

# 從文本分析方法論初探

## 臺灣教科書研究概況(1956-2010)<sup>1</sup>

張芬芬

台北市立教育大學

學習與媒材設計系(含課程與教學碩士班) 教授

### 摘要

本文將教科書內容視為文本。近年來由於整個人文社會科學均出現「語言學轉向」的思潮，文本分析方法論的發展甚為蓬勃，教科書研究應可從由文本分析的各種方法中汲取養分。本文第一部分即在介紹四種文本分析法：古典內容分析、故事分析、論述分析、與論辯分析，此四分析法均適合用來分析教科書。本文第二部分則說明臺灣五十五年來(1956-2010)與教科書有關的博碩士論文之研究概況。第三部分進行比較與評析，比較四種文本分析法，並試著對臺灣半世紀以來的教科書研究做一初步評析。最後從中尋得數項啟示，期對臺灣教科書未來之研究有所裨益。

關鍵詞：教科書研究、研究方法論、文本分析、內容分析、論述分析、論辯分析、故事分析、台灣教育史

### 前言

教科書乃兵家必爭之所在，因為教科書是最重要的教學媒介之一，教科書要納入哪些內容自然至屬重要。主流團體期藉教科書增進同質性，主張教科書應反映主流團體認定的重要知能與價值觀，期藉此建構共同的合法觀念，甚至創造國家集體記憶，以符合主流團體在文化、經濟、觀念、社會等面向所認定的必要需求(Crawford, 2003)。然而從批判教育學(critical pedagogy)來看，教科書也應傳遞多元觀點，尊重差異。假如某歷史教科書省略重要史實與史觀，則將嚴重侷限學生未來看待歷史事件的方式(Griffin & Marciano, 1979)。簡言之，教科書是各種權力團體相互競爭的結果，許多國家均激烈爭辯教科書的內容(UNESCO, 2009)。教科書是一人為產物，其產製與運用均涉及意識型態、政治、價值觀等諸多問題，這些意識型態、政治、價值觀等會在不同層級的權力、地位與影響力

<sup>1</sup> 本文第二節有關台灣教科書博碩士論文的資料(1956-2010)，係由台北市立教育大學課程與教學碩士班游怡萍同學幫忙蒐集，並協助初步分類，備極辛勞，特此致謝。

中發生作用。準此以觀，考量教科書的內容、認可/授權(authored)、出版與運用，其實就是在考量學校教育的目的 (Crawford, 2003)。為正確了解學校教育實際上可能達成的目標，深入研究教科書自屬必要。國內學者黃政傑(2003)、歐用生(2005)、藍順德(2010)，對此也多所倡議。

優質教育(quality education)是聯合國教科文組織(United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 簡稱 UNESCO)近年來努力的重點，而好的教科書可為優質教育奠定基石(Pingel, 2009)。UNESCO 於 2005 年為教科書與學習媒材提出新計畫(名為 Comprehensive Strategy for Textbooks & Learning Materials)。該計畫表示：「UNESCO 的角色在：協助會員國發展政策、規範、與標準，以裨益教科書與其他學習媒材之供應，而教科書與媒材應促進優質教育」(UNESCO, 2005)。UNESCO 為推展此一政策，便需各國更深入研究教科書，了解教科書內容究竟是怎樣呈現的(Pingel, 2009)。這也正反映所謂「研究本位活動」(research-based activities)應是重要政策的前導，UNESCO 期藉好的教科書研究與修訂，以改善教育品質，增進國際間相互的理解與善意，降低衝突的可能，最終裨益世界的和平與共榮。凡此種種皆顯示：教科書研究方法論應該更受重視。

Nicholls (2003)在檢視 UNESCO 和歐盟教科書相關的官方文件，以及歐美諸多教科書文獻後，亦呼籲應為教科書內容研究發展出更堅實的方法論。Nicholls 發現教科書研究大師 Michael Apple 幾本名著(1986, 1990)雖然對資本主義社會中的教科書提出犀利批判，貢獻卓著，但他本人並未具體分析哪套教科書，也未明言自己剖析教科書問題時採用了何種分析方法。過去明白討論教科研究方法論的英文著作(Crismore, 1989; Fesko; Sleeter & Grant, 1991; Weinbrenner, 1992)並不多，且都僅是書籍中的一章。Pingel(1999, 2009) 撰寫一份指南，供參與 UNESCO 教科書跨國研究的國家參考，他在附錄中列出教科書研究法的延伸閱讀之書目，臚列了 UNESCO、歐盟國家、以及香港出版的相關著作，包括法文、德文著作，此清單也僅僅一頁，顯示教科書內容研究方法論確實是一塊有待深耕的園地。

其實更早的 Weinbrenner (1992)即觀察到此現象，認為無論就理論或經驗角度去看，都很需要建立教科書研究的方法論。一就理論看，堅實的研究法有助於建立「教科書理論」(theory of the schoolbook)，二就經驗角度看，堅實的方法論可提供較可靠的方法與工具，評估教科書研究的意涵，裨益人們了解教科書的使用狀況及其造成的影響；而教科書理論與經驗兩方面的發展狀況都是不理想的。國內學者周珮儀、鄭明長(2005, 2008)、王雅玄(2005)亦有相同的見地，認為教科書研究方法論的發展不足，有待繼續開發。

「教科書分析研究」係對教科書內容進行分析，「辨識明顯的內容範圍、教學取向、潛在課程(hidden curriculum)、潛藏的預設、以及意涵——一段文本可能在學生心靈召喚出的意涵」(Pingel, 2009)；以此來描述教科書的內容概況，並詮釋其意義。本文目的之一係為教科書分析研究介紹數種文本分析法，並非為整個教

科書研究領域建構研究方法論。「教科書研究」領域的範圍，要比「教科書分析研究」的範圍大很多。舉凡教科書的編寫、審查、採擇、使用等相關制度、理論與實作均可涵括於「教科書研究」中，「教科書分析研究」亦屬之。

換言之，本文介紹的研究法，限定於可用來分析教科書內容、以及分析跟教科書有關的論述之方法<sup>2</sup>。至於教科書編審選用的相關議題需運用的資料蒐集法，並不在本研究範圍內。事實上，一般教育研究法中的問卷調查、實驗、準實驗、訪談、參與觀察等蒐集資料的方法，均適用於教科書研究中，而這類研究法的相關著作很多，應用於教科書研究時的基本原則均相似；再者，黃政傑(1987)的《課程評鑑》一書，即詳盡介紹了各種可用於教科書研究的一般方法。而前文提及國外學者呼籲建立教科書研究方法論，主要係對教科書分析研究而言，並非認為整個教科書研究領域，均缺乏成熟的研究方法可用。這是應該辨明的。

基於以上背景，本文第一部分擬為教科書內容探究尋找更多合適的研究法，因為教科書的內容皆可視為文本(text)，而文本分析法近年來有長足的發展，故本文將採理論研究法，閱讀文本分析之相關理論，從中挑選適用於教科書分析之方法，掌握其特徵、理論淵源與運用方式。本文第二部分將說明臺灣五十五年來(1956-2010)與教科書相關的博碩士論文之研究概況。第三部分將進行比較與評析，將比較四種文本分析法之異同或其間趨勢，同時試著對臺灣半世紀以來的教科書研究做一初步評析。具體而言，本文之研究目的如下：

- 目的一：說明四種文本分析法。包括古典內容分析、故事分析、論述分析、以及論辯分析。這些是較適用於教科書分析的方法，將說明其特徵、理念淵源、與運用方式。
- 目的二：說明 1956 到 2010 年臺灣博碩士論文中有關教科書的研究概況。
- 目的三：比較四種文本分析法，並對臺灣教科書研究做初步評析。分別從「看教科書的視角」、「研究目的」、「知識論/方法論」、「理想教科書」、「分析架構」、「分析類目的建立」、「探究問題舉隅」面向去說明。
- 目的四：尋找啓示。從數種文本分析法中尋找對臺灣教科書研究之啓示。

## 第一節 文本分析方法論

### 壹、文本與文本分析

#### 一、文本之常見與重要

<sup>2</sup> 可用於分析教科書內容的方法，也適合拿來分析與教科書相關的各種文本資料，例如：可用來對教科書政策問題的論述資料進行分析。

本文欲探究的文本(text)，是指寫出來的文件(written documents)(Manning & Cullum-Swan, 1994:463)。現代社會裡文本是極為常見且重要的物件。D. Smith 與 P. Atkinson & A. Coffey 均指出 (引自 Peräkylä, 2005)：現代社會中大部分的社會生活都是借各種書寫文本(written texts)為媒介的。例如：現代醫療照顧不能沒有病歷；司法系統不能沒有法律與法規文字，專業訓練不能沒有訓練手冊與專業日誌；而娛樂也不能沒有報紙、雜誌與廣告宣傳。

Toolan (2002:xxi)更指出：二十世紀末人類社會因高度科技化使得人們愈趨被文本所包圍(蘇峰山, 2004, 頁 9)。而學界看待文本的觀點也有了改變，過去長久以來，學界普遍將文本/文件視為反映個人或團體經驗的一種紀錄，因此人類學家、歷史學家、社會學家均可藉文件重建個人或團體經驗，可以說過去學界將文本/文件視為是事實性的資料，它是過去建立社會科學的重要基石。但受批判理論 (critical theory) 與知識論轉向 (epistemology turn) 等思潮的衝擊，學界對文本的探究角度有了改變，開始去探究文本中的知識論及其生產之意圖、過程與影響等問題(Manning & Cullum-Swan, 1994)。

## 二、語言學轉向

若不再把文件理所當然地視為一種事實性的資料，那麼要怎樣去解讀文件/文本呢？1960 年代開始社會科學界與人文藝術等學門均出現「語言學轉向」(linguistic turn)思潮(羅世宏譯, 2008; Manning & Cullum-Swan, 1994)。此現象係受到對實證主義(positivism)批判的激發，繼而再受到結構主義(structuralism)與後結構主義(post-structuralism)的強化；同時還受到後現代主義(post-modernism)對傳統知識論的攻擊所影響。

人文與社會科學為何要轉由語言學角度去探究呢？簡單地講，因為學界越趨接受：人文與社會現象並不具有一內在固定的意涵等待人們去發現，它們不會自己講話，文本與文件也不會自己講話；而必須由人用語言或文字去詮釋出其意涵，可以從語意、語用、語境、句法...等語言學角度去解讀，也可以從語言學各流派之主張去解讀，解讀的對象是文本，解讀後表達出來的媒介仍是文本，解讀的工具是語言學。總之，人文與社會科學出現了語言學轉向之現象，而文本分析的各主要派別均與語言學的關係密切。

## 三、文本分析主要派別之發展：由量到質

提到文本分析法，最為國人所熟知的即是「內容分析法」(context analysis)，或稱為古典內容分析法，最初這主要是一種分析媒體訊息的量化法。Denzin & Lincoln(1994)簡要說明了這種量化內容分析，如何引發了質性內容分析法之開發，而質性內容分析早年受符號學(semiotics)與文學批評的結構主義影響；晚近則受詮釋理論及後結構主義等思潮衝擊，因而出現了新的分析方式，如故事分析

(narrative analysis<sup>3</sup>)、論述分析(discourse analysis)。

Denzin & Lincoln(1994)指出：過去古典內容分析法的經典著作是 Bernard Berelson 的“Communication Research”(1952)。此書影響至今。書中 Berelson 為媒體訊息分析提供了一種嚴謹的量化法。然而此書很快受到 Siegfried Kracauer(1953)的挑戰，Kracauer 是德國的批判理論者，他主張採用詮釋方式(hermeneutical procedures)進行質性的內容分析。

Kracauer 認為量化分析法本身就有缺陷：把文章打散成可計算的單位(words, expressions)，想從中創得意義；其實這根本是在摧毀自己假想要一探究竟的東西。Kracauer 提倡的方法是要將文本當作一個整體(totality)去探究其內容。分析者的任務是要引出文本中隱藏的意義(引自 Denzin & Lincoln, 1994)。

結構主義者仔細思考 Kracauer 的觀點，於是發展出一種更堅實的理論，這種理論處理文本及其構成元素。這種有關符號(signs)的學問，稱為符號學(semiotics)。當代更由此符號學發展出後結構取向分析(post structural methods)(Denzin & Lincoln, 1994)。符號學與後結構主義對於故事分析、論述分析都有明顯的影響。這是文本分析主要派別的簡要發展沿革，是一種由量化內容分析，激發數種質性取向文本分析的過程。當然量化取向並未被取代，目前因電腦科技的便捷，量化內容分析法更受學界青睞，本文將此量化內容分析稱為「古典內容分析」。

研究者可選擇的文本分析法很多。這些方法在預先設定程序方面的程度差異很大，有些方法預先在分析程序上做了明確的規範，有些分析法则更著重理論上的預設—有關於文本所屬的文化世界與社會世界之預設(presuppositions)。更有些方法同時適用於書寫的文本與口說的文本，有些則只能分析書寫文本(Peräkylä, 2005)。本研究主要選擇分析書寫文本的方法來說明。Peräkylä (2005)指出：有些文本分析並未遵循什麼特定的方法去做分析，主要就是對資料一讀再讀，從文本中引用一張圖像，由預設(presuppositions)與意義所構成的圖像，這些預設與意義形成了一個文化世界，這份文本就是這個文化世界的一份樣本。

而有些文本分析則有較為系統化的分析程序，例如：論述分析。下文將對此做較詳細的說明。基本上文本分析與質性資料分析處理的都是文字資料，所以質性資料的分析步驟是可以運用於文本分析的<sup>4</sup>，故本文對此並不詳述。

總括來說，文本分析法已經瀰漫整個社會科學領域，應用的範圍也越來越廣。研究者用它來分析字詞、句子、段落、超語言特徵(paralinguistic feature)，甚至分析文本中遺漏的東西。研究者詮釋、劃記、取用、與計算，他們交替使用

<sup>3</sup>本文所談為書寫文本(不包括說出來的文本)，故而將 narrative analysis 譯為故事分析。國內也常將 narrative analysis 譯為敘說分析、或敘事分析。

<sup>4</sup>張芬芬(2010)曾將質性資料的分析分為五步驟：文字化、概念化、命題化、圖表化、理論化。此五步驟同樣適用於文本分析的各派別。

量的計算與質的詮釋。而運用文本分析的目的是在探索未知與確認已知。研究者運用文件分析法找出主旨(theme)、說明主旨，再做跨個案與跨群組的比較。最後，再將各主旨放入概念模式與理論中，好解釋與預測社會現象(Ryan & Bernard, 2000)。以下將說明四種文本分析法：古典內容分析、故事分析、論述分析、以及論辯分析。

## 貳、古典內容分析法

### 一、特徵與運用

M. Bauer 指出：古典內容分析法是文本分析方法論中唯一在經驗主義的社會科學中發展出來的方法(羅世宏譯，2008)，是一種最系統化的文本分析法，有具體的分析步驟，主要以量化方式處理文本資料。唯國內外均有學者將內容分析的意涵擴大，使其包含量化與質性的分析，如歐用生(2005)對內容分析的定義為：「透過量化的技巧以及質的分析，以客觀及系統的態度，對文件內容進行研究與分析，藉以推論產生該文件內容的環境背景及其意義的一種研究法」。而前述 Denzin & Lincoln (1994)曾表示因量化內容分析的缺失，引發質性內容分析的出現——這其中便顯示 Denzin & Lincoln 對內容分析一詞的使用，也隱含著：廣義的內容分析可涵括量化與質性取向<sup>5</sup>在內。本文為能較清楚介紹不同文本分析法，有必要將內容分析法和其他方法做適度區隔，故本文所談內容分析僅限於量化取向這一支，不含質性內容分析，且以「古典內容分析」稱呼量化取向的這種內容分析。

過去古典內容分析法曾產生重要的貢獻(詹宏志譯，1983；羅世宏譯，2008)，例如：二戰期間英美以此方法分析德國地方報紙與宣傳品，獲得有用的戰爭情報；平時以內容分析法分析商業廣告，提升商業利益。1982 年美國的趨勢專家 John Neisbitt 完成《大趨勢》名著(詹宏志譯，1983)，該書即以內容分析法，探究美國五大領先州<sup>6</sup>12 年間的六千份主要地方報紙，找出佔最多篇幅的新聞主題，而歸納出十大趨勢，以顯示美國、甚至人類社會未來的十大走向。以 29 年後的今天來看該十大趨勢之預言的確相當準確。可見內容分析法在絕佳的研究設計與絕佳的分析功力下，確實可展現非常好的成果。

回溯歷史，事實上內容分析法並未能持續激發學界對它的興趣(羅世宏譯，2008)，除了 1940、1970 與 1990 年代之外，內容分析法大多被打入「冷宮」，多半僅限於學生習作中使用，原因可能是採用此方法的多數論文讓人留下負面觀感——採用之概念過去簡化。議題範圍過小、所用時間有限、不易推論至實際狀況

<sup>5</sup>德國學者 P. Mayring 1988 年即著有《質性內容分析：基礎與技術》一書(Titscher, Meyer, Wodak, & Vetter, 2000)。

<sup>6</sup> John Neisbitt 認為的美國五大領先州是：加州、佛州、華盛頓州、科羅拉多州、與康乃狄克州(詹宏志譯，1983:23)。

中。然而如今電腦程式的改良、網路連結的密實、電子資料庫的日趨完整，又重新激發了學術界對內容分析法的熱情(Ryan & Bernard, 2000)。

古典內容分析法的功能有四(Krippendorff, 1980; 羅世宏譯, 2008)：一是了解變遷或趨勢；二是比較差異，三是建立索引或指標(index)，以指標顯示社會現象；四是可建立個人的知識圖，以分析單元間的網絡圖來呈現。

古典內容分析法的優勢有三(羅世宏譯, 2008)：一是主要運用自然發生的、非侵入的(unobstrusive)資料；二是可處理大量的資料與過去的資料；三是已發展一套成熟且可記錄完整的研究程序。而其侷限則在於研究結果多只能提供集體層次的資料，描繪集體層次的現象，無法提供個別層次的深度資料。而設計不良或功力不佳的內容分析者，則常出現以下三種缺失，一是斷章取義，二是忽略罕見者與缺漏處所隱含的重要意涵；三是漏失分析單位與原始文本之間的時序性，可能錯失重要的時序意涵。一般而言，古典內容分析法最受抨擊處就是過度化約，以及脫離脈絡後的斷章取義(Denzin & Lincoln, 1994; Gilbert, 1989)。

內容分析的研究設計有六種(羅世宏譯, 2008)：一是純描述性研究，即計算文本中各類目出現的次數或百分比。二是規範性分析，用某些標準去做判斷，如：某報某主題的數篇社論中，符合「立場客觀」標準的有幾篇。三是橫向分析，如：比較同時代不同版本的歷史教科書。四是縱向分析，如：比較 60 年來歷次課程標準下的高中課本中文言文的比例。五是文化指標研究，此類研究橫跨多年的數個脈絡，如：生物科技在近三十年來的哪些公共領域成為議題。六是平行設計(parallel designs)，是以內容分析的縱向設計，再搭配其他的縱向資料，如：民意調查或數梯次非結構訪談。以下是橫向分析的一個實例。

## 二、實例

Rafael Valls 於 1995 年探究西班牙歷史教科書中與歐洲史的篇幅(引自 Pingel, 2009)。各版比例是 40%到 57%。歐洲史比例最低的版本，比其他版本更重視西班牙本國史(43.5%)；而本國史比例最低的版本(26.6%)則更重世界史；其它版本則簡略帶過世界史。此實例顯示：西班牙歷史教科書作者有很大的自由度，可自由決定課本重心要置於本國、歐洲或世界的歷史。當然若選擇了某重心，就要犧牲其他面向。此分析可告訴我們：作者們的歷史圖像觀(historiographical conception)；但它決不意味著：重心置於本國史的作者就支持國族主權(nationalistic standpoint)。唯有透過質性分析，才能提出這類判斷。

Pingel(2009)表示進行國際比較研究，最好要納入量化的篇幅分析(spatial analysis)，此可反映各國的自我定位(self-position)、是否認定擁有清晰疆域、是否強調自己是某更大文化社群中的成員。

再舉「文化指標」類的一項研究(引自 Ryan & Bernard, 2000)。E. Kirchler 1992 年分析了 1974、1980、1986 年去逝的 562 名經理的訃文，將其中所用的形容詞

歸納為 31 類，探究這些類目隨時代的改變，以及不同性別者之間的關聯。結果顯示：1974 年和 1980 年去逝的男經理，被親友形容為主動、智慧、傑出、道義、與幹練。1986 年去逝的男經理，則更常被形容為創發者、意見領袖與決策者。對女經理的形容也有所改變，但並不是變得更像男經理。1974 與 1980 年對女經理的懷念是：她是個好人、好心、可愛、令人愉快。1986 年時女經理則被形容為有勇氣、獻身工作。作者解釋這些資料：1980 年代中期的性別刻板印象轉變了。1986 年時男女經理都被知覺到他們工作的成功，但男經理是因為其學識與專長，女經理則被知覺到她們的動機與投入。這些形容詞顯示社會上對不同性別成功者著重的特質不同，反映了價值觀的變遷，研究結果可以做為該社會發展階段的文化指標。

內容分析的效度，可從以下三方面來判斷(羅世宏譯，2008)。一是該分析是否植基於資料內容；二是該分析是否與研究者的理論相符；三是該分析是否符合研究目的。而一項良好的內容分析研究，其信度可以很高，一般可接受的範圍是相關係數  $r$  值在 0.66-0.79 之間(羅世宏譯，2008; Ryan & Bernard, 2000)。以下是有助於提高信度的作法(Pingel, 2009; 羅世宏譯，2008)：一是完善地訓練評分員；二是分析類目的定義清晰；三是編碼架構良好，具有整體性(coherence)；四是文本素材不過度複雜。

而 Bauer(羅世宏譯，2008)也對提高內容分析法之價值，提出建議，他認為在研究設計上應超越單純的描述性研究，改用多重方法的平行研究設計，亦即搭配問卷、非結構訪談，來進行大規模的內容分析。

## 參、故事分析

### 一、特徵與運用

故事(narrative)是一種言說形式(蔡欣怡譯，2008)。故事是一連串的事件與情節，其中包括了行動者、行動、脈絡與時間點。沒有任何人類經驗不能以故事形式來表達。故事早已廣泛地被各學門所探究，包括：文學、語言學、歷史、哲學、心理學，以及人類學文化研究等。說故事更是人類溝通的基本形式，且是人類普遍具有的能力，是一自然而簡易的動作，不分文化與階級，人們都會以故事的形式來表達個人或群體的經驗。而且說故事者很自然地會遵循一個「故事基模」(story schema)去做表達，故事基模又可稱為「故事慣例」(narrative convention)、或「故事文法」(story grammar)，F. Schütze 於 1977 年表示這是一種「自然生成的基模」(self-generating schema)，是自然而然生成於說者心中，引導著故事產製過程的一種普遍規則(引自蔡欣怡譯，2008)。

「故事基模」具以下三特徵，說者/作者會很自然地掌握這三特徵，否則所說無法成為故事，當然善說者與不善說者，運用基模的能力有高下之別。



- 細節構造：是指說者會提供必要的細節，以便能合理地說明從一件事到另一件事的轉折。
- 攸關結構(relevance structure)：是指說者會選擇性地報告自認為重要的結構。
- 完整閉合(closing of the Gestalt)：是指說者了解故事中的核心事件必須完整地報告，有頭，有腹，有尾。(蔡欣怡譯，2008)

Riessman(1993)表示：故事分析的進行通常是很鬆散的，幾乎採直覺的方式，以分析者自行界定的方式去做。Manning & Cullum-Swan(1994)提及可採系統方式進行分析，包括由上而下取向(top-down)與由下而上取向(up-down)，兩取向對認知意義的組織有不同的預設。由上而下取向的故事分析，係先提出一套規律與原則，再以此來探究文本的意涵。由下而上取向的故事分析，是俗民誌者(ethnographer)偏好的，類似紮根理論(grounded theory)的資料分析法；此法可引出依附於脈絡中的單元(units)，用以產生一種下層結構(infrastructure)，可解釋這一故事的結果。

## 二、實例

結構主義(structuralism)的故事分析，聚焦於故事的形式如何傳達意義(Manning & Cullum-Swan, 1994)。1960年代著名學者--俄羅斯的 V. Propp 與法國的 C. Levi-Strauss 均屬此派，但 Propp 的觀點傾向於直線式，Levi-Strauss 則採二元對比式(binary oppositions)進行分析(Manning & Cullum-Swan, 1994)。

### (一)直線式

V. Propp 於 1968 年表示：可用以下四個原則，來了解俄羅斯的童話故事(引自 Manning & Cullum-Swan, 1994)。

- 一個故事中人物的功能(function)是一穩定的元素。
- 一個故事中被了解的功能是受侷限的。
- 各功能間的前後關聯通常是一樣的。
- 童話故事是與結構(structure)有關的一種文類。

### (二)二元對比式

C. Levi-Strauss 於 1963 年表示：一個故事是以二元對比的方式去鋪陳(而不是如 Propp 主張的：故事乃直線地以功能來鋪陳)，Levi-Strauss 乃以二元對比的觀念去解析神話(myth) (Manning & Cullum-Swan, 1994)。Griemas(1966)所用的二元對比概念頗為知名，他以此為架構分析故事中的角色(圖 1)：即①主體—客體(subject-object)；②助手—對手(helper-opponent)；③施者—受者(giver-receiver) (Peräkylä, 2005)。

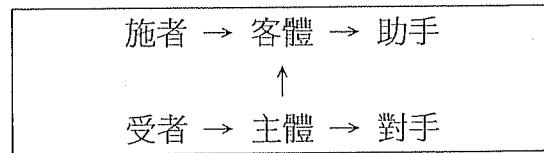


圖 1 Griemas(1966)的三種角色結構

結構主義故事分析聚焦於故事的形式元素，形式元素包括：事件、主角、配角、情境、開始、結束、危機、道德寓意(蔡欣怡譯，2008)。這些是故事中與時間順序有關的部分，故事分析者可針對各元素做探究。此外，故事中還有一部分是與時間無關的，故事分析者亦可予以探究，包括：作者/說者①對事件原因的解釋；②故事的選擇標準；③對故事的價值觀與評價；④所有對情節的操作等等(蔡欣怡譯，2008)。

## 肆、論述分析

### 一、特徵與運用

論述分析(discourse analysis)通常是指在大於句子的文段中找出特徵，而這一特徵使得該論述有了統整性(Peräkylä, 2005)。discourse 一詞或譯為「言說」、「話語」。蘇峰山(2004)由拉丁文字源 *discursus* 分析，主張譯為「論述」；discourse 乃指論理、交談(之進程)，以及論理交談所呈現之具體形式內容，可能是一段話語，或一篇文章(蘇峰山, 2004, 頁 202)。蘇峰山(2004)總結為：所謂論述，乃是針對一主題，做出相當篇幅討論之談話或文字作品。由此可見，論述分析的對象應該是：有主題的、有論理或交談溝通之目的、一個句子以上之說的或寫的文本。相對而言，如果文本無主題、無論理或交談溝通之目的、未達一句話以上者，則不屬論述分析之範圍。以上是由分析對象的角度去說明論述的性質，至於要進行此類研究時，係將「論述」看做是：在特定社會與歷史條件下所產生出來的一套相關陳述(statements)，人們用它來界定知識的專門領域，如：心理治療、藝術評論等 (Foucault, 1995；游美惠，2000)。

論述分析是許多不同風格之分析法共同的一個詞彙，R. Gill 認為有 57 種不同的論述分析(引自羅世宏譯，2008)，其中不乏觀點迥異者，不過大致上這些派別均認為：論述在建構社會生活中佔據核心的地位；語言不是中性的工具，而是被建構的(constructed)，也具有建構力(constructive)(羅世宏譯，2008)。簡言之，語言被社會建構，也建構社會。在被建構與建構的過程中，意義於焉產生(O'Sullivan, Hartley, Saunder, Montgomery & Fiske, 1994)。

論述分析是一跨學門的領域(羅世宏譯，2008)，衍生自人類學、認知心理學、社會心理學、微觀社會學、語言學、符號學、口語傳播等。它起源於對傳統社會

科學研究法之批判，所以論述分析的知識論不同於以往。其知識論立場有四，一是主張用批判懷疑來面對所觀察的世界；二是承認我們共同理解世界的方式，具有歷史、文化之特定性與相對性；三是相信知識是社會建構的；四是宜致力探索知識(含語言、論述)與行動/實踐相連結的方式(羅世宏譯，2008)。基於此知識論立場，論述分析致力提出新問題，或重塑舊問題。

Gill 整理了論述分析的四種主題，一是探究論述本身；二是探究被建構的語言；三是將論述視為是社會實踐或文化實踐去探究；需同時分析論述與其情境；四是將談話或文本視為被修辭組織過的而做探究(羅世宏譯，2008)。

論述分析的研究步驟為何？Gill(引自羅世宏譯，2008)整理了以下八步驟：①系統說明研究問題。②選擇待分析的文本。③若有需要，轉錄詳細的文本。④以懷疑精神閱讀並深思文本。⑤編碼，若有需要可修改研究問題。⑥分析：檢驗資料的相似處與相異處；形成暫時的假設。⑦檢測信度與效度：分析歧異案例；檢核參與者的理解；分析前後一致性。⑧撰寫分析結果。

如何能做出好的論述分析？Gill(引自羅世宏譯，2008)提出一些不錯的建議。第一，問不同問題。例如：處理幾名素食者談話的轉錄稿時，傳統的問題會問：「他們為何放棄吃肉？」，論述分析者則會問：「吃素者如何合理化自己的行為？如何回應他人的批評？如何建立正面的自我形象」。如將此應用於跨國的歷史教科書分析，研究者可提的問題是：「戰敗國的教科書如何合理化戰敗經驗？如何回應批評？如何建立正面形象？」

再者，Gill(羅世宏譯，2008)鼓勵論述分析者以懷疑精神去解讀，發展「分析心性」(analytic mentality)，懸置原有想法，特別留意論述中的碎裂處、矛盾處。並且質疑自己的預設與慣性，看見文本中的每句話均可自問：我為何以此角度閱讀？文本的何種特質使我產生此理解？文本是如何組織的，使它具有此說服力？這些問題都是教科書分析者可以自問的問題。

此外，Gill (羅世宏譯，2008)提醒分析者尤應注意文本中缺席者或沉默處。教科書分析者亦應具此敏銳力，課本的缺漏處為何？可能原因為何？是蓄意的處理嗎？是否為系統性地全面排除或消音？造成之影響為何？是否涉及主流團體維護其既得利益，欲再製現況而為？以下介紹兩種知名論述分析法，一是歷史的論述分析，二是批判的論述分析。

## 二、類型一：歷史的論述分析

### (一)意涵與理念

歷史的論述分析(historical discourse analysis)主要受到傅柯(Michael Foucault)著作(1973, 1977, 1978)、及其理論和方法研究的啟發(Peräkylä, 2000)。傅柯本人並未提出明確的方法去分析文字；而他所啟發的諸多學者、所提出文本的分析與

詮釋方法則頗有差距。不過異中有同，J. Potter 表示：這些學者都關心：一套「陳述」(statements)是怎樣去建構客體(objects)與主體(subjects)。而且是從歷史脈絡中去探究主體與客體之建構(constitution)，以傅柯的詞彙來說，就是透過考古學(archeology)與系譜/宗譜學(genealogy)去做探究(引自 Peräkylä, 2005)。

## (二)實例

David Armstrong 的研究是文本分析的傅柯學派(Foucaultion)或歷史取向的良好範例(引自 Peräkylä, 2005)。Armstrong 以二十年時間研究過去兩百年醫學教科書與期刊文章，顯示出：客體(如：身體、疼痛、死亡)和主體(如：醫生、病人、護士)是如何被建構出來的。

Armstrong 的研究方法屬於基進的建構論者(radically constructionist)。他指出：今天我們對這些客體與主體所理解的意義，在以前是不存在的，這些意義乃是經由許多文字書刊與其他措施，所建構出來的(引自 Peräkylä, 2005)。

例如：現在人們都知道有些人非常年幼即去逝了。但根據 Armstrong 1986 年的研究，「嬰兒夭折」(infant mortality)這一具體的社會客體(social object)，是到 1875 年左右才出現的。這是因為英國《Rigistrar-General》的年報刊出「嬰兒夭折」的資料後，此一觀念才出現的(Peräkylä, 2005)。

以下簡要看看 Armstrong 於 1993 年討論「公共健康空間」(public health spaces)的文章(引自 Peräkylä, 2005)，以便了解傅柯學派是怎樣分析與詮釋文本的。基本上，Armstrong 關心的是衛生規範(hygienic rules)，他從醫學與衛生的教科書與指引中找到一些文字材料，Armstrong 指出：過去兩百年，衛生規範已經改變了：有關危險與安全的差異，純淨與不潔的差異等。

Armstrong 檢視這些規範及其改變，探究了公共衛生領域的演化，這個領域是安置個人身分/認同體(individual identity)之所在(Peräkylä, 2005)。Armstrong 發現衛生規範之發展可分四期、或四種管轄規範：

- 停船檢疫期(Quarantine phase)
- 衛生科學期(Sanitary science phase)
- 人際衛生期(Interpersonal hygiene phase)
- 新公共健康期(New public health phase)

第一期的「停船檢疫期」始自中世紀後期，到十九世紀上半葉，此時期潔與不潔的分界線會區隔出不同的地理區域。帶病的船支，或被發現出現傳染病的城鎮，會與「乾淨」區域分隔開來。第二期的「衛生科學期」(約 1850-1900 年)，主要界線是將人體(乾淨的)與體外物質(如：受汙染的空氣與水)區隔開來。第三期的「人際衛生期」(20 世紀初至中葉)，界線跑到人與人之間，以防止傳染病從一個人傳到另一人。第四期是「新公共健康期」，注重人類活動入侵大自然，以致產生環境污染。

Armstrong 指出：四種衛生規範的管轄中，都把人的身份之形成融入其中。例如：由「停船檢疫期」到「衛生科學期」，這其中的轉變意味著對民眾的細究，且認知到「個人特徵 (individuality) 是可區隔與可計算的」；「人際衛生期」則建構出個別差異 (individual difference)；而「新公共健康期」則指出一個省思議題。然後 Armstrong 接著討論 E. Durkheim 1948 年與 M. Douglas 1966 的社會學與人類學的著作，由歷史角度對他們的概念予以詳述，並重塑他們的一些預設：有關於神聖與世俗之別(或聖潔與骯髒之別)，所具有的社會意義 (Peräkylä, 2005)。

### (三)分析重點

Armstrong 的研究結論令人印象深刻。他是如何做到的？他怎樣分析文本？(Peräkylä, 2005)。由技術角度看，Armstrong 的文本分析法與早期所謂「非正式分析法」並無明顯差異。

Armstrong 著重的是文本的「命題的/主張的內容」(propositional content)，而不是注重語言形式(命題是如何表達的)，他試著將融入文本中的預設與前提予以確定 (pin down)，亦即關心文本內容背後所潛藏的預設，而不是注意表達的形式。然其中至少有以下三項額外的特徵(引自 Peräkylä, 2005)：

- Armstrong 對於文本出版的年代非常注意。他的分析有一關鍵點，就是指出了每一新時期出現的時間點，且他認為：對文本做一歷史性的概覽後，是可以指出精確時間的。
- Armstrong 的分析受到理論的啟發。M. Douglas 於 1966 年順著傅柯的關注點，完成她的名著《Purity and Dangers》，而 Douglas 的觀點為 Armstrong 提供了一個起始點。
- 對 Armstrong (與所有傅柯學派的人)而言，文本與實作 (practices) 是無法二分的。他所分析的醫學與衛生的文本本身都有強烈的教導性質；他們不僅僅是為「理念上」的各標的物 (“ideal” objects) 畫出分隔線，而且也為真實的社會實作提供行為指引 (Armstrong 也是把它們當指引去閱讀)，而那些分界線也真的在真實社會裡被人們維持著。

Armstrong 指出衛生規範是如何演進的。同時，Armstrong 的文本分析與權力 (power) 議題有關——跟論述與實作有關，潔與不潔的分界線是藉由那些文本與實作而建立起來的；Armstrong 也探究人的身分藉由那些文本與實作而形成；Armstrong 的分析顯示了權力與身份形成之間的關係。Armstrong 就像所有傅柯派人士一樣，是將權力視為一種具建設性的力量 (productive force)，這種力量將真相實情 (realities) 呼喚出來成為存有 (being) 的樣態，這股力量並不是要超越/壓抑 (suppress) 真相實情 (Peräkylä, 2005)。

## 二、類型二：批判論述分析

### (一)意涵與理念

1990年代起批判論述分析(Critical discourse analysis)興起，除人文社會科學採此分析外，法學、醫學、心理學也採此方法做研究(Toolan, 2002; 蘇峰山, 2004)。這可能反映了西方社會的兩種社會趨勢，一是文本與論述爆炸，二是自由解放思潮使人們不願意無批判地接受文本與論述(Toolan, 2002; 蘇峰山, 2004)。

就理論淵源來看，批判論述分析可追溯自 R. Fowler 於 1979 年提出的「批判語言學」，而 Fowler 的觀念則受到更早的 M. A. K. Halliday 之「功能語言學」與「工具語言學」的影響(蘇峰山, 2004)。這些派別均重視語言的形式，認為語言形式乃回應著語言的功能，而批判語言學則開始針對公開的論述做分析。Fowler(2002)主張：語言係一社會實踐(social practice)，語言猶如意識型態再製之機制。而批判乃是對意識型態的扭曲加以反省，對再現系統之運作予以分析，準此，論述遂逐漸成爲批判語言學之分析焦點(Fowler, 2002; 蘇峰山, 2004)。

而教科書會運用各種論述去傳遞意識型態(van Dijk, 1984; 1987; 藍順德, 2010)，所以很適合用批判論述分析去探究教科書。國外已有不少這類實徵研究(參見 Reisigl & Wodak, 2001; Wodak, de Cillia, Reisigl, & Liebhart, 1999)。國內近年亦陸續出現這類教科書的批判論述分析(例如：王雅玄、余佳儒, 2007; 吳孟芬, 2007; 王淑芬, 2010; 黃書祥, 2006)。有些則是運用批判論述分析，探究教科書政策(歐用生, 2006)、教科書市場化議題(詹美華, 2008)等。運用於教科書之外領域的批判論述分析也不少，尤其是新聞研究領域。

批判論述分析的分支很多，英國、荷蘭、德國、奧地利各有知名學者在發展，臺灣最常提及的是 Fairclough (1995)領導的英國傅柯取向(British Foucault approach)。Fairclough 發展了一套有系統的分析架構，結合了語言學與批判社會研究等兩者的關注點。此派關心：各類文本用哪些方式再製了社會中的權力與不均(inequalities)。例如：L. Tainio 於 1999 年探究夫婦自助溝通手冊中的語言，Tainio 發現這些文字透露出期望妻子去做改變，以解決溝通問題，相對的卻未期待男人應做改變(引自 Peräkylä, 2005)。

Fairclough(1995)爲批判論述分析建立起一個清晰的分析架構，俾能有系統地探討「論述實踐」與「社會文化結構」之間的關係。由此可顯示論述實踐是如何由權力關係與權力鬥爭所形成，進而成爲一種意識型態，因此也可以說批判論述分析是對意識型態的分析(蘇峰山, 2004)。它試圖解開論述、權力與意識型態等三者間糾葛不清的關係。準此，論述不止是書寫與談話，論述的背後有著論述者自身的經驗與思考模式，而這套思考模式是論述者所屬之群體所共同持有的一套意識型態。

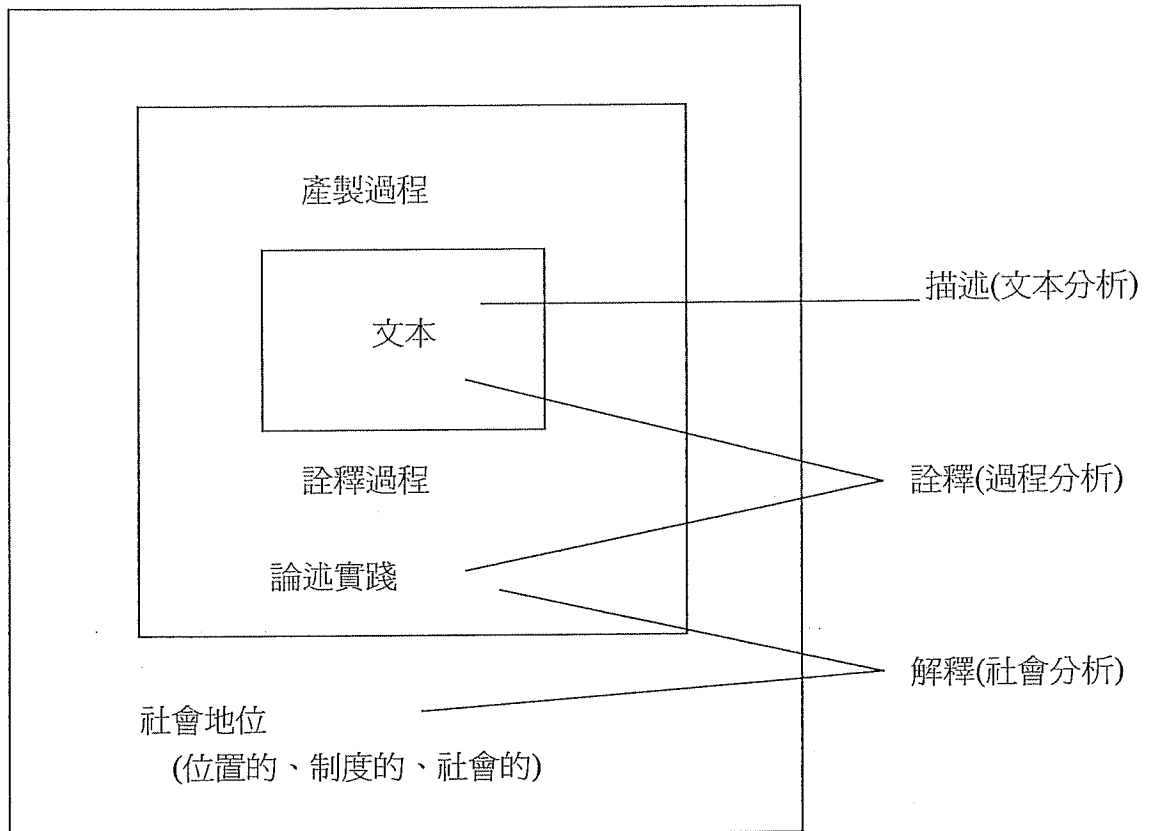


圖 2 批判論述分析模型

資料來源：Fairclough (1995:98)

圖 2 是 Fairclough (1995)的批判論述分析之模式，圖中顯示分析有三層次，第一層是文本分析，乃對文本的形式性質做描述。第二層是過程分析，係對文本的產製過程與詮釋過程進行分析，探究其中潛藏的意識型態。第三層是社會分析，係對社會文化條件進行解釋，包括文本產製過程與詮釋過程所處的社會條件(脈絡)。經由這樣的分析，可形成新論述，期改變原本不平等的權力關係。第三層是此模式最為特殊處，它使得文本與社會脈絡相連結，成爲一種鉅觀分析(Wood & Kroger, 2000)。

## (二)實例

林佳緣(2006)以「跨性別媒體再現與主體解讀」爲題，進行論述分析。該研究第一層次的「文本分析」即是對跨性別的新聞報導進行描述。第二層的過程分析則挖掘跨性別論述中潛藏之意識型態，詮釋其意義。第三層的社會分析，則將跨性別論述置於臺灣的社會文化脈絡中，解釋該論述的社會文化條件。期藉此揭露臺灣原有的性別意識型態，指出不公義之所在，進而形成跨性別之新論述。

王淑芬(2010)進行「國小社會領域教科書中臺灣歷史人物及文本論述之批判分析」。第一層次文本分析，係描述三個版本之國小社會課本中臺灣歷史人物的特色。第二層次之過程分析，則挖掘教科書產製背後的族群與性別意識型態有哪些。似乎是將第三層級的社會脈絡融入第二層級一併探究。

## 陸、論辯分析

### 一、特徵與運用

Miltos Liakopoulos 表示：論辯分析(argumentation analysis)是對論辯中的邏輯做分析(羅世宏譯，2008)，而所謂「論辯」(argumentation)是指一系列的陳述(statements)，可用口語或文字表達，目的在證明或駁斥某種意見，或欲說服閱聽者。而論辯分析的目的在記錄論述文本中的宣稱(claim)被建構的方式，並評估其合理性。

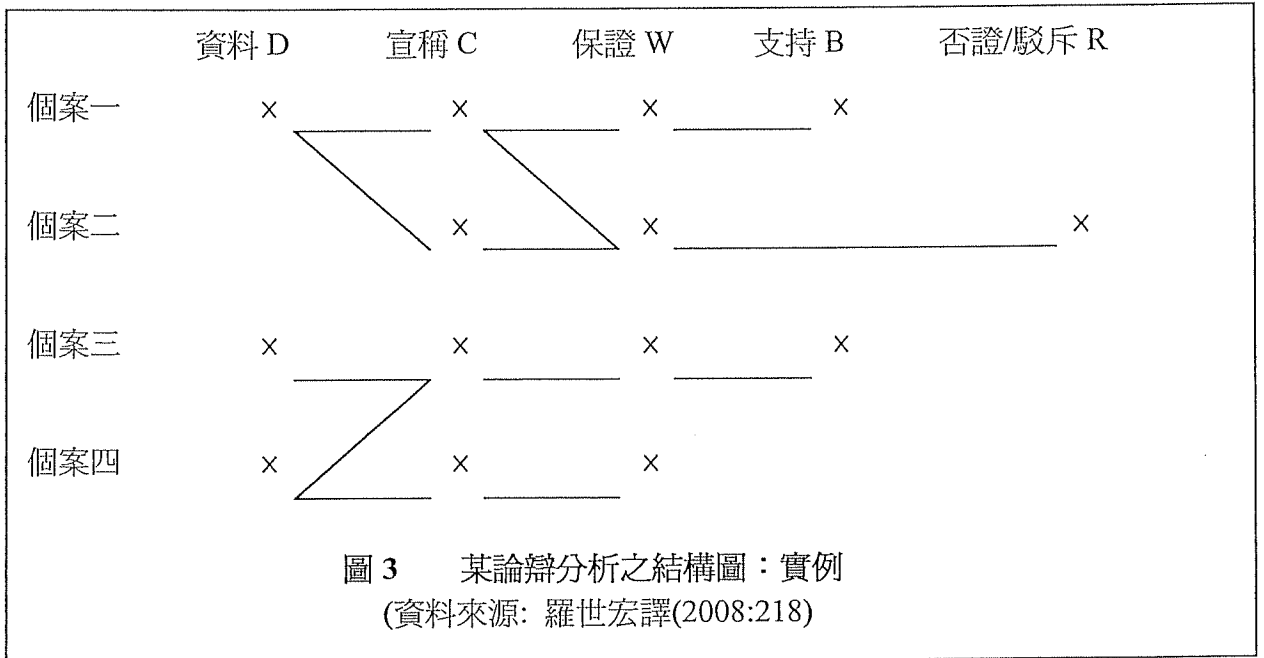
論辯分析所分析的對象可能是一份提出某論證的文本，也可以是二人或二人以上針對同一主題所進行的論辯。前者如對九年一貫課程政策進行論證的一篇官方文件或學術文章。後者如報章上針對某新聞議題所刊載的多篇讀者投書；而電視台政論節目中多人對一主題進行互動式的談話，亦適合拿來做論辯分析。

由歷史沿革來看(羅世宏譯，2008)，早年的論辯分析所探究的是形式邏輯，例如 Aristotle 的推論理論(theory of reasoning)，係從論辯結構中找出法則，進而揭露謬誤。而當代的論辯分析所探究的則是非形式邏輯，可用來分析當代社會中各種正式與非正式的互動、文宣、出版品，乃至於廣告。

### 二、當代系統化分析

當代論辯分析由 Stephen Toulmin 1958 年提出一系統化的分析模式。此模式源自法學辯論，他認為論辯元素包括：資料(data)、保證(warrant)、支持(backing)、限定詞(qualifier)、宣稱、否認/駁斥(rebuttal)。研究者可將某論辯中的這些元素分析出來，繪製出該論辯之結構圖(圖 3)，而元素之完整程度影響到辯證之強度(羅世宏譯，2008)。





Aristotle 認為：演講有三種主要特質，即理智、情感、與權威。後人稱此為說服的「三劍客」(three musketeers) (羅世宏譯，2008:183)。論辯元素中的「保證」(warrant)，可採三種方式來表達。

- 理性(logos)：或稱理智、邏輯。是真正論辯的部分，係由假定加上觀察資料而形成結論的這一部分。即所謂的「說之以理」。
- 情感(pathos)：或稱情緒、感情。係指論辯中為吸引閱聽人注意，打動其心理而放入的部分。即所謂的「動之以情」。在公共領域的論辯中，為引進一新概念，常會運用隱喻(metaphors)與符號(symbolic)，以期對閱聽人的情緒發揮作用。

例如：臺灣 2001 年的九年一貫課程為引進「空白課程」或「留白課程」(blank curriculum)的新概念，陳伯璋(2005)乃以國畫中的留白為隱喻(metaphor)，藉以傳達留白產生之美感效果，有助於民眾對此種課程所具人文精神的體會；期藉此說服民眾接受國中小課程納入「彈性學習時間」的安排。

- 權威(ethos)：或稱道德或道德規範。是指文本中運用說者或作者的權威和名聲所放入的部分。

而依據欲影響之目標與對象之不同，每一論辯會側重上述三者之一。例如 Aristotle 認為公眾演說會包含較多情感。因情緒元素對一般民眾能產生較大影響，即所謂的「訴諸權威」。臺灣戒嚴時期統編本國中國文教科書中每一冊第一

篇課文之作者，幾乎都是政治領袖(如：蔣中正、孫中山)<sup>7</sup>，欲藉作者權威傳達政治理念之意圖非常明顯。

而依據以上三劍客的區分方式，W. Brockriede 與 D. Ehninger 於 1960 年便將論辯分為三類(羅世宏譯，2008:221)

- 實質性論辯(substantive argument)：文本內容主要告知一些事物間的關係。
- 誘導性論辯(motivational argument)：文本內容主要傳遞一些關於情感、價值觀或動機的事情。
- 權威性論辯(authoritative argument)：文本內容傳遞出資料來源是可信賴的訊息，或主要倚賴閱聽人對該權威者之信賴而達到說服的目的。

準此，將論辯分析應用於教科書研究，可分析歷次課程標準或綱要中之總綱，以及相關的官方文件，探究其中訴諸理智、情感、權威(道德)之成份何在，並疏理隨歷史發展所出現的成份變化。

## 第二節 臺灣教科書研究概況

本節將說明臺灣教科書研究的概況，蒐集 1956 年<sup>8</sup>至 1210 年<sup>9</sup>五十五年間臺灣與教科書相關的博碩士論文。蒐尋的是臺灣「全國博碩士論資訊網」，係由中華民國國家圖書館所建構，其資料還算相當完整<sup>10</sup>，可相當程度反映臺灣半世紀以來的教科書研究趨勢。

要蒐集哪些「教科書研究」論文？此取決於何謂「教科書」，本文主要採廣義定義：教科書係指依據政府法令公布之課程標準(綱要)、或編寫者自訂的教學目標，選擇適當材料編輯而成書本形式之教材，做為學校教師教學及學生學習之主要依據，其體例大都為「分年級」、「分學科」、「分單元」；包括課本、學生習作、教學指引，以及隨同課本使用之各種媒體教材。準此，從幼稚園、小學、國中、高中(職)，以至於大學、特殊教育、成人教育(補校)等年段均含括在內。且編寫者不限於官方組織與民間書商，也包括各縣市政府、民間社群、個別學校，以及個別教師所編寫的教學材料在內。凡是符合這一定義的臺灣博碩士論

<sup>7</sup> 參見網址：

<http://tw.myblog.yahoo.com/jw!sYU.ee6YHxIXeuEOuZWuDyteE.cZ/article?mid=387&prev=388&fid=23>

<sup>8</sup> 臺灣第一批的碩士班成立於 1955 年，如：臺灣師大的教育研究所、政治大學的教育研究所；而 1956 年政大教育所出現第一篇碩士論文，故本文以該年為探究起點。順帶一提，臺灣師大教育研究所的博士班於 1971 年設立，政大教育所博士班則於 1977 設立。

<sup>9</sup> 本研究於 2011 年 5 月底蒐尋資料，對 2010 年的博碩士論文僅獲得 58 篇，不盡完整。可能有相當多比例的畢業論文因國家圖書館正陸續建檔中，尚未納入資料庫。

<sup>10</sup> 該資料對早期論文可能有些疏漏，例如：1956 至 1961 年之間的論文無一屬台師大教育研究所，此與實際有相當差距。

文，均列入本節所謂「臺灣教科書研究」的統計範圍<sup>11</sup>。藍順德（2006）曾以此為範圍，蒐集了1984至2003年二十年間的博碩士論文，共272篇，進行分類探究。本文則加長蒐集的年代，從1956年至2010年共五十五年，其間與教科書研究相關的論文多達1127篇，經閱讀臺灣「全國博碩士論資網」中的摘要後，將其逐一分類。<sup>12</sup>

對這些論文進行主題分類時，本研究主要參考藍順德（2006，2010）的類別，將主題分為兩大類：「教科書的內容探析<sup>13</sup>」與「教科書發展過程研究」（參見表5之表頭）。「教科書的內容探析」是指直接分析實體教科書或教材的內容，不包括籠統討論課程內涵。而「內容探析」大類又再細分為五類：教材內容（內容屬性）、教學設計（教學屬性）、圖文編排（物理屬性）、語文運用（可讀性）、意識型態（包括政治、性別、族群、階級、地域、宗教）。

「教科書發展過程研究」係指對教科書的生產、發行、使用歷程進行探究，其下再依藍順德（2006）的分類，包括教科書的政策、市場機制、編輯、審查、選用、使用、與評鑑等七小類。

以下分別由整體概況、學習領域（科目）、學制階段、研究主題、研究方法等五方面，說明1956至2010年臺灣教科書研究情形。

## 壹、整體概況

本文將臺灣近五十五年來的教科書研究區分為六個時期（表1），劃分標準有二，一是重要的教育政策事件，尤其是與教科書相關的政策或行動；二是教科書研究出現重要的變化，例如：教育學門首次出現嚴謹的量化內容分析論文；另一變化是教科書研究論文的數量出現明顯的激增。

這六個時期是沉寂期（1956-1970年）、醞釀期（1971-1983年）、育種期（1984-1993年）、萌芽期（1994-1998年）、茁壯期（1999-2004年）、深耕期（2005-2010年）。

<sup>11</sup>本文分析的論文與藍順德（2006）有所重疊（1984至2003年）本文亦大致採藍的分類架構，唯經細究後有少部分論文之歸類並不相同，故統計數值與藍的計算略有出入。

<sup>12</sup>臺灣的教科書研究除由研究生完成者之博碩士論文外，另外也有刊登於期刊上的論文。這類研究較不易完整蒐集，且這類研究有些是由博碩士論文改寫而成，為避免重複計算，故不列入本節探究範圍。

<sup>13</sup>藍順德（2006）稱此類為「教科書內容分析研究」，本文為避免與前文介紹之「內容分析法」這一特定的分析方法混淆，故改稱為「內容探析」研究。

表 1 臺灣教科書研究(1956-2010)：六時期大事紀

期別	年代 (教科書 研究篇數)	教育政策/改革重要事件	教科書研究/學界重要事件
沉寂期	1956- 1970 (15年 0篇)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•1968 國民義務教育從國小六年延長到國中小九年。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•1968 國中小學教科書採「統編本」(或稱「國編本」)，由國立編譯館負責編輯。</li> </ul>
醞釀期	1971- 1983 (13年 9篇)		<ul style="list-style-type: none"> <li>•1979 歐用生《日據時代臺灣公學校課程之研究》：學者撰述的第一篇教科書量化分析論文。</li> <li>•1979 盤治郎的《中共對兒童政治社會化之研究》：第一篇採量化內容分析法之碩士論文(政治類研究所)。</li> <li>•1981 黃政傑教授於臺灣師大教育研究所開課引介「內容分析法」。</li> </ul>
育種期	1984- 1993 (10年 37篇)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•1987 臺灣 9 所師專全部改制為「師範學院」，國小師資提升由大學培養。</li> <li>•1987.8 「教師人權促進會」成立。</li> <li>•1990.5 「大學教育改革促進會」成立。</li> <li>•1993.9 頒布《國民小學課程標準》。其中開放審定本：國小藝能科、活動科目；國小增加「鄉土教學」。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•首批採量化內容分析法之碩士論文(教育類研究所)</li> <li>•1984 余興全《國中環境教材及學生環境知識與態度之研究》。</li> <li>•1984 楊麗芬《國民中學消費者教育課程內容研究》。</li> <li>•1985 余霖《影響國中生政治社會化學校因素》。</li> <li>•1985 藍順德《我國國民小學公民教育內函分析》。</li> <li>•1985 李景美《台北市國民中學二年級學生防火安全知識、態度調查暨火災流行現況、教科書教材內容分析之研究》。</li> <li>•1992 成立「中華民國教材研究發展學會」</li> </ul>
萌芽期	1994- 1998 (5年 47篇)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•1994.2 頒布《師資培育法》，開放師資培育。</li> <li>•1994.4 「四一〇教育改革」大遊行。</li> <li>•1994.9 成立「行政院教育改革審議委員會」</li> <li>•1994.10 頒布《國民中學課程標準》。國中增「認識臺灣」、「鄉土藝術」。</li> <li>•1995.2 教育部公佈《中華民國教育報告書-邁向 21 世紀的教育遠景》教育白皮書。</li> <li>•1996 教育部全面開放中小學教科書為審定本。</li> <li>•1996.12 「教改會」公佈《教育改革總諮議報告書》。</li> <li>•1998.9 公佈《國民中小學九年一貫課程綱要總綱》。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•1996 成立「中華民國課程與教學學會」</li> <li>•1998 「課程與教學季刊」創刊。</li> <li>•1998 設置「課程與教學學會優良博碩士論文獎」。</li> </ul>
茁壯期	1999- 2004 (6年 261篇)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•2000.6 公佈《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》(暫綱)(第一學習階段)。</li> <li>•2000.6 國立編譯館停編教科書。</li> <li>•2001.5 政黨輪替：陳水扁就任總統，民進黨執政。</li> <li>•2001.8 「國中小九年一貫課程」開始分階段實施。</li> <li>•2003.1 公佈《國民中小學九年一貫課程綱要》(正綱)。</li> <li>•2004.8 「國中小九年一貫課程」全面實施，所有教科書均採審定制。</li> <li>•2004.12 國編本重行加入教科書市場(數學、自然)。</li> <li>•2004.8 公佈《普通高級中學課程暫行綱要》，原預計 95 學年實施(95 暫綱)。</li> </ul>	
深耕期	2005- 2010 (6年 773 篇)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•2008 修訂公佈《國民中小學九年一貫課程綱要總綱》。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•2005 國立編譯館開始頒發「教科書研究優良博碩士論文獎」。</li> <li>•2008 國立編譯館創刊「教科書研究」。</li> </ul>

表 2 臺灣教科書研究(1956-2010)：六時期論文篇數

期 別	西 元	該期 總篇數	每年 平均篇數
沉寂期	1956-1970	0	0
醞釀期	1971-1983	9	0.7
育種期	1984-1993	37	3.7
萌芽期	1994-1998	47	9.4
茁壯期	1999-2004	261	43.5
深耕期	2005-2010	773	128.8

### 一、研究數量逐年遞增，近十年更驚人倍增

由六期論文總數看（表 2），沉寂期（1956-1970）論文篇數為 0；醞釀期（1971-1983）出現 9 篇，平均每年 0.7 篇；育種期（1984-93）增為 37 篇，平均每年 3.7 篇；至萌芽期（1994-98）平均每年增為 9.4 篇，五年共計 47 篇；茁壯期（1999-2004）平均每年 43.5 篇，六年共計 261 篇；至深耕期（2004-10）平均每年高達 128.8 篇，六年累計達 773 篇。這種從 1956 年到 1970 年每年 0 篇，至 2009 年的 151 篇，其間的增長速度當然是相當驚人的。

### 二、論文激增緣於研究法引介、教科書自由化政策、與學界新力量

半世紀來臺灣教科書研究呈現如此驚人成長，從無人耕耘的原始林，到耕者漸增的學術小社群，至今成為學術人口繁盛的紅火社群，其背後的影響因素有以下數端：

#### (一)重要研究方法被引介

文本分析最主要的研究方法是古典內容分析法，臺灣師範大學教育研究所從 1981 年起由黃政傑教授開設「教育研究法」與「潛在課程」二門課，課中黃教授引介內容分析法，並閱讀相關以此法完成之重要論文，鼓勵研究生採用內容分析法。自 1984 年起教育類研究所最早完成的數篇嚴謹的量化內容分析碩士論文<sup>14</sup>，均為黃教授的學生，有些是論文指導的門生，有些是研究法課堂中的學生，

<sup>14</sup> 包括余興全：1984《國中環境教材及學生環境知識與態度之研究》；楊麗芬：1984《國民中學消費者教育課程內容研究》；余霖：1985《影響國中生政治社會化的學校因素》；藍順德：1985《我國國民小學公民教育內涵分析》；李景美：1985《台北市國民中學二年級學生防火安全知識、態度調查暨火災流行現況、教科書教材內容分析之研究》。

或是請黃師口試的學生。自 1984 起臺灣教科書研究可謂開始邁入專業化階段，與過去所採研究方法相較，已更為嚴謹、有系統，清晰說明研究範圍、分析對象、分析單位、分析架構與類目，以及計次方式、信度計算公式，並進行信度考驗 (reliability test)，以顯示所用工具與分析者具有良好的穩定性、一致性，期達到科學研究的基本要求。

## (二)教科書政策改走開放路線

中華民國自 1987 年 7 月 15 日解除軍事戒嚴，自此臺灣不僅走向「政治自由化」路線，同時亦走向「教育自由化」大道 (郭為藩，1995)。而這一波教育自由化改革，可謂以課程與教學為主軸 (張芬芬、陳麗華、楊國揚，2010)；而此課程與教學改革又以教科書開放為核心 (藍順德，2006，2010)。所謂教科書開放，是指將長久由「國立編譯館」掌理的中小學教科書的編輯權，釋放給民間出版商——經審查通過後出版，再由學校自由採擇使用。1993 年 9 月教育部修正發布的「國民小學課程標準」是這一開放步驟的先聲，此後開放的程度逐步擴大，由國小到國中，由藝能科、活動科到一般科目，由部分開放到全面開放。開放編輯權之後，相應的教科書審查、選擇、使用、評鑑，以及教科書市場 (經營、銷售、印製等)，乃至於教科書政策與制度等議題，均成為博碩士生選題的重要範圍，下文將詳述開放後這類研究驚人的增加數量。準此，臺灣近十餘年來教科書研究的蓬勃發展，與政府對教科書採鬆綁政策有著密切的關連。

## (三)學界新力量的大力推動

徒法不足以自行。教科書政策與制度的改弦更張，無論是新制的規劃、執行、與考核，均需學界以更多研究予以細究。原本的研究所、學術團體與期刊，可能難以因應新需求，於是便需要增設新的研究所、學會與期刊。自 1990 年代起臺灣的大學新設大量的教育類研究所，2000 年代起更增設不少「課程與教學研究所」，這些研究所學生正是從事教科書研究的主力。而新學會 (如：1992 年成立的「中華民國教材研究發展學會」、1996 年成立的「中華民國課程與教學學會」、新期刊 (如：1998 年創刊的「課程與教學季刊」、2008 創刊的「教科書研究」、新獎助 (如：由「中華民國課程與教學學會」1998 年開始頒發的「課程與教學學會優良博碩士論文獎」；國立編譯館由 2005 年開始頒發的「教科書研究優良博碩士論文獎」)，以及無數學術研討會，都是甚為有效的力量，共同推動著臺灣的教科書研究。

## 貳、學習領域的概況

表3 臺灣教科書研究篇數統計(1956-2010)：學習領域(科目)分布

西元	學習領域	國語文	英語文	日語文	數學	社會	自然	藝文	健體	生活科技	生活	綜合活動	鄉土教育	成人教育	特殊教育	全部科目	不分科目	跨多領域	合計
1956-1970	篇數																		0
1971-1983	篇數	3	2		1					2									9
	%	33.3	22.2		11.1					22.2									
1984-1993	篇數	2	1	1	1	8	2	2	2	4						3	7	3	37
	%	5.4	2.7	2.7	2.7	21.6	5.4	5.4	5.4	10.8						8.1	18.9	8.1	
1994-1998	篇數	4	6		1	12	6	2		3						2	9	1	47
	%	8.5	12.8		2.1	25.5	12.8	4.2		6.4						4.2	19.1	2.1	
1999-2004	篇數	44	43		14	59	21	16	3	8	6	2	4	2		4	25	7	261
	%	16.9	16.5		5.4	22.6	8.0	6.1	1.1	3.1	2.3	0.8	1.5	0.8		1.5	9.6	2.7	
2005-2010	篇數	139	82	5	72	178	21	53	21	49	9	22	37	3	2	11	54	17	773
	%	18.0	10.6	0.6	9.3	23.0	2.7	6.9	2.7	6.1	1.2	2.8	4.8	0.4	0.3	1.4	7.0	2.2	
總計	篇數	192	140		89	257	54	74	28	62	15	24	41	5	2	20	95	28	1127
	%	17.0	12.4		7.9	22.8	4.8	6.6	2.5	5.5	1.3	2.1	3.6	0.4	0.2	1.8	8.4	2.5	100%

由表3顯示：近五十五年來臺灣教科書研究中，「社會」<sup>15</sup>學習領域的論文最多，佔22.8%；其次是「國語文」<sup>16</sup>的17.0%，再次是「英語文」<sup>17</sup>的10.6%，「數學」的7.9%，「藝文」<sup>18</sup>的6.6%，「生活科技」<sup>19</sup>的5.5%，「自然」<sup>20</sup>的4.8%。其他的「生活」、「綜合活動」、「成人基礎教育」、「特殊教育」等各佔比例均在2.1%以下。

值得特別說明的是「鄉土教育」這類佔有3.6%，自第五期起(1999年起)這類研究開始出現，迄今達41篇。這反映1990年代後期「臺灣主體意識」崛起，亟欲擺脫1949年起由中國國民黨長期執政極為強調的「大中國意識」之壟罩，這也呼應前述臺灣教育改革——走向自由化的同時，也蘊含著走向本土化的政策走向。

<sup>15</sup> 「社會」包括：社會、歷史、地理、道德、公民與道德、公民與社會、三民主義等科目/學科。

<sup>16</sup> 「國語文」包括：國語、國文、國語文、華文、漢語等。

<sup>17</sup> 「英語文」包括：英文、英語。

<sup>18</sup> 「藝文」包括：藝術與人文、藝術、音樂、美術、美勞、表演藝術等。

<sup>19</sup> 「生活科技」包括：工藝、家政、烹飪、與生活科技等。

<sup>20</sup> 「自然」包括：自然、地球科學、物理、化學、生物、科學、資訊科學等。

表 4 臺灣教科書研究篇數統計 (1956-2010): 學制階段分布

西元	學習階段	幼稚園	小學	國中	高中	高職	師專	大學	特教	成教	無**	總計
1956-1970	原始篇數	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1971-1983	原始篇數		3	5			1					9
	加權後篇數*		3	5			1					9
	%		33.3	55.5			11.1					
1984-1993	原始篇數	1	10	13	3	3					2	37
	加權後篇數	1	16	19	6	4	1				2	49
	%	2.0	32.7	38.8	12.2	8.2	2.0				4.1	100.0
1994-1998	原始篇數		18	15	7	2			1		2	47
	加權後篇數		19	17	9	2			1		2	50
	%		38.0	34.0	18.0	4.0			2.0		4.0	100.0
1999-2004	原始篇數		138	60	28	4			2		7	261
	加權後篇數		152	81	42	5			2		7	289
	%		52.6	28.0	14.5	1.7			0.7		2.4	100.0
2005-2010	原始篇數	2	445	153	63	6		6	3	3	29	784
	加權後篇數	2	491	211	89	11		6	3	3	29	845
	%	0.2	58.1	25.0	10.5	1.3		0.7	0.4	0.4	3.4	100.0
總計	加權後篇數	3	681	555	146	22	2	6	6	3	40	1242
	%	0.2	54.8	26.8	11.8	1.8	0.2	0.5	0.5	0.2	3.2	100.0

\* 「加權後篇數」：指該類別的原始篇數，加上與該類別相關的跨學習階段類之篇數。

\*\* 「無」：是指不專門針對某階段來研究，而是與所有學習階段均有關。例如：教科書政策、市場、編輯、審查等類，其中有部分論文探究的議題即是跨所有學習階段的。

### 參、學制階段的概況

表 4 顯示：由學制階段看，近五十五年的臺灣教科書研究博碩士論文中以國小類最多，佔 54.8%；其次是國中佔 26.8%；高中佔 11.8%，高職只有 1.8%。至於幼稚園、師專、大學、成人基礎教育(補校)、特殊教育等類論文，比例都不到 1%。另由各期變化可看出以下的研究趨勢：

#### 一、由國民教育向上向下延伸做探究

最早的教科書研究屬國小與國中類，從第二期(1971-83)就開始出現。幼稚



園、高中職類的論文則出現於第三期(1984-93)。大學類的研究出現得最晚(第六期 2005-10)。需要說明的是「師專類研究」雖於第二期就已出限，但這仍顯示早期著重的是國民教育，因為師專培養的是國小教師，故國小師資培育課程有其重要性，因而受到探究，然其數量相當微少。

## 二、由普通教育到特殊教育、技職教育、成人教育做探究

普通教育包括國小、國中、普通高中，相對來看，這類研究出現得較早。而非普通教育類的研究出現較晚，例如：技職教育、特殊教育出現於第三期(1984-93)；成人教育出現於第四期(1994-98)，且有逐漸增加的趨勢，這現象也反映的也是臺灣社會變遷的軌跡——早期的成人教育類係是探究國中小學夜間開設的補校教材，施教對象是早年失學/不識字的民眾。近年來這類識字班招收的對象主要轉變為臺灣的新移民，如：外籍配偶和外籍勞工。學界轉而關注這些新移民的識字教材，第六期(2005-2010)就有 3 篇這類論文。

## 三、國小類研究快速增加，跟國小教師進修碩士者大增有關係

在學制階段方面另有一現象亦可一提，早期的國中類多於國小類，第二與三期(1971-93)皆是如此，到第四期(1994-98)兩類研究的比例接近。迨至第五期(1999-2004)國小類明顯高於國中類(52.6 > 28.0%)，第六期(2005-10)的差距更為擴大(58.1 > 25.0%)。

這現象應與研究生的背景有關，一般而言，探究國中教科書之研究生大多曾/正/將任教於國中，探究國小者則與任教國小有關。而臺灣自 1987 年起將培養國小教師的師範專科學校全部升格為大學，自此國小教師的學歷逐步提升至大學，至 1990 年代末期已有越來越多國小教師進修碩士學位，自然從事國小類研究者之所佔比例越來越高。這是何以第五期起(1999 起)國小類論文不斷增多的社會脈絡因素。2010 年時臺灣國小教師獲博碩士學位者已達 30.22% (統計資料參見 [http://www.edu.tw/files/site\\_content/b0013/detail.xls](http://www.edu.tw/files/site_content/b0013/detail.xls))。

## 肆、研究主題的概況

研究主題方面，由表 5 顯示：近五十五年來臺灣教科書研究博碩士論文中，在總數上「教科書內容探析」大類約佔 2/3，而「教科書發展過程研究」大類約佔 1/3。「內容探析」大類中又以「教材內容」類最多，佔總數的 47.9%，其次是「意識型態」類的 9.5%。至於「教科書發展過程研究」大類中以「教科書使用」類最多，佔 11.9%；其次是「教科書選用」類，佔 6.1%。相對而言，「教科書編輯」、「市場」、「政策」、「評鑑」與「審查」等類的比例較低。

從趨勢角度看，近五十五年來臺灣教科書研究的主題呈現以下趨勢：

### 一、早期內容探析多，過程研究少，近年過程研究大增

表 5 顯示：早期的計科書研究以「教科書內容探析」為多，「教科書發展過程研究」類相對較少，第三期(1984-93)時前者佔 86.5%，後者只佔 13.5%。迨至第四期(1994-98)過程研究類急增至 46.8%，第五期(1999-2004)降至 38.7%，第六期(2005-10)則佔 30.4%。過程類研究明顯增加的現象，應該仍與教科書自由化政策有關，因自由化政策使得教科書發展過程有了更大的空間可以發揮，相關的制度、政策、市場、編輯、審查、選用、使用、與評鑑等議題，成為研究生選題的標的。

## 二、教科書的潛在內涵與顯著內容同受重視

有關教科書內容面向，也可分為顯著與潛在兩種。顯著內容包括「教材內容」與「圖文呈現」，潛在內涵則包括「教學設計」、「可讀性」、與各式「意識型態」。五十五年來臺灣教科書研究博碩士論文對潛在與顯著內容都相當重視，探究顯著內容者有 551 篇，約佔全部教科書研究 1127 篇的一半；探究潛在內涵者有 183 篇，佔 16.2%，也不算少。

## 三、意識型態始終受關注，然研究動機迭有變化

教科書中的意識形態始終受到臺灣研究生的青睞，五十五年來共有 107 篇這類博碩士論文，從第二期的 11.1%，到第三期的 21.6%，第四期的 19.1%，第五期的 14.9%，到第六期的 6.3%。一直維持相當熱度。

若細究這些意識型態類的教科書研究可發現其中的微妙變化，最早一篇這類研究是 1979 年盤治郎的《中共對兒童政治社會化之研究》，係採量化內容分析法探究當時的「敵人」中共；1985 年起的四篇政治意識型態類的教科書分析<sup>21</sup>，研究動機則從「了解敵人」改換為想要「了解自己」——欲知臺灣教科書中與政治教育有關的主題有哪些？比例如何？迨至 1990 年代教育自由化的改革啓動後，這類意識型態類的研究還是不少，其研究動機則轉為「批判」與「啓蒙」：揭露臺灣主流團體在教科書中潛藏的意識型態有哪些(如：男尊女卑、漢族中心)，期藉此批判其中的不平等，進而啓蒙民眾。其間的研究動機從早期的「敵情了解」，到中期的「自我了解」，再到近期的「批判主流團體」。此一過程一可謂從「求真」(敵我了解)，到「求善」(啓蒙民眾、改革現狀)的過程。

<sup>21</sup>最早一批臺灣教科書中政治意識形態的碩士論文，包括：余霖 1985《影響國中生政治社會化的學校因素》；謝清德 1987《我國兒童政治社會化之研究》—有關小學教科書的內容分析；李麗卿 1988《國中國文教科書之政治社會化內容分析》；劉定霖 1989《政治意識型態與國民中學「公民與道德」教材之分析》等。

表 5 臺灣教科書研究篇數統計(1956-2010)：研究主題分布

西元	主題	教科書內容探析										教科書發展過程					合計			
		教材內容設計	圖文編排	可讀性	跨主題	政治意識型態	性別意識型態	族群意識型態	地域意識型態	階級意識型態	宗教意識型態	跨主題	政策	市場	編輯	審查		選擇	使用	評鑑
1956-70	篇數				2															0
1971-1983	篇數	1			22.2	11.1														9
	%																			(100%)
	小計	3					1													5 (55.6%)
1984-1993	篇數	19	4			8														37
	%	51.4	10.8			21.6														(100%)
	小計	23					8													5 (13.5%)
1994-1998	篇數	12	1	2	1	7	1													47
	%	25.5	2.1	4.2	2.1	14.9	2.1													(100%)
	小計	16					9													22 (46.8%)
1999-2004	篇數	91	21	2	5	20	16	2	1											261
	%	34.9	8.0	0.8	1.9	7.7	6.1	0.8	0.4											(100%)
	小計	121					39													101 (38.7%)
2005-2010	篇數	417	42	17	5	25	14	4	4	1	1									773
	%	54.0	5.4	2.2	0.6	3.2	1.8	0.5	0.5	0.1	0.1									(100%)
	小計	488					50													235 (30.4%)
總計	篇數	540	65	25	11	61	31	6	4	2	3									1127
	%	47.9	5.8	2.2	1.0	5.4	2.8	0.5	0.4	0.2	0.3									(100%)
	小計	652					107													368 (32.7%)

表 6 臺灣教科書研究篇數統計(1956-2010)：國際/地區比較分布

篇數	中國 大陸	香港	日本	美國	新加 坡	韓國	馬來 西亞	芬蘭	法國	英國	德國	澳大利 亞	合計
1956-1970													
1971-1983	1		1		1	2	1				1		7
1984-1993	1		4										5
1994-1998	6		3										9
1999-2004	9	2	7	2		1	1		1				23
2005-2010	31	12	11	11	7	1	1	3	1	1		1	80
總計	48	14	26	13	8	4	3	3	2	1	1	1	124

#### 四、國際研究與比較研究漸增，比較對象則有變化

近半世紀來臺灣教科書研究之國際化情況亦有變化(表 6)，近年來有大增趨勢。1956-98 年之間的國際研究篇數不多，除 1 篇德國研究外，其他全部集中在亞洲國家(日、韓、新加坡、馬來西亞)，迨至 1999 年起篇數明顯大增，且探究的對象也增加了歐美澳等國家(美、英、法、芬蘭、澳)。近年來全世界對北歐國家的興趣日增，因其在各項國際評比(如：PISA, PIRLS, TIMSS)中的表現優異，臺灣也出現 3 篇研究芬蘭教科書的論文。

至於中國大陸與香港的教科書也是臺灣研究生選題之重點。尤其自 1990 年代起中國大陸教科書研究者大增，並與臺灣做比較，此與 1989 年臺灣開放至大陸探親、開放兩岸文教交流的政治環境改變有關；另一微妙的轉變是 1989 年以前研究中國大陸教科書的論文只有 2 篇，均由政治類研究所學生所完成<sup>22</sup>，1994 年之後研究中國大陸教科書的論文則轉為主由教育類研究生所完成，且數量越來越多，1994 年迄今已累積 46 篇。而對香港教科書的研究也有日增趨勢，近五年就有 12 篇對香港教科書的研究。對新加坡的研究近五年也累積了 7 篇，這應該是出於同為中華文化影響的地區，教科書的內涵與相關制度均甚有比較與參考價值所致。

整體來看，臺灣教科書研究的國際化漸增，研究的國家也有變化，早期亞洲國家是主要對象，後逐漸擴及歐美澳；近年則對芬蘭的興趣增加。值得一提的是，日本始終是台研究者有興趣的對象。近三十年來對大陸教科書的研究也明顯急增，研究者也由政治類學生轉換為教育類學生。

#### 五、論文主題由寬泛到細緻，由傳統到新興

<sup>22</sup> 這兩篇碩士論文是：1979 盤治郎的《中共對兒童政治社會化之研究》，政治大學東亞研究所。1987 高英根的《中國大陸中小學政治社會化之研究—中小學語文教科書的內容分析》，政治大學政治研究所。

若細究臺灣教科書研究博碩士論文的主題，近年探究的細緻度漸增，例如有關「銜接性」的主題增加了——這是探討「課程綱要」、「能力指標」、以及「教科書內容」之間的銜接性或符合度，可能探究課內與課間、冊內與冊間、學習領域內與領域間、科目內與科目間、年段內與年段間、學制階段內與階段間。這些面向的探究是教科書編制時較為細緻的問題，早期較少這類的論文出現。

此外因社會變遷而出現的新興議題，近年來亦受教科書研究者的關注，包括人權教育、海洋教育、性別平等教育、環境教育、世界觀教育、經濟教育、防災教育等，這些也是官方主張應納入教科書的主題，對增進社會福祉有其重要性。另有些與個人成長有關的主題也逐漸被教科書研究者關心，如：負面情緒調節策略、親情、親子角色、自我觀、家庭概念、利社會行為等。還有教科書研究者探究的是：後現代現象、同性戀、電腦病毒、綠建築概念、節能減碳概念、永續發展概念等，這類既新穎又重要的議題也開始被關注。

## 伍、 研究方法的概況

### 一、初期只做概略的內容探究，唯兼採多種方法

1984 年以前的教科書研究不多，只有 9 篇。與後來的研究相較，這些論文用的教科書分析方式較為鬆散，不像 1984 年以後明顯湧現的量化內容分析研究那樣——有清晰的分析範圍、分析單位、分析架構、類目表、記次方式，甚至計算出多種信度數據。然而最早期的研究多會兼採多種研究法，除分析教科書外，亦可能輔以問卷調查、實驗/準實驗、歷史文件分析等方法。

### 二、中期多單採量化內容分析法，小題細做

1984 年起教育學門的量化內容分析論文明顯增加，所做分析較諸過去嚴謹，進行更有系統的探究，得到明確的量化數據，亦即採用的是「古典內容分析法」。這階段的研究有不少僅採此「古典內容分析法」，未輔以其他資料蒐集的方法，與前期相較，這類論文可謂小題細做。

### 三、近期出現批判論述分析等文本分析法

長久以來臺灣教科書內容研究主要採用古典內容分析法，近年出現了其他文本分析法。表 7 顯示：1999 年出現首篇採「批判論述分析」的論文，迄今有 5 篇論文採用此方法。2006 出現首篇「故事分析」的論文，迄今有 6 篇這類論文。2005 年出現首篇採「論述分析法」的論文，迄今有 2 篇這類論文。

表 7 臺灣教科書研究：三類文本分析法之論文清單

方法	西元	研究生	論 文 題 目
故事 分析	2006	陳玉玲	國小國語教科書寓言教材研究
	2008	蕭文家	國民小學國語教科書性別角色研究分析—以故事類課文為例
	2009	陳怡霓	海峽兩岸國小國語教科書童話類課文比較研究
	2009	張嘉真	國小六年級國語教科書記敘文之篇章結構分析
	2009	吳麗珍	國小國語科神話閱讀教材研究
	2010	李慧君	九年一貫國語教科書劇本研究
批判 論述 分析	1999	盧立偉	以真理之名——教科書「認識臺灣」相關辯論之語藝批評
	2003	詹美華	九年一貫課程改革教科書開放主要議題之論述分析
	2009	李世達	臺灣化與去中國化—高中歷史教材臺灣史書寫的批判話語分析
	2009	潘志煌	社會學習領域課程綱要本土化變革之批判論述分析
	2010	陳怡伶	臺灣與中國意識在國中歷史教科書中的角逐—以臺灣歷史為例
論辯分析	2005	李哲迪	高中物理教科書與學生關於力的話語與合法化的語言策略
	2008	蔣佩樺	當今中英文教科書之議論文修辭策略比較

### 第三節 比較與評析

本節將試著比較前述四種主要文本分析法，並對臺灣教科書研究過去半世紀的概況做一初步評析。前文介紹的四種文本分析法，均可應用於教科書內容探究。誠如 Pingel(2009)所言：「不同方法回答不同問題」。每種分析法各有其價值與侷限，以下由教科書研究之角度，去比較這四種分法之特色，試從七個面向去剖析，包括：「看教科書的視角」、「研究目的」、「知識論/方法論」、「理想教科書」、「分析架構」、「分析類目的建立」、「探究問題舉隅」。

#### 壹、教科書猶如什麼

不同分析法將教科書視為不同物件(表 8)。古典內容分析者傾向於將教科書視為一溝通媒介，是老師向學生傳道、授業、解惑所用的溝通工具。分析者從溝通工具的角度去

檢視此工具中有哪些內容，以進行傳達知識、團結人心或道德示範等教化功能。

故事分析者則會由故事角度去看教科書某些文本，尤其有些課文本身的題材就是故事，如：國語文課本中的記敘文與故事、歷史課本中對歷史事件的描述等。藉著故事可達成各種功能(蘇峰山, 2004)：提供知識訊息、表達自我身分、提供娛樂、或強化團體等。

論述分析者認為：教科書文本是一種社會實踐與文化實踐，是由一群人所建構出來的，是多種意識型態角力下妥協的結果，其中可能主要反映了主流的價值觀，因此教科書應該被檢視與批判，深究其產製過程與詮釋過程。無論是歷史論述分析或批判論述分析均持此觀點。

至於論辯分析，則會將教科書某些內容視為具說服目的的文本。教科書作者或課文作者猶如論辯者，由理、情、法各面向出發，藉著操作論辯各種元素，以期達成說服之目的。

整體來看(表 9)，論述分析對教科書的看法傾向於基進派(radical)，對教科書持批判態度。其他各分析法的立場較為保守，較基於教育立場去看教科書內容，期能確保其達成教化功能。若由各方法在西方學界出現之順序看，古典內容分析法出現時代最早，論述分析法出現最晚，其他居中。最早的古典內容分析保守性格強，反映的仍是保守時代的思潮特徵，乃由教育觀點去看教科書做為教學工具的內涵；論述分析的批判性自然亦反映了後現代反主流、反核心的時代氛圍，由社會/政治觀點去批判教科書。

長久以來臺灣教科書內容研究主要採用古典內容分析法，不過這並不表示這些研究全部都傾向保守立場，有些研究者雖採古典內容分析法，但在詮釋數據時持批判現況的立場。但由今昔差異來看，臺灣在 1987 年解嚴後，教科書研究者更勇於批判過去與現況。1999 年出現首篇採「批判論述分析」的論文，迄今有 5 篇論文採用此方法(表 7)；這類明確指出自己採用「批判論述分析」的論文，乃更明顯地由社會/政治觀點去批判教科書，表現出後現代反主流、反核心的時代氛圍。

表 8 四種文本分析比較：教科書猶如什麼

派 別	教科書像...	分析對象
古典內容分析	溝通媒介	溝通媒介：教科書中的文字、圖片、圖表...
故事分析	故事	故事：有頭、腹、尾等情節發展的記敘文、事件敘說。
論辯分析	具說服目的的文本	論辯：針對某議題而寫/說、具有說服意圖之文本。
論述分析	社會實踐與文化實踐	論述：一個以上的句子,帶有論理性質的文本。

表 9 四種文本分析比較：基本立場

派 別	立場	說 明
古典內容分析	保 守	由教育觀點去看教科書做為教學工具的內涵。 期確保達成教學/教化功能。
故事分析		
論辯分析		
論述分析	基 進	由社會/政治觀點去批判教科書這一社會實踐。 反映後現代反主流、反核心的時代氛圍。

## 貳、研究目的

古典內容分析之目的在描述，描述教科書之內容概況，顯示「點」的特徵，有些內容分析採縱貫設計，探究教科書隨時間發展出現的變化，如此則可顯示「線」的特徵，然而無論是「點」或「線」，均屬於描述內容層次，顯示的是 what，無法告知 how 與 why。

至於故事分析之目的則在說明故事的意義為何(what)，以及故事之形式如何傳遞了意義(how)，顯示「點」的特徵，若探究不同時代教科書中的故事之特徵改變，則亦可顯示線的狀況，這些也都屬於描述 what 與 how，未及於 why。

論述分析的目的則較為廣闊，包括描述、詮釋與解釋。由 Faircrough(1995)的分析架構來看，第一層的文本分析屬於描述性目的，描述教科書內容的特徵(what)，屬於「點」的探究。第二層過程分析，屬於詮釋性目的，由教科書產製過程與詮釋過程之「線」的說明，詮釋了教科書的意義是如何在此過程中出現的(how)。第三層的社會分析則屬解釋因果的目的，顯示教科書是在何種社會文化脈絡中產製與詮釋，回答了 why 的問題，此脈絡之探究亦屬於「面」的處理。

論辯分析之目的亦屬於描述層次，它揭示了說服所用的技巧，呈現各種論辯元素間的關係，亦屬 what 與 how 的說明。較未及於社會文化脈絡之「面」的探究，無法直接解釋為何(why)採此說服技巧。

整體來看(表 10)，論述分析的目的較廣，包括描述內容(what)、詮釋過程(how)、解釋原因(why)。至於另外三種方法(古典內容分析、故事分析、論述分析)的研究目的，較限於先描述內容或形式(what)，再詮釋意義；並未及於解釋原因(why)的層面。論述分析的探究由「點」到「線」，再到「面」；另外三者則未及於「面」的探究。值得一提的是無論是描述、詮釋或解釋，這些研究目的背後的預設都是：做教科書文本分析是想要了解「真相」(無論是絕對真相或相對真相)。換言之，認為做科學研究就是要「求真」。不過批判論述分析者除「求真」目的外，還有「求善」的目的：期盼揭示教科書中潛藏



不平等的事實，從而激發批判意識，協助弱勢者彰權益能，突破結構限制。

至於臺灣的教科書研究，5 篇明言採「批判論述分析」的論文(表 7)在研究目的/動機上往往兼有求真與求善的意圖，欲藉研究揭露文本中潛藏不平等的事實（如：階級優越感、男尊女卑、漢族中心），從而期盼激發弱勢者的批判意識，改善不均的現況。然而採用一般內容分析法的論文，有些也帶有批判觀點，探究政治意識型態的論文最可看出這種意圖，尤其是對照不同年代的論文時更為明顯，如前所述，最早的政治意識型態研究，其動機在「敵情了解」（了解中共教科書中的政治意識型態），後來發展為「自我了解」（了解臺灣教科書中政治社會化的狀況），近期則明顯轉變為「批判主流團體」；此一發展可謂從「求真」（敵我了解），到「求善」（啓蒙民眾、改革現狀）的過程。

表 10 四種文本分析比較：研究目的

派 別	研 究 目 的	說 明
古典內容分析	描述、詮釋	求真： 教科書文本分析在了解真相 (絕對真相/相對真相)
故事分析	描述、詮釋	
論辯分析	描述、詮釋	
論述分析	描述、詮釋、解釋	「求真」+「求善」： 揭示教科書中潛藏不平等的事實，激發批判意識，協助弱勢者彰權益能，突破結構限制。

### 參、知識論/方法論

古典內容分析在知識論上傾向於寫實主義，係將教科書文本視為記錄了個人或團體的經驗，是人類經驗與社會現象的「再現」(representation)。

在方法論上古典內容分析採實證主義(positivism)觀點，認為分析者可以是、且應該是價值中立的，只要運用高信效度的分析工具，就可獲致客觀的研究結果，而此結果是與客觀獨立自存的真相相符應的，且此結果是可複製的(replicable)：即由他人去做此分析，亦可發現一樣的結果。

至於故事分析、論述分析、論辯分析等三者，則均傾向於建構主義的知識論與方法論。認為知識乃是建構的結果，故事亦是作者在其文化脈絡中建構出來的。簡言之，知識有其社會的起源；不同社會與文化所認定的知識不同，不同作者群會建構出不同觀念體系的教科書。並沒有所謂客觀中立的知識，也沒有價值中立的教科書。教科書通常是意識型態的競技場，最後的成品往往是妥協折衷的結果。準此，當然也沒有價值中立的分析者，為此，分析者應清晰覺察且表明自己的價值取向，以顯示自己詮釋資料的規準；

不要讓未經察覺的價值觀，竄入資料的蒐集與詮釋中。

整體看來(表 11)，古典內容分析法在知識論與方法論上屬於寫實主義與實證主義。至於其他三種分析法都傾向於建構主義。

臺灣教科書研究因採內容分析法的論文仍占大多數，故在方法論上仍以傾向實證主義者為多：認為自己是價值中立的，儘量運用高信效度的分析工具，而獲致了客觀研究結果，而此研究發現是與客觀獨立自存的真相相符應的，認為若由他人去做此分析，亦可發現一樣的結果。然而隨著批判理論與後現代思潮的衝擊，已經有越來越多教科書研究者接受：自己做為一個分析者，其實是有價值傾向的，自己所接納的知識是有其社會根源的，而教科書中的知識是建構出來的——這種建構主義的知識論，已越來越被臺灣教科書研究者承認且接受。

表 11 四種文本分析比較：知識論/方法論

派 別	知識論/方法論
古典內容分析	寫實主義、實證主義
故事分析	建構主義
論辯分析	
論述分析	

#### 肆、理想教科書

誠如 Nicholls(2003)所言：從教科書分析類目，可看出分析者心目中理想教科書的形貌。其實分析方法本身也就預設了理想教科書的特徵，以下試說明之。

古典內容分析預設的好教科書是：能夠重視研究者所探究的議題(如：多元文化、多元智能、環保、消費者意識.....等)；對於分析工具所列的正向各類目，教科書應完整納入，不應遺漏；且各類目最好能均衡呈現。而故事分析者若探究教科書，預設的想法是：好教科書會善用故事，去發揮研究者所推崇的教育功能，如：傳遞價值觀、強化團體認同等。臺灣教科書研究中採內容分析與故事分析者，對理想教科書的想法傾向於此類。

論述分析者預設的好教科書是：應該持進步主義(progressivism)觀點，不應以維持現狀為已足；應持多元價值觀，重視弱勢族群，呈現多聲文本。而且好教科書不應是灌輸知識用的，應培養解決問題能力、批判能力等。臺灣教科書研究中採論述分析者，在其研究動機的說明中，往往會流露這類的使命感。

論辯分析者預設的好教科書是：論辯型的文本應該多以說理方式說服學生，而不宜過度訴諸權威、或濫用情緒。好的說理文章應該是論辯元素完整的，證據確鑿的，情理法兼顧的。臺灣教科書研究中進行論辯分析者，只有兩篇(表 7)，其論文中的確強調 Toulmin 邏輯論辯/論證的重要，教科書/教師宜增進學生這方面的能力。

Nicholls(2003)強調：從研究者所列的分析類目，即可看出其心目中好教科書的樣貌，他介紹了 Robert Stradling 2001 年所列的一套分析類目(參見本文附錄)。Stradling 的這本《如何教 20 世紀歐洲史》(Teaching 20<sup>th</sup> European History)乃與歐盟聯合出版，屬於歐盟 1990 年代《20 世紀歐洲歷史的教與學》計畫中的一部分，該書寫給歐盟歷史老師看，協助他們判斷歷史教科書，並非寫給研究者看，但 Nicholls(2003)認為對研究者也很有參考價值。

Nicholls(2003)表示：從 Stradling 所提問題可知他心目中的好歷史課本是：能提供多元觀點；社會史、文化史與政治史一樣重要；能提供符合最新研究的訊息等等。而較不好的歷史課本是：著重名人的軍事追求或政治追求，採取國族主義詮釋、與單因詮釋(nationalistic, mono-causal interpretation)。Stradling 的標準係基於預設的觀點：什麼構成好知識、什麼構成好教科書、什麼不是好知識、好教科書。Stradling 的標準亦可顯示：對於歷史教育在民主社會的功能方面，Stradling 的社會-政治主張是：所有詮釋角度均應呈現；所有學生對於歷史均應能夠主動地、批判地進行詮釋。以此觀之，Stradling 的研究方法論，乃與其知識論緊扣；同時也傳達了一種潛在的社會-政治取向(socio-political orientation)。

## 伍、分析架構

多名學者(Nicholls, 2003; Mikk, 2000; Pingel, 2009)都提及文本分析中最重要且困難的任務，就是建立良好的分析類目。而事實上不同分析方法在分析架構上，均提供了不同方向的思考。分析者可藉這些基本分析架構做鷹架，在鷹架下面再增更細緻的類目。換言之，架構是較粗大的鷹架，類目是鷹架下較細緻的分支。

古典內容分析並未提供基本的分析架構，主要依研究者所選議題去決定類目。好的一套分析類目應該能夠形成一統整性的架構，每一類目的定義清晰，各類目間應互斥的，全部類目合在一起看，則應該是周延的。這也是臺灣研究生進行古典內容分析時，在分析架構方面的基本原則，然實際品質，各論文間是有差異的——在類目定義的清晰性、類目間的互斥性、以及整體類目的周延性等方面，水準參差不齊。整體而言，臺灣近年來內容分析的論文在數量上較早期激增甚多，但平均水準未必較過去進步，反而可能因量多平均品質有下降的現象，不過其中仍有質優的好論文。

故事分析的架構可以從故事的形式元素切入，而故事元素包括：事件、主角、配角、情境、開始、結束、危機、道德寓意等。每一元素可作為主類目，其下細分為子類目。除故事形式之外，亦可從故事的功能去建立類目。再者，也可由故事文本去探究故事說者/作者的想法與手法，包括：對故事的意義詮釋與因果解釋、故事的選擇標準、對故事

的評價、對情節的操作等等。另外，也可採用 Griemas(1966)的二元對立的分析架構，如：主體－客體；助手－對手；施者－受者等(參見圖 1)。臺灣研究生進行故事分析時，並未採這類分析架構，多依自選的理論去設計擬定類目形成架構。

相較於其他分析法，近年來批判論述分析受到相當廣泛的重視，可能原因之一是 Fairclough(1995)建立了一個系統性的分析架構(圖 2)，此架構邏輯算是清晰的，且有學理依據，相當具有說服力。前文已述此架構係由文本分析，到過程分析，再到脈絡分析。臺灣研究生進行批判論述分析時，大致採此分析架構(參見前文實例)。

至於論辨分析的架構更為嚴謹清晰，亦即分析諸論辯元素之間的關係(圖 3)，而論辯元素包括：資料、保證、支持、限定詞、宣稱、否證/駁斥。至於保證，則可分為理性、情感、與權威等三類。研究者可據以逐項分析之。臺灣研究生進行故事分析時，並未全採使分析架構，而是擷取部份概念來做分析。

## 陸、怎樣建立分析類目

在《UNESCO 指南》中 Pingel(2009)表示：分析類目可採兩種途徑去建立。應可適用於四種分析，以下統一說明。

### 一、 演繹取向

Pingel(2009)表示：演繹取向(deductive approach)係由教科書研究者先建立一個外在類目表，供日後填入。例如：該小組先界定好人權課程(curriculum on Human Rights)的最低標/平均/最佳樣貌；然後再去檢核某教科書涵蓋此課程之程度。該分析類目是從一特定主題(topic)衍生出來的，而該主題被認為應該要出現在該課本中。此套類目常會連結到該主題有關的一套學術思想。Pingel (2009)認為：若依此演繹取向得出的研究建議去做，可能導致：該課本內容太過知識導向，而未能適當考量課本的教學功能(pedagogical functions)。

Mikk(2000)稱此演繹取向為「觀念取向」，亦即係依觀念或邏輯去建立分析類目。Manning 與 Swan-Culum(1994)則稱此為「由上而下取向」(top-down)。

### 二、 歸納取向

Pingel(2009)表示：歸納取向(inductive approach)是沒有預建的類目，而由分析者找出課本的內容，看見課本所詮釋的觀念或其呈現方式。分析者努力從教科書中找出理解模式或世界觀(worldviews)，而這些模式或觀點引導著課本內容的選擇以及呈現的方式。選擇此取向的研究者通常是以紮根理論，做為其理論派典(theoretical paradigm)。類目由此分析中浮現，且必須經由一種層層深入的文本探究去精鍊它(Pingel, 2009)。Mikk(2000)稱此歸納取向為「經驗取向」，亦即依經驗或實作去建立分析類目。Manning 與 Swan-Culum(1994)則稱此為「由下而上取向」(bottom-up)。

兩種取向孰優？學者似有不同觀點。Pingel(2009)在《UNESCO 指南》表示：因為大

多數教科書修訂之研究案都有興趣研究他國的情況，所以這些研究多半會採用內容導向的演繹法(content-oriented deductive approach)。然而，由教學面向去看，歸納取向比較具啟發性(revealing)，它可以將書中潛藏的觀念挖掘出來，然後提出思考問題：由更理論的觀點言，哪樣的內容適合放入此觀念中( Pingel, 2009)。至於 Nicholls(2003)，則認為可兼顧兩者來進行。

## 柒、探究問題舉隅

每種分析方法適合探究的問題不同，以下試為各方法構想一些具體的研究問題。有些問題已有研究者進行或完成了。

### 一、古典內容分析

這類的研究問題是臺灣研究生熟悉的。

- 「二二八事件」在不同時期的歷史教科書中出現與否？所佔篇幅之比較？
- 「二二八事件」在同一時期的不同版本歷史教科書中所佔篇幅之比較？

### 二、故事分析

顧名思義，故事分析的對象是故事。故事是有頭、有腹、有尾等情節發展的一種文體。教科書中可被視為故事的文本至少有：歷史事件、記敘文，當然還有教科書中通常也會收錄的童話故事、歷史故事、神話故事、小說等。以下試舉數則可探究的題目。

- 領袖故事如何被運用在教科書中：可做跨國教科書比較、跨時代教科書比較。
- 國小教科書中典範人物的故事特徵之分析：可探究典範人物的成就類型、獲致成就之歸因、故事功能、道德意涵等。亦可做不同時期典範人物的比較、不同版本比較、不同學科比較等。
- 海峽兩岸歷史教科書對國共內戰的描述之詳略程度、異同項目、重要事件的選擇標準、歸因、評價等。
- 教科書記敘文中各種形象之特徵描述：好家庭、好親職、好父母、好老師、好學生、好朋友等形象特徵。亦可做跨國比較、跨時代比較。

### 三、論述分析

論述分析的對象是「論述」，它是一個以上的句子、帶有論理討論性質的文本。準此，教科書中帶有論理成分的文本，均適合由論述分析角度進行探究。受批判理論(critical theory)影響，論述分析研究近年來日益強調批判與解構等企圖。

- 比較海峽兩岸歷史教科書對人物與事件，所推崇珍視者為何？相對或完全忽略者為何？被視為理所當然無須多做解釋者為何？各自歷史教科書之產製過程

(編寫、審查、採擇、發行)爲何?這類歷史論述的詮釋過程(使用、教學、學習)爲何?這類歷史論述是在各自怎樣的社會文化脈絡中出現的?

#### 四、論辯分析

論辯分析的對象是「論辯」,「論辯」是針對某議題而寫/說、具有說服意圖的一種文本。教科書中這類文本所在多有,可能大多以論說文體出現。收錄於課本裡古今中外的論說文均可做爲分析對象。此外,專爲教科書而撰寫、針對某議題、欲達成說服目的之課文亦可做爲探究對象。而數理教科書尤其著重說理之清晰,故可分析論辯元素(如:資料、保證、支持、限定詞、宣稱、否證/駁斥)之完備程度。

可分析古今中外有名的演講稿、論說文,分析其中的論辯元素;以及其中理性、情感、權威等類型的「保證」所運用的狀況。如:

- 諸葛亮的〈出師表〉
- 徐敬業的〈討武曌檄〉
- 孫中山的演講稿〈恢復中國固有道德〉<sup>23</sup>
- 蔣中正的〈退出聯合國後告全國同胞書——莊敬自強處變不驚〉、〈我們的校訓〉<sup>24</sup>
- 德國斐希特(Johann Gottlieb Fichte)「致德意志同胞書」(Addresses to the German Nation)
- 林肯的「蓋茲堡演說(Gettydburg Address)」
- 馬丁路德金恩(Martin Luther King, Jr.)的人權演說稿〈我有一個夢...〉。

### 啓示

#### 一、超越內容分析法,可用論述分析、故事分析、論述分析

本文將教科書內容視爲文本。近年來由於整個人文社會科學均出現「語言學轉向」的思潮,文本分析方法論的發展甚爲蓬勃,故教科書研究應可從由文本分析的各種方法中汲取養分。本文乃花費相當篇幅介紹四種文本分析法:古典內容分析、故事分析、論述分析(含歷史的、批判的)、以及論辯分析等。這四種分析法均適合用來分析教科書。

過去古典內容分析法在臺灣已普遍被採用,佔教科書內容研究的絕大多數。近十年來論述分析亦逐漸受重視,應用此法來分析教科書的論文陸續出現。至於將故事分析與論辯分析應用於教科書分析者,尙屬極少數(表 7)。可多加以嘗試,以探究教科書的不同面向。

由前文各方法之比較可知,古典內容分析法傾向於點與線的描述,難及於面的解釋。在知識論與方法論上,古典內容分析法屬於實證主義與寫實主義,而其他三方法在知識

<sup>23</sup> 臺灣 1974 年以前的國中國文統編本第三冊第一、二課。

<sup>24</sup> 臺灣 1974 年以前的國中國文統編本第二冊第一課。

論上傾向建構主義觀點，論述分析尤其強調社會脈絡之分析，可幫助分析觸及面的解釋。而論述分析所融入的批判精神，使得教科書研究除了「求真」的目的之外，亦帶有「求善」的企圖，期盼揭露潛藏於教科書中不均的結構問題，喚起人們的注意，進而能採取改善的行動。

## 二、教科書分析需要實徵研究，也需理論體系，尤需教科書政治學觀點

過去臺灣的教科書分析研究已累積豐碩數量，然而絕大多數教科書研究均花大部分篇幅去說明分析所得的數字、或課文字句，對於詮釋所需的理論基石，相對而言研究者是較為薄弱的；更遑論由分析所得，去建構教科書理論了。

Crawford (2003)表示：未來應努力讓教科書實徵研究建立在理論模式上，例如：後現代主義 (postmodernism)、結構主義 (structuralism)、社會建構主義 (social constructionism)、論述分析 (discourse analysis)、政策社會學 (policy sociology) 等。Crawford (2003)進一步建議可用「社會行動政治學」(politics of the social movement) 去探究教科書內容。因為基本上教科書是政治角力之所在，是衝突妥協之產物，故教科書含有衝突的記號，這便需要教科書政治學去探究：學校知識對妥協之需求，並揭示其中潛藏的更深危機——在經濟、意識型態、與權力之關係中的危機。

若從本文介紹的四種文本分析法的出現順序，亦可看出：即使在研究方法層面，整個學界都越來越從政治角度去解讀文本，這或許是一種務實的態度，因為政治勢力無遠弗屆，文本撰述與教科書產製實在擺脫不了。對抗的方式就是面對此一事實，並用有說服力的方式去揭露之，並思改進之道。

準此，教科書分析者宜強化理論涵養，尤其是教科書政治學的理論涵養，以期深化對分析所得之意涵詮釋，進而能裨益教科書理論之建立。而強化理論涵養之起點可能在於覺察自己的知識論立場（自問：知識是傳遞/建構的？好教科書的樣貌？...）、社會政治立場、及其與所用分析法和類目之間的符合程度，這是一種後設思考的訓練。

## 三、古典內容分析法有其價值，可兼採其他研究法相輔相成

古典內容分析之長處在於可描述具廣度的概況，然無法說明深度，亦拙於解釋原因。無論如何，了解廣泛的概況是研究的起點，因此古典內容分析法有其相當大的貢獻，不容抹煞。它所需要的是輔以其他長於深度、和能解釋原因的方法，本研究介紹的論述分析、故事分析、與論辯分析可發揮這方面的優勢。至於本文未提及的一般研究法，如問卷調查法、訪談法、參與觀察法等，當然亦可依研究問題之性質，做合宜之選擇，以多元方法透徹且完整地探究教科書的各個面向。

## 四、研究法有其重要性，唯研究者的洞視力更屬關鍵

研究法重要嗎？本文探究可用於教科書分析的研究法，的確是預設了方法的重要性，前文也提及若干學者呼籲要建立教科書分析方法論，這當然表明了研究方法對學術領域的發展會有重要影響。而確實有些學門基本上就是以其研究法來界定的 (Walker,

1992)：如果心理學去除掉心理實驗還剩下什麼？認知科學去除掉放聲思考訪談 (think-aloud interview)、社會學去掉調查法、人類學去掉俗民誌，也都會有類似狀況；而系統法使得當代的行為科學跟社會科學、以及單純的思辨和意見，產生顯著差異(張芬芬，2007)。若以 Walker(1992)的這一觀點來看，新聞傳播研究也很難與古典內容分析法做一切割。至於教科書分析研究呢？要找到獨特專屬的研究法可能有其困難，目前只能由其他領域去尋找合用的方法。只要用得正確、用得巧妙，誰曰不宜？

研究法真的至關重要嗎？似乎也不見得，真正關鍵的還有其他東西。1948年社會學家 Robert Redfield (引自 Walker, 1992) 實際分析了當時一些社會科學名著，發現社會科學的許多名著也不見得運用了什麼高聲譽的研究法，撰寫時也不管什麼方法上的規範；而 Redfield 在名著中找到作者的三種特質：①對人有同情的理解；②有能力由個殊中看出通則；③觀點新穎且獨特，用清晰的頭腦對事物有意識地再看一眼。換言之，是卓越的研究者擁有的強同理心、好概括力，與新觀察點，成就了這些名著。本研究認為上述三特質均與洞察力有關——有精采的洞察力才能為研究找到精采的新觀點與好通則，而精采的洞察力也有助於以同理心洞悉人心思維的玄妙處，與社會現象的幽微處，從而撰述出經典名著；而不是辛勞許久最後寫出一篇「不做研究也知道」的常識類著作。

連結到教科書分析來看，徒然懂得分析法，並不足以產生好的研究成果，關鍵還是研究者本身要有非凡的洞察力。非凡的洞察力才能提出有價值的研究主題，建立精采的分析類目，看見隱藏於教科書文本中的幽微意涵，領悟到解釋力強的命題(proposition)，撰寫有啟發性的論文，從而擺脫味如嚼蠟式的常識類研究。由此以觀，教科書研究法是重要的，然而研究者的洞察力更是論文品質的關鍵因素。

## 參考書目

- 王淑芬(2010)。國小社會領域教科書中臺灣歷史人物及文本論述之批判分析。課程研究，5，1期，頁101-127。
- 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)，頁67-97。
- 王雅玄、余佳儒(2007)。社會領域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，教育研究集刊，51(2)，頁39-50。
- 吳孟芬(2007)。國小社會教科書族群意識型態之批判論述分析。國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文。未出版。台北。
- 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)，頁91-116。
- 周珮儀、鄭明長(2008)。教科書研究方法論之探究。課程與教學季刊，11(1)，頁193-222。
- 林佳緣(2006)。跨性別媒體再現與主體解讀之分析研究。世新大學性別教育研究所碩士論文。台北：未出版。
- 張芬芬(2007)。後現代質性研究：特徵及其對課程研究的蘊義。課程與教學季刊，10(3)，頁31-48。
- 張芬芬(2010)。質性資料分析的五步驟：在抽象階梯上爬升。初等教育學刊，35，頁87-120。



- 張芬芬、陳麗華、楊國揚(2010)。臺灣九年一貫課程轉化之議題與因應。教科書研究，第3卷1期。頁1-40。
- 郭為藩(1995)。教育改革的省思。臺北：天下文化。
- 陳伯璋(1999)。九年一貫新課程綱要修訂的背景及內涵。教育研究資訊，7(1)，1-13。
- 陳伯璋(2005)。從課程改革省思課程研究典範的新取向。當代教育研究，13(1)，1-34。
- 陳伯璋(2005)。從課程改革省思課程研究典範的新取向。當代教育研究，13(1)，頁1-34。
- 游美惠(2000)。內容分析、文本分析與論述分析在社會研究的運用。調查研究，8，頁5-42。
- 黃政傑(1987)。課程評鑑。台北：五南。
- 黃政傑(2003)。重建教科書的概念與實務。課程與教學季刊，6(1)，頁1-12。
- 黃書祥(2006)。國小社會教科書家庭概念之批判論述分析—以K版第一冊第一單元為例。國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文。未出版。台北。
- 詹宏志譯(1983)。J. Naisbitt 著。大趨勢：改造人類生活的十個新方向(Megatrends: Ten new transforming our lives.)。台北：長河。
- 詹美華(2008)。教科書市場化議題之論述分析。教科書研究。1(2)，頁1-28。
- 歐用生(1979)。日據時代臺灣公學校課程之研究。省立臺南師專學報，12。
- 歐用生(2005)。內容分析法及其在教科書研究上的應用。載於莊梅枝主編，教科書之旅(149-170)。台北：中華民國教材研究發展學會。
- 歐用生(2006)。臺灣教科書政策的批判論述分析。當代教育研究季刊，14(2)，頁1-26。
- 蔡欣怡譯(2008)。敘事訪談。載於羅世宏、蔡欣怡、薛丹琦譯(2008)。M. W. Bauer & G. Gaskell 編撰。質性資料分析(頁71-92)(Qualitative researching with text, image and sound: A practical handbook)。台北：五南。
- 藍順德(2006)。教科書的政策與制度。台北：五南。
- 藍順德(2010)。教科書意識型態歷史回顧與實徵分析。台北：華騰。
- 羅世宏譯(2008)。古典內容分析。載於羅世宏、蔡欣怡、薛丹琦譯(2008)。M. W. Bauer & G. Gaskell 編撰。質性資料分析(頁167-190)(Qualitative researching with text, image and sound: A practical handbook)。台北：五南。
- 羅世宏譯(2008)。言說分析。載於羅世宏、蔡欣怡、薛丹琦譯(2008)。M. W. Bauer & G. Gaskell 編撰。質性資料分析(頁225-250)(Qualitative researching with text, image and sound: A practical handbook)。台北：五南。
- 羅世宏譯(2008)。論辯分析。載於羅世宏、蔡欣怡、薛丹琦譯(2008)。M. W. Bauer & G. Gaskell 編撰。質性資料分析(頁197-224)(Qualitative researching with text, image and sound: A practical handbook)。台北：五南。
- 蘇峰山(2004)。論述分析導論。載於林本炫、何明修(主編)，質性研究方法及其超越(頁201-221)。高雄：復文。
- Apple, M. (1986). *Teachers and text: A political economy of class and gender relations in education*. New York and London: Routledge and Kegan Paul.

- Apple, M. (1990). *Ideology and curriculum*. New York: Routledge.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Glencoe, Ill.: The Free Press.
- Burr, N. K. (1995). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Crawford, K. (2003). The role and purpose of textbooks. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 3(2). pp.5-10. Retrieved 2010/8/1 from <http://www.ex.ac.uk/education/historyresource/journal6/nichollsrev.pdf>.
- Crismore, A. (1989). Rhetorical form, selection and the use of textbooks. In S. de Castell S., A. Luke, & C. Luke (Eds.). *Language authority and criticism: Reading on the school textbook* (pp.133-152). London: The Falmer Press.
- Denzin, D. & Lincoln, Y. S. (1994). Methods of collecting and analyzing empirical materials. In K. D. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research*.(1<sup>st</sup>) ( pp. 353-360). London: Sage.
- Fairclough, N.(1995). *Media discourse*. London: Longman.
- Fesko, W. (1992). Approaching textbook selection systematically. In J. G Herlihy( ed.) *The textbook controversy- Issues, aspects, perspective*. New Jersey, Norword.
- Fowler, R. (1991). *Language in the News: Discourse and Ideology in the Press*. London: Routledge.
- Gilbert, R. (1989).Text analysis and ideology critique of curricular content. In S. de Castell, A. Luke, & C. Luke (Eds.), *Language authority and criticism: Reading on the school textbook* (pp. 61-73). London: The Falmer Press.
- Griemas, A. J. (1966). *Structural semiotics*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Griffin, W.L. and Marciano, J.(1979) *Teaching the Vietnam War*, Monclair, N.J., Allenhead, Osmun.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Manning, P. K. & Cullum-Swan (1994). Narrative, content, and semiotics (pp.464-477). In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.) *Handbook of qualitative research*(1<sup>st</sup>). Thousand Oaks: Sage.
- Mikk, J. (2000). *Textbook: Research and writing.*, New York: Peter Lang GmbH.
- Nicholls, J. (2003). Methods in school textbook research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 3(2). Retrieved December 1, 2010, from <http://www.ex.ac.uk/education/historyresource/journal6/nichollsrev.pdf>
- O'Sullivan, T., Hartley, J. Saunders, D. Montgomery, M. Fiske, J. (1994). *Key concepts in communication and cultural studies*. London: Routledge.
- Peräkylä, A. (2005). Analyzing talk and text. In K. D. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research*.(3<sup>rd</sup> ed.) ( pp.869-886). London: Sage.
- Pingel, F. (1999). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision* (1<sup>st</sup> ed.).

- Hannver: Hahn.
- Pingel, F. (2009). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision*(2<sup>nd</sup> revised & updated ed.) : . Hannver: Hahn.
- Reisigl, M., & Wodak, R. (2001). *Discourse and discrimination: Rhetorics of racism and antisemitism*. London: Routledge.
- Riessman, C (1993) *Narrative Analysis*. London: Sage.
- Ryan, G. W. & Bernard, R. (2000). Data management and analysis methods. In K. D. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research*.(2<sup>nd</sup>. ed.) ( pp. 769-802) London: Sage.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (1991). Race, class, gender, and disability in current textbooks. In M. Apple & L. Christian-Smith (Eds.). (1991). *The politics of the textbook*(pp.78-110). New York: Routledge.
- Titscher, S., Mayler, M., Wodak, R., & Vetter E. (2000). *Methods of text and discourse analysis*. London: Sage.
- Toolan, M. (ed.). (2002). *Critical discourse analysis: Critical concepts in linguistics (Vol. 4: Current debates and new directions)*. London: Routledge.
- Van Dijk, T. A. (1984). *Prejudice in discourse: An analysis. Of ethnic prejudice in cognition and conversation*. Amsterdam: John Benjamins.
- Van Dijk, T. A. (1987). *Communicating racism: Ethnic prejudice in thought and talk*. London: Sage.
- Van Dijk, T.A.(1985). *Discourse and Communucation: New Approaches to the Analysis of Mass Communucation, Berlin*. New York: de Gruyter.
- Walker, D. F. (1992). Methodological issues in curriculum research. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp.98-118). New York: Macmillan.
- Weinbrenner, P. (1992). Methodologies of textbook analysis used to date. In H. Bourdillon (Ed.), *History and social studies-Methodologies of textbook analysis* (pp.21-34). Berwyn, PA: Swets &Zeitlinger.
- Wodak, R., de Cillia, R., & Reisigl, M. & Liebhart, K. (1999). *The discursive construction of national identity* (A. Hirsch & R. Mitten, Trans.). Edinburgh University Press.
- Wood, L. A. & Kroger, R. O. (2000). *Doing discourse analysis: Methods for studying action in talk and text*. London: Sage.

## 附錄：分析類目實例

### ◎R. Stradling(2001)對歐洲歷史教科書的分析類目

資料來源: Nicholls(2003:17)

說明：R. Stradling 的分析架構中，含有四個主類目。每一主類目中 Stradling 提供了許多問題，引導研究者的分析。

類目一：評鑑課本內容。所提問題包括：

- ①範圍
- ②順序與課程
- ③篇幅安排
- ④多觀點融入
- ⑤文化認同(identity)與宗教認同

類目二：辨識課本的教學觀：

- ①學生的先備知能
- ②教科書是否鼓勵記憶力或其他智能發展
- ③圖表與圖片之運用
- ④課本對歷史觀念(historical concepts)之闡釋
- ⑤對比較性思考之助益

類目三：辨識歷史課本的內在品質：

- ①評估教科書的水準
- ②是否採取化約論(reductionism)
- ③辨識作者偏失的可能性

類目四：影響教科書的外在因素

- ①此課本第一次出版的時間
- ②課本的價格與耐用性
- ③該課本是否針對特定學生群體
- ④必需的配套資源有哪些