

教科書研究

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

第四卷 第二期
2011年12月

Volume 4 Number 2
December 2011

教科書研究

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

發行人 Publisher	吳清山 Ching-Shan Wu
總編輯 Editor-in-Chief	歐用生 Yung-Sheng Ou
輪值主編 Editors	陳伯璋 甄曉蘭 Po-Chang Chen Hsiao-Lan Chen
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-I Chou, Professor, Institute 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 國家教育研究院編譯發展中心主任 Ching-Lung Lin, Director, Development Center for Compilation and Translation, National Academy for Educational Research 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 中州科技大學校長暨靜宜大學教育研究所講座教授 Jeng-Jye Hwang, President, Chung Chou University of Science and Technology, and Chair Professor, Graduate Institute of Education, Providence University 楊國揚 國家教育研究院教科書發展中心主任 Kuo-Yang Yang, Director, Development Center for Textbook, National Academy for Educational Research 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 國家教育研究院副院長 Wen-Chung Pan, Vice President, National Academy for Educational Research 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
英文編輯 English Editor	范大龍 Christopher J. Findler
美術編輯 Art Editor	王才銘 Tsai-Ming Wang

教科書研究

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

第四卷 第二期
2011 年 12 月

Volume 4 Number 2
December 2011

主編的話

由於社會科教育具有促進社會適應和形塑集體認同的功能，長久以來，社會科課程的發展，無論是課程大綱的制訂和教科書的編審，都充滿了許多理念爭辯與權力運作。緣此，探討社會科教科書文本所潛藏的意識型態與文化政治、反省社會科教育的目的及社會科教材與教法問題，是深具研究價值之重要議題。本期《教科書研究》所刊登的文章，或與社會教科書內容分析有關，或與文史教學檢討有關，都有助於從批判的觀點，來省思社會科在教材及教法上應有的突破與改進。

第一篇〈臺灣社會教科書中的霧社事件——從多元觀點分析〉，主要採內容分析方法，探討臺灣社會科教科書中霧社事件的呈現情形，並從日本帝國、賽德克族、漢族的觀點，分析霧社事件發生的始末，雖然不同族群對霧社事件有不同的詮釋與看法，然教科書中所呈現的霧社事件，則多是從漢人觀點出發，作者曾榮華教授、張雯秋老師呼籲，在教學過程中，應從多元的觀點提供不同的歷史解釋，來幫助學生建構較整全的歷史知識，本篇文章做了最好的註腳。第二篇〈形塑香港特區的國家認同——中小學社會教科書之論述分析〉，則是藉由分析香港中小學教科書呈現的圖文內容，來檢視香港回歸後其社會科教科書文本所傳遞的國家認同內涵，基於教科書承載著國家認同的論述文本，作者陳麗華教授、吳雯婷老師所呈現的香港教科書分析範例，不但有助於瞭解香港國家認同是在怎樣的特定時空背景下所形塑出來的論述樣貌，而其論述方法的運用以及議題分析的層面，對臺灣中小學教科書中國家認同議題的研究分析，亦極具啓示作用。第三篇與第四篇則都是藉由文獻探討，來論述教材與教法的相關教學轉化問題。其中，黃道遠先生所論述之〈從教學的藝術性談教科書的歷史圖像應用〉，主要在剖析「教學的藝術性」內涵及其教學啓示，並以國小教科書的臺灣史圖像教材為例，來說明應用圖像實踐教學藝術的方式，以

藉由圖像營造情境，活化歷史教學，幫助學生在歷史想像與體驗中培養反思的能力。而唐淑華教授所分析之〈眾聲喧嘩？跨界思維？——論「教學轉化」的意涵及其在文史科目教學上的應用〉，則是以跨界思維的方式重新釐清與詮釋「教學轉化」的意涵，並解析其對文史科目教學的啟示，鼓勵教師透過「個人」層面及「教材教法」層面的轉化，運用歷史的想像，來幫助學生產生「意義」的共鳴與建構。

另外，國家教育研究院教科書發展中心正推動「教科書文本與和平教育計畫」，為培育教科書研究人才，於本年度 9 月至 11 月舉辦三場「教科書研究分析方法——以和平教育為例」工作坊。因此，本期之論壇，特別介紹三場工作坊之研習內容；而書評的部分，亦特別評介 I. M. Harris 與 M. L. Morrison 所著之《和平教育》（Peace Education）一書，希冀有助於認識和平教育及教科書文本分析之不同途徑。

最後，《教科書研究》從明年起（2012 年）將改為一年三期了！藉此分享成長喜悅之餘，尚請大家繼續惠予支持，踴躍投稿。

輪值主編

楊伯璋
謝曉南

謹識

教科書研究

第四卷 第二期

2008 年 6 月 15 日創刊

2011 年 12 月 15 日出刊

- | | |
|-----|--|
| 1 | 臺灣社會教科書中的霧社事件——從多元觀點分析
曾榮華 張雯秋 |
| 25 | 形塑香港特區的國家認同——中小學社會教科書之論述
分析
陳麗華 吳雯婷 |
| 61 | 從教學的藝術性談教科書的歷史圖像應用
黃道遠 |
| 87 | 眾聲喧嘩？跨界思維？——論「教學轉化」的意涵及其在
文史科目教學上的應用
唐淑華 |
| 121 | 論壇：「教科書研究分析方法」工作坊
陳珮璇 |
| 129 | 書評：和平教育
林郡雯 |
| 141 | 資料與統計：教科書審定統計 |

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

Volume 4 Number 2

First Issue: June 15, 2008

Current Issue: December 15, 2011

- | | |
|-----|--|
| 1 | The Wushe Incident in Social Studies Textbooks in Taiwan:
A Multiple Perspective Analysis
Jung-Hua Tseng Wen-Chiu Chang |
| 25 | Formation of National Identity in Hong Kong SAR:
A Discourse Analysis of Grade 1-9 Social Studies Textbooks
Li-Hua Chen Wen-Ting Wu |
| 61 | Discussion on the Application of Historical Illustrations in
Textbooks from the Perspective of the Art of Teaching
Tao-Yuan Huang |
| 87 | Cross Disciplinary Thinking or Noisy Distraction? The
Significance of Transformative Teaching and Its
Application in Language Arts and History
Shu-Hua Tang |
| 121 | Forum: Workshops on Analytical Approaches for Textbook
Research
Pei-Hsuan Chen |
| 129 | Book Review: Peace Education
Chun-Wen Lin |
| 141 | Data and Statistics: Statistics of Textbook Review and Approval |

臺灣社會教科書中的霧社事件 —— 從多元觀點分析

曾榮華 張雯秋

本研究旨在從多元的觀點來分析臺灣社會教科書中的霧社事件。採內容分析作為研究方法，在研究信度與效度部分，本研究類目的擬定採取賽德克族、漢族、日本政府觀點的相關文獻，進而發展出本研究之分析類目，並請三位評分員，進行信度分析。在教科書取樣的部分，研究者選取國小五、六年級、國中一年級社會學習領域教科書以及高中一年級歷史教科書，一共 38 冊進行分析；在分析結果方面，探究社會教科書中霧社事件的呈現情形，以及探討教科書中的霧社事件在多元觀點中的啟示。研究結論有二：（1）教科書僅簡述霧社事件，無呈現完整事件的成因、經過與結果；（2）教科書中的霧社事件，多從漢人觀點出發，易造成學生建構出偏狹的知識。最後，提供教材編撰者，能以多元的觀點來設計與詮釋之建議。

關鍵詞：霧社事件、多元觀點、社會教科書、教科書

收件：2010年9月2日；修改：2011年2月16日；接受：2011年4月22日

The Wushe Incident in Social Studies Textbooks in Taiwan : A Multiple Perspective Analysis

Jung-Hua Tseng Wen-Chiu Chang

This study mainly explores from a multicultural perspective the Wushe Incident as it is presented in social studies textbooks in Taiwan, using the content analysis as research method. In the study of reliability and validity, this study employed literature on Seediq, Han, Japanese government views to develop categories and invited three raters to analyze reliability. Researchers selected 38 books for analysis, including fifth and sixth-grade social studies textbooks, junior high social studies textbooks, and high school history textbooks. This study explored descriptions of the Wushe Incident in social studies textbook and revelations concerned with the Wushe Incident in social studies textbook using multiple perspective analysis. The following conclusions were reached (1) Descriptions of the Wushe Incident in textbooks were simple and failed to present the complete cause as well as the development and consequences of the incident (2) Descriptions of the Wushe Incident in textbooks were told from the viewpoint of Han and this can easily cause students to construct a narrow understanding of the event. Finally, based on the conclusions reached, the researchers provided suggestions for textbook editors.

Keywords: Wushe Incident, multi-perspective, social studies textbooks,
textbooks

Received: September 2, 2010; Revised: February 16, 2011; Accepted: April 22,
2011

Jung-Hua Tseng, Assistant Professor, Graduate Institute of Curriculum and Instruction, National Taichung University of Education. E-mail: junghua@mail.ntcu.edu.tw

Wen-Chiu Chang, M.Ed., Graduate Institute of Curriculum and Instruction, National Taichung University of Education.

壹、研究背景與動機

正名成功 「我是賽德克人」

〈記者田俊雄／花蓮報導〉蔡志偉說，他的曾祖父參與莫那魯道抗日行動，祖父年少回憶當時戰役慘烈。不過，這次爭取正名回歸賽德克，追求的是「尊重」不是「併吞」。……用誠意、理性溫和方式，以學術及歷史觀點釐清族群關係。

田貴芳說，賽德克族的正名強調溯源意義，幫助族人認清歷史文化及責任，雖然原住民語言用來做為辨識族群的指標之一，但並非是代表原住民區隔界線（田俊雄，2008）。

2008 年臺灣第十四個原住民族——賽德克族產生，此項正名活動幫助賽德克族族人認清歷史文化及責任，¹也象徵了原住民族在臺灣殖民史中受壓迫的悲歌。1930 年發生霧社事件，是臺灣史上最受矚目的原住民反抗事件，該事件是由日本、漢人、原住民族所共同組成的歷史記憶，兼具了不同形式的民族主義、帝國主義、意識型態的色彩，因而產生不同觀點的詮釋與描述方式。日本政府將霧社事件視為合理化的殖民統治，事因歸咎於原住民兇殘的本性；賽德克族（泰雅族的一支）認為祖先為反抗政權起義，族人有義務為 gaya（泰雅族的祖靈）而奮戰；漢人對此抗日運動產生了共同的情懷，為政權的抵制行為找到合理化的空

¹ 依據南投縣賽德克族本土教育資源中心（2010）宣稱，1910 年，日本政府尚未正式殖民賽德克族前，賽德克族本來就是實質存在的民族，但殖民政權為便利行政管理程序，進而控制族人認同，將賽德克族歸類併入泰雅族，而後國民政府遷臺，仍延續此族別分類，此舉不但混淆賽德克民族認同，亦讓賽德克族人在臺灣政治、社會結構、文化溝通、生命歷史乃至法律制度上的權益遭到嚴重打壓與傷害。因此，為捍衛賽德克族的生命血脈淵源，還原與延續本族人承自先祖一脈相連之 Seediq/Sediq/Sejiq 之名分，並根據聯合國原住民族權利宣言、陳水扁總統和臺灣原住民族簽署「新夥伴關係協定」之精神，及原住民族基本法等，賽德克族人毅然決然地要求臺灣政府還我族名！

間。此等不同觀點與詮釋，經過 80 年的歲月，各界對歷史事件詮釋的角力戰，勢必影響教科書的敘寫觀點；再者，教科書是學生最常接觸到的歷史文本，學生與教師互動須以課本作爲媒介，三者間的關係環環相扣（陳郁惠，2007），是故現今的臺灣學子從教科書中所學到的霧社事件，又是如何陳述？以及在文字與圖片之間又傳達出哪些訊息？此乃是本研究所關注的焦點。

觀之臺灣社會文化的多元化與差異性，更不容忽視多元觀點的實踐。讓學生擁有真正多元觀點的必要途徑，第一步就是先回想學校教科書以及教科書出版的整個過程（McCarthy, 1990）。然而，表面上比較教科書裡的章節，似乎可看出大多數皆同質，但是經深入探討後，即可發現一些意義性的不同（Commeyras & Alvermann, 1994）。McCarthy（1990）認爲出版商往往爲了避免引起爭議，而選擇忽視文化的歧異以及抑制少數人的歷史與主體。可看出在出版教科書的過程中，出版者爲了文章品質、可讀性，將具爭議性的議題刪除，乃不完整的歷史事件。面對多元社會的挑戰，教科書裡的歷史事件以及歷史事件的教學即面臨了轉變。處在一個多元文化的社會中，培養學生具有多元觀點，是當前教育的重要目標。爲了讓學生建立全面、客觀的知識，老師有必要提供學生多族群觀點的教學（陳枝烈，2004）。透過多元的角度來看待霧社事件，並非只從單一方的價值觀與條件去衡量歷史事件，從中可發現不同族群之間的問題源頭，皆涉及文化差異之根本問題，如此一來，才能認清歷史事件的本質。因此，在教科書的編輯或教師的教學上，應重新詮釋與檢核歷史事件，才能提供給學生更全面的歷史知識。

國內近十年來涉及原住民歷史事件的研究，諸如陳枝烈（2004）從多元文化教育的觀點分析國內中小學教科書中的牡丹社事件，發現教科書描述得過於簡略，認爲該事件是臺灣走向現代化的轉捩點，抑或是原住民文化嚴重消失的開始；許鈞淑（2006）蒐集霧社事件的相關文本，再現霧社事件的集體記憶與認同；劉育玲（2007）從霧社事件的口述歷

史中探討神話的詮釋與運用。觀之國內相關文獻，以社會教科書中的歷史事件作為分析對象僅陳枝烈（2004）一篇。2010 年恰逢霧社事件滿 80 年，研究者嘗試透過多元觀點，分析國內小學、中學、高中的社會教科書中霧社事件的呈現情形，了解國內教科書呈現霧社事件所持有的立場與觀點，並提出霧社事件在多元觀點中的啟示，希冀能對教師教學，以及相關課程設計與教材內容編寫、修訂有所助益。

貳、研究目的

本研究根據研究背景與動機，擬定研究目的，如下：

- （一）探究國內小學、中學、高中的社會教科書中霧社事件的呈現情形。
- （二）以多元觀點分析國內小學、中學、高中社會教科書中的霧社事件。

參、研究方法設計

以下探討研究方法設計，茲分述如下：

一、研究對象與範圍

本研究對象選擇 97 學年度第一學期和第二學期通過審查的國小、國中、高中社會教科書，不包含教師手冊、習作。

再者，本研究以《國民中小學九年一貫課程綱要》、《普通高中課程暫行綱要》為基準，在國小部分選擇「日本統治下的臺灣」單元；國中部分選擇內容為「日本統治下的臺灣」；高中部分選擇單元主題為「日本統治時期」，選取這三部分為研究範圍，其中註解、補充資料，單元頁碼、字數、標題顏色等，則不列入分析範疇。

二、研究方法與工具

本研究採內容分析為研究方法，研究工具分為研究分析類目、研究信度與效度，分述如下：

（一）研究分析類目

本研究在類目建構上，分為兩部分，其一為事件發生順序，包含發生原因、事件經過、後續事件等三大類目，其中「發生原因」包括導致第一次霧社事件發生的所有導火線，「事件經過」主要以第一次霧社事件為主；「後續事件」是指第一次霧社事件發生之後，相關單位的處理、報導與其他後續事件（如第二次、第三次霧社事件等）。另一部分為族群觀點，以「日本政府」、「賽德克族」、「漢人」等三觀點為主類目，而次類目的擬定則採取不同觀點的史料，包含日本政府觀點乃以戴國煒著、魏延朝譯（2002）《臺灣霧社蜂起事件：研究與資料》之日本對霧社事件的調查書為代表；賽德克族觀點則以高萬金（1995）《寧死不屈的原住民——霧社事件的故事神學》、以及由阿威赫拔哈與許介麟著、林道生譯（2000）《阿威赫拔哈的霧社事件證言》二書為代表；漢人的觀點則以戚嘉林（1998）《臺灣史（三）》之臺灣史書記載為代表，作為發展本研究的類目分析依據。

（二）研究效度

本研究的內容分析類目表，是經研究者參考相關文獻綜合發展而來。為求提升研究類目分析表的內容效度，將初步完成的類目表邀請國立臺中教育大學課程教學專長教授一位、以及多元文化專長教授一位，共兩位教授加以檢視審查，討論分析類目的適切性，經修改後建構出較適合本研究需要的類目分析表。

（三）研究信度

本研究的信度檢定，乃交由兩位評分員，連同研究者共同參與信度檢驗的工作。信度考驗結果，文字部分之信度為 0.873，研究者信度為

0.932；圖片部分之信度為 0.877，研究者信度為 0.935。符合內容分析的信度應在 0.8 以上的要求。

肆、多元觀點的霧社事件

不同的族群對霧社事件都有不同的詮釋、看法，從這些詮釋中包含不同形式的民族意識、帝國主義、意識型態的色彩，以下從日本帝國、賽德克族、漢人的觀點，探討 1930 年霧社事件發生原因、事件經過、後續事件。

一、霧社事件發生原因

以下探討日本帝國、賽德克族、漢人等三大觀點，對於霧社事件發生原因的不同看法。

（一）日本帝國的觀點

1894 年至 1895 年的中日甲午戰爭，中國失敗，日本簽訂馬關條約，割讓臺灣（藤井志津枝，1984）。日本為實現軍帝國思想，擴張版圖，而臺灣就成了殖民制度下的版圖，亦是前進中國的踏板。因此，對日本帝國來說，起義的原住民只是殖民地的反抗事件之一而已，而壓抑抗爭事件是殖民政府必經的過程。面對原住民族起義，日本政府巧妙的將霧社事件，如同 1913 年的羅福星苗栗事件、1915 年的余清芳西來庵事件等臺灣漢民族的武裝抗日，視為殖民地人民群體意識的排他性，將日軍鎮壓暴動的舉動，視為合理化殖民。

以莫那魯道赴日本觀光一事為例，說明日本政府對原住民的看法。臺灣總督府於 1911、1912 年舉辦了「內地觀光活動」，邀請各原住民頭目參觀工廠、軍隊、飛機與機關槍、神社，展現現代化與軍備（王慧芬，2007），其中霧社事件起義者莫那魯道也參與此項活動。然而在霧社事件發生後，日本政府派人調查事件發生主因，將該事件歸因於原住民「生

番兇蠻」的本性，如《臺灣霧社蜂起事件》中所寫：

被看成霧社事件原兇的馬赫坡社頭目莫那魯道，也是明治 44 年（1911 年）內地觀光的參加者之一，但隨著歲月的經過，把他所驚嘆的內地文化忘掉了，好像覺得「在番地，畢竟我們才是老大」，而相信只要殺戮霧社地方的內地人，以後就是我們的天下。從這種話也不難想像其智力的程度。（魏延朝譯，2002：501-502）

從日本對霧社事件的調查書中，不難看出醜化了原住民。本研究整理自戴國輝著、魏延朝譯（2002）《臺灣霧社蜂起事件：研究與資料》一書，認為日本政府探討霧社事件發生原因的觀點為：警察娶番婦的問題、事件前的各項工程引發民怨、番人噬血的本性、馬赫坡社頭目莫那魯道的反抗心、敬酒風波、內地人的策動等原因。從這些原因皆可看出總督府為理番政策失敗找尋合理化的出口。

（二）賽德克族的觀點

賽德克族為泰雅族的一支，居住於臺灣島的中心——「霧社」，屬於最驍勇尚武的一族，面對霧社事件的起義、經過，以及之後遷移到川中島（今清流），甚至面臨滅族等血淚哀痛史，在臺灣總督府封鎖傳播之下，起義者的真實見證必須保持緘默，直到 60 年後，才陸陸續續為霧社事件發聲，這段悲歌才得以公開於世。

霧社事件的發生，一個更加深入的見解，原來一切都是為 gaya（陳良智，2005）。²在賽德克族中最高的神稱 utux，³utux 庇佑子孫的條件是所有人都必須遵從祖先遺留下來的習俗、教訓和規範，也就是 gaya。在霧社事件發生之初，莫那魯道在馬赫坡駐在所首先發難，他提著一個日

² gaya 與 gaga 同義；賽德克族稱「gaya」，泰雅族稱「gaga」。gaya 的含意包括了規範、儀式規則與禁忌、好運及能力、社會契約及習俗等等。最嚴格的 gaya 是指戒律，如果有人觸犯這些 gaya，會受到神（utux）的降災懲罰（王梅霞，2006）。

³ 賽德克族稱 utux，與泰雅族稱「lyutux」同義，僅是發音有些差異。可以指稱生靈、祖靈、神祈或鬼魂，其確切的意義必須視情境而定（王梅霞，2006）。

警首級向群眾宣告，這是賽德克的祖規舊慣 gaya，指向族眾宣誓抗日的戰鬥決心（鄧相揚，2001）。gaya 為賽德克族的精神圭臬，當外族侵略、違反 gaya，族人就有其義務與使命為 gaya 而戰。

此外，賽德克族的發源地即是白石山上一顆半石半木的神樹，賽德克人認為這棵樹是孕育祖先的發源地，所以他們對樹木極為尊重（張以牧，2004）。相對於缺乏資源的日本而言，樟樹的來源就成了關鍵，山地的開發被視為日本追求經濟的關鍵。日軍無視於原住民的宗教，為了經濟利益，大量砍伐森林，又強迫利用原住民的勞力砍伐森林，這對原住民來說，非單純「工資」的問題（高萬金，1995）。面對自己的神被破壞，這是讓賽德克族無法忍受的，也勢必引起族人的反彈。

由此觀之，賽德克族認為霧社事件的起義必有其原因，本研究整理高萬金（1995）《寧死不屈的原住民——霧社事件的故事神學》、以及由阿威赫拔哈與許介麟著、林道生譯（2000）《阿威赫拔哈的霧社事件證言》二書，認為賽德克族探討霧社事件發生原因的觀點為：日帝侵略理論的正當化、凌辱原住民少女、聖地破壞、泰雅 gaya 與大和文化的衝突等原因，認為霧社事件是為捍衛文化而戰。

（三）漢人的觀點

在日本簽訂馬關條約，接收臺灣後，臺灣引發的一連串抗日運動，面對原住民的最大抗日運動——霧社事件，產生了共同的情懷。因此，漢人對於霧社事件的發生，聚焦於對殖民體制的批判，而非以賽德克族的立場論述。探究臺灣史相關記載文獻，本研究整理戚嘉林（1998）《臺灣史（三）》一書，認為漢人探討霧社事件發生原因的觀點為：「理番」政策的殘暴統治、利用隘勇線封鎖番人生活空間、掠奪山地資源、榨取番人勞力、唆使挑撥等原因，視此事件為一種反殖民政府的運動。

二、霧社事件發生經過

以下探討日本帝國、賽德克族、漢人等三大觀點，對於霧社事件發

生經過的不同看法。

（一）日本帝國的觀點

在霧社事件爆發後，日本動用大量憲警鎮壓原住民，也使用強烈軍事行動剿滅原住民。日軍逼迫躲於馬赫坡岩窟的賽德克族人，於 11 月 6 日起停止出兵，僅維持占領地的兵站，並用山炮和飛彈向馬赫坡岩窟發出猛烈的砲轟（藤井志津枝，1984）。其中轟炸之砲彈包含瓦斯彈，也是國際公法嚴禁之毒瓦斯，關於毒瓦斯使用之日方資料如下：

軍方密件之電文：「軍司令部向陸軍大臣提出申請，並且請求快發下對攻擊這種地形特別有效的糜爛性炸彈和山砲彈。」「委託中央研究所所試做的『西阿利西』特種彈各三發，十一月三日已送往鹿港飛行隊。」「為了提及瓦斯彈有關事件，概用暗語，並不得對外提及有關糜爛性彈藥之事。」（鄧相揚，2004：97）

藤井志津枝（1984）提到 11 月 18、19 日，飛行隊的飛機投下特種砲彈一百顆後，日方派一位公醫在「味方番」隊員的保護下進入馬赫坡岩窟地區，觀察特種砲彈的效果。而日方派公醫調查抗日族人屍體之事，正是日軍使用生化武器的鐵證。

在臺灣總督府的報告中，如詳細描述霧社山地人抗暴起事、日本軍警的大鎮壓等，皆強調理番政策的文明性，掩飾違反國際法之毒瓦斯事件等，皆可看出殖民者的立場與所堅持的觀點，使得日本帝國更有充分的理由治理臺灣，塑造第二個日本國。

（二）賽德克族的觀點

霧社事件爆發之後，賽德克族著重於描述霧社事件的策劃過程、霧社事件的三階段策略、日本鎮壓手段等過程，尤其針對日軍施放毒瓦斯一事，從阿威嚇拔哈、林光明兩位霧社事件見證者的口述歷史中，亦呈現了另一種觀點：

阿威嚇拔哈：有人經歷過毒氣，現在還活著。山上的人把毒氣叫做「鉤」。他們說會使人的神經錯亂，改變人生，什麼都不想做，不會馬上死，但是會想自殺。心情一改變，就用繩子細綁著脖子，槍口對自己，想死掉，相當有威力。雖然日本人說那只是催淚彈，否認是毒氣。不過那不是真話。（林道生譯，2000：131）

林光明：我是絕對不相信那只是催淚彈。（林道生譯，2000：131）

從賽德克族後裔族人的口述歷史中，看得出戰爭後的傷痛與造成的影響，祖先為反抗政權起義，為 gaya 而奮戰，不論是否為毒瓦斯受害，族人的壯烈犧牲，只能譴責殖民者與詠懷祖先的義行。

（三）漢人的觀點

霧社事件發生以後，不同於日本與賽德克族的觀點，從相關報導及文獻中，記載該事件的始末，如莫那魯道兩次起義失敗、霧社事件爆發過程、日軍鎮壓番人等，尤其針對毒瓦斯事件更是有許多篇幅報導：

11月5日臺灣民眾黨提出嚴重抗議，向內閣總理、拓務大臣、陸軍大臣發了電報，電報內容是：「對付這次的山胞暴動，竟然違背了國際間的禁條，非人道施以毒瓦斯攻擊。」（鄧相揚，2004：109）

對於日軍施放毒瓦斯一事，臺灣民眾黨曾致電當時的國際聯盟，呼籲派員前來臺灣調查霧社事件使用違反國際公法的毒瓦斯事件（楊鏡汀譯，1986）。從臺灣民眾黨的電報中，可看到針對日軍使用毒瓦斯一事的表態。

漢人對日軍投毒瓦斯事件的解讀，更加深了對殖民政府的不滿，希望國際能注意到臺灣被殖民的惡劣環境，對於政權的抵制行為找到合理化的空間。

三、霧社事件之後續事件

以下探討日本帝國、賽德克族、漢人等三大觀點，對於霧社事件之後續事件的不同看法。

（一）日本帝國的觀點

霧社事件發生後，日本帝國從內地派人來臺調查霧社事件的真相及視察鎮壓兇番的行動，探討內地人、臺人、臺灣民眾黨、其他地方番人、外國僑民對霧社事件的態度，並由臺灣總督石塚英藏對臺灣的一般官民闡明霧社事件的報告，認為霧社事件的起因為「理番」政策的鬆懈與疏忽；對外的發表聲明及政治上的動向也都採一致口徑。在霧社事件之後，除震驚日本當局之外，也使自詡理番政策成功的總督府受到衝擊，迫使總督府重新檢討原住民政策，更加嚴謹管理地方番人之動向。

（二）賽德克族的觀點

一位經歷過霧社事件的臺灣基督教長老教會牧師，也是賽德克族人，他提出賽德克族和解祭的觀念：

當雙方有了衝突之後，必定無法將這種的不愉快的經驗擦拭掉，如果彼此有仇恨，或是有過節，必定會在他們的心理謀略向對方採取報復的行動。……當日本人如此欺凌族人的作為，族人必定會有所報復的行動，他們不會忘記他們如何的慘境。日本人的想法決不會有這種要和解平等相待的觀念，很自然地賽德克族的老人必定會有所行動。（Walis Ukan 譯，2001：81）

事件起義者莫那魯道，是主導事件發展的核心人物，在賽德克族人的眼中，代表了反抗政權的靈魂人物。然而，莫那魯道也曾經是理番政策下的棋子，曾遠赴日本觀光，在族人的眼裡又是另一種觀點，以下為霧社事件見證者——林光明的口述歷史與《清流部落生命史》的陳述：

林光明：我聽住在埔里的陳春麟說，當他還在日本讀書的時候，日本政

府帶了一批臺灣的「生番」到日本觀光。一位新聞記者訪問了「生番」對日本觀光的感想，他說：「日本很了不起，真的了不起。不過只有一件了不起的事情。日本大頭目家的庭院是那麼地廣大，可是不懂得種地瓜，實在很笨。」日本的大頭目指的是天皇，他覺得皇宮的二重橋前廣大的公園不種地瓜，實在很笨。的確，有它的道理，有他自己的想法。（林道生譯，2000：104）

政府每年對於莫那魯道的紀念日是很重要沒錯，可是除了這個之外，也應該對我們互助村多一些重視。對於周邊的這一群人，我們也都有受到霧社事件的影響，不應只是對清流部落的照顧，而忽略整個互助村。像清流他們的建設或是文化工作，政府都很重視，可是我們這裡就很少有這些。（簡鴻模、依婉·貝林、郭明正，2003：8）

被長期奴役的賽德克族人，莫不以驅逐日本人為志向（鄧相揚，2004）。視莫那魯道就是 gaya 的領袖，他有義務帶領 gaya 來對抗強敵；至於赴日觀光一事，則使賽德克族人看清了殖民政府的手段與策略，更加強起義的正當性。除此之外，近年來透過書籍與口述歷史將霧社事件還原，強調的是該事件的領導人所探討之觀點，不再著重於英雄人物的形像樹立，反倒是希望多關注事件後政府對於清流部落的照顧。

因此，後續針對霧社事件，賽德克族針對此事件出現不同聲音，其一認為莫那魯道是讓賽德克族瀕臨滅族危機的罪人；另一視莫那魯道就是 gaya 的領袖，他有義務帶領 gaya 來對抗強敵。不同的聲音有些來自起義的遺孤、投降的族人、被日軍軟禁在川中島的原住民、賽德克族的後裔等，然而這些聲音較少受到關注，甚至連第二次霧社事件⁴及第三次霧社事件⁵之後續史事，更是如同消失的聲音，被人們淡忘。

⁴ 起義者遺留的原住民，被集中軟禁在川中島，並教唆塔屋查人夜襲，殺戮了211人，演成了第二次霧社事件。

⁵ 起義者的後裔，被強迫徵召至南洋，大多數在戰爭中犧牲了生命，使得遺孤幾乎滅族，此乃第三次霧社事件。

（三）漢人的觀點

霧社事件的發生，漢人多集中於探討對殖民政府的批判，鮮少探討原住民的立場與文化背景，甚至以「無知的番人」、「體力低劣的種族」、「只懂武力不懂文字」形容原住民在事件中的角色。

由於番人知識不足，習於拿武器對抗外人，若是擁有充實的知識，他們絕不會使用武器，而是以言論和書面來討伐，筆即是知識份子的槍砲。

（高萬金，1995：34）

以原始人而抵抗持有文明利器的正是軍隊，又何異乎螳螂擋車？其愚可憫，其勇不可及也！（高萬金，1995：35）

在相關史料、報導中亦多出現針對此事件分析，從原住民準備工作、九社商議、規劃起事日、目的性射殺日人等行為，推斷此事件為一有計畫之抗日事件，並推想原住民因了解無法戰勝日本之事，被迫出此下策、發動此次攻擊之悲壯抗日心情。另一方面，記載日本官吏下臺，檢討理番政策等相關責任追究，評析日帝為防止類似事件發生，更加積極防範。

第二次世界大戰之後，國民政府來臺，雖然無身歷其境，但從國民黨政權的態度及屬下的省文獻委員會、學者、「半山人」的論述，可窺其一斑（高萬金，1995）。國民政府認為此事件是官逼民反的結果以及日軍對起義的原住民是殘害「中華民族」的行為，因此於 1953 年為紀念 1930 年霧社事件被殺的原住民而建立紀念牌坊，政府基於表彰其抗日情節，因而撥款修建牌坊。此等作為皆可知國民政府基於相同的抗日情懷，將原住民視為中華民族，不難看出在大中華的意識型態下，已改寫原住民的抗日歷史。

伍、研究結果與討論

本研究審閱社會教科書中的霧社事件，出現於國民小學社會康軒版、翰林版、南一版第六冊（五下）課本；國民中學社會翰林版、南一版第一冊（一上）、康軒版第二冊（一下）課本；高級中學歷史泰宇版、龍騰版、南一版、三民版、康熹版第一冊（一上），共 38 本教科書，並依據類目表進行分析。以下首先探討臺灣社會科教科書中霧社事件的課文內容及圖片的呈現情形；再者，分析教科書中的霧社事件在多元觀點中的啓示。

一、社會教科書中霧社事件的課文內容整體呈現情形分析

依據本研究所建構之類目分析表，從事件發生順序及族群觀點兩方面，加以探討臺灣教科書中的霧社事件。

（一）事件發生順序

就事件發生順序而言，臺灣社會教科書中，霧社事件共出現 69 次。發生順序呈現情形如表 1 所示。

從事件發生順序分析而知，教科書中所呈現的霧社事件，以呈現事件的發生原因為主，其比例為 52.17%；其次為事件經過，其比例為 30.43%；後續事件最少，其比例僅 17.39%。

表 1 臺灣社會教科書中霧社事件之發生順序呈現情形

類目 階段	發生原因		事件經過		後續事件		小計
	次數	比例	次數	比例	次數	比例	
國小	2	28.57%	3	42.86%	2	28.57%	7
國中	12	57.14%	5	23.81%	4	19.05%	21
高中	22	53.66%	13	31.71%	6	14.63%	41
總計	36	52.17%	21	30.43%	12	17.39%	69

在有限的篇幅中，若未能完整交代歷史事件，可能會影響學生對此事件之歷史知識、歷史觀的建構，甚至於產生偏見、歧視(陳枝烈，2004)。從上述分析中得知，我國社會教科書中的霧社事件，較多陳述霧社事件的發生原因，而導致賽德克族瀕臨滅族危機之第二次霧社事件及第三次霧社事件，僅高中三民、龍騰版本的簡略論述；另外，有關日本政府針對此事件的相關理番政策之修訂、遺孤安置等有關霧社事件後續的相關史事皆被簡略了。因此，教師在進行歷史教育時，必須提供完整的知識，以彌補文本中之空缺。

(二) 族群觀點

就族群觀點而言，臺灣社會教科書中，霧社事件共出現 69 次。不同族群觀點在霧社事件呈現情形如表 2 所示。

從不同的族群觀點分析而知，教科書中的霧社事件多半以漢人的角度呈現，其比例為 66.67%；其次為賽德克族的觀點，比例為 23.19%；日本政府的觀點最少，其比例為 10.14%。

歷史教育應該包含勝利者和被征服者的觀點，才能了解完整的歷史事件 (Banks, 2003)。經分析得知，我國社會教科書所陳述的霧社事件，從漢人角度的論述高達六成之多，而霧社事件當事人——賽德克族、以及日本政府，對於該事件的論述觀點鮮少著墨，因此教師在使用時應以補充教材加以彌補文本中的不足。

表 2 臺灣社會教科書中不同族群觀點之霧社事件呈現情形

類目 階段	賽德克族		漢人		日本政府		小計
	次數	比例	次數	比例	次數	比例	
國小	2	28.57%	5	71.43%	0	0.00%	7
國中	4	19.05%	13	61.90%	4	19.05%	21
高中	10	24.39%	28	68.29%	3	7.32%	41
總計	16	23.19%	46	66.67%	7	10.14%	69

二、社會教科書中霧社事件的圖片整體呈現情形分析

由於霧社事件的圖片界定為何種族群觀點較為模糊且難以界定，因此本研究僅針對霧社事件的圖片進行事件發生順序分析。

經事件發生順序結果得知，臺灣社會教科書中霧社事件的圖片共出現 24 幅。圖片發生順序之呈現情形，如表 3 所示。

經分析而知，教科書中霧社事件的圖片多半呈現事件經過，其比例高達 70.83%，其中近三成的教科書皆呈現領導霧社事件的馬赫坡頭目莫那魯道及日軍攻擊霧社時的現代化軍備的照片（賴進貴主編，2006：85；施添福編，2008：55）；其次為後續事件，比例為 16.66%；發生原因最少，僅 12.50%。

經分析而知，我國社會教科書中的霧社事件相關照片較單一，多半呈現事件經過的照片，鮮少有關事件背景及後續相關事件報導等史料照片，因此教師可提供較多元的照片，諸如事件發生原因可提供「日人徵調族人服勞役、扛木材來興建霧社小學寄宿生寄宿社」、「爲了革除泰雅族人傳統的狩獵生計方式，日人在霧社地區推廣畜養種牛，用以推展

表 3 臺灣社會教科書中霧社事件的圖片發生順序之呈現情形

階段/版本	類目	發生原因	事件經過	後續事件	小計
國小	康軒	0	1	0	1
	南一	0	1	0	1
	翰林	1	1	1	3
國中	康軒	0	2	2	4
	南一	0	3	0	3
	翰林	0	3	0	3
高中	康熹	0	2	0	2
	三民	0	1	0	1
	泰宇	0	1	1	2
	南一	2	2	0	4
	龍騰	0	0	0	0
小計	次數（比例）	3（21.50%）	17（70.83%）	4（16.66%）	24

農耕」(鄧相揚, 2004: 59); 事件經過可提供「受日人威脅誘惑的味方番被迫投入戰役」(鄧相揚, 2004: 96); 後續事件可提供「臺灣原住民權利促進會爭取臺灣原住民尊嚴的精神象徵——莫那魯道精神」等(鄧相揚, 2004: 157), 輔以歷史事件之陳述。

三、教科書中的霧社事件在多元觀點中的啟示

以下根據研究結果, 闡述此事件在多元觀點中的啟示, 作為中小學教師教學時能提供給學生的多元觀點之參考依據。

(一) 教科書僅簡述霧社事件, 無呈現完整事件造成主因、經過與結果

我國社會教科書中所描述的霧社事件, 多與同時期的羅福星領導的苗栗事件與余清芳的噍吧哖事件一同論述, 然而該事件並未完整呈現前因後果, 如未論及事件原因, 參見下例。

除了漢人武力抗日外, 原住民各族也因為日本官吏及警察的殘暴和壓迫, 發動一百五十多次的武力抗日事件。其中最著名的是泰雅族原住民頭目莫那魯道領導的霧社事件。

這些可歌可泣的武力抗日事件, 最後在日本殘酷鎮壓下不幸失敗。(王淑芬、張益仁主編, 2008: 68-69)

經分析得知, 有較高比例未針對此事件的結果多加論述, 或者僅以「原住民死傷慘重」、「總督府重新檢討原住民政策」簡略敘述, 或是呈現「南投霧社抗日紀念碑」圖片說明之, 參見下例。

日本統治臺灣後, 民眾為了反抗日本的鎮壓與官吏橫暴, 各地不斷有武裝抗日活動發生。其中以羅福星領導的苗栗事件、余清芳等人的噍吧哖(今臺南縣玉井鄉)事件、泰雅族頭目莫那·魯道的霧社(今南投縣仁愛鄉)事件等, 最為慘烈。(吳昆財、楊雲龍主編, 2007: 57)

霧社（今南投縣仁愛鄉）是日本治理原住民的模範區。但日本統治衝擊了原住民文化，加上諸多衝突，原住民乃趁日人全體到齊參加運動會時，襲擊殺害日人，稱為霧社事件。（賴進貴主編，2006：85）

除了漢人對殖民地統治不滿之外，原住民也曾在昭和5年（1930年）爆發震驚世人的「霧社事件」。該事件起因於日人財閥掠奪山地資源，嚴重威脅原住民的生存，再者粗暴的山地警察經常濫用原住民服勞役，且莫那·魯道之妹為日本巡查遺棄，因此莫那·魯道（Mona Rudao, 1882~1930）與其妹率領泰雅族馬赫坡社等六社原住民，利用霧社公學校舉行運動會的機會襲殺日人一百三十多人。事發後，總督府調集大批軍警鎮壓，並挑撥未參加事件的他社原住民組織奇擊隊，以迫擊砲、毒瓦斯攻擊，幾將參加事件的六社原住民屠殺殆盡。（王仲孚主編，2006：102）

從霧社事件的發生原因到莫那魯道如何精密策劃、日方軍警的鎮壓經過、使遺孤幾乎滅族的第二次霧社事件與第三次霧社事件，以至於日本官吏下臺並派人重新調查事件原委等事宜，在我國的社會教科書中皆鮮少完整呈現。因此，歷史事件若無呈現完整事件造成主因、經過與結果，不論是日方或賽德克族，皆可能會產生扭曲或偏頗的觀感，因此在編寫歷史教材時，應將歷史事實完整呈現，以免產生無謂的誤解與衝突。

（二）教科書中的霧社事件，多從漢人觀點出發，易使學生建構出偏狹的知識

從賽德克族、漢人、日本帝國等不同的觀點，探討1930年霧社事件的始末，可發現67%的論述是從漢人角度出發，而霧社事件當事人——賽德克族、日本政府對於該事件的論述觀點鮮少著墨，以下舉描述霧社事件起因的兩個例子，說明該歷史書寫的觀點與缺失，參見下例。

除了漢人武力抗日外，原住民各族也因為日本官吏及警察的殘暴和壓迫，發動一百五十多次的武力抗日事件。其中最著名的是泰雅族原住民

頭目莫那·魯道領導的霧社事件。這些可歌可泣的武力抗日事件，最後在日本殘酷鎮壓下不幸失敗。（王淑芬、張益仁主編，2008：68-69）

然而，看似已上軌道的原住民政策，卻因為「霧社事件」的爆發，而使統治當局受到很大的衝擊。霧社事件肇因於一場婚宴。馬赫坡社頭目莫那·魯道（Mona Rudao，1882-1930）家裡正在為社裡的一對男女舉辦婚宴，一名當地的日本警察經過時，莫那·魯道的兒子塔達歐（Tadao）強請警察入座敬酒，但警察以塔達歐的手不乾淨而加以拒絕，並以手杖敲他的手，雙方因而發生了肢體衝突。第二天，塔達歐帶著酒前往警局賠罪，但不為警察所接受，進而引起原住民社眾的不滿。眾人不禁想起平日警察的傲慢態度、總是強制他們勞動、甚至誘騙原住民婦女的感情又始亂終棄等種種的囂張行徑，在新仇舊恨的交葛下，馬赫坡社乃決意揭竿起義，並聯絡霧社社群中其他的友社共同起事，在無預警的情況下先發制人。（陳國棟、林呈蓉主編，2008：98-99）

就國小翰林版而言，以「因為日本官吏及警察的殘暴和壓迫」說明霧社事件的起因，並談及霧社事件只是所有抗日事件之中「最著名」的一個案例，在後來漢人所撰寫的臺灣史等文獻當中，是最通俗的說法，如此簡略的描述，容易讓學生對原住民形成「野蠻」、「凶暴」負面的刻板印象，乍看之下，好像隱喻武裝抗日是不對的行為，應該被對付與處罰。

再者，就高中龍騰版而言，以大篇幅的文字鋪陳霧社事件的起因——敬酒風波，探究賽德克族的觀點得知「敬酒事件」僅只是事件的導火線，其實莫那魯道的反抗行動早已在策劃進行，前兩次是因被日警的線民知道而失敗，而這一樁敬酒事件則讓莫那魯道積極的策劃第三次抗日行動。然而多數的日本政府及漢人文獻都將此事件放大，若單就該導火線說明霧社事件的起因，則顯得過於狹隘，甚至營造出賽德克族是因「敬酒被拒」而爆發霧社事件的偏見。

研究者認為霧社事件最大主因來自於賽德克族 gaya 與日本大和文化的衝突，日人以革除原住民舊慣風俗為目的，矯正出草、紋面，禁止舉行儀式告慰祖靈等作為，引起賽德克族的反彈，因面臨 gaya 組織的凝聚力逐漸消失之危機，再加上掠奪山地資源、榨取原住民勞力、事件前的各項工程引發民怨、敬酒風波、警察娶番婦的問題等問題，賽德克族人因而起身反抗。如此完整的全知觀點，形塑出霧社事件完整始末，才能建立無偏差的知識。

陸、結論與建議

面對偏頗的歷史知識，僅透過單一來源，並不能完整的交代歷史事件。從本研究結果得知，出版業者往往選擇忽視文化的歧異以及抑制少數人的歷史，以避免爭議產生。然而，相對的，由主流族群所撰寫的教科書，迫使少數族群無從發聲，以致於只剩下勝利者的歷史。

歷史是由後人為前人所撰寫的紀錄，然而成者為王，敗者為寇，在歷史上是恆存不變的道理。當後人詮釋前人時，都會帶著某一種特定的立場、觀點或意識型態。探究賽德克人乃無文字的原住民族，加上是長期被他者殖民支配，所存留的文圖資料必然是他者製作的成果，因此在詮釋裡往往會加入史觀，史實亦是後人詮釋的結果，勢必影響教材的呈現。是故，身為教育第一線以及編撰教材人員宜加強多元文化教育的理念，深思教材內容的適當性，擔負對周遭的歷史事件提供多元觀點的責任。教學過程中，讓學生去建構更客觀更全面的歷史知識，鼓勵學生從賽德克族、漢人、日本帝國等不同的觀點，探討霧社事件的始末，並提供一些不同的歷史解釋，讓學生去挑戰教科書的解釋，使其知識成為不斷建構的歷程，並非固定的、過去的知識。如此一來，學生才能成為知識的生產者，而不是教科書的消費者。

歷史事件所導致的流血衝突與引爆的種族意識，很容易只站在「我族中心」意識型態，讓事情失去了真相。透過多元的觀點來分析霧社事件，可看出更多隱含因素為導致事件的關鍵。因此，在教與學時，不論是教學者或學習者，都應該以更廣泛、多元、批判的觀點來探討，希望透過深入的分析，能促成族群彼此之間的和諧與尊重。

參考文獻

- 王仲孚（主編）（2006）。普通高級中學歷史第一冊。新北市：康熹文化。
- 王梅霞（2006）。泰雅族。臺北市：三民。
- 王淑芬、張益仁（主編）（2008）。國民小學社會第六冊。臺南市：翰林。
- 王慧芬（2007）。舞鶴《餘生》中的多重歷史記憶。人文研究學報，41（2），59-78。
- 田俊雄（2008年4月28日）。正名成功，「我是賽德克人」。聯合報，C2版。
- 吳昆財、楊雲龍（主編）（2007）。國民小學社會（乙版）第六冊。臺南市：南一。
- 林道生（譯）（2000）。阿威嚇拔哈、許介麟著。阿威赫拔哈的霧社事件證言。臺北市：吳氏圖書。
- 南投縣賽德克族本土教育資源中心（2010）。賽德克族正名之 Q & A 答客問。取自 http://www.nter.tw/sedig/index.php?option=com_content&view=article&id=18:q-a-a&catid=5:2010-01-22-08-39-14&Itemid=3
- 施添福（主編）（2008）。國民小學社會第六冊。新北市：康軒。
- 高萬金（1995）。寧死不屈的原住民——霧社事件的故事神學。嘉義市：信福。
- 張以牧（2004）。霧社事件評述。新使者，84，66-70。
- 戚嘉林（1998）。臺灣史（三）。臺北市：國家圖書館。
- 許鈞淑（2006）。霧社事件文本的記憶與認同研究。國立成功大學臺灣文學研究所碩士論文，未出版，臺南市。
- 陳良智（2005）。從霧社事件引發信仰反省一、二件。新使者，89，73-75。
- 陳枝烈（2004）。牡丹社事件——多元文化的觀點。原住民教育季刊，35，109-128。
- 陳郁惠（2007）。國中生對歷史教科書課文敘寫的認知與理解——以 93 年翰林版原住民主題為例。東吳大學歷史學系碩士論文，未出版，臺北市。

- 陳國棟、林呈蓉（主編）（2008）。普通高級中學歷史第一冊。新北市：龍騰文化。
- 楊鏡汀（譯）（1986）。戴國輝著。霧社事件與毒瓦斯。史聯雜誌，8，105-110。
- 劉育玲（2007）。神話的詮釋與運用——從姑目·荅芭絲《部落記憶——霧社事件的口述歷史》中三則神話傳說談起。臺灣文學學報，10，197-226。
- 鄧相揚（2001）。Gaya 與霧社事件。載於 Yabu Syat、許世楷、施正鋒（主編），霧社事件臺灣人的集體記憶（頁 105-134）。臺北市：前衛。
- 鄧相揚（2004）。風中緋櫻：霧社事件真相及花崗初子的故事。臺北市：吳氏圖書。
- 賴進貴（主編）（2006）。國民中學社會第一冊。臺南市：翰林。
- 簡鴻模、依婉·貝林、郭明正（2003）。清流部落生命史。臺北市：永望文化。
- 魏延朝（譯）（2002）。戴國輝著。臺灣霧社蜂起事件：研究與資料。新北市：國史館。
- 藤井志津枝（1984）。一九三〇年霧社事件之探討。臺灣風物，34（2），61-83。
- Banks, J. A. (2003). *Teaching strategies for ethnic studies*. Boston: Allyn and Bacon.
- Commeyras, M., & Alvermann, D. E. (1994). Messages that high school world history textbooks convey: Challenges for multicultural literacy. *Social Studies*, 85(6), 268-274.
- McCarthy, C. (1990). Multicultural education, minority identities, textbooks, and the challenge of curriculum reform. *Journal of Education*, 172(2), 118-129.
- Walis Ukan（譯）（2001）。Siyac Nabu 著。非人的遭遇——賽德克族看霧社事件。載於 Yabu Syat、許世楷、施正鋒（主編），霧社事件：臺灣人的集體記憶（頁 77-85）。臺北市：前衛。

形塑香港特區的國家認同 —— 中小學社會教科書之論述分析

陳麗華 吳雯婷

香港對國家認同的意識乃取決於當權政府之決策。在英治時期，港英政府對國家認同採取隱晦不談的態度，並以認同國際、認同香港來模糊國家認同的焦點；1997 年香港回歸中國前後，對中國國家認同的意識浮現，乃至現今回歸中國 14 年來，在中國國族主義與愛國主義的號召下，香港特區當局有目的地透過中小學課程形塑公民對中國的國家認同。

本研究旨在探討香港回歸中國後，其中小學社會教科書中形塑什麼及如何形塑國家認同。本研究於小學階段選用《小學常識》教科書，於初中階段（中一至中三）選用《繽紛社會教育》，以此二套社會教科書做為論述分析之對象，本文將其中涉及國家認同之論述由鉅觀至微觀逐一梳理與細究。研究分析結果獲致以下主要發現：

- 一、直接宣示香港法定的國家認同，以《基本法》與「一國兩制」為準則。
- 二、強化香港的文化中國認同，訴諸親情譬喻、民族榮耀、歷史仇恨與中華文化之連結。
- 三、通過「背靠祖國，面向世界」之經濟利益的連帶關係，進一步強化國家認同。
- 四、香港的國家認同仍保有在地認同成分，及由此延伸的國際關懷特色。

關鍵詞：社會教科書、論述分析、國家認同

收件：2010年8月10日；修改：2011年4月18日；接受：2011年4月22日

Formation of National Identity in Hong Kong SAR: A Discourse Analysis of Grade 1-9 Social Studies Textbooks

Li-Hua Chen Wen-Ting Wu

The awareness of national identity in Hong Kong has been determined by policies of government authorities. Hong Kong authorities under British rule replaced national identity by promoting international identity and Hong Kong's own local identity. During the transition of Hong Kong to Chinese control, national identity toward China gradually increased. It has been 14 years since the 1997 handover, now, with the call for Chinese nationalism and patriotism, the Hong Kong government is trying to construct Chinese national identity in school curriculum.

This paper explores the formation of national identity in Hong Kong's 1-9 grade social studies textbooks. Textbooks entitled "General Studies" (grade 1-6) and "Thriving Social Education" (grade 7-9) were reviewed using the discourse analysis method.

Conclusions reached are as follows:

- 1.The textbooks directly claim that the Chinese national identity of Hong Kong citizens is legally based on the policy of "one country, two systems" and "the Hong Kong Basic Law".
- 2.The textbooks bolster apolitical and cultural identity toward China by making connections to kinship metaphors, national achievements, historical hatreds, and Chinese culture.
- 3.The textbooks straighten further national identity using the slogan "Face the world with the motherland at your back" underscoring mutual ties of economic interests between Mainland China and Hong Kong.
- 4.Hong Kong's national identity continues to feature local identity which extends to care for the world.

Keywords: social textbooks, discourse analysis, national identity

Received: August 10, 2010; Revised: April 18, 2011; Accepted: April 22, 2011

Li-Hua Chen, Professor, Graduate School of Curriculum and Instruction, Taipei Municipal University of Education. E-mail: newcivichope@gmail.com

Wen-Ting Wu, M.Ed., Graduate School of Curriculum and Instruction, Taipei Municipal University of Education.

壹、前言

香港做爲一個歷史背景曲折、文化多元的亞洲經貿據點，前後經歷（英—日—英）長達 156 年的殖民統治，於 1997 年回歸中國。1980 年代中期之前，香港在作爲一個英國殖民地的背景下，其教育目標是以「非政治化」（apolitical）作爲考量（吳迅榮、梁恩榮，2004；單文經、陳鏗任、洪泉湖，2003；曾榮光，1994；謝均才，2003；Morris & Sweeting, 1991）。此種非政治化的教育取向，實爲港英政府刻意不讓一般人民有參與政治事務的機會，以及碰觸相關的教育議題。

1990 年代，香港正面臨九七主權轉移的巨變，許多過去避而不談的隱晦議題也相繼浮上檯面。港人對此政治社會情勢的轉變感到徬徨不安與游移，長期被壓迫於下的國家認同問題至此躍上檯面，港英政府也因此調整其教育政策，從原先「非政治化」的教育取向轉爲「政治化」的教育取向（Leung & Ng, 2004; Morris & Chan, 1997）。1997 年，香港主權移交中國，正式成爲中國的一個特別行政區。此刻，香港特區政府的立場明顯轉變，爲了強化港人對中國的歸屬感，培育港人的國民認同成爲公民教育政策的重點（梁恩榮，2003）。香港特區政府意圖透過《終身學習・全人發展》（香港課程發展議會，2000）、《學會學習——課程發展路向》（香港課程發展議會，2001）、《基礎教育課程指引——各盡所能・發揮所長》（香港課程發展議會，2002a）、《小學常識科課程指引》（香港課程發展議會，2002c）、《新修訂德育及公民教育課程架構》（香港教育局課程發展處，2008），對港人進行認同中國的愛國教育與道德教育，強調港人要愛中國、愛中華民族、瞭解中國傳統價值對香港社會的重要性。但是從各類課程文件來看，不難發現香港特區政府所欲形塑的國家認同，其實只涉及「文化中國」，對於「政治中國」的議題避而不談，換言之，特區政府建構的國家認同，在取向上是偏向文化，而非政治，即

出現去政治化 (depoliticisation) 的傾向 (梁恩榮, 2003; 謝均才, 1999)。

香港對國家認同的體認係從殖民時期的隱晦不談, 轉為回歸前期對中國國家認同的浮現, 乃至現今回歸中國 14 年來, 在中國國族主義與愛國主義的號召下, 透過有目的的課程形塑公民對國家的認同。

香港將現行中小學課程分為 8 個學習領域,¹其中「個人、社會及人文教育」學習領域相當於臺灣之「社會」學習領域, 故香港該學習領域之教科書係為本研究所指稱之「社會教科書」。

然而, 香港於小學階段並無所謂「社會教科書」, 而是採用統整「個人、社會及人文教育」、「科學教育」及「科技教育」3 個學習領域的「常識科教科書」; 於初中階段 (中一至中三) 則出現中國歷史、歷史、²社會教育、公民教育、³經濟與公民、地理、宗教教育此 7 個「個人、社會及人文教育」學習領域的學科 (見表 1)。

香港課程發展議會 (2002b) 容許此學習領域內採用多樣化的課程計畫模式, 如「個別獨立學科模式」、「不同模式的綜合課程」、「結合不同模式, 在同一年級或不同年級交替使用」。尤其, 中學不僅能以校本模式自編該學習領域的課程與教材, 亦可從涵蓋各種學習主題的社會教育科叢書中, 靈活抽取合適的主題冊別, 作為史、地、經公等他科教科書, 便於進行統整課程。

本研究利用移地研究機會, 經實地訪查與徵詢香港中學教師與香港教育學院相關專長教授之意見, 在小學階段選用《小學常識》(新亞洲出版)、在初中階段選用《繽紛社會教育》(文達出版) 作為論述分析的研究對象。其中《繽紛社會教育》不僅適用社會教育科, 其單冊依學習

¹ 《基礎教育課程指引——各盡所能·發揮所長 (小一至中三)》(香港課程發展議會, 2002a) 指出香港中小學課程之學習領域分別為:「中國語文教育」、「英國語文教育」、「數學教育」、「個人、社會及人文教育」、「科學教育」、「科技教育」、「藝術教育」、「體育學習」此 8 個學習領域。

² 「中國歷史」科以學習中國史為主,「歷史」科以學習世界史為主。

³ 香港於 2008 年公布《新修訂德育及公民教育課程架構》, 鼓勵學校結合各學科領域及學科的課程內容以提供學生一個整全的學習經歷, 故公民教育科係以校本模式進行課程規畫, 並非使用教科書進行課程教學。

表 1 香港各教育階段「個人、社會及人文教育學習領域」學科分類表^a

階段	第一學習階段 (小一至小三)及 第二學習階段 (小四至小六)	第三學習階段 (中一至中三) ^d	第四學習階段	
			(中四至中五)	(中六至中七) ^b
學科	• <u>常識</u>^c (綜合個人、社會及人文教育、科學教育及科技教育三個學習領域)	• 中國歷史 • 公民教育 • 經濟與公共事務 • 地理 • 歷史 • 宗教教育 • <u>社會教育</u>^c	• 佛學 • 中國歷史 • 經濟與公共事務 • 地理 • 政府與公共事務 • 歷史 • 宗教(基督教) • 社會教育 • 旅遊與旅遊業	• 中國歷史 • 經濟倫理與宗教教育 • 地理 • 政府與公共事務 • 歷史 • 通識教育

^a 跟這個學習領域相關的知識，亦包括跨學科的德育及公民教育。

^b 包括相關的高級程度及高級補充程度學科。

^c 加註底線之學科為本研究分析之社會教科書。

^d 加註網底之欄位為本研究對象所屬之學習階段。

資料來源：修改自香港課程發展議會（2002b：7）。

主題，⁴亦適用於公民教育、經濟與公共事務、地理、歷史、宗教教育等科目教學之用。

《小學常識》、《繽紛社會教育》這兩套教科書皆經香港教育局審閱並錄於適用書目表上，⁵供各級學校選用。此外，須特別留意此兩套教科書所依據之課程綱要有時代上之差異，《小學常識》係依據九七回歸後之課程指引所編制，而《繽紛社會教育》係依據九七回歸前之課程綱要所編制（見表 2），且兩者皆為香港中小學現行使用之教科書。

⁴ 《繽紛社會教育》（胡慧賢、曹永昌、劉佩蓉、謝思慈，2003）共分 15 冊，各冊主題分別為「1A 自我與個人健康篇」、「1B 認識自己與家庭篇」、「1C 地理篇」、「1D 本地社會篇」、「2A 個人與家庭篇」、「2B 香港歷史與經濟篇」、「2C 本地社會篇」、「2D 中國篇」、「2E 世界篇」、「3A 個人篇」、「3B 香港政治與經濟篇」、「3C 本地社會篇」、「3D 中國政治與經濟篇」、「3E 中國農村與城市篇」、「3F 世界篇」。

⁵ 「適用書目表」內所列之課本、學習材料及學習資料，其涵蓋的範圍、內容、次序、練習、語文、圖解和格式均經香港教育局審閱和接受。因此，香港各級學校係參考「適用書目表」選用課本及學習材料。

表 2 本研究分析之香港中小學社會教科書

學習階段	教科書名	冊數	出版者	課綱依據
小學階段 (小一至小六)	《小學常識》 (2008)	24 冊	新亞洲	小學常識科課程指引 (小一至小六) (2002c)
初中階段 (中一至中三)	《繽紛社會教育》 (2003)	15 冊	文達	中學課程綱要 —— 社會 教育科 (中一至中三) (1997)

本研究將香港中小學社會教科書中的國家認同議題視為政治、經濟、社會、文化等特定的時空背景條件之下所產生的產物，同時，試圖以 Foucault 的論述分析方法，檢視香港中小學社會教科書擬形塑之國家認同內涵。

Foucault 認為歷史文化是由各式各樣的論述所組成，而論述指的是一個社會團體根據某些成規，將其意義有系統地傳播，確立於社會之中，並被其他團體所認識交會的過程，因此，Foucault 認為我們所接觸的各種社會制度與機構、展現出的思維行動的準則等，都是各樣論述運作的再現效果（卯靜儒、張建成，2005）。

Foucault 對論述提出「論述形構」與「論述實踐」兩個重要的概念。首先，關於「論述形構」（discursive formation）部分，Foucault 認為當事物之間、陳述類型之間、觀念之間、或主題選擇之間的規律性可以被定義、被描述，此即研究論述的形構（卯靜儒、張建成，2005）。因此，「論述形構」可說是探究陳述的組合關係，本研究即是藉由分析敘述風格、用語、隱喻、故事、情境、圖片等方式，來揭露教科書文本背後所欲傳遞與形塑國家認同的潛在意圖，據此檢視課文文本「如何說」，以定義與描述香港社會教科書中國家認同的「論述形構」；再者，關於「論述實踐」（discursive practice）部分，Foucault 認為論述本身就是一種行動中的權力與慾望，故論述本身就是一種排除與納入的系統，不僅決定可以說什麼或不能說什麼，也決定了誰可以說（卯靜儒、張建成，2005）。因

此，「論述實踐」可說是能被接受且具體運作的論述，本研究即是藉由分析教科書選擇呈現的圖文內容，來歸結教科書文本表面所欲傳遞的國家認同內涵，據此檢視文本「說什麼」，以處理香港社會教科書中國家認同的「論述實踐」。

本研究係將香港中小學社會教科書置於香港特定的時空脈絡之下，結合 Foucault 的「論述形構」與「論述實踐」此二者概念，檢視課文文本「如何說」、「說什麼」，並依此建構本研究之論述分析結構圖（如圖 1）。本研究之論述分析結構圖取雙焦透鏡（bifocal lens）為隱喻，將論述分析的過程形象化，亦即凸顯以「論述形構」（如何說）與「論述實踐」（說什麼）為雙重焦點的分析視角，透視特定脈絡下的文本，並檢視其「論述形構」（如何說）與「論述實踐」（說什麼）的具體呈現策略與內涵。



圖 1 本研究所採之論述分析結構圖

貳、社會教科書中的國家認同內涵

教科書是傳遞知識的文本，也是傳播主政者意識型態的文本。教科書顯示了領導者要他們的兒童瞭解的政治現實，把領導者的目標化為對青少年的期望，從兒童實踐其理想角色過程中實現領導者的目標（歐用生，1989：164）。檢視與分析教科書所傳遞的國家認同，可一探主政者潛藏在文本之下的認同內涵與目的，藉此進行反思與批判，或可讓教科書更能持有真相、公正與價值。

本文運用江宜樺（1998）詮釋國家認同的意義來檢視香港特區的情況，可發現香港教科書中必須處理三個層面的議題：（一）香港的政治共同體與先前存在的政治共同體並非同一個政治共同體。因此香港特區政府在教科書中處理一個國家的延續性與同一性上，必須考量其歷史背景與政治因素來強化國家認同；（二）香港人對自己歸屬於哪一個政治共同體，並且指認出這個共同體的特徵，有其模糊隱晦地帶。因此，教科書中如何歸屬香港人所屬的政治共同體，如何描述此共同體的特徵，將是教科書必須詳加詮釋的關鍵；（三）香港人對其欲歸屬的政治共同體抱持之期待。教科書中要傳遞給香港人的期待是構築在共同體下的何種景象，此亦教科書必須勾勒出的國家認同願景。本研究對香港中小學社會教科書進行論述分析時，亦以此三層面議題為念，不偏離此一認識。

直言之，本文試圖梳理香港中小學社會教科書中形塑什麼及如何形塑國家認同，經由分析與詮釋課本內容，將其涉及國家認同之論述層次，先由香港法定的國家認同切入剖析，接著檢視香港的中國認同與香港的在地認同，據此歸結香港中小學社會教科書所傳遞之國家認同訊息。

一、香港法定的國家認同

本研究所謂香港之法定的國家認同，係從法制的層面探討香港現行中小學社會教科書中所傳遞之國家認同訊息。

（一）一國兩制——香港是中國的行政特區

1997 年香港主權移交中國，香港正式成為中國的特別行政區。特區政府的立場明顯轉變，此時為了強化港人對中國的歸屬感，培育港人的國民認同成為公民教育政策的重點（梁恩榮，2003）。中華人民共和國以《基本法》確立香港為特別行政區，並按照「一國兩制」方針，保持主權移交前的資本主義制度，維持五十年不變。

香港《小學常識》課文中，以六上 B 冊第一課〈一國兩制〉、第二課〈高度自治、港人治港〉、第四課〈居民的權利和義務〉倡導香港係基於《基本法》下的各種權利與義務：

香港於 1997 年 7 月 1 日回歸祖國後，成為中華人民共和國不可分離的一部分。《中華人民共和國香港特別行政區基本法》根據「一個國家，兩種制度」的方針，規定在香港實行與內地不同的社會制度和政策，從 1997 年 7 月 1 日起，五十年不變。（常識-六上 B-L1-p. 10）

《基本法》第二條：全國人民代表大會授權香港特別行政區依照本法的規定實行高度自治，享有行政管理權、立法權、獨立的司法權和終審權。（常識-六上 B-L2-p. 11）⁶

初中《繽紛社會教育》課本則在《2B 香港歷史與經濟篇》此冊第一單元〈香港的歷史發展〉中，特別解釋香港實行一國兩制與行使主權的課題：

「一國兩制」就是中華人民共和國內，大陸實行社會主義制度，香港、澳門和臺灣實行資本主義制度。（繽紛社會教育-2B- L3-p. 37）

香港回歸祖國後，能確實執行《基本法》，實踐「一國兩制」。（繽紛社會教育-2B- L3-p. 41）

⁶ 此為本研究的資料代號，編號規則為「書名-年級冊別-課別-頁碼」，如「常識-六上 B-L2-p. 11」即代表該段文字敘述節錄自《小學常識》六年級上學期 B 冊第二課第 11 頁。其他資料代碼亦同此編號規則。

另外，初中《繽紛社會教育》課本亦在《3B 香港政治與經濟篇》此冊第一單元〈香港的政治發展〉中，分成「基本法」、「香港特別行政區的管治」、「代議政制」，用以描述香港於政治上的特殊情勢：

內地和香港特區雖實行不同的制度，但能互相尊重，互不干預。香港原來實行的經濟和法律制度，以及生活方式均沒有改變。（繽紛社會教育-3B-L1-p. 10）

香港特區實行高度自治（指按照《基本法》自行管理區內的地方事務），同時，港人的權利和自由亦得到充分的保障。（繽紛社會教育-3B-L1-p. 10）

香港特區是中國的一個地方行政區域，直轄於中央人民政府，兩者是地方和中央的關係。（繽紛社會教育-3B-L1-p. 11）

香港中小學社會教科書在描述一國兩制的政治問題時，多半是採詳列法條、開宗明義的方法，對讀者進行單向的政令宣示，強調香港的特殊政治體制乃是根據《基本法》，而享有不同於內地的權利與義務，同時，亦強調香港不僅能「確實」執行《基本法》，且在實行《基本法》後與原有的經濟及法律制度，以及生活方式「均」沒有改變。香港從英國回歸中國後是否誠如教科書所言能「確實」執行《基本法》、生活方式「均」沒有改變，實無法驟下定論。香港中小學社會教科書將國家認同於法制層面以「一國兩制」，強調香港是中國的行政特區，兩者是地方與中央的層級關係，藉此強化香港乃是中華人民共和國不可分割的一部分。

此種詳列法條、明確宣示的陳述風格和用語，直接明示特區政府的公民教育政策重點，包括說明其統治存在的法理根基，以及對人民權利、自由與生活方式的承諾。

（二）《基本法》下的天空——去政治化的公民權責

中、英兩國於 1984 年簽訂《中英聯合聲明》，中華人民共和國在 1990 年正式頒布《香港基本法》。1997 年，香港被異族統治的殖民時期走入歷史，香港正式成為中華人民共和國的一個特別行政區。

根據《中英聯合聲明》，中華人民共和國將以《基本法》確立香港為特別行政區，並按照「一國兩制」方針，保持主權移交前的資本主義制度，維持五十年不變。在《基本法》規範下的香港，反映於社會教科書中之論述，在小學階段可發現，《小學常識》課文較少描述涉及政治參與的個人權利與自由，多強調個人於社會群體中所扮演之角色，及該角色應有的權利和責任，如六上 A 冊第七課〈病人的權利和責任〉，可能是受 2003 年間 SARS 等疫病大流行之影響，特別描述即使身為一個「病人」，也有應享受的權利與應擔負的責任：

作為病人，我們一方面有權利選擇不同的醫療服務，及瞭解自己的健康狀況等；另一方面，我們也有責任在接收醫療或護理的過程中，配合醫護人員的診治，以確保醫療或護理的成效。（常識-六上 A-L7-p. 47）

《小學常識》中唯一提及關於政治參與的概念，只限於「選舉」此一狹義的政治參與概念，呈現於六上 B 冊第四課〈居民的權利和義務〉，以「想一想」和「說一說」的形式呈現「選舉」的概念，並無在課文正文中深入探討如何具體實踐與參與政治活動，也未見關於自由與民主之討論，換言之，課文中對政治參與的議題僅停留在狹義的知識概念認知上，未培養積極主動的「起而行」之公民行動力：

想一想：如果合資格的港人都不行使他們的選舉權或被選舉權，會發生什麼情況？（常識-六上 B-L4-p. 25）

說一說：在本港，有哪些公職職位或席位是由合資格的港人投票選出來的？（常識-六上 B-L4-p. 25）

初中《繽紛社會教育》課本則在《3B 香港政治與經濟篇》此冊描述香港的政治發展，其焦點乃聚焦於《基本法》、香港特別行政區的管治、代議政治的議題上，強調《基本法》賦予港人的各種權利與義務，雖有說明香港特區政治體制下各級行政長官、行政會議、行政機關、立法會、區議會等部門單位之組成、產生與選舉的方法，也強調議會代表必須向選民負責，但仍欠缺探討公民作為民主社會的主人，當如何具體實踐與參與政治活動，也未見關於自由與民主之討論：

直接選舉指由選民直接選出代表，當選者即可出任議會的成員。（繽紛社會教育-3B-L3-p. 31）

間接選舉指由選舉團（成員可由選民選出或由政府委任）選出代表，出任議會的成員。（繽紛社會教育-3B-L3-p. 31）

……他們均必須向選民負責，並受選民監察。（繽紛社會教育-3B-L3-p. 31）

由上述討論可發現，香港中小學社會教科書多以《基本法》為依據，藉以傳遞香港於法制層面的國家認同，強調港人依《基本法》享有公民之權利與義務，然而，對於港人身為公民應享有的權利與責任，僅以「非」涉及政治活動的個人權利責任及「選舉」等狹義的參政為主，公民社會中應享有的自由、民主、積極參與政治活動等概念則未列於課本討論之中。此種情況可回溯至英治時期，當時香港的殖民背景使港英政府對國家認同的問題隱晦不談，轉以認同國際、認同香港來模糊焦點（陳建強，1996；單文經、陳鏗任、洪泉湖，2003）；但因九七回歸在即，迫使港英政府不得不面對港人對國家認同的疑慮，導致對中國的國家認同爭議浮現（謝均才，1999）；而九七回歸迄今，香港特區政府一方面透過公民教育強化港人對中國的國家認同，培養血濃於水的民族情懷與愛國情操（單文經、陳鏗任、洪泉湖，2003；梁恩榮，2003；謝均才，1999）；另一方面，香港特區政府則在認同中國的架構下，強化港人在公民的責任

與權利、基本法、新聞時事以及中港關係等香港公民教育課題，但對涉及中國政治、制度、權威等敏感政治課題時則給予較少的關注，因而教師在推行公民教育時傾向迴避「政治概念」以及「爭議性」與「敏感性」的單元，意即迴避政治中國，出現去政治化的傾向（吳迅榮、梁恩榮，2004）。

前開學者（如吳迅榮、梁恩榮，2004；梁恩榮，2003；謝均才，1999）關於香港公民教育傾向於「去政治化」、「迴避爭議、敏感議題」等評論，正好呼應筆者於前述討論中之發現。

二、香港法定的國家認同

本研究所謂香港之中國認同，係指對中國國民身分產生之認同感與歸屬感，並據此分析與詮釋香港現行中小學社會教科書中傳遞對中國認同的訊息。

（一）中華民族的同胞——訴諸親情的連結

1997年香港主權移交中國，香港正式成爲一個中國的特別行政區。香港特區政府培育港人的國民身分認同成爲公民教育政策的重點（梁恩榮，2003）。公民教育的目的在於增進學生對香港社會、中國民族的認識、強化「愛中國」的民族意識。

對於脫離中國統治一百多年的港人而言，「愛中國」的理由與連結何在？檢視香港中小學社會教科書，《小學常識》課文中「祖國」與「同胞」是常見的名詞，不少課文標題也包含「祖國」一詞，如二下B冊第五課〈回到祖國的懷抱〉、六上B冊第八課〈背靠祖國、面向世界〉，甚至五上A冊其整冊的主題就是「我們的祖國」。由此可見「祖國」此一概念在《小學常識》中的重要性。除了「祖國」一詞，《小學常識》在課文中稱呼中國人爲「同胞」，「同胞」出現的次數更是多不勝數：

為什麼我們要像全國同胞一樣，熱烈地慶祝國慶。（常識-二下B-L5-p.25）

作為一個中國公民，我們可以怎樣幫助內地需要援助的同胞？（常識-六上 A-L4-p. 29）

《小學常識》課文中不時以「同胞」一詞傳遞香港與中國血出同源、情同手足的關係，於文字上也直接表明「我是一個中國人」、「中華民族是一個大家庭」。此外，課本中尤以「回到媽媽的懷抱」譬喻香港經歷異族殖民統治後，終於回歸祖國的懷抱，巧妙呈現香港、中國、英國的關係（見圖 2）。圖文中不僅影射港英政府剝奪母（中國）子（香港）親情，亦不見任何關於港英政府對香港所做的貢獻，以刻意「忽略」來達成「去殖民」的目的，全然將焦點轉移到「中國」這個父祖之國上。

香港於小學階段，《小學常識》課本傳遞無論是香港人抑或是中國人，皆是中華民族這個大家庭的一份子，即以家庭血緣概念，將香港與中國之間的關係訴諸親情的連結，強調香港人與中國人不分你我都是「同胞」。然而，值得注意的是，此一訴諸親情連結的愛國意識，僅出現於小學階段的《小學常識》課本，在初中階段《繽紛社會教育》課本中，甚少出現「祖國」、「同胞」等訴諸親情的用詞，應該是與後者依據的課綱為香港回歸前所訂有關，且該套教科書出版時尚為英治時期。這

你明白以下連環圖的比喻嗎？

在下面橫線上填充。



小孩子比喻 _____，媽媽比喻 _____，
_____ 終於回到祖國的懷抱中。

圖 2 以「回到媽媽的懷抱」巧妙譬喻香港回歸祖國的懷抱

資料來源：新亞洲出版社編輯委員會（2008：27）。

項回歸前後教科書的差別，亦凸顯回歸後的教科書更極力強化「愛中國」的民族意識。Lee 與 Sweeting (2001: 110) 曾批評，當「愛中國」的民族意識高漲，將使公民教育導向一種非理性的、純粹訴諸情感的「民族國家」認同，此種模式並不需要探討現有的政治與社會現實，只需要把簡化的政治與社會現實，例如：祖國、血緣、愛國、家庭等等，置於「愛國主義」的框架中，即能直接灌輸學生對民族國家 (nation-state) 的認同。對照上述《小學常識》課本訴諸親情連結的用語、隱喻與連環圖情境等陳述方式，不禁讚嘆：旨哉，斯言！

(二) 可歌可泣的民族歷史——激發民族優越感與民族自覺

對照香港課程發展議會 (2002b) 所言：「中國歷史及中華文化，是個人、社會及人文教育課程的必須學習的內容，所有學生，不論就讀什麼類別的學校，均須學習。」，香港特區政府把國民身分認同與中華文化列為小學常識科新課程架構下 6 個學習範疇之一，其學習重點在於培養「認同自己的國民身分，並為其感到自豪」、「以中國悠久的歷史及文化為榮」、「培養對民族和國家的歸屬感及責任感」等價值觀與態度。

據此檢視課本關於歷史方面的論述，發現所謂中國歷史實乃為整個中華民族的民族史，甚可說是漢族的歷史。課文中藉由敘述民族偉人的功績，強調這些偉人的貢獻是對全人類的偉大貢獻，以傳達與激發身為中華民族的民族優越感，透過對中華民族偉人的崇拜，鞏固與聯繫香港與中國不可分割的關係，藉以塑造身為中華民族一份子和這些民族偉人與有榮焉的優越感：

紙、印刷術、火藥和絲綢這四項發明中，哪一種對人類的貢獻最大？（常識-二下 B-L8-p.44）

鄭和下西洋創造的「歷史之最」。（常識-六下 B-L3-p.20）

值得注意的是，《小學常識》課文對於清朝以前之史事，僅簡要敘寫歷代特色與關鍵人物，對於清末民初之中國近代史，如鴉片戰爭、辛

亥革命與抗日戰爭等事件則細究前因後果，尤其強調晚清列強侵略中國的重大戰爭。例如《小學常識》在五上 A 冊第八課〈抗日戰爭和中華人民共和國的成立〉中出現許多對史實感受的提問：

如果你的家園被人霸佔了，你會有什麼感受？（常識-五上 A-L8-p. 43）

同時，也羅列日軍侵略中國的照片來佐證中國過去受盡欺侮與悲憤慘痛之歷史（見圖 3）。除此之外，課文也藉由圖片與文字訴諸民族情感，強調日軍侵略中國時，中國人民團結一心抵禦外侮，除了保家衛國的軍士，連知識份子與婦女皆刻不容緩地奉獻一己之力，人民更慷慨解囊捐款抗戰，這一幅幅的景象即是勾勒中華民族的人們不分男女老少，無不爲了中國的勝利，團結一致、各盡所長，各展所能（見圖 4）。不難發現課文先是勾起、構築一段充滿國仇家恨的共同回憶，以此激發港人身爲中華民族的民族自覺，接著再以中國人民上下一心抵禦外侮的抗日行動，試圖讓港人凝聚民族情感，願意積極地爲一個中國之下的共同生活效力，並在危難時願意犧牲自我。



圖 3 以「看看當年日本侵略中國的一些史實」詢問讀者感受

資料來源：新亞洲出版社編輯委員會（2008：41）。



圖 4 以「看看我國人民萬眾一心，抵抗日軍的一些歷史圖片」
呈現中國人民的團結

資料來源：新亞洲出版社編輯委員會（2008：43）。

然而，《小學常識》課文雖對清末民初的近代史詳加敘述，卻僅以簡短的兩行文字扼要提及中華人民共和國的建國歷史，並未深究國共內戰的因果始末：

抗日戰爭勝利後，共產黨與國民黨全面爆發內戰。結果，國民黨戰敗，撤退至臺灣。1949 年 10 月 1 日，毛澤東主席宣告中華人民共和國成立。
（常識-五上 A-I8-p. 44）

相對於小學階段，初中階段《繽紛社會教育》課本則在《3D 中國政治與經濟篇》此冊中，以一個單元的篇幅介紹中國共產黨的誕生、中國共產黨取得政權的經過，以至中華人民共和國成立的歷史。課文詳究中國國民黨與中國共產黨之間的糾葛，細說國共兩黨從合作、分裂到爆發內戰的經過，但對國共內戰的結果，也僅以一行文字簡約作結：

經過三年多的戰爭，共產黨獲得最後的勝利，國民黨遷往臺灣。（繽紛

社會教育-3D-L1-p. 8)

無論小學或初中階段，涉及中華人民共和國建國的史事，多持簡約平實的基調，似乎在與共產黨建立的中華人民共和國保持適度距離，也保留供讀者判斷與評論的空間。然若仔細對比兩者用語，《小學常識》以「國民黨『戰敗』，『撤退』至臺灣」，而《繽紛社會教育》以「共產黨獲得最後的勝利，國民黨『遷往』臺灣」來看，則又會發現兩書對國共內戰結果的描述，存在若隱若現的落差，即《小學常識》明確指出國民黨為失敗者，《繽紛社會教育》則以中性詞彙描述國民黨的處境。這應該是香港在不同政治情勢下制訂的課程標準造成此落差。《繽紛社會教育》乃是依據九七回歸前制訂的課程綱要所編撰，《小學常識》係依據香港回歸後的課程指引所編撰，故兩者在處理敏感的國共政治議題時，自然會有政治立場上的差異。

香港中小學社會教科書對於中國民族歷史的刻劃，係以激發港人身為中國人，得以共享中國悠長璀璨文明的民族優越感，同時，也以近代悲痛的歷史事件激發港人身為中國人所應肩負的民族自覺，企圖建構香港與中國都包含在一個中華民族共存的歷史記憶之內。

（三）博大精深的中華文化 —— 對「文化中國」的認同

在香港九七回歸前後，香港的新主人（即中華人民共和國）以共享的中華文化與歷史為基礎，旨在強化香港本地居民以情感來聯繫祖國，同時也隱晦地限制（limit）與削弱（undermine）任何有關香港是獨立分離於中國之外的情感（Morris, Kan, & Morris, 2000）。而從九七回歸至今，香港特區政府透過各種課程，尤以公民教育為主，對港人進行認同中國的愛國教育與道德教育，強調港人要愛中國、愛中華民族、瞭解中國傳統價值對香港社會的重要性。但是從各類課程文件來看，不難發現這些透過公民教育所欲形塑的國家認同，其實只涉及「文化中國」，對於「政治中國」的議題避而不談，特區政府建構的國家認同，在取向上是偏向文化，而非政治，即出現去政治化（depoliticisation）的傾向（梁恩榮，

2003；謝均才，1999）。

檢視香港社會教科書，談及中華文化⁷的範疇包含儒家思想、傳統節慶、傳統習俗、語言文字、藝術器物等等。文革時期的中國以打倒孔家店為口號，然而現今卻在課文中重拾中國儒家思想之四維⁸五倫⁹，強調個人於社會中應該遵守道德規範，進而作為奉公守法的好公民（見圖5）。

談及傳統節慶方面則以介紹農曆新年（春節）、元宵節、清明節、端午節、中秋節等中國傳統節日；在傳統習俗方面則多以漢族的習俗為主；在語言文字方面，則於中小學社會教科書中明確描述全國通用的語言是普通話，全國通用的文字是漢字；¹⁰而對服飾、茶葉、瓷器、書法、



這些成語故事帶給我們什麼教訓或啟示？

你還知道哪些中國成語故事？說出來和同學分享。

圖5 以成語故事介紹中國的傳統美德

資料來源：新亞洲出版社編輯委員會（2008：10）。

⁷ 指廣義之中國傳統文化，其他定義之爭諸如漢文化、大中華、小中華，於此則不討論。

⁸ 語出歐陽脩《五代史·馮道傳》論曰：「禮、義、廉、恥，國之四維；四維不張，國乃滅亡。」

⁹ 語出《孟子·滕文公上》：「父子有親，君臣有義，夫婦有別，長幼有序，朋友有信。」

¹⁰ 根據《中華人民共和國國家通用語言文字法》之規範，漢字是指經過整理簡化的字和未經整理簡化的傳承字，亦即簡體字與繁體字，於此則不討論。

戲劇、音樂等等中華文化的藝術與器物皆一一加以介紹，並與西方文化進行對照比較，藉以闡述中華文化博大精深，種類包羅萬象，中國係一具有高度人文藝術與精緻器物之文化大國（見圖 6）。

香港課程發展議會（2001）中提及，中華文化是「個人、社會及人文教育」課程的必須學習的內容，不論就讀何種類別學校的學生均須學習；加強香港特別行政區的年輕人對中國歷史及文化的認識，並培養他們具有全球性的視野，使他們為改善社會、祖國及整個世界做更好準備，更是「個人、社會及人文教育」課程的基本信念。據此檢視香港中小學社會教科書中之課文亦發現，無論中小學之社會教科書皆深耕「文化中國」的課程，對「政治中國」的議題則刻意隱沒，出現「去政治化」的取向。

三、香港的在地認同

香港自回歸中國以來，因其殖民的歷史背景，港人的身分認同一直是敏感的議題。根據最新的香港大學民意研究計劃（2010）結果顯示，¹¹ 港人的身分認同指數由高而低，依序為「香港人」、「中華民族一份子」、

你觀賞或聽過粵劇或西洋歌劇嗎？它們有什麼分別？
你比較喜歡哪一種？為什麼？



1. 我國還有哪些富傳統文化或民族特色的音樂或歌曲？
2. 你認為這些音樂藝術值得保存嗎？為什麼？

圖 6 以粵劇和西洋歌劇進行中西方戲劇之比較

資料來源：新亞洲出版社編輯委員會（2008：9）。

¹¹ 此為香港大學民意網站（<http://hkupop.hku.hk/>），於 2010 年 12 月 21 日其新聞公報發布「臺灣及西藏問題、和香港市民身分認同調查」之調查結果與分析評論。

「中國人」、「亞洲人」、「世界公民」及「中華人民共和國國民」，同時，此份研究調查也顯示，當被訪港人可在「香港人」、「中國的香港人」、「中國人」、及「香港的中國人」四者中選擇自己認同的身分時，則有 36% 稱自己為「香港人」，21% 自稱為「中國人」，28% 自稱為「中國的香港人」，而 14% 則自稱為「香港的中國人」。換言之，認為自己是「香港人」或「中國的香港人」，此種稱之為廣義的「香港人」的港人竟然高達 63%，顯示港人的國家認同是有前提存在的。

港人對身為「香港人」的認同凌駕於「中國人」與「中華人民共和國國民」之上，這與上述分析指出，無論小學或初中階段社會教科書以簡約平實風格敘寫中共建國，以對共產黨建立的中華人民共和國保持適度距離，或有異曲同工之妙。職此，故於探討香港的國家認同時，亦不可忽略香港的在地認同。事實上，這部分的探討正可凸顯香港人的國家認同成分與其祖國內地同胞的是不能也不該被等同看待的。本研究所謂香港的在地認同，係指對香港本地社會之共同生活經驗產生認同感與歸屬感，並據此分析與詮釋香港現行中小學社會教科書中傳遞對香港在地認同的訊息。

（一）生於斯，長於斯——對香港的在地認同

1960 年代，中國爆發文化大革命，「反帝反殖」的風暴也波及香港，但卻因港人期許政治社會安定以及中港封閉邊界的前提下，間接促成香港本位意識型態的萌發（王賡武，1997）。快速的經濟成長被視為形成香港在地特色的「香港生活型態」（Hong Kong lifestyle）（Vickers, 2002）。基於語言、富裕，以及期許香港作為一個先進、現代化、國際化大都市為願景的基礎上，逐漸形成以香港為榮的在地認同感（Turner, 1995）。香港長期與中國的政治、地區隔離，其新生代遂對其土生土長的香港本地產生認同。此外，香港從 1990 年代起致力提升香港的在地歷史，即反映相對於中國特色而言，香港特色亦是一股強勁的公眾意識，因而歷史課綱就此困於定義香港人意識（Hongkongeseness）和中國人意識

（Chineseness）的關係（Vickers, 2002）。

檢視香港中小學社會教科書可發現，無論是《繽紛社會教育》或《小學常識》，兩者在香港本土文化方面的著墨遠多於中國文化。香港本土文化包含香港本土之社區、香港居民之生活習慣、香港社會中的各種群體與各行各業、香港生活中的食衣住行與文化遺產，以及香港百年來的民生、經濟與社會之歷史變遷，例如《小學常識》在三下 B 冊第四課〈我們的文化遺產〉即為一例：

本港有許多由先民遺留下來的歷史建築物和傳統風俗，這些都是我們的文化遺產。保護這些文化遺產，一方面可以讓我們有機會認識以前港人生活上的部分面貌，另一方面可以使這些反映本地特色的文化傳統，得以保存和延續下去。（常識-三下 B-L4-p. 26）

香港中小學社會教科書中亦可見香港本位意識型態，頗有「生於斯，長於斯」之情感（王賡武，1997），意即從香港中小學社會教科書的內容中，清晰可見其以港人的共同生活經驗，凝聚港人對香港的情感與在地歸屬感。

但必須審慎留意的是，香港中小學社會教科書的課文，即使是在敘說香港的本地歷史，也必定在課文首段開門見山的宣告，香港人的祖先是來自中國，似乎暗示若沒有當年中國人的筆路藍縷，就不會有今日璀璨的香港文化，亦即暗示香港的本地歷史乃是源自移居香港的中國人：

一千八百多年前，中國人就開始來香港定居。（常識-四上 B-L1-p. 10）

香港自古以來便是中國的領土，居民大部分都是華人，承襲了許多中國傳統的觀念、習俗與文化。（繽紛社會教育-1D-L14-p. 163）

尤其，香港《小學常識》的課文，即使是在敘說香港的本土文化，皆會融入巧妙的例證說明這些和香港本土文化有關的人、事、物，其實都與中國有著密切的關係，例如：強調改良造紙術的蔡倫是中國人、發

明活字印刷的畢升是中國人、課文也總是運用招待來自中國各地的親友作為認識香港的動機與目的，這些都是試圖在香港的在地認同中，滲透融入對中國的認同：

大約一千九百年前，中國人蔡倫改良了造紙的方法。(常識-二下 B-L5-p. 23)

大約一千年前，中國人畢升發明了活字印刷。(常識-二下 B-L5-p. 41)

小美和住在深圳的表哥在談天……。(常識-三下 A-L7-p. 46)

希來帶從汕頭來的表姐到扯旗山頂遊覽……。(常識-三下 B-L1-p. 6)

除此之外，檢視香港中小學社會教科書的主題架構更可發現，以香港為主軸的課題明顯被置於中國的架構之下，最明顯的一例為《小學常識》六年級上學期 B 冊，該冊的整冊主題是「中國的香港」，其下分成兩個次主題單元，分別為「香港是中國的行政特區」與「香港經濟面面觀」，兩個次主題單元之下再分為若干以香港議題為主軸的課題。由此可見，無論是英治殖民時期或九七回歸中國後的香港政府，兩者處理香港本地歷史的方式實有異曲同工之妙，前者是附屬於 (belonged to) 英國，後者是附屬於 (belonged to) 中國 (Vines, 1998; Vickers, 2001; Yahuda, 1996)。無論是 1960 年代的英國或是從 1990 年代起的中國，兩者對香港進行殖民教育 (“colonial” education) 的目的之一，皆是宣揚 (promote) 英國的歷史或中國的歷史，而此種教育也貶抑 (demote) 香港的歷史於次級地位 (Vickers, 2002)。

香港初中《繽紛社會教育》依據之課綱為 1997 年頒布之《中學課程綱要——社會教育科 (中一至中三)》僅適用至 2010 年。近年來香港已從 2001 年起頒布一系列新的課程文件，此時期的課程文件強調培養中華文化與國民身分之認同。《小學常識》即是依循此時期於 2002 年頒布的課程指引所編寫，將六大學習範疇的核心元素相互滲透融入各學習主

題，以讓學生獲得整體的學習經驗。即使《小學常識》課文在香港本土文化方面的著墨遠多於中國文化，但中國文化亦以滲透之方式融入《小學常識》各冊各單元的學習主題當中。另一方面，初中《繽紛社會教育》係以 6 冊，占 40% 的比例介紹香港本土文化；僅以 3 冊，占 20% 的比例對中國文化做概括性的介紹。

《小學常識》與初中《繽紛社會教育》之內容皆傾向香港在地認同，而《小學常識》課文內容雖仍傾向香港在地認同，但卻以滲透之方式大幅增加對中國的認同；相對的，初中《繽紛社會教育》，對中國認同的論述則主要以法定的層面談起，有別於《小學常識》用訴諸親情的情感呼籲藉以傳遞中國認同的情形。此亦可見香港於九七回歸中國後，特區政府藉由依據各類課程文件所編寫且通過審定之社會教科書，漸進強化港人對中國的國民身分認同。

（二）背靠祖國，面向世界 —— 重塑香港的經貿發展路向

香港經過劇烈的政治環境轉變，經濟也隨之轉型。香港在英國殖民政府的刻意培植下，逐漸發展成 20 世紀的亞洲國際金融中心。九七回歸後，香港經濟遭遇亞洲金融風暴等危機和歷史上最嚴重的衰退，莫世祥（2007）指出香港經濟下滑的癥結之一，乃在於回歸後未能及時確立背靠祖國內地，尤其是背靠珠江三角洲及華南腹地以重振本地經濟活力的發展策略，以致於延誤在一國框架下進行香港與內地經濟協作與融合的時機。

2003 年 6 月 29 日，《內地與香港關於建立更緊密經貿關係的安排》（Mainland and Hong Kong Closer Economic Partnership Arrangement, CEPA）在香港正式簽訂。¹²CEPA 被稱為九七香港政治回歸之後的「經濟回歸」。莫世祥（2007）認為香港只有作為中國走向世界與世界走進中國的橋樑中介，才能實現本地與國家利益最大化的雙贏。意即香港經濟

¹² 《內地與香港關於建立更緊密經貿關係的安排》的總體目標是：逐步減少或取消雙方之間實質上所有貨物貿易的關稅和非關稅壁壘；逐步實現服務貿易的自由化，減少或取消雙方之間實質上所有歧視性措施；促進貿易投資便利化。

須均衡發展內地化與國際化，內地期與香港實現區域經濟一體化，以透過香港搭建通往國際市場的平台與通道。

檢視香港中小學社會教科書述及香港在地認同的描述，發現社會教科書關注於香港的經濟發展面向，如《小學常識》於六上 B 冊第八課〈背靠祖國、面向世界〉提及：

中央人民政府和香港特別行政區政府都十分關注本港的經濟狀況，因此聯手採取多項措施來促進本港整體經濟發展。……本港的自由開放市場，優良的基礎建設、金融和商業服務設施均能發揮重大作用，以協助國家的經濟跨步向前邁進，而香港本身的經濟也會因此得以受惠（常識-六上 B-L8-p. 48）。

此外，《小學常識》課本更以圖表呈現（見圖 7），香港經濟發展路向必須轉型和重塑，要立足於背靠祖國的基礎上，面向世界發展未來經濟。

而初中《繽紛社會教育》課本則於《3B 香港政治與經濟篇》此冊第三單元〈香港的經濟發展〉分成「經濟轉型和貿易發展」、「香港作為金融中心」、「政府的收入來源與支出」此 3 課來細說香港的經濟發展，不僅強調香港作為一國際金融中心，也對香港經濟發展做出明確的定位：

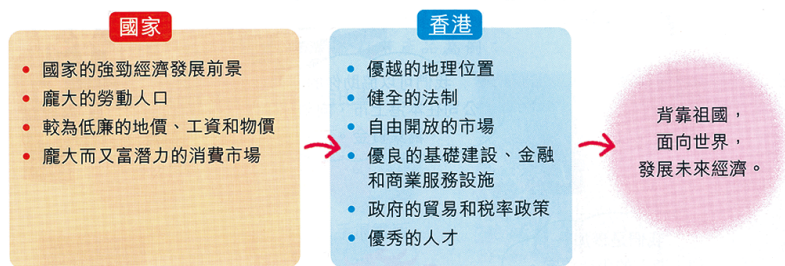


圖 7 香港未來的經濟發展路向圖

資料來源：新亞洲出版社編輯委員會（2008：48）。

自回歸祖國後，香港實施《基本法》和「一國兩制」，並經歷各種考驗和挑戰，如信心和管治問題、經濟轉型、公共財政出現赤字、疫症爆發等，憑著政府和社會各界的努力和奮鬥，香港在各方面均能穩步發展，維持其國際金融中心的地位。（續紛社會教育-3B-L7-p. 94）

我們最重要的是為將來發展做出明確的定位，即背靠內地，面向全球，作為中國的一個主要城市和亞洲的國際都市，提供高增值的服務。（續紛社會教育-3B-L7-p. 95）

現今香港中小學社會教科書對香港未來的經濟發展定位十分明確，從其論述中亦可得知，無論中小學社會教科書皆聚焦於重塑香港經濟發展路向，認可香港在世界上的經貿地位，以及香港乃是奠基於祖國內地的協助下，才能維持亞洲國際金融中心的地位。上述課文敘述與路向圖，明確揭示香港的經濟發展路向與機會要靠其祖國內地，以再次確立香港與祖國內地間的經濟利益連帶關係，進而強化香港人的國家認同感。

（三）與世界的脈動 —— 關注全球議題與國際關係

香港回歸前，於英治時期因殖民背景使港英政府對國家認同的問題隱晦不談，轉以認同國際，避談港人的國家認同問題（陳建強，1996；單文經、陳鏗任、洪泉湖，2003），換言之，即利用國際認同來模糊港人的國家認同。Lee（2001）的調查研究亦顯示，目前香港人對於國家認同仍然具有一定的警戒心，在心理上還是認為全球意識比愛國重要。檢視現今香港中小學社會教科書，筆者發現，課文中關於國際外交與全球視野之描述，並非以中國認同為出發點，反而是立足香港本土，進而關注全球議題與國際關係。《小學常識》六下 B 冊的整冊學習主題為「中國和世界」，該冊第五課〈我們住在「地球村」〉、第六課〈國際和跨境合作〉、第七課〈溫室效應〉不僅詳加介紹溫室效應、酸雨、臭氧洞等全球議題，同時更以香港為立足點，思考這些全球議題的解決之道：

我們可以透過哪些國際志願機構向境外的災民伸出援手？（常識-六下 B-L5-p. 32）

根據聯合國保護瀕危物種的公約，香港特別行政區政治制定本地保護瀕危物種的法例。（常識-六下 B-L6-p. 37）

看看香港特別行政區政府正在或將會採取什麼措施以減少溫室氣體的排放，同時改善本港的空氣質素。（常識-六下 B-L7-p. 43）

而初中《繽紛社會教育》課本則在《3F 世界篇》此冊中，談及港人可透過國際援助幫助發展中國家的人民改善困境：

香港是一個較富裕的城市，居民可按個人的能力和選擇，參與各種協助發展中國家人民的活動，發揚人類互助互愛的精神。（繽紛社會教育-3F-L1-p. 13）

除此之外，無論中小學社會教科書皆介紹各種不同類型的國際組織，如：聯合國、世界貿易組織、國際紅十字會、世界自然基金會等。

今昔對照之下，過去英治時期的港英政府企圖以對國際認同來凝聚港人的歸屬感，現今香港中小學社會教科書則以香港本地社會為立足點，轉以香港居民與特區政府等角色關注全球議題與國際關係，以擴展港人的國際視野，成為立足香港、放眼世界的世界公民。

參、主要發現

本研究主要在探討香港中小學社會教科書，試圖對其學生形塑什麼樣的國家認同內涵，以及如何透過敘述風格、圖表、用語、隱喻、故事等各種文本加以形塑確立。茲綜合上述研究分析與發現，歸結出教科書中國家認同的內涵特性與表現方式，如後：

一、直接宣示香港法定的國家認同，以《基本法》與「一國兩制」為準則

香港的國家認同的意識乃取決於當權政府之決策。香港對國家認同的定位，於英治時期之港英政府採取隱晦不談的態度，後轉以認同國際、認同香港來模糊國家認同的焦點；九七回歸前期，港人對國家認同的疑慮，迫使港英政府面對逐漸浮現的中國國家認同問題；九七回歸迄今，香港特區政府在其中小學社會教科書中將國家認同構築於「一國兩制」的法制層面上，強化香港乃是中華人民共和國不可分割的一部分，同時規範港人履行遵守《基本法》之義務，以及擁有非涉及政治活動的去政治化公民權責，藉此鞏固港人對國民身分認同之定位。

教科書文本在形塑學生法定國家認同的做法，主要有兩大特點：

（一）採詳列法條、明確宣示的陳述風格和用語，直接明示特區政府的公民教育政策重點，包括說明其統治存在的法理根基，以及對人民權利、自由與生活方式維持不變的承諾；（二）進一步說明人民的權利與責任時，以去政治化的個人角色事例為主。關於人民政治參與的意涵，亦限縮在狹義的選舉概念上，欠缺積極性公民素養與行動力（active citizenship）之探討，有迴避爭議與敏感議題的傾向。

二、強化香港的文化中國認同，訴諸親情譬喻、民族榮耀、歷史仇恨與中華文化之連結

香港於九七回歸之後，香港特區政府於其中小學社會教科書中刻意隱沒「政治中國」的體制、統治原理等議題討論，致力培養港人對中華文化以及國民身分之認同，唯其認同係以情感取向訴諸香港與祖國是血濃於水的同胞親情關係，企圖喚醒港人共享中華文明的民族優越感與歷史仇恨，激發港人身為中國人所應肩負的民族自覺，引導學生深耕中華文化與價值，藉以建構一個「去政治化」的「文化中國」認同。

香港中小學社會教科書以圖文並茂的「回到媽媽懷抱」連環圖，巧

妙地以譬喻被剝奪分隔的「母子親情」，終於重聚團圓成完整的「一家人」。復以民族與偉人功績，喚起身為中華民族一份子的自豪感與優越感；再以日本侵略中國的史實圖照，以及全民萬眾一心的激情海報與照片，凝聚同仇敵愾的民族自覺、情感與責任感；當然，教科書中也大幅傳遞共享的中華文化與價值的故事、節慶習俗，來連結港人與祖國的情感。

三、通過「背靠祖國，面向世界」之經濟利益的連帶關係，進一步強化國家認同

香港在英國殖民政府的刻意培植下，發展成 20 世紀的亞洲國際金融中心。九七回歸後，香港經濟遭遇亞洲金融風暴等危機和歷史上最嚴重的衰退，2003 年《內地與香港關於建立更緊密經貿關係的安排》（CEPA）在香港正式簽訂，被稱為是九七香港政治回歸之後進一步的「經濟回歸」。

香港中小學社會教科書以課文和圖表清楚述及香港經濟發展路向必須轉型和重塑，要立足於背靠祖國的基礎上，面向世界發展未來經濟，才能繼續維持其國際金融中心的地位。換個方式說，香港要認清作為中國的一個主要城市和亞洲的國際都市，須均衡發展內地化與國際化，期以實現內地與香港區域經濟一體化，作為內地通往國際市場的平台與通道，才有立於不敗的經濟發展機會。

香港中小學社會教科書闡述 CEPA 所確立的香港與祖國內地間的經濟利益連帶關係，可謂在文化中國認同之外，進一步傳遞香港與內地祖國是兩邊合則雙贏的利益共同體，藉此進一步強化香港人的國家認同感。

四、香港的國家認同仍保有以港人共同生活經驗為根基的在地認同成分，及由此延伸的國際關懷

香港九七回歸之後，不僅面臨香港特區政府從法制層面上的國家認同，也面臨訴諸情感取向的文化中國認同。然而即便如此，現今香港中小學社會教科書中仍保留諸多對香港本地社會的描述，香港的在地認同亦同時與中國認同並存於社會教科書之中，其篇幅在初中《繽紛社會教育》占 40% 的比例，遠多於占 20% 比例的介紹中國文化。在《小學常識》課文中，對香港本土文化方面的著墨遠多於中國文化，但中國文化亦以滲透之方式融入《小學常識》各冊各單元的學習主題當中。再者，檢視《小學常識》與初中《繽紛社會教育》對中國認同的描述，前者遠較後者明確，實乃因前者依據之課綱為香港回歸之後所制定，後者為香港回歸前所制定。因此可見，香港的政治因素對教科書中的國家認同產生相當大的影響。

由香港中小學社會教科書中之論述可知，香港並未放棄以港人共同的生活經驗來凝聚香港本地社會的在地認同，也認可香港須背靠祖國內地來鞏固其亞洲國際金融中心的地位，同時更用香港居民與特區政府的角色責任出發，試圖以香港本地為立足點，進而關注全球議題與國際關係，以培養具有全球觀的世界公民。

肆、香港國家認同之層面剖析

綜觀上述透過論述分析獲致的主要發現，香港中小學社會教科書傳遞的國家認同概念，基本上是有關照到本文開頭運用江宜樺（1998）的三個層面國家認同議題。從香港法定的國家認同觀之，可知它一方面涉及第一層面的論述，即考量香港與其祖國的歷史背景與政治因素的歧異，因而有機會構築通過基本法所賦予的一國兩制香港特區體制，這是有別於內地中國人的國家認同；另一方面也有第三層面的討論，即透過

教科書再次向港人宣示——香港原來實行的經濟和法律制度，以及生活方式五十年均不會改變；香港特區實行高度自治，港人的權利和自由亦充分的保障。不管回歸以後香港特區的社會現實是否如此被確保，這的確也是港人對於其所欲歸屬國家的期待與認同願景。

其次，香港社會教科書強化「文化中國」的認同，是屬於第二層面的論述；教科書中對於港人所回歸認同的國家之特徵描述，主要是從文化歷史面向切入，包括血脈相連的情感、共享的民族光榮與仇恨、共享的中華文化與價值遺產等。

復次，有關從加緊香港與內地的經濟連帶關係，進而強化國家認同方面，可歸為第一與第三層面的議題論述。從第一個層面來看，香港回歸中國不是港人可以決定的，而是不得不然的歷史與政治現實。教科書勢必要以此認識為脈絡來闡釋港人的國家認同課題。因此，香港社會教科書除了從文化認同著手之外，香港做為國際經貿中心的特性，以及港人常被比擬為經濟動物的特性，也使教科書不敢輕忽從經濟面向來強化港人的國家認同之必要性與說服力。另外，從第三個層面來看，香港在英國殖民統治時期，在英國刻意培植下成為經貿繁榮的東方明珠。這顆明珠在亞洲金融風暴中歷經重創而蒙塵，對於其所回歸的中國能否向先前殖民的宗主國一樣協助其振興經濟發展，應該是可以理解的期待，對於「背靠祖國、面向世界」的緊密經貿關係之安排，雖是內地中國的救援與施惠，但這毋寧也是港人對所歸屬國家的期待與認同願景！

最後，有關於香港的在地認同與國際接軌方面，更是有別於其祖國同胞而最具特色的國家認同要素，這可兼採江宜樺（1998）國家認同的三個層面來理解。首先，香港經歷脫離中國達 156 年的殖民統治，以及快速與長期經濟發展的榮景，形成獨具在地特色且有別於內地的「香港生活型態」；同時，相較於內地的長期閉鎖，香港很早就發展成一個先進、現代化與國際化的世界級經貿中心，形塑成港人的在地認同感與自豪感。而根據本文前開提及的調查顯示，這種「香港人」在地身分認同

的情懷，遠遠凌駕港人對「中國人」、「中華人民共和國國民」等身分認同。本研究以教科書內涵為分析對象，雖無法釐清與確立這三種身分認同的相互包含關係，但可以理解的是，許多香港人慣於以「來自香港的中國人」自稱，顯示其中國國家認同是有前提的，亦即有意無意要區隔自己與來自內地的中國人是有所不同。而這「不同」的成分，就是香港的富裕、語言、特有的生活型態，及現代化、國際化的經貿成就等所形塑的在地認同感與自豪感，這就是香港人國家認同的特徵，是屬於第二個層面的討論。在第三個層面，香港中小學社會教科書，延續過去英治時期港英政府以對國際認同來凝聚港人歸屬感的傳統，以香港本地社會為立足點，倡導以香港居民與特區政府等角色與責任，來關注全球議題與國際關係。可見其國家認同教育蘊含立足香港、擴展國際視野、培育世界公民的期待與願景。

伍、未來研究之建議

國家認同是在特定的時空背景之下所形塑出來的論述產物，此形塑的過程必定有其權力傳遞的來源，同時此權力所形成的支配關係，可能容納或排斥某些陳述，亦可能將某些陳述核心化或邊緣化，導致一種不均衡的權利支配關係。教科書作為此一承載國家認同論述的文本，不僅具有論述形構的功能，同時也涉及政治權力的運作。職此，教科書文本中所傳遞的「合理」知識、價值與信念，實已是教科書文本背後權力角逐與折衝的結果。身為民主國家的公民，對於隱涉於教科書文本之中的國家認同論述，不僅有權知悉、參與，亦有權選擇歸屬不同的論述立場。當學習者面對「合理」的教科書，能否察覺文本中的訊息是來自特定權力與特定目的，以及能否具備足夠的能力對此訊息做出合適的回應，值得教科書讀者、教師、研究者、編者等審慎思考。

本文聚焦於探究香港中小學社會科教科書國家認同的論述，然香港

於 2009 年 9 月起，已於中四級別（十年級）逐年實施新學制，是故教科書亦逐年改版，屆時新版中學教科書所呈現的國家認同論述，當是另一值得關注探究的新課題；此外，由於香港與臺灣的政經脈絡頗為相近，若能進一步進行香港與臺灣教科書中國家認同論述的研究，當能對臺灣的國家認同定位與中小學教科書設計提出重要的啓示。

本文為國科會專題研究計畫——華人社會國民中小學社會教科書政策與內涵之研究（97-2410-H-152-022-MY2）之部分研究成果，該計畫之主持人為周鳳美教授、共同主持人為陳麗華教授與宋佩芬教授，感謝國科會支助本研究之移地研究經費，使本研究結果更具實徵性和說服力。特別感謝兩位匿名審查者提供深刻批評與積極建議，使本論文的分析更為深入與嚴謹。另外，亦萬分致謝香港「新亞洲出版社有限公司」惠允本文引用《小學常識》課本相關圖文。

參考文獻

- 中華人民共和國香港特別行政區基本法（1990）。取自 <http://www.basiclaw.gov.hk/tc/basiclawtext/index.html>
- 內地與香港關於建立更緊密經貿關係的安排（2003）。取自 http://www.tid.gov.hk/tc_chi/cepa/legaltext/cepa_legaltext.html
- 王賡武（1997）。香港史新編（上冊）。香港：三聯書店。
- 卯靜儒，張建成（2005）。在地化與全球化之間——解嚴後臺灣課程改革論述的擺盪。臺灣教育社會學研究，5（1），39-76。
- 江宜樺（1998）。自由主義、民族主義與國家認同。臺北市：揚智。
- 吳迅榮、梁恩榮（2004）。香港初中推行公民教育的現況。香港教師中心學報，3，72-84。
- 胡慧賢、曹永昌、劉佩蓉、謝恩慈（2003）。繽紛社會教育（1-15 冊）。香港：文達出版。
- 香港大學民意研究計畫（2010）。臺灣及西藏問題、和香港市民身分認同調查。取自 <http://hkupop.hku.hk/chinese/release/release801.html>
- 香港教育局課程發展處（2008）。新修訂德育及公民教育課程架構。香港：作者。
- 香港教育統籌委員會（2000）。終身學習・全人發展。香港：作者。

- 香港課程發展委員會 (1997)。中學課程綱要——社會教育科(中一至中三)。香港：作者。
- 香港課程發展議會 (2001)。學會學習——課程發展路向。香港：作者。
- 香港課程發展議會 (2002a)。基礎教育課程指引——各盡所能・發揮所長(小一至中三)。香港：作者。
- 香港課程發展議會 (2002b)。個人、社會及人文教育學習領域課程指引(小一至中三)。香港：作者。
- 香港課程發展議會 (2002c)。小學常識科課程指引(小一至小六)。香港：作者。
- 梁恩榮 (2003)。香港公民教育老師的民族教育觀。《基礎教育學報》，12 (2)，29-56。
- 莫世祥 (2007)。香港回歸十年的經濟軌跡透析。《經濟前沿》，7，4-10。
- 陳建強 (1996)。香港公民教育的回顧與前瞻。載於劉國強、李瑞全 (主編)，道德與公民教育——東亞經驗與前瞻 (頁 229-248)。香港：香港中文大學香港教育研究所。
- 單文經、陳鏗任、洪泉湖 (2003)。香港公民教育的歷史發展與重要問題。載於張秀雄 (編著)，新世紀公民教育的發展與挑戰 (頁 71-97)。臺北市：師大書苑。
- 曾榮光 (1994)。非殖民化的公民教育——九七以後香港學校公民教育的構思。《香港中文大學教育學報》，22 (2)，237-248。
- 新亞洲出版社編輯委員會 (2008)。小學常識 (1-24 冊)。香港：作者。
- 歐用生 (1989)。質的研究。臺北市：師大書苑。
- 謝均才 (1999)。四個華人地區的公民教育：中國大陸、臺灣、香港和澳門。《教育學報》，27 (1)，179-200。
- 謝均才 (2003)。香港的公民教育：從殖民地到特區。載於張秀雄 (編著)，新世紀公民教育的發展與挑戰 (頁 21-70)。臺北市：師大書苑。
- Lee, W. O., & Sweeting, A. (2001). Controversies in Hong Kong's political transition: Nationalism versus liberalism. In W. O. Lee, & M. Bray (Eds.), *Education and political transition: Themes and experiences in East Asia* (pp. 101-121). Hong Kong: The University of Hong Kong, Comparative Education Research Center.
- Lee, W. O. (2001). Hong Kong: Enhancing the quality of the self in citizenship. In W. K. Cummings, M. T. Totto, & J. Hawkins (Eds.), *Values education for dynamic societies: Individualism or collectivism* (pp. 207-226). Hong Kong: The University of Hong Kong, Comparative Education Research Center.
- Leung, Y. W., & Ng, S. W. (2004). Back to square one: The "re-depoliticizing" of civic education in Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Education*, 24(1), 43-60.
- Morris, P., & Chan, K. K. (1997). The Hong Kong school curriculum and the political transition: Politicisation, contextualisation and symbolic action. *Com-*

- parative Education*, 33(2), 247-264.
- Morris, P., & Sweeting, A. (1991). Education and politics: The case of Hong Kong from an historical perspective. *Oxford Review of Education*, 17(3), 249-267.
- Morris, P., Kan, F., & Morris, E. (2000). Education, civic participation and identity: Continuity and change in Hong Kong. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 243-262.
- Turner, M. (1995). 60s/90s: Dissolving the people. In M. Turner, & I. Ngan (Eds.), *Hong Kong sixties: Designing identity* (pp.13-34). Hong Kong: Hong Kong Arts Centre.
- Vickers, E. (2002). The politics of history education in Hong Kong: The case of local history. *International Journal of Educational Research*, 37 (6-7), 587-602.
- Vickers, S. (2001). "More colonial again?"—The post-97 culture of Hong Kong's governing elite. *International Journal of Public Administration*, 24(9), 951-975.
- Vines, S. (1998). *Hong Kong: China's new colony*. London: Aurum Press.
- Yahuda, M. (1996). *Hong Kong: China's challenge*. London: Routledge.

從教學的藝術性談教科書的歷史圖像應用

黃道遠

無論在西方或臺灣皆有研究指出，教育現場多以科學化取向控制教學過程與評量，所以要展現教學的藝術性有其困難，本文即以此問題為反省的出發點，主要採文獻分析的方式，擬以「教學的藝術性」、「圖像教材」兩個主軸進行論述。首先，透過相關資料的爬梳，彙整出三個教學的藝術性，分別是：（1）持有「教學即藝術」的教學信念；（2）善用問題進行理性兼感性的教學；（3）營造具想像力的教學情境；其次，在圖像教材部分，將順應第一部分的討論為脈絡，主張教師應利用實務知識，轉化理論運用於教學現場，故利用現行國小教科書（翰林版）臺灣史的圖像教材，說明圖像應用時的藝術性實踐方式。

關鍵詞：教學藝術性、教科書、圖像、臺灣史

收件：2010年11月3日；修改：2011年3月29日；接受：2011年4月22日

Discussion on the Application of Historical Illustrations in Textbooks from the Perspective of the Art of Teaching

Tao-Yuan Huang

Research in both Taiwan and the West indicates that teaching processes and evaluation in most venues of education are controlled scientifically, making it difficult for teachers to develop their own art of teaching. This paper takes this problem as a starting point and employs literature analysis to study the art of teaching and image materials.

Three aspects of the art of teaching are considered—

- (1) Maintaining faith in teaching as art.
- (2) Employing questions to realize teaching characterized by rationality and sensibility.
- (3) Creating teaching scenarios conducive to imagination.

As to image materials, it is suggested that teachers use practical knowledge and transform it into theories to be employed in teaching venues. Image materials in Taiwan history textbooks (the Han-Lin Version) currently used in elementary schools are utilized to illustrate the art and application of employing images.

Keywords: artistry of teaching, textbook, illustrations, Taiwan history

Received: November 3, 2010; Revised: March 29, 2011; Accepted: April 22, 2011

壹、問題的提出：教學藝術性的困難

若要爭論教育是科學還是藝術，至今都是一個難解的議題，在不同的時空背景、從不同的立場論之，皆有不同的結果，歷史作為教育的學科之一，亦有此爭論，對此爭論，歷史學者杜維運（1997：49）說：「歷史是歷史，不是其他，這是首應辨明的大問題。」換言之，就歷史獨特的本質而言，爭論歷史是科學還是藝術是沒有意義的，但是史家探究歷史必須同時應用科學方法及藝術方法，是不辯自明的道理。Trevelyan 於 1949 年提出：「發現歷史事實，方法必須科學；展現歷史事實，方法必須藝術。」（引自杜維運，1997：44）。

所謂展現歷史事實，可能是敘述一段政治危機、刻劃一位歷史人物、書寫一節戰爭插曲、描繪一座古蹟過往，但是在歷史資料繁雜浩大、難以為真的特質下，要如何敘事（narrative）就得依賴敘事者（在教學中，指的是教師）本身的藝術能力了，尤其「故事同時具備基本且有力的形式，帶給人們娛樂性，也令人更容易理解世界與體驗他人經驗」（Egan, 1989: 2）。從事歷史教學時，如果我們能透過敘述有情節的故事讓孩子理解歷史，使其進入歷史故事的想像中，其實就符合了藝術的方法。換言之，教學的藝術性並不同於藝術教學，而是在教學中注入藝術性的特質，如感受、想像、直覺等心靈層面的體會，在歷史教學中，「故事」是一種開啓藝術性特質的良好媒介。

由此檢視目前國內教科書的歷史敘述，在課文內容的安排上多以片段、分散式的說明與陳述，圖片圖說、課後問題也未能營造一個引發討論的氛圍（李雅梅，2008；黃道遠，2003：179-182）。若要進一步析論教科書內容是否能改成有情節的故事，以便讓教師進行敘事藝術，尚有很大的進步空間，為什麼會有此狀況？這是因為「由上而下」的國家機制出現問題，最關鍵的因素就是「課程改革」成效不佳，其中一項是「教

科書編、選、用未臻理想」，加上課程改革後配套措施不足，即使採多元入學方案，普遍仍以「一舉成名天下知」的學力測驗分數為學習的最終依歸，造成教科書的內容只是換湯不換藥，教師仍舊依賴教科書，將教科書等同於課程，原本課程統整的良好立意也多以口號取代行動（陳伯璋，2005）。

Hoskin 在 1993 年〈教育與學科規訓制度的起源——意想不到的逆轉〉一文強調，18 世紀以後出現的三種教育實踐方法——定期考試、用分數評等級、不斷書寫——改變了學生的學習方法，也改變了教師教學重點，自此「教」與「學」都開始要面對監視和評斷（引自李金鳳譯，1996：53-54）。將 18 世紀西方的學科實踐方法，套用在曾經大聲疾呼教改的臺灣教育現場，竟然還行得通！在分數的追趕下，基層的教師們很難「由下而上」地抗爭，又有多少人會在意教學的藝術性呢？

東西方學者（洪詠善，2009；Eisner, 1985a）在不同年代，分別指出教育現場上的類似問題，如 Eisner（1985a: 33-34）主張：「老師和學生只重視考試成績，這種短視且具工具性的學習目的，讓學習者獲取的知識很快就消失於無形，短期記憶的學習模式，也無法讓學習有意義。」洪詠善（2009：3）也說：「當『課程美學』、『教學即藝術』、『教學批評與鑑賞』等觀點被廣泛討論時，有愈來愈多的研究者與教師嘗試在教育現場的實踐，然而當教育被國家競爭力、學業測驗分數等主流語言駕馭時，『美感經驗』的聲音顯得幽微無力。」從 Eisner 到洪詠善，從 1985 年到 2009 年，從西方到東方，教學問題大同小異，更凸顯這是個亟需省思的議題。

從歷史的本質來看，我們知道教歷史應該要有藝術性，但是礙於「教改效果不彰、教學受限於教科書、教學環境與教育目標皆以考試競爭為取向」等問題，要在教學中發揮藝術性實屬不易。故本文以 Eisner 與洪詠善的文字為反省，擬在後文論述兩個重點：第一部分是整理相關文獻，首先辨明何謂教學的藝術性，教師如何視藝術性教學為己任，將其

發揮於課堂之中；第二部分則以第一部分的論述觀點為基礎，並以筆者目前所使用的國小教科書（翰林版）的臺灣史圖像教材為例，說明實踐教學藝術性的方式。

貳、教學的藝術性對教學的啟示

如何為「教學的藝術性」下定義？基本上就是一個難題，如果主張教學是一門藝術、而非科學，就無需在「下定義」這個問題上再多著墨，因為教學本是一個極為複雜且動態的過程，有許多難以掌握的因素，不過，若能透過 Eisner（1994: 41-43）的說法，那麼我們對所謂「教學的藝術性」可能會有初步的理解，他認為教學的藝術性至少具有 4 種感知（sense）：（1）教學可以透過優美的技巧而展現，例如：精心安排的活動、提問問題、講述；（2）教師能掌握教學節奏、語調、氣氛，嗅出即將發生的問題；（3）教學無法完全按照規劃的行事操作，因為教師時常要在課堂上處理一些突發狀況；（4）教學的成就通常是在過程中被創造出來的。

Pinar（1995）在《理解課程》第 11 章〈把課程理解為美學文本〉，對於教學提出了三點啟示：教師必須瞭解想像在智力發展上的定位、教師要能陶養審美的能力、要瞭解教師工作固有的美學性。這裡提到的「想像的定位」、「審美能力」、「教師工作的美學」都與傳統教學所認知的教師角色有所不同（引自鍾啟泉、張華譯，2003：604）。本文希望在 Eisner 及 Pinar 的基礎上，更明白的陳述教師可以掌握的教學藝術性，並以此提醒教師將這些特質放在心中，有機會則將其轉化為教學行為，體會不同於追趕進度、考試掛帥的教學。以下透過相關文獻彙整出三點教學的藝術性：

一、持有「教學即藝術」的教學信念

教學即藝術 (teaching as art)，教師即藝術家，因此在教學中應該注重想像、創意、直覺、熱情、感性與情意等特質——這樣的教學信念很早就被教育學者如 Dewey、Hight 強調並倡導了，但是在行為主義、理性主義宰制了教學領域之後，教學注重的層面變成是標準化、統一性與可掌控性，於是如前述的想像、情意等教學智慧就被忽略。Dewey 是第一個倡議「教學即藝術，教師即藝術家」的人，他認為教學是一種獨特的藝術，不是技術的、機械的或可預測的工作，教師需要有前瞻、熱忱，並有一系列複雜的默會理解與學習 (tacit learning)，才能用大指揮家的技巧統整忙碌的學習和學校生活 (引自歐用生，2009：20)。

將 Dewey 的思想徹底應用於教學的是 Eisner。Eisner (2002a: 115-116) 指出教師就像畫家，教學像畫布，良好的教學像是畫家面對一張畫布時，可以沒有預設的意象，在畫布上進行設計、分析、表達、創作，最後呈現的意象則是畫家與媒材邂逅後迸發出的結果，也就是強調教學過程中的即興能力 (improvisation)。這裡的即興指的是在課堂上，教師給不同特質的孩子機會，如歐用生 (2009：20-21) 所言：在一首曲子中，能同時給橫笛、銅管、小提琴表演機會，教師扮演的角色則是判斷何時進場、轉場，如何主導、調配，這全賴教師的教學判斷，教師猶如一位指揮家，在課堂上發揮其藝術才能，掌控教學的節奏與韻律。

Schwab (1969: 3-4) 很早就強調每一間教室都是獨特的，教學就是處理每一間教室內構成的情境、教師、學生、教材等問題，所以他認為教師要能掌握這四個要素的特質，做立即性的判斷與決定，才是教學的要義。簡紅珠 (2004：58-59) 也提出相關論述，其認為教學情境具有獨特性，教師必須把有系統的教學和知識轉化，使其適用於獨特的教學情境中，教師更需依教學中各種突如其來的事件，做出教學決定，這些都需要教師的技能與巧思，更有賴於教師本身處於教學脈絡中的靈感、創造、直覺和即興表現，這些特質都能活化教師的教學知識，進而展現教

學的藝術性。

Pinar (1995) 則是將課堂教學視為一種美學經驗，教師必須具有教學所需的技能，並在過程裡權衡教學的量與質，進行判斷與選擇；另外認為教師可引用視覺藝術中「看」的原理，指出教育鑑賞要具備洞察 (sight) 事物的能力，然後對教師的自我價值做出判斷 (引自鍾啓泉、張華譯，2003：589，604)。Greene (2001: 84-86) 也認為具有美感經驗的教師可以引導學生有新的創見、感覺、想像與行動方式，並引導出不同的學習結果。

二、善用問題進行理性兼感性的教學

教學情境中須著重討論的氛圍和語言的互動，換言之，教學應以「問題」作為起點，這裡的問題是指學生在某種情境中，因為現有知識、概念與技巧的不足，而被迫思考用新的途徑去解決時所產生的「不滿」 (dissatisfaction)，他們必須在這個情境中運用現有條件、技巧、進行評估與判斷，最終讓不滿轉變為滿意 (Eisner, 2002b)。以歷史教學為例，這種轉變歷程就是學生的歷史思考 (historical thinking)，也就是透過對一個原本不易理解的歷史議題進行思考後，得到自我理解且內化的歷史知識，在心中會泛起一種「喔！是這樣啊！我懂了」的心領神會，這需要依靠教師適時地提出恰當、能引發思考的問題，藉由問題與學生互動，問題也成了學生的學習動機，有了動機才會去做，在做的過程中就會激發創造力與思想。

林逢祺 (2010) 以德國哲學家 Schiller 的《美育書簡》為發想，論述了兼具理性與感性的教學樣態，簡言之，就是教師不只要具備追求真理的熱愛，也要有創造力和耐性引領學生，同時對課程要有充分的理解，知道在課堂上要讓學生理解哪些統一的原理。其中提到失敗的教學有一部分來自於教師未能掌握追求真理的感性樣態，也就是無法真正從內心激發對於知識真理的熱愛，反倒是急於強迫學生接受外界為其建立好的

套裝知識，這是重視考試壓力的教學方法所致，也因此會嚇退被動的受教學生，這是理性形式取代了感性。所以，他提出了「放鬆的」教學，所謂「放鬆」並不是讓感覺能力鈍化，而是讓理性與感性同時運作，飽滿充盈，如此在教學過程中便能有彈性地調整自己，並且適時地邀請學生以其敏銳的思考來豐富課堂的材料，邀請學生進入教學脈絡的方式之一就是「問題導向」的教學，一個懂得提問題的教師，就像是一位藝術家會不斷省視自己的創作，不斷提出質疑再不斷地修正。

另外，常見一些自以為精彩的教學個案，占據了教學的大部分時間，而未做理性形式的深度探索，以致教學後，學生只記得聳動的「故事」、「情節」或「笑話」，不知其「寓意」為何，這則是教師教學時無法克制的感性衝動所致（林逢祺，2010：79-80）。

2010年在國家教育研究院籌備處辦理的「美學取向課程與教學之理論建構與應用學術論壇」對此曾有相關討論，李雅婷（2010：9-10）認為如果教學者以藝術性取向在理解課程時，只停留在「感到驚奇/wonder」的一種生理情緒或是追求課程的樂趣化，是值得擔憂的一件事；楊深坑則回應：人類應該要有「永遠超越一種界限，追求下一種境界」的心態，所以生活中必須時時提出問題、產生好奇、進而解決，最後得到理解的喜悅，這種喜悅就是「wonder」。一直以來，藝術家都想「創造」驚奇，而觀賞者則是「發現」驚奇，若應用在教學中，就是教師提出問題、學生解決問題，最終享受解答後的喜悅。

三、營造具想像力的教學情境

主張教學具有藝術性的教育學者如 Eisner、Greene 等人，都認為教學須具備想像的元素。Eisner（1985a: 29）認為在教學時，可透過藝術作品讓師生身歷其境，體驗無法經歷的事物，進而幫助我們更瞭解整個世界，如莎士比亞的《奧賽羅》讓我們知道什麼叫做妒忌懷疑。Greene（1995: 21-24）認為課堂可作為激發想像力的情境，透過師生共同合作探索，從

「不同的生活世界」提供思考線索，而教師有能力去營造一個情境，這個情境必須不同於平常的思考模式，也不同於日常生活習慣，這樣便能讓學生有意識地去探究世界，獲取知識。在歷史教學中，尤其需要想像，因為歷史是過去發生的事，所以有很多地方是割裂的、資料又殘缺不全，一部綿延數千年的連貫性歷史，實際上並不存在（杜維運，1997：195），我們讀到的連續性歷史，其實是史家將「史料」交織「想像」後的一種建設。

「歷史想像」並不能如一般提及「我想像未來……、我幻想這個地方以後可以變成……」如此閒聊式的隨性，它有一大部分得依賴「證據/史料」，Lee 對「想像」（引自周孟玲譯，1997：16-17）提出了說明：

由歷史得到的經驗是間接性的，閱讀不同的生活模式「並不」就是生活於其中。利用間接經驗去理解過去，「想像」既是構成因素，也是待自我發展的東西。歷史研究需要配列不同的情節，所以需要兩種類型的想像：作為歷史理解，要想像不同類別的生活、不同信仰與價值觀，這是歷史想像重要的一面，近乎「推測」；同時，在評價重要性或找出屬於必要條件的原因時，就要想像其他可能的行動、事件和結果，這些雖然只是「假想」，卻不是任意的幻想。

Lee 指出歷史的想像包含「推測」、「假想」兩個層面，而「神入」就是指我們能夠進入過去人們心靈世界，以某個個體當時的感受去體會過去的情境，並依其特質解釋個體的行為。無論是「想像」、「同情」、「神入」都不是像一般想像中可以容許憑空而來的說法，史家除了必須有自己的立論點，還要配合史料證據與解釋歷史的功夫。史學界並不否認史家針對同一個歷史事件有不同的解釋觀點，甚至同意不同觀點並存的可能性。Lee 在「假想」中提到當我們進入歷史想像時，必須要想像針對一件事情可能採取的行動和結果，在 Greene（1995: 186）《釋放想像力》一書中有類似的論述，其強調藉由「文學」的想像，可以讓許多教育者及其他一般人從中擴展人文思考的觀點，從文學故事獲得真正的理解。

將 Greene 的說法運用在歷史教學中，就是教師透過改編的史料故事，引領學生進行歷史想像的學習。

Greene 以存在主義的立基點進行想像的討論。存在主義基本上希望人在面對生活中各種處境時，能夠擁有自我做決定的能力，更強調在教育上每個人要培養真誠、決斷、創造力及責任感等自律的人格特質，使能做個自由人、抉擇人及負責人。所以，教師要能夠意識到人生有不同的劇碼與場景，如醫院的急診室裡、社會福利相關機構、避難所，警察局、教會、毒販交易的角落、公園的陰暗空間……，這些地方如何影響學生的人生，教師要能有足夠的想像力讓自己「身歷其境」，設身處地去體會異質社會的各種現場，做出負責任的決定，才會讓自己有動力邁向更好的教學（Greene, 1995: 12-13）。

綜上所述，教師從事教學時若能掌握「教學即藝術的信念、運用問題進行理性兼感性的教學、營造具想像力的教學情境」等特質，那麼藝術性教學方有可能。只是，我們都知道教育現場的複雜多變，即使能理解教學的藝術性特質，並不代表能夠實踐。如 Grossman（1995: 20-21）所言，教師在教學上運用自我知識時有難以探知的抽象性，教學時所應用的知識會經由教師自身的價值觀、目標、哲學觀而有所篩選。

那麼，採用何種知識對實踐藝術性教學才是恰當的？在此倡議 Connelly 與 Clandinin（1985: 175, 183）提出的「實務知識」（practical knowledge），從字面上解讀，這像是一種應用型的知識，但其實它強調的是理論與實務具有互相強化的關係，也就是提醒教師要將理論論述結合教學實務，如此一來，就像糖融入茶一般的自然，具有經驗的教師即能如此，在教學中隨時讓待命（on call）的理論能被實踐，進而體驗身心合一（embodied）的感受。

這些說法告知我們：即使是數學科、自然科也具備身心合一的教學藝術，相對的，在文學或歷史科，更可以透過心靈進而實踐理論，本文即抱持這樣的期待，希望教學的藝術性可以藉著教師的實務知識去操

作。周珮儀（2002：133）曾提到：教師進行的教學流程幾乎是「逐頁」涵蓋課程內容，缺乏解讀課程意識的能力，只是跟著教科書走。黃政傑（2002：8）更直接指明：「教科書常被教師視為唯一教材，課程等同於教科書，學習等同於熟背教科書。」既然這是個難以改變的現狀，我們倒不如在教師們再熟悉不過的教科書中，發掘展現教學藝術性的可能，以下欲透過歷史圖像的實例，讓教師可以因為教學的藝術性而再次體驗教學的樂趣與新奇。

參、教學的藝術性在歷史圖像的展現

臺灣在解嚴之前，教科書中相關的歷史敘述基本上是圍繞著中華民族歷史、建構黃帝神話的中心思想、宣揚民族英雄等一系列的敘事結構所組成，目的在於激勵國民之愛國心以及符應當時代的政治期望（陳錦燕，2007）。解嚴之後，教科書歷史敘述的討論則轉變為探究歷史知識的正確性。

教科書是國家權力運作的一種表現，教科書知識之所以被建構成我們眼前看到的型態，是因為國家權力機制將它合法地合理化，即使如此，教科書卻仍不能擔保內容知識的正確性。如 Pingel 所言，他認為教科書中被挑選的歷史知識應該以「知識性」為基礎，這些歷史知識是對史料加以篩選的結果。教學必須在傳授歷史知識與進行歷史研究之間呈現出一種「相互關聯性」，但是一般所見學校傳授的思想觀念，是在創立一套「學習哪些東西的準則」，具有官方（或稱國家權力機制）屬性，而非自由選擇課題的研究工作（引自王乃耀譯，1998：51-53）。

簡單來說，歷史教學是在連結歷史知識與歷史研究。如同上一節所言，教學必須營造具想像力的情境，在歷史教學中尤其是，因為歷史研究的工作之一就是歷史想像，只是目前的教科書敘寫方式很難讓教師帶領孩子進行完整的歷史想像（李雅梅，2008；黃道遠，2003：179-182），

不過，Nash、Crabtree 與 Dunn（1998: 21）的說法，帶來了一些正面的提醒，他們認為教科書內容是有啟發性的：

要記得世界是被創造出來的……學校的教科書本質上是迷人的——那是成人為孩子們創造的一種想像，這個世界也許只有少部分的孩子在八年級的時候，可藉由某種任務或在不同的學習中能夠發現教科書以外多姿多彩的世界。

如 Nash 等人所言，教科書的內容其實已經提供了一個想像空間，這個空間來自教材內容與教學情境的相互建構，在建構的過程中，端視「教師」如何扮演關鍵角色，教師是學生、教材之間的重要連結者，同時也帶領學生在歷史學習與歷史研究中產生關聯，這一點對於不自覺受工具理性控制而常常在趕教學進度的臺灣教師們，是值得關注與反思的。以下提出讓教師們反思的參考事例，主要以三項教學的藝術性特質為脈絡，透過教科書歷史圖像（翰林版五下社會教科書）的舉隅、解析，實際說明應用的方式。

一、持有「教學即藝術」的教學信念——一起聊聊「熱蘭遮城的故事」

林良（2010）認為大人對小孩講故事，實際上就是一種兒童教育，講故事具備了 4 種教育意義：（1）文化的傳承；（2）語言的學習；（3）知識的灌輸；（4）品德的培養。講故事有其不可忽視的教育力量，也是教學即藝術的表現：教師必須善用講述技巧，讓一個有意義、有主題的故事活靈活現，先讓學生融入其中，再創造出屬於自己的見解或者在生活中使用從故事中得到的知識，換言之，在歷史教學的藝術性中，得堅守「一個會教書的教師，也是一個善於說故事的人」的信念。「歷史建築」的故事是一個值得討論的議題。以翰林版五下社會教科書（王淑芬、張益仁主編，2010：30，31）兩張圖片為例，教師可分別向孩子聊聊不

同的故事，如表 1（表格中有標示特殊字體者，請參見後文的問題與討論）：

表 1 不同時代熱蘭遮城圖的使用說明

圖片	熱蘭遮城復原想像圖	熱蘭遮城遺址圖
課本圖說	城內有長官公署、官員宿舍、士兵營房、教堂、瞭望臺等，建築規模非常壯觀。	由遺址可以發現，當時的城牆是以糖水、糯米汁調和蚵殼灰、細砂，黏合磚塊而成。
故事	西元 1634 年，海風輕拂著「臺窩灣社」（西拉雅族番社名，現今安平一帶）的海岸，荷蘭士兵阿遮站在熱蘭遮城的高臺上，遠眺海面，想到自己來到這個異鄉已經十年了。原本無法與原住民溝通的他，因為跟著牧師傳教的關係，對於西拉雅語也略懂一二。 雖然生活上適應了，不過心裡仍惦記著遠在千萬里外的故鄉，想著母親為他取這個名字，是因為「遮」的荷蘭文發音，代表「熱鬧的市街」，低頭看看城邊周遭的市街有漢人與原住民的熱絡交易，還真貼切呢！又想到這座城就是以自己在荷蘭的家鄉「熱蘭省」命名，思鄉的情懷又忍不住油然而生，眼淚也不禁滴了下來…… 阿遮怕被別人看見自己思鄉的淚水，趕緊轉移焦點，摸著熱蘭遮的這堵城牆，十年前跟著軍隊從澎湖撤過來時，還是他們一群人從海邊撿拾蚵殼、磨成灰，和著糖漿、糯米，砌磚而成的呢！想一想，這種就地取材的建築智慧還真了不起啊！再看看附近作業的船隻：在臺江內海有許多捕魚的小船，往外海一看，則有數十艘大型商船，運補物資的船隻川流不息，滿載鹿皮、蔗糖，剛剛才有一艘船離開前往印尼的巴達維亞城。	「小朋友，你們看看眼前這堵斑駁的牆！從西元 1624 年開始，他竟然已經在這裡站了三百多年，你們知道嗎？他不只築起了殖民者/荷蘭人、被殖民者/原住民互相拉扯的高臺；他還肩負當初荷蘭人抵抗『外侮』鄭家軍的責任；他更見證了西方與東方的文化交流；他……」 平平聽著老師對安平古堡滔滔不絕的講解，頭腦感到有點昏沈，他想，全班同學都是安平人，為什麼老師還要重複講大家從小耳濡目染的臺灣史，於是隨手翻翻自己手上的簡介！這才驚覺：「原來安平一帶在約四百年前被稱做『臺窩灣』，是西拉雅族人的番社名，也是臺灣的名稱由來。」原來自己不知道的事還多著呢！於是趕緊抬頭聽老師的解說。 「民國七十八年，我的老爸買了一台新相機。拍照時最常出現的場景就在安平古堡，有一張是在安平古堡的塔臺頂樓拍的，那裡可以看見以前的臺江內海跟臺灣海峽的位置，對了！就像課本裡的那張圖！大家可以看看熱蘭遮城的位置，蓋在沙洲上，剛好介於內外海的中間。仔細瞧瞧，內海（漁船）跟外海（商船）的船隻會出現不同的類型喔！想一想為什麼？」

表 1 不同時代熱蘭遮城圖的使用說明（續）

圖片	熱蘭遮城復原想像圖	熱蘭遮城遺址圖
故事	環顧這座建築，插著國旗、駕著大砲，十足開闊的氣勢，這時阿遮又想，自己能夠在此為龐大殖民事業的荷蘭國王奉獻心力，也該滿足了！此時，阿遮卻突然有個奇特的念頭：再過個四百年，這裡會變成怎樣？這座糯米牆還會存在嗎？他笑了笑，這種想像的事太不切實際了，還是到處巡巡吧！聽說西班牙人、海盜鄭芝龍都想要咱們這塊寶地呢！	「老師最喜歡的一張照片，是我姐姐拍的——老爸用他的手，環繞著我和哥哥，像抱著無價的寶。……小朋友！同一個地點，在不同的時間會發生不同的故事。 <u>荷蘭人曾經寫過《熱蘭遮城日記》，裡面記錄著銷出幾張鹿皮、牧師教化多少原住民等殖民的大小事；老師的熱蘭遮城日記，記錄了與爸爸的回憶，也記錄了跟你們講故事的這一刻。那麼，你們自己的熱蘭遮城日記會寫些什麼呢？」</u>

註：圖片與圖說取自王淑芬、張益仁主編（2010：30-31）；兩則故事皆為筆者自編。

根據兩張古今對照的圖片以及故事，教學中可與學生討論的重點至少有三項：

（一）荷蘭人到臺灣的原因、時間及遇到的困難（斜體字的部分）：荷蘭人因為欲開發東亞貿易而占領當時明朝領土澎湖，被驅趕後，移師到臺灣南部，卻因與平埔族原住民在語言文化上有隔閡而發生衝突，幸好有牧師致力於文化的溝通。此外，可讓孩子從文字中體會當時在臺灣的荷蘭士兵可能有什麼思鄉情懷，也可發表自己對家庭的依賴或其他相關感受。

（二）熱蘭遮城的建築材料與歷史意義（標底線的部分）：兩個世代的人摸著同樣的一堵牆，心裡想的分別會是什麼？先從故事中阿遮的提問「再過個四百年，這座糯米牆還會存在嗎？」談起，再連結到現代老師對學生的講述，透過不同時空的比較，請孩子發揮想像力，或是分兩個場景將故事表演出來，這應該會是個滿有趣的議題。

（三）認識熱蘭遮城建築的地點及比較臺江內外海的差異（鋪灰底的部分）：熱蘭遮城是當時荷蘭人在臺灣的行政中心，也是對外的防禦堡壘。因建於臺窩灣社一帶，市集內有原住民、漢人、荷蘭人共同活動，

沿海則有漁船、商船不斷往來，就經濟生活而言，呈現的是一幅熱鬧繁榮的景象。

以上故事透過古、今不同的敘述方式呈現不同的歷史氛圍，希望可以藉由故事讓學生感同身受，加入問題討論則可活化故事並加強深度，進而比較歷史的連貫性與差異性。此外，教師在講述故事時要發揮教師猶如一位藝術家的特質，帶有情感及起伏的語調，隨時即興地邀請學生加入，如：士兵阿遮的思鄉情懷、小學生平平驚覺自己歷史知識的不足，讓學生能從教師說故事的語氣中感染主角的情緒，同時帶動學生思古念今之幽情。

二、善用問題進行理性兼感性的教學 —— 你認識鄭成功嗎？用哪些方法認識他呢？

從事歷史教學除了傳達歷史知識（如年代、人名、地名和專有名詞）之外，著重歷史思考是近年來的趨勢（林慈淑，2002；吳翎君，2004）。談到歷史思考的教學取徑，利用有爭論的歷史議題是一種可嘗試的方法：討論具爭議的歷史議題時，不同的解釋可以讓歷史議題的分析變得更活潑。這類議題值得分析的原因，不只是因為它很有可能是人類歷史上無法補救的事件，還有當時與現代觀點出現衝突的地方，當兒童發表對這些議題的意見，就能從中獲得訓練思考的能力。那麼，如何結合理性與感性的歷史教學呢？

在理性的理解上：兒童必須對該歷史議題的背景脈絡有基礎的認識，例如人事時地物的瞭解，然後再運用組織能力去做判斷，例如知道某事件可運用的史料來源、某事件的因果關係等，換言之，是對一個歷史事件能做足充分的準備，並為其提出有證據的歷史解釋，同時，也可進行感性的體會。

在感性的體會上：必須能在一則歷史事件或故事中體會其「寓意」，而不能只看見聳動的字詞、聽見精彩的情節，也能進入事件中歷史人物

的心境，當兒童以人的心態去做價值決定時，會讓這個歷史議題更具討論意義。但是，因為兒童在心智與認知的發展，對於歷史事件提出的道德判斷可能會有誤差，然而教師必須知道這些誤差並無關「對」「錯」。在歷史教學中結合了理性與感性，我們應該喜於兒童能夠自主地在歷史中有所感受（感性），也能獨立運作思考的力量（理性），更應知道無論理性或感性都只是教學的部分，而非整體，唯有在適當的時機相輔相成，才是學習的最佳狀態，就像本文在此強調的「在圖像（感性）裡看見歷史（理性）」一樣。

在國小的臺灣史教材中，「鄭成功」的形象與功過是一個可供理性與感性教學的對象，以翰林版五下社會教科書的「荷蘭人向鄭成功投降圖」（王淑芬、張益仁主編，2010：34-35）說明之。

該圖屬於漫畫類的歷史想像圖。雖然影像傳達的訊息有先天時空上的侷限性，但仍不失其作為史料參考的依據，圖像是死的，歷史解釋是活的，如何讓一張圖像活過來？憑藉的就是歷史解釋（鄭天凱，1999）。尤其用漫畫描繪一個歷史事件更有失真的限制，但是卻很容易引發學生學習興趣，故教師必須善用解讀圖像的技巧。教科書中的「荷蘭人投降想像圖」，從理性層面探討：可先從服裝與容貌判定是哪兩個國家（或軍隊）在進行儀式？或從圖中畫面思考這張圖發生的地點？再從雙方的姿勢與態度，去思考發生了什麼事？為何荷蘭人要投降？最後則試想：鄭成功到臺灣後獲得了什麼、荷蘭人離開後失去什麼？

荷蘭人向鄭成功投降的想像圖在坊間另有不同版本，教師可提供讓學生進行比對與討論，進而建構學生自己的歷史知識。如《漫畫臺灣歷史（三）：荷蘭、西班牙在臺灣》（杜福安，2002：12）的「荷蘭人投降想像圖」，或丸山正彥（1895）的「荷蘭人投降想像圖」。

從兩張圖片，在「理性層面」上，教師可提兩個問題：

（一）將課本的圖跟這兩張圖做比較，你有發現什麼不同的地方？請說說看。翰林版的圖將受降處畫在海邊，鄭氏與荷人皆為站姿，荷蘭人只

是稍稍低頭，並無明顯表現出所謂「被逐出臺灣」敗方跡象，戰爭的「結果」是一場和平的談判。坊間的兩張圖則將受降處畫在營帳內，鄭成功與荷蘭人有位階之分，勝方高高在上，荷蘭人則採跪姿在下。

（二）這些圖中的鄭成功有什麼不一樣？你覺得為什麼有這種差別？從圖 1 的資料來源能發現圖中鄭成功是由「日本人」畫的，以草莽風格替代了普遍認知的鄭成功是儒生的模樣。教師必須提醒學生，繪圖的時間點、繪圖者身分都是值得再探究的重點。如 1895 年，日本在甲午戰爭戰勝中國，是否因此有任何醜化戰敗國之因素？抑或草莽風格比較貼近原本鄭家的海盜背景？還是只是單純的畫風不同？從圖畫的討論中，「歷史」的主觀與客觀再次被清楚地強調。

另外，翰林版五下社會教科書利用「民族英雄鄭成功鹿耳門登陸紀念碑」的方式呈現了所謂的「民族英雄」（王淑芬、張益仁主編，2010：35），這也是值得探究的一件事。

「民族英雄鄭成功」在以往教科書的敘述中常為編者所徵引，如民國 57 年《國民小學社會第四冊》：「鄭成功抵抗清兵，復興明室；大敗荷蘭此國際強敵，光復臺灣，恢復失土。」（國立編譯館主編，1968：5-6）；民國 64 年《國民小學生活與倫理第十二冊》（國立編譯館主編，1975：28-29），則以「負責」為題介紹鄭成功反清復明的事蹟，文中說明他建設臺灣，以圖光復大陸，文末則對其愛護國家、民族，不怕危難不畏生死之精神，加以讚揚。因時空背景的不同，為避免政治意識的干涉，如今在教科書中已不復見類似敘述，到了民國 99 年，《國民小學社會第六冊》敘述「鄭成功為了取得反清的根據地，決定驅逐在臺灣的荷蘭人」（王淑芬、張益仁主編，2010：34），已與以往的敘述有很大的不同。唯獨書中紀念碑圖的呈現，不免又使人與之聯想，或有可能在教學時引發爭議。然而，鄭成功是「哪一個民族」的英雄呢？以臺灣的住民來看，是閩人、粵人，還是原住民呢？

看看下面這則故事，再進行「感性層面」的問題討論（黃道遠，2011：

68)：

鄭成功是明朝遺臣。他本來是海盜頭子鄭芝龍的兒子，在鄭芝龍投降清朝後，便繼承他父親龐大的海上事業，並一邊從事征討滿清的工作。後來，征討滿清的南京之役失敗後，他積極取得「臺灣」，作為他可以持續進行貿易的地點，並以粗暴手段毀棄原本在臺灣的荷蘭人建設。

鄭成功到臺灣之後，為了養活龐大的軍隊士兵，實行了「屯田政策」。他派軍隊將士到臺灣各地開墾，可是當時的土地大部分是由原住民耕作的，在荷蘭時代，是政府管理形式下的「王田」。在鄭成功的政策下達之後，各地將士便開始入侵原住民的土地，即使原住民極力抵抗，還是難逃厄運，有的走向滅社屠村之路、有的則是發生慘重的殺戮戰爭。為了屯墾占地，鄭家軍對原住民造成了一定程度的傷害。

鄭成功自行改臺灣為「東都」，並設立一府兩縣，似乎宣告著占地為王的姿態，著手規劃各種文教與行政制度，成為臺灣的第一個漢人政權。

教學的感性樣態除了引發追求真理的動機外，亦可透過引人入勝的議題讓教學變得精彩，這則故事提供了一個不同於一般英雄式敘述的鄭成功樣貌，或許可以同時滿足歷史從不同思維求真、以及激發求知慾等兩個條件，但在感性層面的討論中則必須注意文章敘述的用字遣詞，如滅社屠村、占地為王等用語，如果能夠引導學生理性地找出佐證資料，那麼，教學會更貼近完整。由此，教師可以提問：

1.你原本心目中所認識的鄭成功是什麼樣的人？為什麼你會有這種說法呢？印象是從何而來。

2.你認為鄭成功應該實行「屯田政策」嗎？你的理由是什麼？試著由好處及壞處討論。

3.你知道其他有關鄭成功的故事嗎？說說看跟這個故事有何不同？

這則故事顛覆了教科書的說法，教師必須在前後一貫的脈絡中（從教科書圖像、補充坊間版的圖像、故事），利用問題引導讓學生進行思

考，並提醒不同的歷史資料與解釋，會創造出不同的歷史知識。無論是圖像或文字故事，都要注意歷史的「探究」本質，要能深層的求知，不能只是看見「表面」的精彩圖案或特殊字詞，而流於一種樂趣化的生理情緒，就像看完補充圖像及故事，可能會驚呼：「哇！原來鄭成功還有這一面喔！」卻不去探討為什麼鄭成功必須有這一面。

三、營造具想像力的教學情境 —— 想像一下先民渡海來臺的景象

Eisner (2002b: 93) 認為所有的學習基本上都是「根植於情境中」(situated learning)，就是前述提到教師必須營造歷史情境氛圍的說法。

情境學習理論強調知識蘊含於情境之中，情境並無客觀的知識存在，必須透過個體在情境中，以其既有的認知架構「主動地」建構知識；每個人的認知結構不同，個人建構知識的過程也受其既有知識與認知能力的限制。情境學習也可以借用 Dewey 所倡導的「從做中學」(Learning by doing) 說明知識形成的詮釋與理解，人處於情境中會自然地接受其規範與活動意義，從而耳濡目染與潛移默化。所以，在我國教育一貫培養被動學習的兒童而言，情境學習認知要加強的是兒童在「學習資源」的情境脈絡中，¹與發現蘊含於其中的有用訊息產生意義，藉由與教師與同儕的互動建立個人的認知（王春展，1996：54-56）。

情境學習因為重視主動探索的特性，並考慮到「情境」如何被營造，所以經常被使用在資訊、媒體、數學等領域，因為這些領域的情境容易取材於我們現有的生活中，資訊領域甚至可以營造不可知的未來情境。然而，歷史是一門人文學科，鮮少有人將情境學習的學說應用在歷史教學的研究上，雖然現場教師知道必須營造歷史情境幫助教學，但是應該

¹ 在歷史教學中的學習資源，其實就是提供相關議題的「史料」。史料與歷史知識是相互依存的，必須要擁有與史料有關的歷史知識，才能展開處理史料證據的活動。如果沒有歷史知識做基礎，所謂鑑別史料，重建史實，只會變成一種「猜謎遊戲」，反而失去了歷史教學的意義（周孟玲，1998：46-47）。

怎麼做呢？

情境學習在歷史教學中是一個相當重要的環節，歷史的本質之一是在學習史家的工作，所以歷史教學應該讓學生像歷史家一樣，使用「神入、想像、同情」的能力，並且透過「史料」去建構對過去的歷史圖像。簡單來說，兒童可以在一張圖畫、地圖、舊照片、古蹟等不同史料之中，從中了解其欲傳達之訊息，然後使自己置身於過去的時間當中，試想當時的社會與人民的生活，便是情境學習在歷史教學中可以發揮的普遍作用。情境學習理論主張學習不可以抽離活動的情境，所以學習者應該在真實的學習情境與活動中，主動操作所學知識，如此方能建構、習得有意義的知識，成為自己的知識。

所以，教師提供的史料必須與課堂討論緊密結合，否則會失去真實化的學習感，兒童也會陷入空泛的思考且易產生無關於課堂與教材的疑惑。總之，在歷史教學中提供史料、提問、分享與批評、討論、視聽欣賞都是有利於情境學習的方法。

從以上述觀點來看翰林版五下社會教科書的「漢人偷渡來臺想像圖」(王淑芬、張益仁主編，2010：40-41)。先理解其歷史情境為：清朝時的中國東南居民，因地瘠民貧，生存困難，故雖然有禁令規範，仍然無法阻擋人民外移，即使冒著生命危險甚至違反法紀偷渡，也要橫越黑水溝到臺灣。教師再帶領學生想像圖畫的重點：

(一) 畫中「翻船、落海」畫面：渡臺者可能遇到巨大風浪而沉船溺水等危險，並配合〈渡臺悲歌〉前四句：「勸君切莫過臺灣，臺灣恰似鬼門關，千個人去無人轉，知生知死都是難。」

(二) 畫中「岸上不同樣態的民眾」畫面：為何有些渡臺者可平安上岸、有些偷偷摸摸、有些則被官兵制伏？與當時發給申請過臺人民的「驗票單」、「切結書」有關。

(三) 觀察渡海來臺的人民「性別」：為何清一色都是男性？探討渡臺禁令的內容，並配合俗諺：「有唐山公，無唐山媽」、「紅柿上樹頭，

羅漢腳目屎流」、「大厝是媽祖宮，曠床是戲臺頂」的討論。

〈渡臺悲歌〉主要描述客家人從原鄉克服萬難來到臺灣求生存的故事，所以與教科書圖像是互相呼應的，尤其用「恰似鬼門關」的說法，更可讓讀者如實地感受艱苦的情境。本文在第二節曾提及從「存在主義」的角度思考，教師應帶領學生去經歷不同的場景與經驗，所以，兒童學習歷史時首先應在老師的帶領下，體會先民生活環境的困難時須以當時境況去思考：在海上遇到困頓時，如何排解心中的不安（先民多以媽祖信仰作為心靈寄託），這些先民即使安全上岸，還會遇到與平埔族的文化差異、語言不通、思念家鄉等問題，以及如何開發土地及水源等生活上的困境，你覺得他們怎麼處理？除了透過討論去想像情境，另外建議用「戲劇」方式表現。

Pinar（1995）整合了眾家意見後歸納出「課程即戲劇」的見解，他進一步引述了 Grumet 於 1976 年的說法：表演者可透過戲劇的訓練與排演過程，逐步解開原本存在於心中的疑惑，也會試著從不同角色的立場去思考一個事件，學生更能夠在表演中帶領自己的身體、情感、思維、語言去有意識的感到自己在做什麼（引自鍾啓泉、張華譯，2003：611-613）。循此，用戲劇去經驗歷史確實是一個很值得嘗試的方法：讓學生用掃把當船槳，拚命地划，卻不敵劇烈搖晃與狂風暴雨中，努力克服卻依然有人落海，傳說中的福爾摩沙卻依然在遙不可及的遠方……船上起了爭執，有人想折返、有人則意志堅定、有人向媽祖祈禱、有人瑟縮在船角哭泣……。

國內已有實踐的實例，魏汝倩（2010）從事 17 世紀的臺灣史教學，總共運用了 15 種戲劇策略，研究發現透過戲劇可以讓學生活化知識，體會不同時空的角色，強調戲劇特點應融入課堂的討論與參與，但不要求最終的展演，這樣學習歷史才能隨時產生「歷史畫面」，進而進入「歷史情境」中。其中強調了「教師的歷史知識一定要充足」，才能在即興的表演中做出歷史事實的判斷，並在表演後進行再次澄清與說明，學生

即可修正錯誤的認知。如同 Eisner (1985b: 176-177) 所言：「教學的結果經常是在教學過程中發展出來的，此外，教師應常有創新的方式來應對偶發及不在預期中的事件。」

在歷史教學上藉由圖像、戲劇營造情境，便可讓歷史課變得鮮活！這是一種可隨時創新的教學技巧，目的在於讓學生「體驗」，也是為了讓學生能有活生生的經驗 (lived experience)，這與日常生活世界的實際 (practical) 不同，「體驗」追求的是更深層次的經驗，去反思對事物理所當然的看法。在歷史教學中最需要的即是這種反思能力，而非一味的背誦與記憶。

肆、結語

經由整理各家學者對教學藝術性的陳述以及教學實務上的舉例，最後不免要再次強調教師是其中的重要關鍵，畢竟教材、師生、情境皆互有關聯 (related)，這些都是教師教學中經驗美感的一部分 (洪詠善，2009：6)。我們鼓勵孩子在學習過程中提出自己的看法，或者針對他人的看法做出回應，無論是提出看法或是做出回應，都要立基於一個良好班級氣氛的基礎，學生才能放心又勇敢地發聲。

西方學者不斷地提醒我們身為一位教師所要具備的條件，如 Eisner (2002b: 70) 主張：「學習不只是一要問『學生學到什麼』，而是教師如何在最初的重要時刻播下種子，這些藏在學生心中的種子，何時會開花？是不可預期的。」Greene (1995: 12-13) 也說：「展現教學熱忱的教師確實能夠喚起學習者提出心中的疑惑，並且會促使學生在學習過程中告訴自己要調整學習步調，並建立自己的認知方式。」Schön (1983: 332) 則言：「一個具反省能力的教師會傾聽他的學生，假如他願意聽學生說些什麼，他的教學行為就有可能超越原本的課程計畫。」超越既定標準化、科學化的課程，正是美學觀點所期待的 (Eisner, 2002b)。從 Eisner、

Greene、Schön 的說法來看，有熱忱、反省教學、改變單方面講述並聆聽學生聲音的教師，是身為一位教師的首要條件。以此勉勵正在現場從事歷史教學的教師，教科書的知識實需透過您藝術性教學的轉化，方能與孩子共同書寫教學的新頁。

參考文獻

- 丸山正彥（1895）。臺灣開創鄭成功。東京：共遊舍。
- 王乃耀（譯）（1998）。Falk Pingel 著。不同國家與地區的不同背景所進行的國際教科書分析理論問題與實踐經驗（International textbook analysis against different national/regional backgrounds: Theoretical problems and practical experience）。載於張元、周樑楷（主編），方法論：歷史意識與歷史教科書的分析編寫國際學術研討會論文集（頁 49-60）。新竹市：國立清華大學歷史研究所。
- 王春展（1996）。情境學習理論及其在國小教育的應用。國教學報，8，53-71。
- 王淑芬、張益仁（主編）（2010）。國民小學社會第六冊。臺南市：翰林。
- 吳翎君。（2004）。歷史教學理論與實務。臺北市：五南。
- 李金鳳（譯）（1996）。K. W. Hoskin 著。教育與學科規訓制度的起源：意想不到的逆轉（Education and the genesis of disciplinarity: The unexpected reversal）。載於文化／社會研究譯叢編委會（編），學科、知識、權力（頁 23-55）。香港：牛津大學出版社。
- 李雅梅（2008）。九年一貫課程歷史教育問題之探討——以中、小學教科書中臺灣歷史文本為主。國立臺北教育大學社會教育系碩士論文，未出版，臺北市。
- 李雅婷（2010，3月）。「想像」為核心之課程與教學：以 Maxine Greene 之美感教育與敘事課程策略為例。論文發表於國家教育研究院籌備處與國立編譯館舉辦之「美學取向課程與教學理論建構與應用」學術論壇，臺北市。
- 杜福安（2002）。漫畫臺灣歷史（三）：荷蘭、西班牙在臺灣。臺北市：玉山社。
- 杜維運（1997）。史學方法論。臺北市：三民。
- 周孟玲（1998）。英國近二十年中學歷史教育狀況及研究成果。歷史教學，10，46-47。

- 周孟玲（譯）（1997）。Peter Lee 著。為什麼學習歷史（Why learn history?）。*清華歷史教學*，8，4-20。
- 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。
- 林良（2010，3月26日）。用故事教育孩子。*國語日報*，5版。
- 林逢祺（2010，3月）。教學的「遊戲」結構。論文發表於國家教育研究院籌備處與國立編譯館舉辦之「美學取向課程與教學理論建構與應用」學術論壇，臺北市。
- 林慈淑（2002）。歷史教與學的鴻溝——英國兒童歷史認知的探究（1960's-1990's）。*東吳歷史學報*，8，153-190。
- 洪詠善（2009，11月）。教學的美感經驗如何可能。論文發表於國家教育研究院籌備處與國立臺北教育大學課程及教學研究所舉辦之「美學取向課程與教學理論建構與應用」學術論壇，臺北市。
- 國立編譯館（主編）（1968）。國民小學社會第四冊。臺北市：國立編譯館。
- 國立編譯館（主編）（1975）。國民小學生活與倫理第十二冊。臺北市：國立編譯館。
- 陳伯璋（2005）。從課程改革省思課程研究典範的新取向。*當代教育研究*，13（1），1-34。
- 陳錦燕（2007）。戰後臺灣國民小學教科書中的民族建構。國立新竹教育大學區域人文社會學系碩士論文，未出版，新竹市。
- 黃政傑（2002）。重建教科書的概念與實務。*課程與教學季刊*，6（1），1-12。
- 黃道遠（2003）。國小歷史教學的反思、理論與實際。國立新竹師範學院社會系碩士論文，未出版，新竹市。
- 黃道遠（2011）。Maxine Greene《教師即陌生人》之理念實踐於教科書的轉化。*研習資訊*，28（3），16-71。
- 歐用生（2009）。尋找教學的詩性智慧。*研習資訊*，26（4），19-26。
- 鄭天凱（1999）。圖像史料解讀與運用概論——以臺灣乙未攻防戰的幾幅照片為例。*宜蘭文獻*，42，47-76。
- 鍾啓泉、張華（譯）（2003）。W. F. Pinar, W. M. Reynolds, P. Slattery, & P. M. Taubma 著。理解課程：歷史與當代課程話語研究專論（Understanding curriculum: An introduction to study of historical and contemporary curriculum discourses）。北京市：教育科學出版社。
- 簡紅珠（2004）。從教學的道德性與藝術性論教學評鑑的盲點與限制。*教育研究月刊*，127，55-62。
- 魏汝倩（2010）。戲劇教育策略融入國小五年級歷史教學之行動研究——以臺灣荷西時期（1624）至清領初期（1698）為例。國立臺南大學戲劇創作與應用學系碩士論文，未出版，臺南市。

- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1985). Personal practical knowledge and the modes of knowing: Relevance for teaching and learning. In E. W. Eisner (Ed.), *Learning and teaching the ways of knowing* (pp. 174-198). Chicago: University of Chicago Press.
- Egan, K. (1989). *Teaching as story telling: An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school*. Chicago: University of Chicago Press.
- Eisner, E. W. (1985a). Aesthetic modes of knowing. In E. W. Eisner (Ed.), *Learning and teaching the ways of knowing* (pp. 23-36). Chicago: University of Chicago Press.
- Eisner, E. W. (1985b). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (2nd Ed.). New York: Macmillan.
- Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (3rd Ed.). New York: Prentice Hall.
- Eisner, E. W. (2002a). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (3rd Ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Eisner, E. W. (2002b). *The arts and creation of mind*. New Haven, CT: Yale University.
- Grossman, P. L. (1995). Teacher's knowledge. In W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 20-24). Oxford: Pergamon Press.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Green, M. (2001). Reflections on teaching. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 83-89). Washington, DC: AERA.
- Nash, G. B., Crabtree, C. A., & Dunn, R. E. (1998). *History on trial*. New York: Vintage Books.
- Pinar, W. (1995). *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School Review*, 78, 1-23.

眾聲喧嘩？跨界思維？——論「教學轉化」的 意涵及其在文史科目教學上的應用

唐淑華

本文嘗試梳理出「教學轉化」一詞的意涵，首先從「轉化」一詞的字源學下手，再談其在各學門領域內的使用情形，最後則回到教育領域文獻，以探討其在教學上的意涵。本文企圖透過跨界思維，歸納整理出兩層面的「教學轉化」原則，第一層面轉化工作主要是老師針對教材內容進行個人層面的轉化，以使自己的視域與作者的視域交融；第二層面轉化工作則在協助學生克服時空的限制，尤其應善用教材與教法層面的輔助，以幫助學生達到經驗上的轉化。本文並提出個人曾在中小學研究之發現，供文史科目老師教學參考之用。

關鍵詞：教學轉化、跨界思維、文史科目教學、轉化

收件：2011年3月1日；修改：2011年4月18日；接受：2011年4月22日

Cross Disciplinary Thinking or Noisy Distraction? The Significance of Transformative Teaching and Its Application in Language Arts and History

Shu-Hua Tang

This paper attempts to tease out the many meanings of the term “transformation in teaching.” First, the author studied dictionary usages, then reviewed literature in various disciplines, and finally examined what the term means in the field of education. Cross disciplinary thinking suggests that the broad meaning of this term is a principle that consists of two basic levels. The first is a personal level in which the perspectives of instructor and textbook editor are brought together. The second is a pedagogical level in which effective teaching methods are developed to transform students’ experiences. The author applies these principles to the teaching of language arts and history as reference material for teachers.

Keywords: transformation in teaching, cross disciplinary thinking, language arts and history teaching, transformation in education

Received: March 1, 2011; Revised: April 18, 2011; Accepted: April 22, 2011

壹、前言

“Buzzword”是英文中一個由擬聲字衍生出來的單字。它相當傳神的描繪出，一些時髦詞彙就像蜜蜂、蒼蠅、蚊子般成天在我們耳邊嗡嗡嗡嗡（buzz）吵個不停的現象。不妨想像一下：被這些永不止息的聲音所包圍，那是一個多麼惱人又無奈的畫面呢？¹

然而生活中我們的確被許多 buzzwords 所包圍。例如「全球化」、「多元化」、「web 2.0」等詞，皆成為這個世代中的時髦話。它們充斥在各類報章媒體中，彷彿不懂得這些語彙，便顯得跟不上流行。而在教育領域中，亦有相同情況存在。許多教育術語變得人人琅琅上口，不但被教育界的人士一再使用，甚至也輾轉使用於其他學門領域中（雖然用法可能已大不相同）。這樣地廣泛使用，有時的確可以將這些詞彙的內涵發揚光大，達到增益或創新的效果；有時卻反而更令人陷入五里霧中，誤導大眾對這些詞彙的理解。有關於「轉化」（transformation）一詞，筆者認為便有此危機。筆者曾以“transformation in education”為關鍵詞在 Google 上搜尋，發現竟然可以檢索到近十萬筆資料；而若再縮小範圍，以“transformation in teaching”進行檢索，也有兩萬多筆資料。進一步閱讀，會發現「轉化」一詞不但被廣泛使用，它所指涉的內容也真是五花八門，千奇百怪。

這樣眾說紛紜的現象，實在非常容易造成各自表述，不利於形成聚焦的專業對話。例如，有些談「轉化」的文獻，是在探討課程綱要層級的轉化；有些則是在處理教科書層級的轉化；還有一些是以教師為著

¹ 可譯為「流行詞」、「時髦詞語」或「漂亮口號」。根據維基百科，“buzzword”原指一種「專業術語」（jargon），但由於它被外界過度使用，以致於它不但成為一種時髦或風潮，亦讓非此專業領域的人也愛使用。但在使用上，專業術語與 buzzword 最主要的不同在於：前者是為了利於圈內人溝通方便所創，而後者卻是為了向人炫耀而用。因此這些時髦語在使用時，常常偏離原義，或被誤用而不自覺。有興趣的讀者可參閱 <http://en.wikipedia.org/wiki/Buzzword> 網頁上的相關說明。

眼，探討老師是如何透過教學設計以進行轉化；另有一些則是思考如何將媒體融入教學以進行轉化學習；甚至還有一些則擴大範圍談到組織層級的轉化。可見在探討「轉化」此議題時，首要工作便是將這些文獻梳理出不同理論脈絡，以便進行各層級的討論。

不過有趣的是，在上述資料檢索的過程中，筆者意外地發現有些文獻雖然並不直接與教育有關，然而其觀點卻反而更可作為教學上的參考。例如，物理學界在使用「轉化」此詞時，乃是指不同介質之間，當阻抗性質不同時，便會需要使用這種轉換，此即「變壓器」(transformer)的功能；而數學也有所謂「轉化理論」，主要是在處理變項之間的函數關係。這些來自不同學門領域的概念，究竟是無關的內容？抑或可以成為教育領域的養分？這是筆者在資料檢索時最感興趣的問題。尤其當我們以近年來頗為流行的「跨界」思維觀之，許多新觀念都是源自於舊觀念再予以創新，而不同領域之間互通有無也是時有所聞之事。因此本文亦企圖整理這些文獻內容，並嘗試梳理出「教學轉化」(transformative teaching)一詞借用跨界思維的新意涵。²

最後，由於個人過去的研究經驗中，有許多與中小學教師合作設計教學活動的經驗，因此亦將以這些研究內容作為本文的田野資料，以瞭解此意涵應用於文史科目教學的可能性。

綜上所述，本文首先從「轉化」一詞的字源學下手，再談其在各學門領域內的使用情形，最後則回到教育領域文獻，探討其在教學上的意涵；並希望透過跨界思維，探討有哪些教學轉化原則是教學現場老師可以作為參考依據之用。

² 「教學轉化」為國內教育工作者常用的語彙，但若就其英文原文觀之，則似宜翻譯為「轉化型教學」較為恰當，因此在本文中二詞並不特別區隔，會依上下文內容而交換使用。

貳、「轉化」一詞在字源學上的意義

首先，根據字源學上的解釋，“transform”一詞作為動詞，乃是指「使改觀、使變形、使轉化」的意思，意即在「形式」（form）上有所轉變。因此在字典中“transform”一詞解釋為：「在外形上、形式上或品質上的改變，尤指以一種正向、改善的方式進行」（朗文出版公司辭典部編，2004：2135）。³

而在同義詞辭典中，我們亦可找到其同義詞包括：“transmorphose”（帶有一種由魔法引起變形或產生的結果不可思議的含義），“transmute”（指事物基本的變化，尤指自低級向高級的變化），“convert”（強調事物細節的改變，以使其適合新的用途或作用），“transmogrify”（指古怪、令人迷惑、甚至是荒謬的變形），“transfigure”（指外觀上有一種美化或升高的改變）等（王正元，2004：1601）。

歸納上述內容，可發現「轉化」一詞的字源，乃是指：「把一個事物改變成另一個事物」或「一種形式換成另一種形式」的意思。此種改變通常隱涵著轉化後的結果不但異於原來的形式，且品質上也優於（或高於）原來的形式。可見我們若將「轉化」一詞視為「轉」與「化」兩部分，則除了有「轉」的形式發生之外，還應有「化」的品質提升才是。筆者認為此二指標應該是我們在評鑑「轉化」是否產生的重要依據，也應該是我們在觀察一個老師是否成功地進行「教學轉化」時所需採取的標準。換言之，我們應該針對老師所設計出來的內容，分別就其「轉的形式」以及「化的品質」兩方面予以檢驗，如此才能看見教學轉化的全貌。尤其許多認真的老師在備課時，的確會想盡辦法將教科書內容作變化（楊雲龍、徐慶宏，2007），他們會透過其專業背景、教學經驗或生活經驗來擴充教材內容（此符合了形式方面的「轉」），然而常令筆者感到好奇的是：這樣忙碌的教學作為，是否便保證了在品質方面「化」的產

³ 其原文為：“completely change the appearance, form, or character of something or someone, especially in a way that improves it”

生呢？亦即，學生是否享受到較優質的學習品質？有關此問題，將是下文接續探究的重點。

參、「轉化」一詞在各學門領域的使用情形及其對教育的啟示

一、生物學、電學、文學、數學等非教育學門對「轉化」一詞的解讀

（一）「轉化」的一般性用法

在生活語言上，「轉化」是一個頗為常用的詞彙。尤其在生物學、電學、文學等學門中，常會使用此詞以描述狀態的改變。例如，在生物界中，許多生物的成長便直接涉及「外形」的改變（如，蝌蚪變成青蛙、毛毛蟲變蝴蝶），因此“trans-form”一詞在生物學上的使用，是非常貼近其原義的。而在電學上，“transform”則是指「使（電流）變壓；變換（電流）」（如，發電機可將機械能變成電能）；在文學表現上，“transform”則指「轉化」的修辭手法（如，寫作時採擬人法將具體事物予以人性化）。此外，在數學學門中有一派理論稱為“transform theory”，主要是將數學問題做一個簡化的動作。最有名的轉化理論，如光學上的傅立葉變換理論（Fourier transform theory），透過這類轉化，可將某個變項轉化為另一個成份的變項（如時間上、波長上的導數）。以「光」為例，我們便可將不同顏色的光轉化為不同大小的「頻率」，此種關係可視為一種函數的關係。亦即，透過此種轉化，一些原先看似無法比較的變項便可以逕行比較；相對的，一些看似特殊的現象亦可進行一種較為普世的詮釋。

（二）可應用在教育上的跨界思維

上述概念雖然出現在非教育學門的文獻中，但筆者認為所揭示的概念卻頗可作為教育工作者的參考。例如，一般老師在教學前，皆會針對

教材內容進行各類型的教學準備（轉化便是其中一項工作）。然而借用物理學的轉化概念，轉化的前提乃是因介質的阻抗屬性不同而顯現出其必要性，那麼是否所有教材都需要進行轉化呢？這是筆者在閱讀文獻時首先產生的問題。換言之，幫助學生將一個他們無法自行消化處理的學習內容，作形式上的轉換，好讓他們可以習得該教材的目標，固然是教師專業能力的展現；然而若教材內容已相當符合學生的理解能力，則這時的協助重點便顯然不再是進行轉化，而是涉及其他性質的活動了。例如，也許是提供學生更多的練習，讓他們達到精熟的程度；也或許是提供實作機會，讓學生能夠將習得的知識內化等。總之，這些雖然都有益於提升學習的品質，但卻未必屬於轉化的範疇。⁴ 因此是否要作轉化，在老師心中應該要有一套判斷準則才行。至於這套準則為何，在筆者看來，答案仍要回到 Bloom 的認知教學目標來思考（Anderson & Krathwohl, 2001）。舉例而言，在教授一篇文言文時，老師心中究竟設定了哪一個層次的目標？若這堂課的教學目標僅設定在「記憶」、「了解」層次，則教導學生生難字、語詞解釋、修辭手法等，應該算是頗為合理的作法；反之，如果設定的目標是在較高層次的「分析」、「評鑑」等，則教學重點便不應該局限在字面意思上的解釋，而是幫助學生跨越文字的限制，去理解文字背後的「道理」（如，是什麼生命體驗讓司馬遷會說出「人固有一死，死或重於泰山，或輕於鴻毛」這句話？）因此，為了達到後者的目標，老師才需要進行教學轉化；而轉化的重點便在幫助這個活在 21 世紀的年輕「接收器」能夠理解那個兩千多年前的年老「發送器」所送出來的訊號。也因此，除了生字語詞的語文教學之外，老師當然得居中扮演一個「轉換器」的角色，使得兩個生活經驗看似截然不同的人卻能

⁴ 有關提供學生練習或實作機會是否屬於教學轉化的範疇，實乃見仁見智的問題。因為這些經驗確實可拉近或消弭專家概念與生手經驗之間的落差，然而由於在本文中，筆者乃是借用物理學的轉化概念，認為教學轉化的前提乃是因「介質的阻抗屬性不同」而顯現出其必要性，因此更強調在學習階段前期，老師透過將教材內容作形式上的轉換，以幫助學生理解他們無法自行處理的學習內容。因此在本文中，筆者固然肯定這些活動的價值，但並不認為他們是屬於教學轉化的討論範疇。

夠找得到交集，並產生「共鳴」的喜悅。換句話說，學生的「接收頻率」與教材的「傳送頻率」若能夠達到同步的效果，乃是因為老師稱職的做了「轉」與「化」的工作；而身為「代言人」身分的老師，⁵當然也應該時時檢視自己對於教學內容所設定的學習目標是否得宜，如此課堂中的各項活動才能成為知識上的饗宴。

綜上所述，為了提升教學轉化的品質，教師在教學之前，必須對於教學目標與學生的準備狀態皆有所評估，才不會犯了「多此一舉」抑或「誤判情勢」的錯誤。而除了事前評估之外，更應持續進行事後評鑑，使得經過轉化之後的教學內容，的確如「毛毛蟲變蝴蝶」般，有相當優質的水準才行。否則忙碌一場，卻無助於學生的學習品質，不但是相當諷刺的一件事，也終將耗損老師的教學能量與學生的學習興趣。凡此種種，筆者認為皆回扣到「轉」與「化」的兩項重點：亦即在形式上與品質上皆應詳加考察，以產生實際的效益。

（三）衍生的相關議題

根據上述內容，筆者認為一些相關議題是未來可以持續關注的，例如，在教材方面，究竟目前中小學教科書中，有多少比例的課文是需要透過教師予以轉化，學生才易接收到「訊號」？而這些課文若確實有其存在的必要性，那麼教師手冊中是否也已貼心地將教材做一個分析，清楚陳述課程設計的理念，並羅列各種可能的轉化方向呢？上述問題皆是在探討教學轉化時的相關配套作法。

筆者曾經以 97 學年度 6 個年級三大版本的國語課本為研究對象，⁶分析哪些內容是現場老師在進行學業面向情意教育時須進行教學轉化的

⁵ 老師是否僅是「代言人」身分，或者還身居「創作者」的角色，學者們有不同的意見。Ben-Peretz(1990)曾提出「樂器」(instrument)、「演奏者」(musician)與「作曲家」(composer)三種比喻，來說明老師可能扮演的角色。而本文採取「老師是一個演奏者」的看法，亦即一個有創意的老師雖然會對曲子（此乃指課文）加上個人的詮釋，但還不至於廢棄全曲，甚至重寫曲子。

⁶ 分別為南一、康軒及翰林三家出版公司。

教材（唐淑華，2010a）。⁷結果發現，在總分析的 478 篇課文中，僅有 17 篇課文（占 3.6%），是真正不須經過轉化而與學業面向情意教育有直接關係的。這類課文明白地呈現一個學習者爲了達到某個學業方面的目標（或歷經某項學習挫折與困難），他／她如何展現努力不懈的個人毅力進而達成夢想的過程。雖然寫得這麼「白」的課文未必能夠引起學生的興趣，不過由於這類課文並不需要教師轉化，學生甚至可以自行閱讀而學習到課文想要傳遞的道理，因此筆者稱此類課文爲「自助式」的文章。

相對而言，在分析中，筆者便發現有一類課文是屬於「無關卻還有救」的文章（唐淑華，2010a）。因爲，這類課文所談的主題乍看之下與學習無直接關聯的，而就分析類目來看其內容也不符合指標的條件。然而，若經過教師加以轉化，則文中所傳遞的價值或態度卻相當能夠應用在課業學習上。這類課文不但極需要老師的轉化，就某個程度而言也在考驗著老師的教學功力。例如，翰林版第四冊〈爬山〉，作者敘述了自己爬山的情形，努力爬到山頂，不半途而廢，最後享受到大自然的過程（何翠華、黃聲儀主編，2008）。像這類文章所要傳遞的訊息，其實與學習中所需要的毅力及不放棄堅持下去的決心，是異曲同工的概念。由於這類文章數量頗爲可觀（共有 81 篇，占 16.9%），因此筆者認爲這是一個深具開發潛力的園地。而如何加強教師教材轉化能力，將這些看似無關的課文轉化爲情意教材，便是一大考驗。

由於臺灣的教師普遍依賴教師手冊（周珮儀，2002），教師手冊若能給予老師更爲具體的建議，或者教師專業成長活動中能夠針對這類課文進行深入研討，筆者相信不但會具體造福現場老師，對於在推動許多教改理念與情意教育工作上也將更能夠落實。

⁷ 根據唐淑華（2004），學業面向情意教育主要在培養學生「樂在學習」的態度，以及「適度的挫折容忍力」。

二、宗教、行政管理、政治學等非教育領域對「轉化」一詞的解讀

（一）「轉化」的一般性用法

筆者在進行文獻探討時，發現宗教學、行政管理學、政治學等領域也會使用「轉化」一詞，然而其指涉對象卻由「個體」(individual)的轉變，談到「組織」(organization)的變革，甚至擴大到「國家」(nation)的重建。

當「轉化」一詞用來指涉「個體」時，常是用以說明人生態度是需要經過轉化的（如，「化危機為轉機」）；⁸個人性靈上的成長亦須有所轉化，例如宗教領域上便會特別使用“self-transformation”一詞來描述個人身心靈成長。以佛教為例，會企圖透過冥想（meditation）來轉化個人生命品質；基督教則透過研讀聖經以產生性靈上的轉化（spiritual transformation）。

而就組織的層面而言，行政管理領域的文獻還會探討領導者應在其人格特質上有所轉化，例如，有關「轉化領導」(transformative leadership，或譯為「轉型領導」)等文獻，便在探討此議題。Daszko 與 Sheinberg(2005)曾引用 W. Edward Deming 的領導理論，說明“transition”與“transformation”的最大不同乃是：前者僅在尋求一種安全的改變，那是一種「量」的增進；而後者卻是一種充滿未確定、不安全的改變，但卻可能產生「質」的提升。因此要達到轉化領導，Daszko 與 Sheinberg 認為領導者不可固著於 transition，而是應進行大氣魄的 transformation。⁹

再就社會文化的變革而言，不同的社會與文化，亦會歷經不同階段的轉化。例如，南非在歷經了種族隔離政策之後，其教育部便在 1996 年提出了「教育綠皮書」，並提出「品質即轉化」(Quality as Transformation)的口號，期許能夠藉由高等教育的改革與轉化，以達到社會融合的理想

⁸ 英文為“transform crisis into opportunity”

⁹ 此類領導者須具有 AVMLI 的特質，亦即具有「覺醒」(awakening)、「視野」(vision)、「方法」(method)、「持續學習」(learning)與「統整」(integration)等能力。

（引自 Harvey, 2004）。此外，許多開發中國家亦會使用“transformation”一詞來形塑其社會願景，例如有關中國、韓國等便有許多類似的論述。

（二）可應用在教育上的跨界思維

上述文獻，皆明白區分「轉變」與「轉化」二詞的差異。亦即，前者的改變僅是水平式的「量的增加」，而後者的改變卻是垂直式的「質的提升」。這個觀點，不但呼應了當前教育革新應力求品質提升的論調，也對於教師應努力提升反思能力有所提醒。試問：當老師辛苦補充許多課外資料，並企圖延展教學內容時，卻發現這個努力僅停留在「量的增加」，卻未真正達到「質的提升」，這是多麼令人挫折的事呢！

尤其以目前教科書篇幅相當有限的情形下，許多認真老師都會儘量補充課外教材。然而這樣的認真，究竟是在幫助學生進行轉化？還是只增加了自己的工作量與學生的學習負擔？這些都是相當值得深思的問題。以歷史科為例，老師若只一味提供大量卻頗為單一觀點的學習內容時，則恐怕仍然只會停留在水平層次的改變；唯有提供各種觀點的史料，才能幫助學生達到較為深度的理解，進而達到垂直層次的改變（張元，1996；Lee, 2001; Zarnowski, 2006）。

（三）衍生的相關議題

由上述內容所衍生出來的問題，便是有關：目前中小學老師對於自己的教學到底是否具有足夠的反思能力？因為缺乏自覺的教學，不但造成學生的負擔，學習效果亦無法彰顯。

筆者（唐淑華，2010b）曾經於 98 學年度進入國中現場，觀察 4 位歷史老師的教學，發現這些認真且受過正規師資培育過程的老師會很認真地將課本重點整理成講義（採「填充題」形式），然而他們卻幾乎不會使用教科書來進行課堂教學。其中有一位老師還在課堂中補充了非常豐富的課外史料。由於該次上課主題便是一個頗具爭議性的議題，因此筆者可以肯定該位老師的用心。然而，教室中大多數的學生卻仍然表現出興趣索然的樣子。為何如此？筆者猜想，這是因為該老師仍是以朗讀

方式讓學生劃重點，卻未真正引導學生進行深度討論，以及讓學生作資料之間的對比，因此學生仍然是在被動的接收資訊，而沒有讓「接收器」與「發送器」作一個對話。像這樣的做法，便是僅做到水平式的「量的增加」，卻沒有產生垂直式的「質的提升」。

綜上所言，「轉化」一詞雖在不同學門領域中使用，指涉對象也可大可小，然其意涵皆不脫字源學上的概念。亦即，應該同時具有「形式」上的轉換以及「品質」上的提升。以下接著回到教育領域文獻，探討「轉化」一詞在教育領域上的意涵。

肆、「轉化」一詞在教育領域上的意涵

在閱讀教育文獻時，會發現教育學者大量使用「轉化」一詞，尤其這些文獻常集中在教育哲史、教育政策、成人教育、課程與教學等研究領域。我們若再粗略的將教學歷程中所涉及的 3 個主要元素：「學習者」、「學習內容」與「教學者」分別列為主體進行分類，更會發現每一個區塊皆自成一個研究陣營，蓬勃發展（參見圖 1）。例如以「學習者」為主體的文獻，便特別關注學習者的學習經驗，這類文獻普遍強調：教育的最終目標在幫助學習者產生轉化型學習（transformative learning）。因此“transformation”一詞，乃指涉了透過教育可以達到的終極目標。尤其近年來視教育為一種社會改革（social transformation）的手段時，更常使用「轉化型學習」一詞。

而以「學習內容」為主體的文獻，則特別關注應如何進行學習內容的轉化，以符合教育目標。此處最常被提及的概念便是有關「課程轉化」此議題。最後一個區塊則是以「教學者」為著眼點，主要重點在探討教師如何透過有效的教學方法，與使用各類媒材以達成教育的目標，此區塊乃是我們最常提及的「教學轉化」（或「轉化型教學」）的範疇，亦是本文最為關注的部分。

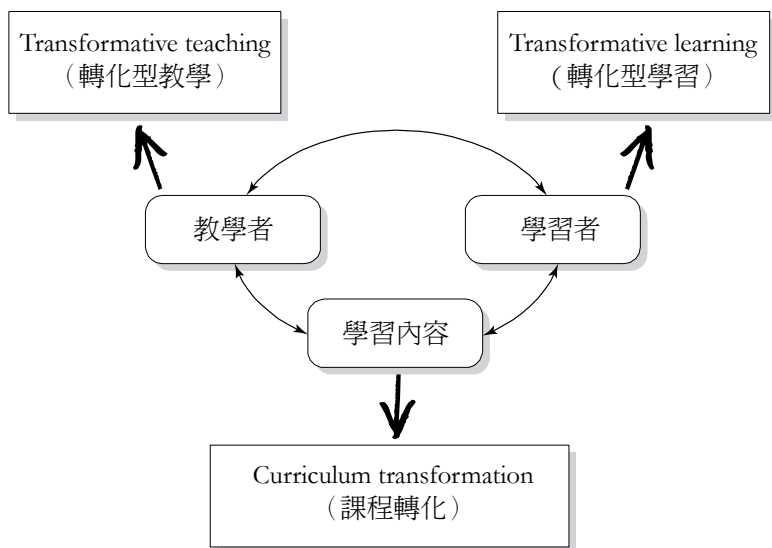


圖 1 以學習者、學習內容與教學者為指涉對象的「轉化」意涵

雖然上述各區塊文獻所關注的焦點不同，對「轉化」一詞亦有不同的用法，導致它們對於「學習者」、「學習內容」與「教學者」三個變項有不同的側重，然而由圖 1 我們可發現，三者實則互相影響，無法偏廢。尤其傳統的教學活動是以教室為主要學習場域，而教學者乃是教室中的主導者，因此舉凡教學目標設定、教材選用、教學活動之設計與進度掌控等事務，皆由教師一手包辦，因此上述三個區塊，在教室中實則是透過教師來進行轉化工作。也是故，批判教育學者 Giroux 極力主張，教師不應侷限其自身角色，而應自許為一個「轉化型的知識份子」（transformative intellectual），亦即不再自我設限為只是完成專家或上級長官所交付任務的技術執行者，而是能夠對社會及宰制階級進行批判與質疑的工作（引自方永泉，1999）。

立基於 Giroux「轉化型知識份子」的觀點，方永泉（1999）更認為教師所追尋的轉化尚分為「自我轉化」、「轉化學生」、「教法轉化」、「教材轉化」與「社會轉化」等行動。綜合這些論述，可發現目前對於老師的期許，姑且不論是否對當前工作繁重的臺灣中小學老師來說是一件陳義甚高的事，不過顯然這幾類的轉化工作應是彼此相關、且有先後順序的。而最後一個區塊（亦即「轉化型教學」），雖然僅狹隘地關注教學歷程中老師如何針對教材內容使用適當的教學法與教學設計等議題，然而筆者認為，這卻是在不加重教師負擔的前提下，最具參考價值的內容。因為它們能夠具體地在教材、教法上提出建議，以幫助老師運用其專業知能進行符合「形式上」與「品質上」的轉化工作。

以下先行針對圖 1 中三類不同意涵的「轉化」文獻進行簡要回顧，再回到「教學轉化」此研究範疇，以闡述其在文史科教學上的應用。

一、「轉化型學習」：以「學習者」為著眼點之轉化論述

「轉化型學習」（transformative learning）一詞最早是由成人教育領域學者 Jack Mezirow 於 70 年代提出（引自蔡秀媛，2000）。¹⁰Mezirow（1997）以「觀點轉化」（perspective transformation）一詞說明，此種性質的轉化乃是在本質上改變一個人的心智習慣（habits of mind）以及視野（point of view）。由於這種轉變須放棄舊有的思考模式與習慣，是一種頗為痛苦的經驗，因此學習者需要透過高度的想像力與大量的練習，才能促使這種成果發生。然而儘管如此，此陣營的學者（例如，Cranton, 2002; Dirkx, 1998; Klein & Baxter, 2006; Taylor, 2007; McGonigal, 2005）認為，我們對於教育應有更高的期待，亦即，教育不能僅是在填塞一個人的知識，而是必須使學習者在心智上與觀點上皆能產生本質上的改變，尤其具有批判性的反思能力（critical reflection）（Dirkx, 1998）。此種具有「轉化」性質

¹⁰ 有興趣的讀者尚可參考 http://en.wikipedia.org/wiki/Transformative_learning 之文獻回顧。

的學習，應是教學者念茲在茲的目標，也是教育真正應達成的終極目標。

Mezirow 等人引用 Habermas 三類知識類型的概念，¹¹說明「解放的知識」(emancipatory knowledge) 尤其是一種需要經過觀點轉化歷程才能夠產生的知識。由於解放的知識通常意涵了在行動上的改革，因此上述學者雖多在成人教育領域中，但此觀點放置在多元文化教育的脈絡下亦相當適用（引自 Ahteenmaki-Pelkonen, 2002）。尤其近年來，批判教育學者，如 Paulo Freire 等人更激進的強調教育應具有社會改革功能，他們喊出“teaching for freedom and transformation”的口號，其主要關注議題則進一步探討如何幫助學生將教室中所學之理論轉化為符合社會正義之具體行動（林邦文譯，2008）。

然而筆者認為不論是溫和的 Mezirow 或是激進的 Freire，這些學者皆未對於教學者該如何進行教學轉化提出具體的建議。¹²事實上，Cranton（2002: 71-72）便認為，此類轉化的學習是無法直接教導給學生的。他甚至頗為悲觀的說了以下一段話：

我們無法教導轉化，我們甚至無法指認出它是如何或為何而產生……雖然轉化是一個重要的教育目標，但我們卻沒有甚麼特殊方法能夠保證它一定會發生。但無論我們採取哪種教學策略，一個最重要的原則是：讓問題的挑戰性、對學生的支持性以及增能賦權三者間取得一種平衡的關係。亦即，有時我們應該在適當的時機提出好問題來挑戰學生；有時要鼓勵學生堅持自己的想法或感覺；而有時則只是告訴學生：由你來決定吧。畢竟，最後是由學生來選擇要不要轉化。

¹¹ Habermas 認為知識可分為三類：一類是屬於技術性的 (technical)，此類知識是用來有效控制這個世界；有些知識屬於對話性質的 (dialogical)，目的在促進人與人之間的溝通與理解；最後一類知識則是屬於解放性質的 (emancipatory)，是一種自省的知識，其目的在處理有關權力方面的議題（引自 Ahteenmaki-Pelkonen, 2002）。

¹² 雖然 Freire 曾提出「提問式教學」，他也大量使用“pedagogy”一詞，但他所強調的是教育所帶來的人性及社會改造或轉化的力量，亦即他不只關心教學方法，更強調教育重心轉移、師生角色改變、教育目標轉變等（方永泉，2003），因此本文認為他的論述較無法直接幫助我們理解「轉化型教學」的意涵。

Freire 也提醒解放教育者，轉化並不只是一種方法或技術，重點在於如何鼓勵學生形成批判性思考。老師的態度雖然需要呈現出民主、負責、指導性的，但 Freire 強調，所謂的「指導」，「……並不是對學生的指導，而是對學習過程的指導，學生在整個學習過程中是與我在一起的。作為一個學習過程中的指導者，解放式教師並不是要為學生做些什麼，而是要與學生在一起」（引自林邦文譯，2008：61-62）。

然而即便如此，教學者並非什麼事都不須做。Cranton（2002）便建議教學者可在環境中創造各種可能的機會（如，運用影片、小說、歌曲等媒材，設計能夠刺激個體並使其產生矛盾或衝突的情境），再透過對話以促進個體產生自我覺察與反省的能力，修正個人先前假設、從而解放其受桎梏的心靈。

Klein 與 Baxter（2006）則提出「認知轉化理論」（cognitive transformation theory），認為心智能力的學習乃是一種「意義建構」（sense-making）的活動。亦即，學習者最後必須要有能力能夠真正理解知識背後的道理與規則。他們認為以「倉儲式隱喻」（storehouse metaphor）的概念來看待教育是過時的，因為這種傳統教學方式僅能適用於學習陳述式知識。然而對於辨識組型（pattern recognition）或理解因果關係（cause-effect relationships）等高級心智能力的培養，此種教導方式則無甚助益。Klein 與 Baxter 採用 Dewey 與 Kolb 等人所強調的體驗式學習及反思學習等理論觀點，建議應提供學習者各種機會以檢視其心智模式是否適用，藉由反覆練習來建立與強化新的心智模式，最後並發展出一套良好的自我回饋機制。而針對那些謬誤的心智模式，他們則提出「去學習」（unlearning）的概念。¹³雖然在其文中並未明確說出教師應該如何進行此活動，但筆者認為此概念頗為有趣且具啟發性。尤其針對學習落後者，如何透過補救教學使其去除迷思概念或者改變其對學習內容的成見，或可先朝「去除之前學習經驗」此一方向著手。

¹³ 在此或可翻譯為「除掉」，亦即在進行新的教學之前，先將原先不良的學習經驗除掉。

值得一提的是，上述有關「教育是意義建構」的觀點，其實早在心理學領域便有許多學者談及（例如，Dewey, Montessori, Piaget, Bruner, Vygotsky）（“Transformative Learning,” n.d.）。而近年來教改思潮益發精進，各先進國家除了談「改革」（re-form）之外，亦越來越重視「轉化」（trans-form），因此「轉化」一詞乃成了教育界的時髦語。例如美國許多中小學教改團體便常以“Transformations”作為號召的口號。¹⁴當然這樣的訴求不無道理，因為任何的改變皆不能僅強調「形式」上的改變，卻忽略了實質上品質的考量。此外，除了中小學之外，目前針對高等教育亦有許多論述是在提醒大學教育應作更有效率的轉化。¹⁵例如目前有許多探討如何幫助大學老師進行教學轉化的文獻。¹⁶可見有關於「教育目標為何」的論述一直就是教育哲學中的重要課題，然而目前更流行的詞彙則是「轉化型學習」。此外，由於教師是這個轉化學習是否能夠發生的重要推手，因此當前有關教師專業成長的論述（如，方永泉，1999；張盈堃，2000；戴文青，2005）會特別倡導「教師本身即應是轉化型知識份子」的觀念，應是其來有自。而目前許多針對新手教師專業成長的文獻，也會特別強調「增能賦權」（empowerment）的概念，無非亦是希望這些生手老師本身就能產生轉化型的學習經驗，以達成最終能將「理論轉化成實務」（transform theory into practice）的理想。

綜上所述，「轉化型學習」對於教育目標的確有非常高的期待，尤其當前一般的教育工作者很容易停留在技術層面的思考，然而此陣營的學者卻對教育的根本價值提出暮鼓晨鐘般的提醒，並強調教育的最終目標在於改造社會，筆者認為這是此區塊文獻最大的貢獻。然而頗為可惜

¹⁴ 以美國肯塔基州為例，該州便是以“Transformations”作為該州 K-12 之教育最高指導方針，因此課程綱要亦圍繞此標題而寫，有興趣的讀者可參閱其官網上的課程內容資料（<http://www.education.ky.gov/KDE/Instructional+Resources/Curriculum+Documents+and+Resources/Transformations/Transformations++Download+Page.htm>）

¹⁵ 例如，賓夕法尼亞州立大學的校長 Graham Spanier 在 2001 年便極力主張該校教師需進行轉型（transform），以提升 21 世紀大學教育的品質（參見 <http://president.psu.edu/editorials/articles/teaching.html>）

¹⁶ 參見：http://www.vinu.edu/cms/opencms/faculty_staff/ctl/ctlworkshops.html

之處則是，這些學者皆未致力於發展教學轉化的實際策略，以致於就前述的「轉化」兩大標準而言，勉強只能在「品質上」的規準提供給我們參考，至於在「形式上」教師究竟應如何進行轉換則無太大著墨。

二、「課程轉化」：以「學習內容」為著眼點之轉化論述

相對於第一個區塊著眼於「教育目標」的論述，本區塊則具體而微的探討學習內容是如何被形塑而成。筆者發現，本區塊的文獻大多對於課程採取相當廣義的解釋，且皆頗認同 Goodlad 等人對於課程的分類，亦即將課程決策層次由上而下分類為「理想課程」(ideal curriculum)、「正式課程」(formal curriculum)、「知覺課程」(perceived curriculum)、「運作課程」(operational curriculum)和「經驗課程」(experiential curriculum)（引自張芬芬、陳麗華與楊國揚，2010：4）。張芬芬等人便認為，所謂「課程轉化」乃是指「課程發展的層層步驟中，課程理想經逐步轉型變化，最後化為可供師生使用的具體教學材料」。換言之，這些將理想化為實作，抽象化為具體，宏觀化為微觀，單純化為複雜，上位概念化為下位概念等的作法皆是廣義上探討課程轉化時須處理的課題。

張芬芬等人（2010）特別以「再現」(representation)來說明「轉化」的概念。因為透過轉化過程，可以使課程改革理念再現於課程綱要文件中，而最後又透過轉化使得各項能力指標能夠再現於教科書中。然而這樣的再現與轉化是如何進行的？其中老師的角色又如何？對此問題，筆者歸納文獻後，發現可分為兩種不同的論述。一類文獻非常強調老師的功能，尤其一些專門探討有關「課程的教學轉化」(pedagogical transformation of curriculum)的學者們（如楊雲龍、徐慶宏，2007；甄曉蘭，2003；蔡濱如，2005）認為，上述由「正式課程」到「知覺課程」到「運作課程」三者之間的轉化及再現，乃是仰賴教師運用其思考、判斷與決策等專業能力而成。此說法與前述「教師是轉化型知識份子」頗有異曲

同工之妙。¹⁷吳明清（2004）亦認為，在面對新時代課程改革的前提下，學校教師應具備有縝密的思維與有效的行動。因為改革既是一種「變」的過程，那麼就需要思考：究竟要改什麼？為什麼改？如何改？以及改成什麼樣子？換言之，這是一種「知變」（knowing change）、「應變」（coping with change）與「求變」（initiating change）的三部曲。因此不論課程轉化的動態歷程涉及多少行政決策或專業規劃，吳明清認為任何課程的成敗皆須透過教師在教學現場的行動來呈現。亦即教師應具備的課程改革基本能力包括課程的「思維能力」與「行動能力」：前者包括「概念性思維」、「策略性思維」與「創造性思維」；後者則包括「洞察力」、「執行力」及「研發力」。

然而另一類學者則認為，上述層層轉化，涉及的除了是技術問題，其實更涉及了政治協商或競合的過程。例如張芬芬等人（2010）在分析臺灣這一波課程改革的成敗時便認為，雖然九年一貫課程綱要已經某種程度具有規範作用，應將課程改革理念予以轉化，但卻由於以下幾個因素，使得課程改革理念轉化為官方課程時爭議不斷：（1）有法令鋪路但社會共識不足，（2）學習領域的劃分缺乏學理依據，（3）能力指標缺乏實徵研究基礎及相關爭議，（4）學習節數分配的爭議，（5）課程綱要未能滿足被規範對象之實踐需要。而由課程綱要轉化為教科書時，又因為教科書編輯偏離課程統整理念、能力指標解讀各異、一綱多本引發家長對基測的恐慌、教科書編審倉促難以銜接、市場壓力促使教科書趨同、課程參與者對課綱理解不足等因素，使得在教科書這個層級的轉化衍生另一類問題。

¹⁷ 在此，用「課程實施」（curriculum implementation）的觀點來解釋這個過程應很有幫助。根據蔡濱如（2005）的文獻整理，目前在討論課程實施的議題時，有三個主要的觀點：忠實觀（fidelity perspective）、相互調適觀（mutual adaptation perspective）及課程締造觀（curriculum enactment perspective）。採取「課程忠實觀」的老師認為知識乃是由課程專家所決定，教師的角色則是忠實執行課程計畫；「相互調適觀」則認為知識乃由課程設計者與課程實施者相互協商，因此教師是知識的調適者與再詮釋者；「課程締造觀」則認為課程是由師生共同創造的經驗，因此教師本身即是知識的創造者。

上述張芬芬等人（2010）對這一波課程改革所提出的針砭，的確一語中的道出當前課程轉化的困難。尤其「參與者對課綱理解不足」此因素，更是關鍵性的影響。事實上，前述兩個層級的課程轉化困難，所產生的後續效應便是：一本好不容易編好的教科書最後交到老師手上時，卻才是問題的開始。因為除非老師們能夠發揮其對課程設計的創意與敏感度，並找到課程綱要中各項能力指標之間的聯結性，否則對大多數老師而言，他們仍然只在做照本宣科的事，而教改恐怕也還是一個很難實現的理想。難怪歐用生（2003）會指出，目前臺灣教育改革的現象是相當值得憂慮的。¹⁸尤其許多現場教學的設計容易流於花俏，淪為「只有活動，沒有內容；只有玩樂，沒有體驗」，使得知識不但被淺化，造成「國中國小化，國小幼稚園化」（頁 28），更由於嘉年華式的教學活動，反而讓課程設計更走向「反智主義」（頁 39）。

事實上，不論設計多麼好的課程，課程精神若能得以再現，恐怕涉及的仍然是老師的素質。因此有關老師如何發揮其教學專業能力以進行教學轉化是接下來的重點。

三、「轉化型教學」：以「教學者」為著眼點之轉化論述

有關教室層級的課程實踐，已有相當多的論述。例如，甄曉蘭（2002）便以「課程的教學轉化」一詞，說明課程實施乃是落實課程方案的必要手段，而其中教師更需要透過實踐性探究（practical inquiry）、教學想像力（pedagogical imagination）與批判性反省（critical reflection）等行動體現功夫以實踐課程。甄曉蘭列舉課程教學轉化的要件，包括：老師是否對學生特質有所了解？老師對於教材的準備與詮釋是否足夠？老師是否能透過良好的概念表徵方式（如語言、文字、譬喻、類比、隱喻、舉例等）與學生溝通？以及老師是否有可用的教學方法與策略可供選擇

¹⁸ 他甚至以「披著羊皮的狼」來批判這一波的課程改革。

等。可見老師在整個教學過程中所身負的關鍵地位與其重大責任是不容小覷的。而周淑卿（2004）亦持相同觀點，非常肯定教師在課程改革中的地位。她認為每個教室裡的課程都不應是專家的課程，而是應該透過教師的教學轉化，亦即，對於課程文本，教師與學生不應只是按照文本指示進行教室內的活動，而應加入師生的詮釋。因此這種師生經驗相互激發的過程，應該稱為「師生的課程」。

轉化型教學的品質良窳，與教學者的專業能力有密切關係。Shulman（1987）認為教師專業知能，展現在以下 7 個面向上：（1）學科內容知識（content knowledge）；（2）一般教學法知識（general pedagogical knowledge），包括班級經營、教學法、評量等；（3）對課程、教材及計畫的知識（curriculum knowledge），如配合學習者之年級與程度設計課程；（4）學科教學知識（pedagogical content knowledge），如特定概念的教學；（5）對學生文化背景、人格特性的知識（knowledge of learners）；（6）有關學習安排的知識（knowledge of educational contexts），如使用配對、小組、團隊等；（7）對教育目的與教學目標的知識（knowledge of educational ends）。

Shulman 的論述，不但對於教師專業發展領域有深遠影響，更直指「教學轉化」乃是一種專業能力的展現。尤其教學者必須對於「教材」及「教法」兩大課題皆有所掌握。以下分別說明之。

（一）在「教材」方面的掌握

如同筆者前述所言，並非所有教材都須進行轉化；然而那些必須透過老師居中扮演「轉換器」角色的教學內容，老師則必須稱職的讓它的「傳送頻率」與學生的「接收頻率」同步，因此老師對於哪些部分會產生學習困擾（如，是否有一些迷思概念干擾？是否需要作某種程度的「翻譯」等），皆須有所掌控，而此則相當依賴老師的專業判斷。

此種專業判斷，除了展現在一方面能夠掌握教材的特質之外，另一方面也展現在能否突破教科書的文本權威（textual authority）。雖然許多

研究已發現，臺灣教師對於突破教科書的文本權威並沒有足夠信心與能力，使得許多教學活動幾乎都是環繞著教科書的內容而作設計（周珮儀，2002；陳文彥，2005；楊雲龍、徐慶宏，2007），然而教科書本來就不等於教材，所謂教材轉化的能力，便應包括能夠擴大對學習內容的定義，並勇於增補教科書內容的能力。尤其目前國內外的教科書研究，皆發現教科書的難易度自 70 年代之後有越來越簡化的趨勢。以社會課本為例，十二年級的課本用字僅有九年級程度。這種簡化現象不僅呈現在用字難度上，也呈現在觀念的挑戰性上，因此造成閱讀能力也隨之下降（柯華葳、范信賢，1990；Chall, 2000）。

然而越簡化的課本，是否代表老師越容易教？或學生越容易理解呢？張元（1998）認為這些問題的答案恰好相反。因為教育當局刪減教科書內容的原意或許是爲了減輕學生的課業負擔，但刪減之後的課本，卻往往語意不清，不但造成現場老師教學上的困難，學生負擔也反而加重。以歷史科為例，有關歷史教科書品質不佳的現象早已受到國內、外學者所關注。McKeown 與 Beck 便發現美國的歷史教科書常高估學生的理解能力與背景知識，導致課文內容常常是不連貫的（引自 Mayer, 2008）。而柯華葳與范信賢（1990）也發現臺灣的國小歷史課本，其敘寫方式常常造成學童理解上的困難。當他們將若干陳述不清的課文內容進行改寫之後（主要是強調文章內容的一致性），學童的理解力便馬上有顯著的進步。可見改善教科書品質確實是教學改革的一個重要方向，然而老師在進行教學轉化的首要工作也在於，能否正確判斷教科書中，哪些內容可能造成學生學習上的困難。

綜合上述，在「教材」方面，教師必須一方面了解教材的屬性（如哪些主題學生容易有迷思概念？哪些內容需要進行教學轉化？），另一方面也要有勇於增刪教科書的能力（如，教科書中的哪些敘述對於所欲傳達的目標是不夠清晰易懂的？哪些主題需要補充課外資料以增加學生的背景知識？）。凡此種種，皆涉及了 Shulman 所強調的學科內容知識

(content knowledge)。

(二) 在「教法」方面的掌握

至於「教法」方面，則包括老師是否能夠使用適當的教學方法與策略，以及能否營造良好的教學氣氛。有關後者，由於是屬於班級經營的範疇，因此在此不多加贅述，但熟悉教育文獻的人都知道，師生關係是所有成功教學的前提，因此雖然它並不會直接涉及教學轉化的能力，但營造一種關懷學生、以學生為主體的學習氣氛，卻可以使老師的教學轉化達到加乘的效果。

有關教學方法與策略方面，Shulman (1987) 認為，每個學科領域都有其特定的學科教學知識 (pedagogical content knowledge, PCK)，因此教學者除了對於某個特定學科的內涵應具有豐富的學養之外，他還必須對於該學科應該如何進行教學有所了解。

一般老師最常採用的教學轉化手段便是借助教學媒材，例如，在探討與社會議題相關的內容時，使用文學作品或影片來增加對研讀課題的了解 (Rowell, 2009; Wright, 2009)。尤其當學生對該主題所知不多時（如探討社會邊緣人的議題），老師可以選擇劇中有這些人物的影片來作為轉化時的媒材。透過影片的生動描繪，能夠有效鋪陳學生在理解教學內容時的背景知識。另外，有些老師也會運用音樂或詩歌（如 Ferguson-Russell, 2009）、藝術作品（如 Festa, 2009）與網路平臺（如 Johnson, 2009）等輔助策略來進行轉化。

然而，如何適當地使用上述媒材，除了涉及技術問題之外，其實更重要的乃是態度問題。筆者發現，「使用工具，而不被工具使用」的這類呼聲，尤其以歷史教學領域的文獻最令人矚目。例如目前英國所盛行的「新歷史科」教學運動中便大力鼓吹，老師在使用課外史料進行教學時，目的不能僅停留在「引起動機」這個層次。因為固然一些史料或活動確實能激起學生的興趣，例如閱讀一封與他們年齡相仿的 18 世紀兒童所寫的信，或是去參觀城堡、拜訪古蹟、觀察出土的陶瓶碎片，然而

興趣被撩起之後，是否能夠真正引起學生對歷史進行提問、推理，並嘗試對史料中所帶來的問題提出自己的想法，這些才是歷史教學的重點（引自陳冠華，無日期）。這些新歷史學者建議，老師若在教學中仍然單方面地大講史料，以「這就是事實」的姿態傳授給學生，則不但無助於學習，反而有可能產生誤導。筆者認為上述這個提醒對於探討教學轉化相當重要，尤其歷史學習常常需要學生對於歷史人物產生「神入」（empathy，或譯為「同理」）（Zarnowski, 2006），而透過不同觀點的呈現，才能幫助學生拼湊出歷史的脈絡，並建構出對於歷史的理解。因此使用史料或上述媒體，絕非只是「多多益善」的事，重點仍應該在反省是否能夠達到較高層次的學習目標。

此外，筆者發現上述「使用工具，而非被工具使用」的反省聲音，亦出現在新近的資訊教育文獻中。例如，有些學者便探討到科技的使用態度，除了是「採用」（adoption），也應該要「轉化」（transformation）（Hartman, 2008）。雖然面對 21 世紀的教學革新，如何透過教學技術更新來轉化教學品質（educational transformation through technology），是一個頗為甚囂塵上的說法，然而若將媒體視為教學轉化的一部分，則需要更為嚴肅的思考。余政賢與梁雲霞（2008）便從製作數位化教材、資訊融入教學與架設數位學習網站等實踐經驗中深刻體會到，資訊科技若能真正促進教學變革，則主要乃是因為教師在使用這些工具時，能夠對於自身的課程觀、科技角色與教學信念有所改變、轉化與再生的緣故。

上述這些反省的聲音，的確是很好的提醒，也是老師們在進行轉化時不該忘卻的態度。然而此處文獻所談的，畢竟是比較偏向於「形式的轉」，亦即，探討老師可以採取哪些轉化策略來輔助教學。然而筆者認為，若要真正達到「品質的化」，則另一個更為關鍵的問題恐怕仍是要回到老師的「知覺課程」。¹⁹亦即，當他們看到課文文本時，他們的心中

¹⁹ 此為 Goodlad 等人之語（引自張芬芬等，2010），所謂「知覺課程」乃是一種「心智的課程」，為老師們對正式課程的知覺方式。此種對課程的分類方式為大多數課程領域學者所採用。

究竟經歷了哪些心理歷程？因此以下再度借用跨界思維，嘗試以翻譯學的觀點來看待「教學轉化」與「翻譯」的異同。以下首先整理文史科的學習目標，再歸納由翻譯學得來的兩層面「教學轉化」意涵，以說明其對文史科目教學上的啟示。

伍、「教學轉化」的新意涵及其對文史科目教學的啟示

一、文史科的學習目標

Johnsen (1993) 認為，有些科目由於屬性使然，造成教科書的重要性非常高，此為「教科書」中心 (textbook-centered) 的思維 (例如數學科便是)；而有些科目則是以其「目標」為中心 (goal-centered)，因此教科書僅是一種資訊，它還非常依賴其他來源的知識作為補充，後者又以社會學科為代表。顯見教學轉化，對於這些科目相對而言非常重要。

以歷史科為例，英國學者 Peter Lee 認為歷史教學不僅是在教導學生歷史內容而已，還必須教導學生以第二階的概念 (second-order concept) 來重新建構這些歷史內容的意義。他認為盡責的歷史科教學應該教導學生如何詮釋歷史事件 (historical accounts)、了解歷史脈絡 (historical context)、找尋各種證據 (evidence)、產生同情的理解 (empathy/multiple perspectives)、辨別歷史真偽 (validity and reliability) 以及體認歷史事件的重要性 (significance) (引自 Zarnowski, 2006)。Zarnowski 則認為歷史學習最重要在幫助學生建構歷史的意義 (making sense of history)，尤其在面對有爭議性的歷史議題時更需此種建構。而國內學者張元 (1998) 亦主張歷史教學應擴大為「史料閱讀」的概念。

上述學者的觀點，對於歷史教師在進行教學轉化時非常具有啟發性。如同目前《國民中小學九年一貫課程綱要社會學習領域》(教育部，

2003)所強調的,社會學科的課程設計精神乃是將人、時、空與事件以統整方式架構出彼此的關係。陳新轉(2002)便認為社會學科的老師需要有能力將課程進行轉化,尤其在處理某些重要概念時,若其過於抽象或意義太豐富時,更須加以延伸轉化,以處理成「能提升層次」且「可學習」的內涵。因此固然目前在課程綱要中並未單獨列出歷史科的學習目標,但歷史教學仍不該僅教導學生將一些歷史資料進行拼湊,而是帶領學生思考:為什麼這些人會在這個時間與空間脈絡下,發生了這些事?而這些事對於現在的我們,又造成了什麼樣的影響?如此的歷史教學才能既教到歷史的知識,又同時培養學生獨立思考分析判斷的能力。

二、教學轉化的兩層面意涵

上述提及的文史科教學,最大特色便在於讓學生產生「意義」方面的建構。而當談到「意義」一詞時,最先讓我們聯想到的問題便是:這是一種「翻譯」的動作嗎?因此筆者再度借用跨界思維,進入翻譯學的領域來一窺究竟。

翻譯學大師余光中(2006)指出,「翻譯」乃是一種比創作更繁複的動作:

……這樣看來,翻譯也是一種創作,至少是一種“有限的創作”。同樣,創作也可能視為一種“不拘的翻譯”或“自我的翻譯”。在這種意義下,作家在創作時,可以說是將自己的經驗“翻譯”成文字。(讀者欣賞那篇作品,過程恰恰相反,是將文字“翻譯”回去,還原成經驗。)不過這種“翻譯”,和譯者所做的翻譯,頗不相同。譯者在翻譯時,也要將一種經驗變成文字,但那種經驗已經有人轉化成文字,而文字化了的經驗已經具有清晰的面貌和確定的涵義,不容譯者擅加變更。譯者的創造性所以有限,是因為一方面他要將那種精確的經驗“傳真”過來,另一方面,在可能的範圍內,還要保留那種經驗賴以表現的原文。這種心智活動,似乎比創作更繁複些。(余光中,2006:107)

余光中並以圖解，比較「創作」、「欣賞」與「譯文」等概念（參見圖2）。由圖2可知，當欣賞者與創作者能夠心領神會時，他們並不需要借助他人的協助，因為文字在此時是沒有障礙的，而他們自己也有能力將經驗還原回來。然而，當欣賞者的語文能力與創作者差距很大時，他們便需要借助譯者的居中協助，使得「經驗」得以流通。因此余光中認為翻譯之所以難為，便是因為譯者一方面須顧及創作時的經驗，另一方面又要忠實於原文的文字，這是一個相當需要節制自己創造力的心智活動。

筆者認為余光中的這番話，恰好點出了與教學轉化相同的精神。因為在進行教學轉化時，囿於學生的發展階段，也常會讓他們對於課文作者想要傳遞的經驗無法理解，因此老師必須做大量「翻譯」的動作，亦即，老師一方面要確實照顧到課文的「文字」層面，另一方面也要努力揣摩出學生的「經驗」層面。不過余光中所談的，純粹是文字之間的障礙，例如對於某些外文單字的體會，容易因文化的差異，導致譯者對於文字會有不同的解讀，因此必須再三斟酌。然而筆者認為在教學轉化情境中，老師面臨的恐怕是比「文字」面之斟酌還要更具挑戰性的問題。因為老師在進行「教學轉化」前，其本身對於課文的解讀就必須毫無障礙，否則後續的轉化動作勢必變調，而這主要便涉及了老師個人在將「文字」還原回「經驗」時的「個人轉化」能力。以下試以一個實例說明。



圖2 翻譯、欣賞和創作在本質上的差異

資料來源：摘錄自余光中（2006：108）

筆者有一次看到一位師資生在試教蘇軾的「記承天寺夜遊」一文，她便是著眼於「夜遊」一詞在作「翻譯」。她讓同學們回想各種夜遊經驗，甚至還想出許多有趣的謎語來讓學生猜出相關的旅遊趣事。然而蘇軾在寫這篇文章時，因烏台詩案被謫貶而住在黃州，此時正是蘇軾人生處於最潦倒窮困之時，因此文中蘇軾能夠豁達的寫出「何夜無月，何處無竹柏，但少閒人如吾兩人者耳」，正可看到其風骨之高尙。筆者很遺憾這位師資生竟然沒有針對蘇軾所欲「傳送」的訊息作更深一層次的體會，卻只從表面意思來看這篇課文。因此她雖然花相當多時間在「翻譯」有關遊記的那種「經驗」，卻對於人在逆境時應如何自處的這種「經驗」毫無著墨。

當然，我們不能說這位師資生是完全錯誤的。潘湧與陳玉佳（2010）便認為教學轉化乃是教師的二次創造，意思就是說，從「作者文本」（即課文）到「教師文本」，教師可以運用其教學創造力對課文進行深度與個性化的解讀。他們認為，這種創造至少可分為「重塑性轉化」、「創新性轉化」與「批判性轉化」等三種類型。所謂「重塑性轉化」，乃是指教師對作者文本進行有目的的選擇、裁剪或組合，突出強化與教學重點有關的部分，弱化次要部分，最後重構出個性分明的教師文本；「創新性轉化」則是指教師對作者文本予以加工和改造，藉由改變創生出更鮮活、更有創意地參與對文本的解讀和對話；「批判性轉化」則是教師對作者文本的主題、思想進行理性質疑和獨立批判，使得最後經過思想過濾的文本能夠帶入課堂供師生對話交流、辨析批判等。可見，隨著教師的自身素養與學生程度，老師的確會裁剪出不同樣貌的文本。

課文如何拆解，本來就涉及老師的學養、學生的學情以及教學的課時（潘湧、陳玉佳，2010）。Gadamer 認為每個人既有的能力（包括經驗、學識、文化學習、生活背景等）便構成了個人的「視域」（引自吳靖國，2007）。然而筆者認為，文言文若真有其保留與教學的價值，不正就在於：其文字雖然過時，但其文字背後的「經驗」卻是歷久彌新，是一種值得

現代人學習、也值得我們繼續傳承給下一代的文化遺產嗎？！因此文言文教學最關鍵的，是在讓學生的「視域」與古人的「視域」能夠達到「視域交融」（fusion of horizons）的境界，使得身處於 21 世紀的人仍然能夠借鏡於幾千年前的人生智慧。而這個前提則是：老師要先有能力與古人的「視域」達到「視域交融」。

綜上所述，筆者認為在進行文史科目教學時，老師須經歷兩個層面的轉化。第一層面乃是一種個人轉化的工作，老師應該自問：「我對這位作者的理解是什麼？」因此老師要盡可能讓自己的「視域」與古人的「視域」達到交融（筆者稱此為「個人層面」的教學轉化）；第二層面則在協助學生克服時空與文字（甚至是生命經驗）的限制，老師應該思考：「學生究竟要從這篇課文學到什麼『經驗』」？「我如何讓學生學到這個『經驗』」？因此老師要善用在教材及教法上的專業能力，透過穿針引線來讓古人與學生對話（筆者稱之為「教材及教法」層面上的教學轉化）。茲以圖 3 說明這兩道程序。

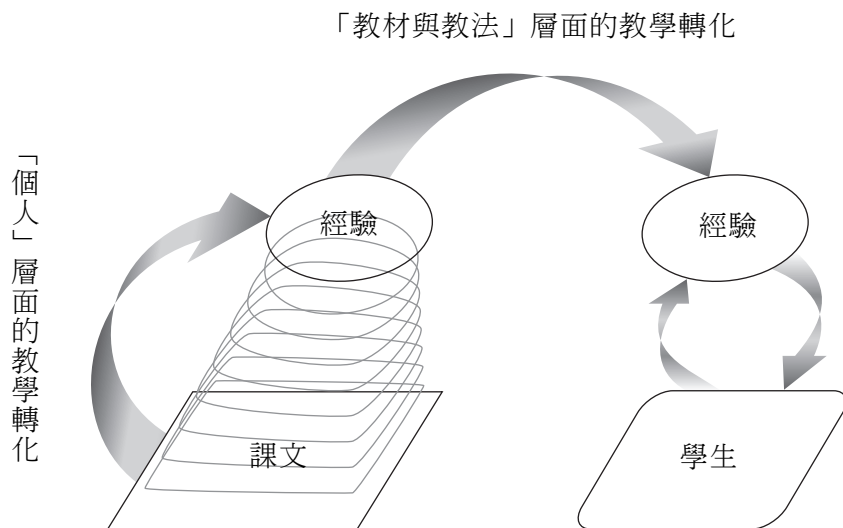


圖 3 「教學轉化」的兩層面意涵

二、文史科目的教學轉化

Shulman (1986) 認為老師的專業性，展現於他能將冷冰冰的知識轉化為一種可親近、可教導的形式。Shulman 一再使用“representation”（可譯為「表徵化」或「再現」）這個字來說明這個轉化的過程。亦即由於知識是抽象的，因此它必須經過一種有效的表徵化過程（如，使用譬喻、實例、甚至具體操作），使知識成為可親近、可理解的內容。雖然筆者認為 Shulman 有關「表徵化」的概念雖然說得很好，但似乎未完整描繪「教學轉化」的困難。尤其以文史科為例，固然有些知識是因其抽象性過高而令學生無法理解，然而更多的情況則是，知識其實是頗具體且明確的（如某次戰爭、或某些歷史事件），然而學生真正缺乏的（可能也是某些老師所缺乏的），卻是對這些知識的時空脈絡或者隱藏於其背後的道理有所理解（亦即無法 make sense 這些學習內容）。因此學生對於這些缺乏脈絡的知識興趣缺缺，知識不但變得相當零碎片斷，更不要說能夠說欣賞它們的妙趣了。此時，筆者認為教學者便應該進行前述所說的兩層面轉化：首先是思考這些看似不同的事件或戰爭，可否歸納為一些共通性的「重要議題」（big question），例如，南北戰爭與國共戰爭，是否皆涉及有關「權力」的爭奪；其次，則回到教材教法層面的思考，教學者應儘量幫助學生運用想像力將這些內容予以「脈絡化」（例如，各國領袖在發動二次大戰時，他們心中在想什麼？當時還有哪些導火線促使他們做此決定？），待學生有足夠的準備度後，再將背後的道理以學生能夠理解的譬喻、例子或經驗等輔以說明。而為了使「道理」能夠類化與遷移，老師也可提醒學生在生活經驗中去找尋例子，以找到自身經驗與歷史事件類似之處。例如校園霸凌與清末列強侵略有何相似點？而受霸凌者可以如何借鏡戊戌政變光緒皇帝的失敗經驗，找到自立自強之道？

綜上所述，我們可以借用翻譯學的概念，視教師為一個「翻譯者」。然而教學轉化除了在將課文做「文字」面上的翻譯，更重要的則是「經

驗」面上的翻譯。而這涉及兩道程序：第一是教師「個人」層面的轉化，第二則是「教材與教法」層面的轉化。教學者本身便應對於歷史人物有想像力，再運用此種想像力從而幫助學生以產生「意義」上的共鳴與建構。

陸、結語

本文嘗試梳理出「教學轉化」一詞的意涵，不但企圖從其他非教育學門的文獻中找到跨界思維，也希望能夠整理出在教育學門內各領域之間的共通概念。雖然在文中已提出一個兩層面的「教學轉化」原則，但此工作仍處在一個相當初步與不成熟的階段，未來研究團隊將更為系統的搜集實徵資料以支持這些想法。然而筆者希望透過此文，能以拋磚引玉的心情，喚起更多教育學者對此議題的關注。尤其筆者對於臺灣目前的文史科目教學相當憂心，個人認為，目前國內對於文史科教學相當缺乏聚焦的專業對話。例如，在熱烈爭辯古文的比例該放多少在教科書之時，我們卻似乎很少聽到檢討有關古文教學的聲音。包括：現場老師究竟對於文言文的教學及其轉化，是否已有一個清晰的概念？以及目前在教師手冊中是否已貼心地將各種可能的轉化方向與作法，做一個分析羅列的前置作業？而在歷史科亦如此，有關高中歷史課綱的內容討論得沸沸揚揚，例如，內容是否過於大中國化意識？抑或過於本土化？等話題成為主要的關注點，然而對於應該如何引發學生對歷史議題產生興趣以及產生深刻的歷史思維等，卻未若獲得應有的關注。凡此種種，皆是我們未來應該持續關注的課題。

參考文獻

方永泉（1999）。教師作為一種轉化的知識份子——教育史角度的考察。暨大學報，3（1），99-126。

- 方永泉（2003）。譯序：弗雷勒與《受壓迫者教育學》。載於方永泉（譯），
受壓迫者教育學（頁 39-65）。臺北市：巨流。
- 王正元（主編）（2004）。英語同義詞辨析大詞典。臺北市：中央。
- 何翠華、黃聲儀（主編）（2008）。國民小學國語課本第四冊。臺南市：翰林。
- 余光中（2006）。中和西。香港：商務印書館。
- 余政賢、梁雲霞（2008）。轉化與再生：資訊科技融入課程設計之實踐省思。
課程與教學季刊，11（3），129-154。
- 吳明清（2004）。知變、應變、求變：課程改革能力與教師專業化的初步架構。
臺灣教育，630，41-49。
- 吳靖國（2007）。「視域交融」在生命教育課程中的教學轉化歷程。教育實踐與研究，20（2），129-156。
- 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（2004）。課程發展與教師專業。臺北市：高等教育。
- 林邦文（譯）（2008）。I. Shor & P. Freire 著。解放教育學：轉化教育對話錄
（A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education）。臺北市：巨流。
- 柯華葳、范信賢（1990）。增進國小社會科課文理解度之研究。國教學報，
3，33-60。
- 唐淑華（2004）。情意教學——故事討論取向。臺北市：心理。
- 唐淑華（2010a）。從希望感模式論學業挫折之調適與因應——臺灣教育工作者的「第三種選擇」。臺北市：心理。
- 唐淑華（2010b）。「開卷有益」？社會學習領域多文本閱讀之意義建構——以歷史科為例（I）。行政院國家科學委員會專題研究計畫期中報告。臺北市：國立臺灣師範大學教育學系。
- 朗文出版公司辭典部（編）（2004）。朗文當代高級辭典（第三版）。香港：朗文。
- 張元（1996）。與高中生談學習歷史。歷史月刊，105，122-132。
- 張元（1998）。談歷史話教育。臺北市：三民。
- 張芬芬、陳麗華與楊國揚（2010）。臺灣九年一貫課程轉化之議題與因應。
教科書研究，3（1），1-40。
- 張盈堃（2000）。教師作為轉化型知識份子的教育實踐。教育與社會研究，
1，25-58。
- 教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要社會學習領域。臺北市：編者。

- 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。
- 陳冠華（無日期）。歷史教學中的史料運用。取自 <http://teaching.hist.nthu.edu.tw/Periodical/000028.php>
- 陳新轉（2002）。社會學習領域能力指標之「能力表徵」課程轉化模式。教育研究月刊，100，86-100。
- 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。
- 甄曉蘭（2002）。中小學課程改革與教學革新。臺北市：高等教育。
- 甄曉蘭（2003）。課程行動研究——實例與方法解析。臺北市：師大書苑。
- 歐用生（2003）。課程典範再建構。高雄市：麗文。
- 潘湧、陳玉佳（2010）。二度創造：從「作者文本」到「教師文本」。課改研究，275，11-15。
- 蔡秀媛（2000）。轉化學習之理論與應用。臺北市立師範學院學報，33，389-404。
- 蔡濱如（2005）。課程的教學轉化策略探究——以國中英語教學為例。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 戴文青（2005）。從深層結構論臺灣幼兒園教師專業認同轉化可能性。南大學報，39（2），19-42。
- Ahteenmakl-Pelkonen, L. (2002). *Transformative adult learning: A systematic analysis of Jack Meziron's conceptions*. Retrieved from <http://www.cedu.niu.edu/lepf/foundations/thresholds/journal/2002.Volume.XXVIII/Issue.3/02.Transformative.Adult.Learning.A.Systematic.Analysis.of.Ja.pdf>
- Anderson, W., & Krathwohl, D. R. (Eds.)(2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's educational objectives*. New York: Longman.
- Ben-Peretz, M. (1990). Patterns of teachers' involvement in the curriculum endeavor. In M. Ben-Peretz (Ed.), *The teacher-curriculum encounter: Freeing teachers from the tyranny of texts* (pp. 1-22). Albany, NY: SUNY press.
- Chall, J. S. (2000). *The academic achievement challenge: What really works in the classroom?* New York: The Guilford Press.
- Cranton, P. (2002). Teaching for transformation. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 93(1), 63-71.
- Daszko, M., & Sheinberg, S. (2005). *Survival is optional: Only leaders with new knowledge can lead the transformation*. Retrieved from http://www.mdaszko.com/theoryoftransformation_final_to_short_article_apr05.pdf
- Dirkx, J. M. (1998). Transformative learning theory in the practice of adult education: An overview. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 7, 1-14.
- Ferguson-Russell, D. (2009). From juicy to rooftop and other lines in between: Teaching remedial reading to first year college students. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, 7(1), 35-48.

- Festa, A. (2009). Teaching critical thinking to freshman writers by engaging contemporary artists' work. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, 7(1), 115-136.
- Hartman, J. (2008). *Moving technology and learning with technology from adoption to transformation*. Retrieved from <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0861.pdf>
- Harvey, L. (2004). *Analytic quality glossary*. Retrieved from <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/>
- Johnsen, E. B. (1993). *Textbooks in the kaleidoscope: A critical survey of literature and research on education*. New York: Oxford University Press.
- Johnson, J. D. (2009). Teacher candidates' critical conversations the online forum as an alternative pedagogical space. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, 7(1), 75-86.
- Klein, G., & Baxter, H. C. (2006). *Cognitive transformation theory: Contrasting cognitive and behavioral learning*. Retrieved from http://www.cognitive-edge.com/ceresources/articles/57_IITSEC_CTT_4-2-07.pdf
- Lee, P. (2001, August). *Understanding history*. Paper presented at the Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks, Vancouver, Canada. Abstract retrieved from <http://www.cshc.ubc.ca>.
- Mayer, R. E. (2008). *Learning and instruction* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- McGonigal, K. (2005). *Teaching for transformation: From learning theory to teaching strategies*. Retrieved from <http://ctl.stanford.edu/Newsletter/traqnsformation.pdf>
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Direction for Adult and Continuing Education*, 74(2), 5-12.
- Rowell, E. H. (2009). Promoting dialogue on the transgender experience in college courses through films and literature. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, 7(1), 87-92.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Taylor, E. W. (2007). An update of transformative learning theory: A critical review of the empirical research (1999-2005). *International Journal of Lifelong Education*, 26 (2), 173-191.
- Transformative Learning* (n.d.). Retrieved from http://en.wikipedia.org/wiki/Transformative_learning
- Wright, D. (2009). The Latino immigrant labor experience as depicted in film. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, 7(1), 99-104.
- Zarnowski, M. (2006). *Making sense of history: Using high-quality literature and hands-on experiences to build content knowledge*. New York: Scholastic.

論壇

「教科書研究分析方法」工作坊

陳珮琰

國家教育研究院教科書發展中心與國立臺灣師範大學教育系合作「教科書文本與和平教育之論述與實踐計畫」，為期三年。和平教育的實務牽涉到許多跨國教科書共構的方案，跨國共構教科書的內容分析牽涉到不同的分析法，跨國共構教科書在各國的使用情形則牽涉到比較教育的理論，這些都需要有基本的分析觀念才容易進入狀況，因此方法論的訓練顯得格外重要。為加強教科書分析方法訓練，本年度的計畫中，希望透過舉行分析方法工作坊，以方法論的訓練，來達到訓練分析文本的能力，為接下來教科書分析實作之計畫進行準備。

研究教科書的分析方法有許多流派，如 CA（內容分析）、CDA（批判論述分析）、FDA（傅柯式論述分析）、比較教育研究法等研究法。和平教育計畫舉辦三次工作坊分別從「CDA 教科書研究分析方法」、「比較教育研究分析方法」與「FDA 研究分析方法」為主題，聚焦在文本分析和比較的訓練，在工作坊中透過實例的操作，讓學員可以進一步瞭解分析方法的運用，三次的工作坊反應都很熱烈，以下逐次介紹三次工作坊的研習重點。

壹、CDA 教科書研究分析方法：理論與實踐

第一次工作坊的主題是「CDA 教科書研究分析方法：理論與實踐」，由中正大學教育學研究所王雅玄副教授主講。批判論述分析（Critical Discourse Analysis, CDA）是特別針對意識型態的分析方法。意識型態談起來抽象，卻常隱藏在各種論述、語言和表彰之中；成形的「論述」受到各區域歷史、文化、社會氛圍的影響，論述的不斷曝光也會變成一種社會實踐，比如說東亞社會中的美白論述、高加索人種以外的金髮論述等等。論述的形成反映了社會某種集體性的追求，當同樣的論述不斷出現，論述背後的概念也就不斷被強化，甚至被社會內化變成理所當然的事情，或演變成象徵性的暴力。透過批判論述分析可以幫助釐清意識型態論述中的預設，避開論述中的陷阱。

教科書中隱含著複雜的文化脈絡，所使用的詞彙、文本，對不同事物的態度、評價，都透露出菁英團體對知識選擇的宰制。除此之外，教科書使用者間的互動也牽涉到複雜的權力關係。在這樣的狀況下，CDA 就成為很好的教科書研究方法。

在 CDA 的研究流派中，王雅玄教授特別針對維也納學派的分析架構做介紹，CDA 維也納學派的分析策略可以分成質問問題跟論述策略兩大類：質問問題針對教科書中的語言、族群的特徵、屬性、品質分類（強化／弱化）；論述策略則分成五大類：命名、指稱論述、立論論述、包容／排斥、強化／弱化。將這樣的分析策略帶入教科書研究中，可以探究教科書中命名和分類的意義，釐清教科書背後複雜的意識型態和文化脈絡。

將 CDA 帶入教科書研究步驟，可以從使用批判語言學的觀點，對教科書的族群論述做分析。CDA 的質問分成幾個步驟：教科書在語言上如何稱呼不同類別的群體；如何描述各群體的特徵、屬性與品質；關於課程文本中不同群體使用的名稱與描述，哪些不同的觀點被表達出來；使用哪些策略來合法化不同群體或給予不同的價值（排斥、歧視、壓抑

或剝削)；如何強化或弱化對於這些不同文化群體的觀點。

當天的工作坊中，王雅玄教授提供了七種不同的文本供學員分析，包括臺灣解嚴前後歷史衝突文本、解嚴前族群地理文本、解嚴前族群歷史文本、香港族群文本、馬來西亞族群文本與馬來西亞宗教文本。在實作當中，學員最先觀察到的是「命名」的策略，界定什麼是論述的主體，比方說《認識臺灣》中「四大族群」的概念，彼此之間是怎樣形成論述，用怎樣的詞彙去描述不同族群的特色，對哪些類別的事項使用正面或負面的陳述加以強化或弱化，並造成閱讀者最後得到的東西。

CDA 論述分析是微觀的論述方式，但文本中會隱藏鉅觀的影子，即便是個人意識型態的論述，也會出現超脫個人化，而屬於社會共識的部分。教科書中的論述更是呈現了特定菁英團體的特殊觀點，在書寫成教科書論述時呈現出某些人共同的想像。透過 CDA 的分析，可以讓人瞭解到教科書論述背後脈絡的複雜性，並留意教科書所隱含的意識型態。乍看之下 CDA 是一種破壞性的分析，將文本中的論述一一拆解，讓讀者看到解構後的論述；然而 CDA 的建設性正建立在解構的基礎上，因為釐清了論述中的意識型態，會讓讀者在解讀的過程中更客觀，更具批判力，讓人朝向論述資源公平分配而努力，因此 CDA 可說是具有重構的建設性。

貳、比較教育方法論

第二次的工作坊由暨南大學比較教育學系洪雯柔副教授，主講比較教育方法論。比較教育方法論是透過跨國的研究，看出比較對象的異同、分類與趨勢。透過比較的視野，可以化熟悉為陌生，化陌生為熟悉，跳脫單一國家的文化框架，不容易察覺出國家本身的特殊性，透過比較的視野可以察覺出比較國之間的特殊性與共通性，以及各個國家背後的文化脈絡，深入瞭解相同和相異背後的脈絡意義。

比較教育希望透過相互瞭解而減少衝突，想要世界和平就要先相互研究，就這點而言跟和平教育很類似。在本國的框架下會有盲點，要跳脫框架，比較研究就是很好的方式。比較教育在方法上同時採取量化和質化研究。洪雯柔教授重點介紹 Bereday 比較教育研究法，分為描述階段、解釋階段、並列階段和比較階段。描述階段有兩個面向，一是資料的追蹤研究（分成第一手資料、第二手資料與輔助資料），二是學校訪視；解釋階段則是將描述階段蒐集到的資料給予系統性的解釋，通常會從歷史層面、政治層面及經濟層面來分析；並列階段則分為一般陳述與並列陳述，並列陳述是發現國別差異的重要方式；比較階段有平衡比較、輪流比較跟融合比較三種呈現方式。

在實際應用上，比較教育的方法步驟有鎖定問題、描述、解釋、並列、假設、檢驗假設與比較異同點、反省與建議等七項，其中對比較國家的描述和解釋是研究的關鍵基礎，對比較國家的教育狀況和社會背景進行充分的認識，之後的並列和比較才會有實質的意義。假設的檢驗和異同點的比較可以發現比較研究的層次。

以比較研究中經典的「三國幼教比較教室俗民誌」為例，從三種文化觀點來看學前教育，注意局內人／局外人的對話，觀察每個國家想要解決的代表性問題，找出其中的文化差異，在研究方法上則使用到視覺俗民誌與多重聲音俗民誌（錄影證據）。不同文化脈絡下對幼教的想像、教育責任的歸屬、上課方式的型態等，都顯示出國情的不同。在這些差異中，又可以發現三國幼教面臨的問題有部分的同質性，透過三國的比較又可以避免優劣的判定。

在教科書研究中，如果導入比較教育的視野，可以發現不同國家有各自明確的脈絡。洪教授以以色列巴勒斯坦共構歷史教科書為例，示範比較研究在教科書中的作法。在共構教科書中強調跨文化的對話，和藉由哈伯瑪斯詮釋學「互為主體」的對話方式，希望達成互相理解（而非追求共識）。共構教科書在處理共同議題時會產生跨文化的觀點，藉由

跨文化觀點（比較異同）、歷史文化分析、詮釋與理解等過程，達到互為主體的敘事歷程。在處理共構教科書的議題時，要特別注意同樣字詞背後不同的文化意涵，這些差異的部份往往是造成文化衝突的關鍵。

參、CDA & FDA 論述分析取徑之比較與應用

第三次的工作坊由臺灣師範大學教育系卯靜儒副教授，主講 CDA & FDA 論述分析取徑之比較與應用。卯靜儒教授先介紹了 CDA 跟 FDA 不同的學術脈絡，CDA（批判論述分析）主要在英國與歐陸盛行，與語言學關係密切；FDA（Foucauldian Discourse Analysis，傅柯式的論述分析）則在法國盛行，與後結構主義和傅柯（Foucault）關係密切。

不論 CDA 或 FDA，都是以「discourse／論述」為主要分析對象。很多不同學科都使用論述分析，在教育學中，主要拿來分析的論述有教科書文本、政策文本、主體建構、未來想像等。論述的產生與社會有很深的淵源，本土、在地的社會聲音與對歷史的期許，國家認同、全球化都建構我們對未來的想像，這些層面都會影響到論述的表現方式。

論述分析的興起與結構主義的衰退有很大的關係。1968 年巴黎學潮開始對權威有極大挑戰，原有的結構主義與馬克斯主義對階級社會的假設不足以解釋社會巨大的質變。意識型態轉化成論述，不同意識型態中還有想像的關係，對語言做固定的定義越來越困難，因此產生了語言的轉向（language turn）。

在 FDA 的論述架構中，依序會處理意識型態、論述、知識、權力、主體五個層次。相較之下，CDA 只處理到意識型態到論述的部分，對於論述之後的權力關係以及想像較少著墨。論述作為意識型態的某種形式（語言文字／行動認同），但論述卻不足以解釋意識型態的意義，但論述形成框架，這就是論述的權力。知識是一種社會認識論，主體的區分實踐會造成客體主體化，主體客體化。

論述關心的不是語言系統，而是語言怎麼被使用，以及語言連結到外面的社會權力關係，以拆開語言跟社會的糾結。語言限制你，也創造了很多的想像，公共領域可以怎麼開展；政治牽涉到社會資源的再分配以及共善的追求。

FDA 對論述的定義分成大論述和小論述，大論述（傅柯）是指一組觀念、文字、行為、角色的總和（不同解釋的實踐方式怎麼形塑了對文本的解讀），小論述（語言學）則是語言上的意義，是指整個文本呈現出來意在言外的部份（文本解釋）。

CDA 對權力的展示較多來自於馬克思對權力的解釋，重點在解開權力的效果怎麼作用。但 CDA 也常因文本和論述概念不清招致批評，只在固定的位置和論述環境裡解讀文本，造成 CDA 提出批判的觀點，而沒有整合性的視野，也沒有創造新的社會意識的企圖。相較之下，以傅柯的觀點，論述本身就是一種權力的展現，因此 FDA 強調主體是不斷位移、去中心化，而把文本放在時間的脈絡裡，是後結構主義式的論述分析方式，把時間軸的概念帶入論述分析中。卯靜儒教授以臺灣高中歷史課程改革為例，說明不同論述怎麼在時間推移中交織成政策文本，形成「眾聲喧嘩的相互對話」（heteroglossia）。

FDA 在實作上分成幾個步驟，第一是挑選主題，再來是瞭解資料及其限制，三是辨識論述的主題、領域和物件，四是檢視論述中的交互關係的證據，五是辨識論述的策略和技巧，六是尋找缺席和沈默的聲音，七是辨識論述的效用。透過這些步驟，可以瞭解對他者建構的過程。

當天的實際操作中，卯靜儒教授以升國中的補習班傳單和房地產廣告傳單讓學員練習，試著分析傳單中訴諸的族群和想像，表現出什麼現實觀點、社會行動、社會認同，又對傳單產生的效應以及忽略的部分做討論，現場的討論非常熱烈。

肆、結論

三次的「教科書研究分析方法——以和平教育為例」工作坊圓滿達成，透過王雅玄、洪雯柔、卯靜儒三位教授的介紹，學員對 CDA、比較教育方法論和 FDA 都有更進一步的瞭解。CDA 與 FDA 都是針對論述做分析，但分析的方式互有差異；比較教育方法則是透過不同國家的比較，來瞭解國家間的共通性和差異。三種方法應用在教科書文本分析的步驟有些許差異，CDA 與 FDA 強調對論述的直接分析，比較教育方法則重視對比較對象的描述、解釋、並列跟假設。方法論的差異會影響到研究的面向，也為教科書研究提供不同的視野。

延伸閱讀

王雅玄（2005）。社會科學領域教科書的批判論述分析：方法論的重建。《教育研究集刊》，51（2），67-97。

卯靜儒、張建成（2005）。在地化與全球化之間：解嚴後臺灣課程改革論述的擺盪。《臺灣教育社會學研究》，5（1），39-76。

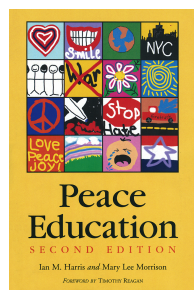
洪雯柔（2008）。紐西蘭毛利語言教育政策與語言課程綱要草案初探——一個全球化下的本土化教育。《課程與教學季刊》，11（2），79-99。

書評

和平教育

Peace Education (2nd ed.)

by Ian M. Harris and Mary Lee Morrison
Jefferson, NC: McFarland & Company, 2003. 296 pp.
ISBN 0-7864-1487-1



林郡雯

壹、前言

臺灣對於和平教育的討論並不多，除了《教育研究月刊》第 114 期（2003 年 10 月）以之為題，從多個面向加以引介，而有 6 篇文章之外，數十年來，總計也不過 15 篇。較之其他國家，臺灣對於和平教育的關注，實在不夠，這當然不是說其他國家如何，我們便要跟進，而是和平教育確實是個重要的議題。本文以為，要彌補這不足，導讀入門之作或許會是個作法。平心而論，由 Harris 與 Morrison 合著的《和平教育》就是這麼一本概論。

Harris 與 Morrison 是大學教授，開設和平教育相關課程，特別是 Harris，還在書末附上授課大綱，明列參考資料（含網址）。由是便知，該書旨在推廣，是親民小品。¹

林郡雯，國立嘉義大學師資培育中心助理教授/ Chun-Wen Lin, Assistant Professor, Teacher Education Center, National Chiayi University. E-mail: linchunwenellen@gmail.com

本書共計十一章。全書可依章節要旨分為 4 個部分，分別是：

1. 和平教育的界說與分類：包含第一章「什麼是和平教育？」、第二章「戰爭、和平與和平教育的概念：由宗教與歷史看起」與第三章「和平教育實務——它的樣子與類型」。
2. 和平教育開／授課指南：包含第四章「和平教育是培力教育」、第五章「為和平而教：第一步」、第六章「教導和平：重要概念」²、第七章「為和平而教：基石——家庭，兼談兒童與成人的發展」、第十章「和平教學論：原理原則」。
3. 和平教育的困境：包含第八章「和平教育中的敏感問題」、第九章「學校文化是戰爭文化：克服障礙」。
4. 和平教育的未來：以第十一章「結論」為代表。

在「貳、內容拾摘」處，本文將依序介述這 4 個部分。參則為評論，也是代結語，但這不是說本文將評論全擺在一塊了，事實上，在「內容拾摘」處，本文乃採夾敘夾議（評論）的方式進行，特此說明之。

貳、內容拾摘

一、和平教育界說

何謂和平？何謂和平教育？言人人殊，其內涵概因人事時地而異，甚至，因為它包山包海，而失之空泛、甚或有疊床架屋之嫌。和平還分

¹ 本文評論的是第二版，第一版在 1988 年發行。據 Harris 宣稱，兩版有所差別，但就本文來看，除去某些增補，譬如女性主義的貢獻（如 Nel Noddings 提出的三 C：關懷、關心、關連等）、家庭對和平教育的重要性、對於非暴力的著墨，還有末章提出的願景與希望之外，還是大同小異的（即便加入了新作者 Morrison）。作者指出，在 2001 年的九一一事件後，美國人對和平的看法已有不同，但對此不同卻沒有深入的分析，甚為可惜。另外，作者還說，本書主要係給美國的和平教育工作者參考，原因之一是他們都在美國教書，此外，若要涵蓋國際，恐怕會大大增加篇幅，但無論如何，他們相信其他國家有志於和平教育者也可在此書找到可參考之處。事實上，若把本書當作入門書，的確是值得推薦的。

² 作者提及，和平教育不只教導和平相關概念（about），也是為和平而教（for）。第六章的標題為 teaching of peace，相當於 teaching about peace，本文便直譯為教導和平。

三個層次，下者「維持和平」(peacekeeping)，又稱消極和平(negative peace)，即武裝和平，聯合國之維和部隊為一例，見表 1 第一種取向。中者「營／締造和平」(peacemaking)，³透過溝通、協商得到和平，是表 1 的第四種取向。上者「建構和平」(peacebuilding)，是對非暴力的追求，為積極和平(positive peace)。想當然爾，和平教育的終極目標在於後者之完成。

表 1 達致和平的六種取向

	對人性的假設	策略	問題
透過武力	人性是暴力的。	軍備、權力平衡、武力、威嚇。	成本高、危險多、以暴制暴無時了。
透過正義	人有基本需求。	廢除不回應人類需求的制度；維護人權。	不同意見導致矛盾與暴力。
透過轉化 (和平主義)	人有能力以愛克服憎恨。	轉化行為、信念，不支持暴虐的制度。	追隨者幾希；難以維續。
透過政治 (建立制度)	人是理性的；訴諸共同利益，非暴力地管理衝突。	建制、立法、締約，以調停衝突。	私人利益介入，沒有共識引來衝突。
透過永續發展	人我相倚，物我一體，身心靈皆能安得。	朝向非暴力的共生關係；教育是全人的、生命中心的。	科技之進步部分來自摧毀環境。短期之經濟獲利常凌駕長期之永續發展目標。
和平教育	人有能力改變暴力行為與信念。	教導暴力之外的變通方案；解釋暴力的後果。	點滴工程，難以評鑑。

資料來源：Harris 與 Morrison (2003: 16)。

³ 國內多譯為「營造和平」，但其內涵實為表 1 的取向四，即透過建制、立法、締約以造和平，故而，本文譯為締造和平。特此說明。

然而，正如表 1 右欄之「問題」所示，和平教育之推動如千里之行，十分不易，究其因，有以下幾個問題。首先，較之其他取向，和平教育耗時、費力、成效不彰，猶有進者，什麼叫有效？怎麼評鑑？都是問題。平心而論，唯一可評鑑的，是學生相關知識是否增加、態度是否正向，而非學生是否發出行動，因為學生常口惠有餘，行動不足；再者，即便世界似乎和平了一些，未必與學生行動有關，因此，世界和平與否、程度如何，不宜做為評鑑規準。偏偏，如不能證明其有效，恐難獲得經費補助，遑論在某些時代，譬如 1930 年代，‘鼓吹和平被視作不愛國。⁵

此外，和平教育有許多類型，兩位作者列有人權教育、環境教育（追求生態正義）、國際教育（強調全球化時代世界各國的相互關聯性，以及「地球太空船」同舟共濟的意象）、衝突解決教育與發展教育（development education，著重全球資源的分配正義）。奇怪的是，一向被列入和平教育的多元文化教育，本書並未提及。

和平教育又與和平研究不同。前者較為廣泛，就像產婆，引出人類追求和平的心向。後者常與地緣政治有關，研究戰爭、族群衝突的起因，以及戰爭之外的替代方案，多見於政治學系、國際關係學系。然而，前者也好，後者也罷，皆須和平運動不定期的「激化」，才能提高（或至少維持）大眾對和平的關注。

二、和平教育開／授課指南

正如前述，和平教育如千里之行，並非易事，但作者以為，千里之行，始於足下，我們應共勉之，而身為教師——無論哪級、哪類、哪科，

⁴ 彼時，美國上下陷入仇德與紅色恐慌（red scare，red 指共產黨），說要和平者就是共黨同路人！於是，有 1950 年代的麥卡錫主義（McCarthyism），宣稱赤軍入侵美國，煽動「扒糞」，造成迫害、冤死。接下來，俄國史波尼克衛星升空，美俄競爭又起，和平教育因之式微，而冷戰期間，軍備競賽大起，形勢愈加嚴峻。

⁵ 這個說法引自第二章。第二章可說是美國和平（教育）史，包含金恩博士的民權運動以及第一波、第二波的女權運動。雖說兩位作者對歐陸及其他國家相關學者的主張，也有介紹，但篇幅實在不多，對於主要宗教的立場更可一言以蔽之為「宗教無罪，宗教皆曰和平，只是，多少罪行假其名以行」。由於第二章多為歷史概覽，本文不予贅述。請有興趣的讀者自行參閱。

皆可開班授課，為和平而教，或至少將相關概念、議題融入課程與教學中。⁶

不管是哪一種和平教育，它必定是培力（empowerment）的教育，將學員從圖 1 的左邊，導引至右邊，成為有力量的行動家。

那麼，教師該如何開始／準備課程？作者說，第一步是尋得好資源，並與同道形成支援網絡。課程則應包括：暴力的起因、軍備國防之不可行、世界秩序始末、聯合國及其他非政府組織、草根團體對和平教育的貢獻、有創意的衝突解決（conflict resolution）、跨文化對話、「真相與和解」（truth and reconciliation）運動、「修復式正義」（restorative justice）概念、非暴力運動等等。教學則應本諸（1）建立民主社群，（2）教導學員合作，（3）發展學員道德敏覺性（強調對人的同理、同情與關懷），（4）提倡批判思考，（5）提升學員自尊五大原則進行之。

作者提出許多原則，並分別詳述，但在小處曾以一兩段提到二事。本文以為，此二事極為重要，在此特別提出。第一件事，大多數和平教育工作者都犯了一個錯，那就是：誤以為人人皆渴求和平，當然，和平為人所欲，但問題是，有人相信和平靠武力維持，職是，國家提高軍備，學校聘用保全。更複雜的是，少了武力，許多人無以為生，譬如參加軍隊的人，又如為軍火商工作的人等等，解除武力必會讓前述者都失業。那該如何？作者並無闡述，甚惜。

行動－	行動＋
冷漠-退縮-犬儒-無知	覺察-意識-投入-能力
力量－	力量＋

圖 1 和平教育的目標

資料來源：Harris 與 Morrison（2003: 85）。

⁶ 作者承認融入教學要比開班授課簡單，並在 107 頁列表示例，說明數學、藝術、生物、歷史與體育等等科目如何將和平概念融入課程與教學。請有興趣的讀者自行參閱。

第二件事，要從 1984 年說起。當時，倫敦的和平教師協會（Teachers For Peace）主席接受《每日郵報》電訪，隔日竟被冠以「共黨教師」之名，大肆報導。報中並提及該師住所，使得該師遭受炸彈攻擊的威脅。作者坦言，其他國家也有類似案例，但接著說，這些攻擊儘管令人恐懼，和平研究與和平教育依然蓬勃，因為，這種攻擊常會引出「櫃子裡的支持者」。誠然，有些和平支持者必須拿自己的工作冒險，譬如不被續聘等等，甚至偉大的和平教育家如金恩博士、聖雄甘地、基督耶穌皆死於暴力，我們仍須堅定信念，做對的事，並準備好面對攻擊、轉化攻擊。作者之言彷彿出自宗教家之口，頗有要我們以身殉道的意味，對於和平教育的推動，未必是好事。

除上述缺失外，本文倒是很同意作者對家庭教育的看法。作者認為，「兒童為成人之母」，幼時定一生，因此，和平的概念必須及早建立，換言之，家庭必須加入和平教育的行列。唯有透過父母一致、正向的教養，兒童方能發展利社會行為（prosocial），反之，反社會（antisocial）行為則多來自忽略的、虐待的親子關係。

三、和平教育的困境

作者直言，有許多因素阻撓和平教育的推動，或者說，折損其成效。作者將之稱為敏感問題（sensitive issues）與障礙（barriers）。茲分述如下。

（一）敏感問題

1. 有人說，和平教育是一種說教、一種價值宣傳，不應放入學校課程，更不該變成研究課題。作者則反駁，哪些課程不涉乎價值？
2. 和平教育有語言困境。日常用語也好，官方、媒體用語更是無不充斥，並且在某種程度上，合理化暴力。美國政府的「搶救和平原子彈」計畫（Atoms for Peace）是最巧妙之例。
3. 歌頌「英雄」是媒體常做之事，然而，英雄多以暴制暴，兒少閱聽媒體的時間，偏又多得嚇人。久了，便對暴力麻木不仁，甚至以為大丈夫該如此，而心嚮往之。

- 4.前已論及，就本質而言，和平教育是點滴工程，很難一時見效，遑論，知與行不一定相應，亦即，即便學生在知、情的層面，確實瞭解、認同和平教育的理念，也未必能落實於行動。因而，和平教育者常被譏為改變心態（mindset），而非行動，更等而下之的評價是：明知其不可為而為之，愚。
- 5.和平教育還得處理學員的情緒問題。譬如學員對戰爭的恐懼，⁷對暖化的不安，對霸凌的無助等等。
- 6.即便人人想要和平，如何達致和平卻無共識，這就回到前述所說取向的選擇不同。武裝和平固然是負面和平，卻是某些國家或個人的生存之道。關於這一點，作者無力地指出，和平教育就是說明各種可能，讓學生自己做選擇（因此，不是宣傳，更不主觀）。

（二）障礙

- 1.心理障礙：大部分人不想面對自身非理性、逞強鬥狠的一面，或忽略，或否認，甚至害怕。對於國防，安於無知，相信領導人不會發動核戰。因為信任政府，沒想過改變現狀，退一萬步說，即便要改變，由別人做總是容易地多。這些都是作者指涉的心理障礙（可參考圖 1 左側）。
- 2.文化障礙：意指美國文化崇尚雄性力量，強調透過競爭、威權、控制或暴力得到尊敬，協商、妥協則被鄙為軟弱。大眾傳媒極盡醜化想像中敵人／國之能事，將人們的注意力由國內問題轉向國外，作者稱此扭曲事實之情事為傳媒的歇斯底里，並說那些想像中的敵人／國是美國國家問題的代罪羔羊。
- 3.政治障礙：係指美國政府灌輸愛國主義，並信奉戰爭經濟，說服百姓軍火產銷帶來巨大經濟效益，殊不知少數人獨享好處，尤有甚

⁷ 恐懼是討論暴力時會引起的情緒之一，如果不加面對處理，學員常會陷入犬儒的負面情緒。作者透過親人死亡的例子，希望讀者能了解和平教育課堂討論暴力、戰爭時，學員會經歷甚麼情緒。首先是「否認」（這不是真的），再是「憤怒」（為什麼發生在我身上？不公平！），然後「討價還價」（如果我這麼做，事情是不是就不會發生？），接著「沮喪」與「悲傷」，最後「接受」（逝者已矣，來者可追），最重要的是，開始新生活。

者，國防預算提高，排擠其他預算，多數人的生活反而更糟。

- 4.教育障礙：是最大的障礙，因為「教育」鼓吹的向來就非和平，甚至，是反和平的。譬如歷史教科書只敘寫美國在廣島、長崎投下原子彈，而忽略在那之前，美國與日本試圖進行多少交涉未果。具言之，大部分的歷史是戰爭史與科技發展史。準此，作者直指歷史科教師的困境之一就是缺乏平衡的教學媒材。事實上，歷史教科書可以涵括許多主題，可惜的是，即便涵括了，教師也不會教，因為他們自己也沒學過，遑論教科書根本沒納入這些主題。⁸

綜合上述，和平教育之推動起碼面對著七大問題、四大障礙，準此以觀，若要推動和平，採取其他取向似乎快些。然而，作者以為，深思熟慮之後，我們便知透過武力所得的和平，終究危如累卵，說破就破；再者，無論是透過正義、轉化也好，政治、永續發展也是，都要有一定的教育作為基礎才能可長可久，職是，我們不應因和平教育有些問題便要放棄，反倒應該思考如何使之完善完備才是。

四、和平教育的未來

作者指出，和平教育要有未來意識（future consciousness），投向未來，意味預懸願景，有了願景，我們才知為何努力、如何努力。有人把未來想成（visualize）迪士尼樂園，在那個未來，科技昌明，所有問題得到解決。有人想像人類改變了，變得關心大我之福祉，這是「轉化情景」（transformation scenario），也稱為「阿波羅願景」。這些願景看似不可實現，但事實是：人們正在且一直都在創造願景，改變生活條件，若非如此，威嚇理論與解放運動從／為何而生？⁹歷史顯示，人類必須改變，否

⁸ 在最後一章，兩位作者也提出類似分析。他們認為，歷史教科書榮耀戰爭，崇拜英雄，常強調透過武力，國家達到甚麼成就，為害最深的是國家主義，因為它，歷史教科書隻字不提美國原住民的和平傳統、美國在一次大戰前的反戰運動，甚至扭曲許多事實。此外，儘管 60 年代有「讓學校人性化」（humanize）運動，包含開放教室、蒙氏教育、另類學校等等，但學校實施體罰，而潛在課程看重個人成就、競爭，以分數論輸贏，學生很早便知獎項有限，無法雨露均霑。綜言之，學校並非和平之地。

⁹ 威嚇理論（deterrence theory）是指以自身的優勢武力為要挾，恫嚇敵對方，使之不敢

則無法生存，歷史也顯示，人類必會改變，廢奴、解殖皆為明證。最重要的是，有了願景，人們會聚集勇氣，敢於創造更美好的世界。

參、評論（代結語）

本書並非和平研究，而是和平教育概說，因此，淺顯易懂，然而，部分章節有布道之嫌，太多的 have to、need to，果然，就像本文作者在頁 165 提到的和平教育問題之一：流於某種價值宣傳。

此外，作者揭櫫之和平教育教學論，又平又乏，對於可能發生的「緊張」甚至「衝突」僅幾筆掠過（如果有的話），不免令人失望。譬如：要詰問學生，使之了解自己對於暴力的想法如何形成。又如：要所有學生表達自己，藉以呈現人人有不同的信念、態度，俾利其了解多元的重要性。接著，倏忽一句：「學習欣賞差異為和平教育很重要的歷程。」作結。坦言之，「提點」如斯，有何參考價值？準此以論，兩位作者的和平教育教學論，遠不如「不適教學論」（pedagogy of discomfort）與「磨難教學論」（pedagogy of suffering）¹⁰（Zembylas, 2009）來得有力道。

不過，作者對於軍備國防的兩點分析（散於第九章、第十一章），是非常有啟發性的。

第一點，軍備競賽威脅全世界，不僅因為它意味著毀滅，也因為它擷取了可貴的社會資源。由此觀之，軍備競賽實與常民生活息息相關，和平教育工作者實有必要提升普羅大眾對這問題的覺察（awareness），以打破沉默的共謀（conspiracy of silence），亦即「不作為也是一種作為」：不作為的人在某種程度上同意了，甚至參與了破壞和平的軍備競賽。第二點，莫要從少數人的利益著想國家安全問題。¹¹時至今日，我們幾乎

輕舉妄動，否則將進行軍事報復。「後果自負」是最常聽到的要脅詞。作者將此「不真的動武」視為進步。另關於解放運動，請讀者試想今（2011）年的茉莉花革命。

¹⁰ 此二教學論是要我們踏出舒適區（comfort zone），從另一個角度看事情，解構自己被教導的過程，分析自己的情緒怎麼被操弄／政治化，譬如憎恨、創傷、憤慨與怒氣等等。簡言之，情緒不是個人的、心理的，而是集體的、社會的。

¹¹ 作者認為，國家安全與否與其財富與權力是否平等分配有關。然而，僅此一句，並無進一步說明。

到了必須在「加害」與「受害」之間擇一的田地，但應該有其他選項。在民主社會，公民可以討論國防政策，而這些討論，都要在課室裡呈現才是。傳統教育強調知識專門化，說是將複雜的問題交給專家，百姓無須也無能操煩，現在，我們必須做的是：去國防政策的精英本質，將之還諸公共討論。

此外，作者對於歷史教科書泛「國家主義」的批判，雖嫌零散，但指出一些重點，也算精采。只是在此，本文要提出 Kornhauser (1996: 218) 與之相似卻更為具體、大器的論點，供諸位讀者對照。Kornhauser 說：

教育要被譴責。如果（教育）不被政治操弄，如果（教育）對於過去的評斷，客觀一些，如果（教育）把個人的、地方的、全球的價值，整合在一起，人們就不會這麼容易被煽動。有人提議，鄰近國家的歷史學家合力書寫歷史教科書，這個建議連歷史學家都說荒謬。¹²但是，我們必須這麼做。當老方法顯然不管用時，我們需要「瘋狂」的想法。如果對於過去沒有比較精確的說明，未來有什麼希望？如果對於事件的說明比較精確、解釋比較不那麼國家中心、霸權中心、比較從個人及全球人類價值出發，要誤導輿論就比較困難。要避免人類信念被操弄，教育至少需要兩個額外的努力。一是加強科學方法的使用，基於客觀的觀察並且從難以操弄的資料推出結論。二是強調超越容忍且涵養熱愛文化多樣性的全球文化價值。

Stavenhagen (1996: 229-231) 的說法，同樣激動人心：

我的鄰居不再跟我一樣。這對很多人來說是一個衝擊。挑戰了既定的對鄰里、社區、國家的想像，挑戰了與同胞互動的方式，把族群多樣性變成每天生活的內容。異國的不再遙遠，遙遠的變得更熟悉。單一民族國家不再是常規而是特例。培養單一國家認同、對國家忠實的公民的確是

¹² 然而，當年被視為好笑、瘋狂的發想，幾年後，成真了。譬如跨國合編歷史教科書便至少有以巴、德法、中日韓等國。

高尚的目的，在特定的歷史條件下甚至是必須的。但那個時代已經過去。我們要培養對多樣性的察覺、對其他人的尊重，不管這些人是我的隔壁鄰居、同行、或是在遙遠國家的人類同胞（fellow human beings）。

不可諱言，Kornhauser 與 Stavenhagen 的文字多少還有布道、傳教的味道，或許，到最後，有志推動和平教育者，都免不了同本書兩位作者一樣，用詩般的語言，發出呼籲。雖然，說之以理不足，但動之以情有餘，也算是和平教育的特色吧。最後，本文引一段更如詩般的呼籲，為書評作結，也算是為和平教育說幾句話。

學習一起生活，要瞭解別人，以及別人的歷史、傳統與價值觀，並在這個基礎上，建立一種新的時代精神，引導人們從事普同的方案，或者用智慧的、和平的方式處理不可避免的衝突。有人會說，這是一個烏托邦，但如果我們不想陷入犬儒主義或逃避，這就是必要的烏托邦，是極其重要的烏托邦（Delors, 1996: 20）。

參考文獻

- Kornhauser, A. (1996). Epilogue: Creating opportunities. In Delors J. (1996). *Learning: The treasure within* (pp. 215-220). Paris: UNESCO.
- Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within*. Paris: UNESCO.
- Stavenhagen, R. (1996). Epilogue: Education for a multicultural world. In Delors J. (1996). *Learning: The treasure within* (pp. 229-234). Paris: UNESCO.
- Zembylas, M. (2009). Inventing spaces for critical emotional praxis: The pedagogical challenges of reconciliation and peace. In C. McGlynn, M. Zembylas, Z. Bekerman, & T. Callagher (Eds.), *Peace education in conflict and post-conflict societies: Comparative perspectives* (pp. 183-198). New York: Palgrave Macmillan.

資料與統計

教科書審定統計

壹、職業學校

目前受理審定之職校教科書，包括依據《職業學校群科課程暫行綱要》（2005 年 2 月訂定發布）及《職業學校群科課程綱要》（2008 年 3 月修正發布）所編輯之書稿，審定概況分別說明如下：

一、依據《職業學校群科課程暫行綱要》審定之教科書：

截至 2011 年 10 月 31 日止，共受理 1,065 冊之審定申請，其中 1,027 冊業已審查通過，仍在審查中者 1 冊，其餘 37 冊為重編或中止審查。

二、依據《職業學校群科課程綱要》審定之教科書：

本類教科書自 99 學年度起由高一逐年實施，科目包含：

（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 2011 年 10 月 31 日止，共受理 975 冊（含 7 領域、12 群，計 103 種科目）職校教科書之審定申請，其中 852 冊業已審查通過，仍在審查中者 98 冊，其餘 25 冊為重編或中止審查。

茲將職校課程標準（綱要）及實施期程，以及職業學校各科目教科書審查概況列表如次。

表 1 職業學校課程標準（綱要）及其實施期程（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： ☐ 1952 年 5 月公布施行《初級商業職業學校暫行課程標準》 ☐ 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》 ☐ 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》 ☐ 1952 年 9 月公布施行《高級商業職業學校暫行課程標準》 ☐ 1953 年 4 月公布施行《高級水產職業學校暫行課程標準》 ☐ 公布《高級護理職業學校暫行課程標準》 ☐ 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： ☐ 《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》 ☐ 《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
三、1973-74 年公布下列課程標準： ☐ 1973 年 6 月公布《高級家事職業學校課程標準》 ☐ 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》 ☐ 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	

表 1 職業學校課程標準（綱要）及其實施期程（續）（1952-）

課程標準（綱要）	實施期程	備註
四、1986-1990 年公布下列課程標準： ☐ 1986 年 2 月公布《工業職業學校課程標準》 ☐ 1986 年 6 月公布《各級海事院校航海輪機系科課程標準》 ☐ 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》 ☐ 1987 年 12 月公布《商業職業學校課程標準》 ☐ 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： ☐ 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》 ☐ 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-2011 年 10 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	6	0	0	0
		IV	6	6	0	0	0
		V	4	1	3	0	0
		VI	1	0	1	0	0
	英文	I	6	6	0	0	0
		II	6	6	0	0	0
		III	6	6	0	0	0
		IV	6	5	1	0	0
		V	4	1	3	0	0
		VI	2	0	2	0	0
數學領域	數學 A	I	5	5	0	0	0
		II	5	5	0	0	0
		III	5	5	0	0	0
		IV	4	3	1	0	0
	數學 B	I	14	14	0	0	0
		II	13	12	1	0	0
		III	12	12	0	0	0
		IV	12	6	6	0	0
	數學 C	I	12	12	0	0	0
		II	12	12	0	0	0
		III	12	12	0	0	0
		IV	11	6	5	0	0
社會領域	公民與社會 A		14	14	0	0	0
	公民與社會 B	I	1	1	0	0	0
		II	1	1	0	0	0
	地理	I	13	12	0	1	0
		II	3	3	0	0	0
	歷史 A		9	9	0	0	0
	歷史 B		8	8	0	0	0
	歷史 C		6	6	0	0	0
自然領域	基礎化學 A		12	12	0	0	0
	基礎化學 B		14	14	0	0	0
	基礎化學 C	I	1	1	0	0	0
		II	1	1	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-2011 年 10 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	基礎生物 A		6	6	0	0	0
	基礎生物 B		12	11	0	1	0
	基礎物理 A		10	8	0	2	0
	基礎物理 B		8	8	0	0	0
	基礎物理 C	I	8	7	1	0	0
		II	7	6	1	0	0
藝術領域	美術		12	12	0	0	0
	音樂		12	12	0	0	0
	藝術生活		2	2	0	0	0
生活領域	生涯規劃		14	14	0	0	0
	法律與生活		6	6	0	0	0
	環境科學概論		2	1	0	1	0
	計算機概論 A		15	15	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	8	8	0	0	0
		IV	8	3	5	0	0
		V	4	0	4	0	0
機械群	製圖實習	I	5	5	0	0	0
		II	4	4	0	0	0
	機械材料	I	6	5	1	0	0
		II	5	5	0	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	6	0	0	0
	機件原理	I	7	6	1	0	0
		II	6	6	0	0	0
	機械力學	I	7	7	0	0	0
		II	7	5	2	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	4	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-2011 年 10 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	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		5	3	2	0	0
	應用力學		3	2	0	1	0
	電工概論與實習		6	5	1	0	0
	液氣壓原理及實習		4	4	0	0	0
	電子概論與實習		2	2	0	0	0
電機與電子群	基本電學	I	11	11	0	0	0
		II	11	9	1	1	0
	基本電學實習	I	8	8	0	0	0
		II	7	7	0	0	0
	數位邏輯		11	11	0	0	0
	數位邏輯實習		11	10	1	0	0
	電子學	I	16	9	4	1	2
		II	9	4	5	0	0
	電子學實習	I	9	7	1	0	1
		II	5	3	2	0	0
	電工機械	I	6	6	0	0	0
		II	6	5	1	0	0
土木與建築群	工程材料	I	4	3	0	0	1
		II	2	2	0	0	0
	工程概論	I	3	3	0	0	0
		II	3	3	0	0	0
	工程力學	I	4	3	0	0	1
		II	3	2	1	0	0
	製圖實習	I	2	2	0	0	0
		II	1	1	0	0	0
	測量實習	I	2	2	0	0	0
		II	1	1	0	0	0
化工群	普通化學	I	3	2	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-2011 年 10 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	普通化學	Ⅱ	2	1	1	0	0
	化工裝置	Ⅰ	3	3	0	0	0
		Ⅱ	2	1	1	0	0
	化學工業概論		1	1	0	0	0
	分析化學	Ⅰ	2	2	0	0	0
		Ⅱ	2	1	1	0	0
	基礎化工	Ⅰ	2	2	0	0	0
Ⅱ		1	1	0	0	0	
農業群	農業概論	Ⅰ	2	2	0	0	0
		Ⅱ	2	2	0	0	0
	農業資訊管理	Ⅰ	1	1	0	0	0
	生物技術概論	Ⅰ	2	2	0	0	0
		Ⅱ	1	0	0	1	0
	農業安全衛生		1	1	0	0	0
食品群	食品加工	Ⅰ	2	2	0	0	0
		Ⅱ	2	2	0	0	0
	食品加工實習	Ⅰ	2	2	0	0	0
		Ⅱ	2	2	0	0	0
	生物技術概論		1	1	0	0	0
	食品化學與分析	Ⅰ	2	2	0	0	0
		Ⅱ	2	1	1	0	0
	食品化學與分析實習	Ⅰ	2	2	0	0	0
		Ⅱ	2	1	1	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	1	0	0	0	
商業與管理群	會計學	Ⅰ	7	7	0	0	0
		Ⅱ	7	7	0	0	0
		Ⅲ	6	6	0	0	0
		Ⅳ	5	2	3	0	0
	經濟學	Ⅰ	8	8	0	0	0
		Ⅱ	7	7	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~2011 年 10 月)

領域（群）別	科目名稱	冊次	申請 冊數	審查狀態			
				通過	審查中	重編	中止 審查
商業與管理群	商業概論	I	10	10	0	0	0
		II	8	7	1	0	0
	計算機概論	I	6	6	0	0	0
		II	6	6	0	0	0
		III	4	1	3	0	0
設計群	色彩原理		3	3	0	0	0
	基本設計	I	4	4	0	0	0
		II	3	2	0	1	0
	造形原理		4	2	1	1	0
	設計概論		3	3	0	0	0
	設計與生活		2	2	0	0	0
	基礎圖學	I	5	5	0	0	0
		II	5	5	0	0	0
	繪畫基礎	I	3	3	0	0	0
		II	3	3	0	0	0
	創意潛能開發		1	1	0	0	0
	數位設計基礎		2	1	1	0	0
外語群	日語聽講練習	I	1	1	0	0	0
		II	1	1	0	0	0
		III	1	0	0	1	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	2	0	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		5	5	0	0	0
	家庭教育	I	5	4	1	0	0
		II	3	3	0	0	0
	家政職業倫理	I	1	0	1	0	0
	嬰幼兒照護實務		1	1	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-2011 年 10 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
家政群	家政職業倫理		4	0	4	0	0
	家政行銷與服務		2	0	2	0	0
	家庭生活管理實務		1	0	1	0	0
餐旅群	餐旅英文與會話	I	11	9	1	1	0
		II	8	8	0	0	0
		III	7	7	0	0	0
		IV	5	3	2	0	0
	餐旅概論	I	12	12	0	0	0
		II	12	11	0	1	0
	餐旅服務	I	9	8	0	0	1
		II	8	7	1	0	0
		III	9	6	2	0	1
		IV	6	1	5	0	0
	飲料與調酒	I	11	8	1	1	1
		II	8	3	5	0	0
合計			975	852	98	15	10

貳、高級中學及國民中小學

自 2000 年 8 月迄 2011 年 10 月止，高級中學及國民中小學教科書審定作業已受理依據《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 3,167 冊、經審定者為 2,328 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（2000-）

階段	課程綱要	實施期程
高級中學	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
	2011 年 5 月 27 日發布「普通高級中學歷史課程綱要」	101 學年度起逐年實施
國民中小學	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（續）（2000-）

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； 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-2011 年 10 月)

科目	審定冊數	主要出版者
國文	30	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	33	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、泰宇、康熹、華之網
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	475	

表 5 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-2011 年 10 月)

科目	審定冊數	主要出版者
國文	2	三民、翰林
歷史	0	
英文	23	三民、南一、遠東、遠東（乙版）、龍騰
數學	28	三民、南一、全華、泰宇、康熹、翰林、龍騰
地理	20	三民、泰宇、龍騰、南一、翰林
公民與社會	21	三民、南一、翰林、康熹、龍騰、全華
物理	22	全華、康熹、泰宇、翰林、南一、龍騰
化學	21	三民、全華、南一、泰宇、翰林、康熹、龍騰
生物	20	三民、全華、南一、泰宇、翰林、康熹、龍騰
地球科學	12	三民、全華、南一、泰宇、康熹、龍騰
音樂	12	三民、育達、泰宇、華興、新文京、謳馨
美術	13	三民、育達、泰宇、華興、謳馨、龍騰
藝術生活	4	泰宇、華興、育達
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	23	育達、泰宇、華興、智業、謳馨、維新
健康與護理	7	幼獅、翰林、育達、育達（乙版）、泰宇、新文京、智業
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、啓芳、松崗、全華
合計	254	

表 6 國民中學各學習領域教科書審定冊數（2001 年 8 月-2011 年 10 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	158	台灣培生、合聲、何嘉仁、佳音、南一、康軒
數學	59	南一、教育研究院籌備處、康軒、翰林
社會	80	南一、南一（乙）、康軒、翰林、育橋
自然與生活科技	68	育成、南一、南一（乙）、教育研究院籌備處、康軒、翰林
藝術與人文	53	育成、南一、康軒、翰林
健康與體育	46	南一、康軒、翰林
綜合活動	49	育成、南一、康軒、翰林
合計	582	

註：審定冊數不含依據 2008 年《國民中小學九年一貫課程綱要》審定之教科圖書。

表 7 依據 2008 年《國民中小學九年一貫課程綱要》教科書審定冊數
（2009 年 1 月-2011 年 10 月）

學習領域	審定冊數	主要出版者
國語文	6	南一、康軒、翰林
英語	8	佳音、南一、康軒、合聲
數學	10	南一、康軒、翰林
社會	7	南一、康軒、翰林
自然與生活科技	9	育成、南一、康軒、翰林
藝術與人文	6	育成、康軒、翰林
健康與體育	4	康軒、翰林
綜合活動	5	康軒、翰林、育成
合計	55	

表 8 國民小學各學習領域教科書審定冊數（2000 年 8 月-2011 年 10 月）

學習領域	審定冊數	主要出版者
國語文	110	南一、康軒、翰林
英語	156	台灣培生、吉的堡、何嘉仁、佳音、南一、美樂蒂、彩虹、康軒
數學	140	牛頓（育橋）、南一、教育研究院籌備處、康軒、翰林
社會	66	南一、康軒、翰林
自然與生活科技	70	牛頓（育橋）、南一、康軒、翰林
藝術與人文	58	南一、康軒、翰林
健康與體育	100	南一、康軒、翰林
生活課程	43	南一、康軒、翰林
綜合活動	83	南一、康軒、翰林
合計	826	

註：審定冊數不含依據 2008 年《國民中小學九年一貫課程綱要》審定之教科圖書。

表 9 依據 2008 年《國民中小學九年一貫課程綱要》教科書審定冊數
（2009 年 1 月-2011 年 10 月）

學習領域	審定冊數	主要出版者
國語文	6	南一、康軒、翰林
英語	27	台灣培生、台灣培生（B 版）、吉的堡、吉的堡（B 版）、何嘉仁、美樂蒂、彩虹國際、康軒、康軒（B 版）
數學	13	牛頓、南一、康軒、翰林、翰林（乙版）
社會	9	南一、康軒、翰林
自然與生活科技	13	牛頓、牛頓（乙版）、南一、康軒、翰林
藝術與人文	10	南一、康軒、翰林
健康與體育	12	南一、康軒、翰林
生活課程	6	南一、康軒、翰林
綜合活動	8	南一、康軒、翰林
合計	104	

徵稿辦法

一、發刊宗旨

「教科書研究(以下稱本刊)」為「國家教育研究院(以下稱本院)」定期發行之專業期刊，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、報導、資訊及統計資料等內容。冀望透過本刊之發行，導入教科書相關研究思潮與成果，並建立對話平臺，促進教科書產官學研各界互動與交流，以推動教科書研究發展，提昇教科書及教材之品質。

二、出刊頻率

本刊自 2012 年改為一年三期刊，於 4 月、8 月及 12 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、使用、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、附錄及圖表等部分；作者另應附上中文摘要(350 字內)、英文摘要(200 字內)及中英文關鍵詞(各 3 至 5 個)。

(2) 論壇、書評、相關資訊及統計資料：接受中文稿件，字數以 5,000 字內為原則。

2. 引註及書目格式：

(1) 中文格式請參據：潘慧玲(2004)。**教育論文格式**。臺北市：雙葉書廊。

(2) 英文格式請參據：American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: Author.

3. 文件格式：

(1) 內文：投稿者須提供稿件電子檔案，請一併提供 MS Word 及 PDF 二種格式，以利編務人員對照內容。

(2) 圖片：內文如有圖(照)片，須另提供清晰圖片或高解析數位照片，引用圖片應符合本刊著作利用授權規範。

4. 投稿方式：

- (1) 投稿者可將稿件電子檔 E-mail 至本刊編務信箱，亦可由線上投審稿系統投稿，惟單筆檔案勿超過 10MB。
- (2) 本刊收件後，將於 2 個工作日內 E-mail 回覆投稿者收件訊息；如未收到相關訊息者，請來電確認，以避免漏失郵件。

5. 稿件隨收隨審，歡迎各界踴躍惠稿。

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者，投稿者應修正稿件或答辯。
3. 凡接受刊登之稿件，本刊得視編輯之實際需要，對稿件文字及圖片刪修調整，並得決定其刊登卷期。
4. 請勿有一稿多投、違反學術倫理，或侵害他人著作權之行爲，違者除自負相關行政及法律責任，本刊 2 年內不受理其稿件。

六、著作權規範及相關權益

1. 獲採用刊登者，作者（著作人）應簽署著作利用授權書，授權國家教育研究院得以不同方式，不限地域、時間、次數及內容利用著作物，並同意「姓名標示 — 非商業性 — 禁止改作」之創用授權條款；國家教育研究院並得將相關權利再授權第三人。
2. 本刊授權條件為「非專屬」授權，作者（著作人）仍擁有授權著作之著作權，但國家教育研究院得永久無償使用該著作物。
3. 不同意或不符合本刊著作利用授權規範者，請勿投稿，違者本刊 2 年內不受理其稿件。
4. 相關授權條款請參考本刊最新版「著作利用授權書」。
5. 獲採用刊登者，本刊將致贈作者刊登稿件之當期期刊 5 冊。

七、編務聯絡

1. 電話：(02) 3322-5558 分機 648, 650
2. 信箱：ej@mail.naer.edu.tw
3. 官網：ej.nict.gov.tw/JTR
4. 地址：10644 臺北市大安區和平東路 1 段 179 號 4 樓
《教科書研究》編輯委員會

篇 名	(中文)			
	(英文)			
字 數	稿件全文(含中英文摘要、正文、參考書目、附錄等) 共_____字			
姓 名	(中文)	最高學歷	(畢業學校)	
	(英文)		(學位別)	
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？ ☐ 否。 ☐ 是，指導教授（或計畫主持人）姓名：_____			
如為共同著作，請詳填以下共同著作人欄位，非共同著作則免填。(以下欄位不敷填寫時請自行增加)				
共同著作人	姓名	服務單位（就讀校系）	職稱	貢獻度（%）
第一作者 (□通訊作者)	(中文)	(中文)	(中文)	
	(英文)	(英文)	(英文)	
第二作者 (□通訊作者)	(中文)	(中文)	(中文)	
	(英文)	(英文)	(英文)	
第三作者 (□通訊作者)	(中文)	(中文)	(中文)	
	(英文)	(英文)	(英文)	
1.茲保證所填基本資料正確，投稿稿件未曾以任何方式出版或發行，且無一稿多投、違反學術倫理，或違反著作權相關法令等情事。 2.茲了解並同意貴刊著作權授權規範，並保證有權依此規範進行相關授權。				
填表人：_____		填表日期：20__年__月__日		

- 1.採 E-mail 投稿者，請一併附寄本表電子檔；由投審稿系統投稿者，請線上填寫內容。
- 2.投稿者不須另外郵寄本資料表紙本，如稿件通過審查且確定刊登，再填具「作者基本資料表」及「著作利用授權書」。

教科書研究

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

2012 編務訊息

□自第 5 卷起，本刊出刊頻率將增加為每年 3 期，
於 4、8、12 月出刊，歡迎各界賜稿。



□ 增聘編輯顧問 □

Michael W. Apple

University of Wisconsin-Madison, USA

Eckhardt Fuchs

Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, Germany

佐藤 学

日本東京大學

黃顯華

香港中文大學



□ 增聘編輯委員 □

方德隆

國立高雄師範大學 教育學系

白亦方

國立東華大學 課程設計與潛能開發學系

張嘉育

國立臺北科技大學 技術及職業教育研究所



教科書研究

第四卷 第二期

Volume 4 Number 2

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

2008年 6月15日創刊

First Issue: June 15 2008

2011年12月15日出版

Current Issue: December 15 2011

發行人 Publisher	吳清山 Ching-Shan Wu
出版者	國家教育研究院
Published by	National Academy for Educational Research
電話 Tel	886 2 33225558
傳真 Fax	886 2 23569632
編務信箱 E-mail	ej@mail.naer.edu.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	2009704417
國際標準期刊號 ISSN	1999-8856(print) 1999-8864(online)

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

本刊投稿及編務事宜連絡，請函寄10644臺北市大安區和平東路一段179號4樓。Manuscripts and all editorial correspondence should be sent to: 4F, 179 Sec. 1, Heping E. Rd., Daan Dist., Taipei City 10644, Taiwan(R.O.C.). E-mail: ej@mail.naer.edu.tw

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

DOAJ DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS



The Wushe Incident in Social Studies Textbooks
in Taiwan: A Multiple Perspective Analysis
Jung-Hua Tseng Wen-Chiu Chang

Formation of National Identity in
Hong Kong SAR: A Discourse Analysis of
Grade 1-9 Social Studies Textbooks
Li-Hua Chen Wen-Ting Wu

Discussion on the Application of Historical
Illustrations in Textbooks from the
Perspective of the Art of Teaching
Tao-Yuan Huang

Cross Disciplinary Thinking or Noisy Distraction?
The Significance of Transformative Teaching and
Its Application in Language Arts and History
Shu-Hua Tang

Forum: Workshops on Analytical Approaches
for Textbook Research
Pei-Hsuan Chen

Book Review: Peace Education
Chun-Wen Lin

Data and Statistics

1 臺灣社會教科書中的霧社事件
——從多元觀點分析
曾榮華 張雯秋

25 形塑香港特區的國家認同
——中小學社會教科書之論述分析
陳麗華 吳雯婷

61 從教學的藝術性談教科書的歷史圖像應用
黃道遠

87 眾聲喧嘩？跨界思維？——論「教學轉化」
的意涵及其在文史科目教學上的應用
唐淑華

121 論壇：「教科書研究分析方法」工作坊
陳珮璇

129 書評：和平教育
林郡雯

141 資料與統計



GPN 2009704417
定價 150元