

教科書研究

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

第十五卷 第三期
2022年12月

Volume 15 Number 3
December 2022

國家教育研究院

NATIONAL ACADEMY *for* EDUCATIONAL RESEARCH

教科書研究

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

發行人 Publisher	林崇熙 Chung-Hsi Lin
總編輯 Editor-in-Chief	甄曉蘭 Hsiao-Lan Chen
主編 Editors	王立心 Li-Hsin Wang
編輯委員 Editorial Board	王姿陵 國立清華大學數理教育研究所教授 Tzu-Ling Wang, Professor, Graduate Institute of Mathematics and Science Education, National Tsing Hua University 朱美珍 國家教育研究院教科書研究中心主任 Mei-Chen Chu, Director, Center for Textbook Research, National Academy for Educational Research 吳俊憲 國立高雄科技大學師資培育中心教授 Chun-Hsien Wu, Professor, Center for Teacher Education, National Kaohsiung University of Science and Technology 巫銘昌 國立雲林科技大學技職教育研究所教授 Ming-Chang Wu, Professor, Graduate School of Technological and Vocational Education, National Yunlin University of Science and Technology 李文富 國家教育研究院課程及教學研究中心主任 Wen-Fu Lee, Director, Research Center for Curriculum and Instruction, National Academy for Educational Research 李涵鈺 國家教育研究院教科書研究中心副研究員 Han-Yu Li, Associate Research Fellow, Center for Textbook Research, National Academy for Educational Research 林吟霞 臺北市立大學學習與媒材設計學系副教授 Yin-Hsia Lin, Associate Professor, Department of Learning and Materials Design, University of Taipei 張俊彥 國立臺灣師範大學科學教育研究所講座教授 Chun-Yen Chang, Chair Professor, Graduate Institute of Science Education, National Taiwan Normal University 許育健 國立臺北教育大學語文與創作學系教授 Yu-Chien Hsu, Professor, Department of Language and Creative Writing, National Taipei University of Education 陳明蕾 國立清華大學臺灣語言研究與教學研究所副教授 Ming-Lei Chen, Associate Professor, Institute of Taiwan Languages and Language Teaching, National Tsing Hua University 陳張培倫 國立東華大學民族事務與發展學系副教授 Pei-Lun Chen Chang, Associate Professor, Department of Indigenous Affairs and Development, National Dong Hwa University 陳麗華 淡江大學教育與未來設計學系教授 Li-Hua Chen, Professor, Department of Education and Futures Design, Tamkang University 甄曉蘭 國立臺灣師範大學教育學系教授 Hsiao-Lan Chen, Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University 趙惠玲 國立臺灣師範大學美術學系教授 Hui-Ling Chao, Professor, Department of Fine Arts, National Taiwan Normal University 劉美慧 國立臺灣師範大學教育學系特聘教授 Mei-Hui Liu, Distinguished Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University
執行編輯 Managing Editor	李仰桓 Yang-Huan Li
助理編輯 Assistant Editor	郭軒含 Hsuan-Han Kuo

本刊獲國家科學及技術委員會人文社會科學研究中心補助編輯費用

2008年6月15日創刊

教科書研究

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

第十五卷 第三期
2022年12月

Volume 15 Number 3
December 2022

主編的話

如何透過教育，讓年輕世代思辨國家自由民主化的過程中，面對過去應有的態度？以及處理在追求轉型正義過程中，可能引發的政治、族群或種族衝突？教科書，正是教育與轉型正義的交集之地，本期即以「轉型正義教育與教材設計」為主題，收錄多篇專文並辦理論壇深入探討。

專論首篇由楊秀菁撰寫〈原住民族的轉型正義——社會領域課程綱要與教科書中的原住民族書寫〉，作者由1980年代臺灣意識及原住民族運動的社會脈絡切入，分析探討一路至今教科書中的原住民族書寫，雖然，無論課程綱要或教科書的敘事史觀已有開展，但透過教科書所能習得的原住民族知識相當片面與侷限，作者據此提出未來撰寫原住民族內容時的相關建議。

第二篇詹美華、葉珍玲所撰〈臺灣高中歷史教科書轉型正義內容書寫及其教育意涵〉，則從歷史觀、教育觀和建構主義學習觀的視角，討論目前高中歷史教科書轉型正義內容，並提出以「關聯性」作為歷史教學的關鍵概念，強調歷史與現在、與學生生活的關係，探討歷史教科書轉型正義之教育意涵的框架，並提出增加史料多元視角、結合校外學習資源與均衡史料與論述等教科書的書寫建議。

第三篇李仰桓、李涵鈺所撰〈南非高中歷史教科書中的轉型正義及以資料為本的編寫策略〉，則借鑑南非歷史教科書，分析教科書當中如何說明該國轉型正義的工作與重要爭論，以及如何使用資料來培養學生探究歷史的能力，將審議、論辯等民主精神融入學習，深化公民培育。教科書兼俱傳遞學科知識與培育歷史思維，值得編寫歷史教科書的參考。

第四篇由徐向良、陳麗華撰寫的〈公民行動取向「公民遠見課程」之學習重點建構及其關鍵概念分析〉，以培養新世代公民所需的未來思維與能力，強調未來永續思維、創業創新精神、全球在地視野、社

會設計行動四大主題軸，對接十二年國教課綱的「規劃執行與創新應變」核心素養項目，既有前瞻擘劃的突破，又貼近教學現場的需求。

本期論壇以「教材文本與社會正義」為主題，針對教科書及教材文本在課室的使用，以及其傳遞的知識內容、價值觀念與意識型態，涉及社會正義的諸多議題與面向，邀請學者專家們廣泛討論與交流。除了將當代思潮納入文本，也在編寫設計與教學策略提出建言，轉化為行動實踐引發關注與參與，讓社會正義融入教材文本，發揮教科書的正向影響力。

本期書評由林郡雯評介《(再)建構記憶——教育、認同與衝突》(*(Re)Constructing Memory: Education, Identity, and Conflict*)，這是本跨越歷史、國族、文化的論文集，本書想詰問現今學校教育的目的與功能？如何抵抗校內與校外的暴力？如何讓學子批判且誠實地檢視暴力的因與果？如何能有和平的公民參與？學校與教育工作者能做的有多少？在極端主義與暴力充斥的今日，特別發人深省。

本期資料與統計則呈現依據十二年國教課綱編輯與審定之教科書統計資料，有關審定至今各教育階段之科目、申請量、重編數等實證數據，值得有志於教科書研究者深入了解與參考。

無常是後疫情時代風險社會的新常態，此其時，試探教科書發展與教材設計的新契機，讓轉型不只停留在流行應景，才得由風險中走出新局。

主編



謹識

教科書研究

第十五卷 第三期

2008年6月15日創刊

2022年12月15日出刊

專論

- 1 原住民族的轉型正義——社會領域課程綱要與教科書中的原住民族書寫
楊秀菁
- 47 臺灣高中歷史教科書轉型正義內容書寫及其教育意涵
詹美華 葉珍玲
- 81 南非高中歷史教科書中的轉型正義及以資料為本的編寫策略
李仰桓 李涵鈺
- 117 公民行動取向「公民遠見課程」之學習重點建構及其關鍵概念分析
徐向良 陳麗華

論壇

- 163 教材文本與社會正義
甄曉蘭 王立心 宋佩芬 李健輝
陳一隆 黃 默 劉麗媛

書評

- 193 (再)建構記憶——教育、認同與衝突
林郡雯

資料與統計

- 207 教科書審定統計

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

Volume 15 Number 3

First Issue: June 15, 2008

Current Issue: December 15, 2022

Articles

- 1 Transitional Justice for Indigenous Peoples in Taiwan:
Indigenous Content in Social Studies Curriculum Guidelines
and Textbooks
Hsiu-Chin Yang
- 47 Content Analysis of Transitional Justice in Taiwan's High School
History Textbooks and Related Educational Implications
Mei-Hua Chan Chen-Lin Yeh
- 81 Transitional Justice in South Africa's High School History Textbooks
and Implementation of Source-Based Editing Strategy
Yang-Huan Li Han-Yu Li
- 117 Construction of Learning Foci of Civic Foresight Curriculum
and Analysis of Key Concepts
Xiang-Liang Xu Li-Hua Chen

Forum

- 163 Textbooks and Social Justice
Hsiao-Lan Chen Li-Hsin Wang Pei-Fen Sung Chien-Hui Lee
E-Long Chen Mab Huang Li-Yuan Liu

Book Review

- 193 (Re)Constructing Memory: Education, Identity, and Conflict
Chun-Wen Lin

Data and Statistics

- 207 Textbook Review and Approval Statistics

原住民族的轉型正義 ——社會領域課程綱要與教科書中的 原住民族書寫

楊秀菁

隨著 1980 年代臺灣意識及原住民族運動的興起，教科書中的原住民族書寫也逐步受到重視，並促發相關的社會運動要求教科書修訂。1993 年教育部宣布將以《認識臺灣》（分為歷史篇、地理篇及社會篇）的新科目取代原有的國一社會領域課程，以回應日漸升高的臺灣意識。然而，教科書中潛藏對原住民族的忽視乃至偏見卻仍然存在，在 2015~2016 年的反社會領域（歷史）課綱微調社會運動中更成為關注的焦點之一。在課綱之外，原住民族相關團體也發起檢視教科書的行動。課綱引導教科書的書寫，本文將從課綱著手，探討 1993 年《認識臺灣》列為國中正式課程以來，社會領域課綱中所呈現的原住民意象及其演變，並藉由對十二年國教社會領域綱實施前的最後一版社會領域教科書的檢視，歸納既有教科書的問題，以提供未來檢視十二年國教社會領域教科書原住民族書寫的比較基礎。

關鍵詞：社會領域課綱、教科書、原住民族、平埔族群

收件：2022年3月8日；修改：2022年9月13日；接受：2022年10月26日

Transitional Justice for Indigenous Peoples in Taiwan: Indigenous Content in Social Studies Curriculum Guidelines and Textbooks

Hsiu-Chin Yang

With the increasing awareness of Taiwanese indigenous peoples and their movements in Taiwan, the inclusion of content on indigenous peoples in textbooks has been receiving increasing attention, and various related social movements have been promoted. In 1993, the Ministry of Education replaced its original social studies curriculum for first-year junior high school students with the “Getting to Know Taiwan” curriculum in response to the increasing awareness of the Taiwanese identity. However, the neglect of and prejudice against indigenous peoples have always been reflected in textbooks. This study explored the content on indigenous peoples in Taiwan’s social studies curriculum from 1993 onward (including the textbooks used in 2018). We also present the possible directions for developing a social studies curriculum that incorporates content about indigenous peoples.

Keywords: social studies curriculum guidelines, textbooks, indigenous peoples, aboriginal

Received: March 8, 2022; Revised: September 13, 2022; Accepted: October 26, 2022

壹、前言

1993年6月28日，教育部完成國小、國中課程標準修訂，以「本土化、國際化、統整化」為原則，有系統地自本土出發，再接觸中國乃至世界，同時加強學生自然與人文學科領域內的整合學習。這是戰後臺灣課程發展首次明確以「本土化」作為文史課程的起點（楊羽雯，1993a，1993b）。相較過去，臺灣僅為整體社會領域課程的一個單元，乃至一個條目，並集中於國小教育階段，此波改革翻轉社會領域教學的軸心，以本土為起始點，進行系統化教學。而原本在課綱中隱而未見的原住民族，¹也開始被看見。

原住民族議題在國民教育層級受到關注，主要可從兩個脈絡來思考，一是1980年代臺灣意識的崛起，一是同步發展的原住民族運動。原住民族議題隨著社會領域的本土扎根而被看見，對於教科書如何呈現原住民族亦持續受到關注。1997年6月3日，新黨立法委員李慶華舉辦「國中《認識臺灣》教科書內容是否妥當？」公聽會，針對該年9月即將採用的新國中教科書《認識臺灣》歷史篇與社會篇部分內容提出措詞強烈的質疑，揭開一連串社會領域課綱爭議的序幕（王甫昌，2001）。這場長達20多年的論戰中，原住民族在國民教育層級該如何被呈現一直是重要課題。從1997年8月，《海峽評論》刊出〈我們不是番！我們是臺灣的主人！抗議不認識臺灣原住民的《認識臺灣》教科書〉（臺

¹ 依據《原住民族基本法》（2018），「原住民族：係指既存於臺灣而為國家管轄內之傳統民族，包括阿美族、泰雅族、排灣族、布農族、卑南族、魯凱族、鄒族、賽夏族、雅美族、邵族、噶瑪蘭族、太魯閣族及其他自認為原住民族並經中央原住民族主管機關報請行政院核定之民族」。考量社會領域所討論的不僅是法定原住民族，故採用十二年國教社會領域歷史科的定義：「本課綱在臺灣所屬這個分域指稱『原住民族』與『原住民』，是從歷史文化的角度思考，包含法定原住民族、平埔族群及其他原住民族群」（教育部，2018，頁100）。而為如實呈現各時期課綱、教科書或相關研究如何書寫原住民族，當該文本非使用「原住民族」或「平埔族群」進行敘事時或分析時，會以「」標示其為當時使用之稱呼。

灣原住民族，1997），到 2015 年 8 月，國立東華大學施正鋒教授因應反社會領域（歷史）課綱微調運動所撰寫的〈「反課綱」不要誤傷原住民族〉（施正鋒，2015），以及由原住民族電視臺部落大小聲製作單位與國立政治大學烏來樂酷計畫團隊共同舉辦的「體檢教科書 813 行動」（Tanivu/kuljius, 2015）。隨著原住民族主體意識增強，課綱與教科書中的原住民族議題逐步受到重視。

2016 年 8 月 1 日，蔡英文總統（總統府，2016）於「原住民族日」代表政府向原住民族道歉，並宣布設置「總統府原住民族歷史正義與轉型正義委員會」（即「原轉會」）。委員會主要任務包括：

蒐集、彙整並揭露歷來因外來政權或移民所導致原住民族與原住民權利受侵害、剝奪之歷史真相。（總統府原住民族歷史正義與轉型正義委員會設置要點，2020）

國際轉型正義中心（International Center for Transitional Justice, ICTJ）指出，轉型正義包括起訴加害者、查明真相（真相委員會與相關行動）、賠償、紀念受難者、和解倡議與制度改革等，並認為轉型正義教育的推動有助於國家制度、規範與機構之奠立與改革等（Cole, 2007）。原轉會的重要任務之一為歷史正義，在實踐上除真相的追求外，課綱與教科書如何書寫原住民族也是其關注重點。

本研究於 2018 年啟動（楊秀菁，2019），當時十二年國民基本教育社會領域課程綱要（以下簡稱十二年國教社會領綱）草案正在教育部「高級中等以下課程審議會」（即「課審會」）進行審議。本研究希望透過這一場由「認識臺灣」所開啓論戰，分析歷次社會領域課程綱要修訂相關文件，進行原住民族相關議題的歷史回顧與討論，並藉由對十二年國教社會領綱實施前的最後一版社會領域教科書的檢視，歸納既有教科書的問題，以提供未來檢視十二年國教社會領綱教科書原住民族書寫的比較基礎。本研究探討的問題包括：歷次社會領域課綱修訂，關於原住民族書寫有何轉變？舊課綱國民中小學與普通型高中社會領

域教科書如何呈現原住民族相關內容？未來社會領域教科書編寫要如何處理原住民族相關題材？

貳、文獻探討

一、社會領域課程綱要中的原住民族書寫及其演變

1993年6月28日，教育部完成國小、國中課程標準修訂草案，在國小三至六年級增設「鄉土教學活動」，由各地自行設計彈性運用；國中一年級社會科則開設每周三節的「認識臺灣」，分為社會、歷史、地理三子科。相較過去的社會科課程標準，臺灣僅是中國的一個省，臺灣的歷史也僅為整體歷史課程的一個小條目或小單元，且集中於國小教育階段。此波課程改革翻轉社會領域教學的軸心，讓原住民族開始被看見。

1993年9月，教育部修正公布《國民小學課程標準》，首次採用「原住民」一詞，但內容偏向漢人開發史觀，例如，在家鄉的地名提到「臺灣開發早期」、在歷史變遷提到「臺灣開發各期」、在家鄉的先賢部分，以「墾拓」為第一個細項等（國民小學課程標準，1997，頁340-342）。隔年10月，教育部修正公布《國民中學課程標準》，第一學年改為「認識臺灣」，分社會、歷史、地理三篇，每週各一節，首度將臺灣本土歷史納入國民中學社會科的正式教學內容，但僅有歷史篇在教材綱要中提及「原住民」。歷史篇的課程目標為「認識各族群先民開發臺、澎、金、馬的史實」，仍偏向開發史觀（國民中學課程標準，1998，頁148-150）。

1995年起，國立編譯館展開教科書研發與編審工作。1997年6月，在教材即將公布採用之前，新黨立法委員李慶華在「國立編譯館工作人員及國中老師提醒」下注意到此一新教科書內容「大有問題」。李慶華等反對者透過公聽會批評《認識臺灣》教科書社會篇與歷史篇有相當內

容涉及「親日」、「反華」、「吹捧當權者」、「企圖割斷中國和臺灣的臍帶」。雖然在這場論爭中，有人提到新教科書對於「原住民」歷史或感受不夠尊重，但並沒有成為重要議題，也沒有「原住民」運動團體出來抗議（王甫昌，2001）。

「四一〇教育改革全民大結合運動」後，教育部啓動下一次課程改革的規劃，2001年先公布《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》，2003年再公布《國民中小學九年一貫課程綱要》（即「九年一貫課綱」）。七大學習領域之一的社會學習領域承襲過去，在三至九年級學習，但相較過去在國中採行分科架構，九年一貫課綱則採取統整架構。社會學習領域以九大主題軸來建構國中小的課程架構，但無論在教科書或教學方面均有窒礙難行之處，故教育部於2005年公布「七至九年級社會學習領域基本內容」，將國中部分劃分為歷史、地理、公民三科，分別訂定其基本內容大綱（張茂桂等人，2013）。

社會學習領域以「人與空間」、「人與時間」、「演化與不變」等九大主題軸來建構其分段能力指標，所列指標都相當概略或抽象。例如，關於臺灣的歷史在國中階段只有「2-4-1 認識臺灣歷史（如：政治、經濟、社會、文化等層面）的發展過程。各指標也未見原住民族，直到2008年的修正版，才在「2-3-2 探討臺灣文化的淵源，並欣賞其內涵」的註釋提到：

應該包括「海洋文化」，例如，不同時期的臺灣先民（如：原住民或其他族群）海洋拓展的歷程，及其和臺灣文化之間的關係（國民中小學九年一貫課程綱要社會學習領域，2008，頁4）。

但相較過去偏向單一史觀的描述，九年一貫課綱已開始關注到因不同背景、立場等可能對於同樣的人物或事件給予不同描述或評價。例如，能力指標「2-4-5」希望在國中階段的學生能夠「比較人們因時代、處境、角色的不同，所做歷史解釋的多元性」。該指標的說明提到：

歷史是人們詮釋過去經驗的結果，背景、立場、概念、價值觀或意識型態不同的人，往往會對同樣的人物與事件做出不同的描述與詮釋，例如原住民與漢族會對吳鳳事件做出不同的描述與詮釋；臺灣與大陸會對辛亥革命做出不同的描述與詮釋；男性中心主義者與女性主義者，也會對武則天這個人做出不同的描述與詮釋。（國民中小學九年一貫課程綱要社會學習領域，2003，頁55）

「七至九年級社會學習領域基本內容」雖仍為概略性的描述，但因有「說明」，原住民族在課綱裡較能被看見，且不再使用「開發」一詞，調整過去的開發史觀（詳見表1）。

配合九年一貫課綱實施，高中課綱也開始修訂。2003年《普通高級中學歷史科課程綱要草案》公布，因將臺灣史從中國史的脈絡抽出，獨立一冊，並將明代中葉以後的中國史歸入世界史，引發「去中國化」的爭議而被迫調整。調整後的版本，將明代中葉以後的歷史歸復於中國史之下，與其他課綱同於2004年公布，自95學年度（2006）起逐年實施。然因該年四月舉行的「全國高中教育發展會」做成立即啓動理想的新課

表1 九年一貫課綱社會學習領域有關原住民族的基本內容

主題軸	內容	說明
人與時間	史前文化與原住民族	1. 史前文化與原住民族 概述史前文化遺址所呈現的文化特色及臺灣「南島民族」的經濟與社會生活。
	清朝統治下的臺灣	2. 經濟與社會文化之發展 概述農業與商業發展、社會文化發展、原住民處境的轉變。
	戰後的臺灣	4. 工業化社會的形成 說明工業化社會所造成的各項影響、社會運動與原住民社會的演變。

程修訂機制，並預定於 98 學年度（2009）開始實施。故前者俗稱為「95 暫綱」，後者則因政權更替，新任教育部長鄭瑞城在 2008 年 10 月 27 日召開高中課程發展委員會時決議保留國文、歷史兩科繼續討論，故遺留下未能實踐的「98 課綱草案」，也埋下後續歷史課綱爭議的伏筆（楊秀菁、洪詠善，2016，頁 257）。

考量普高地理、公民與社會科 95 暫綱，皆未在「教材綱要」提及臺灣的原住民族，而兩科的 99 課綱，亦僅有公民與社會科在兩個地方提到原住民族（「成年禮與通過儀式」及「臺灣的社會福利制度」），故以下聚焦歷史課綱，針對課綱中的原住民族書寫進行比較分析。

95 暫綱草案的前一版為俗稱的「88 課綱」，95 暫綱草案除了將原來穿插於中國史脈絡的臺灣史抽離出來，獨立成冊外，關於原住民族的書寫也不再採用開發史觀。88 課綱關於臺灣史的描述著重移墾與開發，95 暫綱草案則未再採用「開發」一詞。在荷西時代的細項雖使用「發現」兩個字，但加上引號，以「歐洲人的東來與臺灣的『發現』」的方式呈現。另外，雖然《憲法》增修條文已使用「原住民族」，但 95 暫綱草案則稱之為「土著（原住民）」，而未使用「原住民族」（立法院公報處，2003）。

2004 年教育部正式發布的 95 暫綱開始使用「原住民族」一詞，98 課綱草案也延續此一用法，但在討論分類時，仍以「土著」為主。另外，相較於過去歷史科課綱僅有條目，95 暫綱以後多了「說明欄」，也可看到更多關於原住民族的內容。在荷西與鄭氏時期，95 暫綱與 98 課綱草案皆只在荷蘭部分提到要關注相關措施與族群間的互動。在清代，95 暫綱還有提到「羅妹號事件」，98 課綱草案則只提牡丹社事件。在日治時期，95 暫綱並未特別標示與原住民族有關的內容，而是被含括在更大的「臺灣人民」之下，98 課綱草案則特別指出「理蕃政策」。在當代臺灣部分，則兩版本皆未提示原住民族相關內容。

2011 年，教育部發布普高歷史課綱（即「101 課綱」），在臺灣史部分，整體架構與 98 課綱草案差不多，但以「原住民」取代「原住民族」一詞。另外，課綱說明增加具體事件，例如，在「荷西治臺」部分說明

須談到「濱田彌兵衛事件」、「麻荳事件」與「郭懷一事件」；在清代「原住民」社會的變遷、族群關係成爲敘寫重點之一，而羅妹號事件也再被擺入課綱。在日治時期提到土地、舊慣、人口等三大調查。戰後部分，則增加族群結構的變遷。

2013年8月1日，教育部在普高數學、自然領域微調課綱發布後，責成國家教育研究院檢視並評估尚未微調之領域課程綱要，是否有需檢討調整之必要。2014年1月「高級中等學校及國民中小學社會、語文領域檢核工作小組」完成國文及社會領域三科的課綱微調草案，並進行公聽。然因公告時間過短、修訂程序，以及修訂的內容涉及史觀及許多爭議議題，引爆一場長達一年半的「反黑箱微調」課綱社會運動（楊秀菁、洪詠善，2016）。

微調課綱於2014年1月27日由教育部課審會審議大會決議通過，並由教育部於2014年2月10日發布，預定自104學年（2015）入學之高一學生開始適用（簡稱「104微調課綱」）。

104微調課綱與101課綱在原住民族部分，最大的差異爲將「原住民」改爲「原住民族」。但一篇〈課綱說：平埔族的歷史不用寫〉的文章，引起歷史學界與原住民族權利運動者的論爭。由於微調課綱採用「原住民族」一詞的修改理由爲依《原住民族基本法》，時任國立政治大學臺灣史研究所所長的薛化元教授批評，檢核小組一直強調法制，忽略歷史專業上「原住民」和現在法律上的「原住民族」定義是矛盾的（曾偉禎，2014）。由於「消滅平埔族」一直被作爲反微調課綱的理由之一，原住民族青年陣線於2015年8月6日發表聲明表示，不論「原住民」或「原住民族」都是當代原運爭取來的「自稱」。「課綱不可以黑箱微調」，但「課綱不只要微調，應該要大調特調」：

原住民族不該成爲被描述的客體，應將原住民族知識全面性融入各科目課綱，讓原住民族書寫自己的歷史、教導祖先的智慧、說自己的故事、做自己的主人。（原住民族青年陣線，2015）

從上述的討論可知，從 95 暫綱以來歷史課綱就曾採用「原住民族」一詞，故使用「原住民族」並不會造成平埔族群「被」消失的問題。但若比較微調前後的歷史課綱，「漢人」的角色被加重了，例如，「國際競逐時期」的主題名稱被改成「漢人來臺與國際競逐時期」；原強調「漢人、日本人與臺灣原住民的接觸」被改成「原住民族和漢人的互動」，將其限縮在「漢人」；相關的衝突事件，只留下漢人抗荷的「郭懷一事件」，呈現日本、原住民族、荷蘭等多元互動角度的「濱田彌兵衛事件」以及「歸順」之原住民族的抗荷事件「麻荳事件」則遭到刪除（教育部，2015）。

總結來看，課綱層級的原住民族書寫發展可以從幾個面向來檢視：

1. 名詞使用：從「原住民」到「原住民族」，原運爭取而來的「自稱」，雖已納入憲法增修條文，但並未立即為課綱所採用，甚至成為爭議的焦點。
2. 觀點的呈現：除 104 微調課綱，開發史觀或漢人為主的敘事觀點，已逐漸改變。
3. 原住民族相關事件的提示：隨著「說明欄」的出現，原住民族在課綱中的呈現更加具體化，與此同時，選擇或忽略那些事件也成為檢視標的。

二、探討教科書中原住民族書寫的相關研究

過去與本主題相關的研究，若以教育階段分，主要偏重於國小及國中教育階段，在高中部分則無專門研究予以討論。針對早期的國小社會科教科書，歐用生（1989，1990）指出，1980 年代的國小教科書，連原住民的「九族」名稱都未提及，相關描述也帶有偏見。而 1990 年代以後的國小社會科教科書，孫大川（1995）則批判國小教科書充滿大漢沙文主義色彩，對於原住民各族的來源與屬性故意忽略，籠統地覆蓋在「我們的祖先從大陸來」的命題下。陳枝烈（1995）針對國小社會科的質與量進行方析，指出原住民族相關教材相當不足。張耀宗（1996）的

研究提出，國小社會科教科書僅小部分對原住民文化有較完整的介紹，其他均附帶地、瑣碎的點綴。對各族的介紹殘缺不全，明顯有模糊化的傾向，易使讀者誤認為「原住民族」是「一個」民族。在「臺灣開發」單元，全以大漢沙文主義歷史觀點為敘述主軸，原住民被澈底邊緣化，成為臺灣開發史中的「他者」（譚光鼎，2008）。呂枝益（2000）分析教科書開放前後的國小社會科教科書，並進行偏見檢視分析，提出教科書開放後，原住民族在教科書中所占比例已有所增加，但在書寫上仍有「消失不見」（如：典範人物只出現莫那魯道）、「漢族中心」（如：「臺灣開發過程」的描述）、「表淺片面」（如：對祭典的呈現傾向「走馬看花」）、「不夠真實」（如：未能反映族群衝突史實）等問題。張恩銘（2008）的研究也提出相同問題。

在國中部分，黃淑英（2000）分析《認識臺灣》歷史篇與地理篇指出，雖然有關原住民族的敘述增加，但全文仍以漢人為主體。陳東真（2006）分析九年一貫教材指出，教科書開放後原住民族相關教材反而減少，戰後臺灣歷史發展部分更完全看不到原住民族的身影。各版本教科書均出現族群偏見、包括消失不見、選擇與不平衡、不真實、零碎孤立、表面功夫等問題。張順妹（2009）針對不同時期國中歷史教科書中的原住民族教材「質」與「量」進行分析，其指出從國編版、《認識臺灣》到九年一貫歷史教科書，雖在份量上有所增長，但仍十分單薄，仍是「漢族」開發臺灣的史觀，內容多為原住民族被教化、綏服的歷程，鮮少有原住民族在臺灣史上奮鬥的事蹟與貢獻。譚光鼎（2008）綜整既有研究成果，採用 Moomaw 等人（2005）所提出學校傳遞族群偏見的四種主要方式：文化遲鈍感、刻板印象、資訊錯誤與省略等，針對教科書中所呈現的原住民族偏見進行討論。

反微調課綱運動期間，原住民族電視臺《部落大小聲》節目曾在2015年8月13日在國立政治大學舉辦「體檢教科書 813 行動」，邀請學者專家、文史工作者、歷史教師及關心原住民族議題的族人，檢視高中歷史、公民與社會科中原住民族議題的呈現。當時與會成員認為教科

書中的原住民族書寫有以下問題（梁文，2015，頁 90-91）：

1. 教科書對於原住民族議題不是沒有報導就是淡化。
2. 內容不精確及錯誤。
3. 歷史教科書的整體評價觀點偏向以漢人或中國人的角度看待臺灣歷史。
4. 課本中所提出的原住民族文化特色多為刻板印象，忽略許多原住民族的政爭事件、藝術、文學等。

本研究在上述的基礎上，一方面比對課綱，一方面進行社會領域歷史、地理、公民與社會三科教科書的橫向比較，以及國小、國中至高中的跨教育階段的縱向比較，以更完整的呈現課綱與教科書中的原住民族書寫。

參、研究方法

本研究採用焦點團體訪談法與內容分析法進行研究。焦點訪談部分，共邀請七位學者專家與四位社會領域現場教師（共有三位具有原住民身分），協助檢視教科書中的原住民族書寫問題。考量原住民族相關內容主要集中於歷史教科書，且國小、國中、高中臺灣史的書寫架構極為相近（詳見「肆、舊課綱社會領域教科書中的原住民族書寫」的討論），故以高中歷史教科書作為共同檢視標的。之後則以此為基礎，進行不同教育階段、不同版本教科書的比較分析。檢視進行前，本研究彙整過去分析教科書中原住民族書寫的幾個常見指標，包括資訊正確／錯誤、敘事的主體性（漢人中心／原住民族中心）、採用多元／單一（觀點），以及是否以偏概全或有所忽略等，作為檢視的依據。再請與會學者專家「逐頁」檢視各版本教科書，並透過討論，彙整各版本問題。為使分析更具客觀性，除透過內容分析法提供統計數據，將透過不同階段、版本的相互比較，並援引相關原住民族研究，呈現各版本教科書的問題。

本研究運用內容分析研究法對社會領域教科書進行客觀化、系統化，以及量的描述（王文科、王智弘，2012；游美惠，2000）。分析的重點包括：計算原住民族題材在社會領域各學習階段、不同科目所占比例；知識點的選取；不同教育階段原住民族相關內容的銜接與區隔等。考量不同教育階段的縱向連貫、區隔與橫向統整，本研究選擇三個教育階段皆有出版的康軒版（高中為龍騰版）、翰林版、南一版教科書作為主要分析對象。

本研究首先檢視各教科書體例，將其劃分為正文、圖表、課後閱讀等不同部分，再針對內容狀況（主要為文字敘寫部分），劃分為「單詞或單句」以及「段以上或圖文占該頁篇幅一半以上」兩類進行統計。

「單詞」為僅提到「原住民」或相關名詞卻未有任何描述，例如，翰林國中社會第一冊提到：

四百年來，政權更迭頻繁，形成臺灣多元文化的特色，原住民文化、中國文化、日本文化、歐美文化都交錯融合其中。（林能士、賴進貴，2017，頁79）

「原住民文化」為多元文化的其中一個成分，但沒有進一步描述原住民族文化的內涵。「單句」指該段落有一句話提到原住民族，例如，翰林國中社會第二冊在「警察之島」提到：

警察除了維持治安的基本職務外，還有許多職責。……又或是在山中設立派出所，管理原住民。（林能士、賴進貴，2018，頁90）

如果同一頁有兩個段落提到原住民族，並有一定程度的描述，而非僅是「單詞」，則以「段以上」計算。「圖文占該頁篇幅一半以上」有三種狀況，一為正文文字已超過一半頁面，一為圖表占一半以上頁面，一為圖文加起來超過一半篇幅，本文納入「段以上」一併統計，不單獨列出。

肆、舊課綱社會領域教科書中的原住民族書寫

本研究以 2018 年各教育階段學校所採用的社會領域教科書為主要的分析文本，並依教育階段進行分析。考量到篇幅，在國小、國中部分將以概述的方式呈現研究成果，高中部分再呈現細節分析。

一、國小社會

九年一貫課綱在國小教育階段的社會領域課程，係從家庭、學校、居住地方、家鄉、臺灣到世界，由近及遠進行課程安排，三版本教科書經過多年的修訂，在架構上已趨近一致，但仍有部分差異（姜添輝，2017a，2017b，2017c，2018a，2018b，2018c；施添福，2017a，2017b，2017c，2017d，2018a，2018b，2018c，2018d；胡應銘，2017a，2018a，2018b；張益仁，2017a，2017b，2018a，2018b；湯維玲，2017，2018）。例如，翰林版與南一版有關臺灣歷史的學習主要安排在五年級，康軒版則從五年級到六年級上學期。國小五上社會開始進入臺灣歷史的介紹。由於九年一貫課綱在此部分僅說明「認識今昔臺灣的重要人物與事件」、「探討臺灣文化的淵源，並欣賞其內涵」，三版教科書基本上皆依循國中架構進行內容敘寫。不過，三版在斷限上則有所不同，翰林版處理到清領前期，但因其後有一章討論「臺灣傳統社會與文化的形成」，談及原住民族的社會組織、生命禮俗、飲食文化與分享文化等，故共有 18 頁提到原住民族，「段以上」的比例達 15%，皆為三版本之冠。康軒版僅談到鄭氏時期，故僅有 8 頁，「段以上」的比例也只有 6%，為三版本之末。南一版談到清領後期，共有 15 頁，「段以上」的比例 15%，居中。其中，在鄭氏時期，三版本皆未提到原住民族（施添福，2017c；張益仁，2017a；湯維玲，2017）。

國小五下社會教科書，康軒版以清朝統治為主要的講述內容，翰林版則從清末講到中華民國時期，南一版則從日治講到中華民國時期。就頁數來講，南一版居冠，共有 12 頁，但因其為三本中總頁數最多者，

故在比例上，與翰林的 11 頁相同，同為 12%。康軒版則有 6 頁，占 6%。若以「段以上」比例來看，則翰林版最高，有 4%，南一版居次，有 2%，康軒版則只有 1%（施添福，2018c；張益仁，2018a；湯維玲，2018）。康軒版在六上討論日治後的臺灣歷史及區域特色，故有較多頁面談到原住民族，但在臺灣歷史的敘述重點與其他兩版沒有太大差異（施添福，2017d）。基本上，在中華民國時期，三版本皆鮮少提到原住民族，其中翰林版更為 0。翰林版與南一版在五下就已處理到區域特色。三版本基本上給人東部才有原住民族的錯覺，但即使如此，對於東部原住民族的描述仍相當空泛。例如，翰林版「娜魯灣原鄉」作為東部區域的副標題，但除了在一個小方框解釋「娜魯灣」一詞外，整頁並未對東部原住民族有具體描述（張益仁，2018a）。

二、國中社會

在國中教育階段，本研究考量國中一年級主要學習範圍為臺灣歷史、地理，選擇第一、二冊的社會領域教科書進行分析。依據統計結果，三版本提及原住民族的頁面，約略在 11~12% 左右，並未有太大的差異。但若以分冊來看，則南一版有顯著差異，第一冊高達 17%，第二冊則僅有 7%。另外，三版本提及原住民族的頁面，皆集中於歷史部分。翰林版第一冊地理甚至沒有任何頁面提到原住民族。在歷史部分，三版本第一冊的比例皆高於第二冊，尤以南一版的落差最大，高達 36%。如再進一步檢視內容狀況，則三版本「段以上」比例降至 4~6%，同樣第一冊高於第二冊，三版本第二冊的比例僅 2~3%（王秋原等人，2017，2018；吳進喜等人，2017，2018；林能士、賴進貴，2017，2018）。

三版本地理部分，提及原住民族的頁面皆相當有限。從頁數來看，三版本以南一 8 頁最多，康軒 5 頁居次，翰林則只有 1 頁。就位置來看，南一共有 7 頁擺在內文敘述，康軒則有 2 頁，翰林 1 頁。但就內容狀況來看，無論頁數多寡，大多數僅是「單詞或單句」呈現。

第一冊通常為該單元重要概念的例證或運用，例如，康軒版第一冊

「位置與範圍」涉及地圖解讀，故在「動動腦」中擇選鄭經退守臺灣前後的「臺灣軍備圖」，讓學生學習解圖，順便帶入「番社」一詞（吳進喜等人，2017，頁 16）。對於原住民有較多描述的內容，一為康軒版在談及環境保育的「課後閱讀」中，對於海岸消波塊設置可能破壞「部落文化傳遞場域」的問題，提供阿美族都蘭部落內部的不同觀點（吳進喜等人，2017，頁 70）；一為南一版針對玉山國家公園標章說明其中的原住民族文化元素（王秋原等人，2017，頁 70）。

第二冊，三版皆在「區域特色」的部分提及原住民族，而除康軒版在屏東提及原住民族文化外，其餘兩本僅在東部地區討論原住民族文化。翰林版與南一版分別有一段專門談原住民，且都擺在「文化多元」角度來談。另外，南一版在「輔導偏遠地區」提到要「尊重原住民族土地利用、管制與開發的意願」（王秋原等人，2018，頁 73）。換言之，三版本在地理部分所呈現的內容，基本上是與山區、離島、東部、偏遠地區連結在一起。

三版本本公民部分提及原住民族的頁面也不多，最多為康軒版，共 8 頁，翰林版 5 頁居次，南一版 4 頁居末。除翰林版有 3 頁擺在正文，大多在圖表或課後閱讀出現。就內容狀況來看，如擺在正文多為「單詞或單句」，例如，翰林版在第二冊談社會運動時提到「原住民族權利運動」一詞（林能士、賴進貴，2018，頁 176）、南一版在第二冊談多元文化時提到「原住民的傳統歌舞和祭典」（王秋原等人，2018，頁 161），但未加說明。相較於正文，「課後閱讀」或相關的探究設計，因能提供較長的文本，反而可以有較多的描述與討論。例如，翰林版第一冊「社區生活」部分，在「課後閱讀」提供銅門部落太魯閣族人對於慕谷慕魚生態廊道限制觀光的觀點，探討經濟與環保的兩難問題（林能士、賴進貴，2017，頁 186）。整體觀之，三版本主要在社區營造與多元文化部分援引原住民族相關事例，並讓學生連結已學習過的學科知識。

三版本歷史部分，原住民族相關內容多集中於第一冊，南一版最高，高達 45%，翰林版居次，共 38%，康軒版居末，共 33%。若依章節

來看，第一章比例最高，三版本皆有 50% 以上，「段以上」亦占 50% 以上。第三章鄭氏治臺與第五章清領前期的政治與文化所占篇幅最低，其中翰林、康軒兩版，「段以上」更降到 0。南一版為三家中唯一提到實質內容者，但亦是從統治者或外來者的角度來敘寫，例如，鄭經增設南、北路安撫司，負責處理「原住民」相關事務，以及在南部教導「平埔族」的沈光文（王秋原等人，2018，頁 99）。

相較於第一冊，「段以上」仍有兩成以上的比例，在第二冊則降至個位數。在第四、五章，戰後政治、外交與兩岸關係部分，三版本皆為 0。在日治時期的社會與文化部分，雖三家皆有提到原住民族，但「段以上」仍為 0。比例最一致的為第一章，日治時期的政治，「段以上」的比例，三家皆為 10%，內容上也很一致，都是談霧社事件。

三、高中社會

在高中教育階段，本研究考量國中小教育階段，有關原住民族的內容皆集中在臺灣歷史，故以高中歷史、地理、公民與社會的第一冊為主要檢視範圍，又因高中區域地理在第三、四冊才教授，故增加第四冊臺灣部分的內容進行檢視。以下先就三版本整體狀況進行說明，再依據比例，由少至多分就地理、公民、歷史做更細緻地分析。

（一）整體狀況

延續國中的狀況，提及原住民族最多的科目還是歷史，翰林版的地理第一冊甚至完全沒有提到原住民族。就比例而言，地理第一冊，以龍騰版（國中為康軒版）提到 6 頁居冠，但若計算「段以上」比例，則三版本皆為 0。地理第四冊，因本表格只計算臺灣地理的章節，狀況好許多，約 4~7% 之間，龍騰版同樣居首位，以「段以上」計也有 5%。公民與社會科的狀況，也是龍騰版居首冠，共有 10%，「段以上」有 6%。歷史部分，也是龍騰版居首位，不過，三版本若以「段以上」來計，皆達 15% 以上。

（二）地理

高中地理分為通論地理與區域地理兩部分，通論地理在讓學生了解人類活動與地理環境間的關係，故第一冊談及原住民族的部分相當有限，有其結構性的因素。第四冊為區域地理，且有專門篇幅談及臺灣自然環境與發展背景，狀況相對好些，「段以上」比例提升至 3% 以上。

第一冊，以龍騰版提到 6 頁居冠（陳國川、翁國盈、吳進喜、吳育臻、施雅軒、林聖欽，2017），南一版 2 頁居次（王秋原，2017），翰林版則是 0（賴進貴，2017）。無論是龍騰版或南一版，第一冊有關原住民族的內容，皆以案例的形式出現，例如，龍騰版談到古地圖時，以臺灣府三縣圖和乾隆臺灣輿圖為例，圖中有「平埔族社」的資料（陳國川、翁國盈、吳進喜、吳育臻、施雅軒、林聖欽，2017，頁 28-29）；南一版亦有提到古地圖，但是從清領時期漢人與原住民對立，使得早期繪製的地圖範圍多侷限於西部談起（王秋原，2017，頁 34）。

第四冊，同樣由龍騰版居首位，共有 6 頁，「段以上」也有 4 頁，達 5%。三版本主要在「多元文化」及「區域特色」談到原住民族。在「多元文化」部分，三版本皆提供原住民族的分布圖，但呈現方式則有所不同。龍騰版以日本學者土田滋以語言所劃分的「平埔族」與「高山族」來進行敘寫與繪圖（陳國川、翁國盈、吳進喜、吳育臻、施雅軒，2017，頁 82-83）。翰林版雖在圖中出現「平埔族」的分布，但在行文中則以分布地區作為劃分，未提及「平埔族」（賴進貴，2018，頁 162-163）。南一版則僅呈現現今政府所認定的 16 族，未提及平埔族群（王秋原，2018，頁 152）。另外，南一版在活動提問中，出現「高山族」一詞，卻未進行說明，且將「高山族、阿美族與雅美族」並列，表示這幾個「臺灣的原住民，都屬於同一語系的族系」（王秋原，2018，頁 152），將兩個不同層次的概念混在一起使用。在「區域特色」部分，三版本教科書都只有在東部區域才看得到原住民族，但相較於國中版，有較多具體的內容。

另外，在「原住民」與「原住民族」兩個詞彙的使用上，三版本並不一致，龍騰版皆稱為「原住民族」，但在敘述時會劃分為「高山族」與「平埔族」兩個部分進行說明（陳國川、翁國盈、吳進喜、吳育臻、施雅軒，2017，頁 85）；翰林版與南一版大多用「原住民」，包括「原住民文化」、「臺灣的原住民」等，複數時會稱為「原住民族群」（賴進貴，2018，頁 162、王秋原，2018，頁 151）。

（三）公民與社會

高中公民與社會第一冊的主題為「自我、社會與文化」，共有八個單元，三版本以南一版達 22 頁居首位，但就單元分布則以翰林版居冠，共有六個單元提到原住民族。就「段以上」，則龍騰版以 6% 居首位，但集中於「人與人權」、「文化與位階」與「多元文化社會與全球化」等三個單元。而這三個單元也是各版本敘寫的重點，以下先就這三個單元的敘寫狀況進行分析，再討論其他單元。

在「人與人權」這個單元，三版本皆會談到人權保護範圍的擴大、常見的人權議題，以及我國重要的人權立法等。南一版主要在此脈絡下呈現原住民族，分別從聯合國的《原住民族權利宣言》談尊重並保護原住民族文化的獨特性、從種族歧視問題談憲法增修條文及《原住民族基本法》的立法等、從族群人權談我國重要立法對於原住民族工作權、教育權與自治權的保障，以及語言平等。龍騰版則從「弱勢族群的權利保障」的角度，進行原住民族相關人權議題與權利保障的描述。翰林版並未特別提及聯合國《原住民族權利宣言》，在討論常見的人權議題時，將原住民族放置在「種族歧視」項下，在討論我國重要人權立法時，則放入「弱勢族群人權」項下進行說明。

在「文化與位階」這個單元，龍騰版共有 5 頁提到原住民族，居三版本首位，其在「常見的文化活動形式」將原住民文化歸類為「邊緣文化」（林有土，2017，頁 143）；在文化歧視部分談到媒體刻意以負面角度報導原住民族所形成的文化歧視及排除（林有土，2017，頁 149-

150)。南一版在「常見的文化活動形式」雖未提及臺灣的原住民族，但將美國境內的原住民族歸屬於主流社會有意或無意隔絕，使少數族群有別於整個社會的「次文化」（鄧毓浩，2017，頁 164）。南一版在文化歧視部分，對於原住民族並未有著墨，但在社會中的多語言現象，提到原住民各族的語言（鄧毓浩，2017，頁 144）。翰林版同樣在社會中的多語言現象，提到原住民族語，另外則是在文化歧視部分，討論隨著漢人、日人移入原住民族失去生存空間，以及過去使用「番」、「山胞」等貶低性的稱呼等問題（李酉潭，2017，頁 147）。

在「多元文化社會與全球化」這個單元，南一版共有 10 頁提到原住民族，為三版本首位。該版本緊扣「多元文化」的核心概念，帶入聯合國與我國憲法對「少數群體」權益的保障，再透過文化的起源、涵化與變遷帶入原住民族案例，最後則進到臺灣社會的多元文化現象，說明各族群語言的保存與原住民族的文化權。在多數頁面，原住民族文化都是被當作其中一個文化內涵來列舉說明，但在聯合國與我國憲法對於少數群體權益的保障（鄧毓浩，2017，頁 167），以及原住民族文化權的部分（鄧毓浩，2017，頁 176）則有較集中的說明。

頁面第二多的為龍騰版，共有 7 頁，相較於翰林版在「文化與位階」談到「番」等歧視性用詞，龍騰版則在「文化差異」部分，說明「我族中心主義」對他族的貶低（林有土，2017，頁 156-157）。其次，同樣聚焦於「少數群體」權益保障，但更細緻的從法律、政治、教育、文化傳承等部分談及我國與其他國家對原住民族權益的維護與促進（林有土，2017，頁 160-164）。在文化起源與涵化部分亦援引原住民族作為例子（林有土，2017，頁 163）。最後，則聚焦臺灣的母語學習議題，並提供復振巴宰族語相關文本，引導學生思考自己母語現在的情況（林有土，2017，頁 164）。

翰林版僅有 3 頁提到原住民族，一開始同樣聚焦於「少數群體」的權益保障，雖提到憲法增修條文與母語教學，但都一句帶過（李酉潭，2017，頁 153）。在「臺灣社會的多元文化現象」有單獨一節介紹「原

住民族文化」，但主要談「命名文化」（李酉潭，2017，頁 159）。

另外，翰林版與南一版在「公共利益」部分提到原住民族。翰林版在「公共性」部分以《原住民族基本法》作為政府照顧弱勢族群的案例（李酉潭，2017，頁 70）。南一版則在談及「國家機構忽略少數群體之利益」時，對於土地對於原住民族的意義有許多闡述，並在附圖提供邵族人抗議日月潭孔雀園 BOT 的照片（鄧毓浩，2017，頁 87-88）。另外，翰林版在「人已關係與分際」談及「社會性別」時以母系社會阿美族對於男子與女子的期待為例（李酉潭，2017，頁 34）；南一版在「媒體識讀」討論「接近權」時，提到原住民族電視臺（鄧毓浩，2017，頁 133）。

（四）歷史

高中歷史第一、二篇，主要講述清朝統治時期以前的臺灣歷史，對應國中社會，為第一冊範圍。第三、四篇，主要講述日治到戰後的臺灣歷史，對應國中社會，為第二冊範圍。高中部分的狀態與國中小一致，皆是清朝以前提到的頁面與比例高於日治及戰後，如以「段以上」計算差距更加明顯，在第四篇戰後部分，三版本只有 2~5%（詳見表 2）。以下依篇章順序，進行更細緻的分析。

表 2 三版本高中歷史第一冊有關原住民族頁面比例

篇章 \ 版本	翰林 1	翰林 2	龍騰 1	龍騰 2	南一 1	南一 2	對應課綱單元
一	45%	30%	64%	48%	50%	40%	早期臺灣
二	45%	21%	48%	28%	41%	26%	清朝統治時期
三	15%	7%	27%	5%	15%	6%	日本統治時期
四	18%	5%	16%	2%	13%	2%	中華民國時期

說明：統計頁數不包含目次與附錄。版本後面標註 1 表示該版本內有提到原住民族的頁面數，標註 2 表示原住民族相關內容達「段以上或圖文占該頁篇幅一半以上」的頁面數。兩者分母皆是該章節總頁數。

1. 第一篇

第一篇為「早期臺灣」，此部分雖然龍騰版、翰林版分為兩章，南一版分為三章，但基本架構與國中相同：第一章對應國中的「史前文化與原住民文化」；第二章第一、二節對應國中的「國際競逐時期」；第二章第三節對應國中的「鄭氏統治時期」。第一章第一節因明示以「原住民」為敘寫重點，各版本都接近百分之百。比例居次的為荷西時期，最末則同樣為鄭氏時期。細部分析如下。

(1) 史前文化與原住民文化

101 課綱將此部分劃分為「考古發現與文獻記載」、「臺灣的原住民」兩個重點，故教科書也依此分節敘寫，國中也是採用同樣架構。在「考古發現與文獻記載」部分，三版本皆提到考古文化遺址與原住民族的關係，為國中小課本所無。在「臺灣原住民」部分，翰林版與南一版唯一未達「段以上」的頁面主要在敘述早期漢人文獻的記載，南一版還提到三國、隋朝（林能士，2017，頁 15）。三版本在此章節的描述皆會交代「原住民族」名稱的演變，以及社會、文化的介紹。

A. 名稱演變

國中三版本皆有簡略介紹名稱演變，但當高中需進行更細緻的描述時，許多問題就浮現出來，詳見表 3。

值得注意的是，南一版與翰林版所犯的錯誤，在國中版卻未出現，國中三版無論運用圖示或文字，皆可看出戰後被稱為山胞的主要為「高砂族」，唯在日治時期跳過延續清朝的部分，直接將日治時期的稱呼寫為「高砂族」與「平埔族」。不同教育階段教科書所出現的落差，一方面顯示由不同審查小組進行審查所可能造成的落差，一方面也可發現同一家出版社在不同教育階段教科書編寫的縱向資訊流通有所不足。

關於戰後名稱的變化，三版本皆提到 1994 年改稱為「原住民」及其後再改稱為「原住民族」一事，唯南一本在此處提到修憲，龍騰版則在社會運動部分提到（戴寶村，2017，頁 203），翰林版則未提及。

表 3 各版本關於名稱演變的敘寫問題

版本	敘寫內容	問題點
龍騰版	1923 年日本皇太子訪臺時，認為「蕃」字有歧視之意，後改稱為「高砂族」。	正式改稱為「高砂族」在 1935 年。
龍騰版	中華民國政府將高砂族改名高山族，又分平地與山地山胞。	「高山族」一詞在 1947 年已由臺灣省政府通報禁止使用（臺灣省政府民政廳，1947）。
南一版、翰林版	對日治時期的稱呼以「蕃族（高砂族）」與「平埔族」帶過。	在 1935 年以前，臺灣總督府還是沿用清代的稱呼。
南一版	1947 年，中華民國政府行政上將原住民稱為「山胞」，並依居住區域分為「平地山胞」、「山地山胞」。	忽略平埔族群在山胞登記過程中遭到忽視的狀況，使得真正進行登記且具有山胞身分的平埔族群極其有限（葉高華，2013）。

B. 社會、文化的介紹

在進入社會、文化的介紹前，三版本皆會提供「平埔族」與原住民族的分布圖，其中，南一版與翰林版分為「平埔族」與政府認定的原住民族兩張圖，龍騰版則將其合而為一。龍騰版在圖說表示：

彩色部分為目前經原住民族委員會認定之 16 族分布；淺灰色部分為歷史文獻曾記載之「平埔族」分布，噶瑪蘭族於 19 世紀從宜蘭遷徙至花東一帶。（戴寶村，2017，頁 13）。

但宜蘭與花東兩處的「噶瑪蘭族」皆用彩色標示，則與蘭陽平原的噶瑪蘭族仍在爭取恢復原住民身分有異（張議晨，2018）。南一版為三版中唯一說明目前大家所見的「平埔族」分布圖為「歷史文獻」。另外，本研究在請學者專家幫忙檢視教科書的過程也發現各版本繪製的分布圖皆有些許錯誤。

從分布區域到社會、文化的介紹，教科書也習慣分為「平埔族」與

「高山族」來進行說明。翰林版直接在標題中區隔為「平埔族」與「高山族」，龍騰版雖以「經濟生活」、「社會組織」等做劃分，但行文中還是會以「平埔族」與「高山族」來做區隔。南一版則打破兩者界線，在敘述時，皆以個別的族名進行描述。另外，在個別族群的介紹，除了一些明顯錯誤，例如，祭典時間、名稱或拼音寫錯、照片誤植等，還可看到以下幾種問題：

1. 敘述不夠精確。例如，翰林版將西拉雅的信仰稱為「拜壺」（吳學明，2017，頁19），但西拉雅族是拜壺中具有神聖力量的「向水」，而非容器本身，稱為「祀壺」會比較精確（王培欣，2009）。
2. 原住民族社會、文化是固定不變的。例如，龍騰版在經濟生活部分形容「原住民大都採行共享資源的公有制」（戴寶村，2017，頁14），但現在大部分皆已不是公有制。
3. 以漢人觀點評價原住民族文化。例如，龍騰版在社會組織部分形容，「平埔族及阿美族、卑南族是母系社會，……有明顯重女輕男傾向」（戴寶村，2017，頁14），現在則比較從「男女有別、社會分工的文化特色」來理解（參考原住民族委員會網站，<https://www.cip.gov.tw/zh-tw/tribe/grid-list/DBADF0287998968BD0636733C6861689/info.html?cumid=8F19BF08AE220D65>）。

（2）國際競逐時期

101課綱將此部分劃分為「大航海時期」與「荷西治臺」兩大重點。在大航海時期，相較國中概略性的介紹，高中教科書有比較具體的人事物，除了國中會提到的顏思齊與鄭芝龍，多了豐臣秀吉與德川家康等。在「荷西治臺」部分，因課綱規定要寫「濱田彌兵衛事件」、「麻荳事件」與「郭懷一事件」，故三版本教科書對此皆有著墨。「郭懷一事件」在國中課本已有提及，其中南一版更提到荷蘭人動員原住民族參戰。高

中部分，翰林版與南一版皆有提到動員原住民族一事，龍騰版則無。「麻荳事件」為荷蘭統治下重要的原住民族反抗事件，國小雖有版本略為提及，卻無具體事例，國中主要關注漢人的反抗，至高中因課綱載明，故原住民族對於荷蘭統治的回應有了具體事證。「濱田彌兵衛」雖是日本人所發動的，跟原住民族亦有關聯（中村孝志，2001，頁 220），三版本卻未提及。

另外，三版本在行文中還出現「部落」、「村社」、「番社」等名詞混用的問題，例如，龍騰版同時出現這三個詞彙（戴寶村，2017，頁 26-27）。這些詞彙的使用可以看到不同時期學術研究或歷史發展的痕跡，例如：吳密察在 1994 年的翻譯中村孝志著作時，採用「番社」一詞（中村孝志，1994），詹素娟（2008）發表的著作中使用「村社」一詞，而「部落」一詞首先在 1994 年進入教育部公布的課程標準，其後在《原住民族基本法》制定過程中，「參酌美國印地安原住民案例及臺灣原住民族傳統文化習俗，加諸行政認定程序結合而成」，成為具有法律定義的名詞（行政院，2003）。如何在不同時期使用適切，且學生易於瞭解的詞彙進行原住民族相關內容的敘寫，又不致引起時空錯亂、以偏概全的狀況，為本次檢視教科書的重要課題之一。

（3）鄭氏統治時期

有別於國小三版本皆未提及，國中僅一個版本談及原住民族，高中三版本除了「教化」的面向，還可看到因為土地拓墾所引發的原住民族反抗行動，以及大肚王所率領的沙轆社差點慘遭滅族的故事。不過，就整體比重而言，仍相當不足，在南一版，10 頁關於「鄭式統治時期」的描述，僅有 1 頁提到原住民族，其他兩個版本雖有 3 頁提及，但關於原住民族領地遭侵奪或原住民族遭鎮壓、滅族的描述約僅一至二段的文字。

2. 第二篇

第二篇為「清朝統治時期」，101 普高課綱將其劃分為「開港以前政治經濟的發展」、「開港以前社會文化的發展」與「開港以後的變遷」

等三個主題。整體來看，以「開港以後的變遷」提到原住民族的頁面比例最高，「開港通商以前政治經濟的發展」居次，最低的則為「開港以前社會文化的發展」。以下分就這三個主題進行分析。

(1) 開港以前政治經濟的發展

三版本的敘寫重點與國中相同，都著重「畫界封山」、「土地開墾」與「水利設施」三個部分。

在「畫界封山」部分，翰林版的內容大致與國中相同，只增加熟番守隘的附圖。南一版的文字則比國中還少，只說明：「為避免漢人入山為亂及番漢衝突，清廷劃定『番界』，實施封山，採漢『番』隔離的政策」（林能士，2017，頁49）。龍騰版對「番界」的發展則有較完整的敘述，包括朱一貴事件後的立石設界、乾隆後期僱請「熟番」為隘丁，防守「生番」出草等。另外，龍騰版還提到因隘丁距離養膳地過遠，屯番制無法保障「原住民社」不被漢人侵墾，「原住民」的地權大量流失，以及漢人侵墾奪鹿場與「平埔族」漢化等（戴寶村，2017，頁51-52）。

在「土地開墾」部分，相較於國中只有一段文字敘述，高中部分三版本皆有3~4頁討論，包括墾佃制度、開墾地區、拓墾與地名等。

在「水利設施」部分，相較國中僅有翰林版在「課後閱讀」提到瑠公圳也有原漢合作，高中三版對於貓霧揀圳與瑠公圳中的原漢合作皆有描述。唯論述方向還是偏向正向，國小翰林版在「家鄉開發的故事」所提到貓霧揀圳合作開墾過程中的不公平問題，則未被提起。

(2) 開港以前社會文化的發展

相較國中在此部分對原住民族的敘述相當不足，高中因101課綱明示要討論通婚、原漢衝突等，三版本皆有所著墨，其中龍騰版更有8頁提到原住民族。但若以「段以上」來看，則三版本皆為3頁，比例在15~17%間。這三頁的重點基本上為原漢關係，內容包括大甲西社事件、「平埔族」的漢化與遷徙等。在民變與械鬥部分，還是漢人主場，僅有

龍騰版在朱一貴事件提到其後「立石劃界作為原、漢界址」（戴寶村，2017，頁 66），雖是三版中唯一提到原住民族者，但也是重複其在「畫界封山」已提到的內容。

本主題還有一個重點為社會文化的發展，其中翰林版還是停留在番社社學（吳學明，2017，頁 77）。龍騰版在番社社學之外，將「原住民出草」作為崇信原鄉神明所組成的地緣團體的緣由之一（吳學明，2017，頁 82）。南一版未提番社社學，但在漢人的庶民文化部分談到「受原住民文化影響，檳榔成為常見和待客必備的食物」（林能士，2017，頁 71）。

（3）開港以後的變遷

在此一主題，除國中提到的牡丹社事件外，因課綱提到「羅妹號事件」，三版皆有所著墨，龍騰版還提到「大南澳侵墾事件」（戴寶村，2017，頁 86）。關於「牡丹社事件」，雖原住民族為戰爭主體，但在敘述上仍看不到原住民族與日本交涉或打仗的過程。再者，國中康軒版談及琉球船員「因語言不通」、「誤解」而遭到殺害等文字敘述（吳進喜等人，2017，頁 122），在高中版也看不到。

「開山撫番」仍為此一部分重點，雖國、高中都會提到原漢衝突增加或原住民族的反抗，但仍缺乏具體事例。由於課綱關切「生態環境的改變」，在談及樟腦與茶葉對生態的影響時，也會連帶提及對於原住民族的影響。在社會文化變遷部分，三版本皆簡單提及傳教士進入原住民族部落傳教。龍騰版另有兩個段落處理「平埔族」日益漢化及原住民族被迫歸順之事（戴寶村，2017，頁 102）。

3. 第三篇

第三篇為「日本統治時期」，101 課綱劃分為「殖民統治前期政治經濟的發展」、「殖民統治下的社會文化變遷」與「戰爭時期的臺灣」等三個主題。整體觀之，三版本在政治經濟發展部分雖仍有兩成以上的

頁面提到原住民族，但「段以上」的比例已大為下降，僅有南一版還超過 10%。

在政治經濟發展部分，理蕃政策與霧社事件爲此一部分重點。相較國中只關注霧社事件，翰林版與龍騰版提到「太魯閣事件」，南一版提到「北埔事件」。不過，在翰林版與龍騰版還是把 1930 年發生的「霧社事件」當作原住民族抗日的終點，忽視在此之後仍有相關事件。在理蕃政策部分，三版本皆提到隘勇線與武力壓迫原住民族歸順，南一版還提到「集團移住」（林能士，2017，頁 106）。另外，翰林版與龍騰版將 1906 年第五任總督佐久間馬太上任當作原住民族抗日的起點，則忽視 1902 年爆發的「南庄事件」對於隘勇線制度的影響（鄭安晞，2012，頁 137）。

就課綱而言，基礎建設爲本主題重點，三版本雖提到原住民族，但大都是點綴式帶過，例如，翰林版提到「蕃族舊慣」調查（吳學明，2017，頁 121）、龍騰版在鐵路建設部分附上一張 1926 年印有「原住民」圖騰的花東鐵路通車紀念戳圖片（戴寶村，2017，頁 117）。南一版有比較具體的描述，例如，在戶口調查處提到首次調查不包括「蕃地」的「生蕃數」，以及日治時期「原住民」所占人口比例呈下降趨勢（林能士，2017，頁 111）。教育部分，翰林版仍只有蕃童教育所與角板山的附圖（吳學明，2017，頁 126）；龍騰版使用「蕃人公學校」的名稱，沒有再使用角板山的附圖，另加了一句 1944 年「原住民」就學率的描述（戴寶村，2017，頁 122-123）；南一版則描述：

臺灣總督府另設四年制蕃童教育所或蕃人公學校，教育原住民學童，其課程、教科書內容和公學校並不同。（林能士，2017，頁 117）

對於到底是「蕃童教育所」還是「蕃童公學校」，從國小課本到高中課本一直都有混雜不清的情況。其實兩者皆有，在這三版教科書中，僅有南一版在國、高中教科書有較清楚的陳述。

在社會文化變遷部分，三個版本皆只有一頁提到原住民族。翰林版與龍騰版都是跟原住民有關的畫，但未說明畫家為何選擇與原住民有關的題材。南一版則談及日治時期的臺灣研究時，帶到原住民族（林能士，2017，頁 144）。

「戰爭時期的臺灣」為高中階段特別提出的主題，龍騰版在此部分共有 7 頁提到原住民族，「段以上」也有 2 頁。翰林版則只有 2 頁，但都是「段以上」的內容。南一版則只有一頁，但僅有一句話，講述高砂特別志願軍與高砂義勇隊（林能士，2017，頁 145）。翰林版還提到「莎韻之鐘」（吳學明，2017，頁 162）。龍騰版同樣提到這兩個事件，但對於「高砂義勇隊」有一小節進行描述（戴寶村，2017，頁 155）。另外，龍騰版還在「研究與討論」提供東華大學童春發教授的經驗，呈現其「彩虹式」的多元歷史文化背景（戴寶村，2017，頁 158）。

4. 第四篇

第四篇為「中華民國時期」，101 課綱劃分為「從戒嚴到解嚴」、「經濟發展與挑戰」、「社會變遷」與「文化發展」四個主題。翰林版與龍騰版都是分為三個章節，重點分別為從戒嚴到解嚴、經濟發展與社會變遷，以及教育文化發展，南一版則分為四個章節。本研究採用翰林版與龍騰版的架構，進行統計。根據統計結果，三版本在「從戒嚴到解嚴」皆未提到原住民族。在「文化發展」部分雖有提到原住民族，但以「段以上」計則為 0。經濟發展與社會變遷狀況比較好，翰林版還有 3 頁達「段以上」標準，龍騰版與南一版則有 1 頁。

在經濟發展與社會變遷部分，敘寫的重點與國中一樣為「原住民族權利運動」，翰林版提到 1984 年臺灣原住民權利促進會的成立及還我土地運動，另外在「從抑制方言到推動母語教學」部分提到語言流失問題（吳學明，2017，頁 197）。龍騰版著重正名運動（戴寶村，2017，頁 203）與達悟族的反核廢料抗爭（戴寶村，2017，頁 206），在年表則提到還我土地運動、山胞更改為原住民，與原住民族電視臺成立等（戴

寶村，2017，頁 200-201）。南一版提到還我姓名、還我土地等訴求，以及原住民委員會的成立（戴寶村，2017，頁 190-191）。

在文化發展部分，母語教育與鄉土教育是一個重點，但就如母語教育涵蓋不同族群，在高中臺灣史教科書的最後一章，原住民族語言或文化也被視為臺灣多元文化的一部分，多與其他族群文化並列呈現，而未特別介紹。翰林版提到「部落大學」為少數例外，但文中敘述「以保障居住地離都市較遠的原住民族」則無法涵蓋都會區創辦的部落大學（吳學明，2017，頁 211）。

伍、問題與討論

課綱影響教科書書寫，以下從「課綱結構影響教科書中的原住民族書寫」、「學科特性影響相關詞彙的使用」，以及「未來教科書的原住民族書寫」等三個面向，綜整上述研究成果，進行分析與討論，並對未來教科書中的原住民族書寫提出建議。

一、課綱結構影響教科書中的原住民族書寫

從 1993 年「原住民」一詞首度出現在社會領域課綱以來，原住民族相關課題主要都擺在歷史科。反映在教科書書寫，無論在哪個教育階段，都是以歷史教科書為主要載體，在地理、公民與社會科教科書通常以案例方式呈現，並非敘述的主體。而在歷史科，課綱與原住民族有關的內容主要集中在「早期臺灣」（以高中的四個分期為基礎進行比較），其次為「清朝統治時期」，故到「日本統治時期」、「中華民國時期」，教科書中的原住民族內容大幅減少，甚至只成為臺灣多元文化的一部分，無具體描述。再者，由於國中與高中的臺灣史架構極為一致，小學教科書編寫又依循國中的架構進行敘寫，故三個教育階段，教科書的原住民族書寫重點相當一致，僅在高中教育階段，因為歷史科課綱對於原住民族有更多具體描述，故較國中小教科書，有更多事件呈現。

如再細究各個時期的原住民族書寫，在「早期臺灣」，因課綱在「鄭氏統治時期」沒有提到原住民族，故有關原住民族的書寫也最少，在國小部分，三個版本皆未提到。國中僅有一個版本提到，但從統治者或外來者的角度來敘寫。高中三版本雖有提到原住民族反抗或遭鎮壓、滅族的事件，但就整體比重來看，仍相當不足。

在「清朝統治時期」，因課綱在政治、經濟、社會、文化皆提到原住民族，故各個面向皆會提及。然而，分布的廣度不一定等同深度，在有限篇幅下，正文以外的區塊（如：課後閱讀、研究與討論等），反而比較能夠提供深入的討論。再者，有時國小版的描述與討論亦有超越國、高中版的狀況出現。例如，在「水利設施」部分，高中三版本皆會提到原漢合作，但都偏向正向敘述，唯有國小翰林版在四上「家鄉開發的故事」提到「割地換水」是對原住民族較不公平的方式（胡應銘，2017b，頁 41）。

在「日本統治時期」，課綱主要在「殖民統治前期政治經濟發展」與「戰爭期的臺灣社會」提到原住民族，故在這兩部分比較有談及原住民族，在「殖民統治下的社會文化變遷」，高中三版本皆僅有一頁提及，但都只是單詞或單句。

在「當代臺灣」，國中課綱提到「社會運動與原住民社會的演變」，而高中課綱則是在「社會變遷」提到「族群」結構，在「文化發展」提到臺灣多元文化的發展，但未敘明原住民族，在政治、經濟則是完全沒有提及相關詞彙。反映在教科書上，無論在哪個教育階段，「當代臺灣」所提到的原住民族比重皆居各時期之末。在政治層面完全沒有提及，在文化層面則為臺灣多元文化的一部分，而未多加描述。

社會領域三科無論是在課綱或是教科書，有關原住民族的書寫皆集中於歷史科，且愈到當代占比愈低，故容易留給學生原住民族一直停留在過去，停滯沒有發展的印象。

二、學科特性影響相關詞彙的使用

2012年8月16日，行政院原住民族委員會曾行文給國家教育研究院，針對國家教育研究院詢問「臺灣原住民分為高山族與平埔族」等類似敘述之疑義，當時原住民族委員會回覆：

就現行法律而言，具有法律上之原住民身分，係區分為「山地原住民」及「平地原住民」兩類，所謂「臺灣原住民可分為原住民族與平埔族」或「臺灣原住民分為高山族與平埔族」等論述，誠與現行法令不符，敬請貴院審慎研處。

而在反微調課綱運動期間，從「原住民」修改為「原住民族」所引發的平埔族群「被」消失的論爭，亦是從歷史教科書相關內容的敘寫必須依照《原住民族基本法》的規範而來。

根據本研究分析結果，雖採不採用「原住民族」一詞，並不會造成歷史上的平埔族群「被」消失。但在國小、國中小教育階段，對平埔族群的敘寫的確相當有限，以國小為例，三版本在講完早期劃分為「平埔族」與「高山族」後，對於早先學者歸類於平埔族的族群就沒有相關敘述。這與十二年國教社會領綱修過程中，原住民族學者專家期望加強對平埔族群的討論是有一定的落差（國家教育研究院，2016）。另外，諮詢會議也關切清朝以前尚未被納入統治的原住民族生活樣態（國家教育研究院，2017c）。十二年國教社會領綱在研修過程中，亦參考諮詢會議意見，在國中歷史科的「清帝國時期的臺灣」主題強調「帝國體制內外原住民族（包括平埔族群）社會、文化的動態」，如還是以「原住民族」進行敘述，忽略各時期政權並非全然控制所有原住民族族群，對於不同歸順程度的原住民族亦採取不同政策，可能反讓歷史的真實面貌無法呈現。另外，在本研究檢視各版本教科書時，也發現以統稱來進行描述反可能造成以偏概全的現象，例如，以「賽德克人發動的霧社事

件」為題來進行描述可能讓學生誤以為所有「賽德克人」皆參與此事件。再者，以現在之族名來描述過去，亦可能限縮學生從當時的時空脈絡理解該事件的可能性。故本研究建議，相關名詞的使用應考量學科特性，給予適度的彈性。

三、未來教科書的原住民族書寫

十二年國教社會領綱在研修期間曾多次邀請具原住民身分之學者專家參與諮詢會議，針對草案內容提供意見，其中有三場聚焦於原住民族議題。另在完成草案公聽會後，又與原轉會合作，舉辦三場諮詢會議。而課審會審議課綱期間，對於原住民族議題如何在課綱呈現也十分關注。故以下結合諮詢會議、課審會，以及相關研究，針對未來教科書的原住民族書寫提供建議。

原住民族教育可以多元途徑來進行，一個是以原鄉或原住民族為主的課程架構，例如，有學者專家建議，原住民重點學校如果全部採用主流社會所制定的課程內容，對於原住民族的族群認同無法有改善空間，建議原住民族的教育在時數和教育內容應有雙軌的結構性區分空間，使其能達到雙重認同（國家教育研究院，2017b）。

另一個途徑是以全國國民為主體，作為國民教育一環的課程架構。就國民教育下的社會領域原住民族教育而言，最基本的就是量的提升，如同社會領綱召集人張茂桂所述「國民教育不應該讓原住民有被排除在外的感受」（國家教育研究院，2017a）。以歷史而言，如以時序作為劃分，希望在每個時期都能有原住民族相關內容。故無論是歷史科自行舉辦的諮詢會議，或公聽會，與會的原住民皆相當關注，原住民族的歷史是否在哪個環節被遺漏掉了。而修改後的歷史科學習內容，在國中階段，每個時期都有一個條目討論原住民族，尤其在「當代臺灣」增加「國家政策下的原住民族」，突破過去在課綱層級愈到當代愈看不到原住民族的現象。而在課審會審議社會領綱草案期間，具原住民身分的陳張培倫委員更針對整體課綱文本進行檢視，在可納入原住民族議題的部分皆

逐一提供建議，因此最後審議通過的課綱，從國小社會開始，到歷史、地理、公民與社會科，有關原住民族的學習內容皆有所提升（教育部，2018）。其中當代臺灣原住民族權利訴求所涉及的常見重要概念或政策，幾乎都明列於課綱，包括族群平等權利與制度、平埔族群議題、部落／原住民族的集體權利能力等（陳張培倫，2020）。

比「量」更重要的就是原住民族主體觀點的呈現，例如，諮詢會議中，與會成員提到：

關於移墾與開發土地的內容，應採並陳的描述而不是以漢人開發觀點來談，如開山撫番，對原住民極為不尊重。（國家教育研究院，2016）

若僅以臺灣原住民的相關描繪比例相對增加，以作為臺灣迎向多元文化社會的目標，這樣理念不足取。……臺灣原住民文化的多元、差異的文化生活經驗，我們建議應在課綱架構運用更多具體個案呈現原住民如何從自我主體觀點看世界，進而逐漸成為公民、世界公民一份子的過程。（國家教育研究院，2017c）

十二年國教社會領綱增加許多原住民族的內容，也期望展現原住民族的主體觀點。然而，本研究結果顯示，縱使部分與原住民族相關的學習內容早已納入課綱，在教科書敘寫上仍出現許多錯誤。再者，十二年國教社會領綱更期望能兼顧不同地區、族群特色，給予教學現場發展彈性，故在課綱中儘量不具體指陳那些事件或課題必須加以討論。另外，也在課綱中規劃不同形式的探究活動，例如，歷史的歷史考察、地理的問題探究、公民與社會科的延伸探究等，希望教師可因地制宜，引導學生進行更深入的學習。惟這些設計要能實踐，需要現場教師具備足夠的知識基礎。針對相關問題，參與國家教育研究院十二年國教教科書原住民族相關內容檢視工作的陳張培倫委員建議，可從「師資職前教育制度

的再檢視」、「系統性地推動各級學校教師認識課綱原住民族學習內容」，以及「編制參考教案及補充教材」著手，而原住民族委員會近幾年也在推動「建構原住民族教育文化知識體系中長程計畫」。期望透過相關計畫的推動，降低新課綱對教學現場的挑戰，讓未來世代：

更能跨越族群藩籬，了解彼此，以更尊重的態度面對彼此的文化差異，以更理性的思維討論原住民族議題。（陳張培倫，2020，頁 17-18）

陸、結論

隨著 1980 年代臺灣意識的崛起以及原住民族運動的發展，原住民族議題日益受到關注。然而，相較於原住民族入憲、《原住民族基本法》等相關法令規章的建置，課綱與教科書關於原住民族書寫並未能立即跟上腳步。即使課綱與教科書已經逐漸改變開發史觀或漢人爲主的敘事觀點，且在九年一貫課綱已期待學生能夠「比較人們因時代、處境、角色的不同，所做歷史解釋的多元性」，但能彰顯原住民族主體性的敘事內容仍相當不足。課綱影響教科書書寫，使得原住民族相關內容過於集中某些時期與主題，且教科書大多僅是被動接受課綱所建議的原住民族素材，敘寫內容鮮少超出課綱建議，故透過教科書所能習得的原住民族知識相當片面與局限。此外，教科書亦未能完全掌握課綱所提示的原住民族知識，既有的研究成果在許多部分未能精確被闡述。而學科特性也影響相關詞彙的使用，如過度強調以現在之名稱來描述過去，可能限縮學生理解相關事件的可能性。

十二年國教社會領綱嘗試調和過去與現在，以及不同學門間的衝突，在歷史科提出期望能夠涵蓋歷史事實與現代法律規範的「原住民族」與「原住民」定義，並在歷史、地理、公民與社會科提供相關指引，讓原住民族議題不再局限某些時期與主題。課綱提供原住民族教育開展

的基地，但如何落實在教科書編寫與教學上還有待持續關切。本文因寫作時間較早，僅能針對 108 課綱實施前的最後一版社會領域教科書進行檢視並歸納整理相關問題，後續研究者可在此基礎上，檢視十二年國教社會領域教科書的原住民族書寫，促進教科書編寫的持續精進與改善。

致謝

本文為國家教育研究院院內研究計畫「社會領域課程綱要及教科書中的原住民族書寫之研究」(NAER-107-12-A-2-09-00-1-14)之研究成果，感謝匿名審查人提供許多寶貴意見，讓本文更具可讀性。

教科書參考書目

- 王秋原（主編）（2017）。普通高級中學地理（六版，第一冊，一上）。南一。
[Wang, C.-Y. (Ed.) (2017). *General high school geography* (6th ed., Vol. 1, 1st grade 1st semester). Nan I.]
- 王秋原（主編）（2018）。普通高級中學地理（四版，第四冊，二下）。南一。
[Wang, C.-Y. (Ed.) (2018). *General high school geography* (4th ed., Vol. 4, 2nd grade 2nd semester). Nan I.]
- 王秋原、張伯宇、周惠民、洪泉湖（主編）（2017）。國民中學社會（四版，第一冊，一上）。南一。
[Wang, C.-Y., Chang, B.-Y., Chou, H.-M., & Hong, C.-H. (Eds.) (2017). *Junior high school social studies* (4th ed., Vol. 1, 1st grade 1st semester). Nan I.]
- 王秋原、張伯宇、周惠民、洪泉湖（主編）（2018）。國民中學社會（四版，第二冊，一下）。南一。
[Wang, C.-Y., Chang, B.-Y., Chou, H.-M., & Hong, C.-H. (Eds.) (2018). *Junior high school social studies* (4th ed., Vol. 2, 1st grade 2nd semester). Nan I.]
- 吳進喜、吳文星、陳素秋、陳惠珠、黃麗美（主編）（2017）。國民中學社會（五版，第一冊，一上）。康軒。
[Wu, G.-S., Wu, W.-S., Chen, S.-C., Chen, H.-G., & Hung, L.-M. (Eds.) (2017). *Junior high school social studies* (5th ed., Vol. 1, 1st grade 1st semester). Kang Hsuan.]
- 吳進喜、吳文星、陳素秋、陳惠珠、黃麗美（主編）（2018）。國民中學社會（四版，第二冊，一下）。康軒。
[Wu, G.-S., Wu, W.-S., Chen, S.-C., Chen, H.-G., & Hung, L.-M. (Eds.) (2017). *Junior high*

- school social studies* (4th ed., Vol. 2, 1st grade 2nd semester). Kang Hsuan.]
- 吳學明（主編）（2017）。普通高級中學歷史（五版，第一冊，一上）。翰林。
[Wu, S.-M. (Ed.) (2017). *General high school history* (5th ed., Vol. 1, 1st grade 1st semester). Hanlin.]
- 李酉潭（主編）（2017）。普通高級中學公民與社會（六版，第一冊，一上）。翰林。
[Lee, Y.-T. (Ed.) (2017). *General high school civics and society* (6th ed., Vol. 1, 1st grade 1st semester). Hanlin.]
- 林有土（主編）（2017）。普通高級中學公民與社會（六版，第一冊，一上）。龍騰。
[Lin, Y.-T. (Ed.) (2017). *General high school civics and society* (6th ed., Vol. 1, 1st grade 1st semester). Longteng.]
- 林能士（主編）（2017）。普通高級中學歷史（五版，第一冊，一上）。南一。
[Lin, N.-T. (Ed.) (2017). *General high school history* (5th ed., Vol. 1, 1st grade 1st semester). Nan I.]
- 林能士、賴進貴（主編）（2017）。國民中學社會（四版，第一冊，一上）。翰林。
[Lin, N.-T., & Lai, C.-G. (Eds.) (2017). *Junior high school social studies* (4th ed., Vol. 1, 1st grade 1st semester). Hanlin.]
- 林能士、賴進貴（主編）（2018）。國民中學社會（四版，第二冊，一下）。翰林。
[Lin, N.-T., & Lai, C.-G. (Eds.) (2018). *Junior high school social studies* (4th ed., Vol. 2, 1st grade 2nd semester). Hanlin.]
- 姜添輝（主編）（2017a）。國民小學社會（四版，第一冊，三上）。南一。
[Chiang, T.-H. (Ed.) (2017a). *Elementary school social studies* (4th ed., Vol. 1, 3rd grade 1st semester). Nan I.]
- 姜添輝（主編）（2017b）。國民小學社會（三版，第三冊，四上）。南一。
[Chiang, T.-H. (Ed.) (2017b). *Elementary school social studies* (3rd ed., Vol. 3, 4th grade 1st semester). Nan I.]
- 姜添輝（主編）（2017c）。國民小學社會（再版，第七冊，六上）。南一。
[Chiang, T.-H. (Ed.) (2017c). *Elementary school social studies* (2nd ed., Vol. 7, 6th grade 1st semester). Nan I.]
- 姜添輝（主編）（2018a）。國民小學社會（四版，第二冊，三下）。南一。
[Chiang, T.-H. (Ed.) (2018a). *Elementary school social studies* (4th ed., Vol. 2, 3rd grade 2nd semester). Nan I.]
- 姜添輝（主編）（2018b）。國民小學社會（三版，第四冊，四下）。南一。
[Chiang, T.-H. (Ed.) (2018b). *Elementary school social studies* (3rd ed., Vol. 4, 4th grade 2nd semester). Nan I.]
- 姜添輝（主編）（2018c）。國民小學社會（再版，第八冊，六下）。南一。

- [Chiang, T.-H. (Ed.) (2018c). *Elementary school social studies* (2nd ed., Vol. 8, 6th grade 2nd semester). Nan I.]
施添福（主編）（2017a）。國民小學社會（四版，第一冊，三上）。康軒。
[Shi, T.-F. (Ed.) (2017a). *Elementary school social studies* (4th ed., Vol. 1, 3rd grade 1st semester). Kang Hsuan.]
施添福（主編）（2017b）。國民小學社會（三版，第三冊，四上）。康軒。
[Shi, T.-F. (Ed.) (2017b). *Elementary school social studies* (3rd ed., Vol. 3, 4th grade 1st semester). Kang Hsuan.]
施添福（主編）（2017c）。國民小學社會（三版，第五冊，五上）。康軒。
[Shi, T.-F. (Ed.) (2017c). *Elementary school social studies* (3rd ed., Vol. 5, 5th grade 1st semester). Kang Hsuan.]
施添福（主編）（2017d）。國民小學社會（再版，第七冊，六上）。康軒。
[Shi, T.-F. (Ed.) (2017d). *Elementary school social studies* (2nd ed., Vol. 7, 6th grade 1st semester). Kang Hsuan.]
施添福（主編）（2018a）。國民小學社會（四版，第二冊，三下）。康軒。
[Shi, T.-F. (Ed.) (2018a). *Elementary school social studies* (4th ed., Vol. 2, 3rd grade 2nd semester). Kang Hsuan.]
施添福（主編）（2018b）。國民小學社會（三版，第四冊，四下）。康軒。
[Shi, T.-F. (Ed.) (2018b). *Elementary school social studies* (3rd ed., Vol. 4, 4th grade 2nd semester). Kang Hsuan.]
施添福（主編）（2018c）。國民小學社會（三版，第六冊，五下）。康軒。
[Shi, T.-F. (Ed.) (2018c). *Elementary school social studies* (3rd ed., Vol. 6, 5th grade 2nd semester). Kang Hsuan.]
施添福（主編）（2018d）。國民小學社會（再版，第八冊，六下）。康軒。
[Shi, T.-F. (Ed.) (2018d). *Elementary school social studies* (2nd ed., Vol. 8, 6th grade 2nd semester). Kang Hsuan.]
胡應銘（主編）（2017a）。國民小學社會（四版，第一冊，三上）。翰林。
[Hu, Y.-M. (Ed.) (2017a). *Elementary school social studies* (4th ed., Vol. 1, 3rd grade 1st semester). Hanlin.]
胡應銘（主編）（2017b）。國民小學社會（三版，第三冊，四上）。翰林。
[Hu, Y.-M. (Ed.) (2017b). *Elementary school social studies* (3rd ed., Vol. 3, 4th grade 1st semester). Hanlin.]
胡應銘（主編）（2018a）。國民小學社會（四版，第二冊，三下）。翰林。
[Hu, Y.-M. (Ed.) (2018a). *Elementary school social studies* (4th ed., Vol. 2, 3rd grade 2nd semester). Hanlin.]
胡應銘（主編）（2018b）。國民小學社會（三版，第四冊，四下）。翰林。
[Hu, Y.-M. (Ed.) (2018b). *Elementary school social studies* (3rd ed., Vol. 4, 4th grade 2nd semester). Hanlin.]

Hanlin.]

張益仁（主編）（2017a）。國民小學社會（三版，第五冊，五上）。翰林。

[Chang, Y.-R. (Ed.) (2017a). *Elementary school social studies* (3rd ed., Vol. 5, 5th grade 1st semester). Hanlin.]

張益仁（主編）（2017b）。國民小學社會（再版，第七冊，六上）。翰林。

[Chang, Y.-R. (Ed.) (2017b). *Elementary school social studies* (2nd ed., Vol. 7, 6th grade 1st semester). Hanlin.]

張益仁（主編）（2018a）。國民小學社會（三版，第六冊，五下）。翰林。

[Chang, Y.-R. (Ed.) (2018a). *Elementary school social studies* (3rd ed., Vol. 6, 5th grade 2nd semester). Hanlin.]

張益仁（主編）（2018b）。國民小學社會（再版，第八冊，六下）。翰林。

[Chang, Y.-R. (Ed.) (2018b). *Elementary school social studies* (2nd ed., Vol. 8, 6th grade 2nd semester). Hanlin.]

陳國川、翁國盈、吳進喜、吳育臻、施雅軒（主編）（2017）。普通高級中學地理（六版，第四冊，二下）。龍騰。

[Chen, G.-C., Wong, G.-Y., Wu, C.-S., Wu, Y.-C., & Shi, Y.-S. (Eds.) (2017). *General high school geography* (6th ed., Vol. 4, 2nd grade 2nd semester). Longteng.]

陳國川、翁國盈、吳進喜、吳育臻、施雅軒、林聖欽（主編）（2017）。普通高級中學地理（七版，第一冊，一上）。龍騰。

[Chen, G.-C., Wong, G.-Y., Wu, C.-S., Wu, Y.-C., Shi, Y.-S., & Lin, S.-C. (Eds.) (2017). *General high school geography* (7th ed., Vol. 1, 1st grade 1st semester). Longteng.]

湯維玲（主編）（2017）。國民小學社會（初版，第五冊乙版，五上）。南一。
[Tung, W.-L. (Ed.) (2017). *Elementary school social studies* (1st ed., Vol. 5, B version, 5th grade 1st semester). Nan I.]

湯維玲（主編）（2018）。國民小學社會（初版，第六冊乙版，五下）。南一。
[Tung, W.-L. (Ed.) (2018). *Elementary school social studies* (1st ed., Vol. 6, B version, 5th grade 2nd semester). Nan I.]

鄧毓浩（主編）（2017）。普通高級中學公民與社會（五版，第一冊，一上）。南一。

[Deng, W.-H. (Ed.) (2017). *General high school civics and society* (5th ed., Vol. 1, 1st grade 1st semester). Nan I.]

賴進貴（主編）（2017）。普通高級中學地理（六版，第一冊，一上）。翰林。

[Lai, C.-G. (Ed.) (2017). *General high school geography* (6th ed., Vol. 1, 1st grade 1st semester). Hanlin.]

賴進貴（主編）（2018）。普通高級中學地理（五版，第四冊，二下）。翰林。

[Lai, C.-G. (Ed.) (2017). *General high school geography* (5th ed., Vol. 4, 2nd grade 2nd semester). Hanlin.]

戴寶村（主編）（2017）。普通高級中學歷史（五版，第一冊，一上）。龍騰。
[Dai, D.-C. (Ed.) (2017). *General high school history* (5th ed., Vol. 1, 1st grade 1st semester).
Longteng.]

參考文獻

- Tanivu/kuljius (2015, 8月17日)。原視、政大檢視課綱，挑出原民史錯誤。臺灣原住民族資訊資源網。http://www.tipp.org.tw/news_article.asp?F_ID=65375&FT_No=1
- [Tanivu/kuljius (2015, August 17). *Original TV, National Chengchi University review curriculum guidelines and pick out mistakes in aboriginal history*. Taiwan's Indigenous People Portal. http://www.tipp.org.tw/news_article.asp?F_ID=65375&FT_No=1]
- 中村孝志（1994）。荷蘭時代的臺灣番社戶口表（吳密察、許賢謠譯）。臺灣風物，44（1），197-234。
- [Takashi, N. (1994). Account list of Taiwan fan-she in the Dutch era (M.-C. Wu & S.-Y. Hsu, Trans.). *The Taiwan Folkways*, 44(1), 197-234.]
- 中村孝志（2001）。圍繞臺灣的日蘭關係——濱田彌兵衛的荷蘭人攻擊（許賢謠譯）。載於村上直次郎（主編），荷蘭時代臺灣史論文集（頁205-230）。佛光。
- [Takashi, N. (2001). Japanese-Dutch relations around Taiwan: Hamada Yahei's Dutch attack (S.-Y. Hsu, Trans.). In M. Naojirō (Ed.), *Essays on the history of Taiwan in the Dutch era* (pp.205-230). Fo Guang.]
- 王文科、王智弘（2012）。教育研究法。五南。
- [Wang, W.-K., & Wang, C.-H. (2012). *Educational research methods*. Wu-Nan.]
- 王甫昌（2001）。民族想像、族群意識與歷史——《認識臺灣》教科書爭議風波的內容與脈絡分析。臺灣史研究，8（2），145-208。
- [Wang, F.-C. (2001). National imagination, ethnic consciousness, and history: Content and context analyses of the “getting to know Taiwan” textbook disputes. *Taiwan Historical Research*, 8(2), 145-208.]
- 王培欣（2009，9月9日）。西拉雅族祀壺。臺灣大百科全書。2019年7月18日，取自 <http://nrch.culture.tw/twpedia.aspx?id=11066>
- [Wang, S.-P. (2009, September 9). *Siraya sacrificial pot*. Encyclopedia of Taiwan. Retrieved July 18, 2019, from <http://nrch.culture.tw/twpedia.aspx?id=11066>]
- 立法院公報處（2003）。立法院第五屆第四會期教育文化委員會第四次會議紀錄。立法院公報，92（45），293-389。
- [Legislature Yuan Gazette. (2003). Minutes of the 4th meeting of the education and culture

- committee of the fourth session of the fifth session of the legislative. *Yuan Legislature Yuan Gazette*, 92(45), 293-389.]
- 行政院（2003，6月16日）。行政院函請審議「原住民族發展法草案」案。
<https://lis.ly.gov.tw/lgcgi/lgmeetimage?cfcacfcfcfdcfcec5c7c6d2cecfce>
[Executive Yuan. (2003, June 16). *The Executive Yuan has written to consider the draft aboriginal development law*. <https://lis.ly.gov.tw/lgcgi/lgmeetimage?cfcacfcfcfdcfcec5c7c6d2cecfce>]
- 呂枝益（2000）。國小社會科教科書中原住民內涵之分析研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學教育研究所。
- [Lue, J.-Y., (2000). *The study of analyzing the aboriginal content in the elementary social studies textbooks* (Unpublished master's thesis). Graduate Institute of Education, National Taiwan Normal University.]
- 施正鋒（2015，8月6日）。「反課綱」不要誤傷原住民族。臺灣法律網。
<https://www.lawtw.com/archives/430018>
- [Shih, C.-F. (2015, August 6). "Anti-syllabus" do not injure indigenous peoples by mistake. LawTW. <https://www.lawtw.com/archives/430018>]
- 原住民族青年陣線（2015，8月6日）。【反課綱違調】原住民 vs 原住民族到底在爭什麼？Facebook。
<https://www.facebook.com/IndigenousYouthFront/posts/1131990210162649>
- [Indigenous Youth Front. (2015, August 6). [Anti-syllabus violation] What is the aborigines vs. aboriginal peoples fighting for? Facebook. <https://www.facebook.com/IndigenousYouthFront/posts/1131990210162649>]
- 原住民族基本法（2018）。
[*Indigenous peoples basic law*. (2018).]
- 孫大川（1995）。族群觀。載於吳密察、江文瑜（主編），體檢國小教科書（頁179-186）。前衛。
- [Sun, D.-Q. (1995). Ethnic group view. In M.-C. Wu & W.-Y. Jiang (Eds.), *Inspection of elementary school textbooks* (pp.179-186). Avanguard.]
- 國民小學課程標準（1997）。
[*Curriculum standards for elementary school*. (1997).]
- 國民中小學九年一貫課程綱要社會學習領域（2003）。
[*Grade 1-9 curriculum guidelines: Learning areas of social studies*. (2003).]
- 國民中小學九年一貫課程綱要社會學習領域（2008）。
[*Grade 1-9 curriculum guidelines: Learning areas of social studies*. (2008).]
- 國民中學課程標準（1998）。
[*Curriculum standards for junior high school*. (1998).]
- 國家教育研究院（2016，11月20日）。十二年國民基本教育社會領域課程綱要

研修小組（第二屆）歷史組第2次諮詢會議紀錄。

[National Academy for Educational Research. (2016, November 20). *Curriculum guidelines of social field of 12-year basic education research group (the 2nd) minutes of the 2nd advisory meeting of the history group.*]

國家教育研究院（2017a，3月4日）。十二年國民基本教育社會領域課程綱要研修小組（第二屆）第1次諮詢會議紀錄。

[National Academy for Educational Research. (2017a, March 4). *Curriculum guidelines of social field of 12-year basic education research group (the 2nd) minutes of the 1st advisory meeting.*]

國家教育研究院（2017b，3月24日）。十二年國民基本教育社會領域課程綱要研修小組（第二屆）原住民議題諮詢會議紀錄。

[National Academy for Educational Research. (2017b, March 24). *Curriculum guidelines of social field of 12-year basic education research group (the 2nd) Minutes of the advisory meeting of the aboriginal education issues.*]

國家教育研究院（2017c，12月9日）。十二年國民基本教育社會領域課程綱要研修小組（第二屆）原住民族教育議題第3次諮詢會議紀錄。

[National Academy for Educational Research. (2017c, December 9). *Curriculum guidelines of social field of 12-year basic education research group (the 2nd) minutes of the 3rd advisory meeting of the aboriginal education issues.*]

陳枝烈（1995）。排灣族文化之田野研究及其對國小社會科課程設計之啓示（未出版之博士論文）。國立高雄師範大學教育學系。

[Chen, J.-L. (1995). *A field study of Paiman culture and its implications on social studies curriculum design in elementary education* (Unpublished doctoral dissertations). Department of Education, National Kaohsiung Normal University.]

張茂桂、陳國川、林慈淑、汪履維、吳璧純、何思暉、秦葆琦、王浩博（2013）。十二年國民基本教育社會領域和生活領域課程綱要內容之前導研究研究報告（計畫編號：NAER-102-06-A-1-02-04-1-13）。國家教育研究院。

[Chang, M.-G., Chen, K.-T., Lin, S.-S., Wang, L.-W., Wu, B.-T., Ho, S.-M., Cheng, B.-Q., & Wang, H.-B. (2013). *Preparatory research to support the development of curriculum guidelines for various content areas in twelve year basic education: Sub-project in social studies and life course* (Project No. NAER-102-06-A-1-02-04-1-13). National Academy for Educational Research.]

張恩銘（2008）。現行國民小學社會領域教科書中關於原住民內容之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系。

[Chang, E.-M. (2008). *Research on aboriginal content in current elementary school social learning textbooks* (Unpublished master's thesis). Department of Civic Education and Leadership, National Taiwan Normal University.]

張順妹（2009）。國（初）中歷史教科書中臺灣原住民族教材研究（1952-2007）

- (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學歷史學系。
- [Chang, S.-M. (2009). *Research on Taiwan aboriginal nationality textbooks in national junior school history textbooks (1952-2007)* (Unpublished master's thesis). Department of History, National Taiwan Normal University.]
- 張耀宗 (1996)。教科書中的原住民圖像。原住民教育季刊，4，42-49。
- [Chang, Y.-T. (1996). Aboriginal images in textbooks. *Aboriginal Education Quarterly*, 4, 42-49.]
- 張議晨 (2018，10月15日)。宜蘭噶瑪蘭族後裔盼恢復原民身分。自由時報。
<https://news.ltn.com.tw/news/local/paper/1239368>
- [Chang, Y.-C. (2018, October 15). *Descendants of the Kavalan ethnic group in Yilan hope to restore indigenous status*. Liberty Times. <https://news.ltn.com.tw/news/local/paper/1239368>]
- 教育部 (2015，12月19日)。高級中等學校歷史課綱專家諮詢小組第3次會議紀錄。
- [Ministry of Education. (2015, December 19). *Minutes of the 3rd meeting of the expert advisory group on history curriculum for senior high schools*.]
- 教育部 (2018，9月15日)。高級中等以下學校課程審議會審議大會107年度的88次會議紀錄。
- [Ministry of Education (2018, September 15). *Minutes of the 88th meeting of the 107th year of the general assembly for the review of curriculum for schools below senior high school*.]
- 梁文 (2015)。體檢教科書813行動。原教界，65，90-91。
- [Liang, W. (2015). 813 activity of examining high school textbooks. *Indigenous Education World*, 65, 90-91.]
- 陳東真 (2006)。多元文化論在國中社會學習領域歷史教學上的應用——以臺灣史教科書中有關原住民的論述為例 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學歷史學系。
- [Chen, S.-C. (2006). *The application of multicultural theory in history teaching in the field of social learning in middle schools: Taking the discussion of aboriginal people in Taiwan history textbooks as an example* (Unpublished master's thesis). Department of History, National Taiwan Normal University.]
- 陳張培倫 (2020)。開啓全民認識原住民族的年代——社會領域做先鋒。載於教育部國民及學前教育署國民中小學課程推動工作「課程與教學輔導組——社會領域輔導群」(編)，非常好社13——社會領域輔導手冊(頁1-34)。教育部國民及學前教育署。
- [Chen, C.-P.-L. (2020). Opening the era for the whole people to know the aborigines: Be a pioneer in the social field. In Curriculum and Teaching Guidance Group: Social Field Guidance Group (Ed.), *Very good society 13: Social field guidance manual*. K-12 Education Administration.]

- 曾偉禎 (2014, 2月19日)。課綱原住民改原住民族，學者：消滅平埔族歷史。自由時報。https://news.ltn.com.tw/news/focus/paper/755580
- [Zeng, W.-J. (2014, February 19). *The curriculum guidelines changed from aboriginal people to aboriginal peoples scholars: The history of eradicating the Pingpu people*. Liberty Times. https://news.ltn.com.tw/news/focus/paper/755580]
- 游美惠 (2000)。內容分析、文本分析與論述分析在社會研究的運用。調查研究，8，5-42。https://doi.org/10.7014/TCYC.200008.0005
- [You, M.-H. (2000). Content analysis, textual analysis and discourse analysis in social research. *Journal of Survey Research*, 8, 5-24. https://doi.org/10.7014/TCYC.200008.0005]
- 黃淑英 (2000)。國中《認識臺灣（歷史篇）、（社會篇）》教材內容分析——以族群關係教育觀點為中心。歷史教育，7，119-163。
- [Huang, S.-Y. (2000). Analysis of the content of the textbook “knowing Taiwan (history) and (society)” in junior high school: Focusing on the perspective of ethnic relations education. *Journal of History Education*, 7, 119-163.]
- 楊羽雯 (1993a, 6月29日)。國教課程修正·涵蓋本土化國際化統整畫。聯合報，版1。
- [Young, Y.-W. (1993a, June 29). National education curriculum revised covering localization and internationalization integration. *United Daily News*, C1.]
- 楊羽雯 (1993b, 6月29日)。新課程·新希望·臺灣·首次成文史課程起點。聯合報，版2。
- [Young, Y.-W. (1993b, June 29). New curriculum, new hope, Taiwan. The starting point of the first written history course. *United Daily News*, C2.]
- 楊秀菁 (2019)。社會領域課程綱要及教科書中的原住民族書寫之研究 (計畫編號: NAER-107-12-A-2-09-00-1-14)。國家教育研究院。
- [Yang, H.-C. (2019). *A study on the writing of aboriginal peoples in the curriculum and textbooks* (Project No. NAER-107-12-A-2-09-00-1-14). National Academy for Educational Research.]
- 楊秀菁、洪詠善 (2016)。挑戰與回應：課綱研修機制的建立。載於中國教育學會 (主編)，民主與教育：從理論到實踐 (頁241-285)。學富。
- [Yang, H.-C., & Hung, Y.-S. (2016). Challenges and responses: Establishment of curriculum guidelines mechanism. In China Education Society (Ed.), *Democracy and education: From theory to practice* (pp. 241-285). Pro-Ed.]
- 葉高華 (2013)。排除？還是放棄？平埔族與山胞身分認定。臺灣史研究，20 (3)，177-206。
- [Yeh, K.-H. (2013). Exclusion or renunciation? Identification of plains tribes and mountain compatriots. *Taiwan Historical Research*, 20(3), 177-206.]
- 詹素娟 (2008, 12月27日)。清代平埔族的分布與遷徙 (會議論文)。臺灣的

語言方言分佈與族群遷徙工作坊會議，臺中市，臺灣。

[Chan, S.-C. (2008, December 27). *The distribution and migration of the Pingpu nationality in the Qing dynasty* (Paper presentation). Workshop on the Relationship Between the Distribution of Languages or Dialects in Taiwan and Racial Migration, Taichung, Taiwan.]

臺灣省政府民政廳（1947）。高山族應改稱山地同胞及國大代表勿稱高山族代表請查照。臺灣省政府公報，36（78），548。

[Civil Affairs of Taiwan Provincial Government, Taiwan Provincial Government. (1947). The Gaoshan nationality should be called the mountain compatriots and the representatives of the National Congress, not the representatives of the Gaoshan nationality, please check the photos. *Taiwan Provincial Government Gazette*, 36(78), 548.]

臺灣原住民族（1997）。我們不是番！我們是臺灣的主人！——抗議不認識臺灣原住民的《認識臺灣》教科書。海峽評論，80，54。https://doi.org/10.29925/SRM.199708.0015

[Taiwanese Aboriginal Peoples. (1997). Women bushi fan, woman shi Taiwan de zhuren: Kangyi burenshe Taiwan yuanzhumin de getting to know Taiwan Jiaokeshu. *Straits Review Monthly*, 80, 54. https://doi.org/10.29925/SRM.199708.0015]

歐用生（1989）。國民小學生活與倫理教科書的檢討與改進。載於中華民國比較教育學會（主編），各國教科書比較研究（頁 209-240）。臺灣書店。

[Ou, Y.-S. (1989). Review and improvement of elementary school life and ethics textbooks. In Chinese Comparative Education Society (Ed.), *A comparative study of textbooks in various countries* (pp. 209-240). Taiwan Book Store.]

歐用生（1990）。我國國民小學社會科「潛在課程」分析（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學教育研究所。

[Ou, Y.-S. (1990). *Analysis of "potential curriculum" of social studies in elementary schools in Taiwan* (Unpublished doctoral dissertations). Graduate Institute of Education, National Taiwan Normal University.]

鄭安晞（2012）。日治時期隘勇線推進與蕃界之內涵轉變。中央大學人文學報，50，131-208。

[Cheng, A.-S. (2012). The advancement of defense lines of frontier guards and the transition of aboriginal boundary during the Japanese colonial period. *National Central University Journal of Humanities*, 50, 131-208.]

總統府（2016，8月1日）。總統核定《總統府原住民族歷史正義與轉型正義委員會設置要點》親任召集人。https://www.president.gov.tw/NEWS/20605

[Office of the President Republic of China (Taiwan). (2016, August 1). *The president approved the "directions for the establishment of the indigenous nationalities historical justice and transitional justice committee of the presidential office" and served as the convener himself.*

<https://www.president.gov.tw/NEWS/20605>]

總統府原住民族歷史正義與轉型正義委員會設置要點（2020）。

[*Directions for the establishment of the indigenous nationalities historical justice and transitional justice committee of the presidential office.* (2020).]

譚光鼎（2008）。被扭曲的他者：教科書中原住民偏見的檢討。課程與教學季刊，**11**（4），27-50。

[Tan, G.-D. (2008). The twisted others: A review of biases against aboriginals in Taiwan's textbooks. *Curriculum & Instruction Quarterly*, *11*(4), 27-50.]

Cole, E. A. (2007). Transitional justice and the reform of history education. *The International Journal of Transitional Justice*, *1*, 115-137. <https://doi.org/10.1093/ijtj/ijm003>

Moomaw, S., Jones, G. W., & Lakota, H. (2005). Native curriculum in early childhood classrooms. *Childhood Education*, *82*(2), 89-64. <https://doi.org/10.1080/00094056.2006.10521353>

臺灣高中歷史教科書 轉型正義內容書寫及其教育意涵

詹美華 葉珍玲

目前十二年國民基本教育之社會領域課程綱要，在高中必選修階段設計有轉型正義內容相關主題作為歷史教科書編寫的依據。惟各界對於轉型正義納入高中歷史課綱見解不一。本研究選取普通高中各版本歷史教科書中與轉型正義議題有關的內容，以內容分析法分析轉型正義內容在高中必選修歷史教科書的書寫設計及其反映的教育意涵。研究發現轉型正義教材展現了困難歷史中人權的追求與能動者的關鍵角色，提問設計促使學生有機會思辨個人和集體選擇對社會產生的影響，進而透過歷史的向度認識與了解人類的處境與建立個人身分認同。本文提出三點教科書編寫建議：（一）增加史料的多元視角，促進學生對轉型正義議題的討論與對話；（二）結合校外學習資源，豐富學生對轉型正義議題的體驗和理解；（三）均衡史料與論述之比例，增加對臺灣轉型正義議題思辨的教學設計。

關鍵詞：轉型正義、高中歷史教科書、內容分析法

收件：2022年7月25日；修改：2022年10月25日；接受：2022年11月4日

Content Analysis of Transitional Justice in Taiwan's High School History Textbooks and Related Educational Implications

Mei-Hua Chan Chen-Lin Yeh

According to the social studies curriculum guidelines in Taiwan's 12-year basic education system, themes related to transitional justice must be included in the history textbooks written for senior high school students. However, opinions have differed with respect to the inclusion of transitional justice-related topics in Taiwan's senior high school history curriculum. Through content analysis, this study analyzed the development and pedagogical design of the transitional justice-related content in senior high school history textbooks and their educational implications. The results indicate that textbook units on transitional justice reflect the pursuit of human rights and the agency of actors involved in controversial areas of history. The design and inclusion of inquiry questions in textbooks enable students to think about how individual and collective decisions affect society. Consequently, these questions help students to understand the human condition and develop their identity from a historical perspective. The present study proposed three directions for textbook development: (1) Historical sources should be expanded to reflect diverse perspectives that promote discussions and dialogue regarding transitional justice-related topics among students. (2) Off-campus learning resources should be used to enrich the learning experiences of students and their conceptual understanding of transitional justice. (3) The ratio of historical evidence to narrative should be balanced to allow for the inclusion of more inquiry questions that help students to reflect on topics related to transitional justice in Taiwan.

Keywords: transitional justice, senior high school history textbooks, content analysis

Received: July 25, 2022; Revised: October 25, 2022; Accepted: November 4, 2022

Mei-Hua Chan, Associate Research Fellow, Development Center for Textbooks, National Academy for Educational Research.

Chen-Lin Yeh, Assistant Research Fellow, Center for Educational Research and Innovation, National Taiwan Normal University, E-mail: cly@ntnu.edu.tw

壹、前言

「轉型正義」(transitional justice) 與「民主」、「人權」、「公民的自由和尊嚴」等概念息息相關。1970 年代全球第三波民主化浪潮以來，許多國家陸續走出獨裁或共黨統治朝向民主轉型。在尋求國家現代化或型塑民主國家的同時，這些國家無可避免要面對和處理過去遺留下來、影響至今而需被糾正的問題，包括昔日在國家暴力或制度迫害下大規模侵犯人權、危害人道導致社會長期分裂和信任瓦解的歷史不正義現象。2001 年成立於美國紐約的非營利組織「國際轉型正義中心」(International Center for Transitional Justice, ICTJ) 指出，轉型正義是對大規模且系統性迫害人權的回應，尋求承認受害者並促進和平、和解及民主的可能性。它適用於一個社會經歷一段時間內普遍存在侵害人權後追求自我改變的正義，重要的措施包括：起訴罪犯、真相委員會、賠償計畫、性別正義、安全體制改革、紀念活動等。值得注意的是，轉型正義在處理的進程中通常會帶來很多實際的困難，所以政治權衡是很微妙的。具體的說，轉型正義的設計應該加強司法與民主，追求真相與和解，重拾破碎的社會關係。這當中學校歷史教育的改革與歷史教科書的修訂被賦予許多期待 (Bellino et al., 2017; Bentravato & Wassermann, 2018; Christodoulou, 2018; Cole, 2007)。

臺灣歷經 38 年威權統治，在解除戒嚴令 (1987 年)、修正《刑法》第一百條 (1992 年) 後逐步走向民主自由。比較特別的是，當 1990 年代威權式微、民主展開之際，昔日威權政黨在民主化道路上還持續執政直到 2000 年第一次政黨輪替「政權和平轉移」。期間政府於 1992 年成立行政院「二二八事件小組」完成研究調查報告；1995 年李登輝總統代表政府向二二八事件受難者家屬道歉；1997 年頒訂 2 月 28 日為和平紀念日；1998 年通過《戒嚴時期不當叛亂暨匪諜審判案件補償條例》開始進行白色恐怖案件平反，並於 2004 年由陳水扁總統頒發回復名譽

證書給白色恐怖政治受難者。學校教育方面，1990年8月將二二八事件寫入統編本歷史教科書，其後逐年增加敘述文字，至1995年政府的道歉及發給補償金，二二八事件的教科書書寫大抵形成了一定模式。而威權統治與白色恐怖一詞要到2000年才出現在審定本歷史教科書。上述「處理過去」(dealing with the past, DwP)¹的工作，面對受害者，道歉賠償與回復名譽；面對歷史，承認與修訂教材。然而如何面對加害者及釐清加害體制的圖像卻始終欠缺。隨著民間團體數十年之訴求釐清歷史真相、修復歷史傷痕，政府終於2017年通過《促進轉型正義條例》推動下列事項：開放政治檔案；清除威權象徵、保存不義遺址；平復司法及行政不法、還原歷史真相、促進社會和解；不當黨產之處理與運用等（促進轉型正義條例，2017）。另於2018年成立「促進轉型正義委員會」負責相關推動工作，期能達成制度轉型（如：行政、法律制度）、社會文化轉型（如：去除威權遺緒和意識），最終是價值轉型，讓自由、民主、人權、法治等成爲全民共享的核心價值（促進轉型正義委員會，2020）。

在政府致力轉型正義之際，同步將轉型正義議題納入教育具有相輔相成的作用。ICTJ指出，應在教育中反省過去大規模侵害人權的行爲及其後果作爲建設和平的基礎，以利國家制度與規範的奠定或改革（Ramírez-Barat & Duthie, 2015）。許多國家之真相調查委員會的結案報告也相繼提出教育改革的建議（Paulson & Bellino, 2017; Ramírez-Barat & Duthie, 2015）。在國內，相應轉型正義工程的推動，教育部於2018年公布《十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校——社會領域》（簡稱十二年國教社會課綱），在高中必修與選修課程綱要各設計有轉型正義內容相關的主題、項目、條目與說明文字，供作高中歷史教材編寫的依據。

事實上，轉型正義納入高中歷史課綱引來許多不同見解。花亦芬指

¹ DwP的概念框架在描述後衝突社會民主化的長期政治和社會進程，重點是打擊有罪不罰（impunity）現象和加強法治，最終目標是促進衝突轉變與社會和解。進一步討論可參考Swiss Peace網站（<https://www.swisspeace.ch/topics/dealing-with-the-past/>）。

出，轉型正義不能只討論「誰該負責」卻不討論加害體制問題；既要討論轉型正義又要討論可能引發的衝突，教育目的為何？再者，轉型正義應立基於「世界人權宣言」所強調的「人性尊嚴」，而不是去納粹化工作等（陳鈺馥，2018）。林慈淑（2019）則指出，課綱中的轉型正義其「現在主義」色彩明顯；飄散著濃濃的「道德教誨」氣味；凸顯對、錯截然分明，甚至有著今是昨非的立場，忽略了該議題複雜的歷史脈絡、時空視角及多元價值的論爭。明確而言，轉型正義受不同社會記憶與政治話語圍繞，乃一爭議敏感的當代歷史議題，當連結到教育作為歷史課綱的主題（即，國家暴力與轉型正義），會被如何編寫成教科書內容備受各界關注。某種程度而言，教科書上承課綱、下啟教學；教科書是課綱轉化中最具體的發展成品，也是課堂教學最重要的引導資源。藉由分析轉型正義在必選修歷史教科書中呈現哪些重要概念、提問哪類問題、運用哪些媒介作為學習設計，進而延伸討論轉型正義議題對學生歷史學習的意義，這樣的討論無意漠視或淡化轉型正義的社會政治爭議性質或教育化的質疑，相反的，審視並分析此議題在歷史教科書中如何設計呈現，希望能有助於教育工作者釐清並掌握轉型正義的學習內涵、訴求價值與實踐方式；在面對過去、前瞻未來之際，引導學生思考人在歷史的處境、正義的責任，以及珍視民主自由發展的不易；不重蹈系統性人權迫害的歷史覆轍（never again）應是轉型正義教育崇高而積極的目標。具體而言，本文研究目的為探討轉型正義內容在高中必選修歷史教科書的書寫情形及其所反映的教育意涵。

貳、文獻探討

一、轉型正義與歷史教育

轉型正義是一個綜合性議題，含括歷史、政治、法律、人權等不同層面與內涵。它既是一種概念和也是一個過程（Mihř, 2017），當中涉

及歷史正義運動，以糾正過去錯誤為重點，逐漸成為當代政治的一個特徵（Keynes et al., 2021）。作為一種溯往正義，它並非無所不包的術語，主要適用情境：一是「國家由威權或極權政體轉型為民主政體後」；二是「國家在戰爭或內戰結束並建立民主政體後」，對過去各種違反正義情事的追究或衝突各方對和解的追求（江宜樺，2007）。聯合國安理會文件指出，轉型正義概念包含：

一個社會試圖對過去大規模濫權行為提出糾正的各種過程與機制，以確保責任制度、伸張正義並實現和解。這些措施可能是司法和非司法機制、國際不同程度的參與，以及個人起訴、賠償、尋求真相、體制改革、清查和解雇等。（United Nations, 2004, p. 4）

國際上對於過去大規模國家暴力之不正義現象的糾正，除了法律途徑的應報式（retributive）措施（如：紐倫堡大審）之外，1990年代後冷戰現象以來也逐漸往修復式轉向（restorative turn），以確立歷史真相及促進和平建設為核心（Keynes et al., 2021）。在此同時，自二戰後制定的《世界人權宣言》（*Universal Declaration of Human Rights*）（1948年）逐漸在聯合國教育、科學及文化組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）推動下使人權成為一個可持續發展的教育目標，提供人權教育納入國家課程的見解。且有研究顯示，自1990年代以來世界各地許多教科書已越來越多從侵犯人權的角度來討論歷史事件（如：納粹大屠殺）（Bromley & Russell, 2010）。

轉型正義在後冷戰時代成為全球推動力，以承認和糾正過去對人權或人道侵害的錯誤，防止可能再次發生。在通往修復式轉向中，轉型正義與歷史教育聯繫起來，然其過程中不免出現一些核心問題或緊張矛盾關係。第一，轉型正義的推動亟需考量不同國家的政治脈絡和歷史文化傳統以汲取見解。第二，不同國家背景下教歷史之目的不同，處理轉型正義的方式也可能有所不同。例如，教歷史若為建構或慶祝國家故事，

那過往政權不正義的知識可能會被納入國家建設的敘述中。若為發展歷史思維和探究能力，那教學重點可能不是真相或真理本身，而是如何批判評估真相或真理的主張。若為培養學生的歷史意識，那可能關注在發展與特定群體身分認同相關的時間定位（Keynes et al., 2021）。第三，轉型正義也挑戰歷史教育。歷史上系統性侵犯人權的錯誤，除了調查理解真相，還需進行倫理道德的反思。²有些歷史事件可能被紀念，但不會引發糾正，惟有那些仍影響現在活著的人的生活，或對歷史不正義受害者的後代有影響的過去錯誤才可能在今日得到糾正。但如何證明歷史事件與當前情況之間的因果關係，以及需要多大程度的確定性來支持合理的糾正（Collste, 2021）？皆對歷史學與歷史教育構成一定挑戰。第四，轉型正義的教育化問題。將某些形式的知識轉化為新的教育論述的過程可稱為「教育化」（educationalization）（Smeyers & Depaepe, 2009）。對社會問題的教育反應往往由危機感引發，認為需要透過教育手段來解決社會挑戰，例如，教育被視為社會重建的重要部分，可協助受害者的修復和預防未來的暴力。然而這種將轉型正義緊迫問題「教育化」的過程中，也可能會出現一種特殊的發展性和去脈絡化的教育願景（Keynes et al., 2021）。換言之，面對國家壓迫的過去，教育呈現兩面性（Bush & Saltarelli, 2000）：可以建設、也可以破壞邁向和解社會的發展。

面對轉型正義之歷史教育的可能困境，如 Davies（2017）提醒，轉型正義需要「雙向凝視」：過去的、前瞻的；看過去是為前瞻未來。我們需要思考，教育之前瞻性目標如何與轉型正義之歷史回顧性導向之間產生交互作用。一方面藉由重新肯定特定價值觀和規範（如：自由、民主、人權、法治），而不是悔恨過去。另一方面，面對歷史不當遺緒需透過教育使人敏於正義，教育可以透過結構改革（糾正不公平、隔離或

² 歷史正義、轉型正義的主張是，過去的不正義對當前的正義討論產生影響，亦即，如果 A 傷害了 B，A 必須在以後以某種方式糾正此一行為；A 有義務改正，B 有權利要求改正，歷史調查的目的是查明他們的主張是否合理、正義。當我們試圖回答這些問題時就進入了倫理道德的領域。進一步討論可參考 Collste（2015）。

差別對待的制度）、課程改革（納入新的歷史敘述、人權與民主法治內涵），及制度文化改革（鼓勵批判性思考、民主參與式教學法）等不同層次的機制，實現正義敏覺的教育（justice-sensitive education）（Davies, 2017）。

二、連結個人、社會與人類層面的歷史教科書書寫設計

歷史是對過去、現在、未來之間關係的探討，強調人類存在的時間性，也是一種具備歷史意識的日常生活的實踐。歷史學科研究歷史，可以理解為對過去有意義的敘事建構，根據 Rösen（2004, 2005）的說法，歷史敘事建構可分為傳統、範例、批判和演化四種模式：（一）「傳統模式」（traditional mode）係指不加質疑的接受對過去敘述的權威；（二）「範例模式」（exemplary mode）則是從對過去的敘述中得出一般原則；（三）「批判模式」（critical mode）試圖與流傳下來的敘述保持距離甚至改變之；（四）「演化模式」（genetic mode）是對過去的敘述（包括其道德層面）和當代現實之間錯綜複雜的交互作用採取正義的處理。在不同模式下，「權威」、「原則」、「距離」、「正義」等概念以敘事的形式出現，人們試圖藉由敘事來理解他們的過去，進而為他們的現在與未來創造一個視角；含有歷史解釋並植基於歷史證據的視角。

Biesta（2010）認為教育有「具資歷」（qualification）、「社會化」（socialization）及「主體化」（subjectification）三個功能。其中「具資歷」係為學生的未來生活做好準備，「社會化」協助學生熟悉社會價值觀與規範並融入社會結構，「主體化」則是促使學生發現自己的理想和價值觀，成為社會中具理想和獨特性的個體。儘管歷史教育是一個生產和傳播歷史的特殊場域，但若歷史學科要對上述三個教育功能產生貢獻，那麼有關過去的知識應該明確地與學生的生活及他們所處的社會有所連結。質言之，透過歷史知識的中介連結到教育目的，歷史教材教法應有助於建立個人身分認同及成為公民。歷史學習不應只是死記硬背，

而應處理有意義、激勵性的學習問題；那些連結學生的生活經驗和所處現實社會的問題。

然而，歷史教學不同於公民教學。歷史教學更關注於培養學生具備「歷史思維能力」。Seixas 與 Morton (2013) 提出理解過去的「六大歷史思維概念／思維習慣／能力」(The Big Six)——建立歷史意義、使用第一手資料、研究連續和變遷、分析原因和後果、採取歷史的觀點、及理解歷史的倫理層面——應被融入歷史教學，包括教學目標的形成，到資源和教學策略的選擇，再到學生表現的評估。這當中「建立歷史意義」(establish historical significance) 是指當我們將特定事實，視為對過去人們生活具有重要影響力，或它可用來部分解釋我們當前關注的重大問題，亦即，「歷史意義」涉及兩方面：對過去的人們和發展而言具有重要性，或對現在來說具有重要性。Seixas 與 Morton (2013) 進一步提出決定「歷史意義」的四個指引 (guideposts)，包括：(一) 對人們產生一段時期的長遠影響；(二) 揭示當代生活中出現的問題；(三) 在敘事建構中占有重要位置；(四) 會隨著時間推移和不同群體而變化。以臺灣為例，威權統治對臺灣歷史來說意義重大，型塑的白色恐怖時代在追求政治民主化的故事中占據了關鍵位置，威權統治的敘事和威權遺緒對當今的我們仍是一些活生生的問題。

歷史教科書是建構歷史知識與輔助歷史教與學的重要載體。然就建構主義的學習方法而言，真正的學習不是專注於將事實知識作為單一的學習目標，而是專注於將知識與個人經驗連結，讓學習者能主動建構知識，並從現實生活經驗出發，產生有意義的學習。就此而言，歷史教科書的編寫設計，一則應跳脫傳統上「定論式」的陳述基調，透過文本向學生提問，讓學生試圖從自己的視界回答問題，開啓師、生、文本之間的交流對話。二則宜提供可行的學習情境，改變學生「想當然爾」的慣性思考，創設一個複雜、矛盾的歷史情境，提供策略指導、學習鷹架來幫助學生掌握歷史思考與探究。三則將歷史與社會問題連結起來，讓知識在應用中被理解，一方面發展學生知識遷移與歷史思維的能力，另一

方面使學生認識到歷史與社會之間存有密切關聯，喚醒學習的欲望（陳志剛，2008）。質言之，歷史學習是「研究問題，而不是時期」（study problems, not periods）（Collingwood, 1946, p. 281）。當歷史教科書中的知識與現代生活相關並用於研究一般問題時，歷史似乎變得更有意義和更能激發學習動機（Anderson, 2011; Haerberli, 2005; Muddiman & Frymier, 2009）。

綜合上述來自歷史觀、教育觀和建構主義學習觀的討論，有助於從三方面分析高中必選修歷史教科書轉型正義內容：（一）歷史主題分析，著重歷史知識內容敘寫的特色；（二）提問問題分析，關注提問類型與主要概念分析；（三）連結歷史到學生生活經驗的學習設計，重點在學習設計所運用的媒介分析。最後，本研究參考 Van Straaten 等人（2016）提出以「關聯性」（relevance）取代「歷史意義」作為歷史教學的關鍵概念，用來指歷史與現在、與學生生活的關係。Van Straaten 等人（2016）所稱「與學生產生意義連結的歷史教學」（relevant history teaching）之三個目標分別是讓學生認識和體驗：（一）歷史與自我（建立個人身分認同）；（二）歷史與當今社會（成為公民）；（三）歷史與人類（了解人的條件）（圖 1），運用這樣的見解，研究者尋繹教科書中哪些學習內容可能有助於進行「與學生產生意義連結的歷史教學」，亦即，透過轉型正義內容的學習如何對於學生的個人身分認同、成為現代公民、了解人的條件等帶來批判性思考與省思啟發以彰顯該議題可能的教育意涵。

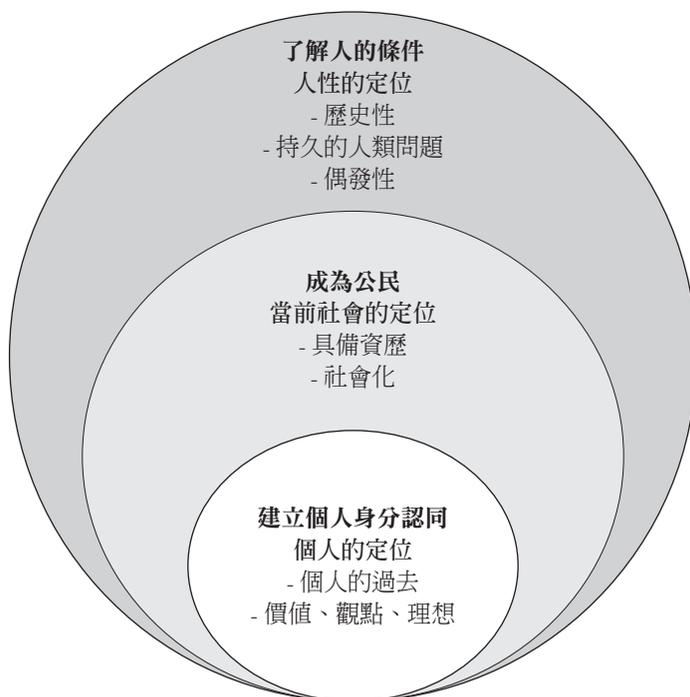


圖 1 與學生產生意義連結的歷史教學三大目標

資料來源：Van Straaten 等人（2016, p. 490）。

參、研究方法

本研究採用內容分析法檢視 2019 年版高中歷史教科書與轉型正義主題相關之章節內容，以下分就教科書取樣與分析程序說明研究設計。

一、教科書取樣

本研究之教科書選取範圍為普通高中各版本歷史教科書中與轉型正義議題有關的內容。其中，必修課程主題包括：「二二八事件」、「威權統治與白色恐怖」，及「邁向民主化與追求人權價值」；選修課程主題包括「國家暴力」和「轉型正義的追求與反思」。本研究共選取 10 冊教科書，相關資訊如表 1 所示。

表 1 現行普通高中各版本歷史教科書中轉型正義內容之檢視範圍

課程別	教科書名稱	適用年級	版本別	出版年	篇幅
必修課程	歷史（一）	高一上	N 版	2019.7	14 頁
			H 版	2019.10	14 頁
			S 版	2019.8	10 頁
			L 版	2019.5	15 頁
			C 版	2019.7	14 頁
			T 版	2019.6	11 頁
選修課程	歷史（I）： 族群、性別與 國家的歷史	高二或高三	NA 版	2021.8	21 頁
			HA 版	2021.5	28 頁
			SA 版	2021.8	24 頁
			LA 版	2021.5	24 頁

二、分析方式

基於文獻探討，本研究從「歷史主題分析」、「提問問題分析」及「學習設計之媒介分析」三方面，剖析所檢視的教材內容，並根據三面之分析結果，綜整歷史教科書轉型正義內容在「建立個人身分認同」、「成為公民」及「了解人的條件」等三個歷史教學目標上所反映之教育意涵。

在歷史主題分析方面，為比較各版本的內容書寫特色，研究者依據歷史學科 2006 年暫綱的「核心能力」說明，檢視各版本教科書在「時序觀念」、「歷史理解」、「歷史解釋」及「史料證據」的書寫方式，包括：從「時序觀念」面向分析教科書如何建立過去與現在的關聯性；從「歷史理解」面向檢視轉型正義內容所呈現的相關歷史事件、現象或人物介紹，提供理解歷史的選材與情境；透過「歷史解釋」面向聚焦轉型正義內容對於歷史發展軌跡與因果影響的解釋；最後，從「史料證據」

面向探討轉型正義內容蒐集和運用史料的情形。

一般人對學習歷史的刻板印象往往停留在記憶史實的層次，事實上，傳統的課程設計大多是全面涵蓋（coverage）的課程模式，未能系統化地建構事實性思考層次和概念性思考層次之間的綜效性交互激盪（interactive synergy），遂助長了認知淺薄的教與學。Erickson 等人認為，要使學習產生意義，需要較低與較高階層思考間的交互作用。易言之，為啓發智識並提高學習動機，課程與教學必須刻意創造低層次（事實／技能）和高層次（概念）之間思考的綜效（琳恩·艾瑞克森等人，2017／2018，頁 51）。

在提問問題分析方面，為探究轉型正義內容的教學設計在多大程度上引導學生反思、敏覺正義，研究者將必選修轉型正義教材學習內容所列出的問題、討論與實作，依據主題分為「事實性」、「概念性」及「可辯論性」三類。表 2 比較事實性問題、概念性問題及可辯論性問題之特徵，並擷取高中必選修歷史教科書轉型正義內容之問題範例。其中，事實性問題鎖定時間、地點或情境，答案特定且不隨案例遷移；概念性問題則如同通則，可跨越案例遷移，但概念有不同的抽象及複雜程度，因此有宏觀與微觀的差別（琳恩·艾瑞克森等人，2017／2018，頁 79）。

基本上，以主題為基礎的歷史教學設計提出的幾乎都是事實性問題，因其聚焦在符合事實的目標；以概念為基礎的課程設計則運用「事實性」、「概念性」與「可辯論性」等三類問題，透過事實性問題建立知識的基礎，再以概念性問題挑戰學生，把學生的思考銜接到更高層次及可遷移的概念性理解（琳恩·艾瑞克森等人，2017／2018，頁 109）。為探究必選修轉型正義內容的教學設計是否有助於產生概念性理解及思考，研究者進一步分析這些問題、討論與實作所呈現之重要概念，並比較必選修歷史教科書在「事實性」、「概念性」，及「可辯論性」問題之比重及重要概念之差異。

表 2 歷史教科書中轉型正義內容之提問類型

提問類型	問題特徵	問題舉例
事實性問題	「事實性」問題鼓勵回憶和理解，並導致有證據支持的答案。這些問題可用於探索概念、脈絡、和其他專業用語的涵義。在多數情況下，「事實性」問題以「什麼……」開頭。	必修：戰後初期，臺灣人在面對新政權時，有何文化衝擊與心態落差？ 選修：德國在一戰後建立威瑪共和，但在十餘年間便遭希特勒奪取政權，造成希特勒掌權的因素有哪些？
概念性問題	「概念性」問題鼓勵分析和應用，而不是引導學生找到特定的觀點或答案。這些問題可以促進對關鍵概念及相關概念、概念間的關係，以及概念和脈絡間的關係更深入的探究。「概念性」問題通常以「如何……」或「為什麼」開頭。	必修：為何關押政治犯的監獄需要特別保留？ 選修：國家為了公眾利益或國家安全，往往會提出限縮個人自由的舉措。……在這樣的情況下，人民又該如何捍衛自身的自由權利呢？
可辯論性問題	「可辯論性」問題鼓勵綜合和評估，這些問題要求學生採取立場和／或參與討論或辯論。「可辯論性」問題很複雜，可能有不止一個合理的答案。	必修：試著想像並和同學討論，如果你處在這樣的時代下，你會選擇對體制噤聲，還是勇於挑戰？ 選修：一旦遇上不公不義的公眾事務，你會挺身而出，還是只在言論上表達意見，還是靜觀其變不參與？說說你自己的考慮。

資料來源：MYP Interdisciplinary Unit Planning (n.d.)。

最後，在連結學生生活經驗的媒介分析方面，研究者檢視必選修歷史教科書中的問題與討論和實作活動主要透過哪些媒介或管道連結學生的生活經驗，以剖析轉型正義內容如何與學生生活經驗產生關聯。在排除與學生生活經驗、與轉型正義內容無關的提問和實作活動後，³ 共歸納出五類使用媒介，包括：影音作品、文字史料或圖像類史料、不義遺

³ 某些提問不見得與學生的生活經驗有直接相關，例如，「造成希特勒掌權的因素有哪些？」故部分提問未被納入媒介分析的樣本。換言之，媒介分析所分析的提問數比提問問題分析的提問數要少。整體而言，必選修歷史教科書各有超過八成的提問數和學生的生活經驗有所連結或相關。

址（人權遺址）、人權博物館或相關紀念館，及當代問題的歷史探源以反思當代意義等。表 3 羅列媒介類型，並擷取教科書中之問題範例。以選修教科書之提問為例：

當討論轉型正義的理念時，我們應該秉持什麼合宜的態度，面對這些「國家至上論」或是「時空環境差異說」的聲音？

這個問題即是以反思當代意義為媒介，連結歷史教育和學生生活經驗。

表 3 歷史教科書中轉型正義內容之媒介類型

媒介類型	問題舉例
影音作品（包括：電影、紀錄片、電視、音樂、多媒體動畫等）	必修：（生活中的歷史—布袋戲）為配合國情，處死「怪老子」，增加「中國強」這個角色。或者因為有人檢舉劇中的大反派「藏鏡人」指涉的是蔣經國，製作單位只好讓藏鏡人「改邪歸正」。……〔誰殺了史艷文？〕 選修：是什麼樣的時空背景，造成這兩部電影（超級大國民、超級公民）中的主角有著不同的命運？兩人到後來對自己的一生與付出又如何看待？
文字史料或圖像類史料（文字史料包括：史書、檔案文書、思想或學術著作、文學作品、書信、報刊雜誌、口述史料等；圖像類史料包括：圖照片、漫畫等。）	必修：在黃溫恭寫給未出世的子女書信中，透露他的心情。請同學閱讀其書信文字，寫出黃溫恭在書信中透露哪些複雜的感情？ 選修：資料中艾希曼強調自己「只是這個制度的受害者」；資料二中鄂蘭卻指出「服從就等於支持」，請問你比較認同哪種觀點？原因為何？
不義遺址（人權遺址）	必修：踏查歷史現場。參考人權遺址分布圖，選擇欲參訪的地點。 選修：請上網檢索不義遺址資料庫，查查離你最近不義遺址在哪？此地在威權時期的場所性質為何？

（續）

表 3 歷史教科書中轉型正義內容之媒介類型（續）

媒介類型	問題舉例
人權博物館或相關紀念館	<p>必修：這個博物館（人博館－綠島園區）是在記錄臺灣哪一個階段的歷史？</p> <p>選修：世界各國皆有將不義遺址改建成博物館或文物館，想想今日的我們可以如何運用不義遺址，讓大眾可以學習到民主的可貴呢？</p>
當代問題的歷史探源以反思當代意義	<p>必修：1946年時臺灣面臨的政權轉換、新舊秩序的重組，是否影響至今日？可試著依照自身感受說明？</p> <p>選修：當討論轉型正義的理念時，我們應該秉持什麼合宜的態度，面對這些「國家至上論」或是「時空環境差異說」的聲音？</p>

肆、結果與討論

一、教科書中轉型正義歷史主題分析

（一）必修部分

依《促進轉型正義條例》第三條定義「威權統治時期」指 1945 年 8 月 15 日（二戰日本戰敗）至 1992 年 11 月 6 日（離島解嚴）期間。歷史課綱在必修部分的說明內容為：

探討這個項目，可以留意以下問題：戰後臺灣人民對於政治民主化的追求與人權運動，包括二二八事件與白色恐怖時期對人權的侵害，以及相關轉型正義的追求與推動。（十二年國教社會綱領，2018，頁 110）

目前高中歷史教科書所涉及轉型正義內容可區分為三個主題，各主題之歷史知識建構的特徵，分述如下：

1. 二二八事件

(1) 各版本都著重事件帶來的影響，包括：政治禁忌／政治冷漠、族群隔閡／省籍情結、海外臺獨運動等。(2) 約一半的版本提到事件背景以提供歷史脈絡的理解；一半的版本會提到事件之後關於善後的省政改革，如：廢行政長官公署、設臺灣省政府。提供事件發展的分期與時間軸，只有 L 版。(3) H 版大篇幅呈現事件受害者的人物特寫。

2. 威權統治與白色恐怖

(1) 除 H 版，其餘版本都提及威權體制建立的法源依據，及威權體制的影響，如：逾越憲政體制、以黨領政／領軍、總統擴權、形塑民族英雄、社會控制、限制人民基本權利等。惟 T 版在戡亂戒嚴體制的理解上，較多從統治者保障國家安全及社會安定觀點說明。(2) S 版夾敘夾議，提出較多歷史省思；C 版說明雷震與自由中國事件，運用了不同角度的史料觀點。(3) N 版大篇幅呈現白色恐怖下受害者的圖像與事蹟，及政治受難者的遺書。

3. 邁向民主化與追求人權價值

(1) 對於歷史知識建構，N 版與 L 版較側重歷史政治取向，提出國內外局勢鬆動威權體制、從戒嚴到解嚴、憲政改革等發展時間軸。H 版較側重歷史文化取向，關注相關政論雜誌的影響力。S 版對於民主化進程，擇「重要性或意義」課題梳理與討論。C 版強調人權的侵害與當今轉型正義的追求。T 版則較多描述蔣經國如何革新政治以回應時局與各界要求。(2) 各版本中，N 版與 S 版沒有出現蔣經國推動「革新保臺」之說；S 版與 T 版沒有提及轉型正義的概念或推動。

綜合而言，各版本在時序觀念上，多能建立過去與現在之間的關聯性；歷史理解上，更多呈現戒嚴政權下的抗爭行動及解嚴後訴求憲政改革的運動，同時關注二二八事件與白色恐怖期間之受難者與受害者的描述。歷史解釋上，對威權統治戒嚴 38 年的必要性與合理性，首次有版

本提出反思，提出非定論式的陳述（例如，臺灣已經免於來自中華人民共和國的武裝威脅，政府是否有必要維持長期的非常體制，則有商榷的餘地）。史料證據上，多半在於透過史料思辨，較少要求蒐集史料和運用史料以形成新問題或不同視野。

（二）選修部分

選修歷史課程採主題式設計，與轉型正義相關的是主題三「現代戰爭與國家暴力」的第二項「國家暴力與轉型正義」，此項目包含「現代的國家暴力」和「轉型正義的追求與反思」兩個條目。課綱的說明建議從 20 世紀的德國、南非、捷克或西班牙等國，擇一事例討論現代國家如何施加國家暴力，以及國家邁入自由民主化的過程中，如何面對過去的不正義問題，同時探討追求轉型正義時可能引發的政治或族群衝突問題，並透過各國推動轉型正義的作為探究反思臺灣的經驗（十二年國教社會綱領，2018，頁 154-155）。以下分就「國家暴力」及「轉型正義的追求與反思」分析各版本的書寫特色。

關於「國家暴力」的闡釋，NA 版係以《國際軍事法庭憲章》和「紐倫堡原則」做為理解國家暴力的起點。HA 版亦是先提出法學家泰鐸（Ruti G. Teitel）對轉型正義的定義，接著再從洛克和盧梭的思想探討革命的暴力行為，並以革命類比轉型正義——兩者目標相同，只是前者以暴力為手段，後者則試圖排除威權體制對社會的干擾。SA 和 LA 版皆引用政治學者霍布斯（Thomas Hobbes）的學說，惟 SA 版從政權和人權關係的演變，探討國家暴力的本質；LA 版則從統治技術和交通網絡的發展，分析現代國家暴力壟斷的原因。整體而言，SA 版和 LA 版在探討國家暴力緣起時，溯及 17 世紀的政治哲學，HA 版係以 18 世紀政治革命的暴力行為對比二戰後的轉型正義作為，NA 版則從二戰後的國際法理解聯合國對國家暴力的規範。簡言之，在時間的維度上，SA 版和 LA 版對國家暴力的形成與影響及政權和人權的關係有較深入探討。

「轉型正義的追求與反思」包含兩個主要概念：如何面對過去的不

正義問題及反思臺灣轉型正義的發展現況。NA 版透過探討報復性、遺忘性、折衷性等三種主要的究責方式，呈現出轉型正義面臨的法律和道德難題，以及轉型正義因政治社會制宜之特性。HA 版從紐倫堡大審和德國的轉型正義作為，檢視服從正當性、責任倫理及人事除垢中的共犯結構爭議。SA 版則從全球史的角度理解轉型正義，包括紐倫堡模式所彰顯的時代精神轉變、法蘭克福大審和國家領導人道歉奠定德國面對過往歷史的基調，以及西班牙因轉型正義初期阻力大，直至 21 世紀始透過民間力量，從「選擇遺忘」邁向「歷史記憶」的因應模式。LA 版以分期方式說明轉型正義的發展歷程：透過《紐倫堡規章》（*Nuremberg Code*）呈現國際法在第一期轉型正義的角色，冷戰時期進入第二期——各國基於自身歷史、政治與社會考量而發展出刑事訴追、真相調查、道歉賠償、回復名譽及體制改革等方法，以及至 2002 年各國於荷蘭海牙設立國際刑事法院，轉型正義始邁入第三期常態化階段。總的來說，四個版本都透過代表事例探討國家面對過去不正義問題的處理方式和挑戰，亦皆特別檢視有爭議的究責方式，不過，SA 版的書寫方式，似乎較能彰顯出事例中轉型正義作為所代表的歷史意義與重要性。

追求轉型正義的過程中，能動者的角色不容忽視。各版本對主要人物的描述各有偏重，例如，HA 版特別引述鄂蘭（Hannah Arendt）和鮑爾（Fritz Bauer）的言論及辛德勒（Oskar Schindler）保護猶太人的事蹟，不僅凸顯出「制度性犯罪」的價值判斷與法律評價，也揭示在國家暴力的壟罩下，個人對社會善盡責任的可能性。同樣的，NA 版在節首放置了一張納粹時期 1936 年的工人集會照，照片中眾人都行納粹禮，惟獨一人雙手環抱胸前，亦是敦促反思面對國家暴力，個人能發揮哪些道德責任與生存意義。SA 版則分別以西德總理布蘭特（Willy Brandt）的華沙之跪和總統魏茨克（Richard von Weizsäcker）的終戰 40 週年紀念演說照片，揭示國家以道歉承擔罪責與正視納粹過往的歷史記憶。LA 版則以一頁的圖文展現猶太人進入奧斯威辛－比克瑙（Auschwitz-Birkenau）集中營後的命運與處境，並以紀念館內受難者的裝置藝術再現大屠殺的氛圍。

盱衡各國推動轉型正義經驗，各版本又是如何反思臺灣的轉型正義作為呢？NA 版本分析臺灣轉型正義的成果侷限在建立法源、對受難者和家屬的賠償與補償的原因，包括：對暴力行使者的態度偏向遺忘，各界對究責方式未有共識；此外，NA 版特別提及民間對轉型正義的訴求。HA 版除了述及臺灣推動轉型正義的立法與補償、國家領導人道歉及紀念場所的設置，更加強描寫白色恐怖受難者的經歷和社會運動遭受的不正義。SA 版引用學者 Rigby（2001）從各國案例中歸納出轉型正義作法的三個共通性：「需要真相、追求正義、渴望和解」，指出轉型正義主要面臨真相難以再現、共犯結構中審判對象眾多及時代價值觀不同，共識不易產生等困境，臺灣雖無法免除上述挑戰，但或可從各國案例中反思適合自身歷史與政治社會結構的轉型正義模式。LA 版則是在介紹各國案例時，反省臺灣的相關作法，除了闡述責任倫理及淨化法的爭議，LA 版特別討論檔案公開應有配套措施，並從歷史學角度分析如何避免檔案的誤用。具體而言，各版本皆有參照國外案例反思臺灣轉型正義的進度與限制，亦皆提及真相釐清的困境，除了 LA 版外，其他版本都有提及臺灣的不義遺址，綜言之，SA 版本對臺灣面臨的困境分析較為全面。

整體來看，各版本在時序觀念上，都能建立過去與現在之間的關聯性，惟各版本之時間維度長短不一；歷史理解上，亦能分析各項轉型正義作為之得失，並呈現各類能動者在轉型正義發展過程中的意義。在歷史解釋與史料證據上，礙於歷史真相尚未釐清，各版本僅能闡述臺灣轉型正義的進展與分析目前困境。此外，各版本多半透過史料思辨，亦有版本能呈現多元視角的史料，抑或運用史料形成新視野。

二、轉型正義教材呈現之「提問問題」設計

教科書內容除提供學生建構歷史知識外，透過設計「提問問題」可以讓學生與教科書文本「對話」，掌握學習的內容與重點、或建立概念思考層次、或鼓勵學生採取立場和參與討論。

(一) 必修部分

分析結果顯示(表4)，必修6個版本中S版是唯一沒有在正文中設計提問問題者，其餘版本合計提問40個問題，當中事實性問題居多占65%、概念性問題占15%、可辯論性問題占20%。若依「二二八事件、威權統治／白色恐怖、邁向民主化／追求人權價值」三個主題的提問類型比較，事實性問題是71%：69%：43%，概念性問題是14%：15%：14%，可辯論性問題是14%：15%：43%，顯示愈接近當代史，教科書設計的事實性問題愈少、概念性和可辯論性的問題愈多，且可辯論性問題略多於概念性問題。若就提問的主要概念加以分析，二二八事件的提問是有關政權更替、法治與民主失望、鎮壓人民造成歷史錯誤，及承認受害者等。威權統治／白色恐怖的提問多在雷震與自由中國雜誌、反共的國家意識形態及社會控制、服從相對於反抗，及承擔選擇與行動的討論，以及從保留政治犯監獄見證人權的演變等。邁向民主化／追求人權價值的提問是有關未獲國際外交承認的國家主權、威權遺緒問題，及來自C版本討論德國轉型正義的概念，包括承認歷史錯誤、審判加害者、補償受害者、國家的永恆責任期能不再重蹈覆轍等。

綜合而言，必修版本的提問，有的設計側重人民反抗、求自治的角度來審度歷史(如：N版)；有的將歷史與學生能感受到的生活經驗連結，從事實問題與現象引導學生思考和討論背後的概念(如：L版、H版)；有的接近歷史文本閱讀素養，運用查找史源(sourcing)、脈絡化(contextualization)、佐證(corroboration)等方式(Wineburg et al., 2011)，雖然提問多屬於事實性問題，但仍有助於學生對於歷史知識的理解與建構(如：C版或T版)。

表 4 必修歷史教科書提問類型及主要概念分析

主題	提問數 **	提問類型			主要概念
		事實性問題 (提問數)	概念性問題 (提問數)	可辯論性 問題 (提問數)	
二二八事件	7	71.4% (5)	14.3% (1)	14.3% (1)	鎮壓、法治、政 權更替、國家認 同、民主失望、 承認受害者
威權統治/ 白色恐怖	26	69.2% (18)	15.4% (4)	15.4% (4)	民主自由、國家 意識形態、社 會控制、選舉舞 弊、服從權威 vs. 反抗權威、價 值選擇與行動、 人權演變
邁向民主化/ 追求人權價值*	7	42.9% (3)	14.3% (1)	42.9% (3)	國家主權、威權 遺緒、承認、審 判、補償、永恆 責任
小計 (40)		65.0% (26)	15.0% (6)	20.0% (8)	

註：* 唯有 C 版本設計有德國推動轉型正義措施的相關提問。

** 本研究以「提問數」而非「題數」作為統計，意指一題中若有三個提問，則算為三個提問數。

*** 由於四捨五入誤差，百分比加總可能不等於 100。

(二) 選修部分

選修歷史教科書中各類提問共計 52 題，分析結果顯示（表 5），事實性問題占 44%，概念性問題占 39%，可辯論性問題則占 17%。若依主題分析各提問類型的占比，可以發現「國家暴力」和「轉型正義的追求與反思」的事實性問題比率分別是 33% 和 52%，概念性問題的比率則

是 57% 和 32%，可辯論性問題比率各占 10% 和 16%。相較於必修歷史教科書，選修歷史教科書的事實性問題之比率雖已降低許多，然「轉型正義的追求與反思」這項主題仍有超過五成的提問類型為事實性問題，其原因在於多數版本皆有設計搜尋訪查不義遺址的學習活動，此外，各版本或透過網路搜尋各國轉型正義的進度與挑戰、或請學生根據影音、文本、史料等做出判斷，雖被歸類於事實性問題，這些活動亦有助於強化學生的思辨能力。

在「國家暴力」主題相關的提問中，出現的重要概念包括：人權的內涵、國家暴力的型態、意識形態對認知的型塑、個人自由與國家安全的衝突，以及服從和道德的選擇，這些概念隱含政權的暴力性、政權與人權的緊張性及其所衍生出的價值選擇。與「轉型正義的追求與反思」有關的提問則牽涉到民主的追求、轉型正義的作為與價值思辨，出現的概念涵蓋了白色恐怖時期的民主追求、轉型正義的困境與兩難、道德與服從之選擇、面對不正義時的公民勇氣以及不義遺址。

值得注意的是，四個版本皆針對「道德與服從之選擇」設計了概念性或可辯論性提問，SA 和 LA 版更並排不同視角的文字史料，讓學生據以分析思辨。例如 LA 版自《平庸的邪惡》節錄了檢察官、精神科醫生、艾希曼和鄂蘭的敘述，詢問學生「看了上方的資料，如果屠殺猶太人是錯誤的，你能接受艾希曼的辯答嗎？請從米格倫實驗的結果討論，他應該要為屠殺負責嗎？」並請學生讀完該章課程後，「思考為何會有艾希曼這樣的人？你覺得這場審判合乎正義嗎？我們該為艾希曼承受他理所當然所帶來的後果嗎？」這樣的提問設計不僅結合史料分析、心理實驗與價值判斷，也創造了認知衝突（Piaget, 1987），有助於學生主動建構知識。

表 5 選修歷史教科書提問類型及主要概念分析

主題	提問數	提問類型			主要概念
		事實性問題 (提問數)	概念性問題 (提問數)	可辯論性 問題 (提問數)	
國家暴力	21	33.3% (7)	57.1% (12)	9.5% (2)	意識形態、人權、自由與安全、獨裁政治、道德與服從、國家暴力、制度暴力、隱私權
轉型正義的 追求與反思	31	51.6% (16)	32.3% (10)	16.1% (5)	道德與服從、抵抗、公民勇氣、白色恐怖、民主、社會運動、投機、贖罪、賠償、和解、轉型正義之困境、不義遺址、歷史文化／歷史記憶
小計 (52)		44.2% (23)	38.5% (20)	17.3% (9)	

註：由於四捨五入誤差，百分比加總可能不等於 100。

三、轉型正義教材呈現之「連結歷史到學生生活經驗」的學習設計

除了運用「提問」來加深學生學習之外，對學生而言「有感、有用」的歷史學習是讓教材能與現在、或與學生的生活經驗有關，並運用多元的媒介提供學生情境化或脈絡化的學習。

(一) 必修部分

必修歷史教科書的 40 個提問中，有 33 個提問連結學生的生活情境。

表 6 必修歷史教科書連結歷史到學生生活經驗之學習設計

運用的媒介	次數 (33)	比率
1. 影音作品	1	3.0%
2. 文字史料或圖像類史料	24	72.7%
3. 不義遺址 (人權遺址)	1	3.0%
4. 人權博物館或相關紀念館	2	6.1%
5. 當代問題的歷史探源, 反思當代意義	5	15.2%

分析結果顯示 (表 6), 在連結學生生活經驗上仍以歷史學科常見之「文字史料或圖像類史料」為主 (約占 73%), 這當中有運用歷史現場見證人回憶的口述史料, 也有受害者家書、審判判決書等, 惟 H 版的人物特寫, 雖然也運作家書、版畫、照片等, 但沒有設計提問來與學生的學習互動, 故不計於此。其餘媒介依次是「當代問題的歷史探源」讓學生實作與反思其當代意義 (占 15%)、運用「人權博物館」來提問省思 (占 6%)、「不義遺址 (人權遺址)」資料蒐集或踏查 (占 3%)、運用「影音作品」 (占 3%) 等。至於在地歷史探查之相關學習設計雖然不少, 但並沒有與轉型正義內容有直接相關, 故不列於此。

綜合而言, 在連結歷史到學生生活經驗上, L 版和 H 版比起其他版本較多設計當代問題之追查其歷史根源或今昔對照的省思, 以及不義遺址的踏查設計 (提供各地的人權遺址分布圖), 在豐富學生學習上頗能令人耳目一新。

(二) 選修部分

選修歷史教科書的 52 個提問中, 有 41 個提問與學生的生活情境連結。其中, 透過「文字史料或圖像類史料」連結學生生活經驗占比最高, 超過 78%, 遠高於第二項常用的媒介——影音作品和「不義遺址 (人權遺址)」, 各占 7% 左右, 和不義遺址性質類似的人權博物館或紀念館

占比則接近 5%。「當代問題歷史探源／反思當代意義」在必修歷史中占比頗高，但在選修歷史僅出現過一次，在地歷史探查也僅出現一次，占比不到 3%（表 7）。儘管不是最常使用的媒介，不義遺址對理解轉型正義的重要性，可由奧斯威辛集中營／滅絕營官網上的一句話概括：「如果不全面了解納粹德國集中營奧斯威辛的歷史，就無法理解現代世界」。選修歷史的教學設計也凸顯了不義遺址的重要性，除了 LA 版外，其他三個版本都有設計與「不義遺址」和「人權博物館或紀念館」相關的問題或學習活動。例如，上網搜尋不義遺址資料庫、前往遺址或查訪生活周遭與不義遺址相關的事件、思考不義遺址存在與運作的意義，及規劃企劃案，運用不義遺址讓大眾學習到民主的可貴等，這些學習活動或結合上網搜尋資料，或結合實地訪查，讓學生有更多機會接觸到教科書以外的轉型正義學習資源。

在歷史課堂上傾聽不同的聲音、審議式民主（deliberative democracy）、辯論和對話是民主政治文化的重要先驅，也是對歷史不止一個版本的認可（Davies, 2015）。部分選修版本設計了分組討論的學習活動，例如，HA 版請學生以組為單位查找思考各國轉型正義的進度與困難；SA 版則請學生試著找出幾則新聞或文章，與同學討論當中的立場與觀點，了解潛藏在意識形態後的意涵，這些學習活動的設計，亦有助學生民主能力的培養。

表 7 選修歷史教科書連結生活情境之教學設計實例

運用的媒介	次數 (41)	比率
1. 影音作品	3	7.3%
2. 文字史料或圖像類史料	32	78.1%
3. 不義遺址 (人權遺址)	3	7.3%
4. 人權博物館或紀念館	2	4.9%
5. 當代問題的歷史探源，反思當代意義	1	2.4%

四、轉型正義教材反映之教育意涵

轉型正義內容在必修歷史教科書涉及「二二八事件」、「威權統治與白色恐怖」、「邁向民主化與追求人權價值」等三個主題；在選修歷史教科書涉及「現代的國家暴力」、「轉型正義的追求與反思」等二個主題。這些主題內容，及其提問的問題和運用的學習媒介，能否提供學生涵蓋三層面的連結，包括：建立個人身分認同、成為社會公民、了解約束人存在的條件或人類狀況等，茲闡述如下。

（一）建立個人身分認同

轉型正義內容透過提問問題並運用與學生生活經驗連結的學習媒介，圍繞歷史中有關國家統治的威權體制與社會控制、政治受害者的記憶與聲音、人們面對政治意識形態在道德價值選擇上所採取的順從、投機或反抗行為，乃至國家安全至上與抵抗行動正當性之間的論辯等，如 Cole（2007）所言，轉型正義議題將以往歷史教科書概念從促進民族認同的工具和勝利者的歷史，試圖轉變為接受集體痛苦的記憶，不再粉飾造成重大傷痛的國家行為，也不排除非勝利者、弱勢或邊緣者的經歷。轉型正義教材展現對困難歷史（difficult histories）中某些傷害與真相的正式承認。對學生而言，必修教材不同版本的敘事解釋視角、踏查人權遺址的設計，提供學生個人身分認同的建構，強調邁向自由民主過程中能動者的價值選擇；而選修教材透過他國推動轉型正義的經驗、能動者的決定和行動，及概念性和可辯論性提問的啟發，深化明辨善惡和自由民主的價值觀與普世人權的理想。

（二）成為社會公民

歷史教科書敘事建構一些重要而需被糾正的歷史錯誤（historical wrongs），因為這些歷史錯誤的不正義至今仍影響社會中活著的人們或其後代的生活，除受害者及其家屬，教育領域更關注不當體制思想的遺

留如何在培養學生社會化的過程中帶來影響（例如，威權遺緒、制度性暴力）。為養成有智識的社會公民，轉型正義教材需幫助學生省思威權意識或極端主義存留在當前社會的影響，體會民主的脆弱與公民的責任，譴責暴力並且敏覺正義。必修教材面對威權統治的正當性，提出不同視角的討論或以質問取代定論的書寫；選修教材在記憶或遺忘、自由或安全、究責或寬恕等核心概念提供可辯論性的提問，連結歷史與社會的現實問題，加深學生的學習思考。

（三）了解人的條件

雖然「歷史陳述」不是過去的複製品，而可能是衡量問題的答案（Lee, 2005），但歷史仍可以形塑人們的記憶，提供對現況觀察的視角，也引領對未來的期待。培養學生有歷史感，認知今天的存在是過去的延伸，具備歷史思維能力，至關重要。人類的基本問題、持久問題、歷史大概念，往往超越歷史陳述讓我們與前人有感同身受和移情理解的可能。如 Hunt（2000）建議圍繞「永恆的社會、道德和文化問題」組織課程教材，以在關鍵概念、關鍵問題與歷史內容的基礎上進行探究。當轉型正義逐漸成為許多國家處理過去的討論主題，其圍繞歷史正義、真相、和解、人權、道德、罪惡、贖罪、和平等概念對人們而言都是共通的，只是人們在處理這些問題的方式隨時間或背景環境不同而異。轉型正義教材用來探究人的條件，更在於將學生置於決策和情境思考（decision-making and scenario thinking）的位置，運用可辯論性提問讓學生能以有意義的方式使用歷史知識，並且運用歷史類比方式，在歷史現象與當代現象之間尋找相似之處，試圖讓學生看到過去、現在和未來之間的聯繫。

綜合上述，作為歷史教育雙向凝視鏡頭的轉型正義議題可以擴大我們的視角，包括如何（重新）塑造個人主體性、群體實踐與社會承諾，及影響多代人對和平與正義的概念，為深厚民主和積極的和解帶來作用（Bellino et al., 2017）。

伍、結論與建議

一、結論

本研究選取 2019 年版高中歷史教科書與轉型正義主題相關之章節內容，從「時序觀念」、「歷史理解」、「歷史解釋」及「史料證據」四個面向檢視轉型正義內容在高中必修歷史教科書的書寫；並分析學習設計之提問類型、主要概念、與學生生活經驗連結的媒介及其在個人、社會與人類生存層面所反映的教育意涵。

分析結果發現必修各版本的書寫在時序觀念上，多能建立過去與現在之間的關聯性；然在探討國家暴力議題時，選修各版本所選取之時間維度長短不一。在歷史理解面向，必修版本對戒嚴政權下的抗爭行動及解嚴後憲政改革的訴求運動有更多著墨，同時關注二二八事件與白色恐怖時期之受難與受害者的描述；選修版本則著重分析各項轉型正義作為的利弊得失，並呈現各類能動者在轉型正義發展過程中的意義。在歷史解釋面向，首次有必修版本對威權統治戒嚴 38 年的必要性與合理性提出反思和非定論式的陳述；礙於歷史真相尚未釐清，選修版本僅能闡述臺灣轉型正義的進展與分析目前困境。最後，在史料證據面向，必修版本多側重透過史料思辨，必修版本較少要求蒐集史料和運用史料以形成新問題或不同視野，但有部分選修版本已能呈現多元視角的史料，抑或運用史料形成新視野。

在學習設計方面，必修版本的事實性問題比率為 65%，雖較選修版本為高，但有些版本能從事實問題與現象引導學生思考和討論背後的概念，提問之主要概念包括人民反抗、追求民主自治、省思歷史錯誤等。選修版本的概念性問題和可辨論性問題約占 56%，各選修版本皆針對「道德與服從之選擇」設計了概念性或可辯論性提問，有些版本尚能呈現不同視角的文字史料，搭起知識建構的鷹架。其次，必修之提問多透過文字史料或圖像類史料連結歷史與學生生活經驗，部分必修版本另

設計當代問題之歷史根源追溯或今昔對照的省思，部分選修版本則加入了分組討論的學習活動，有助學生透過傾聽和對話累積民主素養。值得注意的是，多數必選修版本皆有設計不義遺址的搜尋、訪查、反思其意義與功能等學習活動，連結歷史教育和歷史現場。最後，轉型正義教材展現了困難歷史中人權的追求與能動者的關鍵角色，學生有機會思辨個人和集體選擇如何影響社會，進而透過歷史的向度認識與了解人類的處境與建立個人身分認同，並為參與民主社會作好準備。

二、建議

（一）增加史料的多元視角，促進學生對轉型正義議題的討論與對話

本研究分析的教科書轉型正義內容多透過文字和圖像類史料連結學生生活經驗，不過，在必選修版本中，能呈現多元視角史料的提問設計並不多，也僅設計少數的分組討論活動。轉型正義議題與政治民主文化息息相關，歷史課堂中的審議式民主、辯論及對話是民主政治文化的重要先驅。建議未來教科書在設計學習活動時，可並列多元視角的史料，教導學生理解歷史事實、觀點與歷史解釋的關係，並增加學生對話討論的機會，一方面幫助學生建構自己的理解，一方面有益學生學習換位思考（perspective taking）。

（二）結合校外學習資源，豐富學生對轉型正義議題的體驗和理解

智利對人權博物館參觀者的研究指出，參觀轉型正義博物館，可提升參觀者對民主和解相關之轉型正義機構的支持，同時，會降低對獨裁統治期間鎮壓機構的支持；換言之，參觀博物館可形成一種情感經驗，參觀者在參觀博物館後對爭議性議題會產生態度上的變化，且左右派人士的觀點會更趨向一致（Balcells et al., 2018）。本研究發現多數選修及少數必修版本皆有與不義遺址相關的提問或實作活動，建議教科書未來可結合人權館、博物館、紀念館、民間轉型正義機構等校外學習

資源，設計更結構化的學習活動，立體化學生對轉型正義議題的體驗和理解。

(三) 均衡史料與論述之比例，增加思辨臺灣轉型正義議題的教學設計

轉型正義具有回顧和前瞻的雙向凝視之特質，歷史教育可借鏡其前瞻的面向，促進學生反思當代議題，並採取行動；換言之，歷史教育可以為年輕世代做出合理選擇做好準備。本研究發現必選修部分的轉型正義內容在提問設計方面多能貼近學生生活經驗，部分版本且能設計多元視角的史料分析學習活動，協助學生發展超越史料證據的深入思考。臺灣的轉型正義工程尚在起步階段，威權統治加害體制運作之真相尚待釐清、社會共識猶待達成，致使教科書在臺灣轉型正義議題之書寫相對保留，僅能就有限成果加以闡述。然迴避爭議的書寫方式，恐難以促進學習者思辨歷史遺緒對臺灣現在及未來的影響。以德國為例，為避免教科書成為意識形態操弄的工具，高中歷史教科書之編撰作者論述與文獻史料比例均衡，呈現多方觀點及立場，提供學習者批判分析和反思的機會（陳妍琇，2021）。建議可參酌德國經驗，在必選修歷史教科書設計與臺灣轉型正義議題相關的問題與討論，多元呈現不同立場的主張，促使學生反思臺灣轉型正義的發展方向，畢竟，教育的目標不應自限於訓練年輕人進入社會，而應培育他們建設一個新社會。

參考文獻

十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校——社會領域（2018）。

[*Curriculum guidelines of 12-year basic education: Social studies domain for elementary school, junior high upper secondary school education.* (2018).]

江宜樺（2007）。臺灣的轉型正義及其省思。《思想》，5，64-81。https://doi.org/10.29848/SX.200706.0004

[Jiang, Y.-H. (2007). Transitional justice in Taiwan and its reflections. *Reflexion*, 5, 64-81. https://doi.org/10.29848/SX.200706.0004]

- 林慈淑 (2019, 3月6日)。我對十二年國教歷史新課綱的憂慮：逾越歷史之所以為歷史的分際。關鍵評論。https://www.thenewslens.com/article/114727
- [Lin, T.-S. (2019, March 6). *My concern about the history curriculum guidelines of 12-year basic education: Overstepping the boundary of history*. The News Lens. https://www.thenewslens.com/article/114727]
- 促進轉型正義委員會 (2020)。促進轉型正義委員會兩年階段性任務成果報告。https://www.ey.gov.tw/File/A01D29DE8B1FD0A6/bd17c2f4-1759-46b7-bc46-968440cf0e0a?A=C
- [Transitional Justice Commission. (2020). *Two-year mission achievement report of transitional justice commission*. https://www.ey.gov.tw/File/A01D29DE8B1FD0A6/bd17c2f4-1759-46b7-bc46-968440cf0e0a?A=C]
- 促進轉型正義條例 (2017)。
- [*The regulations of transitional justice*. (2017).]
- 陳妍琇 (2021)。德國高中歷史教科書中轉型正義議題之內容分析 (未出版之碩士論文)。國立中山大學教育研究所。
- [Chen, Y.-H. (2021). *Content analysis of the transitional justice issue in German high school history textbooks* (Unpublished master's thesis). Institute of Education, National Sun Yat-Sen University.]
- 陳志剛 (2008)。從建構主義視角談歷史教科書的編寫。歷史教學, 11, 20-25。
- [Chen, C.-G. (2008). On the compilation of history textbooks from the perspective of constructivism. *History Teaching*, 11, 20-25.]
- 陳鈺馥 (2018, 8月16日)。不為歷史課綱轉型正義背書, 促轉會委員: 四大問題應修改。自由時報。https://news.ltn.com.tw/news/politics/breakingnews/2521759
- [Chen, Y.-F. (2018, August 16). *Don't endorse the transitional justice of the history curriculum. Committee member of transitional justice commission: Four major issues should be revised*. Liberty Times. https://news.ltn.com.tw/news/politics/breakingnews/2521759]
- 琳恩·艾瑞克森、洛惹絲·蘭寧、瑞秋·法蘭琪 (2018)。創造思考的教室：概念為本的課程與教學 (劉恆昌譯)。心理。(原著出版於2017年)
- [Erickson, H. L., Lanning, L. A., & French, R. (2018). *Concept-based curriculum and instruction for the thinking classroom* (J. H.-C. Liu, Trans.). Psychological. (Original work published 2017)]
- Anderson, M. R. (2011). *Connecting the past to the present: Student meaning making in a middle school world history classroom* (Unpublished doctoral dissertation). University of Pittsburgh.
- Balcells, L., Palanza, V., & Voytas, E. (2018, April 4-7). *Do museums promote reconciliation? A field experiment on transitional justice* (Paper presentation). International Studies Association Annual Convention, San Francisco, CA, United State.

- Bellino, M. J., Paulson, J., & Worden, E. A. (2017). Working through difficult pasts: Toward thick democracy and transitional justice in education. *Comparative Education, 53*(3), 313-332. <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1337956>
- Bentrovato, D., & Wassermann, J. (2018). Mediating transitional justice: South Africa's TRC in history textbooks and the implications for peace. *Global, Change, Peace & Security, 30*(3), 335-351. <https://doi.org/10.1080/14781158.2018.1438386>
- Biesta, G. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Bromley, P., & Russell, S. G. (2010). The Holocaust as history and human rights: A cross-national analysis of Holocaust education in social science textbooks, 1970-2008. *Prospect, 40*, 153-173. <https://doi.org/10.1007/s11125-010-9139-5>
- Bush, K. D., & Saltarelli, D. (2000). *The two faces of education in ethnic conflict: Towards a peacebuilding education for children*. United Nations Children's Fund. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/insight4.pdf>
- Christodoulou, E. (2018). Deconstructing resistance towards textbook revisions: The securitisation of history textbooks and the Cyprus conflict. *Global, Change, Peace & Security, 30*(3), 373-393. <https://doi.org/10.1080/14781158.2018.1453492>
- Cole, E. A. (2007). Transitional justice and the reform of history education. *The International Journal of Transitional Justice, 1*(1), 115-137. <https://doi.org/10.1093/ijtj/ijm003>
- Collingwood, R. (1946). *The idea of history*. <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.168203/page/n313/mode/2up>
- Collste, G. (2015). *Global rectificatory justice*. Palgrave. <https://doi.org/10.1057/9781137466129>
- Collste, G. (2021). Ethics and historical justice. In M. Keynes, H. Å. Elmersjö, D. Lindmark, & B. Norlin (Eds.), *Historical justice and history education* (pp. 195-212). Palgrave.
- Davies, L. (2015). *The politics of peace education in post-conflict countries*. Centre for Research on Peace and Development. <https://soc.kuleuven.be/crpd/files/working-papers/working-paper-davies.pdf>
- Davies, L. (2017). Justice-sensitive education: The implications of transitional justice mechanisms for teaching and learning. *Comparative Education, 53*(3), 333-350. <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1317999>
- Haeberli, P. (2005). Relating to history: An empirical typology. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research, 5*(1), 19-28. <https://doi.org/10.18546/HERJ.05.1.04>
- Hunt, M. (2000). Teaching historical significance. In I. Arthur & R. Phillips (Eds.), *Issues in history teaching* (pp. 39-54). Routledge.
- Keynes, M., Elmersjö, H. Å., Lindmark, D., & Norlin, B. (2021). Introduction: Connecting historical justice and history education. In M. Keynes, H. Å. Elmersjö, D. Lindmark, & B. Norlin (Eds.), *Historical justice and history education* (pp. 1-20). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70412-4_1

- Lee, P. (2005). Historical literacy: Theory and research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5(1), 29-40. <https://doi.org/10.18546/HERJ.05.1.05>
- Mihr, A. (2017). An introduction to transitional justice. In O. Simić (Ed.), *An introduction to transitional justice* (pp. 1-27). Routledge.
- Muddiman, A., & Frymier, A. B. (2009). What is relevant? Student perceptions of relevance strategies in college classrooms. *Communication Studies*, 60(2), 130-146. <https://doi.org/10.1080/10510970902834866>
- MYP Interdisciplinary Unit Planning. (n.d.). *Inquiry questions*. <https://guide.fariaedu.com/interdisciplinary-teaching-and-learning/inquiry/inquiry-questions>
- Paulson, J., & Bellino, M. J. (2017). Truth commissions, education, and positive peace: An analysis of truth commission final reports (1980-2015). *Comparative Education*, 53(3), 351-378. <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1334428>
- Piaget, J. (1987). *Six études de psychologie*. Gallimard.
- Ramírez-Barat, C., & Duthie, R. (2015). *Education and transitional justice: Opportunities and challenges for peacebuilding*. International Center for Transitional Justice. <https://www.ictj.org/sites/default/files/ICTJ-UNICEF-Report-EducationTJ-2015.pdf>
- Rigby, A. (2001). *Justice and reconciliation: After the violence*. Lynne Rienner.
- Rüsen, J. (2004). Historical consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenetic development. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 63-85). University of Toronto Press.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, interpretation, orientation*. Berghahn Books. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1x76fc2>
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson.
- Smeyers, P., & Depaepe, M. (2009). *Educational research: The educationalization of social problems*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9724-9>
- United Nations. (2004). *The rule of law and transitional justice in conflict and post-conflict societies: Report of the secretary-general*. <https://digitallibrary.un.org/record/527647#record-files-collapse-header>
- Van Straaten, D., Wilschut, A., & Oostdam, R. (2016). Making history relevant to students by connecting past, present and future: A framework for research. *Journal of Curriculum Studies*, 48(4), 479-502. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1089938>
- Wineburg, S., Martin, D., & Monte-Sano, C. (2011). *Reading like a historian: Teaching literacy in middle and high school history classrooms*. Teachers College Press.

南非高中歷史教科書中的 轉型正義及以資料為本的編寫策略

李仰桓 李涵鈺

在推動轉型正義的國家中，南非的「真相與和解委員會」(Truth and Reconciliation Commission) 是頗富盛名的一個模式；而該國歷史教科書以「真相與和解委員會」為焦點，引導學生瞭解轉型正義的工作並反思追求真相與和解的真義，亦值得他國在編寫教科書時所參考。除此之外，南非歷史教科書採取以資料為本的編寫策略，強調歷史教學的目的不僅止於傳遞歷史內容，更在於為學習者培養歷史技能。本文除介紹南非的高中歷史課綱對真相與和解委員會相關內容的規劃外，主要分析教科書當中如何說明該國轉型正義的工作與重要爭論，以及如何使用不同類型與來源的資料來培養學習者探究歷史的能力。希望透過本研究有助於我國編寫歷史教科書時參考。

關鍵詞：轉型正義、南非真相與和解委員會、歷史教科書、歷史資料、
歷史探究技能

收件：2022年6月1日；修改：2022年11月1日；接受：2022年11月4日

李仰桓，國家教育研究院教科書研究中心助理研究員

李涵鈺，國家教育研究院教科書研究中心副研究員，E-mail: hanyu@mail.naer.edu.tw

Transitional Justice in South Africa's High School History Textbooks and Implementation of Source-Based Editing Strategy

Yang-Huan Li Han-Yu Li

South Africa's Truth and Reconciliation Commission (TRC) is a well-known model for promoting transitional justice, and in the context of history textbook editing, the content of South African history textbooks that pertains to the TRC's efforts to seek the truth and promote reconciliation is worthy of reference for textbooks in other countries. South African history textbooks emphasize the source-based editing strategy, aiming to deliver historical content while enhancing the ability of learners to perform historical enquiry. The present article discusses South Africa's national history curriculum planning for the teaching of TRC-related content. It also analyzes how these textbooks explain the TRC's work and various controversies and how source-based activities were designed to cultivate the historical skills of learners.

Keywords: transitional justice, Truth and Reconciliation Commission of South Africa, history textbook, historical source, skills for historical enquiry

Received: June 1, 2022; Revised: November 1, 2022; Accepted: November 4, 2022

Yang-Huan Li, Assistant Research Fellow, Center for Textbooks Research, National Academy for Educational Research.

Han-Yu Li, Associate Research Fellow, Center for Textbooks Research, National Academy for Educational Research, E-mail: hanyu@mail.naer.edu.tw

壹、前言

南非於 1994 年舉行民主選舉，長期領導反對運動的納爾遜·曼德拉（Nelson Mandela, 1918-2013）當選總統，終結實施將近 50 年的種族隔離制度。曼德拉就職後，依據《國家團結與和解促進法案》（*Promotion of National Unity and Reconciliation Act*）組成「真相與和解委員會」（Truth and Reconciliation Commission，下稱真和會），並邀請屠圖大主教（Desmond Tutu, 1931-2021）擔任真和會主席，處理前南非政府與種族隔離制度造成的大規模人權侵害。真和會於 1995 年開始運作，以「修復式正義」（restorative justice）為思想基礎，在獲取真相為基本前提下推動社會各族群間的和解。真和會運行有別於紐倫堡大審的應報模式以及智利無條件的大赦模式（Tutu, 1999），¹ 在國際上贏得不少讚譽。

在政治民主化的同時，南非亦開始推動教育改革，制訂新的國家課程綱要，希望以民主、多元的教育內容，取代種族隔離時期白人意識型態所主導的教育。基本上，轉型正義的重要精神之一為批判威權思想，肯認民主價值，同時追求對國家暴力的課責。在推動轉型正義的過程中，教育不但可以扮演重要角色，二者間亦有密切的互動關係：轉型正義有助於推動教育改革，使教育體系擺脫威權遺緒的影響，建立「敏於正義」（justice-sensitive）的民主教育體系（Davies, 2017）；而民主化之後的教育以民主與人權為基本價值，進一步深化轉型正義工程。

¹ 智利軍事獨裁者奧古斯圖·皮諾契（Augusto Pinochet）在交出政權之前，透過一連串修憲與立法的安排，成功確保自己及舊的獨裁勢力在憲法保護下仍能有效掌握軍事權力，並逃避新政府的究責。因此，所謂智利的無條件赦免模式，實為新政府為維持憲政體制之運作，不得已妥協的結果。有關智利獨裁政權的人權侵犯及為何以皮諾契為首的舊勢力得以免除究責，請參見邱稔壤（1999）的分析。屠圖大主教聲明南非不考慮無條件赦免模式，意味著新政府雖然願意與白人舊政權取得妥協來推動和解，但無意走到完全放棄究責的地步。

在南非於民主化後所推動的教育改革中，我們也可以看到類似的思維。就本文所關注的歷史教育而言，南非教育部所設立的「教育價值的歷史與考據小組」(The History and Archaeology Panel of the Values in Education)在其〈史學與考據學小組報告〉(Report of History/Archaeology Panel)當中指出，研讀歷史應該有助於對抗遺忘、挑戰勝者為王的思想，反對以操弄的、工具性的態度去使用過去，並提供教育上的支撐以防止公民弱智化。因此，學習歷史應以鼓勵公民責任與批判性的思考為其目的(Department of Education, 2000)。南非的歷史課綱也指出，歷史的學習應培養民主社會的公民意識，包括協助公民理解憲法中所記載的價值、反思廣大社會光譜中不同的觀點，鼓勵公民承擔責任等等(Department of Basic Education, 2011)。

另一方面，南非歷史教育的改革除了受到政治民主化的影響外，也參考了英國歷史教育改革的經驗，主張好的歷史教學應在某個程度上效法歷史學者實際的工作方式，意即探究與挖掘各種不同的聲音，對論證進行驗證，促進論辯以及溝通價值。為此，應培養推論、判斷、比較、擬情理解(empathy)²與整合的技能(Department of Education, 2000)，而達到這些教學目標的方式即為教導分析資料與證據。歷史課程應該探究不同的詮釋，以及分歧的意見與聲音；尤其應致力於讓曾受壓抑的聲音重新被聽見，糾正邊緣者被隱藏的情形(Chrisolm, 2004)。

檢視南非歷史教科書，可以發現其編寫方向大體上確實朝著提供多元觀點而努力。而且，南非歷史教科書也回應了〈史學與考據學小組報告〉的建議，採取以資料為本(source-based)的編寫方式，作者的敘事觀點雖然貫穿其中，但同時也開放空間，提供視角各異的資料作為學習歷史事件的依據。因此，學習者得以避免單方面接收作者觀點，而保有建構知識的主體性。不可諱言的，臺灣教育界對此種教科書編寫

² 本文將“empathy”譯為「擬情理解」，意指需要想像模擬他人所經歷過的情緒與苦難，進行情感上的連結，較能真正的感同身受。

策略並不陌生，但在實踐上仍遭遇諸多困境（林慈淑，2016；陳冠華，2017）。十二年國教課綱的歷史教育強調以學生為中心的知識建構，其理念與南非的課綱十分相近；³ 而且，南非的教科書需依據國定課程綱要編寫，並送國家審定，在制度上與我國類似。本文認為，南非歷史教科書的編寫方式，或許可提供臺灣的歷史教科書作者參考。

有鑑於此，本文主旨在於探討南非將轉型正義內容納入課綱後，教科書作者如何依據課綱的規範，採取以資料為本的途徑，編寫高中歷史教科書的相關內容？在培養歷史思維，同時思辨轉型正義的重要議題時，資料扮演什麼角色？擔負什麼樣的功能？

貳、重要文獻檢閱

一、歷史教育改革與轉型正義相互間的關係

國家的民主轉型與教育改革之間，常常是相互推動的關係。一方面，民主轉型不僅推動政治體制的變遷，也連帶改變教育的政策與內容。Akçalı 與 Engin-Demir（2013, p. 223，轉引自 Angulo & Ascenzi, 2017, p. 1）指出，處於轉型當中的社會，其課程綱要往往面臨「教學法」、「引進新科目」以及「有關公民、社會與歷史的教學」等三個面向的挑戰。這些來自於政治轉型的挑戰，帶出教育改革的需求，包括課綱與教科書內容的修訂。

另一方面，教育改革則可能進一步推進轉型正義的歷程。例如，Cole（2007a）討論歷史教育改革於追求社會和解時所扮演的角色。她認為政府可以透過歷史教科書的修訂，將和解的過程融入學生的人生經驗，使政府推動的和解工程與民衆的日常生活緊密結合；而且，透過歷

³ 根據課綱的說明，「普高歷史必修課程依時序選擇基本課題設計主題，透過歷史資料的閱讀和分析，培養學習者發現、認識及解決問題的基本素養」（十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校——社會領域，2018，頁17）。

史教科書的修訂，國家可以為過去的歷史提出新的敘事，藉以宣示不再重複過去錯誤的作為，以促進和解（Cole, 2007a）。

學者進一步指出，歷史教育在方法與內容上的變革，有助於建構民主文化。例如，透過歷史的探究，得以強化學習者的批判思考、擬情理解的技能，也可以培養能力，質疑過於化約的敘事，並放棄以暴力的方式來表達不同意見（Bentrovato, 2017; Cole, 2007b; Rodino, 2017）。這些能力有助於培養學習者獨立思考的能力，而不會盲目的隨著國家敘事起舞。而且，藉由探究多元的文獻與觀點，也能擺脫官方主導的單一觀點，再現過去曾被壓抑的族群，使其聲音與敘事能被記憶（Tibbitts & Weldon, 2017）。

二、歷史教科書與轉型正義

民主轉型雖然帶動教育改革，但在此過程中，歷史教科書內容的修訂往往進度較慢（Cole, 2007a），南非的狀況即為一例。Engelbrecht（2006）研究種族隔離制度結束後的阿非利卡語文教科書（Afrikans language textbooks）⁴與歷史教科書，發現阿非利卡語文教科書在後種族隔離時期已能成功地擺脫種族刻板印象，而引入多元民主的觀點。相較之下，歷史教科書的改變卻慢了許多。不過，較近期的研究顯示，南非的歷史教科書改革還是取得了一些進展。Bentrovato 與 Wassermann（2018）以內容分析方式研究高中歷史教科書，認為現行的南非歷史教科書已帶有「敏於正義」的優點，帶領學生以批判性的眼光探討過去，思索歷史上的正義議題。更重要的是，南非教科書反映了真和會那既富爭論，但也民主的程序，其內容散漫的多樣性，以及此程序在協助建構逐漸成為共享的歷史時，容納衝突聲音之特點。作者認為，這些教科書的編寫方式將歷史課堂轉換成民主的、對話的場域，成為推動轉型正義的一個媒介（Bentrovato & Wassermann, 2018）。

⁴ 阿非利卡語即為阿非利卡人（Afrikaner）使用的語言。阿非利卡人又稱布爾人（Boer），為居住在南非的白人，多數為荷蘭移民的後裔，建立了南非的種族隔離制度。

在臺灣，與歷史教科書中轉型正義內容相關的研究，較多聚焦於檢視教科書在介紹二二八事件時所呈現的內容。柯怡禎（2006）重現二二八事件從被官方禁止討論，然後逐步寫入教科書的歷程，同時指出早期的教科書對此一事件的解釋，仍有內容不完整，敘事跳躍，並未探究此事件歷史意義的缺點。李維哲與周毅怡（2011）檢視九年一貫課程時期的教科書，認為當時教科書在解釋二二八事件時，編排的順序常採取「順流而下」的書寫方式——先談背景原因，再談導火線，最後引發令人遺憾的暴力衝突與軍事鎮壓。然而這樣的編排明顯缺乏問題意識，且容易讓學生誤以為事情就是「自然而然的」發生。李仰桓（2019）明確以轉型正義的觀點來檢視教科書中有關二二八事件內容，認為教科書對這個事件的說明不甚明確，學生可以從中學習到什麼教訓並不清楚。該研究並借用 Guinn（2005）的架構，從矯正社會失能的狀況、真相的脈絡化以及建立規範性價值等三個面向，對教科書的編寫提出建議。這些研究雖然觸及轉型正義議題，但基本上聚焦於教科書的知識內容，未就其編寫策略進行分析。

參、南非的轉型正義教育

一、南非在民主化後的歷史教育

如前所述，剛結束威權統治或衝突狀態而轉型為民主體制的國家，不一定能在轉型的初期就大幅度修訂歷史教科書，南非的狀況即是如此。南非在民主轉型初期，許多政治行動者推動「結果為本的教育」（Outcomes-Based Education），因為強調教育的實用性，認為歷史學科對學童未來就業，或整個國家向前邁進無實質幫助，因而將之與公民、地理一起，整併至社會科當中。

許多學者並不支持這個課程綱要，認為它沒有自過去學習，或未試圖面對南非過往的不正義來教導學生正義與寬容。1999年非洲民族議會

(African National Congress) 再度勝選，教育部長由具人權法及中學教師背景的卡德·阿斯摩 (Kader Asmal) 擔任。阿斯摩認為歷史教育在學校應占據核心地位，歷史不只是一個學科，也是新南非公民的根基，政府應透過歷史教育推動和解。另外，1998 年後真和會陸續提交多冊報告，教育部亦公布〈價值、教育與民主——教育中的價值工作小組報告〉 (Values, Education and Democracy: Report of the Working Group on Values in Education) (The Minister of Education, 2000)、〈史學與考據學小組報告〉等重要文獻，為歷史科提出辯護，強調學習過去侵害人權歷史的重要性 (Bentrovato & Wassermann, 2018; Cole & Murphy, 2011; Wassermann, 2018)。在這樣的脈絡下，阿斯摩在 2001 年的課程修訂程序中納入歷史教育，2011 年進一步納入真和會及其敘事取向。從這個歷程可看出，南非課綱的歷次修訂為國家往和平與民主轉型的基石 (Tibbitts & Weldon, 2017)，而歷史教育的角色，也逐漸被視為新南非從種族隔離制，轉型為根基於人權與社會正義之社會，所不可或缺的關鍵。

二、2011 年歷史課程綱要

南非基本教育部 (Department of Basic Education) 於 2011 年頒布〈國家課程說明——學齡前至 12 年級〉 (National Curriculum Statement Grades R-12)，並針對各個科目制訂《課程與評量政策說明》 (Curriculum and Assessment Policy Statement, CAPS)。根據歷史科 10~12 年級的 CAPS，歷史教育的目的在於培養學生以下的公民素養：(一) 彰顯並幫助學生了解南非憲法所蘊含的價值；(二) 反映社會中各個種族、階級、性別的觀點，以及一般人民的聲音；(三) 鼓勵公民的責任感與負責任的領導能力；(四) 促進人權與和平，挑戰因種族、階級、性別、族群與仇外心態所帶來的偏見；(五) 為年輕一代培養能力，以擔負起在地、區域、國家、全洲與全球性的責任 (Department of Basic Education, 2011)。

在 CAPS 課程結構上，南非 10~12 年級的歷史課程未區隔本國史

與世界史，而是採時間軸方式，挑選重要主題，將本國史與世界史交融，以此思考南非的歷史進程——尤其是針對種族主義的抗爭——與世界局勢之間的互動關係（李涵鈺、李仰桓，2021）。10~12年級歷史學習的目的指出歷史的學習是一種探究（enquiry）的過程，學習如何以史學方式思考過去，而過去影響著現在與未來；此外，歷史學習也是培養民主公民的責任感，提高對當下社會的關懷（Department of Basic Education, 2011）。

根據 CAPS 的設計，歷史課程強調問題導向的學習。整個課綱由不同層次的問題架構起來，每個年級的課程有主要的問題，每個單元又各有其關鍵的問題。問題導向的設計，是希望學習者可以瞭解：歷史學習是一種探究過程，而非僅止於接受知識；歷史知識是開放性的、需論辯的、且可以改變的；歷史課應圍繞著對問題的好奇而建立起來；而無論研究、調查或詮釋，都是由提問所指引。具體而言，歷史探究意在培養八項技能（Department of Basic Education, 2011, pp. 8-9）：

- （一）從不同資料來源蒐集資訊，以取得更完整的圖像；
- （二）從數個來源中擷取或詮釋資訊；
- （三）評估資料來源的有效性，包括是否值得信賴、是否造成刻板印象與流於主觀；
- （四）認知到對一個歷史事件，常存在一個以上的觀點；
- （五）解釋為什麼對歷史事件或人類行為可能有不同的詮釋；
- （六）透過對歷史證據進行仔細的評價，來參與建設性且能集中焦點的論辯；
- （七）組織證據形成具體論述，以完成原創的、一致的且觀點平衡的歷史書寫；
- （八）批判性的處理有關遺產、對過去的公共呈現與保存等議題。

綜上所述，南非課程採歷史探究的教學方法，透過使用各種資料，提供多元化敘事，以批判性地面對過去敘事，與機械式學習單一官方敘

事有別。這些歷史學習技能對於促進學生的價值澄清、批判性反思、資料來源分析、考量不同視角與觀點，彼此尊重的辯論、擬情理解的培養等都相當重要。

肆、研究對象與方法

簡單而言，歷史教育中「教什麼」與「如何教」同等重要，本文旨在探討南非將面對過往納入課綱後，教科書作者如何依據課綱的規範，編寫高中歷史教科書相關內容，以思辨轉型正義的重要議題（教什麼）？與此同時，本文也分析以資料為本的途徑，資料扮演什麼角色？擔負什麼樣的功能（如何教）？

南非最近期出版，且流通較廣，供中等教育最後一年（12年級）使用的歷史教科書之中，較具代表性的五個版本分別為《新世代》（*New Generation*，本文稱為新世代版）、《尋找歷史》（*In Search of History*，本文稱為尋找版）、《歷史萬歲》（*Viva History*，本文稱為萬歲版）、《精準歷史》（*Spot on History*，本文稱為精準版）、與《焦點歷史》（*Focus History*，本文稱為焦點版），⁵這些版本在2013年發行，多數在後續數年間陸續再版，且均依據CAPS編寫而發行（Bentrovato & Wassermann, 2018）。

爲了回答研究問題，本研究採取質性研究之內容分析法進行討論。第一部分爲內容探討，我們以五個版本中的焦點版爲例，說明南非高中歷史所探討的轉型正義相關內容。挑選該版的主要理由爲各版本均依照CAPS所規定的課程架構與主題進行編寫，因此課程內容大致相同；在比較各版本後，焦點版對南非設立真和會的理由、考量、哲學背景以及圍繞著真和會所出現的爭論，有較詳盡的解說（李涵鈺、李仰桓，2021），因此，內容探討以焦點版爲主。第二部分則是教學設計探討，

⁵ 此五個版本，如南非學者Bentrovato與Wassermann（2018）所言，是最近期出版，且廣為使用的版本，可見其在南非教育現場流通較廣且具代表性。

各版本均需依課綱所規劃學習內容編撰，以通過基本教育部的審查，因此學習內容差異不大，然而在版面配置、設計元素、選取資料、如何組織及使用資料素材進行教學設計等則各有發揮，因此五個版本均納入分析，也進一步分析五本教科書採用「資料為本」編寫策略的概況，包括資料的類型、資料與正文的關係，以及資料與教學活動的關係。

本研究雖然無法呈現南非教師如何在教室中傳達教科書內容，以及實際達成了什麼效果，但南非透過中央化課程發展、教科書審查與批准、以及評量規範，尤其是中等教育階段最後的測驗作為把關，國家在決定教科書內容與教室教學上扮演一定程度的角色地位。

轉型正義在教育上的意義是要帶領學生去探討威權時期及民主轉型過程中的不正義，既面對過去，也前瞻未來，避免重蹈覆轍。有關轉型正義教育的探討架構，國內外雖有探討轉型正義相關文獻，然多數文獻著重在後衝突社會中的課程設計或教學實施，這些經驗似尚未導向一個教育學框架可供參考（李涵鈺，2022）。陳麗華等人（2021）參考聯合國處理轉型正義所提出的四大範疇，及國際轉型正義中心的目標，研議出三大學習主軸，分別是「理解歷史真相」、「探討追求正義的作為」、「反思和解與不再發生」，可作為進一步分析的參考。

伍、南非歷史教科書中的轉型正義內容

有關南非推動轉型正義的過程，課綱安排在 12 年級的第五個主題：「南非的民主化及其如何處理過去」。根據課綱的說明，此一主題的關鍵問題為：「南非如何從 1990 年代的危機中轉變為新興民主國家？又如何處理其種族隔離制度的過去？」在這個核心問題下，課綱規劃了三個子題，分別是「協議和解與國家團結政府」、「南非選擇如何記得過往」以及「記得過往：紀念活動」（Department of Basic Education, 2011, p. 30）。其中，第二與第三子題處理的即為該國轉型正義內容。第二個子題介紹的是曼德拉執政後所設立的真和會，學習重點有二：其

一，檢視國際間處理大規模人權侵害的主要方式，並討論南非為何選擇以真和會模式來處理種族隔離制度時期的人權侵害；其二，針對以真和會為中心出現的爭論進行討論。第三個子題討論民主化後的南非如何保留反抗種族隔離制度的記憶，使其不被遺忘，包括介紹國家層級與地方層級的紀念館等。

焦點版教科書根據課綱在第二與第三子題的規劃進行敘寫。本文在檢視相關內容後，歸納出幾個重點，以下進一步說明。

一、說明設立真和會的理由及其主要工作

南非新政府決定採用真相與和解委員會的模式來推動轉型正義，其原因在於體認到揭露真相對社會和解的重要性。在他們看來，無論政府或反對勢力，在實施種族隔離制度期間都犯下了可怕的罪行：不計其數、不分背景的人民受到嚴重傷害，甚至喪失生命。這樣悲痛的歷史不能簡單的遺忘，必須加以面對；南非若不能處理這段過去，就無法向前邁進。因此，新政府設立真和會，試圖揭露與重建過去的不義，以利整個社會在理解真相之後，能進一步邁向和解（Fernandez et al., 2018）。

進一步而言，處理大規模人權侵害，不同國家會根據不同形式的正義。焦點版先介紹二次世界大戰後，為追究德國犯下的大規模人權侵犯罪行而推動的紐倫堡大審。紐倫堡大審可歸類為應報式正義（retributive justice）的觀點，基本上是以「懲罰」為手段來處理正義問題。這樣的觀點可能最接近社會大眾的想法，尤其是受害者及其家屬的期待。不過，基於各種政治上與實務上的理由，南非不宜、也沒有足夠的能力推動應報式正義。重要的理由包括：國民黨（National Party）在交出政權時仍掌控情治單位，新政府只能尋求進行協商；因為缺乏證據，難以在司法程序中起訴加害者；起訴所有可能的人權侵害者，需要的成本太高，但社會上有更迫切的住房、教育、健康的需求；在將近 50 年的種族隔離後，族群之間的和解可謂最為迫切，否則社會將陷入分裂，而司法審判可能對和解帶來負面影響（Fernandez et al., 2018）。

然而即便如此，南非仍不願意簡單的忘記過去，而給予種族隔離制度時期的人權受害者無條件的赦免。⁶ 因此，真和會選擇了第三條路，即以「修復式正義」為基礎的有條件赦免。這樣的決定，根據的是非洲價值中的「班圖精神」(Ubuntu)。「班圖精神」是非洲傳統價值的一環，意指「一個人乃透過他人，才成其為人」(a person is a person through other people)，換句話說，唯有肯認其他人擁有的人性，我們自己才會成為完整的人。此精神適用到赦免的議題上，意味著應在赦免程序中同時肯認受害者與加害者的人性，這樣的觀點與修復式正義的精神相契合，即藉由同時考量被害人與加害人的人性需求，來恢復社會的均衡 (Fernandez et al., 2018)。

在修復式正義的觀點下，真和會主要負責四項工作。第一種為舉行大規模人權侵害聽證，由受害者或倖存者向真和會委員提出證詞，描述他們的經歷。第二種為舉行特赦聽證，決定是否同意申請者獲得特赦。尋求特赦者向真和會下的特赦委員會 (Amnesty Committee) 提出申請，針對他們尋求特赦的行為提出證詞。特赦委員會由總統任命的法官擔任主席，其裁決完全獨立於真和會的運作。第三種為特別聽證，調查種族隔離制度下某些特定單位 (如：法律部門、衛生部門、宗教社群等) 的行為，另外也調查南非生化作戰相關計畫的執行，以及種族隔離制度對婦女與年青人造成的影響。第四種為賠償與復原委員會 (Reparation and Rehabilitation Committee)。這個委員會自行召集會議，針對如何協助受害者重建生活向真和會提出整體建議。另外也就如何賠償受害者或其家屬提出建議 (Fernandez et al., 2018)。

二、真和會引起的爭論

在探討真和會所引起的爭論前，課綱要求先行說明真和會在推動和解方面的成就。基本上，和解應該是一個過程，絕非一蹴可及之事，甚

⁶ 焦點版並未明確說明無條件赦免模式指涉的是哪些國家的經驗，但根據 Tutu (1999)，南非至少參考了智利的經驗。有關智利的經驗，請參見註 1 的說明。

至需經歷數個世代，始能逐步完成。雖是如此，我們還是可以看到真和會達成了某些具體成就。例如，確實有一些受害者或受害者家屬願意原諒加害者，甚至有些受害者家屬成立了組織，推動受害者與加害者之間的和解。而受害者在公開的聽證上講述其經歷，也為公眾帶來療癒的效果；加害者在尋求赦免時供出的真相，揭露了被害人死亡之處，許多家庭因此有機會找到親人的遺體，並為他們舉行莊重的葬禮，維護其生而為人的尊嚴（Fernandez et al., 2018）。

但在這些成就之外，南非各界對於真和會的目標與工作方式仍有諸多爭論，焦點版根據課綱的建議，討論以下重要的爭論。

（一）赦免的問題

在這個部分，教科書先簡介真和會所設計的「有條件赦免」（conditional amnesty）。對於真和會而言，真相是促進和解的基礎；真相的揭露，可能比加害者是否受到懲罰來得重要。真和會希望以特赦做為誘因，鼓勵加害者說出真相。因此，向真和會的特赦委員會申請特赦的人，必須全盤坦承所有相關事實，且需符合一定的條件，委員會才會考慮。是否同意特赦的決定權在委員會，但受害者或其家屬有權反對特赦，只是無實質的否決權，因此有些加害者雖未獲原諒，仍得到特赦。⁷

特赦造成的爭議，集中於特赦是否以犧牲正義做為代價？社會上質疑的聲音認為，特赦程序可能淪為加害者逃避罪責的漂白劑，以犧牲被害者的正義作為代價。焦點版在這個問題上，提供不同視角的資料，供學習者進行思考。

（二）忽略制度性、日常的人權侵害

批評真和會的人士認為，真和會只針對個案的行為或事蹟進行調查（無論是受害者或加害者），忽略了種族隔離制度下的人民在日常生活

⁷ 根據焦點版的說明，在申請特赦的7,116人之中，有1,167人獲特赦，占約16%（Fernandez et al., 2018）。

中遭受到的體制性歧視，如《通行證法》（*Pass Law*）、⁸強迫遷移、以及教育、居住、經濟機會、醫療健康與運動設施等方面的種族差別待遇。然而真正戕害黑人的生命尊嚴與基本人權者，是這些被忽略的體制性暴力。

（三）賠償的問題

依照真和會的解釋，賠償有多元形式，不一定是金錢賠償。一如真和會副主席艾列克斯·博內（Alex Boraine）所言，「讓人們得以第一次有機會講述自己的故事，並知道至親身上所發生的事」，實際上就是一種賠償（Fernandez et al., 2018, p. 309）；不過在真和會的最終報告書中，仍建議應給予受害者家屬金錢上的賠償。但在執行過程中，政府實際支出的賠償金額遠低於真和會的建議，再加上獲得特赦的加害人可以立即得到金錢補償，而被害人卻往往需等上數年才領到賠償，⁹因此引起不少批評（Fernandez et al., 2018, p. 309）。

三、各政黨對真和會及其最終報告的回應

南非各主要政黨是否願意揭露或坦承涉入過去的人權侵害與暴力行為，關係著是否可能追求國家層次的和解。因此，政黨如何回應真和會的工作及其最終報告，是討論和解進程相關爭論的重要內容。根據課綱，此處聚焦於國民黨、非洲民族議會以及印卡塔自由黨（Inkatha Freedom Party）等主要政黨，對於 1970 年代至民主選舉之前的嚴重暴力事件的回應。

⁸ 《通行證法》規定，16 歲以上的黑人都需要隨身攜帶通行證，否則即視為違法。在《通行證法》之下，警察常在街上以羞辱的方式要求黑人出示通行證，每天都有許多黑人因為未攜帶通行證而被拷上手鐐，送往囚室拘禁。有關白人政府對黑人行動自由的限制，請參閱 Tutu（1999）。

⁹ 罪犯的申請一旦批准後，隨即可獲得大赦，但和解進程開始幾年後，委員會向總統遞交報告，才能就受害者的問題提出建議。總統同意後，再把意見提交國會，接著成立特別委員會討論這些建議。國會通過委員會的建議後，受害者才有希望得到賠償（Tutu, 1999）。

在國民黨（當時的執政黨）的部分，討論的重點在於領導人戴克拉克（F. W. de Klerk, 1936-2021）及其他政府高層是否知道——甚至直接指示或授權——國安單位所犯下的屠殺、暗殺等恐怖行動。戴克拉克出席真和會的聽證時，為執政黨實施種族隔離政策公開道歉，但對於當時國安單位的非法暴力行為，則堅持完全不知情。除了戴克拉克的說法外，教科書也引用了幾位警政與國安高層官員的證詞，他們都明白表示警察或國安人員的非法攻擊行動，事實上獲得上級批准（Fernandez et al., 2018）。

在印卡塔自由黨的部分，重點在於該黨主席出席真和會聽證時，批評真和會偏袒非洲民族議會。他另外也承認印卡塔自由黨的成員或支持者涉入暴力行為，但否認自己策劃這些攻擊事件，然而做為印卡塔自由黨的領導者，他應該面對這些問題（Fernandez et al., 2018）。

在非洲民族議會的部分，討論的重點在於反抗壓迫的運動若涉及暴力或人權侵害行為，在道德或法律上能否容忍？真和會確認非洲民族議會在從事反抗運動期間，亦曾犯下嚴重侵犯人權的罪行。非洲民族議會曾要求法院禁止真和會公佈相關報告內容，但曼德拉總統表態支持真和會的調查。他認為，「雖然非洲民族議會是在打一場正義戰爭，但確實犯下了嚴重人權侵害」（Fernandez et al., 2018, p. 316）。出席真和會聽證的南非民族議會代表塔博·姆貝基（Thabo Mbeki）認為，人民在殖民統治下發動抗爭的行為，不應被認定為大規模人權侵害。但他也承認，即使是在義戰（just war）之中，也並非所有行為都可自動被認為在道德上可以接受（Fernandez et al., 2018）。

四、紀念過去

這個部分以博物館為例，說明南非如何紀念反抗種族隔離的歷史。具體而言，焦點版從三個面向，說明為什麼要記得過去：（一）過去是我們的一部分；（二）我們的過去、現在與未來緊密相連；（三）我們要從過去學習教訓。接下來，焦點版以羅本島（Robben Island）為例，

說明該地的象徵意義、重要歷史，然後導覽島上關押政治犯的設施，敘述政治犯在此處的生活條件與監禁的情形（Fernandez et al., 2018）。

陸、資料的角色與功能

以上以焦點版為例，說明南非歷史教科書針對轉型正義所編寫的內容。下文繼續分析五個版本使用資料的方式，以說明南非教科書如何培養學習者的歷史技能。在進入分析前，本文先介紹這五個版本的內容架構。

簡言之，五個版本在版面設計上雖然各自有別，但大體上均包含三個部分：「主題的前導內容」、「各單元內容設計」以及「主題後的正式評量」；各部分的組成元素亦大同小異，說明如下：

一、在各篇（或單元）一開始，均安排前導內容，一般包括該篇（或單元）所處理的關鍵問題、背景介紹、該篇（或單元）之章節概覽以及一些周邊輔助設計（如：關鍵字解說、大事紀¹⁰等）。

二、其後為各章內容，一般包括：（一）正文：作者對學習內容的說明。（二）資料（source）：為補充或搭配正文所提供的資料。經檢視，五個版本中共出現六種類型的資料，下文將進一步說明。（三）活動（activity）：針對正文或資料所設計的教學活動，大部分為討論問題，少部分要求學習者撰寫短文。（四）周邊輔助設計：如關鍵字解說，或補充相關資訊的「你知道嗎？」（Did you know）。

三、最後為各篇（或單元）的評量，包括兩種形式：一為「以資

¹⁰ 值得注意的是，有些版本在列出大事紀後，隨即以大事紀為標的設計討論問題，這種設計在臺灣的教科書中較為少見。本文認為，這樣的討論能協助學習者整體性的掌握歷史時序，以及重要事件的歷史意義，值得參考。例如，尋找版在第五主題所列的大事紀，從1990年戴克拉克宣佈解除黨禁並釋放曼德拉開始，至2003年真和會公佈最終報告止，納入了17項重要大事。其後隨即提供一項「大事紀作業」（Timeline Task），提出四個問題，包括討論某件大事的歷史意義、如何從大事紀中舉出證據，說明南非確實往民主邁進等（Bottaro et al., 2018）。

料為本的問題」(source-based questions)，學習者需根據評量中提供的資料(通常有數則)回答問題；另一種為「以資料為本的小論文」(source-based essay)，學習者需根據評量中提供的資料撰寫一篇小論文。¹¹

在這五個版本中，主要的學習內容基本上由正文、資料與活動三個元素所構成。此三個元素的相互關係如何，各版本有別，而從這些差別，大致便可看到各版本不同的設計理念；但共同的是，無論版本為何，資料均占據一個關鍵、且可靈活運用的位置，其地位十分突出。除此之外，也都藉由正文、資料與活動三個元素相互搭配來培養學習者的歷史技能。以下針對資料在歷史教科書中擔任的角色與功能，做進一步分析。

一、正文、資料與活動的相互關係

南非教科書所使用的資料，其類型與來源相當多樣。根據本研究的整理，五個版本所使用的資料，有以下六種類型。

(一) 專書內容：節錄專書的文字，如屠圖大主教的名著《沒有寬恕就沒有未來》(*No Future without Forgiveness*) (Fernandez et al., 2018)，或 Michie Eades《南非種族隔離制度的終結》(*The End of Apartheid in South Africa*) (Angier et al., 2018) 等。

(二) 漫畫：五個版本都使用不少的政治漫畫，如精準版使用一幅 Jonathan Shapiro (筆名 Zapiro) 的作品，指稱國民黨在戴克拉克的支持下銷毀證據 (Dugmore et al., 2018)，或新世代版引用 Zapiro 另一幅作品，諷刺南非前總統波塔不願出席真相和會的聽證 (Pillay et al., 2018) 等。

(三) 文章：發表在期刊或網路上的文章，如萬歲版引用 Jeffery Herbst 發表在《外交政策》(*Foreign Policy*) 的文章 (Angier et al., 2018) 等。

(四) 新聞報導：事件發生時的媒體報導，如尋找版引用《郵政衛

¹¹ 有些版本(如：尋找版)會特別開闢一個小節，向學習者解釋如何準備這類以資料為本的評量。另外，課綱所規範的期中與期末評量，亦採取這兩種評量方式。

報》(*Mail and Guardian*) 在 1996 年對屠圖大主教的訪問稿，說明為何修復式正義可適用於非洲 (Bottaro et al., 2018)。

(五) 教師手冊與光碟：南非的「正義與和解機構」(Institute for Justice and Reconciliation)¹² 為推動轉型正義的教學，曾研發及錄製一套 (共 12 集) 教師手冊與光碟《真相、正義、記憶：南非的真相與和解程序——關於真相與和解委員會的 12 堂課》(*Truth, Justice, Memory: South Africa's Truth and Reconciliation Process: A 12-Episode Course on the TRC*) (Institute for Justice and Reconciliation, 2008)。焦點版有好幾則資料引自此套教材的內容。

(六) 圖片：包括照片、海報等不同類型的圖片。如精準版引用一張 1995 年時的照片，照片中人民舉布條抗議真和會同意赦免一位加害人 (Dugmore et al., 2018)；或新世代版放了國民黨與印卡塔自由黨參與民主選舉時的競選海報 (Pillay et al., 2018) 等。

這些不同類型的資料，均視編寫需要而與正文和活動相互搭配。我們可以從「資料與正文的關係」以及「資料與活動的關係」兩個面向，來看資料在教科書中的角色。

(一) 資料與正文的關係

在這五個版本中，資料與正文的關係不盡相同：有些傾向相互獨立，有些則彼此搭配而構成一個整體。以新世代、牛津與精準三個版本而言，作者的敘事在正文中即告完整，資料或為附加的補充資訊，亦或屬於活動設計的一部分，基本上與正文各為獨立元素。例如，在討論「與真和會有關的爭論」此一重點時，尋找版於正文便對相關內容作了完整的解釋，然後提供兩則資料，一為某前警官在真和會聽證上演示如何施行酷刑的照片 (Bottaro et al., 2018)，另一為政治漫畫，諷刺南非主要政黨不願對人權侵害罪行負起責任。在功能上，這兩則資料均為補充性

¹² 「正義與和解機構」係南非在 2000 年成立的組織，旨在持續傳承南非民主化過程所學習到的教訓，以確保國家不斷向前邁進 (<https://www.ijr.org.za/>)。

質，即使略過不讀，亦不影響讀者對於學習內容的掌握。

焦點版與萬歲版的編寫策略則有不同。在這兩個版本中，作者的敘事雖然亦由正文主導，但資料與正文之間為相互搭配的關係；若略過資料，學習者讀到的內容就可能比較粗略，或不夠完整。易言之，資料不僅是附加資訊，更是學習內容不可或缺的一部分，與正文共同構成一個整體。例如，在說明真和會推動和解工作的成就時，焦點版在正文說明和解作為真和會重要目標的緣由，以及可以從哪些現象看到真和會的成果。接著，作者提供四則資料：一則描述聽證會中加害者尋求赦免，並得到民衆原諒的場景；第二則為某位白人被害人家屬的證詞，他分享為何願意選擇原諒殺害他兒子的反種族隔離運動者，即便白人同胞視他為叛徒；第三則為屠圖大主教自己對和解工作的說明，他主張和解不是真和會要「達到的目標」，真和會的任務應在於促使人民瞭解，每個人都應加入這個和解的過程；第四則是 Zapiro 的漫畫，以戲謔的方式暗示追求真相與促進和解兩個價值之間存在著難以跨越的鴻溝（Fernandez et al., 2018）。這四則資料，為正文的敘事提供脈絡，透過加害人與被害人家屬的證詞，引領學習者貼近真和會的現場，與此同時，也呈現了當時南非人民對真和會所抱持的不同看法。很明顯的，焦點版先在正文概略性的解釋真和會在和解方面的工作，接著以四則資料呈現和解工作的實況、效果、支持者與批評者的觀點。在這樣的編排下，學習者可以從不同的面向瞭解和解的實踐；較之平鋪直述的敘寫，可以有更為立體的掌握。

（二）資料與活動的關係

五個版本所設計的活動，其型態相當一致。大體上，均先列出數則資料，然後針對資料提出問題或設計作業。二者的關係有幾個值得注意的地方。首先，這些資料在搭配了問題或作業後，可以培養學習者的歷史技能，下文將進一步討論。其次，在新世代、牛津與精準三個版本中，資料純粹為活動的一部分；而在焦點版與萬歲版中，資料一方面與

正文相互搭配，另一方面又同時是活動的基礎。以上一段所引焦點版的四則資料為例，除了與正文搭配外，作者在活動中要求學習者根據這些資料，分別說明聽證會中發生了什麼事，白人受害者家屬表現出什麼特質，以及屠圖大主教對於國家和解與真相的工作所抱持的信念等。在這樣的串連下，正文、資料與活動共同構成學習歷程，又分別發揮不同的功能：正文提供背景與基本知識，資料提供脈絡與多元視角，活動作為聚斂，引導學習者理解、詮釋與思辨正文與資料的內容。

二、資料與歷史技能

林慈淑（2016）曾探討歷史教師在課堂中為什麼需要使用資料？她指出，文本閱讀（textual reading）與證據概念（concept of evidence）二者，為歷史課堂中學生應該獲得的思維能力：教師引介資料，可幫助學生學習閱讀資料文本，以及評估資料作為證據的可能性。在此，資料成為溝通歷史教學和歷史學的中介，提供了學生進入歷史學的憑藉，文本閱讀和證據概念則是教師據以引導的路徑。檢視南非歷史課綱列出的八項技能，大致上即反應了培養文本閱讀與證據概念的目的。

以下，我們進一步根據南非歷史課綱列出的八項技能，來說明南非歷史教科書如何使用資料，培養學習歷史的技能。

（一）從不同資料來源蒐集資訊，以取得更完整的圖像

根據課綱列出的第一項技能，學習者應可藉由不同資料來源來為過去的事件建立更完整的圖像，或認知到對事件有不同的詮釋立場。例如，上文所舉焦點版的四則資料，¹³即表現出這樣的功能，此處不再贅述。

進一步而言，本研究檢視的五個版本至少使用了六種類型的資料；而這些不同類型的資料，均視編寫需要而與正文相互搭配，共同建構教科書的歷史敘事。我們認為，這種編寫方式，本身即示範了第一項技能。

¹³ 即（一）資料與正文的關係，第2段。

（二）從數個來源中擷取或詮釋資訊

第二項技能涉及的是從資料中辨識證據，使之成為建構歷史敘事的基礎。資料本身不必然對歷史建構有意義，必需與歷史事件的脈絡與探究的問題連結，始能帶有歷史證據的功能。我國的高中歷史 98 課綱對這點有清楚說明：

史料必須置於歷史脈絡中，轉化為證據……方具有價值；史料總是應該要與探究過去的意圖產生緊密關連，而且唯其能引發探究活動，才能真正彰顯深刻的歷史教育意義。（普通高級中學課程發展委員會等，2009，頁 88）

舉例來說，新世代版設計了一個活動讓學習者練習此項技能。在這個活動中，作者提供了兩則資料，一是曼德拉獲釋後，在開普敦對支持者發表的演說，呼籲南非人民——不分黑人或白人——站出來終結種族隔離制度；另一則為戴克拉克的回應，表示對曼德拉在演說中，繼續採取對抗白人政府的立場（亦即呼籲人民終結種族隔離制度）相當失望。接著，作者列出好幾個問題，其中一個問題請學習者從第二則資料中舉出證據，說明為什麼戴克拉克對曼德拉的演說感到失望？另一個問題要求學習者以此二則資料為基礎，說明曼德拉與戴克拉克二人對於南非的自由之路有什麼不同的觀點？設計這兩個問題的目的，均為協助學習者練習從資料中提取訊息，在脈絡中理解資訊，以解釋重要的歷史問題（即曼德拉與戴克拉克對南非民主化應走的進程有什麼不同的觀點？）（Pillay et al, 2018）。

（三）評估資料來源的有效性

第三項技能為評估資料的能力，重要者至少包含三項。其一為評估資料的可靠性（reliability）。面對資料，學習者應有能力回答「誰產出了這筆資料？」「其目的為何？」等兩個問題，並藉此判斷資料的可靠性；其二，辨識資料是否帶有刻板印象（stereotyping），即判斷資料是

否以雖然廣為接受但卻過度簡化（甚至不正確）的方式來描述某人或某事。其三，判斷主觀性的能力（subjectivity），即有能力判斷在多大程度上，資料呈現出其作者或產出者的特定觀點或背景（Department of Basic Education, 2011）。

此處以萬歲版為例。1989年，曼德拉尚未獲釋時，波塔總統即與他秘密晤談。正文說明，波塔希望此次會面可以改善他在本國與國際上的形象；而促成此事的時任司法部長寇比·柯慈（Kobie Coetsee）則將此次晤談形容為曼德拉對波塔「禮貌性的會面」。曼德拉的自傳提到此次會面，萬歲版從中節錄了一小段，為曼德拉自述初見波塔的印象：「事實上從一開始，他就解除了我的心防。他是那麼的彬彬有禮、謙恭而且和善」。其後的活動提出一個問題，要求學生判斷：對於研究波塔的史學家而言，曼德拉這段話是否可靠（Angier et al, 2018）？要回答這個問題，學習者必須從正文理解波塔會晤曼德拉的動機，從而推論曼德拉之所以如此形容波塔，應該是對其友善舉動的背後原因心知肚明。這個作業練習的，即為「判斷主觀性」的能力。

（四）認知到對一個歷史事件，常存在一個以上的觀點

第四項技能為認知到，若回到歷史脈絡，則會發現對一個事件，不同處境的人往往抱持不同的解釋觀點。歷史教育學者也將這項能力稱為「擬情理解」或「觀點取替」（perspective taking）（吳翎君，2003；宋佩芬，2021；楊淑晴、黃麗蓉，2011；Hartmann & Hasselhorn, 2008）。依據南非歷史課綱的解釋，即有能力想像自己處於過去的某一時期，並以該時期的資訊為基礎，像一名當時的人一樣進行思考（Department of Basic Education, 2011）。

焦點版在說明真和會為什麼選擇以修復式正義作為其指導原則時列舉二則資料，其用意即在練習此項能力。第一則為屠圖大主教的說明，他認為以應報式正義為基礎所實施的懲罰方式，往往忽略了個體的存在，不僅加害者不被考慮，受害者也不受重視；是以，真和會選擇修復

式正義，因為這樣的措施將會同時把焦點放在加害者與受害者身上。第二則為一位保安警察尋求被害人家屬原諒，但遭到拒絕的案例。接著提出問題要求學習者思考，屠圖為何主張在真和會中實踐修復式正義，又為何修復式正義的精神並不一定能說服受害者家屬（Fernandez et al., 2018）？進行這項活動時，學習者一方面需要先理解屠圖倡議修復式正義的政治社會脈絡，另一方面可藉由第二則資料的幫助，設身處地理解受害者家屬的處境與感受，以理解這些家屬如何思考和解或原諒的問題。

（五）解釋為什麼對歷史事件或人類行為可能有不同的詮釋

第五項技能為能夠解釋為何對歷史事件與人民的行動，會有不同的詮釋。要練習這樣的能力，必需去分析或權衡對過去的人、事所獲致的結論或形成的意見。對同一件事，不同的歷史學者、教科書作者或記者等，總有不同的詮釋。這五個版本在此一主題上未有培養此項技能之實例，是本文認為較為可惜之處。對於真和會調查的事件或人物，政治立場相異的人士應有不同的詮釋。若教科書能對此有所呈現，將有助於學生學習此項技能。

（六）透過對歷史證據進行仔細的評價，來參與建設性且能集中焦點的論辯

前五項歷史技能著重於文本閱讀，第六項技能所要培養的是與他人論辯所需的能力，包括討論發生了什麼事，以及這件事如何發生、又為何發生。學習者需練習在論辯的過程中與他人討論資料所記載的資訊，並以這些資訊為基礎形成觀點（Department of Basic Education, 2011）。

例如，萬歲版針對真和會設計了一場辯論賽，辯論的命題為：「在南非的脈絡下，真相與和解委員會是追求真相與和解最佳、也是最有效的方法」。根據說明，全班分為正、反二組，正方為支持命題的立場，反方為反對命題的立場。學習者在準備時，應研讀教科書的正文與資料，而教科書作者也列出一些提示，協助學習者準備。這些提示，協助

學習者將關注的焦點集中在本單元的重點，即南非面對過去的方式，以及真和會的成就與限制；因此，在準備辯論的過程中，學習者將有機會重溫本單元的重點。更進一步來看，當正、反雙方閱讀的都是同一批資料時，他們必須學會從中擷取出代表不同立場的訊息，並思考如何應用這些訊息來支持自己的論點。這些練習，將有助於培養參與公共審議的民主能力。

（七）組織證據形成具體論述，以完成原創的、貫通的（coherent）且觀點平衡的歷史書寫

這項能力指的是以系統性的方法使用證據，以支持某一論述。這樣的技能通常可透過書寫小論文來練習，但也可以藉由製作（或完成）一個表格、設計圖表或準備一場演講等方式來培養。書寫的貫通性係指其中的敘事能有清楚的順序，且在組織上合乎邏輯（如提供時序、解釋與討論等）；原創性（或獨立性）指的是需包含書寫者自身的觀點或介紹其他作者的觀點；至於平衡性係指其結論不致偏頗或流於主觀（Department of Basic Education, 2011）。

萬歲版在敘寫克里斯·哈尼遭到暗殺的事件時，設計了一個令人印象頗深的活動。¹⁴ 課文首先描述了此事件的經過與後續影響，接著提供了三則資料：第一則是數萬人參加哈尼喪禮的照片；第二則節錄聯合國出版的新聞刊物《聯合國記事》（*UN Chronicle*）在事件發生後發表的評論；第三則節錄曼德拉在哈尼的喪禮中所發表的演說。活動要求學習者為哈尼寫一篇在報紙上刊登的訃文，內容應簡短描述哈尼在民主抗爭與政治協商中所扮演的角色、暗殺行動及他的死亡為南非帶來的影響。學習者在撰寫這篇訃文時，不但需要「擬情理解」1993年當時南非的社會氛圍，掌握暗殺事件對南非黑人社群帶來的衝擊，又因為撰寫的是訃文，也需同時透過情感的語言，帶出對哈尼一生的評價；學習者需在課文與資料中找到訊息，作為支持敘事的基礎，是相當紮實的歷史書寫練習。

¹⁴ 有關哈尼遇刺事件，請參閱注釋6的簡介。

（八）批判性的處理有關遺產、對過去的公共呈現與保存等議題

這項能力指的是思考過去如何被記住，而個人、社群或國家透過什麼方式記得過去。另外，也包括博物館與紀念碑等如何描述過去發生的事件，哪些人的過去被記住了，而哪些人的過去不被承認等（Department of Basic Education, 2011）。

針對這項技能，五個版本的教科書基本上均以「記得反抗種族隔離制度的鬥爭：紀念館」整個單元來處理。以尋找版為例，課文首先說明南非於 1994 年之後，並未摧毀過去白人政府統治時期豎立的紀念碑，至多將部分從公共視野中搬移，這是南非推動和解的重要一環。但重要的是，新政府同時設置了多個紀念碑作為平衡，讓世人記得對抗種族隔離制度的歷史。接著，課程提出一項非正式的研究作業（informal research task），要求學習者找到課文所列出的、或位於住家附近的歷史遺址，並思考這些遺址彰顯的是白人政府或民主政府所代表的史觀，以及是否促進了和解與民主價值，亦或只灌輸了單一的政治觀點（Bottaro et al., 2018）？從這些內容，學習者得以瞭解歷史紀念館在形塑國族認同，以及推動歷史反思方面所能發揮的功能。

柒、綜合評述

一、有關轉型正義內容的敘寫

陳麗華等人（2021）從轉型正義的觀點出發，研議出「理解歷史真相」、「探討追求正義的作為」、「反思和解與不再發生」三大學習主軸。以下根據這個架構，對於南非歷史教科書中有關轉型正義內容的敘寫，提出評論。

在第一個主軸中係帶領學生「理解歷史真相」，此構面的學習目標為，探討威權體制的機制與運作，審視當時脈絡下體制的正當性與合理性；再者，設身處地理解當時受害者的遭遇處境，了解威權統治時期社

會中重要的公民抵抗行動及其歷史意義（李涵鈺，2022），焦點版的教科書中，透過呈現多元的聲音（官方代表、不同政黨、不同種族人民）、不同立場的記憶（加害者、受害者、受害者家屬、旁觀者），尤其大量運用真相與和解委員會的報告內容及證詞，讓未曾經歷種族隔離制度的學生能理解不受人權保障、種族歧視的過去，以及不同種族人民之間存在不同的行為與看法，尤其投注相當注意力在受害者及其家人的觀點與經驗之上，讓出生於自由世代的年輕人（born-free）能設身處地理解當時受害者的遭遇與處境。此外，教科書也直指真和會僅將關注的焦點放在遭受嚴重人權侵害的個案，因種族隔離法制導致的迫害，與日常生活中的結構性歧視，都受到忽略。

理解過去威權體制政府所造成的人權侵犯，承認過往權利侵害的錯誤，才可能進行後續一連串補救措施或作為，才有理據討論如何擔負責任與伸張正義。第二個主軸學習目標包括，理解追求正義作為的必要性，促進對人民權利與人性尊嚴的維護，以及釐清與分析追求及推動正義過程中的意見及問題（李涵鈺，2022）。焦點版指出，真和會作為一個重要的修復式正義機制，是一種找回真相，導向承認、問責與賠償，推動癒傷、和解、不再重蹈覆轍的一個國家建構的方式。雖然看似正當化真和會的組織與其任務，但也在資料中納入了對立立場、質疑、侷限等問題提供思考，尤其特赦讓加害者有揭露真相之動機，與此並列的是批判性立場，以特赦換和解的做法，可能帶來不正義，允許「駭人」罪行的加害者犯下謀殺但仍不受懲罰。

第三個「反思和解與不再發生」，經過歷史真相與正義平反的探討，希望達到和解與不再發生（never again）。學習目標包括記憶過往的錯誤，理解過去的創痛及不同歷史記憶的情感，並從日常生活中保持敏覺，避免威權統治再次發生，以追求民主與人權價值之實現（李涵鈺，2022）。「和解與不再發生」不會憑空而來，需從分析、探究、省思、論辯的歷程中促成，而前二個構面的探討也是往和解與避免重蹈覆轍的方向前進。在「和解」部分，南非的「和解」價值是政府所主導的政治

目的，然焦點版的處理較為隱晦，大體而言，上述對特赦制度是否以犧牲正義為代價的討論，即涉及加害者與受害者之間能否和解的難題。在「避免重蹈覆轍」部分，透過羅本島的歷史與地理空間環顧，呈現代表南非對抗逆境與苦難的重要符號，作為南非民主重生的象徵。避免再次發生最重要的是歷史記憶的教育（Corredor et al., 2018），這與某些後衝突社會中對近期的暴力保持緘默，亦暫緩納入歷史課程之中，呈現明顯對比。

二、有關以資料為本的編寫策略

除了介紹真相和會的運作及其引起的諸多爭論，引導學習者從過去的錯誤就轉型正義的推動進行反思之外，南非歷史教科書也採取以資料為本的編寫策略，引導學生培養歷史探究的能力，將審議、論辯等民主精神，融入學習的過程，進一步深化教育在培養民主公民方面的功能。從上文的說明可知，資料在南非的歷史教科書中占據相當關鍵的地位，並至少發揮了幾項功能：

（一）資料可做為串連正文與教學活動的橋樑

資料為正文的敘事提供相關脈絡，增加讀者對歷史現場的體會；而教科書亦可藉由資料呈現不同的立場或詮釋角度，為歷史教學建構出一個多元論辯的空間。而設計良好的教學活動或討論問題，可進一步協助資料發揮提供脈絡與呈現多元觀點的功能，同時也培養學習者研判資料並進行歷史探究的能力，擺脫以記憶與背誦為主的學習方法。

（二）資料使教科書的內容更加引人入勝

學習者除了讀到教科書作者在正文的論述外，可藉由資料接觸到學者論點、新聞報導與評論、事件當事人的意見與觀點，甚至是政治漫畫對時事的諷刺，閱讀過程更加有趣，也有助於擴大視野。

（三）資料可提升教科書內容的品質

在教科書的編寫中，資料與正文緊密結合，擔任輔助或佐證的功能，使作者的敘事有所根據，提高教科書的學術品質。

（四）減輕歷史教師的負擔

為培養學習者的歷史探究技能，歷史教師需提供大量的資料做為輔助。但資料蒐集、吸收、詮釋與轉化等皆是極為耗費時間與精力的工作。以資料為本的歷史教科書為教師提供了在教學中可使用的資料，也設計使用的方法，大量減輕教師在備課時的負擔。

據此，本文所檢視的五個版本雖然在編排方式上不盡相同，但對資料的使用大致上具備歷史教科書應有的專業水準；而從 CAPS 所規劃的教育目的來看，也落實其培養學習歷史探究技能的要求。

捌、結論

本研究的目的，在於檢視南非高中歷史教科書中有關轉型正義的內容，並介紹與分析以資料為本的編寫策略。整體而言，南非歷史教科書在一方面呈現了政府推動轉型正義的努力，一方面也落實轉型正義的理念，為更廣泛的人權文化與和平建構奠定基礎。就政府推動的轉型正義而言，焦點版呈現南非在真相與和解的政治原則下，從現實條件中做出的權衡。然而因為真和會對人權侵害的定義狹隘，僅處理個人層面的權利侵犯，未能調查系統性的迫害體制，因此即使真和會竭盡努力，在揭露真相、促進和解的努力上仍有所侷限。此外，在正義的追求過程中，真和會採取道德的公平原則，對各政黨的作為進行調查與公布，也論辯真和會有關特赦的設計可能帶來的不正義。而種族和解與悲劇不再發生的追求不會憑空而降，焦點版透過不同種族相互理解與原諒的敘事，試圖化解種族對立，也讓學生反思和解的達成程度。

就落實轉型正義的理念而言，南非教科書以資料閱讀為本、運用問

題與任務的教科書設計，讓學生可以接觸多元與複雜的過去，並且重視批判性、學生主體建構歷史的方式，拒絕傳遞單一、主流而僵化的歷史事實與論述，也提醒我們對於具爭議性的過往，更須要有複雜、多元的理解。

最後，本研究想要指出，若要進一步探究如何在教科書中提供轉型正義相關內容，我們可以從南非歷史教科書的編寫經驗得到三點啟發。第一，歷史教學過程中所傳遞的立場或觀點，或許容易受到教師或教科書作者的影響，但藉由引用多元視角的資料，並搭配適當的問題設計，仍有可能在歷史課堂中打開民主論辯的空間。第二、由於真和會基本上採取聽證的方式運作，因而得以蒐集到大量相關當事人的證詞，而這些證詞為教科書編輯提供了豐富的素材。反觀臺灣的促進轉型正義委員會（促轉會）主要關注政治檔案，較少蒐集證詞，因此教科書勢必需要引用其他類型或來源的資料。由此看來，一個國家推動轉型正義的途徑，與該國轉型正義教育的形式或內涵，似有一定的相關性。第三、除了證詞外，南非教科書引用資料時也相當仰賴社會各界對轉型正義的討論。從本研究檢視的五個版本可知，假若南非各界（如：學界、政治人物、政治評論者與相關當事人等）對真和會的運作及其成敗，未能進行廣泛而深入的討論，教科書作者便缺少可以使用的資料來源。對照臺灣的情形，促轉會解編後，學界或社會各界對其運作過程、取得的成果及任務總結報告的內容，在本文撰寫之時仍少見相關討論，因此教科書作者欲搜尋多元視角的評論便較不容易。雖是如此，不論教科書作者決定採用什麼類型的資料，其運用方式仍可參考南非歷史教科書，以進一步提升教科書的敘事品質，並強化促進反思與思辨方面的功能。

致謝

感謝兩位審查委員給予寶貴意見，以及「教科書產製・內容・使用研討會」與談人甄曉蘭教授提供修正意見，使得本文更臻完善。本文為國家教育研究院補助專題研究計畫「教科書中轉型正義議題之內容設計分析」（NAER-2019-029-C-1-1-B2-03）之部分研究成果，另感謝教科書研究中心慨允購買南非歷史教科書，特此一併敬致謝忱。

教科書參考書目

- Angier, K., Hobbs, J., Horner, E., Maraschin, J., Mhlaba, N., & Mowatt, R. (2018). *Viva history grade 12: Learner's book*. Vivlia.
- Bottaro, J., Visser, P., & Worden, N. (2018). *In search of history grade 12: Learner's book* (16th ed.). Oxford University Press.
- Dugmore, C., Friedman, M., Minter, L., & Nicol, T. (2018). *Spot on history grade 12: Learner's book* (9th ed.). Pearson.
- Fernandez, M., Wills, L., McMahon, P., Pienaar, S., Seleti, Y., & Jacobs, M. (2018). *Focus history grade 12: Learner's book* (30th ed.). Maskew Miller Longman, Pearson South Africa.
- Pillay, D., Sikhakhane, L., & West, N. (2018). *New generation history grade 12: Learner's book* (7th ed.). New Generation.

參考文獻

- 十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校——社會領域（2018）。
- [*Curriculum guidelines of 12-year basic education: Social studies domain for elementary, junior high school and upper secondary school education*. (2018).]
- 吳翎君（2003）。「神入」歷史與觀點陳述——引導學童歷史思維的教學方法初探。《花蓮師院學報》，17，133-152。
- [Wu, L.-C. (2003). Historical empathy and perspective taking: The strategies of developing children's historical thinking. *Journal of National Hualien Teachers College*, 17, 133-152.]
- 宋佩芬（2021）。什麼是歷史教學中的 Historical Empathy？《教育研究集刊》，67（2），1-39。https://doi.org/10.3966/102887082021066702001

- [Sung, P.-F. (2021). What is historical empathy in history teaching? *Bulletin of Educational Research*, 67(2), 1-39. <https://doi.org/10.3966/102887082021066702001>]
- 李仰桓 (2019)。從轉型正義的觀點反思高中歷史教科書對二二八事件的編寫。市北教育學刊, 64, 67-94。
- [Li, Y.-H. (2019). A reflection on the portrayal of the 228 incident in high school history textbook: A transitional justice perspective. *Journal of Education of University of Taipei*, 64, 67-94.]
- 李涵鈺 (2022)。教科書中轉型正義議題之內容設計分析 (計畫編號: NAER-2019-029-C-1-1-B2-03)。國家教育研究院。 <https://rh.naer.edu.tw/handle/3u9bj>
- [Li, H.-Y. (2022). *The analysis of the content and design regarding the transitional justice issues in textbooks* (Project No. NAER-2019-029-C-1-1-B2-03). National Academy for Educational Research. <https://rh.naer.edu.tw/handle/3u9bj>]
- 李涵鈺、李仰桓 (2021)。教科書評論: 南非高中歷史教科書的轉型正義教育——評介《焦點歷史》。教科書研究, 14 (1), 131-144。 [https://doi.org/10.6481/JTR.202104_14\(1\).05](https://doi.org/10.6481/JTR.202104_14(1).05)
- [Li, H.-Y., & Li, Y.-H. (2021). Transitional justice education in the high school history textbooks of South Africa: A review of the focus history. *Journal of Textbook Research*, 14(1), 131-144. [https://doi.org/10.6481/JTR.202104_14\(1\).05](https://doi.org/10.6481/JTR.202104_14(1).05)]
- 李維哲、周毅怡 (2011)。問題取向的歷史教學嘗試及其意義——以「二二八事件為例」。清華歷史教學, 21, 17-34。
- [Li, W.-C., & Chou, Y.-Y. (2011). The question-centered history teaching approach and its significance: A suggestion about lecturing the 228 incident. *Tsing Hua Journal for History Education*, 21, 17-34.]
- 林慈淑 (2016)。證據概念——從高中歷史課綱到教學問題探析。臺大歷史學報, 58, 249-286。 <https://doi.org/10.6253/ntuhistory.2016.58.06>
- [Lin, T.-S. (2016). The concept of evidence: From national curriculums to historical teaching. *Historical Inquiry*, 58, 249-286. <https://doi.org/10.6253/ntuhistory.2016.58.06>]
- 邱稔壤 (1999)。皮諾契時代智利之人權爭議及其發展。問題與研究, 38 (4), 31-53。 [https://doi.org/10.30390/ISC.199904_38\(4\).0003](https://doi.org/10.30390/ISC.199904_38(4).0003)
- [Chyou, R.-R. (1999). Chilean human rights dispute and its development in Pinochet's era. *Wenti Yu Yanjiu*, 38(4), 31-53. [https://doi.org/10.30390/ISC.199904_38\(4\).0003](https://doi.org/10.30390/ISC.199904_38(4).0003)]
- 柯怡禎 (2006)。二二八歷史教育的回顧與展望 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學社會科教育學系。
- [Ko, Y.-C. (2006). *The retrospective and perspective of history education on 2-28* (Unpublished master's thesis). Department of Social and Regional Development, National Taipei University of Education.]

陳冠華 (2017)。中學「史料／證據」教學的困局：以教師與課堂教學為中心的分析。《清華歷史教學》，25，3-29。

[Chen, K.-H. (2017). Pedagogical reflections on how to teach material/evidence in high school history class. *Tsing Hua Journal for History Education*, 25, 3-29.]

陳麗華、詹美華、李涵鈺、李仰桓 (2021)。教科書轉型正義議題之內容設計與教學 (計畫編號：NAER-2019-029-C-1-1-B2)。國家教育研究院。

[Chen, L.-H., Zhan, M.-H., Li, H.-Y., & Li, Y.-H., (2021). *The analysis of the content and design regarding the transitional justice issues in textbooks* (Project No. NAER-2019-029-C-1-1-B2). National Academy for Educational Research.]

普通高級中學課程發展委員會、普通高級中學課程總綱修訂小組、普通高級中學各科課程綱要專案小組 (2009)。普通高級中學必修科目「歷史」課程綱要。載於普通高級中學課程發展委員會、普通高級中學課程總綱修訂小組、普通高級中學各科課程綱要專案小組 (編)，普通高級中學課程綱要 (頁 85-126)。https://www.k12ea.gov.tw/files/common_unit/a7285432-45bf-4371-b514-3eb12aff9871/doc/99普通高中課程綱要.pdf

[Committee of General Senior High School Curriculum Development, Working Group for the Revision of General Guideline of General Senior High School Curriculum, & Task Force of the Curriculum Guideline of General Senior High School. (2009). Curriculum guidelines of general senior high school "History" require course. In Committee of General Senior High School Curriculum Development, Committee of General Senior High School Curriculum Development, Working Group for the Revision of General Guideline of General Senior High School Curriculum, & Task Force of the Curriculum Guideline of General Senior High School (Eds.), *The revision of general guideline of general senior high school curriculum* (pp. 85-126). https://www.k12ea.gov.tw/files/common_unit/a7285432-45bf-4371-b514-3eb12aff9871/doc/99普通高中課程綱要.pdf

楊淑晴、黃麗蓉 (2011)。中學生歷史思維能力之探究：歷史觀點取替模式的應用。《教育科學研究期刊》，56 (4)，129-153。https://doi.org/10.3966/2073753X2011125604005

[Yang, S.-C., & Huang, L.-J. (2011). Historical thinking development of students: Applying the historical perspective-taking model. *Journal of Research in Education Sciences*, 56(4), 129-153. https://doi.org/10.3966/2073753X2011125604005]

Akçalı, P., & Engin-Demir, C. (Eds.). (2013). *Politics, identity and education in Central America. Post-Soviet Kyrgyzstan*. Routledge.

Angulo, K. M., & Ascenzi, A. (2017). Introduction: Textbooks in periods of political transition after the second world war. *Journal of Educational Media, Memory and Society*, 9(1), 1-16. https://doi.org/10.3167/JEMMS.2017.090101

- Bentrovato, D. (2017). History textbook writing in post-conflict societies: From battlefield to site and means of conflict transformation. In M. Carretero, C. Psaltis, & S. Čehajić-Clancy (Eds.), *History education and conflict transformation. Social psychosocial theories, history teaching and reconciliation* (pp. 37-75). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-54681-0_2
- Bentrovato, D., & Wassermann, J. (2018). Mediating transitional justice: South Africa's TRC in history textbooks and the implications for peace. *Global, Change, Peace & Security, 30*(3), 335-351. <https://doi.org/10.1080/14781158.2018.1438386>
- Chrisholm, L. (2004). The history curriculum in the (revised) national curriculum statement: An introduction. In S. Jeppie (Ed.), *Towards 'new' histories for South Africa: On the place of the past in our present* (pp. 177-188). University of Cape Town.
- Cole, E. A. (2007a). Introduction: Reconciliation and history education. In E. A. Cole (Ed.), *Teaching the violent past: History education and reconciliation* (pp. 1-13). Rowman & Littlefield.
- Cole, E. A. (2007b). Transitional justice and the reform of history education. *The International Journal of Transitional Justice, 1*(1), 115-137. <https://doi.org/10.1093/ijtj/ijm003>
- Cole, E. A., & Murphy, K. (2011). History education reform, transitional justice, and the transformation of identities. In P. Arthur (Ed.), *Identities in transition: Challenges for transitional justice in divided societies* (pp. 334-368). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511976858.012>
- Corredor, J., Wills-Obregon, M. E., & Asensio-Brouard, M. (2018). Historical memory education for peace and justice: Definition of a field. *Journal of Peace Education, 15*(2), 169-190. <https://doi.org/10.1080/17400201.2018.1463208>
- Davies, L. (2017). *The power of a transitional justice approach to education: Post-conflict education reconstruction and transitional justice*. International Center for Transitional Justice. https://www.ictj.org/sites/default/files/Transitional_justice_education_Davies.pdf
- Department of Basic Education. (2011). *National curriculum and assessment policy statement grades 10-12: History*. Department of Basic Education, Republic of South Africa. https://www.sahistory.org.za/sites/default/files/archive-files/national_curriculum_statement_grades_10_-_12_history.pdf
- Department of Education. (2000). *The history and archaeology panel of the values in education: Report of history/archaeology panel*. https://www.gov.za/sites/default/files/gcis_document/201409/hapanehr0.pdf
- Engelbrecht, A. (2006). Textbooks in South Africa from apartheid to post-apartheid: Ideological change revealed by racial stereotyping. In E. Roberts-Schweitzer, V.

- Greaney, & K. Duer (Eds.), *Promoting social cohesion through education: Case studies and tools for using textbooks and curricula* (pp. 71-80). WBI.
- Guinn, D. E. (2005). *Human rights education: The third leg of post-conflict/transitional justice*. Legal Scholars Research Network. <https://doi.org/10.2139/ssrn.854488>
- Hartmann, U., & Hasselhorn, M. (2008). Historical perspective taking: A standardized measure for an aspect of students' historical thinking. *Learning and Individual Differences, 18*(2), 264-270. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.10.002>
- Institute for Justice and Reconciliation. (2008). *Truth, justice, memory: South Africa's truth and reconciliation process: A guide to teaching the TRC*. Wynberg.
- Rodino, A. M. (2017). Teaching about the recent past and citizenship education during democratic transitions. In C. Ramirez-Barat & R. Duthie (Eds.), *Transitional justice and education: Learning peace* (pp. 26-63). Social Science Research Council.
- The Minister of Education. (2000). *Report of the working group on values in education: Values, education and democracy*. South African Government. https://www.gov.za/sites/default/files/gcis_document/201409/report-working-group-values-education0.pdf
- Tibbitts, F. L., & Weldon, G. (2017). History curriculum and teacher training: Shaping a democratic future in post-apartheid South Africa? *Comparative Education, 53*(3), 442-461. <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1337399>
- Tutu, D. (1999). *No future without forgiveness*. Doubleday.
- Wassermann, J. (2018). The state and the volving of teaching about apartheid in school history in South Africa, circa 1994-2016. In E. Terrie & L. P. Carla (Eds.), *Teaching and learning difficult histories in international contexts: A critical sociocultural approach* (pp. 59-77). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315203591-5>

公民行動取向「公民遠見課程」 之學習重點建構及其關鍵概念分析

徐向良 陳麗華

學校的課程規劃須有未來性的思維，已是近來各國課程改革的共識。本研究旨在建構適用於十二年國教階段「公民遠見課程」之學習重點，為培養新世代公民所需的未來思維與能力，奠定第一塊基石。本研究結合文獻探討、焦點團體、德懷術等方法進行條目建構，研究結果：一、所建構的「公民遠見課程」學習重點之條目系統，包含 24 條學習內容條目，以及 72 條符合「基礎」、「中階」與「高階」能力層級之學習表現條目。二、「公民遠見課程」學習重點之條目系統，採公民行動取向課程模式建構，且符合條目建構的形式要件。經由層級分析確立各主題軸的三個核心概念之權重評級，並排出編選教材之優先次序。三、學習重點的條目系統經共詞分析提煉出專家小組與研究團隊草根性產出的關鍵詞；這些關鍵詞與根據學理所架構出來的四個主題軸與 12 個核心概念略有不同但可相輔運用。

關鍵詞：公民遠見課程、學習重點、公民行動取向課程模式、條目建構

收件：2022年6月14日；修改：2022年10月4日；接受：2022年10月26日

Construction of Learning Foci of Civic Foresight Curriculum and Analysis of Key Concepts

Xiang-Liang Xu Li-Hua Chen

Around the Millennium, planning school curricula from the perspective of futures thinking has become a focus of curriculum reforms in various countries. The purpose of this study is to construct the learning foci of the Civic Foresight Curriculum (CFC) such that they align with Taiwan's 12-Year basic education framework and to establish a foundation for educating our next generation of citizens. Through a literature review, focus group discussions, and the Delphi technique, several findings were obtained. 1. The item system of the CFC learning foci comprises 24 learning content-related items and 72 learning performance-related items that correspond to basic, intermediate, and advanced ability levels. 2. The item system of CFC learning foci was developed on the basis of a curriculum model of civic action and conforms to item format requirements. Through the analytic hierarchy process, the weight ratings of the three essential concepts of each thematic axis were used to prioritize curriculum content. 3. Keywords identified through cword analysis were extracted from the item system of the learning foci on the basis of the practical knowledge of an expert group and our research team. These key words partially differ from the four thematic axes and 12 essential concepts of the CFC as constructed by applying literature findings and academic theory. In curriculum design, the keywords, axes, and concepts can complement each other.

Keywords: Civic Foresight Curriculum, learning foci, curriculum model of civic action, indicator construction

Received: June 14, 2022; Revised: October 4, 2022; Accepted: October 26, 2022

壹、研究背景與目的

當前層出不窮的新興傳染病、網路犯罪和恐怖攻擊事件，乃至於種族歧視對立、極端氣候加劇、生物多樣性喪失……，顯見未來將是一個充滿易變性（volatility）、不確定性（uncertainty）、複雜性（complexity）及模糊性（ambiguity）的 VUCA 時代（Fadel et al., 2015），人類社會難以用過去單一的經驗法則來突破重重困境。緣此，教育工作者關注的課題在於：面對未來鉅變，我們是否及如何提供給新世代公民足夠的教育準備來因應呢？

英國學者 William MacAskill 和澳洲學者 Toby Ord 在 2017 年提出「長期主義」（longtermism）這個概念，是指人們在處理事務時，應優先考慮長遠的目標與對未來世代的影響（posterity impact assessments, PIAs）；馬斯克（Elon Musk）被視為典型人物，他投入太空發展及碳捕捉技術，為氣候變遷問題做出貢獻（游絨絨，2022；Greaves & MacAskill, 2019）。

在社會生活型態急遽變化的當下，超越「非此即彼」，跳出框架思考的未來學顯得至關重要，而「遠見」（foresight）是未來學界相對年輕的一支學派，其系統思考未來的方法在近 20 年來備受關注（Padbury, 2020）。聯合國教育、科學及文化組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）《2014～2021 年全民平等終身學習期中策略》（UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2014）及《2022～2029 年全民終身學習機會期中策略》（UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2022），都將遠見納入教育政策的制定和計畫之中。英國經濟學人智庫（Economist Intelligence Unit, 2019）評估全球 50 個國家的教育效率，在 2017、2018、2019 年分別公布「全球未來教育指數」（Worldwide Educating for the Future Index, WEFFI）報告，強調培養孩子面對未來的核心能力，包括批判思考、問題解決、領導、合作、創新、創業與數位科技等能力。2019 年未來教育領先的前三名國家為芬蘭、瑞典、紐西蘭，亞洲國家則有新加坡和日本排在前十名。

其實，許多國家早就意識到公民遠見的價值與迫切性，紛紛建立起國家層級的遠見小組，並納入學校教育方針中。例如加拿大亞伯達省公布的《學生學習架構》（*Framework for Student Learning*）亦是回應未來就業市場，強調以「積極參與的思考者」（engaged thinkers）、「有品德的公民」（ethical citizens）及「創業家精神」（entrepreneurial spirit）的3E教育為願景（Alberta Education, 2011）。

紀舜傑（2018）認為，當前的學校教育偏重以過去面對未來，以及過度依賴歷史來思考未來，將在前瞻思考上缺乏理念與工具。方雅慧與林朝成（2015）則指出，從培育未來思考的學習能力內涵來看，未來教育大多內隱在不同的領域課程之中。研究團隊仔細審視各領域綱要的課程內容，攸關「未來」、「前瞻」、「趨勢」等與公民遠見有關的關鍵詞，確實散見社會領域、綜合領域的領綱和重大議題的內文中，但各自分立、缺乏概念連貫和統整，亟需建構一套「公民遠見課程」（curriculum for civic foresight）的學習重點，以更有系統的幫助學生進行深度且面向未來的學習。

陳麗華等人（2021）透過國內外文獻的梳理與分析，以及焦點團體與專家訪談，提出「公民遠見課程」的四大主題軸和12項核心概念的芻議。本研究賡續其後，以德懷術（Delphi technique）為主要研究方法，進一步建構十二年國民教育階段所需的「公民遠見課程」的「學習重點」條目系統（system of indicator），包括「學習內容」（具體內涵）條目，以及「基礎—中階—高階」等不同能力層級（level of ability）的「學習表現」條目，裨益學校發展校訂課程及教科書編輯者參酌運用。

德懷術首先在1950年代被引介，是以專家小組為對象的調查方法，特別適合應對快速變化卻缺乏歷史經驗的議題（Franklin & Hart, 2007）。建構「公民遠見課程」的「學習重點」這個主題亦有此特性，適合收集專家小組對這嶄新主題的判斷，以（一）記錄和評估這些判斷；（二）捕捉專門人士不常用口語表達出來，也不常被探究的集體知識；並且（三）促使專門人士針對這個主題產出新想法。然而，德懷術也有

兩個常被批評的限制，一是第一回合的德懷術問卷要能掌握該研究主題的關鍵要素，因為後續回合的問卷皆以此為起點。二是缺乏專家小組意見的統計數值之外的結果資料（Franklin & Hart, 2007）。

為發揮德懷術研究的特性並突破其限制，本研究做兩項設計：首先，在編製德懷術問卷時，除了統整文獻探討之外，也進行焦點團體（focus group）研討，以確認調查問卷能涵蓋公民遠見的關鍵概念；其二，進一步分析本研究所建構的「學習重點」條目系統，包括：檢視學習重點條目的動詞使用之適切性；以共詞分析（co-word analysis）找出條目系統的關鍵詞彙，以及以層級分析（Analytic Hierarchy Process, AHP）主題軸之核心概念的權重比等（各分析方法詳本文「研究方法與設計」）。由於當前學校課程時數已填滿且緊湊，很難騰出足夠時數，來涵納新興的重要課題；故上述對於條目系統所進行的進階探究分析，有助於充分理解「公民遠見課程」之學習重點，掌握其關鍵概念和優先順序，俾利於在有限的學校課程時數與條件下推廣使用。

具體言之，本研究之目的：一、建構十二年國民教育階段所需的「公民遠見課程」的「學習重點」條目系統，包括「學習內容」（具體內涵）條目與「學習表現」條目。二、探討檢核各條目的動詞使用之適切性，及與學習者能力層級（level of ability）相符合的情形。三、探討「學習重點」條目系統中的關鍵詞彙／概念。四、探討「公民遠見課程」中全部核心概念之優先順序。

貳、文獻探討

陳麗華等人（2021）對於所提出「公民遠見課程」的未來永續思維、創業創新精神、全球在地視野與社會設計行動等四大主題軸的文獻，已有完整的梳理；限於篇幅，本研究再做些許延伸擴展，以共同做為編擬德懷術問卷之基礎。

一、培養新世代公民遠見的重要性

正如「回顧」是我們對過去的體驗能力，而「遠見」則是我們在行為或結果發生之前對其進行預判，透過在大腦中進行模擬來「預先體驗」未來的能力（Gilbert & Wilson, 2007; Hayward, 2005），這項能力的增長有賴兒童期和青春期前額葉皮層的發展，使學習者能夠考慮和預測其潛在行為不同的可能結果，增強學生與未來自我的心理聯繫，使個人更願意做出有利於眾人未來的決策（Prabhakar et al., 2016）。

教育的目標之一乃是「擴大兒童能全面且負責任的參加自由社會的能力和機會」（陳玟樺、劉美慧，2018）。然而，長久以來青少年與兒童被成人視為涉世未深，無法理解和討論嚴肅的話題；與切身相關的未來規劃與想像，往往也停留在「我的願望」、「我的志願」等紙上作業；至於引導其凝聚共識、築夢踏實的策略與思考工具，更是付之闕如。成人剝奪了兒童參與未來意義建構的機會，導致其被迫接受成人的決定，並忍受其後果（Shamaee & Mohamedali, 2019）。近日立法院審議《大學法》修正草案，擬將大學校務會議的學生代表比例調高至五分之一，引發公立及私立大學校院協會等團體發聲反對，以及學生團體對此的反制譴責（如：朱軒立、洪辰昊，2022），此種成人與學生的爭鋒相對，即是成人難以放心賦權給新世代公民的具體而微事例，更顯現在各級教育階段實施公民遠見課程的重要性，藉以鍛鍊學生參與規劃未來的知能。

自2005年起，UNESCO開始推展「永續發展教育十年計畫」（United Nations Decade of Education for Sustainable Development, UNDESD），將永續發展的價值觀融入教育體系之中，並於2009、2012、2014發表「為永續發展的世界而學」（Learning for a Sustainable World）系列報告，提出關於「未來課程」的操作框架，建立面向未來的前景，以維護世代的環境、社會和經濟福祉，確保永續的未來（UNESCO, n.d.）。

針對我國的永續發展教育政策，學者給予程度不一的針砭。葉欣誠（2017）坦言，在過去這20餘年中，「永續發展教育」從未有系統地

進入過我國的教育政策中，僅在環境教育相關活動中偶爾出現，多數國人對於永續發展教育不甚熟悉。然而，近幾年已經有很大進展，十二年國教課綱根據相關法律，並呼應全球永續發展目標（SDGs）之落實需求，列出高達 19 項議題之學習目標，提供學校及教師融入相關課程或議題教學。教育部推動大學社會責任計畫，亦鼓勵大學教育連結社會落實「聯合國永續發展目標」。

聯合國在 1987 年出版的《我們共同的未來》（*Our Common Future*）報告書指出，永續發展目標要顧及「環境保護」、「經濟發展」與「社會公平」等三個面向議題之均衡發展，並顧及「既滿足當世代的需求，也不危及未來世代滿足其需要的發展」等世代正義的觀念（World Commission on Environment and Development, 1987）。然而，王順美（2016）審視行政院國家永續發展委員會各分組所提出的策略，以及《環境教育白皮書》所刊載的各中央部會所執行的環境教育成果報告書，發現多偏向環境面向的努力，在社會、經濟、文化面向較少著墨。雖然我國 2009 年將兩公約納入國內法，公布「公民與政治權利國際公約及經濟社會文化權利國際公約施行法」，但是其理念融入學校教育還有一段漫長的路。十二年國教課綱在審議時雖有零星的建議，融入平衡永續發展的理念，但畢竟不是從課綱研修時就納入，故尚欠缺體系。

二、公民行動取向課程設計模式

本研究在建構「公民遠見課程」的學習重點條目系統係採取公民行動取向課程設計模式。這個模式係以「積極能動的公民資質」（active citizenship）為要旨，藉由覺察生活中的問題與議題，探究其背後的結構性因素與公義課題，從中培養學生的公民責任意識與解決問題的能力，進而參與社會改造行動（陳麗華，2011）。值得注意的是，公民行動取向課程有別於讓學生「適應」社會，「為未來生活做準備」的社會適應觀，所採取的是社會重建理論的課程觀，鼓勵教師應該走出教室，在教育與社會改革中扮演重要角色，領導與實施他在教室內所發

展與教導的民主理想 (Counts, 1932, 1978)。

公民行動取向的課程設計，結合理性正義與感性關懷之雙核心價值，作為發展課程的雙軸進路；課程設計包括三個層面：第一層面是「覺知關懷」，旨在引發學生關懷周遭、關切世界的情懷；第二層面「探究增能」，針對某一議題加以深入探究，進行深刻又有意義的學習，同時，幫助學生透過第一手資料不斷反省、實踐、修正，建構全新的知識，增進學生學習與解決問題的能力；第三層面「公民行動」，使學生在自主思考下，理性的訂定計畫、熱情的付出行動，不因自己的力量微小而自輕，在幫助他人成長與自我實現的關懷之中，體現公民的責任，提升公民的效能改造世界，讓世界更美好（陳麗華，2011）。

基本上，這三個層面並無順序先後或程度進階，而是培養學習者社會參與能力的不可缺一的完整學習內涵（陳麗華、林淑華，2008）。緣此，本研究所建構的「學習重點」，或因對公民遠見的能力層級不同，在「覺知關懷」、「探究增能」以及「公民行動」的比例或輕重的多寡有別，但同一能力層級仍同時包含三個層面的學習（陳麗華等人，2004）。

三、學習重點的建構原則與形式要件

十二年國民基本教育學習領域課程綱要的「學習重點」，包括「學習表現」與「學習內容」二部分。在建構「公民遠見課程」的「學習重點」時，亦包括這兩部分，並先設定幾項原則。

首先，設定能力層級。由於訂定「公民遠見課程」的學習重點，尚屬學術前沿的先鋒工作，非屬官方的正式課程綱要，研究團隊難以動員人力與資源，去建構各個教育階段與年級的學習重點系統，故僅就其核心概念、具體學習內涵與學習表現，區分為「基礎、中階、高階」三個能力層級，讓教育工作者和教科書編輯者依其情況參酌應用。

第二，以公民行動取向課程模式建構學習重點。此乃根基於研究團隊所持社會重建論的教育信念，知識的獲得皆須連結學習者所處情境，

並進行轉化應用與實作，在真實社會情境中參與實踐，如此對於學習者而言才能產生有意義的學習，對於社會演進而言才能發揮知識的作用與價值。故本研究在建構「公民遠見課程」的學習要點是以公民行動取向出發，在研訂「基礎、中階、高階」三能力層級的條目時，會關注、檢視和調整「實作及參與」的理念，務必將其融入、貫穿在適當的條目中。

第三，建構「學習表現」條目時，須力求各條目在形式要件上的一致性。林永豐（2017）指出學習表現是強調以學習者為中心的概念，重視認知歷程、情意與技能之表現，它代表該領域的非「內容」向度，性質上非常接近既有中小學課程中的「能力指標」。學習表現條目的敘寫，可參酌 Anderson 等人（2001）主張的教育目標呈現形式，改採動詞語態，包含了一個動詞或動詞片語（即認知歷程向度）以及一個名詞或名詞片語（即學科內容向度），構成雙軸架構的雙向細目表（two-dimensional taxonomy table），以呼應建立目標時形成的動詞——名詞關係（林永豐，2017）。

故本研究建構學習表現條目的過程及最終版的形式要件之檢視，是參採 Anderson 等人（2001）修訂新版 Bloom 目標分類之認知歷程動詞，亦即記憶、瞭解、應用、分析、評鑑、創造，進行檢視調整。同時，有些條目涉及情意的表現，故亦以 Krathwohl（1964）情意領域分類法建議的動詞，交叉檢視條目中動詞的運用情形，並進行必要的調整。

本研究並未使用技能領域目標分類進行檢視，一方面是「公民遠見課程」雖是跨領域統整的課程，但是考量各領域屬性，它比較傾向於社會領域的範疇。根據社會領域課程綱要中學習表現的構面分類，包含「理解及思辨」、「態度及價值」、「實作及參與」。前兩個構面之檢視，已如前述，會採取認知與情意目標分類之動詞進行檢視調整。然而，由於技能領域的目標分類，強調肌肉或動作技能的學習，較不適用於檢視「公民遠見課程」的學習目標。另一方面，如第二點所述，本研究所建構學習重點是採取公民行動取向，「實作及參與」的理念已融入、貫穿在適當的條目中。

第四，建構「學習內容」中具體內涵的敘寫形式須與學習表現做區隔。所謂，「學習內容」主要包括認知層面的知識（cognitive knowledge），以及技能與情意面向的主題或項目，性質上即是課程中的基本內容、分年細目、內容要項或主題內涵說明等（林永豐，2017）。本研究在陳麗華等人（2021）所建構的公民遠見主題軸與核心概念等學習內容的基礎上，進一步闡釋其所概括的具體內涵，其敘寫形式亦是以條目呈現，盡量以名詞子句在前的直述句，概括及闡釋核心概念的知識意涵，旨在說明公民遠見課程的知識範疇（knowledge coverage）。這與學習表現以「動詞一名詞／名詞子句」形式，呈現認知學習的結果或實作表現（learning performance），並不相同。故兩者在敘寫形式上盡量有所區隔，以避免混淆。

參、研究方法與設計

本研究為達成研究目的，運用焦點團體、德懷術、共詞分析及階層分析等方法。茲簡述研究方法、設計及歷程如後：

一、以德懷術建構「公民遠見課程」之學習重點

本研究旨在建構「公民遠見課程」之「學習重點」條目系統，既涉及多元價值的判斷與選擇，亦與未來導向的預測密切相關。Weaver（1971）認為德懷術可做為一種研究未來思考程序的方法，可做為教育規劃和決策的預測工具，也可用來開展和評估面向未來的學習。經過二至三回合的問卷填答與思考，參與者能用一種比自己平常思考時更周全的思考方式來思考未來。緣此，本研究採用德懷術為主要研究方法，邀請公民遠見課程相關的各類專家，以反映不同代表性專家的觀點與判斷，再加以整合使其成為有效溝通管道，以建立趨於一致性的共識，期使本研究結果更為周延與嚴謹。

（一）德懷術專家小組

本研究之德懷術專家小組成員共 16 名，由三類人士組成：（1）未來學研究、創業創新、創新設計、多元文化與全球化等各類專家學者共五人，期盼提供公民遠見之相關學理依據與知識範疇等專門意見；（2）服務於國民教育各階段之實務工作者六人，藉由其在教學現場對學生與教學實施的了解，提供實務上的建議；（3）具有「課程與教學」研究背景之學者專家五人，透過他們長期關注課程與教學的革新脈動，以及參與課綱研訂的經驗，為學習重點的建構，提供課程架構規劃及條目建構的教育專業意見。

參與本研究之 16 名德懷術專家小組成員中，有八名成員曾參加過焦點團體，皆為專精於公民遠見課程與教學的學者專家，或服務學校曾從事相關研究與實踐經驗的校長與主任。另邀請八名平日研究與教學工作對此有涉獵之學者與中小學教師，以擴大本研究徵詢的對象。

（二）德懷術研究工具

本研究根據三次專家參與的焦點團體，初步建構出「公民遠見課程」之學習重點的德懷術問卷（第一回合問卷），係採半結構式問卷，分為適切性的評定、修正意見及綜合評論等三個部分。問卷內容分為四大主題軸，每一主題軸下有三個核心概念（內容項目與編號如圖 1 所示）。每一個核心概念以兩條具體內涵條目加以闡釋。

每條具體內涵條目，又對應研發出「基礎、中階、高階」等三個能力層級（各能力層級的編號分別為 B、M、A）的學習表現條目各一條。能力層級的深度、廣度與難度區隔是參照「公民行動取向課程模式」的三個層面進行條目的設計：大體上基礎能力（B）偏重「覺知關懷」、「廣泛學習」，旨在引發學生關懷周遭、關切世界的情懷，診斷並提出問題，導引著公民行動的深度與強度；中階能力（M）偏重「關懷探究」、「深度理解」，針對某一議題加以深入探究，進行深刻又有意義的學習，進而提出願景與策略；高階能力（A）偏重「增能實作」、「公

民行動」，以實質行動的選擇與實施，展現個人或群體對議題的責任意識與效能感。

茲舉例說明問卷的編號系統如下：學習內容中具體內涵條目「Aa-I」代表：「A 主題軸（未來永續思維）-a 核心概念（脈絡趨勢）-流水號 I」。學習表現條目「Ab-B-2」代表「A 主題軸（未來永續思維）-b 核心概念（願景選擇）-B 基礎能力層級 -流水號 2」。

學習重點適切性的評定採五點量表，「1」代表「非常不適切」，「2」代表「不適切」，「3」代表「普通」，「4」代表「很適切」，「5」代表「極適切」。此外，請專家小組成員提出修正不適切的題項，並提出修改建議，也就是每一題項兼採開放式回答，提供自由思考、表達意見與評論的空間，以萃取專家小組成員的觀點與判斷（節錄的問卷示例，如表 1 所示）。

為了能有效凝聚專家小組的意見以達成共識，研究團隊在每次問卷調查後，會召開研究會議，針對每位專家的不同意見及問卷統計分析所得的數據，審慎地加以釐清、取捨、整併、重新界定，以形成下一回合的問卷。在寄發下一回合問卷時會附上原條目與修正後條目（參見表 1 所示），以作為專家小組成員再次判斷各題項的參考。

（三）資料處理與分析

依德懷術問卷蒐集到的量化與質性等兩類資料的分析，說明如後：

1. 量化的描述統計分析

Giannarou 與 Zerva（2014）建議可使用三項措施來評估德懷術問卷調查是否達成共識，分別為：（1）四分位距（interquartile range），（2）標準差（standard deviation）和（3）51% 以上的填答屬於「非常重要」或「非常同意」類別（此即眾數的概念）。職此，經研究會議討論後，本研究訂定德懷術專家小組達成共識之決斷標準為：四分位距（IQR）平均值小於或等於 1.00、標準差（SD）平均值小於 1.00、眾數（Mo）平均值為 5，表示該條目達到一致性共識。

表 1 第二回合之德懷術調查問卷（節錄示例）

學習內容／知識概念		學習表現／條目			
主題軸	核心概念	具體內涵／條目	基礎能力（B）	中階能力（M）	高階能力（A）
		極不適切 ←→ 不適切	極不適切 ←→ 不適切	極不適切 ←→ 不適切	極不適切 ←→ 不適切
		5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
A. 未來永續思維	a. 脈絡趨勢	原第一回合條目 Aa-1 使用系統化的思考工具，分析事件／議題的歷史脈絡以及因果關係，以發現可見的未來趨勢。	原第一回合條目 Aa-B-1 覺察影響不同行業興衰的歷史及社會因素，並以思考工具簡單分析其未來演變趨勢。	原第一回合條目 Aa-M-1 運用某種系統化思考工具，探索自身生活或社會發展的過往經驗及未來的可能面貌。	原第一回合條目 Aa-A-1 熟練多種系統化思考工具，據以探究形塑現象發展或議題變化的制度性因素、背後假設或價值觀，並檢視未來發展趨勢。
		調整後第二回合條目 從事件／議題的脈絡及因果關係，能發現其可見的未來趨勢。	調整後第二回合條目 覺察自身與家族的過往經驗，並以思考工具簡要分析其演變趨勢。	調整後第二回合條目 探究影響不同行業興衰的歷史及社會因素，並運用系統化思考工具探索社會發展的未來可能面貌。	調整後第二回合條目 熟練系統化思考工具，據以探究形塑現象發展或議題變化的系統性因素、背後假設或價值觀，並分析未來發展趨勢。
		【理由：改成直述句，以符合學習內容的呈現格式】	【原條目調移至「中階」，並做與「中階」相應的文字調整：新條目改成從自身生活經驗出發】	【原條目調移至「基礎」層級，並調整成與「基礎」相應的文句】	【修潤微調文句】
		修改意見：	修改意見：	修改意見：	修改意見：

由於在第二個回合德懷術問卷調查的結果，經統計分析的數值皆以達到設定的標準，也就是在統計意義上德懷術小組成員已經達成共識，故第三回合問卷僅請專家小組針對四個主題軸內各個核心概念，評定其相對重要性，並進行統計分析，將於本節「四、評定不同核心概念間的相對重要性」中，詳加說明。

2. 質性回饋意見分析

研究團隊為回應與處理二個回合蒐集到的質性意見之處理程序為：每回問卷收齊後，先檢視及初步統整歸納填答者對問卷項目的意見及對各主題軸的整體意見，再召開研究會議——回應與處理各委員的意見。第一回合調查後的研究會議分四次進行，共達 14 小時，第二回合後召開二次研究會議，共達 5 小時。

對於質性意見的處理方式為：（1）對於類似的意見會加以整合後，再因應調整條目的文句；（2）對於不同或相互扞格矛盾的意見，則經反覆比對、深究，或查考相關文獻資料，以釐清其意涵後，確立本研究團隊的立場，再進行條目之節刪、增補或修潤處理；（3）對於委員所提過於簡約抽象或意旨不明晰的意見，則仔細審視、推敲與分析，必要時去電跟委員確認意涵後，再決定是否及如何修正。

3. 學習重點條目之形式要件的檢核與分析

本研究學習重點條目之形式要件的檢核分析，有兩大項：

其一學習內容（具體內涵）條目及學習表現條目的敘寫形式之定位與區隔。在二個回合的德懷術建構過程中，逐步釐清、檢視和調整出兩者的定位與區隔，具體內涵條目的敘寫形式為「以名詞子句在前的直述句」，旨在概括及闡釋核心概念的知識意涵。學習表現的敘寫則為「動詞—名詞／名詞子句」的形式，旨在呈現學後的行動結果。

其次，分析及調整學習表現條目的動詞使用方面，係根據新版 Bloom 的認知領域目標分類法及 Krathwohl 情意領域分類法，將「公民

遠見課程」之學習表現依照「認知」及「情意」向度的動詞屬性做分類，進一步分析學習表現所使用的動詞是否符合該能力層級。

二、藉由共詞分析提煉出「公民遠見課程」之學習重點之關鍵概念

透過德懷術建構的「公民遠見課程」之學習重點，是專家小組運用集體智慧來思考未來的心血結晶（載體），然而各主題軸的條目數量多、意涵豐富，實有必要進一步提煉文本內容的關鍵詞彙，俾利使用者能迅速掌握其中的關鍵概念。

「共詞分析法」（co-word analysis）是一種基於已有文件或文獻進行計量分析的內容分析技術，對某一組詞彙統計其在文本中出現的次數，來識別其涉及概念之間的關係，以此為基礎來對這些詞彙進行分層聚類，揭示出這些詞彙之間的關聯強度（Callon et al., 1983）。近年來可視化方法逐漸被應用於共詞分析，如文字雲（word clouds）即為其中常見的工具。當透過共詞分析將欲分析的文本投入以演算出現頻率較高的詞彙，並轉換成文字雲後，讀者即能透過直觀感知，以字體的大小來辨識出詞彙之間的相對重要程度，及那些詞彙是關鍵詞，進而獲取文本內容概念的整體圖象（overall picture），並迅速掌握該文本的關鍵詞／關鍵概念。

本研究以建構完成後的「學習重點」條目系統做為分析的文本，提取名詞屬性的詞彙做為研究對象，將這些詞彙導入 Word Clouds 平臺演算出文字雲，再依出現頻率之排序，選出條目中出現較頻繁的關鍵詞。

「公民遠見課程」涉及廣泛的跨領域知識，而共詞分析法正可用於檢核跨領域知識之間的聯繫，可協助教材設計者分別獲取各主題軸的整體輪廓，以及所涵括的數個關鍵詞／概念。

三、藉由層級分析法評定不同核心概念間的相對重要性

AHP 旨在將要處理與評估的複雜問題，分解成簡明的要素階層系統。經過問題與影響要素評比，尋找各階層要素間的權重，再加以綜合而成，此方法在國內教育指標建構上已多有應用（郭昭佑、陳美如，2003）。

根據 Saaty（1980）的經驗，AHP 可應用於 12 種決策問題的情境上，其中「決定優先順序」（setting priorities）和「資源分配」（allocating resources）最符合本研究的需求。因為公民遠見課程是嶄新的課程範疇，尚未系統化地呈現在現有十二年國教課綱中，教師若要融入適當的學習領域／科目，或學校要發展校訂課程，往往因為時數與資源非常有限，對於學習重點的選編須做適切的取捨，特別是針對每個主題軸下面的核心概念，排比出優先順序或內容比重，裨益課程與教學設計之抉擇。茲說明 AHP 研究工具的設計與資料處理如後：

（一）層級分析法研究工具

本研究的第三回合問卷設計，係應用 AHP 的概念與做法，讓專家小組成員評比出每個主題軸之核心概念的優先順序，裨益推廣與應用本研究所發展的「公民遠見課程」之「學習要點」系統。

本研究編製 AHP 問卷的做法如下：（1）建立層級關係：陳麗華等人（2021）及本研究透過文獻分析、焦點團體、德懷術，建構出「公民遠見課程」的「學習要點」，包括四個主題軸與其下各有的三項核心概念，已經具有階層關係（圖 1），故以此為基礎發展 AHP 問卷；（2）建立成對的比較矩陣：公民遠見課程共有四個主題軸，問卷中每個主題軸下的三個核心概念，各自以成對評估重要性的方式呈現，並提供相關的學習表現條目，供填答者判讀與斟酌，以利填答者進行適切的兩兩比較；（3）評估所用的量尺採名義尺度，劃分為絕對重要、極重要、頗重要、稍重要、同等重要等五項，共計九個相對強度做比較。而在實際

比較及計分時，則將名義量尺轉換為比例量尺，分別給予 9、7、5、3 和 1 的分數比重；(4) 問卷包括「基礎、中階、高階」等三個能力層級，填答者須以特定能力層級為考量基準，針對核心概念進行兩兩比較，評估其相對重要性，並在 1~9 的量尺中勾選出其相對重要性的位置。問卷示例如表 2。

表 2 層級分析問卷（基礎能力層級的局部問卷示例）

1、請以「基礎能力層級」為考量的基準，並參考各個核心概念的學習表現條目，評估「未來永續思維」主題軸的三個核心概念之相對重要性，並在量尺的適當位置內打勾（✓）。

脈絡趨勢：

Aa-B-1 覺察家庭或社區發展的過往經驗，並以思考工具探索其演變趨勢。

Aa-B-2 觀察事件或議題的演變與轉折點，並覺知其中的不確定性與被忽略的部分。

願景選擇：

Ab-B-1 覺察社會中的多元價值觀，及其如何影響自己與他人對生活型態與發展願景的選擇。

Ab-B-2 了解社區內產業、意見領袖和居民對社區未來發展的願景及所做的努力。

平衡永續：

Ac-B-1 觀察環境變遷的樣貌，進而關懷人類行為對環境的正面及負面影響。

Ac-B-2 認識永續發展的理念與目標，藉以覺察生活中的環境或社會問題，並發想自身或社區生活中的行動方案。

請以「基礎能力層級」為考量的出發點，評估「未來永續思維」主題軸的中三個核心概念的相對重要性。

重要程度評估量尺	絕對重要	極重要	頗重要	稍重要	同等重要	稍重要	頗重要	極重要	絕對重要	重要程度評估量尺
	9 : 1	7 : 1	5 : 1	3 : 1	1 : 1	1 : 3	1 : 5	1 : 7	1 : 9	
脈絡趨勢										願景選擇
願景選擇										平衡永續
平衡永續										脈絡趨勢
左側核心概念較右側重要				相對重要程度			右側核心概念較左側重要			

（二）資料處理與分析

根據問卷調查所得到的結果，先以成對比較方式建立矩陣，再運用 excel 函數進行分析，同時檢定矩陣的一致性，以確立不同能力層級的三項核心概念之權重分配情形。根據 Saaty（1987）的建議，問卷一致性指數（consistency index, CI）須小於 0.1，方為可接受的結果。

肆、結果分析與討論

一、學習重點條目的建構歷程與結果

（一）以量化統計分析確立各條目的適切性

本研究歷經兩回合德懷術問卷所建構之「公民遠見課程」之學習重點，經計算整體條目之決斷數值如表 3 所示：第一回合整體條目之 IQR 平均值為 0.57、SD 平均值為 0.7、Mo 平均值為 5，皆已超過本研究所訂之決斷標準。然而，四大主題軸皆有若干條目的標準差（SD）大於 1，分別是「未來永續思維」的學習內容（具體內涵）「Ac-2」和學習表現條目「Aa-B-1」、「Aa-M-1」、「Aa-M-2」、「Ab-B-1」、「Ab-B-2」、「Ab-A-2」、「Ac-M-2」、「Ac-A-2」；「創業創新精神」的學習表現條目「Bb-B-2」；「全球在地視野」的學習內容（具體內涵）「Ca-2」；「社會設計行動」的學習表現條目「Da-B-1」、「Db-M-2」、「Dc-B-2」。可見第一回合委員對這些條目的意見較為離散，尚未達成共識。

如表 3 所示，第二回合整體條目之 IQR 平均值為 0.15、SD 平均值為 0.54、Mo 平均值為 5，皆遠超過本研究所訂之決斷標準。第二回合的 IQR 與 SD 平均值較第一回合標準差平均值低，且第二回合無條目之 IQR 與 SD 大於 1，可見委員們在第二回合的意見較第一回合更趨一致。此外，逐項檢視第二回合個別條目的數值，發現每一條目都符合決斷標

表 3 兩回合「公民遠見課程」學習重點之德懷術之決斷數值

	IQR 平均值	SD 平均值	Mo 平均值
第一回合	0.57	0.7	5
第二回合	0.15	0.54	5
本研究決斷標準	≤ 1	<1	5

準，顯現專家小組對於本問卷各條目之意見已達成高度共識。故於第二回合結束本研究之德懷術調查。

(二) 質性分析回饋意見以修訂各個條目

專家小組除了對各個條目進行量化評級之外，也可逐題提供質性回饋意見。為回應與處理德懷術問卷的質性意見與量化分析結果，共召開了 6 次研究會議，每次歷時約 3~4 個小時。其中，不同的質性意見反映出多元的視角，有助於研究團隊再次確認公民遠見的學理與意涵，洞悉學習重點條目理念和教學現場之間的差距，而能通盤檢視條目敘寫的優缺，並研議如何調整敘寫形式與內容。研究團隊謹慎的分析和解釋各種回饋意見，即便該條目的 IQR、SD、Mo 皆已經達標，仍然慎重地處理專家小組成員給的建議，對該條目的敘寫略做修潤，以使文句更簡明可理解。

第一回合德懷術專家小組的意見，大抵再度確認學習重點之動詞及名詞的表達是否符合該能力層級，另外也釐清學習重點所表達的意涵，再者參酌小組成員提出不同專業視角下的見解，修訂條目文字，使「公民遠見課程」的整體架構更加完整，條目陳述更精準。第二回合德懷術專家小組之質性意見大多聚焦在討論學習重點的句意，也提醒修正了動詞的使用情形。以「未來永續思維」的「願景選擇」之學習內容（具體內涵）Ab-1 為例，第二回合時一名專家小組成員提出：

這題的重點似乎是「察覺」、「分析」、「描繪」，但這些都不是「知識」的向度，比較是「思考歷程與表現」，是不是應該歸類於「學習表現」？

這項意見涉及學習內容與學習表現的敘述形式之區隔問題，因此，研究團隊未更動其意涵，僅將動詞在前的學習表現敘述形式，微調為名詞子句在前的直述句，使其更符合學習內容（具體內涵）敘述形式。該條目文字之修訂歷程如表 4 所示。

再以「社會設計行動」的「公民實踐」之學習表現 Dc-B-1 為例，多名專家小組成員指出該條目：

「訪談相關人士」：操作放細項，且不宜限定方式。

「生活小問題」改為「課題」。（第一回合委員修改意見）

「發想」，是否改為「嘗試發想……」。

「善盡所在地區的公民責任」是難以觀察的表現，建議更換用詞或直接刪除。（第二回合委員修改意見）

因此，研究團隊參佐委員的建議，在第一回合問卷後刪減了具體操作的模式，並以「找出」替換「發想」使其更明確。此外，雖然在第二回合後，Dc-B-1 的各項統計數值（IQR 為 0、SD 為 0.67、Mo 為 5），皆遠超過本研究所訂的決斷標準，仍然審慎考量委員在第二回合所提建議，刪除抽象、難觀察到的理念贅述，讓該條目更為簡練。該條目文字修訂歷程如表 5 所示。

表 4 學習內容（具體內涵條目）之文字修訂歷程（示例）

核心概念		第一回合條目	檢討第一回合後的 第二回合條目	檢討第二回合後 確定版條目
願 景 選 擇	內 涵 說 明	Ab-1 覺察社會的多元價值觀，以及議題的複雜性，分析未來發展的多種拉力、趨力與阻力，描繪多個未來圖像。	Ab-1 認識社會的多元價值觀及議題的複雜性，分析未來發展的拉力、推力與阻力，以描繪多元的未來圖像。	Ab-1 社會的多元價值觀及議題的複雜性，可能構成未來發展的拉力、推力與阻力，也因此呈現多元的未來圖像。

表 5 學習表現條目之文字修訂歷程（示例）

核心概念		第一回合條目	檢討第一回合後的 第二回合條目	檢討第二回合後 確定版條目
公 民 實 踐	基 礎 能 力	Dc-B-1 覺察社區中的環境議題或生活小問題，訪談相關人士，了解發生的原因、影響，並以腦力激盪，發想各種改善的可能方案。	Dc-B-1 覺察生活中的社會議題，探討發生的原因、影響，找出各種改善的可能方案，善盡所在地區的公民責任。	Dc-B-1 覺察生活中的社會議題，探討發生的原因、影響，找出各種改善的可能方案。

（三）通盤檢視動詞使用的適切性，並呼應條目所屬的能力層級

本研究學習表現條目中動詞的使用，先是參酌德懷術專家小組提出的意見修改，再將條目的動詞依基礎、中階、高階三個能力層級，做通盤檢視與調整後才定案。表 6 為學習表現條目動詞兩回合修改意見統計，德懷術委員在第一回合提出「建議刪除動詞並順潤語句」的意見有 18 筆；「建議調整動詞，以符應能力層級」的意見有 32 筆。在第二回合「建議刪除動詞並順潤語句」的意見有 6 筆；「建議調整動詞，以符應能力層級」的意見有 15 筆。

表 6 學習表現條目動詞兩回合修改意見統計

修改意見類別	檢討第一回合問卷之 修改意見	檢討第二回合問卷之 修改意見
建議刪除動詞， 並順潤語句	18 筆	6 筆
建議調整動詞， 以符應能力層級	32 筆	15 筆

研究團隊使用 Anderson 等人於 2001 年修訂 Bloom 的修訂版的教育目標分類系統（鄭蕙如、林世華，2004），及 Krathwohl（1964）的情意領域目標，針對經兩回合德懷術問卷調查後定案的「公民遠見課程」學習表現條目，進行條目動詞使用適切性之交叉分析，並檢視各條目與所屬能力層級符合的情形。

表 7 是使用新版 Bloom 的認知歷程動詞，檢視各條目動詞敘寫的結果。從條目所屬的能力層級來看，學習表現條目的動詞敘寫，在基礎能力層級多為「記憶、理解」的認知歷程。在中階能力層級多為「分析」的認知歷程。在高階能力層級則多為「應用、分析、評鑑、創造」的認知歷程，其中有關評鑑與創造的條目雖然不多，但相較於基礎與中階兩個能力層級而言，仍然是最多的。若從條目所屬的核心能力來看，同一核心概念所涵蓋的六條學習表現條目，其認知動詞的使用，依基礎能力、中階能力、高階能力區分，亦具有循序漸升的層次性。

二、以焦點團體擬定德懷術的問卷初稿

焦點團體是一種藉由小團體討論，以蒐集不同類專家意見的研究方法。本研究團隊根據文獻分析及陳麗華等人（2021）建構出來的「公民遠見課程」之主題軸與核心概念（圖 1）為基礎，再以「基礎、中階、高階」等三個能力層級規劃課程的理念，循序建構出不同能力層級的學習重點條目，做為焦點團體討論的初稿。接續進行三梯次焦點團體，每

表 7 學習表現條目動詞與新版「Bloom 認知歷程向度」動詞之對照表

認知領域目標	學習表現的動詞運用*	不同能力層級的學習表現條目		
		基礎	中階	高階
記憶	認識	Ac-B-2、Ca-B-1 Cb-B-2、Cc-B-1		-
理解	了解歸納	Ab-B-2、Ba-B-2 Cc-B-1、Da-B-1	-	Ca-A-1
應用	應用、執行 實踐、進行 運用、善用 利用、解決 實施、發現 探索、探尋 操作、連結 解決	Aa-B-1 Bb-B-2 Da-B-1 Dc-B-2	Aa-M-1、Aa-M-2 Ab-M-2、Ba-M-2 Bb-M-2、Bc-M-1 Cb-M-1、Da-M-1 Db-M-1、Dc-M-1	Aa-A-1、Aa-A-2 Ab-A-2、Ac-A-1 Bb-A-1、Bb-A-2 Bc-A-2、Ca-A-1 Cb-A-2、Cb-A-1 Cb-A-2、Cc-A-1 Cc-A-2、Da-A-1 Da-A-2、Db-A-1 Db-A-2、Dc-A-1 Dc-A-2
分析	分析、解析 選擇、組織 連結、探究 說明	-	Aa-M-1、Aa-M-2 Ab-M-1、Ab-M-2 Ac-M-1、Ac-M-2 Ba-M-1、Bc-M-2 Ca-M-2、Cb-M-1 Cc-M-1、Da-M-1 Da-M-2、Db-M-1 Dc-M-1	Aa-A-1、Ab-A-1 Ab-A-2、Ac-A-1 Ac-A-2、Ba-A-1 Bb-A-2、Ca-A-1 Cb-A-1、Db-A-2 Dc-A-1
評鑑	檢視、判斷 評析、對照 關聯、支持 重新定義	Dc-B-2	Cb-M-2、Cc-M-1 Dc-M-2	Ac-A-2、Dc-A-1 Da-A-1、Dc-M-2
創造	建立、規劃 設計	-	Bc-M-2、Cc-M-1 Da-M-1	Ca-A-2、Cb-A-2 Cc-A-2、Da-A-1 Da-A-2、Db-A-1 Db-A-2

註：* 表列動詞皆是本研究學習表現條目曾經運用過的動詞。

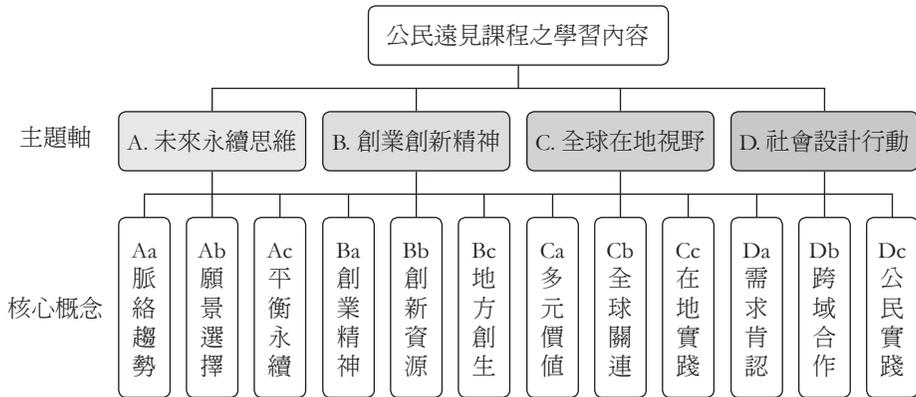


圖 1 公民遠見課程之主題軸與核心概念

資料來源：陳麗華等人（2021）。

梯次邀請 5 名專家，共計 15 名，第一梯次為未來學研究、全球趨勢、地方創生及全球化教育等專長的學者；第二梯次為為國民教育各教育階段的校長、主任及現場教師；第三梯次為世界公民教育、多元文化教育及社會領域課程與教學的專家學者。

過程中研討的焦點包括公民遠見的意涵；概念間的關聯與區隔；公民行動取向精神的展現；條目語意的推敲、增刪或搬移等。最後，研究團隊檢視焦點團體的各種意見，修潤條目後，再據以設計成第一回合德懷術的調查問卷。

（一）運用 Krathwohl 的情意領域目標進行分析

表 8 是使用 Krathwohl 情意領域目標向度的動詞，來檢視各條目動詞敘寫的結果。學習表現條目的動詞敘寫，在基礎能力層級多為「反應」向度的情意目標；在中階能力層級多為「組織、品格化」的情意目標；在高階能力層級則多為「評價、組織、品格化」的情意目標。若從條目所屬的核心能力來看，同一核心概念所涵蓋的六條學習表現條目，其情意動詞的使用，依基礎能力、中階能力、高階能力區分，亦具有循序漸升的層次性。

表 8 學習表現動詞與「Krathwohl 情意領域目標」動詞之對照表

情意領域目標	學習表現的動詞運用	不同能力層級的學習表現條目		
		基礎	中階	高階
接受	-	-	-	-
反應／回應	主動參與討論、執行覺察、覺知、關懷*	Aa-B-1、Aa-B-2 Ab-B-1、Ac-B-1 Ac-B-2、Ba-B-2 Bb-B-1、Bb-B-2 Bc-B-1、Bc-B-2 Ca-B-2、Da-B-1 Db-B-1、Dc-B-1	Cb-M-2 Dc-M-1	Bc-A-1、Da-A-2
評價	價值判斷欣賞、形成參與、分享深究	Cc-B-2	Dc-M-1	Ba-A-2、Cb-A-2 Cc-A-1、Cc-A-2 Da-A-2、Db-A-2 Dc-A-1、Dc-A-2
組織	綜合、整合調整、結合歸納、組織連結		Bb-M-1、Bb-M-2 Bc-M-2、Ca-M-1 Dc-M-2、Db-M-2	Dc-A-2、Bb-A-1 Bb-A-2、Bc-A-2 Ca-A-1、Ca-A-2 Db-A-2
品格化	建立、形塑涵養、影響倡議	Ba-B-1	Bb-M-1、Bc-M-1 Bc-M-2、Ca-M-1 Ca-M-2、Db-M-2	Aa-A-1、Bc-A-1 Cb-A-1、Cc-A-2 Da-A-2、Dc-A-2

註：*「關懷」是中文語境常用的情意表達動詞，本研究採取公民行動取向來建構學習重點，亦強調「覺知關懷」的行動。經過慎思判斷，將之增列至「反應／回應」的領域目標中。

在實際進行認知與情意動詞分析時發現，部分學習表現條目兼具認知目標與情意目標；就課程與教學實務而言，情意的學習常蘊含認知的過程，而認知過程也可能蘊含情意或行動的學習，此乃「有意義的學習」及「習得統整能力」等教育理念的彰顯。故有若干條目同列在表 7 和表 8 中。以「創業創新精神」的學習表現條目 Ba-B-2「關懷所處地區的經濟活動與工作市場變化，了解其問題與變遷的因素，並探尋自身在其中

可以獲得的機會」為例，條目中的「關懷」一詞屬於「反應／回應」向度的情意目標，而「了解」、「探尋」則分屬屬於「理解」、「應用」向度的認知目標。

二、「公民遠見課程」學習重點之共詞分析結果

在各能力層級的「學習重點條目系統建構完成後，進一步運用「共詞分析法」從學習內容（具體內涵）與學習表現條目中提取名詞屬性的詞彙，透過 2022 年版的 Word Clouds 平臺（<https://www.wordclouds.com/>）演算出出現頻率最高的詞彙及詞彙間的相對重要程度。

囿限於篇幅，茲僅以「未來永續思維」主題軸為例，研究團隊擷取該主題軸中 6 條學習內容（具體內涵）與 18 條學習表現條目下共 113 條名詞屬性的詞彙，得出如圖 2 所示之文字雲。在各條目中出現最頻繁詞彙是「未來」（11 次）、「議題」（9 次）、「未來發展」與「價值觀」（各 6 次），其次為「世代正義」、「多元整合」、「思考工具」與「需求」（各 3 次）等關鍵詞。研究團隊進一步將關鍵詞與核心概念進行比對，以呈現該關鍵詞在主題軸中是否具有共通性或特殊性。

以「未來發展」一詞為例，該詞彙出現在「脈絡趨勢」、「願景選擇」和「平衡永續」等核心概念中，有關條目如 Aa-A-1「運用系統化思考工具，據以分析形塑現象發展或議題變化的系統性因素、背後假設或價值觀，並提出可欲的未來發展趨勢」；Ab-B-2「了解社區內產業、意見領袖和居民對社區未來發展的願景及所做的努力」；Dc-B-2「具備引領社會朝向兼顧世代正義及多元整合的未來發展的能力，既能滿足當前世代的需求，也不危及未來世代的需求滿足」等，顯見該詞彙於「未來永續思維」主題軸中的三個核心概念間具有共通性。

部分詞彙亦有其特殊性，如「世代正義」多出現在「平衡永續」向度中。有關條目有三：Ac-2「具備引領社會朝向兼顧世代正義及多元整合的未來發展的能力，既能滿足當前世代的需求，也不危及未來世代的需求滿足」、Ac-M-2「探究兼顧世代正義及多元整合的未來社會圖像，

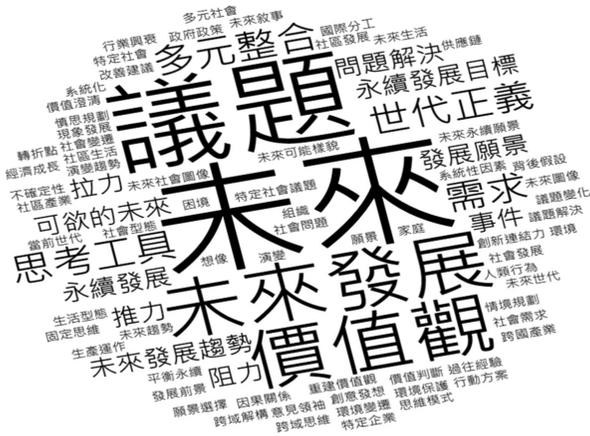


圖 2 文字雲能浮現主題軸的關鍵詞及其相對重要程度
 (以「未來永續思維」主題軸為示例)

並加以描繪與分享」及 Ac-A-2「選擇特定社會或國家為範疇的永續發展現況，評析其兼顧世代正義及多元整合的情形，並提出改善建議」。顯見該詞彙於「平衡永續」向度中具有特殊性，是論及平衡永續時特有的視角。

本研究把四個主題軸的名詞詞彙，皆投入文字雲軟體，所浮現的關鍵詞，茲羅列於表 9 中。檢視表 9 中「公民遠見課程」之學習重點中各個主題軸的關鍵詞／概念，以及「全民遠見課程」（整體）的關鍵詞，有以下發現：（1）共詞分析法藉由文字雲圖像，反映出專家小組共構的「學習重點」條目系統中所凸顯的關鍵詞／概念及其強調的程度。（2）四個主題軸中都有「議題」／「社會議題」／「問題解決」等關鍵詞，顯現本學習重點系統蘊含著引導學習者探究各種在地、社會或全球的議題，以及培養問題／議題解決的能力。（3）「文化」與「需要／需求」出現的次數最多（17 次），「未來」次之（15 次），「所處地區」／「價值觀」再次之（11 次）。串連與此相關的條目和概念，顯示問題的解決與處理往往涉及利害關係人的不同需求，亟需多元價值觀的導引，關懷及肯認所處地區的文化脈絡，共同創建可欲的未來願景。

表 9 「公民遠見課程」學習重點之關鍵詞

主題軸	該主題軸特有的關鍵詞	各主題軸共同的關鍵詞
未來永續思維	未來發展（6次）、世代正義（3次）、多元整合（3次）、思考工具（3次）	<ul style="list-style-type: none"> · 文化（17次） · 需要／需求（17次） · 未來（15次） · 議題（14次） · 社會議題（12次） · 價值觀（11次） · 所處地區（11次） · 問題解決（10次）
創業創新精神	地方創生（5次）、創新資源（4次）、創業創新（4次）、個人生涯發展（3次）、思維模式（3次）、新創事業（3次）、跨域學習力（3次）	
全球在地視野	全球議題（13次）、永續發展（5次）、爭議（3次）	
社會設計行動	利害關係人（7次）、社會設計（6次）、社會改造（6次）、行動方案（3次）	

這些關鍵詞／概念與「學習重點」的 12 個核心概念有相通也有差異之處。四個主題軸與 12 個核心概念大抵是通過文獻和學理所架構出來的，有明確的組織骨架系統；運用共詞分析從文本中演算出的關鍵詞，則是由不同代表性的專家小組成員和研究團隊透過德懷術反覆琢磨建構出來的，呈現學習重點的具體細部肌理，富有草根性的詮釋與實踐智慧。兩者相輔相成，有助於課程設計者或教材編輯者掌握其精要概念，俾利於本學習重點之運用與推廣。

三、核心概念之層級分析與結果

本節旨在探討在不同能力層級的條件下，專家小組針對各主題軸的三項核心概念的相對重要性之評估結果，據以做為課程設計編選或教學資源分配的優先次序。表 10、表 11、表 12 及表 13 是以 AHP 進行權重分析與排序的結果，其中各四個主題軸的問卷 CI 皆小於 0.1，符合

表 10 「未來永續思維」核心概念之相對權重分析表

未來永續思維 核心概念	基礎能力		中階能力		高階能力	
	權重	排序	權重	排序	權重	排序
脈絡趨勢	0.4448	2	0.1924	3	0.3523	2
願景選擇	0.0224	3	0.5309	1	0.1420	3
平衡永續	0.5328	1	0.2767	2	0.5056	1
C.I.	0.0540<0.1		0.0168<0.1		0.0168<0.1	
C.R.	0.0931<0.1		0.0290<0.1		0.0290≤0.1	

表 11 「創業創新精神」核心概念之相對權重分析表

創業創新精神 核心概念	基礎能力		中階能力		高階能力	
	權重	排序	權重	排序	權重	排序
創業精神	0.3951	1	0.3629	2	0.2751	3
創新資源	0.2751	3	0.6108	1	0.3951	1
地方創生	0.3298	2	0.0263	3	0.3298	2
C.I.	0.0168<0.1		0.0365<0.1		0.0168<0.1	
C.R.	0.0289<0.1		0.0630<0.1		0.0289<0.1	

表 12 「全球在地視野」核心概念之相對權重分析表

全球在地視野 核心概念	基礎能力		中階能力		高階能力	
	權重	排序	權重	排序	權重	排序
多元價值	0.4286	1	0.4345	2	0.4184	1
全球關連	0.1477	3	0.0659	3	0.2303	3
在地實踐	0.4237	2	0.4996	1	0.3513	2
C.I.	0.0363<0.1		0.0400<0.1		0.0679<0.1	
C.R.	0.0626<0.1		0.0691<0.1		0.1171≤0.1	

Saaty (1987) 的見解，是可接受的結果。

研究團隊綜整表 9、表 10、表 11、表 12 的統計結果，將各主題軸中權重最高的核心概念重新彙整出摘要表，如表 13 所示。

表 14 的 AHP 分析結果，對於課程設計與教學實施的決定很有助益。然而應用時，仍須注意其邏輯上的先後關係，即便是不同能力層級所強調的核心概念相同，仍須審慎系細究其學習表現條目的內涵。以「未來永續思維」為例作說明，該主題軸有三項核心概念，分別為「脈絡趨勢」、「願景選擇」和「平衡永續」。據層級分析結果，在基礎能力層級的權重值依序為「平衡永續」(53.28%)、「脈絡趨勢」(44.48%)、「願景選擇」(2.24%)；在中階能力層級的權重值依序為「願景選擇」

表 13 「社會設計行動」核心概念之相對權重分析表

社會設計行動 核心概念	基礎能力		中階能力		高階能力	
	權重	排序	權重	排序	權重	排序
需求肯認	0.3145	2	0.4345	2	0.4434	1
跨域合作	0.1407	3	0.0659	3	0.1825	3
公民實踐	0.5448	1	0.4996	1	0.3741	2
C.I.	0<0.1		0.0400<0.1		0.0036<0.1	
C.R.	0<0.1		0.0691<0.1		0.0063≤0.1	

表 14 不同能力層級的優先核心概念彙整表

主題軸	基礎 優先核心概念	中階 優先核心概念	高階 優先核心概念
未來永續思維	平衡永續	願景選擇	平衡永續
創業創新精神	創業精神	創新資源	創新資源
全球在地視野	多元價值	在地實踐	多元價值
社會設計行動	公民實踐	公民實踐	需求肯認

(53.09%)、「平衡永續」(27.67%)、「脈絡趨勢」(19.24%)；在高階能力層級的權重值依序為「平衡永續」(50.57%)、「脈絡趨勢」(35.23%)、「願景選擇」(14.20%)。可見「平衡永續」的相對權重在「基礎」和「高階」能力層級，皆高於其他核心概念，代表委員判斷這兩階段可優先安排「平衡永續」的學習重點，以符應該階段學習者的需求。然而，在應用時也須細究「平衡永續」在「基礎」和「高階」這兩個層級的學習表現條目，其性質與層次並不相同，如基礎層級的Ac-B-1「觀察環境變遷的樣貌，進而關懷人類行為對環境的正面及負面影響」偏向覺知與關懷層面的學習表現；而高階層級的Ac-A-1「選擇特定跨國產業，以永續發展目標為準則，探究其國際分工及供應鏈的生產運作問題，並規劃與實踐問題解決的行動」則偏向反思與實踐的學習表現。

再以「社會設計行動」為例，該主題軸有三項核心概念，依照社會設計的運作邏輯排序分別為「需求肯認」、「跨域合作」和「公民實踐」。然而，從表 13 顯示，專家小組皆認為在「基礎」和「中階」能力層級，「公民實踐」的核心概念最優先。高階能力層級則以「需求肯認」最優先。可見專家小組的評估與社會設計的實際運作邏輯並不相同。可能是就三個核心概念的教學與學習難度來看，對「基礎」和「中階」能力層級的學生而言，在生活中小規模的「公民實踐」是比「需求肯認」或「跨域合作」稍微容易具體化操作。其次，就這三個核心概念的難度而言，「需求肯認」涉及複雜的人際溝通志惠，反而是最難達成的。此外，對「高階」能力層級的學生而言，社會設計的學習任務在經歷「基礎」和「中階」養成之後，已經最接近真實的運作邏輯階段。或許基於上述考量，「需求肯認」在「高階」能力層級被評為最優先。

伍、結論與建議

一、結論

本研究結合文獻探討、焦點團體、德懷術等方法，建構出「公民遠見課程」學習重點之條目系統。再針對各條目動詞使用的適切性進行分析。最後以共詞分析找出學習重點的關鍵詞；以階層分析定出核心概念的優先順序。茲將研究結論摘述如後：

（一）經由德懷術所建構的「公民遠見課程」學習重點之條目系統，包含 24 條學習內容條目，及 72 條符合「基礎」、「中階」與「高階」等能力層級之學習表現條目，可供培養學生未來思維與能力之參用（詳附錄一）。

（二）「公民遠見課程」學習重點之條目系統，採公民行動取向課程模式建構，且符合條目建構的形式要件。首先，學習內容與學習表現的敘寫形式，能相應其性質而有明確區隔，前者採直述句，後者採「動詞 + 名詞／名詞子句」的形式。其次，對學習表現條目進行動詞使用的適切性分析，顯示其認知動詞與情意動詞使用，皆依能力層級循序提升動詞的層次。

（三）經由共詞分析，從學習重點的條目系統中提煉出專家小組與研究團隊草根性產出的關鍵詞／概念，詳如表 8；這些關鍵詞與通過文獻和學理所架構出來的四個主題軸與 12 個核心概念，可相輔相成，皆有助於對本學習重點系統之理解、使用與推廣。

（四）經由 AHP 顯示，專家小組對於各主題軸所屬三個核心概念之權重評級，如表 13。本層級分析結果可做為不同能力層級課程發展與設計的優先次序或概念比例分配之參據。

二、建議

以下根據本研究結果提出幾個面向的建議，分述如後：

（一）對十二年國教課程綱要之建議

首先，對當前課程綱要的實施來看，十二年國教課程綱要總綱及領綱雖有零星的未來性詞彙，諸如：「未來挑戰」、「未來競爭力」、「趨勢」、「潮流」、「應變力」等，但多屬修飾性用詞，並無實質規劃。不過，其中有兩項對「未來性」有較實質的回應，一是「規劃執行與創新應變」是九項核心素養之一，二是「引導變遷潮流」是四項課程目標之一「促進生涯發展」中的一個敘述。然而，檢視為推動十二年國教課綱所出版的相關課程文件，並未針對培養國民教育階段學生／新世代公民所需具備的「公民遠見」思維與能力，進行系統化的課程規劃。職此，建議教育部及國家教育研究院針對總綱中這兩項較具「未來性」與「長期主義」的因子，形成專案或推動小組，系統化地研訂課程政策和實施方案，以培育具有公民遠見的新世代。本研究所建構的「公民遠見課程」之學習重點系統，是可資參考的起點。

其次，就研訂新一輪十二年國教課程綱要而言，本「公民遠見課程」之學習重點系統，亦可供參酌。如前所述，聯合國的終身學習報告、永續發展教育計畫、為永續發展的世界而學等報告都是將遠見策略（strategic foresight）納入教育政策與目標的制定中。一些重要的國際組織也都呼應此種前瞻思維，如歐盟、OECD 等組織，在研訂關鍵能力或學習架構時，都是放眼新世代公民在 2030 年，甚至 2050 年的生活世界去擘劃的。臺灣十二年國教課綱的研訂亦有參酌這樣的思維和步伐，下一輪的課綱研訂就要更系統化的面對此一挑戰，把涵育新世代公民遠見的課程嵌入課程綱要中，而非僅是零星散落的因子。

最末，建議能進一步發展公民遠見課程實作手冊，提供教科書設計者及學校推動公民遠見課程清晰的參考指引，也提供推行公民遠見課程之教育人員，一個起步的思考方向。

（二）對教科書設計者之建議

教科書是轉化課程綱要的最具體的學習媒材。為了培養新世代具有

公民遠見的思維及參與社會的未來智能，如何把前述十二年國教課綱總綱中兩項較具「未來性」與「長期主義」的因子，轉化到教科書的設計中，是至為關鍵的課題。

本研究考量目前學校的課程時數已填滿超載的現實，務實地針對所建構的「公民遠見課程」學習重點之條目系統，進行共詞分析與階層分析，找出平易近人、亦於掌握理解的關鍵詞／概念，以及排定核心概念的優先順序，可供教科書編輯者參採擇用，俾利務實地研發教材，讓教科書跟進國際趨勢，適度納入公民遠見的教材。

（三）對學校發展校訂課程之建議

學校教育目標須有著眼於未來的思維，已是必須鄭重面對的挑戰。關於未來教育的論辯，不能總是聚焦在教學方法的改變，或在課堂上擁抱科技，更重要的是要能設想新世代公民的未來生活世界，並因應改變學校的課程與教學內容。學校的校訂課程是跳脫傳統的國語文、數學等學科教學，另覓一個具有前瞻性、未來性的學習機會。但是，一個以自我為重的社會（I society），關注的往往是個人的未來。在公民遠見的視角下，展望未來意味著個人行動需以全面性、系統性關照當前和未來的生態、經濟和社會文化結構之相互關係，使學生能夠負責任的參與建設一個永續發展的共好社會（we society）。

本研究所建構的「公民遠見課程」之學習重點，強調未來永續思維、創業創新精神、全球在地視野、社會設計行動四大主題軸，以未來導向的思考對接十二年國教課綱的「規劃執行與創新應變」核心素養項目，以公民行動取向的課程模式貼近教學現場。學校在發展校訂課程時，可依據學校條件，參閱核心概念之層級比重或學習重點關鍵詞／概念，擇用適當的學習重點之條目來研發教材與學習活動。亦可採取融入策略，在STEAM課程可以融入創業創新精神及社會設計行動等主題軸；國際教育議題可以與未來永續思維、全球在地視野等主題軸相結合。

致謝

本文為行政院科技部（現為國家科學及技術委員會）補助專題研究計畫「《公民遠見課程》做為國民小學校訂課程之規劃、發展與實踐」(MOST 108-2410-H-032-034-MY2) 之部分研究成果，特此致謝。

參考文獻

- 方雅慧、林朝成（2015）。以挑戰性創意夥伴投身未來想像教育：續航計畫辦公室推動經驗之探究。《創造學刊》，6（1），5-23。
[Fang, Y.-H., & Lin, C.-C. (2015). Engaging as a challenging creative partner in the program of creativity and imagining the future in education: An experience of project office of adult action plan. *Journal of Chinese Creativity*, 6(1), 5-23.]
- 王順美（2016）。臺灣永續發展教育現況探討及行動策略之芻議。《環境教育研究》，12（1），111-139。https://doi.org/ 10.6555/JEER.12.1.111
[Wang, S.-M. (2016). Examining the status of education for sustainable development in Taiwan and its action plan. *Journal of Environmental Education Research*, 12(1), 111-139. https://doi.org/10.6555/JEER.12.1.111]
- 朱軒立、洪辰昊（2022，5月26日）。譴責大學校長逃避民主治理。自由時報。
https://talk.ltn.com.tw/article/paper/1519326
- [Chu, H.-L., & Hung, C.-H. (2022, May 26). *Condemning university presidents for their escaping democratic governance*. Liberty Times. https://talk.ltn.com.tw/article/paper/1519326]
- 林永豐（2017）。論十二年國民基本教育課程總綱學習重點的規劃思維與意涵。《課程與教學季刊》，20（1），105-125。https://doi.org/10.6384/CIQ.201701_20(1).0005
- [Lin, Y.-F. (2017). A theoretical review of the curriculum guideline for the 12-year basic education and its progress. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 20(1), 105-125. https://doi.org/10.6384/CIQ.201701_20(1).0005]
- 紀舜傑（2018）。從紐西蘭「未來焦點議題計畫」論永續創新的未來教育。《教科書研究》，11（2），147-155。
- [Ji, S.-J. (2018). On future education of sustainability and enterprise from the future-focused issues project in New Zealand. *Journal of Textbook Research*, 11(2), 147-155.]
- 郭昭佑、陳美如（2003）。《學校本位評鑑：理念與實踐反省》。五南。
- [Kau, C.-Y., & Chen, M.-J. (2003). *School-based evaluation: Theory and practice reflection*. Wunan.]
- 陳玟樺、劉美慧（2018）。從聯合國《兒童權利公約》反思我國學生參與課

- 綱審查之重要課題。當代教育研究季刊，26（4），1-45。https://doi.org/10.6151/CERQ.201812_26(4).0001
- [Chen, W.-H., & Liu, M.-H. (2018). Important issues on Taiwan students' participation in curriculum deliberation council: Reflecting from UN convention on the rights of the child. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 26(4), 1-45. https://doi.org/10.6151/CERQ.201812_26(4).0001]
- 陳麗華（2011）。公民行動取向全球議題課程設計模式與實踐案例。臺灣民主季刊，8（1），47-82。https://doi.org/10.6448/TDQ.201103.0047
- [Chen, L.-H. (2011). A Civic action model for global-issues curriculum design and some exemplary cases. *Taiwan Democracy Quarterly*, 8(1), 47-82. https://doi.org/10.6448/TDQ.201103.0047]
- 陳麗華、彭增龍、張益仁（2004）。課程發展與設計——社會行動取向。五南。[Chen, L.-H., Perng, T.-L., & Chang, Y.-J. (2004). *The curriculum of social action approach*. Wunan.]
- 陳麗華、林淑華（2008）。社會學習領域第二、三、四學習階段教科書中社會行動取向教材之比較分析。課程與教學季刊，11（3），93-127。https://doi.org/10.6384/CIQ.200807.0093
- [Chen, L.-H., & Lin, S.-H. (2018). A comparative analysis of materials related to social action approach in social studies textbooks of various graders. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 11(3), 93-127. https://doi.org/10.6384/CIQ.200807.0093]
- 陳麗華、葉韋伶、紀舜傑（2021）。建構中小學「公民遠見課程」之主題軸與核心概念芻議。教科書研究，14（1），97-129。https://doi.org/10.6481/JTR.202104_14(1).04
- [Chen, L.-H., Yeh, W.-L., & Ji, S.-J. (2021). Construction of the theme axis and core concepts of the civic foresight curriculum in elementary and junior high schools. *Journal of Textbook Research*, 14(1), 97-129. https://doi.org/10.6481/JTR.202104_14(1).04]
- 游絨絨（2022，5月30日）。馬斯克也是「長期主義者」！爲了未來世代，優先考慮長遠目標，長期主義是什麼？公民報橘。https://buzzorange.com/citorange/2022/05/30/hoozbook-what-we-owe-the-future/
- [Yu, J.-J. (2022, May 30). Musk is also a "long-termist!" Prioritizing long-term goals for future generations, what is long-termism? CitiOrange. https://buzzorange.com/citorange/2022/05/30/hoozbook-what-we-owe-the-future/]
- 葉欣誠（2017）。探討環境教育與永續發展教育的發展脈絡。環境教育研究，13（2），67-109。https://doi.org/10.6555/JEER.13.2.67
- [Yeh, S.-C. (2017). Exploring the developmental discourse of environmental education and education for sustainable development. *Journal of Environmental Education Research*,

- 13(2), 67-109. <https://doi.org/10.6555/JEER.13.2.67>]
- 鄭蕙如、林世華 (2004)。Bloom 認知領域教育目標分類修訂版理論與實務之探討——以九年一貫課程數學領域分段能力指標為例。《臺東大學教育學報》，15 (2)，247-274。
- [Cheng, H.-R., & Lin, S.-H. (2004). Theory and practice of the revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: Take competence indicators of nine-year integrated mathematical curriculum as an example. *NTTU Educational Research Journal*, 15(2), 247-274.]
- Alberta Education. (2011). *Framework for student learning: Competencies for engaged thinkers and ethical citizens with an entrepreneurial spirit*. Government of Alberta. <https://open.alberta.ca/dataset/4c47d713-d1fc-4c94-bc97-08998d93d3ad/resource/58e18175-5681-4543-b617-c8efe5b7b0e9/download/5365951-2011-framework-student-learning.pdf>
- Anderson, L., Krathwohl, R., Airasian, P., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P., Rath, J., & Wittrock, M. (2001). *Taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of bloom's taxonomy*. Longman.
- Callon, M., Courtial, J. P., Turner, W. A., & Bauin, S. (1983). From translations to problematic networks: An introduction to co-word analysis. *Social Science Information*, 22(2), 191-235. <https://doi.org/10.1177/053901883022002003>
- Counts, G. S. (1932). Dare progressive education be progressive. *Progressive Education*, 9(4), 257-263.
- Counts, G. S. (1978). *Dare the school build a new social order* (Vol. 143)? Southern Illinois University Press.
- Economist Intelligence Unit. (2019). *Worldwide educating for the future index 2019: From policy to practice*. <https://educatingforthefuture.economist.com/the-worldwide-educating-for-the-future-index-2019/>
- Fadel, C., Bialik, M., & Trilling, B. (2015). *Four-dimensional education: The competencies learners need to succeed*. Center for Curriculum Redesign.
- Franklin, K. K., & Hart, J. K. (2007). Idea generation and exploration: Benefits and limitations of the policy Delphi research method. *Innovative Higher Education*, 31(4), 237-246. <https://doi.org/10.1007/s10755-006-9022-8>
- Giannarou, L., & Zervas, E. (2014). Using Delphi technique to build consensus in practice. *International Journal of Business Science & Applied Management*, 9(2), 65-82.
- Gilbert, D. T., & Wilson, T. D. (2007). Prospection: Experiencing the future. *Science*, 317(5843), 1351-1354. <https://doi.org/10.1126/science.1144161>
- Greaves, H., & MacAskill, W. (2019). *The case for strong longtermism*. GPI Working Paper No. 5-2021, Global Priorities Institute. <https://globalprioritiesinstitute.org/wp-content/>

- uploads/The-Case-for-Strong-Longtermism-GPI-Working-Paper-June-2021-2-2.pdf
- Hayward, P. (2005). *The worldviews of foresight: From the creature present to integral foresight*. Foresight International Queensland. <https://researchbank.swinburne.edu.au/file/f5e64f28-085e-43d9-96f1-0675e3078f22/1/PDF%20%28Published%20version%29.pdf>
- Krathwohl, D. R. (1964). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Affective Domain.
- Padbury, P. (2020). An overview of the horizons foresight method: Using the “Inner Game” of foresight to build system-based scenarios. *World Futures Review*, 12(2), 249-258. <https://doi.org/10.1177/1946756719896007>
- Prabhakar, J., Coughlin, C., & Ghetti, S. (2016). The neurocognitive development of episodic prospection and its implications for academic achievement. *Mind, Brain, and Education*, 10(3), 196-206. <https://doi.org/10.1111/mbe.12124>
- Saaty, R. W. (1987). The analytic hierarchy process: What it is and how it is used. *Mathematical modelling*, 9(3-5), 161-176. [https://doi.org/10.1016/0270-0255\(87\)90473-8](https://doi.org/10.1016/0270-0255(87)90473-8)
- Saaty, T. (1980). *The analytic hierarchy process for decision making*. <http://www.cashflow88.com/decisiones/saaty1.pdf>
- Shamaee, A., & Mohamedali, M. (2019). *Toward meaningfully engaging children in futures work*. OCAD University. http://openresearch.ocadu.ca/id/eprint/2772/1/Shamaee-Mohamedali_Ali-Maryam_2019_MDes_SFI_MRP.pdf
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2014). *Medium-term strategy 2014-2021: Laying foundations for equitable lifelong learning for all*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002292/229289E.pdf>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2022). *Medium-term strategy 2021-2029: Lifelong learning opportunities for all*. <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/220018eng.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (n.d.). *UN decade of ESD*. <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development/what-is-esd/un-decade-of-esd>
- Weaver, W. T. (1971). The Delphi forecasting method. *The Phi Delta Kappan*, 52(5), 267-271.
- World Commission on Environment and Development. (1987). *Our common future*. Oxford University Press.

附錄一 「公民遠見課程」學習重點之條目系統表

主題軸	核心概念	學習內容（具體內涵）說明	學習表現		
			基礎能力	中階能力	高階能力
A. 未來永續思維	a. 脈絡趨勢	Aa-I 從事件／議題的脈絡及因果關係，能發現其可見的未來趨勢。	Aa-B-1 覺察家庭或社區發展的過往經驗，並以思考工具探索其演變趨勢。	Aa-M-1 探究不同行業興衰及發展前景，並運用系統化思考工具描繪社會型態的未來可能樣貌。	Aa-A-1 運用系統化思考工具，據以分析形塑現象發展或議題變化的系統性因素、背後假設或價值觀，並提出可欲的未來發展趨勢。
		Aa-II 突破當前困境與固定的思維模式，增進創新連結力，以開創可欲的未來。	Aa-B-2 觀察事件或議題的演變與轉折點，並覺知其中的不確定性與被忽略的部分。	Aa-M-2 針對特定社會議題，進行創意發想，提出多種人類未來生活的想像。	Aa-A-2 挑戰固定思維與價值觀，應用具跨域思維的未來敘事或情境規劃，提出更好的未來發展趨勢。
	b. 願景選擇	Ab-I 社會的多元價值觀及議題的複雜性，可能構成未來發展的拉力、推力與阻力，也因此呈現多元的未來圖像。	Ab-B-1 覺察社會中的多元價值觀，及其如何影響自己與他人對生活型態與發展願景的選擇。	Ab-M-1 探究不同群體的價值觀，及其所導引出的多元社會發展願景*。	Ab-A-1 選擇特定議題，分析影響其問題解決與未來發展的拉力、推力與阻力，並描繪多種可欲的未來。

(續)

附錄一 「公民遠見課程」學習重點之條目系統表（續）

主題軸	核心概念	學習內容（具體內涵）說明	學習表現		
			基礎能力	中階能力	高階能力
A. 未來永續思維	b. 願景選擇	Ab-II 不同的社會需求、議題解決的慎思規劃，有助於價值判斷，並做出願景選擇。	Ab-B-2 了解社區內產業、意見領袖和居民對社區未來發展的願景及所做的努力。	Ab-M-2 思考個人與社會應維護的未來永續願景，並選擇特定議題，進行探究、分析和價值澄清*。	Ab-A-2 針對特定議題，超越當前的現實、跨域解構和重建價值觀，藉以選擇符應更好未來的願景，進行獻策與行動。
	c. 平衡永續	Ac-I 社會變遷的快慢和方向，若朝向平衡永續發展，將為人類開創可欲的、更好的未來。	Ac-B-1 觀察環境變遷的樣貌，進而關懷人類行為對環境的正面及負面影響*。	Ac-M-1 選擇特定企業、組織或政府政策，探究其是否符合永續發展目標：促進永續且包容的經濟成長、社會發展與環境保護。	Ac-A-1 選擇特定跨國產業，以永續發展目標為準則，探究其國際分工及供應鏈的生產運作問題，並規畫與實踐問題解決的行動*。
		Ac-II 具備引領社會朝向兼顧世代正義及多元整合的未來發展的能力，既能滿足當前世代的需求，也不危及未來世代的需求滿足。	Ac-B-2 認識永續發展的理念與目標，藉以覺察生活中的環境或社會問題，並發想自身或社區生活中的行動方案*。	Ac-M-2 探究兼顧世代正義及多元整合的未來社會圖像，並加以描繪與分享。	Ac-A-2 選擇特定社會或國家為範疇的永續發展現況，評析其兼顧世代正義及多元整合的情形，並提出改善建議*。

（續）

附錄一 「公民遠見課程」學習重點之條目系統表（續）

主題軸	核心概念	學習內容（具體內涵）說明	學習表現		
			基礎能力	中階能力	高階能力
B. 創業創新精神	a. 創業精神	Ba-I 學習創業創新的人物或產業典範，包括其身處順境或逆境的智慧與作為，是個人生涯發展與創業的良好參考。	Ba-B-1 涵養好奇和好學的態度，學習創業創新人物或產業典範如何敏覺和把握機會，勇於冒險創新*。	Ba-M-1 探究人們的需要及自身優勢，並積極投入創業創新的歷程，以規畫個人生涯發展計畫。	Ba-A-1 分析社會需要與趨勢，審度自身條件及社會文化資產，以開創能與社會共好的生涯發展。
		Ba-II 社會當前的工作市場現況與未來趨勢，可以激發個人未來想像，並提升創業創新知能，以發展滿足人類需求的新創產業。	Ba-B-2 關懷所處地區的經濟活動與工作市場變化，了解其問題與變遷的因素，並探尋自身在其中可以獲得的機會*。	Ba-M-2 探討科技發展對產業變革的影響，並進行增能學習，提出個人生涯發展的應變策略。	Ba-A-2 深究人們的需求與科技發展趨勢，勇於提出未來創新產業的想像藍圖，開創社會新價值。
	b. 創新資源	Bb-I 創新資源含括跨域學習力與思維模式，可連結到學習、生活和工作等各層面的問題解決。	Bb-B-1 覺察合作學習在生活中的重要性，透過同儕互動與體驗學習，培養社交智慧及創新資源的思維。	Bb-M-1 探索及整合各種資源的新用途，以發展跨域學習力和思維模式*。	Bb-A-1 應用跨域學習力與思維模式，結合創新資源與協作機會，解決學習、生活或工作中的問題*。

（續）

附錄一 「公民遠見課程」學習重點之條目系統表（續）

主題軸	核心概念	學習內容（具體內涵）說明	學習表現		
			基礎能力	中階能力	高階能力
B. 創業創新精神	b. 創新資源	Bb-II 際合作、創意連結及整合資源，對開展新創事業具重要性。	Bb-B-2 覺察生活中閒置或浪費資源的現象，並學習與人合作、創意發展或動手操作等方式，以轉化資源的多樣用途。	Bb-M-2 運用探究未來趨勢的思考工具，整合社會資源及前瞻科技，以構思出可能的新創事業*。	Bb-A-2 善用數位近用技能，創意連結和整合不同人才與資源，協同設計創新事業的藍圖*。
	c. 地方創生	Bc-I 所處地區的生產、生活、生態等問題，可從地方創生案例中觀摩學習，並找出各種創新的問題解決之道。	Bc-B-1 覺察所處地區生產、生活、生態等問題的脈絡，並從地方創生案例中觀摩學習其問題處理的智慧。	Bc-M-1 蒐集所處地區的資源並訪談居民，以形塑跨世代集體記憶，對現有問題與困境，尋求地方創生的解決之道。	Bc-A-1 主動參與地方草根性創業團隊，支持文化創意轉型等地方創生加值計畫，以發展地方創新產業。
		Bc-II 所處地區的社會文化、經濟及獨特要素是地方創生的基礎，建立新的連結，可以辨識並掌握創造新的價值。	Bc-B-2 透過參訪體驗活動，關懷所處地區社會、文化和經濟現況，以找出產業發展的特色。	Bc-M-2 擇一社會企業或社區發展協會，探究其發想源起、經營理念及行動策略，並能與社區創生團隊建立連結。	Bc-A-2 結合社區各項需求、資源及獨特要素，運用想像力與創意展開新的連結，以描繪出轉型及加值的新創事業，並進行獻策行動。

（續）

附錄一 「公民遠見課程」學習重點之條目系統表（續）

主題軸	核心概念	學習內容（具體內涵）說明	學習表現		
			基礎能力	中階能力	高階能力
C. 全球在地視野	a. 多元價值	Ca-I 不同文化背景所蘊含的多元價值觀，因價值判斷的基礎不同，易造成爭議與衝突的處境。	Ca-B-1 認識社區的環境、生活方式及文化風貌，並透過體驗學習，理解其蘊含的多元價值觀點*。	Ca-M-1 理解不同文化群體的價值觀與人權處境，省察自身的價值判斷對群際互動所造成的影響，並不斷思辨調整。	Ca-A-1 蒐集不同群體間價值衝突的時事，以系統化思考工具分析、組織和歸納各種資訊，以揭露其衝突背後的文化與價值因素，尋求解決爭議的可能途徑*。
		Ca-II 從生活中的爭議問題，體驗價值衝突的情境、溝通協商及深層的思辨過程，可涵育相互包容與尊重的素養。	Ca-B-2 覺察社會是由不同文化背景與價值觀的群體與個人組成，並理解肯認、同理、尊重與包容是共同生活的重要素養*。	Ca-M-2 探究社會生活中的價值兩難議題，透過模擬體驗實作，涵養同理包容的態度，並鍛鍊深層的溝通思辨與協力共好的能力。	Ca-A-2 參與或規劃維護不同群體的價值觀、文化傳統與尊嚴的行動方案，並不斷反思、調整*。
	b. 全球關連	Cb-I 全球議題可能對人類生活與地球環境具立即或未來潛在影響，有解決的急迫性。	Cb-1 透過觀察、採訪及蒐集生活中對人類與地球環境具有破壞性的全球議題，並描繪面對處理或坐視不管可能的影響。	Cb-M-1 運用數位近用技能，探究所處地區的社會問題與全球議題的關連性，並借鏡國內外問題解決的案例進行分析。	Cb-A-1 運用未來永續思維和系統化分析工具，解析特定全球議題的原由及其短、中、長期影響，並探索在所處地區能參與解決的可能途徑。

（續）

附錄一 「公民遠見課程」學習重點之條目系統表（續）

主題軸	核心概念	學習內容（具體內涵）說明	學習表現		
			基礎能力	中階能力	高階能力
C. 全球在地視野	b. 全球關連	Cb-II 全球議題具時間與空間關連、變動不居、難以解決等特性，人類須有全球在地化行動及永續發展思維，善盡參與解決全球議題的責任。	Cb-B-2 認識全球關連的特性，敏察生活中展現全球一體、地方與全球環扣連的現象與議題。	Cb-M-2 關懷全球生產體系中被壓迫、處境不利者，以永續發展思維，檢視及探討個人及群體的行爲與習慣，不斷思考改善。	Cb-A-2 選定一全球議題，深究其時間與空間的關連與變化趨勢，參與或規劃解決全球議題的在地行動方案，爲實踐全球永續發展目標盡心力，善盡世界公民責任。
	c. 在地實踐	Cc-I 全球永續發展目標與在地議題具有相關性，認知全球議題須藉由更多全球在地行動方得舒緩或改善。	Cc-B-1 認識與了解所處地區的全球在地議題之案例與解決方案，並表達支持、肯定與讚賞。	Cc-M-1 探究自身生活方式的選擇和全球環境的關聯，並選定全球議題從生活中規劃在地實踐方案，採取行動*。	Cc-A-1 深究全球脈絡下臺灣與全球的依存關係及永續發展議題，利用文字、畫面與科技工具進行觀察記錄，並提出問題解決方案，進行展演與傳播。
		Cc-II 跨文化或全球議題體驗活動，可以促進國際理解，從中發現自己的責任和可貢獻的具體做法。	Cc-B-2 參與校內的全球議題或文化體驗活動，以增進對多元文化與價值的理解與欣賞。	Cc-M-2 參與校外、跨校或區域性的全球議題或跨文化體驗活動，省察自身可以貢獻的責任與行動*。	Cc-A-2 深究國內外各種瀕危文化及處境，運用科技工具規劃倡議行動方案，喚起各方一起保存人類文化資產，並維護文化多樣性。

（續）

附錄一 「公民遠見課程」學習重點之條目系統表（續）

主題軸	核心概念	學習內容（具體內涵）說明	學習表現		
			基礎能力	中階能力	高階能力
D. 社會設計行動	a. 需求肯認	Da-I 社會的創新發展植基於關懷及肯認人的不同需求，藉由社會設計的思維，發現並解決問題，以增進人類福祉。	Da-B-1 從各種訊息管道中查閱社會事件，廣泛了解事件的背景脈絡、因果緣由，關懷、肯認利害關係人的需求，並針對某一問題進行解決的創意發想，做為後續社會行動的基礎。	Da-M-1 運用社會設計思維，探究某一社會問題的核心，同理所處地區居民需求，規劃問題解決的行動方案。	Da-A-1 針對社會設計行動方案，尋求所處地區居民的共識與支持，進行實踐，並規劃反饋系統以不斷演化精進*。
		Da-II 社會議題的解決，有賴利害關係人的相互理解與换位思考，形成共同的改革願景，以找出適切的解決方案。	Da-B-2 從生活中的社會議題案例，設身處地的思考利害關係人的情感與需求，練習相互理解與换位思考的方法。	Da-M-2 能夠針對國內某一社會改造的案例，從需求肯認的角度，以社會設計的思維加以分析。	Da-A-2 解決社會議題時，能與利害關係人及相關群體溝通協商，同理、肯認其需求，形成共同的改革願景，設計及執行社會改造的方案*。
	b. 跨域合作	Db-I 跨域合作的社會改造是從不同角度運用知識與資源，分析問題的全貌，規劃可行的改革行動。	Db-B-1 學習跳出既定框架的思維，思考一事多維、一物多用的可能性，賦予事件、物件更多社會價值與使用方法。	Db-M-1 涵養跳脫領域框架的思維，針對待改善的社會議題，透過聆聽互學、創意連結，提出多元的規劃或設計。	Db-A-1 選定一項社會議題，運用能助益問題解決的相關專業人士的能力與資源，合作規劃可行的改革行動。

（續）

附錄一 「公民遠見課程」學習重點之條目系統表（續）

主題軸	核心概念	學習內容（具體內涵）說明	學習表現		
			基礎能力	中階能力	高階能力
D. 社會設計行動	b. 跨域合作	Db-II 社會問題及創新改造是複雜的社會工程，須跳出各自的框架，相互聆聽，重新定義問題、開發新的想像及傳遞多元創意的改造構想。	Db-B-2 跳出既定的思考框架，探索一事多維、一物多用的可能性，並賦予更多的社會價值與善用方法。	Db-M-2 涵養跳脫領域框架的思維，針對待改善的社會議題，透過聆聽互學、創意連結，提出多元的規畫或設計。	Db-A-2 組織或參與跨域合作團隊，針對特定社會議題，協同設計與實施有助於問題解決的生活實驗計畫。
	c. 公民實踐	Dc-I 公民參與社會改造或社會創新行動，可採用社會設計思維，發想各種創意的問題解決方案，並進行價值判斷與選擇。	Dc-B-1 覺察生活中的社會議題，探討發生的原因、影響，找出各種改善的可能方案*。	Dc-M-1 分析社會改造或創新行動所需的社會設計素養，進行增能，並參與一項社會議題的討論或行動，以提升公民實踐力*。	Dc-A-1 溝通說明社會議題探究的發現，及各種有知識為基礎的社會創新方案，以永續發展的理念，進行價值判斷、方案選擇及測試。
		Dc-II 社會議題解決方案的測試結果，需對照不同視角與想法，重新定義利害關係人的需求與福祉，不斷改善精進，讓更多公民參與改造行動。	Dc-B-2 從社區中選定一個公共議題，蒐集不同視角意見與需求，擬訂行動方案，並尋求利害相關人的檢視與回饋，進行調整*。	Dc-M-2 測試所擬訂的社會改造方案，以對照不同觀點與想法，重新定義利害關係人的需求與福祉，再做調整及啟動另一行動的循環*。	Dc-A-2 綜合評估社會創新方案的測試結果，與社會大眾進行溝通對話凝聚共識，進而採取倡議行動，激發更多公民參與改造。

註：* 根據層級分析結果，建議課程研發時列為優先或分配比例可較高的核心概念，並以灰色網底凸顯該條目的重要性。

論壇

教材文本與社會正義

時間	2022年9月23日（星期五）上午10時
地點	國家教育研究院（臺北院區）202會議室
主持人	甄曉蘭 國立臺灣師範大學教育學系教授 王立心 國家教育研究院教科書研究中心助理研究員
與談人	宋佩芬 國立臺北大學師資培育中心教授 李健輝 臺北市立育成高級中學教師 陳一隆 臺中市立臺中第一高級中學教師 黃默 東吳大學文理講座教授 劉麗媛 新北市立三民高級中學退休教師（依姓氏筆劃）

前言

甄曉蘭：社會正義（social justice）是教育及社會工作者耳熟能詳的概念，諸多議題與面向與學校教育密切相關。本次論壇討論的主軸，一方面涉及對不同背景、能力學生其處遇及安排的討論；另一方面，也包含對教育歷程傳遞的知識內容、價值觀念與意識型態的反思。由目前教學現場廣泛使用教科書或教材文本切入，從二個面向來探討教科書涉及的社會正義議題：（一）教科書在課室的使用：目前教科書依據課程綱要編寫，經政府審定後，由學校選用。有據有序的文本內容雖保障國民基本教育應習得的重點與內容，然而，卻無法全然滿足不同程度學生的學習需求，或回應區域特性的差異性與適地性；（二）教科書傳遞的內容：教科書是傳遞學習重點的主要文本，特別是與社會正義密切相關的

「人權教育」議題。如何編寫設計人文社會領域教科書或教材文本，讓學生了解人權的重要，起而採取行動；又，如何將諸多人權議題有效地融入不同學科領域的教材內容，諸如兒童權利、弱勢者權利、性別平等、言論自由、受教權及工作權等議題。

王立心：本次論壇聚焦於教材文本，除了教科書，相關的學習補充教材亦包含在內。雖然社會正義是一個老生常談的議題，但在現代社會中，或許有新的問題、新的思考與因應。目前中小學教科書為審定制，教科書經過政府審定通過後發給執照，再由學校依程序選用。相較於國定制、審定制、認可制或自由制，目前審定制的作法是不是符合不同需求的學生或者是學習者？第二，教科書傳遞的內容是不是符合社會正義？是否符合普世價值？這些價值如何界定？由誰界定？期望接下來的討論能由學理或實務的角度來看這個問題。

甄曉蘭：補充一下，其實這個議題相當關鍵，國家教育研究院也著手進行轉型正義的相關研究計畫，不過，本次論壇的主題是社會正義，涉及的範疇與議題更廣。接下來，先請黃默老師發言。

如何將當代社會正義的看法納入文本？

黃默：從當代的一些倫理學與政治哲學來看社會正義的問題，社會正義當然牽涉了很多的面向，人權是一個核心部分，大家討論人權教育，是想問它能否表達社會正義的關懷，但是，有關人權教育的討論，有些爭論的問題都與倫理學、政治哲學密切相關，假如從 20 世紀中葉以後到當前倫理學、政治哲學的發展來討論社會正義的問題，可能有些幫助。大家都了解，談到當代的倫理學、政治哲學的發展，羅爾斯（John Rawls）可以說是最接近我們大家關懷的議題，他的《正義論》（*A Theory of Justice*）開宗明義說他關心的就是「社會結構」的正義的問題。再來，印度學者沈恩（Amartya Sen），還有納斯邦（Martha Nussbaum）也都非常具有影響力量。沈恩有關正義的專書《正義的理

念》（*The Idea of Justice*），在我看來一再的引用印度傳統的思想，把印度傳統的思想帶進他對正義的討論，我認為有些挑戰羅爾斯的試探，當然他對羅爾斯是非常尊敬的，他的一些討論也是從羅爾斯的《正義論》，還有《政治自由主義》（*Political Liberalism*）開始的。

沈恩與納斯邦所關注，並一步步發展出來的理論叫做“capability theory”，我們譯成「能力理論」，也是在回應社會正義的問題，希望把人權的討論帶到比較具體的的階段。納斯邦就提出了 10 個她稱為核心的能力——就是說我們每一個人都應該具有這樣的能力，才能過得比較幸福的生活。納斯邦也說「能力的途徑」（capability approach）應該一而再、再而三的修訂，我（納斯邦）只是這樣提出來罷了。

所以 20 世紀中葉、二戰以後的倫理學家、政治哲學家非常關心社會正義的問題。我們的問題看來就是如何把這些倫理學家、政治哲學家所關懷的議題納入教材與課程。羅爾斯事實上是比較難的，但是我們也在想辦法把其核心思想「兩個正義原則」（two principles of justice）納入：第一正義的原則就是最大限度的自由；第二正義的原則為差異原則——就是說社會在什麼樣的條件之下才能允許不平等，允許社會、經濟地位的不平等，這都是非常關鍵的想法。

我們應該設法將這幾位倫理學家、政治哲學家的想法納入課程，並集思廣益，用最簡潔的文字，而不喪失這些當代思想家想法的精髓，把這些研究心得納入教科書裡。譬如另外一位美國哈佛大學教授桑德爾（Michael Sandel），就是《正義：一場思辨之旅》（*Justice: What's the Right Thing to Do?*）的作者，這本書已經翻譯成中文，對我們也可能有幫助。是不是可以讓高中學生讀桑德爾的這本書？以上簡單地拋磚引玉，另外我對人權教育的規劃，等到下一次發言再回來談。

教科書制度運作涉及的平等參與和尊重差異

劉麗媛：此次論壇討論題綱是審定本教科書制度（民間出版、政府審定、

學校選用)的運作,涉及的社會正義議題與因應。所以我會著重在整個編、審、用機制運作所涉及的社會正義議題來思考。黃老師講到羅爾斯的《正義論》,而審定本教科書制度,它涉了知識和權力的運作,在這歷程中,編輯者、審查者、使用者三方會相互作用、相互影響。如果從《正義論》中「平等」與「差異」的核心價值審視審定本教科書制度的運作過程,這三方如何平等參與及獲得公平機會和資源,弱勢者的差異性如何被重視、被包容,怎樣透過教育的機制落實社會正義,在教科書制度涉及的社會正義,以下的面向值得探討。

一、教科書的趨同化會限制選擇權,不利於教材內容詮釋的多元發展。多數教科書編寫團隊在通過審查及發行的時間壓力,以及標準答案跟升學導向的傳統框架下,基於利益最大化,風險最小化,即使不同出版社在多次的修訂之下內容逐漸相近,內容跟教材的創新研發都趨向保守,對於課本內容的理想和研發逐漸限縮。而教材內容趨同化可能限縮學習者和教學的選擇權,也不利於教學現場在內容上詮釋的多元發展,更難以針對不同對象,不同需求者,開創具有差異化的特色教材文本,彌補城鄉差距或不足之處。

二、目前教科書的編寫並無專業的寫手,主要仰賴大學教授或高中老師撰寫,基於貼近教學現場的使用或是學生的學習程度,不少出版社會請高中老師撰寫,但撰寫者在核心概念的深度的掌握仍有待觀察。對於課本的內容及教學設計會傾向以老師的教學為主要考量,然而108課綱特別強調的素養導向是以學習者的自主性為主軸,若編寫的過程中僅是以教學者的角度書寫,未納入學習者的觀點跟參與,不容易達成以學習者為中心的學習策略,若編輯以老師的教學進度或評量為主,學習者的需求與意見容易被忽略。

三、關於教科書審查的過程,編審雙方存在某些難解的問題,審查委員是教科書的守門人,審查的原則第一要符合課綱,第二要內容正確。雖然出版社編輯有編輯自由,但是事實上仍有權力不對等的狀況。審查委員影響教科書通過與否,另外編審雙方可能因為對課綱的理解的

不同，存在認知的落差，或是審查委員的專業知識理念和老師教學設計理解的差異，導致編寫者對於審查結果的疑問，原可透過溝通思辨以釐清爭議，但在溝通的過程中，多數出版社為快速過關而配合審查委員的修正意見，可能失去原本的編寫架構，這個編審雙方相互回應立場和作用，影響著教科書文本內容的樣貌，或更趨向安全保守或更有啟發性、創新性。

四、教科書運作的歷程中缺乏學生的參與，無論編寫或採用教科書的歷程甚少傾聽學生的意見，納入學生的觀點，學生是教科書的消費者，身為付費的教科書使用者，卻沒有決定的選擇權也無法在運作的機制中有所參與，表達意見，有違 108 課綱強課學生學習的自主性和主體性。另外，學校教科書的選用雖有一套機制和標準，但多數學校仍以教師的決定為主，因而選用過程書商的考量都是以老師的服務為標準，甚至教科書文本的重要性遠不及對老師的配套與服務，為了方便老師，減輕老師壓力，過度的服務老師，也在無形中削弱老師教學的自主性與專業能力。

五、議價政策造成教科書薄利，要有一定的市占率才能獲利，不利市場的多元良性競爭，所以小出版社雖有特色，但難有生存空間，因而可能造成教科書市場的寡占甚至壟斷的可能性。對於教科書不同的需求者形成不利的情勢，也不利於市場上的多元競爭，畢竟有競爭，有差異性才會有產生更好、更有特色且更具品質的教科書。

針對上述這幾個問題，涉及的社會正義議題都可能在機制的運作下偏離符合社會正義的教育理想。而因應的措施可以考量下列幾點：

一、教科書應以使用者學生需求為主，而非單由出版市場、審查機制、學校教師全權掌握，傾聽學生的意見，納入學習者的觀點和意見，讓學生有參與表達意見的機制。

二、增加編審雙方不同的溝通管道與機會，延長編寫與審查時程，使編寫者與審查者雙方皆有充分準備與溝通的時間，提升出版品質。而審查委員可以廣納入不同背景的人才，會有更不一樣的聲音來促成教科

書的多樣化。

三、建立教科書評鑑制度，提高出版社的誘因和責任，勇於創新與嘗試。建議政府鼓勵各出版社發展具特色的教科書，兼顧不同區域，不同對象的需求，創造優質具特色的教科書。例如，教科書圖文的設計獎，營造更多教科書的想像和發展。

四、辦理教科書文本觀摩或徵選比賽，目前 108 課綱很多學校有校本位課程，多元選修或者是探究與實作，不少老師自行開創課程與課程文本，有不少精采的作品，透過觀摩或競賽可以讓更多不一樣、更具在地特色的教材文本被看見，激盪與交流想法與經驗，讓不同的補充文本彌補城鄉差距下弱勢族群的需求，以及偏鄉老師在課程上的疲於奔命。

與教科書有關的社會正義議題之提問

李健輝：我接續劉老師的發言，來討論教科書與社會正義議題相關的思考與提問。不過發想的問題比較多，提供思考的方向，不一定在現況上能有解決的答案。第一，從比較大的時間觀點，也就是教育發展來觀察。教育部開放民間編印教科書後進入一綱多本的時代，一綱多版的實施的確豐富了學習者的閱讀素材，某個程度上能呈現出多種不同的學科論述方式，108 課綱確實推動著臺灣教育現場教學理念的翻轉。我想表達的是，在實施一綱多本的過程中，我們可以觀察到一個轉移：從受教權益來看，臺灣的教學文本已經慢慢轉移到不專限於一種聲音，可以容許其他不同論述的存在。

第二，我們如何看待偏鄉、教科書文本與社會正義三者間的關係？我想先釐清什麼是偏鄉？我比較傾向「偏鄉」指的是「學習資源上的弱勢」，而不是地理環境，或是生活環境上的弱勢。那我們要不要照顧，或是如何照顧偏鄉的學習者？另外一個問題是要如何照顧不同需求的學習者？有關此點，最根本的問題必須回到教師跟教科書的關係上：也就是老師如何使用教科書？如何看待教科書？教科書跟學習者之間的關係

是什麼？學習資源上的弱勢，老師有義務也應該努力弭平。直言論，老師應該把教科書文本塑造成為一位「對話者」，而不是一種依賴的關係。教科書是教師授課時的「夥伴」，也就是說教師應該透過教科書文本，帶領學生閱讀，透過與教科書的對話，讓學生在不同的學科視野下，了解學科知識，培養學科的素養。教科書當然有其撰述的背景、脈絡、價值觀與偏重的論述，這些論述的確可能造成偏鄉學習者的學習障礙，然而老師與教科書的關係，正是不要過度依賴它，過度地以它為主來授課來源，甚至一字一句不漏地希望學生理解記誦。做為一個教學者，應該是不斷的跟教科書文本對話，不斷的與它互動。在這個對話的互動之中，透過學習者能理解（不管其是否在偏鄉）的方式，傳遞學科內涵，引導學習者理解學科，藉此消弭偏鄉的學習差距。

第三，我想從實際參與教科書審定的經驗，來談教科書與社會正義的關係。誠如劉老師剛剛談到守門人跟自由寫作之間的對立與衝突，這個問題大概可以化約成「如果已經開放民間撰寫教科書，為何還需要審定制度？」來理解。

我覺得可以從幾個部分來回應：首先，教科書最重要的應該是學術的正確性。教科書審定委員的組成，包括了課綱的制定者、大學專業領域教授，以及高中現場教師。多元化的委員組成，就是希望能在審定教科書的過程中，達到教學使用上的正確性與適切性。委員審定的過程採取「共議制」，大家在一個共同討論的空間之下，針對內容是否正確性、是否符合課綱精神、教學活動設計是否符合學習者，謹慎提供意見，確保審定上的完善。如果沒有審定制度，學習內容的正確性交由市場決定，我想更是容易落入民粹領導的陷阱之中。那麼審定的過程是否符合社會正義的原則？這一點我覺得教科書中心做蠻大一步的嘗試。如果審定的過程當中，出現了疑慮，委員會還是會請編寫者來溝通對談，充分了解雙方意見與不同聲音。當然審定制度本身的確是存在權力位階的關係，被審定者最終還是必須經過審定者同意後，才能取得執照，但有這樣的對話平臺，至少增加了雙方溝通的機會，達到某些程度的理解。

甄曉蘭：剛剛李老師談到如何照顧不同的使用者，接下來請陳老師談談教科書使用與詮釋的部分，是不是能處理社會正義的議題在課室內的實踐？或者教科書提供什麼機會、有什麼限制？是值得我們來思考的。

教材文本的社會正義奠基於兼顧學科內與外的 反思及轉向

陳一隆：首先回應前幾位發言者的想法。第一個狀態，是我覺得整個討論比較困難之處，涉及教科書編寫的過於市場導向的考量，以致十二年國教課綱的各版本教材邀請許多高中老師依教學現場之需求進行編寫。現在大學的學術研究也在轉向，教科書審查過程中，發現現行教科書的敘寫，並沒有跟學術的研究及轉向接軌。

第二個狀態，高等教育的學術轉向過程，它會觸及到外部跟內部兩個層面。內部是歷史學門自身的學術取徑轉向，外部是整個大社會對於整個高等教育學術的終極關懷也在轉向。不論內部或外部的學術轉向過程中，不少編寫高中教科書的作者並沒有機會跟目前的學術轉向接軌。這中間還會涉及到一個可能不一定那麼嚴重，但必須留意的問題，即有部分高中的老師還是希望能夠回到過去國編版的教科書時代，以強而有力或是國家中心主義色彩的方式進行教科書的敘寫，這樣的聲音會讓教科書作者在敘寫的過程中因顧及市場占有率而受到影響。所以我個人傾向於同意國家介入的審查機制，此時，國家審查機制的角色有些微妙，它不是掌控教科書，而是踩市場的剎車。每個學術領域關懷不盡相同，我不太清楚每個系所的發展狀態。但仍有些教科書的作者身上看到非常典型的、過去的國家主義視角的方式敘寫，或是著重強調客觀、實證的歷史觀點。

若部分現實的處境如前所述，在思考教科書議題時，還要留意教科書敘寫受到市場導向影響的層面。

正因為教科書與教學現場息息相關，教科書敘寫會涉及到老師對教

學的想法，這是一個重要的議題。我認為教科書應該是歷史教學的文本之一並非唯一。但是涉及偏鄉學子可使用的學術資源的問題，我個人的理解是，偏鄉的教育問題不在於教科書的資源多寡，而在於其他的教學軟體資源或教師不穩定。我覺得教科書它可能是在整體教學資源匱乏的情況下，導致歷史教學現場僅能提供學生閱讀歷史讀物的單一文本，故教科書的審查確實應該謹慎。但若教科書的發展是要回到文本內容穩定、敘寫品質較好的狀態，提供作者敘寫教科書的時間確實需要拉長。教科書敘寫及審查的時間長度也會有些限制，例如，近年受到重視的原住民族轉型正義的議題，就不容易進入教科書的編寫。若教科書能及時回應重要議題融入，我認為應再思考教科書審查完後的修改、彈性審查，應有相關的配套。

此處還需要留意一些細節，在談教科書的社會公義之前，也必須要回應到臺灣主流社會追求文憑至上的風氣。臺灣社會追求功績主義的現象，反應在我們希望教科書是幫助學生通過大學入學考試，以獲得良好的文憑的機會。故無法單純看待「教科書」本身，必須回到國家的考試機制，不回應及反思臺灣社會的文憑主義，大考方向還是會影響教科書。

甄曉蘭：接著，請宋老師來談一談，在教科書的編審過程當中，或者是敘寫過程當中，如何顧及社會正義這個部分？特別是國高中教育階段。

課程綱要及教科書已涵蓋社會正義之議題

宋佩芬：如果從課綱的角度來看，我認為這次的課綱蠻重視人權，在公民教科書裡有多處都提到人權議題。對於正義不正義的這個問題，雖然沒有特別有一章主題是關於正義的理論，但在高中課本裡有講到羅爾斯的哲學觀點，當大家在談社會正義這個議題時，援引的理論基礎多半都還是羅爾斯的《正義論》。在師培課程中，我有教授一門「公民教育」，我把它定位是一個理論課，因此對於正義的不同理論都會去觸及，帶裡

面的師資生來認識。所以我們會談到公民主義的觀點，或者是說羅爾斯的觀點，或者是社群主義者，或者哈伯瑪斯（Jürgen Habermas）的溝通行動理論（Theory of Communicative Action）。我認為重要的是老師要有知能進行正義觀的判斷，然後在設計課程時，知道它如何應用。所以我覺得可能目前的教科書裡面是沒有直接談政治哲學，但很可能已經是老師知能的一部分。

在設計課程的部分，其實課綱已經有這些主題了，教科書也有編寫一些有關人權跟正義的議題，不管在公民或在歷史都有。歷史現在相當重視轉型正義的議題，都會談及如二二八白色恐怖事件，人權被侵犯的不正義過往，其實有相當的空間能讓老師發揮。

教科書的視角及同情理解的教學設計問題

宋佩芬：如果我們討論的議題是有關教科書的編寫，要怎樣讓老師把這個議題教的更好？我覺得很可能不是在現在的教科書，而是可能有另外一種，這種不管是選修課也好，或校訂課程也好，或國教院願不願意編一些有關人權方面的教材。確實就老師備課來說負擔是比較大的，尤其如果要進一步擴展視野，主題也不僅限於臺灣而已，應該要到國際上。國際上很在乎的就是納粹德國造成的暴行，留下來對人們的省思，但這一塊我們的材料是很少的。也就是說，過去我們可能覺得這些發生在歐洲的事情與我沒什麼關係，但其中關於人性各種表現的思考，卻與我們息息相關；類似的是，我們在威權時代，也經歷過「你是加害者」、「你是受害者」、「你是旁觀者」、「你是什麼樣的人」的歷程。這些省思其實就是我們應該要學習的。然而我們在教這些課程的時候，卻沒有分得那麼清楚。我們統統都只講“victims”，就是這裡面就二二八事件裡面誰受害、誰遭遇了什麼這樣。我們很少去談裡面的“agent”，或裡面有一些人做了哪些不一樣的事情，就像是納粹時，也有勇敢的人站出來；這些人事跡沒有被紀錄，也沒有在臺灣的教科書裡面，我們在寫類似的

寫類似的東西的時候，我們沒有這樣的反應，我們比較不談這個能動性（agency），也就是說作為歷史能動者（historical agent）你在那個歷史的當下你還是可以做不一樣的選擇，我們比較少談這個，我覺得目前寫作上面比較可惜的是這方面。

或許是國教院可以思考，我們怎麼可以幫助產生這些教材，能否在主題及視角上面更多元化一點。在觀點的訓練，或在能力的訓練上，不要只是對於史料的文本閱讀進行理性思考；多一點同情理解式的引導教學，例如，在歷史的當下，要做出勇敢的決定時，那些人為什麼會做出那樣的決定？或有些人做出很殘忍的行為時，他怎麼會做那樣的行為？

其實那是需要去引導學生，看他的觀點，就是他的處境，還要有點用一種深入或一種同情的理解，進入對方的心靈世界去想像那是一個什麼樣的思想與感受，這樣的一個教學取向，我覺得這個是這次課綱在學習表現上很缺乏的一塊。我比較主張說應該要放進去設身處地的同情理解，在編寫上面，假設教科書可以引導類似這樣的一個訓練的話，這樣的問題或者這樣的活動，教學會比較達到真的內化到尊重人權，然後使學生省思在面臨不正義的時候做什麼選擇。

甄曉蘭：剛剛從不同的角度來看待轉型正義如何融入教材，或者是教學當中。接著，請各位談談教科書應該要傳遞一些什麼訊息？黃老師已先提到一些有關倫理、政治哲學轉型正義的思想，或者是理論的基礎。其實教材文本可以更多的主題和多元的視角，教科書或者是另類的文本、補充的教材，可以有什麼樣的幫助，請各位分享。

教科書涉及許多面向，應分別討論

黃默：我開始的時候，基本上是針對教材文本與社會正義來說的，譬如說宋老師的發言非常強調課綱、強調老師的角色，這個在我看來當然是可以公開來討論的，但假如把這個與教材文本放在一起，就比較難以去掌握。2020年10月6日，也是在這裡舉辦的一場論壇，我讀了〈教科

書制度的變革與挑戰〉這篇文章，看來可以分成幾次的討論：教科書制度的變革與挑戰是一個；我現在說的教材文本與社會正義是一個；課綱與老師的角色可以是另一個；然後還可以再一個論壇是學生（因為剛才劉老師一下子也提到不同背景的學生，他們有什麼不同的關懷），所以我想這樣的話是不是要能分幾個論壇來探索？應該就可以稍微釐清出一個頭緒出來，也不需要急於把好些事情都放在一起講。

我想請教劉老師的是，剛剛談到教科書牽涉到很多面向，包括編者、審查者、學生，我在〈教科書制度的變革與挑戰〉一文中讀到尤丁玫老師的發言，她也非常強調在「教科書旁邊有三種人，一是編者，第二是審者，第三是用者」（楊國揚等人，2020，頁 109），然後問，這三種人觀念不一樣，那應該達到怎麼樣的共識？她又說「教科書內容就像一座金字塔，課綱是塔的頂點，頂點下方有三個面向」（楊國揚等人，2020，頁 109）。我對這看法稍微有些質疑，我不敢說是不是和劉老師的想法有些接近。非常簡單地說，當然教科書牽涉到編者、牽涉到老師、審查者、學生，但是這應該達到什麼樣的共識，我就比較不了解，這裡共識指的是什麼？我們編一個教材、編一個文本，要關注社會正義，從聯合國、從學者的很多討論，或多或少已經有個輪廓可循了，我們並不是又另起爐灶。當然我想我是即時回應，我想教科書基本的知識內容就是應該說明什麼是社會正義，這個基本知識當然不能少。當然，我們可以再進一步去關懷比較特殊的學生的需要，譬如說原住民、女性，以及李老師提到偏鄉學生的需求。

所以假如我們堅持一部分是比較普世的、基礎的、有關社會正義的知識；另一部分是在特定的社會、特定情況、不同群體的知識，我們當然可以兼顧到他們，這個並沒有遲疑。但是我當然也不願意，可能我誤解你，我也不願意把學生比作消費者，給社會一個印象，好像我們教科書就和另外一些市場上的產品都沒有不一樣，當然我們也不願意走到那一步。

所以這裡都有很多可以討論的問題。在我提出來的意見中，我們可以有學生的角色，假如我們把老師和學生放在一起來討論也可以，現在

學生都很多樣性，都很願意表達他們的意見，但是我還是希望他們都有一些背景知識，而且他們的想法是可以促進大家來討論的。

甄曉蘭：其實教科書制度，不管是從政策層面、運作層面，或者是在教室的實施層面等，有很多的問題都需要納入考量，今天只是針對這樣層層轉化當中，有關社會正義會碰到的一些問題進行討論。我們關心的是在編寫或審查過程當中，到底有沒有衝突？什麼地方會碰到衝突？如何來因應？其實有很多的議題可談，有不同的意見，不同的利害關係人，不同的主張。教科書的編寫或課程本身就是納入和排除，哪些東西可以納入，哪些東西可以排除？如果是對焦於社會正義的相關議題，在教科書的運作過程和轉化的過程中，政策層面到審定層面，再到教師使用層面，有沒有哪一些議題是有衝突點？我們是怎麼因應的？或者是我們忽略掉的，今天討論主要是社會正義的過程當中會出現怎樣的議題，以及如何來因應。

啓動師生探索人權議題的動力和方法

劉麗媛：謝謝黃老師的指正，我覺得可能誤解我的說法，我的意思是指學生是付費的教科書使用者，但卻沒有選用的決定權，沒有納入他們表達意見的機制，沒有參與教科書機制運作的機會。而尤老師的意見強調基於升學考試，所以教科書內容的正確性要透過審查來保障以維護考試的公平。但教科書並不是為考試服務，不能所有教科書的文本都被限縮在升學考試上，若是以此來看審查的意義，那會失去對教科書的想像和發展。然而它也是一個特殊的機制，尤其是我們是一個言論自由的國家，為什麼要經過審查？教科書的特殊性角色，除了升學的考量，也是一個具有公益性、具有影響力的文化財，影響學生的知識能力，需要審慎看待。

而就第二個討論題綱，無論社會正義或人權教育內容議題的編寫或融入，首先都需要引導學生思考重要的課題：「人應該如何被對待？人

應該如何被公平對待？」理解不同群體，如種族、族群、性別、性傾向與身心障礙的處境，同理弱勢族群的生命困境及不公平對待。其次，如何啟動老師與學生探索人權議題的動力，讓學習者對議題有感、有連結、有興趣是重要的。所以剛剛宋老師提到教科書編寫上側重知識性的傳授，而情感性上的理解與敘寫或者教學設計較少，較難引起學生共感。關於此議題有幾點值得討論。

一、關於編審者的人權知能與理解，剛剛甄老師提到的人權教育內容議題的編寫是否曾有衝突？舉例而言，過去審查教科書的經驗中，99課綱公民的法律領域，曾有教科書教學設計是讓學生辯論「我國通姦除罪應除罪化」，那時審查委員認為多數老師無法處理此辯論議題，不適合討論此議題，建議出版社以其他辯論議題取代。教師藉由辯論活動讓學生思辨婚姻平權及自主權，審查委員卻認為只有部分老師才可能會去操作，建議出版社刪除，顯然編寫與審查之間有認知的落差。後來2020年司法院大法官會議做出〈釋字第791號解釋〉，指出《刑法》第239條通姦罪違憲（司法院，2020），這是在課堂上值得討論的議題。第二個例子，曾有公民教科書教學設計活動，要學生分享己身的性經驗，對談的編輯方認為此教學設計並無不妥，因為高中生需要討論性教育，可是公民與社會談論的性別平權並非性教育，分享性經驗的活動涉及隱私權，這是侵犯人權的作法，然而編寫老師卻無感。換言之，編寫者須有人權的知能和認知，有一定的意識跟敏感性，避免產生反教育的效果。

二、人權教育內容議題的編寫容易侷限於單一科目，跨領域的融入不易見，編寫團隊或教師對於議題的想像和探索有限。剛剛陳老師說108課綱裡面，公民與社會增加許多人權的內容和議題，其實在108課綱之前，公民與社會科就已經常探討人權議題，憲法與人權，司法與人權等等。無論法律領域或社會領域社會階級的相關議題，常會涉及公平正義的探討，事實上並非新的課題。而108課綱有較多的開課空間，其實有很多人權事例可以融入社會科，例如，地理科在空間、在社會環境領域都可適度融入人權議題，歷史在族群、性別與國家的歷史也都適

用，甚至美術、音樂很多科目都可融入，更柔性的引導學生思考。只是在師資培育過程，若沒有人權的基本知能，要將人權融入課程較不易。所以人權教育內容議題的編寫容易侷限於單一科目，跨領域的融入不易見，編寫團隊或教師對於議題的想像和探索有限。

另外在 108 課綱教學現場，對人權議題有興趣的老師，會在彈性的開課下創造新的人權事例，藉由外部的資源拓展及延伸教學視角，例如，國家人權博物館提供人權故事行動展、不義遺址的踏查，或是司改會的法律案例教學研討分享，富邦基金會文教基金會對於電影的培力，這些都是教師可以合作或學習的資源。

三、教師能否掌握人權教育議題內容的核心概念，配合學生程度與課程綱要適切地融入？發展議題與己身的連結性？如前述的例子，要求學生分享性經驗已觸及到隱私權，已偏離人權核心價值和概念，人權教育若能與學生的日常生活有所連結，較能激發其興趣，而老師對於人權中的衝突與爭議能夠適切地引導學生探討，不畏懼外在壓力也需要培養的勇氣與能力。

四、拓展人權的教學素材，融入國際人權以及本土人權內容與素材，例如，在生活看見的國際移工、新住民的人權議題，或者國際人權，剛剛老師提到納粹德國的轉型正義經驗，還有我們生活的所在，與社區連結的故事，例如，去年三民高中學生策劃了蘆洲的白色恐怖故事展覽，就是從有感、有連結、有興趣入手，展開在地探索的地方學，才能延伸日後的共感共鳴。

五、人權教學設計與教學方式的多元化能增加學生探索人權議題的動力，若僅是討論及報告，缺乏多元的活動方式，較難維繫學生探索的動力。

而教學執行則有下列問題：（一）校園的人權教育認知讓人權教育不易推展，校園內對人權的認知，仍保有「鼓勵學生有權利意識，可能就是鼓勵對抗，助長不服從，有違校園和諧安定」，「學生只想爭權利不想負責」，這些思維也會影響教師教學的意願；（二）教師面對困難

教學可能會有學校的壓力，不管來自校方擔心有沒有爭議或是家長的壓力，例如，蘆洲的鷺江國小教師帶領學生參觀鄭南榕基金會，或是邀請紀錄片島國殺人事件的蘇建和到校演講，都曾受到反對及批判，這樣的爭議效應問題，老師須獨自面對這樣的困難，或是泛政治化，政黨化人權的議題，這些困難與挑戰會降低教學的動力。

六、提升師生學習動機，活絡教學思維，掌握教學的方向和方法，人權議題教學的動力和方法，老師若有心想要帶領學生探討人權議題，但是不知如何掌握，這個歷程除了己身人權知識與內容的轉化，他人教學經驗的觀摩與轉化也能增進動力，人權議題不缺教學案例，在人權教育資源網，學科中心皆有資源，或者人權博物館對於人權教育推廣有不少結合藝術融入的教學資源，這些資源都可以自行整合運用，除了教師增能學習或觀摩他人，負責教科書的編輯或出版社編輯，也需增能人權知能，保有對人權內容的敏感度跟包容力更能提升教科書的品質。然後回到有感的帶動，從情感面向柔性切入，較能感動、觸動人心，進而帶動探討議題動力，例如，影片、文學、音樂、桌遊等等，透過體驗與參與，讓學生自感受不同於課本的知識。那種感知之後才有覺察，覺察之後才有思考，思考完進一步去詮釋，較能延展之後的行動與實踐。

七、拓展不同類型老師的典範學習效應鼓勵老師。多數老師不喜歡爭議的麻煩，或是在自己的審查機制下害怕去施展。然而提供教學現場的經驗和成果，會讓老師得到教學的力量，學生獲得學習的動力，歷經人權探索的經驗和行動培養了學生帶得走的能力，例如，之前看到武陵高中學生的「威權體制如何影響校園」小論文分享，透過學校校刊內容來觀察，整理出威權體制幾個不同面向及其影響深淺，而學生認為研究之後，最有收穫的是對威權有意識，而這個意識就是一種對威權獨裁統治的抗體，這樣的意識在現今不實訊息的操作下保有識讀的警覺是重要的。

高中歷史教學與人權教育的相關問題

李健輝：我順著劉老師的話繼續往下，但我的角度是從歷史學科，也就是身為一個歷史老師，在教授歷史課的過程中，可能遇到與人權教育相關的教學問題來思考。第一個我想提出來的是，高中歷史課程對人權教育的教學素材並不陌生，甚至是俯拾皆是。每學期在開學教學計畫中，教師會勾選與課程相關的議題，相較海洋教育、性別教育等議題，與歷史學科最有關係的莫屬於人權教育。高中歷史課程本來就有非常多的內容，也或者可以說是歷史事件，涉及到了人權觀念，不管是性別的也好，轉型正義的也好，勞工的也好，族群的也好，甚至是民族發展等等，比比皆是。然而有趣的是，在對於人權事件並不陌生的學科，老師在課堂上討論人權議題，特別是對人權問題的省思，反而少之又少，甚至付之闕如。往往在歷史教學現場中觀察到的是，老師會去講授有關人權議題的歷史事件，卻甚少有意識的去營造，或是去提供學生對於人權議題思索的空間。

為什麼會產生這樣的問題？我想大概有幾個因素，一是我覺得在廣泛的社會因素上，人權的確是個很新的概念。過去的師資培育幾乎沒有談到這個問題。所以對許多老師來說，這個問題是陌生的。其次，我們對人權的理解，經常受社會氛圍的影響，甚至是容易單向、簡化的被理解成「你支持了某一種人權價值，就支持了某一些政黨」，因此一來過去未曾實質理解與接觸，對於議題的掌握不夠深刻，再加上人權與政治立場的簡化連結，當然容易造成許多老師不願意碰觸這個問題，貿然行之。除此之外，歷史教師如何理解、引導人權議題，也是一個問題。不可諱言，有部分的老師在教學思維上是主張我教事實就好，我教事件就好。有關歷史詮釋、歷史解釋，或是評價、評鑑，都留待學生心中自己發揮，在這樣的思維下，當然更傾向交代了人權事件的發展或脈絡，但卻不進一步討論人權事件背後的啟發或者省思。

那麼歷史老師教導人權教育課程時，應該要著重什麼呢？首先我們

應該先釐清「適不適合用今天的人權概念來理解過去？」108課綱綱實施時，許多歷史教學現場老師的反應是，太過強調社會科學面了。社會科學觀照現在當下，歷史老師們擔心的，正是課綱的書寫容易造成我們用現在的觀點來看待過去。舉個例子來說，例如，講授二二八事件時，能不能用今天的人權角度來理解。人權是相當近代的概念，而「人權教育」的倡議更是近10幾餘年才出現。可是我們能用人權的概念來理解二二八嗎？延伸一點，歷史課可以拿人權的概念去批判日治時期或是更早的清領統治？或者是更早的荷蘭時期的原住民族政策嗎？如果可以，那我是不是會落入以今天眼光看待過去的迷思？我們應當避免用今日眼光，今人的價值觀來看待、理解過去，避免所謂的「歷史現代主義」，但我們也不應該遺忘克羅齊（Benedetto Croce）所謂「一切歷史都是當代史」的觀點，我相當支持這樣的觀點。歷史學科當然可以教人權，只是說我們在教導人權的過程中，所要儘量避免的是「以古非今」，「歷史現代主義」最危險的地方，是用今天的價值來評價過去。其不僅是誤解過去，更容易產生我們現在是最進步，我們現在最聰慧，是最理性的一群人，過去的那些人都非常的愚昧的觀點。引導學習者理解人權時，不是在強調過去為什麼不重視人權，不實施平權，過去已經發生，不可回復，重要的是在於省思、理解，甚至是同情、共感、敏覺等等，這樣更為高層次的學習訴求。這部分也許宋老師會有一些其他的延伸，我就不再贅述。我只強調一點，我覺得人權教育在歷史課堂上的實踐，情意的理解上是相當重要，也就說不是要去批判過去的是與非，而是想試圖了解，這個了解也就是人權教育最大的一個核心。它像共感，這個共感、這個理解裡面可以讓我去省思到這樣的一個過程，或者說這樣的一個事件，那到底對於「人」這個價值有什麼影響？譬如我不是只有知道希特勒的殘酷，而是了解推動殘酷背後的力量是什麼？我從這件事的啟發是什麼？希特勒為什麼做出這樣的抉擇？身而為人，我們更應該重視與看待的是什麼？更為深刻的理解。

課程實踐厚度仰賴多元視角的教科書材料 並提供教師增能機會

陳一隆：我延續前面幾位老師的議題，先回到教科書的主題。十二年國教課綱提出 19 項議題，但在歷史科教科書較少看見相關議題的敘寫，我認為可以再多加強，鼓勵教科書的作者重視 19 項議題。

上述狀態涉及到另外一個層面是，歷史科教科書的敘寫內容。我認為有些議題需要再思考。我個人非常認同這一次 108 社會領域的課綱的歷史視角——以人民為主體的歷史觀點，但這不容易落實。以我自身過去教學經驗為例，以前也會以教科書為基礎進行備課，但當我們認真思考課程設計以「原住民族」為歷史主體時，教科書的敘述，不論是清領、日治，多以漢人統治者的觀點建構原住民族的形象。

近年，歷史教科書觸及原住民族事件或議題，尤其談論臺灣經濟發展，實際上是執政者或漢人為了要開發土地而壓迫原住民族，原住民族的抗暴敘事卻是倒果為因以原住民族「民變」這樣的角度敘寫。

很多歷史資料本身就是一個非常探究人權議題的文本，除了前所提及的原住民族的議題，其他如二戰時日本的強制徵兵、強制勞動，即是殖民統治與國家暴力的議題，這些主題都是教科書作者進行敘寫時，必須要意識到的層面。不論題材、資料詮釋可能必須要多一些轉向。我非常認可剛才前面李老師說的歷史教育追求的是歷史共感。

前所提及教科書中的文獻材料，若資料的面向不夠多元就很可惜。例如，性別是一個非常重要的人權議題，在中國史可使用的材料豐富，近代的社會發展也都有談及女性，這些都是書寫人權議題或是性別議題非常好的材料。在教科書的敘寫上，不論是作者使用的材料，或在整個編審過程中，皆可再增強相關材料的運用。

另一方面則是關於教師的層面，若有足夠的資源，提供機會讓老師進行使用文獻材料的增能。老師運用文獻教材於教學像是一個和議題互動的狀態，若教材的內涵發生變動，但現場教師缺乏機會認識文獻材

料、增深對議題的認識，不容易回應作者敘寫教科書的用心。

提升歷史教師對現在主義與公民教育的理解

宋佩芬：我想回應李老師講到的，以及陳老師提到的東西。以歷史科來說，很關鍵的是老師們史觀的問題，剛剛陳老師說，事實上我們有很多歷史的題材可以談人權，不管是日治時期，或你剛舉的例子。我覺得歷史科老師往往有從 19 世紀以來的科學主義的蘭克（Leopold von Ranke）哲學，或者歷史主義這個思想以來的，這種以古論古的觀點，一直認為歷史就是很科學的看史料，自己不要做評價，然後很擔心說自己會強加自己的價值在古人身上，這個框架，我覺得是有點誤解了歷史的學科本質。

我知道有相當多的人主張這樣，但是我覺得 108 課綱其實已經為我們指向了另外一條道路，而這個道路並不是新的，就是在歷史學本身，就是在詮釋學以及後現代主義的觀點之下，就已經容許了用「現在」的觀點去關懷過去。我們確實就像剛剛李老師說的，「所有歷史都是當代史」，如果持這個觀點的話，就不應該那麼反對「現在主義」，而容許現在的學生來回應過去發生的這些不幸的這些事件的時候，他可以用自己的經驗來回應。因為我們可以從人性相通的這個觀點，也就是我們應該還是有個基本的預設，古人跟今人是一樣都是人，那所以我們才有能力去互通或共感，或去理解他到底發生了什麼事情。那麼，你的最大責任就是放在他的處境裡面去感受他的感受，而不要太擔心，那這樣我不是用現在的這個人權觀去強加我自己的觀點在他身上？我覺得老師能如果時時擔心犯了現在主義，是給自己多加非常多的教學障礙。不應該把現在的這個歷史教科書當做是公民教育（而非歷史），或許 108 課綱的教科書確實是以說培養公民的意識出發沒錯，但並不是歷史教學就不在乎這些發生在過去，與公平正義息息相關的東西。我其實覺得在大學的授課裡面，其實史學的觀點也是在轉向了，並不是都是傳統的史學的

觀點，史學其實是很多元化的。新一代的學生受訓練上來，他的史觀很可能就不是傳統的那個印象了。我自己的學生，我就發現他們其實蠻覺得歷史是要能應用的，跟生活連結的，我覺得這種觀點在新一代的學生身上是看到蠻明顯的。

這個部分需要一點老師的進修，或者是怎麼樣的方式，可以讓老師在史觀上面可以再稍微擴展一點。你會覺得現在歷史教科書好像在教公民一樣，但事實上不是，其實它真的還是歷史。我們只要把歷史教到能夠設身處地，而且設身處地知道之後能跳出來做一個價值的判斷，這個判斷是人權教育中很重要的，中間你會考量不同人的觀點，但若是你什麼價值都不判斷的時候（傳統史學鼓勵的），其實是非常奇怪的一件事情。尤其對於納粹的暴行，或是我們在臺灣史曾經歷的，包括原住民族、白色恐怖時代的人們所遭受的境遇，你說你不做價值判斷，這有可能嗎？這個幾乎就是殘忍了，如果你還對這樣的歷史不進行價值判斷與省思的話。克羅齊或柯靈烏（Robin George Collingwood）這些歷史哲學家都認為如果歷史沒有解釋或沒有判斷，那就不是歷史了。所以我們應該培養學生可以進入他的角色去理解之後，能夠進行一個價值判斷的。那這個價值判斷當然是從他現在的觀點來做價值判斷。我的觀點是，我們不能說學生做價值判斷就叫做犯了現代主義之惡，我們應該擁抱現在主義，所以我想要回應一下剛剛李老師的發言，也引發我想到這些。

理性與情感爭議問題的回應

黃默：我想對兩個問題稍微做一些回應：一個問題就是說理性與情感的問題，宋老師和劉老師都提出，是不是我們人權教育的教材過分理性了，都不談情感？學生們就會疏離或疏遠了，就難以達到我們想達到的目的。另外一個問題，是主持人提出來有關衝突的問題。

我先說第一個理性和感情的問題，我剛剛提到納斯邦，在她的「能

力理論」是非常關心人的情感，情感的能力——能愛人、能關懷他人處境——在她看來是不能少的。同時再進一步來看，納斯邦當然算是很博學的一位學者，她對古希臘、羅馬文明有非常深刻的研究，對法律，對美國的法律、對發展中的國家，尤其是印度的情況和女性的問題，印度女性追求解放的這個經驗，都非常有背景，所以她以及少數的法學家對西方主流傳統的一些看法——也就是從古希臘以來的法律，我很化約的來講，把法律看作是一個非常理性的、非常冷酷的這樣的一個制度——是有些批評的。所以當代的人權理論也不是完全不顧、不兼顧人的情感，情感也一步一步在那裡發揮它的影響力量。

第二，主持人提到的衝突，在臺灣過去這幾年課綱的衝突，我們大家都了解，我的看法是，課綱的衝突當然是一個政治的議題，我們應該擺脫黨派、擺脫派系的糾結。我在這裡所想說的是我們要區隔什麼是政治的（politics）、什麼是黨派的（partisan），還是派系的，只要我們能做這樣的區隔，就能比較有把握來面對這些爭論。我們當然不希望看到課綱是一個政黨執政，又把早期的一些想法，或是共識立刻推翻掉，這個對教育也會帶來非常大的傷害。所以我們應該認知人權教育或課綱爭論當然脫離不了政治，但是絕對要擺脫黨和黨派的這一個糾纏。

課綱的爭論，還是歷史學派的爭論，也是個衝突，剛才宋老師說的非常多，我就不參加這一個爭辯。我們當然能去理解過去的歷史，但這並不表示說我們不能主張人權的理念。另外，陳老師提到原住民族在歷史上都被定義為是亂民，但在我們看起來他們是為了抗爭、為了反抗政府，還是企業的开发，想去奪取他們的土地、奪取他們的資源，這個沒有遲疑的，我們當然能非常肯定的說，我們應該是站在他們這一邊。談到希特勒對猶太人的屠殺，這個可能是一個比較特殊的個案吧。漢娜·鄂蘭（Hannah Arendt），說過這樣的話：「假如一件事情是我們不能理解的，我們也就不能寬恕」。所以這件事情看來是比較難纏的。

避免歷史現代主義觀點的延伸說明

李健輝：那我想再回應一下教歷史與人權教育之間應該注意什麼。剛剛我們一直有討論到一個蠻重要的關鍵，這的確也是從 108 課綱以後，歷史學科社群裡會不斷討論的問題，也就是用當今的人權概念來理解過去恰不恰當。我想最重要的還是不應該陷入今天是進步的，今天是比較好的，今天比過去人聰明的這樣子的一個迷思之中。

我分享一個發人省思的故事，溫伯格（Sam Wineburg）在《歷史思考大未來：勾勒歷史教學的藍圖》（*Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*）曾經提到有老師自己在課堂上邀請了納粹被屠殺的受害者來課堂上來分享故事，後來班上有一個非常聰明，學習程度非常好的小孩，聽完受害者的故事後，就跟那個受害者說，你為什麼那時候不跑？不逃走？同學甚至還畫了地圖，跟受難者提示說你可以怎麼樣逃走，你可以從哪邊離開。我想我們在歷史教學裡面最怕遇到的，尤其是在人權教育裡面，用我今天所理解的角度去看待過去，去判斷過去，評斷他人，甚至更進一步認為我現在的方法最好。人權教育裡，最應該思考的正是學習用他者的角度，用別人的角度試圖來理解這件事情，換位思考反而是在教學過程中，最重要的一件事。

人權的普世價值是公民素養的重要內涵

劉麗媛：首先，人權教育一定涉及價值的判斷，價值判斷需要引導學生思辨與價值澄清。剛剛說老師提到我們不要用今天來看過去，但我們在看過去的白色恐怖時期，如果我們以當時的法令來審視政府作為的正當性，判斷國家暴力跟政府作為的錯誤，國家暴力對人民的這樣壓迫與傷害是無法被合理化，無論以當時的法令與現今的民主法治觀點，這樣的歷史不能重蹈覆轍。其次，人權具有普世價值，就像前面所提到「回到

一個人應該如何被對待？」不同群體被不公平的對待的經驗與境遇，都可能存在我們生活經驗，不管在任何時空或是國內外，它有一個普世的共同性和價值存在。

最後，許多老師認為人權教育好像就是屬於公民與社會科，如果在自己的專業學科融入了人權議題就好像偏離學科軌道。群體在生存生活中離不開人的議題，人群的推展須要去破除學科的框架限制，因為身為一個公民，從公民的角度來審議國家的治理管理過程對人民的壓迫與傷害，此時彼刻，人權的意識與能力協助檢視現在的民主政治是否仍舊存在這些威脅？這是公民素養，有那樣的敏感度去判斷。所以也許學科學習重點不一樣，歷史學科過去不是用這樣的方式來教導。但也許世界潮流也好，時代的演變，我們看待教學的內容和看待的方式可以更開闊、更開展。

擴大歷史教學的共識

宋佩芬：我其實非常認同李老師說的，我們應該不要抱持覺得好像古人會比今人愚笨，現在最好的態度，我完全同意這個觀點。至於剛剛舉的例子，我覺得當學生沒有在當事人的處境裡面思考的時候，老師也不要覺得他這樣失敗，其實真的是要覺得，這個學生完全投入那個集中營的情境，然後也試圖想幫當事人解決問題。老師應該運用學生這樣的熱情，然後讓他了解——可是其實不是你想的那麼簡單，在當時其實這些猶太人的心理面，根本不覺得自己可以有這樣的選擇，或者是那是集體的那種，有一種也就是說不是用現在這樣的角度去想說你要做就可以做得了的事情，就是說要提醒學生，應該要用那個時候的人的角度來想，我覺得這個就是歷史重要的地方，我們就是回到那個情境。

我覺得老師要帶領下一步，例如，從這個歷史曾經發生的事情，我們學到了什麼？或猶太人他們也是自我覺察，他們很多人也覺得說為什麼集體沒有反抗？他們也都是後面都要不斷地反省，為什麼大家當時會

覺得我再忍一下就好了，就會過去了？因為他們歷史以來就一直是被打壓的人群，總希望這次也跟以前一樣，我忍一忍就過去了，那種心境其實是必須要體會的。

我覺得這個沒有衝突，我真的覺得還是可以帶學生進去，最重要的學生要回到現在，決定我對過去做了什麼樣的詮釋，或判斷的這個事件對我而言有什麼意義，我們都要談這些回到我自己身上得到了什麼意義。所以我想就是稍微補充說明一下，史學界並非都認為「現在主義」是絕對之惡，沒有必要造成一些誤解。事實上大家的觀點不見得差異那麼大。

以學科特性出發，讓議題成爲重要的知識價值

陳一隆：先前，我有受到宋老師文章的啓發，例如，原住民族的議題可以從政治參與切入，但並不是所有的文獻材料皆可凸顯此觀點，客觀而言，有一些歷史資料比較無法凸顯原住民族的政治參與面向。如從我群的差異性談論原住民族主體性的時候，有些教科書的材料就較爲匱乏。或者如我前面提到，有一些資料上需要詮釋視角的轉向，或者說有一些資料需要回到當時再重新理解。

我想回應一下，我很謝謝剛才這位公民老師的發言，從 95 暫綱以來，公民課提了非常多的人權議題。我自己在教學現場也經驗到公民課本也是經過一個知識轉型的過程，從三民主義轉變到公民與社會的歷程。但我在教學現場也偶爾會遇到講課內容的方式還有點三民主義時期的遺緒。我覺得有時候在歷史的教學還蠻有趣的地方是因為歷史提供了一些文獻材料，讓我們有機會從歷史裡面來看人怎麼樣去生存跟轉變。

我也會碰到就是有一些學生不大能理解，會拿教科書問我歷史會怎麼樣看過去。但學生提供當時的材料，那些材料反映的是一種威權或者肯認暴力的價值，提供我們反思人權議題必須還要有一個過渡時期，我認爲需要去分析和討論，當我們融入現在的人權議題時，還必須要再跟

材料對話。

我也會碰到有一些學生非常依賴教科書，因此教科書的敘寫需要比較謹慎。現在的學生因網路資訊發達而能看到許多的文獻材料，但是我覺得教科書還是會有一定的功能，很多學生還是會從結構較為嚴謹的教科書來理解世界，網路上的資訊仍為拼湊型資訊，學生難以依賴網路資訊進行辨識。

我認為教科書的另一個議題，即是跨科別之間有沒有機會在教材上合作，是否得以橫向對話。我們仍要不斷的透過學科特性跟老師講述的知識內容，不斷的連結這些議題，我個人的經驗認為這是重要的。這樣的教學，讓學生在思考這些重要的議題的時候較不會是覺得他可能是某個知識點，或者是會在某種面向出現，這些議題其實是每個學科都必須要去反思的。

甄曉蘭：後來的發言大部分顧及人權，我現在想問的是，關於正義這件事，我們學了人權會不會就沒問題，可以再擴展或者是應用轉化到對正義的關懷？我們如何透過教育階段來關懷正義的議題，而且變成在我們生活上面，或者是透過學校裡面的學習，這些議題的融入都很重要。然後我們會放在生活當中，來追求正義。我覺得這部分其實是轉化的一部分，還蠻關鍵的。我在看一些文章時，其實透過這樣的教育，在社會、公民、歷史科，或者其他科目，我們納入社會正義相關議題的探討。然後是有感、體驗，慢慢培養出來，能夠感知、覺察，變成一個意識的時候，慢慢有正義敏覺。如果能夠對正義敏覺，才能捍衛最高的普世價值，而不只是一個事件來判斷。

人權的主張及其推動方式

黃默：我想一個很化約地回答，當然人權牽涉到正義、牽涉到個人的權利、牽涉到社會的結構，我剛講的羅爾斯，我們 20 世紀中葉以來最有影響力的一位倫理學家、政治哲學家，他受康德的影響最多，他說他是

關心「社會結構」的正義——假如一個社會能達到他提倡的「兩個正義原則」。然而當代並沒有哪一個社會能讓我們同意是一個完全正義的社會，我們都是在想要怎麼進一步去趨近它，那麼在這樣一個趨近它的過程當中，個人權利的維護與個人權利的保障當然就是很關鍵的一環，所以我想這兩個（正義與人權）是密切相關的，所以我們也把羅爾斯、也把納斯邦，把好些人看作是討論人權理論的哲學基礎。他／她們討論人權哲學的基礎與《世界人權宣言》制定過程當中的討論也有一些相互的呼應，《世界人權宣言》怎麼討論、發生那些爭論、那些委員代表最具影響力等，我在這裡限於時間就不說了。

臺灣的情況呢？從 2013 年提出首次《公民與政治權利國際公約》及《經濟社會文化權利國際公約》兩人權公約國家報告以來，幾次國際學者專家來評論我們提出來的國家報告，都一再強調我們一定得對人權教育有一個比較完整的規劃（法務部，2013，頁 4；法務部，2017，頁 3；法務部，2022，頁 10）。2022 年 5 月間第三次兩國際人權公約國家報告審查，他們說國家人權委員會應該承擔這樣的一個工作，要提出一個完整的人權教育的規劃，然後來協助、來監督另外的政府部門（法務部，2022，頁 10），當然，推動人權教育工作的教育部尤其是任重道遠。對臺灣人權教育內涵的批評在於我們比較重量不重質；我們不論在學校裡，還是在政府部門都十分在乎開了多少次的座談會、邀了多少學者、專家來演講，但是講了一次又一次，看來都沒有什麼影響，他們建議要抓住《世界人權宣言》的這個最最核心的觀念。所以也與我們在這裡談的非常近，就是說你不能無感，學生不能無感、政府官員也不能無感。如果這樣，人權保障的推動工作就不能可長可久。

所以，國際審查委員非常強調人權觀念的釐清，而我想人權觀念的釐清一定會談到社會正義的問題，我想這裡可能要問：權利是什麼？人權是什麼？人權為什麼一定牽涉到行動？我想到一篇很短的文章，是美國哲學家范伯格（Joel Feinberg）寫的一篇文章“*The Nature and Value of Rights*”，是在 1970 年 *The Journal of Value Inquiry* 發表的，在這一篇

短短的文章，這篇文章現在也算是一個小經典的文章，他說：人權就是一個主張，但這個主張應該是公開的（open）、訴諸公衆的（public）主張。你在你家裡講，我有言論自由這個不怎麼算，你要公開的講，而且你要採取行動（Feinberg, 1970）。

所以我想，這裡的關鍵就是我們怎麼樣能鼓勵帶動我們的學生去行動，學校老師應該這樣做，剛剛劉老師提的國家人權博物館，早幾年由陳俊宏教授主導，陳教授是從東吳大學來的，是我們的同事，他就和一些年輕的藝術家去結盟，希望把人權，尤其是他關心的兩個議題，一個是兒童權利，一個是轉型正義，他想把兒童權利與轉型正義結合在一起，透過文學藝術的表達來推廣出去，這個早幾年國家人權博物館的做法可說非常有幫助、有行動。另外，幾個民間人權組織也都動了起來，臺灣人權促進會定期舉辦人權營、工作坊；廢除死刑推動聯盟定期辦讀書會、座談，都展示民間社會活力與能量。

結語：對話溝通，發揮教科書的正向影響力

甄曉蘭：謝謝黃老師，又加上很重要的一個部分，怎麼轉化成爲行動實踐。確實我們的學生在認知層面都不差，可是在國際評比中我們的行動力都很弱，缺乏行動實踐力，必須大家一起加油。再次感謝本次論壇討論過程中大家提出的寶貴意見，教材文本與社會正義的議題廣泛，爲了聚焦，今日討論的範疇有限，有待後續的開展與討論，持續對話與溝通，化解衝突並凝聚共識，且引起更多的關注與參與，如此才有助讓社會正義融入教材編寫設計，同時發揮教科書的正向影響力。

參考文獻

- 司法院 (2020, 5 月 29 日)。釋字第 791 號解釋。憲法法庭。https://cons.judicial.gov.tw/docdata.aspx?fid=100&id=310972
- [Judicial Yuan. (2020, May 29). *Interpretation No. 791*. Constitutional Court R.O.C. (Taiwan). https://cons.judicial.gov.tw/docdata.aspx?fid=100&id=310972]
- 法務部 (2013, 3 月 1 日)。對中華民國 (臺灣) 政府落實國際人權公約初次報告之審查——國際獨立專家通過的結論性意見與建議。人權大步走。https://www.humanrights.moj.gov.tw/media/12486/341611295471.pdf?mediaDL=true
- [Ministry of Justice. (2013, March 1). *Review of the initial reports of the Government of Taiwan on the implementation of the International Human Rights Covenants: Concluding observations and recommendations adopted by the International Group of Independent Experts*. Human Right in Taiwan. https://www.humanrights.moj.gov.tw/media/12486/341611295471.pdf?mediaDL=true]
- 法務部 (2017, 1 月 20 日)。對中華民國 (臺灣) 政府關於落實國際人權公約第二次報告之審查——國際審查委員會通過的結論性意見與建議。人權大步走。https://www.humanrights.moj.gov.tw/media/12295/3552004141607ed2b9.pdf?mediaDL=true
- [Ministry of Justice. (2017, January 20). *Review of the second reports of the Government of Taiwan on the implementation of the International Human Rights Covenants: Concluding observations and recommendations adopted by the International Review Committee*. Human Right in Taiwan. https://www.humanrights.moj.gov.tw/media/12295/3552004141607ed2b9.pdf?mediaDL=true]
- 法務部 (2022, 5 月 13 日)。對中華民國 (臺灣) 政府關於落實國際人權公約第三次報告之審查——國際審查委員會通過的結論性意見與建議。人權大步走。https://www.humanrights.moj.gov.tw/media/20212001/兩公約第三次國際審查結論性意見與建議 - 中文定稿版 .pdf?mediaDL=true
- [Ministry of Justice. (2022, May 13). *Review of the third reports of the Government of Taiwan on the implementation of the International Human Rights Covenants: Concluding observations and recommendations adopted by the International Review Committee*. Human Right in Taiwan. https://www.humanrights.moj.gov.tw/media/20212001/兩公約第三次國際審查結論性意見與建議 - 中文定稿版 .pdf?mediaDL=true]
- 楊國揚、黃政傑、尤丁玫、王立心、張復萌、陳莉婷、陳麗華、彭致翎 (2020)。論壇：教科書制度的變革與挑戰。教科書研究, 13 (3), 103-135。https://doi.org/10.6481/JTR.202012_13(3).04
- [Yang, K.-Y., Huang, Z.-J., You, D.-M., Wang, L.-X., Chang, F.-M., Chen, L.-T., Chen, L.-H., & Peng, Z.-L. (2020). Forum: The reform and challenges in the textbook system. *Journal of Textbook Research*, 13(3), 103-135. https://doi.org/10.6481/

JTR.202012_13(3).04]

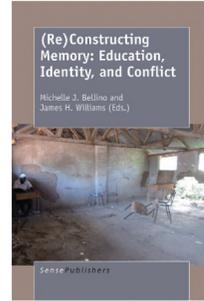
Feinberg, J. (1970). The nature and value of rights. *The Journal of Value Inquiry*, 4, 243-260.
<https://doi.org/10.1007/BF00137935>

書評

（再）建構記憶 教育、認同與衝突

(Re)Constructing Memory
Education, Identity, and Conflict

by Michelle J. Bellino & James H. Williams (Eds.)
Sense, 2017, 340 pp.
ISBN 978-94-6300-860-0



林郡雯

壹、前言

在進入導讀之前，筆者想從兩個維度來為本書定位。首先，從縱線來看，本書是叢書《（再）建構記憶——學校教科書、身分認同以及想像共同體的教學與政治》（*(Re)Construction Memory: School Textbooks, Identity, and the Pedagogies and Politics of Imagining Community*）的第三本。

第一本是2014年的《（再）建構記憶——學校教科書與國族想像》（*(Re)Construction Memory: School Textbooks and the Imagination of Nation*）（Williams, 2014），編者為James H. Williams。¹彼時，許多國家的合法性受到質疑，特別是公共教育與國族興起之間盤

林郡雯，國立嘉義大學師資培育中心副教授，E-mail: linchunwen@mail.ncyu.edu.tw

¹ Bellino 是美國密西根大學（The University of Michigan）教育學院的副教授，Bokhorst-Heng 是加拿大克蘭德爾大學（The Crandall University）教育學院的副教授，Williams 是美國喬治華盛頓大學（The George Washington University）國際教育與國際事務學院的教授。

根錯節的關係，啓人疑思，因此，此書聚焦國家合法性面臨的挑戰，包含如何處理令人為難的過去（inconvenient past）、如何在全球化下保有國族認同等；第二本是 2016 年的《（再）建構記憶——教科書、身分認同、民族與國家》（*(Re) Constructing Memory: Textbooks, Identity, Nation, and State*）（Williams & Bokhorst-Heng, 2016），編者是 James H. Williams 與 Wendy D. Bokhorst-Heng。此書梳理與「一個民族一個國家」有關的建國迷思（founding myths），檢視國家如何納入或持續排除曾經被邊緣化的、被不義對待的族群。不只從人口組成上審視「誰是國民」、「我們是誰」，也從歷史層面追溯。與第一本相同之處在於：仍然不可避免地處理不名譽的過去（discredited past）；第三本（本書）是 2017 年的《（再）建構記憶——教育、身分認同與衝突》（*(Re)Constructing Memory: Education, Identity, and Conflict*），編者為 Michelle J. Bellino 與 James H. Williams。本書揭櫫許多國家尚待解決的內外衝突或某些面向的衝突。全書可分為四個部分，依次是：長久對立的兩造如何改變對自己與他者的描寫、如何呈現內在或外在的衝突、國家在衝突裡（包含內戰與種族滅絕）的角色、課程如何被用來解決衝突與促進和平。由此可知，本書的歷史跨度必定是不小的。

其次，從橫線來看，本書除去前言的第一章與充當結語的第十四章之外，短短十二章涵蓋了盧安達、柬埔寨、埃及、烏干達、墨西哥、阿根廷、秘魯、英國、中國、北愛爾蘭、以色列、厄瓜多共 11 個國家與 1 個地區，作者來自美國、日本、柬埔寨、加拿大、西班牙、英國、北愛爾蘭、以色列等國，即使各章文句簡明，可讀性極高，卻也不免令人望之卻步，又恐怕自己淺薄，流於泛談，實在頭痛。

然而，光是讀到第二頁的一段話，筆者便知，無論如何，這本書都要看下去的，這段話稱不上振聾發聵，但確實引人深省。這種心情，不是質樸的見苦知福，而是進一步，帶著悲憫，想要做點什麼，讓世界受苦之人少些。這段話是這樣的：

衝突的本質已變，它影響了更多的平民。年輕人的求學之路因暴力嘎然而止，教育桎梏於衝突。約有三千萬的兒童生活在衝突累累的地區，被迫尋求政治庇護，經年累月，深受無國家、無法律公民身分之苦，在校內外遭受社會排除與歧視；有一些身處社會及政治暴力雖不至制度化，但被視為正常的地區。（作者）想要詰問學校教育的目的與功能為何？如何抵抗校內外的暴力與區隔？如何鼓勵年輕人批判性地、誠實地檢視暴力的因與果？如何協助國家締造和平、促進公民參與、進行暴力防制？

在武裝衝突之中或之後，學校與教育工作者能在多大程度上、在何種條件下達成前述諸多期望？（Bellino & Williams, 2017, p. 2）

2020年，教育部公布了《中小學國際教育白皮書 2.0》，揭櫫目標之一為「善盡全球公民責任」，力求學生「體會國際弱勢者的現象與處境」（教育部，2020，頁 34），相較於以往向歐美取經的國際化教育，無疑已有了更全面的視野。值此之際，本書愈見價值。有志於國際教育的教師可將本書當作備課用書，累積對後衝突國家教育處境的理解。當然，若能進一步視本書為和平教育的文本，從中獲得啟發，那便是再好不過了。

貳、內容拾摘

以下，先呈現目次（表 1），協助讀者對本書有一梗概的認識。

接著，本文雖對編者將某些文章安排在同一單元感到不解，但仍將按照其順序依次拾摘。不過，由於筆者個人的興趣，章節之間，或有詳略之別，還請諸位讀者見諒。

表 1 《(再)建構記憶——教育、認同與衝突》目次

1. 引言	1
第一單元 內部衝突之後的國族建構方案	
2. 架構分析教會我們的歷史教科書、和平與衝突二三事：盧安達的例子	23
3. 教科書裡的意識形態：1980 年代柬埔寨政治教育中的越南化與高棉化	49
4. 埃及教科書中的國族建構：邁向對社會衝突的理解	75
第二單元 殖民主義、帝國主義及其持久的衝突遺緒	
5. 建構一個沒有過去的國族：烏干達的中等學校課程與國族歷史教學	101
6. 從「文明化的推手」到「倒退的始作俑者」：拉美學校教科書中的西班牙殖民主義	127
7. 英國歷史教科書（1799-2002）中的十字軍東征：教科書改良與衝突再現的準則	147
8. 中國的歷史教育、國內敘事與國際作為	171
第三單元 分裂社會中的互動與整合	
9. 透過課程看見衝突與寬容	191
10. 透過雙族群合作學習處理衝突習得歷史思維	209
第四單元 學校的民主角色：作為一個社會的調解制度	
11. 與幽靈活、以其他方式活：後種族滅絕時代柬埔寨的縈繞教育學	241
12. 當戰爭進入教室：一個哥倫比亞厄瓜多邊境學校社會關係的民族誌研究	269
13. 從真相到教科書：祕魯的真相與調解委員會、教育資源與晚近衝突教學的挑戰	291
14. 國家、超國家共同體與全球：歷史教科書中群體認同概念的統一與分化	313

資料來源：Bellino 與 Williams（2017, pp. v-vi）。

一、內部衝突之後的國族建構方案

如表 2 所示，第一單元包含三章。第二章作者是美國紐約大學（New York University）國際教育與政治的教授 Elisabeth King。她利用三個

表 2 第一單元各篇章研究設計概覽

國家	研究方法	範圍／說明
盧安達	教科書分析	國小歷史教科書及課程指引 分析內容： 殖民時期、兩個共和時期、後種族滅絕時期
柬埔寨	教科書分析	1980 年與 1986 年教育改革前後的國語教科書、道德與政治教科書（1979 年、1982 年、1986 年）
埃及	教科書分析	102~103 學年度 4~10 年級的歷史教科書（主），公民教科書（次） 分析內容：重大武力衝突事件 1. 拿破崙征戰（1798~1801） 2. 阿里掌權（1805） 3. 奧拉比起義（1881） 4. 1919 埃及革命（扎格盧勒領導） 5. 1952 七月革命（納賽爾） 6. 2011 阿拉伯之春革命

架構分析盧安達的歷史教科書，試圖找出教科書的連續性與變遷。其一是診斷的（diagnostic）架構，區分你我，抓出加害者與受害者；其二是預後的（prognostic）架構，描述衝突如何解決；其三是激勵的（motivational）架構，呼籲集體行動。當代的盧安達教科書雖引介了激勵的架構，強調追求民主與和平，但傳統的歷史教學仍立基於單一的權威性敘事，偏愛主流團體的視角，本質化、刻板印象化、汙名化他者。誠然，許多論者呼籲，呈現多重敘事，方能促進和平，宣稱如斯，卻仍停留在「坐而言」的層面。作者認為，架構的分析提供多元視角，協助學生了解爭議，知道歷史的架構在什麼影響之下、爲了達成什麼目的、因著時間有何變化。作者長期的分析顯示出，盧安達歷史教科書的架構是隨著政權更迭而改變的。

第三章作者是日本立命館大學（Ritsumeikan University）國際教育中心的 Saori Hagai、東京大學（The University of Tokyo）教育研究所

的 Yuto Kitamura、William C. Brehm 與柬埔寨國家永續發展委員會（The National Council for Sustainable Development）秘書長 Khlok Vichet Ratha。她們檢視 1980 年代的柬埔寨教科書，發現 1986 年之前，執政者透過教科書建構集體的社會想像——一個親柬埔寨人民共和國（越南化）、反民主柬埔寨（案：赤色高棉）² 的社會。不過，在 1986 年之後，教科書對民主柬埔寨的攻擊力道趨緩。箇中緣由，見仁見智，但大抵與柬埔寨國內與國際地緣政治的轉變有關。80 年代中期之前，柬埔寨經歷了相對安定的數年，當局放鬆對共產黨的圍堵，不令人意外，而科目名稱不再有政治二字，看似去政治化，但事實上，政治仍悄然運作於特定的道德與歷史記憶之中。

第四章作者是加拿大威爾勞福大學（Wilfrid Laurier University）全球研究學系的 Ehaab D. Abdou。作者直言在 2011 年「阿拉伯之春」後，埃及陷入極度的分化，輿論快速翻轉，人民對革命份子失去耐心，原因何在？表面上，是媒體操作恐懼，讓人民害怕混亂與外國勢力的介入，但究其本質卻是：長期以來的圖式敘事模板（schematic narrative templates）透過教科書已深入埃及人心。這個模板的要素³ 有：（一）敵人是外國勢力及其扶持的兒皇帝；（二）衝突是外國勢力介入的藉口，但衝突實乃其唆使導致；（三）軍方扮演維和的核心角色，人們必須跟軍方站在一起；（四）改變是由一個領導者主導。主流媒體不斷放送，缺乏競爭的視角，短期可能有效，但長期來說，是不會成功的，因為大部分的埃及人記憶猶新，如果官方一意孤行，不只將冒著失去公信力的風險，也使得埃及人可能從僵化的模板解放出來，擁抱不一樣的視角跟敘事。

² 作者直言他們在柬埔寨教育、青年與運動部的同意下，前往閱覽室收集教科書，然而，教科書置於昏晃，不只沒有分類，還布滿蟲蛀洞，加上濕氣、灰塵等，教科書質量皆有不足，受限於此，本文分析也相對有限。

³ 作者自陳，為了要建立模板，他或許在無意之間忽略了某些細節而造成分析的偏誤。

二、殖民主義、帝國主義及其持久的衝突遺緒

如表 3 所示，第二單元包含四章。第五章作者是美國基恩州立學院 (Keene State College) 大屠殺與種族滅絕研究學系的 Ashley L. Greene。她指出，烏干達從擴大教育管道開始，便推動「去非洲化」課程，轉向一個為國家目標而服務的課程。但政權更迭，藝術與歷史被認為是無用的科目，而歷史還是危險的，因為它會導致分化。但歷史老師覺得中學生有必要了解烏干達歷史，第一，歷史可為教訓，避免未來的暴力；第二，形塑個人與集體的身分認同；第三，開展政治辯論的空間。然而，教導課程之外的烏干達歷史是冒著風險的，因為底下可能有職業學生，是以，教師必須以有創意的、隱晦的方式進行之。此外，殖民時期的教科書充斥世界史，英人藉此展現自己對世界文明的貢獻，而獨立之後，雖有較為本土的歷史，卻囿於一個泛非洲、泛東非的架構。即便如此，仍有許多教師以自己的方式教導那些被噤聲的、敏感的議題，包含部落主義、權力濫用等。

表 3 第二單元各篇章研究設計概覽

國家	研究方法	範圍／說明
烏干達	檔案研究	
	半正式訪談	65 場訪談，退休與現職教師、課程專家、教育官員
墨西哥	口述歷史檔案	1920 年代、1930 年代
	訪談	45 場教師訪談，分析取自其中 13 場
阿根廷	半結構式訪談	4 位退休老師
	文獻分析	教師刊物 <i>La Obra</i> (1946、1949、1952、1954、1955)
祕魯	訪談	13 場教師訪談
英國	教科書分析	1799 年到 2002 年，每 10 年 1 本，共 22 本
中國	文獻分析	

第六章作者是西班牙巴塞隆納國際研究院（Barcelona Institute of International Studies）的 Matthias vom Hau。作者透過訪談發現，以前的墨西哥、阿根廷、秘魯皆以野蠻來形容前殖民時期，而殖民時期則被描繪為文明化的，但是，墨西哥在 1930 年代、阿根廷在 1950 年代、秘魯在 1970 年代，紛紛翻轉史觀，斥殖民主義為外來勢力，並歌頌前殖民時期是一個歲月靜好的時期。宗主國西班牙非但不是文明化的推手，反而是倒退的始作俑者。

第七章作者是英國倫敦大學（The University of London）教育學院的研究員 Fiona Kisby Littleton。2001 年之後，英國患了伊斯蘭恐懼症（Islamophobia），作者認為有必要了解教科書如何呈現「他們」。她發現，從 1790 年到 1980 年，伊斯蘭教徒被貶為一個有別於我們的他們，不只比基督教徒差，也是要被解決的問題，他們沒有過去、沒有內涵、沒有關心的事務（物），無法繼往開來，是不理性的、憤怒的攻擊者。1980 年代伊始，歷史教學有了新標準，相對平衡的、中立的、公平的、具體的敘述漸次浮現，值此之時，歷史學門強調「歷史思維」，指出歷史關乎詮釋，伊斯蘭教被放到主題式的、並且是全球的視角討論。不過，這也不是說比較新的教科書就一定是比較進步的，西方對伊斯蘭教的描述仍有必須加以檢視、改良之處，⁴而這種努力，可以是雙向的，甚或是合作的，包括了解東方如何形容西方。

第八章作者是美國薛頓賀爾大學（Seton Hall University）和平與衝突研究中心的主任 Zheng Wang。作者直言，若欲了解中國近年對外的外交作為，應該透過歷史（記憶）的透鏡，比如中日兩國的衝突與不同的歷史教育有關。對日本年輕人而言，教科書鮮少提及第二次世界大戰，之於他們，戰爭幾乎沒有發生過。再者，那些戰爭、侵略，是先祖幹下的，後代焉有置喙的餘地？退一步說，現在是現在，與過去何干？然而，中國的教科書大量涵蓋歷史傷痛，即所謂「屈辱的世紀」（century

⁴ 作者在 159 頁表 1 臚列了撰寫伊斯蘭教歷史教科書該符合的標準，160~161 頁的表 2 則對如何呈現衝突提出了建議。有興趣的讀者請自行參考。

of humiliation)，媒體也不斷放送，因此，在中國年輕人心裡，中日戰爭未曾結束，一旦日本有較具侵略性的行為，愛國情緒就會被觸動。南海爭議也是如此，中國人真心相信自己是受害者，並且應該風雨生信心，群起保全國家，免於侵略。國族主義是雙面刃，對內可剷除異己，對外卻易造成外交緊張。作者認為，天安門事件之後，許多人斷言中共必將倒臺，然而並沒有，原因正是 1990 年後的反西方國族主義歷史教育。

三、分裂社會中的互動與整合

如表 4 所示，第三單元包含兩章。第九章作者是北愛爾蘭皇后大學 (Queen's University Belfast) 社會科學教育與社會工作學院的 Tony Gallagher。作者指出，在北愛爾蘭，老師不願教導爭議歷史，原因有外、內之分。外部因素是社區暴力盛行，好資源與教科書付之闕如，內部因素包含學生興趣缺缺、不願與學生史觀對立、認為學生觀點不會改變、想讓歷史科受歡迎一些。⁵1960 年代後期，越來越多人期待學校課程能促進和解。然而，當重擔壓在教師身上，他們會傾向逃避，因為不想引起爭論、自覺沒有準備好、沒有能力處理、認為解決社會問題不是他們的事。1989 年官方課程上路，好壞參半，一來既是官方規定，教師別無選擇，只得直面議題，壞的是在此之同時，議題的範圍也受到限制。作者建議，教師可讓學生蒐集口述歷史，了解親友在衝突期間的經歷，並與其他學校的學生分享，只是，師生都必須做好準備，畢竟，批判的、多重的觀點碰撞可能會引發不舒服的情緒。

⁵ 在北愛爾蘭，14 歲以後的學生是不須要選修歷史的，換言之，歷史已非必修科目。

表 4 第三單元各篇章研究設計概覽

國家／地區	研究方法	範圍／說明
北愛爾蘭	文獻分析	
以色列	準實驗研究 (前後測 問卷分析、 錄音逐字稿 分析)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 以色列大學修習教育科技的 2 組研究生，分別由 2 個猶太人、2 個阿拉伯人組成。 2. 組內網路合作式寫作 <ol style="list-style-type: none"> (1) 分配史料，各自閱讀並上傳摘要共同編輯： <ul style="list-style-type: none"> 主要史料：貝爾福文件； 次要史料：三個史家對貝爾福文件的分析（分別為以色列籍、英國籍、巴勒斯坦籍）。 3 個問題引導摘要寫作： <ul style="list-style-type: none"> 事件的重要性為何？ 英國人的目的為何？ 英國人是否察覺到可能的後果 (2) 組內撰寫共同答案或個人答案，但後者須分析何以有不同看法。組內成員要面對面討論 90 分鐘並全程錄音。

第十章作者是以色列耶路撒冷希伯來大學（The Hebrew University of Jerusalem）教育學院的 Yifat Ben-David Kolikant 與 Sarah Pollack。在以色列境內，猶太人與阿拉伯人有難解的衝突，歷史常被視為打造隸屬感的課程，既不批判自我，也不傾聽他人。然而，對話的能力在數位化世界愈形重要，因為在數位化世界可能遇到來自不同地區、甚或衝突地區的人。透過實作，作者指出，課程必須開發不同的方式，增加學生在對話時的安全感，覺得自己不那麼「暴露」，並且能較自由的表達己見。作者提供的做法是建立兩個平行的溝通管道，一個是組內同儕面對面互動，一個是組間成員線上對話，如此，就不會為了保持愉悅的氣氛而試圖避談敏感議題。

四、學校的民主角色：作為一個社會的調解制度

如表 5 所示，第四單元包含三個國家。第十一章作者是美國亨特學院 (Hunter College) 兼任助理教授 Cathlin Goulding。作者⁶認為，柬埔寨過渡時期聯合國權力機構 (United Nations Transitional Authority in Cambodia) 爲了減少政治跟社會對立，對赤色高棉的歷史諱莫如深，但是，許多公民團體呼籲，少了這一段歷史，一來無法避免人們重蹈覆轍，二來無法進行社會的療傷與和解，因此，要求把這一段歷史放回課本。作者以「鬼」比喻那段大屠殺的歷史，並提出縈繞的教學 (haunting pedagogy)，主張透過教學，直面恐怖屠殺所遺留的不安與恐懼，她分三大段說明教學的可能性，包括正式課程 (教材文本：與鬼和解)、非正式課程 (紀念館之旅：與鬼相遇；小誌創作：寫鬼故事)。

表 5 第四單元各篇章研究設計概覽

國家	研究方法	範圍／說明
柬埔寨	教科書分析	民主柬埔寨歷史／民主柬埔寨歷史 (1975~1979) 教師手冊
	文獻分析	小誌創作課程
	參訪札記	吐斯廉大屠殺博物館
厄瓜多	教室觀察	厄瓜多鄰近哥倫比亞邊境一所天主教學校
	訪談	教師：20 位／學生：九、十年級共 51 位／家長：12 位
祕魯	文件分析	真相與調解委員會報告書
	教科書分析	Recordándonos 習作簿 (6 本) 哥倫比亞 Editorial Norma 出版的社會科學教科書

⁶ 本章作者是一位日裔美籍教師，她在 2009 年參加了一個教師專業發展計畫，前往東南亞進行短期的教育參訪。依她所言，本文是她作為一個外來觀察者的研究心得。

第十二章作者是美國威斯康辛大學麥迪遜校區（University of Wisconsin-Madison）教育政策研究學系的助理教授 Diana Rodríguez Gómez 作者進行為期 12 個月的民族誌研究，檢視家長、教師、學生的關係如何受下列因素影響：（1）學生跟武裝分子的連結；（2）其他的社會成因，如性別與國籍。作者指出，學生若與武裝分子有所牽連，影響未必不好，相反的，可能是正面的，會帶來社會資本，其意義實乃複雜、動態、多重。此外，邊境學校集結厄瓜多公民、哥倫比亞難民、非法移民，可謂龍蛇雜處，雖然（非）政府組織習以「難民」指稱某些族群，但在這地區，人們的身分認同與互動毋寧較受信仰等因素左右，而這顯示了政策與學生的主觀之間有所落差。

第十三章作者是英國布里斯托大學（The University of Bristol）教育學院副教授 Julia Paulson。作者探討秘魯的「真相與和解委員會」報告書轉化為教科書內容的過程，點出轉型正義與教育改革匯流可能產生的問題。2002 年秘魯教育部同意報告書將成為歷史教科書編寫的來源，但因政黨輪替，教科書遭遇三個變更：第一、從「政府必須為侵犯人權負責」變成「面對暴力，政府不得不採取極端手段」；第二、從「原住民族不畏光明之路（共產黨），做出了積極抵抗」改為「原住民族是失能的、單純的、落後的族群」；第三、從「秘魯上下都該為衝突負責，特別是那些受過教育的都市菁英與中產階級」修成「秘魯人應該建立和平文化」，對於孰令致之囫圇帶過。而最後，教科書也只發送至最邊緣的地區。作者直言，委員會要磨合出一個共識的敘事已屬不易，內容基於受害者證詞，是否適合教學也受質疑，更實際的是，報告書長達千頁，要編寫成 6 本習作談何容易？最終只能抓大放小，截頭去尾，淺談即止。如此，正中有政治目的者下懷，用以削弱委員會的公信力，阻止關於衝突的教學。作者建議，委員會的運作過程可當作課程內容的一部分，讓學生了解委員會如何、為何被建立，透過什麼歷程、進行什麼任務、遇到什麼挑戰，如此才有助於學生脈絡化委員會的敘事。

參、結語

最後，筆者想從兩個層面來談本書最富啓發之處。一從小處談歷史教學，二從大處看臺灣現況。當然，本書仍有許多發人深省的重點，但囿於篇幅，筆者無法多談，在此先做說明。

關於歷史教學部分，本書第四章、第九章曾反覆提及，早在上學之前，學生對歷史便有一定的理解，此理解來自社區與家庭，是相當脈絡化的，其影響甚至大於學校的歷史教學，兩者若是一致還好，如有矛盾之處，學生會如何應對？從本書的例子看來，常是教師爲求相安無事，寧可避而不談，那麼，臺灣呢，教師會如何應對？實在值得探究。此外，即便學校不教授爭議的歷史，學生也可能已有定見，畢竟，學校並非親近歷史的唯一場域，比如芭樂人類學 (<https://guavanthropology.tw/>)、歷史學柑仔店 (<https://kamatiam.org/>)、故事 Story Studio (<https://storystudio.tw/>) 等，都是資料來源。在這種情況下，學生又是如何看待歷史教學？這些都是歷史教學者必須深思熟慮的。

另一方面，吾人可對照本書諸國，檢視臺灣現況。平心而論，國家之間情節雖有不同，但略作類比，大致還算合理。比如北愛爾蘭，內部有脫英入愛之爭，與臺灣所謂的藍綠甚或統獨之爭，似有雷同；再如埃及，過去幾年，在地協力者與外來勢力合謀造亂之說，甚囂塵上，臺灣亦復如此；另如祕魯，政權更迭，左右教育改革與轉型正義的存廢，與臺灣如出一轍；還有柬埔寨，對於如何處理過往的族群清洗、屠殺，莫衷一是，事實上，連是不是清洗、屠殺，都是言人人殊，這與臺灣有何不同？如是可知，臺灣遭遇的問題或許不如一般以爲地獨特，只是較之前述國家，我們在民主的路上已前行許久，很多爭議似有塵埃落定之勢。然而，書中各章仍對相關問題提出具體可行的解方，讀者不妨一讀，多少都有他山之石可以爲錯、可以攻玉之效。

參考文獻

- 教育部 (2020)。中小學國際教育白皮書 2.0。https://reurl.cc/GXdxZd
[Ministry of Education. (2020). *The white paper of international education 2.0 for primary and secondary schools*. https://reurl.cc/GXdxZd]
- Bellino, M. J., & Williams, J. H. (Eds.). (2017). *(Re)constructing memory: Education, identity, and conflict*. Sense. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-860-0
- Williams, J. H. (Ed.). (2014). *(Re)constructing memory: School textbooks and the imagination of the nation*. Sense. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-656-1
- Williams, J. H., & Bokhorst-Heng, W. D. (Eds.). (2016). *(Re)Constructing memory: Textbooks, identity, nation, and state*. Sense. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-509-8

資料與統計

教科書審定統計

教育部於2018年（民國107年）發布十二年國民基本教育課程綱要，並自2019年（108學年度）起依照不同教育階段，自一年級起逐年實施；各教育階段教科書審定情形如下：

壹、國民中小學

國民小學及國民中學教科書受理審定之領域為：語文領域—國語文、語文領域—英語文、數學領域、社會領域、自然科學領域、藝術領域、綜合活動領域、科技領域、健康與體育領域，以及生活課程等。

另國民小學及國民中學本土語文教科書（客語文、閩南語文）未納入審定範圍，採初階審查模式，經本院審查通過後，由教育部推薦各校選用。

本院自2018年6月開始受理新課綱教科書審定，至2022年10月31日止，共受理510冊國民中小學教科書，其中354冊業已審查通過，仍在審查中者51冊，其餘105冊為重編或其他（出版業者撤回或逾期不受理）。

表1 國民小學教科書審查科目、冊數與狀態

2018年6月－2022年10月

領域	科目	申請冊數	審查狀態		
			通過	審查中	重編及其他
語文	國語	31	24	6	1
	英語	18	12	6	0

（續）

表 1 國民小學教科書審查科目、冊數與狀態（續）

2018年6月－2022年10月

領域	科目	申請冊數	審查狀態		
			通過	審查中	重編及其他
語文	閩南語文	22	18	4	0
	客語文	20	16	4	0
數學		30	24	6	0
生活課程		15	12	0	3
社會		21	12	0	9
自然科學		30	11	6	13
藝術		14	8	4	2
健康與體育		40	24	4	12
綜合活動		18	12	6	0
合計		259	173	46	40

表 2 國民中學教科書審查科目、冊數與狀態

2018年6月－2022年10月

領域	科目	申請冊數	審查狀態		
			通過	審查中	重編及其他
語文	國文	20	18	0	2
	英語	25	18	0	7
	閩南語文	3	1	2	0
	客語文	3	1	2	0
數學		18	18	0	0
社會		29	18	0	11
自然科學		18	18	0	0

（續）

表 2 國民中學教科書審查科目、冊數與狀態（續）

2018 年 6 月－2022 年 10 月

領域	科目	申請冊數	審查狀態		
			通過	審查中	重編及其他
藝術		26	24	0	2
健康與體育		35	23	1	11
科技		56	24	0	32
綜合活動		18	18	0	0
合計		251	181	5	65

貳、普通型高級中學

普通型高級中學教科書受理審定之科目如下：

- 一、必修科目：國文、英文、數學、歷史、地理、公民與社會、物理、化學、生物、地球科學、音樂、美術、藝術生活、生命教育、生涯規劃、家政、生活科技、資訊科技、健康與護理、體育、全民國防教育等科目。
- 二、選修科目：數學、物理、化學、生物、歷史、地理、公民與社會等科目。

另高級中學本土語文教科書（客語文、閩南語文）未納入審定範圍，採初階審查模式，經本院審查通過後，由教育部推薦各校選用。

本院自 2018 年 6 月開始受理新課綱教科書審定，至 2022 年 10 月 31 日止，共受理 502 冊普通型高級中學教科書，其中 404 冊業已審查通過，仍在審查中者 20 冊，其餘 78 冊為重編或其他（出版業者撤回或逾期不受理）。

表 3 普通型高級中學教科書審查科目、冊數與狀態

2018 年 6 月－2022 年 10 月

領域	科目	申請冊數	審查狀態		
			通過	審查中	重編及其他
語文	國文	25	25	0	0
	英文	15	15	0	0
	英文乙	1	0	1	0
	閩南語	4	3	1	0
數學	數學	37	36	0	1
	選修數學甲	12	12	0	0
	選修數學乙	13	12	0	1
社會	歷史	26	16	0	10
	地理	12	12	0	0
	公民與社會	19	12	0	7
	公民與社會（乙）	7	4	2	1
	選修歷史 I	7	4	0	3
	選修歷史 II	5	4	0	1
	選修地理 I	3	3	0	0
	選修地理 II	3	3	0	0
	選修公民與社會 I	4	4	0	0
	選修公民與社會 II	4	4	0	0
自然科學	物理	6	6	0	0
	化學	6	6	0	0
	生物	6	6	0	0
	地球科學	6	6	0	0
	選修化學 I	6	6	0	0

(續)

表 3 普通型高級中學教科書審查科目、冊數與狀態 (續)

2018年6月—2022年10月

領域	科目	申請冊數	審查狀態		
			通過	審查中	重編及其他
自然科學	選修化學Ⅱ	6	6	0	0
	選修化學Ⅲ	6	6	0	0
	選修化學Ⅳ	6	6	0	0
	選修化學Ⅴ	5	5	0	0
	選修生物Ⅰ	6	6	0	0
	選修生物Ⅱ	6	6	0	0
	選修生物Ⅲ	6	6	0	0
	選修生物Ⅳ	6	6	0	0
	選修物理Ⅰ	6	6	0	0
	選修物理Ⅱ	6	6	0	0
	選修物理Ⅲ	6	6	0	0
	選修物理Ⅳ	6	6	0	0
	選修物理Ⅴ	6	6	0	0
藝術	音樂	13	12	1	0
	音樂(乙)	5	4	0	1
	音樂(丙)	2	1	1	0
	美術	14	13	1	0
	美術(乙)	6	5	1	0
	美術(丙)	1	0	0	1
	藝術生活(視覺應用)	6	6	0	0
	藝術生活(音樂應用)	4	3	0	1

(續)

表 3 普通型高級中學教科書審查科目、冊數與狀態（續）

2018年6月－2022年10月

領域	科目	申請冊數	審查狀態		
			通過	審查中	重編及其他
藝術	藝術生活（音樂應用）（乙）	1	0	1	0
	藝術生活（表演藝術）	2	1	1	0
綜合活動	生命教育	14	6	1	7
	生涯規劃	8	8	0	0
	生涯規劃（乙）	1	1	0	0
	生涯規劃（丙）	1	0	1	0
	家政	5	4	1	0
	家政（乙）	1	1	0	0
科技	生活科技	13	7	0	6
	生活科技（乙）	1	0	0	1
	資訊科技	24	5	1	18
健康與體育	健康與護理	17	5	0	12
	健康與護理（乙）	1	0	1	0
	體育	45	40	1	4
	體育（乙）	1	0	1	0
全民國防教育	全民國防教育	11	6	2	3
	全民國防教育（乙）	1	0	1	0
合計		502	404	20	78

參、技術型高級中學

技術型高級中學教科書受理審定之科目如下：

- 一、一般科目：國文、英文、數學、歷史、地理、公民與社會、物理、化學、生物、音樂、美術、藝術生活、生命教育、生涯規劃、家政、法律與生活、環境科學概論、生活科技、資訊科技、健康與護理、體育及全民國防教育等科目；惟其中家政、生活科技、資訊科技、健康與護理、體育、全民國防教育等 6 科目，業經教育部公告得適用普通型高級中學教科書。
- 二、專業及實習科目：機械群、動力機械群、電機與電子群、土木與建築群、化工群、農業群、食品群、商業與管理群、設計群、外語群、家政群、餐旅群、水產群、海事群、藝術群、水產群等 16 群共 180 科目。

本院自 2018 年 6 月開始受理新課綱教科書審定，至 2022 年 10 月 31 日止，共受理 1,192 冊技術型高級中學教科書，其中 1,126 冊業已審查通過，仍在審查中者 38 冊，其餘 28 冊為重編或其他（出版業者撤回或逾期不受理）。

表 4 技術型高級中學教科書審查科目、冊數與狀態

2018 年 6 月－2022 年 10 月

領域（群科）	科目	申請冊數	審查狀態		
			通過	審查中	重編及其他
語文領域	國文	30	30	0	0
	英文	9	9	0	0
	英文（A）	12	12	0	0
	英文（B）	17	16	0	1
	英文（C）	2	1	1	0

（續）

表 4 技術型高級中學教科書審查科目、冊數與狀態 (續)

2018 年 6 月 - 2022 年 10 月

領域 (群科)	科目	申請冊數	審查狀態		
			通過	審查中	重編及其他
數學領域	數學 A	16	16	0	0
	數學 B	41	36	0	5
	數學 B (乙)	4	4	0	0
	數學 C	31	28	0	3
社會領域	歷史	6	6	0	0
	歷史 (乙)	1	0	1	0
	地理	6	6	0	0
	地理 (乙)	1	1	0	0
	公民與社會	9	9	0	0
	公民與社會 (乙)	1	1	0	0
自然科學領域	物理 A	10	10	0	0
	物理 B	14	14	0	0
	化學 A	11	11	0	0
	化學 B	8	8	0	0
	生物 A	9	9	0	0
藝術領域	音樂	7	7	0	0
	音樂 (乙)	1	1	0	0
	音樂 (丙)	1	1	0	0
	美術	8	8	0	0
	美術 (乙)	2	2	0	0
	美術 (丙)	1	0	1	0

(續)

表 4 技術型高級中學教科書審查科目、冊數與狀態 (續)

2018年6月－2022年10月

領域 (群科)	科目	申請冊數	審查狀態		
			通過	審查中	重編及其他
綜合活動領域	生涯規劃	10	10	0	0
	法律與生活	5	5	0	0
科技領域	資訊科技	10	5	0	5
	資訊科技 (乙)	1	1	0	0
機械群	機械製造	8	8	0	0
	機件原理	10	10	0	0
	機械力學	12	12	0	0
	機械材料	6	6	0	0
	機械基礎實習	3	3	0	0
	機械基礎實習 (乙)	1	1	0	0
	基礎電學實習	3	3	0	0
	機械製圖實習	10	9	1	0
	電腦輔助製圖與實習	2	2	0	0
	機械加工實習	1	1	0	0
	數值控制機械實習	3	3	0	0
	電腦輔助製造實習	2	2	0	0
	綜合機械加工實習	1	1	0	0
	機械工作圖實習	1	1	0	0
	實務測繪實習	1	1	0	0
	電腦輔助設計實習	3	3	0	0
	氣油壓控制實習	1	0	1	0
機電實習	2	2	0	0	

(續)

表 4 技術型高級中學教科書審查科目、冊數與狀態 (續)

2018 年 6 月—2022 年 10 月

領域 (群科)	科目	申請冊數	審查狀態		
			通過	審查中	重編及其他
動力機械群	車輛空調檢修實習	3	3	0	0
	車身電器系統綜合檢修實習	3	1	2	0
	機器腳踏車基礎實習	3	3	0	0
	機器腳踏車檢修實習	3	2	0	1
	液氣壓基礎實習	2	2	0	0
	動力機械操作實習	2	2	0	0
	動力機械引擎實習	2	0	1	1
	應用力學	4	4	0	0
	應用力學 (乙)	1	1	0	0
	機件原理	6	6	0	0
	引擎原理	3	3	0	0
	底盤原理	3	3	0	0
	基本電學	3	3	0	0
	機械工作法及實習	4	4	0	0
	機電製圖實習	4	3	0	1
	引擎實習	3	3	0	0
	底盤實習	3	3	0	0
	電工電子實習	3	3	0	0
	電系實習	3	3	0	0
	車輛底盤檢修實習	3	3	0	0

(續)

表 4 技術型高級中學教科書審查科目、冊數與狀態 (續)

2018年6月－2022年10月

領域 (群科)	科目	申請冊數	審查狀態		
			通過	審查中	重編及其他
電機與電子群	基本電學	14	14	0	0
	電子學	12	12	0	0
	數位邏輯設計	7	6	1	0
	微處理機	4	4	0	0
	電工機械	12	12	0	0
	冷凍空調原理	4	4	0	0
	基本電學實習	4	4	0	0
	基本電學實習 (乙)	1	1	0	0
	電子學實習	10	10	0	0
	電子學實習 (乙)	2	2	0	0
	程式設計實習	6	4	2	0
	程式設計實習 (乙)	2	2	0	0
	可程式邏輯設計實習	6	6	0	0
	單晶片微處理機實習	7	6	1	0
	單晶片微處理機實習 (乙)	2	2	0	0
	單晶片微處理機實習 (丙)	1	1	0	0
	行動裝置應用實習	3	3	0	0
	微電腦應用實習	7	4	2	1
	介面電路控制實習	3	2	1	0
	電工實習	5	5	0	0

(續)

表 4 技術型高級中學教科書審查科目、冊數與狀態 (續)

2018 年 6 月 - 2022 年 10 月

領域 (群科)	科目	申請冊數	審查狀態		
			通過	審查中	重編及其他
電機與電子群	可程式控制實習	7	5	0	2
	可程式控制實習 (乙)	3	2	0	1
	機電整合實習	3	3	0	0
	智慧居家監控實習	6	3	1	2
	電力電子應用實習	2	1	1	0
	電工機械實習	3	3	0	0
	能源與冷凍實習	1	1	0	0
	能源與空調實習	1	1	0	0
	節能技術實習	1	0	1	0
化工群	普通化學	6	6	0	0
	分析化學	4	4	0	0
	基礎化工	4	4	0	0
	化工裝置	6	6	0	0
	普通化學實習	6	6	0	0
	分析化學實習	4	4	0	0
	化工儀器實習	2	2	0	0
	化工裝置實習	4	4	0	0
土木與建築群	營建技術實習	2	1	1	0
	土木建築工程與技術概論	1	1	0	0
	構造與施工法	2	1	1	0
	基礎工程力學	8	8	0	0

(續)

表 4 技術型高級中學教科書審查科目、冊數與狀態 (續)

2018年6月—2022年10月

領域 (群科)	科目	申請冊數	審查狀態		
			通過	審查中	重編及其他
土木與建築群	測量實習	4	4	0	0
	設計與技術實習	1	0	1	0
	材料與試驗	2	2	0	0
	製圖實習	6	6	0	0
	電腦輔助製圖實習	2	2	0	0
	工程測量實習	1	1	0	0
	地形測量實習	1	1	0	0
商業與管理群	商業概論	16	16	0	0
	商業概論 (乙)	1	0	1	0
	數位科技概論	13	12	0	1
	數位科技概論 (乙)	1	0	0	1
	會計學	14	14	0	0
	經濟學	8	8	0	0
	數位科技應用	10	10	0	0
	門市經營實務	6	6	0	0
	行銷實務	9	8	1	0
	金融與證券投資實務	4	4	0	0
	商業溝通	2	2	0	0
	國際貿易實務	4	4	0	0
	貿易英文實務	1	1	0	0
	會計軟體應用	1	1	0	0
	會計軟體應用 (乙)	1	1	0	0

(續)

表 4 技術型高級中學教科書審查科目、冊數與狀態（續）

2018年6月—2022年10月

領域（群科）	科目	申請冊數	審查狀態		
			通過	審查中	重編及其他
商業與管理群	多媒體製作與應用	9	8	0	1
	程式語言與設計	14	12	2	0
	程式語言與設計（乙）	4	4	0	0
	資料庫應用	2	2	0	0
外語群	初階英語聽講練習	4	4	0	0
	中階英語聽講練習	4	4	0	0
	高階英語聽講練習	2	2	0	0
	初階英文閱讀與寫作練習	4	4	0	0
	中階英文閱讀與寫作練習	4	4	0	0
	高階英文閱讀與寫作練習	2	2	0	0
	英文商業書信寫作	1	0	1	0
	日語聽解入門練習	2	2	0	0
	日語句型練習	4	2	1	1
	日語翻譯練習	2	2	0	0
	日語讀解入門練習	2	2	0	0
	日文商用書信實務	1	1	0	0
	外語文書處理實務	2	2	0	0
設計群	設計概論	4	3	1	0
	色彩原理	4	3	1	0
	造形原理	3	3	0	0

（續）

表 4 技術型高級中學教科書審查科目、冊數與狀態 (續)

2018年6月—2022年10月

領域(群科)	科目	申請冊數	審查狀態		
			通過	審查中	重編及其他
設計群	創意潛能開發	1	1	0	0
	設計與生活美學	2	2	0	0
	繪畫基礎實習	6	5	1	0
	表現技法實習	4	4	0	0
	基本設計實習	4	4	0	0
	基礎圖學實習	11	10	1	0
	電腦向量繪圖實習	2	2	0	0
	電腦向量繪圖實習(乙)	1	1	0	0
	數位影像處理實習	2	2	0	0
	圖文編排實習	4	4	0	0
	基礎攝影實習	1	1	0	0
	印刷與設計實務	2	2	0	0
	數位與商業攝影實習	1	0	1	0
	影音製作實習	1	1	0	0
	影音剪輯實習	1	1	0	0
	動畫製作實習	1	1	0	0
	室內設計與製圖實作	2	2	0	0
農業群	農業概論	6	6	0	0
	生物技術概論	2	2	0	0
	農業安全衛生	2	2	0	0
	生命科學概論	4	4	0	0

(續)

表 4 技術型高級中學教科書審查科目、冊數與狀態 (續)

2018 年 6 月 - 2022 年 10 月

領域 (群科)	科目	申請冊數	審查狀態		
			通過	審查中	重編及其他
農業群	農業資訊管理實習	2	2	0	0
	牧場管理實習	2	2	0	0
	植物栽培實習	2	2	0	0
	農業資源應用實習	2	2	0	0
	植物識別實習	2	2	0	0
	植物保護實習	2	2	0	0
	解剖生理實習	2	2	0	0
	動物飼養實習	4	4	0	0
	動物保健實習	2	2	0	0
	動物營養實習	3	2	1	0
	農園場管理實習	2	2	0	0
食品群	食品加工	6	6	0	0
	食品微生物	6	6	0	0
	食品化學與分析	6	6	0	0
	食品加工實習	6	6	0	0
	食品微生物實習	4	4	0	0
	食品化學與分析實習	6	6	0	0
	烘焙食品加工實習	6	6	0	0
	進階食品加工實習	3	2	1	0
	食品檢驗分析實習	2	2	0	0
家政群	家政概論	10	10	0	0
	色彩概論	3	3	0	0

(續)

表 4 技術型高級中學教科書審查科目、冊數與狀態 (續)

2018年6月—2022年10月

領域 (群科)	科目	申請冊數	審查狀態		
			通過	審查中	重編及其他
家政群	家政職業衛生與安全	4	4	0	0
	家庭教育	8	8	0	0
	家政職業倫理	2	2	0	0
	行銷與服務	4	4	0	0
	家政美學	3	2	0	1
	多媒材創作實務	9	8	1	0
	飾品設計與實務	8	8	0	0
	美容美體實務	6	6	0	0
	舞臺表演實務	4	4	0	0
	美髮造型實務	8	8	0	0
	整體造型設計與實務	4	4	0	0
	服裝製作實務	4	4	0	0
	服裝畫實務	2	2	0	0
	立體裁剪實務	4	4	0	0
	嬰幼兒發展照護實務	2	2	0	0
	膳食與營養實務	6	6	0	0
	幼兒教保活動設計與實務	2	2	0	0
家庭生活管理實務	2	2	0	0	
餐旅群	觀光餐旅業導論	22	22	0	0
	觀光餐旅英語會話	24	24	0	0
	餐飲服務技術	20	20	0	0

(續)

表 4 技術型高級中學教科書審查科目、冊數與狀態（續）

2018年6月－2022年10月

領域（群科）	科目	申請冊數	審查狀態		
			通過	審查中	重編及其他
餐旅群	飲料實務	14	14	0	0
	中餐烹調實習	16	16	0	0
	西餐烹調實習	16	16	0	0
	烘焙實務	14	14	0	0
	烘焙實務（乙）	2	2	0	0
	房務實務	10	9	1	0
	旅館客務實務	12	12	0	0
	旅遊實務	12	12	0	0
	導覽解說實務	8	8	0	0
	遊程規劃實務	6	6	0	0
水產群	餌料生物實習	1	0	1	0
藝術群	藝術欣賞	1	0	1	0
	藝術與科技	2	2	0	0
	數位攝錄影實務	2	2	0	0
合計		1,192	1,126	38	28

徵稿簡則

一、發刊宗旨

《教科書研究》（以下稱本刊）為國家教育研究院定期發行之專業期刊，登載與教科書及教材相關之議題、政策及實務興革等研究成果。希冀透過本刊之發行，建立對話平臺，促進教科書研究者與實務工作者之互動交流，發展教科書制度與實務研究，作為本院推動教科書相關政策之學術研究基礎，以提昇教科書及教材之品質。

二、出刊頻率

本刊每年發行 3 期，於 4 月、8 月及 12 月出刊。

三、徵稿主題

教科書及教材發展之政策、制度、內容分析、使用、評鑑、比較研究、歷史分析、研究方法論等，包含國中小、高中、技職及大學等教育階段，旨在促進教科書政策與實務興革之發展。

四、徵稿簡則

1. 稿件類型及字數：

- (1) 專論：未經發表過且具原創性之學術論文。接受中、英文稿件，中文稿件以 15,000 字為原則，至多不超過 20,000 字；英文稿件以 8,000 字為原則，至多不超過 10,000 字；另應提供中文摘要（350 字內）、英文摘要（200 字內）及中英文關鍵詞（各 3 至 5 個）。
- (2) 研究紀要：即時重要的實徵研究結果，以及創新的理論、概念、研究方法或工具之論文。接受中、英文稿件，中文稿件以 10,000 字為原則；英文稿件以 5,000 字為原則；另應提供中文摘要（350 字內）、英文摘要（200 字內）及中英文關鍵詞（各 3 至 5 個）。
- (3) 論壇、書評、教科書評論、報導：接受中文稿件，以 5,000 字為原則。

2. 引註及書目格式：

- (1) American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.).

- (2) 教科書及課程標準（綱要）引用格式請參據本刊「撰稿格式」。

3. 來稿一經採用，作者應提交英譯之中文參考文獻（範例 3-1），如中文參考文獻無英譯，請同時提交音譯（漢語拼音）及意譯（範例 3-2）。

範例 3-1：

楊深坑（2005）。全球化衝擊下的教育研究，教育研究集刊，51（3），1-25。

[Yang, S.-K. (2005). The impact of globalization on educational research. *Bulletin of Educational Research*, 51(3), 1-25.]

範例 3-2：

余英時（1976）。歷史與思想。聯經。

[Yu, Y.-S. (1976). *Lishih yu sixiang* (History and thoughts). Linking.]

4. 文件格式：

- （1）內文：電子檔案格式須為 MS Word（.doc .docx）或開放文件格式（.odt），並請同時提供稿件 PDF 檔作為比對之用。
- （2）圖片：內文如有圖（照）片，須另提供清晰圖片或高解析數位照片，引用圖片應符合本刊著作利用授權規範。

5. 投稿方式：

- （1）投稿者請將「稿件電子檔」及「稿件基本資料表」上傳至「線上投稿系統」，網址：<https://ojs.lib.ntnu.edu.tw/index.php/JTR>
- （2）本刊收件後，將於 2 個工作日內 E-mail 回覆投稿者收件訊息；如未收到相關訊息者，請來電確認，以避免漏失郵件。

6. 稿件隨收隨審，歡迎各界踴躍惠稿。

五、稿件審查、修改及刊登

1. 本刊採雙匿名審查制度，稿件將送請相關領域之學者專家進行審查。
2. 審查結果及意見將個別 E-mail 通知投稿者，投稿者應於本刊通知日起 1 個月內 E-mail 回覆修改、答辯或說明，並於稿件標示修正處；除特殊情況事前經本刊同意展期者外，逾期回覆修改、答辯或說明者，概以退稿處理。
3. 凡接受刊登之稿件，本刊得視編輯之實際需要，對稿件文字及圖片刪修調整，並得決定其刊登卷期。
4. 請勿有一稿多投、違反學術倫理，或侵害他人著作權之行為，違者除自負相關行政及法律責任，本刊 2 年內不受理其稿件。
5. 本刊不接受退稿者以同一文稿再次投稿。

六、著作權規範、個人資料蒐集使用及相關權益

1. 獲採用刊登者，作者（著作人）應簽署著作利用授權書，授權國家教育研究院得以不同方式，不限地域、時間、次數及內容利用著作物，並同意「姓名標示—非商業性—禁止改作」之創用授權條款；國家教育研究院並得將相關權利再授權第三人。完整授權條款請參考本刊最新版「著作利用授權書」。

2. 作者（著作人）同意國家教育研究院基於著作利用與期刊發行及行政業務目的，蒐集使用個人相關資料。完整個人資料蒐集使用規範請參考本刊最新版「稿件基本資料表」。
3. 不同意或不符合本刊著作利用授權與個人資料蒐集使用規範者，請勿投稿，違者本刊 2 年內不受理其稿件。
4. 獲採用刊登者，本刊將致贈作者當期期刊 2 冊。

七、編務聯絡

1. 電話：(02) 7740-7787
2. 信箱：ej@mail.naer.edu.tw
3. 官網：ej.naer.edu.tw/JTR
4. 地址：106011 臺北市大安區和平東路 1 段 179 號 4 樓
《教科書研究》編輯會

《教科書研究》稿件基本資料表

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

註：

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

國家教育研究院期刊雜誌著作利用授權書

本院 102 年 8 月 13 日第 58 次院務會報修正通過
本院 110 年 11 月 30 日第 158 次院務會報修正通過

作者（即撰稿人）於《教科書研究》所發表之

論 文：_____

，同意下列所載事項：

- 一、作者擔保對本著作有授權利用之權利，並擔保本著作並無不法侵害他人著作權或其他權利之情事；本著作如屬研究計畫成果加以改寫者，也已依所屬機關學校規範取得發表權利。
- 二、作者同意全部內容無償授權國家教育研究院作無期限、地域、方式、性質、次數等限制之利用，國家教育研究院並得再授權第三人利用，本授權非專屬授權。
- 三、國家教育研究院得於不破壞著作原意之範圍內自行修改或同意再授權之被授權人修改稿件。
- 四、作者同意對國家教育研究院及其所再授權之人不行使著作人格權。
- 五、作者同意國家教育研究院基於本論文刊載之期刊雜誌著作利用與發行等行政業務之特定目的蒐集下列之本人之個人資料，供國家教育研究院與再授權第三人，不限期在我國境內使用。國家教育研究院應依個人資料保護法、相關法令及國家教育研究院相關法規於此業務範圍內進行處理及利用。同時應盡個人資料保護法保障個人資料安全之責任，非屬本授權書個人資料利用情形或法律規定外，應先徵得作者本人同意方得為之。本人就所提供之個人資料，依個人資料保護法，得行使查詢或請求閱覽、請求製給複製本、請求補充或更正、請求停止蒐集、處理或利用及請求刪除等權利。

立書人

第一作者 _____（請親筆簽名）

身分證字號 _____

戶籍地址 _____

聯絡電話 _____

E-mail _____

第二作者 _____（請親筆簽名）

身分證字號 _____

戶籍地址 _____

聯絡電話 _____

E-mail _____

中 華 民 國 _____ 年 _____ 月 _____ 日

教科書研究

徵稿

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

CALL FOR PAPERS

16 卷 3 期 主題：STEM 教材研發與評量

(2023.12 出刊，截稿日 2023.01.31)

科學、科技、工程與數學 (STEM) 科際整合教育被推崇為培育 21 世紀人力資源的重要教育改革方向。然而，由於 STEM 教育為國際新興趨勢，實徵研究相當有限，其有效性仍屬爭議。徵稿範圍涵蓋 STEM 教材、教學、學習與評量、師資培育等，冀能為國內 STEM 教育的未來進展拋磚引玉。

17 卷 1 期 主題：十二年國教課綱倡議的溝通與實踐

(2024.04 出刊，截稿日 2023.05.31)

十二年國教課綱從 108 學年度逐年轉化為教科書並在各級學校中實施，目前國中三個年級與高中三個年級的教科書皆在課堂中使用過一輪，國小教科書也出版到四年級，並已在課堂中使用。十二年國教課綱倡議素養導向課程、教學與評量設計，各個領域課程綱要亦有其領域獨特的革新倡議。徵稿範圍包括，探討這些倡議在轉化為教科書、校訂課程或課堂教學實踐時的成效如何？遭遇哪些溝通與實踐問題？如何克服而成功轉化實踐？對於這倡議的反饋及未來調整的建議為何？

華 文 世 界 第 一 本
教 科 書 研 究 專 業 期 刊

教科書研究

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

2008年 6月15日創刊

First Issue: June 15 2008

2022年 12月15日出刊

Current Issue: December 15 2022

第十五卷 第三期

Volume 15 Number 3

出版者 國家教育研究院
地址 237201新北市三峽區三樹路2號
電話 (02)77407890
網址 www.naer.edu.tw
E-mail ej@mail.naer.edu.tw
刊期 一年三期，於四月、八月及十二月出刊
定價 新臺幣150元
GPN 2009704417
ISSN 1999-8856 (print) 1999-8864 (online)
展售處 國家書店
104472臺北市中山區松江路209號1樓
(02)25180207 www.govbooks.com.tw
五南文化廣場
403018臺中市西區臺灣大道二段85號
(04)22260330 www.wunanbooks.com.tw

Publisher National Academy for Educational Research
Address No. 2, Sanshu Rd., Sanxia Dist., New Taipei City 237201, Taiwan (R.O.C.)
Tel 886 2 77407890
Website www.naer.edu.tw
E-mail ej@mail.naer.edu.tw
Frequency Triannually in April, August and December
Price NTD.150
GPN 2009704417
ISSN 1999-8856 (print) 1999-8864 (online)
Retailers Government Publications Bookstore
1F, No. 209, Songjiang Rd., Zhongshan Dist., Taipei City 104472
886 2 25180207 www.govbooks.com.tw
Wunanbooks
No. 6, Zhongshan Rd., Central Dist., Taichung City 400002
886 4 22260330 www.wunanbooks.com.tw

TSSCI

臺灣社會科學核心期刊
第二級



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



專論 Articles

原住民族的轉型正義——社會領域課程綱要與教科書中的原住民族書寫

楊秀菁

Transitional Justice for Indigenous Peoples in Taiwan: Indigenous Content in Social Studies Curriculum Guidelines and Textbooks

Hsiu-Chin Yang

臺灣高中歷史教科書轉型正義內容書寫及其教育意涵

詹美華 葉珍玲

Content Analysis of Transitional Justice in Taiwan's High School History Textbooks and Related Educational Implications

Mei-Hua Chan Chen-Lin Yeh

南非高中歷史教科書中的轉型正義及以資料為本的編寫策略

李仰桓 李涵鈺

Transitional Justice in South Africa's High School History Textbooks and Implementation of Source-Based Editing Strategy

Yang-Huan Li Han-Yu Li

公民行動取向「公民遠見課程」之學習重點建構及其關鍵概念分析

徐向良 陳麗華

Construction of Learning Foci of Civic Foresight Curriculum and Analysis of Key Concepts

Xiang-Liang Xu Li-Hua Chen

論壇 Forum

教材文本與社會正義

甄曉蘭 王立心 宋佩芬 李健輝 陳一隆 黃默 劉麗媛

Textbooks and Social Justice

Hsiao-Lan Chen Li-Hsin Wang Pei-Fen Sung Chien-Hui Lee

E-Long Chen Mab Huang Li-Yuan Liu

書評 Book Review

(再)建構記憶——教育、認同與衝突

林郡雯

(Re)Constructing Memory: Education, Identity, and Conflict

Chun-Wen Lin

資料與統計 Data and Statistics

教科書審定統計

Textbook Review and Approval Statistics



GPN 2009704417

定價 150元



ej.naer.edu.tw/JTR