼發生，請說明為什麼，解釋有什麼關聯。但是要求學生論說，做出評斷，比如說你的意見是什麼，你為什麼這樣想，讓你去想像、評論、論說的題目、習題非常少。教科書可以再多設計一些讓學生可以伸展跳躍的問題或任務。這些分類或布魯姆新修訂的認知層次，都在提醒教科書不要只是同樣類型的習題，讓教材探問更批評性的問題，學生也可以經驗到不同認知層次的訓練。

第三，作者的現身或現聲。教科書要多一些人味。教科書是毫無表情的書，是第三人稱的偽客觀視角，很扁平化，所以學生學教科書，會覺得很無聊，又難以理解，因為這不是很能夠親近的書。要如何解套？我覺得教科書可以多一點人味，現在很多學習都是認知層次，如何提升到情意的層次？以歷史科來說，不管是分析思辨、判斷詮釋、組織資料、有自己的歷史見解，這些都在認知層次，如何達到情意態度的涵養？如果能多一些跟現在的生活連結、如果能有一些真實的史料文本、如果有作者現聲說法、如果有人物對話互動、如果有更可親近的語言、如果能跟現實經驗連結等，會覺得教科書是有溫度的。

第四，學習鷹架的設計。鷹架可以是一種學習的提示、問題的引導，也可以是訊息的回饋。例如我們希望學生學習特定學科的探究方法或思維模式，教科書應該要有一些程序性要點提示及範例，提醒學習者運用這個方法時要考慮什麼、注意什麼、類似的案例或作法。希望學生探究或實踐，教科書需要有清楚的引導，有了學習鷹架的設計，學生可以看到學習理解的歷程、思考的軌跡、運作的模式，學生自然比較能夠自學並產生學習遷移。

我覺得解碼文本的責任不能全都依賴老師，那麼遇到好老師就好像是賺到了，我覺得教科書應有積極創造學生容易理解、能夠自學的設計模式。如何讓活用、創生的教科書成為可能，建議教育單位可以鼓勵老

師分享有創意的運用、轉化教科書的案例，提供分享平臺或獎勵機制，讓有潛力、有點子的老師，分享使用或加值教科書的想法，引導教材的進步，激發教學的想像。

## 學與教：尋求意義與關係建立

前兩年參與了歷史文本閱讀的研究案，希望帶領高中生學習像歷史學家般的思考，學習閱讀分析資料、探究史源、找證據、推論、詮釋，並書寫自己的歷史觀點等。教學設計出來之後，實際到高中課堂試教，在學生方面發現有兩個反差，有些學生覺得這樣的模式可以擴展他們的歷史思維，增加他們學習興趣，也比較能深入的探討某個議題；另一方面也觀察到有些學生比較等待餵養，不想思考，會說：「老師不要再講這些，進度會上不完」，或是「考試又不考」、「直接告訴我結果就好」。當學習責任轉移到學生，學生其實是不習慣的，不想發言、討論，也懶得動腦思考，覺得這樣的教學很沒有效率，沒有時間補充更多知識點。這反映了高中生，大部分比較偏好講求速成的教學方式。另一方面，也讓我思考，如何從「學生角度」建立更有感及更有意識的改革語言，如何在課程革新和學生學習之間尋求關聯及意義。

這次的改革，考試方面有做調整，大環境的改變，讓老師活化教學有了著力點，但實際試行時遇到的困難，讓我反思，課程改革的理想是希望這些課程革新的元素在學生身上發揮效果，學生對於課程變化、教學方法、學習模式，也應該有相對應的調整和轉變才對，或許課程宣導、培訓或推廣的對象，不應只有地方政府、學校、教師、家長，真正的利害關係人——學生，也應該納入，學生應該也要知道整個教育趨勢的走向，及教學、學習方式的改變，不然我們會發現課程改革中，最不想改變、抗拒最大的，或許是學生。

在教師方面，發現老師的專業慣性，還是習慣講述，一般教學都是教師消化、咀嚼、吸收過後再教給學生，因為已經咀嚼了，知識量又大，

幾乎都在趕頁數，複雜的東西容易簡化、淺化。加上授課時數有限的情況下，要學生深度閱讀史料，提出想法並相互討論有很大的難度，因此原意是讓學生閱讀，變成教師講解式的閱讀，課程如何減量精實，是需面對的問題。

再來，這種希望學生投入、參與的學習文化之推展，師生間的互動會影響探究思考的方式能不能成功，比如說老師帶了3年的班級，學生容易進入狀況，深度閱讀思考的情形就比較好，要讓學習品質提升、學習文化紮根，師生的默契關係和良好班級氛圍是關鍵。

## 素養的層次問題

從各個學科要培育的學科素養來說，以歷史科為例，前一陣子用 historical competence 搜尋，發現討論的文獻少，historical literacy，反而比較多。回應佐藤老師說的，competence 是潛在的一般能力，如果要用 competence 編教科書可能會比較困難，比較空泛，學科特性不易凸顯。在中小學階段主要培養各學科的聽說讀寫等能力，以歷史識讀來說，掌握歷史的概念與思維方式，探討的就比較多，如果用 historical literacy 的概念去設計教科書，或許會比較有深度，也會觸及到這個學科的本質。

## 素養導向課程改革帶出學校教育新風貌

洪詠善



### 課綱是支持學習的指引

從脈絡上來看，佐藤老師於 2012 年在臺灣出版第一本《學習的革命：從教室出發的改革》，當時許多學校和教師社群，甚至於縣市投入學習共同體的共讀和實作；當時國教院正在進行課綱基礎研究，總綱也在研訂中，現場老師投入改變課堂教學風景的動能漸漸豐沛。因緣際會，我與新北市的夥伴一同到日本參訪數所實踐學習共同體的國中小學，對濱之鄉小學校留下深刻印象，如早晨以合唱集會代替師長訓話，聽到全校孩子合唱歌聲中傳遞的生命力量與學習狀態；在一堂四年級社會課裡，老師和學生共同探究日本與世界產業鏈板塊移動境遇下，生活世界的改變，包含身邊親人還有同學爸爸被迫離開家鄉到海外工作，教師為課堂學習準備了全球、全國與在地產業結構與就業變遷的統計資料，透過提問一步步的引導孩子們思考與對話；從孩子們的對話和筆記可以發現興緻盎然且全心投入地，因為這個學習主題與自己密切關聯。



回到臺灣的脈絡，我們從許多調查與研究報告顯示，臺灣中小學課程與教學需要提升學生學習動機、縮減學習落差，以及培養面對未來世界挑戰的勇氣和能力。在教科書使用習慣與考試文化推波助瀾下，往往教學是使用過去的知識面對未來的世界，可是這次要翻轉，我們要用未來世界的問題，激發學生、引發學生能夠活用知識。十二年國教課綱以學習為主調來引導大家共同思考何謂學習？如何學習？整篇總綱「學習」一詞 329 個，包含了如學習差異、學習需求、自主學習等。相對於「教學」142 個，如協同教學、課堂教學研究、教學策略、教學資源等。課綱研修歷程，從研修小組到課發會，大家的討論都不斷地回到學生學習的問題上。課綱的下筆行文，我們都是把「學習」放在最核心的位置。課綱發布只是一小步，需要系統思考與協作才能實踐課綱理念內涵，長期整個教育的體制和很多的制度，如果要能展現企圖和決心，我們需要有決心從課綱作為績效管理的角度，轉向課綱是實踐協力共好的平臺，進一步把「課綱」括弧起來，讓它成為教育夥伴當責與支持學生學習的指引。當我們重新定位課綱的時候，教育思維與行動也跟著改變，誠如佐藤老師所言，從中央、競爭、國家利益中心教育觀轉向公共性、草根性、網絡性與共生協同的學習風景到文化。我特別有感觸的是，何謂一所成功的學校？許多在教育各項指標表現不錯的國家，如加拿大、澳洲、芬蘭和紐西蘭，共通點是 inclusive，教育要能夠把多元的差異者，不是「差」與「異」，而是多元與豐富，是構成「我們」的一部分。我們能夠彼此接納相互包含，讓學校教育真的實踐成就每一個孩子的願景，課綱作為支持學習的指引，課堂為互學與共學的場域，值得我們持續努力。

## 從 textbook 到 contexbook，教科書正在翻轉中

第一輪我談到課綱的定位，接下來是課程組織與設計的問題。新課綱同步帶來課程設計觀的反思，新課綱以核心素養為課程連貫統整的主軸，引導各個領域發展學習表現與學習內容，學習表現與學習內容可以

有不同組合對應，支持教材發展和教師能夠依據設計需求彈性選擇與組織。把課綱和教科書從 learning 1，再加上 learning 2，是這次課綱的設計巧思，但確實也造成教材編輯和教學上的挑戰。因為 learning 1 的學習內容是最好掌握的，甚至也有教科書主題單元，甚至是授課都寫得非常清楚。新課綱則再加上 learning 2，有學習表現與學習內容的設計邏輯，則挑戰老師如何變成第三種模式，要自己做釣竿。換言之，未來要走到第三種學習型態，在教材教法上的幾個問題和未來的具體建議。首先從教材的發展端，有幾個相關的詞應該一起思考與準備：第一是教科用書，第二是教材，包含學習單或講義。教科書或廣義教材在日積月累學習過程都會形成學生真實的學習經驗，這些學習資源如果以知識內容為主的組織與設計，就容易變成以過去知識面對未來挑戰的困境，整個學習回到第一種學習型態。我認為教科書應該從 textbook 轉型為 contextbook，因為教科書本身沒有立體感，也缺乏與己身關聯的脈絡，所以需要轉化，這是教師的挑戰，也就是新課綱的設計邏輯，學習表現和內容要互相多元的搭配，更重要的是素養導向的課程與教學設計與實施。如佐藤老師所言，教科書教材要能幫助學習者伸展跳躍，而不是就停留在教科書。例如，從前述例子，一堂國小的社會課「家鄉的產業」，爸爸必須到海外工作，一年只能回家兩次，因為產業結構改變，家裡生活也面臨重大改變，也影響著家鄉許多親朋好友的生活；拉到更大的尺度，國家產業乃至整個世界產業的發展變遷。當有這樣的廣度與深度的學習，學生會知道不能只停留在教科書文本裡，因為生活世界有太多問題和挑戰。從教科書編輯端到選用端要能搭一座橋梁，我覺得課綱扮演這樣的角色，無論是教材發展者、教科書編輯或老師，從閱讀課綱和深解課綱，了解課程與教學設計如何從核心素養到學習表現和學習內容選擇組合，還有適切的議題融入等等，隨著課綱頒布，國教院研發各領域課程手冊以解析課綱，提供素養導向教材教學供教科書編輯者與教學者參考，可謂是搭建橋梁的工作。

此外，國教院自 2015 年以來一直投入素養導向的教材教學模組發展，今天看到在素養導向四個原則的基礎上，陳老師提出第五個創生性的原則，我覺得非常好，也呼應素養導向的轉化與生成的特質，教材教學設計乃至於實施，要能夠依著學生學習需求、情境資源特色等靈活彈性地創生，這就是專業表現。此外，教材教學設計不能只看到四個原則，而要能導向三面九項的核心素養，從自主行動、溝通互動到社會參與，教材的發展者要能重新解構與再定義 textbook 甚至是 contextbook，把 learning 1 和 learning 2 結合起來，這將是老師和教材發展者共同面臨的挑戰與努力的方向。例如，現今許多課堂教學因為科技工具發展而有多元的可能，如電子教科書就是一個熱門的議題，從網絡學習理論，電子教科書有機會引導學習者進入真實情境，看到領域和領域之間的關聯性，未來如果教科書能夠幫忙搭鷹架，這會是很棒的學習設計。

## 素養導向帶來校園空間與學習情境的改變

近年來許多國家也在進行課程變革。我們發現許多國家中小學教室裡，看不見麥克風和黑板，就如佐藤老師所觀察，教師營造了彼此信任的對話情境，充分展開小組學習。新課綱素養導向的學習勢必會帶起校園空間環境的改變，這兩天，也和佐藤老師參加教育部美感環境國際論壇，看到日本、歐洲的例子。例如，比利時的國際學校，所有教室空間有不同規格，使用玻璃帷幕創造一個可透視性且隨時可以討論的學習情境，把各種討論的型態納入空間與設備規劃，如座椅有些是高腳椅，有些是板凳，或是斜背椅，很彈性因應不同討論時間或型態靈活運用。在日本的例子，可以看到環境如何體現教育理念，其中強調體驗與探究學習的笠原小學令人印象深刻，學生一進到學校打赤腳，親近土地，玩得好開心，進教室上課的時候，到水池把腳洗一洗就進到教室上課，這背後有一個學校教育哲學支撐著，是什麼教育哲學？就是有溫度的學習是和土地有緊密連結，學習即生活，學習和整個大自然的氣息是相通的。

回到新課綱素養導向學習，也有著不同型態的學習模式，如專題／議題／主題／問題導向等的學習，校園空間規劃設計如何展現教育理念，滿足個別學生、一組、一個班級、班群，甚至全校的學習方式，這些都是學校正要逐步準備與落實的工作。

## 蓬勃發展的教育社群之創生動能

設想一下，如果教材教法太 focus 在學生成績，忽略學生成爲能面對自己、他人、世界的一個人，整個教育會失去與犧牲很多重要的價值。我覺得這波改革是有機會的，第一，我們可以看到各縣市的老師開始共讀課綱及揪團共備，在共備過程中，老師們發展自己的教學方案，甚至自己做教材，例如，看到老師設計糧食戰爭的議題，蒐集整理如各個國家糧食生產與消費統計資料等，可是老師一個人太孤單，力量也太薄弱，當一群人的時候，就有辦法整備更好的學習材料。我們看到老師和社會的教育動能，例如，去年國內關心教育議題的媒體陸續徵集創新教育的方案，讓很多、很棒的教師們長期發展的教學方案被看見，也激勵更多教師社群投入。此波課改，我們更深信教育是公共的論述，讓所有教育夥伴、家長、社會一起參與，新課綱的實施是一個機會，這一波課改，大家非常期待。

## 從多元深度素養觀談教材教法改革方向

歐用生



### 自製釣竿的時代來臨

首先向佐藤老師致謝，近 6 年來，在臺灣走遍每一個縣市、鄉村都市，為我們的課改，尤其是學習共同體的推展，貢獻非常多。臺灣近幾年來，教室風景有很大的改變，我覺得佐藤老師功不可沒。其次，我要向佐藤老師學習，他是我在東京大學讀書的學弟，但是他的學問風範卻是非我層級。比如說這次在這麼短的時間之內，他能夠針對臺灣國語、數學教科書，提出非常精闢，而且非常有價值的建言，實在非常感謝。尤其我們長期浸潤在自己的文化，每天看我們的教科書，好像沒有什麼問題，只知道這不是很好，如同魚很難脫離水一樣，但是佐藤老師以文化人類學者的敏感性，用陌生人的眼光來看，看到很多我們沒有看到的問題。我希望這些寶貴的意見，不僅刊登在《教科書研究》期刊，能更進一步加以深度的對話和論辯，在臺灣課程界、教育界激起一些漣漪，

---

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，E-mail: ysoucc33@yahoo.com.tw

甚至作為改進的依據，期望大家重視這樣的問題。第三，上午的演講，最有感的是，佐藤老師提到過去的兩種學習，learning 1 是知識的學習，是可見的，表面的知識的背誦理解。learning 2 是學習方法的學習，是不可見的，是一種思考方式的學習。這兩種學習，在現在變動的時代，已經有極限，所以佐藤老師呼籲進行 learning 3，第三層次的學習，我覺得核心素養、課程改革，非加以重視不可。我認為第一層次的學習，就是別人釣魚給他吃，第二層次的學習是自己釣魚自己吃，第三我認為是不僅要用魚竿釣魚，還要自己去做魚竿，也就是發展自己的觀點，形成自己的心智工具，或是心智框架，來管制自己的認知，讓自己的認知看得到，所謂的後設認知，如果課程設計、教材的設計或教學，沒有辦法朝著 learning 3 發展，所謂的核心素養，我都覺得非常困難，我認為這樣實用、創新、創意、想像，自己實作的能力，或看到自己的優點、缺點，管控自己的進度，可能是今後我們課程設計如何達成，教科書的發展如何達成，教學如何革新，我認為是最重要，也是核心素養最重要的一個課題。

## 加強多元深度觀的核心素養

上午佐藤老師的演講有提到一點，特別希望老師對教學哲學做一些思考和轉變，不僅要對教學哲學做一些省思，對課程哲學，甚至教師哲學有更根本性的對話和討論。Martin Greene 在《教師即陌生人——當代教育哲思》（*Teacher as Stranger: Educational Philosophy for the Modern Age*）這本書裡面告訴老師們要 do philosophy，要做哲思。為什麼要當老師？我為什麼要這麼教？我為什麼要教這些東西，並不是理所當然，本來就這樣，所以要仔細做一些思考。我覺得臺灣的老師或教育界，有一個很普遍的現象，就是將概念簡單化，學習共同體很容易，四人一組，馬上答案就出來了，四人一組就是學習共同體。核心素養，除了過去的知識技能以外，還要加上態度、價值，馬上答案就出來了。我想我一直提倡，

我們今天是不是真的要將概念複雜化，不要把什麼都視為理所當然，我一直在呼籲，今天我們強調核心素養，到底核心素養是什麼？我們是不是要有深度的對話或論辯來充實。但是所謂的對話和辯論，不是要達到一個共識，大家一起這樣做，我覺得這是很不健康的現象。最重要的是對核心素養的意義，它的內涵、實施方式深入的探討，有多元的思維。

我提出四個核心素養觀，首先是過程觀，核心素養是一個過程，不是一個產品、終點。其次，多元觀的核心素養，核心素養的學習，核心素養的表現，我們總是認為用文字、說話、考試就可以了，能不能用一首歌來表達學習結果，用一首詩、一幅畫、寫一本小說，用一個雕刻、著作，這是不是都很重要，每一種表現的方式、學習方式都能夠學到不同的文化領域，學到不同的東西。第三，是深度觀的核心素養，日本 2018 年也提出新課程標準，有一個非常重要的關鍵字深度學習（deep learning）。上午佐藤老師提到，臺灣的教科書真的是太淺，學習都淺碟化，是學得很快樂，但是快樂學習會安樂死。最後，是文本觀的核心素養，要把它當作文本，大家一起解讀，一起解構，一直理解，一直修正。總之，核心素養不是名詞，而是動詞，它一直在變，一直深化；核心素養不是終點而是過程；核心素養不是產品而是一種實踐；核心素養不是單一的，而是多元的；核心素養不是僵化的，而是生成的。

## 教材教法的幾個觀察

依據這樣的核心素養觀，我對今後臺灣新的課程教材教法提出幾個觀察、幾個想法。第一，注重過程觀，過去的教科書，就是把結果拿出來，告訴學生就是這樣，我們的教學無論是什麼，無論怎麼討論，最後要求的還是老師給答案，或是教科書的答案。今後教材的編選，教科書的設計以及教學方法，要不要注重過程。我認為核心素養屬於生活情境，用於生活情境，永遠活在生活中情境當中，過程中有它的價值，所謂核心素養，是要培養有核心素養的人，不是僵化的、定型的，你就是有

核心素養的人，考一百分就 OK，它是一個在生存過程中的人，一直在生存當中，像是尚未成形的人，因為我們要容忍它的不完全性，等待它繼續再發展，讓它一直變化在發展的過程中，所以教科書能不能這樣去編，我們的教學能不能去轉化，我們大家一起來努力。

第二，多元觀的教材教法改進，臺灣的語文教科書，無論是在文體、形式、概念上，幾乎都比較單一，多元性不足。所以佐藤老師也特別提出，很多情書都是很好的語文教材，新聞報紙、政府廣告、民間廣告，有很多可以增益我們的語言，改變我們的語言觀，同時豐富我們的語言，我們應該要有多元的形式、多元的語言、多元的概念，同時剛才提到現在要求學生看教科書，我們要求學生考試寫出來，除了看、學以外，我們的五感呢？我們是不是要擅用視覺、味覺、嗅覺、觸覺、聽覺和動覺的系統，所有的系統幾乎都能學習到不同的文化類型，學習到不同的知識學識。讓我們的五感都能應用，各種表現的方式都能夠讓學生嘗試，引導孩子們，擅用他們的五官，擅用他們的各種感覺。除了科學的求知方式外，還有人際的、直覺的、敘說的、實踐的、靈性的、美學的，這樣的多元觀如何表現在改革上面。

第三，深度觀，我比較擔心的是如何加強深度，我以閱讀為例，深度的閱讀、解構式的閱讀、內在性的閱讀。深度的閱讀就是字裡行間，不是看到字而已，行與行之間，很多博士生說老師我看不懂，我說你只有看文字，當然看不懂，你要看字裡行間，沒有字的地方才是你要看的，你沒有看這個，怎麼看得懂。解構式閱讀是閱讀文字中蘊含的意識形態或權力關係，加以批判、解構、再建構。內在性閱讀是閱讀者要將閱讀材料和自己的生命故事、經驗、歷史、自傳等關聯起來，產生內在的意義。

第四，文本觀，我認為我們要把教科書當作副教材，當作文本，只是一個媒介，讓我們可以藉著媒介，大家一起來討論、慎思、來詮釋、來批判，大家一起來讀之後，我們還有能力將教科書加以修改，成為繼



續學習的養分。我覺得教科書和教材是屬於學生的，屬於老師的，而不是外加的。

## 教師須建立自己的教學哲學

我覺得很有趣的是，同樣是 key competence，20 年前譯為基本能力，現在又稱為核心素養。課程學者 Popkewitz 提出學科煉金術的概念，九年一貫課程時煉成基本能力，現在煉成核心素養，事實上都是知識權力的結果，對教學現場的影響有待探討。

佐藤老師說的，是今後臺灣教改的重點。臺灣的老師是世界上學歷最高的，碩、博士很多。但是學歷等於教學能力嗎？如陳老師提到，很多因素影響課堂的民主化，學生中心就很難實現。如何讓老師能夠 do philosophy，建立老師自己的哲學，我覺得這是最重要的工作，也是最困難的工作，非做不可的工作。

## 素養能力的區辨與反思

佐藤學



### 十二年國民教育延伸的意義

非常感謝四位老師精闢的見解，有非常深度的見解，我也想和大家分享一下。首先，這次受邀來此論壇，之前也看了臺灣的教科書，在這個過程中，一直在想兩個問題。第一，十二年國民教育的制度，國民教育延伸到十二年，以全世界來說是非常獨特的，應該只有臺灣才有十二年國民教育。很多國家不是沒有做，實際上高中畢業都是義務教育，但是現在的趨勢是，國民的義務教育不是往上拉長，反而是往下延伸，連同就學前的教育都變成義務教育。臺灣把那3年是往上走去到高中，其他國家是往下進到幼兒教育的部分，當然這兩種作法都各有優缺點。以臺灣而言，義務教育往上提升到高中，要如何延伸它的優點，這是我們應該要思考的。

1970~1980年代，世界也有想要把義務教育全部延伸到高中，但是1990年代之後，所有國家不是往上走，是往下走到學齡前教育。不往上

走而往下走的理由，因為他們發現從 4、5 歲開始教育，是最能有效往後延伸他的學習幅度。因為每個孩子出生的背景不同，教育經濟力差異非常大，往上不如往下，從很小的時候提供義務教育，讓他一定要進學校，以這樣的方式來救經濟能力不是那麼佳的家庭孩子。往上的情況之下，如何利用我們往上的發展，轉化成爲優勢，思考接下來給孩子的教育，這是第一個問題。

第二是比較本質的問題，是臺灣的認同及未來。如何看自己國家的未來，這是我們常常避免不敢看，但又是我們最必須看的，因為這是所有教育的根源。在思考課綱的時候，就是在思考我們要如何教育孩子，讓他進入未來的社會，而我們也必須先看自己的未來，可能會是什麼樣的情況，那是我們必須要思考的。

臺灣人到底是什麼，臺灣文化的根據是什麼，臺灣的未來走向，這些都要放進腦子裡再去做課綱的。就我的淺見而言，如臺灣的原住民、漢民族中的閩南人、客家人等，臺灣人最大的重點、特徵就是多元。如果是這樣的話，臺灣人就不只有一個 identity，而是多元的 identity。臺灣位處亞洲重要的海域，我常常說沖繩是亞洲的中心，很重要的位置，東京不是中心，就中心位置而言，沖繩才是中心。最重要的是，亞洲融合爲全球化時，多元的 identity 能促進整個亞洲的經濟發展。比如說現在的國語課本，確實有鄉土教材、閩南、客家，但是閩南人就選閩南，客家人就選客家，在國語課本沒有看到客家文化、原住民文化，甚至是閩南文化，多元文化放在大家一起讀的課本裡面，聽了大家的想法，我思考如何把多元的 identity 放到各個學科，讓他們學習，以至於讓臺灣的孩子們看得到未來是很重要的。

## 「能力」與「素養」的來源

另外，素養的部分，1950~1960 年代 Chomsky 把 competence 等於能力，爲潛在的一般能力。比如說英國人講英文，日本人講日文，法國人

講法文，Chomsky 的想法是，英國人雖然講英文，法國人講法文，中國人講中文，但是每一個打破國界都有一個潛在的語言能力。他所講出來的是什麼語言，是他的 performance，就是他的表現方式，所以不同的母語之下，大家雖然講的語言不一樣，但是語言能力是一樣的。就 Chomsky 的理論而言，competence 的潛在能力是每一個人都有的，而且是一樣的。

1990 年代，挪威、芬蘭、瑞典三個國家面對 21 世紀他們提出的是 key competence（素養）。比如說創造性、溝通能力，或是社會性的協同能力也好，那時候提出這三項為 key competence。1990 年代提出的 key competence，在 2000 年的 PISA 調查受到採用。但是 PISA 跟它比較不一樣，它面對 21 世紀的調查，所講的是 competence 是重要的概念，但是他所追求的是 literacy 素養。閱讀素養或數理素養。在素養的概念之下，各個學科如何對應 competence。這裡也形成議論，既出現了 competence，又出現了 literacy，在課程裡面這兩個應該如何去做比例和分配。日本和臺灣一樣，日本是以 competence 作為課堂的基礎，反而 literacy 的部分沒了。competence 回到剛剛說的定義，就是潛在的一般能力。因為潛在的一般能力，所以要把潛在的一般能力變成各個學科，反而會看不清楚到底是什麼東西。比如說數學的 competence 潛在一般能力和音樂的潛在一般能力是完全不同的兩件事情，所以 competence 的核心是很重要的。如果只靠 competence 形成教科書的基礎，需要再做深度的考慮。

現在最流行的議論是把 competence 形成各科的教科書。但是在這後面是現在的認知學，還有 AI 人工智能的理論，他們認為兩者有統合理論在。簡單而言，我們講 competence 這個字，要讓學生思考或探究，比如說人工智能或在認知學的時候，他們說這個很重要，學生一定要學會。但是去到了各個學科，各個學科的文化和價值觀又不見了。為什麼？因為我們把同一個 competence 放到不同學科，你去想數學的時候，要同樣的目標，音樂是同樣目標的時候，以至於看不到這些學科的本質在哪裡。後來出現了後生認知的概念。這樣的後生認知我很批判的，雖然後

生認知很流行，但是我很懷疑，沒有這樣的東西，從那個方向思考，很多事情很奇怪。知識需要脈絡，每一學科的知識，都有每一個學科不同的構造，每一個學科都有活動形態。在各個學科之下，也不是只有學學科，而是在每一個學科之下，如何有機的連結，才是重要的。在這樣的想法之下，上午才會提到 learning 1、learning 2、learning 3 的三種學習。

## 學科「統合」或「分化」？

剛才老師提到學科統合或分領域，這個例子，統合也不對，分開也不對，兩個都不對。有趣的是，比如說國語、數學全部綜合起來，要做綜合課程，許多殖民地國家很喜歡做這種事情。為什麼會這樣？我們要思考。比如說韓國也做很多國語、數學、社會、自然，結合起來做成一個課程，但是也失敗。拉丁美洲國家，有一個時期很喜歡做統合課程，跨領域的課程也是失敗。比如說數學和社會如何統合，既然不能把數學和社會放在同一個盒子裡，如果我把數學和社會放在不同的盒子裡也不行。中午參觀教科書圖書館，看到美國數學教科書，數學性的思考也有很多社會現象、自然現象，比如說圓的貝殼，樹的根會轉接在一起，其實是同一個數列，以數學而言，是同樣的數字結構數列，是費氏數列，古代希臘人發現而廣為流傳的， $1+2=3$ 、 $3+2=5$ 、 $5+3=8$ 、 $8+5=13$ ，蝸牛式的數列，是從那個數列來的。

所有的數學一定都呈現在某一個社會現象或自然現象。學科不是統合，而是越界，稱為綜合性知識。所以，教科書到底要統合，還是分化？我們常常把他們分化，事實上這兩個都不是最佳的解決方法，我們要找第三個方法。日本的教科書也有同樣的問題，我分析小學和國中的自然課本，自然科和數學非常有關係，但是自然課本中出現數學公式或算數列只有 2 次。小學、國中的數學明明和自然有這麼大的關聯，但數學課本中卻沒有出現任何自然現象，所以數學也沒有真的教數學，自然也沒有真的教自然。自然科學是什麼東西呢？自然科學是用數學的語言所理

解的自然現象，數學是什麼呢？是自然的語言，自然所傳遞的語言。在這個學科裡面，它是需要越界（border-crossing）。Interdiscipline、transdiscipline 的話，才有辦法有所謂學科本質的學習。

在這樣的狀況之下，只思考 key competence 是不夠。把 literacy 的概念和 competence 的概念，中間出來的是 reading competence，和數學的 literacy 兩個概念統合。但是現在以 key competence 的部分來做新的課綱，我們並沒有批判，如果只做這樣子的話，可能還不夠，還要考慮每一個學科的 literacy。1960 年代 Bruner 所做的 spiral curriculum，中間有核心概念。另外，發現學習的部分，或是探究中心的學習 inquiry learning，1970 年代的學習。我們必須再回頭研究那些課程，再回過頭看我們現在的課程。以上是我的一些回應，其實不只臺灣有的問題，而是整個新教育必須一起思考的問題，剛剛提到的後設認知的想法，以及 transfer 的概念，事實上是有點危險的。

## 伸展跳躍問題的設定

另外，Jump 的問題或發展問題，我非常推薦日本課本中的 B 問題（活用發展問題），特別是數學科、社會科或自然科。日本的話，已經把這個 Jump 的問題全部放進國中課本了，小學目前還沒有。所以，小學老師每天都在想怎麼做 Jump 的問題，做發展問題、活用問題，學生不一定要做對，但是可以增加學生的思考。比如說，利用這個問題延伸思考其他的關聯問題，就不一定要全部做對，但是老師可以參考讓學生試試看。如果課本有活用發展問題，老師便可以這個為參考，作為 base 再去自己做一些的問題。新時代的老師需要設計能力，如果新的課本要老師做發展、活用，卻沒給老師例子，要如何知道活用、發展的方向？給老師一個提示，老師看了提示，就能夠自己再做調整、設計。透過這樣不停地給孩子新的挑戰，然後回到自己的成長，其實可以帶動孩子的學習，也可以帶動老師的學習。教科書如果能夠做到這樣的話，會一同

帶動連結老師的學習。所以如果教科書有 Jump 的話，事實上對老師來說，是非常好的教師學習教材。

簡單回應一下。剛剛提到現在資訊科學後設認知的腦科學部分，其實有很多問題存在。其實很多東西如歐老師說的，簡單化，它把人的學習變成了所有資訊和情報處理。比如說 iPhone 是 competence，每個 APP 是 literacy，腦科學是這樣思考的，想法沒有錯誤。錯誤在於一個 iPhone，competence 可以放很多 APP，但是這個 APP 和那個 APP 是不能連結的。這是電腦，但是人腦是可以的，所以人腦和電腦不一樣。所以 key competence，把它變成 Windows System 的想法是對的，但仍然有其不足。如果以 OS 的系統來看 key competence 的話，各個學科的個性也好，獨特性也好，思考也好，全部都會被消除。

## 現場提問

宋峻杰（國家教育研究院教育制度及政策研究中心助理研究員）：有關學習共同體的理論，根據同樣來自東京大學的某個教授所整理的資料來說，歐洲第一次的新教育運動和佐藤老師您所說的學習共同體的理論，有沒有交接點呢？若是如此，因為是從歐洲發展的理論，是否適合用於亞洲？就我在中國的教學經驗與觀察，我覺得學習共同體的理論並沒有形成一種較大範圍的影響，是不是實踐方面有極限呢？想請教佐藤老師您的想法。

佐藤學：學習共同體是承接美國進步主義的新教育加以調整而來，美國的進步主義教育是否真的適合亞洲的教育，學習共同體在日本已經成功了，在中國有很多的實踐，在臺灣也有很多的實踐。所以進步主義不是只有美國做得到，而是沒有邊界性，只有普遍性存在。

李仰桓（國家教育研究院教科書研究中心博士後研究員）：謝謝佐藤老師精彩的分享，剛剛提到 Chomsky 最早提出 competence，他的解釋是 competence 是潛在的一般能力。我想再請問，以 Chomsky 教授的說法，是不是 competence 是一個普遍的，也就是每個人都具備的，是不是只有一種 competence，我們有共通的人性。如果是這樣，剛佐藤老師又提到電腦的作業系統比喻，但不同公司有不同的作業系統，是不是 competence 也是如此？

佐藤學：剛才和各位說明 competence 的出處來自於 Chomsky，當然 Chomsky 的概念是語言學的概念。人類擁有語言的意義是潛在能力，每個人都會有的，所以呈現 performance 的時候，以各種語言，如法語、英文、日文的形式表現出來。因此，就我剛才所說的，我們追求的 competence 並不是只有一種，而是潛在的一般能力。所有的方面、層面的潛在能力。現在的 competence 層面比 Chomsky 那時候的更大。在 21 世紀，應該具備一般性的能力，全部都是 competence。Windows 系統的



想法，不是我這麼認為，而是腦科學的後設認知主張者認為的，他們把事情想得太簡單，所以才會這麼說。但是我不太贊同，所以我提這件事的時候，是想表示人的腦和電腦的腦是不一樣的，所以一定要做區分。現在對於這個後設認知的想法太有名了，大家把這個當作唯一理論來思考。人的腦袋對文化、思考、探究、認知一定比電腦還要更為複雜，所以絕對不是電腦系統。我想說的是，以電腦系統來說，competence 把每一個 APP 放進去變成各個 literacy，這樣事情弄得太簡單了，反而看不到重要要素存在，但是現在的趨勢都是這樣。

林君憶（國立臺灣師範大學教育學系專案助理教授）：關於 learning 3 的部分，如果老師是孩子學習素養的重要靈魂人物，有沒有可能核心素養的學習是更有利於中產階級，和老師的階級比較相近，比較容易產生對話，比較容易有學習動機。在課堂方面，如果 learning 1 是內容，learning 2 是學習學科的方法，思考的這些方法。learning 3 是不是有可能透過陳老師提到的學習者中心的角度，讓學生產生對話，在課堂上有公平性、平等差異、學習共同體，多元文化共生來創造第三層的學習，比如說孩子之間的對話，有觀念、方法上學習知識翻新。教科書或老師產生的學習單，如何在過程中，幫助孩子彼此對話，讓這些對話有延續，真正看見學生共同建構或在對話中的學習，不知道扮演什麼樣的角色？

佐藤學：我可否這樣理解呢？learning 1、learning 2 從 Bateson 提出來的，但是 Bateson 並沒有詳細提到 learning 3 是什麼樣的概念。learning 3 是自己所創造的第三種新的學習模式，所以沒有任何限制。以前的教育都是以 learning 1 為中心，但是以學習的本質而言，重要的是 learning 2。另外，learning 1 只有學習知識本身，但是 learning 2 才真正接觸到歷史傳承和文化傳承，learning 2 是歷史和文化的成果。比如說，數學式的思考，數學本質的思考，如何在學習數學的時候，也學習到數學本質的思考。那個時代能夠做到這樣已經很好了，接下來面對這個變動的時代，在 learning 1 和 learning 2 之間加上 learning 3，在變動時代給他們更完整的

教育，這是我們要研究的。有沒有辦法培育兼顧這三種 learning 的老師呢？也是大家所疑問的，是很困難的課題。但是我們要樂觀地想，如果我們培育這樣的老師，如歐老師說的，老師對於知識觀要先改變，不是結果論，而是過程論。老師帶領孩子的過程中，自己也成為學習者，不停地成長。很重要的一點，如果今天這個老師看不到、不遵循 learning 2 的話，就不會產出 learning 3。上午提出這三種 learning，其實想表達很多老師目前看不到 learning 2 的部分，因為在師培過程中沒有看到這個部分，如果教科書可以稍微把這部分可視化，或顯在化的話，能夠幫助在職的老師理解 learning 2，進而發展自己的 learning 3。文化的本質、科學的本質、價值觀等，這些都是 learning 2 的部分。

## 結語

陳麗華：今天針對十二年國教素養導向的角度來看臺灣現況，我們目前還要補足的地方，以及可能性，諸位與談人有很精彩的對話。歐老師提到素養是一個 becoming 的過程，還沒有結論，應該就是佐藤老師所提點的 learning 3，我們應該要整合 learning 1、learning 2，做一種有機的整合。在有機的整合裡面，如洪主任說教科書／教材，與其說是 textbook，不如說是 contextbook。context 是整合知識內容與脈絡的思維。教師在實踐素養導向課程與教學的 becoming 過程，整合學習者、知識與情境脈絡，形成自己的 philosophy，透過自主探究的取徑，自己做出探究的工具，甚至自己成爲工具，以邁向佐藤老師所謂的 learning 3 爲前導，來創建自己獨有的素養導向實踐剖面像（profile of practice）。教師在素養導向改革的大趨勢中找到自己安身立命的位置，讓學校的教材及課堂的教法，多點李老師所強調的「人味」，這才是課程改革成功的關鍵。



李涵鈺、歐用生、佐藤學、陳麗華、洪詠善（由左至右）



## 評論

---

# 從紐西蘭「未來焦點議題計畫」 論永續創新的未來教育

On Future Education of Sustainability and Enterprise  
from the Future-Focused Issues Project in New Zealand

紀舜傑

## 壹、前言

本文以紐西蘭教育研究委員會 (New Zealand Council for Educational Research, NZCER) 於 2011 年發表之報告書“Taking a ‘future focus’ in education-what does it mean?” (Bolstad, 2011) 為主題，討論以未來為導向的教育發展，並藉由前瞻議題討論未來學與教育之關連性。紐西蘭教育研究委員會乃紐西蘭唯一的獨立國家教育研究機構，致力於紐西蘭的教育研究與發展，特別在毛利原住民族的研究方面具有相當成果。其期許成為紐西蘭之靈活且具前瞻性的組織，希望能推廣實用的終身學習 (陳麗君，2011)。

此篇報告書介紹該委員會執行之「未來焦點議題計畫」(future-focused issues project)，論述何謂未來焦點議題，提出所謂的「難纏的問題」(wicked problem)，即 21 世紀教育與全人類所面臨的重大挑戰議題，如永續性 (sustainability)、創業創新 (enterprise)、全球化 (globalization)、公民權 (citizenship) 等。此報告書特別著重在永續性與創業創新的闡述上。

## 貳、評析

在進一步介紹此報告書之內容前，我們想先討論教育與未來以及未來學的關連性。

### 一、未來學與教育

未來的確不可知，但未來可以想像、計畫、開創與實現。未來學提倡的是前瞻能力，不是預測的準確性。未來學希望培養面對未來的前瞻能力，這種未來力看似抽象，但其實非常生活化，只是大家不習慣運用於較長遠或重大的事件上。

人們每天非常自然而然地使用前瞻的能力，例如，出門前對天氣和交通的想像規劃。也只有人類有能力同時對過去、現在和未來同時產生記憶、認知和預想能力，只是在面對這三個不同的時間點，每個人的著眼點不同，有人沉溺於過去，有人只把握當下，有人凡事寄希望於未來，這些不同的時間觀造成人與人之間認知的差距。未來力便是適當調和這三個時間觀的能力。

在教育未來的關連上，如管仲所說：「一年之計，莫如樹穀；十年之計，莫如樹木；終身之計，莫如樹人」。此即所謂「十年樹木，百年樹人」，也是常說之「教育是百年大計」之文化源頭。可見在數千年前教育的未來性便已被確認。因此，教育是培養未來行動的知識、態度與技能，培養未來前瞻能力需要的是全面性系統性地計畫，由教育出發是最理想的途徑，淡江大學將未來學研究所設置於教育學院即是此種概念的實踐。

我們當前的教育體制和架構，最早的源頭在於西方中世紀時期，以配合農業社會生活形態，並用生命週期模式看待教育，春耕、夏播、秋收、冬藏的教育模式，便是只在年輕之時接受教育以應一輩子之所需，生命中後段的生活技能都在春耕時期學得，唯一的未來性只在「生命之後」(after life)之探討。到了工業革命之後，封建世襲的職業傳承雖被

打破，但是基本上教育仍是春耕模式，提升至 3R 教育，就是讀（Reading）、寫（wRiting）、運算（aRithmetic）三種工廠勞工所需之基本能力培養。這些能力的未來應變性很低，因為已經足夠安身立命。然而進入 20 世紀快速變遷的世紀，這種生命週期性的教育模式已經難以應付時代變遷（May, 2011）。

另外當前的學校教育偏重以過去面對未來，以及過度依賴歷史來思考未來，將在前瞻思考上缺乏理念與工具。歷史成為當然學科便是例證，我們的確需要歷史的經驗與教訓，但是歷史很難再製，而且當前社會變遷的速度與內容複雜程度，經常都是史無前例的，過往經驗能否提供最好的因應之道大有可疑。見諸現實世界，凡偉大的領導者都是具有遠見之士，有能力無遠見者則可能只是處理日常事務的能手（caretaker）而已。

20 世紀初期最著名之英國作家與社會分析家 Wells(1989)，早在 1932 年便提出學校應該有前瞻科系和師資，從事未來的研究與計畫，這應該是當代未來學的起源之一。多年後美國學者 Postman 與 Weingartner（1969）也批評美國的教育體制，認為學校教育與社會變遷是兩條平行線，沒有交集也沒有呼應。到了 1970 年代，知名未來學家 Toffler（1970）呼籲學校教育中，除了過去式與現在式之外，應該加入未來式（future tense）提倡未來化的教育。後續推廣者也都主張教育的思考點，應該從過去「發生了什麼」（what happened），擴大至「未來可能發生什麼」（what could have happened, what might happen if）、「你希望看到未來發生什麼」（what would you like to see happen）（Glenn, 1972; Strong & Bishop, 2011）。美國麻省理工學院媒體實驗室（MIT Media Lab.）創辦人 Negroponte（1995）認為教育體制與百年前相比，依舊大致相同，當 150 年前的外科醫生大概已經無法在現代的醫院執業了，但是 150 年前的老師在當前的教室裡應該還是勝任愉快。

未來學家們相繼提出學校應該更有未來觀與未來化之教學與行

政。未來的分工比率應該更平均，教歷史也應教未來，未來學的四大正當性與必然性如下：

（一）當前快速的結構變遷，使得許多以往的預設前提失去意義與效力，如成長、發展、進步、健康等概念在後工業時代已經產生嶄新的意涵。

（二）審慎的未來前瞻訓練，是面對當前地球危機處理的重要能力素養。現今地球面臨的挑戰與危機都是錯綜複雜，不同領域交互作用而成，以跨域整合為原則的未來教育，可以培養多元的整體宏觀能力以面對複雜多變的危機。

（三）藉由未來意象的培養，以願景為未來拉力，我們可以選擇當下的行動策略，審慎評估來自過去的重力（阻力），並善用眼前有利的推力，此即未來學常用之未來三角分析（future triangle）。

（四）學生的學習動機本來就在面對未來，不論是人生歷程、生涯規劃、環境與氣候變遷、或是核武威脅。他們面對的問題都在未來，他們的疑慮與擔憂也都與未來相關，以未來學導引他們思考因應之道是再自然不過的道理（Slaughter & Bussey, 2005）。

## 二、難纏的未來議題

我們將紐西蘭教育研究委員會此未來議題計畫報告書，也置於未來學與學校教育連結的論述脈絡中，他們在具體策略上，進一步提出教育與未來的連結，除了透過前瞻思考能力的方法培養外，也可以由與未來相關的重大議題著手。因此未來化教育可以是三個層面：第一是我們希望學生未來成為何種公民？讓他們思考教育對自己未來人生的意義與影響為何。第二是從學校如何改革，經由課程與活動設計的變革去引導討論 21 世紀的重大議題。思考未來的學校和現今的學校有何差異？第三是如何培養學生面對本世紀重大議題的終身能力，這個能力會延長至離開學校後，發展出整體社會的前瞻應變能力。



未來的空泛性經常是因為一開始便掉入思考集體大未來的困境裡，因此我們常聽到「想那麼多有何用，管好自己的事就好」，是的，就是這樣的邏輯，思考未來的習慣應該從自身的未來開始培養。因此本報告書第一層次的引導就是由個人小我的未來開始。第三層面是當前學校教育最少關注的，本文列出 21 世紀重大的未來議題，即所謂的難纏的議題是永續性、全球化、公民權力、與創業創新能力。

首先，此報告引用 Rayner (2006) 的定義來介紹所謂的「難纏的問題」的特點為：

(一) 沒有一套簡單的解決辦法，不同的方法可能衍生出其他的問題。(二) 問題的根源都很深。(三) 都會引起社會資源分配的難題。(四) 會有衝突性的解決方法，即不同利害關係人提出的辦法可能都無法相互配合，甚至會有相斥的效果。(五) 很可能根本沒有解決的辦法，藉著找尋辦法在漸進改善問題而已。

本報告特別挑選永續性與創業創新兩大議題加以討論。永續性的論述源頭來自上個世紀發展典範的轉移 (paradigm shift)，主要是環境問題在 1970 年代後逐漸受到各方的矚目，但在經濟發展至上的發展模式下，環境保護並無法取得適當的重視，不論是在發展中國家或是已開發國家皆是經濟掛帥的思維，因此大多數人關心的重點較傾向於經濟發展的成果，而輕忽經濟發展所帶來的負面影響，其中對環境所造成的破壞是最值得人們加以注意。對經濟發展與環境保護的取捨成了全球普遍的「成長的困境」(growth-environment dilemma)。

某些環境保護者認為基本上環境保護和經濟發展是恆久的衝突，他們認為所有工業國家的建設和發展都是建立在大量利用自然資源的基礎上，在以大量生產獲取利益的情況下，大自然遭到恣意地剝削，而且激烈的市場競爭更加速自然環境的惡化。這種以耗盡自然資源換取經濟發展的情形不只出現在已開發國家，發展中國家也經常以犧牲環境健康去換取短期可見的經濟利益。總體而言，環境議題的討論在 1980 年代之

前較傾向將環境與經濟發展視為兩個對立的發展，但在 1980 年代之後，特別是「永續發展」(sustainable development) 的概念被推出之後，人們已逐漸轉向思考環境與經濟發展的相容性及其可能性，後來甚至成了社會發展的新典範。

何謂永續發展？永續發展的概念在 1987 年的聯合國 World Commission on Environment and Development (WECD) 被提出後即受到世人的重視。在其《我們共同的未來》(*Our Common Future*) 一書中，將永續發展定義為「既滿足當世代的需求，且不危及未來世代滿足其需要的發展概念」。其主要目標為顧及三項重要議題之均衡發展：即環境保護、經濟發展與社會公平。永續性代表的是多元發展的價值，以及世代之間的正義。

在討論世代正義時，很重要的一群人經常被忽略，就是所謂的未來世代。地球資源是屬於過去、現在與未來的世世代代所有，任何一代恣意破壞都是非永續的作為。未來世代還未到來，沒有發聲權，如果當代人沒有以他們的代言人自居，世代的正義便無法伸張。這種前瞻為未來世代考量的思考與行動不只是社會性運動，應該從教育中有系統地培養。

因此，除了在比較偏重以全球治理的氣候高峰會議(Climate Summit) 的召開外，聯合國也體認到永續性教育的推動是更具扎根效果的作為。於是 2004 年聯合國提出「永續發展 10 年教育計畫」(the Decade of Education for Sustainable Development)，希望要教育全球的學生創造永續人生和永續社會所須的價值觀、知識與技能 (Dannenberg & Grapentin, 2016)。

本報告第二個未來導向議題是關於創業創新。創業創新學習有不同層次的學習，從認識企業如何運作，到學習如何以創新能力開創自己的事業，提升至如何以創新創業的能力處理人生所有層面的問題與挑戰。期許學生學會以創新思維，將不同層面的問題相互連結，找尋融合各面

向的解決辦法。這是符合第三層所說的終身運用的能力。

創業創新似乎經常被切割看待，創新是絕對被鼓勵的才能，大家都認同創新是面對變局與困境時的重要良方。然而創業似乎就不是每個人都應該追求的發展，但是在現實生活裡，成功的企業家總是大家心目中成功的典範（role model），那教育中為何要刻意避開或是忽略稱頌企業家的經商之道？

當前的社會變遷趨勢，已如美國專欄作家與趨勢觀察家 Friedman（2016）所言，年輕人找工作不如創造工作，因為以往只要受到較高的學校教育，便能安穩地享受中產階級生活的美好時代已經結束。當今日新月異的科技進步，讓大部分學校所學到的專業技能難以應付，這也導致新世代對學校教育感到貧乏，對學歷的價值感也逐漸降低。學校教育與現實社會的巨大落差，造就所謂迷失的一代，只有發揮創意與創新的年輕人才能出人頭地，只求規律安穩工作的人就容易掉入下層社會的深淵。

上述問題在我們的社會有著比紐西蘭更深刻的探討價值，因為這個問題盤根錯節於我們的傳統文化中。在儒家思想的傳統觀念裡，君子只有公共利益與國家大利，絕無私利，因此古諺說「謀利當謀天下利」，追求個人利益是自私自利的行為，該當受到大家的鄙視。因此以公利大小劃分社會尊貴階級的「士農工商」，將商人置於最底層。

加上，在封建官僚制度下，帶來的負面效應是使得新觀念很難被社會接受，新技術開發領域幾乎沒有競爭。明朝末期的宋應星在參加科舉失敗後撰寫《天工開物》，未曾受到政府官員的青睞，甚至淪為玩物喪志的不堪。官僚政府「重農輕商」或「重農抑商」的政策，商人階級無從產生。據哲學家馮友蘭（1993）所述，傳統上標榜儒家思想的體制視農人為樸實、容易使喚、天真、不自私，身家財產難以移動，國家有難時，比較不會棄家而逃。而商人則是壞心腸、不聽話、詭計多、自私自利，財物移轉較容易，國家有難時較會逃之夭夭。這種傳承千年的文化束縛，讓我們的學校教育難以應付現實社會的快速變遷。

## 參、結論

總結上述本報告書與其他文獻以未來重要議題為導向的教育發展，我們認同本報告書之訴求重點，認為未來前瞻教育在提供思考未來的工具與方法，即培養未來概念與學習前瞻的方法。同時對既定與約定俗成的許多基本前提與概念進行審議，如發展、成長、財富、健康、永續性等。學校教育必須提供想像、計畫、實踐未來的背景，即透過宏觀跨域與多元文化的視角，讓大家有所依據地追求「可欲的未來」(preferred future)。

本報告書並非課程設計之介紹或引導，主要在對教師進行未來導向教育提供論述與實務連結之參考。未來導向的教育不是要顛覆既有的課程結構，而是透過集體參與的過程，策略性思考，轉換學習文化成為深層與宏觀之剖析，如此才能審慎面對 21 世紀在經濟、社會、政治、科技、環境的快速變遷下，前所未見的嚴峻考驗，也唯有永續與創新的思維才能解決全人類共同的問題。不只教導學生「該知道什麼」(what should be known)，更應該是「能做什麼」(what should one be able to do)。

## 參考文獻

- 馮友蘭 (1993)。中國哲學史。臺北市：臺灣商務印書館。
- 陳麗君 (2011, 12 月)。世界各國教育研究機構介紹系列之六：紐西蘭教育研究委員會。國家教育研究院電子報。取自 [http://epaper.naer.edu.tw/index.php?edm\\_no=30&content\\_no=805](http://epaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=30&content_no=805)
- Bolstad, R. (2011). *Taking a "future focus" in education: what does it mean?* Retrieved from <http://www.nzcer.org.nz/research/publications/taking-future-focus-education-what-does-it-mean>
- Dannenberg, S., & Grapentin, T. (2016). Education for sustainable development: Learning for transformation. The example of Germany. *Journal of Futures Studies*, 20(3), 7-20.
- Friedman, T. (2016). *Thank you for being late: An optimist's guide to thriving in the age of accelerations*. New York, NY: Farrar, Straus and Giroux.
- Glenn, J. C. (1972). Futurizing teaching vs. futures courses. *Social Science Record*, 9(3), 26-29.

- May, G. H. (2011). Education: Time to rethink the industrial model? *Journal of Futures Studies*, 16(1), 101-108.
- Negroponte, N. (1995). *Being digital*. New York, NY: Alfred A. Knopf.
- Postman, N., & Weingartner, C. (1969). *Teaching as a subversive activity*. New York, NY: Delacorte Press.
- Rayner, S. (2006). *Wicked problems: Clumsy solutions-diagnoses and prescriptions for environmental ills*. Retrieved from <http://eureka.sbs.ox.ac.uk/id/eprint/93>
- Slaughter, R. A., & Bussey, M. (2005). *Futures thinking for social foresight*. Taipei County, Taiwan: Tamkang University Press.
- Strong, K. E., & Bishop, P. C. (2011). Case study: Futurizing the k-12 teaching practice. *Journal of Futures Studies*, 15(4), 181-88.
- Toffler, A. (1970). *Future shock*. New York, NY: Bantam Books.
- Wells, H. G. (1989). Wanted-professors of foresight! In R. A. Slaughter (Ed.), *Studying the future: An introductory reader* (pp. 3-4). Sydney, Australia: Commission for the Future and Australian Bicentennial Authority.

## 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，至多不超過 20,000 字；英文稿件以 8,000 字為原則，至多不超過 10,000 字；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》稿件基本資料表

篇 名	(中文)			
	(英文)			
字 數	稿件全文(含中英文摘要、正文、參考書目、附錄等) 共_____字			
姓 名	(中文)	最高學歷	(畢業學校)	
	(英文)		(學位)	
任職機構 (就讀校系)	(中文)	職稱	(中文)	
	(英文)		(英文)	
E-mail				
通訊地址				
電 話	聯絡電話：( )		分機	
	行動電話：			
屬 性	是否為學位論文或研究計畫所改寫？ <input type="checkbox"/> 否。 <input type="checkbox"/> 是，指導教授(或計畫主持人)姓名：_____			
如為共同著作，請詳填以下共同著作人欄位，非共同著作則免填。(以下欄位不敷填寫時請自行增加)				
共同著作人	姓名	任職機構(就讀校系)	職稱	貢獻度(%)
第一作者 (□通訊作者)	(中文)	(中文)	(中文)	
	(英文)	(英文)	(英文)	
第二作者 (□通訊作者)	(中文)	(中文)	(中文)	
	(英文)	(英文)	(英文)	
第三作者 (□通訊作者)	(中文)	(中文)	(中文)	
	(英文)	(英文)	(英文)	
1. 著作人保證所填基本資料正確，投稿稿件未曾以任何方式出版或發行，且無一稿多投、違反學術倫理，或違反著作權相關法令等情事。 2. 著作人了解並同意《教科書研究》著作權授權規範，並保證有權依此規範進行相關授權。 3. 著作人因投稿《教科書研究》而提供中英文姓名、最高學歷、任職機構(就讀校系)、職稱及聯絡方式等個人資料；著作人同意國家教育研究院或國家教育研究院委託之第三人，基於行政業務或本著作出版發行目的而為蒐集、處理、揭露、國際傳輸及利用前開個人資料。著作人就所提供之個人資料，得依法行使請求補充或更正，請求停止蒐集、處理或利用，以及請求刪除等權利。				
填表人：_____ 日期：_____年_____月_____日				

註：

1. 投稿時請檢附「稿件基本資料表」電子檔，不需郵寄紙本。
2. 若稿件通過審查確定刊登，著作人應提供「稿件基本資料表」及「著作利用授權書」簽名正本(紙本)。

# 教科書研究

徵稿

---

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH  
CALL FOR PAPERS

---

## 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。



## 徵稿辦法及相關文件

本刊收錄於臺灣社會科學核心期刊 TSSCI，  
常年徵稿，稿件採雙匿名審查制，隨到隨審。  
徵稿相關文件請至本刊電子期刊官網查詢、下載：  
<http://ej.naer.edu.tw/JTR>



## 編務洽詢

Tel: (02)7740-7773  
E-mail: [ej@mail.naer.edu.tw](mailto:ej@mail.naer.edu.tw)

---

華 文 世 界 第 一 本  
教 科 書 研 究 專 業 期 刊

---

# 教科書研究

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

2008年6月15日創刊

First Issue: June 15 2008

2018年8月15日出刊

Current Issue: August 15 2018

第十一卷 第二期

Volume 11 Number 2

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

政府出版品展售處：國家網路書店 [www.govbooks.com.tw](http://www.govbooks.com.tw)，博客來網路書店 [www.books.com.tw](http://www.books.com.tw)，五南文化廣場網路書店 [www.wunanbooks.com.tw](http://www.wunanbooks.com.tw)，三民書局網路書店 [www.sanmin.com.tw](http://www.sanmin.com.tw)，金石堂網路書店 [www.kingstone.com.tw](http://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](http://www.govbooks.com.tw), [www.books.com.tw](http://www.books.com.tw). Wunanbooks Online, [www.wunanbooks.com.tw](http://www.wunanbooks.com.tw). San Min Bookstore Online, [www.sanmin.com.tw](http://www.sanmin.com.tw). Digital Kingstone, [www.kingstone.com.tw](http://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  
臺灣社會科學核心期刊  
第二級

DOAJ  
DIRECTORY OF  
OPEN ACCESS  
JOURNALS

ERIC data  
[www.ericdata.com](http://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

高中公民與社會教科書多元文化議題之分析

劉美慧 洪麗卿

Analysis of Multicultural Topics Regarding "Civics and Society" Textbooks for High Schools  
*Mei-Hui Liu Li-Ching Hung*

國中歷史課綱中的歐洲意象

陳昫萱 甄曉蘭

European Images in Taiwan's Junior High School History Curricular Guidelines  
*Yun-Shiuan Chen Hsiao-Lan Chen*

中國大陸初中生對歷史教科書敘寫的認知理解探析——以義務教育「非洲」主題為例

周仕德 劉翠青

Research on History Textbook Narratives Regarding Cognitive Understanding in Junior High School Students in Mainland China: Compulsory Africa-Themed Education as an Example  
*Shi-De Zhou Cui-Qing Liu*

## 研究紀要 Research Note

從世界的課堂改革思考臺灣的改革現狀——以學習共同體為中心

佐藤學

Reflection on Classroom Reform in Taiwan by Analyzing Classroom Reforms in Different Countries with a Focus on Learning Communities  
*Manabu Sato*

## 論壇 Forum

中小學教材教法的現況觀察與改革契機——素養導向觀點

Observations and Opportunities Regarding Teaching Materials and Methods in Elementary and Secondary Schools: Competence-Based Perspectives

## 評論 Review

從紐西蘭「未來焦點議題計畫」論永續創新的未來教育

紀舜傑

On Future Education of Sustainability and Enterprise from the Future-Focused Issues Project in New Zealand  
*Shun-Jie Ji*



[ej.naer.edu.tw/JTR](http://ej.naer.edu.tw/JTR)



GPN 2009704417  
定價 150元