

教科書研究

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

第三卷 第一期
2010年6月

Volume 3 Number 1
June 2010

國立編譯館

National Institute for Compilation and Translation

教科書研究

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

總編輯
Editor-in-Chief

歐用生
Yung-Sheng Ou

輪值主編
Editors

黃政傑
Jenq-Jye Hwang
王麗雲
Li-Yun Wang

編輯委員
Editorial Board
(依姓氏筆劃排序)

王麗雲 國立臺灣師範大學教育學系副教授
Li-Yun Wang, Associate Professor, Department of Education,
National Taiwan Normal University
周珮儀 國立中山大學教育研究所教授
Pei-Yi Chou, Professor, Department of Education,
National Sun Yat-Sen University
周淑卿 國立臺北教育大學課程與教學研究所教授
Shu-Ching Chou, Professor, Graduate School of Curriculum and
Instruction, National Taipei University of Education
林慶隆 國立編譯館自然科學組主任
Ching-Lung Lin, Director, Department of Natural Sciences,
National Institute for Compilation and Translation
陳伯璋 國家教育研究院籌備處主任
Po-Chang Chen, Director, National Academy for
Educational Research Preparatory Office
陳麗華 臺北市立教育大學課程與教學研究所教授
Li-Hua Chen, Professor, Graduate School of Curriculum and Instruction,
Taipei Municipal University of Education
黃政傑 靜宜大學教育研究所講座教授
Jenq-Jye Hwang, Chair Professor, Graduate Institute of Education,
Providence University
楊國揚 國立編譯館中小學教科書組主任
Kuo-Yang Yang, Director, Department of Elementary and Secondary
School Textbooks, National Institute for Compilation and Translation
甄曉蘭 國立臺灣師範大學教育學系教授
Hsiao-Lan Chen, Professor, Department of Education,
National Taiwan Normal University
潘文忠 國立編譯館館長
Wen-Chung Pan, Director-General, National Institute for Compilation
and Translation
歐用生 大同大學通識教育中心講座教授
Yung-Sheng Ou, Chair Professor, General Education Center,
Tatung University
藍順德 教育部中部辦公室主任
Shun-Te Lan, Director, Central Region Office, Ministry of Education

執行編輯
Managing Editor

王立心
Li-Hsin Wang

助理編輯
Assistant Editor

李涵鈺
Han-Yu Li

教科書研究

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

第三卷 第一期
2010年6月

Volume 3 Number 1
June 2010

國立編譯館

National Institute for Compilation and Translation

主編的話

《教科書研究》期刊之發行邁入第三年了！不論是在編輯作業的嚴謹程度，或是來稿數量，都見顯著的提升，實令人欣慰。

本期共刊登四篇文章，其中關於課程轉化的共兩篇，一篇是討論臺灣九年一貫課程轉化的問題，由張芬芬教授、陳麗華教授及楊國揚主任三位撰文：〈臺灣九年一貫課程轉化之議題與因應〉，希望藉由臺灣推動九年一貫課程正向與負向的經驗，歸納出課程改革理念、課程綱要及教科書編審之間的轉銜問題與改進措施。另一篇關於課程轉化的文章是來自於國際經驗，由日本早稻田大學安彥忠彥教授所撰，探討日本 2008 年課程改革、課程標準與教科書三者的轉化議題，課程往往反映對教育與社會問題解決的需求，安彥忠彥教授所討論的日本課程改革現象亦不例外，不過因為改革的需求與目的都是來自於成人世界，未必能處理受教育對象的需求與情況，安彥忠彥教授對日本課程的批評值得改革者深思。

本期另外兩篇文章分別是由謝政達老師所撰寫的〈初探國中藝術與人文教科書教學和能力指標之校準研究〉，以及王興芳、陳美紀及許連中三位教授所撰的〈技術學院會計學原則導向教材設計與實驗〉。謝政達老師討論課程校準問題（或稱課程聯結問題），包括了課綱與課程，以及課程與測驗之間的對應關係，本文以藝術與人文領域為探討對象，這個領域是較無壓力，相對開放，也較自由心證的領域，以此領域為例談論課程校準，可以作為其他領域的參考；此外本文較偏量化研究，探討相當多教師變項與課程校準之間的關係，對於此一主題，期待有更多領域與方法取向的研究投入。王興芳等三位教授關心會計課程的改革，採取實驗研究法探討「原則導向」會計學課程實驗對學生學習的影響，結果發現該原則之應用優於交易導向。

本期另一特色是開發論壇專輯，本期的討論重點是〈中小學自編教材面面觀——政策與實務的對話〉，教職工作最高境界是自編教材，

只有這樣教師才能針對學生情況與需求發展出適合其學習的教材，不過這項理想絕非一蹴可幾，在這之前教師得先具備自編教材之能力與機會，我國教師自編教材受限於大環境中文化與升學因素，以及教師習性之影響，要大範圍實施恐無法立即奏效，但卻是該走的路，本次論壇希望能釐清推動這項作法前應興應革、應準備之處，以作為未來推動之參考。待教師「具備高超武功」，能「獨當一面」設計符合「國家標準」與學生需求的教材，教師「專業化」就近乎「功德圓滿」了。

最後，本期的書評由卯靜儒教授與黃春木老師分別評論 Keith Crawford 與 Stuart Foster 所著的 *War, Nation, Memory*，該書以第二次大戰為例，討論不同國家教科書如何因為不同因素而對這場戰爭史選擇性記憶，甚至修正記憶。這些例子展現了歷史教科書的片面性與侷限性。兩位作者對於本書都予以肯定，但也提出了本書的限制，並討論在「各自表述」的情況下，歷史教學的困境究竟有何解套的方法，相當值得參考。

又是一場豐富的饗宴，歡迎關心課程與教科書者踴躍投稿，豐富教科書研究園地。

輪值主編

黃麗雲

謹識

教科書研究

第三卷 第一期

2008年6月15日創刊

2010年6月15日出刊

-
- 1 臺灣九年一貫課程轉化之議題與因應
張芬芬 陳麗華 楊國揚
- 41 初探國中藝術與人文教科書教學和能力指標之校準研究
謝政達
- 73 技術學院會計學原則導向教材設計與實驗
王興芳 陳美紀 許連中
- 109 Issues of Transformation in the Ideas of Curriculum Reform,
Curriculum Standards and Textbooks — A Japanese Perspective
安彦忠彦
- 135 論壇：中小學自編教材面面觀 —— 政策與實務的對話
- 157 書評：戰爭、國家、記憶 —— 學校歷史教科書中二次世界
大戰的國際觀點
卯靜儒
黃春木
- 167 資料與統計：教科書審定統計
- 181 報導：2010 教科書設計理論與實務工作坊

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

Volume 3 Number 1

First Issue: June 15, 2008

Current Issue: June 15, 2010

- 1 Transformational Issues of Grades 1-9 Curriculum Reform
in Taiwan
Feng-Feng Chang Li-Hua Chen Kuo-Yang Yang
- 41 The Study of Alignment among the Current Secondary School
Textbooks of Arts and Humanities Learning Area, Instruction
and Competency Indicators
Cheng-Ta Hsieh
- 73 A Design and Experiment for Principle-based Teaching Materials
for Accounting at Colleges of Technology in Taiwan
Hsing-Fang Wang Mei-Chi Chen Lian-Chung Sheu
- 109 Issues of Transformation in the Ideas of Curriculum Reform,
Curriculum Standards and Textbooks — A Japanese Perspective
Tadahiko Abiko
- 135 Forum: Self-designed Teaching Materials in Elementary and
Junior High Schools — A Dialogue between Policy and Practice
- 157 Book Review: War, Nation, Memory: International Perspectives
on World War II in School History Textbooks
Chin-Ju Mao
Tsun-Mu Hwang
- 167 Data and Statistics: Statistics of Textbook Review and Approval
- 181 Report: 2010 Workshop on Textbook Design: Theories and
Practices

臺灣九年一貫課程轉化之議題與因應

張芬芬 陳麗華 楊國揚

課程改革理念必須經過逐步轉化才能成為師生具體可用之教科書。本研究以文獻探討及文件分析等方法，針對九年一貫課程發展中最重要的三個環節：課程改革理念、課程綱要以及教科書編審之間的轉化銜接進行探究，藉以了解其中所出現的課程轉化議題與因應之道。研究主要發現有六：一是九年一貫課程主要有四個改革理念：課程統整、學校本位、能力本位和留白課程；二是教育部長頻繁更迭不利課程理念之推動與落實；三是課程綱要已某種程度成功地將課程改革理念予以轉化，具有規範作用；四是中央宜善盡課程管理權責，發展相關釋義文件；五是擬定課程綱要的課程專家宜受邀全程參與課程發展，與學科專家、教學者充分溝通理念，期能協商出理想與現實間的均衡點；六是宜正視教科書趨同現象，再思開放民編教科書之初衷。

關鍵詞：課程轉化、九年一貫課程改革、教科書審定

收件：2010年4月13日；修改：2010年5月20日；接受：2010年6月9日

張芬芬，臺北市立教育大學課程與教學研究所教授，E-mail: chu3989@ms5.hinet.net
陳麗華，臺北市立教育大學課程與教學研究所教授
楊國揚，國立編譯館副編審

Transformational Issues of Grades 1-9 Curriculum Reform in Taiwan

Feng-Feng Chang Li-Hua Chen Kuo-Yang Yang

The rationale of curriculum reform has to be transformed step by step into textbooks which can be understood by teachers. This study employed document-analysis to explore the transformational issues happening along with the development from the original ideas of curriculum, curriculum guideline to textbooks' writing and review. The main findings were as follows,

- 1.The Grades 1-9 Curriculum Reform consist of four major ideas, namely, curriculum integration, school-based curriculum, ability-based indicator and blank curriculum.
- 2.The frequent changing of the Minister of Education has obstructed reform.
- 3.The original ideas of curriculum reform have been successfully transformed, to some extent, into the Grades 1-9 Curriculum Guideline.
- 4.The Ministry of Education should be more responsible in completing supplementary documents for the curriculum guideline.
- 5.The committee members for the curriculum guideline should work with subject experts and classroom teachers to find a balance between ideas and practice.
- 6.It is paramount that we face up to the fact that textbooks published by different companies are tending to be more similar; and thus the textbook policies need to be slightly adjusted.

Keywords: curriculum transformation, Grades 1-9 Curriculum Reform in Taiwan, textbook review and approval

Received: April 13, 2010; Revised: May 20, 2010; Accepted: June 9, 2010

Feng-Feng Chang, Professor, Graduate School of Curriculum and Instruction, Taipei Municipal University of Education. E-mail: chu3989@ms5.hinet.net

Li-Hua Chen, Professor, Graduate School of Curriculum and Instruction, Taipei Municipal University of Education.

Kuo-Yang Yang, Associate Researcher, National Institute for Compilation and Translation.

壹、前言

一、研究緣起

1987年7月15日臺灣解嚴了！整個社會從籠罩38年的軍事戒嚴之桎梏中走出來。從此政治自由化的步伐開始大幅邁進，1994年「四一〇教育改革」大遊行後，教育自由化¹的腳步開始加速：增加鄉土教學、開放教科書民編、開放師資培育、開放私人興設中小學、廣設高中大學、廢除聯考、高中與大學多元入學、公布《教育基本法》、擴大家長參與權、開放組織教師會等。在這連串的教育鬆綁行動中，2001年實施的「九年一貫課程」堪稱其中變革幅度最大、影響層面最廣的一項改革。陳伯璋（2005）以一場「寧靜革命」形容這場課程改革，相對於這場「革命」（revolution），臺灣過去歷次的中小學課程修訂（1952，1962，1968，1972，1975，1983，1993，1994）都只能算是「演進」（evolution）。

既然是場掀起壯闊波瀾的課程革命，其背後的改革理念究竟何在？如何轉化於課程綱要？而後在教科書的編輯、審查、選用上是否落實了這些改革理念？本研究借用課程學者 Goodlad 與 Associates（1979）²、以及 Glatthorn（1987）³對課程概念的分類，採取部分概念做為本研究架構。本研究欲探究：「理想課程」（ideal curriculum）（課程改革理念）、官方課程（formal curriculum）（課程綱要）、書面課程（written curriculum）（教科書）（圖1）之間轉化的情形如何？其中出現哪些課程轉化

¹「教育自由化」一詞引自郭為藩（1995）。

² Goodlad 與 Associates（1979: 58-64）將課程分為五類：理念課程/意理課程（ideological curriculum）、官方課程（formal curriculum）、知覺課程（perceived curriculum）、運作課程（operational curriculum）、和經驗課程（experiential curriculum）。

³ Glatthorn（1987: 4-15）將課程分為六類：建議的課程（recommended curriculum）、書面的課程（written curriculum）、支持的課程（supported curriculum）、被教的課程（taught curriculum）、測試的課程（tested curriculum）和習得的課程（learned curriculum）。

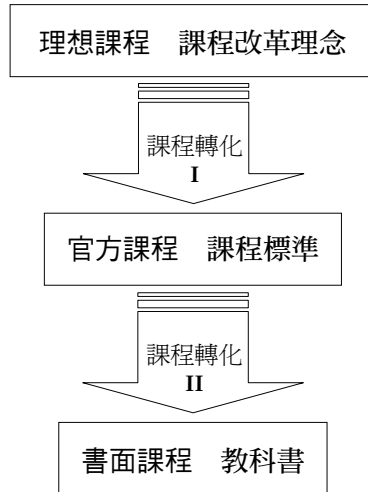


圖 1 「九年一貫課程」之課程轉化圖

（curriculum transformation）議題？如何因應處理，以裨益未來的課程修訂與實施？在九年一貫課程實施 8 年有餘之際，全面體檢此其時也！

二、課程轉化的意涵

何謂「課程轉化」⁴？它是指課程發展的層層步驟中，課程理想經逐步轉型變化，最後化為可供師生使用的具體教學材料，⁵其中各步驟所採取的轉型變化之作爲，使得理想化為實作，抽象化為具體，宏觀化為微觀，單純化為複雜，上位概念化為下位概念；這些轉型變化之作爲，即所謂「課程轉化」。依此定義，課程轉化的目的是在將課程理想化為具體可用的教學材料，以裨益教師的教與學生的學。課程轉化發生於課程

⁴ 以下三段有關「課程轉化」意涵之討論，主要係依據黃政傑（2009）擔任本文初次發表時之與談人，現場所提意見撰寫而成。感謝黃政傑教授之高見與指點。

⁵ 教科書是教學材料中使用最普遍與最重要者，因此也是課程轉化過程中最主要的發展成品。

發展的過程中，更精準地說，係發生於前後步驟的銜接處，關心的是每一步驟與課程理想間的符合程度，以及實踐的可能性。

以國家層級的課程發展來看，⁶其主要步驟包括：擬定課程理想→建構課程總綱→訂定各學習領域課程綱要（簡稱課綱）→編寫教科書→審查教科書→修改教科書→出版教科書→選用教科書。其中課程的轉化點很多，包括每一前後步驟的銜接點，而課程理想則持續不斷影響著整個轉化的過程，也接受各種勢力的挑戰而持續不斷被協商。探究課程轉化的議題，可從這些步驟的轉化點切入，本研究即選擇其中最重要的兩個轉化點來深究（圖1）。

課程發展過程中，產生的具體成品主要有三，即：課程總綱、各學習領域課綱與教科書。通常三者各有其主導勢力，課程總綱由課程專家主導，學習領域由學科專家主導，教科書則由學科專家與教學者主導。因主導者不同，在轉化點上若缺乏充分溝通，未形成足夠共識，則該轉化點將出現較大鴻溝，與最初的課程理想間的距離將益形擴大。既然涉及不同主導者，各主導者的理想、立場與利益必定不盡相同，意味著課程轉化不只是技術問題（其技術包括：由理想到實作、由抽象到具體、由宏觀到微觀、由單純到複雜、由上位概念到下位概念），它更是政治協商或競合的過程。

國家層級的課程發展為確保課程理想能夠最大程度地被實現，會安排一些課程轉化的控制機制。以「九年一貫課程」為例，最主要的課程轉化控制機制有三：一是訂定課程綱要，其中含括必須遵行的剛性規定，與參考用的柔性規定；二是實施教科書審查；三是實施課程評鑑。其他較為次要的控制機制有五：一、要求各學習領域的能力指標應與總

⁶ 本文探究範圍設定在國家層級的課程發展過程，而不是教室層級的課程發展，故所探究的課程轉化議題較少涉及教師的教學與評量等活動，事實上在教學與評量等活動中存在著很多課程轉化的諸多銜接點（或可稱為「教學轉化」），明顯影響著課程理想是否落實，此層級的議題可另為文深究之。此外，升學考試的命題範圍更會嚴重影響課程理想能否發揮，此議題亦可以專文深入討論，本文僅能淺述。

綱的基本能力相對應；二、要求各學習領域課綱中不列教材大綱；三、要求地方教育局/處審查學校整體課程；四、要求各校成立課程發展委員會與領域小組；五、規定各項課程配套措施。如果控制機制的功能發揮得越充分，轉化後的品質就越好。研究者若由這些控制機制來看，課程轉化的議題實在極多，以上每一機制均可由理論與實作層面去深究。而既然事關「控制」，在學理與實作上即與「課程控制」、「課程自主」與「課程詮釋」有關，這些都是與「課程轉化」相關的探究方向。

三、研究問題、範圍與方法

課程理想必須經過逐步轉化才能成為具體可用的教科書，而課程發展中最重要之三環節，即：「課程改革理念」、「課程綱要」、「教科書」。因此，本研究將探究下列三層面的問題：

（一）2001年實施的九年一貫課程，其課程改革理念有哪些？為處理過去哪些教育困境？理念內涵何在？實踐的條件為何？

（二）這些理念轉化於課程綱要中表現情形如何？出現哪些轉化議題？如何因應？

（三）這些理念在教科書的編輯、審查、選用上，落實情況如何？出現哪些轉化議題？如何因應？

本研究範圍設定如下：

（一）主題焦點：課程轉化議題將聚焦於「九年一貫課程」及其相關制度。

（二）社會脈絡：以1987年解嚴迄今為社會背景，基於研究方法論上的整體觀(holism)，認為課程改革應置於社會脈絡(context)中來看，才能適當詮釋其改革意涵。

在研究方法方面，本文所採方法如下：

（一）文獻與文件分析：本研究蒐集解嚴以來教育改革之官方文件、學者論文、課程理論，尤其聚焦於「九年一貫課程」。三名研究成

員均詳讀後進行分析，形成新的概念與架構，再徵詢專家學者意見後，確認撰寫焦點與方向。三人分工撰寫文稿，完成後交換閱讀，並提修稿建議，經數次討論與修稿後定案。

(二) 學者專家之意見徵詢：本研究小組舉行數次學者專家會談，與會者均為當年深度參與課程改革的核心人士。會中聆聽其專題報告，並將閱讀文件與文獻所得之心得、疑惑，請教他們，以確認研究小組成員的想法是否正確、並澄清相關疑惑。

貳、教育改革特徵與課程改革理念

一、教育改革特徵

臺灣解嚴迄今的這一波教育改革具有哪些特徵？試說明如下。

(一) 政治自由化在前，教育自由化在後

臺灣近十餘年來的教育改革極為快速地向前，究其緣由還是得歸因於政治解嚴，人民獲得組黨、結社、遊行、出版、言論等自由，整個政治大環境獲得鬆綁。其中的大項包括：公布《教育基本法》、擴大家長參與權、開放教師組織教師會、開放師資培育、開放教科書民編等等。

(二) 改革推動力量來自教育界內外、學界與民間

此波教育改革之所以大步邁開，雖受惠於政治大環境，但直接推動的力量實來自各方。1996年12月行政院教改會公布的《教育改革總諮議報告書》固然是力量之一，但在此一年多前，教育界內部與教育學界本身就已揭櫫大致相同的改革方向，包括：1995年2月教育部提出的《中華民國教育報告書——邁向21世紀的教育遠景》，1995年9月國立臺灣師範大學教育研究中心提出的《開放與前瞻：新世紀中小學教育改革建議書》。此外，民間教育改革團體、教師團體以及家長團體等，在此過程中也多所參與，且有其強力主張。

（三）以課程改革為核心的教育改革

這波教育改革的面向是全方位的，包括教育法令、教育與學校行政組織、師資培育、教育人員任用、升學考試、教師組織等均有重大變革。過去教師並未明顯感受到課程知能之重要，曾參與教科書研發的教師更屬鳳毛麟角，今天教科書之編、審、選、用已與每位教師發生關聯，普遍地受到關注。再者，教學方法、學習方法、評量方式、教師同儕關係、師生關係、學校文化、親師關係，甚至學校領導、教師專業發展等，也都因「九年一貫課程」而有了新面貌。

（四）部長更換頻繁，不利改革

解嚴 22 年以來教育部長更迭頻繁，共有 9 人曾任部長，每人平均不到 3 年。此現象在「九年一貫課程」的關鍵期更是明顯，1997 年 4 月成立「國民中小學課程發展專案小組」，開始研議新課程；一直至 2003 年 1 月公布「九年一貫課程」正式綱要，這 5 年多的課程發展任務，竟歷經 5 位部長（吳京、林清江、楊朝祥、曾志朗、黃榮村）。此決策層級之人事更迭快速，致使施政步伐難以平穩漸進；且某些決策倉促上路，欠缺周全配套（如：師資尚未備妥、理念未得充分溝通），究其源頭，應該均與部長更迭頻繁，改革倉促上路等時間因素有關。

二、課程改革理念

這次的課程改革反映了世紀末的時代精神，與對新世紀期待的願景；包括：反集權/反權威、反知識本位/反專業、反菁英導向、人本精神、民主素養、多元文化…等（陳伯璋，2005），同時也是對學界與官方所提改革建議書，做出的具體回應。

課程總綱起草人之一游家政（1999：35）曾明確指出：此九年一貫課程係延續 1993、1994 國中小課程標準的精神：未來化、國際化、生活化、統整化、人性化、彈性化；只是這次課程改革更強調課程與教學的一貫與統整，學生的適性發展，以及教育專業自主的落實。

若細究九年一貫課程綱要揭示的基本理念，與前次課程標準相較，其實重疊處不少，其中相似處包括：人本關懷、民主素養、鄉土⁷與國際意識、終身學習。比較不同處在於「統整能力」⁸一項。事實上，前次的課程標準中也強調「統整化」這一特點，只是當時的統整著重的是「課程架構的統整性」(教育部，1993：401)；而更明顯的差異是：當年為達「統整」所採之作法，未碰觸權力結構，亦即未試圖改變原有的權力結構。而後來的九年一貫課程則更有勇氣地將數項「課程改革理念」化為行動，納入「課程綱要」中，期望改變權力結構，以達成「統整能力」之目標，並兼及人本、民主、本土等基本理念。

換言之，1993、1994 國中小課程與「九年一貫課程」所揭櫫的基本理念相當接近，均反映了時代精神，此因時代精神勢必不可能在三、五年間驟然改變，然而前後兩課程所採用的實踐策略則迥然不同。1993、1994 課程與 1975、1985 更早的兩次國中小課程相較，三者的課程實施方式並無不同，但九年一貫課程則試圖鬆動原有權力結構(參見表 1)，其中運用不少課程理念，而有四項是「最受矚目與爭議最大的」(陳伯璋，2005)，即統整課程、學校本位、能力本位、⁹留白課程。¹⁰以下針對此四理念，¹¹分別說明該理念所處理問題、過去困境、理念內涵、實踐所需條件等；本研究並嘗試進行後設思考，尋找它們與課程理論、權力結構、

⁷ 2008 年對課綱做微調，將「鄉土意識」改為「本土意識」。

⁸ 依據九年一貫課程綱要，「統整能力方面：包括理性與感性之調和、知與行之合一，人文與科技的整合等」(教育部，2000：3)。

⁹ 陳伯璋(2005)提出四項主要理念，在「能力本位」這一項也順便將「績效責任」舊概念予以澄清而再概念化。但本文並未將「績效責任」列為改革理念，因為「績效責任」比較屬於這次課改所採取的實施策略，或是後來出現的問題，並非課程規劃者當初刻意運用的理念，故本文決定不將其列為九年一貫課程的改革理念。

¹⁰ 陳伯璋(2005)原本用詞是「空白課程」(blank curriculum)。本研究為避免與「空無課程」(null curriculum)混淆，決定改用「留白課程」，期能更貼近 blank curriculum 之意涵。

¹¹ 本文判斷九年一貫課程的改革理念有四項，主要係根據此課程綱要主要起草人陳伯璋(1999, 2005)、游家政(1998, 1999)之說明來決定的。但此新課程公布前，此四理念在多份教改報告書以及許多學者的著作中，亦有所探究與倡議。

知識論的關係（見表 1 與圖 2）。主要參閱文獻包括此課程綱要主要起草人陳伯璋（1999，2005）、游家政（1998，1999）之文章，並輔以課程學者黃炳煌（1996）、黃政傑（1999a，1999b）、歐用生（2000a，2000b，2005）等人的著作。

表 1 九年一貫課程改革理念與所挑戰的權力結構

課程改革理念	權力結構	
課程統整	教師的分科教學	vs. 合科培育
學校本位	中央國定本	vs. 學校課發會
能力本位	舊設計模式 教師被規訓	vs. 新設計模式 教師專業自主
留白課程	升學科目 實用價值觀	vs. 非升學科目 美學價值觀

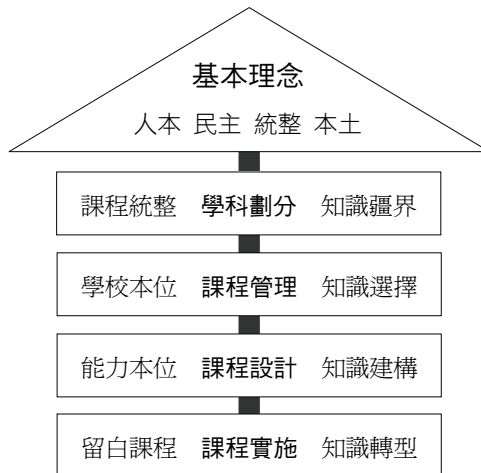


圖 2 九年一貫改革理念與課程、知識之關係圖

(一) 課程統整

課程統整是這次課程改革最關鍵的理念(參見表 1 與圖 2)。它處理的是知識疆界的問題,也就是學科應如何劃分的問題,涉及的權力結構是教師的分科或合科教學,以及培育方式等既成事實。過去國中小的科目眾多(國小 11 科,國中 21 科),造成學生學習負擔沉重,且知識與生活脫節,學習興趣不高。這些都是國人長久以來普遍詬病之處,也是前述官方及學界建議改善之處,而課程統整則是治療此積弊的藥方。

基本上此理念反對過去國中小課程的學科劃分方式,認為不應將知識過度分化與階層化(陳伯璋,2005);過去學科的疆界是相當明確、封閉,學科範圍較為狹窄,比較著重知識的累積式傳遞(transmission)。相對而言,課程統整對知識的主張強調應該跨越學科劃分的疆界,因此學科知識的疆界是較為鬆散、模糊甚至開放,知識是可以橫向流動的。知識不應僅著重累積式的傳遞,更應注意知識的轉型(transformation)(陳伯璋,2005)。

為做到課程統整,可採方式很多,如:合科課程、主題統整課程、大單元課程。但若僅是表面上採用這些形式,而教師卻缺乏該學科的整體知識架構,學生的學習結果仍將流於零散,甚至較過去依教科書教學更為零散、膚淺。相反地,若教師具有該學門完整的知識架構,且能實踐,再輔以協同教學,此時即使仍進行分科課程,學生仍可獲得統整的學習,這樣的課程實施仍然表現出統整的精神。

(二) 學校本位

學校本位課程發展是「教育鬆綁」改革訴求的具體展現。它是處理課程管理與課程領導的問題,涉及的權力結構是「中央 vs. 學校」,亦即誰掌有知識的選擇/決定權(表 1 與圖 2)。

過去「國編本」強調知識是核心的知識,偏向於主流團體想傳遞的知識。課程由中央決定,學者專家來選擇/建構知識,教師則是教材的傳遞者,學生是接收者。相對而言,「學校本位課程」(簡稱「校本課程」)

對知識的主張，則認為：只要透過合法程序（如：「學校課程發展委員會」討論通過），邊陲的、地方的、常民的知識（folk knowledge）均可成爲「學校知識」（陳伯璋，2005）。這種課程由學校師生（有時也有家長）共同建構，師生都是知識建構者。這可以使學校真正成爲學習型組織，教師專業得以發揮，教育自主性受到尊重，合作協同成爲文化。

若要充分展現上述優點，勢必需要諸多條件的配合。首先，教師必須具備課程發展的行動意願與熱忱，否則好不容易爭取來的「權力」，將成爲教師無法承受的「重軛」。第二，教師必須具備課程發展的知能，否則學生將成爲實驗下的犧牲者。第三，國中升學體制必須改弦更張，否則校本課程絕對只是點綴，不敵考試科目的席捲，只能成爲點心小菜，或參加校際競賽時的「明星代表」，美其名曰「學校特色」。第四，校長應有課程領導的知能與行動，過去校長多是行政領導者，對課程多不置喙，並美其名曰「尊重教師專業自主」；但課程與教學才是學校活動之「本」，行政乃爲此「本」而存在，校長不宜置身事外，更應展現其課程專業，領導全校發展校本課程。

（三）能力本位

此次課程改革最爲人熟知的訴求應該就是：「培養學生帶得走的基本能力，而不是背不動的書包」。而這句話中的能力是「活能力」，與「死知識」相對立；游家政（1999）更強調：這些能力是「基本能力」，是國民教育階段所有學生都應具備的，學校知識不能僅裨益於未來將成爲社會菁英的少部分學生。

簡言之，「能力本位」是出於「反知識本位」、「反菁英教育」的想法。過去國中小課程較有利於社會菁英之培養，規劃出的課程內容較著重知識性，忽略經驗性，不夠生活化。爲扭轉此走向，這次課改強調重回國民教育的本質，找出「十大基本能力」爲每一國民的必備素養。並且據以連結各學習階段的「能力指標」，這些指標便成爲出版業者與教師們設計課程時的重要資料。

欲發揮當初的良法美意，避免讓「能力指標」成爲另一種形式的「課程標準」，甚至如陳伯璋（2005）指出的：能力指標反成爲一套「規訓系統」或「緊身箍」，致使這套課程被抹上一層「行爲主義」的色彩，怎樣讓出版業者與教師們正確理解「基本能力」之初衷，進而正確解讀「能力指標」之意涵？或可參考國外相近國情之具體做法（如：日本），以期盡量接近興利除弊之改革理想。

在此需簡要說明，「能力本位」（competence-based）一詞早於 1970 年代即盛行於美國教育界（黃政傑，1991），它是課程設計「科學化運動」的具體表現，臺灣當時亦跟隨之。「能力本位教育」強調的是一套以「能力」爲核心的課程與教學模式，而「能力」係經科學分析而得、清晰且詳盡的一套表現於外的行爲，這種模式強調「目標導向的課程設計與教學實施」，也強調「標準參照的評量」（而非「常模參照」），所體現的正是當時美國教育界的主流思潮：「講效率、重目標、愛精準、論成果」（黃政傑，1991：43）。而臺灣的九年一貫課程，雖然也採用「能力本位」一詞，但與 1970 年代的能力本位不盡相同，兩者相似處是均強調學生應習得「活能力」。唯九年一貫課程所謂的「能力」更強調「基本能力」，因此較爲抽象、概括，不像 1970 年代那樣具體、詳盡；最大的差異是背後的價值觀已大大翻轉，由「講效率」走向「講效果」，「重目標」走向「兼重目標」，「愛精準」走向「愛彈性」，「論成果」走向「論歷程」；落實在課程設計時，九年一貫課程所列「能力」雖是教材規劃的參考依據，但因較爲基礎、概括，相對而言，也就較具彈性與開放性，給予教材規劃者較大的課程詮釋空間。

（四）留白課程

「留白課程」（blank curriculum）是這次改革中非常不同於以往的理念，過去歷次課程修訂關心的都是「正式課程」與「實有課程」，並未觸及「留白課程」。而此次改革的關注面則是「全方位課程」（whole curriculum）（游家政，1998，1999；黃政傑，1999b）。亦即除正式課程

及活動課程外，更希望學校能安排留白課程，進而發揮留白課程的功能。¹²落實的方式是規劃了 20%的「彈性學習節數」，交由學校去分配，學校可在規定比例下排入各領域的選修、補救教學，班級輔導或校本課程等，更希望學校適度排入空堂，讓學生自我學習。可以說「留白課程」這一理念觸及課程實施之時間分配，因此，也就成為各方角力之所在，直接挑戰現有的權力結構，如：原本各科目的時數分配、升學考科 vs. 非考科（參見表 1 與圖 2）。

在課綱中預留空白時段交由各校規劃，除有助於「學生適性學習」、「教師專業成長」外，也期望安排為學生自我學習的時段，其中考量乃來自課程美學的觀點。此次課程總綱起草人陳伯璋（2005：30）清晰地指出「留白是美感產生不可或缺的要素，『留白課程』的『虛無』是蓄勢待發的各種學習的可能，『留白』是必要的，它是一種超脫現實的美感觀照」。準此，留白課程是刻意不安排活動，讓學生思考，甚至發呆的時段，它是養精蓄銳、蓄勢待發的時段，學生可於此時讓所學慢慢沉澱、醞釀、發酵，對知識做融會貫通式的反芻，期待知識能夠轉型昇華，化知為慧。如此的空白時段，可能更能提升學習的內在動機。

欲發揮「留白課程」的美意，其中最大的結構問題仍在國中的升學體制，只要升學體制不改，各考科大搶彈性時間，是可以想見的結果；此外，留下空堂讓學生自學，學校仍要負起管理與安全之責。但若樂觀來看，國小目前因受升學氣氛影響較少，這方面與「學校本位課程發展」在國小相對而言較有其生存條件、在國中則更難落實的狀況，是非常相似的。

¹² 值得澄清的是「留白課程」、「空無課程/懸缺課程」(null curriculum)、「潛在課程」(hidden curriculum) 等三者間的動態關係。若以黃政傑（1991）對各類課程的定義來看，「彈性學習時間」的規劃部分是為了處理「應該有實際上卻沒有的學習經驗」（發呆、養精蓄銳、蓄勢待發、化知為慧……），這是過去的現象，故對過去而言，「留白課程」是一種「空無課程」；但因「九年一貫課程」已安排了「彈性學習時間」，期藉此發揮正向學習成效，故「留白課程」後來已成為有意而善意的「潛在課程」。

參、課程綱要層級的轉化

上述課程改革理念是深入參與課綱修訂的學者專家擘劃的理想課程藍圖。這些課程改革理念歷經五個階段的課綱制訂歷程（教育部，2008），如何「再現」於課程綱要的文件上，又引發甚麼樣的漣漪效應是本節要處理的課題。

首先，先對「再現」（representation）一詞略作界定。根據 Ferdinand de Saussure（1857-1913）的觀點，人類生活不可能自外於語言世界，吾人是存在於語言符號系統中。每個符號都是由符旨（the signified）和符徵（the signifier）所組成。例如，在人類使用「樹」這個符號時，他的腦海中已經有樹的心理想像。其中「樹」就是符徵，樹的心理想像就是符旨。描繪以符號表徵事物就是「再現」；人們使用符號以喚起了解世界的心理概念和聲音，就是再現的歷程。借用上述原理來分析，可以說上述四項理想課程理念—「課程統整」、「學校本位」、「能力本位」、「留白課程」，就是這波課改核心學者專家，描繪其腦海中的理想課程（即符旨）之符徵，也就說這些名詞是其腦海中理想課程的再現。

本節意旨在進一步檢視這些課程改革理念（理想課程），歷經五個階段的課綱制訂歷程，如何在課程綱要文件中「再現」。而課程改革理念在課程綱要文件中的再現，就是將理想課程「轉化」為官方課程的論述，也就是說透過這項轉化，課程改革理念由一組符號達成其「論述實踐」，展現其權力，取得合法地位，成為標準的官方課程文件，對於利益關係人（stake holders）具有規範（訓）（discipline）作用。¹³

上述四項課程改革理念對於中央政府、地方政府、學校與教科書產業都有規範作用。但相對性權衡之，其中，課程統整與基本能力對教科

¹³ 這波教育改革的理念源頭是「鬆綁」（deregulation），從課程改革層面觀之，官方課程文件的統稱由「課程綱要」取代「課程標準」可見一斑。綱要（guideline）這個符徵所帶出的自主創發空間遠比標準（standard）來得寬廣和令人期待。由於規訓一詞，帶有規定馴化的意涵，因此，下文對於課程綱要作為論述實踐所展現的規訓（discipline）作用，將以「規範」代之，作為注目這波課程改革的致意與同情了解。

書產業的規範作用比較明顯；學校本位與留白課程對於地方政府與學校的規範作用比較明顯。本節先探討課程改革理念再現於課程綱要文本之意涵，探討其對利益關係人的規範作用，以及實踐上的課題；其次，探討課程改革理念轉化為課程綱要文本所衍生的爭議與因應之道。

一、課程改革理念轉化課程綱要文本之意涵與實踐課題

表 2 是課程改革理念與課綱文本的對照表，茲一一說明其意涵，以及實踐的課題。

（一）課程統整

課程綱要總綱文本論及課程統整之處，包括基本理念、課程目標、學習領域、選修課程，以及教科書的編輯審查及選用等多處。進一步審視表 2 文本可知，課程統整的主要規範對象是學校、教師、教科書業者，以及審查機關。¹⁴他們所面臨的課題是：這份文件中使用的課程統整相關用詞很多，包括「統整能力」、「統整化」、「統整之精神」、「主題統整式之教學」、「協同教學」等，但是，都未明確加以定義。究竟何為統整？要怎麼作統整？把學科整併為學習領域就算統整嗎？

（二）基本能力

課程綱要總綱文本論及基本能力之處，包括基本能力與課程評鑑等處。進一步審視表 2 文本可知，基本能力的主要規範對象是學校、教師、教科書業者、審查機關、地方政府，以及入學命題委員會。由於能力指標攸關升學，正確解讀能力指標成為重要課題，他們所面臨的課題是：總綱的基本能力與學習領域的能力指標關係為何？誰有權解讀能力指標？誰的解讀才算數？

¹⁴ 從課程轉化的意涵理解，課程綱要所規範的對象通常就是課程轉化者；這些課程轉化者在執行其角色任務時，即在進行課程轉化工作。例如，編寫者在發展教科書時，其主要工作之一就是將課程綱要轉化為具體的教科書內容。

（三）學校本位

課程綱要總綱文本論及學校本位最多，包括學習領域、學習節數、課程實施組織、課程計畫、教材編輯、審查與選用等多處，可見其確實為這波課改的核心理念。從表 2 文本可知，學校本位的主要規範對象是學校、教師，也涉及家長與社區。由學校課程發展委員會的職責可知，除了審定教科書仍歸中央治理之外，學校已經可以選用教科書、自主規劃全校課程計畫、發展學校本位課程（含領域選修課程、自編教材、特色課程或活動等）、進行課程與教學評鑑。學校的課程經營權空前壯大，但要如何運作、落實上述每個環節，也是各利益關係人前所未有的課題！

（四）留白課程/彈性學習節數

課程綱要總綱文本並未出現「留白課程」一詞，而是使用「彈性學習節數」。光就這兩個不同的符徵，就能體會學者專家的「理想課程」與課綱文本的「官方課程」，存在相當程度的落差！課程綱要總綱文本的「彈性學習節數」很務實，它不談課程美學的理念，而是規定這些彈性節數的數量，以及如何運用。彈性學習節數的主要規範對象是學校和教師。他們最應該思考的直接課題是：彈性節數要如何分配與運用，才能發展學生自主學習的能力。但是現實常常不是如此，以下將分述其爭議點。

二、課程改革理念轉化為官方課程引發的爭議與因應

這波課程改革的理想性高，不只是一要處理表面的、技術性的課程實施細節，而是深入到典範轉移、權力與資源分配、法令與結構的改變。然而它的理想也是它的阿基里斯的腳跟（Achilles' heel），所有的爭議都多少跟這些理想的實踐有關。以下分述它的理想、爭議和因應之道。

(一) 有法令鋪路但社會共識不足

雖然本文所討論的課程改革是從 1994 年的「四一〇教改運動」談起，可是事實上同年 2 月公布的《師資培育法》，已經預告了師資培育、教育政策與實踐不再是師範院校體系的專利。另外，搭配這波課程改革的還有 1999 年 6 月公布的《教育基本法》、1999 年 2 月修正公布的《國

表 2 課程改革理念與課程綱要總綱文本的對照表

課程改革理念 (理想課程)	課程綱要總綱文本 (官方課程)
課程統整	<ul style="list-style-type: none"> • 基本理念：「培養具備人本情懷、統整能力、民主素養、本土與國際意識，以及能進行終身學習之健全國民。」 • 課程目標：「國民教育之教育目的在透過人與自己、人與社會、人與自然等人性化、生活化、適性化、統整化與現代化之學習領域教育活動……，培養身心充分發展…的健全國民。」 • 學習領域：「為培養國民應具備之基本能力……，提供語文、健康與體育、社會、藝術與人文、數學、自然與生活科技及『綜合活動』等七大學習領域。1.學習領域為學生學習之主要內容，而非學科名稱……。2.學習領域之實施，應掌握統整之精神，並視學習內容之性質，實施協同教學。」 <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • 課程實施—選修課程：「在符合領域學習節數之原則下，學校得彈性調整學習領域及教學節數，實施大單元或主題統整式之教學。」 • 教科書編輯、審查及選用：「國民中小學教科用書應依據課程綱要編輯，並依法由審查機關（單位）審定通過後，由學校選用。」教科書編輯、審查及選用之行使，均依據主張課程統整的課程綱要。
基本能力	<ul style="list-style-type: none"> • 基本能力：「國民教育階段的課程設計應以學生為主體，以生活經驗為重心，培養現代國民所需的基本能力。」 • 課程評鑑—「b.建立各學習領域學習能力指標，評鑑地方及學校課程實施成效。」 • 課程評鑑—「(2) 教育部為配合高中職多元入學制度之推動，應參酌本課程綱要內容舉辦『國民中學基本學力測驗』，據以檢視學生學習成效，其分數得做為入學之參據。(3) 有關國民中學基本學力測驗之編製、標準化及施測事宜，應參照國民中小學課程綱要之能力指標及相關法令之規定辦理。」

表 2 課程改革理念與課程綱要總綱文本的對照表（續）

課程改革理念 （理想課程）	課程綱要總綱文本 （官方課程）
學校本位	<ul style="list-style-type: none"> • 學習領域：「1.學習領域為學生學習之主要內容，而非學科名稱，除必修課程外，各學習領域，得依學生性向、社區需求及學校發展特色，彈性提供選修課程。」 • 實施要點—學習節數：「(5)『彈性學習節數』由學校自行規劃辦理全校性和全年級活動、執行依學校特色所設計的課程或活動、安排學習領域選修節數、實施補救教學、進行班級輔導或學生自我學習等活動。……(7)在授滿領域學習節數原則下，學校課程發展委員會可決定並安排每週各學習領域學習節數。」 • 實施要點—組織：「各校應成立『課程發展委員會』，下設『各學習領域課程小組』，於學期上課前完成學校課程計畫之規劃、決定各年級各學習領域學習節數、審查自編教科用書及設計教學主題與教學活動，並負責課程與教學評鑑。」 • 課程實施—課程計畫：「A.學校課程發展委員會應充分考量學校條件、社區特性、家長期望、學生需要等相關因素，結合全體教師及社區資源，發展學校本位課程，並審慎規劃全校課程計畫。B.學校課程計畫應含各領域課程計畫及彈性學習節數課程計畫，……」 • 教材編輯、審查及選用：「(2)國民中小學教科用書……，由學校選用。(3)除……審定之教科圖書外，學校得因應地區特性、學生特質與需求，選擇或自行編輯合適之教材。但全年級或全校且全學期使用之自編自選教材應送『課程發展委員會』審查。」
留白課程	<ul style="list-style-type: none"> • 學習領域：「1.學習領域為學生學習之主要內容，而非學科名稱，除必修課程外，各學習領域，得依學生性向、社區需求及學校發展特色，彈性提供選修課程。」 • 實施要點—學習節數：「(2)學習總節數分為『領域學習節數』與『彈性學習節數』。……(5)『彈性學習節數』由學校自行規劃辦理全校性和全年級活動、執行依學校特色所設計的課程或活動、安排學習領域選修節數、實施補救教學、進行班級輔導或學生自我學習等活動。」 • 課程實施—課程計畫：「B.學校課程計畫應含各領域課程計畫及彈性學習節數課程計畫，……」 • 課程實施—選修課程：「A.各國民中小學應針對學生個別差異，設計選修課程，供不同情況之學生學習不同之課程。D.學校得視校內外資源，開設英語以外之第二外國語言課程，供學生選習；……」

資料來源：整理自教育部（2008）。

民教育法》，以及 7 月修正發布的「國民教育法施行細則」。

《教育基本法》揭示教育在保障學習權為核心，由此規劃出人民為教育主體、教育中立、程序保障學生學習權與教師專業自主權等主軸，這預示學校課程的內涵應由「教學」典範轉為「學習」典範。而這個理念在「課程統整」、「基本能力」、「學校本位」等課改理念都有跡可循。《國民教育法》及其施行細則，主要是賦予民間辦學、實驗教學、教師參與教科書審定，以及學校選用教科書的法源依據等。這些要點與課程改革的理念亦是若合符節。

由此可見，九年一貫課綱並非突發異想，其理念之成形與實踐是有法源鋪路的。但是，在轉化為課程綱要及落入教育實踐時，與社會大眾和學校教育人員溝通不足，許多教改理念未達成社會共識，冒然推動，引發「鬆 vs. 綁；快 vs. 慢；動 vs. 靜；合 vs. 分；少 vs. 多；加 vs. 減；難 vs. 易；¹⁵多元 vs. 一致；公平 vs. 卓越」等諸多爭議，造成課改落實的重重障礙。

（二）學習領域的劃分缺乏學理依據

九年一貫課程綱要中被批評缺乏學理依據的地方不少，首當其衝的就是課程統整。課程綱要的總綱提出七大學習領域重新加以整合，這個理想似乎合情合理，但是因為動搖到的不只是表面的學科界線重劃而已，更是背後的學門權力與學科利益的重分配。因此，所引發的批判格外犀利。例如：

1. 劃分成七大學習領域的學理依據為何？
2. 低年級將「藝術與人文」、「社會」、「自然與科技」合併為「生活

¹⁵ 2009 年 7 月 22 日游家政教授應邀至臺北市立教育大學課程與教學研究所對談「國中小九年一貫課程改革的透視與省思」，他以「鬆 vs. 綁；快 vs. 慢；動 vs. 靜；合 vs. 分；少 vs. 多；加 vs. 減；難 vs. 易」等二元對立的思維，點出教改過程中各類利益關係人的期待、矛盾、角力與耗損。作者由此發想：臺灣社會對於課程改革議題的研討，如何能從二元對立的拼鬥，進化為二元辯證的思維？在「正」、「反」對比、對抗、否定過程中，「合」的轉化、整合與超越如何可能？關於上述諸二元擺盪的思維，如何體現在學校與教室現場，值得進一步探討。

課程」。相較於其他兩者，「藝術與人文」的獨特性頗為突出，為何不是合併目標與能力指標比較相近的「健康與體育」（黃嘉雄，2002）？

3.「自然科學」、「生活科技」與「資訊教育」的整併關係須再釐清。前兩者整合成「自然與生活科技」，但因升學考試的主導，而讓「生活科技」幾乎名存實亡。此外，當前社會亟需的資訊教育，卻被編派為重大議題，成為融入式課程，在課程表中失去其固定的位置。

4.學習領域內部的統整也是倍受質疑。例如，社會學習領域分為九大主題軸之學理根據為何？而整合過去的歷史、地理與公民與道德三科，亦面臨合科與分科的爭議。

5.國語文、英語，以及本土語言（含原住民族語、客家語和閩南語），合併為語文領域，但是，其語言系統差異頗大，並無實質整合，且各自訂定課程綱要。如此，能算是課程統整嗎？

有關七大學習領域的劃分目前尚有爭議，建議開始蒐集課程實施現場的反應，將來啟動新一波課程綱要修訂時，應再全盤檢視，重建學習領域劃分之學理基礎，以符合利益關係人之期待。

（三）能力指標缺乏實徵研究基礎及相關爭議

能力指標是九年一貫課程提出的新辭彙。根據作者統計，七大學習領域的能力指標數有 1,294 項之多，其衍生出的爭議也不少。

1.缺乏實徵研究基礎

能力指標的訂定缺乏長期實徵研究作基礎。例如，除了健康與體育的能力指標分為 3 個階段，英語分為 2 個階段，其他各個領域大抵分為 4 個階段。此點常遭質疑，認為能力指標的訂定與分階段，並未根據認知心理學或兒童發展的長期實徵研究結果，而是根據研訂小組的專門知識與經驗。有些學者質疑，能力指標是否完整涵蓋各學習領域重要的核心知識與技能？或者反過來問，是否課程綱要所列的能力指標都是關鍵值得學習的（盧雪梅，2004）？

2.能力指標的定位不一

能力指標的定位是學習能力？基本學力？學習目標？行為目標？學習成就？還是學習結果？能力指標是基本的標準？最低標準？還是期望表現的標準？必須先釐清這兩個問題，並尋求共識，才能一致性的格式敘寫適切的能力指標。盧雪梅（2004）認為能力指標是目標的一個同義詞，是所有指標使用者的共同語言。然而，九年一貫各學習領域能力指標在體例、敘寫要素、敘寫格式並不一致，有些領域並未按照目標敘寫的體例來陳述，造成閱讀、理解與應用上的諸多困擾。

3.能力指標缺乏情意面向，被譏為「缺德」課程改革

有一些人憂心過去獨立成科的德育學科，因為課程統整而未明顯呈現在七大學習領域的名稱上，且他們認為能力指標只關照知識與技能方面的目標，未能顧及情意方面的目標。因此，提出九年一貫課程是「缺德」的課程改革，一方面表達憂心，另一方面奚落這項課改。一時蔚為反課改的「順口溜」。

4.能力指標內涵不夠明確清楚

能力指標的另一個問題是：各能力指標的概括度（generality）和明確度不一，出現一套指標各自表述的情形。根據課程綱要總綱規範，能力指標係教科用書或教材編寫、審查、教學與評量之依據，故相關的人員在使用能力指標時最關切的是能力指標的正確涵義。

5.能力指標的銜接、連繫與統合不足

能力指標建構是否有完整的體系也是一個遭質疑的問題。首先，同一學習領域的能力指標之內部一致性問題：同一主題軸內分段能力指標的序階性和銜接性如何？不同主題軸能力指標的連繫性和統整性如何？其次，不同學習領域間分段能力指標的連繫性和統整性如何？檢視課程綱要發展的歷程可知，上述問題都沒有確切答案。

6.能力指標與基本能力的關係須再定位

最後，能力指標與十大基本能力的關係，也是學者質疑之處。盧雪

梅（2004）指出九年一貫課程假定：透過七大學習領域能力指標的達成以培養學生十大基本能力。因此，每個學習領域課綱都列有分段能力指標與十大基本能力之關係一覽表，以凸顯其間的連結。盧雪梅（2001）認為能力指標與基本能力性質不同，前者反映學習領域的內涵與特性，後者是跨越學科之概括性與指引性目標。故各學習領域所列關聯表多嫌表面牽強，且易生誤解，讓人以為某項基本能力僅藉由某些能力指標即可達成。

解決上述爭議大抵指向：基本能力與能力指標之建構，確實應有長期的研究成果為基礎，以建立具有內部一致性、序階性，及外部連繫性、統整性之完整指標系統。建議將來國家教育研究院設立之後，應該建置研發能力指標檢測與評量之單位，以進行長期完整的基礎研究，做為建構下一波課程綱要之實徵基礎。

此外，能力指標與教學目標、學習目標的性質與差異，須再釐清。批評九年一貫課程「缺德」者，常以認知、技能、情意等目標分類，來區分每一項能力指標。作者認為這是犯了邏輯上的範疇謬誤。教學目標、學習目標是預懸於教學前的標的，通常以認知、情意、技能作分類。能力指標是指「習得後獲致之能力」（教育部，1998），是教與學活動的結果。「目標」與「能力」是不同範疇的概念。每一項能力的習得或每一項能力指標的達成，都是透過兼具認知、技能與情意目標之統整學習活動而獲致的整全能力。換句話說，批評九年一貫課程「缺德」者所憂心的情意目標與活動，早已涵括在每一項能力指標的習得過程中。

（四）學習節數分配的爭議

科目節數的分配與安排歷來都是課程改革必爭的關鍵議題。這波課程改革中劃分七大學習領域的創新作法，引發軒然大波的原因之一就是有些學科在課表上消失了。另外一項創新作法就是，把學科固定節數的分配法則，改成學習領域之額度比例原則，希望分權給學校按照學區特性、學生能力與學校資源適當分配各年級各學習領域的實際節數。這項

作法符合分權、彈性、校本、適性等精神，有其理想性，但也引發若干爭議。

1. 直筒式的領域節數分配，未能切合實際需要

目前學習領域節數分配是採直筒式的平均分配，從 1 至 9 年級都有同樣的七大學習領域，且領域節數的額度大抵固定比例。這個作法並未考慮學生在不同年級學習的需要，以及不同領域進場（排上課表）的最適時機。

所以，領域節數分配應該考量學生學習的需要，或許應該放棄一律平均分配的直筒式安排，改成鋸齒狀的拼圖式安排。讓每個學習領域在某個關鍵學習階段多點節數，如此，作到最佳時機學習最適領域的理想。

2. 「綜合活動」的學習節數與運用

「綜合活動」是此次課程改革新設的科目，每周節數約 2-4 節。原義是仿效日本的「總合學習」，讓學生在學過各科以後，有個統整各科所學的自主學習空間（許銘欽，2000），其學理根基相當清晰。但是當基於現實，收納舊課程中的童軍活動、輔導活動、家政活動、團體活動以後，很難有空間容納運用其他領域所學得知識，以進行實踐、體驗與省思等自主學習活動。加上「綜合活動」獨立訂定課程綱要並實施教科書教學，已經讓教師和學生無心、無力也無空間進行自主學習了。

「綜合活動」節數分配的另一個問題是，其低年級教材與「健康與體育」、「生活課程」多有雷同，皆屬活動取向之課程，應減少節數，甚至在低年級先不設學習領域，而挪出節數給語文領域和數學領域。課程綱要總綱提出：「語文學習領域占領域學習節數之 20%-30%。但國民小學一、二年級語文領域學習節數得併同『生活課程』學習節數彈性實施之。」顯示總綱已經預見語文領域時數不足的現象，而提出併同「生活課程」彈性實施之。另外，一個變革的方向是允許一整個學期「綜合活動」節數（以每周 2-4 節計，約 36-72 節）集中排在學期初、段考或期末考完後三個集中的時段。學校可利用大考後身心放鬆時刻，循序漸進

地規劃統整應用各學習領域所學之服務學習、校外教學、跨領域統整計畫、社區踏查、露營、展演等等活動方案，真正落實「綜合活動」的課程目標。

3.彈性學習節數的分配與運用

最有可能瓜分彈性節數的不是課綱指定之項目，而是另有角逐的重點學習領域。首先，由於語文與數學學習領域等傳統主科的節數較課改之前大幅銳減，教育的利益關係人莫不憂心學生的學科成就與升學競爭力降低；其次，被視為與時俱進及就業保證象徵的資訊教育，在這波課程改革中，變成無固定時數的重大議題；此外，家長和社區期待的英語課程是未來競爭力的表徵，許多學校莫不因此加課。總之，許多學校以補救教學、選修課程、學校本位特色課程等名義，運用彈性學習節數，來加強學習領域教學。

以目前課程綱要的設計，彈性學習時間似乎無法回溯為「留白課程」的理想；反而是「留白課程」的理想課程轉化為跟現實妥協的主科加課時數，或塞滿課綱對使用彈性課程節數的各種建議活動。就如 Noddings (2007) 所批判的，這些改革用語 (words) 流於「說一套做一套」的官樣文章 (newspeak)，恰好設計來削弱其原義，它所真正傳遞的跟它所標舉的剛好相反！

完善推行彈性學習節數，能彰顯課程綱要以學習典範而非教學典範為核心的價值。目前遭遇的爭議來源包括社會上的升學主義、學校的教育哲學與政策、教師的教學信念等根深蒂固不易改變的結構因素。因此，如何重新調整留白課程的設計，落實彈性學習節數的實質精神，尚有一段路要走。

(五) 課程綱要未能滿足被規範對象之實踐需要

對長期習於教學典範的學校、教師、家長與社會大眾而言，目前課綱的說明仍屬抽象，難以依循；尤其是能力指標的解讀，眾說紛紜，加以升學考試的結構未調整，引發諸多爭議。顯然，課綱目前的綱要性說

明之篇幅，尚不足以滿足利益關係人的實踐需要，應該搭配公布輔助說明的文件，以協助課改理念的落實。

雖然這波教育改革的起點是「鬆綁」，縮小政府管制的角色。但是，所謂徒法不足以自行，尤其是對課程綱要宣示的理念與政策，放任不加解說，是否某種程度是中央政府放棄應盡的課程管理權責呢？政府在「鬆」與「綁」之間的拿捏，正是展現其課程管理的藝術，若放任全然不加治理，其實就是在課程改革的同時，也埋下課程改革理念難以落實的因子。

課程綱要是官方課程，具有規範的作用，其撰寫體例上，應針對各種規範對象（讀者、課程轉化者）之需要，立專節說明，或公布搭配的闡釋文件，以協助其達成課程轉化的任務。借鏡他國的作法，日本在公布學習指導要領的同時，也公布學習指導要領解說；美國社會科協會（National Council for the Social Studies），在公布課程標準之後兩年，隨即公布相應的師資培育標準、初任教師培育標準，以及社會課程方案認可標準。此外，該組織還不定時公布重要課程理念的立場宣言（position statements），來闡釋重要課改理念之意涵。他山之石可以攻錯，建議教育部更積極承擔中央課程管理的權責，隨著課程綱要的公布，宜搭配公布相關的課綱解說文件、重要知識概念及課程教學理念之教材原型、師資培育標準、方案認可標準等配套文件，以協助課程綱要的推動與落實。

肆、教科書層級的轉化

教科書是傳遞課程內容最主要途徑，也是理想課程最重要的承載體。根據學者之研究，教師及學生於教育過程中高度依賴教科書之現象，在中小學教育中已是一個不爭之事實（DeBolt, 1992; Mikk, 2000）；一本好品質且符合國家課程要求的教科書，對於教學繁重、校務繁忙的中小學教師，已成爲最方便、最重要的工具，甚至足以取代國家課程

(Biemer, 1992)。因此，探討課程改革不能忽視教科書在學校教育中所扮演之角色。

課程綱要對於課程參與者都有規範作用，¹⁶但課程綱要針對教科書編輯、審查層面之論述，則著墨甚少；以教育部 2008 年修正發布之《國民中小學九年一貫課程綱要總綱》有關教科書編審之規定，只列出 3 項，課程綱要如何轉化落實於教科書，乃教科書編輯、審定的最大難題。

本節所述之教科書層級轉化，其範圍設定在教科書編輯者將課程綱要轉化為教科書內容，並通過國家層級審定，再由學校選擇採用，這其間的整個歷程。以下將先探究九年一貫課程綱要轉化教科書的困難處，再針對轉化過程之爭議處逐一剖析，以釐清問題之本質，最後尋求問題解決與因應之道。

一、課程綱要轉化教科書的困難處

2000 年教育部公布《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》，首度以「課程綱要」取代「課程標準」，並捨棄「教材綱要」而代之以「能力指標」。這種反知識本位的課程改革理念，主要想將原本屬於教師的課程專業權還給學校和教師（游家政，2004），因此，課程綱要只不過是教師課程設計、教學轉化之參考資源，對於教科書編審之規範與論述，自然著墨甚少。但做為教科書編輯、審定之依據，課程綱要之於教科書編輯者及審定者，卻又大大影響了教科書的形成。

（一）角色不同，轉化觀不同

以課程綱要能力指標及教科書審定做為教科書層級轉化的控制機制，課程規劃者、教科書編輯者以及審定者首先面臨的難題之一，就是如何看待課程綱要。

¹⁶ 本文所稱「課程參與者」，係指參與課程規劃、實施之學者專家、教師、家長、教科書編輯、教科書審定、發展測驗評量等相關人員。

1.課程規劃者之論點

如前所述，課程改革理念落實於課程綱要中，是要教師變成課程設計者與實踐者，而非傳統課程標準的傳遞者角色。不論「課程統整」之倚重的合科教學、「留白課程」期待之教師專業自主、「學校本位」著重之課程發展，在在強調教師是課程綱要轉化的關鍵人物；教科書不應成爲教與學的標準工具，而僅是參考資源之一。由此觀之，課程綱要發布後，如何將能力指標內涵轉化爲教科書內容，並非課程規劃者原本主要關心之課題。

2.教科書審定者之論點

教科書審查最重要的依據就是課程綱要，準此，課程綱要順理成章地成爲教科書通過與否最重要之規準。而教科書審定者並未參與教科書之研發，若審定者將「課程綱要」推向無限上綱，將被指責爲「以審代編」或濫用「審查權」，故審定者多主張教科書應符合「課程綱要」之最低要求；而審定者不能只管是否符合「課程綱要」，而不重視現場教師的需求。根據王秀玲（2008）研究指出，許多教師認爲能力指標對實際教學與課程規劃沒有必要性，甚至從未詳閱課程綱要；多數教師並不關心課程綱要能力指標的問題，其所在意者，乃是自己要根據教科書「教什麼」與「如何教」。所以審定者之審查標準，必須在課程綱要的理想與現實之間尋求平衡，亦即注意教科書是否符合「課程綱要」之最低要求，而對於超越課程綱要，但符合實際教學需要之教科書設計，多持包容與尊重的立場。

3.教科書編輯者的論點

教科書編輯者依據課程綱要能力指標選擇和決定教科書內容，乃其基本任務。課程改革理念強調將課程設計權下放，因此，各能力指標的具體題材、事實、概念、原則、價值、程序和方法等所謂課程內容要素（elements of curriculum content），已授權由學者及教科書編輯者選擇和組織（黃嘉雄，2007）。理論上，這種課程設計權的下放，乃有利於教科

書編輯者理念及創意的發揮；惟實際上，教科書內容通常都是編、審雙方相互折衝、妥協後修改之產物。再者，即使教科書順利通過審定而上市，在選用制度設計下，教科書必須獲得教師青睞，才有機會成為學生學習之素材，故其內容之形成，也須符合教師之偏好。總之，為兼顧理想與現實，教科書編輯者對課程綱要所持論點，會較接近教科書審定者。

（二）課程統整應落實於學科劃分抑或領域教學中

教科書編輯、審定的最大難題之一，就是如何落實課程改革理念的「課程統整」。九年一貫課程綱要以七大學習領域及重大議題取代傳統分科課程，但課程統整理念應該在教科書層級、還是教師層級落實，始終莫衷一是。教育部 2000 年發布《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》、2003 年修正發布之《國民中小學九年一貫課程綱要》，有關課程統整之規範，從強調「學習領域之實施應以統整、協同教學為原則」（教育部，2000），到「學習領域之教學，應掌握統整之精神，視學習內容之性質，實施協同教學」（教育部，2003），所表達的，也僅是課程實施應以統整、協同教學為原則。2004 年 3 月教育部向立法院做專案報告時，亦表明在教科書編輯及教學實施上，教育部並未限制分科安排之立場。¹⁷

但另據現行《國民小學及國民中學教科圖書審定辦法》之規定，「教科圖書應以學習領域申請審定，不得分科申請審定」，乃明確要求教科書應以學習領域編輯，而否定了分學科編輯之可能性。因此，九年一貫課程合科領域之編輯方式，對教科書編輯者而言確實是一大難題。

（三）能力指標解讀，編輯者與審定者存有差異

九年一貫課程既然以「能力指標」指出學生需要習得之能力，則學科知識系統化之考量就不是那麼重要了。但九年一貫課程綱要能力指標

¹⁷ 依據 2004 年 3 月 25 日，教育部黃榮村部長向立法院教育委員會「九年一貫統整教學實施現況與未來定位」之專案報告，明確表示「在教科書編輯及教學實施上，教育部並未限制分科的安排，教學現場究竟應採取合科或分科教學，宜由學校之課程發展委員會及教師視領域性質、學習內容做專業決定。」

本身卻存在不少問題，如：難度太高、重複或重疊、抽象或語意不清、可行性低、體例不一致（黃嘉雄，2002）。即使能力指標相當完善，若未經適當解讀仍無法精準掌握其意涵，而各方解讀不一，更造成教科書內容的不同（鄧毓浩，2006）。2000年，九年一貫課程暫行綱要實施過於倉促，因此，能力指標所涵攝之學科概念、內容深淺度及學科知識的統整性及連貫性等，教科書編輯者、審定者並無充裕之時間進行理解與對話，而編輯、審查過程中對於課程綱要之疑義或爭議，亦缺乏統一之詮釋或定調。此對於教科書編輯者形成教科書，教科書審定者建構明確性之審查準則，在在造成難題。

二、課程綱要轉化教科書的爭議處

教科書全面開放民間編輯後，教科書出現之問題不少，如：學習領域成爲學科名稱、統整原則成爲形式上的固定要求、未能產出高品質教科書、缺乏有系統之實驗，以及教科書價格偏高等（高新建，2004），這些始終是政府行政部門受到外界責難最多的議題。此從教育部在九年一貫課程實施後，針對課程、教科書問題，應立法院之要求提出多次的專案報告即爲明證。¹⁸審視前述之問題，部分可歸結於教科書編輯、審查技術層面，但部分問題確實是來自教科書層級轉化所衍生之爭議。

（一）教科書編輯偏離課程統整理念

爲落實「課程統整」理念，對教科書編審帶來極大挑戰。如「社會學習領域第四階段教科圖書審定委員會」即認爲：審定委員間對於社會領域教科書統整之認定標準寬嚴不一、教科書編輯者對於統整的認知亦有差異；而課程目標之達成，不能完全由教材內容決定，教師教學與評

¹⁸ 教育部在立法院第五屆會期內，自2002年11月至2004年3月止，針對教科書相關問題，共提出5次的專案報告；分別為：「國中小課程教科書相關問題之檢討與因應」、「現行教科書審定制度之檢討與未來規劃」、「教科書編輯、審定、選用、價格問題檢討與最新規劃方向」、「國民中小學九年一貫課程之問題與檢討」、「九年一貫統整教學實施現況與未來定位」。

量尤為關鍵。¹⁹再者，受制於國中分科教學之現實，若教科書依據學習領域採合科統整編輯，則無法於選用時獲得教師青睞，此一考量導致各版本編輯取向仍採取傳統的學科知識導向；甚至為因應教學現場需要，學生使用之教科書亦分歷史、地理、公民單元裝訂成冊，而此分科編輯模式，甚至擴及國小五、六年級教科書；其他合科領域，如自然與生活科技亦出現類似現象。總之，課程統整理念於教科書編輯時，即已偏離理想，屈就現實。

（二）能力指標解讀各異，版本差異不小

教科書的形成首須考慮二條件，即教材內涵和編輯方式（黃譯瑩，2000）。前述課程統整挑戰的問題，出現在編輯方式，至於教材內涵，則與「能力指標」密切相關。教科書編輯者各自解讀能力指標，並設計教科書，導致各版本之差異不小。以國小國語文教科書「修辭內容」為例，課程綱要能力指標僅指出：「能概略理解修辭的技巧（2-3-2）」、「能分辨並欣賞作品中的修辭技巧（1-8-2）」、「能理解簡單的修辭技巧，並練習應用在實際寫作（2-8-2-1）」（教育部，2003）。這些能力指標均未具體指出：所謂「概略理解」、「分辨」、「簡單的」修辭技巧指涉之範圍、敘寫之深淺度為何。這造成各版本「修辭內容」呈現之數量少則 15 種，多者達 19 種，出現之年級分布亦不相同；各版本差異大，造成教師教學與評量之難度增加。

（三）一綱多本引發家長對基測的恐慌

國中基測強調「考綱不考本」——以能力指標、而非教科書內容命題，此「一綱多本」政策造成教師、學生及家長對「讀一本」產生嚴重焦慮，進而對國中基測之公平性產生懷疑。「一綱多本」政策所不能說服教師、學生及家長者，即在於：誰能保證能力指標之知識內涵在各版

¹⁹ 參據 2002 年 4 月 20 日「國民小學及國民中學社會學習領域（第四階段）教科圖書審定委員會」第 18 次會議紀錄。

本教科書中均已呈現？爲此，所能採的對策即是要求學生各版本都要讀，以免有所遺漏，影響考試成績。雖然，教育部及測驗命題機構舉證確鑿地指出：根據每年考題分析結果顯示，國中基測並未超出任何一版本教科書之範圍，但顯然尚不能穩定家長的惴惴不安。

（四）倉促上路，教科書編輯難銜接

2000 年發布之《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》，採分階段實施方式，所造成的最大問題就是教材銜接。各學習領域能力指標係以階段能力指標呈現，每一階段均跨 2-3 個年級；同一階段能力指標只要能於階段內達成即可，同一階段各版本教科書內容之編排順序是可以有差異的。但該課程並非逐年或全面實施，學校在未取得全套教科書完整之教材架構及內容前，即必須選用教科書，如選用後未能於整個階段均使用同一版本，則必然出現無法銜接之現象。黃政傑（2002）即指出，九年一貫課程銜接出現問題之關鍵原因，乃是課程並非逐年實施，導致同一學年必須處理多個年級之課程銜接事宜，而出現手忙腳亂的情形。

其次，由於課程實施準備期不足，導致不同階段教科書同步進行編輯作業，極難顧及教科書之銜接，其他的缺失還有：編輯時間不足、未實施試教。而教科書審定者情況亦同，基於時程考量，爲不同學習階段分別成立審定委員會，即使各委員會中均安排跨階段審定委員來檢視教材銜接，但各委員會間溝通、協調機制仍然不足，無法有效改善課程內容之銜接狀況。

（五）市場壓力促使教科書逐漸趨同

九年一貫課程實施迄今，變化最大的莫過於從課程發展初期能力指標解讀不一，造成版本差異大，到後期反因市場因素導致版本內容日益趨同。依據一綱多本之精神，課程內容係取決於知識詮釋角度的創新（高麗珍，2009），教科書開放民編，欲達成教科書多元化的目標，就是讓教科書編輯者擁有更多角度的知識詮釋權。但在市場機制下，市場占有率是教科書業者生存命脈之所繫；這使得對教科書選用者投其所好，成爲

業者必然之選項，教科書選用者所好何在？一本涵括所有版本內容的教科書，在準備升學考試上最為保險，這正是學校教師之所好。因此，教科書業者頻繁地修訂教科書，²⁰各版本間彼此模仿，期能尋求各版教科書的最大公約數，終於導致教科書多元化變成假象，各版本特色漸趨淡化，而出現趨同現象。

（六）課程參與者對課綱理解不足

課程參與者對於課綱理解不足、詮釋不一，應是九年一貫課程發展中溝通不足所致。2000年發布《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》，教科書編輯、審定者除非參與課程綱要之研訂，否則對於課程綱要之理念、內涵尚未充分理解，就要進行教科書之編輯及審定；其間亦欠缺各方利益關係人之對話與論辯，遑論凝聚對課程綱要之共識。國立編譯館於2002年至2009年針對2000年之「暫行綱要」、2003年之「課程綱要」、2008年之「課程綱要」，共舉辦3次「課程規劃者、教科書編輯者、教科書審定者三方座談會議」，皆屬階段性作法，並非常態性定期對話機制，加上課程規劃者於課程綱要發布後即隨之解散，一旦編、審過程對於課程綱要解讀出現歧異，亦無課程規劃者可進行仲裁。

三、教科書層級轉化爭議之因應

當教育目標藉由教科書內容而具體達成時，教科書即成為中小學教育最後成果的有力推手；反之，若教科書傳遞的教材內涵與教育目標背道而馳，則教科書極可能成為教育理想的「潛在殺手」（林碧雲，2009）。課程綱要在教科書層級轉化上出現前述種種爭議，並非課程規劃者當初可預見；於今卻是亟須正視的問題。本文對於教科書層級轉化爭議之因應，謹建議如下：

²⁰ 根據研究者之統計，2000年至2008年止，不分領域審定通過之教科書總計1,242冊，但申請修訂之教科書卻高達1,550冊。

（一）正視教科書體現課程統整理想的實際困難

課程規劃者寄望教師能成為課程實施之設計者與實踐者，但諸多現實，如：教師高度依賴教科書、期待有「統整課程的教科書」（歐用生、黃騰，2007）、考試領導教學等，卻使得「課程統整」之理念流於空談。周珮儀（2009）分析中小學社會學習領域課程綱要實施後，提出教科書宜「兼顧統整理想與分科事實」的建議，值得課程參與者深思。

（二）能力指標內涵應增訂補充說明

課程規劃者乃能力指標之原初發動者，對於指標之內涵應有充分共識與理解，因此，課程規劃者可參酌日本作法——公布「學習指導要領」（課程綱要）後，半年內完成學習指導要領之「解說」，以作為教科書編輯參考。如能針對指標所指涉之知識內涵加以分析，將有助於釐清知識轉化所需具備之事實、概念以及原理原則等，並避免能力指標層層轉化而被過度擴充、曲解或刪改。而根據黃嘉雄（2008）調查結果，顯示不論學者、地方教育行政機關、教師和教科書出版業者，均支持「課程綱要應以能力指標為基礎，再進一步訂定課程內容大綱或細目」。

（三）課程宜逐年實施，並研訂分年指標

課程綱要各學習領域均訂定學習階段能力指標，但其實施方式並未逐年或依階段全面實施。此一實施方式勢必會因版本轉換或轉學因素，造成不同階段，甚至同一階段不同年級教科書銜接之問題。教育部 2008 年發布之《國民中小學九年一貫課程綱要》，雖已正視此一問題，決定自各學習領域起始年級及七年級起逐年實施；數學明定分年指標、社會七至九年級訂定基本內容，此外，其他各學習領域並未訂定分年指標，以作為教科書編輯之依據。此狀況值得未來課程改革規畫者慎思。

（四）加強課綱理解與對話，建立編審夥伴關係

課程綱要應該是課程參與者的共同語言（盧雪梅，2004）。教育部宜正視課綱理解之重要性，並調整過去臨時性、階段性的對話機制，研議

建構常態性定期式課程對話機制。進而於未來修訂課程時，在課程發展歷程中建立起教科書編輯者及審定者之間的夥伴關係，以期教科書層級的課程轉化更能落實課程理念，提升教科書編輯與審定之品質。

（五）改進教科書選用制度，回歸品質考量

依據國內教科書選用制度，係由學校校務會議訂定辦法公開選用教科書，此制度欲彰顯教科書宜由教育現場的利益關係人來決定。但若實際考察各校訂定之選用辦法或注意事項，可知其實大同小異，鮮少考量各校特性及教育環境。建議國內教科書選用可參酌日本選用制度，考量學校特性與差異，評估以學區或區域為選用主體之可行性；並嚴格規範教科書選用程序，讓教科書選用回歸品質之考量。

伍、結論與建議

如本文前言所述，課程改革理念必須經過逐步轉化才能成為具體可用的教科書。本文透過課程改革理念、課程綱要、教科書層層轉化過程中所引發之議題、爭議與因應之道，總結本研究之結論與建議如下：

（一）教育部長頻繁更迭不利課程理念之推動與落實

解嚴以來教育改革的发展雖受惠於政治大環境，但直接推動的力量則來自於官方、學界及民間教育改革團體之共同努力。但改革理念之推動與落實，受到教育部長頻繁更迭的影響，施政步伐難以平穩漸進，致使某些決策倉促上路，欠缺周全配套。

（二）九年一貫課程的改革理念主要有四：課程統整、學校本位、能力指標及留白課程

九年一貫課程的改革理念主要有四：課程統整、學校本位、能力指標及留白課程。四大理念勇於挑戰原有權力結構（見表1）。「課程統整」挑戰了教師分科教學與分科培育的長久傳統；「學校本位」課程發展推

翻了中央國定本的無上權威，賦予學校課程決定權，擁有課程設計、實施、評鑑等權力，如此一來，學校與地方、中央共負課程管理之責；「能力本位」想改變過去依循課程標準來進行課程設計的思維模式，也想激發教師的專業自主性；至於「空白課程」則觸及了升學考試學科獨大的現實，也想改變教師心目中只有「實有課程」的觀念。

改革理念在知識論上有其順序性，由上而下（圖 2）。「課程統整」處理的是學科劃分問題，這是最關鍵的改革議題之一，在知識論上，涉及知識疆界的寬窄、鬆緊、開闔，以及知識的橫向流動與否、知識的階層化問題；「學校本位」處理的是課程管理、課程領導的問題，關心知識由誰來選擇、決定；「能力本位」處理的是課程設計中目標設定和表述的問題，涉及知識建構所需的專業知能；至於「留白課程」，則處理課程實施的時間分配問題，期待藉此讓師生體悟到知識轉型的美感經驗。

（三）課程綱要已某種程度成功地將課程改革理念予以轉化，具有規範作用

本次課程改革理念的意圖宏遠，關心處不在技術上的枝節，而在於知識典範的轉移——由教學典範轉移為學習典範；關注權力的重分配——由中央集權的課程決定轉移為中央、地方與學校分權，並且凸顯教師專業自主權；著重法令與結構的改變——教育事務由師範專利轉為全民參與的公共事務，鼓勵家長與社區參與課程決定。這些課程改革的理念融會成課改核心學者的理想課程，而後轉化於課程綱要中，轉化成教科書，課程綱要成為具有規範作用的論述實踐。

（四）中央宜善盡課程管理權責，提供相關釋義文件

雖然課程綱要是官方課程，具有規範作用，但除了課程綱要的撰寫體例上，應針對課綱使用者之實際需要，立專節說明以協助其達成任務。政府應該積極負起課程管理的權責，建議隨著課程綱要的公布，宜搭配公布相關的課綱解說文件、重要知識概念及課程教學理念之教材原

型、師資培育標準、方案認可標準等配套文件，以協助課程改革理念的推動與落實。今後宜參考國外課程實施之作法，對於課程綱要能力指標進行解說或增訂課程內容要素，提供教科書編輯者之依循或參考，是值得國內未來課程發展借鑒處。

（五）擬定課程綱要的課程專家宜受邀全程參與課程發展，與學科專家、教學者充分溝通理念

本次課程改革中，課程總綱、各學習領域課綱與教科書，各有主導者，課程總綱由課程專家主導，學習領域由學科專家主導，教科書則由學科專家與教學者主導。因主導者不同，在轉化點上缺乏充分溝通，未能形成足夠共識，故轉化出現差距。課程轉化不只是技術問題（由理想到實作、由抽象到具體、由宏觀到微觀、由單純到複雜、由上位概念到下位概念），它更是政治協商或競合的過程。準此，擬定課程綱要的課程專家宜全程參與課程發展，尤其應邀請課綱總綱之撰擬者（即改革理念之提出者），請其與學科專家、教學者充分溝通改革理念，期能協商出理想與現實間的均衡點。

（六）正視教科書趨同現象，再思開放民編教科書之初衷

本次課程改革，課程專家原寄望教師成為真正的課程設計者與實踐者，但事實是，教師運用現成教科書教學仍是課堂主流。而課程綱要轉化為教科書過程中，對課程統整、能力指標等詮釋之歧異，使得一綱多本成為社會大加撻伐的政策，再加上升學至上的社會氛圍，進而造成師生、家長對升學考試產生恐慌。於是教科書業者頻繁地修訂教科書，各版本間彼此模仿，期能尋得各版教科書的最大公約數，因為一本涵括所有版本內容的教科書，在準備升學考試上最為保險，但這卻使得各版本教科書的特色漸趨淡化、甚至根本消失，出現所謂趨同現象，這終將導致教科書多元化變成假象。此趨同現象與當年教育自由化期盼的結果完全背道而馳，值得政府當局正視，當再思開放民編教科書之初衷，籌謀因應對策。

本文初稿發表於國立編譯館與臺北市立教育大學主辦之「課程轉化議題國際學術研討會」(2009.11.14)，後經修改，並大幅刪減而成。

本文之得以完成，特別感謝丁志仁先生、許銘欽校長與游家政教授，提供高見與寶貴資料，以及吳雯婷同學協助資料蒐集與整理。

參考文獻

- 王秀玲(2008)。國民中學九年一貫課程各學習領域召集人課程領導及相關問題之研究(I)。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告(NSC96-2413-H003-021)。臺北市：國立臺灣師範大學。
- 周珮儀(2009)。中小學社會領域、藝術與人文課程綱要實施相關研究之後設分析。「中小學課程發展之相關基礎性研究」2009年成果討論會會議手冊。臺北縣：國家教育研究院籌備處。
- 林碧雲(2009)。社會學習領域教科書內容編製邏輯之研究。國立臺灣師範大學教育學系博士論文。未出版，臺北市。
- 高新建(2004)。落實的課程願景或美麗的課程幻影：發展以學習者為中心的高品質國民中小學課程。載於高新建(主編)，課程綱要實施檢討與展望(上)、(下)(頁41-104)。臺北市：師大書苑。
- 高麗珍(2009)。回到「課程鬆綁」理念的歸零思考。教科書研究，2(1)，123-127。
- 教育部(1993)。國民小學課程標準。臺北市：編者。
- 教育部(2000)。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。臺北市：編者。
- 教育部(2003)。國民中小學九年一貫課程綱要。臺北市：編者。
- 教育部(2008)。國民中小學九年一貫課程綱要總綱。臺北市：編者。
- 許銘欽(2000)。感覺永安，閱讀永安。臺北市：永安國小。
- 郭為藩(1995)。教育改革的省思。臺北市：天下文化。
- 陳伯璋(1999)。九年一貫新課程綱要修訂的背景及內涵。教育研究資訊，7(1)，1-13。
- 陳伯璋(2005)。從課程改革省思課程研究典範的新取向。當代教育研究，13(1)，1-34。
- 游家政(1998)。再造「國民教育九年一貫課程」的圖像——課程綱要的規劃構想與可能問題。教育資料與研究，26，4-18。
- 游家政(1999)。九年一貫課程綱要總綱的理念與架構。教師天地，102，34-41。
- 游家政(2004)。九年一貫「課程綱要」的發展背景與理念。載於教育部(主編)，國民中小學九年一貫課程理論基礎(一)(頁45-78)。臺北市：

編者。

- 黃政傑 (1991)。課程設計。臺北市：東華。
- 黃政傑 (1999a)。國教九年一貫課程的展望。師友，379，4-9。
- 黃政傑 (1999b)。永續的課程改革經營。載於國立高雄師範大學教育學系 (主編)，「迎向千禧年——新世紀課程改革與創新教學」學術研討會會議手冊論文彙編 (頁 397-403)。高雄：編者。
- 黃政傑 (2002)。重建教科書的概念與實務。課程與教學季刊，6 (1)，1-12。
- 黃政傑 (2009，11月)。「課程改革理念、課程綱要、與教科書之轉化議題——臺灣觀點」與談簡報檔。評論於2009年11月14日，國立編譯館與臺北市立教育大學主辦之「課程轉化議題國際學術研討會」。臺北市：臺北市立教育大學。
- 黃炳煌 (1996)。「鬆綁」之後——我對教育改革策略的一些看法。教師天地，81，2-7。
- 黃嘉雄 (2002)。九年一貫課程改革的省思與實踐。臺北市：心理。
- 黃嘉雄 (2007)。國民中小學九年一貫課程綱要該增訂課程內容要素嗎？教育研究集刊，53 (4)，33-69。
- 黃嘉雄 (2008，9月)。國民中小學九年一貫課程綱要該增訂課程內容要素嗎？論文發表於國立臺北教育大學主辦之「兩岸課程改革發展情況之比較研討會」，臺北市。
- 黃榮村 (2004)。九年一貫統整教學實施現況與未來定位。立法院第五屆第五會期專案報告。
- 黃譯瑩 (2000)。「開放」之後，九年一貫課程中教科書的再建構：以社會學習領域為例。師大學報，45 (2)，17-36。
- 歐用生 (2000a)。加強課程理論與實際的對話——再評九年一貫課程的配套措施。國民教育，40 (6)，2-10。
- 歐用生 (2000b)。課程改革。臺北市：師大書苑。
- 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。
- 鄧毓浩 (2006)。九年一貫課程社會學習領域公民基本內容評析。公民訓育學報，18，1-18。
- 盧雪梅 (2001)。九年一貫課程能力指標知多少。教育研究月刊，85，66-75。
- 盧雪梅 (2004)。從技術面談九年一貫課程能力指標建構：美國學習標準建構的啓示。教育研究資訊，12 (2)，3-34。
- Biemer, L. B. (1992). The textbook controversy: The role of content. In J. G. Herlihy (Ed.), *The textbook controversy: Issues, aspects and perspectives* (pp. 17-26). Norwood, NJ: Ablex.
- DeBolt, G. P. (1992). Consumers of textbooks: Concerns from the classroom. In J. G. Herlihy (Ed.), *The textbook controversy: Issues, aspects and perspectives* (pp. 137-146). Norwood, NJ: Ablex.

- Glatthorn, A. A. (1987). *Curriculum leadership*. Glenview, IL: Scott, Foresman & Company.
- Goodlad, J. I., & Associates (1979). *Curriculum inquiry*. New York: McGraw-Hill.
- Mikk, J. (2000). *Textbook: Research and writing*. New York: Peter Lang.
- Noddings, N. (2007). *When school reform goes wrong*. New York: Teachers College, Columbia University.

初探國中藝術與人文教科書教學和能力指標 之校準研究

謝政達

本研究以 13 位國中藝術教師為研究對象，進行藝術與人文領域教學、教科書與能力指標的校準程度的問卷調查，並從教師背景與教科書使用情況分析教科書、教學與能力指標校準程度的相關性，結果如下：一、從教師背景變項發現除學歷外，性別、年資、科系與課程校準均有相關。二、教科書使用變項除了版本之外，使用時間、原因、依賴程度、對教學的重要性，與課程校準均無相關。

建議未來研究者可以針對標準、教學與評量，進一步進行教室教學觀察與研究，以釐清研究結果的差異為何，以彌補小規模量化研究之不足，作為未來課程能力指標修訂與教科書編訂的參考依據。

關鍵詞：課程校準、能力指標、藝術與人文領域教科書

收件：2009年8月26日；修改：2009年11月8日；接受：2009年11月20日

The Study of Alignment among the Current Secondary School Textbooks of Arts and Humanities Learning Area, Instruction and Competency Indicators

Cheng-Ta Hsieh

The main purpose of this study is to judge the correlation among current arts and humanities textbooks, instruction, and competency indicators for Grades 1-9 Curriculum Guideline. The data is collected through questionnaires answered by 13 secondary school art teachers. The conclusion can be summarized as follows:

Sex, seniority and major of the teachers have a correlation with curriculum alignment. Degree level does not correlate.

Time used, reason for use, degree of dependence and importance of instruction don't correlate with curriculum alignment. Only textbook version correlates.

The author suggests that future studies can align content between standards and assessment, and thoroughly compare various versions of art and humanities textbooks, as well as further investigate observation of instruction in classrooms to provide references for revising indicators and editing textbooks.

Keywords: curriculum alignment, competency indicators, Arts and Humanities textbooks

Received: August 26, 2009; Revised: November 8, 2009; Accepted: November 20, 2009

壹、前言

1984年美國教育委員會出版名為《國家的危機》(A Nation at Risk)一書，其中比較了各州之間不同教育系統的成功程度，這個結果除嚴厲地抨擊了教育系統的缺點，也促使學校系統在課程與評量上做出了激進的改革行動。回顧國內九年一貫課程開始發展至今也有10年光景，從課程改革過程作個省思，除了「能力指標」議題的研究受到熱烈探討外，順應這波「標準導向」(standards-based)教育改革的趨勢(方崇雄、林坤誼、張聖麟，2004；謝政達，2008)，也是令人關切的話題。

然而標準導向課程改革須面對的最大問題莫過於課程校準(alignment)的議題。正如眾所周知，「能力指標」不同於具體行為目標，其差異之處在於能力指標須經由教師實際教學的解讀與轉換落實才能達成。因此教師的教學內容與能力指標的「對應關係」，才是標準導向課程落實的主要關鍵(陳新轉，2004)。

如此重要的議題在國內推動課程改革多年來，卻鮮少有研究者深入研究！雖然近年來國內教科書的研究可謂蓬勃，但有關教科書校準的研究也是寥寥可數，此般情景突顯出「校準」議題在國內課程與教科書評鑑的研究發展上，仍處發展階段。因此本研究試圖拋磚引玉，喚起國內各界對課程校準議題的重視，此為本研究的基本動機之一。

至於以藝術與人文領域作為主題，實乃關切國內藝術課程從1952年開始均以知識、技能、情意為培養的目標，歷經藝術課程目標涵蓋「表現領域」、「審美領域」及「生活實踐領域」的階段，最後九年一貫課程修正為3個主軸「探索與表現」、「審美與理解」及「實踐與應用」的發展過程。課程能力指標以抽象與彈性的文字敘述作為可以轉換解讀的依歸(高新建，2002)，這種轉變對藝術教學投入了極大的變數，除了教師必須能夠進行協同教學外，教科書統整3項藝術的內容也是極具挑戰性

的工作，因此從教師背景與教科書使用的情況來瞭解與課程校準的相關性，以呈現當前教師使用教科書的教學校準現況，形成本研究主要的具體問題。

因此，基於上述的動機與問題，茲將待答問題呈現如下：

（一）瞭解教師背景變項與教科書、教學與能力指標三者之間的課程校準程度的相關性如何？

（二）瞭解教師教科書使用變項與教科書、教學與能力指標三者之間的課程校準程度的相關性如何？

此外，本研究之研究限制有二：本研究的重點聚焦於當前國中藝文教師在使用教科書教學的校準研究領域，故針對教師背景與使用教科書的狀況兩資料，進行兩者與教科書校準要項（教學、教科書與能力指標）之間的相關性考驗，並未深入其他校準要項（包括：教學策略、評量方法、教師專業發展與能力指標的面向等），此為研究限制之一。另外研究以一日工作坊的藝文教師為取樣對象，取樣數目不大，統計方法僅採相關研究方法作考驗，故研究結果僅作為後續質性研究探討與訪談的參考基礎，並無法作為大規模量化統計的統計推論，亦無法參照美國當前課程校準模式進行版本或州別的評比，此乃研究限制之二。

貳、文獻探討

文獻探討先檢視我國藝術課程發展與變革，再探討標準導向改革運動，最後闡釋課程校準的理念，以及教科書與課程校準的關係。

一、臺灣藝術課程的發展與變革

（一）臺灣藝術課程的發展

檢視相關文獻（呂燕卿，1994；林曼麗，2000；陳朝平、黃壬來，1995），均認同我國過去藝術課程發展啓蒙於清末。當時正值西方列強侵

略中國之際，知識界有志者主張提出「中學為體西學為用」的教育新主張，頒訂《欽定學堂章程》、《奏定學堂章程》，開啓了小學「圖畫」、「手工」的圖畫課程，也成為現代藝術學科的起源，此承襲於日本模式的課程，便已對臺灣圖畫教育產生影響（林曼麗，2000）。其後 1895 年，清朝將臺灣、澎湖割讓給日本後，臺灣的藝術教育便直接受日本美術教育影響。楊孟哲（1999）指出甲午戰爭後臺灣大量吸收日本文化，並注入「新的精神」，故當時臺灣美術便沿用日本內地教育制度設置了「圖畫」科，而且到了 1912 年臺灣公學校才有「手工圖畫」科的設置，此設置可認定為臺灣圖畫教育的開端。

直到第一次世界大戰後，才有一些結構上的改變，由過去「手工圖畫」科改成「圖畫」科。此階段依據日本國定教科書《新定畫帖》為藍本編纂了《公學校圖畫帖》作為臺灣公學校藝術用書，之後臺灣在日籍教師帶動臺灣美術新風氣下，圖畫教育的發展也已有獨特的理論與教學體系，在昭和十年（1935）出版了《初等圖畫》的教科書，奠定臺灣圖畫教育的基礎（林曼麗，2000）。

隨二次世界戰爭結束，國民政府遷臺，圖畫學科隨著時代與思潮的演進，也作了許多次的修改與變更，國民小學課程標準的部分，值得一提的是 1975 年修訂的《國民小學課程標準》，將早期圖畫課程演變而來的「工作、美術、勞作」合併成「美勞」科，並明定各年段鑑賞教學的觀察與欣賞類別，以增強學生對欣賞與體會各種型態之美，提升審美能力。1989 年開始的第九次標準修訂，廣納各方意見，蒐集國內外與各國相關資料，並受學科本位藝術與科技工藝思潮影響，於 1993 年修正完成並發布，此標準確認了美勞科的定義在於「視覺藝術的基礎上」，課程目標包括表現、審美和生活實踐三個領域，即創作、欣賞與應用並重（陳朝平、黃壬來，1995）。也因此，此次課程標準修訂重視人性化、生活化、未來化、國際化、統整化與彈性的理念，為我國藝術課程目標訂定了發展的方向（呂燕卿，1994）。

另外國民中學課程標準，在 1948 年的「美術」科主要在「訓練作圖能力、灌輸美術常識、培養愛美興趣與涵養品行」；後續幾次修訂增列了一些促進身心平衡、自我實踐、生活美化與鑑賞美術品的標準，直到 1994 年國民中學課程標準也才明確聚焦於「表現、審美和實踐」三領域（楊馥如，2005）。

至此國中與國小課程標準，雖然科目名不同，但課程標準已開始交流。2000 年教育部公布《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》後，2001 年起實施的新課程，將視覺、音樂及表演藝術三者合為一個領域「藝術與人文」領域，設定「探索與創作」、「審美與思辨」、「文化與理解」作為三個目標主軸，並且要求教師進行統整與班群教學，其後於 2003 年修正為「探索與表現」、「審美與理解」及「實踐與應用」，修正其中的能力指標，使視覺、音樂及表演藝術三者的統整更加明確，自此臺灣藝術教育進入了領域課程的新時代。

（二）臺灣藝術課程標準的變革

從上述發展史可一窺臺灣藝術教育發展過程，然而亦不難發現其中以政府主導的課程標準脈絡。從 1962 年教育部頒布《國民學校課程標準》開始，至 1975 年藝術課程均以知識、技能、情意為培養的目標，其中對知識的傳授、技能的培養也一直都是藝術教師的首要任務，倒是情意的部分，較難落實在日常生活；到了 1993 年訂定的課程標準，受到 DBAE（Discipline-Based Art Education）理論的影響，才將藝術課程目標涵蓋「表現領域」、「審美領域」及「生活實踐領域」，並摒棄了以媒材技法作為分類的思維，期望培養孩子在生活中的欣賞能力與美感經驗、改變生活素質，不以教授「美術的技巧」或「美術的知識」為目的，而藉由美術的體驗及美術活動作為媒介，提升兒童在美術方面的技巧知能之同時，刺激人與其生存環境之對談與溝通，進而激發人與環境相互關係之主體性與自覺。這個改變去除藝術課程乃是培養兒童技術本位的趨勢，希望藝術創作活動是一種體驗、探索過程，因此在這個前提之下，創作

的素材體驗必須充分且豐富，且最好能夠從生活中取材，最重要的目標是為培養廣大的欣賞人口，從欣賞能力的培養到生活中實踐美感的能力。至此，生活審美鑑賞能力成為國內藝術課程標準的主軸重心。

這個課程也在政府開始規劃「九年一貫課程」的總綱後，做了前所未有的重大改革，為的是要培養兒童具有十大基本能力，培養具備人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識，以及能進行終身學習之健全國民，2003年甫修訂《國民中小學九年一貫課程綱要》更確認了「藝術與人文學習領域」的課程內涵與定位。呂燕卿（2002）便指出藝術與人文領域教學除了依據新課程的理念、目標與內容外，惟有藝術課程內容回歸藝術本質、教學以學習者為中心、教師應用多元智慧教學策略、並探討後現代多元文化的議題，關懷人本與環境反思等內涵，才能說明人文精神與素養在藝術學習的價值與定位。黃壬來（2002）也提出五種藝術教育的發展取向：全人發展觀的目的，多元化藝術教材、學校及社區為基礎的課程設計、啟發式與人性化的教學法與協同式的教學研究，來推動當前國民中小學九年一貫藝術課程。

即便如此，在國民中小學九年一貫課程實施迄今，過去受分科教育的美勞及音樂的師資仍須面臨一些艱困的挑戰！其中一項便是基層藝術教師對九年一貫課程之能力指標的解讀（轉化）與校準工作，此乃標準導向課程趨勢下的產物，因此探討標準導向的課程改革似乎成為重要的議題。

二、標準導向的改革運動

從過去 30 年，越來越多評量被使用於教育系統與教育決策的結果來看（Pehuniak, 2004），評量課程標準與教學內容已成為課程標準導向改革運動的基石，標準導向運動的追隨者主張建立標準讓教育系統更有效率與一致性，從此課程標準成為支持學生學習與提升成果的依據（Ananda, 2003）。因此課程校準處於標準導向學校改革的核心，它暗示

了介於內容標準、表現評量與綜合課程之間想法的集合，它讓有能力的學生在相關的標準評量上能夠達成高度的熟練程度。

因此在標準導向的績效責任下，評量在整個改革運動中涉及重要的角色，這些評量將標準具體化促進了教師教學內容的提升，更能掌握學生學習績效（Case, Jorgensen, & Zucker, 2004），以下將課程導向的發展脈絡簡單介紹之。

（一）沒有落後的孩子（No Child Left Behind, NCLB）法案的影響

1990 年代標準導向改革已經成為美國國家立法的主題，它鼓勵所有州在核心學科的領域（如數學、英文與科學）都要採取內容標準的課程（Linn & Gronlund, 2000; Webb, 1997a; Webb, 1999），因此一些州開始發展能夠校準內容標準的評量，以對照內容標準來測驗學生成就。當 Kendall 與 Marzano 在美國中部地區的教育實驗室（Mid-continental Regional Educational Laboratory, McREL）研究時，他們認知到從州立與國立標準的專業協會均有必要蒐集所有的標準到一個檔案中，因此他們為每一個學科領域綜合了所有的標準，並出版了一本 K-12 年級教育所需訂定標準的概要，並取名為「內容知識」一書（Content knowledge: A compendium of standards and benchmarks for K - 12 education）（Kendall & Marzano, 1997a, 1997b），這本書包含了許多州立標準的重要想法，因此對於想要制訂屬於自己學區的標準有極大的幫助。

在此成果奠基下，NCLB 開始命令美國各州必須發展自己的評量，以緊密地校準已經建立的內容標準，因此各學校能夠被掌握是否達成高標準的學生成績。而且評量必須證明全部的孩子與特定團體是符合州立的年度進度的需求，以邁向該領域的精熟程度，如：PASS 計畫（Proficiency-based Admission Standards System）標準描述了學生想要進入奧勒岡州立大學（Oregon's public universities）所需要的知識與技巧程度，學生在國中、高中階段便可以依循此標準發展精熟技巧與知識（Conley, 2005）。

（二）績效責任教育的發展

績效責任的起源早在 2000 年以前，柏拉圖便建議家長要求老師定期提出報告，以對教學負更多責任，成為績效責任概念的衍生（吳清山、黃美芳、徐瑋平，2002）。1444 年，在義大利的 Treviso 小鎮，商人決定依據孩子通過國小考試成績來支付學校教師的薪水，這種經由學生成績來掌握教師應盡義務的例子，被稱為「由結果支付薪水」（payment by results, PBR）的方式（Goodwin, 1997），成為今日西方「績效責任」的源頭。但 Herman、Webb 與 Zuniga（2007）則認為美國績效責任制可以追溯到 1918 年 Thorndike 與 Ralph Tyler 發展的八年研究（Tyler, 1949），後來經由效標參照測驗（criterion-referenced testing）、精熟學習（mastery learning）與測量驅策教學（measurement driven instruction），到 Resnick 與 Resnick（1992）表現與標準導向評量（performance and standards-based assessments）研究發展脈絡，可以看出評量已經變成兼顧策略與提升學校教學的重要測量。

2001 年美國 NCLB 法案通過後，更開啓了績效責任的年代，因此在當代教育政策企圖提升教育品質的背景下，績效責任制與評量逐漸成為關心的焦點。

三、課程校準的定位與釋義

「校準」並非新興的策略或理論，校準興起於教育的場域至少超過 50 個年頭（Squires, 2005）。但對其加以評論的論文幾乎毀譽參半。如今課程校準對提高成就測驗的分數具有顯著效應，對於教學計畫已經成為一般取向的策略。但即便如此，在提高教與學成效的目的下，課程校準仍為各國政府推動的教育政策之一。以美國為例：許多證據顯示州立與國立教育標準的啓發下，透過跨國的多樣性來重新設計與校準當地的書面、教授與測驗課程，有越來越多的案例（Liebling, 1997）。因此，課程校準似乎有方興未艾的趨勢！

近年來，「課程校準」在美國學生成就上的正面功效讓人有目共睹，但許多熱門的課程模式，如：經由設計的瞭解（understanding by design）（Wiggins & McTighe, 1998）、平行課程（the parallel curriculum）（Tomlinson et al., 2002）、以觀念為本位的課程：激盪頭腦、心智與靈魂（the concept-based curriculum in stirring the head, heart, and soul）（Erickson, 2001）大受歡迎的程度，幾乎讓人忘記了課程校準在教育系統的重要性。儘管這些受歡迎課程有許多優點，卻都不是致力於校準課程標準的設計模式（Squires, 2009），因此從標準導向課程的潮流與趨勢來看，課程校準才是其核心，且在教育系統中仍有重要的影響力與支配地位。

在美國「沒有落後的孩子」法案中，「校準」一詞已被廣泛地使用（Resnick, Rothman, Slattery, & Vranek, 2003）。《教育應用測量》（Applied Measurement in Education）期刊也曾以專刊的方式來介紹研究成果，足以顯現「校準」在當前世界教育系統中所具備的意義。因此，對於國內教育界也具有深入探討的價值，以作教師課程實施之參考。

（一）何謂課程「校準」？

根據《牛津英語字典》與《新韋氏國際英語辭典》的定義，Alignment有排列成一條直線、置入適當出正確與適當的相關位置。Squires（2009）也認為校準是介於兩個不同類型的一致性與對應性。然而此字在使用上，仍有不同的翻譯與解讀，諸如：「策略校準」便有「整合組織目標創造綜效（corporate synergies）」之意（高子梅、何霖譯，2006）；方炳隆（2000）與賴志峰（2004）則翻譯為「課程聯結」，有「聯繫課程的組織」之意；譚克平（2004）認為解釋成「課程對齊」，有「相互對應交集」的意思；謝政達（2008）則強調「課程校準」為「課程要件對應目標的程度」。

雖然以上翻譯均未脫離原字義的解釋範圍。但課程校準一般仍被定義成「介於被詳盡陳述的課程內容與評量工具間的相關性」或者「介於傳授、課程內容與評量之間的相關性」（English & Larson, 1996）。這個定

義反映出一般對「校準」的意義認為是：當地課程與內容測驗的校準獲得較高的一致性時，越多的學生測驗分數將能反映出其較高的成就水準（Liebling, 1997）。

顯然「校準」的意思具有濃厚課程與測驗重疊或交集的意味，更重要的是要能夠對準課程標準（綱要），並在目標導向的架構下發揮組織綜效的功能。

（二）教育體系的「校準」

「校準」在教育體系中，我們可以從教育的脈絡來檢視，大體上可以被定義成「一個教育系統的構成要件（如：課程標準、課程、評量與教學）能夠共同工作以達成期待目標的程度」（Ananda, 2003; Resnick, Rothman, Slattery, & Vranek, 2003; Webb, 1997b）。Crowell 與 Tissot（1986）則認為課程校準必須考慮所有學校課程要素，如：課程目標、教學計畫（教學內容與教材）與測驗（判斷結果）的協調一致性。Cohen（1994）則以教學校準（instructional alignment）代替課程校準，認為當三個學習活動（教師企圖教授的結果、教學中學習者做了什麼、評量的要求）能符合時，教學校準便能夠發生。

因此「校準」在教育脈絡下有共同工作與程度的意義，亦含有構成要件間彼此合作密切的程度。這點從早期的專用術語「課程重疊」（curriculum overlap）所內涵的概念（English & Steffy, 2001），可以看出「校準」有教育系統構成要件緊密結合的意義。Smith 與 O'Day（1991）指出校準的核心概念其實便是系統化、標準導向的改革。因此教學系統是被課程標準所驅使引導的，轉化成評量、課程教材與專業發展的形式，這些形式必須緊密地校準到課程標準（Porter, 2006）。故「校準」若從現行教育系統的構成要件中來論斷，仍以課程標準作為評量與教學的目標依據，因此「校準」在共時性的實務架構下，具有看齊、對準標準的意涵。

（三）課程校準的構成、面向與層次

1. 課程校準的構成

Jang 與 Ryan (2003) 認為構成課程校準的三要素：標準、教學與評量。即 English 主張的課程管理的三要素（圖 1）：書面課程、教授課程、測驗課程（English & Larson, 1996; English & Steffy, 1997, 2001）。

課程校準由兩個詞彙所組成卻同時能引申出不同的意義。以課程而言，English(1995)區分課程為：書面課程(written/prescribed curriculum)、教授課程(taught/real curriculum)與評量課程(assessed/tested curriculum)。三者之間強調的內容呈現重疊(overlap)校準關係，以提供學生學習時能明確其學習要旨，不會對課程過程感到驚訝(English & Steffy, 2001)(如圖 2)。

另外，在《透過整合課程與標準交會》(Meeting Standards through Integrated Curriculum)一書中，Drake 與 Burns (2004)區分外部校準(external alignment)與內部校準(internal alignment)，外部校準指校準

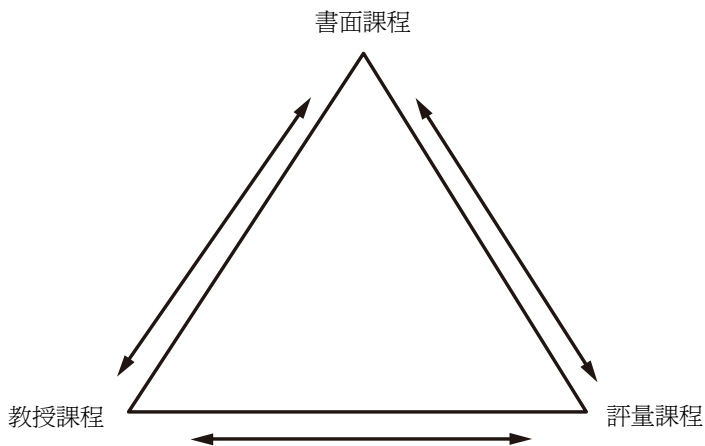


圖 1 課程校準要素在組織的相互關係

資料來源：English 與 Larson (1996：93)。

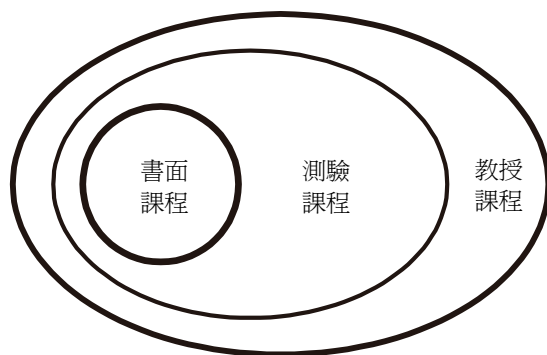


圖 2 三種課程形式彼此所強調的比例關係

資料來源：English 與 Steffy (2001：88)。

書面課程與政府明訂的測驗和測驗的目標，內部校準則是製造可信的教學策略與班級評量來反思標準的語言文字與目的含意。

2.課程校準的面向

English 與 Steffy (2001) 認為進行課程連結時可以考慮從四個面向開始：正向載入 (frontloading)、反向載入 (backloading)、課程設計 (design) 與課程實施 (delivery)，四者彼此交錯成一個四格的矩陣 (表 1)。至於課程校準的形式：反向載入與正向載入描繪了在學區實施傳統課程校準過程的特性 (English, 1992; Kattner, 1998)。

English 與 Steffy 指出正向載入是經由先發展課程再進行評量設計來連結課程發展與評量的過程；反向載入則是開始思考如何從評量測驗項目返回課程內容的課程發展過程，所以如果沒有提升測驗分數的壓力，那麼比較好的課程設計其實是致力於正面載入的策略，也就是先從書面的資料開始，再想出評量的策略 (English & Steffy, 2001)。因為反向載入的模式並不以任何形式確認什麼是課程中首要的目標，所以即使正面載

表 1 課程校準的四個面向

	書面的課程設計	課程實施或教學行動
正向載入	先發展書面課程，再發展評量工具	先進行課程教學，再發展成書面課程與評量活動
反向載入	取得公開發表的測驗項目，並依據它發展書面課程	取得公開發表的項目，並發展兼顧內容與脈絡的教室教學與測驗活動

資料來源：English 與 Steffy (2001: 58)。

入的取向牽涉許多的負面結果，包含了政治意識型態的支配與高利害關係測驗 (high stakes test)，然而大部分的學生、教師與家長均跟隨與認同此取向繼續在使用中 (English, 1992)。

簡言之，正向載入的取向不是在提升常模參照標準成就測驗 (NRST) 的分數，因此 NRST 的測驗完全是經由學生與另一位學生分數的比較而產生的，其實並不算是嚴謹的課程測驗，取而代之的，應該是公開與特殊的課程標準才好。故 1980 年代，正向載入已經成為績效學校 (effective school) 議題的焦點，並且認為這個取向可以增加教師實際教學課程在校準書面課程的委託義務。

3. 課程校準的層次

課程校準的層次分為：「內容校準」(content alignment) 與「脈絡校準」(context alignment) (English, 1992)。內容校準較傾向於針對課程內容與測驗內容上的對應，屬於正向載入的校準形式；脈絡校準則認為測驗必須以教授課程或教科書過程相同的情境來進行，屬於反向載入的校準形式 (Kattner, 1998)。因此 English 認為學生應該在被教授內容時相似的情境下進行測驗，以評量學生的學習內容與脈絡。脈絡校準除了超越過去以選擇題作為測驗實務的階段外，更可瞭解課程校準須考量內容與脈絡的重要性，否則研究課程校準時可能會被誤解。除此之外，課程校準也應考量除了課程目標以外的構成，包括測驗目標與一系列教師訓練與支援 (Brent & DiOlibda, 1993)。

四、教科書與課程校準的關係

(一) 教科書作為支配課程的角色

教科書作為教育哲學與方法學之科目，長達一個世紀來不曾改變 (Warren, 1981)。因此教科書的陳述效果是不應該被低估，因為在任何學習的學門中，透過標準的學門教科書，才可以熟悉某特別學門的教材 (吳翠松譯，2004)。但即使如此，仍無法證明教科書成為合法知識的地位，Apple 與 Christian-Smith 即認為教科書並非最有價值的知識，因為教科書是經由人們根據自己的興趣構思、設計與創作出來的，而且經過政治、經濟、文化活動、鬥爭與相互妥協的結果 (侯定凱譯，2005)。因此可視其為複雜的權力關係以及身分等級、種族、性別、宗教團體不斷鬥爭的結果。Apple (1991) 檢視教科書作為一個控制教育與社會力量的工具，指出教科書是受制於自由市場的激烈競爭與政治制訂的利害所壓迫而成的產物。他並指出美國在西南與南部，有 22 州教科書的採用都是由中央政府所控制。Marshall (1991) 也發現教科書隨著州政府希望教哪些或不教哪些的教學宣告 (proclamation) 來購置。因此 Marshall 懷疑選擇教科書審查委員的訓練是經由教育改革者的需求而舉辦，此舉衝擊了教科書選擇的公正性，因為審查委員選擇過程的時間與州立教科書引導方針，幾乎已經形塑出教材與選擇的結果。Marshall 認為那些足以影響教科書採用或否決的宣告，才是教育改革者需要注意的焦點 (Marshall, 1991)。

其實早在 1930 年，Whipple 便曾針對教科書政策、課程校準與學生成就討論美國中央與州政府控制教科書的目的。結果卻發現，教科書與評量教具與學生成就測驗部分的關連是具有顯著相關，因此這個關連可以說明評量不僅需重視測驗的內容，測驗的脈絡也同時需被關切 (Whipple, 1930)。

（二）教科書內容與評量校準的關係

一般來說，書面課程與測驗課程的校準，並沒有考慮或假定教科書的存在，也就是說一些民間版本的教科書課程並沒有被連結在這些課程校準之中。Haggard (1986) 認為好的州立課程目標的校準是能普遍地涵蓋跨州採用教科書內容與州立測驗的目標，但如果在課程校準的要件中，爲了各州的需求不同，制訂一套州立課程目標；又採用另一版本教科書進行教授；再利用另一套評量系統進行測驗，似乎是非常不公平與不理性的作法。言下之意，好的課程校準不但需具有涵蓋性與重疊性，其構成本身也必須具有組織與整體脈絡的特性。因此 English (1992) 介紹了兩個介於測驗與課程校準的層次：內容校準、脈絡校準，藉以分辨正向與反向導入的課程校準。

Howson (1995) 也指出美國教科書涵蓋太多主題，導致教師必須選擇其中一部分進行教學，教師無法直接在教科書中獲得什麼才是最重要教學內容，必須尋求指引才能瞭解什麼才是課本單元的焦點。這種發現警告了美國各學區，購買教科書作爲校準教學、標準與州立測驗的工具，將無法獲得滿意的成效。

教科書所涵蓋的主題強調與校準內容也常隨著不同標準化的測驗有所不同而有變異 (Freeman et al., 1983)。因此學區選擇了一個標準測驗，那麼所強調的測驗主題將會與另外一個標準化測驗所強調的有所不同 (Squires, 2009)。另外也有研究發現許多學區課程的內容指引並沒有校準學區所採用的教科書，而且老師一般只跟隨教科書的單元進行教學，並非學區課程的內容 (Neidermeyer & Yelon, 1981)。因此有學者便認爲缺乏評估機制的教育改革容易流於形式，而失去本意與成效 (吳清山、黃美芳、徐瑋平，2002)，教科書校準便是如此。

TIMSS (Trends in International Mathematic and Science Study) 的研究便考驗了美國與參與國家的教科書中一些主題與那些教科書所強調的相關主題之間的校準程度 (Squires, 2005)。Stern 與 Roseman (2001) 甚至指出從許多證據與文獻顯示 (例如：NAEP、TIMSS)，美國學生的學

習並不如我們所認為的好 (Martin et al., 2000; O'Sullivan, Reese, & Mazzeo, 1997)。因此美國在 Project 2061 的兩個檔案 (Benchmarks for Science Literacy & National Science Education Standards) 均以解決此問題作為發展方向 (AAAS, 1993; NRC, 1996)。Project 2061 這些檔案所爭論的議題在於學校是否需要教更多的知識或更多的學科內容。實際上他們認為學校應該要以奠定科學基本能力的想法與技巧之有效教學，替代更多知識或更多學科內容。

教科書對標準主題內容的涵蓋程度直接影響了評量學習成效的分數。Freeman 等人 (1983) 考驗了數學教科書與標準化測驗的校準程度，使用標準化測驗的測驗清單摘要出標準化測驗的主題項目，接著他們描述出在教科書中涵蓋主題的百分比，教科書並未適當地校準標準測驗，在標準化的測驗中，有 1/2 到 2/3 的主題並未被教科書中的練習問題所涵蓋。最好的校準程度是在於 Holt 教科書與 MAT (38 主題) 測驗的 50% 為最高 (如表 2)。

教科書內容固然能反映了州立課程指引的廣度與範圍。然而，如果州立課程指引建議教學需涵蓋的主題數量，與教科書編輯時涵蓋的主題數量不符時，教師該如何應對此州立與教科書兩者所建議的涵蓋主題數量的困境呢？有研究者便指出教師可以於教學時，透過快速判斷主題是否適合該年級的程度來選擇是否進行教學活動，這種快速做決定的過程被稱為滿意決策途徑 (Squires, 2005)。因此美國國家科學教育標準 (National Science Education Standards, NSES) 推薦教師需要知道教科書的內容如何能夠更密合學習的目標，以達成教科書校準學習的目標，所以為達成此需求，教師必須更仔細地檢視教科書的內容 (Stern & Roseman, 2001)。

(三) 教科書的使用與課程校準關係

Price-Baugh (1997) 研究關注在美國德州 Houston 的獨立學區，學生在成就測驗與教科書內容的相關性，其研究目的在於查明「在教科書

表 2 四年級數學教科書中主題涵蓋的百分比

測驗類別	教科書版本			
	Addison-Wesley	Holt	Houghton Mifflin	Scott-Foresman
MAT (38 主題)	32	50	40	42
Standford (72 主題)	22	22	21	22
Iowa (66 主題)	26	29	32	26
CTBS- I (53 主題)	32	32	38	36
CTBS- II (61 主題)	28	38	38	34

資料來源：Squires (2009: 29)。

與學生成就分數 (Texas of Academic Skills, TAAS) 的校準是否沒有正面的相關」。這個研究涉及特別教育中 7 年級精通英語學生的數學分數，她使用了 Scott, Foresman 與 Company 的《七年級探索數學》(Exploring Mathematics: Grade 7) (Bolster, 1991) 的教科書來研究 35 個學區 10,233 位 7 年級學生，通過 TAAS 測驗的比例，整體而言為 40%。因此 Price-Baugh 考驗了兩個校準 (內容與脈絡)，教科書內容細分 TAAS 測驗目標可能測驗的要素，她簡略地在每個測驗目標要件中，計算了在教科書一些關於技巧的程度與應用程度的字眼，並且使用了斯皮爾曼 (Spearman r) 相關係數解釋了介於 11 個測驗目標要件與學生答對的百分比的相關實務，研究結果呈現了她所分析教科書中的所有變項，包括學生在成就評量測驗目標的要件之間的顯著相關。Price-Baugh 的研究中，最重要的啓示仍在於應用程度 (application level) 的問題，包括在教科書文本研究與學生成就測驗 (TAAS) 有 0.83 相關係數 (Spearman r) 與解釋超過 68% 的技巧程度的變項。

Price-Baugh 並指出責任績效制度，只會讓老師感到曖昧不清的，因為如果讓他們選擇自己要使用的教科書，但他們卻不知道這些教科書測驗校準了哪些目標時，不能掌握低度校準的教科書，並適時地補充教學內容。因此該學區希望花更多時間製作與他們自己州立測驗相關 (即校準) 的教科書，而不是依賴在出版商的教科書上，如此才能將課程目標、

教科書與成就測驗做緊密地校準連結。因為一般教科書並不會將一些特殊領域的測驗問題編入教科書的內容 (Squires, 2005), Zellmer (1997) 的研究也建議低校準教科書是須經由教師適時地補充教材。

但即使如此,校準資料對於學校系統的人員而言,尚不如教科書的選擇與採取具顯著價值,因為在美國教學的實務仍然依賴教科書的使用為主。在臺灣亦有相同的需求與情況,因此調查當前藝術教師使用教科書呈現的校準情況成為有意思的主題。

參、研究方法與步驟

典型的校準研究是聘請 3-10 位評分者 (或者學科專家),為課程校準作判斷工作 (Herman, Webb, & Zuniga, 2007)。本研究並非典型內容校準的工作,而是以教師自評與檢視教科書方式填答問卷,收集教師教學詮釋 (轉化) 教科書與能力指標的數據。雖然根據美國校準研究的模式,足以提供許多不同的模式,例如: Webb、SEC、Achieve 等模式 (謝政達, 2008)。但美國諸模式的開發與統計,投入人力與規模均非一個研究所能涵蓋,況且美國與臺灣課程標準與綱要在本質上,尚有些許差異,國內九年一貫課程綱要授予教師教學的發揮空間遠較美國教師大;關於課程評鑑與績效責任制的推動,不但認知與制度上有差異,兩者在國情與現況上也有差距。因此,國內校準方面的研究尚在起步階段,今以初探方式,使用簡易的統計方法試圖調查國內國中藝術教師在背景與使用教科書對課程校準要項之間的相關性,作為國內拋磚引玉的前導研究。

一、研究對象

以國民中學藝術與人文領域教師為對象,採立意取樣選擇了新竹縣 13 名藝術教師作為取樣的對象。

二、研究工具

本研究目標係考驗教師對教學、教科書與分段能力指標之校準程

度，故以問卷調查作為研究方法。以下呈現工具設計依據與內容：

編製藝術與人文領域教學校準教科書與能力指標的程度調查問卷。問卷分為兩部分：第一部分為教師基本資料問卷（包括性別、年資等變項）與教科書使用情況（包括使用頻率、依賴程度等變項）；第二部分為調查教科書、教學和能力指標三者之間的課程校準相關。問卷的規準（scale）均採六階設計，並以百分比分別作為六階校準程度提供受試者作答，問卷設計完畢後，並由教育學科專家（教育系教授 1 名、教育研究所博士生 3 名）共同討論後修改完成。

三、實施過程

實施過程進行現場問卷施測，以增加取樣信度，請參加新竹縣暑假「課程與教科書評鑑」研習會議的 13 位藝術教師，進行問卷填答。

四、資料分析

本研究針對教師填寫教學、教科書與能力指標校準程度問卷進行調查，收集的數據輸入電腦 SPSS 軟體，從教師背景與教科書使用情況兩層面，分析教學、教科書與能力指標三者相互對應程度（即校準）的相關性考驗工作。

肆、結果與討論

資料輸入電腦後，受限於本研究主題與篇幅，無法一一呈現各單元數據與分析，需擇篇討論，故將問卷關於教科書和能力指標對應的數據，依能力指標分項予以平均數的統計，再與「教學和能力指標」與「教科書和教學」的詮釋程度，一同與教師資料進行相關考驗分析。

一、教師背景資料分析課程校準

以性別、學歷、年資及科系等教師背景，分析課程校準之結果如表 3，以下分別析論之：

（一）性別與校準

在不同性別教師對「教科書和能力指標」、「教學和能力指標」、「教科書和教學」的校準相關係數與顯著性，得知不同性別的教師在教科書、教學和能力指標的校準相關均有顯著相關。

進一步發現，男老師對「教科書與能力指標」的校準評價較高，平均數 $60.00 > 51.66$ ；相對而言，女老師對「教學與能力指標」、「教科書與教學」的校準分數則高於男老師（分別是 $62.17 > 50.91$ ， $58.74 > 47.27$ ）（詳表 4），惟在樣本個數上女多於男，因此以推論而言，有待進一步追認。但在此考驗上仍可說明男、女老師對三項考驗的確具有差異性，換句話說，男老師較認同「教科書與能力指標」之間的對應；而女老師較相信自己掌握教學來對應教科書與能力指標的內容。

（二）學歷與校準

在教師學歷與「教科書和能力指標」、「教學和能力指標」、「教科書和教學」的校準相關係數與顯著性，得知不同學歷教師在教科書、教學和能力指標的校準相關均無顯著相關。換言之，不同學歷教師在此三者的校準評分上並沒有顯著的差異存在。再從平均數來看，也無法發現其中的明顯差異，因此基本上學歷的差異較不影響相關的考驗結果。

（三）年資與校準

在教師年資與「教科書和能力指標」、「教科書和教學」的校準相關係數與顯著性，得知不同年資教師在「教科書和教學」以及「教科書和能力指標」的校準相關有顯著相關；而相對不同年資的教師在對「教學和能力指標」的校準相關上並無顯著差異。

進一步以具有顯著相關的部分來看，發現「教科書與能力指標」的校準平均數中，以 11-15 年資高於 1-5 年、6-10 年資（ $71.69 > 49.55 > 45.95$ ）；相對於「教科書與教學」的校準分數則是以 1-5 年最高，其次為 6-10 年、11-15 年資（ $60.00 > 58.18 > 49.09$ ）。因此年資的差異與判斷「教科書與能力指標」、「教科書與教學」的校準程度是有差異的；並顯示年資越輕對

自己教學會對應教科書的程度越高。

(四) 畢業科系與校準

在教師畢業科系與「教科書和能力指標」、顯示科系與「教科書和能力指標」的校準是有顯著相關的，進一步觀察平均數得知視覺藝術相關科系對「教科書和能力指標」的校準是遠高於音樂相關科系（63.86>47.23），因此不同科系教師對「教科書和能力指標」的校準是有差異的；至於科系與「教學與能力指標」、「教科書和教學」的校準程度並無相關顯著差異存在。

表 3 教師背景與校準考驗的相關性與顯著性

背景變項		校準類別	教科書與能力指標	教學與能力指標	教科書與教學
性別	Pearson 相關		-.163*	.196*	.221**
	顯著性 (雙尾)		.036	.012	.004
學歷	Pearson 相關		-.150	-.370	-.019
	顯著性 (雙尾)		.054	.634	.804
年資	Pearson 相關		.395**	-.065	-.215**
	顯著性 (雙尾)		.000	.409	.005
科系	Pearson 相關		-.452**	-.015	-.010
	顯著性 (雙尾)		.000	.845	.901

註：n=165；*p<.05 **p<.01

表 4 性別、學歷與校準考驗的平均數

背景變項		校準類別	教科書與能力指標	教學與能力指標	教科書與教學
		平均數			
性別	男生 (n=22)		60.00	50.91	47.27
	女生 (n=143)		51.66	62.17	58.74
學歷	大學 (n=110)		54.61	61.18	57.45
	研究所 (n=55)		49.09	59.64	56.73
總數 (n=165)			52.77	60.67	57.21

二、教科書使用情況分析課程校準

以教科書使用情況分析課程校準之結果如表 5，析論如下：

（一）使用版本與校準

在教科書使用版本與「教科書和能力指標」、「教學和能力指標」的校準係數與顯著性，得知教師使用版本不同，在「教科書和能力指標」、「教學和能力指標」的校準程度上是有差異的；而版本與「教科書與教學」校準程度顯示無顯著相關。進一步觀察顯著相關的平均數，發現教師使用 A 版教科書在「教科書和能力指標」、「教學和能力指標」的校準分數上均遠大於 B 版本（ $55.60 > 45.00$, $62.89 > 54.55$ ）（詳表 5）。

（二）使用時間與校準

在教科書使用時間與「教科書和能力指標」、「教科書與教學」的校準係數與顯著性，得知教師使用時間不同在「教科書和能力指標」、「教科書與教學」的校準程度上是有差異的，進一步觀察不同時間與「教科書和能力指標」、「教科書與教學」平均數，發現教師使用教科書時間在「教科書和能力指標」考驗上以「有時候」使用最高（61.93），其次為「經常」、「總是」、「很少」（50.60, 46.59, 45.91）（詳表 6）；另從「教科書與教學」的校準分數上看，則發現依序為「有時候」、「經常」、「很少」、「總是」（ $61.82 > 61.70 > 60.00 > 54.55$ ）。另外與「教學與能力指標」校準程度並無顯著相關。

（三）使用原因與校準

在教科書使用原因與「教科書和能力指標」、「教學與能力指標」、「教科書與教學」的相關考驗均未達顯著性與平均數，得知教師使用原因的差異不同對三者的校準分數是沒有關連性的。顯示對「教科書和能力指標」校準程度高的教師使用教科書的原因，可能對自編有效教學的教材感到麻煩；評價較低的教師使用的原因是因為「學校規定」。

表 5 教科書使用情況與校準考驗的相關性與顯著性

使用情況		校準類別	教科書與能力指標	教學與能力指標	教科書與教學
版本	Pearson 相關		-.270**	-.189*	-.045
	顯著性 (雙尾)		.000	.015	.569
使用時間	Pearson 相關		.176*	.069	.180*
	顯著性 (雙尾)		.024	.381	.021
使用原因	Pearson 相關		.039	.092	.070
	顯著性 (雙尾)		.616	.241	.369
依賴程度	Pearson 相關		.030	.049	-.118
	顯著性 (雙尾)		.700	.535	.130
重要性	Pearson 相關		.063	.141	-.048
	顯著性 (雙尾)		.425	.071	.544

註：n=165；*p<.05 **p<.01

表 6 性別、學歷與校準考驗的平均數

背景變項		校準類別	教科書與能力指標	教學與能力指標	教科書與教學
		平均數			
使用原因	學校規定 (n=11)		45.91	60.00	56.36
	省得自己編 (n=22)		56.70	53.64	52.73
	有利教學 (n=132)		52.69	61.89	58.03
依賴程度	非常依賴 (n=22)		43.07	58.64	59.09
	依賴 (n=22)		65.57	63.64	61.82
	有點依賴 (n=33)		54.17	58.18	57.58
	普通 (n=55)		49.23	59.64	56.36
	不依賴 (n=33)		55.23	64.24	53.94
重要性	重要 (n=88)		51.73	58.30	57.95
	有點重要 (n=22)		49.32	58.18	57.27
	普通 (n=44)		58.30	66.82	55.91
	不重要 (n=11)		45.91	60.00	56.36

對「教學和能力指標」校準程度高的教師使用教科書的原因，比較相信教科書可以提供一系列教材做為個人教學對應能力指標的參考書；相反的評價較低的教師使用原因是因為「省得自己編」，可以發現對自己教學能對應能力指標較沒信心的教師，傾向於使用教科書省去自己編的麻煩。另外顯示對「教科書與教學」校準程度高的教師，使用教科書的原因也是因為相信教科書可以提供一系列教材做為個人教學的參考書；相反在「教科書與教學」的校準分數較低的教師，使用原因是因為「省得自己編」，亦可以發現教學對應教科書較低的教師，其實使用教科書的原因是為了省去自己編的麻煩而已。

（四）依賴程度與校準

在教科書依賴程度與「教科書和能力指標」、「教學與能力指標」、「教科書與教學」的相關考驗均未達顯著性與平均數，得知教師使用原因的差異不同對三者的校準分數是沒有關連性的。特別值得注意的是對「教科書與教學」校準程度高的教師，其依賴教科書的程度似乎較高於不依賴教科書之教師，換句話說，依賴教科書的教師在這裡可以驗證其教學與教科書的內容有較高的相關與校準。

（五）教科書對教學重要性與校準

在認同教科書對教學重要性與「教科書和能力指標」、「教學與能力指標」、「教科書與教學」的相關考驗與平均數，顯示三者均未達顯著性，因此得知教師使用原因的差異對三者的校準分數是沒有關連性的。

伍、結論與建議

由於本研究設計是依據 13 位藝術與人文領域教師的問卷調查資料做分析，主要在考驗課程要素之間（教科書、教學與能力指標）的校準程度，因此根據教師背景與教科書使用情況做判斷，獲得以下結論：

一、從教師背景資料變項分析課程校準

- (一) 不同性別的教師在教科書、教學和能力指標的校準相關均有顯著相關。
- (二) 不同學歷教師在教科書、教學和能力指標的校準相關均無顯著相關。
- (三) 不同年資教師在「教科書和教學」以及「教科書和能力指標」的校準有顯著相關；但對「教學和能力指標」的校準並無相關。
- (四) 不同科系與「教科書和能力指標」的校準有顯著相關，至於與「教學與能力指標」、「教科書和教學」的校準並無顯著相關存在。

二、教科書使用情況變項分析課程校準

- (一) 教師使用版本與「教科書和能力指標」、「教學和能力指標」的校準程度上是有顯著相關的；而與「教科書與教學」校準程度則無顯著相關。
- (二) 教師使用時間與「教科書和能力指標」、「教科書與教學」的校準程度上是有顯著相關；而與「教學與能力指標」校準程度並無顯著相關。
- (三) 教科書使用原因與「教科書和能力指標」、「教學與能力指標」、「教科書與教學」的考驗均無顯著相關。
- (四) 教科書依賴程度與「教科書和能力指標」、「教學與能力指標」、「教科書與教學」的相關考驗均無顯著相關。
- (五) 認同教科書重要性與「教科書和能力指標」、「教學與能力指標」、「教科書與教學」的相關考驗均無顯著相關。

三、小結

從上述的結論可歸納為以下兩點：

- (一) 從教師背景資料分析，發現除學歷與考驗無相關外，性別、年資、科系與課程校準考驗均有相關。
- (二) 以教科書使用情況而言，除了版本之外，使用時間、原因、依賴程度、對教學的重要性與課程校準考驗均無相關。

本研究的目的並非進行大規模量化的統計與推論，研究結果亦不足說明是否受區域或其他變項影響，僅忠實呈現小規模研究的發現，即便如此，仍可從本研究協同伙伴的資料中探索九年一貫課程實施的成效，以還原國中藝術教師使用教科書進行教學的現場，期待後續研究能進一步探究其中的相關議題。

四、建議

建議未來研究者可針對本研究發現進一步觀察教室教學與教師訪談，釐清小規模研究可能產生的誤差，並進一步判斷與分析教師背景與教師使用教科書情況對課程校準的差異；至於不同版本教科書的校準比較亦可深入分析與探討，比較其教科書內容與能力指標對應程度的差異性。另外本研究的研究工具以能力指標作為效標提問教師的校準程度，並未依各版本審定的指標來呈現，因此能力指標繁多下容易讓填答教師的判斷出現與真實教學之誤差，因此建議問卷工具以各版本單元審定的能力指標為效標作為填答的依據便可。

最後期待課程校準相關主題的研究能有更多研究者的共襄盛舉，更多研究投入並分享研究成果，讓不同的學習領域教學者的教學、測驗與標準達到更緊密的程度，此乃本研究殷切期盼之旨。

本研究受國立新竹教育大學張美玉教授之啟發，並蒙匿名審查者提供寶貴意見之斧正得以完成，特此一併致謝。

參考文獻

- 方炳隆 (2000)。澳門地區教科書選用制度。論文發表於中華民國教材研究發展學會、國立臺北師範學院主辦之「教科書往何處去？」教科書制度研討會。2007年9月5日，取自 <http://www.trd.org.tw/Cpast/895030/890530-4.htm>
- 方崇雄、林坤誼、張聖麟 (2004)。生活科技學域能力指標詮釋之研究。《教育研究資訊》，12 (2)，35-58。
- 吳清山、黃美芳、徐瑋平 (2002)。教育績效責任研究。臺北市：高等教育。
- 吳翠松 (譯) (2004)。M. J. Smith 著。社會科學概說：方法論的探索。臺北縣：韋伯文化。
- 呂燕卿 (1994)。國小美勞課程標準修訂與審美領域教學之研究。新竹市：姺晟。
- 呂燕卿 (2002)。九年一貫藝術與人文領域之能力指標轉化與實踐。《國教世紀》，202，5-18。
- 林曼麗 (2000)。臺灣視覺藝術教育研究。臺北市：雄獅美術。
- 侯定凱 (譯) (2005)。M. W. Apple, & L. K. Christian-Smith 著。教科書政治學 (The politics of the textbook)。上海市：華東師範大學。
- 高子梅、何霖 (譯) (2006)。R. S. Kaplan, & D. P. Norton 著。策略校準：應用平衡計分卡創造組織最佳綜效 (Alignment: Using the balanced scorecard to create corporate synergies)。臺北市：臉譜。
- 高新建 (2002)。能力指標課程轉化模式 (一)：能力指標之分析與教學轉化。載於黃炳煌主編，社會學習領域課程設計教學策略 (頁 51-99)。臺北市：師大書苑。
- 教育部 (2000)。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。臺北市：編者。
- 教育部 (2003)。國民中小學九年一貫課程綱要。臺北市：編者。
- 陳朝平、黃壬來 (1995)。國小美勞科教材教法。臺北市：五南。
- 陳新轉 (2004)。九年一貫社會學習領域課程發展：從課程綱要與能力指標出發。臺北市：心理。
- 黃壬來 (2002)。全球情勢與臺灣藝術教育的改革。載於藝術教育研究委員會 (主編)，藝術與人文教育 (上) (頁 65-98)。臺北市：桂冠。
- 楊孟哲 (1999)。日治時代臺灣美術教育。臺北市：前衛。
- 楊馥如 (2005)。當代「藝術統整課程」理論與實踐之研究。國立臺灣師範大學藝術研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 賴志峰 (2004)。課程連結理論之探究：課程標準、教學與評量之關係。《教育研究集刊》，50 (1)，63-90。
- 謝政達 (2008)。國小藝術教科書與九年一貫課程能力指標的校準研究。《課程與教學季刊》，11 (4)，109-136。

- 譚克平 (2004)。一綱多本政策下是否要念多個版本？飛揚國中基本學力測驗專刊，29。2007年9月10日，取自 <http://www.bctest.ntnu.edu.tw/flying/flying21-30/flying29-5.htm>
- American Association for the Advancement of Science (1993). *Benchmarks for science literacy*. New York: Oxford University Press.
- Ananda, S. (2003). *Rethinking issues of alignment under No Child Left Behind*. San Francisco: WestEd.
- Apple, M. (1991). Regulating the text: The socio-historical roots of state control. In G. P. Altbach, G. P. Kelly, H. G. Petrie, & L. Weis, (Eds.), *Textbooks in American education* (pp. 7-26). Albany, NY: State University of New York Press.
- Bolster, L. (1991). *Exploring mathematics grades 7*. Glenview, IL: Scott Foreman.
- Brent, G., & DiObilda, N. (1993). Effects of curriculum alignment versus direct instruction: Effects on stable and mobile urban children. *The Journal of Educational Research*, 86(6), 333-338.
- Case, B. J., Jorgensen, M. A., & Zucker, S. (2004). *Alignment in educational assessment*. Retrieved May 23, 2010, from <http://www.pearsonassessments.com/NR/rdonlyres/C19A3D92-B124-4098-BC2F-0BCD490DCAA2/0/AlignEdAss.pdf>
- Cohen, S. A. (1994). Instructional alignment. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education: Vol. 5* (pp. 2852-2856). Tarrytown, NY: Elsevier Science.
- Conley, D. T. (2005). Proficiency-based admissions. In W. Camara & E. Kimmell (Eds.), *Choosing students: Higher education admission tools for the 21st Century* (pp. 313-325). N J: Lawrence Erlbaum.
- Crowell, R., & Tissot, P. (1986). *Curriculum alignment*. Elmhurst, IL: North Central Regional Educational Laboratory. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 280874)
- Drake, S. M., & Burns, R. C. (2004). *Meeting standards through integrated curriculum*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development Press.
- English, F. W. (1992). *Deciding what to teach and test: Developing, aligning, and auditing the curriculum*. Newbury Park, CA: Corwin Press. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 351805)
- English, F. W., & Steffy, B. E. (1997). Using film to teach leadership in educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 33 (1), 107-115.
- English, F. W., & Steffy, B. E. (2001). *Deep curriculum alignment: Creating a level playing field for all children on high-stakes tests of accountability*. Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- English, F. W., & Larson, R. L. (1996). *Curriculum management for educational and social service organizations* (2nd ed.). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Erickson, H. L. (2001). *Stirring the head, heart, and soul: Redefining curriculum and instruction*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Freeman, D. J., Kuhs, T. M., Porter, A. C., Floden, R. E., Schmidt, W. H., & Schwille, J. R. (1983). Do textbooks and tests define a national curriculum in elementary school mathematics? *Elementary School Journal*, 83, 501-513.
- Goodwin, A. L. (1997). *Assessment for equity and inclusion: Embracing all our children*. New

- York: Routledge.
- Haggard, D. J. (1986). *Curriculum alignment in North Carolina: Relationships of state mandated tests, textbook, and objectives*. Doctoral dissertation, The University of Texas at Austin, Texas.
- Herman, J. L., Webb, N. M., & Zuniga, S. A. (2007). Measurement issues in the alignment of standards and assessments: A case study. *Applied Measurement in Education*, 20(1), 101–126.
- Howson, G. (1995). *Mathematics textbooks: A comparative study of grade 8 texts*. TIMSS monograph no. 3. Vancouver: Pacific Educational Press.
- Jang, E. E. & Ryan, K. E. (2003). Bridging gaps among curriculum, teaching and learning, and assessment: Book review. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 499-512.
- Kattner, C. (1998). *The effects of curriculum alignment on the Texas assessment of academic skills scores of selected seventh grade students in Peet junior high school in the Conroe independent school district*. Unpublished doctoral dissertation, Texas A&M University, Texas.
- Kendall, J. S., & Marzano, R. J. (1997a). *A comprehensive guide to designing standards-based districts, school and classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development Press.
- Kendall, J. S., & Marzano, R. J. (1997b). *Content knowledge: A compendium of standards and benchmarks for K-12 education* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development Press.
- Liebling, C. R. (1997). *Achieving standards-based curriculum alignment through mindful teaching*. Presentation at the New York State Title I Schoolwide Conference for Implementing Schools, Rochester, NY. Retrieved September 17, 2008, from http://r3cc.cee.gwu.edu/teaching_learning/Curalgn3.pdf
- Linn, R. L., & Gronlund, N. E. (2000). *Measurement and assessment in teaching* (8th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall.
- Marshall, J. D. (1991). State-Level textbook selection reform: Toward the recognition of fundamental control. In P. G. Altbach, G. P. Kelly, H. G. Petrie, & L. W. Weis (Eds.), *Textbooks in American society: Politics, policy and pedagogy* (pp. 117-143). Albany, New York: State University of New York Press.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Gonzales, E. J., Gregory, K. D., Smith, T. A., Chrostowski, S. J., Garden, R. A., & O'Connor, K. M. (2000). *TIMSS 1999 international science report: Findings from IEA's repeat of the third international mathematics and science study at the eighth grade*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- National Research Council (1996). *National science education standards*. Washington, DC: National Academy Press.
- Neidermeyer, F., & Yelon, S. (1981). Los Angeles aligns instruction with essential skills. *Educational Leadership*, 38(8), 618-20.
- O'Sullivan, C.Y., Reese, C.M., & Mazzeo, J. (1997). *NAEP 1996 science report card for the nation and the states*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Pehuniak, P. (2004). Educational assessment in an era of accountability. In J. E. Wall & G. R. Walz (Eds.), *Measuring up: Assessment issues for teachers, counselors, and administrators*. Greensboro, NC: CAPS Press.
- Porter, A. C. (2006). *How SEC measures alignment*. Retrieved September 23, 2007, from

- [http:// www.ccsso.org/content/pdfs/HowSECMasuresAlignment.pdf](http://www.ccsso.org/content/pdfs/HowSECMasuresAlignment.pdf)
- Price-Baugh, R. (1997). *Correlation of textbook alignment with student achievement Scores*. Unpublished doctoral dissertation, Baylor University, Texas.
- Resnick, L. B., Rothman R., Slattery, J. B., & Vranek, J. L. (2003). Benchmarking and alignment of standards and testing. *Educational Assessment, 9*(1 & 2), 1-27.
- Resnick, L.B., & Resnick, D.P. (1992). Assessing the thinking curriculum: New tools for educational reform. In B. R. Gifford & M. C. O'Connor (Eds.), *Changing assessments: Alternative views of aptitude, achievement, and instruction*(pp.35-75). Boston: Kluwer.
- Smith, M. S., & O'Day, J. (1991). Systemic school reform. In S. H. Fuhrman & B. Malen (Eds.), *The politics of curriculum and testing: The 1990 yearbook of the politics of education association* (pp. 233-267). Bristol, PA: Falmer Press.
- Squires, D. A. (2005). *Aligning and balancing the standards-based curriculum*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Squires, D. A. (2009). *Curriculum alignment: research-based strategies for increasing student achievement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Stern, L., & Roseman, J. E. (2001). Textbook alignment. *The Science Teacher, 68* (7), 52-56.
- Tomlinson, C. A., Kaplan, S. N., S., Purcell, J., Leppien, J., Burns, D., & Strickland, C. (2002). *The parallel curriculum in the classroom: Units for application across the content areas, K-12*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, IL: University of Chicago.
- Warren, C. C. (1981). Adopting textbooks. In J. Cole & T. Sticht (Eds.), *The textbook in American society*. Washington, DC: Library of Congress.
- Webb, N. L. (1997a). *Research monograph no.6 criteria for alignment of expectations and assessments in mathematics and science education*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Webb, N. L. (1997b). *Determining alignment of expectations and assessments in mathematics and science education*. Retrieved September 17, 2007, from <http://fac.staff.wcer.wisc.edu/normw/1997alignmentbrief.htm>
- Webb, N. L. (1999). *Research monograph no. 18 alignment of science and mathematics standards and assessments in four states*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Whipple, G. M. (1930). The selection of textbook. *The American School Board Journal, 89*, 51-55.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: The Association for Supervision and Curriculum Development Press.
- Zellmer, M. (1997). *Effect on reading test scores when teachers are provided information that relates local curriculum documents to the test*. Unpublished doctoral dissertation, Marquette University, Wisconsin.

技術學院會計學原則導向教材設計與實驗

王興芳 陳美紀 許連中

本研究針對技術學院學生會計學教材設計與學習，以會計學教材重編為研究主題，瞭解會計學「原則導向」教材設計對學生學習成效的影響。159位技術學院一年級學生參與本次準實驗研究，研究者以二因子共變數分析研究資料，結果顯示會計學「原則導向」教材設計的認知學習成效優於傳統「交易導向」教材，證明「原則導向」教材，應有助於提昇學生對會計觀念、原理和原則的應用與分析整合能力。對低學習成就組學生而言，會計學「原則導向」教材設計的學習成效亦顯著高於傳統「交易導向」教材，此一研究發現對會計教育工作而言，係一大佳音，因為如何有效提昇低學習成就者之學習成效，一向是十分具價值性之教學議題。最後針對以上研究發現，本研究對會計教學、教材及未來研究提出建議。

關鍵詞：交易導向、原則導向、會計學教材

收件：2009年11月3日；修改：2010年1月22日；接受：2010年5月17日

王興芳，僑光科技大學會計資訊系副教授，Email: wsf@ocu.edu.tw

陳美紀，國立彰化師範大學商業教育系教授

許連中，僑光科技大學會計資訊系講師

A Design and Experiment for Principle-based Teaching Materials for Accounting at Colleges of Technology in Taiwan

Hsing-Fang Wang Mei-Chi Chen Lian-Chung Sheu

The purpose of this study was to design principle-based teaching materials for accounting and evaluate the learning effects. The participants were 159 freshmen from two colleges of technology. Findings indicate the principle-based teaching materials for accounting gained significantly higher performance than the transaction-based teaching materials for accounting, which means the principle-based teaching materials were useful in developing student accounting concepts, as well as analysis and integration skills. For low achievement students, we also found the principle-based teaching materials gained significantly higher performance than the transaction-based teaching materials. This finding was valuable for accounting teachers because improving the performance of low achievement students was a very important issue for them. Based on these findings, the researcher provided further discussion and suggestions for future accounting education and research.

Keywords: principle-based, transaction-based, teaching materials for accounting

Received: November 3, 2009; Revised: January 22, 2010; Accepted: May 17, 2010

Hsing-Fang Wang, Associate Professor, Department of Accounting and Information, Overseas Chinese University. E-mail: wsf@ocu.edu.tw

Mei-Chi Chen, Professor, Department of Business Education, National Changhua University of Education.

Lian-Chung Sheu, Lecturer, Department of Accounting and Information, Overseas Chinese University.

壹、緒論

一、研究背景及動機

會計學係技職體系商學領域學生必修之重要科目之一。商職學生不僅在高職階段，必須參加會計丙級或乙級檢定考試，同時會計學也是四技二專商業類入學考試時的必考科目，由於一般會計學教科書內容均採「交易導向」(transaction-based)的編排方式，但傳統「交易導向」的會計教材，往往造成學習者從狹隘的記帳觀點，認為會計學的學習以規則為主，被批評為是一種機械式記憶的學習(Keating & Jablonsky, 1990; Saudagaran, 1996)。這些學生完成高職教育進入技術學院後，技術學院教師仍採用市面上容易取得之「交易導向」教科書為上課教材，導致學生在進入技術學院商學院系學習會計學時，產生「高職念過的，科大又重上」的抱怨聲浪(賴宛瑜，2005)。

在臺灣邁向亞太營運中心的同時，建立一個健全的國際證券市場是刻不容緩之事；而證券市場的健全與否和會計資訊的品質息息相關，增進會計資訊品質的最佳方法，則有賴於會計教育界的努力。因此針對國內技術學院商科學生之會計學學習背景，身為技術學院會計教育工作人員，實有必要在學生進入技術學院的學習過程中，重新規劃會計學教材的設計，以提昇學生學習動機與學習成效。

由於任何會計交易事項的處理，均以會計原則(accounting principles)為依歸，而這些會計原則也是由經驗中進化而來，並為會計界及一般企業界所接受，當前經濟社會的運作，均透過這些原則以達到會計目的(鄭丁旺，2001)，為有效統合學生在傳統「交易導向」會計設計下，所產生機械式記憶和重覆學習的狀態，本研究依據泰勒之課程學習經驗統整的水平組織原則(Tyler, 1949)，將傳統之「交易導向」會計學教材，改以「原則導向」(principle-based)教材的設計，以協助技術學院學生會計

課程的學習，產生良好的銜接性、統整性和適切性（李隆盛，2002；饒達欽，1995）。

臺灣地區的技職教育，不僅為國家社會培育了各級專業技術人才，也締造學世羨慕的臺灣經濟奇蹟。事實上，技專院校的大學生人數達 66 萬人，幾近於臺灣地區大學生總數的 50%，實不容小覷（教育部，2009）。針對技術學院學生會計學教材設計與學習，以會計學教材重編為研究主題，瞭解會計學「原則導向」教材設計對學生學習成效的影響，將具體的研究成果提供給教師參考採用，為本研究主要研究動機。

二、研究目的

綜合上述研究背景和動機，本研究目的可歸納如下：

- （一）探討技術學院會計學「原則導向」教材設計，對學生會計學認知學習成效的影響。
- （二）探討技術學院高、低學習成就學生，在會計學「原則導向」和「交易導向」教材設計認知學習成效的差異。

貳、文獻探討

隨著社會經濟的快速變遷，「會計」儼然已成為一門既廣泛又專業的學科，會計教育的改革就是希望透過會計課程、學習環境與教學方式等的變革，提昇會計專業的品質，使會計教育下的產出成品——學生，能夠符合就業市場的需求。

以下就四方面進行探討：

- （一）技術學院會計教育缺失。
- （二）發展適用於技術學院會計學「原則導向」教材的原由。
- （三）會計學「原則導向」教材編製之理論基礎。
- （四）會計原則的內容。

一、技術學院會計教育的缺失

自 1949 年政府遷臺後，技職教育所培育的各級專業技術人力，分布於社會及產業各階層，成為國家生產力的中堅力量，促成了我國的產業發展與經濟成長。技術學院是高職的進階教育，雖然技術學院提供了學生較大開放的學習空間，但受到高職制式化學習型態的影響，使技術學院學生無法認清自己是學習主體的事實，一味地注重學什麼，而缺少學習如何學習的主動積極學習態度。在學習方法上，亦侷限於課本內容的記憶與背誦，而忽略了將知識融會貫通，因而影響了學生的學習成效(陳品華，2004)。

在技術學院學生間常有「那些課程與教材在高職都學過了」、「大學不過是洋文教科書」等傳聞出現，分析此一現象其原因有：(1) 技職教育體制中，各類科和課程的發展機制不夠健全，使學校層級課程銜接常有脫節、倒置或過度重疊的現象；(2) 升學考試誤導了學校教學，老師們都將教材內容加深或扭曲原意，導致學習本質的改變(李隆盛，2002；饒達欽，1995)。這些學習問題存在已久，更是當前技職教育刻不容緩的改革議題，值得加以重視並尋求改進之道。

技術學院的學生已經在高職階段修習過會計學，理論上，課程應該根據認知與知識的連續性與發展性，不斷的重新檢視，形成一種倒圓錐形的螺旋結構，產生一階段比一階段更升高的邏輯次序、更加廣的心理組織(Bruner, 1960)，但爲了要通過入學考試的激烈競爭，不論是高職或補習班老師，均採用超出高職學生的認知與知識程度的教材內容(賴宛瑜，2005；饒達欽，1995)，這種揠苗助長的手段，使學生的學習只是片斷知識的記誦，不僅造成學生在解決會計實例問題時錯誤百出，同時在面對會計個案分析時，更不知如何運用會計原理或原則，以產生有效的財務資訊，成為技術學院學生會計學學習動機低落和學習成就就不彰的主要原因。因此爲提昇技術學院學生會計學學習成就，教師應配合學生的起點行爲，運用有效的教學策略，以尋求對學生有益的學習方法。

二、發展適用於技術學院會計學「原則導向」教材的原由

許多研究指出教科書對高等教育的重要性 (McFall, 2005; Phillips & Phillips, 2007)，教科書的目的在傳達學科的內容、信仰、價值和方法 (Richardson, 2002)，同時能影響課程結構與在特定的領域中所形成的知識 (Issitt, 2004)。但教科書在會計教育所扮演的角色，卻一直未受到研究人員的重視 (Davidson & Baldwin, 2005)，使會計學教材內容一直無法符合會計教育改革所追求的，高層次思考技能和終身學習的目標 (Patten & Williams, 1990; Williams, 1991)。

針對課程的各種不同的教材或學習經驗，妥善加以安排和配置，並適切合理的組織起來，使之具備順序性與統整性，成為一套有系統的、適合用以教學的教材，使學生易於理解課程各要素的關係，迅速掌握課程的意義，產生最大的學習累積效果 (cumulative effect)，是課程組織的主要目的。Tyler (1949) 指出，為了使學習經驗對學生產生累積效應，必須進行垂直和水平兩項有效的學習經驗組織，而有效組織學習經驗的準則，除延續性 (continuity) 和順序性 (sequence) 外，課程學者特別注重統整性 (integration) (Taba, 1962; Tyler, 1949)，所謂統整性主要強調課程組織應注意相關不同學科或領域的課程間，相近時間階段或同一時間階段內的教育內容，應該相互聯繫、呼應，以協助學生逐漸獲得一致的觀點，增加學習的意義、應用性和效率。並使學習者能將行為、技能與其所學的重點加以統一和連貫，屬於橫向水平組織概念之探討。

由於會計專業界以基本會計假設為基礎，發展出交易及其他經濟事項應如何記錄及報導的原則，這些會計原則屬普通性原則，非針對個別事項之處理加以規範，大多由經驗中進化而來，並為會計界及一般企業界所接受，透過這些原則以達到會計目的。此類適用於所有交易事項之會計原則包括：成本原則、收入認列原則、配合原則，及充分揭露原則。由此可知任何會計交易事項的處理，均以會計原則為依歸，當前經濟社

會的運作，均透過這些原則以達到會計目的（鄭丁旺，2001）。

因此本研究擬根據有效組織學習經驗的統整性準則，將會計學「交易導向」教材設計，如現金、應收帳款、存貨等章節，改以「會計原則」為課題，按水平組織方式進行學習經驗的統整，將「交易導向」會計課程各部分的學習內容或活動，透過協調與設計，產生相互的關聯性，使學生瞭解學習「會計原則」的整體意義，以增加學習的成效。當學生能掌握會計原則的運用，統合在傳統交易導向會計教材設計下，所產生分割的學習狀態，對任何的會計問題應該都可以迎刃而解，將有助於技職體系會計課程產生良好的銜接性、統整性和適切性，並能協助技術學院會計教師，解決在教學上面臨所謂「高職念過的，科大又重上」教材設計的困擾（賴宛瑜，2005）。

三、會計學「原則導向」教材編製之理論基礎

認知彈性理論強調的核心問題是多元的認知表徵，即要求從多角度審視某一主題，以增強對該主題的理解，也有助於將理解遷移至其他領域的能力（Spiro, Coulson, Feltovich, & Anderson, 2004）。Spiro 等人（2004）在多元論的原則（principled pluralism）中，提出從多元表徵和角度觀點，理論、方法和策略的詳細規劃，必須注意到對當前情況有幫助的各種不同因素和面向，不能忽略情境的多元性（Boyd & Ikpeze, 2007）。認知彈性理論的基本概念有：

（一）認知彈性的建構

認知彈性是一種靈活變通的認知能力。主要表現在對複雜的情境以多種方式進行的認知活動，因此認知彈性強的學習者能從不同的角度，依不同的屬性對訊息的來源進行分類，發現組織中各部分之間的新聯繫，並依不同的情境脈絡對各成分重組與排序，並能產生遷移的作用，將知識應用到新的情境。認知彈性是認知彈性理論所強調的核心能力，培養認知彈性是無結構性的知識學習的重要目標。

（二）無結構性知識領域的學習

依據知識及其應用的複雜與變化程度，認知彈性理論將知識分為結構良好的知識和無結構性的知識。結構良好的知識是指與具體情境之間具有直接對應關係的知識，這種知識一經習得，便可根據相應的規則或原則加以運用。例如，會計學的借貸法則就是結構良好的知識，學生只要掌握規則，基本上就可以產生交易事項的分錄，並獲得唯一確定的答案；無結構性的知識是指與具體情境之間不存在直接對應關係的知識，這種知識通常可以應用於多種不同的情境問題，而一個情境問題的解決也往往需要多個知識點的綜合運用，而且其應用往往有多種方案、途徑與標準。無結構性的知識普遍存在於醫學、工程學和教育、歷史、藝術等人文學科，但即使在結構良好的知識領域，也有無結構性知識的存在，尤其是在高級學習的知識獲得（Spiro, Feltovich, Jacobson, & Coulson, 1991）。無結構性知識領域是認知彈性理論關注和應用的主要知識類型。

（三）高級知識的獲得

認知彈性理論將學習分為初級學習與高級學習。初級學習又稱之為「簡化偏差」(reductive bias)，只要求學生知道一些重要概念、方法和事實，將所學的東西簡單再現出來，涉及的內容主要是結構良好的知識，Spiro 等人（1991）認為造成學習失敗的主要原因就是過分簡化；高級學習要求學生把握知識的複雜性，能用所獲得的知識去分析、思考問題，並能在新的情境中靈活運用這些知識，涉及的內容主要是無結構性的知識。認知彈性理論即針對高級學習的一種基本學習方式。

文獻指出以認知彈性理論為基礎的教學模式，學生之學習成效較以單一基模（single schema）、過分簡化或線性邏輯編排的教材模式為佳，且有助於學生有效地將知識轉移至新情境中，並能培養學生之創造與批判思考等能力（王思峰、李昌雄，2004；Godshalk, Harvey, & Moller, 2004；Lima, Koehler, & Spiro, 2004；Spiro, Coulson, Feltovich, & Anderson, 2004；Spiro, Feltovich, Jacobson, & Coulson, 1991）。

會計學專業知識雖指向會計理論的實踐和應用，但其與動態、變化、真實的經濟活動的交易事項之間，通常不存在直接對應關係。由於經濟活動的交易事項是由財貨市場、勞動市場、消費者、生產者等要素相互作用所構成的生態系統，不同要素組合而成的經濟活動存在著很大的差異，因此一種會計專業知識通常可應用於多種交易事項，而一個商業活動的交易事項也往往需要多種會計專業知識的綜合運用，即使是同類的經濟活動，所涉及的會計專業知識及其作用模式也有很大差異，因此會計專業知識本質上是屬於一種無結構性的知識領域。

技術學院學生在高職階段均採用傳統「交易導向」會計學教材為其學習內容，偏重在交易內容與記帳程序上，這樣的知識結構為單一、形式及線性邏輯的，學生祇要能夠表現出自己對於關鍵的概念和事實有表面的認識，在記憶測驗中能再現課堂上教過的內容，教師通常就會感到滿意。本研究提出「原則導向」會計學教材的編寫方式，從「多面向」與「多觀點」的角度切入，呈現會計專業知識內容的真實性與複雜性，並強化各個概念之間的內部連結與關係，讓學習者了解到這些看似單調的會計交易，其實彼此之間皆是相互關聯、互為影響的，以掌握概念的複雜性，能夠運用習得的概念進行論證和推理，並將獲得的知識遷移到新的情境之中。

四、會計原則的內容

會計是企業的語言 (business language)，能適當的運用會計來產生資訊，發揮會計資訊的功用，對於提昇企業的競爭力，促進國家經濟發展，具有直接與間接的重要地位。為了使會計資訊具備攸關性和可靠性的品質，會計界已發展了一套實際處理交易時的具體指導方針，或稱為操作性認列準則。這些準則包含有三大部分：(1) 因應會計環境所產生的會計基本假設；(2) 為達成會計目的而採行者稱基本會計原則；(3) 基於經濟因素或特殊情況，考慮執行上之限制得為之彈性處理稱操作限

制。這些指導方針構成一般公認會計原則的主體。會計原則內容說明如下（鄭丁旺，2001；Weygandt, Kieso, & Kimmel, 2002）：

（一）收益認列原則（revenue recognition principle）

美國財務會計準則委員會在其「財務會計觀念公報第五號」中規定，收益必須符合下列兩條件才能認列：（1）已實現或可實現；（2）已賺得；一般商品均在銷貨發生時認列收益，因為在銷貨時不僅收益已實現，同時已賺得。但在製造業之產品生產完成時，其收益雖已賺得但未實現（尚未出售），故不能認列；同樣預收雜誌訂閱收入在收款時已實現但未賺得（尚未提供雜誌），亦不能認列訂閱收益。

（二）配合原則（matching principle）

配合原則係指導費用認列之基本原則，指費用應與收入配合，為賺得收入而發生之費用應與收入同一會計期間認列，以適當衡量各期之損益。費用並不是在有現金支出時認列，也不是在執行工作或製造產品時認列，而是在對收入真正有貢獻時認列。決定費用對獲得收入有所貢獻的期間為哪一個會計期間，即收入費用配合的方法有因果關係直接配屬、系統而合理的分攤和立即認列費用三種。

（三）充分揭露原則（full disclosure principle）

為協助財務報表使用者作明智的決策，財務報表應充分揭露對企業之財務狀況及經營成果有重要影響的事項，即所有會對報表使用者之決策造成影響的情況及事件均應加以揭露。充分揭露的方法包括完整的主要報表（資產負債表、損益表、業主權益變動表及現金流量表），凡不能於財務報表本身充分揭露的資訊，應以括號、附表或附註方式說明之。

（四）成本原則（cost principle）

成本係指歷史成本。我國財務會計準則公報規定：「會計衡量以歷史成本為原則。」會計上以成本作為評價及入帳的基礎，主要原因為歷史成本是由買賣雙方客觀決定的，能由第三者加以驗證，且代表買賣雙

方主觀所認定的價值。

本研究以配合原則進行會計學原則導向教材編寫的主要原因是：
(1) 配合原則是會計學應計基礎 (accrual basis) 的理論根據，對期末調整事項是非常重要的；(2) 配合原則又稱費用認列原則，對忠實呈現企業運作的實際狀態 (損益表) 具重大影響力；(3) 配合原則應用廣泛，包括帳戶之調整、存貨、應收款項和固定資產、天然資源與無形資產等學習單元，有利於學生統整學習經驗。

參、研究方法

根據研究目的，綜合理論與相關文獻探討，本研究選擇會計學「配合原則」發展「原則導向」教材及測驗工具，並進行實驗教學，以瞭解不同學習程度學生之學習表現。

一、會計學「配合原則」教材

本研究編製會計學「配合原則」教材的主要教學目標是使學生能：
(1) 統整配合原則的具體意義與相關概念之間的關連性；(2) 學會配合原則所涉及的各项會計處理方法；(3) 將所習得的「配合原則」相關知識應用於真實情境中。為求教材內容之周延，研究者將會計學課本中與「配合原則」有關的學習內容，重新整理編寫成會計學「原則導向」教材設計，其進行步驟如下所述：

(一) 根據財務會計 (Weygandt, Kieso, & Kimmel, 2002)、中級會計學 (鄭丁旺, 2001) 和會計學新論 (李宗黎、林蕙真, 2000) 課本中，與「配合原則」有關的各學習單元為主要範圍，針對教材進行內容分析，並據以撰寫命題敘述 (表 1) 和發展概念圖 (圖 1)，作為編製教材的依據，以確定教材內容涵蓋主題範圍，建立教材的內容效度。

(二) 敦請專家學者和資深會計學教師 3 人，審閱命題敘述和概念圖，並依其建議作修正，以確保教育的可用性與完整性，提升教材的可信度。

(三) 將會計學課本中與「配合原則」有關的學習內容重新整理(表 2) 編寫成「原則導向」教材。

(四)「原則導向」教材依配合原則內容分三單元進行，第一單元配合原則定義和成因，第二單元配合的方法和會計處理，第三單元權責基礎。

表 1 配合原則命題敘述

	概 念	命 題 敘 述
1 配合原則 定義與成因	配合原則的 定義	1-1 某項收益已經在某一會計期間認列時，所有與該收益之產生有關的成本，均應在同一會計期間轉為費用，以便與收益配合而正確的計算損益。
	配合原則的 成因	1-2 成本發生之效益僅及於當期者，為收益支出屬於當期費用。
		1-3 成本發生之效益具有未來經濟效益，則為資本支出，屬於資產。
		1-4 已資本化之成本因主要營業活動而消耗者為已耗成本，應轉銷為費用。其具有未來經濟效益的未耗成本，仍為資產。
2 配合的 方法和會計 處理	因果關係的 直接配屬	2-1 凡收益與成本能夠直接認定其因果關係者，則當收益認列時，產生該收益之成本亦應轉為費用。 2-1-1 會計處理：與銷貨有直接因果關係的銷貨成本、銷貨佣金、壞帳費用、及售後服務成本等認列。
	系統而合理 分攤	2-2 當成本與收益沒有直接可認定的因果關係，但能確知成本會產生未來收益時，則以合理而有系統的方法，將成本分攤於各受益期間。 2-2-1 會計處理：如固定資產的折舊、無形資產的攤銷、租金及保險費的攤銷。
	立即認列的 費用	2-3 成本在發生期間立即轉為費用稱期間費用。 2-3-1 會計處理：如職員薪水、銷售費用、訴訟賠款認列。
	3 權責基礎	權責基礎的 定義
3-2 已發生但未支付之費用稱應付費用。		
3-3 已支付但尚未耗用之成本稱預付費用。		

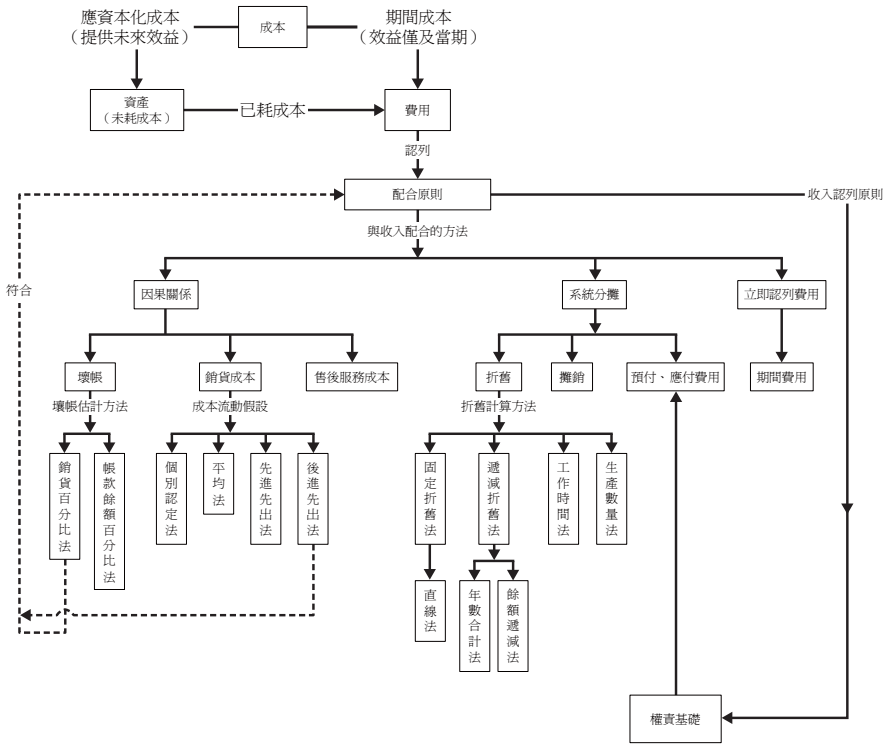


圖 1 會計學「配合原則」概念圖

表 2 「配合原則」原則導向教材與會計學教科書內容對照表

	帳戶之調整	存貨	會計原則	應收款項	固定資產、天然資源與無形資產
配合原則的定義			✓		
配合原則的成因			✓		
因果關係的直接配屬		✓		✓	
系統而合理分攤					✓
立即認列的費用			✓		
權責基礎的定義	✓				

(五) 為達成「原則導向」教材教學目標，本教材各單元內容設計有：(1) 個案引導；(2) 原則和概念；(3) 會計處理；(4) 綜合討論等四部分。在會計處理部分將配合課堂使用的教科書進行教學（附錄 1）。

二、測驗工具

本研究以學生個案成就測驗的成績，做為評量學生會計學「原則導向」教材學習成效的指標。採用個案成就測驗的主要原因，是由於個案分析不僅是教材內容的探討，同時也是瞭解學生如何從個案分析中獲得知識，能幫助學生的學習和先前知識之應用（Hassall & Milne, 2004）。以下就本研究「百視達」個案、個案成就測驗—知識獲得和知識應用等，三項測驗工具內容和編製過程進行說明：

（一）「百視達」個案

本研究之個案實例採自 Vruwink 與 Knoeber（1997）發表於 *Issues in Accounting Education* "Blockbuster"一文，由於百視達影視的個案涉及配合原則、正常損益和非常損益、商譽攤銷和會計資訊與效率市場的關連性，非常適合本研究會計學配合原則個案分析。經研究者重新編寫成中文版「百視達」個案實例，再敦請 2 位會計教師、1 位國文教師進行內容效度評估，經參酌 3 位學者專家所提意見修正後，完成「百視達」個案的編寫（附錄 2）。

（二）個案成就測驗 — 知識獲得

由於回憶是來自對記憶中資訊的重組和存取，它代表著個案資料所需要和可供未來利用的資訊（Gobeil & Phillips, 2001）。本研究在進行個案知識獲得成就測驗時，由教師在學生完成「百視達」個案內容的閱讀工作，並收回個案資料後，請學生藉由個人的自由回憶（free recall），以 15-20 分鐘時間，在空白試卷上，寫出自己所記得的任何個案資料。

本研究在對個案知識獲得成就測驗，學生回憶資料編碼時，採合理主旨標準 (lenient gist criterion)，也就是以學生回憶個案相關事實為主旨，而不是對個案內容的逐字記錄為評分準則 (Gobeil & Phillips, 2001)。由 2 位專業會計教師在不清楚實驗分組的情況下，將學生自由回憶的資料，按配合原則相關、個案事實的說明、配合原則不相關等三類進行編碼，分 1-3 等級給分 (附錄 3)；當 2 位教師給分不同時，再交由第 3 位教師處理解決差異的情形。知識獲得測驗卷由 2 位評分者按計分要點分別給分，根據每份測驗卷的兩個分數計算其相關係數，得到評分者信度為.78。

(三) 個案成就測驗 —— 知識應用

本研究之個案知識應用成就測驗，分為申論題和實例問題兩部分，申論題部分 (4、5、8、9、10 題) 是根據 Vruwink 與 Knoeber (1997) 所提供的，其中包括有關百視達公司在錄影帶和商譽的攤提會計處理，和一般公認會計原則和公開資訊的討論，要求學生依分析師和百視達公司不同立場，提出個人的看法，是屬於分析、綜合和評價等高層次認知領域的學習 (表 3)。會計實例問題部分 (1、2、3、6、7 題) 是要求學生將「百視達」個案中所提供的數字資料，如分攤的年限、商譽價值和盈餘的減少或增加等，應用於與個案有關的會計實例之中，培養學生解決問題的能力 (Atkinson, Derry, Renkl, & Wortham, 2000; Milne & Mcconnell, 2001) (表 3)。研究者將測驗初稿交由 2 位會計教師和 5 位學生進行內容效度考驗，經參酌所提意見修正後，完成個案知識應用測驗。

學生根據「百視達」個案資料完成個案知識應用成就測驗的時間為 30 分鐘。在測驗過程中，鼓勵學生將會計學配合原則，應用於「百視達」個案分析中，對問題產生合理和完整的回應。

個案知識應用成就測驗在申論題部分交由 2 位專業會計教師，依學生應用會計原理原則，正確分析個案問題的程度，分 0-5 等級給分，當 2 位教師給分不同時，再交由第 3 位教師處理解決差異的情形；而會計

表 3 個案知識獲得和知識應用測驗之認知學習層級分類表

認知領域 學習目標	知識獲得 (free recall)	知識應用紙筆測驗									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
知識	√										
理解		√	√				√	√			
應用		√	√	√			√	√	√		
分析				√		√			√	√	√
綜合					√	√				√	√
評價					√						√

實例問題部分則依答案正確與否，答對給 5 分，答錯給 0 分。知識應用測驗卷由 2 位評分者按計分要點分別給分，然後根據每份測驗卷的 2 個分數計算其相關係數，得到評分者信度為.89。

三、會計學「配合原則」教學實驗

在第一階段之教材和測驗工具編製完成後，研究者緊接著實施會計學「原則導向」教材實驗教學，並就會計學「配合原則」個案成就測驗結果，探討學生對原則導向式教材的學習成效。以下就研究假設、研究樣本、實驗設計、實驗程序和資料處理與分析等六項說明如下：

(一) 研究假設

假設一：會計學「原則導向」教材設計的認知學習成效優於傳統「交易導向」教材設計。

1-1：會計學「原則導向」教材設計在「個案知識應用成就測驗」的認知學習成效，優於傳統「交易導向」教材設計。

1-2：會計學「原則導向」教材設計在「個案知識獲得成就測驗」認知學習成效，優於傳統「交易導向」教材設計。

假設二：不同教材的設計因學生學習成就的不同，在認知學習成效不同。

2-1：不同教材的設計因學生學習成就的不同，在「個案知識應用

成就測驗」認知學習成效不同。

2-2：不同教材的設計因學生學習成就的不同，在「個案知識獲得成就測驗」認知學習成效不同。

（二）研究樣本

本研究以 2 所技術學院四年制一年級 4 個班級共 159 位學生為研究對象，其中包括財務金融系 1 班和會計資訊系 3 班。依據各班學業成績，將學生依照前 33%、後 33% 分高學習成就和低學習成就 2 組，「原則導向」教材設計的 2 班學生為實驗組，「交易導向」教材的 2 班為控制組。

（三）實驗設計

為了瞭解不同教材設計對學生認知學習成效的影響，本研究採獨立樣本不等的前測－後測控制組（nonequivalent pretest-posttest control group）準實驗設計研究，以控制相關干擾變項，降低實驗誤差（圖 2）。

由於本研究之實驗對象分別來自 1 所公立和 1 所私立的技術學院，為了避免因學生基本學習成就和會計學習起點行為的差異，對實驗研究成效造成影響，在確定分組後，以學生在會計事務技術士技能乙級學科檢定成績（前測）為共變數，進行：（1）變異數同質性（homogeneity of variance）假定考驗；（2）組內迴歸係數同質性（homogeneity of within-class regression coefficient）假定考驗（林清山，2000）；在確定分析資料符合共變數分析的基本假設後，運用統計的方法將影響實驗研究正確性的誤差加以排除。

許多文獻指出：（1）學習能力高的學生，大都具備發展良好的記憶結構，能增進對資訊的理解和分析（Lundeberg, 1987; Wineberg, 1991）；（2）在某特定領域學習能力高的學生，往往是由於其對此一領域教材內容，原本就具有高度的興趣（Tobias, 1994），因此投入更多的注意力在相關教材內容的學習。同樣的，以學生閱讀時間和自由回憶教材內容的能力為衡量標準，學習能力高的學生有較好的知識獲得的成效（Birkmire, 1985; Voss, Vesonder, & Spilich, 1980）；（3）從問題解決的分析和思考能力為衡

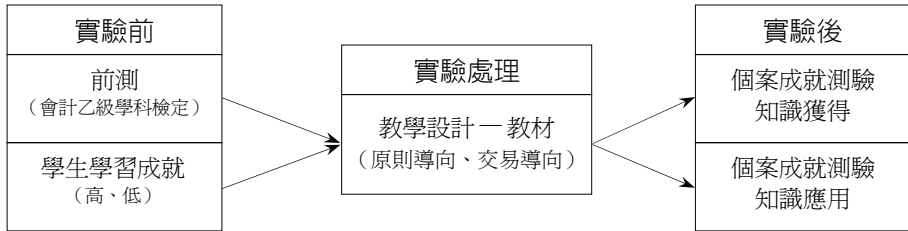


圖 2 實驗設計架構圖

量標準，學習能力高的學生有較好的知識應用的成效（Chi, Feltovich, & Glaser, 1981; Chiesi, Spilich, & Voss, 1979）。因此本研究將探討不同教材編製的方法，學生在認知學習成效是否受學習能力的不同而有所影響。

（四）實驗程序

在教學實驗過程中控制其他可能干擾實驗結果的變項：在「教學者」方面，本研究 2 組的教學分別由 2 位不同的教師擔任，這 2 位教師均具有 10 年以上的會計教學經驗，並擁有專業會計師執照，目前都正在攻讀博士學位，其中實驗組班級的任課教師同時參與「原則導向」教材的編製工作。在「教學時間」方面，2 組的教學處理日期均控制在同一期間，而接受教學的時間均需 6 節課（每節 50 分鐘）。

爲了不影響正常教學進度，本研究將實驗組和控制組的教學期間，均安排在學期結束前 2 週實施，控制組的教學依傳統「交易導向」教科書的順序，從會計處理程序、應收款項、存貨、固定資產到一般公認會計原則；而實驗組則依配合原則定義與成因、配合的方法和會計處理和權責基礎等三單元進行（表 4）。

表 4 「配合原則」教學進度表

	實驗組：「原則導向」教材	控制組：「交易導向」教材
第一節課	第一單元：配合原則定義與成因（一般公認會計原則）	會計處理程序
第二節課	第一單元：配合原則定義與成因（一般公認會計原則）	應收款項
第三節課	第二單元：配合的方法和會計處理（應收款項）	存貨
第四節課	第二單元：配合的方法和會計處理（存貨）	固定資產
第五節課	第三單元：權責基礎（會計處理程序）	一般公認會計原則
第六節課	第三單元：權責基礎（固定資產）	一般公認會計原則

（五）資料處理

採 2×2 二因子多變量共變數分析，將前測成績視為共變數，教材和學習成就為自變項，依學生在個案成就測驗的量化資料，分析原則導向教材的學習成效。

肆、研究限制

一、本研究以技術學院四年制一年級學生為研究對象，由於這些學生全部都是高職商業類科的畢業生，因此「原則導向」教材並不適用於來自普通高中的大學一年級會計課程。

二、本研究實驗教學的期間是安排在學期結束之前，目的在幫助學生統整和複習在學期中所習得與會計原則有關的概念與會計處理方法，因此「原則導向」教材並不適用於完全沒有學習經驗的會計學初學者。

三、本研究由於學生入學之共同測驗成績取得不易（需透過學測中心），因此改採各班級學業成績前後 33%，分為學習能力高、低兩組。

四、本研究雖然盡可能控制其他干擾實驗結果的變項，但由於實驗組與控制組教學分別由 2 位不同的教師擔任，從而使得出的結果可能受教師間的個別差異所影響。

伍、研究結果

本研究採獨立樣本二因子共變數分析，將前測成績視為共變數，以教材（原則導向、交易導向）和學習成就（高、低）為自變項，個案知識應用和知識獲得為依變項，分析「原則導向」教材在個案知識應用和獲得的學習成效。

在考驗共變數分析的基本假設得知：一、Levene 統計檢定未達顯著水準（「知識應用」： $F=1.157, p=.323$ ；「知識獲得」： $F=1.572, p=.114$ ），即分析資料未違反變異數同質性假定；二、組內迴歸線平行的檢定亦未達顯著水準（「教材 × 共變數」： $\Lambda=.004, p=.996$ ；「個案形式 × 共變數」： $\Lambda=1.347, p=.263$ ；「學習成就 × 共變數」： $\Lambda=1.378, p=.243$ ），顯示各組受共變數影響的情形是相同的，符合共變數迴歸係數同質性假定，可繼續進行共變數分析。

表 5 為教材和學習成就在「個案知識應用和獲得」二因子共變數分析結果。由表 5 可知，共變數（前測成績）對個案成就的變異有顯著的意義（ $\Lambda=15.735, p<.01$ ），表示共變數的影響必須予以考慮；在前測成績為共變數的前提下，教材的主要效果達顯著水準（ $\Lambda=4.327, p<.05$ ），再進一步觀察 F 檢定時，發現教材的學習成效，不論在知識應用（ $F=7.284, p<.01$ ）或知識獲得（ $F=3.931, p<.05$ ）上均達顯著水準，即原則導向式教材的學習成效都優於傳統教材（知識應用： $53.32>41.69$ ；知識獲得： $66.43>60.73$ ）（表 6），因此研究假設一得到支持。

由表 5 二因子共變數摘要表可知，教材和學習成就的交互作用達顯著水準（ $\Lambda=3.459, p<.01$ ），這說明學生對不同的教材會因學習成就的不

同造成不同的學習成效。由於教材和個案知識應用和獲得有交互作用，必須進行單純主要效果考驗（表 5）。

從表 7 得知，低成就組學生對不同的教材有顯著差異（ $\Lambda = 5.958$, $p < .01$ ），而高成就組的差異並未達顯著水準（ $\Lambda = .295$, $p > .05$ ），對照圖 3 和圖 4 說明不同的教材對高成就組學生的學習成效的影響不大，但對低成就組學生而言，原則導向教材的知識應用及知識獲得成效，顯著高於傳統教材，因此研究假設二獲得支持。

表 5 教材 × 學習成就在「個案知識應用和獲得」二因子多變量共變數分析摘要表

變異來源	df	受試者間 SSCP 矩陣		多變量 Wilk's Lambda	受試間效應項檢定 (F)	
		知識應用	知識獲得		知識應用	知識獲得
教材 (A)	1	1882.92	1594.90	4.327*	7.284**	3.931*
		1594.90	1350.93			
學習成就 (B)	2	637.08	633.89	.959	1.232	1.184
		633.89	813.65			
A × B	2	3091.76	1972.91	3.459**	5.980**	2.485
		1972.91	1707.53			
共變數	1	5736.65	6183.74	15.735**	22.444**	18.128**
		6183.74	6665.67			
殘餘誤差	134	34639.56	12503.35			
		12503.35	46045.50			

註：* $p < .05$ ** $p < .01$

表 6 教材 × 學習成就在「個案知識應用和獲得」的估計邊際平均數

	原則導向		交易導向	
	知識應用	知識獲得	知識應用	知識獲得
低	49.25	65.69	38.01	54.05
高	57.72	69.65	50.62	69.10
總合	53.32	66.43	41.69	60.73

註：估計邊際平均數是排除共變數影響後的平均數；在模式中所顯示的共變量評估：共變量=69.15。

表 7 教材 × 學習成就交互作用單純主要效果變異數分析摘要表

	df	受試者間 SSCP 矩陣		多變量 Wilk's Lambda	受試間效應項檢定(F)	
		知識應用	知識獲得		知識應用	知識獲得
教材 (A)						
低 (b1)	1	1712.93	1803.66	5.958**	9.767**	5.793*
		1803.66	1899.19			
高 (b2)	2	93.88	-75.85	.295	.282	.147
		-75.85	61.29			
學習成就 (B)						
「原則導向」教材 (a1)	2	802.32	390.68	.732	1.331	.281
		390.68	273.81			
「交易導向」教材 (a2)	2	2895.16	2421.40	4.010	6.725	3.937
		2421.40	2458.94			

註：*p<.05 **p<.01

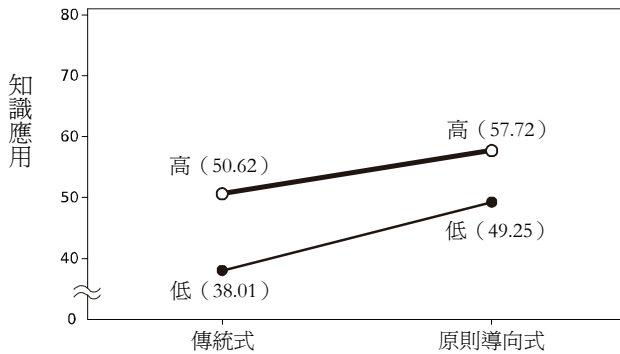


圖 3 教材學習成就和知識應用關係圖

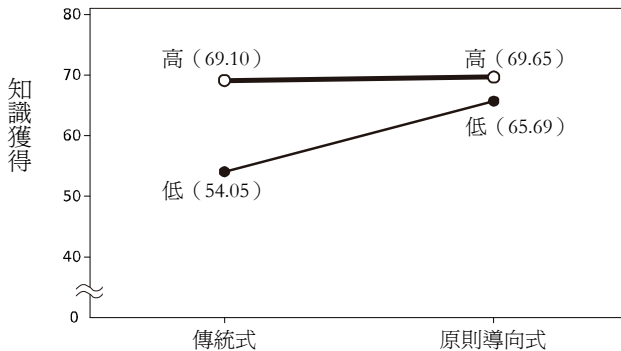


圖 4 教材學習成就和知識獲得關係圖

根據研究假設考驗結果（表 8）得知，會計學「原則導向」教材組在認知學習成效顯著優於傳統「交易導向」教材組，同時不同的教材對高低學習成就學生在認知學習成效，也有顯著不同，對低學習成就組學生而言，「原則導向」教材組在認知學習成效顯著優於傳統「交易導向」教材組；但高學習成就組學生在「原則導向」教材組的學習成效並不明顯。

表 8 研究假設考驗結果彙總表

研究假設	研究結果
假設一：會計學「原則導向」教材設計的認知學習成效優於傳統「交易導向」教材課程設計。	
1-1：會計學「原則導向」教材設計在「個案知識應用成就測驗」的認知學習成效優於傳統「交易導向」教材設計。	支持
1-2：會計學「原則導向」教材設計在「個案知識獲得成就測驗」的認知學習成效優於傳統「交易導向」教材設計。	支持
假設二：不同教材的設計因學生學習成就的不同在認知學習成效不同。	
2-1：不同教材的設計因學生學習成就的不同在「個案知識應用成就測驗」認知學習成效不同。	支持
2-2：不同教材的設計因學生學習成就的不同在「個案知識獲得成就測驗」認知學習成效不同。	支持

陸、結論與建議

一、「原則導向」教材有助於提昇學生會計學認知學習的成效

從研究結果得知，會計學「原則導向」教材設計之學習成效，無論在會計知識的獲得或應用上，顯著優於傳統「交易導向」教材設計，推論其可能的原因為：(一)會計學「原則導向」教材設計特別注重學生對「配合原則」概念的統整，有利於分析、綜合和評價等高層次認知領域學習目標的達成；(二)一直以來，會計教育常被批評過於注重記憶，強調「標準答案」而欠缺靈活應用與批判思考的能力；本研究採「原則導向」教材設計，配合「個案成就測驗」，要求學生依分析師和公司不同立場，提出個人的看法，是屬於分析、綜合和評價等高層次認知領域的學習，應有助於提昇學生對會計觀念、原理和原則的應用與分析整合能力。

二、「原則導向」教材能有效提昇低學習成就學生的學習成效

從不同學生之學習成就及不同教材設計兩方面同時考量，以瞭解二者間是否具備交互影響效果。研究結果顯示，會計學「原則導向」教材設計對低學習成就學生的會計知識獲得，及會計知識應用學習成效上，皆顯著優於傳統「交易導向」教材設計，此一研究發現對會計教育工作者而言，係一大佳音，因為如何有效提昇低學習成就者之學習成效，一向是十分具價值性之教學議題。

三、「原則導向」教材的教學省思

針對會計學教學、教材和未來研究，本研究歸納三點建議，提供學校教育人員多面向的思考：

(一) 重視學生「會計原則」概念的建構

由於在高職階段的會計學教學和考試多偏重於分錄和計算題解題過程的學習，而忽略學生對會計原則應用的分析和判斷能力的培養。但會計學是一門應用學科，會計的概念包括許多「一般公認」的會計原則和方法，經由會計原理、原則的學習，瞭解在這些會計概念遞變過程中，所蘊涵的「理念架構」及「思考過程」(李宗黎、林蕙真，2000)，使學生不僅習得實用的會計知識，並具備理解、應用、分析、綜合和評鑑等高層次認知學習的能力。

(二) 鼓勵會計教師發展會計學「原則導向」教材設計

本研究結果證實，「原則導向」教材設計，在個案成就測驗產生顯著的學習成效，證明此一教材是被學生所接受，對學生的觀念性思考、分析和解決問題的能力有幫助，希望本研究所提出此一創新的會計學教材編製方法，能鼓勵技術學院會計教師們，在探討會計學專業知識之外，多花一些時間在會計學教學策略的研究與應用，本研究僅以會計學「配合原則」為例，其他如收益、成本和充分揭露等原則的教材編寫，值得技術學院的會計教師繼續加以探討。

(三) 進行原則導向式教材對學生情意學習成效影響之相關研究

本研究僅從認知領域學習目標分析學生學習成就，但並未針對會計學「原則導向」教材的實施，從情意領域的學習目標探討學生由外在的學習轉化為個人內在的興趣、態度和價值等心理特質的發展。建議未來研究宜朝學生情意感受等方面，進一步探討不同教材，對學生會計學習的動機、能力和價值等不同學習面所產生的影響。

本研究為國科會 NSC95-2516-S-018-011 計劃之一部分，感謝國科會提供研究經費之協助。

參考文獻

- 王思峰、李昌雄 (2004)。探索學習者建構行為特質對線上學習成效的影響。
教育與心理研究, 27 (1), 117-157。
- 李宗黎、林蕙真 (2000)。會計學新論 (第三版)。臺北市：新陸。
- 李隆盛 (2002)。技職一貫課程與學校課程模擬。*技術與職業教育雙月刊*, 70。2009年7月5日，取自 <http://www.it.thit.edu.tw/it/doc/課程規劃文獻/技職一貫課程與學校課程模擬.htm>
- 林清山 (2000)。心理與教育統計學。臺北市：東華。
- 教育部 (2009)。大專院校概況統計。2009年7月5日，取自 http://www.edu.tw/statistics/publication.aspx?publication_sn=1197
- 陳品華 (2004)。融入式介入方案對技職大學生自我調整學習之影響研究。
教育與心理研究, 27 (1), 159-180。
- 鄭丁旺 (2001)。中級會計學 (第七版)。臺北市：宜增。
- 賴宛瑜 (2005, 5月22日)。高職念過的，科大又重上。*聯合報*, 15版。
- 饒達欽 (1995)。重建技職教育課程的藍天。*教改通訊*, 6, 26-27。
- Atkinson, R. K., Derry, S. J., Renkl, A., & Wortham, D. (2000). Learning from examples: Instructional principles from the worked examples research. *Review of Educational Research*, 70(2), 181-214.
- Birkmire, D. P. (1985). Text processing: The influence of text structure, background knowledge, and purpose. *Reading Research Quarterly*, 20, 314-326.
- Boyd, F. B., & Ikpeze, C. H. (2007). Navigating a literacy landscape: Teaching conceptual understanding with multiple text types. *Journal of Literacy Research*, 39(2), 217-248.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Chi, M. T., Feltovich, P. J., & Glaser, R. (1981). Categorization and representation of physics problems by experts and novices. *Cognitive Science*, 5, 121-152.
- Chiesi, H. L., Spilich, G. J., & Voss, J. F. (1979). Acquisition of domain-related information in relation to high and low domain knowledge. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18(3), 257-273.
- Davidson, R. A., & Baldwin, B. A. (2005). Cognitive skills objectives in intermediate accounting textbooks: Evidence from end-of-chapter material. *Journal of Accounting Education*, 23(2), 79-95.
- Gobeil, J., & Phillips, F. (2001). Relating case presentation style and level of student knowledge to fact acquisition and application in accounting case analyses. *Issues in Accounting Education*, 16(2), 205-222.
- Godshalk, V. M., Harvey, D. M., & Moller, L. (2004). The role of learning tasks on atti-

- tude change using cognitive flexibility hypertext systems. *Journal of the Learning Sciences*, 13(4), 507-526.
- Hassall, T., & Milne, M. J. (2004). Using case studies in accounting education. *Accounting Education*, 13(2), 135-138.
- Issitt, J. (2004). Reflections on the study of textbooks. *History of Education*, 33(6), 683-696.
- Keating, P. J., & Jablonsky, S. F. (1990). *Changing roles of financial management: Getting close to the business*. Morristown, NJ: Financial Executives Research Foundation.
- Lima, M., Koehler, M. J., & Spiro, R. J. (2004). Collaborative interactivity and integrated thinking in Brazilian business schools using cognitive flexibility hypertexts: The panteon project. *Journal of Educational Computing Research*, 31(4), 371-406.
- Lundeberg, M. A. (1987). Metacognitive aspects of reading comprehension: Studying understanding in legal case analysis. *Reading Research Quarterly*, 22, 407-432.
- McFall, R. (2005). Electronic textbooks that transform how textbooks are used. *The Electronic Library*, 23 (1), 72-81.
- Milne, M. J., & McConnell, P. J. (2001). Problem-based learning: A pedagogy for using case material in accounting education. *Accounting Education*, 10(1), 61-82.
- Patten, R., & Williams, D. (1990). There's trouble-right here in our accounting programs: The challenge to accounting educators. *Issues in Accounting Education*, 5, 175-179.
- Phillips, B. J., & Phillips, F. (2007). Sink or skim: Textbook reading behaviors of introductory accounting students. *Issues in Accounting Education*, 22(1), 21-44.
- Richardson, P. (2002). *Introductory textbooks and plagiarism in higher education: A case study from economics*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Saudagaran, S. M. (1996). The first course in accounting: An innovative approach. *Issues in Accounting Education*, 11(1), 83-94.
- Spiro, R. J., Coulson, R. L., Feltovich, P. J., & Anderson, D. K. (2004). Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In R. B. Ruddel & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed.)(pp. 640-653). Newark, DE: International Reading Association.
- Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J., & Coulson, R. L. (1991). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. *Educational Technology*, 31(5), 24-33.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: John Wiley.
- Tobias, S. (1994). Interest, prior knowledge, and learning. *Review of Educational Research*, 64, 37-54.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Voss, J. F., Vesonder, G. T., & Spilich, G. J. (1980). Text generation and recall by high-knowledge and low-knowledge individuals. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 651-667.
- Vruwink, D. R., & Knoeber, B. L. (1997). Blockbuster video. *Issues in Accounting Education*, 12(2), 513-519.
- Weygandt, J. J., Kieso, D. E., & Kimmel, P. D. (2002). *Financial accounting* (4th ed.). New

York: John Wiley.

Williams, D. (1991). The challenge of change in accounting education. *Issues in Accounting Education, Spring*, 126-133.

Wineberg, S. S. (1991). On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28, 395-455.

附錄 1 會計學「配合原則」原則導向式教材

第二單元：配合的方法和會計處理

星際大戰的迷思

設想您是一位如喬治盧卡斯 (George Lucas) 的製片商，花費了 1,100 萬美元歷時五年 (1973-1977)，製作完成一部如星際大戰 (Star Wars) 的影片。試問製片成本應分幾年攤銷？

20 世紀福斯公司的星際大戰，在 1977 年上映及 1997 年再上映時，星際大戰在美國國內的收入大約有 5 億美元，並持續成長中。此狀況說明適當配合費用與收入的困難度。

理論上，製片成本應於該部影片之經濟壽命內攤銷，但何謂經濟壽命？製片商必須估計該部影片，經由戲院、錄影帶、電視、遊戲及玩具等管道，可以賺得多少收入？此收入期間的估計，可能少於一年，也可能超過 20 年。

概念	內容敘述
因果關係—直接配屬	1 凡收益與成本能夠直接認定其因果關係者，則當收益認列時，產生該收益之成本亦應轉為費用。 1-1 會計處理：與銷貨有直接因果關係的銷貨成本、銷貨佣金、壞帳費用、及售後服務成本等認列。
系統方式—合理分攤	2 當成本與收益沒有直接可認定的因果關係，但能確知成本會產生未來收益時，則以合理而有系統的方法，將成本分攤於各受益期間。 2-1 會計處理：如固定資產的折舊、無形資產的攤銷、租金及保險費的攤銷。
立即認列—費用	3 成本在發生期間立即轉為費用稱期間費用。 3-1 會計處理：如職員薪水、銷售費用、訴訟賠款認列。

搭配圖 1 會計學「配合原則」概念圖進行教學。

會計處理

請參閱課本第六章應收款項、第七章存貨。

綜合討論

吃角子老虎投幣機之理賠相關費用應如何報導

在內華達州雷諾賭城的 Harold 俱樂部，對於類似吃角子老虎投幣機的大獎並無最高限額，所以可能會有某一位幸運者，將他人所輸的錢，全部贏走的情況發生，此種機會雖不多，但獎額往往很大。

根據此一經驗，該俱樂部能否將置於投幣機內的數百萬美元當作費用，而自該年度認列的收入中減除呢？反對這種作法的人認為，應該到有人贏得一筆大獎時才予以扣除。但問題是，有時候會發生連續幾個月甚至幾年，都沒有大獎的出現。請舉出實務上可能採取的會計處理方法。

附錄 2 「百視達」個案

在 1980 年代，美國錄影帶業大約有三萬家錄影帶商店，和在一般商店、加油站、便利商店的兩萬個行銷據點，雖然它的經營模式是十分零散的，卻是一種快速成長的行業，錄影帶出租業的收入從 1982 年的 70 億美元，到 1990 年已成長至 1,020 億美元，此一營業額幾乎是好萊塢當年票房收入的兩倍之多！

由於百視達的經營策略是使消費者能租到他們所想要的任何錄影帶，以滿足顧客的需要為導向，因而造成百視達公司銷售額從 1986 年的 810 萬美元，增加到 1988 年的 13,690 萬美元，由於公司的快速成長，並擁有較其它競爭者更多的商品（錄影帶）數量，在 1988 年百視達娛樂公司的股票也逐漸開始受到投資人的注意。

在 1989 年前四個月，由於百視達的銷售量和盈餘不斷增高，造成股價持續上升 6% 的現象。但當 1989 年 5 月 9 日貝爾斯登公司資深分析師李賽勒發表一篇標題為「百視達：會計人員操弄會計數字」(Blockbuster: The Accountants Earn Their Pay) 的報導之後，不但在華爾街引起極大反響，並對百視達公司產生巨大的衝擊。

就分析師觀點而言，百視達公司在 1988 年將此一行業所通用的方法—錄影帶按 9 個月期攤銷，改變為 3 年（第一年 40%；第二、三年各 30%）攤銷其錄影帶成本。一般錄影帶出租業折舊費用採 9 個月期攤銷，是由於此一行業有 80% 的收入，來自熱門或最新推出的影帶，也就是在出片的前六個月。同時依調查得知，最受歡迎的 20 支影片的錄影帶，佔全美國出租錄影帶業大約 80% 的市場，因此錄影帶公司許多所謂高出租率的熱門影帶，在推出第九個月之後出就宣告結束了。分析師指出，此一改變造成每年攤銷的折舊費用大量降低，使百視達公司在 1988 年的盈餘增加 420 萬美元，因此對投資者有誤導作用。

分析師進一步指出，百視達公司為了增加銷售成長率和消滅競爭對手，在 1987、1988 年購入其他兩大影帶連鎖業，由於購買價格均大於被

併購公司淨資產的公平市價，因而百視達公司在當年的資產負債表上，將此一鉅額差價以「商譽」入帳，聲稱將在未來 40 年間，逐期攤銷這筆商譽成本。但分析師認為，錄影帶公司是否能存活 40 年是件令人懷疑的事；如果商譽按一般 5 年期分攤，將造成百視達公司每年淨利減少 140 萬美元。

此一「百視達：會計人員操弄會計數字」的報導，造成當天百視達的股票價格跌落 10%，並出現 150 萬張股票的巨額交易量，是當天紐約證券交易所成交量的前五名，百視達的股票成為華爾街股市賣壓最沉重的幾支股票之一。

針對分析師的報導，百視達管理當局回應指出，錄影帶按 3 年期分攤，是因為他們所出租的影帶大多數是過期的舊影帶，而不是熱門影帶。百視達公司並指出，在任何時期，百視達前 50 支高出租率影帶，僅佔租金收入的 35%。那些老舊的錄影帶不僅有較低的購入成本，而且也一直保有穩定的市場需求，超過它的預期實際使用年限。

百視達管理當局並指出，商譽按 40 年期攤提是符合一般公認會計原則的，他們認為，雖然目前尚未出現達 40 年歷史的錄影帶店，但是確實有超過分析師所建議按 5 年期攤提的商店；此外百視達公司認為，即使將攤提期限縮減為 20 年，所造成的影響僅是每股盈餘減少 2 美分而已。

附錄 3 個案知識獲得編碼說明

個案內容敘述	編 碼
1980 年代，美國錄影帶業的經營模式雖然是十分零散的，卻是一種快速成長的行業。	事實說明
由於百視達的經營策略是使消費者能租到他們所想要的任何錄影帶，以滿足顧客的需要為導向，造成銷售量和盈餘的快速成長。	事實說明
當貝爾斯登公司資深分析師李賽勒發表標題為「百視達：會計人員操弄會計數字」(Blockbuster: The Accountants Earn Their Pay) 的報導，造成當天百視達的股票價格跌落。	事實說明
分析師指出 1988 年百視達的高成長經驗是由於不當的併購交易與新成立的連鎖店之間的銷貨交易和攤銷方法改變等問題所產生的。	事實說明
百視達將此一行業所通用的錄影帶按 9 個月攤銷方法，改變為按 3 年攤銷其錄影帶成本，分析師認為此舉對投資者有誤導作用。	任務相關
百視達公司併購的會計處理，由於購買價格均大於被併購公司淨資產的公平市價，結果造成百視達公司當年的資產負債表上，出現巨額的商譽。百視達公司聲稱將在未來 40 年間攤銷這筆商譽成本。	任務相關
但分析師認為錄影帶公司是否能存活 40 年是件令人懷疑的事。如果商譽按一般 5 年期分攤，將造成百視達公司每年淨利少 140 萬美元。	任務相關
百視達管理當局指出，錄影帶按 3 年期分攤，是因為他們所出租的影帶大多數是過期的舊影帶，這些老舊的錄影帶不僅有較低的購入成本，而且也一直保有穩定的市場需求，超過它的預期實際使用年限。	任務相關
百視達管理當局聲稱，商譽按 40 年期攤提，符合一般公認會計原則。目前雖然並未出現有 40 年歷史的錄影帶商店，但是確實有超過分析師所建議按 5 年期攤提的商店。	任務相關
註：其他與個案內容有關的文字敘述視為任務不相關	

附錄 4 個案分析知識應用紙筆測驗

1. 百視達公司在 1988 年將此一行業所通用的錄影帶按 9 個月期（第一年 100%）攤銷方法，改變為 3 年（第一年 40%；第二、三年各 30%）攤銷其錄影帶成本；若錄影帶成本為 500 萬美元，請問此一改變對百視達公司在 1988 年期末費用、盈餘和資產的影響為何？

2. 百視達公司在 1988 年將此一行業所通用的錄影帶按 9 個月期（第一年 100%）攤銷方法，改變為 3 年（第一年 40%；第二、三年各 30%）攤銷其錄影帶成本，從個案資料得知，此一改變造成使百視達公司在 1988 年的盈餘增加 420 萬美元，在不考慮所得稅的情況下，請問百視達公司 1988 年的錄影帶成本為多少？請詳細列出計算式。

3. 接上題，假設百視達公司 1988 年經由會計師查核簽證的稅前淨利為 1,000 萬美元，若只考慮分析師的觀點，將錄影帶成本按 9 個月來攤提，則百視達公司的稅前淨利為多少？請詳細列出計算式。

4. 如果您是百視達的高階主管，您的紅利獎金與當期淨利息息相關，您會傾向採用以分析師建議的 9 個月來攤銷錄影帶成本，還是使用分 3 年來攤銷的方法？請說明理由。

5. 依一般公認會計原則，指出百視達公司對錄影帶攤提會計處理，分析師立場的主要觀點為何？百視達公司立場為何？

6. 由於百視達公司將商譽成本由一般 5 年期改按 40 年逐期攤銷；若百視達公司商譽成本為 200 萬美元，請問此一改變對期末費用、盈餘和資產的影響為何？

7. 百視達公司聲稱將在未來 40 年間，逐期攤銷商譽成本。但分析師認為，錄影帶公司是否能存活 40 年是件令人懷疑的事；如果商譽按一般 5 年期分攤，將造成百視達公司每年淨利減少 140 萬美元。在不考慮所得稅的情況下，請問百視達公司併購其他兩大影帶連鎖業時認列的商譽金額為多少？請詳細列出計算式。

8.接上題，假設百視達公司 1988 年經由會計師查核簽證的稅前淨利為 1,000 萬美元，若有證據支持百視達公司的遠景看好，您覺得用幾年來攤銷商譽較合理？則 1988 年的稅前淨利應為多少？請詳細列出計算式。

9.假設百視達公司 1988 年經由會計師查核簽證的稅前淨利為 1,000 萬美元，若有證據支持未來錄影帶產業將進入衰退期，您覺得用幾年來攤銷商譽較合理？則 1988 年的稅前淨利應為多少？請詳細列出計算式。

10.你建議百視達公司商譽合適的攤提期間為何？首先，假定你是分析師的代表，為他的立場辯護；其次以百視達公司的代表為公司立場辯護；最後請指出你比較偏好那一方立場？並說明理由。

Issues of Transformation in the Ideas of Curriculum Reform, Curriculum Standards and Textbooks — A Japanese Perspective

Tadahiko Abiko

In recent times, the Japanese government has faced difficulties in reforming school and social education despite the amendment of the Fundamental Law of Education 2006. With the revision of the main laws of education, the government has been transforming the public education system in terms of “educational accountability” by establishing a national test related to national curriculum standards. However, in Japan, there has been much less criticism of standard-oriented education than there has been in the U.S. or Europe.

Interestingly enough, the educational problems in public schools are almost all found at the upper grades of elementary school and all grades of junior high school with young adolescent students aged 10-15. In the past two decades, Japan has been in the midst of a so-called “Age of the 3rd Educational Reform.” We have been coping with school refusal, bullying, and delinquency, along with lower than expected student scores on OECD/PISA 2003 and 2006, which mostly occur among students of the age range mentioned above.

Therefore, in 2008, the government revised the National Course of Study, the national curriculum standards, in order to raise thinking abilities effectively as the core of the “Zest for Living” campaign. Under the new laws concerning public education, the revised curriculum standards stressed compulsory education, moral education, language activities, mathematics and science education, traditional culture education, experiential activities, and foreign language activities in the elementary curriculum.

In addition, mastering basic knowledge and skills, increasing the number of hours of instruction per week, enhancing learning motivation, and establishing learning habits are all emphasized. All of these should help reach the final objective of improving thinking abilities. However, the Central Council for Education has not discussed our middle level education in any thorough way, though junior high school students are standing at the crossroads of their lives and suffer considerable stress.

Keywords: curriculum standards, educational accountability, Zest for Living

Received: March 9, 2010; Revised: May 19, 2010; Accepted: May 31, 2010

課程改革理念、課程標準與教科書的 轉化議題——日本觀點

安彦忠彦

2006年日本正式實施新教育基本法，但最近在進行學校教育與社會教育改革時仍面臨許多困難。根據修正後的教育法，政府根據國家課程標準舉行國家考試，以「教育績效責任」之名試圖改變公立學校教育系統。然而，與歐美相較，日本對於標準取向教育之批評明顯少許多。

公立學校的教育問題多發生在國小高年級與國中階段，介於10-15歲的青春期學生。過去的20年間，日本處在所謂的「第三代教育改革時代」，忙於處理大部分發生在10至15歲學生的拒絕上學、校園霸凌、少年犯罪以及OECD/PISA 2003及2006測驗成績不如預期表現。

因此，2008年政府修訂了國家教程、國家課程標準，以有效提升「生活熱忱」的思考能力。新教育法關注公共教育，所以，課程標準在小學課程中強調義務教育、道德教育、語言活動、數學教育、科學教育、傳統文化教育、體驗活動以及外語活動。

除此之外，精熟基本而重要的知識和技能、增加每周教學時數、提高學習動機以及建立學習習慣都是重點項目，這些有利於達到提升思考能力之目標。但國中學生處於人生的交叉路口且面臨相當大的壓力，中央教育委員會並沒有對國中教育有更深入、透徹的探討。

關鍵詞：課程標準、教育績效、生活熱忱

收件：2010年3月9日；修改：2010年5月19日；接受：2010年5月31日

1. The Current State of Japanese Public Schools as a Background for Transformation

Some Japanese politicians state that the recent educational reform marks the end of the era of “post war education” and the beginning of a new education system. In contrast, people working in the educational field find no difference between the two. The Majority of the Japanese population has had a very positive attitude toward the 6-3 system until recently, because over the years, the junior high school in Japan has become a symbol of the democratization of educational access, and the equality of educational opportunity.

However, since 1971, particularly after 1984, the 6-3-3 pattern of school grade organization has been the subject of increasing discussion among educators and politicians because of two factors: the growing awareness of the actual developmental characteristics of Japanese adolescents, and the decentralization of the educational policy from the central government to local governments.

In 2005, the Central Council for Education emphasized compulsory common education, and called for more flexibility and experimentation in the 6-3 pattern of school grade organization. As a result, some local governments have changed their 6-3 pattern of grade organization to a 4-3-2 system or a 5-4 system or a 3-4-2 system, though this is largely as an experiment. Thus far, such experiments have been positively assessed. Changing demographics (a decreasing number of school students) and declining school budgets have, additionally, pressed local governments to consolidate a larger number of smaller schools into fewer but larger schools (MEXT, 2006). Under these circumstances, the national curriculum was revised after 2005.

With reference to the academic abilities of young adolescents, until 2000 Japan was not particularly concerned about international test scores of IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) or OECD/PISA (OECD Programme for International Student Assessment), because these scores were good and the student ranks were satisfactory. However, when the 2003 PISA scores of Japanese students aged 15 were found to be

worse than expected, it was deemed necessary to investigate the reasons for this level of performance (See Figure 1).

In PISA 2000, Japan was first in mathematical literacy, eighth in reading literacy, and second in scientific literacy, but in PISA 2003, Japan had fallen to sixth in mathematical literacy, fourteenth in reading literacy, second in scientific literacy, and fourth in problem solving, across 40 countries and regions. Out of these positions in the rankings the Japanese were most concerned about the reading literacy rank, which went down from eighth to fourteenth, with a score almost equal to the OECD average. The trend with regard to Japan's scores in PISA 2006 was almost the same as that seen in PISA 2003.

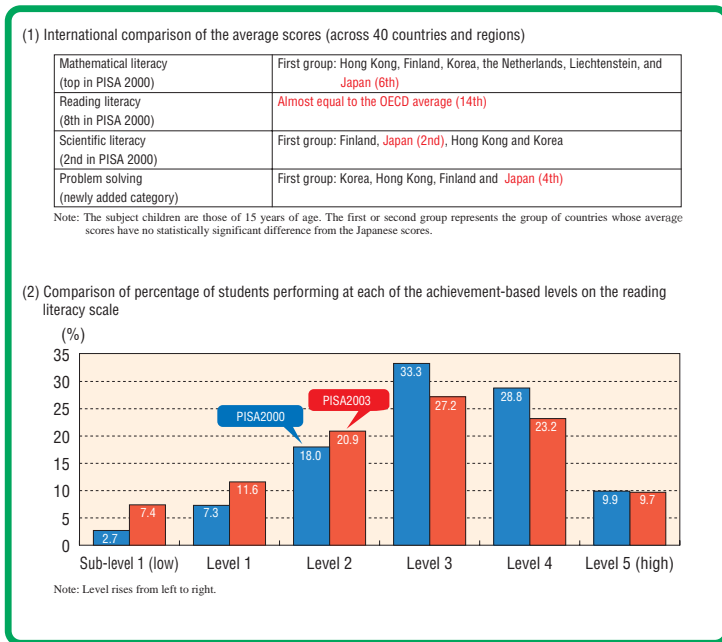


Figure 1. Academic Ability of 15-year-olds According to OECD Programme for International Student Assessment(PISA)(2003)

Source: MEXT (2007: 14).

Note: According to the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) undertaken in 2003 (41 countries and regions), Japan's 15-year olds (first year upper secondary school students) were in the top class internationally. The reading literacy of the Japanese students, however, is dropping in rank and is not considered the world's top class.

In IEA/TIMSS (IEA's Trends in International Mathematics and Science Study) 2003, Japan's mathematics ranked fifth in a survey of lower secondary schools across 46 countries and regions. It had ranked fifth among 38 countries and regions in 1999, third among 41 in 1995, first among 20 in 1981, and second among 12 in 1964. Japan's science rank for lower secondary schools was sixth across 46 countries and regions in 2003, compared with fourth out of 38 in 1999, third out of 41 in 1995, second out of 26 in 1983, and first out of 18 in 1970. These trends in Japan's ranks both in mathematics and in science forced a review of the reform of school education in the last decade.

At the same time, in the area Japanese would label as "student guidance," there have been additional problematic trends. The total number of cases of student acts of violence in schools was 30,022 in 2004, with 23,110 in lower secondary school, almost the same as the average of the past five years. In the area of bullying, the situation has been better, but the total number of cases was 21,671 in 2004, with 13,915 in lower secondary school, almost the same as the average of the past three years. Moreover, the total number of cases of school refusal (where students refuse to attend schools) was 123,358, with 100,040 in lower secondary school, almost the same as the average of the past three years (MEXT, 2007) (See Figures 2 & 3).

All of these data show Japanese school education has manifested a trend toward the worse, and there has no improvement, in particular, in lower secondary education for young adolescents. Therefore, in 2007, a new educational system was established in terms of the new Fundamental Law of Education and other major laws pertaining to education were altered, and the national curriculum standards were revised in 2008 to be implemented from 2011.

Therefore, Japan is now in the middle of a so-called "age of educational reform." Since 2000, the beginning of the 21st century, Japan has moved to a strongly decentralized process in public educational institutions and the implementation of transformation. Over the last 10 years, the Japanese government has made a new set of important educational laws, mainly based on the ideas of "neo-liberalism and neo-conservatism," including the new Fundamental Law of Education, alongside decentralizing of the administrative system of public edu-

cation, with particular attention to compulsory education. Mr. Junichiro Koizumi, during his term as prime minister, announced “Structural Reform of Compulsory Education,” which had four national strategies: ① to clarify educational goals and to verify the result to guarantee quality, ② to establish trust in teachers, ③ to enhance the self-control power or autonomy of the local authority and each school, ④ to provide schools with all the necessary equipment.

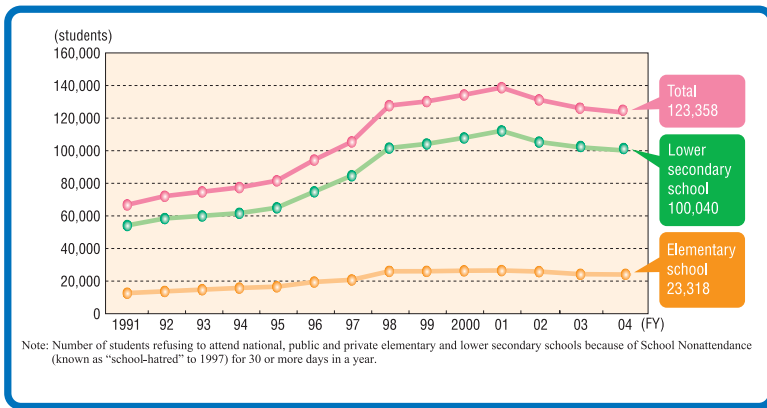


Figure 2. Trends in Number of Students Who Refuse to Attend Schools
 Source: MEXT (2007: 19).

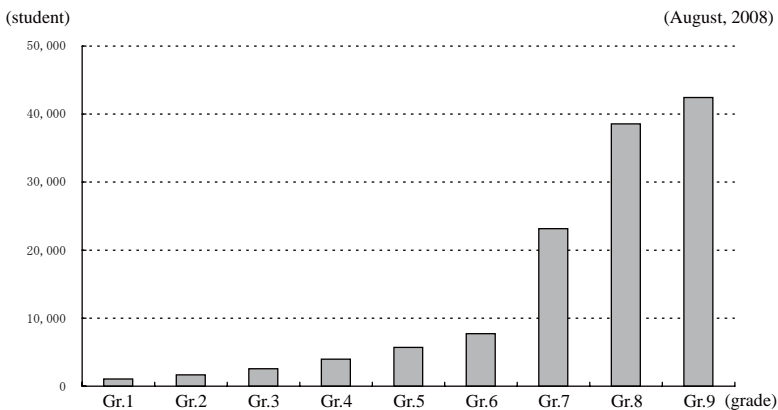


Figure 3. The Number of School Refusal Students in Each Grade from Elementary School to Junior High School (2007.4–2008.3)
 Source: MEXT (2008: 3).

These strategies required that the central government set educational goals and provide good external conditions, as input, and also should investigate and evaluate educational results as an outcome, while the local authority and each school have their own powers and responsibilities as a process. This sort of policy was favored in big OECD countries like the U.S., the U.K. and Germany. Against the background of this transformation, some Japanese researchers in education, influenced by Dr. Michael Apple, have continued to criticize public education in terms of the central government's strong control, decreasing governmental subsidies, and the increasing anxiousness of Japanese parents (Apple, 2000). The year 2007, when the new Fundamental Law of Education came into being, might have been the beginning year of a new era in the educational history of Japan (MEXT, 2006).

Contemporary Japanese government debate on the education currently takes into account the upper grades (5th and 6th) of elementary school and the three grades (7th through 9th) of junior high school. As for middle level education, with deregulation in every administrative field, local governments have been widely able to change the school articulation from 6-3 to 4-3-2, 5-4, or 4-2-3 on their own initiative. Around a decade several conservative politicians opined that six years in elementary school might be too long and a 5-4 school system would be better for elementary students. Therefore, at present, Japanese junior high schools for students aged 12-15 are being connected more closely with elementary school and teachers are being given the flexibility to develop curricula different from those of other schools (Abiko, 2006).

Since 2007 the Japanese government has begun new national tests for 6th graders of elementary school and 9th graders of junior high school. The main aim of these national tests is to showcase the effect of Japanese compulsory education to the parents as a sort of measure of accountability. However, the scores also show growth and development of the Japanese young adolescent in academic fields. In these students' results of the last year's national tests, it is possible to observe a strong correlation between scores of basic knowledge and skills and scores of thinking ability. This means that it is necessary to make an effort to improve both these abilities of young adolescents.

The new Democratic government, which came into power last summer, has so far not used an educational policy clearly different from that of the Liberal Democratic Party.

The education community is still looking forward to seeing their principles of educational administration, which is oriented toward decentralization.

2. Transformation of the Public School System

In Japan, as mentioned previously, there has been a so-called age of educational reform for more than 10 years, which is now taking on the dimensions of a third great national educational reform. The first reform was in 1872, when Japan got a new modern school system; the second reform was in 1945, when Japan introduced the American educational system; the third reform has been taking place over the past two decades.

In my opinion, the first reform was mainly related to the historically dramatic political opening of Japan to the West. The second reform was closely linked with a period of great post-war economic development, and now the third period of reform seems to be related to what might be called a cultural opening, with the consequent controversy that cultural change implies, though it might also be the fruit of neo-liberalism and neo-conservatism. Some conservative politicians, however, who might be called nationalists, do not want Japan to open up to the global world, and would prefer that the country be more nationalistic and isolated, as in the past.

Reform of Public School Administrative System

The educational reforms now underway, mainly the reform of public elementary and secondary schools, have two themes closely related to attempts to move beyond the nationalistic voices. The most significant is the recommendations and proposals made by central governmental councils like the Central Council for Education, the Council of Administrative Reform and the Council of the Promotion of Decentralization. Out of these recommendations for administra-

tive reform, the movement toward decentralization has become an important part of the overall policy agenda for Japanese society.

The second outcome of reform recommendations is related to the increasing public dissatisfaction with or anxiety about public elementary and secondary schools. The Japanese people appear to have been losing their trust in the Japanese public education system because of significant issues like bullying and school refusal, which may have persisted because of the inflexibility related to the excessive control by the central government or the MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology) (Shiraishi, 2005).

In this context of decentralization, after the Central Council for Education's 2005 report titled "Redesigning Compulsory Education for a New Era," some local governments were given permission to reorganize their public school system from a 6-3 pattern of grade organization to a 4-3-2 pattern, autonomously making decisions in this regard. The number of such experimental schools recently reached 162, and the number of pilot schools by the local government was 67 in 2007. At this moment, the total number of non-6-3 pattern schools is nearly 300 and it appears to be continuously increasing. Japanese junior high schools have thus been changing gradually.

In late 2006, the new Fundamental Law of Education came into effect and after half a year, in June 2007, three other major laws concerned with education were amended. These laws suggest that educators should consider all the nine years (grades 1-9) of compulsory education as a unit, rather than isolating the six elementary and three lower secondary (junior high school) years of public schools. In particular, the new School Education Law showed 10 goals of the Japanese compulsory education in the article 21 for the first time, not those of the six-year elementary school and the three-year lower secondary school respectively.

The traditional Japanese 6-3 school system is now open to experimentation, and the configuration of school systems is changing, in response to local government policy preferences and different perceptions of children's development. It is interesting that the U.S. middle school with its 5-3-4 pattern of grade organization has been discussed for five years or more (George, 2005). One of the

Japanese researchers think Japan can learn from this American trend (Okamura, 2003).

The Revision of the Curriculum Standard

At this moment, Japan is on the way to implementing the newest national curriculum standards that are to come into effect in 2011. There are several issues at the center of the debate surrounding these new standards. In the last three years, the National Course of Study has required revision, and in March, 2008, the newest national course of study came into being, as the Central Council for Education had recommended that seven aspects be worked on and improved in the new national curriculum standards.

① Following the new main laws like the Fundamental Law of Education, the School Education Law, the Teacher's Certificate Law, and the Law of the Local Educational Administration that were amended in 2006 and in 2007.

The national curriculum had to be revised within the new framework of the major educational administrative laws. Strangely enough, the revised national curriculum, however, does not have a whole 9-year compulsory curriculum despite new 10 goals of 9-year compulsory education in the article 21 of the new School Education Law.

② Sharing the Ideal of Enriching Education to Create "Zest for Living": Focusing on "Zest for Living in Real and Actual Life"

This recommendation originates from reflection on the effectiveness of the present national curriculum. The ideal is relevant, but the understanding of the ideal has not been sufficient among persons providing education, such as parents, teachers and educational administrators and thus must be improved.

③ Mastering Basic and Principal Knowledge and Skills for Thinking Abilities: Creating a Balance between Subject Knowledge and Problem-Solving Abilities

This point was originally proposed in 2003 and its importance was confirmed by Japanese PISA scores in 2006 and Finland's revision of national curriculum standards in 2004. Knowledge and skills are different from thinking

abilities, and, as such, the methods for teaching them must be different from the method used to teach thinking abilities.

④ Nurturing Thinking, Judging and Presenting Abilities: Introducing the “Application of Knowledge and Skills’ Activities” as a Sort of “Preparatory Experience” for Inquiry Activities in “Integrated Studies”

This is the ultimate goal to be reached. In order to improve this aspect of education, it is necessary to attempt to connect the knowledge and skills in subjects with inquiry activities in integrated studies through activities requiring application of such knowledge and skills.

⑤ Increasing the Number of Periods of Instruction for Promoting Academic Abilities: Promoting Thinking Abilities through Increasing the Number of Periods from 28 to 30 per Week

This point was previously the major source of controversy, because the government had insisted that there is no correlation between academic achievement and hours spent on academic subjects. However, most Japanese people criticized the decrease in the number of academic subject hours per week and instead demanded an increase. In addition, some of the members of the Central Council for Education insisted that more hours might well be needed to encourage students to think more. Finally, the government expressed agreement with this opinion, and this point was listed as requiring improvement.

⑥ Enhancing Learning Motives and Establishing Learning Habits: Placing Stress on Learning Habits through Homework

In particular, there is a concern that students’ motivation to study mathematics and science is very weak. Despite weak motivation and unfavorable economic backgrounds, it is very important for all students to acquire good learning habits in childhood (Shimizu, 2005).

⑦ Intensifying Moral Education and Physical Education: Emphasizing Moral Education Connected with Subject Learning, and Increasing the Number of Periods for Physical Education

Most Japanese people complain of students misbehaving and want to intensify moral education in schools. Therefore, the teaching materials for moral education are to be improved, and greater connection with subject learning and

other activities is to be emphasized. The number of hours for physical education is to be increased in each grade.

From among these seven main points of curriculum revision, ③ ④ ⑤ and ⑥ are very important for discussion. With regard to ③, mastering basic knowledge and skills and improving thinking abilities are generally considered contradictory, but in Japan it is generally believed that the two are to be complementary. Both have to be emphasized, for the former is a very important means for improving the quality of the latter. With regard to ④, “thinking abilities” require thinking activities that apply basic knowledge and skills to various problem solving situations, therefore, we shall introduce “activities for application of basic knowledge and skills” into school instructions even without formal approval from the government.

The point ⑤ was the most controversial one because the previous government has formally insisted that the number of instruction periods has no correlation to high score of academic achievement. The government refused to accept the increase in the number of instruction periods until the final report of the Central Council for Education in 2008. However, they had to accept this, because it was deemed that children need more time to think. Some practitioners and researchers criticize the increase of the number of periods, saying that children must be tired because of heavy workloads. The teachers therefore have to be careful and thoughtful when implementing this at school.

⑥ is another controversial point. Some nationalistic politicians of the Liberal Democratic Party forced the government to emphasize patriotic and nationalistic culture in moral education. The government emphasized moral education more than before in every school subject of the national curriculum. This is a critical point of curriculum revision in 2008, for many are anxious about the “neutrality of educational policy.”

Main Curriculum Characteristics of Public Schools from 2011

As mentioned above, the new national curriculum mainly aims at improving the thinking abilities of students in real and actual life. The goal is that the curricu-

lum of each public school should have the following main characteristics.

① Enriching Language Activities across the Whole Curriculum: Emphasis on Language Activities such as Recording, Explaining, Stating, and Debating

Each school must emphasize language activities in every academic subject; they are the foundation of intelligence activities, communication activities and moral behavior.

② Intensifying Science and Mathematics Education: Motivating the Student's Inquiry Activities with Interesting Daily Experiences among Students

Since the Meiji era, Japanese people have considered mathematics and science to be the most important subjects for promoting modernization in every field. This characteristic was included because recently, there has been a fear that young Japanese students do not like these subjects as they seem to have no connection with their daily experience.

In addition, the school hours of mathematics and science are increased about 30% to be used effectively because there have had enough time for students to think deeply and creatively through learning back and forth between experiences and theories. Academic scholars welcome this revision.

③ Promoting Japanese Traditional Culture Education across the Curriculum: Increasing the Proportion of Japanese Traditional Culture in Music, Literature, Industrial Arts, Classical Martial Arts, etc.

Conservative people and politicians in Japan continue to actively make Japanese public education more nationalistic. They want to stress Japanese traditional and classical culture in education. Their opinions have been reflected within the limits of the New Fundamental Law to respect Japanese national culture as well as international cultures.

④ Intensifying Moral Education across the Curriculum: Clarifying the Need for Moral Education through Subject Learning

Moral education in Japanese schools has always been a controversial issue. Until now, moral education has been implicit in all subjects taught, as well as explicit in one "Period for Moral Education" per week. However, the new national curriculum states that moral education must now be explicit and clear. In addition, emphasis is placed on the involvement of members of parents as well

as the community and industry members in the teaching during the “Period for Moral Education” as they must all provide a model for morality.

⑤ Enriching Experiential Activities across the Curriculum: Increasing Experiential Activities in Science Education, Career Education, etc.

In recent years, Japanese children have lost opportunities for experiential activities in natural and social circumstances. In every area of school learning it is important to ensure that children have more chances for hands-on learning.

⑥ Introducing “Foreign Language Activities” into the Elementary Curriculum: One Period of Foreign Language Activities per Week from the 5th Grade in Elementary School to Promote International Understanding

Most Japanese people want elementary schools to have a foreign language program (mostly one for English), and most elementary schools until now have provided a foreign language program during the “Periods for Integrated Studies.” The revised national curriculum now introduces “Foreign Language Activities” as a preparatory program for foreign language learning in junior high schools. However, the main focus of the program is not on language education but rather on promoting international understanding.

⑦ Important Tasks through a Cross-Curricular Approach

(a) ICT Education: How to Use Mobile Phones Appropriately

So far Japanese students have been taught how to use PCs, but now it is imperative that they learn how to use mobile phones appropriately in efforts to combat cyber-bullying and other inappropriate behaviors.

(b) Environmental Education: “Education for Sustainable Development” (ESD)

This point originated with former Prime Minister Junichiro Koizumi, and the UN took up this idea and began a decade-long program for it starting in 2005. The government hopes to lead this movement in public education.

(c) Invention in Industry: Fine Arts, Science and Technology and Home Economics Expected by Industry

Invention has long been a great concern among the Japanese people

due to the nation's limited natural resources. Invention by students who have mastery in three subjects, fine arts, science, technology and home economics is very much anticipated by Japanese industries.

(d) Career Education: Industry Expects Children's Positive Awareness of Career Implications

This is also expected by the industrial world because of the recent increase in numbers of FREETERs (people between the age of 15 and 34 who lack full time employment or are unemployed, excluding homemakers and students) and NEETs (16-18 year-olds not in education, employment or training) in Japan. Japanese society wants children to have a proper attitude toward work and labor to ensure a good life.

(e) Food Education: Obesity and Health Awareness in Daily Life

This has recently become an important topic in recent Japan. Japanese parents and food companies are deeply interested in children's food and their eating habits. It is necessary to educate our children for better awareness of food in their lives.

(f) Safety Education: Safety of Children's Life Inside and Outside of School

This is one of the most important topics at present. Although children's safety remains primarily their parents' concern, the Japanese people do want public school teachers to take some responsibility for it, even outside school.

(g) Deep Understanding of AIDS: HIV Prevention among Japanese Youth

The spread of HIV among Japanese youth continues while the number of patients in many other countries has been decreasing year after year. This point seeks to redress the worsening trend in Japan.

From among these seven revised points of the new national curriculum standard, I would like to discuss ① ② ④ and ⑥. With reference to ①, there has been an apprehension that Japanese children in recent times have not been good at communicating with each other, and their facility declines year by year; there-

fore, it is necessary to encourage them to engage in more language activities, like reading, writing, and presenting, than before. Language activities are necessary to cultivate intellects, communication, and moral behaviors, as Japanese children are usually raised in very small families under rather isolated conditions.

Point ② is considered crucial by the Japanese academic researchers and for the Japanese industrial field. Confronted with a global economics of an information society, the academic and industrial sectors feel strongly that Japan needs human resources capable of thinking more creatively and critically. However, according to OECD/PISA 2003, Japanese children have had very little motivation to learn, compared to children in other OECD countries.

With reference to ④, Japanese conservative politicians are always eager to intensify moral education at school and to interfere in the national educational policies. Therefore, the new national curriculum is obliged to stress moral education across the whole curriculum. Some critics say this is politically influenced and violate “the neutrality of education.”

Point ⑥ was controversial because the government stressed promotion of international understanding rather than foreign language abilities. Most Japanese people wanted to introduce foreign language programs into elementary schools. However, interestingly enough, most scientific researchers insisted that it is much more important for elementary children to learn the Japanese language thoroughly. They were very confident that it would be enough to learn foreign languages after lower secondary grades. As a result, the 5th grade was the beginning grade for the learning of foreign languages in elementary schools.

The Revision of Authorized Textbooks

After every revision of the national curriculum standard, the government must revise textbooks in order to secure neutrality in education. In Japan the government still authorizes textbooks of most school subjects in compulsory schools as well as in non-compulsory schools like high schools.

The Textbook Authorization and Research Council reported on “Improvement of Textbooks” on December 25, 2008. The report discussed “Basic

principles of 'Textbook Improvement,' including the revision of the authorization standard and the authorization procedure for textbooks. The council recommendations are as follows:

① Textbook improvement based on the aims and goals of the new Fundamental Law of Education:

Under the new Fundamental Law of Education, the new School Education Law focuses the goals of 9-year compulsory education for the first time, instead of those of elementary schools and lower secondary schools. It might be a major change because 6-3 school system would be an alternative one. Further, the new Fundamental Law of Education discusses more specific goals than before. The textbooks, however, are not made for 9-year compulsory education, but made for 6-year elementary education and 3-year lower secondary education, because most Japanese schools have the 6-3 articulation system.

② Striking enrichment of both quality and quantity of textbooks to be effective for mastery, application and inquiry of knowledge and skills:

At present the content of textbooks is pretty high in quality but insufficient in quantity; new textbooks are expected to be higher in quality and greater in quantity(25% more in pages) as they might be available for self-study at home or outside schools. The aim is to stress self-study habits from childhood, based on research and ideas of Pierre Bourdieu.

③ Fair, neutral and balanced descriptions of textbooks to produce multifaceted and diverse considerations:

Some Japanese politicians are extremely nationalistic and patriotic and force the government to authorize more nationalistic textbooks, justifying this by saying that most countries do so. However, thus far, the MEXT has worked hard to keep the content of textbooks as politically neutral as possible, though these efforts are not quite enough. There have been no ultra-nationalistic or socialistic textbooks in any subjects until now. This effort must be continued.

④ To secure the precise descriptions in authorized textbooks:

Most textbook publishers have not been very concerned with including new research data and theories, as they prefer tradition and orthodoxy. Moreover, many publishers have been reluctant to proofread their textbooks because

of the increases in cost and time of production that this would entail. Publishers need to create effective systems to proofread their textbooks.

⑤ Facilitation of considerations and innovations in the textbook edition to help the students learn enthusiastically:

Currently, textbooks in most subjects are not appropriate for self-study, for students are encouraged to spend their times on non-academic activities like sports, arts, and other outdoor activities. In fact, Japanese children have had less and less time devoted to experiential learning activities every year, and the medical community is concerned that they have more time to playing video games or indoor games. New textbooks should be thicker and more informative so that students can study by themselves at home and elsewhere. Self-study would be stressed more with those textbooks than it is now.

⑥ Improvement in reliability of the textbook authorization procedure:

The authorization procedure for textbooks in Japan has been made more transparent than ever before. The names of the Textbook Authorization and Research Council members must be announced after authorization, and the members can select and discuss some important items intensively if necessary.

Despite Dr. M. Apple's criticism on the relation between teachers and textbooks in the U.S. (Apple, 1988), in Japan the government wants to retain the authorization procedure for textbooks. However, it is essential to think about what kind of textbooks are the best for our children's self-study and independent learning out of school.

3. Discussions on Significant Issues

From among the curriculum issues mentioned above, I would like to discuss some main issues and present my proposals for the future.

(1) Establishing the national assessment system: Since 2007, the government has assessed the results of the public school education and the effect of the national curriculum standards as "educational accountability." In major OECD countries like the U.S., the U.K., and Germany, the national tests have been strongly criticized because they ensure that school instructions are obliged

to be test-oriented or standard-centered. Most neo-liberalists and industrial people wanted public schools to compete with each other to raise the quality of their educational activities when they introduced this assessment system. However, many educationists and practitioners were reluctant to have this system in public school education in spite of recognizing the necessity of some means for the educational accountability.

There has been no national standard-centered education in Japan so far, because the Japanese national assessment has not presented any strict level to be cleared or be attained. This is good in comparison with the U.S. national assessment system, although Japanese teachers must devote themselves to their educational activities all the time. The problem is how to ensure that Japanese parents can trust their public school teachers in this assessment system, which is apt to force the school instruction to be narrow and poor in quality.

(2) Relaxation of pressure for constantly increasing academic achievement: After long years of discussion about the stringent requirements of Japanese education, the nation began to move toward a relaxation of standards. Consequently, the national curriculum standards were revised in 1998. It was an extensive change accompanied by considerable alteration of the former standards. The new standards reduced both the total number of annual school hours and the content required to be learned and tested in each subject. With this reduction in subject content and lowering of national curriculum standards, it was hoped that the new curriculum standards would be more flexible and that schools could devise teaching programs at their own discretion.

However, after Japan found that the Japanese students' test scores in OECD/PISA 2003 were not as good as those of Finland and went downwards slightly, most Japanese people worried about children's school work. Therefore, in 2003, when the national standards were partly revised, the number of school hours allowed became only a recommended minimum for each school. Each school could set more than the standard hours if its philosophy or conditions recommended it. The new program allowed schools to raise the subject requirements for students who might want to study more. In 2008, when the national curriculum standards were again revised entirely, the number of school

hours per week was increased from 28 to 30 hours for Japanese junior high schools. This increase is intended to focus on learning that permits the enhancement of thinking abilities and that moves away from Japan's traditional emphasis on memorization and test preparation. However, some critics say the increasing hours must be used for memorization and test preparation because of no improvement of the entrance examination of colleges and universities.

(3) Integrated Studies: In addition, an entirely new area, that of a "Period for Integrated Studies," was introduced in 1998 in the new curriculum standards. All students from the 3rd to 12th grade were to experience the opportunity for work in an integrated curriculum. This new area was intended to encourage every school to design their programs based on their own students' interests and concerns. The ultimate aim of this focus on curriculum integration was to increase the natural interest of students in learning and simultaneously develop the individuality of students. Focusing on the individual development of students became a new and important goal for Japanese education.

Sadly, though the purpose of the renewal was relevant, Japanese junior high school teachers have been rather unwilling to implement recommendations in this area. More than a half of them have stated objections and have been eager to assert the reasons for their rejection of an integrated curriculum. The first reason they cite is that "integration" is very difficult for junior high school teachers because they are "subject teachers", not "classroom teachers". The teachers' second objection is that it is difficult to make this period of the day different from those for elective subjects already in the junior high school curriculum. The third concern is that this Integrated Studies program is ineffective and unfruitful if the other, traditional, subjects in the school day have no close relation with these "integrated" studies. In light of these strident objections from teachers, in 2003, the national standards were again partly revised to connect Integrated Studies more closely to the learning of traditional subject area content.

Reflecting a real, but not often articulated, concern about testing and international comparisons, the total number of teaching periods or hours shown in the national curriculum standards now has to be interpreted as "minimum,"

not “maximum,” to increase academic achievement in various subject areas as well as in terms of critical thinking or problem solving abilities. In 2008, the complete revision of the national curriculum standards by MEXT decreased the number of periods of “Integrated Studies” from 3 hours to 2 hours per week, but aimed at making a better connection to the traditional subjects as a whole.

(4) Elective subjects: In 1998, the MEXT stressed the role of “elective subjects” for junior high school students. Therefore, it was expected that elective subjects would be much more visible in the school day of junior high school students, for all 3 years; the aim was to develop students’ individual traits and personality (MoE, 2000). However, once again, most junior high school teachers complained that electives made the junior high school curriculum more complicated, took time away from basics, and were not in any way different from Integrated Studies and the enriched programs that were introduced with the 2003 revision. Bowing to the pressure from teachers unions, in the 2008 revision the MEXT eliminated elective subjects completely from formal curriculum components in junior high schools. However, there are still many who think elective subjects are necessary even in compulsory and junior high school curriculum, because young adolescents should have some experiences of autonomously making choices and decisions to become more independent and individualistic. This is the reason electives have a vital place in middle level and compulsory school curriculum in almost all western countries.

In my view, Japanese secondary education was not originally divided into lower and upper levels. The secondary curriculum was planned originally to include a focus on “personality or individuality” and “independence in life.” If Japanese secondary education is divided into lower and upper levels in curriculum, then the role or objectives of each curriculum must be different. My own recommendation is as follows (Abiko, 1997, 2002a).

The objectives of lower secondary (junior high school) should include “seeking for” their own personality and laying the “base” for becoming independent. The objectives of upper secondary (high school) should be developing their personality and making direct and vocational “preparation” for their becoming independent. Elective subjects should also be different at the two school

levels. Electives in the junior high school should be aimed at helping students to “find or search for” their individuality.

Those electives should be wide in range, shallow in specialty, many in number, short in term, and light in responsibility. At the upper secondary level, electives should aim to develop students’ individuality. They should be narrow in range, deep in specialty, few in number, long in term, and heavy in responsibility. However, the MEXT has not adopted this view relating to principles of elective subjects for Japanese junior high schools, so there have been very few schools whose electives are structured in a new way. The government, instead, continues to press for the compulsory school curricula to be more common for all students. I hope the government will realize the important balance of the core subjects and the electives even in compulsory schools, because the few schools that have implemented the newer style of electives report that students have been enjoying their experiences with a new approach to electives.

(5) Reforming process of 6-3 school system and curriculum: Recently, Japanese schools, in particular most junior high schools have been required to deal with school-refusal and bullying (MoE, 2000). However, the number of students involved in school refusal and bullying is very small below the 4th grade (age of 10) and increases explicitly from 5th grade in elementary school. After the first year of junior high school, the problems drastically increase until the end of 9th grade. In around 2000, in an attempt to deal with these problems, the central government and MEXT became eager to introduce a 4-3-2 or 5-4 school system instead of the 6-3 pattern of grade organization. The number of experimental schools that have tried to reconfigure the grades of school system has been increasing. This total number, 229 in 2007, might be about half the number expected by the MEXT.

The reasons for continuing to experiment with grade organization are varied. One reason to explore alternatives to the 6-3 grade organization is to permit a smooth articulation from elementary to secondary education. Further, there have been many students who have failed to make sufficient progress in mathematics and science learning. Prevention of bullying and school-refusal is important, since the numbers increase drastically between the 6th grade in the

elementary school and the first grade (7th) of junior high school.

A final motivation for experimenting with grade organization is the need to keep students feeling of self esteem or self respect positive, because Japanese students are mostly apt to become negative around the age of 10 when puberty or adolescence begins. Before the age of 10, most children in Japan have a positive or high self-esteem. Therefore, there is a lag between school articulation and students ages in Japan. About 50 years before, in Japan, puberty began around age 12, but now it begins around age 10. It might be favorable for Japanese students to have education from elementary level to secondary level continuously, meaning that they do not have a 6-3 system of education but rather a holistic 9-year system of education. The growing number of experimental schools shows that some Japanese parents want their children to experience a 9-year compulsory education that is smooth and continuous, not broken into sharply demarcated elementary education and secondary education (Abiko, 2002b).

4. Conclusion

In recent times, successive Japanese governments have faced a major challenge in the attempt to reform and redesign what many regard as an excellent system of school education and social education. The new Japanese government from 2009 has followed the educational policy of the previous government thus far. Japanese society at present has not reached a clear consensus on the proper role of public school education, despite the New Fundamental Law of Education.

In Japan, as in other big OECD countries, the government was very interested in transforming the educational process between the national curriculum standard and the national test as the accountability system in education. However, strangely enough, Japanese school education has not been criticized so much in terms of test-oriented education, though there have been many such criticisms in big OECD countries. In fact, most Japanese schools have not oriented their education to the national test so far, because they experienced the fallout of such a mistake about 50 years ago when the first national test was introduced. Moreover, it is possible that the new government can learn from the

recent American trend of curriculum development of Grant P. Wiggins and Jay McTighe's "Backward Design" theory which is based on assessment activities (Wiggins & McTighe, 2005).

Most Japanese people understand that education is one of the basic functions of any society, like politics and economics, but they no longer seem to realize the important educational role that must be played by the family, the neighborhood, schools and workplaces, etc. In particular, since 1945, the Japanese people have wanted their schools to assume the most responsibility for any kind of education, replacing even the family. As a result, Japanese schooling at present is perceived by the Japanese people as showing a level of critical dysfunction. About 50 years ago Ivan Illich criticized giving the public school education too much responsibility in his book titled "Deschooling Society" (Illich, 1971).

The problems are, interestingly enough, almost all at upper grades of elementary school and junior high school, with students aged 10-15. School refusal, bullying, and delinquency have occurred mostly in upper 5th and 6th grade of elementary school and junior high school in Japan. People have become more dissatisfied year after year as they perceive those problems continuing unsolved and do not trust public school education and teachers (Abiko, 2009).

However, the Central Council for Education still has not discussed the problems of the Japanese junior high school intensively. As one of its ordinary members, I have been disappointed with the MEXT administrative policy so far. Though it is important that the 6-3 school system be at least partly changed, because of the acceleration of child development, most people and teachers remain reluctant to think about the whole 9-year school experience. They do not see those problems at this school level as critical for Japanese society. The reason the junior high school in Japan has not received attention is that these schools are perceived as still working in a traditional process from elementary level to secondary level. Few educators or parents, as yet, realize that the Japanese students at that school level are actually at the crossroads in their lives. The students are struggling with this difficult situation in junior high schools, but their parents and society are not aware of their children's anxiety

and agony. It is good that Japan can reform her junior high schools, including the 5th and 6th grades of elementary school, as soon as possible to provide better education to young adolescents of ages 10-15.

As for East-Asian countries including Japan, most countries have learned the educational and school system from the United States for a long time. However, though in general American people do not like memorization or repetition, most Japanese people like to make a high and good balance between thinking and memorization in school teaching practices in order to promote excellent thinking activities. Too much memorization is harmful, but too little memorization is senseless. Thinking without memorization is fruitless, and memorization without thinking is useless. We have to find what balance is excellent between them.

References

- Abiko, T. (1997). *Chugakko karikyuramu no dokujisei to kousei-genri*. [The uniqueness of lower secondary curriculum and the principles of its development]. Tokyo: Meiji-tosho.
- Abiko, T. (2002a). The original role of lower secondary education and the uniqueness of its curriculum. *Nagoya Journal of Education and Human Development*, 1, 41-57.
- Abiko, T. (2002b). Developmental stages and curriculum: A Japanese perspective'. *Journal of Curriculum and Supervision*, 17(2), 160-170.
- Abiko, T. (2006). Nou-Kagaku-teki kanten kara mita 6-3 sei gakko karikyuramu no kentou. [Study on the 6-3 school system from the viewpoint of brain sciences]. *Bulletin of Graduate School of Education*, 16, 1-11.
- Abiko, T. (2009). Educational reform in contemporary Japan: Focused on middle level education. *Bulletin of Graduate School of Teacher Education*, 1, 83-103.
- Apple, M. (1988). *Teachers and the text: A political economy of class and gender relations in education*. New York: Routledge.
- Apple, M. (2000). The politics of curriculum and teaching in a conservative age. *Japanese Journal of Curriculum Studies*, 9, 5-20.
- George, P. S. (2005). K-8 or not? Reconfiguring the middle grades. *Middle School Journal*, September, 6-13.
- Illich, I. (1971). *Deschooling society*. New York: Harper & Row.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology(MEXT) (2006). *White paper on Education, Culture, Sports, Science and Technology 2005: Educational reform and enhancement of the educational functions of communities and families*. Tokyo: Author.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology(MEXT) (2007). *Japan's*

- education at a glance 2006*. Tokyo: Author.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology(MEXT) (2008). *Survey on problems in guidance and problematic behaviors among elementary and junior high school students in 2007*. Tokyo: Author.
- Ministry of Education (MoE)(2000). *Education in Japan 2000*. Tokyo: Author.
- Okamura, C. (2003). *Amerika no middle school ni okeru service learning ni kansuru ichi-kousatsu*. [A study on service learning in American middle schools]. *The Japanese Journal of Curriculum Studies*, 12, 97-112.
- Shimizu, K. (2005). *Gakuryoku wo sodateru*. [To raise academic achievement]. Iwanami-shoten.
- Shiraishi, Y. (2005, July). *Educational reform as controversy: Japan and the search for a new educational vision*. Oxford Round Table at St. Anne's College of Economics and Financing of Education, Oxford, England.
- Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.

論壇

中小學自編教材面面觀——政策與實務的對話

爲提升教師專業，厚實教師素質，精進教師課程設計能力是九年一貫課程的改革重點，但長久以來，教師已習於使用教科書進行教學，尤其在升學考試壓力下，將教科書奉爲圭臬已司空見慣、不足爲奇。現在教科書與出版市場百家爭鳴、百花齊放，《國民中小學九年一貫課程綱要》賦予學校和教師得因應地區特性、學生特質與需求，選擇或自行編輯合適的教材，但教師自編教材之專業知能力有未逮時有所聞，市面上相關教學媒材充斥，品質良莠參差，教師如何因應地區差異與學生特質編選設計教材，儼然成爲改革成功與否的關鍵。

「自編教材」是教師專業與課程自主的展現，應提供教學實務現場親切可接近性的學習與引導，基於對此議題之關心，本期規劃「中小學自編教材面面觀」爲論壇主題，邀請行政官員、課程專家與中小學教師，進行面對面的對話思辨與討論激盪，作爲自編教材議題探討之發軔，期盼帶動教師在專業領域中勇於嘗試自編教材，提高學生的學習品質與成效。

爲還原當日論壇精彩內容，紀錄整理的方式先從黃政傑講座教授的開場引言爲始；接著，從學校層級看自編教材的發展情形，提供臺北市龍門國中、臺北市修德國小及臺北縣興仁國小的課程發展經驗，予以欲自編教材的學校和教師參酌勉勵；再者爲政府層級課程創發歷程之經驗分享，以臺北縣《新住民基本學習教材》之發展爲例；復次，探討中小學自編教材相關議題與建議，如課程教材、政策實務、平臺機制與版權問題等；最後，由黃政傑講座教授殿以結論與期許。

時間 2010年4月9日(星期五)下午2時

地點 國立編譯館9樓簡報室

主持人 黃政傑 靜宜大學教育研究所講座教授

與談人(依姓氏筆畫順序排列)

江海韻 臺北市龍門國中教師

李明芳 臺北縣教育局新住民文教輔導科科長

汪履維 臺東縣教育處處長

林淑媛 臺北市興雅國中教師

陳達萱 臺北市修德國小教師

陳麗華 臺北市立教育大學課程與教學研究所教授兼教育學院院長

彭增龍 臺北縣興仁國小教導主任

甄曉蘭 國立臺灣師範大學教育系教授兼教育研究與評鑑中心主任

引言

黃政傑：中小學之所以需要推動自編教材，主要是課程由統一標準化的課程變成現在彈性自由又多元化的課程導向；另外，以前的教科書是統編，又叫做國編，現在是有多版本教科書，可是這個多版本教科書到最後也是選一本在用，老師在使用這一本的時候跟以前到底有什麼差別，據各方的觀察，恐怕差距不大，大多還是遵照教科書在教，那自編教材的政策方向可以怎麼做。

在開放的時代，自編教材是有必要的，因為，社會變遷非常快；另外，學生的適性教育非常需要自編教材來加以因應。但是師資培育過去較著重在教學法方面的訓練，所以中小學的老師比較會設計教學活動，若要自編教材會覺得比較困難，這個困難應該是正常的，面對這樣實際的情況，自編教材一定存在問題。另外，如果真的有編，那編了有沒有真的在用，用了有沒有再改進，這是值得關注的問題。目前電腦網路科技非常發達，自編教材的方向、措施和以往應該也有差異，這邊先澄清個人的觀點，請大家多指教。

學校層級自編教材之歷程與經驗

江海韻：臺北市龍門國中今年成立第六年，學校的綜合活動領域完全是自編教材，從創校以來綜合活動就沒有買過教科書，我們有一個名字是「邀請孩子一起寫教科書」。為什麼學校會在綜合活動自編教材，第一，學校很年輕，當初剛開始實施綜合領域，並沒有師資，只有這個名稱，教科書就是把這三科加在一起叫做綜合活動，那時候龍門國中剛成立，我是第二年加入，第一年任教的三位老師，剛好童軍、家政、輔導老師各一位，他們三位非常勇敢就決定要自己編教科書，因為他們三個都是第一年當老師，我常說「天才不敢走的路，傻子一步就跨過去」，他們覺得我們應該可以，結果就真的可以。我們最特別的地方，除了自編教材外，也是領域教學，沒有區分童軍老師、家政老師、輔導老師，都叫綜合領域老師。

學校可以這樣做，有三個先天優勢，第一，學校年輕，所以師資非常均衡；第二，三科老師都很年輕，且年紀相當，他們比較沒有專業背景的包袱，不會認為學童軍一定要教童軍，學家政一定要教家政；第三，是優勢也是弱勢，就是本身也沒有多少東西，所以給他任何新東西都會接受，吸收率很強，不會堅持過去的東西，這些老師 2004 年第一年教書時，剛好是新課程開始實施，然後學校也很支持，在配課方面，課程的安排做得蠻好的，所以在新學校、新課程、新老師的狀態下，就這樣一路走過來。

我一直覺得活動的課程不應該有教科書，這是我個人的教育理念，但在一般學校或傳統學校比較難做到。基測要考的科目，答案有對和錯，但事實上我們人生的答案沒有對和錯，我自己覺得學生在學校所學的都要有一個對的答案，他的人生應該蠻痛苦的，所以才會認為活動課程的教科書應該是老師跟孩子一起來編，共同來撰寫。

在編寫教材的歷程中有優點有缺點，優點是老師要不斷進步，雖然獲得很多獎，受到很多肯定，但也有困難點，第一，我們要花很多時間

備課，因為今天沒有教科書，全校都這樣做，備課時間量很大；第二，老師的專業背景不一樣，所以要協同教學，所謂協同教學不是只有課表上的節數，例如今天要來開會前，我還在學要怎麼上烹飪課，因為我本身的背景不是家政，另一個家政背景的老師他就要先教我們，這學期我們換一個教學方法，取名叫做「達人教學法」，把要教給學生的東西，先教給小隊長，先挑達人出來學，搭配自編的教科書，等到實際上課，就有 5 個達人共同協助，達人教學法可以落實學生的領導能力和服務能力，又可以跟課程目標結合，所以我發現自編教材感覺可以落實課程綱要的能力指標。這樣的運作方式，運作了很多年，每年也都必須做改變；另外，老師的電腦能力要稍微好一點，但這也是優點，迫使必須常常去運用資訊媒材。那為什麼老師願意這樣做，我常跟年輕老師鼓勵說就是「跟會」，例如自編教材的前置作業在上學期末就要決定下學期的內容，暑假就很密集在開領域會議，上學期七年級綜合領域有 4 個老師，11 個主題，一個人絕對無法完成，要靠團隊的力量，一個人平均分配 2 至 3 個主題，訂好主題後，每個人就擅長的主題去蒐集或改寫去年資料，上學期我們上了一個「八八水災」課程，但事前誰也預料不到，所以一開學那個老師就很辛苦，必須把課程資料補齊。

陳達萱：臺北市修德國小一開始綜合活動就是由學校老師自編教材，到現在為止都沒買過教科書。當時因創校不久且參與九年一貫的試辦，教務主任帶領大家自編教材。剛開始自編時，教師們很高興，因為不只可以融入一些議題，還可以配合學校特色，同時將時令、節日都排進去，展現了教師的專業，學生又可以快樂學習。然而，這幾年的課程發展歷程，也遇到一些問題，一開始我們以橫向的教學群編輯主題式課程進行教學，成效良好。但實施幾年後，幾位指導的教授便指出，我們學校的縱向課程似乎連貫性較弱，例如一年級在煮湯圓，三年級也在煮湯圓，到底深度有沒有不同？老師們因此開始思考如何加強課程的一貫性，經過幾年的努力，縱向課程越來越好。但是自編教材有一個盲點，

就是老師在設計課程時會想編不同的、更好的教材，不太願意用別人已經編好的課程，如此實施十幾年下來，沒有辦法推陳出新，遇到瓶頸。因此，這幾年我們學校努力的方向是每一個學年固定一個主題，希望建構出屬於修德的課程架構，讓親師生都能很清楚的知道，學生在這六年會上哪些主題課程，使課程更連貫完整、更有學校特色。

彭增龍：教科書有問題存在，不然不會想要發展自編教材，第一，教科書比較沒有辦法呼應在地需求；第二，教科書較適合通則性，無法及時去處理議題；第三，教科書傳遞的可能是編者或政府的聲音。肯定自編的原因是老師可以將自己的理念表達出來，或者和學生一起互動產生符合現實需求的學習內容。

學校因應政策的引導，不管是新興議題或者是最近很多政策白皮書，在現場必須回應與融入教學，最簡單的方式就是請老師編寫，編寫的文本可能參差不齊，有些是學習單，有些是教案，有些是可讀性高的文本，但這些文本畢竟和教科書有些差距。興仁國小自編教材的經驗是從開放教育銜接到九年一貫課程，九年一貫課程裡有理想性，讓我們有機會嘗試發展屬於在地的教材，從 2001 年開始發展自編教材，全體同仁抽出 15% 左右的授課時間，建議不採用教科書，由我們自己編一至六年級學校本位課程，以社會領域和綜合活動領域的融合做一媒介，結合教科書的樣本和型態，由於自編的文本在評鑑上常會被質疑，所以我們花了很多力氣修訂，第一個最簡單的方式就是透過參賽，獲得肯定與指導修正，經由第一版、第二版反覆修訂，形成十年課程的發展歷程。學校行政方面要去做一些鼓動，並將社區總體營造納入到學校特色，我們與社區間合作與連結的成果變成某版本教科書中的範例，分享到全國，我們也覺得很高興。

政府層級創發教材之歷程與經驗

李明芳：我想自編教材，在現下時間，我們考量教育現場的需求，也就是新住民的需求，所以動用了教師團隊和課務團隊及私部門的合作，去創發一套大家可以使用的便利教材。在創發教材時，要考量現有教材是不是匱乏，目前我們講多元文化，比較多集中在閩、客、原，較少針對國際化這個部分，多元文化應是多元面向，不應該只是閩、客、原而已，在創發課程時我們思考到現有教材對國際理解的匱乏；第二部分，感於九年一貫課程客滿，老師較沒有多餘的時間來創發，雖然公部門是鼓勵大家自編教材，但比較沒有系統的彙整，現階段是包括資訊資源整合，教育資源網站或是優良教案類似這樣的部分，比較屬於區域性，或者個別性老師開發的優良教案，但要做成教材時，要考量是不是只限於臺北縣可以用，還是臺灣都可以用，然後老師能否創發一套不只限於臺北、不限於區域內的，這是我們第二個考量。第三，因應這樣的需求現況，我們把成人部分的教材分成生活輔導和基本識字，這兩個急迫的需求先做，從基本識字到生活適應，包含老師課堂上可以運用的漫畫版教材，每個部分都有編低、中、高年級學習單；另外，這些教材都輔以 10 分鐘為主的 DVD，因為製作時，要考量實際使用現場，所以設計為 10 分鐘，其他時間老師可以進行相關的學習，在這個過程中，因為便利所以讓老師有使用的機會，這是創發教材時考慮的幾個點。

創發教材遇到比較大的問題是，公私部門怎麼合作，其實有的老師有美勞天分、寫作天分，但課本在做專業發行時，還是需要有專業的美編和印刷，這個部分在公部門較少有這樣的資源彙整老師的東西去做專業處理，這次剛好有這樣的機會和民間科技公司與出版社一起合作。目前政策方面多是鼓勵優良教案，多元文化未列入正式的課綱，九年一貫能力指標有五十幾個，也因為這樣，我們拜求每一班都有一套書可以使用。法令上沒有這樣的規範，但允許鼓勵自由創作，可是在補校就遇到問題，因為補校課綱 13 年沒有改，並沒有跟著九年一貫課綱改，所以

夜補校學生所學的，都是白天老師自己用的教材，我們有系統的創發教材，但就是不符合審編裡面的課綱標準，還好部裡有說下禮拜要開啓課綱的審編，重新修訂，這樣就有法規依據，其他各領域的自編教材多半依照課綱去做處理，老師也僅限於自己領域和區域去做處置。

在課程與教學方面，其實我覺得之所以好用，公部門去創發時要因應老師的需求，所以我們附上的是可修改的學習單，老師可以依據現有情況去修改。如果要老師重新去創作教材，除非是老師整個理解才有辦法創發，我們是先創發，老師要修改、增減、應用，這樣使用上就方便，真正運作就像剛講的，區域的限制和特色是自編教材會看到，但也相對是受限，但是以公部門去做時，就必須考量到全部的多樣性。如何提高老師自編的部分，我覺得除了鼓勵老師創發外，應該要由公部門有計畫的去彙整，給予一定的資源，再加上私部門的合作，較可能有完整、可長久發行的教材。

如何突破自編教材的困境？課程及教材上的建議

林淑媛：我在部編版時代就有自編教材的習慣，升學考科的考量和不是升學考科的考量完全不一樣。因為有升學壓力存在，就算老師自編教材，教材也幾乎都是朝升學方面去加深加廣學生的學習。我本身會針對教科書的不足而自編教材，甚至打破教科書的教學模式，但我不敢期待每位老師都這樣做。和國小、高中比較起來，國中的限制更多，高中反而比較開闊一點，國小因為沒有升學機制的問題，老師也比較自由一點，這是升學考科裡面的問題。

甄曉蘭：以前我在美國學校教書，學校給老師的支持和空間，確實因為沒有統一考試，當老師看見學生的學習需求時，就會跟校長說：我們來自編教材，當時有支持性的環境讓我們嘗試來做，我們有非常多的教學資源，手邊資料非常多，所以老師要創發，其實是容易多了，如果老師手邊沒有可燃燒的柴火，很難自編教材，其實我們也應該多鼓勵

民間單位發展教材，不一定是書商，老師的素材多，小規模的或學校層級這樣的自編教材就會容易，這是我的一個經驗，我那時候教 ESL (English as a second language)，也教中文和文化課程，中文和文化課程必須自己開發課程，學生的需求在哪裡，學校又支持、有支持性環境、教材輔助、又沒有考試壓力，那就可行；那如果放眼國內，也有很多很好的老師會自編教材，如果是考科，很多老師在自編教材把他那一科教得好以幫助學生有好的吸收，有好的考試表現；那沒有考試壓力的科目，有另一種自由，可以做得很高興，那是不同的挑戰，但都不可忽略實際上我們需要支持性的環境。

我們先釐清不同層級的自編，我們對自編的定義，怎麼提供這樣的環境。我在國外參訪經驗的觀察，不管是學校本位的自編教材，或者學區有地方特色的教材，不一定要印刷成精美的一冊一冊的教科書，也可以是活頁夾的形式，我曾經參觀過一所學校，以藝術作為課程中心，任何科目跟藝術統整，作出來的活頁夾可以一代傳一代，自編教材是有好幾種不同層次，教師教學手冊用檔案夾的方式，也是可以思考的部分。

林淑媛：自編教材有它的層次分別，學習單、單元活動，甚至大到我看到蘇黎世大學在做的，歐盟會員國都可以使用的英語科教材，從小到大都是可以含括，範圍很廣，很有彈性。歐盟的那套教材也是教材集的形式，老師可以自由抽換教材，核心概念是老師主體要很清楚想要什麼，學生要什麼，要清楚資源在哪裡，會希望社會豐沛資源都可以是老師的教育資源，這是最衷心的理想。

另外，我要自私的改一下標題，「中小學自『選』編教材」，當初在全教會做的就是選和編，我們不一定要每一個老師非得都要會編不可，但是老師要有敏銳的察覺能力，知道課程哪裡不足，學生需要提升什麼能力等等，老師的判斷能力要足夠，不一定要自己編，也可以選。

陳麗華：這幾年剛開始帶學校本位課程編輯的工作坊，比較近的一次是優質教科書編輯工作坊，都是產出型的工作坊，舉辦時程通常是

暑假 7 月開始跨到差不多 11 月。產出性的工作坊有一群講師，這些講師很多是經驗豐富的教科書編輯者或是學校課程資深的領導者，搭配我自己來帶參與的學員。爲什麼去做這樣一件事呢？有一個很大的感觸，其實這波課程改革要求老師自編教材，事實上老師們在這方面的能力培養，在師資培育階段著墨得很少。我們確實有上課程設計的課，但我們好像還沒有自編教材的設計或教科書的設計，這種貼近現場，且結合理論與實務的課程相當有限。在進行學校本位課程發展，不只是學習單彙整，要編好教材又能流通，確實需要很多人的團隊合作，老師本身也要有很多的能力，沒有足夠能力的可以透過團隊合作把不同能力的人結合在一起。例如，寫課文，需要專門知識、學習心理學做基礎，還需要編輯人才，版面的編排與編輯原理、認知心理學和視覺等相關知能，經過整合後，可引導學習者很有效的抓到要點，但目前師資培育裡沒有這個東西；還有就是美感方面，有美編和沒美編，學習的成效也會有很大的差異，電腦資訊的能力也很重要；印刷的學問也會影響最後的呈現。編教科書和自編教材需要多方位科際整合的能力，目前師資培育裡頭比較沒有這方面的整合性，我想老師即使沒有這樣的能力也要有這樣的素養和概念，所以我會邀請不同業界的人來一起運作，其實我們的師資培育課程要有自編教材設計和教科書設計的科目，光只有課程設計或教學設計等科目還是不足，這是我要表達的。

彭增龍：不是每一個老師都有這樣的能力去編教科書，老師要發展教材編輯能力，可透過師資培育機構、工作坊、教育當局的研習去做長期的規劃與培育。建議有這個專長的學術機構，提供學分課程，讓有興趣自編教材的老師、師培生透過學分班，取得正式技能的機會，這是我擔任自編教材工作坊講師時體會到在現場的必要與需求。以教學實務現場來講，通常願意自編教材的老師，多是從單打獨鬥開始，但是，真正投入卻需要時間和空間，甚至組成團隊，可以利用到的都是在暑假進行工作坊，因此，建議有心發展自編課程的學校，應該要有整體的規劃。

陳達萱：在形塑校園自編教材風氣與提升教師專業能力方面，我們學校會利用課程發展委員會、各領域教學會議與學年會議，在學期中與學期末多次進行各領域與學年的自編教材成果分享，藉此提高教師自編教材意願並增進教師自編教材能力。

甄曉蘭：我現在教「課程設計」，就是帶學生走過教材設計的進程，到期末要有教材的產出，不是一堂課的設計，因為課程是一套完整的規劃，也不是一次的上課，要考量循序漸進，逐步加深加廣，連貫和銜接性的思考，課程成品最後的產出，學生會拿去當應徵教師的作品集，「課程設計」可以這樣處理，提升教師的專業發展，但這只限於在我授課的班級，如果有系列的研習工作坊，或剛剛主任建議的學分班，是可以考量這樣培養人才。

黃政傑：自編教材到底是什麼？這可能需要釐清，什麼叫自編教材？自編教材的範圍，包含各個學習領域、甚至是學校各種活動也可以列入，不是說升學考科就不必，有的升學考科花點心思，也是不錯的。自編教材可以是要教的領域的主要教材，由老師來編，其實大部分都是補充教材，老師上課時發現有需要補充，就把它選進來，要注意到「編」不是「著」，其實沒有那麼難，可以運用現有的資料，我同意民間要有豐富的教學資源，包含青少年、兒童讀物，如果有這麼豐富的教材，老師可以做一些轉化，適合學生來使用。

如何突破自編教材的困境？政策上的問題與建議

甄曉蘭：我比較不鼓勵從政策層面來說教師要自編教材，如果是這樣，虛應故事的東西就會出現，老師的精力也會浪費在這上面，而是用鼓勵的方式，我們也可以先提供有一群人是準備好的，有專業發展能力，提供教學資源供老師使用也是很不錯的方式。

陳達萱：這幾年我們在自編教材時碰到最大的困境是：教育當局要求融入議題實在太多。每學期請老師務必融入的議題除了多元文化、資訊教育、環境教育、人權教育、家政教育、性別平等教育、生涯發展教育、海洋教育之外，尚須配合法治教育、春暉專案、交通安全、校園安全、防震教育、人口教育、防溺水教育、能源教育、健康促進學校、生命教育、媒體識讀教育等，將近二十項。如果全部要融入的話，我們就沒辦法設計學校本位課程，因為一個禮拜配一個議題，一個學期也就結束了。所以老師們迫切需要教育當局將目前重視的議題，例如性別平等、生命議題等，編入正式課程裡，不要都用融入的方式，以免教學進度受影響，又不夠深入。又因各項議題之融入程度會依教師重視程度而有不同，實在可惜，所以，建請教育當局能落實議題課程的實施並且進行完整的理念宣導。在落實議題課程的實施方面，每兩年挑 1、2 個重要議題，編入教科書的課次或請教師們自編於課程中，確實進行學習；同時連續實行 2、3 年，讓實施有成果，就像去年是教育關懷年，今年是教育生態年，我們發現當學生情意快要可以內化的時候，又換成另外一個重點議題，讓學生內化的時間實在不足。

彭增龍：在政策方面，如果要讓自編教材可以走得下去，有幾個建議，首先，可提高彈性課程的比例，將教科書所占的時間壓低，讓更多空白課程釋放出來，老師也因此產生不自編不行的感受；第二，學校行政以上的層級，避免將一些議題過度填充到彈性學習時間裡，不要佔用學校發展特色課程的時間，讓老師可以發揮課程自主，不然編了也是白編；第三，老師要發展教材編輯能力，目前不是每一個老師都有這樣的能力去編教科書，因此，可透過師資培育機構、工作坊、教育當局的研習去做長期性的規劃與培育。

林淑媛：教育部目前投注在十二年國教，舉臺北市的北星計畫，臺北縣類似的免試入學機制為例，前陣子教育部與各縣市教育局處協議以後的入學機制以段考成績計算為主，我剛開始是抱持比較憂心的態

度，因為在以前，學生到九年級要準備聯考或基測，老師在七、八年級可以好好去自編教材，提供學生多元學習。可是現在要配合段考機制，勢必以促進段考精熟學習為主，這是我所擔心的。早上我問了幾位老師，他們反而持樂觀的態度，我現在觀念也改了，觀念改的原因就是，如果升學機制都是以國中端來審核學生進到高中職，國中就可以發展各個學校的特色。但是，如果這些免試入學的審核機制以高中端來審核學生，這又回到聯考機制來，也讓人擔心教師會因而捨棄自編教材的空間。

陳達萱：我們遇到自編教材的問題有三點，一是教師自編專業能力不足：如美編、版面設計等能力；再者是時間不夠：自編教材需要教師群大量的時間討論、編纂資料，但教學與輔導就已佔掉教師所有時間；第三個是經費不足：就算教師完成自編教材，教材印製需要的經費不足，迫使學生必須使用黑白影印的教科書，也使學習成效大打折扣。

針對自編教材的困難有以下建議：能力部分，讓老師有更多可以進修的機會，讓師培生或在職生有更多機會參與進修和研習的工作坊，進行相關文獻蒐集及尋求專家學者之指導；其次，時間方面，自編教材不宜單打獨鬥，應組成編輯團隊，發揮教師個別專長；經費部分，可舉辦自編教材設計比賽，鼓勵教師參加並提供優秀作品經費補助。我覺得現今社會、家長對教育有很高的期望，教師要應對與紓解這樣的壓力並展現專業，自編自選教材是很好的途徑，只要學校和政府給我們足夠的支援和經費補助，未來自編教材必有良好發展的空間。

陳麗華：自編教材這樣的概念，最能達到客製化教育的理想，這樣最能貼近教學現場、學生和學區需要，教科書基本上就不是要客製化。龍門國中和學生一起共構課程，老師和學生一起寫教科書，這樣的觀念很重要。政府確實可以作一些獎勵或經費支持的方式來倡導，但不應該用命令的方式推動，例如地方政府或國編館，可以有自己一套主題，或者開放教師申請，這樣可以解決陳達萱老師講的問題，編出來的東西，不管是選編、版權的取得、材料的取得或小研究，甚至出版都需

要經費；另外，也可以給獎勵讓師資培育機構和中小學合作開辦產出性的工作坊，刺激自編教材的風氣，讓我們教育更貼近學生的需要。

李明芳：提供三點未來在發展時的建議：首先，在教材發展，公部門可以有計畫挹注相關資金，彙整各領域教材和補充教材；另外，開發出來的學習單和資源要允許修改和共用。第二，在整體開發的過程，涉及版權的部分，不論是引用片段音樂或圖片，在出版商、相關著作規範較為嚴格，不太可能一個老師自有資金就可以處理，仰賴公部門去協調會比較方便。第三，自編教材不宜採強制的方式，而是鼓勵，但鼓勵不代表每一個老師有能力，現階段有彙整優秀教案甄選，但是要變成真正可以使用的過程，每個人有程度上的落差，排版、美編都不一樣，要做成教材很難，透過國立編譯館、教育部相關單位等整合，對自編教材發行、運作未來整體性的規劃。

江海韻：師培機構、教育行政單位是協助老師做得更好，這來自老師的研習和進修，政府辦了研習，在新興議題上花了很多錢在辦教師研習，這些研習是否能轉化老師的能力，進而讓學生受益？自編教材是很重要的能力，自編教材可以扣很多議題，研習進修裡可不可以把它變成循序漸進在做。

老師對新議題和新課題反芻的時間太少，一個東西進來老師馬上就要教給學生，並沒有被老師融會貫通，這樣的學習狀態，並沒有緩衝的時間；事實上老師教得快、教得多，不代表學生學習得好，反而老師要教得慢、教得少，但這個教得慢、教得少是老師對這個課程本身融會貫通，已經內化流暢教學能力，我會建議師培單位在辦研習時，針對教學現場需求來辦，對學生的學習是比較受益的。

汪履維：另外一個思考的問題，編教材的權力主體是誰，剛剛有提到教育部在九年一貫後容許我們編教材，和提到不能用要求或命令老師編教材，這些說法是編教材的權力主體在政府，在公部門，所以才能

容許、要求，那有這樣的想法是有其背景的，因為我們長期以來都是國定課程、國定教材，所以習以為常，老師覺得拿到編教材的權力很好；換個角度來看或從其他國家經驗來看，很多國家在那樣發展歷程，恐怕會覺得編教材的權力本來是我的，今天是我授權給政府，我借權力給你讓你去發行共同的教材，因為國民教育有培育公民的責任，公部門可以規定教材，但這個權力是由老師去給。權力主體要重新思考，或這個權力主體是公部門和教師專業之共享，這個部分也是要釐清，這會影響怎麼形成一個支持性環境，或讓老師有主導的意識。

回到權力來源，跟著值得思考的，老師的工作描述，編寫教材或編選教材究竟是不是他的工作專業？如果是，究竟老師的工作時間，有沒有分配適當時間和資源給老師？還是這是額外的工作？如果是額外的工作，其實不在公部門所給的權力當中；如果本來就在老師的工作項目，那老師理所當然應有這項能力。另外這也牽涉到，例如在臺東縣根據行政院的规定，如果老師在本校編寫教材不可以給稿費，視為本職工作一部分，如果請別校的老師寫，要給稿費。如果老師編教材不在工作時間裡，又不給稿費，變成雙重剝削，是不合理的，這個需要解決，如果不解決，老師沒有誘因，這是形成政策或制度需要去考慮的問題。

李明芳：有關稿費，主計室有函示過是可以領，但是後來計算過加班費比稿費更優渥。中央也應鼓勵各縣市政府對優良出版品或自編教材的創發，我們版權願意給中央，中央說不用，我們自費走完全國 20 個縣市，不是每個縣市政府都有資金去處理。不論是自編教材或縣市出版品，中央如果鼓勵縣市政府，獎額要有一定比例，若已經得獎，請中央補助部分開發。

自編教材共創共享機制與版權事宜

汪履維：我這幾年一直努力希望推動「自編教材共創共享」這樣的觀念與實務，把創用 CC (Creative Commons) 授權的這一套架構，跟

中小學老師的自編教材做比較好的整合，可以提高自編教材的使用範圍和提高品質。在過去我長期參與教科書的編寫和審查，發現即使是教科書的審查，各出版社找的都是菁英老師，他們送到國編館審查之前，也有很多次內部的審查作業，可是送進來，審查人員仍然會有很多意見，而且有的意見不是見仁見智的問題而已，有時候是內容根本上的錯誤，有些是語句不通，或是錯別字等問題，即使是菁英老師花了很多力氣很慎重去編都有可能發生這樣的問題，如果純粹老師自己做，我相信問題一定更多，即使法令規定自編教材應該要經過課程發展委員會的審查，但是課發會不會天天在開，除了全學期全部都用的教材會審查外，老師平常在課堂上的講義，不用送審，因為緩不濟急，老師編了就用，正確性這些問題還是值得顧慮。

如果今天有一個共創共享的機制，有公部門能夠加入來設立這樣的平臺，每一位老師將發展的學習單、教材分門別類上傳，第一個人編完就把它上傳上去，任何人看到都可以拿來使用，如果完全適合我用，就可以直接拿來使用，如果不適合，我就根據學生程度、地方需求，也可以自由去做調整，但有一個前提，他要將他的修改版本再重新上傳到系統，系統上現在就有兩個不同的版本，接下來第三個老師看到後，修改版本後也把它上傳，這樣目前就有3個版本，以此類推，就這樣不斷生出新的版本，但不見得最後一個版本就是最好，因為每個老師有不同的改法，維基的想法是大家共筆，網路上保留的是單一版本的作法，因為後來經過審查就把前面蓋掉，但是共創共享不是這樣，如果授權其他人可以改作，每個人都可以把版本放上去，就會多版並存，有比較高的適應性，可以因人制宜、因地制宜、因時制宜；另外，彈性也會變大，使用的版本可以有精簡版、深究版等等這些，使用上會更方便，這樣做的結果可以提高自編教材品質，也可以讓內容更有彈性。老師也可以集思廣益，即使像全校老師合力，像江老師的學校合力來寫，還是有所不足的地方，如果今天是一個開放的共創共享機制，全國甚至全世界參與編

寫教材，效果會更好，即時更新。傳統的教材有一個限制，傳統出版是一個系列，如果用共享共創的方式來自編教材，可以是單元，單獨的部件，分別起來重新組合變成一個新的架構，如果有這樣成熟的機制出來，有這樣的觀念用這樣的方式來共享，也可以避免老師擔心從網路上抓一個資料到教室使用，會不會被告侵權等問題，平臺上清楚標示要件、幾種組合，教材授權規定，這個也打破以前一個 C，就是 Copyright，獨享所有的權利，應該讓智慧開放出來讓大家運用，未來如果操作中小學自編教材這個區塊，可以有系統的來做整合。

陳麗華：交流（exchange）和分享，剛剛汪處長有提到這個概念，公共版權的概念，我是非常認同，也認為應該如此，但是公共版權在傳布時，不只是版權的問題，在一個網頁裡，不同版本的操作，每個東西的出現，必須有共同教材設計的語言和格式，有了之後，還要有足夠的彈性可以調整，也不能太自由化每個人都不同，就會像看學校的教材彙編，看了之後不會想再看，因為每一個都是全新，換言之，缺少共同設計的語言，這一部分也要考量，在美國有類似教師創發教材公司（teacher created materials），是幫老師自編好教材，例如這本是合作學習，編撰者必須是現場的老師，因為他們最貼近老師、學生、家長和社區，所以他們編出來的東西較好用，我想分享是雙軌，也可以有出版的這個軌道。

甄曉蘭：我贊成開放式圖書館（open library）或開放式教材（open material）這樣的平臺，那我在想國編館有無扮演這樣的角色，國編館有豐富的資源，可以來規劃與發展運作機制，教師有教材發展的構想，我們幫他們出版，處理版權問題，找到專人來幫他們處理美編等。以教育研究與評鑑中心為例，我們看到偏遠地區國中學生的學習落差，爭取到民間教育基金會來發展教材，我們只發展國語和英文兩科的補救教材，就必須是團隊，因為發展情意部分、學習動機、處理版權素材的運用等需有專業的考量，教材怎麼透過研發、試用，再來推廣，可以把它拉大層級來看。

汪履維：在教室內自己使用是沒關係，但放在平臺上跟其他人分享，就會牽涉到版權，要請編寫的人版權要開放出來，若引用別人的東西，那被引用的人也要將版權開放出來，所以這也是為什麼要推共創共享平臺，它限制我們非商業使用。

黃政傑：因為目前所謂的自編教材，應該是粗略的分出版發行和未出版發行，依照著作權法，純粹教室教學用是可以，真的編撰不錯要出版銷售，全國老師要取得也比較方便，但出版發行銷售，著作權就要取得，這是要注意的。

林淑媛：我在 2002 年，加入全國教師會推動教師自選編教材，這個專案蠻大的，當時推動時有成功也有失敗，碰到最大的問題是，跟民間廠商一起合作，他們有其商業考量，例如綜合領域的音樂老師選中某一首勵志性質的暢銷歌曲，想選編入教材供全國師生教學用，授權金一首要 6 萬元，廠商願意壓低金額供教育使用。若是一般老師要採用是負擔不起這個費用的。再者，期待每一個私部門也能夠這麼做是不容易的。值得深思的是今天有多少社會資源一起來共襄盛舉，資源夠不夠豐厚是因素之一。

彭增龍：關於著作權法的問題，這裡提供一個案例，我們的校刊近年來陸續電子化，在學校網站上刊登了「守株待兔」成語故事，原來這篇文章是從網站下載的，大家都沒發現，去年，原作者在網路上看到我們未告知就引用他的文章，雖然我們沒有販售，但已經公開散播，為尊重作者，經討論後聘請他當顧問，並支付稿酬。其實，著作權法規範相當清楚，除了徵求原著作人無償提供使用外，一般必須付給合理使用費。如果自編教材還要考量經費，真的是很麻煩，因此，我贊成處長的話，看能否呼朋引伴，讓這個群組變得更壯大，比較有聲音可以去談免費的著作，或者公開播映，這才是長遠的機制。

甄曉蘭：剛剛有談到，老師在現場有很好的教學構想，平常也會發展教材，我自己在帶在職進修班，常常會鼓勵老師將好的構想敘寫下來。例如，高中有學科中心將好的教案放上去，但那個是教案，應該從中間去作很好的彙編。老師在自己教室使用自編教材到後面的彙整，確實需要很多專業的參與和支持，怎麼把好的東西跟更多人分享，運用在教學上，確實需要專有一個整合機制把這些彙整起來。

著作版權的問題，老師對這個比較忽視，我們帶弱勢學校課程發展工作坊，確實用到很多素材，學生反應很好，家長的反應也很好，但有些學校想要這套課程，因為要比賽或評鑑，所以很希望那一套留在學校，我們的焦慮是每個學校去擷取，容易斷章取義，然後變成校本課程，之前在帶的時候就發生後來被學校寫成報告然後出版。所以有時候實務界、老師或行政人員對這個不是那麼考究，這個部分也需要教導和澄清。

陳麗華：我有蒐集到一些資訊，美國有一間 PRC (Prentke Romich Company) 教材公司，有教材交換這種機制，不同的會員程度可以去交換教材，所以剛剛講到平臺設計，平臺是公部門可以做，民間也可以做，只是在臺灣，政府做的話，比較有財力去做這樣付出。

剛剛提到版權的問題確實是這樣，我兒子在小一的時候，我在他們班上製作了一套課程，那套課程變成他們年級的校本課程，後來我去評鑑時變成他們學校的校本課程，自編教材也要同時宣揚版權問題與意識，政府設立平臺要來協助這個問題和加強老師的版權意識。

汪履維：這也是為什麼要推創用 CC 授權的觀念，如果你有創用 CC 的觀念，你就可以很清楚什麼是專享著作權、什麼是共享著作權，這兩個相輔相成，專享太多有礙創作，相對來說，全都開放，也同樣有礙創造力的發揮。

自編教材有不同的層級，有一些是教室層級老師自編，自編教材可以持續再使用，沒有公共成本，過去有校本課程的發展、地區性教材的發展，這些大部分是公部門出錢合力來編。我之前有一個很有趣的觀

察，發現通用型自編教材的生命史，這類教材通常在什麼時候用的最多？在還沒印成書前使用率最高，實驗的階段用得最多，一旦編成書，教材出版那天就是死亡的那天，這是很多公部門花了很多錢去編教材共同的命運。爲什麼會這樣，其中有一部分的原因，它的發行就是印成這一版，到架子上就停在那；另外一個原因是沒有改作，電子化有新的可能性，可以去調整改變，習作也不一定要印成紙本，甚至讓學生在電腦上作業，使用起來也有另外的趣味，要終結過去的荒謬結果，這部分值得注意。

編教材有兩個部分：編寫，即創作；與編選，即選輯，我們很多老師的觀念和資源可以加強。國語日報在推讀報教育，有很多原形素材，老師怎樣將原形素材轉化成教學可以使用，而且匯集累積而反覆、永續使用。像電子化 YouTube 上有很好的素材，靠一個人的力量絕不可能用得精彩，當有那麼多素材可以使用時，怎麼有效使用，那個部分會變成提升教學的利器。

李明芳：對於東西做出來會不會擺在那邊，出版就結束，如果希望它不是，公部門和私部門行銷管道要打開，這一次我們獲推薦去參加波隆那書展，得到行政院出版品優良獎項，但出版部分只有一個門面，民間行銷通路較國家書局銷售寬廣，國家如果未來再處理一定要考慮到出版和行銷管道要整體，才有辦法做到有機的再循環。中央及縣市政府應考量於年度預算內編列一定的版權取得費用，以利鼓勵創發，並可考量由行銷發行之權利金回饋，再投入後續的教材開發和獎勵。

甄曉蘭：如果要建置平臺，我想給國立編譯館責任，因爲他是國家級的單位，而且很重要，長久來思考，必須有人能夠維運，如果變成一個專案，發包到某個單位，以數位典藏爲例，它有很多網站沒有維修了，因爲不同網站發包給不同單位，一旦專案停滯，網站也無法更新，教科書是國民教育階段融入教學與學習的利器，教師的自編教材如果重要，如果有一個平臺，老師有好的教材，有獎勵機制，又可以推廣，加

上有一些專家學者在後面協助審查，上傳的東西有一定水準，又有一個資源系統可以長期運作，這是比較重要的思考；我也不希望是計畫型的，每個學校要申請經費又要寫計畫，要等計畫核過經費撥款才能發展，最後又要印成一本，我在想說後面的運作平臺，可以認真來思考。

林淑媛：我很贊成要有共創的平臺，像思摩特、國民教育資源網，亞卓市等等網站一堆，但很可惜有些停擺。我在北投區訪視時，每個學校有特色課程，甲校是來去洗溫泉，乙校是洗溫泉好好玩，丙校是快樂洗溫泉，舉這個例子就是說沒有共享的平臺，一百人在做一百份一樣的事情，這是很可惜的，別人做過的不要重複做，可以修正過後變成適合我們學校的。希望有一個機制、部門在作這樣的管理，數位典藏一些教案停在那裡，都是很可惜且浪費資源的。

汪履維：補充說明，現在蒐集上傳的教材是有一些平臺或資源，但我所指的共創共享平臺，不只是蒐集上傳，還需要有機的資料庫管理，因為一些網站通常沒有時間去過濾，我贊成是需要常態的機制，不是一次性的補助，像學習加油站等，大部分到最後一旦經費減少或撤除，就死在那裡，如果要長期經營，要變成非營利組織，最後變成公共資源，大家合力來維護。

黃政傑：我比較偏向讓民間或財團法人等非營利機構來設立平臺，可能會比較單純。歸納幾點今天論壇較重要的思考點：

1. 共創共享要有開放的平臺，但要有單位或機構去進行。

2. 自編教材是要全國性或區域性，我覺得區域性可以接受，全國性的就讓教科書出版社去處理就好，或是民間編讀物就是全國性，地方政府要做也可以，課堂裡老師針對自己班級教學的需要去自編教材，至於將來別人要用，一般老師都有修改和轉化的本領。

3. 公私部門的合作確實很重要，不要全部都是公部門在處理。

4. 自編教材的形式多樣，有一些是傳統紙本、有些是電腦網路多媒

體，像綜合活動領域以活動為主，不一定要教科書，也不一定要印，有時候電腦秀出來大家看一看，教學的重點是在實際進行操作。

5.支持性的環境，包含教育政策、升學考試、學校行政、師資培育、教師研習、民間教學資源的出版等，民間的力量無限，政府的力量有限，要善用民間的力量，民間當然也是要鼓勵，但要有利可圖，這樣民間就有很多老師和學生可以用的教材。

6.有關自編教材權力主體是誰，是不是老師的工作事項，我個人是覺得自編教材是每一個老師都要做，老師要想補充什麼或強調什麼，絕不是照本宣科，有些自編教材需要時間長久累積，經驗多，累積的教材就多。讓老師將自編教材當成自己的專業與責任，以鼓勵而不是命令的方式。最後，著作權的事宜也是要多多重視，謝謝大家。

後記

論壇當日，師長們帶著經驗與分享的心情來參與，為促進學生的學習，師長們以其自編教材的經驗在各自工作崗位上努力與付出。短短 2 個小時的分享交流與意見討論，與會師長雖覺意猶未盡，但所拋出的問題與建議十分寶貴且值得後續深究，希望這個論壇只是一個開始，牽引更多實務工作者、學術研究者，政府及民間社會團體等投入，為中小學自編教材注入心力與活力。

書評

戰爭、國家、記憶——學校歷史教科書中 二次世界大戰的國際觀點

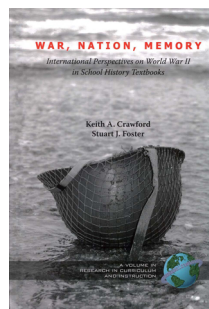
War, Nation, Memory

International Perspectives on World War II in School
History Textbooks

by Keith A. Crawford and Stuart J. Foster

Charlotte, NC: Information Age, 2007. 209 pp.

ISBN: 978-1-59311-852-5



本期評論《戰爭、國家、記憶》一書，探討不同國家之歷史教科書對二次世界大戰的內容處理與觀點呈現，特別邀請到對教科書研究與國族主義與認同議題富研究興趣的卯靜儒教授，及歷史教學研究與實務經驗豐富的黃春木老師，分別對該書進行導讀討論。卯靜儒教授提出本書之綜觀探討、評析書寫結構，及思索學術研究可進一步深究的焦點與方向；黃春木老師則以其研究與教學經歷，反思歷史教科書中對「戰爭」的書寫及未來可能的轉變。

卯靜儒

《戰爭、國家、記憶——學校歷史教科書中二次世界大戰的國際觀點》此書由 IAP 出版社於 2007 年出版，屬課程與教學研究系列叢書之一。由 Keith Crawford 與 Stuart Foster 兩位社會科與歷史教育專長的學者合著。從書的標題來看，這是一本有趣的書，切入觀點很特別。Crawford 與

Foster 從戰爭切入，討論學校的歷史教科書與國家建構及記憶選擇的關係，特別是他們從英國、德國、法國、中國、日本及美國六個不同國家的學校教科書分析，提供一個多國不同二次大戰經驗下，相似的國家認同建構與教科書內容選擇與書寫的故事。

全書共分十章，除第一章導論外，第二章「學習納粹對猶太人的大屠殺：英國與德國歷史教科書的比較分析」，第三章「戰時或戰爭犯罪？英國歷史教科書德勒斯登的轟炸」¹，第四章「法國歷史教科書中戰時的抵抗與共謀」²，第五章「中日戰爭與中華人民共和國官方記憶之政治」，第六章「日本歷史教科書中的責任與受害」，第七章「意識型態與敘事：美國歷史教科書中二次大戰的描繪」，第八章「二次大戰中的英國女人在教科書中的圖像，1942-2004」，第九章「二次大戰中的大英帝國與國協：英國歷史教科書中的選擇與遺漏」，第十章「後記：二次世界大戰與記憶的景致」。章節雖多，不過全書只有 209 頁。可見每章篇幅並不長，容易閱讀。

兩位作者認為教科書對於國家（同時也是學生）的共同記憶與認同有卓著而深遠的影響，也是教育者的責任。基於一本好的教科書需要有足夠的學術性研究知識作基礎，這也是他們寫這本書的目的。二次世界大戰代表人類歷史上最具有破壞性的全球衝突，60 個國家參與其中，四分之三的世界人口受其影響。作者認為二次世界大戰在全世界歷史教育中以及學校歷史教科書中占據最重要的位置。因此，選擇以二次世界大戰作為切入點，批判性檢視六個國家對於二次世界大戰不同而複雜的觀點，並分析教科書如何成為社會化或宣傳的工具。綜觀全書，只有一個

¹ 原來英文是 'The Destruction of Dresden' 指的是 1945 年 2 月 13 日，二次大戰結束前夕，盟軍轟炸位於東德的德勒斯登。此事件的主要爭議是，在戰爭即將結束前夕，德勒斯登需要這樣被大規模的轟炸嗎？有人認為盟軍對德勒斯登的轟炸，其歷史文化價值的摧毀可能更甚於軍事行動的價值。

² 法國在二次世界大戰期間，合法政府迫遷到維琪(Vichy)，也稱維琪政府。此政府一方面與英美維持正式外交關係，另一方面也與德國納粹共謀，實行國家社會主義，屠殺猶太人。同時期也有反對維琪政府與反德國佔領的地下抵抗組織運動的大規模進行。教科書分析主要呈現法國這段歷史的矛盾——共謀與抵抗。

重要論點，那就是——教科書中的知識不會是「中立」的，國家通常呈現某一特定的戰爭記憶，以塑造有利自己國家形象的共同集體記憶，如國家英雄主義或製造敵人，以確認自我價值感（法國、美國），或故意忘記，輕描淡寫不願面對（英國、德國），或呈現受害者形象以規避戰時的錯誤與責任（日本），或激化國家民族意識（中國）等等。簡而言之，全書以這六個國家的歷史教科書為例，探索戰時的記憶是如何藉由學校教科書的描繪，呈現歷史事件的記憶與遺忘與國家認同建構的關係。

全書雖然有一致的觀點，但每章的書寫架構都不同。如第二章，採比較分析觀點，看英國與德國教科書如何描寫猶太人的屠殺，比較兩個國家歷史教科書之書寫方式，如何反映國家教他們的學生面對此歷史經驗之責任分配與譴責分攤的潛在功能。第三章則是以德勒斯登轟炸事件為例，檢視英國教科書如何描寫，立場為何，究竟是以戰時的角度或與戰爭犯罪的角度來描寫呢？第四章處理法國歷史教科書如何描寫與再現二戰期間維琪政府與地下抵抗運動；而且花不少篇幅介紹法國教科書的選用制度。第五與六章則分別處理中日兩國對於二戰的不同觀點與呈現方式，特別是分別對於南京大屠殺的不同陳述，有趣的是兩個國家同時認為自己是大戰的受害者。第七章對於美國的處理，不同於前面幾個國家以特定單一歷史事件分析為例，則呈現一般美國國家形象的教科書描述，作者將美國教科書中所呈現的二次大戰的美國國家形象分為理想主義、慈善與權力、團結與愛國主義、國家主義觀點等。第八章比較特別，探討英國教科書從 1942 到 2004 年不同的時間階段，教科書裡面所呈現的二次大戰中女性形象的轉變。作者認為過去十幾年新史學研究觀點的引進，使得教科書的書寫更具啓蒙性與綜合性。本章也是全書篇幅最長的一章，有 30 頁之多。我則認為本章是全書中最有趣與深度的一章，但卻也與其他各章顯得特別的不一樣。第九章則是分析英國的教科書如何呈現大英國協其他國家在二次大戰中的角色與人民的生活經

驗。第十章的後記，則算是回答本書潛在的兩個（卻有關連的）「盲點」：一是在全球化時代，國家界線逐漸模糊，處理國家認同與教科書之關係是否會有不同；二是全書呈現的是各國片段與分裂的二次大戰之歷史觀，我們還缺乏世界觀點的二次世界大戰的歷史。也許讀者會發現第十章的後記，如果換過來是前言，那麼整本書的內容與處理方式，可能會很不一樣。

本書最大的特色，是提供六個國家不同語言的教科書分析。教科書研究，若不是以主編收錄文章的方式，很少能像本書的作者同時分析這麼多國家的教科書，語言的障礙通常是其中一個主要原因。但本書作者克服這樣的困境，特別是在中國與日本的教科書的分析兩章，請中文與日文助理幫忙翻譯教科書內容。不過，這兩章的內容可能對於國內讀者而言，會比較接近常識，可能限於語言，缺乏對於資料的進一步掌握，難以呈現更深入的分析。不過，這兩章卻能幫助英語系或其他國家的讀者更瞭解中國與日本的情況。從另外一個角度來說，雖然此書以國際觀點出發，但檢視全書的內容，英國的材料（除第四、五、六、七章外）可能占超過一半以上。當然，這也與兩位作者的英國學術背景有關。Keith Crawford 目前在澳洲 Newcastle University 任教，但先前在英國 Edge Hill University 任教。Stuart Foster 則是目前任教於倫敦大學的教育學院。這也讓我好奇，若此書是邀請各國的學者來寫各自國家的教科書分析，會呈現怎樣的風貌呢？

本書篇幅不長，採用的觀點（如選擇性傳統，記憶與國家等）與使用的資料（簡易的教科書內容分析）等，對於國內讀者而言，可能都很熟悉，唯有對於某些歐洲歷史事件需要一點背景知識外，本書應評為「淺顯易懂」，適合一般讀者或大學部學生閱讀。不過，若對於進階的讀者而言，那麼這樣的觀點與內容，可能很難被滿足。對歷史專業而言，本書缺乏史料證據的討論，無法深入分析歷史事件的意義；對於教育專業而言，教科書的研究觀點過於普遍（第八章除外），教科書的分析方法也不夠嚴謹。但一如前面所言，本書的最大貢獻是提供歷史教科書的國際觀點。只是，作者仍停留於提供不同國家的觀點，若能進一步比較會

更有趣（如第二章）；若能，進一步分析各國課程架構、教學評量與教科書出版的政治經濟對教科書編寫的影響；甚至，若能，將全球化觀點帶進來看各國如何隨著時間改變寫二次大戰歷史的觀點（如第八章的方式）等等，這些新的挑戰若真的克服了，那麼這本書會更有趣，也會更具有教科書研究的學術價值。

黃春木

人類史上損傷最為慘烈的第二次世界大戰於今（2010）年剛好結束六十五週年，然而這個似乎逐漸遠離的悲劇，卻因4月10日波蘭總統卡欽斯基（Lech Aleksander Kaczyński, 1949-2010）的專機於俄羅斯境內墜毀，同行97人全部罹難，肇因卻是眾說紛紜，突然間，大戰傷痛又糾結人心。卡欽斯基是為了紀念「卡廷事件」（Katyn Massacre）七十週年，前往俄羅斯會同主持相關活動；「卡廷事件」發生於1940年4月，當時蘇聯軍隊在卡廷森林屠殺波蘭政治、軍事、知識菁英約兩萬兩千人，成為波蘭人民永遠刻骨銘心的一段歷史。在蘇聯瓦解之後，此事件一直是俄羅斯、波蘭兩國之間政治互動的障礙。2007年，波蘭政府訂定4月13日為卡廷事件遇難者紀念日，俄羅斯政府也逐漸願意面對這個戰爭悲劇，但隨著墜機事件的發生，波蘭人民再度大慟，而與俄羅斯的關係也重新面臨考驗。

戰爭其實從來就不曾遠離，即使在寶貴的「和平」時期，人類依然得沈重地承受戰爭的影響，並且忙碌地以各種形式牢記、提醒、準備；而弔詭的是，戰爭始終與文明的興和衰都緊密關連，現存的每一國家與社會都難以豁免，不約而同戮力於療傷止痛、振衰起弊、富國強兵，且不忘爭奪發言權。國際間關於戰爭的論述或詮釋，向來多由強國所主導，於是「人道」、「正義」、「和平」常與「帝國主義」糾葛，難以辨明。

黃春木，臺北市立建國高級中學歷史科教師/Tsun-Mu Hwang, History Teacher, Taipei Municipal Jianguo High School. E-mail: tmhwang@gmail.com

但在個別國家內，關於戰爭的論述或詮釋則往往充斥著「民族主義」，各國政府對於國家認同的建構或集體記憶的形塑，向來不遺餘力，歷史教科書的編寫及教導正是最重要的途徑之一。於是，在迎接 5 月 8 日「歐戰勝利紀念日」、8 月 15 日「對日戰爭勝利紀念日」之際，我們不禁得質問：「第二次世界大戰真的結束了嗎？」

Crawford 與 Foster 合著的《戰爭、國家、記憶》即針對英、法、德、美、中、日等國歷史教科書關於「第二次世界大戰」所呈現的內容及觀點，進行國際比較與探究。以下即參考此書的主要論點，佐以筆者實際參與歷史課程綱要修訂、教科書編寫、課堂教學經驗，以及對於相關課題長期的思考與反省，嘗試分享一些心得。

《戰爭、國家、記憶》關切的是「國家」如何進行歷史課程發展，直接指明歷史教科書不同於歷史學術著作，即使教科書編寫者是歷史學者，亦經常主動或被動地糾葛於許多有形無形的文化、意識型態、政治框架；在「記憶」與「遺忘」之間，各國政治及知識菁英的強力主導顯而易見，而「價值」便透過所謂「事實」具現於教科書文本中。

歸納本書各章觀點，加上筆者個人的研究與教學經驗，各國歷史教科書關於戰爭的編寫不外乎四種方式，分別是「旁觀別人的痛苦」、「權衡切身的關連」、「貶抑敵人的存在」，以及「讚揚同胞的奉獻」。

例如英國教科書在處理「猶太人大屠殺」(Holocaust)時，並未特別重視，多只是當成一般性的事件(「旁觀別人的痛苦」)，然而作為「當事人」的德國，教科書中便深切反省，以較多篇幅探討，並且將此「罪行」連結當前德國社會的人權課題(「權衡切身的關連」)。值得注意的是，經歷第二次世界大戰的德國人乃以「內疚」之心反省大屠殺，因而在教科書上多所著墨，但新世代對此事件則僅抱持著「責任感」，態度已有所轉變。

相對於「猶太人大屠殺」，英國直接涉入、造成重大傷亡的「德勒斯登大轟炸」(1945年2月13-14日)，到底是必要的軍事攻擊，或根本是一種戰爭罪行？英國教科書雖多傾向於後者的探究，卻無一以「罪行」

論斷，而是採取不同資料的呈現、問題設計等，讓學生可以想像、理解大轟炸的恐怖，並在歷史脈絡下思考與討論此轟炸決策的合理性。

地方分權的英國教科書對待「德勒斯登大轟炸」，呈現「權衡切身的關連」另外一種處理方式，以「歷史思考」的練習做引導，某種程度上迴避了獨斷的解釋。但法國教科書處理被德國佔領期間法國人民的「合作」或「抵抗」課題時，這是一個比英國參與大轟炸更為「切身」的課題，在中央集權政治架構下的法國教科書立場相當明確地以後者為基調，對於維琪政府（Vichy France, 1940-1944）與德國「合作」的史實，採取避重就輕的方式處理，這是關於「權衡切身的關連」面向的第三種反應。相對的，法國教科書對於二戰期間人民抵抗德國的事蹟便大加宣揚，以「英雄」評價、讚揚同胞的愛國情操。

至於中日戰爭，長久以來海峽兩岸均以「八年抗戰」定論，成為主要的歷史解釋，明顯展露出典型的「貶抑敵人的存在」、「讚揚同胞的奉獻」之處理方式。在中華人民共和國的教科書中，即以大篇幅的文字、圖像探究南京大屠殺（Nanjing massacre, 1937），成為控訴日軍暴行的重要主題，成為凝聚國家認同的要件之一，並與其他偉大的歷史事蹟共同形塑，賦予中國民族主義一種天命、神聖的「奇里斯瑪」（charisma）特質。

反觀日本，歷史教科書針對個人或國家在發動戰爭上的「責任」，保持靜默；但面對戰敗的事實，則透過廣島原爆等事件呈現「受難」形象，藉以批判美國及蘇聯，同時宣揚勇氣、犧牲、生離死別等意涵，充分反映出文化價值和意識型態的主導力量。而其他諸多的戰爭事件，尤其是可能造成負面評價的史實，全部都消失了。因此，作為與中國教科書對立面的日本教科書，「權衡切身的關連」、「貶抑敵人的存在」、「讚揚同胞的奉獻」的處理方式一樣不缺，可說是旗鼓相當。

美國教科書關於大戰的描述，是以高調的理想、善行、力量、愛國心，以及國家主義為主軸，呈現的其實是一種有限的觀點，但這種「勝

利、成功」的基調，足以使多數公民和學生感到自豪，從而在國家認同之下凝聚不同的族裔與文化，形成一個團結的社會。

在《戰爭、國家、記憶》兩位作者的探究下，各國教科書關於第二次世界大戰歷史的編寫，呈現了多樣的形塑手法，但歸納來看，各國的目的似無二致，不約而同地以選擇性的記憶、失憶，乃至創憶，重新建構了戰爭時期的國家歷史，透過符應政治、社會、文化價值或意識型態的內容，完成凝聚「國家認同」的任務。在這樣的任務下，敵人面貌不是模糊不清，就是僵化、醜陋，而且都是靜默無語，而發言權全落在己方，只有自己人才具備人的形象，但往往以同胞之愛、祖國之愛大肆聲張。

我們如何關照不同國家的歷史經驗、社會文化價值（或意識型態）所帶來的不同歷史解釋？面對差異，該不該予以尊重？透過某些程序，我們可能為「差異或衝突」之處理，尋得或建立一種普世的判準嗎？當我們企圖以「批判」之姿加以區辨、乃至褒貶各自的歷史教科書書寫時，我們的「位置」是否足夠穩當？歷史教科書作為一種特殊的歷史書寫形式，往往帶有許多政治、社會、文化的價值觀或意識型態，我們應該或能夠以相同的學術標準來加以評價嗎？教科書作為一種教育的文本，我們如何評估與反省其諸多爭議為「教育」的價值或意義所造成的挑戰？

以上諸多問題，《戰爭、國家、記憶》兩位作者並沒有進一步探究，本書因而只是一揭露之作，但就此而論，其價值已值得肯定。只是，接下來我們該怎麼辦？針對「國家」的論述，關於第二次世界大戰的探討，比較直接的轉變有二，一是走向「世界史」，一是返回「個人史」或「庶民大眾史」。

前者目前可見的努力是合寫教科書，德國已分別與法國、波蘭一起共編歷史教科書，中國、日本與韓國的學者與教師也針對近現代史課題，初步合作完成教科書的編寫。當然，合編教科書能否促成更加設身處地面對彼此糾葛的歷史，逐漸消弭抱怨、否認、悲情，尚待觀察，考

驗其實不小。此外，世界史的書寫形式或許也才能促成以更寬廣的格局來思考人類的命運，不再只是冷眼旁觀、甚至漠視別人的痛苦，這應該可以為人類整體共同價值的凝聚尋求一種新可能。

至於後者，相關學術研究（或小說）早已開始，但許多課題尚待探究，例如我們可以想像 1945 年之後多數德國婦女面臨喪夫喪子的悲痛與社會經濟的殘破，其心境的轉折與對戰爭評價的轉變；皇民化運動下的太平洋戰爭時期，臺灣青年在家國間或不同的民族認同折衝之個人經歷等。其實，各國許多參戰老兵在多年之後，選擇以不同的書寫或口述形式呈現（或再現）對於戰爭的細緻描述與個人見解，多少都能夠在國家史的書寫之外提供新視野。「個人史」或「庶民大眾史」的「發聲」，或許更有機會將戰爭議題拉回到人性、人權的探究；在這個層面上，1929 年問世的《西線無戰事》（*All Quiet on the Western Front*），深刻呈現雷馬克（Erich Maria Remarque, 1898-1970）在第一次世界大戰的親身經歷、感受與評價，至今仍可視為關於戰爭的「個人史」或「庶民大眾史」書寫典範。

在本質上，歷史即是「選擇性的過去」，甚至被認為是「通往未來的過去」，小自個人、家庭，大至社會、國家，「透過對於歷史的重建，進而重建當前的自我」的過程，一直是持續進行的事實，你、我都難以否認，重建是一個十分複雜的過程，歷史學研究的重要性一部分之意義就在此。關於以第二次世界大戰為課題的各國歷史教科書文本研究，其所帶來的挑戰既具體又深刻，《戰爭、國家、記憶》提醒我們不僅對於「歷史」，還必須對於「教育」的意義做出更為嚴肅的思考。

資料與統計

教科書審定統計

壹、職業學校

1962年8月27日教育部公布《中等及國民學校教科圖書標本儀器審查規則》，授權國立編譯館辦理教科書審定工作；2004年6月15日教育部公告「本部委託國立編譯館辦理職業學校教科書審定相關事宜」，並自2005年起委託國立編譯館依據課程綱要（標準）及《職業學校教科用書審定辦法》辦理職業學校教科書審定工作。

自1952年起職校課程標準（綱要）及實施期程臚列如表1，目前受理審定之職校教科書，包括依據教育部2005年2月訂定發布之《職業學校群科課程暫行綱要》及2008年3月修正發布之《職業學校群科課程綱要》所編輯之書稿。且後者將自本（2010）年8月1日（99學年度）起由高一逐年實施而取代前者。因此，依據《職業學校群科課程暫行綱要》編輯書稿之審定工作已近尾聲，截至本（2010）年5月31日止，共受理1,058冊之審定申請，其中1,018冊業已審查通過，仍在審查中者4冊，其餘36冊為重編或中止審查。此外，依據《職業學校群科課程綱要》應審定之教科書，範圍包含：

一、部定一般科目：語文、數學、社會、自然、藝術、生活、健康與體育7領域及全民國防教育等共37科目，惟其中全民國防教育及健康與護理（健康與體育領域）2科目，業經教育部公告直接適用普通高級中學教科用書。

二、部定專業科目：機械、動力機械、電機與電子、土木與建築、化工、農業、食品、水產、海事、商業與管理、

設計、外語、家政、餐旅、藝術等 15 群共 98 科目。

至本（2010）年 5 月 31 日止，共受理 526 冊（含 7 領域、12 群，計 85 種科目）職校教科書之審定申請，其中 379 冊業已審查通過，仍在審查中者 144 冊，其餘 3 冊為重編或中止審查，茲依科目名稱（冊次）將其審查狀態及結果統計等資料整理如表 2。

表 1 職業學校課程標準（綱要）及其實施期程一覽表（1952-）

課程標準（綱要）	實施期程	備註
一、1952-53 年公布下列課程標準： <input type="checkbox"/> 1952 年 5 月公布施行《初級商業職業學校暫行課程標準》 <input type="checkbox"/> 1952 年 7 月公布施行《初級家事職業學校暫行課程標準》、《初級農業職業學校暫行課程標準》 <input type="checkbox"/> 1952 年 7 月公布施行《高級農業職業學校暫行課程標準》、《高級工業職業學校暫行課程標準》 <input type="checkbox"/> 1952 年 9 月公布施行《高級商業職業學校暫行課程標準》 <input type="checkbox"/> 1953 年 4 月公布施行《高級水產職業學校暫行課程標準》 <input type="checkbox"/> 公布《高級護理職業學校暫行課程標準》 <input type="checkbox"/> 公布《高級助產職業學校暫行課程標準》		1. 因專業科目均在試行階段，故本次課程標準，一律稱為「暫行標準」 2. 本項資料係參據 1962 年教育部中等教育司編印之《教育部修訂職業學校課程標準參考資料（第一輯）》及《第三次中國教育年鑑》
二、1964 年 10 月公布下列課程標準： <input type="checkbox"/> 《初級工業職業學校課程標準》、《初級商業職業學校課程標準》、《初級家事職業學校課程標準》 <input type="checkbox"/> 《高級農業職業學校課程標準》、《高級工業職業學校課程標準》、《高級商業職業學校課程標準》、《高級水產職業學校課程標準》、《高級護理助產職業學校課程標準》、《高級家事職業學校課程標準》	初級暨高級職業學校均自 54 學年度（1965 年）一年級起，各分 3 年，按年實施	民國 57 學年度實施九年國民教育以後，初級職業學校配合停辦

表 1 職業學校課程標準（綱要）及其實施期程一覽表（續）（1952-）

課程標準（綱要）	實施期程	備註
三、1973-74 年公布下列課程標準： <input type="checkbox"/> 1973 年 6 月公布《高級家事職業學校課程標準》 <input type="checkbox"/> 1973 年 7 月公布《高級商業職業學校課程標準》、《高級海事水產職業學校課程標準》 <input type="checkbox"/> 1974 年 2 月公布《高級工業職業學校課程標準》、《高級醫事職業學校課程標準》、《高級農業職業學校課程標準》	自 62 學年度第一學期一年級起實施 自 62 學年度第一學期一年級起實施 自 63 學年度第一學期一年級起實施	
四、1986-1990 年公布下列課程標準： <input type="checkbox"/> 1986 年 2 月公布《工業職業學校課程標準》 <input type="checkbox"/> 1986 年 6 月公布《各級海事院校航海輪機系科課程標準》 <input type="checkbox"/> 1987 年 4 月公布《農業職業學校課程標準》、《家事職業學校課程標準》、《水產職業學校課程標準》 <input type="checkbox"/> 1987 年 12 月公布《商業職業學校課程標準》 <input type="checkbox"/> 1990 年 6 月公布《護理職業學校課程標準》	自 75 學年度一年級新生開始逐年試用，並自 77 學年度起正式使用 自 75 學年度一年級新生開始實施 自 77 學年度一年級新生開始實施 自 77 學年度一年級新生開始實施 自 79 學年度一年級新生開始實施	課程分為甲、乙兩類
五、1998-99 年公布下列課程標準： <input type="checkbox"/> 1998 年 9 月公布《職業學校一般科目課程標準》、《工業職業學校課程標準》、《商業職業學校課程標準》、《農業職業學校課程標準》、《家事職業學校課程標準》、《海事水產職業學校課程標準》、《藝術職業學校課程標準》、《醫護職業學校課程標準》 <input type="checkbox"/> 1999 年 6 月公布工業職業學校航空電子科、陶瓷科、飛機修護科、紡織科、染整科課程標準	自 89 學年度一年級入學新生開始實施	
六、2005 年 2 月發布《職業學校群科課程暫行綱要》	自 95 學年度起實施	
七、2008 年 3 月修正發布《職業學校群科課程綱要》	自 99 學年度起實施	原訂自 98 學年度起實施

表 2 依據 2008 年《職業學校群科課程綱要》各科目教科書審查概況
(2009 年 4 月—2010 年 5 月)

領域(群)別	科目名稱	冊次	申請冊數	審查狀態			
				通過	審查中	重編	中止審查
語文領域	國文	I	7	6	0	0	1
		II	6	1	5	0	0
		III	1	0	1	0	0
	英文	I	6	5	1	0	0
		II	4	2	2	0	0
		III	2	0	2	0	0
數學領域	數學 A	I	5	5	0	0	0
		II	2	2	0	0	0
		III	1	0	1	0	0
	數學 B	I	12	12	0	0	0
		II	11	5	6	0	0
		III	3	0	3	0	0
	數學 C	I	12	12	0	0	0
		II	11	7	4	0	0
		III	3	0	3	0	0
社會領域	公民與社會 A		11	11	0	0	0
	地理	I	10	8	1	1	0
		II	2	1	1	0	0
	歷史 A		7	7	0	0	0
	歷史 B		7	7	0	0	0
	歷史 C		4	4	0	0	0
自然領域	基礎化學 A		11	11	0	0	0
	基礎化學 B		12	12	0	0	0
	基礎化學 C	I	1	1	0	0	0
		II	1	0	1	0	0
	基礎生物 A		6	6	0	0	0
	基礎生物 B		10	9	1	0	0
	基礎物理 A		8	7	1	0	0
	基礎物理 B		5	5	0	0	0
	基礎物理 C	I	6	6	0	0	0
		II	3	1	2	0	0
藝術領域	美術		12	10	2	0	0
	音樂		11	10	1	0	0
	藝術生活		2	0	2	0	0
生活領域	生涯規劃		13	12	1	0	0
	法律與生活		6	6	0	0	0

表 2 依據 2008 年《職業學校群科課程綱要》各科目教科書審查概況(續)
(2009 年 4 月—2010 年 5 月)

領域(群)別	科目名稱	冊次	申請冊數	審查狀態			
				通過	審查中	重編	中止審查
生活領域	環境科學概論		1	1	0	0	0
	計算機概論 A		13	12	1	0	0
	計算機概論 B	I	8	7	1	0	0
健康與護理領域	體育	I	8	8	0	0	0
		II	8	3	5	0	0
		III	1	0	1	0	0
機械群	製圖實習	I	5	4	1	0	0
		II	3	1	2	0	0
	機械材料	I	5	4	1	0	0
		II	2	0	2	0	0
	機械基礎實習		5	5	0	0	0
	機械製造	I	7	6	1	0	0
		II	4	1	3	0	0
	機件原理	I	3	1	2	0	0
		II	1	0	1	0	0
	機械力學	I	4	2	2	0	0
		II	1	0	1	0	0
	機械電學實習		5	5	0	0	0
動力機械群	引擎原理及實習		3	3	0	0	0
	動力機械概論	I	4	4	0	0	0
		II	2	2	0	0	0
	機械工作法及實習		3	2	1	0	0
	機電識圖與實習	I	3	3	0	0	0
		II	3	1	2	0	0
	機件原理		1	0	1	0	0
應用力學		2	0	2	0	0	
電機與電子群	基本電學	I	11	10	1	0	0
		II	9	4	5	0	0
	基本電學實習	I	8	8	0	0	0
		II	4	2	2	0	0
	數位邏輯		1	0	1	0	0
	數位邏輯實習		2	0	2	0	0

表 2 依據 2008 年《職業學校群科課程綱要》各科目教科書審查概況(續)
(2009 年 4 月-2010 年 5 月)

領域(群)別	科目名稱	冊次	申請冊數	審查狀態			
				通過	審查中	重編	中止審查
電機與電子群	電子學	I	2	0	2	0	0
	電子學實習	I	1	0	1	0	0
	電工機械	I	3	0	3	0	0
土木與建築群	工程材料	I	1	1	0	0	0
		II	1	0	1	0	0
	工程概論	I	3	2	1	0	0
		II	2	0	2	0	0
	工程力學	I	2	1	1	0	0
	製圖實習	I	2	0	2	0	0
	測量實習	I	1	1	0	0	0
化工群	普通化學	I	1	1	0	0	0
		II	1	0	1	0	0
	化工裝置	I	1	1	0	0	0
	化學工業概論		1	0	1	0	0
農業群	農業概論	I	2	2	0	0	0
		II	1	0	1	0	0
	農業資訊管理		1	0	1	0	0
食品群	食品加工	I	2	1	1	0	0
		II	1	0	1	0	0
	食品加工實習	I	2	0	2	0	0
		II	1	0	1	0	0
	生物技術概論		1	1	0	0	0
	食品化學與分析	I	1	0	1	0	0
	食品微生物		1	0	1	0	0
食品微生物實習	I	1	0	1	0	0	
商業與管理群	會計學	I	7	7	0	0	0
		II	4	3	1	0	0
		III	1	0	1	0	0
	經濟學	I	3	3	0	0	0
		II	1	1	0	0	0
	商業概論	I	8	8	0	0	0

表 2 依據 2008 年《職業學校群科課程綱要》各科目教科書審查概況(續)
(2009 年 4 月—2010 年 5 月)

領域(群)別	科目名稱	冊次	申請冊數	審查狀態			
				通過	審查中	重編	中止審查
商業與管理群	商業概論	II	1	0	1	0	0
設計群	色彩原理		3	1	2	0	0
	基本設計	I	3	2	1	0	0
設計群	基本設計	II	2	1	1	0	0
	造形原理		1	1	0	0	0
	設計概論		1	1	0	0	0
	設計與生活		1	1	0	0	0
	基礎圖學	I	4	3	1	0	0
		II	1	0	1	0	0
	繪畫基礎	I	3	3	0	0	0
		II	2	1	1	0	0
外語群	日語聽講練習	I	1	1	0	0	0
	日文閱讀與翻譯	I	1	0	1	0	0
家政群	膳食與營養實務		1	1	0	0	0
	色彩概論		5	5	0	0	0
	美容實務		3	2	1	0	0
	服飾實務		2	0	2	0	0
	家政概論	I	5	4	1	0	0
		II	4	0	4	0	0
家政行職業衛生與安全		4	1	3	0	0	
餐旅群	餐旅英文與會話	I	9	8	0	1	0
		II	5	2	3	0	0
		III	1	0	1	0	0
	餐旅概論	I	12	9	3	0	0
		II	3	1	2	0	0
	餐旅服務	I	8	7	1	0	0
		II	2	1	1	0	0
		III	1	0	1	0	0
飲料與調酒		3	0	3	0	0	
合計			526	379	144	2	1

貳、高級中學及國民中小學

國立編譯館接受教育部委託，辦理高級中學及國民中小學教科書審定工作。自 2000 年 8 月迄 2010 年 5 月止，業已審定依據《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》、《國民中小學九年一貫課程綱要》、《普通高級中學課程暫行綱要》、《普通高級中學課程綱要》編輯之教科圖書計 1,945 冊。茲將中小學課程綱要（標準）及其實施期程、教科書審定冊數、教科書申請審定及審定結果統計等資料列表如次。

表 3 中小學課程綱要（標準）及其實施期程一覽表（1993-）

階段	課程綱要	實施期程
高級中學	1995 年 10 月發布《高級中學課程標準》	88 學年度起逐年實施
	2004 年 8 月發布（2005 年 1 月修正發布）《普通高級中學課程暫行綱要》	95 學年度起逐年實施
	2008 年 1 月發布《普通高級中學課程綱要》	99 學年度起逐年實施
國民中小學	1993 年 9 月發布《國民小學課程標準》	85 學年度起逐年實施
	1994 年 10 月發布《國民中學課程標準》	86 學年度起非聯考科目逐年實施
	2000 年 9 月發布《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》	90 學年度自 1 年級、91 學年度自 2、4、7 年級起逐年實施
	2003 年 1 月發布《國民中小學九年一貫課程綱要》（自然與生活科技/2 月；數學/11 月）	93 學年度起自 1、4、7 年級逐年實施；惟數學自 94 學年度起，由 1、7 年級逐年實施
	2004 年 5 月修正發布《國民中小學九年一貫課程綱要》「語文學習領域（英語）修訂課程綱要」	94 學年度起自 3、4 年級起逐年實施
	2005 年 8 月修正發布《國民中小學九年一貫課程綱要》「社會學習領域」，增列 7-9 年級基本內容	96 學年度自 7 年級起逐年實施
	2008 年 5 月發布《國民中小學九年一貫課程綱要》	100 學年度起自 1、7 年級逐年實施；惟社會、自然與生活科技、藝術與人文、英語等 4 領域（科）自 3、7 年級起逐年實施

表 4 依據 2005 年《普通高級中學課程暫行綱要》各科目教科書審定冊數
(2005 年 8 月-2010 年 5 月)

科目	審定冊數	主要出版者
國文	31	三民、南一、康熹、翰林、龍騰
歷史	37	三民、全華、南一、東大、泰宇、康熹、龍騰、翰林
英文	31	三民、南一、遠東、龍騰乙
數學	40	三民、全華、南一、泰宇、康熹、翰林、龍騰
地理	27	三民、全華、南一、翰林、龍騰
公民與社會	20	三民、全華、南一、新文京、龍騰
物理	31	三民、全華、南一、勁園、翰林、龍騰
化學	35	三民、全華、南一、泰宇、康熹、翰林、龍騰
生物	31	全華、南一、泰宇、康熹、翰林、龍騰
地球與環境	14	三民、全華、南一、泰宇、康熹、龍騰
音樂	16	三民、育達文化、科友、泰宇、華興、新文京、龍騰、謳馨
美術	20	三民、科友、泰宇、華興、龍騰、謳馨
藝術生活	6	科友、泰宇、華興、龍騰、謳馨
生活科技	11	科友、泰宇、新文京、華興、龍騰、謳馨
家政	6	華興、龍騰、謳馨
體育	36	科友、泰宇、華興、維新、龍騰、謳馨
健康與護理	16	幼獅、科友、泰宇、龍騰
國防通識	57	五南、幼獅、兵器、育達文化、科友、美新、泰宇、智業、華興、新文京、龍騰、謳馨
選修資訊科技概論	2	全華、旗立
選修生涯規劃	7	大考通訊、幼獅、智業
合計	474	

表 5 依據 2008 年《普通高級中學課程綱要》各科目教科書審查概況
(2009 年 4 月起)

科目	送審數量	通過數量	重編數量	主要出版家數
國文	0	0	0	0
歷史	0	0	0	0
英文	11	8	0	4
數學	19	12	0	7
地理	12	7	1	5
公民與社會	15	5	2	6
物理	6	6	0	6
化學	15	10	0	7
生物	15	9	0	7
地球科學	11	6	0	6
音樂	8	6	0	6
美術	13	6	1	6
藝術生活	5	2	1	2
生活科技	7	4	1	6
家政	8	8	0	6
體育	15	10	1	6
健康與護理	18	4	12	5
全民國防教育	10	8	2	8
資訊科技概論	7	4	3	3
合計	195	115	24	

註：1.依據教育部 2008 年《普通高級中學課程綱要》編輯之教科用書，自 99 學年度起逐年實施；本資料統計至 2010 年 5 月止。

2.國文、歷史兩科課程綱要尚未發布，99 學年度未受理審定。

3.送審數量大於通過數+重編數，係部分版本仍在審查中或修正中。

表 6 國民中學各學習領域教科書審定冊數 (2001 年 8 月–2010 年 5 月)

學習領域	審定冊數	主要出版者
國語文	65	育成、南一、康軒、翰林
英語	153	台灣培生、合聲、何嘉仁、佳音、南一、康軒
數學	59	仁林、南一、教育研究院籌備處、康軒、翰林
社會	76	南一、康軒、翰林、育橋
自然與生活科技	62	育成、南一、教育研究院籌備處、康軒、翰林
藝術與人文	49	育成、南一、康軒、翰林
健康與體育	43	仁林、南一、康軒、翰林
綜合活動	46	育成、南一、康軒、翰林
合計	553	

表 7 國民小學各學習領域教科書審定冊數 (2000 年 8 月–2010 年 5 月)

學習領域	審定冊數	主要出版者
國語文	106	仁林、南一、康軒、翰林
英語	155	台灣培生、吉的堡、何嘉仁、佳音、南一、美樂蒂、彩虹、康軒
數學	136	仁林、牛頓(育橋)、南一、教育研究院籌備處、康軒、翰林
社會	64	仁林、南一、康軒、翰林
自然與生活科技	69	牛頓(育橋)、南一、康軒、翰林
藝術與人文	55	仁林、南一、康軒、翰林
健康與體育	96	仁林、南一、康軒、翰林
生活	42	南一、康軒、翰林
綜合活動	80	南一、康軒、翰林
合計	803	

表 8 依據 2005 年《普通高級中學課程暫行綱要》各科目教科書申請審定及審定結果統計（2005 年 8 月–2010 年 5 月）

科目	申請冊數	審定冊數	重編冊數	通過比例 (%)	主要出版者數
國文	35	31	4	89	5
英文	31	31	0	100	4
數學	43	40	3	93	7
公民與社會	37	20	17	54	5
歷史	54	37	17	69	8
地理	29	27	2	93	5
物理	32	31	1	97	6
化學	37	35	2	95	7
生物	33	31	2	94	6
地球與環境	14	14	0	100	6
美術	21	20	1	95	6
音樂	20	16	4	80	8
家政	18	6	12	33	3
生活科技	13	11	2	85	6
藝術生活	9	6	3	67	5
健康與護理	28	16	12	57	4
體育	40	36	4	90	6
國防通識	59	57	2	97	12
選修生涯規劃	10	7	3	70	3
選修資訊科技概論	3	2	1	67	2
合計	566	474	92	84	

註：申請冊數總數大於審定冊數+重編冊數，係包括 2010 年 4-6 月申請審定尚未通過審查之教科書。

表 9 國民中學教科書申請審定及審定結果統計 (2001 年 8 月–2010 年 5 月)

學習領域	申請冊數	審定冊數	重編冊數	通過比例 (%)	主要出版者數
國語文	82	65	5	79	4
英語	173	153	7	88	6
數學	85	59	20	69	5
社會	97	76	11	78	4
自然與生活科技	92	62	18	67	5
藝術與人文	85	49	25	58	4
健康與體育	88	43	36	49	4
綜合活動	81	46	24	57	4
合計	783	553	146	68	

註：申請冊數總數大於審定冊數+重編冊數，係包括 2010 年 1-4 月申請審定尚未通過審查之教科書。

表 10 國民小學教科書申請審定及審定結果統計 (2000 年 8 月–2010 年 5 月)

學習領域	申請冊數	審定冊數	重編冊數	通過比例 (%)	主要出版者數
國語文	174	106	59	61	4
英語	216	155	40	72	8
數學	167	136	17	81	6
社會	111	64	38	58	4
自然與生活科技	113	69	33	61	4
藝術與人文	80	55	16	69	4
健康與體育	137	96	32	70	4
生活	75	42	25	56	3
綜合活動	148	80	58	54	3
合計	1221	803	318	65	

註：申請冊數總數大於審定冊數+重編冊數，係包括 2010 年 1-4 月申請審定尚未通過審查之教科書。

報導

2010 教科書設計理論與實務工作坊

國立編譯館近年以教科書研究發展為館務核心工作之一，並與臺北市立教育大學合作辦理一系列教科書學術研討會與工作坊。2007 年的「教科書研究方法工作坊」，提供國內研究者切磋與精進研究方法之機會，頗受佳評。於今，鑑於教科書設計與編輯之重要性，特別在今(2010)年 4 月 23 日、24 日於臺北市立教育大學舉辦為期 2 日的「教科書設計理論與實務工作坊」，邀請對教科書設計學有專精的 Dr. Marilyn J. Chambliss 前來指導與講授。Dr. Chambliss 是美國馬里蘭大學榮譽副教授，曾在史丹佛大學主持為期 4 年的文本分析專案研究計畫，並與 Dr. Rober C. Calfee 合著 *Textbooks for Learning: Nurturing Children's Minds*，為一兼具理論觀點與實務探析之專著。

工作坊在國立編譯館潘文忠館長及臺北市立教育大學林天祐校長的主持下揭開序幕。第一天上午場次，Dr. Chambliss 精闢講解文本設計之理論與特性，系統性地由整體規劃到篇章設計進行闡釋說明，並輔以圖解、教科書實例併陳方式，引領與會者快速抓住設計理念與要領；下午場次，進一步深入文本設計的要素與方式，搭配國內教科書進行實例評析，並留有充分時間讓各組進行實作練習，Dr. Chambliss 全場逐組指導並給予回饋，其親切和善又專業的態度令人印象深刻。

工作坊第二天為實作分享，由王懋雯副教授、吳麗君教授、周珮儀教授、林永豐副教授、唐淑華教授、徐超聖副教授、張煌熙副教授、游自達副教授、湯維玲副教授、董秀蘭副教授分別領導 10 組團隊，先針對整體篇章之編排邏輯進行反思與評析，再針對文本結構與內涵進行探討與再設計。各小組團隊為預備實作發表，除了把握實作學習時間討論教科書版本與章節的選取，也利用發表前一晚休息時間繼續群策群力，

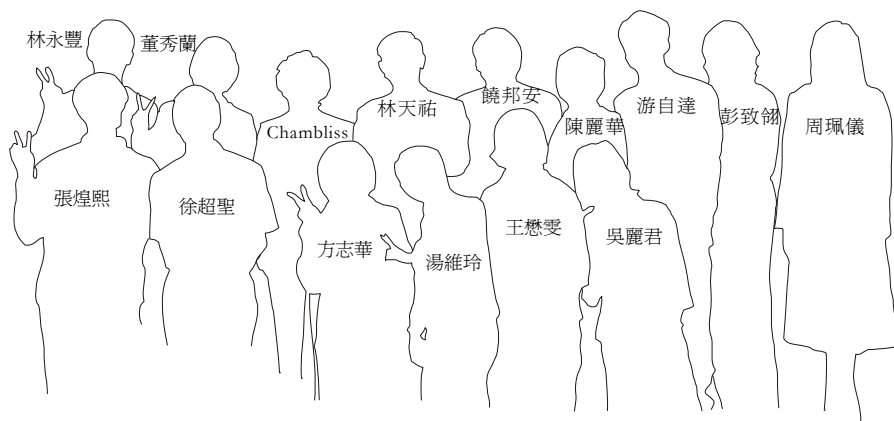
構思應用 Dr. Chambliss 所介紹的學理概念，發展適切的教材內容。各組的成果發表後，由 Dr. Chambliss、陳麗華教授和方志華教授進行實作講評，其皆一致肯定各組用心認真的態度與傑出的實作成果，最後並從中選出 5 組表現優異之團隊頒發特優獎狀。

此次工作坊提供國內教科書相關領域研究者、實務工作者之對話論辯與實作演練的機會，會中並有教科書出版業者共襄盛舉，一起關注教科書之編輯與設計。期望經由此次工作坊，在產官學研各界共同努力激盪下，為國內教科書之專業發展、精進教師教科書設計能力及學生的學習品質盡一分心力。

工作坊剪影



▲ Dr. Chambliss (右 1) 於小組學習討論時間指導各組並給予回饋。



徵稿辦法

一、發刊宗旨

「教科書研究（以下稱本刊）」為「國立編譯館（以下稱本館）」定期發行之專業期刊，內容主要登載與教科書及教材教法等議題相關之研究論文、論壇、書評、相關資訊及統計資料。冀望透過本刊之發行，建立對話平台，以促進對教科書發展具研究興趣或實務經驗者的互動交流，並藉以導入現代教科書與教材研究思潮，推動教科書研究發展，提昇教科書及教材之品質。

二、發刊時間

本刊為半年刊，於每年六月及十二月出刊。

三、徵稿主題

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

四、徵稿簡則

1. 稿件字數：

(1) 研究論文：接受中、英文稿件，中文稿件字數以 15,000 字內為原則；英文稿件字數以 8,000 字內為原則，以上字數計算均含中英文摘要、正文、參考文獻、附錄及圖表等部份。另應附中文字摘要（350 字內）、英文字摘要（200 字內）及中英文關鍵詞（各 3 至 5 個）。

(2) 論壇、書評、相關資訊及統計資料：接受中文稿件，字數以 3,000 字內為原則。

2. 引註及書目格式：

(1) 中文書目請依據：潘慧玲（2004）。**教育論文格式**。臺北市：雙葉書廊。

(2) 英文書目請依據：American Psychological Association. (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: Author.

3. 文件格式：

(1) 文字部分：應提供稿件內文電子檔及紙本各乙份。

(2) 圖片部分：如內文有圖片或照片者，應附上清晰或高解析度之數位檔；引用他人圖片，應先取得合法授權。

(3) 請將電子檔案、紙本稿件，連同相關圖表照片之數位檔案寄交本刊編輯委員會。

(4) 作者應自行留存稿件內文及圖照片之底稿與電子檔。

4. 投稿附件共 2 份（請自行列印，簽名處須由當事人親筆簽名），請併同紙本稿件提交：

(1) 作者基本資料表。

(2) 著作利用授權書。

5. 稿件隨收隨審，歡迎各界踴躍惠稿。

6. 稿件請寄：10644 臺北市大安區和平東路 1 段 179 號 4 樓《教科書研究》編輯委員會；電子檔請 E-mail: cj@mail.nict.gov.tw

五、稿件審查

1. 本刊採雙匿名審查制度，稿件將送請相關領域之學者專家進行審查。
2. 審查結果及意見將個別通知投稿人，投稿人應依審查意見修改或答辯。
3. 凡接受刊登之稿件，本刊得視編輯之實際需要與狀況，對稿件文字及圖片酌予刪修調整，並得決定其刊登卷期。
4. 請勿有一稿多投、違反學術倫理，或侵害他人著作權之行爲，違者除自負相關法律責任，本刊兩年內不受理其稿件。

六、著作權

1. 作者（著作人）應簽署著作利用授權書，授權國立編譯館得以不同方式，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；國立編譯館並得將相關權利再授權第三人。
2. 本刊稿件授權為「非專屬」授權，作者（著作人）仍擁有授權著作之著作權，但國立編譯館得永久無償使用該著作物。
3. 相關授權條款請詳附件「著作利用授權書」。

七、贈刊及稿酬

1. 經採用與刊登之稿件，本刊將致贈作者刊登稿件之當期刊刊 5 冊。
2. 稿酬為每千字新臺幣 1,050 元整。

八、相關諮詢

1. 電話：(02) 3322-5558 分機 648, 650
2. E-mail：cj@mail.nict.gov.tw

國立 編譯館	<h1>獎助</h1>	<h2>教科書研究 博碩士論文</h2>
TEXTBOOK RESEARCH		

- 獎助目的：鼓勵國內研究生對教科書相關主題進行深入而有系統之研究，以提升我國教科書學術研究風氣與水準。

- 獎助對象：教育部立案公、私立大學及獨立學院之在學研究生，以教科書相關研究為學位論文主題，且該論文未獲其他單位或機構獎補助者。

- 獎助名額及獎助金額：
 博士生 2 名，每名新臺幣 12 萬元整；
 碩士生 10 名，每名新臺幣 6 萬元整。

- 詳細辦法：請至國立編譯館網站 <http://www.nict.gov.tw>
 →「教科書資料中心」→「論文獎助」點選查詢。

- 諮詢服務：Tel: (02) 3322-5558 ext.647
 E-mail: trc@mail.nict.gov.tw

教科書研究

第三卷 第一期
Volume 3 Number 1

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

2008年6月15日創刊
2010年6月15日出版

First Issue: June 15 2008
Current Issue: June 15 2010


發行人 Publisher	潘文忠 Wen-Chung Pan
出版者	國立編譯館
Published by	National Institute for Compilation and Translation
電話 Tel	886 2 33225558
傳真 Fax	886 2 33225598
編務信箱 E-mail	ej@mail.nict.gov.tw
刊期頻率 Frequency	半年刊 Semi-Annual
售價 Price	新臺幣 150 元 NTD. 150
電子期刊 E-Journal	http://ej.nict.gov.tw/JTR
政府出版品編號 GPN	2009701606
國際標準期刊號 ISSN	1999-8856(print) 1999-8864(online)

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，國家書店臺北市松江路209號1樓 Tel 02 25180207，三民書局臺北市重慶南路一段61號 Tel 02 23617511，五南文化廣場臺中市中山路2號 Tel 04 22260330，青年書局高雄市青年一路141號 Tel 07 3324910，瓊林書苑花蓮市光復街 52 號 Tel 038 344048。Exhibition and Distributor of Official Publications: National Bookstore Online, www.govbooks.com.tw, books.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. Nation Bookstore, 1F, 209 Song-Jiang Rd., Taipei City. Tel 886 2 25180207. San Min Bookstore, 61 Sec. 1, Chong-Cing S. Rd., Taipei City. Tel 886 2 23617511. Wunan Publishing, 2 Zhong-Shan Rd., Taichung City. Tel 886 4 22260330. Cing-Nian Bookshop, 141 Cing-Nian 1st Rd., Kaohsiung City, Tel 886 7 3324910. Chun Lin Book, 52 Guang-Fu St., Hualien City, Hualien County, Tel 886 38 344048.

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。Manuscripts and all editorial correspondence should be sent to: 179 Sec. 1, He-Ping E. Road, Da-An District, Taipei City, 10644, Taiwan. E-mail: ej@mail.nict.gov.tw



除另有註明，本刊內容採創用授權「姓名標示—非商業性—禁止改作」條款釋出，請至 ej.nict.gov.tw/JTR 免費取用電子期刊全文。Unless otherwise noted, the text of this journal is licensed under the Creative Commons "Attribution - Noncommercial - No Derivatives" license. Free access to on-line full text at ej.nict.gov.tw/JTR.

本刊收錄於開放取用期刊資料庫。JTR is included in DOAJ.  DIRECTORY OF OPEN ACCESS JOURNALS

- Transformational Issues of Grades 1-9 Curriculum Reform in Taiwan
Feng-Feng Chang Li-Hua Chen Kuo-Yang Yang 1 臺灣九年一貫課程轉化之議題與因應
張芬芬 陳麗華 楊國揚
- The Study of Alignment among the Current Secondary School Textbooks of Arts and Humanities Learning Area, Instruction and Competency Indicators
Cheng-Ta Hsieh 41 初探國中藝術與人文教科書教學和能力指標之校準研究
謝政達
- A Design and Experiment for Principle-based Teaching Materials for Accounting at Colleges of Technology in Taiwan
Hsing-Fang Wang Mei-Chi Chen Lian-Chung Sheu 73 技術學院會計學原則導向教材設計與實驗
王興芳 陳美紀 許連中
- Issues of Transformation in the Ideas of Curriculum Reform, Curriculum Standards and Textbooks — A Japanese Perspective
Tadahiko Abiko 109 Issues of Transformation in the Ideas of Curriculum Reform, Curriculum Standards and Textbooks — A Japanese Perspective
安彦忠彦
- Forum: Self-designed Teaching Materials in Elementary and Junior High Schools — A Dialogue between Policy and Practice 135 論壇：中小學自編教材面面觀——政策與實務的對話
- Book Review: War, Nation, Memory: International Perspectives on World War II in School History Textbooks
Chin-Ju Mao Tsun-Mu Hwang 157 書評：戰爭、國家、記憶——學校歷史教科書中二次世界大戰的國際觀點
卯靜儒
黃春木
- Data and Statistics: Statistics of Textbook Review and Approval 167 資料與統計：教科書審定統計
- Report: 2010 Workshop on Textbook Design: Theories and Practices 181 報導：2010教科書設計理論與實務工作坊



GPN 2009701606
定價 150元