



九年一貫課程綱要轉化教科書 之困境與因應策略

楊國揚／國家教育研究院助理研究員
林信志*／國家教育研究院助理研究員

一、前言

臺灣中小學課程教材改革長期以來與國內政治、經濟、社會及文化環境之變遷息息相關、密不可分。解嚴以前，臺灣中小學教科書實施統編制，教科書成為政治社會化的工具，政府透過課程標準擬定及教科書編審過程介入，將國家思想、價值與意識形態等藉由教科書潛移默化，以達成國家主義的教育目的。1987年政府解除戒嚴，社會運動蓬勃發展，解構教育文化霸權主要訴求之一，就是教科書開放或自由化，國內中小學教科書開放政策亦自此逐步展開。1989年國民中學藝能及活動科目教科書開放為審定本、1991年國民小學藝能及活動科目開放為審定本、1996年國民小學所有科目開放為審定本、1999年高級中學所有科目開放為審定本，至2001年國民中小學實施九年一貫課程後，國民中學所有科目亦自2002年起逐年開放為審定本；自此，中小學教科書全面進入審定本時代。教科書開放或自由化，除了解政府意識形態之干預、透過教科書多版本之競爭提升品質外，重要之目的乃是尊重多元文化的展現以及鼓勵不同價值觀之自由開展。

教科書作為傳輸課程內容的最主要途徑，也是課程內容轉化的重要承載體之一，

長期以來，於課室中受到教師及學生高度依賴之現象，在中小學教育中仍是一個不爭之事實（DeBolt, 1992；Mikk, 2000）；甚至有取代課程綱要之趨勢，而被視為一種「代理課程（surrogate curriculum）」（楊雲龍、徐慶宏，2007）。因此，課程綱要能否確實轉化並落實到教科書，攸關課程改革之目標能否有效的達成。然而，課程實施係一不斷縮減與曲解的過程，由官方採用的正式課程到學校層次的課程，會被刪去某一部分並增加另一部分。接著由學校層次的課程到教師層次的課程，將因教師個人偏好與學生實際需求，又被刪去某一部分並增加另一部分。依此類推可知，由官方採行之課程到落實於教室中的課程，以至於學生所經驗學習到的部分，將僅剩一小部分與原官方課程內涵有所重疊，這些不同的課程層次間之縮減與曲解過程即為「轉化」（Brophy, 1982）。以我國課程發展來看，其主要的轉化點包括：課程理想轉化為課程綱要，課程綱要轉化為教科書，教科書轉化為教師實際教學，教師實際教學轉化為學生實際所得知識。本文主要係著重於「課程綱要轉化教科書」此一階段，故將探討九年一貫課程綱要轉化教科書所遭遇之困境，及其因應之策略。

* 第二作者為本文之通訊作者。



二、課程綱要轉化教科書代理人¹之論點爭議

依據教育部2000年發布之《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》、2003年修正發布之《國民中小學九年一貫課程綱要》及2008年修正發布之《國民中小學九年一貫課程綱要》，其總綱實施要點中對於教材之編輯及審查，規定「國民中小學教科用書應依據課程綱要編輯，並依法由審查機關（單位）審查通過後，由學校選用。」另依教育部《國民小學及國民中學教科圖書審定辦法》，明定「審定機關應依據課程綱要審定教科圖書」。顯然不論課程綱要實施要點或審查法規，對於教科書之編輯及審查，均以課程綱要為唯一的審查準據；而實務上，課程綱要中各學習領域能力指標，不僅是教科書編輯者決定教科書內容要素之依據，也是教科書審查者決定教科書通過與否之基本條件。因此，就教科書編輯者或審查者而言，課程綱要是一個上位的概念，而課程綱要轉化教科書，就是一個從上位向下位逐步轉化的過程，而這個過程必須確保課程綱要的理念或內涵能被教科書編輯者、教科書審查者適切的轉化，中間沒有被曲解或縮減。此過程之重要代理人（agents）有三，即：課程綱要設計者、教科書編輯者及教科書審查者，假如上揭三者對課程綱要轉化之詮釋論點有所差異，將為課程綱要轉化教科書帶來實質之影響。

葉連祺綜合國內課程相關論述中對於轉化的定義，認為大致有下列三種意涵：1、忠實觀（fidelity perspective）：即形式雖變但本質不變，較關注將能力指標（改

寫）變成教學目標，以及（編寫）變成實際可行的教學活動。此一改變不容許扭曲、牴觸或違背原來的意義，也不能擴大或縮小原來的內涵範疇。2、調適觀（adaptation perspective）：此觀點主張可依時、地、人物、事等因素，在合理可容許範圍內，摻雜己見，適度調整文字的意涵，其強調能力指標和教學目標與活動不盡然是對等符應的關係，只要不太偏離能力指標的本意即可。3、批判創造觀（criticism & creation perspective）：著重本質合宜性的思考，認為本質可變，形式亦可變，甚至應隨本質而改變，能力指標僅是教學目標和活動的參考來源之一，其合理性須加以批判，並依照地、物等因素，進行較大幅度的創造和改變（葉連祺，2002）。

回歸九年一貫課程主要理念之一，就是以「學校本位課程發展」取代「國定本教科書至上」（陳伯璋，2005），亦即以「課程綱要」取代「課程標準」，也就是要把原本屬於教學者的課程專業權還給學校和教師（游家政，2004）。九年一貫課程綱要設計者多認為教科書僅不過是教師教學及學生學習之參考資源，而非學習之全部或唯一資源，寄望於教師之角色已不再只是單純的教學者，而是課程設計者、轉化者與實踐者，並期盼教師轉化課程綱要時能傾向「批判創造觀」。然實務上，課程轉化過程中，現場教師鮮少將課程綱要之內容直接轉化為教學活動之目標或素材，而多直接以教科書轉化為課堂之教學內容。甚至許多教師認為能力指標對實際教學與課程規劃沒有必要性，亦從未詳閱課程綱要（王秀玲，2008）。如前揭所言，教科書已然成為一種代理課程，課

¹ 依據「委託人－代理人理論」，本文假定政府（教育部）為課程綱要轉化教科書之委託人，課程綱要設計者、教科書編輯者及教科書審查者為代理人，不過亦有學者認為教科書編輯者係民間業者，應屬合作夥伴，並非代理人。



程綱要轉化教科書成為課程實施是否成功之關鍵所在，但課程綱要設計者身為轉化過程的重要代理人，對於課程綱要之設計應如何助益教科書的轉化卻著墨甚少。加上課程綱要發布後，課程綱要小組隨即解散，課程綱要設計者基本上屬「作者已死」的身分，僅部分轉為教科書編輯者或教科書審查者，然而一旦課程綱要詮釋產生疑義，這些「作者」經常尷尬於以何種身分來解答疑義。

另一位重要代理人為教科書編輯者，他們通常依據自己對課程綱要能力指標詮釋結果來選擇和決定教科書內容，但其詮釋之正確性或是否符合課程綱要內涵，其本身也存在一些疑惑，甚至編輯群之間對於詮釋結果亦缺乏共識；其次，課程綱要實施後，在欠缺課程綱要設計者最後的仲裁力量下，真正擁有課程綱要詮釋權的為教科書編輯者與教科書審查者兩方，但實務上，教科書能否獲得審定出版，關鍵仍在教科書審查機制的運作，而相關研究亦指出教科書編輯者與教科書審查者對課程綱要能力指標的詮釋時有落差（洪孟珠，2004），故教科書編輯者雖有課程綱要能力指標之詮釋權，相對於教科書審查者，卻是弱勢的詮釋者，他們多半不傾向採取「忠實觀」的轉化論點，卻也不敢貿然貼近「批判創造觀」。

最後一位重要代理人為教科書審查者，由於教科書審定制度係「課程綱要轉化教科書」過程中相當重要的控制機制，教科書審查者身為課程綱要轉化的控制者，首要任務即檢視教科書內容是否符合課程綱要能力指標及有無逾越課程綱要的規定。因此教科書審查者對於課程綱要能力指標之詮釋，以及課程綱要規定的強制力度（剛性或柔性）亦須具備明確之準則。然而實務上，教科書審查者之間即經常因課程綱要能力指標之詮釋與強制力度而意見相左，所幸國中小教科書審定制度中有召開審查會議之機制，內部相

左之意見多半可經由會議之討論而形成共識，但面對教科書編輯者不同意見的陳述或挑戰，則經常採取較為強勢的立場。一般而言，較為強勢的教科書審查委員會之轉化觀點多傾向「忠實觀」，較具包容力與彈性的委員會之轉化觀點則多傾向「調適觀」。

三、課程綱要轉化教科書之困境

九年一貫課程實施迄今，歷經2000年的「課程暫行綱要」、2003年的「課程綱要」、2008年微調「課程綱要」，課程綱要轉化教科書過程所面臨之困境，有源自於課程綱要統整理念之爭議，及階段能力指標及實施方式影響課程銜接相關問題，亦有來自於教科書編輯者、審查者對能力指標詮釋之差異。茲分述如下：

（一）教科書以學習領域為名、分科編輯為實

九年一貫課程有別於過去學科分立，主要精神即在於課程統整、提供教科書更多元的發展空間。但從2000年《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》，強調「學習領域之實施應以統整、協同教學為原則」，到2003年、2008年《國民中小學九年一貫課程綱要》，修正為「學習領域之教學，應掌握統整之精神，視學習內容之性質，實施協同教學」；甚至教育部明確表示在教科書編輯及教學實施上，教育部並未限制分科的安排（黃榮村，2004）。惟這種具強制力之課程統整規範，於轉化過程中，並未體現在教科書文本設計上，事實上，目前國民中學各學習領域教科書均未發現具統整精神之教科書，不論社會領域、自然與生活科技領域、藝術與人文領域、健康與體育領域等，均有分科之趨勢，如國中社會領域、自然與生活科技領域等依學科特性採彙編式的教材結構可以明證（陳伯璋，2002）。而此一現象，亦有向國



民小學發展之趨勢，如國民小學社會學習領域五、六年級之教科書。

然依據課程綱要，從「學習領域之實施應以統整、協同教學為原則」到「學習領域之教學，應掌握統整之精神」；就教科書編輯者與審查者而言，課程綱要對於課程統整之要求，已從「學習領域之實施」轉化為「學習領域之教學」；教科書之編輯、審查，學習領域之統整已非明確之規範。部分教師將影響九年一貫課程統整的因素之一，歸咎於「沒有統整課程的教科書」（歐用生、黃騰，2007），足見課程綱要轉化教科書並未確實體現課程綱要內涵。

（二）階段能力指標及實施方式影響課程銜接

九年一貫課程之實施，意味「課程銜接」是課程改革的重點，但九年一貫課程綱要採行階段能力指標，各學習領域能力指標每一階段均跨2-3個年級；而同一階段能力指標只要能於階段內達成即可，因此，就課程綱要能力指標轉化而言，同一階段各版本教科書之教材架構、編排順序及學科知識的完整性及邏輯性，是可以有差異的。但2000年發布之《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》，其課程實施卻突破過去逐年實施之方式，改採2001年實施一年級，2002年依二、四、七年級逐年實施；此一實施方式甚至打破階段教材逐年編輯之順序。故課程綱要無論如何轉化教科書，都必須確保課程銜接的妥適性。但由於不同階段教科書同步實施，同一版本教科書能兼顧能力指標之完整性已屬困難，遑論各學習領域課程橫向之統整；擴大至各版本，則課程銜接之問題更屬嚴重。其次，各學習領域課程綱要能力指標之階段劃分，多數與國民小學低、中、高教學年段不同，造成教科書選用政策未能貫徹階段用書統一版本，一旦學校轉換版本亦必然出現課程銜接之困難。黃政傑（2002）即指出，

九年一貫課程銜接出現問題之關鍵原因，乃是課程未採逐年實施，導致同一學年必須處理多個年級之課程銜接事宜，而出現手忙腳亂的情形。

由於課程實施準備期不足，作為課程綱要轉化控制機制的教科書審查者，面對不同階段、不同版本教科書，在時間不足且未見到階段完整的教科書內容時，事實上也無法兼顧到課程銜接。

（三）能力指標解讀歧異影響教科書轉化

教科書編輯者係依據課程綱要能力指標轉化教科書內容，然目前課程綱要所列舉之能力指標，多數以抽象、籠統、概括、模糊的方式呈現，不經轉化是無法掌握其主要意義與內涵；也因為個人解讀的尺度不一，轉譯的概念也有所差異，教科書隨之出現不同內容，教學結果也是迥然不同（鄧毓浩，2006）。例如，語文學習領域國語文能力指標有關「能理解簡單的修辭技巧，並練習應用在實際寫作。」或社會學習領域能力指標有關「認識今昔臺灣的重要人物與事件」，其中「簡單」、「重要」如果沒有清晰的概念，則教科書編輯者、審查者詮釋的空間就非常寬廣；亦即10種修辭格到19種修辭格都可以稱為簡單、「重要」若欠缺明確的意涵，則是否由教科書編輯者自行認定？黃嘉雄（2002）亦指出，九年一貫課程綱要能力指標存在如：難度太高者、重複或重疊者、抽象或語意不清者、可行性低者、體例不一致者等問題。因此，能力指標欠缺明確、具體，教科書編輯者、審查者雙方對於能力指標所涵攝之學科概念多寡、內容深淺度解讀不同，對教科書內容之呈現影響甚大。

四、課程綱要轉化教科書之因應策略

當教育目標藉由教科書內容而具體達成時，教科書即成為中小學教育最後成果的「



幕後推手」；相反的，當教科書傳遞的教材內涵與教育目標背道而馳，教科書也極有可能成為教育理想的「潛在殺手」（林碧雲，2009）。課程綱要能否適切轉化教科書，除課程綱要本身結構性問題外，關鍵在實際執行教科書編輯、審查之各方參與者，透過對課程綱要之理解、共識之建立來達成課程目標的實現。研究者針對上述課程綱要轉化教科書之困境，提出因應策略如下：

（一）正視教科書落實課程統整之理想與現實

課程理想轉化為課程綱要、課程綱要轉化為教科書，其目的乃是透過教師轉化教科書來達成課程目標。國內實施九年一貫課程綱要，試圖打破教科書分科編輯，採合科方式落實課程統整，但合科固然比較有利於課程統整，但並不是達成課程統整的唯一方式（詹志禹，2002）；況且，國內國民中學課程實施及師資配合，長期以來都是分科編輯、分科教學。九年一貫課程綱要轉化教科書期待出現「統整課程的教科書」可供教師教學，在考試領導教學的教育現實下已流於空談。周珮儀（2009）在對中小學社會學習領域課程綱要實施之分析後，提出教科書宜「兼顧統整理想與分科事實」的建議，值得政府相關主管機關進一步來檢討、研究與改進。

（二）依學習領域特性研訂分年教材綱要或細目

九年一貫課程綱要捨分年教材綱要而改採階段能力指標，固然提供教科書編輯者詮釋的彈性空間，而避免引導教科書歸於統一，但不同的學習領域，對課程學習的先決條件及教材安排順序也不同，故不宜各學習領域均統一訂定階段能力指標。2008年微調之課程綱要，課程實施已採行逐年實施方式，部分學習領域如數學訂定分年細目、社會能力指標附註補充說明及七至九年訂定基本

內容、自然與生活科技領域增訂附錄等，均有助於課程及解決不同版本之銜接問題。唯就課程綱要轉化教科書過程，未來課程綱要之設計，建議仍宜就學科知識及教材架構順序嚴密性要求條件較高之學習領域，增訂分年分年教材綱要或細目，以協助教科書編輯者、審查者獲得較明確的轉化。

（三）課程綱要能力指標宜增訂內容標準

課程綱要設計者將課程理想轉化為具體的課程目標、能力指標，其對能力指標內涵應擁有最權威之詮釋權，因此課程綱要能力指標之「鬆」與「綁」、具體指涉的知識內涵及核心概念，課程綱要設計者應知之甚詳。但對於未曾參與課程綱要研訂的教科書編輯者、審查者而言，能力指標清晰度不足、內涵的深廣度不明確，將加深轉化教科書過程的歧異。因此，課程綱要設計者應於研訂課程綱要時，同步對能力指標訂定內容標準，以協助教科書編輯者、審查者釐清能力指標轉化所需具備之事實、概念以及原理原則等，以避免課程綱要層層轉化而被過度擴充、曲解或刪改。目前訂有課程綱要且實施教科書審定制度的日本及中國大陸，其具體做法即是政府公布「學習指導要領」、「課程標準」（課程綱要）後，會另訂課程綱要「解說」的文件，以作為教科書編輯、審查之參考依據，此可供國內未來研訂課程綱要之借鏡。

（四）建立課程綱要理解、對話的常態機制

課程的實踐是課程綱要轉化最重要的目標，教科書編輯者、教科書審查者轉化課程綱要能力指標，雖可透過增訂內容標準來降低各方解讀之歧異，但課程綱要研訂過程所充斥之妥協痕跡，仍須透過各方持續的對話，以加強彼此的互信。教育部為確保課程綱要轉化過程順利，目前已建構課程綱要設計者、教科書編輯者及教科書審查者三方會談機制，然而此一機制僅止於課程實施前為溝



通課程綱要及教科書編審所為的臨時性對話管道，事實上，一旦課程綱要設計者任務結束，三方之溝通機制也隨之失去詮釋、理解課程綱要內涵的正當性。因此，課程綱要作

為課程參與者的共同語言（盧雪梅，2004），則政府宜建立常態性的課程對話機制，讓參與轉化教科書之各方，透過溝通、對話，建立對課程綱要的共識。

參考文獻

- 王秀玲（2008）。國民中學九年一貫課程各學習領域召集人課程領導及相關問題之研究（I）。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（NSC96-2413-H003-021）。臺北：國立臺灣師範大學。
- 林碧雲（2009）。社會學習領域教科書內容編製邏輯之研究。國立臺灣師範大學教育學系博士論文。未出版，臺北。
- 周珮儀（2009）。中小學社會領域、藝術與人文課程綱要實施相關研究之後設分析。「中小學課程發展之相關基礎性研究」2009年成果討論會會議手冊。臺北：國家教育研究院籌備處。
- 洪孟珠（2004）。九年一貫社會學習領域教科書審查歷程之研究。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 葉連祺（2002）。九年一貫課程與基本能力轉化。教育研究月刊，96，49-63。
- 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，13，1-34。
- 陳伯璋（2002）。中小學課程改革。載於群策會（主編），邁向正常國家：群策會國政研討會論文集（頁393-411）。臺北：群策會。
- 游家政（2004）。九年一貫「課程綱要」的發展背景與理念。載於教育部（主編），國民中小學九年一貫課程理論基礎（一）（45-78）。臺北：教育部。
- 黃嘉雄（2002）。九年一貫課程改革的省思與實踐。臺北：心理。
- 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。
- 黃榮村（2004）。九年一貫統整教學實施現況與未來定位。立法院第五屆第五會期專案報告。
- 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，24，1-26。
- 詹志禹（2002）。九年一貫「社會學習領域」課程綱要之發展。載於黃炳煌主編，社會學習領域課程設計與教學策略。臺北：師大書苑。
- 鄧毓浩（2006）。九年一貫課程社會學習領域公民基本內容評析。公民訓育學報，18，1-18。
- 歐用生、黃騰（2007）。「銜接」課程統整的理論與實踐：以臺灣九年一貫改革下的教師觀點為例。課程研究，3，1-28。
- 盧雪梅（2004）。從技術面談九年一貫課程能力指標建構：美國學習標準建構之啟示。教育研究資訊，12，3-34。



- Brophy, J. S. (1982). How Teachers Influence What is Taught and Learned in Classrooms. *The Elementary School Journal*, 83(1), 1-14.
- Debolt, G. P. (1992). Consumers of textbooks : Concerns from the classroom. In Herlihy, J. G.. (Ed.). (1992). *The Textbook Controversy : Issues, Aspects and Perspectives*. Norwood, NJ : Ablex.
- Mikk, J. (2000). *Textbook : Research and writing*. NY : Peter lang.



專 論

