

國立編譯館 館刊

第三十五卷 第四期
中華民國 96 年 12 月

Volume 35 Number 4
December 2007

專 題

- 2 國中自然與生活科技課程和高一基礎物理課程銜接問題之研究 林宗義
- 19 現行國中自然與生活科技九十四年度各版本教科書中植物學內容之比較研究 張毓禎
- 39 社會教科書的批判論述分析——以南一版五下教材內容之政治意識型態為例 王雅玄、余佳儒

論 著

- 51 多元文化教育理論與多元文化課程模式對我國師資培育課程之啟示 吳雅玲

翻譯論壇

- 65 《紅樓夢》在西班牙文學多元系統之地位及中文西譯之干擾因素 古孟玄

他山之石

- 75 臺北縣小校轉型特色發展差異性探討 李顯榮
- 85 案例教學法的理念與實施 高博銓
- 93 英國教育維持津貼政策對我國教育發展之啟示 劉金山

經典導讀

- 105 若人有眼大如天：淺說伯恩斯坦其人及其巨著《教育論述之結構化》一書 鄭世仁
- 111 《人的形象和神的形象》導讀 游淙祺
- 115 現代性幻象：評張靜茹《上海現代性·台灣傳統文人：文化夢的追尋與幻滅》 林淇濱

季刊 國立編譯館 發行

Published quarterly by the National Institute for Compilation and Translation

ISSN 1016-0574

目錄 CONTENTS

專 題

國中自然與生活科技課程和高一基礎物理課程
銜接問題之研究
林宗義

2

現行國中自然與生活科技九十四年度各版本
教科書中植物學內容之比較研究
張毓禎

19

社會教科書的批判論述分析 —— 以南一版五下教材
內容之政治意識型態為例
王雅玄、余佳儒

39

論 著

多元文化教育理論與多元文化課程模式對
我國師資培育課程之啟示
吳雅玲

51

翻譯論壇

《紅樓夢》在西班牙文學多元系統之地位及
中文西譯之干擾因素
古孟玄

65

他山之石

臺北縣小校轉型特色發展差異性探討
李顯榮

75

案例教學法的理念與實施
高博銓

85

英國教育維持津貼政策對我國教育發展之啟示
劉金山

93

經典導讀

若人有眼大如天：淺說伯恩斯坦其人及其巨著
《教育論述之結構化》一書
鄭世仁

105

《人的形象和神的形象》導讀
游淙祺

111

現代性幻象：評張靜茹《上海現代性・台灣傳統
文人：文化夢的追尋與幻滅》
林淇瀟

115

Special Topics

The Correlation Between Sciences and Technolog Course in Junior High School and the First Year Physics Textbooks in Senior High School
Tsung-Yi Lin

Comparison and Research on Botany Related Contents in Current Versions of Natural Science and Living Technology Textbooks of Junior High Schools in 2005
Yu-Chen Chang

Critical Discourse Analysis on Political Ideologies in the Fifth Grade Social-Study Textbooks
Ya-Hsuan Wang, Chia-Ju Yu

Monograph

Philosophical Frameworks and Approaches for Multicultural Curriculum and Its Implication for Teacher Education Curriculum in Taiwan
Ya-Ling Wu

Translation Forum

The Position of *A Dream of Red Mansions* in Polysystem of Spanish Literature and Interference Factors of Translation From Chinese to Spanish
Meng-Hsuan Ku

Exemplification

A Discussion of the Transformation Development Differences of Small-Sized Remote Elementary Schools in Taipei County
Sen-Zong Lee

Concepts and Implementations of Case Method
Po-Chuan Kao

The Policy of Education Maintenance Allowance and from which Some Implications for Educational Development in Taiwan
Chin-Shan Liou

Books Review

Widening Our Viewpoint: An Introduction to *The Structuring of Pedagogic Discourse* Written by Basil Bernstein
Shih-Jen Cheng

Introduction to *The Image of Man and the Image of God*
Chung-Chi Yu

The Phantasmagoria of Modernity: Book Review on *Modern Shanghai/Taiwanese Classical Literati: The Chasing and Disillusioning of Cultural Delusion*
Chi-Yang Lin

本期館刊計刊載教科書研究及課程與教學等相關文章7篇，1篇翻譯論壇及3篇經典導讀。

「專題」部分以教科書內容研究為主。前兩篇以探討自然與生活科技教科書內容為主。林宗義撰寫之〈國中自然與生活科技課程和高一基礎物理課程銜接問題之研究〉一文，係採內容分析法，探討高一學生在九年一貫課程及九十五年度高中課程暫行綱要實施後，其學習基礎物理新舊課程所需的先備知識及基本數學能力，以及高一基礎物理之概念及先備知識的銜接問題。另外，由張毓禎撰寫之〈現行國中自然與生活科技九十四年度各版本教科書中植物學內容之比較研究〉一文，則以九十四年度國中使用的各版本「自然與生活科技」領域教科書，進行植物學教材的內容分析，可做為自然與生活科技教科書有關植物學教材設計之參考。

由王雅玄和余佳儒撰寫之〈社會教科書的批判論述分析——以南一版五下教材內容之政治意識型態為例〉一文，係以九年一貫南一版五年下學期社會教科書為例，分析教材中對有關國家霸權與政治社會化的論述，及其中所隱含的政治意識型態；但是作者認為教材中有關「負面描述他群、正向描述我群」的特性，則違背九年一貫課程綱要的能力指標，值得商榷。

論著部分刊載由吳雅玲撰寫之〈多元文化教育理論與多元文化課程模式對我國師資培育課程之啟示〉一文，以多元、自由與批判的理論基礎，探討C.Sleeter & C.Grant與J.A.Bnks所提出之多元文化課程模式，及其對我國師資培育課程的啟示與當前國內多元文化師資培育的現況。

《紅樓夢》一書在深受西方文學界重視，並翻譯成多國語文，但是亦正因為這本書蘊含著中國古典文字精髓，在譯成西方各種文字的過程中，往往因國情不同有不同的譯法，本期翻譯論壇刊載由古孟玄撰寫之〈紅樓夢在西班牙文學多元系統之地位及中文西譯之干擾因素〉一文，即探討《紅樓夢》翻譯成西班牙文所出現的一些問題，西班牙漢學發展的情形，以及多元系統論當中「政治」及「權力」等干擾因素所造成的影響。

他山之石部分計有三篇文章。由李顯榮撰寫之〈臺北縣小校轉型特色發展差異性探討〉一文，係分析臺北縣偏遠地區小型學校在面臨少子化、人口遷移等挑戰時，如何結合當地資源，發展成特色學校，作為學校永續經營策略。有效的教學法，有助於對課程的進行，由高博銓撰寫之〈案例教學法的理念與實施〉一文，即以案例教學法為例，分析其理論基礎與在師資培育上之運用，並提出具體有效的實施步驟與實施時可能的限制，以作為教師運用此一教學法之參考。由劉金山撰寫之〈英國教育維持津貼政策對我國教育發展之啟示〉一文，則係分析英國政府之教育維持津貼政策，以及探討我國後期中等教育或高等教育的就學參與問題，並以此提出我國未來教育革新可思考之方向。

本期經典導讀計刊載三篇。其中游淙祺教授所撰寫的〈《人的形象和神的形象》導讀〉和鄭世仁教授所撰寫的〈若人有眼大如天：淺說伯恩斯坦其人及其巨著《教育論述之結構化》一書〉二篇文章，分別是導讀探討當代基督教研究和現代教育社會學理論的二部經典作品，相信中譯本的發行，可以讓國內讀者更了解原作者豐富的學養內涵，及對西方宗教與教育觀有更深入認識。而由林淇瀟教授撰寫之文章，則是導讀張靜茹女士之《上海現代性·臺灣傳統文人：文化夢的追尋與幻滅》一書，閱讀本文，讀者可略窺日治時期臺灣文人對中國傳統文化的一些認同衝突，亦可省思臺灣文化的發展與問題所在。

自93年復刊的《國立編譯館館刊》，在各界的指導與支持下，得以逐步朝向學術性刊物發展，現在為讓讀者能夠閱讀到更專業的知識性文章，在本期出刊後，《館刊》將在完成階段性的任務後正式轉型；明年，將以《館刊》的發行經驗，正式出版《教科書研究》、《編譯論叢》二種專業的學術性刊物。謹向支持《國立編譯館館刊》的所有讀者及學者專家們，致上誠摯謝忱，亦期待大家一本愛護國立編譯館《館刊》之初衷，共同為《教科書研究》與《編譯論叢》播種與耕耘。

國中自然與生活科技課程和 高一基礎物理課程銜接問題之研究

林宗義

臺中縣大里高中

本研究旨在分析我國國中九年一貫課程及九十五年度高中課程暫行綱要實施後，高一學生學習基礎物理新舊課程所需之先備知識及基本數學能力，以及國中自然與生活科技與高一基礎物理之概念及先備知識的銜接。

本研究採用內容分析法，首先研訂教科書內容分析類目及「高一基礎物理概念及先備知識分類細目表」、「高一基礎物理課程中所需數學能力分類細目表」，用以針對九十四學年度審定通過之國中自然與生活科技教科書二個版本共十二冊及九十四學年度、九十五學年度審定通過之高一基礎物理教科書二個版本共四冊進行內容分析。本研究所指的物理先備知識為學習高一基礎物理時，於教科書內容中並未定義或介紹之專有名詞或物理概念，而僅於文章中提及或直接應用，乃學習高一基礎物理教科書內容前應已了解之物理的知識概念。本研究結果發現如下：

- 一、高一基礎物理所需的先備知識中，其中以「光」、「電與磁」及「熱」學所需的先備知識最多。
- 二、國中自然與生活科技教科書在銜接高一基礎物理所需的先備知識上，國中「南一版」和「康軒版」教科書皆有超過30%的先備知識未於教科書提及或說明定義，而其中「近代物理觀」、「現代科技簡介」、「光」三個主概念未能銜接之先備知識部分最多。
- 三、國中自然與生活科技教科書所涵蓋之高中物理「主概念」，達100%可銜接；若只考慮是否於國中自然與生活科技出現過的「次概念」，則達90%可銜接。
- 四、在高一基礎物理所需的19項基本數學能力，其中14項屬於國中數學領域之內容，有「向量」、「指數」、「橢圓、球」、「拋物線」、「多項式不等式」、「極限 $\lim$ 」等5項屬於高中數學領域之內容。

關鍵詞：內容分析、先備知識、自然與生活科技、高一基礎物理、數學能力

壹、前言

一、研究動機與目的

國民教育九年一貫課程自九十學年度開始在國小實施，自九十一學年度起在國中實施，國民教育七大學習領域教科書並同時全面開放民間編輯發行。

九十五學年起依據〈暫行綱要〉先部分修訂高中課程，而後教育部則進一步成立專責機構，繼續大幅度修訂暫行綱要，九十六學年再提出正式綱

要，九十八學年將全面更新高中新課程。

檢視國中自然與生活科技〈課程綱要〉中主題、次主題及分段能力指標，與高中〈基礎物理課程暫行綱要〉中單元、主題及內容說明，教育部所謂的「一綱多本」，分別列出學生應學習之主題及次主題，但對於學生真正學習的內容則授權各出版社或教科書編寫者，課程內容雖然多元，但國高中課程的縱向及橫向銜接是否完全，則為本研究所要探討的議題！

基於國中進入高中階段，課程上可能面對許多的銜接問題，而針對教科書的研究議題當中，目前對於自然與生活科技領域的研究尚且如此缺乏，教育部雖有委託民間編寫國中進入高中之銜接教材，但目前對於物理科的研究，則付之闕如。研究者對於國中學生

林宗義，臺中縣大里高中設備組長。

通訊作者：林宗義，412臺中縣大里市中興路一段泉水巷155弄7號。E-mail: n4950337@dljh.tcc.edu.tw

升上高中後，針對高一基礎物理及國中自然與生活科技教科書銜接問題進行內容分析研究，本研究所欲回答的問題為：

1. 學生學習高一基礎物理應具備之物理先備知識為何？
2. 國中自然與生活科技教科書，涵蓋之物理概念與高一基礎物理先備知識之差異為何？
3. 高一基礎物理所需之數學能力為何？

二、研究範圍與限制

（一）研究範圍

高一基礎物理教科書有許多版本，本研究僅就九十四學年度版本教科書（依據民國八十四年十月修訂公布〈高級中學基礎物理課程標準〉編訂）及九十五學年度教科書版本（依據教育部於民國九十四年一月修訂公布之〈普通高級中學課程暫行綱要〉編輯），並由教育部審核通過之基礎物理教科書。研究者所採用的為九十四學年度及九十五學年度南一出版社、九十四學年度及九十五學年度龍騰出版社發行的高中基礎物理教科書課本共四冊為主要研究對象，進行分析討論，其他版本的教科書不在本研究範圍內。

國中自然與生活科技教科書亦有許多版本，本研究所指的自然與生活科技教科書，係依據教育部於民國八十九年三月三十日公布的〈國民中小學九年一貫課程暫行綱要〉及民國九十二年二月二十七日公布的〈國民中小學九年一貫課程——自然與生活科技領域綱要暨實施要點〉所出版且經由教育部審核通過之自然與生活科技教科書課本。研究者所採用的教科書版本以南一出版社、康軒出版社的九十四學年度自然與生活科技教科書課本各六冊為主要研究對象，就此二個版本，共十二冊進行分析討論，其他版本的教科書不在本研究範圍內。

（二）研究限制

1. 由於分析比較教科書會花費許多人力物力，無法就每一版本進行研究，所以本研究只採用二種版本，並未分析其他版本教科書，因此本研究之結論不宜推論至所有教科書。

2. 本研究旨在分析現行教科書課本內容，其他習作、補充教材等並未涉及，所以本研究結果不宜作過度推論。

貳、文獻探討

一、高一基礎物理課程實施現況

近年來，世界各國為因應知識經濟、全球化、資訊化等方面的衝擊，在後期中等學校（高中、高職、五專前三年）方面，已有相當重大的改革。而我國在課程改革方面，也由於九年一貫課程的啟動，進而研擬自國小至高中階段發展完整之課程綱要的可行性。而高一課程正是目前銜接國中到高中的高中基礎課程，屬於通識教育與核心課程，以幫助學生進入高二後的分流做準備。

研究者比較八十四年度教育部所公布之〈高中基礎物理科課程標準〉及九十五年度實施之〈高中基礎物理課程暫行綱要〉，可知其主題內容增加，在〈高中基礎物理課程暫行綱要〉中將原本〈高中基礎物理科課程標準〉中的第一章中的「物理學的發展對人類生活的影響」單元獨立為新課程中的第八章「現代科技」，原本第一章中的「物理學發展簡史」放至課文附錄，另增加第九章「近代物理觀」及課文附錄：宇宙論簡介。

教育部自九十一學年度開始實施國中小九年一貫課程，為銜接國中九年一貫課程及十二年國民教育做準備，於九十五學年度開始實施〈普通高中課程暫行綱要〉，重點包括「延後分化」與「簡併科目」等，而其中修訂〈高中物理課程暫行綱要〉之重點主要在基礎物理課程之教材內容應能承接九年一貫課程中自然與生活科技領域的物理相關教材，內容是以與日常生活相關的物理知識及較能定性描述的物理題材為主。但是，簡化後九年一貫課程面對過去的高中課程標準或是目前的高中課程暫行綱要，其國中及高中教科書內容是否可以銜接，是教學者面臨的一個重大議題。而對於九十五年度實施〈高中基礎物理課程暫行綱要〉之教科書，高一學生針對新一階段的課程改革教材，是否可以銜接適應，實是研究者所要探討的問題。

二、內容分析的實徵性研究

國內外對於各項教科書、報章雜誌、書籍及各種媒體的內容分析，琳瑯滿目，研究者針對與教科書研究相關之內容分析研究論文、書籍或報告，做實徵性的研究如表1，以做為研究者在進行教科書內容分析時之參考及佐證。

參、研究方法與設計

一、研究流程

研究者參考王石蕃、歐用生、黃政傑等之研究，訂定研究流程依次如下：（一）確立研究目的與問題；（二）文獻探討；（三）確定研究方法為內容分析法；（四）確定研究對象；（五）發展教科書分析類目表；（六）信效度檢定；（七）教科書內容分析；（八）課程銜接分析；（九）資料分

析與討論；（十）結論與建議的提出。

二、研究對象

目前我國教科書係採用審定制的方式，實行「一綱多本」的制度。即依據同一課程綱要，但各版本開放自由競爭，其內容的編輯重點存有差異，各校選擇版本也不盡相同（張祐盛，2004）。而國小、國中、高中教科書各版本占有率也不盡相同，在教科書市場佔有率，部分廠商基於商業機密緣故，不便提供數據，研究者僅從康軒教育網（2005）、今日龍騰（2000）所調查的數據做為選擇教科書版本之參考。其中國中教科書佔有率前三名分別為康軒、翰林、南一書局；高中基礎物理教科書佔有率前三名分別為南一、龍騰、翰林。

教科書只是一部分教材而非教材的全部，這是

表1 內容分析的實徵性研究列表

研究名稱	研究者	研究對象	分析類目
二十年來國內博碩士論文教科書研究之分析	藍順德	博碩士論文272篇	一、教科書內容分析：教材內容、教學設計、圖文編排、語文運用、意識型態。 二、教科書發展過程研究：教科書政策、教科書市場機制、教科書編輯、審查、選用、使用、評鑑。
國中自然與生活科技學習領域教科書之內容分析研究	曾郁庭	國一自然與生活科技學習領域教科書第一、二冊共六個版本合計12冊	單元順序、單元名稱、單元頁數、主題概念、科學史實、實驗、科學方程式、計算、圖片、表格、名詞定義、觀念說明、器材、操作、活動、問題與討論等16類類目。
國中自然與生活科技領域民間版教科書教材內容比較研究	劉清水	國中自然與生活科技教科書第二冊共四家版本	一、發行與編著者、二、內容與組織、三、教學設計、四、物理屬性
高中教科書內能源教育之內容分析	李雅如	八十二年版高中教科書，共有物理、化學、生物、地科、數學、生物、地理、歷史、公民、國文、主義等共15科。	主類目：一、知識領域，二、能源教育內容，三、教育目標，四、份量。 各主類目下，再列出許多次類目。
國小數學教科書內容分析之研究	吳明穎	國小九年一貫課程數學科課程教科書一、二冊，選定三個版本，共六冊。	主類目：一、數學能力分析表：（一）數學知識，（二）數學技能，（三）數學的思考，（四）輔助工具的使用，（五）數學的應用。二、數學素養分析表。 各主類目下，再列出許多次類目。
國民小學一年級生活教科書之內容分析	賴鈺麒	國小一年級生活課程教科書一、二冊課本以及教學指引等六個版本	主類目：一、知識內容，二、生活課程精神，三、多元文化，四、課程統整，五、具體活動。 各主類目下，再列出許多次類目。
世界主要國家高級中學課程發展之研究期末報告	李坤崇	世界主要國家高級中學課程現況	以文獻分析法為主，比較法與分析法為輔。
學生對國中自然科教科書不同知識表徵理解之研究	黃雅彬	九十一學年度國一自然與生活科技一、二冊	一、語文表徵：概念陳述、例子（正向和負向）和類比。 二、視覺表徵：示意圖、實物圖、類比和表格。
我國科技教育思潮之演變——以生活科技教育月刊專論之內容分析	李博宏	生活科技教育月刊，自民國五十七年創刊，到民國九十一年十二月停刊為止，共卅五卷，四百廿期。	以發展歷史、教育理念、課程、教學、師資、及其他等六項主要類目，以及二十二項次類目。
國小社會科教科書政治社會化內容分析研究	張祐盛	九十一年度改編本、審定本三個版本社會及九年一貫本共二個版本生活課程、四年級社會教科書，合計六十冊。	一、「主題類目」：為分析社會科教材是屬於哪種政治社會化教材。 二、「特性類目」，分析社會科政治社會化教材人物之性別、身分、種族、評價等特性。 進而分析國小教科書文字與圖畫兩方面的政治社會化教材。

教育研究者和教育工作者普遍的認知（藍順德，2004）。但基於人力物力的限制，研究者之研究對象選擇以占有率較多，以及國高中皆有出版教科書之版本為主。因此本研究教科書內容分析採取九十四學年度九年一貫國中自然與生活科技教科書課本一至六冊為研究對象，選定二個版本，共十二冊。高一基礎物理（全）教科書課本一冊，選定二個版本，分別為九十四學年度以及九十五學年度新課程教科書，共四冊。

三、研究工具

（一）分析單位

本研究所定義的「先備知識」是教科書內容中並未定義或未介紹之專有名詞或物理概念，因此以「詞語」為其分析單位；「物理概念」的分析，若以字、句子為分析單位，易流於零散、失去焦點，若以章節為分析單位，則無法確實描寫內容之相關概念的應用，因此研究者針對「物理概念」的分析，以「段落」件數為分析單位，此外，在進行歸類時，若遇有論述同時探討二個以上類目之情形時，則採其語意最明確或最強烈之類目為其分類計數（張佑盛，2004）；而「數學能力」則出現在高

一基礎物理時，常以公式說明應用，類題計算過程等方式出現，若以字為計數單位則同一計算中重複出現的機會過多，若以段落計數，則不易看出及使用之基本數學能力，因此研究者以「句子」為分析單位。

（二）分析類目

本研究除參考張惠博（2001）、賴鈺麒（2003）、李雅如（1994）等概念圖及分類細目外，並依據教育部公布之〈高級中學課程標準〉（1995）及〈普通高級中學基礎物理課程暫行綱要〉（2005）、自然與生活科技學習領域之教材內容要項、2002年高級中學必修數學課程綱要及國立中正大學數學系（2005）所提之國中銜接高中之數學能力主題，研究者自行發展設計的物理先備知識及數學能力內容分析表說明如下，第一碼數字1至9為物理「主概念」，第一碼數字10則為所需數學能力，第二碼則為「次概念」，第三碼為「教科書版本」，分別以「94南」、「94龍」、「95南」、「95龍」、「南」、「龍」、「合」代表不同版本，第四碼為物理「先備知識」，如表2為高一基礎物理概念及先備知識分類細目表，表3為高一基礎物理課程中所需之基本數學能力分類細目表。

表2 高一基礎物理先備知識分類細目表

主概念	累計次數	次概念	次數	先備知識	次數	主概念	累計次數	次概念	次數	先備知識	次數
1運動學		1-1位置				5光		5-1人類對光的認識			
		1-2位移、路徑						5-2光的傳播			
		1-3速度、速率						5-3光的反射			
		1-4加速度						5-4光的折射			
		1-5牛頓三大運動定律						5-5光的三原色			
2力學		2-1力				6電與磁		5-6光與生活			
		2-2萬有引力						6-1電的認識			
		2-3大氣壓力						6-2直流電與交流電			
		2-4人造衛星						6-3磁鐵與地球磁場			
		2-5摩擦力						6-4電流熱效應			
3熱		3-1溫度				7能量與生活		6-5電流磁效應			
		3-2溫標						6-6電磁感應			
		3-3熱量與比熱						6-7變壓器與電力輸送			
		3-4物態變化、潛熱						6-8家庭用電與安全			
		3-5熱膨脹						7-1能量的形式與轉換			
4聲音		3-6熱的傳播				8現代科技		7-2核能			
		3-7熱與生活						7-3地球的能源			
		4-1波的觀察						8-1半導體			
		4-2聲音是一種波動						8-2雷射			
		4-3聲音的反射						8-3超導體			
		4-4樂音與樂器				9近代物理		8-4液晶			
		4-5噪音						8-5電漿			
								8-6奈米科技			
								9-1原子結構			
								9-2量子論			
								9-3相對論			
								9-4物質波			

表3 高一基礎物理課程中所需數學能力分類細目表

次數 基礎物理	1運動學	2力學	3熱	4聲音	5光	6電與磁	7能量與生活	8現代科技	9近代物理	總計	百分比
數學能力											
10-1 乘法公式與多項式											
10-2 機率											
10-3 方根											
10-4 二次方程式											
10-5 函數											
10-6 不等式											
10-7 正比與反比											
10-8 幾何											
10-9 三角函數											
10-10 座標系統											
10-11 極限lim											
10-12 切線											
10-13 割線											
10-14 斜率											
10-15 橢圓											
10-16 向量											
10-17 指數											
10-18 一次方程式											
10-19 拋物線											

四、研究設計

根據研究目的，本研究採用內容分析法來進行資料蒐集與分析工作，茲將內容分析及其信度考驗說明如下：

（一）內容分析

內容分析的類別大致上有概念的分析、編纂、描述性研究、詮釋性分析、比較分析、普遍化分析；內容分析的記錄單位常見的有單字、名詞、符號、主題、句子或段落。常見的計數系統有簡單的二元編碼、類別在文件中呈現的次數、某類別在文件中佔有的空間或篇幅、陳述句的強度等。研究者將依據所決定的類別、記錄單位後，再決定量化資料的方法，本研究預定依下列程序進行分析，再將分析結果加以歸納討論。

1. 高一基礎物理教科書之先備知識分析：本研究所指的物理「先備知識」為學習高一基礎物理時，於教科書內容中並未定義或介紹之專有名詞或物理概念，而僅於文章中提及或直接應用，乃學習高一基礎物理前應已了解之物理先備知識概念。研究者歸納出教科書內容分析要項後，將自編之「高一基礎物理教科書先備知識內容分析表」，提請專家審查後，確認效度，進行分析九十四學年度

及九十五學年度各二個版本共四冊教科書內容，先將針對課文內容採取定量分析，在質性分析上再以定量分析為基礎，檢視高一基礎物理教科書的先備知識。

2. 國中自然與生活科技教科書分析：依據自編之「高一基礎物理教科書物理概念及先備知識內容分析表」，針對國中自然與生活科技教科書二個版本共十二冊，進行內容分析，將針對課文內容採取定量分析，在質性分析上再以定量分析為基礎，將此分析結果做為國中銜接高中之參考。
3. 高一基礎物理所需之數學能力：本研究所指的「數學能力」以學習高一基礎物理時所需的數學認知或技能，經由蒐集教科書教材中提及或應用到的數學認知或技能，加以整理歸納，並將歸納後的結果請教專家後，加以修訂編入「高一基礎物理課程中所需數學能力分類細目表」中，用以檢視學習高一基礎物理所需之數學能力。

（二）信度考驗

信度考驗是指把兩個（含）以上研究者在時間內的同一點研究結果作比較，以查核其信度，謂之分析者信度（王文科，1990）。本研究邀請兩位評分員進

行信度檢定（連同研究者本身共三位），此兩位評分員，評分員一是現職國中自然與生活科技教師，評分員二為完全中學國中部自然與生活科技教師。從研究樣本中隨機抽取任一教科書之其中一章，進行考驗。內容分析之信度考驗，目的為檢測研究者分析的類目及分析單位是否能夠將內容歸入相同的類目中，並使所得的結果一致（楊孝濤，1989）。一致性越高，內容分析的信度也越高；一致性越低，內容分析的信度也越低。柏格那之文化指標的設立以0.80為信度係數標準（王石番，1989），本研究之信度檢驗原始數據請參閱附錄。

格柏那之文化指標的設立是以0.80為信度係數標準（王石番，1989），本研究之信度R為0.96，符合信度標準。

（三）效度考驗

在類目發展過程中，能由熟悉材料者數人反覆討論，求其周延、明確，而且沒有遺漏重要項目，再經修改和預試，亦能切合研究的需要（歐用生，1993）。研究者將「高一基礎物理教科書先備知識內容分析表」編好後，送請專家審核以獲取專家效度。本研究所使用之分析類目表，委請國中自然生活科技教師提供意見，以獲取專家效度外，並與張惠博（2001）在「科學概念學習研究——物理科協調計畫」所提及之「物理概念」進行內容效度分析。

五、資料分析

本研究採以量與質的方式對教科書內容進行分

析，希能藉由量化資料後，獲得數字背後所隱藏之意義。本研究之資料分析分為二方面，一為教科書中字詞、段落等含量之「量的分析」，其二為「質性分析」。

（一）量化分析

「量」化分析以次數和百分比統計為主，先計算各類目出現之次數及總次數，並配合統計百分比，以了解各類目在教科書內容中分布之情況。課本內容主要在分析各章節的先備知識、物理概念及所需之基本數學，研究者依序歸類劃記。

（二）質性分析

本研究依據量化分析統計出來數字，進行歸納整理並加以分析說明，以了解教科書內容各類目的分布情形，期使分析結果能更加具體。將統計後之各版本、各主概念及次概念之內容分析表，針對待答問題進行討論。

肆、結果與討論

本章針對研究目的及待答問題，依據內容分析所得之資料，呈現量與質的研究結果，並就各項統計結果進行討論。

一、高一基礎物理所應具備之物理先備知識

研究者經由內容分析法針對高一基礎物理九十四學年度及九十五學年度二個版本，共四冊教科書課文中之內容，以「章節」為單位，逐冊逐章逐句的檢閱，就所需物理先備知識加以條列並進行統計，分述如表4及表5。

表4 九十四學年度及九十五學年度「南一版」高一基礎物理所需先備知識

章節	九十四學年度「南一版」先備知識	九十五學年度「南一版」先備知識
第一章 物理學與人類生活	導體、絕緣體、二極體、電容、晶圓、受激輻射、全反射、電流、絕對溫度	光譜、質子、中子、質能互變、夸克
	電晶體	
第二章 力與運動	彈簧、質量、重量、壓力、繩張力	
第三章 熱	冰點、沸點、「固態、液態、氣態」、「蒸發、沸騰」、分子、原子、相變、體積、密度、真空、介質	
第四章 聲音	槓桿作用、空氣柱	
第五章 光	電磁波、干涉、繞射、拋物面、焦點、偏向角、三稜鏡、可見光譜	
第六章 電與磁	電子、原子核、晶格、地球極軸、地理南北極、軟鐵、力矩、串連、合金	
第七章 能量與生活	無	
第八章 現代科技簡介		偏光、電場、鑑別率、微影蝕刻、駐波、二進位制
第九章 近代物理觀		光電效應、角動量、波函數、夸克
合計數量	45	50

表5 九十四學年度及九十五學年度「龍騰版」高一基礎物理所需先備知識

章節	九十四學年度「龍騰版」先備知識	九十五學年度「龍騰版」先備知識
第一章 物理學與人類生活	槓桿、熱力學定律、馬克士威方程、安培定律、密度 子午線	週期表、X射線、光譜、電離層、電漿、太陽風、子午線
第二章 力與運動	v-t圖、百帕 x-t圖、彈簧、質量、重量、壓力	
第三章 熱	冰點、沸點、電阻、「固態、液態、氣態」、「蒸發、沸騰」、分子、原子、體積、密度、真空、介質、浮力、瓦特、冷媒	
第四章 聲音	能量守恆定律、基音、共鳴作用	
第五章 光	以太、波包 電磁波、干涉、繞射、動量、動能、量子化、像、透鏡成像、奈米、焦耳	能包
第六章 電與磁	電子、原子核、質子、中子、電中性、離子、游離、電壓、電解質、地球極軸、地理南北極、軟鐵、三用電表	
第七章 能量與生活	元素符號、質量數、原子序、化學反應	
第八章 現代科技簡介		二極體、電晶體、雷射
第九章 近代物理觀		光電效應、黑體輻射、雙狹縫
合計數量	60	63

高一基礎物理所需之先備知識，「南一版」較「龍騰版」少，代表南一版內容較為簡單通俗。而龍騰版教科書內容則較多專有名詞。而所列高一基礎物理共四冊教科書的先備知識中，共有82個，其中以「熱」所需的先備知識最多，也具有最多相同的先備知識；「能量與生活」、「聲音」所需的先備知識數量最少。在同一版本，不同學年度的分析上，發現同一版本九十五學年度高一基礎物理二至七章和九十四學年度二至七章教科書先備知識相似，並且課本的內容也未有太大的變化，九十五學年度出版之教科書只是改寫第一章緒論，新增第八章「現代科技簡介」及第九章「近代物理觀」三部分。

二、國中自然與生活科技所涵蓋之高一基礎物理先備知識

由內容分析法就高一基礎物理所需先備知識，針對國中自然與生活科技教科書二個版本共十二冊教科書課文內容，以「句子」或「名詞」為單位，逐冊逐章逐句的檢閱，就所需物理先備知識的名詞進行統計並記錄其在教科書中呈現方式，統計結果詳見表6。

在國中自然與生活科技教科書在銜接高一基礎

物理所需的先備知識上，國中「南一版」和「康軒版」教科書皆有超過30%的先備知識未在教科書提及或說明定義，而其中銜接問題最嚴重的首推「近代物理觀」、「現代科技簡介」、「光」三個主概念所需之先備知識部分。在國中自然與生活科技教科書對於先備知識的呈現方面，表現方式多元，其中以教科書「文中以句子解釋說明」為最多，而「康軒版」較「南一版」注重以圖片表格之說明。而針對同一出版社中，國中「南一版」自然與生活科技教科書垂直銜接「南一版」高一基礎物理亦存有先備知識無法銜接的問題。

三、國中自然與生活科技教科書所涵蓋之物理概念

針對國中自然與生活科技教科書二個版本共十二冊教科書課文內容，包含補充之討論教室、小檔案、想一想、歷史櫥窗等方塊文章，但不包含圖片敘述及實驗內容方塊，以「段落」為單位進行分析。其次，針對各項「次概念」出現的段落次數，依所歸屬的「主概念」加以統計總和，即為「主概念」的段落總數，分析結果如表7。

整體來說，由分析結果可以發現，國中自然與生活科技教科書所涵蓋之高一基礎物理所列的9項「主概念」中，9項主概念於課程內容中皆有提及，達

表6 國中「南一版」及「康軒版」自然與生活科技教科書次數分配表及呈現方式

先備知識	「南一版」自然與生活科技		「康軒版」自然與生活科技	
	出現次數	出現方式	出現次數	出現方式
1-3-龍-1 x-t圖	0		6	文中以句子解釋說明、圖片表格說明
1-4-94龍-1 v-t圖	0		9	文中以句子解釋說明、圖片表格說明
2-1-合-1彈簧	58	文中以句子解釋說明、實驗說明	104	文中以句子解釋說明、數學公式定義、圖片表格說明、實驗說明
2-2-合-1質量	78	文中以句子解釋說明、實驗說明	77	文中以句子解釋說明、數學公式定義
2-2-合-2重量	24	文中以句子解釋說明	44	文中以句子解釋說明、小方塊補充說明
2-3-94龍-1百帕	10	小方塊補充說明	9	小方塊補充說明
2-3-合-1壓力	58	文中以句子解釋說明、數學公式定義	75	文中以句子解釋說明、數學公式定義、圖片表格說明、舉例說明
2-5-南-1繩張力	0		0	
3-1-合-1冰點	9	文中以句子解釋說明	2	文中以句子解釋說明
3-1-合-2沸點	9	文中以句子解釋說明	11	文中以句子解釋說明
3-1-龍-1電阻	41	文中以句子解釋說明、數學公式定義、實驗說明	46	文中以句子解釋說明、數學公式定義、圖片表格說明、實驗說明
3-4-合-1固態、液態、氣態	19	文中以句子解釋說明	31	文中以句子解釋說明、圖片表格說明
3-4-合-2蒸發、沸騰	11	文中以句子解釋說明	10	文中以句子解釋說明
3-4-合-3分子	35	文中以句子解釋說明、小方塊補充說明	32	文中以句子解釋說明、圖片表格說明、舉例說明
3-4-合-4原子	111	文中以句子解釋說明、小方塊補充說明	108	文中以句子解釋說明、圖片表格說明、舉例說明
3-4-南-1相變	0		0	
3-5-合-1體積	72	文中以句子解釋說明、圖片表格說明	76	文中以句子解釋說明、數學公式定義、小方塊補充說明、圖片表格說明
3-5-合-2密度	50	文中以句子解釋說明、數學公式定義、實驗說明	47	文中以句子解釋說明、數學公式定義、圖片表格說明、舉例說明、實驗說明
3-6-合-1真空	6	單純提及並未說明	15	文中以句子解釋說明
3-6-合-2介質	36	文中以句子解釋說明、小方塊補充說明	25	文中以句子解釋說明、圖片表格說明
3-6-龍-3浮力	25	文中以句子解釋說明、數學公式定義	34	文中以句子解釋說明、數學公式定義、圖片表格說明、舉例說明、實驗說明
3-7-龍-1瓦特	24	文中以句子解釋說明	16	文中以句子解釋說明、小方塊補充說明
3-7-龍-2 冷媒	2	文中以句子解釋說明	1	文中以句子解釋說明
4-2-南-1槓桿	48	文中以句子解釋說明、數學公式定義、圖片表格說明	32	文中以句子解釋說明、圖片表格說明、實驗說明
4-2-龍-1 能量守恆定律	1	文中以句子解釋說明	2	文中以句子解釋說明
4-4-南-1空氣柱	0		0	
4-4-龍-1基音	0		0	
4-4-龍-2共鳴	14	文中以句子解釋說明、實驗說明	9	文中以句子解釋說明
5-1-94龍-1以太	0		3	單純提及並未說明
5-1-94龍-2 波包	0		0	
5-1-95龍-1 能包	0		0	
5-1-合-1電磁波	2	單純提及並未說明	5	單純提及並未說明
5-1-合-2干涉	0		0	
5-1-合-3繞射	0		0	
5-1-龍-1動量	0		0	
5-1-龍-2動能	22	文中以句子解釋說明、數學公式定義	27	文中以句子解釋說明、數學公式定義
5-1-龍-3 量子化	0		0	
5-3-南-1拋物面	0		0	
5-3-南-2焦點	15	文中以句子解釋說明、圖片表格說明	9	文中以句子解釋說明、圖片表格說明
5-3-龍-1像	33	文中以句子解釋說明	24	文中以句子解釋說明、小方塊補充說明

先備知識	「南一版」自然與生活科技		「康軒版」自然與生活科技	
	出現次數	出現方式	出現次數	出現方式
5-4-龍-1透鏡成像	12	文中以句子解釋說明、圖片表格說明、實驗說明	6	實驗說明
5-5-南-1 偏向角	0		0	
5-5-南-2三稜鏡	3	單純提及並未說明	5	文中以句子解釋說明、圖片表格說明
5-5-南-3光譜	3	小方塊補充說明	0	
5-6-龍-1奈米	31	文中以句子解釋說明、小方塊補充說明	10	小方塊補充說明
5-6-龍-2焦耳	25	文中以句子解釋說明、小方塊補充說明	25	文中以句子解釋說明、小方塊補充說明
6-1-合-1電子	31	文中以句子解釋說明	55	文中以句子解釋說明、圖片表格說明
6-1-合-2原子核	12	文中以句子解釋說明	14	文中以句子解釋說明、圖片表格說明
6-1-龍-1質子	22	文中以句子解釋說明	24	文中以句子解釋說明
6-1-龍-2中子	11	文中以句子解釋說明	8	文中以句子解釋說明
6-1-龍-3電中性	6	文中以句子解釋說明	10	文中以句子解釋說明
6-1-龍-4離子	80	文中以句子解釋說明	94	文中以句子解釋說明、圖片表格說明
6-1-龍-5游離	0		0	
6-1-龍-6電壓	93	文中以句子解釋說明、數學公式定義、舉例說明、實驗說明	44	文中以句子解釋說明、圖片表格說明、單純提及並未說明
6-2-南-1晶格	0		0	
6-2-龍-1電解質	23	文中以句子解釋說明	27	文中以句子解釋說明、圖片表格說明、舉例說明
6-3-合-1地球極軸	3	小方塊補充說明	6	圖片表格說明
6-3-合-2地理南北極	4	小方塊補充說明	2	圖片表格說明
6-5-合-1軟鐵	0		4	單純提及並未說明
6-5-南-1力矩	15	文中以句子解釋說明、數學公式定義	38	文中以句子解釋說明、數學公式定義、實驗說明
6-6-南-1串聯	18	文中以句子解釋說明	22	文中以句子解釋說明、圖片表格說明
6-7-龍-1三用電表	0		7	單純提及並未說明
6-8-南-1合金	12	文中以句子解釋說明、舉例說明	13	文中以句子解釋說明、小方塊補充說明
7-2-龍-1元素符號	12	文中以句子解釋說明、圖片表格說明	17	文中以句子解釋說明、圖片表格說明、舉例說明
7-2-龍-2質量數	7	文中以句子解釋說明、小方塊補充說明	7	文中以句子解釋說明、小方塊補充說明
7-2-龍-3原子序	6	文中以句子解釋說明、小方塊補充說明	5	文中以句子解釋說明、小方塊補充說明
7-3-龍-1化學反應	25	文中以句子解釋說明、	22	文中以句子解釋說明、小方塊補充說明、實驗說明
8-1-95龍-1二極體	6	小方塊補充說明、圖片表格說明	10	圖片表格說明、舉例說明
8-1-95龍-2電晶體	0		3	圖片表格說明
8-2-95龍-1雷射	1	單純提及並未說明	2	單純提及並未說明
8-4-95南-1偏光	0		0	
8-4-95南-2 電場	0		0	
8-6-95南-1鑑別率	0		0	
8-6-95南-2 微影蝕刻	0		0	
8-6-95南-3 駐波	0		0	
8-6-95南-4 二進位制	1	單純提及並未說明	1	單純提及並未說明
9-2-95合-1光電效應	0		0	
9-2-95南-1角動量	0		0	
9-2-95南-2波函數	0		0	
9-2-95南-3夸克	0		0	
9-2-95龍-1黑體輻射	0		0	
9-2-95龍-2 狹縫	0		0	
總計	1275		1370	

表 7 國中自然與生活科技教科書「主概念」及「次概念」分布表

主概念	南一版	康軒版	平均	次概念	南一版	康軒版	平均
	累計 出現次數	累計 出現次數	累計 出現次數		出現次數	出現次數	出現次數
1運動學	27	34	30.5	1-1位置	0	0	0
				1-2位移、路徑	0	5	2.5
				1-3速度、速率	2	9	5.5
				1-4加速度	4	9	6.5
				1-5牛頓三大運動定律	21	11	16
2力學	33	44	38.5	2-1力	10	17	13.5
				2-2萬有引力	5	5	5
				2-3大氣壓力	10	8	9
				2-4人造衛星	0	6	3
				2-5摩擦力	8	8	8
3熱	38	41	39.5	3-1溫度	5	7	6
				3-2溫標	4	2	3
				3-3熱量與比熱	9	9	9
				3-4物態變化、潛熱	8	7	7.5
				3-5熱膨脹	5	4	4.5
				3-6熱的傳播	5	11	8
				3-7熱與生活	2	1	1.5
4聲音	39	35	37	4-1波的觀察	10	12	11
				4-2聲音是一種波動	6	6	6
				4-3聲音的反射	8	6	7
				4-4樂音與樂器	12	9	10.5
				4-5噪音	3	2	2.5
5光	36	43	39.5	5-1人類對光的認識	0	0	0
				5-2光的傳播	5	7	6
				5-3光的反射	8	8	8
				5-4光的折射	10	11	10.5
				5-5光的三原色	6	9	7.5
				5-6光與生活	7	8	7.5
6電與磁	114	82	98	6-1電的認識	13	16	18
				6-2直流電與交流電	23	22	7.5
				6-3磁鐵與地球磁場	15	10	12.5
				6-4電流熱效應	18	11	12.5
				6-5電流磁效應	17	6	11.5
				6-6電磁感應	7	3	5
				6-7變壓器與電力輸送	13	4	8.5
				6-8家庭用電與安全	8	10	9
7能量與生活	62	54	58	7-1能量的形式與轉換	23	25	24
				7-2核能	8	4	6
				7-3地球的能源	31	25	28
8現代科技	13	21	17	8-1半導體	2	10	6
				8-2雷射	1	2	0.5
				8-3超導體	2	0	1
				8-4液晶	1	2	1.5
				8-5電漿	0	1	0.5
				8-6奈米科技	7	6	6.5
9近代物理	5	4	4.5	9-1原子結構	5	4	4.5
				9-2量子論	0	0	0
				9-3相對論	0	0	0
				9-4物質波	0	0	0

100%可銜接；高一基礎物理所列的49項「次概念」中，若只考慮是否於國中自然與生活科技出現過，則佔其中的44項，高達90%可銜接。

再細部加以研究，可以發現國中自然與生活科技教科書「南一版」與「康軒版」敘述最多的主概念為「電與磁」及「能量與生活」，介紹最少的主概念為「現代科技」及「近代物理」；而在不同版本上，南一版較著重「電與磁」、「能量與生活」的介紹，康軒版各概念的介紹較平均。此外，在概念分布上，發現兩版本在「電」學方面皆有內容重複的問題存在，研究者在分析概念分布的過程中，發現國中「南一版」自然與生活科技教科書中，第四冊第一章「電」與第五冊第三章「電」的內容完全相同。而在國中「康軒版」自然與生活科技教科書中，第四冊第六章的「靜電現象」，與第五冊第四章第一節「靜電現象」內容完全相同。因此在概

念的分析上，研究者針對第二次重複出現的「6-1電的認識」及「6-2直流電與交流電」次概念部分，不予記數。

四、高一基礎物理之基本數學能力

本研究所探討「數學能力」以學習高一基礎物理時所需的數學基本認知或技能，經由蒐集教材中提及或應用到的數學認知或技能，加以整理歸納，並將歸納後的結果請教教授專家、高中物理及數學教師後，加以修訂而成。本研究經由內容分析法針對高一基礎物理九十四學年度及九十五學年度二個版本，共四冊教科書課文中之內容，以「物理主題概念」為單位，逐冊逐章的檢閱，就所需教科書內容中提及或計算過程所需之基本數學能力，統計出現之次數分布與百分比數量，而各版本整理結果如表8。

隨著九十五學年度課程暫行綱要的實施，各版本

表8 高一基礎物理課程中各版本所需數學能力次數分配表

數學能力	94南一版	94龍騰版	95南一版	95龍騰版	總計	占全部百分比
10-1 乘法公式與多項式	2	0	2	0	4	0.96%
10-2 機率	0	0	4	0	4	0.96%
10-3 方根	2	1	2	1	6	1.44%
10-4 二次方程式	5	7	5	5	22	5.26%
10-5 函數	1	2	1	2	6	1.44%
10-6 不等式	0	2	0	2	4	0.96%
10-7 正比與反比	7	16	8	10	41	9.81%
10-8 幾何	16	10	16	14	56	13.40%
10-9 三角函數	0	2	0	1	3	0.72%
10-10 座標系統	2	12	2	19	35	8.37%
10-11 極限lim	0	2	0	3	5	1.20%
10-12 切線	0	2	1	2	5	1.20%
10-13 割線	0	1	0	2	3	0.72%
10-14 斜率	0	5	0	4	9	2.15%
10-15 圓、橢圓、球	9	10	12	6	37	8.85%
10-16 向量	6	1	6	2	15	3.59%
10-17 指數	15	17	16	23	71	16.99%
10-18 一次方程式	15	27	16	27	85	20.33%
10-19 拋物線	3	1	3	0	7	1.67%
總計	83	118	94	123	418	

表9 高一基礎物理所需之先備知識一覽表

主概念	所需先備知識	數量	主概念	所需先備知識	數量
1.運動	x-t圖、v-t圖	2	6.電與磁	電子、原子核、質子、中子、電中性、離子、游離、電壓、晶格、電解質、地球極軸、地理南北極、軟鐵、力矩、串連、三用電表、合金	17
2.力	彈簧、質量、重量、百帕、壓力、繩張力	6	7.能量與生活	元素符號、質量數、原子序、化學反應	4
3.熱	冰點、沸點、電阻、「固態、液態」、「氣態、蒸發、沸騰」、分子、原子、相變、體積、密度、真空、介質、浮力、瓦特、冷媒	15	8.現代科技簡介	二極體、電晶體、雷射、偏光、電場、鑑別率、微影蝕刻、駐波、二進位制	9
4.聲音	槓桿作用、能量守恆定律、空氣柱、基音、共鳴作用	5	9.近代物理觀	光電效應、角動量、波函數、夸克、黑體輻射、雙狹縫	6
5.光	以太、波包、電磁波、干涉、繞射、動量、動能、量子化、拋物面、焦點、能包、像、透鏡成像、偏向角、三稜鏡、可見光譜、奈米、焦耳	18	合計數量		82

高一基礎物理的章節增加，所需的數學能力也因此跟著增加，九十五學年度高一基礎物理版本所需的數學能力明顯較九十四學年度為多。在學習高一基礎物理上所需的數學能力依次為「一次方程式」、「指數」、「幾何」、「正比與反比」及「圓、橢圓、球」等，比較兩版本方面，強調的數學能力各有不同，各概念所需的數學能力除了在「運動學」及「近代物理」外，其餘概念所需的數學能力差異不大，但整體來說「龍騰版」高一基礎物理所需及應用的數學能力較「南一版」為多。

伍、結論與建議

本研究旨在瞭解高一學生學習基礎物理所應具備之物理先備知識及所需要之數學能力，進而了解國中自然與生活科技教科書所涵蓋之物理概念與高一基礎物理先備知識是否可以銜接。本章主要依據第四章之結果與討論之發現，並針對研究目的做出結論，最後對國高中出版商編輯與修正教科書、高一新生銜接教材編寫、高中物理科教師教學及後續研究提出相關的建議。

一、高一基礎物理所應具備之物理先備知識

研究者分析「南一版」及「龍騰版」高一基礎物理教科書，對於物理概念或名詞有一部分於教

科書有詳加介紹、定義及應用說明等，但有一部分於教科書內容中並未定義、未介紹之專有名詞或物理概念，僅於文章中提及或直接應用，乃學習高一基礎物理前應已瞭解之物理先備知識概念。而此「先備知識」即為研究者首先所欲探討之對象，由前述之研究結果共列出82個所需之先備知識，茲將其列出如表9。

二、國中自然與生活科技教科書所涵蓋之高一基礎物理先備知識

研究者進一步分析在國中自然與生活科技教科書在銜接高一基礎物理所需的先備知識上，國中「南一版」和「康軒版」教科書皆有超過30%的先備知識未在教科書提及或說明定義。研究者將其分類，第一類及第二類為出現次數在高一基礎物理「南一版」及「龍騰版」皆無出現的先備知識，第三類為有出現的先備知識但呈現方式為「單純提及並未說明」，第四類為其他。研究者將此四類先備知識未能銜接之原因加以歸納如表10。

三、國中自然與生活科技教科書所涵蓋之高一基礎物理概念

由分析結果可以發現，國中自然與生活科技教科書所涵蓋之高一基礎物理所列的9項「主概念」

表 10 國中未能銜接高一基礎物理所列先備知識之原因

類次	高一基礎物理所列之先備知識	國中未能銜接之原因
第一類	空氣柱、基音、干涉、繞射、動量、量子化、拋物面、偏向角、游離、晶格、偏光、電場、鑑別率、駐波、光電效應、角動量、夸克、黑體輻射、狹縫	屬於高中課程，國中自然與生活科技教科書無須提及
第二類	波包、能包、波函數、以太（乙太）、微影蝕刻	屬於大學物理課程範圍
第三類	冷媒、電磁波、三稜鏡、光譜、二進位制、雷射、電晶體、三用電表	專有名詞，在教科書中雖可做為常識，但建議仍須加以註解
第四類	冰點→凝固點 相變→三態變化 繩張力→繩子的拉力 拋物面→與「凹面鏡」之差異	相似之同意詞，容易造成混淆

中，9項主概念於課程內容中皆有提及，達100%可銜接；高一基礎物理所列的49項「次概念」中，若只考慮是否於國中自然與生活科技出現過，則占其中的44項，高達90%可銜接。

國中自然與生活科技教科書「南一版」與「康軒版」兩版本完全未介紹的次概念則有「1-1位置」、「5-1人類對光的認識」、「9-2量子論」、「9-3相對論」、「9-4物質波」等5個「次概念」，兩版本介紹最少的主概念為「現代科技簡介」及「近代物理觀」，主要屬於九十五學年度課程暫行綱要新編的高一基礎物理教科書內容之第八章及第九章的部分。針對高一基礎物理課程承先啟後的特色，高一基礎物理第八章「現代科技簡介」及第九章「近代物理觀」所扮演的角色，對於承接國中自然與生活科技教科書上稍嫌不足，但在啟後「高二、高三及大學教育」的部分，則扮演適當角色。

此外，在概念分布上，發現「南一版」及「康軒版」兩版本在「電」學方面皆有內容重複的問題存在，研究者分析這種情形有兩種可能：

（一）課程改版

因研究者之研究對象為九十四學年度出版之國中自然與生活科技教科書，但對學生而言，其所用

之教科書為逐年增加之不同年度的教科書，因此有可能是出版社進行改版，造成同一學年度各冊有許多重複之單元章節。

（二）出版社疏漏

編輯未注意各冊之內容分布，因此造成教材及概念重複出現。

四、高一基礎物理之基本數學能力

在研究者所列的19項基本數學能力中，研究者認為應加強之數學能力敘述如下：

（一）縱向銜接

教育部（2000）提出九年一貫數學學習領域國民中學階段的目標為「能理解座標的表示，並熟練代數的運算及數的四則運算；能理解三角形及圓的基本幾何性質，並學習簡單的幾何推理；能理解統計、機率的意義，並認識各種簡易統計方法」。與研究者所列的19項高一基礎物理所需的數學基本能力比較如表11，國中學生在數學領域上已經學習的數學能力有「座標系統」、「一次方程」、「二次方程式」、「幾何」、「圓」及「機率」等6項基本數學能力可以與高一銜接及應用。而國立中正大學數學系（2005）所列國中數學領域升高中數學課程所需加強銜接的8項數學能力，包括乘法公式與多項式、因式分解、方根、一元二次方程式、函數、不等式、數列與級數、幾何與三角函數等與研究者所

表 11 國中未能銜接高一基礎物理所列先備知識之原因

	數學能力	數量	佔全部百分比
可銜接部分	座標系統、一次方程、二次方程式、幾何、圓、機率	6	30%
未銜接部分	指數、正比與反比、「橢圓、球」、向量、斜率、方根、函數、極限lim、切線、拋物線、乘法公式與多項式、不等式、割線、三角函數	14	70%

備註：研究者原將「圓、橢圓、球」數學能力列為同一項，在此將其細分開來。

列的高一基礎物理的19項基本數學能力做比較，發現其研究成果中包括「乘法公式與多項式」、「方根」、「一元二次方程式」、「函數」、「不等式」、「幾何」與「三角函數」等7項數學能力相同，建議高中教師應加強此7項之國中的數學能力，以銜接學習高一基礎物理課程。

（二）橫向銜接

若將教育部（2002）高級中學必修數學課程綱要與研究者所列之高一基礎物理之基本能力做比較，可以發現其中「向量」、「指數」、「橢圓、球」、「拋物線」、「多項式不等式」、「極限lim」等6項完全屬於高中數學領域之數學新內容，國中數學領域並未提及，約佔25%；而「一次方程組」、「三角函數」、「空間座標」、「根式運算」等4項則為國中的延伸課程。因此當學生學習高一基礎物理時，可能發生根本尚未學習這些數學單元，或是學生數學能力尚不足以學習高一基礎物理，如此高中課程橫向的銜接上出現問題，在學習高一基礎物理時，物理教師需先行補充說明，否則易造成學生學習困難。

國中自然與生活科技課程和高一基礎物理課程銜接問題之研究上，研究者發現在「主概念」與「次概念」的銜接上，根據教育部在課程綱要的規劃上，各教科書在此方面皆可銜接。而各教科書編輯者由「概念」出發，加以撰寫各項內容，根據研究者所分析的「先備知識」銜接可以了解，國中自然與生活科技課程和高一基礎物理課程銜接在「先備知識」上大約70%可銜接，而在學習高一基礎物理所需的數學能力方面，則有25%項目的數學能力需要補充或加強。

教育是百年大計，政府近年來雖積極推動教育改革，但對於各項試行及配套措施，尚未充足。研究者希望根據以上之研究結果、討論及結論，對於目前之國中自然與生活科技教科書及高一基礎物理教科書內容及教學，針對學校與教師教學、出版商編輯與修正教科書、教科書審查委員審查教科書及後續研究提出以上之具體成果及建議，以提供未來國中自然與生活科技學習領域教科書及高一基礎物

理教科書銜接、編審及學校教師教學之參考。

參考文獻

- 王文科（1990）。內容分析研究法。載於教育研究法（頁411-434）。臺北：五南圖書。
- 王石番（1989）。傳播內容分析法。臺北：幼獅。
- 今日龍騰（2000）。89（上）高中教科書業績發表。龍騰文化。2005年12月3日，取自http://www.lungteng.com.tw/publish/LT_today/no1/89down.htm
- 余中平（2005）。九年一貫自然與生活科技課程與自然課程標準在教材與教學上之銜接問題與處理。國立臺北師範學院自然科學教育系。
- 李坤崇（2001）。世界主要國家高級中學課程發展之研究期末報告。教育部委託研究計畫（未出版）。
- 李坤崇（2003）。國民中小學新舊課程銜接理念。國教專業社群網，2005年12月11日，取自<http://teach.eje.edu.tw/9CC/fields/link/basic.php>
- 李然堯（2003）。高中課程綱要全面延至95年實施。綜合高中資訊網，2005年1月11日，取自<http://chs.chvs.hcc.edu.tw/news/news%20main/news-921203.htm>
- 李雅如（1994）。高中教科書內能源教育之內容分析。國立彰化師範大學科學教育研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 李堅萍（2001）。科技教育應於九年一貫課程變革中發揮課程特質。生活科技教育，34(10)，2-7。
- 李博宏（2004）。我國科技教育思潮之演變—以生活科技教育月刊專論之內容分析。國立高雄師範大學工業科技教育研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 吳清鏞（2005）。課程的改革與政策。教育部中等教師研習會。
- 吳明清（2000）。教育行政研究方法與評量工具。國立教育資料館。2005年12月17日，取自<http://www.nioerar.edu.tw/basis1/707/list.html>
- 吳明穎（2002）。國小數學教科書內容分析之研究。屏東師範學院數理教育研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 黃雅彬（2004）。學生對國中自然科教科書不同知識表徵理解之研究。國立臺灣師範大學生命科學研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 黃光雄、簡茂發（主編）（1993）。教育研究法。臺北：師大書苑。
- 黃政傑、李隆盛、呂建政、張祝芬、張嘉育（1994）。國民中小學教科書審定制與審查標準之研究。國立臺灣師範大學教育研究中心專題研究成果報告（未出版）。
- 陳伯璋（1995）。我國學前至高中階段課程與教材主要問題。行政院教育改革審議委員會。2005年1月11日，

- 取自<http://www.sinica.edu.tw/info/edu-reform/farea8/j11/26.html>
- 關於康軒經營成果（2005）。康軒教育網。2005年12月11日，取自http://www.knsh.com.tw/about/about.asp?go_Sub_Topic=08
- 張惠博（2001）。科學概念學習研究—物理科協調計畫。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告，NSC90-2511-S-018-038。彰化市：國立彰化師範大學物理學系。
- 張祐盛（2004）。國小社會科教科書政治社會化內容分析研究。國立嘉義大學教育學院國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 張秋男（2001）。銜接九年一貫之高中數學與自然科學課程架構設計。教育部九十年度中小學科學教育專案計畫。台北市：國立師範大學物理學系。
- 教育部（2001）。國民中小學九年一貫課程暫行綱要（89.9.30臺（89）國字第89122368號令公布）。臺北：教育部。
- 教育部（1998）。國民教育階段課程總綱綱要。臺北：康軒文教事業。
- 教育部（2005）。高級中學課程標準修訂資訊。2005年12月12日，取自http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/HIGH-SCHOOL/EDU7362001/i1301/course/update/index.htm?open
- 教育部（2005）。高級中學課程標準修訂經過。2005年12月12日，取自http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/HIGH-SCHOOL/EDU7362001/i1301/course/current/process.htm?open
- 國立中正大學數學系（2005）。九年一貫數學學習領域銜接高中課程教材。教育部中等教育司委託專案研究。嘉義縣：國立中正大學數學系。
- 陳昭地（1997）。高級中學數理類科教科用書審查標準之研究。國立編譯館委託專案研究。台北市：國立臺灣師範大學科學教育中心。
- 楮德三（2005）。高中物理科的課程實施。教育部中等教師研習會。
- 曾郁庭（2004）。國中自然與生活科技學習領域教科書之內容分析研究。國立臺灣師範大學工業科技教育研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 楊孝濬（1989）。內容分析。輯於楊國樞、文崇一、吳聰賢、李亦園（編），*社會及行為科學研究法*（下冊）（頁809-831）。臺北：東華。
- 楊孝濬（1983）。*社會傳播學*。臺灣商務印書館。
- 楊榮祥（1989）。近二十年我國國民中學自然科學課程之發展。*教育資料集刊*，14，135-156。
- 歐用生（1993）。內容分析法。刊於黃光雄、簡茂發（主編）。*教育研究法*（頁229-254）。臺北：師大書苑。
- 劉清水（2003）。國中自然與生活科技領域民間版教科書教材內容比較研究。教育部臺灣省中等學校教師研習會。
- 賴鈺麒（2003）。國民小學一年級生活教科書之內容分析。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 藍順德（2004）。二十年來國內博碩士論文教科書研究之分析。*國立編譯館館刊*，32(4)，2-25。
- Wang, H. A. (1999). *A content analysis of the history of science in the national science educational standards documents and four secondary science textbooks*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada, April, 19-23.
- National Council of Teachers of Mathematics (1977). National council of teachers of mathematics position statement on basic skills. *Arithmetic teacher*, 25(1), pp. 18-22.
- Weber, R. P. (1990). *Basic Content Analysis*. (2nd ed.) SAGE Publications.
- Besson, U. (2004). Students' conceptions of fluids. *International Journal of Science Education*, 26(14), 1683-1714.

附錄 信度考驗

研究工具的信度考驗採用以下公式（歐用生，1993）：

- （一）步驟一：先求相互同意度 P_i ，本研究「研究者」與「評分員一」之相互同意度 $P_i=0.87$ ，「研究者」與「評分員二」之相互同意度 $P_i=0.88$ ，「評分員一」與「評分員二」之相互同意度 $P_i=0.96$ ，公式如下。

M ：彼此同意的數目

$$\text{相互同意度 } P_i = \frac{2M}{N1 + N2}$$

$N1$ ：第一位評分者同意之分數

$N2$ ：第二位評分者同意之分數

- （二）步驟二：由步驟一中所求之相互同意度，再求得平均相互同意度 P ，本研究之「平均相互同意度」 $P=0.90$ ，公式如下。

$$\text{平均相互同意度 } P = \frac{\text{相互同意度總合} \sum_{i=1}^n P_i}{N}$$

N ：相互比較次數

- （三）步驟三：由步驟二所求之平均相互同意度，本研究之信度 $R=0.96$ ，由入下列公式可求信度 R ：

$$\text{信度 } R = \frac{n \times \text{平均相互同意度}}{1 + [(n-1) \times \text{平均相互同意度}]}$$

n ：參與內容分析之人數

實際進行內容分析時，通常是由研究者一人擔任所有的分析工作，故可在考驗研究者本身的信度，本研究研究者信度 $=0.95$ ，其公式如下：

$$\text{研究者信度} = \frac{2 \times \text{平均相互同意度}}{1 + \text{平均相互同意度}}$$

初稿收件：民國 96 年 4 月 18 日

完成修正：民國 96 年 6 月 12 日

正式接受：民國 96 年 6 月 20 日■

The Correlation Between Sciences and Technolog Course in Junior High School and the First Year Physics Textbooks in Senior High School

Tsung-Yi Lin

Da-Li High School

With the implementation of Grade 1-9 Curriculum and the High School Provisional Curricular Guideline for 95's school year, the purpose of this study aims to analyze the prerequisite knowledge and the basic mathematic capability, which first-graders of the senior high school need to have in physics courses. This study also manages to analyze the curriculum articulation of physical concepts and prerequisite knowledge between Science and Technology Course for junior high school students, and the first-grade Physics courses for senior high school students.

The research method of the study is content analysis. Firstly, this research sets the categories for textbook content analysis, including category tables of physics concepts and prerequisite knowledge of the senior high first-grade physics textbooks, and category tables of the basic mathematic capability. These two category tables are used to analyze 12 volumes of Science and Technology Course from two approved publishers, and 4 volumes of the first-grade Physics textbooks in senior high school from two approved publishers in 2005 and 2006. The prerequisite knowledge in this study means the used phrases or physical concepts which are not defined and introduced when students study The First-grade Physics Textbooks in senior high school. They must be acquainted before students learn The First-grade Physics Textbooks. The research conclusions are as follows:

- A. The most-needed prerequisite knowledge of the first-grade physics textbooks for senior high school students includes the physics concepts about optics, electromagnetism, and thermology.
- B. In the subject that Science and Technology Courses for junior high school students articulate the curricular sections in high technology, over thirty percent of the prerequisite knowledge in the Nani (南一) and Kang Hsuan(康軒) textbook in junior high school are untouched or undefined. The modern physics, high technology and optics are most undefined.
- C. A hundred percent of the main concept in the Science and Technology Courses for junior high school students are articulate The First-grade Physics Textbook in senior high school. And ninety percent of the second concept are articulate.
- D. Studying physics textbook in senior high school first-graders needs nineteen kinds of basic mathematic capability. Fourteen kinds of capabilities belong to the course in junior high school and five kinds of basic mathematic capabilities which are vector, exponent, sphericity, parabola, inequality and limit belong to the course in senior high school.

Keywords: content analysis, prerequisite knowledge, natural sciences and living technologies course, the first-grade physics textbook in senior high school, mathematic capability

現行國中自然與生活科技九十四年度各版本教科書中植物學內容之比較研究

張毓禎

嘉義市北興國中

本研究針對九十四年度國中使用的各版本「自然與生活科技」領域教科書，利用設計的表格，探討有關植物學概念表徵於圖、文、表、活動／實驗、照片、補充知識、參考書籍、參考網站、習題及重點整理的外顯內容比較。經內容分析結果發現，國中五個版本自然與生活科技教科書有底下的差異：

- 一、各版本植物學相關課程的分布和教學所佔的總節數百分比不相同，主要集中在第一冊與第二冊的教科書。
- 二、各版本植物學教材的編排和概念的表達都能多元呈現。
- 三、各版本索引中植物學「重要概念」的選擇不相同，課文中操作型定義的解釋不相同，而且概念名詞的使用仍偏向片段知識。
- 四、各版本中植物學一般概念的呈現方式大多能夠圖文配合。然而橫向連結上部分使用欠缺前後文用詞的一致性，例如「植物」和「植物體」摻雜混用。

關鍵詞：自然與生活科技、教科書、外顯內容、內容分析

壹、前言

教育政策會隨著時代的脈動進行整體性的改革，我國於1998年積極推展九年一貫課程的政策，課程設計上更重視科學素養的提升，不再只侷限於要求科學概念和過程技能的養成（邱曉貞、連啟瑞、連怡彬，2003）。課程安排上則是將原本分科的生物、理化及地球科學等學科合併為自然科學，並與生活科技加以整合，成為自然與生活科技領域。由於九年一貫課程開放民間編寫教科書，導致教科書的使用呈現一綱多本的現象，雖然老師和學生在教科書的選擇上更具有選擇性，但也衍生出一些概念認知足夠與否的問題（周淑卿，2002）。

在生物學的課程方面，由於編寫上取材和編輯風格的不同，將會影響到教科書的內容，所以各版本自然與生活科技教科書內容的差異性，是使用者

想要知道的答案。在張寶連（2001）的研究中建議植物學較容易與生活經驗相結合，因為植物是日常生活中較容易取得的材料。至於植物學的相關內容取材，在教育部於2002年所規範「分段能力指標」的「科學與技術認知」項目中，要以探討「植物各部位的生理功能與生殖、遺傳和基因」，以及各部位「如何協調成為一個生命有機體」，並了解「生命體的共同性及生物的多樣性」為主要教材。其內容涵蓋原核生物界、原生生物界的藻類及原生菌類、菌物界及植物界等相關的教材，並且概念的編寫需合乎「教材內容項目」中次主題的「生命的共同性」、「生命的多樣性」、「能的形態與轉換」、「生物對環境刺激的反應」、「植物的構造與功能」、「地層與化石」、「生物和環境」、「人類與自然界的關係」、「資源的保育與利用」及「科學的發展」等十一個項目，其內容則包括植物的名稱、構造、功能、生理上的概念及與環境的關係。

自從1998年教科書開放編寫之後，教材的內容

張毓禎，嘉義市北興國中教師。

通訊作者：張毓禎，600嘉義市忠孝路394號。E-mail: sb53@ms16.hinet.net

呈現多樣化，加上國中基本學力測驗中心宣布以「科學認知和技能」相關的內容為主要測驗內容，使得基本學力測驗與課程目標間產生交互作用的影響（李坤崇，2004），造成學校、教師、家長和學生對市場上國中可以選用的康軒版、南一版、翰林版、育成版、部編版等五個版本教科書，其內容產生「哪些教材或版本的內容最適合老師和學生使用？」的質疑。

貳、教科書的編寫與分析

近年來由於科學和科技的發達與突破，舊有科學知識體系已經趕不上時代新知識的發現腳步，導致科學教育目標的改變，因此科學教育的課程規劃及課程設計也隨之產生改變，而教科書所選擇的教材和編寫的方式也都隨著課程產生了改變。在1998年教育部公布〈國民教育階段九年一貫課程總綱綱要〉之前的舊課程，著重在「教材內容」和「科學知識系統化」的學習，教師的教學活動被置於其次，使用者的訴求是「教材內容的編輯是否豐富？」、「系統清不清楚？」，而且統一版本的課程標準中鉅細靡遺的明訂「教材」所需包含的概念內容。〈國民教育階段九年一貫課程總綱綱要〉公告之後的新課程，則強調學生基本能力的獲得，著重在教學方法，講求師生的互動歷程，要如何使學生主動學習，如何讓學生樂於學習，而且達到「有意義的學習」。

Harms和Yager（1981）認為的科學教育目標必須能夠滿足個人需求，且能處理及解決社會爭論，可以用來做職業選擇或生涯規劃及做為未來學術的準備。Hofstein與Yager（1982）二人更明確指出未來的科學教育目標是科學、技學、社會（Science – Technology – Society, STS）三者交互作用的結果，並且要確認現行社會問題和重視能解決社會問題的知識（Gao, 1998），而科學和技學則被視為改善社會的方法。因此科學教育必須培養具有科學素養的未來國民及具有豐盛的心情，能勇敢的生存且自發學習的意念（魏明通，1994）。課程設計是一種「有計畫的學習經驗」（鄭湧涇，2004），在課

程組織的要素上通常須包含「範疇」、「連貫」、「順序」、「統整」四個層面（林寶山，1988），決定教材各個階段所需要學習的內容，其縱向與橫向的銜接，將學習內容加以整合，以期將一些可以反應概念、技巧、價值的「組織元素」，緊密而且有系統地結合在一起。

由於新課程的組織和設計需以達成十項基本能力為目標，要讓學習者經由適當的教材內容與探究活動中，獲得科學與科技素養的增進，在教材的選編、教學活動的設計及評量內容等各方面都應加以考量及安排。但是，十項基本能力為廣泛的目標，造成教材編寫者難以選材進行教材編寫，於是教育部（1998）另外制定自然與生活科技領域第四階段的分段能力指標，藉由分段能力指標來轉換並達成十項基本能力。而且教育部（2002）針對自然與生活科技領域第四階段的分段能力指標進行修正，讓教材編寫者更容易選材和遵循。

教科書不只是解決學生學習的所有問題，更決定了大部分的主題和觀念將於課堂中被教導，以及這些主題將如何被教。現今的研究指出，很多教師倚賴課程教材來完成部分或全部的知識教材內容（Ball & Feiman-Nemser, 1988）。不好的課程教材，會阻礙學生理解及減低老師教學效率（Abraham, Grzybowski, Renner & Marek, 1992）。相反的，使用好的課程教材，將更有效的增進教學及學習上的效率（Ball & Cohen, 1996）。在教學策略中若教科書使用得當，將可以幫助學生學習及促成好的教學典範（Bishop & Anderson, 1990）。而且高品質的教材可以正面的直接影響老師和學生的學習。因此，區別和分級多種的課程教材，可以幫助學習者及老師建立自己知識本質與內容。在美國，有百分之九十的老師上課需依賴教科書，且在教學時間中，使用教科書的時間佔百分之九十。而學生在學校所經驗的科學相關學習活動和各種評量的依據都來自教科書（Harms & Yager, 1981）。在國內，教科書除了提供教學上的參考，更是教師教學上和評量依循的標準，而且能夠節省教師編選教材的時間，以更短的時間達成教學目標（鍾聖校，2000）。在

學生方面，教科書是學生上、下課學習和複習的範本，若家長想要了解教師的教學內容，也常必須依賴課本當作媒介。所以教科書可視為教師、學生和家長三者間的知識交集（司琦，1993）。在Yager（1989）和林顯輝、林秀鳳、潘惠冠（1995）等人的研究中，則有較明確指出理想的科學教科書，其內容需涵蓋延伸科學的定義、運用及擴展學生的好奇心、具備適當的教學策略、鼓勵使用課程外的教材及強調教材內容及教學法應顧慮到弱勢團體及少數民族。

經由文獻資料發現1995至2005年間有關自然與生活科技相關教科書的研究僅有九篇研究報告（詳表1），其研究方法使用內容分析法有六篇（王彩芬，2004；黃昆輝，1995；黃瓊瑱，1996；陳甲辰，2000；楊龍立、江啟昱、陳茜如，2000；歐陽小雪，2002），使用問卷調查法有四篇（邱曉貞等，2003；黃瓊瑱，1996；陳甲辰，2000；廖焜熙，2001），利用文獻探討法的有二篇（林慶隆、陳淑娟、張復萌、劉淑津，2003；歐陽小雪，2002），使用因素分析法的有一篇（邱曉貞等，

2003），利用資料分析比較討論的有一篇（林慶隆等，2003）。其中有五篇的研究則同時採用兩種研究法，使用內容分析法有六篇居多。但是針對國中自然與生活科技教科書編寫內容的相關研究僅有二篇，對於國中自然與生活科技教科書編寫內容的比較則闕如。雖然課程綱要中有列出「科學與科技認知」的能力，附錄中也列出參考的編寫細目，但是教科書中有關植物學概念敘述的深度和廣度該達到何種程度？目前國內對國中自然與生活科技教科書尚無學者專家針對植物學範圍進行詳細的內容分析。

依據李榮彬（2003）針對國小所使用的各版本教科書所進行的研究，結果顯示有關植物形態學的名詞並非都可以用文字敘述來解釋。透過教學模組以實物或照片的觀察活動加以詮釋，則可以增進學生的理解。而林曉雯（2003）對國小四年級和六年級、國中一年級及高中一年級的學生，進行開花植物生長與發育概念瞭解的晤談，經分析資料後，發現學生對相近而且常用的名詞會有概念混淆的現象，對器官在生長發育時的轉換也不甚清楚，而教

表1 近十年內有關教科書內容分析之研究法

研究主題名稱	研究者	研究方法	年代
中國大陸中學生物教科書內容分析研究	黃昆輝	內容分析法	1995
我國國小自然科學教科書之分析研究	黃瓊瑱	內容分析法 問卷調查法	1996
國小教科書內容屬性之探討	楊龍立 江啟昱 陳茜如	內容分析法	2000
我國國小中年級自然科教科書內容分析之比較研究	陳甲辰	內容分析法 問卷調查法	2000
中學理化教科書教材內容研究之回顧與分析	廖焜熙	問卷調查法	2001
中國大陸小學教科書之比較	歐陽小雪	文獻探討 內容分析法	2002
九年一貫七年級教科書的比較研究—自然與生活科技領域	林慶隆 陳淑娟 張復萌 劉淑津	文獻探討 資料分析比較討論	2003
九年一貫教材內容之重新建構—自然與生活科技領域中年級部分	邱曉貞 連啟瑞 連怡彬	問卷調查 因素分析	2003
我國小學「自然與生活科技」教科書之內容分析	王彩芬	內容分析法	2004

註：本表係由研究者於嘉義大學圖書館及網路上查詢1995至2004年的研究整理結果。

過不久的概念則能較清楚的呈現，與Barman, Stein, Barman, 與 McNai (2003) 研究小學生對植物的想法，結果相類似。學生對於所觀察到的植物成長並無法和環境連結，尤其是一些看不到的物質，例如光合作用所需的二氧化碳，可以轉換成植物生長所需的養分，學生難以和經驗建構成知識。Lin與Hu (2003) 利用概念圖針對國中生進行研究，發現學生對物質和能量如何在食物鏈和光合作用與呼吸作用中流動的概念，因為有關生物生理與能量流動等抽象的概念，若無法和日常生活經驗結合，學生則無法學習到完整的概念。

教育部 (1998) 頒定的〈自然與生活科技課程綱要〉能明確判斷與生物學相關的條目，僅在「科學與技術認知」項目列出兩條，其編碼和內容為：

2-4-2-1 探討植物各部位的生理功能、動物各部位的生理功能以及各部位如何協調成為一個生命有機體。

2-4-2-2 由植物生理、動物生理以及生殖、遺傳與基因，了解生命體的共同性及生物的多樣性。

上列分段能力指標中要求利用以植物與動物為主題的教材來達成教科書內容的串連，因此「教材內容要項」所列的次主題中，與植物學有關的項目，共計有十一項，即「生命的共同性」、「生命的多樣性」、「能的形態與轉換」、「生物對環境刺激的反應」、「植物的構造與功能」、「地層與化石」、「生物和環境」、「人類與自然界的關係」、「資源的保育」與「利用及科學發展」等，作為教科書編寫時檢覈的依據。

教科書雖然是教材的一部分，但是一本有組織的教科書，可以將學科內容加以組織並呈現其系統化，讓學生在課堂所學和課外活動時預讀、複習和自我評量的資料 (陳伯璋, 1993)。林顯輝和許國忠 (1998) 對教科書組成的研究中，一本具有組織及系統化的科學教科書，其內容組成則可以分成三個層次，第一層次僅做屬性的分類，可分為物理屬性、出版屬性、內容屬性、教學屬性；第二層次則依屬性細分為教科書編寫的項目；第三層次可由學

校依本位教學所需要的項目自訂，以便符合〈九年一貫課程總綱綱要〉要求各校必須發展的學校本位課程，所以本研究並未對第三層次的學校本位課程進行分析。

第一層次與第二層次間的相關性，則為物理屬性之下分為版面設計、印製、裝訂與紙質等方面 (林顯輝, 1991)，其下又可加以細分；版面設計包含外觀、圖文配置、色彩安排、字體的類型與大小及間隔，印製則需考量圖文的清晰程度、色彩的準確度及頁碼 (Collette & Chiappetta, 1989)，裝訂則須注意堅固耐用、安全性、規格大小和形狀、使用及攜帶的方便性，紙質需考量種類和磅數 (熊召弟、王美芬, 1996)。出版屬性則涵蓋出版單位 (Cain & Evans, 1984)、發行人、作者或編輯群、版本的增修情形、定價、附屬服務、出版日期及購買程序。內容屬性需具備理論基礎、學習目標、內容、組織、閱讀層次、圖表說明及實驗活動與習作；理論基礎使用的正確性，內容又可細分文字與符號的適當性、相關科學史的呈現、科學與科技概念的解釋；組織包含前言和序言、內容的連貫性、設計的多元化和多樣化、編排方式的適當性；閱讀層次需考量可讀性、可理解性、趣味性還有份量。教學屬性可分為教學設計、學習評量 (黃瓊琪, 1996)、教學指引、章末教學參考資料及索引 (國立編譯館, 2001)；教學指引包括教具、教學媒體及補充教材的使用說明，而教學設計、學習評量和教學指引通常編寫於教師手冊中，提供使用的教師作為參考。

自然與生活科技教科書其內容該如何編寫，應該考量哪些事項，也有專家學者如Collette 和 Chiappetta (1994) 的研究中，認為自然與生活科技教科書內容方面需考量教材選擇，並以課程標準為規範，反應最新和多樣化的知識，不宜太廣或太膚淺，會造成學生記憶一連串不相關的事件或片段知識。編排上水平與垂直原則需兼顧，強化各科的統整和新舊的連貫並重 (陳埤淑, 1995)。內容選擇除了涵蓋該科知識外，要能夠引起學生興趣，並和學生生活經驗有關，讓學生感受到學習科學的實

用性。內容設計要基於學生的先備知識，內容及文章結構要有連貫性和視覺說明及圖解。概念的解釋應多元化的呈現，不該只提供一種解釋方式（霍秉坤、黃顯華，1995）。

理想的自然與生活科技教科書該呈現的教材內容，大致上可由書本的物理性質、內容中專有名詞的多寡、科學實驗與活動的開放程度、科學素養。更細微方面則要注意內容的正確性和科學性，圖表、照片編輯的視覺感官部分等因素（姜蓓蒂，1990）。綜合許國忠（1997）、霍秉坤等（1995）、鍾聖校（2000）及Collette et al.（1994）等人研究的結果，在教材組織方面需考量採用學生能夠理解的文詞，並以生動活潑、簡潔有趣的方式來表達，而且要表達完整。文字的使用要具有親和力，讓學習者感覺可以和文字對話。亦即句子的長短、口語化的情形，包含概念的數目、段落內引導句的使用、是否有離題的想法以及想法的連貫性，不要過於強調太多的科學術語而忽略科學原理原則的了解。教科書內容需考量圖表的說明和內容，最好能夠圖文並茂，要具有明確的說明。版面中的文字和圖表要美觀和諧，兩者能夠結合在一起。所配置的圖形要符合學生生活經驗的圖形意象表徵。與所要呈現的概念主題說明放在同一頁，而且標題和段落不可離太遠。插圖要能吸引學生的注意力，引起學生的動機，輔助教師解說較抽象的概念，促進理解與融會貫通（陳明印，1998）。另外教科書的編寫要考量目次和索引，因為可以幫助學習者對教科書有通盤的了解。章節末要有和此章相關的建議活動，如重點整理、參考書目、參考網站等。

目前國內中、小學教科書的發行屬於審定制度，各出版單位編寫的教科書必須經過教育部聘請的審定委員會通過，才能取得教育部教科書圖書審定執照。而自然與生活科技第四階段審定委員會本著尊重各出版單位的編寫理念，並搭配課程綱要的要求，發展出一套二層次教科書審查項目來檢視接受審查的教科書（國立編譯館，2001），第一層次分為課程架構、分段能力指標與六大議題、教材內容、其他等四大項，其下再細分為第二層次的項

目，課程架構又分為課程設計（課程理念特色、編排組織）及教材融入與連結，分段能力指標與六大議題則分為分段能力指標達成程度和六大議題融入程度，教材內容分為教材正確性、完整性（包括課文與圖）、教材難易度、廣度、可讀性，探究或實驗活動及習題與章節重點整理的周延性等四個項目，除此之外均歸類到其他。

參、研究方法

本研究先利用文獻探討法從參考文獻中確定研究架構和研究主軸，並找出預備研究分析的項目及概念登錄的類別，再利用內容分析法搭配文獻探討法找出的分析項目及概念登錄類別對教科書的外顯內容進行細部的分析，研究過程依序為決定目標、名詞定義、確定分析單位、找到相關的資料、發展出一套研究的理論基礎、發展抽樣計畫、訂定編碼類別、分析資料、撰寫報告等九個步驟，由於內容分析法可以交互搭配編碼及登錄來使用，對於任何具有符號的行為都能做客觀的、系統的及量的描述和分析（顏慶祥，1997），並以客觀和系統態度對文件內容進行研究和分析，並藉以推論該項文件背後的意義（歐用生，1991），所以常被用來檢視教科書內容。本研究主軸聚焦在細部比較康軒版、南一版、翰林版、部編版和育成版間有關植物學取材的差異性，並採用2002年教育部頒定的〈自然與生活科技課程綱要〉國中部分所列出的「教材內容要項和細目」為主體，其「次主題」中所列出有關植物學的概念做為登錄的框架，「教材內容細目」內容作為分類的判定，而且依次與自然與生活科技第四階段審定委員中具有生物、物理、化學、地球科學、生活科技背景知識的專家討論，針對國中一至三年級各版本自然與生活科技教科書的內容屬性和教學屬性方面，統計植物學教材內容編排的章節與冊別和課程所需的教學節數及所佔三學年中自然與生活科技課程總節數的百分比。並且由各出版社送審的課程架構書中歸納出植物學教材內容的呈現方式，包括插圖、照片、座標圖表、活動／實驗、補充知識的方塊、參考書籍、參考網站、習題、小活動、重點整理等十一種項目，由於編排理念的

不同，對於實驗室中進行的教材有的版本使用「活動」，有的則使用「實驗」，兩者並未有混用的現象合併成同一項目，所以教材內容的呈現方式，僅以此十個項目作為分類標準。索引中則登錄概念的文字敘述和課文中植物學概念呈現的方式與次數。

一、資料登錄及分析方式

（一）「植物學內容相關章節名稱、授課節數分析項目表」的登錄方式

由各版本的目次中以單元／章為單位，登錄樣本中有關植物學內容的章節名稱，再由樣本所附的教師手冊或課程架構書中所列出的節數建議，統計所需的上課節數（包含課文內容及活動／實驗所需時間），若是內容並非全為植物學內容，則以所佔該單元／章的篇幅比例乘以單元／章所需教學節數。

（二）「植物學相關活動／實驗數量及內容呈現的圖、表、照片量分析項目表」的登錄方式

以「植物學相關活動／實驗數量及內容呈現的圖、表、照片量分析項目表」將教科書中的活動／實驗、插圖數、照片數、座標圖表數、補充知識的方塊數、參考書籍、參考網站、習題數、小活動數、重點整理出現條數為單位，登錄樣本中相關植物學內容的總數量。而活動／實驗和小活動中有使用植物作為材料，插圖、照片中有出現植物，座標圖表、補充知識的方塊、參考書籍、參考網站、重點整理中有出現植物相關資料介紹，習題的題幹或選項中出現植物相關名詞或概念，均需登錄與統計次數。如果屬於生物共同性的文字概念敘述，若前後文相連接的敘述出現與動物有關的介紹，則不予以登錄。

（三）「概念文字敘述登錄分類表」的登錄方式

以教育部2002年頒定的〈自然與生活科技課程綱要〉中所列「教材內容細目」有關植物學的語詞作為登錄類別，先對研究樣本索引中的語詞進行登錄與歸類，再以各版本歸類的語詞，對應課文中該語詞的敘述內容，進行語句的登錄，如果屬於生物共同性的文字概念敘述，若前後文相連接的敘述出現與動物有關的介紹，則不予以登錄。

（四）「植物學相關概念呈現方式項目分析表」的登錄方式

由於「概念文字敘述登錄分類表」是針對索引中所列提供作為使用者查詢的重要概念進行分析，並無法將教科書中所有的概念呈現方式完全登錄。所以再設計「植物學相關概念呈現方式項目分析表」將樣本的內容逐條閱讀，登錄有關植物學概念的呈現方式和出現次數。只要有關於植物學的文字概念呈現，就要在文字敘述項目中登錄，若是在插圖／表中出現文字概念，除了要在文字敘述項目中登錄外，必須也在插圖／表項目中登錄，其餘照片、活動、補充知識、重點整理、問題討論及習題等項目也是同插圖／表項目的登錄方式。如果屬於生物共同性的概念敘述，若前後文相連接的敘述出現與動物有關的介紹則不予以登錄和計次。

二、植物學相關外顯內容登錄分析表的信度與效度

（一）外在不一致性百分比

本研究邀請一位在國中已經有二十年教學經驗且具有生物背景的資深教師擔任評分員，經說明登錄標準後，利用自製登錄表進行登錄，將兩份結果進行一致性的分析，確定外在的一致性（陳甲辰，2000），使用公式如下：

外在不一致性百分比 = $1 - [\text{研究者與評分員具有一致性的評定項目總數} \div (\text{研究者與評分員具有一致性的評定項目總數} + \text{不一致項目的總數})] \times 100\%$

（二）內在不一致性百分比

由研究者第一次分析完成後，經兩個月後再進行一次項目分析表的記錄，求取兩次分析的一致性。內在不一致性百分比的檢驗公式如下：

內在不一致性程度百分比 = $1 - [\text{研究者前後二次分析具有一致性的評定項目總數} \div (\text{研究者前後二次分析具有一致性的評定項目總數} + \text{不一致項目的總數})] \times 100\%$

（三）外在不一致性預試結果

研究者與資深教師利用自製的登錄表以育成版第一冊進行預試的登錄結果：

1. 「植物學內涵相關章節名稱及授課節數分析項

目表」的預試登錄結果為：

登錄項目總數 $n = 71$ ，相同的項目 $n1 = 71$ ，不一致項目 $n2 = 0$ ，外在不一致性百分比 $= 0$ ，結果小於5%。

2.「活動／實驗數量及內容呈現的圖、表、照片數量分析項目表」的預試登錄結果為：

登錄項目總數 $n = 95$ ，相同的項目 $n1 = 91$ ，不一致項目 $n2 = 4$ ，外在不一致性百分比 $= 1 - [91 / (91 + 4)] \times 100\% = 4.2\%$ ，結果小於5%。

3.「概念文字敘述登錄分類表」的預試登錄結果為：

登錄項目總數 $n = 80$ ，相同的項目 $n1 = 80$ ，不一致項目 $n2 = 0$ ，外在不一致性百分比 $= 0$ ，結果小於5%。

4.「植物學相關概念呈現方式項目分析表」的預試登錄結果為：

登錄項目總數 $n = 835$ ，相同的項目 $n1 = 820$ ，不一致項目 $n2 = 15$ ，外在不一致性百分比 $= 1 - [820 / (820 + 15)] \times 100\% = 1.8\%$ ，結果小於5%。

$- [820 \div (820 + 15)] \times 100\% = 1.8\%$ ，結果小於5%。

5.所以四個表格均合乎外在不一致性百分比的檢驗。

(四) 專家效度

本研究所使用的四種登錄表格是在二位具有生物背景、二位具有地球科學背景、二位具有物理背景、一位具有化學背景及一位具有生活科技背景的教科書審定委員協助之下，扣除已經通過的教科書審查項目，所設計出來的表格。

肆、教科書中植物學內容分析結果與討論

一、「植物學內容相關章節名稱及授課節數分析項目表」登錄結果

五個版本國中自然與生活科技教科書以「植物學內容相關章節名稱及授課節數分析項目表」登錄結果如表2。

表2 各版本「植物學教材相關章節名稱及授課節數分析項目表」登錄結果

版本名稱	項目	單元數量	小節數量	所占授課節數	占總課程節數的比例
康軒版	第一冊	6	13	24	6.76%
	第二冊	6	21	23.5	6.62%
	第三冊	1	3	1.5	0.42%
	第四冊	2	4	2.5	0.70%
	第五冊	0	0	0	0
	第六冊	1	3	2	0.56%
	合計	16	44	53.5	15.07%
南一版	第一冊	5	13	23.3	5.88%
	第二冊	6	18	20.5	5.18%
	第三冊	0	0	0	0
	第四冊	1	4	2.2	0.56%
	第五冊	1	1	0.2	0.05%
	第六冊	1	3	1.9	0.48%
	合計	14	39	48.1	12.15%
翰林版	第一冊	6	14	20.7	5.05%
	第二冊	6	20	20.3	4.96%
	第三冊	0	0	0	0
	第四冊	5	12	4.7	1.15%
	第五冊	1	3	1.7	0.42%
	第六冊	1	3	0.3	0.07%
	合計	19	52	47.7	11.65%
育成版	第一冊	5	12	25.7	6.76%
	第二冊	7	22	34	8.95%
	第三冊	4	11	5.2	1.37%
	第四冊	5	9	5.9	1.55%
	第五冊	1	2	0.2	0.05%
	第六冊	3	7	3.3	0.87%
	合計	25	63	73.3	19.29%
部編版	第一冊	6	15	29.4	8.01%
	第二冊	4	8	6.7	1.83%
	合計	10	23	36.1	9.84%

註：本表係由一位資深教師與研究者前後兩次依分類項目登錄及討論結果，資料來源：課程架構書及教科書，部編版僅出版兩冊教科書，所以登錄兩冊。 $n = 2508$ ，研究者與資深教師登錄不一致的項目 $= 47$ ，研究者前後二次登錄不一致項目 $= 30$ 。外在不一致性百分比 $= 0.2\%$ ；內在不一致性百分比 $= 0.1\%$

（一）康軒版

康軒版整套教科書有關植物學教材共計有16個單元、44個小節、所需授課的節數為53.5節，佔康軒版所規劃的自然與生活科技國中三年總課程的15.07%。

（二）南一版

南一版整套教科書有關植物學教材共計有14個單元、39個小節、所需授課的節數為48.1節，佔南一版所規劃的自然與生活科技國中三年總課程的12.15%。

（三）翰林版

翰林版整套教科書有關植物學教材共計有19個單元、52個小節、所需授課的節數為47.7節，佔翰林版所規劃的自然與生活科技國中三年總課程的11.65%。

（四）育成版

育成版整套教科書有關植物學教材共計有25個單元、63個小節、所需授課的節數為73.3節，佔育成版所規劃的自然與生活科技國中三年總課程的19.29%。

（五）部編版

部編版依其整套國中自然與生活科技教科書課程教材架構計畫書，有關植物學教材共計有19個單元、52個小節、所需授課的節數為47.7節，佔部編版自然與生活科技國中三年所規劃的總課程的11.65%，植物學教材以第一冊所佔的總課程節數的比例最高，達到8.01%。

二、「植物學相關活動／實驗數量及內容呈現的圖、表、照片數量分析項目表」登錄結果

五個版本自然與生活科技教科書利用「植物學相關活動／實驗數量及內容呈現的圖、表、照片量分析項目表」登錄的結果詳表3。

（一）康軒版

康軒版整套自然與生活科技教科書中所採用植物學相關教材，以照片最多，其次為插圖和習題。

（二）南一版

南一版整套自然與生活科技教科書中所採用植物

學相關教材，以照片最多，其次為插圖和參考書籍。

（三）翰林版

翰林版整套自然與生活科技教科書中所採用植物學相關教材，以照片最多，其次為習題與插圖。

（四）育成版

育成版整套自然與生活科技教科書中所採用植物學相關教材，以照片最多，其次為習題和重點整理。

（五）部編版

部編版國中第一冊與第二冊教科書中所採用的植物學相關教材，以插圖最多，其次為照片與習題，部編版編寫的內容除了安排主要的實驗活動外，並未再編寫其他學生可以自行模擬或者示範的小活動。

三、教科書索引中「概念的文字敘述登錄分類表」登錄結果

五個版本自然與生活科技教科書以「概念的文字敘述登錄分類表」登錄索引中概念名詞結果如表4。

（一）康軒版

康軒版第一冊至第六冊索引中所登錄有關植物學的重要概念數量，以「生命的多樣性」的相關概念最多，其次為「生命的共同性」與「科學的發展」的相關概念。

（二）南一版

南一版第一冊至第六冊索引中所登錄有關植物學的重要概念數量，以「生命的多樣性」的相關概念最多，其次為「植物的構造與功能」與「生物和環境」的相關概念。

（三）翰林版

翰林版第一冊至第六冊索引中所登錄有關植物學的重要概念數量，以「生命的共同性」的相關概念最多，其次為「生命的多樣性」與「生殖、遺傳與演化」的相關概念。

（四）育成版

育成版第一冊至第六冊索引中所登錄有關植物學的重要概念數量，以「生物和環境」的相關概念

表3 各版本教科書選用植物學教材的活動／實驗數量及內容呈現的圖、表、照片數量登錄結果

版本名稱	項 目	第一冊	第二冊	第三冊	第四冊	第五冊	第六冊	總計
康軒版	活動／實驗	10	6	1	4	0	0	21
	插圖	132	75	11	1	7	4	229
	照片	109	113	18	92	27	27	386
	座標圖、表	19	18	0	3	1	0	41
	補充知識	19	26	0	18	1	5	69
	參考書籍	6	8	0	3	8	10	35
	參考網站	6	8	0	2	6	5	27
	習題	78	43	3	6	0	0	130
	重點整理	33	44	4	11	0	3	95
	小活動	2	2	0	2	0	1	7
	合 計	414	337	37	142	37	55	1022
南一版	活動／實驗	8	5	0	5	0	1	19
	插圖	78	141	4	5	7	7	242
	照片	151	219	25	24	49	18	461
	座標圖、表	5	20	0	0	0	4	29
	補充知識	24	26	0	0	0	3	53
	參考書籍	21	86	0	4	0	4	115
	參考網站	20	29	3	3	0	10	65
	習題	39	48	0	0	0	10	97
	重點整理	38	52	0	0	0	19	109
	小活動	3	5	0	0	0	0	8
	合 計	377	631	32	41	56	76	1213
翰林版	活動／實驗	8	7	2	5	5	0	27
	插圖	45	36	1	4	5	11	102
	照片	109	16	33	90	32	8	288
	座標圖、表	22	16	0	1	0	0	39
	補充知識	38	9	0	3	2	2	54
	參考書籍	29	24	0	17	0	0	70
	參考網站	12	23	0	15	0	6	56
	習題	68	109	0	0	0	0	177
	重點整理	32	8	3	16	0	3	62
	小活動	3	2	0	3	1	0	9
	合 計	366	250	39	154	45	30	884
育成版	活動／實驗	7	11	1	9	4	1	33
	插圖	15	43	3	7	14	4	86
	照片	43	174	18	29	31	50	335
	座標圖、表	0	10	0	4	0	0	14
	補充知識	5	7	0	1	0	3	16
	參考書籍	22	10	7	0	0	0	39
	參考網站	9	10	9	0	0	0	28
	習題	28	66	5	17	2	10	118
	重點整理	17	53	4	11	0	10	95
	小活動	0	0	0	0	0	1	1
	合 計	146	384	47	78	51	79	765
部編版	活動／實驗	12	1	—	—	—	—	13
	插圖	125	34	—	—	—	—	159
	照片	68	81	—	—	—	—	149
	座標圖、表	22	6	—	—	—	—	28
	補充知識	28	10	—	—	—	—	38
	參考書籍	10	2	—	—	—	—	12
	參考網站	10	5	—	—	—	—	15
	習題	45	11	—	—	—	—	56
	重點整理	29	10	—	—	—	—	39
	小活動	0	0	—	—	—	—	0
	合 計	337	160	—	—	—	—	497

註：本表係由一位資深教師與研究者前後兩次依分類項目登錄及討論結果，資料來源：教科書，部編版僅出版兩冊教科書，所以登錄兩冊，第三、四、五、六冊未能統計以“—”替代。n= 2508，研究者與資深教師登錄不一致的項目= 30，研究者前後二次登錄不一致項目= 47。外在不一致性百分比= 0.1%；內在不一致性百分比= 0.2%

表 4 各版本教科書索引中有關植物學知識登錄與歸類的重要概念數量

版本名稱	分類類別	第一冊	第二冊	第三冊	第四冊	第五冊	第六冊	總計
康軒版	生命的共同性	34	0	4	7	0	0	45
	生命的多樣性	21	52	0	2	0	0	75
	能的形態與轉換	5	1	0	1	3	0	10
	生物對環境刺激的反應	11	0	0	0	0	0	11
	植物的構造與功能	13	3	0	2	0	0	18
	生殖、遺傳與演化	1	14	0	0	0	0	15
	地層與化石	0	5	0	0	0	0	5
	生物和環境	1	15	0	0	0	0	16
	人類與自然界的關係	0	4	0	0	0	3	7
	資源的保育與利用	0	2	0	7	1	0	10
	科學的發展	5	6	0	7	0	1	19
	合 計	91	102	4	26	4	4	231
南一版	生命的共同性	10	0	8	0	0	0	18
	生命的多樣性	4	34	0	0	0	0	38
	能的形態與轉換	4	0	0	1	0	3	8
	生物對環境刺激的反應	9	0	0	0	0	0	9
	植物的構造與功能	25	11	0	0	0	0	36
	生殖、遺傳與演化	0	22	0	0	0	0	22
	地層與化石	0	6	0	0	0	0	6
	生物和環境	1	22	0	0	0	0	23
	人類與自然界的關係	0	1	0	0	0	4	5
	資源的保育與利用	1	7	0	9	0	5	22
	科學的發展	1	0	0	1	0	4	6
	合 計	55	103	8	11	0	16	195
翰林版	生命的共同性	19	1	0	5	0	0	25
	生命的多樣性	2	19	0	0	0	0	21
	能的形態與轉換	3	1	0	0	0	0	4
	生物對環境刺激的反應	6	0	0	0	0	0	6
	植物的構造與功能	15	0	0	0	0	0	15
	生殖、遺傳與演化	0	20	0	0	0	0	20
	地層與化石	0	4	0	0	0	0	4
	生物和環境	0	21	0	0	0	0	21
	人類與自然界的關係	1	3	0	0	0	0	4
	資源的保育與利用	1	4	0	1	2	2	10
	科學的發展	2	5	0	4	0	0	11
	合 計	49	78	0	10	2	2	151
育成版	生命的共同性	11	0	0	4	0	1	16
	生命的多樣性	0	17	0	0	0	0	17
	能的形態與轉換	4	2	0	0	0	0	6
	生物對環境刺激的反應	2	3	0	0	0	0	5
	植物的構造與功能	9	3	0	0	0	0	12
	生殖、遺傳與演化	0	13	0	0	0	0	13
	地層與化石	0	4	0	0	0	5	9
	生物和環境	1	15	0	0	0	3	19
	人類與自然界的關係	0	0	0	0	2	3	5
	資源的保育與利用	0	3	0	2	0	3	8
	科學的發展	0	0	6	1	1	2	10
	合 計	27	60	6	7	3	17	120
部編版	生命的共同性	19	0	—	—	—	—	19
	生命的多樣性	0	26	—	—	—	—	26
	能的形態與轉換	2	0	—	—	—	—	2
	生物對環境刺激的反應	3	0	—	—	—	—	3
	植物的構造與功能	23	1	—	—	—	—	24
	生殖、遺傳與演化	20	4	—	—	—	—	24
	地層與化石	0	1	—	—	—	—	1
	生物和環境	0	0	—	—	—	—	0
	人類與自然界的關係	0	0	—	—	—	—	0
	資源的保育與利用	0	0	—	—	—	—	0
	科學的發展	3	1	—	—	—	—	4
	合 計	70	33	—	—	—	—	103

註：本表係由一位資深教師與研究者前後兩次依分類項目登錄及討論結果，資料來源：教科書，部編版僅出版兩冊教科書，所以登錄兩冊，第三、四、五、六冊未能統計以“—”替代。n= 2358，研究者與資深教師登錄不一致的項目= 24，研究者前後二次登錄不一致項目= 21。外在不一致性百分比= 0.1%；內在不一致性百分比= 0.1%

為最多，其次為「生命的多樣性」與「生命的共同性」的相關概念。

（五）部編版

部編版第一冊和第二冊索引中所登錄有關植物學的重要概念數量，以「生命的多樣性」的相關概念最多，其次為「植物的構造與功能」和「生殖、遺傳與演化」的相關概念；「生物和環境」、「人類與自然界的關係」及「資源的保育與利用」等相關教材，部編版課程架構書是安排在第五冊和第六冊，目前尚未出版，所以並未統計。

四、「植物學相關概念呈現方式項目分析表」登錄結果

五個版本自然與生活科技教科書利用「植物學相關概念呈現方式項目分析表」針對課本及活動紀錄簿進行植物學概念登錄，並統計呈現的次數結果如表 5。發現概念的呈現以文字敘述為最主要方式，

表 5 各版本教科書中有關植物學概念呈現方式及數量的登錄結果

項目	康軒版	南一版	翰林版	育成版	部編版
概念數量	573	974	1314	661	812
文字敘述	2452	11134	7726	3366	4574
插圖、表	167	236	521	320	449
照片	261	368	521	301	253
活動	123	107	242	113	284
補充知識	23	160	413	78	258
重點整理	169	365	761	339	322
問題討論	43	116	132	96	178
習題	84	289	914	379	241
合計	3323	13749	12544	4934	6527

註：本表係由一位資深教師與研究者前後兩次依分類項目登錄及討論結果，資料來源：教科書與學生活動紀錄簿，部編版僅出版兩冊教科書，所以只登錄兩冊，第三、四、五、六冊未能統計。n= 47674，研究者與資深教師登錄不一致的項目= 196，研究者前後二次登錄不一致項目= 260。外在不一致性百分比= 0.4%；內在不一致性百分比= 0.5%

並且以多元的方式來輔助概念的表達。

（一）所選用的植物學概念出現的總次數方面，則是以翰林版1314次最多，其次是南一版的974次、部編版的812次、育成版的661次及康軒版的622次最少。

（二）植物學概念呈現方面，各版本都能以文字敘述、插圖、表、照片、活動、補充知識、重點整理、問題討論及習題等方式來呈現，但是，各版本彼此間，仍存在著呈現方式的異同。在康軒版、南一版、翰林版、育成版及部編版的五個版本教科書中直接以文字來敘述概念的次數占最多。

（三）康軒版教科書的植物學概念呈現，除了以文字敘述方式最多外，其次則依序為照片、重點整理、插圖、表、活動、習題及問題與討論，補充知識的呈現方式最少。

（四）南一版教科書的植物學概念呈現，除了以文字敘述方式最多外，其次則依序為照片、重點整理、習題、插圖、表、補充知識及問題與討論，活動的方式呈現最少。

（五）翰林版教科書的植物學概念呈現，除了以文字敘述方式最多外，其次則依序為習題、重點整理、插圖、表、照片、補充知識及活動，問題與討論的方式呈現最少。

（六）育成版教科書的植物學概念呈現，除了以文字敘述方式最多外，其次則依序為習題、重點整理、插圖、表、照片、活動及問題與討論，補充知識的方式呈現最少。

（七）部編版教科書的植物學概念呈現，除了以文字敘述方式最多外，其次則依序為插圖、表、重點整理、活動、補充知識、照片及習題的方式，問題與討論的呈現方式最少。

五、各版本教科書共同採用的植物學概念

由「概念的文字敘述登錄分類表」登錄結果，可以發現國中自然與生活科技五個版本教科書在編寫上均有採用的概念如下：

（一）「生命的共同性」方面：

共採用了生存、細胞質、細胞膜、細胞核、個體、組織、器官、細胞、組成層次、粒腺體、水、養分、水分、礦物質、維生素、醣類、葡萄糖、澱粉、纖維素、蛋白質、胺基酸、脂質、脂肪、酵素、碳水化合物、氧氣、二氧化碳、擴散作用、蒸散作用、分解、生長、子細胞、遺傳物質、物質、發育、代謝、水溶液、溶質、溶劑、濃度、碳、二氧化碳、蔗糖等43個概念。

(二)「生命的多樣性」方面：

共採用植物、樹木、病毒、細菌、微生物、綠色植物、植物體、生物體、單細胞生物、多細胞生物、真核生物、酵母菌、藻類、生物多樣性、多樣性、植物界、仙人掌、藍綠藻、細菌、蘚苔類、蕨類、紅樹林、水筆仔、豌豆、綠豆、草本植物、榕樹、種子植物、維管束植物、蘚苔植物、地錢、筆筒樹、單子葉植物、雙子葉植物、裸子植物、被子植物、開花植物、蘇鐵、針葉樹、松、杉、柏、杜鵑、原核生物、原核生物界、原生生物、青黴菌、黑黴菌、原生菌類、綠藻、褐藻、矽藻、昆布、黏菌、真菌、木耳、靈芝、土馬騮、番茄、水稻、番薯、馬鈴薯、落地生根、蘭花、黴菌、水綿、菌物界、含羞草、酢漿草、捕蠅草、乳酸菌、蘋果、木本植物、界、門、綱、目、科、屬、種、分類、分類系統、分類階層、學名、俗名、屬名、同種、檢索表等88個概念。

(三)「能的形態與轉換」方面：

共採用了光合作用、太陽能、能量、熱量、蒸散作用、呼吸作用、溫室效應等7個概念。

(四)「生物對環境刺激的反應」方面：

共採用了激素、向性、向光性、負向地性、背地性、向地性、觸發運動、捕蟲運動、睡眠運動等9個概念。

(五)「植物的構造與功能」方面：

共採用了葉綠素、葉脈、表皮細胞、保衛細胞、表皮、下表皮、角質層、氣孔、維管束、葉綠體、新葉、植物細胞、花、果實、韌皮部、木質部、運輸、樹皮、木材、儲存、雌蕊、雄蕊、花蕊、花藥、花粉、花粉管、子房、胚珠、生殖器官、營養器官、精細胞、卵、根、莖、葉、葉片、葉子、高莖、細胞壁、矮莖、羽狀複葉、孢子囊堆、孢子囊、孢子、種子、毬果及菌絲等47個概念。

官、營養器官、精細胞、卵、根、莖、葉、葉片、葉子、高莖、細胞壁、矮莖、羽狀複葉、孢子囊堆、孢子囊、孢子、種子、毬果及菌絲等47個概念。

(六)「生殖、遺傳與演化」方面：

共採用了子代、親代、繁殖、生殖、細胞分裂、減數分裂、遺傳、配子、染色體、同源染色體、遺傳物質、DNA、無性生殖、有性生殖、出芽生殖、營養器官繁殖、孢子繁殖、種子繁殖、受精卵、基因、性狀、複製、受精、生殖方式、授粉和萌發等26個概念。

(七)「地層與化石」方面：

共採用了化石、琥珀、遺骸、古生代、中生代、新生代、地層、岩層、指標化石等9個概念。

(八)「生物和環境」方面：

共採用了地球、海洋、森林、熱帶雨林、棲息地、陸域、海域等7個概念，由於部編版有關生物和環境次主題的課程，主要是安排在第五冊和第六冊，目前尚未出版，所以本研究對生物和環境方面的概念尚無法進行準確的分析。

(九)「人類與自然界的關係」方面：

共採用了農業、污染、砍伐、天擇等4個概念，由於部編版有關生物和環境次主題的課程是安排在第五冊和第六冊，目前尚未出版，所以本研究對生物和環境方面的概念尚無法進行準確的分析。

(十)「資源的保育與利用」方面：

共採用紙片、酒精、食品、原料、食物、軟木栓、飯、麵包、醋、甲烷等10個概念。

(十一)「科學的發展」方面：

共採用複式顯微鏡、解剖顯微鏡、顯微鏡、物鏡、目鏡、反光鏡、細調節輪、粗調節輪、光圈、虎克、細胞學說、生物技術及基因工程等13個概念。

六、各版本出現最多次數的概念

國中自然與生活科技康軒版、南一版、翰林版、育成版、部編版等五個版本教科書所選編的植物學教材中，除了選用的概念有所異同外，由教科

書中出現最多次數的概念，也可以了解植物學教材選擇的特色，如表 6。各版本出現最多次的前十五個植物學相關概念中，均包含水、細胞、植物和染色體等 4 個概念。

各版本取材最多的十五個的概念所涵蓋的「次主題」，除了均有包含「生命的共同性」和「植物的構造與功能」以外，其餘差異如下：

- (一) 康軒版的概念尚涵蓋了「生命的多樣性」、「能的形態與轉換」、「生殖、遺傳與演化」、「地層與化石」及「生物和環境」等「次主題」。
- (二) 南一版的概念尚涵蓋了「生命的多樣性」、「生殖、遺傳與演化」及「生物和環境」等「次主題」。
- (三) 翰林版的概念尚涵蓋了「能的形態與轉換」、「生殖、遺傳與演化」及「生物和環境」等「次主題」。
- (四) 育成版的概念涵蓋了「能的形態與轉換」及

「生物和環境」等「次主題」。

- (五) 部編版前十五個概念涵蓋了「能的形態與轉換」及「生殖、遺傳與演化」等「次主題」。

伍、結論與建議

目前國中所能選用的自然與生活科技教科書康軒版、南一版、翰林版、育成版、部編版等五個版本教科書，植物學教材的選用及課程的安排，由外觀內容登錄的結果與分析，顯示各版本間存在著以下的差異性：

一、植物學教材安排及所占授課總節數的百分比

根據「植物學教材相關章節名稱及授課節數分析項目表」對目前國中一年級至三年級可以使用的康軒版、南一版、翰林版、育成版、部編版等五個版本自然與生活科技教科書、教師手冊及課程架構書登錄的結果，各出版社在植物學相關教材的選編

表 6 各版本教科書中有關植物學出現頻率最高的十五個概念

排序	康軒版	南一版	翰林版	育成版	部編版
1	細胞	水	植物	水	細胞
2	植物	植物	細胞	細胞	植物
3	水	細胞	水	水分	葉片
4	蕨類	物質	酵素	植物	水
5	染色體	花	蛋白質	養分	養分
6	二氧化碳	地球	能量	葉	葉
7	基因	染色體	光合作用	種子	染色體
8	綠豆	葉片	種子	物質	水分
9	蛋白質	根	染色體	蛋白質	莖
10	化石	基因	澱粉	染色體	光合作用
11	能量	葉	葉片	能量	基因
12	種子	生長	基因	森林	氣孔
13	生態系	水分	莖	光合作用	根
14	養分	遺傳	水分	生態系	花
15	光合作用	生物體	葡萄糖	澱粉	種子

註：本表係由一位資深教師與研究者前後兩次依分類項目登錄及討論結果，資料來源：教科書，部編版僅出版兩冊教科書，所以登錄兩冊，第三、四、五、六冊未能統計。n= 48674，研究者與資深教師登錄不一致的項目= 196，研究者前後二次登錄不一致項目= 260。外在不一致性百分比< 0.1%；內在不一致性百分比< 0.1%

上有以下的特點：

（一）植物學教材分布在不同年級的自然與生活科技教科書

康軒版、南一版、翰林版、育成版、部編版五個版本，自然與生活科技教科書在植物學相關課程的安排採用分散於第一冊至第六冊的教科書中，每個版本三年授課總節數所安排的植物教材至少都在11%以上，取材上已注意到植物是日常生活中較容易觀察的生物（李榮彬，2003）。育成版的每一冊教科書中均有選用植物學相關題材，占授課總節數的百分比也是最高的版本。教材的編寫上除了部編版將植物學內容單獨列章外，其餘康軒版、南一版、翰林版、育成版四個版本則是分散在各章節中。但是，康軒版的第五冊、南一版的第三冊及翰林版的第三冊均未安排植物學相關內容的章節。教材分布在各冊可以讓學習者較容易在這個領域的學習中，發現到自己喜愛探索的主題，而且經由長期的學習活動，使學生建構出有意義的學習。

（二）以不同統整的方式呈現教材

康軒版、南一版、翰林版、育成版、部編版等五個版本自然與生活科技教科書採用不同的統整方式，其中育成版以主題作為統整的架構，再分成章及小節，植物學相關教材則分布在各小節中，例如：第一冊、主題二生命的維繫——養分與運輸、第3章生物的養分與能量、3-1維繫生命的養分與能量。康軒版、南一版、翰林版三個版本以章作為統整架構，章之下則用小節涵蓋植物學相關教材，例如：康軒版第一冊、第2章生物體的構造、2-1細胞的構造。但是，翰林版整套國中一至三年級自然與生活科技教科書課程安排上有疏失，第一冊、第二冊及第三冊教科書並非使用主題式統整的模式，但是，第四冊、第五冊及第六冊教科書卻是主題式統整的編排模式，欠缺整套教科書編寫的一致性。部編版則是各章動物與植物獨自介紹，具備教材縱向的連接，但是欠缺各章間的橫向的統整，必須依賴任課教師進行橫向連結。

（三）教材以小節作為橫向連結

植物學相關教材在康軒版、南一版、翰林版、育成版四個版本分散在各冊中，並且以小節作為橫向連結，例如：康軒版可以利用第一冊的2-1細胞的

構造連接3-3植物如何獲得養分、4-1植物的運輸構造、4-2植物體內物質的運輸及6-3水分如何維持恆定來完成植物體的運輸構造與功能的介紹。

（四）教材以章節作為縱向連結

五個版本中除了部編版採用動物與植物各章獨立的編輯方式，例如：第一冊的第2章為植物的營養、運輸與感應及第3章動物的營養與運輸，其他四個版本由各章名稱可以直接發現植物學相關教材的縱向連結，例如：康軒版以第一冊的第2章生物體的構造、第3章養分、第4章生物的運輸作用、第5章生物的恆定性及第二冊第1章生殖和第2章遺傳來完成植物體的為一個生命有機體的介紹。

（五）教材以生活經驗為主的編排方式

由各章的章名可以發現南一版、育成版二個版本是以學生生活經驗來命名，例如：南一版第一冊第2章孕育生命的搖籃及第3章認識常見植物的構造與功能，育成版第一冊主題二生命的維繫——養分與運輸等，而康軒版、翰林版和部編版則是採用較直接表達的方式，讓使用者由標題就可以知道該章教材內容，例如：康軒版第一冊、第3章養分、3-1食物中的養分。

二、有關植物學教材在教科書中呈現方式及呈現數量的差異

理想的自然與生活科技教科書該呈現的教材內容，大致上可由書本的物理性質、內容中專有名詞的多寡、科學實驗或活動的開放程度、科學素養來比較。更細微方面則要注意內容的正確性和科學性，圖表、照片編輯的視覺感官部分等因素（姜蓓蒂，1990）。目前國中自然與生活科技教科書均採多元學習方式的編輯，除了以往的教科書注重知識與概念的整合外，尚須輔以精美寫實的圖文編排，活動與學習內容密切配合，適時提供說明、例子、圖片、類比、討論問題、示範活動、動手做的活動，使自然與生活科技教科書的敘述更加明確和流暢易懂，內容更加生動活潑。並具有以下特性：

（一）多樣化的活動設計

傳統的國中自然與生活科技教科書除了課文介紹外，就是搭配幾堂實驗課程（霍秉坤等，1995）。現行的康軒版、南一版、翰林版、育成

版、部編版五個版本自然與生活科技教科書中除了安排課堂中進行的活動或實驗外，尚會編有課後或是教室中不需花費很多時間，可以很容易進行的小活動或探索活動，例如：翰林版第一冊第1章除了安排活動1-1星座盤的操作外，尚安排有小活動行星運轉的模擬。但是，育成版僅在第六冊安排一個課後活動其餘各冊均未呈現，部編版則未安排課後活動。

（二）教材呈現活潑化

現行國中自然與生活科技的教材內容及文章結構除了具有連貫性和視覺說明及圖解外，也有考量內容中圖表、照片編輯的視覺感官，並且輔助解說較抽象的概念，而且版面中的文字和圖表也具備了美觀和諧，所配置的圖形能夠符合學生生活經驗的圖形意象表徵，並且與所要呈現的概念主題說明放在同一頁，而且標題和段落距離不會太遠（陳明印，1998；鍾聖校，2000；Collette et al., 1994）。

（三）提供重點整理及習題

國中自然與生活科技教材的內容安排要能讓學生有反覆溫習與思考所學的機會，透過學習活動經教師或同儕的交流，讓學生獲得更有效的學習，提供重點整理和習題作為自我評量，對傳統的教科書而言是一大改進。

（四）提供自我學習的資料

現行國中自然與生活科技教科書的編寫，在章節末了處有和此章相關的建議活動來鼓勵學生既定課程外學習的參考書目、參考網站等，讓學習者可以到圖書館或是利用網路來自我學習。

三、各版本索引所列概念對應至課文中的分布及解釋之文字敘述的差異性

教科書編寫的索引可以幫助學習者對教科書重要的概念有通盤的了解，而且解釋概念所使用的字彙在易讀性與文字表達要具有完整性和親和力，需讓學習者感覺可以和文字對話。各版本教科書課文中的文字敘述具有以下現象：

（一）重要概念分布的項目不平均

目前國中五種教科書版本其教材內容所採用的重要概念偏重「生命的共同性」、「生命的多樣性」、「植物的構造與功能」、「生殖、遺傳與演

化」、「生物和環境」及「科學的發展」等項目，而「能的形態與轉換」、「生物對環境刺激的反應」、「地層與化石」、「人類與自然界的關係」及「資源的保育與利用」的重要概念則較少。

（二）重要概念名稱的闡釋不同

國中自然與生活科技五種版本的教科書由於編輯群和選材的不同，對於重要概念的闡釋方式也有不同，內容及文章結構要有連貫性，概念的解釋應多元化的呈現，不該只提供一種解釋方式。例如：「生命的共同性」項目中細胞核的介紹，各版本的解釋如下：

康軒版：位於細胞中，形狀大多成球狀。

南一版：大多數細胞具有一個細胞核，核內含有控制遺傳的物質，對於細胞種種作用和生殖都很重要。

翰林版：一般的細胞主要是由細胞核、細胞質與細胞膜等基本構造所組成。

育成版：細胞一般具有細胞核、細胞膜、細胞質三個基本構造。細胞核內含有控制遺傳的物質。

部編版：雖然各種細胞的形態和功能差異很大，但大多具有三種基本構造——細胞膜、細胞質及細胞核。

（三）使用的辭彙忽略學生的先備知識

對於索引中重要名詞的解釋，各版本強調太多的科學術語，忽略了所使用的字彙，於易讀性與型態方面未基於學生的先備知識和能夠理解的文詞。所以在編寫教材或老師教學時應注意到這些名詞是否曾經學習過；若未曾學習過，就須注意課文的解釋是否完善，或者須以知識連結方式告知使用者，例如：

1.康軒版：有關綠建築的介紹，其中「回收建材」一詞在課文中並無任何的解釋或相關補充資料，而且三年的教材中也僅出現一次。例如：

建築上採用可回收建材，於一般居家空間規劃上，藉由天然的通風、採光條件，避免耗能的材料與設計，如此可以少開冷氣、少開燈，是自然又環保的綠建築。

2.南一版：有關「演化」一詞的介紹中對於「體形、構造與功能的改變現象」，至於是如何的改變也未加以敘述或解釋。例如：

生物經過漫長時間，隨環境變化而發生體形、構造與功能的改變現象，稱為演化。

3.翰林版：有關「河口生態系」一詞的介紹中對於「營養物質」所指的物質並未說明，與學生第一冊所學的營養物質間的差異性。例如：

河口生態系位於河川與海洋交界之處，此區水淺、河水流速減緩且陽光充足，大量的營養物質在此累積。

4.育成版：有關「突變」一詞的介紹，對於「遺傳物質」的介紹需與課文相互連結和解釋，增進教材的橫向連結。例如：

有時候遺傳物質也會發生改變，稱為突變。

5.部編版：有關「木材」一詞的介紹，對於「老化木質部」和「堆積」應有更具體的解釋，因為這兩個概念在整套教科書中都僅出現一次。例如：

老化的木質部向內堆積形成木材。

四、有關植物學概念呈現方式

自然與生活科技教科書內容中在概念的解釋方面，應採用多元化的呈現，不該只提供一種文字解釋方式。所呈現的一般專有名詞及概念的說明和解釋有否搭配圖表的說明和內容，達到圖文並茂，均會影響到教科書內容的活潑性、閱讀性和學習性。教科書內容的概念呈現如下：

（一）概念以多元化方式呈現

康軒版、南一版、翰林版、育成版、部編版五種版本的國中自然與生活科技教科書課文中的概念都能以多元化方式呈現。例如：康軒版「生命多樣

性」項目中的細胞概念，則以文字敘述、插圖、表、照片、補充知識、重點整理及習題方式出現。

（二）符合教育部規範

登錄結果均符合教育部（2002）公告的「自然與生活科技國中學學習領域正式綱要」與植物學相關之「次主題」中的十一個項目。

（三）意義相近用詞的困擾

目前國中自然與生活科技的編寫，均以編輯群的方式來編寫教材，每一位編輯者的用詞習慣不同，往往在不同章節或冊數中出現用詞的不一致性，編輯者或教學者也需要格外小心使用正確的字眼，才不會造成困擾。例如：康軒版在介紹植物構造時習慣使用「葉」，在光合作用的介紹時則常用「葉片」，在生態系和環境相關的教材中則使用「葉子」，全套書中對這三個名詞卻未加以區別的說明。

（四）同詞不同義的困擾

教材編寫在專有名詞和一般用詞未加以區隔時，往往會造成閱讀者的困擾，只能仰賴教師教學時的解釋。例如：翰林版中杜鵑花是要介紹植物，還是要介紹花；木材是要介紹植物的結構，還是要介紹材料的使用。

（五）概念名詞與引圖未能結合

部分植物學的概念在教材中直接只用插圖或照片呈現，而課文的敘述中也沒有示範或連結所要學習的概念。例如：育成版第二冊中海藻僅以照片呈現，課文中卻隻字未提。

（六）索引遺漏部分出現次數較多的概念

國中自然與生活科技康軒版、南一版、翰林版、育成版、部編版五種版本教科書中出現次數最多的概念，應屬重要概念，部分卻未被列入索引中的重要概念。例如：植物、細胞等語詞。

五、各版本植物學課程編排的差異可提供學校不同的需求

現行國中所使用的自然與生活科技教科書，有關植物學課程的安排均不相同，除了康軒版和育成版是以主題方式進行課程的整合之外，南一版、翰林版、部編版則是以章節來串聯整個課程；有利使

用者依其需要來選擇教科書，可以讓各校依其所在的環境特色，選擇最合適的教材。例如：學校或教師想以植物學作為教學主軸，就可以選擇植物學分量較多的育成版作為教材。

六、索引中有關植物學重要概念的數量和敘述不同

由索引所登錄有關植物學的重要概念其數量在各個版本中均不相同。例如：康軒版使用了229個植物學相關概念，育成版使用了120個植物學相關概念。而五個版本教科書的索引中仍有部分重要名詞其操作型定義是以專家學者的角度編寫，往往在文字解釋中又出現習慣性的專業術語，忽略了學生既有的知識程度和過往的想法，難與生活經驗結合。例如：康軒版在「科學的發展」的項目，所節錄的概念「綠建築」文字敘述中，使用了「回收建材」一詞，至於「回收建材」的介紹卻在課文中並沒有其他補充說明。

七、植物學一般概念的呈現方式

國中各版本自然與生活科技教科書課文中除了索引中所列的概念名詞外，尚有許多與植物學相關的概念文字敘述造成閱讀上的困擾。

目前康軒版、南一版、翰林版、育成版、部編版等五個版本教科書課文中，部分相同意義的概念若在不同章節或年級出現時，偶而會出現不同語詞的敘述方式。例如：翰林版在次主題「生命共同性」中出現生理作用、生理活動、生理功能、生理濃度、生理機能等概念名詞；部編版在次主題「生命的多樣性」中出現多細胞生物、多細胞生物體等概念名詞，若前後文的概念名詞使用能夠具有一致性，將可減少學習者的學習負擔。有時教科書的部分概念編寫時，會選用較通俗的用詞，忽略其他的詞義，造成使用者的困惑。例如：「木瓜」有時被使用在介紹植物名稱，有時卻是指果實；裸子植物的毬果是由「鱗片」所組成及魚類身上披有「鱗片」，卻沒有補充知識去解釋兩者的鱗片有何異同。

本文就國中一年級至三年級自然與生活科技五個版本教科書的選用和修正提出以下相關的建議：

（一）自然與生活科技教科書選用的建議

1.在選用教科書時，可以選擇適合學校週遭環境的教材，容易達成以學生的生活經驗為重心的教學設計，可讓學生較容易主動自主的學習，例如：山區學校學生容易接觸植物，可以選擇植物學分量較多的教科書，如育成版，海邊學校則可選擇植物學分量較少的教科書如翰林版。

2.各版本國中自然與生活科技教科書中有關植物學的教材，均符合教育部2002年公告「自然與生活科技正式綱要」中國中階段「分段能力指標」的「科學與技術認知」項目及「教材內容要項」中的「次主題」，可以解決周淑卿（2002）所提出概念認知足夠與否的問題。

（二）自然與生活科技教科書修正的建議

1.相同的概念在各版本間卻有不同的操作型定義，教科書修正時宜選用大眾較常使用的解釋方式，概念的定義所使用的字彙在易讀性與型態方面要基於學生的先備知識，並且要採用學生能夠理解的文詞來解釋。

2.概念的操作型定義中不宜再使用專有名詞作為解釋用詞，會讓閱讀者更不明瞭概念的意義，最好能夠採用口語化的敘述。

3.一般概念的段落中不宜使用太多的科學術語，應注意學生的先備知識和能夠理解的文詞，強調太多的科學術語易忽略科學原理原則的了解。

4.前後文相同意義的語詞最好能夠一致化，可以減輕初學者的學習負擔，讓學習者感覺自己可以和文字對話。

5.出現頻率最多的概念語詞應屬重要的概念，索引中也需有這些概念的語詞，提供使用者查詢，方便使用者對教科書的理解。

參考文獻

- 王彩芬（2004）。我國小學「自然與生活科技」教科書之內容分析。臺北市立師範學院科學教育研究所自然科學教學碩士學位班碩士論文，未出版，臺北市。
- 司琦（1993）。兒童讀物研究。臺北：臺灣商務書局。
- 李榮彬（2003）。國小植物形態教學模組之課程設計與實

- 驗研究。國立嘉義大學教育學院國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 李坤崇（2004）。能力指標轉換轉化的理念。載於國民中小學九年一貫課程理論基礎（一）（頁142-170）。臺北：教育部。
- 林寶山（1988）。教學原理。臺北：五南。
- 林顯輝（1991）。我國國中地球科學及國小自然科學教科書科學本質文字敘述含量之分析。載於國立新竹師範學院（主編），臺灣省第二屆教育學術論文發表會論文集（中冊）數理教育（頁233-255）。新竹：國立新竹師範學院。
- 林顯輝、林秀鳳、潘惠冠（1995）。符合科學教育新目標的自然科教科書。科學教育，1，13-24。
- 林顯輝、許國忠（1998）。國小自然教科書評鑑架構。科學教育，7，22-32。
- 林慶隆、陳淑娟、張復萌、劉淑津（2003）。九年一貫七年級教科書的比較研究——自然與生活科技領域。國立編譯館館刊，31，22-39。
- 林曉雯（2003）。學生對「開花植物生長與發育」概念之瞭解。師大學報：科學教育類，48（1），47-62。
- 張寶連（2001）。中小學學生植物形態概念研究。國科會專題研究計畫成果報告（NSC89-2511-S-415-004）。臺北：中華民國行政院國家科學委員會。
- 周淑卿（2002）。誰在乎課程理論？——課程改革中的理論與實務問題。國立臺北師範學院學報，15，1-16。臺北：國立臺北師範學院。
- 邱曉貞、連啟瑞、連怡彬（2003）。九年一貫教材內容之重新建構——自然與生活科技領域中年級部分。科學教育學刊，11（4），431-455。
- 姜蓓蒂（1990）。中美初級中學自然科學教科書之分析與比較。臺北：臺灣師範大學科學教育中心。
- 教育部（1998）。國民教育階段九年一貫課程總綱綱要。臺北：教育部。
- 教育部（2002）。「自然與生活科技」課程綱要。臺北：教育部。
- 黃昆輝（1995）。中國大陸中學生物科教科書內容分析研究。國立高雄師範大學科學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 黃瓊琪（1996）。我國國小自然科學教科書之分析研究。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳伯璋（1993）。教科書的正用與誤用。載於教育問題與研究（頁293-304）。臺北：國立空中大學。
- 陳埤淑（1995）。國民中學歷史教科書課程目標教材編輯及實施現況之研究。國立高雄師範大學科學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 陳明印（1998）。教科書圖表設計的理論基礎與運用。研習資訊，15（6），54-59。
- 陳甲辰（2000）。我國國小中年級自然科教科書內容分析之比較研究。國立屏東師範學院數理教育研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 許國忠（1997）。國小自然科教科書評量參照標準之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 國立編譯館（2001）。自然與生活科技第四階段教科書審核委員會會議資料。臺北：國立編譯館。
- 楊龍立、江啟昱、陳茜如（2000）。國小教科書內容屬性之探討。科學教育研究與發展，2000專刊，18-46。
- 熊召弟、王美芬（1996）。國民小學自然科評鑑重點。國民小學教科書評鑑標準。臺北：中華民國教材研究發展學會。
- 廖焜熙（2001）。中學理化教科書教材內容研究之回顧與分析，科學教育月刊，237，2-7。
- 歐用生（1991）。內容分析法。刊於黃光雄、簡茂發（主編），教育研究法。臺北：師大師苑。
- 歐陽小雪（2002）。中國大陸小學自然教科書之內容分析。臺北市立師範學院科學教育研究所自然科學教學碩士碩士論文，未出版，台北市。
- 鄭湧涇（2004）。科學課程的教材。載於國立臺灣師範大學舉辦之「自然與生活科技學習領域課程研討會」（科學課程論述（II）序文），臺北。
- 霍秉坤、黃顯華（1995）。從認知心理學的角度看教科書的編訂。教育學報，23（2），27-49。
- 鍾聖校（2000）。自然與科技課程教材教法。臺北：五南。
- 魏明通（1994）。日本高級中學新課程標準之推廣與評鑑。科學教育月刊，173，17-34。
- 顏慶祥（1997）。教科書政治意識型態分析：兩岸國（初）中歷史教科書比較。臺北：五南。
- Abraham, M. R., Grzybowski, E. B., Renner, J. W., & Marek, E.A. (1992). Understanding and misunderstanding of eighth graders of five chemistry concepts found in textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 105-120.
- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1996). Reform by the book: What is-or might be-the role of curriculum materials in teacher learning and instructional reform? *Educational Researcher*, 25, 8-14.
- Ball, D. L., & Feiman-Nemser, S. (1988). Using textbooks and teachers' guides: A dilemma for beginning teachers

- and teacher educators. *Curriculum Inquiry*, 18, 401-423.
- Barman, C. R., Stein, M., Barman, N. S., & McNai, S. (2003). Science and children. *Academic Research Library*, 41, 46-51.
- Bishop, B., & Anderson, C. (1990). Student conceptions of natural selection and its role in evolution. *Journal of Research in Science Teaching*, 27, 415-427.
- Cain, S. E., & Evans, J. M. (1984). Science. Columbus Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Collette, A. T., & Chiappetta, E. L. (1994). *Science instruction in the middle and secondary schools*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Collette, A. T., & Chiappetta, E. L. (1989). *Science instruction in the middle and secondary schools*. Columbus Ohio: Macmillan Publishing Company.
- Gao, L. (1998). Cultural context of school science teaching and learning in the People's Republic of China. *Science Education*, 82, 1-13.
- Harms, H., & Yager, R. E. (1981). *What research says to the science teacher*, Vol. 3. Washington DC: National Science Teachers Association.
- Hofstein, A., & Yager, R. E. (1982). Social issues as organizers for science education in the 80s. *Science and Mathematic*, 82, 539-547.
- Lin, C. Y., & Hu, R. P. (2003). Students' understanding of energy flow and matter cycling in the context of the food chain, photosynthesis, and respiration. *International Journal of Science Education*, 25, 1529-1544.
- Yager, R. E. (1989). Toward quality textbook to match science education goals. In T.P. Schse (Ed.), *Science Education Occasional Paper Series*, 1-17.

初稿收件：民國 96 年 5 月 1 日
 完成修正：民國 96 年 6 月 30 日
 正式接受：民國 96 年 7 月 2 日■

Comparison and Research on Botany Related Contents in Current Versions of Natural Science and Living Technology Textbooks of Junior High Schools in 2005

Yu-Chen Chang

Pei Shin Public Junior High School

This project is to aim at versions of natural science and living technology textbooks of junior high schools used in 2005. The project utilized self-designed tables to input and analyze the data in order to approach in terms of the manifest content of Botany on drawings, texts, tables, activities (or experiments), pictures, outside readings, reference books, webs, reference exercises and focal points. The result of the content analysis result shows there are diversities among the 5 current versions of Natural science and living technology textbooks as stated below:

1. Various versions of Botany related courses and the quantifier for teaching sessions' percent of total classes in the 5 versions of textbooks are all different. The main courses concentrate in Book One and Book Two.
2. The Botany related teaching materials and concepts are diverse in the 5 versions of textbooks.
3. The indexes about important concepts of Botany are different, and most explications of operational definition about the contents are different too. Furthermore, the usages of conceptual terms are partial to division knowledge in the 5 versions of textbooks.
4. In terms of the general concepts of Botany in the 5 versions of textbooks, most display ways are capable to work in coordination among pictures and contexts, but the usages of synonymous words are lack of consistence among contexts, such as "botany" and "botanical body".

Keywords: natural science and living technology, textbook, manifest content, content analysis

社會教科書的批判論述分析——以南一版國小五年級下學期教材內容之政治意識型態為例

王雅玄 余佳儒
中正大學

本文主要是以國小五年級社會學習領域之教科書為例，分析國家霸權和政治社會化的論述。為了呈現教科書中隱藏的政治意識型態，選擇以批判論述分析架構為研究工具，期能跳脫內容分析法之不足，試圖從批判語言學來深層解構文本中的國家論述。研究結果發現國小五年級下學期南一版社會科教科書中的政治意識型態，在知識論的選擇上充滿了「表現政府的知識旨趣」，「單面正向的知識呈現模式」，「忽略學生的主體性」；在方法論的處置上，本教科書使用了「政府至上的語言表面結構」，「呼口號的語法」，「有利我群的專有辭彙」，「政府為主、人民為輔、避重就輕的基模結構」，以及「誇張與委婉說詞的修辭法」；在論述的引出方面，本教科書包含了三種政治論述：「充斥政策置入性行銷之立論」，「強化政府角色、弱化人民抗拒之可能」，「排斥過去政府、褒揚今日政府」。上述結果發現本教科書在政治方面有呈現吻合國家統治團體的意識型態，再製國家霸權並合法化統治群體的知識論述，也符合論述分析「負面描述他群、正向描述我群」的特性，但違背了九年一貫課程綱要的能力指標。

關鍵詞：批判論述分析、政治意識型態、教科書研究

壹、緒論

自教育改革走向多元、開放進路，同時受到政黨輪替帶來的本土意識抬頭等影響，我們不難發現教科書也普遍反映此一改變趨勢，教科書不但從統編本走向一綱多本，在內容與編排型式上也呈現多樣化與本土化樣貌。在多版本教科書的時代，我們亟需採取批判的教科書分析，以協助我們檢驗社會政治勢力如何在課程知識上運作，視為一種「教科書政治」的分析（王雅玄，2005）。

如同國內外許多批判理論學家所言（陳伯璋，1988；姜添輝，2002；Apple, 1979；Kelly, 1999），課程隱含的價值不可能是中立的，而是經過某種意識型態所篩選過的，其文本呈現具有某些價值判斷。我們可以思考：課程的內容對誰有利？課程的安排

由誰主導？課程中是否潛藏某種意識型態、知識霸權與社會文化等再製？這些檢視都可以說明課程不可能是價值中立的。質言之，課程與教科書反映的是國家霸權的支配，它們的內容不僅僅是一種知識體系，更代表政治社群中所共同具有的一套信仰與規範，是政治意識型態的灌輸（譚光鼎，2000）。尤其是社會領域的教科書，是教導學生認識國家社會制度、生活規範、民主素養與人際關係的範疇，更容易灌輸學生國家意識型態的文本，透過看似合理的社會結構，傳達統治的意識型態，以作為政治社會化的工具。

回顧過去有關教科書分析大多採用量化的內容分析法，僅能粗略以量的多寡呈現教科書表面上可能隱含的意圖和所欲傳達的意識型態，忽略文本的重要性與頻率的不同（周珮儀，2003）。後來加入質性的內容分析法，雖然較為深入複雜性的深層結構，將文本置於社會脈絡下檢視，但也僅限於文本意義的詮釋與理解，並未針對文本進行批判（王雅玄，2005）。倪炎元（1995）認為讀者在進入主

王雅玄，國立中正大學教育學研究所助理教授；余佳儒，國立中正大學教育學研究所碩士。

通訊作者：王雅玄，621嘉義縣民雄鄉大學路168號，國立中正大學教育學研究所。E-mail:sunny.wang@ccu.edu.tw

題之前，應該先確立文本對語言與真實世界關係的背後假設，批判語言學家認為語言並非如鏡像般地再現真實世界，而是在建構真實世界，內容分析可說是以「鏡像再現觀」為後設基礎，而論述分析則是一種「建構再現觀」背後的「意識型態再發現」（p.46）。有鑑於此，本篇文章試圖運用批判論述分析架構來解構國小五年級社會教科書中隱含的潛在假設，同時揭露教科書論述中的政治、文化、歷史的關聯性。因此，本研究目的是運用批判論述分析（Critical Discourse Analysis; CDA）來解構社會教科書文本，揭露教科書中所隱含的政治霸權支配與意識型態宰制。

貳、文獻探討

一、國小五年級社會學習領域之能力指標

國小教科書之社會領域內容包括歷史文化、地理環境、社會制度、道德規範、政治發展、經濟活動、人際互動、公民責任、鄉土教育、生活應用、愛護環境與實踐等方面。本文進行分析的題材是南一版國小五年級的社會教科書，主要的分析重點是政治意識型態，其課程重點可分為三個層面：經濟與生活（消費與生活、儲蓄與投資、生產與生活、臺灣經濟發展素描、臺灣經濟生活願景），政治與生活（政府組織、政府功能與運作、憲法與人民、臺灣民主化過程、民主參與），法治與生活（自由與規範、認識法律、社會問題面面觀、優質國民）。

根據教育部（2006）九年一貫課程綱要中社會學習領域之分段能力指標與十大基本能力的關係，審視此社會教科書，可以發現其目的是希望學生了解臺灣的經濟發展歷程、制度與正確的消費、儲蓄與投資等觀念（能力指標 7-3-2、4-3-1、7-3-3、7-3-5）；其次是介紹臺灣的政治型態、政府組織和功能（能力指標 5-3-5、6-3-2、6-3-4、2-3-1）；最後一個單元則說明法律與生活之間的關聯，期望小朋友能做一個優質的國民（能力指標 5-3-5）。本文就「政治與生活」分析類目進行批判論述分析，探

討有關政府組織、功能與運作和臺灣民主化的形成與現況。

二、教科書之內容分析

回顧社會科教科書分析文獻，多數採用內容分析。藍順德（2004）蒐集國內近二十年來以「中小學教科書研究」為範圍的博碩士論文共272篇中也發現，有關教科書內容的169篇中，其中有91篇都是採內容分析法（藍順德，2004），顯示教科書的內容檢視仍偏向以內容分析為主。周珮儀、鄭明長（2006）進一步從教科書研究資料庫的資料分析發現，內容分析法在教科書分析中的使用占了六成，其分析的三大焦點為意識型態分析與學科概念分析。內容分析法是社會科學廣泛使用的文本分析方法，研究者以客觀的、系統的和統計的方法發展各種技術，對文本意義的內容進行描述，運用在教科書內容的意識型態批判上，旨在解開偏見與扭曲，透過具體的量化數據找出課程教材中有哪些要素脫離對「真實世界」的客觀描述、分析和解釋（周珮儀，2003）。國內在教科書研究中使用內容分析法的研究相當多，本文僅略舉一二，如張珣、白慧娟和王舒芸（1998）針對小一道德與健康篇，檢視男女出現的比例、從事的活動比例……等類目，以數量的對比來呈現教科書中男女性別意識差異；張維真（2004）則以質的內容分析法輔以量化內容分析，檢視國小中低年級國語教科書的鄉土意識成分多寡與類別。無論是質化內容分析或量化內容分析，都可以針對教科書內容的特定主題了解教科書的全貌。

三、教科書之批判論述分析

近年來興起了教科書的論述分析（Discourse Analysis），主要是從文本中萃取語言中或隱或顯表述的論述。論述分析可以彌補傳統內容分析的限制，揭露一些無法計算、沒有出現於文本的事物，以及語言使用本身的意識型態（周珮儀、鄭明長，2006；Luke, 1997）。論述的原始字義是論理、交談之進程，以及論理交談所呈現的具體形式內容，其

關鍵乃在於語言文字成為獲得理論、溝通的工具，藉由語言運用形成意義往返運動的過程（蘇峰山，2004）。論述是在特定權力關係的支配之下，透過語言的操弄被生產出來的知識，也是一種被管制的說話方式（王雅玄，2005）。

van Dijk（1993; 1995）認為論述分析就是意識型態分析，可以連結鉅觀層面與微觀層面的分析，鉅觀層面的分析包括團體、社會結構和社會架構，微觀層面則是環境、個人互動和論述。批判論述分析針對文本進行語言學的批判分析，其對文本與語言的基本看法是將文本實踐和語言使用視同社會和文化的實踐（Fairclough, 1992）。關於CDA的理論基礎，部分源自後結構主義的觀點，認為文本對形塑人類認同和行動具有建構性功能，而論述則滲透於本土的制度場域中；其接納Bourdieu的社會學假定，可以從文化資本的具體形式看出真實的文化實踐與文本的互動；亦採取新馬克思主義文化理論，假想這些論述是在政治經濟中被生產和利用，並且在那些領域內產生且表達出更廣的意識型態興趣、社會形構與運動（Hall, 1996; Luke, 1997）。CDA的實用技術則取自各種領域中的分析工具，例如語用學、敘事學、言談行為分析，其將文本視為社會行動形式於複雜社會脈絡中的反映；又如系統功能語言學，認為從語言中可以看出社會和意識型態功能有著系統性的關聯。CDA使用這些領域中的分析工具，對那些與鉅觀系統關聯的階級、性別、文化持續提出質疑，在教育研究中則轉向檢視知識，和認同如何透過學校制度場景中的文本而建構出來（Halliday, 1985; Luke, 1997）。

特別是在社會學習領域教科書中，其文本經常反映鉅觀層面的社會結構，暗示個人應有的互動原則，其知識認同論述也具有較強烈的政治社會化色彩，誠如 Hyman 指出，「政治社會化」是一個人透過各種社會機構，去學習各種符合其社會地位之行為模式的過程，而國家也須透過教育關係去建立一個「倫理——智識」的領導，以達成其公民社會的統治，從政治社會化的角度觀察，學校的課程教學大都具有政治目的，尤其是小學的語文科與社會科

教科書（引自譚光鼎，2000）。課程的政治社會化正是國家霸權運用意識型態的操弄，而獲得群眾同意的正當性，如當前社會領域教材普遍傾向以臺灣為本位的意識型態，其中心價值即是執政團體所欲傳達的訊息——臺灣本土化，試圖激發臺灣人民對臺灣的認同，間接認肯國家政府統治的正當性與合法性。

有鑑於此，課程的意識型態批判一直是個很重要的議題（王前龍，2000；周珮儀，2003），課程包括正式課程、非正式課程、潛在課程等類型，教科書視為學校中的正式課程，幾乎主宰了教師所教授與學生所接收的課程知識，但它並非是完全價值中立，其中仍存在某些支配性的霸權、控制與意識型態，CDA有助於教育工作者採取批判觀點進一步探究教科書的知識結構、內容形式、價值、意識型態與研究範式，檢驗社會政治勢力如何在課程知識上運作，才能揭露隱藏於社會事件背後的實體（王雅玄，2005），解構不合理的霸權與意識型態。

參、研究對象、方法與分析架構

一、研究對象

本文分析的題材為南一版本之國小五年級下學期的社會教科書，內容主要是從經濟、政治與法律等方面介紹臺灣，與五年級上學期的社會教科書不同處在於，上學期的社會教科書偏向臺灣的自然和人文方面介紹，其目的是希望國小學生從對臺灣的經濟發展、民主政治演進與法律制度等學習，了解我們追求自由經濟、政治民主、社會公平的過程和問題，以更寬廣的角度關懷並參與臺灣社會的發展（南一，2006）。審視此教科書的主編是——國立臺北教育大學社會科教學系副教授、編撰指導委員有二位國小校長和一位國立屏東教育大學社會科教育學系教授、課程縱向與橫向統整諮詢委員共有七位國小教師與三十七位教授或校長、撰述委員則分別為七位國小教師和一位高中教師，九十五年元月依正式課程綱要初版。其課程內容目次編排如下：

第一、經濟與生活（消費與生活、儲蓄與投

資、生產與生活、臺灣經濟發展素描、臺灣經濟生活願景)。

第二、政治與生活(政府組織、政府功能與運作、憲法與人民、臺灣民主化過程、民主參與)。

第三、法治與生活(自由與規範、認識法律、社會問題面面觀、優質國民)。

二、研究方法與限制

本文採用批判論述分析作為社會科教科書分析之工具。批判論述分析是一種研究語言、權力與意識型態連結的分析架構。本文之所以選擇以批判論述分析作為教科書的分析方法，是基於教科書文本以不同的論述型態傳達出國家的控制、政治的意識型態、偏見、族群中心主義和種族主義，批判論述分析可透過一組論述分析的觀點，對社會文化實踐進行批判性的檢視(王雅玄，2005)。我們可藉由批判論述分析架構深入對五下社會科之政治意識型態進行批判分析。

Fairclough (1995) 將批判論述分析分解為三個步驟：摘要，闡述，結構；而van Dijk (1995) 則依據批判論述分析的主要目標——說明論述與社會權力間的關係，提出九種策略來進行文本的解構：批判論述分析可由文本的表面架構、語法、字彙用詞、局部語義、整體語義、基模架構、修辭、語用學和對話互動等九個面向著手。本研究具體實施的方法將同時併用 Fairclough 與 van Dijk 的方法。

本研究限於使用批判論述分析進行教科書檢視，對於「有問題的」資料之詮釋推理是CDA的旨趣，因此，本文僅揭露有問題的、負面的意識型態。這種批判論述並不代表陳述主體(speaking subject)本身的意識型態，教科書的編寫者原意為何，並非CDA所欲探討，因為讀者僅讀到文本，無法與編寫者對談，對教科書可能產生的個人偏見與誤讀，也是源自文本。因此，本文使用CDA直指「文本」進行批判語言學分析，以揭露文本所使用的語言與呈現的論述，本文的分析並非代表執筆者所欲傳達的論述，而是直接分析其文本已傳達的論述。至於此二者是否吻合或有出入，不在分析範圍。

三、分析架構

本文的分析架構修改自王雅玄(2005)所發展的「社會領域教科書批判論述分析架構」，在主題方面，係參酌本研究所欲分析的教科書內容予以修改，在方法論方面，係納入van Dijk (1990)的幾個策略而予以修改，本研究的分析架構含有三階段，分別是：知識論的選擇、方法論的處置與論述的引出。如圖1所示：

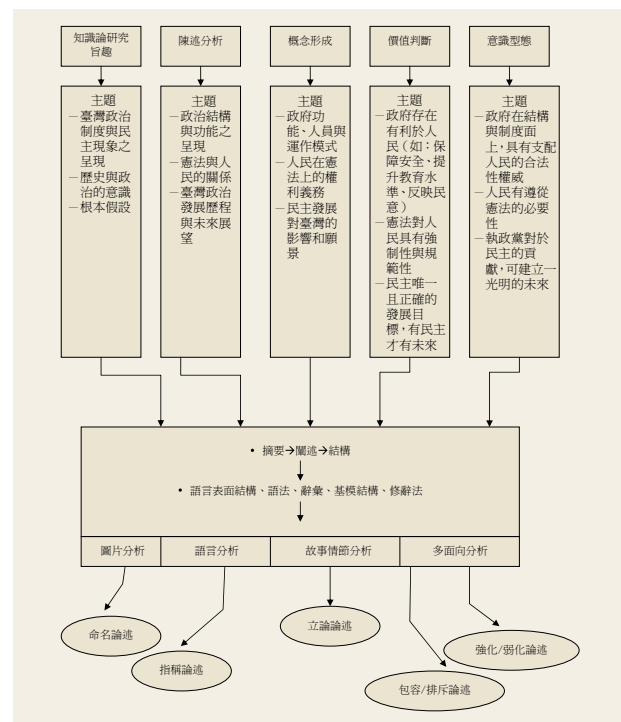


圖1 國小五年級社會教科書之批判論述分析架構

資料來源：修改自王雅玄(2005: 89)

以下茲對本分析架構中的三個階段「知識論的選擇」、「方法論的處置」與「論述的引出」進行說明(參考王雅玄，2005)。

首先，第一階段是「知識論的選擇」，此階段聚焦於分析教科書的知識論取向，分析焦點是文本本身而非教科書的使用，包括有五個範疇分析主題的選擇，主要重點是教科書文本表面「說什麼」(what to say)，再從主題類目的選擇進一步分析其背後的知識旨趣、陳述、概念、價值、意識型態，即關注教科書的文本深層面說的是什麼。

第二階段是「方法論的處置」，此階段的重點是要分析教科書文本「如何說」(how to say)的問

題。方法論取向結合質性內容分析與批判歷史取向的社會科學方法論，是以「摘要、闡述、結構」分析程序尋找論述的問題，並透過圖片、語言、故事情節與其他面向的分析對主題進行五大範疇的批判反思（王雅玄，2005）。本研究希望結合van Dijk（1995）的論述分析方式，透過教科書對待政治與民主的態度之分析來揭露背後的意識型態，分析的對象包括教科書中書寫的文字、照片與圖表。van Dijk（1995）認為論述分析即意識型態的分析，它同時兼具微觀的與鉅觀的分析，也結合了社會分析與認知分析。社會分析包括社會結構、制度與組織結構、團體關係和團體結構；而認知分析是分析社會認知與個人認知層面。社會認知方面包含社會文化的價值、意識型態、態度和社會文化知識；個人認知則又分成沒有脈絡的普遍認知，如：個人價值、意識型態、態度和知識，另一種是具有脈絡的特定認知，如：模式、脈絡模式等。

第三階段是「論述的引出」，其目標為分析文本敘說的方式，建構出分析教科書的五個論述，即命名論述、指稱論述、立論論述、包容／排斥論述、強化／弱化論述，歸結其核心概念是要檢視教科書是否具有「正面呈現自我，負面呈現他者」的論述（王雅玄，2005）。透過知識論的選擇與方法論的處置，批判論述分析架構要檢視教科書的內容取向是否存在有「正面呈現自我，負面呈現他者」的論述特性？是否如同王前龍（2000）研究教科書意識型態，發現國家透過學校教育的課程，來傳遞主流的國家認同論述。整合人民在共同政治體系中的互動所產生的意識，打造公民的臺灣民族，而這些論述也被視為是當權者建構國族的工具之一。

肆、研究結果與討論

根據本研究分析架構三階段，分別依照「知識論的選擇」、「方法論的處置」與「論述的引出」逐一呈現研究成果如下。

一、知識論的選擇

根據本研究的分析架構第一階段的重要概念，

逐一檢視本教科書中的政治議題，可以獲得以下幾項知識論的選擇：

（一）表現政府的知識旨趣

根據本教科書的文本內容呈現，我們可將政治議題方面的主題類目大致分成三項，包括政府組織與功能、憲法與人民的關係、民主制度的歷史與前景。整個知識內容的選擇，係以表現政府為其知識旨趣。

（二）單面正向的知識呈現模式

從知識的表面結構來看，本教科書文本呈現的模式是藉由向人民表達政府政策作為的成功，以取得人民對其統治權的同意，透露了官方知識的單向論述特權，以一種正面、單向的觀點看待教科書的知識。然而，此種從意識型態對人民施行支配統治的權力運作，可能會壓迫人民使其放棄抗拒的權利。例如：

政府機關透過各種施政措施，滿足人民的需求，讓國家走向富強康樂。例如：更新國家武器設備、維持良好的外交邦誼、確保國家安全；警民聯防、打擊犯罪，保障人民的生命財產；保障殘障者就業、設立無障礙設施，健全社會福利制度；廣設學校、普及教育，提升教育文化水準；興建高速公路，促進經濟發展（南一，2006：42）。



圖 2 政府在治安、社會福利、教育與交通建設所發揮的功能

資料來源：南一書局（2006：42）。

（三）忽視學生的主體性

本教科書呈現的知識將學生視為政治決策與行動中的客體，不管在文字上或圖片裡都看不到學生增權賦能的可能途徑，如：過去學生曾發動過好幾次抗爭運動。在民主社會單元中都被排除在外，恐有消極抑制學生抗拒行動之可能性。

此外，學生也無法從教科書所陳述的內容了解社會脈絡與相關問題，因為片斷和偏頗的知識陳述，缺少社會情境之連續性與完整性。例如：在臺灣民主發展過程之介紹相關內容中，僅從國民政府戒嚴開始敘述，大多偏重解嚴後政治發展歷程（參見南一，2006：50-55）。這些敘述容易使學生產生見樹不見林的錯誤意識，以為現今政治型態才是正統，過去都是壓迫、獨裁和不合理的。導致學生無法了解全面性的社會發展脈絡，連帶也無法作出公正的評價。此種單向塑造的教科書情境，讓學生無法產生興趣，因為這些情境並沒有考慮學生本身能動性與主體性，容易使學生成為毫無批判意識的知識接受者。

回顧本教科書知識的編排方式，本教科書首先陳述政府對人民做了若干貢獻之事實，今日社會的富強安樂看似政府的功勞；其次說明政府的組織運作，讓人民產生其作為均合法、合理，遵照民主正義的程序，人民可以放心地將權力交付予政府（參見南一，2006：34-49），這樣的知識編排彰顯了政府即民意的潛在意識，人民的權利義務在憲法上均以條列的方式清楚規定，人民須服從憲法的規範，顯得抗爭行動不具合法性。此外，在結語部分，文本另刻意塑造臺灣民主化過程是揮別過去獨裁政權，走向開放自主的康莊大道的前景，加強人民對國家的認同感（參見南一，2006：50-61）。此種知識論的選擇模式，是先以事實的陳述取信於大眾，再以歸納方式形成臺灣政治即代表民主的概念。在權威、憲法、法律規則上，教科書呈現一種正向積極大有為政府的態度與價值，兼具描述的陳述與指示的陳述，同時隱含政府擁有至高無上權力的根本假設，顯現一種非正確、單向的因果關係。

二、方法論的處置

根據本研究架構第二階段的方法論程序，逐一檢視本教科書中的政治議題，可以獲得以下幾項方法論處置之結果：

（一）使用「政府至上」的語言表面結構（surface structure）

表面結構（例如書中的標題）可以表達或掌控演說參與者解釋事件的方式，也可以讓「潛藏的」意義以任何方式「揭露」（van Dijk, 1995）。本文分析明顯標示於本教科書中的標題等表面結構，傳達出政府至上的核心概念，亦即一種階層化的權力結構。這個核心概念可以從該書中「政府組織」此標題下所呈現的語言表面結構看出，該書以階層化的組織樹狀圖來凸顯組織中的上層力量。例如，談到「地方政府」，則畫出以中央政府為首的「地方政府組織架構圖」（南一，2006：39）；談到「中央政府」，則列出以總統為首的「中央政府組織架構圖」（南一，2006：41）。

除了上述以階層化的組織結構樹狀圖來凸顯政府至上的語言表面結構之外，接著本教科書繼續陳述「政府的功能」（南一，2006：42）、「公職人員」的功能（南一，2006：43-44）、「政府的運作」（南一，2006：45-46）。最後，教科書章節結構安排才落到人民身上，但是人民部分的論述也是配合政府的體制。例如在「憲法與人民」單元中可以發現，為了支撐上述階層化組織結構的論述，文本開始強調人民權利與應盡的義務（南一，2006：47-49）。

綜合分析以上教科書表面結構安排，均顯示出一種「政府至上」的語言表面結構，其所使用的標題大多呈現政府的重要性，忽略人民主體，可能讓學生產生人民應該以政府為重的深層意識。

（二）呼口號的語法（syntax）

語法句型結構中的意識型態與文本有密切相關，包括字句順序和轉譯結構的編碼、外來語的使用及句子的複雜性（van Dijk, 1995）。分析本教科書在政治意識型態方面的語法，發現其充斥著行話（口號），預設民主是理所當然的事實，也預設學

生已具備應有的法治觀念與民主素養。例如以下段落：

臺灣已是民主國家，如何適應民主生活，了解民主政治的影響，是我們要學習的課題（南一，2006：34）。

理想的生活是政治民主、經濟繁榮、社會和諧安定，人人擁有充分的自由，各項權益都得到應有的保障。要達到這個目標，我們必須從自己做起，遵守團體規範，培養良好的民主素養及法治精神，這樣才能建立一個和諧有秩序的理想社會（南一，2006：91）。

如同上述語法多次頌揚「民主」，在語法上使學生感受到民主至上，但比較少在實質民主實踐過程上著墨，顯得一味呈現抽象的民主口號，忽略了是否每個人對於民主的認知不盡相同？能否使每個學生都能理解？這些更深刻的問題，在如此使用呼口號語法的教科書中，並未看見其處理方式。

此外，句子的複雜性與發言者的教育或社會地位有關，菁英發言者和組織會利用句子的複雜性來限制論述的可理解性，控制公開論述（van Dijk, 1995）。例如，本教科書在政治與生活方面的論述主軸主要圍繞在政治制度、憲法上權利與義務和民主制度（參見南一，2006：34-61），使用複雜語言來增加論述的專業性。例如：

依據憲法規定，中央政府分為總統及行政院、立法院、司法院、考試院和監察院五院。彼此同心協力、分工合作來處理全國性的公共事務，並協調整合地方政府，完成全國性的建設及重大事物的處置（南一，2006：41）。

本教科書充斥著這些具有複雜性的組織制度，或許國小五年級學生不能完全理解，或許也不能應用於日常生活、結合實際生活情境，但重要的是這種呼口號的語法，或許已強化了學生心中偉大政府的意象與認同。

（三）使用有利我群的專有辭彙（lexicon）

描述相同的人物、團體、社會關係或社會議題，語言使用者仍可依論述的型態、個人背景、社會情境和社會文化背景從多個字彙中選擇，控制論述的意識型態，使負面描述他群、正向描述我群（van Dijk, 1995）。分析本教科書中部分使用有利我群的詞彙，特別是在「美麗島事件」的鋪陳，利用古今照片的對比，呈現了「負面描述他群、正向描述我群」的效果。例如：

戒嚴時期，警戒人員荷槍實彈，管制行人與車輛的通行（南一，2006：51，黑白照片下的文字解說）。

戒嚴時期，人民購買收音機聽廣播需經過政府許可，人民的自由受到限制（南一，2006：51，黑白照片下的文字解說）。

黨禁開放後，各政黨紛紛成立（南一，2006：52，彩色照片下的文字解說）。

中央民意代表全面改選後，具民意基礎的國會正式形成（南一，2006：53，彩色照片下的文字解說）。

由於圖片與文字的精簡剪接，除了讓學生了解美麗島事件是爆發於臺灣社會的戒嚴時期之外，並沒有任何歷史脈絡的說明。因此，呈現於本教科書中的「美麗島事件」被理解為當時政府反對人權的獨裁手段。如此一來，教科書的詞彙顯得對現今執政者有利，對過去執政者不利。

（四）「政府為主、人民為輔、避重就輕」的基模結構（schematic structure）

基模種類可定義論述的次序，標出重要性或相關性，它的結構由上到下分別是最先的摘要、主題及故事（van Dijk, 1995）。從本教科書來看，政府正向的施政作為占了該書內容的大部分，對於負面的問題則較少著墨。同時也忽略人民在政治運作當中的主體性與抗拒之可能性，顯示其基模結構以政府為主，人民為輔。例如：在本教科書中出現政府很多施政措施都是對人民有利，像是政府興建福

爾摩沙高速公路，促進經濟發展；行政院九二一重建委員會協助災後重建；行政院經建會規劃高鐵的興建；還有各種增進人民福利的公共建設（參見南一，2006：40，照片）。而人民的地位是明確規定在憲法上的權利義務，僅占本教科書內容的少數。



圖3 中央政府統籌指揮規劃交通建設與災後重建的努力

資料來源：南一書局（2006：40）。

其次，本教科書以政府為書中的主要介紹內容，忽略族群、性別與文化等相關社會議題，但事實上，不同族群、性別和文化團體對於政治與民主制度形成皆具有影響力，如二二八事件也是因為不同族群間的對立而影響政治情勢的轉變，在民主形成的過程中具有舉足輕重的地位，這是族群政治最好的例子，但在本教科書的相關單元中並未提及，僅略帶過「美麗島事件」（參見南一，2006：52）。

（五）誇張與委婉說詞的修辭法（rhetoric）

修辭上語義運用（如：誇張法、委婉說詞、弱化和隱喻）與基本模式和社會信念有密切相關，如描述種族主義和女性主義可能使用貶損的字彙，或用有損人格的隱喻來貶低他人，把他人邊緣化（van Dijk, 1995）。縱覽本教科書在描述臺灣的政治、經濟、法律方面的修辭，經常以誇張法強調臺灣的富強，以委婉說詞合理化臺灣的缺失。例如，在「臺灣經濟發展素描」中，對於臺灣貧富懸殊的現象略過不提，以誇張法強調臺灣經濟富足。

現在大多數人的生活衣食無缺，家裡有各式的電器產品，出門都開汽車或騎機車，甚至常常利用假日出國旅遊。能有這種富足的生

活，都是靠著政府與人民長期的努力，促進了經濟發展，創造出「經濟奇蹟」的結果（南一，2006：20）。

由於臺灣經濟發展的成功，不論都市或鄉村，大多數的民眾，都過著相當富足的生活（南一，2006：20，兩幅都市化與高級鄉村住宅的彩色圖片的文字說明）。

而在「展望民主的未來」這個標題下，對於臺灣的民主亂象隻字不提，只約略以委婉說詞帶過：

我國雖已是民主國家，但是由於民眾的民主政治觀念尚未成熟，以及法令的執行不夠落實，加上議會的議事品質有待加強，所以民主的基礎還不夠穩固。另外，政府政策無法貫徹、言論自由被濫用、賄選等，使人民對民主價值信心產生動搖，這些都是臺灣民主政治還要努力的地方（南一，2006：60）。

最重要的是，儘管本段已經觸及臺灣的民主現象可能有問題，但插圖仍是配置以井然有序的民主典範。整本教科書看不到可能會引發族群對立、性別歧視等爭議性語句或圖片，這種「誇張描述我群正面」與「委婉描述我群負面」的修辭法有刻意強化人民的國家認同，弱化人民對政府政策不滿之可能。

三、論述的引出

從上述批判論述分析架構的三階段分析結果，我們可以具體歸納出三個存在於本教科書中的國家霸權論述：

（一）充斥政策置入性行銷之立論

本教科書中對於政府的各種施政措施皆以正面觀點呈現，例如，詳述北宜高速公路和高鐵的興建，將政府的作為透過文字與圖片的呈現，塑造和樂富強的社會圖像，試圖給予學生大有為政府的觀點（參見南一，2006：36），這是屬於一種政策的置入性行銷策略。行銷政府的施政作為與政策制定

方向的正確性，此種策略忽略了社會實際現況描述與問題，譬如：政府的政策錯誤、貪污弊案或公權力執行不張等問題，學生會從此種偏頗論述中以為政府對於人民的貢獻只有好處而沒有任何壞處，顯現官方知識透過虛假意識的灌輸建構「宰制——順從」之國家霸權。

另一方面，「政府組織」這個單元中談到組織的形成、地方政府與中央政府，將政府定位於為滿足人民的需要，增進人民的福利，而必須透過政府各部門來規畫、推動各項公共建設，從文字的敘述與政府組織架構圖中（參見南一，2006：41），我們都可以看到教科書呈現的是階層化的結構功能論模式，強調社會分工，社會上成員是相互依存且和諧存在的。此種文本呈現的方式凸顯了政府居於權力上層位階的重要性，隱藏國家霸權運作的權力關係。例如：

依據憲法規定，中央政府分成總統及行政院、立法院、司法院、考試院和監察院五院。彼此同心協力、分工合作來處理全國性的公共事務，並協調整合地方政府，完成全國性的建設及重大事務的處置（南一，2006：41）。



圖 4 中央政府組織科層體制架構圖

資料來源：南一書局（2006：41）。

(二) 強化政府角色，弱化人民抗拒之可能

本教科書內容缺乏人民參與政治事物與政策決定的積極行動，重點在於說明政府組織、機關人員和民意代表。人民是被憲法所規範，只能消極的執

行憲法上規定的法定權利並履行應盡的義務，顯露出政府位居權力結構的至高點，人民僅能服從權力的支配，例如：從照片中看不到人民抗議、反抗的情形，反覆呈現政府及民意機構開會協商共謀人民福利或政府執行公權力、和平選舉活動等圖片，且出現一張學生規矩的坐在臺下聽老師上課的照片或人民安居樂業的圖像（參見南一，2006：42）。顯現將學生和人民視為政治決策與行動中的客體，人民不能質疑政府的權力運作，對國家一切作為順從，刻意弱化人民本身的權益與主體能動性。例如，在「人民的義務」單元中提到：

憲法雖然保障了我們的基本權利，卻也相對的規定人民應盡的三項基本義務：納稅、服兵役及受國民教育。國家有了稅收，才可以維持政府行政服務工作、推行公共建設、辦理社會福利；服兵役可以防衛國家安全，抵抗外來的侵略；受國民教育是為了使國民有良好的智能和道德，提升國民的素質與素養（南一，2006：49）。

(三) 排斥過去政府，褒揚今日政府

在「臺灣民主化過程」單元中，本教科書僅略述國民政府遷臺初期執行戒嚴的情況，在課本中排列了「戒嚴令」、「警戒人員荷槍實彈管制人民」和「限制人民自由」三張圖片（參見南一，2006：51），從這樣的圖片展示中，學生可以感受到過去國民政府的負面、暴力圖像。



圖 5 呈現戒嚴時期的各項禁令對照出今日臺灣的民主發展

資料來源：南一書局（2006：51）。

反之，對於民國六十八年以後的黨外運動力量（也就是當今政府）對過去政府的制衡之歷史發展卻有詳細的敘述。例如：

民國六十八年，許多人士在高雄舉辦世界人權紀念日的大會及遊行，想彰顯人權的重要性，但是當時政府認為集會遊行是非法的，採取鎮壓與逮捕的手段，而爆發「美麗島事件」，許多人因而入獄，臺灣政治改革運動受挫（南一，2006：52）。

民國七十六年，政府在強大的社會輿論壓力下，終於順應民主潮流，宣布解嚴，進而開放黨禁、報禁，並修改人民團體法。此後大小政黨如雨後春筍般成立，憲法中所規定人民的權利才逐漸恢復（南一，2006：52）。

上述文句表達出現今執政黨在臺灣的歷史發展中，如何努力開啟了臺灣的人權運動，其對於臺灣民主政治的貢獻功不可沒。而過去政府對民主運動的鎮壓與暴力也都歷歷在目，這種「排斥過去政府，頌揚今日政府」的強烈對比，恰好反映了意識型態用來看待人們怎麼區分你我的結構。此種「正面描述我群，負面描述他群」的特色即彰顯自我利益團體的觀點立場（van Dijk, 1995）。

伍、結論

本文主要目的是以南一版國小五下社會學習領域之教科書為例，分析國家霸權和政治社會化的關係，為了能呈現教科書中隱藏的政治意識型態，選擇以批判論述分析架構為研究工具，目的是跳脫過去單純以量化內容分析模式，試圖解構文本中的國家論述。分析結果發現：國小五年級南一版社會教科書中的政治意識型態，在知識論的選擇上充滿了「表現政府的知識旨趣」，「單面正向的知識呈現模式」，「忽略學生的主體性」；在方法論的處置上，本教科書使用了「政府至上的語言表面結構」，「呼口號的語法」，「有利我群的專有辭彙」，「政府為主、人民為輔、避重就輕的基模結

構」，以及「誇張與委婉說詞的修辭法」；在論述的引出方面，本教科書包含了三種政治論述：「充斥政策置入性行銷之立論」，「強化政府角色、弱化人民抗拒之可能」，及「排斥過去政府、褒揚今日政府」。

上述結果發現本冊社會領域教科書中的政治意識型態符合「負面描述他群、正向描述我群」的特性（參見van Dijk, 1995），也吻合國家統治團體的意識型態，為國家霸權的再製，這是否表示統治階層操控學校這個意識型態國家機器，再製其霸權文化，並予以合法化之意圖（譚光鼎，2000），值得深究。但需注意的是，儘管本研究結果呈現負面論述，但並不代表該冊教科書僅呈現負面論述，本文限於使用CDA作為研究工具，其旨在揭露教科書文本中呈現「負面描述他群、正向描述我群」之政治意識型態，揭露有問題的論述，可惜該研究法並未涵蓋正面的論述，因此本文僅能直指教科書原文，謹慎指出負面論述的文本特性。而這些特性與九年一貫課程原本的教育目的有所違背，例如：首先在「了解自我與發展潛能」方面的基本能力，其能力指標是了解自己可以決定自我的發展，並且突破傳統風俗或社會制度的期待與限制。另外則是要學生了解各種角色的特徵、變遷及角色間的互動關係。但是在此本教科書中卻忽略了人民與學生的主體性及轉化角色，學生從課本中可能無法決定自我的發展，並了解社會變遷的全貌。

其次，在「欣賞、表現與創新」基本能力中，學生要學習了解不同生活環境差異之處，並能尊重及欣賞其間的不同特色，但是教科書中片面的觀點僅陳述政府建設之德政及其對人民的貢獻，並無探究負面觀點或社會問題，學生很難從中了解不同生活環境之差異，如何能進一步尊重及欣賞其間不同特色呢？

最後在「表達、溝通與分享」方面的基本能力，九年一貫課程社會學習領域主要是希望學生學習在民主社會中，與人相處所需的理性溝通、相互尊重與適當妥協等基本民主素養之重要性，但在本教科書中大多為以圖文表現少數有權政府單方制定

國家政策並決定、執行，人民僅聽從政府的決定，此種模式忽略了理性溝通、相互尊重與適當妥協等基本民主素養，使學生很難從文本中學習到民主知識，更難以學到情意教育。

總之，國小五年級社會學習領域教科書是根據國民中小學九年一貫課程綱要制定。教師除了應確實依課程綱要實施之外，更應進一步檢討其背後是否存在意識型態宰制與國家霸權。若能透視這些政治意識型態的批判論述，則可望帶領學生達到更批判寬廣的視野，以關懷參與臺灣政治社會的發展。

參考文獻

- 王前龍（2000）。國民中學「認識臺灣（社會篇）」教科書中之國家認同論述——從自由主義與民族主義的觀點來解析。《教育研究集刊》，45，139-172。
- 王雅玄（2005）。社會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。
- 周珮儀（2003）。教科書的意識型態批判途徑。《教育研究》，106，132-142。
- 周珮儀、鄭明長（2006）。一個我國教科書研究資料庫的建置與分析。《教育學刊》，26，109-132。
- 南一書局編（2006）。社會。臺南：南一書局。
- 姜添輝（2002）。資本社會中的社會流動與學校體系：批判教育社會學的分析。臺北：高教。
- 倪炎元（1995）。再現的政治：臺灣報紙媒體對「他者」建構的論述分析。臺北：韋伯文化。
- 張珣、白慧娟、王舒芸（1998）。體檢國小教科書——小一道德與健康篇。《教育研究集刊》，41，17-51。
- 張維真（2004）。國民小學中低年級國語教科書鄉土教育之內容分析研究——以南一、康軒、仁林及翰林版為例。《國立編譯館館刊》，32（3），14-25。
- 教育部（2006）。國民中小學九年一貫課程綱要。2006年6月3日，取自http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/EJE/EDU5147002/9CC/9CC.html?TYPE=1&UNITID=225&CATEGORYID=0&FILEID=124759&open
- 陳伯璋（1988）。意識型態與教育。臺北：師大書苑。
- 藍順德（2004）。二十年來國內博碩士論文教科書研究之分析。《國立編譯館館刊》，32（4），2-25。
- 顏慶祥（1998）。意識型態與教科書分析。《國立編譯館館刊》，27（2），241-262。
- 譚光鼎（2000）。國家霸權與政治社會化之探討——以「認識臺灣」課程為例。《教育研究集刊》，45，113-137。
- 蘇峰山（2004）。論述分析導論。《教育社會學通訊》，54，18-31。
- Apple, M. W. (1979). *Ideology and curriculum*. London: Routledge.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity.
- Hall, S. (1996). The meaning of New Times. In Morley D. Chen (Eds.), *Stuart Hall: Critical dialogues in cultural studies*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Kelly, A. V. (1999). *The curriculum: Theory and practice* (4th ed). London: Paul Chapman Publishing.
- Luke, A. (1997). Critical discourse analysis. In Lawrence J. Saha (Ed.), *International encyclopedia on the sociology of education* (pp.50-56). Oxford: Pergamon.
- van Dijk, T. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse & Society*, 4 (2), 249-283.
- van Dijk, T. (1995). Discourse analysis as ideological analysis. In C. Schäffner & A. Wenden (Eds.), *Language and peace* (pp. 17-33). Aldershot: Dartmouth Publishing.

初稿收件：民國 95 年 10 月 14 日

完成修正：民國 96 年 7 月 6 日

正式接受：民國 96 年 7 月 10 日■

Critical Discourse Analysis on Political Ideologies in the Fifth Grade Social-Study Textbooks

Ya-Hsuan Wang Chia-Ju Yu

National Chung Cheng University

This paper aims to analyze the textbook *Social Study* with a CDA framework in order to deconstruct the discourses of national hegemony and political ideologies. Several discourses have been successfully extracted. In terms of epistemological selection, the textbook tries to present the government as its knowledge interest in a way of one-dimension positive presentation model and thus ignores the subjectivity of students. In terms of methodology, the textbook processes several linguistic strategies such as the government-based linguistic surface structure, the syntactic structure of slogan style, the 'positive self-description' lexicon, the 'omission-avoidance' schematic structure, and hyperbole and euphemism in its rhetoric. In terms of discourses, this paper induces three discourses from the textbook—the discourse of situated-policy for sale; the discourses of intensification for state role and the discourse of mitigation for public dispute; and the discourses of exclusion for the past government and the discourses of inclusion for the present one. In conclusion, the CDA results show that the political ideologies in this textbook corresponding to the national hegemony reproduces and legitimates the knowledge for the ruling party, yet disobeys the curriculum guideline.

Keywords: critical discourse analysis, political ideologies, textbooks studies

多元文化教育理論與多元文化課程模式對我 國師資培育課程之啟示

吳雅玲

屏東科技大學

本文目的是以多元文化教育理論與多元文化課程模式為出發點，探討其對我國師資培育課程落實多元文化教育理念之啟示。首先探討多元文化教育的三大理論基礎，包括保守多元文化主義、自由多元文化主義與批判多元文化主義；其次，呈現Sleeter、Grant（2007）與Banks（2007）所提出之多元文化課程模式。次之，分析我國多元文化師資培育之現況。最後，則是探討這些多元文化教育理論與課程模式對我國師資培育課程之啟示，包括藉由上述多元文化教育理論與課程模式，鼓勵教師探索個人意識、重構個人教育信念、積極進入社區教學現場、設計各種課程並試教，及師培者的再教育等。

關鍵詞：多元文化教育、多元文化師資培育、多元文化主義、多元文化課程模式

壹、前言

當代社會日趨多元，職業婦女人數增加，夫妻離婚率逐年提升，經濟發展不穩定，M型社會的到來，使人民貧富日益懸殊，許多學生生活於貧窮環境裡。再者，另類家庭，如同性戀家庭出現的可能性大增。此外，跨國婚姻家庭比例亦大為提升，學生種族與族群背景越趨歧異。另外，具有各種特殊需求之學生構成學校裡另一次級團體（Grant & Gillette, 2006）。而這些人口結構的改變，意味社會人口組成越來越複雜，教師需面對文化背景日趨多元的學生，需具備足夠的文化敏銳度及多元文化教育知能，並持續尋求各種方法以使不同文化背景學生獲得適性發展與需求之滿足。

此意味多元文化教育為師資培育課程的重要取向，而所謂多元文化教育是多元文化社會下的產物，訴求學校教育必須符應所有學生需求與天賦，以確保教育機會公平，其為一種哲理亦為一種過程。在哲理上，根基於社會正義、平等與人類差異之確認等概念。在過程上，為一種透過學校教育之持續與不斷修

正的體認、尊重與接納個體之人類尊嚴與文化差異，促進對自我及他人了解的覺察，並同時符應不斷成長之社會需求的過程。其中並使個體增能，培養批判思考及社會行動能力，以引發與產生正向之個人與結構的改變，而最終目標則是促進社會正義與公正機會的實現（劉美慧，2001；Banks, 2007；Grant & Gillette, 2006；Khouri, 1980；Nieto, 1996；Sleeter & Grant, 2007）。多元文化教育與其說是一種課程，倒不如說是一種反應於每個教學階段與層面之決定的觀點。此觀點與所有課程有關，且訴求許多人類差異面向，不僅包括種族、族群，亦討論文化、職業、社經地位、年紀、性別、階級、生活型態、家庭結構、身體與心智能力等（King, Chipman, & Cruz-Janze, 1994；Ramsey, 2004）。

儘管學生背景日益多元，教師嘗試以各種方法將多元文化內容統整於學校課程，且拋棄主流中心課程，但事實證明學校的課程、評量、教法、師生互動等未有顯著之改革以符應學生的多元需求（Sleeter & Grant, 2007）。其中最主要的理由是，教師之意識型態抗爭，進而缺乏課程改革的承諾（Banks, 2007）。影響所及包括：一、教師無法跨越文化藩籬而了解學生；二、教育無法在文化發展過程發揮應有功能；三、教師的文化複製（陳憶芬，2001:90）。由於多

吳雅玲，屏東科技大學師資培育中心助理教授。

通訊作者：吳雅玲，912屏東縣內埔鄉老埤村學府路1號，屏東科技大學師資培育中心。E-mail: karin@mail.npust.edu.tw

元文化教育是一種持續的過程，在此過程中，主要負責將理論轉化為實務的是教師，故其須展現多元文化能力而為學生之楷模。再者，教師是課堂裡的催化劑，將個人文化觀、價值觀、希望與夢想帶入課堂並深深影響學生的觀點、概念與行為（Banks, 2007）。故具備文化敏銳度的教師才能使學生充分發揮潛能，即當教師為課程教學及班級經營等理論與實務作準備的同時，亦須為於教育情境裡執行多元文化教育而努力。雖然態度與行為的改變是緩慢且痛苦的過程，但師資培育課程卻是教師再次形塑觀點的唯一管道（Deering & Stanutz, 1995）。

多元文化教育於師資培育課程的落實是發展多元文化教育的基礎。但仔細檢視現有之師培教育，卻可發現在教育改革聲浪中，師資培育課程本身卻鮮少有教育變革，缺乏對社會與哲理的追求；再者，師培教育亦是隱蔽社會中既有不平等議題的有效管道，故亟需改善（Brady & Kanpol, 2000）。有鑑於此，部分師資培育工作者開始改革師培教育課程，使職前教師具備多元文化教育素養。然相關研究卻指出，多數致力於此的師培機構仍無法達成此目標，反而使職前教師對不同文化背景學生持有更多的敵意與刻板印象。其中一個主因是這些多元文化師資培育課程要求職前教育進行批判思考與轉化的同時，卻缺乏核心深層之理論以為引導與依據（Merryfield, 2000）。

由於多元文化教育理論是各種多元文化課程模式的立論基礎，而多元文化師資培育課程是多元文化教育的一環，亦是一種多元文化課程，也是落實各級學校多元文化教育的基礎，故亦需以多元文化教育理論及課程模式為依據。本文目的擬以多元文化教育理論與多元文化課程模式為出發點，探討此多元文化教育理論與課程模式對我國師資培育課程落實多元文化教育理念，以培養具多元文化教育素養之教師的啟示。雖然多元文化教育理論與多元文化課程模式關係密切（Jenks, Lee & Kanpol, 2001），但二者並無法完全一對一相互對應，且彼此有所重疊，故為避免失去真義，本文則分別探討之，但仍試圖聯結彼此之關係。首先探討多元文化教育的三大理論基礎；其次，分析Sleeter與Grant（2007）、Banks（2007）所提出之多元文化課程模式。再者，分析我國多元文化師資培育現況。最

後，則是探討這些多元文化教育理論與課程模式對我國師資培育課程落實多元文化教育理念之啟示。

貳、多元文化教育理論基礎

多元文化教育之主要理論基礎為多元文化主義，其非單一理論，而是聚焦於不同議題，採用相互抗衡之價值觀，且從不同社會立場來運作或運用彼此衝突之理論模式之各種主張（Kincheloe & Steinberg, 1997）。茲探討多元文化教育之三大主要理論基礎，包括保守多元文化主義、自由多元文化主義與批判多元文化主義。

一、保守多元文化主義（Conservative Multiculturalism）

保守多元文化主義對於多元文化主義抱持敵對態度，因為其認為多元文化主義就是非白人在挑戰傳統的歐洲文化與教育。其主張社會正義早已存在，根本沒有所謂白人優越、父權或階級精英主義等，故主流團體亦無須檢視背景本質。可說是一種擁護白人優勢地位的新殖民主義，又稱為單一文化論。保守多元文化主義的核心是努力將每個人同化於主流社會，且對社會差異視而不見，認為這會造成分裂，而唯一建構發揮功能社會的管道，則是透過共識以促進「共同文化」意識的形成（Kincheloe & Steinberg, 1997）。

保守多元文化主義主張自由市場經濟，認為可在開放、自由與競爭市場經濟中達到人人成功與平等的目標，而政府對窮人的任何協助都有害大社會的經濟本質（劉美慧，2001；Kincheloe & Steinberg, 1997）。

保守多元文化主義認為學校教育的目的是將有缺陷的學生同化於主流文化內，且在去脈絡化的教育情境裡進行同化，並使所有學生能達到相同的學業成就，亦期待差異融化消失，故對特殊文化常視而不見。再者，保守多元文化主義認為少數團體學生無法獲得良好的學業成就是因為他們受到文化剝奪，故這些非白種人與窮人則是相對的劣等者。而主流社會之價值觀就成為邊緣團體所受到之壓迫開釋的符碼，因為保守多元文化主義認為由於缺乏主流社會之家庭價值觀，才使非主流團體在學校情

境中相對地失敗。所以教育上的問題都歸因於學生個人 (Kincheloe & Steinberg, 1997)。此外，保守多元文化主義預期教育上優異與平等的目標能在學生參與自由市場競爭，獲得向上社會流動的機會裡得到實現。而預測學生學業成功的方法都是透過統計、比較等途徑，如學校成績、入學考試分數等，而最終邏輯都是由十分強調社會控制與競爭的意識型態所建構 (Jenks, Lee & Kanpol, 2001)。

其實保守多元文化主義在名詞與主張上是相左的，目標是一種融爐式的同化主義；但是在某些層面上，他們又承認不同團體對主流社會的渺小貢獻 (Banks, 1994)。

二、自由多元文化主義 (Liberal Multiculturalism)

自由派的多元文化主義堅信人生而平等，即來自不同文化背景的個體享有相同的平等與共同的人性。再者，心智上的相同 (sameness) 使得不同的人得以在資本社會中自由平等地競爭各種資源 (McLaren, 1994)。此外，亦強調人與人之同質性，所以女人和男人一樣，而黑人也和白人一樣可擁有相同的表現。即向男性、白人等優勢族群的標準看齊而主張弱勢團體應同優勢族群般表現，且認為團體間共享之同質性多於差異處 (劉美慧, 2001; Kincheloe & Steinberg, 1997)。

此外，自由多元文化主義卻又強調多樣性與文化多元性，並主張須接受與珍惜差異，透過接受、容忍與了解各種不同背景者而達到平等與卓越 (Banks, 1994)。再者，人人可以追求自主與自決，但須避免影響他人權益。同時，自由多元文化主義卻又將主流文化常態化，使其成為每個人隱默的參照標準。而社會不平等的產生是這些團體缺乏於自由市場公平競爭之社會與教育機會 (Kincheloe & Steinberg, 1997)。少數團體所面臨的困境都是個案，而非社會結構權力問題所引起 (Gray, 1995)。

故自由多元文化主義雖主張民主，但又不承認權力分配不公平的問題，故常忽視侵蝕民主目標的力量，因此派論者仍然從感覺自在 (feel-good) 模式的優勢角度來看待平等與卓越。即透過強調容忍與接受，卻忽略主流文化對阻礙人人平等與卓越之影響，及社會權力結構問題 (Jenks, Lee & Kanpol,

2001)。

自由多元文化主義在教育上表面是接納與尊重各種不同聲音的出現，但與保守派者相似，課程的目的仍是將所有人同化於白人男性社會裡。由於強調同質性及追求一致性，反而造成另一種單一文化，使弱勢族群之文化無法現身，而主流文化更形穩固。再者，教育工作者對其他團體之尊重的企圖，則成為以經濟征服其他團體的重要工具 (劉美慧, 2001; Kincheloe & Steinberg, 1997)。

三、批判多元文化主義 (Critical Multiculturalism)

批判多元文化主義源自於1920年代德國法蘭克福社會研究學派所主張的批判理論，批判理論批判現代工業化社會中的權力與支配結構。而批判多元文化主義則致力於追求平等與消除人類痛苦，並批判某些強勢文化強加於他者的暴力，探究社會不平等，如種族主義與性別偏見如何透過學校教育的過程而再製 (Kincheloe & Steinberg, 1997)。故與附屬或邊緣團體合作，企圖揭露保障富者，但損害貧者之教育過程。其拒絕以建立歧異社會為最終目標，反之，卻追求能在社會正義考量之下，理解差異之權力運作的多元社會 (McLaren, 1994)。故鼓勵去中心化，挑戰與破除以中產階級為主、異性戀與城市中心等的主流預設，並重新思考建構知識與思想 (劉美慧, 2001)。

批判多元文化主義將多元歧異視為一種概念，並探究各面向的差異，主張差異並非如自由多元文化主義或保守多元文化主義所主張的可與共識產生聯結，而是一種無法相對比的特性 (incommensurability)。再者，此派論點強調必須將教育上之平等、卓越、增能等概念之探討予以脈絡化，即須討論如誰主張之，在何種情境下，誰獲益……等問題。此外，其企圖揭露保守派之功績主義與自由派之感覺自在的學校教育模式之種族、階級、性別等複雜情境，並尋求一共同批判基礎將平等、增能與卓越等置於人類各種差異面向之多元結構下，且積極於缺乏正義的系統中追求社會正義 (Brady & Kanpol, 2000)。

在教育上，教育與知識並非中立的活動，卻是由文化、歷史、族群及語言所形塑的是此派論者之

核心主張。再者，學生之間的複雜性、異質性應予以正面對待並視為彰顯霸權運作的討論題材。惟將差異脈絡化，而非異化之（otherizing），才不會讓差異成為互動之阻礙，而可成為改造社會的動力，因此非主流團體的歷史與論述應是課程內容之一。此外，亦強調教育應探討權力形塑個人意識的方式與過程，並進而思索如何積極對抗與轉化。教學要讓學習者從結構性的分析觀點思索權力資源重新分配的問題，故學習為追求社會正義而抗爭亦是重要課程內涵。教育亦須探究權力、認同、知識之密切關係（劉美慧，2001；Kincheloe & Steinberg, 1997）。教師必須與學生發展民主的對話，以發展能促進批判反思及統整知識的轉化課程。

參、多元文化課程模式

茲分析探討Sleeter與Grant（2007）及Banks（2007）所提出之多元文化課程模式，並試圖分析各課程模式之間及其與上述三個多元文化教育理論基礎之關係，以完整描繪理論論述及其與教育課程實踐之關係。

一、Sleeter與Grant的多元文化課程模式

Sleeter與Grant（2007）依據實務經驗與觀察歸納出四種多元文化課程模式：

（一）教導特殊與文化差異模式（Teaching the Exceptional and Culturally Different）

此課程模式的對象是因自身語言、文化、種族等因素而異於主流團體的學生，教師的工作則是以補償教育來填補主流文化與特殊文化的空隙，協助學生獲得能於主流社會生存或發揮功能之知能、技巧與生活經驗，課程須與學生背景經驗相聯結，且運用能使學生迎頭趕上之教學策略，並注意學生學習型態的差異及鼓勵父母參與親師合作（Sleeter & Grant, 2007）。再者，教師十分重視學生技術程度與語言能力之鑑定，目的是協助少數團體學生了解主流文化的期待且學習順從主流社會規範。許多國中小教師支持這種保守模式，堅信同化於主流社會對少數團體學生最有利（Jenks, Lee & Kanpol, 2001）。

雖然Jenks, Lee & Kanpol（2001）主張教導特殊與文化差異模式立基於保守多元文化主義，雖然不能完全相符應，但是二者卻有部分雷同之論點，即保守多元文化主義強調將團體同化於主流社會，而此多元文化課程模式亦支持透過各種方式使弱勢團體學生能融入主流社會，而於其上立足。

（二）人類關係模式（Human Relations）

此模式之課程內容包括探討刻板印象、個別差異與相似性及各團體之貢獻，並以合作學習等方法提升所有學生的自我概念，減少刻板印象，並培養社會行為，以促進學生相互接納與和諧相處。再者，確認學校實務並未忽略任何團體，且發展學生健康的自我概念，減低對他人的刻板印象與偏見。過程中，教師必須深度檢視教材是否年齡與文化合宜。然未能詳加分析現存的不平等，且對於文化與認同概念過度簡化，而聚焦於「讓我們更認識彼此」的模式，忽略社會不平等的根源等則是為人詬病之處（Sleeter & Grant, 2007）。

Jenks, Lee & Kanpol（2001）認為人類關係模式透過以分享情感與價值為基礎之群際教育來促進對多元差異的接受，與自由多元文化主義之文化背景差異的人類可以和諧相處之立論點不謀而合。

（三）單一團體研究模式（Single-Group Studies）

此模式目的為促進學生對某一特定文化團體，如勞工、婦女、身心障礙者等團體的了解、尊重與接納，並從此團體觀點探索此團體在主流社會下遭受的不平等待遇，及目前的需求與經驗、面臨的課題等，且經由上述議題之探討，協助學生培養積極行動改善社會的意願與能力，促進社會變革，以改善此團體目前社會地位。過程中重視符應學生學習型態（Sleeter & Grant, 2007）。然而，在議題之選擇上必須謹慎，因為此模式被許多教師誤解為是另一種課堂娛樂，即聚焦於食物、舞蹈、民間故事等較不相干之層面（York, 1991）。

由於單一團體研究是具較低批判程度之多元文化課程模式，因為目標之一為透過了解受壓迫團體之觀點，發展學生之批判意識與社會行動意願與能力，而這符應部分之批判多元文化主義主張。

（四）多元文化教育模式（Multicultural Education）

希望透過學校整體改革過程，包括課程、學校

政策、硬體設備、親師合作等層面促進校內學習機會均等，維護社會正義、文化多樣性與各類生活方式及支持各團體的權力平等。課程內容統整不同團體的觀點與貢獻，強調批判思考與分析不同觀點的能力與提升學生學業，且與學生背景相聯結。適用的教學策略包括配合學生的學習優勢，批判思考教學與合作學習，使學生主動參與產出式的心智活動（Sleeter & Grant, 2007）。

Jenks, Lee & Kanpol (2001) 認為文化多元教育模式信奉社會與學校裡的文化多元性及社會平等，「沙拉」取代了「融爐」，拒絕主導的主流文化，焦點上較包容，而非僅聚焦於單一團體之上。此模式亦符應部分之批判多元文化主義理念，比單一團體研究模式更具批判性，而為中度批判的課程模式。

（五）多元文化社會正義教育模式（Multicultural Social Justice Education）

此模式目標是使所有學生能為追求社會結構平等而努力，提升文化多元性與重視各種生活型態及學校教育機會均等。課程內容則是圍繞各種偏見之社會議題，且依據不同團體經驗與觀點組織概念，運用學生經驗以為分析社會壓迫之起始點，再者教導學生批判思考、分析另類觀點及社會行動與增能技巧。採取之教學策略包括鼓勵學生積極參與民主決定，配合學生學習型態，運用合作學習等（Sleeter & Grant, 2007）。與強調個體相處之人類關係模式不同，多元文化社會正義模式聚焦於團體如何合作一同改變結構。在這方面，參與社區行動方案是十分重要的，且是培養學生主動學習的核心步驟。

其實Sleeter與Grant（2007）明確指出此多元文化課程模式立基之理論之一，則為將社會行為視為團體基礎及權力與資源合作衝突之結果的批判理論。而Jenks, Lee & Kanpol（2001）亦強調此模式是Sleeter與Grant所提出多元文化課程模式中批判程度最高且最有願景者，其直接要求學生變成社會改革者並透過權力與其他資源的重新分配致力於追求社會正義，故最能符應批判多元文化主義所追求之社會重建與社會正義之理念。

二、Banks的多元文化課程模式

Banks（2007）從將多元文化內容融入課程之程度，使學校課程結構改變之情形提出四種多元文化課程模式。

（一）貢獻模式（The Contribution Approach）

此模式又稱為「英雄與節日」模式（Vold, 2003），強調族群英雄的貢獻。此模式主張在特殊節日或適當機會將教科書所忽略的弱勢族群英雄、節日與零碎之文化等片斷地加入主流課程中。所探討的內容則是特定團體之生活型態而非制度結構之分析，且之前或之後班級同學則未曾或不再觸及此特殊議題。貢獻模式之優點是簡單易行，是學校嘗試將多元文化內容融入主流課程所直接使用的方便模式。缺點是仍使用主流文化標準選擇弱勢團體的英雄與文化；再者，僅對特定團體文化從事表面之了解，而造成文化的瑣碎化與去脈絡化（Banks, 2007）。

由於此模式是許多教育工作者決定納入多元觀點的第一步，這反應教師展現最初的自覺。其實，提供教師學習如何將多元文化內容融入課程之支持與機會是十分必要的，此模式的成功可促使教師持續進行課程改革（Meléndez & Beck, 2007）。

其實，貢獻模式企圖使主流團體更關照與了解少數與弱勢團體，但由於缺乏整體之課程變革，故類似於Sleeter與Grant主張之保守的教導文化與差異模式，二者共同目標皆是融爐式的同質文化。誠如上述，保守多元文化主義的目標是一種融爐式的單一文化論，但在某些層面上，又承認不同文化團體對主流社會之微不足道的貢獻（Banks, 1994），故貢獻模式符應部分之保守多元文化主義理念。但另一方面，此模式之感覺自在與人道取向，卻又反應出自由多元文化主義特質（Jenks, Lee & Kanpol, 2001）。

（二）附加模式（The Additive Approach）

此模式不改變既有課程架構與本質，以一本書或一個單元或一門課的方式將特定團體文化、概念、主題和觀點納入主流課程中，並依此主題設計活動，而這些內容、材料與議題是課程的附件而非一環，其為轉化課程改革過程的第一步。此模式之運作端賴教師如何依據學生發展層次組織選定概念。附加模式的優點是可在既有課程架構中實施，

比貢獻模式更具深度；缺點是學生依然從優勢團體的觀點看待特定團體的文化，由於學生對此內容並無背景知識，故可能造成教學困擾、學習疑惑（Banks, 2007）。

附加課程模式同時保有保守主義與自由主義的特性：當課程僅是追求正義的假動作時是保守派；當強調少數團體經驗與投入足夠心力來探究時則反應自由主義精神（Jenks, Lee & Kanpol, 2001）。

而Jenks, Lee & Kanpol（2001）則指出，假如附加課程模式達成實質目的，則與Sleeter與Grant的人類關係及單一團體研究模式相呼應。亦即所附加之單元或內容成為人類關係課程或是單一團體課程的基礎，且致力於發展學生對該團體之理解與接受，則附加模式亦能達成人類關係及單一團體研究模式的目標。

（三）轉化模式（The Transformation Approach）

此模式完全超越上述二種模式，強調課程結構、本質與基本假設的整體改變。課程內容應訴求重要概念、問題與事件，且從不同文化團體觀點探討之。多元文化課程改革的關鍵是有邏輯地將不同團體之觀點、參考架構與內容融入課程，以擴展學生對社會之複雜性、本質與發展之理解（Banks, 2007）。優點在於可使學生了解不同團體文化對整體社會文化形成的貢獻，鼓勵弱勢團體自覺。缺點是實施不易，需要大幅度改變課程架構，重新規劃課程。

在此模式下，教師必須考量學生現實生活的經驗，以使課程更有根據且更能回應學生的文化需求。回應，是因為學生不僅發現自己的文化認同，也有機會發現其他人的文化認同（Meléndez & Beck, 2007）。

轉化模式亦呼應部分的Sleeter和Grant之多元文化教育與多元文化社會正義教育模式，三者皆強調透過理解社會上知識與權力之運作及產生社會變革而進行社會轉化，只是彼此有程度之別。多元文化教育與轉化模式則是較主張包容、接受與平等，二者皆引導學生分析與偏見、刻板印象等有關之社會議題；而多元文化社會正義教育模式則具有濃厚的社會行動特質（Jenks, Lee & Kanpol, 2001），故轉化模式基本上是回應批判多元文化主義之主張。

（四）社會行動模式（The Social Action Approach）

社會行動模式則在轉化模式之基礎上要求學生對於所探究之社會議題提出另類觀點並作出決定，採取修正與反省性行動。這般學習可使學生明瞭其可以成為社會變革的推手，故目標為教育學生成為具社會批判反省、社會改革與作決定等價值觀、知識與技巧之社會參與者，而使被犧牲與被排斥的特定團體得以完全參與社會且實現民主理想。故教師是社會改革的推手，能提升民主價值且使學生增能（Banks, 2007）。再者，由於此模式強調透過做中學，積極參與人群，了解團體之心聲，並為其努力而進行社會改革，故社區本位學習（community-based learning）則成為重要的課程內涵，此種學習亦是執行批判思考技巧進而產生變革的工具（Jenks, Lee & Kanpol, 2001）。然此模式之困難是課程改革工程浩大，教師需要長時間備課與選擇議題與教材，且議題的選擇會引起同校教師或家長之爭議（Meléndez & Beck, 2007）。

社會行動模式與Sleeter和Grant的多元文化社會正義教育模式極為相似，二者皆強調發展行動以追求社會正義之承諾與批判知能。二者皆訴求壓迫與社會不平等，目標都是重建社會以達到社會正義（Jenks, Lee & Kanpol, 2001）。所以此課程模式當然具有批判多元文化主義之特質。

整體而言，上述Banks（2007）及Sleeter與Grant（2007）所提出之各種多元文化課程模式各具優缺點，在實際教學中，通常是混合使用。又這些課程模式分屬不同層次，有實施難易度，其中以貢獻模式、教導特殊與文化差異模式的多元文化課程實施過程較簡單，但稍一不慎則易流於表面零碎；而多元文化教育、多元文化社會正義教育及轉化與社會行動等模式追求社會公平正義，然運用這些模式會面臨許多挑戰，如課程改革工程浩大、教師需長時間備課、易引起爭議等，但卻是能達到社會正義之目標。

肆、臺灣多元文化師資培育之現況

整體而言，與美國相較，臺灣對於多元文化師資培育相關領域之重視仍屬萌芽階段，部分教育大學的某些系所開設多元文化教育課程，甚至是設置

相關研究所（如花蓮教育大學多元文化教育研究所與鄉土文化與教育研究所、新竹教育大學臺灣語言研究所、臺南教育大學鄉土文化與教育研究所）。少數學者致力於教師多元文化教育素養與實踐之了解與發展領域。茲整理國內有限之多元文化師資培育相關研究，以從中一窺我國教師之多元文化教育信念與實踐現況及多元文化師資培育課程的可能性與困境。雖無法綜觀全貌，但仍可略知一二。

一、教師之多元文化教育信念與實踐

了解教師之多元文化教育信念與實踐是發展多元文化師資培育之起點，而我國有關多元文化師資培育之研究，大多是透過問卷調查以了解教師與校長的多元文化教育信念及實踐。而分析這些研究，（張家蓉，2000；陳江松，2004；陳伶豔，2000；陳寶玲，1997；Wang, 2004）發現如下：

（一）教師普遍具備多元文化教育信念或是對多元文化教育抱持正向態度

臺北地區與花蓮縣地區國小校長及花蓮與原住民地區之國小與國中教師，甚至是嘉義、桃園與屏東地區之幼稚園教師，普遍具備多元文化教育信念或是對多元文化教育抱持正向態度（張家蓉，2000；陳江松，2004；陳伶豔，2000；陳寶玲，1997；Wang, 2004）。

（二）接觸多元文化教育經驗影響教師之多元文化教育信念

擁有多元文化教育進修經驗或是經常接觸多元文化教育之校長與教師，對多元文化教育所持態度更積極或更具備多元文化教育信念；再者，他們多肯定多元文化課程的價值（張家蓉，2000；陳江松，2004；陳寶玲，1997；Wang, 2004）。

（三）多元文化教育理念與實踐之落差

雖然臺北地區國小校長自陳有高度的多元文化教育實踐，但仍有信念與實踐的差距（陳江松，2004）；而花蓮地區國小校長之多元文化教育認知與實際辦學仍有落差存在，即校長未能將多元文化教育理念貫徹於學校教育上（陳伶豔，2000）。

（四）「教師缺乏相關課程設計與教學知能的培育」

是國小實踐多元文化教育面臨的首要困難

臺北縣市國小校長指出「教師缺乏相關課程設

計與教學知能的培育」是落實多元文化教育面臨的第一個困難（陳江松，2004）。但這是個弔詭的現象。誠如上述，教師普遍具備多元文化教育信念，卻缺乏實踐多元文化教育所需之課程設計與教學知能，即教師徒具意識，卻缺乏將多元文化教育理念轉化為教學實務之知能。然而，這現象亦可由洪佳慧（2006）的研究得到應證。其以敘事研究方式探討三位職前教師多元文化教育觀的建構過程與教學實踐，研究發現多元文化意識發展是一種連續變動歷程，若缺乏行動力量，則發展層次仍只停留於「素樸意識」階級；再者，多元文化意識發展與教學實踐是雙向互動歷程，若缺乏實際教學行動與省思，多元文化意識則無法提升。所謂素養是個體為適應社會生活所須具備之能力，涵蓋認知、態度與行為三個層面，而目前研究指出，中小學教師與校長僅具備多元文化教育之認知或態度，嚴格而論，這些教師與校長尚未完全具備多元文化教育素養。

二、培育教師多元文化教育素養之課程

極少數的師資培育者及學者認為僅探討教師之多元文化教育信念程度是不足的，需進一步透過相關課程或活動，以提升教師多元文化教育知能。黃玉茹（2003）以自願參加成長團體的教師為探究對象，以多元文化教育為主題，透過各式活動，個人對多元文化教育的知識、信念與教學經驗的不斷反省與重構。王儷靜（2005）則是透過學生的札記，探討修習性別教育課程對師院生性別意識開展與形塑的影響。劉美慧（2005）則回溯身為師資培育者於師培現場進行多元文化教學的歷程、省思與難題。而蕭昭君（2000）以敘事方式反思於師資培育場域中進行女性主義的教學與實踐及相關困境與疑惑，並提出於師培機構進行多元文化課程的可能途徑，且期待師培教育者透過再教育而成為多元文化教育的工作者。茲整理分析上述研究個案以反映國內教師多元文化教育素養培育的部分現況。

（一）運用多元教學方法或活動進行課程

上述師資培育者或學者大多採用各式教學法或活動進行相關課程，以示範所謂的多元文化回應教學（culturally responsive teaching），如議題中心教學的結構性爭論、概念構圖教學、文本閱讀與課堂

經驗分享、札記寫作、文化自傳、讀書會、影片欣賞與討論、溝通對話等。其中的札記寫作為多數師資培育者所採用，可使學習者回顧已發生的經驗，重回經驗情境釐清其中情感，也學習社會邊界的重新配置，發展出批判與創造的可能性語言（王儷靜，2005:157）。

（二）重視課程與學習者生命經驗的連結

王儷靜（2005）、劉美慧（2005）與蕭昭君（2000）等師資培育者多鼓勵課堂中將師生的生命敘事與課程產生連結，以呈現經驗的價值及將生命經驗化為知識，進而產生實踐的力量。

（三）鼓勵課堂參與、分享與省思

這些課程多努力營造安全氣氛的課堂，鼓勵學生於課堂上踴躍參與討論、分享個人經驗與省思，透過自己與他人經驗的分享更加了解自我，而課堂上團體的討論與回饋可使個體重新評估經驗，建立新理解，但在這過程中，部分學生仍產生不安（王儷靜，2005；黃玉茹，2003；劉美慧，2005；蕭昭君，2000）。

（四）單一課程的呈現

然而上述個案都是呈現單一多元文化教育相關科目或成長團體於師資培育場域的教學過程，而幾乎無將多元文化教育理念融入整體師資培育課程或師培機構教育典範轉移的經驗，因此無法得知師資培育課程本身是否就是一種多元文化課程模式。

（五）以敘事研究方式呈現師生互動歷程

上述多數個案都是師資培育者以敘事研究方式呈現師培者與學生於此課程的互動，及師培者教學經驗的回溯、實踐、反思、閱讀與展望的歷程，多主張敘事研究是一種解放與獲得自由的歷程，而教師的實踐知識是來自於對自己教學實務的反省與批判（王儷靜，2005:173；劉美慧，2005:228；蕭昭君，2000）。

（六）相關限制

於師資培育場域中進行多元文化課程面臨的困境包括：

1. 學生生命經驗有限

生命經驗會影響教師對多元文化教育議題的理解與詮釋，然而課堂中教師缺乏真實場域的經驗，或互動體驗，可能造成抽象概念的對話，進而在無

意間產生誤解與傷害（王儷靜，2005；劉美慧，2005）。

2. 強調多元文化意識之培養，缺乏實踐力與完整多元文化教育素養之發展

可能囿於課堂時間與生活範圍，這些課程的進行很難強調、要求或檢驗學生的具體實踐，因此只聚焦於學生之多元文化意識的培養，而缺乏實際行動力之激發。再者，上述課程多重視啟發教師的多元文化意識，而較少與學生未來及現有之教學工作領域進行聯結，如培養進行多元文化教育之教學與課程設計知能，故非完整之多元文化教育素養的發展（王儷靜，2005；劉美慧，2005）。而這也許是導致上述教師普遍具備多元文化教育信念，卻缺乏多元文化教育之課程設計與教學知能及實踐之行動力的可能原因之一。

3. 師資培育場域缺乏多元文化教育氛圍

理想的多元文化師資培育課程本身就是一種真正的課程改革(Ladson-Bilings, 1995)，然而部分師資培育場域卻缺乏多元文化氛圍，充滿父權意識型態；缺乏性別意識的教授，及權力競逐、妥協與缺乏選擇性的師資培育課程（劉美慧，2005；蕭昭君，2000）。如此的結構與氛圍妨礙學生多元文化教育意識培養，甚至有師資培育者直指在改變傳統師資培育作法中，真正需要學習多元文化教育的是師資培育者本身（蕭昭君，2000）。

4. 課程未能呈現明確的多元文化理論基礎與課程模式

上述個案中，劉美慧（2005）與蕭昭君（2000）明確指出其師資培育課程為批判多元文化或行動改革模式，而其他則未說明課程的理論立場，如此有礙職前教師對師培者個人位置、課程立場及方向的掌握，及個人意識與課程目標的調和；更甚者使得課程缺乏合宜明確的課程依據與引導，而無法達成原訂目標；其次，亦可能使職前教師對不同文化背景學生持有更多的敵意與刻板印象(Merryfield, 2000)。

5. 課程仍停留於讚頌差異之層面

此外，劉美慧（2005）亦指出，近幾年來，多元文化已經成為師資培育課程的選修科目之一，但許多課程設計仍停留於讚頌差異（celebrating

diversity) 的層面。讚頌差異固然是認識多元文化差異之基礎，但也容易將差異固著化，因而將他者同化成虛假的集合體，從而消弭所帶來的矛盾，使讚頌差異成為為新世界服務的工具。如此一來，多元文化教育所強調之公平正義就更難實現（劉美慧，2005:228）。

綜合上述可知臺灣部分地區之教師與校長大多具備多元文化教育理念，但其中多數卻缺乏將觀念轉化為行動的實踐，其中首要阻礙是教師缺乏相關課程設計與教學知能，因此仍停留於徒具多元文化教育意識之起步階段，未具備包含認知、行動與省思之全面性多元文化教育素養。而現行師培領域中，極少數師資培育者以敘事研究方式呈現多元文化教育相關科目之進行歷程，其運用各種教學法或活動，強調學生的參與、分享與反思，而學生有限的生命經驗、課程缺乏將理念轉化為實踐之歷程、缺乏落實多元文化教育所需之課程與教學知能的培養與課程設計仍停留於讚頌差異之層面，及整體師培環境的保守限制學生發展完備之多元文化教育素養。

伍、多元文化教育理論與課程模式對我國師資培育課程之啟示

由上述研究可知，目前我國多數教師僅具備多元文化教育信念，或對多元文化教育抱持正面態度，但仍缺乏多元文化教育之實踐及相關知能；當教師本身缺乏完整之多元文化教育素養時，則多元文化教育不易落實。故致力改變現況的師資培育機構必須體認於師資培育課程中落實多元文化教育的必要性。雖然國內少數師資培育工作者亦開始有此體會，但相關環境之限制，仍無法完全達成預定目標。茲從多元文化教育理論基礎與課程模式中，擷取可協助我國師培機構發展多元文化教育，以達到培育具多元文化教育素養師資之啟示。

一、師資培育課程應重視教師之自我意識的探索與反省

自我意識之覺察是培養教師多元文化教育素養的基礎，此應為多元文化師培課程的首要重點。自我意識之探索可透過一系列的教學方法與過程，

包括撰寫自傳、個人史、學習與生活札記等，藉由其上思索個人對這些多元文化教育理論基礎的偏好、評估各理論基礎之優缺，進而促進個體對個人立場與隱藏偏見之檢視與省思，而促進自我覺醒；再者，進一步地聯結個人的教育專業發展活動（Goodwin, 1997）。此外，在課堂上參與者對多元文化教育理論所持想法的交流與對話，更可澄清個人的哲理立場與社會位置，教師可因此獲得更堅固的多元文化教育理論基礎與知識，透過此基礎與知識，再次建構自己的觀點並承諾致力於多元文化教育（Reiff, Neuharth-Pritchett, & Pearson, 2000）。

二、師資培育課程可藉由分析多元文化教育理論基礎與課程模式，鼓勵教師省思與重構個人教育信念

師資培育課程可探討各多元文化教育理論基礎與課程模式的優勢與弱點，教師可將自己目前對多元文化教育的看法置於保守、自由與批判多元文化主義理論基礎與相關課程模式的光譜上，並可思考如下問題：這些模式中那些最能代表個人求學過程之多元文化教育經驗？我所偏好的多元文化教育哲理與課程模式為何，而對我未來的教學啟示又為何？那一種理論與課程模式最符應發展與文化合宜之教育理念？我仍需學習那些內容，使自己在文化背景多元的課堂中完美演出？在各種理論基礎下，教師在教育與社會改革上所扮演的角色為何？如此的探討可使教師對多元文化教育重新建構概念。再者，亦可促使個人對教導平等與卓越之哲理立場、道德承諾與準備度的批判反省。因為惟有透過研究與自我反省，個人之信念、態度與知識才能產生重大的改變（Jenks, Lee & Kanpol, 2001; Brady & Kanpol, 2000; Meléndez & Beck, 2007）。

其實決定選擇何種多元文化理論與課程模式以為個人教育信念之依據，只是職前教師漫長學習的第一步而已，僅位於表面修辭的層次。只採用各學派及課程模式的主張，但是仍必須深思這些主張對於現實生活與教學的寓意。教師們不可能不選擇，因為接受現況也是另一種決定（Sleeter & Grant, 2007）。然何種是最適合教師的多元文化教育理論與課程，端視個人及任教脈絡而有所差異，因為並

非每個人的專業發展與教育承諾層次都相同，所以所選擇者必須符應個人優勢；再者，並非所有的教師一開始都必須選定最具批判性的批判多元文化主義、社會行動與多元文化社會正義教育課程模式，因為個人實施課程時的自信感才是致力教育改革的成功基礎（Meléndez & Beck, 2007）。

此外，誠如Banks（2007）所言，要求教師由熟悉之主流中心課程直接晉級至社會行動模式是不切實際的期待。教師其實可依班級學生特性依序漸進混合使用上述多元文化理論與課程模式。再者，上述所討論之多元文化課程模式，彼此之關係及課程模式所符應之多元文化主義特性則可提供教師各種開始執行課程之不同選擇。

三、師資培育課程可融入參與社區的現場經驗

為彌補我國師資培育課程學生之有限的生命經驗，及現職教師之徒具多元文化教育信念而缺乏相關實踐之缺憾，以加強將理念與知識化為實踐之行動，且可直接觀察多元文化背景學生之需求及培養親身實踐之多元文化教育素養，師培教育課程可納入各種長短期之社區學校實習機會。於實習過程中，鼓勵教師與不同文化背景學生及家庭互動，使其更敏銳與具體地了解到文化如何形塑學生之學習型態及學校提供所有學生更多選擇之重要性。再者，教師又可在教學現場觀察與體驗各種具體的多元文化課程模式與教師所持的多元文化教育理念。此外，亦可檢視理論與實務之相符應程度。又當教師開始了解個別少數團體學生的學習需求時，上述不同課程與教學模式的優缺點才會更顯現（Jenks, Lee & Kanpol, 2001）。再者，誠如上述批判多元文化主義之主張，參與社區學校以獲取現場經驗之社區本位學習又可能發展教師批判思考及參與社會改革之意願與知能，實在是一舉數得。但Brady與Kanpol（2000）卻提醒吾人，各種社區現場經驗並無法保證一定能促進教師之道德意識或產生批判反省過程，但這卻是將理論轉化為實踐的最佳管道。

此外，為避免實習學校現場未有完善的多元文化教育實務或楷模，故亦應鼓勵職前教師比較與反省實習現場裡不同教師的行為模式與理念，及其與上述理論及課程模式的異同。這種分析反省有益於

形塑職前教師多元文化教育知覺，且能提升多元文化教育信念與態度。

四、師資培育課程鼓勵教師依據多元文化教育理論與課程模式設計課程且進行試教

由於我國現職教師多數僅對多元文化教育持正向態度，但未具備實踐知能。首要困境則是缺乏多元文化教育課程設計與教學知能，又目前的師資培育亦著重多元文化意識之培養，缺乏具體實踐之強調，故師資培育課程應提供更多機會，鼓勵教師依據上述各種多元文化教育理論與多元文化課程模式，針對任教階段與科目，設計各種模式的課程，並於學校實習時，將這些課程予以實施，事後並評鑑之。如此，不僅提供使課本知識轉化為教育行動的機會，教師也可更具體明瞭各理論與課程模式的適用性與限制及學生對各模式課程的真實回應，及觀察理論與實務之關係，並可提升多元文化課程知能。再者，亦可培養教師多元文化教學知能，因為課程與教學是相輔相成的，即徒有多元文化課程設計並不足以發揮多元文化教育之終極目標，仍須輔以多元文化教學策略。由於意識發展與實踐是雙向互動歷程，而持續的課程設計、實施與檢核，亦可培養教師具體實踐之行動知能，且透過不斷地設計、行動與省思可重構教師之教育信念並產生持續之實踐。

五、師資培育者應再教育以重新建構多元文化教育之教學實踐

Merryfield（2000）曾進行研究調查師培教育無法培育具多元文化教育素養教師之原因，發現其一是師資培育者通常是中產階級男性，雖然擁有與不同文化背景人士互動之機會，但幾乎都是從既得利益者之立場出發；再者，因為師培者是社會經濟不平等下之受益者，故鮮少挑戰與質疑個人的社會優勢位置與教育信念及分析社會權力結構之不公（Brady & Kanpol, 2000）。然「要教什麼，就得先那麼教（practice what we teach）」（蕭昭君，2000），且「吾人無法教授我們所不明瞭者（We can't teach what we don't know）」（Banks, 2007）故欲培養具多元文化教育素養之教師，首先師資培育者本身亦應具備相關知識、態度與行動能力，尤其

是了解與接納多元文化師資培育的重要，進而展開自身之教學典範的轉移。

上述提及之藉由探討多元文化教育理論與課程模式，而鼓勵教師自我意識的探索與反省及教育信念的重構等須由師資培育者以身作則，故亦須檢視與重構個人課程與教學基礎的社會位置與哲理立場，了解自己所支持的多元文化教育理論基礎與多元文化課程模式，分析優缺點，並將此轉化入自己的師培課程中。所以，師資培育者須明瞭且明確呈現個人課程所立基之多元文化理論立場與依據之課程模式，如此可使課程目標清晰而課程內容有具體可循的方向。再者，進而檢視個人的多元文化教育課程內容，使其在讚頌差異之基礎上，更能引導學生思省批判社會權力結構之不公平，而為追求社會正義而努力。

師資培育課程的改革可由個別師資培育者的單一課程開始，進而朝向整體師培課程教育典範改變邁進，以落實完整之多元文化師資培育為目標。然而，在短暫的師培教育過程中，如何培養教師多元文化教育素養？師培機構應培養教師何種最低要求的多元文化教育素養？這些問題確實沒有明確答案。然而，思考這些議題對於多元文化師培教育的發展卻十分重要。師資培育者必須主動與持續地透過研究與反省尋找答案。師資培育者須設定實際可行的目標，且考量學生發展層次、信念、恐懼及焦點。最重要的是，在個人及學生專業發展與成長過程中，師資培育者必須不斷調整教學方法理念及課程目標（Jordan, 1995），因為多元文化教育是一種不斷變動以符應社會需求的過程，所以師資培育者必須持續追尋及創造理論與實務的結合。

另外，師資培育者可透過敘事研究或行動研究等各種方式，對本身的課程經驗進行不斷地詮釋性反省、批判、解放及重構，並重思下一步行動的可能性，如此才能使個人信念、態度與知識產生重大改變，而這亦符合多元文化教育的本質，也才能使師資培育課程產生根本之變化，進而培養具多元文化素養之教師。

六、師資培育機構教育典範之轉移

師資培育者為落實多元文化教育理念，可以由

個人之單一課程開始，進而邁向師資培育機構教育典範的轉移。北美中央認證協會（North Central Accreditation）發現Wisconsin-Parkside大學師資培育系為落實多元文化教育理念而進行之課程典範轉移過程，可為其他師資培育機構之參考（Wisconsin Department of Public Instruction, 1992），茲說明之。

Wisconsin-Parkside大學師資培育系決定採取多元文化教育典範，並圍繞此典範組織師培課程。首先，他們得決定師培課程將提供何種多元文化概念模式。為了尋求答案，教職員則花時間觀察學生並訪談相關人員。第二，教職員將個人觀察帶至系務會議，並討論自己為符應此焦點應進行的改變。最後，Wisconsin-Parkside大學師資培育系教職員決定「尊重個別差異」是合宜的模式，但每位教師亦應針對某一文化團體有所研究，並將焦點融入課程中，包括資優、特殊需求學生、性別議題或主要族群團體等。教師們不只是口頭承諾致力於此模式上，亦實際進行相關研究與寫作，並將此議題及理念納入教學大綱（Wisconsin Department of Public Instruction, 1992）。

雖然Wisconsin-Parkside大學師資培育系教職員一開始並未明示多元文化教育的基本概念，但卻提出「致力提升多元差異的師資培育機構，必須提供未來教師有關重建最佳教學的基礎知識，如此一來所有學生才能獲得平等的知識」目標，且列出許多相關假設。接下來，則是將這些假設融入課程與教學中，然這過程仰賴教職員基本態度的轉化。而Wisconsin-Parkside大學師資培育系教職員則是透過相互鼓勵督促，但不強迫地檢視及長時間地轉化自我態度，以逐漸培養多元文化素養（Wisconsin Department of Public Instruction, 1992）。

其實，多元文化教育是一個持續改變且不斷重構以符應多元文化社會需求之概念與歷程，故為落實多元文化教育理念，師資培育課程亦須時時檢視所立基之多元文化教育理論基礎與課程模式並與時俱進。同時，師資培育者也須以身作則，將多元文化教育理論與課程模式精神融入課程。此外，上述所討論之多元文化教育理論與課程模式僅是教師落實多元文化教育之初始參考，真正的多元文化課程與教學則需教師依據班級學生文化背景與需求，並

參酌上述理論與課程模式，持續不輟地發展專屬班級師生的課程與教學模式，且在課程發展上保有彈性。

參考文獻

- 王儷靜（2005）。修習性別教育課對師院生性別意識影響之探究：以札記寫作作為媒介。《教育學刊》，25，155-176。
- 洪佳慧（2006）。職前教師多元文化教育觀的發展與教育實踐之敘說研究。國立花蓮師範學院國民教育研究所，未出版，花蓮縣。
- 張家蓉（2000）。原住民地區國中教師對多元文化教育之態度——從族群面向研究。國立臺灣師範大學公民訓育研究所，未出版，臺北市。
- 陳伶豔（2000）。花蓮縣國小校長多元文化教育認知與實際辦學情形之研究。國立花蓮師範學院多元文化研究所，未出版，花蓮縣。
- 陳江松（2004）。臺北縣市國民小學校長對多元文化教育知覺與實踐之研究。國立臺北師範學院教育政策與管理研究所，未出版，臺北市。
- 陳憶芬（2001）。師資培育中的多元文化課程探究。《中等教育》，52(4)，84-97。
- 陳寶玲（1998）。國小教師的多元文化觀點之研究——從族群關係面向探討。國立花蓮師範學院國民教育研究所，未出版，花蓮縣。
- 黃玉茹（2003）。教師專業發展之實踐——多元文化教師成長團體之行動研究。國立花蓮師範學院多元文化研究所，未出版，花蓮縣。
- 劉美慧（2001）。多元文化教育的基本概念與歷史發展。載於譚光鼎、劉美慧與游美惠著，多元文化教育（頁1-31）。臺北縣：國立空中大學。
- 劉美慧（2005）。多元文化師資培育：一位師資培育者的敘事探究。載於中華民國師範教育學會（主編），教師的教育信念與專業標準（頁203-230）。臺北市：心理。
- 蕭昭君（2000，11月）。誰需要多元文化教育？一位師資培育者的反省與告解。載於國立花蓮師範學院舉辦之「多元文化教育的理論與實務」學術研討會論文集（頁299-335），花蓮縣。
- Banks, J. A. (1994). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (2007). Approaches to multicultural curriculum reform. In J. A. Banks & C. A. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (6th ed.) (pp. 247-270). Boston: Allyn and Bacon.
- Brady, J. & Kanpol, B. (2000). Critical multicultural education and feminist critical thought in teacher education: Putting theory into practice. *Education Foundations*, 14(3), 39-50.
- Deering, T. E. & Stanutz, A. S. (1995). Preservice field experience as a multicultural component of a teacher education. *Journal of Teacher Education*, 46(5), 390-394.
- Goodwin, A. L. (1997). Historical and contemporary perspectives on multicultural teacher education: Past lessons, new directions. In J. E. King, E. R. Hollins, & W. C. Hayman (Eds.), *Preparing teachers for cultural diversity* (pp. 5-22). New York: Teachers college Press.
- Grant, C. & Gillette, M. D. (2006). *Learning to teach everyone's children: Equity, empowering, and education that is multicultural*. Belmont: Thomson.
- Gray, H. (1995). *Watching race: Television and the struggle for blackness*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Jenks, C., Lee, J. . & Kanpol, B. (2001). Approaches to multicultural education in preservice teacher education: Philosophical frameworks and models for teaching. *The Urban Review*, 33(2), 87-105.
- Jordan, M. L. R. (1995). Reflections on the challenges, possibilities, and perplexities of preparing preservice teachers for culturally diverse classrooms. *Journal of Teacher Education*, 46(5), 369-374.
- Khoury, J. A. (1980). *A design for the implication of multicultural education as process within preservice/inservice teacher education*. Unpublished doctoral dissertation, University of Massachusetts, Massachusetts.
- Kincheloe, L. & Steinberg, R. (1997). *Changing multiculturalism*. Buckingham Philadelphia: Open University Press.
- King, E. W., Chipman M., Cruz-Janzen, M. (1994). *Educating young children in a diverse society*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ladson-Billings, G. (1995). Multicultural teacher education: Research, practice, and policy. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 745-759). New York: Macmillan.
- McLaren, P. (1994). White terror and oppositional agency: Toward a critical multiculturalism, in D. Goldberg (ed.), *Multiculturalism: A critical reader*. Cambridge: Basil Blackwell.
- Meléndez, R. W. & Beck, V. (2007). *Teaching young children in a multicultural classrooms: Issues, concepts, and strategies* (2nd ed.). New York: Thomaon.
- Merryfield, M. M. (2000). Why aren't teachers being

- prepared to teach for diversity, equity, and global interconnectedness? A study of lived experiences in the making of multicultural and global educators. *Teaching and Teacher Education*, 16, 429-443.
- Neito, S.(1996). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*(2nd ed.). New York: Longman.
- Ramsey, P. G. (2004). *Teaching and learning in a diverse world: Multicultural education for young children*(2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Reiff, J. C., Neuharth-Pritchett, S. & Pearson, C. A.(2000). Understanding diversity: How do early childhood preservice educators construct their definitions of diversity. (ERIC Document Reproduction Service No. ED442591)
- Vold, E. B. (2003). The evolution of multicultural education: A socio-political perspective. In P. G. Ramsey, L. R. Williams, & E. B. Vold (Eds.), *Multicultural education: A source book* (2nd ed.) (pp. 3-42). New York: Routledge.
- Sleeter, C. & Grant, C.(2007). *Making choices for multicultural educations: Five approaches to multicultural to race, class, and gender* (5th ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Wang, L-H.(2004). *Kindergarten teachers' attitudes toward multicultural education in Taiwan*. Unpublished doctoral dissertation of the Pennsylvania State University.
- Wisconsin Department of Public Instruction. *Program review of University of Wisconsin Parkside, School of education*, (1992). Madison, WI: Author.
- Wlodkowski, R. J. & Ginsberg, M. B. (1995). *Diversity of motivation culturally responsive teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- York, S.(1991). *Roots and wings: Affirming culture in early children programs*. St Paul, MN: Redleaf press.

初稿收件：民國 96 年 4 月21 日

完成修正：民國 96 年 7 月21 日

正式接受：民國 96 年 7 月25 日■

Philosophical Frameworks and Approaches for Multicultural Curriculum and Its Implication for Teacher Education Curriculum in Taiwan

Ya-Ling Wu

National Pingtung University of Science and Technology

The purpose of the paper is to explore guidelines for multicultural teacher education curriculum in Taiwan on the basis of philosophical frameworks and approaches for multicultural curriculum. It begins by presenting three philosophical frameworks within which to consider multicultural education-conservative, liberal and critical. Secondly, the approaches for multicultural curriculum advocated by Sleeter and Grant(2007),and Banks(2007)are explored. Then, the art of the state of multicultural teacher education in Taiwan is explored. Finally, according to the art of the state of multicultural teacher education in Taiwan, the implications for multicultural teacher education curriculum are discussed.

Keywords : multicultural education, multicultural teacher education, multiculturalism, approaches for multicultural curriculum

《紅樓夢》在西班牙文學多元系統之地位及中文西譯之干擾因素

古孟玄

文藻外語學院

本研究將以 Even-Zohar 之多元系統論為理論依據，檢視《紅樓夢》之西班牙語譯本未能在譯入語文學多元系統占據中心位置之原因。並從《紅樓夢》西譯本出版的盛況，及西班牙漢學發展的情形，提出多元系統論未提及的「政治」及「權力」等干擾因素。

關鍵詞：紅樓夢，西班牙文學，多元系統

壹、前言

以色列文化學者埃文－左哈爾¹（Itamar Even-Zohar，1939）於1979年將多元系統理論的概念引進翻譯學研究的領域。他提出以多元系統理論來研究翻譯現象，為翻譯學理論帶來新的研究方向。是年 *Poetics Today* 學刊的第11期第一卷即以 *Polysystem Studies* 為名，除了介紹多元系統理論外，並且將其引進翻譯學研究之範疇。多元系統理論將文化現象視為一個動態的系統，其下又分為社會、文化、語言等多個子系統，每個系統都是動態的，彼此相互影響。在文學這個多元系統內，翻譯作品占據的位置視周遭的社會環境而定。埃文－左哈爾認為若是略過翻譯作品和社會環境的關係，對於種種翻譯現象的研究便難以深入探討。埃文－左哈爾的研究背景原為其母語希伯來文的翻譯，然其引介之多元系統研究卻一直被引用至今，由於此理論以譯本及其相關社會背景為探討重點，其客觀性不但使翻譯學擺脫直譯意譯這紛擾不休的兩難話題，也使翻譯研

究跳脫長久以來原文高高在上的桎梏。

臺港兩地關於多元系統理論的研究算是蓬勃，然研究或著述在這方面仍有相當大的發揮空間。較具代表性的為張南峰教授，曾將埃文－左哈爾對翻譯學多元理論的見解節譯成中文（埃文－左哈爾，2002），並從多元理論的角度分析中國翻譯研究的過去與未來（張南峰，2001）；莊柔玉亦曾以此理論為基礎分別對港臺兩地的連續劇收視率作出詳盡合理的分析（莊柔玉，2001a），並探討中文聖經多元系統的演進（莊柔玉，2001b）……等等。

此文將以埃文——左哈爾之多元系統理論，佐以個案分析。除探討《紅樓夢》西班牙語譯本在西班牙乏人問津的原因，並藉此印證多元系統理論確有不足之處。可分為三個部分：

1. 理論部分：此章節首先簡單介紹埃文－左哈爾的學術背景，詳盡說明多元系統理論；另一部分為翻譯學多元理論的本質：翻譯學與多元系

古孟玄，文藻外語學院西班牙文系助理教授。

通訊作者：古孟玄，807 高雄市三民區民族一路 900 號，文藻外語學院西班牙文系。E-mail: menghsuanku@hotmail.com

¹ 本文所提及之人名中譯優先原則為參照已出版之文獻，或由網路搜尋，再者為筆者所譯：Itamar Even-Zohar 及 André Lefevere 之譯名均根據《西方翻譯理論精選》；Viktor Shklovsky 之中文譯名參考網路翻譯（http://en.wikipedia.org/wiki/Viktor_Shklovsky）；南美譯者 Mirko Láuer 的中文名字則為筆者所譯。

統理論的關係，以及此理論的侷限與影響。

2. 背景介紹：此為個案分析的基礎。分別介紹
(1)《紅樓夢》西班牙語譯本；(2)西班牙文學史；(3)西班牙漢學發展史。
3. 分析部分：從多元系統理論出發，自西班牙文學發展的角度：(1)檢視翻譯文本無法在西語文學多元系統中占據中心位置的原因；(2)提出「政治」及「權力」也是研究翻譯文學的重要考量。

貳、理論框架

一、多元系統

埃文－左哈爾的多元系統論有三組相對的概念：

(一) 經典化 vs. 非經典化

經典化的概念為蘇聯學者什克洛夫斯基（Viktor Shklovsky, 1893-1984）的理論，並非埃文－左哈爾所提出（莊柔玉, 2001b: 44）。經典化和非經典化的對立關係說明的是在一固定時點，某文學作品受到統治階層重視，而享有其正統的地位，也就是所謂的經典化；或者是相反的情形，也就是所謂的非經典化。因此，經典化和非經典化說明的是文學作品的地位問題，無關其文學本質的優劣。享有正統地位的經典化文學作品固然不至於粗製濫造，但非正統的非經典化作品其品質也未必低劣。此時此地的經典化作品，若易地而處其經典化的地位便有可能動搖，這種現象正說明經典化和非經典化的對立情形並非由作品本質決定，其關鍵在於周遭的社會環境。

(二) 中心 vs. 邊緣

中心與邊緣在文學多元系統的對立關係，多被援引於多元系統中外來的文學勢力（例：翻譯文學）和本國文學的相對關係。根據埃文－左哈爾的說法，翻譯文學多占據文學多元系統的邊緣位置。因為只有當文學多元系統處於不穩定的狀態時，翻譯文學才有可能占據其中心位置；而在任何多元系統中，畢竟穩定的情況才是常態。然而中心的概念和經典化卻沒有必然的關係，當翻譯作品占據多元系統的中心，意味著本國文學處於弱勢，但不表示此翻譯作品同時具有經典化的特質。

(三) 一級 vs. 二級

一級和二級形式庫所代表的為革新和保守的對立。當一個多元系統的文學模式不斷更新，表示此時一級產品不斷推陳出新，而過時的一級產品自然就進入二級形式庫中。一級至二級的轉換過程為創新至保守的遞嬗關係，誠然，這種關係是不可避免的。此外，一級產品指的是多元系統革新下的產物，而二級系統則意謂著穩定的保守主義。因此，二者之間的關係也意謂著系統內階級之間彼此的互動關係。這二種形式庫的對立和經典化與否並無對號入座的直接關聯。也就是說，一級形式庫並不一定等同於經典化形式庫，經典化的產品很有可能是二級的保守形式庫的產品。

二、翻譯與多元系統

翻譯作品在譯語文學系統中多居於邊緣地位，原因正如埃文－左哈爾所言，即使譯入語文學系統曾處於不穩定的狀態，但這個「不穩定」的狀態畢竟不是一種常態。也因此，翻譯文學一般而言能占據中心地位且主導譯語文學模式的機會並不多。翻譯作品占據譯入語文學中心位置的機會有以下三種情形：

(一) 文學發展處於初期階段，尚未確立。

此時翻譯作品能為譯語文學提供參考的文學模式；這些由翻譯作品帶來的文學規範同時也滿足了讀者群的需求。

(二) 文學處於邊緣或弱勢的情形。

這類情況尤其出現於西方國家，以歐美國家作品為譯出語的翻譯作品，在文學系統不夠穩固的弱小國家，很容易就進入其文學多元系統的中心位置。

(三) 文學出現轉捩點，危機或文學真空。

所謂的轉捩點指的是文學發展過程出現的轉變，可能是正面或者是負面的。若此時出現文學真空，翻譯文學占據中心地位的機會就更大，因而為譯入語的文學多元系統帶來新的文學模式。

埃文－左哈爾認為，翻譯作品占據文學多元系統的中心位置時，翻譯作品多注重其「充分性」（adequacy），也就是以譯出語的語言系統為主，近乎一般傳統所謂的直譯：直接將文學作品以譯出語之

語言系統譯入譯入語中。反之，當翻譯文學處於多元系統的邊緣地位時，翻譯作品多具「可接受性」(acceptability)：譯者以譯入語系統為主翻譯文學作品。

三、多元理論的侷限與影響

一方面由於多元系統理論的框架相當簡單明瞭，在應用時不可避免會有些美中不足之處；另一方面，「由於研究開放的系統比研究封閉的系統困難，十分詳盡的分析有可能做不到」（埃文—左哈爾，2002：20）。其侷限性有若干學者撰文論述（Jeremy，2001；Shuttleworth，1998；張南峰、莊柔玉，2001等），茲整理出兩大點略敘於後。

首先，多元系統理論的操作方式將翻譯作品置於客觀的社會或歷史背景中分析，然而一部翻譯作品的出現，除了顯而易見的各種客觀因素（市場趨勢，文學傳統，當下政策等）之外，譯者本人的主觀意識其實也占著舉足輕重的地位。因此，以多元理論來探討翻譯作品雖然可以看出翻譯作品處於大趨勢下的必然性，卻忽略了譯者的主觀影響。關於這方面的例子，最明顯的為直譯與意譯之爭。同個時代，相同社會背景可能由於譯者的主觀意識而有直譯原文與保留譯入語傳統兩大背道而馳的不同看法；再者，專有名詞的翻譯也是個很好的例子，由於中西語言系統的不同，人名地名的翻譯同樣也是譯者主觀意識下的產物。

其次，客觀的分析一部翻譯作品於多元系統中的位置，及其所受的各種影響時，除以上所指出的各項客觀因素外，政治因素亦可能是影響的可能性之一。埃文—左哈爾是否因為政治的不穩定，避談翻譯作品背後的權力關係，而對多元理論與理論家動盪不安的時代背景的推測，也點出多元理論的不足性。

然而以上所提及的兩點，由於翻譯學的日益成

熟，隨之而來的各種理論都明顯的針對多元系統的各種影響元素提出討論，並因此而使翻譯學理論更趨完整。晚近出現的理論雖然已不再以「多元系統理論」為號召，但明顯的是以此理論為基礎而發展出來的。「多元系統論給翻譯研究開闢了一條描述性的、面向譯語系統的、功能主義的、系統性的新途徑，推動了翻譯研究的文化轉向，催生了一個跨國界的翻譯研究學派」（埃文—左哈爾，2002：20）。由於多元系統論強調不以文本為研究的唯一訴求，在八十年代嶄露頭角的操縱學派便是受此理論所啟發。這個學派認為翻譯都具目的性，翻譯便是操縱，因為各個翻譯作品基於譯者賦予的不同目的，而被譯者所操縱著。其中勒菲弗爾（André Lefevere，1944 - 1996）更將譯者的意識形態視為對於翻譯作品的重要影響原因之一²。

參、背景說明

我們將以《紅樓夢》西譯本為例，舉出此翻譯出版時各種社會因素的影響，及其在西班牙文學多元系統的地位。並以西班牙文學發展為背景，指出西班牙文學多元系統的現況。最後以漢學在西班牙發展的過程，說明權力介入翻譯的可能性。

一、紅樓夢在西班牙

以下根據出版時間先後，在探討譯本時將兩個西班牙語的《紅樓夢》譯本分為「譯本一」及「譯本二」。

（一）譯本一：西班牙格蘭那達大學（Universidad de Granada）所出版之“Sueño en el Pabellón Rojo”

目前《紅樓夢》的西班牙文全譯本有 2 個版本，一為 1988³ 年由 Tu Xi⁴ 翻譯，北京大學趙振江

² 勒菲弗爾的代表作品有 Translation, rewriting and the manipulation of literary fame (1992) 以及 Translation/ History/ Culture. A sourcebook (1992)。兩者均對系統理論之贊助人 (patronage)，詩學 (poetics)，意識形態 (ideology)，論域 (universe of discourse) 等影響翻譯的因素多所著墨。

³ “Sueño en el Pabellón Rojo” 一二卷上書名頁並無出版年度之資料。本文所根據的資料為格蘭那達大學出版社之網頁 (<http://www.editorialugr.com/>)，兩卷皆為 1988 年出版。趙 (1990) 指出「《紅樓夢》第一卷（前四十回）終於在一九八八年九月二十八日問世了 [...] 於一九八九年十月回國之前，《紅樓夢》第二卷已經出版，尚未公開發行」。根據趙的敘述，《紅樓夢》第二卷出版時間相當可能是一九八九年。Ku (2006：18) 所參考之出版資料為趙 (1990)，第一、二卷分別為一九八八年及一九八九年出版。

教授及 José Antontio García Sánchez 等校訂之《紅樓夢》第一二卷，以及於 2005 年由趙振江翻譯，Alicia Relinque 及 José Antonio García Sánchez 所校訂之第三卷，由西班牙格蘭那達大學所出版的“Sueño en el Pabellón Rojo”全譯本。該譯本由北京外文出版社所提供之原始譯本修訂，而此原始譯本又為米閣·勞爾（Mirko Láuer）參考數個歐陸語言譯本所翻譯的“Sueño de las Mansiones Rojas”（譯本二）⁵。

此西文譯本之主譯者⁶在《紅樓夢學刊》（1990）及《外國文學》（1997）中曾相繼指出“Sueño en el Pabellón Rojo”出版時在西班牙大受歡迎的盛況。西班牙各個報章雜誌相繼刊登書訊：文學雜誌 *Leer*（1989，nº19，p.12）及 *Quimera*（1989，nº88，p.72）都對《紅樓夢》的內容作一簡單的介紹。除此之外還有電臺報導，此一經典遠渡重洋似乎造成不小的轟動。在簡短的報章副刊中 *ABC*（1989，*ABC* 文藝副刊）還報導著這部鉅作的完成是西班牙格蘭那達大學，西班牙文化部（el Ministerio de Cultura），安達魯西亞自治區政府（la Consejería de la Junta de Andalucía）及北京文化局等單位攜手合作的成果，可見這一翻譯作品的幕後工程之浩大。

譯文共分 3 卷，篇幅皆為 900 頁左右。根據出版社的資料顯示，第 2 卷已銷售一空，餘第 1 卷及第 3 卷也僅剩庫存的數本而已。譯本一在前言部分有出版當年（1988）格蘭那達大學副校長 Juan Francisco García Sánchez 對《紅樓夢》譯本的好評，除說明這個翻譯工作是由多個單位合作的計畫，指出“Sueño en el Pabellón Rojo”是《紅樓夢》的第一個西班牙語譯本外，並提到這部譯著提供西方世界

許多關於中華文化的新知識。然由於《紅樓夢》有多達 200 多首的詩歌，400 多個角色，難揉著眾多角色的會話、敘述與詩歌的文體，不免造成理解方面的困難。（曹雪芹，高鶚，1988：7-8）其後並有中國藝術研究院的副所長，著名的紅學專家李希凡，對《紅樓夢》這部經典長達 20 多頁的詳盡介紹。內容包括《紅樓夢》的作者、情結、社會背景及藝術價值等，但對於翻譯的部分並未提到隻字半語。

譯本一所採取的是偏向「異化」的翻譯策略；「譯文通常會緊跟原文的規範，從而緊跟原語語言和文學多元系統的規範。這種傾向埃文－左哈爾稱之為『充分翻譯』（adequate translation）。」（圖里，2000：132）最明顯的現象為對於原文的用詞修改較少，即使譯入語中有對等的表達方式，譯文也多以描述或直譯的方法譯出。例如第 25 回中鳳姐形容賈環是「慌腳雞」，走路慌慌張張不小心。譯文直譯為“pollo de patas torpes”（慌腳雞），對於中文讀者或許不陌生，然而西文中卻無此說法。《紅樓夢》第 63 回中提及賈府的女眷性情相近者都成了好朋友，以「方以類聚，物以群分」來形容。譯文為：“las cosas de la misma naturaleza se juntan”（中譯：同性質的東西會聚在一起），卻沒有採用西語中現成的慣用語：“Dios los cría y ellos se juntan”（中譯：上帝創造了他們，他們便自組成群）。

（二）譯本二：北京外文出版社所出版之“Sueño de las Mansiones Rojas”

另一部《紅樓夢》的西班牙文全譯本為北京外文出版社於 1991 年出版，由南美人米閣·勞爾所翻譯的“Sueño de las Mansiones Rojas”。此譯本在中國出版，由於出版社位於海外，又處於歐陸之外的

⁴ 此譯者為虛構之人名，為西方圖書之簡稱：「西圖」之羅馬拼音（Xi Tu）之反序書寫。

⁵ Ku（2006）以“Sueño en el Pabellón Rojo”及“Sueño de las Mansiones Rojas”為語料，分析紅樓夢中語言文化元素（慣用語，文字遊戲及人名雙關語）之翻譯技巧。由於分析之案例中（共 343 條例句），兩譯本相似度甚高，因此除整理相關報導，尚包括和譯者書信往來，歸納出譯本一之原始文本為譯本二，而譯本二除以楊憲益之譯本為原始文本外，還參考其他英文譯本及義大利語譯本。然譯本二雖為譯本一的原始譯本，其出版時間卻較譯本一來得晚。

⁶ 根據趙振江（1990，1997），譯本一的校訂工作相當複雜，尤其紅樓夢中詩歌的部分幾乎都必須重譯。因此趙振江將中文詩歌譯出，J. A. Sánchez 修改後，尚需與詩人朋友們討論。故雖然“Sueño en el Pabellón Rojo”之書名頁中，趙振江和 Sánchez 都是校訂者（revisor），在文中趙卻引用多次「翻譯」兩字而非「校訂」。

亞洲，相較於譯本一在西班牙著名的大學出版社發行，譯本二卻無法在西班牙境內一般書局購得，只能透過專營亞洲或東方圖書的書局代為訂購。且此譯本已於多年前絕版不再印行。基於以上原因，譯本二在西班牙即使是有設置中文課程的大學圖書館中亦不多見。

譯本二在譯文之前僅有李希凡對《紅樓夢》的介紹，除此之外並無他人所作的序或跋。李希凡所作一文和譯本一中相符，應是譯本二在校訂時見其價值而保留下來。和譯本一不同的是，全文 120 回共分 4 卷一次出版。

此譯本之翻譯策略傾向於「歸化」譯入語之語言文化；「緊跟譯語系統的規範決定譯文在譯語的語言和文學多元系統中的可接受性（acceptability），及其在該等系統中占據什麼位置。」（圖里，2000：132）因此在閱讀譯本二時字裡行間的文化衝擊也較譯本一來得少。例如前二例所舉的「慌腳雞」及「方以類聚，物以群分」，在譯本二中或以描述的技巧譯出：“qué tal badulaque”（中譯：這個傻瓜），以及譯成西班牙慣用語“Dios los cría y ellos se juntan”。

（三）迴響

譯本一“Sueño en el Pabellón Rojo”在翻譯期間由於各單位贊助，又相當順利的在格蘭那達大學出版社出版，並由於西班牙各個合作單位的推動，消息在報章及譯文雜誌上刊登，此譯著轟動之程度不容置喙。相較於譯本一，由於譯本二並無跨國合作計畫提供資金或出版，甚至銷售市場方面的贊助，北京外文出版社又遠在中國，一般西班牙讀者根本沒有機會接觸這部陌生的「中國文學經典」。可見權力單位的介入，對於譯注的市場效應，是不可忽視的重要因素。

《紅樓夢》在西班牙出版時，曾經成為西語文學界的大新聞，各個媒體爭相報導，一度被冠上經典的冠冕，但是終究無法占據西班牙文學多元系統的中心位置。《紅樓夢》為一篇幅浩大的經典名著，或許在中文的圈子裡「紅樓夢」這三個字耳熟能詳，如今譯成西班牙文，其讀者卻寥寥無幾。西

譯本最終只在為數有限的書局內看得到，並不是在市面上隨處就可購得的，僅學有專精的漢學家，及極少數西班牙人知道這部中國經典。

在中文西譯這個文學多元系統內，由於權力單位及媒體報導，《紅樓夢》西譯本“Sueño en el Pabellón Rojo”被奉為經典。然而根據埃文—左哈爾的理論，「經典」和「非經典」兩者是政治權利所賦予的地位，並不同於此作品處於「中心」或「邊緣」或「邊緣位置」。就整個西班牙文學多元系統（包含西班牙語著作及外文譯作）而言，《紅樓夢》這部作品其實是處於「邊緣」位置。不難想像在出版多年後，此譯著乏人問津的現況。

二、西班牙文學發展簡史

一個國家的文學多元系統穩固與否，可從文學發展史客觀地歸納出來。若是本國文學「尚未確立」、「處於弱勢或邊緣」、「出現轉捩點、危機或真空」三種狀態之一，翻譯文學便很有機會占據本國文學多元系統的中心位置。一如清末民初之時，「中國現代文學還處於『細嫩』狀態，我國作家自己創作的現代意義上的小說還沒有出現，白話詩有待探索，話劇則連影子都沒有，於是翻譯文學便成了滿足當時新興市民階層的文化需求的最主要來源（翻譯小說占當時出版發表的小說的五分之四）」（謝天振，2003：64）。

西班牙文學最初以詩歌的形式流傳，最著名的詩歌集為《席德之歌》（1140，El Cantar de Mio Cid）。此為西班牙文學的第一部文字記載作品。嚴格說來，西班牙在十世紀時便出現史詩，但直到十二世紀才將詩歌以文字記錄下來。除了英雄史詩之外，此後又相繼出現敘事詩的形式。在十四世紀，散文的形式也逐漸受到重視，然而一直到十五世紀，西班牙的文學都是詩歌當道。值得一提的是十四世紀時歐洲人文主義開始復興，出現仿效希臘羅馬古文明的「文藝復興運動」。由於歐洲「文藝復興運動」的影響，作品多為現實生活的真實反應與宗教精神的結合，以人為本，反對以神為主的人文精神對文學作品產生了根本的影響。而「十五世

紀西班牙文學最大的特點是義大利文學的影響占主要地位」(張緒華, 2000: 4)。

十六和十七世紀為西班牙文學的「黃金世紀」(El Siglo de Oro), 這個美名可由其豐富的文學作品略窺一二。著名的西班牙騎士小說《唐吉訶德》(El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha) 就是十七世紀時的經典作品。十六世紀為「黃金世紀」的鼎盛時期, 西班牙的屬地行跨歐美非三地。然而十七世紀時工商業蕭條, 騎士小說或可喚起人民的冒險精神, 重振國內低靡的氣氛。「文藝復興運動」及「巴洛克時期」為「黃金世紀」的兩大階段, 除了小說之外, 巴洛克時期並出現多部戲劇作品。十八世紀的國內經濟狀況受到十七世紀影響, 雖然在文學上亦無偉大的作品問世, 然而由於政治因素的作用, 出現「模仿法國古典主義的作品」(張緒華, 2000: 22)。

十九世紀的文學為浪漫主義及寫實主義的結合, 詩歌仍是最普遍的文學作品。西班牙二十世紀的文學受到美西一戰失利, 及國內政治不穩定的影響, 相繼出現「98一代」(Generación del 98) 及「27一代」(Generación del 27), 由愛國的知識份子所發起的文化運動。其中十九世紀末的文化界另有「白銀時代」(Edad de Plata) 的稱號, 與十六, 十七世紀的「黃金世紀」媲美。待 1976 年專制的佛朗哥 (Francisco Franco, 1892-1975) 逝世後, 西班牙的文學再度復甦, 於二十一世紀初的當下, 正是後現代主義盛行, 各類文學作品大肆風行的蓬勃階段。

故西班牙文學系統正如其歷史一般, 不論是蓬勃發展或向外吸取經驗, 起起伏伏國力依舊穩固: 人文主義復興之時, 轉而向外吸收西羅古文明; 在黃金時期創作高峰的階段, 作品充斥優美的文藻……。

三、漢學發展在西班牙

根據 Álvarez (2005), 西班牙的漢學研究可分為三個階段討論: 十六世紀以前, 十六至十八世紀, 以及十八世紀之後。然其劃分實可以十八世紀及二十世紀為分界點: 十八世紀之前為蓬勃期, 之後則為封閉期。到了二十世紀後半才又因政治因素有新的氣象出現。此種以東西方實際交流的狀況為劃分標準, 更可清楚的看見兩者的關係變化。以下僅根據《西班牙漢學研究的現況》(Álvarez, 2005) 概述漢學在西班牙的發展。

(一) 十八世紀之前

早在十六世紀之前, 東西方已經有頻繁的接觸, 許多文物的交流都是透過「絲路」來完成。此現象在文藝復興運動時, 歐洲受東方文物影響的程度可見一斑。此時阿拉伯人在東西方交流史上占有舉足輕重的地位, 東方的文獻多先譯為阿拉伯文之後再轉譯為其他歐洲文字。

接著《明心寶鑑》於 1592 年以西班牙文面世: Beng Sim po Cam- Espejo rico del claro corazón, 為第一部由中文直接譯成西方文字 (西班牙文) 的漢文著作, 「內容網羅百家, 雜揉儒、釋、道三教學說, 是流傳海外最古早的童蒙書, 善書之一」(劉莉美, 2005: 121), 譯者為西班牙傳教士高母羨 (Juan Cobo, 1546-92)。《明心寶鑑》介紹了許多中國的思想, 高母羨將此譯本送給當時的西班牙國王 Felipe II, 便是希望當政者能對中國有更深入的認識, 不要草率地決定侵略中國。

當時西班牙政體為政教合一, 許多西班牙傳教士同時也扮演大使的角色。他們以西文書寫, 介紹東方文化, 或以中文書寫向中國人介紹西方。關於中國的作品其目的若非作為傳教之用, 則是獻給國王參考, 彼時漢學在政治上的意義遠較學術傳播來的重要⁷, 許多介紹中國的文獻是國王決策時的依據。

(二) 十八、十九世紀

⁷ 傳教士所書寫關於中國文化的作品之中, 亦有著作之性質較個人遊歷的經驗更有價值, 並非僅為所見所聞罷了。例如: Martín de Rada (拉達, 1533-78 (所著的 “Arte y vocabulario de la lengua china” (中文詞語與習得) 介紹中文, Juan González de Mendoza (門多薩, 1545-1618) 所撰的百科全書 “Historia de las cosas más notables, ritos y costumbres del gran reino de China” (中華大帝國史) 被譯為多個歐陸國家的語言 (Álvarez, 2005)。

十八世紀以降，西班牙的國力逐漸削弱，對亞洲的掌控能力大不如前。也因此，這個階段的漢學著作幾乎是語言學習的書籍。西班牙的傳教士們出版中文學習的字典和讀本，以便傳教時能和當地居民達到充分的溝通。到了十九世紀之後，由於西班牙內部政局不穩，漢學研究於是呈現停滯的狀態。

（三）二十世紀以降

二十世紀之時，一方面中國因為毛澤東的專政，長久以來封鎖對外關係；另一方面西班牙也因佛朗哥的獨裁，「反共」的聲浪四起，中國和西班牙的交流於是延續上個世紀以來處於停擺的狀態，並無顯著的進展。二十世紀下半葉之後，隨著專制政體的瓦解，中國和西班牙漸趨開放。今日的西班牙和中國交流愈趨頻繁，尤其是在經貿方面的往來更和之前不可同日而語。東方研究中心的成立，漢語學習與中文翻譯課程更令西班牙學生趨之若鶩，在在都證明「中文」在西班牙日漸受歡迎的程度。

肆、西班牙文學之多元系統 vs. 中文西譯之干擾因素

在此，我們將以多元系統理論來分析紅樓夢西譯本無法占據西班牙文學系統中心的原因，以及中文西譯的干擾因素。

一、譯語文學無法占據文學多元系統的中心位置

這個部分將以埃文－左哈爾所提出的三項譯文占據本國文學系統中心的標準，來檢視西文版的《紅樓夢》無法在西班牙文學這個多元系統樹立其中心地位的原因：

（一）西班牙文學發展已臻成熟

從西班牙的文學史看來，西班牙文學在十五世紀之前就已經發展成熟，故在十六及十七世紀時達到顛峰，也就是所謂的「黃金時期」。因此就文學

發展而言，西班牙文學並非處於初期發展的階段。

（二）西班牙本國文學處於中心位置

縱然二十一世紀為後現代主義時期，五花八門的形式作品隨處可見，就文學多元系統來看，西班牙本國文學相當強勢，外國文學譯作在此並沒有喧賓奪主的能力⁸。

（三）西班牙文學系統穩定

就西班牙文學史來看，最明顯的「轉捩點」為文藝復興時期受到義大利文化的影響，以及十八世紀時法國文化的風行。然而所謂的「危機」或「真空狀態」並不存在於西班牙文學史中，更遑論當下的西班牙文學內容豐富，創作形式多樣。故西班牙文學系統的穩定狀態，亦是翻譯文學無法取代的原因之一。

二、「政治」、「權力」vs. 翻譯多元系統

縱然「紅樓夢」未能占據譯語文學的中心位置，卻也轟動一時，被奉為經典之作；另一方面，現今西班牙的漢學逐漸蓬勃，中文的翻譯作品正由邊緣朝向中心移動；而回顧過去西班牙漢學史，中文的翻譯文件亦曾占有重要的地位。這其中的原因正是多元系統理論未提及，卻一直都存在的「政治」和「權力」兩者的影響：

（一）當西文版的《紅樓夢》問世時，由於安達魯西亞自治區政府，以及格蘭那達大學大肆鼓吹，因此消息遍布各媒體。這個現象足以說明「權力」能將翻譯文學短暫的「經典化」。雖然在各種因素的影響下，中國的經典作品，終究沒能在西語文學中占有永久的經典位置。

（二）中國對外開放，尤其在經濟方面猶如明日之星，商場上皆稱「二十一世紀是中國人的世紀」，西班牙企業紛紛與中國合作。西班牙

⁸ 根據西班牙文化部（Ministerio de Cultura）統計資料顯示，近五年登記有案以西班牙語書寫出版的書籍分別為 54,160 冊（2002 年），59,748 冊（2003 年），59,142 冊（2004 年），57,779 冊（2005 年），58,700 冊（2006 年）。中文西譯的書在翻譯類被歸在「其他語種」（otras lenguas），被劃分在英、法、德、俄、拉丁、希臘等語言之外。這些「其他語種」的書籍，於近五年在西班牙出版的數量分別是 385 冊（2002 年），518 冊（2003 年），911 冊（2004 年），998 冊（2005 年），1,223 冊（2006 年）。雖然此類翻譯圖書出版數量有增加的趨勢，和西語書籍比較仍有相當差距，況且自中文譯為西文的翻譯作品只是「其他語種」這一類的一部分。即便是西班牙翻譯書籍的大宗：英文西譯的作品，其數量在近五年也僅為 10,000 冊左右，還是有成長的空間。

政府亦在對外政策方面對中國多所關注，「政治」因素摻雜其中。隨之而起漢學的發達，中文翻譯作品快速的增加，「一級模式」的快速催生，便成為必然的結果。

(三) 此外，回顧十八世紀之前西班牙國力強盛，與中國往來頻繁。最初是傳教因素，後來夾雜著政治的需要，中文文件被譯成西班牙文，以作為國王決策的資訊來源。在西班牙的「黃金時期」，出現中文西譯的著作，這些翻譯的文件在整個多元系統中的位置悄悄往中心移動，無疑的也是由於「政治」因素的主導。

伍、結論

從文學史的角度來觀察，《紅樓夢》西譯本無法在今日的文學多元系統中占據中心位置，是由於譯入語的本國文學系統並未符合 Even-Zohar 所提出的三個要件。根據此結果客觀的推斷，以及西班牙文化部登記有案的翻譯作品數量顯示，不僅是《紅樓夢》的西文譯本，目前一般的翻譯文學在西班牙文學多元系統均不易占據中心位置。

其次，多元系統理論雖涵蓋譯入語系統的文學背景因素，卻忽略「人為因素」所造成的種種可能影響。除本文在第三節第二部分所提及的「政治」及「權力」等因素，尚有出版社（贊助者）及譯者個人的「意識型態」等等，亦是完整的探討翻譯文學所不可或缺的考量。

即便目前翻譯書籍處於邊緣位置，在西班牙書市中翻譯作品不但有成長空間，且接受度也越來越高。何類作品為目前市面上中文西譯的主流，出版社對這些譯作的訴求為何，譯者在這些不同類型的翻譯作品中扮演何種角色，讀者又對這些譯作有何期待或迴響，這些都是在討論中文西譯時環環相扣值得深思的幾個議題。

參考文獻

- 方夢之（編）（2004）。譯學辭典。上海：上海外教。
- 游淳傑譯（1993）。白安茂著。西班牙文學史。台灣：茂昌圖書。
- 莊柔玉譯（2000）。埃文－左哈爾（Itamar Even-Zohar）著。翻譯文學在文學多元系統中的位置。西方翻譯理論精選（頁117-123）。香港：香港城市大學出版社。
- 張南峰譯（2002）。埃文－左哈爾，伊塔馬多元系統論。中國翻譯，23（4），19-25。
- 張南峰（2001）。從邊緣走向中心？從多元系統的角度看中國翻譯研究的過去與未來。外國語，4，61-69。
- 張南峰，莊柔玉（2001）。多元系統研究的理論與實踐。中外文學，30（3），7-17。
- 張緒華（2000）。20世紀西班牙文學。上海：上海外語教育。
- 莊柔玉（2001a）。臺劇《神鵬俠侶》在香港－跨媒體翻譯個案研究。中外文學，30（3），151-172。
- 莊柔玉（2001b）。經典化與穩定性－管窺中文聖經多元系統的演進。中外文學，30（7），57-76。
- 雷孟篤（Álvarez, José Ramón）。西班牙漢學研究的現況。未出版之研究報告。
- 翁均志譯（2000）。圖里（Gideon Toury）著。文學翻譯規範的本質和功能。西方翻譯理論精選（頁128-140）。香港：香港城市大學出版社。
- 趙振江（1990）。西文版《紅樓夢》問世的前前後後，紅樓夢學刊，3，323-329。
- 趙振江（1997）。架起心靈中的彩虹——漫談《石榴城》，《紅樓夢》和加西亞·洛爾卡。外國文學，3。
- 劉莉美（2005）。當西方遇見東方——從《明心寶鑑》兩本西班牙黃金時期譯本看宗教理解下的偏見與對話。中外文學，33（10），121-131。
- 謝天振（2003）。多元系統理論：翻譯研究領域的拓展。外國語，4。
- Alberich, E. (1989). "Sueño en el Pabellón Rojo" (I). *Quimera*, 1989, 88.
- Cao, Xuequin, Gao, E (1988). *Sueño en el Pabellón Rojo I, II* (Tu Xi, Trans.). Granada: Universidad de Granada.
- Cao, Xuequin, Gao, E (1991). *Sueño de las Mansiones Rojas* (Mirko Láuer, Trans.). Beijing: Foreign Languages Press.
- Cao, Xuequin, Gao, E (2005). *Sueño en el Pabellón Rojo III* (Zhao Zhenjiang, Trans.). Granada: Universidad de

Granada.

Editorial de Leer (1989). “Sueño en el Pabellón Rojo” (memoria de una Roca). *Leer*, 19.

Even-Zohar, Itamar (1990). Polysystem Theory. *Poetics Today*. 1990, 11.1.

Gentzler, E. (1993). *Contemporary Translation Theories*. London/ New York: Routledge.

Ku, Menghsuan (2006). La traducción de los elementos lingüísticos culturales (chino- español). Estudio de 紅樓夢 [Sueño en las estancias rojas]. Universitat doctoral dissertation, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.

Lefevere, A. (1992a). *Translation, History, Cultura. A sourcebook*. London/ New York: Routledge.

Lefevere, A. (1992b). *Translation, Rewriting and the Manipulation of Literary Fame*. London/ New York: Routledge.

Marco, J. (1989). “Sueño en el Pabellón Rojo” (I). *ABC*, 4. 1.

Munday, J. (2001). *Introducing translation studies. Theories and applications*. London/ New York: Routledge.

Shuttleworth, M. (1998). Polysystem Theory. In Baker, M. (ed.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London/ New York: Routledge.

初稿收件：民國 96 年 8 月 2 日

完成修正：民國 96 年 9 月 5 日

正式接受：民國 96 年 9 月17 日■

The Position of *A Dream of Red Mansions* in Polysystem of Spanish Literature and Interference Factors of Translation from Chinese to Spanish

Meng-Hsuan Ku

Wenzao Ursuline College of Languages

Based on the theory of Even-Zohar's polysystem, the study explores the reasons why the Spanish version of *A Dream of Red Mansions* can't occupy the center position in the polysystem of translated literature. And the study also raised other interference factors such as 'politics' and 'power' that are not mentioned in polysystem theory through studying the spectacular publishment of Spanish version of *A Dream of Red Mansions* and the development situation of Sinology in Spain.

Keywords : *A Dream of Red Mansions*, spanish literature, polysystem

臺北縣小校轉型特色發展差異性探討

李顯榮

國立政治大學

2006 學年度全國小學有 2,635 所，偏遠地區小校 744 所，占全國 28.5%，少子化趨勢，產業異動，人口往都市聚集，偏遠地區小學學生人數遽減，小型學校面臨轉型、整併或裁撤的困境。

小校轉型在有效教育資源運用的前提下，由校長領導風格之改變、社區資源整合、教學品質的確保，創新經營學校。重新思考小校發展特色學校，展現經營價值，讓學生從體驗、實作、探索學習、拓展學習、以促進學生學習成就，尋找第三軌道的生存空間，作為學校永續經營策略。

本研究從針對臺北縣石門鄉乾華國小、三芝鄉橫山國小、八里鄉長坑國小、林口鄉瑞平國小等小校，就學校環境、自然生態與社團、主題課程，校外經費補助、人口結構等指標項目現場訪視，並作差異探討，提出結論與建議供教育主管及行政人員參考，祈對小型學校轉型有所助益。

關鍵詞：少子化、小型學校、學校轉型、特色學校

壹、前言

近 20 年，1987-2006 來，生育率 1987 年為 1.7 人，1991 年為 1.8 人，2001 年為 1.4 人，到 2006 年則遽降至 1.1 人；出生人口數亦從 1987 年的 314 千人、2001 年的 260 千人至 2006 年的 204 千人（內政部，2007），顯示出人口轉型趨勢由成長期進入穩定期發展至今的衰退期，各項人口成長數據均呈現下滑的趨勢，顯示近年來臺灣地區人口結構，少子化現象的趨勢。我國 2006 學年度六年級學生數 317,411 人、一年級學生數則減至 288,262 人（教育部，2007），6 年後國小入學人數將降至 20 萬人，國民小學減班是反映入學人數減少的自然機制。小校在少子化趨勢的影響下，面臨廢、存、轉型的抉擇。

2006 學年度全國國民小學總數為 2,635 所，小型學校有 744 所，占全國總數之 28.5%，「小型學校」的規模雖小，但數量方面卻很可觀。對於國民教育的整體效能而言，小型學校的貢獻與影響實不容忽視。教育部於 2001 年表示：「將裁併目前八百

多所學校規模在 6 班以下的中小學，以配合九年一貫統整課程的實施」；2004 年監察院針對國內學校進行調查，有 566 所學校學生數目在百人以下，應適度裁併；2006 年教育部提出小型學校發展評估指標，該學年度臺南縣裁併 9 所學校，4 所降為分校，5 所被廢校；嘉義縣裁撤 12 所學校，整併 7 所學校；雲林縣裁撤 4 所分班；臺北縣坪林漁光國小改制為坪林國小漁光校區（教育部，2007）。小型學校因中央教育政策影響，各校受到相當大的衝擊，皆憂心被編為分校、分班或廢校，對於小型學校的未來，在保障學生受教權、家長選擇權、尊重教師專業、維持地方文化等前提，重新思考小校轉型發展特色議題。教育部於 2007 年提出，3 年 1 億 5 千萬，300 校次，推動國中小發展特色學校計畫。小校轉型特色發展已是中央重要的教育政策之一。

自 2003 學年度起，臺北縣政府選擇 18 所偏遠小學辦理特色學校方案，一年間有高達 2 萬 5 千人參與活動，第 2 年有 4 萬多人參加活動，到 2006 年，4 年間有 20 多萬人參加活動，臺北縣特色學校由 2003 學年度的 18 所偏遠小學開辦，2004 學年度增加至 38 所，2006 學年度增加到 50 所，2007 年增加到 67 所（臺北縣政府，2007）。臺北縣特色學校快速成長，在 3 年間，成長高達 3.7 倍，各校執行成果有必要作

李顯榮，國立政治大學教育學系博士班研究生。

通訊作者：李顯榮，242 新莊市公園一路 127 號。

E-mail: senzong2@yahoo.com.tw

政策執行評估與差異探討，作為改進依據。

本研究以文獻分析法，蒐集與研究主題相關之資料，描述分析，針對臺北縣石門鄉乾華國小、三芝鄉橫山國小、八里鄉長坑國小、林口鄉瑞平國小等小校，就學校環境、自然生態與社團、主題課程、校外經費補助、人口結構等指標項目、現場訪視並作差異探討，提出結論與建議供教育主管及教育行政人員參考，祈對小型學校轉型，特色發展有所助益。

貳、特色學校探討

一、特色學校內涵

發展特色學校是積極的尋求創新與改變，運用企業經營理念，整合學校與社區資源，打造藍海課程，在保障學生受教權益原則之下，彰顯學校存在價值，積極地轉型發展成為特色學校（林文雄，2007）。

特色本意即是獨特性，是一種與眾不同的表現，必須特別強調用心與創意。學校結合人力、物力與精神，創造吸引師生、家長、社區人士喜愛的學習環境和有吸引力的課程。在特色學校經營過程中，校長積極了解學校組織文化與部屬特質，重視人才培育。透過和全體教師對話與省思，修正特色課程實施的價值與內涵，重視教育和學習者生活，能有適切的連結和安排。更進一步將特色課程活動與人力運作設置一套流程，讓到校參訪或城鄉交流的團體，都能有實質上的學習成果，也獲得精神上的滿足。基本上，發展學校教育特色應著重於教育的過程和內容，以獨特、精緻、優質，而且有效率的教育活動，來實現學校教育的目標（吳明清，2004）。

臺北縣首先推動「特色學校」方案，後來若干縣市小型學校亦陸續辦理一連串特色遊學活動，在進行「走動的學習」過程中，必須珍視、體認在地的自然生態和人文特質，閱讀真實情境裡的文化面和知識點，真正獲得學習感動，充分運用校園空間和環境素材（郭雄軍、陳木城、李麗昭、鄭福妹，2006）。

綜上所述，特色學校積極創新，結合社會資源，吸引師生家長社區人士喜歡進行走動學習，並體認在地的自然資源和人文特質，獲得的學習成果，以獨特、精緻、優質，來實現教育目標。

二、特色學校課程

小型學校大多歷史悠久，是地方及社區的精神與學習中心，廣布各地，擁有生態、人文、自然景觀，如果能掌握優勢條件與核心價值，必能發展出具有在地特色的課程，培養學生的鄉土情懷，也能為都會區學生尋找一套都會區無法提供的遊學課程，進而創造偏遠小型學校學童之人際互動學習（郭建軍等，2006）。

教育部政策白皮書揭示，為了增進國中小學階段和大學生的國際學習視野，鼓勵赴國外教育旅行。而國中小學階段應該深度認識臺灣、走讀鄉鎮風情文化。於是，特色學校與社區結合提供一種真實的戶外場域教學，與走動式的體驗學習，取代傳統「名實不符」的遊樂旅行，真正跨越生活社區，走出固定校園的「遊學模式」。

學校教育特色尚須兼顧「公平性」、「整體性」，以及永續性。就公平性而言，教育機會均等是學校教育的基本原則，故發展學校特色時，必須以全體學生的學習利益為優先，切莫由於發展學校特色而犧牲部分學生的學習機會和利益，次就整體性和永續性而言，由於學校教育活動有其時空的連貫性，故任何特色的發展，應考慮全校整體活動的配合，以及未來的持續發展（吳明清，2004）。

綜上所述，特色學校課程掌握生態、人文、自然景觀在地優勢條件與核心價值，創造人際互動學習，提供戶外場域教學，並建立遊學模式，兼顧公平性！整體性！永續性。

三、我國特色學校概況

為因應近年來少子化的趨勢，教育部積極推動各項配套措施，提出 2007 年至 2010 年，為期 3 年的活化校園空間總體規劃方案，預計投入近 7 億元經費，補助 1,000 校，其中之一為推動國中小發展

特色學校計畫，3 年 1 億 5,000 萬元，300 校次，期望能從校園永續、健康活力、數位科技以及提供特色遊學活動等不同面向，營造一個學習、健康、數位、永續，且具特色的新時代國中小校園。

臺北縣教育局推動特色學校方案，運用偏遠小學的特色資源和人文素材，規劃生態、藝術、人文學習路線，帶來鄉村遊學的人潮，漁光「漂流教室」，首創體制內學校遊學模式，四年間吸引二十萬人參訪。宜蘭頭城的「農場體驗學校」，保留完整臺灣農村的產業風貌，以多樣化的農業資源，規劃系列性的主題課程，提供學生多功能的農場體驗學習。臺中的「木工魔法學校」，由創意木工產業轉型為學習城堡，表現人與老樹根的情感，讓孩子沐浴在木工巧藝的王國，盡情展現個人的創意天份，以雙手實現自己的巧思作品。苗栗的「牧場自然學校」，以豐富的蝴蝶生態和牛群對話，讓許多學子探索牛仔的文化與生活，留下教育旅行中的快樂回憶（旅遊新概念・學習新主張，2007）。北縣新店的屈尺國小，運用新店溪的人文典故、溪流景觀、自然生態、文山農場有機茶園等特色資源，推出「水岸茶園遊學系列」，並且將廣興分校區打造成「藝術溪流」特色學校。屈尺國小首開先例，以體制學校的立場，結合宜蘭頭城農場、苗栗飛牛牧場、南投水里森林會館、屏東恆春農場等四家農牧林場，共同簽署經營「創擬實驗學校」合作計畫，所謂創擬學校就是一種「創造教育價值、表達臺灣生活文化、操作體驗的模擬學校」。向民間單位「借地借景」，讓「創擬學校」的概念找到運作的平台（教育部，2007）。

綜上所述，教育部積極推動國中小發展特色學校計畫，營造一個學習的、健康的永續校園，運用體制學校立場與在地生態、產業結合創造教育價值，操作體驗的模擬學校，向民間借景借地作為運作平台帶動遊學風潮。

四、國外特色學校概況

日本的中小學生，完成課堂上的階段性學業後，教育當局會安排到特定的體驗學校，進行計畫

性的實作學習。在美國、澳洲、紐西蘭、芬蘭等國家，除了體制內的學校，廣設數以千計的「學習中心、環境中心、探索學校、冒險學校」等。其目的在提升孩子的內在動機和興趣，發揮潛能學習的動力，強化系統知識的領悟，深化人文與自然的素養，讓知識能力更貼近生活。透過觀察、操作、討論、互動、遊戲等真實情境體驗方式，累積成生活文化的體認與學習（旅遊新概念・學習新主張，2007）。

參、臺北縣特色學校內涵

一、臺北縣特色學校發展過程

2003 年 8 月，臺北縣政府鑑於偏遠小學學生人數逐年遞減，選了 18 所擁有優越人文、自然條件的偏遠小學朝「特色學校」發展，學校是社區的精神象徵，等同於地方的文化中心，社區民眾對學校感情濃厚，校長不宜只以「教育工作者」自居，應同時扮演「文化傳承者」及「社區經營者」。

同年，建置「臺北縣藝術與人文教育資源網絡——18 條學習路線」網站，提供臺北縣中小學校外教學、親子共學及學生自我學習的資源，讓民眾對生活所在的土地有更深刻的認知，提升學子對生活的審美及鑑賞力，同時培養尊重、關愛週遭世界的情操（臺北縣政府，2007）。2005 年 1 月臺北縣政府主辦「特色學校方案會議」中明白表示「少子化」速度比預估更快，學生數目減少，衝擊偏遠地區小型學校存廢，面對少子化趨勢，必須慎重思考教育資源及教育效能問題，教育局於 2005、2006 學年度繼續實施特色學校方案。2006 年度北縣教育局將小型學校發展之定位列為施政目標與重點：即為教育資源充分使用，透過客觀而系統的評估指標，並考量教育政策、學校地域性及公共設施資源等各層面，衡酌學校個案需求與資源運用情況，進行與其他大型學校結合，藉由兩校區間之互動，促進教育理念，及校園文化更新與成長。（臺北縣政府教育局，2006）

臺北縣已有 67 所學校運用偏遠地區優越

的地理環境與豐富的人文特色，發展成為特色學校，不僅為偏遠小學重新定位，並且創新學校本位課程活化，也創造偏遠小型學校新的價值。

二、遊學課程內涵

臺北縣 67 所特色學校的辦理模式是整合學校暨社會環境資源，規劃辦理一日、兩日或多日的課程，以主題模式、體驗模式或營隊模式等多元方式呈現，創新推出遊學課程，讓學生享受豐富的自然生態與人文教室外，秉持資源共享原則，將之提供給他校學童或社會群眾，共同分享「場域課程、創意教學或體驗學習」，讓學生從中體驗、實作、探索學習，拓展學習新視野。遊學課程辦理的方式有：

- (一) 辦理假期學校——利用週休二日及寒暑假規劃遊學課程，行銷各校之特色課程或教學活動，招收他校學生互訪學習。
- (二) 締結姊妹學校——與都會型學校交流分享，分享各校規劃之既定本位課程教學，藉以延展「城鄉交流」活動。
- (三) 遊學資源中心——提供其他地區學校進行跨校學習活動。
- (四) 文化節慶之旅——依照地方節慶辦營隊活動，邀請他校進行文化交流。
- (五) 場域實驗學校——結合民間試辦教育產業課程，參訪各校週邊場域之人文景觀、自然資源、社教場館等（郭雄軍等，2006）。

當國際化與本土化的趨勢，逐漸形成一種教育標竿，可以預知在地遊學和海外遊學，將扮演相輔相成的交流功能，國內遊學的機制逐漸成熟後，也吸引世界各國學生到臺灣遊學，為臺灣文化學習與社會理解的最佳課題。

肆、臺北縣小型學校發展差異性探討

本研究之研究者現場訪視臺北縣石門鄉乾華國小、三芝鄉橫山國小、八里鄉長坑國小、林口鄉瑞平國小等學校，針對學校環境、自然生態與社團、主題課程、校外經費補助、人口結構等項目作差異探討如下：

一、學校環境差異分析



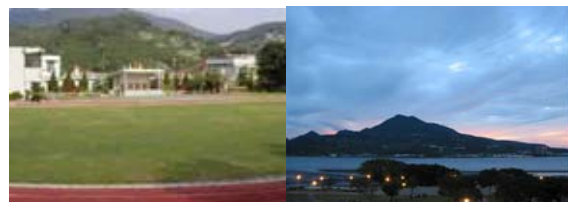
(一) 乾華國小：四周為保護區、不得建築，距石門鄉公所 15 分鐘車程、臺北車站車程 80 分鐘。

1. 名勝：鄰近十八王公廟、五龍宮、石門洞、北海球場、核一廠。
2. 特產：肉粽、海鮮與茶葉。
3. 困境：維護人力不足，經常下雨，天氣不易掌握。



(二) 橫山國小：周邊為山坡保育區，限制建築，距三芝鄉公所 15 分鐘車程、臺北車站車程 80 分鐘。

1. 名勝：金面媽祖宮、北觀處名人館、八賢生態公園、根德水車公園、後厝港、陽明山國家公園。
2. 特產：筊白筍、高冷蔬菜和山藥。
3. 困境：無公共運輸工具。



(三) 長坑國小：周邊為農業區與保護區，限制建築。距八里鄉公所 15 分鐘車程、距臺北車站車程 60 分鐘。

1. 名勝：廖添丁廟、八仙樂園、臺北縣十三行博物館、淡水河左岸、挖仔尾自然保護區、觀音山風景區等。
2. 特產：竹筍、文旦與米菓。

3. 困境：社區導覽人員不足，經費不足，對外宣傳不足。



（四）瑞平國小：學校四周土地為保護區，限制建築，鄰近臺灣海峽，離林口鄉公所約 30 分鐘、八里鄉公所 20 分鐘車程、臺北車站車程 60 分鐘。

1. 名勝：竹林山觀音寺、八里及林口高爾夫球場、臺北港、臺灣海峽、礫石海岸。
2. 特產：小魚、野百合。
3. 困境：東北季風強烈，生態品質維護不易。

綜上所述，各校距離當地機關行政中心的車程皆 15 分鐘以上，距臺北市的車程至少 60 分鐘，各校週邊的土地利用都受限於國家法令，無法大舉興建民宅、吸引新移民進駐，導致當地生源受限，且均屬偏遠地區，各校差異不顯著。

臺北縣小校幾乎都位處風景名勝的地方，可以發揮休閒的教育功能，學校將學生訓練成導覽員，學生會喜歡並且珍惜他成長的地方；由學生自己來介紹他們的學校，地方仕紳來介紹他們的土地，學習的「主體」自然呈現，學校有機會變成社區的一部分，成為社區的共同資產，且可以帶動地方觀光產業。

二、各校歷史、自然生態、社團差異分析



（一）乾華國小

1. 歷史：創設於民國前五年，約有 103 年的歷史。
2. 自然生態：校內擁有菜園，配合石門鄉農

會發展鐵觀音茶葉。

3. 社團：鼓勵學生參加溜冰、陶藝、舞獅等社團，舞獅曾獲全國第一名，校園提供臺大、淡大等大專院校活動與新生訓練場地，增加學生文化刺激機會。
4. 困境：人力不足，品質不易維持。



（二）橫山國小

1. 歷史：創立於 1954 年，約有 53 年歷史。
2. 自然生態：具有森林小學的特點。保育臺北赤蛙棲地為宗旨，推廣田園教學。
3. 社團：管樂、學校結合社區舉辦活動，鼓勵鄉民參與，爭取認同。邀請鄉內幼稚園學生參加，培養該校潛在學生。
4. 困境：校長三年一換，影響永續校園貫徹。



（三）長坑國小

1. 歷史：1949 年創立，迄今有 58 年歷史，造型為城堡房舍。
2. 自然生態：天然的山泉水溝，活魚悠游，蝴蝶的基地。
3. 社團：學生組成臺灣獅隊，曾獲北縣冠軍，經常受邀校外表演。
4. 困境：經費不足、設備老舊。



（四）瑞平國小

1. 歷史：創設於1955年，53年歷史。
2. 自然生態：復育百合花、利用海邊自然資源、鄉土素材展現創意的石頭壁畫。
3. 社團：成立腰鼓隊，榮獲北縣民俗舞蹈第一名的殊榮。
4. 困境：居民對學校信心不足、專業老師缺乏、影響正常教管。

綜上所述，臺北縣小型學校擁有五十年甚至百年歷史，社區有豐富的文史素材，多變地理環境與自然生態及風景名勝，各有特色及顯著差異。

學校結合社區資產，將學校與社區生活場域視為學習機制，一種實踐在地化學習的機制，透過實地踏察、親身體驗的方式可以深入認識學校及社區。國民中小學階段應該深度認識臺灣、走讀鄉鎮風情文化，具帶動觀光產業功能。

各校學生社團，均以民俗運動為主，同質性高之社團特色對於北縣整體發展顯現無特色。各校在給予學生文化刺激的努力上皆不遺餘力，無顯著差異。各校均有人力不足，經費不足之困境。

三、各校主題課程分析



（一）乾華國小

1. 乾華遊學：鑼鼓喧天、祥獅獻瑞、茶山步道、體驗小乖乖。
2. 製茶體驗營：小朋友體驗採茶、製茶流程，並體驗品茗。
3. 山海關：密封回憶、大石開門。
4. 茶鄉風情：茶山步道、粽葉飄香、富基漁港。
5. 里磅生態農場：豐富之動、植物生態及阿里磅溪流生態。



（二）橫山國小主題課程

1. 生態之美：橫山梯田、櫻花大道、赤蛙溼地、木棉大道。
2. 藝術之秀：手工造紙、陶藝村。
3. 文化之旅：三芝名人館、水車公園、李天祿布袋戲文物。



（三）長坑國小

1. 春天「造訪蝴蝶秘密花園」：認識蝴蝶、蜜源食草植物、蝴蝶飼育注意事項。
2. 夏天「採綠竹筍」：竹筍園挖竹筍及認識竹子生態。
3. 秋天「柚香左岸」：柚子園採柚。
4. 冬天「好彩頭」：蘿蔔園拔好彩頭或挖地瓜。



（四）瑞平國小

1. 知識體驗系列活動：石頭貼畫的故事、腰

鼓才藝舞台。

2. 生態探索系列活動：校園植物生態、海岸地質踏察、老榕樹的傳說、生態地質、臺北商港巡禮。
3. 群體互動系列活動：星空營火、英語團康。（臺北縣政府，2007b）

綜上所述，各校結合社區資源發展特色，概念無差異，各校將社區資源融入課程教材，教學品質，因教師背景素質不一，顯著差異。

因此，教育主管應鼓勵教師進修，成立專責單位，輔導規劃課程，學校所發展出來的課程，可以輔助室內教學無法提供的實際經驗，能和生活經驗結合，藉由實踐的體驗來學習人與自己、人與社會相處的智慧。

學校以整合資源、分享資源、保存資源為原則，規劃創意而多元的特色課程，提供各校校際交流、校外教學、親師生交流互動機會。

四、人口結構差異性分析

乾華國小學校創立至今 103 年，位於北縣石門鄉乾華村，乾華村人口為 386 人、147 戶（內政部統計處，2007）。乾華國小學生原 600 人，後降至 39 人，學生皆來自乾華村，學生人數占村民人數比 11%。

橫山國小位於北縣三芝鄉橫山村，橫山村人口為 641 人、229 戶（內政部統計處，2007）。學生有 89 人，80% 學生為外地人，其餘為本地居民，學生人數占村民人口比例 14%。

長坑國小位於八里鄉長坑村人口 1639 人、377 戶，100 名學生皆為本地人，學生人數占村民人口比例 6.7%。

瑞平國小位於林口鄉瑞平村，該村人口 726 人、212 戶、70 名學生中 80% 為當地居民。學生人數占村民比例 9.6%。

綜上所述，乾華國小、長坑國小學生皆為在地人，瑞平國小 80% 學生來自本地，橫山國小 20% 學生來自本地，學生來源差異性顯著，橫山國小以吸引外地生為學校生存之道；乾華國小、長坑國小則以在地學生為主要來源。

各校在地的學生人數和村民人口比例有顯著

差異，以橫山國小 14% 最高、長坑國小 6.7% 最低，顯然長坑國小學童外流問題嚴重，橫山國小發展特色學校過程中，兼顧規劃幼稚園學童喜歡的活動，吸引到校參訪列為特色重點之一。

五、校外補助經費來源分析

乾華國小特色活動計畫，教育部獎勵補助五十萬元，核一電廠回饋金補助每年百萬元。

橫山國小的校外經費來源多為寺廟、慈善機構、文教基金會捐款，每年補助金額約百萬元。

長坑國小的校外補助經費來源大部分為民代之配合款。

瑞平國小的經費來源由林口電廠、垃圾焚化廠、掩埋場回饋金，經費可高達 8 百萬元。

綜上所述，各校現有外在條件不一致，校外經費補助有來自計畫獎勵金、回饋金、各界捐款、民代配合款等，因校方與捐助單位關係密合度差異，認同不一致性，補助金額由數十萬到數百萬元之顯著差異。

因此，學校必須提升形象，加強對外關係，爭取社區認同及外界支持，展現誠意，較易取得多元校外經費補助。

伍、建議與結論

小型學校轉型的目的是為發展成特色學校，豐富學生的學習內涵，擴大教室的場域，連結社區資源。臺北縣各校面臨的困境，主要是學校與社區導覽人力與資源不足，課程或活動品質不易維持，怕影響正常教學，會犧牲到假日休息時間；其次是宣導管道不暢通，部分學校知名度不夠；第三是設備或經費不夠，影響活動進行與品質；其他如交通不便、天候不易掌控、教師敘獎過於嚴苛等，我們應突破困境，再創教育生機。

本研究經文獻探討與現場訪視後，綜合小型學校的校園環境、特色內涵、主題課程、人口結構與校外補助經費來源作差異性探討，為小校轉型特色發展永續經營，建議如下：

一、對教育行政主管建議

（一）充足經費：提供充足經費支持小型學校永

續發展計畫，透明化的經費補助，激發社群對學校的參與，推動相關活動。

- (二) 合理獎勵：對優良教職人員給予合理化的獎勵鼓勵人才下鄉服務，獎勵資深教師進修，提升教管品質，提升教職員專業能力。
- (三) 成立專責單位：輔導規劃，特色發展，創新經營，聘請學者專家定期評鑑學校，作改進依據，定期發展成果，提升各校知名度。
- (四) 創新研究：學校經營必須不斷注入創新元素，吸引媒體、家長及學生的注意。創意帶來生機，創新帶來希望，創意也能帶來新的價值認同。

二、對校長建議

- (一) 永續發展：校園開放與社區結合，爭取各界認同，增加多元校外經費補助管道。
- (二) 加強合作聯盟：加強學校對外公關，與其他相關機關合作，如觀光局或公所等，配合媒體宣傳行銷小校特色，提高知名度。
- (三) 提高成就、創新經營：發展特色課程，提高學生學習成就，創新經營，爭取大專名校認養，作為教學品質提升後盾。
- (四) 擴大校際交流：鼓勵大學生兼義工，與都市的大校結盟，增加學生交流，促進在校生文化刺激及社團參與，增加生活體驗。
- (五) 健全校友會組織：各校皆有五十年以上之歷史，鼓勵各行業佼佼者之校友認養母校，成立學校後援會，協助學校發展，宣揚母校願景，延續優良傳統。

三、對教師建議

- (一) 善用資訊科技：發展特色教學，建置學習網站與教育平台，含有教學模組發展與推廣教育，互相學習，經營網路教學，編撰成果專輯，定期更新資料，供各界參考。
- (二) 資源共享：透過具體教育策略與行動計劃，蒐集校內教案，編輯發送電子報，廣泛分享課程，提昇教職員工及師生家長之

素養。促進教學品質與學生學習成就。

- (三) 推展親子教育：鼓勵家長們參與校內各類活動，增進親子教育，並成立志工隊與導覽解說員，以減輕人力資源壓力。
- (四) 課程活化：要求各科目教學或活動時，應將社區資源農村文化及在地特色議題融入課程，以充實學生學習內涵與日常生活結合。

四、爭取當地行政機關支持

- (一) 提升學校形象：學校主管積極參與地方各界活動。鼓勵師生參與社區總體營造，或社區特色導覽解說。
- (二) 學校為地方重要機構，但人力缺乏，如遇颱風或其他災害，公所或軍方部隊應優先復原工作，使學校儘速恢復常態，減少對社區與學生的影響。

五、滿足學習需求與推廣校際交流

(一) 滿足學習需求

學校設置的主要功能在於滿足在地學生的學習需求，這些需求包括環境的接觸、人格的養成，以及知識的學習。學校教育要讓學生學得快樂，也要讓學生學得有效，具備讀寫算的基本能力，滿足教育基本需求。

(二) 推廣校際交流

推廣校際的交流與參觀，增加文化刺激，社團經驗，才能發揮學校教育的功效。

六、擴大參與永續經營

建立認養機制，擴大爭取企業界、大學、公益團體參與，引進民間專家及學術資源永續經營，結合民間旅遊團體，推廣教育產業，共創教育新視野，讓全國學生有更多元的學習場域。

特色學校能轉型成功，歸功於擁有好山好水的自然優勢環境資源，藉由遊學課程享受豐富的自然生態與人文教室，拓展學習視野。因此，縱使面臨因少子化趨勢帶來的學生來源危機，不應輕言談及廢校，學校校長、全校師生、家長與社區人士應為小型學校發展特色而努力。

參考文獻

- 內政部統計處（2007）。歷年人口總數、年增加、自然增加、出生、死數及其比率。2007年8月10日，取自：<http://www.ris.gov.tw/ch4/static/st20-1.xls>
- 臺北縣人文藝術教育資源網（2007）。特色學校。2007年8月10日取自：<http://arts-culture.tpc.edu.tw/school.php>
- 臺北縣政府教育局（2006）。北縣教育，特色學校專輯，57。
- 臺北縣政府教育局（2007）。2007年8月10日取自：<http://www.tpc.edu.tw/web/Home?command=display&page=flash>
- 臺北縣政府（2007）。藝術人文——臺北縣第18條學習路線手冊。
- 臺北縣政府（2007）。趣學校——台北縣特色學校資源手冊。
- 全安邦（2005）。社區老師，做為特色學系的一種典範形式。特色學校方案研習手冊。
- 吳明清（2004）。發展學校特色理念與做法，教育向前走——開放社會的教育改革。臺北：師大師苑。
- 吳政達（2006）。少子化趨勢下國民中小學學校經營經濟規模之研究。教育政策論壇，9（1），23-41。
- 邱賢農（1998）。裁併與創新——對省教育廳裁併偏遠小學的建言。政策月刊，30，21-23。
- 林文雄（2007）。從藍海策略談發展學校特色——以西湖國中為例。2007年8月1日，取自<http://www.mlc.edu.tw/epaper/text.asp?autoid=918>
- 旅遊新概念・學習新主張。2007年8月1日，取自<http://www.jtg.com.tw/center/school/school/yukuang/01.htm>
- 陳麗珠（1997）。臺灣地區國民教育資源分配的現況與發展。高師大教育學刊，13，117-148。
- 張國輝（2005）。小型學校面臨整併的反應與因應策略之個案研究。國立臺南大學教育經營與管理研究所碩士論文，未出版，臺南市。
- 郭雄軍、陳木城、李麗昭、鄭福妹（2006）。到鄉村遊學・臺灣創意遊學。臺北：稻田出版。
- 教育部（2007）。教育部96年度推動活化空間發展特色學校。臺北：教育部。
- 黃義良（2002）。偏遠小學發展行銷的歷程、活動與困境之研究。彰化師大教育學報，2，199-220。
- 鄭福妹（2006）。偏遠地區小型學校創新經營之研究——以臺北縣特色學校方案與國小為例。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 濮世瑋（2003）。國小校長轉型領導——學校文化取向與學校創新經營關係之研究。國立政治大學教育系博士論文，未出版，台北市。
- Economist (2003). *Arkansas gets its priorities right*. 2/22/2003, 366(8312), 31.
- Killeen, Kieran & Sipple, John (2000). *School consolidation and transportation policy: An empirical and institutional analysis*. A Working Paper. Revised. Rural School and Community Trust, Randolph. U.S.; Vermont.
- Shevitz, Rosenblum (1987). *Supplementary school consolidation in the jewish community : a symbolic approach to communal decisions*. Thesis (EDD)—Harvard University. (microform)
- Wasley, Patricia A. (2002). Small classes, Small schools: The time is now. *Educational Leadership*, 59, 6-10.

初稿收件：民國96年6月30日

完成修正：民國96年9月27日

正式接受：民國96年10月24日 ■

A Discussion of the Transformation Development Differences of Small-Sized Remote Elementary Schools in Taipei County

Sen-Zong Lee

National Chengchi University

In academic year 2006, there are 2,635 elementary schools around the country, 744 of which are of remote districts, at the percentage of 28.5 of total. Due to the impact of decreasing birth rate, industrial changes, and increasing urban aggregation, the students of small-sized remote elementary schools are declining dramatically. That also results in that small-sized elementary schools in remote districts now face the adverse conditions that they are being transformed, consolidated, and demised.

Given that economic resources are effectively and efficiently utilized, small-sized schools can be innovatively transformed by the change of principals' leadership styles, community resource integration, and guaranteed teaching quality. To explore the operation values of transforming small-sized remote schools, the concept of developing small-sized remote elementary schools as charter schools has to be reconsidered. To enhance their academic performances, students should experience, explore, and broaden learning. In this way, small-sized remote schools can find out an alternative of surviving, and further applies it as the strategy of school sustainable management.

The research is mainly discussed about differences in their environments, natures, extracurricular activities, curriculums, and the sources of subsidies, and demographics of Cianhua Elementary School in Shimen, Hengsun Elementary School in Sanjhih, Changkang Elementary School in Bali, and Reuiping Elementary School in Linkou. Based on the results of the research, conclusions and also certain comments are made to provide for the authorities, and executives of educational department of governmental agencies. It is hoped that those conclusions and comments can help to improve the transformation of small-sized remote schools.

Keywords : decreasing birth rate, small-sized remote school, school transformation, charter school

案例教學法的理念與實施

高博銓

實踐大學

案例教學法自美國哈佛大學倡導使用以來，已廣泛地運用於各個領域，國內教育界近年來也開始使用案例教學法，其應用主要集中在師資培育及班級經營兩方面且成效卓著。為增進對於案例教學法的認識與了解，本文以案例教學法的理念與實施為探究的焦點，討論其在師資培育上的運用。首先，分析案例教學法在社會學、心理學、管理學方面的基礎。其次，指出案例教學法在師資培育運用時，應該把握的核心問題，並提出具體有效的實施步驟。最後，臚列案例教學法實施時可能的限制，包括：具有價值性的案例難以覓得；學生的個別差異影響參與度；缺乏客觀標準的解決方案；教師的專業知能影響其成效；提供真實體驗的機會不容易等。

關鍵詞：案例、案例教學、案例討論

壹、前言

案例教學法或案例法（case methods）是一種以案例的討論為基礎來進行教學的方法，其發展可追溯至1920年代，當初最先是運用於美國哈佛大學的法學院，爾後由該校的商學院所倡導，並將其應用於管理教育上（吳清山、林天佑，2003；Jennings, 2002）。至於國內教育界對於案例教學法較有系統的探討與引介則是近年之事，而相關的論述則集中於學生輔導、師資培育、班級經營等方面（高熏芳，2002；張民杰，2005）。案例教學法最早是運用於法律、管理等層面，而後逐漸擴及至醫學、環境、教育等領域。就教育領域而言，由於案例教學法於教學過程中所使用的案例主要是來自於學校真實脈絡的生活情境或班級事件，因而不但可以與學生的生活經驗和環境相契合，同時也能夠激勵學生主動參與，相互討論，對於提升學生的學習成效有不少的助益。基於此，本文擬就案例教學法在師資培育上的運用作一探究，首先，說明案例教學法的意義與功能；其次，分析案例教學法的理念基礎；再次，介紹案例教學法的實施；此外，就案例教學法在師資培育過程中運用上的限制加以說明；最後，總結相關的討論。

貳、案例教學法的意義與功能

在探討案例教學法的意義之前，首先應就「案

例」的意義進行分析。一般說來，案例是指對現實生活中某個事件的真實記錄和客觀的敘述。與「案例」這個詞相關的術語很多，例如：案例報告、案例歷史、案例研究、案例教學等。由此看來，「案例」的種類不同，用途也是多樣的，但儘管其實際用途不同，各類案例間仍然有其共同之處。整體而言，這些案例都是以描述的方式重現以往發生的事件以及對事件做出的決策、解決辦法和得到的結果，而這些紀錄對我們處理現在或者是未來發生的類似事件都具有很好的參考價值（郭曉來，2004）。準此而論，案例教學法乃是在真實的情境脈絡下，教師以敘事文體的形式，忠實地呈現以往所發生的事件，指明案例的發展過程、衝突問題、觀點立場、解決方式、最後結果等事件要項，並以此作為教學的題材，透過對於案例的分析、討論、綜合、反省，從而增進學習者學習成效的一種教學方法。

誠如上述，案例教學法強調事件的真實情境脈絡與問題現象的描述，挑戰學生所擁有的背景知識和生活經驗，據以激勵其對問題本質的省思並謀求各種可能的解決方案，其對於學生學習成效的增進，不容小覷。在師資培育上的運用，Shulman（2004）明確地指出，案例教學法至少具有下述的功能：（1）因時因地將教學融入其中；（2）提供師資生反思其教學的機會；（3）洞悉教學的不確定性；（4）協助教師將經驗組織串聯（chunk）以利分析和反省。而其實施若能結合意向（intention）、機會（chance）、判斷（judgment）、反思（reflection）等四項要素，則學習者的學習成效將更

高博銓，實踐大學師資培育中心助理教授。

通訊作者：104 臺北市大直街 70 號，實踐大學師資培育中心。E-mail:g55@mail.usc.edu.tw

為卓著。值得關注的是，在此過程中，實習教師亦能經由活動作用、反省思考、共同合作、社群文化等心理歷程而促進個人教學專業知能的成長。依此而論，案例教學法一方面可以提高學習者關心周遭問題的意願，同時培養學習者評價不同解決策略所帶來影響的能力。另一方面，可以促進教學者體認現象世界的不確定性，並且提供教學者反思其教學的機會，以達成師生共同成長的目標。簡言之，案例教學法具有增進個人問題索解、反省思考、脈絡解析、經驗重建與改造等功能，其對於實習教師專業知能的增進，有相當大的幫助。

參、案例教學法的理念基礎

案例教學法是一種異於傳統技術取向的教學方法，其特性頗能符合教學的藝術性質。美國著名的心理學家William James（1899）在其所著《與教師談心理學》（Talks to Teachers on Psychology）一書中指出，教學是藝術，無論科學如何萬能，科學本身不可能創造出藝術作品。實際教學時，為教師者必須針對學生的個別差異，主觀判斷，採用不同方法因材施教，否則勢難收到預期效果。國內教育學者張春興（2005）亦認為，教學是科學和藝術的合一運作。教師在教學時，不能像科學工作者處理事物那樣，只遵循客觀、理性、系統、定程的法則即可得到預期的效果。教師應該依據學生不同的性別、能力、經驗、性格，需求，隨時變通，做出相當自主性的抉擇。是以，除了熟悉傳統技術取向的教學方法外，從教學現場事件的探討，了解教學必須因時、因地、因人、因物而彈性調整的多元作法，將更能掌握教學的本質。

Shulman（2004）指出，案例教學法是以案例作為教學工具的教育方法，具有聯繫理論和實務的功能。師資培育過程中，以案例作為課程的題材，以其中所蘊含的具體事實和經驗作為教學討論的依據，透過與師資生的互動來分析案例事件的原委和發展，以增進教育活動的「教」與「學」的成效。換言之，雖然依據詳細的實證研究結果去試著建構教學、課程或教室管理的一般原理原則，能對改善教學的現場有不少的貢獻，但是它們仍然無法充分地說明教學工作的現象。若能利用實務教學的現場事件來進行解析，則可以更深入地探究教學實務的

本質（陳佩正、李婉慈、林珊吟、林玲鳳、黃秀玉譯，2005）。基於此，以案例作為教學的題材，可以反映課堂中師生真實的教學互動，強化理論與實踐的相互論辯，進而協助師資生發展其教學情境的詮釋理解能力。

案例教學法以實務教學情境中的案例為依據，呈現案例的真實面貌和發展，並凸顯事件中各角色的社會互動和行為反應。此種作法，若從社會學的觀點來看，就像是角色取代（role-taking）的運用，誠如社會學家G. H. Mead所指出，想像自己站在別人的立場，判斷他如何思考和感覺，以及預測互動對象可能採取的行動意向，進而掌握別人想要表達的意義之重要部分，方能於類似的情境採取最佳的行動表現（轉引自Calhoun, Light, & Keller, 2001）。而案例教學法的使用即是在此觀念下，透過角色的取得，了解其所面臨的困境和挑戰，並經由情境的重新界定和認識，以及關鍵角色符號的詮釋，測試可能的行動方案，以提升個人的知能。

其次，從心理學的理論來看，個體新行為的獲得，除了可以在真實學習情境中觀察具體行為，直接反應而習得外，也可以透過象徵符號、行為判斷、抽象思維、意義評價等方式，學習所意欲之行為和知識。根據A. Bandura的研究，對一般人而言，在三項條件下，觀察學習所獲得的成效最佳：其一，楷模人物的人格特徵，包括其一切言行舉止的特徵；其二，個體本人的性格愈獨立，其在象徵模仿、抽象模仿的效果愈好；其三，處於人與人之間彼此影響的社會情境，尤其是個體本身未具該行為能力時，其學習成效更佳（張春興，2003）。再者，從建構主義學習心理學的觀點來看，案例教學法以案例的討論為基礎，在舊有經驗上，由學習者建構自己的理解，並經由社會交互作用強化，而達到意義學習的目標（丘立崗主譯，2006）。是以，使用案例教學法進行教學時，若能凸顯其中角色人物的溝通技巧、教學決定、情感態度、道德實踐等特徵，同時激勵其對案例中問題或衝突的關注，並在其所熟悉的社會情境下，感受到專業能力的重要性，則其實施的成效愈好。

此外，從管理學的觀點來看，無論是個人或組織的學習，並非都一定得要靠回顧本身經驗的檢討或分析，有時最強而有力的學習是來自於他人而獲

得的新觀點（張玉文譯，2000）。嚴謹地說，知識不存在於書本、資料庫或軟體程式中，這些地方只是資訊而已。知識一定是透過個人的觀察、分析、省思、實踐而展現於個人身上，由個人傳遞、創造、擴充或改良，也由個人使用或誤用。是以，社會往知識社會轉型時，乃是以個人為中心（陳琇玲譯，2001）。綜而言之，個人於知識社會的學習可由他人成功或失敗經驗的檢視而獲得，並透過個人的實踐，促進其經驗的改造或重組，而案例教學法正符合了這樣的精神。

肆、案例教學法的實施

如前所述，近年來案例教學法已應用在許多領域上。然而，最早使用案例教學法者，卻可溯及希臘羅馬時代的教育思想家M. F. Quintilian，坤氏在其所撰《雄辯教育》（*Institutes of Oratory—the Schooling of the Orator*）一書中，對於雄辯家的培養，有極為精闢的見解，他主張要利用一些法律上的棘手案件供大家思索對策，且在實施的過程中鼓勵學習者從案例中的用字遣詞、內容一致性、文法解析、立場論點等方面，去進行探究，因為此種以實際經驗作為教學的題材，最具價值（林玉，2005）。準此以觀，以案例來進行教學並非嶄新之教學方法，古代教育早有記載，同時也指出實施過程的重要性，認為實施時要能引發學習者的思考，並把握要領，才能獲致較佳的成效。就此而言，案例教學法的實施必須以學習者的學習為核心，尤應著重教育性的對話和互動，並且營造真誠探究和彼此接納的氣氛，以利討論的進行。

在師培教學的過程中，為了增進討論的成效，採取「提問」（question）的策略，是相當不錯的作法。而在案例討論的過程中，應該考量下述問題（高熏芳，2002；Shulman, 2004）：

1. 案例情境中有哪些關鍵的問題？其產生的原因為何？
2. 案例中主角有哪些價值觀？其行動歷程及結果為何？
3. 案例的發生對於教師、學生、家長、學校有何影響？
4. 案例中教師處理方式是否適當？有無改進之處？

5. 生手教師和專家教師在處理類似問題時，有何不同？

6. 你個人從此案例中學到什麼？你如何處理類似問題？

以最近新聞刊載的一則案例來說，報導指出：「……黃姓學生程度中等，對課業不積極，偶有缺交作業情形，經老師口頭勸導後，多能改善。但是，黃姓學生十二日未交作業，林老師象徵性地處罰，打學生屁股一下，十三日黃姓學生又不交作業，林老師非常生氣，才再度體罰。林老師打黃姓學生時，只想到這個孩子不聽話，恨鐵不成鋼，學生喊痛，她認為黃姓學生是想逃避處罰故意喊痛，尤其第二天被打時不斷用手擋，讓她更生氣，又看到學生跑出教室，她一時失去理智，才會連續揮棍……」（聯合新聞網，2006）

依據上述之案例，教師的提問可能包括：「此事件的關鍵問題為何？是什麼原因引發的？」、「案例中的教師採取哪種價值觀？」、「體罰事件對於教師、學生、家長、學校產生什麼樣的影響？」、「教師處理方式是否適當？有無改進之處？」、「專家教師在處理類似問題時，會如何處理？」、「你遇到類似的問題，會如何處理？」凡此，都是提問時可以考量的問題。

至於在師資培育的過程中，實際進行案例教學時，其實施的流程可以區分為教學前的準備、實際的教學活動，以及教學後的省思等三個階段。其中教學前的準備階段包括：（1）熟悉案例的內容；（2）掌握關鍵的議題；（3）準備適切的問題；（4）了解學生的習性；（5）確認自我的檢核。實際的教學活動階段包括：（1）呈現教學的案例；（2）引導案例的討論。教學後的省思階段則包含：（3）設計進階的活動；（4）安排反思的作業；（5）提供驗證的機會。至於各步驟的說明如下（高熏芳，2002；蔡宜君，2000；Shulman, 2004）：

一、熟悉案例的內容

美國著名的教育心理學家和教學專家蓋聶（R. M. Gagne）指出，影響教學結果的三個條件是學習階層（learning hierarchy）、學習條件（conditions of learning）和教學事項（instructional event）。其中教師於教學活動中提供教材內容，即為教學事項之一

（轉引自張春興，2005）。是以，教師應於運用案例教學法時，先熟悉案例的內容。因而教師在經過審慎地評估，選擇合適的案例後，即應著手閱讀與案例主題相關的文獻，充實所需的背景知識，並梳理案例中教學事件的發展過程、人物角色、心理狀態、行為反應、關係脈絡等，俾能獲致清晰明確的案例全貌。

二、掌握關鍵的議題

熟悉案例的內容之後，教師應從案例中發展出重要的議題，作為學生課堂討論的焦點。從學習心理學的觀點來看，教師要根據學生的舊經驗引導到新學習，才能要求學生從長期記憶所儲存的相關知識中檢索出來與新知識核對或用之作為解決新問題的參照架構。是以，使用案例教學法時，教師應考量學生的先備知識，擇取符合學生背景能力或認知發展水準的關鍵議題，作為教學活動討論的題材，才能激發學生的思考，引導其對議題核心要素的了解，從而進一步地構思解決的途徑和方案。

三、準備適切的問題

教師除掌握案例的重要議題外，尚須於教學前準備適切的問題，裨益學生的學習。心理學家Sternberg（2005）認為，問題可以其是否具有清楚的解決途徑來分類，一般可以區分為結構明確的問題（well-structured problems）和結構模糊的問題（ill-structured problems）。Foshay, Silber和Stelnicki（2002）指出，結構明確的問題容易定義，因為所有的元件都給定了，學習者認出問題是某一種型態，便可回顧適當的敘述性知識和程式性知識來解答問題；結構模糊的問題不容易定義，因為在某種程度上有三個至四個元件不是不清楚就是一點也沒有提到，學習者無法認出問題的型態或清楚的目標。然而，兩種類型的問題都有其價值，對學生問題解決能力的增進都有幫助。

四、了解學生的習性

學生在課堂中的參與是案例教學成功與否的關鍵所在。是以，教師在教學進行之前，必須對於學生的學習習性有廣泛而正確的了解，以幫助學生從案例教學中獲得成長。教育心理學家Slavin（2005）

曾歸結有關此方面研究的常識性結論，他認為教師應有警覺性，要能察覺學生在學習方式上的個別差異，並根據此差異而調整其教學的方法。而國內教育學者張春興（2005）亦指出，學生各種不同的學習類型乃是基於四種因素交互作用下所形成，這四種因素分別是：（1）物理環境因素；（2）學生本身的情意；（3）學生的社會性需求；（4）學生的身體特徵及生理需求。是以，洞悉學生在環境面、情意面、生理面、社會面的需求，有助於了解其在學習上的個別差異。

五、進行自我的檢核

師生之間的互動是案例教學中相當重要的部分，所以教師除了了解學生的學習習性之外，也應該對本身進行自我的檢核，以促進課程構想與教學實踐間的聯繫。就此而言，國內教育學者甄曉蘭（2003）指出，課程從構想到實踐的轉化歷程，應該包括下列的內容：課程目標的訂定、課程內容的選擇、課程組織的形式、教師與學生的角色、教學的活動流程與方法、學生的學習行為及教學成效的評估等層面的作法。而教師此種自我的檢核有助於案例教學過程中師生的交感互動，尤其互動過程中雙方的溝通、言談、協商等，都需要有真誠、友善、關懷和有效的作為，才能促進教學的成效。

六、呈現教學的案例

案例的呈現必須引發學生的注意和興趣，讓學生清楚了解案例中的事實現況，同時透過相關訊息的蒐集，了解確切的情境和問題。而為了使學生更有效地掌握案例，Slavin（2005）建議：教師可以在呈現案例或問題的過程中，適度地利用繪圖、綱要、摘要描述、流程圖、視聽媒體等方式，表徵案例或問題的內容，以增進學生對案例的了解。從訊息處理的歷程來看，學生訊息處理的階段經過感官收錄、注意、短期記憶、長期記憶等階段，其心理作用主要是經由譯碼、輸入、編碼、解碼、輸出等，所以案例呈現若能包含形碼、聲碼、意碼等特徵，符合多碼並用的原則，將有利於訊息的處理。

七、引導案例的討論

案例的討論問題可以按照先前議題的規劃來分

類，除了將問題分為結構清楚和結構不明的問題外，於問題的討論上，可以根據問題範疇的大小，依循基本的（basic）、組合式（cluster）以及深究的問題（follow-up）來進行。基本的問題係屬傘狀（umbrella）問題，是範圍廣闊地提出某個課題之解釋性質問題，而串連的問題則是發展該課題之數個解釋性質問題，爾後，再接以衍生的延伸性問題（Gunter, Estes, & Schwab, 2003）。就此而言，教師在引導案例討論之前，必須針對上述的問題加以分類，並依循系統性、邏輯性、認知性的原則予以整理，有目的地帶入到教學的討論活動中，才能對學生有實質的助益。

八、設計進階的活動

經由上述案例的呈現並引導學生討論教學的案例之後，為進一步地提升學生的學習成效，教師可以在教學活動後，設計進階性質的活動，以增進學生批判思考的能力。就案例的探究方式來說，林德成(2004)認為，探究方法可以分為指導式探究（guided inquiring）和非指導式探究（unguided inquiring）前者端賴教師的指示和引導；後者則倚靠學生自己發掘問題，提出假設，找尋資料證據，並加以反省及整理，最後自行找出答案，提出解決方案，教師只居於協助的地位。因此教師可以在教學後，依據學生實際學習的結果並考量其能力、學習類型來決定探究的方式，設計進階的活動。

九、安排反思的作業

成功的教學要能促進學生有意義的學習，因而在過程中不應僅讓學生停留在表面知識的學習，把學生視為空容器來填滿；而應將表面知識深化，引導其經由反思的歷程將所學轉化為產出性知識，以達成教育目標（Knapp, 1992）。是以，教學之後應緊接著安排反思的作業，讓學生進一步省思前述案例的討論。Costa和Kallick（2000）指出，提供適當的候答時間、提供資料、不帶批評的接納、澄清、同理等五種的回應行為，可以營造出一個適合反思的環境氣氛，增進學生的學習成效。

十、提供驗證的機會

學生透過反思的作業和活動，可以增進其對反

思經驗的體認及其價值性。然而，欲獲得進一步的認識和體驗，教師應該提供驗證的機會。例如透過實際班級經營機會的安排，讓師資生可以從臨場班級管理的經驗中，獲得驗證的機會，以強化其學習的經驗。因此，教師在使用案例教學的過程中，除了事實觀念的指導以外，應配合前述問題討論的活動，著重學生覺察、實踐、體驗機會的提供，進而引導其高層次思考能力的增進。

伍、案例教學法的限制

誠如上述，案例教學法在師培教學的過程中，常常是以真實教學情境的案例分析，激發學習者對真實實踐經驗的重視，並培養其評價不同方案策略的能力，同時也可以促進學習者體認真實世界的不確定性，並且提供其反省思考的機會，以達成其成長的目標。根據張民杰（2001）的研究發現，影響案例教學法實施的成效主要包括：案例的適切性、師生事前妥善的準備以及教學過程師生良好的互動。從案例教學法實施的過程來看，案例教學法存有一些限制，明顯影響其教學的成效，值得重視。具體而言，這些限制可以說明如下：

一、具有價值性的案例難以覓得

多數的案例因人物對象、情境脈絡、文化思維、事件發展等方面的差異而具有其個殊性和獨特性，因而欲取得具有參考價值的案例並不容易。Peterson（2004）指出，即使同一個組織的人都說一樣的語言，文化的差異在溝通方面還是會形成障礙。文化差異是真實存在的，而且會影響組織的管理。就學校教育而言，家庭文化的差異是最常見的。職是之故，教師教學所需的案例並非俯拾皆是，尤其是符合學生經驗背景和社會文化脈絡的價值性案例，更不容易獲取，此乃案例教學的主要限制之一。

二、學生的個別差異影響參與度

案例教學法以學習者的學習為核心，強調真實案例的了解、分析、比較、批判與評價，同時在過程中也經常運用團體探究、小組討論、個人反思等多元的活動方式，讓學生能從真實案例的討論和省思過程中，確實獲得成長。然而，學習具有個別差異，不同的學習者有不同的學習策略、學習取向和

學習能力，這些特質是先前經驗和遺傳的函數。準此而論，案例教學由於偏重提問、探究、評論、反思等高層次的心理活動，因而在學習者的個別差異下，影響了學習者的參與度及其學習成效。

三、缺乏客觀標準的解決方案

誠如前述，教學是一種藝術。教師在教學時，不可能像科學工作者一樣，僅遵循客觀、理性、系統、定程的法則就能將事情處理好。一般而言，教師應該依據學生不同的性別、能力、經驗、性格，需求，隨時變通，做出相當主觀的抉擇。是以，採用案例教學時，教師必須清楚了解，任何的教學案例都難以有客觀化、標準化的解決方案。Manning和 Bucher（2006）指出，教師必須認真而嚴肅地注意到學生的多元歧異特性，尤其學生們在性別、文化、社會、經濟等方面的歧異，更會反映在教師班級經營的理念和策略中。由是觀之，案例教學所提供的案例事件可作為教學討論之依據，然其具體的解決策略則受諸多因素所影響，誠難有客觀標準的方案。

四、教師的專業知能影響其成效

案例教學是以案例的討論和分析為主，強調學生主動探索，覺察問題本質，構思解決方案，因而教師必須事先做好教學前的準備工作，並於教學過程中適切地引導學生參與討論，並於教學後進行評量，以增進教學的效果。準此以觀，教師於案例教學中必須擁有充分的專業知能，以收倍蓰之效。就此而言，Shulman（2004）指出，一位稱職的教師必須具備相關的基本專業知識，包括學科知識（subject matter content knowledge）、教學知識（pedagogical content knowledge）、課程知識（curriculum knowledge）、對教育環境的了解、對學生及其特質的掌握，以及對教育目的和價值及其史哲基礎的認識。蔡宜君（2000）的研究亦發現，現職教師於使用案例教學法時，其寫作和反思的能力不足，致使其成效大打折扣，而這對於師培教學在使用案例教學時，也具啟示作用。凡此，皆說明教師的專業知能會影響案例教學的實施成效，因而應強化教師相關能力的培養，方能獲致較佳的成效。

五、提供真實體驗的機會不容易

講求實踐、體驗、省思、感動的教學活動，對於學生學習成效的增進，有相當大的助益。然而，誠如前述，案例教學法雖然以重要且具參考性的案例為討論的題材，但其實施往往限於靜態內容的概念溝通和技術交流，真實體驗的機會並不容易獲致，因而使其應用受到限制。尤其班級情境中課堂生活的獨特性、師生思想和行為的主動性、意義詮釋的差異性，以及磋商和言談的變動性等現象（方德隆，2005），更增添了教學案例真實體驗機會的困難度。美國哈佛大學教授布魯納（Bruner, 1966）在其出版的《建立教學理論》（Toward a theory of instruction）一書中指出：教學理論的功用在於探討如何教學才會獲致最佳效果，其目的在於改進教學，而非只是解釋學習歷程。易言之，教學應該強調其實踐的應用性，而非僅止於概念的探討，這確實是在運用案例教學時，值得深思的問題。

雖然案例教學法可能存在上述的限制，但仍然可以採取適當的策略來加以改善。首先，教師可以透過其專業社群成員的合作，蒐集本身生活世界的真實案例作為討論的題材。其次，對於因為學習者的個別差異而影響其參與度的問題，教師可以從學習者的反應和回饋資料中，適度地調整其教學策略，如簡化案例的複雜度、提供更多的線索資料、給予學習者正向的鼓勵、安排合作學習的機會等方式來增加參與度。再者，案例討論難有客觀標準的解決方案是受到教學本質的影響，因為教學本身就是一種藝術，任何案例的解決都可能受教師的哲學觀、文化差異、學生特性等因素所左右，因而我們只能在綜合考量下，選擇較佳的解決方案。此外，教師專業知能影響案例教學實施成效的情形，則應該從強化此部分的專業知能來努力，尤其比較、評析、反思等關鍵能力的增進，更應注意。最後，真實體驗機會的缺乏則可以從相關實習機會、教學研討、工作坊等活動中獲致，即使無法完全複製，但諸多共同性仍具效益。

陸、結語

總結上述的討論，案例教學法自美國哈佛大學倡導使用以來，已廣泛地運用於各個領域，而國內教育界的引用則主要集中在師資培育和班級經營方面。就內涵而言，案例教學法係指在真實的情境脈

絡下，教師以客觀描述的形式，如實地呈現教學事件，清楚地說明案例的背景條件、衝突的導火線、問題性質、觀點立場、解決策略、結果反應等事件要項，並以此作為討論的焦點。過程中，透過對於案例的分析、討論、綜合、反省，從而增進學習者學習成效的一種教學方法。

其次，案例教學法的理念乃是植基於社會學、心理學、管理學的理論，其實施的具體成效可見諸於學生的學習成就、同儕的社會互動、學習策略、多元思考等方面，同時對於實習教師專業知能的提升亦有相當大的助益。至於實施過程中，若能審慎地把握關鍵的核心問題，並依循具體有效的步驟，則將使其成效更趨明顯。

最後，案例教學法雖然具有諸多的優點，相較於傳統的教學法，有許多令人激賞的地方，但平心而論，案例教學法在師資培育過程中的運用，亦有其實施的問題，諸如：具有價值性的案例難以覓得；學生的個別差異影響參與度；缺乏客觀標準的解決方案；教師的專業知能影響其成效；提供真實體驗的機會不容易等。這些都是在使用案例教學法時，必須清楚了解且謀求突破的地方。

參考文獻

- 方德隆（2005）。教學。載於臺灣教育社會學學會（主編），*教育社會學*（頁257-304）。臺北：巨流。
- 丘立崗主譯（2006）。D. P. Kauchak & P. D. Eggen著。*教學原理（Learning and teaching: Research-based methods）*。台北：學富。
- 吳清山、林天佑（2003）。*教育小辭書*。臺北：五南。
- 林玉體（2005）。*西洋教育思想史*。臺北：三民。
- 林德成（2004）。探究教學法。載於霍秉坤（主編），*教學方法與設計*（頁105-114）。臺北：商務。
- 高熏芳（2002）。師資培育：教學案例的發展與應用策略。臺北：高等教育。
- 張民杰（2001）。案例教學法之研究及其試用：以教育行政課程試用為例。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，臺北。
- 張民杰（2005）。班級經營：學說與案例應用。臺北：高等教育。
- 張玉文（譯）（2000）。P. F. Drucker等著。*知識管理（Knowledge management）*。臺北：天下遠見。
- 張春興（2003）。*心理學原理*。臺北：東華。
- 張春興（2005）。*教育心理學*。臺北：東華。
- 陳佩正、李婉慈、林珊吟、林玲鳳、黃秀玉（譯）（2005）。E. Mintz & J. T. Yun著。*錯綜複雜的教學世界（The complex world of teaching: Perspectives from theory and practice）*。臺北：心理。
- 陳琇玲（譯）（2001）。P. F. Drucker著。*杜拉克精選：個人篇（The essential Drucker on the individual）*。臺北：天下遠見。
- 郭曉來（2004）。什麼是案例教學。2006年1月10日，取自<http://big5.china.com.cn/chinese/zhuanti/xxsb/547938.htm>
- 甄曉蘭（2003）。課程實施的教學轉化要領。載於李詠吟、陳美玉、甄曉蘭（合著），*新教學實習手冊*（頁63-86）。臺北：心理。
- 蔡宜君（2000）。案例教學法在中等學校師資培育之應用：教學案例之發展。淡江大學教育科技學系碩士論文，未出版，臺北。
- 聯合新聞網（2006）。恨鐵不成鋼，老師知錯了。*sina新聞中心*。2006年12月15日，取自<http://news.sina.com.tw/society/udn/tw/2006-12-15/031412247564.shtml>
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. New York: Norton.
- Calhoun, C., Light, D., & Keller, S. (2001). *Understanding sociology*. San Francisco, CA: McGraw-Hill Company.
- Costa, A. L., & Kallick, B. (2000). *Habits of mind: Activation and engaging habits of mind*. Alexandria: VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Foshay, W. R., Silber, K. H., & Stelnicki, M. B. (2002). *Writing training materials that works: How to train anyone to do anything*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Gunter, M. A., Estes, T. H., & Schwab, J. (2003). *Instruction: A models approach* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- James, W. (1899). *Talks to teachers on psychology: And to students on some of life's ideals*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Jennings, D. (2002). Strategic management: An evaluation of the use of three learning methods. *Journal of Management Development*, 21(9), 655-665.
- Knapp, C. E. (1992). *Lasting lessons: A teacher's guide to reflecting on experience*. Eric Clearinghouse/Rural Education and Small Schools.
- Manning, M. L., & Bucher, K. T. (2006). *Classroom management: Models, applications, and cases* (2nd ed.). Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- Peterson, B. (2004). *Cultural intelligence*. Boston: Intercultural Press.
- Shulman, L. (2004). *The wisdom of practice*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Slavin, R. E. (2005). *Educational psychology: Theory and practice* (8th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Sternberg, R. J. (2005). *Cognitive psychology* (4th ed.). Belmont, CA: Thomson Wadsworth.

初稿收件：民國 96 年 1 月 15 日

完成修正：民國 96 年 3 月 13 日

正式接受：民國 96 年 3 月 23 日■

Concepts and Implementations of Case Method

Po-Chuan Kao

Shoh Chien University

Case method has been widely used in many fields since it is initiated by Harvard University. Recently, case method is also introduced to Taiwan and gains much progress in teacher education and class management. In order to have a better understanding of case method, the paper focuses on the concepts and implementations of case method, exploring its use in teacher education. First of all, analyzing the knowledge foundation of case method from the viewpoints of Sociology, Psychology, and Management. Secondly, pointing out the essential issues while using case method and suggesting concrete and effective steps. Finally, listing some limits in using case method. These limits are: (1) Finding valuable cases is difficult. (2) Individual differences between students affect their participation. (3) Lacking objective and standard solution. (4) Teaching effectiveness depends on teachers' proficiency. (5) Providing authentic opportunity of practice is not easy.

Keywords : case, case method, case discussion

英國教育維持津貼政策對 我國教育發展之啟示

劉金山

教育部

面對新世紀全球化競爭力的挑戰，各國莫不以國家競爭力當做施政之主軸。而國家競爭力之本質中，又以一國人力資源的整體表現作為主要參照。因此，如何強化教育體制，提升教育品質則成為首要之務。本文所探討之英國，即是在此等思維下，致力於提升後期中等教育之就學率，並藉由繼續教育維持生活津貼政策來輔以達成。是故，藉由此文之論述期能對現行我國教育政策提供一些可行或借鏡之道。

關鍵詞：後期中等教育、教育維持津貼

壹、前言

英國一向以民主自由社會典範自居，其文化、生活的表現都深受其社會文化背景的影響，傳統上論及英國公共政策皆強調其社會文化中漸進發展及溫和改革之特徵，「無聲革命」成為英國經濟、政治、社會與教育改革之基本原則（王家通，2003）。

90年代中期，英國政府開始發現其社會變遷發展下所造成社會孤立及貧窮社會現象，蔓延至教育體系並造成年齡滿16歲以上之學生繼續就讀比率之持續降低。此時期「終身學習」之觀念正獲得各國之關注與重視，此時OECD（Organization for Economic Co-operation and Development）提出，終身學習係包含「從搖籃到墳墓間，所有有目的的學習活動，其目的在增進對學習者的知識與能力。」該組織同時提出聲明：當我們邁向二十一世紀，終身學習對每一個人都將是必要的。是故，鼓勵全民繼續學習，尤其是所謂高等教育的對象或是成人教育的學習者更為重要。自此「繼續升學」或「回流教育」的理念促使世界各國致力提升後期中等教育

或高等教育的就學參與率（Donald,1996）。

有鑑於上述教育思潮之開展及教育衍生之現象，英國政府遂開始針對此趨勢提出發展之道，除在教育制度本身改革外，更重視如何在教育福利措施上進行革新，以達成所有學生及公民學習機會之均等，進而提升後期中等教育或高等教育的就學參與率。因此，2004年英國政府正式提出了教育維持津貼（Education Maintenance Allowance, EMA）政策，係屬於提高後期中等教育及高等教育的參與就學率之教育福利措施，該政策旨在藉由福利措施讓學生及有意願繼續學習之公民在經濟的負擔減輕。綜觀上述研究背景，本文所要論述即為英國政府所提出之教育維持津貼政策具體之意涵，並論述其政策在後期中等教育及高等教育所採行之具體方案內容，進而提出我國未來之教育革新可思考之方向。

貳、英國教育維持津貼政策

英國在1997年工黨政府結束保守黨長期執政後隨即提出「減貧為新成立的行政機關的首要政策綱領」之論述。1999年9月，英國政府開始在一份題為《人人皆有機會》（Opportunity for all）的年報中，就減貧及消除社會孤立制訂全國性策略。此計畫之特點在於採取人生不同階段模式之中介輔助。簡而

劉金山，教育部技職司科員。

通訊作者：劉金山，100 臺北市中山南路 5 號，教育部技職司三科。E-mail: chinshan@mail.moe.gov.tw

言之，兒童及青少年、適齡工作人士及長者均做為英國反貧窮策略的主要對象（余肇中，2005）。英國社會政策研究學家Alan Walker等人，認為在英國的資本社會中，教育是能維持社會階層流動的重要方法，透過教育可使個人及其他適應社會生活的主體獲得生產技能，創造經濟利潤，藉以提高所得獲取更高的生活水平。因此，政府對於義務教育之後的投資則顯重要。有鑑於此，英國政府對於義務教育後的投資與鼓勵政策投注大量心力，本文所論述的教育維持津貼政策乃是英國政府為鼓勵學生及成人繼續教育所採行的後期中等教育及高等教育津貼政策。是故，本節首要針對英國採行教育維持津貼政策之環境背景探究，進一步析論英國教育維持津貼政策之內涵（葉至誠，2001）。

一、英國繼續教育發展之目標與願景

英國義務教育始於5歲止於16歲。其中包括兩個階段：「初等教育」與「中等教育前半段」（林永豐，2003）。初等教育通常是在6年制的初等學校辦理。初等學校可以區分為以5、6歲兒童為對象的前期2年（幼兒部）及以7—11歲為對象的後期4年（初級部）。一般而言，兩者是併設在一個學校，但也有一部分是幼兒學校 (pre-preparatory school) 與初級學校 (preparatory school) 分別設置。此外，有一部分是設置first school（5—8歲、5—9歲）及middle school（8—11歲、9—12歲），以替代幼兒部（學校）、初級部（學校）。中等教育通常是從11歲開始，原則上一般中等學校的型態是沒有舉行甄試就能入學的綜合制學校，約有90%的學生就讀這種型態的學校。16歲以後進入所謂「後義務教育階段」（post-compulsory education），包括「中等教育後兩年」、「擴充教育」與「高等教育」（英國教育學制如下圖1）。

近年來，擴充教育機構的功能正逐漸轉變，從學制圖觀之，擴充教育機構係為英國正規成人繼續教育的重要管道。以擴充教育學院來說，其原來的

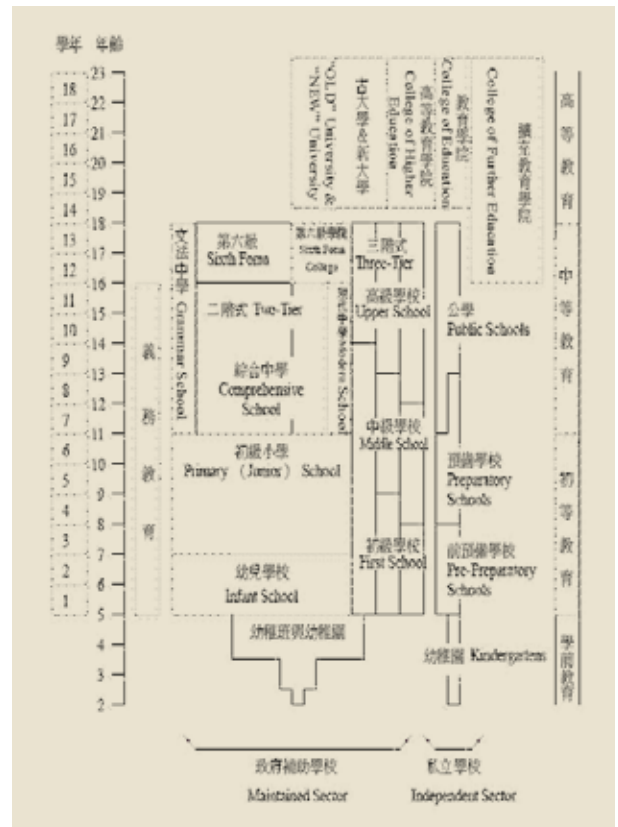


圖1 英國教育學制圖

資料來源：http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/STATISTICS/EDU7220001/indicator/a-4-7.htm?open

目的是為義務教育後的青少年提供職業或升學準備的課程，學生畢業後可直接就業或憑成績申請轉至傳統高等教育取得學位。然自90年代以後，擴充教育學院的成人學生逐漸增加，遂有凌駕原來青少年學生之勢。從終身教育的角度而言，擴充教育學院正提供英國民眾義務教育後的終身學習與正規繼續教育的雙重角色（黃富順，2003）。

英國政府對於繼續教育發展之願景，可從其公布之相關政策法令一窺，說明如下：

（一）2000年學習及技能法

英國《2000年學習及技能法》之立法重點在於，設立學習及技能委員會、規範並推動16—19歲青年及19歲以上青年的教育與訓練。為鼓勵教育訓練，政府應提供財政資源、確保教育品質、促進教育與訓練及雇用的連結等。顯然地，學習及技能法仍係以義務教育後的青年及成人為主要的目標人口，同時重視教育、訓練及職場之間的連結，賦予

成人繼續教育的職業與市場經濟功能取向。

（二）教育及技能討論文件

英國工黨政府於2001年6月提出「教育及技能：傳遞成果，邁向2006年的策略」討論文件，該文件對於繼續教育提出了具體的目標，包括「促使全體青年根據未來生活與工作所需技能、知識及個人才華來發展並充實自己」及「鼓勵及敦促成人學習以改進技能且豐富生活」。

（三）人人成功討論文件

「人人成功——改革擴充教育與訓練」的討論文件，係英國教育暨技能部在2002年6月所提出，係接續上述教育及技能討論文件而來。於此文件中，再次強調「擴充教育訓練」之重要性，尤其著重於下列四方面：（1）經由新的14—19歲教育階段讓青年人追求卓越；（2）增加高等教育的進路並擴增資源管道；（3）協助民眾改進基本技能並擴增成人的學習參與；（4）協助雇主開發勞力以增進生產力。上述之目標可知英國政府對於義務教育後的後期中等及成人參與高等教育之繼續學習作為其教育發展之重點，亦是其推展終身學習教育政策之具體架構。

英國近年來的教育改革重大措施除延續1997年所提的《教育白皮書》「追求卓越的學校教育」外，英國教育與就業部（Department for Education and Employment, DfEE）1999—2000年業務計畫可大致觀察出英國自公元2000年後的教育政策發展趨勢，主要可從初等教育重視基本能力培養，後期中等及終身教育重視技能知識之養成兩部分做說明：

在英國教育與就業部1999—2000年業務計畫中，於其國家教育目標中明示：（1）50%的16歲學生能獲得5科GCSE考試高分分數；（2）85%的19歲學生能達到Level2以上的程度；（3）60%的21歲青年學生能達到Level3以上的程度；（4）50%的成人能達到Level4以上的程度。在同業務計畫核心教育目標中另提出：（1）2002年時，通過16歲學生能通過GCSE G級考試或相當程度之考試，並且通過人數能達到92—95%之間；（2）45—50%的16歲學生，能

獲得5科以上GCSE A~C的成績；（3）19歲時能通過NVQ國家職業證照Level2的人數比例，由72%提升至85%；（4）21歲能通過NVQ國家職業證照Level3的人數比例達到60%；（5）28%的成人，能通過NVQ國家職業證照Level4的資格（沈珊珊，2000）。

近年在強調國家競爭力的風潮引領下，英國將教育的改革重點多著重於多數卓越人才的培養，而非少數菁英的栽培。因此，分別於2001年提出《英國中等教育改革綠皮書》，2002年提出《14—19機會與卓越報告書》（14-19 opportunity and excellence）及2003年提出「中等教育特殊計畫」，企圖提高其中等教育之品質，提升學生在就業市場之競爭能力，並創造英國經濟發展與就業人才所需的技能。是故，下述所談的教育維持津貼政策，即是在順應此種環境下之產物。

二、英國後期中等教育維持津貼政策

英國在90年代中期面對社會快速變遷所致的種種問題，促使其以減貧作為施政之主要方針。於該段期間，英國所面對的兒童貧窮率，較許多其他已發展國家為高。據統計，英國有三分之一的兒童在收入低於平均數的家庭中生活。愛爾蘭則在1997年制訂一項重要政策措施《國家反貧窮策略》，把消滅貧窮定為國家的首要任務之一。《國家反貧窮策略》並就貧窮解釋為「人們的收入及資源（物質、文化及社會）嚴重不足，以致其生活未能達到愛爾蘭社會普遍接受的水平，即屬貧窮。由於收入及資源匱乏，他們恐被孤立及邊緣化，無法參與社會上其他人視為慣常的活動」（余肇中，2005）。而該計畫旨在藉由此策略有效解決將產生的社會問題，而教育維持津貼政策即為該策略主要之作為。

教育維持津貼制度之形成，除符應上述減貧政策外，亦有其教育背景。英國政府近年對於年齡滿16歲以上之學生，長期繼續就讀比率降低之情形感到憂心。根據英國教育與技術部所公布的數據顯示，近10年來，英國年滿16歲以上之學生選擇

繼續就讀的比例由1994年的90.4%降低至2003年的86.5%（如圖2、圖3所示）。（註：繼續就讀單位包括公立學校Maintained school的學校、私立學校Independent school、進修學校Further education、政府支持之訓練課程Government-supported training、企業為主之訓練課程Employer-funded training等）。

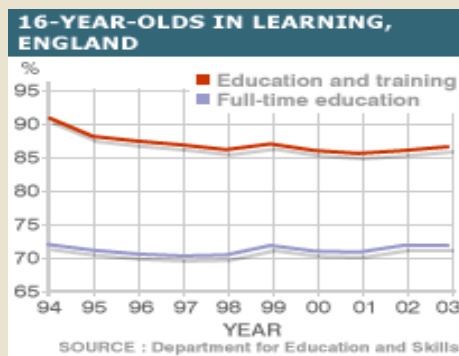


圖2 英國16歲就學比率年表

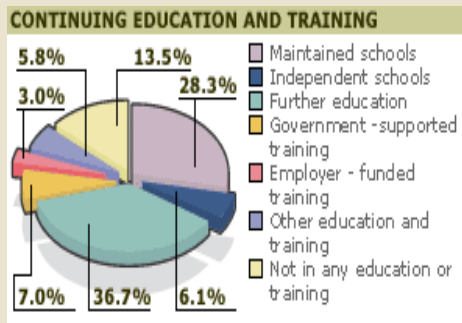


圖3 2003年英國擴充教育學習類型比率表

資料來源（圖2、圖3）：Fewer teenagers are staying on, April 22 2005, Retrieved from <http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/2082256.stm>

註：圖2下方標題為（SOURCE：Department for Education and Skills）

面臨此種困境，英國教育部門不斷省思如何推陳有計畫的活動。英國教育與技術部（Department for Education and Skills, DfES）2001年6月大選後改組原來的教育與就業部（DfEE），提出未來教育與技術部的主要任務，其中一項說道：「為14—19歲的青年發展提供更有彈性與挑戰性的教育」（Morris,2001），足可見英國教育體系對於學生義

務教育後的繼續教育就讀比率之重視。

2004年9月，英國政府引入教育維持津貼並擴及全國，讓生活在貧困家庭的青少年於年滿16歲後可以繼續升學。此項津貼有助解決妨礙某些青少年繼續升學的經濟問題。所有家庭收入少於30,000英鎊而年滿16歲的青少年，均符合資格申領教育維持津貼。該津貼每周發放10英鎊至30英鎊不等，作為青少年在學校或學院經常上課及投入學習的回報，此結果預計將每年提高16歲以上學生6%的就學率。以下就該計畫之說明及受惠相關人員之回應整體彙整說明如下（BBC NEWS,2002,2004,2005；DfES,2002）：

- （一）申請資格與時間：此項計畫針對之年齡是指16至19歲之學生，有意於繼續接受教育者可提出申請。補助之標準係參照該申請人其家庭之收入情況（family income）。補助之金額為10英鎊至30英鎊不等，有些甚至可提供至100英鎊。而經費之補助形式係由中央政府直接撥款至學生帳戶（student bank accounts），不需透過地方政府來執行，而申請時間則為學生義務教育之最後一年。
- （二）契約內容：受補助之學生必須與政府簽訂合約，藉以擔保在接受補助的期間必須完全投入該課程之學習，其參照之標準為學生之出席率（attendance）。
- （三）各地方作法：英國由於教育行政制度係由各地方教育當局（local education authority，簡稱LEA）所主導，因此各區做法也會有所差異。以特倫特斯特多特區（Stoke-on-Trent）為例，除了給予維持津貼外，對於16至18歲繼續參與教育課程之學生，不用負擔任何之學費。此外，有些區域則認為教育生活津貼之給予無法解決當地學生不願意接受擴充教育之問題，原因是因為該區域主要造成學生參與擴充教育之阻礙為「交通問題」，因此將教育維持津貼之形式改以提供免費交通接駁

之方式來提高繼續就學之比例。

- (四) 整體效益：藉由此項政策之實施，對於英國年滿16歲以上之學生繼續就讀比率之提高有所助益。以特倫特斯多特區為例，有474位學生申請該項補助，相較於前年之繼續就學率提高了10%。特倫特斯多特區的一位中學校長Lynne 說道：「我們可以大膽的說，該項政策的實施，確實使學生的繼續就讀積極度提高，而此項政策能成功之原因乃在於有效解決學生因財政上之問題（financial barrier）而導致無法繼續就讀的困擾。」Wahida，是一位正在努力準備參與AS-Level 考試之學生，她認為這項制度的實施，對於她和她的家庭而言，皆有很大的幫助。Wahida說道：「自從有了此制度後，不必急著努力工作來賺取家庭生活的費用，並且可以認真考慮自己適合發展的教育體系。對於有家庭生活困境的學生而言，此項政策無疑給他們繼續努力的激勵（incentive）作用。」

三、英國高等教育維持津貼政策

英國高等教育之學生教育維持津貼，最早是源自於1970年代為低收入戶子女所提供的生活維持費補助（maintenance grants）。當時此項生活維持費補助是一種需經「資產調查」（means-tested）的低收入戶家庭之福利給付。不過，1980年代隨著經濟之蕭條，政府用於高等教育的經費面臨緊縮的壓力，影響政府鼓勵高等教育機構徵收學費做為當時的應變考量，於是，學生必須另覓財源來支應學費。換言之，當時的英國打破以往盛行的免費高等教育原則。1990年的《教育（學生）貸款法》〔Education(Student Loans)Act〕公布後，英國政府正式引進一套新的「學生助學貸款」制度。此法公布後曾分別於1996及1998年時兩度修正，英國政府宣告將自1998年開始逐步取消實施已久之生活維持費補助，改以經過「資產調查」家庭屬低收入戶

者方可領取的「教育維持津貼」（EMA）代之。因此，自1998—1999年開始，英國在高等教育就讀學生之生活維持費補助所占比率逐漸下降，貸款所占比率增加，其最終目標是將生活維持費補助取消，完全由貸款取代（OPSI,1990）。

雖然逐漸將生活維持費取消，但取代之的為高等教育獎學金（Higher Education Grant）。英國政府於2004年引進一項稱之為「高等教育獎學金」之津貼，此項獎學金是以全家人年收入為審核標準，屬於需經資產調查合於標準後之選擇性給付。在2005年的實施過程中，全家年收入低於15,580英鎊者最高可領取1,000英鎊，全家年收入介於15,580英鎊及21,565英鎊之間者，則依其超過數額領取減額給付。若全家年收入超過21,565英鎊時，則不合於此項「高等教育獎學金」領取之條件。除此項「高等教育獎學金」之外，英國政府在2005年時要求地方教育當局（LEA）對需負責扶養家人或負責家計的學生，則另可依該學生全家收入之多寡發給選擇性（需經資產調查合於標準）之教育維持津貼，如下所述：

- (一) 扶養成年眷屬補助（Adult Dependents' grant）：有扶養成年眷屬者，依該學生全家收入多寡發給金額不同，最高一年可補助2,395英鎊。
- (二) 子女照顧補助（Childcare grant）：若有扶養子女時，依該學生全家收入多寡、照顧子女實際成本開支，及子女人數發給金額不同。每週每名子女最高可補助約114.75英鎊（以每週成本開支最高135英鎊的85%計算）。若子女數達2人或以上時最高可補助170英鎊（以每週成本開支最高200英鎊的85%計算）。
- (三) 父母學習津貼（The Parental Learning Allowance）：若學生已為人父母時，依該學生全家收入多寡補助金額不同，每年最多補助1,365英鎊。

從上述英國教育發展的目標及願景、英國後期中等教育維持津貼政策到英國高等教育維持津貼政策

之分析，我們可以將英國後期中等及高等教育維持津貼政策主要重點為強調資產調查，照顧真正之弱勢而有心繼續學習之學生；鼓勵繼續就學，藉由知識技能之提升打破階級複製之窠臼，並訂定符合實際需求之獎勵措施，有效將政府美意傳達並嘉惠人民。

參、英國教育維持津貼政策對我國教育發展啟示

從上述之分析得知，英國政府藉由教育維持津貼政策之實施提升後期中等教育之就學率，期能幫助青少年提供機會迎接挑戰，使他們及國家在21世紀的挑戰中獲得成功。此種教育政策措施對於我國教育發展著實產生啟示與省思，主要有三，分述如下：

一、致力提升後期中等教育入學率

英國教育生活津貼政策之實施，表面之成果在於提升年滿16歲以上之學生長期繼續就讀率；但更深的意涵，乃在於提高該國之人力資本。Dahlman在進行國家知識評估星狀圖之研究時提出「知識評估矩陣」之觀點，該項評估矩陣之後被世界銀行作為評估OECD國家知識經濟評估指標。該矩陣內容中特別強調「教育與訓練」向度，指標有三，分別為（1）識字率（2）中等及高等教育就學率與（3）人民面對挑戰之應變與適應力。第一項指標在高度發展國家中均已達至某種水準，是故第二及第三項指標即為許多國家努力之方針，英國之教育生活津貼政策正是藉此提高後期中等教育就學率（引自伍忠賢，2004，頁30）。

分析至此，臺灣教育主管相關單位也應針對現行臺灣後期中等教育的發展進行審視，強化升學與技職體系之後期中等教育，培養青少年各方面的技能，進而強化國家整體素質與競爭力。就臺灣中等學校就學率而言，由於臺灣父母望子成龍，望女成鳳之社會價值觀，對於有心繼續受教育之子女多半持鼓勵之態度。因此，要提升臺灣現行之後期中等

教育就學率，提升我國國民之人力資本，應該關注於後期中等教育中「進修學校」一環。

我國後期中等教育之進修學校法源係依照《補習及進修教育法》第5條：「進修補習教育，由高級中學以上學校依需要附設進修補習學校實施之。進修補習學校分高級中學及職業進修補習學校。各級進修補習學校，各相當於同性質之學校，其修業年限均不得少於同性質、同等級之學校。」凡公立學校附設進修學校向主管教育機關申請核可之班別謂之編制班。《補習及進修教育法》第21條：「各級國民補習學校免收學費，得酌收其他費用；各級進修學校得比照各同級、同類學校收費，其收費標準，由各級主管教育行政機關規定之。」所以公立學校附設進修學校由主管機關每年所核定之班別謂之「編制班」。另一進修教育之型態為「自給自足班」，係民國63年為配合國家經濟建設，提供在職青年進修補習教育，及有效利用職業學校原有師資、設備，辦理同性質之進修補習教育以提高人力素質，特由公立進修學校提出申請，核可之班別謂之「自給自足班」。其實施原則：（1）各校應按規定收費，並列入學校年度預算內，以自給自足為原則。（2）自給自足班之班級為進修補習學校之一部分，除行政管理費用及教師鐘點費由學生負擔之外，其他收費及學生權利與義務均應與編制班相同。與公立學校「編制班」最大不同是學生每學期須自行繳交「鐘點費」。兩者相較僅所繳學費上之差別。

進修學校自開辦以來，招收的學生來源約有四類：（1）國中剛畢業，因環境問題不易升學，或者是根本不想念書的學生。（2）因工作關係必須換到一張資格證書的現職青年。（3）服完兵役，深覺學識淺陋，想再升學的覺醒人。（4）早年失學，全心全意要求知的社會民眾。這些學生在國民中學階段學業成就普遍偏低，較不具學術傾向是其基本的特徵。而這些招收之對象，卻是我們所最需協助其提升競爭力且同時提高我國後期中等教育入學率之關

表1 進修學校投資、規模暨效益分析一覽表

分析對象	政府投資情形	學年度規模	效益分析
國立學校編制班	1.利用日校原有資源 2.編制教師員額及經費預算 3.教師人事經費由政府預算支應，並收取學生雜費支應行政管理費用	89學年度： 331班12224人 90學年度： 442班25576人 91學年度： 420班16369人	優點： 1.學生學費負擔輕，民眾受惠 2.學生素質較高 缺點： 造成政府財政負擔
國立學校自給自足班	1.利用日校原有資源 2.未編制教師員額 3.收取鐘點費，支應教師人事經費與行政管理費用	89學年度： 551班22716人 90學年度： 543班21340人 91學年度： 503班22264人	優點： 1.切合補習及進修教育法之美意 2.可免增添政府財政負擔 3.充分運用政府之設備與人力，減輕民眾學費負擔

資料來源：2002年7月1日教中(二)字第0910511399號函及補習及進修教育法，民2006年10月20日，取自：<http://law.moj.gov.tw/Scripts/Query4A.asp?FullDoc=all&Fcode=H0080002>

鍵族群（郭永順，2004）。

就現行後期中等教育進修學校而言，其辦理效益分析如表1。整體而言，不論編制班或自給自足班對於參與學生而言均提供一繼續學習之機會，實應繼續提供協助。然長期以來政府對於此塊教育園地缺乏積極之作為。以學校經營而言，兩種類型學校之行政人員皆以兼任為主沒有彈性之作法，對於行政人員負擔頗大，提高編制及外聘行政人員似應為可行之辦法。然現行處理之道為取消進修學校職員編制，不能僱用職員，取消組長編制。另因《補習及進修教育法》及《行政程序法》公布，自給自足班辦理缺乏法源依據，已於92年7月停止辦理，突然之舉措完全無視於每年近2萬名可能來自貧窮家庭學生及弱勢族群學習需求，迫使其有心繼續就讀之學生必須花更多的經費在私立學校尋求進修管道。社經地位好的家庭，學生能接受國內最好的幼稚園貴族教育或國中小教育，順利進入高中（職）、大專

院校後更享有廉價又優質的教育資源。而對於亟需利用進修教育來積極向上流動的學習者之需求是否有真誠去面對呢？「法律上的形式平等」與「生活上的實質平等」不能彌平將會造成整體社會亂象浮現，上述之問題，皆須教育單位仔細深思並尋求替代解決之道。

從英國教育生活津貼之施政目的可知其在於提高其後期中等教育之入學率，提高所有青少年之成就，縮小各類社會經濟及種族群體之間成就的差距，進而提高接受高等教育之人數，相較於我國對於進修教育之限制實應有所警惕。衡諸進修教育之參與學生多因經濟因素造成無法循正規管道就學，因此政府應結合企業單位進行產學合作，媒合業界與學校，一方面滿足產業對於人才的需求，一方面提供經濟弱勢學生繼續就學就業的機會。可採用輪班制之工作型態，每工作二日休息一日，上課一日，並由企業按月支付薪資，學生於畢業後可以獲得學位，獲得繼續升讀更高學歷之資格。畢竟給予後期中等教育更寬廣及彈性之學習體制是弱勢族群社會階級向上流動不可或缺之大道，亦是國家競爭力能否突破困境挑戰高峰的重要參照指標。

二、建立合宜之貧窮家庭社會救助措施

貧窮家庭對青少年的影響是複雜與深遠的。因為貧窮不單經濟層面的匱乏，另外生活維持上所面臨的匱乏、不安全感以及容易被社會排除等精神上的威脅都可能造成生理發展的影響。許多研究顯示，長期落入貧窮線的青少年家庭，多半顯現出某些共同的特質：單親、主要生計者多為女性，且人力資源不足、婚姻失調、子女數偏高。而實證研究更顯示「留在社會福利救助體系越久，受助者邁向自立的可能性越低」，甚至將依賴社會救助視為一種生活方式（陳皎眉，2001）。因此如何協助青少年家庭縮短持貧的時間，減少貧窮對求學長期之不利影響，提供適當切實的福利服務，實為刻不容緩之課題。

英國政府對於後期中等及高等教育的教育維持

津貼係採經「資產調查」的低收入戶家庭之福利給付。衡諸我國的社會救助制度近年對於低收入戶之認定也加入「資產調查」觀點，係因社會救助法施行細則第2條規定「家庭總收入，乃指工作收入、資產收益與其他收入」，而資產收益包括動產與不動產之收益。此種觀點與英國對於低收入戶家庭採取之觀念相同，強調資產調查部分。唯在採行此種制度下，仍須謹慎思量一些問題，避免不合時宜與實際需求的情況產生。尤在關於不動產的計算上，以北、高兩市為例，申請者不動產價格超過一定金額時，即不符合低收入戶的資格。以實際的運作情形，此一措施可能引起一些問題及爭議，按所謂「不動產收益」乃指所有人出租或變賣之所得，然而該不動產之現實狀況可能為「地處偏僻、乏人問津」，且有關土地持份、祖產等問題，亦非僅以價格可以作為其收益情形之判斷。按照社會學者對於此觀點之批評在於這種社會救助係為「傾向採用阻難性的策略提供低收入戶生活補助」，較不重視社會救助政策保障國民經濟安全的照顧功能（鄭麗珍，2000）。

有鑑於上述之觀點說明，英國的後期中等及高等教育的教育維持津貼採取「資產調查」的低收入戶家庭之福利給付與我國現行的社會救助對象定義相同，然更應思考是否合適於臺灣之現況，這是值得省思的。誠如學者孫健忠（2000）所述：「低收入戶申請人若擁有相當之資產卻在經營無收益之狀況產生時，按理不應符合低收入戶的資格。但當其生活限於困境時，政府為保障生存權仍應予以照顧，但相關規範或許可授權機關對該不動產擁有相當之權利」，或許這種觀點可以做為彼此激盪或討論之思維，畢竟過於流於法規層面之條文，無法因時、因地、因人制宜，將折損政府施政之美意。另建議採行之彈性措施，採用公私協力之模式，結合非營利組織包括社團法人、財團法人等機構，針對現行法令無法照顧之需要救助之貧窮家庭之青少年給予教育維持經費之協助，畢竟非營利組織在法令與經

費的支用上較為彈性，可以輔助政府限於法令困境之不足。

三、提供需求導向之教育維持津貼獎勵與輔助措施

後期中等教育的入學率提高將有助於提高高等教育的普及率。惟高等教育期間仍須針對低收入之學生給予持續性的教育津貼補助，方能鼓勵其高等教育之參與。英國政府除了持續對於低收入戶家庭的子女就讀高等教育提供津貼補助外，更貼心的針對需負責扶養家人或負責家計的學生，可依該學生全家收入之多寡發給選擇性（需經資產調查合於標準）教育維持津貼，此一正面且創新之作法實在值得我國做為借鏡。

以我國現行制度為例，為照顧經濟弱勢家庭學生能安心念大學，政府不斷增加相關補助經費與項目，在過去5年經費成長3.19倍，截至93年度就有134億元助學經費來協助不同需求的弱勢學生（如圖4）。

而我國針對後期中等教育及高等教育之中低收入戶之補助，包括：學雜費減免政策、低率就學貸款及共同助學措施，如下表2所示：

相對於英國而言，我國對於後期中等教育及高等教育弱勢學生及家庭可說擴大補助範圍，由最核心的社會救助法認定之低收入戶家庭，擴及年收入認定之中低收入戶家庭及失業勞工子女，可說在補

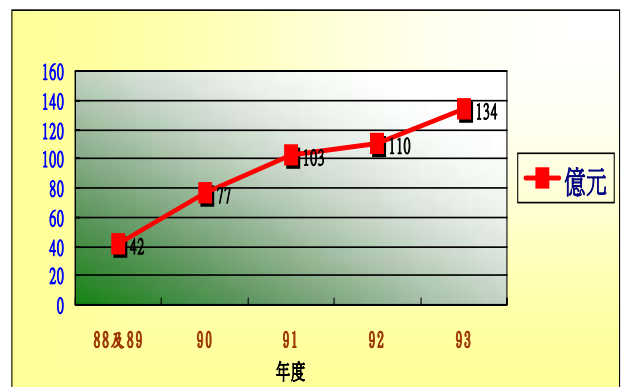


圖4 政府對弱勢學生進入高等教育照顧經費成長曲線圖

資料來源：教育部，2006年2月20日，取自：http://www.edu.tw/EDU_WEB/Web/publicFun/dynamic_default.php?UNITID=263&TYPE=2

助的對象範圍上更甚於英國。然英國政府對於高等教育的參與者另外提供扶養家人或負責家計等的學習津貼、照顧兒童等津貼，係為其社會福利人性化之展現。從人力資本之觀念看，或許可以論述英國的人性化措施其實質的效果，人力資本論（human capital theory）認為個人貧窮接受扶助是因人力資本不足、教育程度低、工作能力差、就業經驗不足，因而削弱個人在勞動市場的競爭力，造成工作報酬低，形成所謂的工作貧窮（work poor）。Rank（1994）從結構弱勢與人力資本觀點說明經濟失利兩代效應，發現美國的貧窮循環情節係因原生家庭經濟資源之不足，子女成長過程中無法投資與累積足夠勞動市場所需的人力資本，至無法因應生活中較大的變動，陷入貧窮與福利依賴的循環（引自葉至誠，2002，頁17）。

經由上論述，並結合英國對於高等教育的參與者另外提供扶養家人或負責家計等的學習津貼、照顧兒童等津貼政策，可知除了就學年齡的學生對象外，另外還有因為經濟壓力與家計負擔而離開高等教育體系的族群對高等教育的需求。這些族群，多

因經濟因素並未接受高等教育而及早進入就業市場獲得經濟上困境之解套，正與本文前已論述的進修補校學生背景雷同。這些族群，高等教育的功能有助於其打破階級複製之循環，為自身及未來衍生的家庭成員提供社會向上流動的機會。因此，這些族群更需要有人能夠協助其負擔養育子女、照顧長者之機構及所需費用，方能於工作時間之外繼續進入高等教育市場。因此，建議我國完善的教育維持津貼制度可以朝向完整之規劃，除以本身家庭的收入作為考量之外，更可進一步調查與研究影響後期中等教育及高等教育入學比率之外在因素，並以此作為彈性或完善教育維持津貼政策之未來努力方向。

肆、結語

從英國所發展之教育生活津貼政策，深知英國對於脆弱或背景條件不好的青少年提供特別與有效的協助，協助其突破「社會經濟背景為學業取得成功之障礙」之限制，進而提升國家的競爭力。正如同Rouse所指出，挑戰係提升競爭力之主要動機，而挑戰係來自七個指標所組成，即成長、焦點、改變、時間、

表 2 政府照顧後期中等教育及高等教育弱勢學生及家庭辦理情形一覽表

政府照顧後期中等教育及高等教育弱勢學生辦理情形一覽表			
項 目	對 象	2004年金額	受惠人數
學雜費減免及優待	含身心障礙、低收入、原住民、軍公教遺屬等各類學生	補助私立大專校院學生約30億元（教育部補助）	1.低收入戶每年1萬4,000人以上 2.身心障礙10萬人以上
就學貸款	高中職以上中低收入戶學生	約30億元（教育部補助）	約70萬人次
失業勞工子女助學金	高中職以上非志願性失業勞工子女	6,630萬元（勞委會及教育部補助）	約9,800人
中低收入家庭學生就學補助	學生就學補助，凡家庭年收入低於四十萬元而未請領政府各項公費減免者皆可申請（扣除各低收入戶、殘障身分、原住民等類別學生） 凡家庭年收入於四十萬以上，但低於六十萬元而未請領政府各項公費減免者皆可申請（扣除各低收入戶、殘障身分、原住民等類別學生）	公立學校學生每人一年7,000元 私立學校學生每人一年14,000元 公立學校學生每人一年5,000元 私立學校學生每人一年10,000元	未具體估計

資料來源：教育部，2006年2月20日，取自：http://www.edu.tw/EDU_WEB/Web/publicFun/dynamic_default.php?UNITID=263&TYPE=2

知識、價值和未來（引自陳聰勝，2002，頁27）。因此，完善適宜的英國教育維持津貼政策，解決了英國許多因家庭生活困境而無法繼續就學學生的問題，正是從挑戰組成指標中謀求解決與突破之道的最佳詮釋。簡言之，教育改革無需高談闊論，而在於是否能審慎面對現行之困境，並試圖找出解決之道。尤其在知識經濟之時代，各國無不費盡心思在提升國家競爭力之同時，我們的教育更不能停滯不前。本文之闡述，盼能達拋磚引玉之效，引起其他教育工作者及教育施政單位之共鳴。

參考文獻

- 王家通（主編）（2003）。各國教育制度。臺北：師苑出版社。
- 伍忠賢（2004）。知識經濟。臺北：全華科技。
- 余肇中（2005）。選定地方的減貧策略。香港：立法會秘書處資料研究及圖書館服務部。民94年6月20日，取自：<http://library.cuhk.edu.hk/search/c?DS796.H7+R712+2004-05+no.5>
- 沈珊珊（2000）。國際比較教育學。臺北：正中書局。
- 林永豐（2003）。英國的後期中等教育及其改革。教育研究月刊，108，91-112。
- 孫健忠（2000）。社會救助制度的新思考。社區發展季刊，91，240-250。
- 郭永順（2004）。公立高職進修學校學生滿意度之研究。國立東華大學教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 陳皎眉（2001）。臺北市社會救助之新思考方向。社區發展季刊，95，26-33。
- 陳聰勝（2002）。人力資源開發運用的理念與實施——提升國家競爭力的策略。臺北：五南。
- 黃富順（2003）。比較終身教育。臺北：五南。
- 葉至誠（2001）。職業社會學。臺北：五南。
- 葉至誠（2002）。社會福利服務。臺北：楊智。
- 鄭麗珍（2000）。臺北市低收入戶家庭經濟自立方案規劃與評估研究——財產形成方案。臺北：臺北市社會局。
- Cash offered for teenagers' study (2005, June 6). *BBC NEWS* Retrieved June 6, 2005, from <http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/4612839.stm>
- Donald J. J. (1996). *Lifelong learning for all*. Retrieved Oct 30, 2005, from http://www1.oecd.org/publications/observer/214/editorial_eng.htm
- DfES (2002). Education and Skills : *Green Paper 14-19: extending opportunities, raising standards* .Retrieved Oct 30, 2005, from <http://www.dfes.gov.uk/14-19greenpaper>
- Fewer teenagers are staying on (2002, July 2) . *BBC NEWS* Retrieved June 6, 2005, from <http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/2082256.stm>
- Green, R. K. (1999). The Aging of the Baby Boom and the Future of Retail Sale, *Wisconsin-Madison Culer working papers ,9-13*, University of Wisconsin Center for Urban Land Economic Research.
- Morris, M., (2001). *Disapplying National Curriculum Subjects to Facilitate Extended Work-related Learning at Key Stage 4: an Evaluation*. London: DfES.
- OPSI (1990). *Education (Student Loans) Act 1990*. Retrieved Oct 11, 2005, http://www.opsi.gov.uk/ACTS/acts1990/Ukpga_19900006_en_1.htm
- Payment for study (2004, April 19). *BBC NEWS* Retrieved June 6, 2005, from <http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/3638739.stm>
- Political Resource Centre (n.d.). *Labour Manifesto 1945*. Retrieved Oct 5, 2005, from <http://www.politicos.co.uk/resources/manifestos/plab45.htm>
- 初稿收件：民國 95 年 10 月 11 日
完成修正：民國 95 年 11 月 20 日
正式接受：民國 95 年 12 月 26 日 ■

The Policy of Education Maintenance Allowance and from which Some Implications for Educational Development in Taiwan

Chin-Shan Liou

Ministry of Education

Facing the challenge of national competitiveness in the world, every country takes them for main national policy. The most important factors in the consistence of national competitiveness is human resource presentations. Hence, how to make our education reforms and education quality outstandingly is the first thing that the government was to do. The article takes England for example, and it advocates to have higher percentage of post-secondary education enrollment. To achieving the objective , England government uses the Education Maintenance Allowance reform to help it. We expect that we can get some information form the reform and do some thing to make our education environment excellent.

Keywords : post-secondary education , education maintenance allowance

徵 稿

本館自明年起將定期出版《教科書研究》與《編譯論叢》兩種學術性刊物，分別為讀者提供更專業的知識饗宴。

《教科書研究》預定每年6月、12月出刊，主要徵稿範圍：

國內外有關教科書文本內容分析（如教材內容、教學設計、圖文編排、語文運用、意識型態）及發展歷程（如政策、編輯、審查、發行、使用、評鑑）等之教科書專題研究論文、研究紀要、書評等。

《編譯論叢》預定每年3月、9月出刊，主要徵稿範圍：

為促進國內編譯研究之發展，本館刻正籌劃發行一本結合理論與實務之學術性期刊《編譯論叢》（半年刊），創刊號預定於民國97年9月出刊。

本刊內容將以翻譯教育與培訓、翻譯評估與測驗、翻譯過程與策略、機器翻譯、翻譯產業、翻譯理論、翻譯與文體、翻譯史、翻譯研究方法、學術名詞編譯、術語學、學術著作編著、學術著作翻譯等相關議題為主，稿件性質包括研究論文、論壇、書評、導讀等。敬邀國內外學術先進卓賜大作。

徵稿辦法與審稿辦法等相關資訊近期將於本館網站張貼。

若人有眼大如天：淺說伯恩斯坦其人及其巨著《教育論述之結構化》一書

Widening Our Viewpoint: An Introduction to *The Structuring of Pedagogic Discourse* Written by Basil Bernstein

鄭世仁

新竹教育大學

一個社會如何選擇、分類、分配、傳遞，以及評鑑它所認為大眾應有的教育知識，反映出權力的分配，以及社會控制的原則（B. Bernstein, 1971）。

壹、前言

時代的巨輪依然向前繼續地推進，科技的文明一再地創造出令人目眩神搖的佳績，人類似乎已經遙遙領先地球上的其他生物，似乎可以旋乾轉坤、睥睨萬物，趾高氣昂地用「無所不能」四個字來自豪了。然而，在人類誇耀物質文明極度發達的同時，卻也發現心靈極度萎縮的後遺症已經顯現。人際疏離無情、人心冷漠隔閡、道德淪喪所帶來的社會亂象，已經敲響人類前程堪憂的鐘聲，只是如何找到醫治社會病症的藥方，尚在困惑著許許多多的所謂專家們。

「教育是所有病症的最終藥方」，在所有束手無策的問題後面，人們所能想到的最終依靠依然是「教育」二字。遺憾的是，當前的教育本身也是滿目瘡痍啊！教育要找到自己的生路都有問題，又如何能依賴教育來解決社會的其他問題呢？進一步說，教育問題之存在，其實又源自許多盤根錯節的社會問題，這種互因互果的糾纏盤繞，實在令人眼花撩亂、無所是從。但若不能解開教育問題與社會問題的相互關連，人類所陷入的兩難困境將永遠無法自拔！遍翻古今中外的名著，能夠洞見教育與社

會的千絲萬縷的關係者，實在不多，而要具有解開此種疑惑的智慧，必須將自己的眼界提到無限的寬廣才行。

明代大儒王陽明先生，在他剛會說話不久就寫成的詩句中有云：「山近月遠覺月小，便道此山大於月。若人有眼大如天，還見山高月更擴」。而唯一具有此種眼大如天的氣派的著作，伯恩斯坦於1990年出版的《階級、符碼與控制》第四卷《教育論述之結構化》，堪稱是受到大家的公認。筆者不敏，為了有益於社會與教育問題的解決，所以樂於提出個人的淺見，為這本書做簡要的導讀，苟能有助於教育與社會的提升，亦云幸矣。

茲分兩方面來導讀此書的梗概如下：其一、伯恩斯坦《教育論述之結構化》一書在其「階級、符碼與控制」體系中的地位；其二、作者伯恩斯坦其人及其思想簡介。期盼各界方家有以教我。

貳、伯恩斯坦《教育論述之結構化》一書在其「階級、符碼與控制」體系中的地位：

《教育論述之結構化》一書的內容分成兩大部分。前半部屬於「符碼理論」的理論，共分為三章。第一章：「符碼、相關類型與文化再製歷程之模式」；第二章為「社會階級與教學實踐」；第三章為「精緻型與限制型符碼」。這前半部是對於早期符碼理論以及教學實踐發展的回顧與修正，其成

鄭世仁，新竹教育大學教育系副教授。

通訊作者：鄭世仁，300 新竹市南大路 521 號，新竹教育大學教育系。E-mail: sjc@mail.nhcue.edu.tw

果則是提出一個更具普遍性的文化再製模式；

本書後半部屬於「教育論述理論」，共分為四章，第四章為「象徵、象徵控制與社會實踐」；第五章為「教育論述與社會建構」。若想進一步了解《教育論述之結構化》一書的主要精神，必須對總共五卷的「階級、符碼與控制」（Class, Codes and Control）的完整內涵有所把握。因為《教育論述之結構化》一書是屬於這五卷系列著作中的第四卷。茲將伯恩斯坦《教育論述之結構化》在其「階級、符碼與控制」體系中的地位簡介如下：

伯恩斯坦的思想最初是由社會化的議題展開，想要藉由研究社會化機構的「家庭與學校」的規則形成與傳遞模式，來理解個人大腦內的意識與大腦外的社會結構究竟有何相互關係。而他最初所找到的下手處便是語言社會學，他了解語言與社會控制的關係，以便為弱勢團體爭取社會的平等，首先於 1971 年提出「階級、符碼與控制」的第一卷《語言社會學理論》（Theoretical studies towards a Sociology of Language），接著又在 1973 年繼續提出「階級、符碼與控制」的第二卷《語言社會學的應用研究》（Applied Studies towards a Sociology of Language），目的無非是要了解並打破語言的宰制局面。繼此之後，伯恩斯坦的《教育傳遞理論》（Towards a Theory of Educational Transmission）於 1975 年出版，這是「階級、符碼與控制」的第三卷。此時的他已將重點由語言社會學轉入教育符碼的研究，因為他已經看出屬於家庭層面的語言社會學，其實是無法解決社會的不平等現象。他看清了社會不平等的來源，與教育有著不能分割的緊密關聯，若不能找到教育的著力點，正義的需求祇是不能充飢的畫餅而已。為了找到教育的著力點所在，讓伯恩斯坦苦思了二十五年之久，於 1990 年出版完成《教育論述之結構化》一書，也就是《階級、符碼與控制》的第四卷，由此可見他對這本書所投下的精力，也可以看出他對此一新發現的自豪，更是他所寄託的希望所在。之後於 1996 年出版的第五卷《教育、象徵控制與認同》（Pedagogy, Symbolic Control and Identity），祇能算是《教育論

述之結構化》的進一步演繹而已。由此可見《教育論述之結構化》一書在他的思想中具有最關鍵的地位。歸納而言，伯恩斯坦為了消除社會隔閡所做的努力，可分為三個時期：第一個時期以語言符碼理論為主，第二個時期以教育符碼理論為主，第三個時期以教育論述理論為重心。這三個時期的研究場域，分別是家庭、學校與國家。伯恩斯坦經歷多年的努力，將理論從家庭轉入學校，建構出教育機制理論的分析，以彌補馬克思主義取向的再製理論的不足。因此第四卷對於了解伯恩斯坦整個思想體系而言，具有重要的承先啟後的意義。

參、作者伯恩斯坦其人及其思想簡介

要深入理解一本好書的另一途徑，是對該書作者的生平背景及其思想有深刻的了解。

一、關於作者的生平背景部分：

出生於倫敦東區勞動階層家庭，且為猶太移民後裔的伯恩斯坦（B. Bernstein），出生於 1924 年，辭世於 2000 年 9 月 24 日，享年 76 歲。他終身奉獻於教育社會學的理论開創，希望能以教育社會學的理论精髓，化解教育的盲點、掃除社會的黑暗。他對此一信念的堅持與執著，使他能始終奮戰不懈，直至劃下人生的句點。

伯恩斯坦二次大戰時被徵調至非洲，充當砲彈手少年兵。戰後，協助輔導弱勢的猶太青少年，引發了他對社會階層不平等現象的高度關注，也開始從階級、宗教信仰、文化傳遞等問題著手觀察。就讀倫敦政經學院時，他的主修是經濟與社會學。後來，對於社會化的主題產生興趣，想要以社會化的方式解開社會差距的迷團。有鑑於社會的不平，很大的部分是依賴教育的力量達成，所以他大學畢業後，就改攻讀教育學分，1954 年獲得教育碩士文憑，旋即擔任教職。任教期間，伯恩斯坦觀察到弱勢背景的學生與學校主流溝通形式的差異，進而發現這正是教育成就差異的根本原因所在，於是開始了他的「符碼理論」的研究。1960—1962 年，他在倫敦大學語音學系進行語言學研究，獲得博士學位。1963 年進入倫敦大學教育學院任教，擔任著名

的社會學研究中心主任。此時符碼理論逐漸成形，且進行廣泛的實徵研究。1979 年起擔任卡爾·曼海姆教育社會學講座教授。1990 年退休。原有講座由惠悌（Geoff Whitty）教授接任。2000 年因病辭世。由於他在教育社會學領域的卓越貢獻，2001 年 8 月獲得美國社會學協會教育社會學門頒贈華勒（Willard Waller）獎，表彰其終身對教育社會學的卓越貢獻。

回顧伯恩斯坦的一生，可謂與教育社會學的發展歷史有著非常密切的關聯。茲分兩點說明如下：

其一，伯恩斯坦的學術思想融合了教育社會學的各派精華，而又有其獨特的見解與貢獻，足以超越各派各家。

人類最早的文化中，即充滿了有關教育與社會的見解，像古希臘、羅馬、以及中國的早期文化中，就不乏此類的思想。這些早期的教育與社會見解，雖然有其重大的貢獻，卻仍無法被歸類在社會科學的範疇。因此只能以社會思想來加以稱呼。科學的教育、社會學的誕生，其實是時空背景下的產物，是工業化與現代化的結果。十九世紀下半葉在歐洲所發生的重大變遷，促成了科學的教育社會學產生（Gans, 1989）。其發展歷史雖然不長，但是隨著時空的變化，卻有極為壯觀的轉折與變化。分析而言，教育社會學的誕生背景有三，即教育本質的轉變，教育與生活的關係日益密切，以及教育現象日趨複雜。而真正使教育社會學由哲學的見解步入科學的領域，是經由許多學者一磚一瓦地努力建構，慢慢才有今日的規模。其中，對於教育社會學的奠基有重大貢獻的人物，包括被稱為社會學之父的孔德、社會學三聖的馬克斯（Karl Marx）、涂爾幹（Emile Durkheim, 1858-1917）、韋伯（Max Weber, 1884-1920）、以及最早將社會學的原理應用在教育之上的華德與杜威等人，都是值得大書特書的重要人物。而值得介紹的是，伯恩斯坦的思想與學說，廣泛地從前輩的思想中汲取可用的養分，做為寬廣的地基。例如：孔德認為社會學的研究必須是科學的。因此他的社會學探究只關心真實、有用、明確、簡要，以及建設性的議題。而他的努

力終於使社會學呈現新的面貌與內涵，更為他建立起在社會學界的崇高地位（引自王康，民79，頁85）。伯恩斯坦對於實證科學的擁護，正是孔德精神的體現。但是他對孔德學說的弱點與爭議，並不盲目遵從，而是適時提出修正。

又如：對於被尊稱為社會學三聖的馬克斯、涂爾幹、以及韋伯三人，伯恩斯坦也皆各有取捨地加以繼承與修正。此三位大師努力追尋社會運作的內在原理，試圖解釋社會的本質是什麼，社會與個人的關係如何，社會變遷的主要力量是什麼等問題，都被納入伯恩斯坦的思慮中，成為雄厚的基礎。個別而言，德國哲學家馬克斯所具有的猶太人背景，正是伯恩斯坦的真實寫照，這使他感受到自己也同樣具有的身份的邊緣性，更容易形成他對馬克斯激進思想的認同。他承認馬克斯對於人類歷史演進的分析，同意人一方面是「社會的創造者」，但在自我創造的歷程中，人類又是社會的「創造物」，被自己所創造的社會體系與思想系統所塑造；對於涂爾幹，伯恩斯坦在求學期間，認為當時的社會學課程，過度偏重研究法以及鉅觀的社會學分析，因此轉而接觸涂爾幹思想與語言學，從事當時較為冷門的社會化相關議題研究，他跟涂爾幹一樣，企圖解答下述的問題：為什麼具有獨特個性的個體可以緊密地團結在一起，形成一個有秩序的社會，他發現教育對共識形成的重要性；對於德國社會學家韋伯採用綜合的方法，將他那廣泛的學術興趣融入社會學中，並提出科層體制與正式組織的特性、強調「理解的原則」、以及重視專業的權威，伯恩斯坦也都做了有選擇的吸收。無怪乎伯恩斯坦能自由出入鉅觀的教育社會學的兩大陣營，即是和諧理論（又稱結構功能主義）與衝突理論之間，而無窒礙。等到 1960 年代，新的教育社會學（New Sociology of Education）興起，微觀的知見甚囂塵上，反對過去偏重結構因素，而忽略過程因素的重大缺失，伯恩斯坦乃積極投入教育現場的質化研究，使現場的真實聲音得以顯現。社會不平等議題的持續研究，讓伯恩斯坦能詳盡地觀察弱勢背景的學生與學校主流溝通形式的差異，能客觀地看到文

化再製的細微過程，於是而有他那體大思精的整套的符碼理論的研究發現。

其二，伯恩斯坦的學術發展歷程，見證了教育社會學的典範轉變經過，且融匯各種典範的專長，使之互補。

歐美的教育社會學自十九世紀末開始萌芽，至今約經歷一個世紀。在這一百年的歲月中，教育社會學的發展可以依其特色的轉變而區分成不同的階段。雖然學者對於階段的劃分方法，則並無一致的看法（林清江，民61，頁13；陳奎喜，民87，頁15-20；魯潔，1990，頁2-19；吳康寧，民87，頁23-47）。而通說則採用三個階段的分法，並以規範性、證驗性、批判性三者作為各階段的名稱。伯恩斯坦的學說並不侷限於單一的典範，而能兼採三大典範的優點，真實見到教育與社會的多樣性與變化性，比起一般學者膠柱鼓瑟的彈性疲乏、無法變通，真是不可同日而語。例如：始於二十世紀初期的「規範性」的教育社會學，因為當時急遽的工業化與都市化所造成的許多社會問題，例如貧窮、暴力、犯罪、頻頻發生，使得教育社會學的學者開始思考教育與社會的關係何在，以及如何以教育的力量來解決社會的問題。伯恩斯坦堅信社會行為原理的發現將有助於社會的改造，更可以解決青少年的偏差行為、犯罪、離婚、以及社會解體等問題。所以他重視教育的正向功能，強調教育社會學的規範性與「應然」的理想，重視教育的價值科學的本質，並以教育社會學作為引領教育與社會的一盞明燈。其後「證驗性」的教育社會學興起，其研究主軸也由解決現有特殊的社會問題轉為理論的建立與研究技術的改良，強調建立社會行動的系統理論是有必要的。伯恩斯坦以為不經由理論的建立，教育社會學很難成為一門成熟的科學。唯有透過理論與研究的相互發展，才是教育社會學成長的動力。伯恩斯坦終身孜孜矻矻於完整理論的建立，正是在此種思潮的體認與實踐。當一九六〇年代末起，由於人權的高漲，追求平等與正義的呼聲甚囂塵上，弱勢團體的權利問題成為關心的重點。「批判性」教育社會學（或稱「詮釋學的」

教育社會學、「現象學的」教育社會學、「微觀的」教育社會學）興起，伯恩斯坦乃將蘊積在內心已久的公平與正義的呼聲，盡情地展露為精密的理論。他橫跨過去強調和諧安定的「結構功能主義」的思潮，從「規範性」的典範進入實證研究的「證驗性」典範，再由此轉入「批判性」的立場，採取現象學（Phenomenology）、俗民方法論（ethno-methodology）、符號互動論（symbolic interactionism）等新理論，重新建構學校教育與社會關係的新面向，無論在基本理論、假設、方法、用意以及重點上，都是蹊徑另闢，但他不僅一點都無困難，且能獲得最大的成就。例如：與伯恩斯坦同屬批判時期的重要代表人物楊格（F. M. D. Young），在他於一九七一年所主編的「知識與控制」（Knowledge and Control）一書，就將伯恩斯坦的有關「分類與架構」的重要文章收入其中，並對他大加讚賞。伯恩斯坦很強調知識的社會屬性，以及知識是為有權階級服務的本質，說明知識的接近與獲得與個人所屬的社會階級之間有絕對的關係。由此可見伯恩斯坦的眼界之大，實非一般人可以比擬。

二、關於作者的思想部分：

茲將作者的主要思想概念簡要說明如下。

（一）關於符碼的理論：

符碼指的是人類用以溝通的語言與符號，這種符碼的獲得是在家庭中學會的。依據學者的研究指出，家庭對於其成員的影響，主要來自四個層面，即是物質與文化的資源、價值與態度的養成、知識與理解的能力、以及認知與表達的技巧（Levine, & Havighurst, 1992, pp.230-231）。其中認知與表達的技巧對於將來上學之後的影響最為深遠。伯因斯坦強調不同社會階層的父母，對於兒女的認知與表達能力的培養有極大的差異。中上社會階級的學生在認知的發展上比勞工家庭的學生快了許多。其他學者的研究結論也證實指出，「不同階級的兒童認知能力的發展差異很大，而這是透過其生長環境的差異造成的」（Zigler, 1970）；此外，中上社會階級

的學生對抽象事物的理解能力比勞工家庭的學生強了許多 (Bowman, 1989; Taylor, 1989)；語言能力的差異也存在不同社會階級的學生身上 (Shields and Shaver, 1990)；伯因斯坦更深入地對不同社會階級兒童的語言形式加以分析，他發現各社會階級的兒童對於日常語言的使用都能達到精熟階段，這種日常語言的主要特色是文法簡單，用刻板印象的表達方式，對於觀念以及情緒的描述並不精確，仰賴肢體語言、音調、以及進一步補充說明的幫助。伯因斯坦稱此種語言形式為大眾的或限制的語言 (public or restricted language)；但是中上社會階層的兒童除了學會這種語言形式之外，還學會所謂的形式的或精緻的語言 (formal or elaborated language)，而這是學校所用的語言形式 (Bernstein, 1975; 1990)；根據美國公立學校行政首長委員會的調查指出，對於不會講英文 (non-English speaking; NES) 或英文不流利 (limited-English proficient; LEP) 的兒童而言，學校的學習生活是充滿挫折的，儘管這些兒童有許多都是非常聰明的 (Council of Chief State School Officers, 1990, p.52)。此一調查報告，證明了伯因斯坦理論之可信度。

(二) 關於課程的分類與架構與社會壁壘形成的關係

伯因斯坦的研究焦點逐漸從語言溝通放大至教育傳遞體系，研究場域則從家庭轉移到學校，也就是從「研究初級社會化的符碼源起」轉移到「學校課程的類型及其對社會壁壘形成的研究」。這期間，伯因斯坦嘗試建構學校結構（階層性與分化性學校）、課程（聚合型與統整型課程）、教學實踐（顯式與隱式教學實踐）等理論，以了解教學傳遞與習得脈絡的原則與變遷，並剖析其與社會階級之間的關係。

伯因斯坦認為學校中的課程，除了有地位的高低之外，更有課程的壁壘存在，課程壁壘的分明與否，呼應著社會壁壘的分明與否。受到布迪厄 (Bourdieu) 的深刻影響，伯因斯坦也主張「文化再製理論」，也就是從文化的觀點來探討教育機會不均等的問題，認為文化是影響教育成就的

重要因素。這樣的理論認為：透過家庭文化資本的作用，高階層的家庭可以得到有利於學校學習的文化，因而在教育的生涯中得到成功的可能性較其他階層來得大，社會階級結構透過學校教育合法輸送不平等的文化資本，在社會大眾承認與誤認的過程，延續社會不平等的結構 (Bourdieu, 1971; 1973; 1974)。由此伯因斯坦建立了他的「教育知識符碼的類型學」。從社會學的角度來看，課程的設計，其實就是社會壁壘的設計。伯因斯坦以「分類」 (classification) 與「架構」 (framing) 的雙重標準，用來說明兩種不同類型的課程，並進而說明課程的設計與權力控制之間的關係。於此，伯因斯坦區分了兩種課程：聚合型課程 (collection curricula) 與統整型課程 (integrated curricula)，而這兩種課程的主要區別，在於各科之間的壁壘是否分明。壁壘分明與否的標準取決於「分類」 (classification) 與「架構」 (framing) 的強與弱，凡是各科之間的界線 (boundary) 嚴格劃分，不得相互逾越，就是「強分類」 (strong classification)，反之，凡是各科之間沒有嚴格劃分的界線，可以相互逾越，就是「弱分類」 (weak classification)。凡是嚴格規定所該傳遞的課程內容，以及傳遞的方式、進度等，就是「強架構」 (strong framing)；反之，師生有權選擇科目、內容、教學方式、以及教學進度，就是「弱架構」 (weak framing)。而所謂「聚合型課程」指的是具有「強分類」與「強架構」特性的課程；「統整型課程」指的則是具有「弱分類」與「弱架構」特性的課程。「聚合型課程」會形成一種垂直控制的組織形態，教師與學生只有垂質的溝通，而沒有水平的聯繫，此時的各科之間是壁壘分明而不相互往來的。反之，「統整型課程」形成一種不重視垂直控制，而重視水平聯繫的組織形態，教師與學生享有較大的自主權，各科之間的壁壘已經消失，可以自由往來。相應於這兩種課程，學校以及外界的社會組織也有不同的組織形態，聚合型課程所產生的學校與社會組織形態就是聚合型的形態，統整型課程所產生的學校與社會組織形態就是統整型的形態。由此得知，社會結構與學校課程之

間有著相當明顯的關聯，而文化再製的說法，也可以由此得到間接的證明。

肆、《教育論述之結構化》一書對我們應有的啟示：代結語

楊格（Young, M.F.D.）在其主編的名著《知識與控制》一書中指出，對於教育機構中的知識選擇、組織、與接近的主題幾乎被社會學家完全忽略了（Young, 1971, p.19）。幸虧有伯恩斯坦的出現，才能彌補了此一缺陷。伯恩斯坦表面上雖然主要的關心是課程、教學與評量，但是他的分析架構可以說具有一種重大的企圖，想要將社會化的研究模式從瑣屑化的現況中加以重新再概念化。而其真正的關懷在於為弱勢團體發聲、為社會的不幸者請命。他已將那些握有權柄之人的齷齪企圖「想要將自己的知識界定為法定的知識，藉由課程的控制，來控制權力的獲得」，加以揭穿，使其無所遁形，也算是對人類追求正義與和平的努力，有極大的貢獻了。

伯恩斯坦不僅眼大如天，更能心細如髮，所以不僅能見到隱微的真理，更能引發惻隱之心，要為受苦的眾生請命。目前臺灣正陷入極度混亂的權力爭逐的遊戲中，政客的貪婪嘴臉顯得齷齪不堪，卻又自以為百姓的無知可以欺騙。殊不知，只要把伯恩斯坦的照妖鏡抬出來，他們的企圖終將現出原形，讓人唾棄。關鍵在於誰來把伯恩斯坦請出來，把他的照妖鏡架起來，讓真實顯現，讓真理發光，讓群妖遁形，讓百姓安居，這是我讀完此書的一點感慨而已。

參考文獻

- 王康（民79）。人與思想：社會學的觀點。臺北：自立報系。
- 吳康寧（民87）。教育社會學。高雄：復文。
- 林清江（民61）。教育社會學。臺北：臺灣書局。
- 陳奎熹主編（民87）。現代教育社會學。臺北：師大書苑。
- 魯潔（民87）。教育社會學。北京：人人教育出版社。
- Bernstein, B. B. (1965). A Sociolinguistic Approach to Social Learning: In Gould, J. S. (Ed.), *Penguin survey of social*

sciences. Harmondsworth: Penguin.

- Bernstein, B. B. (1970). A Critique of the Concept of Compensatory Education. In Rubenstein, D. & Stoneman, C., *Education for democracy*. Harmondsworth: Penguin.
- Bernstein, B. B. (1971). Classification and Framing. In Young, M.F.D.(Ed.), *Knowledge and control*. London: Collier-Macmillan.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B., (1990). *The structuring of pedagogic discourse*. New York: Routledge.
- Bourdieu, P. (1971). Systems of education and system of thought. In E. Hopper (Ed.), *Readings in the theory of educational systems* (pp. 159-183). London: Hutchinson University Library.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. In R. Brown (Ed.), *Knowledge, education and cultural change* (pp. 71-112). London: Tavistock.
- Bourdieu, P. (1974). School as conservative force: Scholastic and cultural inequalities. In J. Eggleston (Ed.), *Contemporary research in the sociology of education* (pp. 32-46). London: Methuen.
- Bowman, B. T. (1989). Educating language-minority children: Challenges and opportunities. *Phi Delta Kappan*, 71(2), 118-120.
- Council of Chief State School Officers (1990). *The challenge and state response*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Gans, H. J. (1989). Sociology in America: The discipline and the public. *American Sociological Review*, 54(February), 1-16.
- Levine, D.U., & Havighurst, R. J. (1992). *Society and Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Shields, P. M., & Shaver, D. M. (1990). *The mismatch between the school and home cultures of academically At-Risk students*. Menlo Park, CA: SRI International.
- Taylor, E. (1989). Time is not on their side. *Time*, 133(9).
- Young, M. F. D. (1971). An approach to the study of curriculum as socially organized knowledge. In Young, M. F. D.(Ed.), *Knowledge and control*. London: Collier-Macmillan.
- Zigler, E. (1970). Social class and the socialization process. *Review of Educational Research*, 40, 87-110.

初稿收件：民國 96 年 1 月15 日

完成修正：民國 96 年 3 月13 日

正式接受：民國 96 年 3 月23 日 ■

《人的形象和神的形象》導讀

Introduction to *The Image of Man and the Image of God*

游淙祺

東吳大學



由著名的心理學家容格（C. G. Jung, 1875-1961）所撰寫的《人的形象和神的形象》（*Menschenbild und Gottesbild*）對於國內讀者來說最主要的意義是什麼？向來國人對於西方重要精神傳統之一的基督教（包含天主教以及基督新教）所持的態度不外乎兩種，要不是奉為真理般地全然接受，就是斥為非理性的無稽信仰。前者將基督教的一神論信仰絕對化，不容許人們持客觀的態度評論這個宗教；後者則將基督教看作人類各種宗教信仰當中的一個，與現代科學文明格格不入。這兩種態度都沒能讓我們持平地認識這個宗教，特別是對於「為什麼基督教在西方文化的發展過程中扮演過極重要的角色」這個問題未能有所回應。想要了解基督教與西方文明深厚的密切關係，顯然光是描述基督教的發展歷史是不夠的，我們更加需要了解的是，究竟是什麼樣의思想和信仰內容，讓西方人得到鼓舞激勵，而前仆後繼不斷地為這個宗教犧牲奉獻，並將它塑造成該文明重要的精神基礎？努力回答該問題的時，如何做到深入解析該宗教的信仰內涵，而又不至於變成僅僅在闡發和宣揚該宗教的教義，顯然是不容易的。考慮到以上這些問題，我們將會肯定《人的形象和神的形象》這本書可以為國人認識基督教提供一個絕佳的管道。

作為一本學術著作，《人的形象和神的形象》以心理學（或者更正確地說，心理分析）的知識為

基礎，從經驗事實入手探討和處理宗教的課題，它一方面避免任何形上學與哲學上的設定，另一方面也避免受到自然科學實證方法的影響，而透過心理醫療實務案例讓宗教現象的種種面貌如實被描繪出來。換句話說，容格藉由保留信仰的意義去詮釋他所認知的基督教義，也就是站在心理分析「潛意識」學說的基礎上，闡明基督教信仰如何跟普遍存在於人類身上的潛意識息息相關。

我們固然不必全然認同容格的觀點與詮釋方式，但他畢竟為我們提供了一項認識基督教信仰的絕佳途徑，使得我們在不離開學術作法之同時，又能夠看到宗教內涵得以充分被呈現出來。

本書分為三個部分，第一部分是容格1937年應美國耶魯大學泰瑞講座（Terry Lectures）邀請所撰寫的演講稿，談心理學與宗教的關係；第二部分是容格應瑞士蘇黎世心理學會邀請所做的兩篇詮釋「彌撒」儀式之意義的演講，第三部分則是容格對於聖經舊約「約伯記」的詮釋。底下分別就各部分的內容重點略作說明：

第一部分：心理學與宗教

依照容格的說法，人類的性格由兩個部分所構成，一為意識，另一為潛意識（*das Unbewußte*；一般又譯為「無意識」，本文底下依該書中文譯本的用法使用「潛意識」）。前者是清楚明白的，後者則是晦澀莫名的。但是人們的某些具體經驗足以證明潛意識的存在，例如我們總有些稍縱即逝、不請自來的念頭，這些一般被稱為直覺者便是潛意識的某種表現，而若干卓越的知識或洞見更不是意識所

游淙祺，東吳大學哲學系教授。

通訊作者：游淙祺，111臺北市士林區臨溪路 70 號，東吳大學哲學系。E-mail: ccyu@mail.scu.edu.tw

創造出來，而是源自比意識「更為完備心靈」的潛意識。但是容格表示，「潛意識的概念其實只是權宜的假名設施而已」（40）。人們對此既然無所意識，就不能明確指出它究竟從哪裡來，更沒辦法預知其訊息內容。於此情況下，人們不能說潛意識乃是他自己的潛意識。人們也許在夢中聽見潛意識的聲音，但容格比喻說明：「這不能證明什麼，因為他們也會聽到街上的嘈雜聲，但沒有人會想到要說那是他自己的聲音。」（40）只有在類似銀行的小職員指著銀行大廈向朋友介紹說「這是我的銀行」之情況下，人們才可以說，這是「我的潛意識」。（41）

容格指出，雖然崇尚科學理性精神的現代人不願意正視潛意識的存在，但它的存在畢竟不容否認，在夢境當中就往往透露出一些相關的訊息，而在這些訊息當中有些又具有強烈的宗教傾向。藉由分析執業經驗所獲得的具體例證，容格分析夢境、潛意識與宗教彼此間的關係。

一位抱持極端理性主義但患有精神官能症的知識份子，作了兩個有關天主教禮拜堂情境的夢，依照容格的解釋，這位「從自己的世界觀裡，找不到任何幫助他的自制的東西」，處境就像是「被自己的信念和理想拋棄」的人（30），希望在自己孩提時熟悉的宗教那裡找尋奧援，渴望重新生活在以前的宗教信仰形式裡。假如這位病人是自覺的作了這項決定，那麼就不會在隱晦的夢境裡才顯現出這項渴望來。正因為是不自覺作出來的夢，因此呈現出幾個有待解答的訊息。首先容格認為，這個夢「是對於病人的精神狀態的公正察覺」，也就是反映出「墮落的、被俗世和暴民本能給污染的宗教的圖像」（31）。在病人的夢裡，此情況乃是藉由一位婦人口中說出的「什麼也不剩了」這句話來顯示（27）。

其次，在另一個夢境中的潔淨儀式時常出現某個聲音，「那聲音所說的，其實都有著無法反駁的真理性格」（39），「那聲音經常以命令式開始，例如軍隊的司令官、艦長或是老醫生。有時候是一個不知道來自何方的聲音。」（40）作夢者總是很討厭那個聲音，但卻也會順服地接受。依據容格的

詮釋，這個帶有權威性格的聲音乃是「潛意識的重要且具決定性的代表」（40）。而且這個不僅僅顯示在該個案上的聲音「無疑是個基本的宗教現象」（40），只不過病人對此完全無所察覺。這個聲音絕非來自個人有意識活動的結果，其來源不是「自我」（Ich）本身，而是來自潛意識，因為「自我」根本不知道那股聲音是從哪裡來的。我們無法得知潛意識的全部內容，頂多只知道它對我們個人產生了何種作用。如果類比於意識內容是屬於「自我」的話，那麼我們可以說它是來自更高階的「自體」（Selbst），也就是那個「全體的、無法區隔的、無法定義的心理性格的中心」（41）。

在病人終究不得不承認該聲音確實存在的情況之下，體會到他的經驗裡存在著「聖秘」性質，在容格看來，這對於治療病人的精神官能症是有幫助的。（44）

與天主教相對立的基督新教肯定人類的意識，但對於捉摸不定的潛意識則予以否定，容格認為，這個情況促成了科學技術的迅速發展，但同時也帶來無盡的災難，發生於1914年的世界大戰便是其中一個顯著的例子。1914年以前，人們普遍相信理性可以制服一切，但結果適得其反，人們於是才體認到理性不可避免地也有其極限。

基督新教不重視告解或赦罪，更缺乏適當的宗教禮儀，結果造成「天主的恩典遙不可及」。他們過度重視良知，對罪有深刻的認識，但是缺乏卸除罪惡感的管道而陷入困境。容格認為天主教所極為重視的傳統宗教儀式，例如彌撒對於安定捉摸不定的潛意識力量頗有幫助，也就是使人得以避免直接面對令人惶恐不安的宗教經驗。容格在《人的形象和神的形象》的第二部分便是針對彌撒的涵義作深入的闡述。

第二部分：彌撒的變體象徵

天主教傳統的彌撒儀式可以從兩個面向來看。由人的角度觀之，人在祭壇上把祭品奉獻給神，這是司祭者以及整個團體的自我奉獻。儀式的進行主要是演出基督與門徒們共享的晚餐，並且憶念耶穌的降生、蒙難、死亡和復活整個過程。但是教會向

來認為，司祭者的準備行動以及神聖儀式本身的存在，都是神的驅使所造成的結果，受縛於原罪的人類是不可能發起彌撒的神聖儀式的。在「唸誦祝聖經文時，神自己以行動和降臨的方式介入」（174），神在此神聖儀式裡奉獻自己，以神的兒子型態，祭獻給作為父親的神以便償罪。神藉此宣告，彌撒的所有行動都是祂的恩典作為。這是容格所稱「從神的面向」來看彌撒儀式。

但容格要以重建心理學歷程的方式對彌撒作不同於教會的解釋。首先，容格指出真正的祭獻乃是不求回報的奉獻自己，也就是自我犧牲。一旦「祭品被奉獻時必須像是要被消滅一樣」（183），而這個祭品既然又是我自己，那麼等於說我必須在祭品裡消滅自己，不帶期望地放棄我自己。但容格強調，這個刻意的損失，從另一個角度來看不但不是損失，而且是獲得。換句話說，就在自我犧牲的當下我重新獲得了自己。於是彌撒的儀式等於是自我認識的行動。那個被放棄的自我是個平常的自我，對現實的世界有種種的要求，但在自我之上有個更高階的人格我。根源於潛意識的人格，我可以說是意識與潛意識相互融合之後轉化而成的結果，它經由發展而成，終極目的則是之前提過的「自體」，但該自體已經不是普遍的自體，而是經由個體化在每個人身上形成的人格我。人格我相對於「自我」而言，它乃是「超越」而「不可限量」，它神秘地分受潛意識的種種特質，猶如小宇宙和大宇宙之間的關係（184）。祭獻的活動便是預設對於潛意識與意識，或「自體」與「自我」之間關係的認識。「自我」對於俗世有種種要求，「自體」則對抗自我而揚棄這些要求。在祭獻活動當中人們這麼做並不是基於道德的要求，而是被不知名的理由所迫促。「自體」迫使「自我」成為祭品，這時「自體」是祭獻者，而「自我」則是祭品。但是「自我」與「自體」又是出現在同一個人身上。用基督教的語言來說，「自我」猶如作為人的形象而被祭獻的耶穌，而「自體」則是祭獻對象的神本身。但神與神之子又是不可分的合而為一。現在的問題是，既然耶穌是神之子，也就是與神同一，那為什麼要對祂施加懲罰呢？教會向來認為耶穌為了替人

類贖罪而受罰，然而這仍然令人懷疑，是不是神本身有什麼過錯而遭致如此呢？容格在這一篇講稿簡略提到，舊約的耶和華雖是律法的守護者，但本身卻不公正，時常發怒，也許祂不配作造物主而必須在儀式裡被殺死，也就是透過刑罰來表現「體變」（Wandlung）的過程。或許只有透過這樣的解釋才能解除我們心中的疑惑。容格在該書的第三部分「回答約伯」針對這項說法作了更加深入的闡釋。

第三部分：回答約伯

容格試圖從現代人的角度重新詮釋〈約伯記〉的涵義。

〈約伯記〉出現之前的神充滿矛盾，祂雖然全知全能，但卻也充滿無節制的憤怒與殘忍，它一方面是造物者，同時也是不折不扣的毀滅者。這樣的性格比起古代的帝王不相上下，人們與之相處就如同與帝王相處一樣的困難，都是充滿無限的畏懼。相似之處還在於，耶和華需要人類對它的讚美與崇拜，如同君王需要得到人民的愛戴一樣。這個情形意味著，耶和華缺乏自我反省的能力，它只能透過和客體（也就是人類）的關係才能夠意識到自己。耶和華對此並不自覺，它缺乏自發性的反省能力。既然道德預設自覺反省能力，我們未嘗不能說，耶和華是缺乏道德意識的。從它無緣無故毀掉和大衛所立下的約來看，顯示它確實欠缺道德上的自覺。容格強調，撰寫「約伯記」的作者對這點應當有相當充分的認識。

約伯是一位對耶和華有堅定信仰，但卻不斷遭到耶和華打擊的正直忠實的人。耶和華明知約伯的正直與對它的忠誠，但是卻無來由地讓他陷入道德上的考驗，讓他受盡苦難折磨。人類不禁要問，這是什麼道理？莫非背後隱藏著什麼深層的動機？容格解釋道，約伯如果有什麼可議之處，無非是，他樂觀地以為神是正義的，因此可以向神申訴不義之事。但神堅持祂的權力超越正義，約伯對此無法置信，神竟然不是道德的存有者，當他有此認識時，只能「以手摀口」，無言以對。他驚恐地看到，「耶和華不僅不是人類，在某個意義下，甚至還稱不上人類，就像耶和華所說的鱷魚。」（249）

這樣的神全然是「無意識的自然存在者」，談不上任何的道德意識，只是一股「無道德可言的自然力量」。而約伯則是代表成熟的人類思想，對於神而言，這是一項極大的挑戰，因此也是「危險的思想」（263），約伯明白這是個挑戰，他需要擁有與神共處的智慧，雖然如此，他卻更加堅持他的正義，為此他看到了「上帝的臉以及他不自覺的分裂」（263）。神的真正面目被認識了，這對神來說是一大衝擊，促使它回想起智慧——那「高度人格化且明示其自主性的智慧」。如此一來，重大的轉折便跟著出現了。容格解釋道：「這裡出現了巨大的轉折：神希望在天國婚姻的奧秘裡重生（正如遠古的埃及主神）並且成為人。」（264）換句話說，神願意降生為人的真正理由必須在與約伯的辯論裡才可以被發現。

約伯成為耶和華道成肉身的觸因。因為約伯，耶和華才知所反省，決意化身為人，為此它乃超越了原始的意識狀態。容格認為，如此一來便產生了新的神話，他解釋說：

於是新生的兒子，基督，一方面必須是凡間的人類，也就是會有苦難也會死，另一方面不像亞當那樣只是個肖像，他自己就是神，由作為聖父的自己生下他，而作為聖子的他，則使聖父回春。作為神，他自始至終都是神，而作為瑪利亞（她顯然是智慧的肖像）的兒子，他則是道（和睿智同意），如《約翰福音》所述，他和智慧一樣，是創造的技師。（266）

容格反對將基督的形象「去神話化」，因為如此一來這個人格所具有的所有奧秘成分便全部被剝奪，耶穌將成為另一個哲學家，例如古希臘的畢達哥拉斯。耶穌是神的兒子，是道成肉身的神，這就是整個神話的主要內容。但是神話不等於虛構，因為它可以不斷被可觀察的事實所證實，也可以在每個人的身上得到應證，因為從心理學的角度來說，這就是無所不在的潛意識原型的一種表現方式。不僅如此，耶穌基督的誕生與死亡預告了道成肉身的事蹟將不斷的上演。容格說：「作為神生下的兒

子，基督是長子，接下來還會有許多兄弟姐妹。」

（279）總之，基督既是神又是人，他擔任人與神之間的調解角色，他一方面代表神降臨人世，另一方面則幫助人們面對上帝，免除人們對神的恐懼。他居間協調兩者之間的關係，讓他們回復和諧共處的狀態。

現代性幻象：評張靜茹《上海現代性・臺灣傳統文人：文化夢的追尋與幻滅》

The Phantasmagoria of Modernity: Book Review on *Modern Shanghai/Taiwanese Classical Literati: The Chasing and Disillusioning of Cultural Delusion*

林淇瀟

臺北教育大學



日治時期臺灣與中國在政治上是一種國際關係，在文化和民族認同上則摻雜著相當含混、猶豫並且曖昧的祖國情結。當時的臺灣文人，無論新舊，對於中國的政治、經濟與文化都抱持著濃厚的關心。在新式文人部分，由《臺灣青年》為首的臺灣民報系，受到胡適、陳獨秀領導的中國白話運動影響，而有黃呈聰撰〈論普及白話文的新使命〉，黃朝琴撰〈漢文改革論〉，其後張我軍更以五四新文學革命為師，提倡中國白話文可知。舊式文人深受中國漢學影響，長久浸潤於中國傳統文化之中，其祖國情結較諸新式文人當然更濃且更厚。然則，歷來臺灣文學研究較少針對臺灣舊式文人的中國文化認同與祖國情結有所耙梳，因此使得我們對於新式知識份子，如何在文化上尋索臺灣前途知者較多，對於舊式知識份子如何在日本統治的文化圈中，尋求與中國新文化連結的心路旅途，則知者有限。這毋寧是臺灣文學／文化研究的一個令人遺憾的缺口。

本書將論述焦點集中於林癡仙、連雅堂、洪棄生與周定山等四位舊式知識份子之上，透過他們的作品，企圖證明他們在殖民統治下如何努力通過對中國新文化的認識，尋求突破文化認同困境、重構個人文化認同的過程。著者以相當細膩的文獻分析

方法，逐一耙梳四位性情各異的舊式文人的著作，通過他們與當時中國上海〔及其展現的現代性〕接觸之後產生的文化認同的轉折，以及在這轉折過程中四人同中有異、異中有同的反應，因此有助於我們更加深刻理解：在新式知識份子進行臺灣文化的狂飆運動的年代，這四位舊式文人所代表的為數甚多的臺灣傳統知識界的苦悶和焦慮。唯有釐清一九二、三〇年代這個較少被注意的片段，日治時期的台灣文學研究才可能更加完整。這是本書值得注目、重視的意義所在。

其次，日本殖民統治下的臺灣，祖國情結的存在乃是相當普遍的事實，從無分新舊的知識份子到一般臺灣民眾，面對殖民的日本帝國，在政治上雖然不能不接受日本做為國家認同對象的事實，文化和民族認同，則仍舊以中國為「祖國」。而當時臺灣與中國交通往來方便的滿州、北京、上海、福建、廣東等地，更是不乏臺灣人〔特別是知識份子〕足跡，通過與祖國文化的接觸，比較日本文化以及重建中的臺灣文化比較，他們在跨越傳統與現代、中國與日本的時間、空間之中，如何面對做為日本殖民地的臺灣，思考臺灣的將來，選擇或重尋自身的認同對象，更是研究臺灣被殖民史相當重要的課題。本書以當年的中國上海為論述場域，比較四位傳統文人行踏上海之後的心境、省思以及抉擇，因此也可供我們了解臺灣經驗與上海所代表的現代中國經驗交會時，這些根柢上傾向中國傳統文化的舊式知識份子的認同衝突。這是本書在研究頁

林淇瀟，國立臺北教育大學臺灣文化研究所副教授。

通訊作者：林淇瀟，106 臺北市和平東路二段 134 號，臺北教育大學臺灣文學研究所。E-mail:hylim@ms21.hinet.net

獻上不可忽略的一個部分。

著者指出，遺民意識與文化鄉愁，是促成當時舊式文人往赴祖國追尋文化認同的內在原因；外緣因素，則來自當時臺灣重要媒體〔如《臺灣民報》系、日人辦的《臺灣日日新報》、《臺南新報》等〕傳播的上海文化資訊，引發他們對當時上海所代表的中國「現代性」的文化追尋——這一見解，反映在林癡仙等四位舊式文人行踏上海的詩文之中——而其行踏之後則各有不同心境呈現：林癡仙反映的是漂泊思鄉的愁緒、自我身世的慨歎、留連酒館的遣悶、紛亂時局的慨歎；連雅堂是對上海新象的觀察和紀錄、對國民黨的民族情感投射、對當時政黨、婦女問題的關注；洪棄生表現的是透過上海見聞的歷史考證和詮釋，寄託了臺灣傳統文人的眼中的中國圖像；周定山則是表現了身為日本國民卻心繫祖國的兩難，以及目睹日本侵略中國的戰時景象的悲傷。這些都來自四人的詩文紀錄，相當可信，且具有足夠的說服力，因而讓我們得以理解二、三〇年代的歷史真實，這也是本書做為史料見證的可貴之處。

不過，著者的研究結論則仍有商榷空間。著者認為，四位舊式文人最後都因為「文化認同的追尋無法滿足」是「他們與上海相遇之後的最大難題」，「現代化」的上海無法負擔他們先前的文化認同，使他們轉向瀏覽歷史、整理國故、編寫臺灣文獻……等工作，「透過對中國、臺灣歷史記憶的召喚或重組，不但降低認同失落的焦慮，族群邊界也因此被強化，臺人的群體意識也得以維持與凝聚」。這個總結式的看法，失於籠統，且將四位情性不同、文化認同深淺不一的舊式文人踏履上海之後的不同反應加以一概而論，有論述過當之虞。如果著者能將四位舊式文人的心境反映歸納為四端，則林癡仙的漂泊思鄉、連雅堂的政治投射、洪棄生的思古幽情、周定山的民族情感，未嘗不能象徵當時舊式文人接觸既具中國傳統性又具全球現代性的上海的四種可能模式，在詮解臺灣舊式文人的文化認同現象上可能會比較周延，而對於四人回臺之後到底持續舊有的祖國認同？或者轉向臺灣文化的重建？或者無所作為，繼續逃避？也才可能

清楚分析。這是本書尚待釐清之處，也是著者研究「文化認同」的提問假設未見解答之處。

關於「現代性」，用本雅明（Walter Benjamin）的說法，意味的是「瞬間性」（ephemerality），也就是以新事物取代現有的狀態，與幻象（phantasmagoria）無異，可視為資本主義的驅力（capitalist drive）。¹近年來以「上海現代性」為議題的臺灣文學研究日增，可惜多半視「現代性」為進步的象徵，忽略其所產生的文化疏離現象。本書以「上海現代性」為名，若能從現代性的本質切入，則當能了解二、三〇年代日本統治下的臺灣舊式知識份子對於現代性並不陌生，當時的臺北、臺南、東京，上海的現代性最少是同步受到資本主義影響而醞染的。林、連、洪、周四人的文化認同若有失落或困境，不在於面對現代性，而在於面對當時祖國文化的與民族的想像出現重大差距，而生失落、幻滅之感。以此解釋他們四人心中祖國文化夢的幻滅，或許更能合理而清晰地點出癥結所在。

¹ 詳參Susan Buck-Morss, *The Dialectics of Seeing: Walter Benjamin and the Arcades Project* (Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1989), 81-82.



國立編譯館館刊

第 35 卷第 4 期

季刊（文本及電子版本同步發行）

中華民國 60 年 10 月創刊

中華民國 96 年 12 月 15 日出刊

發行人 藍順德

編審委員 方稚芳 甘雲霖 何思暐 林慶隆
陳長源 張梅芬 葉梅玉 楊國揚
鄭師中 饒邦安（依姓氏筆畫）

總編輯 何思暐

執行編輯 王立心 李森永 吳佩茹
張逢源 陳建民 曾大千

校對 王靜惠 何秀鈴 秦長易 劉寶琦

出版者 國立編譯館

地址 10644 臺北市大安區和平東路一段179號

電話 (02) 33225558

傳真 (02) 23564862

E-mail olsen@mail.nict.gov.tw

網址 <http://www.nict.gov.tw>

定價 新臺幣 240 元

展售處

五南文化廣場：臺中市中山路 2 號

電話：(04) 2226-0330

國家書坊台視總店：臺北市八德路三段 10 號

電話：(02) 2578-1515

執行設計：健琪印刷有限公司

電話：(02) 3234-3100

傳真：(02) 3234-9197

本書保留所有權利，欲利用本書全部或部分內容者，須徵求著作財產權人同意或書面授權。相關資訊請洽國立編譯館館刊編輯小組。

臺灣郵政臺北誌字第 347 號執照登記為雜誌交寄

GPN 2006000034 ISSN 1016-0574



國立編譯館

106臺北市大安區和平東路一段一七九號
電話：02-33225558 傳真：02-23564862
<http://www.nict.gov.tw>

National Institute for Compilation and Translation

No. 179, Sec. 1, Heping E. Rd., Da-An Dist., Taipei City, 106

Tel:886-2-33225558 Fax:886-2-23564862

