

國小教師解讀教科書的方式

周珮儀*

摘 要

教科書在學校的課程與教學中居於核心地位，本研究針對一所九年一貫課程試辦學校教師的課程設計與實施過程，探討他們解讀與運用教科書的方式，研究方法為觀察、訪談與文件分析，研究結果發現：

一、教科書有正向的功能，亦有其限制。它的獨特文本特質源自某種文本權威，但仍具有破解文本權威的多重解讀可能性。

二、在實際的教學活動中，教師對教科書的文本採取傳統的主流偏好的解讀策略與實施，實際的教學創新效果有限。

三、在課程設計的層面，雖然教師仍然受到主流解讀策略的影響，但是九年一貫課程賦予教師課程的彈性，使他們有時得以協商的立場來設計課程。

*周珮儀：國立中山大學教育研究所助理教授

四、雖然教師對教科書文本有若干協商的解讀，但是並未賦予學生相同的解讀立場；教師也很少以對立的批判立場去破解文本所蘊含的文化符碼。

關鍵字：教科書、課程改革、文本權威

國小教師解讀教科書的方式

周珮儀*

教材主要的功能是增強教師的能力，而不是去束縛它們。

~E. W. Eisner (1990)

壹、前言

滿載著教改熱情的期望與些許疑懼，我國近年來課程改革幅度最大的九年一貫課程已經於九十學年度開始實施。它的精神與特色包括：課程鬆綁、學校本位、課程統整、空白課程、基本能力、績效責任，亦即以學校本位課程發展為主要模式，統整學科知識成為學習領域而取代現行分科教學；落實教師專業自主，提供發展課程設計及更多彈性教學空間；以培養現代國民所需的基本能力為課程設計的核心，並加強學校教師的績效責任(曾志朗，民 89；陳伯璋，民 88)。就實

*周珮儀：國立中山大學教育研究所助理教授

質的內涵言而，九年一貫課程主要是透過縱向統整的九年一貫和橫向統整的七大學習領域，並融入新興的六大課程議題，來培養國民的十項基本能力；在課程大綱中僅作基本規範，留下學校發展課程的彈性時間與空間，包括：彈性授課節數、選修課程，以及學校在授滿基本教學節數的前提下，自行安排各科各週教學節數，視需要調整學期週數、每分鐘節數，以及班級、年級的組合。然而，這些美好的教育理想，這樣龐大的教改工程，這麼多令人耳目一新的課程計劃與設計，當實施到真實的教學情境中，究竟產生什麼改變？教學真的創新了嗎？

要瞭解學校教室中發生的一切，最好的方法之一，就是去看看教科書和教師手冊內容 (Squire,1988；黃政傑，民 84)。美國國家科學基金會曾經做過一個研究，觀察教師在教室中使用全國課程方案的情形，結果發現教師很少使用這些方案的材料和探究方法；相反地，卻發現教師很密集地使用教科書，不斷地灌輸學生教科書上的內容。在德州的一個研究中，也發現兒童教室上課時間的 75% 及作業時間的 90%，均為教科書的使用所佔據 (黃政傑，民 78)。國內學者柯華葳 (民 84) 周祝瑛 (民 84) 的研究亦指出：無論國民小學或中學，教室活動中絕大部份的活動仍是和教科書相關的講述、考試、問答、和作業。

從理想到現實，當我們期待教師在九年一貫課程中從「教材的傳遞者」轉變

成「課程的設計者」，學生從「被動的接受者」轉變成「主動的探究者」，歸根究柢，還是要回到他們怎麼解讀和運用教科書。Pinar, Reynolds, Slattery 和 Taubman(1995)等人在勾勒出下一代的課程願景時呼籲：課程不再只是專家或教科書的作者編寫的材料；教科書要變成一個起點 (Textbooks are the beginning)。這並不是否定教科書的功能和存在的價值，或是說教科書所記載的知識不重要，而是在當下重新省思過去、現在、未來的知識如何形成新的關係，省思師生是否有新的解讀與運用教科書的觀點與策略，省思課程鬆綁是否解構教科書文本權威、賦予師生多重解讀文本的空間。有鑑於此，本研究針對一所九年一貫課程試辦學校教師的課程設計與實施過程，探討他們解讀與運用教科書的方式，主要研究問題如下：

- 一、教科書的特質、功能與限制為何？教科書的主流與變通的解讀策略的內涵與成因何在？
- 二、在實際的教學活動中，教師如何解讀並運用教科書文本？
- 三、在課程設計的層面，教師如何解讀並運用教科書文本？
- 四、在實際的課程與教學活動中，是否缺乏某種教科書解讀策略？

貳、文獻探討

以下首先探討教科書的功能與限制是什麼，其次從文本分析的角度探討教科書文本的特質、權威來源與解構權威的多重解讀可能性，藉以發展研究教師解讀教科書文本的參照架構。

一、教科書的功能、限制與反省

教科書是文化的成品 (cultural artifact)，也是課程的代表 (surrogate curriculum) (Venezky,1992)。有什麼型態的文化、有什麼型態的課程，就會設計出什麼型態的教科書。Kliebard(1975)指出：從課程發展的歷史而言，課程的領域充滿了「科層體制」的色彩，旨在根據良好的管理原則來組織學校生活的時間與活動。因此，教科書亦是一個充滿科層體制色彩的字眼(Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubman,1995)。從科層體制的觀點，教科書對於教師、學生、家長、知識和價值的傳遞具有多重重要的功能。首先，教科書將龐雜的人類知識、經驗和價值去蕪存菁，有系統地陳述學科內容，以合乎邏輯和教育目的的次序安排教學內容與主題。其次，教科書和相關的教學指引與習作，提供教師發問的問題、測驗題目、學生的活動和正確的解答，減輕教師的教學負擔，增進教師運用教學時間的效

率。第三，由於課程內容具有各種不同的學科，教師很難兼具這些專業，而教科書正可以提供某種層次的專門知識。第四，教科書設定了教師和學生的學習歷程，使教師、學生、家長和行政人員都可以了解教學進行的順序和目的與學生的學習狀況，作為輔導與改進的依據。因此，教學和學習必須要涵蓋整個教科書內容，才會使學校教育的相關人員（stockholders）獲得安全感，朝向共同的目的和方式教學和作業，齊一教育的內容和水準(Eisner, 1985；陳伯璋，民 76)。

然而，由於教科書的編撰和修訂需要一段時間，因此有些新的知識無法適時加入，容易使得內容陳舊或趕不上新知，尤其在目前知識爆炸的時代，這種差距可能越來越大。教科書的固定內容也會常常使得教師的教學變成照本宣科，學生的學習變成生吞活剝的填鴨死記，限制學生思考和創造力的發展，也無法適應個別差異和特殊需求。此外，教科書不只在實質層面定義了課程的內容、順序和目標，也影響師生對某些主題的觀點，傳遞了性別、種族、階級和其他少數族群的偏見和特殊意識型態。再者，教科書之中常常充斥著學科本位的色彩，著重自身學科的內在系統與教材內容的熟悉與累積，往往將學生整體的學習經驗切割得不相連貫，並造成學習的過度負擔。

在科層體制的制約下，教師使用教科書時往往只想到它的正向功能，很少去

反省、或無權去改變它的負向的反功能。教科書經常被視為一種工具，於是有關教科書的種種問題就變成技術上的問題，偏重實務的改進，強調效率、預測和控制，關心達成「目的」的「手段」選擇。Venezky(1992)從歷史的角度分析，發現在早期的用法中對教科書的態度都是讚譽的，討論的焦點大都集中在教科書的準備與選擇；然而，教科書在學校還有其他不同取向的特質和用法。事實上，教科書只是教材中的一種，而教材只是課程中的一部份。造成教科書的誤用和濫用，並不只是技術上的問題，而是因為忽略了對於教育「目的」本身和教科書本質的瞭解。因此，要從根本上解決教科書問題，必須將教科書的相關概念與研究取向予以重建，重新思考並批判其基本假設和實施策略。

二、教科書的文本特質、權威與多重解讀

相較於其他書面文本，例如：大眾報章雜誌、書籍等等，文化規範賦予教科書一種獨特的權威(Luke, de Castell, & Luke, 1989)；教科書不只是提供學生「閱讀」(read)，而是要花費時間精力去「學習」(study)。與一般書面文本相較之下，教科書具有以下的特質(修訂自 Olson, 1989)：

(一)教科書發生於獨特的社會情境：它發生學校和班級社會中，師生關係並非平等的同儕關係，而是具有相當程度的支配—從屬的階層關係。

(二)教科書具有獨特的語言形式：它是一種書面檔案的形式，它的語言具有以下特質：

1.以術語的定義呈現，主要是透過規準來限定語詞的範圍，而非透過典型的具體例子來呈現。

2.具有完整的文法形式，通常是陳述句，而非祈使句或從屬子句。

3.強調句子之間的邏輯結構——例如：臚列出論點、歸納、結論。

(三)教科書具有獨特的社會人際關係（作者—讀者的身分階層差異）和獨特的語言互動型態（學習）：教科書是一個社會中有效的知識的權威版本，是文化傳統的貯藏所。因此學生主要的責任是去精熟這些文本中的知識，教師經常使用講授法，並以一連串的問題使學生熟悉文本。

Olson(1989)從文本分析的角度指出：在班級中無論是教師宣讀或學生自行閱讀教科書，教科書的語言都是來自一種「先驗」(transcendental)的來源，這種來源往往是神聖的或具有較高地位的，而非當下說話者或其同儕的心智。教科書如同宗教儀式，兩者皆具有檔案的功能，保存社會視為「真實有效」的知識，這些知識是思想與行動的規則的來源，它們以減少紛爭的方式來維護社會秩序，而先驗的來源則保護這些知識免受批判。如同 Bloch 所言：在儀式之中，發言者說的

並非他自己的語言 (his own words)，而是長輩的語言 (words of the elders) (轉引自 Olson，1989)。文本權威的來源在於將說話者和所說的話分開，使得它的語言採取客觀的、非個人的、免受批判的形式，彷彿不受敘說者的個人經驗或意識型態所侷限。相較之下，即使是說相同的話，如果這種話語來自於當下說話的人就不會獲得這種權威，聽者會知道這只是個人觀點，對於它的前提和主張可以表示同意或不同意。因此，教師在教導教科書時的主要權威來源是專家學者，而非個人意見或經驗。

此外，書寫將「說話者/作者」與「文本」分開，從而促使意圖——意指什麼 (what is meant) 和表達——說了什麼 (what is said) 分開，並強調後者。學校教育不只教導學生教科書文本的內容，更教導他們對文本的態度，培養他們「說一種書面語言」 (speak a written language) 的能力。書面語言是恆久固定的，口語是短暫的、依情境而改變的。教科書的文本藉由改變參與者的社會關係，以一種特殊的語言形式將語言客觀化、邏輯化、依學門分化和專精化、形式化。學生很快地體會到：當教師在課堂上問他們問題時，並不是在真的在問他們對這個問題了不了解，或有何體驗和意義，而是在問他們「課本上對解釋這個問題的文字敘述」；所以學生常常要花時間去「背」解釋，而非以自己的話說出對某個術語的了解。

Aronowitz & Giroux(1991)的主張與上述觀點亦相互呼應，他們認為：教科書所代表的是一種經過認可的官方知識，它透過某種特殊的「文本權威」(textual authority)形式傳遞給教師和學生：教科書的作者 (author)定義文本(text)的意義，成為文本權威的來源，教師的教學和學生的學習，必須忠實無誤地恢復這種表徵所代表的意義；或是藉由分析文本的形式功能所導向的特殊詮釋，來瞭解文本內在的特質與含意。在這兩種形式中，文本的意義都是存在於固定的、預設的封閉系統中，文本的閱讀者（教師和學生）被動地接受學科 (discipline) 的規訓 (discipline)，他們並不被許可去運用自身經驗來參與和重寫文本。如同 Donald Morton 和 Mas'ud Zavarzadeh (1988-89)所言：這種主流的閱讀和書寫途徑，事實上只是讓師生的聲音沈默，並自願地將自己建構成為符合這種狀態的主體：

「閱讀」這種無聲 (un-said) 的觀點，使得讀者接受 (而非「生產」) 意義時，「閱讀」和「書寫」截然二分。作者總是創造性的生產者，而讀者是被動的消費者。對於優勢階級而言，這種閱讀理論的政治價值，是藉由「閱讀」的名義教導讀者如何「服從」「權威」，換句話說，如何「跟隨」作者的教導，因為作者代表了權威並控制了意義。

因此，教科書的文本變成一種獨立於師生所處情境之外而被閱讀的客體，自

成一個封閉的系統，作者是文本權威的中心，教科書的實施需要忠實無誤地傳達作者原來的意圖。基於這種觀點，教師的教學和學生的學習都必須接受嚴密的監控和標準化，教師受到行政機構直接監控和學者專家間接監控，學生受到教師的監控；監控者因為比受監控者接近文本的來源而獲得權威，而被監控者相對於監控者而言，是異質的、多元的、有可能逸出目標和本文之外的危險；所以在實際的教學情境中，以教師為中心，以講授法為主，不重視學生的討論和參與；課程中即使有學生的聲音，也是在復誦課本或是回答教師預期的標準答案。透過大大小小的考試，檢查學生學習結果是否符應了教科書中的文本，最好是一字不漏的複製。在行政的體系中，行政當局透過課程標準、學生成績考查辦法、教學正常化等教育法規、視導制度和升學制度等措施，來檢查教師的教學行為是否合乎教科書的內涵和規範。

然而，近來許多新興研究思潮（例如：文化研究）對文本權威抱持批判的態度，認為它並不是絕對的，而是相對的、甚至它的正當性是值得懷疑的；在解讀文本的過程中，作者、讀者和文本之間呈現一種浮動的三角關係；當文本所傳遞的意義越複雜、越模糊，情境越開放，讀者越具有批判性的自主思考，他們對文本的詮釋就越無法回歸文本創作的原始意圖與情境。Hall (1980,pp136-138) 針對

編碼(encoding)解碼(decoding)過程指出：文本常常透過一種優勢霸權(dominant-hegemonic)的立場傳遞其定義，以自身的術語定義了意義和社會或文化整體關係的範圍，或隱或顯地將事件整體化，結合到廣大而結構性的世界觀，結合到諸如國家利益等鉅觀的事件，並將自身正當化，視為是社會秩序中「自然的」、「無可避免的」、「理所當然的」。其實，這種連結常常是簡化、轉化、神秘化的。雖然多數讀者能夠充分了解優勢的定義和專業化的意符所指涉的內涵(signified)，但是讀者不一定會採取文本所偏好的優勢霸權立場，他們也可能與文本相互協商(negotiated)，甚至對立(oppositional)。協商的立場是認可霸權定義在巨型指意過程的正當性(抽象層次)，它雖然還是依據優勢的定義，但是卻在局部的情境中作一種協商的運用，發展出一套具有在地性格的規則；對立的立場則是指：雖然讀者完全了解某個論述的字義和內涵，但是卻以一種全然對立的立場來將這種論述解碼；例如：批判教科書中蘊含的性別、種族和階級偏見。

此外，Derrida 也從解構的立場指出：文本所衍生的意義並不是封閉在現存的文本結構中，也不是作者的禁臠，作品的原意終不可考，而必須無止境地在本文本之外去尋求，每篇文本必須置於更多的文本之中才具有意義，形成了一個無窮開放的「意義鏈」(a chain of signification)，此即 Derrida (1974) 所謂的「互為

指涉」(intertextuality)。解構的教科書文本是兩端開放的，每個閱讀文本的行動都是對於前文本散播活動遲來的參與，對於前文本的補充、附加和重寫，形成了一個新的文本，而這個新文本又成為下一個閱讀行動解構的對象。任何文本都是因為和其他的文本關涉才獲得了意義，它置身於眾多文本的語境中，是其他文本的回聲、重複和移植。

綜合言之，上述觀點雖然均體認到教科書的文本權威是相當強大的，但是並非沒有突破的空間。文本還是具有多重解讀的可能性；在教育的層面，嚴密的評鑑和控制無法完全封閉文本的散播，反而使教師和學生的主體性受到壓抑，而在壓抑中孕育抗拒的力量。學生並不是我們教他們什麼、他們便學什麼；教科書中的知識必須經過師生主動的詮釋和轉化，了解現有文本權威中蘊含的特殊意識型態，教科書的文本必須開放，讓師生在「互為指涉」的過程中自由地融入自身生活經驗去創造意義，尤其讓是受壓抑的弱勢族群，都能參與、修補和重寫適合他們的教科書文本。

參、研究設計

一、研究方法

本研究主要的方法包括：

(一)觀察：觀察期間主要為八十九年十一月下旬，在九月與十月曾經進行預先觀察與紀錄。針對所觀察的主題單元進行全程錄影，將所有對話內容及重要事項轉譯成逐字稿；此外，研究者與助理也針對觀察內容作田野札記。

(二)文件分析：蒐集與觀察主題相關的所有文件，特別是各個層次的書面課程計畫。

(三)訪談：針對所觀察和文件分析的內容重點與相互矛盾之處與被觀察的教師進行深度訪談，確認其意義與內涵。鑒於被觀察者常意識到與觀察者地位的差距而表現出與原本不同的行為，甚至當研究者提出問題時可能會失去信心而打亂其原有的課程計畫或排斥受觀察，所以訪談是在整個觀察單元結束之後進行，訪談時間是九十年二月二十一日二時至四時。

二、研究對象的選擇

本研究選擇觀察對象主要的抽樣策略是考慮其「深入性」(intensity)，它的資料豐富能提供深入現象的機轉。該校各項課程文件豐富完整，又有種種有利課程統整的條件，如：新設學校空間寬敞、設備新穎、教室班群規劃、都會區家長社會背景高、透過甄試甄選具有九年一貫課程理念的教師等，可能使其統整課程的

規劃和實施比一般個案更深入。選擇的研究班群設定在低年級，是因為低年級課程比較統整、有彈性，也最易融合學生生活經驗。其他年級有趕課和學業成績壓力，所設計的課程活動較不容易落實，而且也不太願意接受觀察。以「五官真有用」為觀察主題，是因為該單元在十一月下旬進行，可在開學後有充裕時間進行先前觀察與分析，熟悉與修正研究所需的技術。此外，學生生活常規與師生互動已經比較上軌道，同時離工作繁忙的學期末還有一段時間，教師可比較專注課程與教學。

三、進入研究現場

在八十九學年度上學期開學之後，我先請一位研究生--也是該校校長的好友約定時間，並偕同我拜訪該校校長和主任，介紹研究助理，以及說明研究目的、內容與配合事項。當天亦與觀察班群的老師在學校共進營養午餐，說明研究事項、交換心得與聊天，此後在研究期間會不定期到班上觀察。

對於接受研究計畫錄影一事，校方及教師配合度很好，且在班群協同教學上的聯繫，更是用心規畫；班級學生家長們對教室後面架設攝影機錄影一事也表贊同，而該班一年級小朋友對教室內多了一台攝影機及一位陌生的教師，雖有介紹給大家認識，但仍有一些好奇心的小朋友起初會在下課時

到攝影機前摸摸看看，有勞於級任及實習教師的再三叮嚀，並無意外狀況

出現 (90.2.6.教師手寫稿)

四、研究場所概況

x 學校屬於都會型新設學校，學校規模八十八學年度二十五班，八十九學年度四十二班。校區屬於商業住宅區，家長教育水準高，素質整齊。全校試辦九年一貫學校本位課程，新進教師甄選著重其統整教學能力及九年一貫課程之知能，年輕教師佔大多數。

該校校園建築以開放空間來規劃，整個空間相當寬敞、舒適、美觀。各班之間的活動隔間使得空間的運用有多樣性，物理空間與動線的開放，孕育了師生之間、班級之間心理開放與互動的契機。學校推行班群組織制度，在各年級間建立若干「家族」，更進一步讓這種契機轉化為實現。各班群由孩子訂出不同的名稱及票選出 logo。

一年級共分四個班群，每個班群有三個班。本研究所觀察的班群有三位級任老師，其中兩位剛從師院畢業並實習完畢，一位是綜合大學畢業之後代課三年，去年修完國小師資班並實習完畢，均是正式任教的第一年。教學團隊由班群教師及科任教師分工協調，負責教學工作規畫、實施與檢討，並運用家長資源，協助

教學活動的進行，例如：闖關評量活動。

肆、結果與討論

以 Hall (1980) 的架構而言，從本研究所觀察到的案例中，可以看到九年一貫課程試辦學校游移於前兩種文本解讀方式，嘗試在傳統文本權威的強大制約中尋找詮釋和調整教科書的空間，教師置身於在這兩種方式之間，也常常感受到充滿不確定性的認知矛盾和對立；至於第三種最激進的對立閱讀方式則很少呈現。

一、教學生活的實施邏輯：優勢霸權的文本解讀

教科書不只是一種語言形式，更是制度權力的象徵。它將一種神聖圖像(icon)轉化成具體的物質成品，它使得制度的規定合理化、教師的權威正當化(Luke, de Castell, & Luke,1989)。「科目」是分配教學資源的基本單位，師生心目中抽象的「科目」實質上所指的是將各科目具體化的教科書，而「文本權威」則是影響師生與教科書互動的法則。各科的教科書決定了學校生活的時間、空間和資源構成，以及它們分化與統整的程度。例如：普通教室與專科教室、級任與科任老師的配置、「主科」與「副科」的區分等等，都是依照各科目的劃分，傳統學校如此，即使在這些強調課程與教學革新的九年一貫課程試辦學校，也具有這種傾向。

在實際教學中，上課的第一個活動是拿出課本，翻開這堂課所要上的那一頁：

師：「好請翻開課本...第幾頁？第 26 頁，對不對？翻開第 26 頁，26 頁好了，好，我們來看看，好來開始喔。」(89.11.20.觀察)

師：「我現在請你拿課本。來社會課本收起來。現在請你拿出健康課本，就這樣。擺在右手邊，你沒有帶來就不用擺，擺在右手邊，動作快。沒有帶課本的起立」(89.1.23.觀察)

師：「現在把國語課本拿出來，我看哪一組最快，翻開語文活動一，翻開第 12 頁，小蝸牛第 12 頁，小蝸牛第 12 頁，好，請你，第 12 頁是不是有四個圖？我們先來看第一個圖。誰知道？當我問誰知道的時候，舉手後你要說我知道。誰知道第一個圖在做什麼？第一個圖一個男生一個女生？」(89.11.24.觀察)

教科書的文本權威深深地滲透入整個教學過程，整個教學流程即是在逐頁「涵蓋」(cover) 課本內容，教師心中缺乏明確的課程統整圖像與意識可以與之抗衡或協商，而是跟著各科教科書走，跟著套裝教材走，教室的焦點在課本與黑板之間交替，學生具體的生活經驗必須轉換成合乎教科書的文本形式，才能參與

學校中的教學過程與評量制度；正如上述 Olson(1989)的論點，學校教育不只教導學生教科書文本的內容，更教導他們對文本的態度，培養他們「說一種書面語言」。

師：「最近我們上的課都跟我們的身體有關。現在有沒有一位小朋友要當

我們的模特兒？好，佩芬來。這是佩芬的什麼？」

生：「頭」

師：「那這是什麼？」

生：「眼睛。」

師：「那這個呢？」

生：「鼻子」

師：「那這個呢？」

生：「嘴巴」

師：「那這個呢？」

生：「眉毛」

師：「眉毛，對不對？」

師：「這個是什麼？」

生：「手。」

教師的焦點集中在讓學生精熟課本的內容，並沒有開放文本讓學生作多重的閱讀與探索。然而，文本權威所預設的封閉結構常會出現裂口，有時學生與文本互動時會引發出自己的聲音，但是這些聲音卻經常因為與教師解讀的課本內容不一致而被教師忽略或消音，使學生無法織入自己的文本。在下例中，學生提出有些積木是軟軟的，這可能是因為他接觸過的積木有不同的材質，然而，教師只想趕快得到標準答案，而忽略了至少讓學生說說他的經驗，甚至可以發展出一個比較性和探索性的問題：

師：「奇異果是軟軟的還是硬硬的？」

生：「軟軟的。」

師：「是乾乾的還是濕濕的？」

生：「濕濕的」

師：「你的衣服是軟軟的還是硬硬的？」

生：「軟軟的。」

師：「是乾乾的還是濕濕的？」

生：「乾乾的」

師：「積木是軟軟的還是硬硬的？」

生：「硬硬的。」

生：「軟軟的。」

師：「積木耶？」

生：「軟軟的。」

師：「積木耶？」

生：「硬硬的。」

師：「乾的還是濕濕的？」

生：「乾乾的。」

生：「可是老師有的積木是軟軟的。」

師：「我們來玩一個遊戲喔，好，誰來跟我玩？誰來試試看？」

（學生提出問題，但是教師沒有處理，繼續下一個活動）

即使在說話課這種鼓勵學生「發聲」的課程，教學進行的主軸還是課本上的

「他們」在做什麼？而非「我們」在做什麼？

師：「來，我們來看看第二個圖，來，看旁邊這個第二個圖，你們覺得他

們在做什麼事情？好，玉琳」

生：「他們在玩積木。」

師：「他們在玩積木；有沒有人可以說得更精彩一點點？好，小君」

生：「弟弟和姊姊在玩積木。」

師：「剛剛玉琳說”他們”，小君現在又把弟弟跟姊姊加進來，老師覺得你
很棒。好，來，那個紀寬。」

生：「xx 和 xx 在玩積木，因為他們要蓋一座城堡。」(89.11.24.觀察)

九年一貫課程綱要中明訂「國民教育階段的課程設計應以學生為主體，以生活經驗為中心」，但是這個學生主體的圖像究竟是握有決策權力的成人訂出的，是一個未來能成為良好人力資本、提昇國家競爭力的「理想常模」？一個抽象化、概括化的、去脈絡化的個體（像是課本上的小明、小華）？還是一個個真實生活中深具個別差異和多元發展潛力的兒童與青少年？當這些課程理想轉化到教學現場，在「文本權威」的主導下，「以學生為主體，以生活經驗為中心」的觀點就變得更可疑。但是這並非沒有破解的空間，如果我們允許師生對教科書作協商的、批判的、互為指涉的解讀，例如在上述例子中，老師告訴學生要討論什麼主題，讓學生將他們自己的相關照片、物品或經驗帶到班級中，從「我們的故事」、「我的生活經驗」、「它對我有什麼意義」出發，是不是更合乎「以學生為主體，以生活經驗為中心」？

以 Ellsworth(1991) 的分析架構而言，我們發現學生被鼓勵忠實於教科書編寫者的權威，取悅父權主義的主體位置，使學生以外在世界的關係看待自身，要以課本本身的術語和使用邏輯來了解和使用它，將自身連結到一套特定的權力關係，接受課本建構的世界：專家為學生解決了問題，學生不會因為忽略或誤解學習結果而受到威脅。這種父親 / 族長 / 教師的模式將一種自視為慈善的權力加諸學生，教學的過程和結果都是確定的，學生因為正確解讀而變得更安全、快樂、豐富。

再針對班級互動的形式來分析，師生互動構成的型態一般可分為三種：教師與個人、教師與小組、教師與班級；學生的互動型態可分為學生與教師、學生與其他學生（個人、小組、班級）（吳康寧，民 87）。在本研究的案例中，可以發現師生的互動相當頻繁，這種互動中具有以下特質：一是師生互動是課程教學的主要活動形式，除了教師訓誡學生的班級常規有三分鐘以上的單向發言之外，九成以上的時間都是在進行教師提問、學生回答。學生的課堂交往對象主要是老師，課程主要是由教師主導，學生之間互動的比重並不高。第二，在師生對話中，多數問題是沿著教科書的內容順序發展出來的，構成整個教學的流程，開放式的問題不多，多半有簡明的標準答案，或是屬於一種是非題或選擇題；第三，學生很

少主動提問題，即使提出問題也常被淡化或忽略，老師習慣聽到的是學生全班以整齊劃一的聲調來說出教師預期的答案，也就是在課本或參考書上的書面答案。

第四，學生小組在課堂中並沒有成為有意義的「功能群體」，即使座位有分組的安排，小組成員還是很少進行討論和小組共同作業；換言之，學生在課堂中一如傳統，只是被動回應的「個體」。簡言之，以 Bloom 的認知目標的分類來分析，這種教學所達成的目標多半屬於知識和理解的層次，並沒有引發應用、分析、綜合、評鑑等高層次的思考，也沒有突顯出學生自主學習的重要性。

上述的觀察並不只是個別的例子，它們與柯華葳（民 84）的調查研究是相互符應的，她指出：我國的小學教師具有以下教學信念：教科書是專家編的，要努力教完，學生程度才不會落後；教師是教學生的人，而學生要教才會，大部份學生沒有自學能力；評量的目的是考學生學到沒有；家長是要負責學生學習的人，而有一些家長沒有負起此責任；至於教師進修則是學習教學技巧。教師表現的教學行為是：「教」是唯一的目的，要以教科書為主體，以教師為教學中心，以講解為主要教學方法，上課形式（如：桌椅安排）或許會改變，但是教學方法不會有太大改變；這些信念正是反映出上述的「文本權威」；即使在九年一貫課程上網要中允許學校因應地區和學生差異自編教材，以及教師可以自編彈性時

數所需課程教材，但是我們最常聽到的還是某些教育當局的官員、學者和出版商在安撫教師「不要緊張，九年一貫課程還是會有課本讓你們上課，書商會把課本編好。」

文本權威不只是教學資源分配的依據，更透過文本的特質規範人們的觀念，並透過具體制度產生實質的規範，例如：透過評量或升學制度來維持其權威，特別是在所謂的「主科」更是如此，它們的文本權威越強，分配到的教學時間也越多，考試成績越受到教師和家長的重視，教師可以自由揮發的空間越小，在科目之間的相對排序也越優先。從試辦學校的課程計劃總表，可以更清楚地看出上述趨勢，其中國語課的教學按照課本單元原有順序；道健、體育、社會、美勞、自然課有調整此順序；音樂課有增加課本外的補充教材；教師的解釋是這樣的：

有些科目可以比較鬆綁啦！像道健，社會啦！因為跟我們的生活很有關係，所以其實有時上課的話隨口提到沒有拿書，小孩子比較能接受老師沒有照書上教，那像數學國語這種主科，家長也會啊！就說老師怎麼國語教這麼快阿！怎麼那一課沒有教之類的，還是會有一些傳統的模式在，還是必須屈服於它，因為像孩子下課去安親班，安親班就照著第一課教到第十課，那如果我們用一些比較活潑的方式在做的話，那是不是國語的進度就 delay

了，變成說有一些壓力，變成說主科方面比較沒辦法去脫離教科書的框框，那若是生活的，像是自然社會，和考試比較沒有關的，你就可以跳出來，家長也不會說老師沒教¹（89.2.21 訪談 a-67）

因此，文本權威不只存在於教科書中，也存在教師、學生和家長的心中。雖然近來的課程改革使得教科書的文本權威逐漸鬆綁，特別是低年級和所謂的副科，文字越來越少，圖片越來越多，內容越來越簡短，有較大的時間和空間讓師生加入他們自身的經驗和詮釋，但是實質上卻難以產生太大的改變。在文化傳統中，對於長期受到文本權威制約的教師，「以學生為中心」往往只是一種口號，要真正讓學生參與課程的發展，並不容易。

從另一個反向的角度來思考課程，優勢霸權的文本權威既是長久以來分配教學資源的依據，也相對地阻礙其他的資源分配方式的產生——超越教科書的「課」與「單元」的限制，以其他更有彈性的方式來分配資源；例如：採取彈性日課表，讓學生有完整時間探索主題，不必被制式化的上下課鐘聲打斷學習；學校空間規劃、教學資源與器材設備要充裕並能滿足多樣態的學習需求；打破班級本位與科目本位，建立團體互動、協同教學與行動研究的學校文化；鼓勵閱讀與發表、實施多元評量與實作評量等等。以本研究觀察的學校為例，它是新設學校，在空間

規劃上相當具有打破傳統的創新企圖，採取班群形式的開放空間設計，各班之間的活動隔間使得空間的運用有多樣性，物理空間與動線的開放，孕育了師生之間、班級之間心理開放與互動的可能性。然而，該校的課程計劃與時間表還是以「課」來區分上課時間；對師生言，「課」的意義在於課本內容是不是都在限定時間內教完。「課」所蘊含的分科意識型態阻礙了科際整合和彈性課程的可能性，老師也有這種感受：

其實有時做統整課程會遇到的困難就是會受到節數和授課時數的困難，因為必須要這樣排，不能說這禮拜完全自然科不上或是怎樣，我覺得我們還沒有跳出那個框框，事實上完整的統整課程應該要跳出那個框框，那時候在設計時沒有考慮到其實可以把這個框框拿掉。(89.2.21 訪談 a-32)

二、教師的課程設計：啟動協商的文本解讀

在九年一貫課程中蘊含的學校本位和教師專業自主的空間，使師生有可能打破沉默，採取一種與文本協商的立場，發出自己的聲音去挑戰單向傳遞的文本權威，也挑戰那些企圖使他們沈默的權力結構。

無論如何，課程理念與政策的革新和社會文化所積澱的傳統總是要展開一場艱辛的拉鋸戰，從上述的分析我們可以感受到即使是九年一貫試辦學校，班級教

學生活的主調仍是一種「獨白」的文本權威形式。然而，教師在這種過程中並非沒有「奮鬥」(struggle)，不過他們所努力的焦點著重在將現有教科書內容轉化成學校本位的書面課程的設計。例如：試辦學校中的教師嘗試去依據各科教科書的特性和自身的教學經驗，調整課本的先後順序，使其更能幫學生建立統整的學習經驗：

像數學我們就把整個算式的地方，數的概念整個集合在一起，因為發現課本中間會參雜長度、時間的概念，那孩子學到一個階段數數已經數完了，可以更進一個階段去算數的部分，那可能因為中間的打斷，我們必須要在算數的那個階段，再將數的概念再引回來一次，那是不是時間又重複了。所以我會覺得數學用統整感覺還蠻好的。那像自然和社會，自然每個單元是獨立的，第一個單元和最後一個單元認識校園裡的植物，第一個單元有介紹到五官，那最後一個單元也是和五官有關，我在傳統學校時會感覺好像上兩遍的感覺，第二遍就不知怎麼上了，那把它抓在一起時，就覺得很好上，好像都整合在一起了。(89.2.21 訪談 a-37)

該校從原有教材發展出幾個橫跨各科的主題，例如：相見歡、動物嘉年華、銀色耶誕溫馨情、過新年等，雖然仍是以現有課本內容為主，但是教師已經初步

將課本內容消化和重組，具有統整各科內容、強化學習效能與效率的理念，並希望能結合兒童的興趣與經驗，透過教師團隊團體腦力激盪與互動來設計課程，這也是目前試辦學校經常採用的模式。

研究者：像這個統整的主題，你們是怎樣發展出來的？

教師：我們通常是看課本教材的內容，然後去訂我們要讓孩子學到什麼樣的目標，通常我們會把名字訂得很美，配合課程讓孩子可以學到一個完整性的知識，不在是像以前那樣的凌亂，像自然可能教到形狀，可能社會、數學又教到，那就可以放在一起教，那孩子就是一個概念教過了，而不會像以前孩子可能會說，老師這裡上次已經教過了。....

十二個老師一起討論，那大家之前看過教材了，就開始拋，還有這個跟那個可以叫什麼名字，也可以拋出來。(89.2.21 訪談 a-23)

在這種過程中我們可以看到文本權威與教師專業自主之間的消長，文本權威不再是不容質疑和挑戰的，而是可更動、可磋商的；但是這種更動和磋商是有限的，絕大多數的課本內容還是要教，只是略為調整先後順序。在本個案中，各個層次的課程計劃，無論是總表、教學單元設計、日課表等等，雖然表面上有主題教學的形式，但是實質上是以各科教科書和其中的各課為表格填充的「單位」。

無論如何，從墨守文本到調整文本，教師就常常覺得不安，這種不安經常來自於校外的因素，特別是家長的觀念，該校的一位教師認為：

雖然本校的家長對於老師的教學與專業都很尊重，並且對於學校與班級的活動也很配合，但我們可以感覺到學校家長依然重視學生紙筆測驗的成績，把教科書的內容視為學生知識學習的主體，導致家長對於學生的期望與課程的看法對老師形成了不小的壓力。

每次月考完(一學期共計三次)，我都會先擬個學習評量通知單(教務處建議)，讓家長知道成績計算方式，寄給家長的總成績是包含了平時上課態度、分組及個人實驗操作、學習單、書面及口頭報告、習作評量及紙筆測驗等成績的平均(視各科不同標準)。但大部分學生的家長都只看月考紙筆測驗的成績，且依此成績做為獎罰其子女的標準。(90.2.6.教師手寫稿)

在試辦學校還出現一種弔詭的現象，教師所使用的教科書是依據現行的課程標準採分科教學的精神而編輯的，而九年一貫課程卻是強調合科和統整，明訂學習領域的實施應以統整、協同教學為原則；教師必須將原有各科的教科書塞進各個學習領域，再從課程綱要中挑一些能力指標列上去，問題是原有教科書本來就不是依照學習領域和能力指標的精神所設計的，這種牽強的做法只是在「拼貼」，而不是「統整」，不但對教師進行課程設計時造成困擾，也使得他們懷疑自己花這麼多時間所做的書面資料的意義：

當我們在進行統整課程設計時，會發現雖然大方向確定了，但是和現有的教材卻不是那麼配合，特別是高年級主題活動比起中低年級本來就較少，我想不是老師想偷懶，而是現在高年級還是用舊教材，內容實在太多，若要上完都會產生趕課的現象，更何況要做活動，而且教材內容實在難統整，一定要有統整的主題呈現出來，教師們就要另外找補充教材來設計主題，但時間上就是一個問題。(90.2.6.教師手寫稿)

在此我們再度看到文本權威對教師課程設計的制約，實驗學校面對新舊教科書與課程綱要的過渡期陷入一種尷尬的窘境，連帶使得實驗的過程和結果的應用充滿了不確定性。

最後，在觀察與訪談過程中幾乎沒有看到教師以對立的批判立場去破解文本所蘊含的文化符碼，分析文本所缺乏和壓抑的事物，以及產生這種文本的權力關係和歷史與社會建構；教師也很少以「互為指涉」的態度援引入其他文本來與教科書的內容對話。推測其成因可能有以下數點：

(一)研究對象為國小一年級的班群，教師的教學會受到低年級學生認知程度以及具體事實知識學習的因素之考量。

(二)所觀察的教師為新進教師，資深教師與新手教師亦可能有所差異。

(三)所觀察的教師的課程意識型態可能與課本並無明顯衝突，教師對教科書的解讀仍是以優勢解讀為主，協商解讀為輔，而批判的解讀往往導向對現存教育與社會文化系統的抗拒與解構，多半見諸後殖民或女性主義的論述，所負的責任

並非一般教師所能承擔的。

伍、結語

從課程標準到課程綱要，並無法將課程加以鬆綁；因為真正綁住課程的，是教科書的文本權威。本研究透過理論於實務的雙向分析，在理論方面分析教科書的功能與限制、教科書的文本特質、教科書的文本權威與文本的多重解讀等相關理論，藉以形成研究焦點，加深解釋的內涵。在實務方面為例，透過觀察、訪談與文件分析等方法，探討文本權威對班級教學生活與教師課程設計的影響，以及教師在這種過程中力求突破的心路歷程。研究結果發現：

一、教科書有正向的功能，亦有其限制。它的獨特文本特質源自某種文本權威，但仍具有破解文本權威的多重解讀可能性，除了優勢霸權的解讀之外，教師也可能發展協商、甚至對立的解讀方式。

二、在觀察個案中，優勢霸權的文本權威深深地滲透入整個教學過程，限制了實際的教學創新效果；整個教學流程大都在逐頁「涵蓋」課本內容，教師在設計課程時所發展的主題、目標和活動並未全然落實，實際教學中缺乏明確的課程意識與目的，而是跟著各科教科書走；學生具體的生活經驗必須轉換成合乎教科

書的文本形式，才能參與學校中的教學過程與評量制度。

三、九年一貫課程賦予教師課程的彈性，使他們得以用協商的立場解讀教科書來設計課程，教師在這種過程中有啟蒙也有猶豫；一方面課程的鬆綁賦予以前沒有的課程與教學設計空間，另一方面教師對突破文本權威並沒有足夠的信心與能力。

四、教師很少以對立的批判立場去破解文本所蘊含的文化符碼，分析文本所缺乏和壓抑的事物，以及產生這種文本的權力關係和歷史與社會建構，也很少以「互為指涉」的態度援引入其他文本來與教科書的內容對話。

五、儘管教師對教科書文本有協商的解讀，但並未賦予學生相同的解讀立場；他們的教學理念雖然開始產生轉變，也開始自行研發若干課程文件，但實質的教學仍然沒有太大的改變。

從試辦學校的經驗中省思，會發現九年一貫課程的理想與現實有相當落差。令人憂心的是：本個案學校無論在經費、資源、師資、設備、空間規劃、家長與學生素質等方面，均比一般學校優越，尚且會面臨這麼多的問題，當九年一貫課程要全面推展到全國各地時，所遭遇的問題可想而知。

未來在九年一貫課程中，隨著課程的鬆綁，各校可能發展出不同的文本解讀

策略，衍生出不同的課程設計與教學型態。某些學校可能安於優勢霸權文本權威支配的習慣與傳統，像是整個教學流程隨著教科書逐頁開展，學生提出不合乎課本的問題與答案會被消音；在這個方面我們應加強教師的觀念和能力，包括對自身課程設計與教學過程的覺知與反省，並學習多樣化的變通方案與策略，可以在課程與教學中隨機運用。某些學校可能開始採取對文本權威的協商立場，有些教師已經察覺到教科書的侷限，勇於突破與創新，例如：從事班群的協同教學與單元主題的設計等等；然而，他們在實施層面常常受到現有結構制度的限制，像是想要進行一些多元的、動態的教學活動與評量，卻受制於課本內容、考試成績與家長壓力；在這方面涉及的問題極為複雜困難，必須同時從校內外著手，像是改變家長和社會大眾的觀念，改革評量辦法與升學制度，充實教育經費來改善教學設備、校園空間規劃、教師編制等等。

最後，針對研究限制提出以下省思與未來研究的建議：

一、由於本研究採個案研究，研究結果並不能廣泛推論到各校，上述建議僅是站在個案觀察經驗上所提供的參考；特別是個案中對教科書的批判解讀，所蒐集到的資料並不充分，若能針對這方面進一步研究，匯整更多個案的資料，或可更深入呈現教師對課程改革的抗拒或是課程改革本身的盲點。

二、教師對文本的協商與批判，需要長期培養相關知能才能落實，由於本個案觀察的教師都相當年輕，或許它校有更資深優良的個案可以提供更有深度的經驗。

三、影響教師對教科書的解讀策略的因素很多，例如：外在社會環境、升學制度、教師的生活史、學生認知發展、教科書的撰寫方式、學科的性質等等，在本文中僅限於局部現象的呈現，建議後續研究可更全面地探討造成這些現象的因素互動的情形，例如：高年級資深教師在社會科課程與教學如何運用教科書。

四、本研究的九年一貫課程試辦學校使用的是八二年版的教科書，推論到九年一貫課程上有所限制。如今九年一貫課程已經開始正式實施，建議後續可以研究新版教科書的解讀與運用情形、新舊課程交錯銜接的情形，分析其是否合乎九年一貫課程的精神。

儘管九年一貫課程並非課程改革的萬靈丹，但是畢竟它提供一個賦予師生權能（empowerment）的機會，透過在地發聲，挑戰霸權的文本權威，促進課程與教學的創新。然而，這種機會必須經由教師的覺醒與奮鬥才可能實現。我們真的不希望：投入龐大資源與教改理想的九年一貫課程，對教師、對學生、對社會大眾的意義，只是「換了教科書」。

*非常感謝三位審查委員的寶貴意見，使本文的價值得以提昇。

參考文獻

- 吳康寧 (民 87) 。**教育社會學**。高雄：復文。
- 周祝瑛 (民 84) 。**國中日常教學活動之生態研究**。行政院教育改革審議委員會委託專題報告。
- 柯華蕙 (民 84) 。**國小日常教學活動之生態研究**。行政院教育改革審議委員會委託專題報告。
- 黃政傑 (民 78) 。**課程改革**。台北：漢文書店。
- 黃政傑 (民 84) 。教科書的誤用與正用。載於黃政傑 (著) ， **多元社會課程取向** (頁 167-179) 。台北：師大書苑。
- 曾志朗 (民 89) **國民中小學九年一貫相關問題專案報告**。88.10.23.立法院第四屆第四會期報告。
- 陳伯璋 (民 88) 九年一貫課程的理念與理論分析。中華民國教材研究發展學會編印，**邁向課程新紀元**(頁.10-18)。
- Aronowitz, S. & Giroux, H.A. (1991). Textual authority, culture, and the politics of literacy. In M. W. Apple & L. K. Christian-Smith. (Eds.), *The politics of the textbook* (pp.213-241). New York: Teachers College.
- Derrida, J. (1976). *Of Grammatology* (G. Spivak.trans.). Baltimore: John Hopkins University Press.
- Ellsworth, E. (1991). I pledge allegiance: The politics of reading and using educational films. *Curriculum Inquiry*, 21(1), 41-64.
- Eisner, E.W. (1985). *The educational imagination : On the design & evaluation of school programs(2nd ed)*. New York : Macmillan.
- Eisner, E. W. (1990, Fall). Creative curriculum development and practice. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6(1), 62-73.
- Hall, S. (1980). Encoding / Decoding. in S. Hall et. al. (Eds.), *Culture, Media, Language*. London: Hutchinsnson.
- Kliebard, H. M. (1975). Bureaucracy and curriculum theory. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists* (pp.51-69). California: McCutchan.
- Luke, C., de Castell S., & Luke, A. (1989). Beyond Criticism: The authority of the school textbook. In S. de Castell, A. Luke, & C. Luke, (Eds), *Language Authority and Criticism:*

- Reading on the School Textbook***. London: Falmer.
- Morton, D. & Zavarzadeh, M. (1988-89). The cultural politics of the fiction workshop. ***Cultural Critique***, 11(1988-89), 158.
- Olson, D. R. (1989). On the language and authority of textbooks. In S. de Castell, A. Luke, & C. Luke, (Eds.), ***Language Authority and Criticism: Reading on the School Textbook***. London: Falme.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. & Taubman, P. M. (1995). ***Understanding Curriculum: An introduction to study of historical and contemporary curriculum discourses***. New York: Peter Lang.
- Squire, J. R. (1988). Studies of textbooks : Are we asking the right questions? In P. W. Jackson (Ed.), ***Contributing to Educational Change*** (pp.127-169). CA.: McCutchan.
- Venezky, R. (1992). Textbooks in school and society. In P. W. Jackson (Ed.), ***Handbook of Research on Curriculum*** (pp.436-461). New York: Macmillan.

How the Elementary School Teachers Decode Textbooks

Pei-i Chou^{*}

ABSTRACT

Textbooks have a central place in the curriculum and instruction in school. The main purpose of this study is to explore the ways in which teachers decode and use textbooks through observations, interviews and the analysis of documents. The main findings are as follows:

1. Textbooks have important functions as well as limitations. They constitute a particular form of language and involve a special kind of textual authority. Preferred decoding, negotiated decoding and resistant decoding are three ways used to decode the text.
2. Preferred decoding plays a dominant role in classroom instruction.
3. Negotiated decoding, in part, influences teachers in designing the school-based curriculum in writing.
4. Although teachers sometimes use textbooks by negotiated decoding, they do not encourage their students to take similar stand. Resistant decoding is rare in this study.

Key words : Textbooks, Curriculum reform, Textual authority

^{*} Pei-i Chou: Assistant Professor, Graduate Institute of Education, National Sun Yat-Sen University.

