

教科書研究

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

第十二卷 第二期
2019年8月

Volume 12 Number 2
August 2019

國家教育研究院

NATIONAL ACADEMY *for* EDUCATIONAL RESEARCH

教科書研究

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

發行人 Publisher	許添明 Tian-Ming Sheu
總編輯 Editor-in-Chief	黃政傑 Jenq-Jye Hwang
主編 Editors	楊智穎 游自達 Jyh-Yiing Yang Tzu-Ta Yiu
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 林吟霞 臺北市立大學學習與媒材設計學系副教授 Yin-Hsia Lin, Associate Professor, Department of Learning and Materials Design, University of Taipei 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 洪麗瑜 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

第十二卷 第二期
2019年8月

Volume 12 Number 2
August 2019

主編的話

本期出刊正值十二年國民基本教育課程總綱及各領域綱要正式上路的時刻。社會各界關注十二年國民基本教育課程的實施，也期待教科書的新風貌，而中小學老師們則在擔憂與期許交雜的聲音中面向課程的改變。改變意味著新方向、新需求，也代表著不同的可能和契機，有待社會各界與教育專業夥伴共同對話與開創。

本期共收錄 3 篇通過嚴謹審查的研究論文。第一篇為方志華和張芬芬所撰的〈教科書與現實間的互映——從「梅樹飄香」課文出發〉，從教科書中本土藝術家李梅樹的故事出發，以結晶式資料分析展開探究。李梅樹的事蹟在多個時期、不同學習領域、不同版本的教科書中出現。作者選定這個題材，探析其所反映的時代意涵，關注教科書所映入的生命現實，也剖析教科書所映照出的時代現實。「教科書與現實間的互映」是這篇論文的主標題，也是教科書連結社會脈絡與需求的寫照。

第二篇為朱美珍所撰〈九年一貫課程國中社會教科書公民內涵之課程發展〉，以 K 版國中社會教科書中公民教材為範圍，訪談該版教科書之主編和編者，加上教科書文本分析，探究教科書發展過程中所經歷的徘徊折衝。作者指出課程改革理念與教科書研編之間出現落差，也認為社會教科書的課程觀在社會適應、學科結構、教師中心間徘徊，教育市場需求和教師偏好也對教科書的發展方向產生重要影響。

第三篇為鍾鴻銘所撰〈美國卡納瓦郡教科書爭議事件研究〉，剖析 1974 年發生在美國西維吉尼亞州卡納瓦郡的教科書爭議事件。作者指出該爭議事件涉及宗教、階級、種族等問題，而更深層的則是生活型態與價值觀的衝突，並認為：類似的爭議並不是美國卡納瓦郡所獨有，而是背後的議題需要正視。爭議事件背後的議題亦是當前臺灣在課程改革、教科書發展、教科書政策制定需要思索的課題。

本期論壇以「素養導向的教科書發展與設計」為題，討論聚焦於

素養導向的教科書發展的思維改變與實務做法、教科書發展所面臨的困難等議題。論壇與談人除了省思內容導向的教材設計，指出素養導向教科書設計需要的思維改變，也對素養導向課程與教學相關概念提出釐清，並共同分析素養導向教科書設計實務與面臨的困難。

本期書評專欄由劉世雄評介 2017 年出版的《教師學習與教師領導——教師社群運作的內容分析》(*Teacher Learning and Leadership: Of, by, and for Teachers*)。基於加拿大安大略省一個教師專業成長方案，本書描述參與教師的經驗與成功之道。該方案結果顯示，在清晰的架構與實踐作為引導下，教師自主、協同發展與相互影響的教師領導，對學校教育改革具有關鍵性的作用。本書的內容值得做為我國推展教師專業成長社群的參考。

十二年國民基本教育課程已正式上路，素養導向課程規劃、教科書發展、教學與評量的設計等議題已從研議規劃，延伸至行動實踐、連結轉化、省思檢討等不同面向。教科書在新課程綱要的實施上扮演重要的角色，教師專業社群在課程實施中的關鍵作用當更受重視。本期各篇論文、論壇對話、專書內容等當有助於思索教科書與新課程理念實踐間的相關議題。

主編

楊智穎
游自達

謹識

教科書研究

第十二卷 第二期

2008年6月15日創刊

2019年8月15日出刊

專論

- 1 教科書與現實間的互映——從「梅樹飄香」課文出發
方志華 張芬芬
- 37 九年一貫課程國中社會教科書公民內涵之課程發展
朱美珍
- 71 美國卡納瓦郡教科書爭議事件研究
鍾鴻銘

論壇

- 105 素養導向的教科書發展與設計

書評

- 133 教師學習與教師領導——教師社群運作的內容分析
劉世雄

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

Volume 12 Number 2

First Issue: June 15, 2008

Current Issue: August 15, 2019

Articles

- 1 How Textbooks Reflect Realities: Exploration of 'The Fragrant Plum Trees' as a Chinese-Textbook Text
Chih-Hua Fang Fen-Fen Chang
- 37 Investigating the Evolution of Civics Textbooks for Junior High School Social Studies in Grade 1-9 Curriculum Guidelines
Mei-Chen Chu
- 71 Kanawha County Textbooks Controversy Event in America
Horng-Ming Jong

Forum

- 105 Competence-Based Textbooks Development and Design

Book Review

- 133 Teacher Learning and Leadership: Of, by, and for Teachers
Shih-Hsiung Liu

教科書與現實間的互映—— 從「梅樹飄香」課文出發

方志華 張芬芬

教科書課文之納入與排除，反映課程革新方向、教科書編寫取向與社會發展需求。李梅樹是臺灣重要藝術家，其故事被寫成「梅樹飄香」課文，兩度納入國語教科書；其畫作屢收於藝術與人文教科書。本文先寫李梅樹生平，再述教科書有關其故事及作品教材，最後探究教育意涵。

本研究發現：一、李梅樹的藝文貢獻與教科書傳遞的文化內容相互輝映。二、「梅文」連續納入 1993 年課程標準、2003 年課程綱要的教科書中，呼應解嚴後重鄉土藝術和本土勵志人物的時代氛圍。三、「梅文」所屬各版教科書大單元，顯示主題編寫從重視傳統文化轉至日常文學。四、比較各版本顯示教科書凸顯李梅樹藝術作品的古典性與鄉土情懷。五、李梅樹豐富的其人其事可滿足歷次課綱教育需求：包括 1993 年課程標準與 2003 年課程綱要的題材需求、2008 年課程綱要的教學資源需求，以及 2019 年課程綱要的學習媒材需求。

關鍵詞：教科書編纂、課程綱要、學習媒材、李梅樹、三峽祖師廟

收件：2019年3月11日；修改：2019年7月12日；接受：2019年7月29日

How Textbooks Reflect Realities: Exploration of ‘The Fragrant Plum Trees’ as a Chinese-Textbook Text

Chih-Hua Fang Fen-Fen Chang

The texts included or excluded from textbooks reveal much regarding curriculum reform, editing approaches, and social demands. Mei-Shu Li was a prominent Taiwanese artist. His story titled ‘The Fragrant Plum Trees’ was edited for Chinese textbooks twice, and his paintings were adopted for various Arts-and-Humanities textbooks. Mei-Shu Li’s life story, and the texts related to him are discussed in this article. The findings are as follows:

1. Mei-Shu Li’s contributions to the art, and his life story in the textbooks reflect interesting radiance to each other.
2. After the Martial Law released in 1987, ‘The Fragrant Plum Trees’ was compiled successively for the textbooks of 1993 Curriculum Standards and of 2003 Curriculum Guidelines. It echoed the time atmosphere that highlighted the local arts and local inspiring figures.
3. The different unit-themes consisting of ‘The Fragrant Plum Trees’ in the Chinese textbooks revealed emphasis shifting from traditional culture to daily-life literature.
4. Through comparisons with related texts, Mei-Shu Li’s art works in the textbooks were used to reflect both the spirit of classics and topo-philia.
5. The differences in subject matter from Mei-Shu Li’s work in various textbooks echo the differences in educational needs during various eras.

Keywords: textbook compilation, curriculum guidelines, learning materials,
Mei-Shu Li, Sanxia Zu-Shi Temple in Taiwan

Received: March 11, 2019; Revised: July 12, 2019; Accepted: July 29, 2019

壹、研究旨趣與目的

五十多年前的一天，天上飄著細雨，李梅樹走出三峽民生街李家老宅，穿過街旁的小巷，走向祖師廟。這座庇護三峽移民兩百多年的祖師廟，最早是在清乾隆年間蓋的，先後已經重建過兩次。這回地方父老請他主持整修祖師廟，以目前殘破的程度，實在不是重修就能解決的；但是如果回拒了這件事，又覺得對不起地方父老，實在有點拿不定主意。

李梅樹回想起小時候，三天兩頭就往這裡跑，在廟前廣場上玩耍。遇到整修廟宇的時候，他經常會忘了玩耍，凝神的看著師傅雕刻，一塊塊平淡無奇的木頭，在師傅的一雕一鑿下，桃園三結義、曹操大宴銅雀臺、岳母刺精忠等歷史故事，就活生生的展現在眼前。那時候，他總希望有一天能把這些歷史人物好好的畫下來。

經過深思熟慮後，李梅樹接受了這份艱辛的付託。為了長久之計，他捨棄不耐保存的傳統彩繪，堅持全用雕刻，以石為柱，以木為頂，修築一座具有特色的精緻廟宇。為了保存民間工藝，李梅樹找了不少優良匠師和雕刻能手，他們的作品各具風貌，對創作也各有主張。受過嚴格藝術訓練的李梅樹，有一次，為了指導匠師雕刻的石獅子，用家裡擺飾的獅子為範本，親自花了兩個月的時間鑿成初坯，再請人修光，師傅看了，對李梅樹的藝術才華心服口服。李梅樹希望祖師廟裡鳥獸的造型不要重複，雕刻中殿的柱子「百鳥朝梅」時，連百科全書都拿來參考。師傅常自豪的說，廟裡所雕的鳥獸種類，可說是「有鳥雕到沒鳥，有獸雕到沒獸」了。

雕刻祖師廟的每一根石柱，花費的時間大約需一千個工作天，尤其中殿前面的六對柱子，光是透刻的深度就多達三、四層，最為精彩，倍見巧思。為求確保工作品質，李梅樹嚴格要求匠師住在廟邊的工寮裡。

參與的師傅，多少有些更換，但是一待三、四十年，在木石塵屑飛揚中，度過半生歲月的，也大有人在，所以能使三峽祖師廟擁有「東方雕刻藝術殿堂」的美譽。

如今半個世紀過去，原先斑剝殘破、老舊不堪的祖師廟，經過精雕細琢，重建後的中殿變得金碧輝煌。同樣是三峽人民心靈的虔誠寄託，同樣是祖師爺住的地方，在李梅樹發願保存傳統雕刻藝術精神下，祖師廟又多了幾分雕刻藝術的氣勢。來到三峽的觀光人潮，沒有不到祖師廟的；而遊客的目光，也沒有不被這座藝術殿堂吸引住的。

在暮色裡，望著中殿那根「百鳥朝梅」的石雕柱子，彷彿又看到李梅樹的身影，像一株飄香的梅樹，佇立在晚風中。（國立編譯館，2002a：10-12）

這篇〈梅樹飄香〉課文（簡稱〈梅文〉）最早出現在《國民小學課程標準》【1993年課標】（1993）部編版國小國語，後來繼續出現在九年一貫南一版國小國語課本中，翰林版國小《國語》也有〈三峽祖師廟〉課文，也是介紹藝術家李梅樹。不僅李梅樹的故事被寫入課文，其畫作也出現在九年一貫藝術與人文領域教科書——包括翰林版與康軒版，跨越國中與國小。李梅樹是少數能在跨時期、跨學習領域的教科書中出現的非政治人物，此現象值得探討。

教科書是一個世代的共同記憶，影響至深且鉅。〈梅文〉引發研究者對李梅樹的好奇，他是怎樣的人物，何以會在跨時代與跨領域的教科書中出現？這項疑惑促使研究者進行本文的知性探索。¹本文首先描述李梅樹其人其事，包括生平事蹟、人格實踐與藝術風格、畫作解析、後人推廣與影響等。接著說明教科書中李梅樹相關的教材，包括〈梅文〉一文，和不同時期、不同課綱、學習領域與版本的教材。最後也提出李梅樹的生命實踐，與不同時期課綱在教科書教材取用的互映關係。本文題

¹ 本研究的探究也包括情意上的動機，亦即對藝術家李梅樹先生的尊崇；且欲藉此文，對梅樹先生家族苦心經營「李梅樹紀念館」三十餘年，其念茲在茲、兢兢業業的敬謹態度之致敬。

為「教科書與現實間的互映」，所謂現實有二意，一是生命現實映入教科書；二是教科書映照出時代現實，包括課綱特色與教育需求；前者為映入，後者為映出，故曰「互映」。

就研究方法來看，教科書分析的入手方式有多種。研究者可選某教育議題，如性別、海洋、政治意識型態等為分析主軸，然後決定要分析何年級／年段／學習階段、與何版本教科書，這類研究最常採用量化內容分析（quantitative content analysis）；近年來也愈來愈多人採質性取向的論述分析（discourse analysis）、故事分析（narrative analysis）、論辯分析（argumentation analysis）等（張芬芬，2012）。第二種分析教科書的入手方式，可以選定某人物／事件，然後挑出教科書中該人物／事件的相關篇章，予以說明、詮釋、乃至比較；例如：藍順德（2010，2018）研究臺灣各時期教科書中的吳鳳、《開羅宣言》。本論文即採第二種入手方式，選定李梅樹這位跨域人物，挑出相關篇章予以探究。

至於本文的資料分析，若以 Miller 與 Crabtree（1992）四種分析模式來看，本研究傾向「融入／結晶式」（immersion / crystallization analysis style）：筆者猶如探索者／省思者，長期浸淫在文字資料中來回往返，以求融會貫通，獲得領悟，提煉結晶，期藉此說明文本間的關聯。張芬芬（2010）從分析類目、程序、判斷等三面向比較此四種模式（見圖 1），若以這三面向來看，本論文所採用的結晶式資料分析，²分析類目是逐漸浮現的，分析程序是非標準化的，思維判斷傾向整體直觀（holistic intuitive）。準此，本文在方法論上具有探索性、非線性、非確定性等特質。

² 在四種模式裡，質性資料分析者要採哪一模式？Miller 與 Crabtree（1999: 24）認為主要依據：「1. 研究問題與目的；2. 與研究問題相關之已知知識與浮現的知識是多或少；3. 蒐集資料的方法；4. 研究報告的讀者」。析言之，若研究目的在：增進對研究對象主體的理解、探索新領域、產生新洞視／新假設；或已知的知識不多，或已採參與法蒐集資料，或研究者的思考偏向有彈性的、富創意的、悟性高的；如果屬上述這些狀況，該研究就越適合採編輯式／結晶式；反之，若已知知識較多、讀者多為實務者、研究目的在測試理論、研究者的思考偏向有固定架構的，在這種種情況下，則適合採準統計模式／模版式。然而即使同一研究也可採多模式——研究初期用結晶式，逐步形成分類系統，之後進行資料詮釋；研究中後期再運用一固定分類系統，採準統計模式進行資料分析。對此四種模式更多的說明，參見張芬芬（2010）。

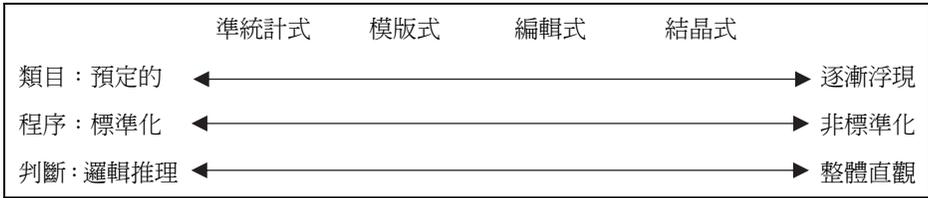


圖 1 質性資料分析的四種模式之比較

資料來源：張芬芬（2010：95）。

Pingel（2010）在《UNESCO 指南：教科書研究與教科書修訂》中表示：教科書研究者建立分析類目的方式有二，即演繹取向（deductive approach）與歸納取向（inductive approach）。演繹取向係由研究者先建立一外在類目表，之後在每類目填入出現的狀況。例如：先界定好「人權課程」的最低標／平均／最佳樣貌；然後再去檢核某教科書涵蓋此課程之程度。該分析類目是從一特定主題（topic）衍生出來的，而該主題被認為應該要出現在該課本中；而此套類目常會連結到該主題有關的一套學術思想。Pingel（2010）認為：若依此演繹取向得出的研究建議去編纂／修訂教科書，可能導致課本內容太過知識導向，而未能適切考量課本的教學功能（張芬芬，2012）。

何謂教科書歸納取向的分析？Pingel（2010）表示：歸納取向不預建類目，而由研究者找出課本內容，看見課本所詮釋的觀念或其呈現方式。研究者努力從教科書中找出理解模式／世界觀（worldviews），而這些模式／觀點引導著課本內容的選擇及呈現方式。Pingel（2010）認為：由教學角度觀之，歸納取向的教科書探究比較具揭示性，它可將書中潛藏的觀念挖掘出來，進而提出思考問題。而本文所做教科書探究即採用此歸納取向，希冀挖出潛藏訊息，進而深究之。

綜上所述，本研究目的有三：一、描述李梅樹其人其事，包括生平事蹟、人格實踐與藝術風格、畫作解析、以及推廣與影響等，作為理解教科書何以納入其事蹟與畫作之基礎。二、說明教科書中李梅樹相關教材，尤其聚焦在〈梅文〉課文，另簡述其他教材，包括不同課綱、不同

學習領域、不同版本的畫作及其對比呈現的畫作。三、以〈梅文〉課文出發，探究教科書中李梅樹題材之撰文／大單元主題／後續選材等之考量，及不同課綱時期李梅樹教材所反映的教育意涵。

貳、李梅樹其人其事

一、生平事略（1902~1983年）³

李梅樹是臺灣近代第一代藝術家，畢業於臺北師範學校（今之臺北市立大學）、日本東京美術學校西畫科，與陳澄波等友人共創「臺陽美術協會」，主持重建三峽祖師廟，為其贏得「東方藝術殿堂」美名（財團法人李梅樹文教基金會，無日期 a）。一生橫跨日治時期和中華民國時期，生活跨越藝術、政治、茶業、教育、廟宇建築文化等不同領域，多重志業同時發展，每一領域均全力以赴。

（一）學習與藝術扎根（1902~1941年）：臺北師範學校與日本東京美術學校奠基礎

1895年日本開始統治臺灣，李梅樹1902年生於臺灣三角湧（現名新北市三峽區）。父親米商，長兄劉清港醫師⁴開設「保和醫院」，熱心公益，喜愛藝術。父兄對梅樹影響甚大，梅樹從小即展現藝術天分。李梅樹提及：

我生長於藝術氣氛濃厚的家庭，因受環境薰陶影響，自幼對美術、音樂即有非常的興趣，尤其對繪畫更為醉心。（李梅樹，1982：自序）

1918年李梅樹考上當時臺灣第一所現代化最高學府「總督府立國語

³ 貫串本小節生平主要為《李梅樹油畫集》內李梅樹（1982）的重要年譜和最後自述。另主要參考倪再沁（1996）《茲土有情——李梅樹和他的藝術》，該書有家族和相關人士訪問、重要一手資料畫面，是認識李梅樹的重要專書。

⁴ 從母姓，長梅樹17歲。

學校師範部乙科」，⁵開始較有系統地學習日本的西洋繪畫風格。之後作品連續二屆入選「臺展」，終獲長兄贊助於 1928 年赴日學畫，⁶考上東京美術學校。1934~1941 年往返於臺日間並參加「帝展」，⁷奠定繪畫寫實基礎。

李梅樹就讀師校期間曾參加學生抗議活動，任教時也曾和三峽公學校日本校長起衝突而被調校，可見其個性耿介；留日期間，為留日臺灣雕刻家黃土水去世時守靈護送火葬並為其速寫，可見其情意深厚和藝術情懷；瑞芳公學校任教時，因地處軍管區無法戶外寫生，改動練靜物。報考東京藝校前，曾一日參加三處補習班練素描努力備考；1930 年長兄去世返臺料理後仍回日本完成學業（倪再沁，1996）。以上種種均可見他對藝術志業的執著，不因環境而妥協，更顯其性格之韌性和行事之權變。

（二）清廉親民的公職從政者（1934~1957 年）

1934~1957 年是李梅樹的從政時期（倪再沁，1996）。由於長兄是當地在野政治團體核心人物，對他也寄予服務鄉里厚望，於是李梅樹回臺開始參與地方政治，期能改變日本殖民統治不利於臺人的種種處境。日治時期李梅樹曾任三峽街協議員；任「三峽街茶葉組合長」時合併茶廠大幅提高產能和收益；任「三峽地區奉公壯年團」團長時身先士卒，冬天帶頭晨泳；二戰結束暫任「三峽街代理街長」，渡過混亂時局。

1945 年臺灣光復後，李梅樹出任三峽鎮民代表大會主席，1947 年 228 事件時，他呼籲地方冷靜安定人心。1948~1953 年同時任三峽農會理事長兼合作社理事主席，重整戰後面臨危機的農會。1950~1957 年任三屆臺北縣議員，小從個別茶農權益、地方小路建設，大至國家藝術文化教育政策，他都提出建言，不畏權勢，且清廉自守。1959 年原本準備賣

⁵ 李梅樹 1918 年進入該校，1919 年改制為「總督府立臺北師範學校」，乙科是為臺灣人就讀的小學培養師資。該校正式成立之校址即今臺北市立大學。

⁶ 李梅樹當時手札寫到：「自己要追求的絕不是一時的逸樂享受，寧願以艱苦的毅力去換取永恆的肯定，故畢業至今，始終在繪畫上努力不懈」（倪再沁，1996：82）。

⁷ 李梅樹（1982：自序）：「不料好景不常，先兄竟在我二年級第一學期行將結束之際，遽然因病逝世。家中重責頓時落在我的肩上，不得已休學一年，暫留臺灣」。

畫參選縣長，終因對政治失望退出政壇（倪再沁，1996），轉向藝術教育和祖師廟重建。李梅樹去世前一年出版《李梅樹油畫集》，自序寫道：

可能是受先兄生前一直期望我能在政治方面有所發揮的意念所影響，因此，雖然以繪畫為我一生職志，但也一直熱心參與地方自治、美術運動、美術教育等工作，個人艱辛與困擾，固然所在都有，但總算也盡了最大心力，差堪告慰先兄在天之靈，而俯仰無愧了。（李梅樹，1982：自序）

可見李梅樹對兄長的孺慕之情、和為家鄉社會服務的初衷，至老未忘。

（三）為學院教育與傳統美術教育貢獻的教育家（1960~1977年）

1960~1977年間，李梅樹正式從事藝術教育，已近耳順之年。他先兼職於文化學院研究所（1962~1983年）和美術系（1964~1977年）；後專職於國立藝專美術科主任（1964~1972年）、雕塑科主任（1967~1977年），最後在國立臺灣師範大學美術系兼任油畫課二年後退休（1975~1977年）。其中藝專雕塑科是他爭取於1967年創立，聘祖師廟藝師授課，並「將學院專業技藝投注於傳統寺廟建築實務中，乃臺灣藝術教育史之創舉」（財團法人李梅樹文教基金會，無日期 a）。1969年帶領美術科學生巡迴展，也是他首創；當時為學生籌措巡展費用，破例賣了三幅畫（湯皇珍，1995），可見其對學生的關護之情，及對教育的眼光和無私奉獻。

（四）打造三峽祖師廟成為東方藝術殿堂的募款與重建主持者（1948~1983年）

三峽祖師廟又稱三峽長福巖，於1767年（清乾隆）建，由福建安溪移民奉迎「祖師公」到臺灣三角湧；「祖師公」是北宋福建安溪高僧陳昭應，據傳在世鋪橋施醫，被尊為清水祖師（三峽祖師廟長福巖，無日期）。1947年臺灣光復後兩年，李梅樹接下地方父老再修祖師廟重託，

他慎思熟慮要為三峽規劃長遠願景，將之建造為東方雕刻藝術殿堂。該廟雖未能按其理想打造完成，然已嘆為觀止，足以傳世。祖師廟工程浩大艱辛，可由工匠技藝、藝術創作、經費籌募、地方政治干擾等面向來了解：

1.聘請優秀匠師，匠師包括石雕、木雕和木作，都是一時之選。廟中「百鳥朝梅」柱更是經典代表（陳擎霞、馮雙、徐世豐、徐子惠，2009）。本研究教科書中〈梅文〉一文，正是取用李梅樹搏取傳統石雕師傅心悅誠服的故事。

2.廟宇藝術壁畫，工程浩大細膩。壁畫集臺灣當代藝術名家畫稿與匠師作品於一堂，留下集眾人之志的傳世之作（倪再沁，1996）。據其三子李景文表示（Tenky，2006），李梅樹自己的畫稿有五百張之多，然大門、神龕等「大位」重要壁面，都是給畫壇好友盡情揮灑。

3.經費籌募困難，自掏腰包並組誦經團。廟前重要八根支柱，以及廟右方空地，都是李梅樹自掏腰包捐助；他未訂定時程表，希望讓匠師做到盡善盡美；為了省錢和募款，1958年組成誦經團，親自記譜，偶也操琴伴奏（倪再沁，1996）。1960年第一次帶領二十名團員和捐款委員包遊覽車南下募款，與誦經團團員相處愉快，有如家人。

4.堅持藝術理想與三峽地方發展遠景，力抗開發短視近利。1982年三峽鎮以繁榮地方為由，要在祖師廟前興建一座車輛橋，李梅樹奔走疾呼力抗到底，幾經抗議無效，竟於1983年因病去世；「廟裡的師傅們都認為，雷公是被長福橋這事給氣死的」（倪再沁，1996：258）。後來蓋出了一條高出地面三公尺、無法使用的斷橋，最後仍遵照李梅樹當初建議，改為人行步道橋，即現今「長福橋」。

斯人已逝，忠言猶在耳，典範在夙昔，留下默默無言的長福橋和未竟卻已傳世的藝術殿堂——三峽清水祖師廟。

二、人格實踐與藝術風格

（一）人格實踐

李梅樹留日學習時因作業工整，同學稱他為「孔夫子」；擔任民代仗義直言，不畏強權，絕不收禮；他對祖師廟匠師的嚴格和大嗓門，被叫「雷公」，即使如此，匠師還是服氣地留下完成任務（倪再沁，1996）。李梅樹為學生籌措巡展費用，破例賣畫三幅（湯皇珍，1995）。祖師廟重建無時程表，還自掏腰包；誦經團員對他又敬又怕，他則為團員女仕生活點滴留下珍貴畫作。以上種種顯示李梅樹的行所當行、嚴謹有則、關愛晚輩、溫厚待人，以及目光遠大（楊嵐智，2016）。一個紀念李梅樹的網頁（人間國寶梅樹先，無日期），稱他為「人間國寶梅樹先」。

（二）藝術風格

在藝術追求方面，李梅樹旅日求學時面對野獸派風行，1950年代又面臨臺灣抽象畫風興起，他表示「這一切都不足以搖撼我的信念，依舊朝著寫實這條筆直而深入的道路昂然前進，無視外界任何批評與褒貶」（李梅樹，1982：ii）。

李梅樹曾說明「現實經驗」與「理性」的關係：

到了後來不管人的行為是屬於客觀的觀察或是主觀的表現，始終很可能離不開他本身經驗連續的結果。理性的記憶與分辨是現實型態的概念，潛在意識的表達和抽象意識的演變才是造型的原始。（李梅樹，1966：138；倪再沁，1996：140）

這顯示李梅樹雖以寫實為宗，但從未離開以他獨特的觀察去連結感性與理性，他自覺而純熟地將現實轉化為他所創造的理想畫面，藉光影色彩表達他所感受到的內在。仙逝前一年李梅樹（1982年）於「國立歷史博物館八十回顧展」出版《李梅樹油畫集》自序最後一段：

因為童年一直生活在純樸的鄉野，所以對故鄉有著一份深厚無比的感情，壯年從政多年之後，對於民族生活文化，得以從另一個截然不同的角度詳加體認，尤其是主持三峽清水祖師廟三十多年來的重建工作，對我國民間藝術更有了進一步的深切瞭解，從而對環境周遭的一切，產生了微妙深刻的感情，村人們樂天知命，溫良純樸，勤儉刻苦的天性，予人非常親切的形象，一直推動著我揮舞彩筆，把自己所衷心喜愛的一切事務，展現在畫面上。也可以說他們真誠、熱情的生活，豐富了我的繪畫內涵，而我的繪畫目標與理想，亦就是畫出自己所感動所鍾愛的題材，自然而然地形成自我獨特的創作方向與風格。（李梅樹，1982：自序）

論者（人間國寶梅樹先，無日期）提出，李梅樹的創作取材以風土民情為核心：「李梅樹畫伯原本就是地方政治的領導人物，戰後又擔任重建三峽清水祖師廟的重責大任，『陷身』地方事務，使李梅樹畫伯的藝術取向不自覺地轉了彎，以故鄉景物取代了純粹風景，以人間兒女取代了裸身女郎，以生活瑣事取代了花團錦簇……，回顧李梅樹畫伯的創作生涯，絕大多數作品都圍繞著『風、土、民、情』」。他堅持走自己的路，畫出家鄉的風土民情與光影中的幸福感。

《納涼》、《冰果店》、《清溪浣衣》、《戲水》等中晚期畫作，都自然呈現出臺灣庶民生活的幸福氛圍。這「畫面的幸福感」由李梅樹入門弟子吳耀忠⁸首先提出（許南村，1978）。莊玉明也曾在數位中央廣播電臺「聲動美術館」（財團法人李梅樹文教基金會，無日期 b）中採相同說法。李梅樹自序末尾：「藝術無涯，吾我有涯，欣然回首，一甲子之追尋探索，尚未能達到真善美之境界」。其畫作幸福感的流露，正透顯出對真善美境界的嚮往。

⁸ 吳耀忠（1937~1987年）是李梅樹門下極有天分、視為傳人的弟子，惜受到政治牽連與迫害，因病英年早逝。其畫作散落，到2012年才經由後人蒐集出版（林麗雲、蘇淑芬、陳瑞禪，2012）。李梅樹紀念館2018年梅樹月展出其一些手稿畫作包括其對老師墓地之素描，可見師生情深。「幸福感」是許南村訪談吳耀忠的紀錄，吳對梅樹老師的理解和推崇可謂一語中的而中肯。

李梅樹具備儒道互補精神，能處官場朝堂，亦得燕居閒情。藝術道路上學習不拘一格，在日本學習嚴謹西方技法，在臺灣與匠師互動領略傳統藝術精神。對三峽祖師廟，他「承擔起為祖先和後代負責」的遠景規劃與執行——這是文史學家李乾朗對他的描述（引自喻蓉蓉，2015：370）。家鄉自然美景給他滋養，善良村人質樸相處給他靈感，他捕捉心中感動的片刻，藉畫筆以色彩光影賦予家鄉景致與人物神情永恆的意義。

（三）回歸庶民生活的畫作

有關李梅樹繪畫分期，李梅樹紀念館和維基百科網頁皆分為早期外光派時期、中期臺灣本土期，及 1977 年病癒後之回歸自然期。1960 年起李梅樹放下政壇重擔，開始將更多心力放在學校學生、祖師廟與誦經團、及家族和鄉間生活。1965 年 63 歲的他創作《愛孫》、《梵音》、《新裝》三畫作，與之前相較在畫風和取材上，都更展現他對這塊土地的獨特取材與關懷。三幅畫完成於他主持藝專美術科第一屆美展，無論取材的生活化、畫風的實驗性，都展現李梅樹更接地氣的開創性和時代感。

1.《愛孫》：表現對三名愛孫的寵愛和平安的期待（李梅樹，1982）。右邊紅色日曆顯示當天是國定假日（11 月 10 日國父誕辰紀念日），桌上玩具車是紅色，小孫女和所抱洋娃娃的衣服也是喜氣紅，左邊象徵平安的花瓶靜置在傳統紅木雕花桌上——桌子斑駁暗紅，灰暗中透出明亮，呈顯多重隱喻的內在世界。

2.《梵音》：呈現誦經團在廟裡誦經情景，五名誦經女子閉眼唱誦，神情莊嚴自在；該畫參考照片繪製（李梅樹，1982；倪再沁，1996），前後也留下不少誦經團女子的重要畫作，如：《納涼》（1958）、《小憩一》（1958）、《春郊》（1967）、《佛門少女》（1973）、《冰果店》（1974）、《林蔭小憩》（1978）等。《冰果店》這個臺灣最日常的畫面尤被「藝術與人文」多版教科書收錄（見表 1）。

3.《新裝》：場景是大女兒開設的委託行（李梅樹，1982），在布滿服飾的玻璃櫥櫃店裡面，女顧客和女店員間輕鬆閒話，畫面淺藍清亮充滿了日常感。

表 1 各版教科書中的李梅樹

課綱	課本出版年	版本	科目／領域	年級	教材內容	
1993 年課標	2002	部編版	國語	國小六下	課文：〈梅樹飄香〉	
九貫 2003 年課綱	2006	南一		國小六上	課文：〈梅樹飄香〉	
	2006	翰林		國小六下	課文：〈三峽祖師廟〉	
九貫 2008 年課綱	2011	民編版	藝術與人文	國中七上	畫作 2 幅：《冰果店》、《墾丁初春》（局部）	
	2012			康軒	國小四上	畫作 4 幅：《三峽春色》、《清溪浣衣》、《戲水》、《冰果店》
	2013			翰林	國小五上	畫作 1 幅：《冰果店》

資料來源：研究者整理。

三、後人之推廣及其貢獻

李梅樹的人物畫充滿他對家族和親朋好友的深情，他一生不賣畫，把畫作留給摯愛的家人（戴筱蘭，1993），子女之後成立「財團法人李梅樹文教基金會」，建立「李梅樹紀念館」。紀念館不但承繼李梅樹愛鄉土精神，也持續創新推廣藝文教育，貢獻包括：

（一）出版研究專書與各式學習媒材，提供教育資源

如：李梅樹學生蘇振明（2001，2011）及莊玉明（2014a，2014b）等策劃的學材作品；三峽人鍾信昌與劉玉華（2007）的童書。該館也提供其他單位或個人進行研究和文化推廣（中央廣播電臺，2019），這些作品皆是重要的文化與教育資源（參見附錄 1、2）。

（二）運用線上數位典藏計畫與「聲動美術館」等，推廣藝術理念

除了李梅樹紀念館網站之外，尚有其他數位典藏網站及維基百科等介紹李梅樹及其作品；2017 年起「聲動美術館——李梅樹的藝術花園」不同畫作陸續加入中央廣播電臺線上播出，也是重要的數位化傳播資源（參見附錄 3）。

（三）運用梅樹月異業結盟，創意推廣三峽在地展演

2012 年起，李梅樹紀念館每年辦理「梅樹月」⁹藝術展演活動（參見附錄 4），主題與歷史、在地產業、三峽祖師廟、當代藝術、大學院校等連結，並擴大到挖掘相關史蹟史料，加入當代藝文家展演等，凝聚並展現臺灣藝文界的新活力，再創李梅樹藝術精神的當代意義。

總之，除李梅樹本身的典範貢獻外，其家族、學生和私淑等持續更新的數位典藏資源（高震峰，2011）；現實世界的祖師廟、三峽老街、李梅樹紀念館，及每年梅樹月藝文活動，則是學生體驗學習的戶外教育資源（黃鈺琴，2011），也是地方重要的文化設計產業資源（蕭惠君，2011）。至 2019 年，李梅樹雖已逝世 36 年，然這些文教資源與不斷創新的展演活動，卻有如他對祖師廟的願景、和那些他出於摯愛所創作飽含幸福感的時光畫面，進入 21 世紀更為發光發熱。

李梅樹生平及成就之影響與當世流傳，讓我們認識這位可敬的人物，理解教科書篇章以外他更廣大的生命現實面與影響面。

參、教科書中的李梅樹

本節將說明教科書裡的李梅樹教材，特別聚焦在出現於不同年代、不同版本的〈梅文〉一文，並略述其他相關課文與畫作。

一、〈梅文〉首次出現於《1993 年課標》2002 年教科書及內容重點

李梅樹的生平值得學習處不少，國語教科書選擇其事蹟撰寫課文，重點放在祖師廟重建。此事蹟寫成〈梅文〉課文，首先出現在《1993 年課標》2002 年¹⁰啓用的部編教科書（表 1）國小六下第二課（國立編譯館，2002a）。

⁹ 李梅樹出生於 3 月，為紀念他，故「梅樹月」最早於 3 月舉辦，後擴大活動不限 3 月。

¹⁰ 該教科書編輯大要指出，係於 85 學年度（1996 年）起經教育部審查通過後，「逐年逐冊」提供國小使用，所以六下初版係 2002 年出版。

〈梅文〉937字，分6段。《教學指引》（國立編譯館，2002b）中的課文分析結構表，點出各段主旨：受託重建、兒時心願、堅持理想、藝術殿堂、和文末點題等。在文學技巧說明上，《教學指引》指出該文「應用插敘、補敘的手法，增強文章脈絡的變化」、「融情入景，營造渲染文學的氣氛」、「睹物思人回扣標題梅樹飄香」、「引用匠師口語，增添文字趣味」（國立編譯館，2002b：41-45）；並列出佳句，做為修辭範例，如：

師傅常自豪的說，廟裡所雕的鳥獸種類，可說是「有鳥雕到沒鳥，有獸雕到沒獸」了。

來到三峽的觀光人潮，沒有不到祖師廟的；而遊客的目光，也沒有不被這座藝術殿堂吸引住的。

在暮色裡，望著中殿那根「百鳥朝梅」的石雕柱子，彷彿又看到李梅樹的身影，像一株飄香的梅樹，佇立在晚風中。（國立編譯館，2002a：12）

《教學指引》提醒教學時，「宜引導學生先了解祖師廟的雕刻藝術，進而體會藝術家對理想的堅持及其成就」（國立編譯館，2002b：25）。

二、〈梅文〉連續出現於《1993年課標》、《九貫 2003年課綱》教科書

臺灣在1987年解嚴後開始提倡鄉土教育，因經濟快速發展，也更加重視生活品質、藝術品味。《1993年課標》反映此時代需求。〈梅文〉第一次出現在解嚴後《1993年課標》部編版教科書，收於六下第一單元「生活與藝術」，該單元包括三課：〈生活處處美〉、〈梅樹飄香〉、〈胸有丘壑張大千〉（見表2）；單元內容有社會文化、鄉土文化、人物典範。其《教學指引》（國立編譯館，2002b）指出期望學生培養藝術興趣，提升生活品質——而這也是課標和時代需求的反映。

表 2 《1993 年課標》2002 年部編版六下《國語》——大單元與課文

單元名稱	課文題目	原作者
第一單元生活與藝術	一 生活處處美	
	二 梅樹飄香	
	三 胸有丘壑張大千	
第二單元關懷與尊重	四 天涯若比鄰	
	五 小故事的啓示	
	六 大地是萬物的家	
第三單元文學的花園	七 讀書報告	
	八 鷸蚌相爭	戰國策
	九 觀書有感	朱熹
第四單元求真與求善	十 清廉自守的楊震	
	十一 求真的伽利略	
	十二 如何追求真理	
第五單元感恩與惜福	十三 乞丐也有出頭天	賴東進
	十四 爺爺和孫子	
	十五 畢業生致答詞	

資料來源：國立編譯館（2002a：2-5）。

〈梅文〉第二次出現在教科書，是在《國民中小學九年一貫課程綱要（總綱）》【九貫 2003 年課綱】（2003）2006 年南一版國小《國語》六上教科書，移至不同單元。

〈梅文〉被移到該冊第四單元「實現夢想」（周全，2011）（見表 3）。該單元共四課，以第十一課新詩〈夢想〉做楔子，第十二課沿用部編版〈梅文〉，第十三課〈築夢踏實〉介紹臺灣的世界級電影導演李安，第十四課〈成功的背後〉介紹拿到世界冠軍的麵包師傅吳寶春，他們均努力不懈而終獲成功。換言之，此單元四課文均具有實現夢想和認識鄉土典範人物的雙重內涵。

表 3 《九貫 2003 年課綱》2006 年南一版六上《國語》——大單元與課文

單元名稱	課文題目	原作者
第一單元文學的花園	一 漁歌子	張志和
	二 鵲蚌相爭	戰國策
	三 大自然的規則	佛瑞斯特·卡特
第二單元藝術與生活	四 處處都是美	
	五 翠玉白菜	
	六 藝術公園	喻麗清
	七 彼得與狼	
第三單元說話的藝術	八 機智過人	
	九 理直氣和	劉墉
	十 如何說話	
第四單元實現夢想	十一 夢想	
	十二 梅樹飄香	
	十三 築夢踏實	
	十四 成功的背後	

資料來源：周全（2011：3-5）。

三、〈三峽祖師廟〉課文出現於《九貫 2003 年課綱》下之 2006 年翰林版教科書

除〈梅文〉外，還有一篇〈三峽祖師廟〉課文出現在《九貫 2003 年課綱》2006~2010 年翰林國小《國語》六下。此課屬於第二大單元「藝術天地」，以小朋友為第一人稱，記敘和父母去三峽祖師廟遊覽的見聞，並引導出小朋友之前校外教學，參觀李梅樹紀念館的心得；課文配合多幀實境照片，凸顯出臺灣鄉土藝術的主題。

四、李梅樹畫作載入《九貫 2008 年課綱》下之 2011~2013 年藝術與人文多版教科書

九年一貫教科書除《國語》曾出現李梅樹生平外，李梅樹畫作也在《國民中小學九年一貫課程綱要（總綱）》【九貫 2008 年課綱】（2008）

「藝術與人文領域」教科書出現（表 1），包括 2011 年康軒國中七上、2012 年康軒國小四上、2013 年翰林國小五上等；各版教科書除呈現畫作外也介紹李梅樹及其藝術。

以上「李梅樹其人其事」和「教科書中的李梅樹」呈現的是：李梅樹的生命現實及其映入教科書的一面。

肆、意涵剖析

以下分別由〈梅文〉課文編撰的意涵、所屬大單元主題的意涵、各版本李梅樹題材對比呈現的意涵，以及李梅樹題材與各時期課綱教科書不解之緣的教育意涵四個面向，進行意涵剖析。

一、課文編撰的意涵——〈梅文〉兼顧人格典範的教育性與文學性，係連續收入解嚴後部編版到民編版的鄉土藝術教育之專撰課文

教科書是文化材，傳達重要的文化、經驗、信念和價值觀；教科書更涉及意識型態和市場機制的運作，也是教師教學、學生學習、各種考試評量的主要依據（吳俊憲，2008）。

首先，政治時代背景會影響課文編寫的考量。從《國民小學課程標準》【1975 年課標】（1975）、到解嚴後「改編版」¹¹到《1993 年課標》，部編版教科書編輯委員的自主性漸增。在部編版時期擔任編輯委員的口述史中提到（馮永敏、楊淑華、李素君，2016），解嚴後的國小「改編版」國語課文已開始打破過去範文式的編寫，然課文「敘述完整、避免錯誤」是必要條件，發揮的影響有限（馮永敏等人，2016：54-57）。迨至《1993 年課標》與民編版並行的部編版，則氣象一新。《1993 年課標》部編版國小國語編輯團隊組成爲有撰稿經驗的委員、再加入新委員和國小教

¹¹ 解嚴後，因為課程標準仍為《1975 年課標》尚未修訂，然而教科書已需要改版，因此稱為「改編版」教科書。

師，課程標準總目標提及「擴充生活經驗、陶鎔思想情意、培養想像思考的能力」，給「當時編者很大的發揮空間及思考方向」（馮永敏等人，2016：65）。加上鄉土教育不但設科、並提倡應融入各科，因而多了族群、生態、環保等本土主題課文，「還有就是很多威權人物的事蹟便不再寫了，寫的多半是確實對社會有些貢獻的」（馮永敏等人，2016：64），這也呼應〈梅文〉之首度成爲課文，是在此文化氛圍中成形——《1993年課標》給予教科書編者更高自主性，及強調對社會、鄉土有貢獻的人物。

其次，國小《國語》教科書之選編會考慮兒童文學特質，以裨益兒童學習。兒童文學的特質包括文學藝術性、兒童性、教育性、以及趣味遊戲性等（林文寶、徐守濤、陳正治、蔡尚志，2008）。《1993年課標》部編版國小國語編輯團隊當時爲教科書寫〈梅文〉，即兼顧語文教學在文字與文學上的需求。《教學指引》（國立編譯館，2002b）特別說明此課編寫的文學手法，包括：全課採順敘法，並用插敘法，帶出童年時期李梅樹即對祖師廟建築感到興趣的場景，再用補敘法，描述匠師對李梅樹雕刻的石獅表現心服口服的故事。全文運用二場景前後呼應，一是「天上飄著細雨，李梅樹走出三峽民生街李家老宅，穿過街旁的小巷，走向祖師廟」，二是文末「在暮色裡，望著中殿那根『百鳥朝梅』的石雕柱子，彷彿又看到李梅樹的身影，像一株飄香的梅樹，佇立在晚風中」。是「融情入景，營造渲染文學的氣氛」。〈梅文〉這篇專爲教科書而創作的課文，除在生字詞教學和主題闡釋上講究外，更力求文學氣質。

收錄〈梅文〉的《1993年課標》部編版六下課本，全書主要由編輯委員撰寫，15篇中12篇爲專文撰寫，3篇選錄原著作品（表2）。

之後《九貫 2003年課綱》2006年南一版六上《國語》繼續收錄這篇部編版課文，14篇中9篇爲專撰，5篇選錄（表3）。

至2008年《九貫 2008年課綱》南一版六上課本，14篇課文中13篇選錄，僅1篇爲專撰，且全書改版、皆爲新文，即未收錄〈梅文〉（表4）。

表 4 《九貫 2008 年課綱》2008 年南一版六上《國語》——大單元與課文

單元名稱	課文題目	原作者
第一單元美好時刻	一 在天晴了的時候	戴望舒
	二 心情隨筆	宋晶宜
	三 甜蜜如漿烤番薯	張曼娟
	四 珍珠鳥	馮驥才
第二單元文學之窗	五 客至	杜甫
	六 紀念照	向田邦子
	七 戲術	蒲松齡
第三單元成長記事	八 飢渴好「火」伴	蓋瑞·伯森
	九 我愛藍影子	桂文亞
	十 少年筆耕	亞米契斯
	十一 明智的抉擇	王溢嘉
第四單元運動場上	十二 夢幻全壘打	侯文詠
	十三 草地上的網球夢	盧彥勳
	十四 贏得喝采的輸家	

資料來源：林月娥等人（2016：4-5）。

由於〈梅文〉在背景上具有政治解嚴後鄉土教育興起的時代意義，在內容撰寫上重視文學手法和富涵藝術家人格典範的教育性，成為少數先後連續收入部編版到民編版的專撰課文。

二、各版歸屬大單元的意涵——由傳統文化的典範性到文學的生活性

〈梅文〉第一次收錄於《1993 年課標》部編版教科書，乃置於「生活與藝術」這一大單元主題（表 2），該大單元收錄了張大千和李梅樹，一位是中華傳統文化的藝術大師、一位是臺灣近現代藝術家，均為大師級人物，課文也以藝術家生平期勉學生學習其擇善固執精進不已的精神。該冊大單元主題：生活與藝術、關懷與尊重、文學的花園、求真與求善、感恩與惜福，除「文學的花園」是介紹文學不同文體外，其餘三

單元以具道德意涵的單元名稱去統整，而「生活與藝術」的藝術家也強調其對傳統社會文化的貢獻。亦即由大單元之歸屬看，《1993 年課標》部編版〈梅文〉該單元關注的是：鄉土教育的傳統代表性和其人格的典範性。

第二次〈梅文〉收錄於《2003 年課綱》民編版南一六下（表 3），該冊大單元主題有：文學的花園、藝術與生活、說話的藝術、和實現夢想；〈梅文〉此次收錄於「實現夢想」單元，其中敘述李安和吳寶春的課文列在李梅樹之後，這是以古典藝術家、電影導演，以及麵包師傅等不同領域的人物，做為實現夢想的代表。整體而言，該冊各單元皆有藝術內涵，與之前部編版大單元主題以品德為重有所不同，追求夢想的人物代表也有由本土走向國際交流的意涵。

《九貫 2008 年課綱》南一課本全部改版，課文幾乎全選錄文學作品，這已接近《十二年國民基本教育課程綱要總綱》【2019 年課綱】（2014）國小高年級「以選文為主」的要求；其大單元包括：美好時光、文學之窗、成長記事、運動場上（表 4）。主題更貼近高年級學生生活，人物典範以運動員為主，文學的生活性更為鮮明。

隨著〈梅文〉在《1993 年課標》部編版、《九貫 2003 年課綱》南一版國語課文所屬大單元主題取材的變化，以及之後《九貫 2008 年課綱》南一版大單元名稱變化，可看出〈梅文〉所屬的國語教科書大單元主題，從標舉教育典範性轉向重視文學的生活性之取向。

三、李梅樹題材對比呈現的意涵——既具傳統古典性、又富本土生活性的藝術精神

從李梅樹題材出現於不同學習領域教科書——《國語》和《藝術與人文》，當與其同一單元內相關人物或畫作對比呈現時，特別可以看出教科書選用李梅樹題材所取用的觀點（表 5）。

《1993 年課標》部編版《國語》課本將張大千與李梅樹放在同一個

大單元，看得出單元主題雖是「生活與藝術」，然而選材是以古典藝術深度和二位人格典範為重點：其一中一臺、一歷史傳統一在地鄉土又西洋技巧的藝術代表。

《九貫 2003 年課綱》南一版《國語》「實現夢想」單元各課文皆以臺灣本土人物出發，有在地堅持、有走向世界，人物與領域包括：藝術家李梅樹、電影導演李安、麵包師傅吳寶春，表現的是堅持理想、不畏困難和圓夢成功。

〈三峽祖師廟〉課文出現於《九貫 2003 年課綱》翰林版《國語》教科書「藝術天地」，此一大單元內尚有描寫黃土水的〈水牛群像〉課

表 5 李梅樹其人其畫與教科書主題內容的連結與對比

課標／課綱	出版年／版本	學習領域／年級	(大)單元名稱	課文名稱	畫作名稱	同一(大)單元內，其他名人、或藝術家(及畫作)
1993 年課標(解嚴後)	2002／國編版	國語文／六下	生活與藝術	梅樹飄香		張大千
九貫 2003 年課綱	2006／南一版	國語文／六上	實現夢想	梅樹飄香		吳寶春、李安
	2006／翰林版	國語文／六下	藝術天地	三峽祖師廟		黃土水(水牛群像)
九貫 2008 年課綱	2011／康軒版	藝術與人文／七上	繪畫情感與表達		冰果店、墾丁初春	梵谷(吃馬鈴薯的人)
	2012／康軒版	藝術與人文／四上	畫我家鄉		冰果店、戲水、三峽春色、清溪流衣	夏卡爾(我和我的村子)
	2013／翰林版	藝術與人文／五上	我生長的地方		冰果店	陳澄波(嘉義公園)、李澤藩、洪瑞麟、廖繼春、顏水龍、郭雪湖、席德進、劉其偉、黃土水、陳夏雨等本土藝術家作品各一件(略)

文。黃土水就是前述李梅樹留日時爲其守靈和素描火喪情景的大學長，也是臺灣近現代重要的雕刻藝術家。

《九貫 2008 年課綱》《藝術與人文》教科書主要是對李梅樹藝術風格與題材的取用。康軒版國中七上（周淑卿，2011）第二課〈繪畫情感與表達〉，選用李梅樹二幅畫作：《冰果店》與《墾丁初春》（局部），並列的是世界級荷蘭畫家梵谷（Vincent Willem van Gogh, 1853~1890 年）第一次展出的農民生活畫作《吃馬鈴薯的人》，二者同樣是對庶民生活的關懷與描繪。

康軒國小四上《藝術與人文》（周淑卿，2012）「畫我家鄉」單元，介紹東西方多位畫家，納入李梅樹畫作：《冰果店》、《三峽春色》、《戲水》、《清溪浣衣》，並列的是世界級俄國畫家夏卡爾（Marc Chagall, 1887~1985 年）《我和我的村子》。該單元呈現出鄉土情懷可以有前者寫實、和後者超現實畫派的不同風貌表現。

翰林國小五上《藝術與人文》教科書（劉啓新、吳青燁，2013），單元壹之二「我生長的地方」收錄李梅樹畫作《冰果店》，並列的畫作還有陳澄波《嘉義公園》、李澤藩《梧棲》，以及洪瑞麟、廖繼春、顏水龍、郭雪湖、席德進、劉其偉等本土畫家的相關畫作，呈現出臺灣近現代畫家關懷鄉土和多元視野的表現與手法。

以上李梅樹題材在教科書所安排的對比式呈現中發現：從《1993 年課標》、《九貫 2003 年課綱》國語課文，到《九貫 2008 年課綱》藝術與人文畫作介紹，透顯出李梅樹在教科書中每個時期的位置，傳達出一種具傳統古典性、又富本土生活性的藝術精神。

四、李梅樹題材在不同時代教科書中的映照

李梅樹題材出現於不同時期、不同版本、不同學習領域的各家教科書，成爲一種常受選用的教材。從李梅樹生平與影響發展來看，更顯示出李梅樹題材可滿足不同時期課綱／教科書的教育需求。

(一) 李梅樹堅持祖師廟重建的精緻傳統藝術高度，滿足解嚴後對鄉土教育的「題材需求」

從解嚴到九年一貫課程推出以前的 1987~2000 年 13 年間，1993 年之前是以戒嚴時期的舊課程標準為基礎提出的改編版教科書；1993 年之後既修訂課程標準、也即時研發和重編國定版教科書。這 13 年間「是個緊鑼密鼓、充滿未知與挑戰的教改年代」（方志華、李琪明、劉秀嫻、陳延興，2015）。其中過去戒嚴時期臺灣鄉土文化一直受忽視，解嚴之後開始漸受重視（林瑞榮，2012）。1993 年解嚴後新修訂《1993 年課標》，規劃語文、社會、自然、音樂等各科融入鄉土教材，另外又單獨設立「鄉土教學活動」一科。¹²1996 年公布一套《國民小學鄉土教學活動課程標準》（1996），劃分歷史、地理、自然、語言、和藝術五大類，教育部並提撥專款讓各縣市自編教材，可見得當時對鄉土教育的重視（章五奇，2017）。

李梅樹用一生精力重建祖師廟為「東方藝術殿堂」，使他成為鄉土教育在藝術方面的重要代表人物之一。〈梅文〉中無論李梅樹對傳統藝術的擇善固執，或祖師廟雕刻藝術的豐富精緻與創新，均可讓師生從課文中延伸至藝術生活、鄉土情懷、乃至實現夢想等面向。〈梅文〉連續出現於《1993 年課標》、《九貫 2003 年課綱》國語教科書中「生活與藝術」、「實現夢想」等大單元，提供了臺灣剛解嚴後開始重視鄉土藝術和本土勵志人物的題材需求。

(二) 李梅樹的精研畫風和鄉土取材，成為九年一貫課綱藝術與人文領域重視生活探索、審美與實踐的「在地教學資源」

《國民教育階段九年一貫課程暫行綱要》（1998）的發布，標舉了九年一貫課程時期的開啓。主要由於解嚴後民間力量所結集的教改會，業已促成了教育政策採取全盤開放的路線（行政院教育改革審議委員會，1996；教育部，1998），於是捨棄了不久前才由教育部所主導的調整課程標準與改良教科書的路徑，以鬆綁式的課程綱要取代固定式的課程標

¹² 規定「三至六年級實施，除應配合各科教學外，各校亦得視地方特性，彈性安排方言學習及鄉土文化有關之教學活動」，自 87 學年度起實施，教材由各校自編。

準，開放教科書由民間編寫，以審定制取代統編制。

《九貫 2003 年課綱》、《九貫 2008 年課綱》重視學生基本能力的養成，改變過去學科中心編輯教科書的作法，以七大學習領域編輯編排課程和教科書。其中〈藝術與人文學習領域〉（國民中小學九年一貫課程綱要（藝術與人文），2003，2008）課程目標包括：探索與表現、審美與理解、實踐與應用三個面向。《九貫 2008 年課綱》（2008）「基本理念」中即指出：

現今的藝術教育已逐漸脫離技術本位及精緻藝術所主導的教學模式與限制，而邁入以更自主、開放、彈性的全方位藝術學習、藝術教育應該提供學生機會探索生活環境中的人事與景物……瞭解時代、文化、社會、生活與藝術的關係，提供學生親身參與探究各類藝術的表現技巧……鼓勵他們依據個人經驗及想像，發展創作靈感，再加以推敲和練習，學習創作發表，豐富生活與心靈。

這種從生活出發進行探索、美感鑑賞，再學習創作以豐富心靈的歷程，需要可供充實的美感經驗。李梅樹一生堅持不斷作畫，即使從政也不間斷；近 60 歲後專心學校藝術教育與祖師廟重建期間，累積了更多重要畫作。中晚期愈來愈呈現本土味的典雅畫作，匠心獨運的取材和風格，打動許多觀者的藝術心靈，讓人發現家鄉和鄉人平凡中的親切與幸福感，《九貫 2008 年課綱》各家藝術與人文教科書版本取用的《冰果店》就是一例。此外，李梅樹在三峽祖師廟重建上，也提供了學校戶外教育的景點，可讓學生在踏查中探索藝術殿堂。這些都讓各版本藝術與人文教科書在收錄其畫作同時，也增加教師豐富的教學資源。¹³

（三）李梅樹後人善繼其志的藝術展演與數位資源，成為未來十二年國教自主學習的「學習媒材資源」

由於面臨少子化、科技化和全球化等世界性浪潮，臺灣課程改革《十

¹³ 網路搜索關鍵字為「李梅樹藝術家」或「三峽祖師廟」的相關教學活動設計，已頗有累積。

二年國民基本教育課程綱要總綱》(2014)對學生的養成目標以「核心素養」取代九年一貫基本能力。核心素養是指「一組統整的知識、能力及態度，使個人得以過著成功與負責任的生活；使社會得以面對現在與未來的挑戰」(蔡清田、陳延興，2013：61)。因而，比起九年一貫課程的基本能力教學，核心素養為主的課程設計更重視生活實踐的統整知能和其中的態度與價值觀。

從 2003、2008、2019 年課綱三次《國語文領域課綱》「教材編選原則之編選教材範文」原則的對照來看(表 6)，《2019 年課綱》¹⁴與前兩版相較，其所凸顯者有三：1.特別針對大單元選編做說明；2.呈顯課綱將議題融入作為大單元選編的主題考量。3.更呼應學生中心思潮，顧及自主學習和學習策略。

表 6 2003、2008、2019 年課綱國語文領域綱要／編選教材範文之原則

時期	原則	教材編選原則之編選教材範文
九年一貫課程／國語文 2003 年課綱		編選教材範文時「A.應將所選用之教材，按文體比例、寫作風格、文字深淺、內容性質，以單元或主題方式作有系統之編排」。
九年一貫課程／國語文 2008 年課綱		編選教材範文時「A.所選用之教材應結合學生的生活經驗及當代議題(如：海洋、生態、性別、族群等)，依照文字深淺、題材性質、不同文類(如：詩歌、散文、小說、戲劇等)，並兼顧各種文章表述方式(如：敘述、描寫、抒情、說明、議論等)，以單元或主題方式作有系統之編排」。
十二年國教／國語文 2019 年課綱		國小高年級選文「以選文為主」，「教材編選可考慮單元設計，各單元呈現相同文本表述或主題，便於讓學生自主學習。如以文本表述方式為單元設計原則，宜由具體到抽象，由淺而深編排，並融入適當的學習策略；如以主題為單元設計原則，應適切融入議題」。

資料來源：國民中小學九年一貫課程綱要(國語文)(2003, 2008)；十二年國民基本教育課程綱要——國民中小學暨普通型高級中等學校(語文領域：國語文)(2018)。

¹⁴ 《十二年國民基本教育課程綱要總綱》於 2014 年發布，已訂於 2019 年(即 108 學年度)開始逐年實施。

統整課程有助於知識活用，而「大單位設計」是實施統整課程的方式（張芬芬，2019）。學生中心的課程與教學愈來愈受到重視，在課程設計上也隨時代逐漸出現統整課程的趨勢（單文經、黃惠雯、陳宜宣、梁文臻譯，2003）。國語教科書中的單元／大單元以數課聯合在一起，可融入其他領域／議題，進行統整課程設計，如此將愈趨重視更多樣化的學習媒材（learning materials），正如上述《2019年課綱》「國語文編選教材範文原則」（見表6）所言——「便於讓學生自主學習」。十二年國教的學習者中心素養導向教學，在課程設計上要能滿足學習者生活探究的需求，為此，好教材必須具備「意義性、豐富性、生活化和易取得」等特性（方志華、葉興華、陳昱宏，2018；何冠慧，2009；呂秀蓮，2017；陳麗華、葉韋伶，2018；黃文定、陳麗華，2012；蔡清田，2012）。

李梅樹的溫厚待人與鄉土情懷、堅持不賣畫、用一生重建三峽祖師廟；後人感念之，善繼其志，造就了李梅樹紀念館與當代藝術的連結，創造新的時代詮釋與價值。在重視學生自主學習、大單元統整教學的十二年國教課程中，李梅樹題材的相關資源正可提供這樣的學習媒材。無論祖師廟重建、李梅樹生平事蹟、及其關懷風土民情的古典畫作，原本即具「意義性、生活化」之特質，加以李梅樹紀念館後續結盟發展的各式學習媒材，更具有「豐富性、易取得」之特性。

伍、總結與展望

李梅樹對藝文的貢獻、與教科書傳承的重要文化內容，兩相輝映。臺灣教科書中，李梅樹是少數在不同時期、版本、學習領域的教科書反覆出現的題材。李梅樹生平、繪畫和對三峽祖師廟的貢獻，無論在鄉土教育、藝術教育、或人格典範的生命教育上，都有深邃的啟發性。因此成為多版教科書取材的對象。

本文題為「教科書與現實間的互映」，本研究發現，李梅樹對藝術

文化的貢獻與教科書傳遞重要文化內容，兩相輝映：首先，在課文編撰上，〈梅文〉撰寫兼顧人格典範的教育性與文學性，為解嚴後連續收入部編版到民編版的鄉土藝術專撰課文；其次，在該課文所屬大單元主題上，有由傳統文化的典範性、到文學的生活性之取向。在各版本教科書中李梅樹題材的對比上，呈現出其既具傳統古典性、又富本土生活性的藝術精神。最後，不同時期課程綱要（或標準）呈現出李梅樹題材與教科書互相映照的不解之緣，包括：李梅樹堅持祖師廟的精緻傳統藝術高度，提供了臺灣解嚴後《1993年課標》、《九貫2003年課綱》重視鄉土教育的題材需求；李梅樹堅持畫風和鄉土取材，成就了《九貫2008年課綱》藝術與人文課程重視生活探索審美與實踐的在地教學資源需求；以及李梅樹後人善繼其志所累積的展演與數位學材的蓄積，可挹注給十二年國教學生自主學習的學習媒材資源。

本研究在研究法上還獲致以下心得：首先，若要探究長期出現在教科書的某人物或某主題，了解其如何回應課綱，必須放在脈絡下對教科書各面向進行細緻解讀。以國語文為例，不同時期的教科書編寫者對課綱的回應方式，可能出現在教科書不同面向，如題材內容（例如〈梅文〉之特別編寫）、大單元主題（如重視人格教育、抑或藝術教育而選用之？）、示例對照（如用來做對照的作品意涵？作業實例中的潛在訊息？），這些均須放在整體脈絡裡去解讀編者的用意。其次，內容或文字的歧異也須置於脈絡中解讀；例如同樣在做「對照」，李梅樹和張大千、李安在不同大單元中的對照，以及和梵谷等人畫作的對照，各有選編考量，必須細緻解讀其間同異。這也是本文之首何以指出本研究採結晶式資料分析，而非準統計式／模版式／編輯式分析。

在未來研究與教材創發方面，本文建議有三：第一、繼續研究李梅樹相關題材的時代意涵，可由其他主題再詮釋其畫風和人格實踐的面貌，如李梅樹與茶的故事——因他曾為臺灣茶葉產業奉獻心力和創作等。第二、教科書研究方面，可參考本研究架構選擇重要人物或主題，

縱貫探究不同時期教科書對其納入或排除之處理方式及意涵；亦可橫向探究圖文配合、編選課文、大單元主題等意涵。第三、為因應學習多元化趨勢，可在各種數位及平面管道，挖掘或發展與課綱相關的學習媒材，作為學習本位教科書的補充教材。

過去李梅樹教材曾連續收錄於國語和藝術與人文等教科書，橫跨了《1993年課標》、《九貫2003年課綱》與《九貫2008年課綱》。十二年國教課程2019年於中小學正式實施，未來教科書即使沒有李梅樹篇章，李梅樹題材也可融入相關議題，或被教師納入自編教材、或成為校外教學的一站，或在學生網路學習中自然出現。未來的教科書，會是學生進入現實學習經驗的探索起點，而李梅樹相關教材正是個實例——就如梅樹飄香的隱喻——可作為教師教材選用與學生自主學習的重要寶藏。

參考文獻

- Tenky (2006, 2月14日)。李梅樹的堅持【部落格文字資料】。取自 <http://qtenky.blogspot.com/2007/03/2006-02-14.html>
- 人間國寶梅樹先（無日期）。李畫伯的繪畫作品。取自 <http://www.geocities.jp/skytenky/1/>
- 十二年國民基本教育課程綱要——國民中小學暨普通型高級中等學校（語文領域：國語文）（2018）。
- 十二年國民基本教育課程綱要總綱（2014）。
- 三峽祖師廟長福巖（無日期）。維基百科。取自 <https://zh.wikipedia.org/wiki/三峽長福巖>
- 中央廣播電臺（2019）。2019月曆。臺北市：作者。
- 方志華、李琪明、劉秀嫻、陳延興（2015）。臺灣1949-2014年品德教育沿革剖析及其對十二年國民基本教育之啓示。《教育實踐與研究》，28（2），33-58。
- 方志華、葉興華、陳昱宏（2018）。創新活化、師生共好——耕耘出課程與教學的阡陌縱橫。載於葉興華、方志華、陳昱宏（主編），耕耘桃花源——中小學活化課程與教學社群經驗實錄（頁10-15）。臺北市：教育部國民及學前教育署。
- 行政院教育改革審議委員會（1996）。行政院教育改革總諮議報告書。取自 http://www.cles.mlc.edu.tw/~cerntcu/099-curriculum/Compulsory%20education/Education_Reform_1996.pdf

- 何冠慧 (2009)。論壇：電子教科書趨勢與發展。《教科書研究》，2 (2)，111-140。
- 吳俊憲 (2008)。本土課程教育改革。臺北市：五南。
- 呂秀蓮 (2017)。課綱使用的理論與實例——素養導向課程設計入門概念。新竹市：大衛營。
- 李梅樹 (1966)。自然與造型。《國立臺灣藝術專科學校藝術學報》，1，137-164。
- 李梅樹 (1982)。李梅樹油畫集。臺北市：作者。
- 周全 (主編) (2011)。國民小學國語 (初版，第十一冊，六上)。臺南市：南一。
- 周淑卿 (主編) (2011)。國民中學藝術與人文 (初版，第一冊，七上)。臺北市：康軒。
- 周淑卿 (主編) (2012)。國民小學藝術與人文 (初版，第三冊，四上)。臺北市：康軒。
- 林文寶、徐守濤、陳正治、蔡尚志 (2008)。兒童文學。臺北市：五南。
- 林月娥、林淑玲、周理慧、陳玉君、陳彥沖、陳瑞櫻、…鍾丰琇 (主編) (2016)。國民小學國語 (初版，第十一冊，六上)。臺南市：南一。
- 林瑞榮 (2012)。我國鄉土教育沿革與發展趨勢。《教育資料與研究》，105，161-184。
- 林麗雲、蘇淑芬、陳瑞樺 (2012)。尋畫：現實主義畫家吳耀忠。臺北市：遠景。
- 倪再沁 (1996)。茲土有情——李梅樹和他的藝術。臺中市：臺灣省立美術館。
- 財團法人李梅樹文教基金會 (無日期 a)。認識李梅樹。取自 <https://limeishu.org.tw/>
- 財團法人李梅樹文教基金會 (無日期 b)。聲動美術館——李梅樹的藝術花園。取自 <https://limeishu.org.tw/culture/news/5b4767f0d5c6ad07b37b0421>
- 高震峰 (2011)。李梅樹數位典藏網站資源融入中小學藝術與人文教學：超廣與超深的課程建構。載於蘇振明 (主編)，畫出家鄉的味道——李梅樹 110 美術教育展專輯 (頁 69-72)。新北市：新北市文化局。
- 國民小學鄉土教學活動課程標準 (1996)。
- 國民小學課程標準 (1975)。
- 國民小學課程標準 (1993)。
- 國民中小學九年一貫課程綱要 (國語文) (2003)。
- 國民中小學九年一貫課程綱要 (國語文) (2008)。
- 國民中小學九年一貫課程綱要 (總綱) (2003)。
- 國民中小學九年一貫課程綱要 (總綱) (2008)。
- 國民中小學九年一貫課程綱要 (藝術與人文) (2003)。
- 國民中小學九年一貫課程綱要 (藝術與人文) (2008)。
- 國民教育階段九年一貫課程暫行綱要 (1998)。
- 國立編譯館 (主編) (2002a)。國民小學國語 (初版，第十二冊，六下)。臺北市：編者。
- 國立編譯館 (主編) (2002b)。國民小學國語教學指引 (初版，第十二冊，六下)。臺北市：編者。

- 張芬芬 (2010)。質性資料分析的五步驟：在抽象階梯上爬升。初等教育學刊，35，87-120。
- 張芬芬 (2012)。文本分析方法論及其對教科書分析研究的啓示。載於國家教育研究院 (主編)，開卷有益——教科書回顧與前瞻 (頁 161-203)。臺北市：高等教育。
- 張芬芬 (2019)。十二年國教的統整課程與分科課程：對立？取代？互補？臺灣教育評論月刊，8 (1)，195-200。
- 教育部 (1998)。教育改革行動方案。臺北市：作者。
- 章五奇 (2017)。臺灣第一套鄉土教育課程標準之課程史探究。載於白亦方 (主編)，課程改革 2016 回顧與展望 (頁 39-60)。臺北市：五南。
- 莊玉明 (編著) (2014a)。李梅樹藝術小學堂學習單。新北市：李梅樹紀念館。
- 莊玉明 (編著) (2014b)。李梅樹藝術講義學習單。新北市：李梅樹紀念館。
- 許南村 (1978)。人與歷史——畫家吳耀忠訪問記。雄獅美術月刊，90 (8)，27-40。
- 陳擎霞、馮雙、徐世豐、徐子惠 (主編) (2009)。百鳥朝梅、飛羽入詩文——臺灣三峽祖師廟民俗藝術生態鄉土教材。新北市：李梅樹紀念館。
- 陳麗華、葉韋伶 (2018)。學習者中心取向教材設計之規準與案例分析——以美國社會教科書為例。教科書研究，11 (1)，1-36。
- 單文經、黃惠雯、陳宜宣、梁文臻 (譯) (2003)。R. Fogarty 著。課程統整的十種方法 (How to integrate the curricula)。臺北市：學富文化。
- 喻蓉蓉 (2015)。走出畫框之外的藝術家——李梅樹。新北市：李梅樹紀念館。
- 湯皇珍 (1995)。三峽·寫實·李梅樹。臺北市：雄獅圖書。
- 馮永敏、楊淑華、李素君 (2016)。眾聲齊唱中的複調獨頌：國小國語教科書編審委員的課程觀與教學取向。載於周淑卿、歐用生、楊國揚 (主編)，臺灣國民中小學教科書課程觀的演變——口述史的研究 (頁 21-72)。新北市：國家教育研究院。
- 黃文定、陳麗華 (2012)。教科書設計與發展之未來趨勢探究。載於國家教育研究院 (主編)，開卷有益——教科書回顧與前瞻 (頁 619-653)。臺北市：高等教育。
- 黃鈺琴 (2011)。從博物館學習的角度觀看參與式的教育展。載於蘇振明 (主編)，畫出家鄉的味道——李梅樹 110 美術教育展專輯 (頁 65-68)。新北市：新北市文化局。
- 楊嵐智 (2016)。1947 年德藝兼修、臺灣美術的先驅——李梅樹先生。載於陳國寧 (主編)，生命之愛、愛在臺灣「典範學習」高中生命教育教材 (第五冊，頁 21-29)。新北市：世界宗教博物館。
- 劉啓新、吳青燁 (主編) (2013)。國民小學藝術與人文 (初版，第五冊，五上)。臺北市：翰林。
- 蔡清田 (2012)。從課程學理論教科書的未來發展趨勢。載於白亦方 (主編)，課程改革 2016 回顧與展望 (頁 553-582)。臺北市：五南。

- 蔡清田、陳延興（2013）。國民核心素養之課程轉化。《課程與教學季刊》，16（3），59-78。
- 蕭惠君（2011）。李梅樹與三峽藝術資產之文化產業能量。載於蘇振明（主編），**畫出家鄉的味道——李梅樹 110 美術教育展專輯**（頁 61-64）。新北市：新北市文化局。
- 戴筱蘭（1993，1月29日）。李梅樹的深情與摯愛。《聯合報》，聯合副刊。
- 鍾信昌、劉玉華（主編）（2007）。**童話李梅樹**。新北市：財團法人李梅樹文教基金會。
- 藍順德（2010）。教科書意識型態歷史回顧與實徵分析。臺北市：華騰。
- 藍順德（2018，11月）。臺灣高中歷史教科書「開羅宣言敘寫」與課綱變動。論文發表於湖南第一師範學院主辦之「2018 第六屆海峽兩岸暨港澳地區教科書高峰」論壇，長沙市。
- 蘇振明（編著）（2001）。**人親土親——李梅樹百年紀念特展專輯**。臺北市：國立故宮博物院、財團法人李梅樹文教基金會。
- 蘇振明（主編）（2011）。**畫出家鄉的味道——李梅樹 110 美術教育展專輯**。新北市：新北市文化局。
- Miller, W. L., & Crabtree, B. F. (1992). *Doing qualitative research* (1st ed.). London, UK: Sage.
- Miller, W. L., & Crabtree, B. F. (1999). *Doing qualitative research* (2nd ed.). London, UK: Sage.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision* (2nd Rev. & updated ed.). Paris, France: The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

附錄 1 李梅樹主要專書（截至 2019 年為止，博碩士論文不計）

- 李梅樹（1990）。李梅樹畫集。新北市：李梅樹紀念館。
- 李梅樹紀念館編輯（2000）。李梅樹與三峽祖師廟。新北市：李梅樹紀念館。
- 倪再沁（1996）。李梅樹——中國巨匠美術周刊。臺北市：錦繡。
- 倪再沁（1996）。茲土有情——李梅樹和他的藝術。臺中市：臺灣省立美術館。
- 喻蓉蓉（2015）。走出畫框之外的藝術家——李梅樹。新北市：李梅樹紀念館。
- 曾勤良（1996）。三峽祖師廟雕繪故事探源。臺北市：文津。
- 湯皇珍（2009）。三峽·寫實·李梅樹（二版）。臺北市：雄獅。
- 臺北市立美術館展覽組編輯（1999）。風土民情——李梅樹作品展。臺北市：臺北市立美術館。
- 謝鳴輝、徐永賢（主編）（2005）。李梅樹——臺灣情懷百年紀念專輯。新北市：臺北縣文化基金會。
- 蘇振明（編著）（2001）。人親土親——李梅樹百年紀念特展專輯。臺北市：國立故宮博物院、財團法人李梅樹文教基金會。
- 蘇振明（主編）（2011）。畫出家鄉的味道——李梅樹 110 美術教育展專輯。新北市：新北市文化局。

附錄 2 中小學學生學習媒材

- 王健旺（編著）（2014）。藝術大師李梅樹——學習導覽手冊。新北市：李梅樹紀念館。
- 財團法人李梅樹文教基金會（製作人）（無日期）。三峽·祖師廟·李梅樹【DVD】。新北市：財團法人李梅樹文教基金會。
- 莊玉明（編著）（2014）。李梅樹藝術小學堂學習單。新北市：李梅樹紀念館。
- 莊玉明（編著）（2014）。李梅樹藝術講義學習單。新北市：李梅樹紀念館。
- 陳擎霞、馮雙、徐世豐、徐子惠（主編）（2009）。百鳥朝梅、飛羽入詩文——臺灣三峽祖師廟民俗藝術生態鄉土教材（TIBA 臺灣國際觀鳥協會、李梅樹紀念館執行製作）。新北市：李梅樹紀念館。
- 楊嵐智（2016）。1947 年德藝兼修、臺灣美術的先驅——李梅樹先生。載於陳國寧（主編），生命之愛、愛在臺灣「典範學習」高中生命教育教材（第五冊，頁 21-29）。新北市：世界宗教博物館。
- 鍾信昌、劉玉華（主編）（2007）。童話李梅樹。新北市：財團法人李梅樹文教基金會。
- 蘇振明（文／插畫）（2011）。我的李梅樹——畫出家鄉的味道。新北市：李梅樹紀念館。
- 蘇振明（撰文）、陳捷敏（圖）（2001）。三角湧的梅樹阿公。臺北市：青林。

附錄 3 相關網站

網站名稱	網址
李梅樹紀念館	https://limeishu.org.tw/
李梅樹紀念館臉書粉絲專頁	https://www.facebook.com/limeishu.org/
視覺素養學習網	http://vr.theatre.ntu.edu.tw/fineart/index.html
聲動美術館——李梅樹的藝術花園	https://limeishu.org.tw/culture/news/5b4767f0d5c6ad07b37b0421
李梅樹紀念館維基館藏數位開放專案計畫	https://limeishu.org.tw/culture/post/5a8a404d34c8a8787241bb56

附錄 4 梅樹月活動

日期	活動名稱
2019/3/16~4/28	韶光荏苒：一場追尋歷史足跡、重塑時代記憶的展覽
2018/3/17~4/29	與土地共振：炎方風土——百年的穿梭與對話／斯土容顏——畫筆與鏡頭下的跨時代對話
2017/3/11~4/23	用藝術，妝點春天！17 前輩藝術家×34 當代藝術家&創作團隊
2016/3/12~4/24	用藝術，說土地的故事！串聯 12 處展點×43 位跨世代藝術家×6 組創作團隊
2015/3/28~4/26	用藝術，為土地發聲！串聯 17 處展點×50 位跨世代藝術家×6 組創作團隊
2014/3/13~4/13	一場出牆×跨域的藝術饗宴：串聯 19 處展點×65 位跨世代藝術家×李梅樹原作駐點
2013/3/23~4/21	古典與現代交揉的藝術巡禮：李梅樹大師&三峽當代藝術家聯展（12 展點）
2012/3/23~4/29	首屆梅樹月藝術展演活動

九年一貫課程國中社會教科書 公民內涵之課程發展

朱美珍

九年一貫課程改革初衷是權力鬆綁、課程統整、去知識化，強調以學生為中心、培養基本能力。然這次課程改革經過 4 次課綱實施後，理想上教科書研發應可以更開放、更適性，但歷經教科書商品化，市場競爭下的經濟效應卻複雜化了課程的發展。本研究以 K 版本國中社會的公民教材為例，探討教科書發展演變歷程及其呈現的課程觀。經訪談 5 位教科書編者、主編，輔以分析 4 個版次的教科書文本，最後整理歸納三點結論，並提出省思：（一）教科書是市場經濟效應結合教師偏好的產物；（二）固著於社會適應、學科結構、教師中心的課程觀；（三）課程改革理念與教科書研編之間產生斷裂。

關鍵詞：九年一貫課程、國中社會、公民教科書、課程觀

收件：2019年3月29日；修改：2019年5月23日；接受：2019年6月27日

Investigating the Evolution of Civics Textbooks for Junior High School Social Studies in Grade 1-9 Curriculum Guidelines

Mei-Chen Chu

The original aims of grade 1-9 curriculum reform were to deregulate, integrate the curriculum, and reduce knowledge loads, emphasizing the student-centered curriculum perspective and cultivation of basic competences. Despite the fact that the implementation of grade 1-9 curriculum reform should have made textbook compilation more suitable for learners, the economic effects have complicated the development of the textbooks. This study uses the K version of civics textbooks for junior high school social studies to explore the evolution of textbooks and the respective curriculum perspectives. In-depth interviews were conducted with 5 key persons who participated in editing K version civics textbooks and made reference to 4 editions of textbooks. The results revealed that (1) textbooks are the product of market economy effects combined with teacher preferences, (2) civics textbooks tend to be constrained to the curriculum perspectives of social adaptation, subject matter structures and the teacher-centered approach, and (3) the implementation of curriculum reform and the development of textbooks are not coherently related.

Keywords: Grade 1-9 curriculum, junior high school social studies, civics textbooks, curriculum perspectives

Received: March 29, 2019; Revised: May 23, 2019; Accepted: June 27, 2019

壹、緒論

2000 年推行的九年一貫課程是臺灣中小學課程典範轉移的轉捩點，因為政府鬆綁了長期戒嚴的教育思維，解放課程標準、教材綱要的嚴格規定，改採課程綱要、主題軸、能力指標等原則性規範，期待課程與教學能回歸到學生中心，接近其生活經驗，朝向人本精神、多元文化的教育理想。因此，伴隨著課程鬆綁，教科書制度也跟著開放，給予教科書編者設計課程、編選教材，更大的自由裁量權，期盼呈現多元風貌。同時，課程統整是這次課程改革的基本理念，以學習領域取代學科設置，強調從「學科中心」的知識觀轉向「生活基本能力」的知識觀，希望學生習得帶得走的能力，而非生硬死背的學科知識（國民中小學九年一貫課程暫行綱要——總綱，2000；歐用生、黃騰，2007），當然教科書編輯也應掌握此理念，作為教材設計依歸。

「國中社會」這一科教科書從 1990 年代起即有學者呼籲以合科方式編輯，1994 年修訂國中課程曾為教育學界熱議話題，但課程學者和學科專家尚未達成共識前，即因當時政府力主「立足臺灣、胸懷大陸、放眼世界」政策，首度在「本土化」教育論述下採合科形式設科，將國一歷史、地理、公民三科合併，增設「認識臺灣」乙科（朱美珍，2017；許誌庭，2008）。爾後九年一貫課程實施，更打破學科界線，提出學習領域，嘗試整合社會議題，形成一種具適時自我調整與回應多元社會取向的課程機制（卯靜儒，2001）。國中階段便將前一課程的歷史、地理、公民三科統合為「社會領域」，定義為統整自我、人與人、人與環境間互動關係，包含人的生存、生計、生活與生命四大層面所產生的知識領域，希望藉由課程統整設計教材，協助學生類化、簡化社會科學知識，內化成有意義的知識，再轉化為學生的生活基本能力（國民中小學九年一貫課程暫行綱要——社會領域，2000）。

然九年一貫課程實施數年，歐用生與黃騰（2007）研究指出，教師認為「沒有統整課程的教科書」是影響「課程統整」無法實踐到教學場域的原因之一，因為仰賴教科書是教師教學常態，當教育部審定的國中社會教科書無法做好統整時，更遑論期待教師進行統整教學。宋佩芬（2004）研究亦點出，九年一貫課程改革後教師表面上按照國中社會新教材教學，但心中仍以「國編版」作為他們衡酌教學內容的框架。因此，在課綱要求「課程統整」和教師偏好「分科編輯、分科教學」之間拉鋸，編輯群如何協商、妥協發展教科書，是我們關切的焦點。儘管多項研究亦指出，審查、教學、考試等都是影響九年一貫國中社會課程實施的理想與實際間落差的原因（宋佩芬，2004；吳俊憲，2002；歐用生、黃騰，2007），但教科書編輯群如何面對這些外部影響因素，來選擇教材知識、組織課程，最終形成教科書的課程觀，卻較少被人探討，值得進一步深究。

公民這一科自 1968 年九年國教起，首列國民中學課程第一科（國民中學暫時課程標準，1968），顯見其對國民教育的重要意義。解嚴後該科課程發展亦逐步擺脫民族精神教育、反共愛國意識、三民主義建國理想，強調集體共善的社群主義公民教育，趨向強調權利、民主、法治、責任及肯認差異、尊重包容等自由主義、多元文化主義的公民教育，尤其 1994 年課程國中公民教科書編審更突破課程標準的框架，啟動教材研發，試圖讓教科書編寫重回「學生本位」、「生活經驗」理念上，為教科書的課程組織、內容選材與教學設計奠定轉型基礎（朱美珍，2017）。2000 年實施九年一貫課程，公民科雖因課程統整融入社會領域，但實際上，各審定版本國中社會教科書仍呈現明顯分科樣貌，既然公民課程對國民教育深具指標性意涵，探究開放後公民教材的課程發展，當有益於理解從國編版過渡到審定版公民教科書的發展軌跡，同時，對發展十二年國教國中社會教科書亦能起定錨作用，鑑往知來。基於此，本文所欲探究的問題包括：一、九年一貫課程國中社會教科書中公民教材的知識選擇

如何在不同團體與意識型態的角力、協商中產生？其意涵為何？又呈現怎樣的課程觀？二、理解國中社會教科書中公民教材的課程內涵及其發展歷程，對十二年國教研發國中社會教科書能提供怎樣的省思？

貳、研究方法與實施

爲使研究更聚焦，本文選取現行國中社會教科書審定通過三個版本中的 K 版爲對象，進行探究。之所以選取 K 版的理由有二：一、該版國中社會教科書曾歷經一段研發教材從課程統整走向分科編輯的轉折歷程，頗值得深究。二、該出版業者研編中小學教科書經驗已逾 20 餘年，迄今仍是少數能供應全科教科圖書的出版業者之一，對推動臺灣中小學教育深具影響力。但也因爲本文只選 K 版進行探究，無法對九年一貫課程國中社會教科書中公民教材的課程發展做全面推論，無形中是本研究限制之一。

本文主要採深度訪談及文本分析爲資料蒐集與分析方法。其中深度訪談邀請曾實際參與 K 版國中社會教科書中公民教材編輯之編者、主編計 5 位，進行訪談，基本資料如表 1，訪談重點如下：

一、2000 年暫綱第 1 版國中社會教科書中公民教材的課程設計理念緣起、發展過程爲何？而後在怎樣的社會脈絡下改回分科編輯，調整理由、發展過程爲何？2005 年課綱公布基本內容之後，公民教材的課程設計理念爲何？採哪些編輯策略？發展過程爲何？

二、九年一貫課程歷次課綱修訂，對國中社會教科書中公民教材的內容選材、編寫體例、教學設計等，考量哪些編輯原則？做了哪些改變？

三、從前述公民教材的編輯經驗中，對現行十二年國教課程實施，有哪些地方值得反思？

爲使研究周延起見，本文輔以分析依據 4 次課綱編修而成的國中社會教科書公民教材內容，計有 2000 年暫綱初版、2003 年課綱初版，增訂「基

本內容」的 2005 年課綱初版、2008 年課綱再版等 4 個版次，詳如表 2 所示。其標示方式如：依據 2000 年暫綱編輯的國中 1 上教科書，標示為「2000 教-1 上」；2000 年暫綱編輯的國中 1 上教師手冊，標示為「2000 師-1 上」，而依據 2003 年、2005 年、2008 年課綱編輯的教科用書標示方式比照 2000 年暫綱，以下類推。同時，研究者亦蒐集相關專書、九年一貫課程歷次社會領域課程綱要、教師手冊等文件資料，與訪談內容、教科書文本交叉比對，相互佐證，以增進本研究的信實性。

表 1 受訪者基本資料

受訪者	編輯職務	參與課程綱要	訪談日期	標示方式
A	編者	2000 年暫綱	2018.10.05 2018.10.17	A-1071005 A-1071017
B	編者、諮詢	2000 年暫綱、2003 年、2005 年、2008 年課綱	2018.10.11	B-1071011
C	主編	2000 年暫綱、2003 年、2005 年、2008 年課綱	2018.10.25	C-1071025
D	主編	2000 年暫綱、2008 年課綱	2018.10.25	D-1071025
E	編者	2008 年課綱	2018.11.06	E-1071106

表 2 K 版國中社會教科書公民內涵一覽表

課程綱要	2000 年暫綱	2003 年課綱	2005 年課綱	2008 年課綱	
各冊教材內容	1 上	政治活動 經濟生活	從個人到社區發展	從個人到社區發展	從個人到社區發展
	1 下	臺灣社會的轉型	社會生活	社會生活	社會生活
	2 上	政治生活	政治生活	政治生活	政治生活
	2 下	法律生活	法律生活	法律生活	法律生活
	3 上	經濟生活	經濟生活	經濟生活	經濟生活
	3 下	科技與世界展望	國際社會與世界公民	全球化與國際社會	全球化與國際社會
版次	初版	初版	初版	再版	
出版年月	2002.07~2005.01	2004.09~2007.01	2007.09~2010.02	2012.09~2016.02	

參、K 版國中社會教科書公民內涵的課程發展

由於社會領域集結歷史、地理、政治、經濟、法律、文化等學門知識，而且課綱的能力指標解讀空間大，對編輯群而言，該如何選擇、分配與決定教科書知識內容，難度頗大。當時各版本國中社會教科書的編輯理念互異，課程組織方式、教材內容安排亦不盡相同，因而產生不同版本間教材銜接、轉換困難，造成學生學習困擾，再加上，社會領域界定的知識範疇不明確，基測命題須有統一範圍，就出現命題問題，教育部遂在 2005 年邀集學者專家研商決定在 2003 年課綱之下增列「基本內容」¹，作為教科書編輯、師生教學、基測命題的參據（國民中小學九年一貫課程綱要——社會領域，2005）。自此，國中社會教科書編寫除依據能力指標外，更有基本內容可明確依循，同時，也因為以課程統整作為教材研發起點的 K 版國中社會教科書，曾歷經一段醞釀—拉鋸—轉折—順勢的課程發展歷程，故本文依醞釀萌芽（2000 年暫綱初期）、拉鋸轉折（2000 年暫綱後期到 2003 年課綱）、順勢延展（2005 年課綱增訂基本內容後到 2008 年課綱）三個階段，分述社會教科書中公民教材的課程演變及其特色。

一、醞釀萌芽：走向課程統整的編輯取徑（2002~2003 年）

「課程統整」是九年一貫課程改革的核心理念，但如何編寫出具統整精神的教科書，卻不是一件易事，各民間出版業者也未曾有此經驗，因此，仰賴具編書經驗的學者專家，籌組陣容堅強的編輯團隊，是課程實施初期各出版業者首要之務。當時 K 版籌組國中社會教科書編輯團隊，以邀集具編輯國編版教科書經驗的教授、老師為主，編制上設總召 1 人，下分歷史、地理跟公民三組，各邀請 2 位教授及數名國中現職教師共同組成，然後透過會議形式，展開一系列解讀課綱理念及能力指

¹ 教育部於 2005 年 8 月 8 日臺國（二）字第 0940101842C 號令修正社會學習領域七至九年級基本內容。

標、研擬課程架構、編寫教材內容等研發工作。

其實最關鍵性的是籌組編寫團隊，就是那時候我們認為有教科書編寫經驗的老師、教授。……剛開始的時候，我們花很多的時間去解讀能力指標，擬訂整個一~六冊的課程架構，從能力指標解讀一直到具體架構整體一~六冊的內容，都透過每一次會議中慢慢成形，……當時的課程架構仰賴教授比較多，之後進入實際內容編寫就是執筆老師。
(D-1071025)

其實這種研編模式與 1994 年課程國編版國中教科書的研發方式大致雷同 (朱美珍, 2017)，只不過研發教科書的主從地位不同而已，從學科專家主導，改為現職教師擔綱、學科專家從旁指導、審閱、諮詢，究其原因：

……之所以選擇國中老師有幾個考量，第一個他熟悉教學，因為整個課程越走向比較開放，在選材或教材內容上，我們希望由國中老師參與，因為他們比較貼近國中生。……社會牽涉到學科屬性，歷史學、地理學、法律學、政治學、經濟學各種專業知識的把關，我們會比較仰賴各科專業的諮詢教授，來幫我們做文字上審稿把關跟提供意見。
(D-1071025)

由此他們發展而成的國中社會教科書公民內涵有下列課程特色：

(一) 採「臺灣→中國→世界」架構的課程組織

一開始，K 版國中社會教科書的設計構思是學科專家研議而來 (D-1071025)，他們主要根據目標模式設計課程架構，再依過程模式的精神發展教材，即掌握社會科學概念系統的特質及學習經驗的發展過程，透過重要且深具意義的事實，將抽象化的概念具體化，強化學生的學習效果，再配合學生心智發展和國民教育目的，展開教材設計 (2000 師-1 上)。當時他們主要採大單元主題的課程統整方式設計教材，強調

主題之下各學科間的連結和互補，希望國中生能學到學科之間不同研究觀點所創造出來的知識系統，不要為統整而犧牲各學科的基本知識，達成「有一塊地，地上有一群具有歷史感的人，這一群具有歷史感的人能遵守現代社會生活的規範」的國民教育目標（2000 師-1 上：11）。

據此目標，社會教科書參照 1994 年課程以臺灣為起點，擴及中國、世界的同心圓設計課程架構，再採科際整合方式統整地理、歷史、公民等學科知識內容（B-1071011）。其中公民教材以一年級「臺灣」、二年級「中國」、三年級「世界」為主軸，搭配上學期「政治活動、經濟生活」；下學期「社會生活（含法律、文化）」主題，架構出一~三年級的課程內容，如表 3 所述。

但像這樣搭配地理、歷史教材融入社會領域的課程設計，打散原本公民教材一貫採社會科學知識架構，也算是一項創舉，如主編 D 說：

我們第一冊確實是走統整模式，課程架構上很明顯公民去配合歷史跟地理，……其實照以前國編館的架構來講，公民一上是不太可能切入政治跟經濟，因為歷史扣到臺灣政治跟經濟的發展，地理講到臺灣自然地理的特色，顯然它是要扣到歷史和地理，……我們那時候很勇敢把這個東西統整在一起。（D-1071025）

只不過公民教材因劃分臺灣、中國、世界三個層面分述，學科知識就顯得較為零散、內容深度不足，這是常年慣於教導系統性學科知識的老師所不能接受，編者 A 指出：

這個問題出在哪裡？……在臺灣的大框架下，談經濟、政治，只有輕描淡寫，有氣無力，……整個知識有點支離，就是一塊一塊來講，沒辦法很完整的交代，……老師一定有比較，就覺得國編版經濟寫得很完整，而且很多實例講得很清楚，很淺顯，所以大家接受度很高。……所以那時候被人家罵得很兇，也是無可奈何！（A-1071005）

表 3 K 版國中社會教科書公民內涵的課程內容

年級 學期	主題	一年級 臺灣	二年級 中國	三年級 世界
上	政治活動	政府的組成 地方事務 政治參與	中共政權的建立 中共政治組織 中共民族政策	政黨政治 國際政治 國際組織
	經濟生活	選擇的課題 消費與生產 貨幣與銀行	共產主義的中國 中國的經濟改革 中國的貿易與投資	分工與合作 國際貿易 環境保育
下	社會生活	臺灣社會的生活與文化 社會組織與互動 社會結構的變遷 變遷中的社會問題 社會變遷的調適 權利救濟	家庭組織 親屬關係 家庭倫理 休閒生活 宗教生活 生命禮俗	社會變遷 大眾傳播 文化交流 資訊社會 科技時代 永續發展

資料來源：K 版（2000 師-1 上：13-14）。

再者，先談政治、經濟等制度面課題，再切入社會、法律、文化等生活面，也與公民課程慣於先從「教育文化、社會、法律」談起，再導入「政治、經濟」，由近而遠、由易而難的課程組織相悖離，編者 B 覺得：

剛開始老師都會覺得好難，……真的，當我們把政治跟經濟這麼硬梆梆的東西給國一的孩子，要用他們的語言去讓他們了解的時候，我們覺得那個筆觸是很難下筆，用字遣詞都很難變得簡單。（B-1071011）

於是，K 版國中社會教科書發行後，因為「這個編寫方式不好教，人家沒辦法接受」（A-1071005），沒有獲得現場老師青睞。在市場機制汰弱下，K 版只能順應情勢調整編輯策略，使得原本預計以中國、世界主軸編寫二、三年級公民教材的工作嘎然而止，轉而恢復類似國編版國中公民課程架構，二年級「政治生活、法律生活」；三年級「經濟生活、科技與世界展望文化」進行編寫。

（二）延伸國編版素材的內容選材

從歷次課程修訂可知，新課程多立基於前一次課程的基礎上進行研修，雖然九年一貫課程綱要的能力指標解讀空間很大，但基本上，各學習階段所要涵蓋的課程知識範疇，並沒有變動太多。此時期國中社會教科書中公民教材的選材並沒有脫離國編版內容的知識範疇（A-1071017；C-1071025），編輯團隊多以國編版教材知識為藍本，再考量能否對應能力指標內涵作為選材依據。

九年一貫剛開始，以能力指標作為導向，可是整個課程涉及到實質學習內涵時，基本上還是以國編館那套知識脈絡為核心，應該沒有變。……因為我們同時看國編版的課程知識，但旁邊解讀能力指標……在能力指標解讀之後，某程度還會引導我們調整內容敘寫的方向。（D-1071025）

以「家庭價值」為題的內容選材為例，編者 B 指出他們以國編版的「親屬關係、家庭型態、家庭功能」等素材為藍本，然後搭配解讀能力指標，延伸到「家庭問題、家庭暴力」等題材，最後導入建立「平權的家庭價值」的概念，形成他們研發教科書的選材方向及編寫構念（B-1071011）。

大體而言，此時期公民教材的內容取材與 1994 年課程國中公民課程大致雷同，選材方向仍以符合民主素養的道德內涵、貼近學生的生活經驗、強調公民權利與責任為主（朱美珍，2017）。之所以不能脫離國編版的選材範疇，究其原因如編者 A 所說：「也不是說保守，因為考慮到老師跟學生的接受度……，老師在挑書」（A-1071017）。且公民的教材組織在統整架構下，已經做很大改變，編者 B 坦言他們遷就現場老師的教學習慣，選材策略就趨於保守，以策安全。

其實我們選材主要還是參考統編本，第一年的內容我們沒有多餘的能力去突破，有兩個考量點：第一個，我們的能力很有限，光是想怎樣去跟歷史、地理搭配就已經難了，第二個，我們考量到老師，因為老

師已經習慣這些東西，當要寫這些題材的時候，你要回過頭去看他們現在教什麼東西，才有辦法從這裡寫。(B-1071011)

(三) 學科相互援引、補充的編寫方式

當時總召希望我們不要寫的公民，看起來讓人家就覺得就是公民，要讓它感覺看起來又很像歷史，又很像地理。……基本上，總召認為公民不要為了教經濟就寫經濟，教法律就寫法律，這樣子是沒辦法貼近孩子的生活，他希望能夠打破那個範疇。(B-1071011)

據此，運用學科知識之間互援、互補、聯繫，是當時編輯團隊編寫教科書的主要策略，如「編輯要旨」明載該書的編輯特色：

強調社會科學各領域間的互援、互補關係，採事實與概念並重的方式，精選圖、照片、表，將課文內容具象化或輔助教學說明，強化學習效果。(2000 教-1 上：編輯要旨)

因此，編輯團隊撰寫教材時，常會運用地理、歷史教材已經學習過的事實、知識，來闡述公民教材所欲介紹的社會科學概念，使教材內容藉由學科間相互援引、補充，達到串聯統整之效。例如：闡述經濟學選擇課題的「欲望無窮，資源有限」概念，引述歷史教材中臺灣原住民早期獵鹿習性為例，儘量不獵殺母鹿和小鹿，來維持鹿群生態平衡（2000 教-1 上：110）。又如談及「文化交流的影響」時，舉出地理教材中介紹臺東舉辦國際性的南島文化節為例，說明臺灣原住民已與其他南島民族進行文化交流，走向國際社會（2000 教-3 下：140）。

此外，設計「學習延長線」課後作業也是採同樣的編寫方式，如編者 B 所述：

……以甲版來說，當時會希望我們設計的活動能夠同時兼顧到歷史、地理、公民。……雖然同樣講「經濟」，要看看歷史講什麼，地理講什麼，公民講什麼，然後希望設計活動能夠回扣到歷史跟地理……所以

當時我們在寫的時候，其實說真的總召會給我們一個很大的挑戰。
(B-1071011)

以 3 下第三單元〈科技與世界展望〉設計的課後作業為例，「紅色警戒」談及原子彈研發與促進世界和平的意義，引述二次世界大戰期間，美國成功研發原子彈，轟炸日本廣島的歷史史實(2000 教-3 下:123)；「明天過後」探討溫室效應可能引發全球災難的問題，引述全球暖化帶來氣候變遷的地理資訊(2000 教-3 下:135)等，這些都是學科相互引證、補充的顯例。

(四) 以正向、事實表述課文，再由課後作業提供省思、實踐的教學設計

其實教科書開放審定後，K 版面對來自家長、社會各界對教材評價的壓力更大，主編 C 指出他們編寫教科書常處於左右為難之中。

我要講的是真的很難寫，……因為我們寫到六輕環境污染，臺塑就來關切了……性別議題，你不能全部拿掉，因為就不符合課綱。但選擇只接受男女兩種性別，也是不被接受，這是社會的問題啊！……就教育良心來講，我們應該讓家長們接受有的男生比較娘娘腔，有的女生比較男子氣，要接受這種多元的差異，可是你光解釋就很難，這是兩個不同的思維。……就是課綱有一點極左，家長有一點極右，我們社會沒有進步到可以接受。(C-1071025)

因此，當面對具社會爭議性或國家政策沒有共識的課題，他們多不敢寫進教材內(A-1071017)，編者 B 指出：

我覺得在課程討論的過程中，彼此有各自的政黨色彩，兩邊要講的東西不太一樣，他們會覺得講得不清不楚，乾脆不要講，最後就是妥協掉，我們都不講。(B-1071011)

而且 K 版也有不成文內規：「不要舉負面教材，雖然教育部沒有規定，

但是我們不做」(C-1071025)，主要因為他們擔心來自家長、社會各界對教材批評或反對的聲浪，影響到教科書的銷售(B-1071011)。

儘管 1994 年課程的國中公民教科書已開始嘗試提供負面或衝突性教材，採提問、思辨、澄清的方式敘寫，引發學生對公民課題的理解與省思(朱美珍，2017)，但反觀 K 版國中社會教科書中公民教材的教學設計卻傾向傳遞正向價值，多以事實性表述教材內容，即先闡述社會學科核心概念為起頭，再引述具意義的事實或代表性的例證，相互援引、補充，最後歸納出定論，或以燃起學生心中的道德情懷、力行意願作結語，期能教導學生成為「良好的公民」。例如，依據 2000 年暫綱編輯 1 上第六章〈經濟與生活〉中「選擇的課題」，先闡釋「欲望無窮、資源有限」及「機會成本」概念，再舉臺灣從 1950 年代迄今的產業結構轉型實例，歸納出產業發展的選擇課題(2000 教-1 上：110-113)。又如：2 上第三單元〈政治生活〉中「選舉與投票」，先介紹「政治參政與選舉」概念，闡述選舉的功能、原則，然後引導選民投票抉擇時，應珍惜投票權利，選賢與能，要有民主素養，拒絕賄選(2000 教-2 上：158-162)。可見，此時期教科書的教學設計並沒有因開放政策，更朝向問思、批判而行，反而受制於市場、教育等因素，在規訓教化與事實描述之間游走。

至於社會領綱所欲培養「發展批判思考、價值判斷及解決問題的能力」、「培養社會參與、做理性決定以及實踐的能力」的課程目標，編者 B 就指出教科書通常運用的教學設計方式有：

如果要引導學生去探索思考，探究生活中的某些議題，有幾種呈現方式，一種是先教知識，然後到課後延長學習，才給一個議題，引導學生去看課本裡有哪些知識；另外一種是探究議題，在探究議題過程中會涉及到哪些知識概念，因為知識概念只是個工具，我就把這些知識概念放到兩邊去，學生要真正學會怎麼運用。(B-1071011)

但 K 版公民教材主要採前者，交由課後作業「學習延長線」提供反思、分享、檢核、實踐等公民活動來實現，如「編輯要旨」載明：

設計多元的「學習延長線」，活化教學型態，重視學習經驗的過程，讓學生從活動中學習蒐集與選擇資料、批判分析與思辯，活用學後心得。
(2000 教-1 上：編輯要旨)

此時期公民教材的作業活動除有知識性、記憶式的題型，如填充、選擇、問答外，還包括觀察紀錄、比較分析、心得感想、調查分享、分組討論等開放式活動，如圖 1 呈現的示例。只是這樣的活動設計多延續 1994 年課程國中公民教科書「思考與行動」的設計構思(朱美珍, 2017)，並沒有太多突破。

學習延長線

【經濟制度比一比】

第一則

各位，要好好幹！

我要拼命努力，希望有一天能自己當老闆！

偷懶的人，獎金不會多！

昨天開始要好好努力了。

努力是有代價的！

第二則

每個人必須同樣的富裕。

而且，工廠是大家的。

大家一起努力工作，每個人都可以過一樣好的生活。

不管有沒有努力工作，大家的收入都一樣，真沒幹勁！

1. 這兩則漫畫中，何者比較接近西元1949至1976年間實行共產主義的中國大陸？
2. 這兩則漫畫中，何種制度經濟效率較低？試敘述其理由。
3. 這兩則漫畫中，何種制度下人民可以有較多的自由權利？試敘述其理由。

圖 1 學習延長線的題型示例

資料來源：K 版（2000 教-3 上：165）。

二、拉鋸轉折：徘徊於統整、分科的編輯迷途 (2004~2006年)

對九年一貫課程統整的改革理念，主編 C 表示他們起初是相當支持的。

我們公司沒有一定立場說要分科、還是統整，其實我們希望找一個非常優秀的團隊，能夠編訂一本符合國家課程的優秀教材，所以當時說要做統整的時候，我們認為理所當然的事，我們沒有其他的雜音。

(C-1071025)

的確課程實施之初，K 版教科書是落實社會領綱精神，寫得較為統整的版本 (B-1071011)，可是等到選書時，該版教科書並沒有如預期地獲得學校、老師青睞。

因為整個九年一貫就是訴求統整。可是統整這件事情在國中端，其實是一個非常危險、理想色彩太過濃厚的政策，它完全沒有考慮到教學現場，從師培體系開始就是分科走向，學校配課也是分科配課，老師教學都是分科教學，所以當時的統整在教學現場根本就走不通。

(C-1071025)

對，沒錯，我覺得我們錯估形勢……當時總召希望我們不要寫的公民看起來讓人家就覺得就是公民，要讓它感覺看起來又很像歷史，又很像地理。我們心裡想老師一定會罵死，結果果不其然，學校老師拿到這個版本，就罵這誰會教啊！(B-1071011)

現場老師認為在統整架構下公民教材的知識體系，不但被「臺灣→中國→世界」同心圓架構切割得支離破碎，而且又被地理、歷史教材跨學科互援、互補的編寫方式相互掣肘，難以開展，編者 B 指出編書的難處：

我們以往寫教材都有自己的知識系統……例如，介紹機會成本，一定

會先講經濟問題，就是「資源有限，欲望無窮」，但是那時候我們不可以這樣寫，當時教材比較會從歷史跟地理談到的概念去提。……可是我們碰到的問題是用歷史、地理例子，離學生很遠，所以我們當時就覺得被歷史跟地理綁架，綁手綁腳，沒有辦法發展自己的系統知識。

(B-1071011)

再加上，學校端選用統整形式的教科書又遭遇課務安排、教學專業分工難以操作的困境，間接也導致該版教科書「叫好不叫座」，主編 D 感慨地說：

其實那時候選擇我們版本的老師都是支持統整理念，他們也確實想去落實課程統整的精神，可是後來要排課的時候，他們發現有些課程不好排，比如說我是公民老師，我真的沒有辦法去教地理，或沒有辦法去教歷史。在這種狀況下，整個師資對三科教學上的專業度，其實也是沒有把握。所以他們第一年用完後，還是回到原來的分科，等於第二年就沒有再選我們版本了。……所以只能說有些願意嘗試，也支持的學校在整個過程裡發現太多問題，就走不下去了。(D-1071025)

可見就算老師認同課程統整的理念，也願意選用具統整精神的教科書，但學校排課、教學專業，甚至師培課程等配套措施無法跟上新課程實施的腳步，課程改革理念就真的很難落實到教學現場。

此外，來自教科書審查端對「課程統整」採寬鬆解讀的作法，也是課綱理想無法實現的原因之一，因為審查結果是參照國編版分科架構的教科書也能通過審定，無形中讓市場上瀰漫一股「新課綱統整 vs.國編版分科」的拉鋸，國中社會教科書的形式就呈現百花齊放。

其實我們每次面臨到新課程的問題都是一樣，就是整個審查端跟訴諸新課程理念之間沒有一致性。……因為我們真的很有勇氣，而且願意落實，嘗試統整教材，可是其他家版本的課程架構完全跟國編版一樣，而且是分科架構，也送審通過，造成老師在選書的時候，因為它好教，他熟悉這樣子，會去選擇一個舊知識體系的架構跟內容。所以，我們

常常面臨到審查過後，整個市場上的所有版本結構分歧很大。
(D-1071025)

但最終教師偏好決定了市場趨勢，新課綱的統整理念似乎也只是曇花一現，老師選擇了分科架構的教科書，讓主編 C 不得不感嘆「可能是我們被洗腦得太成功，也太信任九貫課綱的理念了」(C-1071025)。主編 D 也深刻體認到：

如果從課綱到審查沒有一致，而且沒有比較嚴格或清楚的把關，教材一出來之後，其實不是教科書本身在檢驗新課程的實施，而是學校老師在檢驗整個課程的實施，那麼我們出版業者都是要配合老師檢驗教材的過程，……確實民間出版業者還是有市占率的考量。(D-1071025)

同時，他指出他們編書的立場必須在教育與市場間尋求一個平衡點。

……其實整個課綱強調「統整」，但是統整在現實教學中對老師有一定的難度，如果說教科書有所謂的基本立場的話，就是做到一個平衡點——我們不會放棄國家課程所定調的「統整」精神，但同時我們要在教材編輯能夠兼顧到老師實際教學的需求或期望。這些都是我們訂定課程架構時，會放在心裡頭，然後去檢核課程內容有沒有需要做調整的。(D-1071025)

爾後，儘管 K 版在面臨教科書銷售不佳的強大壓力下，做出一些緊急措施，包括對外積極向老師們宣導該版本教科書編輯理念，舉辦教學教法研習 (C-1071025)；對內調整教科書編輯策略，一方面說服原編輯團隊接受學校老師反映意見，調整課程架構，另一方面又籌組新的編輯團隊，以分科架構研編新版教科書，讓老師有多一種選擇。

……應該說那時候甲版的教授也覺得的確在學校的老師還沒有成熟到去使用統整的教材，但是畢竟我們嘗試過，然後接下來我們還是要去討論學校可能需要什麼樣的教材，在這個架構上去做調整。……其實

那時候甲版的教授也同意，再繼續的時候就走分科模式。(D-1071025)

其實一開始我們編輯團隊還比較捍衛我們的甲版，但日子久了，我們發現漸漸不行，……譬如說老師不會統整教學，這件事情非常難，幾近無法克服，其實我們辦再多的研習，老師仍然無法掌握這個教材怎麼去教，所以我們內部當然要做調整。……那時候才會直接開發另外一個版本：乙版，讓老師有另外一個選擇。(C-1071025)

但終究抵不過市場壓力，不管是甲版或新編乙版的國中社會教科書公民教材，都走回國編版類似 1994 課程「社會科學」的課程架構編寫，而且這樣的課程架構也一直被沿用到 2008 年課綱（如表 2 所示），顯見九年一貫課程歷經 4 次課綱編修的公民教材，只有 2000 年暫綱因應課程統整而做短暫改變，其餘皆沒有脫離「社會科學」的課程組織。

從上述教科書發展的轉折歷程來看，K 版不僅成功說服甲版編輯群接受市場老師的檢驗結果，同時也吸納現場老師的回饋意見，甚至融入教科書審查對課程統整的寬鬆解讀，產生與課綱理念不一致的觀點，他們積極謀合商業模式與教育場域，例如，進場觀課、回饋調查意見、開發乙版教材，讓編輯團隊潛移默化地接受他們的領導權，來維持教科書市占率的優勢。就如 Apple（1993）所指，這是一種文化霸權所形成的權力／知識關係，霸權會隨著時空的轉變而被挑戰，支配階級必須不斷收編反對的弱勢聲音或融入部分對立的意識型態，使霸權文化看起來關照到大眾的利益與處境，以維持其合法的地位（卯靜儒，2001）。

同時，也嗅覺到乙版教科書知識之所以產生，是架構在甲版銷售不佳的經濟效應、審查採寬鬆解讀、學校行政無法操作、國編版教材參照、基測會考引領等不同歷史軌道、多種論述相互鬥爭的權力配置關係中孕育而生，如同 Popkewitz（1991）所指權力生產知識、知識建構主體，當權力關係改變時，知識也一直被再建構，且此種知識的產生與存在就是在某種權力關係的基礎上被造就出來的一種政治烙印與社會建構（卯靜儒，2001；歐用生，2016）。

三、順勢延展：定向回歸分科的編輯原路（2007~2018年）

歷經 2000 年暫網市場失利的慘痛教訓後，K 版記取前車之鑑，更篤定「我們是往市場傾斜，因為我們不能太過於堅持捍衛九貫的精神，也要適時了解教學現場」（C-1071025）的基本立場。在此同時，為使各版本國中社會教科書內容有所交集，教育部增訂「基本內容」，俾便教科書編輯、師生教學、學測命題有所遵循。然這套「基本內容」以區域為課程組織核心，探討臺灣、中國和世界不同區域，在古代、近代和現代不同時間脈絡中的人群所形成的政治體制、社會制度和風貌，並以人類社會及全球環境的永續發展為學習主軸（國民中小學九年一貫課程綱要——社會領域，2005）。雖然它的設計理念隱約可見類似 K 版初期的課程統整架構，但實質上是政策性宣示容許國中社會採地理、歷史、公民分科編輯，讓公民教材恢復類似國編版「教育、社會、政治、法律、經濟、文化」的社會科學架構（D-1071025），其基本內容如表 4 所示。

自此，K 版國中社會公民教材根據基本內容編寫，採「編輯要旨」明載：

……連結個人與大我，從個人出發，逐次邁向家庭、學校、社區、國內社會、國際社會等群己範疇。各範疇內適時以價值觀、政治、法律、經濟等主題進行探討。（2005 教-1 上：編輯要旨）

課程架構發展教材，其特色如下：

表 4 七到九年級公民內涵的基本內容

年級	七年級	八年級	九年級
基本內容	社區參與 家庭與社會變遷 校園生活 社會群體的意義與差異 差異的存在及其解決 家庭與法律	國家的組成 基本人權與國民義務 民主與法治 法律的內容與執行 政府的經濟功能與角色	家庭內的經濟事務 社會上經濟事務的分工合作 衝突與調適的類型 臺灣的國際地位 個人的參與國際社會活動 國際社會裡國與國的關係

資料來源：國民中小學九年一貫課程綱要——社會領域（2005：36-47）。

(一) 以市場偏好為依歸，採滾動式修正的編輯理念

過往 K 版多從了解新課綱精神及內涵，再參考外國教科書編寫，作為他們研發教科書的起步，的確 2000 年暫綱實施初期，他們採密集教育訓練方式，凝聚編輯理念，增能編輯團隊研發教材的能力 (C-1071025)。但到了這個階段，他們已有 2000 年暫綱、2003 年課綱研編教科書的經驗為基礎，再加上，教科書也通過現場教師使用的檢驗，所以主編 D 指出：

其實從乙版之後，我們就沒有特別針對設計理念去處理。……對編輯而言，我們的設計理念跟國家課程的課綱解讀是串在一起的，國家課程是我們最重要的指引。(D-1071025)

至於教科書如何繼續研發，他認為這是一個「跟現實對話、拔河的過程」(D-1071025)。尤其基本內容公布後，國中社會領域所涵蓋的課程內容更加明確，他們會比較關注現場老師的教學需求，以老師的意見回饋作為他們滾動式修訂教材的依據。

……教科書發展階段就是我們會安排一些課程研究編輯【課研】或是教材研究編輯【教研】到學校跟老師做服務，這包括兩個角色，一個是觀課，他們會先去了解教材在學校現場使用的狀況，去學校觀課看老師怎麼教學；另一種是調查研究，就是蒐集老師教完以後給我們的一些回饋意見，讓教材怎樣可以更好，作為下一次修訂改版的重要依據。(C-1071025)

對編輯團隊來說，如何回應現場老師對教材的回饋意見，形成他們編修教材的理念，編者 E 描述他們編修教材的實際情形：

印象中，我們很少再拿課綱去檢討這個東西【教科書內容】，因為我們覺得這已經送審通過，所以再修的話，主要針對一些文字，或者更新圖照跟例子，尤其現場老師會在乎照片已經舊了。……我們開會的時

候，就是教研會在旁邊給這一課的現場修改意見，我們一起討論要不要去回應這個意見，或者是回應我們該怎麼去修，……甚至我們不想修，但是要告訴老師為什麼不修，讓教研可以帶回現場。(E-1071106)

顯見，此時期編輯團隊心中並沒有既定的編輯理念，多以迎合市場偏好，回饋現場老師意見為要，不再拘泥於課綱理念、目標、能力指標能否彰顯於教材中。

(二) 遵循基本內容作選材，增添社會正義、多元文化素材

由於 2005 年課綱增訂「基本內容」已有較明確的選材指引，再加上，他們經常透過教學現場了解公民課程的新觀點或趨勢，無形中成為選材重點，主編 D 指出：

……我們實際編寫的時候，分兩個部分，第一個國家課程引導我們教材內容要編選什麼，……說實在的，九貫剛開始我們確實用國編版內容作為選材非常重要的基礎。……然後再加上他們平常教學一些比較新的理念、比較新課程知識點，還有新趨勢脈動，再回過頭來檢視這些內容有沒有需要做調整或是讓它更進步，然後會慢慢透過討論去調整，讓編寫老師能夠朝這個方向去做。(D-1071025)

此時 K 版公民教材除延續 2000 年暫綱到 2003 年課綱強調民主素養、權利與責任等選材取向外，更關注到集體權利、差異平等的社會正義課題，以及尊重、包容、接納多元文化。所以內容選材增添了性別、人權、環保、族群、勞動等素材，例如，談及「性別平等」從消極破除性別刻板印象到積極推動性別工作平等法、性別教育法、性騷擾防治、育嬰假陪產假（2005 教-1 上：150-157；2008 教-1 上：135-140）；說到「家庭」從型態變遷、家庭功能轉變到化解家庭衝突、家庭暴力防治（2005 教-1 上：124-141；2008 教-1 上：143-160）。另，新增肯認「多元智慧」（2005 教-1 上：120，145-146；2008 教-1 上：129，164）；尊重「生命教

育」(2005 教-1 上：121-122；2008 教-1 上：132-133)；包容「多元文化」(2005 教-1 下：134；2008 教-1 下：158-159)；加強「社會保險與救助」(2005 教-1 下：168-173；2008 教-1 下：174-175)；關注「社會權」(勞動權、環境權)(2008 教-2 下：157, 159)、「智財權」(2005 教-3 下：98；2008 教-3 下：104-105)、「個資法」(2005 教-3 下：93；2008 教-3 下：101)等權利；提升「媒體識讀能力」(2005 教-1 下：135；2008 教-3 下：102-103)，以及關心「永續發展、綠色經濟」(2005 教-3 上：172；2008 教-3 上：196-197)等教材。

至於過往國民教育階段較少觸及「國家主權」，在此時首次將臺灣之於國際社會的國家處境敏感議題，寫入國中階段的公民教材中(2005 教-2 上：119)，到 2008 年課綱時，更提及國家認同分歧問題(2008 教-2 上：145)，顯示國中公民課程中懸缺已久的「愛國教育」再度被重視，且以多元、尊重、包容等民主素養內涵重新詮釋「愛國」意涵，對國民教育階段培養學生愛國情操有另一番新意。

(三) 善用下標列點、圖表輔襯的編寫方式

基本上，迎合老師教學的需求是他們編輯教科書的基本理念，K 版國中社會教科書公民內涵設計主要以「盡量讓老師好教」為出發(C-1071025)。相對於學生而言，有系統歸類、有條理陳述學科知識概念，亦有助於他們有效學習，故基於教、學考量，此時編寫公民教材多採下列方式：

1. 以列點下標題方式敘寫教材

誠如編者 E 所言：

標題是老師最愛……現場老師說因為文字那麼長，學生就不想看，如果有個標題的話，學生一看就知道這段內容在講什麼。……其實我們有討論過，如果你把它編得比較貼近生活，老師會覺得不知道該怎麼教，也不知道怎麼出考題，……怎麼考試對老師來講很重要，如果你

們沒有列點，就比較沒有那些知識，老師根本不知道該怎麼考。……教科書就是給老師教吧！給考試用吧！（E-10711061）

依據 2008 年課綱編輯的教科書在編輯要旨明載：「每課中提綱挈領標出段落主題，以利教學掌握」（2008 教-1 上：編輯要旨），顯見這種列點下標的教材敘寫方式，是為方便教師教學掌握學科概念及考試重點，也能讓學生提綱挈領地有效學習，其撰寫形式如圖 2 所示。

同時，課文中出現重要概念除以粗體字標示，另闢「廣角鏡」、「充電站」來解說概念或補充資訊，幫助學生理解教材文意。只不過這樣的編寫方式透露出學科知識系統性與完整度，是很重要的，因為現場老師在乎的是教科書能否把事實、概念闡釋得夠清楚，提供的學科概念知識



圖 2 K 版教科書編排版式示例

資料來源：K 版（2008 教-2 上：146-147）。

量是否充足，反而對提供學生省思、討論的提問或線索，需求不大，其根本考量還是回歸到考試問題（E-10711061）。

2.以圖文整合方式呈現內容

其實初期 K 版曾以圖文整合設計教科書，來達成學生作課程統整學習的目的，如主編 D 所述：

九年一貫開始很強調統整，……那時候除了課文敘寫之外，其實學生在統整的理解，有時候真的是需要圖文去做一些整合設計，在歸納過程讓學生可以學習到跨課或是跨冊之間的連結。（D-1071025）

但此時期他們利用圖示與圖解來輔襯課文，卻是為了讓現場老師比較好解說概念重點，協助學生理解課文中的主題概念，強化學習效果，如編者 E、主編 D 的觀察：

很多老師會覺得【課文】文字其實很片斷，……因為在跟學生講解的時候，就會畫上一些圖，幫助學生比較容易去理解，所以課本想試著去這樣編，而且現場老師也蠻喜歡這種統整的表格或是圖，可以讓他很輕易的去講解。（E-10711061）

其實老師會去看教科書整體圖文版面設計，我想版面設計就是教學的功能性，對於學校老師的需求就是教科書呈現出來要好抓重點，然後符合考試的功能性。其實很多時候我們不可能完全是因應考試，去把教科書弄成參考書化，可是慢慢地它多多少少也會形成趨勢。（D-1071025）

至於他們運用圖示或圖解來輔襯課文的編寫策略，編者 B 列舉有：

……圖的功能有幾個，第一種是輔助教材，因為很多老師講完一段課文就要給例子，他才知道要怎麼跟學生講，可是把例子寫在課文裡，文字量就很多，所以通常把例子放到兩邊，用圖去當例子，就不會占版面。第二種是教材希望提到很多議題，我們會講正反雙方不同的看

法，他就會希望你把不同看法整理出來，比如介紹家庭功能的變遷，家庭功能有哪些改變，就把基本功能、改變以後變成怎樣放在左右兩頁，呈現那種視覺效果。……還有一種是圖像學習，像我們在寫某些概念，雖然寫了很清楚，但是學生看不懂，我們只好把它畫成圖，以免寫得很冗長，……當我們畫圖搭配課文，老師就覺得你寫的概念很清楚，學生看了就懂。(B-1071011)

如圖 2 所示，依據 2008 年課綱編輯的 2 上第三單元〈政治生活〉第 1 課描述我國從威權政治轉型到民主政治體制，就依關鍵年代發布之法令政策，以圖文整合呈現其發展歷程（2008 教-2 上：147）。又如 3 上第三單元〈經濟生活〉第 3 課談到經濟活動運作中的生產者和消費者、商品市場和生產要素四者的關係，則以圖 3 的循環圖表示之（2008 教-3 上：169）。

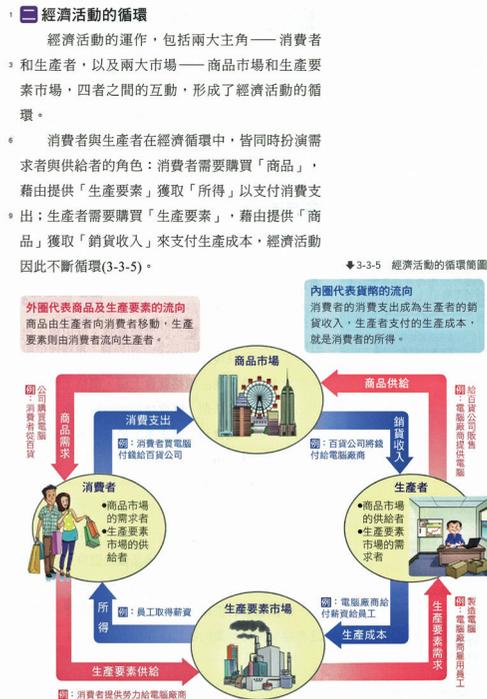


圖 3 經濟活動循環圖

資料來源：K 版（2008 教-3 上：169）。

表象上，這兩種編寫方式都站在學生中心，幫助學生理解課文文意，增強學習效果，但其背後知識論的預設卻是將學生視為消極、被動的接受容器，主要以方便教師教學、掌握命題重點為出發，目的在提升教學績效，尤其是學生學業成績表現。由此顯現，當教科書研發過於追求教學績效，重視學科知識教導時，其課程發展難免因流於技術理性和生產線，關注科學管理的編製程序，而落入工具理性思維(許芳懿, 2006)。

(四) 結合多元媒介但缺乏批判省思的教學設計

到了這個時期，K 版發展教科書不僅承襲初期以傳遞正向價值、事實表述課文的教學構思外，還研擬一些新的編輯體例，讓教學設計更加友善，主編 D 指出他們除了評比國內各時期、各階段、各版本的中小學教科書外，還參考國外教科書設計，當然蒐集現場老師的教學建議，也是他們激發靈感的來源 (D-1071025)。

從 2000 年暫綱到 2008 年課綱發展的公民教材編輯體例，除了「正文、圖表照片、小檔案充電站、腦力激盪動動腦」等基本體例外，還新增課前「學習之窗、學習重點、引起動機」，課中「超連結、Think」；到課後「課後閱讀」，如表 5。

首先，單元頭設計「學習之窗」，除說明公民教材欲達成「了解公民知識、培養公民素養、實踐公民參與能力」的目標，還推薦相關網站資料，輔助學生學習時連結利用。再者，課前增列「學習重點」介紹該課所要習得的概念重點，再以架構圖、漫畫、圖片等引發學習動機。其次，課中新增「超連結」，主要幫助學生對知識概念、背景脈絡作跨課、跨冊或跨領域間的縱向連貫、橫向聯繫，以統整相關學科知識概念。最後，課後提供與課文主題相關的「課後閱讀」資料，補充課文內容，或幫助學生應用所學知識概念，延伸理解社會現象，以拓廣學習層面。

此外，原本只在課後提供學生檢驗學習成果的「腦力激盪、動動腦」作業練習，課中又新增“Think”，其目的希能達到「提供隨堂思辨或技能練習，透過課堂中的師生互動，即時檢視學習成效」的效果 (2005 教-1

表 5 各版次 K 版國中社會教科書公民教材的編輯體例

順序	設計元素	2000 年暫綱	2003 年課綱	2005 年課綱	2008 年課綱
課前	學習之窗				*
	學習重點			*	*
	引起動機		*	*	*
課中	課本正文	*	*	*	*
	圖表、照片	*	*	*	*
	小檔案、補給站、 廣角鏡、充電站	*	*	*	*
	Think				*
	超連結				*
課後	學習延長線、 腦力激盪、動動腦	*	*	*	*
	課後閱讀				*
	筆記欄		*		

資料來源：研究者自行整理。

上：編輯要旨；2008 教-1 上：編輯要旨）。只不過從作業活動設計中發現，以勾選、填答等封閉式題型居多，比較類似會考題型（B-1071011），反而較少引導省思、討論、分享、實踐等開放式提問，如圖 2 所示。

從上述課前一課中一課後三段式教學設計結合多元媒介，無非是想藉由課前引起動機，課中即時檢核，課後延伸學習，來引發學生的學習興趣及達到深度學習的目的，表面上站在學生立場設計教材，但其背後立意卻多是以老師為中心（B-1071011），例如，提示學習重點，是為讓老師方便掌握教材脈絡（D-1071025）；作業題型改回選擇、填答等封閉式提問，是為讓老師容易批改（B-1071011；E-1071106）。如此的教學設計巧思多少還是因應現場老師的教學需求，導致編寫教科書成「教本」，而非「生本」，恐怕也在所難免。

肆、結論

九年一貫課程改革的初衷是權力鬆綁、課程統整、去知識化，強調以學生中心、培養基本能力為出發點。然這次課程改革歷經 4 次課綱實施，理想上教科書研發應可更開放、更適性，但歷經教科書商品化，市場競爭下的經濟效應卻複雜化了整個教科書的課程發展。回顧這段 K 版國中社會教科書的公民教材從課程統整走向分科編寫，爾後教材設計日趨貼近教師教學需求的發展歷程，對即將展開十二年國教教科書研發確實有值得省思之處：

一、教科書是市場經濟效應結合教師偏好的產物

從 K 版國中社會教科書中公民教材的課程發展歷程來看，關切的不僅是 Apple 所問「誰的知識最有價值」的課題，更是 Popkewitz 關注「知識如何成為可能」的提問。也就是說，在教科書商品化後，市場機制的運作下，「教師偏好」成為新一波課程改革的新知識／權力核心，因為公民教材走向分科編輯，採社會科學知識架構，是現場老師不青睞課程統整教材所致；基本內容公告後，教科書的編撰取材，甚至教學設計更貼近方便教學，也是 K 版以「教科書編輯為服務老師教學」的信念下所趨使，因而教科書是在市場自由競逐下，因經濟效應連鎖反應到課程綱要修訂、教科書審查、學校排課與教學、升學考試等，形成一組權力／知識共生關係，且這組權力結構關係的核心配置就是教師教學偏好，故教科書是市場經濟效應結合教師偏好的產物。

但或許歷次課程改革都「錯愛」了教科書，以為編輯「好」一本落實新課綱理念的教科書，就可以改變教師教學、引導考試，但從本文發現恰好翻轉此種假設，老師偏好不僅影響教科書編審走向，甚至課程改革理念也可能因教科書商品化而被吞噬。由此提醒我們——喚起教師對課綱理念的覺知與反思，才是課程改革的核心課題，如同歐用生與黃騰（2007）探究教師對九年一貫課程改革的觀點時，也同樣指出唯有教師

「專業認同」課程改革，並對此產生「道德意義」的反思，才可使教育有改變的契機，此論點與本研究不謀而合。課程改革絕非一味偏重於課綱研修、教科書編審，更重要的是銜接課程與教學的樞紐——教師，他們如何敏覺於自身及專業增能，才是推動新一波課程改革更應嚴肅以對的課題。

二、固著於社會適應、學科結構、教師中心的課程觀

教科書開放後，原本期待知識多元、客觀，可讓學生有更大思考空間，提升批判、反思能力，但其實不然。K 版國中社會教科書中的公民教材在市場經濟效應下，教材編撰在規訓教化與事實描述之間游走，選材定調不談負面教材，不觸及爭議性或政治敏感性議題，多傳遞正向價值觀，以「能遵守現代社會生活規範的好公民」為目標，促進社會化，可見，教科書的課程觀點並沒有因為政治、社會開放而鬆綁，反而受制經濟、教育的制約，以強化社會和諧穩定的社會適應論（李子建、黃顯華，1998；黃政傑，1989；甄曉蘭，2004；Eisner, 1985; Schiro, 1978）為課程主軸，此仍延續 1994 年課程以來國中公民教科書的課程觀點（朱美珍，2017）。

同時，自 2000 年暫綱公民教材以課程統整寫法破局後，其課程組織、內容選材又回到「社會科學」知識體系，注重學科知識的學習。編撰立場、教學設計又以方便教學、掌握考試為主，多採歸納列點、圖文輔襯呈現教材，較少從問題導向設計教材，以知識性、記憶式的封閉提問居多。顯見，K 版國中社會教科書的公民教材愈來愈趨近學科結構（李子建、黃顯華，1998；黃政傑，1989；甄曉蘭，2004；Eisner, 1985; Schiro, 1978），且以教師中心為主的課程觀點。

值得再省思的是，其實國中公民教科書早在解嚴後 1994 年課程中，努力往「學生中心」發展教材，也奠定課程轉型基礎，故 K 版國中社會教科書的公民教材理應站在九年一貫課程改革開放的社會脈絡與條件

上，繼續朝更適性的學生中心取向發展教材。但事與願違，課程發展並非如進步主義者所認為都是進步、線性發展的，也有可能斷裂、不連續，甚至倒退（楊智穎，2015；Kliebard, 2002; Popkewitz, 2001），K 版公民教材走向學科結構、教師中心的課程觀就是顯例。

三、課程改革理念與教科書研編之間產生斷裂

九年一貫課程改革強調培養學生的基本能力，包括尊重與欣賞他人及不同文化的人本情懷；善於表達溝通、包容異己、負責守法的民主素養；調和知與行、人文與科技的統整能力，以及主動探索、獨立思考、解決問題能力（國民中小學九年一貫暫行課程綱要——總綱，2000），偏向情操、態度或生活行為能力的培育，故理想上教科書研發應以學習者為中心，去除教學績效的束縛，避免以分數衡量學生學習成就。但 K 版國中社會教科書的公民教材在課程設計上著重傳遞系統性的學科知識，教材編排又符應教師教學需求，注重社會文化秩序的傳遞，使得教科書發展傾向學科結構、工具理性的思維，此與課程改革理念之間產生斷裂。再者，K 版採課程統整理念發展教材的作法，沒有被市場上的學校、教師接受，故為兼顧經濟效益與教學實況，他們選擇放棄理想，靠近市場，這種作為也顯露出教科書研編與課程改革理念之間的悖離。

從課程發展來說，教科書是落實課綱理念的主要載體，理應經過研究、實驗、試用、回饋等發展而來，但開放後，「市場機制」便成為研發教科書的試煉場，「教師選書」決定了教科書研發方向，一旦教師對課程改革理念沒有覺知反思能力，那麼課程改革淪為空談，也可能是必然的結果。上述公民教材研編與課程改革理念產生斷裂，給我們的省思是——教科書發展歷程中，除了靠市場中教師的道德覺知外，如何回歸教科書研發機制，不再受「市場機制」肆意宰制，才可使課程改革有被實現的可能，或許提供教科書實驗、試用機制是銜接課程改革與教科書研編間的可能出路之一。

本文為國家教育研究院研究計畫「九年一貫課程國中社會（公民篇）教科書課程觀之演變」（NAER-107-12-G-2-02-00-1-02）之部分研究成果，特此致謝。感謝參與 K 版國中社會教科書中公民教材編輯的受訪者對本研究傾力相助，受訪時知無不言，彌補既有文獻的懸缺。同時也感謝兩位匿名審查者提出相當專業的修正意見，協助作者提升文章論證的清晰度。

參考文獻

- 卯靜儒（2001）。臺灣近十年來課程改革之政治社會學分析。《臺灣教育社會學研究》，1（1），79-102。
- 朱美珍（2017）。從威權轉型民主——探究解嚴後國中公民與道德教科書發展與變革。《教科書研究》，10（1），65-100。
- 宋佩芬（2004）。九年一貫課程改革的變與不變——國中階段社會學習領域的個案研究。《淡江人文社會學刊》，18，101-127。
- 吳俊憲（2002）。國中社會領域教科書發展之理念、困境與因應途徑。《課程與教學季刊》，6（1），73-94。
- 李子建、黃顯華（1998）。《課程範疇、取向與設計》。香港：香港中文大學。
- 許芳懿（2006）。再概念化：課程改革的邏輯與實踐。《課程研究》，1（2），47-67。
- 許誌庭（2008）。課程改革中的權力展佈與知識新生。《教育研究學報》，42（1），17-32。
- 國民中學暫時課程標準（1968）。
- 國民中小學九年一貫暫行課程綱要——社會領域（2000）。
- 國民中小學九年一貫暫行課程綱要——總綱（2000）。
- 國民中小學九年一貫課程綱要——社會領域（2005）。
- 黃政傑（1989）。課程設計的理論取向。《教育研究所集刊》，31，25-47。
- 楊智穎（2015）。《課程史研究》。臺北市：學富文化。
- 甄曉蘭（2004）。《課程理論與實務——解構與重建》。臺北市：高等教育。
- 歐用生（2016）。百年來的創舉：教科書（史）研究的新里程碑。載於周淑卿、歐用生、楊國揚（主編），《臺灣國民中小學教科書課程觀的演變：口述史的研究》（頁 1-20）。新北市：國家教育研究院。
- 歐用生、黃騰（2007）。「銜接」課程統整的理論與實踐：以臺灣九年一貫改革下的教師觀點為例。《課程研究》，3（1），1-28。
- Apple, M. W. (1993). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. New York, NY: Routledge.
- Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination: On the design and evaluation of school program*.

New York, NY: Macmillan.

Kliebard, H. M. (2002). *Changing courses: American curriculum reform in the 20th century*. New York, NY: Teachers College Press.

Schiro, M. (1978). *Curriculum for better schools: The great ideological debate*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology.

Popkewitz, T. S. (1991). *A political sociology of educational reform: Power/knowledge in teaching, teacher education and research*. New York, NY: Teachers College Press, Columbia University.

Popkewitz, T. S. (2001). The production of reason and power: Curriculum history and intellectual traditions. In T. S. Popkewitz (Ed.), *Cultural history and education* (pp. 151-186). New York, NY: Routledge Falmer.

美國卡納瓦郡教科書爭議事件研究

鍾鴻銘

本文旨在探究 1970 年代發生於美國卡納瓦郡的教科書爭議事件，此一引起全國性關注的爭議事件，在美國課程史上具有重大意義。本文首先從地理、歷史、文化等因素，探究爆發卡納瓦郡教科書爭議的背景因素。主要爭議從 1974 年 4 月開始，至 1975 年年初風波才漸趨平息。爭議期間，發生家長不讓子女上學、勞工罷工聲援、暴力攻擊等事件，最後甚至引來特定政治團體的介入。此一事件從表面上看，可能涉及宗教、階級、種族等因素，但如細究之則可發現，其實涉及更深層的生活型態、價值觀的衝突。卡納瓦郡教科書爭議事件除使學生受教權益受到影響外，亦使教師因憚於引起紛爭，不願採用具爭議性的教科書及創新的教學法，同時使得美國教育氛圍漸趨保守。導致爭議的諸多問題，如教科書選用委員會的代表性與運作、親師溝通、課程與政治利益團體的介入等問題，皆值得吾人進一步省思。

關鍵詞：卡納瓦郡、教科書爭議、課程史、新右派、新保守主義

收件：2019年2月1日；修改：2019年6月12日；接受：2019年6月27日

Kanawha County Textbooks Controversy Event in America

Horng-Ming Jong

The purpose of this paper is to explore the textbook controversy that occurred in Kanawha County in the United States during the 1970s. This controversial event attracted national attention and is of great significance in the American curriculum history. The controversy in question began in April 1974 and lasted until early 1975. During the period of dispute, some parents did not allow their children to go to school, strikes and violent attacks occurred, and specific political groups were involved. On the surface, this incident may have resulted from factors relating to religion, class, and ethnicity. However, more thorough examination reveals deeper conflicts in lifestyles and values. In addition to affecting students' education rights, the Kanawha County textbook controversy also made teachers reluctant to adopt controversial textbooks and innovative teaching methods and made America's educational atmosphere more conservative. Many issues that have led to the controversy regarding Kanawha County textbooks—such as the representativeness and operation of the textbook selection committee, communication between parents and teachers, and the involvement of the curriculum and political interest groups—deserve Taiwanese educators' attention.

Keywords: Kanawha County, textbook controversy, curriculum history, new right, neoconservatism

Received: February 1, 2019; Revised: June 12, 2019; Accepted: June 27, 2019

壹、前言

Provenzo、Shaver 與 Bello (2011: 1) 曾謂：

就其定義而言，教科書是共識文件。它們廣泛流通，且假如成功的話，它們必然吸引眾多人士。是以，教科書審慎地以避免爭議。

然不管編製時多麼嚴謹與審慎，在課程史上，總不乏教科書所引起的重大爭議。例如，社會重建論者 H. Rugg 即曾在 1930 年代編製一套名之為《人及其變遷中的社會》(*Man and His Changing Society*) 的教科書。起初頗受學校及學生歡迎，但因其中間偏左的立場，加諸時代氛圍的轉變，導致保守人士群起攻之，終而退出教科書市場 (鍾鴻銘, 2006; Dorn, 2008; Evans, 2007, 2012)。

Rugg 的教科書爭議事件並非課程史上之特例，1974 年於美國西維吉尼亞州 (West Virginia) 卡納瓦郡 (Kanawha county) 所發生的教科書爭議事件，亦是美國課程史上的重要教科書爭議事件，部分教科書研究者皆曾提及 (Apple, 1993; Giordano, 2003; Herlihy, 1992)。與 Rugg 教科書因政治因素而引起爭議不同的是，卡納瓦郡教科書爭議事件涵蓋政治、文化、宗教、種族等複雜因素。卡納瓦郡教科書爭議事件堪稱是美國教育史上強度最強、亦是最激烈的教科書爭議事件 (Hillocks, 1978)，而且也是美國「文化戰爭」(culture wars) 的起源之一 (Evans, 2011; Hartman, 2013)。Clark (1975: 216) 亦認為，卡納瓦郡教科書爭議「可能是美國教育史上所曾發生對教科書最暴力的衝擊」。甚至有學者認為，因卡納瓦郡教科書爭議事件強度之大已非其他教科書爭議可比，故可稱之為教科書戰爭 (Provenzo, 1990; Stack, 2011)。從知識社會學的角度分析，卡納瓦郡教科書爭議事件讓吾人得以省思 Apple 所提出之官方知識政治學的問題，即課程知識是「誰的知識？」、「其來源為何？」、「誰能決定何者構成知識？」等問題，此類問題涉及的是種族、階級、性別、宗教等團

體間錯綜複雜、相互交織的權力網絡（Stack, 2011）。

卡納瓦郡教科書爭議事件不僅成爲美國民眾、新聞媒體關注的焦點，同時亦導致學區教育董事會主席與該地區的教育主管辭職。Provenzo（1990）認爲當代有關極端基本教義派與教科書檢查的爭議即是發端於卡納瓦郡教科書爭議。其次，卡納瓦郡教科書爭議事件的背後，其實涉及課程研究最深層的問題。例如，Kincheloe（1983）即曾指出，卡納瓦郡教科書爭議事件反映出晚近美國教育史各種事件中某些最複雜的問題，也就是相信學生家長有權決定學生所欲接觸的價值，與相信課程應當反映社會、文化與種族的多樣性，兩種主張間的價值衝突。事實上，這些價值衝突不是單獨存在於美國的教科書爭議事件中，而是普遍存在於各國的教育制度中。即便教育具有因地制宜的特性，但其間亦具有普遍的共性，教科書的大規模使用即是其中之一。在現代教育制度中，教科書堪稱是無所不在的，對於形塑今日的課堂教學，教科書具有決定性的角色，是故它所承載的課程內容往往容易成爲爭議的焦點（Adler & Tellez, 1992; Woodward & Elliott, 1990）。本文的目的，即在透過美國卡納瓦郡教科書爭議事件的解析，了解教科書爭議的本質，以供吾人省思與借鑑。本研究屬歷史研究，資料之蒐集至爲緊要。本研究以臺灣地區可蒐集到之相關研究資料爲蒐集範圍，因國內尚無相關研究，故以各種西文著作、期刊及西文期刊資料庫爲主要蒐集對象，包括學者的研究著作，行政單位的調查研究，卡納瓦郡學生長大後對事件的陳述與研究、受抗議教科書作者自身的研究成果等。相較於某些研究者因親身經歷此一歷史事件而有過多的情感投入，本文作者希冀能以較爲超然客觀的立場敘述案件發生的過程，以及事件中涉及之爭議及其本質。卡納瓦郡之所以會爆發教科書爭議有其一定的歷史文化等因素，故本文首先概述卡納瓦郡的歷史、地理與人口特徵。其次則是敘述教科書爭議事件發生的過程，其後則是解析卡納瓦郡教科書爭議事件的本質，最後則是探討此一事件的影響與啓示。

貳、促發卡納瓦郡教科書爭議的背景因素分析

如未先了解政治、經濟、文化彼此間錯綜複雜之交互作用關係，而欲直接理解諸如卡納瓦郡教科書爭議此類的歷史事件，是極為困難之事（Stack, 2011）。McHenry（2006: 1）亦認為：「就像多數事情一樣，教科書爭議並非在真空中發生，它是 1974 年之前所做諸多決定的總合」。事實上，卡納瓦郡教科書爭議敵對陣營間張力如此之大，確有其特殊的地理、文化、歷史等因素。如階級關係、鄉村與城市間關係、鄉村家長缺乏教育決定權所造成的疏離感、地區的文化史等，皆是造成嚴重對立不安的因素（Apple, 1993）。以下嘗試分析之。

就地理因素言之，卡納瓦郡為艾爾克河（Elk）與卡納瓦河兩河交匯之處，亦因卡納瓦河流經此處而命名為卡納瓦郡，而卡納瓦河之名又是沿用卡納瓦族印第安人之名而來。在南北戰爭之前，此處以產鹽為主。戰後，煤礦成為主要產業。卡納瓦郡位於所謂的聖經帶（Bible belt）上，在宗教信仰上被歸類為基本教義派（fundamentalist），亦即傾向於從字面義解釋聖經經文。卡納瓦郡總面積為 907 平方英里，郡內的查爾斯頓（Charleston）是西維吉尼亞州的州治所在，亦是該地工商業與政府的樞紐所在，同時亦是發生教科書爭議的主要地點（Mason, 2009）。就全郡而言，非白人所占人口比例極低，不到百分之一，且皆為早期移民的後代。在某些鄉村地區，受限於地理因素，長期以來自居於一隅，保有自己的生活型態，甚少受到外界影響。稍有能力的人皆遠赴外地謀生，留下者大部分為低薪、失業、教育程度較低者，不太願意接受變化。但隨著大眾傳媒的發達與道路的開闢，新興的價值觀與生活理念逐漸衝擊居民長期保有的生活型態。

就美國歷史發展過程來看，1970 年代堪稱是 1960 年代之反動。1960 年代是個激進的年代，不同於受過戰爭洗禮、滿足於現狀的上一世代，戰後嬰兒潮長大後開始質疑並挑戰既有建制，所以如反戰運動、民權運動、女權運動、反文化運動、同志權利運動等紛於 1960 年代興起。部分

的人在經歷各種激進社會運動所帶來的動蕩不安後，渴望重新回歸秩序與穩定之心油然而生，於是反抗世俗人文主義（secular humanism）重新尋回舊有傳統價值，成了某些人的共同主張（Kincheloe, 1983; McHenry, 2006）。此外，在民權運動期間，少數種族團體與婦女要求在教科書與文學選集中放入更多相關的文獻。此種文化相對主義的主張，亦為此後右派的教科書檢查運動埋下導火線（Pincus, 1985）。

卡納瓦郡教科書爭議爆發前不久，此地亦曾發生性教育課程抗議事件。1969年，「學校健康教育研究」（School Health Education Study）的研究組織，在聯邦教育署（United States Office of Education）的支持下，選擇卡納瓦郡實施一項從幼稚園以迄十二年級的健康與家庭生活教育課程實驗計畫。初期預備在四所小學、兩所初中與兩所高中實施。此一教育計畫亦獲得卡納瓦郡教育董事會與課程諮詢委員會（Curriculum Advisory Council）的認可。但消息披露後，反對團體開始出現，在對課程材料進行審查後，彼等認為此一實驗課程計畫的課程材料具有無神論、反基督教、反美國的特性，而且違反倫理道德。就性教育角度言之，從1970年代的性教育計畫開始，許多卡納瓦郡居民即反對課程中提及變遷中的性規範、婦女解放、同志權利等議題。反對者亦相信性教育會破壞傳統的家庭，且導致學生性活動的增加。其次，彼等亦反對性教育計畫中有關道德推理的教學，以及減少閱讀聖經的時間與禱告的行為。反對者以為，聖經登載的是上帝之言，是道德的絕對法則，但性教育計畫教導的卻是情境倫理學，認為道德是一種社會習俗，是一種社會建構，是故可以加以改變。A. Moore女士是反對性教育計畫的領導者，其登載在反對傳報中的言論，或能代表反對者的心聲。Moore認為性教育計畫是對「上帝的否定，且以環境為基礎推論出對與錯的人文主義取向是對上帝的否定。上帝法則是絕對的」（引自Candor, 1976: 30）。

在數個草根團體的反對下，最終該課程計畫並未在卡納瓦郡實施。「許多對語文教科書內容的抗議，已直接預示於1969至1970年的性教

育爭議之中」(Candor, 1976: 28)。或言之,「此一審查作為是 1974 年事件即將來臨的前兆」(National Educational Association, 1975: 39)。Moore 女士因反對性教育計畫挺身競逐教育董事會委員乙職。她挑戰的是競選連任的 C. Tully 博士。Tully 是進步主義 (progressivism) 教育理念的信奉者,但最終卻敗給保守主義的 Moore。「選戰期間有關性教育爭議的性質保有與 1974 至 1975 年教科書抗議驚人的相似性」(Candor, 1976: 28)。Moore 不僅因成功阻擋此次性教育計畫而獲選為教育董事會委員,4 年後她亦再次主導卡納瓦郡教科書爭議事件。

此外,教科書爭議發生前一連串的學校、學區整併,亦是影響因素。由於學校、學區的整併過程中並未讓家長參與決策,且一連串的整併使得長期位居社區中心且為家長所控制的學校,逐漸成為科層體制的一環且漸為專業人員所控制,此使得鄉村地區的家長漸與學校產生疏離,認為自己的聲音不再受到教育主管單位的重視。透過教科書抗議活動,他們希望自己的聲音能被聽見 (Candor, 1976; Stack, 2011)。

參、爭議過程

一、爭議的緣起

一如美國各地的教科書選用,卡納瓦郡亦組有教科書遴選委員會負責教科書的採用。卡納瓦郡教科書委員會由 5 人組成,其中小學教師 1 名,初中與高中教師各 2 名。另有由初、高中各 6 名教師所組成的中等學校教科書次級委員會與由 8 名小學教師所組成的小學教科書次級委員會。依慣例,卡納瓦郡通常以 5 年為週期,輪流評選不同科目的新版教科用書,以供學校在新的週期使用。1974 年適逢語言與英文類教科書的評選作業。根據該州法律規定,地方學區僅能根據該州所核可的書單中進行選書,同時州法律亦規定,選定的教科書應能充分顯現美國為一多元文化社會,以及不同種族對美國歷史所做的貢獻 (Seltzer, 1974)。1974

年 2 月底教科書委員會完成最終的評選，並且提交 325 本語言與英文教科書的建議書單給教育董事會，以便在新學年度開始使用。這些教科書包括希斯公司（Heath Company）的《溝通與語言動力學》（*Communicating and Dynamics of Language*）等教科書，以及麥克道格李帖爾（McDougal Littell）公司的《人的語言》（*Language of Man*）等補充讀物（Foerstel, 2002）。為便於讀者易於理解，茲將卡納瓦郡教科書爭議的發生過程，整理成表 1。

3 月 12 日的教育董事會，在 Moore 未出席的狀況下，教育董事會決定依程序將獲選的教科書公開供民眾閱覽並蒐集意見。於是 3 月 14 日至 4 月 11 日期間，獲選的教科書於查爾斯頓公立圖書館公開供民眾閱讀，但展示期間幾乎無人閱覽。4 月 11 日，教育董事會召開會議準備審核這些教科書，會議期間，Moore 女士對部分教科書內容有疑慮，她甚至指稱這些教科書為「垃圾」。她並指出，董事會成員與一般民眾的公開閱讀時間過於短促，無法仔細審視教科書的詳細內容。迫於時間因素，委員會還是通過決議採用這些教科書，不過在 Moore 的要求下加入但書，即將來如發現教科書有可議之處，教育董事會得將其自書單中移除。Moore 在抱怨部分教科書內容的同時，亦認為董事會應加強控制教科書的選擇。在同一會議上，教科書選用委員會的主席 N. Wood 女士則為獲選的教科書辯護。此外，亦有另一位董事會成員 M. Kinsolving 對教科書有所保留。5 月 16 日教科書選用委員會向董事會提交選書所依據的原理，董事會並決議 6 月 27 日為教科書的最後決定日（Goode, 1984）。

能言善道的 Moore 女士是卡納瓦郡教科書爭議事件的核心人物，曾居住於北卡羅尼那州（North Carolina）、田納西州（Tennessee）、阿拉巴馬州（Alabama），1967 年甫從密西西比州（Mississippi）移居至卡納瓦郡，其先生是基督教基本教義派的教會牧師（Faigley, 1975; Mason, 2009）。她是住在卡納瓦郡郊區的中產階級，並未完成高中學歷，但就教育政治學而言，卻是個權力人物，且善於操控媒體（Humphreys, 1976）。亦有人

謂其政治上極為精明，能善用女性特有的氣質。她口才便給，談話時具有權威的口吻，即便是常春藤名校畢業者，在其犀利的詰問下，有時亦僅能三緘其口（McHenry, 2006）。Moore 女士的夫婿 Moore 牧師曾閱讀過部分獲選的教科書，且針對內容與其夫人討論，此進一步引發 Moore

表 1 卡納瓦郡教科書爭議過程表

時間	重要事件
1974 年 2 月底	教科書委員會完成語文類科教科書評選，向教育董事會提交 325 本教科用書
1974 年 3 月 12 日	董事會決定將獲選教科書公開供民眾閱覽並蒐集意見
1974 年 3 月 14 日~4 月 11 日	教科書於查爾斯頓公立圖書館公開供民眾閱覽
1974 年 4 月 11 日	Moore 女士質疑部分教科書內容，董事會對於通過審核教科書有所保留
1974 年 5 月 16 日	教科書委員會向董事會提交教科書選用原則，董事會決定 6 月 27 日為教科書最終決定日
1974 年 6 月 19 日	卡納瓦郡親師會開始攻擊教科書
1974 年 6 月 27 日	董事會 3 票對 2 票決議，除 8 本補充讀物外，採購其他所有教科書
1974 年 9 月 3 日	開學日，部分家長發起抵制，不讓子女到校
1974 年 9 月 10 日	抗議人士癱瘓大眾交通運輸
1974 年 9 月 11 日	董事會同意暫時移除教科書 30 天
1974 年 9 月 24 日	新成立的教科書審查委員會開始審查教科書
1974 年 10 月 15 日	教科書審查委員會同意恢復使用教科書
1974 年 11 月 8 日	董事會 4 票對 1 票通過，除 36 本爭議性教科書外，其餘著作恢復採用
1974 年 11 月 12 日	州警力與卡納瓦郡警力共同合作恢復社會秩序
1974 年 11 月 21 日	董事會通過教科書選用指導綱要
1974 年 12 月 3 日	法院駁回抗議者的司法訴訟案
1974 年 12 月 9 日~12 月 11 日	全美教育協會受邀至卡納瓦郡進行調查
1975 年年初	爭議漸趨平息

女士對教科書的關注 (Stack, 2011)。當她閱讀部分教科書後，發覺部分內容有褻瀆上帝、反愛國心、非白人、不道德、粗鄙不堪的現象。於是她將閱讀心得與該郡其他教會牧師分享，部分人士認為並無不妥，但亦有人深覺同感，於是她要求在郡內教會公開展示這些教科書。5 月底至 6 月，Moore 女士的談話被地方報紙一再地引述，她亦多次在教會與社區組織展示她所反對的教科書內容。

6 月 14 日抗議者欲參與教育董事會的會議，但因未達法定人數而未能開會。6 月 19 日卡納瓦郡親師會 (Kanawha County Council of Parents and Teachers) 的執行董事會開始攻擊部分獲選的教科書，認為這些教科書有反美國、反宗教與歧視的內容。親師會主席 L. W. Seaman 即曾謂：

許多書本實質上充滿著反美國主義、反宗教與歧視。可怕的是這些書本亦缺乏道德向上提升的觀念。許多的陳述蔑視法律與秩序，以及對權威的尊重。數個篇幅在性的方面極為露骨。(引自 Candor, 1976: 66)

學校教師則較為支持獲選的教科書，某位中學教師曾投書地方報刊表達支持的立場：

這些書本象徵注視美國與世界生活的所有面向。有著山丘的美景，同時亦有著貧民區的痛苦與絕望。Moore 女士認為吾人理應展示美國的美景而非醜陋之處，也就是吾人唯應呈現中產階級的白人社會觀。我則認為吾人不能遮蔽中產階級兒童。吾人不能忘卻貧民區的弟兄，不能簡化世界的圖像。身為教師的我們，對專業人道主義負有責任。在民主的利益下，吾人必須呈現所有人與所有人類境況的真實圖像，否則將使兒童屈從於偏見、叛逆、刻板印象、主觀性與無知。(引自 Candor, 1976: 56-57)

在某次會議中，有人用錄音帶錄下 Moore 女士的談話內容，此一錄音帶在卡納瓦郡廣為流傳。Moore 女士的言行引起許多人的注意，且選擇加入反對陣營。在教科書反對者提高聲量的同時，力挺教科書的聲音

亦開始出現，雙方的對抗隨即爆發。反對者散發傳單，指責某些教科書內容淫穢，提倡共產主義，甚至讓人覺得宗教有愚弄信仰者之嫌。有色人種權利促進會（National Association for the Advancement of Colored People, NAACP）的官員公開指出教科書內容甚佳並無欠妥之處，西維吉尼亞人權委員會（West Virginia Human Rights Commission）亦支持獲選的教科書。即便是在教會牧師之間亦有不同的評價，有些牧師認為內容並無不妥，但基本教義派屬性的牧師則認為有違反道德之嫌（Goode, 1984; Watras, 2014）。

6月27日教育董事會舉辦公聽會，並最終決定是否購買已通過核可的教科書。有超過1,000名受到Moore女士影響的公民參與此次公聽會，他們大多數人佇立在大雨滂沱中觀看整個會議議程。經過三小時的熱烈爭辯後，董事會以3票對2票的投票結果決議，除8本補充讀物外，採購所有具爭議性的教科書（Foerstel, 2013）。事實上，投贊成票的董事會成員亦曾針對反對者所提出的理由進行答覆（Mason, 2009），但即便如此，在公聽會決議之後，隨著有關爭議教科書內容文宣的廣泛流傳，教科書爭議隨即進一步擴大。部分教會牧師甚至倡議在公立學校之外，另行成立私人變通學校或教會學校，以供學生與學生家長選擇。

二、爭議的擴大

9月3日學校開學，一個自稱為「關心的公民」（Concerned Citizens）的家長組織發起抵制活動，不讓子女到校就學（Goode, 1984）。該郡45,000名學生約有20%缺席，正常情況應是8%的學生未能到校。同時約有3,500名的礦工進行非法罷工表示聲援，不久之後抵制的行動蔓延至商業活動及鄰近地區。9月8日出席率進一步下降至77%，Moore女士亦要求卡納瓦郡學監K. E. Underwood必須辭職以示負責（Parker, 1975）。在抵制學校期間，摘錄自教科書內容的新傳單開始流傳，部分內容甚至與教科書全然無關。這些傳單使得教科書爭議進一步擴大。抗議者從反對部分

教科書內容，轉而反對全部獲選的教科書，甚至一些經典的名著，如 Plato 的《共和國》（*Republic*）亦遭波及（Foerstel, 2002）。

9月10日抗議人士癱瘓該郡的大眾交通運輸，讓上萬民眾無法搭乘交通工具。9月11日在抗議的浪潮下，教育董事會妥協，同意先移除教科書30天，以供民眾審視教科書內容（Parker, 1975）。到9月12日煤礦公司估計損失200萬美元，9月27日學校官員估計有30萬美元的損害。

不僅教科書支持陣營與反對陣營彼此相互叫囂，暴力行爲亦時有所聞，甚至有人遭到槍擊。學校被肆意破壞，有些建築物甚至被貼上三K黨（Ku Klux Klan）及納粹（Nazi）標記。有些汽車遭到焚毀，學校校車受到槍擊，甚至教育董事會的建築物亦遭到爆裂物襲擊。學監、董事會成員，以及試圖讓小孩到校的家長皆成爲暴力攻擊的對象。憚於暴力行爲，卡納瓦郡的學監 Underwood 宣布學校關閉一週。此一舉措反倒激勵抗議者。在更激進的要求被否決後，抗議者封鎖董事會辦公室的入口，而且有三所小學遭到爆裂物攻擊。但抗議者更爲激進的行爲，讓原本反對教科書的保守中產階級開始感到疑懼，認爲整個事件已經失控。在此期間，董事會有意尋找妥協方案，而 Moore 女士亦開始感受到事態發展已非其所能掌控，但當 Moore 向民眾提出妥協方案之時，卻遭抗議民眾噓聲以對。

地方警察局長，眼見局勢難以控制，曾要求州長調派警力前來支援，但州長以州不應介入地方政治事務爲由加以拒絕。在折衝過程中官方同意設立的教科書審查委員會（Textbook Review Committee）於9月24日開始審查工作。審查期間，亦有多個團體持續介入教科書爭議。如「商業與專業人士追求更佳教科書聯盟」（Business and Professional's Alliance for Better Textbooks）、屬保守派思想智庫的「傳統基金會」（Heritage Foundation），皆極力反對教科書。但另一方面卡納瓦郡教師協會（Kanawha County Association of Classroom Teachers）則反對撤除教科書，且譴責董事會面對公眾壓力時放棄其應擔負的法律職責（Moffett,

1988)。10月10日董事會成員 A. Anson 宣布辭職，理由是無法接受良好的教科書被摒除於校門之外。隔日，卡納瓦郡的學監 Underwood 亦宣稱已在另謀他就。教科書審查委員會於10月15日完成教科書審查工作，贊成讓教科書回歸校園，但附加兩項指示。其一，若家長有告知學校其反對某一教科書者，其子女可不在課堂上閱讀該書。其二，董事會應禁止教師向學生灌輸其家庭所反對之價值。學校董事會亦要求此後教科書之採用，應有教科書審查委員會之審議過程。任一學科的教科書審議委員會皆由3位家長與1位教師組成，且須有四分之三的委員贊成方可採用 (Watras, 2014)。

11月8日學校董事會在 Moore 投下反對票的情況下，以4票對1票通過，除了較具爭議性的36本著作外，其餘著作恢復採用。11月12日州警政單位總算答應與卡納瓦郡的警力配合，共同恢復法律與秩序。11月21日董事會通過一份指導綱要，作為未來選擇教科書的依據。此一指導綱要乃根據著名教科書審查工作者 Gabler 夫婦寄給 Moore 女士的要求標準而制訂。其要義大致如下：

- 一、卡納瓦郡學校所採用的教科書應該承認家庭的神聖性，且強調它作為美國社會基本單元的重要性。
- 二、教科書不可藉由詢問學生或其家長的內在情感或行為，侵犯學生家庭的隱私。
- 三、教科書不可有褻瀆之處。
- 四、教科書不可鼓勵提倡種族仇恨。
- 五、教科書必須鼓勵對美國的忠誠與公民的責任，且有義務透過法律程序糾正不平等。教科書不可鼓動暴亂或革命以對抗政府，或是教導或暗示外國的政體較為優越。
- 六、教科書應該教導課程中所欲研究之美國與其他國家真正的歷史與資產。教科書不可詆毀國家的創建者，或是扭曲他們努力以赴或為之犧牲的理想或理由。(Crawford, 2011: 59; Provenzo, 1990: 23)

12月3日聯邦法院駁回兩位人民的控告，渠等以違反其宗教信仰爲由，要求禁用卡納瓦郡所通過的書籍。此一判決，挫敗了從法律層面所提出的挑戰（Fikes, 1991）。抗議期間，亦有部分基本教義派神職人員因過激的行爲遭到司法制裁，如 M. Horan 牧師因意圖炸毀學校而被判刑三年，E. Graley 和 A. Hill 則因違抗法院律令而被短期監禁。隨著爭議的擴大，卡納瓦郡逐漸成爲全美與國際新聞關注的焦點。成爲哥倫比亞廣播公司（Columbia Broadcasting System）「60分鐘」（60 Minutes）新聞雜誌以及最大的談話性節目唐納修（Donahue）談論的主題。

三、利益團體的介入與爭議漸趨和緩

全美教育協會在卡納瓦郡教師協會的請求下，組成 10 人小組於 12 月 9 至 11 日到卡納瓦郡進行調查，並於 1975 年 2 月 6 日提交調查報告。報告指出，極右派團體的介入，是此次爭議密度之強與期間之長的主要原因（National Education Association, 1975）。在整起事件過程中亦有課程與政治利益團體的介入。早在 4、5 月爭議期間，Moore 即開始與著名的教科書審查者 N. Gabler 與 M. Gabler 夫婦接觸。自 1960 年代初開始，Gabler 夫婦即將所有心力投注於教科書內容的探究。10 月初在 Moore 的邀請下，Gabler 夫婦曾到卡納瓦郡向群眾演說，在演講中彼等表示，使用不受節制的教科書，無異於心智上的自殺（Giordano, 2003）。就在全美教育協會調查小組到卡納瓦郡進行調查的同時，另一極端團體三 K 黨亦抵達卡納瓦郡支持教科書抗議行動，並且在地方廣播電臺探討相關議題。由於此一極端團體的出現，使得地方上較激進的抗議團體亦深感不安，於是到了 1975 春天來臨之際，較情緒性的集合已不復見，礦工的罷工行動亦已結束，大部分有爭議的教科書亦已重返學校（Foerstel, 2013）。卡納瓦郡學監 Underwood 任期本應到 1975 年 6 月 30 日，但是他宣布提前離職，並於 2 月 1 日生效，其職位由 J. F. Santröck 接替。

整起教科書爭議事件隨著 1975 年的到來漸趨緩和。日趨和緩的原因

除了三 K 黨等極端團體的介入使人產生疑懼，亦有可能是逼迫教育董事會建立教科書評審委員會，讓最具爭議性的教科書退出校園，並讓董事會官員辭職，使抗議者自認獲得實質性的勝利而心生滿足，抑或可能是嚴酷的冬天氣候使得群眾不易聚集（Mason, 2009, 2011）。此外，1975 學年度，學區內亦成立多所私立教會學校，吸引約 2,000 名學生前往註冊。這些新成立的教會學校，使得當初抗議時的主張，即成立公立的變通學校，不再有付之實現的必要（Page & Clelland, 1978）。將教科書抗議者的主要訴求與反對理由整理成表 2。表 3 則是將卡納瓦郡所屬的南阿帕拉契俗民文化（Southern Appalachian folk culture）與美國中產階級文化屬性做一比較，以助於理解教科書抗議者的文化特性與價值觀。

表 2 教科書抗議者的主要訴求與理由

爭議項目	訴求內容
性教育	反對性教育。性教育導致青少年的性混亂與性活動增加，使家長喪失保護其子女免受環境不良因素污染的權利。反對提倡婦女解放、同志權利、新的性道德觀。
多元文化教育	教科書強調種族的多樣性是反美國的。教科書過多地呈現黑人與白人相爭的歷史，易助長學生種族仇恨之心，無助於形成共同的國家認同。相反地，彼等認為教科書應有助於培養愛國的心志。彼等聲稱反對少數民族作家的作品並非基於種族因素，而是反對書中提倡的道德主張與生活方式，認為家長有權利不讓其子女接觸這些內容。主張教科書大多呈現少數民族的觀點，較少出現白人、中產階級的觀點。
宗教	對於上帝的存在不允許有任何的質疑，反對教科書中不敬上帝、貶抑基督的內容。主張上帝而非人，是真理與道德標準唯一的來源與制訂者。主張道德絕對主義、反對道德相對主義或情境的倫理觀。反對將道德描述為可任意改變的社會習慣。反對價值澄清法、道德兩難式教學、展示與講述教學法（show and tell method）。
語言與文學教育	主張教導標準的英文語法，反對教導方言、少數民族用語或街頭用語，彼等不認同此類教學內容有助於化解代溝。反對「看與說」（look-say）的新式英語教學方式，支持傳統的語音法（phonetic approach）教學。

表 3 卡納瓦郡所屬南阿帕拉契地區俗民文化與美國中產階級文化特性比較表

南阿帕拉契俗民文化特性	美國中產階級文化特性
人從屬於自然與上帝；難以控制其命運；宿命論	人能控制自然；對人的處境較為樂觀
堅定依附於傳統	變遷與進步的思維；期待往好的方向變化
傾向於存在之事物	傾向於進步
不認可專家的意見	認可專家的意見
家庭與外在世界的分離	家庭是連接外在世界的橋樑
對教育抱持模擬兩可的態度	重視教育
對醫生、醫院、受過良好教育者懷有恐懼感	願與醫生、醫院與「外在者」合作
對政府與法律具有敵意	利用政府與法律達成目標
對外在世界心存疑慮與恐懼	接受外在世界
個人想法與感覺先於團體目標	團體目標先於個人目標
成人中心、男性支配的家庭	兒童中心、雙親共同決策的家庭
焦慮感	自信感
對長期細心的規畫不感興趣	事前細心規畫的欲望與能力
運用具體的事例	運用觀念、理想與抽象作用
強調傳統的男子氣概	不重視男人特性
現實導向，緩慢的自然節奏	未來導向，快速的節奏

資料來源：整理自 Candor (1976: 14-15) 與 Goode (1984: 51-54)。

註：西維吉尼州位居阿帕拉契山南端，有其獨特的南阿帕拉契次文化，特別是鄉村與孤立的區域更是明顯。

肆、事件成因探討

事件發生雖已逾四十個年頭，但一直以來皆有學者嘗試探究發生教科書爭議事件的真正原因。甚至有事件的見證者，事後針對此事件進行深入探究 (Mason, 2009; Means, 2010; Priest, 2010)。對於卡納瓦郡教科書爭議，評論者有的對抗議者表示支持，有的則站在反方，認為抗議事件將會為公共教育帶來威脅。亦有人視其為文化戰爭的開始 (Watras, 2014)。McNearney (1975) 曾探討抗議者反對教科書的各種理由或原因，

並將其劃歸為四類。首先，他們反對褻瀆不敬的言語。其次，他們反對教科書中出現的俚語、街頭談話用語，以及拙劣的文法。再者則是教科書有關性教育的部分。最後則是將上帝的存在當成是神話，而此部分 McNearney 認為是引起爭議的最重要原因。Page 與 Clelland (1978) 在檢視完抗議者公開陳述的內容與抗議傳單及手冊的內容後，將彼等的不滿劃歸為四類。首先是不尊重上帝與聖經傳統的正統觀念，其次是使用褻瀆與粗俗的語言，再者是不尊重權威，最後則是提倡道德相對主義(moral relativism)。Hillocks (1978) 在看過反對者的數百種理由後，亦認為可簡化為幾種範疇，其中有兩項特別重要。其一是對基督教信仰的反對與破壞。其二是對社會病態與暴力的過度關注。Stack (2011) 曾謂：卡納瓦郡教科書爭議是關於自我、認同、社群、階級、種族、性別、地方，且最終是價值的爭議。依 Stack 之意，從表象看，卡納瓦郡教科書爭議涉及宗教、階級、種族等問題，但背後涉及的是更深層之價值衝突的問題。

一、宗教、階級、種族等表象因素的探討

打從一開始，抗議的家長曾堅持教科書爭議是宗教或神學的問題 (McNearney, 1975)。除了對上帝堅定不移的信仰與反對褻瀆的語言外，教科書抗議者堅信道德絕對主義 (moral absolutism) 而反對道德相對主義。

教科書抗議者是一貫的道德絕對論者，彼等堅持可以透過上帝與聖經發現真理。真理從不變化，亦不依賴於環境，而且個人應將其生命奉獻給上帝絕非難以理解之事。依 Moore 之言，「上帝為是，其餘皆非」，是以，有關課程的爭辯是不必要的。……凡屬上帝者皆應包括在內，凡非上帝者則不應包括在內，「真正的」基督徒明白其間之差異。(Kincheloe, 1983: 30)

除了宗教因素外，亦有人嘗試從階級衝突的角度進行解釋。例如，Fikes（1991）從卡納瓦郡鄉村與都市人口間社經階級的劃分，解釋此次教科書爭議。此種解釋方式，隱含有階級衝突的意涵。Burress（1989）亦是從中產階級與較低階級間的衝突，闡釋卡納瓦郡爭議事件。概括而言，支持教科書者大部分為中產階級，以卡納瓦郡地理環境而言，彼等大部分居住於艾治伍德（Edgewood）與南山丘（South Hills）較富庶的一帶，從彼等之住所可以俯視城鎮地區，在教科書爭議期間媒體慣以山丘居民（hillier）稱之，這些人約占當地人口的三分之二。次要富饒地區則是在城鎮東端，此處是官方機構的主要集中地。城外的坎貝爾溪（Campbell Creek）一帶則是鄉村社區，居民多為貧困的勞動階級，許多人因在礦廠工作之故而得有肺病，人口約占當地的三分之一，大部分皆屬基督教的基本教義派。抗議期間，許多抗議總部大都建立於此，抗議期間，媒體慣以小河居民（creeker）稱之。部分抗議事件的解析者，即是從「山丘居民」對「小河居民」階級衝突的角度解釋此次的教科書抗議事件（Mason, 2009）。Billings 與 Goldman（1979）亦主張從階級衝突的角度進行解析，認為卡納瓦郡教科書抗議者反抗的是優勢階級對彼等所強加的新支配型式。階級鬥爭雖是常見的解釋，但是因素可能更為複雜。Stack（2011）即曾指出，媒體通常將此事件描述為僅僅是一種階級鬥爭，受過教育且支持教科書的中產階級或是山丘居民，對上教育程度較低之鄉下的、勞動階級窮人或是小河居民。階級的確是重點，但仔細審視事件卻顯示出更深的複雜性。

除了從宗教、階級的角度進行解析外，亦有學者關注到衝突的種族面向。全美教育協會調查小組在調查過程中，部分教師談及家長曾抱怨教科書中有關種族的議題。另亦有居民於建築物牆壁漆上「黑人著作滾蛋」的字樣（Fikes, 1991）。之所以陷入種族爭議的主要原因是許多少數團體的文學作品皆名列教科書抗議者所列的抗議清單中。Moore 等抗議者曾否認自己為種族主義者，彼等並指出渠等所反對的是作品中涉及的

道德立場，而非作者身分。教科書的選定固然是依據增進不同族群間相互理解的多元文化主義原則，但 Moore 本人則認為，教導種族相互理解的結果，反倒製造種族仇恨。彼意以為，學校應忽略族群的問題而聚焦於美國主義。其次，少數團體文學作品中對於貧民區生活型態的敘寫，Moore 亦難以苟同，認為家長有權利不讓其子女接觸彼等所不認同的生活型態 (Kincheloe, 1983)。再者，獲選的某些黑人著作談及白種人的種族優越感，亦引起教科書抗議者的不悅 (Hartman, 2013)。

二、生活型態、價值觀衝突等深層因素的探討

宗教、種族、階級等表面衝突，其實涉及的是更深層次生活型態與價值觀的衝突。社會學者 Page 與 Clelland (1978) 即是從生活型態之爭的角度詮釋卡納瓦郡教科書爭議：

吾等相信生活型態關懷政治學是鉅型的觀念，其可被應用至所有非經濟信念系統的鬥爭之中。此種鬥爭並非總是可以化約至經濟衝突，但對日常政治卻是重要的，其理由至為簡單，即人是依符號的觀點組織其世界的符號動物。唯有某種生活型態的附隨者能對其社會化與社會交流的手段進行某種程度的控制時，此種生活型態才得以被維持與增生。當逐漸消失的多數者因為喪失此種控制權而認知彼等的生活方式在式微之時，生活型態的關懷便至為明顯。但人數漸增的少數者同樣投入此種文化保護與支配的鬥爭之中。(Page & Clelland, 1978: 267)

基於此一立場，Page 與 Clelland (1978) 認為事件的抗議者是某種生活型態與世界觀的附從者，彼等發現其生活型態正遭受來自教育系統、大眾傳媒等社會化機構的入侵與威脅，故思有以反制之。Page 與 Clelland (1978) 認為抗議事件絕非只是回應經濟剝奪或是莫名挫折之非理性、替代性的攻擊，而是試圖建立並維繫某種道德秩序，以替其生活提供基本意義。職是之故，以為：

教科書爭議可以解釋為某種生活型態議題之爭，此乃因雙方的參與者皆視其為信念與生活方式的衝突，且經濟與聲望的議題皆非此一衝突的主要因素。(Page & Clelland, 1978: 267)

或者歸而言之，「教科書爭議是再製『生活方式』衝突的結果」(Clelland & Page, 1980: 281)。

全美教育協會調查小組的報告書亦是從文化衝突的角度進行解釋(National Education Association, 1975)。文化衝突解釋的好處是避免將責任歸諸任一方。Watras (1975) 認為將事件的原因歸之於勞動階級的法西斯主義傾向與種族主義者，忽略了美國各地大學教授與企業領袖所具有的保守主義與種族主義傾向。其次，將事件歸因於文化衝突者，則未能幫助吾人公平地處理價值的問題。Watras (2014) 認為文化衝突固然是普遍被接受的觀點，但是仍然存在其他的可能解釋因素。例如，卡納瓦郡教科書爭議也代表著專家社會的失敗，也就是教育專業管理階層在形成政策時，未能與一般大眾做好溝通工作。其次，教科書呈現多元文化教育的方式有值得商榷之處，也就是教科書在呈現不同種族成員時，將彼等視為由其文化所決定之人，故充滿著各種刻板印象。Watras 本人選擇從 M. Greene「學習景緻」(landscapes of learning) 的觀點提出解釋。「學習景緻」旨在說明人們如何形成各種觀點，而這些觀點會進一步塑造其行為與態度。根據「學習景緻」的概念，指出：

在卡納瓦郡中，爭議的型態是各方的成員都緊密的抱持一種特殊的景緻，且同樣將狹隘的觀點投射在敵對陣營的成員身上，且拒絕考量其他的替代選項。家長宣稱有權根據自己的標準養育自己的小孩，且有必要抗拒外在的影響。教育工作者尋求使用經專家認可材料的學術自由，且認為有必要向兒童介紹其他種族團體的成就。不同陣營的倡導者，不去尋求整合這些目標的方式，反倒藉由扭曲所遭受到之抗拒的本質，來保護自身成員的利益。閉鎖於相互敵對的狀態之中，他們喪失思考完善教育之本質的機會。(Watras, 2014: 184)

Watras 認為化解爭議之道在於不同陣營之人應嘗試從敵對陣營的觀點去看待事件。與 Watras 相近，Burger (1978) 嘗試從溝通的角度解釋卡納瓦郡教科書爭議事件的發生，指出：

一般而言衝突，或更特別而言溝通衝突，之所以發生，其部分原因是敵對的觀點對聽眾而言並不具說服力，因為聽眾有著自己強烈的對立信念。此導致兩個結果：(一) 當攻擊一議題時，一個人當下的反應通常是嘗試證成自己的觀點。(二) 很少有敵對者會花時間去發現反對是從何種脈絡產生以及出於何種理由。此種無法「聽見」其他的觀點與嘗試證明自己的觀點通常會加劇衝突。這可以在卡納瓦郡的爭議中獲得充分的說明。當一開始反對教科書的意見出現，雙方開始捍衛自己的立場，且疏於注意另一方的論證。教科書的支持者準備哲學的論證以捍衛彼等的觀點；教科書批評者檢視更多的教科書且尋找更多反對的篇幅。這些嘗試，在證成自己觀點的同時，亦皆忽視對手的論證。(Burger, 1978: 160)

除此之外，Hillocks (1978) 亦是在探討各種見解後，從更深層的角度提出自己的見解，認為：

抗議雖涉及情緒主義、種族主義、階級鬥爭，甚或來自保守團體的協助，但證據表明，抗議是從比這些解釋所指出之更為根本的議題中獲得其生命。它是有關真理與人類行為本質之截然對立觀點間的一種衝突。一端代表的是對天啟毫不遲疑的信念，認為它是通往真理最重要的通道且為人類行為的指引；另一端代表的是西方理性與實徵主義的傳統，其認為所有的知識，包含透過天啟所獲致之知識，皆受 Descartes 所謂之系統性懷疑的支配。抗議者在教科書中看見此一傳統的眾多信號，彼等將其稱之為「人文主義」。對渠等而言，存在於「蔓延的人文主義」與渠等自身價值間的衝突是絕對的、根本的重要衝突。(Hillocks, 1978: 639)

Hillocks 堪稱是將卡納瓦郡教科書爭議的衝突歸因於深層的價值衝突。持此種價值衝突論者尚有 Stack (2011) 以為，價值是將部落／宗族、家庭、社區與社會維繫在一起的接合劑。當價值受到威脅人們傾向於做出回應，因為價值是吾人認同的核心，價值決定我們是誰，以及我們的地方感，吾人如何在世上生活、互動與勞動。

Welch (1976) 的見解與價值衝突論者相近，他是從教育哲學的角度解釋此種衝突。Welch 認為卡納瓦郡教科書爭議背後存在著永恆主義 (perennialism) 與進步主義教育哲學的衝突。永恆主義的教育方式認為最重要的是應讓學生珍視文化資產，且能長遠地保存某些價值、信念、制度與技術。進步主義的教育方式則是主張應使學生以免受價值影響的方式接觸其所生活的世界，進而使學生決定如何回應社會現實。從另一角度言之，永恆主義者眼觀現在之時，卻是堅定地立足於過去，但進步主義者則是堅定地立足於現在卻放眼於未來。準是以論，有爭議的教科書採用的是進步主義的教育主張，而教科書的反對者則是採取永恆主義的立場。此外，Welch 亦從個人與社會間的關係出發，探討卡納瓦郡教科書爭議的兩個問題。第一個問題是社會賦予少數團體何種權利，第二個問題是代表制度是如何運作的。Welch 認為，美國憲法第一修正案固然保障言論自由、演講自由、和平集會的自由等，但這些權利究竟可延伸至何種程度卻是見仁見智的問題。例如，少數團體可否以公費建立私人學校？如若以私人手段支助私立學校，則這些家長是否仍需納稅以支持公立學校？代表制度運作的問題則是，由人民所選舉出的各種教育行政組織的成員，在進行決策之時，究應反映其所代表之人的意見；抑或他已獲得人民的充分授權，因而有權行使個人的判斷力並做出自認最為睿智的決定？

總而言之，卡納瓦郡教科書爭議事件可從各種不同的角度解析之。從宗教的角度言之，反對者主張聖經與上帝為知識與權威的來源，彼等認為新教科書卻以人取代上帝的地位，這是世俗人文主義的主張。從種

族角度言之，教科書支持者擁護多元文化主義，故支持選用不同族群作者的文本。但反對者認為這些非白人著作的文法相對拙劣，且充斥著不雅用語，書中提倡的諸多論點亦有悖宗教的教義，此無關乎種族問題。如同中產階級對進步主義教育哲學有偏好一般，在卡納瓦郡不同階級亦分別擁護不同的教育立場，是故有人從階級的角度言之。從衝突的表象看，衝突涉及到宗教、階級、種族等議題，但廣義而言，彼等皆為文化的組成部分，故可說是文化的衝突。但文化除了是外顯的行為模式、社會制度、生活型態外，更是文化團體共享的概念或符號系統（Geertz, 1973），故從深層的角度言之，卡納瓦郡教科書爭議亦可說是支撐不同生活型態之不同「學習景緻」與價值觀念間的衝突。

伍、卡納瓦郡教科書爭議事件之影響

一、影響學生的學習權益

直接受到教科書爭議影響的當是學生。在 1974~1975 年爭議最劇烈之時，受家長的影響，估計約有二成的學生離開學校兩個月的時間，某些較極端的地區，比例甚至高達五成。當彼等重返學校時，面對著落後的學習進度，逐漸對學習失去興趣。即便是出席的學生，亦是處於緊張與恐懼的氛圍之中。當抵制的學生重新返校時，因家長的立場，學生又不自覺的形成不同陣營。準此而論，學生恐是爭議事件中苦果的直接承受者（Candor, 1976）。

Jenkinson（1986）曾嘗試從法律的觀點探討學生學習的問題。就法律面向言之，法律保障學生的受教權，同時亦保障其知與閱讀的權利。所謂的閱讀權應是學生能從學校圖書館中獲得各種不同文學型態，反映各種不同宗教、社會、政治觀點的材料。若學校或教育董事會武斷地排除其認為不妥的學習材料，恐影響學生的閱讀權。但 Jenkinson 亦指出，法律在賦予學生知的權利的同時，亦保障家長獨立行使其子女教育的權

利。在卡納瓦郡教科書事件中，兩種權力的行使其實存在著衝突。

此外，亦有學者指出由教科書爭議衍生的問題，即個人與社會間關係的問題。例如，某些家長認為當教師詢問學生對其閱讀某一故事時有何心理感受，以及教師探詢對於相關事件家人有何回應，其實已侵犯到個人的隱私權。Welch (1976) 認為家長固然有權利向學生教導自己所信奉的價值，但學生亦有權利接近其他不同的價值體系，並從中進行選擇，兩者間實亦存在著衝突。

二、教師對創新與爭議性議題教學的忌憚

卡納瓦郡教科書爭議事件亦對教師產生一定的壓力。某些敢勇於嘗試創新教學的教師，以及嘗試將爭議性議題放入課程中，以培育學生批判思考能力的教師，因為擔心引起家長的抗議，故放棄革新教學的嘗試。就教育史脈絡以觀之，19、20 世紀之交，美國社會的劇烈變動導致社會問題滋生，進一步促使議題中心課程的出現。其後的社會重建論者，進一步主張應以社會問題組織課程。1960 年代的課程改革運動，固然強調學科的結構，但仍有一批社會科教育工作者主張革新的社會科應以議題為中心，並讓學生學會如何作決定（鍾鴻銘，2016a，2016b）。卡納瓦郡教科書爭議事件後，新右派勢力崛起，對此種教學方法論產生一定的衝擊。Kincheloe (1983: 32-33) 即指出：

新右派的卡納瓦郡經驗與其後有組織的作為，使得教師憚於運用創新性的教學法或處理被認為有爭議的內容。教育上回歸基礎 (back to basic) 心態的廣泛成長即是新右派活動主義的結果。

新右派新創的權力亦開始對教學方法論產生影響。某些教師對於使用「展示與演講」(show and tell) 以及其他一般初階的討論技術，卻遭到新右派組織指控破壞家庭時深感訝異，這些技術被指稱為「侵犯家庭隱私權」或「家庭權威的破壞者」。角色扮演法則被某些基本教義派的

父母指稱為有罪的。

許多教育工作者聲稱新聞中所報導之新右派的檢查作為，代表的只是基本教義派組織對課程影響的一小部分。許多教師對家長抗議的狀況有所忌憚，便自我檢視自己的內容與方法論。課堂討論與閱讀作業如若涉及爭議領域，在 1980 年代政治化的氛圍中，已經不像前幾年那麼平常。教師對可能激起社區憤怒的主題進行討論，開始感到戒慎恐懼。

事實上，回歸基礎教育運動遠非只是強調讀寫算等基礎教育而已，其所立基的道德絕對主義亦對教師的教學方法產生影響。對彼等而言，教育上如涉及道德議題並無保留彈性的餘地（Kincheloe, 1983）。在此種狀況下，價值澄清法、L. Kohlberg 的道德兩難式教學法皆受到基本教義派或新右派團體的攻擊（Provenzo, 1990）。

三、教科書寫作與出版的自我規訓

Apple（1993: 48）曾指出，卡納瓦郡教科書爭議事件「成為有關學校該教些什麼、由誰作決定、何種信念該引導吾人的教育計畫，最爆炸性爭議的場景之一」。就知識社會學而言，課程向來是各種勢力競逐的場域，但在此場域中家長的聲量一向不大。透過大眾媒體的廣泛報導，卡納瓦郡教科書爭議事件喚醒美國民眾，彼等實擁有支配教科書選用的權利。自此之後，美國各地紛紛成立教科書審查組織，而且彼此相互串連，形成一種草根式的家長運動，使家長介入教科書的選擇益趨頻繁（Evans, 2011; Mason, 2009）。

Kincheloe（1983）即曾指出，卡納瓦郡教科書爭議事件對於美國民眾對教科書行使控制權具有很大的鼓舞作用。他亦指出，根據美國圖書館協會（American Library Association）的統計，在卡納瓦郡教科書爭議事件後數年，美國各地發生教科書爭議的次數大量增加。而且，

這些事件，除少部分例外，大部分皆非由非理性的極端主義者所領導，

而是由一群在哲學上採取一致立場的保守主義、理性的人民所領導。在這些戰鬥中，主要的主题便是在民主社會中，家長有權控制學校所欲教授的事物。(Kincheloe, 1983: 8)

大部分教科書抗議團體都與基本教義派有關，在卡納瓦郡教科書爭議事件中，曾應 Moore 女士之邀到卡納瓦郡聲援的 Gabler 夫婦，即是著名的基本教義派教科書抗議者。Gabler 夫婦從 1960 年代初期即開始檢視教科書內容，1973 年 Gabler 夫婦於德州 (Texas) 創立「教育研究分析者」(Educational Research Analysts) 的非營利組織，從事教科書內容的分析。不久之後，其影響力便遍及全美國。至 1970 年代晚期，該組織已有 6 名職員，每天約需處理 20 至 50 封的信件。在從事教科書檢查時，該組織將聖經作為權威的來源 (Provenzo, 1990)。除宗教議題外，Gabler 夫婦亦關注性教育、拙劣的文法、不愛國與反資本主義的教科書內容 (Kincheloe, 1983)。由於認為在現行教科書的選擇程序中家長難以發揮影響力，故二氏主張各地的家長應透過教科書的檢查與抗議對教科書的選擇施加影響力。Gabler 與 Gabler (1982: 96) 曾謂：

我們試著將教科書的選擇從極小的少數群體所為之封閉之門的後面加以取出，而後對著一般大眾開放，使彼等得以在付出金錢之前，看見欲購之物為何。

上述之言，頗能代表彼等積極提倡教科書檢查的目的。Gabler 夫婦與傳統基金會等基本教義派團體甚至出版參考著作，教導家長如何組織抗議團體進行教科書抗議 (Provenzo, 1990)。

Moffett (1988) 是爭議事件中教科書的作者及編輯者，其教科書因倡導多元文化主義與以不同的方式使用語言，在爭議事件中成為抗議者舉證的來源。在事後他亦出版《山中風暴：檢查、衝突與意識的個案研究》(*Storm in the Mountains: A Case Study of Censorship, Conflict, and Consciousness*) 乙書，反思卡納瓦郡教科書爭議的過程與結果。他以為，教科書抗議的

結果是某些品質良好的教科書從市場上消失。因為事件之後，沒有教科書出版商膽敢向學校推銷受到詆毀或具有相同觀點的教科書，即便大部分被認為有問題的教科書最終獲准重返教室與圖書館，但因教育人員為免橫生枝節盡量避免採用，故在市場上早已乏人問津。易言之，即便教科書戰爭已結束，但隨之而來的是一種戒慎恐懼的氛圍。雖說就行政程序而言，這些教科書已獲認可並恢復使用，但卻很難再接到新的訂單。取而代之的是立場溫和的作者及經過充分消毒的課程主題與內容。甚至某些卡納瓦郡的學校立場更為保守，為免再生爭議，彼等轉而重新採用 1940 年代所曾使用過的教科書系列（Foerstel, 2002）。

四、預示新右派勢力的崛起

卡納瓦郡教科書爭議事件的影響並非僅侷限於教育領域，由於新聞媒體的推波助瀾，此一新聞事件成為全國新聞焦點。迨至晚近，亦偶有學者與新聞媒體進行事件回顧，尤其是將卡納瓦郡教科書事件與晚近美國的政治進行連結。有些人將其視為現代保守主義或新右派崛起的代表性事件。亦有當時事件的主要參與者將此一事件視為當代茶黨運動（Tea Party Movement）的起源（Kincheloe, 1983; Mason, 2009, 2011; Stack, 2011）。誠然，要為某些社會運動或政治運動尋找一確切起源點有其困難，但此一事件確實對美國的歷史發展進程產生過實質的影響。Kincheloe（1983: 7）即曾指出：

卡納瓦郡教科書爭議替美國政治景象與教育中的某些深度變革做好準備。其中出現了與今日被稱為新右派的各種保守團體相關的議題。在 1974 年抗爭之前，保守主義與基本教義派的父母感到無力，彼等自視為自由的、道德敗壞社會的受害者，此種社會將彼等有關於宗教、道德與社會行為的舊式態度加以遺棄。卡納瓦郡中反教科書勢力的成功，給全國保守主義者新的自信感，使其相信能控制自身的命運，且能阻擋感知到之非道德感的浪潮，彼等認為此浪潮可能吞噬其子女。

此外，McHenry（2006: vi）亦曾指出：

在新右派運動初期，教科書爭議為迅速增長的運動提供催化劑：為有需要變革的觀念增添更多的糧秣。卡納瓦郡的家長在 1970 年代的特殊時期，也就是成長中的美國保守主義處於關鍵點之時，起而反抗。劇烈的衝撞、新民粹主義、新右派及新基督教右派的興趣，皆在 1974 年卡納瓦郡中，以或此或彼的某種形式有所呈現。

Mason（2009: 55）曾謂，教科書抗議者：

並非文化上孤立的、依附於過去的反現代傳統主義者。相反地，彼等象徵著各種保守主義與右翼行動的興起。

易言之，教科書抗議者並非單純主張守舊的傳統主義者，這些抗議者有其一致的共同立場。投身教科書抗議的各地組織，除了 Gabler 夫婦的「教育研究分析者」外，尚包括「傳統基金會」、「約翰·伯奇社團」（John Birch Society）、「全國家長聯盟」（National Parents League）等右派團體（Parker, 1975），由此足見卡納瓦郡教科書爭議事件的確為美國新右派的興起搭建歷史舞臺。在卡納瓦郡之後的教科書抗議，其訴求基本上與卡納瓦郡抗議者相去不遠。若與美國其他教科書爭議事件相較，卡納瓦郡教科書爭議的獨特之處，在於有嚴重的暴力衝突發生（Fikes, 1991）。這些被歸類為極端基本教義派或新右派的教科書抗議事件亦是美國「文化戰爭」相當重要的組成部分（Hunter, 1991; Zimmerman, 2002）。彼等控訴自由主義或進步主義者透過教科書教導下一代文化相對主義、道德相對主義、懷疑論等價值觀，並稱這些主張為世俗人文主義。世俗人文主義在 1970 年代卡納瓦郡教科書爭議事件前後數年中成為流行用語，經過傳統基金會等保守團體刊物的流傳而廣泛被使用（Mason, 2011）。

陸、結論

課程史學者 Kliebard (1989: 2) 曾謂：「課程的中心問題需要價值決定」。質言之，課程或教科書是選擇性傳統的一部分，彼等恆處於特定時空脈絡之中，必然會反映時空的特定價值 (Provenzo et al., 2011)。民主社會往往存在著多元價值，在多元價值中進行選擇便可能發生價值上的衝突。由於教科書是課程內容的重要載具，且能對學生產生重要影響，是以，教科書便可能成為課程之爭的重要場域，教科書亦可能因此由毫無生氣的書面文件轉變為鬧得滿城風雨的事件 (Herlihy, 1992)。Provenzo 等人 (2011: 1) 認為：「在美國，教科書之內容較其他文化更為保守」。但即便具備保守性格，因其影響深遠，它亦容易引起爭議。此一狀況不獨美國為然，其他國度亦可能發生，特別是民主國家更是如此。

卡納瓦郡教科書爭議涉及到教科書政策背後的教育哲學、教科書選用過程的參與、教科書的內容、教育行政人員應對爭議的處置等面向。1960 年代美國的學生運動、反戰運動、民權運動、反文化運動等，造就的是偏左的政治氛圍，於是倡導文化相對論的多元文化教育、重視「他者」(the Other) 或少數群體權益的聲浪開始在教育領域興起。在經歷社會既有基礎遭到動搖的 10 年後，歷史又開始辯證性的發展，蟄伏的保守力量藉由卡納瓦郡教科書爭議事件展開反攻。新右派將自由主義的教育主張上推至 J. Dewey、進步主義運動，以及人文主義教育 (Park, 1980)。故廣義而言，卡納瓦郡教科書爭議事件亦是長期以來美國兩股對立教育思潮，即進步主義與永恆主義衝突的翻版。

其次，就教科書選用而言，長期以來反映的是菁英人士與專業人士的觀點，一般家長難有置喙的餘地。故卡納瓦郡教科書爭議反映出家長意欲共同享有教科書，甚至是教育控制的權力。在民粹主義盛行的今日，如何讓專業人士與家長共同攜手合作，讓下一代能受到更好的教育，是臺灣教育工作者乃至整體臺灣社會應加深思的問題。晚近臺灣社會要求就性教育內容進行公投，就某種面向而言，亦是家長希望對課程

內容有更大影響力的顯現。但是在公投前，教育專家與關心相關議題的公民，或是多元文化主義與傳統主義兩種陣營間，似仍欠缺適當的溝通與意見交流，以致雙方立場堅決，互不肯認對方。文化多元主義者，往往無視傳統的家庭價值觀、婚姻觀，亦是多元中的一元，故常譏諷彼等為「恐同症」、「保守者」。倡議傳統價值者，則又把多元觀點視為對神聖傳統的褻瀆，不欲子女對其接觸與理解。為了擺脫如是的困境，除了加強意見的溝通交流外，教科書的編寫亦不宜採非此即彼的方式，而是應採多元觀點並存共好的方式敘寫，並且讓學生有判斷、選擇，乃至嘗試採取立場的機會。其次，與美國教科書選用制度相較，臺灣的家長在教科書選用過程中的地位並不明確。如能在法律規範中賦予更明確的地位與作用，不僅象徵家長有權參與教科書的選用，當不同的意見對立時，溝通的渠道亦較容易建立。

在面對教科書爭議時，教育行政人員的處置方式，亦是影響爭議發展的重要因素。Young（1974: 267）曾指出：「爭議持續得越久，議題便會變得更多樣化與複雜，同時益發不可能解決問題」。卡納瓦郡教科書事件發生之初，教育行政人員未能及時處置，事件一旦擴大發展，教科書事件便淪為各方勢力展演的舞臺，使得問題趨於複雜。教科書的內容往往反映特定的意識型態，當其涉及政治議題時，更容易引來政治團體的介入，增加其爭議的深度與廣度。教科書爭議事件最終亦可能轉變為政治事件。由於特殊的歷史之故，此種狀況更易在臺灣發生。為免課綱修制訂或教科書的選用滋生事端，各級教育行政人員對可能肇生爭議的課程內容或行政決定過程應具有高度的敏感性，切勿讓爭議的星星之火產生燎原之勢。晚近的課綱爭議，在行政決策過程與行政處置與應對方面確有商榷之處，值得吾人反省檢討，並思類似事件再次發生之時，應如何合理應對方能避免重蹈覆轍（歐用生，2019）。

總之，卡納瓦郡教科書爭議可以從諸多面向進行探討。就教科書內容而言，涉及宗教議題、種族議題，乃至多元文化教育問題，就教育行

政面向而言，涉及教科書選用委員會代表性問題、教育與課程決定權的分配、親師溝通問題。此外，尚有媒體在爭議中的角色，課程與政治利益團體的介入，亦是值得吾人細加深入探究的問題。除上述問題外，另有一些更深層的問題，亦待學界釐清。例如，在爭議過程中，亦有家長主張兒童歸屬於父母，是故學校無權教導挑戰父母價值的課程或教學材料（Candor, 1976）。當然，許多教科書爭議事件涉及的是教育哲學長期爭辯的問題，即教育究應傳遞傳統的文化價值，還是應成為社會變革的催化者。上述問題皆非卡納瓦郡教科書爭議所獨具，而是各種教科書爭議背後可能普遍存在的問題，皆值得吾人進一步細加探討。近年來，臺灣課程相關的爭議已逐漸從傳統的政治議題，逐漸擴及至性別等其他議題，甚至對課程內容感興趣的利益團體亦逐漸增加，如何從相關事例中汲取經驗與教訓，是教育工作者應加以重視的課題。

參考文獻

- 歐用生（2019）。黑暗中書寫：歐用生的學思旅程。臺北市：師大書苑。
- 鍾鴻銘（2006）。H. Rugg 教科書爭議事件。《教育研究集刊》，52（3），103-139。
- 鍾鴻銘（2016a）。社會科中的議題中心課程：歷史性探究。《課程與教學季刊》，19（2），103-128。
- 鍾鴻銘（2016b）。T. J. Jones 與《1916 社會科委員會報告書》對社會科緣起之歷史意義探究。《教育研究集刊》，62（3），35-71。
- Adler, L., & Tellez, K. (1992). Curriculum challenge from the religious right: The impressions reading series. *Urban Education*, 27(2), 152-173.
- Apple, M. W. (1993). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. New York, NY: Routledge.
- Billings, D., & Goldman, R. (1979). Comment on "the Kanawha county textbook controversy." *Social Forces*, 57(4), 1393-1398.
- Burger, R. H. (1978). The Kanawha county textbook controversy: A study of communication and power. *The Library Quarterly: Information, Community, Policy*, 48(2), 143-162.
- Burruss, L. (1989). *Battle of the books: Literary censorship in the public schools, 1950-1985*. Metuchen, NJ: The Scarecrow Press.
- Candor, C. A. (1976). *A history of the Kanawha county textbook controversy, April 1974-April*

- 1975 (Unpublished doctoral dissertation). Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, VA.
- Clark, T. (1975). The West Virginia textbook controversy. *Social Education*, 39(4), 216-219.
- Clelland, D. A., & Page, A. L. (1980). Kanawha county revisited: Reply to Billings and Goldman. *Social Forces*, 59(1), 281-284.
- Crawford, K. (2011). Books versus 'the book': The 1974 Kanawha county textbook controversy. *International Association for Research on Textbooks and Educational Media*, 4(1), 51-72.
- Dorn, C. (2008). "Treason in the textbooks": Reinterpreting the Harold Rugg textbook controversy in the context of wartime schooling. *Paedagogica Historica*, 44(4), 457-479.
- Evans, R. W. (2007). *This happened in America: Harold Rugg and the censure of social studies*. Charlotte, NC: Information Age.
- Evans, R. W. (2011). *The tragedy of American school reform: How curriculum politics and entrenched dilemmas have diverted us from democracy*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Evans, R. W. (2012). Harold Rugg and educating about social issues. In S. Totten & J. E. Pedersen (Eds.), *Educating about issues in the 20th and 21st centuries: A critical annotated bibliography* (Vol. 1, pp. 93-114). Greenwich, CT: Information Age.
- Faigley, L. L. (1975). What happened in Kanawha county? *The English Journal*, 64(5), 7-9.
- Fikes, R. (1991). *Book censorship, social dynamics, and the education-library establishment's response to the Kanawha county textbook controversy*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338251.pdf>
- Foerstel, H. N. (2002). *Banned in the USA: A reference guide to book censorship in schools and public libraries* (Rev. & expanded ed.). Westport, CT: Greenwood Press.
- Foerstel, H. N. (2013). *Studied ignorance: How curricular censorship and textbook selection are dumbing down American education*. Santa Barbara, CA: Praeger.
- Gabler, M., & Gabler, N. (1982). Response: Mind control through textbooks. *Phi Delta Kappan*, 64(2), 96.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York, NY: Basic Books.
- Giordano, G. (2003). *Twentieth-century textbook wars: A history of advocacy and opposition*. New York, NY: Peter Lang.
- Goode, D. J. (1984). *A study of values and attitudes in a textbook controversy in Kanawha county, West Virginia: An overt act of opposition to schools* (Unpublished doctoral dissertation). Michigan State University, East Lansing, MI.
- Hartman, A. (2013). "A Trojan horse for social engineering": The curriculum wars in recent American history. *Journal of Policy History*, 25(1), 114-136.
- Herlihy, J. G. (1992). The nature of the textbook controversy. In J. G. Herlihy (Ed.), *The textbook controversy: Issues, aspects and perspectives* (pp. 3-13). Norwood, NY: Ablex.
- Humphreys, J. (1976). Textbook war in West Virginia. *Dissent*, Spring, 164-170.
- Hillocks, G. (1978). Books and bombs: Ideological conflict and the schools: A case study of the Kanawha county book protest. *The School Review*, 86(4), 632-654.
- Hunter, J. D. (1991). *Culture wars: The struggle to define America*. New York, NY: Basic Books.

- Jenkinson, E. B. (1986). *The schoolbook protest movement: 40 questions & answers*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Kincheloe, J. L. (1983). *Understanding the new right and its impact on education*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Kliebard, H. M. (1989). Problems of definition in curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision*, 5(1), 1-5.
- Mason, C. (2009). *Reading Appalachia from left to right: Conservatives and the 1974 Kanawha county textbook controversy*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Mason, C. (2011). From textbooks to tea parties: An Appalachian antecedent of anti-Obama rebellion. *West Virginia History*, 5(2), 1-27.
- McHenry, J. J. (2006). *Silent, no more: The 1974 Kanawha county textbook controversy and the rise of conservatism in America* (Unpublished master's thesis). West Virginia University, Morgantown, WV.
- McNearney, C. L. (1975). The Kanawha county textbook controversy. *Religious Education*, 70(5), 519-540.
- Means, D. (2010). *War in Kanawha county: School textbook protest in West Virginia in 1974*. Bloomington, IN: iUniverse.
- Moffett, J. (1988). *Storm in the mountains: A case study of censorship, conflict, and consciousness*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- National Educational Association. (1975). *Kanawha county, West Virginia: A textbook study in cultural conflict*. Washington, DC: Author.
- Page, A. L., & Clelland, D. A. (1978). The Kanawha county textbook controversy: A study of the politics of life style concern. *Social Forces*, 57(1), 265-81.
- Park, C. J. (1980). Preachers, politics, and public education: A review of right-wing pressures against public schooling in America. *The Phi Delta Kappan*, 61(9), 608-612.
- Parker, F. (1975). *The battle of the books: Kanawha county*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Pincus, F. L. (1985). Book banning and the new right: Censorship in the public schools. *The Educational Forum*, 49(1), 7-21.
- Priest, K. C. (2010). *Protester voices: The 1974 textbook tea party*. Poca, WV: Praying Mantis.
- Provenzo, E. F. (1990). *Religious fundamentalism and American education: The battle for the public schools*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Provenzo, E. F., Shaver, A. N., & Bello, M. C. (2011). Introduction. In E. F. Provenzo, A. N. Shaver, & M. C. Bello (Eds.), *The textbook as discourse: Sociocultural dimensions of American schoolbooks* (pp. 1-8). New York, NY: Routledge.
- Seltzer, C. (1974). West Virginia book war: A confusion of goals. *The Nation*, 219(14), 430-435.
- Stack, S. F. (2011, March). *The Kanawha county textbook war revisited*. Paper presented at the annual meeting of the Southern History of Education Society, Charleston, SC.
- Watras, J. (1975). The textbook dispute in West Virginia: A new form of oppression. *Educational Leadership*, 33(1), 21-23.
- Watras, J. (2014). Landscapes of learning, West Virginia's textbook controversy, and the culture wars. *American Educational History Journal*, 41(1), 183-198.

- Welch, E. H. (1976). Textbook crisis in West Virginia. *Educational Forum*, 41(1), 20-32.
- Woodward, A., & Elliott, D. L. (1990). Textbooks: Consensus and controversy. In D. L. Elliott & A. Woodward (Eds.), *Textbooks and schooling in the United States* (pp. 146-161). Chicago, IL: NSSE.
- Young, K. (1974). School storm centers: Charleston. *The Phi Delta Kappan*, 56(4), 262-267.
- Zimmerman, J. (2002). *Whose America? Culture wars in public schools*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

論壇

素養導向的教科書發展與設計

時 間	2018 年 10 月 12 日 (星期五) 下午 2 時 40 分
地 點	國立屏東大學五育樓第三會議室
主持人	周愚文 國立臺灣師範大學教育學系教授
與談人	周淑卿 國立臺北教育大學課程與教學科技研究所教授 林永豐 國立中正大學師資培育中心教授 段永德 翰林出版事業股份有限公司數學領域副主編 陳致澄 國立臺中教育大學數學教育學系教授 游自達 國立臺中教育大學教育學系副教授 顏世枋 南一書局企業股份有限公司經理

引言

周愚文：國家課程變革與教科書設計間具密切關係，因為任何國家課程所訴諸之理念通常必須配合教科書設計來達成，特別是中小學教育現場。教育部即將於 2019 年正式實施十二年國民基本教育課程綱要總綱，係以「核心素養」作為課程發展主軸，其重視的是知識、情意和技能的整合，強調透過情境化、脈絡化的學習機會，導出學生實踐力行的表現。然這樣的課程理念，在透過多層次轉化為教科書的過程中，還要考量哪些要素？可能遭遇到哪些問題？特別是在國家課綱公布與正式實施之間的時間相當短的情況下，教科書發展與設計可能面臨哪些問題？教科書出版業者是如何解決這些問題？當有些問題無法解決時，對教師教學和學生學習的影響又為何？這些都是即將實施之十二年國教課程必須加以思考的重要問題。

內容導向教材設計的省思

周淑卿：過去的教材屬於內容導向，教師的課堂教學也多以知識或概念的傳輸為主，這樣的教學行之有年，大家也知道其實很有問題。一直以來我們的教材很難突破「內容導向」，因為如果以某一個學科所含的事實和概念來鋪排教材，這件事情相對容易，只要教材編寫者熟悉學科裡的重要概念，接下來要做的事情，就是依照這些概念尋找可用材料，依序編排在每個單元，讓每個單元具有邏輯順序，也合乎學生的程度與認知狀態，如此，教材就算完成了。事實上，這樣的工作對於學科知識專精的教師或教材編寫者來說，難度不高。因為這些學科知識早就被這個學科領域的人所熟知，教材編寫者要做的，只是把學科概念轉換成符合學生心智程度的材料來呈現，所以教材設計的關卡只在於如何將學科知識轉換成適合學生心智的過程。

一、食譜式實驗的問題

教材如果一直都是內容導向，當然也就會出現問題；例如，自然科學常常被詬病的「食譜式實驗」。很多老師都說，我們都有做實驗，學生也有科學探究；但其實卻是按照教科書上陳列的實驗步驟，按表操課，依序完成實驗程序，然後得到一個早就預知的答案。食譜式的實驗一點都不是科學探究，因為學生根本沒有依據既有知識或經驗，形成對一個問題的假設，再去尋找現象當中的自變項和依變項，以至於後續要有一些自己的實驗設計思考，來支持或推翻先前的假設。長期以來此種教材的設計方式，通常前面呈現一個問題，接著有實驗的詳細步驟，再翻過來那一頁就有了實驗結果。於是學生根本不需要做實驗，只要翻到最後一頁，就知道這個實驗的結果應該是什麼。假設學生做實驗的結果和課本答案是不一樣的，老師會說一定是前面哪個步驟沒有做對。總之孩子沒有探究思考的過程，最後，老師要費好大的工夫教學生自變項和依變項的關係，學生仍然弄不清楚。又如數學教科書，常見的是許多題

型的依序列舉；比如說有關不規則圖形面積的計算，教科書中可能會著力蒐集很多種不同的題型，再把這些題型依難易次序安排在頁面。這樣的教材設計，導致數學的學習變成題型解答的學習，老師也著重解析各種不同題型應該用什麼方式來解題。但是數學推理的思維不見了，探究的過程也不見了。

二、去脈絡的「切片式知識」

內容導向的教材通常把想要讓學生學習的內容或方法，變成去脈絡的「切片式知識」，讓學生依學科概念邏輯去學習。這樣的學習讓我們誤以為學生學會豐富的知識，但事實上，屬於這個學科應有的探究技巧與思維，卻並未獲得。現在談素養導向的教學，要有情境與脈絡，要讓學生完成學習任務。情境導入是為有了問題意識，一個沒有問題意識的學習不會有接續的探究；如果學生是學習的主體，當然他要自己負起去探討和解答某些問題。因為要探討問題，而既有的知識技能不夠，所以要學習新的概念或技能；是帶著需求學習這個單元的核心概念與技能，而不是在根本不知道學這些知識要做什麼的情況下，依照教材內容順序去學習整個單元。

素養導向的教學思維

素養導向「教學」和「教材」這兩件事，其實是同一件事，只是一般教師所做的是教學活動設計，而教材編寫者所要設計的不只有教學活動，還要把教學活動轉換成學生所能使用的教材，而在這個轉換的過程中，會面臨很多問題。

既然是素養導向的教材，教材本身必須是基於素養導向的教學思維。所謂素養導向的教學，大家所熟知的，要整合知識、技能與態度，要有情境化或脈絡化的學習，要重視學習歷程，要有實踐應用的機會。

大家經常聽到「以終為始」的說法，也許會覺得是一個口號，但事實上非常重要。在設計一個單元的時候，教材設計者可以先自問：為什麼學生必須學這個單元所設定的概念或技能？和他所在的環境和生活／生命處境有什麼關係？想清楚這個理由，才能處理前端的「情境導入」，為學生找到學習需求；也能處理後端的「實踐應用」。

之前有一個團隊的老師和我們合作設計數學「量角器」的教學，我們一直在討論：四年級學生為什麼要學量角器？有什麼事情需要他們把一個角度量得那麼精準？到底有什麼必要性？如果沒有必要的話，為什麼要學？當然很多數學老師會告訴你，因為「以後」要學三角函數，「以後」幾何的學習會涉及角度，所以必須要對角度有精確的概念。可是，那是「以後」的事，有需要的時候再學不就好了嗎？為什麼在小學四年級，讓孩子用量角器量精確的角度？如果設計教材的人沒辦法解答這個問題，接下來的事情就很難做了。老師總不能一上課就說，「孩子們拿起量角器，我給你一個角度，你開始量」。學生若問為什麼要量角度，當然老師也會說，因為是數學一個很重要的概念和單元，所以就要學。事實上過去的教材當中充斥著這種「老師說不出為何要學」的內容，究竟學了以後可以應用在哪些問題的思考或解答。

國小二年級生活課程學磁鐵，中年級自然科學也學磁鐵，一定有據以理解生活當中某些現象或問題的需要性，如果在學生的情境當中找不到需要性，如何引起探究的動機？那情境未必是生活中直接可觸及的，也可以是距離稍遠的間接經驗，但是絕對不脫離人們的生活現象。假如存在人們生活的現象與問題的需求性沒有被拿出來說明，那麼學的人根本不知道學這個以後要做什麼。老師常常會說，以後有一天，你就會知道現在應該要學會這些知識，否則在某一天的某個單元你就不會。但是，往往是這樣的想法，學生學了很多東西都無法應用。所以素養導向一直強調要有情境，讓孩子有問題意識，中間要給很多學習任務，實際去操練所需的觀念技能，後端要有實踐應用的機會。

素養導向的教學與教科書設計理念

一、素養導向教科書設計的思維改變

林永豐：以現行的九年一貫到十二年國教來說，有一個非常重要的概念改變，是從教材綱要變成能力指標，到十二年國教的學習重點雙向細目表，在課綱的層次對於教科書編寫有很大的影響。九年一貫的能力指標強調一綱多本的概念，能力指標為什麼可以有多本概念呢？是因為不同的教材或教法，只要能夠讓學生達到這個能力指標，其實都是可以採用的，所以教科書得以變成多元化。我們常用的一個實例是，其實吃不同的東西都可以獲取維他命 C，所以吃不同的水果都可以達到這個目的，而不必一定得吃香蕉或葡萄。如果用這個概念來看教科書的話，我們就會很清楚地說，教科書的編輯與選擇是有彈性的。

不過實際上呢？因為教科書是一個文本的形式，所以如果有一個單元，如認識古蹟。教科書會放進什麼材料呢？我們的老師又會怎麼教呢？我們可以想像老師的教學重點可能是什麼？可是這時候我們來看一下能力指標是什麼，能力指標是：「4-2-1 說出自己的意見與其他個體、群體或媒體意見的異同」。這時候就覺得非常有趣了，我們可以想一想：老師們在看到教科書中有認識古蹟這樣的材料，會不會想到教學的重點其實應該是導向 4-2-1？如果不是的話，老師的教學重點又跑到哪裡去？用這樣的概念再看一個例子，教科書中有一個植物分類的單元，這個單元，我們看到教科書中會列出很多的植物示例及其圖片，不同的教科書是略有不同，不管是南一，或是康軒，差不多就是把這樣的材料放進來，這時候注意到能力指標乃是「2-3-2-4 藉著對動物及植物的認識，自訂一些標準將動物、植物分類」，那麼，教學的重點應該是什麼？應該不是去背誦動物或是植物的名字，而應該是進行分類，是吧？

比較有趣的是，我們再來注意考試的題型如圖 1。A 校是直接問：以生長在陸地為標準的話，哪些植物會和紫花酢漿草混在同一類，選項

有蓮花、漆樹、牽牛、水蘊草。爲了回答這個問題，學生得要記得的是什麼？然後，我們再來看看 B 校月考的考題，題目中就將 A~G 不同植物不同的特性列出來，關鍵在於分類的標準和特性，考生依照這些分類的標準，就可以往下回答底下的題目。從上述的比較中，我們可以問：學校中的教學重點比較偏向 A 校或 B 校呢？大多數考試的型態與重點是 A 校或 B 校的狀況呢？在九年一貫的狀況下，我們注意到這樣的特性，就會知道如果教科書要落實九年一貫的精神，內容的部分就要能區分哪些只是示例，哪些才是真的要學的學習內涵？教科書同樣在呈現文本的時候，能不能彰顯一綱多本的精神。

A 校

二、選擇題(30分)

- ()下列哪一種物質受熱後再冷卻，性質仍會和原來的相同？ ①青菜②生蝦③水④竹筷。
- ()依據「是不是生長在陸地」為分類標準，下列哪一種植物會和紫花酢漿草分在同一類？ ①蓮花②大萍③槭葉牽牛④水蘊草

B 校

1. 請依據下面的植物特徵表，完成植物分類表：
(每格2分)

植物 \ 特徵	生長在水中	會開花	平行葉脈
A	√	√	
B			
C	√	√	√
D	√	√	
E		√	√
F		√	
G		√	√

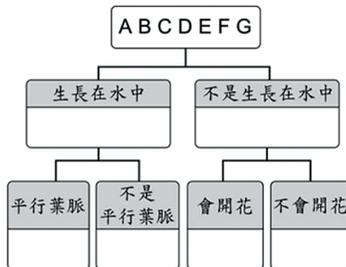


圖 1 月考題目

再者，教科書除了納進這些內容之外，能不能關照到促進這個能力養成的相關設計，如是否建議相關的教學活動？因為教科書是一個文本，當然能夠呈現內容，但從事教學的老師會不會習以為常地以為教學的重點都在「內容」，而不是「能力」或「素養」的養成？這是我們特別要關心的部分。

二、教科書設計立論觀點的轉變

游自達：教科書的內容、架構與形式是經歷長時間變遷演化的結果。檢視半個世紀前的教科書，學科內容的系統安排是教科書設計的重點，教導是主要活動。以 1940、1950 年代的數學教科書為例，教科書中所呈現的乃是數學的內容知識、計算步驟和練習，甚至包含「剩多少、差多少都要用減法」之類的口訣。1960 年代起，受到學生認知發展理論的影響，教育界關心如何配合學生的認知發展，有組織、有系統地協助學生內容的學習。在此趨勢下，教育界關注的重點仍是學科內容的教導。1980 年代起，協助學生能力的發展與建構逐漸成為教育界的主流聲音，支持學生學習的教科書設計也受到關注。其中，相當具有代表性的一本書便是由 Marilyn J. Chambliss 與 Robert C. Calfee 所著的《為學習而設計的教科書》(*Textbooks for Learning: Nurturing Children's Minds*)。該書以教科書「設計」的概念為導引，分別從教科書內容的主題、要素及連結等，探討教科書的文本可理解性、課程內容和教學方法的設計，以落實支持學生中心的教學模式，滋養學生的心靈。該書從多個面向提出教科書設計的具體建議，其內容反映了教科書設計觀點的轉變。在傳統關注學科內容知識的邏輯結構之外，更強調教科書設計需要運用實際例子、活動、結合連結 (connect) 到學生的知識，轉化與組織 (organize) 成學生可以理解的內涵，提供機會讓學生省思 (reflect)，讓學生有適當時機將所學的延伸 (extend) 到新的情境中。這些主張代表教科書設計觀點的轉變，對於當前素養導向的教學和教科書設計具有參考價值。

在支持學生學習的關注下，教科書設計所需要關注的面向更加廣泛而多元。當前十二年國教課程總綱揭示以核心素養和學習重點引導各領域／科目課程設計、教材發展、教科書審查及學習評量等。對應於課程綱要，教科書設計不應只是關注領域學習中有關事實知識、概念知識、程序知識等基本內容，更應關注學生認知（含後設認知）、情意、技能之學習展現。考量教科書設計的發展，課程、教學、文本、圖表、版式等方面的設計都應納入思考。就教科書的文本設計而言，近二、三十年來有關特定領域學生學習心理、閱讀理解心理歷程、學科文本與閱讀理解等方面的研究發現，可做為教科書在文字與符號、文本敘述與組織、圖文的安排、版面的配置等方面設計的參考，發展能符合學生學習心理，達成協助學生、支持學生學習目標的教科書。

再者，素養導向的教學關注學生素養的發展，而非只是知識的累積；重視學生學習歷程中多面向的展現，而非只是單一的成果；關注學生的自主覺察和問題解決，而非被動地安排。為了支持學生學習、導向素養的發展，教師的教學理念、家長和社會大眾對於評量的觀點也需要重新思考和調整。教師、家長、社會大眾需要共同思考教科書的內容安排、練習活動、評量活動等，究竟扮演什麼角色與功能？教材中不同型態的活動在學生學習上的意義與價值為何？舉例來說，反覆抄寫、練習的活動，專題探究、合作分享的活動對於學生的學習各具有不同的功能，教科書的教學活動設計便須重新加以思考和定位。國外的教育學者經過多年研究與討論之後，於本世紀初提出三個評量概念作為架構，重新思考學習與評量之間的關聯。這三種評量概念分別是「學習結果的評量」(assessment of learning)、「促進學習的評量」(assessment for learning)及「評量即學習」(assessment as learning)，如圖 2。美國學者 Earl (2006) 便建議應該重新思考三種評量在學習評量上的比重。傳統的評量較偏重於學習結果的評量，促進學習的評量、評量即學習的比重相對較低。Earl (2006) 主張關注學生學習與素養發展的目標下，評量的概念需要重新

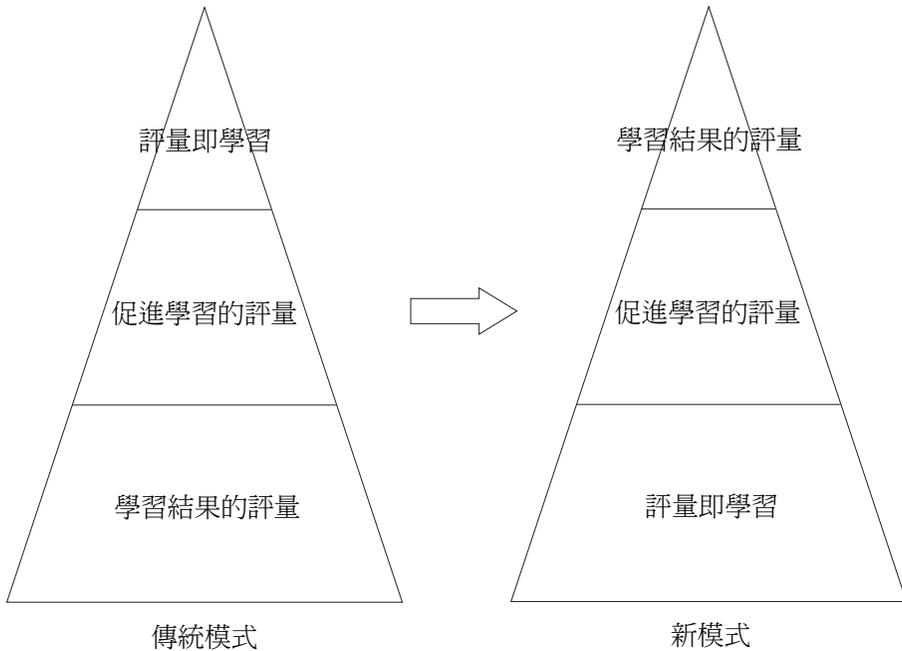


圖 2 評量概念與架構的變遷

調整，三種評量的比重也要改變。教學上應該以「評量即學習」和「促進學習的評量」為重點，「學習結果的評量」比重應該降低，形成如圖 2 右側的新模式。此一新模式應該被納入教科書設計的思考，多規劃評量即學習、促進學習的評量活動，以協助學生素養的發展。

三、素養導向課程與教學相關概念的釐清

林永豐：素養導向的課程與教學在十二年國教課綱中有兩個重要的面向：一個是在學科裡面談的學科素養，另一個是跨領域的、所謂的核心素養，這兩個面向都和教科書有關的。我們特別注意到，在學科內所強調的是功能性知能 (functional literacy)。這個概念最早是 1978 年 UNESCO

所提出，特別在 1990 年以後，尤其是 PISA 考試的理論基礎。「功能性知能」這個概念是與情境脈絡有關的。意思是如果我會算數，我可以說是學會了這個原理原則，可是，倘若我實際上用不出來、無法應用的話，我還是不能稱為具備功能性的數學能力／素養的。又比如說我會成語，我背得出來這個成語的意義，可是我實際上用不出來，或應用的場合錯了，那也無法稱為具備功能性的語言能力／素養。其實我們注意到一件事情，過去比較重視內容導向，現在則強調素養導向，更強調知識內容和情境脈絡之間的連結。

大家可能會有一個誤解是內容不重要，其實內容還是重要的，只是光是內容的學習還不夠，因為內容要和生活情境連結。以數學來講，數學不只是數學的原理原則本身，而是和數學應用的脈絡有關的。既然和脈絡有關的話，我們除了要知道數學的公式或定理之外，這個定理是什麼時候會發生的？什麼時候用得到？什麼時候是這個原理、原則實際運用的場域？這個場域或情境如果不見的話，就只剩下內容，這個場域能夠連結起來，和經驗連結，以及實際問題連結起來，則學生學到的才不只是數學的內容，而能夠說是具備數學的能力／素養。

2013 年總綱研修還在討論的階段，臺北市就說要做所謂「類 PISA」的考試，當時大家非常地擔憂。大眾非常關心類 PISA 考試到底是什麼？其實，素養所指的是學生除了知道內容之外，能不能將內容和情境脈絡連結，能夠連結就能夠說具備了「素養」，如果不能連結的話，就只能說是知道這些「知識」，只是「內容」。我們看到大考中心素養命題的三大面向，首先，是強調「情境化」，因為情境和內容結合；其次，強調「整合應用」，因為在情境裡面不會只有單一的面向；最後，則重視「跨領域」，因為考的不會只有單一的面向，所以很多的科目是可以結合進來的。

此外，素養導向的教學其實會和過去不太一樣。比方說：閱讀理解會更被重視，因為考試的題目若要鋪陳一個情境脈絡的話，通常試題會比較長。如果是這樣的概念，閱讀理解就變得很重要，倘若學生沒有辦

法理解脈絡的話，他無從去抓住這個原理、原則。可見，包括不同的文本類型、生活社會文化各種不同的情境等，都會是考題據以鋪陳原理、原則的一個背景。這時候的教學就會跟理解、應用、分析、評價是比較有關係的，不能只是在內容上劃線、劃重點。帶著這樣的認識，我們來看一個數學教學的例子。例如，在教平分線概念的時候，黑板上所呈現的往往是原理、原則的鋪陳，那麼是內容導向還是素養導向呢？應該是比較內容導向。又例如，這是我們常見考試卷的樣子，如果看到這個考試卷的話，發現題目大都是原理原則的表述，考學生知不知道這個原則、公式？如果是這樣的話，還是內容導向而不是素養導向。我們來看幾個 PISA 的題目，這個例子中的知識，是角錐的概念，而題目中則用一個情境脈絡（一個農舍的結構分析圖）鋪陳這個原理、原則，所以情境的理解是數學原則的理解，反過來講也可以。在 PISA 考試的時候，會因為不同答題的情況而有不同的分數，如果是這樣的話，我們發現 PISA 考試情境脈絡的時候，不會只有單一的面向，而是有很多的面向。我們回頭看，現在的考試會不會太單一呢？試題的內容會不會只有知識的內容，卻缺少了與應用這個內容所相應的情境脈絡呢？

四、素養導向教科書改革的重點

林永豐：我覺得素養導向的教科書改革，應該有幾個重點。首先，教科書應該不只呈現教學的內容，應該盡量納入與內容有關的情境脈絡，換句話說，我覺得內容原理原則還是重要的，可是要把情境脈絡帶進來。第二，教科書所涵蓋的內容應該能夠區別哪些是核心內容？或僅是示例，讓學生比較能夠區分哪些東西是我一定要知道的，哪些東西只是一綱多本的手段材料？第三，教科書應該不只關注教學的內容，而更應該關注學習者的立場，因為教學當中有很多文本之外的學習。教科書只是文本、是靜態的，當然是教科書的侷限，但是其實教科書只是老師教學的一個參考材料，特別是若能透過老師的課程轉化、教學設計、教學策

略等教學專業的運用，其實是能夠讓教學更能導向一個素養的養成。

五、素養導向的教科書設計

游自達：素養導向的教科書設計應該考量素養導向學習的基本元素。個人認為，素養導向學習基本上應包含體驗覺察（be aware）、尋方強能（enable）和創意展能（empower）三個面向。在體驗覺察方面，包含發展多元的經驗，引導生活的連結，建立自己的參照和引導省思。在尋方強能方面，要引導學生釐清語意、探索關係；引導推論，開展策略；尋找規律，嘗試簡化等。在創意展能方面，要引導學生以舊引新、跳脫規則，善用工具、活化思考。這些要素都必須要融入教科書設計的材料選擇和教學活動。

從另一個角度來說，素養導向的教科書設計應該考量素養導向教學的特徵，以學生的學習任務為重點，納入前面所述的要素引導學生學習。學習任務的設計應考量情境脈絡、內容、歷程等三個面向。學習任務可以從學生熟悉、可理解、關注的情境脈絡出發，再逐步擴展至較抽象、符號化的情境。內容面向則可從學生直接體驗的事例出發，逐步引導發展關係、樣式，以建立系統性關係和結構理解。在歷程面向上則應納入覺察、理解、策略、創新等多面向活動。

綜合來說，素養本身是多股能力的編織，包含概念理解、策略和因應調節能力的整合。這樣的表現正是近年來教育心理學界所廣泛討論與探究的「自我調整學習」或「自主學習」（self-regulated learning）。自我調整學習者具有較高的自我效能感，能覺察所面對的作業要求、評估自己的能力和相關的資源，擁有解決問題的策略，選擇合宜的策略面對問題，隨時加以評估並調整。這樣的能力乃是自我、知識、策略、情境等面向的覺察、應用與調整的綜合表現，正是素養導向教學追尋的目標，可作為各領域／學科的教科書設計時，規劃學生的學習任務、安排活動順序時的參考。

素養導向教科書設計的特徵與實務

一、素養導向教科書設計所具備的特徵

陳致澄：十二年國教課綱下所生成之教科書，是以「核心素養」作為課程發展的主軸，是由素養導向的理念轉化而成為學習的教材。我們在進行素養導向教科書編寫前，會依據教育部國民及學前教育署於 2018 年編製之《素養導向教學設計參考手冊》中所提的轉化原則，進行具有「素養精神」特徵的教科書撰寫，包括：

（一）融合知識、技能和態度作為學生學習的歷程

在素養導向教科書編寫過程中，我們會思考：如何讓學童在某一個議題（或在某一個情境）中，把知識、技能和態度統整性地展現出來。在統整的過程中，它不應該只是單一概念，而應該是多元的概念。以數學學習領域為例，如何設計一個情境，讓學童能夠統整不同的數學概念？我們相信，此展現的歷程不會只在單一單元。我們不斷地在思考，素養導向教科書所謂的「素養統合」能力，應該置放在教科書中的哪個部分才是合宜的位置？我們教科書目前已在 108 學年度的國小一年級課本中找到合適的位置，期能讓學童同時展現知識、技能和態度。

（二）結合情境、案例和現象作為學生學習的脈絡

我們還會思考，素養導向教科書中，每一道數學問題的情境，鋪陳出學生學習的脈絡。以數學學習領域一個單元為例，單元中每一道數學問題的情境設計，究竟是「一境到底」（意指單元中所有的數學問題情境是一致的）？或是「多元情境」？我們以九年一貫課程數學學習領域的教科書為例，各家出版業者所發行的教科書中，每一個單元都有扉頁設計。然而，這些扉頁的內容，究竟和這扉頁後面，為了發展概念的數學問題之連結有何關係？事實上，素養導向教科書中數學問題的情境，可以是「一境到底」的。教師若能透過扉頁所設計的內容，來逐步闡釋

情境並與學童的過去經驗產生連結，讓學童宛如置身在教科書中所設計的情境裡，扉頁後續的這些數學問題情境，其實，多延續扉頁的情境繼續鋪陳設計。上述情形，在九年一貫課程數學學習領域即稱為情境教學（situated teaching）。而十二年國教課綱中所提之「情境化」，究竟是要提供學童在同一單元中，多元的情境？還是在同一單元中，單一的情境？這是我們必須思考的問題。

然而，十二年國教所指的「情境」，應符應大多數學童的共同生活經驗。但是，教科書所服務的對象有許多族群（如原住民族群、客家族群等），教科書編輯群面對這些不同族群，可能照顧了某一族群，就忽略了某一族群。所以，如何涵蓋整體教科書市場學童所屬族群不同之差異性，讓屬於不同族群的學童對於本次素養導向教科書的內容，感受到貼近其生活經驗的情境鋪陳？即是教科書編輯群需嚴謹面對的。

（三）經驗問題解決實作歷程形塑並精緻化解題的策略與方法

基於十二年國民基本教育所強調的「核心素養」精神，我們考量如何將學童在實際生活中所遇到的問題情境轉化為教科書中的數學問題，引導學童思考並學習問題解決的策略與方法，進而解決生活中所遇到的問題。因此，我們設計讓學童從數學問題的解題步驟或是思維的推理過程，理解問題解決的精緻化策略與方法，進而習得解決生活情境所遭遇到問題的能力。過去，有許多教師認為，數學的學習就只是解題而已。他們殊不知，數學解題的每一個環節，甚至兩道數學問題題幹的內容與解題策略之鋪陳，都是希望學童能在此學習歷程中比較並體會問題解決的策略或方法之優劣性。我們期待教師能真正體會教科書脈絡鋪陳背後所隱含的深度意涵，甚至，能引導學童透過觀察、比較並判斷不同的問題解決方法其優勢與不足之處為何，進而由低階的問題解決策略學習發展到高階的問題解決策略。

二、素養導向教科書編寫所考量的面向與內容

陳致澄：面對 108 學年度即將開始逐年實施的十二年國教，它是以「核心素養」作為教科書設計的精神，我們在設計教科書內容時，所考量的面向與內容包括以下三項：

（一）「素養」的核心概念內涵與活動設計原則

以數學學習領域為例，「數學素養」一詞乃源於 1950 年末期，直到 1980 年代才逐漸受到各主要國家的關注，成為當前許多國家重要的數學教學目標（游自達，2016）。在臺灣，「數學素養」如火如荼地被提及，則源於經濟合作發展組織（Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2002）所主導的國際學生評量計劃（Programme for International Student Assessment, PISA）。PISA 定位「數學素養」（Mathematical Literacy）為有能力去辨識、理解、探索數學在這個世界上的意義，解決私人生活、學校生活、工作與休閒、社區與社會中各種不同情境的問題，並能解釋自己所做的數學判斷，能夠進行邏輯思考，進而探索數學（OECD, 2002）。後續，國內許多學者（如林碧珍、鄭章華、陳姿靜，2016；鄭章華，2018）相繼提出關於數學素養的觀點，甚至，提出關於數學素養導向教學活動設計的六項原則：1. 透過現實情境、寓言故事或數學史引入教材，營造數學學習需求；2. 以任務鋪陳數學學習脈絡，引導學生進行探索並發展概念；3. 讓學生運用相關數學知識與能力解決問題，提出合理的觀點與他人溝通；4. 教材安排從具體到抽象，提供學生有感的學習機會；5. 教材設計具備多重表徵，打造豐富的學習環境；6. 學習任務應具備形成性評量的功能，以評估與促進學生的數學學習（鄭章華，2018）。這些綜合歸納理論或實務的觀點，便成為我們編寫數學領域素養導向教科書參考的準則。

（二）素養導向評量試題的特徵之一：數感與量感

此外，我們還思考：回歸到學習領域的範疇，數學學習領域所談的「數學素養」和其他學習領域所論述的素養是否相同？因此，我們也蒐集、分析一些國際上的評量試題，以及一些國家針對「素養」所設計的問題題幹內容所蘊含的特徵，再從這些資料的特徵提煉出數學素養導向評量試題的一個共通性：數感與量感。當我們發現數感與量感是素養導向評量試題背後的核心內涵之一時，我們開始思考：學童的「數感與量感」如何透過素養導向教學活動進行的過程而培養出來？在生活情境中，學童看見某些數字的組合，很容易地理解或想到這些數字的規律性，即所謂“pattern”。

（三）符應素養導向設計原則的生活情境擇取

鄭章華（2018）指出，數學素養導向教學活動設計的六項原則之一即是「透過現實情境、寓言故事或數學史引入教材，營造數學學習需求」。因此，我們在編寫教科書中選擇問題題幹的情境時，多會考量該問題題幹之情境是否與學童的生活經驗相同？有一次的經驗是，我們在編寫教科書的問題情境時，曾發現經我們思考後所設計的問題情境，似乎只適合都會區的學童，對於偏鄉地區的學童，可能一點感覺都沒有。因此，如何設計一個能符應全國學童共同生活經驗的問題題幹？這也是素養導向教科書設計時需要考量的要素。

素養導向教科書發展所面臨的困難

一、專業理念和市場需求的拔河

周淑卿：教材編寫者其實一直在市場需求和專業理念之間相當為難，如果考量市場的需求，我們會先問老師們喜歡的教材是什麼，可是那樣的教材是否就符合課綱的理想呢？恐怕兩者未必合一。教育當局會認為，

只要出版業者未來出版的教材是素養導向，就能引導學校老師的教學朝向素養的養成，這個邏輯成立嗎？事實上，老師的專業知能才是關鍵，如果老師了解如何進行素養導向的教學，就算是現在的教材，也有辦法進行素養導向的教學；倘若老師沒有這樣的專業的知能，就算未來出版的教材非常符合素養導向，老師照樣可以操作成毫無素養。所以用素養導向的教材來引導老師一定會成功嗎？恐怕不能期望太高。但是出版業者仍然應該要朝向這個理想來編寫教材，至少可以引領有心學習的老師朝向更好的教學。

游自達：從教科書開放以後，教科書編輯面臨很大的問題來自於專業理想和市場需求間的拔河。這個問題至少已經討論 20 年，顯然這樣的拔河還會再持續。我呼應周老師提到的，真正的關鍵是教師的專業素養，教師現場的轉化。當然教科書的編輯，如果能夠更符合所揭示的理想，提供給老師更多的參考，透過社群的一些互動和對話，這樣的理念實踐可能性就會更高，達成協助學生學習的功能，才能被彰顯。我認為教科書的發展者應該多關注協助學生能力發展的各項設計，而不是特定內容的學習與精熟。以往教科書的結構，最常見被詬病的是內容材料的線性安排。依照專家所認定的內容結構與順序，將內容做線性的安排。教科書將內容以直線式安排，編排直接而單純，但長期的研究與現場經驗顯示，這種作法並不符合學生的學習心理。如何從引發學生的問題意識出發，引導學生覺察問題並產生學習需求感，進而運用一些策略性分析、理解問題，進而嘗試加以因應和解決。再者，更能在歷程中不斷省思調整，發展學習者個人化的學習成果。教科書安排如何透過多層次的經驗交疊、活動的進階，協助學生達成素養的發展。每個環節都是教科書設計上的挑戰，也是教師在教學上需要關注的核心議題。

顏世枋：首先很感謝主辦單位舉辦這場論壇，讓出版業者可以和各位教授一起來學習，個人覺得不論教材教法或師資培育均深刻影響著教科書的編寫與發展。所以，請容許出版業者藉此次機會，公開鼓勵也邀請各

位教授、老師一起來投入教科書編寫工作。目前臺灣的教科書出版業者，幾乎不容易找到願意投入教科書編寫的人員與師資。因為，並不是每個人都有意願和教科書出版業者一起努力為學生編寫教科書。大家都很關心教科書、支持教科書，可是比較少人願意親自花時間從事或幫忙指導與協助出版業者改善教科書，或是一起為臺灣的教科書努力。

因為擔任教科書作者是一份專業且辛苦的工作，所以更顯現基礎訓練的教材教法對教科書作者和第一線現場教學人員是非常重要的。也許個人只是從一個資深編輯的觀點出發，自 1995 年進到出版業服務剛好遇到教科書開放民間版本的時機，出版業所有編輯印刷人員都很努力想要製作高品質，以及正確性高的優質民間版本教科書。當時，也看到周老師很努力地一起投入為學生編寫教科書。在個人有幸從事教科書編輯的 23 年過程當中，深刻感受與了解教材教法的重要性。藉本論壇的機會請教各位老師，回想當年在師範院校求學的學習過程中，曾經看過或了解其他系所是如何安排教材教法的課程嗎？是哪些學科背景的教師在進行教材教法的授課呢？這門課的教學者是如何落實教材教法具體的課程實踐設計呢？假如目前師資培育的體制或過程沒有辦法從根本幫助老師體認教材教法的重要與影響，未來在教學現場進行教科書版本選擇的時候，或是在實際教學現場使用上也許就會產生影響，個人覺得這是很值得探究的議題。並不是要把責任歸給師資培育體制或教材教法的師資結構，但是總覺得教材教法是一切教科書教學設計的根本與基本功，因此教科書出版業者與作者必須往更上位進行思考。讓更多老師願意一起投入及參與教科書的編寫工作，讓教育專業更能結合課程設計。

個人非常認同周老師所提到的，學科專家可能只重視每個學科最重要及核心的部分。但是如果每個學科在發展與設計教材也同時具有課程的概念應該會做得更好。課程專家因為有學科的融入會讓教學設計變得更有意義且容易被實踐。個人參加多場教科書研討會的心得，因為理論與實務的差距，有時候也會令人覺得似乎要人格分裂，因為不知道教科

書應該往怎樣的課程設計走向才是正確，才是符合大多數教學現場的期待。當提出課程理念與價值的時候，專家學者覺得要往這個方向走，臺灣的教育未來才有願景。可是當出版業者在教學現場推廣教科書設計理念的時候，許多現場老師也會表示課程專家知道的是理論，根本無法落實在教育現場。因為老師才是真正在教學現場的第一線教育人員，課程專家的課程理論設計只會讓校園教室現場多了更多工作，應該要以解決教學現場困難的教學設計才是好的教科書。試問出版業者應該要往哪一邊位移呢？實在是很困難的抉擇。如果出版業者不重視課程設計與課程架構，只從商業考量，盡量將教科書內容活動設計出符合現場老師希望的份量與方向。這難道是教學現場老師的錯嗎？個人覺得這個問題更能凸顯現場教師如果在師資培育階段，接受到完整且實際動手設計的教材教法課程訓練，包括具備判斷及選擇優質教科書的能力，是相當重要與必要的。

站在出版業者立場也想為教學現場的教師發聲，國小一節課 40 分鐘，除了班級經營、教學、材料發放，還要引導及整合。40 分鐘能夠完成的教學活動與教材教學非常緊湊，這是現場老師帶班的辛苦面，所以在選擇教科書版本的時候，被迫盡量選擇一個在有限的教學時間內可以把教科書活動完全教完，且可以讓班上每個學生都可以學得好的艱鉅任務。因此出版業者會因為教學現場的需求，設計出食譜式的教材、套裝式的教材來滿足一部分老師的需求。所以教學現場老師選書的過程及選用的版本市占率，會影響到出版業者出版與規劃設計編輯教科書的方向，因為現場教師是決定教科書版本的唯一與重要客戶。雖然教科書出版業者對教科書有很崇高的理想，但是迫於現實就開始往市占率高的版本的編寫方式或設計挪移，所以教科書出版業者很辛苦，作者群、編輯群、業務群也都很辛苦，這是教科書選用決定了這樣的機制。所以個人才會一直強調師資培育及教材教法的部分必須一起動起來。

林永豐：我想大家都有一些共識，也提到一些不同的意見。其實現在教

科書一個非常重要的挑戰是：如果要在既有內容上，再加上素養，就可能需要加入更多的引導，包含脈絡、問題意識、推理、思考立場等。如此一來，會牽涉到兩個非常重要的限制，一是時間的限制，二是文本的限制，到底有沒有需要教這麼多的內容？這當然不只是教科書本身的問題，例如，課綱會不會也在某一個教育階段中，期待了太多的內容要教。想像一下，如果現在課綱與教科書中納入的學習內容若是現在的一半，是不是老師就可以有更多時間與機會來進行必要的引導、鋪陳。

二、學科內容和核心素養的爭議

周淑卿：學科領域概念的縱向鋪排，從源頭的課綱就應該要分清楚小學、國中、高中三個階段。在課程組織上，是螺旋式的一直累加上去，還是要將學科概念依學生的學習需求分配到一至十二年級？學科概念是研究社群長年積累的研究成果，每個學科的概念內涵都非常豐富也有價值，但是並非都有必要放在國民教育階段讓學生學習。所以在課綱層級就得好好考慮如何為各年級學生選擇適合學習的學科概念。但是我很悲觀地認為這問題難以解決，因為各個學科的成員常會認為這些學科概念都很重要，在每一個階段都該學。最近十幾年又常常和中國比較，說中國的數學、語文課程內容比我們提前學習 1 年，更強化了我們增加學習內容的理由。

三、教科書編寫過程中的實務困難

陳致澄：出版業者在編寫教科書的過程中，曾遭遇的問題。我將它分成兩個面向：一是編寫過程的面向，二是課室中現場教師遭遇的問題。其中，在「編寫過程」面向上，由於各單元所編寫內容有教學時數的限制，我們有時會為了這個單元到底要教幾節課而感到兩難。因為課本中各單元內容的鋪陳，其實有一定的頁數規定。比如說，每一個單元的頁數必須是 4 的倍數，多了一頁或兩頁也不行，因為，這樣會使得該單元的建

議上課節數多出半節課或是一節課，不符應學校教師進行課程教學時數規劃的需求。此外，由於城鄉許多現象的差距，教科書的難度能不能滿足所有學童的需求？這包括例子的選擇能不能符應每位學童的學習經驗？以便讓學童能獲得有感的數學學習，這也是我們在編寫素養導向教科書過程中所遇到的困難之一。

其次，在關於「課室中現場教師」面向上，我們還得考量現實銷售層面，多數現場中的數學教師不喜歡操作這類型的活動；再者，許多數學教師普遍認為「只要是教科書的內容應該都是考試的範圍」，這其實是被扭曲的不良現象。但是，站在出版業者考慮市占率的現實觀點，我們在編寫素養導向教科書過程中，還是會將現場教師所喜好的問題或活動類型，納入我們在編寫素養導向教科書時應考量的面向之一。

四、教科書設計與教學實務的差異

顏世枋：就十二年國教素養導向教科書設計，建議仍應考量學生的年齡與心智差異，是否有能力自己或小組在習作評量活動進行實驗或活動設計規劃進行探討。教科書出版業者考量這樣類似活動均需要現場教師長期的引導，當然相對需要更多教學時數才容易滿足與因應。如果沒有把探索相關的能力與訓練確實做好，越到高年級進入到這一個區塊的難度更高。尤其是坊間安親班、課輔班的訓練，總是以讓考試答案正確快速取得高分為導向。造成現場老師強調引導探究的過程當中，會碰到學生不願意深入思考探究事物發生的原因，而只希望盡快公布答案的困難。考量這些因素，目前十二年國教的國中科技領域是全新的領域，在編寫教科書的過程，作者透過運算思維方式教導學生學習資訊科技時，學習軟體的過程不再是以前 step by step，而是在課本設計類似班級旅遊的任務給全班學生分組活動企劃，讓孩子去討論，然後規劃蒐集資料，結合心智圖和 google map 的應用後，軟體變成是輔助工具而不是主體，學生在不知不覺中習得相關知識與帶得走的能力。教科書出版業者已努力朝

素養導向邁進，但是關鍵仍是現場的教師，我只是希望大家可以一起努力來做好這一件事情。

只是教科書仍會面臨現實的困難，例如，一本教科書的總頁數有限，現場教學時間也有限制，配合書包減重政策，所以課本也不能夠太厚，目前國小課本大概平均 80 頁。十二年國教必須融入素養導向，因此教科書必須增加情境、圖片、線索等，才可能達成素養導向。在每個環節都有限制的情況之下，倘若因此教科書厚度增加，相對家長必須支付更多費用採購。但因國民中小學的教科書是全國統一議價，目前一頁教科書的議價金額大約 0.34 元，也就是一本 80 頁的教科書，出版業者大約只能收得約 27 元，班上若以 30 個學生計算，一個班級大約收入 810 元。教科書出版業者編輯一本教科書的成本遠大於這個金額，明顯是一個不敷成本效益的產業，但出版業者仍本於教育出版的良心，爲了臺灣國民基本教育繼續咬牙苦撐。雖然教科書只是教學現場的參考教材，但卻是每一個學生在學習過程當中非常重要，而且是正確的知識來源之一，由此可見教科書對學生學習的重要性。

記得曾經到過臺灣北部偏鄉的一所學校，有位老師語重心長的對我說，出版業者要努力認真編好每一本教科書，因爲教科書是我們偏鄉孩子唯一專業正確且重要的學習資源，所以千萬要謹慎爲之。也同時藉研討會建議課程專家、教授或老師，要盡量用教材活動設計來舉例說明如何在教學現場落實核心素養或素養導向的教材。

五、教科書設計面臨城鄉差異和配套的困境

段永德：市占率不高不代表教材是不好的，有時候爲了衝市占率而犧牲學生提升素質的元素，我覺得也不見得是我們從事教育的人所樂見。我分享看到的四個問題。第一，我們編的教科書其實無法適用於全國，不管是海邊、城市、高山、離島。翰林版 2014 年開始融入十二年國教素養導向的精神，所以利用 2015 年教科書可以修訂的時候，試圖在九年一

貫的課本加入素養導向內容，也就是學習單，還有習作有學習閱讀的單元扉頁。經過這3年市調的結果，發現都會區的臺北市、臺中市，老師在既定的四節課是有能力順便做素養導向的教學內容，所以符合我們想要實驗的精神。可是偏鄉、海邊或高山，老師的四節課其實是在趕課，或不斷地複習，學生的程度也沒有那麼好，也沒辦法真正理解知識的情況下，偏鄉的老師是不是會犧牲刻意提供素養精神的單元設計。十二年國教發展教材一定會有素養的內容，所以城鄉的這個差距，是否會影響到十二年國教的成敗，我覺得這是可以觀察的，也是我們一直在思考編出一本不管城市或偏鄉都喜歡的課本，這是我們的難題。

第二，學校資源的部分，課程提到素養的三面九項，第二項溝通互動的 B2 指出，國中的素養內涵要正確使用計算機，所以十二年國教數學課綱，七至九年級很明確指定哪些學習內容必須使用計算機，國中生的書包從國一開始放一臺計算機，計算機是學生自備，還是學校提供，這也是我們編撰時，一直思考的內容，包含計算機融入到教材當中，那評量的時候怎麼辦呢？如果月考考題必須包含學生操控計算機的題目，學生可以拿出來算嗎？還是會顛覆老師過去評量的模式，這也是必須向老師提前溝通的部分。再來，有些課程希望搭配影片教學，但是經過我們全國學校的普查，發現有些區域的設備可能申請後壞掉、需要維修等，沒有辦法迅速地落實。所以當教科書提供很多彈性課程、素養的影片或數位教學時，這些比較沒有資源的學校就沒有辦法展現教科書想要完整呈現素養課程教學的內容，我們覺得很可惜。

第三，以數學來說，2015年素養導向融入各領域，國教院的範本是指數律，過去教學就是定義，接著例題，但是國教院希望素養導向是生活情境，可能是一個故事或生活情境，然後慢慢引導，以教科書的編寫來說，不可能所有的數學知識點都可以由一個故事或生活經驗來引入，所以我們在編寫過程當中，一直在思考什麼情境是真實的，什麼情境是創造出來的，沒有辦法在每個數學知識都是情境的情況下，如何達到審

查標準素養教材的精神，所以我們後來有做一些發展，有些數學知識點是有辦法直接用生活情境導入的時候，可能會順勢發展一些彈性課程讓學生操作和生活做結合，比如說對稱，因為十二年國教數學對稱是七年級教學，在幾何的引入勢必會偏向於傳統就是定義的部分，先做說明。但是在對稱這個部分，提示老師相關的課程可以引入到摺紙飛機等，和過去的一些經驗結合，課本沒有辦法完全呈現素養的時候，其實可用彈性課程的時數做完美地結合和補充。

第四，是開放性問題，同樣以國教院的範本，用棋盤式來說明指數律，第一個任務是例題一開放式問題，「請判斷甲、乙、丙三位大臣的方式，他們的優缺點如何？如果你是國王你會支持誰」，所以素養導向包含素養評量，少部分必須用開放式問題命題。但開放式的命題是出版業者最不樂見的，為什麼？因為老師教好教，老師要考都好考，但是改考卷的時候，開放性問題會花老師很多時間，所以如何適度出現，以及提供什麼參考答案，還有如何說服老師，也是目前遇到最大的難題。

六、教科書發展時間不足的問題

顏世枋：從十二年國教各領域課程綱要的審議與公布進度來看，目前（2018年）10月初自然科學領域、社會領域以及綜合領域都還沒有正式公布領域課程綱要。教育部最新的通知是10月底各領域課綱都會正式公布，為因應2019年教科書選用，所以自然科學領域送審期限展延到11月底截止，社會領域送審期限展延到12月中旬截止。不論最早第一階段6月開始受理送審的不同領域教科書，或是最晚12月中旬截止受理送審的社會領域教科書，國中小教學現場仍然維持以往選用教科書慣例，大部分學校都是2019年5月期間選用教科書。出版業者從教育部正式公布課綱到編輯稿件、美編、繪圖、印製完成送審只有多少時間呢？給教科書作者、課程專家、學科專家思考與設計活動將不同學科素養融入領域教科書設計又只有多少時間呢？教科書審查委員的壓力也是很

大，各位教授也都曾經擔任過不同領域教科書審查委員的職務，在有限的時間內必須完成所有出版業者送審的各領域及各學習階段的教科書審查，又只有多少時間呢？這麼短的時間想要做好每一個環節的工作真的很難。

回想從 1996 年民間版本依據的課程標準、2001 年民間版本依據的九年一貫課程綱要，到現在 2018 年民間版本依據的十二年國教課程綱要，每隔一段時間的課綱、課程、教科書不斷的變革與演進。十二年國教因為是國家教育研究院不斷透過相關課程研究與前導學校的經驗，隨時了解實施後可能衍生的相關問題進行調整與修正，此作法與方向是值得肯定的。但是針對教科書編寫與審查時間的緊迫性來說，對出版業者與作者群均產生極大的壓力與不公平。最後，我想提出每個學科領域的課綱應該都落實在師資培育與教材教法課程的完整實施。目前最了解課綱的，除了原來課審會或課發會的專家學者外，還有哪些人員會最清楚呢？其一、應該是教科書審查委員，因為學科領域課綱是審查教科書編寫是否疏漏或不足的重要依據。其二、應該是出版業者教科書作者與編輯委員，因為學科領域課綱是編寫與設計教科書的重要依據。那麼最關鍵第一線的教學現場老師，對學科領域課綱內容是否也非常熟悉了解，並掌握相關教學與學習重點呢？建議學校針對學科領域課綱規劃，安排教師深入進行導讀與研究如何掌握課綱脈絡和要點，以及每個學習領域的第一、二、三、四階段，整個課程發展的脈絡如何延伸及銜接，剛好可以結合與掌握教科書活動設計背後的目的與意義，就不會受限於原來教學經驗相同的教材，且可減少與降低對活動設計不熟悉的擔心。

七、教科書編寫專業人才的不足

顏世枋：身為一個出版業者編輯，有一個單純的想法，目的是希望為臺灣未來培養更多可以編寫教科書的優秀老師。如果您是師資培育中心或教育學系的課程教授，在師範院校進行師資培育的過程中，能夠培養孩

子練習編寫教科書，我指的不是單純寫教案或教案設計。個人觀察發現每位教師都有足夠能力編寫完整且具體可行的教案設計，卻沒有辦法把教案設計轉換成教科書的頁面活動。如何把豐富的教學活動設計教案，透過教科書版面表現出應有的活動內容與重點，似乎有些轉化的困難。總是想把教案裡的所有活動內容都塞進有限的教科書版面，沒有分類、層次脈絡或統整的規劃設計。淺見認為如果能讓修習師資培育的師資生有教材教法的深刻功力後，再練習透過教案轉化成教科書版面的練習與訓練，其實當他成為現場第一線教師的時候，會更清楚掌握教科書學習重點與脈絡設計，更容易安排與規劃教學活動。

周淑卿：我回應一下顏經理說的，在師培階段就應該讓學生具有教材設計的能力這件事。我覺得這非常困難，因為大學部學生單是要把教學弄清楚就不容易了。因為很多學生就算修完師培 40 或 26 學分，也那麼一點點學分而已；就算教育系 4 年，真的能好好學習教材教法的學生也非常少，所以也很難指望師資生都能做好教學設計。老師必須先做好教學設計，有教學思維，才有辦法做教材設計。曾經參與編寫教科書的人，都覺得教材設計的工作比教案設計更難。我剛開始參與教科書發展的工作時，也摸索了很久，才能逐漸把自己學過的理論、原理，試著和團隊裡的老師們溝通，互換經驗，試著把教學原理轉換成教材思維。教科書發展的報酬很低，工時很長，挫折很大，但卻是個磨練課程理論與實務專業知能的工作。教科書很重要，影響許多課堂的日常教學，需要有更多課程教學領域的教授、學者、研究者和實務界一起合作，把這件事情做好。

結語

周恩文：第一，雖然是素養導向，但是核心內涵的知識內容還是在的，還包括技能和態度，因此是不是每一個單元、科目都要做，我覺得應該不是，因為它是一個整合性的過程。第二，當師資培育老師素質不穩定的時候，對教材的依賴性越高，特別是偏遠地區，因此只有當教師專業素養能力提高的時候，對於教科書或參考資料的依賴度才會降低，就不會把全部的責任重擔完全壓在教科書，但教科書仍是一個必要的資源條件。今天有這樣的機會互相對話，從長期來看，對未來十二年國教的推動將具正向的發展助益。

參考文獻

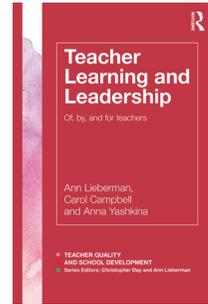
- 林碧珍、鄭章華、陳姿靜（2016）。數學素養導向的任務設計與教學實踐——以發展學童的數學論證為例。《教科書研究》，9（1），109-134。
- 游自達（2016）。數學素養之意涵與其變遷。《教育脈動電子期刊》，5。取自 <https://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/ba2ae190-582f-44fd-bff9-f27bcad8f7a1?insId=73152776-7fd5-440f-a457-e0975ca1382e>
- 鄭章華（2018）。淺論十二年國教數學素養導向教學。《臺灣教育》，709，83-91。
- Earl, L. (2006). *Rethinking classroom assessment with purpose in mind*. Winnipeg, Canada: Manitoba Education, Citizenship and Youth.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2002). *Programme for International Student Assessment*. Retrieved from <https://nces.ed.gov/surveys/pisa/>

書評

教師學習與教師領導 教師社群運作的内容分析

Teacher Learning and Leadership
Of, by, and for Teachers

by Lieberman, A., Campbell, C., & Yashkina, A.
Routledge, 2017, 150 pp.
ISBN 978-1-138-94188-5



劉世雄

壹、前言

課程改革中，關鍵角色是教師，不是課綱內容。即使課綱內容再怎麼精實完美，教師不願意積極投入實踐中，課綱理念也無法落實於教育中。再者，教師效能是重要因素，教師需要徹底了解課綱的意涵以及具有能力實踐課綱的理念，並藉此提升學生的學習品質，課綱理念才得以發揮。另外，若不了解教師文化，由上而下行政式的指導，對於教師投入課綱實踐可能僅有表面作用。如果由教師自主發展，藉由社群力量發揮集體智慧，教育當局發展協作功能，藉由課綱的實踐與教師專業的提升，進而落實教育改革的理想，這是可以期待的。國際上已有許多國家或地區以此策略改善教學實務並提升教師的專業，在臺灣正值十二年國教課綱推動之際，有些成功的經驗值得參考。本文即在於介紹加拿大安大略省（Ontario）一個教師專業成長方案，名為 Teacher Learning and

Leadership Program (TLLP)。此方案起於 2007 年，由安大略省的教育當局與教師聯盟團體共同啓動，其理念是基於教師對於自己的專業學習應該要有管理權，而其目的：一、支援教師從事自我導向與進階式的專業成長學習活動；二、發展教師分享專業知識與實務的領導能力；三、藉由專業分享，促進教師教學實務知識的改變。在執行上，由政府教育當局建立機制，第一線教師提出計畫申請、自主領導與執行，並相互分享執行成果方案。執行過程中，方案辦公室辦理計畫撰寫工作坊、經驗分享活動，以及培養教師解決衝突的研習活動。此方案執行了 9 年，透過研究資料的蒐集，驗證了教師專業學習自主領導理念之價值。方案理念與過程、研究蒐集與分析，以及參與教師的經驗被撰寫成專書 *Teacher Learning and Leadership: Of, by, and for Teachers*，作者是國際上在教師專業發展領域發表許多學術著作的學者 Ann Lieberman 與其他兩位學者。

貳、內容概述

本書共有六章，第一章提及此方案的背景、教師專業學習的脈絡，以及學理基礎；第二章指出方案執行策略，特別指出教師協同學習是方案進行的核心概念；第三章則提及教師在方案中的學習內容，強調教師的分享與對話，以及對學生學習成效的影響；第四章以教師領導 (teacher leadership) 為敘述主軸，論證著具有專業的教師可以發揮影響力，促進其他教師或教師社群的改變；第五章的主要內容是教師知識的改變，並且提出教師知識的分享不僅於校內，也可以跨校分享學習；最後一章第六章則是綜整先前五章，並提出參與教師在此方案中的學習成果，以及提出後續改革的想法。

第一章的標題是“Policies and Practices for Teachers’ Learning and Leadership”，是以教師專業發展政策的脈絡導引出方案理念與實務。教師在教育改革中被認為具有相當重要的角色，然而，早期的教師專業發

展脈絡均有一些問題。第一章提及第一波改革強調教師的專業自由與創新，但也導致學校教育不一致的現象；第二波改革源由於市場競爭與教育標準化，由國家制訂教育方案，教師因此缺乏專業自主權力；第三波則提出教師專業自主的理念，並指出教師的專業自主是建立在責任上，也需要顧及市場競爭與教師專業自主的平衡；不過，此書作者提及第四波的教師專業成長的改革，內含著專業主義、民主參與和以促進公共教育為目的之伙伴關係。第四波強調的是教師基於公共責任，自主且積極改變其教學實務，也要基於教學實務知識探究的基礎，教師不單純是教育改革的實踐者，而是教育改革的領導者，中央政府、地方教育當局以及學校領導者是支持者的角色，也是協作的伙伴，要和教師共同學習。

本書第一章的論述是基於上述第四波的教育理念，拒絕標準化課程、測驗和校際競爭，而是以教師效能為核心，強調教師需要具備能力改善學生學習品質，特別提及教師需要發展與擁有專業資本，包含個人的專業知識與技能、集體和協同知識與實務、以及專業判斷與決定的能力。為了促進教師這些能力，政府應該放棄由上而下的命令作為，翻轉領導系統，提供學校教師集體自主、專業判斷與領導教育改革的機會。這種教師領導教育改革不是賦予教師一種領導者職位或是角色，而是促進社群成員建立關係、組織文化再造、影響他人和專注於學習成長的一系列行動。這理念將每一位教師視為具有價值貢獻的專業者，尊重每一個教師的知識，並願意在社群中分享與相互學習，也透過學習上的心得去省思自己的教學。第一章內容提示了該方案理念與執行過程的關鍵思維，包含：教師間的專業知識分享是一種教師領導作為、教育當局與教師是協作與共同學習之關係、教師對自己和對同儕教師的專業成長具有責任、教師擁有自主權改變教學實務與提升教學品質。

第二章的標題是“Moving from Chaos to Collaboration: A System Enabling Teachers' Learning and Leadership”，此標題明顯提示方案內容具有具體性，但沒有特定的焦點或活動。該方案認為最有效的專業學習活動是

那些被個人化，亦可回應複雜情境與教師個別需求，也涉及同儕分享的學習活動。他們相信教師是有能力改善學生學習品質，不過他們認為沒有一種模式適合所有學校或教師，教師會因需求、學生特性、情境和生涯發展各有不同的想法。因此，在方案實踐上僅提及五大要素，即是：在目標焦點上，是以提升學生學習成效、減少學生落差以及提升大眾對學校的信任感；在教育系統上，政府、學校和教師一起在專業上發展伙伴關係，尊重與信任並存；在支援與正向壓力上，以改善學生學習成效的教師知能發展作為成果；在分享領導上，教師的專業都是有價值，且必須被尊重；在專業責任上，教師對改善自己學生的學習具有責任，進而對自己與同儕教師專業成長產生責任。

有意願參與的學校教師被建議以兩位以上教師組織社群，根據上述的五大要素撰寫專業成長計畫申請經費補助，補助經費平均是 14,000 加拿大幣。另外，方案辦公室了解教師在撰寫計畫、經費管理、方案執行等困難與需求，特別為此辦理一些研習訓練課程，訓練課程也根據教師執行方案的需求增加，比較明顯的課程是分享式領導、教學實務探究與成果分析，以及社群成員的意見衝突之處理。為提供教師擴大分享經驗的機會，研討會和網站分享也成為方案的重要機制。

第三章是“Teacher Learning in the TLLP”，內容提及教師在方案中的學習不是由上而下、由外而內、既定模式和知識傳遞的形式，而是一種學生中心、教師自己決定目標、同儕參與、教師內在轉化，以及在協同學習中自己建構知識之歷程。教師的專業成長需求多來自於學生的學習問題，這種基於工作或實務需要的學習也獲得參與教師的認同。在眾多申請與執行的方案中，最常被設定的目標是發展與改善教學和學習上的知識、策略和技能，可能涉及特定的教學策略、評量和科技的應用，特別是科技應用，是熱門的議題。另外，有些目標聚焦在教師對學科知識的理解或學生學習理解有困難的教材內容，有些是以學生天賦發展和導引下一教育階段的知能為目標，其中，有些方案也邀請家長參與和涉及

改變學校組織文化的內容。在參與過程中，教師通常分析學生學習資料、省思教學實務並討論教學策略，也一起相互觀課、一起議課學習，而有超過一半的方案，以文獻檢視和研究的方式，改善他們首要且較難面對的問題。每一個方案被要求撰寫執行成果，大多數的方案都提及學生學習問題已有改善效果。這也歸功於方案辦公室隨時了解方案的需求，適時邀請專家指導，以及提供一些學生學習問題的因應策略給方案教師參考。正向效應不斷產出，許多方案執行者受訪時表示，基於學生學習更投入，成績也更好，參與教師愈來愈有信心且正不斷地改變中，包含深度了解學科知識、在不同學科上進行試驗，以及與不同的人一起討論與產出更多的想法。這樣的成效來自於教師願意探究教學實務、分享學習和專業對話，且在時間、資源、訓練與專家指導上獲得適時的協助。亦即除了教師的協同學習外，支援方案的實務作法以及改善方案以符合教師需求的政策是該方案得以成功的原因。

第四章的標題是“Teacher Leadership in the TLLP”，以教師領導為本章內容的核心。教師領導涉及學校文化，也涉及教師的專業、判斷與智慧。先前提及教師領導不是一個人的角色或職位，也非權力或責任，而是透過他們的成功經驗，共同發揮影響力，共同發展教育專業，再去影響其他人的學習，特別強調的是透過影響力，而不是具體化地指導教師如何進行教學。在其中，參與者也正在學習如何領導，包含學習如何協同分享、建立同儕關係、如何運用他人的長處、一起建立理念、營造共同願景、學習應用科技、實踐方案，以及公開他們的教學活動，大家一起思考教學策略，相互領導、相互影響，不是認為自己所想的是最好的。另外，方案執行過程中，也發展相互信任與尊重的關係，因此改變了學校組織文化以及教師教材教法的樣貌。不過，參與教師也面對許多困難，規劃與執行的時間以及在工作負荷與額外方案責任之間的平衡是很大的挑戰；人也是問題，有些教師抗拒學習新的事務，有時也會有觀點上的衝突無法立即調和；如何保持方案的進行、維持參與教師的動力，

以及如何組織較大的社群，都是一些教師需要突破的困境。即使大部分的社群都可以自己解決這些問題，但方案辦公室蒐集這些資料後，有必要辦理教師領導技巧工作坊，指導教師管理方案以及管理觀點上的衝突。此工作坊的訓練課程提供教師機會去學習領導管理與解決衝突，同時教師也學習如何表述他們所做的事、分享給校外其他教師，以及顯示一種專家教師的角色；更進一步的是，他們也發現對於方案執行的管理思維、開放教室、創新教學的方法等，均有學習上的需求。不管是正式的訓練課程或非正式的協助，參與教師在協同發展教學實務時，也在學習如何教師領導。

第五章以“Teachers’ Knowledge Exchange and Sharing of Practices Through the TLLP”為標題，提及教師教學實務知識的改變。TLLP 的目的之一便是促進教師在創新與有效教學實務知識的分享與持續性地改變，愈來愈多的證據顯示，這種專業學習社群對專業成長是一種相當普遍的作法。

TLLP 認為教師應該是知識的行動實踐者與流通者，而不是來自校外專家知識的接收者。政府和教師團體在檢視教師的申請計畫時，便關注教師如何發展與學習他們自己的知識，以及如何透過分享發展他們自己的學習系統，教師被要求超越專家教師的角色去成為專業學習的專家領導者，去影響其他教師的學習。在其中，教師需要藉由自己的教學實務與學生學習，再擴大領導的角色，促進其他教師的專業學習與分享知識，進而改變教育。知識分享的歷程包含先透過教學省思、彰顯隱喻知識，有自信地發展詳細的個人化知識；其次，分享他們的專業經驗，並致力於協同活動中，外表看起來像是分享對話，而其內在則在於發展一種有意圖且相當明確的專業知識。例如：某些教學創意實務發展在這個班級，不在另一個班級，另外，一種新穎有效的教學方法不在這個學校，而在另一所學校出現，透過教師公開他們的教學活動、分享與校際交流，教師可以相互學習，這種分享個人知識到發展共同知識，促進了教

師的知識改變。這種教師專業學習與知識發展的歷程也隱含著教師社會資本的展現，亦即同儕關係的力量或是集體力量影響著知識改變的歷程。另外，教師僅是分享與溝通是不夠的，如果沒有適當和具體內容去形成專業知識，協同學習仍是無效的。教師分享時需要具體地提出單元計畫、評量任務和教學策略，而 TLLP 也提供參考資源、影片、研究報告與文獻、網路分享平臺以及撰寫的參考手冊。綜合這三種機制，促成了教師持續知識分享的可能性。

第六章是以研究結論的角度，並以“*What We Have Learned So Far*”為題，敘述 4,300 個教育工作者一共執行 840 個專業成長方案後的學習心得。第一，確認教師角色的重要性，任何來自政府由上而下命令式的改革是不適當且無效的，政府、地區、學校與教師應該共同學習，再藉由教師領導發揮正式與非正式的影響力，一起促進教師專業的發展；其次，教師專業協同的利益來自於適當的伙伴關係，基於相互信任與尊重的基礎，教師主導協同學習方案的進行，政府或教育系統提供教師專業與領導發展的架構，透過訓練、問題解答與網路平臺，提供教師社群發展教師專業；第三，教師社群可以選擇一個想要投入的主題，再連結思考學校和學生特別的需求。這種教師自主選擇的專業成長議題相當重要，這給教師足夠的信任與信心去試驗新的教學實務或處理學生的問題；第四，除了發展教師專業知識外，TLLP 還營造一種情境發展教師的領導能力，當教師願意帶領一個方案，即顯示他們必須要和他人一起工作、管理經費與時間、實踐某種程度的專業知識，在領導中學習領導，亦即在方案執行中影響他人；第五，教師是知識的發展者與流通者，不是外來知識的接受者，為了促進教師知識的分享與擴散，整合教師專業協同、人際互動、線上與書面分享的各種教育資源與產物之機制需要建立，教師知識的改變也就在這些過程中發生。

最後，該書一個重要的觀點與連帶的建議是：即使教師協同與分享對教師專業成長已經具有顯著的利益，但這種教師領導單靠教師自己是

無法獨力做到的，亦即光鼓勵教師去影響他人是無法具有成效的。政府與教育當局需要發揮協作力量，政策、理念、經費、訓練、諮詢與研究均需要搭配。當政策、教師、研究者的聲音相互聆聽，一起工作和一起學習，學生學習品質和教師教學專業就極有可能且巨大的改變。

參、評論

任何教育都是為學生，但老師卻是靈魂人物，教育要成功，教師居於重要角色。教師專業需要不斷成長，學校邀請校外專家到校、教師參與校外的研習講座或到學術機構進行在職進修，這種來自於校外專家知識的傳遞可能不符合教師與學生的需求，或與教師平日教學實務過於分離（Hawley & Valli, 1999），也因缺乏與教師日常教學實務的連結，對教師的專業成長助益有限。相對於傳統的教師專業成長方式，教師以專業社群協同學習，共同發展教學實務，讓教師進行更貼近教學實務的學習，這種教學專業成長直接與教學實務相關，促進教師專業成長。

然而，教師社群的發展難以由上而下的命令啟動，教師對教學實務知識，以及在教育學生上的需求比教育系統上的行政領導者更熟悉，教師自主、協同發展與相互影響的教師領導，若有清楚的架構與實踐作為，對學校教育改革具有關鍵性的作用（Cheung, Reinhardt, Stone, & Little, 2018）。本文介紹的書籍與其描述的方案證實了教師協同學習在教師專業成長的利益性。以下就針對方案的關鍵重點，再對照文獻，提出價值性的評論觀點。

一、視教師為具有價值貢獻與責任的專業者

「教師是否為專業者」涉及到教師的教學工作是否複雜和需要做決定，Griffin（1990）提及如果教師的教學工作只是傳遞或轉述教材內容，學生的學習成長便是基於自己生心理發展，教師選擇的教學策略也是依

附在課程內容上，那教師應不具有專業者的內涵。反過來說，如果教師經常在思考和決定哪種內容和方法對學校、對學生最好，這些決定是基於自己的責任與智慧，而不是來自教育系統的命令或要求，那教師可以被視為專業工作者。再者，當教師體會到環境變化與學生需求不同，這就意味著教師需要根據不斷變化的情境做出特定的決定，這即是一種專業化的範圍，就是這種專業化得以讓教師教育學生，而不是課程內容（Robert, 2018）。因此，以當前愈趨複雜的教育情境而言，教師若能體察和根據情境做出合宜的決定，教師可以被視為專業者。然而，教師專業是否具備貢獻價值，這有兩種不同的觀點。其一，教師專業知識不夠充分，因此需要接受專業輔導與訓練，甚至需要進行教師專業的考核，並規劃後續的成長活動，以維持專業品質，才能夠因應環境變化所引發教育需要改變的挑戰；其二，教師是具有足夠專業，並可以在教育環境中施展出來，但因應環境變化的挑戰，專業需要不斷成長與改變。兩者各有不同的價值判斷、學理基礎以及實施方式，例如：前者是透過外在的價值判斷、目標導向、評鑑與輔導；而後者是教師依自己的價值判斷、經驗導向、協同學習。上述兩個觀點的討論如同 Heitin (2013) 在 *Education Week* 上發表：教師應該要“on the menu”或者“at the table”？而本文介紹的 TLLP 認定的則是後者的理念。不過，該書提及 TLLP 的形成部分原因來自於先前一個政黨提出一系列的課程，並要求教師接受訓練，若未達成訓練目標將被解聘的抗拒效果，該政黨後來輸了大選，新政府則認為教師對於專業成長有自主權，是否受政治影響，難以確認。

二、教師願意分享、相互學習與自我省思

TLLP 是以學生為中心，聚焦在改善學生學習成效，也強調教師的分享與對話對學生學習成效的影響，對話內容包含教學策略、學科知識和學生學習困難，教師也在過程中分析學生的學習資料、省思教學實務並討論教學策略，一起學習。這種以學生為焦點的對話可以促進教師的

省思與分享，Suzuki（2012）便指出當教師的討論涉及教師觀察到學生實際學了什麼和應該如何改善學生的學習，而不是成為被評論的對象，教師便比較願意與其他教師協同，也能促進教師專業成長。Bac、Hayes、Seitz 與 O'Connor（2016）分析教師協同學習的內容時，發現教師在對話時會提及教材、教學以及學生學習，而以學生學習相關的討論最多。當教師以學生為焦點，一起評估與討論課程教材、觀察學生表現、共同教學省思，以及形成教學策略與過程，這種焦點不是對教師教學的價值判斷、而是以一個特定教材單元為基礎，並聚焦在學生學習過程的反省，以及如何改善學生學習品質（O'Leary, 2014）。教師共同討論學生的困難、省思和分享自己的教學策略，當學生學習成效提升，參與教師愈來愈有信心，更願意與不同的人一起討論與產出更多的想法，這也是 TLLP 可以促進教師對話與專業知識成長的可能原因。某些教師仍不願意分享自己的觀點，原因可能是為了避免衝突或維持溫和有禮的人際關係，這可能也會影響教師在教學實務知識的對話內容（Zhang, Yuan, & Yu, 2016）。如此在分享對話時便可能發生教師為了避免人際上的衝突，僅表面談及課程內容與教學實務。TLLP 建立一些理念，包含如何運用他人的長處、一起建立理念、營造共同願景、學習應用科技、實踐方案以及公開他們的教學活動，大家一起思考教學策略，相互領導、相互影響，不是認為自己所想的是最好的。當教師不需要去說服別人自己是最好或說服別人接受自己的觀點，而是僅以分享和學習他人長處的方式建立專業知識學習模式，如此，教師在相互尊重與信任下，便願意分享與自我省思。因此，TLLP 設定教師是願意分享與教學省思，應該是基於以學生為中心的教學實務之協同學習，此方案雖未強調，但各方案執行目標與內容上也多聚焦在學生的學習成效上。

三、教育系統在相互信任與尊重基礎下發揮協作力量與共同成長

TLLP 將教師的相互信任關係擴大為教育系統內各個體的相互信任與尊重，並且提及政府與教育當局也要改變傳統僅是命令或監督的角色，需要了解教師專業知識的學習脈絡，尊重教師的專業，在教育改革中一起成長。

許多國家（例如：加拿大、芬蘭和蘇格蘭）都提出高績效教育系統（highperforming education system），內含提升教育的價值以及尊重教師的專業。不過，目前為止，教育系統內每個應該扮演的角色和功能仍不夠清楚，缺乏明確的框架（Torrance & Murphy, 2017）。TLLP 提出政府、教育當局、學校領導者和教師的教育系統內成員要能發揮協作力量，即使各角色的框架不明確，不過，TLLP 除了提供理念外，教師在執行方案中遇到的困難與挑戰，如經費管理、領導能力訓練、專家諮詢以及網路平臺分享的建議等，方案辦公室透過申請者的期中報告隨時了解教師的需求。當教師透過相互分享、相互影響，進而改變教學實務知識，已經成為當前教師專業學習的趨勢，教師遭遇問題時就需要提供支援，特別是衝突處理的訓練和專家適時提供執行上的建議，是讓教師免於困難而挫折的重要機制，了解需求和提供支持，即是教育當局在教育系統內可以作為的事。在學校層級上，研究建議可以尋找對教學具有信心或具有天生領導特質的人擔任教師領導者，再由上級給予支援和支持（Fairman & Mackenzie, 2015; Lumpkin, Claxton, & Wilson, 2014），不過，亦有研究指出「教師領導」的效果勝過運用「教師領導者」影響教師的效應（Spillane, 2006），可能的原因在於教師領導是基於協助學生和他們的同儕教師，而非強制執行一種新政策或評價他人的能力。然而，教師不具有傳統權力在領導上可能會遭遇困難，或僅習慣從上級接受指示，沒有教師間互動的習性。另外，不一定每一位教師均有意願分享他們的想法與經驗，有些教師對於互動分享的環境仍有些焦慮，擔心對話產生

負面的效應 (Snow-Gerono, 2005)。教師在社群中協同分享與教師文化有關，要強化學校文化需要仰賴領導者發展組織內的成員分享價值、信念與建立彼此照顧與信任的態度 (Yu, Leithwood, & Jantzi, 2000)，Sergiovanni (2005) 則認為學校行政主管要和教師成爲伙伴去面對危機、在不同部門或教師間不斷溝通，這即是教育系統內學校行政管理階層應該扮演的角色。不過，TLLP 並沒有明確指出學校行政領導者應該著墨之處，可能原因在於各校情況不一，但 TLLP 提供參與教師在校內遇到衝突時應該如何面對的課程訓練。

四、教師被要求超越專家教師的角色去影響其他教師的學習

教師領導的概念是分散式領導 (distributed leadership) 的延伸 (Spillane, 2015)，也經常出現在教師專業社群的文獻中 (如 Wilson, 2016)。如同方案所提，教師領導是教師仍然在教室中與學生在一起，但有意圖和同儕一起工作，營造教師社群，改變教師專業。教師領導的定義聚焦在教學，透過與同儕教師的伙伴關係、透過教學實務的省思確認改善的領域，影響教室或學習脈絡的實踐 (Torrance & Forde, 2016)。藉由教師領導影響他人的人「不是從上級得到權力，而是從他們周圍的人那裡獲得權力」(O'Brien, 2016: xiii)，更進一步地說，權力來自於專業的影響力，而不是職位或由上而下的權力。如果是有一個位置或角色，教師就可能爲了那個位置去爭取，也因爲這個角色所賦予的任務，教師就必須要指導別人，而不是自願地去影響別人，這不同於教師領導，因其權力不平等，不利於學校內教師間的專業成長。每一位教師都可以是教師領導者，不需要以某個標準檢核能力，只有教師專業的影響力。因此，教師要發揮專業影響力得自己要有專業的表現，無論是在教材設計、教學策略、教學評量或任何教學實務上的創新，才能在學校成員面對改變需求時帶領學校改革 (Katzenmeyer & Moller, 2009)。TLLP 即是具有這

樣的理念，也必須具有這種思維的計畫才可能獲得補助，方案辦公室協助社群教師發展個人的專業知識，也協助教師分享他們學習的成功經驗。培養專家教師不是此方案的最終目的，方案希望學習與領導是並行或者是來回循環，亦即教師協同發展教學實務時，也在學習如何分享；而在教師分享中，亦可相互刺激思考，再共同發展教學實務知識。教師被要求超越專家教師的角色去影響其他教師的學習，值得一提的是，此方案除了鼓勵教師前往另一所學校交流外，也建立網路分享平臺或鼓勵教師運用社交媒體（如 Blogging, Twitter）擴大學習的範圍，此外，此方案也鼓勵方案參與教師撰寫期刊文章或書籍篇章，讓教師的專業知識可以更廣泛地擴散。Fleischer（2016）提及公開教學實務知識，提供其他教師可以運用他們所分享的知識，再邀請其他教師給予有價值的回饋，更能促進專業學習與成長。不過，TLLP 僅提供機會與鼓勵網路分享，並沒有設置正式或具有明確指引的交流系統，也沒有要求相互回饋。

肆、結語

本文提及的 TLLP，可以作為臺灣課程改革與教師專業成長的參考，然而，任何外來文化的教育模式在引用於己時都需要謹慎與調和，更期待的是藉此發展屬於本土應用的教育模式。

臺灣教師傳統以來大都獨力進行教學工作，即使學校已有教學社群，多數也都僅是進行教學資訊的交換（如考試內容範圍），鮮少投入教學實務的討論，更難確認教師互動對話中的學習成效。過去 10 年間，臺灣部分學校申請與執行教師專業發展評鑑計畫，透過品質的檢核與價值判斷，試圖發展教師專業成長活動，提升教師專業，由於是以外在價值判斷、目標導向、評鑑與輔導的形式推展，這種非教師分享與協同學習的專業成長模式，已經非當前文獻所稱的第四波教師專業成長模式。

第四波教師專業學習的趨勢是以教師協同學習為理念基礎，這種教

師對學生具有責任的專業自主，獲得許多教師的認可。然而，在臺灣學校文化中，價值分享與相互刺激思考的協同理念尚未成熟，有時也擔心自己的觀點不佳而不願意分享，或有時認定他人觀點有疏漏產生語言上的衝突或心情上的不悅，教師真正透過協同學習提升教學專業的情形不多。TLLP 提出了理念與發展方向，教師自主申請計畫並以提升學生學習的目標下，發揮教師領導，相互影響學習，而政府與教育當局需要發揮協作力量，經費補助、訓練諮詢和各種配套一起進行。在臺灣這種促進教師專業成長的方案不多，TLLP 的全套模式可以作為參考，然而，在推展之前，臺灣教師獨力進行教學工作的文化需要謹慎融入思考，需要階段式的布局與策略，而臺灣教師在協同學習分享的信念也得要事先確立才行。

參考文獻

- Bae, C. L., Hayes, K. N., Seitz, J., & O'Connor, D. (2016). A coding tool for examining the substance of teacher professional learning and change with example cases from middle school science lesson study. *Teaching and Teacher Education, 60*, 164-178.
- Cheung, R., Reinhardt, T., Stone, E., & Little, J. W. (2018). Defining teacher leadership. *Phi Delta Kappan, 100*(3), 38-44.
- Fairman, J. C., & Mackenzie, S. V. (2015). How teacher leaders influence others and understand their leadership. *International Journal of Leadership in Education, 18*(1), 61-87.
- Fleischer, C. (2016). Everyday advocacy: The new professionalism for teachers. *Voices from the Middle, 24*(1), 19-23.
- Griffin, G. A. (1990). Teachers as professionals. *Education Digest, 56*(4), 7-11.
- Hawley, W. D., & Valli, L. (1999). The essentials of effective professional development: A new consensus. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: handbook of policy and practice* (pp. 127-150). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Heitin, L. (2013, June). Are teachers 'at the table' or 'on the menu'? Hard to tell. *Education Week*. Retrieved from https://blogs.edweek.org/teachers/teaching_now/2013/06/are_teachers_at_the_table_or_on_the_menu_hard_to_tell.html
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Lumpkin, A., Claxton, H., & Wilson, A. (2014). Key characteristics of teacher leaders in schools. *Administrative Issues Journal: Education, Practice, and Research, 4*(2), 59-67.
- O'Brien, J. (Ed.) (2016). *School leadership* (3rd ed.). Edinburgh, UK: Dunedin Academic Press.

- O'Leary, M. (2014). *Classroom observation: A guide to the effective observation of teaching and learning*. New York, NY: Routledge.
- Robert, B. (2018). When did the U.S. stop seeing teachers as professionals? *Harvard Business Review*. Retrieved from <https://hbr.org/2018/06/when-did-the-u-s-stop-seeing-teachers-as-professionals>
- Sergiovanni, T. (2005). *Strengthening the heartbeat: Leading and learning together in schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Snow-Gerono, J. L. (2005). Professional development in a culture of inquiry: PDS teachers identify the benefits of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education, 21*(3), 241-256.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P. (2015). Leadership and learning: Conceptualizing relations between school administrative practice and instructional practice. *Societies, 5*(2), 277-294.
- Suzuki, Y. (2012). Teacher' professional discourse in a Japanese lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies, 1*(3), 216-231.
- Torrance, D., & Forde, C. (2016). Redefining what it means to be a teacher through professional standards. *European Journal of Teacher Education, 40*(1), 110-126.
- Torrance, D., & Murphy, D. (2017). Policy fudge and practice realities: Developing teacher leadership in Scotland. *International Studies in Educational Administration, 45*(3), 23-44.
- Wilson, A. (2016). From professional practice to practical leader: Teacher leadership in professional learning communities. *International Journal of Teacher Leadership, 7*(2), 45-62.
- Yu, H., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on teachers' commitment to change in Hong Kong. *Journal of Educational Administration, 40*(4), 368-389.
- Zhang, J., Yuan, R., & Yu, S. (2016). What impedes the development of professional learning communities in China? Perceptions from school leaders and frontline teachers in three schools in Shanghai. *Educational Management, Administration and Leadership, 45*(2), 219-237.

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

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

2008年6月15日創刊

First Issue: June 15 2008

2019年8月15日出刊

Current Issue: August 15 2019

第十二卷 第二期

Volume 12 Number 2

教科書研究期刊為國家教育研究院編印發行，一年三期，於四月、八月及十二月出刊；本刊投稿及編務事宜連絡，請函寄10644臺北市大安區和平東路一段179號4樓。The Journal of Textbook Research is published triannually by the National Academy for Educational Research, Taiwan (R.O.C.) in April, August and December. Manuscripts and all editorial correspondence should be sent to: 4F, 179 Sec. 1, Heping E. Road, Daan Dist., Taipei City 10644, Taiwan (R.O.C.). E-mail ej@mail.naer.edu.tw Tel 886 2 7740-7773 Fax 886 2 7740-7777 GPN 2009704417 ISSN 1999-8856 (print) 1999-8864 (online) E-Journal ej.naer.edu.tw/JTR

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

TSSCI
臺灣社會科學核心期刊
第二級

DOAJ
DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS

ERIC data
www.ericdata.com



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



專論 Articles

教科書與現實間的互映——從「梅樹飄香」課文出發

方志華 張芬芬

How Textbooks Reflect Realities: Exploration of 'The Fragrant Plum Trees' as a Chinese-Textbook Text

Chih-Hua Fang Fen-Fen Chang

九年一貫課程國中社會教科書公民內涵之課程發展

朱美珍

Investigating the Evolution of Civics Textbooks for Junior High School Social Studies in Grade 1-9 Curriculum Guidelines

Mei-Chen Chu

美國卡納瓦郡教科書爭議事件研究

鍾鴻銘

Kanawha County Textbooks Controversy Event in America

Hong-Ming Jong

論壇 Forum

素養導向的教科書發展與設計

Competence-Based Textbooks Development and Design

書評 Book Review

教師學習與教師領導——教師社群運作的內容分析

劉世雄

Teacher Learning and Leadership: Of, by, and for Teachers

Shih-Hsiung Liu



ej.naer.edu.tw/JTR



GPN 2009704417

定價 150元