

社會學習領域教師轉化教科書之研究

楊雲龍* 徐慶宏**

摘要

九年一貫課程實施以來，過去全國統一之課程標準已由課程綱要所取代，雖然學校與教師的課程設計權已具有相當的彈性與空間，然而教科書的使用仍然相當普遍，許多教師仍將教科書視為等同於課程，本研究的旨趣就在於探尋社會學習領域教科書對教師的意義，教師轉化教科書所遭遇的問題，教科書轉化為課程後的差距，以及影響教師轉化教科書以實施課程的因素。研究設計以內容分析法針對教科書內涵進行分析，並運用訪談法針對三位國小社會學習領域教師進行資料蒐集，研究結果發現：

- 一、教科書是教師實施課程的核心工具。
- 二、教師轉化教科書時遭遇能力限制與壓力束縛等問題。
- 三、教師的知覺課程、運作課程與教科書之間有差距存在。
- 四、教育情境、學生狀況、教師特質與課程輔助教材影響教科書的轉化。

關鍵字：社會學習領域教師、教科書、教科書轉化

責任編輯：莊明貞

投稿日期：2006 年 10 月 18 日，2007 年 6 月 12 日修改完畢，2007 年 11 月 15 日通過採用

* 楊雲龍，國立新竹教育大學區域人文社會學系副教授，E-mail: yul@mail.nhcue.edu.tw

** 徐慶宏，苗栗縣立竹興國民小學教務主任，E-mail: horngg@webmail.mlc.edu.tw

社會學習領域教師轉化教科書之研究

壹、緒論

九年一貫課程改革推動以來，學校本位與教師專業自主的理想已經向前邁進一大步，過去所謂的教科書之「統編制時期」已經結束；但是依據九年一貫課程綱要之「陸、實施要點」中的第四點，明確規範了「國民中小學教科書應依據課程綱要編輯，並經由審查機關審定通過後，由學校選用」（教育部，2003，頁 15），而且就苗栗縣每學期仍持續辦理教科書選用與議價的現況來看，教科書在學校教育中似乎仍有其重要性。教科書「不僅是教學的主要資源，而且傳遞了文化的精華，型塑了社會的價值，對於個人的智識發展及國家的文化水平扮演了不容忽視的重要角色」（鄭世仁，1992，頁 1）。布洛菲曾言，「教師要知道如何為學生選擇與調整教材」，因為「最終要從事教學的是教師而非教材」（Brophy, 1982, p.12）。

自九年一貫課程推動以來，在教師被增能賦權與教科書版本多元化的教育環境中，社會學習領域教師是如何轉化教科書以實施課程，即是本文的研究目的，因此主要研究問題如下：

- 一、社會學習領域教科書對教師的意義為何？
- 二、社會學習領域教師轉化教科書所遭遇的問題為何？
- 三、社會學習領域教科書轉化的差距為何？
- 四、影響社會學習領域教師轉化教科書以實施課程的因素為何？

貳、文獻探討

國民中小學九年一貫課程綱要賦予學校自主編制課程計畫的權力，理想上每一所學校所制定的課程計畫應當有所差異，但是在苗栗地區的學校使用教科書的情形仍極普遍，因此本研究探討的方向在於社會學習領域教師如何轉化教科書來實施課程，以下即針對課程的定義、教科書的相關概念、課程轉化的理論，以及相關研究等進行文獻回顧與探討。

一、課程的定義

「課程是在制度化教育之下的一項設計或計畫」，是「引起學習者心智改變的一種工具，也就是教育機構所提供之學習活動的結果」（Goodlad, 1966, p.127）。廣義而言就是「學校所教的任何東西」，狹義地說是「在特定時間內針對特定學生所計劃之具體的教育活動」（Eisner, 1985, p.39），因此早期的課程就被界定為一門學程，或者指一種學科；更精確地說，課程是「一種有意圖的設計，要使學生從事可獲得教育效益的一些活動或事件」，課程具有四個特徵：（一）是「一系列」有計畫的事件；（二）是「被計畫」出來的，隱含各種

教育目的和目標；（三）課程的意圖是教育性的；（四）課程實施的結果總是比原先意圖的較多。後來的學者所提出之定義不外乎下列四種類型：（一）課程是學科和內容；（二）課程是經驗；（三）課程是目標；（四）課程是學習機會的計畫（黃政傑，1989；Saylor, Alexander & Lewis, 1981）。綜合歸納以上各家的論述，並參酌國內現況，本研究將課程定義為「有意圖的教育計畫，其目的在達成課程綱要所預期的教育願景，而其結果包含可預期與不可預期的學習經驗」。

在課程的要素（component）方面，泰勒（Ralph W. Tyler）曾提出課程編制的四個步驟，他認為這些是一個完整的課程發展計畫中必然的四項要素（Tyler, 1981）：（一）選擇與確定目標；（二）選擇和創造學習經驗；（三）組織學習經驗；（四）課程評鑑。雖然尚有許多學者提出不同的要素，包括組織經驗、組織內容、課程實施、學習型式、教學模式、內容統整、方法，以及時間、空間、資源等（黃政傑，1987；Beane, Toepfer, & Alessi, 1986; Eisner, 2002; Klein, Tye, & Wright, 1979; Saylor et al., 1981; Taba, 1962, cited from Saylor et al., 1981, p.13），如表 1 所示，然而這些要素在課程活動進行時都是必須整體考量的，研究者乃將之列入「教學活動」之下。因此本研究將課程要素簡化為課程目標、課程內容、教學活動與教學評量等四項。

表1 課程要素歸納表

學者	課程目標	課程內容	教學活動	教學評量
Tyler, 1949	確定目標	選擇經驗	組織經驗	課程評鑑
Taba, 1962	診斷需要 形成目標	選擇內容 選擇學習的經驗	組織內容 組織學習的經驗	確定評鑑的對象 、方法和工具
Klein et al., 1979	目的和目標	內容 教學的素材	教室活動、教導策 略、時間、空間、 編組方式	評鑑
Saylor et al., 1981	學習機會分析 陳述目標	課程設計	課程實施	課程評鑑
Eisner, 2002	目標	內容	學習型式、教學模 式、內容統整	表徵方式 評鑑
Beane et al., 1986	目標	內容	活動、資源	評量
黃政傑， 1987	目標	內容	活動、方法、資源 環境、時間	評鑑

資料來源：研究者整理。

「課程的定義方式反應了對教育本質的價值判斷」（Saylor et al., 1981, p.3），因此與其說課程的定義方式相當分歧，倒不如說課程的定義相當多元，這是因為每一位論者有其秉持的價值觀點。古德拉、克雷恩與泰氏等學者（Goodlad, Klein, & Tye, 1979），就從課程的

「層次」上來論述五種課程，分別為理想的（ideological）、正式的（formal）、知覺的（perceived）、運作的（operational），以及經驗的（experiential）課程：

（一）理想的課程：

理想課程之所以「被視為理想的（ideal）或模範的（exemplary）」，是因為它預想了課程採用時會面臨的問題，同時也反應出社會政治裡給與取的過程（the give and take of sociopolitical processes）。換言之，理想課程是「由一些研究機構、學術團體和課程專家所提出來應該開設的課程，這種課程的影響取決於是否被官方所採納」（施良方，1997，頁 11）。

（二）正式的課程：

正式課程是「理想的課程之聚集」，它是經由州或地方的學校董事會而獲得官方認可的課程，也是由一個機構或教師選擇或許可之後而採用的課程；正式課程具有一些書寫的文件，例如課程指導、州或地方的課程大綱、採用的課本，或者課程委員會提出的學習單元（Goodlad et al., 1979, p.61）。簡言之，「正式的課程」是「理想的課程」以官方批准後的形式所呈現的課程。

（三）知覺的課程：

知覺課程是「屬於心智的課程（curricula of the mind）」（Goodlad et al., 1979, p.61）。正式的課程未必會成為各種旨趣的人或團體所知覺的課程，例如家長對於「學校所教的」可能會持不同意見，其中尤以教師的知覺（perceptions）最具有意義，因為當知覺產生改變時，教師往往會將之帶進課程修正中，因此又稱「教學的課程（instructional curriculum）」，這是「因為教師知覺到學生們有特定的需要和興趣」（Klein et al., 1979, p.245）。

（四）運作的課程：

教師對於課程在教室中應該如何呈現的知覺，與他實際進行教學的情況可能是相當不同的，「當教師透過影片或錄影帶看到自己的行為時都顯得震驚」（Goodlad et al., 1979, p.62）。古德拉等人認為運作的課程就是在學校與教室中，日復一日、時時刻刻所發生的情形，我們沒有辦法很精確地去了解，而且「這運作的課程，其實也是一種知覺的課程」，它是（研究的）觀察者所「知覺」到的。

（五）經驗的課程：

經驗的課程是學生所經驗到的運作課程，包括他們所「知覺」到的，以及「實際的學習成果」（Klein et al., 1979, p.245）。學生從學習活動中「尋找自己的意義，構築自己的經驗，他們會自我抉擇、會創造」（黃政傑，1989，頁 84），也就是說兩位學生聽同一門課會有不同的體驗或學習經驗。

由此可知，課程由規劃、設計、實施到學童的經驗為止，經歷了學者、政府、教師和學生等不同層次的「轉化」。

二、教科書與正式課程的關係

巴勒認為教科書是一種特定學科領域的教育媒介或教學手冊，它是「科技歷程」(technological process)的產物，在書中具體說明與詮釋了適用於教學與學習的課程內容和結構(Baller, 1991, p.138)；鄭世仁則認為教科書所記載的都是各種意識型態競相寄生，並且要用於教室中正式學習的「合法知識」，它具有四種面貌：是文化遺產的菁華，是維持社會團結安定的利器，是維持階級利益的工具，同時也是師生對話的橋樑(鄭世仁，1992)；周珮儀則提出教科書代表一個社會中有效知識的權威版本，亦是文化傳統的儲存所(周珮儀，2002，頁 120)。

教科書支撐著各層級教學活動的進行，是所有學校教育的核心工具與關注目標，是教師與學校從事教育工作最重要的資源，依據過去的研究顯示，從幼稚園至 8 年級，大約有 95% 的教室教學，以及學童家庭作業 90% 的時間，都與書面教材習習相關，「教科書」幾乎支配了學校每日的活動(Marsh & Willis, 1995; Venezky, 1992; Westbury, 1991)。國內學者柯華蕙(1995)與周祝瑛(1995)的研究指出教科書內容對學生學習機會和學業成就產生重要影響，教師日常教學也大量依賴教科書(周珮儀，2005，頁 92)，這是因為教科書界定了學生要學習的具體範疇，並建議教室中應從事的活動，教師指引則提供討論的議題，甚至包含可用於檢核學生是否已學會教科書內涵的測驗項目(Eisner, 1985)。過去認為「正式課程」是記載於「課程標準」上，其中包括科目表、教育目標、教學目標、教材大綱、教學資源、教學要點及教學評鑑等(黃政傑，1989，頁 248)，然而從近來的研究發現可知，教科書已成為教師在教室中的正式課程，幾乎取代課程綱要而成為很多教師藉以建立課程的核心。

西元 1896 年，美國國家教育協會(NEA)指示美國歷史協會(AHA)成立任務性的七人小組(the Committee of Seven)，進行社會科教學的相關研究與報告，該小組指出教科書足以協助學生在課堂中的學習與課後的閱讀，自此乃形成了「教科書中心(textbook-centered)」的社會科教學取向(Evans, 2004)。休葛、威思騰與艾諾契三位學者以經濟學的相關理論(Public Choice Theory)為基礎，在美國中西部各州進行 500 份問卷調查研究後發現，教科書具有一定的教學效益，社會科教師通常會以教科書作為組織教室活動的工具；其次，附加於教科書的教具、練習簿、地圖、海報是很重要的教學資源；再者，教師們普遍信賴教科書作者的知識和權威，也就是說教師們確信教科書可以協助學生學習社會科(Schug, Western, & Enochs, 1997)。

教科書已被視為一種「代理課程(surrogate curriculum)」(Venezky, 1992, p.437)；教科書「決定了大部份學科的課程，支配教師的教學與學生的學習」(Bennett, 1986；引自李宗

薇，1998，頁 43）；因此，「每一位教師可以透過教科書知道孩子學過了什麼」，以及「在接續的年級將經驗什麼」，同時也「由教科書了解課程的銜接或避免無謂的重複」（Maxim, 1991, p.59）。總括地說，教師爲了在短時間內能充份準備各領域的教學，並提升學童的學習成果，大多是選擇「教科書」來發展自己的「課程計畫」，這是由於教科書可以促使教師更有效率地運用備課時間，因此「教科書」乃成爲教師在教室中實際採用的「正式課程」。

三、教科書使用的困境

在教師的教學計畫中，教師多集中心力在「教什麼」與「如何教」，思考方向完全被教師指引所主導，對於教學目標卻沒有太多關注（Brophy, 1982, p.6）；可能原因是來自於測驗導向（examination-based）的學校教育傳統，教科書儲存了大量因應測驗需求而產生的「標準化」資訊，教科書乃成爲組織課程的基本工具，也是教師教學與學生學習的基本工具，很多學校的核心工作都是藉著精熟課本裡的概念、資訊來發展學童的技能和態度，卻不思考課本教材所具有的社會意義（Westbury, 1991）。依據國內周珮儀所進行的個案研究，「教科書的文本權威深深地滲透入整個教學過程，整個教學流程即是逐頁涵蓋（cover）課本內容」，教師的焦點多集中於讓學生精熟課本的內容，在教學過程中「缺乏明確的課程意識與目的，而是跟著教科書走」（周珮儀，2002，頁 133）。由此可知，教科書常被視爲「唯一教材...課程等同於教科書，學習等於背誦教科書」（黃政傑，2002，頁 8）。教師普遍依賴教科書所衍生的第一個問題，就是無法掌握課程與教學的最終目標。

從這些教育研究與理論的觀點來看，「教科書」及其使用過程似乎是學校教育中不可或缺的元素，因此，「教師們藉由採用某一版本的教科書並使之成爲學校的（正式）課程，而將此課程決定權交付給出版商」；換言之，課程的實際決定權都在「出版商」手中而非「教育者」，出版商爲了增加教科書「獲得批准與被採用的可能性，會刪除爭議性的主題（controversial topic），或者非常謹慎地去引進這些題材」，於是教科書通常是以最大多數學生所能適用的「最低閱讀層次」來書寫（Marsh & Willis, 1995）。換言之，教科書爲求全國一體適用，而編寫「最低閱讀層次」的內涵，無法適用於各種文化背景的學校與學童，卻仍爲大多數教師所使用，這是「教科書中心」的教學所面臨的第二個問題。

艾斯納曾經以交響樂團的演奏做比喻，當編曲家編好一首曲子，指揮者就必須以自己的印象（imprint）來擴展他所接受的材料（樂譜），發揮音樂的想像（musical imagination），有能力去傾聽作者聽覺的記憶—音樂應該呈現的樣貌，以及有能力知道演奏是否已達成（Eisner, 1990, p.64）；同樣地，每一位教師也都擁有自己的樂譜—意圖課程，也就是「課程計畫」，或者幾乎取而代之的「教科書」。當國小社會學習領域教師普遍使用教科書時，如何轉化教科書來實施課程，即是本研究的旨趣所在。

四、課程轉化的理論

布洛菲（Jere E. Brophy）認為課程實施是一個不斷縮減與曲解的過程，如圖 1 所示，A 代表州或地方層次的課程，是官方採用的正式課程（official curriculum），也是原先的意圖課程（intended curriculum）；校長或教師委員會對官方課程的解釋會刪去 A_0 的部分（虛線圖形），並增加 B 的部分，進而產生學校層次的課程，成為非官方但卻是正規的課程（ $C=A+B-A_0$ ）；接著教師對學校層次的課程進行修改，主要依據個人偏好與學生實際需求等信念來刪除 C_0 ，以及增加 D，如此便產生了教師的意圖課程 E（ $E=C+D-C_0$ ），也包括教師使用了曲解或錯誤的方式所教導的課程 F，這與原先正式的課程 A 和非正式的課程 B 已經有所差異（Brophy, 1982）；依此類推可知，最上級單位（在此指「州」或「地方」而言）的官方課程落實於教室中，至學生所經驗到的部分為止，僅剩下 E_1 中的一小部分會與原官方課程 A 的內涵有重疊；換言之，學生真正學習到的是經過一些縮減與扭曲之後的課程，最終只有一小部分原來「意圖的課程」會被學習，這些不同的課程層次間的縮減與曲解過程就是「轉化」。

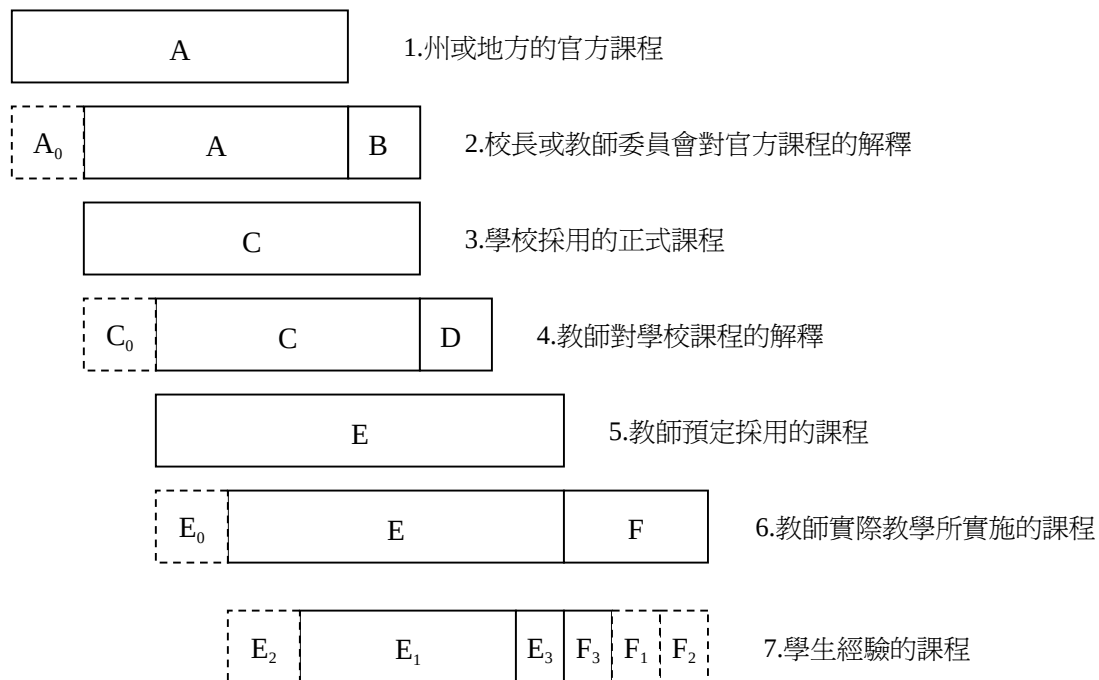


圖1 「正式課程」由教到學的內容轉化（引自Brophy, 1982, p.4）

詹森（Mauritz Johnson）在很早之前就提出了轉化的概念，他認為課程的組成是以文化內容為主，文化內容經過課程的發展之後成為「課程」，如圖 2 所示，而課程再經由教學

計劃產生方案，方案在教學實施後就產生學習結果，這些過程就是一種轉化（translation），其中文化內容、課程、方案、學習結果等，都與評鑑構成回饋機制（Johnson, 1969）。經由前面的探討可知，教科書已成為教師在教室中實際採用的「正式課程」，因此圖 2 中的「課程」可以「教科書」來取代；換言之，課程的轉化係經由教科書產生教學計劃與方案。

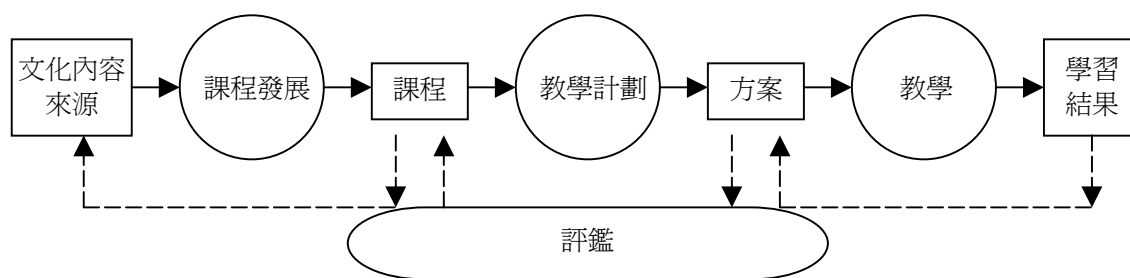


圖 2 課程與教學的轉化歷程（引自 Johnson, 1969, p.116）

後來夏爾曼（Lee S. Shulman）在他所建立的「教學推理與行動的模式（a model of pedagogical reasoning and action）」中，提出知識與教學的理解、轉化、教學、評鑑、反映與新理解等六個行動的循環，其中對於「轉化」的概念有完整的理論建構，可以用 4 個步驟來闡述（Shulman, 1987）：

- （一）準備（preparation）：對於教學文本的檢查與詮釋。
- （二）表徵（representation）：將教學文本表徵為可以傳遞給學生的形式。
- （三）教學選擇（instructional selections）：對特定文本選擇適切的教學方法或策略。
- （四）調適（adaptation）：依據學生的不同特性調整與修改教學材料。

綜合以上討論可知，「轉化」是由抽象轉變為具體的歷程，也是對某物進行修改的歷程；因此「課程轉化」就是將某一抽象層次之課程轉變為另一具體層次之課程的過程，包括目標、內容、活動與評量等多次的決定；在本研究中，「教科書轉化」係指教師以教科書為正式課程，並轉化為知覺課程與運作課程的過程。

五、課程轉化的相關研究

黃上芬曾經探討國中理化課程轉化的過程與模式、影響因素與遭遇的問題，以及不同轉化層次所造成的差距等（黃上芬，1997），在研究中發現課程實施時多偏重學科知識的認知性目標，技能和態度性目標則較被忽略；而課程運作時很難在教師手冊建議的時間內完成；課程中所教導的概念在排列順序上與課程標準內容綱要明顯不同；讓學生進行實驗時則受限於授課時間不足、班級學生人數過多等因素，始終無法達成正式課程所預期的學習效果。顯示教師的運作課程與正式課程間有差距存在。

郭至和在台中市一所學校進行個案研究，他發現由鄉土教學活動的課程標準（民國 82 年版）至實際運作的課程間，每一層級的轉化確實有很大的差異存在（郭至和，2000），例如鄉土範圍由鄉、鎮、市、區的規劃縮減為只有學校、學區；教材編寫方式由主題統整式改為鄉土地理、鄉土歷史、鄉土自然與鄉土藝術等分單元編輯，而且並未納入鄉土語言的單元；教師認為教師手冊所附參考資料並未能應付實際所需，因此在課程實施前又自行蒐集學校發展歷程的補充資料；教師認為應該將教學活動手冊中的內容盡量教完，但礙於課程總授課時數的縮減，實際運作時不得不省略教材的某些部分。

張欣儀針對兩所試辦九年一貫課程學校中的兩位一年級生活課程教師進行研究（張欣儀，2001），結果發現教師們認為有些指標不符實際，因而對綱要中的部分能力指標進行修改，而設計課程時也不完全依照能力指標進行；個案教師認為應先以能力指標為設計的依據再去發展課程，學校課程的實際情況卻與此方式相左；雖然課程綱要鼓勵教師善用多元的教學方法與策略，但個案教師受到課程內容與教學指引的影響，以及學生特性與年齡等因素，教學時多以講述和問答為主，協同教學也未能落實；在教學方式上，他們都知覺到讓學生從實際的活動中學習遠較講述式教學為宜，但運作課程中卻仍以講述法以及問答方式教學為主。

由以上黃上芬、郭至和，以及張欣儀的研究結果可知，不同層級的正式課程之間會有差距，不同層級的正式課程與知覺課程間也會有差距。其次，在同一層級內的正式課程與知覺課程間會有差距，正式課程與運作課程間也會有差距，但是知覺課程與運作課程間是否有差距，三位學者的研究結果並不一致。第三，課程間的差距多發生在「課程目標」、「課程內容」，以及「教學活動（包含時間安排）」上，至於「教學評量」是否有差距，三位學者並未有探討。

然而以「課程轉化」為架構來進行「教科書」的研究並不多，依據藍順德（2004）和周佩儀（2005）的分析，教科書運用的研究比起編輯發展和內容分析的數量是少之又少；因此，教科書使用與教學和學習之間的互動和轉化也是未來可以發展的研究，畢竟從教科書「書面課程」、到教師「教授課程」、到學生「習得課程」間往往有所差距（Glathorn, 1987；引自周佩儀，2005，頁 103）。因此，本文擬以社會學習領域教科書（正式課程）進行課程轉化之探討。

參、研究設計

一、研究範圍

苗栗縣在 94 學年度共計有 120 所國民小學，每一所學校的五年級社會學習領域課程均採用書商之教科書，版本包括有「南一版」、「康軒版」、「翰林版」；其中以採用「翰林版」教科書之社會學習領域教師為多數，故研究者擬以「翰林版」教科書為探討範圍。在社會

學習領域「教科書」的內涵方面，以「翰林」出版之社會課本第五冊第一單元「臺灣在哪裡」，以及第二單元「臺灣的自然環境」為研究範圍，也就是有關「臺灣自然地理」的課程。

二、研究方法

本研究先採取「內容分析法」進行翰林版教科書內涵的分析，分析時以課程的四個要素：目標、內容、活動、評量為類目，以作為探討教師轉化教科書（正式課程）的基礎，礙於篇幅限制僅將分析結果併於訪談分析中。其次使用「半結構式訪談（semi-structured interviewing）」進行第一手資料的蒐集，以探討教師將正式課程轉化為知覺課程與運作課程的現況。由於研究者從事社會學習領域教學多年，熟知社會學習領域教學的情境，故由研究者自行擔任訪談員。

研究對象採「立意抽樣」方式選擇，主要是從苗栗縣內選擇三位不同專長且來自不同規模、不同地區之學校的社會學習領域教師，詳見表 2。

表2 訪談對象基本資料表

教師代稱	性別	任教地區	學校規模	師資養成背景	任教年資
甲老師	男	苗栗東部 原住民地區	共6班	國立臺南師範學院 社會科教育學系	第3年
乙老師	女	苗栗中部 近都市地區	共42班	私立淡江大學公共行政學系 國立花蓮師範學院師資班	第3年
丙老師	男	苗栗西部 濱海地區	共14班	國立臺中師範學院 初等教育學系特教組	第11年

三、研究實施

基於本研究目的，以及相關文獻的回顧與探討，自行擬定訪談問卷；大綱包含三個部份，一是問候指導語，二是開放性的訪談問題，三是專有名詞解釋。訪談問卷於訪談前一週透過電子郵件（e-mail）傳送給受訪者先行瀏覽，訪談於寒假期間由研究者前往受訪者任教之學校進行，整個過程在受訪者知情同意下進行錄音，並於訪談後先繕打逐字稿，然後進行資料編碼。

肆、結果與討論

經由教科書分析與透過三位教師的訪談研究，針對教科書的意義、教師的知覺課程與運作課程，以及教師所認知到影響課程轉化的因素等，相關討論如下。

一、教科書對課程實施的宰制

雖然教科書的「統編制時期」已經結束，教科書不再是國家傳遞「合法的」知識與社會價值的唯一工具，但是在教科書多元化發展的脈絡下仍免不了「教科書主宰教室內課程實施」的現象：

(一) 以教科書為正式課程

教科書對課程實施的宰制是源於教師以教科書為正式課程，這樣的現象可以由三位教師的受訪中發現：

「...就像我們要講社會上的哪些事，那麼多講不完，那我們就利用教科書這一個單元，以這個當主題來介紹。」(95.01.24.甲-17，教室)

「那社會領域的也是由一個老師來寫，就抽籤嘛！」...「我們就是教學指引，然後...書商也會提供啦！然後我們去參酌去年的，再稍做修改這樣子，會再增加學校的...發展的特色或什麼」(95.01.24.乙-5，教室)

「我的感覺是以教科書為主啦！之前有一年確實是以能力指標去編，可是後來發現那個年度太高，就是花很多時間，我們只做過一年這樣子，就是用能力指標這樣去做的，後來發現大概做到時間花費很多，可是發現效果並不是很好，或是只做到一點點這樣，然後那一年做完就恢復像以前，就看整個狀況，自己按照教科書去編。」(95.02.10.丙-2，辦公室)

受訪教師在編寫社會學習領域課程計畫時，多以教科書為基礎，再進行學校需求或其他考量的修改，丙老師甚至提出了他們直接以能力指標編寫教材的困難，這正如一些課程學者所言，即使教師有意願與能力設計各種主題教學，卻因為龐大的工作負荷而沒有充裕時間來發展課程，或雖有時間而缺乏參考資源、教材與行政支持等，正好「教科書」在每一個主題都「提供必要的專門知識，以及合邏輯的次序安排與一系列的教學支持」(Venezky, 1992, p.442)；簡言之，社會學習領域教師係以教科書為正式課程。

(二) 以教科書為教育的核心工具

受訪教師不僅以教科書為正式課程，實施過程中也以教科書為核心工具，例如教師甲之談論(95.01.24.甲-17)，而教師乙、教師丙之情況如下：

「所謂的教科書就是...它可以給你一個方向，它可以給你一個綱要，就是你可以一打開來你可以看到，ㄟ，這個課程目標在哪裡，然後你最後可能要達到怎麼樣，透過這個評量你可以達到怎麼樣，如果可以很明確的讓我知道的話，那我可能就會比較得心應手。」(95.01.24.乙-25，教室)

「其實我平常上課的時候教科書它給我的意義就是『考試的範圍』，例如說像社會第九冊（按：應該是指五上）它有分六個單元嘛對不對？一、二、三、四、五、六，其實他這個一、二、三、四、五、六這六個就是我上課的範圍，就是月考的範圍，例如一、二就是第一次月考嘛，三、四就第二次月考嘛，五、六就第三次月考嘛！」（95.02.10.丙-19，辦公室）

由此可知，受訪教師都以教科書為正式課程，教科書成為教室中課程實施的核心工具，這個「工具」提供了單元主題、教學的目標、課程內涵的組織，乃至於教學評量的範圍等。學者黃政傑在論及教師依賴教科書的現象時，他談到「...課程等同於教科書，學習等於背誦教科書...」（1989，頁 8）。因此，教科書已被視為一種「代理課程」（Venezky, 1992, p.437），受訪教師採用了教科書上的教學目標，以教科書內涵的範圍、次序來設計課程，並使用教科書（手冊或指引）所建議的教學策略，以及測驗學習者對教科書的精熟程度（Saylor et al., 1981）。

二、教科書轉化的困境

受訪之社會學習領域教師以教科書為正式課程，在進行轉化時面臨了一些困境，不僅依賴教科書，也在教科書的架構之下有所反思，更在教育體制的束縛下更加依賴教科書，相關討論如下。

（一）對教科書的依賴

從教科書版本的選擇，以及教科書使用的談論中可知，教師對於課程目標、乃至於能力指標的對應，似乎沒有太多關注；教科書所呈現的面貌，就是課程實施的基本樣貌，教科書所扮演的角色相當重要。受訪教師談到：

「因為我在選教科書就比較明顯，有幾個版本看起來就真的比較難一點，它選的單元有些就比較不適合那邊的孩子，裡面講的內容就真的太難一些，有一些又比較簡單。像南一的內容比較難一點，像康軒那一種感覺又好像太過簡單，學生學起來好像學不到東西一樣...當然每一學年的可能不太一樣；又會考慮到版本有重複的問題，有一些內容有重複的我就盡量不去選。」（95.01.24 甲-15，教室）

「所以我覺得教科書其實是蠻重要的，它可以是備而不用，但是你一定要有，就是你不能完全沒有，否則你就是天馬行空，你會比較沒有一個系統、一個組織這樣子，我覺得是這樣子。」（95.01.24.乙-25，教室）

「...備課就是按照課文的內容去備比較多啦，那實際講真的有時他會提一個東西嘛，提一個東西我們就會再幫他補充一些東西進去。」(95.02.10 丙-36，辦公室)

受訪教師的談論中，並沒有表達修改教科書內涵或調整教材次序的可能性，他們非常信賴教科書作者的知識和權威，而且將附加於教科書的地圖、海報視為很重要的教學資源，他們談到：

「課本只要（有）講的我們就一定要提，只是稍微講過或者講很久這樣，提的多、提的少而已。」(95.01.24 甲-73，教室)

「你說如果讓我改（教科書），好難喔！我沒有想過這麼偉大的事情，呵呵...」(95.01.25 乙-80，教室)

「這一次那個翰林版它有附那一個圖冊，一本大大本的圖冊，當時在講的時候就是盡量以那個圖冊來講.....」(95.02.10 丙-23，辦公室)

「其時當時在備課的時候，都是基本上以課文的內容來做備課的做法，當時是直接以教科書上面的東西直接來備課...」(95.02.10 丙-34，辦公室)

由此可知，教科書是社會學習領域教師賴以組織課程的核心，教科書所具有的權威受教師所認同，教師的課程實施都以教科書為起點，這正是艾文斯所謂「教科書中心」的社會科教學取向的具體呈現 (Evans, 2004)。在課程實施的過程中，受訪教師多集中心力在「教什麼」與「如何教」，思考方向完全被教師指引所主導，對於教學目標卻沒有太多關注 (Brophy, 1982)，而「教科書的文本權威深深地滲透入整個教學過程，整個教學流程即是逐頁涵蓋 (cover) 課本內容」，教師的焦點多集中於讓學生精熟課本的內容，在教學過程中大多「跟著教科書走」(周珮儀，2002)。

(二) 對教科書權威的反思

雖然受訪教師視教科書為權威，但依據「甲老師」的論述，山上原住民孩子的生活環境與經驗，可能跟教科書甚少關聯，甚至於教科書所呈現的價值觀點與當地的生活有所衝突，甲老師卻對教科書作了一些反思，也在課程實施中作一些修正：

「盡量找重點，因為現在我們在上社會課有發現到一些困難。第一個他們沒有這些經驗，他們就沒興趣、根本沒看過，以後也不曉得有沒有機會看得到」...

「（聲音高昂）只能稍微哪部分可能跟他們生活有相關，喔打獵啦什麼啦！知道的就會開始跟你討論這樣...」（95.01.24 甲-19，教室）

「...有時候講起來就蠻矛盾的，尤其後面有講到環境災害啦...不要在山坡上種植果樹啦！不要濫墾濫伐，然後隨意捕殺野生動物...等等之類的。遭糕，他們的謀生方式就是靠那些！所以，就有相牴觸，有時候就不曉得要怎麼去推行？就只能折衷地去講打獵，沒辦法嘛，我們（部落）就靠這個維生，只是...就適可而止嘛！...」（95.01.24 甲-20，教室）

據此可言，教科書為求全國一體適用，而編寫出無法適用於各種文化背景的學校與學童，卻仍然為大多數教師所使用；因此甲老師乃針對學童的生活背景做了一些課程修正，不僅偏遠部落學校的教師如此，乙老師和丙老師在轉化教科書內涵的歷程中也不全然「逐頁涵蓋（cover）課本內容」：

「那時候這個我就有給他們看一片那個 VCD，他們就是在講臺灣怎麼形成，後來碰撞、然後怎麼樣」...「結果看那個時候他們就充滿高度興趣，會比我上課本喔...我都是看完(VCD)之後再上(課本)，他們就覺得啊老師這變得很簡單」...「其實我一開始我們全班就是看著這張圖，然後有那個教具嘛，下課可以讓小朋友去翻、去看、去摸...然後就是給他們這個五大洲的這種概念，然後再去看，然後再配合課本的內容大概就結束了。」（95.01.25 乙-27，教室）

「當時在講那個...第 10 頁那個臺灣的地理位置那個部分，當時我在備課的時候就是讓他知道這裡是哪裡、這裡是哪裡（手指著課本），可是實際在上課的時候，例如說今天講到了日本，我們可能就跟他補充一點日本的東西進去，這個日本有那個島啊...四個島之類的，我就跟他補充這些東西，啊可能就是」...「內容會多一點點進去啦！可能備課就是純粹按照課本這樣來想，實際教的時候內容會有一點點差異啦！」（95.02.10 丙-34，辦公室）

「...但是如果當時按照課程計畫的部分，其實我們不會這樣上，我們一定會從課本 18 頁跟他講喔山地是什麼？那丘陵是什麼這樣，這樣他印象就不會深刻，（指著課本說）但是如果透過 23 頁來講的話，他的印象就會深刻...」（95.02.10 丙-48，辦公室）

即使教學現場普遍存在「教科書中心」的現象，受訪教師並非全然地逐頁涵蓋課本內容，甲老師依據教學環境來增減課程內容，乙老師按自己的專業判斷增加必要的教學活動、蒐集課本外的補充教材，丙老師則依自身的旅遊經驗擴展課程內容；嚴格來說，教師的課程轉化早已被增能賦權（empowerment），只不過目前都是在教科書所賦予的架構之下進行反思或調整教材。

（三）教育體制的束縛

由於學校安排的定期考查（俗稱月考）增加教師對測驗的重視，因此更凸顯出教科書的重要性，因為教科書是同年級所有教師轉化課程的「共同文本」，而課本的編排次序就是劃分考試範圍的基礎，這種定期考查的預訂「進度」乃成為教師教學時的一種「壓力」來源，他們不得不更加依賴教科書，例如：

「如果照我原來大概兩節課可以結束，那這個單元真的會聽不太懂，因為太快太多東西。同樣是上兩節課，我要先篩選一下主要重點是什麼。」（95.01.24. 甲-35，教室）

「...我第五單元就是讓他們用小組報告的方式，讓他們蒐集資料、再上台做簡報，用 PowerPoint」...「然後那個單元就讓他們這樣子自己去 Run 一遍，後來考一般的評量測驗卷的時候全班考得很差（語氣低沉），我發現他們不知道什麼是重點，也許...我覺得用多元評量的方式他們可能覺得好一點，可是一般那種（按：紙筆測驗卷）...純粹只是記憶性的東西，我覺得他們真的考得蠻差的。可是你還是...考卷還是以這種居多，所以後來我就幫他們做統整。」（95.01.25. 乙-21，教室）

「...他們都還蠻願意去舉手發言的...ㄟ老師我前一陣子在哪裡看到什麼什麼東西，那有小朋友說我也有看到，我也有看到這樣子，那我就說好吧，那...那就說一下。所以我社會常常是很趕課，趕課、要趕學校的進度...」（95.01.25. 乙-52，教室）

「所以教科書給我的感覺就是說，只是幫我決定出一個月考的範圍，因為小孩子去安親班，安親班老師會問他你第一次月考範圍在哪邊，他會問他啊！呵呵...如果我沒有按照教科書來上的話，他就會說，奇怪，這一次要怎麼準備啊！對不對？」（95.02.10. 丙-19，辦公室）

由於考試領導教學（examination-based）的學校教育傳統，教科書儲存了大量因應測驗需求而產生的「標準化」資訊（Westbury, 1991, p.74），不僅讓教科書「無法適用於各種文化背景的學校與學童」，也讓教師屈就於測驗引導教學的現實裡，「測驗」遂成為教學中最重要環節，教科書進而成為受訪教師組織課程的文本，也是教師教學與學生學習的基本工具，顯示出教育體制對課程轉化的束縛。

三、教科書轉化的差距及影響因素

依據古德拉等人的課程概念系統，課程由規劃、設計、實施到學童的經驗為止，將歷經學者、政府、教師和學生等不同層次的「轉化」，每一種課程的層次間是有差距存在，因此課程的實施是一個不斷縮減與曲解的過程（Brophy, 1982; Goodlad et al., 1979）；受訪教師的課程實施有著相似經驗，相關討論如下：

（一）學童的起點行為造成教科書轉化的差距

學童的先備知識若與教科書編排的內容不符，那麼在教科書的教學活動與教學評量轉化過程中就會產生一些差距，例如：

「因為他們對這些就根本不太懂，像我們會稍微提到經緯線，要跟他們講清楚什麼是經線？什麼是緯線？地球是圓的！我等於在這邊要先跟他們說地球是圓的，假設上面有線」...「因為他們就真的沒這些經驗。我們說以倫敦格林威治為分界點，哇！倫敦在哪裡？他們對世界觀（苦笑）...五大洲是那五大洲，所以要講這個東西至少要多花一節的時間慢慢去提。」（95.01.24. 甲-32，教室）

「...那後來講到這個經緯度的時候就比較有困難度啦！小孩子對這個經緯度，當時花了大概三節課，三節課，為什麼會有這個經緯度，從原因開始講，就這樣子，從原因開始講，那講到後來說，為什麼臺灣的經緯度是這樣？為什麼上面分北緯、南緯這樣？這個我大概花了三節課。結果我花了三節課講完之後，月月考的時候他們還是不了解，就是經緯度這方面對他們來說比較困難...」（95.02.10. 丙-21，辦公室）

「在上過之後，上新的課之前都會稍為口頭複習，如何定位，時常去複習啦！因為他們都會忘記。之後一個單元過完後就使用一些評量的試卷，像試卷都要再篩選啦！因為裡面的題目有一些都要刪掉，對他們來說太難了！」（95.01.24. 甲-27，教室）

甲老師與丙老師在進行「經緯度」概念的教學時，都面臨學童先備知識不足的困擾，然而在教師「必需」遵從教科書而不願放棄這些「課程內容」的情況下，就選擇多增加一些「教學時間」；事實上按照教學指引的建議，這部份的教學活動只需 40 分鐘就應該完成，兩位老師多花了 1~2 節的時間來進行。課程轉化的差距也發生在乙老師的班級，但是情況與甲老師、丙老師不同：

「其實現在的學生都很聰明，可能問一個問題會把你難倒，（但是）我覺得沒有關係，我比較常進行的一個活動是，我常常會延伸閱讀，讓他們把家裡的書還有一資源、vcd，我都會讓他們帶來，然後我會擺在教室的某一角，然後我們就會輪流讀，因為每個人都要提供一份，那也許有人會沒有書、沒有影音資料，那我說沒有關係你找報紙，像這種東西可能地震那些你可以自己剪報，你就可用 A4 的紙把它貼起來，你可畫一些重點」...「然後我們大概就是兩天、三天換一下，就是輪流、1 號輪 2 號、2 號輪 3 號這樣，他們都可以看到別人拿的一些東西」...（95.01.25. 乙-29，教室）

由於乙老師的班級為音樂班，在編班時已經過基本的學力測驗，尤其家長的社經地位普遍較佳，因而學童素質較優，於是乙老師增加了「自我學習」的教學活動，學習的教材由學童自行準備，這是在學童先備知識較佳的條件下所產生的差距，她談到：

「...我們班八個小孩的父母是老師，還不包含有的是兩個的，所以我們班還蠻多那種...就是...我們學校就有三個老師的小孩在這個班，所以基本上我們班的資質算蠻平均的，所以其實有些學習的東西就會源源不斷的進來，因為他們本身腦袋的東西也比較多，我覺得有差啦，這樣激盪出來的東西會比較多...」（95.01.25. 乙-51，教室）

在課程轉化的過程中，從最上級單位的官方課程落實於教室中，至學生所經驗到的部分為止，學生真正學習到的是經過一些縮減與扭曲之後的課程，最終只有一小部分原來「意圖的課程」會被學習（Brophy, 1982）。從受訪者的談論中，研究者發現學童的生活經驗、背景知識等起點行為的差異，都會造成教師轉化課程後的差距，差距的面向包括課程的內容（重要概念）、教學活動的方式與教學評量等。

（二）教師的特質造成教科書轉化的差距

甲老師畢業於「國立臺南師範學院社會科教育學系」，師資養成背景就是社會科教學為主，所以在「臺灣島的形成」部份有較多的著墨，他增加了教科書未列入的

「板塊」概念，例如：

「以第一個單元為主，像之後臺灣島的形成，講到有關於板塊擠壓，以及一些歷史方面的問題，臺灣的歷史、早期的歷史，有些就牽扯到跟自然科學有關，光是解釋這個板塊，講到地球的形成，這個要他們去理解就需要一段時間，板塊，什麼是板塊？地球整個內部大概是怎樣，大概讓他們知道一下，這些是他們之前可能都沒碰過的。」（95.01.24. 甲-37，教室）

乙老師畢業於「私立淡江大學公共行政學系」，之後再修習「國立花蓮師範學院師資班」，目前為苗栗縣國教輔導團國語文領域輔導員，因此對於延伸閱讀與文本的閱讀較為重視（如訪談記錄 95.01.25. 乙-29，教室），以及：

「我們就利用兩節課趕快把課本的內容納進去整理一下，尤其這次從...因為國語、帶一點國語的東西進來，像這個有時候整大段文章，我讓他們抓段落大意的時候我會讓他們找關鍵字，關鍵字主要人事時地物抓出來以後，我們再去找一些連接詞把它連起來，其實它就是段落大意了，然後再稍微把它組織一下，就是整段大意了」...（95.01.25. 乙-52，教室）

丙老師雖畢業於「國立臺中師範學院初等教育學系特教組」，但他從小對於社會科很有興趣，也透露每年寒暑假都有出國旅遊的經驗，因此在講到日本的時候會增加較多的課程內容，而他在談到水文的時候，也會提到較多旅遊經驗；日本的四個島、臺灣溪流的觀光活動等內容都是教科書未列入的，他提到：

「...例如說今天講到了日本，我們可能就跟他補充一點日本的東西進去，這個日本有那個島啊...四個島之類的，我就跟他補充這些東西，啊可能就是...內容會多一點點進去啦！」（95.02.10 丙-34，辦公室）

「...例如說後龍溪一定要講，上面的淡水河一定要講嘛，就講幾個比較重要的溪讓他們了解，像濁水溪啊，像高屏溪啊，像旁邊那個東部那個蘭陽溪啊，他們就說那個講到秀姑巒溪啊他們就講到泛舟啊，我就跟他們講泛舟的經驗，那感覺是怎樣子，他們以後去那邊泛舟可以從哪邊泛起呀，就跟他講，大概都是從自己經驗跟他講啦，自己有去過的、有玩過的就跟他講...」（95.02.10 丙-48，辦公室）

「教師要知道如何為學生選擇與調整教材」（Brophy, 1982, p.12），教師可以像音樂指揮家一樣，依據自己對音樂的想像，從樂譜中傾聽作者聽覺的記憶（Eisner, 1990），然後指揮一曲成功的交響樂；受到個人的專業訓練背景、生活經驗或興趣，受訪教師在轉化教科書的過程中會適度地調整教材，進而造成課程的內容（重要概念）與教學活動的差距。

（三）影響教科書轉化差距的因素

透過與三位教師進行深度訪談可知，課程的實施是一個不斷縮減與曲解的過程，造成了教科書轉化後的差距，而這些差距的因素來自於幾個面向：

1.教育情境的因素：

教學進度是影響教師轉化教科書的因素，讓他們勢必要逐頁教授課本的內容，因此不得不更加依賴教科書；而乙老師更表示教師間的同儕激盪（或專業對談），也會影響教師的課程轉化：

「比如說學校的考試，它會是一個抑制...一個（時間）壓力。」（95.01.24. 乙-75，教室）

「其實我覺得老師之間的激盪也是一個，就是同儕之間的激盪，有時候可能大家在閒聊的時候，你突然想到這個點...ㄟ...我沒想到，也許我在上課的時候就可以把這個東西放進來這樣子，所以我覺得有時候老師之間的那種同儕間的激盪，有時候也會是一個...」（95.01.24. 乙-76）

由於考試領導教學、定期考查「進度」的壓力，以及生活空間的區域性差異（如訪談記錄 95.01.24 甲-19，教室；95.01.25. 乙-51，教室），促成了教師在轉化教科書之後的差距。

2.學生狀況的因素：

學童是學校教育的主角，在前面的經驗訪談中已知道學生的生活經驗與先備知識會影響教師的課程轉化（如訪談記錄 95.01.24 甲-19，教室；95.01.24. 甲-32，教室；95.01.25. 乙-51，教室；95.02.10. 丙-21，辦公室），此外，甲老師認為應該還包括學生在課堂中的參與程度，而乙老師則將學生的測驗成績列入課程轉化的考量：

「第一個就剛才談最多的，學生的經驗，以及參與度，討論的有沒有熱絡這樣，（參與度）可能跟經驗也有關啦！沒有經驗也不曉得要怎樣跟你參與啦！」

（95.01.24. 甲-74，教室）

「上次考試就是考卷都考得很差，所謂的很差就是，我們班用組距嘛，九十分兩個，然後八十幾也大概才兩個還三個，其他七十幾，天啊那一次我真的嚇哭了，我想說怎麼會考那麼差」...「我們就利用兩節課趕快把課本的內容納進去整理一下」（95.01.25. 乙-52，教室）

因此，學童的生活經驗、先備知識、參與程度，以及測驗成績等「學生狀況」之因素面向，都促成了教師轉化教科書的差距。

3.教師特質的因素：

教師是課程的實施者，在轉化的過程中，「專業訓練的背景」成為潛在的影響因素，例如甲老師在進行「臺灣島的形成」部份，他會主動將臺灣的歷史、地球的形成、什麼是板塊等帶入教學中（訪談記錄 95.01.24. 甲-37，教室），乙老師因身為本國語文領域之輔導員，於是增加許多延伸閱讀與加強文本閱讀的教學活動（訪談記錄 95.01.25. 乙-29，教室；95.01.25. 乙-52，教室）。此外，教師的經驗也會影響課程的轉化：

「比如說有的老師已經教了很多年，我都會問老師，我會問一些已經教好幾年的老師，在這裡可能哪裡要特別注意，或者是學生可能哪個地方比較不熟悉，他們可能都會跟你講，我指的是這個部分，應該指的是那種同儕的激盪，就是互動啦！因為有時候...就像我覺得經線、緯線很簡單，他們跟我說『你錯了，那個學生其實你這樣講喔..』，然後真的也！自己在上的時候就發現真的是這樣，所以我也覺得好像老師之間的這種（同儕互動），好像也蠻重要的，因為他會給你經驗。」（95.01.25. 乙-78，教室）

由此可知，教師的「教學經驗」透過同儕間的激盪或專業對談而得以彼此傳承並影響課程轉化；在教師的「生活經驗」方面，丙老師則不斷將自己的旅遊經驗轉化在課程內容中（如訪談記錄 95.02.10 丙-34，辦公室；95.02.10 丙-48，辦公室）。因此有關教師的師資養成背景、教師的教學經驗與生活經驗等特質，都會促成教師轉化教科書的差距，成為影響教師課程轉化的另一個因素面向。

4.課程輔助教材的因素：

既然社會學習領域教師以教科書為正式課程，那麼教科書書商所提供之輔助

教材 (materials) 也必然影響課程的實施，受訪教師談到：

「我舉例好了！像各地氣候跟生活，如何因應氣候來生活，因為他們可能都沒看過，而我輔助的工具像影片、圖片...多少有這一類的東西可以輔助的話，至少可以讓他們從視覺方面去了解一下。」(95.01.24. 甲-75, 教室)

「...我覺得圖啦，圖可以多一點，除了實際的圖，像這種圖可以多一點，像我覺得像臺灣的海陸位置，這個就跟我小時候讀的是一模一樣的...」(95.01.25. 乙-81)

「...社會領域就是這樣子，要記的東西很多啦，但是如果能夠透過一些東西讓他看實際讓他看」...「其實影片的部分我是覺得應該都可以啦，啊如果照片多一點，課本有提到的東西照片都能夠提供的話會更好。你說這個新竹米粉，當然照片有提供人家才知道啊，對不對？」(95.02.10. 丙-79, 辦公室)

三位受訪教師對於課程輔助教材都相當重視，認為教科書所附的圖片、影片光碟，都應該要能完全搭配課本的內容，否則在課程轉化時就會遭遇困難；這凸顯出教師對教科書的依賴，「包括附加於教科書的教具、練習簿、地圖、海報等重要教學資源」(Schug, Western & Enochs, 1997)，因此「課程輔助教材」也是影響教師轉化教科書的因素面向。

伍、結論

自九年一貫課程推動以來，在教師被增能賦權與教科書版本多元化的教育環境中，社會學習領域教師是如何轉化教科書以實施課程，即是本文的研究目的；經與苗栗縣現職之社會學習領域教師深度訪談後，研究者歸納結論如下：

一、在社會學習領域教科書對教師的意義方面

雖然教科書的「統編制時期」已經結束，但是社會學習領域教科書仍然主宰了教室內的課程實施，教科書被教師視為正式課程的代理課程，不僅課程實施的依據，也是課程實施的核心工具。

二、在社會學習領域教師轉化教科書所遭遇的問題方面

社會學習領域教師在轉化教科書的過程中，遭遇能力限制與壓力束縛等兩種問題：

- (一) 受訪教師在轉化教科書時並未省思課程綱要中相關能力指標的分析，課程的轉化係以教科書為起點，這等同於教師將課程決定權賦予書商。

（二）由於標準化評量試題與教學進度的壓力，更使得教師的課程實施必須依賴教科書。

三、在社會學習領域教科書轉化的差距方面

受訪教師將正式課程轉化為知覺課程、運作課程之後，每一課程的層次間有差距產生，在「課程內容」與「教學活動」要素方面較為明顯，研究發現如下：

- （一）受訪教師因時間壓力而選擇教科書的重點，並進行課程內容（概念）的增、減而形成轉化差距。
- （二）受訪教師基於學童先備知識的差異進行教學活動的調整，在教學時間與延伸活動方面產生轉化的差距。

四、在影響社會學習領域教師轉化教科書的因素方面

課程的實施造成了教科書轉化後的差距，從受訪教師的訪談中可以歸納出影響教科書轉化的四個因素面向：

- （一）學童的生活環境、先備知識、參與程度，以及測驗成績等都會影響教師的課程轉化。
- （二）教師的養成背景、教學經驗、生活經驗會影響教師的課程轉化。
- （三）教學進度的壓力與教師間的同儕激盪會影響教師的課程轉化。
- （四）課程輔助教材的提供與否會影響教師的課程轉化。

綜而言之，教科書對於受訪教師的課程實施具有宰制作用，決定了運作課程的基本樣貌，可見教科書的定位在九年一貫課程的推動中仍有其重要性；而受訪教師因其本身的特質與其所認知到的學生狀況、教育情境與課程輔助教材等因素，會在教科書的架構之下進行課程的調適，因此在師資培育過程中，如何為學童轉化適當之課程應被視為重要的課題。

參考文獻

- 李宗薇 (1998)。教科書的編輯機制。《課程與教學季刊》，**1(1)**，41-56。
- 周珮儀 (2002)。國小教師解讀教科書的方式。《國立台北師範學院學報》，**15**，115-138。
- 周珮儀 (2005)。我國教科書研究的分析：1979-2004。《課程與教學季刊》，**8(4)**，91-116。
- 施良方 (1997)。《課程理論：課程的基礎、原理與問題》。高雄：麗文文化。
- 郭至和 (2000)。國小鄉土教學活動課程轉化之個案研究。《課程與教學季刊》，**3(3)**，49-72。
- 張欣儀 (2001)。生活領域中社會課程轉化之研究—以兩位九年一貫課程試辦學校之教師為例。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 黃上芬 (1997)。國中理化課程轉化之研究。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 教育部 (2003)。《國民中小學九年一貫課程綱要社會學習領域》。台北：作者。
- 黃政傑 (1987)。《課程評鑑》。台北：師大書苑。
- 黃政傑 (1989)。《課程改革》(2版)。台北：漢文書店。
- 黃政傑 (2002)。重建教科書的概念與實務。《課程與教學季刊》，**6(1)**，1-12。
- 鄭世仁 (1992)。揭開「教科書的面紗」。《國立教育資料館館訊》，**18**，1-7。
- 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。
- Beane, J. A., Toepfer, C. F., & Alessi S. J. (1986). *Curriculum Planning and Development*. Boston: Allyn and Bacon.
- Brophy, J. S. (1982). How Teachers Influence What is Taught and Learned in Classrooms. *The Elementary School Journal*, 83(1), 1-14.
- Baller, E. (1991). The Impact of Textbooks. In A. Lewy (Ed), *The International Encyclopedia of Curriculum* (pp.138-139). Oxford: Pergamon.
- Eisner, E. W. (1985). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. New York: Macmillan.
- Eisner, E. W. (1990). Creative Curriculum Development and Practice. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6(1), 62-73.
- Eisner, E. W. (2002). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs* (3rd ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Evans, R. W. (2004). *The social studies wars / what should we teach the children?* New York: Teachers College Press.
- Goodlad, J. I. (1966). *School, curriculum, and the individual*. Waltham, Mass: Blaisdell.
- Goodlad, J. I., Klein, M. F, & Tye, K. A. (1979). The Domains of Curriculum and Their Study. In J. I. Goodlad (Ed.), *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill.

- Johnson, M. (1969). The Translation of Curriculum into Instruction. *Journal of Curriculum Studies*, 1(2), 115-131.
- Klein, M. F., Tye, K. A., & Wright, J. E. (1979). A Study of Schooling: Curriculum. *Dhi Delta Kappan*, 61(4), 244-247.
- Marsh, C. J., & Willis, G. (1995). *Curriculum: Alternative Approaches, Ongoing Issues*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Maxim, G. W. (1991). *Social Studies and the Elementary School Child*. New York: Macmillan Publishing.
- Saylor, J. G., Alexander, W. M., & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning* (4th ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Schug, M. C., Western, R. D., & Enochs, L. G. (1997). Why do social studies teachers use textbooks? The answer may lie in economic theory. *Social Education*, 61(2), 97-101.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Tyler, R. W. (1981). Specific Approaches to Curriculum Development. In H. A. Giroux, A. N. Penna, & W. F. Pinar (Eds.), *Curriculum & Instruction* (pp.17-30). California: McCutchan.
- Venezky, R. L. (1992). Textbooks in School and Society. In P. W. Jackson (Ed), *Handbook of Research on Curriculum* (pp.436-461). New York: Macmillan Publishing.
- Westbury, I. (1991). Textbooks. In A. Lewy (Ed), *The International Encyclopedia of Curriculum* (pp.74-77). Oxford: Pergamon.

The Research on the Transformation of Textbooks of Social Studies Teachers

Yun-Long Yang* Ching-Hung Hsu**

Abstract

The National Curriculum Standard has been displaced by the Grade 1-9 Curriculum Guidelines since the Grade 1-9 Curriculum was implemented in 2001. Although the Guidelines are more flexible for schools and teachers, the textbook-centered phenomenon is still widespread, and many teachers consider the textbooks as curriculum. To inquiry the construction of social studies textbooks for teachers, the dilemma of textbook transformation, the gap produced from textbook transformation, and the factors which affect the curriculum implementation are the interests of the research. The researchers analyzed the content of social studies textbook by using content analysis method, and interviewed with three social studies teachers of elementary school. The results of study include:

- 1.The textbooks are the inner tools of teachers' practice in curriculum.
- 2.The teachers are confronted with the dilemmas of ability and pressure in the process of textbook transformation.
- 3.There are gaps between teachers' perception about curriculum and textbooks, and between teachers' operation of curriculum and textbooks.
- 4.The educational circumstance, the characteristics of pupils and teachers, and curriculum materials are factors that affected the transformation of textbooks.

Key words: Social Studies Teacher, Textbook, Textbook Transformation

Section editor: Ming-Jane Chuang

Received: October 18, 2006; Modified: June 12, 2007; Accepted: November, 15, 2007

* Yun-Long Yang, Associate Professor, Department of Regional Studies in Humanity and Social Sciences

**Ching-Hung Hsu, Director of Academic Affairs, Jushing Elementary School

E-mail: yul@mail.nhcue.edu.tw ; horngg@webmail.mlc.edu.tw

