

# 教科書研究

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

第三卷 第二期  
2010年12月

Volume 3 Number 2  
December 2010

國立編譯館

National Institute for Compilation and Translation

# 教科書研究

## JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

總編輯  
Editor-in-Chief | 歐用生  
Yung-Sheng Ou

輪值主編  
Editors | 陳麗華  
Li-Hua Chen  
楊國揚  
Kuo-Yang Yang

編輯委員  
Editorial Board  
(依姓氏筆劃排序) | 王麗雲 國立臺灣師範大學教育學系副教授  
Li-Yun Wang, Associate Professor, Department of Education,  
National Taiwan Normal University  
周珮儀 國立中山大學教育研究所教授  
Pei-Yi Chou, Professor, Department of Education,  
National Sun Yat-Sen University  
周淑卿 國立臺北教育大學課程與教學研究所教授  
Shu-Ching Chou, Professor, Graduate School of Curriculum and  
Instruction, National Taipei University of Education  
林慶隆 國立編譯館自然科學組主任  
Ching-Lung Lin, Director, Department of Natural Sciences,  
National Institute for Compilation and Translation  
陳伯璋 國立臺南大學教育學系講座教授  
Po-Chang Chen, Chair Professor, Department of Education,  
National University of Tainan  
陳麗華 臺北市立教育大學課程與教學研究所教授  
Li-Hua Chen, Professor, Graduate School of Curriculum and Instruction,  
Taipei Municipal University of Education  
黃政傑 中州技術學院校長暨靜宜大學教育研究所講座教授  
Jenq-Jye Hwang, President, Chung Chou University of Technology, and  
Chair Professor, Graduate Institute of Education, Providence University  
楊國揚 國立編譯館中小學教科書組主任  
Kuo-Yang Yang, Director, Department of Elementary and Secondary  
School Textbooks, National Institute for Compilation and Translation  
甄曉蘭 國立臺灣師範大學教育學系教授  
Hsiao-Lan Chen, Professor, Department of Education,  
National Taiwan Normal University  
潘文忠 國立編譯館館長  
Wen-Chung Pan, Director-General, National Institute for Compilation  
and Translation  
歐用生 臺灣首府大學教育研究所講座教授  
Yung-Sheng Ou, Chair Professor, Graduate Institute of Education,  
Taiwan Shoufu University  
藍順德 教育部中部辦公室主任  
Shun-Te Lan, Director, Central Region Office, Ministry of Education

執行編輯  
Managing Editor | 王立心  
Li-Hsin Wang  
助理編輯  
Assistant Editor | 李涵鈺  
Han-Yu Li

# 教科書研究

**JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH**

---

第三卷 第二期  
2010年 12月

Volume 3 Number 2  
December 2010

國立編譯館

National Institute for Compilation and Translation



## 主編的話

---

《教科書研究》即將邁入第四個年頭了！不論是研究論文、論壇或書評，相關議題不斷伸展，內容更加豐富、多元、紮實；而樸實簡約的編排設計，更讓人耳目一新。

本期通過嚴格審查而獲刊登的研究論文有四篇，其中關於教科書編選議題的共兩篇，一篇是賴光真教授撰寫之〈國小教科書評選規準制訂過程與內涵之分析〉，該文透過國民小學教科書評選規準現況之分析，探討國內教科書評選之問題與缺失，進而提出改善教科書評選效能之建議，期許學校建構系統性的評選規準，以評選出適切合理的教科書。另一篇研究論文〈香港課本編選機制：教育局的角色〉，則是由香港學者霍秉坤教授、葉慧虹老師及黃顯華教授所撰，探討香港教育局在課本編選機制中的作用。香港是一個崇尚自由市場的地區，香港政府對於教科書一向實施不干預政策，但在教科書編選機制中，教育局對教科書的品質管理仍然可以透過行政體系發揮其監督、制衡的作用；本篇論述值得國內課程、教科書相關管理、執行單位深思與借鏡。

本期另外兩篇文章分別是唐淑華教授所撰寫的〈一國兩「制」？從「一綱多本」與「一綱一本」論爭探討臺美教師對課程發展與教材設計的不同解讀〉，及新加坡學者鄧宗怡教授所撰的“Curriculum Transformation in the Era of Reform Initiatives: The Need to Rethink and Re-conceptualize Content”。唐淑華教授從課程教學研究的觀點比較臺灣、美國對「考試」、「課程」、「教材」的不同解讀方式，進而論述國內「一綱多本」、「一綱一本」之爭議。該文強調教育改革的關鍵推手即是教師，因此，提升教師的專業能力及鬆綁教育政策對教師的束縛，才能使教育革新的理想得以實現；作者並認為，美國教育改革固然有值得借鏡之處，但國內教師對專業角色的認同，也能創造讓臺灣案例躍上國際舞臺的機會，足見作者對國內教師專業自主的期許。鄧宗怡教授則從課程轉化的觀點出發，論述課程轉化必須從理想課程的角度

重新思考與概念化課程內容；並以新加坡課程改革中課程轉化所面臨的挑戰為例。該文也歸結出課程實施的成功，相關的配套措施如師資培育、教師專業發展、教學資源、考試制度等等都是重要的因素。

國內教科書開放民間出版後，教科書之選用制度不論從選用區域大小、教科書價格、選用風氣、教師專業及政府政策等面向，在理想與現實之間均存在落差與矛盾；因此，本期論壇特以〈中小學教科書選用制度——遊走於理想與現實之間〉為議題。出席論壇之與談者焦點多集中於國內教科書市場現況與價格機制、教師專業能力與選用區域合理性，以及從日本教科書選用經驗探討可供國內教科書選用取法與借鏡之處。期待透過討論與共識的建立，為教科書選用制度取得理想與現實的平衡點。

最後，本期書評係由蕭憶梅助理研究員評論 Steffi Richter 主編之 *Contested Views of a Common Past—Revisions of History in Contemporary East Asia* 一書。該書共收錄 18 篇與東亞地區歷史修正主義相關議題的論文，參與之作者將近 20 位，分別從「歷史修正主義的背景」、「專業史學」、「歷史教科書」、「流行文化」、「相互理解的可能性」等不同角度分析 1980 年代以來發生於日、中、臺與南韓地區的歷史修正主義；並對日、中、南韓學者共同編寫近現代史教科書能否突破困境，促成各國的理解與對話多所討論。該書屬論文集形式，各論點間缺乏對話雖略有缺憾，但瑕不掩瑜，仍值得關心中外教育工作者一讀。

本期內容，對關心、熱愛教科書議題之研究工作者，將又是一場豐富的饗宴，期許本刊持續深耕、精進，成為教科書研究的重要發表園地。

輪值主編

陳麗華  
楊國松

謹識

# 教科書研究

第三卷 第二期

2008年6月15日創刊

2010年12月15日出刊

- 1 國小教科書評選規準制訂過程與內涵之分析  
賴光真
- 27 香港課本編選機制：教育局的角色  
霍秉坤 葉慧虹 黃顯華
- 63 一國兩「制」？從「一綱多本」與「一綱一本」論爭探討  
臺美教師對課程發展與教材設計的不同解讀  
唐淑華
- 93 Curriculum Transformation in the Era of Reform Initiatives:  
The Need to Rethink and Re-conceptualize Content  
鄧宗怡
- 115 論壇：中小學教科書選用制度 —— 遊走於理想與現實之間
- 139 書評：對共同過去的爭議 —— 當代東亞歷史的修正  
蕭億梅
- 145 資料與統計：教科書審定統計
- 161 報導：99 年度獎助教科書研究博碩士論文發表會  
2010 課程轉化議題國際學術研討會

# JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

Volume 3 Number 2

First Issue: June 15, 2008

Current Issue: December 15, 2010

---

- 1 | An Analysis of the Content of and the Process Used to  
Establish Selection Criteria for Elementary School  
Textbooks in Taiwan  
Kwang-Jen Lai
- 27 | Textbook Editing and Selection Mechanism in Hong Kong:  
The Roles of the Education Bureau  
Ping-Kwan Fok Wai-Hung Ip Hin-Wah Wong
- 63 | Different Interpretations of Curriculum and Textbooks from  
K-9 Teachers in Taiwan and the U.S.  
Shu-Hua Tang
- 93 | Curriculum Transformation in the Era of Reform Initiatives:  
The Need to Rethink and Re-conceptualize Content  
Zongyi Deng
- 115 | Forum: Elementary and Junior High School Textbook Selection  
System—Finding Compromise between Ideals and Reality
- 139 | Book Review: Contested Views of a Common Past—Revisions  
of History in Contemporary East Asia  
Yi-Mei Hsiao
- 145 | Data and Statistics: Statistics of Textbook Review and Approval
- 161 | Report: Presentation of NICT Sponsored Theses and Disserta-  
tions on Textbook-Related Topics, 2010  
2010 International Conference on Issues of Curriculum Trans-  
formation



# 國小教科書評選規準制訂過程與內涵之分析

賴光真

本研究探討國內國民小學教科書評選規準的現況。研究發現，19 所參與調查的學校，其教科書評選規準，無論在規準制訂與提供、規準結構、規準內容等方面，都仍有若干未盡合理完善之處，法規規範與評選規準的內容間存在差異，學校也未必能夠知覺這些問題缺失。

依據研究發現，本研究對國民小學提出 9 項教科書評選規準的改進建議，亦建議學校或教育行政機關針對教科書評選規準（或整個教科書評選程序）實施系統檢視，獲取回饋資訊，以期發覺評選規準的現況與得失，開啟改善精進評選規準品質的契機。

關鍵詞：教科書、教科書評選、評鑑規準、評選規準

收件：2010年1月6日；修改：2010年7月26日；接受：2010年10月29日

# **An Analysis of the Content of and the Process Used to Establish Selection Criteria for Elementary School Textbooks in Taiwan**

Kwang-Jen Lai

This study seeks to understand the process currently used for developing textbook selection criteria for Taiwan's elementary schools and the content thereof. Nineteen elementary schools participated in the survey. The results show that some shortcomings exist in the textbook selection criteria used, including the development and provision of criteria, the criteria structure, and the criteria content. What's more, a number of discrepancies exist between textbook selection regulations and textbook selection criteria. In addition, the staff in elementary schools might be unaware of these shortcomings and discrepancies.

Nine suggestions were made for the improvement of the elementary schools textbook selection criteria based on the findings of this study. Finally, suggestions regarding the implementation of systematic reviews of textbook selection criteria and the entire selection process were offered as reference to the elementary schools and educational authorities.

Keywords: textbook, textbook selection, evaluation criteria, selection criteria

Received: January 6, 2010; Revised: July 26, 2010; Accepted: October 29, 2010

## 壹、緒論

在教科書評選的諸多程序與要素中，評選規準扮演著關鍵角色。教科書評選規準若能適切制訂，一方面可以讓評選人員知悉教科書應有的理想條件，從而能以批判性的眼光檢視教科書；另一方面，可以提供評選人員周延明確的思考面向，指引蒐集客觀資料，以避免偏狹遺漏，並降低評選的主觀程度。

自民國 78 年國內中小學教科書陸續改採審定制度迄今，學校評選教科書已有 20 年之久的歷史與經驗。雖然學校多半有制訂教科書評選規準，但是部分學校仍未能制訂（李麗娥，2003），既有的評選規準亦存在著項目繁多龐雜、混淆錯置、虛置未用、缺乏學校本位敘述、缺乏專家效度等問題或缺失（賴光真，2006，2007）。這些問題或缺失，對於教科書評選效能勢必產生不利的影響，進而危及學校課程教學的品質。不過，國內中小學教科書評選規準實際的制訂過程、內涵及其得失究竟如何，尚缺乏系統性的評鑑檢視與瞭解。

本研究擬針對國民小學教科書評選規準的制訂過程與內涵進行探究，以期根據研究發現提出建議，供國民小學、教育行政機關、教育學術界參考，進而促使教科書評選規準能更趨向適切合理。

## 貳、文獻探討

要檢視教科書評選規準的制訂過程及內涵是否適切合理，首先必須確立相關的評鑑規準。

檢視某個評鑑是否有效、可行、適切、精確等，相關的評鑑規準已累積不少文獻與研究成果，美國「教育評鑑標準聯合委員會」（Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1994）發展的「方案評

鑑標準」即為典型的代表。不過此類標準係從鉅觀面出發，針對整個評鑑的實施提出檢視指引，並未專門針對評選規準建立特別的適用規準。Stufflebeam (2000) 提出的「發展檢核表之檢核表」，僅係用以指引檢核表之建立程序，亦未針對規準內涵提出規範。

國內研究者賴光真 (2009) 研擬「教科書評選後設評鑑規準」一式，當屬專門檢視教科書評選規準適切合理與否之評鑑規準，除此之外，尚未發現有類似的產出。此項規準的「評選規準面」共有 3 項目 40 子項，立基於賴光真 (1999) 對適切制訂教科書評選規準所提出的 3 類 14 項原則。

其他文獻中，散見有若干研究人員或機構對教科書評選規準的原則提出見解。Ohio State Department of Education (1983) 強調教科書評選規準必須簡單、清晰、針對重點，反映直線、客觀的取向及積極正向的態度，傳達學區對學科教學的哲學觀，對教材選擇提供充分指引，同時在特定教材的選擇中容許有彈性空間。Dole、Rogers 和 Osborn (1987) 認為，制訂教科書評選指引手冊時必須注意不應太長或充斥研究術語，而應包含實質的評鑑程序。Bailey (1988) 認為教科書評鑑檢核表的發展，應易於瞭解及完成，所需時間力求縮短，容許兼採量化評等及質化敘述兩種系統，規準項目應與群體決策相關聯，廣泛反映出有效方案應考慮的重要項目。Bichelmeyer (2003) 提出「檢核表之檢核表」，認為「內容」方面應注意完整、正確、精確、指引作為、使用明確動詞、語言一致、縮寫字首次出現應拼出等，「有用性」方面應注意可適用於所欲功能，以及經過使用者試用並修訂等。Scriven (2007) 認為一個評鑑檢核表應參照內在規準而非外在指標、完整無遺漏、不重疊、相稱性、清晰（可理解或可使用）、簡明無餘贅（有助記憶）以及可證實（可測量或可有信心推論）。

國內研究者方面，對於教科書評選規準的建立，黃政傑 (1994, 1995) 提到應把握有效、可行、適切、客觀、周延等 5 項原則，曾火城 (1996)

認為應掌握有效、可行、客觀、周延等 4 項原則，游家政（1998）認為理想的教科書評選規準必須具備效用性（能選出適用的教科書）、可行性（規準項目的判斷必須具體可行）、倫理性（不違背公正原則、教育理念及學生利益）、適切性、精確性，規準內涵則必須包含學習、教學、組織、編輯和其他相關的屬性。

依據前述文獻學者提出的教科書評選規準制訂原則，檢視賴光真（1999，2009）研訂之規準及其所立基之建構原則，其對照關係如表 1。

**表 1 研究參用之規準（含制訂原則）與文獻所提原則之對照**

	規準項目/制訂原則	對應各文獻所提之原則
1	專業共識	無對應
2	合法與合倫理	倫理性（不違背公正原則、教育理念及學生利益）
3	專屬用途	無對應
	分科建構	無對應
	分年段建構	無對應
4	試用修訂	使用者試用修訂
5	周延	應廣泛反映出有效方案應考慮的重要項目，完整無遺漏，周延，包含學習、教學、組織、編輯和其他相關屬性
6	質量並重	容許兼採量化評等及質化敘述兩種系統
7	加權	相稱性
8	親和易用	簡單的，對教材選擇提供充分的指引，不應太長或充斥研究術語，應包含實質的評鑑程序，易於瞭解及完成，所需時間力求縮短，指引作為、簡明無餘贅（有助記憶），可行
9	效度	針對重點，傳達學區對學科教學的哲學觀，與群體決策相關聯，正確，精確，可適用於所欲功能，有效、效用性、適切性
10	總結性結果	無對應（或對應可證實的——可測量或可有信心推論的）
11	客觀具體	清晰的，反映一種直線、客觀的取向及積極正向的態度，使用明確動詞，清晰（可理解或可使用），可證實的（可測量或可信推論的），客觀，可行性（規準項目的判斷須具體可行），精確性
12	內在標準	參照內在規準而非外在指標
13	項目獨立	不重疊

表 1 顯示，賴光真（1999，2009）研訂之規準與其所立基的制訂原則，頗能涵蓋眾家學者之見解，未能納入者僅有 3 項，其中「在特定教材的選擇中容許有彈性空間」主要針對通用性評選規準為適應不同學科之教科書評選而言，該規準係主張分科建構，較無需要保留彈性以供調整之問題；「縮寫字首次出現應拼出」為英文環境下用語應考慮事項；「語言一致」則屬於文字表述細節，未予納入並無不妥。

另外，該規準與其所立基的制訂原則有 4 項為其他文獻所未提及，其中「分科建構」及「分年段建構」原則係考量不同學科之教科書或不同年段之教科書，其評選仍可能有部分差異，分別制訂將更為精確；「專業共識」及「評選專用」2 項原則應屬於制訂評鑑規準的一般概念，Stufflebeam（2000）的「發展檢核表之檢核表」，第一項即要求「納入領域專家或與其對話」、「研究相關文獻」、「定義相關的內容範圍」、「定義檢核表的使用目的」等，可以支持此 2 原則。「總結性結果」原則與「客觀具體」原則有某種程度之相關，共同著眼於「可證實的（可測量或可有信心推論的）」，但前者偏重於評選項目的選列，後者偏重於規準文字的表達，兩者仍有差異。此外，「加權」原則雖有「相稱性」為之支持，不過因為評選規準各項目的重要程度不相等同，此項原則更訴求必須給予權重設定，故應成為適當而且必要的制訂原則之一。綜合以上評析，賴光真（1999，2009）所研訂之規準與其所立基的制訂原則，顧及更廣的面向。若欲系統檢視教科書評選規準的制訂過程及內涵，應當可以參用。

## 參、研究設計與實施

為探究國民小學教科書評選規準的制訂過程與內涵，本研究使用調查法進行資料蒐集，調查工具參用賴光真（2009）研擬之「教科書評選後設評鑑規準——評選規準面」，酌予些微調整。另一方面，參考黃曙東、

蘇錦麗（2005）針對大學院校實施自我評鑑，採用文件分析方式進行評鑑，故本研究亦輔以文件分析法，要求參與學校檢附教科書評選規準以及教科書評選相關辦法等，做為學校填答資料之佐證，並提供更多的研究資訊。

為與教育行政體系實施之評鑑區隔，避免增添學校額外之負擔或壓力，本研究逕行發函國內各國民小學，各校依意願選擇是否參與此項評鑑研究，共有 19 所國民小學自願參與。此 19 所國小之屬性分布如表 2 所示。

參與學校於 2009 年 6 至 7 月間上網下載調查表進行自評，自評完成後將調查表連同教科書評選規準以及教科書評選相關辦法等，一併寄回研究者。回收之調查表由研究者會同協同研究之專家小組共 3 人，於 7 至 9 月間共同進行資料分析，研究小組共議擬訂複評參照標準，並依據各校之調查表及附件資料等進行複評，校正部分學校之自評資料，最後彙整統計參與學校之整體狀況，並提供回饋意見供各校參考。

表 2 參與評鑑研究的學校屬性

所在縣市區域		學區屬性		班級數	
北北基	5	都市	5	61 班以上	2
桃竹苗	3	鄉鎮	11	49-60 班	3
中彰投	5	偏遠	2	25-48 班	4
雲嘉南	2	山地	1	7-24 班	7
高高屏	2			6 班以下	3
宜花東	2				

註：班級數係 95-97 學年度全校班級平均數（以普通班為準，不含特教班及幼稚園）

## 肆、研究發現與討論

### 一、統計分析與發現

以下依據統計分析之發現，呈現參與評鑑研究學校，有關「規準制訂與提供」、「規準結構」及「規準內容」教科書評選規準之概況。

#### （一）規準制訂與提供

##### 1. 評選法規明確規範

《國民教育法》第八條之二第二項規定，各校應由校務會議制訂教科書評選相關辦法。評選規準對教科書評選如此重要，在教科書評選辦法中理應有所規範。不過，評選辦法通常僅須規範規準制訂的機制，以及必要考慮的重要規準項目，至於細目內容或表格因較為繁複或可能異動，毋須於辦法中具體呈現。

此外，教科書評選規準最好比照教科書評選辦法，通過校務會議或其他校級機制（例如課程發展委員會或校級教科書評選委員會）討論核定通過的程序，以提升其正式地位。校級以下各評選單位若分別制訂評選規準，亦可考慮送交前述機制核定。若鑑於種類繁多或其他理由，則可考慮制訂提供校級的評選規準母版本，供各評選小組修訂後使用；或者於學校的教科書評選辦法中，規範各評選小組制訂的評選規準應考慮的大項目等。但無論哪一種方式，評選規準的制訂或核定機制，均應在教科書評選辦法中有所規範。

依據調查及文件分析結果，14%的參與學校在評選辦法中規定評選應檢視的大項目，以及規定評選規準細目另外制訂；36%在評選辦法中僅規定評選應檢視的大項目，但未載明評選規準應由怎樣的機制負責制訂與核定；23%僅直接規定評選規準另外制訂，未規範必要考慮的重要項目；另外，有27%在其評選辦法中未提到任何評選規準相關事項。由



此可知，86%的學校其評選辦法中對於評選規準的規範，仍有改善的空間。除此之外，有1所學校在教科書評選辦法中詳列評選應考量之規準細項，其實並無必要。

相較於對項目的規範，教科書評選辦法中對評選規準制訂或核定權責單位或機制的規範，更是缺乏或鬆散，鮮有學校在評選辦法中，具體規範評選規準必須由特定機制訂定，或經過特定機制討論通過後使用。

## 2.以適切方式制訂或提供

為落實學校本位課程發展，教科書評選規準理應由個別學校分別訂定，不宜直接採用其他機構或學校的版本。且校級訂定之教科書評選規準，通常無法完全適用於個別小組的教科書評選，應同意或要求調整修改。

依據調查結果，所有參與學校均有制訂或提供教科書評選規準。至於其所使用的教科書評選規準，53%係由學校自行制訂，提供各評選小組「參考」使用；37%係由學校自行制訂，提供各評選小組「遵照」使用；直接採用其他學校或機構的評選規準提供各評選小組「遵照」使用者、以及直接採用其他學校或機構的評選規準提供各評選小組「參考」使用者，各有5%的學校。沒有任何學校自陳是由各評選小組單一特定教師制訂，或者由各評選小組教師團體共同制訂。依此觀之，有半數學校的評選規準制訂提供方式並不適切。文件分析亦發現，有1所學校的評選規準僅由教學組長設計，自屬欠當。值得注意的是，雖然學校自稱所訂的評選規準係提供各評選小組「參考」使用，但各小組通常直接適用，鮮有增刪調整或修訂者，以致全校各年級、各領域的教科書評選，幾乎都是使用同一套評選規準。

至於各校教科書評選規準的核定機制，以「教科書評選委員會或課程發展委員會核定通過」者最多，占53%；其次為「校務會議等校級會議核定通過」或「評選小組或各學習領域課程小組自行訂定後，並無核定通過」者，各占18%，「其他」則有12%。通過前2項之核定機制較為

合宜，依此觀之，約七成學校的教科書評選規準核定機制堪稱合宜，但亦有三成缺乏適當合理的程序。

### 3.符合專業共識原則

教科書評選規準的制訂應由具備專業知能者擔任，方能制訂出適切合理的評選規準。由於其制訂往往涉及主觀價值判斷，因此務必團體共識，集合眾人智慧研商，避免僅由個別或少數成員為之。此外，若能邀請學者專家參與，或者委託其檢視、諮詢意見等，更能周延完善。

另方面，除教師之外，學生、家長亦為教科書評選的利害關係人，當代的評鑑觀念，例如 Guba 和 Lincoln (1989) 的「第四代評鑑」(Fourth Generation Evaluation)，即強調利害關係人取向的評鑑 (stakeholder approach to evaluation)，主張提供利害關係人參與評鑑的機會，以改善傳統未能參與評鑑所產生的缺失。基於尊重學生及其家長在教育上的主體地位，因此除了專業層面的考量之外，最好還能做到民主參與。換言之，在制訂評選規準時，可以考慮邀集學生家長或學生，以適當的程度或方式，共同參與團體共識。

依據調查結果，95%的參與學校自陳其教科書評選規準的訂定未曾諮詢學者專家，或委託學者專家進行檢視，僅有5%的學校表示曾有此舉。同樣的，95%參與學校自陳其評選規準並未納入家長參與制訂，僅有5%的學校表示邀集家長參與制訂。由此可見，教科書評選規準的制訂，目前參與成員之範疇絕大多數仍侷限於教師團體。

### 4.合法與合倫理原則

教育的主體是學生，教科書的評選應以學生學習獲益為優先考量，不能只從教師教學便利與否的角度來思考。游家政 (1998) 亦強調教科書評選規準不能違背公正原則、教育理念以及學生利益，顯見「倫理性」亦為重要原則之一。因此評選規準應引導評選人員在教科書評選時，能多考慮選擇學生學習獲益最大的版本，而非偏向選擇方便教師教學的版本。此外，亦不應偏利特定教科書業者，不應為特定業者「量身訂做」。

一般而言，評選規準若不納入業者背景條件或資源服務提供等相關項目，就比較不會違反此一原則。

依據調查結果，79%的參與學校認為該校教科書評選規準的制訂，普遍能把握引導評選人員多以學生學習獲益為主要考量，21%對此僅有中等以下程度之信心。文件分析則發現，有1所學校的評選規準，頗多題項強調「便利教師教學使用」，雖非絕對不當，但宜有學生學習獲益相關題項，或同時有益學生學習與教師教學相關的題項，一併平衡呈現，如此較為妥當。

另外，89%的參與學校認為該校教科書評選規準的制訂，能普遍做到公平公正，沒有偏利特定業者或為特定業者量身訂做，只有11%對此僅有中等以下程度的信心。不過，文件分析結果發現，許多學校的評選規準列有業者背景條件或資源服務提供相關項目，例如「發行屬性」、「出版屬性」、「出版商的專業性」、「出版商的信譽」、「出版公司組織健全」等。評選人員若未能警覺，極可能受到這些項目的引導，而偏利特定或財力雄厚的業者。據此檢視，則僅約42%的參與學校能完全做到避免偏利特定業者。

##### 5.符合專屬用途原則

所謂「專屬用途原則」，又可從「評選專用原則」、「分學習領域（學科）制訂原則」、「分學年（年段）制訂原則」三方面檢視。

廣義的教科書評鑑包括許多類型，除了學校評選使用版本之外，還包括政府機關對教科書的審查、教科書使用者的使用評鑑、教科書出版者的自我評鑑，以及學術研究界的學術評鑑等。不同目的之教科書評鑑必有若干不同的目的或重點，為分別滿足或適應之，其適用的評鑑規準應該分別制訂。「評選專用原則」主要是指教科書評選規準應該專門針對教科書評選這項目的或功能而制訂，不要企圖兼顧其他的目的或功能，不應企圖制訂多用途式的評鑑規準。若學校取得的評選規準參考範本是多用途取向者，必須針對學校評選教科書使用版本之情境，進行必

要的修訂，然後始得應用。

同理，不同學習領域或學科間、不同年級或年段學生間的特性或需求，必然有其不同之處。若通用一種教科書評選規準，極可能造成難以適用、評鑑困難的問題。基於此，教科書評選應把握「分學習領域（學科）制訂原則」，針對不同學習領域或學科分別制訂，或至少做學習領域或學科的轉化；進一步，也應把握「分年級（年段）制訂原則」，針對不同年級（年段）分別制訂，或至少做年級（年段）的轉化，以期能更精準確切的評選教科書。

依據調查結果，在「評選專用原則」方面，95%的參與學校認為該校的教科書評選規準能做到僅供評選教科書使用版本之用，並未意圖兼做其他教科書評鑑等多目標用途，僅有5%對此抱持中等以下程度的信心。依此觀之，絕大多數學校教科書評選規準的制訂，均能把握「評選專用原則」。

但是在「分學習領域（學科）制訂原則」方面，參與學校的符合程度則相對較不理想。僅有2所學校（10%）自陳有做到。實際檢視結果，卻僅有1所學校確實依據不同學習領域或學科分別制訂評選規準，另有1所學校的英語教科書評選表與其他學習領域分開獨立設計，但內容卻與其他學習領域教科書之評選規準並無二致，實際上等於未分別制訂，因此嚴格來說，僅有5%學校的評選規準符合此項原則，其餘95%均未能符合。

至於「分年級（年段）制訂原則」方面，調查結果相當類似。僅有5%的學校自陳該校的教科書評選規準普遍符合此項原則。不過文件分析的結果，並未發現具體展現，因此，沒有任何學校的評選規準能夠符合此項原則。

#### 6.符合試用修訂原則

初步制訂所獲得之評選規準，可能存在著一些未發覺的問題。為求慎重，最好能先試用。試評時，應仔細察覺評選規準初稿的形式、結構、

內涵、文字等，有無不適切而需要調整修訂之處。蒐集獲得修訂意見後，則進行必要的調整，如此評選規準的妥當性與可行性當能獲得提升。此外，學校每回進行教科書評選工作之前或之後，應針對評選規準進行檢討，納入成為校級或小組層級教科書評選籌備會議或檢討會議的討論事項，方能持續確保其適切性。

依據調查結果，僅有23%的參與學校自陳該校初訂或初取得的教科書評選規準，能做到先經試用及修訂後，始行定案使用，其餘78%對此僅有中等以下程度的信心。類似的，僅有17%的參與學校自陳該校每回教科書評選前後，均會針對評選規準進行修訂及檢討，其餘83%對此僅有中等以下程度的信心。由此可知，學校制訂完成或取得教科書評選規準之後，通常立即付諸使用，且鮮少有檢討及修訂的動作。

## （二）規準結構

### 1.符合以量化為主的質量並重原則

教科書評選的主要目的是選出師生教學使用的版本，而非對教科書提出改進建議。基於此，一個或一組量化的具體數據，通常會比質化的文字描述，更能幫助決策，並強化說服力。此外，量化評鑑僅需要勾選或評分，評選人員使用的意願通常較高；質化評鑑要求以豐厚的文字描述進行評鑑，這對於忙碌不堪、缺乏意願、缺乏知能的評選人員而言，反而會降低使用意願或審慎度。因此，評選規準應以量化評鑑為主進行設計。

但另一方面，量化評鑑方法有其不足，評選規準亦應輔以質化評鑑的設計，讓評選人員在數字或等第之外，有空間能以文字描述方式，對各版本教科書進行優劣得失或適用與否的評價，藉由質性評鑑資料，適當補充或詮釋量化數據的意涵，或者在產生爭議時成為輔助決策的依據。Bailey（1988）即認為教科書評鑑檢核表應兼容數字性量化評等及質化敘述性意見 2 種系統。

在評選規準的設計實務上，通常在「一般性規準」部分應用量化評

鑑方法，透過較嚴謹的結構式設計，進行評分或評等第；至於「綜合性意見」部分，或若有「絕對性規準」之設計，則透過半結構式或非結構式的設計，引導評選人員書寫文字性的評述意見。

依據調查及文件分析結果，95%的參與學校其所使用的教科書評選規準均能符合以量化為主的設計原則，但亦有5%未能符合。至於量化評鑑所使用的量尺形式，72%的學校採取「4321」的形式，17%採取「543210」，11%採取「54321」。許多學校的量尺缺乏0點設計，雖非絕對不可，但此種量尺對於教科書在某項評選規準上毫無呈現、或表現極劣時，仍須給予1分，不如加上0分之選項，得以給予0分更為適切。部分學校採取非五點或六點量表的特殊方式，包含「321」的量尺設計、百分數給分法、10分上限給分法等，各有1所學校採用。百分數給分法以及10分上限給分法均屬適當，「321」的量尺設計則顯得較為粗略。

質化評鑑方面，在採取量化設計為主的學校中，63%的評選規準均搭配有質化評鑑題目，符合以量化為主的質量並重原則，但亦有21%沒有任何質化評鑑題目的設計。此外，文件分析發現，各校質化評鑑題項的設計方式頗為分歧，分別有以「說明及建議」、「特殊優缺點」、「初評綜合評述」、「總評說明」、「其他」等名稱呈現者；而且，通常是各版本教科書共用一個質化評鑑欄位，做綜合式的評述，而非給予每一版本均各有其質化評鑑的空間。

## 2.符合加權原則

教科書評選規準中，對教科書品質優劣良窳或適用與否的判定而言，其重要性必定有高低差異。制訂規準時，必須反映重要程度的差異，不宜一視同仁，把所有項目視為相等重要。教科書評選規準進行權重設定的方法一是區分「絕對性規準」與「一般性規準」，方法二是針對納入一般性規準的項目，做適當的權重設定。

依據調查及文件分析結果，僅有1所參與學校的教科書評選規準能針對評選規準的外觀、內容及發行等3大項目進行權重設定；其餘95%

的學校均未能符合加權原則。此外，文件分析發現，有 1 所學校在評選辦法條文中分別列有「絕對性規準」及「一般性規準」，但對照該校檢附的教科書評選規準，絕對性規準並未實際納入評選規準中，徒成虛文。

### 3.符合親和易用原則

教科書評選人員往往面臨時間緊迫、缺乏意識意願、缺乏評鑑知能、以及不瞭解規準意涵等問題。在此種情況下，若所制訂或提供的評選規準十分繁雜、難以使用，評選人員的使用意願與審慎度會更加低落，轉而以不合理的方式使用或棄用評選規準（李麗娥，2003）。故教科書評選規準的制訂，應力求滿足親和易用原則。為求親和易用，教科書評選規準必須朝以下幾點進行制訂。第一，儘量採取精簡形式，減少評選規準的項目數量。Scriven（2007）認為一個評鑑檢核表應該簡明無多餘，並註明應有助記憶。至於多少方為適當，並無具體數目，賴光真（2006）曾將教科書評選規準精簡至 8 項，若稍放寬，當以 10 項左右為佳。第二，誠如 Ohio State Dept. of Education（1983）強調教科書選擇規準應提供充分的指引，Dole、Rogers 和 Osborn（1987）認為必須包含有實質的評鑑程序，Bichelmeyer（2003）認為應能指引評選人員之作為等，故評選規準應納入使用指引相關的設計，以文字或符號說明各項評選規準的內涵意義，或指引評選進行方式等。

依據調查及文件分析結果，參與學校的教科書評選規準，其量化評鑑題目數量，21%控制在 6-10 題之間，63%在 11-20 題之間，16%多過 20 題，量化評鑑的題目數平均在 16.9 題左右。整體觀之，評選規準的量化評鑑題目仍稍微偏多，甚至有 1 所學校的項目數多達 50 題。至於質化評鑑的題目數量，由於其做為綜合性或補充性評述之用，因此通常僅提列 1 題。文件分析統計發現，參與學校的質化評鑑題目，平均為 1.1 題，亦即大多數學校僅有 1 項質化評選規準。

至於主觀的心理感受方面，83%的參與學校自陳該校教師普遍認為評選規準題目數量適當，95%的參與學校表示該校教師普遍認為教科書

評選規準易於使用，知道如何使用或填寫。依此觀之，教科書評選規準大體上能夠符合親和易用原則。

### （三）規準內容

#### 1.符合周延原則

Rice 和 Rice (1982) 研究發現，較優異的評鑑者經常認為簡化的規準將失去正確鑑別教科書的能力；Senn (1983) 則指出，檢核表的設計應該是要使整個評鑑程序更合理，而非指向更簡易。因此教科書評選規準應涵蓋所有必要考慮的項目，不可疏漏重要項目，或者偏狹於少數特定的項目。本調查參用之規準指出，教科書評選規準必須要能選列「內容選材」、「教學設計可有效輔助教學實施」、「符合學生程度與需求」、「教科書編輯取向適合教師教學理念」及「有助於發展學校本位課程特色」等項目。

依據調查結果，89%的參與學校認為該校所使用的教科書評選規準，普遍能夠符合周延原則，廣泛涵蓋教科書評選應關切的相關項目；僅有11%對此有中等以下程度的信心。文件分析則發現，「內容選材」(100%)、「教學設計」(100%)及「符合學生程度與需求」(89%)等是應選列且正確選列率較高的項目；「符合教師教學理念」(33%)及「有助於發展學校本位課程特色」(17%)等，則是應選列但正確選列率較低的項目，顯示學校仍有若干重要項目，未能納入評選規準中。

#### 2.符合效度原則

評鑑理論中所謂的「效度」是指「評鑑內容確實能夠達到預期的目標」。教科書評選規準同樣要注意效度問題，換言之，即要關切評選規準是否真的能有助於鑑別教科書的品質良窳或適用與否。評選規準的制訂若要符合效度原則，則必須依據學理或研究，審慎選出與教科書品質優劣或適用與否有直接且密切相關的項目，同時將其他與品質優劣或適用與否無關的事項予以排除。而學校評選教科書特別要注意與其他評鑑



例如審查之區別，學校評選教科書應該著重「適不適合」，而非如審查般著重「合不合格」，基於此，教科書評選規準亦應力求能引導選出適配於各該學校的教科書，而 Ohio State Dept. of Education (1983) 則建議教科書選擇規準應傳達學區對學科教學的哲學觀。

本調查參用之規準指出，除前項述及應選列的「內容選材」、「教學設計」、「符合學生程度與需求」、「符合教師教學理念」及「有助於發展學校本位課程特色」等項目之外，「廠商服務」、「價格」、「出版者」、「編著者」、「研發過程」及「實驗試用」等為不應列入的事項；其他「符合課程綱要」、「達到教育目標」、「圖片文字之呈現或表達」、「印刷裝訂紙張」、「版式設計」、「對各種族群不存偏見」等，可以假設教科書能通過政府審查即應無太大問題，無需列入，列入亦無害；至於「使用績效」、「口碑」等在初次評選的教科書中缺乏可參考資料，或者可以/應該融入其他適當項目中進行評鑑。

依據調查結果，73%的參與學校認為該校所使用的評選規準各項目，普遍均能與教科書品質的優劣判斷有直接而密切的關係，28%的參與學校對此表達中等以下程度的信心。進一步文件分析結果發現，除了前項提到應選列且正確選列率較高，以及應選列但正確選列率較低的項目之外，不應選列也多半確實未予選列者主要是「價格」(17%)、「研發過程」及「實驗試用」(33%)；至於不應選列卻普遍有所選列者則為「廠商服務」(67%)及「出版者或編著者」(50%)。至於無須列入、列入亦無害的題項，「符合課程綱要」或「達到教育目標」(89%)、「圖片文字之呈現或表達」(78%)、「印刷裝訂紙張」或「版式設計」(83%)等，均有頗高的選列率。而「對各種族群不存偏見」(39%)及「使用績效」、「口碑」(11%)等相關的題目，選列率較低。整體觀之，應選列而未選列，加上不應選列而選列之項目總數，61%的參與學校在 1-4 項之間，39%在 5 項以上，各校的教科書評選規準仍有修訂調整之空間。

### 3.符合總結性原則

編著者聲望、發行出版者的組織系統、研發過程、實驗修訂等發展或生產過程相關的事項，對教科書品質並非毫無關係，但是學校教科書評選人員實際能見的是教科書成品，業者的發展生產過程無從得知查證，對於這些看不見、無從得知查證的事項，不應勉強納為評鑑項目；再者，對師生而言，最關心的還是教科書最終的成品品質，至於中間發展或生產過程如何，並非關心的重點。此外，這些發展生產過程也未必與教科書的最終成品品質絕對正相關。綜言之，教科書評選規準應該僅選列針對「編成的教科書成品」進行評鑑的項目，排除發展或生產過程相關的項目。

依據調查結果，78%的參與學校自陳該校使用的教科書評選規準，普遍能做到沒有列入教科書發展生產過程相關的項目，23%的學校對此僅有中等以下程度的信心。但是對照前述文件分析的結果，有33%的學校將「研發過程」、「實驗試用」相關的題目，50%將「出版者或編著者」相關的題目，選列於評選規準中，顯然部分學校尚未自覺該校的評選規準事實上未能充分符合此項原則。

### 4.符合具體客觀原則

教科書評選難免有主觀判斷成分，Farr、Tulley 和 Powell (1987)、Marshall (1986) 指出，不同團體或人員間對於規準的定義與詮釋，往往存在著相當大的歧異矛盾。不過無論如何均應設法降低這種歧異矛盾，以期具有較高的信度，避免導致評鑑的客觀性受到影響。所謂具有信度，是指不同的評選人員使用同一評選規準，針對同一教材進行評鑑，都會產生類似的評鑑結果，不致南轅北轍、相互矛盾。教科書的評選規準要能具有信度，必須做到「具體明確」及「客觀」。在「具體明確」方面，首先要避免為求減少規準項目數而將規準加以歸併，造成各項規準的內涵趨向複雜化及抽象化，因此必須細分評選規準，讓每項評選規準能夠僅呈現一個評鑑要點，以提高其具體明確程度；其次，必須詳細

詮釋或舉例說明各項評選規準的內涵意義，讓評選人員充分瞭解。Delaware State Dept. of Public Instruction (1987) 即強調，對於教科書應為何 (what the textbook is to do) 的描述愈明確，愈容易找到合條件的教科書。在「客觀」方面，評選規準必須導引評選人員去觀察、蒐集、測量客觀的資料，或者至少是可以客觀推論的資料，避免過於主觀的判斷。因此，在制訂評選規準時，凡具體客觀資料難以獲得，或可信度待議的項目，均不宜選列。

依據調查結果，61%的參與學校自陳該校所使用的教科書評選規準，能搭配提供詳細的文字，清楚說明各項規準的意涵，使教師能夠知悉各項評選規準的意義，以及知道應該怎樣進行評鑑，亦即能夠符合具體客觀原則；39%的學校對此僅有中等以下程度的信心。文件分析則發現，部分學校的規準項目文字較為簡略，甚至有僅呈現如「出版特性」、「課程目標」之類的四字標題者，未能清楚敘述或定義其意義或內涵。前述文件分析指出，33%的學校將無法得知或查證的「研發過程」、「實驗試用」等列入評選規準，亦無法符合本項具體客觀原則。

#### 5.符合內在標準原則

所謂內在標準，係指要構成良好的教科書，在教科書設計本身，亦即在教科書內部，應該具備的條件；相對的，所謂外在標準，則是指那些非關教科書本身、而是教科書使用之後衍生出來的事項，主要指使用績效，例如學生考試成績、升學表現、畢業後的出路發展等，或者意見或口碑資料，例如學術機構的評鑑資料、書商的實驗試用報告，或者其他學校教師使用的意見資料等。

Scriven (2007) 以選購手錶為例，說明評鑑檢核表應參照內在規準而非外在指標。對於教科書而言，外在規準對教科書評選原本是重要資訊來源，不過教科書評選規準若選列外在標準相關項目，也可能面臨若干限制。第一，教科書可能尚無使用經驗，無法獲得具體可信的使用績效或意見相關資料；第二，他校使用績效或其他機構所做的評鑑報告或

使用意見，其背景條件未必與評選人員所屬學校相符合，直接引用恐有疑慮。基於此，評選規準應選列教科書本身應備條件的內在標準相關項目，不應納入使用績效或意見的外在標準相關項目。

依據調查結果，90%的參與學校自陳該校所使用的教科書評選規準，所選列的項目普遍都是內在標準相關項目，沒有列入外在標準相關項目，10%的學校對此僅有中等以下程度的信心。對照前述文件分析發現，有11%的學校將「使用績效」、「口碑」相關項目選列於評選規準中，結果頗能相互呼應。

#### 6.符合項目獨立原則

教科書評選規準各項目間應各自獨立，不宜重疊重複或存在著因果關係，否則將破壞原本設定的權重結構，加重重疊項目的權重值，不當放大教科書在重疊項目上的優點或弱點，危害評選的公正合理性。因此，在制訂教科書評選規準時，必須力求每一個評鑑事項，在一個規準項目、而且僅在一個規準項目中呈現。

依據調查結果，60%的參與學校自陳該校的教科書評選規準各項目間普遍能夠做到相互獨立，沒有重疊重複或存在因果關係現象，但亦有40%的學校對此僅有中度以下程度的信心。文件分析結果發現，各校的教科書評選規準，多數確實能夠各有重點，不過仍不乏少數項目彼此之間略有重疊重複。例如，「反應提供多元評量模式及示例」與「反應單元教學設計、師生對話、適時運用多元評量」間，「反應出教師手冊、課本內容、學生習作，彼此呼應、相互配合」與「反應出課本內容、教師手冊、學生習作相互配合，發揮更好的學習效能」間；「內容充實而有體系」與「層次井然、結構嚴密」間，「文字簡明生動而不空洞」、「音節和諧便於誦讀」與「文字流暢優美，增加學生學習興趣」間；「內容能結合日常生活……」與「課程樂趣化、多樣化、生活化……」間、「教材份量適當，由淺入深，難易適中」與「習作題意明確，題目數及難易程度適中……」間、「選材及活動設計……並具加深加廣的彈性空間」

與「教材內容或單元保留彈性以便教師適性教學」間；「目標符合……課程綱要」、「依據能力指標發展課程內容」與「教學目標適切，各冊教學目標之總合能達成該階段學習能力指標」間；「適切性：契合能力指標課程綱要內涵程度……」與「單元目標與本階段能力指標契合」間，「趣味性：生動有趣能引起學生主動學習」與「習作能趣味多樣……」間，或者部分條文重複提及「售後服務計畫及網路」，不同屬性項下均提到「內容、組織、呈現方式，是否適合本校一般學生的特質……」等，顯示重疊重複的現象頗為常見。

## 二、綜合討論

綜觀前述研究發現，在「規準制訂與提供」方面，評選辦法中對於評選規準的要項、制訂機制或核定機制等，規範不夠具體明確，仍有改進的空間。所有學校均制訂或提供有教科書評選規準，多數為學校自行制訂，提供各評選小組「參考」或「遵照」使用，不過各評選小組通常直接適用，鮮少有修訂調整之舉。另外，絕大多數學校的教科書評選規準制訂趨向於內部封閉，並未積極思考擴大參與或諮詢，僅由教師團體制訂，鮮少有專家及家長參與。評選規準多由教科書評選委員會、課程發展委員會，或者校級會議等核定通過，但有三成學校缺乏核定程序。此外，絕大多數學校認為該校的教科書評選規準能引導評選人員優先思考學生學習獲益，而非優先思考教師教學方便，不過仍多納有可能產生偏利特定業者疑慮的「發行屬性」、「出版屬性」相關項目。絕大多數學校的評選規準係專門針對評選而制訂，未做其他目的或功能考量；但極少學校能分學習領域（學科）制訂以及分年級（年段）制訂，幾乎均僅有一套評選規準，各學習領域、各年級一體適用，這對教科書評選的精準適切，構成很大的限制；此外，學校對於教科書評選規準亦鮮少先行試用或者進行檢討修訂。

在「規準結構」方面，絕大多數學校之教科書評選規準均採量化為主的方式設計，量尺多為「4321」形式；六成有質化評鑑題目，能做到質量並重，不過質化題項的設計較為分歧並欠理想；多數學校尚未建立規準項目權重差異的意識，誤將所有評選規準項目同等重要看待，極少學校能做不同的權重設定。評選規準中量化題項數量稍多，惟教師多半認為數量尚稱適當以及易於使用。數量稍多的評鑑題項對教師仍不至於構成困擾，究其原因可能是教師對於評選規準的使用另有對策，亦可能是本研究所訂 10 項為佳的標準應做調整，尚待進一步研究。

在「規準內容」方面，多數學校認為其評選規準能廣泛涵蓋教科書評選應關切的項目，且各規準項目均與教科書品質的優劣判斷有直接而密切的關係，未納入發展生產過程、使用績效相關項目，能客觀具體呈現規準意涵，規準各項目之間亦多能相互獨立。但實際檢視各校的教科書評選規準，仍發現多有遺漏、錯列之情形，約有三成學校納入「發展過程」，一成學校納入「使用績效」，部分規準的內涵說明簡略，項目之間出現重疊重複或存在因果關係的現象頗為常見。

整體評析之，參與學校的教科書評選規準最能符合「評選專用原則」；大體符合但尚有改善空間者包含「以適切方式制訂或提供」以及符合「專業共議原則」、「合法與合倫理原則」、「以量化為主的質量並重原則」、「親和易用原則」、「周延原則」、「效度原則」、「總結性結果原則」、「內在標準原則」以及「項目獨立原則」等；中度符合而有相當改進空間者包含「評選法規明確規範」以及「具體客觀原則」；至於有極大改善空間者則包含「分學習領域（學科）制訂原則」、「分年級（年段）制訂原則」、「試用修訂原則」以及「加權原則」等。

另外，本研究亦發現，學校教科書評選相關文件之間，存在著「各自為政」、「各自表述」的現象。具體言之，即部分學校的教科書評選辦法所規範的評選應考慮項目，往往與學校實際制訂、使用的評選規準之間，彼此不相符合。例如某所學校的評選辦法規定教科書評選時應討論

之項目包含內容取材、順序編排、字體版面、紙張印刷及價格合理性等；但該校的評選規準所呈現之大項目卻為外觀設計、內容設計、出版社三大項，兩者之間未能對應；其他若干學校亦有類似現象。

更值得關注的是，學校認知與實際表現情形出現落差，換言之，學校或教育人員往往未能意識到該校現行教科書評選規準可能存在的問題，例如未能意識到評選法規與評選規準之間不相符合的問題，未能意識到納入發展生產過程或出版相關事項可能產生的問題，未能意識到教科書評選規準應該分科或分年級制訂、應該予以加權處理等問題，以及未能意識到該校評選規準其實並不盡然符合某些原則卻自陳感到滿意等。究其原因，一方面可能源自於教育人員的教科書評選相關知能不足，以致缺乏批判性的觀點，未能覺察問題的存在、所在或影響；另一方面可能導因於教科書評選已經變成家常便飯似的例行事務，各校每回均能順利完成所需教科書版本的決定，學校及教育人員自認沒有問題，自然缺乏反省檢視的動力與實際行為；三方面則可能因為教師經常視評選規準為形式上必須完成繳交的書面報表，實際評選過程鮮少切實運用，因此即使意識到評選規準可能存在若干問題，因為不會構成作業上的實質障礙，而加以擱置，未能予以正視或重視。若我們有意改善精進教科書評選及其規準，啟發學校或教育人員意識到前述問題當為首要之務，而實施類似後設評鑑之系統檢視，應為觸發意識的可行方法之一。

## 伍、結論與建議

本研究檢視國內國小教科書評選規準的制訂過程及內涵。研究發現，參與學校的教科書評選規準，無論是在規準制訂與提供、規準結構、規準內容等方面，都仍有未盡合理完善之處，亟待改善精進。

依據研究發現，建議各校應優先在下列 9 個事項上，積極改善教科書評選規準的制訂提供方式、結構及內容：(1) 評選辦法明確規範評選

規準之重要項目、制訂及核定機制，並依法規規範具體落實；(2) 納入專家學者或家長代表參與制訂，以提升評選規準的專業性與民主參與程度；(3) 各學習領域或各年級、年段分別制訂專用的評選規準；(4) 排除出版發行、生產發展過程、使用意見相關的爭議項目；(5) 檢視並排除規準項目重疊重複或存在因果關係者；(6) 修改量尺尺度及質化評鑑題項呈現方式；(7) 給予規準項目適當的權重設定；(8) 以較為詳細的文字輔助說明規準項目的意涵；(9) 進行必要的試用或檢討修訂等。藉此促使各校之教科書評選規準得以更趨完善，符應各項制訂原則，進而更能適切合理的評選出適當的教科書版本，供師生教學使用。

此外，亦建議各學校或教育行政機關應該正式或非正式的進行教科書評選規準（或整個教科書評選作業）的系統檢視，以期透過後設性的思考、批判性的反省，發覺評選規準的現況與得失，開啟改善精進評選規準品質的契機。

本研究獲國科會研究計畫補助 NSC97-2410-H-031-030，感謝國科會提供研究經費之協助。

## 參考文獻

- 李麗娥（2003）。國民小學國語科教科書選用之行動研究——以新新國小為例。國立新竹師範學院進修暨推廣部教師在職進修國民教育研究所課程與教學班碩士論文，未出版，新竹市。
- 曾火城（1996）。教科書評鑑規準研究——以國中美術科為建構、試用實例。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 游家政（1998）。從國小教科書的開放來看高中選書。教育新生活，1，4-13。
- 黃政傑（1994）。國民中小學教科書審定制與審查標準之研究。臺北市：臺灣師範大學教育研究中心。
- 黃政傑（1995）。國民小學教科書審查標準之研究。臺北市：國立臺灣師範大學教育研究中心。
- 黃曙東、蘇錦麗（2005）。後設評鑑研究：以 2001 年大學校院實施自我評



- 鑑計畫成果報告書為例。教育研究集刊，51（2），31-65。
- 賴光真（1999）。教科書評選規準的建構原則。教學新生活，4，12-15。
- 賴光真（2006）。整合審查機制簡化學校教科書評選規準之研究。國立編譯館館刊，34（3），3-12。
- 賴光真（2007）。課程發展與設計講義。臺北市：東吳大學師資培育中心。
- 賴光真（2009）。教科書評選之後設評鑑研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（NSC97-2410-H-031-030）。臺北市：東吳大學師資培育中心。
- Bailey, G. D. (1988). Guidelines for improving the textbook/material selection process. *NASBP Bulletin*, 72(506), 87-92.
- Bichelmeyer, B. A. (2003). *Checklist for formatting checklists*. Retrieved July 15, 2010, from <http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/cfc.pdf>
- Delaware State Department of Public Instruction. (1987). *State policy and guidelines for selecting textbooks and other instructional materials*. Dover, DE: Delaware State Dept. of Public Instruction.
- Dole, J. A., Rogers, T., & Osborn, J. H. (1987). Improving the selection basal reading programs: A report of the textbook adoption guidelines project. *Elementary School Journal*, 87(3), 283-298.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Farr, R., Tulley, M. A., & Powell, D. (1987). The evaluation and selection of basal readers. *Elementary School Journal*, 87(3), 267-281.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1994). *The program evaluation standards*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Marshall, J. D. (1986). *The politics of curriculum decisions manifested through the selection and adoption of textbooks for Texas*. Unpublished doctoral dissertation, University of Texas. TX.
- Ohio State Department of Education. (1983). *Materials selection guidelines-minimum standards implementation series*. Columbus, OH: Ohio State Dept. of Education.
- Rice, G., & Rice, G. H., Jr. (1982). A selection guide for elementary social studies textbooks. *Social Studies*, 73(2), 61-67.
- Scriven, M. (2007). *The logic and methodology of checklists*. Retrieved July 15, 2010, from [http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/papers/logic&methodology\\_oct05.pdf](http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/papers/logic&methodology_oct05.pdf)
- Senn, P. R. (1983, June). *How to think about the new instructional technology and social science education: Making proper distinctions*. Paper presented at the annual conference of the Social Science Education Consortium, Athens, GA.
- Stufflebeam, D. L. (2000). *Guidelines for developing evaluation checklists: The checklists development checklist(CDC)*. Retrieved July 15, 2010, from [http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/guidelines\\_cdc.pdf](http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/guidelines_cdc.pdf)



## 香港課本編選機制：教育局的角色

霍秉坤 葉慧虹 黃顯華

課本是教育系統中的重要環節，也是重要的教學內容、系統知識的組織、課程與教學間的連結。然而，香港對課本的探討仍然不足，課本的品質亦有待提升。本文嘗試評析教育局在香港課本編審機制中的作用。全文主要分為兩部分，首先會探討教育局在課本編審機制中的作用，然後提出加強教育局作用的建議。本文作者認為，教育局在課本編選機制中扮演非常重要的角色；然而，除維持現有角色外，教育局也應與其他相關的組織配合以及統籌與課本有關事宜，進行更多的課本研究，以及研究優化編審課本的機制。

關鍵詞：香港、課本、評審機制

收件：2010年3月31日；修改：2010年6月18日；接受：2010年10月29日

---

霍秉坤，香港中文大學教育學院課程與教學系助理教授，E-mail: pkfok@cuhk.edu.hk

葉慧虹，香港中文大學教育學院課程與教學系博士候選人

黃顯華，香港中文大學教育學院課程與教學系客座教授

## **Textbook Editing and Selection Mechanism in Hong Kong: The Roles of the Education Bureau**

Ping-Kwan Fok   Wai-Hung Ip   Hin-Wah Wong

Textbooks, crucial in educational systems, consist of essential teaching materials and represent the organization of systematic knowledge and the bringing together of curriculum and teaching. Hong Kong, however, needs to carry out more research of textbook and to improve the quality of textbooks. This article discusses the roles of the Education Bureau in textbook editing and selection mechanism and suggests ways to enhance those roles. The authors confirm that the Education Bureau plays crucial roles in the textbook mechanism. We suggest, however, that in addition to its present roles, the Education Bureau should cooperate with other relevant organizations to coordinate textbook affairs, conduct more textbook research, and strive to improve the textbook mechanism.

Keywords: Hong Kong, textbooks, evaluation mechanism

Received: March 31, 2010; Revised: June 18, 2010; Accepted: October 29, 2010

---

Ping-Kwan Fok, Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction, The Chinese University of Hong Kong. E-mail: [pkfok@cuhk.edu.hk](mailto:pkfok@cuhk.edu.hk)

Wai-Hung Ip, Doctoral Candidate, Department of Curriculum and Instruction, The Chinese University of Hong Kong.

Hin-Wah Wong, Adjunct Professor, Department of Curriculum and Instruction, The Chinese University of Hong Kong.

## 壹、引言

教科書是教育系統中的重要環節，任何瞭解教育制度的人都不會低估其作用（黃政傑，1995）。在美國，教科書已在課程建立重要地位，Tyson-Berstein（1988）稱：「按各科之實際情況來看，教科書已成為公立學校實際的課程。」臺灣學者也強調教科書的作用顯著，並認為它在教師教學和學生學習中扮演重要的角色，如：它是中、小學生主要的學習資源；代表合法的知識、系統的知識；是文化的精華，形塑社會價值；是教學活動的主要依據，也是教育學術界和實務工作者的共識等（游家政，1996；鄭世仁，1992；藍順德，2005：183）。香港學者也有相似的觀點，如馮以宏、陳建英（1984：24）曾說：

學生在學校的求知過程中，除教師的講授外，教科書對學生的認知亦起了關鍵性的作用。……一本質素優良的教科書不但可以提高學生的學習興趣，並且可以加強他們對課程內容的瞭解。

這些例子反映教科書在各地備受重視，並在課堂教學產生重要的影響。邵瑞珍、皮連生（1989：421）在《教育心理學》中曾說：

教材作為一種最普通的同時也是最重要的媒體，在傳播知識方面發揮非常重要的作用。在學校教育中，教材是學生獲取知識的主要來源和教師教學的主要依據。

Chambliss 及 Calfee（1998）精巧地描述教科書的重要性：「今日的教科書，明日的心靈」。簡言之，教科書是教學的重要內容、系統的知識、課程與教學間的連結、教師與學生的互動橋樑。雖然教科書仍有侷限，如：限制教師和學生的創意、無法適應學生個別差異、未能包括新知識和新議題等（藍順德，2005：15），但仍是教學不能缺少的一環（霍秉坤、黃顯華，2005c：143；藍順德，2005：22）。

香港教育局近年關注課本及教材的出版，<sup>1</sup>成立「課本及電子學習資源發展專責小組」（以下簡稱「課本專責小組」），檢視課本及電子學習資源的發展情況。小組在探討課本時，強調「課本對本港課程和教育改革的順利推行十分重要」（教育局，2009b：15）。然而，課本雖是學校教學活動的重要工具，但香港各界對課本的探討不足，課本的品質仍有待提升。教育局（2009b）探討課本評審時，提及「課本的評審機制」。本文嘗試從「機制」的基本意涵入手，評析教育局在香港課本編審機制中的作用。全文主要分為兩部分，首先探討教育局在課本評審機制中的作用，然後提出加強教育局作用的建議。

## 貳、香港教育局在課本編審機制中的作用

出版商編撰課本，乃根據課程發展議會編訂的課程指引或課程綱要，並參考教育局《優質課本基本原則》及相關科目的編纂指引（教育局，2009b：15）。雖然課本編選機制涉及多層面的組織、利益相關者，但是教育局仍是機制中關鍵的組織。

### 一、課本評審機制

談及課本評審機制，本文作者首先探討機制（mechanism）的定義和意涵。機制一詞源於希臘文，指機器的構造和動作原理。生物學借用此詞，常在研究生物的功能時分析身體的機制，用以表示有機體內發生的生理或病理變化時，各器官之間相互聯繫、作用和調節的方式。後來，機制引入管理、經濟、社會的研究，用機制表示組織內，各構成要素之

<sup>1</sup> textbook 可譯作「教科書」或「課本」。香港教育局談及學校採納的教學用書時，多稱為課本；而且，清楚說明兩者為共通詞（教育局課本委員會，2007；教育局，2009b）。在本文中，課本專指經教育局審定的教學用書，但不包括課外習作、課外參考書籍、課外讀物等書本。本文主要探討教育局在課本評審機制中的作用，全文主要使用課本一詞。然而，若引用學者著作或討論該些文獻，仍會沿用教科書一詞。簡言之，本文作者不會嚴格區分「教科書」和「課本」，因為香港學界沒有清楚劃分兩名詞。

間相互聯繫和作用的關係及其功能（百度百科，2010）。近年機制一詞越來越時髦，並經常出現於香港社會，如「篩選機制」、「通報機制」、「應變機制防範豬流感」等，也用於課本評審，即「課本評審機制」。

在 Merriam-Webster Online Dictionary (2010)，機制 (mechanism) 的定義有 4：(1) a. 一部機械；b. 一個要達致成果的過程、技術或系統；(2) 機械操作或動作；(3) 某些自然現象（如生命）的物理、化學規律，可以完整地解釋該些現象；(4) 參與或負責一個行動、反應或自然現象的基本過程。《現代漢語詞典》(2010) 定義機制為：(1) 機器的構造和工作原理，如計算機（即電腦）的機制；(2) 有機體的構造、功能和相互關係，如動脈硬化的機制；(3) 指某些自然現象的物理、化學規律，如優選法中優化物件的機制，也叫機理；(4) 泛指一個工作系統的組織或部分之間相互作用的過程和方式，如市場機制、競爭機制等。按上述定義的各種解釋，最接近「課本評審機制」的「機制」定義為「一個要達致成果的過程、技術或系統」和「一個工作系統的組織或部分之間相互作用的過程和方式，如市場機制、競爭機制等」。由於在分析課本評審機制時，重視各個組織或部分之間的配合；因此，本文作者界定機制為「一個工作系統的組織或部分的配合作用」。

有關機制的意涵，彭朱如（1998：2）在論及管理機制時，定義管理機制是「一種程序，包括計劃、監督績效衡量與評估、回饋等活動，同時經由整合與協調所有組成分子的參與，而能正確執行策略達成個別的即全體共同目標。」據此，機制包含 3 個要素：共同目標、組成分子、活動或活動程序。孟繁華（2002：6-7）探討機制時，認為須掌握兩方面：「一方面，事物各個部分的存在是事物存在的前提，這就是說，只要事物各個部分存在，就有一個如何協調各個部分之間關係的問題；另一方面，協調各個部分之間的關係一定是一種具體的運作方式。機制是借助一定的運作方式把事物的各個部分聯繫起來，使它們協調動作而發揮作用的。」孟繁華（2002）主要從兩方面分析機制，一是各個部分及其間

的關係，二是各部分協調後的作用。彭朱如（1998，2000）及彭朱如、王維元、張錦文和黃松共（1997）把機制應用至組織領域，認為合作關係的管理機制分為三種：第一種是市場機制，管理依賴外在市場力量，存在一交易價格，並以價格機能來傳遞資訊、調整行為，以達成目標；第二種是關係機制，管理依賴信任關係及共識，雙方基於彼此建立人際關係或往來關係，以此來調整行為；第三種是科層機制，管理依賴權威、法治規則，合作雙方有專責人員彼此監督，訂有具體績效指標，以約束行為。事實上，彭朱如（1998，2000）及彭朱如等人（1997）和孟繁華（2002）的應用，都指出機制是包括「各個部分及其運作」而產生的「作用」。

由上明顯可見，設計機制是複雜的系統工程，各項體制和制度並非孤立存在，各體制之間的關係也並非簡單和直接的因果關係，而是靠不同層次、不同側面必須互相呼應、相互補充，整個機制才能暢順運作。誠然，在任何系統中，機制產生重要而根本的作用。若運作理想，良好的機制可以使一個社會系統自行調節，遇上外在環境或內在環境發生變化時，能自動迅速反應，調整原定措施，實現優化目標（百度百科，2010）。

評審機制是指評審系統中的目標、評審準則、評審者、評審方法和評審對象等要素以及各要素與宏觀脈絡的相互關係，目的是使接受評審的事物有更佳的品質。香港課本編選機制，包括編寫、審定、選用、購買 4 個階段，每個階段都涉及不同的部分，而教育局則在每個階段均扮演重要的角色，也發揮一定的作用（見圖 1）。在探討香港課本的編選機制前，本文作者先簡述各地學校課本的編選和管理情況（見表 1）。

按各國課程與評量架構評論（International Review of Curriculum & Assessment Frameworks，簡稱 INCA）（2009）對各地學校課本編選及管理的分析，可從課本出版、政府提供認可課本書目、選擇課堂使用的課本、課本供應等 4 個維度來描述課本編選的概況。簡單而言，除極少數國家或地方由政府直接出版外，各地區都是以商業模式出版課本；至於



政府提供認可課本書目方面，部分政府或地方政府規定內容、審定課本、提供課本推薦書目，但也有部分政府或地方政府沒有參與；選擇課堂使用的課本方面，其責任或權力多交給學校或教師；課本供應則主要是由學校提供或借出，以及由家長自行購買(唐磊, 2005; 教育局, 2009b; 歐用生, 2003; INCA, 2009) (見表 1)。<sup>2</sup>

香港課本編選機制，包括編寫、審定、選用、購買 4 個階段，各階段涉及不同組織或人士。這 4 個階段與 INCA 的 4 個維度相若，它們分別是：編寫階段與課本出版、審定階段與政府提供認可課本書目、選用階段與選擇課堂使用的課本、購買與課本供應模式。本文作者將探討教育局在編寫課本、審定課本、選用課本和購買課本 4 個階段的作用，以分析香港課本編定的概況。

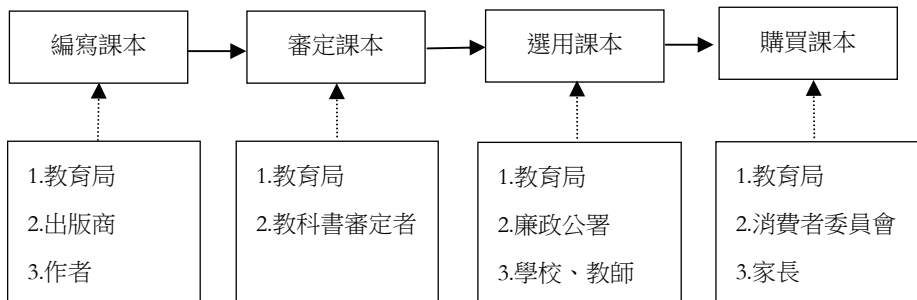


圖 1 香港課本編選階段

<sup>2</sup> 各地情況主要參考 INCA 的資料；然而，本文作者認為各地幅員廣闊，很可能有多種編選及管理模式，表中「選擇課堂使用的課本」是主要的方式，不必然是單一方式。

表 1 各地學校課本編選及管理

	課本出版	政府提供認可課本書目	選擇課堂使用的課本	課本供應模式
英格蘭	商業	否	教師－自由選擇	學校提供或借出
愛爾蘭	商業；政府可能提供指引及部分資料的發行外判	否	教師－自由選擇	家長通常從學校購買或借用
北愛爾蘭	商業	否	教師－自由選擇	學校提供
蘇格蘭	商業	否	教師－與學校董事會諮商	學校提供
威爾斯	商業	否	教師－自由選擇	學校提供或借出
法國	商業－政府批准；地方團體可能提供教學材料，補充全國使用的課本	政府規定內容和格式，批准在學校使用的課本及提供認可課本名單	教師－從認可課本名單選取	義務教育－學校提供； 義務教育後－家長購買
德國	商業－政府批准	政府規定價錢、內容、格式和質素，並提供認可課本名單；宗教科課本的批核亦會徵得教會權威同意	教師－從認可的課本名單選取（有時似乎視學處的允許或諮詢家長和學生）	學校提供或借出
匈牙利	商業－政府批准；政府為出版商提供銀行借貸	政府規定內容，以及提供課本推薦書目表；教師自由選擇其他資料作補充	教師－大致從認可課本名單選取	家長購買；政府援助低收入家庭，且提供少數民族語言教育的課本
義大利	商業	政府就價錢及改版次數制定指引，但不規管內容	教師議會－自由選擇	免費供應小學課本；家長購買中學課本
荷蘭	商業	無（政府規定教育成果目標，但不會規定或出版教學資源）	教師－自由選擇	供應/借出小學課本；家長購買中學課本，亦有學校借出課本
澳洲	大部分商業（科目組織出版教材）	否	教師－自由選擇	家長購買（或向學校租借）

表 1 各地學校課本編選及管理（續）

	課本出版	政府提供認可課本書目	選擇課堂使用的課本	課本供應模式
加拿大	商業（政府批准）；地區亦出版試驗書	地方政府通常提供課本推薦書目表	地方政府或學校通常從課本推薦書目表選取	學校通常免費供應
日本	商業（政府批准或發行）	政府批准，商界出版（但有些課本有規定內容）	地方教育組織或校長從規定書目中選取	義務教育－學生每年獲免費課本；義務教育之後，家長購買（高中）
南韓	政府或商業（政府批准或授權）	政府編寫部分課本，及批准或授權課本出版	取代單一課本，每科引入多樣化，屬政府版權及批准的課本，供教師選用	免費供應小學課本；家長購買中學課本
紐西蘭	政府及商業	一間政府全資公司 Learning Media 出版一系列資源	教師－自由選擇（不需強制使用）	公司免費供應；在義務教育之後，學校借出，家長購買附加材料
新加坡	政府及商業（政府批准）	政府規定內容和提供認可課本書目表；認可課本有效期為 5 年	教師－主要從認可課本的名單中選取	家長購買（低收入家庭免費）
美國	商業（主要由 10 間公司出版）	一半州有課本評審推薦課本（依據州的課程指引）	教師（學校委員會）選用；一半州選自認可課本書目表（如加州；除特准外，學校要從書目表選擇課本）	大部分由學校提供；有些州，由家長購買（除低收入家庭外），亦有在高中向學生索取捐獻補足費用
香港	商業	政府制定課程指引、審定教科書及提供認可課本書目表	教師－自由選擇	家長購買（低收入家庭可獲津貼）
臺灣	商業	政府制定課程指引、審定教科書及提供認可課本書目表	地區、學校或教師－自由選擇	家長購買

資料來源：唐磊（2005）；教育局（2009b）；歐用生（2003）；INCA（2009）。

## 二、教育局在編寫課本的作用：自由市場的論述

首先，香港課本屬教育範疇的產品，深受香港自由市場的影響。自1960年代起，香港政府一直採取較自由和積極不干預的管治政策。有學者質疑這「積極不干預」管治政策是否確切實施，如：1970年代興建地鐵、十年建屋計劃；1980年代實施聯繫匯率；1990年代以近1,200億港元分別出擊外匯、股票、期貨市場，投資數碼港和香港迪士尼樂園；2002年梁錦松出任財政司長，曾提出「政府的角色應是掌握經濟發展方向，積極為市場發展創造條件（proactive market enabler）」；2006年特區政府行政長官曾蔭權更明確表示已不奉行積極不干預政策，而是以「小政府、大市場」運作（李曉康，2010；許寶強，2009：53）。事實上，香港對積極不干預政策若即若離，然而香港仍是相當自由的體系。按林智中（2008：28-29）的分析，「強調自由經濟，讓市場發揮其功能，是香港一直以來所奉行的」。香港政府儘管曾干預市場，美國傳統基金一直評定香港為全球最自由的經濟體系：「這是連續第16年，香港贏得自由市場的美譽」（American Heritage Foundation, 2010）。

香港教育局沒有編訂任何教科書，出版商負起編寫教科書的重任，故出版教科書也成為經濟活動；政府常以經濟活動的原則管理教科書，奉行積極不干預政策（林智中，2008）。「課本專責小組」探討課本出版時，有意見認為香港政府應參考內地，由政府出版課本，提供廉價課本，以回應公眾對課本價格連年上升的關注（教育局，2009b：32）。對於由政府出版課本，以課本為官辦商品，引起不少的爭議。林智中（2008）認為教科書不採用官辦模式，可以避免3種不良狀況：官員負責編寫和研發教科書，質素沒有保證；教科書編寫既帶有科學性，也有高度的原創性，官辦模式難以達致這些效果；公營教科書更傾向承載「保守」與「傳統」價值體系，未能切合香港自由的氣氛。「課本專責小組」成員也認為：

若仿效內地由政府出版課本的做法，雖可以保證課本的質素，降低課本的價格，卻加重政府的負擔，有市民會認為是政府壟斷市場，與民爭利，侵佔出版社的空間，導致課本內容千篇一律，不符合香港的自由市場政策。政府出版的課本將會被視為權威學習材料，學校毫無選擇，個別學科例如歷史科，甚至可能招致灌輸思想的批評。（教育局，2009b：32）

參考各地課本政策後，本文作者認為香港以市場機制出版課本，仍與香港整體脈絡，以至全球趨勢一致。因此，暫時似無更佳的方法，故仍應沿用以自由市場機制出版課本。換言之，讓出版社編寫課本，讓商業機構出版課本，引入市場機制，切合香港的管治哲學。

### 三、教育局在課本審定階段的作用

雖然上節提及香港按市場機制出版課本，但不表示政府應放棄監管的角色。本文作者認為，教育局應在課本審定階段發揮主要的作用。按現行機制，中小學各科課本若要列入「適用書目表」，出版社須把課本提交教育局評審。教育局設有課本評審小組，成員包括現職教師、科主任及教育工作者等，評審小組按評審員的評級及意見，加以分析，把課本評為「可列入『適用書目表』」或「不會列入『適用書目表』」（教育局，2009b：16）。教育局以「適用書目表」確認獲審定的課本，且把書目置於網上，供學校參考。教育局對於評審課本的內容，一直有清晰的指引，而且訂定具體的準則（參見附錄）。大體而言，課本評審報告書顯示教育局重視課程改革精神和具體優質課本準則。

#### （一）課本與課程改革精神

教育局（2009b：14）認為課本應與課程密切連繫，應切合現今課程改革的精神。香港自回歸中國以後，開展了大規模的教育和課程改革，《終身學習——全人發展：香港教育制度改革建議》（教育統籌委員會，2000）、《學會學習——課程發展路向》（課程發展議會，2001）、《基礎教

育課程指——盡所能·發揮所長》(課程發展議會, 2002)、《高中及高等教育新學制——投資香港未來的行動方案》(教育統籌局, 2005)等更成為重要的課程文件, 規劃課程設計和實施。課程改革確定香港學校課程的大方向, 重在提升學生自學能力, 達成全人發展、與時並進、終身學習等目標。同時, 課程發展議會為每個學習領域編訂課程指引, 清楚展示課程架構、課程宗旨、學習目標和學習重點(教育局, 2009b)。教育局的課程發展議會課本質素專責委員會(2003)清楚說明, 課本必須涵蓋「配合課程指引/課程綱要所訂的宗旨/學習目標/重點/基本原則」, 是優質課本的必備條件。若這項被評審評為D級或以下(全部分A, B, C, D, E及不適用), 則相關課本將不會列入適用書目表內。

## (二) 優質課本具體準則

其次, 教育局雖然沒有參與編寫課本, 但仍透過課本質素專責委員會擬定《優質課本基本原則的具體準則》, 對內容、學與教、語文、編印設計、課本編印設計提供指引。在內容方面, 專責委員會強調課本要「體現科目課程的四大要素(目標、內容、學與教的策略、評估), 以協助學生的學習」; 在學與教方面, 課本要「透過不同的學習活動培養共通能力, 以助學生學會學習」; 在學習活動方面, 課本要「提供必要的學習活動, 以達成學習目標。教師可從學生在學習活動中的表現, 瞭解他們的學習情況, 並用以擬訂未來學與教的路向」; 在語文方面, 課本「須審慎留意課文的質和量」; 在編印設計方面, 課本應在編排邏輯、插圖與圖表、採用紙張重量、課本輕巧度、採用通行的字體、採用紙張等各方面, 都有清晰的指引(課程發展議會課本質素專責委員會, 2003)。可見, 編定課本具一定準則。

在這些具體指引中, 本文作者認為應關注3項特點。首先, 具體準則引入課程改革的元素。舉例來說, 在內容方面的具體準則, 引入了協作能力、溝通能力、創造力、批判性思考能力、運用資訊科技能力、運算能力、解決問題能力、自我管理能力和研習能力等9項共通能力; 強

調培養正面的價值觀念及態度；加入跨學科的元素，如環境教育、公民教育、德育、性教育和職業安全意識（課程發展議會課本質素專責委員會，2003）。在學與教方面的具體準則，引入了共通能力、高層次思維技巧、後設認知能力等。明顯的，具體準則吸納課程改革的新元素，與課程改革的理念相符（課程發展議會，2001）。其次，具體準則強調客觀中肯的角度，包括多角度和不同觀點的探討，提及和認同殘疾人士，在內容和插圖中不能有性別、年齡、種族、宗教、文化、殘障等歧視。這與近年課程改革的學生學習取向（課程發展議會，2002）和平等機會委員會建議處理課本性別的方法（Equal Opportunities Commission, 2002）相近。最後，具體準則包含技術性要求，如「採用較輕的紙張，並以薄冊或按課題單元分冊印製，或採用活頁形式釘裝，以減輕課本重量」、「根據前教育署（今教育局）發出的『保護眼睛』通告，應使用不小於等同 Microsoft Word 12 號的字體」、「為免學生視力勞損，採用淡黃和不反光的紙張，避免採用全白色或反光的紙張」（課程發展議會課本質素專責委員會，2003）。這些都與家長及社會人士關注學生書包重量、學生視力等問題有關（林智中，2008）。上述的分析，可見編訂課本的具體準則，除與其基本內容和一般要求外，也照顧課程改革、歧視問題，以及對兒童發育等方面的關注。

### （三）課本質素的審定水平

第三，在審定課本的階段，教育局扮演至為關鍵的角色。除專責委員會擬定《優質課本基本原則的具體準則》外，教育局也藉審定課本程序，確保課本的質素。課本經過審定程序後，便可列入「適用書目表」內。按本文作者的瞭解，這些審定課本程序的細節並沒有公開列明，但一位前官員描述梗概：

這些由出版社投資編製的教科書若要被教育部門接納為推薦教材，先要交付課程發展處的專科組檢視，處內有一個專門處理教科書的組別負責統籌一切事宜。每一冊教科書都由所屬專科組小心審閱，並會邀請兩位

教師參與評審。(梁慶樂, 2009)

林智中(2008: 38)多年來編寫地理科課本,對課本評審制度有深入的瞭解,他提及課本評審報告的主要內容有:

在這些評審報告中,除了各指標的評審外,還有建議修改的地方,當中分為兩點,一點是必須修改的,多屬概念、資料、表述上的錯誤之處,又或者有嚴重的歧視性或政治上敏感的用語;第二類的是修改建議,出版商可自行決定修改與否,這類建議多數不牽涉嚴重問題,例如增強學習活動中學生的主動參與性等。

若評審報告屬正面,課本委員會便把課本列入「適用書目表」內;而且,出版商可在該通過評審的課本的封底或封面上,加上「已列入適用書目表」的標誌,以便與未經送審的教材有所識別。換言之,這些「適用書目表」內的課本,都依官方課本的內容、文字表述、數表設計、教學活動等的要求,一般教師視課本有質素保證(林智中,2008: 36)。若課本評審結果未符理想,有關課本將會被評為「B」級,及不會列入「適用書目表」內供學校參考。出版商可按課本委員會提供的意見,重新整理,隨時將課本再送審,而無須在6個月之後才再送審。但如該課本兩度被評為「B」級,則課本委員會有權不接受第三次評審(黃顯華,2005b: 347)。林智中(2008: 42)認為課本評審標準沒有出現很大的問題:

在審查方面,香港的教科書開發系統並未出現很大的問題。一般的審查水平還算是不俗的。由官員邀請富經驗的前線教師或大學專家,以匿名形式進行評審。他們按照統一的標準,來審訂教材的水平達標與否。除了審視教科書的水平外,他們也提出改善的建議。按本文作者參與教科書開發的經驗來看,評審能做到公正,也能提出有用的修改建議。

從他的經驗來看,香港的課本評審仍算公正。本文作者認為,從課本編者的角度,他們都接受審定的程序及尺度。然而,尺度是否合理?



有否改善空間？下文將再討論。

## 四、教育局在學校選用課本階段的角色

對於學校選用課本的程序和安排，教育局有清晰的指引。指引的目的是確保選書的程序公開、公正，使學校能選用適切的課本（教育局，2009a）。教育局發出《學校選用課本及學習材料須知》，要求學校設立科目/主要學習範疇/幼稚園課本委員會，負責挑選課本供學生使用。各委員會的成員，應包括校內所有任教有關科目的教師。再者，學校須訂定正式程序，規定課本委員會成員申報影響選書的利益衝突（教育局，2009a）。

此外，教育局（2009b）非常關注學校如何選用課本，強調選用課本應著重評選準則和程序，而評選的基本原則包括：

1. 課本內容應依照最新的課程文件編寫，能體現課程目標及預期學生可達到的水平，並包含課程的基本元素。
2. 課本應符合學生的學習需要和能力，能引發學生的興趣，讓他們更積極地投入學習。
3. 課本應提供不同難度的學習活動及多樣化的學習經歷，並能讓教師按其專業知識調適內容，照顧學生的學習差異，以達到教學/學習目標。
4. 提供獲取知識的途徑及逐步建構知識的框架，能補足及延展學生在課堂上的學習，從而促進學生獨立學習。
5. 課本的紙張必須是輕而薄、耐用及不反光。
6. 課本的價格和重量亦應在考慮之列。

除上列基本要素外，選擇課本應切合學生的學習需要和能力，應按照優先次序臚列建議書目，辦學團體應容許屬下學校按需要選擇課本，學校只宜在現行使用的課本或學習材料不再適合學生使用才作出更換，擬定課本出版社捐贈的原則，以及須考慮學生的消費權益及經濟負

擔等。學校必須仔細考慮各項因素，也應妥善紀錄在案(教育局，2009a)。可見，教育局對該學校課本委員會成員的組成、學校評選課本的準則，都有清晰指引。

香港仍算廉潔，在亞太區 16 個主要投資國家及地區中，廉潔度排名第三 (Political and Economic Risk Consultancy Ltd, 2010)。政府對課本的編選活動規管非常嚴格。香港學校選用課本，情況較健康，極少出現貪污腐敗的情況。廉政公署 (2005: 16) 和教育局 (教育統籌局，2004) 對於學校選用課本有明確的規定。廉政公署 (2005: 16) 清楚列明學校選用課本時的指引，包括：

1. 學校不因供應商提供捐贈而影響課本的選用，因為挑選課本的原則是課本切合學生的學習需要及質優價廉。
2. 學校可接受出版商提供教師使用的課本贈閱本、教師手冊及輔助教學資源，例如掛圖、高映片、錄音帶或電腦軟件等。
3. 學校不應接受出版商捐贈的教具，例如高映機、電視機、電腦硬件；或購置器材的津貼，或其他形式的利益，如獎學金、獎品等。
4. 如校方認為有必要接受捐贈，必須具備充分理據及得到校董會批准，並紀錄在案。
5. 學校需設置捐贈冊，紀錄一切捐贈或利益的細節，並必須公開讓他人查閱。

廉政公署與教育局重視學校選用課本的程序和規則，都有嚴格的規定，而且要求具透明度和清楚紀錄，這些都有助廉潔地選用課本。

## 五、教育局在購買課本階段的角色

在購買課本的階段，教育局並沒有扮演積極的角色。如上文所言，政府採用市場機制出版課本，讓出版社編寫、出售課本，故在購買階段沒有積極介入。然而，書價每年都引起爭議。因此，教育局 (2009a) 採取多項措施，務求減輕家長購買課本的負擔。首先，在「適用書目表」

列明課本價格供學校參考。其次，制訂 3 年不改版的規定，即一般被評為可列入「適用書目表」的課本，3 年內不獲再次評審。第三，對於列入「適用書目表」的課本，如只作資料修正，教育局只容許出版社重印再版；「重印兼訂正」的課本不會被正式列入「適用書目表」。最後，鼓勵學校比較課本價格，考慮選取價格較為廉宜的一套。

除在學校選用課本的指引外，教育局致力降低課本的成本以減輕家長的經濟負擔，包括：呼籲課本出版社不作大幅加價，要求出版社編印課本時採用廉價而恰當的印刷方式，鼓勵學校籌辦舊書捐贈活動，積極發展多元化教材，為教師提供新高中科目（如健康管理與社會關懷、科技與生活）的學與教網上資源，直接資助經濟有困難的中小學生購買課本，將課本與附送教學資源分拆出售以及其他相關措施（教育局，2009b：18-19）。

值得一提的，消費者委員會以較中立的身分，每年都研究課本的價格和改版情況，並於《選擇》月刊發表（見表 2）。價格調查和改版調查兩者關係密切，都與家長和學生花費金錢購買課本有關，這也與消費者委員會的職權範圍相符。

從表 2 的分析，香港教育局在課本編選機制中扮演重要的角色。整體而言，教育局在課本的編選尚能恰如其分。在編寫課本階段，教育局沒有直接參與課本的編寫，然而仍按宏觀脈絡協調課本編寫，由商業機構處理，引入市場機制，切合香港的管治哲學。在審定課本階段，教育局扮演主導的角色，包括使課本符合課程改革精神、提供優質課本具體準則、確保課本質素等。在學校選用課本和家長購買課本 2 個階段，教育局雖然沒有直接參與，但是仍發出清晰的指引，使學校選用課本的安排切合公平和公開的要求、採取措施以減輕家長購買課本的負擔。

表 2 香港消費者委員會課本的調查研究

《選擇》月刊期數（日期）	頁碼	題目	調查焦點
261（1998年7月）	33-35	98年度教科書價格調查	價格調查
309（2002年7月）	44-47	教科書價格首次凍結	價格調查
313（2002年11月）	42-45	教科書改版調查	改版調查
321（2003年7月）	42-43	教科書價格繼續凍結	價格調查
325（2003年11月）	44-45	教科書改版調查	改版調查
333（2004年7月）	38-39	教科書價3年來首度上升	價格調查
336（2004年10月）	40-41	《無揀道》－教科書的消費文化	價格調查
337（2004年11月）	44-45	改版教科書有改善	改版調查
345（2005年7月）	37-39	教科書價升幅擴大	價格調查
349（2005年11月）	38-41	教科書改版必須有理	改版調查
357（2006年7月）	43-45	中小學教科書價格升幅擴大	價格調查
361（2006年11月）	34-36	改版教科書調查報告	改版調查
369（2007年7月）	40-42	中小學教科書加價5%至6.8%	價格調查
373（2007年11月）	40-41	改版教科書調查	改版調查
381（2008年7月）	37-41	中小學教科書加價7.4%及6.6%	價格調查
383（2008年9月）	39-41	中小學購書費連續第5年上升	價格調查
385（2008年11月）	35-37	改版教科書調查報告	改版調查
393（2009年7月）	41-43	中小學教科書價格微升	價格調查
395（2009年9月）	38-40	新高中一年級平均購書費較舊制中四略貴	價格調查

## 參、加強教育局在編審課本機制作用的建議

雖然香港課本編選安排仍屬恰當，但是仍應探討如何提升課本品質。以下從課本研究、政府評審階段的角色、政府審定課本的尺度等方面，探討如何改善教育局在課本評審機制中的作用。

### 一、教育局對課本的研究

香港教育局對課本的研究不多，然而研究是改善教科書品質的知識泉源。1992年 Weinbrenner 指出教科書的研究可分3類：過程取向研究、產品取向研究、接受取向研究。過程取向研究與教科書整體生命歷程有關，其間又可分6個階段，即發展、批准、推銷、採用、應用和報銷，每個階段都有它的研究目標、角度和方法。產品取向研究是針對教科書作為產品的研究，視教科書為教學媒介和視覺溝通工具，一向以來，有關研究都是以此為研究範疇，常用的方法是內容分析法。接受取向研究是學校和教學分析的一部分，教科書被視為影響師生教學的因素，此類研究旨在瞭解公眾對某類教科書的反應、溝通與闡釋（引自黃顯華，2005b）。

本文前面提及，教科書在教學上占重要的地位。然而，香港對教科書的研究不多，也不深入。教育局在這方面下的功夫不多，較重要的是2008年成立「課本專責小組」，檢視課本及電子學習資源的發展情況。此外，由教育局牽頭或資助的課本研究為數甚少。近年，出現了一些探討課本的研究，如從理念探討教科書，如從認知心理學、先行者組織、書圖表設計、內容偏見、理念與實踐（霍秉坤、黃顯華，2005a，2005b，2005c，2005d）；從學科本位探討教科書的內容編寫或學校選用，包括中國語文科（何文勝，2007a，2007b；何文勝，2009；梁佩雲、馮翠兒、黃仁娜、梁振威，1997；黃顯華、霍秉坤、吳茂源，2005；潘慧如，2008）、

英文科（李子建、施敏文、秦家慧，2001）、中國歷史科（方駿，1997）、公民教育（曾麗珠，1996；謝均才，2006）；從教師、學生與教材關係來探討教科書的設計（黃顯華，2005a，2005b）；以及針對香港教科書編定和選用（林智中，2008；黃顯華，2005a，2005b）。鑑於這些研究為數不多，故未能顧及不同科目的教科書，也未能針對教科書不同維度的研究，更沒有引起廣泛關注。

雖然上述列舉的文獻仍欠全面，但仍顯示香港教科書多探討產品取向研究。在臺灣，國立編譯館的實行值得參考，它花了大量的功夫和資源進行研究，臺灣教科書研究蓬勃，與 1996 年開放教科書出版關係密切，於該時期的前後，出現大量研究。比方說，在 1996 年開放教科書編訂前後，國立編譯館進行不少教科書評鑑的專案研究（見表 3）。此外，國立編譯館於 2008 年起，出版專門探討教科書的期刊《教科書研究》，登載與教科書及教材教法等議題相關之研究論文、論壇、書評、相關資訊及統計資料。期刊每年 2 卷，現已發行 5 期，每期約 10 篇文章。雖然僅為短短 2 年時間，但成果豐碩，歐用生（2008）、林智中（2008）、陳麗華（2008）等都是其中的例子。當然，民間的教科書研究亦甚蓬勃，如大量專書、博碩士論文、期刊論文等（霍秉坤、葉慧虹、黃顯華，2010；藍順德，2005）。

相對臺灣地區民間與政府的教科書研究，香港政府對教科書研究未見踴躍，學者也不積極。本文作者深感，香港教科書研究必須加強，除參考臺灣的經驗外，加強 3 類教科書的研究，仍屬恰當的建議。首先，補充理論上的缺失。至目前為止，詳盡而公認的「教科書理論」仍然缺乏，而且，本文作者仍未能充分瞭解教科書的教學和方法上的功能；其次，補充經驗上的缺失。本文作者對師生在課堂上或課外應用教科書的情況所知甚少；第三，補充研究方法上的缺失。在教科書研究的領域中，仍未能設計出一套可信的探究方法和工具，亦未能發展出一套理想的分類方法（黃顯華，2005b：187；Weinbrenner, 1992）。在教科書研究方面，

表 3 國立編譯館教科書專案研究舉隅

研究項目	研究者	年份
「日本教科書及其發展」98 年赴日考察成果報告	饒邦安等	2010
96 年教育部中英文翻譯人才能力檢定考試逐步口譯評分機制第一期研究期末報告	藍順德	2007
96 年教育部中英文翻譯人才能力檢定考試一般文件筆譯評分機制第一期研究期末報告	藍順德	2007
「建立我國學術著作翻譯機制之研究」期末報告	賴慈芸	2006
「建立國家翻譯人才評鑑標準」第三期研究期中報告	劉敏華	2005
「建立國家翻譯人才評鑑標準」第二期研究期末報告	劉敏華	2005
國民中小學鄉土語文教科書評鑑報告	鄭良偉	2004
建立國家翻譯人才評鑑標準之研究	楊承淑	2003
九年一貫社會學習領域課程本土化之研究	陳麗華	2003
高級中學教科書審定制實施成效之研究	沈姍姍	2000
高級職業學校專業科目教科用書審查標準之研究	沈姍姍	1999
高級職業學校一般科目教科用書審查標準之研究	許美瑞	1999
一九九七義大利波隆那國際兒童書展參展報告	蘇琇敏	1997
高級中學數理類科教科用書審查標準之研究	陳昭地	1997
高級中學語文及地理類科教科用書審查標準之研究	黃政傑	1997
高級中學歷史及社會類科教科用書審查標準之研究	邱錦昌	1997
第四十屆國際體育健康休閒與舞蹈教育總會會員大會報告	趙麗雲	1997
公民與道德 —— 教育理論及課程教材規劃之研究	瞿海源	1996
國民中小學教科用書印製規格	黃政傑	1995
國民小學教科書審查標準之研究	黃政傑	1995
高級中學一年級國文科改編本教科用書編輯方式及編寫內容之調查研究	黃春貴	1995

教育局仍應扮演重要角色，全面地探討課本的編寫、審定、選用等議題，以提升課本的品質。

## 二、教育局在課本審定階段的角色

教育局在課本審定階段的角色，仍是重要而具爭議的問題。早於2000年，教育當局曾有意停止多年的中央審查課本的機制，並以新機制取代。在完全取消中央審書前，它將設過渡期，同時運用中央評審及學校評審兩類機制，讓教師適應。為保證推行學校選書機制維持高質素課本，教育當局會定期出版課本評審報告，供學校查閱（許仲祺，2000）。這些建議，其實與當時施行的取向並無太大的差異，只是以不確認「適用課本」的課本評審報告代替教育當局正式的評審。按本文作者估計，學校仍會按官方的教科書評審報告的意見，選用教科書。事實上，當時的建議，至今未見實施。

教育局（2009b：16）探討課本評審機制時，探入分析應否取消現行課本評審機制。雖然部分專責小組委員認為應取消課本評審機制，但是大部分委員認為現時機制行之有效，建議保留。反對取消現行評審機制的委員，認為會出現三方面的缺點：一是不能保證課本質素；二是引起傳媒和公眾的疑慮；三是教師需自行評審課本，工作量大增。

除考慮撤銷課本評審機制外，教育局因課程內容廣泛及變化急速或其他原因，不接受一些特別科目的課本送審，包括視覺藝術、綜合人文、英語文學、通識教育、生活與科技、健康管理與社會關懷及音樂（中四至中六）（教育局，2009b：16），這方面的爭議極大，教育當局宜審慎考慮。以「通識教育科」為例，教育局不建議使用課本，故不接受出版社將該科課本送審，一般相信，教育局所持的理由為該科以當代議題作為探究學習的手段，故教學內容應與生活結合，應因時制宜，應為校本設計，不應有既定答案等。而且，教育局亦有相應措施協助任教該科老師，如把課程發展處製作或與其他機構協作的電子學習資源及與之相關的



網頁，存放於香港教育城「通識教育科網上資源平台」，方便教師下載使用，為教師在沒有課本使用時的教學資源（教育局，2009b：19）。然而，6間出版社編製通識教育科課本，以爭取市場占有率。現時，約有60%-70%的學校沒有按教育局的建議自訂教材，反而使用通識教育科課本（鄭漢文，2010）；相信與學校教師自行編定課本需花費極多時間、花費大量資源、教師欠缺經驗和信心有關。相反地，出版社擁有經驗豐富的編者、雄厚的財力、豐富的教學資源，更容易編定優質的課本。現實上，學生使用未經教育局審定的通識教育科課本，學習效果仍然存疑。教育局進退維谷，審定該科課本有違其設計的理念，不審定則導致要學生使用未經審定的課本。

再舉新高中學制「健康管理與社會關懷」科為例。教育局不建議用課本，然卻有書商出書。這課本只是參考書，未經教育局審定，也未列於適用課本書目；然而，這參考書成為老師教授學生的倚靠。程尚達（2010）清楚說明不審定課本出現的問題：未經審定的參考書變為學校課本。

學校教師是否倚賴課本，關鍵問題在於能否自行設計校本教材。林智中（2008）解釋香港教師較少發展校本教材的原因，包括長時間以來習慣使用課本，使用出版社提供配套的教學材料，例如掛圖、簡報等等，香港教師的工作量極重，教師欠缺編寫課本的專業知識。若在教師仍普遍採用課本時，教育局如何設定合理的評審機制、界定須經評審的材料，依然是重要的問題。

本文作者認為，教育局應繼續保留現行的課本評審機制，因為這較符合香港現時的情況（教育局，2009b）。首先，教育局（2009b：67）的調查顯示，約56%的校長和教師選擇課本時會評審4套或以上的課本，約39%會評審3套課本，不足3%的校長和教師評審1套及2套課本。這種情況雖然仍不錯，但是若要求教師在檢視課本時沒有任何參考，也不瞭解該書是否能達理想水平，則他們審定、選用課本時，困難大增，

時間花費也更多。本文作者同意，課程發展處各科組同工審定課本工作繁重，責任重大。然而，若教師自行評析不同課本，更不合理；教師在忙碌的教學工作外，如何能抽空審定、選用課本呢？且教育局由具經驗的專人統籌、評審，其效果應更佳。再者，若政府不審定，全交市場機制決定，會出現各種問題。課本屬商品，香港政府原則上採取自由市場的模式；然而，經驗顯示市場絕非萬能，故政府仍應監管教科書（林智中，2008）。

在繼續保留課本評審機制後，教育局應透過課本委員會與出版社檢討現況，優化評審機制（教育局，2009b）。這可分兩方面分析。一方面，教育局應研究委託教育團體或機構評審課本的可行性。教育局探討課本評審機制的研究顯示：

約41%校長和教師認為有需要把課本評審的工作開放給其他團體負責；回答沒有需要的約佔32%；沒意見約佔23%；而只有不足3%的校長和教師認為可容許出版商自行負責質素保證而毋須送審。認為有需要的回應中，約39%認為成立獨立專責委員會負責；約27%認為應由大專院校負責；而約21%認為應由其他教育機構/團體負責。（教育局，2009b：68）

家長對同一問題的回應，有52%認為有需要開放給其他團體負責，4%認為出版商自行負責質素保證而毋須送審，有17%認為沒有需要，以及有27%沒有意見。雖然研究的意向並非一致，但是在維持評審機制後誰審定課本，值得進一步探討。另一方面，如何增加審定課本的透明度，必須深入研究。比方說，評審報告可考慮按準則評分，以匿名方式公開評分、評審意見、評審過程，以供學校和教師選用課本時作參考。又比方說，經常檢討評審員的人數、背景及評審紀錄，確保能照顧不同持分者的利益。

無論如何，現時課本評審機制由教育局負責，繼續保留應有其穩定意義；後續發展，仍需探討其優化之道。

### 三、教育局課本審定的尺度

無庸置疑，課本質素是每個關心教育者最著重的項目。選擇課本時需要考慮的因素，校長和教師（92%）與家長（30%）都是把內容質素視為最重要的因素。<sup>3</sup>談及質素，教育局非常重視，強調課本須在各項達到合格水平，方可列入「適用書目表」；概括而言，標準包括（教育局，2009b：16）：「(i) 配合課程指引/課程綱要所訂的宗旨/學習目標/重點/基本原則；(ii) 涵蓋課程指引/課程綱要的核心內容；(iii) 資料及數據/概念準確、清晰及適切；(iv) 內容組織編排及概念發展恰當合理；(v) 具備必須的學習活動以達成學習目標；(vi) 語文正確無誤。」談及課本的質素，教育局的評審非常重要。評審由課本委員會負責統籌，專科組小心審閱每一冊課本，並會邀請 2 位教師參與評審（梁慶樂，2009）。林智中（2008：42）以個人多年經驗，認為教科書的審定仍算合理，教科書開發系統並未出現很大的問題。

就課本質素，本文作者認為可簡單從物理屬性設計和內容質素 2 方面來探討。首先，是物理屬性的設計。在這方面，香港課本的水平不錯，如梁慶樂（2009：50-51）評說中國歷史課本：「整體而論，商業利益的競爭驅使香港的出版社把中史科教科書編製得愈來愈精美，在版面設計、印刷顏色及用紙各方面都是美侖美奐和材料精緻」，林智中（2008）也提及編印課本時考慮版面設計、印製、裝訂、紙質等，其中包括了插圖、顏色，使學科內容信息和概念清楚顯示出來。

然而，談及內容質素，其爭議較大。以一般教師及家長的角度，課本質素不錯，他們都接納現有的水平（教育局，2009b）。然而，梁慶樂（2009：71）的看法似有不同，他以其個人經驗剖析中國歷史教科書的審定：

<sup>3</sup> 只有 30% 家長選擇「內容質素」為第一因素；然而，他們選「教與學的應用效果」為第二因素，其實與「內容質素」密切相關。

我審閱了逾 70 冊由出版社交付課程處的中史科教科書，大部分評審報告都存在超逾 30 項「必須修訂」的錯誤，逾百項的亦不罕見。最誇張的一次是在 2003 年評審為高中修訂課程而編製的教科書，其中一部教科書的評審報告用紙逾 70 張，「必須修訂」的項目逾 250 項。……但按評審機制，只要該出版社願意作出修訂，日後只要提交覆檢而又作出了修訂，仍應被接納。……於是，該套教科書就在全部送檢書都未能符合建構性學習精神的處境下，一齊通過，得以列入推薦書目之內。

事實上，林智中（2008：38）也提及類似的情形：「近年發現有些出版商並未有完全按照修改要求進行及改動就貿然出版」。所以，官方規定出版商完成修改後，修訂概要再送審，確定修訂恰當，才可正式出版（林智中，2008）。然而，修訂後的送審，審定尺度如何，課本品質能否保證，仍難確定。

談及課本的質素，除了整體面之外，可以從課本的教學取向和內容精確度分析，這二方面都是難以處理的問題。就課本的編寫取向，其偏向統一，偏向完整，偏向傳輸知識，使其未能照顧學生差異，都是不容易改變的現象。梁慶樂（2009：50）引中國歷史科為例說明這種情況：

香港的中史科常被認為是「填鴨教育的典型代表」，教學固然著重於學科知識的傳遞，成績考核也是偏重於學科知識的檢查。中史科教科書既然是慣常被倚重的教材，為了滿足教師和學生的需要，自然是存在「注重知識傳授的傾向」；特別是在高中，就有意見認為：「不少中學教科書，內容卻類似補習教材，純為應付考試及方便教課而編寫的簡易課題」。

事實上，審定課本的取向極為困難，因取向屬於概念問題，且各人觀點不同，容易引發爭議。此外，審書官員和評審者也難於處理課本內容的爭議：

……教科書並非要是全無錯誤才可獲列為推薦課本，其中若有錯誤曾被要求修訂，但未經修訂而照樣出版，課程發展處在機制上不能完全跟

進；事實上，在過去這些情況並非罕見，到今天我仍看到有部分教科書內存有曾被要求修訂的錯誤。（梁慶樂，2009：71）

因此，香港課本表面上編寫不俗、排版精美；然而，這些只是形式上的高素質而已，其深層的問題，包括內容和編寫取向的問題，仍是難以妥善解決。課本的編寫取向對學生學習影響至鉅，然而香港教育局對取向的指引並不明確，而且審定時也不容易依循。按梁慶樂（2009：51）的分析，有些通過評審的課本，其內容及編寫的理念不一定符合課程發展處的要求。在內容方面，停留於撰述的階段，距離建構學習的取向尚遠；而更有部分製作素質不高，甚至有前文不對後理、因果關係不清、知識出現錯亂等情況。這些都清楚說明，課本的表面設計理想，內容及編寫取向卻並不一定切合課程理念。

對於教育局評審課本的效果未臻理想，則仍可以在機制上提高透明度，而且可以開放評審者和編寫者的參與。在增加透明度方面，本文作者認為可參考日本（唐磊，2005）或臺灣（藍順德，2005）的模式。舉日本的評審制度為例，1994年該國政府把《教科書制度概要》「審定程序」部分的「申請教科書公開」改為「審定結果公開」，公開內容也有所增加，同意將審定後的教科書和樣本公開，同時實施《公開審定意見概要》。至1997年，公開方法增加了提供審定意見一覽，相當於審定意見的具體記述概要以及不及格教科書的理由等，供參觀者閱覽（唐磊，2005：87）。日本教科書審定制度越趨公開，有利公眾監督，有助公平評審，也直接提升教科書素質（唐磊，2005：101）。然而，公開教科書評審報告使評審工作變得十分謹慎，每提出一條審定意見都要顧及法律條文，以預備面對訴訟（唐磊，2005：87）。本文作者認為，公開評審報告有助教師選用教科書，但卻可能涉及政治和司法的風險；然而，若教科書編定的品質受到質疑，增加透明度則為必須的步驟。換言之，增加評審機制的透明度有一定意義，但仍須審慎研究，以免遇上困難，而得不償失。

另一個有助提高課本質素的方法，就是在機制上增加開放元素，如考慮增加評審每本課本的人數、鼓勵非政府機構及非牟利機構出版課本、開放評審責任給其他團體等。然而，加入開放元素，仍須漸進行，不宜操之過急。舉臺灣的例子來看，教科書開放政策，應該可以消弭統編版所形塑之一元化思想，促進課程內容的多元化，也可以藉由市場競爭機制，提升教科書的品質。然而，1996 年度首次全面開放國民小學教科書為審定本的過程中，編輯、審定、試用、核價、選用等各環節都激起激烈辯爭，甚至有認為版本內容仍充滿了「統編版」之色彩（王麗雲、甄曉蘭，2009：20）。至於臺灣在教科書的審查工作上，現在是由教育部委託國立編譯館辦理，但仍引起部分學者及民間團體的質疑。然而，由客觀、公正的學術團體辦理，甚至由民間教科書出版業者共集資金，籌組財團法人型態之民間單位辦理，時間仍未成熟（藍順德，2002：25）。說回香港，雖然在機制上增加開放元素仍是發展的方向，但因現時教育局評審課本機制未受質疑，且課本質素大體獲認同，故先考慮增加評審每本課本的人數、鼓勵非政府機構及非牟利機構出版課本，更適合香港的情況。

## 肆、總結

按本文作者的分析，教育局在課本評審機制中，扮演不可或缺的作用。若從校長、教師、家長的調查意見來看，他們對現行機制下的成果仍感滿意。按一項調查顯示，校長和教師對列入「適用書目表」的課本質素感到非常滿意及滿意的約佔回應的 67%；而只對部分課本感到滿意的約佔 25%；有 6%校長和教師稱不清楚「適用書目表」的課本質素（教育局，2009b：68）。家長則對現行課本的內容質素的滿意度程度較低，但非常滿意和滿意的仍分別占 4%和 42%，滿意程度一般的則為 45%，

而不滿意和非常不滿意則分別占 6% 和 2% (教育局, 2009b: 81)。<sup>4</sup>如前所述, 教育局是在評審課本機制中最重要組織, 維持其在機制中的角色, 能收穩定之效。因此, 本文作者認為, 現行機制行之有效, 應漸進優化, 不應大幅修改。

雖然教育局在課本評審機制中仍應扮演主導角色, 但是現時評審課本的透明度低, 評審結果和評語不公開, 學校教師選擇課本, 仍需完全自行評斷。本文作者認為, 必須強調評審課本的重要。如何增加透明度而不影響出版商權益? 如何確保課本內容正確? 如何改善現行課本評審機制? 仍是重要的問題。

明顯的, 課本的編寫至供應, 涉及不同層面的人; 本文作者認為, 不可能構建出一種機制, 使它完全不需要人為介入而自行調適。因此, 體制再合理, 制度再健全, 仍需要視乎執行組織或人的工作。教育局在課本評審的機制中, 仍扮演不可或缺的角色, 而且它還應使機制中不同層次、不同維度的組織或運作互相呼應、相互補充, 以提供具質素的課本。

近年, 課程改革對於課本的要求, 多著重強調學生是學習的主體, 強調教學是師生互動的過程, 必須讓學生主動參與、探究; 精髓是: 學生為學習主體, 學生並非課本的接受者, 教師使用課本時扮演輔導者角色而非照本宣科的權威 (梁慶樂, 2009)。不容否認, 儘管香港課本仍以自由市場模式運作, 它仍受教育局的監管, 而且課本仍有一定水平。本文作者認為, 教育局在這機制中的角色非常重要, 它應在現時機制各編選階段中扮演其應有的角色, 應與其他相關的組織配合以及統籌與課本有關事宜, 應進行更多課本研究及優化評審課本的機制。

---

<sup>4</sup> 家長較校長和教師的滿意程度較低, 應與家長不滿教科書的價格太高, 他們把「課本價格」作為考慮因素排於第三重要。相反地, 校長和教師則排於第四位, 而且只有 20% 接受調查的重視這項因素。

## 參考文獻

- 中國社會科學院語言研究所詞典編輯室（編）（2004）。**現代漢語詞典**。北京市：商務印書館。
- 方駿（1997，11月）。香港中學中國歷史教科書應吸收新的史學研究成果。論文發表於香港中文大學舉辦之「香港教育研究學會第十四屆研討會」，香港。
- 王麗雲、甄曉蘭（2009）。社會學取向的教科書政策分析。**教科書研究**，2（1），1-28。
- 百度百科（2010）。**機制**。2010年3月27日，取自 <http://baike.baidu.com/view/79349.htm>
- 何文勝（2007a）。香港一套初中語文教科書的價值取向研究。**基礎教育學報**，7（2），83-98。
- 何文勝（2007b）。香港初中中國語文教科書的創造性思維能力訓練研究。**全球教育展望**，36（11），65-70。
- 何文勝（2009）。香港六套初中語文教科書的價值取向研究。**基礎教育學報**，18（1），87-107。
- 李子建、施敏文、秦家慧（2001）。香港小學英語科教師如何選擇教科書。**基礎教育學報**，10（2），47-92。
- 李曉康（2010）。**困局與突破：香港難點問題專題研究**。香港：天地圖書。
- 孟繁華（2002）。**教育管理決策新論**。北京市：教育科學出版社。
- 林智中（2008）。香港教科書政策的理念和實踐。**教科書研究**，1（2），29-44。
- 邵瑞珍、皮連生（主編）（1989）。**教育心理學**。臺北市：五南。
- 許仲祺（2000年，2月15日）。教署撤中央評審機制——學校將准自行選用課本。**星島日報**，A12版。
- 唐磊（2005）。**走進日本教科書制度**。北京市：人民教育出版社。
- 教育局（2009a）。學校選用課本及學習材料須知。教育局通函第52/2009號；檔號：EDB(CD)/ADM/150/1/210(1)。香港：教育局。
- 教育局（2009b）。課本及電子學習資源發展專責小組報告。香港：教育局。
- 教育局課本委員會（2007）。課本送審指引。香港：教育局。
- 教育統籌局（2004）。教育統籌局通告第4/2004號：學校選用課本及學習材料須知。香港：教育統籌局。
- 教育統籌局（2005）。高中及高等教育新學制——投資香港未來的行動方案。香港：教育統籌局。
- 教育統籌委員會（2000）。終身學習——全人發展——香港教育制度改革建議。香港：教育統籌局。
- 梁佩雲、馮翠兒、黃仁娜、梁振威（1997）。小學中文科教科書質素評鑑階



- 段研究報告（一）。**基礎教育學報**，7（1），91-114。
- 梁慶樂（2009）。**緣何沉淪：香港中學中國歷史課程研究（1990-2005）**。香港：教研室。
- 許寶強（2009）。**告別犬儒：香港自由主義的危機**。香港：牛津大學出版社。
- 陳麗華（2008）。評介「為學習而設計的教科書」及其對我國中小學教科書設計與研究的啟示。**教科書研究**，1（2），137-159。
- 彭朱如（1998）。**醫療產業中跨組織合作關係類型與管理機制之研究**，國立政治大學博士論文，未出版，臺北市。
- 彭朱如（2000）。**醫療產業跨組織合作方案與管理機制之關係**。**管理學報**，17（2），221-268。
- 彭朱如、王維元、張錦文、黃松共（1997）。從跨組織關係理論觀點探討醫院間的合作策略。**中原學報**，25（4），1-16。
- 曾麗珠（1996）。**香港及臺灣道德教育中的儒家倫理要素**。香港中文大學教育學院哲學教育碩士論文，未出版，香港。
- 程尚達（2010，3月16日）。高中新科參考書變教科。**星島日報**，F2版。
- 馮以法、陳建英（1984）。香港高中教科書的質素：教師的評價。**香港中文大學教育學報**，12（2），24-30。
- 游家政（1996）。國民小學課程的問題及其改進。載於花蓮師院主辦之「**花蓮師院八十四學年度學術研討會**」論文集（頁65-108），花蓮市。
- 黃政傑（1995）。**多元社會課程取向**。臺北市：師大書苑。
- 黃顯華（2005a）。教師、學生與教材的關係對教師專業發展的影響。載於黃顯華、霍秉坤（主編），**尋找課程論和教科書設計的理論基礎**（頁187-194）。北京市：人民教育出版社。
- 黃顯華（2005b）。香港地區教科書選用制度。載於黃顯華、霍秉坤（主編），**尋找課程論和教科書設計的理論基礎**（頁345-357）。北京市：人民教育出版社。
- 黃顯華、霍秉坤、吳茂源（2005）。評估語文教科書分析架構的一個建議。載於黃顯華、霍秉坤（主編），**尋找課程論和教科書設計的理論基礎**（頁175-186）。北京市：人民教育出版社。
- 廉政公署（2005）。**學校誠信管理——教職員實務手冊**。2010年3月8日，取自 <http://www.icac.org.hk/me/upload/doc/sgv.pdf>。
- 歐用生（2003）。各國教科書制度的比較及其啟示。載於莊梅枝（主編），**教科書之旅**（頁171-186）。臺北市：教材研究發展學會。
- 潘慧如（2008）。從《背影》一文探索香港中文科教科書教材選用的問題。**陝西師範大學學報（哲學社會科學版）**，37，169-175。
- 課程發展議會（2001）。**學會學習——課程發展路向**。香港：課程發展議會。
- 課程發展議會（2002）。**基礎教育課程指引——各盡所能·發揮所長**。香港：課程發展議會。

- 課程發展議會課本質素專責委員會 (2003)。優質課本基本原則的具體準則。2010年1月20日，取自 <http://www.edb.gov.hk/index.aspx?nodeID=2842&langno=2>
- 鄭世仁 (1992)。揭開教科書的面紗。國立教育資料館館訊，18，1-7。
- 鄭漢文 (2010)。新高中通識教育科的教材選用評鑑研究。論文發表於香港教育研究所舉辦之「通識教育科課程發展與教學碩士課程專題講座系列」，香港。
- 霍秉坤、黃顯華 (2005a)。從認知心理學的角度看教科書的編訂。載於黃顯華、霍秉坤 (主編)，尋找課程論和教科書設計的理論基礎 (頁 110-126)。北京市：人民教育出版社。
- 霍秉坤、黃顯華 (2005b)。教科書先行組織者設計的探討。載於黃顯華、霍秉坤 (主編)，尋找課程論和教科書設計的理論基礎 (頁 127-142)。北京市：人民教育出版社。
- 霍秉坤、黃顯華 (2005c)。教科書圖表設計的探討。載於黃顯華、霍秉坤 (主編)，尋找課程論和教科書設計的理論基礎 (頁 143-156)。北京市：人民教育出版社。
- 霍秉坤、黃顯華 (2005d)。教科書內容偏見的探討。載於黃顯華、霍秉坤 (主編)，尋找課程論和教科書設計的理論基礎 (頁 157-174)。北京市：人民教育出版社。
- 霍秉坤、葉慧虹、黃顯華 (2010)。香港教科書的編輯：提升質量的建議。西南大學學報 (社會科學版)，36 (4)，72-76。
- 謝均才 (2006，2月)。好公民觀：中國大陸和臺灣小學社會課程和課文的比較分析。論文發表於澳門大學教育學院主辦「2006年華人社會的教育發展」學術研討會，澳門。
- 藍順德 (2002)。教科書審定制度運作之問題檢討與改進建議。課程與教學季刊，6 (1)，13-26。
- 藍順德 (2005)。教科書政策與制度。臺北市：五南。
- 譚彩鳳 (2005)。中文教師的教學信念及其對課程實施的影響。香港中文大學教育研究所博士論文，未出版，香港。
- American Heritage Foundation. (2010). *Hong Kong again leads world in economic freedom, 2010 index shows*. Retrieved March 5, 2010, from <http://www.heritage.org/Press/NewsReleases/nr012010g.cfm>
- Chambliss, M. J., & Calfee, R. C. (1998). *Textbooks for learning: Nurturing children's minds*. Massachusetts: Blackwell.
- Equal Opportunities Commission. (2002). *Research on content analysis of textbooks and teaching materials in respect of stereotypes (executive summary)*. Retrieved March 31, 2004, from <http://www.eoc.org.hk/CE/research/textbook/index.htm>
- International Review of Curriculum & Assessment Frameworks (INCA). (2009). *Control and supply of school textbooks*. Retrieved March 23, 2010, from <http://www.inca.org.uk/Table10.pdf>

- Merriam-Webster Online Dictionary*. (2010). Retrieved March 18, 2010, from <http://www.merriam-webster.com/dictionary/mechanism>
- Wiktionary*. (2010). Retrieved March 18, 2010, from <http://en.wiktionary.org/nwiki/mechanism>
- Political and Economic Risk Consultancy Ltd. (2010). *Asian risk prospects—2010*. Hong Kong: Political and Economic Risk Consultancy Ltd.
- Tyson-Berstein, H. (1988). *A conspiracy of good intentions: American's textbook fiasco*. Washington, DC: Council for Basic Education.
- Weinbrenner, P. (1992). Methodologies of textbook analysis used to date. In H. Bourdillon (Ed.), *History and social studies—Methodologies of textbook analysis*(pp. 21-34). Amsterdam: Swets & Zeitlinger B.V.

## 附錄 教育局課本委員會課本評審報告

### 教育局課本委員會課本評審報告

本書評語（註：本評審報告所用的準則，是根據 2003 年公布的《優質課本基本原則》而定。以下所用的代號 GP 代表上述文件中的有關要點，該文件見於課程發展處網頁。）

A = 甚佳；B = 佳；C = 可接受；D = 欠佳；E = 不可接受；N/A = 不適用

此等項目為優質課本的必備條件，若其中任何一項被評為 D 級或以下，有關課本將不會列入適用書目表內。

此等項目不適用於幼稚園程度。

（1-4 項為該課本的資料，與評審標準無關，故略去。）

#### 內容

##### 涵蓋範圍

5. 配合課程指引/課程綱要所訂的宗旨/學習目標/重點/基本原則
- #6. 涵蓋課程指引/課程綱要的核心內容
- #7. 資料及數據/概念準確、清晰及適切
8. 培養正面的價值觀及態度
9. 包含跨學科元素

##### 處理方式

10. 深度及廣度之間有適當平衡
11. 深淺度適中

## 12. 有趣味性

### 客觀性

- 13. 從多角度探討事物，不偏不倚
- 14. 內容及插圖不帶有任何形式的歧視

### 組織編排

- #15. 內容的組織編排及概念發展恰當合理
- 16. 目錄能有效地顯示內容結構
- 17. 各章節能以標題、大綱等明確劃分結構
- 18. 能識別及突出關鍵字眼和概念
- 19. 內容適當地分配在各學習環節中，可因應需要組成不同學習路徑
- 20. 恰當地運用概覽、總結及學習指南以助學生學習
- 21. 選擇性地臚列參考書目/相關網址及索引

## **學與教**

- 22. 發展共通能力
- 23. 涵蓋不同層面的認知能力，包括發展高層次思維技巧
- 24. 發展學生後設認知能力：是指個人對思維過程的一種反省和監察能力（thinking about thinking），包括分析、檢討、調控自己的思考過程，及策劃自己行動的能力。
- 25. 包含學習策略

### 學習活動

- #26. 具備必須的學習活動以達到學習目標
- 27. 能幫助學生把所學得的新知識融會貫通及作靈活運用（例如 CORE 模式：Connect —— 即引發學生聯繫已有知識、Organise ——

組織新的學習內容、Reflect —— 反思所學、以及 Extend —— 把知識靈活地及適切地應用到其他情境)

28. 可供教師靈活運用，以適應學生能力
29. 能激發興趣和學習動機
30. 促進終身學習及全方位學習
31. 指示清晰
32. 學習活動多樣化及具意義
33. 設置能改善學習的評估活動

### **語文**

34. 課文用語深淺程度恰當，讓學生可獨立地從閱讀中學習，並自行建構知識
35. 行文連貫緊扣，以發展學生理解課文內容的能力
- \* 36. 為學生提供充分運用語文研習本科的機會
37. 採用學生熟悉和有趣的表達方式
- # 38. 語文正確無誤
39. 提供適當提示以助學生理解和運用本科用語及專科語體

### **編印設計**

40. 編排合理統一，行距及留白得宜
41. 插圖切題正確，並附有適當說明
42. 能適當分冊/活頁釘裝，以減輕重量
43. 字型及字體大小恰當
44. 總評（按需要填寫）
45. 建議
  - （甲）必須更正部分
  - （乙）有待改善部分

# 一國兩「制」？從「一綱多本」與「一綱一本」論爭探討臺美教師對課程發展與教材設計的不同解讀

唐淑華

教科書在臺灣一向被大多數老師視為教學的主要工具，相反的，美國教育現場不但對教科書的功能有較為不同的定義，在教材及評量方式上，美國教師亦握有相當大的自主權。由於上述不同作法，不同國家乃衍生不同的教育問題：在臺灣有關「一綱多本」或「一綱一本」的論爭始終是熱門話題；在美國有關如何提升課程品質以及探討老師素質是否足以勝任培養學生基本能力等績效方面的議題，則是這一波「有教無類法案」教改運動主要關注的重點。因此本文企圖先以課程教學研究的觀點針對兩國對「考試」、「課程」、「教材」的不同解讀方式進行論述比較，再回到臺灣當前有關「一綱多本」教科書論爭的議題進行探討，最後則分析美國在「教師專業成長」的特色，並說明哪些作法可供臺灣借鏡。結語處則以實踐專業自主的觀點切入，說明為了達成「多元化教育」的教改理想，在教師層級、考試層級以及教科書編審層級皆應發揮各自專業角色以利轉化工作之進行。本文最後亦認為美國教改經驗固然對於臺灣有相當多啟示，但家家有本難唸的經，臺灣教育工作者應積極尋求自己的解答。

關鍵詞：一綱多本、一綱一本、有教無類法案、教科書

收件：2010年5月11日；修改：2010年7月6日；接受：2010年10月29日

## **Different Interpretations of Curriculum and Textbooks from K-9 Teachers in Taiwan and the U.S.**

Shu-Hua Tang

Textbooks are considered as the predominant classroom resource by most K-9 teachers. In particular, several studies have found that teachers in Taiwan are extremely anxious about challenging textual authority. As a result, their teaching is centered on textbooks. Even now educational policy in Taiwan is calling on the use of multiple-texts as supplementary materials along with designated textbooks, teachers still find it difficult to bring themselves to use alternative textbooks. In contrast, American teachers are given more autonomy to decide teaching materials as well as evaluation processes and formats. Yet, their accountability needs to be monitored. This is also the main reason the NCLB law calls for improvement of the teacher quality in the U.S. In the present paper, the author contends that due to different interpretations of “curriculum,” “textbooks,” and “evaluations” in different cultures, we need to learn from each other. However, the key elements for successful teaching in both countries are allowing specialists to exercise autonomy and empowering teachers.

Keywords: multiple-texts, one-guideline-one-version, No Child Left Behind Act, textbooks

Received: May 11, 2010; Revised: July 6, 2010; Accepted: October 29, 2010



## 壹、前言

### 一、研究背景與動機

筆者曾于 2007 至 2008 年間參訪美國 K-12 學校，<sup>1</sup>發現美國教育現場對待教科書的態度與臺灣相當迥異。教科書在臺灣一向被大多數老師視為教學的主要工具，臺灣教師對於突破教科書的文本權威（textual authority）不但沒有足夠信心與能力，許多教學活動也幾乎是環繞著教科書的內容而設計（周珮儀，2002；陳文彥，2005；楊雲龍、徐慶宏，2007）。相反的，美國教育現場則對教科書的功能有較為不同的定義。美國教師在教學內容與評量方式上握有相當大的自主權，即便學校購有教科書，<sup>2</sup>實際教學內容並不一定侷限於教科書，因此老師有相當大的自主權可以決定使用哪些教材。由於上述不同作法，亦在不同國家衍生不同的教育問題：在臺灣有關「一綱多本」或「一綱一本」的論爭，不但成為熱門話題，一些地方政府亦不惜與教育部對抗，甚至希望能夠透過大法官釋憲的方式，爭取恢復「一綱一本」的作法（陳映竹，2007）；在美國有關如何提升課程品質以及探討老師素質是否足以勝任培養學生基本能力等績效方面的議題，則成為許多學者的研究焦點（Walsh, Glaser, & Wilcox, 2006），並在這一波的「有教無類法案」（No Child Left Behind Act，簡稱 NCLB 法案）教改運動中成為主要關注的重點。因此筆者認為針對兩國不同的作法進行論述比較，作為未來制定臺灣課程與教科書政策之參考，乃是一個重要的方向。

<sup>1</sup> 個人因居住在康乃迪克州且子女就讀於 K-12 公立學校，故對該州教育制度較為熟悉之外，也因傅爾布萊特學者身分（Fulbright Scholar）獲邀參訪美國阿拉巴馬、俄亥俄等州，故亦有機會了解其他州教育運作方式。

<sup>2</sup> 在美國，學生並不需要購買教科書，而是由學校統一購買。教科書亦僅在學校中使用，學生若想要帶回家預習或複習，必須以借閱方式跟老師登記。

## 二、研究目的與問題

基於以上研究背景與動機，本研究之目的有三：首先以課程教學研究觀點分析臺美兩國對課程發展與教材設計的解讀方式，其次則回到臺灣當前有關「一綱多本」教科書論爭的議題進行探討，最後則比較臺美兩國在教師專業成長活動上的不同作法。具體而言，本研究將探究下列問題：

（一）瞭解美國在「考試」、「課程」與「教材」等課題上的解讀方式，是否與臺灣有所不同？

（二）探討哪些因素影響臺灣這一波教科書「一綱多本」與「一綱一本」的論爭？

（三）分析美國在「教師專業成長」上的作法有何特色可供臺灣借鏡？

本文的敘述方法主要採內容分析與觀察法。內容分析主要是根據學術論著及網路上可蒐集到之美國教育改革相關文件；觀察法則是筆者透過教室觀察訪視所蒐集之資料。由於本研究企圖以教育學者及家長雙重身分檢視美國教育現場，因此文中將適時穿插個人經驗作為佐證。

### 貳、美國對「考試」的解讀

探討有關課程與教學議題時，我們不能忽略考試所扮演的角色。雖然考試直接在檢核「學生」的學習，然而它也間接在評鑑課程目標的合理性以及老師教學的良窳。因此，在探討臺美課程發展與教材設計有何不同之前，我們應先探討兩國對「考試」一詞的解讀是否相同。

普遍而言，亞洲許多國家由於學業競爭激烈，不但學生普遍在課業壓力感受上比西方國家的學生來得高，挫折感也相對比較嚴重。早在1990年代，美國媒體就發現美國的孩子是，「即使表現不好，但感覺仍很好」(doing bad and feeling good)；相對而言，亞洲的孩子則是「即使

表現很好，但仍感覺不夠好」(doing good and feeling bad)(Krauthammer, 1990)。雖然美國也反省這樣「覺得自己很棒」的自我概念是否僅是一種假象，但不可否認的，東方式的教育對於孩子的失敗常常過於嚴苛，而西方式的教育則對於學生有過多的寬容。

上述現象，曾幾何時也開始改變了。美國近年來由於幾項大型國際間的學力競賽都屈居下風，因此美國政府強烈意識到其公立教育的水準顯然無法與其他國家較勁，尤其他們對於各州的績效嚴重質疑，因此近年來積極推動幾項由聯邦教育部主導的教育改革。根據 McCaslin (2006) 的文獻回顧，自 1983 年美國政府發布的《危機中的國家》(A Nation at Risk)，到 1996 年的《全國教育高峰會政策宣言》(The National Education Summit Policy Statement)，以及最近且規模最大的一次由 2002 年布希總統所推出的 NCLB 法案，這些改革案雖然皆企圖改善美國公立教育的品質，然而由於每一次的改革強調重點不同，無形中也對學生的學習動機與學習信念產生不同的影響。

以 NCLB 法案為例，「把每一個孩子帶上來」(no child left behind) 原本是一個美好的教育理想，然而這項法案卻受到許多學者、教師專業團體所質疑，尤其這項法案強力推動的重點之一是，各州必須提出足夠的數據及指標，以作為教學績效是否達到令人滿意的證據。各州不但皆需針對三至八年級學生發展出評量其數學、閱讀、寫作等科目之學習表現的標準測驗，<sup>3</sup>各州還需訂出年度進步情形 (annual year progress, AYP)，逐年縮小落後學生的比例。根據美國聯邦教育部，各州需在 2014 年達到 100% 的通過率 (U.S. Department of Education, 2004)。

上述強調績效的作法，不但造成各學區及學校的恐慌，對一向學業表現不佳的學校（主要是指較為貧窮的學區或外來及少數族群學生為主的學校）產生極大的焦慮。許多學者與教師專業團體嚴重質疑此法案的合法性與合理性。就合法性而言，由於美國公立教育一向為各州政府的主管事務，但此項法案乃屬「由上而下」的強勢介入，因此被批評為過

<sup>3</sup> 自 2008 年開始，五至八年級須再加考「科學」一科。

度膨脹聯邦教育部的權限。康乃迪克州 (State of Connecticut, 簡稱康州) 便在 2005 年提出對美國聯邦政府的訴訟, 而成為第一個對此法案公開反對的州政府, 最主要的訴求是, 該州一向以擁有全國最先進的評量系統自豪, 而過去 20 年中該州亦固定對四、六、八年級的學生進行學力檢測。但根據此項聯邦新法案, 規定每年皆需檢測學生的學業表現, 因此勢必在經費上增加更多的州預算, 是故他們強力反彈這項法案, 並認為這個法案只是一個勞民傷財的政治行動 (Blumenthal, 2006)。

就合理性而言, 學者們則擔心過度強調績效, 很可能使教師將教育目標窄化至智育成績, 並可能過度濫用測驗之使用, 因此許多對此法案的撻伐之聲乃接踵而來。由於筆者在 2007 至 2008 年間剛好帶著兩個學齡階段的子女在康州研究進修一年, 除了有機會得以家長身分近身感受該法案對康州 K-12 教育的影響, 更有機會以教育學者的身分旁觀美國教育界對於學業測驗以及考試的反應。坦誠而言, 對於從小在臺灣長大與受教育的我們, 各種大、小考試早已習以為常, 因此看到美國這種以「智育為主」的教育方式並不陌生。然而當我看到美國師生為了因應考試所產生的恐慌, 一方面覺得實在有些大驚小怪, 另一方面也對於美國教育當局在處理一些成績表現不佳學校, 那種不留情面的作法以及嚴厲的程度感到瞠目結舌。以下先以兩個小孩的情形作對比, 說明美國公立學校老師是如何因應這個「連他們自己也不熟悉」的考試制度。

由於我的女兒就讀小學二年級, 仍在不需接受年度測驗的年級, 因此在康州標準測驗 (Connecticut Mastery Test, 簡稱 CMT) 施測時,<sup>4</sup>她每天的學校作息並沒有太大改變 (至少每天她還是帶著點心高高興興地上學、蹦蹦跳跳地回家)。就讀五年級的兒子, 他的學校則進入備戰狀態, 早在 CMT 幾週前, 他便陸續從學校帶回考古題練習 (弔詭的是, 由於考試內容毫無範圍, 這些題目不但與平日的學習內容無甚相關, 家長也

<sup>4</sup> 女兒在二年級, 兒子在五年級, 由於我們住的學區, 小學為 Grade K-4 年級, 中學為五至八年級, 因此根據臺灣體制應尚唸小學的兒子, 在美國乃成為中學生。

<sup>5</sup> 自 1985 年始, 康州便發展此測驗並使用於四、六、八年級學生; 自 2006 年, 由於 NCLB 規範, CMT 乃成為三至八年級全州學生所使用之標準測驗。

無從幫他們複習)。這對平常功課極少的他而言，實在是非常稀有之事。而當真正進入考試週時，則可看到更明顯的改變，全校作習不但完全配合考試而作大幅改變，學校氣氛也極其詭異，由於 CMT 僅安排在每天早上考試（可能擔心孩子們受不了長時間的測試，一個科目得分好幾天才考得完），因此每天早上若進入學校會發現一片肅穆，據學校一位老師告知，這些考卷在考試前一天才運到學校，且需鎖在辦公室中，非相關人員不得進入翻閱，而下半年可能大家都累了，學校基本上不安排主要課程，此時若走訪學校，便可發現許多老師是以放電影、讓學生打電腦或自由閱讀來打發。總之，整個 CMT 測驗長達兩週，而那兩週除了早上進行考試外，下午幾乎沒有任何課程上的新進度，大家全力以赴，草木皆兵，以面對一年一度的 CMT 測驗。而老師的緊張程度與拙於因應的方式，真可說是不亞於學生。

由於我們所處的學區，學業成績在全州的排名一向表現良好，因此學校所感受到的壓力還不算嚴重；但對於一些表現不佳的學區及學校，根據我參加研習時所認識的老師告知，他們則極度緊張與焦慮。因為根據 NCLB 法案，若連續兩年在同一學科領域表現不佳的學校，會被歸類為「需要改進的學校」(in need of improvement)，這類學校第一年需提出學校改進計畫，若仍未能跳出名單，第二年需對表現不佳學生提出具體補救服務，第三年針對課程改善並聘請校外專家進駐學校，第四年提出組織重組的計畫，第五年需作更大幅的改變，包括撤換校長、老師與學校組織的重組。由於全州哪些學校未能達到年度標準，及哪些學校已被歸類為「需要改進的學校」等資訊不但皆公布於州教育廳的網站上，且亦公開報導在地方報紙，因此在此資訊透明公開的情形下，每一個表現不佳的學校皆無所遁形，亦促使每個學校皆必須重視學生的考試成績。

然而，當學校開始重視學生的考試表現時，直接的受益者與受害者可能都是同一批人——因為學校若能針對那些表現不佳者的學習問題提

出具體協助，這些學生便可能因為增加的學習機會而進步；然而若這些學生被視為「害群之馬」時，很快便成為考試制度的犧牲者！很遺憾的，McCaslin（2006）指出後者出現的機率更高。因為就平均分數而言，學生們的測驗分數的確有一些進步；但對那些處於不利環境的孩子而言，他們感受到的其實是更大的挫折感與受到族群負面刻板印象的威脅。McCaslin 與同事曾針對資源不利與資源富裕的學區進行一系列的研究。他們主要是挑選三至五年級學生（總人數為 1,100 人），並讓這些學生對其學習動機與學習信念進行自評。結果發現，貧窮的學校為了讓學生通過測驗，常常讓學生過度練習（overstimulated）。因此這些就讀資源不利學校的學生，不但對學習有較高的焦慮感，也比較將學習目標僅定位於「考試上的表現」而非「真正的理解」。此外，由於老師們較鼓勵機械式的背誦，也使得這些學生產生「知識是既嚴格死板又牢不可破」（486）的迷思。

那麼，考試制度對於資源富裕者是否就比較有利呢？答案似乎也不盡然。McCaslin（2006）發現，雖然相對而言，富裕學校不會像貧窮學校一樣，把教學的整個重心放在通過評量上，也不會僅強調機械式的背誦，然而這類學校的學生似乎也有一些動機方面的問題，尤其對於那些本來就表現突出的孩子，考試雖然並不構成其焦慮，但由於學校裡的學習任務越來越缺少挑戰性，他們也越來越不熱衷於學習。McCaslin 認為 NCLB 法案雖然企圖縮小不同族群學生在學業表現上的差距，但實際上卻反而可能更拉大他們在學習動機上的差距，因此她呼籲立法者應該正視 NCLB 法案對於公立教育的負面影響。

看到上述美國這一波教改所造成的影響，讀者一定跟我一樣有很大的震撼：這種濃厚的「分數」、「考試」色彩，不就是我們一直以來在臺灣受教育所熟悉的學校生活嗎？而臺灣教改過去十幾年的掙扎，一路走來不就是希望可以學習美國教育的開放自由，盡可能去除學業壓力對孩子們的傷害，為什麼美國如今卻反而要走我們想要揚棄的老路呢？難道

「競爭力」與「考試分數」永遠都是同義詞嗎？有趣的是，「考試領導教學」常被用來批評臺灣的教育，但是事實上這個現象也發生在歐美各國。上述現象再次提醒我們：他山之石可以攻錯，而對於美國教育制度我們也應該持續關注，尤其許多 NCLB 法案的副作用將陸續出現，這些不但將成為美國新的教育問題，也將改變我們對美國教育制度的瞭解。

## 參、美國對「課程」與「教材」的解讀

以下針對兩國的課程制定政策以及教師如何選用教材兩方面進行說明。首先就制度面而言，由於美國大多數教育決策都是由各州政府及各地方政府制定，因此他們並非如臺灣由教育部來決定究竟要採「一綱一本」或「一綱多本」，而是由各州制定其課程標準/綱要與教科書選用制度。<sup>6</sup>根據 The Thomas B. Fordham Institute (2004) 針對美國目前各州對教科書選定作法的分析，目前美國僅有 21 州是由州政府為各學區選定教科書；<sup>7</sup>其他有些州則僅列出教科書的建議名單，但尊重各學區的選擇權；<sup>8</sup>另外有一些州則視各年級與各科目需要，混合採用選定制與建議制兩種作法。可見當我們在談「美國」的教育時，並無一套固定的模式供我們批判，而是需視各州政府對教育權的下放程度進行論述。此種因「州」而異的特色，雖然保障了各州的教育自主權，但也造就各州教育品質不一的結果。

以筆者參訪的康州而言，便是一個不由州政府強制選定教科書的例子。州教育廳雖然針對各領域訂定類似臺灣九年一貫課程綱要之「課程架構」(curriculum framework)，但其在內容陳述上較屬於原則性，並不

<sup>6</sup> 根據 American Federation of Teachers (AFT) 組織的調查，在此波教改以前，許多州根本未訂出課程標準或綱要（參見該組織出版之 Making Standards Matter 1999, 2001）。可見美國各州對課程綱要是否需要存在相當分歧，其多元的程度，恐怕超過國人的想像。

<sup>7</sup> 此乃是在州的層級設立一個專門負責評審及挑選教科書的委員會，而各校則以分配的經費為學生採買這些教科書，頗類似臺灣的「一綱一本」模式。

<sup>8</sup> 此常被稱為是出版商肉搏戰的開放戰場 (open territories)，頗類似臺灣的「一綱多本」模式。

若臺灣的課程綱要有詳細的規範。<sup>9</sup>此外，由於州教育廳相當鼓勵各個學區訂定適合其性質的課程革新計畫，因此尚訂有一課程發展指引（Guide to Curriculum Development）建議各學區在發展自訂課程時應遵循的程序與原則。<sup>10</sup>有趣的是，或許是受到績效概念的影響，在 2008 年新公布的課程架構中，州教育廳倒是條列了各年段的能力指標（Grade-Level Expectations），並將能力指標對應 CMT 的關係亦納入說明。此種明確指出課程與考試之間的關聯，是歷年版本所未曾見到的，或可隱約察覺到州政府企圖對於老師的教學有更明確的指引——此令人不禁好奇：莫非「考試領導教學」的後遺症已蔓延到康州了？

上述各州採取多元方式規範課程的精神，亦直接反映在課堂中老師的教材設計與使用上。誠如上述所言，由於美國崇尚地方自治，教育自主權亦下放到地方政府與自治區，因此雖然每一州的作法容或有異，但不論「一綱一本」模式或「一綱多本」模式，每個學區（school district）則有自己採用的教科書與教學進度，甚至在同一個學區中不同學校的老師亦可決定自己的上課教材，因此老師在課程設計與教材研發上擁有相當大的自主權。

筆者認為上述現象的背後原因，應該與大多數 K-12 的學校並沒有全校性定期考查的概念，<sup>11</sup>以及沒有教學進度壓力等有密切的關係。筆者曾經與美國老師分享「月考」的概念，並說明在臺灣有些縣市教育局處的官方網站上甚至可以查詢到各校的月考題目，他們皆表示無法置信。因為他們認為評定學生的成績是一個專業老師的私人事務，何須跟別人交待？又為何非得透過紙筆評量才行？

因此在美國即便名義上有「教科書」這件事，但實質上老師在課堂上多半仍根據自己對課程的解讀而訂定教學進度與內容。以筆者在康州

<sup>9</sup> 此為筆者在該州教育廳官方網站上的查詢結果。有興趣的讀者可自行查閱，網址為：<http://www.sde.ct.gov/sde/cwp/view.asp?a=2618&Q=320954>

<sup>10</sup> 網址參見：<http://www.sde.ct.gov/sde/cwp/view.asp?A=2618&Q=321162>

<sup>11</sup> 在美國雖然每個 quarter 結束之前亦有一些評量，但主要是由各班老師根據其自訂標準與進度評定學生，因此評量方式相當多元。在臺灣同一年段的老師不但需訂定共同的教學進度，且學生亦需接受統一的評量方式。



一所中學所觀察過的社會科、閱讀科及自然科等教學為例，學校採購的教科書只在某些單元中才會使用到，大多時候老師仍是以板書、<sup>12</sup>個人設計的學習單或自行印製的文章為主要教材。此外由於美國網路資訊相當發達，老師都有架設個人網站，不但上課資料是放置於個人網站上，包括回家功課及課外練習等也都在網路上進行。所謂「一網多本」的問題，在臺灣吵得沸沸揚揚，但在美國這個問題幾乎不存在——因為他們老早就實施這樣的作法了。

再回到教室觀察的例子，美國基層教師的確有非常大的空間來設計自己的課程與教學活動。基本上，他們並沒有既定的進度、教科書或月考的概念，因此除了 CMT 對的規範外，不但家長無法得知他們教學的內容，校長可能也不清楚老師們的教學，在受到如此充分尊重與極有彈性的制度保護之下，老師的創意可以任意馳騁。在七年級的閱讀課中，我看到老師帶著學生連續一個多月討論 John Steinbeck 《憤怒的葡萄》（*The Grapes of Wrath*）一書，這是一本描寫美國 1930 年代經濟大蕭條時期貧窮農民被迫遷徙西部，歷盡千辛萬苦到達加利福尼亞，卻又陷入果園主剝削與壓迫境地的長篇小說。雖然書的分量相當可觀，且與學生的生命經驗亦相距頗遠，但這位老師卻透過生動的引導讓學生思考貧窮對人性的考驗；而在另一個六年級社會科教室中我看到老師利用課程統整的概念，帶著學生以一整個 Quarter 的時間透過閱讀去認識世界各地的文化。<sup>13</sup>這位老師藉著讓學生讀小說、聽民俗音樂、製作食譜與分享各地食物，讓學生瞭解唯有透過瞭解與尊重，人與人的差異才能消弭。當然在其間，我也觀察到幾位打混摸魚的老師，由於不受進度與月考的限制，他們的不專業似乎很難被發現（或受到制裁），例如有一位五年

<sup>12</sup> 雖稱為「板書」，但由於筆者觀察的學校位於康州一頗富裕的郊區（suburban）學區，因此每個教室都以電子白板（smart board）為主，故老師的板書基本上相當資訊化，主要內容乃取自網路上的資料或個人電腦上現有的檔案，偶爾才需當場寫字。

<sup>13</sup> 在美國的中、小學，常以“Quarter”方式（而非「學期」的方式）切割時間，由於 1 年共有 4 個 Quarter，在扣除放假日之後，平均而言一個 Quarter 大約為期 2~3 個月。而每個 Quarter 結束，老師會根據其為學生的總評定而發回「成績單」（report card）。

級的社會課老師，他在長達一個 Quarter 的時間，只上完美國一區的地理位置及首邑等瑣碎內容，卻毫不碰觸實際上可以延展出去豐富的歷史脈絡與人文地理。有時我會很納悶，以臺灣的標準來看，這樣的美式教育不但很沒效率（一個簡單的主題怎麼需要花那麼久才上完呢？），也容易陷入個人色彩（課程很容易隨老師的專長而有極大的歧異）。但或許這就是美式教育可貴之處：它讓教室裡充滿各種可能性。

如果我們再讀到 Rafe Esquith (2007) 的作法，那就更不可思議了。Esquith 是加州一位國小五年級的老師，<sup>14</sup>他不但帶著學生讀莎士比亞，還利用時間遠征美國許多地方，甚至組織學生成立一個社團稱為 Hobart Shakespearean，以戲劇及音樂方式到美國各地作年度表演。<sup>15</sup>

我們可能懷疑，這樣的學習，雖然很快樂，但在學科知識上的進展，會不會過於淺化知識了？一位在美國已待十幾年的臺灣友人則幫我解答這個問題，剛開始她也很擔心這個問題，不過她發現，以美國歷史為例，她的女兒在小學上過美國歷史，但到中學以後又會在不同年級時再上幾次有關美國歷史的主題；而每進入一個新的階段，在內容的深度上就會再加深一些，老師要求的作業難度也會難一些。例如小學時老師可能會問學生：「美國內戰時期有哪些重要人物？」但到了中學，老師則會問：「美國如果沒有發生過內戰，想像一下現在的美國社會可能是一個怎麼樣的社會？」因此她認為美式的教育方式就像烹調食物一樣，老師是用溫火在慢燉知識，他們對待孩子的態度則是：慢慢來不需著急，反正這一階段不熟的，以後還會有機會讓你學到；而對知識的建構，則像螺旋梯一樣，只要上得去的孩子，終究可以上得去而學到該學的東西。

當然，上述多元與具彈性的制度，同時也造就了目前美國公立教育嚴重的問題（而這也是 NCLB 法案想要積極解決的問題），那就是：學

<sup>14</sup> 其 *Teach like your hair's on fire: The methods and madness inside Room 56* 在臺灣已有中譯本，書名翻為：《第 56 號教室的奇蹟》（卞娜譯，2008）。這本書幾乎紅遍臺灣教育界，是許多學校教師進修時的指定閱讀。

<sup>15</sup> 相關資料可參見 Esquith 的個人網站，[http://www.hobartshakespeareans.org/ourclass\\_welcome.php](http://www.hobartshakespeareans.org/ourclass_welcome.php)

生素質參差不齊。尤其更嚴重的是，不同族群之間的學童在學業表現上存在很大的落差（achievement gap）（Kennedy, 2006）。如同 Haycock 與 Crawford（2008）所發現，通常越是貧窮與少數族群的學生，他們的老師也越多是無教師資格、不適任或無經驗的老師。因此 Haycock 與 Crawford 在其文中嚴正指出，與其說美國公立教育充斥著「學生素質」之間的差距，還不如說是「老師素質」之間的差距。

相對而言，臺灣的基層教師素質較為平均（至少《師範教育法》、《師資培育法》等早已清楚規範教師的資格與專業訓練），然而他們卻受到層層的箝制。在臺灣，許多老師認為自己只是一個螺絲釘，他們自認最主要的工作是在執行教育政策的命令；相對於美國，臺灣的基層教師很少有機會可以對課程或教材加入個人的決定，因此再有創意的老師可能也要扼腕——因為在進度、考試內容、政令配合等重重限制之下，實在很難讓他們再有空間可以自由揮灑創意，也由於長期處於缺乏自主的情況下，當臺灣這一波課程改革開始鼓勵政策鬆綁，並要求老師要有自行設計課程或教材的能力時，老師們顯得倉皇失措，不但非常缺乏自信，甚至消極抵抗，認為這是對老師不合理的要求。

美國這種作法，其實優劣難以斷定。從多元的角度來看，教材內容的確相當豐富；然而老師過於運用自主權可能也會造成教學素質良莠不齊的問題。例如，早在 1990 年代便有一些學者（例如 Freeman & Porter, 1989; Grossman & Stodolsky, 1995; Sosniak & Stodolsky, 1993; Stodolsky, 1999; Tanner, 1999）注意到這個問題，並提醒美國大眾：當老師過度採取這種「自由心證」的方式來使用教科書——亦即根據自己對學生的判斷來選擇教材內容以及決定採取何種方式進行教學，很有可能會因誤判學生的程度而造成教學品質的低落。在 Sosniak 與 Stodolsky（1993）對美國現場國小老師所進行的訪談與教室觀察研究中，他們也發現一些老師常會根據個人判斷，而臆測某些學生可能無法在一些學校正規課程中獲益，因此便會基於「好心」的理由而將這些他們認為是落後的學生從

班上脫離出來，並給予經過篩選後較為簡單的作業或閱讀材料以代替正規的教科書。然而老師卻從未反省過，這樣的作法是否可能也剝奪了這些學生接觸正規課程中較有挑戰性與趣味性的機會。Sosniak 與 Stodolsky 提醒我們，無論老師是「政策經紀人」(policy broker) 或是「守門員」(gatekeepers) 也好，總之由於美國老師在使用教科書上握有非常大的自主權 (autonomy)，因此如果在教育改革中一味只談論如何改善教科書品質、增加各學區或州的課程標準等，卻不去仔細瞭解老師是如何在解讀與使用教科書，則實在太低估老師的影響力了 (251)。

老師是否嚴守教科書的指引，除了因人而異之外，尚可歸納出一些因素。例如，Woodward 與 Elliott (1990) 認為，老師是否願意遵守出版商所提供的教科書及教學手冊而進行教學，應與其教學年資及科目屬性有密切關係，他們引用 Bagley (1931) 對全美 30 州的一項早期調查研究，說明越是資淺的老師，遵守教師手冊指引的意願也越高，例如第一年教書的老師有 27.3% 願意使用教科書，但二至五年的老師則降到 16%，超過五年以上年資的老師則僅有 11.7% 是使用教科書的。此外，Woodward 與 Elliott 也發現，教科書的品質以及該科時間分配是否足夠等問題，都會影響老師是否願意遵照教科書的指引進行教學。

再者，就學科屬性而言，Stodolsky 與其同事 (Grossman & Stodolsky, 1995; Sosniak & Stodolsky, 1993) 亦發現，越是以小組討論為主的科目 (如閱讀課)，老師採用其他類教材的頻率越高。而對教科書文本權威服膺的程度，則更涉及老師對該科知識的信念、偏好或價值，例如 Grossman 與 Stodolsky (1995) 針對 5 個學科領域 (數學、外國語言、科學、英文、社會)，比較老師對該學科領域之知識信念、教材使用之彈性、學生能力分組之必要性，以及與別班老師聯合命題之可能性等議題的看法，結果發現：數學科老師應該是所有科目中最能夠嚴謹遵守課程標準及教科書內容的人，他們不但在知識的順序性 (sequentiality) 上給予最高的評比，最願意與其他班老師聯合命題，同時也最贊成應以能力分組方式進

行教學；相對而言，科學、英文、社會等科老師則認為他們有很大的彈性來決定課程內容以及是否應遵守教科書的種種規範，也最不贊成將學生能力分組。

由上述美國教育所呈現出來的多元精神以及對於教師自主權高度維護的特色，我們可以發現決定美國教育品質的真正關鍵乃是在於教師素質是否精良。而臺灣教育的根本問題又在哪裡呢？以下試以臺灣目前最熱門的教育論爭：一綱多本與一綱一本孰是孰非的問題進行說明。

## 肆、臺灣「一綱多本」與「一綱一本」論爭

臺灣近年來積極推動教育改革，尤其為提升國民素質及國家競爭力，在課程方面有相當大的突破。其中最具特色的一項作法乃是自 90 學年度開始實施九年一貫課程，以課程綱要取代課程標準，並期待透過課程鬆綁、學校本位、課程統整、空白課程、彈性節數等作法以革新國民教育階段之課程與教學（教育部，2003）。

如此美好的教育理想與龐大的教改工程，實施至今，卻遭到許多社會輿論嚴厲的批判。尤其有關「一綱多本」的教科書政策，更被認為助長補習風盛，乃是拉大能力落差與造成臺灣新階級的元兇（李雪莉，2008）。雖然這個現象涉及許多因素，包括社會價值觀念難改、課程綱要能力指標內容模糊、改革相關配套措施不足等（許德便，2006），但筆者認為其中一個主要因素乃是涉及許多教師對其專業身分尚未有足夠認同所致。根據周淑卿（2004）的文獻回顧，近年來課程改革中對老師的期許已由被動的「課程執行者」，成為主動的「課程設計者」、「課程評鑑者」與「行動研究者」。然而此種角色的轉換，卻造成許多老師的困擾。尤其傳統上各出版商在學期開始前便已將教科書與教學指引編制完成，因此對大多數老師而言，只要依據教科書內容再作補充與設計延伸活動，他們並不習於分析課程綱要內容、思考課程架構的問題、甚至對

課程與教材進行研發與統整的工作。然而臺灣教師此種習慣性的作法，卻常在當前改革困頓中被外界解讀為對改革的抗拒或惰性。

周珮儀（2002）便發現，無論從課程標準到課程綱要，這些改變其實皆無法將課程加以鬆綁，因為真正綁住課程的是老師對教科書文本權威的服膺。周珮儀引用柯華葳（1995）的調查研究，說明她的研究發現並非個別案例，因為柯華葳亦發現「小學老師具有以下的教學信念：教科書是專家編的，要努力教完，學生程度才不會落後；教師是教學生的人，而學生要教才會，大部分學生沒有自學能力」，至於在教學行為方面，老師們則認為「『教』是唯一的目的是，要以教科書為主體，以教師為教學中心，以講解為主要教學方向，上課形式（如：桌椅安排）或許會改變，但是教學方法不會有太大改變」（引自周珮儀，2002：128-129）。

上述教師對其專業角色認同程度不高的問題，或許可說明臺灣自從1999年在《國民教育法》，雖然將國中小教科書由部編制開放為民間本審定制，<sup>16</sup>並希望可以透過「一綱多本」的作法鼓勵老師發揮專業自主的精神自編教材，尤其強調國中基本學力測驗的出題方向乃是朝著「只要讀通一本，便能通曉全綱」的理想邁進，然而卻無法獲得臺灣民眾的信任，社會輿論仍然普遍認為學生唯有精熟許多版本才能應付升學考試。根據陳明印（2005）對2001~2005年《聯合報》及《聯合晚報》的查詢，他發現與「一綱多本」的相關報導便高達346筆，且2002年以後由於國中全面實施審定制，許多來自民間輿論及教育學者的撻伐之聲更質疑「一綱多本」與「升學考試」無法共存，<sup>17</sup>並認為此種鬆綁製造學子更多的不安，乃是教改失敗的指標之一。

所謂「徒法不足以自行」，教材本身並無法促成教育目標的實現；唯有老師慎選並善用各版本教材，方有可能使教育在廣度上與深度上得以發展。國內教師在轉化教科書上的確常常受限於教科書的內容，即使

<sup>16</sup> 1999年《國民教育法》增訂第八條之二，並由「國民小學及國民中學教科圖書，由教育部編輯或審定之」之舊條文修正為「國民小學及國民中學之教科圖書，由教育部審定，必要時得編定之」。

<sup>17</sup> 在周淑卿（2003）一文中，有詳細的文獻回顧，有興趣的讀者可參考之。

九年一貫課程推動後希望老師能被增能賦權，但老師仍然常常自外於課程設計的角色，而此無異於將課程決定權賦予書商，此現象對比於美國老師在教材創新上的嘗試，顯然有相當大的不同。

此外，「多元」本身應非目的而是手段，教育的最終目的在全人潛能的開展與實現，因此不論是一本或多本，如果臺灣的教科書編制單位能夠保障高品質的教科書，就算是「一本」，又有何妨？問題是，以目前臺灣中小學教科書的編審機制，是否能提供這樣的品質保障？再進一步想，是否任何一個國家可能有此能力編出這樣「一本」教科書？因此，若在無法提供「一本」優質的教科書情況之下，那麼筆者認為顯然透過市場競爭機制，讓各教科書出版商百家齊鳴，並由老師發揮專業判斷，才是比較容易達到全人教育目標的作法。目前臺灣一綱多本最受詬病的問題，就是因為許多父母與學子無法確定出題範圍，在面對升學競爭下，為求保險起見只好要求孩子研讀各版本的教科書內容，乃造成學業壓力未減反增的問題。事實上，以美國的作法，老師才是那個最需要研讀各種版本教科書的人——至於孩子則只需根據老師所統整過的素材與讀物進行研讀便可，因此所謂「一綱多本」實際上是發生在老師身上，而非要求學生要讀好幾本。目前國中基本學力測驗中心雖然一再強調，基測的考試內容皆符合「學生讀任一部審通過版本，只要融會貫通，並習得基本能力，皆足以應考基測」之教育部公告政策（教育部，2007），但由於一些民間人士仍不時對基測內容有所批評，<sup>18</sup>因此造成臺灣民眾對於考試內容相當缺乏信心，以致認為讀完一本仍不足以應付考試。甚至有些人認為，只要是考試的科目就應回歸「一綱一本」（陳清溪，2005）。

上述對「一綱多本」的批評，筆者認為實乃非戰之罪。即便臺灣再度回歸到「一綱一本」的作法，老師若無法掌握課程綱要內容的精神，擴展學生的學習視野，則考試壓力、校外補習等噩夢不但依然存在，且在考試範圍固定的狀況之下，學習反而更容易淪為記憶層次，甚至變相

<sup>18</sup> 例如，一位高姓補教老師於2008年4月21日公視節目批評93年第二次基測英語科試題「讀一版本不足以應考基測」；《天下雜誌》第395期亦針對基測提出質疑等。

鼓勵學生只需記誦課本內容而不再重視課外閱讀，如此培養出來的學生將是一群徒具「考試能力」而無「基本能力」的人。

如同許多學生家長所共同反映的心聲，補習班老師卻能夠綜合各家版本，幫助學生整理重點（補習班老師能夠綜合各家版本，2003），顯然補習班老師已充分意識到統整各版本教科書的重要性。而筆者認為，這部分的統整工作唯有回歸到正常教學並由老師負起責任，而不是讓補習班老師越俎代庖，才會減少民眾迷信校外補習的重要性。以美國為例，美國的 12 年級學生在申請大學時仍需接受 SAT 考試（性質非常類似臺灣的基測、學測等升學考試），但美國的教育部並沒有提供一本固定的教科書供學生死背，而民間亦不認為教育當局應限定考試範圍，可見一綱多本與考試制度並非完全不能共存。

然而美國跟我們最大不同的是，SAT 分數並非學生申請入學的唯一指標。他們的在校成績以及其他課外參與等資料，也都是申請學校時的重要依據。以 *Newsweek* 2008 年 5 月 26 號出版的一期報導，我們便看到美國也有所謂「明星高中」，但這些全美排行前 100 名的高中，都是屬於「小而美」類型的學校，亦即這些學校不但辦學有特色（除了重視學習方面的輔導，也幫助學生在生活、情緒等方面的適應），且越來越趨於小型學校（平均人數皆在 400 人上下）。由於這些學校嚴格控管畢業品質，重視師生互動，因此這些學生不但學業表現優秀，進入大學的後續表現也相當良好（Mathews, 2008）。因此，美國高中也強調學業競爭，學生亦有升學壓力；但與臺灣不同的是，美國學生並不需要把全部的精神都用來應付唯一的一份考試——SAT 考試，而是需要同時注重校內外各方面的表現，以取得未來心目中理想大學的青睞。相形之下，這樣的學業壓力顯得比較健康，也比較適於全面性的均衡發展。

因此，筆者認為在面對升學壓力的議題時，乃屬於牽一髮動全身的問題，我們必須全盤思考教科書論爭所涉及更深層的問題，包括高中與大學如何真正落實多元入學機制以挑選適合的人才、老師如何真正發揮



專業自主權進行教學，以及試題中心如何真正嚴守「考綱不考本」以獲取民眾的信任……等關鍵問題。除非教育當局願意面對這些問題並集思克服之道，否則即便回歸為「一綱一本」的作法，臺灣的教育問題仍然很難有所改善。此外，在全球競爭之下，每個國家都在力圖如何培養具有競爭力的全球公民，教育應為其作最好的準備，臺灣實在不應再走回老路，只為了圖考試方便而忽略培養學生具有世界競爭能力的重要性。

## 伍、他山之石 —— 美國在「教師專業成長」上的作法

由上可知，教育改革最重要推動舵手乃是教師，因此美國在這一波教改活動中，也特別關注「教師增能」此一議題。不過有趣的是，由於美國所面臨的困境與臺灣恰好相反，因此其改革方向不但更趨保守，也越來越有「中央化」(centralized)的傾向(Borkowski & Sneed, 2006)。筆者認為此問題其來有自，除了因為美國現場老師一向對專業性非常自我肯定，尤其他們慣常以維護其個人教學專業自主權與隱私權(privacy)為理由而擋住許多外力的干擾，甚至抗拒與其他人一起進行合作(Little, 1990)。另一個原因，則是因為美國 K-12 教師的素質良莠不齊，有些州甚至因為教師相當短缺而對於老師資格沒有明確規範(Goldhaber & Brewer, 1999; Palmaffy, 1999; Strauss, 1999)。此外，教育現場另一個常被詬病的問題則是老師缺乏對教育新知的了解(Cooper, 2007; Miretzky, 2007; Schoonmaker, 2007; Spear-Swerling, 2007; Randi & Corno, 2007)，儘管目前在學術界已累積相當多的教育研究成果，但實際上在現場仍有許多老師是根據其個人經驗在教學，造成「學理」與「實務」之間存在很大的落差。因此美國此次教改，除了一再鼓勵老師應該善用具有科學證據(evidence-based)的教學方法(許多政府相關部門已將這些教育研究成

果有系統地整理為資料庫供老師使用)<sup>19</sup>，另一個重點則是希望能對美國 K-12 教師過度膨脹其自主權的問題有所規範。例如，根據 Levine 與 Marcus (2007) 之文獻回顧，目前有一些州便已針對某些學業表現較為落後的學區，強制要求這些學校老師必須採用一些已設計好的方案或教材（如 Success for All、Open Court 等套裝課程），並逐日根據既定進度進行教學。然而由於這樣頗違反美國傳統的作法，可以想見必將引起許多基層教師的反彈。

根據筆者所閱讀的相關文獻，目前針對師資議題進行探討的文件，大致可歸納為職前 (pre-service)、授證過程 (certification and licensing) 與在職 (in-service) 等三類。第一類議題主要是探討各師資培育單位是否在訓練準教師的過程中給予老師足夠的專業訓練；<sup>20</sup>第二類則是探討各州在教師證照授予標準上是否足夠嚴謹以確保能夠挑選出合格的老師；<sup>21</sup>第三類則針對教師在職進修此議題所進行的研究。由於前兩項議題在臺灣因有全國性的規範，並不構成嚴重問題，而有關教師在職訓練亦是臺灣目前較為迫切需要的，以下乃就第三類有關教師專業成長此議題進一步探討，說明目前美國有哪些作法可作為臺灣未來的借鏡。

如同臺灣的在職進修方式，美國傳統的教師成長方式亦採取研習、上課、工作坊等形式進行。然而自從 1990 年代開始，許多學者開始批判這種以一次上課 (one-shot workshop) 而缺乏後續協助 (no follow-up) 的方式不但無助於教師專業成長，且認為這種「坐著聽專家演講」(sit-and-get)、「以一套方式解決所有問題」(one-size-fits-all) 等假設，相當貶抑老師原有的專業知能，並與整個學校文化脫節，因此目前有越

<sup>19</sup> 例如，美國衛生署與人力服務部 (U.S. Department of Health and Human Services) 已於 2000 年針對閱讀整理出具有科學證據的教學方案，供老師與政策制定者參考 (<http://www.nationalreadingpanel.org/>)；而針對一般性的教育介入方案，美國教育部亦於 2002 年成立一專屬網站 (<http://ies.ed.gov/ncee/wwc/>)，將有科學證據的研究成果放置於內。

<sup>20</sup> 例如，National Council on Teacher Quality 於 2006 年委託 Kate Walsh、Deborah Glaser 與 Danielle Wilcox 等知名學者針對美國 72 個小學師資培育單位就「閱讀」此項科目的大學訓練進行分析。

<sup>21</sup> 例如，Educational Leaders Council 在 1999 年由 Marci Kanstoroom 與 Chester E. Finn, Jr. 為編輯並邀請一批學者針對各州教師證照與考試制度等所進行的一系列探討。

來越多教師專業成長方面的論述，是傾向於鼓勵老師以建立專業團隊方式進行校內老師的合作（collaboration），以達成彼此增能的目的（Valli & Hawley, 2002; Wood, 2007）。然而即便學理上如此發現，在實際教學現場中仍然有許多在職進修方式是採傳統作法，亦即以上課方式進行研習。根據美國教育部 1999-2000 年對全美小學與中學所進行的一項大型調查，<sup>22</sup>發現目前僅有約三分之一的專業進修方式是採取合作方式，而一半以上的老師則從未與其他老師有過合作的關係（U.S. Department of Education, 2006），此現象再次說明教育現場的確存在許多「學理」與「實務」的落差。

如何才算得上優質的教師專業成長活動？根據 Valli 與 Hawley(2002) 的看法，優質的教師專業成長活動必須能夠讓教師在知識、技能與教學行為上產生較為持續性的、本質性的改變。他們對優質教師專業成長活動所歸納的特徵包括：（1）研習內容必須特別聚焦於某項特定學習目標之內容及其教法，以一般性的方式介紹某種教學法（例如介紹合作教學法）通常沒有太大的實質效果；（2）研習內容也應以學生的學習為中心（student-centered），亦即需針對學生無法在哪項課程目標上達到預期學習成果，以設計老師的研習內容；（3）專業成長活動，應加入老師的意見，使學習內容能夠真正符合老師的需要，而學校亦應形塑一種學習文化，使每個老師都覺得自己有必要學習新知；（4）專業成長活動應以學校為本位，且應納為校務運作的一環，包括研習時間、研習內容等都應該成為學校計畫中的一部分；（5）專業成長活動除了滿足個人需要之外，更應強調以團隊合作方式解決問題。因此學校應營造一種合作的氣氛，使老師們不是在孤立疏離的狀態下各自為政；（6）專業成長應以持續的方式進行與發展，因為教學改變常涉及老師是否能夠持續性的學習，而如何提供老師在情緒上足夠的支持以及實質資源上的協助，都是影響老師是否能夠改變的重要條件。一般而言，從建立互信關係、形成

<sup>22</sup> 此調查規模相當龐大，共包括 4,700 個學區，12,000 個學校，12,300 位校長與 52,400 位老師及 9,900 位圖書館視聽中心等人員。

共識到真正在教學上產生顯著改變約需 3 至 5 年時間，專業成長必須持續地給予老師必要的協助；(7) 專業成長應包括評鑑計畫，尤其有關學生的學習成長、以及老師在教學改進上的歷程都應成為評鑑的內容。進行方式則可由校內團隊進行內在評鑑，也可由校外專家進行外在評鑑。由於評鑑目的在幫助老師成長，所以這種評鑑應以不具威脅性的方式進行；(8) 專業成長除了提供老師教學上的新知，重要的是還應針對老師背後的教學信念與教學習慣等進行挑戰；(9) 專業成長要能真正落實，除了是老師個人的改變之外，亦包括整個組織文化的再造。因此專業成長必須立基於整體系統的革新。

由上述幾項特徵，我們不難理解為什麼目前仍以傳統上課方式為主流。尤其當一個組織文化未形成合作風氣之前，如何讓老師願意放棄個人「隱私」而參與團隊的合作，的確是一大考驗。這或許也是為什麼雖然在理論上大家都認同以學校本位方式進行專業成長更為有效與具真實性(authenticity)，但實際上卻依然採取傳統方式進行研習的原因。Little (2002) 也認為，老師之間的合作並不會自然而然就發生，它需要建基於一些內在機制與外在條件的配合。在內在機制方面，學校是否創造了一種氣氛與文化，使得老師覺得有必要合作？Little (1990) 以「共依賴」(interdependence) 的概念說明，老師若共同面臨一個問題或需要共同達成一個決定，則比較有強烈意願產生合作行為。另外，老師之間若分享共通的興趣，也比較有可能透過團隊方式以達成共同目標。因此，除非老師之間分享共同興趣與責任(shared interest and shared responsibility)，否則很難讓老師產生實質的合作行為。而外在條件方面，則包括學區與學校是否提供足夠的機會讓老師合作？以及校內是否有足夠的資源，使得個人遇到困難時，不會感到孤立無援，而願意求助於校內其他專家？筆者認為 Little 所提出的看法，不但是目前美國教育現場面臨的難題，亦是臺灣目前中小學在進行學校革新時急待克服的困難。尤其臺灣目前雖然教改呼聲鼓勵各校形成校本課程，並建立共同願景，但

許多教育現場仍停留在校長「一人願景」的狀況，因此如何讓全校老師能夠產生具共識性的專業合作關係，將是兩國所面臨的共同課題。

不過話雖如此，美國目前在教師專業成長方面一些制度性做法的確有助於老師參與各項專業增能活動。以此次參訪康州時子女所就讀學校的學區為例，他們在 K-12 各級學校，不但全年排出 5 個整天作為教師專業成長之用，校內亦有充足的圖書資源可供老師隨時使用。此外，校內尚有一些專職的資源人物（例如電腦技師、圖書館員等），他們的工作主要便在協助老師解決教學上的問題。這些校內專家雖非教師，但對於老師在進行各項教學創新時非常有幫助。以圖書館員為例，不但有能力與老師協同合作進行閱讀課程的設計，每週更排定時間與各年級學生進行 book talk，對於學生使用館藏與培養課外閱讀習慣非常有幫助。另外美國目前非常流行以線上虛擬團隊方式進行專業成長，<sup>23</sup>讓老師利用工作之餘與其他老師作跨校之間的合作。

以上諸種新式作法，確實讓老師的進修方式更具彈性，也更能融入於老師的日常工作中。Cuban（1993）曾以「龍捲風」做比喻，認為新的教育政策與改革就像是龍捲風的上層一樣，儘管狂風大作，但風眼處卻始終是風平浪靜絲毫不受影響。他分析 1890-1990 年的美國基礎教育，發現不論教育理論如何更迭，但很悲哀的是老師改變的幅度卻總是非常有限。以學生中心教學法的改革為例，平均約只有三分之一的老師願意嘗試此種新的教育理論，另外三分之二的老師則仍然維持教師中心教學法。Cuban 認為這個現象不應全怪罪於老師懶惰，因為改革涉及許多因素，包括老師是否有足夠的時間與精力投入，以及是否能夠得到多方的協助。因此 Cuban 建議唯有在大環境底下加入配套措施，並提供老師必要的協助，才能讓老師願意在教學上嘗試改革。Cuban 的論述，不但是近年來有關教師專業成長研究中非常具影響力的一份著作，也對臺灣的

<sup>23</sup> 此種方式大多是透過民間團體與大學合作方式，由大學教授主導，現場老師只要申請個人帳號便可參與此種線上同步或非同步的進修活動。以康州為例，University of Connecticut 便主導了一個稱為 Tapped-in 的虛擬線上團隊 ([http://tappedin.org/tapped in/](http://tappedin.org/tapped-in/))。

教改非常具有啟發。觀諸臺灣目前許多教師不但不習於與同事合作，且常採取「單兵作戰」的方式獨自面對教改政策。但這種因應方式，不但讓老師疲於奔命，更容易因高度挫折感而對新的政策產生怨懟的情緒。以「一綱多本」為例，前述已分析過，此乃老師的責任，但事實上若只憑老師一人之力，確實很難完成，因此建立專業團隊以進行教學革新乃是勢在必行的趨勢。尤其臺灣此次教改強調鬆綁與多元，其精神便在將權力下放給各個學校與老師。教育現場若能善用此次機會建立學校本位的專業進修方式，則不但更能符合老師的需要，也將大大提升老師的專業素養與自我效能感。

## 陸、「專業自主」的實踐 —— 代結語

雖然臺美兩國推動教育改革時分別面對了不同的困難與挑戰，但我們卻可以發現一個共同點，那就是「專業自主」皆是兩國教育界最常呼出的口號。事實上「專業」與「自主」是兩個不可分割的概念，唯有二者共存，才不會讓具有專業能力的人因缺乏足夠的自主權而形成人才的浪費（臺灣例子），也不會讓不夠專業的人因賦予其過多的自主權而造成他人的災難（美國例子）。也唯有同步提升老師的專業能力與鬆綁教育政策對老師的限制，才能使教育革新的理想得以實現。而臺灣目前的教改方向，亦是希望透過提升老師的專業性以朝自主的方向邁進。

然而目前臺灣老師的增能速度是否能夠跟得上教改列車，則是一個頗值得關注的問題。根據黃武雄（2002a，2002b，2003）表示，教改的對象可分為兩部分：一是底層部分，乃是指教育大環境（如升學制度、教育權力結構等）的改善，因此為了營造人性化的教育環境，常需由中央來主導，尤其需透過由上而下較為大刀闊斧的改革才能看到成效；另一是上層部分，指教育觀念、教材、教學態度與技巧的改善，由於教學現場千變萬化，老師的個人條件不一，因此需透過由下而上微調方式，

在學校與社區慢慢發酵成長，以逐漸累積經驗。黃武雄認為唯有教育改革變成社會運動，讓眾人參與，蔚為風潮，十年、二十年之後，才能與社會契合，為社會注入活力。然而他認為臺灣這一波教改最大的問題便在於過於冒進，立意雖然良好，希望透過教育政策的「鬆綁」與「多元」取代以往的「規劃」與「單元」，但由於推動幅度過於龐大，且冀望透過由上而下方式以全盤改造底層教育結構與上層教學思維兩部分，以致造成許多盲點而不自知。

筆者認為黃武雄（2002a，2002b，2003）的確一針見血道出臺灣當前教改的最大困境，亦即社會大眾並未在上層教學思維部分建立共識性的想法，以致於全面鬆綁之後反而造成社會更大的不安（上述「一綱多本」的論爭便是一例）。而身居教學現場關鍵人物的老師，若未能開放其教學視野，並多方嘗試各種教學方法，則所謂「專業自主」的理想，終將淪為口號。

然而根據目前一些針對老師所作的研究，的確發現許多現場老師仍然過於保守，不但採取「以不變應萬變」的心態面對新的課程政策（葉興華，2001，2005），更在轉化教科書上面臨許多困境（楊雲龍、徐慶宏，2007），尤其在專業身分上亦缺乏對其新角色的認同（周淑卿，2004）。可見如何有效增進其在課程設計與教學觀念及方法上的知能、以及提升老師對其專業角色認同等議題，乃是當前臺灣教師專業成長上亟待加強的重點工作。

綜上所述，筆者認為要實踐「多元化教育」的美好教改理想，則目前當務之急恐怕不僅是爭辯「一綱一本」或「一綱多本」孰是孰非的問題。<sup>24</sup>相反的，真正關鍵所在，可能還在以下幾個層面。

首先在教師層級方面，老師如何在課堂中將教科書進行有意義的轉化，此乃影響學生學習品質的最關鍵課題。因此如何積極增能老師，使其發揮專業自主的精神，並透過多元教學方式以正確掌握教改方向，此

<sup>24</sup> 事實上目前在教科書政策方面，北北基已堅持改為「一綱多本選一本」的作法，並將於民國 100 年開始共辦基測。

乃未來的首要工作。從美國教師專業成長的作法中，我們所得到的啟示是：老師不應再關起門來自行其事，而是須透過專業團隊的合作方式共同創新知識。因此透過此種優質教師專業成長，亦將使專業自主的理想得以實踐。

其次，在考試層級方面，全國性試題單位應積極加強民眾對升學考試的正確觀念以及對教改的信心。筆者認為具體作法，可將歷屆試題與其在能力指標上的對應關係，提出更透明化的分析與說明。而各高中、大學亦必須對其辦學理念再進行反思，所謂「明星高中」、「明星大學」在全球化競爭的脈絡之下皆應有新的定義，在顧及公平性的前提下，各校皆應思考如何甄選具有特殊性向的學生以教育出更具特色的學生，而非以不變應萬變，只根據基測分數、指考分數來挑選學生。上述問題若得以解決，則不但將能有效降低臺灣學子對升學考試的恐懼，相信也更能使臺灣的教育內容符合世界趨勢。

最後，則是回歸到教科書編、審層級來思考。如同課程學者 Goodlad 所闡釋的「理想課程」、「官方課程」與「書面課程」等概念，我們對課程改革理念、課程綱要與教科書三者之間的轉化情形亦需有所思考（引自張芬芬、陳麗華與楊國揚，2009）。縱然老師需要不斷思考教材與課綱之間的關聯並擺脫對教科書文本的過度服膺，然而一本品質優良且符合國家課程要求的教科書，的確對於提升教學品質是不可或缺的工具。因此除了一方面要求老師在課堂中應進行有意義的教學轉化之外，教科書編輯者與審定者也應各自發揮其專業角色，使得由上至下的各層級轉化皆得以實現。

綜觀美國教改經驗，深刻感受到雖然美國教育資源充足的情形，臺灣未必都能效法，但家家有本難唸的經，美國當前面臨的許多教育難題，其複雜程度恐怕亦是臺灣人民很難想像的。在許多場合中，當筆者與美國友人分享東方式的教育觀時，尤其談到社會價值中對教育的重視、以及老師在社會地位中的崇高角色時，他們都讚嘆這是西方社會所



最缺乏的。因此臺灣的教育工作者實在不應妄自菲薄。尤其老師若能透過此次教改機會積極參與各項革新活動以提升個人對專業角色的認同，而在上位者更能開放視野放大格局以改造國民教育體質，或許臺灣案例將能登上國際舞臺，而成為教育革新史的另一個典範！

感謝 2 位匿名審查人提供的寶貴建議。此外，由於本文初稿曾發表於比較教育學會主辦之 2009「教育研究與教育政策之對話」國際學術研討會，當日張芬芬教授及李隆盛教授亦曾對初稿提供修改建議，在此一併感謝。個人也要特別感謝國科會所提供之「補助科學與技術人員國外短期研究（12 個月）」（96-2918-I-259-001）以及傅爾布萊特基金會所提供的 Senior Scholar 補助，使個人得以赴美進行 1 年研究進修，並完成本文之初稿，特此致謝。

## 參考文獻

- 李雪莉（2008）。能力落差愈拉愈大，教改造成新階級。天下雜誌，395，142-144。
- 卞娜娜、陳怡君、凱恩譯（2008）。Rafe Esquith 著。第 56 號教室的奇蹟（Teach like your hair's on fire: The methods and madness inside Room 56）。臺北市：高寶。
- 周珮儀（2002）。國小教師解讀教科書的方式。國立臺北師範學院學報，15，115-138。
- 周淑卿（2003）。今是昨非，抑或昨是今非？教科書一綱多本爭議之分析。國立編譯館刊，31，12-21。
- 周淑卿（2004）。我是課程發展的專業人員？——教師專業身分認同的分析。教育資料與研究，57，9-16。
- 張芬芬、陳麗華、楊國揚（2009，11 月）。課程改革理念、課程綱要與教科書轉化議題——臺灣觀點。論文發表於國立編譯館與臺北市立教育大學主辦之「東亞地區課程改革脈絡下課程轉化議題」國際學術研討會，臺北市。
- 教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要。臺北市：編者。
- 教育部（2007）。國中基測貫徹一綱說帖。2008 年 5 月 29 日，取自 <http://www.bctest.ntnu.edu.tw/flying/flying41-50/44-p2.pdf>
- 許德便（2006）。九年一貫課程實施的現場問題——九年一貫課程與一綱多本（國中篇）。臺灣教育，642，11-20。

- 陳文彥 (2005)。教師教科書素養及其提升途徑之分析。*初等教育學刊*, 20, 67-88。
- 陳明印 (2005)。從行政角度談國中小一綱多本之發展。*研習資訊*, 22 (3), 18-36。
- 陳映竹 (2007, 11 月 13 日)。北北基一綱一本教部發函並移送監察院。*中廣新聞網*。2008 年 5 月 29 日, 取自 <http://news.yam.com/bcc/life/200711/20071113953953.html>
- 陳清溪 (2005)。升學考試科目不宜實施一綱多本教科書。*研習資訊*, 22 (3), 7-17。
- 黃武雄 (2002a)。教改怎麼辦? (上)。2008 年 5 月 29 日, 取自 [http://www.math.ntu.edu.tw/phpbb-2/edu/articles/article\\_02\\_12\\_10.htm](http://www.math.ntu.edu.tw/phpbb-2/edu/articles/article_02_12_10.htm)
- 黃武雄 (2002b)。教改怎麼辦? (中)。2008 年 5 月 29 日, 取自 [http://www.math.ntu.edu.tw/phpbb-2/edu/articles/article\\_02\\_12\\_11.htm](http://www.math.ntu.edu.tw/phpbb-2/edu/articles/article_02_12_11.htm)
- 黃武雄 (2003)。教改怎麼辦? (下)。2008 年 5 月 29 日, 取自 [http://www.math.ntu.edu.tw/phpbb-2/edu/articles/article\\_03\\_01\\_15.htm](http://www.math.ntu.edu.tw/phpbb-2/edu/articles/article_03_01_15.htm)
- 楊雲龍、徐慶宏 (2007)。社會學習領域教師轉化教科書之研究。*新竹教育大學教育學報*, 24 (2), 1-26。
- 葉興華 (2001)。臺北地區國民小學九年一貫課程實施之研究。行政院國科會專題研究計畫成果報告。2008 年 6 月 5 日, 取自 [http://grbsearch.stpi.org.tw/GRB/result.jsp?id=RN9307-0436&plan\\_no=NSC90-2413-H133-011&plan\\_year=90&projkey=PF9007-0456&target=report&highStr=葉興華&check=1&pnchDesc=台北地區國民小學九年一貫課程實施之研究](http://grbsearch.stpi.org.tw/GRB/result.jsp?id=RN9307-0436&plan_no=NSC90-2413-H133-011&plan_year=90&projkey=PF9007-0456&target=report&highStr=葉興華&check=1&pnchDesc=台北地區國民小學九年一貫課程實施之研究)
- 葉興華 (2005)。談國中小學課程「一綱多本」的現在與未來。*研習資訊*, 22 (3), 54-62。
- 補習班老師能夠綜合各家版本, 讓念書省事又安心 (2003, 4 月 11 日)。聯合報, B8 版。
- American Federation of Teachers (1999). *Making standards matter 1999: An update on state activity*. Retrieved June 3, 2008, from <http://www.aft.org/pubs-reports/downloads/teachers/policy11.pdf>
- American Federation of Teachers (2001). *Making standards matter 2001: A fifty-state report on efforts to implement a standards-based system*. Retrieved June 3, 2008, from <http://www.aft.org/pubs-reports/downloads/teachers/msm2001.pdf>
- Blumenthal, R. (2006). Why Connecticut sued the federal government over No Child Left Behind. *Harvard Educational Review*, 76(4), 564-569.
- Borkowski, J. W., & Sneed, M. (2006). Will NCLB improve or harm public education? *Harvard Educational Review*, 76(4), 503-525.
- Cooper, L. (2007). Why closing the research-practice gap is critical to closing student achievement gaps. *Theory into Practice*, 46(4), 317-324.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms 1890-1990*. New York: Teachers College Press.
- Esquith, R. (2007). *Teach like your hair's on fire: The methods and madness inside room 56*. New

York: Penguin.

- Freeman, D. J., & Porter, A. C. (1989). Do textbooks dictate the content of mathematics instruction in elementary schools? *American Educational Research Journal*, 26(3), 403-421.
- Goldhaber, D. D., & Brewer, D. J. (1999). Teacher licensing and student achievement. In M. Kanstoroom & C. E. Finn, Jr. (Eds.), *Better teachers, better schools* (pp. 83-102). Washington, DC: The Thomas B. Fordham Foundation.
- Grossman, P. L., & Stodolsky, S. S. (1995). Content as context: The role of school subjects in secondary school teaching. *Educational Researcher*, 24(8), 5-11.
- Haycock, K., & Crawford, C. (2008). Closing the teacher quality gap. *Educational Leadership*, 65(7), 14-19.
- Kanstoroom, M., & Finn, C. E., Jr. (Eds.). (1999). *Better teachers, better schools*. Washington, DC: The Thomas B. Fordham Foundation.
- Kennedy, E. M. (2006). Foreword. *Harvard Educational Review*, 76(4), 453-456.
- Krauthammer, C. (1990, February 5). Education: Doing bad and feeling good. *Time*. Retrieved April 24, 2008, from <http://find.galegroup.com/itx/start.do?prodId=AONE>
- Levine, T. H., & Marcus, A. S. (2007). Closing the achievement gap through teacher collaboration: Facilitating multiple trajectories of teacher learning. *Journal of Advanced Academics*, 19(1), 116-138.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- Little, J. W. (2002). Professional communication and collaboration. In W. D. Hawley & D. L. Rollier (Eds.), *The keys to effective schools: Educational reform as continuous improvement* (pp.43-55). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Mathews, J. (2008, May 26). Small schools rising. *Newsweek*, 42-44.
- McCaslin, M. (2006). Student motivational dynamics in the era of school reform. *The Elementary School Journal*, 106(5), 479-490.
- Miretzky, D. (2007). A view of research from practice: Voices of teachers. *Theory into Practice*, 46(4), 272-280.
- Palmaffy, T. (1999). Measuring the teacher quality problem. In M. Kanstoroom & C. E. Finn, Jr. (Eds.), *Better teachers, better schools* (pp.19-29). Washington, DC: The Thomas B. Fordham Foundation.
- Randi, J., & Corno, L. (2007). Theory into practice: A matter of transfer. *Theory into Practice*, 46(4), 334-342.
- Schoonmaker, F. (2007). Done size doesn't fit all: Reopening discussion of the research-practice connection. *Theory into Practice*, 46(4), 264-271.
- Sosniak, L. A., & Stodolsky, S. S. (1993). Teachers and textbooks: Materials use in four fourth-grade classrooms. *The Elementary School Journal*, 93(3), 249-275.
- Spear-Swerling, L. (2007). The research-practice divide in beginning reading. *Theory into Practice*, 46(4), 301-308.
- Stodolsky, S. S. (1999). Is teaching really by the book? In M. J. Early & K. J. Rehage (Eds.), *Issues in curriculum: A selection of chapters from past NSSE yearbooks* (pp.143-168). Chicago, IL: The National Society for the Study of Education.

- Strauss, R. (1999). Who gets hired to teach? The case of Pennsylvania. In M. Kanstoroom & C. E. Finn, Jr. (Eds.), *Better teachers, better schools* (pp.103-130). Washington, DC: The Thomas B. Fordham Foundation.
- Tanner, D. (1999). The textbook controversies. In M. J. Early & K. J. Rehage (Eds.), *Issues in Curriculum: A selection of chapters from past NSSE yearbooks* (pp. 115-140). Chicago, IL: The National Society for the Study of Education.
- The Thomas B. Fordham Institute (2004). *The mad, mad world of textbook adoption*. Retrieved January 15, 2010, from [http://www.edexcellence.net/doc/Mad%20World\\_Test2.pdf](http://www.edexcellence.net/doc/Mad%20World_Test2.pdf)
- U.S. Department of Education (2004). *Adequate yearly progress*. Retrieved February 27, 2008, from [http://answers.ed.gov/cgi-bin/education.cfg/php/enduser/std\\_adp.php?p\\_faqid=6&p\\_created=1095256734&p\\_sid=biCz1Gli&p\\_lva=&p\\_sp=cF9zcmNoPSZwX3NvcnRfYnk9JnBfZ3JpZHNvcnQ9JnBfcm93X2NudD0xMTUmcF9wcm9kcz0mcF9jYXRzPSZwX3B2PSZwX2N2PSZwX3BhZ2U9MQ\\*\\*&p\\_li=&p\\_topview=1](http://answers.ed.gov/cgi-bin/education.cfg/php/enduser/std_adp.php?p_faqid=6&p_created=1095256734&p_sid=biCz1Gli&p_lva=&p_sp=cF9zcmNoPSZwX3NvcnRfYnk9JnBfZ3JpZHNvcnQ9JnBfcm93X2NudD0xMTUmcF9wcm9kcz0mcF9jYXRzPSZwX3B2PSZwX2N2PSZwX3BhZ2U9MQ**&p_li=&p_topview=1)
- U.S. Department of Education (2006). *Teacher professional development in 1999-2000*. Retrieved September 6, 2010, from <http://nces.ed.gov/pubs2006/2006305.pdf>
- Valli, L., & Hawley, W. D. (2002). Designing and implementing school-based professional development. In W. D. Hawley & D. L. Rollie (Eds.), *The keys to effective schools: Educational reform as continuous improvement* (pp. 86-96). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Walsh, K., Glaser, D., & Wilcox, D. D. (2006). What education schools aren't teaching about reading and what elementary teachers aren't learning. *National Council on Teacher Quality*. Retrieved June 1, 2008, from [http://www.nctq.org/nctq/images/nctq\\_reading\\_study\\_exec\\_summ.pdf](http://www.nctq.org/nctq/images/nctq_reading_study_exec_summ.pdf)
- Wood, D. R. (2007). Professional learning communities: Teachers, knowledge, and knowing. *Theory into Practice*, 46(4), 281-290.
- Woodward, A., & Elliott, D. L. (1990). Textbook use and teacher professionalism. In D. L. Elliott & A. Woodward (Eds.), *Textbooks and schooling in the United States* (pp. 178-193). Chicago, IL: University of Chicago Press.

# Curriculum Transformation in the Era of Reform Initiatives: The Need to Rethink and Re-conceptualize Content

Zongyi Deng

This article analyzes the complexity of transforming the curriculum ideals embodied in reform initiatives into syllabus documents, with a particular focus on the call for developing generic skills, values and attitudes. The central argument is that the transformation is fundamentally a conceptual endeavor requiring serious curriculum work which has to deal with issues concerning content selection, organization and framing. It entails a need to rethink and re-conceptualize curriculum content in view of curriculum ideals. Implications are discussed concerning the challenges of curriculum transformation in the current emergent curricular landscape in Singapore.

Keywords: curriculum design, curriculum content, transformation

Received: March 17, 2010; Revised: August 17, 2010; Accepted: October 29, 2010

# 改革年代中的課程轉化： 再思考與再概念內容

鄧宗怡

本文分析教育改革背景中，理想課程轉化為課程大綱的複雜關係，特別關注在提倡提升共通能力、價值觀、態度三面向。本文認為課程轉化，從根本上說來，是概念性的工作，轉化的過程需要嚴謹的課程作業，包括內容選擇、組織、轉換。因此，課程轉化必須從理想課程的角度重新思考與重新概念化課程內容。文章也一併討論新加坡新的一輪課程改革中課程轉化面臨的挑戰。

關鍵詞：課程設計、課程內容、轉化

收件：2010年3月17日；修改：2010年8月17日；接受：2010年10月29日

Over the past 40 years Singapore has created a highly effective school system as indicated by the high levels of student achievement in mathematics, science, and literacy as indicated in international studies like the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) and the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS). The remarkable academic performance of Singaporean students, Hogan (2009) points out, is enabled by traditional pedagogical practices focused on the transmission of formal academic knowledge via conventional instructional strategies including direct instruction, memorization, and drill and practice. However, there has been a serious concern that the prevailing pedagogical practices, while effective in preparing students for examinations, cannot prepare them for the challenges of the 21st century—challenges that, according to the government, require Singaporeans to be critical and innovative thinkers, committed to life-long learning, and possess positive values and attitudes.

Since 1997 Singapore has attempted to reform classroom practices in the light of the perceived challenges of globalization and the emerging knowledge economy. The Singaporean vision for meeting the new challenges is encapsulated in the concept of Thinking School, Learning Nation, with its aim to develop future generations of thinking citizens, capable of making sound decisions, loyal to the country, and committed to life-long learning. In line with this vision, the Ministry of Education (MOE) issued the Desired Outcomes of Education focused on developing the full potential of children and making them responsible citizens. A plethora of reform initiatives have been implemented, which call for innovative, student-centered, and IT-enriched approaches to classroom teaching, with the intention to foster critical thinking, creativity, independent learning, positive values and attitudes in students. The school curriculum is viewed as the key agent in implementing the new policies (see Deng & Gopinathan, 1999; Gopinathan, 2007). Most recently, the Ministry put forth a new vision of national curriculum, the Curriculum 2015 (C2015), which is a response to the current rapidly changing context caused by globalization, changing demographics, and technological advancement. Foregrounding the importance of preparing students for life and work in the 21st century, policymakers have enumerated a

set of broad C2015 learning outcomes centered upon generic skills (such as critical thinking, communication, collaboration and management skills) and capacities (in terms of civic, information and media, technological and multicultural literacy). The creation of C2015, Hogan (2009) argues, signals a transition that the Singapore curriculum needs to undertake—a transition from the transmission of academic knowledge and skills to the development of 21st century skills and capacities.

This article analyzes the complexity of transforming the curriculum ideals or aims embodied in reform initiatives into syllabus documents, with a particular focus on the call for cultivating generic skills (including critical thinking, creativity, independent learning, problem solving, etc.), positive values and attitudes (such as curiosity, objectivity, and open-mindedness). In Singapore syllabus documents occupy a vital place in developing textbooks and instructional materials as well as in implementing educational policies and reform initiatives. The national curriculum is represented by a set of syllabi or syllabus documents which specify the contents to be taught for all school subjects from primary to pre-university levels.<sup>1</sup> Developed by the MOE, syllabi represent a direct authoritative translation of curriculum policies or initiatives. All school textbooks and related instructional materials are required to be developed in accordance with syllabus documents. Syllabus documents are also closely aligned with national examinations.<sup>2</sup> Furthermore, these syllabi are an important instrument for implementing educational policies or initiatives. They have to undergo review and revision every 6 years in the light of the changes to educational policies.

This paper starts with an outline of key reform initiatives implemented in schools. This is followed by an examination of their transformation or translation into syllabus documents. Afterward, the article examines the kind of cur-

---

<sup>1</sup> In the national curriculum school subjects are organized according to four broad categories: Aesthetics, Health and Moral Education, Humanities, Language and Literature, and Sciences.

<sup>2</sup> There are three main types of national examination in Singapore: (1) primary school examinations (also called PSLE conducted at the end of primary education to assess pupils' suitability for secondary education and also to place them in appropriate secondary school courses); (2) secondary school examinations (called the "O" or "N" level exams conducted at the end of four or five year secondary school education); and (3) examinations for tertiary education (or the "A" level exams at the completion of 2 years of Junior College).



riculum work entailed in curriculum transformation at the syllabus level—concerning the formation or reformation of school subjects, with the formation of liberal studies as a school subject in Hong Kong as an illustration. The argument is that transforming curriculum ideals into syllabus documents has to do with the content selection, organization and framing. It requires a serious re-thinking and re-conceptualizing of curriculum content in view of the curriculum ideals. The article concludes by addressing the challenges of curriculum transformation in the light of the latest vision of national curriculum for the 21st century—C2015.

## Reform Initiatives in Singapore

As mentioned above, starting from mid-1990s a deluge of educational initiatives has been implemented in schools in response to the perceived challenges of globalization and the emerging knowledge economy, in terms of “preparing students for an era of innovation-driven growth, and frequent and unpredictable change in the economic and social environment” (Gopinathan, 2007, p. 61). The Government’s reading of the challenges was that school leavers were required of entirely new sets of skills including ICT, critical thinking, creativity, problem solving, and life-long learning (Gopinathan, 2007). Under the overriding framework of Thinking Schools, Learning Nation and Desired Outcomes of Education, three major initiatives are at the forefront of the reform movement. One is the systematic introduction of information technology (IT) into the curriculum as represented by the Masterplan for Information Technology (IT-masterplan),<sup>3</sup> with an intention to enhance the IT skills and capabilities of school students. Another is the introduction of thinking skills into the curriculum, with the primary purpose of cultivating younger Singaporeans to think critically and creatively. The third is the introduction of National Education—a

<sup>3</sup> It has three phases. Phase one (1997-2002) focuses on the provision of basic ICT infrastructure and equipping teachers with a basic level of ICT competency. Phase two (2003-2008) emphasized strengthening the integration of ICT into the curriculum, establishing baseline ICT standards for students, and seeding innovative use of ICT among schools. Phase Three (2009-2014) focuses on strengthening students’ competence, fostering in-depth learning and understanding, and tailoring learning experiences to a diversity of learners.

kind of citizenship education that is used as a means to socialize the younger generations through sensitizing them to the national needs, concerns and possibilities in an emergent global economy (Deng & Gopinathan, 1999; Gopinathan, 2007).

The three major reform initiatives are underpinned by other related innovations or initiatives including the introduction of interdisciplinary project work, the inclusion of various alternative modes of assessment, and a greater emphasis on processes rather than outcomes when appraising a school's performance. Two other initiatives include Innovation & Enterprise (emphasizing the cultivation of capabilities and attitudes pertaining to innovation, entrepreneurship, risk taking, resilience, team spirit, etc.) and Teach Less, Learn More (emphasizing the "quality" rather than "quantity" of teaching and the importance of rethinking the "what" and "why" questions of teaching and learning). The official curriculum (i.e., the syllabus) has been viewed as the key agent in implementing those initiatives. For each school subject there has been significant content reduction (10 to 30%) in the official syllabus. The MOE attempted to bring down the content so as to provide space for the teaching of generic skills, values and attitudes. Accompanying these initiatives are changes in the locus of management from the government to increasingly the hands of local school leaders and classroom teachers. Thus the school system has been diversified and flexible with the creation of alternative pathways (see Gopinathan, 2007; Gopinathan & Deng, 2006).

However, the introduction of reform initiatives does not seem to be accompanied by a fundamental change to the official curriculum. Policymakers and curriculum developers do not seem to have fully recognized the importance and complexity of transforming reform initiatives into the school curriculum—issues that are to be discussed in what follows.

## **Transformation into syllabus documents**

I now discuss how the curriculum ideals embodied in reform initiatives are transformed into syllabus documents, with a particular focus on the need to

cultivate generic skills, positive attitudes and values. While new programs or learning experiences have been introduced to schools as a result of reform initiatives, the school curricular structure has remained largely unchanged. Students are required to take traditional academic school subjects including languages, humanities, arts, mathematics, and sciences. They are required to participate in programmes or learning experiences such as community involvement, service learning, civic and moral education, and Nation Education.

In other words, academic school subjects constitute the primary context for the cultivation of generic skills, positive attitudes and values. All syllabi have been substantially revised in view of the Desired Outcomes of Education, and according to the requirements of reform initiatives. The MOE has used an “infusion” strategy for “transforming” curriculum ideals into syllabus documents. Generic skills, values and attitudes are infused into syllabi, which are supposed to be taught alongside the content knowledge of the existing school subjects. Furthermore, content knowledge, generic skills, values and attitudes are framed in terms of learning outcomes that students are to demonstrate at the end of a particular stage of learning.

This way of transforming curriculum ideals into syllabus documents can be illustrated by the Lower Secondary Science Syllabus for express and normal (academic) students.<sup>4</sup> In the syllabus the curriculum content is organized around six themes, namely (1) science and technology, (2) measurement, (3) diversity, (4) models and systems, (5) energy and (6) interaction, each of which is further organized into several topics. Curriculum content is viewed to consist of three broad domains: (a) knowledge, understanding and application, (b) skills and processes, and (c) ethics and attitudes. The second and third domains contain the generic skills, values and attitudes to be “infused” into the official curriculum. These three domains are largely independent, the description of which can be found in Table 1.

---

<sup>4</sup> In Singapore secondary school students are streamed into three different courses: Express, Normal (Academic), and Normal (Technical) based on the result of the Primary School Leaving Examination (PSLE).

**Table 1.** Description of the Three Domains of Content

Knowledge, Understanding and Application of	Skills and Processes	Ethics and Attitudes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Scientific phenomena, facts, concepts and principles</li> <li>• Scientific vocabulary, terminology and conventions</li> <li>• Scientific instruments and apparatus including techniques and aspects of safety</li> <li>• Scientific and technological applications</li> </ul>	<p>Skills</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Using apparatus and equipment</li> <li>• Posing questions</li> <li>• Observing</li> <li>• Classifying</li> <li>• Comparing</li> <li>• Communicating</li> <li>• Inferring</li> <li>• Formulating hypothesis</li> <li>• Predicting</li> <li>• Analysing</li> <li>• Elaborating</li> <li>• Verifying</li> <li>• Generating Possibilities</li> <li>• Defining the problem</li> </ul> <p>Processes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planning investigation</li> <li>• Creative problem solving</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curiosity</li> <li>• Creativity</li> <li>• Objectivity</li> <li>• Integrity</li> <li>• Open-mindedness</li> <li>• Perseverance</li> <li>• Responsibility</li> </ul>

The three domains of content are supposed to be “contextually linked” to three aspects of science in relation to modern day living: (a) the personal (using scientific and technological tools and resources and making informed decisions in everyday life); (b) the social (engaging in scientific discourse concerning social and moral issues and understanding the role and impact of science and technology in society); and (c) the environmental (understanding and being concerned about environmental issues created by science and technology). Through linking curriculum content with these three aspects in the curriculum, curriculum designers believe that students can be inculcated with the “spirit of scientific inquiry.”

Furthermore, the three domains of content are framed in terms of learning outcomes. For each theme, the syllabus starts with a brief introduction that suggests how the three aspects of science can be incorporated into classroom

teaching, together with key inquiry questions. It then lays out the learning outcomes organized according to the topics of the theme, with respect to the three domains of content. Table 2 shows how the syllabus translation of the theme “energy.”

**Table 2.** The Learning Outcomes of the Theme “Energy”

Theme	Energy
Introduction	<p>Students should appreciate that energy is necessary for all living and non-living systems. Energy makes changes and movement possible in our daily lives. Living things obtain energy and use it to carry out life processes. There are many forms of energy and one form can be converted to another. It is our responsibility to show care and concern for living things and the environment as we use energy in its different forms every day. In this theme, we examine different forms of energy such as kinetic and potential energy, light and electricity, and the processes of photosynthesis and respiration in plants.</p> <p>Key inquiry questions in Energy include:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• How can we harness energy to improve our quality of life?</li> <li>• Why must energy be conserved?</li> </ul>
Topic 1 - Energy Forms & Use-Energy Forms & Conversion: Learning Outcomes	
Knowledge, understanding and application	<ul style="list-style-type: none"> <li>• State what is meant by energy</li> <li>• Describe different forms of energy (e.g., kinetic, potential, light and sound) and how energy changes from one form to another</li> </ul>
Skills and processes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Infer that energy is conserved and can be transformed from one form to another</li> </ul>
Ethics and attitudes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Show an appreciation of the need for Singapore, which has no natural resources of her own, to conserve energy</li> </ul>
Topic 2 - Energy Forms & Uses — Light: Learning Outcomes	
Knowledge, understanding and application	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explain how reflection is affected by a smooth and rough surface</li> <li>• State the characteristics of the image formed by a plane mirror</li> <li>• Describe the effects and uses of reflecting surfaces (e.g., plane and curved)</li> <li>• Describe some effects and consequences of refraction</li> <li>• Describe the dispersion of white light by a prism</li> <li>• Explain how we see the colour of objects in</li> </ul>
Skills and processes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compare the speed of light, sound and common moving objects</li> <li>• Investigate the effects of reflection and refraction in practical activities and make inferences through observations in everyday life</li> </ul>
Ethics and attitudes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Show an appreciation of scientific attitudes such as creativity and perseverance in measuring the speed of light to a high degree of accuracy</li> </ul>

Notice that most outcomes are specific and demonstrable, with an emphasis on student performance. Through framing content in terms of outcomes, curriculum designers create a body of indicators to measure the effectiveness of classroom teaching.

Infusing generic skills, values and attitudes into curriculum content and framing curriculum content in terms of learning outcomes are two essential features of the approach to transforming curriculum ideals into syllabi adopted by MOE. These two features can be found in a wide range of syllabi at different school levels, such as mathematics (primary) syllabus, geography (lower secondary) syllabus, English language (primary and secondary) syllabus, literature in English (pre-university) syllabus, social studies (lower secondary normal [technical]) syllabus, and history (lower secondary) syllabus, among others.

To a large extent, these two essential features reflect an embrace of what is called the outcome-based education (OBE) developed in the US by Spady and colleagues in the 1980s and 1990s (Spady, 1994). When planning a formal curriculum, outcome-based educators start by determining the knowledge, competences, attitudes, and qualities they want students to be able to demonstrate at a particular stage or level of schooling. OBE is a “technocratic” model that can be traced back to the Tyler Rationale which speaks for the centrality of precise objectives and indicators in curriculum development and evaluation (Tyler, 1949). OBE is inextricably connected with issues of accountability and evaluation. “The driving force behind outcome-based programmes,” Brady (1996) states, “is the desire of governments to improve the quality of schooling in a way that can be evaluated overtly” (p. 12).

However, the stipulation of curriculum content in terms of outcomes is basically incompatible with the vision of developing generic skills and learning abilities needed for the 21st century. There is a tension between the curriculum aims of developing creativity, critical thinking and problem solving capacities on the one hand and the language of content in terms of specific, demonstrable outcomes on the other (Carlgren, 2005). The former calls for an embrace of uncertainty, diversity, and openness in educational journeys. The latter, however, implies an acceptance of certainty, uniformity, and closure. “To define education

as a set of outcomes decided in advance of teaching and learning.” McKernan (1993) argues, “conflicts with the wonderful, unpredictable voyages of exploration that characterize learning through discovery and inquiry” (p. 347). Furthermore, a preoccupation with infusing generic skills, values and attitudes into curriculum content entails a dualism between knowledge on the hand and skills, values and attitudes on the other—a dualism that is essentially untenable. According to Dewey (1916), knowledge—whether of school mathematics, science, or history—is a special kind of human experience inextricably associated with special abilities, ways of thinking, attitudes and dispositions of mind.

On the whole, transforming the curriculum ideals into syllabus documents has not been accompanied by serious curriculum work—work that has to do with the matter of how knowledge content can be conceived, selected, arranged and framed in view of the need to develop generic skills, attitudes and dispositions. Formalized curriculum-making seems to be ignored in favor of assessment and accountability enabled by a body of indicators or learning outcomes (Karseth & Sivesind, 2010). As a result, a serious effort of rethinking the content of the school curriculum is largely lacking. To appreciate the significance of this matter, it is necessary to look at the kind of curriculum work involved in the formation of a school subject or course of study.

## **Curriculum work and syllabus construction**

Transforming curriculum ideals into syllabus documents has to do with three kinds of curriculum, (1) the abstract or ideal, (2) the analytic or technical, and (3) the enacted, each of which results from curriculum making at a particular level.

The abstract curriculum is represented by curriculum ideals at the intersection between schooling, culture, and society. It embodies a conception of what schooling should be with respect to the society and culture. Curriculum making at this level “typifies” what is desirable in social and cultural orders, what is to be valued and sought after by members of a society or nation (Doyle, 1992a, 1992b). It frames what should go on in a school or school system in terms of broad goals and general approaches to education (Doyle, 2008). It helps set the

frame of reference for the development of syllabi and curriculum materials.

The analytic curriculum is embodied in syllabus documents and related curriculum materials. Curriculum work at this level translates or transforms the expectations and ideals embodied in the abstract curriculum into operational frameworks for schools, thereby bridging the gap between the abstract curriculum and the (enacted) classroom curriculum (Westbury, 2000). This curriculum is characterized by an array of school subjects, programs, and courses of study provided to a school or a system of schools. The process of constructing a school subject or a course of study involves “framing a set of arguments that rationalize the selection and arrangement of content [knowledge, skills, and dispositions] and the transformation of that content” for school and classroom use (Doyle, 1992b, p. 71). Each school subject contains a “theory of content” with respect to both the ideals and expectations embodied in the abstract curriculum and the activities of teaching and learning (Doyle, 1992b).

The enacted curriculum is characterized by a cluster of events jointly developed by a teacher and a group of students within a particular classroom (Doyle, 1992a, 1992b). Classroom curriculum work involves transforming the analytic curriculum embodied in curriculum documents and materials into instructional events. It involves further elaboration of the programmatic curriculum, making it connect with the experience, interests, and the capacities of students (Westbury, 2000).

From the above perspective, the formation or reformation of a school subject is at the heart of transforming curriculum ideals into syllabus documents. It has to do with the matter of content selection, organization and framing in view of curriculum ideals or aims. This requires rethinking and re-conceptualizing content if the curriculum aim is to help students develop critical thinking, broadened perspectives, positive values and attitudes rather than merely to transmit content *per se*.

To illustrate this point, I look beyond the Singapore context to examine the formation of liberal studies—a core school subject in the new senior secondary curriculum in Hong Kong—using as an analytic frame the above three types of curriculum. There are two reasons why liberal studies is chosen for discussion.



First, liberal studies is particularly constructed for the purpose of helping students develop generic skills, positive values and positive attitudes. Second, the formation of liberal studies embodies a promising approach to curriculum transformation in the 21st century. The current international discourse on curricular change stresses the importance of a student-centered approach to content organization, and of creating opportunities for learners to develop a broad knowledge base and generic competencies (cf. Rosenmund, 2006). This, as will be seen, is evident in the construction of liberal studies.

### **The formation of liberal studies: An example**

The introduction of liberal studies as a secondary school subject was inextricably connected with curriculum reform for the 21st century in Hong Kong. Since September 2009, the government has implemented what is called the “3+3+4” academic structure—accordingly, there are three years lower secondary, three years senior secondary, and four years normal undergraduate education.<sup>5</sup> This represents a structural response to the changing social, economic, and political contexts in terms of globalization, a knowledge-based economy, and an increasingly close tie with the mainland China. Aligned with this new structure is the new senior secondary (NSS) curriculum that consists of: four core subjects (Chinese, English, mathematics, and liberal studies), elective subjects (e.g., physics, chemistry, and humanities) and other learning experiences (moral and civic education, community service, aesthetic and physical activities).

As an integral part of the NSS curriculum, liberal studies is a compulsory school subject for all senior secondary school students.<sup>6</sup> In terms of the abstract curriculum, the aim of the subject is to enhance students’ social awareness, broaden their horizons, cultivate positive attitudes and values, and develop critical thinking and life-long learning abilities (i.e., learning to learn)—qualities that

---

<sup>5</sup> The past system comprised of three years of junior secondary, four years of senior secondary, and three years of normal undergraduate education.

<sup>6</sup> This is a modification and extension of the ASL liberal studies. ASL stands for the advanced supplemental level. In the past curriculum ASL liberal studies was offered as an elective school subject to approximately 10 % of senior secondary school students.

are believed to be essential for facing the challenges in the 21st century. To this end, curriculum content is viewed as a resource for helping students develop these qualities rather than as a corpus of facts, concepts, skills and values for transmission. Furthermore, there is a special way of selecting, organizing, and framing content in line with the central curriculum aim or ideal and in support of students' knowledge construction via the employment of issue-inquiry and cross-curricular approaches to classroom teaching. This represents the theory of content in liberal studies to be illustrated below.

With respect to the analytic curriculum, the content of the subject is selected and organized by way of a "student-oriented approach, with the intention to "help students understand themselves, and their relations with others and the environment in which they live" (CDC & HKEAA, 2007, p. 4). Three broad areas of concern are identified, including self and personal development, society and culture, and science, technology and the environment. These three areas are further divided into six modules including: (1) personal development and interpersonal relationship; (2) Hong Kong today; (3) modern China; (4) globalization; (5) public health; and (6) energy technology and the environment. Each module starts with a prologue which lays out related concepts for teaching and learning, and is organized around a few themes, each of which is framed in terms of key issues and related issues for inquiry. For each theme, the framework suggests related values and attitudes that teachers are supposed to help students develop. Table 3 below illustrates the way content is arranged and framed for the module energy technology and the environment.

The above way of arranging and framing content is intended to facilitate issue-inquiry and cross-curricular approaches to teaching and learning, with an intention to encourage students' participation in knowledge construction. Those key and related issues are supposed to arise within various contexts that are familiar to students. Students are supposed to participate in knowledge construction activities, using their existing knowledge to construct new understanding. Those issues are intended to be controversial to encourage students' critical thinking. Most of the issues are intended to be cross-curricular or interdisciplinary, the examination of which requires drawing on differing perspectives, ways

**Table 3.** Content Selection, Arrangement, and Framing in the Module “Energy Technology and the Environment”

Prologue	<p>Energy technology enhances the efficiency of energy utilisation, and this inevitably invites us to use more energy. Our dependency on energy affects scientific and technological development. Such interaction also has an impact on social development: the use of energy affects the environment and the changes in our environment alter our views on the use of energy. Therefore, the use of energy, social development, and scientific and technological development are mutually interdependent. They pose a challenge to the balance of the ecosystem and our living environment. Sustainability has become a crucial goal in dealing with environmental development.</p> <p>In this module, students will be asked to evaluate issues concerning energy technology and the environment from a variety of perspectives, informed by scientific, technological, environmental, historical, social and cultural data. They will develop an awareness of the complex interrelationships and interdependencies involved. It is hoped that recognition of the impact of science and technology on our lives will lead to empathy for living things, a love of the environment, an understanding of the need for sustainable development for our society, country and the world, and to nurture responsible global citizenship.</p>
Theme 1: The influences of energy technology	
Key issue	How do energy technology and environmental problems relate to each other?
Related issues	How does the development of energy technology affect the exploitation and use of energy? To what extent does the development of energy technology create or solve environmental problems? What are the implications of environmental change on the development of energy technology? How do energy problems affect international relationships, and the development of countries and societies?
Related values and attitudes	Betterment of humankind; respect for evidence; interdependence
Theme 2: The environment and sustainable development	
Key issue	Why has sustainable development become an important contemporary issue? What is the relationship between its occurrence and the development of science and technology?
Related issues	How do science and technology match with sustainable development? What are the constraints? How do the living styles of people and social development affect the environment and the use of energy? What responses could be made by the public, different sectors, and governments regarding the future of sustainable development?
Related values and attitudes	Responsibility; caring for the living and non-living environments; betterment of humankind; sustainability; simplicity

of thinking, and values from various school subjects and other learning experiences. Curriculum designers assume that the content—when classroom teachers arrange, frame, and translate it into instructional activities in a way that is consistent with the inherent theory of content in liberal studies—has the potential to broaden students’ perspectives, enhance their social awareness, and develop their generic skills and capacities (Deng, 2009).

### **Rethinking and re-conceptualizing content**

This paper has argued that transforming curriculum ideals into syllabus documents has to do with the (re)formation of a school subject or course of study. At the heart of the formation is a theory of content—a special way of selecting, arranging and framing content—that can “imbue” curriculum content with “educative” potential in view of curriculum ideals or aims.

To call attention to such a theory of content is to argue that transforming curriculum ideals into syllabus documents requires a serious rethinking and re-conceptualizing of curriculum content, if the curriculum aim is to broaden students’ perspective and to develop their critical thinking, positive values and attitudes. Three points can be made. First, curriculum content needs to be viewed as an important resource for widening students’ horizons, and developing critical thinking, attitudes and values rather than merely as a set of facts, concepts and principles for transmission or delivery. The content of a school subject—be it mathematics, history or geography—contains not merely a body of facts, concepts and principles. It is inextricably associated with particular ways of thinking, values, and dispositions of mind (Dewey, 1916). In other words, knowledge content possesses the potential for developing generic skills, values and attitudes—pertaining to critical thinking, problem solving, cross-disciplinary thinking, etc..

To disclose the potential, curriculum developers need to conceptualize or re-conceptualize content in a way that can open up opportunities for the development of generic skills, values and attitudes. This requires going beyond the “surface” content to its substantive, disciplinary and cross-disciplinary dimen-

sions. The three “faces” of content, identified by Joseph Schwab (1973) in the “practical 3” paper, are useful for analyzing the laden curricular opportunities embodied in content. The first face is the purport conveyed by the content, which could be used for the development of positive values and attitudes. For instance, the purport of a short story could be a moral dilemma, which could render opportunities for moral development of the learner. The second face concerns the originating discipline from which content derives, standing for “a coherent way of bringing a body of principles, methods and problems to bear upon some inchoate mass in order to give it order and meaning” (p. 515). Access to those principles, methods, and ways of knowing, Schwab believed, is access to ground for critical thinking, problem solving, and certain dispositions of minds. The third face concerns certain the access disciplines that need to be brought to bear on the content in order to reveal its full complexity and sophistication. This allows the content to be opened to different types of questions, different perspectives, and different ways of thinking derived from diverse disciplines or school subjects.

To a certain extent, the formation of liberal studies implies a Schwabian way of conceptualizing or framing content for potential. As indicated earlier, content is viewed as a resource for broadening perspectives, developing critical thinking and positive values and attitudes. It is framed in terms of important concepts, themes, issues for inquiry, and values and attitudes. Through viewing and framing content in this manner, curriculum designers make it possible for content to be investigated from multiple perspectives with different kinds of questions, hence yielding manifold opportunities for students to widen their horizons and develop critical thinking, values and attitudes. In other words, curriculum designers conceptualize content in view of substantive, disciplinary and cross-disciplinary aspects. They imbue content with “educative” potential with respect to curriculum aims or ideals.

Furthermore, in liberal studies framing content in terms of key and related issues that arise from various political, social and physical contexts can facilitate students’ construction of knowledge and development of certain attitudes and dispositions of mind. Carlgren (2005) argues that curriculum developers need to

frame content in different contexts to create opportunities for students to participate in knowledge formation processes. Various abilities and dispositions could be formed the responses to experiences in different contexts. For example, in biology plants can be framed in a traditional science laboratory setting, where students are required to be engaged in the practice of collecting and drying up different kinds of plant. Plants can also be framed in an ecological context, with a task that requires students to analyze and construct an ecological system. Carlgren explains:

To collect and dry up plants is a kind of practice. In biology teaching alternative contextualizations could be considered—such as construction and analysis of ecological systems or gardening. Such alternative framings would result in other abilities and dispositions to act while at the same time they may be about the same plants ... There is a change from knowing in terms of classification and taxonomical thinking to knowing the functions of different plants in the eco-system, which may be a way of knowing more in accordance with the needs to develop dispositions for a sustainable society. (Carlgren, 2005)

By participating in knowledge construction activities in different contexts, certain ways to explore and relate to the world are developed, which are expressed as abilities, dispositions and values.

## Concluding remarks

This paper has discussed the complexity of curriculum transformation in the context of reform initiatives in Singapore. The central argument can be stated as follows: transforming initiatives concerning the promotion of generic skills, positive values and attitudes into syllabus documents is not merely a technical endeavor—in terms of enumerating sets of learning outcomes. It is fundamentally a conceptual undertaking which deals with content selection, organization and framing. It entails a rethinking and re-conceptualizing of curriculum content in view of the aims or ideals embodied in the initiatives. Curriculum content, when conceived and framed in certain ways, can open up opportunities for developing generic skills, positive values and attitudes.

The argument takes on greater significance in the current emergent curriculum landscape characterized by the vision of C2015 mentioned at the beginning. How could C2015 learning outcomes be transformed into syllabus documents? How could school subjects be (re)formulated in a way that supports the cultivation of 21st century skills and capacities? Transformation must deal with issues pertaining to content selection, organization, and framing in view of both the new learning outcomes and classroom practice. It demands a serious rethinking and re-conceptualizing of curriculum content that is to be contained in syllabus documents. As Hogan (2009) points out, the success of the above transition depends on how well Singaporean policymakers and curriculum developers are able to “re-conceptualize the relationship between knowledge, teaching and learning—indeed, school subjects” in ways that support the cultivation of 21st century skills and capacities. This presents a significant challenge for policymakers and curriculum developers—as far as curriculum transformation is concerned.

Curriculum transformation entailed in the development of syllabus and instructional materials involves “constructing a set of often-technical arguments that rationalize the selection and arrangement” of content and the “transformation, through simplification, elementarization, and representation” of that content into forms suitable for classroom use (Doyle, 2010). To do this, curriculum developers have to conceptualize or theorize content with respect to curriculum aims or ideals and classroom practice. Through conceptualizing or theorizing content, curriculum developers allow content to yield “educative” opportunities for students. This important curriculum work has been under-investigated and under-theorized in the field curriculum studies. I hope that there will be more research in this area.

The paper has not discussed how curriculum initiatives are transformed into textbooks and into classroom practices. Further investigations are needed if we are to more fully understand the challenges of curriculum transformation. In addition, it is important to emphasize that syllabi cannot in themselves achieve curriculum aims or ideals set at the policy level. The success and effectiveness of syllabi will depend on other settings of policy and practice, including teacher

education, teachers' professional development, instructional resources, and the examination system, among others (see Luke et al., 2008). In other words, curriculum transformation at the syllabus level would not be successful without corresponding changes in those settings.

## References

- Brady, L. (1996). Outcome-based education: A critique. *The Curriculum Journal*, 7 (1), 5-16.
- Carlgren, I. (2005, September). *The Content of schooling—from knowledge and subject matter to knowledge formation and subject specific ways of knowing*. Paper presented at ECER 2005—European Conference on Educational Research, University College Dublin, Ireland.
- Curriculum Development Council and Hong Kong Examination and Assessment Authority(CDC & HKEAA) (2007). *Liberal studies: Curriculum and assessment guide* (Secondary 4–6). Hong Kong: Education Bureau. Retrieved February 3, 2010, from [http://www.edb.gov.hk/FileManager/EN/Content\\_5999/lis\\_final\\_e\\_070508.pdf](http://www.edb.gov.hk/FileManager/EN/Content_5999/lis_final_e_070508.pdf)
- Deng, Z. (2009). The formation of a school subject and the nature of curriculum content: An analysis of liberal studies in Hong Kong. *Journal of Curriculum Studies*, 41 (5), 585-604.
- Deng, Z., & Gopinathan, S. (1999). Integration of information technology into teaching: The complexity and challenges of implementation of curricular changes in Singapore. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education & Development*, 2, 29–39.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- Doyle, W. (1992a). Curriculum and pedagogy. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 486-516). New York: Macmillan.
- Doyle, W. (1992b). Constructing curriculum in the classroom. In F. K. Oser, A. Dick, & J. Patry (Eds.), *Effective and responsible teaching: The new syntheses* (pp. 66-79). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Doyle, W. (2008, September). *Competence as a blurred category in curriculum theory*. Paper presented at the conference of Research on vocational education and training for international comparison and as international comparison. Georg-August-Universität, Göttingen, Germany.
- Doyle, W. (2010, April). *Teaching as a curriculum process*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Denver.
- Gopinathan, S. (2007). Globalization, the Singapore developmental state & education policy: A thesis revisited. *Globalization, Societies & Education*, 5(1), 53-70.
- Gopinathan, S. & Deng, Z. (2006). Fostering school-based curriculum development in the context of new educational initiatives in Singapore. *Planning and Changing: An Educational Leadership and Policy Journal*, 37(1&2), 93-110.
- Hogan, D. (2009). *Toward a 21st century pedagogy for Singapore*. A presentation to the Prin-



- cipals' Curriculum Forum on Assessment-Pedagogy Nexus, Ministry of Education, Singapore.
- Karseth, B., & Sivesind, K. (2010). Conceptualizing curriculum knowledge within and beyond national context. *European Journal of Education*, 45 (1), 103-104.
- Luke, A., Weir, K., Woods, A., & Moroney, M. (Eds.). (2008). *Development of a set of principles to guide a P-12 syllabus framework*. Brisbane: Queensland Studies Authority. Retrieved August 4, 2008, from [http://www.qsa.qld.edu.au/downloads/publications/qa\\_p-12\\_principles\\_dev\\_ppr.pdf](http://www.qsa.qld.edu.au/downloads/publications/qa_p-12_principles_dev_ppr.pdf).
- McKernan, J. (1993). Perspectives and imperatives: Some limitations of outcome-based education. *Journal of Curriculum and Supervision*, 8 (4), 343-353.
- Rosenmund, M. (2006). The current discourse on curriculum change: A comparative analysis of national reports on education. In A. Benavot & C. Braslavsky (Eds.), *School knowledge in comparative and historical perspective: Changing curricula in primary and secondary education*. (pp. 173-194). Hong Kong: University of Hong Kong, Comparative Education Research Centre.
- Schwab, J. J. (1973). The practical 3: Translation into curriculum. *School Review*, 81, 501-522.
- Spady, W. (1994). *Outcome-based education: Critical issues and answers*. Arlington, VA: American Association of school Administrators.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Westbury, I. (2000). Teaching as a reflective practice: What might Didaktik teach curriculum. In I. Westbury, S. Hopmann, & K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition* (pp. 15-39). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.



## 論壇

---

# 中小學教科書選用制度—— 遊走於理想與現實之間

國內中小學教科書已全面實施審定制度，但決定教科書出版業者生存的關鍵機制——教科書選用，從 1996 年國民小學教科書全面開放時，由地方政府機關訂定選用辦法，並決定其選用方式；到 1999 年《國民教育法》修正，賦予學校校務會議訂定辦法公開選用為止，相關選用方式並存縣市統一版本、鄉鎮市區統一版本、學校自行選用、校際聯合評選，而在欠缺明確法制規範下，選用公平性也備受外界質疑。

2007 年臺北市聯合臺北縣、基隆市共同推動「一綱一本及共辦基測」政策，不僅直接挑戰現行法規，也導致原本競爭激烈之教科書市場更形緊張；因應教科書選用之現實，教育部提出《國民教育法》修正草案，準備賦予教科書更大的選用空間，此舉也引發教育改革團體及教師團體的嚴厲批判。究竟何種選用制度才是真正符合臺灣教育需要，才能真正照顧教師專業及學生權益，各國教科書選用制度是否可供國內借鏡，以及教科書選用能否回歸品質取勝，都是值得國人進一步深思及探究的。

為還原當日精彩論述，及便於讀者掌握與談重點，論壇內容的呈現以陳麗華院長之引言與總結為始為殿；主文從三方面依序鋪陳，一、教科書市場面面觀：探討「未來將走回統編制？教科書市場的生存危機」、「計議價模式壓縮教科書市場？再思教科書價格與品質」及「贈品比教科書重要？市場競爭下的教師選用議題」；二、教科書選用機制的問題與挑戰：探討「普羅老師適合選書嗎？效率、專業與自主性的多重難題」、「區域選書的模式比較好？選書單位大小之議」及「選用資訊足夠嗎？相關配套方案的提供」；三、選用制度的改善之道：探討「他山之石：日本選用制度的經驗」及「反求諸己，在理想與現實間取得平衡」。

- 
- 時間** 2010年10月1日(星期五)下午2時
- 地點** 國立編譯館9樓簡報室
- 主持人** 陳麗華 臺北市立教育大學課程與教學研究所教授兼教育學院院長
- 與談人** (依姓氏筆畫順序排列)
- 丁志仁 中華民國振鐸學會常務理事
  - 周淑卿 國立臺北教育大學課程與教學研究所教授
  - 柯文賢 全國教師會政策研究員
  - 張益仁 臺北縣中和市秀山國民小學校長
  - 張祝芬 桃園縣立龍岡國民中學校長
  - 黃崇城 中華民國圖書出版事業協會教科書出版委員會主任委員
  - 楊思偉 國立臺中教育大學校長
  - 楊國揚 國立編譯館中小學教科書組主任
- 

## 引言

**陳麗華**：今天論壇的主題是中小學教科書選用制度，有關選書制度牽涉到政策與法令的部分，選書單位是以老師、學校、縣市還是跨縣市的區域為單位，這個是可以討論的；另外，選書的機制是要設委員會，或是其他，它的程序、時程怎麼規劃，使教科書在一個公平的狀態下，能夠如實的呈現讓大家評選，所以選書的規準也是可以討論。再者，選書後有一些後續效應，例如對教科書品質、學生學習、教科書產業的發展，它的後續效應影響很大；選書過程中影響因素很多，價格是其一，例如有些縣市有預算考量，價格的變數比教師專業的影響力大；有的國家教科書是公部門出資的，而我們是家長買單，究竟教科書是自費還是公費好？再來就是出版社行銷的策略等等，全部都會影響到選書制度。選書制度影響的層面很廣，今日透過這個論壇請到學者專家，分享有關學理或各國的經驗，也請到教改團體、中小學的校長、民間團體的出版委員會、國立編譯館審定業務部門主管，從不同專業取向來探討教科書選用制度。希望全國關心教育之士，對今天討論的議題，有充分透徹的瞭解，冀望今天的討論結果，能夠作為行政單位以及中小學選書的參考。

## 教科書市場面面觀

### 未來將走向統編制？教科書市場的生存危機

丁志仁：未來 10 年國內教科書生態會自然而然的傾向統編。我 4 年前算過一次，有一個數字大家要留意，一個教科書版本的市占率到達多少才能達到損益平衡？因為假定它的市占率低於損益平衡點，這個教科書版本本身無法繼續維運，4 年前的調查按照當時的學生人數、書價與成本去計算，損益平衡的市占率大概是 22%，但這 4 年有非常急遽的變化，而且未來變化會更大。這個數據之所以重要，因為如果我們讓國內教科書市場損益平衡的市占率超過 33%，也就是說如果超過 33%，才能到達損益平衡，那市場自然會變成 2 家，當市場變成 2 家，市場競爭會比現在更糟，多元教材的好處會下降，統編的正當性會提高。

臺灣現在正朝向少子化，因此每一年的市場冊數逐漸減少，相對的損益平衡的市占率要提高才有辦法達到平衡，這是一種自然提高的情況；第二是人為提高的情況，因為議價本身每年砍每頁的單價，這也會使得損益平衡的市占率會因此再提高；更嚴重的是政策上的提高，北北基推出一綱一本，北北基的國中生約有 9 萬人，大概占全國國中生人數的三分之一左右，一綱一本政策使得三分之一的學生採用單一版本，這會加快驅逐民間教科書的廠商，例如：2 年前北北基選書的第一輪，南一全部沒被選上，所以南一那個時候開始虧損；今年換成康軒，變成康軒開始虧損，這個情況會導致出版社輪流虧損，會加快民間教科書脫離市場的速度。立法委員孫大千在公聽會中說過，他們的目標是統編，只是他們沒有勇氣提案，目前孫大千與教育部的《國民教育法》修正案，其實是會把目前選書爭議造成三擴大，目前北北基的選書爭議是只有國中考科，而且只有北部，草案如果通過，國教法修法如果再通過，那麼國中會擴大到國小，北部會擴大到全國，考科會擴大到非考科，會進行三擴大。

**黃崇城：**個人目前擔位圖書出版事業協會中，教科書委員會的主任委員，這個委員會是臺灣目前國中小教科書所有同業所組成，我自己本身也是牛頓教科書的負責人。首先教改的目的就是要多元，不然就回復統編、部編，或者單獨的課本就好，但既然要多元，我覺得目前的政策都是朝向讓小出版社無法存活，不管是制度或計價模式，唯獨只有審查制度不是，審查制度基本是協助小出版社的。

2005年，所有的業者作了一個約定，就是我們彼此約制不再亂送東西給老師，2006年我們被公平會罰了1,446萬元，這個金額事實上是很大，因為我是負責人，所以被公平會調去約談，約談的長官說：「不闖紅燈是對的，但是你們手牽手相約不闖紅燈，就是不對的，一定要罰你們」，我就問他說，那我們該怎麼辦？因為全部被罰，他說唯一解套的方法，就是請教育部幫你們制訂選書規範，我找了教育部，教育部說這是地方事務，所以無法幫忙。如果這個是我們不得已的宿命，就是不能手牽手不闖紅燈，但大家都在闖紅燈，那我不想闖紅燈，唯一的辦法就是退出，所以民國85年從13家到現在只剩下康軒、南一、翰林、牛頓4家。我們牛頓也一定會退出，因為做單科，在目前這樣的系統下，沒有存活的空間，如果像剛剛丁老師講的，北北基這樣的選書模式，從國中延展到國小，即使我編得再好，也不可能選到牛頓的書，因為我們的教學資源沒有那麼多。

教科書不只是教科書，教科書現在背負著電子化、電子白板、數位教學的重擔，可是部裡面又沒有這樣的規劃或預算，所以現在是教科書業者在做。現在的教科書制度讓小出版社離開，剩下3家，終究會只剩下2家，2家之後就變成是部編本的時代，如果這不是我們希望看到的，就要有一個規範，請教育部規定哪些是不能拿的，但教育部不願意發這樣的公文，如果可以這樣做，學校老師還是有良知的，不會漫無目的的要求；再來，就是有評鑑制度，老師會去選一個比較好、優點比較多的、有掌聲的教科書，相信3、5年後，臺灣還是會回到正途上。

**張祝芬：**我想教科書選用核心爭議大概都在集權化和分權化的程度，怎麼拿捏會比較好，集權化推到最極端就是統編本，跟分權化的優劣是互現的；集權化在時間、流程、規準及專業上較嚴謹，較符合大家對教師專業的期待。不過分權化的情形，在政治性、商業利益、自由化、多元化會比較好一點。剛剛幾位先進有提到幾家出版社的問題，我個人的理解是即便像美國、日本，他們教科書最後都只剩下 3、4 家大的廠商決定，以美國來講，德州、加州兩個州就決定三分之一的教科書市場，因此各家出版社就針對大市場來編，最後大市場決定小市場，在經過自由化、市場化機制後，反而推回去集權化，因為出版社越來越少，如果美國和日本這麼大的規模，都只剩下 3、4 家，那麼臺灣最後剩下 2、3 家好像也不會太奇怪。

### 計議價模式壓縮教科書市場？再思教科書價格與品質

**張益仁：**我們有教科書的選用規範，但選用規範需要檢討，目前仍有許多行政措施影響原來選用規範所制訂出蠻好的想法，影響最大的莫過於各縣市輪流主辦全國國中小教科書計價與議價的做法。這項措施原來的想法是希望各縣市分工合作，減少繁冗的行政作業程序，最後卻衍變成政治人物角力的場所。全國國中小教科書採購的順序，首先是由臺北縣市主辦，第二個高雄縣市主辦，第三個在臺中縣市，第四個是新竹縣市，第五個是臺南縣市，截至目前為止，可以看出一個奇怪且不合理的現象：後面主辦的縣市不論在計價結果上或議價須知規定上，都比前一個縣市要便宜，不管當時物價是不是已經提高？紙張原料是否漲價？學生數是否降低？因為主辦縣市初接辦時，總會出現有決定權的人物表達「只要比前一個縣市便宜就好」這種未充分考慮「計價公式」是否合理的裁示。所以，從最早的 90 學年度開始到現在，教科書價格只剩下三分之一，許多人憂心教科書的品質，不是沒有原因，不是沒有道理的。計價公式，確實要公正透明化，教具如果不應納入計價公式內，

政府是不是應考慮編預算購買教具？教師研習如果不應納入計價公式內，政府是不是應考慮編預算辦理研習。另外在議價方面，計價時並未討論教科書教材或附件的材質、張數等是否列入公式之一，但在議價時卻又經常改變議價的原則，使得即使國立編譯館已經核准通過的教科書，在議價時卻發生增加出版社業者成本的現象。北北基大選區選書在臺灣這種規模的市場，對教科書業者是一項嚴峻的考驗，也同樣增加許多風險性，這也是行政影響教科書發展最明顯的例子。

**楊國揚：**從以前到現在，教科書存在很多選用方式，但多元的選用方式也帶來爭議。現在的教科書市場是被扭曲的市場，存在很多結構性的問題，包括小班小校的問題，以國小來講，全國兩千多所，有 33.6% 以上在 6 班以下，這些學校怎麼選是很大的問題；其次是少子化的問題，學生數越來越少，按教育部的推估，90 學年度國小還有 192 萬學生數，到了民國 113 學年，只剩下 106 萬，90-113 年之間學生數減少 55%，在這種趨勢下，教科書的市場面臨了怎麼讓出版業者存活的問題。

國內教科書選用缺乏制度性規範，因此導致不合理、不客觀、不公平的事情發生；而政府又設立了計、議價制度，把教科書的結構更往下推，其實扭曲了教科書的特性，教科書不是一般商品，不能用這種方式去計算書價。在這種結構性底下，未來教科書不僅會出現寡占，更可能因制度的改變、政策的改變，而造就了民間統編本；屆時政府再介入去出版教科書，也不見得是適切的。未來教科書變成 1 家、2 家已是可以預見的情況，例如，國中藝能科就剩下 2 家，從審查制度面看，兩家怎麼審？都不通過就沒書，1 家不通過則形成統編本，這是目前已面臨的難題。

**黃崇城：**計價這個問題很多人都瞭解，沒有人可以出手幫忙，價錢從臺北縣到現在，七毛錢變成三毛多一點點，這個問題壓縮出版社存活的空間，就會開始偏離應該做的教材改善，教科書的評鑑如果沒有做，這件事會越偏越遠；第二，採選的辦法如果沒有一個很好的制度，



先有制度再來考慮道德問題，會不會遵守，現在是連制度都沒有。幾個月前在高雄抓到盜版康軒、南一、翰林、牛頓的題庫光碟，市價超過一、兩億，很離譜，但就是有這樣的市場，因為補習班要。

楊校長的論文有提到，日本的教科書業者國小有 15 家，國中有 18 家，高中有 40 家，在閱讀資料的時候會以為臺灣剩 2、3 家是合理的，就臺灣市場，如果以後只剩 2 家，老師選用很痛苦、審查也很痛苦，多元的概念就不存在。希望每一個科目都有多一點單獨的出版業者，可是目前不管是採選或整個制度，只要不做全領域、全科就活不下來，對多元是比較不合適的。最後，在採選的部分應做適當規範，規範不當贈品、不當服務，電子白板不是我們的責任，是政府的責任，但卻變成是出版業者應該要做，否則在選書時會被打零分就很難被選中，這種情況應該要被規範。

## 贈品比教科書重要？市場競爭下的教師選用議題

周淑卿：在未來制度中，有一個很重要的環節就是對行銷行為的約束。我的意見是不要指望出版社自律，因為在商言商，尤其面對生存競爭的時候，不要談自律，一定要有一套規則出來。例如你現在所送的用品一定要跟教學直接有關，凡是跟教學沒有直接相關的不能送；再來你所送教具的總價，不應超過現在教科書議價出來那個價格的幾倍，我想這是可以算出來的，不應該讓他們過度去贈送這些贈品，然後把這些贈品轉嫁在書價上或轉嫁在未來參考書或是學生身上；不合理的服務要求與不當的行銷行為都要明訂罰則，是老師這邊犯的，對老師有什麼處罰？是出版社這邊犯的，對他有什麼處罰？其實這些都應該要行使公權力。最後，現在樣書印製浪費的資源，真的是太可怕了，我們應該要趕快解決這件事。還有，小學階段的選用，一個人參與評選太多科，不可能都很專業，或是花很多時間與精神去評選。國中老師在這部分的問題可能不那麼大，因為他們都有特定的專長任教領域。這些問題應該都要

在未來訂定教科書選用規定時一併去考慮。

**張祝芬**：大家詬病的贈品，應該說是服務問題，目前教科書內容都差不多，大同小異，但是誰的服務比較好就容易受青睞，服務是指例如課程計畫的提供，現在要再加一個，電子白板的教學資源，各家誰能提供電子白板的教材，這個領域就很容易選它。實體的教具、贈品的問題已經過去，現在變成服務問題，例如研發教材教案、題庫等，提供數位化的成品對於選用教科書已具有決定性。

**楊國揚**：出版業者編了評量的題庫，全國的老師都送，評量題庫只給老師，不公開的，老師出題命題就很方便，一下載就可用，某種角度來想，教科書的選用制度讓老師的專業能力更下降；教科書開放後，老師的選擇多元了，卻反而因為市場的因素，變成更不需要應用他的專業。

**周淑卿**：一定要有法規去限制那些讓老師去技能化的教具和服務，有很多老師真的被廢除了專業技能，這是可以被公評的。就像現在的電子教科書完全是一個讓老師失去教學能力的東西，一定要去改善。舉凡是需要老師自己做的專業工作，絕對限制由出版社來做，例如寫課程計畫、幫老師寫教科書評選單，請教科書的編輯替老師寫要去參加比賽的教學活動設計案，提供評量題庫等，這些敗壞老師教學專業能力的作法，一定要嚴格規範。

## 教科書選用機制的問題與挑戰

### 普羅老師適合選書嗎？效率、專業與自主性的多重難題

**丁志仁**：教科書選用的改進重點在增加菁英教師選用的影響，進行公費試教，選書之前書評公布到各校。我國教科書現在的品質遭受很多批評，影響品質有很多原因，影響教科書品質進步的最大瓶頸在「選任由普羅教師決定，選書期短促，又缺少參考資訊，使教科書選用業務

導向遠遠壓過產品導向，而教科書進步的速度又必須恆慢於教師教學慣性改變的速度，否則便會在市場上失利。」這個基本原則其實在市場中曾經發生過，國中剛開放民編時，康軒和翰林其實有到國外去考察，評量採較開放的形式，一測試之下老師都不能接受，因此第二年全部改回來；另外一個是因為我國的選書期間非常短促，老師其實沒有很長的時間去評書，僅單憑業務的說法而決定；第三個是缺少參考資訊，使得贈品這些資訊變得比較重要。

**周淑卿：**我先從「為什麼要讓老師選擇教科書」這個問題來思考。第一個理由是，因為老師比較瞭解學生的背景與程度，從學生學習角度來思考，可以選擇適合學生學習的教科書；第二，因為教師有專業知識可以判斷教科書內容的適用程度；這也是考慮學生學習；第三，相信老師會以學生學習為前提來選教科書，在市場機制下，促使教科書出版社改善其內容與品質；這也是整個市場機制的假設。

以上三個理由，目前實際上是否存在？如果事實不是如此，我們必須再重新思考，是不是要讓所有老師都來參與教科書評選？假如並不是所有老師都有充分的專業知識，不是所有老師都以學生學習為前提來選教科書，那我們真的要讓所有老師來參與評選嗎？或者，我們應該要設計一個機制，讓老師來參與選用，但選用過程當中要讓眾人看見老師的專業思考與判斷，也就是說，老師的評選過程不應該是黑箱作業，我指的黑箱不是祕密作業，而是現在老師選用的過程只有學校裡面少數老師知道他們在做什麼，其他人根本不知道老師到底思考了什麼。當然也有寫一些教科書評選的表格，但是如果大家看過那些表格的話，大概也看不出老師真的是有好好的看過、評選過。這裡面也涉及到幾個問題，如小學老師一個人要評選好多科目，沒有足夠的時間審視內容；再來，選用的時間太短也是影響因素，這些因素都影響老師可能沒有辦法好好去做專業思考與判斷，但總是要想說，怎樣才能讓老師在選用過程中做專業思考與判斷。

**柯文賢：**目前學校在選擇教科書，我看過很多地方都還蠻嚴謹，如樣書送查、書版的展示，我們也辦過教科書說明會先選版本，接著評選委員對於教科書版本的討論，然後上網公告所選定的教科書，再和廠商進行簽約，並將教科書送到使用單位。在國小階段，國中分科選用方面較不會被人爭議，國小選用的確比較多科，但也不會全部都選，以我的經驗頂多 2 科，有 3 科已經是非常少。

**張益仁：**有關選書機制，首先要釐清誰來選書？什麼時候選？怎麼選？目前選書多由任課老師來選，且大部分都是由單一學校的任課老師選書，這些學校教科書的經費，大都由家長支付；有一些縣市教科書的經費是由縣市政府支出，這些縣市就可能由縣市政府先組成一個教科書評選小組，邀請該縣市國民教育輔導團的團員或比較有經驗的老師，先對各版本教科書提供評選意見，再由各校選書，不過，縣市評選小組的意見可能會影響各校教科書評選的意向；北北基三縣市國中教科書是最特殊的選書機制，大家都知之甚詳，就不再贅述。

其次，什麼時候進行評選教科書的問題？大家都知道在下學期評選教科書，但不同縣市或不同學校會出現，分別在 4 月、5 月或 6 月選書的情形；不同月分選書會造成不同程度的影響，先選書學校或縣市評選的結果可能影響後面選書的學校或縣市，因為出版社的業務會打探各校的評選結果，例如 4 月選輸了，5 月當然要更著力去行銷。依規定國立編譯館核定教科書執照的最後期限是 3 月底，核定後出版社才能印樣書，再把樣書送到各校給老師參考，印樣書及運送至少要一個月以上，所以 5 月底、6 月初才能開始進行教科書評選，否則，對於 3 月底才取得教科書執照的出版社不公平，也會出現前幾年不合規定的現象，就是送給學校評選的樣書將來會與核定通過取得執照的成書是不同的。但規定歸規定，如果學校堅持出版社 4 月或 5 月初就送樣書，出版社也就不用配合學校，未來如果發生事情，出版社也只好默認。

第三，怎麼選教科書呢？目前絕大部分的學校都還是採用年級教師

或分低、中、高年段教師選書，只有極少數學校是採用領域、按分段能力指標選書。採用年級或年段選書，主要還是為了方便教師，依老師的習慣，但是學生學習目標的銜接是個問題；另一方面不可否認的，教師在選書時也可能把教具一併考慮進去，哪家出版社的教具多、符合老師的需求，可能獲選的機率就高，過去就出現，出版社提供的教具往往並非實際教學所需；另外全國有二分之一以上的學校，學校規模在 12 班以下，如果採用年級或年段老師選書，就可能出現一個人或二人選 6、7 科的情形，或老師更容易以自己的習慣、教具數來選書的缺點。剛剛有委員提到，一個老師最多選 2、3 科，但對小型學校而言，一個科任要跨好幾個領域，其實選 4 科、5 科的情形是很普遍的。這裡我要先強調，如果立法院通過國中小教師課稅方案後，這種少數人選多領域教科書的情形或未任教的老師選書的情形會更嚴重，因為課稅後，國小級任老師減 4 節，科任老師減 2 節，減的課是以鐘點代課的標準去規劃，一節只有 260 元，屆時全國有 20% 代課老師，這些鐘點代課的老師去選書，新學年又不一定任教，其影響更嚴重。

**張祝芬：**有時候雖然是代課老師參與選書，但他是本科專長去選，對照有些正式老師但是配課的情況，例如國英數的正式老師，但配課教美術，此時誰比誰更具有選書的正當性？應慎重考量，也就是說，未必代課老師就不具有正當性，可能他的科目別也要再考慮進去。

**黃崇城：**如果多元是教科書或教育希望達成的理想，選書的部分就應該回到每個老師自己來選，我不認為貢寮的老師和中正區的老師有同樣的資源來用同樣一本教科書，現在學校的選書評分表中就有調查，會不會提供套書、教材、補充教材資源，分數占了 40%，這樣的情況怎麼可能會選到好的教科書，現在有超過一半學校選書是選教具，教具在政府的規範裡是不存在、看不見、也不能討論的灰色地帶。

**楊國揚：**我們賦予老師教科書選用權，在教師專業角度是對的，可是在審查實務上，卻面臨非常大的問題，老師喜歡的，是不是就代表

學生喜歡？或者審定委員認為好的，就代表老師認為好的嗎？這是弔詭的問題。舉個例子，例如，國民中小學國語文課綱提到要提升閱讀能力，要增加範文篇章數，現在 1 冊是 10-12 課，我們在審查原則中訂定教科書每冊範文數至少 16 課，出版社第一個反對，「那要賣給誰，老師還希望是 10 課」，顯然 1 冊教科書要編輯幾課對編者來講並不是困難，面臨的是老師不喜歡怎麼辦。因此，教科書不管怎麼審，最後的內容和結果還是被老師所把持。

我想呼應周教授的說法，我們很早就建議教科書選用的辦法不應該是各縣市政府自己訂，然後學校去執行。學校根據縣市政府選用辦法自己去訂定選用流程，其實我查了很多縣市訂的選用辦法都差不多，學校選用流程也都差不多，可是基本上為什麼選出來的結果是這樣？其實很多時候都不是照表操課，有各種不同的因素。所以像日本的制度裡面，對選用過程的嚴謹度、教師的專業性和獨立性是非常強調，只要不是選書期間，出版社給你什麼東西都不能碰，有嚴謹的自律公約和法規的規範限制，這樣的情況下多少遏止一些透過教科書以外因素而影響選用的公平性。雖然某種角度下，行政和教師專業很難完全切得非常清楚，例如，日本國立、私立教科書是校長在選，也不是老師在選；以美國為例，州選用制度的一開始，其實是出於對教師選擇教科書能力的質疑，而很多程序也不純然是老師在決定，最後還舉辦聽證，因此，老師應該是參與者，但不是唯一的決定者。

丁志仁：有一些是有共識，例如普羅老師不應該是唯一選書的人，這是共識；第二，我們也承認，也不要忌諱「菁英老師」這個字，就是輔導團那個等級的，比較有經驗的老師，他們選書的結果會比普羅老師選書的結果，有比較大的教科書進步，這個不用諱言。

普羅老師對教材決策參與絕對不能排除，雖然大家會有效率的誘惑，認為大規模的普羅老師拖慢進步速度，但教科書十年以來有進步，只是進步節奏緩慢，因為普羅老師的教育觀念拖住整個進步的節奏，但

是這個部分還是要有一定程度的接受，原因是這涉及專業主體建構，假定你將普羅老師的教材選擇的參與決策剝奪後，會嚴重灼傷臺灣專業主體建構，一大群幾十萬老師，他要教的東西他根本不能參與，這個傷害太大。有些事情，不要和美國比較，因為美國基本上是學校董事會當家，學校董事會甚至可以將整個學區內的資深老師整批換掉，換資淺的老師，這樣薪水比較便宜，這可以而且有例可循，後來還演變有更詳盡的教師聘約防止類似的事情，所以國情不太一樣，除非臺灣也要走董事會。

### 區域選書的模式比較好？選書單位大小之議

**周淑卿：**借鏡其他國家的選用方式，日本是廣域採擇，北北基所提出的共同選用一本書，共辦基測是依日本的廣域採擇制。但我們的「廣域」又是甚麼？北北基這麼大，所有學校都用同一個版本，真的適合各個學校學生的差異性嗎？如果我們要實施區域採擇的話，恐怕應該要去考慮這個區域有多大？為什麼以這樣一個區作為共同採擇單位？這個都有些細節需要去思考。

**柯文賢：**我同意不用十年統編形式就會慢慢出現，市場競爭真的會導致教師專業倫理的疑慮，在國民小學現場的確會讓老師更依賴教科書與書商的行銷服務。不過回過頭來看，教科書選書的層級，法令規劃是以學校為單位，如果將層級提高，有其優點，選用程序嚴謹、教科書的品質容易維持、教科書大量採購，單價會降低，減輕家長負擔、層級的提升可能會減少人力、時間成本、學生在轉學時的課業銜接，不同學校老師的教學狀況可以改善；但是層級提高，有優點也有缺點，教科書的多元性受到較高限制，例如區域選，怎樣的區域比較恰當，教師專業自主的知能相對會受到壓縮，學校本位課程的發展之配套彈性也會減少，層級越高越容易造成意識型態出現。教育是百年大計，不論做怎樣的決策，都要多年後才看到成效，前人種樹，後面人來收割或負責的情形，在這幾年的國民教育改革階段都常發生這樣的情形，因此我們在

做政策探討也應該注意這方面的問題。

**黃崇城：**如果目前北北基的選書是對的，貢寮的學生只能跟中正區的學生使用同樣一本教科書的情況下，終究會回到選書的老師不覺得我現在扮演一個有熱情的老師，選一本將來要教的教科書，會變成公關導向的選書模式，變成業務各式各樣的方法來主導老師選書，因為終究你選的書，不一定是你最後要用的那本書，在多數決後，老師對於教科書的熱情會越來越淡薄，會回到部編版時代，不管你用什麼書來，我都是要教。如果這不是我們的目的，是不是停止那麼大範圍無厘頭的選書。

**張祝芬：**曾經在校長會議中，提供統計各科各版本市占率的前兩名給各個學校做參考，但沒有說一定要選用什麼版本，如果往市占率多的靠，在學生轉學時較不會造成困擾。那時候我在海邊一所學校服務，當我將桃園縣的市占率版本帶回學校時，特別在英文領域的老師會覺得那個版本太難，學生會無法適應，因此城鄉差距的問題，在作廣域採擇時，區域要怎麼劃是要考量的。

**楊國揚：**今天討論這個議題有一個重要性是，教育部提出了《國民教育法》修正案，擴大教科書的選用權，也就是未來學校或區域選書都是可以的，但是誰來訂辦法決定怎麼選？是地方政府，由直轄市縣市主管機關來決定怎麼選教科書，那就完了，就沒有意義了，因為在討論誰來選，最後全國 25 個縣市聯合就是一本教科書，這也是一種縣市政府訂辦法的方式，從比較悲觀的觀點，我們討論選用制度無法完全避開很多政治因素的干擾。

## 選用資訊足夠嗎？相關配套方案的提供

**丁志仁：**教科書選用的改進有些必須是上中下游一起處理，教育部永續發展委員會已經擬了國民教育課程發展會希望建置我國課程治理的機構，明確以 4 年為週期建立我國課程發展週期，如果委員會任期以 4 年一任，大概 4 年就是一個小週期，8 年就是一個大週期，4 年就有



一個小改變，8年有比較大的改變。4年週期裡面可以插進去一個試教、評書、選書的階段，這中間，如果未來有明確的課程發展週期，也有試教、評書、選書的階段，則會使得整個情況有基本改變，可能的改變有：菁英老師因為參與試教與寫書評可以發揮較大的影響力，第二可以有充分的參考資料，第三有比較長的選書時間，這樣比較能打破教科書往統編化傾斜的魔咒。當然，這中間費用比較高的是公費試教，可能需要幾千萬以上的規模才做得到，我建議經費結構是政府出一半費用，出版社按市占率分配出資另一半，共同成立基金，用以支應公費試教、撰寫書評之費用，以達公、民合作互相制衡的效果。市場秩序，全憑業者自律是行不通的，必須有公權力參與，建議由業者、教育部、公交會，核定教具清單，業者一旦在教具清單之外以贈品誘使學校教師選書，一律重罰。只要可以用贈品取得選用優勢，便會削弱產品改進的誘因。

**周淑卿：**美國加州由「課程發展與教材委員會（Curriculum Development and Supplemental Materials Commission）」負責教科書採用，該委員會將評選通過的書納入書單，供各校選用。他們有一項做法也就是剛剛丁先生提到的「教材試用方案」，徵求各版本參與試用評估，該項資料會送課程發展與教材委員會作為選用的參考。也就是選書過程中必然要有訊息做參考，不然很難在這麼短的時間內去做最好的判斷。之前我們寫文章也建議過，國內應該要有教科書評鑑的制度，民間的團體或專業的學會都應該來作教科書評鑑，甚至於《教科書研究》期刊也可不定期邀請一些學者或老師來寫一些教科書的書評，對提供未來教科書的選用資訊有很好的幫助。

關於《國民教育法》的修改建議，其實我不認為說一定要區域採擇或學校採擇，不管用哪一種方式都好，但是一定要有基本原則，例如要規定公開其評選程序，如果涉及採用過程中的道德問題時，也應有相關的處置原則。相信大家也都聽說過很多很離譜的事情，我們也不用再重述，針對這個問題，我私下跟3家出版社的業務人員與出版的編輯談過

這些事情，連教科書評選的表格都有老師請教科書出版社的編輯替他寫，情況已經惡化到這種程度，我們怎麼能夠放任老師們愛怎麼選就怎麼選？一定要有一套規範出來。我覺得最好的規範是要求一定要寫出專業的評審意見，那這個需要給老師足夠的時間。

**張祝芬：**我以前在比較小規模的國中服務，學校的選書曾經有過整個領域是沒有老師的，只好由國英數老師來選藝文領域，這即能說明當分權化到學校層級選書時，嚴謹和專業較不理想。且教科書相關研究指出：即使是本科老師，也多半僅進行「拇指測試」而已，也就是說，老師到底是怎麼選書的？就是拇指翻翻，一頁不到一秒鐘就決定了。

有的學科如果師資比較老化，常常還沒有選書就決定用原來的版本，師資比較年輕的科目，則容易有更動得太頻繁的現象，例如讓同一名學生一、二、三年級使用不同版本，這樣會出現遺漏和重複的問題，但跟老師溝通銜接性的問題時，老師還會覺得干預他的專業，選書沒有三年一週期的概念，同科裡年輕老師和資深老師的傾向會有點不一樣，這之中專業的討論還不夠。

不管選書層級放在學校、區域或縣市，我們可以把「試教和書評報告」列為法定程序，就算是學校都要提出試教或書評報告，最起碼在學校層級裡可以不要流於隨意的選書，最少有一個人要試教選書，如果這個科目有3個版本，這個領域裡可以先請3個老師來試教並提出書評，先在學校層級試著做做看，起碼學校層級的專業性可以提高，因為老師要講得出來並曾經教過，這樣就可以改善學校隨意選書的狀況。

剛剛主席提到在優良和適用的前提下，但理想上是這樣兩者兼具，但實際狀況是當「優良」和「適用」是往不同方向切割時，這時要怎麼來處理？例如普羅老師會特別考量適用的問題，你覺得東西很優良但普羅老師覺得不適用，特別是臺灣在民粹的氛圍下，「適用」會變得無限龐大，所以學校還是先以試教與書評，先提出一套理據，避免大家拿到教科書評鑑表的時候先隨便勾一勾，或者有時是先決定好要選哪個版本

了，再倒回去勾選的現象。

**陳麗華：**當老師不太能選出好教科書，或不知道怎麼選的時候，很多都會訴諸教科書評鑑，希望用一種客觀的角度，選出好的教科書讓大家觀摩，即使教師沒那麼專業也可以參考。我參與過教科書評鑑，但有幾個因素要考量，才能更公正客觀。例如課程學會，由教育部提供經費，進行評鑑，過程中很認真評鑑，但不敢公布，或公布時會潤釋稿子，怕一公布給教育部找麻煩，怕有圖利或為誰在行銷，現在評鑑報告寫得不輕不重、四平八穩，參考價值稍有侷限。評鑑機制是寄望將來改進選書的藥方之一，不敢說是萬靈丹，那對評鑑機制就要有很好的設計，像金曲獎、金鐘獎評鑑後的頒獎，有一定的公信力，例如，評選委員有代表性、程序公正客觀，結果有公信力敢於公布，而不是避重就輕。或許不是獨立機制在運作的緣故，那即使是設獨立機制也有很多關卡須仔細規劃，否則教科書評鑑到最後也像教師選書一樣出問題。

**黃崇城：**有關評鑑，文人相輕，評鑑不是要排序，而是給建議，例如海邊學校建議選這個，都市學校建議選這個，資源多的選這個，大校或小班可以選哪個，是給建議，評鑑的過程是為這些選書的人找出理由，為學校未來的經營找出大的方向，這個學校未來要做什麼格局，老師在選書的時候要把這個放在心裡面，而不是像現在這個樣子，業務力或公關因素來考慮，這樣或許可以降低爭議。

**周淑卿：**選用資訊的提供很重要，不要讓大家在無助的狀態下單憑直覺去選；但是選用資訊不應指導哪個學校選哪個版本。以前的評鑑報告寫得不理想，是因為一次評鑑太多冊，無法把每一個版本的特色寫出來，如果把每一個版本的特色寫清楚了，學校老師看了就知道哪一個版本比較適合自己的學校。我也非常同意，在區域聯盟裡找幾位老師，就不同版本選擇一個單元的一兩節課做一個試教報告，並提供資訊供大家參考。

丁志仁：教科書畢竟要到現場用，不能叫學者在理論上寫，評鑑一定要公費試教，試教也不能由出版社自行佈署；不用去預想評鑑應該如何，只要強制透明化，要求公費試教報告和評鑑報告，一定要在選書前送達各校，很自然該負責就要負責。

柯文賢：教科書的選擇，誰有權力選擇教科書，這考慮到教師專業，教師專業的向度包含哪些，一個教學者選擇教科書是不是他的專業，如果是，就不應該剝奪，可以透過訂自律條款，或用在職進修來彌補這些缺陷，我同意周教授剛剛提出的選書評鑑和選書規範應該出來，政府應擬定出來，讓教科書的評選規範更嚴謹。

## 選用制度的改善之道

### 他山之石：日本選用制度的經驗

楊思偉：我提三點意見，首先是教科書制度有幾個問題，第一，原來要尊重教師專業，但沒有辦法兼顧合理性的問題；第二，市場競爭激烈，行銷方式就很特殊；第三，教師過分依賴教科書商附贈的東西。應該還有很多，但初步可以舉出這三項問題。

其次，簡單介紹日本的制度，我想整個教科書事項應當視為一個完整的制度來思考。就制度面來看，日本是審定制，教科書費用是公庫負擔，所以對於頁數、定價會有規範，他們在檢定或審定時就建立很好的機制，最上層文科省有教科書審議委員會，審定層級有檢定調查審議委員會，過程中有找學者專家，在行政機關擔任調查官，也就是有一群專家協助蒐集資料提供建議給相關人員，而不是行政人員去處理。高中有比較寬鬆一點，義務教育階段的採用有完整流程，應在什麼時間點決定版本，決定教科書版本的委員會，同樣都有調查官。日本就像剛剛大家討論的採擇制，是由區域來決定，我查最新的資料，2010年總共有579個區域，日本有47省（都道府縣），總共579選定教科書之地區單位，1

個省平均有 12 個選書單位。在省層級有教科書選定委員會，在選定地區有調查員調查後，送選定委員會，再送地區協議會決定。剛剛周教授有提到樣書太浪費之事，日本的例子是它們有一個教科書中心，各行政區域有設教科書中心，作為展示樣本書的空間，我查資料目前共有 879 個，比教科書選定區還多，可能其中有如下原因，例如原來選定是縣市層級，可是在省市層級也有教科書展示中心，方便大家檢視及提意見。選定單位之區域基本上是單一的，也有一部分是共同的，例如兩個市合起來，因此目前有 579 個區域，各單位有很完整的報告書說明為什麼這樣做的原因，例如地理環境、學校環境、升學考試制度都有關係，以採取區域來選擇教科書，這是有關日本制度的說明。

第三，具體的建議，在今日提供的資料，有關修訂的條文中，好像要將教科圖書審定委員會刪除，個人淺見是就整個運作機制上，建議在法令層面可以把制度建構的更完整，雖然我們市場不大，市場不大會決定教科書商的意願。日本在定義教科書是稱作「教科用圖書」，不只是教科書本身，不是只講單一圖書，另包括可參考之教材等，當然參考書是另外之物。因此就制度面而言，建議整個法令基礎可以訂好，包括審定和採用機制；其次，通過審定一次可以用 4 年，但其實應該是每一年都有微調，特別是社會科，因為統計數字一直在變；第二，我也同意用區域來選用，若在學校層級，在某些配套措施或現實環境下，有些選用是有困難的；第三，我們現在都怕專賣，擔心出版社少，但是因市場不大，出版社少一點有什麼關係，只要編出來的教科書很適合，或者是符合需要的就好。

**柯文賢：**做國際比較時要全觀來看，日本有幾個制度，國內可以參考：教科書免費，公庫負擔，選用的各層級有家長代表，常設的教科書中心，資訊較能公開，還有對教科書銷售行為的規範。

**丁志仁：**日本有很多東西我都覺得很成熟可以參考，只有一點我們是沒辦法參考，全日本按照教育法的定位，全日本教師是公務員，所

以市町村選書就是廣域選書，市町村選書裡面的教科書調查員大多類似臺灣的輔導團去選，以行政單位來選，整個格局變成菁英老師在選書；再加上，日本的書價由公庫負擔，沒有臺灣所謂的計價公式，所以各項因素加起來日本的教科書選用是產品導向比較重。臺灣要克服的，是把教科書業務導向改成產品導向，康軒、南一、翰林業務團隊都在一百名以上，因為市場是業務導向，這都要紀錄成本，這些都使得損益平衡市占率要拉得更高，這點要打破。

臺灣因為大法官第 308 號解釋，我國公立學校教師沒有公務員服務法適用，這個法不能翻，如果翻了則要把老師當公務員，要開始行政選書，這個會全部亂掉，不只《教師法》而已，《國民教育法》其他一切很多的法都會亂掉。在臺灣的情況，我們必須堅持教師還是非公務員，如果是教材選擇或教材決定，是教師專業內涵的一環，非教學單位不可以選書，所以縣市是非教學單位不可以選書。臺灣能參考的區域選書，就是學校策略聯盟的範疇，如幾個小校組成策略聯盟，這還是教學單位選書，按照法理還是專業選書，不是行政選書，這樣臺灣的修法，才不會引起天下大亂，不可走向行政選書，那後果太過嚴重，所以縣市選書的結構，臺灣參照日本是修正性的參照，例如不可能排除普羅老師選書，教材的選定是教師專業本身的一環，但你可以強化菁英教師在選書的影響力。就如我剛建議的，這些菁英老師進行公費試教，進行書評，有書評出來使各學校有更多參考資料，這是臺灣在參考日本的情況下，可以使用的範圍，其他也有辦法參考，如書費由公費負擔，這在法令沒有扞格，或者教科書和參考書分頁，這些是可以參考。但是唯獨，把老師變成公務員、由菁英老師選書排除普羅老師、或者由行政選書，縣市政府選書在我國是無法進行的。

**楊思偉**：補充 2 點，剛剛有提到調查官，基本上日本在教育行政中是有課程行政的，在教育局或上層的教育廳，都有一批從現場借調的教師（或教授）負責課程行政部分，在中央層級的審議委員會，其中有一

部分調查官是從大學調過來的，在任職的 2 至 3 年內負責教科書的研究和審查，包括資料有無問題，像以前提到教科書內容以「中國進出」表達侵略中國之問題，就是調查官提出的建議，因為一般教育行政人員沒有餘力再去作教科書實質審查，它的概念主要是這樣。另外，前面有提及教科書編輯組成份子解釋成「菁英老師」，這個用語聽起來怪怪的，假如說「比較有經驗的教師」也許更好。另外，候用校長或主任可以調到教育局服務，日本的理念是行政和學校現場可以互通，讓他們可以累積經驗，至於為何很方便進行這種制度，其背後的理由，就是剛剛講的公務員的問題。他們的教師是定位在教職員公務員，跟一般的公務員的概念也不完全一樣，它是另定相關法令，但總觀點是公務員沒錯。第三，針對教師專業，剛有人認為，教育行政機構要去運作一些東西，協助決定教科書版本，這樣到底有沒有觸犯到教師教學專業，這個還有討論的空間，最專業的極致，就是不用採用教科書，教師自己編才對。

**陳麗華：**教科書調查官是專任制，我很呼應要有這樣的職位。目前臺灣審查教科書的人都是一年一聘，或兩年一聘，更替很頻繁，沒有人從頭到尾搞得清楚狀況，這種教科書調查官，借調來專心研究和探討，有個延續性，臺灣目前審查委員會是採臨時的任務小組，有時候是有一點問題。

## 反求諸己，在理想與現實間取得平衡

**張益仁：**改善建議，第一，計價公式應更公正化、透明化，降低行政力量干預的影響性。教科書要不要試用？哪些教具是搭配教學活動應該有的？要辦哪些研習讓老師了解教科書設計的理念，確保老師的教學品質等？是不是都應納入計價公式，應該加以討論，也讓老師們知道，避免對教具的索求難以限制。第二，先辦理教科書議價，價格先公布再讓老師選書，不同出版社教科書價格不同，有些差異甚至達 50% 以上，老師們在選書時除了考慮學生的需求以外，也應把教科書價格列入

考慮，鼓勵出版業者花更多心思去編好書，而不是花更多錢去編好書。第三，區域選書法制化，區域多大多小，以鄉鎮為主或兩、三個鄉鎮為主，可以再討論，區域選書可改善單一學校選用的許多缺失。

**周淑卿**：補充 2 點，中央應設教科圖書審議會，負責訂立各項規範，如審查規範、選用規範、市場行銷的規範甚至罰則等，不要都說地方自治，中央要訂出基本規範，就像自由主義者說的，政府要擔任守夜者的角色，要把基本的規範訂出來，讓大家可以在安全的環境下去做自己該做的事。因為現在政治干預嚴重，換了哪些人執政，自己又有地方利益關係，常常會弄得很亂，中央不能迴避這個責任。

第二個問題是，教材可不可以引導教學？審查委員希望教材可以編得更合乎課綱的理想，因為老師依賴教科書，以教材來引導老師教學，這是一個順理成章的邏輯，但配套要做出來，不然教材不可能引導教學。第一，審查者要對所有版本有一視同仁的要求，不能讓各個版本的作者互相猜疑；曾經有個狀況是市場占有率較高的版本被要求最嚴格，或者越早送審的人越倒楣，因為他們越有時間審，就被要求很多，越接近選書的時間壓迫點，就會趨向寬鬆。最後導致各家版本作者間的不信任，認為如果我依照審查委員的要求，那審查委員對別家放水了，最後不利的人是我，所以演變成大家都對市場妥協。

最後，教科書的選用要回到程序原則的要求，也就是參與選用的老師必須寫出清楚的專業評選意見；如此可以讓很多不能進行專業評選的老師自動退位，給有能力的人來做。

**楊思偉**：領域選書有個好處，這樣能培養出專精某學習領域的出版社。第二，學校老師的意見可以提給選定委員會，老師的意見是有的，只是將意見送交給區域內的選定委員會。

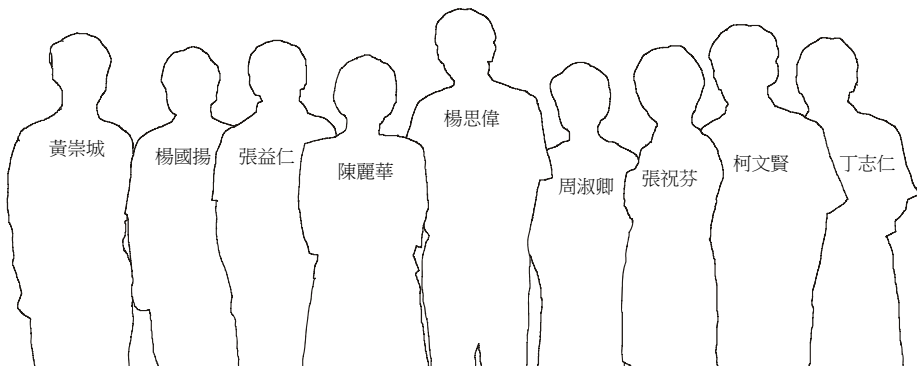
**陳麗華**：這個論壇很有意義，教科書的選用，雖然是教科書生產過程中的一部分，在編輯、審查、評鑑、使用、學習的過程中，是位於中間的位置，但如果選用機制夠完善，會讓教科書做得更好，若做得不



好則會影響到前面編和後面的學。另外，在教科書的選用上，我們去日本考察時發現，他們是教科書產品導向，關注產品的品質、優良、適用，當然「適用」若無限擴張，則會變成老師懶懶的用，可以用就好，日本的適用是指在考慮城鄉與資源的情況下選一個最合用最優良的。但如果要讓他選，基本上要多元才能選，如果市場沒有辦法多元，那就沒有「選用」的問題，那大家「使用」就好，所以我們應該把機制建立好，讓市場有多元選擇，這樣才有選擇性選用性，這樣才能展現教師專業。而建立這樣的機制需要靠課程治理，所以中央不能迴避責任，地方也要參與，中央法令機制的部分該訂就要訂，不能逃避，而在訂定機制的過程中有很多點要考量，如選書的人是誰？是有經驗的菁英老師、普羅老師還是還要其他不同的人來參與？選書的機制又是如何？到底是要領域選書還是年級選書，到底是要廣域選書還是單一學校選書，這些都還需要再思考。但臺灣還要注意選書的時程，這牽涉到編、審、選用，因為教科書好不容易編出來，但送來時已經是選書時程的底線，這時當然只能勾一勾，甚至沒時間就請業務勾，所以時程的規劃也應再考量。而在課程治理和教師專業之間，關於大法官會議的第 308 號解釋，這之中需要再協調平衡，不可能通通都訴諸教師專業而不作課程治理，而課程治理也需要教師的參與，也不可能中央集權使得表面上是一綱多本，但實際上是一綱一本，這殘害了專業自主性，但專業也不能極度擴張，導致單憑教學慣性去選書，或是單憑手指在測試書，這些都是要再思考如何在中間取得平衡。

非常感謝各位專家學者，相信很多人看了書面內容後還會有新的發現，我們沒辦法幫讀者詮釋，但讀者看了之後可以再詮釋並進行對話，可以再去衍生，相信今天所有內容都將對未來課程治理上有一定的參考價值，謝謝大家。

### 論壇剪影



## 書評

# 對共同過去的爭議——當代東亞歷史的修正

## Contested Views of a Common Past —Revisions of History in Contemporary East Asia

by Steffi Richter (Ed.)

New York: Campus Verlag, 2008. 422 pp.

ISBN: 978-3-593-38548-8



蕭憶梅

自 1980 年代以來，東亞國家紛紛改寫與重新詮釋該國的當代歷史，引發許多爭議，尤其以日本因改寫歷史教科書而引發周邊鄰國抗議的事件最受到注目。事實上，對歷史的修正在世界許多地區都曾出現，但在東亞地區卻造成所謂的「歷史戰爭」。這與東亞歷史教科書中明顯的「國族主義」意識有密切關係，因為東亞各國教科書中多有衝突或互相排斥的歷史敘事，而各自表述「歷史真相」的結果很容易就加劇這些國家之間的衝突與對立，如：韓日之間的獨島（竹島）領土爭議、釣魚臺島嶼主權爭議，及南京大屠殺與慰安婦等。

本書《對共同過去的爭議——當代東亞歷史的修正》就是在這樣的背景中產生，書中收錄了 18 篇與東亞地區歷史修正主義相關議題的論文。這本論文集其實是由福斯基金會贊助的「自我決定、『自己』與『他人』的形象：1980 年代以來東亞地區的認同重建與歷史修正」研究計畫

(2003-2006) 衍生而來。此計畫在研究東亞地區（尤其是中、日、臺與南韓）過去幾十年間認同建構與歷史修正之間的關係。研究結果於 2006 年在德國萊比錫大學舉行的研討會上發表，而這本書的 18 篇論文就是由原先在會議上發表的文章所改寫與擴增而來。此書的主編 Steffi Richter 也是此研究計畫的主持人，目前任教於德國萊比錫大學東亞研究所。

書中各篇作者多為專長於歷史、媒體或東亞研究的學者，分別從學術性的歷史著述、歷史教科書與流行傳媒（如漫畫、電影、電視等）不同角度切入，分析 1980 年代以來發生於日、中、臺與南韓地區的歷史修正現象。這本書很特別，因為難得有一本討論東亞歷史問題的英文書籍包含許多亞洲作者。此書雖為德國學者主導，但來自亞洲的作者占半數以上（其中唯一的臺灣作者是任職於中央研究院臺灣史研究所的張隆志研究員）。書中多篇文章都是東亞各國學者分析自己國家當代的歷史爭議議題，可以提供英文讀者屬於亞洲自己的視角與聲音。

除前言外，書中 18 篇論文分別放在五個主題下，囿於篇幅限制，以下只對各主題做簡單介紹，後面再探討幾篇較有趣的文章。第一個主題是「歷史修正主義的背景」，包含 4 篇文章，內容包含歷史修正主義的定義，及其在日、中及南韓各國的發展情形與政治、社會背景。全球化浪潮與民族主義之間的互動關係亦在此主題中有所著墨。對於不熟悉「歷史修正主義」及東亞歷史爭議的讀者可先從第一篇文章〈東亞的歷史修正主義：政治與它有什麼關係？〉開始讀起，會對歷史修正主義在東亞地區的發展脈絡有一個初步的輪廓，接下來可再依據自己的興趣，閱讀後面幾篇文章有關日、韓、中的歷史修正主義發展與實例。

第二個主題「專業史學」下的 4 篇文章在討論專業史學家於 1980 年代以後東亞地區的歷史著述，各篇文章分別探討關於中國晚清史的書寫爭議、臺灣與南韓對於殖民史的不同書寫方法及爭論，及南韓內部對於「東亞」這個概念的論述情形。第三個主題「歷史教科書」中包含 4 篇文章，涵蓋歷史教育與東亞國家歷史意識的關係。此主題中介紹東亞

各國歷史教科書的內容爭議與變化，並討論教科書中的民族主義意識及其對集體記憶的影響。各篇文章中處處可見作者對東亞國家透過歷史教科書達到國家認同的憂心與批判。對於關切歷史教育與教科書議題的讀者而言，此主題下的文章均具參考價值，值得詳讀。

第四個主題「流行文化」中包含 4 篇文章，探討歷史在流行文化商品中的呈現，如漫畫、電視劇與電影。前面 2 篇文章分別討論日本與韓國的漫畫對歷史理解的影響，而後面 2 篇文章則討論中國大陸上電影與電視劇中對近代史的重新詮釋與爭議。最後一個主題是「結論」，副標題為「相互理解的可能性」，裡面包含 2 篇文章〈戰後與衝突後社會的歷史教科書：比較觀點的先決條件與經驗〉與〈失去的記憶：東北亞的歷史和解與跨疆界的敘述〉以較宏觀的角度分析促進歷史和解的不同形態與方式。

本書中有 2 篇文章聚焦於合編教科書與歷史和解的議題，值得注意，文中特別在此介紹與討論。第一篇是〈東亞歷史教科書的書寫：《打開未來的歷史》的可能性與陷阱〉，放在第三個主題「歷史教科書」之下，由 2 位日本學者 Iwasaki Minoru 與 Narita Ryūichi 所寫。作者對於 2005 年出版的《打開未來的歷史》教科書提出批評，認為這本由日本、中國與南韓三國學者共同編寫的教科書有幾個問題：第一、此書的目標雖然在書寫東亞國家的近現代史，但卻只以日、中、南韓三國為代表，而忽略了東亞地區的其它國家。第二、此書其實是以日本為中心的角度所書寫，似乎中國與南韓只是對日本的侵略行動作出反應，而沒有展現出它們自身在近現代東亞史的歷史意義。因此，本文 2 位作者認為這本《打開未來的歷史》三國歷史教科書，其實只是一本日本帝國發展與侵略史而已。他們認為這本合編的教科書不但未展現各國社會的歷史多元性與複雜性，反而強化了各國的民族主義。

這篇文章暴露出東亞地區企圖透過合編歷史教科書達到和平的困境。到底合編教科書是否能促使國家和解？教科書在從衝突到和解的和

平運動過程中扮演什麼角色？為何改寫教科書在某些地區能達到和解的目的，但在其它地區卻反而引起更多國際衝突？這些問題在此書最後一部分「結論（相互理解的可能性）」中的〈戰後與衝突後社會的歷史教科書：比較觀點的先決條件與經驗〉這篇文章裡面可以得到解答。

〈戰後與衝突後社會的歷史教科書〉的作者 Wolfgang Höpken 是德國萊比錫大學東歐與東南歐史的教授，在 2000 到 2005 年間曾擔任 Georg-Eckert 國際教科書研究機構( Georg-Eckert-Institute for International Textbook Research) 的所長。此篇文章中的視野較為寬廣，探討國際組織積極從事「真相與和解的任務」與重建記憶的議題。此文作者認為在全球化的浪潮影響下，「面對過去」已經變成一種文化氛圍、道德義務，甚至被認為是民主社會中的必要行為，而教育改革與改寫教科書就成為塑造和平的一項重要工具。<sup>1</sup>作者認為在某些政治、社會與教育環境下才較容易透過改寫教科書促進和平與和解，例如戰爭已經結束的國家，而仍持續有種族衝突或內戰的國家則較難；或社會大眾必須支持和解運動（像日本首相參拜祀奉戰犯的靖國神社的舉動就不利促進和平），否則學生仍會受到教室外的社會對立氛圍影響。此外，國家的教育目標必須是促進和平與尊重包容，而非強化國家認同與忠誠。若國家未將歷史教育作為培養反省自身過去的手段，反而藉它加強愛國教育，那麼以國際和解為目標的教科書與教育改革計畫就很難成功。

由於本書為論文集的形式，有將近 20 位作者的參與，論文的品質參差不齊，所以很難對本書作出一致性的評價。有些文章只是介紹性質，可能該國讀者都已經很熟悉相關事件的發展，無法提供太多新意。但有些文章則有深入的分析與論點，能提供讀者不同的思考觀點。整體而言，本書最大的貢獻為介紹與分析東亞地區（尤其是中、日、韓之間）

<sup>1</sup> 此文作者也舉例說明，原本「面對過去」只是德國需要處理的問題，因為他們對二戰與屠殺猶太人的責任。但現在日本被要求對殖民擴張時期的侵略行為作出補償；澳洲向當地原住民道歉過去所作的歧視政策；美國總統訪問非洲時對過去的奴隸政策道歉等。

的歷史修正主義現象，涵蓋面向甚廣，包含此一現象與學術歷史、歷史教科書或流行文化各自的關係。比較可惜的是本書中的論文似乎也因此受限於主題，而缺乏各面向間的相互對話，以致於出現一些矛盾的論點。例如，有部分作者強調教科書在形塑學生認識過去的重要影響力，因此希望透過改寫教科書達到追求和平的理想。然而，卻有另一種聲音認為教科書中的官方故事並不會真正進入學生心中，更有影響力的反而是教室外的聲音，如流行文化。但在這些文章中卻未看到太多論點後的相關研究與理論，或討論歷史爭議現象在教室內與教室外之間的對應關係。此外，本書標題雖為「當代東亞歷史的修正」，但其實全書主要都在討論中國、日本與南韓三國之間的問題，提到臺灣問題的文章相對較少，更不用說缺乏對其他東亞地區國家的討論，如蒙古、北韓等。然而瑕不掩瑜，這本書的出版仍舊值得喝采，期待後續有更多對此議題的相關論述出現。

本書除了呈現東亞地區歷史修正主義現象與和平運動之外，其實也隱含出這些現象後面的幾個問題：改寫歷史教科書是否真能重塑共同記憶？是否能讓國家間從衝突走向和解？也許如結論中2位作者所說，我們不該高估教育改革或改寫教科書的影響力，它們很難單獨促成國際和平或社會和解，而是要與整個政治環境與社會氣氛相互配合。而東亞國家要達到和解的方式，除了共同書寫出一個大家都能接受的單一版本來拉進國家記憶的距離之外，更重要的是促進彼此開放性的對話，最後也許不必然達到共識，但卻能讓彼此更加瞭解與包容。





## 資料與統計

---

# 教科書審定統計

## 壹、職業學校

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

自 1952 年起職校課程標準（綱要）及實施期程臚列如表 1，目前受理審定之職校教科書，包括依據教育部 2005 年 2 月訂定發布之《職業學校群科課程暫行綱要》及 2008 年 3 月修正發布之《職業學校群科課程綱要》所編輯之書稿。且後者將自本（2010）年 8 月 1 日（99 學年度）起由高一逐年實施而取代前者。因此，依據《職業學校群科課程暫行綱要》編輯書稿之審定工作已近尾聲，截至本（2010）年 11 月 30 日止，共受理 1,063 冊之審定申請，其中 1,022 冊業已審查通過，仍在審查中者 4 冊，其餘 37 冊為重編或中止審查。此外，依據《職業學校群科課程綱要》應審定之教科書，範圍包含：

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

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

設計、外語、家政、餐旅、藝術等 15 群共 98 科目。

至本（2010）年 11 月 30 日止，共受理 728 冊（含 7 領域、12 群，計 96 種科目）職校教科書之審定申請，其中 557 冊業已審查通過，仍在審查中者 160 冊，其餘 11 冊為重編或中止審查，茲依科目名稱（冊次）將其審查狀態及結果統計等資料整理如表 2。

表 1 職業學校課程標準（綱要）及其實施期程一覽表（1952-）

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

表 1 職業學校課程標準（綱要）及其實施期程一覽表（續）（1952-）

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

表 2 依據 2008 年《職業學校群科課程綱要》各科目教科書審查概況  
(2009 年 4 月—2010 年 11 月)

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

表 2 依據 2008 年《職業學校群科課程綱要》各科目教科書審查概況(續)  
(2009 年 4 月—2010 年 11 月)

領域(群)別	科目名稱	冊次	申請冊數	審查狀態			
				通過	審查中	重編	中止審查
自然領域	基礎物理 C	I	7	7	0	0	0
		II	6	4	2	0	0
藝術領域	美術		12	12	0	0	0
	音樂		12	11	1	0	0
	藝術生活		2	2	0	0	0
生活領域	生涯規劃		14	13	1	0	0
	法律與生活		6	6	0	0	0
	環境科學概論		2	1	1	0	0
	計算機概論 A		14	14	0	0	0
	計算機概論 B	I	8	8	0	0	0
健康與護理領域	體育	I	8	8	0	0	0
		II	8	8	0	0	0
		III	7	0	7	0	0
		IV	1	0	1	0	0
機械群	製圖實習	I	5	5	0	0	0
		II	4	3	1	0	0
	機械材料	I	5	5	0	0	0
		II	4	2	2	0	0
	機械基礎實習		6	6	0	0	0
	機械製造	I	6	6	0	0	0
		II	6	5	1	0	0
	機件原理	I	6	4	2	0	0
		II	4	2	2	0	0
	機械力學	I	5	3	2	0	0
		II	3	2	1	0	0
	機械電學實習		5	5	0	0	0
動力機械群	引擎原理及實習		3	3	0	0	0
	動力機械概論	I	4	4	0	0	0
		II	4	2	2	0	0
	機械工作法及實習		3	3	0	0	0
	機電識圖與實習	I	3	3	0	0	0
		II	3	3	0	0	0
機件原理		2	1	1	0	0	

表 2 依據 2008 年《職業學校群科課程綱要》各科目教科書審查概況(續)  
(2009 年 4 月—2010 年 11 月)

領域(群)別	科目名稱	冊次	申請冊數	審查狀態			
				通過	審查中	重編	中止審查
動力機械群	應用力學		3	2	1	0	0
	電工概論與實習		2	1	1	0	0
	液氣壓原理及實習		3	0	3	0	0
	電子概論與實習		2	0	2	0	0
電機與電子群	基本電學	I	11	11	0	0	0
		II	9	9	0	0	0
	基本電學實習	I	8	8	0	0	0
		II	7	6	1	0	0
	數位邏輯		6	4	2	0	0
	數位邏輯實習		7	4	3	0	0
	電子學	I	9	2	6	0	1
		II	1	0	1	0	0
	電子學實習	I	4	2	2	0	0
		II	1	0	1	0	0
電工機械	I	6	3	3	0	0	
	II	3	0	3	0	0	
土木與建築群	工程材料	I	3	1	2	0	0
		II	1	1	0	0	0
	工程概論	I	3	3	0	0	0
		II	3	2	1	0	0
	工程力學	I	4	2	1	0	1
		II	1	0	1	0	0
製圖實習	I	2	2	0	0	0	
測量實習	I	1	1	0	0	0	
	II	1	1	0	0	0	
化工群	普通化學	I	1	1	0	0	0
		II	1	1	0	0	0
	化工裝置	I	2	2	0	0	0
		II	1	0	1	0	0
	化學工業概論		1	1	0	0	0
分析化學	I	2	1	1	0	0	

表 2 依據 2008 年《職業學校群科課程綱要》各科目教科書審查概況(續)  
(2009 年 4 月—2010 年 11 月)

領域(群)別	科目名稱	冊次	申請冊數	審查狀態			
				通過	審查中	重編	中止審查
化工群	基礎化工	I	2	1	1	0	0
農業群	農業概論	I	2	2	0	0	0
		II	2	1	1	0	0
	農業資訊管理	I	1	1	0	0	0
	生物技術概論	I	2	0	2	0	0
食品群	食品加工	I	2	2	0	0	0
		II	2	0	2	0	0
	食品加工實習	I	2	2	0	0	0
		II	1	1	0	0	0
	生物技術概論		1	1	0	0	0
	食品化學與分析	I	1	1	0	0	0
	食品微生物		1	1	0	0	0
	食品微生物實習	I	1	1	0	0	0
II		1	0	1	0	0	
商業與管理群	會計學	I	7	7	0	0	0
		II	7	7	0	0	0
		III	3	2	1	0	0
		IV	1	0	1	0	0
	經濟學	I	6	5	1	0	0
		II	5	1	4	0	0
	商業概論	I	8	8	0	0	0
		II	7	3	4	0	0
	計算機概論	II	6	2	4	0	0
		III	1	0	1	0	0
設計群	色彩原理		3	3	0	0	0
	基本設計	I	4	3	1	0	0
		II	3	2	0	1	0
	造形原理		1	1	0	0	0
	設計概論		1	1	0	0	0
設計與生活		2	1	1	0	0	

表 2 依據 2008 年《職業學校群科課程綱要》各科目教科書審查概況(續)  
(2009 年 4 月—2010 年 11 月)

領域(群)別	科目名稱	冊次	申請冊數	審查狀態			
				通過	審查中	重編	中止審查
設計群	基礎圖學	I	4	4	0	0	0
		II	3	1	2	0	0
	繪畫基礎	I	3	3	0	0	0
		II	3	2	1	0	0
	創意潛能開發		1	0	1	0	0
	數位設計基礎		1	0	1	0	0
外語群	日語聽講練習	I	1	1	0	0	0
	日文閱讀與翻譯	I	1	0	0	0	1
家政群	膳食與營養實務		1	1	0	0	0
	色彩概論		5	5	0	0	0
	美容實務		3	3	0	0	0
	服飾實務		2	1	1	0	0
	家政概論	I	5	5	0	0	0
		II	5	5	0	0	0
	家政行職業衛生與安全		4	4	0	0	0
家庭教育		3	1	2	0	0	
餐旅群	餐旅英文與會話	I	10	8	1	1	0
		II	8	5	3	0	0
		III	3	2	1	0	0
		IV	1	0	1	0	0
	餐旅概論	I	12	12	0	0	0
		II	11	6	4	1	0
	餐旅服務	I	9	8	1	0	0
		II	7	4	3	0	0
		III	3	0	2	0	1
	飲料與調酒		8	2	4	1	1
合計			728	557	160	5	6



## 貳、高級中學及國民中小學

國立編譯館接受教育部委託，辦理高級中學及國民中小學教科書審定工作。自 2000 年 8 月迄 2010 年 11 月止，業已審定依據《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》、《國民中小學九年一貫課程綱要》、《普通高級中學課程暫行綱要》、《普通高級中學課程綱要》編輯之教科圖書計 2,075 冊。茲將中小學課程綱要（標準）及其實施期程、教科書審定冊數、教科書申請審定及審定結果統計等資料列表如次。

表 3 中小學課程綱要（標準）及其實施期程一覽表（1993-）

階段	課程綱要	實施期程
高級中學	1995 年 10 月發布《高級中學課程標準》	88 學年度起逐年實施
	2004 年 8 月發布(2005 年 1 月修正發布)《普通高級中學課程暫行綱要》	95 學年度起逐年實施
	2008 年 1 月發布《普通高級中學課程綱要》	99 學年度起逐年實施
	2010 年 10 月 11 日發布「普通高級中學國文課程綱要」	101 學年度起逐年實施
國民中小學	1993 年 9 月發布《國民小學課程標準》	85 學年度起逐年實施
	1994 年 10 月發布《國民中學課程標準》	86 學年度起非聯考科目逐年實施
	2000 年 9 月發布《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》	90 學年度自 1 年級、91 學年度自 2、4、7 年級起逐年實施
	2003 年 1 月發布《國民中小學九年一貫課程綱要》(自然與生活科技/2 月；數學/11 月)	93 學年度起自 1、4、7 年級逐年實施；惟數學自 94 學年度起，由 1、7 年級逐年實施
	2004 年 5 月修正發布《國民中小學九年一貫課程綱要》「語文學習領域（英語）修訂課程綱要」	94 學年度起自 3、4 年級起逐年實施
	2005 年 8 月修正發布《國民中小學九年一貫課程綱要》「社會學習領域」，增列 7-9 年級基本內容	96 學年度自 7 年級起逐年實施

表 3 中小學課程綱要（標準）及其實施期程一覽表（續）（1993-）

階段	課程綱要	實施期程
國民 中小 學	2008 年 5 月發布《國民中小學九年一貫課程綱要》	100 學年度起自 1、7 年級逐年實施；惟社會、自然與生活科技、藝術與人文、英語等 4 領域（科）自 3、7 年級起逐年實施。

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

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

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

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

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

表 6 依據 2008 年《普通高級中學課程綱要》各科目教科書審定冊數

(2009 年 4 月-2010 年 11 月)

科目	審定冊數	主要出版者
國文	0	
歷史	0	
英文	15	三民、南一、遠東、遠東(乙版)、龍騰
數學	20	三民、南一、全華、泰宇、康熹、翰林、龍騰
地理	10	三民、泰宇、龍騰、南一、翰林
公民與社會	11	三民、南一、翰林、康熹、龍騰、全華
物理	6	全華、康熹、泰宇、翰林、南一、龍騰
化學	10	三民、全華、南一、泰宇、翰林、康熹、龍騰
生物	14	三民、全華、南一、泰宇、翰林、康熹、龍騰
地球科學	10	三民、全華、南一、泰宇、康熹、龍騰
音樂	8	三民、育達、泰宇、華興、新文京、謳馨
美術	9	三民、育達、泰宇、華興、謳馨、龍騰
藝術生活	3	泰宇、華興
生活科技	6	全華、泰宇、新文京、華興、育達、謳馨
家政	8	幼獅、龍騰、育達、智業、謳馨、華興
體育	13	育達、泰宇、華興、智業、謳馨、維新
健康與護理	6	幼獅、翰林、育達、育達(乙版)、泰宇、新文京
全民國防教育	8	幼獅、廣懋、育達、美新、泰宇、智業、萬象、新文京
資訊科技概論	4	旗立、啟芳、松崗、全華
合計	161	

表 7 依據 2008 年《普通高級中學課程綱要》各科目教科書審查概況  
(2009 年 4 月起)

科目	申請冊數	審定冊數	重編冊數	主要出版家數
國文	0	0	0	0
歷史	0	0	0	0
英文	19	15	0	5
數學	24	20	0	7
地理	18	10	1	5
公民與社會	24	11	3	6
物理	20	6	3	6
化學	20	10	0	7
生物	20	14	0	7
地球科學	13	10	0	6
音樂	11	8	0	6
美術	16	9	3	6
藝術生活	7	3	2	2
生活科技	8	6	2	6
家政	8	8	0	6
體育	20	13	1	6
健康與護理	21	6	14	6
全民國防教育	10	8	2	8
資訊科技概論	7	4	3	4
合計	266	161	34	

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

2.國文科課程綱要已於 99 年 10 月 11 日發布，預定 100 年 4 月受理審定。

3.歷史科課程綱要尚未發布，99 學年度未受理審定。

4.申請冊數大於審定冊數+重編冊數，係部分版本仍在審查中或修正中。

表 8 國民中學各學習領域教科書審定冊數 (2001 年 8 月–2010 年 11 月)

學習領域	審定冊數	主要出版者
國語文	69	育成、南一、康軒、翰林
英語	161	台灣培生、合聲、何嘉仁、佳音、南一、康軒
數學	63	南一、教育研究院籌備處、康軒、翰林
社會	79	南一、康軒、翰林、育橋
自然與生活科技	66	育成、南一、教育研究院籌備處、康軒、翰林
藝術與人文	52	育成、南一、康軒、翰林
健康與體育	46	南一、康軒、翰林
綜合活動	48	育成、南一、康軒、翰林
合計	584	

表 9 國民中學教科書申請審定及審定結果統計 (2001 年 8 月–2010 年 11 月)

學習領域	申請冊數	審定冊數	重編冊數	通過比例 (%)	主要出版家數
國語文	82	69	7	84	4
英語	173	161	9	93	6
數學	85	63	20	74	5
社會	100	79	12	79	4
自然與生活科技	93	66	18	71	5
藝術與人文	86	52	25	60	4
健康與體育	88	46	38	52	4
綜合活動	83	48	26	58	4
合計	790	584	155	71	

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

表 10 國民小學各學習領域教科書審定冊數 (2000 年 8 月–2010 年 11 月)

學習領域	審定冊數	主要出版者
國語文	109	南一、康軒、翰林
英語	165	台灣培生、吉的堡、何嘉仁、佳音、南一、美樂蒂、彩虹、康軒
數學	147	牛頓(育橋)、南一、教育研究院籌備處、康軒、翰林
社會	70	南一、康軒、翰林
自然與生活科技	74	牛頓(育橋)、南一、康軒、翰林
藝術與人文	60	南一、康軒、翰林
健康與體育	105	南一、康軒、翰林
生活	42	南一、康軒、翰林
綜合活動	84	南一、康軒、翰林
合計	856	

表 11 國民小學教科書申請審定及審定結果統計(2000 年 8 月–2010 年 11 月)

學習領域	申請冊數	審定冊數	重編冊數	通過比例 (%)	主要出版家數
國語文	177	109	62	62	3
英語	216	165	39	76	8
數學	167	147	17	88	5
社會	111	70	38	63	3
自然與生活科技	113	74	33	65	4
藝術與人文	80	60	16	75	3
健康與體育	137	105	32	77	3
生活	82	42	32	51	3
綜合活動	148	84	58	57	3
合計	1231	856	327	68	

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





## 報導

---

# 99 年度獎助教科書研究博碩士論文發表會

國立編譯館所舉辦的「獎助教科書研究博碩士論文發表會」，本年度於 10 月 9 日（星期六）在 10 樓國際會議廳舉行，會中集產官學研先進，以及中小學教師及相關領域研究生，共同熱烈參與。發表會呈現了國內教科書研究最新的成果與方向，透過對話與討論，也提供與會者觀摩切磋的機會，讓教科書的研究更精益求精。

論文發表會在潘文忠館長的致詞下展開，館長除了對獲獎同學表達祝賀與敬意外，也期勉更多研究生投入此一領域，讓教材研究成果更豐碩，教科書產業更有機發展。上、下午場次的主持人分別由國立政治大學教育學系秦夢群教授、臺灣首府大學教育研究所歐用生講座教授擔任，帶領發表會的討論聚焦而深入；各場次與談人分別由國立臺灣師範大學生命科學系張永達副教授、國立高雄師範大學國文學系蘇珊玉教授、國立聯合大學經濟與社會研究所林本炫副教授，以及臺北市立教育大學課程與教學研究所所長黃幸美教授擔任，討論教科書研究的發現與成果，並展望未來可能的研究方向與內涵。

本次共有 11 位獲獎人發表學位論文（見表 1），均為碩士論文，其研究主題涵蓋教科書選用行為、不同學科教科書內容分析，以及教科書的國際比較研究等，有甚具深度的研究發現與創見。

國立編譯館自 94 年度（2005）辦理教科書研究博碩士論文獎助以來，至今已有 6 屆博碩士生，共 314 件申請案，並有 71 人通過評選，獲得獎助完成論文（見表 2）。期望經由博碩士論文獎助機制，支持更多年輕學子投入教科書研究，也藉由公開發表研究成果之交流平臺，促進學術的傳播與對話，並為教科書政策與產業的發展提供建言，強化教科書研究的深度與廣度，共同為教科書的品質與發展盡一分心力。

表 1 論文發表人與論文名稱 (依發表會議程排序)

發表人	論文名稱	畢業系所及學位
楊宗榮	臺灣與新加坡國小自然科教科書生命科學相關概念與插圖比較研究	國立臺中教育大學 科學應用與推廣學系碩士
陳佳伶	我國現行不同版本「自然與生活科技」教科書和 Atlas of Science Literacy 的概念分析與比較—以「生殖」和「遺傳」主題為例	國立彰化師範大學 科學教育研究所碩士
徐巧縈	國小國語教科書課文插圖融入教學之研究—以南一版第五冊第四單元為例	國立臺東大學 語文教育學系碩士
張鈺秀	教科書的生產與實踐—國中國文教科書原住民文學篇章的族群意識之探究	國立高雄師範大學 教育學系碩士
陳宛廷	探討臺灣國中英語教科書及其教師手冊中以形式為主的教學方式之分佈	國立彰化師範大學 英語學系碩士
許芳瑜	國族認同流變下的民歌及其根源與路徑：90 年代臺灣與香港國中音樂教科書比較研究	國立交通大學 音樂研究所碩士
張立貞	國小社會學習領域教科書宗教題材分析—宗教知識的探究	國立臺北教育大學 課程與教學研究所碩士
陳昫嬋	國小高年級社會教科書之文本設計研究：以六年級全球教育單元為例	臺北市立教育大學 課程與教學研究所碩士
李芝蘭	國小教師教科書選用行為之研究：消費者行為理論之應用	逢甲大學 公共政策研究所碩士
尤欣涵	臺灣、美國與新加坡中學階段幾何教材內容之分析比較—以三角形為例	國立嘉義大學 數學教育研究所碩士
李宜蓉	一～九年級數學教科書中代數符號及等號概念之發展設計	國立臺灣師範大學 數學系碩士

表 2 各年度申請件數、獎助名額及通過件數

年度	申請件數			獎助名額			通過件數			通過率 (%)	
	博士	碩士	合計	博士	碩士	合計	博士	碩士	合計	博士	碩士
94	5	58	63	2	8	10	2	8	10	40	14
95	2	37	39	2	8	10	-	12	12	0	32
96	5	62	67	2	10	12	2	10	12	40	16
97	3	48	51	2	10	12	2	10	12	67	21
98	6	47	53	2	10	12	1	12	13	16	27
99	7	34	41	2	10	12	2	10	12	29	29
合計	28	286	314	12	56	68	9	62	71	32	22

## 發表會剪影



▲潘文忠館長、楊宗榮、許芳瑜、陳昫嬋、李芝蘭、陳宛廷、張鈺秀、徐巧縈、張立貞、秦夢群教授、蘇珊玉教授（由左至右）



▲張立貞、陳昫嬋、許芳瑜、潘文忠館長、歐用生教授、林本炫副教授（由左至右）

## 2010 課程轉化議題國際學術研討會

國立編譯館近年持續與臺北市立教育大學合作籌辦教科書國際研討會，今（2010）年延續 2009 年課程轉化議題的焦點，于 11 月 5 日、6 日在臺北市立教育大學舉辦「2010 東亞地區課程改革脈絡下——課程轉化議題國際學術研討會」，除了探討課程理念落實轉化至課程綱要、教科書層級外，更延展關注面向至教學實踐議題，並邀請與我國課程改革有相似脈絡及制度的日本、新加坡與香港的學者，分享交流課程改革經驗。會場除由各領域專家學者擔任主持人及與談人進行對話，更吸引了逾 300 位教師、研究生及教科書出版業者等參與熱烈討論，激盪課程與教科書改革的經驗與意見。

研討會在國立編譯館潘文忠館長、臺北市立教育大學劉春榮副校長及教育學院陳麗華院長的主持下，開始一系列精彩的議題。第一天上午場次邀請中州技術學院黃政傑校長專題演講〈環環相扣、創發改革——課程轉化概念應用與後設分析〉，提出課程轉化應關注控制之外的創發和改革目的，除了對課綱制訂和實施運作剝切反思，也對師生教與學的延展性與多元性提出期勉。

在主題演講方面，分別邀請日本東京大學教育學院 Prof. Manabu SATO、新加坡南洋理工大學國立教育學院 Assoc. Prof. Christine Lee、香港教育學院 Prof. Kerry John Kennedy，與臺北市立教育大學張煌熙副教授、黃幸美所長、林吟霞助理教授，以及國立臺灣師範大學唐淑華教授，從不同區域的觀點討論課程改革理念、教科書與教學實踐的轉化議題，參照瞭解東亞脈絡下不同國家的改革機制與問題挑戰。

在主題論壇方面，由國立臺灣師範大學甄曉蘭教授報告「高中課程形塑與議題脈絡分析」專案計畫的研究成果，由葉錫南副教授、卯靜儒副教授、劉美慧教授、趙惠玲教授及國立中正大學王雅玄副教授，分別從英文、歷史、公民與社會、藝術生活，與生活科技等 5 個學科領域，

探討高中課程綱要的形塑歷程與爭議焦點，對當前高中課程政策的改革深具省思。

此次國際研討會提供國內教育相關領域研究者、教學實務者及教科書出版業者跨界對話與經驗學習的機會，在產官學研各方智性交流下，期待為國內課程改革、教科書制度之專業發展及教師的教學實踐，推展出完善的轉化之道。

## 徵稿辦法

---

### 一、發刊宗旨

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

### 二、發刊時間

本刊為半年刊，於每年六月及十二月出刊。

### 三、徵稿主題

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

### 四、徵稿簡則

#### 1. 稿件字數：

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

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

#### 2. 引註及書目格式：

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

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

#### 3. 文件格式：

(1) 文字部分：應提供稿件內文電子檔及紙本各乙份。

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

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

(4) 作者應自行留存稿件內文及圖照片之底稿與電子檔。

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

(1) 作者基本資料表。

(2) 著作利用授權書。

5. 稿件隨收隨審，歡迎各界踴躍惠稿。

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

#### 五、稿件審查

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

#### 六、著作權

1. 作者（著作人）應簽署著作利用授權書，授權國立編譯館得以不同方式，不限地域、時間、次數及內容利用著作物，並同意「姓名標示 — 非商業性 — 禁止改作」之創用授權條款；國立編譯館並得將相關權利再授權第三人。
2. 本刊稿件授權為「非專屬」授權，作者（著作人）仍擁有授權著作之著作權，但國立編譯館得永久無償使用該著作物。
3. 相關授權條款請詳附件「著作利用授權書」。

#### 七、贈刊及稿酬

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

#### 八、相關諮詢

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

## 作者基本資料表

稿件篇名	(中文)			
	(英文)			
稿件字數	稿件全文(含中英文摘要、正文、參考書目、附錄、圖表等) 共 _____ 字			
作者姓名	(中文)	最高學歷	(畢業學校)	
	(英文)		(學位別)	
服務單位 (就讀校系)	(中文)	職稱	(中文)	
	(英文)		(英文)	
E-mail				
通訊地址				
電話	公：( ) _____ 分機			
	宅：( ) _____			
	行動電話： _____			
屬性	是否為學位論文或研究專案所改寫？ <input type="checkbox"/> 否。 <input type="checkbox"/> 是，指導教授（或計畫主持人）簽名 _____ <div style="text-align: right;">(請親筆簽章)</div>			
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	服務單位 (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)	
茲保證以上所填基本資料正確無誤，投稿文章未曾以任何方式出版或發行，且無一稿多投、違反學術倫理，以及違反著作權法等情事。如有違反，由作者及共同著作人負相關行政及法律責任。				
作者簽名 _____ 年 月 日 (請親筆簽名，如係共同著作，每位作者均須親筆簽名)				

說明：以上欄位請詳實填寫，其中「姓名」、「服務單位」、「職稱」及「E-mail」等資料均將於稿件接受刊登時刊載於期刊中。



## 著作利用授權書

立書人茲以

(請填寫著作篇名)

為題之著作投稿於《教科書研究》期刊，立書人聲明及保證本著作係原創性著作，所引用之文字、圖表及照片均符合著作權法及相關學術倫理規範，絕未侵害他人之智慧財產權，並同意無償授權國立編譯館於本著作通過審查後，以論文集、期刊、網路電子資料庫等各種不同方法形式，不限地域、時間、次數及內容利用本著作，並得進行格式之變更，且得將本著作透過各種公開傳輸方式供公眾檢索、瀏覽、下載、傳輸及列印等各項服務。國立編譯館並得以再授權第三人進行上述之行為。

立書人同意無償授權國立編譯館及國立編譯館再授權之第三人，依「姓名標示—非商業性—禁止改作」之創用授權條款，進行對上述授權著作的使用。

立書人承諾對國立編譯館及國立編譯館再授權之第三人不行使著作人格權。

立書人聲明並保證有權依本授權書內容進行各項授權。

本著作利用授權為「非專屬授權」，立書人仍擁有上述授權著作之著作權。

此致  
國立編譯館

立書人：

第一作者： 身分證字號：

聯絡電話： 電子信箱：

地址：

第二作者： 身分證字號：

聯絡電話： 電子信箱：

地址：

第三作者： 身分證字號：

聯絡電話： 電子信箱：

地址：

年 月 日

(共同著作，全體作者均須簽署本授權書，欄位不敷填寫時可自行增加)

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

- 獎助目的：鼓勵國內研究生對教科書相關主題進行深入而有系統之研究，以提升我國教科書學術研究風氣與水準。
  
- 獎助對象：教育部立案公、私立大學及獨立學院之在學研究生，以教科書相關研究為學位論文主題，且該論文未獲其他單位或機構獎補助者。
  
- 獎助名額及獎助金額：  
    博士生 2 名，每名新臺幣 12 萬元整；  
    碩士生 10 名，每名新臺幣 6 萬元整。
  
- 申請時間及方式：民國 100 年 3 月 1 日起至 3 月 31 日止，請檢具論文研究計畫等相關資料後提出申請。
  
- 詳細辦法：請至國立編譯館網站 <http://www.nict.gov.tw>  
    →「教科書資料中心」→「論文獎助」點選查詢。
  
- 諮詢服務：Tel: (02) 3322-5558 ext.647  
    E-mail: [trc@mail.nict.gov.tw](mailto:trc@mail.nict.gov.tw)

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

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

本刊投稿及編務事宜連絡，請函寄10644臺北市大安區和平東路一段179號。Manuscripts and all editorial correspondence should be sent to: 179 Sec. 1, He-Ping E. Road, Da-An District, Taipei City, 10644, Taiwan. E-mail: [ej@mail.nict.gov.tw](mailto:ej@mail.nict.gov.tw)

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



本刊收錄於以下電子期刊資料庫。Access to online full text through the following databases.

- An Analysis of the Content of and the Process Used to Establish Selection Criteria for Elementary School Textbooks in Taiwan 1 國小教科書評選規定制訂過程與內涵之分析  
Kwang-Jen Lai 賴光真
- Textbook Editing and Selection Mechanism in Hong Kong: The Roles of the Education Bureau 27 香港課本編選機制：教育局的角色  
Ping-Kwan Fok Wai-Hung Ip Hin-Wah Wong 霍秉坤 葉慧虹 黃顯華
- Different Interpretations of Curriculum and Textbooks from K-9 Teachers in Taiwan and the U.S. 63 一國兩「制」？從「一網多本」與「一網一本」論爭探討臺美教師對課程發展與教材設計的不同解讀  
Shu-Hua Tang 唐淑華
- Curriculum Transformation in the Era of Reform Initiatives: The Need to Rethink and Re-conceptualize Content 93 Curriculum Transformation in the Era of Reform Initiatives: The Need to Rethink and Re-conceptualize Content  
Zongyi Deng 鄧宗怡
- Forum: Elementary and Junior High School Textbook Selection System—Finding Compromise between Ideals and Reality 115 論壇：中小學教科書選用制度——遊走於理想與現實之間
- Book Review: Contested Views of a Common Past—Revisions of History in Contemporary East Asia 139 書評：對共同過去的爭議——當代東亞歷史的修正  
Yi-Mei Hsiao 蕭憶梅
- Data and Statistics 145 資料與統計
- Report 161 報導



GPN 2009701606  
定價 150元