教科書研究
第十卷 第一期（2017 年 4 月），65-100

從威權轉型民主——探究解嚴後國中公民與道德教科書發展與變革

朱美珍

解嚴後，隨著兩岸敵對情勢趨緩，臺灣中小學課程如何因應時代與社會環境的丕變，尤其對公民教育的相關課程規劃，更值得關注。基於此，本文兼採口述訪談及文件分析，探究解嚴後國中公民與道德之課程演變歷程與教科書發展特色，透過訪談 9 位曾參與過該科教科書編審之關鍵人物，闡述其當年編審教材觀點及經驗，再與教科書文本、課程標準、相關專書、期刊等資料交叉檢證，詮釋該時期國中公民與道德教科書呈現的知識論與課程觀。主要研究結論有三：國中公民與道德教科書編審解構了課程標準的權威性、逐步走向學生中心、注重「教育」專業。但從本研究中亦獲得兩項省思：一是教科書知識論逐漸脫離「接受觀」，但距「建構論」尚有進步空間；二是教科書課程觀兼顧「學科中心論」和「學生中心論」，但仍傾向「社會適應論」。

關鍵詞：政治解嚴、教科書、國民中學、公民與道德

收件：2016年4月13日；修改：2016年6月30日；接受：2016年7月11日

朱美珍，國家教育研究院教科書發展中心副研究員，E-mail: julia@mail.naer.edu.tw

Journal of Textbook Research
Vol. 10, No. 1 (April, 2017), 65-100

From Authoritarian to Democratic Politics: Investigating the Evolution of Junior High School Civics Textbooks since the Lifting of Martial Law

Mei-Chen Chu

With the improvement of cross-strait relations after the lifting of martial law, how Taiwan's elementary and junior high school curriculum, especially the part related to civics, deals with the great changes in time and the social environment deserves more attention. In this sense, this article employed oral history and document analysis to investigate the changes that took place in civics curriculum and textbooks since the lifting of martial law. This study interviewed nine key persons who participated in the editing and review of civics textbooks. Their views and experience in textbook editing and review as well as the reference to relevant documents, including textbooks, curriculum standards, related books, and journals, are used to interpret the theory of knowledge and the curriculum perspective at that period of time. Major findings are shown below. The civics textbooks (1) deconstructed the authority of curriculum standards, (2) focused on the life experiences of students, and (3) placed more importance on the professionalism of education. Two insights have been gained from the study: (1) The civics textbooks are conditioned by gradually moving away from a top-down acceptance, but there is still room for improvement to reach a complete constructivism. (2) The civics textbooks tend to be based on both subject-centered and student-centered curriculum structures, and feature the purpose of social adaptation.

Keywords: lifting of martial law, textbook, junior high school, civics and moral

Received: April 13, 2016; Revised: June 30, 2016; Accepted: July 11, 2016

Mei-Chen Chu, Associate Research Fellow, Development Center for Textbooks, National Academy for Educational Research, E-mail: julia@mail.naer.edu.tw

壹、前 言

1980 年代起，正當國內政局適逢解嚴之際，歐美政治學者對公民教育的觀點聚焦於「社群」（community）概念，雖然我國國情沒出現像歐美國家公民對政治參與的日趨冷漠，也沒有產生多元文化和種族問題的緊張情勢（蘇峰山，1996），但解嚴前國內學界對公民教育背後立論的哲學基礎沒有太注重，反而因襲傳統儒家道統文化思維，即使威權時期重視的民主、法治，也多強調人民遵守國家法律應優於個人的自治與人權（簡成熙，2004），此多少與我國對西方公民教育觀哲學理論的演變趨勢較少關注，有一定的關係。因此，當 1990 年代歐美政治學者再度賦予「公民身分」（citizenship）新詮釋與批判，重新省思一個穩健的現代民主社會除了依賴「基本結構」的公正性外，是否還需仰賴其公民的素養與態度（蘇峰山，1996）的同時，我國也面臨政治解嚴後，社會各種價值、態度、利益，甚至國家認同感處於分歧多元之時，如何再釐清中小學公民課程目標，以重新確立新的國家認同，傳遞適合國情所需的公民教育，確有其必要性。

解嚴後，政府開放報禁、黨禁，重啓人民言論、集會、遊行等自由，無形中匯集一股來自民間批判與監督國家機器的「社會力」（蕭新煌，1989），帶動一連串的政治與社會改革運動，對承載多年威權統治體制的政府，展開前所未有的衝撞與挑戰（徐正光、蕭新煌，1996）。政府便於 1991 年廢除動員戡亂時期臨時條款、推動國民大會全面改選，1994 年首推省長、直轄市長首次民選，1996 年舉行首次總統直選，直到 2000 年更和平地完成首次政黨輪替，使國內政局逐漸脫離威權統治邁向民主之路。在此政治結構蛻變之際，也醞釀中小學課程、教科書改革的契機，首當其衝的是，解嚴後開放大陸探親，中小學地理教材因內容不符大陸現況而招致批評，隨之而起，原住民抗議教科書中的吳鳳故事；婦女運

動質疑教科書中「媽媽早起忙打掃、爸爸早起看書報」的性別議題（曾濟群，2002），引發民間社會對中小學課程、教科書改革的呼聲。隨後1990 年代起，在政治社會運動的推波助瀾下，「教育本土化」成爲另一波課程改革重點；長期獨尊國語及以大中國爲核心的中小學課程內容，受到「立足臺灣」政策引領下，將母語、鄉土藝術及認識臺灣等課程正式納入國家課程之列（卯靜儒，2001），自此牽動了中小學課程結構的改變，也爲新課程及教科書改革埋下萌芽的種子。

「社會」課程向來受當前國家政治、社會、教育時勢所牽動，而「公民與道德」科首列國民中學課程第一科（國民中學暫時課程標準，1968），更凸顯該科對國民教育的重要性。基於此，本文旨在了解解嚴後從 1989 年國中教科書「適切合理化」[1]改編起，到 1994 年國中課程標準實施爲止，公民與道德科課程和教科書演變歷程，及其呈現的知識論與課程觀。本文兼採口述訪談及文本分析，希能藉由口述者的經歷與觀察，獲取發展課程與教科書的過程性資料，輔以教科書文本與相關文獻探討，來理解解嚴後國中公民課程與教科書之發展特色。主要訪談對象包括參與 1989 年國中教科書「適切合理化」改編及 1994 年國中課程標準實施之公民與道德教科書編審委員，以及當時國立編譯館館長，共計 9 人，其受訪者基本資料及訪談重點如表 1 所示。

[1] 1987 年臺灣政治解嚴後，因應兩岸政治、經濟、文教間的交流頻繁，當時教育部於 1988 年 2 月指示國立編譯館在課程標準不修訂情況下，全面進行中小學教科書簡化、淺化修訂工作，稱之為「適切合理化」修訂，其目的主要有二：（一）合理減輕學生課業負擔，增進學生學習興趣；（二）配合時代變遷及社會需求，增進學生基本知能（中小學教科書組，1993）。

表 1　受訪者基本資料及訪談重點一覽表

受訪者	課程標準	編審職務	訪談日期	訪談重點
李鍾桂	1972 1983	教科書編者	2013.09.17 2013.09.24	編寫理念、設計構思、內容選材
王和雄	1994	教科書編者	2013.10.24	
吳惠林	1994	教科書編者	2014.08.14	
陳義彥	1983 1994	教科書編者	2013.10.24	
林朝鳳	1983	教師手冊編者	2013.09.06	作業活動和教師手冊編寫理念、設計構思、內容選材
梁蕙蓉	1994	教師手冊編者	2013.10.24 2014.08.14	
彭桂梅	1983 1994	教師手冊編者	2013.12.05	
鄧毓浩	1983 1994	教師手冊編者 課程研修成員	2013.01.10 2014.08.14	課程標準研修、規劃
趙麗雲	1994	國立編譯館館長	2014.10.23	教科書編輯政策

貳、解嚴後國中公民與道德課程之演進

中央政府遷臺後，中學公民課程雖歷經「修身」、「黨義」、「公民」、「公民與道德」等課程名稱之演變，但課程仍以強調民族精神的愛國教育、陶鑄國民道德、充實生活知能，培養有為有守、身心健全國民為目標（朱美珍，2016）。但解嚴後，隨著客觀的政治、社會結構面改變，鬆動戒嚴時期以來長期以大中國意識為主流的中小學課程結構，國中公民與道德課程在此威權轉型到民主鞏固的政治蛻變中，產生了一些變革。

一、揚帆、起浪——公民課程擺盪與轉折

在 1990 年代推動「教育本土化」風潮下，及學者引進西方公民教育思潮的省思中，國中公民與道德的課程從研修到轉化教科書的過程中，引起一些擺盪與轉折，概述如下：

（一）「社會合科」功敗垂成，「認識臺灣」異軍突起

1989 年 8 月教育部啓動國中新課程標準的修訂工作，一方面因應時代與環境丕變，社會與文化轉型，實有修訂課程之必要；另方面延續 1989 年起中小學教材「適切合理化」修訂政策，將不合時宜的課程內容加以調整與修訂。當時教育部修訂《國中課程標準總綱》時，曾提出很多改革構想，其一是由教育學者力主以課程統整概念將國中一年級的歷史、地理、公民三科合併爲「社會」科，使之與國小課程銜接，期能減輕國中生的課業負擔。雖然當時教育部長毛高文贊成社會合科教學（郭乃日，1991），但草案構想公布後，卻遭國立臺灣師範大學教授強烈質疑，聯名寫「給毛部長的公開信」，認爲該項修訂雖然參考美日制度而成，但美國各州中學社會學科以分科教學居多；日本戰後雖採「社會科」形式，因不合國情，也改回分科教學。因此，「社會合科」構想不僅未能考量我國國情，且國一課程雖與小學銜接，卻無法與國二、國三銜接，將使國中社會科課程支離破碎（陳碧華，1991）。因此這項課程構想終究在天時、地利、人和條件不具足情況下無疾而終，鄧毓浩回憶當時「社會合科」爭議情形是：

> 那次課程標準研發之初先決定課程組織，當時有一批學者，如師大教育系黃政傑與政大教育系黃炳煌兩位教授，配合青少年的認知，建議把國小社會科合科延續到國中，把國中一年級改稱「社會」，採合科教學，每週授課 3 小時，等到國二、國三再分流為「歷史」、「地理」、「公民與道德」，當時還準備借用臺中豐原的中等學校教師研習會做合科實驗。不過，草案披露，即遭學科專家批評……認為三科自設科以來，即從國中一年級實施分科教學，一路走來從來就無學習障礙的問題，因此社會科的分化不必拖到二年級，他們認為無須用外行眼光去衡量社會學科專業問題。……最後兩位黃教授不敵，而中等學校教師研習會又無法整合各方經驗，國一合科計畫遂胎死腹中。（鄧毓浩-140814 訪）

但此次修訂國中課程標準歷時將近五年之久，尤其到後期，各科課程標準研修大致底定，適逢國內臺灣本土意識日漸高漲，新上任教育部長郭為藩於 1993 年「國民中學課程標準修訂委員會」第五次全體委員會中，為貫徹李登輝總統「立足臺灣，胸懷大陸，放眼世界」政策，希望學生對自己生活周遭環境有整體性了解，決定於國中一年級課程中新開設「認識臺灣」一科，分歷史篇、地理篇、社會篇，取代原開設的國一歷史、地理、公民與道德三科課程（國民中學課程標準，1994；黃秀政，1996）。

就課程內容而言，《認識臺灣（歷史篇）》、《認識臺灣（地理篇）》皆延續歷史科、地理科原本的課程，只是特別將臺灣教材單獨成冊，無須大幅調整教材內容。唯獨《認識臺灣（社會篇）》因課程內容較偏向臺灣社會發展史之概述，此與公民與道德科以「社會科學」為核心概念的課程設計大異其趣。雖然國二、國三的公民與道德科必須銜接國一的《認識臺灣（社會篇）》，但兩者教材內容規劃方向互異，實際教材內容又各自獨立，迫使原本規劃三年六學期的公民與道德課程必須濃縮成兩年四學期。

> 《認識臺灣（社會篇）》是以討論臺灣社會層面為範圍，應偏屬社會學的範疇，……課程標準及教科書的內容不只是單獨談社會學的概念，還延伸到臺灣整體社會現象，包括政治、經濟、法律等層面的議題。這跟以往國中一年級公民科的授課內容（上學期道德教育，下學期社會）大不相同，與國中二、三年級的公民課程銜接不來，使得原本 1983 年公民課程的道德、社會、法律、政治、經濟及文化六大主題的基本結構，需要調整成四大主題，如何取捨刪減，得費盡心思。（鄧毓浩 -140814 訪）

可見，1994 年國中公民與道德課程修訂，歷經社會合科、分科之爭，又受到臺灣本土化課程意識崛起的影響，於國一新設「認識臺灣」一科，無形中對公民與道德課程的教學內容產生排擠效應，使內容分量必須精

簡，才足以符應當時課程規劃所需。

（二）教科書編寫與課程標準規定之間的拔河

教育部為加強各級學校對人文社會學科教育及導正教育發展方向，於 1985 年成立「人文及社會學科教育指導委員會」（以下簡稱「人社指會」），負責規劃各級學校人文社會學科教育目標、課程、教材、教法與師資，以切合實際教學需要。該會初期以「學科研究」為主，從 1986 年起進行國語文、外國語文、歷史、地理、三民主義、社會、公民七個學科組，18 個學科教育目標及教材大綱之研究（教育部人文及社會學科教育指導委員會，1987）。隨後，1989 年啓動研修 1994 年國中新課程標準修訂時，人社指會受教育部委託，主導了國中人文社會學科各科課程標準研修工作，並將當時已完成「學科研究」成果，帶入各科課程標準修訂中，負責起草課程標準的鄧毓浩描述該科修訂的過程是：

> 當時國中公民與道德科課程標準的修訂，在教育部「人文及社會學科教育指導委員會」的主導下，遴聘陳光輝教授擔任召集人，委員有王煥琛、吳家箴、沈清松、周才惠、柯華葳、陳添丁、陳漢宗、陳壽舢、翁志中、曹世昌、黃發策、鄧毓浩、謝瑞智、韓青菊等人。……我擔任課程架構和教材綱要的起草工作。當時，我們沿用了 1983 年課程組織體例，先詢問在職教師的意見，根據回收問卷，再斟酌內容略做微調。亦即國一教學主題為教育、道德（上學期）與社會（下學期），國二教學主題是法律（上學期）和政治（下學期），國三是經濟（上學期）和文化（下學期）。國中一年級因授課時數減半，教學單元亦隨之精簡，草稿完成很快就經委員會定稿，送教育部頒布。（鄧毓浩-140814 訪）

儘管研修課程標準時，研修小組參酌人社指會公民學科組對國中公民與道德的教育目標及教材大綱之研究成果（教育部人文及社會學科教育指導委員會，1987，1990），並以 1983 年課程內容為基底，參酌現職老師的調查意見修訂，理論上，這套課程標準研修過程應屬周延，但未

獲國立編譯館新組成編審委員會所青睞：

> 到了教科書編寫階段，主導者已經不是原來修訂課程標準的成員，而是由國立編譯館來規劃，……發現課程標準的內容跟我們社會所期待的有落差，同時，1994 年底組成的教科書編審委員會，有許多委員也對已完成的課程標準感到不滿意，認為依據這樣的課程標準編寫教材，難以符合社會期待，一定要做調整。（鄧毓浩-130110 訪）

如同第一冊教科書研發小組召集人瞿海源所擔憂：

> 綜觀 1994 年《國民中學課程標準》精神與內容，大都因循舊章，鮮少創新，對跨世紀的公民教育勢必造成相當負面的影響。……這個課程的理念建構不但基礎薄弱更有因循而來的重大缺陷。若依原來的課程標準來編寫，在這個框框下，既沒有學理的依據，又未能掌握社會發展的需要，是公民與道德教育最嚴重的問題。本身就欠缺現代公民所應有的專業倫理，而在這樣「錯誤」框架下，要來編寫課本，尤其是公民課本，注定是痛苦，更可能是失敗的。同時生活規條和實踐活動又顯然是形式主義的陋習，沒有實踐的意義，更會繼續養成虛而不實的壞習慣。（瞿海源，1998：75）

因此，該科編審委員會便向國立編譯館提出「編寫教科書前，先研發教材」（瞿海源，1998）之建言，進行一系列教材發展研究，這是創下當時國中教科書唯一一科進行教材研發的先例。首先，1996 年由瞿海源主持的第一冊研發小組成立「國中公民與道德教育理論及課程規劃研究小組」，然後推動三個研究計畫：第一個計畫是翻譯有關公民與道德教育的最新和經典的論文，計有 16 篇極具代表性的著作，包括 Kymlicka 與 Norman、Gutmann、McGabe、Coleman、Galston、Young、Chazan、Stock-Morton、Phillip 等人的著作，希能提供教科書編審委員們了解有關公民教育最新的理念和研究。第二個計畫是邀請學者、關心教育改革者、教師和學生舉行焦點討論，蒐集並凝聚對公民與道德科教材主題之

共識。第三個計畫問卷調查 1,228 位國中學生和 216 位國中教師對公民教育的看法與需求（瞿海源，1996）。

相繼地，第二、三、四冊研發小組陸續舉辦焦點座談，蒐集各冊教科書的意見，總計四組研發小組舉辦 20 場次的座談會，彙集 110 人次的意見，作爲研編教科書之依據（朱美珍，2000）。回憶此一過程，第二冊編者陳義彥覺得這樣的研發過程相當周詳。

> 我覺得 1994 年版的教科書編審過程相當嚴謹，……在我印象裡，我們一共開了 51 場會議，包括研發小組會議及編審會議，到了最後一場會議時，已經是政黨輪替了。此外，在教材開始編寫之前，我們召開了四場的焦點座談，兩場法律，兩場政治，參與的人員包括大學學者、國中老師、學生家長，還有一些法官、檢察官等，希望對這法律與政治方面的教材內容有更深入的了解，並能夠集思廣益。（陳義彥-131024 訪）

從此歷程轉折來看，1994 年公民與道德課程標準研訂前，雖經人社指會周詳地研究教育目標及教材大綱，也因主導課程修訂而順利將研究成果落實到課程標準中。但這套課程標準修訂公布實施時，卻不被當時的教科書編審委員會所接納，寧可重新啓動研究、廣徵意見，做爲編輯教科書依據。此凸顯出三種意涵：第一，由「誰」來主導教科書編輯，他們的思維、理念決定了教材的編輯方向；說明了國立編譯館聘請「哪些人」的決策思維，影響教科書編寫定向的關鍵。第二，過往教科書只能根據「課程標準」編審，但此時編審委員開始挑戰課程標準「合宜性」的權威，試圖有更多的詮釋自主權，此隱約看出課程標準的「權威性」逐漸被鬆動。第三，從教科書發展歷程來說，不再只能根據課程標準「編寫」教材，更重要的是「研發」過程才能有效轉化課程標準到教科書中。

二、奠基、蛻變——以「社會科學」為課程定位

教導「社會科學」的概念、通則與方法，奠定學生學習與行使公民權利與責任的知識基礎（董秀蘭，2016），是 1983 年國中課程所確立「公民與道德」等同「社會科學」的課程概念。解嚴後，1994 年國中公民與道德課程科除奠定在此基礎上，亦逐漸融入以學生為主體，關注其生活經驗等元素，使公民課程目標與教材內涵在「社會科學」構念上產生蛻變。

（一）課程目標回歸「社會科學」本質

解嚴前，1962、1968、1972、1983 年的國中公民課程目標多從「修己」、「善群」為起點，再擴充到「治國」、「濟世」，強調培育四維八德、實踐青年守則的公民道德，教導修己善群、立身處世、互助合作、濟人利物的生活規範，激發人性的自覺，培養民主法治觀念，增進民族意識，維護國家尊嚴為課程目標，期能積極加強學生愛國家、愛民族、愛家庭之觀念，經由人格之感化、氣質的陶冶，使其能經得起時代考驗，成為有為有守之現代公民（行政院，1980）。

解嚴後，實施 1994 年國中課程標準，一方面因應時局轉變需求，一方面為積極培養邁向 21 世紀的新生代，課程規劃力求更具前瞻性、統整化、彈性化，及世界胸懷。國中公民與道德課程目標除繼續國民小學生活教育與品德教育外，並以民主教育為重點，使國中生成為「樂觀進取的青少年」，以呼應國小培育學童成為「活活潑潑的兒童」的目標（國民中學課程標準，1994：838），此與 1962 年課程以來設定培育中學生成為「有為有守的現代公民」、「堂堂正正的中國人」之目標大不相同。

此時該科所設定目標，漸漸從培育四維八德為中心的道德信念轉為表現於日常生活的道德觀念與良好行為；從強調民族意識、愛國情操轉為培養民主法治的觀念及實踐權利和義務的能力；從加強科學知能，進而關懷社會、尊重欣賞不同文化。具體地從道德認知、法律與政治、社會和經濟，到中華文化和國際文化等面向，涵括科際知識的整合，培養

認知、情意與技能三大面向的教育目標。從比對 1983 年和 1994 年課程之國中公民與道德課程目標可知，1994 年課程已逐漸趨向以「社會科學」屬性的教育目標（如表 2）。

（二）教材大綱以「社會科學」內涵爲架構

1980 年代前國中公民與道德的教材架構多從「人文主義」思維出發，強調課程設計由近而遠，從一個好少年做起，進而成爲好子弟、好學生、好公民、好國民、世界公民，所以教材架構是由「健全的個人、美滿的家庭、完善的學校、進步的社會、富強的國家、和平的世界」六大面向來闡釋。但自 1983 年課程起，公民教材架構轉向以「社會科學」來規劃，其轉變原因可能有二：一是當時課程標準修訂時確實有一股呼聲，希望教導學生政治、法律、經濟等基本知能，期使國中畢業生（尤其不升學者）能適應國家、社會未來生活所需（林朝鳳-130906 訪）；另一是當時政府想探究遷臺後實施中小學公民教育是否符合國家發展需

表 2　1983 年與 1994 年國中公民與道德課程目標對照一覽表

課程標準		1983 年	1994 年
課程目標	1	實施以倫理、民主、科學爲中心的公民教育，進而奠定中華文化復興的基礎。	培養學生的道德觀念，使其在日常生活中，有良好行爲的適應能力。
	2	指導學生實踐修己善群；立身處世、互助合作、濟人利物的倫理規範以養成現在公民的道德觀念與良好生活習慣。	啓導學生對法律和政治的基本認識，使其養成民主法治的觀念，並對國民的權利和義務，有正確的了解及實踐能力。
	3	激發人性的自覺，培養民主法治觀念，增進民族意識，維護國家尊嚴。	加強學生對社會和經濟的基本認識，使其養成關懷社會的情操和正確的經濟觀念，具有參與社會及經濟建設的能力。
	4	加強科學知能，培育經濟建設能力，宏揚中華優良文化，以促進世界大同。	增進學生對中華文化和國際文化的基本認識與欣賞興趣，使其具有發揚我國優良文化的能力，及養成尊重不同文化的態度。

要及其實施成效，於是委託國立臺灣師範大學林清江教授進行「我國中小學公民教育內涵及實施成效之研究」。該研究報告建議調整國中小學公民教育目標，應兼重政治、經濟、社會、文化、法律、道德等六方面認知能力及價值觀念的培養（林清江，1980），於是教材綱要由「個人、家庭、學校、社會、國家、世界」調整爲「教育、社會、法律、政治、經濟、文化」的架構之後，公民與道德科就以「社會科學」爲基底架構教材大綱。

1994 年國中公民與道德課程也延續此教材架構，再參酌人社指會研究教材大綱建議，從「生活」需求來發展公民與道德教育（教育部人文及社會學科教育指導委員會，1990），故將 1983 年課程教材綱要——「完善的教育、和諧的社會、公正的法律、民主的政治、成長的經濟、協和的文化」，調整爲「學校生活、社會生活、法律生活、政治生活、經濟生活、文化生活」。不過該次課程研訂時已將課程縮短爲兩年四學期，只是如何將社會科學六大主題安排進四學期課程中，課程標準研修小組確實有些討論，鄧毓浩回憶說：

> 我當時起草的想法，乃針對國中一年級已有《認識臺灣（社會篇）》一整本「社會文化」的教材，國二、國三四個學期的課程可以不用再談「社會文化」的議題，因此二、三年級共四個學期的單元設計，就規劃為：第一單元談「法律」、第二單元談「政治」、第三單元談「經濟」，第四單元談「媒體與文化」。如此一、二、三年級的主題與教材就可以連貫。未料理想與實際有極大落差，部分修訂課程標準的成員曾擔任 1983 年版本的編審委員，他們很自然地把 1983 年版本的課程結構，帶入新課程標準，……就把課程規劃成：第一單元合併「學校」與「社會」、第二單元合併「政治」與「法律」、第三單元單獨談「經濟」，第四單元單獨談「文化」。（鄧毓浩-130110 訪）

可見，1994 年國中公民與道德課程不論目標設定或教材架構安排上，皆從「公民即社會科學」的「學科中心」的課程觀點出發。但教科

書實際編寫仍然受到編審者的理念及其所處社會、教育氛圍所影響，以下概述其發展與特色。

參、解嚴後國中公民與道德教科書發展與特色

國中公民與道德科教科書的編寫向來由學有專精、學養豐富或德高望重的學科專家獨力擔綱，解嚴後，1989 年進行教科書適切合理化改編時，現職國中老師開始參與教材編寫（朱美珍、陳淑娟、黃欣柔，2016）。至 1994 年課程實施，主導教科書編審決策的國立編譯館長趙麗雲，就邀集社會各界具不同觀點的學術人才一起參與教科書編審，當時她遴聘教科書編審委員的構想是：

> 第一個是讓意見多元的進來，……以前我們覺得好用，就會繼續用，但事實上意見不會多元，而且有意見領袖，變成只聽一、兩個人的，……所以讓它多元，就是實施任期制。第二個比例制，就是保障多元，……學科專家盡量找不同學派的人，……我的理論是你在裡面吵到贏，對外這些本來跟你吵的人，不但不會變成你的敵人，反而會變成窗口，幫我們去立法院擋，……所以學科專家一定盡量不同學派。第三個中小教師一定要有，……然後至少有一、兩個教育心理的學習專家。第四個就是真正懂的編輯也會研究的專員。……這四種人，我們非常堅持要有一定的比例，每個委員會就是要這樣鋪陳，……進來的意見多了，而且他們會變成一個窗口，可以跟外面互動、蒐集回應。（趙麗雲-141023 訪）

所以 1994 年課程公民與道德教科書編審委員會的組成是：除了「編審委員會」之外，各冊教科書成立「研發小組」，負責研發、編寫教材，成員包括 3~5 位學科專家、3~4 位現職教師及 2 位國立編譯館編審人員（朱美珍，2000）。這樣的編審委員會運作方式是首次打破教科書由學科

專家獨力編寫的慣例，也實質提升現職教師參與教科書編寫的比例。[2]

基於此，教科書改由多人共同研發、討論，編寫而成，其編寫理念、內容選材、撰寫方式、編輯體例也跟著有所轉變，其發展特色如下：

一、編寫理念的轉變

1989 年，在國中課程標準不變動下所進行「適切合理化」教科書改編，當時公民與道德教科書改編理念就是直接刪除國父遺教、先總統蔣公之言論，以符應當時的國家政策。

> 到了 1980 年代後期，「改編本」就是反映解嚴後的社會情況所做的回應，……其中有一項衡量指標就是早先因處於威權時期，課本編輯大意第五點：「本書立論根據國父遺教，先總統　蔣公言論及當前國策，以加強學生民族意識。先總統　蔣公於 1968 年 4 月 12 日，對中學公民與道德課程所頒的指示，本書引申尤多」，但是「改編本」修訂時就完全刪掉這一條，適時反映威權政治的轉變。（鄧毓浩-130110 訪）

以第四冊「民主的政治」教科書改編爲例，編者李鍾桂嗅到當時社會充滿著「民主自由」氛圍，她改編教材的構想是：

> 到了 1970 年代，談到「民主的政治」，選舉、民主政治、政黨政治成為最熱門的議題，……因為解嚴之前只要國民黨提名都會當選，選舉都很簡單，沒有脫黨競選的問題。後來解嚴之後，什麼是政黨政治、什麼是民主政治、什麼是選舉，變成了一個大議題，只要涉及政治，就非談不可，所以談到選舉、政黨政治，就要把政治參與、民主素養都包含進來。（李鍾桂-130924 訪）

所以，課次安排上，她先將「民主政治」、「政黨政治」、「選舉與民主政治」、「民主素養」列爲前四章，以凸顯該冊主題。同時，將象徵威

[2] 根據「國立編譯館中小學各科教科用書編審委員會設置要點」（1993 年 12 月 20 日臺(82)中 067430 號函）規定，編審委員中的「現職教師」比例須占 35%。

權統治的教材予以刪除，如「愛護國家和尊敬元首」、「敬愛軍人」等。當年以「政治學者」身分擔任編審委員的陳義彥說：

> 1989 年，我參加教科書編審，有一個相當深的印象，就是教科書裡不再強調「政治人物、政治領袖」，之前強調要尊崇國家元首的權威，像教科書裡會引用先總統　蔣公的話——「以國家興亡為己任、置個人生死於度外」，之後就不像過去那麼重視政治領袖，反而強調民主政治跟它的運作。也就是說，這反映了臺灣解嚴之後，我們從威權走向民主化的整個政治發展，對威權時代比較強調政治領導的個人威權，有相當大的轉變。（陳義彥-131024 訪）

到了 1994 年課程，研發小組對國中公民與道德教科書編寫理念，首先，從「人本」與「生活」出發，如第一冊「學校與社會生活」希望培育一位公民應具備的公民意識與公民德行，係爲「社會人」的教育而存在，而不是爲「社會科學」的學術而存在（國立編譯館，1998b）。又如第三冊「經濟生活」屏除 1983 年課程從「國家」、「總體」經濟的角度切入，取而代之是與「學生生活」最直接相關且基本的「個體」經濟導入，編者吳惠林的構思是：

> 其實我們最後本意都還是要回到「每一個人」，……每個人都是市場的主人，也是社會的主人，但是你這個主人要有你的角色，你到底該怎麼樣去做，你要有責任，要知道到底怎麼樣的東西對你最好；至少對你自己好，也不要去妨礙到人家。所以整個東西就是以「你」為中心，「你」跟所有的東西都互相聯繫。（吳惠林-140814 訪）

其次，教材概念要「實用易懂，言簡意賅」，不要有過多理論之闡述，盡量從實際生活面切入，引發學生學習興趣。第二冊編者王和雄的編寫理念是：

> 我編寫教科書有幾個構想，第一是簡明、第二是實用、第三是易懂、

第四是體系化。因為每課教材內容受限制，字數也受限制，所以要達到所有課程應有內容的要求、概念的傳輸，希望儘量用簡單、明瞭的方式把內容、概念敘述出來，這是最基本的構想。第二是實用，一方面讓他們有法律常識，一方面也提醒他們真正的生活規範，落實到他們的生活，變成生活規矩、行為界限，成為一種實用概念。第三是寫出來的教材應該儘量讓學生容易了解，以容易懂的方式來處理。第四是體系化，至少要讓同學們知道法律的全貌，不能見樹木不見林，就像我們蓋房子一樣，房子架構一定要有屋頂、樑柱，至於裡面的裝潢、設備，可以慢慢再來討論或修改，這就叫體系化。（王和雄-131024 訪）

第三冊研發小組召集人邊裕淵也認同此理念，她認爲：

經濟學有些概念抽象；理論艱澀，對一個國中生而言不易體會、想像，委員們認為引起同學學習的興趣，不要闡述過多的理論，宜採深入淺出，且以生活化與生活相關的具體方式呈現。換言之，內容宜簡明易解，文辭通俗，……將經濟知識融入生活中與生活相結合，進而激發同學們的學習意願，乃是我們的教育目標。（邊裕淵，1996：14）

由此看出，此時教科書雖以「社會科學」爲教材知識架構，但研編教材傾向「人本」、「生活」爲核心，顯現教科書的課程設計已兼顧「學科中心」和「學生中心」兩者觀點，這樣的編寫理念亦可從教科書封面窺見端倪，如圖 1 所示。

二、內容選材的變化

解嚴後，改編的國中公民與道德教材內容除減少兩岸敵對教材、淡化威權意識形態及政治領袖言論外，更增添民主化，符合時代需求的素材，如第四冊「民主的政治」增添政黨、選舉、民主參與、民主素養；第三冊「公正的法律」新增憲法增修條文、《人民團體法》、《集會遊行法》、《社會秩序法》，同時，將環境保護、社會福利等符合時代需求的

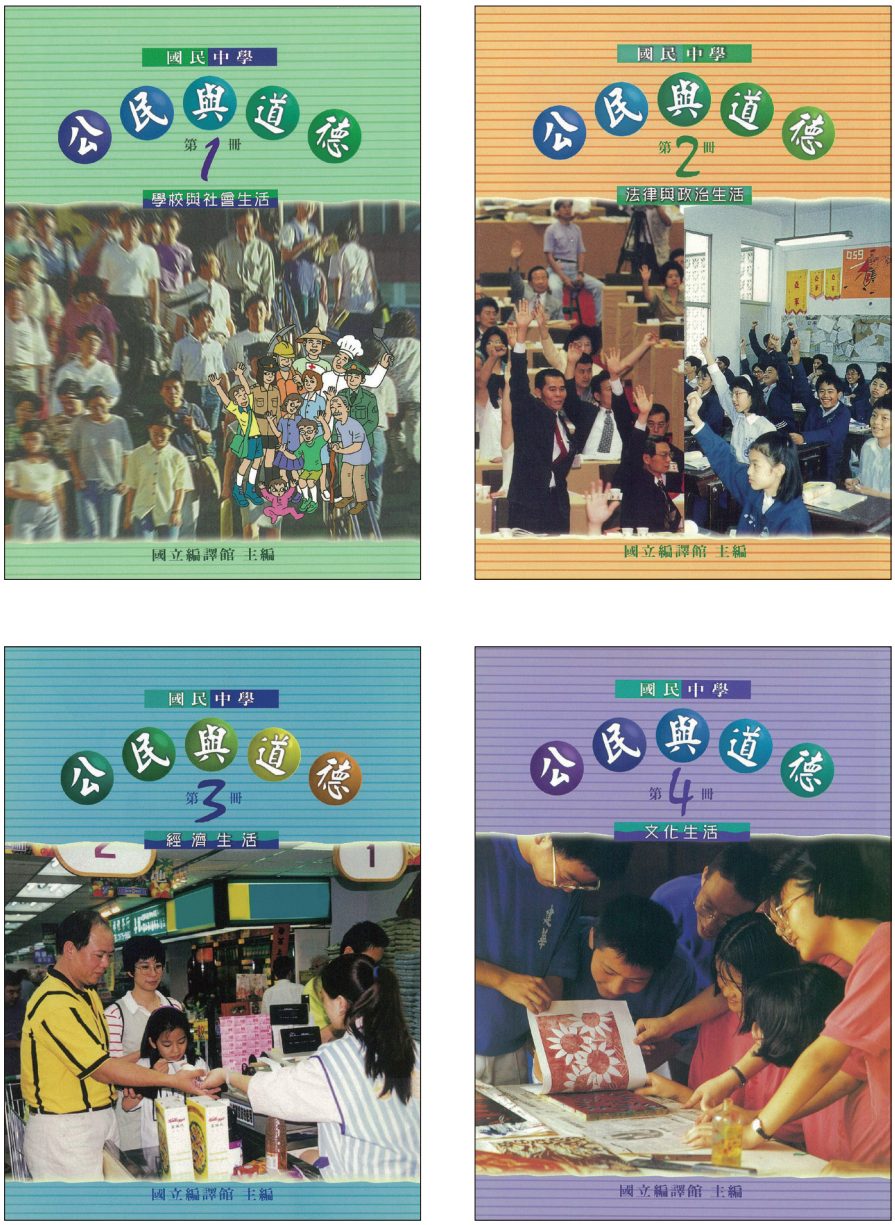

圖 1　凸顯「人本」與「生活」意涵的教科書封面

資料來源：國立編譯館（1998a，1999a，1999b，2000）。

素材納入教科書中（朱美珍等人，2016）。

至 1994 年課程，教科書「編輯要旨」亦明示編寫要「以生活爲中心，使學生之學習與生活經驗相結合，以達成學以致用的目的」。因此，此次課程內容選材呈現下列特色：

（一）符合民主素養的道德內涵

公民科選取的道德教育素材，向來多爲中國固有倫理道德——「四維八德、青年守則」的道德信念，及「修己善群，持家處世，濟人利物」的生活規範。但隨著民主政治的轉型，培育符合國家需求的未來公民，公民課程扮演著重要的角色，因此，國中階段道德教育之內容選材，以尊重他人、容忍差異、理性溝通、追求正義、自我反省等民主法治的基本精神貫穿各冊（陳舜芬、王昱峰，1996）。以第一冊爲例，學校生活方面的道德取材有校園倫理、學生自治、兩性教育、師生關係和同學關係；社會生活方面的道德取材有家庭關係與倫理、公德心、群己關係、兩性關係、生活規範、禮儀、思辨教育、社會倫理和社會衝突及解決等（瞿海源，1996）。第二冊談到「現代國民應有的公民素養」時，編者陳義彥指出民主素養的道德內涵應包括：

> 其實教科書的內容談到「公民」，也談到「道德」。以我們編的「政治」這個部分教材來講，談到公民應有的民主素養，我們就提了四點：第一點是尊重寬容，尊重人家不同的意見，容忍不同的意見。第二點是和平理性，你不能使用暴力，大家要理性、和平來處理事情。第三點要服從多數，但也要尊重少數，少數的意見還是很重要。第四點熱心參與。前面幾點其實是廣義的道德，但道德不是口號，也不是條文，你不可以做什麼、應該要做什麼，在整個政治運作中，就隱含著道德內涵在內。（陳義彥-131024 訪）

可見，此時期道德教育內涵已不再侷限解嚴前所強調「訓育綱要」、「青年守則」、「共同校訓」、「國民生活須知」、「國民禮儀規範」所涵蓋

的道德內涵，而強調更符合現代國家公民所需具備的民主素養內涵。

（二）貼近學生的生活經驗

過往教科書選材多符合國家政策所需的公民知識，期使國民能適應未來的國家、社會生活。但解嚴後，彰顯「人本」、「生活」的教育理念，內容選材多從「學生生活經驗」出發。以第三冊「經濟生活」爲例，選材從「每個人」一天必須面臨的種種經濟問題著手，故教材規劃上先說明經濟與生活的關係，然後談到消費與儲蓄、生產與投資、交易與貿易、市場與貨幣、就業與創業，接著說明家庭經濟與理財、環境資源保育、政府職能，最後形成一個經濟生活的循環圖。所以選材多就地取材於學生生活實例，再融入經濟學科知識，激發學生學習興趣，期能培育具備經濟概念的好國民（邊裕淵，1996）。

再如第四冊談及「文化生活」強調文化與「生活」的關係，故選材上以貼近學生生活經驗著眼，重視終極信仰的宗教生活和表現系統的藝術，同時，增添休閒生活與文化創造的關係，對大眾傳播媒介、資訊時代的國際文化交流也十分重視。但超乎學生感興趣的範疇，如 1983 年課程的「文化與科學、道德的關係；中西文化比較；文化復興；文化建設」等單元內容都予以刪除（沈清松，1996）。

（三）強調公民權利與責任

1980 年以降，受到歐美自由主義思潮影響，國內開始關注「權利」概念，第二冊編者王和雄就感受到當時的社會氛圍是：

> 1980 年代，全世界都受到美國文化的影響，美國文化的特色第一是個人主義，第二是自由主義，第三是現實主義，第四是浪漫頹廢主義，……這股風潮一吹過來，所向披靡，……在個人主義、自由主義、現實主義之下，國家是為「我」而存在的，因為個人主義太強烈，國家的觀念自然就淡泊了，這也是自由民主社會必然要有的一種結果。套一句老話，以前是「個人為國家而存在」，現在感覺是「國家為個人而存在」。（王和雄-131024 訪）

所以在教科書選材上，過去一直強調「義務」的概念，轉向注重「權利」、「責任」，當談到政黨政治就特別介紹「利益團體」，因爲它是民主政治運作中爲人民匯集及表達利益的團體。

> 我印象很深刻的是那時候還增加一個叫利益團體，這是以前完全不談的。在民主政治之下，……其實不應該只有宣導政黨，應該還有集會結社自由，他就會去參加很多利益團體。……當時討論的過程中，我們討論到要不要把利益團體這個概念放進去，陳義彥老師就說我們既然要談民主政治，就應該要告訴學生以人民為前提，所以人民組成團體裡不能只有講政黨，也要講利益團體。（梁蕙蓉-131024 訪）

同時，法律的選材特別凸顯「人民的基本權利」、「法律上的義務與責任」和「權利救濟」三章的內容，因爲當時編者王和雄的想法是：

> 隨著時代在變，在政治上從威權主義走向民主主義，政治上有這樣一個民主思潮的轉變；法律也跟著轉變。走向民主政治以後，慢慢會凸顯「個人」的重要性，凸顯個人的重要性以後，權利意識會高漲。第一是權利意識高漲，第二是向國家要求享受權利，甚至權利救濟的觀念特別強烈，就跟著而來。所以我感到編寫教科書受到當時社會的氛圍、政治解嚴、威權轉型的影響很大。……總括來講，就是價值觀不同，以前是個人為國家而存在，要效忠國家；現在解嚴了，威權統治的手段或思想、制度都已經解除了，我們編寫教科書時就會思考到的法律教材範圍，慢慢意識到整個社會的個人權利意識高漲，對權利保護的要求也跟著提高，同時，要求政府「依法行政」的觀念愈來愈強，就是「法治」的觀念愈來愈強。（王和雄-131024 訪）

於是在法律的選材中新增《行政法》，強調在民主法治的社會裡，當政府的作爲侵害到人民權利時，人民一樣可以採取救濟方式保障其權利。梁蕙蓉就指出這樣的選材觀點，就當時教科書選材而言也算是一項創舉。

> 我覺得影響最大的就是《行政法》，……因為我記得王大法官在寫「權利救濟」的時候，他不但把行政訴訟的東西帶進來，連行政法都進來。那時候我覺得這個東西對我們來說是一個蠻新的創舉，所以我印象很深刻。因為以前是從政府的角度去灌輸一些守法的觀念，可是當時王大法官想告訴學生——我守法，如果我權利受到影響，要怎樣去讓我的權利能夠得到救濟，……當然要讓學生知道政府也會犯錯啊，你的權利救濟，不是只有打民事官司跟刑事官司，你還可能有訴願、行政訴訟，所以這一部分我真的有很強烈的感覺。（梁蕙蓉-131024 訪）

由上可知，此時期教科書不僅重視個人行使的權利，也注重公共領域中團體的權利，它教導學生權利與責任相互援引的關係，也告訴學生當國家政府侵害人民權利時，也同樣可以申請救濟途徑，不再只以消極抵抗而是積極維護，讓學生對民主法治、權利責任的概念更爲整全。可見，編者選材的思維確實受到當時政治環境改變及西方民主自由思潮所影響，跳脫了受制於威權思想的框架，增添不少民主法治、權利觀念之素材。

三、撰寫方式的活化

1990 年代之後的教科書編寫不像 1970 年代編寫教材多引用政治領袖或權威人士的觀點作論述;也不像 1980 年代教科書闡述多以政策宣導爲主（朱美珍等人，2016），而是從有助於學生解決實際生活問題及理解事實眞相作出發，開始採提問、思辨方式書寫教材，藉以引發學生對公民課題的理解與省思。尤其是對負面或衝突性教材，研發小組認爲應該讓學生了解社會眞實面向。

> 我們一直在強調，……是因為過去都讓孩子在「無菌」的氛圍當中，可是當下環境已經是非常形形色色，非常複雜。我們要培養孩子去適應社會生活，它不能再無菌了，因為衝突也很多。你看反對黨出來了，

還有街頭運動，這些不學習怎麼辦？在家裡親子衝突，在學校師生衝突，這種個案很多，所以解決問題的方法和能力，我們強調一定要給。……要讓他們感染而能夠免疫，不要去隱瞞現況，這是我們這個版本一直強調的。（彭桂梅-131205 訪）

所以，教科書內容不再只談正向、美好、光明的一面，也不能一味「由上而下」以規範、教誨方式敘寫教材，更不能將權威人士的觀點視爲唯一的知識來源，而是認爲每個人的觀點可能跟專家一樣有效；知識是多元的、暫時性且不斷變遷演進而形成（Hofer & Pintrich, 1997）。如 1994 年課程第一冊第二課〈權利觀念與責任感〉，談及「別讓權利睡著了」時，課文以提問方式激發學生思考自己主張權利時，是否對團體盡了責任？是否同樣尊重與保障別人的權利？當別人應有的權利被剝奪或侵害時，如果大家都認爲事不關己，到時候我們又怎麼希望別人來幫我們爭取呢？透過這樣不斷提問、反思、澄清的方式，來培養學生的道德判斷能力。

再者，談到國家和國民關係時，解嚴前 1983 年課程第四冊第一章引述蔣中正的墨寶「以國家興亡爲己任，置個人死生於度外」，闡明每個國民要時時以國家爲重，做到犧牲「小我」，完成「大我」，但解嚴後 1994 年課程第二冊第一課即引用特文如圖 2 所示，採柔性、感性的語句，來觸動學生愛國、愛鄉的情懷。

可見，解嚴前，以律典式、規範性的教材書寫方式，採「由上而下」灌輸文本內涵，但解嚴後，此種方式已不再爲教科書編者所青睞，取而代之是較中肯、事實性的描述，希望透過文本引發學生理解、省思，甚至產生共鳴、內化，再具體轉化成行爲實踐。

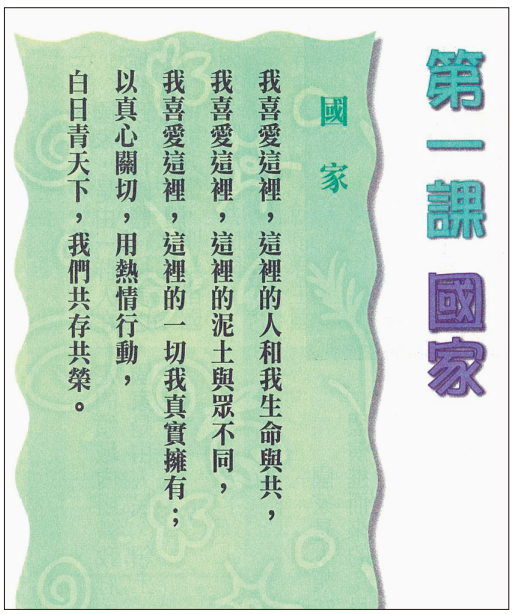

圖 2　1994 年課程「國家」教材示例

資料來源：國立編譯館（1999a：3）。

四、編輯體例的突破

解嚴後，「適切合理化」改編的教科書編排上有兩大突破：一是「作業」的改良創新，突破過去傳統偏向知識性、記憶式的題型，改由學生理解、反思，甚至提出看法、檢核自己行爲的題型，如「兩難困境」、「行爲檢核」、「綜合題」、「綜合評鑑」、「查一查、問一問」等，當時主任委員曹世昌認爲改良作業題型的立意是：

> 主要目的在使學生突破傳統道德教育「標準反應」的模式，在多元社會生活環境中，訓練其慎思明辨能力，以適應社會文化的變遷。（曹世昌，1990：28）

希望學生從作業練習達到不只是認知功效，更要擴及情意、行爲層面，使公民與道德科的教學更符合「知行合一」的目標（朱美珍等人，2016）。

另一是改進封面、版式、插畫設計及印刷，使教科書編排活潑化，提升教科書品質（中小學教科書組，1993；曾濟群，1991），即封面採系列套書設計，16 開本版型，內文字級變大，彩色圖照片爲主。這是實施國民教育以來，首次對中小學教科書排印進行較具突破性的改革。

到 1994 年課程，除持續改善教科書編排設計，確保印製品質外，對編輯體例也做更大變革：第一，刪除自 1962 年課程以來公民課程強調行爲實踐的「生活規範實踐活動」；第二，編寫體例上除了正文外，增添引起動機的「特文」和概念補充的「盒子」，來豐富教材內容。

（一）刪除「生活規範實踐活動」，「思考與行動」取而代之

公民實踐活動示例是國中公民課程強調「知行合一」的獨特設計。從 1952 年課程起公民科結合了「訓育規條」，設有「公民訓練」課（中學課程標準，1952），到 1962 年課程才將生活規條融入「公民活動與道德實踐」，採實踐活動方式實施（中學課程標準，1962）。直到 1968 年更名爲「生活規範實踐活動」，每冊約設計 5~6 個活動（國民中學暫時課程標準，1968）。

可惜這項單元實施效果一直受到升學考試及教學現場所影響，以致難以發揮其教學效益，誠如以現職教師身分擔任編審委員的彭桂梅說：

> 如果把生活規範實踐活動，併入正式單元實施，教學單元數一定會增加，老師會拿它來考試，學生負擔很重，……第二個上課的週數和課程的單元一定要配合，如果沒有，認真老師真的踏踏實實地上課，就會趕進度。……當生活規範實踐活動不列入考試範圍，教師就不指導，形同虛設。（彭桂梅-131205 訪）

到了 1994 年課程實施時，多場焦點座談中皆反映以「青年守則」、「訓育綱要」爲內涵的「生活實踐規範活動」，其內容邏輯與民主憲政精神多有扞格，應該予以廢除或澈底修正（陳舜芬、王昱峰，1996）。所以現職教師身分擔任編審委員的梁蕙蓉贊成刪除，她說：

> 我覺得「道德」的東西其實不是用教的，是要經過轉換，只要你活動設計出來以後，就可以達到那樣的效果，我幹麻要在課本裡面拚命的去教那些很教條式的，類似像早期的生活規條。這也就是為什麼我們會非常贊成把「生活實踐規範活動」通通刪除掉的原因，因為我們覺得它真的是可以透過活動設計出來。（梁蕙蓉-140814 訪）

可是刪除實踐活動後，如何將公民知識、公民情意轉化成具體的公民行動，當時教科書編審委員會的共識就是藉由「思考與行動」（圖 3）的作業來達成，梁蕙蓉表示：

> 其實我們就比較傾向於把它改變成為活動，然後讓學生去做一些思考，所以你會看到我們有很多活動都像是學生自己來做一些自我評量，這種評量其實比較傾向去檢視自己學完這一課以後，從價值體系或者是從某些角度去看看自己在態度或者自己到底落實了多少。（梁蕙蓉-140814 訪）

彭桂梅也贊同作業活動化有助於公民實踐活動的檢核，她說：

> 我看「思考與行動」的設計特質就是能夠呼應前面的課文，利用它來評鑑到底學生對前面課文學習的回饋——為什麼？他要講出理由，他必須思考過了，才能夠回答；他的回答，一定是他有實踐，或者他有這樣子的狀況，他才寫得出來。所以我覺得讓他們思考、行動，做比較開放的檢核，孩子才能有所發揮。這跟考試是比較沒有關係，而是做一個回饋前面單元的學習，這樣或多或少比較有價值。（彭桂梅-131205 訪）

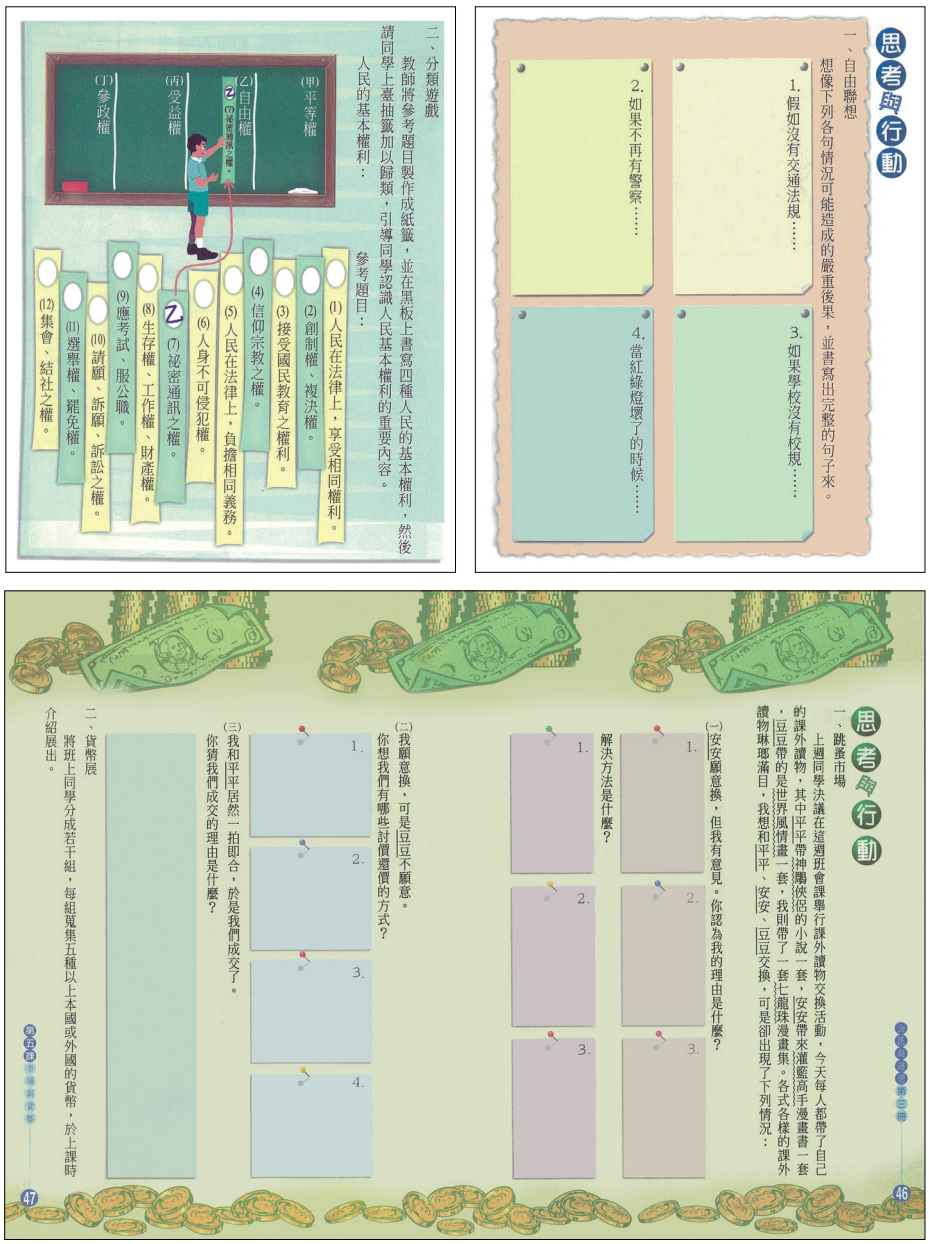

圖 3　「思考與行動」示例

資料來源：國立編譯館（1999a：57，67；1999b：46-47）。

同時，梁蕙蓉認爲「思考與行動」會比「生活規範實踐活動」的功能性更好，因爲它除了對課文的公民知識與道德情意提供復習外，也做一些延伸學習，她說：

> 我們比較希望「思考與行動」的設計不要像早期很制式的那種，而是設計一些活動。第一，讓老師知道這個活動可以讓學生去思考，類似引起動機。第二，就是複習，透過這個活動，讓學生知道老師上完課了，你可以知道老師上了哪些。第三，類似延伸教材，可能我們課本沒有寫到的，可是覺得這個概念拿掉很可惜，我們是不是就設計一個活動，讓他們去延伸學習。（梁蕙蓉-140814 訪）

由此可見，透過作業取代規範實踐活動，已逐漸擺脫以示例、規約方式來設計實踐活動，而是提供反思、分享、檢核、實踐作業題型，協助學生轉化公民知識、公民道德，產生公民行動。

（二）新增「特文」及「盒子」

相較於前一課程，1994 年課程的教科書編輯體例比較活潑而新穎，特色之一是每課正文前，會先引用一段短文、新詩或日記，來引發學生學習動機，稱之「特文」。正文的知識概念如需加以澄清或延伸，則以「盒子」協助學生釋義或旁徵博引。

擔任「特文」編寫的梁蕙蓉說：

> 特文一開始就是希望要能夠引起動機，就是你要切入主文之前，要讓學生先想一些問題，丟一些問題讓他們去想，想了之後再切入主題。（訪梁蕙蓉-140814）

至於「特文」的書寫形式，並沒有一定的限制，可依照各冊研發小組共同討論、巧思設計來編寫。梁蕙蓉的撰寫經驗是：

> 基本上，我寫每一課特文的時候，比較設定在引起動機，既然是引起

動機，我會先了解這一課主要想強調什麼。通常我都是在教授編寫的課文差不多定稿的時候，去請教他們，有時候教授會比較客氣的說都可以啊，有時候他們會特別交代你，希望在這個地方幫他帶進一些東西。（梁蕙蓉-140814 訪）

其中令她印象深刻的例子有：

記得我在寫第一課〈國家〉的特文時，盧瑞鍾老師跟我說要先讓孩子知道「國家」跟你是唇亡齒寒的觀念，讓他們先去認同國家，……我記得開會審查的時候，印象很深刻的就是大家好像很有默契地不要把道德變成條文，因為我們一直都避開很教條式的寫法。另外「政黨」這一課，陳義彥教授也跟我提不要讓人覺得參加政黨好像就是在營私、狐群結黨，要有參與政黨的理念、熱情。……《少年事件處理法》這一課，我記得翁岳生大法官希望我特別去告訴孩子——不能有「不知者無罪」的概念。所以這樣的文字敘述，其實都在整個課文寫完之後，我再去想說怎麼樣引起動機，來凸顯整課的精神。（梁蕙蓉-140814 訪）

至於「盒子」設計是第一冊研發小組的巧思，如第一課談及〈權利觀念與責任感〉，在正文之後補充「權利與責任的四個重要概念」（圖 4），幫助學生對公民概念的釐清；第三課〈家庭生活〉以「變調的搖籃曲」延伸現代家庭親子關係的演變；第四課〈學校生活〉也以「不平衡的翹翹板」（圖 5）說明學生心中對學校課業的想法。只不過這樣的體例是一種新嘗試，未被第二至第四冊教科書延續使用。

儘管如此，這種「特文、正文、盒子、思考與行動」的教科書編輯體例，是突破過去「正文、作業、生活規範實踐活動」的體例，顯得更爲活潑、親民，吸引學生閱讀。此對 2000 年後全面開放的中小學教科書編排來說，多少有一些啓迪、引領之效。

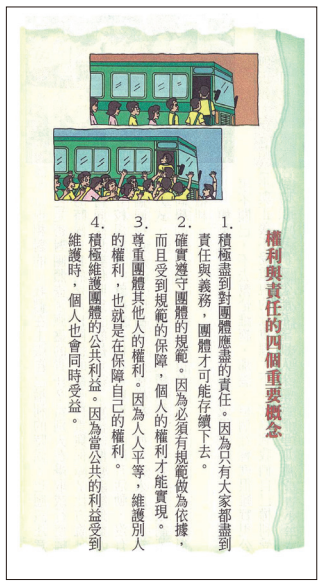

圖 4　權利與責任的四個重要概念

資料來源：國立編譯館（1998a：10）。



圖 5　不平衡的翹翹板

資料來源：國立編譯館（1998a：38）。

肆、結論與省思

綜觀前述解嚴後的國中公民與道德課程歷經研修的擺盪與轉化的拉鋸，以及教科書展現的內容轉型、形式鬆綁等演變歷程，大致有幾項發現：

一、結論

（一）「課程標準」權威性的解構

解嚴前，「課程標準」是編審中小學教科書的唯一依據，教科書編審者多半不敢作過多解讀，奉爲圭臬，誠如擔任 1972 年及 1983 年課程教科書編者李鍾桂所說：

> 編寫教科書是很死板的，課程標準裡的教材大綱出什麼題目，我們就做什麼文章，……必須依據課程標準，……如果超出了這個範圍，就是與現實社會脫節了。（李鍾桂-130917 訪）

可見「課程標準」對教科書編審是具有絕對的權威性及公信力。但解嚴後，課程標準的「權威性」開始鬆動，教科書編審委員有更大的自主權去詮釋「課程標準」內涵，包括微調「教材綱要」的內容、刪除「生活規範實踐活動」，都顯露課程標準的「權威性」逐漸被解構，允許更多元、彈性的去解讀課程標準，讓教科書編排呈顯得多樣而具豐富性。

（二）教科書編審走向「學生中心」

此時期教科書編審的特色之一是「學生中心」，在編輯理念上標榜從「人本」和「生活」出發，內容選材多以貼近與學生生活經驗爲實例。編輯體例上，從學生閱讀的視角著眼，先以短文、新詩，或日記等形式的特文，引發學生學習動機，然後課文敘寫採描述性鋪陳，以對等、同理、互動方式拉近學生經驗，期使學生經由理解、省思，進而產生共鳴、

內化到他們心中。最後課後「思考與行動」設計，將學習課文所獲得的公民知識，具體落實到學生日常生活中，透過反思、分享或論述自己的想法，進而檢核、評鑑他們所展現於生活中的行為，期使他們能獲得認知、情意、行為三者的學習效益。由此顯現，教科書雖以「社會科學」架構知識體系，但教材編撰視角仍多關照「學生中心」的課程觀點。

（三）教科書編審注重「教育」專業

過去國中公民科教科書編者多是聘請當時各學門學科專家的一時人選，他們編寫教材時，希望能精確地表達各學科本質，儘可能將已知、具權威性的學科知識寫入教科書中，關注「學科知識」的系統性與完整性。但教科書屬性不同於一般的學術論著，此時已開始關注如何使教科書更適合學生閱讀和符合教師使用，因此，由現職國中教師直接參與「特文」撰寫、「思考與行動」設計，和教師手冊規劃、編寫，實質改變了教科書編寫的形式與內容，凸顯出教科書編審重視教學現場的需求，而且經由現職教師和學科專家合力研編教材，在「學科」專業之餘，更能顯現「教育」專業的重要性。

二、省思

因此，歸結上述之後，從教科書的知識論與課程觀來看，本文亦獲得兩點省思：

（一）公民教科書知識論逐漸脫離「接受觀」，但距「建構論」尚有進步空間

既然解嚴後的教科書不再將權威人士和政治領袖的思想、觀點，或是國家重要政策視為知識的唯一來源，而是認為知識應該透過每個人的觀點論據，從不斷提問、反思、澄清中，加以分享、檢核、實踐，來傳遞、發展其知識地圖，可見此時教科書的知識來源是多元的、客觀的、暫時性的。此與解嚴前教科書多以「國父遺教、先總統　蔣公言論及當

前國策」爲立論與選材依據，認爲知識來源是唯一的、正確的、絕對的，將知識視爲一套規準或不可質疑的眞理，獨立於人類經驗之外，期使在控制學習環境之下，能讓學習者的學習效果達到教育目標之要求（甄曉蘭，1999），大不相同。

由此顯示，雖然教科書對知識的傳遞已逐漸脫離直接「由上而下」灌輸知識的「接受觀」（received view）（詹志禹，2002），不再認爲學習者只是「被動」接受知識，但提供學習者獲取知識方式仍限於反思、理解、澄清、分享、實踐等層次，距離讓學習者透過同化、調適及反思性抽取等歷程來發展知識，並主動組織其經驗世界的「建構論」（constructivism）（郭重吉，2002；詹志禹，2002；潘世尊，1999），尚有進步空間。

（二）公民教科書課程觀兼顧「學科中心論」和「學生中心論」，但仍傾向「社會適應論」

不論從編寫團隊或編輯理念來看，解嚴後的教科書不再是由「學科專家」獨力編寫，而是結合「學科專家和現職教師」的群力研編而成。而編者的編寫理念雖架構在「社會科學」知識體系之上，但從學生的生活及其經驗爲切入，如吳惠林覺得談經濟應從學生每天面臨的經濟生活與經濟問題入門；王和雄、邊裕淵則認爲撰述法律、經濟教材不要闡釋過多的理論，宜盡量從實際生活或事例作切入，其目的是爲了使學生能從教材中相互激發、引領，而自行獲得知識，而不是只爲讓學生直接學習教材中權威的、正確的學科知識而已。因此，此時教科書的課程觀兼容並蓄「學科中心論」和「學生中心論」兩種觀點。

另，從「教育是爲服務國家、社會」的社會取向課程觀來看，儘管此時期教科書承認現實社會也有醜惡、衝突面，但課程設計並非從社會現存的問題出發，引導學生對社會不滿提出批判，進而採取行動來重建新社會（黃政傑，1989）。反之，基本上它仍認定國家、社會體制大體是合理的、美好的，有維護其存在的必要，雖然課程設計提供負面或衝突

性素材，但目的是爲了讓學生理解社會實況，提升其道德判斷能力，以適應未來的社會生活，故此時教科書的課程觀仍傾向「社會適應論」（黃政傑，1989）。

致謝

一、本文為國家教育研究院「臺灣中小學教科書發展之口述歷史研究（1952~2001）——知識論與課程觀的演變」整合型計畫之子計畫四：「國中公民教科書之知識論與課程觀演變」之部分成果。感謝國家教育研究院對本研究之支持。

二、感謝李鍾桂主任、陳義彥教授、王和雄大法官、吳惠林教授、林朝鳳教授、鄧毓浩教授、彭桂梅校長、梁蕙蓉老師及趙麗雲館長等人，對本研究傾力相助，受訪時知無不言，彌補了既有文獻的懸缺。

三、感謝兩位匿名審查者提出相當專業的問題，讓研究者得以檢視調整文中不足之處，使本文內容更為精確。

參考文獻

中小學教科書組（1993）。現行國民中學教科用書編修工作概況報告。**國立編譯館通訊，6**（2），4-15。

中學課程標準（1952）。

中學課程標準（1962）。

卯靜儒（2001）。臺灣近十年來課程改革之政治社會學分析。**臺灣教育社會學研究，1**（1），79-102。

朱美珍（2000）。淺談統編本教科用書之編審工作——以國中公民與道德科爲例。**人文及社會學科教學通訊，11**（2），78-90。

朱美珍（2016）。威權體制下，探究解嚴前臺灣初（國）中公民教科書之發展。**中等教育，67**（2），83-100。

朱美珍、陳淑娟、黃欣柔（2016）。跨越政治戒嚴的洪流——解嚴前後國中公民與道德教科書之演變。**市北教育學刊，53**，57-86。

行政院（1980）。**加強推展青少年公民教育計畫**。臺北市：作者。

沈清松（1996）。國中公民與道德教材研發經過——第四冊「文化生活」。**國立編譯館通訊，9**（4），15-18。

林清江（1980）。**我國中小學公民教育內涵及實施成效之研究**。臺北市：行政院研究發展考核委員會。

徐正光、蕭新煌（主編）（1996）。**臺灣的國家與社會**。臺北市：東大圖書。

國民中學暫時課程標準（1968）。

國民中學課程標準（1994）。

國立編譯館（主編）（1998a）。**國民中學公民與道德**（初版，第一冊）。臺北市：編者。

國立編譯館（主編）（1998b）。**國民中學公民與道德教師手冊**（初版，第一冊）。臺北市：編者。

國立編譯館（主編）（1999a）。**國民中學公民與道德**（初版，第二冊）。臺北市：編者。

國立編譯館（主編）（1999b）。**國民中學公民與道德**（初版，第三冊）。臺北市：編者。

國立編譯館（主編）（2000）。**國民中學公民與道德**（初版，第四冊）。臺北市：編者。

教育部人文及社會學科教育指導委員會（1987）。**中小學人文及社會學科教育目標總報告**。臺北市：三民。

教育部人文及社會學科教育指導委員會（1990）。**公民學科組教材大綱研究報告**。臺北市：作者。

曹世昌（1990）。公民與道德改編本鳥瞰。**國立編譯館通訊，4**（2），26-28。

郭乃日（1991，2月7日）。合科教學，郝揆關切，教部官員指溝通不良造成外界誤解。**聯合晚報**，5版。

郭重吉（2002）。建構論：科學哲學的省思。載於詹志禹（主編），**建構論——理論基礎與教育應用**（頁1-11）。臺北市：正中。

陳舜芬、王昱峰（1996）。國中公民與道德教育理論及課程教材規劃之研究——國中公民與道德教育的檢討與展望——焦點討論精華。**國立編譯館通訊，9**（4），27-35。

陳碧華（1991，1 月 31 日）。國一史地公民與道德擬合併爲社會科，師大教授也聯名反對。**聯合報**，7 版。

曾濟群（1991）。國立編譯館積極推動教科書適切合理化之改編，使中小學教科書呈現嶄新風貌。**國立編譯館通訊，5**（1），11-16。

曾濟群（2002）。國立編譯館的回顧與前瞻。**國立編譯館通訊，15**（1），2-9。

黃秀政（1996）。國民中學「認識臺灣（歷史篇）」科的課程研訂與教材編寫。**國立編譯館通訊，9**（2），1-2。

黃政傑（1989）。課程設計的理論取向。**教育研究所集刊，31**，25-47。

董秀蘭（2016）。社會領域：一個培養現代公民素養與核心能力的關鍵領域。**教育脈動電子期刊，5**。取自 http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/9607c410-3181-4b67-b2ef-347cdd7c50bd?paged=1&insId=73152776-7fd5-440f-a457-e0975ca1382e

詹志禹（2002）。認識與知識：建構論 VS.接受觀。載於詹志禹（主編），**建構論——理論基礎與教育應用**（頁 12-27）。臺北市：正中。

甄曉蘭（1999）。知識論之辯證對課程發展的影響 。**教育資料文摘，43**（5），12-18。

潘世尊（1999）。根本建構主義及其教學意含。**教育研究（高師），7**，203-216。

蕭新煌（1989）。臺灣新興社會運動的分析架構。載於徐正光、宋文里（主編），**臺灣新興社會運動**（頁 21-46）。臺北市：巨流。

瞿海源（1996）。國中公民與道德教材研發經過——第一冊「學校與社會生活」。**國立編譯館通訊，9**（4），7-11。

瞿海源（1998）。跨世紀公民教育的問題。載於殷海光基金會（主編），**市民社會與民主的反思**（頁 75-102）。臺北市：五南。

簡成熙（2004）。臺灣跨世紀公民教育的回顧與前瞻。載於張秀雄（主編），**新世紀公民教育的發展與挑戰**（頁 347-373）。臺北市：師大書苑。

邊裕淵（1996）。國中公民與道德教材研發經過——第三冊「經濟生活」。**國立編譯館通訊，9**（4），14-15。

蘇峰山（1996）。公民身分與公民教育的理論探討。**國立編譯館通訊，9**（4），19-26。

Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theoies: Beliefs about knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, *67*, 88-140.