

# 尋找最大公約數？——高中歷史教科書編寫與審查互動過程分析

卯靜儒\*

## 摘 要

本文探究在教科書一綱多本政策下，高中歷史教科書編寫與審查制度運作過程中的編審互動歷程與經驗。研究方法以訪談及文件分析為主，訪談對象包括四家出版社的教科書編寫者與編輯各一位，教科書審查委員四位，共訪談12位，文件分析以國立編譯館建檔的審查文件為主。研究發現，在目前編審制度運作下，編審之間的權力行使關係、對課綱的認同不一、對歷史知識與教學之間的爭議，以及對核心能力解讀的不同，皆會影響編寫者與審查者的互動歷程與經驗。在目前編審制度運作下，看似對立的編審互動過程也揭露出編寫者與審查者多方不同意見的差異。在為「完成任務」的時間壓力下，編審兩造逐漸發展出解決爭議的「最大公約數」之原則。然而，此原則卻也將新課綱強調的四大核心能力的培養與教學精神，無意識地排除於教科書編寫討論過程中。編審教科書的討論過程仍是「文本為中心」勝於「學習者為中心」的思考邏輯。教科書如何成為橋，幫助教師與學生渡到新課綱的知識學習典範，是迫切的教科書編審課題，但卻也是目前編審制度運作下被忽略的。

---

\* 卯靜儒，國立臺灣師範大學教育學系副教授  
電子郵件：cjmao@ntnu.edu.tw

投稿日期：2011年10月6日；修正日期：2011年11月29日；接受日期：2012年3月8日

關鍵詞：教科書、教科書審定制度的審查制度、高中歷史課綱

Contemporary Educational Research Quarterly  
March, 2012, Vol.20 No.1, pp. 83-122

## Searching for the Greatest Common Denominator: Analysis of the Compilation and Review Process for High School History Textbooks

Chin-Ju Mao\*

### Abstract

This study explored the personal interaction and process of compiling and reviewing high school history textbooks under the textbook policy of “one guide for multiple texts.” The primary research methods were interviews and document analysis. Twelve individuals were interviewed for this study, including four textbook writers, each representing a different textbook, four editors, each from a different publishing company, and four members of the textbook review committee. Document analysis was based on the National Institute for Compilation and Translation’s history textbook review documents. The analysis discovered that under the current censorship system, the power relations among writers and reviewers, disagreements over the new curriculum guidelines, disputes regarding historical knowledge and teaching methods, and interpretations of the core competencies affected the interaction between the writers and reviewers. The seemingly

---

\* Chin-Ju Mao, Associate Professor, National Taiwan Normal University

E-mail: cjmao@ntnu.edu.tw

Manuscript received: Oct. 6, 2011; Modified: Nov. 29, 2011; Accepted: Mar. 8, 2012

antagonistic editorial process of the current censorship system also showed that the views of the writers and reviewers differed significantly. However, the “greatest common denominator” principle was developed between both parties to resolve disputes under time constraints and for the need to “complete the mission.” However, this principle indirectly avoided the issue of how to cultivate and teach the four core competencies emphasized by the new curriculum guidelines. Furthermore, a “text-centric” instead of “learner-centric” logic is still employed during the textbook compilation process. Making a new kind of history textbooks which can be a bridge leading teachers and students to a new paradigm in learning history is a crucial step for accomplishing the goals of the new curriculum. However, this topic has been ignored in the current editorial process.

**Keywords:** textbooks, review and adoption system, textbook censorship, high school history curriculum guidelines

## 壹、研究背景、目的與方法

### 一、研究背景與目的

臺灣社會於九〇年代解嚴後，對於民主化、自由化、多元化價值的追求，反映在諸多的公共政策上，教科書一綱多本政策即是其一。不過，在政策執行過程中，爭議性議題從全面或部分開放審定本、編審分立、教科書市場與價格或批評不同版本造成家長經濟負擔與學生學習壓力等，皆使此一政策的執行，一路走來顛簸不已（藍順德，2003）。當編審制度逐漸確立，相關審查辦法也逐年修正與具體化。根據「教科書審定辦法」，課綱是目前教科書審查的準則依據（教育部，2009）。當教育部發布新課綱時，若課綱沒有太大改變，編寫與審查便有例可循，調整幅度無須太大，但若課綱爭議性高，則編寫與審查互動之間會有極大的張力。高中95歷史課綱的實施即是其中一例。

高中95歷史課綱的爭議不只在臺灣史、中國史與世界史的分配比例，其中隱含不同史觀與政治立場的對立；同時，在學科教學方面，強調史料判斷與歷史思考的訓練，也有別於過去強調史實學習的教學方法。瞭解新課綱實施之教科書編寫與審查的磨合過程，能幫助我們檢視教科書編審制度，以及教科書與課綱之間縫合的問題。

本文從這樣的立場出發，追問在追求民主化、自由化與多元化價值下被支持的一綱多本政策，其編寫與審查的精神、準則與機制為何？以高中95歷史課綱為例編寫的教科書與審查過程中，看似對立的編寫出版與審定發照之互動過程為何？課綱如何成為雙方編寫與審查的依據？課綱的精神在編寫與審查過程中如何被理解與掌握？

## 二、方法與資料蒐集

本研究採質性探究模式，資料蒐集主要分為兩類：文件檔案與訪談語料。其中，文件檔案包括教育部出版的課程綱要、國立編譯館保存的歷史教科書審查意見與回覆書的文件檔。由於此檔案文件非常龐大，故本研究只處理臺灣史第一冊之審查檔案。選擇第一冊的理由是，第一冊的臺灣史比較新，而且直接牽動國家認同議題，是最具爭議的部分。檔案編碼方式，沿用國立編譯館原始登記編號，例如B10501、B10502、B10503等，分別代表不同版本的審查與回覆意見表的檔案文件標號。「『吃檳榔習俗的由來』尚無定論，不宜提出，以免學生無所適從？（必）」（B10503：35），表示資料引用來自文件標號B10503的審查意見第35頁，其餘依次類推。

訪談部分，選擇A、B、C、D四家目前學校市場使用率占前四名的出版社。訪談各家出版社的編寫者與文字編輯各一位，共八位。四位教科書編寫者同時也都是在大學任教的歷史學者。另外，考量審定者個人背景的異質性，例如臺灣史與中國史研究專長、大學教授身分與高中教師身分、召集人與一般委員身分等異質性背景，共選擇四位審定委員，其中一人兼召集人身分。接受訪談的審定委員，其中有兩位具有高中教師身分，另兩位具歷史學者身分。歷史學者身分的委員中，一人具臺灣史專長，另一人具中國史專長。

每位訪談約90~120分鐘。編寫者的訪談大綱，主要為：什麼原因使編寫者願意參與教科書的編寫？編寫過程之型態為何？編寫團隊是如何分工？如何將核心能力編寫在教科書中？編寫者如何看待審查意見？如何與審查意見進行互動？可否舉例說明等。至於出版社編輯的訪問大綱，包括出版社如何找適合的編寫者？編輯程序為何？審查意見回來如何處理？若遇編寫者不同意審查者意見時如何處理？出版社的立場是什麼？四位審定委員的主要訪談問題，例

如，為何／如何成為審定委員？如何審查教科書？審定程序與標準為何？審查出現爭議時如何處理？如何將四大核心能力具現在審查過程中？如何看待自身審定者的角色？

訪談資料編號方式，說明如下：A、B、C、D代表四個不同出版社，AW代表A出版社教科書的編寫者，BW代表B出版社的編寫者，其餘以此類推。AE代表A出版社的編輯，BE代表B出版社的編輯，其餘依次類推。C代表審查者，分別以C1、C2、C3、C4表示。「我覺得我傾向編寫者應該是這樣的想法說，他只是提供教師們輔佐他們教學的一項工具而已」（AW：15）代表引用A出版社的教科書編寫者逐字稿第15頁訪談資料，其餘依次類推。訪談資料經過上述的編號處理後，以開放式與主軸式兩階段編碼方式，逐句分析資料中所發現的概念，並為該概念命名以呈顯意義（Strauss & Corbin, 1998）。

## 貳、課綱、教科書出版與審查制度

教科書既是教育文本，也是政治產物與市場商品。教科書經過「審查」把關後，呈現的內容，代表的不只是經過選擇的學習內容，更是代表教育系統中的「合法知識」（Apple, 1993）。教科書開放政策使得書商加入教科書的編制，原本期望「一綱多本」的課程政策可以減低意識型態的宰制，然而，書商也瞭解課程是不同意識型態鬥爭的場域，這些衝突常使得書商需要考量自身最佳經濟利益，過大幅度的課程修訂，也會使得書商採取保守位置，在編寫教科書時，採取「安全措施」，而不會貿然加進任何新材料，以免影響消費市場的購買率（Apple, 1986, 1991; Cherryholme, 1988）。書商需顧慮教科書在審查過程中符合課綱要求，避免引起爭議。若遇具爭議沒有共識的議題或內容通常都會淡化處理（watering down），以取得一個平衡點，使編寫者不政治化，也使審查者滿意，而使用者也會覺得有教育功能。這種試圖取悅所有人，以確定他

們教科書市場的現象 (Wong & Loveless, 1991)，也被認為是教科書無法走在時代尖端引領教學创新的主要原因之一 (Dow, 1992)。

教科書妥協的特性，涵蓋不同學科領域。在逐漸建制化的審定制度下，當高中95歷史課綱頒布，根據新課綱編寫的歷史教科書與審查過程，有其一般教科書編寫與審查的通則性，但也有歷史學科性質的特殊性。以下將先介紹高中95歷史課綱的內涵與核心能力目標，並討論高中歷史教科書的編寫出版，以及審查制度問題。

### 一、高中95歷史課綱與核心能力

2006年修訂的課程綱要，最明顯的特色是強調歷史的思維與歷史意識，重視學生核心能力的培養。其主要課程目標有四：(一) 培養歷史學科的方法，藉由歷史問題的探討提升學生的思維；(二) 幫助學生理解自己文化的根源，建立自我認同感；(三) 建立學生對於世界上各種文化的基本認識和理解，養成包容並欣賞多元文化的開闊胸襟；(四) 激發學生對歷史的興趣，以充實其生活的內涵 (教育部，2008)。

比較88課綱與95課綱 (參見表1)，最明顯的特色是95課綱對於歷史學科核心能力的重視。四項核心能力分別是：(一) 重視學生的時序觀念，強調發展時序觀念，就是讓學生依照時間順序建構事件之間的意義與關聯性，理解歷史上諸如變遷、延續、發展、進步、倒退等觀念的意義，並對事件提出合理的歷史解釋；(二) 重視學生的歷史理解，強調學生必須知道如何將歷史事實的「記憶」接引、提升至「理解」能力；(三) 因為所有的歷史敘述在本質上都是對過去的一種解釋，「歷史解釋」是以史料證據與歷史理解為基礎，有意識地對過去提出理性的、系統性的、因果關係式的說法。教師應提供學生接觸不同史料、歷史敘述的機會，以發展學生歷史解釋的能力；(四) 史料證據是希



表 1 88 與 95 課綱比較表

歷史	課程標準		95 課綱	變化特色	
課程目標	<p><b>【歷史】</b></p> <p>一、啟發學生對歷史的興趣，俾能主動學習歷史，吸取歷史經驗，增進人文素養</p> <p>二、引導學生瞭解歷史知識的特質，使其認清歷史變遷對時代重要性，以強化其思考與分析能力</p> <p>三、引導學生思考自我、群我的關係，以培養學生對社會、民族、國家的認同感與責任心</p> <p>四、培養學生具有開闊的胸襟及世界觀，使能以更寬廣的角度思索中國歷史文化在世界歷史文化中之地位</p>	<p><b>【世界文化史】</b></p> <p>一、明瞭近代人文思想、政治思潮及大眾文化，以增進對世界文化的認識</p> <p>二、明瞭近代社會中的種族、階級和兩性關係，以建立多元文化的世界觀</p> <p>三、明瞭文化的變遷及影響，以培養歷史的思維方式</p>	<p>一、培養歷史學科的方法，藉由歷史問題的探討提升學生的思維</p> <p>二、幫助學生理解自己文化的根源，建立自我認同感</p> <p>三、建立學生對於世界上各種文化的基本認識和了解，養成包容並欣賞多元文化的開闊胸襟</p> <p>四、激發學生對歷史的興趣，以充實其生活的內涵</p>	皆強調思維能力、多元文化、認同感、歷史的興趣	
核心能力	無	無	<p>一、時序觀念</p> <p>二、歷史理解</p> <p>三、歷史解釋</p> <p>四、史料證據</p>		
時間	學年	第一學年	第二學年	第一、二學年 每學期二學分	
	節數	每週三節	每週兩節	每週兩節	節數減少
教材綱要	<p>一、第一、二冊：中國歷史的起源至臺灣的開發與經營</p> <p>二、增加現代史、社會、經濟史等的比重，略減上古史、政治史</p>	<p>一、以工業革命與法國大革命以來的世界文化為重，而且「略古詳今」</p> <p>二、以專題方式撰寫</p>	<p>一、第一冊：臺灣史；第二冊：中國史；第三、四冊：世界史</p> <p>二、各冊採略古詳今之原則，以政治史為主軸呈現歷史時序，盡量配</p>	<p>一、略古詳今之原則與世界文化史相同</p> <p>二、強調以政治史為主軸</p> <p>三、順序改變：臺灣史獨立成冊且安排</p>	

表 1 88 與 95 課綱比較表 (續)

歷史	課程標準		95 課綱	變化特色
教材 綱要			合文化史及社會史 三、十五世紀以前， 偏重從「世界文化遺產」的角度 入手，十五世紀以後，有關東西 世界之間的交流、影響與對比 都不可忽略	於第一學期

資料來源：研究者自行整理。

望學生在歷史理解或歷史解釋的活動中，將史料置於歷史脈絡中，轉化為證據，引發探究的興趣，彰顯深刻的歷史教育意義。

高中95課程中，歷史學科的課程，主張歷史課堂中要納入學科的概念與方法，凸顯史料的重要性，讓學生學習史家的思考與研究歷史的方法，強調歷史教學是要讓學生能判斷「證據」與「資料」的不同。課綱實施要點中，特別針對教學方法提醒教師：

教科書只是教材的一部分，教學時應以課程綱要的目標、內容、核心能力為基礎，靈活運用講述、課堂討論、角色扮演、參觀訪問、史料判斷等各種教學方法，激發學生主動學習之精神……協助學生掌握核心能力，並引導學生針對問題進行探索，嘗試從不同史料證據檢視問題，養成良好思考習慣。小組討論法是發展學生核心能力的重要方法。……學生將會在討論中逐漸檢驗、澄清與修正看法，由實際經驗理解歷史概念、熟悉史料證據的運用。(教育部，2008：111，畫線作者加上)

儘管教科書只是教材的一部分，但課綱是編寫與審查教科書的準則，而

教科書又是教師教學的倚賴 (Marsh, 1997)，那麼課綱所強調培養的史料判斷與歷史解釋等能力如何在編寫與審查過程中被思考與具體實現？這中間會不會遇到，教科書編寫者與審查者對課綱內涵與培養能力的詮釋不同，造成對審查標準認知上的差異與爭議？雙方如何處理意見上的衝突？對於教科書內容的編寫、歷史解釋的差異，是否蘊含著政治立場上的對立？審定制度究竟是協助化解爭議或是增高對立關係？

如前所述，現今教科書一綱多本政策下的審定制度，課程綱要是教科書審定的重要準則。過去教科書統編本時代，課程標準鉅細靡遺規範編寫內容，使得歷史教科書的編寫不易有模糊空間。但至民主時代，從課程標準到課程綱要，綱要的解讀空間顯然大於課程標準。1995年，教育部歷時多年修訂的課程標準，於88學年度正式上路，稱之為88課綱。此課綱不同於過去課程標準的強規範，教育部稱「本次修訂對學校課程之安排與實施都留有相當的彈性與自主性」(教育部，2005：600)。因為新課程保留的彈性與自主性，使得教科書在編寫內容上各有特色，差異很大，不過，國內教師與學生在大學考試的前提下，難以適應，不知所從，也增加學生應試上的焦慮，因而引起許多批評 (C2：14)。因此，95新課綱雖然有強調核心能力的特色，但也因為88課綱被批評過於簡略，缺乏編寫條目，因此，課綱有明列重點與說明條目，而這些條目後來也成為編寫審查的依據以及爭議的焦點。

## 二、教科書編寫出版的過程

根據訪談四位出版社的教科書編輯人員的經驗 (AE、BE、CE、DE)，一本教科書的編定會經歷四個不同階段：規劃、編寫、審查、發行 (如圖1)。

規劃階段會有出版社的管理高層與企劃部及編輯部之參與，共同討論教科書的市場定位，例如適用的學生程度、合適的教科書編寫人員等，然後邀請

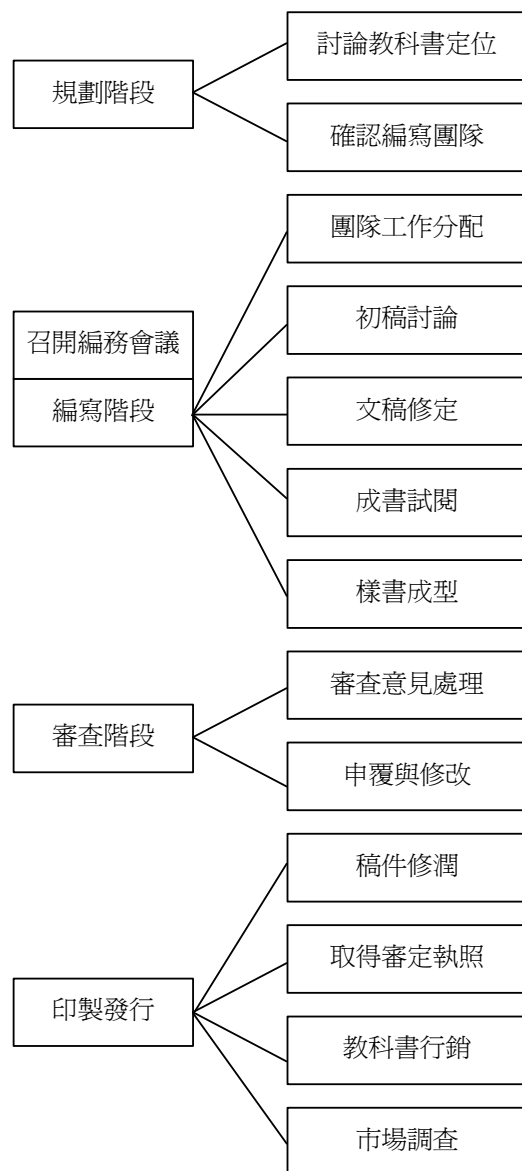


圖 1 教科書編定四階段

與確認編輯團隊。國內的教科書編寫團隊，隨著教科書市場的開放，編寫人才需求甚殷，有經驗又能充分掌握課綱精神的人不多，其間也引發爭議，例如，課綱委員是否能參與教科書編寫，是符合專業的最佳人選，或是造成市場競爭的不公平呢？<sup>①</sup>

教科書編寫團隊，包含出版社向外邀請撰寫教科書的大學教授與高中教師，以及出版社編制內的文編與美編人員。編寫團隊會討論工作的分配，例如大學教授寫教科書、高中教師寫教師手冊，或不同專長負責不同冊的撰寫。初稿出來之前，也會經過多次的討論與修訂，主要討論書寫風格與名詞的統一、符合課綱與否、頁數的掌握，以及一些內容疑義的討論等。文稿完成後，有些出版社會邀請先前合作過的教師試閱，並提供意見。最後，出版社會請執筆者提供圖片或由編輯負責找尋圖片。圖文編輯完成，將樣書送國立編譯館，正式進入審查階段。

審查的繁複過程，訂於「高級中學教科用書審定辦法」中（下一段將有詳細討論）。審查意見的申覆與修改，其來回交鋒過程，正是所有教科書成形的關鍵階段（詳見圖2）。各家出版社在收到審查意見後，處理的方式略有差異，有些出版社會將審查意見分別寄給不同章節的執筆者修改與回覆。若審查意見涉及章節架構的調整，有些出版社則會交由企劃部處理，其餘則由編輯彙整。有些出版社則是直接召開編撰會議。對於審查意見的申覆，大部分的出版社都會配合審查意見修改，以順利取得審定執照；但也有出版社強調，他們會尊重執筆者的專業自主；也就是說，若執筆者與審查者意見相左且不願修改的話，編輯會盡量協調，最終仍是以執筆者的意見為重（CE：11；DE：15）。

① 此議題曾在立法院引起討論。有審查委員（C4）認為，課綱委員擔任教科書編寫者有違編寫市場的公平性；但也有人認為，這樣更能使編寫者掌握課綱精神。目前，教育部只規定教科書審定委員不得兼任教科用書的編輯、顧問或其他相關職務。

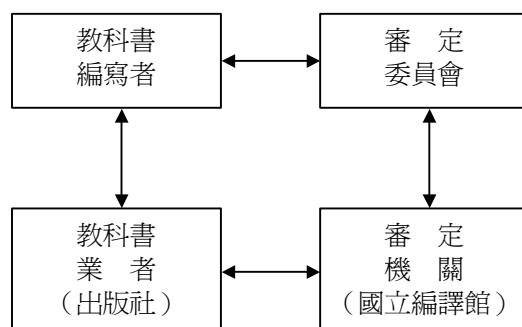


圖 2 審查階段的返復歷程

不過，四家出版社都說教科書執筆者最終都會依據審查意見修改。審查通過取得教科書審定執照之後，進入發行階段，業務行銷成爲重頭戲，教科書正式上市。其間有些出版社也會做市場調查（CE），一方面瞭解市場反應，另一方面蒐集教科書有待改進的地方，或開放免付費電話提供服務或問題解答（BW）。

### 三、教科書審查制度

教育部根據《高級中學法》第9條：「高級中學教科書，由中央主管教育行政機關審定，必要時得編定之」，於2001年5月25日發布「高級中學教科用書審定辦法」，全文14條；2004年修正發布，全文19條；至2006年又修正發布，全文26條。在審定辦法中，所稱之教科用書，係「指依高級中學課程綱要或標準所編輯之學生課本及其習作」。辦法中所稱審定機關是教育部，其中載明教育部辦理審定事項，必要時得委由國立編譯館<sup>②</sup>爲之。而申請審定者，是指依法登記經營圖書出版之公司。審定辦法中，呈現審定機關與圖書出版公司的對立關係，若從條文來看，高級中學課程綱要則成爲審查標準的依據。

<sup>②</sup> 已於2011年3月30日併入國家教育研究院，改名爲「教科書發展中心」。

一綱多本政策確立後，隨著時間推移，審定辦法在實際運作上，常面臨審查期程窘迫與出書時間壓力的問題，<sup>③</sup>從2006～2009年期間，全文26條的「高級中學教科用書審定辦法」共修訂三次，主要修訂條文皆與審查程序的細節與送審時間有關，而審查的標準除原有課程綱要，別無他則。

從歷年集中審定辦法修訂的事件來看，足見一綱多本教科書政策中，一套嚴謹審定制度建立的重要性。目前文獻大多處理一綱多本政策及其衍生教科書相關議題的評估（例如沈珊珊、周淑卿，2001；陳麗華、彭增龍、李涵鈺，2008；黃政傑、張嘉育，2007；歐用生，2003），對於內部審定制度運作過程的檢視文獻仍有不足。這方面文獻的缺乏，來自政策執行初期，審定制度的建立與運作尚在摸索階段，雖有研究質疑審查機制內部的運作問題，但涉及審查不公開原則，以及編輯過程被書商視為商業機密等理由，資料蒐集不易，因此，研究者面臨的困境不只是制度尚在變動中，同時也因資料蒐集不易，研究者難以進到內部一探究竟。朱美珍與董秀蘭（2011）發表〈我國現行教科書審定的理想與實際〉一文，其中一位作者任職於國立編譯館，其研究試圖從教科書審定機制運作「守門人」——國立編譯館「審定行政人員」——的視角，揭開審定運作的實際面貌。作者以課程審議民主的理想為準則，檢視教科書審定運作的條件與脈絡如何造成理想與實際的落差。另外，兩篇學位論文則分別從編輯者的觀點探討國小教科書審查制度的問題（丁儷蓉，2006），以及與從教科書開放政策的角度的視角，檢視審查歷程對教科書文本形塑的影響（李依茜，2008）。不論是審定制度背後的審議民主理想之落實，或教科書編寫的自由與規範準則的拿捏，審定制度的建立與修正是目前的當務之急。

目前中小學審定機制的設計以民主為原則，成立教科書審定委員會，遴

<sup>③</sup> 時間窘迫是編審雙方一致認為非常嚴重的結構性時間問題，其影響教科書編寫與審查的品質。

聘學科、課程或心理學者專家及現職教師三類不同資格的委員，共組七至十三人的審定委員會。其中規定高級中學專任教師不得少於兩人，同時，也規定審定委員會的委員不得兼任送審教科書出版社之編輯、訂正、顧問或其他相關職務（教育部，2006）。審查過程強調透明化與理性的討論程序。審查會議以合議方式進行（C2，C4），以分散個別審查委員所承受的壓力與避免權力集中。過去審查是以審定委員單向或書面雙向溝通為主，目前的審定辦法則明訂「申請審定者於審查過程認為有必要時，得向審定機關申請列席審定委員會議陳述意見。但每冊以一次為限」。就形式上而言，目前的審定制度是朝民主化、專業化與透明化原則邁進。不過，在實際審定過程中，上述的三篇文獻也都提到以課綱作為審查標準的模糊性、審查者與編寫者權力不對等、過度市場導向對於公共利益的扭曲，以及編審者多重身分與複雜的師生關係、平等的對話與溝通仍有諸多障礙等問題。教科書的編寫是否能配合新課程綱要所要求的教學方法，例如重視歷史解釋等？或更進一步質問，歷史本質上就是複雜、爭辯，以及動態的，若仍有一個標準的課程綱要是否很矛盾呢？究竟審定制度存在之理由為何？良好的制度設計需基於哪些原則？目前的制度在設計上仍有哪些有待改進之處？教科書編寫者與審查者各自如何定位自己的角色？角色互動之間有哪些問題與矛盾？

### 參、編審雙方互動的經驗

編寫教科書本身就是一個非常專業、重要的領域，可是在臺灣，編寫教科書並不算研究成果、學術研究。所以你最後可能真的會屈服於市場機制，出版商就是老闆啊，他要的就是趕快通過、趕快打入市場。有時候甚至連出版商的那些編輯都自以為是：這邊要加什麼、那邊要加什麼……可能一開始會想這裡應該寫什麼、那裡應該



加一點什麼，可是你會受到篇幅的影響、教學時數的影響，再來，教學現場的老師要不要用。所以編委有幾位，其實就是高中老師……所以這過程內部就已經有這樣一次了，這一次以後，送到編譯館，在審查過程又會再一次。那試用本出去後……出版商會請教學現場採用這本書的1、20個老師，我就坐在那邊備詢。那也是一大堆他們的意見……所以到最後我們看到的這一本……有些部分其實已經面目全非了，可是它會過啊！有人用啊！所以它原來的構想，有點距離啦！（CW：2）

一本教科書從編寫到出版，經過冗長的編審過程，許多教科書編寫者皆認為最後上市的教科書離他們原先的想法有一大段距離。在審定制下，所有編寫的教科書都需經過審定委員會的審查，而依照法令的原則，審查的依據是課綱。但有些編寫者不見得認同課綱，認為「課綱的東西可能只是一家之言……是學界某人在做的研究……還沒有成為定論」（BW：4）。沒有為各方完全接受的課綱，卻也成為編寫者不得不採用的準則。編寫者同時也需面對消費市場的壓力，高中師生有升學壓力，簡單扼要能抓到「重點」是他們的需求，但課綱規定要寫的很多，在篇幅與字數有限的情況下（DW：6），加上審查委員又常以「不符合課綱要求」，要求編寫者「因果關係」要敘述清楚，這裡要寫，那裡要寫（B10504：19，20，41），而出版社擔心市場流失，比對不同版本，也會要求作者這裡要加，哪裡要加（CW：11），編寫者「在取捨之間（我）該寫什麼……造成很大困擾」（CW：11），因此，教科書編寫經過多方妥協與層層修改之後，大部分的教科書編寫者都只能無奈的說：「離原來的構想已有一大段距離」（CW）、「沒有寫書自由空間」（BW）、「也無法推翻課綱」（BW），只能在這麼多限制中，「找一個平衡」，或「找一個空間游移，如裝潢設計師一樣，使用的材料不一樣，設計的東西會不一樣，寫作的風格與筆

法有不一樣」(BW: 13)。一如前面文獻所提及的教科書編寫過程的妥協性 (Apple, 1991; Dow, 1992; Wong & Loveless, 1992)，編寫者的感受特別深。也因為如此，在多方限制與規約下，各家版本的教科書，最後的內容大同小異，只剩風格與筆法的差異 (BW: 10; CW: 3)。難怪有編寫者感言：

雖然說這教科書已經出來，但感覺好像有隨波逐流的感覺，就是說是人家牽著你的鼻子走，是叫你要怎麼走，我們只是可以這樣左右走……。(AW: 15)

對審定委員而言，他們認為送審文本水準太差，常譏笑自身淪為「廉價的校對勞工」(C1, C2, C4)，或原本應該是把關的角色，卻因為「擋不住」，最後只好期盼「市場決定(淘汰)」(C1, C4)。

其實我們委員會自己消遣自己……有很多的意見其實是他有時候寫錯字了……或是甚至有時候西洋史裡面我們很注意細節，有時候他連他那個原文錯了，我們都還要去查證，這樣去查，然後後來我們自己就笑，我們說在編譯館給我們那個出席的費用跟審訂的費用，應該出版社你要照那個校訂費給我們啊。(C4: 26)

我覺得編輯好像地位還比較高，我們是校對，感覺是那種薪水很廉價的勞工耶。(C1: 6)

所以這個審查工作變成……一個維持教科書品質非常重要的工作。而且一網多本這個編輯團隊的成員複雜、參差不齊，所以審定委員的負擔就很重。所以一本教科書，每一位審查委員寫的審查意見往往都幾十頁。(C3: 4)

在許多條件不夠理想的情況下，使得編審兩邊各自覺得所從事的工作吃力不討好。不過，由於兩方立場不同，形成的對立時有所見。例如，有位審查委員提到，送審的教科書對學生學習而言，內容過深需修改，但編寫者卻不這

麼認為：

……過深，學生不易理解，應該要大幅的修改，然後那個編輯團隊不願意接受，然後最後就是在審查意見裡面K我們，對啊，它有時候甚至就是那種回覆意見，它的意思其實就是直接說你們這些審查委員不讀書就對了……。(C2:5)

一位審定委員說：

編寫者與審定委員會之間的立場是對立的，因為這所有人都一樣啦！我寫書給你審，不管你是誰，只要給我寫意見，我就覺得你是敵人。(C4:7)

看似位置不同所形成的對立，根據訪談與審查檔案資料的分析，可從四方面來討論其互動的意義：第一是位置上的權力行使關係，第二是對於課綱的認同不一，第三是歷史知識與教學上的爭議，第四則是從教學上，定位教科書立場的不同。編審之間並不必然是二元對立，雙方有時也有相同的看法，甚至審定委員之間的意見也會不同，足見其互動的複雜性。以下將從編審制度運作層面，分析與解釋編審互動經驗的意涵。

## 肆、編審互動經驗之分析與解釋

### 一、權力行使關係

在權力的行使關係上，通常寫書的人希望書能通過審查，順利出版，對於審查意見幾乎是迫於情勢的接受：

我不能有自己的看法……如果沒有改的話，那就過不了。(DW:10)

國編館聘的審查委員也會根據課綱去審你的東西，審的過程他會告

訴你，這邊少了什麼、那邊多了什麼。這中間當然會有爭議，但原則上這是一個商業產品啊，你沒有通過就不能上市嘛！所以有時候你不會去跟審查委員對抗。(CW:2)

所以他提出來的意見都是要代表說你要去改，然後出版社就認為說你要改這樣子，你不改他就幫你改……因為這是一個比較……致命性的問題，其實也不會也沒辦法透過我們有公開的辯論，然後使你信服的部分這樣子。(BW:25)

所以我的立場是：你說改，我就改。因為有些時候，那個[審查意見]就是，呃，見仁見智的，我這樣說也可以，你這樣說也可以的。我跟你argue在那裡，那整個後面的工作、進度、時程就會往後拉，那出版商也會受不了。所以我幾乎都改了……，所以我是都照改。(CW:8)

編寫者的「委曲求全」，也有審定委員指出，一開始審查意見勾「建議」，而不是「必要」時，編寫者就會避重就輕的忽略：

一開始就勾「建議」，後來發現建議它基本上都不理你。……然後就非常不悅，大家都非常……不高興，所以最後就統一就通通變「必要」……因為那時候勾「建議」，它甚至是可以理都不理我們，它好像……就那個謝謝，然後就跳過了，所以那時候到後來就通通都勾「必要」……。(C2:30)

從國立編譯館的審查檔案文件來看，大部分的審查意見幾乎都是勾「必要」，勾「建議」的不多。不過，無論是「必要」或「建議」，有些編寫者有意見，希望能准免予更動，譬如，審查意見認為必要修改：「簡要回溯中華民國政府的歷史，以符合課綱4-1-1要求。(必)」(B10509:35)。編寫者修正後回覆：「中華民國史將在歷史第二冊介紹，在此為免增加學生負擔，懇請准免予

更動」；又如，審查意見建議：「移民，宜改為「殖民」。荷西時期用殖民，清統治時期改用移民，正暴露漢文化中心主義的政治修辭。違背多元文化的全球觀。(建議)」(B10509:16)。編寫者回覆：「懇請准免予更動。1.確實有不少學術著作使用『殖民』的概念來談清代漢人在臺的開發。2.編者認為清朝在臺基本上還是沿用『內地』的行政體系，而不是特殊的殖民地行政和法律體系。所以仍傾向使用『移民』的詞彙」。

目前審查制度上的運作，基本上都是以書面進行，但雙方這樣一來一往的對話，若能面對面的溝通會更有效率，但根據審查辦法，只有特殊情況下，才會舉行編審溝通會議。在訪談中，也有編寫者提及：

我認為面對面應該是有需要的、應該溝通，可是他們沒有發揮這個功能。因為可能他誤解我的意思，那我對他的審查意見可能也不太瞭解，所以雙面溝通我認為是很好的設計。……可是他有權力啊，所以去面對面，那是不對等的，所以他可以講整整60分鐘，只剩下一點時間給我回應，所以這是不對等的，我覺得不對等也是審查過程中最大的問題。(DW:7-8)

編審位置上的對立，是否就必然等同於權力上的不對等？從微觀權力關係來看，編寫者仍可在綱要既定範圍內游移找空間或自由，或者在有選擇的情況下，如審查者建議修改下，選擇不修改，或是在書面溝通時，以論理方式說服審查委員接受自己的意見。但總體而言，從目前的審查檔案文件與訪談結果判斷，實際運作的審定制度的，在制度面上，賦予審查者較大的權力與空間，編審的對立關係有部分來自權力上的不對等與缺乏充分的溝通管道。基本上，審定者擁有決定書籍通過與否的權力，但根據審定辦法第12條，審定機關認為有必要時，得以決議前通知出版社（編寫者）前來陳述意見，而出版社（編寫者）若要申請列席審定委員會議陳述意見，卻只限每冊以一次為限。在此制度

下，溝通管道是存在的，但卻是限定的。對出版社（編寫者）每冊以一次為限可申請列席審定委員會議之規範的理由為何？是為促進溝通，並維持公正性？或為節省時間，維護資源使用的效率呢？制度的設計若能增加審查程序的客觀性與公正性，<sup>4</sup>以促進溝通為原則，增加編審溝通管道，甚至邀請課綱委員、編寫者與出版社，以及審定委員三方多次面對面溝通，也許更能增加瞭解，緩和敵對緊張關係，一起為提升教科書品質努力。

## 二、課綱認同不一

如果課綱的重點疏漏，或者沒有落實的話，審查一定不會過，所以課綱一定要掌握，而且要解讀課綱的精神跟內涵。我在寫的過程之中，也很重視它的精神跟內涵，而且在編輯會議的時候有充分討論的；我們架構、內容、我要寫什麼也都會討論。（DW：3）

所以我們編審自己覺得就以課綱為準來審書，因為如果我們不這樣做，一本都審不下去。（C1：3）

基本上，編審兩造都得「依據」課綱來編寫與審查，但大家對於課綱的接受度與解釋也各自不同。有編寫者認為最大的問題來自課綱：<sup>5</sup>

課綱命題也不是很周全，對，那照說好的編者應該是挑戰那個課綱，甚至是說不按那個課綱來寫，可是事實上臺灣的這種制度就很難，就是說你而且是為了想要冒出來就能夠選中，所以基本上很難

<sup>4</sup> 譬如，有編寫者（BW）提及，審定委員會審查到後面，意見會越來越多，對比較晚審查的教科書越不利，而第一本送審的教科書最容易過。訪談的審定者（C2）也坦誠會有這樣的現象。因此，後來就規定在程序上，如果是第一次審查沒有提出的意見，後來的續審也不能再提出。

<sup>5</sup> 甚至審定者對於課綱也很有意見，學者身分的審定者認為架構雖不滿意，卻還可接受，而教師身分的審定者卻認為課綱架構有問題，陳義過高，實際教學很難做到。

去有自己的很獨特性的寫法。(BW: 6-7)

但在不能改又得遵守的情況下，只能找出平衡點去妥協：

其實大問題是課綱制訂，我覺得那是最上游部分啦，那課綱制訂我覺得當然要非常的謹慎，非常的嚴謹……但是目前來看，歷史科這門其實它比較複雜，因為它牽涉到政治的因素非常強，所以課綱實際上我其實覺得不是很滿意……課綱它的東西只是一家之言，可能就學界本身某個人在做研究的部分，那他的東西還沒有成為定論。所以我們只能去找一些最大的公約數去整合，內心有一些掙扎啦，……好像目前來看歷史這一本教科書，他的課綱好像你不能去顛覆它……只能妥協……。(BW: 4)

而從審查者的角度而言，課綱是審查的最高準則，也是壓力的擋箭牌，由此才可以具體指出受審教科書不符合的部分，以避免被指控是「一己之見」：

因為整個教科書其實它（課綱）等於是最上方的原則，因為課綱的形成，它也是有教育原理跟整個教育的變遷，也是看到那個歷史學發展……所以他們訂出來的，然後已經整個公布之後，那所有編寫者就作為他的準則，所以我們審定者一定要採一個準則，那個等於是我們最高綱……所以有時候甚至譬如說我剛講有一些被判定是為重編的，我們就很明確的講說……有時候也要講的很具體說，你哪一些部分跟課綱有嚴重的不符合，這樣他們比較不會說……好像是你們，等於你們審定委員的意見，所以那個課綱真的是很重要。(C4: 15)

對於審定者而言，課綱的重要性在於以此有據，免得審查意見被質疑是個人意見缺乏正當性。

但如何根據課綱審查，也是編寫者常有意見的地方，AW編寫者認為，課綱的設計「只是給一個方向然後自己去發揮才對，……不是這麼的一定要一板一眼，但事實上他（審定者）是希望說你就寫那個東西」（AW：16），但實際審查時，審定者常根據課綱細目審查，讓編寫者有被束縛的感覺，譬如，審查意見會寫：

應講述課綱2-1-3：清領臺灣時期主要作物的栽種。……依據課綱2-2-1以及2-2-2，皆提及宜講述不同人群間的合作與衝突。但本節內容較偏重衝突面，可酌加和平面。（B10605：19-20）

此類意見使得編寫者覺得有被「框住」的感覺：

我覺得審查制度這是一個大問題……比如你的課綱的大標題是你的章的名字……他所書寫的是那一種你要寫的裡面那個節的內容，對，那這個未免訂得，我覺得太細……太死……我覺得被那個框框把你限制住……結果就是你如何去濃縮那個字句在這樣的一個範圍內……你怎麼去寫這樣在一百個字或兩百個字之內把他完整簡潔出來，這是對你自己大挑戰的考驗……所以我覺得我們能夠去發揮的部分其實不大耶，就是因為課綱這樣一個限定的問題。（BW：7）

還是一個課綱的問題，……那目前就是說在現階段這樣的制度之下，這樣的課綱訂那麼細的情況之下，而且要要求你來遵守……很難有獨自的發揮空間……（CW：9）

反過來，就審定者而言，卻認為課綱是綱要性質，如何處理「史觀」的問題沒有定很細，所以，才會需要有審定委員會：

……更重要其實是他的背後還有……史事後面的史觀的問題，因為這很正常，每個國家一定想要把這些歷史弄得很長，可是是不是我們在臺灣寫中國史是不是要把這種東西，就好像順理成章的把它放



進去，所以像這個的裡面我們就會採取比較慎重的態度，像這種當然課綱不會去、不會去訂到這麼細，所以才要有審定委員會……

(C4:5)

審定委員C4這裡所指的是歷史教科書內容不要為某種史觀的意識型態所宰制，這關聯臺灣目前國家認同的問題，所以，就這位審定委員而言，其審查任務也包含意識型態把關者的角色。只是成為意識型態的把關者，自己就沒有意識型態嗎？此疑惑常來自許多編寫者，只是在現行審定制度下，不便公開明說。<sup>6</sup>從審查的檔案文件中，也常發現審查意見中常出現「論點應多方並陳，……」、「從多元文化觀點，……」等審查意見的敘述方式，藉由多元與專業的準則，讓「教科書基本上不要造成爭議」(C4:6)。

### 三、歷史知識與教學的爭議

第三種是對於歷史知識以及連帶教學上的爭議。有幾位教科書編寫者與審查者皆認為，教科書的內容，是要有共識的，

獨特見解的一家之說不能變成教科書，教科書放進來的應該是比較具共識、大家公認的說法……教科書它不是一個學術研究，它其實是把學術研究的成果放在一個具教育性或作為現代公民應該知道的歷史知識，當然也要符合歷史教育的目的，那你把它裁剪下來、去編寫。我比較贊成那些獨特觀點或個人獨到的見解，不應該放在教科書裡面，那個是你可以放在學術專著去談，可是教科書基本上還是比較不適合這樣。…… (CW:9)

太多把個人的一些研究的意見放進教科書，那也是要避免的，歷史

<sup>6</sup> 訪問過程常遇到「語詞閃躲」、「迂迴模糊」的回答策略。裡面隱含編寫者認為審查者意識型態作用於審查意見中，而心生不滿。

教學是要有共識的一些歷史知識。部分學者寫的翻案文章或者特殊觀點文章，這不是學界的共識，都是要避免放進去教學。（C3：3）

我們在審查的過程裡面……會採取一種比較慎重一點，就是說歷史當然有一些東西是有定論，但是其實是沒有……沒有說真的像定理一樣，因為歷史也不可能重現嘛，但是因為透過很多的研究，或者是大家對於歷史的看法，有時候其實還是有一些，大家比較能夠接受，所謂大家比較接受不是說那是真理啦，只是說它比較它不好去爭的這樣的意思……（C4：5）

大家比較能接受的，就是所謂的「共識」。但歷史知識很難有全然、絕對的「共識」，因為任何歷史知識（或事實）無不包含著解釋，而解釋既是人為建構，就會有歧異。教科書的編寫常被認為只能呈現「共識」的知識，但卻忽略歷史知識本身的形成，也是史料解釋與再解釋的知識衝突與競爭的過程，一如BW所言：「歷史科它非常的特殊性就在……因為歷史會有解釋的問題，……寫的時候會有解釋的問題嘛，那這個就是很難避免……」（BW：26）。教科書的書寫各版不同、與編者的意見時有出入，這個現象正反映著歷史沒有真正的「共識」可言。進一步來說，教科書最後出現的「共識」究竟是誰的「意識」呢？認為歷史知識有「共識」者，通常心中認定的是歷史有「純清」、去了解釋的「基本事實」或「基礎事實」。然而，如前所述，歷史事實都是一種陳述、論述，無不含有解釋。<sup>7</sup>Apple早在1971年的〈潛在課程與衝突的本質〉一文中，就提到此一課程知識的衝突本質（Apple, 1971）。而歷史教科書的編寫過程卻是此一「共識」與「衝突」矛盾的極大化。因此，歷史知識如何達成共識，本身就是一個爭議的議題，而「歷史教學是要有共識的歷史知

<sup>7</sup> 感謝審查委員之一，特別進一步提出此觀點。

識」，這樣的教學觀點就更具爭議性了，只是此爭議鮮少在編審互動討論教科書的過程中出現。

國立編譯館提供的審查檔案中，其審查意見的表格設計主要分為七大類：（一）組織結構；（二）教材內容；（三）教學課後活動；（四）問題與討論；（五）圖文表達；（六）編印設計；（七）建議事項（教師手冊）。也就是說，審查主要依據這七大類。此表格也被審定委員視為審查教科書的標準（C3）。初步檢視審查意見的內容，審查意見大部分都集中於教材內容與組織結構，其中，編審不同意見的部分，大多與歷史解釋有關。本研究以開放與主軸編碼方式，進行審查意見的檔案文件分析，整理出11種常被指出的編寫問題：「不符合課綱要求」、「歷史解釋問題」、「論點需多方並陳」、「資料引用問題」、「書寫與敘述問題」、「教學與學習負擔大」、「資料需更新」、「需增加圖片」、「需加註生卒年（或年代）」、「加註原文」等。其中，尤以「符合課綱要求」及「歷史解釋的問題」被指出的比例最高。

在歷史解釋問題中，審定者常指出，某段歷史的詮釋，學界尚有爭議，建議刪除。例如，審定委員會對某一版本提出意見：「『臺灣的安全經由該法案而獲得些許保障。』→這只是一種詮釋，另一詮釋是臺美建立起軍購的『朝貢關係』。沒必要的詮釋可能造成不必要的爭議，請刪除此句」（B10503）。而修正情形的回覆是「已刪除」。當然，為避免爭議，刪除比較快，但若從學生學習歷史判斷能力的角度來看，也許以兩方意見並陳，讓學生有機會思考史料證據、歷史解釋與歷史思維之間的關係，可能更能符合課綱的精神。

歷史解釋的問題，在編審互動之間所引起的爭議，最後發展出來的方式是：

我們原有的歷史知識會有衝突，那可能就雙方就會開始引證資料，然後來說服對方說到底對還錯……所以就是要看就是雙方對於這些

不同歷史的立論能夠有多少證據……它是否已成為學界共識，或者我們是否可以說服對方這樣子來決定。(C2:9)

以下幾個例子可見雙方引用學界研究以支持自己觀點的習慣：

審查意見：「苗栗網形伯公壟、網形文化……→臺中科博館何傳坤教授指出：最近研討質疑網形出土石器有可能是自然造成，並非人造的工具。」(B10605:6)

回覆意見：「目前學界仍多採信劉益昌說法，故暫不修改。」

審查意見：「(二二八事件)悲劇似乎是難以避免的→這種字眼最好不要出現，容易被斷章取義、大做文章。最好刪除。(必)」(B10504:55)

回覆意見：「此採賴澤涵《悲劇性的開端》之觀點。這是詮釋二二八很有說服力的角度。不明白如何會被『大做文章』？」

審查意見：「有關明代的海禁和走私，建議交代福建商人的走私量占當時東亞總貿易量百分比最高。(建議)」(B10503:19)

回覆意見：「審查委員顯然熟讀Gunder Frank的書，但其為經濟學者，不能分辨史料的真確性。此類問題為學術界可辯論者，但不宜在高中課本中論證。懇請不改。」

這是編審雙方發展出來解決雙方對於編寫內容爭議的潛規則，也是學界習慣的延伸。<sup>8</sup>但考量學生如何學習，以及教科書如何編寫以成為課綱、教學與學習之間的橋樑這件事，似乎沒有出現在編審互動討論中。

<sup>8</sup> 只是這類學界延伸的引證資料方式，從另一位高中教師身分的審查者來看，卻是「學術門戶之爭」(C1)。

#### 四、培養核心能力的目的與教科書定位的問題

前述編審對於課綱精神的解釋不同，其中，有關課綱中最大特色的四大核心能力的理解也不一樣。不只編審之間有差異，甚至審定委員中，也有人對於四大核心能力的培養持疑。核心能力的解釋關乎歷史教育目的與教學方法的使用，甚至影響教科書定位的問題。以學者為主的編寫者與審定委員，基本上肯定四大核心能力，也強調「面對一個巨變的時代，我們需要有一些理解」、「學生要能理解變遷」(AW:5)、「能解釋歷史資料的能力就是一種思辨的能力」、「讓學生的思維能力拓寬」、「可以理性討論，不會隨便很武斷聽不進意見，或者某一種解釋」(C3:7)、「歷史教學要培養學生思考能力、思辨能力，而不是培養民族意識、愛國的人才，所以我們臺灣的歷史教學盡量用這種(理性反省)我認為這是求進步的，是更深入、更高一層的，所以這是一個基礎，不是終點」(C3:7-8)。

有些編寫者對核心能力如何教是存疑的，他們認為基本史實的學習是首要條件，沒有史實知識做基礎，分析與解釋無法著力：

我們講說你要討論比較有深度的問題是要透過大量的知識的東西在做奠基，就是那個先備知識。……我覺得說這門學科跟人家學科或許不一樣，比方說他需要建構在非常大量的知識基礎之上，當然很多學科都需要大量知識沒錯，但是他我覺得會比其他學科多得多啦，多得多這樣子。(BW:18-19)

也有編寫者認為，教科書文本本身就是一種歷史解釋，教科書本身的性質很難處理四大核心能力在教學上的需求：

因為這是教科書，尤其這是高中的基礎教育的教科書，如果基本史實可以很清楚呈現，你在使用的字眼或敘述的過程，當然就會包含

歷史解釋的部分，這很難去說我這個部分一定要所謂歷史解釋。好，你說要歷史解釋，那我用東寧王國，這就是一個歷史解釋啊！東寧王國是臺灣第一個漢人政權，這樣一句敘述其實就包含了我對它的解釋。我不用「大陸」，我都主張用「中國」，這就是一個歷史解釋。所以很難特別說這裡要放一個歷史解釋、那裡要放一個史料研究、那裡要一個研究方法。我想，編一本教科書大概很難是這樣做的。(CW：2)

但AW編寫者對課綱裡核心能力有自己的解讀方式，也顯現他對歷史教學的提示：

理它的歷史理解我改成事實理解，就是說bare fact，……那這個事情就是說，bare fact的部分，不管你顏色是藍色、綠色、紅色、黑色，你都不會反對它，知道它是一個正確的事實，所以我們要想辦法找出這個正確的事實做為我們課本的故事的核心。……事實理解就是理解這個事實基本發生的情況。……我們把經過解釋的事實還原到它的基本面，……我們才有辦法去衍生、去進行對它的解釋，才有辦法去判斷說為什麼解釋A有它不合理處，解釋B另外一個地方不合理處，那怎麼樣子來建立你的自己的解釋，……我們是教給學生在他瞭解事情發生的基本原則之後，然後他看過很多人討論這個事情後，他自己找出不變的事實，就是說不管你做什麼主張都無法否定它的事實，然後你從你的知識能力裡面去產生你對這個事情的判斷、你的看法。

AW認為，判斷的能力來自學生能先掌握事實基本發生的基本原則，再去產生解釋、判斷與看法。他認為，史實理解需要能對於時間、空間與邏輯次序的掌握，時序觀念其實也包括在這些次序裡。AW雖然強調核心能力，但其說

明也指出，史實學習是歷史學習的基礎，既然是基礎，就該是培養歷史理解能力的起點，然而，是教學的起點，卻不該是教學的終點或目的本身。

歷史核心能力的培養，被認為是當代重要的歷史教學取徑（林慈淑，1999，2006，2010；周樑楷，1998；Davis, Yeager, & Foster, 2001; Kobrin, 1996; Levstik & Barton, 1997; Lee & Ashby, 2000）。但歷史是要先教「暫時被接受或具共識的歷史事實」或「學生的歷史概念與解釋能力」呢？孰先孰後？大家都有不同意見，而大部分共同的立場，卻是教科書適合呈現「基本史實」，而解釋的功夫需要教師來傳授。當研究者問道：「核心能力如何具現在教科書編寫與審查」時，接受訪問的教授級編寫者與審定委員，大都回應盡可能在「編欄提問」、「問題與討論」的設計讓教師帶領學生思考一些問題（DW：12），或直接回應核心能力培養重點「操縱在教師」（AW：8）、「教師更重要」（CW：4）、「賦予教師比較多責任」（DW：6）、「教師才是靈魂」（DW：12）等。

AW編寫者認為，教基本史實的理解是最基本的工作，教學的重點就是要達到學生思考這點，教師的教學責無旁貸：

因為課本只是整個歷史教學的一點點而已，那核心能力包括的其實不只是課本，所以我們核心但是你必須要有這樣一個瞭解，你才能夠在課本裡面把核心能力反映出來，但核心能力一定要把時序觀念跟事實理解放進去，就是說你正確的事實以及就是說為什麼這個事實是正確的，你必須帶進去，解釋的部分課本裡面會帶到一點，但是主要的解釋會操縱在老師。（AW：8）

而以教師為主的審定者卻認為，在有限的時間下，不要「唱高調」（C1：15），應該先把「時序觀念」交代清楚，至於其他的部分，也許等「有心」老師再來引導：

歷史的時空很重要，因為歷史是有時間性的，它的脈絡要很清楚，通常那個脈絡，我們都會要求按時間先後順序作敘述。現在很多教授，一直要求我們老師說不能讓學生記太多瑣碎的時間、歷史教育的重點不是時間的記憶。可是我問你，歷史時間重不重要？重要啊！我們不要要求學生去記時間，除非大的事件，可是它的脈絡還是要很清楚，因為它的脈絡關係了整個歷史發展的因果關係，所以我們還是要要求就是時間，不是每件事件的時間都提，可是，拜託，你可用時間發生的先後順序來敘述，有時候都還達不到這點耶。(C1: 7-8)

你何不妨紮紮實實的讓學生把最基本的歷史知識學習好，等他年齡再成熟一點，等用心的老師再引導，你不要刻意去強調，思維跟批判它就會產生了。它不是海市蜃樓那樣子耶，你一定要有基本的知識……你這個基本的知識架構沒有，你去思維什麼、批判什麼呀！  
(C1: 15)

事實上，教科書的寫作方式可分為以文本為中心或讀者為中心的不同編寫策略 (Sewall, 1992; Tanner, 1999, 2002)。以文本為中心 (text-centered) 或是以讀者為中心 (reader-centered)，其代表的是對於學習主體不同的假設，以及伴隨而來的不同教學方式。有些編寫者與審查委員認為，四大核心能力是在學習基本史實的過程中，潛移默化學習而來的：

我想第一線的老師也不會說今天我來教導這門課，然後我要告知你我今天上這個第一章第一節，然後把他到達第一個史料分析能力，第二個這個判讀能力歷史，他不會這樣，有時候可能要去意會的，那我覺得他有一點潛移默化啦，潛移默化，……，他學科特性我覺得跟人家別的學科不太一樣。(BW: 19)



你要唱高調，你做不到的話，你就好好的、很紮實的讓學生把歷史知識學好，然後我們再去求更高的那個層次。你歷史知識去念熟了，瞭解清楚了，到了某一個程度，你自然而然就會分析跟整理呀！（C1：15）

如上所述，編寫者與審查者都有人對於課綱所強調的四大核心能力的目標持存疑的態度。BW編寫者對課綱強調的核心能力認為是史料與史觀不同學門立場的差異：

歷史學門分很細，史料與史觀就有很大的差別，史料學派要成立在一個「對於歷史的想像」，而史觀則是認為要詳實考證對史料去做合理的解釋，……兩個學派是沒辦法「殊途同歸」的，見解歧異。

（BW：19）

另一位審定委員根據他的教學經驗與觀察卻直接認為培養四大核心能力目標「對學生的那個期許太高了，我們的那個想像太過天真空泛」（C2：12）：

教授們他們可能有他們的理想或想法，但是我們其實要告訴他們，你們不要想太多，想這些東西都是空想，要培養什麼能力，那都太抽象了，其實現在學生他們根本不認為他們需要這些能力，而他們的那種……他們……他們覺得他們具備的那些能力搞不好比我們更先進，就說直接……簡單說就是……學生就會告訴你說這些東西你上網都查得到，你什麼時候需要用到這些東西。（C2：21）

從課綱中核心能力的說明，也許過於抽象，陳義過高，但當學生反應說「這些東西上網都查得到」，不也正說明許多歷史資料網路上都查得到，但解讀與判斷的高層次思考能力正是他們在這網路資訊當道的時代需要被培養的能力。基本上，教學不能偏離學生的生活環境、興趣與能力，但這原則也不代表

教學工作要「遷就」學生。如何在學生的基本能力之上，為學生搭鷹架，引導學生歷史思維與判斷，是歷史教學很重要的課題。但是，編審雙方在處理教科書時，卻很少提及如何改寫教科書以引渡教師到另一典範的歷史知識教學與學習。在編審互動中，即使提及學生學習的問題，也都只被定位為「學習負擔」與「閱讀障礙」的問題，例如，審查意見會提及「此段文字可能造成學生閱讀障礙」(B10503：31)、「引用史料原文增加學習負擔」(B10503：25)，或編寫者直指「沒有足夠篇幅來敘述，最後只能採流水帳式的書寫。似對學生學習助益有限。沒有清楚寫出轉折過程，也不影響瞭解歷史」(B10509：28)，以此理由回覆審查意見，懇請准免予更動。令人疑惑的是：我們的學生只值得這樣被教嗎？

由於編審雙方基本上仍以文本為中心來思考教科書的性質，以「讀者為中心」編審教科書的視角，在教科書編審雙方多人認為「過於高遠」的核心能力培養理想情境下，鮮少被提出。學生仍是教科書編寫互動過程中最被忽視的一群，四大核心能力的教學自動被排除於教科書編寫討論過程中，教科書不僅難以擔起搭接教師教學與課綱精神之間的橋樑，對學生高層次歷史思維的學習，助益也不大。教科書如何成為橋，渡教師到另一個典範的歷史知識學習方法，這是編寫與審查雙方都需重視與努力的。

### 伍、結論：這是屬於哪些人的最大公約數？

1996年，教科書開放政策上路，並於2001年發布「高級中學教科用書審定辦法」至今已有十多年的編審互動經驗的累積，在專業性、民主化與透明化的原則下，逐漸建制與規範化的編寫與審查之互動關係，也在不斷修正，漸趨成熟。儘管制度漸上軌，編寫與審查者之間互動的媒介，如課綱，卻也成為爭議的焦點；課綱一方面成為編寫與審查雙方共同的依據，但對審查者而言，它

可以成爲護身符，因審查有據得以維持審查意見的正當性。但對編寫者而言，卻成爲緊箍咒，編寫專業難以被尊重，創意也難以發揮，只能盡可能找出平衡點，或乾脆「完全妥協」，「由市場來決定」。而歷史學科的特性，基本史實與不同史觀之間的難以整合，不只易成爲國家認同政治的介入，學門之內的不同學派之爭，也隱含在編寫與審查的互動之間。學院派的專家學者與教學現場的高中教師之間，也有不同對於學生歷史學習的想像。

在這樣的看似對立卻存在多層次的差異之間，編寫與審查教科書的過程成爲一個尋找最大公約數的歷程。教科書已不是個人作品，而是公共的，許多人參與其中。本研究發現，編寫與審查互動之間，逐漸發展出解決所謂「歷史共識」爭議的辦法，也就是雙方不斷引用歷史研究文獻來說服對方，這種編審互動的方式，是編審互動之間逐漸發展出來的「最大公約數」。編審主要成員來自學界，引用文獻說服對方是學界習慣的延伸，但這種習慣適合學術知識的生產模式，雖然暫時達到編審雙方對於歷史知識爭議的「共識」可以弭平爭議，卻不見得可以協助教科書的編寫，爲教學者與學習者搭起橋樑，引導教師與學生渡到另一個新的歷史學習典範。教科書如何爲教學者與學習者使用，以達課綱四大核心能力的學習目標，基本上，這類的問題在編審互動間鮮少被討論，或者全部被視爲是教師的責任。

教科書的編寫與審查準則，仍大部分只在回應課綱的細目。編寫與審查雙方皆認爲教師才是實現課綱的靈魂。然而，一方面倚賴教師，但另一方面又沒有提供好的鷹架或使教科書做爲橋樑，引導教師過河，甚至課綱是否爲教師認同，教師要不要或能不能過河，也是另外的問題。當教師也認爲，歷史教學能做到機械性時序觀念教學不容易時，學生也沒辦法在高中三年習得高層次的歷史理解，一切都待「以後」「有心」的教師來教，這樣的等待，與新課綱想要營造新的、積極的歷史教學與學習方式，仍有很大的距離。

根據上述研究發現，為縮短理想與現實的距離，在教科書編審方面，未來可改進的方向，有以下四個方面：一、鼓勵與發展教科書編寫專業的研發與培訓，特別是對於學生學習需求與習慣的瞭解；二、擴大審定成員人數的編制，並增加背景的異質性，特別是增加高中教師與教學專業人員比例，平衡歷史學術知識與教學專業知識之間溝通權力上的失衡；三、以促進溝通為原則，增加編審雙方不同的溝通管道與機會；四、延長編寫與審查時程，使編寫者與審查者雙方皆有充分準備與溝通的時間，提升出版品質。對於未來，我們需要傾聽學生的聲音。

### 致謝

本文是行政院國家科學委員會補助之「課程政策形塑與實施之議題脈絡分析——以高中歷史課綱為例」(NSC98-2410-H-003-047)研究案的部分研究成果，感謝協同主持人蕭憶梅與黃春木的參與提供寶貴意見、汪微萍、王彥稀、陳宛君助理之協助，以及接受我們訪問的所有委員與出版社編寫者，同時也感謝國立編譯館提供審查檔案資料，並特別感謝兩位審查委員提供寶貴意見。

## 參考文獻

- 丁儷蓉 (2006)。從編輯者的觀點談國小社會領域教科書審查制度之分析。臺北市立教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- [Ding, L.-R. (2006). *An analysis of reviewing system in elementary level social studies textbooks: The viewpoints of editors*. Unpublished master thesis, Taipei Municipal University of Education, Taipei, Taiwan.]
- 李依茜 (2008)。教科書開放政策下的自由與規範——以高中公民與社會科教科書審查歷程為例。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- [Lee, Y.-C. (2008). *The study of freedom and regulation in the open textbook policy—Taking the senior civics and society textbook review process as an example*. Unpublished Master Thesis, National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.]
- 朱美珍、董秀蘭 (2011)。我國現行教科書審定的理想與實際。《教育資料與研究》，98，155-186。
- [Chu, M.-C., & Doong, S.-L. (2011). The ideal and the actuality of the current system of text. *Journal of Education Resources and Research*, 98, 155-186.]
- 沈姍姍、周淑卿 (2001)。高級中學教科書審定制實施成效之研究。《國立編譯館通訊》，14 (1)，2-11。
- [Shen, S.-S., & Chou, S.-C. (2001). A study on the effectiveness of textbooks selection and determination system of senior high schools. *National Institute for Compilation & Translation News Bulletin*, 14(1), 2-11.]
- 林慈淑 (1999)。歷史與歷史教育目的——論析倫敦大學兩位學者的爭議。《東吳歷史學報》，5，179-204。
- [Lin, T.-S. (1999). History and the purpose of history education: An analysis of dispute between two scholars in University of London. *Soochow Journal of History*, 5, 179-204.]
- 林慈淑 (2006)。英國歷史教育改革中的「時序」爭議。《東吳歷史學報》，15，207-242。
- [Lin, T.-S. (2006). The issues of historical sequence in the reform of British historical education. *Soochow Journal of History*, 15, 207-242.]
- 林慈淑 (2010)。歷史，要教什麼？英、美歷史教育的爭議。臺北市：學生書局。

- [Lin, T.-S. (2010). *What is to be taught in history? Issues in the history wars of UK and USA*. Taipei, Taiwan: Studentbook.]
- 周樑楷 (1998)。歐洲與西方：高中歷史教科書研究分析的基本問題。載於國立清華大學歷史研究所舉辦之「方法論：歷史意識與歷史教科書的分析編寫」國際學術研討會論文集 (頁61-80)，新竹市。
- [Chou, L.-K. (1998). Europe and the West: Some basic problems of analyzing high school history textbooks. In Y. Chang & L.-K. Chou (Eds.), *Proceedings of the international conference on methodologies: Historical consciousness and history textbooks analysis* (pp. 61-80). Hsinchu, Taiwan: Institute of History, National Tsing Hua University.]
- 教育部 (2005)。普通高級中學課程暫行綱要。臺北市：作者。
- [Ministry of Education (2005). *High school temporary curriculum guidelines*. Taipei, Taiwan: Author.]
- 教育部 (2006)。高級中學各科教科用書審定委員會設置要點。2006年4月26日，取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=GL000399&KeyWordHL=&StyleType=1>
- [Ministry of Education (2006). *Guidelines of committee for high school textbook review*. Retrieved April 26, 2006, from <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=GL000399&KeyWordHL=&StyleType=1>]
- 教育部 (2008)。普通高級中學歷史學科課程綱要。2008年12月23日，取自 <http://140.116.223.225/98course/07/05-history.pdf>
- [Ministry of Education (2008). *Curriculum guidelines of high school history*. Retrieved December 23, 2008, from <http://140.116.223.225/98course/07/05-history.pdf>]
- 教育部 (2009)。高級中學教科用書審定辦法。2009年6月3日，取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=FL008837&KeyWordHL=&StyleType=1>
- [Ministry of Education (2009). *Regulations regarding high school textbooks review*. Retrieved June 3, 2009, from <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=FL008837&KeyWordHL=&StyleType=1>]
- 陳麗華、彭增龍、李涵鈺 (2008)。教科書價格相關議題評析及其後效例證。《教科書研究》，1 (1)，49-82。
- [Chen, L.-H., Perng, T.-L., & Lee, H.-Y. (2008). The price-related issues of textbooks and their consequence in Taiwan. *Journal of Textbook Research*, 1(1), 49-82.]

- 黃政傑、張嘉育 (2007)。教科書政策分析：焦點、爭議與方向。載於中華民國課程與教學學會 (主編)，*教科書制度與影響* (頁1-26)。臺北市：五南。
- [Huang, C.-C., & Chang C.-Y. (2007). Textbook policy analysis: Focus, issues, and perspectives. In Association for Curriculum and Instruction (Ed.), *System of textbooks and influences* (pp. 1-26). Taipei, Taiwan: Wu-Nan.]
- 歐用生 (2003)。教科書之旅。臺北市：中華民國教材研究發展學會。
- [Ou, Y.-S. (2003). *Journey on textbooks*. Taipei, Taiwan: Association for Research & Development of Teaching Materials.]
- 藍順德 (2003)。教科書開放政策的演變與未來發展趨勢。國立編譯館館刊，31，3-11。
- [Lan, S.-D. (2003). Textbook reform policy in Taiwan: Evolution and future trends. *Journal of the National Institute for Compilation and Translation*, 31, 3-11.]
- Apple, M. W. (1971). The hidden curriculum and the nature of conflict. *Interchange*, 294, 27-40.
- Apple, M. W. (1986). *Teachers and texts: A Political economy of class and gender relations in education*. London: RKP.
- Apple, M. W. (1991). The culture and commerce of the textbook. In M. W. Apple & L. K. Christian-Smith (Eds.), *The politics of the textbook* (pp. 22-40). New York: Routledge.
- Apple, M. W. (1993). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. New York: Routledge.
- Cherryholme, C. H. (1988). *Power and criticism: Poststructural investigations in education*. New York: Teachers College Press.
- Davis, O. L., Yeager, E. A., & Foster, S. J. (Eds.). (2001). *Historical empathy and perspective taking in social studies*. New York: Rowman & Littlefield.
- Dow, P. B. (1992). Taming the textbook tyranny: Reflections of a would-be school reformer. In J. G. Herlihy & M. T. Herlihy (Eds.), *The textbook controversy: Issues, aspects, and perspectives* (pp. 33-42). New York: Ablex.
- Kobrin, D. (1996). *Beyond the textbook: Teaching history using documents and primary sources*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Lee, P., & Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students ages 7-14. In P. N. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching and learning*

- history: National and international perspectives* (pp. 199-222). Albany, NY: State University of New York Press.
- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (1997). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Marsh, C. J. (1997). *Planning, management & ideology: Key concepts for understanding curriculum*. London: Falmer Press.
- Sewall, G. T. (1992). Textbook organization and writing: Today and tomorrow. In J. G. Herlihy & M. T. Herlihy (Eds.), *The textbook controversy: Issues, aspects, and perspectives* (pp. 27-32). New York: Ablex.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tanner, D. (1999). The textbook controversies. In J. E. Margaret & J. R. Kenneth (Eds.), *Issues in curriculum* (98th yearbook of the national society for the study of education, Part II) (pp. 115-140). Chicago: University of Chicago Press.
- Tanner, D. (2002). *Crusade for democracy: Progressive education at the crossroads*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Wong, K. K., & Loveless, T. (1991). The politics of textbook policy: Proposing a framework. In P. G. Albatch (Ed.), *Textbooks in American society: Politics, policy and pedagogy* (pp. 27-42). Albany, NY: State University of New York Press.