

# 臺灣國民中小學 教科書課程觀的演變 口述史的研究

Evolution of the Curriculum Views in  
Taiwan's Elementary and Secondary School Textbooks:  
The Study of Oral History

■ ■ 周淑卿 歐用生 楊國揚 主編



臺灣國民中小學教科書課程觀的演變：

口述史的研究

Evolution of the Curriculum Views in Taiwan's Elementary and  
Secondary School Textbooks : The Study of Oral History

周淑卿 歐用生 楊國揚 主編



國家教育研究院  
National Academy for Educational Research

## 關於本書

---

在臺灣 有一種書  
是每個 18 歲以前的孩子們  
共同的記憶  
它的名字叫做——教科書

本書採用口述訪談方法，  
尋訪在 20 世紀後半葉的臺灣，  
曾經有那麼一群人，  
在中小學教科書的編寫世界裡，為莘莘學子們譜出一篇篇學習的樂章

全書分為 9 章，敘說  
1950 年代之後的 50 年間，  
臺灣統編本國中小教科書之  
語文教科書如何以經典範文和學者專家們精心編寫的文本，  
啓發孩子們文學心靈；  
數學和自然教科書如何引進國外最新課程與教學理論，  
養成孩子們的數理能力；  
社會領域教科書如何透過課程研發、結合學科理論與多元觀點，  
讓孩子們學習民主社會的公民素養，認識世界地理與歷史。

讓我們重新發掘過去，  
一起探索那些我們共同的記憶——教科書  
是怎麼形成的。

## 關於作者（依姓名筆畫排列）

---

- 王秋原 國立臺灣大學地理環境資源學系名譽教授  
朱美珍 國家教育研究院教科書發展中心副研究員  
何思暕 國家教育研究院教科書發展中心副研究員  
李素君 國家教育研究院教科書發展中心助理研究員  
李麗玲 國家教育研究院教科書發展中心助理研究員  
周淑卿 國立臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所教授  
林慶隆 國家教育研究院編譯發展中心研究員  
張復萌 國家教育研究院教科書發展中心助理研究員  
張鎧焜 臺北市立大學教育學系副教授  
章五奇 新北市安坑國民小學教師  
陳玲璋 國家教育研究院教科書發展中心助理研究員  
陳淑娟 國家教育研究院教科書發展中心副研究員  
游自達 國立臺中教育大學教育學系副教授  
馮永敏 臺北市立大學中國語文學系教授  
黃欣柔 國家教育研究院教科書發展中心助理研究員  
楊淑華 國立臺中教育大學語文教育學系副教授  
葉盈君 國家教育研究院教科書發展中心助理研究員  
詹美華 國家教育研究院教科書發展中心助理研究員  
劉淑津 國家教育研究院教科書發展中心約聘助理  
歐用生 國立臺北教育大學名譽教授  
潘麗珠 國立臺灣師範大學國文學系教授  
鄧毓浩 國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系副教授

## 關於審查人（依姓名筆畫排列）

---

感謝審查人在本書編印前以匿名方式對各章提出之寶貴修改意見，謹此誌謝。

方志華 臺北市立大學學習與媒材設計學系教授

李明燕 國立彰化師範大學地理學系教授

李威熊 逢甲大學榮譽教授

杜明德 國立高雄師範大學國文學系副教授

林聖欽 國立臺灣師範大學地理學系教授

范信賢 國家教育研究院課程及教學研究中心副研究員

耿志堅 國立彰化師範大學國文系教授

張芬芬 臺北市立大學學習與媒材設計學系教授

陳正治 臺北市立大學中國語文系退休教授

陳美如 國立清華大學南大校區教育與學習科技學系教授

陳豐祥 國立臺灣師範大學歷史學系退休教授

陳麗華 淡江大學課程與教學研究所教授兼所長

黃秀政 國立中興大學歷史學系退休教授

黃萬居 臺北市立大學自科系暨科教所退休教授

楊智穎 國立屏東大學教育學系教授

楊德清 國立嘉義大學數理教育研究所教授

劉美慧 國立臺灣師範大學教育學系教授

盧玉玲 國立臺北教育大學自然科學教育學系教授

鍾靜 國立臺北教育大學數學暨資訊教育學系教授

# 序一

1980年代國內教科書研究開始嶄露頭角，主要原因是教科書控制或影響了教師教學和學生學習，更是升學考試的依據，但其編審掌握於政府手中，教師和學校對其選用毫無置喙餘地，這樣的制度更成為意識型態控制的工具，倍受爭議。在政治解嚴前幾年，學者專家開始探究教科書內容特點和制度運作，社會各界也開始質疑教科書由政府掌控的合理性和正當性。

政治解嚴後國內教科書研究的範圍愈來愈廣，研究成果愈來愈豐富，舉凡教科書的編、審、選、用、評各項重點，都有報告或論文出現，且研究對象遍及各學科教科書各議題內容，也吸收外國教科書制度的優點，提供深入的針砭意見。之後，課程教學鬆綁的呼聲不斷，升學考試脫離教科書綁架的主張不絕於耳，教科書開放民間編輯的政策方向漸趨明朗。此際，臺灣師大教育研究中心亦承擔重任，接受國立編譯館委託進行教科書開放後新編審制度的規劃，為教科書開放做準備。

1996年，中華民國課程與教學學會回應課程教學及教科書的改革開放而成立，整合課程、教學領域的學者專家，成為重要的研究、研討和發表平台，其後對教科書進行系列性及總體性評鑑，提供教科書編審相關的改進建議。教科書研究的論文常發表於課程與教學季刊、教育研究資訊雙月刊及其他重要教育期刊，後來國家教育研究院開辦教科書研究期刊，成為教科書研究論文更直接的發表園地。

審視長久以來的教科書論文題目，發現對於戒嚴時期教科書編審的探究獨缺，因其乃當時政治控制的重要環節，其過程及內容考量非以學術和教育為主導，只能奉政治控制機構之命行事，

不可自作主張。因而這方面的探討也就相當敏感，困難重重，令人卻步。當然，政治控制的程度仍視學科屬性而定，人文社會各學科教科書是政治控制的首要，相形之下數理學科教科書受到控制的程度較低。

時至二十一世紀一十年代，臺灣歷經民主洗禮，成為國際稱道的民主國家，戒嚴時期的教科書編審及解嚴後的狀況，包含編審組織、原則、過程、內容、選材、編輯、寫作、審查、修訂、出版等，實有必要訪談當時參與編審的委員，對於當時編審狀況、中心思想、問題解決、心得感受，取得第一手資料。除了還原當時的歷史，並保存重要史料外，尚可深究戒嚴時期的課程觀與解嚴後社會開放下教科書課程觀的關連，進行比較，做為教科書編審改進的借鏡，實屬重要。

本書原為我國國民中小學教科書發展之口述歷史研究（1952至2001年），採用口述史的方法，蒐集資料，分析政治解嚴前後約五十年來教科書課程觀的演變，在研究方法和研究內容上頗具創新性。今整理成書，書中內容涵蓋國民中小學的國語文、社會、自然、數學學科領域。各章作者的論述，或以編審委員現身說法為主體，或以編審委員的觀點為佐證，呈現及反省半世紀來的教科書發展情況，足以啓迪未來該領域的學術和實務發展，故樂為之序，以為推薦。

靜宜大學教育研究所講座教授



2016年11月10日

## 序二

一般來說，口述史研究可以發揮二種功能：一是及時，二是如實。前者指的是讓歷史人物及其主張、事蹟、時空情勢，透過當事者／參與者一手經驗與體悟，借助科技與傳統紙筆，得以及時保存，讓未來研究者或社會大眾能夠「如臨現場」，某種程度地「親炙」受訪者。後者指的是讀者藉由研究者事前聚焦的研究範疇與議題、組織詮釋的多元史料與文獻，理解往昔的歷史實情 (reality)，並進一步認可／否證受訪者與研究者眼中的真實 (truth)。無疑地，前一種功能偏向工具性質，而如實功能涉及受訪者／訪談者的專業知能與價值觀，更是口述史研究者最大的挑戰。所謂的「實」，由誰來決定？如何決定？為何是這種（些）決定？

在眾多教育研究議題中，教科書研究始終佔有一席之地。這不僅因為教科書在臺灣學子的正規教育中，扮演主流教育知識的角色，其在師資培訓與專業發展過程中，也充分發揮了主導教學內容的命定任務。基於此，歷來有關教科書研究的文章（學位論文）不絕於途，一旦這些文本公諸於世，其實等同界定了臺灣社會當下的核心教育知識與價值選擇。本書收納的研究文章，橫跨不同的教科書發展年代、學科範圍與教育階段，更探索了紛歧／單一的教材內涵與多元學習經驗；透過關鍵受訪者的一手資料，讀者得以及時地如臨現場，跟著受訪者描繪那些合法化知識的時空脈絡，理解它們如何受到型塑，而且與研究者共同對話，品嚐這些文本是否「如實」呈現，自我詰問研究者的結論是否即為所謂的「真實」。

就個人閱讀教育領域口述史研究的經驗，研究者多能稱職盡

到「及時」保存教育主張的責任，但是對於「如實」歷史觀點的挑戰，則明顯月越趨不前。分析其原因，不外乎研究者試圖維持中立角色，或者受到蒐集文獻資料、社會文化的影響，雖不至於虛無飄渺，但是前後論述不一，立場游移；也可能在研究者專業訓練過程中，缺乏類似經驗或同儕氛圍，無法勇於（或無意）提出歷史研究者的教育史實／教科書史觀立論。這麼一來，讀者只能自行揣摩、解讀，後續研究者則依樣畫葫蘆，無助於教科書研究的深化；所謂的「如實」（包括 reality 與 truth）容易流於空談，非常可惜。

令人欣喜的是，在這本系統編輯、頗具野心的口述史專書中，有些研究者已經劍及履及，恰如其分地為未來的教科書發展指出明路。期待繽紛多彩的口述史研究，為教科書發展奠定紮實的基礎，更盼望投入此領域的研究者，自信地建構如實的史識。

東華大學課程設計與潛能開發學系暨國民教育研究所教授

白亦方

2016年11月13日

### 序三

1990年，我協助李國祁教授創刊了《人文及社會學科教學通訊》，雖然曾任教國中9年，但熟悉的只是自己本科——歷史學科。在主編這本刊物期間，因為邀稿關係，曾有機會認識其他人文與社會學門的學者專家，只不過，在設計刊物專欄時，因不曾考慮設置口述歷史專欄，錯失訪問當時曾任或正擔任教科書編纂之學者專家們的機會。2012年，當國家教育院副研究員何思暉告訴我，該院同仁與一群教授將對臺灣中小學教科書編纂者進行口述訪問，並邀請我在該院「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」專題研究計畫的「臺灣中小學教科書發展之口述歷史工作坊」擔任主講時，我義不容辭的答應，為的是，他們正在做一件任重道遠的工作。

在這個工作坊，我擔任六次演講（2012年12月8日—2014年8月29日），包括說明為何要從事口述歷史、如何進行口述訪問、怎麼整稿，以及口述訪問與整稿的問題等等；最重要的莫過是點評工作坊成員的口訪稿。坦白說，第一次講座居然讓我疑惑這個計畫是否能順利展開，因為參與計畫的研究者，絕大多數的人都不清楚口述歷史的意義，也對如何進行訪問缺乏信心，特別是對「整稿」這一環充滿排拒，主要是研究者大半是教育學背景，他們傾向逐字稿。更何況聽講的對象不是學生也不是一般民眾，大多是大學教授或是研究人員，我必須不斷思索如何說服、引領他們。不過，經過短暫的磨合，我發現他們不但跨出成見、積極投入訪問，也勇於提問。

由於這個計畫的受訪對象來自國小國語、自然、社會、數學、生活與倫理和國中國文、歷史、地理、公民等科目的不同世代教

科書編纂者，身分背景專業而多元，每一次的訪談未必都能順利進行，因此他們之中有人和受訪人互動良好，領略到口述訪問的意義，但是也有人則因為受訪人無法配合而受挫。

不過，他們仍「失之東隅，收之桑榆」。最讓我感動的是，這個團隊在國立臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所教授周淑卿帶領下，經常召開讀書會相互切磋與批評，從教科書的知識論、課程觀到教科書編纂的實際面，無所不談。也因此，當我對口訪稿進行點評時，發現計畫成員的訪談技巧與訪談內容已經日益純熟。一年多後，我更是驚奇，在2015年10月24日，在國教院舉辦的「臺灣中小學教科書知識論與課程觀演變」研討會，我閱讀到的不只是口述訪問稿，而是運用口訪史料去論述教科書知識論與課程觀的演變，進一步說，他們活化了口述歷史，更重要的是，透過教科書編纂者的口述歷史，讓讀者看到教科書演變的過程及其編纂架構形成的理論與意義。

該研究計畫的另一主要成果，就是《臺灣國民中小學教科書中課程觀的演變—口述史的研究》一書的出版。從這本書的九個章節、可以瞭解這九種教科書在發展歷程中，潛藏一些不為人知的動機、問題與變遷，而這些故事唯有透過口述史料才能撥雲見日。總之，對臺灣教科書研究者來說，本書的重要性實不言而喻。

中央研究院近代史研究所

**游鑑明**

2016年11月7日

# 目次

- 導 論 百年來的創舉：  
教科書（史）研究的新里程碑  
/ 歐用生 1
- 第一章 衆聲齊唱中的複調獨頌：  
國小國語教科書編審委員的課程觀與教學取向  
/ 馮永敏 · 楊淑華 · 李素君 21
- 第二章 理念演變的機與變：  
1960-80 年代國小數學教科書之課程觀與知識論分析  
/ 游自達 · 陳淑娟 73
- 第三章 流動長河的光與影：  
臺灣近五十年小學社會科教科書課程觀之演變  
/ 周淑卿 · 章五奇 123
- 第四章 科學與行動研究：  
國小自然教科書課程觀的演變  
/ 林慶隆 · 張復萌 · 葉盈君 · 劉淑津 149



# 百年來的創舉：教科書（史）研究的新里程碑



歐用生

由於研究團隊的共同努力，「臺灣國民中小學教科書發展之口述歷史研究(1952至2001年)：知識論與課程觀的演變」終於完成了，這是百年來第一個教科書口述歷史的研究，也是第一個有體系的縱貫式的教科書研究。這個研究是臺灣課程史上的創舉，樹立了臺灣教科書（史）研究的新里程碑，為教科書研究寫下輝煌的一頁！

本研究是利用口述歷史的方法，來探究1952至2001年(民國41-90年)間、國民中小教科書內容與形式的變化，教科書發展的知識論與課程觀的演變及其影響因素。所以本研究最重要的問題是：為什麼要用口述歷史來研究教科書的發展史？為什麼要研究教科書和教科書發展者的知識論和課程觀？本文先以我自己參與教科書修訂的經驗為例，來探討上述問題，並由此申述本研究的意義和價值。

### 教科書發展經驗談

我曾經參與國立編譯館（當時）教科書發展的工作，在這一次的研究中也接受了幾次訪談，勾起了一些回憶。1988年國立編譯館進行教科書「適切合理化」修訂時，聘請當時新竹師範學院顏秉瓊校長為國小生活與倫理教科書編審委員會主任委員，我（當時已離開新竹師院，任教於國立臺北師院）、黃建一（新竹師院教授）和汪履維（臺

東師院教授)等被聘為委員,負責生活與倫理教科書修訂的工作。我們被聘的原因,可能與當時新竹師範學院正在全臺推展國小生活與倫理價值教學模式有關。

1982年,時任新竹師範專科學校校長的黃光雄教授非常重視道德教育,對當時國外的價值澄清法和 Kohlberg 的道德發展階段論頗有心得,希望引進這些理論的精義來改進國小道德教育。我們組織了一個研究小組,擬定研究計畫,向當時的省政府教育廳申請專案研究,開始進行國小生活與倫理價值教學模式的研究和發展,並在新竹地區數所國小進行實驗。1984、1985 兩年舉行研討會,發表研究和實驗結果,頗獲學界和輿論好評。後來經過教育廳同意,並補助經費,新價值教學模式開始在國民小學全面推廣,這是國小道德教育上的一大突破,也是生活與倫理教學上的重大革新。

顏主任委員請黃建一、汪履維、郁漢良和我為編寫小組,先撰寫教科書內容草稿,提供委員會討論。在此之前,我已從批判理論和價值教學的觀點,對國小生活與倫理教科書做了許多的檢討和批判,其中最大的問題是保守的人性論和靜態的社會觀,從四年級愛國這個單元就可以看得出來。這個單元的名稱是「愛國—愛國的羅福星」,是以羅福星壯烈犧牲的故事來教導愛國的道德,課文是這樣開始的:

國父領導國民革命成功,建立中華民國,使當時的臺灣同胞非常興奮。從民國元年到民國四年,臺灣同胞接連地發動了十幾次驅逐日本帝國主義的民族革命運動。其中最重要的人物,有羅福星、劉乾、余清芳、羅俊等,尤以羅福星發動的抗日民族革命運動,影響最大。(國立編譯館主編,1982:22)

接者,課文又從國父的同盟會,談到廣州之役、武昌起義等,然後談到臺灣的抗日運動,和羅福星事件。最後課文這樣結束:

民國四十二年六月二十七日,大湖昭忠塔興建完成,舉行落成典禮,先總統蔣公特派一級上將何應欽將軍主祭,除題頒「忠

烈家式」匾額外，並予榮典，明令表揚。當天，中央各部會和臺灣各機關首長，以及貴賓等千餘人，參加觀禮，盛況空前。（國立編譯館主編，1982：28）

由此可知，這一單元以傳記體的方式來敘寫，短短的課文中，出現了歷史人物 10 人，地名 12 處，使用正史年代、如 1905 年（清光緒 30 年）9 次，將零碎的歷史事件硬塞到兒童腦中。一個 10 歲、四年級的兒童真能理解？這麼多的人名、地名和年代，他們真能消化？要達成知識性的理解已是不易，怎麼能讓他們產生情感反應？他們真的能從羅福星的事蹟中得到啟示？真能培養愛國情操？

有一位現場的老師批評，國立編譯館的教授們將生活與倫理教科書寫成語文教科書，現場的老師只好把道德課當語文課來上。另一位老師更開玩笑地說，小孩子本來是很愛國的，讀了這一課以後，覺得愛國這麼難，乾脆不要愛國算了。語雖戲謔，但從道德教學的觀點來看，這不是「用不道德的方法來教道德」嗎？

於是我捨棄羅福星這個課文，設計了「建明的困惑—愛國」的草稿，提供給大家討論。大意是：建明想買一部越野車，儲蓄很久，眼看夢想要實現了。現在學校發起勞軍捐款活動，老師說如果能用自己的儲蓄來捐款更有意義。這時，建明要怎麼辦呢？這是利用 Kohlberg 道德發展階段論中的兩難困境討論，讓學生處在「愛國」和「慾望」的兩難困境中，看看他們怎麼思考，怎麼作決定，並與同學討論，聽聽不同的的想法和見解。兒童經由困惑和澄清以後，理解愛國的意義，並決定如何採取愛國的行動。

沒有想到，這份草稿在委員會中引起激烈的爭論，委員會中的資深委員、教授，更是義正詞嚴，大表反對。他們都認為道德是中華文化的精髓，要嚴肅的處理；國立編譯館（當時）的教科書代表國家，用字遣詞都要謹慎，不可輕率；尤其是孩子這麼小，他們會討論嗎？有能力價值澄清嗎？如果澄清結果是不要愛國，可以嗎？那編教科書

要做什麼呢？教科書不是要把愛國講得很清楚，把正確的道德教給他們嗎？

我意識到這次的教科書修訂強調的「適切合理化」，不再只是課程內容的微調，而是教科書中的人性觀、課程觀和知識觀等的典範轉移，是思想改造的、長期的工程。接下來的每次會議都經過非常冗長的討論或爭論，這個單元遲遲無法定稿。就在這個時候，三萬多客家人走上街頭，訴求尊重客家文化，設立客家電台，增設客語教學等。這時我們正在國立編譯館開會，修飾這個課文原稿。忽然有位客家籍的委員發言，羅福星是國小教科書中唯一的客家人，如果將他從教科書中去除掉，會不會引來客家人的抗議？

對這個理由我也可以反對，堅持我的看法，但在這種氣氛之下，我接受了大會的決議：保留羅福星的故事，修改內容即可。後來我用「大湖鄉採草莓」為題，以遊記的方式重寫課文：

一個風和日麗的星期日，龍龍和家人到大湖鄉採草莓，路過昭忠塔，好奇的問爸爸：昭忠塔是供奉哪一座神呢？爸爸回答說：這裡供奉的不是神，他是領導臺灣同胞抵抗日本統治的羅福星烈士。

接著，課文用一家人對話的方式，以兒童能夠理解的用語，用感性的口吻，深入淺出的描述羅福星的故事。我希望用遊記和對話的方式，來讓兒童接近歷史；藉感性、平實的描述，來拉近兒童與羅福星的距離；讓他感覺到羅福星就在我身旁，甚至長相左右，激發對他的認同感，願意學習他的愛國行為。

當然，委員們對這樣的內容和敘寫有不少意見，提出許多的質疑和論點，我們則依據新道德教學理論盡可能的說明和釋疑，也提出現場實施的實況和成果來佐證。所以每次會議都是知識的論辯，每次討論都激起火花，由此漸漸地澄清一些疑點，凝聚一些共識，真理越辯越明，修訂的方向也越來越清晰。經過這麼冗長的討論、爭辯和溝通，

愛國這個單元才終於定稿。

委員們對修訂的典範有了共識，進度就快了，一個個單元接著完成。在人性論、知識觀和課程觀迥異於舊版的新教科書，終於在 1989 年新學期開始使用了。

從這一段經驗談可以瞭解，這個委員會的委員都依據他們的人生履歷、思想、觀念等，來討論教科書的內容，將生命經驗投射於教科書上。人的生命史就是一部課程史，因此，本研究要用口述歷史來研究教科書的發展史。

這樣的敘述強調「人」在教科書發展上的重要性，「有怎麼樣的人，就有怎麼樣的教科書」。這正驗證了課程史的研究發現：一個學科關鍵人物的生命史，就是這個學科的成立和發展史。這個人是「誰」，正是新馬克斯主義者最重視的問題；他們將過去「什麼知識最有價值」的提問方式，轉變為「誰的知識最有價值」的提問方式，揭開了課程與意識形態關係的研究（如 Apple, 1979；Giroux, 1979）。這是一種革命性的轉變，對課程研究有很大的貢獻。

但這樣的敘述容易引起誤解，以為人的能動性（主體性）能主宰一切。例如在前述生活與倫理教科書的發展中，好像我們幾位價值教學小組成員很優秀，能提出新的道德教學典範；好像這個委員會很先進，能發展一套嶄新的教科書。但 Popkewitz（1991）提出不同的看法，他認為改革研究中最重要不是「誰」（主體）的問題，而是「知識」的問題。為何價值澄清、道德發展階段、兩難困境等新知識，成為當時生活與倫理教科書中的主流知識？這是如何可能的呢？他提出社會認識論（social epistemology），將「誰的知識最有價值」的提問，轉變為「最有價值的知識是如何可能的」提問，這是課程研究上的很大的挑戰。

所以本研究不僅要用口述歷史來研究教科書的發展史，更要研究教科書發展者的知識論和課程觀，他們的如何將自己的經驗和觀點投

射到教科書上，由此來理解：「最有價值的知識是如何可能的」、這樣的知識論和課程觀為何成為當時的主流知識。

## 生命史就是課程史

為什麼要用口述歷史來研究教科書的發展？因為人的生命史就是一部課程史。

在臺灣，課程史或教科書發展史的研究，起步較晚，這也反映了國外課程研究的現實。在 1960、1970 年代，許多課程學者還批評，大部分的課程研究都是非歷史的、非政治的、工具理性導向的，充滿著社會改良主義的意識型態。此後，在「典範轉移」、「語言學轉向」的思潮下，展開激烈的課程再概念化運動，重新覺醒課程的社會、歷史脈絡，倫理道德意涵，和正義、公道的承諾，由此課程研究展開了新的風貌，正如 Pinar, Reynolds, Slatley, & Taubman (1995) 說的，再概念化後的課程研究是歷史的。

而且這一股課程歷史研究的風潮，和後現代主義結合，顯現濃厚的「個人主體性」的色彩，如女性主義者所說的，「個人的就是政治的」，個人被鑲嵌於社會、歷史脈絡內，在公 / 私、社會 / 個人、文化 / 經驗的糾結中生活著。但這不是說，人被動地接受歷史的安置，沒有主動的作為。而是強調：人是歷史的存在，強調我們都活在歷史中，都參與歷史，在創造歷史。這也正是課程 (curriculum) 拉丁字源 *currere* 的原意。

*Curriculum* 一般被定型為具體的、已完成的產品，要遵循的課程標準，要實施的教學計畫，提供給年輕人去熟練的單元、目標和測驗等。但再概念化課程學者提醒，課程要回到其拉丁字源 *currere*，這是跑 (to run) 的意思，是動詞，一種活動，一種內在的旅程；將課程由重視外在的目標，轉向重視內在的經驗，重視自傳的、現象學的經驗 (Pinar & Grumet, 1976)。Schubert (1986) 精確的詮釋了 *currere* 的意

義：**currere** 是人將自己的自傳重新概念化的能力，個人在現在的漩渦中尋找意義，轉向自己的過去，追尋他的本源，想像自己未來的可能的方向，由此更覺知自己生活的經驗和觀點。且由於他努力與其他人共享這種自傳的理解，經由共同的再概念，個人更了解自己，也更理解他人和世界。所以，**currere** 不僅是個人主體的重建，也是一種社會的過程，也是社會的重建。

Schubert (1986) 的見解與 Pinar & Grumet (1976) 自傳反省的四個步驟：回歸、前瞻、分析和綜合相呼應。人生活在一個自傳的情境中，先回想（歸）過去的教育經驗，將它們紀錄、書寫下來，仔細加以觀察和反省，思考過去與現在的關係，讓過去回到現在。前瞻是把自己放進冥想的狀態，從現在思考未來，讓未來呈現出來，以影響現在，改變現在。「將現在是什麼、過去是什麼、將來可能會怎樣等問題列入括弧，人才能與它們保持距離，更能釋放潛能，更能夠自由地選擇現在。」(Pinar & Grumet, 1976: 60) 在不斷的「回歸」和「前瞻」中，人將過去、現在和未來並列，覺醒過去的、現在的和未來的自我，呈現其多層面的交互關係，將這些複雜性加以批判性的「分析」，然後將前面三個步驟統整起來，加以「綜合」，以指引現在和未來，以達到精進的地步。

由此，**Currere** 提出兩個重要的啟示。第一，教育者要關注個人的經驗，各種經驗的關聯，和自傳觀點的重要性。自傳、傳記、生命史的研究提供一個視窗，重新覺醒被遺忘的、隱藏的個人過去，回復已遺失的歷史意識，和他人一起敘說生命故事或經驗，對教育、尤其是課程理論作批判性的檢討，再宣稱集體的聲音。我們不再需要非歷史的、脫脈絡的、非人性的研究，而需要更多的日記、檔案和自傳的方法，讓師生由「現在的我」對「過去的我」重新詮釋 (游鑑明, 2002)，呈現他們的真實生命與情感，他們的關懷、憂慮、期望、挫折與成就，讓課程研究脫離冰冷的文獻堆積，找到人的生命溫度和溫暖。

第二，課程史和人的生命史是密切關聯、相互影響的。事件的意義不能脫離其脈絡，時間和歷史是予想的，就像過去、現在和未來是交互交織著一樣。所以課程研究不能忽視歷史的分析，在探求意義和知識的過程中，歷史事件的脈絡和師生的自傳經驗是不能分離的，事件的詮釋和分析必須導引向自傳的綜合。「課程要將歷史的節奏、自傳和家庭、工作、社區的結構關聯起來」（Pinar & Grumet, 1976：77）。

課程史學者 Goodson（1985）在這方面有很多的研究和論述，他認為只從巨觀層次探討課程理論，而缺少對於在不同的歷史時期、在微觀層次上課程是如何被協商的實徵研究，從歷史來看是十分危險的。在微觀層次上，課程發展中關鍵參與者的生命故事，能提供洞見來探討課程是如何改革的，改革過程中受到哪些結構因素的影響。「理解課程的革新，如一個新科目的成立，需對歷史脈絡有深入的理解，而生命史提供探討這個脈絡的有價值的途徑。」（1985：97）

Goodson 以英國推動「鄉村研究」成為學科的個案研究為例指出，個人生涯發展和學科發展密切關聯，當教師在發展生涯時，新的意識型態會取代原有的意識型態，物質利益的結構、生涯發展的策略和特定的教育意識型態息息相關（Goodson, 1985）。結合生命史和課程史的研究，「能充分說明學科的社會、政治建構的性質，並建立一種觀點，以理解課程的結構和內容是學科社群中或學科社群間，過去或現在的鬥爭的產品。」（Ball & Goodson, 1984：3）

總之，人的生命史就是一部課程史，一個學科的發展受關鍵人物的影響，這個（群）關鍵人物的生命史就是該學科爭取學術公民權的歷史。生命史是研究教科書歷史的最有價值的方法，因此本研究採用口述歷史來研究臺灣中小學教科書的發展史。

教科書界定國家最重要的「合法化知識」，是意識型態的產物，是權力競逐的場域，具高度的政治性和複雜性，而這些政治性和複雜性，在文獻分析、內容分析或批判論述分析上是無法呈現的。所以本

研究採用口述歷史，探討教科書關鍵參與者如何「在微觀層次上協商」教科書的結構和內容，他們如何「在學科社群中或學科社群間爭奪」合法化知識，以更細膩的理解臺灣課程史的複雜性和動態性，並為臺灣的教科書研究提供新的途徑。

### 權力 / 知識的關係：借鑑「社會認識論」

為什麼要研究教科書和教科書發展者的知識論和課程觀？如前所述，新馬克斯主義者將過去「什麼知識最有價值」的提問方式，轉變為「誰的知識最有價值」的提問方式，揭開了課程與意識形態關係的研究，對課程研究有很大的貢獻。但，這種提問方式所依據的基本假定已遭受到後結構主義者的質疑。馬克思主義理論的最大特徵是，強調壓制性的權力觀，提出能動性的假定，以及壓制和抗拒的定位，知識份子的功能就是在為被壓制者賦權增能（empowerment），讓他們有權力反抗。但鬥爭結果都是一方有權力，另一方沒有權力，他們無法回答：為何權力壓制某些人，而不壓另一些人？誰給馬克思主義者權力，讓他們能為無權力者賦權增能？讓他們有能力去克服不正義的世界？這些預測仍適合將來的情境嗎？Popkewitz（1991, 1998）質疑上述的問題，依據 Foucault 的權力觀、知識觀和歷史觀，並結合知識社會學、後現代社會理論和歷史學術，提出所謂的社會認識論（social epistemology），以探討教育、課程改革的問題。

Popkewitz（1991, 1998）強調，改革中最重要不是「誰」（主體）的問題，而是「知識」的問題，知識才是學校內在運作的核心，於是將「誰的知識最有價值？」的提問，改為「最有價值的知識是如何可能的？」的提問。他認為學校教育中的知識是一種社會、歷史的實踐，而且是權力關係的效應，也就是說，權力生產知識，知識建構主體，當權力關係改變時，知識也一直在被再建構，而且這種權力 / 知識關係是在特定的社會、歷史脈絡中發生的。因此社會認識論強調，改革的

研究要探討學校中的知識（認識論），及其與機構、權力間的關係，以理解在當代機構中權力運作時，知識（認識論）生產的社會關連性和歷史脈絡性。

教科書委員會中的每一位委員都發揮自己的權力，生產自己的知識，他們的論述都是權力 / 知識關係的效應。1975 年課程標準下的教科書的委員，大多依據當時的思維和典範，在人性論上依據行為主義，在社會觀上強調結構功能主義，在知識論上依據絕對主義，來發展生活與倫理教科書，所以教科書中充滿著主義、領袖、國家的思想。到了 1988 年，在新組成的教科書委員會中，這樣的主張和信念，遭受到道德發展階段論、價值澄清法和其它理論的挑戰。但價值澄清法等理論並不是突然發展出來的，而是和行為主義等理論存在於不同的歷史軌道上，因為不是主流論述，而沒有被注意到。

直到 1988 年政治解嚴，思想解放，教育鬆綁，沉寂一段時間的道德發展階段論和價值澄清法受到臺灣教育學術界的重視。我們依據新道德教育典範的理論探討，和國小實驗教學的成效，發展一套新的道德教學模式，強調兒童有決定正誤或是非的能力，要使兒童敏於道德或價值爭議，提供公開的、追根究柢的討論價值矛盾的情境，讓他們思考並解決這些爭議。所以道德教育的主要目的不在傳遞特定的信念或價值，而在澄清兒童的思考，增加認知過程的適切性，以培養批判思考、作決定、採取社會行動、解決問題的能力。這套新教學模式的理論和基本假定與舊教科書完全不同，由行為主義的人性論轉向人文主義，結構功能主義的社會觀轉向衝突理論和批判理論，絕對主義的知識論轉向建構主義，因此這些論述迥異於舊教科書中的知識，是不同的權力 / 知識關係形塑的。

在前述生活與倫理教科書委員會中，委員們的討論或爭論，就是這些知識間的對話，確切的說，就是一組權力 / 知識關係對抗另一組權力 / 知識關係，而不是權力對抗知識，或知識對抗權力。從歷史來看，

課程是治理的（governing）問題，以及如何對個人進行社會管理的問題，即課程中隱含著一套歷史建構的理念系統或理性規則，它們形成一組標準或規定，以規訓適宜的決定和可允許的行動範圍，因而決定了個人如何看、說、感覺和思考世界和自我。在委員會中，權力/知識關係的對抗，就是這些理念系統或理性規則的對抗，各自對兒童在世界上該如何看、說、思考和行動有不同的期待。舊教科書編者將兒童視為被動的、消極接受的容器，教師或大人將道德或價值教給他們，他們就能符應社會，扮演好國民的角色；但新道德教學期待兒童，不只是消極的接受社會、歷史的影響，而且是自主的、積極的存有，能為自己的命運負責，能發揮探究、思考、解決問題等能力，以因應變動的社會。

在當時的社會、歷史背景下，委員們經過冗長的討論和爭論，最後接受了新的道德教學典範。課程改革是複雜的、變動的權力關係的效果，是不同歷史軌道的、多種論述相互鬥爭的一種結構配置，在特定的歷史脈絡下，各種論述相互搭架的一種鷹架。也就是說，在當時國立編譯館這個機構內，在生活與倫理教科書編審委員會議上，源於不同歷史軌道的、前述的各種論述彼此競逐，相互搭架，而生產了新教科書中的知識。Popkewitz（1991）比喻得很好，改革，例如生活與倫理教科書的修訂，很像由很多纖維線組成的線圈，它的力量並不是由一兩根纖維支撐著，而是很多纖維交織在一起，形成重複的關係。也就是說，不是新的道德教學理論單獨支撐著生活與倫理教科書的改革，而是有很多教育、社會、政治、文化等的論述同時交織在一起，形成改革的社會氛圍。

由此可知，生活與倫理課程之所以改革，並不是新馬克斯主義者說的，有權力的陣營打倒沒有權力的一方，取得了勝利；也不是Goodson（1985）說的，是一個人（或一群人）很優秀，很先進，發揮能動性，引導改革。這兩種觀點都將知識脫離於時、空情境之外，使

其喪失社會的鑲嵌性和歷史的脈絡性。為克服這樣的難題，Popkewitz 將改革視為社會認識論的問題：「改革與歷史形構的知識（認識論）、權力和機構的類型有關」（1991：13），所以改革研究的焦點不放在能動者（誰）上，而放在知識上，強調知識與權力、機構間的關係，將知識歷史化，探討 1975 年（及以前的）生活與倫理教科書是如何在社會實踐（如在國立編譯館這個機構、或其中的生活與倫理教科書編審委員會）中、被權力 / 知識關係形塑的，1988 的教科書又是如何被生產的，由這些關係的歷史差異中理解，知識和機構中產生的社會關係是斷裂的、破裂的、不連續，並將斷裂、不連續和變動放進機構的生活內，事件或機構不是順序性的，改革不能歸因於歷史中行動者的動力或信念，或只是社會力量的影響。

因此學校改革、如教科書改革的研究，要將主體去中心化，強調缺席的行動者，將能動性從分析的中心轉向，將認識論中的進步去中心化，讓研究者（行動者）不再將自己視為進步的主人，以擴大民主實踐的場域。主體去中心化是在理解，主體是如何在一個領域上、在知識 / 權力關係中被建構的，不是消除主體去改變世界，而是把主體（行動者）和理性歷史化，讓理性系統和說真理的方式成為變動的、依賴的、可以接受批判的，為主體的行動創造更多的可能性。

### 本研究的價值和意義

本研究是三年期的專案研究，對 1952 至 2001 ( 民國 41-90 ) 年間參與臺灣教科書發展工作之重要人士進行口述歷史研究，具體之研究目的有三：1. 探究 1952 至 2001 ( 民國 41-90 ) 年間國民中小教科書發展的知識論與課程觀演變及其相關因素；2. 分析前述期間國民中小教科書內容與形式的變化及其相關因素；3. 建立前述時期國民中小教科書發展的口述歷史資料。

由於研究團隊的共同努力，上述的研究目的基本上已經達成了。

無論從研究目的、方法和研究內容來看，本研究可以說是臺灣課程史上的創舉，為教科書研究畫上了新的一筆，樹立了臺灣教科書研究的新里程碑！

教科書研究是臺灣課程研究中相當重要的一部分，很早就被重視。但大部分的研究均依據實徵主義或新馬克斯主義，因此多採用文獻分析或內容分析法來探討教科書的內容；尤其是政治、性別或族群意識型態，直到最近，論述分析或批判論述分析法才漸漸被採用，以探討教科書中的語言、論述和權力等議題。但無論是內容分析法或批判論述分析法都是非歷史的，也都忽視知識的問題，本研究乃採用口述歷史的方法，並將內容聚焦於知識論和課程觀，來建構臺灣國民中小學教科書的發展史（1952 至 2001 年），正可以彌補當前教科書研究方法的不足，更可以豐富教科書研究的內容，因此就課程（史）研究或教科書（史）研究而言，本研究有重要的價值和意義。

口述歷史的方法廣泛被用於其他學術領域，一般都認為，這種方法可以彌補正式歷史的不足，為弱勢邊緣者發聲，形塑個人或集體認同和建構社會記憶等，是非常有價值的研究方法（王明珂，1996；許雪姬，1997；游鑑明，2002）。本研究將它用於教科書（史）研究上，除了上述功能外，更期望它能藉由個人經歷管窺教科書演變的歷史，提供具有個人情感與溫度的歷史資料，並提供軼失或隱蔽的過程資料（周淑卿，2013）。

本研究發現，口述史的教科書研究，揭開了教科書的許多神秘面紗，也揭露了教科書發展過程中的許多「黑箱」（少為人知，而非不可告人）。例如在前述生活與倫理教科書編審委員會中的討論，不僅只是用字、遣詞、插圖之爭，而是人性論、知識論、社會觀的爭奪，行為主義 / 人文主義，結構功能主義 / 衝突理論、批判理論，絕對主義 / 建構主義間的對立，是傳統文化 / 現代生活的衝突，也是政治、性別、族群等意識形態的戰爭。

新馬克斯主義者強調，教科書是政治、經濟和文化的活動、爭論和妥協的結果，是具有真實的利益的真實的人設計、發展出來的，在市場、資源和權力等政治、經濟的限制下出版的。所以教科書中的合法化知識是複雜的權力關係，以及階級、種族、性別、宗教團體間鬥爭的結果，隱含了深層的政治、經濟和文化的關係和歷史，教科書有關的衝突就是權力關係的代理人間的鬥爭。因此 Apple (1993) 說，教科書不僅是政治產品、文化產品，也是經濟產品；教科書政策不僅是文化政策，更是政治、經濟政策。教科書發展中的這些政治性和複雜性，是內容分析或批判論述分析無法呈現的，這正是口述史在教科書（史）研究上的獨特價值。

針對上述新馬克斯主義者的觀點，臺灣學術界已進行了很多的研究。本研究除了驗證這些觀點外，還從社會認識論發現了許多意外的、隨機的收穫 (Kridle & Newman, 2003)。教科書中的知識都不是必然的、本質的，也沒有什麼是非有不可的，例如在討論「愛國」這個單元時，因為適逢客家人上街頭遊行，客家籍的委員立刻發言，希望保留原教科書中的羅福星（因為他是客家人）作為愛國的楷模，委員會同意這種看法，羅福星才沒有像「吳鳳」一樣，被迫搬家。如果這時沒有這場客家人大遊行，「愛國」這個單元應該不再是羅福星的故事，生活與倫理教科書可能就會不一樣，不知道對兒童的學習會有什麼影響。

更重要的是，知識也不是發展的、進步的，是權力的效應，是社會和歷史的實踐而生產的。新生活與倫理教科書的知識，放棄行為主義的觀點，依據人文主義的精神，更重視兒童的生活和經驗，尊重兒童的自我和主體，能讓兒童自己澄清、自己作決定。但這種知識一定比舊知識更進步、更好（良善）嗎？Popkewitz (2000: 83) 提醒：「並非所有的知識都是壞的，但幾乎所有的知識都是危險的」，尊重兒童的主體性，讓兒童自己澄清、自己作決定，正是新自由主義國家「治理性」(governmentality) 的論述，是一種自我技藝 (technology of self)，讓

兒童自己規訓、自己治理，也是國家治理的一環。看似解救兒童的解放的、救贖的教育論述，不必然是解放的、或救贖的，因此，我們要放棄知識是「無知」的想法，不要認為知識是純潔的、單純的，免於權力污染的（Biesta, 2008），相反的，權力和知識永遠在一起，形成「權力/知識」的關係。

由此我們覺醒，原生活與倫理教科書的知識變成新的知識，不是發展的、連續的、進步的，而是斷裂的、不連續的、拼貼的，因此，任何課程知識或概念都不可視為理所當然的，都要加以質疑。例如我們都認為，臺灣的教科書制度是由一綱一本轉變為一綱多本，這是發展的、進步的，也少有人質疑「綱」、「本」是什麼。1988年國立編譯館（當時）執行教科書「適切合理化」政策時，是在1975的課程標準下修訂國中小教科書，照理說應該只能「微調」。其他科目是否只是「微調」，或修訂的幅度有多大，尚待理解，但國小生活與倫理新教科書，不僅只是時間上的「新」，無論是課程典範、目標、內容或教學形式，都遠遠超出1975年課程標準的規定，這兩套教科書都依據相同的「綱」，卻是完全相異的「本」，形成了「綱」和「本」完全脫節的情形，更凸顯知識是拼貼的、破碎的。這種「拼貼」的課程是臺灣課程史上第一次產生的現象，卻很少人察覺，借用Popkewitz（2000:96）的話來說：「對作為理性系統和權力效應的知識，保持懷疑主義是必要的」。

這又涉及國立編譯館這個「機構」（institution）的問題，社會認識論就是從知識、機構和權力間的關係，來探討學校教育（如教科書）的改革。每一個機構都有其結構關係、組織文化和制度生活，這些歷史沉澱下來的特質，成為機構的社會實踐和運作的理念系統，而機構內或機構間的社會空間、及其與學校的認識論（知識）間的關係深深地影響學校的改革方案及其實施。國立編譯館當時是國家編、審教科書的唯一的合法化的機構，可惜相關研究不多，從我個人對長期參與教科書編審的教授的訪談資料和實際參與經驗可發現，國立編譯館是

一個非常保守的機構。編審教授說，教科書編審史上也歷經了「白色恐怖」時期，編審教科書是「後患無窮」的工作，需抱著「戒慎恐懼」的心情，以免「惹上麻煩」。蔣中正先生親自修改國小教科書，更增加了編審教授的壓力（歐用生，1990）。所以，「穩！穩！穩！」成為編審教科書的鐵則，也常成為委員反對某些改變的藉口，這種權力/知識關係使國立編譯館更趨於謹慎、保守，也影響了學校知識的性質。

再者，國立編譯館隸屬於教育部，其下又組成了中小學各科教科書編審委員會，這三者間的權力關係耐人尋味。在早期，教育部行政人員常兼任課程標準修訂主任委員（尤其是社會科或道德科），運用其行政權力左右委員會的運作，有時甚至凌駕學者之上，強力影響知識的選擇和排除。外界對教科書有任何意見，教育部會轉請館方參考，但遇重大事件，則會強「力」（迫）要求國立編譯館修正。例如教科書中「吳鳳」的課文，因教育部毛高文部長已答應原住民立法委員的要求，國立編譯館也只得強「力」要求國小社會科編審委員會，將這一個課文刪掉，引起該委員會不滿，主任委員孫宥越教授憤而辭職，釀成極大的風波。

「吳鳳事件」顯示了教育部、國立編譯館和教科書編審委員會間權力關係的模糊性、複雜性，而國立編譯館生產的知識，正是這種複雜的、變動的權力/知識關係的效應。但這種關係在民國85年國中小教科書全面開放為審定制後，產生了很大的轉變，教科書由民間出版社編輯、送請國立編譯館審查。國立編譯館乃組成各學習領域教科書審定委員會，負責審查教科書的工作。由於民間出版社加入教科書編輯，成為知識的守門員，挑戰原有官方知識的合法性，爭奪原有中小學的知識地盤。在這種新的權力/知識關係下，國立編譯館面臨新的挑戰，教科書審定委員會的運作進入新的局面（歐用生，1995；歐用生，洪孟珠，2004）；國立編譯館又於2011年併入國家教育研究院，負責教科書編審的「中小學教科書組」改制為「教科書發展中心」，這是

臺灣課程史上的重要轉捩點，亟待繼續探討。

本研究團隊由學者和教科書發展中心成員組成，由於大多有教科書編審或行政工作的經驗，很快就進入狀況。尤其在主持人周淑卿教授帶領下，結成「學習共同體」，進行團隊學習，採行動研究的精神，在學習中克服困難，在團隊中分享經驗。這三年間，共舉行口述歷史工作坊 6 次，邀請游鑑明教授指導口述歷史的理論和實施；專題講座 4 次，邀請學者探討知識論與課程觀的概念；讀書會 10 次，研究團隊成員報告相關學科教科書的課程觀；團隊成員分享子計畫成果 5 次、學術研討會 3 次以公開發表研究成果。2015 年 11 月，周淑卿教授帶領 5 位團隊成員，前往大陸首都師範大學出席「第三屆教科書高峰論壇」，會中發表 5 篇論文，頗獲好評。據聞，或許受本研究成果的啟示，大陸已將教科書的口述史研究列為國家級研究課題，委託首都師範大學，華東師範大學等校，開始進行研究，或許將來可以進一步交流。除上述五篇論文外，本團隊成員已在國內期刊發表了 10 篇論文，不少篇還在撰寫中，成果將會陸續顯現。可見本團隊是「學習共同體」的實踐者，是學習社群的楷模，為團隊學習立下了一個良好的模式！

本研究是臺灣第一個教科書口述歷史的研究，也是第一個教科書知識論與課程觀演變的研究，能獲得這些成果確屬不易，在研究過程中我們也遭遇了許多難題。首先是口述歷史方法的問題，感謝游鑑明教授 6 次的工作坊，指導我們口述史的理論與應用。但訪問技巧如何拿捏，如何提升問題品質，如何整理和詮釋資料，如何從這些資料生產知識，到底是誰的知識……等，尤其是口述史對臺灣教科書研究能有什麼貢獻，如何發展本土化的教科書研究理論，能否建構另類的教科書史觀等，仍待今後繼續探討。

其次是知識論和課程觀的問題，本研究將知識論界定為：對於知識（knowledge）、認識（knowing）、學習等本質與意義的論點，並從六個面向來探討：1. 知識的結構性、2. 知識的確定性、3. 知識的來源、

4. 求知歷程的辯護性、5. 知識獲得的可控性、和 6. 知識獲得的速度等。課程觀則指對課程目標、課程選擇、課程組織與課程實施等所持的價值觀（周淑卿，2013）。這樣的定義清楚明確，但對非課程專業的研究成員而言，並不那麼容易理解。許多教授說，他們編一輩子的教科書了，卻從未察覺自己有什麼知識論和課程觀。所以如何精準的掌握這兩個概念，如何挖掘受訪者的知識論和課程觀，如何從知識論和課程觀生產知識，一直是我們面臨的挑戰，也是有待繼續充實的課題。

第三、口述歷史資料的整理與應用的問題，本研究共訪問 80 人，訪問了 150 次，累積了龐大的口述史資料。建立國中小教科書發展的口述歷史資料，也是本研究的目的之一，我們從這麼龐大的資料中，抽絲剝繭，理出脈絡，整理成為論文和研究報告；並思考如何建立和善用這些資料。例如進一步實施教科書決策者、行政人員的口述史（或生命史）；學科的、學習領域的口述史；教科書使用者、教師的口述史。不僅個人的口述史，還可以做集體的口述史，例如國立編譯館，或生活與倫理教科書編審委員會的口述史，這些都是很有價值的題材，極有加強研究的必要。

## 致謝

本研究的完成得力於許多人的協助，心中充滿謝意。國家教育研究院柯華葳院長，慨允補助研究經費；教科書發展中心楊國揚主任，綜理本研究行政事宜，隨時關心本研究的進展。受訪問的教授、編者或同仁，不嫌我們叨擾，傾囊相授，貢獻智慧，還提供手稿或寶貴資料；游鑑明教授舉辦 6 次工作坊，指導我們口述史的理论與應用；參與研究的教授們，不計研究經費與人力之有限，一起學習，探尋教科書的秘境。教科書中心的研究員同仁，不僅肩負研究者的任務，還要規劃和實施訪問、整理資料、撰寫報告，備極辛勞。何思暉、朱美珍兩位研究員協助處理本研究諸多行政事務，並總理本書之出版事宜，貢獻良多。本研究主持人周淑卿教授規劃並指引研究方向和內涵，凝聚團隊力量，掌握研究節奏，運籌帷幄，殫精竭慮，功不可沒。還有林佳筠、林彥辰、劉靜文、莊淑琳、李欣等多位助理鼎力協助，大家辛苦了，謝謝您們！

## 參考文獻

- 王明珂(1996)。誰的歷史：自傳、傳記與口述歷史的社會記本質。**思與言**，34(3)，147-184。
- 周淑卿(2012)。**臺灣國民中小學教科書發展之口述歷史研究(1952至2001年)：知識論與課程觀的演變(研究計畫書)**。未出版。
- 許雪姬(1997)。口述歷史的理論與實務。**宜蘭文獻雜誌**，30，3-36。
- 游鑑明(2002)。**女性口述歷史的方法與口述史料的運用**。臺北：左岸文化。
- 國立編譯館(主編)(1982)。**國民小學生活與倫理(修訂初版，第一冊)**。臺北市：編者。
- 歐用生(1990)。**國民小學社會科「潛在課程」分析**。(未出版之博士論文)國立臺灣師範大學教育研究所，臺北市。
- 歐用生、洪孟珠(2004)。**社會學習領域教科書審查歷程之分析**。**教育資料集刊**，29輯，頁225-246。
- 歐用生(1995)。**落實教科書審定制度的**。**國立編譯館通訊**，8(4)，11～14。
- Apple, M. W. (1979). *Ideology and curriculum*. New York: RKP.
- Apple, M.W. (1993). *Official knowledge-Democratic education in a conservative age*. New York : Routledgd & Kegan Paul.
- Ball, S., & I. Goodson (1984) . Introduction: Defining the curriculum-Histories and ethnographies. In Goodson, I, Ball, S. (Eds.) . *Defining the curriculum-Histories and ethnographies*. ( pp.1-12) London: The Falmer Press.
- Biesta,G. (2008) .Encountering Foucault in lifelong learning. In Fejes, A., K. Nicoll (Eds.) . Foucault and lifelong learning: *Governing the subject*. ( pp.193-205 ) London: Routledge.
- Goodson, I. (1985). Subjects for study. In I. Goodson (Ed.). *Social histories of the secondary curriculum-Subjects for study* (pp. 343-367). London: The Falmer Press.

- Kridel, C. & Newman, V. (2003). A random harvest: A multiplicity of studies in American curriculum history research. In Pinar, W. F. (Ed.). *International handbook of curriculum research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Giroux, H. (1979). Schooling and the culture of positivism, *Educational Theory*, 29(4), pp. 263-284.
- Pinar, W.F., W.M. Reynolds, P. Slatley, & P.M. Taubman(1995). *Understanding curriculum –An introduction to the study by historical and contemporary discourses*. (eds.). N.Y.: Peter Lang.
- Pinar, W., & Grumet, M. (1976) . *Toward a poor curriculum*. New York: Educator's International Press
- Popkewitz, T. S. (1991). *A political sociology of educational reform*. New York: Teachers College.
- Popkewitz, T. (2000) . Curriculum as a problem of knowledge, governing, and the social administration of the soul. In Franklin, B. M. (Ed.) . *Curriculum and consequence-Herbert M, Kliebard and the promise of schooling*. (pp.75-99) . New York: Teachers College Press.
- Schubert, W. (1986) .*Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*. New York: Allyn & Bacon

# 第一章

## 衆聲齊唱中的複調獨頌： 國小國語教科書編審委員的課程觀與教學取向



馮永敏 · 楊淑華 · 李素君

### 壹、前言

課程是教育實踐的藍圖，國民教育的課程更常隨國家政策、社會生活與時代需求而改變，因此依據課程標準編撰而成的各科教科書，必將受到教育制度、時代潮流等外在相關因素的影響，相當程度地反應當代的價值觀。是故，藉由歷次課程標準的縱向分析、與政治社會史料之綜合觀察，我們可以隱然勾勒出近五十年來影響臺灣地區國語文教育趨向的發展因素。

首先是 1945 年國民政府接收臺灣初期，為清除日本文化的影響，將民族精神教育與反共教育訂為教育目標，又因看重語言文字為維持民族向心力之基礎，因此，推行以北平話為主的國語成為首要工作，教育政策為「獨尊國語」，臺灣省國語推行委員會即為協助國語教育的推行所設立的專責機構（黃文樹，2003）。該會附設的國語實驗國民小學（簡稱國語實小）亦於 1950 年起進行「注音符號綜合教學法」、「說話直接教學法」及「國語課本注音問題」的國語教學實驗，並將實驗成果推廣與全省小學的國語教學上，此一教學模式更影響日後國語教科書的教材教法以及課程標準的修訂（世界華語文教育會，2010）。

此外，國小國語教科書之發展更與其學科特色密切相關。遷臺初

期，為期能將初等教育盡快與大陸接軌，因此，「國語」雖沿用 1920 年教育部正式頒訂之學科名稱，教科書的內容也延續大陸地區國語文教材的方向；但與常識、公民訓練各科的學科分野並不清晰（司琦，2005）。透過往後各階段課程標準、教科書與歷史文獻等進行綜合分析，以及歷來諸多學者的研究，皆可看出：每一時期的國語教科書都有其強調的重點，從抗戰時期發揚民族精神、加強抗日意志，至文化復興時期之「加強民族精神教育」，以及解嚴後順應自由、民主、多元的改革需求等，均左右了當時代教科書的編撰方向。

凡此，藉由教育政令、課程標準、歷史文獻等顯而可見的訊息，統整分析並掌握客觀發展背景與脈絡等，皆屬過去教科書研究中被廣泛接受與引用的發展史概念，而 1968 年中小學教科書採統編制的作法後，匯集了諸多相關學者研究的心力，也成就一系列宛若眾聲齊唱般反應時代聲音的國語教科書。本研究期能更進一步探求自政府遷臺之後近五十年間，國小國語教科書內容與型式上的演變，嘗試於研究方法上作突破，除前述文獻分析等易於掌握的整體教材成品外，兼採口述歷史研究法，訪談各主要時期參與教科書編審相關工作之學者專家們，欲藉助個人經歷與生命故事的蒐集，讓過去可能隱沒在教科書文本下的人物觀察與感受、制度實施面下的討論或爭議等，得以不同角度地與文獻資料進行補充比對。

特別是歷來國語教科書的編審，採政策主導、課程標準規範的集體編審制度，通常公諸於世者大都強調其依據課程標準、體例與觀點一致，有如謹遵曲譜和指揮演唱的整齊眾聲，在訪談初期，編審委員口述回顧史料時，此嚴謹的「規範性」即令研究者印象深刻。曾參與國語教科書工作的王鼎鈞委員如是形容他的心境：

我參加的是編輯委員會……記得經常開會，會中商討做甚麼、怎樣做，不斷開會，每次會中規定工作進度，會後積極工作，

前面有截稿線。我好像合唱團的團員，照著曲譜唱歌也就是了。  
(訪王鼎鈞 -20140305)

雖然後續訪談工作中，研究者仍可經由統整內容、與其他訪談資料及文獻作比對等輔助方法，分別爬梳理出王鼎鈞委員獨特的編輯理念與課程觀，並不完全融入集體的聲音中。但藉由受訪者敘述上的啟發，研究者決定循此線索持續探索編審委員的教材編寫理念。因此，本文除文獻探究外，首先，略析 1952 至 2001 年間國小國語教科書所依循之政策、課程標準及其相關因素；次者，探究前述時期國小國語教科書映現之課程內容與精神；再次，探討國語習作與教學指引等教材組織所形塑之教學模式；最後，掘發委員們在教材編寫中所隱含之課程觀。

本研究期能因著四個面向的觀察與資料比對，有助於抉發或還原部分教科書編寫歷程中個別編審委員所提出之看法，包括其所感受的課程政策與思想，並期從國語科課程設計抉發出教學理念，建構個人對教科書編撰的編寫理念。

## 貳、文獻綜述與研究方法

臺灣中小學教科書自開放為審定制後，參與編審工作者增加，加上解嚴後知識與思想開放，教科書的形式與內容朝向多元發展，教科書的相關研究也隨而蓬勃（馮永敏、楊淑華、李素君，2016）。然歸納其面向固然廣涵教材分析、審查與選用制度、或意識形態評析等，但總體觀察，國內一直欠缺有關教科書發展史的系統性縱貫研究（周淑卿，2012）。是以，回歸教科書作為課程內容之本質性，並以歷時性發展研究以顯現其特有之歷史脈絡，有其必要。本節將針對課程定義、課程發生的意涵稍加探討，作為後續分析編審委員課程觀與知識論的基礎。

## 一、課程觀的界說與內涵應用

欲界說「課程觀」，首應由詞義上掌握核心概念——「課程」（curriculum）的意涵。自斯賓塞（H.Spencer）以「教學內容的系統組織」作為「課程」的簡明概說後，隨著學者發展課程類型、或進行課程改革等不同論述意圖，「課程」的意涵產生複雜、多樣的擴充（馮永敏、楊淑華、李素君，2016）。黃政傑（1991）、鍾啟泉（2005）將之區分為學科、經驗、目標和計劃四個定義，應是最簡要而可涵括整體範圍之界說。因此，本文後續於論析編審委員編寫教材之訪談史料時，將凡針對上述四個課程維度所提出的教材編寫觀點，皆視為「課程觀」。

每一種課程設計理念背後之依據，實則為不同的哲學派典（王前龍、張如慧，2007）。因此，從歷史發展脈絡視之，「課程」可以說是在特定文化脈絡下的選擇性產物（Kliebard，1992），反映特定時空下的知識樣態、社會價值與教育理念。教科書這樣的文化產品，其內容便是在其間多種理念與觀點的競逐中生發而成。

## 二、以課程理論為基礎的口述史料詮釋

Schiro（1978）的研究認為，不同的課程意識形態，對知識的本質、功能、來源、權威的建立與驗證方法等，都持有不同的假設。知識論主要探求有關知識的本質、來源、種類、範圍、方法等（趙雅博，1992），這些知識也導引著教材編審人員對學校課程中有關課程目標的訂定、知識內容的組織、或對師生教與學的判斷與思維。Hofer 與 Pintrich（1997）曾探討「知識論」如何影響人類思考與推理的過程，並將知識論之研究概要區分為對知識本質及認識方式的討論（馮永敏、楊淑華、李素君，2016）。而現代學者在藉助內容分析、論述分析等方法進行教科書研究之餘，最終莫不在於釐清每個地區、時代的教科書都受到當時對於「什麼是合法的知識（legitimized knowledge）」、

「孩子應當經由什麼方式獲得知識」、「什麼是值得追求的課程目標」、「課程應如何組織」等觀點的影響（周淑卿，2012）。此發展邏輯推測人類應先有「知識觀」之形成，再於面對教學活動或教材編輯時，才會具體形成「課程觀」（馮永敏、楊淑華、李素君，2016）。

Eisner（1985）認為每一種課程取向背後都有其潛藏的教育價值理念，或側重知識本質，或關注知識來源，或聚焦於認知方法，使得課程領域內意見分歧，從狹義地定義「課程即成品」，到「課程即過程」、「課程即實踐」等（引自甄曉蘭，2004）。因此，不論個人知識論的取向為何，知識與課程二者均交互影響著彼此的樣貌（Davi, Sumara, 1996）。

國小國語科課程發展如何影響國語課程內容調整與充實，以及相應的課程規畫與教學方法如何發展，值得探究。特別是遷臺後數十年的國語文教育與政策的緊密關聯、白話國語教材的體例成熟與推行國語的普及落實，皆標示著國小國語教科書由近代邁向現代的根本性轉變。特別是受訪編審委員針對教材編寫考量的口述內容，是在產出國語教材為共識下的陳述，雖不一定採用教育語彙，卻可認定其乃自覺地表述個人對國語文課程目標、課程選材之觀點。此明顯與上述知識觀與課程觀之形成次第反向而生（馮永敏、楊淑華、李素君，2016）。至於，編審委員們如何看待理念課程的傳達？編寫時融入哪些個別的詮釋，或有何特別著重之處？期能參照課程理論之內涵，嘗試在訪談史料中歸納出編審者的課程觀，甚或進而研析其知識觀，則尤為本文所著力之處。

### 三、以編者口述訪談為主的方法

歷來對臺灣中小學教科書的相關研究，多集中於教材分析、編審與選用制度、意識型態的分析等，鮮少聚焦於教科書形塑過程的探究，以致於難以鉅觀地了解課程發展趨勢，更無從微觀地理解編審人員在

教材編寫時所持有的理念以及和參與者之間的交互關聯。

爰此，本研究兼採口述歷史研究法及文件分析法，研究範圍聚焦在政府遷台後第一次國小課程標準之修訂至九年一貫正式課程實施止（1952至2001年間），此期間國小國語教科書知識論與課程觀的轉變。深度訪談曾參與1962、1968、1975、1993年國小國語教科書編審委員、課程標準修訂者、相關編審行政人員等13人（表1），探究相關文獻與官方文件中付之闕如的過程性資料；再與國內外報章雜誌相關訪談報導、官方文件、政府出版品、學術期刊論文、各期國小國語課程標準及相應編寫的各版國小國語教科書等資料交叉比對，以更清晰、審慎地解讀口述史料。最終，期能依序完成以下四項研究目標：

1. 分析前述期間國小國語教科書政策與制度變動及其相關因素。
2. 探究國小國語教科書內容取材的演變。
3. 由國小國語歷年來的課程設計探討其教學取向。
4. 探究前述時期國小國語教科書編審者心中的課程觀。

表1 國小國語訪談人員

類別	受訪者	職稱	訪談日期	參與教科書編審經歷
	李 鑾	中華文化總會「中華語文知識庫」編審組總召集人、師大退休教授	2013.1.04, 2013.1.11, 2013.1.24, 2013.2.01, 2013.2.22	64 課程標準改編本主委；82 課程標準主委兼修訂委員
	吳宏一	臺大退休教授	2014.2.26, 2014.3.18	64、82 課程標準編審委員兼編者
	王鼎鈞	作家	2014.3.05, 2014.3.18, 2014.3.24 2014.9.25 2014.11.9	57 課程標準編審委員兼編者
編審	林 良	作家	2014.5.8, 2014.5.29, 2014.10.30	64、82 課程標準編審委員兼編者
委員	吳敏而	國家教育研究院退休研究員	2014.6.30, 2014.8.4, 2015.6.30	64、82 課程標準編審委員

類別	受訪者	職稱	訪談日期	參與教科書編審經歷
	鄭蕤	臺中師範學院語教系退休教授、兒童文學作家	2014.8.13	64、82 課標編審委員兼編者
	黃聲儀	臺中教育大學語教系退休教授	2015.12.15	64、82 課標編審委員兼編者
	林武憲	彰化縣新港國小退休老師、兒童文學作家	2015.3.13, 2015.4.17	64 課程標準編審委員兼編者
	陳木城	新北市建安國小退休校長、兒童文學家	2015.4.22	64 課程標準編審委員兼編者；82 課程標準編審委員
	邵 憫	作家	2015.4.30, 2015.7.30	64 課程標準編審委員
	陳正治	臺北市立大學中語系退休教授、兒童文學作家	2015.6.4	64 課程標準編審委員兼編者
編審行政人員	王靜惠	國家教育研究院約聘助理	2015.7.6	82 課程標準編審委員
編審兼課程標準修訂者	林國樑	國立臺北教育大學退休教授	2014.4.9	64、82 課程標準編者兼編審委員；51、57、64 課程標準修訂小組委員

資料來源：研究者彙整。

## 參、國語教科書編寫之依循與範限

在 1950 年代國民政府遷臺初期，課程標準是一切學科教材編撰的準則與各科教學設施的指針，具有規範課程發展和導引教材內容設計的作用，正如同音樂演奏與歌唱中所依循的曲譜。我國國民學校課程，乃根據國家教育宗旨，迎合時代潮流，並適應生活需要（教育部國教司，1959）。因此，因應國家政策、社會變遷和學生需要而隨時調修，實屬重要。本文將簡述歷次國小國語課程標準之演進與內涵，探究編審委員如何在依循課程標準的原則下編寫，同時了解編審制度對教科書發展的範限。

## 一、各期國語課程標準之演進與內涵

在歷次修訂之課程標準中，愛國思想的培養與民族精神的強調一直是不可或缺的教育目標（本文以下所提及之歷次課程標準，均依其民國修訂年簡稱之，如 1952 年課程標準，簡稱「四一課程標準」，其下亦同）。其中六四課程標準是因應國內經濟蓬勃所帶動教育思潮之演變，且於同一課程標準之下，為減輕中小學學生課業負擔及配合社會需要，於 1989 年又另改編教材；加上教育部於解嚴後、邁入二十一世紀前，為因應社會多元發展，又於 1993 年公布新課程標準。因此，根據本研究的範圍限定，將依四一至五七、六四、八二之分期方式，敘述各期的演進與內涵。

### （一）四一、五一、五七課程標準

三七課程標準試行二年後，因「國語」和「社會」兩科課程標準無法與當時「反共抗俄」的基本國策以及「戡亂建國教育實施綱要」密切配合，於是僅針對該二科酌予修訂，於 1952 年公布「國民學校課程標準」。其中「國語」科教材特別強調：注重激發民族精神，增強反共抗俄意識，闡揚三民主義方面的材料，為政府遷臺後國民小學國語教科書編審形式奠定基礎（1952：184）。爾後，配合國家政策及社會需要，於 1959 年 6 月起開始修訂課程標準，1962 年 7 月公布。五一課程標準與四一課程標準在選材上同樣呈現著重傳統文化與愛國取向。具體線索為課程目標中有關培養愛國思想的教育目標，由四一課程標準最後一項，改為首要的教學目標。明顯將激發愛國思想、宏揚民族文化列為首要教學目標，足以反映當代標榜三民主義的意識形態，且特別明示教材的組織，以採單元組織為原則，前後單元力求聯絡，使兒童獲得有系統的練習。另外，注音符號的學習亦首次列入總目標中。

1968 年遵照先總統蔣公指示，實施九年國民教育（臺灣省政府教育廳，1973）。教育部立即進行國民中小學課程標準修訂工作，於 1968 年 1 月公布「國民小學暫行課程標準」。此期課程標準之特色有

二：首先明訂每單元均以文學表現方法編寫，使成為文學性的範文，明顯強調與其他學科的殊異性；而配合九年國教的實施，1968年教育部奉總統革新教育之指示，配合課程標準將國民中小學教科書一律交由國立編譯館統一編輯（通稱為統編本），實施「精編精印、統一供應」政策（藍順德，2006）。據此，國立編譯館乃得以成立各科教科用書編審委員會。

綜觀此期課程標準，多為小幅修訂，整體趨勢在強調反共抗俄意識與民族精神教育的提倡，而總目標「養成倫理觀念、民主風度及科學精神，激發愛國思想，並弘揚中華民族的文化」，也始終是國語文教學實施的最高指導原則。

## （二）六四課程標準

1970年後，國內經濟蓬勃，期間教育思潮不斷演進，社會各界人士多有對小學課程與教材提出修訂的建議。教育部乃分別於1968至1973年間進行「國語課程實驗」，以及1974年進行「小學六年級學生國語文能力評量」課程實驗研究，並根據實驗結果，於1975年修訂課程標準。概觀之，六四課程標準仍採九年一貫精神，以加強民族精神教育及生活教育，並力求德、智、體、群四育均衡發展。分述其要，則教材的選擇亦要求符合國家政策、社會需要與各項實驗研究結果；教材的編選組織方面，特別增列「教學指引的編輯」，規定「每單元應正確指出單元教學目標，然後分析教材，訂定讀、說、作、寫四項的教學範圍及其重點；尤其此四項聯絡成混合的教學要點，應先行確定，然後設計教學活動。」並特別提示教學指引內「需增列『說話指導』一項，提示各種教學方法及教學活動設計」，此足以彌補過去缺乏說話教學指引的缺點，利於國小教師參考。在教材教法方面，為求達到與課程精神一致，特立「舉例說明」一項。最後，在各年段目標中，皆強調學生發表能力的培養，能以其所學表達自己的情意。

稍後，依六四課程標準編輯之教材經試用、修訂及正式使用以來，

外界迭有教材太深、分量太多之反應，教育部遂指示國立編譯館自七十八學年度起，針對國民中小學教科書進行「適切合理化」修訂工作，並委請臺灣省國民學校教師研習會辦理國民小學各科教材調查分析研究（該版教材通稱「六四改編本」）。

### （三）八二課程標準

1987年7月15日解嚴後，台灣社會急遽邁向多元開放、民主與自由。為因應此一變遷與適應教育發展，教育部特別著眼於邁入二十一世紀後，健全的新生代所必備的國語文能力與品格修養，進行課程標準的修訂，於1993年公布。同時，亦於修訂期間，研商國小、國中、高中總綱之統整與銜接事宜。八二課程標準內涵包括：增加簡易造字原理的認識、增進兒童利用圖書館查詢資料的能力；改變文體名稱，將普通文改為散文，實用文改為應用文，以符合現代社會的使用習慣與一般文學領域的分法；增加欣賞碑帖的能力，俾體會中國文字的精華；明列出「聽」的能力和習慣，使說話教學具備加強人際溝通的意義；於高年級明列簡易文言文，並規定應附題解、賞析與思考問題，以增進欣賞能力並與國中教材銜接；讀書教材特別重視語法和文字結構，使學生能正確認識與使用語言文字（王萬清，1994；賴宣羽，2003）。並明訂寫字含書法在內。

綜觀國小國語課程標準，在戒嚴時期雖有四次修訂（四一、五一、五七、六四課程標準）；但教學目標並未有太大變動，強調的重點大抵皆包括：1. 培養愛國精神；2. 認識中國固有文化道德；3. 強調反共抗俄及反共復國的目標。然而，在注重國語文工具性的大纛下，其內在傳達的思想與情意內涵，實受遷臺後四一課程標準中「加強民族精神教育」的政策所主導，仍以愛國情操、群體與倫理觀念為重點。

解嚴後，配合「適切合理化」政策而改編的教材，也會順應時代潮流，增加時代議題的文章。八二課程標準為呼應時代氛圍的改變、

減輕學生課業負擔，以及面對社會變遷所帶來之諸如生態保育、科技發展對人性的衝擊等問題，始有較大轉折，落實課程標準中所訂「民主倫理觀念」與「推理想像的能力」的內涵。另為配合本土意識的逐漸興起與國際化的教育漸受重視，特決議在國小三至六年級增設「鄉土教學活動」課程。加上解嚴後政治環境的快速民主化，促使教科書的編寫面向多元、本土議題更加深化落實。

## 二、依循課程標準中漸嘗試擺脫範限

作為教材選擇和教學實施準則的課程標準，既是編者編輯教材的依循規範，亦是編審委員重要的審查指標。本研究針對 1952 年至 2001 年間國小國語教科書課程設計與教材呈現等議題進行訪談，綜合多數委員的看法，本節將探討在課程標準架構下，編審委員如何依循課程目標、單元組織的規範編輯適合學生學習的教材，又有何種程度的開展作為。同時，一併探究體編審制度對教材發展之範限。

### （一）政策主導下逐步調整教學目標

自前節對歷次國小國語課程標準的探討，顯見自 1952 至 1993 年間國語課程的推動，在思想教育上重視「民族精神教育」，並以「三民主義教育」的政治意識為依歸；然藉由訪談及比對當時所編輯之教材，亦大致可捕捉到個別委員參與編輯時所預設或欲呈現的國語文課程目標，似乎已逐步嘗試擺脫傳統教化與政策主導的模式，逐步朝向確立語文學科特色的方向調整。摘要而言，約有以下幾點：

#### 1. 減低政策性與教條，回歸語文本質

舊版國中國文教科書（指 61 年版之前教材）之前的各版教科書大多由傳統的專家學者負責，每冊前也多為國父、總統等教條性的文章，且國小國語科編審委員會成員多半為國語日報專家與師範院校學者，參與六四版教材編撰的吳宏一委員認為當時國立編譯館力薦其參與編寫國小教科書之因，與當時的社會脈絡及趨勢不無直接關係。

以前舊版國中教科書大體上都是由比較傳統的學者負責編輯，他們選的文章前面部分都是國父、總統等教條的文章。我自己也認為不要用太教條的方式。……當時要我參與的意思就是要打破這個共同聯盟，認為需要有一個新的人參與。（訪吳宏一-20140318）

對於牽涉到政治上面的歌功頌德或者是相關議題的部分，我反而不會那麼關注；在呈現上面會比較著重文學性的美感。（訪吳宏一-20140226）

## 2. 加強溝通工具性，彰顯語文特色

戰後臺灣的政策是將國語和中華民族文化緊密結合，政治上的領導人甚且高抬國語一科存在的正當性，認為國語一科即可以處理一切有關國家認同、民族團結的問題，反倒忽略語文學習的目的以及語言本身所富含的生命力。此與侯元鈞（2010）的發現不謀而合，認為當語言被提升至政治的層次，語言教育就成為國家政治與文化掌控的工具，語言也被巧妙的轉化為政治認同與族群抗爭所賴以憑藉的符號象徵。

針對此議題，林良委員認為國語乙科應該回歸國語文的本質：

那時候有一本課本叫做〈生活與倫理〉，大家就發現，國語課本跟這本〈生活與倫理〉課本……兩邊都是人的故事，…有人就問：「國語還編不編呢？」……。還有一個希望能回歸到國語是國語，對語文的學習比較專注，還有注重文字的趣味，讓學生懂得去欣賞。（訪林良-20140508）

王鼎鈞委員也從語文應強化國民表達能力方面，說明了自己的語文教育理念：

大家對語文教學的主張分歧，有人認為語文是工具，語文教學是操練怎樣使用這種工具，……。也有人認為語文教學是公民訓練，對學生注入文化思想和道德修養，……。我比較傾向「工具論」。我覺得文化思想和道德修養的灌輸，其他科目也有這種功能，惟有操練語文工具，這是國語文課程的特性特色，應該集

中發揮。以語文教材作公民訓練，往往產出一些拙於表達的人，不能流暢的演講，甚至不能寫一張委婉簡潔的便條。（訪王鼎鈞 -20140304）

## （二）採單元組織的國語文課程結構

四一課程標準之編輯綱要雖未明訂國語教材宜採用單元組織，然由「教材的編選、組織」/「讀書」項目的編排提及「中年級每課或每單元之後，要附練習材料，每冊後面要附本冊字彙跟詞彙」以及各冊教材目次視之，已初具「單元」雛形，自此至八二課程標準，均提及教材編選須以「單元組織」規劃設計教材。但單元的組成元素為何？各單元之間如何聯繫？則並未界定清楚。何文勝（1998）認為組構語文教材的單元可有下列四種取向：1. 以主題內容作為組構單元的元素；2. 以文體作為組構單元的元素；3. 以語文知識、技能作為組構單元的元素；4. 以語文能力作為組構單元的元素。本研究由歷年教科書的形式分析，約略得見其單元組成逐步成型的變化軌跡。

### 1. 依課程標準規劃多元的教材

單元之內各範文，構成一個學習單位。各單元都有其教學重點，有效地篩選與提取單元教學重點，始能有效調控單元中的教學內容，溝通統整單元與分散教材之間的聯繫，架構起多元立體的單元統整教學（馮永敏，2000）。由五七課程標準中「教材編選組織」/「讀書」項下，提及「國語教材宜採用單元組織，並和各科教材聯絡」，以及每冊教材目次中將內容題材相近的三～四課集中安排，並於其後置「練習」與「學習指導」看來，已有單元的實質規劃。吳宏一委員、林國樑委員均曾詳述其編寫國小國語教材的思考點：

在設計單元的時候，在每個單元中，我會注意安排不一樣的文章，……在題材方面控制得很好。我希望在同一個單元裡面學生讀到的文章，能夠包括文體、敘寫方式，或者取材角度的不同。如此，……學生讀來比較不會枯燥。（訪吳宏一 -20140226）

我們有單元組織，比如說這個單元是寫景的，這個就課本的，寫景這個單元裏面有三課，但是這三課要分配好，比方說一課是寫山的，一課是寫水的，一課寫古跡的，這個都是描寫。所以一個單元有三種不同的寫作方法來，這是一個我編輯的變化，大概最重要是這樣。（訪林國樑 -20140422）

八二版教材之單元名稱則由大家共決，撰寫的內容亦經過集思廣益、配合時代潮流而來。鄭蕤委員曾回憶：

到了八二年這個版的時候，……這個課綱……。我們後來就只是說配合它設計單元，從無到有，大家討論。……我參與編寫的八二年課程，……那時候的單元主題都是李老師先提出一個大概的構想，然後真正訂課文的名稱則是到了要寫這個單元的時候，才會有變化。（訪鄭蕤 -20140813）

## 2. 課文突破主題的範圍，以文學手法開啓想像

編選單元內的各篇課文，除了有自己的思考點之外，各編者於規劃、設計，乃至完成初稿，處處感受到「單元」對其在撰寫課文時的約束。吳宏一委員、林良委員曾舉實例說明：

編的時候，第一個是先單元設計，……他這個單元弄好以後，才想說那應該怎麼寫，才考慮文體要怎麼分配，那還要去看那個教育部的課綱，還有我跟你講，我這個後來改來改去，你們可以去核對生字，我的最標準，我跟你講……差異性不可以太大（笑）。……對於單元教學裡面的三四課裡面，……同一個單元這個同的部分，如果找不到像梅花這樣子，可以有一個意象來扣這個單元精神的話，……我自己寫（笑）。……單元的編組部分，除了這個選課跟構思之外，就是您後面的這個學習指導的部分，其實也都是跟著前面這整個單元去設計。（訪吳宏一 -140226）

剛剛所謂的四、五個條件，第一個當然就是他規劃的單元主題；第二個就是您剛才提到生活的場域應該要多元；那第三個條件是文體的分配。還有一個是字數的約束以及生字的配置。（訪林良 -20140508）

歸納林良委員提出此四個條件後，並說：

比較主張的就是說我們根據要編教材這樣的一個想法，然後單元或者是那些結構都安排好了之後，在這個條件之下來幫孩子重新量身定制的意思。（訪林良 -20140508）

依單元編選組織教材，為期在同一中心思想下之各篇課文，其文體與寫作方式有所變化，並能成為各類文體的範文和作文方法的示例，編者所使用的語詞、語料、語團，難免會因單元編制、規劃而限縮在某一範圍內；但若能採用文學手法，仍能突破限制，將課文聚焦至某個主題，達到多元的體會。於六四改編本階段始受聘的委員陳木城舉例如下：

語詞本來就會被限制在那裡，給你規範與引導，……以「停電」這樣的主題為例，……編者不可能在課文裡面講太多有關電的知識，……但是我用晚上突然停電這件事情，引發了一篇有情緒、有情境、有互動、有感覺的文章，……在這類的文章中，你還是可以想盡辦法去呈現相關語詞，如電扇、電視、電，雷也會出來，關於能源的東西也會出來，……那個語詞團是來自於你的單元規劃。……，如果能用文學的方式，它還是可以突破這個限制。（訪陳木城 -20150422）

顯見六四改編本階段的新進委員已開始反省過往教材編寫上的侷限性，並嘗試藉文學想像擴展課文取材的範圍。

### （三）集體編審制度對教材發展之可能範圍

政府遷臺後，國民小學教科書制度的演變，從國定、審定並行，演進至國定制，最後過渡到審定制。1968年中小學全面實施國定制後，國立編譯館隨即成立各科編審委員會，並經由各相關行政機關層層推薦具相關背景與代表性的委員組成之。國定制時期的教科書編輯，通常須經七個階段的反覆審視：規劃準備、計畫編寫、審查修正、繪製插圖、整理發排、校對複印、適用及再修訂等（國立編譯館中小學教

科書組，1988），而編審委員會運作的最初美意，無非希望針對各科教材的編輯與討論，能站在周諮博採、互為審查的客觀立場，編輯出一套最適合師、生使用的教科書；然或許無法習於此種依集體共議制而形成文本的編審模式，加上遵循編審委員會中的倫理，導致新進委員們常自覺不便於會中對前輩提出修改建議。因此，綜合本研究訪談所得，亦歸納出以下幾項國小國語科教材編審制度的限制詳述於下，俾提供日後教材編審之參酌。

### 1. 識字量的考量無法跳脫範文選編的窠臼

各期課程標準於「教材編纂組織」/「讀書」項下，有關文字方面，自四一課程標準中「各學年採用生字詞類，要根據部編小學字彙跟詞彙，各課生字的支配，要大體平均，並且要多複習的機會」的要求，至五一至八二課程標準中「各年級國語課本生字數和課文字數應有適當比率，其艱難程度，應力求合理，並有充分的複習機會」，均強調要充分複習；惟並未規定各冊生字數量，大體皆由編審委員會內依兒童身心發展及由易而難、各冊平均的原則編列。至八二版教材之課程規畫小組，始參據歷年國語教科書生字量討論擬定，得出該版教材國小六年內總字量為 2700 字為原則（蘇琇敏，1996）。而長久以來，國小國語教科書於編審委員會中討論的重心，多集中在識字量多寡、語句通順達意與否，有時，為了生字的考量甚至必須刪掉某些文句，反而限制了文章的表現張力。鄭蕤教授便曾舉黃聲儀教授所寫八二版第五冊〈選手的眼淚〉乙文為例，該課原是描述一名黑人選手參加奧運百米賽跑，最後衝到終點線獲得第一名佳績，委員會中卻為了避免將「旋」字列為生字，另考量會有種族歧視的爭議，又將文中「黑」字刪除，導致全篇味道盡失。

有時候這個習寫字限制到文章的一個表現，……那時課文裡有一句是說：「只見像一陣黑旋風一樣的衝了出來」，這個「旋風」是多麼好啊！代表他的那個快與神情，結果因為那個「旋」字是

生字，加上怕有種族歧視，「黑」字也沒了，就把它去掉了，改成「像一陣風」，……為了這個生字的考量就去掉某些重要的字，使得味道完全不一樣了，所以這個生字的問題當時確實造成大家很大的一個苦惱。（訪鄭蕤 -20140813）

陳木城委員亦感受到字、詞的修改與更換往往造成教材編輯上的限制：

總之，我發現當時的委員都只會提意見，但不會把它修改成好的東西，……；像我們寫詩要砍字一樣，一定要砍得好；當你要換掉字的時候就不容易。所以編輯有很多限制，很不容易。（訪陳木城 -20150422）

## 2. 排印時限，影響編輯理念執行

教科用書的編審，約在一年之內，必須完成二冊教科書、教學指引及習作的編寫與討論修改，再配合後續美編作業，才得以順利出版。從訪談中得知，由於時間匆促，教科書與習作部分通常皆會如期完成；而攸關教師教學方法與流程的教學指引，幾乎沒有多餘時間可供討論，甚至改編本九至十二冊教學指引無疾而終，未能出版。即便回頭檢視已出版的教學指引，編者多發現有許多自己的理念並未反映在教學指引內。如吳宏一委員即表示：

以我個人來講，有些我的想法，他沒有辦法把握住。另外，課文我會寫到〈嫦娥奔月〉，他會在教師手冊提供一些東西，我覺得有的也不符合我的想法。（訪吳宏一 -20140318）

此處凸顯出教科書與教學指引囿於排印期限，在出版時程上無法同步的情形下，所導致編輯人員理念無法執行的嚴重問題。

## 3. 礙於編審委員會中的倫理規範，不便於編審會中提出意見

大多數編審委員於討論時，都非常尊重編輯者的文本權威（textual authority），認為編者是教科書文本權威的來源（Aronowitz&Giroux,1991），不便於編審委員會中直指相關的錯漏之

處。甚至有委員認為教科書的編輯者都是一時之選，其編寫的教材內容與其本身地位、作品的受歡迎程度是相稱的。作家邵儻委員即曾表示：

因為他們三個編者在上面主導，然後他們從事文學的成果跟成就上，除了主委，其他的人哪有置喙的餘地？（訪邵儻 -20150430）

尤其，在固有文化傳統中，對年長、資深的編者，多半尊重其寫作風格與模式。以首冊注音符號教材之撰寫為例，鄭蕤委員、陳正治委員皆相當尊重教學經驗豐富的編者。

注音符號的教學法很多種，例如當時就有隨機教學法、分析教學法、折衷教學法、綜合教學法、海外（週末班）教學法、注音符號改良式教學法。由於林教授推行「注音符號綜合教學法」多年，雖然教師反應這種教學法沒法在十週內教完，不過教學指引已經編完，我也尊重編者，沒反對。（訪陳正治 -20150604）

那個首冊大家意見都不多，因為范敏志、何翠華，都是低年級很有經驗的老師，我們這些人都沒有教過國語首冊，……所以真的就是以幾個主寫的為主，那我們這些人多半都沒有話說，很尊重他們。（訪鄭蕤 -20140813）

編審委員會中委員皆各具背景與專業，對於其撰寫教材時所持之觀點必定有所不同，甚至有滿多委員都有自己的理想；但礙於編審委員會中傳統的倫理規範，卻導致在教材編輯的知識論與課程觀上，無法完整的溝通，此實為編審制度對教材發展上的限制。

再實際翻閱四一、五一、五七版國小國語教科書版權頁所載，發現多數委員均任職於國語日報（如林良、何容、趙友培、齊鐵恨、王玉川等人），對照戰後臺灣的語言政策，即可證明 Popkewitz 的理論：任何課程改革的理念，皆是在某種特定的權力配置關係中產生知識的絕對權威（引自卯靜儒，2001）。

## 肆、國小國語教科書映現之課程內容與精神

本研究訪談 1952 年至 2001 年間曾參與國小國語教科書編寫的編審委員，探索教科書的發展脈絡及其中所隱含的社會議題。了解到戰後由於國語被視為中國化的指標，因此，推行國語政策成為當時政府的首要目標，而此局勢也更加促使執政者感到語言政策對國家團結的重要性。以葛蘭西的觀點而言，整個國家社會都是國家機器的一部分，教育與學校是改變思想觀念最有效的工具，因此國家透過教育體制進行國家認同的建構，乃是無可避免的（陳昭瑛，1992）；反之，在解嚴後的 1980 年代，由於臺灣在政治、經濟、社會與文化各層面實處於激烈的解構與再建構的關鍵年代（徐正光，1991），媒體的開放、蓬勃，也逐步轉向對教科書的關注與檢視，進而催促教科書開放民間書局編印。因此，對於教科書本身所刻意傳播隱含的意識形態等，仍有待後續學者寬廣地從課程發展、政治社會學或文化傳播的角度加以分析、比對與澄清（卯靜儒，2009），本文以下將探討解嚴前、後國小國語教科書內容的差異性。

### 一、解嚴前

九年國教實施至八二課程標準公布前，國內在教育政策方面，與國民教育相關的措施，計有：1.「發展與改進國民教育五年計畫」（66~70 年度）；2.「發展與改進國民教育六年計畫」（72~77 年度）；「發展與改進國民教育六年計畫」（72~77 年度）；〈發展與改進國民教育第二期計畫〉（78~81 年度）；3.1988 年召開第六次全國教育會議，會議研討主題為「我國邁向二十一世紀高度發國家的文化基礎與人力資源作準備，策訂教育長程發展計劃」，會後並作成 14 項重要建議（教育部史全球資訊網，2016）。可以看出此時期教育的變革幅度相當快速，整個社會對於學生受教權的重視、民間教改團體的要求，政府均進行相關教育法案的修訂與政策鬆綁（陳貞臻，1999）。由於六四版

教材橫跨解嚴前、後時間，因此，本節論述解嚴前教材將以六四版教材為分水嶺，探究前、後教材內容的差異處。

### （一）六四版教材前較強調國家意識與集體倫理

初等教育階段所呈現的教育政策最能體現當時代的政治需求（羊憶蓉，1994），本研究發現六四版教材前的編審委員會中存在上級複查的壓力、政策標榜與集體共議等主觀心理因素。五七版高年級教材的編審委員王鼎鈞曾描述：

那時候，編語文教科書是敏感工作，意識型態的壓力很大。……幕後有國民黨中央黨部參加意見。……我們編好的稿本並非最後的定本，上面還有再審或終，……上級「關注」的意見是由趙友培教授在工作中轉達。（訪王鼎鈞 -20140307）

當時的國家政策與社會氛圍下，明顯讓參與者感受編輯教科書是極審慎、「被看重」的工作，尤其隱身幕後的操控者，更可能轉達、交辦任務，使國語課文充滿了意識型態。王鼎鈞委員除了詳舉編寫反共意識教材的實例；也引所編第十冊〈一顆種子〉的修審為例，說明當時審查課文須揣摩上意的困難：

課本中有關政治的課文，像天堂與地獄，？敬自強、處變不驚等，沒人願意寫，最後派我提出初稿，開會討論時也沒人發表意見。這算是我的「重頭戲」，一笑。（訪王鼎鈞 -20140926）

另外，那時中國大陸上的老百姓處境艱難，有人交代要在國語課文裡稍稍反映一下，我們也「稍稍」做了，……（訪王鼎鈞 -20140307）

還記得舊版的課文裡有個故事，國王得到一顆奇花異卉的種子，種在他的御花園裡，始終不見發芽。……一個老農夫檢了去，種在自己的田園裡，開出美麗的花朵來。大家對著課文沉默了幾分鐘，說一聲「刪」，就刪掉了，沒有人說理由，沒有人問理由，心照不宣。（訪王鼎鈞 -20140307）

綜觀五七版前教材內容，整體趨勢大抵仍強調反共抗俄意識及提倡民族精神教育，因此，委員訪談所指「上級的政策提示」與「關注」作為，便為此階段仍存在「政治力干預教育」的現象留下了相關的輔證。

## （二）六四版教材反共抗俄教材減少，但仍堅持培養學生愛國觀念

愛國思想的培養與民族精神的強調，曾是四一課程標準至五七課程標準中不可少的教學目標之一。羊憶容（1994）的研究亦證實六四版教材中「反共復國」主題文章的出現急遽下降，教科書中仇匪意識的傳達，於文字使用的強度上，則傾向不直接對「共匪」抨擊。

參與六四版教材中年級編撰工作的林良，更描述曾有相關情治單位人員到編審委員會中作報告，希望能於課文中加強保密防諜等內容，但委員會大多加以聽聽，未必照作。

有一度我們很重視這個保密防諜，還有這個打倒共匪，那有一些相關的機構也會有人來跟我們座談，座談的結論是說，「這個仇匪的心態不夠，不夠仇匪」。但是我們也有我們的意見，就是說這是講戰時，戰爭時期的那變態教育了，並不是正常的，正常我們教孩子要有愛心，要幫助人，我們沒辦法教孩子去殺他。  
（訪林良 -140508）

即便六四版教材的討論中，國家意識與集體倫理的思想控制，在某種程度上已內化於當時某些編審人員的心中，但吳宏一委員仍試圖調整此部分內容於國語課文中的表達，他說：

我跟你講，有的人認為你沒有標榜這些忠孝節義是不對的啊。（訪吳宏一 -20140226）

至六四改編本時，課文中已鮮少反共抗俄的文章，編審委員們也未明顯感受上級影響。邵儻委員曾表達：

到何容與我這一階段，我們好像沒有寫什麼反共抗俄的文章：

也沒有人從另外的方向傳達給編審委員某篇稿子其實是不合適的；也沒有感覺說要特別安排什麼反共抗俄或是蔣公、國父的文章。就只是把以前有關國父的或者是蔣公的文章延續過來，而且是偏向勵志方面的文章，像「總統蔣公小的時候」這篇課文，就是很早就有而一直沿用來的文章。……一定要有愛國家的思想；而對愛國不會那麼明確的地來講，只是愛國家的那個思想還是存在。就是在文章裡面很自然而然地培養他們有愛國家的觀念。（訪邵儻 -20150430）

顯見，解嚴前教材編輯時所面對的上級政策標榜與意識形態傳達的無形壓力，至改編本時已漸漸減少。

## 二、解嚴後

解嚴後，政治民主化、經濟自由化、社會多元化的現象，均導致思想文化的交流異形熱絡，致使教育部為減輕學生課業負擔與因應社會變遷與教育發展需求，於民國七十七年開始規劃小學課程準的修訂，至八十二年公布《國民小學課程標準》。以下探討解嚴後教材編寫的特色。

### （一）社會輿論監督教材內容的適切性

解嚴後，編輯教科書較之以往，須面對更多的挑戰與考量更多的面向。陳正治委員便認為，相較於早期「有形」的國家意識形態壓力；解嚴後的社會更有著一股「無形」壓力反映在教材編輯上。

以前如果在王鼎鈞先生那個時候，其實審查委員上還有一個審查，因為當時屬戒嚴時期，那是國家的重要部份；然後慢慢地沒有了，可是卻面臨到更大的社會輿論，這些都要反映，……雖然說沒有人管我們，但是社會輿論是管的啊！而且他的管道就是這樣從某個點突然的空降一點。……審查雖然是各位在審，但是其實還是有一個無形的審在那邊。這個無形不是只有立委啊！國大代表啊！他們不審啦！只要有學生家長或社會團體等反映，馬上就會在編審教材時提出！（訪陳正治 -20150604）

鄭蕤委員曾就八二版教材中社會議題的探討做了陳述，以證明社會輿論對教材編撰方向的影響。

因應當時的社會趨勢與社會生活，會有環保的意識，以及注重男女平等與兩性的問題，也有一些族群的議題等，都慢慢地開始注意到了。這些內容不完全是在課綱有的，但是它是社會的聲音跟委員們自己的一個感覺與觀念。（訪鄭蕤 -20140813）

顯而易見的，在解嚴後的社會，教科書所面對的關注意見，較之以往也更形多元。

## （二）反映時代需求與意識型態的檢視

### 1. 改編本

#### （1）修改不符時代潮流用詞，增加時代議題文章

歷次課程標準都強調因應時代與社會需求而修訂，1989年「適合理化」的教材改編工作，也為不合時宜的教材內容，提供了一次重新審視檢討的機會。早期無著作權概念，加上戒嚴時期國共關係敏感，常有許多作者標註為「佚名」的大陸作家作品，被編入國語教材當中；然當中卻有許多語詞已經陳舊不適用。陳木城委員即舉〈爸爸捕魚去〉為例說明：

我就看到大陸的很多資料，甚至還發現，某個人剛過世，結果他寫的一首詩就出現在我們國語課本裡面，就叫〈小河伯伯〉，……另外一個是〈堆棧與工廠〉，還有一個叫〈爸爸捕魚去〉。……〈爸爸捕魚去〉是早期新民主版留下來的作品。……原來在四一、五一、五七三個版本中都是寫「爸爸回來了，滿船魚和蝦」；到了六四改編本就改成「你看船艙裡，裝滿魚和蝦」，因為有些詞都已經是舊詞了，所以必須要改。（訪陳木城 -20150422）

除了修改一些不符時代潮流的課文，也會增加時代議題的文章。黃聲儀教授曾提及，當時配合返鄉探親的熱門話題，吳宏一教授曾撰寫了〈于伯伯探親〉一文，即屬時代議題的課文。

至於增加的課文，我印象中有吳宏一教授撰寫的〈于伯伯探親〉一文，這一課主要是配合「歲暮過年」單元，並結合當時返鄉探親的熱門話題書寫，屬時代議題的課文。（訪黃聲儀 -20151215）

由以上課文編撰實例，顯見國小國語科因應「適切合理化」之教材修訂工作，除依當時臺灣省國民學校教師研習會及相關單位對教材調查研究而刪減課數外，課文內容亦會配合時代潮流，增添時代議題文章。

## （2）因應性別議題與角色印象之調整

另外，緣於舊課程受到傳統父權社會的影響，處處充滿男尊女卑、性別刻板的意識型態（婦女新知，1988），加以六四課程標準一直沿用至 1995 年，在課程標準「教材編選組織」/「讀書」的意義方面，卻也清楚標示「適合我國社會一般情形及當前環境需要」。因此，面對解嚴後社會上各種針對教科書所發出的改革聲浪，國立編譯館的處理顯得格外令人矚目。以六四版教材（1985 年 8 月修訂初版）第一冊〈誰起得早〉乙課中，描述晨間一家人的活動，外界批評該課有嚴重性別偏見與不尊重女權為例，統編本教科書編輯者的立場、觀點與回應的方式是如何？可由林良委員的口述訪談中瞭解：

林海音的先生是何凡嘛，他是寫專欄的，……所以每天要看很多報紙，……所以林海音就寫：「媽媽早起忙打掃，爸爸早起忙看報」。通常看報是閒人才看報，何凡是工作嘛，而林海音自己不覺得這樣寫有何不妥，可是外界又把何凡這個忙看報再加上兩條腿，就是架起二郎腿來看報，故意給他強化了，成了「太太掃地，那先生架起二郎腿來看報」，這個對女權不尊重。……，說大家都瞭解林海音寫這個並不是蔑視女權，而且她自己也是女人嘛，她覺得有這樣的聲音才比較能夠接受，於是後來好像課文改了。（訪林良 -20140508）

林海音先生當時便在外界輿論的氛圍下改了〈誰起得早〉這一篇

文字，原修訂初版內容為：

「誰起得早 媽媽起得早 媽媽早起忙打掃  
誰起得早 爸爸起得早 爸爸早起看書報  
誰起得早 我起得早 我早起上學校」

六四改編本修正為：

「誰起得早 媽媽起得早 媽媽早起做早操  
誰起得早 爸爸起得早 爸爸早起看書報  
誰起得早 我起得早我 早起上學校」

從以上針對編審委員會中討論文稿的過往事實來看，教科書在面對外界強大輿論壓力時，編審委員會內會先判斷意見的合理性，並根據事實於編審委員會內充分溝通，達成共識。此爭議事件最後也贏得婦女團體「從善如流」的讚譽。

### (3) 針對族群議題與文化詮釋之修正

由於臺灣長期處於特定政治意識主導之下，一直強調以國家主義為核心的父權思想，無視甚至踐踏弱勢族群與階級之自主與尊嚴（黃武雄，1996），因此，六四改編本的修審，由於布農族朋友對原修訂初版第五冊〈布農族的神箭手〉乙文的誤解，編審委員會幾經討論，終於決定以保留原住民文化的〈阿美族的豐年祭〉取代（李鑿，2002）。受訪的李鑿主任委員回憶道：

我們把中年級〈布農族的神箭手〉換掉了，因為遭布農族的誤解，現在為了保護生態已經不打獵了，你還叫我們勇士，表示我們還偷偷打獵，污辱我們。這篇課文，……換成了〈阿美族的豐年祭〉。……第一次，生字實在太多。……改寫改寫。生字還太多。……再送給林海音看一看。林海音說，好是好，但是缺少一些文學味兒。……文學味兒，這很抽象的問題啊。（訪李鑿-20130124）

在編審合議的基本原則下，更換課文雖然能夠解決了外界對教科

書的不滿；但編審委員就為了內容中缺少的那一點兒「文學味兒」，又再次改寫，使教材內容更臻完美，由此可見統編本教材編撰的嚴謹與始終嚴守教科書文本品質之原則是一貫的。

## 2. 八二版教材

八二課程標準的修訂背景源自於解嚴後國內政治快速民主化以及本土意識逐漸興起，八二版教材新加入編審委員會的一線國小教師在面對當時的教改環境，多已有一些新的想法。對比於改編本時期國立編譯館從善如流地修改〈誰起得早〉乙文；至八二版教材編審委員會的討論中，委員們開始反思當年修改課文的角度，總是偏重中產階級的經驗，單從核心家庭出發，並未考量社會上其他形式的家庭型態，因而在敘寫上，便會照顧到部分單親家庭的處境，明顯有多元意識以及新的理念在「動」了。該期受訪的吳敏而委員表示：

八二版的時候，有一些新的人，在課文方面的寫法，讓我覺得有跟著某些時代的內容走。譬如說六四改編本時，第一冊第三課〈誰起得早〉……是從一個核心家庭出發。到後來八二版我們寫指引的時候，……那個指引就會寫「我愛我的爸爸，我愛我的媽媽，我要做甚麼做甚麼，」……。我們討論的時候，也會考量到有些孩子無法陪他們的爸爸媽媽，那些孩子怎麼辦？有些爸爸媽媽不知道如何愛，甚至很多單親的家庭出現了，……我們就開始談這些事情，就有新的理念進來，有「動」了的感覺，……。〈訪吳敏而 -20140804〉

當時委員會中的討論著重在新、舊觀念的轉換。

我們當時有考量到一個家庭的觀念，也考量到社會的問題，討論到這個屬於新舊的這個觀念的一個轉換，……比如後來有的課文提到合作，原來的課文都是說蜜蜂合作啦！螞蟻合作啦！後來李鑒老師說那個都是一種昆蟲界自然的一個趨勢，牠並不是知道合作的重要他才去做，所以那個內容一定要改。……〈訪鄭蕤 -20140813〉

以改編本第五冊〈合作的重要〉一課為例，原課文內容為：

「一隻螞蟻搬不動一粒豆子，兩隻螞蟻還是搬不動，許多螞蟻一齊用力，……這就是合作的好處。」

八二版教材第六冊〈合作的重要〉一課中，課文內容則改為：

「一個人的力量小，做起事來不容易成功。許多人合起來的力量大，……舉例來說，一個人蓋不了一座高樓，兩個人還是蓋不了一座高樓，要靠許多人：像工程師、泥水匠……等，每個人分別貢獻出他的智慧和技能，……。」

同時，八二版教材也會因應時代趨勢與社會潮流，增添適當內容：

比如因應當時的社會趨勢與社會生活，會有環保的意識，注重男女平等與兩性的問題，也有一些族群的議題等，都慢慢地開始注意到了。這些東西不完全是在課綱有，但是它是社會的聲音跟委員們自己的一個感覺與觀念。還有就是對於少數民族的重視，……（訪鄭蕤 -20140813）

從解嚴前黨政機關對統編本教科書內容的操控，到解嚴後社會各方輿論對教科書內容的關注，可以很明顯地感受到：解嚴之後，在社會大眾觀念與意識形態的快速轉變中，國立編譯館面對各種修改教科書聲浪，皆以較合理及與時俱進的處置方式，呼應時代趨勢與社會潮流。

## 伍、國小國語課程設計呈現之教學取向

歸納歷年國語課程之內涵，檢視依循課程標準所定教材綱要而完成之教科書內容，可確知國語科知識與學科特質的兩個面向：一為文字之內的功能，即著重語文基本技能的學習；一為文字之外的功能，譬如文藝欣賞、創造思考與溝通分享等（謝建國，2001）。依此觀點而歸納前述國語教科書依循之課程目標、映現之課程內容，並結合編者口述史料、參閱相關研究文獻後，發現歷來國語乙科之整體課程設

計，約可由以下幾個角度探討其隱含的教學取向：

## 一、有序編寫、觀摩範文之語文教學理念

由於戰後為清除臺灣社會中存在的日本文化對臺灣人民的潛在影響，推行以北京話為本的語言政策成為當時教育決策者的首要目標，因此，當時的國語也就成為中國化的指標。政府遷臺後至 1970 年代左右，實際課程推動卻無法擺脫宣導中華文化、反共愛國思想等政策任務，因而也無法純粹針對語文知識或技能的學科內涵進行課程設計。此期間，國小國語教科書雖經多次重編，六四改編本前的教材內容，因多從舊版課文作局部修改，加上課程標準已設定好編寫規範，並且或因當時主任委員孫邦正為教育學者，強調語文知識之有序呈現，因此教材內容改換空間相當有限。以下依本研究範圍內所見國小國語教科書內容分析及課程標準規定的選材原則，將國語教科書內容中呈現的國語文特色，摘要為以下三點：

### （一）選材編排有序，落實兒童文學精神

#### 1. 因應兒童認知發展與經驗而選材

剛由幼稚園進入國小的兒童，所識文字與語彙不多，教材編寫上尤須注意配合其心智發展與年齡的增長，合於兒童生活，並富教育意義。審視四一課程標準至六四課程標準，均強調「有組織的演進語料」，及八二課程標準中「國語課本的生字數和課文字數應有適當比例，其難易程度應力求合理」、「各類文體、各體編法……由淺入深，作有系統的排列」，即可看出國語教材非常重視循序漸進的原則。兼具編撰國中、國小教材經驗的吳宏一委員曾於訪談時強調撰寫國小教材的困難：

我覺得寫低年級國小國語教科書的確很難，……但要做的時候的確很困難，必須考量其他許多因素。……所以印象中低年級教材生字的部分會有大字小字之分，……我想低、中年級有他們

的難度；若是我寫低年級的課本，我便會特別注意這個問題，從文字結構上注意由簡而繁。（訪吳宏一 -20140318）

## 2. 標榜兒童文學的想像與趣味

五四運動以後，文教界曾掀起一股兒童文學運動，1920年教育部曾以部令第8號公佈修正國民學校施行細則，第四條：「……讀本內容，均宜採取普通語體文，避用土語，並注意語法之程序。其教材，擇其適應兒童心理，並生活上所必須者用之。」（引自林國樑，1990）。綜觀歷來國語課程標準中的教材綱要，均於「讀書」項目中列出主要內容包括：生活故事、自然故事、民間故事、童話、寓言等敘敘文的欣賞；於總目標中亦均強調「養成欣賞兒童文學作品的興趣和能力」。受訪的吳宏一委員、林良委員、陳木城委員均提出針對國語教材編寫時運用兒童文學精神的看法：

但是呢我必須講說，我自己寫的部分都有考慮到文學的趣味啦、生活化等等這些。（訪吳宏一 -20140226）

那時候是希望教材兒童文學化，因為我們感覺課本編得很嚴肅；那我們又希望孩子活潑、有想像力，所以我們有一個共同認識，就是應該把兒童文學的精神帶進來。兒童文學有一個趣味，就是它想像力比較豐富，對天地萬物彼此的關係比較自由、開放，不那現實。……像這一類的，敘述一個道理，除了直說以外，換個說故事的方式，或是以寫詩的方式，各種方式有一點變化，就是說所謂兒童文學化，也就是文學化了。（訪林良 -20140529）

假如今天要寫一封給太陽的信，這就有文學性、有想像力啦！因為寫給太陽馬上就進入童話了，……也可以寫生活信，例如寫給表哥一封信，因為表哥上次跟我提到一本書？「佐賀的阿嬤」，然後就讓我想起我的阿嬤，這時，文學性是可以融入的。……所以我覺得在編輯教科書時，除了有牽涉到文類之外，還有牽涉到語文的工具性或文學性。在工具性的部份，必須讓孩童適應社會，它要有社會應用、使用的部分也就是說明性、知識性、議論性的內容；但是我還是覺得語文教材文學性的部份要保

握住。(訪陳木城 -20150422)

## (二) 國語文教材應是淺易且富趣味的文學

早於 1929 年教育部公佈之「小學課程暫行標準」中，對於國語科「讀書」的目標，即強調：用平易的國語和語體文以傳達思想，表現情感，而使別人了解。四一課程標準中強調「語句要合於語言的自然順序；措辭要巧妙生動不呆板；體裁要多用擬人的描寫與以及直接的敘述」，五一至八二課程標準中亦均提及「國語課本的編輯，……；措辭要深入淺出，……；低年級要多用『擬人』的描寫」。

六四版、八二版教材編者林良委員其作品擅用「淺語」，饒富意味，並充滿豐富迷人的生活畫面。林海音（1988）亦認為國小國語教科書的功能是為了讓孩子學習語文，課文編寫時的用字要根據常用字，由簡易入手，課文內容亦是以孩童日常生活中熟悉事務為題材。

## (三) 以「範文」為基準，作讀寫技法的示例

歷年課程標準所楷定之教學重點皆在於各類文體知識與表現技法，視閱讀教材中的每一篇課文為「範文」，就提升學生寫作水平而言，閱讀文本的典型性具重要的示範與觀摩作用，真正的目的是提升作文能力（黃錦鏞，1997）。

## 二、落實混合教學法之教學模式

國語科課程標準中提及之教學法計有：注音符號綜合教學法、說話直接教學法，混合教學法三種。混合教學法最初見於三一課程標準中：「初級國語教學，要和常識教材配合，並且要用混合的方法教學」。之後，自四一課程標準至八二課程標準均以混合教學法為原則，九年一貫課程本國語文領域課程綱要（教育部，2003）之實施要點第二點亦載明：「第一、二階段教材之單元設計，以閱讀教材為核心，兼顧聆聽、說話、作文、識字與寫字等教材的聯絡教學，以符合混合教學的需要……。」皆明示國語科混合教學法乃政府揭櫫的主要教學法。

所以在國語科教學目標、教學綱要、實施方法、教學指引與習作編寫，都必須依混合教學來敘寫。

六四課程標準始增列教學指引的編輯，明訂應先行確定混合的學重點並設計教學活動，供教師參考。因此，國小國語教科書中相關範文、課後練習之編撰，亦須配合教師教學時的考量，落實課程標準精神。而較完整的將國語混合教學法的原理與方法在教學指引中具體的呈現，甚至廣為研習、培訓，以落實於國語文教學實際，實乃自六四版教材試用本開始（林國樑，1990）。實際撰寫六四版教學指引的編者林國樑委員曾說明其接下撰寫教學指引重任的原委：

何老第二次跟我講的話，說從現在開始，國語課教學指引由你一個人編，……所以國語課教學指引，從那個時候我一個人編，我有問題的時候，有需要練習的時候，練習的部分交給她（范敏志），其他的就我。習作的部分是范老師幫忙，……後來接下來的國語課教學指引，獨當一面，（訪林國樑-20140409）

再參閱六四版教材權頁之記載及相關編審人員的口述內容，全套教材一至十二冊的教學指引確實皆由林國樑委員和范敏志委員負責，可說是對混合教學法的理論與實際做了觀點一致且最全面的呈現。

林國樑教授跟范敏志老師他們兩個夫婦就是合作創立國語科的混合教學法。……就是對於這個教學法，那個當時的林國樑教授是花了很多的心思，因為我是第一線的人，他們夫婦配合的很好，混合教學法在教學理論上是由林教授負責，然後由范老師實地全省巡迴演飾給大家看。（訪邵儻-20150430）

連我們寫的課本的部份，……就是等於林國樑夫婦呢後來好像包辦所有的教師手冊。（訪吳宏一-20140226）

何容擔任的時候倚重的是林國樑，林國樑是寫那個教學指引的，所以等於說整個結構就由他來擬稿，交給何容先生來審查，審查完了，我們倒是沒有開大會，就這樣做了。（訪林良-200508）

混合教學法成為當時教師普遍採行的教學方法，然長期採用之後，遂不能與社會變遷、教育思潮同步跟進，為學者批評指陳其囿於傳統教學觀中偏重講讀、以教師系統為主、程序呆板等弊病。（何三本，1999）此亦本研究訪談後對受訪者課程觀之詮釋時，應掌握之歷時性宏觀。

## 陸、掘發國語教科書編者之課程觀

儘管課程意涵廣攝政策面之理念課程、制定面之正式課程等；然教科書作為課程的教學媒介，對教育現場的影響似乎較課程標準更為直接（蔡清田，2012）。因此，除前述依循課程標準中教材綱要而規劃，實際撰成之國語教科書，亦容有編寫者加入個人編寫理念之空間。本研究藉由訪談者現身說法，並檢證教材實例，嘗試將此獨特處抉發出來。

雖則，這些受訪者於口述當下未必存有明確的「課程」概念或自覺；然整體訪談前已提供受訪者半結構式綱要，可確定其整體問答皆處於回顧「編寫國語教材」的語言脈絡中，有其清楚的目的性：依循課程目標，編輯國語文教材（課程內容）。是故，研究者將以訪談問題為線索，循線爬梳，以後設角度釐析其中蘊涵之「課程觀」。同時，如依循前三節歷時性概觀課程標準與教科書內容等之體例，本節仍可略分解嚴前、後兩階段，以統整本研究訪談之編者；然其中解嚴前之林海音、王鼎鈞、林良等編者，因具作家背景，對於課程目標中語文的工具性、選文的文學趣味等，均已於〈作家參與國語教科書寫之課程觀探析-以王鼎鈞、林良口述史為主〉（馮永敏、楊淑華、李素君，2015）乙文中詳加論析，故此處僅聚焦於參與解嚴後各版教科書之編者擇要而論（表2）。

表 2 解嚴後國小國語訪談人員

受訪者	參與教科書編審工作與時間點
林武憲	六四改編本教科書低、中年級的編寫；習作低年級的編寫；指引低年級的編寫
陳木城	六四改編本教科書中年級的編寫；習作低年級的編寫；指引低年級的編寫
吳宏一	六四版教科書高年級的編寫
黃聲儀	八二版全套教材低、中、高年級的編寫
陳正治	六四改編本習作中年級的編寫；六四改編本指引低、中年級的編寫與習作低、中、高年級的編寫
鄭 蕤	六四改編本教科書低年級的編寫；八二版全套教材低、中、高年級的編寫

資料來源：研究者彙整。

1989年進行之「適切合理化」修訂工作，曾委請臺灣省國民學校教師研習會辦理國民小學各科教材調查分析研究（中小學教科書組，1989）。六四改編本較明顯的改變是淡化具威權與政治意識的課文，以及因應性別議題與角色印象之調整，此部分已於前述，此不贅。其餘相關編寫實例，分述如下：

### 一、六四改編本編者之課程觀

六四改編本時，為期教材編纂更臻理想，編審委員從新調整，新網羅之委員皆經多方推薦而遴聘，如張孝裕、夏長樸、鄭蕤、黃聲儀、陳木城、林武憲、王淑珍等，身分涵蓋大學國語文教師、兒童文學家、兒童教育心理學家、實際從事教學的小學老師等，陣容堅強，皆為一時之選（李璫，2002）。本研究發現六四改編本教材上的總體變化，就是課文改寫著重完整論述並澄清相關錯誤觀點；以及強化習作練習的多元呈現；同時將所有練習裡要動手寫的部分全數歸到習作去，課本完全沒有練習寫的部分。至八二版教材時，編審委員會為與以往有不同的編輯考量，乃將習作分為甲、乙、丙三冊，甲本是練習題的練習，乙本是筆順，丙本是書法。以下將從受訪相關編者的撰寫實例中，

探究潛藏於心中的編寫理念。

## （一）課程內容嘗試打破範文中心的學習

### 1. 課文學習應打破生字習寫的侷限

作為國小階段孩童學習的語文教材，教材內容的編排，除須注意「各類文體、各體篇法的提示、……事先宜作全盤配合，由淺入深，做有系統的安排」外，對於各學年該學習的生字數及各該課文中應學習的生字，亦「應有適當比率，其艱辛程度，應力求合理。」（1962：3-4）。然而，編審委員會內的討論，往往認為教材中的生字學習牽一髮動全身，易導致生字量的增減幅度過大。對此，林良委員認為文章撰寫過程中，自然產生的生字是最值得學生學習，若是為了讓學生學習某一生字而修改文章，反而會破壞了該篇文章的美。

我覺得跟內容有關的，就那樣的自然產生的生字會比較可貴，比如說那個你要談那個花，那許多花名都進去了，你談水果，好多水果都是生字都進去了，……生字跟內容關係很多，那我是希望說一般能用的？述的語言，儘量少生字，因為沒有必要啊。那這種跟內容有關的，那時候再來介紹生字。（訪林良-20140508）

編者撰稿有其行文脈絡，林良委員較重視於文章自然而然產生的生字，如此，亦較不影響文氣。

吳敏而委員亦認為刻意添加進的生字，反而讓文章變得有點兒牽強。至於若有生字太多的情形發生，只要不影響孩子對文章的理解，又能達到充實孩子知識的功能，仍可放入課文中，不必特別列為習寫生字。

課文本身是一個很奇怪的文體，他有各式各樣的限制，特別是生字的部份，有時候你說這篇課文生字太少了，……要不要加幾個？然後勉強放進去的，……那篇文章就有點牽強了，……。那另外一個就是生字太多，……我的想法是留著，但是不把他列為生字就好了。那但是……而且我認為有那些字不妨礙孩子的理

解，你不列為生字也不考它，但是它有充實孩子的知識的功能。  
（訪吳敏而 -20150630）

其實，課文的深淺，並不完全取決於生字的多寡與難易，即便簡單平易的素材，亦能寫出生動有趣的文章（李璫，2002）。閱讀又是每一個孩子與生俱來的權利，孩童對文字的理解能力，也不會受限於生字的多寡。林良與吳敏而委員論點完全符合實際執筆撰寫低年級課文之林海音先生的觀點：為豐富孩童說話的句子與提高其學習說話的興趣，未嘗不可於課文中增加語詞、語句的多量變化，倒不必拘泥於習寫生字數（林海音，1994）。

黃聲儀委員對此問題，亦表達自己對編寫教材受限於生字量的看法，同時也強調學習新字詞應著重語文學科的工具性，詞彙教學絕對不能只停留在記憶理解的層次，最重要的是要學會如何運用，以提升學生語文的運用能力。

六四課標開始，委員們編寫教材時，就一直受限各課的生字量。當時每課 15 個生字，一直累進到六年級第 12 冊，才能達成預期的識字量。記得我八二年參與編輯課文的時候，就是這種模式，始終無法跳脫生字的規範與限制。當課文生字超量時，就得犧牲課文，改換一些淺易的文字。由於識字量的問題，在編輯教材時往往造成極大的框限，也影響了文字的長度與優美度。（訪黃聲儀 -20151215）

對於一些生字、新詞、語句，盡量避免死硬的識記，而是透過句子中的語境，讓學生去練習運用。譬如說：我「老早」就想去阿里山了；我「一早」就去阿里山了。「老早」跟「一早」的用法區辨等。（訪黃聲儀 -20151215）

綜上，雖有多位委員於強調語文學習工具性的原則下，認同無須受限於習寫字的學習；但仍須遵守課標在教材編排上須注意生字習寫的循序漸進、字數多寡等規定。

## 2. 課文應著重敘述完整、避免錯誤觀點

為讓學生正確認知各課主旨，因此，林武憲委員曾舉第五冊〈合作〉乙課為例，說明其編寫重視的課程理念，乃是希望能於課文中完整論述生活中的道理。

以舊版第五冊〈合作〉一課為例，……改編本時改成〈合作的重要〉。原來的課文……論述是不完整的。合作其實不只是分工而已，合作必須要注意互動、互相的配合；分工也不等於合作，……我改用螞蟻的例子，是考量這是小朋友幾乎每天隨時隨地都很容易看到的實例；……最後一段文句「我們明白合作的道理，就應該做一個能夠跟別人合作的人」，就是要能夠跟別人互動，跟別人合作。……我覺得對孩子談道理的這個部分，應該要具體生活化的取材，讓他們比較能夠了解。（訪林武憲-20150313）

為使學生獲得正確的知識，針對有疑義的課文內容，林武憲委員亦會在觀點上做一些澄清與修正。

我認為蔡倫並不是課文裡說的「他成為第一個造紙的人」，「全世界都知道，發明造紙方法的人，就是我國的蔡倫。」其實西漢初年就有紙，蔡倫只是改良而已，他是造紙術的革新家，不是「第一個造紙」的發明家。原課文「我國古代的人，如果要寫字，不是找一個竹片，就是找一塊綢子。竹片和綢子就是我國古代的紙。」並不周延，也有語法問題。我改成「……通常是寫在竹片、木片或是絲帛上。」絕對不能用「就是」，最少要改「等於」，或說「就是古代寫字的東西」比較妥當……因為既然說他是第一個造紙的人，怎能說竹片和綢子就是古代的紙。（訪林武憲-20150313）

## 3. 藉課後練習補充範文的文學性與思考性

九〇年代有關兩岸語文教科書內容比較研究，發現中國大陸小學語文教材在內容分量、深度上，均較台灣地區同年級教材豐富，尤其課文又分為講讀課文、閱讀課文與獨立閱讀課文，讓不同的課文得以發揮不同的作用。且附有六個單元的寫作知識與語文基礎訓練，此為

台灣教材所缺乏的（李威熊，1990）。另外，在字詞教學上，亦會增加課文生字以外的詞彙（歐用生、吳敏而、李麗卿，1993）。為了強調回歸國語文學習與文學特色的連結，林武憲委員會在課後練習或習作、教學指引中加入文學性的補充資料。

我知道我們教材的文學性比中國的要弱；但他們的政治性也比我們的強多了，所以要加強文學性的辦法就是在練習、或者在習作的、指引的部份，加進一些文學性的補充材料。我曾經在第三冊習作中放進詹冰的〈插秧〉，也有林良的詩歌，或者我自己的，……只要是跟課文有關係的，我就會儘量考慮把它放在學生用的課本、習作、或教師用的指引中。（訪林武憲 -20150417）

陳木城委員亦會在課後練習中附上文學作品，以加強文學性與思考性及國語文的練習。例如第七冊練習三「唸一唸回答問題」所附的文學作品：

「李白是個大詩人，小時讀書不認真，跑到街上做閒人，看見婆婆在磨針，走上前去問一聲，鐵杵這麼一大根，怎能磨成繡花針？

鐵杵磨成針，怎麼不可能，只要有決心，一定能完成。……小白聽了，下決心，提起精神猛發奮，讀書一本又一本，終於成為大詩人。」

凡此，以上均是編者在既有的範文教學框架下試圖爭取變化空間，或由課外練習補充文本以增進語文讀寫的豐富性。

## （二）課程設計兼顧教與學的多重考量

習作是課後的加強練習，必須具備適切的引導功能，以引起學生學習興趣，同時診斷自己的學習成效，達到教學目標（徐鈴雯，2001；教育部，2003）。在教師教學過程中，有賴各種練習以落實學生的學習，同時亦可針對學生的學習成效，予以改進或加強。從習作內容的選擇到習作實踐活動的設計，都應該要從學生的「學」出發，考慮到能否發揮學生學習的主動性、積極性和創造性（王廷波，2008）。教

學指引為編者與教師溝通的平台，透過教學指引，編者可詮釋課程綱要、課程精神；闡述各該教科書的編輯理念、教材特色和教學目標，並帶進新知識、引入符合當時潮流的教學觀點、建議適當的教學策略。

### 1. 著眼學習者的角度，強化對課文中字、詞、句的連結擴充

為了讓孩子能夠透過課文內的句型做連結擴充，林武憲委員認為可以給孩子多學一些句法的練習。在第四冊總複習中，他做了句子擴展的示例：

我因為研究語法，因此覺得說可以做一些句法的練習。像句子的擴展？「小鳥飛、小鳥飛來飛去、小鳥快樂的飛來飛去、小鳥在樹上快樂的飛來飛去」。在這課學完一個句型之後，後面的練習就讓它有更多樣的句子變化。就是說在後面練習的時候，目的是要讓學生跟前面課文的句型做連結擴充。（訪林武憲 -20150313）

又如第三冊二十課〈拔蘿蔔〉，課文故事是散文，於課後練習中，希望讓孩子有不同的文類作對照，亦得以增加閱讀樂趣，陳木城委員將其改寫成兒歌。

「有個老伯伯，住在小山坡，天天忙著種蘿蔔。……老伯伯，拔蘿蔔，伊呀唷！伊呀唷！蘿蔔一動也不動，還跌了個大跟頭！……啊！果然是個大蘿蔔，大家樂得笑呵呵！」

一向以來國語文教學看重視認字、識詞、造句等語言層面，陳正治委員於改編本習作第五冊〈兩朵雲〉編寫示例中，便透過改變課文寫法，由學生以自己的角度與觀點回答問題。他期盼落實語文教學三層次，語言層次、文學層次與文化層次。

像部首啦、句型啦、或者是造句等，所以這個部分是語言層次。然後就是「選一選」，……我希望他有文學層次以及文化層次的概念，……第三題：「白白和灰灰是好朋友這件事告訴我們甚

麼？」這個就是文化的一個深意，……這個裡面我就會讓他去做文化的判斷、文化層次判斷。然後後面的「讀一讀再口頭回答」，就是改變它的課法。原先課文是用全知觀點寫的課文，……在作業簿裡面，……我使用第一人稱觀點。所以我就寫這樣給他念。除了給他念以後，後面的「說一說，寫一寫」是希望小朋友換個觀點說一說。……我出這一題讓小朋友讀一讀，叫他跟課本比一比有什麼不同？這就是文學，也是結構的不同。然後說話就要換學生來說。（訪陳正治 -20150604）

歷來教學皆採老師「教」、學生「學」的模式，陳正治委員期望學生能將從課堂所學轉化成另一種自己的論述，改變原有的教材書寫。以改編本第三冊第十三課〈美麗的蝴蝶姑娘〉為例，陳正治委員認為這一課的「文化層次」在於：

這一課就是說蝴蝶就每一個人盡自己的能力使世界更美好，前兩節，後面是受施慎勿忘，每一個人都不要忘記飲水思源，都要報答人家，不要忘恩負義，這就文化層次了！（訪陳正治 -20150604）

再從林武憲委員的習作撰寫示例，可看出其國語文教學觀是從強調國語文學習的觀點、語言教學理念和練習的加強來呈現的。

第一冊第九課「小白兔賽跑」，……「念念看意思有什麼不同——「小白兔跑得快、小白兔跑得很快、小白兔跑得最快」，「你說一個故事，你再說一個故事。」讓他比對句子，… 比較容易了解三種快的程度，如果透過情境，更容易理解，……。而這樣子教小朋友思考的方式……也是以前沒有的，它可以導向應用。（訪林武憲 -20150313）

習作第十一課「公園裡」，比如小狗、小鳥、小白兔，鳥、花、草、樹、筆都是名詞。可是三個裡面有一個是不同類的，……所以呈現出對於思考的重視。因為它要先圈出來，再說為什麼，……所以就可以透過表達，引發他思考，真正落實口說的部分。這都是重視思考的例子，透過比較、觀察、分類來練習思考。（訪林武憲 -20150313）

## 2. 著眼學生易於習得與應用的角度，完整語境呈現語法概念

國語文教材中，常有許多代名詞的出現，為避免孩童混淆對代名詞的理解，陳木城委員認為，可以「從上省略」的方式，試圖透過呈現完整語境，幫助孩子在語境裡去判斷、釐清相關情節。以第八冊練習二「認識句子」中的例句，即可看出編者在勾勒語境時的用心。

六四改編本第八冊練習二「認識句子」中間：「你媽媽在哪裡？不見了」，……句子裡面都會有省略詞，應該是「我媽媽不見了」，又如，「你叫什麼名字？小寶」，應該是「我叫小寶」。完整的回答應該像這樣「你住哪裡？我住家裡」。也就是在回答時常常會省略，否則代名詞會重復太多，這個叫從上省略，這個代名詞都是我寫的。（訪陳木城 -20150422）

吳宏一委員更會以教學活動的概念，實際地將課後練習帶入真實的語用情境。

此外，我會把課後練習帶入一個語用的真實情境，比如說他今天要讀這個詩，然後他是去圖書館找這個東西，把它設計成這樣一個情境來引入他。這個其實也就是鼓勵學生可以回歸生活，去看課外讀物，……所以單元是以一個教學活動的概念去設計，……。（訪吳宏一 -20140226）

陳木城與吳宏一委員均重視塑造實用語境的重要性，讓孩童模擬在真實生活情境中如何使用語句。

## 3. 著重語文知識應有系統的角度，著重合乎語法的多元練習

林武憲委員認為在句子練習部分，應該從語法的角度，呈現不一樣的語法練習。教語法而不談語法術語，就從詞、語句的練習中來體會。今以其實際撰寫的課後練習為例：

如改編本第二冊練習三中一「四月四日兒童節，兒童節是四月四日」。「誰都會唱種樹歌，種樹歌誰都會唱」。又如「小山羊的頭上長出一對小犄角來。小山羊的頭上長出來一對小犄角。」

「啄木鳥從樹洞裡拉出蟲子來吃。啄木鳥把蟲子從樹洞裡拉出來吃。」可以了解「長出……來」和「長出來」，「拉出……來」和「拉出來」的搭配和鬆緊關係。（訪林武憲 -20150313）

除此之外，語詞的練習絕對不能偏離語法。林武憲委員亦會注意說話的語序、語氣、用語表達方式，以及句式等的學習。如在第四冊總複習中，列出了以下的句子：

例如「伯勞鳥長得像老鷹一樣大嗎？伯勞鳥長得像老鷹一樣大吧？」「伯勞鳥長得像老鷹一樣大吧？伯勞鳥是不是長得像老鷹一樣大？」「一點兒也不怕」「勇敢一點兒」，「猜猜猜一猜猜猜看」等很多各式各樣不同作用的練習。等於讓學生的敘述的口吻和形態可以多樣化，……我背後的想法是，……語文的練習其實是很重要的，需要有足夠的練習，少一點就不能達成效用。（訪林武憲 -20150313）

#### 4. 以語文應兼具思維訓練的角度，藉課後練習加強批判性思考

任何學科知識的學習，均不能停留在強記、背誦層次；唯有站在批判立場學會反思，才能讓學生的思考靈活。語文是工具學科，也是思維學科，需要訓練學生積極思考，以發展智力。相較於六四版教材習作中的題目多可從課文中直接提取，學生沒有較大且彈性的思考空間；黃聲儀委員於六四改編本設計習作題時會特別注重學生的省思批判與思維擴散，不求唯一的標準答案。以第二冊〈烏鴉喝水〉一課的題目為例，六四改編本習作設計的題目明顯較六四版習作靈活開放，注重創造性思考：

1. 為什麼說牠是聰明的烏鴉？2. 烏鴉如果找不到石子，牠會怎麼做？3. 烏鴉喝不到水的時候，牠心裡怎麼想？這些題目需要學生積極思考，找尋證據並大膽推論，對思維的訓練極有助益。（訪黃聲儀 -20151215）

六四版習作內容在題目思考的層次上，則停留在記憶理解的層

面，如：「1. 烏鴉為甚麼口渴了？ 2. 烏鴉口渴了怎麼辦？ 3. 烏鴉甚麼時候看見了水？？ 4. 烏鴉為什麼喝不到水？ 5. 水為甚麼會升高起來？」

### 5. 教學指引中嘗試突破混合教學之固定模式

統編本時期的教學指引，肩負著鼓勵老師反省仿效，促進專業知能提升的使命，企圖藉由教學指引的內容，左右教師教學實務的運作，影響教室裡的師生活動，落實課程改革的目標（張素宜，2009；蔡金甯，2009；魏慶雲，2009）。林武憲委員舉其撰寫之第二冊教學指引第六、九課為例，說明其語文教學方式，乃是強調從語詞的擴展及重視讀書的韻味，引導孩子喜歡朗讀，進而懂得欣賞文學，同時培養改寫文章的能力。

教學指引第二冊第六課「擴展詞語」的口述練習中，「一朵花→一朵小花→一朵小紅花→一朵很美的小紅花→一朵很美的小紅花開了」。……另外在「補充資料」的部份，例如把課文改寫成散文？「山坡下，開了一朵小紅花。／／小紅花開得真美。過路的人，會不會摘走它？踩壞它？……我後面的提問「1. 本篇跟課文比較，哪一篇念起來好聽？為什麼？ 2. 這一篇的寫法，跟課文有什麼不同？」我後面還以括號提示：（課文第二段以下是小朋友跟小紅花說話，用擬人法的寫法，本篇則不是。）後面內容深究部分，我還提供一個問題：「課文兩張插畫的圖，時間是不是一樣？」也就是不光是要注意課文，插畫也要注意觀察。（訪林武憲 -20150417）

由於詩歌是注重形式的藝術，只會選取某一點來呈現，不須從頭到尾，完整的寫出。以第九課〈山上〉為例，在課文中只選取在山上有趣的片斷來寫，並沒有交代什麼時候去、怎麼去，也沒有寫在山上玩了多久，怎麼回家、有什麼感受等等。課文內容如下：

「從山上向下看，小盒變細了，房子變小了。 哥哥在山上畫畫兒，畫裡有山，有河，有房子。 ……那邊山上，有了回音，真是有趣呀！」

我們可從林武憲委員在教學提示中「說」的部分，以及「形式深究」部分，看出其編寫時強調語感的呈現。

提到了要以自然輕快的語調朗讀，不必以讀詩的方式來讀；那在第 81 頁第三點提到了，本課排列方式，跟第七課相同，跟第八課不同；……第四、怎樣為本課加個開頭和結尾？開頭，「星期天，哥哥帶我和妹妹到山上去玩，我們一步一步慢慢爬，從山下爬到山上」；結尾，「我們在山上待了很久，玩得很開心，天快黑了才回家，山上真好，我喜歡爬山」。其實這已經有接寫、續寫的概念。還有讓學生了解，其實詩歌的寫法和散文的寫法是很不一樣的。（訪林武憲 -20150417）

語感方面，第二冊第八課「〈到海邊去〉」在「形式深究」部分提到：「海邊有白沙」跟「海邊有細細的白沙」有什麼不同？哪一句能給人比較深刻的印象？這個教學指引就是希望老師去注意到它可以用這樣子的方法做處理。像我看日本、中國、或是香港他們的課程綱要，他們就是很強調語感的培養，但是我們以前的課程標準或者現在的課程綱要都沒有。（訪林武憲 -20150417）

從上述編寫實例可以發現：六四改編本的編者，於課程規範下，調整語文教材內容的觀點，朝合乎邏輯敘述與呈現知識的方向；編審委員們對範文生字習寫的看法，亦已明顯看出期望課程標準鬆綁的強烈企圖，著重實用的語文應用能力；尤其會著眼於學習者的角度，透過課後練習中增補文學作品，強化學生的文學性與思考性；以及透過對課文中字、詞、句的連結擴充，來豐富學生語法的變化練習。最重要者，乃是著重語文工具性的彰顯，期望學生能形塑出自己的撰寫能力。

## 二、八二版編者之課程觀

1992 年，國小課程標準即將公布之前，新任教育部長郭為藩先生在「國小課程標準修訂委員會」認同下，為期在國小階段落實「立足臺灣」的理念，決議在國小三至六年級增設「鄉土教學活動」乙科。該科課程標準經研訂和審議通過後於 1993 年三月公布。於改編本至八二

版教材始擔任主任委員的李鑒教授，曾率直指陳其於改編本時循序引入一批委員，欲其熟悉後便可在八二版教材中有所改變。

修訂的時候，已經給了我們一次機會，讓我們知道教科書怎麼編。起初，我也不知道怎麼編，訓練了六年，很有用。新編的時候，我們淘汰了一些不是常來的，不是那麼了解的，再增聘……這次是重新寫，不是改一改，所以要會執筆的人。（訪李鑒 -20130124）

八二版教材不論在版本大小、教材選文有較大不同之外，教材編寫也會包含較廣闊的素材。

從第一階段（六四年改編本）……到了第二階段（八二課標），已經是分單元寫，……尤其是這個階段因為有很多國小老師進來委員會，在這樣的過程裡，課文的編寫上面，一定會有一些觀念上的改變，所以會有「族群」、「生態的」、「環境保護」、「世界觀的比較」，比較廣闊的素材。還有就是很多威權人物的事蹟便不再寫了，寫的多半是確實對社會有些貢獻的。（訪鄭蕤 -20140813）

以下敘述在此國民教育政策改變的階段下，相關編者撰寫教材時的課程觀。

### （一）深化落實本土議題

相較於六四版教材，諸如〈阿里山看日出〉、〈鼻頭角看海〉、〈到娃娃谷去〉、〈橫貫公路〉等描繪美景、教學目標著重訓練學生寫景、記遊能力的文章被定義為本土議題；至八二版教材欲落實本土議題時，編審委員會內便會重新思考課文的選材與呈現角度。

那時候我們希望認識台灣一個最具代表性的地方，當時選擇中部的鹿港，因為鹿港在台灣史上有它的一個地位。對二年級的小朋友而言，我們會希望盡量用韻文來介紹鹿港，因為韻文朗朗上口。到現在「天這麼黑風這麼大」的佳句，我們永遠都不會忘！因此，我們希望孩子讀了，若干年之後，他還能留有對鹿港的一個記憶。……八二課標的時候，課本大幅的修改，在做法上不但

是深化，而且有些面向真的落實。像在介紹蘭嶼的時候，大家閱讀後會有一種好奇、探索的慾望，發現原來有這樣的一個地方，對原住民的文化、生活有一些了解。學生也會真的認識它，覺得它很特別。（訪黃聲儀 -20151215）

## （二）教材展現新氣象

八二課程標準總目標提及「擴充生活經驗，陶鎔思想情意，培養想像、思考的能力……」，給當時編者很大的發揮空間以及思考方向。因此，教材編輯比較會往挖掘學生的想像力跟情意的部份走。從六四版教材至八二版教材新加入的編審委員所呈現出的新氣象看來，因應時代變遷和教育發展的需求，在新、舊委員會的激盪下，促使教材增添了新的風貌。

有一課〈曾侯的編鐘〉就是介紹非常專業的東西；還有關於風箏的製作，以及潘麗珠老師會把一些戲曲的部分帶進來等。……事實上也讓那些老委員們知道，時代已經變了，傳統那種說教式的內容，自然應該退場了。所以課文書寫的角度跟各種的素材、紀錄，就會明顯的多元。甚至還有一些科普的東西都進來，在這種情況下，老委員們……也希望教科書有一個新的風貌呈現，所以他們也會欣賞、接受，不會阻攔。而他們也試著在改變，想要融入到這樣的一個新的課程標準中，做一番改變。所以這些新委員進來真的很重要，……寫出來的東西基本上就是具備相當的水準。（訪黃聲儀 -20151215）

鄭蕤委員亦曾口述其於八二版教材撰寫的多元教材示例。

編寫課文時，除課文要配合單元名稱來編寫外，還要注意文體的要求，……像八二課標第 10 冊寫到屬於一個新知的文章，那一篇叫做〈鄭教授訪問記〉；一篇叫做〈不會飛的鳥〉；另一篇叫做〈請聽我細述〉，……我就寫了這三課，是因為李老師說要有新東西啊！否則的話，你既然是談愛護什麼，你就要有一個深度的報告，……另外，還有一篇叫做〈大地是萬物的家〉，就是講對動物、生物都要有愛，所以有〈讓路給綠蠶龜〉嘛！……我們當時就是盡量注意到生活中，你要對其他生物有些什麼樣

的愛，是關於生態方面的知識啦！另外，寫的時候已經注意到了很多地方的特色，以及開始注意到你要有世界觀了。（訪鄭蕤-20140813）

配合八二課程標準的修訂以及編審委員的新聘與調整，於本土議題興起的時代潮流下，相較於六四改編本，編審委員在落實本土議題的思考上，無論是課文的選材，或是呈現角度上，更加深化。

## 柒、結論

經由訪談初期王鼎鈞委員敘述的引發，研究團隊發現：國小國語教科書的編寫，存在著與依循課程標準、統一編審、體例觀點一致等整體形象未盡一致的個別聲音，過去均淹沒在教材成品與編審制度下未被發掘。藉由進一步依序訪談、統整並縱向聯繫後歸納出：於此制度的範疇中，各階段國語教科書編審委員中，不乏如此堅持自己理念的成員。他們在編審委員會逐課審查、逐句斟酌的制度把關下，仍試圖在有限的編寫教材空間中藉由發揮自己的個別專長來發聲，也因此在此集體共決的編審委員會中，彷彿合唱團中「眾聲齊唱」裡低聲地以和諧的複調發出獨頌。解嚴前的王鼎鈞、林良等委員，以及解嚴後的吳敏而、林武憲、黃聲儀等委員，皆有類似的訪談史料足以掘發。令人欣喜的是，當我們採取歷時性的縱向聯繫，竟然發現：在最初階段，這些原本可能只是一、二位少數人自覺地抽離出來的聲音，在看似和諧的複調中保持細微的獨頌；但隨著時代與社會的進展，漸漸地在社群中引起認同與共鳴，逐漸聚集為足夠的音量，形成另一個聲部，在編審委員會中發聲。而整體的旋律與音色，也因著這樣的變化顯得更加豐富而厚實，以下為本研究的幾點發現：

### 一、解嚴前編審委員承受上層壓力，戮力轉換編輯角度

解嚴前委員受邀參與教科書編審工作，除須遵循課程標準規範、

編寫綱要之諸多原則，以及上層機構最後審查之壓力，亦因個人具有肩負國家期許之認知，常憑藉自身之語文專業，戮力開展編輯上更周全的思考。如王鼎鈞安忍於政治複審制度，盡力轉換敘寫角度，提升文學性；林良則對偶現之上級指示不以為然，透過重新編寫，朝「兒童文學化」呈現。

## 二、解嚴後委員嘗試突破課程標準規範，融入個人編寫理念

透由訪談各期參與教科書編審相關工作的編審委員，本研究發現：許多教科書編者曾於課程標準的基本規範下尋求突破，表達自己的理念，而這些理念，展現在實際撰成之國語教科書文本。如六四改編本，部分委員跳脫課文篇幅的諸多限制，打破課標於生字量的規範，嘗試調整課文內容與生字，並於課後練習等處補充更富文學性的資料，拓寬範文學習的內涵；或於單元練習、習作題型以及教學指引的教學活動設計上，多方兼顧教材特色、教學實際的考量等變化；此外，如八二版教科書又於課文選材面貌上較以往顯得豐富多元。

## 三、國小國語科教學取向呼應學科知識與學科特質

無論於國語教科書的編輯或審查方面，課程標準始終為編、審雙方共同依循的基本規範。檢視歷次各版國小國語教科書文本內容，從其為兒童而選材，逐步發展為兒童文學性的教材，強調落實課程標準中以讀書教材為本的混合教學而編輯看來，國語科欲傳達的教學取向，除培養孩童聽、說、讀、寫之工具性技能外，亦期望培養其文學涵養與創造思考的能力，以呼應國語科的學科特質與知識。

## 四、課程概念依附於特定權力配置關係

藉由歷時性分析並比較國語教科書編審委員之背景與組成，可以發現：由解嚴前編審委員會中多數委員曾任職於國語推行委員會或國語日報社的情形（包括林良、何容、趙友培、齊鐵恨、王玉川等人），

顯現遷臺後國語推動機構延續於國語教科書編輯方面之影響力。

倘藉由 Popkewitz 的理論而詮釋此種權力配置關係，進而就國語六四版教材編審分工上觀察，特別是國語（首冊）教材由林國樑委員負責編撰，皆自光復初期的六四版長期延續至八二版。會議中雖偶有編審委員於教材內容或是注音符號綜合教學法有不同的看法或批評意見；然皆表示基於尊重傳統的倫理規範，不便提出自己的看法，由此更可看出詮釋課綱與規劃教材的主導權力仍有其特定的面向。

## 五、教科書內容為多元社會價值折衝下的結果

解嚴前的國小國語教科書，整體趨勢在強調反共抗俄與提倡民族精神教育；難免呈現因循教材傳統、變革不易的特色；解嚴後，思想交流熱絡，各方輿論開始關注教科書內容，社會大眾觀念與意識形態的轉變，也促使著國民教育的課程規劃必須配合經濟、政治、社會變遷的發展，反映在教材編審的觀點上。教材反映時代性的特質，其趨勢於此明顯可見。

本文部分內容已發表於學術期刊「教科書研究，9（2）：1-34」文中，特此說明並致謝。

## 參考文獻

- 九年一貫課程綱要（2003）。
- 小學課程暫行標準（1929）。
- 小學課程標準（1948）。
- 王廷波（2008）。實驗習作內容設計例談。**小學語文教學**，42-43。
- 中小學教科書組（1989）。國民中、小學教科書適切合理化修訂之工作概況。**國立編譯館通訊**，3（2），18-24。
- 王前龍、張如慧（2007）。從課程設計理論取向回顧台灣近三十年國小課程改革理念之轉變。高雄：麗文
- 王萬清（1994）。國民小學國語課程標準之特色及意義。**國立編譯館通訊**，7（4），12-18。
- 世界華語文教育會（2012）。**國語運動百年史略**。臺北市：國語日報社。
- 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。
- 卯靜儒（2009）。**課程改革－研究議題與取向**。臺北市：學富。
- 司琦（2005）。**小學教科書發展史**。臺北市：國立編譯館。
- 羊憶蓉（1994）。**教育與國家發展台灣經驗**。臺北市：桂冠。
- 何文勝（1998）。中國語文科目標為本課程教科書編選體系評議與重構。載於謝錫金、馮瑞龍、李銳清副（主編），**優質教育：中文教育新趨勢：一九九七年國際語文教育研討會論文選集**（頁202-214）。香港：香港大學課程學系。
- 李威熊（1990）。海峽兩岸及香港地區國小、國中國語文教育的比較。**教育資料集刊**，15，197-222。
- 李鑿（2002）。悠悠歲月十二年。人文及社會學科學通訊。13（1），7-16。
- 林海音（1988）。編餘雜談。**國立編譯館通訊**，1（2），38-39。
- 林海音（1994）。國民小學國語、社會科新課程教材與教學之探討－編寫「國語」的一個想法。**國立編譯館通訊**，7（4），6-8。

- 周淑卿（2012）。**臺灣國民中小學教科書發展之口述歷史研究（1952至2001年）：知識論與課程觀的演變【總計畫申請書】**。國家教育研究院，臺北市。
- 林國樑（1990）。我國小學國語課程的演進，**教育資料集刊**，15，85-111。
- 侯元鈞（2010）。**解嚴前後臺灣國語文課程政策之批判論述分析**（未出版之博士論文）。國立臺北教育大學課程與教學研究所，臺北市。
- 徐正光（1991）塑造台灣社會新秩序。載於徐正光主編，**徘徊於族群和現實之間：客家社會與文化**（頁4-9）。臺北：正中書局。
- 教育部國教司（1959）。**修訂國民學校課程標準參考資料（第一輯）**。臺北市：編者。
- 徐鈴雯（2001）。**高雄市地理習作使用狀況調查研究**（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學地理學系，高雄市。
- 婦女新知（1988）。我們都是這樣長大的——教科書的性別歧視系列。載於**婦女新知**，71、72、76、77、78期。
- 國立編譯館館中小學教科書組（1988）。國立編譯館中小學教科用書一編審暨印行配發業務簡介。**國立編譯館通訊**，1（2），8-16。
- 陳昭瑛（1992）。霸權與典律：葛蘭西的文化理論。**中外文學**，21（2），54-92。
- 國民小學暫行課程標準**（1968）。
- 國民小學課程標準**（1975）。
- 國民小學課程標準**（1993）。
- 國民學校課程標準**（1952）。
- 國民學校課程標準**（1962）。
- 教育部部史全球資訊網（民105年4月26日）。重大教育政策發展歷程。取自 <http://history.moe.gov.tw/policy.asp?id=2>
- 陳貞臻（1999）。**我國小學國語科課程標準之演變及其內涵分析**（未出版之碩士論文）。國立台灣師範大學教育學系，臺北市。

- 黃文樹（2003）。台灣初等教育的語文教學政策（1624-2003年）。**高  
市文獻**，16（1），31-82。高雄市：高雄市文獻委員會。
- 馮永敏（2000）。面向未來的本國語文教學體系一試論單元統整教學  
之建構。**應用語文學報**，2，113-135。
- 馮永敏、楊淑華、李素君（2016）。作家參與國小國語教科書編寫探  
析—以王鼎鈞、林良口述史為主。「**論壇：臺灣中小學教科書知  
識論與課程觀演變**」發表之論文，臺北市：國家教育研究院。
- 馮永敏、楊淑華、李素君（2016）。戒嚴時期作家參與國語教科書編  
寫之語文課程觀與知識觀—三作家口述史之探析。**教科書研究**，9  
（2），1-34。
- 黃武雄（1996）。**臺灣教育的重建 - 面對當前教育的結構性問題**。臺北  
市：遠流。
- 黃政傑（1991）。**課程設計**。臺北市：東華。
- 黃錦鉉（1997）。**國文教學法**。臺北市：三民書局。
- 甄曉蘭（2004）。**課程理論與實務：解構與重建**。臺北市：高等教育出  
版社。
- 蔡金甫（2009）。國小建構取向數學學習的建構與解構（未出版之碩  
士論文）。國立花蓮教育大學國民教育研究所，花蓮縣。
- 蔡清田（2012）。從課程學理論教科書的未來發展趨勢。載於國家  
教育研究院（主編），**開卷有益 --- 教科書回顧與前瞻**（頁 553-  
582）。臺北市：國家教育研究院。
- 張素宜（2009）。一位課程總召集人的心路歷：**黃敏晃口述八十二年  
版國小數學課程發展**（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學  
數學教育研究所，臺北市。
- 歐用生、吳敏而、李麗卿（1993）。**大陸小學教育政策與教育內容之  
研究 - 語文組**。教育部委託國立臺灣師範大學教育研究中心之專案  
研究報告。臺北市：教育部。
- 趙雅博著（1992）。**知識論**（三版）。臺北：幼獅。
- 賴宣羽（2003）。**新課程國語教科書內容走向之研究**（未出版之碩士

- 論文)。國立台中師範學院國民教育研究所，臺中市。
- 謝建國(2001)。**國小實習教師國語科學科教學知識之個案研究**(未出版之碩士論文)。國立臺北師範學院課程與教學研究所，臺北市。
- 魏慶雲((2009)。**黃敏晃訪談：國小64年版數學課程發展紀錄**(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學數學教育研究所，臺北市。
- 臺灣省政府教育廳(編印)(1973)。**九年國民教育籌備工作及其主體計畫之實施**。臺中縣：臺灣省政府教育廳。
- 鍾啟泉(2005)。**現代課程論**。臺北市：高等教育出版社。
- 藍順德(2006)。**教科書政策與制度**。臺北市：五南。
- 蘇琇敏(1996)。「國民小學新課程國語科課程規畫研究」概述。**國立編譯館通訊**，9(2)，4-9。
- Aronowitz,S&Giroux,H.A.(1991).Textual authority,culture,and the politics of literacy.In M. W. Apple & L.K. Christian-Smith.) (Eds.) ,*The politics of the textbook* (pp.213-241) .New York:Teacher College.
- Davis, B., Sumara, D.J., &Kieren, T.E. (1996) . Cognition, co-emergence,curriculum.*Journal of Curriculum Studies*, 28 (2) , 151-169.
- Eisner,E.W. (1985) .*The education imagination:On the design and the evaluation of school problem*.NewYork:Macmillan.
- Hofer, B, & Pintrich,P. R. (1997) .The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Research*, 67 (1) ,88-140.
- Kliebard, H. M. (1992) . Constructing a history of the American curriculum. In P.
- Schiro, M. (1978) .Curriculum for better schools:The great ideological debate.Englewood Cliffs,NJ:Educational Technology Publications.

## 第二章

### 理念演變的機與變： 1960-80 年代國小數學教科書之課程觀與知識論分析



游自達 · 陳淑娟

### 壹、前言

教科書是一種文化產物，其內容與形式不但是社會、經濟、教育文化活動的寫照，也是課程與教學之理念與趨勢的縮影。教科書的制度與內容反映當時的政治社會背景、時代思潮與知識觀點，其呈現的形式又與當時的課程設計以及教與學的觀點密切相關。教科書的歷史脈絡所呈現的乃是具體而微的課程史。

不同時期的課程變革有其政治社會背景、時代思潮與學科特定的教育理念，從教科書內容取材、教材組織、活動設計、呈現的形式等的分析，可窺知不同時期教科書的課程觀與知識論。1960-80 年代乃是九年國民義務教育推動前後的關鍵時期。1968 年開始實施九年國民義務教育，當年所修訂實施的國中、國小數學課程暫行標準、編訂的國小數學教科書乃是九年國民義務教育推動初期有關數學課程與教學理念的重要文件。1970-80 年代則是數學教科書編寫制度重大變革的時期。當時，教育部捨棄先前由專家編寫教科書的做法，改為透過實驗試用以發展教科書的模式。教育部於 1974 年在臺灣省國民學校教師研習會成立國民小學數學課程實驗研究委員會，推動國小數學課程的改進研究（陳進金、董群廉，2000）。數學教科書經由決定課程大綱、

編擬實驗教材、進行教學實驗、修改審定實驗教材、試用與修訂等過程編訂出版。1970年代初期開始推動的國小數學教科書實驗發展歷程，樹立近代教科書發展的重要里程碑（陳梅生，1986；陳進金、董群廉，2000）。

就近代國際數學教育社群對數學課程與教學的理念演變而言，1960-80年代亦是重要的變革時期。美國在1960年代由「學校數學研究群」（School Mathematics Study Group，簡稱MSG）所推動的「新數學」課程影響世界主要國家，我國的高中、初中和小學數學課程，也受到美國這波「新數學」改革的影響。1970-80年代的教育界則是受到認知心理學理論興起的影響，關注教學活動和學生認知發展的配合。J. Piaget的認知發展論及J. Bruner對認知心理表徵、發現學習、螺旋課程等主張受到教育界的廣泛重視，認知心理的觀點也影響數學課程設計與教學活動安排。

過去教科書研究所運用的文獻資料多來自正式文件、研究報告與報章，使用的研究方法大多為內容分析法。但內容分析法僅能就教科書成品進行分析，無法窺知參與者的理念、投入、對教科書形貌的影響等（周珮儀，2003；張芬芬，2011、2012）。近年來，隨著課程史研究與敘事探究的興起，個人生命史、傳記研究逐漸受到注意，也顯露生命史或口述歷史資料在課程研究上的價值。透過口述歷史，由參與課程改革與教科書編輯、審查、相關決策等有影響的人士現身說法，可更深入理解決策的過程，所留下鮮活的歷史資料（周淑卿、章五奇，2014）。具體而言，透過參與教科書發展重要人士的口述，一方面可藉由口傳記憶以及具有歷史意義的個人觀點，提供軼失或隱蔽的過程資料，補現有國小數學課程史料之不足；另一方面可藉由受訪者參與教科書發展活動的生命經驗，有助於理解與掌握教科書演變中的重要事件、特徵，以及當時人們的想法。口述歷史可探討與記錄教科書發展參與者在工作中的思想與情感，提供具有個人感知與溫度的歷史資

料。

有鑒於此，本文兼採內容分析與口述歷史進行探究。內容分析方面，本研究分析的對象與範圍包括：（1）課程標準：分析 1968 年暫行課程標準、1975 年國小課程標準及附錄中有關該次課程標準修訂經過之內容。（2）教科書版本：國立編譯館依據 1968 暫行課程標準、1975 年國小課程標準編審出版之國小一至六年級數學教科書。（3）教科書內容範圍：含教科書之編輯要旨（或理念）、各單元之架構與內容、編後記、謝詞等。

口述歷史方面，本研究以負責 1968、1975 年等課程標準國小數學教科用書編審工作的繆龍驥、黃敏晃、周筱亭為主述者。筆者分別於 2014 年 3 月 7 日和 5 月 2 日訪談繆龍驥教授，於 2015 年 4 月 14 日、5 月 1 日、9 月 22 日訪談黃敏晃教授。在正式進行訪談之前，均事先向口述者說明研究重點並提供訪談題綱。口述者依此架構敘述其參與教科書工作的過程，而研究者則就某些疑問處再行追問。每次訪談，會請口述者提供他所保存的文件、手稿、文章供研究者翻拍或帶回掃描、複印。所有訪談皆錄音存檔，轉譯成逐字稿，以第一人稱整理成訪談記錄稿，再送交口述者本人審核、修正。藉由國小數學課程改革與教科書發展中的重要參與者口述，捕捉國小數學教科書發展、編輯、修訂等歷程及相關事件背後的社會涵意，藉由口傳記憶以及具有歷史意義的個人觀點，以補現有國小數學課程史料之不足。

本文綜合教科書內容分析與口述歷史之結果加以剖析。首先探討 1960 至 1980 年代間兩個版本國小數學教科書的內容與形式特徵，剖析其發展變遷，並分析兩個時期教科書背後的課程觀與知識論，再藉由此時期教科書發展重要參與者的口述歷史，探尋國小數學教科書發展歷程中，隱藏的脈絡、事件、與機緣，以探知教科書發展變化所隱而不顯的環節，理解其中的事件、脈絡與機緣在教科書發展中所扮演的角色。

## 貳、1960-80 年間國小數學教科書的發展變遷

1960-80 年間，我國國小數學課程經歷兩次的修訂，教科書也因課程標準的修訂而有對應的變動。因應九年國民義務教育的實施，1968 年公布「國民小學暫行課程標準」（1968），1975 年則修訂公佈為「國民小學課程標準」（1975）。此一課程標準施行約 18 年，直至 1993 年才再次修訂。

不同時期國小數學教科書之內容取材、單元內之組織、單元間之發展關係、敘述語氣與形式等之特徵，因不同時期的教育理念、對數學學習的觀點等之不同而呈現不同形式特徵與風貌。不同時期數學教科書的特徵，蘊含不同的課程觀與知識論。前述 1960-80 年間二次課程標準修訂下的國小數學課程，各有其內涵與特徵。茲分別分析如下：

### 一、1968 年版國小數學教科書內容與形式之特徵

1968 年修訂的國小數學暫行課程係為了配合九年國民教育之實施，教育部依據行政院訂頒的「九年國民教育實施綱要」，進行國民中小學課程標準之修訂。從 1967 年九月開始，至 1968 年一月公布，歷時僅 4 個月。這次修訂的時間短促，所修訂的標準在國民中學及國民小學均定名為「暫行課程標準」，俟試行後再行修訂（歐用生，2011）。

此次修訂將「算術」改為「數學」，顯示除了對數學計算技巧的重視，更強調數學應用的能力，這也是目前數學科名稱的由來。另外對國民小學一至六年級皆規定各年段所應達到的教學目標，並將珠算的學習從高年級改於中年級實施（「國民小學暫行課程標準」，1968）。

此次修訂的國小數學暫行課程是部分受到美國「新數學」運動影響的產物。1950 年代在美國與蘇俄太空競賽之下，蘇聯於 1957 年搶先成功發射人造衛星，造成美國的震撼，遂於 1958 年通過國防教育法案進行課程改革，推動新數學教育。由 Edward G. Begle 領導的「學校數

學研究群」(SMSG)編著一套課本，推廣到中小學使用。該課程以集合為基礎來發展數學概念，解決有關數、量、形的問題，相當注重公設系統及邏輯推理的形式有許多公設、公理化系統(林宜臻，2010、2012)。

當時清華大學校長陳可忠將 SMSG 課程引入圈內，清華大學教授以此為藍本，改編我國的新數學(王九達，2000)，1965 年起開始實施高中新課程。1968 年修訂的國中、小課程，也將 SMSG 延伸到國中小階段，掀起新數學課程改革。

經分析 1968 年版的國小數學教科書後，發現：此時期教科書的內容與形式有下列六項特徵：

### 1. 重視計算能力的培養

此時期的數學暫行課程標準所關注的目標，聚焦於「訓練」兒童解決「數量」的知識和能力。暫行課程標準所陳述的前四個目標分別為：

- 壹、從解決有關數量問題之經驗中，訓練兒童解決家庭、學校、社會、日常生活中有關數量問題之能力。
- 貳、訓練兒童對日常生活之問題，作數量方面之考慮。
- 參、發展兒童對數、計算、實測之興趣與能力。
- 肆、培育基本數量知識

(「國民小學暫行課程標準」，1968：119)

基於暫行課程標準之目標，此時期教科書將訓練兒童的計算技能列為重要的教學任務。在教科書的編輯要旨中指出：「本書目標在灌輸兒童正確數量觀念，培育兒童基本數量知識，訓練兒童計算技能，養成兒童凡事能從數量方面做考慮之習慣…」(參見圖 1)。在教科書的內容與版面安排上，大部分的頁面中都安排有學生的練習活動，且所佔的篇幅約佔四分之一至三分之一左右，顯示其對計算能力培養的重視。

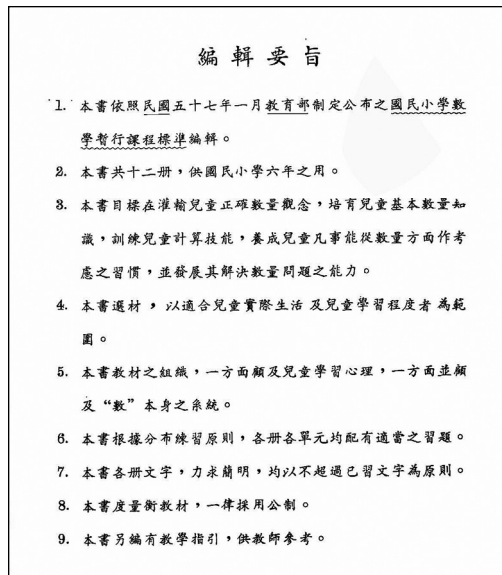


圖 1 1968 年版課程暫行標準國小教科書編輯要旨

資料來源：國立編譯館（主編）（1968：封面內頁）。

## 2. 專家導向的集合教材內容安排

1968 年的教科書反映當時對於「集合」觀念的重視。在暫行課程標準修訂經過中指出：「三、各學年增列集合基本觀念之介紹」（教育部，1968：354），1968 年暫行課程標準教材綱要中列有「集合之觀念」、「集合和子集合」、「交集」、「聯集」、「空集」等主題，分布於一至五年級的教材（「國民小學暫行課程標準」，1968：120-130）。本研究分析 1968 年版之國小數學教科書單元內容發現，其中共有七個單元和集合概念有關（如表 1）。教材單元之內容則如圖 2 所示。這些單元的內容較為形式抽象，所反映的乃是數學專家的知識結構與內容，教材以定義、講解的型式呈現。這樣的作法顯示當時在 SMSG 新數學影響下的國小數學課程觀，關注的重點在於學科知識的內容。

表 1 1968 年版國小數學教科書和集合有關的單元

單元	單元名稱	主要內容
第二冊第 7 單元	兒童節	元素個數相等之集合
第三冊第 1 單元	小畫家	集合的認識、聯集、空集合
第五冊第 16 單元	交集	交集、集合符號的認識
第六冊第 10 單元	交集與聯集	交集、聯集、集合符號的應用
第七冊第 16 單元	集合	一對一的對應、對應符號的認識、集合的基數
第八冊第 16 單元	一對一的對應	一對一的對應、集合基數的符號表示
第十冊第 5 單元	簡單的對應	集合的對應關係

### 3. 教材安排重視數學知識的邏輯順序

1968 年版的國小數學教科書之內容順序安排，主要以內容的難易為考量，且採取同質性的內容連續安排的做法。雖然在教科書的編輯要旨中指出：「本書教材之組織，一方面顧及兒童學習心理，一方面並顧及 " 數 " 本身之系統。」（參見圖 2）。不過，在教材之順序係以數學知識邏輯為依據做安排。以乘法的啟蒙活動為例，第五冊第 7 到 11 單元依序安排「2、5」、「4、8」、「3、6、9」、「7」、「1、0」等的乘法，順序的安排係以乘法內容的難易為主要考量，將同質性內容連續安排，並非以學生的興趣與學習心理為依歸（參見表 2）。再者，整數乘法與除法方面，第七冊第 3 至 6 單元連續安排整數的乘法活動，同冊 7 至 12 單元連續安排除法活動。整數乘、除法活動接續安排，且將同質性內容在同一冊中連續安排的做法，主要是以數學知識邏輯為考量，而非學生的學習心理。

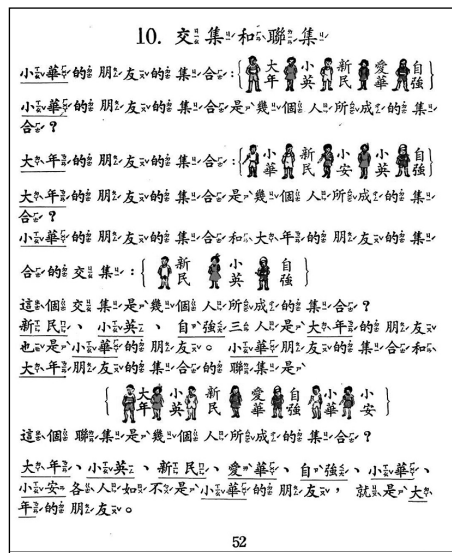
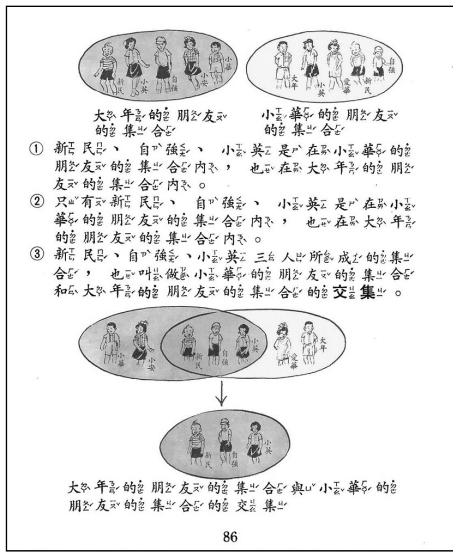
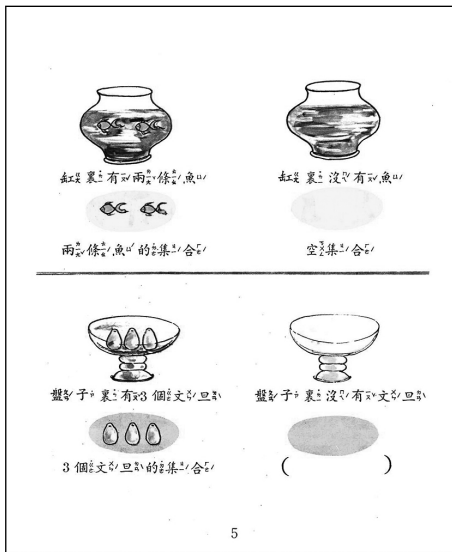


圖 2 1968 年版教科書中的集合概念相關單元內容

資料來源：國立編譯館（主編）（1969：5）（左上圖）、國立編譯館（主編）（1970：86）（右上圖）、國立編譯館（主編）（1971：52）（左下圖）、國立編譯館（主編）（1971：87）（右下圖）。

表 2 1968 年版國小數學教科書乘除法活動之安排


乘法		除法	
單元	單元名稱	單元	單元名稱
第五冊第 7 單元	2、5 的乘法	第六冊第 1 單元	2、5 的除法
第五冊第 8 單元	4、8 的乘法	第六冊第 2 單元	4、8 的除法
第五冊第 9 單元	3、6、9 的乘法	第六冊第 3 單元	3、6、9 的除法
第五冊第 10 單元	7 的乘法	第六冊第 4 單元	7 的除法
第五冊第 11 單元	1、0 的乘法	第六冊第 5 單元	1、0 的除法

#### 4. 側重定義式、講解式的教學活動

1968 年版的國小數學教科書之內容敘述偏向於直接說明定義與關係。以第八冊第一單元「小數的認識與寫法」為例，教材以容量引入小數，直接界定 0.1 公升、講解小數與分數的關係，同時呈現小數的寫法與讀法、介紹純小數與帶小數，並直接說明「小數點」（如圖 3 所示）。

**1. 小數的認識和寫法**

一個桶裝水可倒成二十又十分之一公升，每桶裝的水容量是 1 公升，「二十又十分之一公升」不用分母數，還有沒有別的寫法呢？



10 公升，也可以寫成 0.1 公升，請你做零點一公升。

20 公升，也可以寫成 2.1 公升，請你做二點一公升。


$2\frac{1}{10}$  公升 = 2.1 公升

分母數 小數

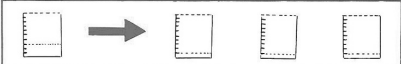
像 2.1, 1.1, 0.1 等都是小數。

小數中的「·」叫做小數點。

1



2 個  $\frac{1}{10}$  公升是  $\frac{2}{10}$  公升，  $\frac{2}{10}$  公升是 2 個  $\frac{1}{10}$  公升；  
2 個 0.1 公升是 0.2 公升， 0.2 公升是 2 個 0.1 公升。



$\frac{3}{10}$  公升是 3 個  $\frac{1}{10}$  公升， 3 個  $\frac{1}{10}$  公升是  $\frac{3}{10}$  公升；  
0.3 公升是 3 個 0.1 公升， 3 個 0.1 公升是 0.3 公升。

4 個 0.1 公升是 0.4 公升， 5 個 0.1 公升是 0.5 公升，  
6 個 0.1 公升是 \_\_\_ 公升， 7 個 0.1 公升是 \_\_\_ 公升，  
8 個 0.1 公升是 \_\_\_ 公升， 9 個 0.1 公升是 \_\_\_ 公升。

10 個 0.1 公升，是 1 公升

圖 3 1968 年版教科書中講解式的小數活動安排

資料來源：國立編譯館（主編）（1972：1-2）。



### 5. 重視計算與格式、示範與練習

1968年版的國小數學教科書重視計算的步驟與格式，並透過示範與練習加以強化。圖6為1968年版教科書中有關「2」的乘法活動。該頁的內容中將乘號直接引入並應用於橫式列式，呈現橫式及直式之乘法算式，同時將乘數未知的問題一併引入，並示範直式的寫法。第六冊第三單元有關「3、6、9的除法」的活動（如圖7），一頁的教材中共安排二個問題。在問題敘述之下，除以算珠說明「分」的意義，並示範直式的計算步驟。之後，則安排兩組各7題的直式填空練習。此等內容設計與版面安排顯示，此版本的數學教科書重視計算與格式，並強調透過示範與練習以熟練計算。

跳芭蕾舞的時候，2人為一組，6組，共有多少人？

2人為一組，6組，共有多少人？

2個桃子一串，5串共有幾個？

2個桃子一串，4盤共有幾個？

橫式寫法： $2 \times 6 = 12$

也可以寫法： $\begin{array}{r} 2 \\ \times 6 \\ \hline 12 \end{array}$

加號	減號	乘號
+	-	×

答：12人

積數做是：2乘以6，等於12。

意思：是：6個2是12。

$2 \times \square = (\quad)$

5個2是 $n(\quad)$

$\begin{array}{r} 2 \\ \times \square \\ \hline (\quad) \end{array}$

4個2是 $n(\quad)$

8個2比7個2多幾多？

$2 \times 8$

$2 \times 7$

2 × 8 比 2 × 9 少幾多？

$2 \times 8$

$2 \times 9$

林林	$2 \times 2 = 4$
林林林	$2 \times 3 = 6$
林林林林	$2 \times 4 = 8$
林林林林林	$2 \times 5 = (\quad)$
林林林林林林	$2 \times 6 = (\quad)$
林林林林林林林	$2 \times 7 = (\quad)$
林林林林林林林林	$2 \times 8 = (\quad)$
林林林林林林林林林	$2 \times 9 = (\quad)$

圖 6 1968 年版教科書中「2」的乘法活動安排

資料來源：國立編譯館（主編）（1970：37-38）。

**3. 3、6、9的除法**

珠算子3粒一串，12粒可以穿多少串？

答：4串

13粒珠子，平均地穿成3串，每串珠有幾粒？還餘幾粒？

答：4粒，餘1粒

6塊積木可以堆成一個合階的樣子，18塊積木可以堆成幾個？

答：3個

正方形紙片15塊，每6塊做成一個盒子，可做成盒子幾個？還餘幾塊？

答：2個，餘3塊

圖 7 1968 年版教科書中的整數除法活動安排

資料來源：國立編譯館（主編）（1971：13-14）。

## 6. 涵蓋傳統文化素材的學習

1968 年國民小學數學課程暫行標準所列數學學習目標包含「瞭解我國發明珠算的貢獻，及學習珠算的重要」、「指導學童熟練珠算四則運算方法，增進正確、迅速的計算技能」（「國民小學暫行課程標準」，1968：119）。在教材綱要中特別標列「中年級珠算教材綱要」，於第三、四學年中分別安排珠算的基本認識、基本技能、加法與減法、加減混合、乘法、除法等活動（「國民小學暫行課程標準」，1968：130-131）。

基於此規範，1968 年國民小學數學教科書涵蓋珠算教材。實際的教材安排並非如暫行課程標準中所規範之三、四年級，而是安排在四、五年級。珠算教材安排方面乃是以附加的形式處理，列在第七冊至第十冊教材總複習之後。第七冊安排珠算基本認識、基本加減法活動（如圖 8）；第八冊安排加減法熟練活動、加減混合等；第九冊安排加減法

應用、乘數一位的乘法、除數一位的除法、小數的加減法等；第十冊則安排乘數二位的乘法、除數二位的除法、近似商等。這樣的教材安排方式反映了以額外、附加的方式處理傳統文化素材的思考。

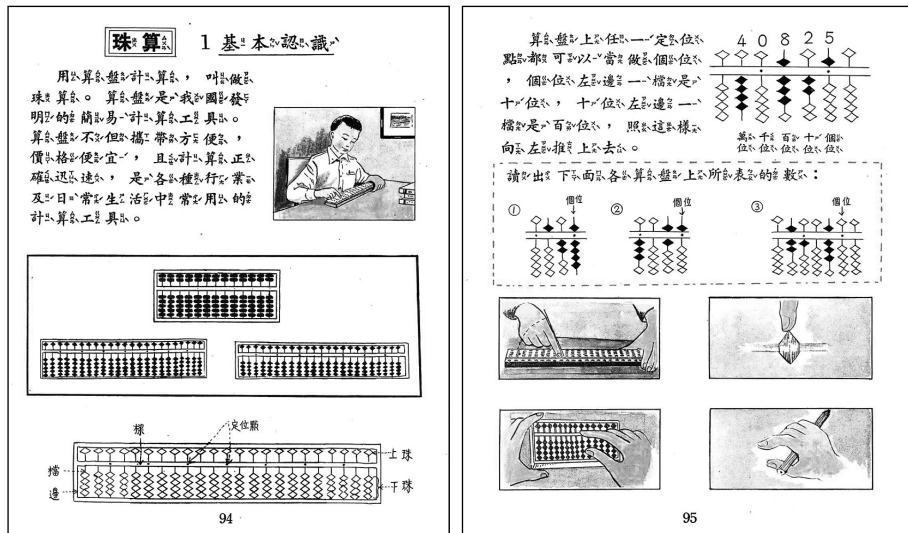


圖 8 1968 年版教科書中的珠算教材

資料來源：國立編譯館（主編）（1971：94-95）。

## 二、1975 年版國小數學教科書內容與形式之特徵

1975 年版的國小數學教科書乃是台灣省國民學校教師研習會之國民小學數學課程實驗研究委員會經實驗、試用等歷程發展而成。教育部為進行國小數學課程的改進研究，於 1974 年在台灣省國民學校教師研習會成立國民小學數學課程實驗研究委員會（陳進金、董群廉，2000）。陳梅生結合小學老師、主任、校長、師專教材教法教授、大學教育心理學教授、課程專家、數學教授、教育行政人員等組成研究小組，從事國民小學數學課程實驗研究（林宜臻，2010，2012；陳進金、董群廉，2000；陳梅生，1986；邱石虎、莊仁宗，1999；黃敏昇，1999；游自達、陳淑娟，2015；魏慶雲，2009）。教材先於實驗小學

進行實驗，配合國立編譯館成立編審委員會，編輯試用教材，由試用學校試用一年後，編審委員會根據回饋資料再作修訂，方成為國小國定本數學教科書。此時期的國小數學教科書採用先實驗後試用，再正式使用的做法，是我國國小數學課程發展的重要里程碑。由於是位於板橋的台灣省國民學校教師研習會開創，國內學者有以「板橋模式」稱之。

此時期的國小數學教科書在內容與形式方面有下列六項特徵：

### 1. 強調數學概念理解與基本能力的培養

此時期的教科書將數學基本學力的培養列為重要的學習目標，並強調透過操作強化學生的學習效果。在本版教科書的編輯要旨第三點中指出：「…一方面按序安排具體物、半具體物及抽象符號的操作，以求取教學的效果；一方面精選教材，力求減輕兒童的負擔，並提高學習的情意。…」（如圖 9 所示編輯要旨第三點）。在教科書的內容與版面安排上，大部分的活動以具體或半具體物和符號、算式並置呈現，顯示欲透過教具操作，協助學生理解數學概念或程序的意圖。

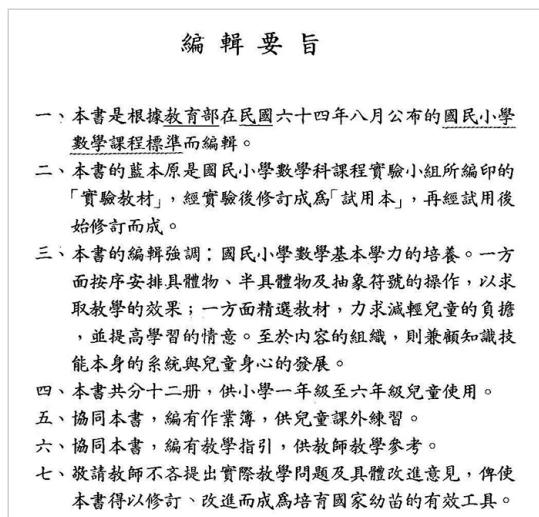


圖 9 1975 年版課程標準之國小數學教科書編輯要旨

資料來源：國立編譯館（主編）（1978：封面內頁）。

## 2. 以數學知識邏輯為主、學生認知發展為輔的教材安排

1975年版的國小數學教科書在其編輯要旨第三點中指出：「本書的編輯強調：國民小學數學基本能力的培養。…內容的組織，則兼顧知識技能本身的系統與兒童的身心發展」（參見圖9），顯示以數學知識邏輯和學生發展心理兼顧的考量。不過，分析單元的安排順序、內容呈現形式則發現：此時期的教科書內容安排係以數學知識邏輯為主要考量，學生認知發展居於次要、輔助的地位。以乘法的啟蒙活動為例，第四冊第5-9單元依序安排「2、5」、「4、8」、「3、6、9」、「7」、的乘法，第五冊第1單元則安排「1、0」的乘法（如表3所示）。單元順序與1968年版類似，但內容稍作分散，分布於第四及第五冊的六個單元。就單元名稱及內容安排而言，1975年版的國小數學教科書的單元命名和1968年版類似。一、二年級教材單元採生活主題或事件命名（如中秋節、國慶日、投沙袋、做盒子、賣水果等），三至六年級則以數學主題命名。1975年版的乘法啟蒙教材因安排於二年級下學期，有關九九乘法概念的單元以生活關連的單位命名（見表3）。至於內容安排方面，1975年版教材注重以具體物或具體物表徵建立乘法的意義（將乘法視為同數累加），透過具體物表徵、連加算式、乘法橫式的對照，建立乘法的意義，並同時引入「 $\times$ 」的符號（如圖10所示）。整體而言，1975年版數學教科書的單元順序係以內容的難易和邏輯關係為主要考量，單元內安排同質性的數學內容，這樣的設計顯示數學知識邏輯的關注。學習活動的設計則以具體物、半具體物、符號等多元表徵並列的形式呈現，並透過多次呈現逐步加以抽象化。這樣的安排顯示考量學生的認知能力與發展的學習活動設計。

表 3 1975 年版的國小數學教科書有關整數乘法啓蒙教材的安排

單元	單元名稱	主要內容
第四冊第 5 單元	一雙手十個指頭	2、5 的乘法
第四冊第 6 單元	一隻青蛙四條腿	4、8 的乘法
第四冊第 7 單元	每段彩帶三公分	3、6 的乘法
第四冊第 8 單元	一串珠子有九個	9 乘法
第四冊第 9 單元	一個球隊七個人	7 的乘法
第五冊第 1 單元	乘法	1、0 的乘法

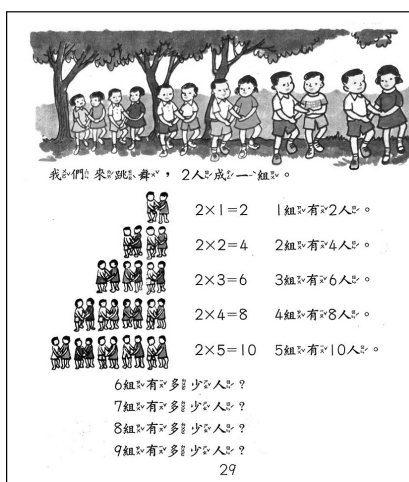


圖 10 1975 年版教科書中的整數乘法啓蒙活動的單元內容

資料來源：國立編譯館（主編）（1980：28-29）。

### 3. 關注具體操作與符號同構的教學活動

1975 年版的國小數學教科書中，大部分的活動（尤其是「數與計算」方面）運用具體操作與符號同構關係，透過操作活動與算式之間的對應關係，以協助學生理解計算的步驟與格式。以第三冊第一單元有關二位數加法的內容為例，教材版面中除了呈現文字題、橫式與直式之外，更將直式計算過程依步驟加以分解，依照計算先後由左至右依次呈現，並對應呈現具體物（如十元和一元硬幣），同時運用套色凸

顯操作活動與直式計算步驟之間的關連（參見圖 11）。同樣的設計與版面安排亦出現在同冊第三單元的二位數減法活動中（參見圖 12）。

1968 和 1975 年版教科書中，整數二位題減法單元內容與形式為對照，請參閱附錄。此等設計顯示運用具體操作與符號間的同構關係，以協助學生理解運算程序背後意義的關注。

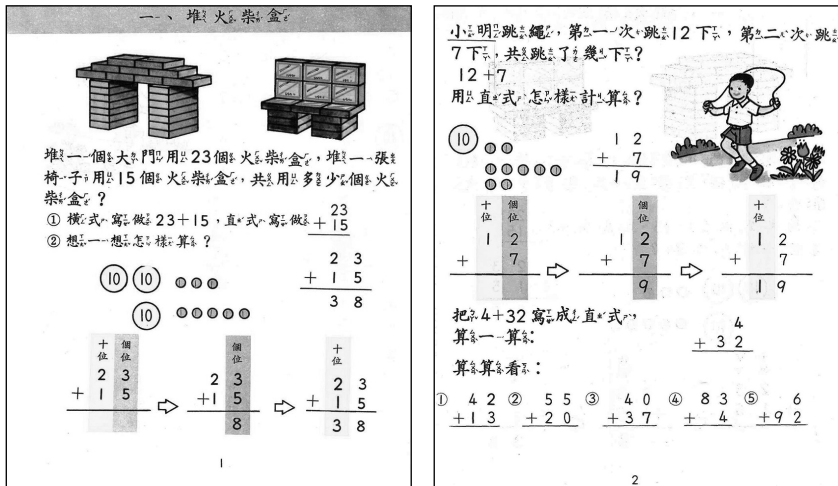


圖 11 1975 年版教科書中整數二位數加法的同構設計

資料來源：國立編譯館（主編）（1979：1-2）。

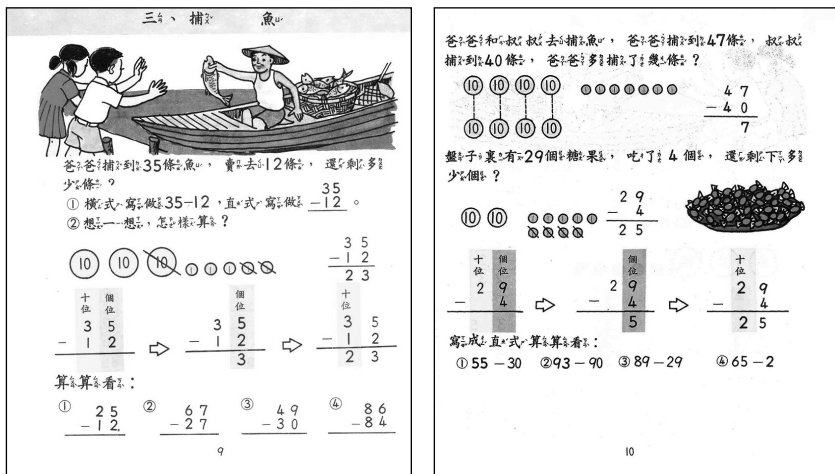


圖 12 1975 年版教科書中整數二位數減法的同構設計

資料來源：國立編譯館（主編）（1979：9-10）。

#### 4. 螺旋式的教材組織與分布練習

1975年版的國小數學教科書的單元安排與1968年版有明顯不同。如前所述，1968年版的教科書將同質性的內容在同一冊中連續安排（如整數的乘法和除法單元），練習活動主要有問題之後的立即練習、單元練習、總複習三類。1975年版的國小數學教科書則是採螺旋式的單元組織，將同類型的數學內容作分散、螺旋加深的安排。例如，整數一位數乘法與除法的單元較1968年版分散，分布於第四、五、六冊逐步加深（參見圖13）。練習活動則於前述三類之外，每三至四個單元之後另外增加「綜合與應用」。另外，對應的學生習作也有分布練習的活動，以協助學生理解計算的步驟與格式。

國民小學數學第五冊		國民小學數學第六冊	
目次		目次	
一、乘法	1	一、乘法(一)	1
練習一	9	練習一	12
二、除法(一)	11	二、稱、稱看有多重	14
練習二	18	練習二	22
三、公升和公合	19	三、量、量看有多長	24
練習三	24	練習三	28
四、加法和減法	25	綜合與應用(一)	29
練習四	30	四、除法	32
●綜合與應用(一)	33	練習四	40
五、輕重的比教	36	五、三角形和角	41
練習五	39	練習五	46
六、10000以內的數	40	六、分數	48
練習六	49	練習六	55

圖 13 1975 年版教科書單元的螺旋組織與分布練習

資料來源：國立編譯館（主編）（1980：目次）、（1981：目次）。

#### 5. 講解式、定義式的內容敘述

就內容之敘述用語和語氣而言，1975年版和1968年版的國小數學教科書相似。內容敘述偏向於講解式與定義式。以第六冊第六單元「分數」為例，教材以長度等分割下的分量，直接介紹單位分數的命

名、記法與讀法、講解單位分數和真分數之間的關係（如圖 14）。同冊第九單元「小數」的內容安排亦採類似模式，教材以容量引入小數，直接界定 0.1 公升、講解小數與分數的關係，同時呈現小數的寫法與讀法、介紹純小數與帶小數（如圖 15）。對照圖 3 和圖 15 可以發現，1975 年和 1968 年兩個版本的教材，對小數概念的引入做法相當接近，教科書的版面安排也類似，都是偏於講解式、定義式的敘述。在幾何的單元中也常有定義式的歸納、操作性的指示等，如「正三角形的三邊都一樣長（第六冊第五單元 42 頁）（如圖 16）、「形狀和大小都一樣的三角形可以疊合，它們叫做全等的三角形。兩個全等三角形，疊合的邊一樣長，疊合的角也一樣大。」（第七冊第 34 頁）（如圖 17）

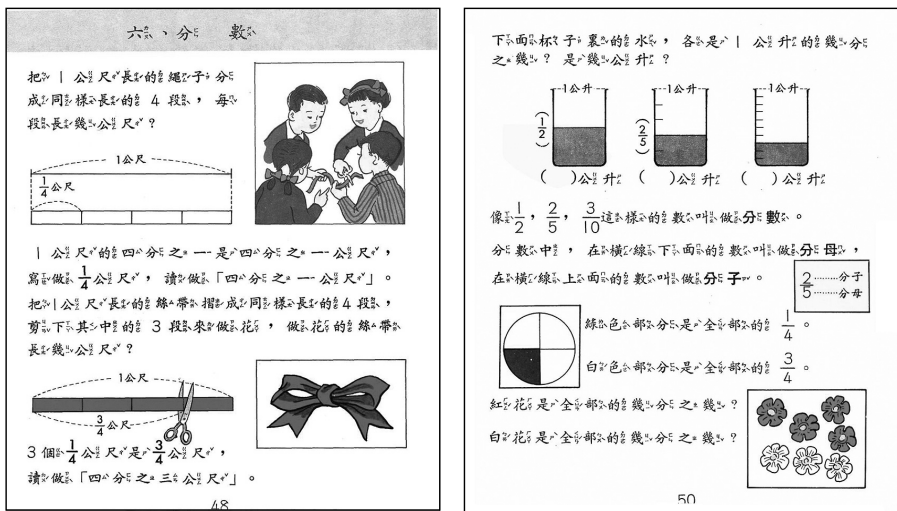



圖 14 1975 年版教科書中講解式的分數活動安排

資料來源：國立編譯館（主編）（1981：48、50）。

**九、小數 數**

英、英把水桶裏的水，倒在下面三個1公升的測量杯裏，共有多少公升？

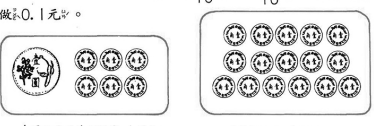


$\frac{1}{10}$ 公升也可以寫成0.1公升，讀做零點一公升。 $\frac{1}{10}=0.1$

$\frac{2}{10}$ 公升寫成0.2公升，讀做零點二公升。  
3個0.1公升是0.3公升，  
4個0.1公升是0.4公升。  
2個1公升和4個0.1公升是2.4公升，讀做二點四公升。  
水桶裏的水共有2.4公升。  
讀出下面各數：  
0.7公升 1.8公升 3.4公升 0.5公升

80

1元是10角，1角是 $\frac{1}{10}$ 元。 $\frac{1}{10}$ 元可以寫成0.1元。



1元和6個0.1元是1.6元  
32元和4角是32.4元  
0.1, 1.6, 32.4 這些數都是小數。  
0, 1, 2, 16 這些數都是整數。

3	2	.	4
十位	個位	小數點	十分位

十位	個位	十分位
10	1	$\frac{1}{10}$
3	2	4

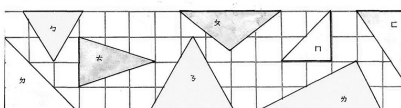
用小數寫出：來：  
① 18個0.1是( )。  
② 6個1和4個0.1是( )。  
③ 23個1和7個0.1是( )。

87

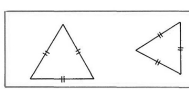
圖 15 1975 年版教科書中講解式的小數活動安排

資料來源：國立編譯館（主編）（1981：80-82）。

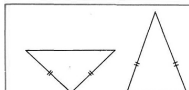
用圓規量量看，三邊都一樣長的三角形是幾個？只有兩邊一樣長的三角形是幾個？



三邊都一樣長的是( )  
只有兩邊一樣長的是( )



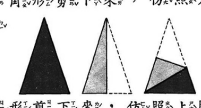
正三角形有三個邊都一樣長。  
等腰三角形有兩個邊一樣長。



等腰三角形有兩個邊一樣長。  
正三角形有三個邊一樣長。

42

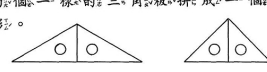
把畫好的等腰三角形剪下來，仿照右圖摺疊起來，比較角的大小。




把畫好的正三角形剪下來，仿照上圖的方法比較角的大小。

等腰三角形有兩個角一樣大。  
正三角形的三個角都一樣大。

用兩個一樣大的三角形板拼成一個等腰三角形。



用兩個一樣大的三角形板拼成一個正三角形。



45

圖 16 1975 年版教科書中定義式的幾何活動安排

資料來源：國立編譯館（主編）（1981：42、45）。

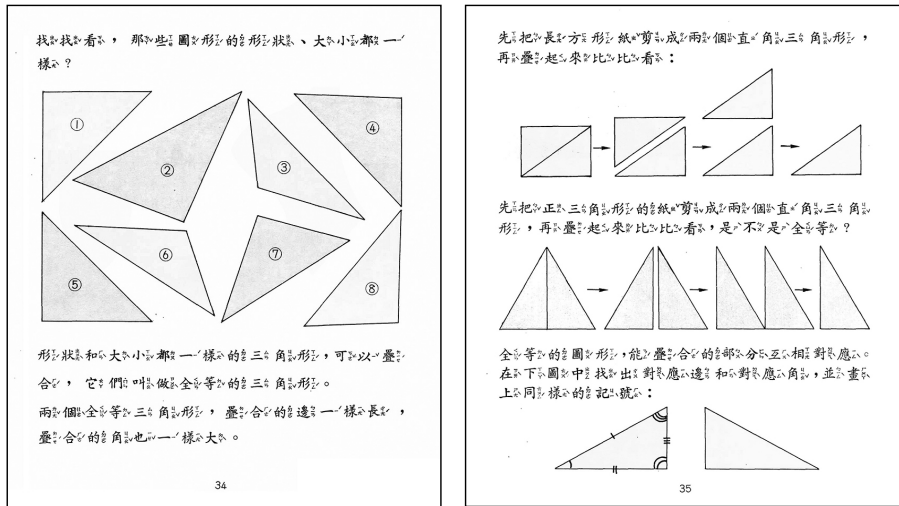


圖 17 1975 年版教科書幾何教材中的歸納式敘述

資料來源：國立編譯館（主編）（1981：34）。

## 6. 保留部份傳統文化素材的學習

1975 年版課國民小學數學課程標準對於珠算教材的規範和 1968 年的暫行標準有所不同，並未特別標示珠算學習的目標，也未標列珠算教材綱要。1975 年版課國民小學數學課程標準僅在四年級「實測與計算」的教材綱要中列出珠算基本認識、基本加減的學習內容（「國民小學課程標準」，1975：137）。至於珠算乘法、除法等活動則未納入。

1975 年國民小學數學教科書有關珠算教材有別於 1968 年的附加方式，改以正式單元加以安排。在第七和第八冊合計有五個單元的珠算活動（如圖 18）。珠算學習的內容較先前縮減，僅有珠算的基本加減。依據課程標準「實施方法」有關珠算教學的提示指出，珠算教學採集中教學分部練習，並與心算、筆算取得聯絡，相互驗證，靈活運用（「國民小學課程標準」，1975：144-145）。此一說明顯示珠算的屬性已有所轉變，由先前單獨的學習內容轉為計算活動的一部分。

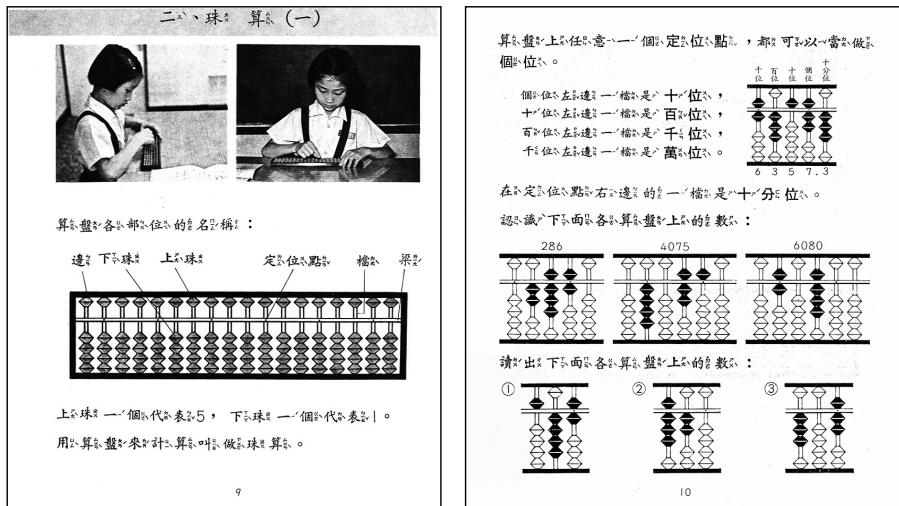


圖 18 1975 年版教科書中的珠算教材

資料來源：國立編譯館（主編）（1981：9-10）。

正如林宜臻（2010、2012）、徐偉民和張敬苓（2008）所指出，1975 年版的國小數學課程，重視經由教具操作來協助學生理解數學概念。此時期的數學教學受到 J. Bruner、J. Piaget 等人理論的影響，認為數學教育的目的是使兒童理解知識後內化，而數學知識的理解須要配合學生的認知發展。在這樣的理念影響下，國小數學教科書較重視認知結構與概念理解，希望運用操作物與數學問題之間的同構關係，在形式數學和具體操作之間，建立起連結，以發展學生的數學概念理解。教具的操作乃成為此時期數學教學的重點活動。

### 參、1960-80 年間國小數學教科書課程觀與知識論

#### 一、數學教科書的課程觀與知識觀

不同地區的教科書，皆受到當時對於「什麼是合法的知識 (legitimized knowledge)」、「孩子應當經由什麼方式獲得知識」、「什麼是值得追求的課程目標」、「課程應如何組織」等觀點所影響，

在教科書的內容、組織、形式上呈現不同的風貌。透過教科書文本的分析可以探知不同時期、版本教科書所持的課程觀與知識觀。

學者們對於課程觀的論述眾多，對課程的定義、目的、內容有不同的主張。教科書編者因所持「課程觀」不同，編寫教科書的出發點與做法就有所差異。在課程的定義方面，有人認為是學科知識的原理原則、核心概念或重要方法等「學科內容」，有人視之為一套學習藍圖或計畫，有人則視課程為預期的學習結果。單文經（2002）、Lunenburg（2011）綜合課程學者的主張指出：持永恆論（perennialism）與精粹論（essentialism）等傳統觀點的學者對於課程的界定不外下列三者：（一）課程即科目：課程為組織完整、結構嚴謹的學科（如 Bestor, 1956; Phenix, 1962）。（二）課程即教學與學習活動的計畫：課程是由教育人員事前所完成的活動計畫，旨在使教師的教學與學生的學習有所依（如 Beauchamp, 1981; Oliva, 1997; Taba, 1962; Taylor, 1970）。（三）課程即預期的學習結果：將課程視為學習的目標、須精熟的工作或概念細目（如 Johanson, 1977; Posner, 1982, 1995）。此等觀點下的課程設計所關注的是學科的結構與知識的邏輯系統，而非學生的興趣。因此。近代的課程學者批評其為學科中心、教師主導、倚重權威，而有忽略學生需求與社會現實的缺失（單文經，2002；黃政傑，1989）。

相對地，當代課程論者則將課程視為學生的「學習經驗」或「社會重建的行動進程」。持此觀點的學者主張課程應連結學生課堂以外的生活，並將學校生活與社會實際相結合，讓學生有充分的機會運用其所學的知識，來重建社會的秩序，以促進社會進步。例如，Dewey（1938）、Schwab（1970）、Tanner & Tanner（1995）、Wiles & Bondi（1998）等人認為學生與其周圍的人、事、物互動而得的親身體驗，都是課程的素材。課程必須依據個人的興趣與社會的需求、學科的結構與學生的心理、學習的過程與結果等經常加以調整。至於社會重建

觀的學者則主張課程是實際行動的綱領，在課程實施的過程之中，藉由師生對各種社會議題的共同討論，分析社會狀況以及可能的變革機會，進而掌握重建社會的可能作法，促進社會公平。批判思考與社會行動的能力，乃成為課程與教學活動的重要目標（莊明貞，2003；單文經，2002；黃政傑，1989）。

基於不同的課程觀，教材內容的選擇與順序安排便有所不同。主張課程是科目、教學或學習活動計畫、預期學習結果的學者主張以「學科的核心概念與原理原則」或「文化中的核心知識與價值」選材，並有系統性地鋪陳於教科書中，如此方能彰顯其學科本質及其功能。至於關注「個人或社會生活中的重要現象與問題」的觀點，則優先考量學生的生活經驗，以學生生活經驗與所處的環境進行活動，採問題中心或萌發式課程（emergent curriculum）方式作規劃（單文經，2002；黃政傑，1989）。換言之，教科書編者基於不同的課程觀，對於教材的選擇與順序安排，便會有不同的做法，所構築教科書內容與形式便有所不同。

課程學者，也常從「知識興趣」的面向探究課程觀。依據學者所關注的知識興趣主要有下列三個面向：（一）技術論：關注學生該具備的學科知識，如何運用這些知識，以及學習後會有哪些產出或表現。（二）詮釋論：較著重學生該如何理解事實現象背後所隱藏的意義或問題本質。（三）批判論：比較留意課程決定、內容取材、權力的介入，如何避免被權力控制所宰制而形成單一論點或意識形態等問題（尹弘飆、李子建，2008）。

## 二、1960-1980 年間國小數學教科書的知識論與課程觀

國小數學教科書的知識論與課程觀反映於教科書的編輯理念、單元內的活動順序安排、單元間的順序結構、內容的敘述語氣與形式等不同的面向。綜合前小節對於 1968、1975 年版本國小數學教科書內容與

形式特徵的分析可以發現：1968年版國小數學教科書編輯要旨中具體指出：「本書目標在灌輸兒童正確數量觀念，培育兒童基本數量知識，訓練兒童計算技能，養成兒童凡事能從數量方面做考慮之習慣…」。其中「灌輸」、「訓練」等論述反映了以客觀知識的獲得為導向的數學教育觀。此版的國小數學教科書從第二冊開始納入「集合」相關概念，陸續引入集合的元素、空集合、聯集、交集概念與符號、一對一的對應、對應符號的認識、集合的基數等數學內容。在教材的組織方面，將同質性的內容（如前述的乘、除法啟蒙活動）在同一單元或同一冊中連續安排。材料內容順序主要以數學內容的難易為考量。這些做法反應重視數學的結構性、邏輯性，而所關注的是學生的興趣與學習心理而非學生的學習心理。教科書中的活動與呈現的形式大多為數學概念、程序或性質等的講解、示範、介紹或定義，這些做法凸顯此版本教科書側重定義式、講解式的教學活動。綜合而言，1968年版的國小數學教科書偏於將數學視為具結構性、邏輯性之客觀知識體系，課程乃是經過專家分析、選擇下結構性學科知識之集合，而課程的目標則是數學事實與程序的獲得。

1975年國小數學課程標準的總目標指出：「國民小學數學教育目標，在於輔導兒童從日常生活經驗中，獲得有關數學的知識，進而培養有效運用數學方法，以解決實際問題的態度及能力」（「國民小學課程標準」，1975：129）。這些敘述顯示1975年的課程重視學習數、量、形的基本知識與原理，獲得基本技能，進而有效地在生活上實踐。此版教科書雖仍偏於客觀論的觀點，但目標由知識的「獲得」轉向知識的「理解」。這樣的轉變反映於該版教科書編輯要旨第三點「…一方面按序安排具體物、半具體物及抽象符號的操作，以求取教學的效果；一方面精選教材，力求減輕兒童的負擔，並提高學習的情意。…」的說明。在教材安排方面，主要以數學知識邏輯為考量，再輔以結合

學生認知發展的活動安排，運用具體操作與符號同構關係，透過操作活動與算式之間的對應關係，以協助學生理解數學概念，計算步驟與格式等。易言之，此版教科書偏於將課程視為協助學生理解結構性學科知識之系列活動，課程的目標則是數學概念與程序的理解。

綜合以上，筆者將 1968 與 1976 年版教科書的知識論與課程觀歸納整理如表 4。

表 4 1968 與 1976 年版國小數學教科書之知識論與課程觀

觀點	1968 年版	1975 年版
知識論	客觀論	客觀論、結構論
數學本質	具結構性、邏輯性之學科知識體系	具結構性、邏輯性之學科知識體系
課程觀	結構性學科知識之集合	協助學生理解結構性學科知識之系列活動
知識興趣	技術論：數學事實與程序的獲得	技術論：數學概念與程序的理解

## 肆、1960-80 年間國小數學教科書發展的機與變

綜觀 1960 至 1980 年代國小數學教科書的發展與變遷，各有其特定的時空機緣。1968 年版的國小數學教科書是因應九年國民義務教育推動，加上美國「新數學」運動影響所形成的產物。1975 年國小數學課程標準版的教科書，在教育政策和國內數學課程史的時空上，有其特有脈絡。在教育政策的時空上，是推行九年國民義務教育後，對義務教育對象與本質的重新思考。在國內數學課程史上，1975 年的國小數學課程標準是 1960 年代受美國新課程影響後的重新調整。以下就不同時期國小數學教科書發展活動的主要參與者之口述，進一步分析教科書發展過程中的重要事件、特徵，以及影響當時決定的機緣。

### 一、1968 年版國小數學教科書發展的脈絡與機緣

1968 年數學暫行課程標準頒布實施至今已近五十年，當年暫行課

程標準訂定與教科書編審的人員多已老成凋零，無法直接透過當事人的口述來理解當時的經過與想法。不過，1960-70年代是諸多年輕學子前往歐美留學，並陸續返國服務的年代。繆龍驥教授便是在這個時期（1965年）從德國哥廷根大學取得博士學位，返國於台灣大學數學系任教，正好碰上國內新數學運動的教材改革。繆教授後來在黃敏晃、邱守榕等之推薦下，參與國立編譯館的國小數學教科書編審委員會，並擔任主任委員（訪繆龍驥 20140307）。

黃敏晃教授從1970年代便參與國民小學數學科實驗小組，擔任召集人，負責推動實驗課程、試用教材、正式教材的開發，對於國小數學課程變革的始末、機緣、人與事知之甚深。分析繆龍驥、黃敏晃的口述內容，有關1968年版國小數學教科書發展的相關脈絡與機緣，舉其大者有下列事項：

#### （一）1968年版的數學課程的關注焦點

繆龍驥指出，國內在1960-70年代的社會氛圍有以美國為首的心理，國內與國際的教育氛圍主要是受美國的影響。因此，數學課程的改革受美國的改革動向所牽動，關注焦點在於模仿、引進美國的做法，不但參考美國的教科書，甚至直接引進美國的教科書。繆龍驥的口述中指出：「那時候喜歡參考美國的書，這麼厚，這麼大一本。…好像大家都覺得美國比較進步一點。」此等敘述反映了當時社會大眾以美國為首的心理。

對於當時課程改革的關注焦點，繆龍驥和黃敏晃都提及模仿、引進美國改革新做法的專注。繆龍驥談到：「我剛回國的那幾年，國內的高中課程受到美國SMSG新數學課程的影響，正在進行改革。當時臺灣師範大學、清華大學的幾位教授，像李新民、徐道寧、康洪元等人從美國引進SMSG，參考美國的SMSG教材編寫成為東華版的高中數學教科書，也就是所謂的新數學」（訪繆龍驥 20140307）。黃敏晃

也指出：「李新民等教授認為那是美國推動的數學教育大工程，又是新的教材。他們便努力地將 SMSG 教科書全部翻譯成中文，作為高中和國中的通用教材。SMSG 教材起先是在高中推行，1968 年又因為九年國民義務教育的實施，向下延伸到國中。後來，SMSG 教材再向下延伸到小學…」（訪黃敏晃 20150414）

以上內容顯示，當初的關注焦點在於美國數學課程改革的動向與新做法。在美國新數學運動中，國內學者引進 SMSG 課程，從高中開始，再向下延伸到初中、小學，影響 1968 年版的國小數學教科書。

## （二）1968 年版的數學課程的時空脈絡

1968 年版的國小數學課程改革在科學人才培育的需求及高中數學課程改革向推移的脈絡下進行。黃敏晃指出，在 1968 年之前因李政道、楊振寧獲得諾貝爾物理學獎，科學受到重視，而「年輕的學生受到這兩位大師的影響，想要追隨大師的步伐」（訪黃敏晃 20150414），因而科學（數學）受到國家社會的重視。繆龍驥和黃敏晃均指出，1960 年代的國際大環境，在美蘇對抗的國際情勢下，科學人才的培育在美國受到廣泛的重視。不論是國內或是國外，對於數理人才有強烈的需求。繆龍驥觀察到當時的學生較為重視理工的領域。他指出，當他還在臺大數學系就讀的時期，數學系的學生在大二時，約有一半轉往理工科系，最後能完成數學系學位的人數不到入學名額的一半。數學系畢業的優秀學生往往優先考慮前往美國進修，完成學位後則大部分留在美國發展，只有少部分的人回到國內就業。

黃敏晃也指出，當時美國國會通過「國防教育法案」，編列大筆的預算，強化軍事科技的發展，兼及科學教育。數學是科學的基礎，也分到不少經費。基於科技人才的需求，美國一方面改革科學教育，一方面以獎學金吸引外國優秀學生，向歐洲、亞洲區地區招手。日本、印度、臺灣當時都有大批的大學理、工科畢業生赴美深造。在這樣的

氛圍下，國內對科學人才的培養相當重視，數學課程的改革也受到關注。因此在 SMSG 課程引入國內的初期並沒有什麼反對的聲音。

另一個重要的脈絡乃是數學課程的做法。當時美國的數學課程改革乃是循著由上而下推移的方式進行。國內在 1960 年代到 1970 年代初期間的數學課程改革也是依著類似的路徑，從高中的數學課程改革先行，再逐步往下推移到國中和小學。黃敏晃指出：

當蘇聯於 1957 年成功發射第一顆人造衛星以後，美國設法急起直追。除了一方面以獎學金吸引外國優秀學生到美國，協助進行軍事科技、科學教育相關研究之外，美國人開始檢討他們的教育。首先，大學部的科學課程翻新，但隨後發現高中畢業生不能適應在大學的新課程。於是有一群大學教授下定決心，組成團隊改變高中科學（含數學）課程。

當時在耶魯大學任教的 Edward G. Begle 教授領導一個數學課程改革小組，叫做 SMSG（School Mathematics Study Group）。他們開始寫一套高中數學教科書。這個小組採用新的方法來教數學，而所謂新的方法乃是以 David Hilbert 所提倡的集合論來結構數學。…從 1900 年 Hilbert 開始，整個新數學界的內部就走向以集合論結構數學的路子。1940 年代，法國的 Bourbaki 學派便以這樣的觀點寫了一系列的書，他們從公理系統來定義並演化數學的內容。事實上這是屬於學習理論中結構學派的主張。如果一個人有很多的數學經驗並能加以抽取、濃縮，以數學結構加以組織，更能用很簡單的語言來陳述時，以這種方式來學習、理解數學確實是比較快。這個小組認為這樣的教材，高中生比較會清楚現代數學家所創造出來的數學成果。

Begle 的計畫在高中實施並不順利，當大多數的高中數學教師說他們自己也弄不懂這套教材時，Begle 等人就開班免費作師資培育工作。當高中生還是學不懂時，他們把問題歸咎於高中之前的數學課程與教學未能配合，所以要向下作改革。於是進一步推動向下的數學課程改革，一步步寫出他們認為能配合的初中和小學的數學教科書。這套教材就是 SMSG 數學新課程。（訪黃敏晃 20150414）

繆龍驥也有類似的說明，他指出：

SMSG 強調數學知識結構，很注重集合論和邏輯。內容又較為注重抽象的數學名詞和定律。… SMSG 課程先從高中開始，接著再向下延伸到初中，甚至小學。從小學開始教交集、聯集這些概念，結果嚇到了學生，老師也不知道怎麼教。（訪繆龍驥 20140307）

### （三）1975 年版的國小數學教科書編寫

繆龍驥返國服務的初期，正好碰上國內新數學運動的教材改革與批判。國民小學課程正好是從九年國民義務教育推動之初的「暫行課程標準」，經歷有關課程標準、教材、教法和成績考察的實驗，搜集各方意見以進行課程標準修訂的年代。繆龍驥主要參與高中數學實驗教材的編寫和國中數學教科書的修訂，並未參與國小數學教科書的編寫。黃敏晃從美國取得博士學位回國服務後，不但參與高中數學教科書的編寫、國中數學教科書的改編，也因吳貞祥的邀請，到位於板橋的國民學校教師研習會做專題演講，並因此參與國民小學暫行課程標準數學教科書編寫的部份工作。他指出：

1968 年實施九年國民義務教育的時候，國中數學課程開始改為 SMSG 新數學，小學數學課程也同時跟著改變。1968 年從小學一年級開始逐年編寫修調，1969 年二年級，1970 年三年級，1971 年四年級，1972 年五年級，1973 年六年級。吳貞祥邀我加入的時候，研習會正進行高年級的教學活動、教師手冊等教學輔助文件的編寫。編寫小組由郭雲欽、吳貞祥、邵慰龍等人，帶領許永賢、邱石虎等小學數學輔導團的老師共同進行。負責帶領的教授都不是數學背景，覺得有些吃力。吳貞祥邀我加入幫忙。原先我以為只是到板橋教師研習會進行一、兩次演講就結束，結果卻是長期的參與。…兩年左右的時間，我參與 1968 暫行課程標準數學教科書的小組運作，幫忙編寫教學指引等收尾的工作。（訪黃敏晃 20150414）

從黃敏晃的口述可知，當時的國小數學教科書乃是由專家學者（如

郭雲欽、吳貞祥等)和小學教師共同編寫使用，逐年修調。黃敏晃也指出：專家學者透過和現場教師的互動，對教育現場實務的認識增加，對數學課程、教科書編輯的理解也有所提升。

「對數學課程、教科書編輯的理解並不是一夜之間形成的，而是慢慢學習累積來的。」這是黃敏晃為自己參與國小數學教科書編寫所下的一个註腳。

## 二、1975 年版國小數學教科書發展的機緣與變革

如前所述，1970 年代的國小數學教科書發展有別於先前的編寫模式，改由實驗發展的方式進行。數學課程研發依循「教材研發→教學實驗→教材修改→教材試用→教材修改→國定本教科書」的發展模式。黃敏晃在訪談中對於課程實驗小組的成立、運作、小學數學學習的目標定位、教材內容的取捨辯論等，提供詳細的說明。從這些說明中可以協助釐清 1975 年版國小數學課程標準與教科書中的數學課程與教學理念，有助於理解文本背後隱而不顯的內涵。茲分別分析說明如下：

### (一) 1975 年版的數學課程的關注焦點

黃敏晃指出，課程實驗小組<sup>1</sup>的任務是先訂定課程標準草案，提供課程標準修訂小組進行研議。接者才進行實驗教材的編擬和實驗試用。至於課程標準中教材大綱，是以 1962 年版的教材為基礎，進行增刪與重排。

小組的做法是把以前舊的教材（1962 年版的課本）拿出來加以討論，認為值得納入新課程裡的，就寫一張紙貼在牆上。大家再就所貼出來的內容加以討論，有哪些是缺少的、有哪些是不足的，再加以增刪調整。接著排列順序，先整理成一個結構圖，再

1 實驗小組的首批成員包含在大專校院任教的指導教授和在國小服務的研究人員。指導教授包括黃敏晃、呂溪木、薛昭雄、邱守榕、簡茂發、方炳林、吳貞祥和郭雲欽等八個人。研究人員包含許永賢、邱石虎、蔡進丁、楊順和、林玉珍、詹宏鈞、魏福政、賴榮勳等八位老師。

討論結構圖該怎樣調整。小組成員依照自己的經驗加以評估，不受過去教材順序的影響。從 1974 年底到 1975 年初，我們足足花了三個月，結構圖才大致定案。（訪黃敏晃 20150414）

由黃敏晃的口述可以發現，當時課程實驗小組所關注的重點在於教材內容的增刪和順序的重調，顯示了將課程視為學科知識內容與結構的課程觀。

## （二）1975 年版的數學課程的時空脈絡

根據黃敏晃的口述內容，1975 年的國小數學課程在國內數學課程史和教育政策的時空上，有其特有脈絡。在國內數學課程史上，1975 年的國小數學課程標準是 1960 年代受美國新課程<sup>2</sup>影響後的重新調整。在教育政策的時空上，則是推行九年國民義務教育後對義務教育對象與本質的重新思考。

由於黃敏晃回國時，剛好碰上高中數學課程的批判檢討、臺大數學系高中實驗課程的編撰、國中數學教科書的改編等事件。這些活動基本上乃是針對我國數學課程受到美國 SMSG 課程影響的批判與重調。美國 1960 年代的新數學，先是影響我國高中數學課程，後來繼續影響國中和國小。黃敏晃認為 1975 年版本的國小數學教科書，等於在作 SMSG 課程的收尾。

當時主要聚焦於課程內容，將教材回歸 1960 年代初期的既有內容，而不作太大改變。至於當初對教學的基本理念是學生學老師所教的內容，主要關注於「如何有效的教」。由於當時的黃敏晃並沒有小學教學的實務經驗，因此教學活動設計由現場教師負責，召集人主要關注於數學活動內容的清楚程度和內容的分量。他指出：

2 受到蘇聯成功地將一枚人造衛星（Sputnik）送上太空軌道的刺激，美國於 1958 年迅速改弦更張改編數學教材，由 Edward G. Begle（1914-1978）所領導的 SMSG（School Mathematics Study Group）所編寫的教材在 1958-1977 年間於美國的部分中學和小學推行，亦即是後來所稱的「新數學（new math）」

編 1975 年版教科書時的想法比較單純。基本上是在整理教材，研究如何讓教學變得比較清楚明瞭。編 1975 年版教科書的實驗教材時，我對舊的教材不熟，相對地，鄭端容、邵慰龍等老師們，他們原先被借調到研習會編寫 1968 年課程標準高年級的教學指引。這些老師在教學現場很有經驗，對 1962 年版的教材也很熟悉，所以繼續借重這些教師的經驗與能力。

我當時給自己的定位是：站在制高點掌握整體、指出一些方向、提出基本要求，但不參與教材的實際編寫實務。基於我的立場，我要求他們設計出能表現數學思維且表徵清楚的教學活動。實際的活動設計則放手讓小組裡的老師負責。我只掌握基本原則和方向，從制高點去看所設計出來的內容。我另一個關注點是課本內容的分量，我特別注意教材內容是不是學得完、教得完。

對既有教材的處理，我秉持一些原則：（一）我覺得有不清楚的地方，就請負責的小組老師說明為什麼要這樣做、有沒有別的方法，再請他們修改到大家都覺得清楚為止。（二）我覺得很難的內容，像是很複雜的算術四則應用問題，先請大家思考能不能加以簡化，如果沒辦法簡化，就考慮加以刪掉。因為我認為全民要學的內容應該是普遍會用到的概念。接受義務教育的小學生，學習基本的東西比較重要，不需要學太難的內容。那些艱深的技術性問題，讓有需要的人個別去學、去練。（訪黃敏晃 20150414）

此等做法顯示 1975 年版的國小數學課程，是以數學內容的學習為主要關注，也呼應了學者們（如林宜臻，2010、2012；徐偉民、張敬苓，2008）所指出「重視教材選擇與組織」的課程特色。

黃敏晃口述中顯示了 1975 年版課程實驗研究小組以教材的簡化、淺化為關注焦點的另一項重要考量是國民教育的本質。實驗研究小組重新思考九年國民義務教育實施之後，一起商議國小數學學習的目標和重點。該次課程標準下的適用對象乃是國民教育普及下的大部份學生，而非以往精英教育下的少數對象，教材的簡化、淺化乃是黃敏晃發展實驗教材的考量點之一。他有如下的說明：

我也思考學生方面的問題。研訂 1975 年課程標準的時候，已經實施九年義務教育。小學入學的普及率已經到百分之九十七、八。普及教育不同於精英教育。當初我唸初中的時候，初中基本上是精英教育。在精英教育下有淘汰的機制。經過留級的篩選，出來的學生就是精英，教材就可以難一些。但普及教育、全民教育就不是這樣。學校不但不能把學生淘汰掉，還需要努力把所有學生都教會到某種程度。即使無法做到全部，也要照顧到大部分的學生。對於不能很快跟上的學生，一定得放慢腳步和他對話。這就是國民教育的基本精神。因此，教材需要簡化，盡量想辦法讓所有的學生都能夠接受，都可以學會。我們在規劃新教材的基本考量就是如何將舊教材加以簡化。（訪黃敏晃 20150414）

綜合以上，1975 年版國小數學課程基於先前 SMSG 課程的脈絡，也考量九年國民義務教育實施一段時間之後，課程內容必須加以因應重調。在考量從以往精英教育轉為普及教育的變化下，教材的簡化、淺化以符合大多數學生的程度和學習需求，便成為其中的重要考量

### （三）1975 年版的數學教科書發展中的辯證

黃敏晃指出，實驗小組考量時代不同下的需求，研議納入或修調學習內容，成員間常有辯論。黃敏晃特別指出三方面的爭論，包括珠算教材的存廢、估算活動的必要性、數學解題思考的培養等。

在珠算存廢方面，1975 年的國小數學課程標準四年級的教材綱要中列有珠算的活動，不過黃敏晃認為電算計將逐漸普及，珠算的實用功能會被電算器所取代，珠算在未來僅是文化上的意義，再加上大部分老師並不會珠算教學，因此主張刪除。但是大部分小組成員並不認同，主張應繼續保留有價值的文化內涵。最後黃敏晃退讓，因此在 1975 年版的課本中仍保留珠算的單元內容，從四年級開始進行珠算教學。

實驗小組為了是否在教材中繼續保留珠算相關活動的問題，討論了一個月。我主張應該可以刪除，但是其他成員反對。他們要我到銀行看看。當時的銀行已經開始使用電算器，但行員會先使用電算器計算，再拿出算盤重算一次才結帳。小組的人還說：

「算盤是老祖宗的東西，怎麼可以丟掉。」我就提出一些想法和他們辯論。首先，時代已經不一樣，可以刪除珠算教材。如果不刪除，教材的內容會越來越多，根本教不完。再者，我也質問究竟有多少老師會教珠算。如果每一個小學為了算盤教學，要另外請一個珠算老師，數學課也要額外編列珠算教學的時間，實在相當麻煩。我還向小組的成員大膽地預測說「十年之後算盤一定會被淘汰。我們課程教出來的學生，從小學一年級開始算，十年之後是國中畢業，那時社會上已經看不見算盤。這樣的環境下，為何還要讓他們在小學的時候學珠算？」他們說：「那就十年之後再來改吧！」小組的人員一致堅持，我只好退讓。（訪黃敏晃 20150414）

關於珠算方面，我認為那是「時代改變」的問題。當初我看到電算器、電腦會隨著時代的變化慢慢興起。我甚至還跟大家說，以後的服裝也會跟著電腦的發展而改變。那時的電腦還很大，但我已經預見電腦會變得比較小，而且畫面會比較薄，會小到我們可以帶在身上，到時候每個人所穿的背心會有一個可以放電腦的口袋。那時候，我還真的找了一件背心，兩邊有很大的口袋。現在回頭來看，我的預測是對的。不過，我沒有想到現在的電腦可以那麼小。（訪黃敏晃 20150414）

有關珠算教材的爭議也延伸至編審委員會，引發編審委員的討論。繆龍驥指出，珠算教材納入國小數學課程的必要性引發一些討論。結果基於課程標準的規範且納入教科書並無困難、透過文化工具建立學生基本素養等考量，珠算繼續成為 1975 年版國小教科書內容的一環。

編審委員會審查的依據主要就是課程標準，根據課程標準的規定審視教材的內容。例如，民國六十年代，隨著計算機的興起和普及，珠算的重要性逐漸降低，珠算教材納入國小數學課程的必要性引發一些討論。不過，國小課程標準中訂有相關的內容，納入教科書也沒有窒礙難行之處，委員們對此並沒有爭議。大家認為，珠算是傳統文化的工具，也是計算機的一個原型，納入教科書中讓學生有些基本認識，可算是一種基本素養。大家有個共識，珠算不會是考試的重點，可做為學生的基本認識，所以也就納入當初的教科書。（訪繆龍驥 20140307）

在估算活動的必要性方面，黃敏晃主張應該減少多位數運算的比重，加強估算的活動，但是其他成員因為過去沒有估算教學的經驗，不知如何進行教學而對加入估算活動有所保留。此方面的爭議則因為黃敏晃的堅持而納入相關活動。黃敏晃指出：

我認為舊教材裡三位數的加減運算可以保留，但四位數以上就可以刪除；除法保留到除數是兩位數就可以了。這個構想引發小組成員的討論，追問說這樣改變的配套是什麼。我指出，一個運算式不應該只用在一個情境，像億以上的國家的預算，萬以下的數字算是細節，可以略去不考慮。再說平常人不太需要算到億以上的數目，如果有這麼多錢或者有這麼多東西要算的話，萬以下那個零頭，已經不重要。事實上運算五、六位數的時候，後面的數字並不重要。刪除煩瑣的多位數運算，增加多位數時的估算才是重要。估算可以簡化運算，一定要加到教材中。

實驗小組裡的老師從來沒有教過估算，對估算要怎麼樣教學完全沒有經驗。估算是1975年版課本中的重要內容。在1978年的實驗本裡就出現「估算6.7萬加上8.9萬等於多少？」或者是「23.4萬除以1.2是多少？」之類的問題。這不是單純的大數運算，是要結合概數概念和一般的運算程序進行估算。類似這樣子的東西，就是我當初想要貫徹的理念。（訪黃敏晃 20150414）

至於解題思考的培養方面乃是黃敏晃對數學學習的重要理念，加上實驗小組前往日本考察時與日本學者討論數學思考的深刻印象、以及美國數學教師協會（National Council of Teachers of Mathematics, 簡稱NCTM）「An Agenda for Action」報告書的影響，在教材中納入數學思考的活動成為黃敏晃極力想貫徹的主張。相關的教學活動最後由黃敏晃親自指導。

1970年代後期到1980年代初期，認知心理學的理念逐漸影響數學教學。1980年代認知心理已經成為教學上的重要思潮，並且掀起數學教學的問題解決浪潮。1980年左右，我收到美國NCTM「An Agenda for Action」的報告書，那本書對我影響很大，

也使我更有信心。當時實驗本剛好要編高年級教材，根據我的判斷，數學解題思維將來會變得很重要，應是學習的重要內容，而「重視學生想法」會是重要趨勢。我清楚看見那會是未來的趨勢，是世界的潮流。

基於這些趨勢，我把國外參訪時，日本教授有關數學思考和表徵的理念加到教材中。編六年級第11冊實驗教材時，我加入兩個「怎樣解題」的單元。事實上在先前的各冊就已安排「綜合與運用」的單元，已經具有「數學解題思維」的意味，不過那只是很簡易的活動，六年級則是正式的單元活動。當時老師們的教學較為傳統，希望將解題思維的題目整理成幾個題型，並且歸納出可以套用的公式來，以方便告訴學生，什麼公式可以簡單方便地處理什麼類型的問題。我認為數學解題不應該這樣，而是應該有數學解題思考的方法。我從Polya《如何解題》的書裡找出像簡化問題、找出共同性等數學思維方法，設計成活動。這些單元內容也是回應我們參觀日本時，那位教授所講的數學思考培養。由於這些活動的數學特性比較強，加上研習會裡其他教授無法指導，所以六年級上、下學期中和「如何解題」有關的單元，全部都是我直接指導。（訪黃敏晃 20150414）

黃敏晃所說的日本考察是實驗小組剛成立之初，於1974年底前往日本和韓國參觀考察的活動。在日本的活動行程由當初任教育臺北市立師專的吳貞祥教授負責。考察中曾和日本學者就「什麼是數學思考」進行討論。黃敏晃對此次對談的內容有深刻的印象。他以圖做輔助，對此事提出以下的說明：

日本的訪問行程中讓我印象最深、影響最大的是和一位日本學者討論「什麼是數學思考」。他以一個類似下面這樣的圖形，問裡面總共有多少個正方形？依數學思維方式，思考這樣的問題時，首先要分類，從圖中可以找到大小不同的正方形，可以分類出邊長分別為4、3、2、1的四類正方形，然後再加以點算，算出每類正方形的個數。例如，邊長4的正方形只一個，邊長3有四個，然後再算邊長2和1的。分類操作的過程中會發現這個問題的解，其實這是關於頂點的問題。接下來便是表徵（representation）的問題。他說這個問題中有四類的正方形，最好

畫成四個圖，這樣對學習者最為清楚。當時，這位教授並沒講到要讓學生自己想，他只說老師要把它弄清楚，學生就會很清楚。這位日本教授所舉的例子，清楚地說明什麼是數學思維，什麼樣的表徵能讓人清楚理解。事實上，在那之前我也有類似的想法，可是我沒有具體的案例。那次的討論給我很深的印象。（訪黃敏晃 20150414）



前述這些爭辯與決定反映了課程實驗小組對教材取捨的決策模式。近代教科書研究中對於知識的選擇與合法性、所選擇與保留的是「誰」的知識等議題，有諸多的探討。前述教材與內容取捨的爭辯顯示在「文化精粹」、「實用價值」等方面的不同價值衡量。

#### （四）1975年版的數學學習理念

國內學者（如林宜臻，2012；徐偉民、張敬苓，2008；鍾靜，2005）分析1975年的數學課程改革指出，此時期的國小數學課程與教學受皮亞傑（J. Piaget）認知發展階段的理論與布魯納（J. Bruner）的動作、圖象、符號三種學習表徵等觀點的影響，重視教學活動設計應配合學生的心智發展，以有意義的學習為重點。

這些理念在國小數學教學的實務應用，黃敏晃將其歸於美國學者 Robert Underhill 所帶來的影響。Underhill 教授是周筱亭在美國進修時的老師，他曾多次受邀到國民學校教師研習會參加實驗計畫所推動的

研習與工作坊，也曾因國科會的贊助擔任研習會的駐會顧問。由於當初的美國數學教育界正處於行為主義、認知心理結構等觀點的論辯，J. Piaget、J. Bruner 等人之兒童認知發展理論在教育上的應用廣受研究與討論，十分重視運用具體、半具體、抽象符號表徵協助學生發展數學概念理解。周筱亭呼應黃敏晃的說法，並進一步指出 Underhill 教授不但把相關的理念帶到台灣，他的親力親為作風，也讓台灣的教授和教師深受感染（訪周筱亭 20140711）。

對於 Underhill 所帶來的影響，黃敏晃指出主要有教育心理學者 J. Bruner 理論觀點的引介和運用教具操作與符號運算之間的同構關係（isomorphism），引導學生理解運算步驟的教學做法。對此二方面，黃敏晃有如下的說明：

Underhill 博士引進兩個主要的理念。第一是教育心理學者布魯納（J. Bruner）的觀點。他引介布魯納所主張的三種學習方式：第一種是具體的動作學習（enactive），第二是圖像的學習（iconic），第三種是符號或形式的學習（symbolic）。Underhill 對於這三個類的學習方式也有個人的觀點。他認為具體的動作表徵對小學低、中年級的學生學習很重要，教學需要配合動作與圖像表徵。小學高年級及國中以上的學生，教學上才比較可以運用符號表徵。這樣的說法和皮亞傑的觀點很像，而當時我們也才開始接觸皮亞傑的理論。

Underhill 所引介的第二個理念就是「同構關係」。他指出，教學上需要運用具體操作、圖像操作，形式的算式操作之間的同構關係，引導學生覺察，學生才能理解不同操作之間的關係。例如，「31-16」的問題可以用 31 個拿走 16 個來操作。但是怎麼操作卻是關鍵。雖然可以採一個一個拿走的方式，從 31 個物件中數出 16 個，剩下的 15 個就是答案，但這樣的作法沒有配合 31-16 的直式運算。Underhill 具體指出，教師要做教學活動和教學內容的結構化處理。因此要把一個個的物件，結構成三個十和一個 1，然後拿走一個十和六個一。當要拿個位數的 6 時，會發現不夠，就要先把一個 10 分解成十個一，並在記錄上將 31 的「3」劃掉變

成一個「2」，並在1的旁邊寫一個1，變成 $11-6=5$ ， $2-1=1$ 。這樣的動作配合算式的計算過程，就是「操作式的同構」。教學上一定要注意操作的同構才會有效。低年級的數學教學活動需要以結構化的活動來顯現教材的同構性。那時要求教師教學時的具體操作要依照形式符號的結構來進行。（訪黃敏晃 20150414）

周筱亭呼應黃敏晃的說法，並進一步指出 Underhill 教授來臺和實驗小組成員對話，辦理師專教授、國小教師的數學課程與教學工作坊，以釐清數學課程的方向與做法。Underhill 教授曾於 1975 年暑假受邀到臺灣，主持數學教學研討會，並 1977 年一月起到國民學校教師研習會擔任駐會指導之學者。在臺半年期間，他不但和師專擔任數學教材教法的教授共同進行研討，並和九所師專的教授共同編寫一本小學數學教材教法的專書<sup>3</sup>。這本書也成為 1975 年版國小數學教科書推廣的重要參考資料。Underhill 教授不但把當時認知學習理論運用於數學教學的理念帶到臺灣，他還自行準備古氏數棒（Cuisenaire Rods）、釘板、位值算盤等教具，並親自進行教學演示與操作。他親力親為的作風，也讓臺灣的教授和教師深受感染（訪周筱亭 20151222）。

前述的理念與做法成為 1975 年版教科書內容安排的重要依據，也是教學活動安排、教具設計與應用的理論基礎，成為此版本教材的重要特色。此版教材重視運用具體操作與符號的同構關係進行有效教學，協助學生理解數學概念和運算程序背後的意義。Underhill 教授乃是最關鍵的人物。

3 該書基於師專教授們於 1975 年研討通過的「小學數學教材教法」課程綱要，並結合 Underhill 於 1977 年上半年在臺灣省國民學校教師研習會所駐會指導之機會，由九所師專教授和研習會人員，在 Underhill 教授的指導下共同撰擬草稿，並於 1977 年 3 月 14-19 日所舉辦之研討會中共同研討。研討會後，國民學校教師研習會於 1977 年 6 月正式出版，名為「國民小學數學研習教師手冊」。該書為第一本由全國九所師專共同編寫出版的小學數學教材教法之書籍。

## 伍、結論

1960至1980年代期間，乃是我國數學課程與教學發展的重要年代。九年國民義務教育的推動，引發學者對國小數學課程的內容與學習的重思，也觸發政府推動教科書的實驗與試用的新做法，讓「板橋模式」成為課程發展上的重要里程碑。這段期間的教科書發展，有理念之辯，有做法之議，更有一群有理想和熱情的數學教育工作者，投注於教材的研發、實驗、試用與修訂。教科書所呈現的內涵與形式，反映不同的課程觀與知識論，也是參與人員個人生命史和時空脈絡共同交織的結果。

### 一、不同時期教科書的內容與形式係不同理念與價值辯證下的產物

本研究發現1968年版國小數學教科書在美國「新數學」的影響，課程標準中納入「集合」相關的活動，教科書中從一年級開始便涵蓋集合相關的單元。1975年版的實驗小組以教材的簡化、淺化、順序調整為主要關注，研議的重點聚焦於教材的保留或刪除、呈現的比重、順序等問題。雖然透過民主的機制進行討論辯證，而取捨考量的標準則是文化價值與實用意義（如珠算的存廢）。黃敏晃試著納入學科本質的活動（如數學思考、估算等）則面臨一些挑戰。

不同時期的教科書內容與形式是不同理念、價值所選擇而成的結果。批判論者所指出教科書知識的選擇與合法性、所選擇與保留的是「誰」的知識等議題，從參與者的口述歷史中看到鮮活的實例。

### 二、理念之辯與熱情投入共構的數學課程革新行動

1960至1980年代的這段期間是國內政治、社會轉變激烈的時期，也是國小數學課程與教學轉型蛻變的時期。這段期間，國小數學教科書的內涵與形式，反映了當時獨特的時空脈絡，而不同時空條件交織形塑了理念之變與辯。

從 1974 年國民學校教師研習會成立「國民小學數學科課程實驗研究小組」開始，展開了一段充滿理念、熱情與行動的國小數學課程改革年代。國民小學數學科課程實驗研究小組的成員，從 1974 年開始從數學教材的實驗、試用、回饋意見蒐集和修正等歷程，熱情地投入國小數學教材與教法的實驗研究工作。這樣的使命與熱情還延續到 1980 年代的下一波課程改革。正如黃敏晃所指出「實驗小組的各個人員，真的是把編教科書當作一個使命、當作一個志業在做，一旦任務交到他們手上，就是使命必達」。有別於 1960 年代偏於模仿、移植的關注，實驗小組結合當時認知學習的觀點、同構關係的理念，開發實驗教材、進行試教與修調形成試用教材、回饋再修正等反覆的歷程，進行本土課程實驗的探索，成為近半世紀來獨特的課程發展、教科書研發經驗。這些經驗的蓄積，應是 1980 年代以後教科書發展的重要基礎。1970 年代教科書實驗研發的行動，顯示了這個時期國小數學課程改革的熱情與活力。其中，運用教具操作與符號運算之間同構關係的數學教學做法影響深遠，結合學生認知心理與數學概念結構之做法，至今仍為數學教學中不可忽視的一環。

前述期間的國小數學課程發展確是展現熱情、理念與動能的年代。參與教科書發展的學者、研究人員、學校教師在時間的壓力、財務與物力的限制下，致力於革新與突破，展現出無比的熱情與活力。加上提升學生數學能力的理念辯證與持續追尋，共構了國小數學課程革新的系列行動。

### 三、理論趨勢和偶遇事件均是理解課程改革、教科書發展的重要面向

本章結合教科書內容分析與主要參與人員的口述歷史，剖析 1960 至 1980 年期間兩個版本國小數學教科書發展與其變遷。從教科書發展重要參與人員的口述歷史，可以理解學科學習理論觀點的變遷和教科

書發展歷程中的偶遇事件（incidental events），同樣對國小數學課程發展產生重要的影響。1975年課程標準下，黃敏晃主持數學科課程實驗研究小組、實驗小組出國考察時和日本學者的交流對話、周筱亭與Underhill的師生情緣、Underhill多次受邀訪臺並擔任駐研習會之學者等事件，都對當時課程的方向與做法產生深遠影響。這些面向並非單從教科書內容分析可以探知。透過身處其中、身居其職者的口述歷史，讓教科書發展過程中隱而未顯的環節，得以揭露與理解。這也顯示口述歷史在課程、教科書研究上的價值。偶遇事件的探尋與理解，在教科書研究上具有重要意義，其對教科書發展歷程中參與者決定的可能影響更是不容輕忽。

## 參考文獻

- 尹弘飆、李子建（2008）。**課程變革理論與實踐**。臺北市：高等教育。
- 王九達（2000）。集合論與數學教育。**科學月刊**，31（3），241-243。
- 周珮儀（2003）。教科書研究現況分析與趨勢展望。載於中華民國課程與教學學會主編，**教科書之選擇與評鑑**（頁175-199）。高雄：復文。
- 周淑卿、章五奇（2014）。由屠炳春口述史探究解嚴前小學社會科教科書的發展。**教科書研究**，7（2），1-32。
- 林宜臻（2010）。中小學數學課程內涵與取向之研析。教育部中小學課程發展相關基礎性研究期末研究報告。
- 林宜臻（2012）。**數學**。輯於洪若烈主編，**國民中小學各類課程內涵與取向研析**（頁50-126）。新北市：國家教育研究院。
- 邱石虎、莊仁宗（1999）。數學科板橋模式之成長歷程。載於台灣省國民教師研習會（主編），**四十三週年會慶暨三峽會區落成紀念**（頁57-63）。臺北縣：編者。

徐偉民、張敬苓（2008）。臺灣不同時期國小數學課程能力指標之比較分析。**臺灣數學教師電子期刊**，**14**，27-47。

張芬芬（2011）。文本分析方法論及其對教科書分析研究的啟示。論文輯於國家教育研究院編，**教科書百年演進國際學術研討會會議手冊**（頁 54-87）。新北市：國家教育研究院。

張芬芬（2012）。半世紀臺灣教科書研究之概況與趨勢（1956-2010）。**教育研究月刊**，**217**，5-24。

**國民小學暫行課程標準**（1968）。

**國民小學課程標準**（1975）。

國立編譯館（主編）（1968）。**國民小學數學**（初版，第一冊）。臺北市：編者。

國立編譯館（主編）（1969）。**國民小學數學**（初版，第三冊）。臺北市：編者。

國立編譯館（主編）（1970）。**國民小學數學**（初版，第五冊）。臺北市：編者。

國立編譯館（主編）（1971a）。**國民小學數學**（初版，第六冊）。臺北市：編者。

國立編譯館（主編）（1971b）。**國民小學數學**（初版，第七冊）。臺北市：編者。

國立編譯館（主編）（1972）。**國民小學數學**（初版，第八冊）。臺北市：編者。

國立編譯館（主編）（1978）。**國民小學數學**（初版，第一冊）。臺北市：編者。

國立編譯館（主編）（1979）。**國民小學數學**（初版，第三冊）。臺北市：編者。

國立編譯館（主編）（1980a）。**國民小學數學**（初版，第四冊）。臺北市：編者。

國立編譯館（主編）（1980b）。**國民小學數學**（初版，第冊）。臺北市：編者。

國立編譯館（主編）（1981a）。**國民小學數學**（初版，第六冊）。臺北市：

- 編者。
- 國立編譯館（主編）（1981b）。**國民小學數學**（初版，第七冊）。臺北市：編者。
- 莊明貞（2003）。當前臺灣課程重建的可能性：一個批判教育學的觀點。輯於莊明貞編，**課程改革反省與前瞻**（頁 23-48）。臺北市：高等教育。
- 陳梅生（1986）。在研習會幾樁值得回憶的事。輯於臺灣省國民學校教師研習會（主編），**台灣省國民學校教師研習會三十紀念專刊**（頁 41-55）。臺北縣：編者。
- 陳進金、董群廉（2000）。**陳梅生先生訪談錄**。臺北市：國史館。
- 單文經（2002）。現代與後現代課程論爭之平議。**師大學報：教育類**，47（2），123-142。
- 黃政傑（1989）。課程設計的理論取向。**教育研究集刊**，31，291-313。
- 黃敏晃（1999）。小學數學課程，研習會和我。載於台灣省國民教師研習會（主編），**四十三週年會慶暨三峽會區落成紀念**（頁 38-43）。臺北縣：編者。
- 游自達、陳淑娟（2015年）。臺灣解嚴前後國小數學教科書的發展與改變：黃敏晃口述史之分析。論文輯於**論壇：臺灣中小學教科書知識論與課程觀演變會議手冊**（頁 145-174）。臺北市：國家教育研究院教科書發展中心。
- 歐用生（2011）。國小課程標準修訂的課程史分析。載於國家教育研究院編，**我國百年教育回顧與展望**（頁 277-291）。新北市：國家教育研究院。
- 鍾靜（2005）。論數學課程近十年之變革。**教育研究月刊**，133，124-134。
- 魏慶雲（2009）。**黃敏晃訪談：國小 64 年版數學課程發展紀錄**（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學數學教育研究所，臺北市。
- Beauchamp, G. (1981). *Curriculum theory* (4th ed.). Itasca, IL: Peacock.

- Bestor, A. (1956) .*The restoration of learning*. New York, NY: Alfred A. Knopf.
- Dewey, J. (1938) .*Experience and education*. New York, NY: Macmillan.
- Johanson, M. (1977) .*Intentionality in education*. Albany, NY: Center for Curriculum & Services.
- Lunenburg, F. C. (2011) . Theorizing about curriculum: Conceptions and definitions. *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity*, 13 ( 1 ) , 1-6.
- Oliva, P. F. (1997) . *Developing the curriculum* (4th ed.) . New York, NY: Addison-Wesley, Longman.
- Phenix, P. (1962) .The disciplines as curriculum content. In A. H. Passow (Ed.) , *Curriculum crossroads* ( pp. 227-245 ) . New York, NY: Teachers College Press.
- Posner, G. J. (1995) . *Analyzing curriculum* (2nd ed.) . New York, NY: McGrawhill.
- Psoner, G. J. (1982) . A cognitive science conception of curriculum and instruction. *Journal of curriculum and instruction*, 14 ( 4 ) , 343-351.
- Schwab, J. J. (1970) . The practical: *A language for curriculum*. Washington, DC: National Educational Association.
- Taba, H. (1962) . *Curriculum development: Theory and practice*. New York, NY: Harcourt, Brace.
- Tanner, D., & Tanner, L. (1995) .*Curriculum development* (3rd ed.) .New York, NY: Merrill.
- Taylor, P. H. (1970) . *How teachers plan their course*. London, UK: The National Foundation for Educational Research in England and Wales.
- Wiles, J., & Bondi, J. (1998) .*Curriculum development: A guide to practice* (5th ed.) . New York, NY: Macmillan.


# 附錄

1968 和 1975 年版國小數學教科書整數二位數減法單元內容與形式的對照

1968 年版（第三冊第 11 單元）

1975 年版（第三冊第 3 單元）

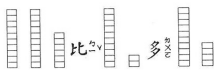
11. 摘蕃茄



小明和英到菜園裏去摘蕃茄，小明摘了 26 個，英摘了 12 個，小明比英多摘了多少個？

●●●●●●	●●●●●●	●●●●
●●●●●●	●●●●●●	●●


●●●●●●	●●●●
●●●●●●	●●

$$\begin{array}{r} 26 \\ - 12 \\ \hline 14 \end{array}$$


比 多

65

三、捕魚



爸爸捕到 35 條魚，賣去 12 條，還剩多少條？

① 橫式寫做  $35 - 12$ ，直式寫做  $\begin{array}{r} 35 \\ - 12 \\ \hline \end{array}$ 。

② 想一想，怎樣算？

十位	個位	十位	個位
3	5	3	5
-	1	-	2
	2		3

算算看看：

① $\begin{array}{r} 25 \\ - 12 \\ \hline \end{array}$	② $\begin{array}{r} 67 \\ - 27 \\ \hline \end{array}$	③ $\begin{array}{r} 49 \\ - 30 \\ \hline \end{array}$	④ $\begin{array}{r} 86 \\ - 84 \\ \hline \end{array}$
---	---	---	---

9

小文和小球去摘蕃茄，小文摘了 76 個，小球摘了 56 個，小文比小球多摘了多少個？

76
- 56
—

紅色積木 39 塊，黃色積木 24 塊，紅色的比黃色的多多少塊？

20
- 10
—

$\begin{array}{r} 28 \\ + 14 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 69 \\ + 37 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 48 \\ - 16 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 55 \\ - 40 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 37 \\ - 20 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 91 \\ + 31 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 72 \\ - 32 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 56 \\ - 16 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 60 \\ - 20 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 80 \\ - 30 \\ \hline \end{array}$

66

爸爸和叔叔去捕魚，爸爸捕到 47 條，叔叔捕到 40 條，爸爸比叔叔多捕了幾條？

十位	個位	十位	個位
4	7	4	7
-	4	-	0
	3		7


盤子裏有 29 個糖果，吃了 4 個，還剩下多少個？

十位	個位	十位	個位
2	9	2	9
-	4	-	4
	5		5

寫成直式算算看看：

①  $55 - 30$    ②  $93 - 90$    ③  $89 - 29$    ④  $65 - 2$

10



小志明和小英共摘了38個番石榴，送給外婆30個，還剩多少個？

38減30等於8。

38減0是38，寫8。

38減3是35，不寫0。

38減30等於8。

38  
-30  
——  
8

37

小志明有30元，買一個西瓜，用去6元，還剩幾元？

30  
-6  
——  
24

30  
-6  
——  
24

30  
-6  
——  
24

45-7怎樣計算？

45  
-7  
——  
38

45  
-7  
——  
38

45  
-7  
——  
38

寫成直式計算看看：

① 30-5 ② 80-6 ③ 71-7 ④ 64-9

11

小華的媽媽給小華18塊錢，小華想買10塊錢的餅乾，哥哥要吃，小華可以吃多少塊錢？

18  
-10  
——  
8

有一架飛機可以坐68人，已經坐了32人，還可以再坐多少人？

68  
-32  
——  
36

57    44    96    87    25  
-52    -43    -91    -84    -20

76    68    14    70    30  
-70    -68    -14    -70    -30

68

想一想45-17的計算方法。

45  
-17  
——  
28

45  
-17  
——  
28

45  
-17  
——  
28

70-23怎樣計算？


70  
-23  
——  
47

70  
-23  
——  
47

寫成直式計算看看：

① 80-76 ② 64-25 ③ 91-89 ④ 50-36

12



小華的媽媽給小華18塊餅乾，小華想留10塊給哥哥吃，小華可以吃多少塊餅乾？

有一架飛機可以坐68人，已經坐上了62人，還可以再坐多少人？

$$\begin{array}{r} 12 \\ - 12 \\ \hline \end{array}$$

$\begin{array}{r} 57 \\ - 52 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 44 \\ - 43 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 96 \\ - 91 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 87 \\ - 84 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 25 \\ - 20 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 76 \\ - 70 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 68 \\ - 68 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 14 \\ - 14 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 70 \\ - 70 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 30 \\ - 30 \\ \hline \end{array}$

68

練習三

(1) 算算看：

①  $\begin{array}{r} 27 \\ - 14 \\ \hline \end{array}$    ②  $\begin{array}{r} 26 \\ - 3 \\ \hline \end{array}$    ③  $\begin{array}{r} 73 \\ - 30 \\ \hline \end{array}$    ④  $\begin{array}{r} 57 \\ - 17 \\ \hline \end{array}$    ⑤  $\begin{array}{r} 69 \\ - 64 \\ \hline \end{array}$


⑥  $\begin{array}{r} 34 \\ - 8 \\ \hline \end{array}$    ⑦  $\begin{array}{r} 80 \\ - 8 \\ \hline \end{array}$    ⑧  $\begin{array}{r} 67 \\ - 29 \\ \hline \end{array}$    ⑨  $\begin{array}{r} 50 \\ - 24 \\ \hline \end{array}$    ⑩  $\begin{array}{r} 72 \\ - 69 \\ \hline \end{array}$

(2) 寫成直式算算看：

①  $60 - 20$    ②  $81 - 5$    ③  $55 - 50$    ④  $93 - 93$

(3) 小明有30張彩色紙，(4) 紅鉛筆74枝，藍鉛筆28枝，做風車用去14張紙，鉛筆用去14枝，紅的比藍的還剩多少張？多用了幾枝？


13




小明和英英一起去拔蘿蔔，小明拔了29個，英英拔了8個，英英比小明少拔多少個？

$\begin{array}{r} 29 \\ - 8 \\ \hline 21 \end{array}$

69



小英比小美多釣金魚 19 條，小華比小美多釣金魚 6 條，小華比小英少釣幾條魚？



小明比小美多拍皮球 7 下，小美比小華多拍 27 下，小明比小華少拍幾下？

$$\begin{array}{r} 26 \\ - 6 \\ \hline \end{array}$$

---

$\begin{array}{r} 19 \\ - 2 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 28 \\ - 7 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 37 \\ - 5 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 46 \\ - 4 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 55 \\ - 2 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 69 \\ - 4 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 73 \\ - 3 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 89 \\ - 9 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 91 \\ - 0 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 70 \\ - 0 \\ \hline \end{array}$

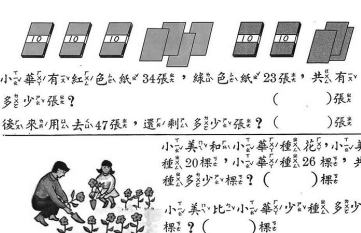
70

練習二十

	$15 + 3$	$15 - 3$	$18 - 15$	$18 - 3$
	$24 + 14$	$24 - 14$	$38 - 24$	$38 - 14$
	$27 + 22$	$27 - 22$	$49 - 27$	$49 - 22$
	$30 + 38$	$38 - 30$	$68 - 30$	$68 - 38$

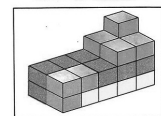
$\begin{array}{r} 90 \\ - 70 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 65 \\ - 5 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 43 \\ - 43 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 82 \\ - 0 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 70 \\ - 70 \\ \hline \end{array}$
---	--	---	--	---

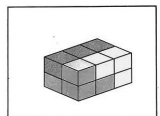
71



小華有紅色紙 34 張，綠色紙 23 張，共有多少張？ ( ) 張  
後來用去 47 張，還剩多少張？ ( ) 張

小美和小華種花，小美種 20 株，小華種 26 株，共種多少株？ ( ) 株  
小美比小華少種多少株？ ( ) 株





上面左邊圖的個數是多多少個？ ( ) 個  
上面右邊圖的個數是多多少個？ ( ) 個  
左右兩圖共有多多少個？ ( ) 個  
左邊的比右邊的多多少個？ ( ) 個

72

## 第三章

# 流動長河的光與影： 臺灣近五十年小學社會科教科書課程觀之演變

周淑卿 · 章五奇



### 壹、緒論

從 1952 年在臺灣公布的第一部小學課程標準，到 1993 年小學課程標準實施，這五十年期間的社會科教科書乃是在華路藍縷中奠基，又歷經多番變動的精彩歷程。這期間主要有三股力量在影響教科書的走向，即是舟山模式、板橋模式、南海模式。1952 年課程標準實施以後到 1996 年實施審定制為止，國立編譯館（以下簡稱國編館）的教科書皆是聘請學者專家執筆，再經過編審委員會討論、修正後定稿、出版。由於國編館最早位於臺北市舟山路，此流程被稱為舟山模式。此外，位於板橋的國民學校教師研習會（以下簡稱研習會）自 1974 年起逐步展開小學各科的課程實驗計畫，1979 年開始社會科實驗，所有實驗教材皆經過「研究 - 試編 - 試教 - 修改 - 實驗 - 修正」的研發程序，稱為板橋模式。另一方面，教育部人文社會科學指導委員會（以下簡稱人社指會）於 1985 年開始進行小學社會科課程的研究，其後提出課程目標與教材大綱；因人社指會設置於臺北市南海路而被稱為南海模式。這三個教材研發單位在社會科的理念與目標、教材架構與教學設計構想，以及教材研發方式上各有不同路線，而由於社會變遷與政治情勢變化，三個模式也在不同時期產生競爭與合作的關係。在某個時

期，一個模式勝出而現身，而另個模式則隱身於後，卻蓄勢待發；有時，兩個模式則同時並存，相互輔成。如同一條奔流的長河，主流因支流在不同地方注入而水量豐沛、充滿動能；河水因有現身的光點與隱身的影子交互映襯，而顯得光彩熠熠。

本研究主要以口述史方法，建置舟山、板橋、南海模式主要成員的口述訪談記錄（見表 1），輔以相關文獻及文件分析，進行 1952 年至 2001 年的小學社會科教科書課程觀的分析。主要在討論三個模式的競合過程，以及此過程影響所及的教科書呈現何種課程觀的變化，並藉以提出對未來教材革新的啟示。

表 1 訪談時間與重點

受訪者	訪談日期	訪談重點
屠炳春教授	2013.04.29	社會科課程理念
舟山模式教科書執筆者、改編本編審委員，1962-1993 年歷次課程標準修訂委員	2013.05.06	教材發展的模式與藍圖
	2013.05.20	社會科教材內容選擇與組織
	2013.05.27	社會科的意識型態爭論、臺灣史定位
	2013.09.09	澄清前四次訪談文字稿的疑問
崔劍奇主任 1977-1987 年教師研習會主任	2014.12.05	建立教師研習會課程發展機制
	2014.12.19	實驗課程研究與發展過程
秦葆琦研究員	2012.12.26	實驗教材的發展過程
板橋實驗教材研究員及執筆者、改編本執筆者、1993 年課程標準修訂委員、國編本執筆者	2014.01.23	實驗教材的內容、教科書改編工作
	2014.04.09	實驗教材、改編本教科書與舟山模式教科書教材內容、形式、發展過程之比較
	2014.07.24	1993 課程標準修訂、國編本編輯

受訪者	訪談日期	訪談重點
洪若烈研究員 板橋實驗教材研究員及編輯、 1983-1988年舟山模式教材修訂、 1988-1989改編本編審、 1993年課程標準修訂委員	2014.04.23	實驗教材發展過程、改編本及舟山模式教科書修訂過程
歐用生教授 人社指會「國小社會組」研究報告執筆者、 1987-1988年板橋實驗教材編審委員、 1993-1995年板橋國教研習會主任、 1993年課程標準修訂委員	2014.11.19	板橋第一輪實驗教材編審、南海模式課程發展
	2014.11.26	1993課程標準修訂、教科書開放決策
蘇惠憫老師 板橋實驗教材及改編本執筆者、 人社指會「國小社會組」委員、 1993年課程標準修訂委員、 民間審定本主編	2014.09.17	板橋第一輪實驗教材發展過程
	2014.09.24	南海模式課程發展、改編本編審、 1993課程標準修訂
	2014.11.21	審定本編審過程
曾濟群館長 1986-1992年任國立編譯館館長	2014.8.13	「教科書適切合理化」政策推動過程
謝福生主任 1982年起國立編譯館中小學教科書組校正人及主任、 1993年課程標準修訂委員、 國編本編審委員	2013.9.24	舟山模式、改編本編審過程、 審定本編審過程

資料來源：研究者彙整。

## 貳、社會科課程的定位及課程設計取向

社會科由許多學科組合而成，因為內涵豐富，性質與定位向來紛亂（歐用生，1996）。Woolever 與 Scott（1988）指出，有關社會科之目的與內涵界定有五種觀點：公民教育、個人發展、社會科學、反省思考、社會行動。Barr, Barth 和 Shermis（1977）則指出社會科有三個傳統：公民資質的傳遞、社會科學、反省思考。五種觀點或三個傳統的分類，差別只在於涵蓋範圍不同，其實相似性很高。每種分類背後各有

不同的哲學基礎，也各自發展出不同的教育目的、教學方法和教育內容，也在不同的社會脈絡下被認同而採用。以美國為例，一直至 1950 年代，社會科都著重在傳遞「良好公民」的知識；1960 年代美蘇兩國國防競爭下，興起學科課程運動，轉而重視社會科中各項學科知識的基本結構；1970 年代，隨著人權運動興起，批判理論盛行，社會科乃強調問題解決與做決定的能力（歐用生，1990）。1989 年美國「全國社會科委員會」（National Council for the Social Studies）提出《尋找社會科的範圍與順序》報告（In Search of a Scope and Sequence for Social Studies），指出社會科應該「讓學生有一種介入社會、公民及政治事務的責任感，並且有一種信心，相信自己在解決社會衝突及基本社會問題時能有所作為」（引自王浩博，1999：114）。其後 1990 年至 2000 年，多元文化論、後現代論等思潮更將社會科課程導向社會行動的取向（陳麗華、彭增龍、張益仁，2004）。Giroux（1980）依據 Habermas 所提出的「人類知識興趣」將社會科教學傳統歸納為「工具理性」、「詮釋理性」、「解放理性」三種取向，也反映了前述的課程取向，其內涵如表 2。

表 2 社會科的三種取向

取向	目的	方法
社會科是公民素質的傳遞	教導正確的社會價值	傳遞式：講述、教材閱讀、記憶
社會科是社會科學	精熟社會科學的概念與探究方法	發現式：透過資料蒐集與驗證等科學方法發現知識的概念通則
社會科是反省思考能力的養成	養成解決問題和做決定的能力	反省探究：分析、討論社會問題，並採取行動解決

說明：調整自歐用生（1990：67）。

我國社會科的目標也與美國有相似的發展趨向，從「良好公民」的意識型態傳遞，逐漸朝向注重學生的批判分析與社會行動能力，此種課程內涵的演變也反映了臺灣社會從戒嚴到民主化的社會脈絡。

在課程設計方面，須基於三個要素：學科知識、學習者、社會。因應社會需求與人類關係的演變，又發展出不同的課程設計取向（黃政傑，1991：103-141；李子建、黃顯華，1996：36-43）：

- (一) 學科中心：課程設計偏重學科知識，又分兩大陣營，第一個是智性傳統論者（*intellectual traditionalist*）和人文主義者（*humanists*），重視學科的理性內容。第二個是重視知識結構和認知過程，強調科學思考和探究能力的培養。
- (二) 社會中心：認為教育應為社會服務，又分兩派，一派是社會適應觀和社會效率觀，主張課程應協助學生適應社會，為將來擔任的社會角色做準備。另一派是社會重建觀，主張課程應協助學生能反省批判、解決社會問題，及採取能建立社會正義的行動。
- (三) 學生中心：強調兒童興趣與需要，主張課程內容應與生活經驗相結合的經驗論（*experientialism*）。隨著人本心理學興起，人文主義轉向以學生為中心，強調透過課程促進個人成長和自我實現。

隨著社會科定位及課程設計取向的變化，社會科課程型態也有了不同的面貌。Kaltsounis（1987）觀察 1980 年代以前的社會科課程，認為有三種型態：敘述性（*descriptive*）、概念性（*conceptual*）及動態性（*dynamic*）課程。敘述性課程著重歷史、地理、社會生活等事實知識的陳述，但由於未將事實、事件提升到更高層次的意義理解，以致忽略了思辨能力與社會技能的培養。概念性課程從「社會科學」角度著重歷史、地理、社會科學、文化人類學等各學科的知識結構與探究方法，旨在讓學生像學科專家一樣思考，雖然顧及學科概念的系統性，卻較忽略社會問題的批判。動態性課程則著重協助學生了解自己在社會中的位置，養成個人的價值判斷與行動能力，重視過程目標甚於內容目標。敘述性課程重視學科知識傳遞，傾向社會適應觀點；概念性課程著重學科概念與方法，學術理性的觀點濃厚；動態性課程兼含學

生經驗與社會重建觀。這三類課程型態從技術的知識興趣演化至解放的興趣，而我國的小學社會科課程也有類似的演變方向。

國民政府遷臺之後，儘管科目分分合合，但社會科卻從未消失，因為社會科是學生「社會化」的基礎；在民族主義盛行的年代，更被視為思想教育。例如 1952 年在臺修訂的第一部「國民學校課程標準」，強調宏揚民族精神，社會科特別注重「俄帝侵略我國的史實，以加強反共抗俄意識」（「國民學校課程標準」，1952：185）。隨著政治民主化，及國外課程思潮的影響，社會科教科書在幾次的課程標準修訂與教科書修訂過程中，顯現了課程型態的變化。

## 參、舟山、板橋、南海三模式的競合

舟山、板橋、南海三模式在理念上有所競爭，卻又因為幾個重大教育政策而促成彼此的合作。其發展年代與關係如圖 1 所示。

### 一、舟山與板橋模式的聚合

由於小學社會科被認為涉及思想教育，所以自遷臺以來一直由國編館發行統編本，直到解嚴之後，教科書開放為審定制的政策於 1994 年定案，其後，國編館教科書才成為眾多版本之一。在戒嚴時期，由於政治上的思想控制，國編館禮聘的教科書作者固然是望重一方的學者，但在學術與思想路線上亦須合於當時的意識型態（周淑卿、章五奇，2014）。因此，舟山模式成為戒嚴時期教科書的主流模式。1979 年開始的板橋模式社會科課程實驗則是由教育研究人員啟動，試圖引進國外教育理論以革新原有教材。發展將近十年的實驗教材，因解嚴前後時期，政治逐漸民主化，要求教育開放的呼聲漸高，而在 1988 年教科書適切合理化政策下，於 1989 年起轉型為國編館的「改編本」。

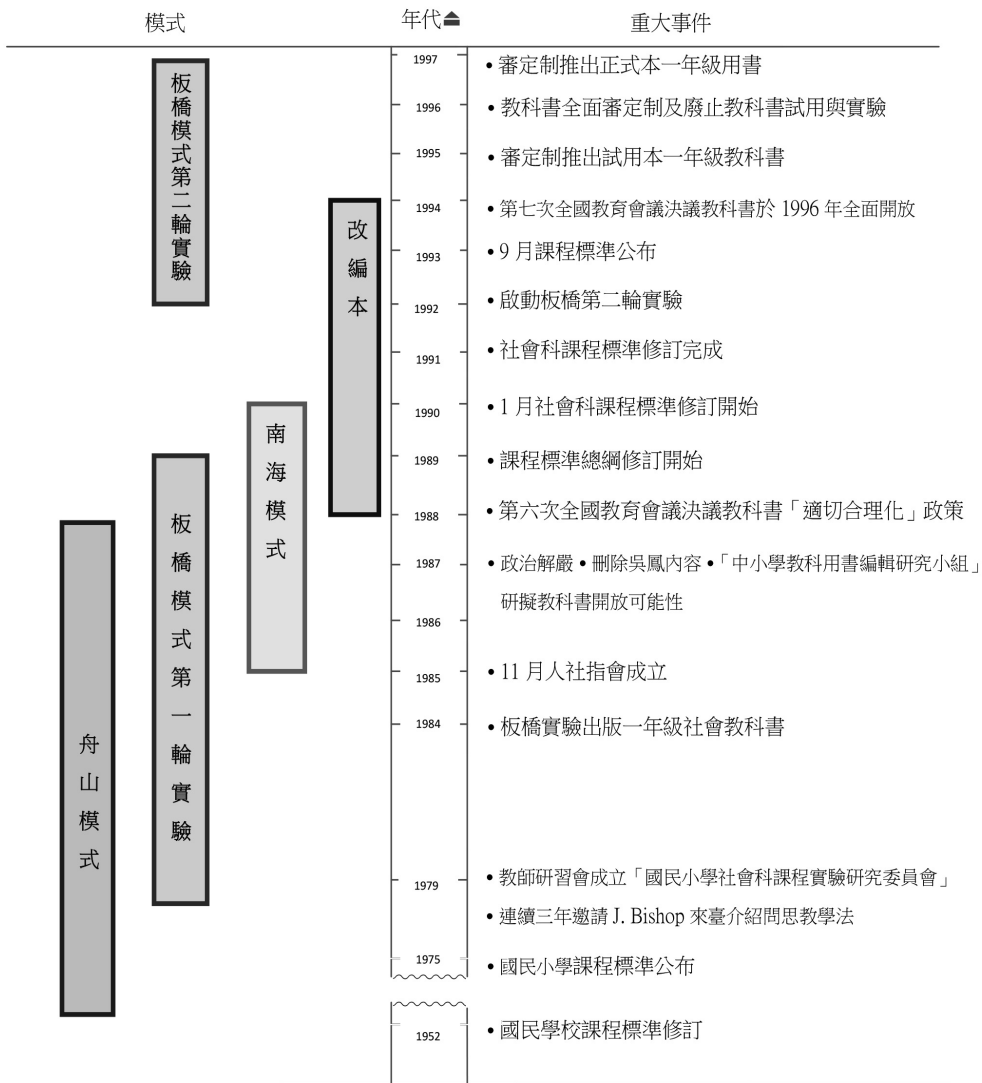


圖 1 舟山、板橋、南海模式互動關係與大事紀（資料來源由作者整理）

從 1952-1975 年小學課程標準，社會科的目標差異不大，主要在培養國家民族意識、協助學生適應社會生活（見表 3）。

表 3 1952-1975 年小學課程標準中社會科課程目標重點摘要

課程標準	課程目標重點								
1952	著重俄帝侵略我國的史實，以加強反共抗俄意識								
1962	<table border="0"> <tr> <td>中年級（社會）：</td> <td>高年級（史地）：</td> </tr> <tr> <td>1. 培養適應社會生活，服務社會的基本觀念。</td> <td>1. 激發愛護國家與團結奮鬥的精神</td> </tr> <tr> <td>2. 培養改善環境與保護國土的知能</td> <td>2. 培養其改善生活建設國家</td> </tr> <tr> <td>3. 激發其愛護國家民族的精神</td> <td>3. 自立自強的精神與維護正義和平的信念</td> </tr> </table>	中年級（社會）：	高年級（史地）：	1. 培養適應社會生活，服務社會的基本觀念。	1. 激發愛護國家與團結奮鬥的精神	2. 培養改善環境與保護國土的知能	2. 培養其改善生活建設國家	3. 激發其愛護國家民族的精神	3. 自立自強的精神與維護正義和平的信念
中年級（社會）：	高年級（史地）：								
1. 培養適應社會生活，服務社會的基本觀念。	1. 激發愛護國家與團結奮鬥的精神								
2. 培養改善環境與保護國土的知能	2. 培養其改善生活建設國家								
3. 激發其愛護國家民族的精神	3. 自立自強的精神與維護正義和平的信念								
1968	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 培養適應社會、服務社會的基本態度與能力。</li> <li>2. 培養其熱愛鄉土、改善環境及建設國家的精神與知能</li> <li>3. 明瞭中華文化的淵源與現代生活的關係，以激發愛國、團結奮鬥的精神</li> <li>4. 瞭解近代世界的大勢與現代化的意義，以激發革新創造、自強自立的精神</li> </ol>								
1975	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 養成適應社會、服務社會的基本態度與能力，實踐我國固有的倫理道德，發揚固有的民族精神</li> <li>2. 明瞭中華文化的淵源與現代生活的關係；以培養愛民族、愛國家的情操，發揮團結奮鬥、合作進取的精神</li> <li>3. 養成熱愛鄉土、改善環境的知能，激發建設地方、建設國家的意願</li> <li>4. 瞭解近代世界的大勢與現代文化的發展，激發莊敬自強、革新創造的精神</li> </ol>								

資料來源：研究者彙整。

然而，板橋模式的實驗教材屬於實驗性質，並未依循 1975 年的課程標準，是一部凌越課程標準而自訂課程目標的教科書。其編輯要旨指出社會科目目標為：「養成兒童良好的生活態度、習慣和行為，培養做人做事的基本知能，以奠定適應現代社會生活的基礎，實踐我國優良倫理道德，俾成為活潑潑的好學生、自強愛國的好國民。」（見圖 2）。由於實驗教材的發展仍在戒嚴時期，其目標不脫傳遞共同價值，協助學生成為「好國民」及適應社會生活的觀點。後來，實驗教材轉化為「改編本」，目標也並未改變。

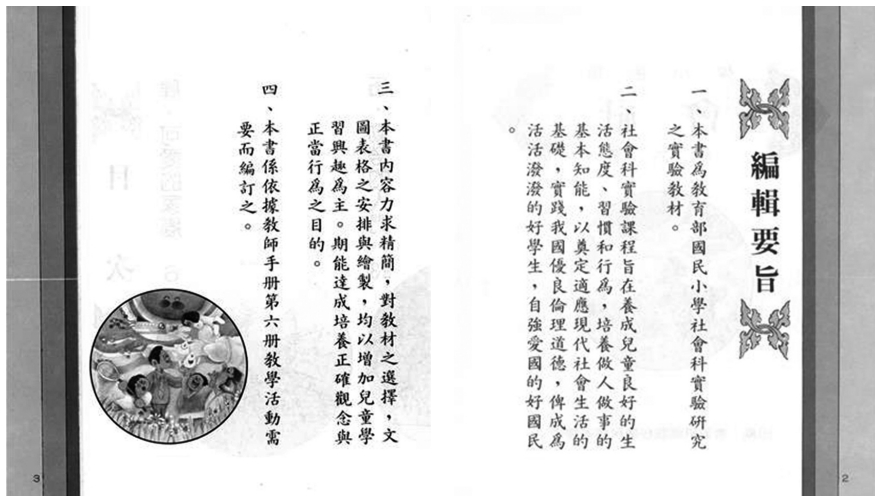


圖 2 板橋模式第一輪實驗教材的編輯要旨

資料來源：實驗教材第五冊（1987：2-3）

舟山模式本是主流，而板橋模式開創之時，即意在革新既有課程與教材，隱約挑戰舟山模式。屠炳春教授談及當年他對板橋模式的看法：

板橋模式的特徵，第一點強調「課程與教材是發展出來的」，以十六年的長時間發展一套課程。這在國立編譯館是不可能的呀！課程標準一訂出來，就要馬上實施，今年馬上就要寫教材。十六年，都一個朝代過去了！第二個特色是「教法為先」，先研討「怎樣教」，然後才編寫課文。當時有句名言：怎樣教比教什麼重要。所以一套社會科課程架構，要分年度完成；有了第一二年級的單元名稱，後面的單元也還說不出來。他們當時的名言：課程是發展出來的，批評國編館的課程不是發展出來的，而是寫出來的。沒錯，國編館的教材是專家之筆一口氣寫出來的，但是一定有個完整的架構，不致於見「木」而不見「林」。我認為板橋模式先研討教法，再編撰課文，在國小低年、中年級，勉強可行，因為教材內容都在學生的生活圈裡，屬於「器物文化」；但高年級教材，屬於「表達文化」、「概念文化」層次，就行不通。

（訪屠炳春 -20130520）

教師研習會為了讓實驗教材有可能被國編館採用，也會在過程中與國編館合作，最主要的就是邀請國編館編審委員擔任實驗教材的研究委員。崔劍奇談到：

我們（實驗教材）透過一個正式的形式，報教育部轉送到國立編譯館給他們審查，但是國編館也缺少新專業人才可以審，就把我們的人員再加請幾個人合起來，一起審，就這樣通過了。（訪崔劍奇 -20141219）

洪若烈回顧當時發展實驗課程的歷程，肯定國編館教授的協助，認為兩單位成員的合作，共同成就了實驗教材：

像屠炳春教授整天在圖書館用功，看美國、日本的教科書，還有很多書。他們好學的程度是我們年輕人比不上的，經常給我們提醒、指點。否則光憑我們和小學老師的能力要發展出一套課程，是不容易的。（訪洪若烈 -20140423）

原本兩個模式各自定位很清楚，板橋模式屬於實驗性質，舟山模式則是正式課程。但是在適切合理化政策下，當時國編館長曾濟群決定將實驗教材修訂為「改編本」，成為全國通用的教科書，兩個單位在磨合過程中難免出現磨擦。

舟山模式負責編寫教科書寫了那麼久，突然被我們幾個年輕人的東西取代，心裡當然會有一點不舒服，有時候就會跟館長說：「你們真的是兒戲嘛！」我們之間是有一點這樣的代溝。（訪洪若烈 -20140423）

當時國編館的組長謝福生對這段歷程的觀察則是：

他們強調的是實驗得來的，是發展過來的，認為他們有民意基礎，是做過實驗而不是學者自己在房裡面寫出來的。他們標榜的就是這個模式比以前模式要好，強就強在這個地方。可是屠老師他們很有風度，對改編本的寫法也是樂觀其成。這些都是前一輩學者的風度，不批評他們。（訪謝福生 -20130924）

崔劍奇也提到：

說實在的，教師研習會發展實驗課程，和國立編譯館的工作，因為職權的關係，會有一些小磨擦，但還好沒什麼太大的衝突（訪崔劍奇-20141219）。

國編館與教師研習會同為教材發展的重要機構，由於社會變遷與政策轉變，舟山與板橋模式的地位乃有主從互易的現象。然而，實驗教材成為改編本之後，原來的自由活潑形式受到統編本框架的約束，而成為舟山與板橋模式的折衷版本。

## 二、板橋與南海模式的匯流

板橋模式在研習會主任崔劍奇領導下蔚然成形；另一方面，南海模式則在黃炳煌和歐用生等人的努力下，提出具有理論基礎的課程目標與教材大綱。三個模式隱然有鼎足而立之勢。人社指會檢討過去的社會科教育，認為舊教材只強調和諧、責任、忠誠，刻意隱藏社會衝突，然而當臺灣逐漸民主化，社會科更應培養解決社會問題的能力。因此將目標區分「內容」和「過程」目標，並提出增加反省思考、價值判斷、做決定、解決問題的過程目標，以培養學生參與社會公共生活的能力（歐用生，1996）。研究小組首先界定「社會科學」範圍包含歷史、地理、政治、經濟、社會學、心理學和文化人類學等七個學科領域<sup>1</sup>，接著以理論分析、比較國內外研究、問卷調查和座談等方法，擬出社會科教育目標和教材大綱。這一套課程確立社會科的內涵為「社會科學」，並以七大社會學科的基本概念和通則（當時稱「統念」），整合為社會科。

人社指會預定繼續發展教材，黃炳煌乃與教師研習會研究組長洪若烈商議兩方合作的可能性，但未成功。洪若烈說明當時狀況：

<sup>1</sup> 後來在 1993 年課程標準修訂時，因為經費不足問題，將文化人類學併入社會學，共六科。

當時黃炳煌老師曾經跑來問我，能不能幫他們接後半段的課程實驗。那時候我們已經進入第二輪的實驗課程，有 29 個學校在實驗。說真的，沒有能耐再做另外一個實驗課程，因為我已經忙得不得了。（訪洪若烈 -20140423）

事實上，南海模式成員與教師研習會淵源頗深，黃炳煌與一些人社指會的成員如李緒武、陳梅生、蘇惠憫都參與了第一輪實驗課程。1984 年板橋實驗教材正在發展時，黃炳煌也曾在編審會議中提出「以社會科學為教材設計基礎」的想法（訪洪若烈 - 20140423）。秦葆琦研究員提到：

1984 年第一輪實驗教材的時候，黃炳煌和一些社會科學的專家已經進到我們委員會裡了，也帶我們做一些基礎研究，不過，那時候「社會科學」的走向並不明顯，就只知道社會科裡面要包含歷史、地理、政治、經濟等學科，可是並沒有清楚的說要「從概念到通則」那樣的發展。（訪秦葆琦 -20140409）

由於當時黃炳煌在第一輪實驗課程中並沒有領導權，影響有限。後來，他將「社會科即社會科學」的理念移轉到南海模式。而南海模式在出版《中小學社會學科教育目標研究報告》和《社會學科組教材大綱研究報告》後，因為缺少國家經費支持，在 1980 年宣告中止。然而，隨著黃炳煌、歐用生、李緒武等核心人物參與課程標準修訂，人社指會未竟的理想卻在 1993 年課程標準找到實踐的機會。

教育部於 1989 年開始研修課程標準總綱，1990 年，小學社會科課程標準修訂工作交付予教師研習會，而黃炳煌獲聘為召集人。於是，黃炳煌主持的新社會科課程標準乃以南海模式的構想為基礎，先由學者專家擬定各學科的概念通則以及適合的年級，再由小學教師配合兒童生活經驗和興趣，將相關概念通則加以組合，訂出各年級單元主題，最後決定內容，擬出「國民小學社會科教材大綱」（教育部，1993：380；秦葆琦，1994：221）。課程標準草案完成後，1992 年起由教師

研習會展開第二輪的板橋模式課程實驗（教育部，1983），於是，課程標準修訂成了兩個單位的合作機緣。秦葆琦談到：

黃（炳煌）教授從修訂課程標準、進行課程實驗，到實驗教材修訂為審定本國編版，都和研習會一起發展教科書。黃炳煌常說，如果不是有我們這群研究員和一線的小學老師，他不敢接這個工作。因為我們大部分工作都做出來了，他主要是做中間的協調、整合工作。（訪秦葆琦 -20140409）

相較於舟山與板橋模式，南海模式的發展時間最短，又沒有出版課本或教師手冊，但是因黃炳煌有機會主持 1993 年社會科課程標準修訂，因緣際會下，使得南海模式成為課程標準的基礎；又因為社會科課程標準修訂工作由教師研習會負責，而使得當年南海模式進行教材實驗的理想得以實現。人的執著與時勢的契合，成就了板橋與南海模式的匯流。

## 肆、課程觀與知識論的流變

從 1952 年至 2001 年九年一貫課程實施之前，隨著三個模式的競合，社會科教科書的課程觀以及背後的知識論產生微妙的變化，而這段歷程也展現了課程革新的充沛活力。

### 一、社會科課程觀的變化

#### （一）舟山模式的人文學科論

解嚴之前的主流為舟山模式，社會科定位為人文學科，以歷史、地理、公民為範疇。當時研擬社會科課程架構的屠炳春教授說明他的觀點：

我主張以人為中心，探討人與人、人與物、人與心的關係，形成生活圈的時空架構，將政治學、經濟學、地理學、歷史學、文化學、人類學，把它合起來。政治學、經濟學、地理學、歷史學、文化學、人類學、心理學，不管是六科、七科還是八科，都是學

科。所以我說：地理講環境、歷史講跡象、經濟講需要、社會講群體和個人，政治講制度和規範，文化人類學就講信仰、價值觀念。我把這些歸納成幾個單元，就是「吾國吾家」、「吾土吾民」、「吾心吾德」，目標就是「活活潑潑的好學生，堂堂正正的中國人」（如圖3）。（訪屠炳春-20130506）



圖3 社會科課程架構

資料來源：屠炳春手稿。

上述說法充分闡釋了「人文學科論」的觀點。亦即，社會科是以人的生活時間、空間為架構，以人、心、物的關係為內涵，而將各相關學科的知識統整為一的科目。教材的組織方式上則採「史地經緯式」：

以歷史為經，地理為緯，或以地理為經，歷史為緯；前者是縱剖式，後者是橫剖式。譬如一棵大樹，縱剖之，則「承百代之流」，顯示政治、經濟、社會、文化的縱剖面。大樹的橫斷面，則「會當今之變」，顯示年輪式的斷面，切開來就有考試問題、當兵納稅問題、土地利用、社會的建設、公路網，就像一個年輪一樣。（訪屠炳春-20150506）

這個架構可謂嚴謹，回到「以人為中心」的根本理念，以合乎論理組織的方式整合相關學科知識，形成統整的社會科。然而，學科專家擅長學科知識，卻未諳兒童認知與心理的發展，對兒童的生活情境的理解亦不足，以致舟山模式教科書內容偏向以成人立場「教導」或

「訓勉」學生。圖 4 為 1975 年課程標準下的六年級課本頁面，此段主要在陳述臺灣的經濟發展階段，其行文言簡意賅，提綱挈領呈現各期的經濟建設狀況，但是偏向事實知識的教導，且學習內容遠離兒童生活，對兒童而言較難學習。

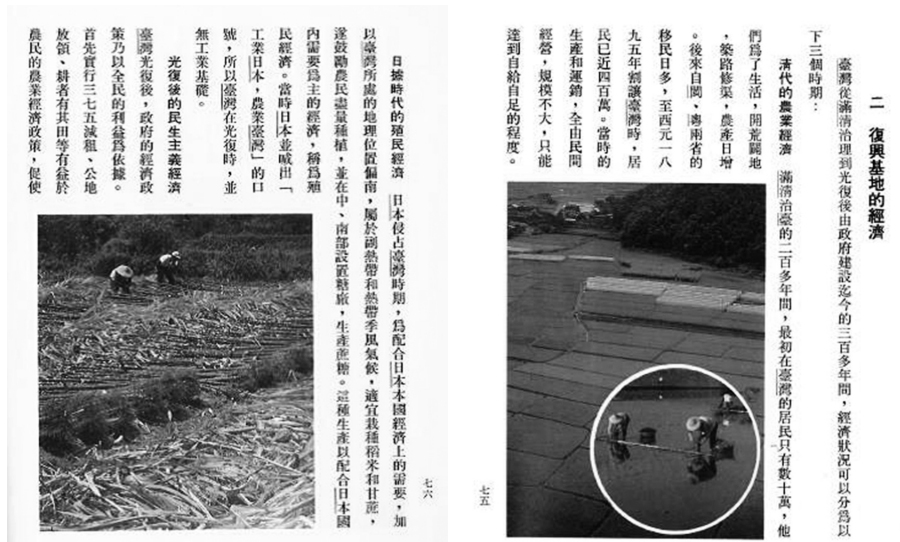


圖 4 舟山模式課本頁面

資料來源：國立編譯館（主編）（1983：75-76）。

由於政治戒嚴及兩岸對峙，教科書重視大中華民族意識與愛國精神，強調社會和諧以鞏固領導中心，舟山模式「教導規範」的基調正符合當時社會穩定和諧的需求。

## （二）人文學科論與生活經驗論的調和

板橋模式以「生活中心」為基本立論，重視學生的生活經驗與認知發展，其特色為：教材概念化、取材生活化、教學活動化、評量多元化（秦葆琦，1988），在選材與教學設計上具有兒童經驗論的特質，陳顯了解嚴前後轉型教育的課程觀。洪若烈對舟山與板橋模式教材有如下的比較：

舟山模式的教材，從學術角度來說，架構是很嚴謹，但是文詞譎的，一段話裡出現好幾個概念，概念也沒有說清楚，讓老師很不好教，學生又學不懂。就像「社會變遷」這個概念，底下會有很多事實來做依據，實驗教材從小朋友的生活來看，可以從幾個比較明確的事例說明，第一個是家庭的改變，原來是三代同堂，現在變小家庭。第二個社會變遷，可以從休閒娛樂、健康、飲食各方面，來看以前跟現在社會的生活型態不一樣，將社會變遷跟兒童的生活經驗掛勾一起，..... 但是舟山模式的方式，就一兩句話，說社會變遷就是經過一段時間後社會的改變，解釋了等於沒解釋。（訪洪若烈 -20140423）

舉個例子，社會科二下教東西南北四個方位，自然科要到三年級或四年級才教，舟山模式的教授們的想法很簡單，你的正前方是北方，你後面是南方，他們認為這是一種知識的記憶，可是一年級小朋友，你叫他向右轉、向左轉也搞不清楚，所以實驗教材一、二年級只談到前後左右，東西南北大概要到三年級才能教，舟山模式教得太早了。（訪洪若烈 -20140423）

板橋模式第一輪實驗課程所持的兒童經驗論，主要藉由問思教學法落實為教材，問思教學根源於 Bruner 所倡導的發現學習（discovery learning）。當時美國以 Bruner 為主的「社會科學」課程改革正盛行，教師研習會於 1979-1981 年，連續三年禮聘 J. Bishop 為講師，介紹此課程新趨勢。

然而當時社會科第一輪實驗教材卻偏重在以「兒童生活經驗」結合「問思教學法」設計教材，雖然納入經濟學、政治學、心理學、社會學等學科，但並未著力於以社會科學的概念通則建立社會科的課程架構，在學科知識的組織上的系統性也較弱。

洪若烈反省第一輪實驗教材存在的問題：

例如一、二年級的教材範圍主要是家庭和學校，叫「生活化教育」，我們把它編得太淺、太過生活化，把家庭裡家長該教的事都寫進去了。當時讀幼稚園的比例已經很高了，很多孩子在幼稚園就學過了，重疊性高，學生學習主要著重在實踐、練習教學

法，讓學生有很多練習的機會，碰到老師怎麼打招呼，花很多時間練習，造成一、二年級學得少。到三年級，縣市的鄉土教材進來，到四年級，一個學期就要把臺灣的歷史整個講完，四百年的歷史，還要分期，像荷蘭時期、鄭成功時期，知識內容變多了，老師們都覺得突然間難度增加，時間不夠，教起來有困難。（訪洪若烈 -20140423）

洪若烈提到的上述問題，可能有兩個原因：其一，因為實驗教材的架構並非事先建立，而是隨著教材發展而逐漸調整成形的；其二，實驗教材對於社會科所含的學科知識與概念並未事先進行縝密分析。於是，雖然因為重視生活經驗而讓教材更具可學習性，但無法同時兼顧學科知識的邏輯組織。到了要出版改編本時，由於實驗教材高年級部分尚未完成，國編館長曾濟群特別成立一個小組，商請李緒武、屠炳春兩位教授與研習會成員共同研擬高年級的教材綱要（訪屠炳春 -20130520），才完成改編本的架構。改編本由舟山與板橋模式成員共同完成，保留了經驗論所著重的生活化取材與活動化教學，但是在教材呈現方式上仍有舟山模式「教導」的影子。例如改編本第五冊（見圖5）「班級的自治」單元，以圖畫呈現班級生活與規範，看似配合兒童興趣，但敘述方式卻是指導式、定義式的，例如：「他們是為全班服務的人，我們要和他們合作。」

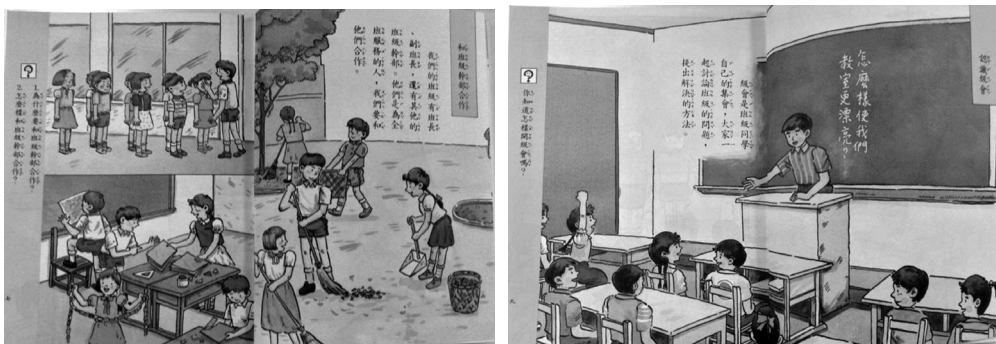


圖 5 改編本課本頁面

資料來源：國立編譯館（主編）（1991：7-9）。

### （三）生活經驗論與學科結構論結合

1990年小學社會科課程標準開始研議時，召集人黃炳煌引進南海模式的研究成果。南海模式明確界定社會科為「社會科學」，包含歷史、地理、社會學、心理學、政治學、經濟學、文化人類學等七類學科，並研擬12個社會科學概念和73個通則，以作為教材發展的依據。其目標不僅在於讓學生熟悉這些概念和通則，更要使學生能採取行動，處理社會問題；強調內容目標外，更重視過程目標（歐用生，1996：69）。這些精神顯現在其中一項課程目標中：「培養兒童批判思考及解決問題的能力，並發展其研究、創新的意願和精神」（歐用生，1996：63）。1993年社會科課程標準的課程目標、教材綱要及「概念及統念架構表」，皆可見到南海模式研究報告的影子。

同樣受1960年代Bruner理論的影響，板橋模式掌握的是問思教學所強調的「符合兒童認知發展」，其立論接近生活經驗論；南海模式則著力於兒童所要探究的「學科結構」（內容目標），以及學科的探究方法（過程目標），是為學科結構論。當兩者共同為1993年課程標準發展實驗教材，又在1997年出版審定本國編版，經驗論與學科結構論的課程觀則於此會合。社會科學的知識架構裡，含藏的仍是學生的生活經驗內容。黃炳煌（1987：120）指出：社會科學的研究重點是「人」，因此社會科教育目標應以人為中心。南海模式主要成員歐用生教授談到：

「以社會科為社會科學」本身有些偏頗，社會科本來就是教導人的，還是要以人作為核心，這是我每次開會的時候特別強調的。社會科基本的架構是科學，但是社會科教育的對象是人，社會科學不能排除人文精神，因此社會科教育目標的第一條就是實現以人為中心的教育目標，要培養健全人格。雖然是社會科學，但是不能被知識給綁架。（訪歐用生-20141126）

值得注意的是：同樣「以人為中心」的觀念，舟山與南海卻有不

同論述內涵。舟山模式強調的是為未來成人生活做準備，傳遞文化遺產，培養國家公民道德；南海模式則修正過去偏重「社會角色」而忽視「個性發展」的缺點，主張：兒童不只要能適應社會，更要能自我發展、自我實現，以迎接不斷變動的社會。此外，若以「社會科學」為學習目標，則易偏重知識結構與求知過程，忽略倫理的、人文價值的思考。南海模式乃調和「社會科學」與「人文主義」，使課程兼含「社會科是公民教育」、「社會科是社會科學」、「社會科即反省思考」三大概念。因為「社會科教室，應該是理性主義和浪漫主義共存，科學文化和藝術文化同處的場所。」（歐用生，1996：42）

比較第一、二輪板橋實驗教材，第一輪課程開始發展時，沒有一個比較完整的架構，只是依據「兒童經驗為本」的理念多方嘗試；第二輪的課程實驗則有明確的理論架構與教材綱要可依循。此課程架構來自學科結構論，重視社會科學的學科概念與通則；但是落實到教材與教學時，則回到「兒童經驗」的訴求，且以更多的文字鋪陳概念，引導學生思考問題。圖6是國編版第五冊「學生的自治活動」單元頁面，其中以學生對話圖呈現班級生活問題，又以較長的課文鋪陳班級會議的重要性，以及班級幹部的功能。長篇課文中隱藏著本單元的重要通則：「制度的產生在滿足個人與社會的需求」（「國民學校課程標準」，1993：183）。

國編版雖然集合了板橋與南海模式的主要成員，但就學科概念與通則的轉化而言，教科書仍不盡如人意。歐用生指出：

1993年課程標準雖然規定以通則概念來編寫教科書，但是要將一個通則轉換成教科書的單元主題和內容，是非常不容易的。原來教科書的單元主題已經使用那麼久了，一下子要全部改變不容易，所以常常會將原來教科書的主題拿來套上新制定的通則，變成小修。真的要從通則發展出一個新的單元主題和內容，太難了，是很大的工程。（訪歐用生-20141126）

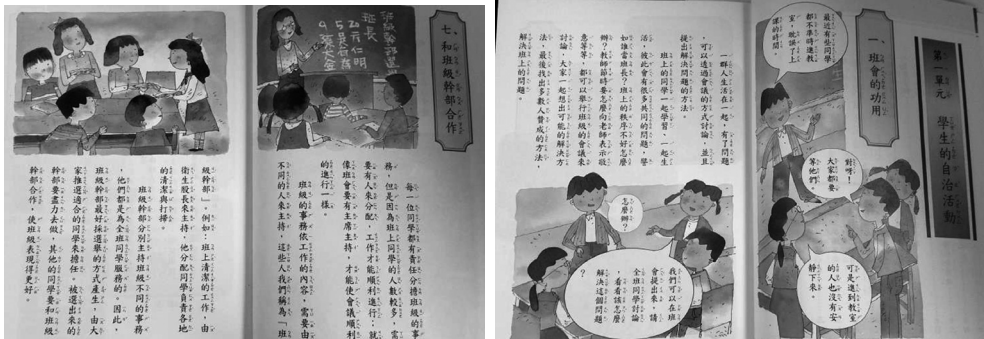


圖 6 審定本國編版課本頁面

資料來源：國立編譯館（主編）（1998：6-7；24-25）。

從三個模式課程觀的發展來看，課程目標由早期的社會適應、公民素質傳遞，逐漸轉向民主社會所需的反省思考與社會行動，也反映了從敘述性課程朝向概念性、動態性課程發展的趨向（Kaltsounis, 1987）（如圖 7）。這個發展趨向既是跟隨國際課程思潮，更受到臺灣社會民主化的影響，不過這個理想在轉化為實際教材時，並未完全成功，頂多只達到概念性課程的程度。

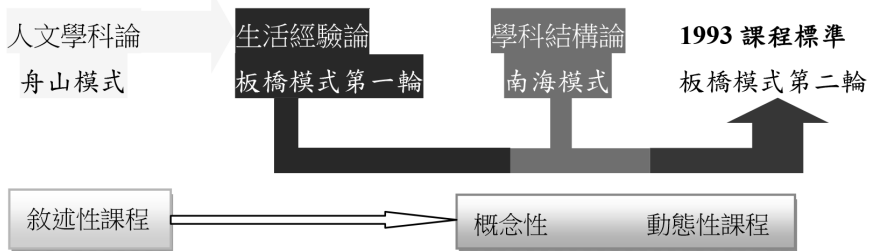


圖 7 社會科教科書的課程觀變化過程

## 二、課程觀中知識論的轉變

以社會適應論為基調的教科書，基本上希望維持社會的和諧與共識，自然也容易偏向重視「事實」陳述的敘述性課程。所謂「事實」是既存、客觀的事件或狀態，這些知識是靜態的、自明的，而學習者

若要獲得知識，則須閱讀與記誦專家所傳遞的內容。既然知識被視為「事實」，可被質疑和討論的空間也就相當有限。改編本之前的教科書以敘述歷史、地理、社會生活的事實為內涵，在當時的戒嚴社會中，這些事實知識負有培養民族精神與國家意識的功能，更是不容質疑。然而，這當中許多「事實」知識在解嚴後也成為各方強烈批判的虛假知識。

板橋模式第一輪教材是由小學教師先設計出教學活動，再依據教學活動編寫課文，且依照 Bloom 的認知目標：知識、理解、應用、分析、綜合、評鑑，來設計問題，提高學生思考層次（秦葆琦，1994）。脫胎自第一輪實驗教材的改編本開始脫離舟山模式的靜態知識論，嘗試由學生的生活問題取材，引導學生思考與討論以發現重要概念，並提出個人觀點。此教材中隱含的知識論為：知識可由認知者「發現」並予以質疑。南海模式更以學生的批判思考能力作為課程目標之一。歐用生就說明：我們要將過去的靜態知識，轉變成讓學生學會能批判、能思考的動態知識（訪歐用生 -20141126）。

1993 年課程標準雖然也標榜反思批判的理想，但是將此理想轉化為教科書並不容易；再加上教科書開放政策實施倉促，民間出版社又缺乏教材編寫經驗，因此初期審定本教科書大多延續實驗教材和改編本的模式。然而，康軒版強調其教學設計脫離以往慣用的目標模式，採取具有建構主義精神的情境模式（*situational model*）；希望師生融入多樣化的學習活動與情境，在探究的過程中主動建構教與學的內容與過程（陳麗華、周愨嫻，1998：9）。所謂情境模式，乃是以一個問題情境引導學生思考，以探討其中包含的概念與通則。例如圖 8 的班級自治單元，以古代人們協議取水的順序，以及遊戲規則、交通規則的建立等情境，讓學生思考為何要訂定共同規則，並進一步引導到班級和社區自治活動的意義與功能。

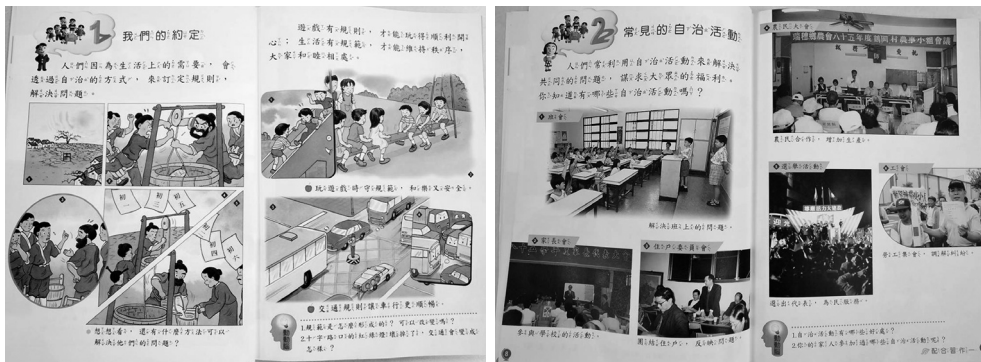


圖 8 審定本康軒版課本頁面

資料來源：陳麗華、周憐嫻（主編）（2002：6-9）。

審定制開放之初，雖然教材發展的專業人力不足，但出版社仍有意願致力於研發。可惜後來多家出版社逐漸退出教科書營運，其後又因教科書議價制度以及市場偏好的影響，出版社習於模仿高市佔率的版本，各家版本非但趨同化亦有媚俗傾向（周淑卿，2003）。原本審定制期待的教材多元化理想，在短暫的發光後，漸趨黯淡。

知識論的改變本就不易。置於近半世紀的時間來看，社會科課程的知識論由靜態、客觀逐漸轉向動態、辯證，雖然緩慢，卻配合著社會與政治民主化逐步演進。即使由於教科書制度問題導致教材窒礙難進，但歷史長河裡曾有的知識理想光亮並未寂滅，在我們回顧之時，這些光亮仍將鼓舞有志者持續朝向革新之路。

## 伍、結論：前瞻教科書的革新

分析教科書的發展，目的不在於確定哪一個時期或哪一種理論最好，而在了解教科書發展史上的反覆出現的背景、問題、影響與啟示，以了解當前教科書設計的情境與適切性，進而加以修正（黃政傑，1991：140）。這一段將近 50 年的教科書發展長河，各脈支流相互激盪，支流衝擊主流，乃至匯成動能充沛的大河。縱觀這段歷程，有兩個值

得激賞的特點：

### 一、理想熱情的課程革新行動

舟山、板橋、南海三大模式分別代表不同的教材觀點，引領不同階段的教材革新，而這些革新行動的過程都有關鍵推手。1968年，屠炳春為社會科教材擘劃架構，奠定敘寫體裁與體例的基礎，使得遷臺之後的社會科教科書形式與內涵更為完備。1979年，板橋教師研習會主任崔劍奇主導社會科實驗課程研發，引進問思教學以改進社會科教學設計，成就了兒童生活中心論的實驗教材，也造就一批教材研發的專業人才。1985年啟動的人社指會社會科課程研究，由於黃炳煌與歐用生等研究者的努力，使得社會科課程有了社會科學理論的清晰架構。

這將近半世紀的社會科教科書發展，大多處於政治戒嚴時期，教科書內容受到意識型態控制。社會結構固然是一大約制力量，但是人的能動卻更形彰顯。在物力維艱的年代，滿懷使命感的教科書作者奠定當代教科書的基礎；國家至上的時期，兒童生活中心的教材實驗計畫在教師研習會這樣的小單位裡萌芽。這些參與教科書工作的學者、研究人員與學校教師，皆在所處環境的侷限下，致力尋求突破。其秉持的理想與熱情，是教材革新最大的推動力。

### 二、動能充沛的課程典範論爭

三大模式代表不同的課程典範（paradigm），在課程觀、知識論以及課程設計的立論上各成體系。舟山模式的人文學科論，以學科專家立場建構社會科的系統知識架構，再以典律式的課文鋪陳學科知識與社會規範。板橋模式的生活經驗論，以兒童認知與生活經驗的角度，以實際生活情境與問題引導兒童思考與討論。南海模式的學科結構論，以社會科學研究者的觀點，建立社會科概念與通則的學習架構。在舟山模式作為主流典範時，已有諸如崔劍奇、黃炳煌、歐用生等教育界人士看到舟山模式無法處理的教與學問題，於是開始嘗試另闢蹊徑。

這正如同 Thomas Kuhn (1962) 在《科學革命的結構》一書所談到的典範革命過程。當一個常態科學理論不再能以既有的理論解釋發生的現象或問題，而又有某些非主流的理論竟能處理這些問題時，常態科學就受到挑戰；當非主流的理論逐步累積其成功的例子，典範革命就開始發生了。而科學的進展則有賴科學理論的典範革命。在這五十年間，社會科教科書也經歷了類似的典範革命過程。

典範轉移 (paradigm shift) 是理論與實務進展中必然的經過，但是重要的並非哪一個理論陣營後來取得主流地位，反而典範論爭的過程才最顯得動能充沛。不同的論點相互挑戰，各個陣營盡力以研究、實踐行動強化各自的理論立場，使得這一場社會科的典範論爭成為課程史上精彩絕倫的一頁。

不同社會背景各有其需要解決的社會問題，因而發展出不同的課程觀，支持了不同的課程革新行動。跨過了解嚴前後那一段批判改革的時期，教科書確立了開放方向，至今，建構主義的知識論已普遍為人理解，然而，市場機制下的教科書反而被質疑遠離教育理想。回望這社會科的歷史長河，我們期待後繼的教材研發者承繼前人耕耘的基礎和改革熱情，再掀起今世的教科書典範論戰。然而，如何創造這樣的環境，讓教科書發展者得以義無反顧，為教育理想再創新猷？或許應該重新調整教科書審定制的實施方式，更應思考如何為民間出版社引進課程與教材的研究基礎。

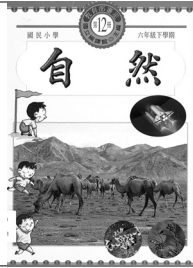
## 參考文獻

- 王浩博（譯）（1999）。尋找社會科的範圍與順序。載於教育部臺灣省國民學校教師研習會（編），**國民小學社會與鄉土教學研究專輯**（頁 110-136）。臺北縣：臺灣省國民學校教師研習會。
- 李子建、黃顯華（1996）。**課程：範式、取向和設計**。臺北市：五南。
- 周淑卿（2003）。今是昨非抑或昨是今非？—教科書一綱多本的爭議分析。**國立編譯館館刊**，31 卷，復刊號，14-23。
- 周淑卿、章五奇（2014）。由屠炳春口述史探究解嚴前小學社會科教科書的發展。**教科書研究**，7（2），1-32。
- 秦葆琦（1988）。淺談國小社會科實驗課程特色。**國立編譯館通訊**，2（1），4-6。
- 秦葆琦（1994）。**國民小學社會科課程之探究與分析**。臺北縣：臺灣省國民學校教師研習會。
- 國立編譯館（主編）（1983）。**國民小學社會課本**（初版，第十一冊）。臺北市：編者。
- 國立編譯館（主編）（1991）。**國民小學社會課本**（改編本初版，第五冊）。臺北市：編者。
- 國立編譯館（主編）（1998）。**國民小學社會課本**（正式本初版，第五冊）。臺北市：編者。
- 國民學校課程標準**（1952）。
- 國民小學課程標準**（1993）。臺北：臺捷文化。
- 陳麗華、周愷嫻（主編）（2002）。**國民小學社會課本**（三版，第五冊）。臺北市：康軒出版社。
- 陳麗華、周愷嫻（主編）（1998）。**國民小學社會科教學指引**（初版，第五冊）。臺北市：康軒出版社。
- 陳麗華、彭增龍、張益仁（2004）。**課程發展與設計：社會行動取向**。臺北市：五南。
- 黃政傑（1991）。**課程設計**。臺北市：東華。
- 黃炳煌（1987）。國民小學社會學科教育目標研究報告提要。載於教

- 育部人文及社會學科教育指導委員會（編），**中小學人文及社會學科教育目標研究總報告**（頁 120-127）。臺北市：三民書局。
- 歐用生（1990）。**我國國民小學社會科「潛在課程」分析**（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學教育研究所，臺北市。
- 歐用生（1996）。**國民小學社會科教學研究（六版）**。臺北市：師大書苑。
- Barr, R. D., Barth, J. L. & Shermis, S. S. (1977). *Defining the social studies*. National Council for the Social Studies, Bulletin 51. Silver Spring: NCSS.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Giroux, H. (1980). Critical theory and rationality on citizenship education. *Curriculum Inquiry*, **10** (4), 329-366.
- Kaltsounis, T. (1987). *Teaching social studies in the elementary school*. N.J.: Prentice-Hall.
- Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Woolever, R. M., & Scott, K. P. (1988). *Active learning in social studies: Promoting cognitive and social growth*. Illinois : Scott Foresman & Co.

## 第四章

# 科學與行動研究： 國小自然教科書課程觀的演變



林慶隆 · 張復萌 · 葉盈君 · 劉淑津

### 前言

國小自然教科書是學生學習科學的主要教材，歷年來在我國小學科學教育中佔有很重要的地位。我國國小自然課程及教科書的演進，國民政府遷臺後，自然課程初期沿用 1948 年公布的「小學課程第二次修訂標準」，其後歷經 1962 年，1968 年，1975 年，1993 年，2000 年及 2003 年，配合當時國內外政治、社會及科學發展情況，進行修訂，同時教科書亦配合編輯（「國民小學課程標準」，1993；國民教育九年一貫課程綱要，2003；魏明通，1997）。

目前文獻中雖然有一些歷次自然課程及教科書發展最後定案的資料，例如課程標準或課程綱要，惟歷次演變過程中的政策制度變動因素、教科書知識論與課程觀，卻很少有相關文獻探討，亟需經由當時主要規劃者及參與者的口述歷史訪談，以建立完整的資料，除了豐富自然課程及教科書發展的歷史，並可鑑往知來，作為未來國小自然課程及教科書發展的指引。

因此，本文探討範圍主要聚焦於 1952 年到 2000 年間的國小自然教科書課程觀的轉變，主要研究目的包括：

(一) 建置國小自然教科書發展的口述歷史資料以補現有書面文獻的不足。

(二) 探究前述期間國小自然教科書發展的課程觀演變及其相關因素。

基於達成前述目的，本文探討的問題為 1952 年到 2000 年間：

(一) 小學自然課程及教科書的發展如何受到世界及國內社會發展趨勢及相關因素的影響？

(二) 小學自然課程及教科書的課程觀演進及其相關因素如何？

## 壹、文獻探討

### 一、國民小學自然課程及教材的發展

教科書是依據課程綱要(標準)發展出來的，我國國小自然課程自 1950 年至 2003 年，隨著社會、文化及國家發展的需求，國際潮流及科學教育之發展總共經歷 6 次修訂(「國民小學課程標準」，1993；國民教育九年一貫課程綱要，2003)。在課程發展的演進，劉俊庚、邱美虹(2012a、2012b)從中華民國教育年鑑、課程標準與相關文獻分析，將我國小學科學課程發展，依課程改革重點分為六年代階段，第一階段(1951年前)，第二階段(1952~1967年)，第三階段(1968~1974年)，第四階段(1975~1992年)，第五階段(1993~2000年)，第六階段(2001~2011年)；發現課程受到當時社會、政治和戰爭等因素的影響，而且歷次課程內容具有連貫與銜接性。在教科書發展的演進，學者將其分為非常期(1968年以前)，延長期(1968-1991年)及教改期(1991-2011年)3期(司琦，2005；許民陽、林靜雯、林燕青，2012)。上述研究，雖然對於課程及教科書發展的一些面向有相當詳細的分析，但是並未分析課程觀的發展，而且僅從文獻分析，亦無從探討當時發展的詳細內涵。

小學科學教育的重點在 1975 年以前的課程，以正確傳授科學知識為主，教師將科學的定理、定律及研究成果等，有系統的講解給學生聽(魏明通，1997)。1970 年代我國受美國科學促進會發展的「科學 -

活動過程教學」(Science-A Process Approach, 簡稱 SAPA) 課程, 美國教育發展中心開發的「初級科學學習」(Elementary Science Study, 簡稱 ESS) 課程, 及美國加州大學柏克萊分校發展的「科學課程改進研究」(Science Curriculum Improvement Study, 簡稱 SCIS) 課程的影響, 教育部於 1972 年 7 月成立國民小學科學教育課程實驗研究委員會, 並且聘請大學教授組成研究小組及調訓全國優秀國小自然科教師組成編輯小組, 進行課程的指導、研究及教科書的編輯, 並於 1975 年 8 月修訂公布自然科學課程標準, 此次課程修訂的重點在於培養學生具備科學態度、方法及知識的科學素養(魏明通, 1997)。課程實施後, 教育部委託板橋國民學校教師研習會, 研究教學活動設計與試教實驗, 以「由下往上」的循環過程, 來對「由上而下」的學科專家觀點, 作適當的調整與修訂(毛松霖, 1997)。之後, 於 1993 年 9 月修訂公布自然課程標準, 此次修訂除了繼續強調培育科學素養的重要, 亦重視培養人與自然環境和諧共存, 獨立思考, 以及解決問題能力, 而且, 教學上強調順應學生多種的學習風格(王澄霞, 1997)。1990 年代, 教育部為因應世界各國教改脈動與 21 世紀的到來, 依據「教育改革行動方案」進行課程與教學革新。課程名稱為自然與生活科技學習領域, 主要目標在於培養學生「過程技能」、「科學與技術認知」、「科學本質」、「科技的發展」、「科學態度」、「思考智能」、「科學應用」及「設計與製作」等 8 項科學與科技素養(國民教育九年一貫課程暫行綱要, 2000; 國民教育九年一貫課程綱要, 2003)。課程目標以「能力本位」取代「教材中心」, 教材編選以「學校本位」取代「統一標準」(陳文典, 2003a), 因此, 教材採較適性化的主題式教學活動設計(林慶隆, 2002; 林慶隆、甘雲霖、張梅芬, 2004; 陳文典, 2001、2003b)。

我國小學自然課程及教科書的課程目的、科目名稱、課程範圍、科目時數隨國家、社會發展的需要而演進, 詳如表 1。

表 1 我國小學自然課程及教科書的演進

項目	1962 年	1968 年	1975 年	1993 年
課程目的	國家 培養科學家	→		個人 適應生活
科目名稱	自然	→		自然科學 → 自然
課程範圍	物質與能 生命現象 健康護理	→		物質與能 生命現象 地球環境
科目時數	120 分 / 週	→		160 分 / 週
教科書的編排	中式 (直排, 由右至左)	→		西式 (橫排, 由左至右)
家長的角色		未列	→ 「給家長的話」 「給家長的一些參 考及建議」	

資料來源：研究者彙整。

## 二、國民小學自然課程教材的理論基礎及課程觀

在學習心理學方面，歷年來我國課程及教科書受到行為學派心理學家蓋聶 (Gagne) 及認知心理學家皮亞傑 (Piaget)，布魯納 (Bruner) 及奧斯貝 (Ausubel)，以及科學教育建構論及科學技術社會 (STS) 等的影響 (林清山, 1975; 林振霖, 1992; 歐陽鍾仁, 1988; 魏明通, 2005)。另外，我國於 1972 年成立國民小學科學教育課程實驗研究委員會及後續成立之板橋國民學校教師研習會，進行國民小學自然課程實驗研究，國內學者專家從實際參與及研究發展中，亦累積對課程及教科書發展的經驗心得，對課程及教科書的發展及修訂，與國外學者有「英雄所見略同」的情形 (陳文典, 2000; 鄭湧涇, 2005; 魏明通, 2005; 林慶隆、黃萬居、劉宜青, 2012)。

依據皮亞傑的認知發展理論，人類的認知發展分為四階段 (stage) 包括感覺動作期 (sensory-motor period, 0-1.5 歲)，前操作期 (pre-operation period, 1.5-7 歲)，具體操作期 (concrete operation period,

7-11 歲），及形式操作期（formal operation period，12-15 歲）（王文科，1991）。國小學生的認知發展，主要屬於具體操作期，有些屬於前操作期，另外，有些屬於前操作期至具體操作期的過渡期（林清山，1975；林振霖，1992；歐陽鍾仁，1988；魏明通，2005）。所以為了學生適性的發展，教科書設計及教學需要配合所教學生的發展狀況，才能促進學生的學習。

課程觀係指對於合宜的課程目標、課程內容選擇、與課程實施等所持的價值觀，主要包含精粹主義課程觀（Essentialist Curriculum）、行為主義課程觀（Behaviorism and Curriculum）、及建構主義課程觀（Constructivism in Curriculum）三類。精粹主義課程觀主張學校課程的功能是在提供學生適應未來生活的準備，課程以基本或精華的內容為主。必須對學生嚴格的教育及要求做大量的作業，學生才能習得一些必備的知能。教師是教室的主導人物，這課程觀在蘇俄 1957 年成功發射人造衛星 Sputnik 時期成為主流哲學（白亦方，2000a）。行為主義課程觀強調學校課程的功能主要在應用有效的教學方法，以達成預定的目標，學習是在有系統及可預測的情況下進行。其主要關心的是過程，而不是內容，探討如何利用技術，以完成預定的目的。這課程觀對課程發展的影響，最主要的是將學習視為原料，學校就像工廠，教師就像操作員，將學生加工為產品（游淑燕，2000）。建構主義課程觀強調知識能力是由個體在生活情境下的主動建構的結果，所以，教學是一種協助學生自我建構的過程（白亦方，2000b）。

歷次課程及教科書演進的歷程及課程觀，需要訪問當時的參與者，才能較完整的瞭解。

## 貳、研究方法

本研究採用文本分析法及口述歷史訪談法，說明如下。

## 一、文本分析法 (Textual Analysis)

文本分析法主要是蒐集資料後再運用科學方法中的歸納法 (inductive method) 來分析資料，達到探索 (exploration) 和發現 (discovery) 為主要目標 (郭生玉，2012)。文本分析法中的文本 (text) 係指寫出來的文件 (written documents)。本研究所用的文本包括專書及期刊論文、課程標準、課程綱要、教科書、政府出版品等有關小學自然教科書相關之研究與報告。

## 二、口述歷史訪談法 (oral history interview)

二十世紀初期，歷史學家發現口述史料能反映各行各業、各種社會階層人物的真實生活，因而致力於尋求第一手史料即人物訪談口語資料，作為史料來源 (沈懷玉，2005；吳智惠，2012)。而口述歷史是以訪談、錄影、錄音等方式，以研究者設定的主題向受訪者詢問相關問題，以探究現存之文獻中沒有的資料。由於當時的情境已無法重現，透過受訪者的「回憶」，研究者可以取得文獻資料所不易取得的資訊，其品質與文獻同等重要。此外，研究者能透過與受訪者的對話，及對事件的詢問與澄清，進而逐步還原事實的真相 (陳瑛 (譯)，2003)。許雪姬 (1997) 認為台灣口述歷史發展可以歸納出二種形態，一種是專題性，訪談重點在真實記錄某一段歷史事件的發展。另一種是傳記性，目的在針對國家社會有影響力的個人生平事蹟留下紀錄。而口述歷史具有以下兩種價值：(一) 補充文獻資料的不足：口述史料能夠反應一些鮮為人知的歷史事實，因此主張「證據從下層人士、無特權者和失敗者的口中說出來」。(二) 口述歷史可以更真實、更公平地重建過去，可以向既定的記錄提出挑戰 (沈懷玉，2005；吳智惠，2012)。口述歷史的最大侷限在於受訪者口述資料的可信度，由於受訪者可能記憶錯誤、主觀選擇、刻意迴避、誇大、修飾或受到意識型

態影響，故其陳述內容可能與事實有所差異，因此研究者除對訪談內容應抱持保留態度，並仔細與相關資料進行交叉比對後，才能列入研究報告中（吳智惠，2012）。本研究除訪談前預擬訪談大綱外，口述訪談時針對疑義處加以澄清，訪談研究參與者一覽表，詳如表2。而且，蒐集各時期國小自然教科書、教師手冊、教學指引及課程標準（綱要）相互比對，以期獲得本研究完整翔實的口述史料。為使資料呈現一致性，本研究將口述訪談摘要中訪談者以民國年敘述者，均改以西元年方式呈現。

表 2 國小自然教科書口述歷史訪談研究參與者一覽表

受訪者	參與教科書編審歷程	訪談日期
楊冠政	生物學科及課程專家。 1948 ~ 1951 年擔任國小教師。 1975 ~ 1992 年擔任國小自然科學教科書及改編版教科書編審委員會主任委員。	2013. 7.25, 2013.12.16
毛松霖	地球科學學科及課程專家。 1981 年擔任國科會科學教育發展處第一任處長。 1983 年自然課程標準修訂小組委員。 1975 年起擔任國小自然科學教科書編審委員會委員。 1992 ~ 1995 年擔任國小自然科學改編版教科書編審委員會主任委員。 1993 ~ 2000 年擔任國小自然教科書編審委員會主任委員。	2013. 7.25, 2013.12.11
陳文典	物理學科及課程專家。 1960 ~ 1962 擔任國小教師。 1983 年自然課程標準修訂小組委員、課程實驗小組委員。 1989 ~ 1995 年擔任國小自然科學改編版教科書編審委員會委員，編輯小組召集人。 1993 ~ 2000 年擔任國校教師研習會自然課程實驗小組研究召集人。 1995 ~ 2000 年擔任國小自然教科書編審委員會委員。	2013. 7.25, 2013.11.28, 2014. 6.13, 2015. 8.27, 2015. 9. 9
鄭湧涇	生物學科及課程專家。 1999 年擔任國科會科學教育發展處處長。 1993 ~ 2000 年擔任國小自然教科書編審委員會委員。	2013. 7.25, 2013.12. 9
柯啟瑤	國校教師研習會自然課程編審。 1952 ~ 1962 擔任國小教師、校長。 1963 ~ 1966 年擔任國小自然教科書編審委員。 1989 ~ 1995 年擔任國小自然科學教科書及改編版教科書編審委員。 1993 ~ 1995 年擔任國小自然教科書編審委員會委員。	2013. 7.25, 2013.12. 6

表 2 國小自然教科書口述歷史訪談研究參與者一覽表（續）

受訪者	參與教科書編審歷程	訪談日期
朱崇能	1955 年起擔任國小教師、校長。 基隆市國民小學自然科輔導團成員。 1975 年起參加國校教師研習會自然課程實驗小組研究教師。 1975 ~ 1995 年起擔任國小自然科學教科書、修訂版及改編版編審委員會委員。 1993 ~ 2000 年擔任國小自然教科書編審委員會委員。	2015. 6. 26
莊玉梅	1975 年起擔任國小教師。 台北市國民小學自然科輔導團成員。 1985 年借調國校教師研習會自然課程實驗小組研究教師。 1990 ~ 1995 年起擔任國小自然科學改編版教科書編審委員會委員。 1993 ~ 2000 年擔任國小自然教科書編審委員會委員。	2014. 8. 15, 2015. 7. 3

資料來源：研究者彙整。

## 參、結果與討論

### 一、世界及國內的發展趨勢對小學課程及教科書的影響

1957 年蘇俄全球首次發射人造衛星，引起美國對科學教育的目標及做法的改進，全球進入第一次教育改革。在小學科學課程方面，美國發展出「科學 - 活動過程教學」（Science-A Process Approach）、「基礎科學學習」（Elementary Science Study，簡稱 ESS）及「科學課程改進研究」三種課程，這三種課程，深深影響世界各國的小學科學教育（魏明通，1997）。

1959 年，總統府臨時行政改革委員會建議修訂中小學課程標準，於是展開歷時 2 年半的修訂工作，於 1962 年公布。小學自然課程相關的修訂特點包括：（一）教學目標，除「總目標」外，增加「各年級的教學目標」；（二）改進科學教育，將「自然」列為小學中高年級的教學科目。之後，1967 年 9 月，教育部為實施九年國民義務教育，

再修訂課程標準，1968年1月公布「國民小學暫行課程標準」，8月全面實施，這次修訂與小學自然課程相關的特點主要有：國民中小學課程九年一貫之精神及增設「健康教育」科目。

教育部於1972年7月成立國民小學科學教育課程實驗研究委員會，負責國民小學科學教育課程的研究計畫，指導、審譯及評鑑工作（魏明通，1997）。而且，聘請教授組成研究小組，負責國外國民小學科學課程資料之翻譯、比較研究，及實驗教材之設計、編審及修訂工作。另外，教育部也徵調國小自然科優秀老師，成立編輯小組，負責教材編輯、試教及製作教具等工作。這個根據社會發展需要，經研究、試教的課程即是1975年8月教育部公布的1975年課程標準，課程目標為培養具有科學素養的國民。這次修訂有關自然科學課程的特點包括，貫徹國民教育課程九年一貫之精神，加強科學教育，將「自然科學」列為小學低中高年級的教學科目，減輕兒童課業負擔及合理調整每節教學時間（「國民小學課程標準」，1975）。

1987年解除戒嚴之後，政治的民主化、經濟的自由化、社會的多元化，更加速的變化。教育為一切建設之基礎，如何因應社會變遷與教育發展需求，除了教育部於全國教育會議課程總檢討，指示對教科書作適切合理化之修訂，並於1989年起逐年使用改編本。而且，於1989年1月成立第9次「國民小學課程標準」修訂委員會，同時，成立「國民小學課程標準」總綱修訂小組，進行總綱修訂工作，之後成立各科課程標準修訂小組，歷時4年多，於1993年發布修正「國民小學課程標準」。這次修訂有關自然課程的特點包括：（一）科目名稱從「自然科學」更名為「自然」；（二）強調人與人、人與自然環境間和諧平衡的重要性；（三）希望對環境的保護成為一種常識和習慣；（四）強調解決問題的知能培育（「國民小學課程標準」，1993）。世界及國內的社會發展趨勢對小學自然課程及教科書的影響詳如表3。

表 3 世界及國內的社會發展趨勢對小學自然課程及教科書的影響

修訂年度	世界及國內的發展	修訂特點及教科書
1962	<ol style="list-style-type: none"> <li>1957 年蘇俄首次發射人造衛星，全球進入第一次教育改革</li> <li>1959 年 2 月總統府臨時行政改革委員會建議修訂中小學課程標準</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>課程標準的教學目標，除「總目標」外，增加「各年級的教學目標」。</li> <li>改進科學教育，將「自然」列為小學中高年級的教學科目。</li> <li>1963 學年度教科書開始使用。</li> </ol>
1968	<ol style="list-style-type: none"> <li>教育部為實施九年國民教育，1967 年 9 月開始修訂國民中小學課程標準</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>國民中小學課程採九年一貫的精神。</li> <li>將生理與衛生教材，新設「健康教育」學科。</li> <li>1968 學年度教科書開始使用。</li> </ol>
1975	<ol style="list-style-type: none"> <li>美國科學促進會提出「科學 -- 活動過程教學」</li> <li>美國教育發展中心提出「基礎科學學習」</li> <li>美國加州大學柏克萊分校提出「科學課程改進研究」</li> <li>教育部於 1972 年 7 月成立國民小學科學教育課程實驗研究委員會</li> <li>教育部委託台灣省國民學校教師研習會本九年一貫之精神，辦理國民小學自然科學課程實驗研究。1980 年開始全球進入第二次教育改革</li> <li>美國國家科學教師協會分別於 1982 年及 1990 年宣布以科學－技術－社會 (Science-Technology-Society, 簡稱 STS) 的教育做為美國科學教育的基本原則。</li> <li>全面總結性國小科學教育環境調查研究，結果促成 1985 年教科書修訂版。</li> <li>美國科學促進會於 1985 年所主導的 2061 計畫</li> <li>1987 年解除戒嚴</li> <li>全國教育會議課程總檢討，教育部指示對現行教材作適切合理化之修訂促成 1989 年教科書改編版</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>貫徹國民教育課程九年一貫之精神。</li> <li>減輕兒童課業負擔。</li> <li>加強科學教育，將「自然科學」列為小學低中高年級的教學科目。</li> <li>培養具有科學素養的現代國民。</li> <li>1978 學年度教科書開始使用。</li> <li>1985 年修訂版</li> <li>1989 年起逐年使用改編本。</li> </ol>

表 3 世界及國內的社會發展趨勢對小學自然課程及教科書的影響（續）

修訂年度	世界及國內的發展	修訂特點及教科書
1993	1. 1989 年 1 月成立第 9 次「國民小學課程標準」修訂委員會 2. 國立台北師範學院負責自然科試用的規劃與實施，成立自然科新教科書試用委員會，選出 48 所試用學校，共 89 個 1 年級班級。 3. 1995 年臺灣師範大學王澄霞教授依據 STS 教育理念進行 STS 模式的教學實驗整合型研究計畫	1. 科目名稱從「自然科學」更名為「自然」。 2. 強調人與人、人與自然環境間和諧平衡的重要性。希望對環境的保護成為一種常識和習慣。 3. 強調解決問題的知能培育。 4. 教材編撰強調以生活化的某一自然現象當主題來設計。強調生活化與在地化。 5. 1996 學年度教科書開始使用。

修訂年度係指：1962 年 1 月公布「國民學校修訂課程標準」；1968 年 1 月公布「國民小學暫行課程標準」；1975 年 8 月公布「國民小學課程標準」；1993 年 9 月公布「國民小學課程標準」。

資料來源：研究者彙整。

## 二、小學自然課程標準的課程觀

課程觀係指對於合宜的課程目標、課程內容選擇、與課程實施等所持的價值觀。國民小學自然科學教育目標，1962 年及 1968 年，都強調認識自然現象，理解簡易自然原理，培養科學態度及思考能力。1975 年總目標列出以養成具有科學素養的國民為目標，此時的科學素養涵蓋科學方法、科學概念及科學態度。分析 1962 年、1968 年、1975 年和 1993 年這 4 個時期的課程標準之課程總目標及分段目標，發現在教育的目標、教學的理念、科學概念、科學方法、科學應用及人與自然的關係等內涵都隨時代發展而演進，除了具有延續性，同時具有開展性（「國民小學課程標準」，1993）。1962 年至 1993 年小學課程標準自然「課程目標」內涵的演進，歸納如表 4。課程內容在課程標準為教材綱要，課程實施包括：（一）教材編選及組織；（二）教學方法；（三）教具的設備及運用及（四）評量。教學實施之比較詳如表 5。

表 4 1962 年至 1993 年「國民小學課程標準」自然「課程目標」內涵的演進

修訂年度 內涵	1962 年	1968 年	1975 年	1993 年
教育的目標	培養其欣賞自然與研究自然的興趣、科學態度及思考能力	培養其科學態度及思考能力、研究自然的興趣	養成具有科學素養的國民	養成具有科學素養的國民
教學的理念	以教師為中心的教學	以教師為中心的教學	以學生為中心的探究教學	以學生為中心的探究教學
科學概念	自然現象並理解簡易的科學原理	自然現象並理解簡易的科學原理	物質、能量與生物	物質、能量、地球環境與生物
人與自然的關係	改善生活	適應日新月異的生活	接近自然，瞭解其周圍的環境	接近自然，瞭解其周圍的環境，和諧共存之重要

資料來源：研究者彙整。

表 5 1962 年至 1993 年小學自然課程標準教學實施之比較

	1962 年課程	1968 年課程	1975 年課程	1993 年課程
教材選編	1. 偏重學科知識的灌輸 2. 加強科學教育的實施	1. 學習從生活的自然環境出發 2. 著重觀察和實驗工作	1. 以兒童的科學活動為中心 2. 以學科觀點設計單元，每一單元均包含科學方法的訓練	1. 以兒童為活動中心 2. 以某一自然現象為主題來設計，涉跨科之科學概念 3. 精簡教材分量，教學內容保留彈性，教師有較高專業自主權，以全民教育為理念，注重兒童個別差異 4. 強調生活化及本土化
教學方法	1. 教學重視學習過程，以教師為主體 2. 以知識為主，能力居次，態度最末	1. 教學重視學習過程 2. 以科學態度的培養為主，能力及科學方法的訓練居次，知識與技能最末	1. 強調以兒童動手做為原則 2. 科學概念、科學方法及科學態度平均發展	1. 以兒童為學習主體 2. 著重由實際的觀察實驗操作討論歸納來獲得概念及學習技能 3. 教學活動生活化及趣味化，並適機培養環保意識

表 5 1962 年至 1993 年小學自然課程標準教學實施之比較 (續)

	1962 年課程	1968 年課程	1975 年課程	1993 年課程
教具與設備的運用	未訂其運用注意事項。於教學方法中提及應充分利用實物、標本、模型等教具，並儘量由師生共同搜集製作	未訂其運用注意事項。	訂定教具與設備的運用。每一單元教學必須使用教具，並由兒童操作及使用	訂定教具與設備的運用。以易取、易用、易想、易懂為原則。鼓勵多利用輔助教學設備及教學媒體

資料來源：研究者彙整。

歷次小學自然課程之修訂，都是期望藉由科學教育來培養學生養成實事求是的科學態度、具有科學素養的國民，以提昇國民的生活品質及國家的競爭能力。從課程目標至教學實施，也反映社會環境的變遷與需求。1970 年以前科學教育的主要目標是在培育社會菁英，所以 1962 年及 1968 年課程標準的自然科課程係配合國家發展及經濟建設所需，旨在培養國家發展所需的科學家和工程師。因此，課程傾向於學科本位，偏重學科知識的學習，所以內容較為艱深，並不太適合一般程度學生的學習。1970 年以後，九年國民義務教育的實施加上經濟的快速發展，逐漸帶動社會的開放，科學教育目標乃逐漸由菁英教育轉為全民教育，以培養全民科學素養為目標。1975 年課程教材的選擇及組織以學生為中心，強調動手做，使學生在有興趣的實作活動中學習科學概念、科學方法及養成科學態度。1993 年課程延續 1975 年課程精神，仍強調以學生為中心、以全民教育為理念，注重人文陶冶、精簡教材分量、活潑教學型態、教材內容更生活化，引領學生接近自然、愛護環境，以統整方式呈現資源運用與環保概念，以養成具有科學素養的國民。所以，1975 年及 1993 年課程為普通教育導向，課程內容係配合一般學生的學習能力。由於課程是以全體學生的學習為對象，

因此逐漸講求以學習心理學及認知發展的理論為基礎。此外，為使學生對學習科學有興趣，課程不再特別強調知識結構的組織，開始強調STS（Science-Technology-Society）導向；教材組織強調科學過程技能的學習，教材呈現也由教師中心轉為學生活動為中心的方式（鄭湧涇，2005）。因此，科學素養的內涵由培養科學家的國家目的趨向為培養學生生活應用的能力。

綜上分析，就課程標準所含的內涵而言，1962年及1968年課程標準的課程觀為精粹主義課程觀，1975年課程標準的課程觀為行為主義課程觀，1993年課程標準的課程觀為建構主義課程觀。

### 三、教科書科學素養的內涵是課程目標所持的價值觀

小學自然課程的教育目標自1975年起，即為養成具有科學素養的國民（「國民小學課程標準」，1975、1993），教科書科學素養內涵即是課程目標所持的價值觀。隨著美、日等國科學教科書發展趨勢，國內的研究及社會發展需要，陳文典認為自然教科書可分為四個世代，第一世代為1970年以前，教科書依1968年以前課程標準編輯，科學素養為「知道應用科學知識的能力」。不過他在另一次訪談中，將1970年以前再細分為兩代，認為1952年以前課程標準的自然教科書幾乎沒有實驗課程，1962、1968年課程標準時期的自然教科書，雖有做實驗，但教學上仍以背誦、死記為主。

第一代為1952年（民國41年）以前課程標準的自然教科書，內容為知識及政令宣導為主，幾乎沒有實驗課程。而此時的知識概念（如「拿機關槍打鯨魚」等內容）是荒謬的。（訪陳文典-20140613）

第二代是1962、1968年課程標準時期的自然教科書，內容的鋪陳是先說明知識概念，接著動手做實驗，最後是問問題。此時的課程雖有做實驗，但教學上仍以背誦、死記為主。（訪陳文典-20140613）

1970 年至 1980 年為第二世代，教科書依 1975 年課程標準編輯，科學素養就是擁有「科學知識且具有研發科學知識的能力」。1980 年至 1995 年為第三世代，教科書為依 1975 年課程標準編輯之適切合理化教科書及依 1993 年課程標準編輯之教科書，科學素養包括「科學知識」及「應用科學的能力」，即培育學生「解決問題的能力」。1995 年至 2002 年為第四世代，教科書為依 1993 年課程標準編輯之高年級教科書及 2000 年九年一貫課程綱要編輯之教科書，科學素養是學習科學能增進學生作有目的、有辦法的探索活動，即培育學生「行動研究」的能力。陳文典對此議題的敘述如下：

科學教育最簡約的詮釋應是教學生怎麼學習科學。那麼，首先得要明確的知道「科學」代表的意涵，因為那是我們要「教」的東西呀！…若我們把「科學素養」定義作藉助於學習科學所能獲得的智識、能力、態度、觀念、…，那麼，科學素養是生產品，它是會跟著教材、教法、學習法而改變的。科學教育的工作者對於科學素養概念的內涵認知多少（那是它的「教學目標」），就會影響到他的教材、教學法和評量內容！因此，教學必須考量「學什麼？」、「怎麼教？」、「怎麼學？」才能獲得這些「學習成效」（即增進「科學素養」）。（訪陳文典 -20150825）

1970 年以前（自然教科書第一世代），科學素養就是「知道、應用科學知識的能力」。「自然教科書」依據課程綱要編輯，故課程標準就是教科書文本的摘要，出版社邀請飽學之士依照摘要所示，提供相關的、正確的、重要的知識，有條理地把這些知識編輯成書供學生閱讀。（訪陳文典 -20150825）

1970 年至 1980 年（自然教科書第二世代），科學素養就是擁有「科學知識且具有研發科學知識的能力」，將「十三項科學過程技能」放入課程…，提出「SAPA 自然課程」以利培植科學家。「自然教科書」編輯時強調從做中學的教學（或學習）法，要教某一個概念（例如植物的形態）時，就安排一系列的活動（例如豆子發芽、種花…），學生藉由活動的過程，認識到此一概念的

內涵。(訪陳文典 -20150825)

1980年至1995年(自然教科書第三世代),科學素養除了「科學知識」的認知之外,應還有「應用科學的能力」,…因此,把SAPA的十三項過程技能合起來看成是「解決問題能力」的一個流程中各階段的名稱。「自然教科書」即以學生由每一個單元的實作中,完成一次「問題解決」的流程,…實際的作法是…在每個單元的封面頁揭示出「問題」的性質、內容和處理的策略;其次是進行探索的過程…;最後,則以討論的方式獲得結論,將疑而未決的問題列為「待探索的問題」…以上程序,作為編輯時的準則。如此一來,每個問題幾經探索,都是收尾在「獲得一些知見,尚餘更多問題」的情況。(訪陳文典 -20150825)

1995年至2002年(自然教科書第四世代),科學素養是學習科學能增進學生作有目的、有辦法的探索活動,它是一種「能力」。科學教育不在於教他多少知識,而是帶領他怎麼作探索,發現他的性向、鑑賞他的成就,藉此培養他的信心和興趣、培養好奇心和信心,有了「信心和好奇心」就會有自己的看法,就會發現問題,就會親自著手去作探究,這種自我心智成長的能力,被稱為Action research。…所以教師的「教學」其實是在促進、協助、促成學生的「學習」。此時「自然教科書」應只是提供學生資料的提供者之一。(訪陳文典 -20150825)

鄭湧涇及莊玉梅則對此亦提出以下看法:

假若客觀的比較我國中小學課程發展的進程和脈絡,我覺得國小課程發展的理想性、前瞻性和活潑性(如:具學習理論基礎、科學探討取向、學生活動為中心…),都顯著要比國中和高中課程的發展進步得多,而國中課程發展又要比高中課程進步…。課程目標:培養全民的科學素養。…教材與教學活動:比較生活化與探究取向,重視科學過程技能和解決問題能力的培養…。學習評量:評量範圍包括學習過程與成果,重視診斷性評量,評量方式多元化(訪鄭湧涇 -20131209)

1993年課程標準它強調的是解決問題的能力,結合科學概念和科學方法去解決生活上的問題。---。這是跟1975課程不太相同

的地方，1975 課程 SAPA 雖說要培養學生能像科學家一樣的思考，但是由於太過強調過程技能的訓練，所以常常一個教學活動設計就圍繞在某一項過程技能，而不是生活情境。1993 課程則提供一個生活中的問題，讓學生想辦法去解決，並沒有特地要運用到哪一項技能或哪一種概念，甚至學生可能會有一些突破性的想法和作法，久而久之，學生就可以較熟練各種解決問題的策略。最後期望學生到了高年級時，遇到問題就會運用到形成假設、提出策略、控制變因，然後會動手做實驗，也知道實驗的時候該注意些甚麼…。這是很理想的情況，當然這些能力也不是一夕之間可以養成的，所以要讓學生養成思考的習慣，要對自己有信心，遇到問題時會抽絲剝繭的思考然後想辦法解決問題。這個課程對我而言，剛開始也覺得有點不習慣，畢竟我已經教 SAPA 教了十幾年，剛接觸時也覺得這個目標有點太理想了，但是其實我們也是從一冊一冊慢慢的進入狀況，課程架構慢慢的成型。……，所以開始寫教材時，就是自己在心裡慢慢琢磨，到底應該要怎樣呈現、怎樣引導會比較好，或是應該要用甚麼教學策略比較能夠引導出學生解決問題的能力。（訪莊玉梅 -20150703）

教科書的科學素養內涵從學生學習已有的知識，研發科學知識，應用知識解決問題至行動研究的能力。同一課程標準所編輯的不同版次教科書亦會有各自不同的課程觀，例如依據 1975 年課程標準編輯的不同時期教科書分別為第二、三代教科書，具有不同的科學素養內涵，1993 年課程標準編輯的前後期教科書則分別為第三、四世代，科學素養的內涵不同，所以課程觀不同。綜上分析，就教科書而言，第一世代教科書為精粹主義課程觀，第二世代教科書為行為主義課程觀，第三、四世代教科書則為建構主義課程觀。這與前述從課程標準分析，對 1975 課程標準課程觀的發現不同，顯示教科書的課程觀在變化中。陳文典、鄭湧涇、及莊玉梅等人都認為這是因為教科書的編撰者從長期研究及教學中所獲致的成長。這亦顯示口述歷史研究可發現一般文獻分析難以發現的內涵。

#### 四、小學自然教科書的內涵需與國際科學教育發展趨勢接軌

自然科學是國際性的學科，與世界科技發展及科學教育發展趨勢密切相關，1957年蘇聯首次發射人造衛星，1962年的小學課程標準即將「自然」科目列為中高年級的教學科目。之後，美國3套小學教科書的出版，我國即於1975年的課程標準，將「自然」改為「自然科學」，並將其列為小學低中高年級的教學科目，1980年代，美國國家科學教師協會於1982年宣布以科學技術社會（STS）做為美國科學教育的基本原則，及美國科學促進會1985年的2061計畫（Project 2061），臺灣即有教材適切合理化修訂，及1993年課程標準，此課程標準將科目名稱從「自然科學」，更名為「自然」，強調人與人、人與自然環境和諧平衡的重要性，並強調解決問題的知能培育。

同時，國內的科學教育研究者、教科書的編者、及國小教師，經數十年的努力，因此，從1975年課程主要是翻譯及把題材本土化，逐漸的演進為教科書的組織，內容及用語都考量學習者的學習需要。楊冠政對此即有以下敘述：

1971年，我接受當時的召集人王澄霞教授的邀請，參與了板橋教師研習會國小自然科課程的研究工作，一開始是以大學教授的身份加入團隊。因為自然科學是國際性的學科，不會區分中華民國的自然科學，還是美國的自然科學。為了與國際接軌，我們就要求板橋教師研習會購買了美國、英國、日本等許多國外小學自然科學的教科書，瞭解世界先進國家小學自然科學是教些什麼？教到什麼程度？當時我主要是負責研究生物這部分，其他還有物理、化學、地球科學等自然學科分組…。（訪楊冠政-20131206）

在1972年時，我們教科書編輯小組是先從翻譯國外中小學的科學教科書開始，這點是很重要的工作，因為科學教科書一定需具備國際性的特性。其次是分析各國小學科學教科書的內涵，它們的科學教科書在小學是教到什麼程度，中學又是教到什麼程度，這是一個最基本的功夫，一定要參考世界各國科學教育學習

的內涵與程度，才來編輯屬於我國小學使用的自然科學教科書。  
（訪楊冠政 -20131206）

當年我們是採取美國科學課程的發展模式，研究發展出我們國家適用的國小自然科學教科書，這樣的教育研究發展模式才會有成效。（訪楊冠政 -20131206）

從 1971 年到 1978 年，我們研究並參考國外自然科學課程的資料，前前後後花了七、八年的功夫，編寫完成我們自己的小學自然科學課程教材。（訪楊冠政 -20131206）

到 1978 年正式開始使用這一套新的教材，整整用了 20 年到 1998 年新課程的實施後結束，雖然使用了 20 年，但這一套教材因為是以活動為主，是具備國際性的科學教科書，也是經由這套教科書的施行，使得當時小學自然科教師的教學方法、態度等整個都改變過來。（訪楊冠政 -20131206）

陳文典及朱崇能對此議題亦提出以下的看法：

1975 年課程標準時期的自然教科書，是由留美第一代科學教育家王澄霞教授將美國 SAPA 教材引入國內，將科學家如何研究科學的 13 項科學過程技能融入課程與教科書之中，教科書呈現本土化的內容，並講究做中學。（訪陳文典 -20150825）

第一代的自然教科書，它是陳梅生提供一筆錢由王澄霞帶隊去美國考察美國自然課程，當初國家還很窮，所以那時候真的是花大錢…就把美國 SAPA 的整套教材拿回來，並進行本土化。（訪陳文典 20131125）

大概是 1971 年吧，我開始應聘為基隆市自然科及教具自製輔導員，1976 年調教育局國教輔導團擔任專任幹事，實際從事輔導工作，正逢教育廳長潘振球先生倡導科學教育…我後來成立 12 人的科研推動小組，定期在教師研習會開會…，加上研習會陳梅生主任、教育部朱匯森部長、國教司葉楚生司長的熱心支持，遂遴選六人派往美國研習新教材教法，並帶回來 3AS, Ess. 等新教學法。（訪朱崇能 -20150626）

## 五、教科書編選及組織需貼近學生的經驗與能力

教科書是學生學習的主要材料，教科書的編選及組織需依據學生學習的身心發展及經驗，才能提升學習成效。鄭湧涇認為課程要照顧學生學習的身心發展，也要照顧到科學學習心理學理論。關於課程及教材的發展模式，所有受訪者都提到 1975 年課程標準及其教科書的研發歷程，是課程及教科書發展的完整模式，該模式有教育主管單位的全力支持、國外考察、國外教材的翻譯、教授的研究支持、小學老師的題材本地化及試教。過程經過課程教材實驗、形成課程標準、教科書的編撰及試教、教科書試用、成為正式教科書。這一切的作法主要是基於課程及教科書必須有學習理論的依據，有研究證據的支持，及教科書的編撰及組織需以學生的學習為主，貼近學生的經驗與能力。

### （一）課程實驗研究

1968 年以前的課程標準，撰擬時間都很短，所以，都是由專家翻譯參考美日的科學課程編撰而成。1960 年代世界各國開始重視科學教育，臺灣自不例外，教育部於 1972 年 7 月成立國民小學科學教育課程實驗研究委員會，參考美國 3 套小學課程及教材的研發模式，研發的團隊包括大學教授、現職自然科學教師及板橋教師研習會人員。大學教師一面對日本、美國的教科書做研究，一面指導小學教師編輯自然實驗教材。這在當時是開創性的作法，建構教科書是發展出來的基礎。楊冠政對此即有以下敘述：

在 1970 年代國小自然科課程研究的團隊有三種人員，一是大學教授，有魏明通、郭鴻銘及毛松霖等教授，還有國小現職自然科學老師，有游美津、莊毓文、吳琇珍及黃式胥等八、九位老師…，再來是板橋教師研習會工作人員有柯啟瑤先生等，三方相互配合才能完成新課程實驗教材的編輯。當初我們編寫小學課程的時候，是先從參考日本、美國的小學科學教科書開始進行研究，再將研究結果與經驗豐富的小學老師討論。也就是說，我們一面對國外教科書做研究，一面指導現職的小學老師，根據研究

的結果，開始進行小學自然科實驗教材的編輯…。當時的分工是大學教授負責研究，小學老師則是依據教授研究出課程的原則內容，負責編寫出實驗課程的教材。為何由小學教師執筆呢？那是因為只有小學老師他們才知道小學生的程度，以及如何敘寫小學老師才會教、小學生才看得懂，也只有他們知道這樣的教材，學生能不能了解，這種教學方法學生能不能接受；並隨時考慮課程內容如何配合學生智力的發展，有現職教師的參與，才能避免課程內容過於知識性、學術性，並貼近小學生的經驗與能力，也能編輯出一套適合本國小學生使用的自然科學教科書。（訪楊冠政-20131206）

從 1973 年開始，教育廳協助我們，在臺灣省選擇四十多個國小進行課程的教學實驗，只要發現有什麼不理想的地方就著手修改，就這樣子邊研究、邊編寫教材、邊做課程教學實驗。（訪楊冠政-20131206）

我們編寫的這套小學自然科學教科書，一開始推廣時，一般老師的反應是「看不懂且不會教」，為什麼呢？因為我們強調的精神是「科學就是要動手做、就是要動手做活動」，而不是死背、死記，所以上自然科學課，就讓學生做各種科學實驗，做各種科學活動。…這個改變使得老師們必須要先接受職前的訓練，因此板橋教師研習會辦理新課程的教師在職訓練，調訓全國自然科的老師接受新教材的訓練。…經過這段科學教育的變革，對我們國家的科學教育及科學的發展幫助很大。（楊冠政 20131206 訪談）。

柯啟瑤、朱崇能及毛松霖對此亦有以下敘述：

我們當時教學研究會做教學演示時，每一次都是演示各單元的所有授課節數，授課節數六節就要教六節。有次邀請劉慕昭教授到板橋莒光國小做教學演示，這堂課名稱是遺傳，教學時數是六節，結果劉慕昭教授一進到教室就對我說：柯老師，今天連上這六節課，學生不是會累嗎？我就說：假如這六節課上完學生會感覺累了，表示我們的教材不適用於學生。假使我們的教材即使教八節、教兩週，都能讓學習者感覺到不累，且感覺很快樂，感覺非常好玩，那這個教材才算是一個成功的教材。…結果那天六年級的學生上完六節的遺傳單元後，學生講了一句話：哇！今天

好好玩喔！…我們知道這個單元很適合於學生。所以教材的好與壞，應該是以學生來做評鑑，而不是以專家，以教室的觀點，教師的觀點來評鑑。（訪柯啟瑤 -20131206）

1970年代，我們研究團隊有一群優秀的小學老師，他們除了參與新課程的研究與發展外，還必須跟一些自然科教師取得密切的聯繫，以蒐集第一線教師對新課程的意見。我們從1972、1973年開始辦理國小自然科新課程教師教學研習，為了達成研習的目的，我們先聽取團隊中國小教師代表的報告，再研究設計研習教案及演示操作實例，多虧有這一群小學老師的幫助與投入，才使這套課程能成功的推廣至每所小學，也因此改變了我國科學教育的形貌，使我們的科學水準能趕上世界先進國家的腳步…。（訪柯啟瑤 -20131206）

在研習會期間，每學期都會調訓自然科教師來研習會研習教材教法，每學期的期中並辦理分區教學演示，期末再由自然科學研究小組分別至各試用學校做總結性評量，作為實驗教材修正的依據。（訪朱崇能 -20150626）

1975年公布的課程標準，是從一年級開始就有自然課，這個版本是由我們編輯發展出來的。它的第一冊實驗本是散裝活頁本，…第一版實驗教材印出後，開始找全國94所實驗學校試教、試用，這94所學校分成12個小組，每一個縣市最少要有三所實驗學校，依據智仁勇分成三級，經過試教、試用後，研習會組成12個人的評鑑小組，分組帶著評鑑卷及一本的評量手冊，就去實驗學校評量學生，並將試教評量結果做成報告，提供研發小組作檢討及修訂。…修訂完成後再送國立編譯館成為正式統編本的前身。…國立編譯館再組成編輯委員會修訂、試教後成為正式的統編本自然科學教科書。（訪朱崇能 -20150626）

更重要的是每單元都經過很多次的試教，到後來試教是個大工程，我自己都親自參與，在教科書還沒有交給國立編譯館成為正式的統編本之前，是屬於板橋研習會的教材研發過程，都必須經過兩次試教…換句話說，編輯者要思考學習者需要什麼？學習者的科學基礎是在哪一個程度？編輯群裡的教授都尊重小學現職老師的經驗，因為他們能告訴我們學生的程度到哪裡，我們應從

何開始？怎麼去敘述科學？及這樣的實驗教材他的授課時數是多少…如果你只是依據理想去編教材，那是沒有用啊！結果不是上不完，就是教不通、聽不懂，不是嗎？換句話說，通通要透過試教來驗證教材的可行性。（訪毛松霖 -20131211）

## （二）國小教師編寫教材並使用本土化題材

1972年以後，小學教科書編寫有一個很重要的改變，就是教科書一定要由小學老師來編寫。莊玉梅敘述小學老師編寫的實驗教材要先自己試教，觀察學生的反應，評估所設計實驗操作的可行性及教學效果，再和教授討論後修訂教材，之後再到全省的實驗學校，瞭解實驗教材的實施情況；或者辦理區域性的研習會，藉由課程解說、教學演示、疑難說明等方式，和實驗教師進行研討。新課程在板橋教師研習會研發時，除了編輯小組的教授、借調老師、外圍教師之外，還有全省各地好幾十所實驗學校的教師參與。莊玉梅對此有以下的敘述：

在研習會編寫的實驗課程要先自己試教、看學生的反應，評估所設計實驗操作的可行性及教學效果，然後和教授討論後才編寫出教材，之後還要到全省各地的實驗學校，看實驗教材的實施情況；或者辦理區域性的研習會，藉由課程解說、教學演示、疑難說明等方式，和實驗教師進行研討。新課程在板橋教師研習會研發時，除了編輯小組的教授、借調老師、外圍教師之外，還有全省各地好幾十所實驗學校的教師參與。編輯出來的教材（包括實驗課本，習作，教師手冊）經過不斷試教過程，才比較知道學生可能會有什麼反應，寫出來的課程再交給實驗班去試用，實驗班老師將教學的結果及心得回報給編輯小組，編輯小組再據以修改後成為第二版、第三版…，每一版都是經由如此的實驗流程進行，我們在研習會就是這樣子一輪一輪的進行實驗教學，再不斷回頭修改教材。實驗修改後的最後版本才會送到國立編譯館，再經編審後才成為當時全國通用的國編本，在研習會所進行的這種實驗教材模式，也就是習稱的「板橋模式」。（訪莊玉梅 -20150703）

當我們有一些 idea、有些觀念時就不斷這樣問教授…形成初

稿之後，就開始去附近學校 try，我們編輯群就去看這一節怎麼教、下一節怎麼教，研習會這個單位有這個方便之處，就是有很多國小能配合我們的實驗試教…藉由參與觀看別人怎麼教，這樣的單元活動行不行，回來再改、再試，至少試過兩次，且不一定在同一個學校同一個班級實驗，然後就慢慢變成正式的稿本…在試驗教學時，都是前面的人教，其他人就在後面看，也會有人錄影，事後就會針對教學過程及學生反應進行討論。教授尤其強調教學時是否提出適當的「關鍵問句」，一個好的問題，可以引導學生思考及之後一系列的探討活動。這個問題既不能太封閉，也不能過於開放；要隨時觀察學生的反應，又不能被學生拉離教學主軸，確實不太容易。教授親自下來演示，可能會用較精準的科學語言，像陳教授雖曾教過小學，但是大概因為隔太久了，所以他們用詞會比較像成人的辭彙，他們也比較沒辦法關照到大多數學生的反應，可是教授們自己上得很高興，我倒覺得偶爾有這樣的經驗也還不錯…每個人在台上的時候，就是很認真的去教學，自己不會注意遺漏掉些甚麼，或有甚麼缺點，但是旁觀者清，你漏了什麼東西、或者你這一句用語不是很適當、或是教學過程有怎樣的問題，其他人發現了就會提供意見。新的教學設計經過這樣子試教一趟，才比較知道學生可能會有什麼反應，寫出來的課程才能交給實驗班去使用，我們在研習會就是這樣子一輪一輪的實驗（訪莊玉梅 -20140815）。

對於教科書由小學教師編寫及教材的本土化，柯啟瑤、朱崇能、楊冠政、毛松霖、鄭湧涇、陳文典亦有以下的看法：

1972年，派人到美國去考察後，有一個很重要很重要的觀念，就是教科書一定要由小學老師來編寫，這個是一個很大的改變，過去教科書都是專家編寫的，現在不是，反過來了，所以從1975年的課程就由小學老師編，學者專家指導。這是一個很大的改變…，有這麼大的改變，是因為大家認為教科書的編寫，非得由有小學教學經驗的人來編寫，他才能瞭解孩子的心理…。（訪柯啟瑤 -20131206）

在研習會由朱崇能…等小學教師共12人，組成1975年課程的自然科學研究小組…從一年級起，編寫教材、不斷試教修正完成實驗本教科書，然後各縣市依智、仁、勇、各類型共94所

學校，作為自然科學研究實驗學校、試用實驗本教科書。（訪朱崇能 -20150626）

我記得 1972 年編輯自然科學教科書時，主要的執筆者都是國小自然科學科老師，因為只有現職的國小老師才知道怎麼樣的內容適合學生的學習與學生的程度。（訪楊冠政 -20131206）

同時對教科書編輯或者是課程設計也是很重要的，它警告編輯教材的我們不可以亂編，你亂編之後超越了理論界線是沒有用的，換句話說，編輯者要思考學習者需要什麼？學習者的科學基礎是在哪一個程度？編輯群裡的教授都尊重小學現職老師的經驗，因為他們能告訴我們學生的程度到哪裡，我們應從何開始？怎麼去敘述科學？及這樣的實驗教材他的授課時數是多少。（訪毛松霖 -20131211）

國小自然有一批訓練非常好、素質很高的老師，像王念祖、莊玉梅，不但可以幫忙試教，甚至於可以幫忙撰寫一些內容，更重要的是他們能夠提供一個學生到底如何學，在學生學習概念的時候，可能會遭遇什麼樣的困難，這樣的活動在國小能不能做，或者是做的時候困難度有多高等等這樣的訊息，所以小學老師參與能夠提供這些意見，…可讓執筆的老師、編審委員會的教授瞭解，在教學現場學生是如何學習，這樣寫出來的東西，在教室的現場是不是可行？知識的深度會不會太深。（訪鄭湧涇 -20130725）

王澄霞等幾個教授到美國將 SAPA 這套教材買回來…游美津老師曾談到他們怎麼樣把材料本土化…他用的是養蠶、蚯蚓、白粉蝶、觀察昆蟲的變態、臺灣的水草（訪陳文典 -20140613）

### （三）教科書是研究發展的成果

楊冠政、毛松霖及莊玉梅等受訪者都一再強調教科書不是編寫出來的，而是發展出來的。他們認為用寫的教科書，難以配合學生智力的發展，學生不容易學習。教科書需參考比較外國課程及教材發展，一邊研究適合的本土化題材及組織方式，一邊試教實驗教學，這樣子才能發展出一本適合學生學習及教師教學的教科書。

我再次強調教科書是研究發展出來的，不是編寫出來，沒有人有這種天才可以編寫教科書，用寫的教科書，學生不容易看得懂，教科書是要經過研究發展，尤其是小學自然科學的教科書，那是一定要一邊研究、一邊做實驗教學，這樣子才能做出一本學生看得懂的自然教科書。（訪楊冠政 -20131206）

我一再強調教科書是要用研究發展而不是編審，僅由大學教授編審出的教科書，如果沒有配合學生智力的發展，那就只是一本書，一本學生未必看得懂、讀得懂的書罷了…所以如果想用編審的方式來發展出教科書，我認為是不對的，一定要是研究發展出來的。（訪楊冠政 -20131206）

更重要的是每單元都經過很多次的試教，到後來試教是個大工程，我自己都親自參與，在教科書還沒有交給國立編譯館成為正式的統編本之前，屬於板橋研習會在教材研發過程，都必須經過兩次試教及修訂…所以我說，課程是發展出來的，課程不是某一個人特別厲害能憑空寫出來的。（訪毛松霖 -20131211）

1993 課程…它所包含的目標很多，也有注意到整個課程的完整性…每一冊都有個主題，前後互相呼應，內容也儘量跟生活融合，…也有考慮到科學方法、學生的概念發展等等…都很完整的放進教材中。1993 課程強調的是解決問題策略，同時也包含了思考智能…，因為我們都是從一次次的試教中觀察學生的反應，也常藉由一些問題，知道學生有甚麼迷思概念，並且將這些經驗呈現在教學指引裡面。在設計活動的時候，因為自己有去試教、自己寫教案，所以整個流程的可行性很高。（訪莊玉梅 -20150703）

## 肆、結論與建議

我國小學自然課程及教科書的發展，自 1952 年到 2000 年，隨著世界及國內的發展趨勢及需要而演進。一方面參考國外的課程及教科書、和應用最新的科學學習理論，一方面持續進行包括應用本地化的題材、適合學生學習的文字及組織方式等的研究發展，以符合學生學習需要。而且，課程及教科書的研發者、編者也隨著教科書的發展而進一步成長。課程、教科書及研發者、編者和試教教師形成一個有機

的發展體系，實踐課程及教科書是發展出來的理念。

關於世界及國內社會發展趨勢及相關因素對小學自然課程及教科書發展的影響，起於 1957 年蘇聯首次發射人造衛星後全球進入第一次教育改革，臺灣亦於 1962 年的小學課程標準將「自然」列為小學中高年級的教學科目。而且，為呼應發展的需要，再於 1968 年修訂課程標準，實施九年國民教育，中小學課程採九年一貫的精神。之後，依序有美國「科學 -- 活動過程教學」、「基礎科學學習」、及「科學課程改進研究」三套小學課程，教育部成立國民小學科學教育課程實驗研究委員會，國民學校教師研習會辦理國民小學自然科學課程實驗研究，全球進入第二次教育改革，美國科學技術社會 (STS) 教育，我國全面總結性國小科學教育環境調查研究，美國 2061 計畫，我國解除戒嚴，全國教育會議課程總檢討、教育部指示對現行教材作適切合理化之修訂，及臺灣進行 STS 模式的教學實驗整合型研究。這些發展對小學自然課程及教科書相應的影響有：在 1975 年課程標準，以培養具有科學素養的現代國民為目標，並將「自然科學」列為小學低中高年級的教學科目，教科書於 1978 學年實施後，於 1985 年使用修訂版，再於 1989 年使用改編版。在 1993 年課程標準，以培養學生的科學素養為目標；強調人與人、人與自然環境間和諧平衡的重要性，希望對環境的保護成為一種常識和習慣，而且強調解決問題的知能培育。在教材編撰，強調以生活化的某一自然現象當主題來設計。口述訪談的多位受訪者亦談到自然科學是國際性的學科，教科書的內涵需與國際科學教育發展趨勢接軌。而且，談到參考引進國外課程及教科書的詳細作法，及引進後如何在考量學生學習的前提下，進行轉化工作。文本分析主要顯示最後定案的結果，口述訪談能發現詳細發展的過程，互相參照才能建構全面的圖像。

關於小學自然課程的課程觀演變，從課程標準等文本分析發現：

(一) 教育目標從培養學生欣賞自然與研究自然的興趣、科學態度及

思考能力演進為養成具有科學素養的國民。(二)教學理念從以教師為中心演進為以學生為中心。(三)科學概念從自然現象並理解簡易的科學原理演進為物質、能量、地球環境與生物。及(四)人與自然的關係從改善生活演進為接近自然，瞭解其周圍的環境，和諧共存之重要。課程實施的教材編選及組織從偏重學科知識的灌輸至以某一自然現象為主題來設計。教學方法從以教師灌輸知識為主至著重由學生實際的觀察、實驗操作、討論歸納學習。教具的設備及運用從未訂其運用注意事項至以易取、易用、易想、易懂為原則。歸納而言，課程標準課程觀從1968年以前之精粹主義課程觀、1975年之行為主義課程觀、演變到1993年以後之建構主義課程觀。

在教科書課程觀的演變，從口述訪談發現詳細內涵主要有三項：  
(一)教科書科學素養的內涵是課程目標所持的價值觀；自然教科書發展分為四個世代，相應的科學素養發展依序是1963及1968年版的「知道應用科學知識的能力」、1978及1985年版的擁有「科學知識且具有研發科學知識的能力」、1989及1996年版之培育學生「解決問題能力」及2001年版的培育學生「行動研究」的能力。(二)小學自然教科書的內涵需與國際科學教育發展趨勢接軌，(三)教科書編選及組織需貼近學生的經驗與能力。做法包括課程實驗研究、國小教師編寫教材並使用本土化題材、及教科書是研究發展的成果等詳細發展的過程。而且，比較課程標準及教科書的課程觀演變，發現即使同一個課程標準，在不同年代所修訂或改編的教科書，其課程觀亦可能不同，詳如表6。除了顯示教科書的編撰者從長期編撰教科書及教學研究中不斷地成長；亦顯示口述歷史研究可發現一般文獻分析難於發現的內涵。

最後，綜合本研究發現，小學自然課程目標已演變到主要在培育學生「行動研究」的能力。而且，在教科書採用審定本及數位化時代等大趨勢下，對未來的研究建議如下：

- (一) 探討在數位化時代，適合學生學習的素材、語文用字及教科書物理屬性，發展適性化教材。
- (二) 在教科書是發展出來的原則下，探討適用於審定本的教科書發展模式。

表 6 我國小學自然課程及教科書 1962 至 2000 年課程觀的演變

一、課程標準 (年)	1962	1968	1975		1985	1989	1993	2000
二、教科書 (學年)	1963	1968	1978		1985 修訂版	1989 改編版	1996	2001
三、課程標準課程觀	精粹主義		行為主義			建構主義		
四、教科書課程觀	精粹主義		行為主義			建構主義		
1. 科學素養的內涵	知道應用科學知識的能力		擁有科學知識且具有研發科學知識的能力			解決問題能力		行動研究能力
2. 需與國際科學教育發展趨勢接軌	翻譯國外教科書		參考國外教科書	參考國外教科書及研發國內教科書				
3. 編選及組織需貼近學生的經驗與能力	翻譯國外教科書		使用本地材料及學生用語	內容經研發並使用本地材料及學生用語				

資料來源：研究者彙整。

## 參考文獻

- 毛松霖（1997）。自然科新課程標準。**國民小學新課程教材論述專輯**（頁 34-35）。臺北市：國立編譯館。
- 王澄霞（1997）。小學自然科教學應順應學生的多種學習風格。**國民小學新課程教材論述專輯**（頁 94-95）。臺北市：國立編譯館。
- 王文科（1991）。**認知發展理論與教育**。臺北市：五南圖書出版公司。
- 白亦方（2000a）。精粹主義課程觀（Essentialist Curriculum）。**教育大辭書**。取自 <http://terms.naer.edu.tw/detail/1313258/?index=1>。
- 白亦方（2000b）。建構主義課程觀（Constructivism in Curriculum）。**教育大辭書**。取自 <http://terms.naer.edu.tw/detail/1307368/?index=1>。
- 司琦（2005）。**小學教科書發展史 - 小學教科書紙上博物館**。臺北市：國立編譯館。
- 沈懷玉（2005）。口述歷史的價值與應用。**民國研究**，8，5-25。
- 林振霖（1992）。我國學生分子概念發展與診斷教學的研究：（一）我國學生分子概念的理解與解題之間的關係的研究。**彰化師範大學學報**，3，407-478。
- 林清山（1975）。**教育心理學**。臺北市：文景書局。
- 林慶隆（2002）。自然與生活科技學習領域「生活化」教材的探討。**國立編譯館通訊**，15（1），25-35。
- 林慶隆、甘雲霖、張梅芬（2004）。國民中小學教科書適性化編輯出版之探討。**國立編譯館館刊**，32（4），27-38。
- 林慶隆、黃萬居、劉宜青（2012）。國中自然領域教科書理論基礎的發展與演進：以酸鹼鹽為例。**開卷有益：教科書回顧與前瞻**（頁 449-479）。臺北市：高等教育。
- 吳智惠（2012）。「板橋模式」內涵之探討—以 1970 年代台灣國民小學自然科學實驗課程為中心（未出版之博士論文）。國立台灣師範大學科學教育研究所，臺北市。
- 許民陽、林靜雯、林燕青（2012）。小學自然領域教科書的百年演進：以電學為例。載於國家教育研究院（主編），**開卷有益：教科書**

- 回顧與展望**（頁 411-447）。臺北市：高等教育。
- 許雪姬（1997）。口述歷史的理論與實務。**宜蘭文獻雜誌**，**30**，3-36。
- 陳文典（2000）。由國民中小學課程目標看「自然與生活科技」學習領域之教學與教材。**科學教育月刊**，**231**，40-42。
- 陳文典（2001a）。「生活課程」的特質、功能與設計。**九年一貫課程自然與生活科技領域教學示例**（頁 23-34）。臺北縣：台灣省國民學校教師研習會。
- 陳文典（2003a）。九年一貫課程自然與生活科技學習領域課程綱要閱讀。**國民中小學九年一貫課程簡介（解讀「國民中小學課程總綱綱要」）**（頁 1-5）。臺北縣：國家教育研究院籌備處。
- 陳文典（2003b）。九年一貫課程自然與生活科技學習領域主題式教學活動設計。**主題式教學活動設計**（頁 7-14）。臺北縣：國家教育研究院籌備處。
- 陳瑛（譯）（2003）。Ken Howarth 著。**口述歷史（Oral History）**。臺北市：播種者文化。
- 國民小學暫行課程標準**（附：本暫行課程標準修訂經過）（1968）。
- 國民教育九年一貫課程暫行綱要**（2000）。
- 國民教育九年一貫課程綱要**（2003）。
- 國民學校課程標準**（1962）。
- 郭生玉（2012）。**心理與教育研究法**。臺北市：精華書局。
- 游淑燕（2000）。行為主義課程觀（Behaviorism and Curriculum）。**教育大辭書**。2015 年 11 月 18 日，<http://terms.naer.edu.tw/detail/1305322/?index=1>。
- 鄭湧涇（2005）。我國科學教育改革的回顧與展望。**科學教育月刊**，**284**，2-22。
- 歐陽鍾仁（1988）。**科學教育概論**。臺北市：五南圖書出版公司。
- 劉俊庚、邱美虹（2012a）。我國小學科學課程演進與回顧（上）。**科學教育月刊**，**351**，2-14。
- 劉俊庚、邱美虹（2012b）。我國小學科學課程演進與回顧（下）。**科學教育月刊**，**352**，15-27。

- 魏明通（1977）。自然科學課程修訂重點及新舊內容比較。載於臺灣省國民學校教師研習會編，**新頒「國民小學課程標準」研習資料**（頁 65-70）。南投：臺灣省國民學校教師研習會。
- 魏明通（2005）。我國科學教育的回顧與展望。**教育資料與研究雙月刊**，**64**，1-18。

# 規範、思考與情意： 國小德育教科書課程觀的演變



張鎧焜 · 歐用生

## 壹、緒論

### 一、研究問題背景

受到傳統文化與價值觀的影響，我國的國民教育一向重視道德教育。而國小時期為個人品格發展的重要階段，因此在課程中長期設有德育科目，以期養成兒童健全的道德人格基礎。1952年設有「公民訓練」；1962年設有「公民與道德」；1968年起改稱「生活與倫理」；1993年國小課程標準將「生活與倫理」與「健康教育」合併為「道德與健康」。2004年國民教育全面實施「九年一貫課程」，道德教育不再設置科目，而融入校園生活及全部課程中。

為了實施道德教育，歷年來，教育部修訂頒行了多個國小德育的課程標準，包括民國1962年修正公布「國民學校公民與道德課程標準」；1968年因應九年國民教育實施，公布「國民小學生活與倫理暫行課程標準」；1975年公布「國民小學生活與倫理課程標準」；1987年起為因應社會上教育改革的呼聲，推動國中小教科書「適切合理化」政策，對各科教科書進行改編；1993年合併「生活與倫理」與「健康教育」兩科目，公布「國民小學道德與健康課程標準」。根據這些課程標準發展出多個教科書版本，每一版本都蘊含著對德育的不同觀點

和理念，規劃不同的目標、內容和方法，而各自呈現其獨特的型態或模式。

德育教科書雖然依據課程標準來編訂，但是教科書的編寫並不只是遵循與反映課程標準，而是一個多層面的發展歷程：在課程標準之前，其實先有某種課程政策，決定了該項課程和教科書的宗旨和目標；進而依據課程政策擬訂課程標準，設定了內容與方法的架構和綱領；再到教科書編寫者詮釋課程政策與標準，採擇素材，設計具體形式，組織編寫教科書內容；最後經審查者以不同觀點檢視教科書初稿，進行內容的調整、修訂。這些過程的參與者共同塑造了一部教科書的特殊型態或模式。

由於教科書發展是經過上述多個層次參與者共同型塑，因此，要瞭解一部教科書的特色與性質，乃至其中的理念，除了透過文件途徑，分析課程政策文件、課程標準、教科書文本；還可以經由口述史訪談途徑，了解、紀錄教科書編輯者或參與者對教科書發展歷程的親身經歷；此外，也可以就編輯者或參與者表達其課程觀點或教科書編輯理念的相關文章進行論述分析，以了解他們參與教科書發展時所持的主張。透過這多方面的探究，將可以比較充分地了解一部教科書發展的豐富歷程。

過去的教科書研究大多從官方文件途徑，分析課程政策、課程標準及教科書文本，以梳理出教科書的課程理念和形式與內容特色。本研究則嘗試以口述史訪談為主要研究途徑，並以官方文件分析與相關論述之分析為輔助方式，探討從 1962 年「國民學校公民與道德課程標準」到 1993 年「國民小學道德與健康課程標準」間，各次課程標準所發展出來的德育教科書。一方面，希望能蒐集歷次國小德育教科書發展人員參與經歷的口述紀錄，以保留教科書發展史的珍貴資料；一方面，希望從不同角度來探究德育教科書的理念和內涵，增進對教科書發展的認識。

## 二、研究方法

本研究主要採取口述史訪談方式。但是，因為德育教科書發展年代久遠，許多參與者已無法連繫。所以，最後實際進行訪談的部分只有1989年「生活與倫理」改編本的編輯者，與1993年「道德與健康」教科書的研發人員和研究指導委員<sup>1</sup>。對其他版本教科書的研究，只能透過文件分析途徑（分析相關課程政策文件、課程標準、教科書文本），以及論述分析途徑（分析參與人員的教科書論述），以間接瞭解各版本教科書的課程理念和內容特色。

本研究所訪談之國小德育教科書參與人員，列如表1、表2：

**表1 生活與倫理 1989年改編本教科書參與人員訪談：受訪者、參與職務、訪問日期、訪談地點及訪問者（以姓氏筆畫序）**

受訪者	參與職務	訪談日期	訪談地點	訪問者
汪履維	編輯小組成員	2014.5.15.	國家教育研究院臺北院區	張鎧焜、李麗玲、何思暕
汪履維		2014.6.18.	國家教育研究院臺北院區	張鎧焜、李麗玲、何思暕
歐用生	編輯小組成員	2014.8.29.	國家教育研究院臺北院區	張鎧焜、李麗玲、何思暕

資料來源：研究者彙整

**表2 道德與健康教科書參與人員訪談：受訪者、訪問日期、訪談地點及訪問者（以姓氏筆畫序）**

受訪者	參與職務	訪談日期	訪談地點	訪問者
王前龍	教材研發小組成員	2015.10.30.	國家教育研究院台北院區	李麗玲、何思暕

<sup>1</sup> 由政府機關編訂的「道德與健康」教科書，其發展過程分為兩階段。首先是臺灣省國民學校教師研習會研發實驗教材，參與人員包括由該會研究人員和國小教師組成的研發小組，及學者專家組成的研究指導委員會。第二階段則是由國立編譯館以實驗教材為藍本，編訂正式教科書，參與人員大多為先前階段實驗教材的人員。

受訪者	參與職務	訪談日期	訪談地點	訪問者
汪履維	研究指導委員	2015.9.2.	國家教育研究院台北院區	張鎧焜、李麗玲 何思暉
汪履維		2015.9.17.	國家教育研究院台北院區	張鎧焜、李麗玲
林錦英	研習會研究員、研究指導委員	2015.11.4.	國家教育研究院台北院區	張鎧焜、李麗玲
林錦英		2015.12.16.	國家教育研究院台北院區	張鎧焜、莊淑琳
幸曼玲	研習會研究員、研究指導委員	2015.10.12.	臺北市立大學幼兒教育系	張鎧焜、李麗玲
范信賢	教材研發小組成員	2015.8.5.	國家教育研究院台北院區	張鎧焜、李麗玲 何思暉

資料來源：研究者彙整

### 三、研究內容與德育教科書發展分期

本研究探討的內容是從 1962 年至 1993 年間各次課程標準所發展出來的德育教科書，包括以下版本：1962 年「國民學校公民與道德課程標準」版；1968 年「國民小學生活與倫理暫行課程標準」版、1975 年「國民小學生活與倫理課程標準」版；1987 年依據教育部政策，就原（1975 年）課程標準版進行內容「適切合理化」的改編本教科書（1989 年出版）；1993 年「國民小學道德與健康課程標準」版教科書。

從歷次的國小德育課程標準與各版本教科書內容來看，不同時期德育教科書的課程觀、教材內容與性質有明顯的差異。依據 1962、1968、1975 年等歷次課程標準所編訂的德育教科書，重視傳統倫理道德觀，強調固定而永恆的道德真理和規範，偏重他律原則的德育教學，並將道德價值與民族精神及文化密切結合，因此，課程中所採擇的德目主要是四維八德，且出現大量歷史人物的德行典範故事。到了 1989

年的「生活與倫理」改編本，秉持改革德育課程的立場，重視生活化的道德議題，強調對道德問題的思考與判斷，逐漸注入思辨與自律的精神，另外基於生活化與經驗化原則，減少了歷史人物嘉言懿行的內容。1993年「道德與健康」中的德育課程，繼續1989年的革新意向，一方面保留道德思辨的理念，培養學生運用理性以思考道德問題的能力；另一方面增加許多文學性題材和圖繪式內容，引導學生深入體察道德情境，形成對他人與週遭事物的道德情意。根據歷來國小德育教科書理念與性質的不同，本研究將國小德育教科書的發展區分為三個時期來探討。以下就研究所得，分別敘述不同時期德育教科書的課程觀和內容特色。

## 貳、1962、1968、1975年課程標準的德育教科書

### 一、1962、1968、1975年德育課程的指導綱領

民國1962、1968、1975年等課程標準版本德育教科書都受到當時總統蔣中正的深刻影響。由於蔣中正極為重視倫理道德與民族精神教育，對這方面的訓示著墨甚多。蔣氏在政治上的無上權威，使他的倫理道德教育觀點成為當時德育教科書的指導綱領。

蔣氏的倫理道德教育觀點融合了傳統倫理價值觀、民族主義思維、和政治規訓意圖。首先，蔣中正早年接受傳統教育，所以他的倫理價值觀頗受傳統倫理規範的影響。再者，蔣氏服膺孫中山的主張，認為要復興中華文化首先要恢復民族固有的道德文化。在他的觀點，傳統倫理和民族文化、民族精神是合一的，培育國民的道德即等同於發揚民族精神與文化。第三，蔣中正也將倫理道德與三民主義政治信仰聯結在一起，因此倫理道德教育也帶有政治規訓作用，以促使人們信從三民主義與肯定國民黨的正統地位。在大陸時期，蔣氏主政的國民黨和國民政府的教育政策，即顯現出對傳統倫理道德的強調。例如，

1931年國民黨第三屆中央執行委員會通過「三民主義教育實施原則」，規定中學教育目標有三項，其中第一項是「確定青年三民主義之信仰，並切實陶冶其忠孝仁愛信義和平之國民道德（鄭世興，1981: 219-220）。」又如，1933年頒布「小學公民訓練標準」，揭櫫公民科教育的目的與要旨是「發揚中華民族固有道德，以忠孝仁愛信義和平為中心，並採取其他民族的美德，制定下列目標訓練兒童，以養成健全的國民」。（鄭世興，1981: 190-191）這些都反映出蔣氏對德育的特意重視。

蔣氏失去大陸，到了臺灣之後，從各方面檢討在大陸失敗的原因。他認為除了政治、經濟、社會等方面之外，民族精神與倫理教育的失敗是一個極其關鍵的因素。蔣中正認為共產黨反對傳統、背離固有文化，巽棄人倫道德，而毀壞傳統家庭。這樣荒謬的思想和作為，竟然為眾多青年所接受，就是因為青年學生沒有正確的人倫道德觀念和民族文化意識，而這正反映了教育的失敗（張鎧焜，2015）。他認為如果過去能切實注重民族精神教育（即傳統倫理教育），「對總理所訓示的忠孝仁愛信義和平的八德，和新生活運動所提倡的禮義廉恥的四維，在教育上能夠注重，有所成就的話」，大陸就不致於被共匪所佔據（蔣中正，1984a：210）。因此，他主張必須強化民族精神教育和傳統倫理道德教育，使青年養成愛國救國的情操，以完成反共復國大業。在此，蔣氏的倫理道德教育主張已染上政治規訓的色彩。

蔣中正認為反共救國的關鍵在倫理道德教育，因此他一再指示教育單位推行倫理道德教育。1968年2月10日蔣氏指示「革新教育注意事項」，特別談到了國小倫理教育：

國民小學教育應以倫理教育、生活教育為主（以四維八德故事，以及先賢往哲格言、生活規範，涵濡浸潤，培養其仁愛誠正的人生觀），使小學生大之能知孝親敬長、尊師重道、合群愛國；小之能培養花木（不摧折搖撼）、愛護牲畜（不虐待鞭撻），次之亦能知食衣住行如何始合於禮義廉恥、整齊清潔的現代生活標準（蔣中正，1984b：425-426）。

1968年4月12日「對國民教育小學『生活與倫理』、中學『公民與道德』」課程之指示」指出：

國民教育為建設現代社會與復興民族文化之根本。其目的首先在教育學生成為人之所以為人，並生活與行動得像一個人，成為一個活潑潑的好學生。次之則在教育學生成為一個愛國家、愛同胞、合群服務、負責守紀，且足以表現中華民族道德文化，堂堂正正的中國人。惟過去教科書之病痛，厥在偏重理論性與原則性之冗長敘述，而忽略了具體的德目，和日用彝倫的生活行動的規範；而過去之教學方法，不特不加示範、舉例圖解說明，（也未）經常輔導學生實學實踐……（蔣中正，1984c：435）。

從以上兩則指示，可以看出蔣中正的德育觀點一則重視生活行為的規訓；再則關注傳統道德價值觀的養成（如孝親敬長、尊師重道、四維八德等）；三則強調具體德目的踐履。（張鎧焜，2015）蔣氏對德育的相關指示成為「生活與倫理」課程的最高指導原則，1962、1968、1975年等次的國小德育課程標準都是依據上述指示的原則來擬訂，後續的教科書編寫也無不以這些指示為依歸。

## 二、1962、1968、1975年版本國小德育教育書的課程觀與內容特色

### （一）1962年「國民學校公民與道德課程標準」版德育教科書

1962年版的德育教科書採取開放編輯政策，教科書出版機構可以根據教育部於1962年7月修正公布之「國民學校公民與道德課程標準」，並參酌國立編譯館出版之「公民與道德教學指引」編輯教科書並發行。由於課程標準只提供簡要的教科書編輯標準和原則，所以，教學指引就成為重要的編輯參考依據。

這部《公民與道德教學指引》是由郁漢良依據「國民學校公民與道德課程標準」編寫而成。教學指引指出國民學校公民與道德的教育目標有以下各點（郁漢良，1964：2）：

1. 培養兒童道德觀念，以陶冶善良品性，發揮民族固有美德。

2. 養成兒童優良習慣，使知應對之禮，進退之方，起居規律，保健衛生等，以奠定日常生活行為的基礎。
3. 輔導兒童獲得現代公民知識，使能樂群合作，負責守法，以期弘揚個人對於社會國家的貢獻。

教學指引並指出「國民學校公民與道德」的教學內容包括知識與行為兩方面（郁漢良，1964：3）：

1. 基本道德與公民知識—根據我國固有的道德（如四維、八德等），及新生活運動指導綱領等項，分為誠實、勤儉、謹慎、創造、孝敬、友愛、睦鄰、合作、仁義、廉恥、負責、守法、愛國、和平等 14 個德目。每一德目均分「觀念培養」與「行為實踐（規條舉例）」兩大部分。
2. 生活規範與衛生習慣—參照兒童日常生活的實際情形，對於敬禮、言語、飲食、衣服、居住、行止、會客、宴會、集會、公共場所、讀書遊戲、授受、慰問、慶弔、身體衛生、心理衛生、環境衛生等 17 類，分別編訂指導要點共 203 條，作為兒童生活實踐的準則。

至於教科書內容編寫的具體取材原則，本教學指引建議依據以下項目進行取材：（一）培育兒童道德觀念，（二）養成兒童優良習慣，（三）輔導兒童獲得現代公民知識；（四）著重我國先聖先賢可資矜式之事例，以闡揚民族精神。（郁漢良，1964：1）各單元的內容均應依以上項目來編寫。以五年級下學期的「謹慎」單元為例，教學指引為該單元所設的目標為（郁漢良，1964：41）：

1. 使兒童養成謹言慎行的觀念；
2. 使兒童養成謹言慎行的行為；
3. 使兒童獲得謹慎方面的有關知識；
4. 使兒童了解古今名人有關謹慎的嘉言懿行。

這一版本教科書的內容多取材生活故事與民族精神故事。但課文表現方式採取道德與行為規範的直接教導，或古今人物嘉言懿行的陳述，讓學生被動學習正確的道德觀念或知識，而未訴諸道德思考。以

臺灣教育出版社依課程標準和教學指引編輯的「國民學校公民與道德」為例，在「生活規範與衛生習慣」部分，各單元課文大都是生活故事的形式，但重點在於描述正確的行為方式，標準的生活規範，教導學生遵行而養成習慣。例如，六年級上學期的「宴會—小華的生日」單元，課文首先敘述今天是小華生日，將請同學一起來吃晚飯，但是小華對宴會的禮節還有許多不明白的地方，便請教爸爸。於是爸爸說：「我們請客人吃飯，如果客人還沒有吃完，主人最好不要隨便離開座位；假使有不得已的事，必須暫時離開，就要向客人告罪。若是參加別人的宴會，也不可以中途離席。餐畢以後，一定要等到主人起立示意，我們才可以跟著起立退席。」課文到此結束。接著是列出兩項「實踐」要求：「一、宴會時，不隨意離開座位；如不得已要離開，須向客人告罪。二、餐畢，主人起立示意後，客人才可以隨著起立退席（臺灣教育出版社，1961：8）。」由此看來，課文雖有生活事件或對話的情節，但並不著力於與日常生活密切連繫，而是宣示關於宴會的一些正確行為規範，讓學生遵守實踐。

再者，在「基本道德與公民知識」部分，臺灣教育出版社六年級下學期「公民與道德」安排了許多嘉言懿行的典範故事，以現代兒童模範行為的故事與古人典範故事交錯編排，古人部分包括「誠實—留字還珠的林績」、「勤儉—勤勉用功的范仲淹」、「孝敬—朱壽昌棄官尋母」、「友愛—捨己興學的武訓」、「睦鄰—解決糾紛的管寧」等單元。一方面傳達高尚的道德人格，引導學生形成道德理想；另一方面也使學生了解我國優良的道德文化傳統和民族精神。

整體而言，1962年版本的國小「公民與道德」著重民族固有美德（特別是四維八德）、永恆的倫理價值觀念、正確行為規範、古人嘉言懿行的傳授，偏重讓學生了解與實踐正確的道德與行為樣式，而缺乏理性思考的層面。

（二）1968年版「國民小學生活與倫理暫行課程標準」德育教科書

1968年1月教育部公布國民小學生活與倫理暫行課程標準，國小德育教科書改稱為「生活與倫理」，此一名稱一直沿用至1990年代「道德與健康」全面實施為止。

1968年課程標準版國立編譯館「生活與倫理」教科書編輯要旨中指出：

本書目標，在從生活教育中指導兒童應對之禮，進退之方，起居飲食之規律，以養成兒童日常生活上之優良習慣，並培育兒童倫理觀念、善良品格、創造精神，以奠定現代公民之基礎。

教材內容分「生活規範」和「基本道德」兩大部分。「生活規範」依據課程標準原訂的14綱目及其指導要項，並納入「國民生活須知」有關項目，依兒童身心發展及生活需要，依序編排。「基本道德」依據課程標準所訂20個德目及實踐規條，分配在一學年教學。

大體而言，1968年課程標準版「生活與倫理」與前一時期之德育教科書—1962年標準之國民學校「公民與道德」，在教育目標與編寫形式上差別不大。「生活規範」部分的編寫方式，各單元課文仍採取生活故事形式，而重點也同樣是描述正確的行為方式，標準的生活規範，教導學生遵行而養成習慣。例如，五年級上學期「談話—談話的態度」單元，開場情節是在班上說話課，老師安排同學分四組討論「談話的態度」，但並未顯現討論的過程，而是著重在四組討論後所報告的討論結果，藉著四組報告，將生活中談話的禮儀、規範、合宜的原則等陳述一遍。所以仍是以規範宣示為重點，引導學生認識正確規範，以切實實踐並養成習慣。另外，在「基本道德」部分，則安排了許多古今道德範例故事，包括許多古人的嘉言懿行。以同時發揮道德理想教育和民族精神教育的作用。

### （三）1975年「國民小學生活與倫理課程標準」版德育教科書

1975年「國民小學生活與倫理課程標準」相較於前兩次課程標準，

在課程形式與架構的設計，和內容的規劃上，都呈現大幅的進步。就整體課文來看，形式更加多元，內容更加豐富，編輯的技術也遠勝於以往。然而，細究其德育課程觀，則仍與前兩次的版本沒有太大差異。

首先就課程標準所設定的德育目標來看，這一課程標準明訂該科的課程目標為：

1. 指導兒童學習起居規律、社交禮儀及日常生活必需之優良習慣，以奠定良好行為之基礎。
2. 培養兒童孝親敬長、善友樂群及待人接物必需之正當態度，以發揚民族固有之美德。
3. 發展兒童倫理觀念、善良品格及健全國民必需之高尚情操，以激發愛國及反共之精神。
4. 指導兒童培養習慣、建立觀念、充實知能、改善行為、變化氣質，以育成堂堂正正之國民。

由這些目標陳述來看，這一課程標準可以說和前兩次課程標準一樣，反映了蔣中正總統的德育觀點，以正確生活習慣、傳統倫理價值觀、愛國意識與反共精神為培育重點。

其次，從教科書編輯者的編輯觀點來看，國立編譯館「生活與倫理」編輯者似乎大體接受了蔣中正及課程目標的德育課程目標，據此來編寫教科書內容。1975版「生活與倫理」教科書的編輯者是柯維俊、郁漢良、楊吉仁等三位學者。其中柯維俊教授著有《國民小學生活與倫理課程之實施》一書，表達了他所編輯「生活與倫理」的課程與教學理念。從這本書對德育目標的闡述來看，柯氏是依據蔣中正的德育指示與教育部所訂課程標準，來擬訂「生活與倫理」教科書的編輯原則。他表示「生活與倫理」課程的要點有三（1980：5-6）：

1. 養成優良習慣，奠立良好行為基礎：優良習慣的養成，要從日常生活做起，諸凡日常生活中應對之禮、進退之方、起居規律，以及食衣住行的生活規範等等，均應在小學裏從早加以培養，切實指導，以奠立其生活行為的優良習慣。

2. 培養合作精神，增進服務社會能力：使個人明瞭與社會的關係，以及個人應有的責任，並培養互助合作、負責守法和創造進取的精神，以增進個人服務社會的能力。
3. 培育道德觀念，發揚民族固有美德：每位兒童能獲得正確的道德觀念，才能明辨是非，分別善惡，使行為納入正軌，養成其善良的品性，而能深切明瞭修身、待人、接物的道理，……更進而對我國民族固有的禮義廉恥、忠孝、仁愛、信義、和平等美德，有所認識，而能竭力加以發揚，同時建立其正確的人生觀，陶冶高尚的情操與理想，培養完整無缺的健全國民。

就此而論，編輯者的德育目標觀點，仍與前兩個版本教科書如出一轍。因此，在教科書編寫內容取材的原則上仍是著重合乎標準的行為範例、正確的規範、古人的「懋德懿行，足資矜式者」（生活與倫理教科書編輯大意），以便學生能就課文呈現的倫理與行為範式直接仿效，養成道德習慣。

本版「生活與倫理」的最大改變在教材形式與內容的大幅改進。課程採德目單元架構，全書分為 18 個德目：在四到六年級，每學年依序講授 18 個德目。課文的內容更加豐富，形式更加多元。每一單元內容包括德目名稱、插圖觀察、課文閱讀及活動指導四部分。其單元內容項目和組織架構為：

1. 「想一想」：提出問題，引導學生思考這項德目的意涵。
2. 「看一看」：以插圖呈現德目或規範的意涵，讓學生藉著圖像初步了解德目意義。
3. 「讀一讀」：呈現主要課文內容。
4. 「報告」：提出關於課文內容理解、觀念意義的問題，讓學生思考並作心得報告。
5. 「討論」：提出關於德目之意義、規範與實踐方法等問題，供學生討論。
6. 「反省檢討與實踐」：提出具體行為規範，要求學生實踐。

7. 「格言」：引用相關格言，便於學生記憶而時時自省或實行。
8. 「反省實踐記錄」：供學生紀錄實行此德目規範之情況。

這些項目雖然顯得相當多元，但經過內容分析，大多數課文與討論都是導向預設的德目規範與標準，並沒有太多自主思考與判斷的空間。整體而言，這個版本的課文仍傾向於直接說理、指導或教誨的形式，內容則大多是優良德行模範故事，及規範的列述與解說。著重行為規範與倫理準則的傳授，而較不重視引導學生深度思考道德的意義與問題，或切身省察自己的真實感受（張錫焜，2015）。其德育課程觀與前兩個版本的模式差別不大。

### 三、1962、1968、1975 年版本國小德育教育書所蘊涵的德育原則

關於這三個版本德育原則，本研究嘗試從吳鼎的德育論述進行探討。吳鼎是「生活與倫理」1968年課程標準版本的編輯小組成員，也擔任1975年課程標準版本的編審委員，他的觀點相當具有代表性。吳鼎在1979年〈國民中小學德育的理論與實施〉一文中指出道德教育的實施有兩個原則：一為由權力到自由；二為由間接到直接（1986，185）。前一原則是指道德教育應由他律到自律，初期的德育應以他律為主，由教師訓練學生合乎倫理的行為方式；到學生心智成熟後才著重自律，由學生自主思考與判斷。吳鼎指出國小「生活與倫理」和國中「公民與道德」都是以他律為德育原則。他表示（1986：185-186）：

（德育實施原則的）權力說...認為道德教育的實施，應由權力開始，注重他律，禮儀要經訓練，道德要訂規律，再指導學生遵行。現行小學「生活與倫理」，國中的「公民與道德」，都是根據這個原則來實施的。在這原則下，教師是主動，學生是被動。這是因為小學兒童和國中少年身心未臻健全，他們實踐德育，是靠教師給他們規定一個德目，一套程序，在他們實際生活中，薰陶實踐，以培養其觀念，端正其行為，養成其習慣。這樣就容易達成德育的目標。

至於道德教育的實施的「自由說」主張「道德教育的實施，應由學生理性的選擇，注重自律，……尊重學生的自由意志，啟發學生的良知。教師不加干涉，由學生自由意志和良知抉擇。」吳鼎認為這種作法較適合高中以上及大專青年，「他們身心發育漸臻健全，他們的思想漸趨發達，情緒亦漸穩定」，才有能力憑著自己的良知來思考與決定道德（吳鼎，1986：186）。

吳鼎指出德育實施的第二個原則是「由間接到直接」，這是認為初期的德育尚不能直接教導抽象的道德理念或價值觀，而須著重具體的生活習慣；到了高中以上心智成熟時，才能教導抽象的道德理論知識。吳鼎表示（1986：186）：

小學兒童先從生活環境中，訓練誠實、禮貌、秩序、服從、友愛、互助諸道德，以養成各種基本習慣。國中學生年齡稍長，身心發育較小學生為進步，但尚未到成熟地步，對於「他律」與「自律」之間，在實施上應當有所伸縮，但仍不能完全放棄「他律」。至於高中以上大專學生，智慧及想像力較前增加，才可以形成他們的理想，會作意識的追求，這時德育宜採用直接教學，才能有效。

吳鼎上述兩個道德教育實施則的觀點，反映出當時國小德育教科書的德育原則重視具體而明確的行為規範，強調固定而永恆的道德真理和準則，偏重他律式的德育教學，而不考量讓學生進行自主的理性思考、討論和價值判斷。

### 參、1989年「生活與倫理」改編本的新德育課程觀

前述三種國小德育教科書的道德知識觀與課程模式並不夠完備。德育學者歐陽教教授在1970年代即指出，道德教育有三種類型，（一）道德認知的教學：教導學生對道德規則加以反省、探究與獨立判斷；（二）道德實踐的教學：教導兒童如何按照道德規範去實行；（三）

道德規範的指導：他律性的道德規範指導，直接教導兒童何者當行，何者不當行，而不加以解釋（1973：76-77）。根據這三種道德教育類型，前述三個版本的國小德育教科書接近於「道德規範的指導」和「道德實踐的教學」，而缺乏「道德認知的教學」，使學生只是被動地學習道德規範與準則，並且不加省察地遵照實行，卻少有機會學習對道德準則的緣由進行理性反思，或對道德問題做獨立的分析、判斷與抉擇。因此學生所學到的道德知能是不完備的（張鎧焜，2016）。

1984至87年，新竹師專接受台灣省政府教育廳委託，實施國民小學價值教學實驗研究，其間進行理論探究、教學模式發展、實驗教學、教學觀摩，及推廣發展。這一新的德育教學模式，以價值澄清法和柯爾保道德認知論為理論基礎，注重學生對於道德價值的思考與討論，嘗試以多元活動引導學生主動省思與建構道德價值觀（張鎧焜，2015）。

該研究同樣認為過去的道德教育是不完備的，他們指出了以下的問題（省立新竹師範專科學校，1984：6-7）：

傳統的道德教學都是由上而下的、外鑠的、演繹的，只問「應該怎樣」，不求「為何這樣」，也就是說傳統的道德教學或價值都採取注入或灌輸的方法，教師將已知的道德或價值，直接了當的注入給兒童，期望他們能將這些價值內在化。

傳統的道德教育的方式都採用說教、示範、訂立規則、增強、懲罰、訴諸情感、限制選擇和角色扮演等。這些教學方法都忽略了個體的主體意願，沒有提供各種選擇途徑，讓個人審慎思考，以歡愉的情感加以接受，並採取行動，因此不能培養有結構的價值體系，完成價值形成過程。

這種價值（或道德）教學培養出來的行為、信念、態度和價值等，並非由個人選擇、深思熟慮的結果。

所以，這一研究便希望藉著重視自由表達與自主決定的價值澄清

法，和重視理性思考與認知的道德認知理論，來發展一種理解性、主動性、審慎思考、自主發展的道德價值養成方案（張錚焜，2015）。這一「價值教學實驗研究」發展了一套教學模式，包括價值澄清討論、道德兩難問題的思考與討論、角色扮演、經驗分享、反省與實踐等新的德育課程類型。後來，參與這項「價值教學實驗研究」的成員，歐用生和黃建一等教授，以及道德發展教學研究者汪履維等教授，加入了「生活與倫理」教科書改編本的編輯工作。遂將上述德育實驗研究的成果，包括價值澄清和兩難問題理性思考的理論，以及多種新的德育課程類型，納入了改編本教科書之中。

改編本編輯小組的多數成員所抱持的德育原則與以往各版本的觀點迥然不同。過去的德育課程觀偏重正確規範的教導，要求學生仿效實踐，而不重視道德問題的思考、判斷。以吳鼎的說法，就是採取道德實施原則的「權力說」，即「教師是主動，學生是被動。……教師給他們規定一個德目，一套程序，在他們實際生活中，薰陶實踐，以培養其觀念，端正其行為，養成其習慣。」改編本成員則本於價值澄清理論及柯爾堡的道德認知理論，主張道德教育不應該是灌輸固定的原則和規範，而是教導學生就生活中的道德問題進行理性思考與討論，以獲得適當的判斷。以吳鼎的說法，就是偏向所謂的「自由說」，即「道德教育的實施，應由學生理性的選擇，注重自律，……尊重學生的自由意志，啟發學生的良知。」這是原先各版本所不曾採取的途徑。所以改編本是循著一個全新的德育課程觀來發展。編輯小組成員歐用生教授即表示：

當時改編的原則是『簡化、淺化』。據我所知，有很多科目真的只是簡化、淺化原有內容。但是我們這個生活與倫理真的是全盤翻轉，典範轉移，完全是不同的思維。（訪歐用生-20140829）

由於改編本多數成員抱持有別於過去的德育理念和課程觀，並且強調教材生活化、經驗化原則，又致力於創新教材的形式和內容，使

得改編本有了不同於以往的新風貌和內涵。依據對歐用生教授和汪履維教授兩位編輯者的訪談，並參照教科書文本，歸納改編本在理念、形式和內容上，有以下的新作法：（張鎧焜，2015）

（一）注重對道德問題的思考與判斷，而非道德規範與原則的接受和記憶

本版教科書中的編輯要旨指出：「本書目標在……增進其獨立思考、價值判斷、作決定和解決問題等能力，以奠定現代公民的基礎。」另外在本版新增的「給小朋友的話」中也提到：「要多看、多聽、多表達自己的意見，並且試著去作判斷、作決定，去解決問題。」可以看出本版教科書重視道德問題思考與判斷。

本版教科書有許多道德兩難問題，有的是在主課文中，有的是在討論活動的議題中。例如，在第一冊「小雲的難題—信實」單元，汪履維教授在主課文中設計一個兩難問題：鄰居小朋友小明的父母要出門，小雲答應小明和他父母要去陪小明，但稍後好友小慧打電話來邀小雲去她家玩。小雲非常想去小慧家，但是又已經答應小明要陪他了。小雲該怎麼辦？課文沒有提供後續結果或答案，沒有指導學生「應該如何」，而是留下問題讓學生思考。課文後安排了討論、角色扮演、經驗分享，讓學生們深入體會、思考，並聯結到自己的經驗，而後表達自己認為「應該如何」、「為什麼要如此」（張鎧焜，2015）。

（二）透過生活化情境的課文，引導學生省思日常倫理問題

本版教科書強調課文內容的生活化，從現實生活情境來引導學生省思倫理問題。因此減少了很多歷史人物的道德典範故事，增加了符合現實生活的情境或事例，讓學生可以真切地感知與省思道德問題。例如，第一冊的「信實」單元，1975年版本是東漢時代范式承諾拜訪張劭而如期踐約的故事。汪履維教授重新編寫時，捨棄這個古人典範故事，編寫了「小雲的難題」這個符合現實生活經驗的道德兩難故事（情節大要如前文），讓學生可以真切地感知與省思道德問題（張鎧焜，2015）。

### （三）重視兒童經驗與興趣，配合兒童身心條件

汪履維教授也提到他們在編寫教科書時，非常注重要讓課文貼近兒童的經驗和心智條件。歐用生指出道德教育是一種情意教育，必須讓兒童有真實的感受，而不只是給他們一些抽象的倫理原則或道德概念。他表示：

要站在兒童中心的立場，要去注意孩子心裡去感受，讓他們真正感覺到愛國很重要，合作很重要，公德很重要，然後讓他們自發的去表現在自己的行為上面。而且還要注意這些學生是十歲、十一歲、十二歲的小孩，所以絕對不能夠高掛那些抽象的理念，必須要跟他們生活結合（訪歐用生 -20140829）。

這些作法是要讓兒童能夠真實地感知道德情境，從情境故事中真正覺知道德精神或問題，從而引發他們的真切思考，逐漸發展自己的道德觀。

### （四）在基本倫理道德之外，關注新的倫理議題

改編本的時代背景正是政治解嚴、社會趨於自由化的狀況，各種改革議題與追求正義的呼聲迭起紛出。本版內容也適時反映了這些新議題和趨勢。汪履維教授指出：

當時的社會已經越來越多元開放，出現許多批判思想和言論。對教科書也有不少批評觀點。例如，當時有人從女性主義角度批判教科書中的性別不平等意識。這些觀點對我們編寫教科書有或多或少的影響。我們後來在編寫教科書的時候，就考量了性別平權的觀念，注意男女角色的平衡調整。（訪汪履維 -20140515）一個代表性的單元是歐用生教授主編的第三冊「維護生活環境—公德」，課文敘述工廠污染環境，造成居民抗爭的狀況。這篇課文反映了當時環保抗爭的社會實況，也開啟了「環境倫理」這一重要的現代倫理議題，跨出了傳統倫理與生活規範的範圍。

本版作者希望導入新的倫理議題，並且抱持批判理論觀點，不刻意文飾、淡化社會問題，讓學生了解真實的社會困境與弊病，但也引

導他們超越這些衝突，理性客觀地思考問題和解決方法，建立能因應現代倫理問題的新價值觀（張鎧焜，2015）。

#### （五）課文文本形式與體裁多樣化

本版教科書各單元的主課文或教材採取非常多元的體裁和形式，例如，圖畫觀察、連環畫、話劇、實作引導、詩歌、寓言、書信、日記等。雖然，過去各版本「生活與倫理」教科書的主課文也嘗試過一些不同的體裁，但這些不同體裁往往只有表面的形式，而沒有該體裁的真正內涵。這一版本則致力設計不同的形式和體裁，使教材更加多樣而活潑。

#### （六）多元的教學與學習方式

本版教科書中的編輯要旨中建議教師：「教學過程宜靈活安排，彈性運用，除閱讀、講解外，尚可使用報告、討論、觀察、調查、蒐集資料、表演等方式，使學習過程生動而有變化。」在「給小朋友的話」中同樣告訴學生：「不注重記憶或背誦課文，而是要從報告、討論、觀察、調查、表演以及作業等方式來學習。」這一版本教科書設計多樣的學習活動，讓學生練習用不同方法來探究社會上的道德狀況或問題，或以不同途徑來思考如何解決切身的道德困惑。從教科書靈活運用多樣學習方法，可以看出編輯者努力要使學生有豐富多元的學習體驗，獲得更多學習樂趣（張鎧焜，2015）。

從上述改編本「生活與倫理」教科書的創新德育課程理念、形式和內容，可以看出國小德育教科書已邁出革新的步伐。而這種教材上的革新其實反映了社會對自由化與改革的期望。歐用生即指出：

這種理念轉變如何可能呢？…是因為那樣的時代已經來了，解嚴了，整個社會的潮流已經變化到人們感到台灣要改革，非改革不可，而且改革是可以被接受的。那種社會氣氛已經提供了教科書理念改變的條件。……課程是時代的產物，是這個社會的產物。怎麼樣的時代，怎麼樣的社會，就會有怎麼樣的課程。（訪歐用生 -20140829）

1989年改編本「生活與倫理」教科書雖然呈現了新的風貌，不過，它仍是在原有1975年的課程標準架構下進行局部改編。教科書內容固然呈現許多新的德育理念和創新形式，但也有些部分維持了過去教科書的觀念和風格。真正完整的改革還有待1993年課程標準全面修訂，新的課程研究與編寫成員更進一步全盤引進和發展的新課程理念和架構。

## 肆、1993年「道德與健康」教科書中的德育課程觀

由於改編本只是過渡性的課程改革，所以在各科的改編本出版後，教育部即委託相關教育研究機構進行課程標準的全面修訂，做為新課程的發展藍圖。「臺灣省國民學校教師研習會」也接受委託研訂國小的新課程標準，其中包括道德教育和健康教育課程。後來教育部政策規劃將原來的「生活與倫理」和「健康教育」兩科合為一科，稱為「道德與健康」。於是由「教師研習會」將原來的德育與健康教育課程會合為新的「道德與健康」課程。1993年9月教育部頒布「國民小學課程標準」。在新的「道德與健康」課程標準中，國小德育課程便有了全新的架構（張鎧焜，2016）。

「教師研習會」在研訂國小新課程標準的過程中，也同時受教育部委託，配合新課程標準發展各科目的實驗教材，以作為往後編訂正式教科書的基礎。教育部並在〈國民小學課程標準實施要點〉中明定：「國民小學課程標準公布後，一般學科由國立編譯館聘請專家及富有經驗之國民小學教師，組織國民小學教科書編審委員，參據臺灣省國民學校教師研習會實驗課程，審查修訂，第四年起開始逐年實施。」（「國民小學課程標準」，1993：1）這一規定確立教師研習會的國小課程發展模式及實驗教材成為當時教科書發展的基本模式，即所謂的「板橋模式」。後來，國立編譯館進行「道德與健康」教科書的編訂工作，不僅以「教師研習會」的實驗教材為藍本，也邀請原先參與實

驗教材的編寫者和專家學者擔任新教科書的研發和指導委員，而將實驗教材的課程理念、形式和內容大量地轉化為新教科書。綜合來看，1993年的「道德與健康」課程標準、研習會的實驗教材、國立編譯館的正式教科書其實有著密切的關係，三者是一個動態的連續發展過程（張鎧焜，2016）。

### 一、1993年「道德與健康」課程標準的德育課程觀

「道德與健康」課程標準中關於德育的部分，大幅修訂了1975年的「生活與倫理」課程標準，納入許多新的德育理念，包括以下各項（張鎧焜，2016）：

#### （一）在德育目標，重視道德判斷思考能力的養成

「道德與健康」課程標準的德育目標，除了與先前的課程標準同樣注重培養兒童良好生活習慣、正確倫理觀念、愛國情操和高尚品格，最大的差異在於其總目標第五項中的「增進思考判斷的能力」（教育部，1993: 15）。並且在教材編選要領中也提到：

本科之教材編選……不僅要培養良好的生活習慣，加強道德、健康的觀念與意識，教導相關知識，還要指導兒童推理及判斷能力，尤其要加強批判思考、作決定和解決問題等能力的培養。（「國民小學課程標準」，1993: 45）

#### （二）在教材內容，強調應符合兒童的生活經驗

課程標準中的「教材編選之要領」中要求（「國民小學課程標準」，1993: 45-46）：

課文內容應以兒童生活經驗為中心，並符合兒童之興趣、需要與能力。（第五項）

教材應以生活實例呈現。（第六項）

可以看出新課程標準強調課文內容應生活化、並切合兒童經驗。

#### （三）在課程實施，著重「教學活動」取向及活動的多樣化

1989年「生活與倫理」改編本主張教科書內容不一定要完全以文章形式呈現，而應當搭配更多活動形式的教材，甚至可以用教學活動代替文章，因此設計了非常多元的生活化且富有趣味的教學活動，成為該版教科書的重要特色。新課程標準同樣標舉這一原則，而在「教學方式」中要求：

本科教學方法及過程應靈活安排，彈性運用。除閱讀、講解外，尚可使用報告、討論、觀察、調查、資料搜集、表演、實驗、示範、參觀等方式，使學習過程生動而有變化。（「國民小學課程標準」，1993: 47）

由此可看出，新課程標準鼓勵教科書編寫者設計更多教學活動，使學生能夠體驗多元的學習型態。

#### （四）在學習成效考核上，重視家長參與兒童道德實踐的考查

1989年「生活與倫理」改編本創新地設計了兒童道德實踐的家長檢核表，以引導家長關注參與孩子的道德教育。新課程標準同樣採取這一作法，而在「教學方式」中要求：「本科教學首重行為實踐，……需考查兒童在實際生活上的表現，並請家長配合，考查兒童在家中的實踐情形（「國民小學課程標準」，1993: 47）。」

## 二、教師研習會「道德與健康」實驗教材中的德育課程觀

「道德與健康」教科書發展的第一階段是由臺灣省國民學校教師研習會研發該課程的實驗教材。參與人員包括由該會研究人員和國小教師組成的研發小組，及學者專家組成的研究指導委員會。國小教師組成編輯研究小組，本於其對兒童的瞭解和實際教學經驗，編寫合乎教學需要的教材；學者專家擔任指導委員，提供學科專門知識或教育專業知識，以協助執筆教師發展出正確而合乎教育原理的課程內容。這一人員組成模式與過去有很大的差異。過去各個版本德育教科書的編輯小組成員都是由學者專家組成，現在的編輯小組則是由國小教師

組成，負責執筆編寫教科書內容。國小教師的專業經驗與課程教學思維與學者專家並不相同，兩種人員合作發展新的教科書，在不同觀點的激盪下，形成更多創新的德育課程理念。

1989年改編本「生活與倫理」編輯者大部分是參與先前新竹師專「價值教學模式」德育方案的學者，理論基礎和觀念較相近。他們在理性思考取向的主軸下，大幅開拓了教材的形式和內容，使道德教育不再只是規範的遵從與實踐，而有了思考與判斷的成分；教科書內容也更貼近學生的生活經驗，並且安排多樣而豐富的活動來進行教學，活化了德育課程。而現在這一實驗教材，由於參與者更加多元，討論過程更加開放，因而匯集了更多面向的理念和經驗，進一步開拓了德育課程的內涵、方法與形式。正如王前龍所說：

實驗教材掌握一個精神就是說這是『實驗』教材，所以我們呈現多樣的教材編寫形式，用比較人文的方式來呈現道德教育。  
(訪王前龍-20151030)

這部教材的實驗精神為國小德育教科書開創出更多新元素。而各種努力所關注的是讓學生對道德有真切的思考與體會。幸曼玲指出：

我們的理念就是要促進孩子思考，因為長期以來道德教育的問題就是貼在牆壁上的〔德目〕的教導。生活與倫理改編本雖然納入一些道德討論和價值澄清的觀念，可是我們覺得那還不夠。尤其是我們現在又從國小一年級開始編，而原先「生活與倫理」一到三年級並沒有課本。所以我們當時想法就是要讓小朋友覺得好玩，讓小朋友願意親近課本，然後從裡面可以思考、可以判斷。  
(訪幸曼玲-20151012)

依據對實驗教材參與人員的訪談，歸納這一教材在理念、形式和內容上，有以下的新作法（張鎧焜，2016）：

（一）重視理性思考與討論活動，以培養兒童道德思辨與判斷能力

1989年的「生活與倫理」改編本教科書運用柯爾保的道德認知發

展理論和兩難問題理性討論模式，在課程內容中設計發展出許多道德議題的思考、討論、體會、實踐活動。由於該版本教科書編寫、審查學者的加入，「道德與健康」實驗教材也相當重視道德理性思考的面向，在課程中有許多內容與活動是引導學生思考與討論道德問題，特別是一些與兒童經驗相關的兩難問題，藉此以培養學生道德思考能力。汪履維指出：

事實上，「道德與健康」不是一個知識灌輸課程，不是要學生記憶，它是在教學生選擇，教學生判斷。這是一個形成觀念的過程，引導兒童思考一些有關「人的價值」的基本觀念。這其實是一個價值體系的形成，是一個判斷跟選擇的過程，也是一個自我澄清的過程。所以，這一點是我們在編輯的時候很重要的一個理念。因此，在教材內容中，我們多半會以問題的方式讓學生自己去做判斷；我們會呈現一些情境，這個情境我們都會將好壞部分混合呈現，它一定是有好的、有不好的，然後讓學生自己來決定、判斷：我會和情境中的哪個人一樣？（訪汪履維 -20150917）

## （二）透過文學性文本來啟發兒童的道德情意

參與教材研發的人員有不少是傾向於情意陶冶的人文取向。所以，除了理性面的思考與判斷活動外，實驗教材還致力於設計具有感發性的內容與活動，激發兒童的同理心想像和道德情感。為了達到這樣的效果，實驗教材加入許多具有情意感發力的文學性課文。王前龍指出這類課文的目的是：

激起學生、小朋友內在的情感，他們才有動機去討論。有一個比較複雜完整的情境，讓他們閱讀之後有更多線索去討論。如果課文只是呈現一個很簡短的情境，可能也很難激發學生的學習動機和討論的動機。（訪王前龍 -20151030）

## （三）重視圖畫對道德理解與情意的啟發功能，大幅提昇圖畫在教科書中的角色

在實驗教材中，圖畫不再只是配角，而是與文字同等重要，甚至

在許多單元中成為主角。在低年級，主要以模擬生活行為情境的圖畫來呈現不同或正反對比的道德情境，引導兒童思考、判斷與歸納合宜的行為方式。中、高年級則加入「繪本」式內容，引導兒童發揮想像力由圖像體察道德情境，激發道德情意與道德思考。在整套教材中，圖畫的比重和實質重要性都比以往大幅提高。

范信賢以第十冊「永康公園的老樹」單元，和第十二冊課本為例，他指出：

我們所編的課本有些單元看來就很像繪本童書的形式。我們以這種方式讓孩子較具體的感受到那個情境。譬如，「永康公園的老樹」這個單元裡面說到：這邊有很多老樹，人們會在樹下做些什麼、什麼活動。……我們考慮怎麼樣可以把那種感覺，那種大家在公園老樹底下做活動的感覺，讓學生可以想像得到。所以，後來我們就讓這個單元像一個繪本那樣的形式。

第十二冊一開始的構想就是讓它成為一個繪本，完全是繪本。甚至有的單元內容就真的只是圖畫。「狗狗有個家」這個單元，我們嘗試都完全不用文字，只用圖畫表現。（訪范信賢 -20150805）

#### （四）強調教材內容的生活化

過去德育教科書的最大問題之一就是過度與歷史典範聯結，早期的「生活與倫理」課本有太多歷史人物的道德事蹟、嘉言懿行，與學生的現實經驗脫節。1989年改編本「生活與倫理」教科書開始強調教材內容要符合兒童生活經驗，而避免先前教科書偏重歷史人物典範故事的模式。在1993年新課程標準中也要求教材與教學要以生活實例呈現。實驗教材同樣重視內容的生活化原則。汪履維指出實驗教材的單元設計不僅注重課文的案例、故事、活動、問題要貼近兒童生活經驗，並且也注意到配合兒童的生活進程或重要經歷來設計（訪汪履維 -20150917）。

教材生活化的目的是要引導學生把道德和日常生活的行為聯結起

來，而不至於將道德當作與現實無關的理想。林錦英強調所有的教學活動、省思、討論都要連繫到生活和實踐，她說：

總而言之，就是去貼近小孩子的生活來編寫。就是非常生活化。然後把那些理念、思想，以及價值澄清的方法等陸陸續續擺在課本裡面，讓孩子去思考，讓孩子去澄清，讓孩子去判斷要怎麼做才是對的，去思考：如果是你，你會怎麼樣？然後，讓孩子去落實，落實在生活當中。（訪林錦英 -20151104）

#### （五）課文與教學活動形式的多元化

在實驗教材中可以看到許多不同的形式和內容。范信賢特別指出實驗教材的「實驗」精神鼓舞他們嘗試多元創新的設計，他說：

實驗本是很自由的，你可以看看這些內容的風格。而且我們也是抱持實驗的精神來做，下一冊的風格可能整個與上一冊不一樣。因為是實驗教材，那時候我們認為既然是實驗，就要找出多種可能性去試驗看看。（訪范信賢 -20150805）

課程中有的單元安排兩難問題，讓學生進行理性思考與討論；有的單元提供富文學性的親情關係描寫，以感發學生的道德情意。有的呈現長篇的敘事文章；有的是沒有文字的純粹繪本。有大人物的道德事蹟；也有平凡人物的感人行誼。有關注全人類的環境倫理議題；也有訴諸社區的具體行動。多樣的課文與教學活動可以引導學生運用不同的心智能力，或提供學生不同的視野，從而透過多重面向體會道德的豐富與複雜，增進道德感知、瞭解與實踐的能力。

#### （六）「過程取向」的教科書設計原則

這一原則是將教科書視為道德教學的媒介。根據這種課程觀點，教材的功能不是提供明確、標準的知識或觀念，而是提示一些可行的教學活動方案和學習材料，讓教師帶領學生去經歷這些活動，從活動中體會與學習，達到該單元所預訂的目標。汪履維指出：

我們是以教學為主線。以往是課本為主，以教學來配合課本。現在，我們的做法是先有教學的構想，再用課本來配合教學。所以我們先寫教學指引，再依據教學指引來編寫課本，按教學需要來寫課本或設計課本。整個編輯的思維與過去完全不同。（訪汪履維 -20150917）

所以，實驗教材的編寫者主要考慮的是什麼樣的教學活動最有利於學生從中思考與學習道德觀念，最能夠引發豐富的道德情意。他們通常先構思合宜的德育教學活動，再將這些活動方案及相關材料編寫為課本單元內容，以便讓教師和學生依據單元內容進行教學活動。簡言之，教科書不是呈現道德規律和典範的正典，而是道德教學活動的指引手冊。在教科書所設計的教學活動，所提供的資料，學生從中經歷道德問題的思考與討論，或道德情意的感受與體會，從而感發了某些道德情操，或養成了道德思辨的能力。

從 1989 年「生活與倫理」改編本到「道德與健康」實驗教材的發展，可以說是德育課程觀持續革新的歷程。「道德與健康」課程標準中的德育課程是台灣解嚴與社會開放之後擺脫過去成規、全盤革新的道德教育方案，以新的理論與觀念來重新設計德育課程結構和教材形式。而實驗教材的「實驗」精神也開啟了更大的創新能量，使這一教材能實現更多德育理想，發展出更多新形式和內容。

### 三、從教師研習會「道德與健康」實驗教材到國立編譯館正式教科書

從 1993 年「道德與健康」課程標準，到教師研習會「道德與健康」實驗教材，再到國立編譯館正式教科書，其實是一部教科書的連續發展歷程。國編館正式版教科書以板橋教師研習會的實驗教材為藍本，並以該實驗教材的相關成員加入編輯小組和審查委員會。因此，正式版教科書大部分內容是從實驗本改寫而成。曾先後擔任教師研習會實驗教材和國編館正式教科書研究指導與編審工作的汪履維說：

〔國編館教科書是以實驗教材〕為基本的藍本，因為實驗本經過了實驗，已經實際使用過，而且花那麼多力氣在研發與編寫。這邊〔國編館教科書〕的委員會，大部分的委員就是從那邊〔教師研習會實驗教材〕轉過來的，因此只是針對之前實驗本的東西再做一些小修，沒有大改。但有少數的單元還是會換掉，因為覺得還是不合適。事實上當時在實驗本研發的階段，就有好多不同版本的東西。在正式本發展過程中，有極少數單元以其他單元替換。大部分就是按照原本的內容轉過來，所以主要的理念，道德教育的理念、觀點，其實在實驗本就已經大致確定。（訪汪履維-20150902）

由參與成員的回憶，可以看出國立編譯館編訂的「道德與健康」教科書其理念、形式和內容大部分源自研習會的實驗教材，修改調整的部並不多。其德育課程觀也是大體延續實驗教材的觀點（張鎧焜，2016）。

## 伍、結論

從 1962 年至 1993 年間各次課程標準所發展出來的德育教科書，反映著不同的德育課程觀；從前、後時期教科書所呈現的形式和內容，也可看出後期德育教科書改革與成長的軌跡。1962、1968、1975 年等各次課程標準所發展出來的德育教科書，在德育目標上，受到當時總統蔣中正的影響，將傳統倫理道德、民族精神與愛國意識混同，而以正確生活習慣、傳統倫理價值觀、愛國意識與反共精神為培育重點。在內容上，則著重民族固有美德（特別是四維八德）、永恆的倫理價值觀念、正確行為規範、古人嘉言懿行的傳授，偏重讓學生了解與實踐正確的道德與行為樣式。在方法上，則偏重他律式的德育教學，要求學生了解、仿效正確的行為模式，而不考量讓學生進行自主的理性思考、討論和價值判斷。

到了 1989 年的改編本「生活與倫理」教科書，編輯者採取革新立場，希望改革過去德育課程所蘊含的威權色彩。他們本於價值澄清理論

及柯爾保的道德認知理論，主張道德教育不應該是灌輸固定的原則和規範，而是教導學生就生活中的道德問題進行理性思考與討論，以獲得適當的判斷。因而設計多種新的課文形式，發展出理解性、主動性、審慎思考、自主發展的德育教材。建立新的德育課程模式，包含以下特點：（一）注重道德問題思考與判斷，而非道德規範與原則的接受和記憶；（二）透過生活化情境的課文，引導學生省思日常倫理問題；（三）重視兒童經驗與興趣，配合兒童身心條件；（四）關心新的倫理議題；（五）課文文本形式與體裁多樣化；（六）多元的教學與學習方式。

1993年的國民小學「道德與健康」課程標準中的德育課程綱領，則是一項擺脫過去成規、全盤革新的道德教育方案，以新的理論與觀念來重新設計德育課程結構和教材形式。由此所發展出來的實驗教材和教科書，呈現德育課程觀的新風貌。由國小教師、研習會研究員、學者專家組成的多元團隊，在「實驗」精神的激盪下，研發出更多樣的德育課程形式和內容。這項實驗教材，以及後續的正式教科書，具有以下特色：（一）重視理性思考與討論活動，以培養兒童道德思辨與判斷能力；（二）主張透過文學性文本來感發兒童的道德情意；（三）重視圖畫的對理解與情意的啟發功能，大幅提昇圖畫在教科書中的角色；（四）強調教材內容的生活化；（五）課文與教學活動形式的多元化；（六）「過程取向」的教科書設計原則。

本文部分內容發表於學術期刊「教科書研究，8（3），2015：77-112；9（2），2016：35-67」，特此說明並致謝。

## 參考文獻

- 吳鼎（1986）。國民中小學德育的理論與實施。**國民中小學德育的理論與實施**。臺北：遠流。
- 郝漢良（1964）。**公民與道德教學指引**。臺北市：國立編譯館。
- 柯維俊（1980）。**國民小學生活與倫理課程之實施**。臺北市：正中書局。
- 省立新竹師範專科學校（1984）。**國民小學價值教學實驗研究**。新竹：省立新竹師範專科學校。
- 國民小學課程標準**（1993）。臺北：台捷國際文化。
- 張鎧焜（2015）。國小生活與倫理教科書德育課程觀之轉變：從 64 年課程標準本到 78 年改編本。**教科書研究**，8（3），77-112。
- 張鎧焜（2016）。民國 82 年「道德與健康」課程標準及德育教科書的發展。**教科書研究**，9（2），35-67。
- 歐用生、晏涵文（1997）。新課程標準的精神與特色。臺灣省國民學校教師研習會編，**國民小學道德與健康科課程概說**。臺北縣：編者。
- 歐陽教（1973）。**教育哲學導論**。臺北市：文景。
- 蔣中正（1984a）。四十年九月三日革命實踐研究院紀念週及軍官訓練團第八期開學典禮講詞（教育與革命建國的關係）。載於秦孝儀主編，**先總統蔣公思想言論總集**，24 卷。臺北市：中國國民黨中央委員會黨史委員會。
- 蔣中正（1984b）。五十七年二月十日「對革新教育注意事項之指示」。載於秦孝儀主編，**先總統蔣公思想言論總集**，37 卷。臺北市：中國國民黨中央委員會黨史委員會。
- 蔣中正（1984c）。五十七年四月十二日「對國民教育小學「生活與倫理」、中學「公民與道德」課程之指示」。載於秦孝儀主編，**先總統蔣公思想言論總集**，37 卷。臺北市：中國國民黨中央委員會黨史委員會。
- 臺灣教育出版社（1961）。**國民學校公民與道德（六年級上學期）**。臺中市：編者。

## 第六章

# 記憶的軌道：國中國文編者思維譜寫



陳玲璋 · 潘麗珠

### 壹、緒論

國文教學是由教材、教師、教法三者互動構成，其中教材為達成教學目標的憑藉，教師為教材之傳布執行者，教法則是達成課程目的之手段，三者必須密切配合，才能有良好的效果。教科書是課程內容的具體載體，中介教學與學習，促成課程目標的實施。教科書「教什麼？」不僅涉及技術性的課程設計（發展）模式或方法，更蘊含一個特定社會的透鏡，詮釋過去課程中之教材定義、教學內容及其所符應的價值思維，對當下及未來的課程或教育方向，具有定錨、借鏡的意涵。

國文教科書作為學生學習知識、掌握技能、發展智力、培養情感、涵養品德以及鑑賞審美的載體和媒介，其本身就是一種思想、一種文化形象、一種意義世界（李芳，2006）。教材中的選文、語言文字、內容、人物形象、結構、習題等，無不傳達著一種豐富의思想和價值，教科書編者對於文章的題材、體裁到內容、語言文字，再到各類文章在教科書中的比例以及選文體現的文化、思想等方面，都會賦予關注；教材之選文與編製理念不同，課文文本也就體現出不同的價值觀（喬暉，2011；羅國英，2008）。

本文有兩大主軸：「國文教育的本質與教材編選趨勢」和「統編

本<sup>1</sup>國中<sup>2</sup>國文編者理念之價值取向」。嘗試依循「國文教育的本質、內涵與目標」、「『文選型』教材體例之趨勢」、「定型化之初/國中國文教材（1948~1994年「國文課程標準」）」等國文科所獨具之內涵與教材發展脈絡，以及透過訪談實地參與1972~1994年國中「國文課程標準」教科書編撰的編審委員（名單詳「附錄一」），進一步以口述歷史的方法，提煉編輯者的思維，探尋、描繪統編本國中國文編者對語文教育之相關理念與價值取向，期望對未來國中國文課程的發展有所助益。

## 貳、國文教育的本質與教材之編選趨勢

### 一、國文教育的本質、內涵與目標

國文教育不外乎讓學生掌握語言（主要是母語），引導學生進行意義的理解與表達，在此意義上，它具有工具性，意在培養學生聽、說、讀、寫等基本的語文能力；同時，語言文字是社會文化尤其是社會價值觀念的主要載體，作為社會象徵符號的語文亦是社會意義的外化形式和個人思想形成與表達的中介；因此，國文教育不僅作用於學生的思維方式與其對意義的理解、表達，也作用於學生的價值觀念，並內化到生命世界的最深處而構成思想；在這個意義上，它具有人文性（王有升，2000；閻艷、程治國，2007）。由於語文是文化的載體和傳遞工具，同時又是文化的構成，是文化的有機組成部分（羅國英，2008）；因此，鮮明的人文精神是母語教育的重要特徵，表現於外的是：突出的民族性或國家精神、濃郁的倫理色彩和豐富的情感因素，以及某些特有的思維特點和價值判斷標準。也就是說，國文教育內隱涵育

1 政府於1952年局部修訂中學「課程標準」，在「國文」、「歷史」、「地理」、「公民」四科中，加強「反共抗俄」教材。次年這四科教科書改由政府編印，從此開啟長達四十餘年的「統編本」時代，迄2001年始開放民間書局編輯「審定本」教科書。

2 1968年政府將國民義務教育年限延長為九年，改初級中學為國民中學，並訂頒「國民中學暫行課程標準」。

民族精神、塑造完美人格的使命（尚純，2006；徐敏娟，2009；周何，1985）。

簡言之，國文教材之中蘊藏著中華民族數千年來優良的文化傳統，國文教育的內涵應該包括中國文字、文章、文學和文化，而不是單純的訓練語文的工具，不僅應重視語文能力的訓練，同時也應注重人文精神的陶冶，以充分發揮其本質、內涵。所以，國文教學有三大目標：一是語文能力的訓練，二是文學作品的欣賞，三是文化精神的陶冶（高明，1956；蘇學林，1956；周何，1985；卜問天，1986；王熙元，1991；劉美吟、楊惠琴，1997）。我國統編本初/國中「國文課程標準」亦主要以語文訓練、文藝欣賞與精神陶冶，作為教學目標（詳「附錄二」）與教材編選方向的原則（詳「附錄三」）。

## 二、「文選型」教材體例之趨勢

基於國文學科的本質與內涵，國文課程之傳授語文知識、訓練語文能力與陶鑄思想品德的教材內容，就與學校其他課程直接以「學科系統知識」為序的教材呈現方式有所不同，而形成以選文（也稱範文）為教科書主體的獨特編排方式。

從國語文教材發展史來看，以選文為主體的語文教材，其編排體例發展經歷了兩次重大的變革。第一是古代傳統語文教育時期，以《昭明文選》<sup>3</sup>為代表純詩文選集的「單一」型教材；第二是現代語文教育時期，以《國文百八課》<sup>4</sup>教科書為代表的「綜合」型教材（鄒花香，2003）。

「單一」型教材始自古代詩文選教材（供兒童研讀經書時穿插著誦習），之後則有：《昭明文選》、《千家詩》、《唐詩三百首》、《古文觀止》等，它們或按內容選輯、或分體裁編排、抑或以年代為序，來選錄歷代作家各體詩文辭賦，是純粹的「詩文選」，只有「範文系統」

3 我國現存最早的一部詩文總集，由南朝梁武帝的長子蕭統組織文人共同編選。蕭統（501-531年）死後諡「昭明」，所以他主編的這部總集稱作《昭明文選》。

4 1935年，由夏丏尊、葉聖陶合編，開明書店出版。

而無其他系統；「綜合」型教材則呈現多元編排局面，範文編選以「知識系統」（包括語文交際知識、文章讀寫知識、漢語語法知識、文章文體知識、文學史知識等）、或「技能訓練系統」（包括聽、說、讀、寫等技能的訓練）、抑或「生活主題系統」（把語文學習與現實生活密切聯繫起來，安排相互承接、逐步遞進的訓練階段）為主線脈絡，課文文本則呈現將「範文系統」、「知識系統」、「作業系統」與「助讀系統」結合在一起的編排體例（鄒花香，2003；耿法禹，2009）。

「綜合」型教材若按照語文教學內容的不同種類（如：閱讀教學、寫作教學、文法教學、漢語教學、文學教學等）分別編制成幾種不同的教科書，每種教科書在教學內容上自成體系，就是所謂「單科」型，也叫「分編」型；若將所有語文教學的內容按照一定的結構方式混合編制在一起，使語文教學的各項內容全部集結在一本教科書中，就成了所謂的「合科」型，也叫「合編」型（屠錦紅、喬暉，2011）。《國文百八課》即屬「合編」型教科書，它的「編輯大意」提到：「本書每課為一單元，有一定的目標，內含文話、文選、文法或修辭、習問四項，各項打成一片……」；教材內的「文話」含文章理法（一般文章作法的知識短文，由易到難，按程度配置）是每課的中心，「文選」列有古今文章兩篇為範例，是文話的例證，即所謂範文，「文法與修辭」係就選文中取例說明，「習問」則根據選文對該課的文話、文法或修辭，提示複習要點及考查；教材重點旨在引導兒童對「文章體制、文句格式、寫作技術、鑑賞方法等」的掌握（鄒花香，2003；耿法禹，2009）。可以看出它是結合範文（文選）、文話（助讀系統）、文法或修辭（知識系統）、習問（作業系統），「合編」閱讀、寫作、文法、文學素材，架構「綜合型」編選體系之教材。

### 三、定型化之初 / 國中國文教材（1948～1994年「國文課程標準」）

政府遷臺以後，多次修訂初 / 國中「國文課程標準」，教科書亦隨

之多次改版。整體而言，1948至1994年初/國中「國文課程標準」之教科書編選體例大致沿襲《國文百八課》，以綜合式的「文選型」<sup>5</sup>為主軸。其間，1948年課程標準的教科書較為多元，有單篇範文教學者（復興、啟明），有間雜題目內容/題材相似者（華國）或文體分配者（中華文選），有明列主題（正中）、文體文類（新世紀）以及配合時令或某些中心旨趣（新開明）為主軸的單元編排形式；然而自1952年課程標準以後，統編本教科書<sup>6</sup>的編選形式就逐漸趨於大同小異，選文的變化成為影響教科書內容的主要關鍵。差異主要在所選「範文」的增刪與替換，或是「選文」單元<sup>7</sup>組合方式的不同。教科書的結構，基本上除前置編輯大意/要旨（或前言）與目次外，由「課文」、「語文常（知）識」<sup>8</sup>與「練習」<sup>9</sup>三部分組成。課文體例則由「範文」、「題解」、「作者」、「注釋」<sup>10</sup>、「文話」<sup>11</sup>（「提要」、「分析」、「提示」、「語譯」）<sup>12</sup>、「習題」（「問題與討論」或「討論與練習」）等元素組成；各期課程標準之教科書的體例差異，大底在於「範文分析」與「語譯」之有無（詳「附錄四」）。總括而言，統編本初/國中國文教科書，主要採用「單元合成，整體訓練」的教材編排體例，顯現教學內容綜合之定型「選文」體系，以及課文體例模式化的樣貌。

5 中學國文教科書歷經清末民初文言讀本、20年代文言、白話分編、30年代加入語文知識及寫作訓練等不同變化，一直維持「文選型」的編輯模式（蘇雅莉，2005）。

6 同1，指依據1952、1962、1972、1983/1985、1994年「國文課程標準」編輯的教科書。

7 1952年課程標準之教科書係唯一於「編輯大意」中明敘採單元編制者；1968年課程標準之教科書在「編輯要旨」內有「凡於內容上、體制上互有關聯，可資參照補充之範文，常相比次，兩篇或三篇成為一組」敘述；1994年課程標準則有「以單元方式作有系統之編排」的規範

8 「語文常（知）識」一般置於各單元或若干篇範文之後。

9 1972、1983/1985年課程標準教科書，各課附「習題」/「問題與討論」，「語文常識」則設置「練習」；1994年課程標準教科書則統一為「討論與練習」。

10 1972年課程標準以後的教科書，「注釋」中均含有自查項目。

11 1952年課程標準之教科書列有「文話」介紹文體、作法、段落及其優點。

12 1962年課程標準之教科書在範文前列有「提要」以提示各段要旨；1968年課程標準之教科書列有「分析」介紹文體、篇旨與段落，以及「提示」思想精神或寫作技巧申論指導，間附有「語譯」。

## 參、統編本國中國文編者之理念與價值取向

語文教材的編選線索，反映出編者對語文教學的功能價值之某種追求，以下試將口述訪談內容歸納為「回歸語文教育，重視文學性」、「鼓勵學生主動自學與從做中學」、「重視學生身心發展」、「選文古今並重、新舊兼採」、「和而不同」、「有所為有所不為」、「課程規範的商榷」等幾個價值層面：

### 一、回歸語文教育，重視文學性

1972年課程標準的編輯委員認為回歸本國語文的知識基礎訓練和文學鑑賞是極為重要的，戴璉璋先生就說：

編輯之初，我們除了要依據「課程標準」對於篇數、文白比例等規範，以及參照舊有教材與教師使用意見外，並且還在一開始就構思、凝聚了一些基本的想法與理念。首先，國文課本應當回歸於本國語文，而不要變成公民課本。其次，國文課本的重點為語文知識與文學鑑賞，語文知識的基礎訓練是國文課的重要工作，但有了語文基礎不見得能進入文學領域或文化的層面。因此，國文課本不單是知識的灌輸，還要著重怎樣把廣義文學裡的思想、情感及美感呈現出來。（訪戴璉璋 -20140226）

吳宏一先生也認為選文回歸語文作品本身是編委的共識，他說：

那時候認為選進課本的，都是那種黨國大老典範性的作品，所以將黃春明先生的〈魚〉選入教科書，算是違反傳統。不過，我們編輯小組在編輯之初，就有盡量回歸語文作品本身的共識；所以，比方我們為了避免像舊版教科書那樣給人家一種教條化的感覺，也會盡量刻意避開訓示，即或要選教訓或政治領袖的文章，我們就寧可不用教訓類，而選用像〈立志做大事〉、〈平易中見偉大〉等文章，來打破束縛。（訪吳宏一 -20140108）

同樣的思考，依舊存在 1983/1985<sup>13</sup>、1994年課程標準的編輯委員

13 1985年針對英語、數學、自然科學等基本學科之能力目標，局部修訂國中課程標準，惟國中「國文課程標準」的內容並未更動，延續1983年的內容。

回憶中：

早期教科書裡，一定有國父、先總統蔣公的範文，……可是已經多少年都這個樣子，是他們老一輩的想法。我很怕最後全部變成政治人物的語錄，結果人家把我們國文叫作公民教科書。……一開始就跟編審委員會講：好像國父、先總統蔣公的文章太多了，我們是不是刪掉幾篇？但是不准，沒被同意，……後來我學聰明了，……我不說刪掉，而是說我們一冊保留一課就好了，另外一課就放到第二冊，……等編第二冊的時候……我就說我們再把它往後挪，有的就挪到第七冊，很自然地就把它拿掉了；用這樣的方法，慢慢的逐步減少。等到解嚴以後，……我們便逐年更換，一直到最後一個版，先總統蔣公的文章一篇都沒有。（訪董金裕-20130829）

由以上所引訪談內容可知，在當時領袖至上的政治氛圍中，國文教科書的編委們在不違反課程標準的規範下，對教材「回歸國語文教育、重視文學性」的理念頗為堅持，並有具體的作為。

## 二、鼓勵學生「主動自學」與「從做中學」

從訪談中，編輯委員的口述裡，我們知道了課文後類似作業的設計，具有鼓勵學生「主動自學」以及「從做中學」的概念，戴璉璋先生提到：

國文教學應以學生為主體，要讓學生能參與、引發興趣，進入真正學習領域，由被動的接受者，成為一個主動的參與者。……為使學生能真正進入語文學習領域，主動、自動、有興趣地參與學習。我們採用了一些過去所沒有的設計。<sup>14</sup>……在討論當中引導他們去對於這個課文做深入的一個感受、體悟。……目的是透過這樣的方式，引發同學之間、師生之間的對話，將一篇好的文章內涵，從形式到深層內蘊都能明白發掘出來。……也就是說，以「問題與討論」的方式來引導學生……透過討論，就算是觀點不同，也可引領思辨、激發興趣、鼓勵學生逐漸主動地自學，以進

14 指在教科書體例上首度採用「問題與討論」、「練習」與「自查」，並於教師手冊提供相關資料供教師參考運用。

入真正的學習。（訪戴璉璋 -20140226）

每課「注釋」之後留有4、5個詞語不注解，讓學生自行查字典作注。這樣他們就自然地參與了教學活動，從動手做中，養成……。為了加強語文訓練，在每冊課本設計四個「練習」替代純粹講授式的「語文常識」。使學生在研讀範文後，在閱讀與寫作的重點上，能實際地經由溫故知新的工作，而學習到選用合適的詞彙，以及正確運用標點符號等的基礎知識與能力，而不僅只是被動接受知識的灌輸而已。……依樣畫葫蘆，一次錯、二次錯、第三次就會了！……目的就是要教學生們去做、從做中學。國文教學絕對不能夠只是一個單純的知識傳授。（訪戴璉璋 -20140226）

董金裕先生也提到類似編輯理念：

合併「練習」與「討論」為「討論與練習」。<sup>15</sup>……故意設計些無定解的題目，希望讓學生作多方面思考，訓練其表達能力。（訪董金裕 -20130829）

這樣的思維，直到今天仍然影響著三家審定版本<sup>16</sup>的教材編輯委員們，我們從三家版本課文之後的「練習與討論」以及「習作」的設計均可見出端倪。透過教師引導與師生互動，期望學生能藉由自我操作，主動習得一些基礎知識，獲得思考訓練，乃至激發興趣、主動自發地學習與探索語文之奧祕。

### 三、重視學生身心發展

在範文的選材上，1972年課程標準的編輯委員即提到「切合學生心理與能力」：

國中學生，是十二、三歲到十五、六歲的青少年，選給他們研讀的文章，必須具有現代精神，切合他們的心理與能力……。  
（訪戴璉璋 -20140226）

15 原於每課範文、語文常識後，分別列有「問題與討論」、「練習」；為了增添「作業練習」內容，遂統一改為「討論與練習」。

16 現行國文教科書的審訂本是：康軒版、南一版與翰林版。

當時已經考慮到切合學生學習，認為教科書不要像以前那樣的教條、禁制太多，應該要朝向生活化、通俗化，並切合小孩學習心理。（訪吳宏一 -20140108）

之後的編委則有「由淺入深為序」、「依教學要求組合單元」之選編原則的敘述：

#### （一）由淺入深為序

我們的一個原則就是由淺入深、循序漸進。……從文字、篇幅，還有內容方面來考量，如果範文的文字比較白一點，篇幅比較短一點，思想義理比較淺一點的，我們原則上放在前幾冊。但是第一冊也不能夠全部都淺，你還是要作穿插，……最先把六冊要的哪些文章弄出來以後，再去排序。（訪董金裕 -20130829）

#### （二）依教學要求組合單元

除了那些深淺性之外，你必需要考慮教材的一種系統性、連貫性，你希望所選的這幾課，他是在處理什麼問題，譬如說有些是臺灣的文化議題，有些可能是自己生命態度的問題；……這裡頭就會有一些所謂的一個單元規畫，會把相近要表達的這些主旨、內涵放在一起。（訪許俊雅 -20140409）

課次的安排，……隱約當中我們也有一點那種比較大的「單元」的概念，但是並不是很外顯的把它呈現出來。比如，〈立志做大事〉會跟〈那默默的一群〉放在一起，然後接下來是放〈謝天〉，就是隱約當中有一個脈絡在那裡。（訪楊如雪 -20140624）

由上述可知，編委先生們注意到了國文教科書的課文排序與組合，這對於學習者的學習心理、統合認知能力極其重要，與當代的課程思維不謀而合。

### 四、選文古今並重、新舊兼採

由於課程標準的規範，編輯委員選文自然受到影響，但仍然秉持古今並重、新舊兼採，以及文類多元的理念，讓教材具有開放性：

舊的國中國文教科書是依據 1968（民 57）年「課程標準」編撰，……所選的文章比較「傳統」，旨在培養學生的忠、孝、仁、愛觀念，所選的作家也大都在社會上、政治上有比較高的聲望。新版教科書則除依據「課程標準」，並以古今並重、新舊兼採的原則去選材與編輯，同時在這個原則下，盡量去推陳出新。……表現在選文上，呈現出取材之貼近生活以及打破原有的束縛。尤其在文類方面，盡量朝向一些比較開放、創新的方向去考慮，譬如說有詩歌、有散文、有小說、有報導與翻譯文章等。（訪吳宏一-20140108）

舊課不宜太多，否則會被誤以為編者偷懶；新課也不適合加太多，不然教師會抱怨重新備課的負擔太重；選擇範文應更加多元，以配合時代脈動與社會變遷。（訪董金裕-20130829）

以上口述所透露的訊息，一方面呈現了編委對傳統的重視，另一方面也照顧到教師們備課的負擔，同時顯示了開闊的文學視野。此外，隨著 1987 年 7 月 15 日政府解除戒嚴令，臺灣擺脫了威權的緊箍咒，選材也愈益反映出社會脈絡與時代氣息；董金裕先生就說：

我們希望盡量將選材的範圍擴大，注重本土與符應社會現況；以貼近學生生活，反映多元客觀事實。譬如在相關道德倫理方面，過去比較注重生活習慣、品德修養與親情，我們則擴充至師生、同儕的學校倫理與尊重、感恩的社會倫理，乃至環保、職業等公共道德的內涵；……也增加鄉土題材……；並選用本土作家……，以及女性作家……等人的範文。同時，在納入環保範文外，也考慮要選食品衛生、關心弱勢等新興議題文章。（訪董金裕-20130829）

許俊雅與楊如雪兩位編委則對生活化、在地化與國際化的趨勢印象深刻，在生活化方面，她們說：

我們挑的選文，未必是作家最好的作品，而是比較適合孩子他們的年齡、生活經驗，還有興趣的文章。……國文課本不只是一個語言、文字的訓練，主要是希望透過詩、詞、文、小說，然後對他的生命、生活能夠比較貼近、貼切，能有實際幫助，……。

（訪許俊雅 -20140409）

當時我們一方面考量到孩子的心智，另外一方面也要考量到他本身的生活經驗；如果沒有那樣的生活經驗，那麼你丟給他這些東西，他不但不能夠體會到文學本身的價值，可能還會產生一些抗拒或負面的想法也不一定！（訪楊如雪 -20140624）

對於「在地化」本土教材部分則形諸下列敘述：

這個版本比較重要的特色，……是在白話文部分，作了幅度比較大的調整。像是加入了一些新的、以前沒有選入的白話文文章，記得有蔣勳的<sup>17</sup>、也有奚淞的〈美濃的農夫琴師〉等本土作家與鄉土特色的作品。……希望能兼顧到白話文裡面的那種多樣性，……。（訪楊如雪 -20140624）

那時候已開始考慮到本土化、多元化等問題；……譬如有鍾理和的〈草坡上〉、陳黎的〈聲音鐘〉；另外有像吳晟的〈不驚田水冷霜霜〉，……當時比較是配合社會上的聲音，也就是說希望學生能夠有些多元化的學習，對自己的生活環境、自己臺灣本地作家，產生一種鄉土的感情，……譬如說在選修本就選了賴和的〈豐作〉，張文環的〈重荷〉這些日本時代（臺灣）作家的作品。……同時也比較能夠有多元文化的建立，所以當時也有特別考量原住民的文章，……。（訪許俊雅 -20140409）

至於「國際化」的需求，則呈現於翻譯作品之納入教科書選編之中：

（當時）還有一個比較大的改變，就是翻譯小說開始進來，……也就是考慮到與世界文學的連結，這個部分後來開放民間編輯之後，他們也都有留意。（訪許俊雅 -20140409）

選修是學年本，課次比較多，<sup>18</sup>所以關照到的層面比較廣、比較多元。……譬如說，你要讓孩子有國際觀，而在必修裡面你很難放翻譯的文章，但在選修裡面就可以放一些翻譯的文章，讓孩子知道，喔！國外也有這些好的文章。……那時候還因為當時

17 蔣勳〈久違了，故人〉選入必修第4冊第9課。

18 選修本為學年本，共有3冊，每冊40課。

坊間〈最後一片葉子〉的譯本，我都不很喜歡，所以乾脆參考坊間的譯本，自己重譯。（訪楊如雪 -20140624）

以上口述內容所透露的訊息：所培養的學生觀念、所選擇的作家、教材貼近生活、文類多元多樣化等，確實呈現了編委重視傳統，也把第一線教師們備課的負擔考量進來，同時兼顧古今、重視本土、放眼國際的思維，顯示出編委們寬闊的文學視野。

## 五、和而不同

各編選委員皆為飽學之士，也有或同或異的構想，但是在課程標準的規範下，雖然對選文各有所見與主張，自己所推薦的文章難免在討論中被淘汰或否決，可即使如此，仍舊懷抱開放的心胸面對「異議」。吳宏一和戴璉璋兩位先生都提到這「和而不同」的態度：

我們的編審委員絕大部分都是比較喜歡傳統、古典的文學，通常都覺得白話文囉哩八索的，……固然有些文章是你極力推薦而被淘汰掉了，但是我們還是要尊重多數委員的意見。（訪吳宏一 -20140108）

編輯小組好不容易選定的範文，在編審會中仍會遭到被否決的命運；編審會慎重地審查通過的文章，編注出來以後，仍會受到許多批評。……我們編輯小組的基本共識，就是暢開心胸接納各種各樣的反應，盡量修改；但是有些意見可以採納，有些意見則當有所堅持。……雖然那時政治背景是威權統治，但我們編的國文教科書與之前李日剛他們編的教科書不大相同，因為我們自覺、有心地盡量減少過去分量很重的國父、總統等政治人物的演講或訓詞，雖不能沒有，那時候不被允許。（訪戴璉璋 -20140226）

編審態度不盡相同卻彼此尊重、顯現團隊合作的情形，在董金裕先生與馮聞女士的口述中也可以知見：

編審的過程中，有些編審委員的態度極為認真，不僅事先仔細閱讀編輯小組提出的初稿，開會時更提出不少寶貴的意見；但也有極少數委員既未詳細審視，也始終搞不清楚編輯體例，

開會時又常會冒出一些似是而非的建議；由於若是獲得採行，會造成教學上的困擾，所以我多半會提出說明或辯駁。（訪董金裕 -20130829）

在很多時候就是每個人可能角度不同，或者一些記憶上可能會有誤；我們就答應再去查查看、再研究一下，就是這樣避免衝突。所以會議上雖常會出現不同意見，我們都會逐一記錄下來，允諾再去思考、查證；雖然最後可能還是按照原來的內容敘寫，但我們一定會再確認。（訪馮聞 -20140701）

對於不同意見的包容或辯駁、查證，即使每個人在所難免的看法有些差異，國文教科書的編輯委員所在意者，還是教材的「好」與對教學現場的實質影響。

## 六、有所為有所不為

### （一）堅持理想

李麗卿（1989）<sup>19</sup>比較 1968、1972、1980 與 1983 年的國中國文教科書的政治社會化內容，發現：1968 年版的教科書選文以政治性為主，1972、1980 年與 1983 年則以倫理道德為主，但也常與政治主題相連結。蔡佩娥（2008）<sup>20</sup>分析戒嚴時期臺灣初 / 國中國文的國族建構情形也指出：第一，1952、1962、1968、1972 與 1983 年的教科書，歷年出現次數最多的類目為「民族歷史」項。第二，課程標準呈現民族精神教育的內涵，1968 年實施九年國教後開始強調之「中華文化」與中華文化復興運動的時代背景有關；1951、1962 都相當強調「反共抗俄」，但 1970 年以後則是強調光復大陸和復興中華文化。

在「反共抗俄」大旗高舉的政治氛圍裡，國文教科書的編委也有所堅持，戴璉璋先生說：

19 李麗卿（1989）。國中國文教科書之政治社會化內容分析（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學教育研究所，臺北市。

20 蔡佩娥（2008）。由國中小教科書看戒嚴時期臺灣之國族建構—以國語文和社會類科為分析中心（未出版之碩士論文）。國立政治大學臺灣史研究所，臺北市。

1982年改編本<sup>21</sup>編寫到第六冊的時候。……反共作家索忍尼辛來臺訪問並發表演講，……整個氛圍就是希望在課本中能放入有關索忍尼辛的言論，……我們挑選最適合做教材的一篇《自立晚報》的社論，但是熊先舉館長卻強力主張要把另一篇《中央日報》的報導放在課本裡。……(編輯小組)堅持我們的理想、理念，主張所選的文章比較適合國中學生，國文課本應回歸語文，而不要有太多的政治色彩的考量。結果是用投票的方式，……贏過他們，打了場硬仗，才把這篇文章保留下來。(訪戴璉璋-20140226)

吳宏一先生當時亦呼應戴先生：

當時有一篇〈南海血書〉在《中央日報》上刊載，大概說在南海上漂了一個血書，裡頭對反共、對時局有很多的箴言。……熊館長來我們會裡頭，報告中央黨部要選它作範文，還拿條子來給我們看，表示不是他的意見。……戴先生起來抗顏，我也呼應他，跟他並肩作戰，……最後，折衷選了一篇《自立晚報》的社論(即〈索忍尼辛的諫論〉)。……但是，我們也不是說官方或者說上級交代下來的東西，都一定拒絕，我們並不是非理性的去反對。譬如說，……有一篇〈平易中見偉大〉，作者是《聯合報》陳正光，寫為蔣公划船的故事。……等於官方希望我們選跟蔣公有關的文章，所以我當時就推薦這一篇，用新聞報導的方式取代原來那個比較制式化的領袖文告類文章。(訪吳宏一-20140108)

國文教科書畢竟不是公民與道德教材，國家至上、領袖至上的思想灌輸責無旁貸，然而國文教科書則可以不必有太多的政治色彩，還是應該有其學科屬性和特質，選文仍應以適合國中學生的心理環境為考量，這是當時編委堅持的理想。

## (二) 不為反對而反對

編選委員雖有理想、有所堅持，卻不是為反對而反對。董金裕先生就說：

當時也還有一個滿特殊的情形，就是把〈國歌歌詞〉放在第一冊第一課，因為考慮當時每天早上升國旗、唱國歌，但幾乎沒

21 1972年國中「國文課程標準」教科書，在發行7版之後；於1980年進行改編，是為「改編本」。

有人懂得國歌內容是什麼意思，所以就把國歌歌詞當作教材。雖然，到後來被攻擊<sup>22</sup>，變成麻煩的問題；但一直到現在我都覺得是正確的。因為除非改國號，你如果拿的是中華民國的國民身分證，國歌歌詞沒有什麼好挑剔的。（訪董金裕 -20130829）

馮聞女士對於領袖文章被選入作為教材，曾經受到人們的反彈與質疑，她解釋說：

大多數只要聽到這個作者是政治人物的話，他們第一個就反彈、不喜歡！……有一篇蔣經國先生的〈生存與奮鬥的啟示〉，一般人很反彈，說是政治人物威權的文章。這篇文章我們後來繼續選用的原因，在於他裡頭介紹的是海明威的短篇小說《老人與海》，等於接觸到外國作者的作品，可開闊視野；而且他談到人生的價值，放在第四冊，正好是學生二下要升到三上那個年紀，有些觀念剛開始要萌芽了。我們認為。一方面他在寫作上頭是一個讀書心得，一方面這段時間也該有學生對他未來的一些思考方向……可以讓老師在教學上，朝一些不同方向的引導、啟發，還可以帶出寫作文章的那個時代背景、臺灣的狀況是怎樣的情形。（訪馮聞 20140701）

堅持國文學科應有的屬性，堅持針對文章的良窳與否，不因民眾的反彈而妥協，肯定政治人物的文章也有優點，可見得編委們良苦的用心！

## 七、課程規範的省思

《課程標準》明確規定各學科的教學目標、課時分配、教材大綱以及教材選編比例，國文教科書編輯委員對其中的規範有些想法：

「課程綱要」規定論說文幾篇、抒情文幾篇等等……最壞的是文言文與白話文的比例多少——這恐怕到現代還是問題。……兩者並非此疆彼界，不能溝通。文言的好文章也不像想像的那麼難讀。（像〈愛蓮說〉〈五柳先生傳〉難讀嗎？）「春眠不覺曉」是白話還是文言？所以不該硬性規定文言、白話比例多少。（談

22 歌詞中的「吾黨所宗」，常被質疑。

1972年「課程標準」，編者張亨教授書面意見-20140128)

除了文白的限制外，文體比例、篇數等定規也對編委們產生困擾：

等到開始依據「課程標準」編選要領，考慮文體比例、文字深淺、內容性質，以及單元方式等各種角度，實際架構教科書教材時，才發現實在不容易。首先，採不採單元？怎麼採單元？……若從內容、題材分類方面考量，……會受限於國中國文「選文」形式，選不到現成合適的文章……。同時，一學期最多15篇的選材中，不太可能兼顧一個主題的各個層面……。若從語文訓練、文體分類方面考量，……（則）受限於《課程標準》每冊文體的規定……。其次，文體區分各有說法，一篇書信文章，可以是論說，也可以是抒情文，形式上又屬應用文，放在文體配額中，常遭到質疑？詩歌歸入抒情文類，造成抒情文中韻文多，散文少；但在文白比例下，又有詩歌韻文比例太少的質疑。選材方面，若以學生生活的眼光選文，會面臨「文筆不佳，文學性太少」的批判，……有人主張國文教材應給予學生文學史的觀念，有人則反對古文包袱，主張多選時人作品；但是文白比例只能在「課程標準」的比例範圍內。（訪馮聞-20140701）

受到前述因素影響，教材內容不易面面俱到，教科書之知識、技能或思想情意等脈絡，也不易有系統化的組織結構，馮聞與楊如雪兩位編委就有感而發：

所以我常思考，……每個人認為小孩子該有的東西，各自想的又都不一樣！……我覺得我們在教育政策制定的這部分，是不是應該研究出來：哪些東西是我們基本的、具體的、這個年齡該有的知識，並可以在政策或者課程綱要裡明白清楚地訂定出來，那其他的你可以開放。我知道香港的教材有，但我們的國中國文好像沒有這方面東西。（訪馮聞-20140701）

總覺得有些部分或許應該是在課綱擬訂、制定的時候就應該去考量的。如果說我們的整個教育方向，是要把國語文放在工具、或者人文學科，或者兩者兼具；那麼在知識、或者思想情意的角度，你應該要給學生什麼？量化也好，非量化也好，你要給他什麼東西，我覺得應該是在課綱的那個架構就要訂出來。（訪楊如

雪 -20140624)

教科書的編輯必須合乎課程標準的規定，編委對課程標準的指導性有著期許，認為課程綱要可以再合理與明確些，使得教科書的編輯亦能更理想與適合學生與教師使用，以有助於教學與學習成效目標之達成。

綜上，統編本國中國文教科書，以範文為主，選材可說符合課程標準「語文訓練、精神陶冶及文藝欣賞」之價值與「切合學生心理發展及其學習能力」原則。同時，也與國家政經、社會文化情境乃至世界潮流密不可分，既承載著國語文（母語）教學特有之家國與民族精神教育內涵，也呈現當代國外課程之多樣化與鄉土（實用）化趨勢。

因此，選編的範文，力圖兼顧文學性（人文性）與實用性（工具性），範圍由傳統的名家名篇發展為選用反映時代精神和時代氣息的鄉土與世界文學的文章；教材編製則注重學習者身心發展，採由淺入深、循序漸進原則；課文的組合形式也由孤立單篇文章的羅列堆砌，發展成按一定教學要求、一定聯繫的單元組合取向。

彌足珍貴的是編者「淡化政治威權」卻「不為反對而反對」地堅持「國文本位理想」的胸襟與風範。統編本國中《國文》編者秉其豐富學養，在時代巨輪下，既延續其傳承學術、普及經典之理想，復不斷推陳出新，在理想與現實拔河下，孜孜矻矻地為國文教育所做的努力，尤其讓人感佩。

## 肆、結論

從形式上看，課程編製的核心內容，主要表現於對知識的選擇和組織；從知識論的角度看，則有「旁觀者知識」<sup>23</sup>與「參與者知識」

23 「旁觀者知識觀」主張：知識來源於客觀世界，是獨立於認識者之外的，人們只能旁觀和接受事物先在的本質而不能使之發生變化。

<sup>24</sup> 兩種知識觀。

綜合而言，統編本國中國文編者選編教材，除以課程標準為依據外，尤其著重「回歸國語文」的理想，故儘量減少政治人物的文章，選文的範圍因而擴及古今並重、新舊並採。同時，主張國文應兼具科學思維與人文感動，語文課程的本質應是工具與人文兼顧，語文既是最重要的交際工具，也是人類文化的重要組成部分，故國文教育不單是語文訓練的工具，除重視語文能力的訓練外，也應注重人文精神的陶冶，以及進一步探究欣賞語文內涵中的文學氣息及文化特質，並最後達到藉語文這項基本工具，進行自主學習以深化相關之能力與素養。因此以語文訓練、文藝欣賞與精神陶冶，作為教材編撰原則，除訓練學生聽、說、讀、寫等基本的語文能力外，亦期涵養學生的思維方式、對意義的理解、表達，乃至價值觀念之陶鑄，進一步內化為思想並豐富生命意涵。

就統編本國中國文課程與教學而言，其根本任務乃在用他人成熟、典範的語文成品，指導學生通過語文的實踐，以發展與形成其語言文字之交際、溝通能力；不是教學生認識語文，而是讓學生學會運用語文。在聽、說、讀、寫語文實踐參與中感受、積累、領悟，以形成語感；在師生互動中，逐步發展運用語文的能力；並在日常生活中進行意義的理解與表達、文化知識和社會經驗之習得，不斷地將優秀的語文文化成果內化與有機融合入自我生命個體之中。

也就是說，國文學習者必須以主動的姿態參與到認識的對象與情境中，通過互動的方式去掌握與領悟。範文雖是教學的範例、訓練的憑藉，以及使學生增長知識、陶冶情操的依據；但課程與教學的內容與成果，實是在教學過程中，由教師和學生透過教科書的內容動態地

<sup>24</sup> 「參與者知識觀」主張：知識是客觀世界與認識者交互作用的產物，人們通過主動的探究操作，不斷積累、更新經驗並獲得對世界不斷的認識；知識的泉源，即人與環境的互動。

生成。傳統「旁觀者知識觀」以灌輸為主，而國文課程基於國語文學習「實踐與生成」的本質，實深具「參與者知識」的內蘊，其出發點在於「知」，而終極點在於「行」。

統編本編者認為，只有學生自己與語文知識相遇，並主動的去構建屬於自己的個人意義時，語文知識才是有意義的，因此，每篇課文後的「問題與討論」有著師生對話的開放結構設計，別出心裁地透過「練習」、「問題與討論」培養與引導學生「從做中學」以及「主動自學」。教師的任務即在引導學生通過語文教材文本，結合自我生命體驗，將靜態的、客觀的語文知識與動態的、主觀語文知識統一起來。同時，為增進學習興趣並使教材內容切合學生心理與能力，範文編排循「由淺入深」、刻意交錯文類排序以及編製若干具隱性主題的單元；選文的範圍亦力圖貼近學生生活經驗，廣泛含括鄉土與世界性等多元作品。他們在範文選擇與編撰方面的理念，與學科中心課程（*discipline-centered curriculum*）<sup>25</sup>主張有若干雷同之處。例如，認為教學內容應適合學生智力發展水準和已有的生活經驗；教材應精選具有典型性和範例性的內容；而教師則被視為能引導學生進行討論的權威，惟有教師在教學過程中配合學童的認知發展，教材構造才能顯出它的重要價值（梁恆正，1974）。

惟在「選文為主體」混合式編排且課文體例定型化的語文教科書中，被選的文章並不是專門為教學而寫的，要把不同時代不同內容、形式多樣、風格各異之高度綜合的文章，既要保持其主體獨立的地位，又要按照學生的認知發展規律、語文能力發展規律，根據可行的邏輯規律，深入淺出、從低到高、前後關聯、循序漸進，將系統知識、技能、審美、情感、思想等靈活融合運用，在教材編撰之系統性以及教學實

25 「學科中心課程」為布魯納（J.S.Bruner, 1915~2016）於 20 世紀 60 年代提出的，主張教材的結構與學生的認知結構必須互相配合，並提倡發現學習（*learning by discovery*），鼓勵學生個人自己去思考、比較、對照、運用各種策略，以發現教材所含的重要概念。

施之是否妥適有效上，難免具有相當大的主觀與任意性；尤其，漢語豐富表意功能與語文學習之動態生成特質，課堂上之詮釋、情境與教學方法不同，教學現場與學習成效之產出就出入極大（王傳奇，2007；黃錦鉉，1996）。其他學科的教師在開始實施教學前就已充分掌握「教學內容是什麼？」的問題，在國文教學中，卻可能因為其教學的意義、功能與目標有著不確定性而仁智互見，也容易受到考試的影響而有填鴨之弊。為此，統編本編者也對課程標準在其引領與規範之明確與合理性方面，提出省思。

從語文學習實際情況來看，語文知識可分為陳述性知識和程序性知識。前者說明「是什麼」、「為什麼」和「怎麼樣」，指的是從語言學、文章學、文藝學等基礎理論學科中，提取出來的最精要、有用之有關語文規律的知識。後者主要反映語文活動具體的過程和操作步驟，用來說明學習者「做什麼」和「怎麼做」，指的是如何去閱讀、鑑賞、構思文章，以及如何才能有效地聽取信息、與他人在不同場合下交際等的知識。語文的陳述性知識包括：常用漢字、基本筆劃和筆順規則、語法修辭、詞的分類、短語結構、單句成分、複句類型、常見修辭格、文章的表達方法（敘述、描寫、說明、議論、抒情）、文學作品的體裁（詩歌、散文、小說、劇本）等以靜態樣式儲存起來的知識。語文的程序性知識則包括：如何品評和選用詞語、怎樣辨識和選擇句式、如何概括段意、怎樣解讀和組織段落、如何蒐集和處理信息、如何鑑賞和評價文學形像等以一系列步驟、方法形式出現的知識（王傳奇，2007；韓雪屏，2002）。靜態的語文陳述性知識，易淪為記憶為主的灌輸性教學，而知識的理解須於運用中貫徹；因此，從「知」到「行」的過程中，指導「行」的程序性知識，就扮演著由知識向能力轉化的角色。為提高學生語文能力，語文課程的建置中，除須含括相關規律之陳述性知識，也應注重程序性知識的指導，引進充分而又實用的語文學習方法和策略方面的知識，讓學生真正「學會學習」。也就是說，

統合與組織描述性以及程序性之語文知識，能夠提供學生學習的鷹架，發揮引領功能，避免學習者獨自在語文實踐中盲目摸索，從而可使學習效果最佳化。

從教學的觀點而言，國文教學，即是在教與學中，以教科書為憑藉；經由作為「教」方的教師和作為「學」方的學生以思維和語文訓練為依托，進行相互合作、動態的發展過程。其中，不僅培養語文知能，也浸透語文情感；既包括外在語文行為的訓練，也包括內在態度和價值觀的培育；既包括語文學習的結果性知能，也包括學習過程中的語文情知體驗；故既須要語文陳述性知識，也須要語文程序性知識。換言之，國文學科由於其工具與人文綜合特徵以及其語文實踐的特性，在逐步形成聽、說、讀、寫能力與陶冶文學欣賞、品德涵養方面，既須要相關之陳述性知識也須要相關之程序性知識來指導這些能力、素養之培養與習得，才能在「理解」與「運用」交相配合下，保持學生學習興趣，提供足夠的動力，以最終獲得相關語文能力、人文素養之構築。

現代認知心理學已廣義地將知識、技能與策略統一於「知識」一詞（韓雪屏，2002），教科書中「教什麼」、「怎麼教」以及「如何學習」間知識內容的有機整合，對於教師之教學實施有著定錨作用。課程、教材與教學實環環相扣，唯有在課程中具體明確對相關「知識」範圍有系統性的引導指向，教材編撰、教師教學乃至於學習訓練與教學評量之實施方易於遵循與發揮。教材尤宜於含括陳述性知識外，進一步促進陳述性知識轉化為程序性知識，俾利教師教學與學生學習；促成課程教材化、教材教學化，以達到課程、教學與學習之預期目標，提升學習者之國語文能力與相關人文素養。

國文教科書如何為國語文之教與學提供足以導引語文實踐的系統性框架，以利教師有效地教學與學生學習成果的提升；不僅是編者，或許也是未來「課程標準」/「綱要」制定者值得進一步思考的課題。

## 參考文獻

- 卜問天（1986）。思想教育、文化教養與經典詮釋。**鵝湖**，12（5），50-53。
- 王有升（2000）。語文教科書的社會學闡釋。**教育科學**，3，21-24。
- 王傳奇（2007）。**試論語文訓練的理性構建**（未出版之碩士論文）。湖南師範大學，湖南。
- 王熙元（1991）。如何編選理想的國文教材。**國文天地**，6（11），65-68。
- 李芳（2006）。**語文教科書隱性價值研究—基于我國小學語文教科書的文本分析**（未出版之碩士論文）。湖南師範大學，湖南。
- 李麗卿（1989）。**國中國文教科書之政治社會化內容分析**（未出版之碩士論文）。臺灣師範大學教育研究所，臺北市。
- 肖純（2006）。**中學語文教材選文標準研究**（未出版之碩士論文）。湖南師範大學課程與教學，湖南。
- 周何（1985）。國語文教育與文化建設。**國文天地**，1（1），19-20。
- 徐敏娟（2009）。**大陸香港小學語文教科書選文標準比較**（未出版之碩士論文）。浙江師範大學教育學原理，浙江。
- 耿法禹（2009）。30年來中學語文教學科學化之路。**廣西教育學院學報**，1，153-157。
- 高明（1956）。國文教育之我見。**教育與文化**，11（1），18-19。
- 屠錦紅、喬暉（2011）。我國百年語文教科書變革的之反思。**教育理論與實踐**，12，18-20。
- 喬暉（2011）。變革與困境：尋求語文教科書價值轉型。**中國教育學刊**，9，63-66。
- 黃錦鉉（1996）。中學國文教學技術運用本質。**臺灣教育**，271，2-5。
- 鄒花香（2003）。從語文教材編排體例的變革看選文的作用。**中學語文教學**，3，17-18。
- 劉美吟、楊惠琴（1997）。國中國文科《課程標準》的演進與探討。**中等教育**，48（5），68-80。

- 蔡佩娥（2008）。由國中小教科書看戒嚴時期臺灣之國族建構－以國語文和社會類科為分析中心（未出版之碩士論文）。國立政治大學臺灣史研究所，臺北市。
- 閻艷、程治國（2007）。中、新教科書價值取向的比較研究－以中國蘇教版小學語文教科書和新加坡 EPB 版小學華文教科書為例。**比較教育研究**，6，56-60。
- 韓雪屏（2002）。審視語文課程的知識基礎。**語文建設**，5，11 -13、18。
- 羅國英（2008）。對語文教科書隱性價值的載體分析。**現代語文**，3，106。
- 蘇雪林（1956）。一個國文教育的問題。**教育與文化**，11（1），2-3。
- 蘇雅莉（2005）。高中國文《課程標準》與國文課本選文變遷之研究（1952-2004）（未出版之碩士論文）。國立政治大學中國文學系，臺北市。

\*「附錄」一：受訪編者資料一覽表

受訪者	參與教科書編審委員會經歷	編審職務	訪談日期
戴璉璋	■ 1972 年國中國文課程標準教科用書編審委員會	編者	2014.2.26
吳宏一	■ 1972 年國中國文課程標準、1975 年國小國語課程標準教科用書編審委員會 ■ 1978 年師專國文課程標準、1984 年高中國文課程標準教科用書編審委員會 ■ 1985 年國中國文課程標準教科用書編審委員會	編者 編審委員 編審委員	2014.1.8
張 亨	1972 年課程標準國中國文教科用書編審委員會	編者 (僅提供書面意見)	2014.1.28
董金裕	1983、1985 與 1994 年國中國文課程標準教科用書編審委員會暨九年一貫康軒版審定本教科用書	編者	2013.8.29
馮 聞	1994 年國中國文課程標準教科用書編審委員會暨九年一貫康軒版審定本教科用書	編者	2014.7.1
許俊雅	1994 年國中國文課程標準教科用書編審委員會暨九年一貫南一版審定本教科用書	編者	2014.4.9
楊如雪	1994 年國中國文課程標準教科用書編審委員會	編者	2014.6.24

## \*「附錄」二：統編本 1952~1994 年初 / 國中「國文課程標準」

教學目標<sup>26</sup>

重點	1952	1962	1968、1972	1983/1985	1994
語文基礎訓練（切合生活應用）	1. 訓練聽講及閱讀語體文與明易文言文之能力。 2. 培養運用國語及寫作語體文之能力以切合生活上之應用。	1. 訓練學生聽、說國語，寫作語體文，及閱讀明易文言文之能力，以切合生活上之應用。	2. 指導學生繼續學習標準國語，培養聽話及說話之能力與態度。  3. 指導學生研讀語體文，了解本國語言文字之組織，及應用之方法；進而了解各種寫作技巧，及文法之運用。 4. 指導學生精讀明易之文言文，了解並比較語體文與文言文在措辭上之差別。 6. 指導學生寫作題旨切合、文理通順之語體文。 7. 指導學生練習簡單明瞭之文言文造句及應用文字 8. 指導學生以正確之姿勢，執筆及運筆方法，使用毛筆書寫正楷。	2. 指導學生繼續學習標準國語，培養聽話及說話之能力與態度。  1. 指導學生由國文學習中，繼續國民小學之教育，增進生活經驗，……。 3. 指導學生學習課文，明瞭本國語文之特質，培養閱讀能力及寫作技巧。  5. 指導學生明瞭國字之結構，以正確執筆姿勢及運筆方法，使用毛筆書寫正楷及行書。	3. 繼續學習標準國語，加強聽、說及討論之能力，養成負責之觀念及良好風度。 4. 明瞭我國語文之特質，增進閱讀、寫作之能力，及欣賞文學作品之興趣。  5. 明瞭國字之結構，正確使用毛筆及硬筆書寫楷書或行書，並培養欣賞碑帖之能力，陶冶高尚之情操。
興趣習慣與欣賞	3. 培養閱讀之興趣與習慣。	2. 培養學生閱讀與寫作之興趣與習慣，陶鎔其思想情意，……。	5. 指導學生閱讀有益身心之課外讀物，培養其欣賞文學作品之興趣及能力。	4. 指導學生閱讀有益身心之課外讀物，培養其欣賞文學作品之興趣及能力。	4.……，及欣賞文學作品之興趣。 5.……，並培養欣賞碑帖之能力，陶冶高尚之情操。

26 整理自各期「國文課程標準」「目標」項。

重點	1952	1962	1968、1972	1983/1985	1994
精神陶冶	4. 從民族輝煌事蹟及有助國際瞭解之優美文字中，喚起愛國思想與民族意識，發揮大同精神。	2.……，俾重視本國語文與傳統文化，以發揚民族精神。	1. 指導學生由國文學習中，繼續國民小學之教育，養成倫理觀念、民主風度及科學精神，激發愛國思想，並宏揚中華民族文化。 9. 指導學生對自己所發表之語言文字有負責之態度。	1.……，養成倫理觀念，激發愛國思想，並宏揚中華民族文化。	1. 體認中華文化，厚植民族精神，培養倫理、民主、科學觀念，激發愛鄉愛國思想。 2.……，養成負責之觀念及良好風度。 3. 培養積極創造之思考能力及民胞物與之開闊胸襟。
思辨能力			10. 啟導學生思辨能力，並重視本國語文。	1. 指導學生由國文學習中，繼續國民小學之教育，增進生活經驗，啟發思辨能力，……。	2. 培養積極創造之思考能力及民胞物與之開闊胸襟。

\*「附錄」三：統編本 1952~1994 年初 / 國中「國文課程標準」  
教科書編選原則<sup>27</sup>

重點	1952	1962	1968	1972	1983/1985	1994
語文訓練、文藝欣賞、精神陶冶（切合學生心理發展及其學習能力）		一、範文之選材必須同時具有語文訓練、精神陶冶、及文藝欣賞三種價值（惟應用文宜注重實際應用價值）並切合學生心理發展及其學習能力。	一、範文之選材必須同時具有語文訓練、精神陶冶及文藝欣賞三種價值（惟應用文宜注重實際應用價值）並切合學生心理發展及其學習能力。	一、範文之選材，必須同時具有語文訓練、精神陶冶及文藝欣賞三種價值（應用文注重實際應用價值），並切合學生心理發展及其學習能力。	一、課文之選材，必須同時具有語文訓練、精神陶冶及文藝欣賞三種價值（應用文注重實際應用價值），並切合學生心理發展及其學習能力。	二、範文之選材，必須具有語文訓練、精神陶冶及文藝欣賞之價值。 一、承接國民小學國語教材編選原則，切合學生身心發展及學習能力。
系統編排			二、編選範文時，應將三學年六學期所選用之教材，做通盤計劃，按內容性質、文體安排、文字深淺，做有系統之編排。	三、編選範文時，應將三學年六學期所選用之教材，做通盤計劃，按內容性質、文體安排、文字深淺，作有系統之編排。	三、編選課文時，應將三學年六學期所選用之教材，做通盤計劃，按內容性質、文體安排、文字深淺，作有系統之編排。	三、編選範文時，應將三學年六學期所選用之教材，做通盤計畫，按文體比例、文字深淺、內容性質，以單元方式作有系統之編排。

重點	1952	1962	1968	1972	1983/1985	1994
範文編選重點	1. 思想純正足以培育國民道德者。 2. 旨趣明確能配合國家政策者。(如反共抗俄、耕者有其田政策，及四年經濟計劃等) 4. 材料新穎，足以引起閱讀興趣者。 5. 層次清楚，合於論理者。 6. 議論精闢，足以啟發思想者。 3. 文字平易，合於現代生活應用者。 7. 詞調清暢，宜於朗誦者。 8. 生字生詞之數量，切合學習能力者。 9. 事實情節，切合學生心理發展之程序者。 選用教材除根據上述原則外，應多採中國經史中明白曉暢之篇章及古人之嘉言，懿行堪資表率之文章。	1. 思想純正，足以啟導人生真義，培養國民道德者。 2. 旨趣明確，足以喚起民族意識，配合國家政策者 5. 材料新穎，足以引起閱讀興趣者。 7. 層次清楚，合於理則者。 3. 理論精闢，足以啟發思路者。 6. 文字淺顯，適於現代生活應用者。 8. 詞調流暢，宜於朗誦者。 4. 情意真切，足以激勵志氣者。	1. 思想純正，足以啟導人生真義，培養國民道德者。 2. 旨趣明確，足以喚起民族意識，配合國家政策者。 5. 材料新穎，足以引起閱讀興趣者。 7. 層次清楚，合於理則者。 3. 理論精闢，足以啟發思路者。 6. 文字淺顯，適於現代生活應用者。 8. 詞調流暢，宜於朗誦者。 9. 韻味深厚，足於涵泳性情者。 10. 篇幅適度，便於熟讀深思者。	1. 思想純正，足以啟導人生真義，培養國民道德者。 2. 旨趣明確，足以喚起民族意識，配合國家政策者。 5. 材料新穎，足以引起閱讀興趣者。 7. 層次清楚，合於理則者。 3. 理論精闢，足以啟發思路者。 6. 文字淺顯，適於現代生活應用者。 8. 詞調流暢，宜於朗誦者。 4. 情意真切，足以激勵志氣者。 9. 韻味深厚，足於涵泳性情者。 10. 篇幅適度，便於熟讀深思者。	1. 思想純正，足以啟導人生真義，培養國民道德者。 2. 旨趣明確，足以喚起民族意識，配合國家政策者。 5. 材料新穎，足以引起閱讀興趣者。 7. 層次清楚，合於理則者。 3. 理論精闢，足以啟發思路者。 6. 文字淺顯，適於現代生活應用者。 8. 詞調流暢，宜於朗誦者。 4. 情意真切，足以激勵志氣者。 9. 韻味深厚，足於涵泳性情者。	1. 思想純正，足以啟導人生真義，培養國民道德者。 2. 旨趣明確，足以喚起民族意識，配合國家政策者。 5. 內容合乎生活化、現代化、實用化，足以引起閱讀興趣者。 6. 層次明顯，便於分析者。 3. 理論精闢，足以啟發思想，明辨事理者。 7. 文字淺近，語調流暢者。 8. 韻味雋永，詞句優美者。 9. 篇幅適度，便於熟讀深思者。

\*「附錄」四：統編本 1952~1994 年初 / 國中「國文課程標準」

國中國文教科書編輯體例

《課程標準》	編輯體例
1952	編輯大意、目次、範文選讀、語文常識 <sup>28</sup> 範文：「題解」、「作者」、「注釋」、「文話」、「習題」
1962	編輯大意、目次、範文選讀、語文常識 範文：「題解」、「作者」、「注釋」、「文話」、「習題」
1968	編輯要旨、目次、範文選讀、語文常識、閱讀舉隅 <sup>29</sup> 範文：「作者」、「題解」、「注釋」、「語譯」、「分析」、「提示」、「習題」
1972	前言、目次、範文選讀、練習、語文常識 <sup>30</sup> 、附錄 範文：「題解」、「作者」、「注釋」（含自查）、「問題與討論」
1983、1985	前言、目次、範文選讀、語文常識（含「練習」） <sup>31</sup> 範文：「題解」、「作者」、「注釋」（含自查）、「問題與討論」
1994	編輯例言、目次、範文選讀、語文常識（含「討論與練習」） <sup>32</sup> 範文：「題解」、「作者」、「注釋」（含自查）、「討論與練習」

28 1952、1962 與 1968 年課程標準教科書，均在 3 或 4 篇範文後間以 1 篇「語文常識」。

29 1971 年 8 月以後刪除「閱讀舉隅」。

30 「語文常識」與「附錄」置於書末。

31 每冊將 3 篇「語文知識」間置於若干範文後。

32 每冊將 2 篇「語文知識」間置於若干範文後。

## 第七章

# 威權洪流下的民主波濤： 國中公民教科書五十年課程觀之蛻變



朱美珍 · 鄧毓浩 · 黃欣柔

### 壹、緒論

「公民教育」(citizenship education) 不管狹義地對政治事務的理解與管理，或廣義地對政治社會化過程中各種價值、信念、技能的陶融，都是國家培育其未來公民所必備的教育內涵，尤其「公民意識」更是國家賴以正常運作不可或缺的「軟體」(簡成熙，2004)。戰後我國公民教育的發展，歷經反共抗俄、戡亂建國及威權統治、戒嚴整飭時期，但隨著 1987 年政府宣布解嚴、民主轉型，臺灣社會才逐漸邁向自由、開放、多元發展，此股民主發展趨勢對中小學公民教育之推動確實有一股引領作用，尤其是公民教科書內容該如何調整以因應國家社會需求，確有重新省思之必要。

過去學界對中小學公民教科書的研究，多聚焦於國家對公民教育的論述，及其發展沿革之探究，如郭為藩(1983)、陳光輝(1991a, 1991b)、張秀雄(1998)、陳光輝和詹棟樑(1998)、簡成熙(2004)、莊富源(2007)、鄧毓浩(2012)等人之研究或專書，較少真正關注到公民教科書的課程設計或知識觀點如何形成與演進，使得這些研究成果多只能展示內容實況或差異，但對教科書的課程設計理念、選材觀點，甚至形成教材的辯證歷程，較欠缺一份理解。

教科書內容所承載除了是先人文化遺產的精華外，最能真實反映當代社會脈絡的縮影（劉世閔，2007；藍順德，2006），尤其中小學公民教材更是如此。因此，本文依據臺灣政治社會發展的脈絡，以1987年政府宣布解嚴，實施民主為切點，劃分三期，作為探究1952年到2001年間國（初）中公民教科書發展之社會脈絡背景：（一）戰後中央政府遷臺，實施戒嚴的「威權統治」時期。（二）解嚴後，李登輝1988年繼任總統，於1996年推動總統直選，加速推動民主政治的「民主轉型」時期。（三）2000年政黨輪替後，和平轉移政權，進入「民主鞏固」時期（施正鋒，2003）。據此，本文選取國立編譯館主編之國（初）中公民教科書為研究對象，再依循國（初）中課程標準修正發布實施時期為斷點，將教科書之課程發展分為三個時期：（一）「威權統治時期」的公民教科書：政府遷臺後實施政治戒嚴，依據1952、1962、1968、1972年四次中學（或國民中學）課程標準編輯而成的公民（與道德）教科書；（二）「民主轉型時期」的公民教科書：橫跨政治解嚴前後，國家正處威權解構、民主轉型之際，依據1983年國民中學課程標準編輯而成的公民與道德教科書；（三）「民主鞏固時期」的公民教科書：解嚴後，根據1994年國民中學課程標準編輯而成的公民與道德教科書。

爰此，本文主要採口述訪談及文件分析進行資料蒐集與分析。其中口述訪談之受訪者儘可能涵蓋歷次課程標準之教科書編審委員，及當時教科書編審政策決策或執行者共計17位，其參與歷次課程的教科書編審時期分布詳如圖1所示。訪談時，依受訪者當時擔任編審職務的不同，設計不同的訪談重點，以便了解當時公民教科書是如何規劃、選材及編寫，茲將受訪者之基本資料及其訪談重點概述如表1所示。

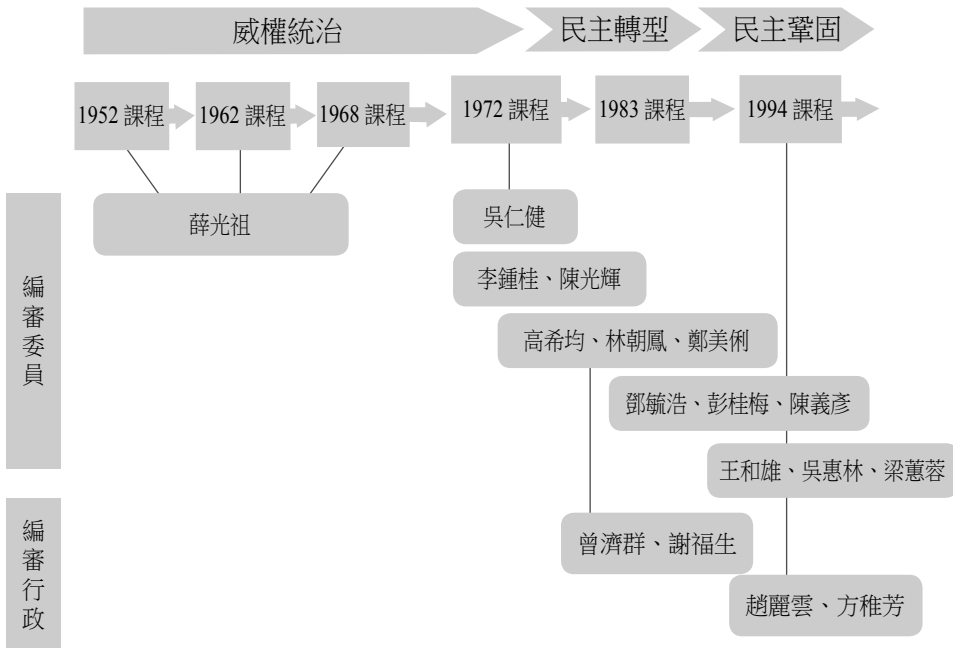


圖 1 受訪者參與歷次課程的教科書編審時期分布圖

資料來源：研究者彙整。

表 1 受訪者基本資料及訪談重點一覽表

受訪者	參與教科書編審職務	訪談日期	訪談重點
薛光祖	教科書編審委員	2013.05.03, 2013.05.20	教科書構思設計、內容選材
吳仁健	教科書編審委員	2013.08.13, 2014.08.15	
李鍾桂	教科書編者	2013.09.17, 2013.09.24	教科書編寫理念、設計構思、內容選材、編寫方式
高希均	教科書編者	2014.11.07	
陳義彥	教科書編者	2013.10.24	
王和雄	教科書編者	2013.10.24	
吳惠林	教科書編者	2014.08.14	

(續下頁)

受訪者	參與教科書編審職務	訪談日期	訪談重點
陳光輝	教師手冊編者	2013.05.24	
林朝鳳	教師手冊編者	2013.09.06	
鄭美俐	教師手冊編者	2013.10.17, 2013.12.04	作業活動和教師手冊編寫理念、設計構思
鄧毓浩	教師手冊編者	2013.01.03, 2013.01.10 2013.12.05, 2014.08.14	
彭桂梅	教師手冊編者	2013.10.17, 2013.12.05	
梁蕙蓉	教師手冊編者	2013.10.24, 2014.08.14	
曾濟群	國立編譯館館長	2014.08.13	教科書編審政策決策與執行
趙麗雲	國立編譯館館長	2014.10.23	
謝福生	國立編譯館主任	2013.09.11	
方稚芳	國立編譯館主任	2013.09.11	

資料來源：研究者彙整。

資料分析時，除了對訪談文本進行編碼分析外，並輔以歷次課程標準、教科書、期刊論文等文件資料，進行交叉檢證，以增進研究之信實性。而選取之教科書係以根據歷次國(初)中公民(與道德)課程標準實施的第一個版次為主，詳如表 2 所列，做為文件分析對象。

表 2 教科書版本一覽表

課程標準	科目名稱	冊次	版次	出版年月
1952	公民	第 1-3 冊	初版	1953.08 至 1968.08
1962	公民	第 1-3 冊	四版 *	1966.08 至 1968.08
1968	公民與道德	第 1-6 冊	初版	1968.08 至 1971.01
1972	公民與道德	第 1-6 冊	初版	1973.08 至 1976.01
1983	公民與道德	第 1-6 冊	試用本	1984.08 至 1987.01
1983	公民與道德	第 1-6 冊	改編本初版 **	1989.08 至 1992.01
1994	公民與道德	第 1-4 冊	初版	1998.08 至 2000.01

說明：\* 國家教育研究院現存教科書只有「四版」。

\*\* 該版教科書係在 1983 年課程標準不修訂之前提下，國立編譯館進行「適切合理化」改編而成的。

資料來源：研究者彙整。

## 貳、公民教育思潮與課程定位

臺灣從 1980 年代啟動民主轉型，到 1990 年代政治民主化、社會多元、開放，2000 年國內首次政黨輪替，進入民主鞏固時期，期間適逢國內學界對西方公民資格理論探究之始，首先 1994 年中央研究院中人文及社會科學研究所舉辦的「政治社群」學術研討會，首開對「公民資格」學術探討風氣之先（陳秀容、江宜樺，1995），相繼 1996 年，中央研究院社會學研究所籌備處及國立編譯館合辦之「公民道德與社會研討會」，再次針對公民資格、公民教育及國中公民與道德課程進行探究與展望，此不僅為臺灣中小學公民教科書課程發展奠定學理基礎，也產生了關鍵性之轉向。

### 一、公民教育思潮的遞移

西方對公民資格觀之探究從二次大戰到 1990 年代之間主要論述是權利（right）概念，即英國學者 Marshall（1949）認為的每個人都是完整而平等的社會成員，唯有透過保障公民的市民權（civic rights）、政治權（political rights）及社會權（social rights），才能確保他們成為社會成員的歸屬感（引自蘇峰山，1996）。然而這種「權利至上」的自由主義公民資格觀受到兩股思潮的批判，一是強調主動的公民責任和德行行使來補充被動的權利給予的社群主義觀點；另一是怎樣才能使社會成員在身處日異分歧的多元社會裡，還能對團體兼顧多樣性和一體性認同感的多元文化主義「差異公民資格觀」（differentiated citizenship）（蘇峰山，1996）。此兩股思潮係針對自由主義主張的普遍、公平的權利觀點，所提出來的修正與調整。

社群主義公民資格觀強調的公民責任與德行係指經濟上的自立、政治上的參與，及溫文有禮（蘇峰山，1996），主張透過公民主動積極的參與，激發公民對賴以維生的社群產生認同感與歸屬感，從而願意主動維護和促進「共善」（common good）（彭如婉，1998）。此種實踐

公民德行的動力不像公民共和主義是將公民德行視為國家控制個人的工具，透過強制手段讓人民遵從，來達成國家最高目的；反而是一種源自於公民體認到群我關係的共同命運及對社群產生的歸屬感，從而產生自發性、主動積極實踐的意願（彭如婉，1998）。而且這種肯認社群共善的「認同與承諾」，是一種血濃於水、文化認同的愛國心，有別於自由主義所強調個人對國家權利義務關係所建立的愛國意識（簡成熙，2004）。故社群主義雖承襲了公民共和主義的共善及公民德行，但也修正了公民「絕對」忠誠愛國、犧牲個人，成全共善的目標；而是將強調「集體」重於「個人」，積極證成愛國心，被視為公民對賴以生存的社群產生認同與歸屬感的一種極致表現（莊富源，2006）。

多元文化主義的公民資格觀認為任何想超越團體「差異」，形塑普遍公民資格的概念都是不合乎正義的，真正的平等應該「肯認而非忽視」團體的差異（Young, 1990；蘇峰山，1996）。因為自由主義沒有去正視邊陲文化，反而過度以「分配正義」的思考邏輯，用「救贖」方法去「施捨」弱勢族群，以致於多元文化主義挑戰了自由主義所主張普遍、公平對待的公民權利，也質疑了自由主義所標榜自由、民主、人權的「普世」價值；認為這種普遍性的權利觀、普世價值其實是對後進國家的文化侵略，容易造成後進國家對先進國家的主從依賴關係（簡成熙，2004）。因此，多元文化主義公民資格觀崇尚的是「肯認差異」（recognized difference）的包容態度相互對待，以免後進國家或少數民族的自身文明被刻意忽略而遭受歧視（劉阿榮、林麗菊，2000）。

戰後臺灣的公民教育發展，如同多位學者的研究結果所顯示，仍不脫離這股西方公民教育思潮之發展軌跡（張秀雄、李琪明，2002；劉阿榮，2002；簡成熙，2004；莊富源，2006）。戒嚴時期公民教育多訴諸於大中國意識的文化霸權之上，並未賦予公民權利，也不鼓勵公民參與政治（沈宗瑞，2002），實施的是一種黨國教育下的反共愛國、民族精神、民族道德的公民教育，著重愛國意志的發揚、政治領

袖的崇拜、傳統倫理道德的順從（羊憶蓉，1994；瞿海源，1998；簡成熙，2004），偏向於公民共和主義及社群主義公民資格觀。解嚴後，適逢西方「公民社會」（civic society）<sup>1</sup>思潮東進，1980年至1990年間國內來自民間自發性的社會運動如雨後春筍般地崛起、成長（蕭新煌，1989），使得政治反對勢力的本土意識抬頭，課程意識形態的批評結合社會運動，形成一股銳不可擋的課程改革風潮（卯靜儒、張建成，2005）。而後隨著公民意識的覺醒，逐漸會匯集成一股反支配、反宰制的力量，尤其2000年後，臺灣政黨輪替、和平轉移政權後，公民教育受到政治民主化、經濟自由化、社會多元開放風氣之影響，開始關注到權利議題，也體認到不同文化、族群、性別之間的差異，應如何相互尊重與包容異己等課題受到關注，因此，此時公民教育發展的趨勢便從公民共和主義追求「共善」（common good）、社群主義主張「生命共同體」（life-commonwealth），逐步擴至自由主義強調「權利至上」、多元文化主義接納「肯認差異」（recognized difference），而形成一道公民教育思潮發展的光譜；而近五十年來臺灣公民教育思潮便在此光譜之間遞移中。

然此股公民教育思潮的遞移趨勢具體反映到臺灣國（初）中學公民五十年來課程與教科書的實務面，是如何設定教科書的課程目標，又是如何規劃、選材教科書內容，便成為本文所關注的焦點。

## 二、公民課程功能與定位

「培育理想而標準的好公民」一向是我國公民教育的目標之一（莊富源，2006）。以國（初）中階段的公民課程為例，從課程名稱演變便可略知其課程發展一、二，該課程名稱係源自於清末民初的「修身」；

<sup>1</sup>「公民社會」一詞起自1980年代後期，繼第三波政治民主化運動襲捲東歐共產國家以來，世界各主要民主國家普遍興起一種以強調建設社區生命共同體及打造現代社會為主流意識的思潮，希透過由下而上的公民自覺與自發運動方式，來充實公民認知、培育公民德行、促進公民參與、激發公民意識，從而形塑民主社會所需的「公民資格」，無異是一種公民教育工程的總體現（莊富源，2006）。

訓政時期因政治環境需求，曾更名為「黨義」；1932年再恢復為「公民」，直到戰後遷臺1968年政府推動九年國民義務教育時，正名為「公民與道德」，且此名稱一直沿用到統編本教科書實施結束為止，可見課程定位多以傳遞社會的文化資產、傳統知識和價值，引導學生成為「良好的公民」為目的。

此與美國社會科委員會在1916年的年報提出社會科（social studies）的課程定位是「與身為社會群體成員的個人，以及人類社會組織與發展直接相關的學科知識」，目標在於「培育好公民」（引自Martorella, 1996: 9；國家教育研究院，2013），有異曲同工之妙。但隨著歐美教育思潮之演進，美國社會科的課程目標與功能也不斷調整，學者Michaelies（1980）和Martorella（1996）就提出傳遞公民資質、教導社會科學、培養反思探究能力、促進個人主體發展、提升社會批判與行動能力等五個面向，架構出美國社會科的課程定位與功能（董秀蘭，2016）：

- （一）傳遞公民資質：認為每個社會均存有共同認可的正確信念、良善價值與重要傳統，主張社會領域的課程與教學應注重傳遞社會的文化資產、傳統知識和價值，引導學生成為「良好的公民」。
- （二）教導社會科學：社會領域的課程內容被視為社會科學的重要知識和概念加以簡化與重組，主張社會領域的課程與教學在發展學生對社會科學概念、通則和方法的掌握能力，以奠定他們未來學習和行使公民權利的知識基礎。
- （三）培養反思探究能力：社會領域課程設計與教學重點在於能對個人和社會問題有關的反省思考、價值分析、問題解決與做決定，並非傳遞預設的價值或社會科學的結構知識。主張課程應該培養學生有能力對問題做出適當的抉擇，以培養他們能發現問題且能以理性方式解決問題。
- （四）促成個人主體發展：社會領域課程目標不只是為教育的社會目的，

而是應該協助個人發展積極、正面的自我概念和強健的自我效能感。主張社會領域的課程與教學在於促進學生對自我內在本質的了解，提升個人抉擇的責任意識，使學生成為具有自主性、自制力、自我成就動機，且能覺知自身過去與未來發展的獨立個體。

- (五) 提升社會批判與行動能力：社會課程的核心目標依該協助學生發展挑戰不正義與改革社會所需的知識和技能。主張社會領域的課程與教學在提供機會讓學生檢視、批判和修正過去的傳統、現存的社會實踐和問題解決的模式，使其有能力參與社會的改革。

由此美國社會科課程功能與定位之發展趨勢來看，我國隨著國內民主政治轉型，社會改革運動興起、帶動教育本土化的覺醒，國中公民教科書之課程定位與功能是否也會因應此政治民主化、社會多元化之情勢，而有所轉向或增能，也是本文所欲探究課題之一。

## 參、國中公民教科書之課程演變及發展特色

綜觀戰後五十年來，臺灣國（初）中公民教科書之課程演變，就課程定位、課程設計、編輯選材、教學設計等面向，分析威權統治、民主轉型和民主鞏固三個時期教科書的發展特色，概述如下：

### 一、從傳遞公民資質、教導社會科學到培養反思探究、促進個體發展的課程定位

政府遷臺後，基於反共抗俄、光復大陸政策的需要，雖多次修訂國（初）中公民教科書之課程目標，但從 1952 年到 1972 年之間的四次課程的目標大致不變，多側重於四方面（朱美珍，2016a）：

- (一) 在國民道德教育方面，陶冶「四維八德」的道德觀念及中華固有民族道德；
- (二) 在生活教育方面，養成修己善群，持家處世，濟人利物為主的生活習慣；

- (三) 在公民知識方面，增進有關個人、家庭、學校、社會、國家及世界等基本知識；
- (四) 在民族精神教育方面，培養民主信念、民族意識、國家觀念及大同精神。

其中，參與 1972 年課程教科書編審的吳仁健就覺得這樣設定課程目標是與當時國家處境及政策息息相關，他說：

1949 年政府遷臺，經過白色恐怖之後，到了 50 年代，然後才慢慢上軌道，那時候「反攻復國」就是國家政策，政府要讓臺灣安定，做為反共復國的基地，一定要重視固有的道德，讓這個社會能夠安定，……在 50 到 60 年代，國家受到退出聯合國、中日斷交這樣的衝擊，尤其 1978 年，中美斷交，又是一次打擊，所以為了國家的生存嘛，你談什麼都沒有用，要加強民族精神教育，加強愛國思想教育，當然當時國家政策就是反攻抗俄……所以在教材方面都會融入了愛國思想教育，以因應當時的政治，社會的氛圍。（訪吳仁健 -20130813）

由此顯示，威權統治時期公民教科書的課程目標從「修己」、「善群」，擴及「治國」、「濟世」，著墨於民族精神、愛國意識及世界大同的「公民」教育，及培育四維八德、中華文化、修己善群的「道德」教育（朱美珍，2016a），與公民共和主義強調絕對的忠誠愛國、犧牲個人，成全共善的教育目標相呼應。同時，課程定位主要是傳遞社會共同認可的文化資產與價值信念，教導學生成為「好公民」為目標，也正符應了蔣中正對國中公民與道德課程之指示：

首先在教育學生成為人之所以為人，且生活行動得像一個人，成為一個活活潑潑的好學生；次之，則在教育學生成為一個愛國家、愛同胞、合群服務、負責守紀，且足以表現中華民族道德文化，堂堂正正的中國人。前者必須著重於生活教育與人格教育；後者則必須著重民族精神教育、民族道德教育。（司琦，1975：11）

到了 1980 年代初期，因應國家發展情勢，陳光輝（1990）指出那時的公民教科書「在社會、經濟結構快速變遷下，……『課程目標』有顯著性的修正，同時教材內容，更要作空前性的革新……」，當時教育部陸續公布《國民教育法》、《加強推展青少年公民教育計畫》<sup>2</sup>，除了使公民科課程符應《國民教育法》第一條規定：「國民教育以養成德、智、體、群、美五育均衡發展之健全國民為宗旨」之目標，同時有計畫性地將於三民主義之理想落實於各級學校教育中，希能「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）。」於是，1983 年國中公民與道德課程除了奠基於「修己善群；立身處世、互助合作、濟人利物」及「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」之上，更以「倫理、民主、科學為中心，奠定中華文化復興的基礎」，「加強科學知能、經濟建設能力，宏揚中華優良文化，以促進世界大同」（「國民中學課程標準」，1983：199）為目標，此不僅使學生能「陶冶民族意識，愛國情操，以及互助合作、服務社會的精神」；「養成修己善群、守法負責、明理尚義的優良品德」，更要「培養善用公民權利、克盡公民義務的觀念與能力」；「增進認識自我，瞭解自然環境與適應社會的能力」及「發展思考、創造及解決問題的能力」（「國民中學課程標準」，1983：11）。當時擔任教科書編者李鍾桂也認為：

……這個階段教育就是要培養學生成為一個以中華文化、三民主義為基礎的中華民國的公民。（訪李鍾桂 -20130924）

可見，民主轉型時期公民教科書的課程目標不僅植基於民族道德及愛國教育之上，更進而以「倫理、民主、科學」三民主義思想為本，加強科學知能、經濟建設能力，民主法治觀念，來培養一位克盡公民

2 《國民教育法》係 1979 年 5 月 23 日教育部公布實施；《加強推展青少年公民教育計畫》1980 年 2 月 6 日行政院以臺 69 教字 1466 號函核定實施。

義務、適應社會及解決問題能力的公民（朱美珍，陳淑娟與黃欣柔，2016）。顯示此時期教科書的課程定位轉向教導學生運用社會科學知識作為善盡公民義務的知識基礎，同時也關注發展思考及解決問題的能力的重要性。

時至解嚴後，實施 1994 年國中課程標準，因應時局轉變需求，為積極培養邁向二十一世紀的新生代，課程規畫更力求具前瞻性、統整化、彈性化，及世界胸懷。此時培育中學生不再是「有為有守的現代公民」、「堂堂正正的中國人」，取而代之的是養成「樂觀進取的青少年」，此與培育國民小學學童成為「活活潑潑的兒童」的目標（「國民中學課程標準」，1995）相互呼應。此時期公民教科書所設定的課程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。內涵包括道德認知、法律與政治、社會和經濟，到中華文化和國際文化等面向整合之認知、情意與技能課程目標（朱美珍，2016b）。由此顯露出此時期教科書的課程定位更厚實了學生的社會科學概念、方法，提升解決問題的掌握能力，從而能積極發展個人的自主性與自我效能感，奠定他們成為好公民的基礎（詳見表 3 所示）。

表 3 三個時期教科書的課程目標一覽表

時期	威權統治	民主轉型	民主鞏固
課程目標	1. 培育以四維八德為中心的道德觀念，陶冶善良品性，發揚中華民族固有美德。 2. 加強公民道德，實踐青年守則，以期從實際生活中養成現在健全的國民。	實施以倫理、民主、科學為中心的公民教育，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，有良好的行為的適應能力。  啟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。

（續下頁）

時期	威權統治	民主轉型	民主鞏固
	指導實踐修己善群，持家處世，濟人利物的生活規範，以養成優良的生活習慣。	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。	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。
課程目標	3. 激發人性尊嚴的自覺，培養民主法治信念，增進國家民族意識，宏揚大同精神。	4. 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。	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。
	5. 增進有關個人、家庭、學校、社會、國家及世界的基本知識。	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。	

資料來源：研究者彙整。

## 二、從學科中心趨近學生中心的課程設計

如前所述，公民科的課程一向以培育符合國家、社會所需的「公民」而設計，除傳授公民知識外，更關注公民道德之培養及生活條規之實踐，希望藉由傳授學生公民學科知識內容，包含事實、概念、通則，並訓練其運用專門學術知識的方法，發展認知及實踐能力，故教科書的課程設計多採學科中心，主張課程內容應由學科知識之中抽取。

在威權統治時期，1952年課程公的民教科書課程設計多從學生認知發展過程出發，以身為未來「公民」為核心概念，將內容分公民的認識、公民的德性、公民的生活、公民的知能、公民的修養、公民的責任等六大面向，傳授成為一位「好公民」應具備的知識及德行（朱美珍，2016a）。但1962年、1968年、1972年課程的公民教科書改採同心圓原理規劃，即教材內容從個人、家庭、學校面向，擴展至社會、國家、世界，涵括「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」等知識內涵，期能教導學生從一個好少年做起，進而成為好子弟、好學生、好公民、好國民、世界公民（朱

美珍等人，2016)。

當年實地參與初中公民課程標準修訂的薛光祖認為教科書課程設計的轉變多少是受到 1953 年教育部指示進行的成功中學「生活中心教育」實驗成果所影響<sup>3</sup>，他回憶說：「當時我一直參加課程標準【的修訂】，就是參考過去的【實驗課程】，配合時代跟社會的需要，去訂出這個課程，而公民這一科多少就參考了成功中學生活中心教育，這是無形的影響（訪薛光祖 -20130520）。」因為成功中學進行的「生活中心教育實驗」就是以社會科為核心，採「合科課程」、「核心課程」及「生活課程」的精神研擬；而社會科教材的設計分「我們的學校」、「我們的家庭」、「我們的社會」、「我們的國家」、「我們的世界」五大單元，由近而遠，規畫成一知識體系（臺灣省立臺北成功中學生活中心實驗教育研究委員會，1959；教育部中等教育司，1962；朱美珍，2016a）。但亦有人認為這樣的教材規畫可能是受到《大學》裡的「格物、致知、修身、齊家、治國、平天下」道統思想所影響，由小到大、由內而外的擴散，讓學生從自己對周邊事物的觀察與認識，慢慢再擴大形成一個學科知識的體系（訪鄧毓浩 -20130115）。

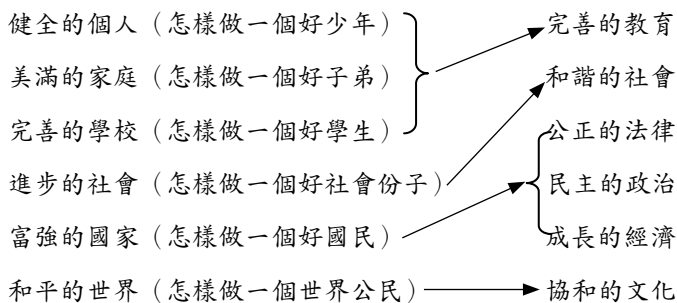
而到了 1983 年課程，實施國民教育已十餘年，政府考量國民教育階段所提供的公民知識，能否足以支應學生適應未來國家、社會的知能需求時，擔任教師手冊編者的林朝鳳指出當時對公民教科書之課程設計構想是：

3 中央政府遷臺之後，當時政府高層認為撤退大陸的挫敗原因固然很多，但教育失敗是最根本的原因之一。於是痛定思痛檢討中小學教育，發現最大的弊端就是「教育與生活脫節」——受到「升學主義」影響，忽略了德育、體育、群育，只注重智育，形成教育上的偏頗，嚴重影響學生身心正常發展，於是 1953 年教育部指定臺灣省立臺北成功中學所從事「生活中心教育實驗」，作為改善初中教育的依據。該項教育實驗打破過去傳統，不以科目為中心，而是依據生活需要，將全部課程以「社會研究」為核心，其特色就是注重經驗的統整，使學生培養完整的人格更能適應其生活情境；重視由做而學，從實際工作中獲得直接經驗；注重實用的知能；幫助學生從實際生活中獲得經驗，逐漸增進其生活適應能力（臺灣省立臺北成功中學生活中心實驗教育研究委員會，1959）。

我記得我們曾經在會議裡提到實施九年國教以來，有些孩子繼續升學，但有些人只讀到九年就必須出社會了，那時候有一個很重要的概念就是國民教育必須把做一個「公民」應該具備的基本知能納進公民教材裡。……從這個層面去談一個完整的「公民」必須要具備哪些知能，課程就不能再從個人、家庭、學校、社會、國家、世界來安排，反而必須提供學生一些法律、政治、經濟等相關知能 ... 才能適應未來的國家、社會……。 (訪林朝鳳 -20130906)

同時，行政院研究發展考核委員會委託國立臺灣師範大學林清江教授進行之「我國中、小學公民教育內涵及實施成效之研究」案，也提出「調整國民中小學公民教育目標，應該兼重政治、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，以符合國家發展的需求（陳光輝，1991b：142）」之具體建議。因此，該時期公民教科書就以「社會科學」知識體系來規畫，偏重傳授社會學科的知識、概念與通則，涵括教育、社會、法律、政治、經濟、文化六大面向。當年參與這項研究同時也是教師手冊編者的陳光輝，回憶他們之所以將教科書的課程架構從「個人、家庭、學校、社會、國家、世界」調整成「教育、社會、法律、政治、經濟、文化」的想法是（訪陳光輝 -20130524）：

#### 1962 年至 1972 年公民教材組織



#### 1983 年公民教材組織

他認為這樣的課程設計是將學科內之教材重新加以選擇與組合，利用少數之廣域替代多數孤立之科目，使教材易於統整與聯繫，展現出「廣域課程」的風貌，也形成一種「科際整合」取向（陳光輝，1982）。

到民主鞏固時期，教科書的課程設計仍架構於「社會科學」知識體系之上，除吸取當年教育部委託「人文及社會學科教育指導委員會」主導研修國中公民與道德課程標準，所提出從「生活」需求來發展教科書之建議（教育部人文及社會學科教育指導委員會，1990）外，該科教科書編審委員更啟動一系列教材研發工作<sup>4</sup>，具體建議公民教科書的課程設計不該只為「社會科學」的學術目的而存在，而應以教導學生成為一位具備「社會科學」素養的道德人為目標，故將教科書主題修正為「學校與社會生活、法律與政治生活、經濟生活、文化生活」。可見此時期公民教科書的課程設計已逐漸調和學科中心與學生中心的課程觀點，讓教育回歸到受教者本身，重視學生個人的生活經驗，如編者吳惠林所說：

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

4 1994年國中課程實施時，國立編譯館重組各科教科用書編審委員會。公民與道德科教科書編審委員會於編寫教科書之前，向該館提議進行一系列教材研究，首先，以瞿海源主持的第一冊研發小組為首，成立「國中公民與道德教育理論及課程規劃研究小組」，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和Norman(1994)、Gutmann(1995)、McGabe(1995)、Coleman(1990,1992)、Galston(1988)、Young(1994)、Chazan(1985)、Stock-Morton(1988)、Phillip(1989)、日本文部省(1989)和德國公民教育研究中心等，希望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1228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）。隨後，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，作為研編教科書之依據（朱美珍，2000）。

西對你最好；至少對你自己好，也不要去做礙到人家。所以整個東西就是以「你」為中心，可是「你」跟所有的東西都互相聯繫的。（訪吳惠林-20140814）

值得一提的是，以生活經驗為課程設計的理念早在 1953 年成功中學「生活中心實驗課程」所倡生活中心教育理念——注重生活的適應、注重實用的知能、注重由做而學、注重經驗的完整（臺灣省立臺北成功中學生活中心實驗教育研究委員會，1959）早已萌芽，只是當時受到大時代環境所制約，較難有發揮。解嚴後，公民教科書擺脫威權政治意識形態的鉗制，才使生活經驗論的課程理念得以重新獲得重視，具體落實於 1994 年課程國中公民教科書中，如編輯要旨所述：「本書之編寫以生活為中心，使學生之學習與生活經驗相結合，以達成學以致用的目的。」（如圖 2 所示）

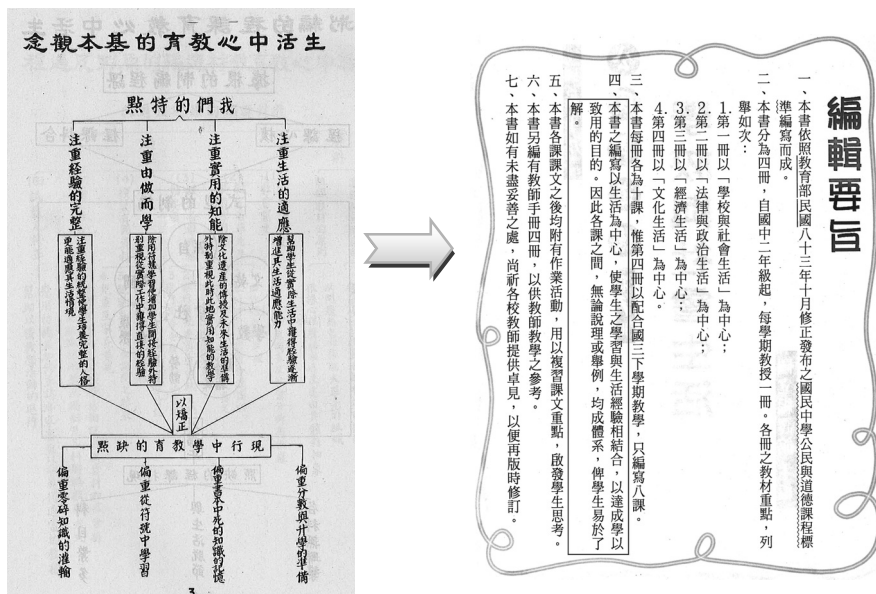


圖 2 生活中心教育基本觀念 vs. 1994 年課程公民教科書編輯要旨

資料來源：臺灣省立臺北成功中學生活中心實驗教育研究委員會（1959：4）；

國立編譯館（主編）（1998：編輯要旨）。

由前述可知，國中公民教科書五十年來的課程設計，從威權統治時期主要傳遞「個人、家庭、學校、社會、國家、世界」六大層面的公民知識概念，到民主轉型時期轉成社會科學「教育、社會、法律、政治、經濟、文化」六大領域的學科知識概念、通則，都是採學科中心的課程觀點。但到民主鞏固時期，公民教科書的課程設計開始關注到學生本身及其生活經驗，突破了學術知識的藩籬，讓課程深根於「人本」與「生活」中，回歸到學生中心的理念，走向調和學科知識與生活經驗的課程設計。

### 三、從權威人士及政策觀點轉向民主素養、生活經驗的選材原則

威權統治時期，「課程標準」不僅確立各科教科書之課程目標，同時「實施方法」中也明列「教材編輯原則」或「教科書編輯要點」作為內容選材依據（朱美珍，2016a）。擔任1972、1983年課程教科書編者李鍾桂就認為教科書的編寫必須依據課程標準，她說：

當然是按照課綱的，非按不可，……我們很簡單，教科書的課程標準給我們什麼，我們執筆人就去寫，這麼簡單……（訪李鍾桂-20130917）

同時，課程標準的「講習綱要」也是他們編寫教科書依循的教材架構，至於內容該如何選材，編者李鍾桂坦言他們心中已有所依據：

編寫教科書必須依據課程標準，但是選擇教科書素材時，我們就會有一些核心價值存在。在那個年代裡，你只能引用國父、蔣總統講的話，或是中華文化這些道德規範，如果你超出了這個範圍，就會與現實社會脫節了。（訪李鍾桂-20130917）

因為以當時國家、社會氛圍來說，她感受到所能取材範疇十分侷限、能選用的教材觀點也大致雷同，她說：

因為在那個氛圍當中，所有人都是這樣的想法，你也不會說我冒一個標新立異出來，不可能，……課綱給你，你就是要寫這

個項目，然後你去找資料，所有的這個文章啦、報章雜誌寫的全部是這一套，材料都是千篇一律的。……我閱讀了很多的資料，但是歸納起來都差不多嘛，天下文章一大抄，你也跑不出那個範圍嘛，你只是怎麼去充實、怎麼解釋、怎麼讓學生能夠接受。（訪李鍾桂-20130917）

而且教科書編審委員吳仁健也覺得當時權威人士的觀點是絕對的，不容許挑戰的，他說：

……在那個時代的氛圍下，對於蔣家的事情，對國父的事情，大家都畢恭畢敬，全盤接受，沒有其它意見，因為那個是一個禁忌，不能批評啦。（訪吳仁健-20130813）

因此，相信權威人士的觀點，進而引述他們的言論、著述，作為教材立論依據，便成為他們選材的潛規則（朱美珍，2016a）。

此時期的公民教科書選材原則如 1952 年到 1972 年課程的編輯大意（或要旨）所示，大致歸納有四：

- （一）根據國父遺教、總統言論及當前國策為立論；
- （二）必須配合當時教育部頒行之訓育綱要、生活教育實施方案；
- （三）必須注意國家當時局勢，融入反共抗俄教材；
- （四）引用我國先聖先賢可資矜式之事例，以啟發民族精神。

所以公民教科書選材多傾向於加強民族精神、反共愛國等素材，以中華傳統固有道德、國民禮儀為道德準則；以弘揚中華文化，促進世界大同為理想，故當時國家重要政策、政治領袖觀點，包括 1952 年臺灣省教育廳訂定的「臺灣省各級學校加強民族精神教育實施綱要」；1953 年蔣中正的「民生主義育樂兩篇補述」；1966 年蔣中正大力推動的「中華文化復興運動」；1968 年實施九年國民教育，蔣中正「對國民小學『生活與倫理』，國民中學『公民與道德』課程」之指示；1968 年與 1970 年內政部公布之「國民生活須知」與「國民禮儀範例」；1970 年第五次全國教育會議通過「復國建國教育綱領」、「民族精神教育實施方案」等，都紛紛成為教材內容的選材範疇（朱美珍，2016a）。

到民主轉型時期，公民教科書以「社會科學」為架構，編者又是各學科領域一時人選，他們多憑藉其學術專業素養撰寫教材，希望能精確地傳遞學科知識的本質，像朱岑樓構想將社會學的完整知識體系寫進教科書中（訪鄧毓浩 -20130103）；李鍾桂覺得教科書應該萃取學科知識體系中最基本、最精華的概念給學生（訪李鍾桂 -20130924）；高希均認為教科書應教給學生的是經濟學的現代觀念，而非最新數據（訪高希均 -20141107）等等，他們的編寫理念就是要將正確而權威的學科知識引介入教材，故學術專業就是他們撰寫教材所憑藉的知識基礎（朱美珍等人，2016）。

但在 1983 年課程的「教材編選與組織」中明列「教科書編者宜酌量徵引 國父遺教、先總統 蔣公遺訓和當前國策重要文獻融會於教材之中，以加強學生民族意識和愛國情操（「國民中學課程標準」，1983：44）。」當時編者李鍾桂指出她選材的依循是：

當年我編寫教科書時，就不能跳脫出「三民主義」這個中心思想，因為那是我們國家立國的基本國策，而且三民主義博大精深，像國父所說的——它是承繼了中華文化道統、學習歐美的長處，最後融入他自己的獨創見解，結合這三項因素而成的。（訪李鍾桂 -20130924）

所以，解嚴前的教科書選材仍以三民主義思想、國家重要政策、中華文化及固有道德思想為主軸，內容大量引介當時國家正在推動各項教育、社會、政治、法律、經濟、文化政策或法令，可說運用社會科學的知識基礎，對當時政府力推的各項國家政策宣導不遺餘力（朱美珍等人，2016），顯見教科書選材來源不脫離政令指示、權威人士的觀點，以維護國家社會現狀，適應現存體制為目的。但解嚴後，一方面因應當時海峽兩岸對峙情勢緩和，減少兩岸敵對教材；另一方面隨著政治民主化、經濟自由化、社會開放多元，為淡化威權意識形態，教科書選材盡量避免直接引用或刪除國父或蔣中正之言論或主張（朱美珍

等人，2016），如鄧毓浩所說：

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 蔣公於民國57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。（訪鄧毓浩-20130110）

同時，對教科書選材也增添一些民主化、符合時代性需求的素材，例如李鍾桂編寫第四冊「民主的政治」時，就刪除「愛護國家和尊敬元首」、「愛護同胞和敬愛軍人」等單元，取而代之是將「民主政治」、「政黨政治」、「選舉與民主政治」、「民主素養」列為該冊教科書的前四章，藉以突顯「民主政治」的主題，最後再增列「關心政治和參與政治」一章，期能培養學生民主法治的觀念與素養（如圖3所示）。又如為符合時代變遷，因應社會需求，教科書中紛紛引進環境保護、社會福利等素材（訪彭桂梅-131205）。可見，此時期教科書選材取向已逐步淡化來自政策或威權人士的權威性觀點，融入較多元、符應時代需求的教材元素（朱美珍等人，2016）。

國民中學公民與道德 第四冊 目次		國民中學公民與道德 (第四冊) 目次	
第四編 民主的政治	第一節 國家和國民	第四章 民主政治	一
第三章 愛護國家和尊敬元首	第一節 國家和國民	第四章 政黨政治	一
第三章 愛護同胞和敬愛軍人	第一節 國家和國民	第四章 選舉和民主政治	一
生活規範實踐活動(一) 舉辦同樂會(愛民一歌)	第一節 國家和國民	第四章 民主素養	一
第四章 我國建國的基原則	第一節 國家和國民	生活規範實踐活動(一) 選舉實習(縣市區模擬選票)	一
第五章 我國的基本原則	第一節 國家和國民	第五章 國家和國民	一
第六章 政權和治權	第一節 國家和國民	第六章 我國的建國原則	一
生活規範實踐活動(二) 演講比賽(怎樣做一個愛國的國民)	第一節 國家和國民	第七章 我國的基本國策	一
第七章 中央政府	第一節 國家和國民	生活規範實踐活動(二) 演講比賽(怎樣做一個愛國的國民)	一
第八章 地方政府和議會	第一節 國家和國民	第八章 中央政府	一
水	第一節 國家和國民	第九章 地方政府和議會	一
	第一節 國家和國民	第十章 地方自治	一
	第一節 國家和國民	生活規範實踐活動(三) 參觀活動(參觀地方政府或議會)	一
	第一節 國家和國民	第十一章 我國的政治建設	一
	第一節 國家和國民	生活規範實踐活動(四) 分組座談(我國的政治建設)	一

【解嚴前】

【解嚴後】

圖3 解嚴前後第四冊「民主的政治」選材之比較

資料來源：國立編譯館（主編）（1991a；1986：目次）。

時至民主鞏固時期，公民教科書編輯選材多從「人本」與「生活」出發，不再只為教導「社會科學」的學術專業而存在，而是希望藉由社會科學知識來協助學生解決實際生活問題及理解事實真象（朱美珍，2016b）。以第三冊「經濟生活」選材為例，教科書內容捨棄從「國家」、「總體」經濟的角度去引介政府相關經濟政策作為教材，反之，從與學生「生活」最貼近且基本的「個體」經濟導入，以國中「安安」的日記「記載每天遭遇的經濟生活問題，引發學生討論消費與儲蓄，生產與投資、交易與貿易、市場與貨幣、就業與創業等經濟課題。此種選材取向可從 1983 年及 1994 年兩次課程經濟題材的目次對照可知，如圖 4 所示。

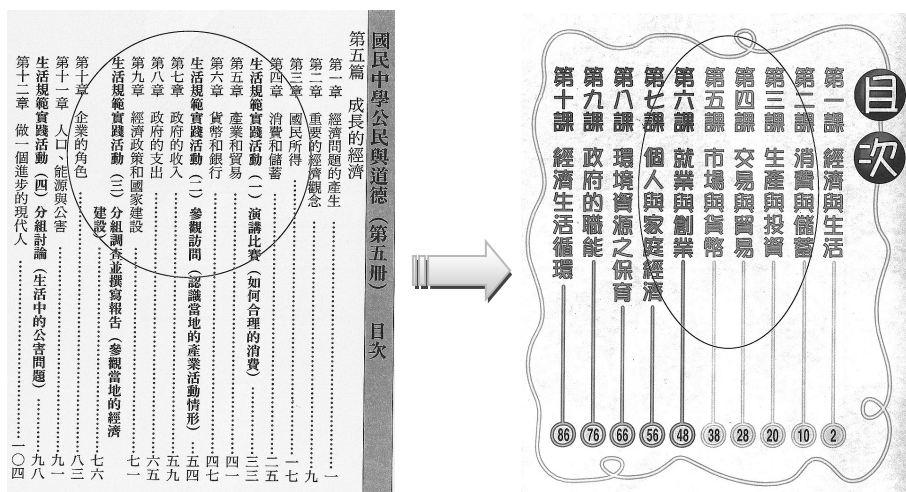


圖 4 「經濟」選材之演變：1983 年課程到 1994 年課程

資料來源：國立編譯館（主編）（1991b；1999b：目次）。

同時，自由主義重視的權利、社群主義關切的公德心、責任，及多元文化主義強調的尊重差異、理性溝通等的素材，如學生自治、兩性關係與倫理、公德、思辨教育、社會衝突及解決、民主素養等課題（瞿海源，1996；訪陳義彥 -131024），也紛紛引介入教科書中（朱美珍，2016b），希望藉由這些素材將尊重他人、容忍差異、理性溝通、

追求正義、自我反省等民主法治精神貫穿各冊，並提出普遍性的道德規範（陳舜芬、王昱峰，1996）。至於過去公民教科書一再強調「義務」概念，轉向重視「權利」、「責任」，除強調現代人應認識及享有基本權利，也要尊重他人權利和維護團體權利，所以介紹「政黨政治」時，特別加入「利益團體」概念（詳見圖5），擔任教師手冊編者梁蕙蓉說：

我印象很深刻的是，那時候政治還增加一個叫利益團體，這以前完全不談這個，……在民主政治之下，成立政黨，其實不應該只有宣導政黨，應該就有集會結社自由，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。（訪梁蕙蓉-20131024）



圖 5 政黨與利益團體

資料來源：國立編譯館（主編）（1999a：27）。

而且談及民主法治時，也強調政府作為若侵害到人民權利，人民同樣可以循法律途徑尋求救濟，新增「行政法」概念，這對當時選材而言是一項突破（朱美珍，2016b）。

那時候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，可是當時王大法官可能蠻想告訴學生——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；就是大家開始會覺得講民主，當然就要讓學生知道政府也會犯錯啊，你的權利救濟，你不是只有去打民事官司跟刑事官司，你可能還有訴願、行政訴訟，所以這一部份我真的有很強烈的感覺。（訪梁蕙蓉-20131024）

可見，此時期教科書的選材多來自於學生的生活經驗，來源比較趨於多元、客觀，從事實情境脈絡中的論據建構教材觀點，漸漸取代選取權威人士或政策層面所持一元、絕對、權威性的觀點。但不可否認的是，此種選材取向仍從維護社會功能，及維持社會現狀的視角出發，以因應整個國家、社會未來發展所需。

#### 四、從規訓、灌輸走向反省、問思的教學設計

不管威權統治時期或民主轉型時期的公民教科書敘寫多採律典式、規訓式呈現，來傳遞知識概念或核心價值，其中較常見的撰寫形式是先以引問或下定義起頭，再引述權威人士的觀點、相關官方文件來論證，最後歸結提出定論，燃起學生心中的道德情操或遵照奉行意念作為結語，希望藉由「公民知識」傳授，「道德情操」的培育，內化轉為「公民行動」，達到「知行合一」的教學效果（朱美珍等人，2016），可見此時期教科書傳遞知識是採取一種由上而下灌輸方式，傾向於「接受觀」（received view）<sup>5</sup>（詹志禹，2002）的教學設計。

同時，此時期的教科書多以功能面、正向表述方式傳遞知識，如編審委員吳仁健所言：

5 「接受觀」相對應的是「建構論」，後者係指知識是認知主體主動建造而成，知識成長是經由同化、調適、反思性抽取逐漸發展而成，用來組織經驗世界。而「接受觀」認為知識是認知主體被動接受而來，知識是真實 (reality) 或結構 (structure) 客觀地存在環境中，等待去發現本體性的真實 (詹志禹，1996：26-27)。

我們公民與道德課程還有一個特別的特性，就是要教導正確的道德觀，正確的政治概念或愛國心，所以身為老師的我們會樹立比較好的榜樣，我們都只講正確的，但不會去挑戰或批評，對於一些比較英雄性的精神指標，都只有去推崇他的好，其他的就不提。(訪吳仁健-20130813)

因此，樹立楷模、典範是這個時期教科書的編寫策略之一，如1972年課程公民教科書中列舉的「少年典範」，包括有孫中山、蔣中正、華盛頓、王陽明、愛迪生、貝多芬、孔子等，作為學生的學習楷模（國立編譯館主編，1973）。同時，從光明、美好、積極面編寫教材內容，多呈現正向、單一的價值觀，避免給予學生負面教材或衝突觀點，無形中教化意味較濃，較不能引發學生反省、批判、思考的空間（朱美珍，2016a）。

但民主鞏固時期公民教科書的敘寫，就不再一味正向陳述事件的美好、光明面，反而嘗試呈現負面或衝突性的內容，其用意如編者彭桂梅所說：

我們只是一直強調過去都讓孩子在「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，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，所以我們強調一定要給解決問題的方法和能力，...要讓他們感染而能夠免疫...，這個是我們這個版本一直強調的。（訪彭桂梅-20131205）

於是，教科書採提問、思辨、澄清等方式書寫，甚至提供負面或衝突性素材，來啟發學生對公民課題的省思與理解（朱美珍，2016b）。例如1994年課程第一冊談及「衝突的處理」時，會提問「衝突發生的原因是什麼、自己的感受如何、對方的感受如何，以及所期待的結果又是什麼」（國立編譯館主編，1998：61）等，讓學生省思及決定該如何面對與解決衝突。又如第三冊說到「消費行為」時，會

先以「天下沒有白吃的午餐」為引言，再讓學生思考「怎樣取得消費品、如何選擇消費品、消費和儲蓄如平衡、買到瑕疵品怎麼辦、如何選取『機會成本』最低的機會」等問題（國立編譯館主編，1999b：12-13），藉以讓學生澄清、反思自己的消費態度與行為，進而抉擇該如何消費。這樣的教學設計是希望透過文本中的提問、價值澄清，來引發學生理解、省思，甚至產生共鳴、內化，再具體轉化成行為的實踐。

同時，在教科書編輯體例上，也運用短文、新詩，或日記等不同形式的特文體裁（如圖 6 所示），對課文主題核心概念的引問或萃取精義，來引起學習動機，讓學生藉以深入探究，培養道德思考與判斷能力（朱美珍，2016b），如同編者梁蕙蓉所說：「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-20140814）。」



圖 6 以提問、反思引發學習動機的特文示例

資料來源：國立編譯館（主編）（1999b：49；1998：13；1999a：43）。

另值得一提的是，此時期公民教科書刪除「生活規範實踐活動」單元也是擺脫規訓式、典範式設計教材的具體展現之一（訪鄧毓浩-20140814）。因為這項教學單元教材源自於1962年課程起強調「知行合一」教學所架構出獨特的教材體例，它是以「青年守則」、「訓育綱要」及蔣中正對國中「公民與道德」指示，作為公民行為準則，所設計的公民實踐活動。但解嚴後，這些道德核心價值內容邏輯、實踐方式與民主憲政精神多有扞格（陳舜芬、王昱峰，1996），故該科教科書編審委員會決定將它刪除，取而代之的是將「作業」設計活動化、活潑化、創意化，來替代公民行動的實踐與檢核（朱美珍，2016b）。

而「作業」題型設計的改良是起自於1983年課程進行「適切合理化」修訂<sup>6</sup>所作的改變，當時作業設計已開始突破以往傳統偏重知識、記憶的題型，朝向讓學生理解、反思，甚至提出看法、行為實踐檢核之活動設計，扮演著公民行動的檢核角色（朱美珍，2016b）。尤其到了民主鞏固時期，更將「作業」名稱改為「思考與行（活）動」，藉由作業來引起動機，甚至提供復習或延伸學習，如編者梁蕙蓉說：

那時候有一點點默契，我們比較希望「思考與行動」的設計不要像早期那種很制式的，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，有點像連連看，複習的。第三，類似像延伸教材，可能我們課本沒有寫到的，教授這一課的時候，覺得這個概念拿掉很可惜，可是版面又放不進去，我們是不是就設計一個活動，讓他們去延伸學習。（訪梁蕙蓉-20140814）

6 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（臺(77)國字06946號函），稱之為「適切合理化」修訂（中小學教科書組，1993）。而當時國中公民與道德教科書修訂重點是：一、改進封面、版式、插畫設計及印製等項工作，使教科書編排活潑化，提升教科書品質；二、作業題型宜作適度調整，並力求靈活，切合生活實況（曹世昌，1990）。



圖 7 具行動實踐與檢核的「思考與行動」示例

資料來源：國立編譯館（主編）（1999a：29, 41）。

而且這種以「作業活動化」取代「實踐活動範例化」的教學設計（如圖 7 所示），對轉化公民知識、情意成為公民行動的教育效果更佳，如編者彭桂梅說：

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的學習回饋是什麼——為什麼？他要講出理由，他必須經過思考過了，才能夠回答；他的回答，一定是他有實踐，或者是他有這樣子的狀況，他才寫的出來。所以我覺得讓他們思考、活動，做比較開放的檢核，孩子才能有所發揮，做一個回饋前面單元的學習，這樣或多或少比較有價值。（訪彭桂梅 -20131205）

由此可知，民主鞏固時期公民教科書已逐漸擺脫以單一價值、典範規約等方式呈現教材，也不採「由上而下」灌輸知識的教學設計，反之，提供更多元、衝突、負面的素材，以問思、澄清方式設計教材與活動，提供學生反思、分享、檢核、實踐的機會，協助轉化成公民具體行動，並從中建構其公民知識構念（朱美珍，2016b）。

## 肆、結論

從 1987 年政府宣布「政治解嚴」，國中公民教科書在「適切合理」化改編時，即開始孕育著課程設計、內容選材與教學設計轉型的種籽，時至 1994 年課程實施，教科書編審委員才突破課程標準的框架，啟動教材研發的契機，翻轉教科書只能依據課程標準編輯的既定思維，展開一系列教材研發與編輯的工作，使公民教科書在威權洪流下掀起一股民主波濤，讓教科書編寫結合西方公民教育思潮的理論基礎，重回「學生本位」、「生活經驗」的教育理念上，展露課程革新的新氣象。在此五十年間，國（初）中公民教科書的課程觀呈現出三項意義：

### 一、符應公民教育思潮的課程發展

儘管西方公民教育思潮的演進是從公民共和主義走向自由主義，轉修正為社群主義、多元文化主義，但我國因國情不同，公民教育思潮從公民共和主義，走向社群主義、自由主義、多元文化主義。解嚴前，威權統治時期公民教科書以增進民族意識，維護國家尊嚴，實踐修己善群，宏揚中華文化為目標，到民主轉型時期公民教科書更以三民主義之倫理、民主、科學為中心，培育道德觀念、愛國情操與良好生活習慣為目的，此時教科書課程觀點與西方政治學者主張公民共和主義達成國家「共善」和社群主義強調「生命共同體」的公民資格觀相互輝映，因為它們都強調社會、國家優先於個人而存在，個人無法擺脫所處的歷史文化，集體共善優於個人的自主性，認為愛國心是構成政治社群不可或缺的公民德行，鼓勵成員選擇與「共善」價值相符的生活方式，培養公民的責任義務和公共服務的角色，唯有促進共善，個人的自主性才可實現（MacIntyre, 1995；廖添富、劉美慧、董秀蘭，1999；簡成熙，2004）。而解嚴後，民主鞏固時期公民教科書關注個人自主性優先於國家集體共善，強調權利、民主、法治、責任，及肯

認差異、尊重包容等觀點，此時期教科書課程觀已注入自由主義、社群主義及多元文化主義公民資格觀等思維，使得這五十年來國(初)中公民教科書之課程發展也伴隨著這道「公民共和主義—社群主義—自由主義—多元文化主義」公民教育思潮光譜脈動前進中。

## 二、社會適應一脈相承的課程觀點

教科書內容往往蘊涵國家社會共識的核心價值，也能投射出當時國家政治、經濟、社會發展的情境脈絡。五十年來，各個時期的公民教科書都能真實呈現當時國家政策與社會生活的需求，此一方面顯現教科書內容受到當時社會主流價值所主導，如威權統治時期以民族精神教育、中華文化道統；民族道德教育為主流，民主轉型時期以三民主義思潮依歸，民主鞏固時期標榜民主自由、權利責任、尊重差異等普世價值；另一方面各個時期教科書的課程目標不管是教導學生成為「堂堂正正的中國人」，或是「有為有守的好公民」，甚至是「樂觀進取的青少年」，前提都是肯認當時國家、社會體制是合理的、美好的為前提，教導學生適應現存及因應未來的生活需求為目的，因此課程觀傾向社會適應論。

儘管解嚴後，容許呈現多元觀點、文化、論述的臺灣教育與課程改革運動，投映到公民教科書改革上是淡化威權政治意識形態、政治領袖等論述，增添民主素養、性別、環保、權利等多元取材，教科書雖然嘗試呈現負面或衝突性內容，但僅只於培養學生反思、判斷、實踐等能力，並未鼓勵學生批判、行動改造社會，所以課程觀點仍以社會適應論為定調。

## 三、理念與使命感交織的教育藍圖

儘管隨著時代脈動、政策變遷、物換星移，但每個時期的公民教科書發展過程，都有一群秉持教科書理念及使命感的人員，致力於教

科書研發編輯上。縱橫教科書編寫 20 餘年的李鍾桂，雖為歸國學人，具豐富學養，但身處於戒嚴和解嚴初期的大時代，心中對三民主義思維念茲在茲，不敢有所違背，更將符應國家政策及政治局勢的論述合理化約成為她撰寫教科書的理念，承擔解嚴前後教科書開始脫胎換骨的重責大任。當年以經濟學者受聘編寫教科書的高希均，正迎臺灣走進開發中國家經濟起飛重要時刻，他本其經濟專業知識，著墨當時政府重要經濟政策與成果於教材中，產出第一本以經濟為專冊的公民教科書，為中小學教科書開啟新的一頁。

解嚴後，民主自由思潮東進，瞿海源、陳舜芬等人突破課程標準的窠臼與限制，引領翻譯公民教育理論譯著、進行焦點座談及蒐集師生對公民教科書的問卷，讓他們體認到新時代來臨，公民教育必須改絃易轍，重新賦予教科書新的理論基礎和內容選材。難能可貴的是，教科書研編從這個時期起，由學科專家獨力編寫，轉換成結合現場老師和學科專家組成「研發小組」來編寫，此使不僅讓現場老師彭桂梅、梁蕙蓉得以將教學經驗與心得，奉獻於教材內容編寫的合宜度上，更值得尊敬的是像瞿海源、陳義彥、王和雄、吳惠林等學者，願意敞開胸襟，放下「專家」的身段，傾聽接納來自教學現場的意見，讓教科書編寫更符合學用，此也正說明教科書是一本嘔心瀝血的集體創作，有別於一般的學術論著之書寫。

總之，這段期間不管是學科專家或現職教師都將教科書編寫視為國家交付之重責大任，其殫精竭慮、勳力以赴的精神及使命感，都值得讓我們為他們對臺灣教科書研編的貢獻致敬。

## 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**（1962）。
- 司琦（1975）。**九年國教育**。臺北市：臺灣商務印書館。
- 行政院（1980）。**加強推展青少年公民教育計畫**。（行政院臺 69 教字 1466 號函核定）。
- 卯靜儒、張建成（2005）。在地化與全球化之間：解嚴後臺灣課程改革論述的擺盪。**臺灣教育社會學研究**，5（1），39-76。
- 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為例。**人文及社會學科教學通訊**，11（2），78-90。
- 朱美珍（2016a）。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（2016b）。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。**教科書研究**。（2016.07.11 已接受刊登）
- 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課程演變。**市北教育學刊**，53，57-86。
- 羊憶蓉（1994）。**教育與國家發展—臺灣經驗**。臺北市：桂冠圖書公司。
- 沈宗瑞（2002）。「全球化、民族國家與公民教育」，載於公民與道德教育學會（主編），**邁向二十一世紀的公民資質與師資培育**（pp. 19-34）。臺北市：國立臺灣師範大學公民訓育學系。
- 施正鋒（2003，9月）。**臺灣在「李登輝時代」的民主轉型**。論文發表於國史館主辦之「二十世紀臺灣民主發展」學術研討會，臺北市。
- 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：編者。
- 國民中學課程標準**（1983）。
- 國民中學課程標準**（1995）。
- 國立編譯館（主編）（1973）。**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）（1986）。**國民中學公民與道德**（初版，第四冊）。  
臺北市：編者。
- 國立編譯館（主編）（1991a）。**國民中學公民與道德**（改編本初版，  
第四冊）。臺北市：編者。
- 國立編譯館（主編）（1991b）。**國民中學公民與道德**（改編本初版，  
第五冊）。臺北市：編者。
- 國立編譯館（主編）（1998）。**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）（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。
- 國家教育研究院（2013）。**十二年國民基本教育社會領域和生活課程  
綱要內容之前導研究**（未出版）。臺北市：編者。
- 莊富源（2006）。**轉變中的臺灣公民社會與公民教育－有關學校公民  
教育問題面向及其發展趨勢之研究**（未出版博士論文）。國立政  
治大學。
- 莊富源（2007）。**轉變中的學校公民教育**。高雄市：復文圖書出版公司。
- 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。
- 陳光輝（1982）。公民與道德教學問題與改進。載於國立臺灣師範大  
學學術研究委員會主編，**明日的高中教育**（頁 221-238）。臺北市：  
幼獅文化。
- 陳光輝（1990）。**公民與道德科教材教法**。臺北市：師大書苑。
- 陳光輝（1991a）。臺灣地區中、小學道德教育的現況和發展趨向。**人  
文及社會學科教學通訊**，2（1），51-75。
- 陳光輝（1991b）。四十年來我國中等學校公民科教育。**教育資料集刊**，  
16，127-154
- 陳光輝、詹棟樑（1998）。**各國公民教育**。臺北市：水牛。

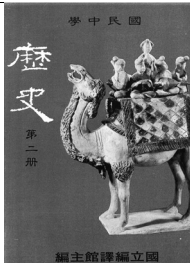
- 陳舜芬、王昱峰（1996）。國中公民與道德教育理論及課程教材規畫之研究－國中公民與道德教育的檢討與展望－焦點討論精華。國立編譯館通訊，9（4），27-35。
- 陳秀容、江宜樺主編（1995）。政治社群。臺北市：中研院中山人社所專書（38）。
- 郭為藩主編（1983）。明日的公民教育。臺北市：幼獅。
- 張秀雄主編（1998）。公民教育的理論與實施。臺北市：師大書苑。
- 張秀雄、李琪明（2002）。理想公民資質之探討－臺灣地區個案研究。公民訓育學報，12，1-32。
- 詹志禹（1996）。認識與知識：建構論 vs. 接受觀。教育研究，49，25-38。
- 彭如婉（1998）。從社群主義的公民觀探究公民教育。公民訓育學報，7，435-450。
- 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。
- 劉阿榮（2002）。社群主義與公民資質：社群 v.s 族群的困惑。載於國立臺灣師範大學公民訓育學系（主編），邁向二十一世紀的公民資質與師資培育論文集（頁 83-108）。臺北：國立臺灣師範大學公民訓育學系。
- 劉阿榮、林麗菊（2000）。當前臺灣公民教育的三種典範述評。公民訓育學報，9，103-127。
- 劉世閔（2007）。從權力結構的角度論述分析臺灣教科書政策。載於中華民國課程與教學學會（主編），教科書制度與影響（頁 95-126）。臺北市：五南。
- 臺灣省立臺北成功中學生活中心實驗教育研究委員會編（1959）。生活中心教育。臺北市：作者。
- 鄧毓浩（2012）。百年來我國國（初）中公民教科書發展。載於國家教育研究院主編，開卷有益：教科書回顧與前瞻（頁 319-364）。臺北市：高等教育出版。

- 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。
- 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：桂冠圖書出版公司。
- 蕭新煌（1989）。社會運動與社會啟蒙。 **中國論壇**，**328**，63-65。
- 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。
- 藍順德（2006）。 **教科書政策與制度**。臺北市：五南。
- MacIntyre, A. (1995). Is patriotism a virtue? In R. Beiner (Ed.) *Theorizing citizenship* (209-228). Albany: State University of New York.
- Martorella, P. (1996). *Teaching Social Studies in Middle and Secondary School (2nd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Michaelis, J. U. (1980). *Social Studies for Children (7th ed.)*. Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.



## 第八章

# 常與變：國中歷史教科書課程觀之演變



何思暉 · 詹美華

### 壹、前言

根據學者調查研究，即便是在學校教育甚為開放的美國，中小學教師密集使用教科書情形相當普遍（周珮儀，2003：132）；教科書是家庭和社會之外，大多數美國中小學生取得對世界認識的重要知識來源（張煌熙，2007：66）。在亞洲，教科書做為學生知識學習主要來源更為普遍，且經常成為統治者維護其政權或統治形象的重要媒介。

知識如何進行選擇、分配、傳授和評價，反映社會結構變革與文化傳承；教科書是知識選擇、分配的最佳寫照，不僅是學校教育的重要媒介，更是一種經濟商品與政治、文化的產物。學校的課程、教材和教學活動等，經常受到社會上各種價值觀的影響（楊智穎、歐用生，2012：5），並形成其特定的歷史脈絡；且在透過教材與教學傳授的過程中，反映學校以外的政治、社會權力、主流團體觀念等（王麗雲譯，2002：12-13；Michael W. Apple, 1991）。因此，教科書如同一種保證，是統治者傳遞官方或主流知識的重要來源。

第二次世界大戰結束後到解嚴前，受到國際局勢變動和特殊的歷史經驗影響，以及為了穩定 1949 年中華民國政府遷臺後，動亂飄搖的政局，臺灣進入動員戡亂時期。《動員戡亂時期臨時條款》不僅凌駕

憲法之上，更限縮包括多元、開放的教育等相關權利。為了配合「反共抗俄」國策的推動，利用中小學教育中的各種措施推行愛國教育，要求中小學生必須養成對中華民國國家及文化的認同；而做為學生學學習的主要素材－教科書，是學生最重要的知識泉源，更有實施統一教材的必要。

歷史具有事知人論世的教育功能，歷史教育是詮釋國家歷史、建構下一代集體記憶的基石，更是政府用來形塑國民集體記憶、凝聚與合理化政權，以及民族與國族認同的有效媒介（邱德亮譯，2008；王明珂，1993、1996；余偉玲等譯，2012）。近代國家無不將歷史科列為學校課程必修科目之一，重視歷史教科書的編纂。戰後臺灣也不例外，自1952年教育部修訂公布「中學歷史課程標準」，由國立編譯館組成歷史教科書編審委員會開始，至2001年間，由政府主導統一編審印製中學歷史教科書。

教科書是課程制定者、編者與編輯行政人員等相關共同發展出來的文本，教科書編者關注的課程觀點或專業知識內涵為何？課程標準如何被轉化與應用在教科書內容之中？受到哪些時代脈絡與社會思潮影響？在在影響教科書內容的呈現。本文主要利用口述歷史的方法，針對教科書編者及相關編審人員的課程觀點、學科知識理念進行訪談，探究1952至2001年的國（初）中歷史教科書內容所呈現之課程觀演變，期能經由長達50年統編本歷史教科書的分析，了解國家（初）中歷史課程的演進脈絡，以及其與教科書文本的交互作用與關係。

## 貳、研究方法

### 一、口述歷史訪談與文獻分析法

本研究主要採用口述歷史（王芝芝譯，1997；陳瑛譯，2003；定宜庄、汪潤主編，2011）和文獻分析進行分析。

口述歷史方面，是以1952至2001年間國（初）中歷史教科書的

編者、負責統編本教科書編輯印行機關的國立編譯館館長和國中編審行政業務主管為主要口述訪談對象。訪談時採取「1人」或「2至3位關係人」共同訪問的方式進行。共同訪談是針對擔任同一套教材不同冊次、同一本教材不同單元之編者，或是參與共同的編審行政工作者進行的，希望能夠透過對話，勾起彼此記憶、交叉回顧當年教科書編審歷程，如：黃秀政、吳文星、張勝彥分別為《認識臺灣（歷史篇）》教科書之主任委員和編者，王德毅和邱添生為1972年課程之中國史編者，劉德美、吳圳義為1994年課程之外國史編者，謝福生、方稚芳為國立編譯館中小學教科書組前後任之組主任，分成4組進行訪談。總計訪談了1972年、1983年、1994年3個課程之歷史教科書主任委員1人、編者9人，國立編譯館館長2位，以及2位編審行政人員（詳表1）。

做為一種具學術性質的研究方法，口述歷史在進行訪談時，是同時對受訪者進行具有特殊意義的記憶或生活經歷的蒐集與記錄。本研究進行訪談時，除請受訪者簽寫受訪同意書，研究者將受訪者編寫之教科書及其基本資料攜往訪談地點，供受訪者參考，協助其進行教科書編寫過程回顧；訪談之後，將訪談逐字稿整理完成，再送請受訪者審閱增補及簽署訪談稿授權同意書（何思暉，2016：53）。

表1 國中歷史教科書口述訪談對象及重點

受訪者	參與教科書編審職務	訪談時間	訪談重點
屠炳春	1972、1983年課程教科書編審委員會編審委員	2013.4.21,2013.4.29 2013.5.20,2013.5.27	參與小學社會科及國中歷史教科書編寫概況
李國祁	1983、1994年課程教科書編審委員會編審委員及主任委員	2013.8.26	教科書編審委員會組成、運作方式，和主任委員主要職掌等。
王德毅	1972年課程教科書編者	2013.10.16, 2013.10.28	1972年課程本國史教科書編寫概況
邱添生	1972年課程教科書編者		

王芝芝	1983年課程教科書編審委員會編審委員及編者	2013.7.22, 2015.6.30 補訪	編寫1983年課程外國史教科書緣由、課程組織、教材選擇、編寫理念等。
劉德美	1994年課程教科書編者	2013.3.12, 2013.4.7	編寫1994年課程外國史教科書緣由、課程組織、教材選擇、編寫理念等。
吳圳義	1994年課程教科書編者		
黃秀政	1983年課程教科書編者、1994年課程認識臺灣臺灣歷史篇教科書編審委員會主任委員	2013.4.21, 2013.7.17	編寫1983年課程本國史教科書概況；參與認識臺灣教科書編審緣由、課程組織、教材選擇、編寫理念等
張勝彥	認識臺灣歷史篇編者	2013.4.21, 2013.7.17	編寫1994年課程認識臺灣歷史篇教科書概況
吳文星	認識臺灣歷史篇編者		
曾濟群	國立編譯館館長	2014.8.13	1983年課程與教科書決策過程概況
趙麗雲	國立編譯館館長	2014.10.23	1994年歷史與認識臺灣課程與教科書決策過程概況
謝福生	1983、1994年課程編審行政人員	2013.9.11, 2013.9.24	中小學教科書編審行政業務
方稚芳	1983、1994年課程編審行政人員	2013.9.11, 2013.9.24	

資料來源：研究者編製。

和其他史料一樣，由於口述歷史訪談資料的準確性、客觀性仍有部分局限，如：無法為歷史記錄下定論或僅可呈現研究對象的部分面向（黃煜文譯，2004；楊祥銀，2004）。因此，本文在檢視分析國中歷史教科書編纂者的口述資料的同時，兼採文獻分析法，蒐集課程標準、教科書、檔案文件等相關教育史料，進行歷史性的解讀，以了解此一時期教育政策、方向，以及其對歷史教科書政策與制度的影響。

## 二、分析之教科書與分期

戰後臺灣國（初）中學歷史課程及教學內容歷經多次修訂，教科書亦歷經審定本、統編本、審定本等變革。本文分析之教科書，為依據 1952 至 1994 年間歷次修訂之國（初）中歷史課程標準，由國立編譯館組織「教科書編審委員會」，聘請學者專家擔任教科書編審委員，統一編寫之歷史教科書（以下稱統編本），包括編輯要旨、各章節之架構、選材體例、敘寫方式等。詳下表所列：

表 2 分析之課程標準和國（初）中歷史課本表

課程標準	科目名稱	冊次	版次	出版時間
1952 年初中	歷史	1-6 冊	初版	1953-1955
1962 年初中	歷史	1-6 冊	3 版	1965-1968
1968 年國中暫行	歷史	1-5 冊	再版	1969-1971
1972 年國中	歷史	1-5 冊	初版	1973-1975
1983 年國中	歷史	1-5 冊	正式本，初版	1987-1989
1983 年國中 (適切合理化)	歷史	1-5 冊	改編本，再版	1990-1992
1994 年國中	認識臺灣 歷史	全 1 冊 1-4 冊	正式本，初版 初版	1998 1998-2000

說明：依據 1952、1962 年初中歷史課程標準編寫之教科書，第 1 至 4 冊為本國史、第 5、6 冊為外國史；依據 1968 國中暫行歷史課程標準編寫之教科書，第 1 至 3 冊為本國史、第 4、5 冊為外國史；依據 1972、1983 年國中歷史課程標準編寫之教科書，第 1 至 3 冊為本國史、第 4、5 冊為外國史；依據 1994 年國中歷史課程標準編寫之教科書，第 1、2 冊為本國史、第 3、4 冊為外國史。

資料來源：研究者編製

國內中小學教科書史的歷史分期因其研究取向並不一致，本研究考量國內政治社會經濟影響、能凸顯 1952 年至 2001 年統編本歷史教科書演變，並參考楊智穎、歐用生（2012）關於戰後臺灣教科書演進之分期，分為威權統治前期（1952-1968）、威權統治後期（1968-1993），以及改革開放（1994-2001）等 3 個時期敘寫之。

## 參、威權統治前期歷史教科書中的課程發展與特色

本文之威權統治前期（1952-1968），係指 1952 年教育部公布修訂中學課程標準，實施統編本教科書之初中時期。此時，初級中學非屬義務教育，惟因政治戒嚴，在反共復國基本國策，以及加強民族精神教育宗旨下，政府對歷史課程和教科書非常重視，不僅單獨成為一學科，且將其視為培養國民國族意識與國家認同之必要教育措施。

### 一、初中歷史課程與教科書的初定

第二次世界大戰日本戰敗投降，中華民國接收臺灣。1945 年至 1947 年的臺灣省行政長官公署，以「臺灣接管計畫綱要」<sup>1</sup> 為基礎，確立「祖國化、去日本化」教育改革。歷史是讓臺灣人重新認識中國、建構民族精神的重要媒介，因此被列為中小學必修科目<sup>2</sup>。學生在初中階段必須學習「本國歷史」、認識「中國歷史」，並透過「外國歷史」學習認識世界各國的歷史與國家在國際上地位與責任。然而，長官公署教育處內連一本符合政府教育目標的教科書也沒有，只能先行酌修或翻印在大陸編輯出版的史地教科書（何力友，2006：17；楊智穎，2012：70），讓學生暫用。曾任歷史教科書編者屠炳春教授言：

當時來臺灣，不能再用日本的教科書，在急促中，把大陸時期編的教科書選若干課，印發給學校做教材，是活頁的，沒有單行本。……把包括商務印書館、世界書局、開明書局、正中書局、中華書局，共五六個版本，稍為修改一下，又加補了幾課，像是「天堂和地獄」，這就是暫行本。（訪屠炳春-20130429）

1 1945 年 3 月 14 日，在重慶的國民政府公布《臺灣接管計畫綱要》，為戰後接收臺灣做準備，其中教育文化項的接管方面，確立了接收後改組之學校，須於短期內開課；學校接收後，課程及學校行政須照政府法令規定，教科用書由政府發行或審查通過的國定本或審定本教科書供應；接收後應確定國語普及計畫，除限期逐步實施，國語為中小學生必修科目。

2 〈電發部頒小學課程標準希遵照〉，《臺灣省行政長官公署公報》，35：秋 28（1946 年 8 月 1 日），頁 441-442；〈促進本省中等學校校務實施方案〉，《臺灣省行政長官公署公報》，35：冬 17（1946 年 10 月 21 日），頁 280-281。

另一方面，則參酌臺灣現況籌設教材編審委員會<sup>3</sup>及臺灣書店，編印語文及史地教科書，希望能夠在最短的時間內，供應臺灣學生「認識中國」所需要的各種書籍及中小學教科書（葉龍彥，1994；國立編譯館中小學教科用書編輯研究小組，1988：38-41）。

1947年臺灣省政府成立後，除採用教科書審查制度，凡經審查通過之中小學歷史教科書，由省教育廳統一公告，供應教師學生教學使用，並組織中小學教科書供應委員會，統籌辦理翻印及供銷國語、歷史、地理等各科教科書，為戰後臺灣初中歷史教科書的編審印行奠定基礎。

## 二、初中歷史教科書之課程理念與選材內容

### （一）統編本初中歷史教科書之課程目標與定位

1949年中央政府遷臺後，蔣中正總統認為教育是大陸失敗的重要因素之一，也是未來建國復國的關鍵；為讓追隨政府遷臺的100多萬人民「緬懷中國」、600萬臺灣同胞持續「認識中國」，特別重視強調民族精神教育。因此，在1950年代初期，由教育部、臺灣省政府陸續頒布〈勘亂建國教育實施綱要〉（教育部，1957；周志宏，2009）、「臺灣省各級學校加強民族精神教育實施綱要」、「臺灣省各級學校課程調整辦法」<sup>4</sup>，以及「修訂中小學課程標準（1952）」，確立關於民族精神、反共抗俄、復國建國的課程目標，以及教科書由政府統一編審之原則，開啟長達五十年統編本教科書之序幕。

3 1945年9月22日臺灣行政長官公署教育處擬訂「臺灣省中小學教材編印計畫」，做為教材編寫依據；同年11月設立「臺灣省中等、國民學校教材編輯委員會」著手編輯中小學教科書；1946年8月，中小學教材編輯委員會擴充為「臺灣省編譯館」；1947年7月11日，臺灣省編譯館改組為「臺灣省教育廳編審委員會」；1948年公布修訂中小學課程標準，因國立編譯館編印之國定本教科書來不及重編修訂，為如期供應教學使用，遂於1949年委由臺灣省教育廳編審委員會參照臺灣地方需要改編小學課本，並著手編輯教科書；1953年，小學教科書復歸國立編譯館編印。

4 〈電各縣市政府、省立各級學校為訂頒「臺灣省各級學校加強民族精神教育實施綱要」、「臺灣省各級學校加強生產訓練及勞動服務實施綱要」、「臺灣省各級學校課程調整辦法綱要」、「策勵臺灣省教育人員推行各種方案辦法」及「臺灣省各級教育機關及學校實施教育改革綱要進度表」，希遵照〉，《臺灣省政府公報》，41：夏44（1952年5月21日），頁531-543。

由於歷史記憶不僅是某一段歷史事實的記憶，是一種想像或集體創造的過去，也是一種對歷史事實的選擇、修飾與遺忘的過程（王明珂，1996）。為去除日本皇民化教育，重建臺灣人的「中國記憶」，歷史教育成為反共復國政策中重要一環。1952年，教育部在說明修訂「中學歷史課程標準」經過時，特別指出「中央政府暫時移駐臺灣，……發現歷史……等四科課程標準不能完全與當前反共抗俄之基本國策，以及戡亂建國教育實施綱要密切配合，乃再局部修訂以應實際需求（「中學國文公民歷史地理科課程標準」，1952：1）」，顯示此時歷史教育是發揚民族精神教育的重要教育手段之一。

再從1952、1962年初中歷史課程標準大致相同的課程目標來看，此期歷史科做為培養學生對國家民族文化的理解、愛國情懷，以及建立中華民族與文化認同的定位，非常明確。（如圖1所示）

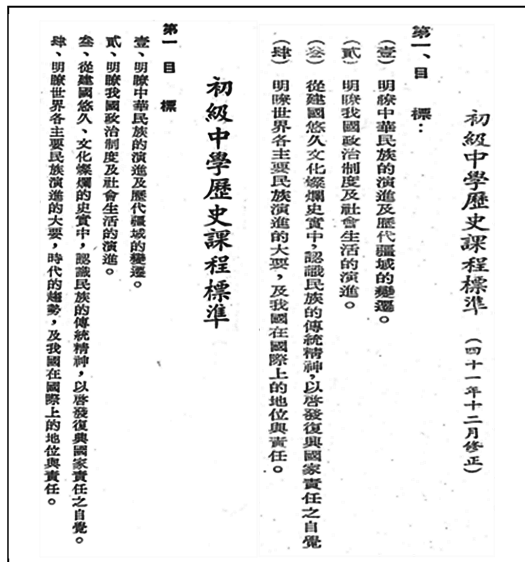


圖 1 1952、1962 年初級中學歷史課程目標

資料來源：「中學國文公民歷史地理科課程標準」（1952：20）、「中學課程標準」（1962：73）。

說明：圖左為1962年課程標準之初中歷史課程目標

因此，基於符應反共復國基本國策，發揚民族精神的課程目標，歷史教科書知識內涵必須兼具歷史學與傳遞中國正統史觀、國家意識等多重功能；且為確保教科書內容能夠具體反映前述課程政策與課程目標，在蔣中正指示下，由在抗戰時期編審國定版教科書的國立編譯館，組成標準教科書編輯委員會統一編審教科書（國立編譯館中小學教科用書編輯研究小組，1988），戰後臺灣中小學統編本歷史教科書由此問世。

## （二）「通史」的課程組織與「詳今略古」的教材大綱

教科書之課程架構與知識體系的形成，是一個發展的歷程，是在課程政策、教育宗旨、課程標準（或課程綱要）與教科書的交互作用下發展出來的。歷史課程標準對初中歷史課程之功能與定位，不僅形構教科書之課程觀，也規範教科書的知識內涵。曾任歷史教科書編者的王德毅即言：

從民國 41（1952）年以來，依照規定，編寫教科書的時候都要參考課程標準，課程標準前面的編輯大意特別注明：「本書是依據中華民國某某年教育部公佈的國民中學歷史課程標準編輯的」。寫得很清楚，就是說已經定好大綱，編者要依照教材大綱編寫。我們當然是根據課程標準寫的，這是一個大原則。（訪王德毅 -20131016）

教科書的編輯大意也開宗明義指明：「所有章目編次，悉照教材大綱（勞榦主編，1953）」編寫。因此，教材大綱成為歷史教科書採擇教材內容主要依據。分析 1950 至 1960 年代 2 套初中歷史教科書之章節安排及整體架構，可以發現此期之初中歷史教科書課程設計，是以學科中心知識體系為主軸，呈現依時間序列概念編寫之「通史」和「詳今略古」兩個重要編寫原則。

本國史依循中國歷史發展脈絡，從遠古時期、三皇五帝、三代、

秦漢魏晉南北朝、隋唐宋元、明清，以至於民國，共分 4 冊 32 章，第 1、2 冊以精簡的文字將中國歷史從人類文化初現、三皇與五帝、夏商周，敘寫到宋遼夏金時期；第 3 冊的前 4 章從蒙古的崛起寫到清中葉約 5 百年的歷史，後 4 章開始細數清末約 50 年的外患內憂史，包括鴉片戰爭、太平天國、中法戰爭、邊疆的喪失等；最後以第 4 冊一整冊的篇幅，敘寫中國從君主專制體制到民主共和國建立、遷臺後的反共抗俄的過程，如：戊戌變法、八國聯軍、興中會與同盟會、中華民國的成立、中國國民黨國民革命、九一八事變與抗日戰爭，以及政府遷臺等（勞榦主編，1953、1954a、1954b、1955）。

外國史分 2 冊，以歐洲歷史為主軸，自古代文明、希臘羅馬、歐洲中世紀，近代歐洲至當代。第 1 冊內容從亞非諸古國、希臘羅馬、基督教與中古歐洲、回教與阿拉伯帝國、文藝復興到宗教革命、十七八世紀的君權政治，到美國獨立與法國革命，數千年的歷史；第 2 冊則以 18 世紀末至 20 世紀中葉近 2 百年的歷史為主，包括：近代民族主義運動、產業革命與帝國主義的發展、日本維新及其對外發展、第一次世界大戰、第二次世界大戰，到 20 世紀戰後世界的重建等（夏德儀主編，1954、1955）。

### （三）反共抗俄與中華民族國家認同的本國史

配合 1952、1962 年課程標準的修訂，至 1968 年實施九年國民義務教育前，共編寫了 2 套初中歷史教科書，皆為 6 冊——「本國史」4 冊、「外國史」2 冊，由其時著名的歷史學者勞榦（1907-2003）、夏德儀（1901-1998）教授編寫。屠炳春教授，憶及他在 1962 年初入編審委員會，看到這些名重一時的學者時，表示當時的他面對大師，非常的緊張，不敢任意發言。他說：

民國 51 年（1962 年），館長果然行文通知我參加歷史教科書的編寫會議。當時參與的委員，我看了都會冒汗，比如說沈剛伯、郭廷以、吳相湘、夏德儀、沙學浚等教授，每一位都

是第一流人物。在那個場合裡，哪有我發言的餘地？（訪屠炳春-20130429）

這些學者在當時甚具影響力，他們在教科書中所傳達的訊息，自然也對莘莘學子具有一定的影響。惟第二套教科書在編寫修訂時，適值勞榦先生於 1962 年前往美國加州大學任教，<sup>5</sup> 不再參與教科書編審事務，遂由夏德儀依據教材大綱，就原有之 6 冊教科書略加修訂，因此 2 套教科書內容大致相同。

分析 1950、60 年代初期初中教科書本國史內容，基本上反映了當時反共復國、發揚民族精神歷史課程設計，希望學生透過歷史教科書的學習，養成其對中華民族文化的認同、對國民黨領導的國家認同，以及深刻的認識中華民族歷史發展脈絡。因此，教科書內容則以能夠符應國家認同、中國文化發展的政治史教材為主。如：本國史教科書從我國舊石器時代的北京人、山頂洞人開始敘寫，強調黃帝堯舜以降的民族文化與道統，重視輝煌的中國歷史文化傳播與民族融合（勞榦主編，1953）。到了近代，則細數清末帝國主義侵略、孫中山領導革命建立中華國、蔣中正領導國民八年抗戰，至行憲與反共抗俄的過程，讓學生了解三民主義下民認同，以及國民黨領導下的民族復興大業（勞榦主編，1955）。

從編者的回顧和教科書內容相互對照 1950、60 年代的初中歷史教育，在政府政策性的介入下，藉由課程規劃和統編本教科書，灌輸反共復國意識與民族精神教育，使得此時之初中本國史教科書內容，呈現以「中華民族」與中國國家認同為核心概念的歷史課程觀。

#### （四）歐洲中心與偏重政治史範疇的外國史教材選擇

1950、60 年代的臺灣，初中外國史課程及教科書是學生「認識世界各國歷史」的主要學習資源。從 1952 年至 1962 年課程標準教材大綱建構下的外國史課程架構觀察，基本上以歐洲歷史發展脈絡為經，

<sup>5</sup> 參閱勞榦（2016）。取自 <https://zh.wikipedia.org/zh-tw/%E5%8B%9E%E6%A6%A6>

發展出重歐輕亞、非和偏重政治史的教材選擇。教科書內容以歐洲通史為主軸，雖旁及古代亞、非歷史文化，但並未就亞、非、美洲的歷史，做系統性的介紹。如在 2 冊的外國史教科書中，除了亞非諸古國、回教與阿拉伯帝國、日本維新及其對外發展之外，其餘的 11 章教材內容，皆以歐洲歷史為核心，並偏重政治文化的敘寫（夏德儀主編，1954、1955）。

## 肆、威權統治後期統編本國中歷史教科書

本文之威權統治後期（1968-1993）指 1968 年實施九年國民義務教育，將初中改為國中，公布國中各科暫行課程至 1994 年「認識臺灣」課程實施前之國中時期。此時歷史教育仍是養成國民國家認同為重要措施，國立編譯館持續統一編印教科書。惟自 1980 年代，隨著國際冷戰局勢趨緩，國內政治社會改革聲浪崛起，以及 1987 年的解除戒嚴，為教育改革提供發展的空間，也為歷史教育帶來新的契機。

### 一、糾結於「中國記憶」的歷史課程政策與目標

1960 年代後期的臺灣，隨著社會經濟發展、國民所得提高，國際變局趨於穩定，初中教育也面臨新的改變。1968 年，在蔣中正指示下，實施九年國民義務教育（薛化元，2000：401），初中改為國中；凡年滿 6 歲至 15 歲的中華民國國民，都有「義務」接受國家提供的教育內容，以培育健全國民，充實勘亂建國力量，實現三民主義統一中國大業。

九年國民義務教育的實施，無形中擴大統治者教育理念及影響力，讓全國的國中生服膺於國家權力宰制下。由於反共復國大業未竟，為加強國家意識、厚植國力，落實民族精神教育，歷史科仍然擔負傳遞愛國主義、形塑中華民族國家認同之任務，因此，國中歷史課程基本上沿用 1952 年以來的課程設計，課程相標亦無重大改變。此期之課程目標，詳如下表：

表 3：1968、1972、1983 年國中歷史課程目標

課程標準	課程目標
1968 年、 1972 年	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 使學生明瞭中華民族的演進及歷代疆域的變遷。</li> <li>2. 使學生明瞭我國政治制度及社會生活的演進。</li> <li>3. 從建國悠久文化燦爛史實中，使學生認識民族的傳統精神，以啟發復興國家責任之自覺。</li> <li>4. 使學生明瞭世界主要民族演進的大要、時代的趨勢、及我國在國際上的地位與責任。</li> </ol>
1983 年	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 使學生明瞭中華民族的演進及歷代疆域的變遷。</li> <li>2. 使學生就國民小學社會科所學基礎，進一步明瞭我國政治、社會、經濟、文化的發展，以期增強其愛國家、愛民族的情操與團結合作的精神。</li> <li>3. 使學生從我國悠久歷史、燦爛文化的史實中，認識民族的傳統精神，國民的地位與責任。</li> <li>4. 使學生明瞭世界各民族歷史的演進、文化的發展、時代的趨勢、及我國在國際上的地位與責任。</li> </ol>

資料來源：教育部（1968、1972、1983）

從前述之國中歷史課程目標觀察，除文字略為修訂，大抵延續初中歷史課程目標。因此，教科書內容也仍然是在歷史知識的傳授之際，建構中國記憶，在承擔「我國在國際上的地位與責任」之際，認識世界民族演進與文化發展。從 1972 年課程歷史教科書「編輯大意」所述：「歷史是一門極有用的學問，……是會進化的指標和政治革新的明鏡。……本書除敘述中華民族的演進、……尤其注意我國的悠久文化和民族精神。」可見一斑（如圖 2 所示）

誠如擔任 1972 年課程之教科書編者邱添生教授所言：

歷史教科書，尤其在那一個時代、那個氛圍，的確我們是以愛國教育為主。既然是教材、教科書，就是起教育的作用。所以那個時代我們希望學生能懂這個，我們在教科書裡也是希望學生能夠透過這個歷史教科書對自己的國家有一種熱愛、認同。（訪邱添生 -20131028）

突顯其糾葛於中國記憶與國家認同的課程目標特色。

### 編輯大意

- 一、本書是依據中華民國六十一年十二月教育部公布的國民中學歷史課程標準編輯的。章節和細目的擬定，皆按照教材大綱。
- 二、本書共分五冊，第一冊到第三冊是本國史，第四冊及第五冊是外國史。第一學年講授第一、第二兩冊，第二學年講授第三、第四兩冊，第三學年講授第五冊。
- 三、歷史是一門極有用的學問，不僅是人類知識的寶庫，也是社會進化的指標和政治革新的明鏡。世界上任何一個國家的國民，都應該知道自己的國家的歷史。我們生為中國人，對於中國過去的光榮歷史和優秀文化，更應當有詳盡的了解。所以本書除敘述中華民族的演進、歷代疆域的變遷和政治社會的情況以外，尤其注意我國的悠久文化和民族精神，藉以激發每一位國民的民族自尊心 and 復興建國的責任感。
- 四、本書所用的年代，以我國歷代紀元為主，下面則注西元。外國史則以西元為主，必要時附以我國紀元。
- 五、本書所用的地名，大都沿用當時的地名，並在注釋裏面說明是現在的某省某縣。
- 六、本書課文需要補充和說明的地方，都加注釋，附在每節的後面。
- 七、本書在每節後面所附的作業題目，是專供教師指導學生練習用的，問題重在理解，不

圖 2 1972 年課程歷史教科書編輯大意

資料來源：國立編譯館（主編）（1973：編輯大意）

## 二、通史、詳今略古的課程組織與兼及社會文化的選材

課程標準是課程組織的準則和依據，教科書編者則是教科書和課程的實踐者。因應國中課程架構的調整，以及歷史科教學時數的縮減，國中歷史教科書減為 5 冊（前 3 冊為本國史，後 2 冊為外國史）。然因 1968 年九年國民義務教育課程從公布到正式實施時間僅約一年，根本來不及修訂新的課程標準和新編教科書，只能以暫行課程和現有之教科書略加改編，供應學生使用。因此，此期的歷史教科書課程組織，仍然沿用初中時代的模式，依時間序列概念，採「通史與詳今略古」的課程組織，且其後甚至延續到 1972、1983 年正式公布及修訂的「國中歷史課程標準」中。

在通史和詳今略古的組織架構下，本國史分 3 冊，從遠古時代至魏晉南北朝、隋唐時期至清代盛世，以及從清中葉鴉片戰爭與不平等條約寫至當代的行憲與反共抗俄。不過為了因應國內外社會經濟發展，以及配合中華文化復興運動的推動，在政治史範疇之外，增加部分社

會、經濟、文化史內涵的選材，近現代的社會文化變遷尤其受到更多的重視。如：自 1972 年課程開始，增加秦漢、魏晉南北朝、隋唐、宋元明清、民國等各個時期社會經濟與學術文化之篇章（國立編譯館主編，1973、1974a、1974b）。

外國史則以 2 冊的篇幅，分別就「史前至 18 世紀末的法國大革命」與「18 世紀民族主義的興起到當代」編寫。擔任 1983 年課程之外國史編者王芝芝，即指出這是歷史教科書很重要的課程組織與特色：

執筆寫教科書的時候，我寫第 5 冊，熊秉真教授寫第 4 冊，基於詳今略古的編寫原則，2 冊的分界是 19 世紀初，熊秉真教授從上古時期寫到 1815 年，我從 1815 年寫到 20 世紀。（訪王芝芝-20130722）

在教材內容方面，也有偏向社會文化的選材趨勢。在 1983 年課程史教材綱要中，就增加大河流域、地中海區域、亞洲文明、新帝國主義，以及二次世界大戰時期的文化交流與重大文明成就。如：19 世紀至 20 世紀初人類在藝術和科學上的成就，以及 20 世紀兩次大戰間科學新知、實驗藝術和寫實文學、大眾文化等（國立編譯館主編，1989）。

### 三、「中華民族為中心的正統中國論」之本國史選材取向

九年國民義務教育開始實施後，依據課程標準設計，此期歷史教科書選材增加一些社會經濟文化史內容，惟直到 1987 年解嚴前，仍然相當重視歷史科在發揚民族精神的教育功能。因此，本國史的內容選材及核心概念，仍然奠基在中國主體意識和國族認同之上。1972 年課程之本國史編者王德毅，直言「中華民族為中心的正統中國論」仍是歷史教育的核心概念，也是他在編寫教科書時重要的原則，他說：

歷史知識怎麼樣在教材裡面去撰寫。我覺得不管怎麼改，大原則不能夠變的，不管怎麼樣改變教科書內容，維持中華民國這個體系是不能改變的，改變的話，就不存在了。過去編的歷史教科書是愛國教育，把歷史教育當做愛國的教育，我們很多的思想



參與 1983 年課程之本國史教科書編者黃秀政即言：一直以來歷史教科書的內容究竟應該如何取捨，雖缺乏系統論述，但是以他觀察及編寫國中本國史教科書經驗，認為包括：加強民族精神教育、配合時代精神與社會需要、顧及學生的興趣和能力、強調民族的融合與同化，以及注重社會經濟和文化活動（黃秀政，1986：150-153）。他說：

國中歷史第一冊是從遠古一直編到魏晉，因此會偏重光榮歷史的講述，特別是像秦漢疆域的開拓，這是第一冊能夠特別做到的。……也強調北魏孝文帝對於中華民族的融合和擴大，有不可磨滅的貢獻。第一冊也根據教材綱要的精神，把原來只佔一節的春秋戰國的「學術思想」擴充為一章。（訪黃秀政-20130717）

如圖所示：

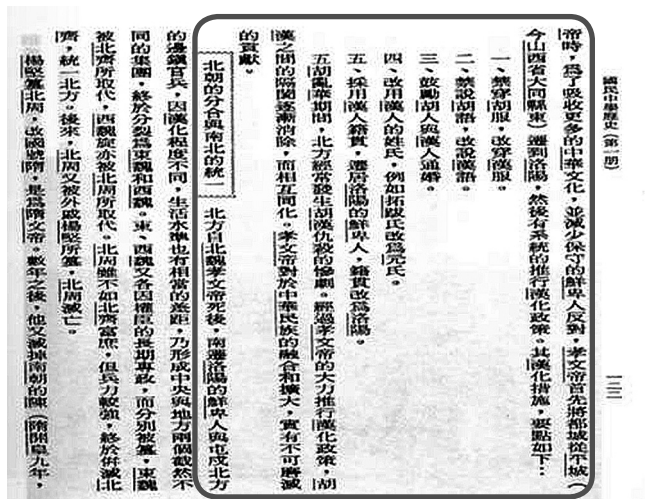


圖 4 1983 年課程歷史教科書有關「北魏孝文帝實施漢化」課文內容

資料來源：國立編譯館（主編）（1987：122）。

顯然，在九年義務教育實施後 20 年間，國中歷史教科書的教材選擇，在增加社會文化內容之際，關於加強民族精神教育和中華民族國家認同的歷史知識，仍是重要的選材來源。

#### 四、偏重歐洲歷史與增加社會文化內容的選材與編寫

受到歷史課程標準的規範，教科書編者的知識內涵和對課程的理解，往往反映教科書課程政策與目標。雖然國中歷史課程標準並未載明外國史教科書的論述應以歐洲史為主，但是教材綱要明顯以歐洲歷史發展為主軸，且因承襲自清至民國以來中學歷史課程之本國史與外國史的敘寫方式，使得 1952 年以來的外國史課程設計，呈現出以歐洲歷史文化為中心的歷史脈絡（何思暕，2016：56）。

1968 年實施國中歷史課程時，教科書因編印不及，由夏德儀教授就其編寫之 3 冊歷史教科書重新修訂，改編成 2 冊；與初中外國史相較，教科書內容選材並無太大改變。1972 年課程外國史教科書改由李邁先和王文賢編寫，惟因教材綱要變動不太，且受限國外資料取得不易，教科書內容仍以偏向於政治、戰爭的歐洲歷史（國立編譯館主編，1975a、1975b）。直到 1983 年課程，因編者王芝芝和熊秉貞有國外留學經驗和新史學研究的背景，始為外國史教科書增添新的選材內容。王芝芝憶及此事時，做了以下說明：

那年我剛從英國回來，有一次遇見臺灣大學歷史系蔣孝瑀先生，他是我學長，就跟我說：「王芝芝啊，我希望你能夠來做一些事情，一些對歷史學界有貢獻的事。」當知道是寫教科書時，心想能夠寫一本具有歷史新知的歷史教科書給國中生使用，的確是一件很有意義的事，於是就答應。（訪王芝芝-20130722）

分析 1983 年課程的外國史教科書文本時，發現增加不少歐洲以外地區的歷史與文化教材內容，而編者王芝芝亦指出她和熊秉貞在編寫教科書時，試圖做一些調整，將教材內容擴大至全球的視角，以改變長期以來「歐洲中心論」（林正珍，1996）的歷史書寫，並符應 1980 年代國際社會多元化潮流的來臨。他說：

我們這裡其實已經變成世界史的寫法，要衝破以前外國史就是歐洲的西洋史，我寫這本書的時候，全世界都在改變中，就是

要從西洋史變成世界史，我隨時在世界的發展上面要把各國擺進來。（訪王芝芝 -20150630）

## 五、歷史資料的更新與大量圖照片的使用

歷史教育最重要的功能為鑑往知來，是認識人類文明的窗口，為讓學生能夠與時俱進，教科書教材內容選擇的另一個重要原則，即配合各種新史料的出土與歷史研究成果的問世，更新資料與內容。國中教科書編者不約而同的指出，史實和新史料的引用，是他們編寫教科書的基本原則。教科書編者邱添生和王芝芝都指出教科書內容選材應依據史實做必要的資料更新，方能與時俱進。他們說：

歷史教科書取材的標準當然就是課程標準裡面談的應該要寫的課題，不僅要依據歷史事實編寫和做適當的解釋，不宜美化粉飾，也不要過度貶抑；同時，課程綱要裡沒有提到的，但是我們認為這一段事實有必要講，還是用幾句話或者是把它帶進課文中，讓學生能夠學習並瞭解這一段歷史。（訪邱添生 -20131028）

雖然有些人希望能夠將歷史教科書故事化，但是歷史教科書的編寫，還是有一些基本原則，那就是不能偏離史實，編者在傳達他的史觀過程中，若沒有史實做依據，不容易讓閱讀者很清楚了解編者所要傳達的意念。（訪王芝芝 -20130722）

1983年課程標準教科書編者黃秀政也指出，在他編寫時曾設法納入來自中國大陸的新史料。他說：

1984年雖然還未解嚴，但是兩岸的關係已經緩和，中國大陸最新的考古資料也比較容易取得，因此我在國中歷史第一冊時，開始用了很多中國大陸的考古資料，特別是夏朝的二里頭文化。……不應該過度政治化或意識形態，所以我就把這些內容納進來。（訪黃秀政 -20130717）

另外，此期之國中歷史教科書也開始使用更多的圖照片，以補充文字之不足。早期歷史教科書中，除了文字和簡單歷史地圖，或是主政者、皇帝的畫像之外，圖照片極少。但是從1983年課程標準開始大

量使用各種圖照片，無論是漫畫、插圖、名畫到照片等，都變成學生學習的內容，內容及色彩變得豐富而多元。如圖 5 的課文中，以照片、繪畫、插畫等圖片，呈現第一次世界大戰的社會變動。



圖 5 使用漫畫和真實人物呈現第一次世界大戰情形

資料來源：國立編譯館（主編）（1992：52-53）。

王芝芝在談到從她和熊秉貞開始在教科書中放入圖照片，做為學生學習的教材，神情非常的愉悅，可以看到她對於這項突破是感到驕傲的（何思謎，2016：62）。她說：

提升學生對史料和歷史事實的學習興趣，我在很早以前就開始有透過圖像建立學生認識史料概念的想法。我覺得畫作不單單只是裝飾而已，應該要有教學意義。關於這一點，我很用心，如：我在課文中用了 William Blake 的畫，畫的內容是年輕的牛頓，用這幅畫談科學革命世界觀，也用這個做為一種承接，做為在牛頓之後各種的科學研究成果陸續發展。另外，雖然 19 世紀的知識革命是源自於 17、18 世紀科學革命和理性主義，但是在發展的過程中，人們開始有一種反思，於是浪漫主義應運而生，因此在課文中也就帶出了當時的藝術、文學等藝術與文化的發展，並點出這個重要的轉折。寫第一次世界大戰時，會用地圖、一些當時報紙上的漫畫跟實際人物的照片做對比。結果這本教科書用了 104 幅畫，當然也多虧李國祁教授的支持。（訪王芝芝 -20130722）

這樣的改變，也出現在本國史的書寫上，黃秀政談到增加許多的圖照片，是他編寫本國史教科書時，有別於前一輪教科書的重要改變。他說：

以前歷史教科書的圖照片很少，我在編寫時也設法增加一些歷史地圖和歷史人物的圖片，補充不字不足之處（訪黃秀政-20130717）。

顯然，隨著時代與編者觀念的改變，國中時期統編本歷史教科書的選材與內容的編寫，在 1980 年代已漸注入彩色的風貌。

## 伍、改革開放時期統編本歷史教科書的變革

本文之改革開放時期（1994-2001）是指 1994 年國中認識臺灣課程標準公布，至九年一貫課程綱要公布實施前之統編本教科書時代末期。統編本歷史教科書在這個時期經歷了最重要的一次結構性的課程變革，卻也因受到教育開放改革的衝擊，面臨終結的命運。此時市場化、本土化、多元化教育，以及人文主義的教育思潮，帶動中小學課程革新與教科書的開放。

### 一、學生學習中心與「認識臺灣（歷史篇）」課程的修訂

1987 年，臺灣解除了象徵威權體制的戒嚴令，同時廢除黨禁、報禁。次年 1 月，蔣經國總統去世，長期盤固的威權秩序鬆動，民主改革風起雲湧，教育改革聲浪也此起彼落。首當其衝的，就是威權體制架構下的中小學課程遭遇強烈挑戰，中國主體意識與民族精神教育的正當性受到嚴重挑戰，取而代之的是在地化本土教育的推動。

為了因應這一波教育改革與教科書鬆綁聲浪，自 1989 年開啟一連串的中小課程與教科書革新措施。除了在不修訂課程的原則下，進行「適切合理化」教科書的改編措施，將教科書中不合時宜或較難的教材內容，先做適度修改外，也啟動新一輪「以學生為中心（學生本位）」

課程的修訂工作。

配合學生中心課程修訂，向來強調民族精神教育功能之國中歷史課程，在課程標準修訂時，首度將學生做為學習的主體，並淡化民族精神教育的課程目標。

1. 引領學生了解歷史知識的本質；
2. 引領學生對歷史發生興趣，俾能主動學習；
3. 引領學生認清國家創建的艱辛及個人的責任；
4. 培養學生具有開闊的心胸並成為具有世界觀的國民（「國民中學課程標準」，1994）。

前述課程目標雖然仍要學生認識國家創建的艱辛，但是基本上回歸到歷史教育的本質和注重世界觀培養的歷史學習，是1952年以來首次淡化強烈的民族精神教育、國家意識，以及讓外國史成為學生認識世界歷史的重要窗口的歷史課程。

而在歷史課程中適時增加臺灣史內容的呼聲，也使得長久以來歷史教科書中被忽略的臺灣史問題浮出檯面。為回應此一訴求，教育部決定在國中階段中增加「認識臺灣」課程，並分為社會篇、地理篇和歷史篇。當時的國立編譯館館長趙麗雲回憶這一段歷程時，坦言來自家長及社會各界的壓力，迫使教育部及國立編譯館必須認真看待教科書開放與編寫臺灣史教材問題，但是這並不代表改變就不會受到質疑，且要如何改變、改變的內容如何可能符合各界期待，更需要敏銳的智慧，因此在國中開設臺灣史課程的決策過程，就是一種妥協與過渡。趙麗雲回憶說：

「認識臺灣」我知道最後一定是大爭議，但為什麼一定要新增這個科目呢？其實當時的決策只有兩句話，一個叫妥協、一個叫過渡。那個時候正是什麼教官退出校園、廢除三民主義等風潮的時候，社會也的確不管藍、綠議員都說：我們都知道什麼長江、黃河，卻不知到濁水溪。你們大概都聽過這些批評，那的確也是事實，我們的確在比例上面是不符現實需求，所以（當）這個最大

的聲音是來是家長的時候，我們就不能不變。當每個家長鋪天蓋的都說：對啊，不知道自己鄉土、不知道自己的家鄉，天天都背大陸的、國際的，不符他們的現實生活所需時，這個壓力是非常大的。在這種氛圍之下，的確需要一個新的有關鄉土的課程。我記得當時部長的想法是：就多一科嘛。這科就叫做《認識臺灣》，有三個領域，就都沒話講了吧。（訪趙麗雲 -20130407）

於是教育部在著手修訂國中課程之際，一併進行「認識臺灣」課程標準的修訂。擔任此一課程標準研訂小組召集人及該教科書編審委員會主任委員的黃秀政回顧這一段過程時，指出：

「認識臺灣」課程標準的研訂，是在1993年6月由當時的教育部長郭為藩主持、召開「國民中學課程標準修訂委員會」第五次全體委員會議中決定的，那一次會議目的在討論國中課程標準總綱草案中的「科目與節數」。但是最後決議「基於立足臺灣、胸懷大陸、放眼世界」的原則，在國民中學開設「認識臺灣」一科，分歷史篇、地理篇、社會篇，每週3節，代替原來的國一歷史、地理、公民，使國中生對自己生活的環境有整體性的了解。（訪黃秀政 -20130421）

在眾所期盼下，教育部於1994年10月修正發布「國民中學認識臺灣課程標準」，分歷史、地理、社會3篇，臺灣歷史首次成為政府遷臺後的國中階段的教學科目，在臺灣歷史教育上深具指標意義。

從「認識臺灣（歷史篇）」課程目標：「認識各族群先民開發臺、澎、金、馬的史實，加強承先啟後、繼往開來的使命感，並培養團結合作的精神；認識自己生活周遭環境，培養愛鄉愛國的情操與具有世界觀的胸襟；增進對臺、澎、金、馬文化資產的瞭解，養成珍惜維護的觀念（「國民中學認識臺灣課程標準」，1994）。」來看，誠如黃秀政所言，深具時代意義，且在落實本土關懷之際，兼及開拓國際視野特色。他說：

基本上，「認識臺灣（歷史篇）」課程標準的實施，對本土關懷的落實，具有深遠的影響。臺灣歷史的發展，具有複雜的國

際關係，荷蘭、西班牙、日本都曾先後佔領臺灣，使臺灣文化有某種程度的異國色彩，課程標準中強調培養具有世界觀的胸襟，對開拓學生的國際視野是有幫助的。（訪黃秀政 -20130717）

顯然，當中國主體意識架構下的歷史教科書在全國的國中課堂上實施之際，學生學習中心與在地化的本土教育潮流，也隨著國際局勢與世界教育思潮的發展，逐漸成為教育改革的主流。1994年國中歷史課程以學生為中心的課程目標修訂，以及「認識臺灣（歷史篇）」課程的實施，開啟了國中歷史課程與教科書改革的第一步，也為接續而來的九年一貫歷史課程奠基。

## 二、淡化民族精神教育的本國史選材取向與編寫原則

配合國中一年級「認識臺灣（歷史篇）」課程的實施，此期「歷史」課程之本國史和外國史，分別於國中二、三年級講授，惟歷史教科書仍然要依據課程標準及教材綱要編寫。

為因應教學時數縮短，教科書之課程組織仍採通史和詳今略古的原則。歷史第1、2冊為本國史，究其內容，雖仍是架構在以中華民族論為中心的正統中國論之上，第1冊教材內容時間斷限，為中國上古時期至19世紀清中葉鴉片戰爭以前之數千年歷史發展；第2冊則以10章篇幅介紹19世紀中葉鴉片戰爭至20世紀間百餘年的當代歷史（國立編譯館主編，1998、1999b），但是反共復國、發揚民族精神的論述已淡化。

因此，教材內容選擇方面，雖然中國主體意識仍是本國史教科書的核心概念，但是從教材大綱與教科書內容來看，呈現民族精神教育相關用詞已明顯減少。如：第2冊中有5章是關於中華民國建國至八年抗戰的過程，仍然會提到辛亥革命中的「孫中山與中華民國的建立」，革命再起的「蔣中正與北伐統一」，顯示孫中山和蔣中正仍是中華民國史中重要的精神象徵；但是會教材中關於中國共產黨與國共內戰的用詞，則以較中性的字呈現，如：「中共的成立」、「毛澤東與中共

的武裝割據」、「中國之劇變」、「中共政權的演變」等，不再出現「共匪」等負面用詞（國立編譯館主編，1999b）。

### 三、增加亞非美洲史的外國史選材取向

依據 1994 年課程標準規範，外國史教科書的課程組織仍採通史與詳今略古原則，教材內容雖然較不涉及以中國為主體的國族意識，但是仍以教材大綱做為編寫依據，劉德美和吳圳義不約而同的做了如下的說明：

我們編寫的內容，原則上是以 1994 年國中歷史課程標準為依據，並兼顧到歷史學、心理學和教育學的觀點，比如說要顧及學生的學習需求，教師教學上的考量，以及受到制度上某種程度的約束。因為不論用什麼方式撰寫，都必須參考課程標準的規範，這個規範就是有形的重要約束。（訪劉德美-20130407）

教材內容必須以課程標準的教材大綱為依據，課程標準也都訂的很清楚，每一個單元都是有規定，編寫者只能根據那些要點擬定章、節，並經過編審委員會審查之後，決定章節名稱。確定之後，再開始找資料和撰寫內容。如果編寫委員會沒有同意怎麼去做，就不能編寫；或者說教科書中某個部分不需要刪除、某個部分要增加內容，編審委員會也有權利討論和決定。就這個部分而言，是我在編寫教科書過程中，印象最深刻的。（訪吳圳義-20130407）

此外，受到國際化與西方新史學思潮的影響，1994 年課程的外國史教科書內容，逐漸在課程標準的規範之外，關注其他有關區域史、文化史、經濟史等層面。同時，歐洲歷史篇幅仍然很高，但是亞、非古代文明和近代歷史比較有增加趨勢，且重視時代變遷，以大歷史的發展脈絡進行書寫。

劉德美在談到她編寫第 3 冊歷史教科書時，就明白指出以前的外國史教科書選材內容比較偏向政治史，用詞較艱澀，學生不易閱讀，且一些較新的、重要的歷史也付諸闕如，因此當她編寫教科書時，會

儘量顧及亞、非、美洲的歷史。她說：

既然是世界史，就要儘量把它寫成世界史的樣貌，我們不希望把它講成是外國史或者西洋史。第三冊教科書裡有專章討論亞洲的昌盛，西亞、非洲歷史文化的發展；第四冊也會提到東亞、東南亞、非洲、美洲等地的歷史；不過限於篇幅，只能選取精要的部分。因此，勢必是主流文化才比較容易被放進教科書裏。要成為非常重要的人物，才有可能留名，在歷史上有一個地位，因此教科書中近現代部分有比較多的歐洲名人，但是不能因為這樣，就說它是歐美中心論。（訪劉德美 -2013040）

整體而言，此期的外國史編者對於國中外國史教科書的教材選擇，有一些較新的看法，會將歐洲以外的亞、非、美洲歷史融入教材內容中，發展多元觀點的歷史教材，並儘量避免「歐洲歷史中心」的書寫模式。如下圖所示，教科書中增加圖文並茂的美洲史課文。



圖 6 18 世紀拉丁美洲獨立運動

資料來源：國立編譯館（主編）（2000a：10-11）。

#### 四、「認識臺灣（歷史篇）」教科書的選材取向與編寫原則

##### （一）通史、詳今略古的課程組織與教材綱要

「認識臺灣（歷史篇）」課程標準公布後，社會各界對於戰後首次以臺灣為主體的國中歷史教科書充滿期待。然而，從教科書整體來看，內容組織與選材仍然是以課程標準的教材大綱為依據，且沿用1952年統編本歷史教科書的課程組織形式，採通史與詳今略古原則。如：正式本前三章從史前時代、國際競爭時期、鄭氏治臺時期敘寫到清領時代前期的數千年歷史，後四章則以清朝開港通商後的百餘年歷史為主，包括：清領時代後期、日本殖民統治時期的政治與經濟、日本殖民統治時期的教育學術與社會、第二次世界大戰後的政治變遷，到第二次世界大戰後的經濟文教與社會，清楚的看到通史與詳今略古的歷史脈絡。

兩位教科書編者回顧言一段歷程時，也指出他們是依據課程標準中的教材大綱和配合教學需求編寫教科書的。吳文星說他在編寫教科書時，所有的章節都是依據教材大綱擬定的，只有將日本殖民統治時期和中華民國在臺灣時期改為二章、「中華民國在臺灣」的章名改成「第二次世界大戰後」，以配合教學時數的調整。他說：

當我們在討論章節時，認為必須配合教學的實際需要和理想教材的詳今略古原則做調整，所以就把日治時期和中華民國在臺灣各分成2章。後來有人說這就是同心圓理論，其實我們當時根本沒有想到這些，杜正勝的同心圓理論也是後來才提的，他在討論「認識臺灣（社會篇）」時，也沒有提同心圓。（訪吳文星-2014071）

亦即章節的調整是配合課程標教材大綱、教學節數和實際需要調整的，而非社會所指之同心圓理論或去中國化。

##### （二）落實本土關懷的教材選編

基於學者專家主導編寫的歷史教科書，才稱得上是好教科書的思

維，以及為求能夠客觀、正確陳述史實，幫助學生理解臺灣歷史的發展，單獨組成的「認識臺灣（歷史篇）」教科書編審委員會，仍然以學者專家為主。黃秀政在憶及這一段過程時，認為編者的學養是教材內容取向的關鍵，在左思右想之後，決定找具有歷史教育背景，無鮮明政治立場且能夠理性溝通、專精臺灣史的學者執筆。他說：

我接了（主任委員）之後是非常的惶恐，特別是執筆人更是想了很久。經過考慮之後，決定找張勝彥和吳文星2位教授。他們都是臺灣史專長，對歷史教育有很好的見解，一定可以完成這項改變課程的國中歷史教科書編輯工作。跟他們溝通了幾次，最後他們終於答應，張勝彥教授寫1985年以前，吳文星教授寫1985年之後。（訪黃秀政-20130421）

於是，這本改變國中歷史學習方向的教科書，就在學科專家的執筆之下完成。教科書及封面及目次詳如圖7所示：

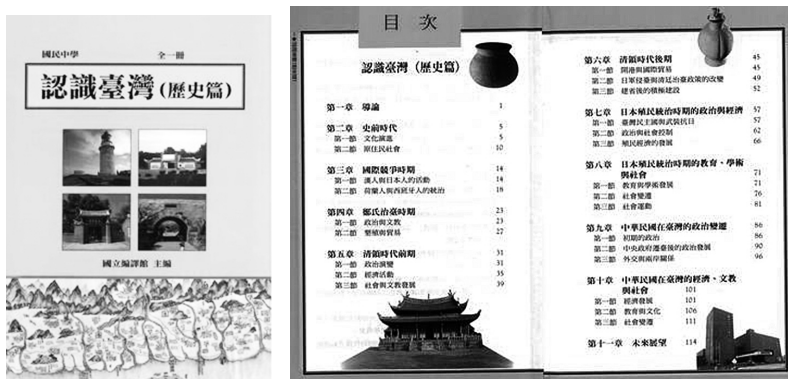


圖7 《認識臺灣（歷史篇）》正式本封面及目次

資料來源：國立編譯館（主編）（1998）。

在教材內容選擇上，編者們認為既然是臺灣史，當然就是要以臺灣為主體，以史實為基礎編寫，兩位編者以日治、中華民國在臺灣為例說明如下：

日本殖民統治還是日據，據就包括佔領，但是臺灣是清廷簽

約割讓給日本，應該回歸史實，以較客觀的用詞書寫，建立學生歷史思辨的能力，這是從課程標準制定到教材編寫2年的過程中協調出的。光復或中華民國在臺灣和第二次世界大戰之後也是，臺灣就是1945年以後進入第二次世界大戰以後的時代，中華民國在臺灣反而有遷移的政權意味在，遷移政權在政治學上叫遷占政權，並不好。光復也是，就日本時代的人而言，換政權不叫光復。（訪張勝彥 -20140717）

課程標準的教材大綱就已經是日本殖民統治，簡稱日治，我們討論的時候，呂實強、李國祁等中國史大老，也覺得沒有問題，回歸到歷史事實的呈現；第二次世界大戰以後的用詞，也是同樣的立場，以歷史事實做標題的時間。我們沒有去中國化，也不會比較凸顯臺獨，這都不符合歷史事實。（訪吳文星 -20140717）

換言之，編者們認為應該要讓臺灣史課程回歸到臺灣歷史的學習本質上，即便是在今日，讓他們再重新編寫這個教材，他們仍然會設法避免過多的意識形態，而且會加上更多可以讓學生進行歷史思辨的教材。他們說：

「認識臺灣（歷史篇）」就是要以臺灣為主題，要有史實做根據，而且是研究上比較有共識的，做為我們編寫的素材。在討論的過程中，沒有說這裏是臺灣派、誰是中國派，都沒有的，討論的時候完全沒有那個氣氛。也沒有說是站在臺灣、中國2個國家的立場。他們純粹是外行人，以自己的意識形態來揣測、來質疑。（訪吳文星 -20140717）

我們其實都是照史學的原則在做事，歷史上是你的東西、今天不一定就是你的，歷史不是你的，今天也不一定不是你的，所以歷史上的主權，不可以做為今天主權要求的依據。因此，我們就堅守的原則，就是事實的陳述。（訪張勝彥 -20140717）

顯然，統編本歷史教科書內容雖然重視傳統中華文化、儒家思想價值，反共第一、國家至上、領袖崇拜、我族中心等特定的意識型態與偏見（歐用生、楊慧文，1998：107-104），以致於在1987年解嚴後，隨著國內外民主政治、社會經濟與教育改革的催化，逐漸受到社會各

界質疑。但是從訪談中顯示，1994年課程之教科書，基本上從本國史、外國史改為臺灣史、中國史與世界史，是解嚴後中國化、本土化、國際化三股意識型態錯綜複雜關係影響下的產物，編者們認為他們所選取的教材內容，只是適時的反映時代需求與新的改變，希望能夠符應學生學習中心的課程理念，以及加強學生對臺灣歷史的學習與建立多元觀點的歷史知識。雖然，這本教科書不僅成為緊接而來的高中歷史教科書的課程組織與教材編寫依據，其所引發的臺灣意識與中國意識之爭，至今仍餘波盪漾（王昌甫，200；戴寶村，2007），但是這並非編者們的初衷。

## 陸、結論

對 20 世紀的中國而言，歷史不僅是知識的學習，且是施政參考與教化人民重要工具。1912 年中華民國成立後，為讓學生認識列強侵略與建國艱辛歷程，明訂歷史科為學校必修科目之一。歷史教科書是發揚道德訓誡、培養愛國情操，以及了解中國歷史發展與國家興衰之道的知識來源（沙培德，2007），也是傳達政治或道德宗旨、理想公民的理念的重要途徑（王汎森，2008；沙培德，2007）。1949 年中華民國政府撤退臺灣，為鞏固政權的統治，達成反共復國目標，以反共抗俄與復興中華民族的三民主義教育論述，作為戰後臺灣教育的指導原則（教育部教育年鑑編纂委員會，1957）。在此一教育政策下，臺灣人民被納入近代中國民族國家塑造的集體記憶框架中，臺灣人就是中國人，必須深刻的「認識中國」及其固有文化；而「反共復國」不只是政治理念，甚且是臺灣人民共同的目標。

為此，學校的歷史課程必須有官方修訂的課程標準和統一編寫的教科書。從 1952 年課程開始的統編本國（初）歷史教科書，所強調民族精神及反共抗俄教材，重視學生對中華民族國家認同的培養，正是此一歷史教育課程觀點的最佳寫照。本文透過教科書編者的訪談與教

科書內容的檢視，清楚的看到 50 年的統編本國（初）中歷史教科書發展過程，就是一個形塑中國儒家道統教化與集體記憶的歷程。教科書必須依據由國家修訂的歷史課程標準、教材大綱或綱要編寫，1952 年課程的「歷史」到 1994 年單獨成冊的「認識臺灣（歷史篇）」皆然。而且，1994 年的課程目標中的民族精神與國族意識雖然已經淡化，改為強調學生學習中心的教育理念，但是歷史教科書中的本國史教材內容，仍然將中國、我國與中華民族關係聯結在一起，做為歷史敘述的主軸，並將臺灣史納入中國史之內，呈現以中華民族論為中心的正統中國論之上。

同時，由於戰後臺灣所處的政治環境與時代背景，本國史歷史教科書編者在基於國家意識與一定程度認同形塑「中國」的時代使命感，積極投入編寫教科書行列中。一如曾經參與中小學歷史及社會教科書編纂 40 年的屠炳春教授所言：

從臺灣光復開始（1945 年）到民國 77 年（1988），臺灣的教育都變了，我也給它一個名稱，叫做「儒化時代」，這是一個時代的大轉變，而我是「儒化時代」歷史教科書的掌舵人、執筆人。民國 77 年以後到現在，時代又在變，這個變遷的時代，我稱它為「本土化時代」。

有人問我，是什麼機緣走進國立編譯館？我說：這是時代的潮流（形勢）、政府的決策（勢態）和個人的志業（心態），我抓住了此一脈動，所呈現的結果。（訪屠炳春-20130514）

相較於本國史，雖然外國史教科書比較不被中國正統論的宰制，但是在長達 50 年的發展過程中，課程目標和教材內容仍然深受課程標準和教材大綱或綱要的規範，且承襲了清末以降來自中國的「歐洲中心論」課程觀，教材內容多屬歐洲觀點的歐洲史。惟若就在常中求變而言，外國史教科書編者們由於有機會較多的機會，接觸強調多元觀點與社會文化史的新史學研究，在基於學生學習需要前提下，於 1983

年課程中就試著突破教材綱要的規範，將在國外所見所聞之歷史新知帶入教科書中，增加較多的亞、非洲歷史，以及利用更多圖照片書寫社會文化史內容，呈現不同觀點的歷史敘述。

此外，雖然部分研究指出 1994 年課程中「認識臺灣（歷史篇）」教科書的問世，是在「去中國化」，是在為一個虛構的「新臺灣國家」建構它的民族論、國家論和社會論（李理，2008：35）。惟本文根據教科書編者的口述訪談，顯示「認識臺灣（歷史篇）」是 1980 年代在臺灣長期戒嚴逐漸鬆綁，國民黨威權統治瓦解與民主社會化過程中，編寫出來的。當時的政策制定者基於「立足臺灣、胸懷大陸、放眼世界」的教育方針，以及社會對學生能夠深入認識臺灣的期待下，決定以單獨成冊的方式，呈現臺灣歷史文化。從歷史教育的角度來看，「認識臺灣（歷史篇）」仍然是在正統中國論述架構下發展出來的，也未改變中國史做為本國史的地位。

「歷史是當代的孩子（Frenand Braudel,1980:6）」，反映時代需求與教育脈動；歷史也是過去與現在永無休止的一種對話（王任光譯，1968），教科書正是這種今昔對話中的「一種」聲音。1980 年代之前的臺灣統編本國（初）中歷史教科書，是反共復國、民族精神權威性價值目標的展現；而 1990 年代「認識臺灣（歷史篇）」教科書的問世，則是在多元化與在地化的社會趨勢發展下，對臺灣歷史的一種重新詮釋與理解。這種對話，反映歷史教科書究竟該放入何種內容，政府權力不再是唯一的主導力量，政治社會思潮、課程觀或知識論的演變，已成為另一種重要的聲音。因此，如何能夠在歷史教科書中，落實時代的歷史認識與核心價值，編寫出一本適合學生使用的歷史教科書，是歷史教科書編者必須慎重以待的課題。

本文部分內容已發表於學術期刊「中等教育，67（2）：49-66」之中，特此說明並致謝。

## 參考文獻

- 中學公民國文歷史地理科課程標準（1952）。
- 中學課程標準（1962）。
- 王任光（譯）（1968）。Carr, Edward Hallett 著。**歷史論集**。臺北：幼獅。
- 王汎森（2008）。歷史教科書與歷史記憶。**思想**，**9**，123-139。
- 王甫昌（2001）。民族想像、族群意識與歷史：認識臺灣教科書爭議風波的內容與脈絡分析。**臺灣史研究**，**8**（2），145-208。
- 王明珂（1993）。集體歷史記憶與族群認同。**當代**，**91**，6-19。
- 王明珂（1996）。臺灣與中國的歷史記憶與失憶。**歷史月刊**，**105**，34-40。
- 王芝芝譯（1997）。Donald A. Ritchie 著。**大家來做口述歷史**。臺北市：遠流圖書出版公司。
- 王麗雲譯（2002）。Michael W. Apple 著。**意識型態與課程**。臺北市：桂冠圖書股份有限公司。
- 何力友（2006）。戰後初期臺灣國民學校教科書初探——以國家圖書館編《臺灣光復初期出版品書目（1945-1949）》為例。**國家圖書館館訊**，**4**，16-21。
- 何思暉（2016）。認識世界歷史：解嚴前後臺灣國中國史教科書的演變趨勢與特色（1983-2001）。**中等教育**，**67**（2），49-66。
- 余偉玲等譯（2012）。A. Erll（主編）。文化記憶理論讀本。北京市：北京大學出版社。
- 李國祁（1988）。我國中學歷史課程及教材之檢討和建議。**臺灣教育**，**445**，4-8。
- 李理（2008）。「去中國化」的臺灣中學歷史教科書編纂。**臺灣研究集刊**，**100**，26-36
- 沙培德（Peter Zarrow）（2007）。啟蒙「新史學」——轉型期中的中國歷史教科書，載於王汎森（主編），**中國近代思想史的轉型時代**（頁 51-80）。臺北：聯經出版事業股份有限公司。
- 周志宏（2009）。戡亂建國教育實施綱要。**文化部臺灣大百科全書**，

網址：<http://taiwanpedia.culture.tw/web/content?ID=3950>，引用日期：  
2013.11.24。

周珮儀（2003）。教科書的意識型態批判途徑，**教育研究月刊**，**106**，  
132-142。

定宜庄、汪潤（主編）（2011）。**口述史讀本**。北京市：北京大學出版社。

林正珍（1996）。世界史理念的建構及其相關敘述。**興大歷史學報**，  
10，175-197。

邱德亮譯（2008）。Alain Brossa 著。介於抵抗與治理性之間的集體記  
憶，**文化研究**，**6**，244-253。

夏德儀（主編）（1954）。**初級中學標準教科書歷史**（初版，第五冊）。  
臺北市：編者。

夏德儀（主編）（1955）。**初級中學標準教科書歷史**（初版，第六冊）。  
臺北市：編者。

國立編譯館（主編）（1973）。**國民中學歷史**（初版，第一冊）。臺北市：  
編者。

國立編譯館（主編）（1974a）。**國民中學歷史**（初版，第二冊）。臺北市：  
編者。

國立編譯館（主編）（1974b）。**國民中學歷史**（初版，第三冊）。臺北市：  
編者。

國立編譯館（主編）（1975a）。**國民中學歷史**（初版，第四冊）。臺北市：  
編者。

國立編譯館（主編）（1975b）。**國民中學歷史**（初版，第五冊）。臺北市：  
編者。

國立編譯館（主編）（1987）。**國民中學歷史**（正式本初版，第一冊）。  
臺北市：編者。

國立編譯館（主編）（1992a）。**國民中學歷史**（正式本再版，第四冊）。  
臺北市：編者。

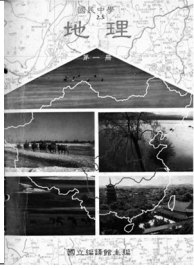
國立編譯館（主編）（1992b）。**國民中學歷史**（正式本再版，第五冊）。  
臺北市：編者。

- 國立編譯館（主編）（1998a）。**國民中學認識臺灣（歷史篇）**（正式本初版）。臺北市：編者。
- 國立編譯館（主編）（1998b）。**國民中學歷史**（初版，第一冊）。臺北市：編者。
- 國立編譯館（主編）（1999a）。**國民中學歷史**（初版，第二冊）。臺北市：編者。
- 國立編譯館（主編）（1999b）。**國民中學歷史**（初版，第三冊）。臺北市：編者。
- 國立編譯館（主編）（2000）。**國民中學歷史**（初版，第四冊）。臺北市：編者。
- 國立編譯館中小學教科用書編輯研究小組（1988）。**中小學教科用書編輯制度研究**。臺北市：國立編譯館。
- 國民中學暫行課程標準**（1968）。
- 國民中學課程標準**（1972）。
- 國民中學課程標準**（1983）。
- 國民中學課程標準**（1994）。
- 張煌熙（2007）。教科書審查制度的發展與影響——為出版業與消費者築橋。載於中華民國課程與教學學會（主編），**教科書制度與影響**（頁 49-76）。臺北市：五南圖書出版公司。
- 教育部教育年鑑編輯委員會（1957）。**第三次中國教育年鑑**。臺北市：正中書局。
- 陳瑛譯（2003）。Kent Howarth 著。**口述歷史**。臺北市：播種者文化有限公司。
- 勞榦（主編）（1953）。**初級中學標準教科書歷史**（初版，第一冊）。臺北市：編者。
- 勞榦（主編）（1954a）。**初級中學標準教科書歷史**（初版，第二冊）。臺北市：編者。
- 勞榦（主編）（1954b）。**初級中學標準教科書歷史**（初版，第三冊）。臺北市：編者。

- 勞榦（主編）（1955）。**初級中學標準教科書歷史**（初版，第四冊）。臺北市：編者。
- 黃秀政（1986）。試論現階段中華民國國中歷史教科書的編纂—以新編國中歷史第一冊為例。載於國立臺灣師範大學歷史系（主編），**國際歷史教育研討會論文集**（頁 145-172）。臺北市：編者。
- 黃煜文（譯）（2004）。Beth M. Robertsont 著。**如何做好口述歷史**。台北市：五觀藝術管理。
- 楊祥銀（2004）。**口述歷史**。臺北市：楊智文化事業股份有限公司。
- 楊智穎（2012）。臺灣百年教科書演進歷程與脈絡：政策與制度。載於國家教育研究院（主編），**開卷有益教科書回顧與前瞻**（頁 63-94）。臺北市：國家教育研究院。
- 楊智穎、歐用生（2012）。教科書百年演進歷程與脈絡：教育思潮。載於國家教育研究院（主編），**開卷有益教科書回顧與前瞻**（頁 1-25）。臺北市：國家教育研究院。
- 葉龍彥（1994）。臺灣光復初期的國民教育（1945-1949）。臺北文獻，110，27-86。
- 歐用生、楊慧文（1998）。我國社會科教育的回顧與展望。載於歐用生、楊慧文（主編），**新世紀的課程改革—兩岸觀點**（頁 107-140）。臺北市：五南。
- 戴寶村（2007）。解嚴歷史與歷史解嚴：高中歷史教科書內容的檢視。**臺灣文獻**，58（4），397-425。
- 薛化元（2000）。戰後臺灣教育制度中國家權力問題的歷史探討。載於臺灣師範大學歷史學系主編，**臺灣社會文化變遷學術研討會論文集**（頁 393-407）。臺北市：臺灣師範大學歷史學系。
- Apple, W. Michael（1991）。Regulating the text: The socio-historical roots of state control. In P.G. Altbach (Ed). *Textbooks in American Society: Politics, policy, and pedagogy*. Albany, New York: State University of New York, pp.7-21.
- Braudel, Fernand(1980).*The Situation of History in 1950*.Chicago: Chicago University Press.

## 第九章

# 從愛鄉愛國到地理能力培養： 國中地理教科書五十年課程觀與知識論之演變



李麗玲 · 王秋原

### 壹、緒論

地理學是一門實證科學，能為國民教育提供的並不限於地理知識本身，尚可包含許多技能部分，如野外調查、地圖分析、計量分析及邏輯推論等（施添福、石再添，1983）。地理教科書的內容由單純傳授地理知識，逐漸轉變為不僅傳授知識，也強調培養學生的地理能力。例如，在 1994 年之前的課程標準的教材綱要一直未列地圖單元，也沒有相關內容明訂地圖學習等方面的教材綱要，似乎在課程中未曾關注到地圖，但由教科書內容可看出，地圖一直是地理教育重要的一環，是地理教科書不可缺少且所占分量日益增加的一部分。伴隨「做中學」的教育思潮興起，地理教科書在內容組織與敘寫方式也產生變革，直接引導地理教學的方向，例如，以說明文敘述形式傳遞知識概念，到引導探究配合問題與討論的地理技能操作應用，進而影響師資養成的方向。

回顧臺灣的地理教育發展過程，1949 年政府遷臺，在「教育即精神國防」的概念下，配合政府「反共抗俄」的基本國策，以加強反共教育作為推動教育的基準，1952 年教育部重訂課程標準，1953 年國立編譯館發行地理課本的「標準本」，即開始地理教科書一綱一本的統

編制，直到 2001 年開放民間編寫的一綱多本審定制。其間因應時代潮流、社會脈動與地理教育發展的過程，課程標準歷經 1962 年、1968 年（暫行）、1972 年、1983 年、1994 年等 5 次修訂。

根據地理學者研究，我國傳統地理教育目標是以達成「適應環境」、「民族精神」、「世界眼光」、「學習興趣」等四項情意行為（施添福，1982）；在 1994 年之前歷次課程標準修訂的地理教育目標，均係按上述四項情意行為，以透過「本國地理概況」、「世界地理概況」、「我國物產及蘊藏之大概」等三項認知材料的學習所達之原則而撰寫（王秋原，1987），課程目標與教材綱要的演變並不明顯，而教科書須依據課程標準編寫，因此本文由編者的更替與教科書內容組織的轉變作為分期的主要考量，再依課程標準分成三個階段：一是 1952 年、1962 年、1968 年（暫行）以愛國精神教育為主的目標導向；二是 1972 年、1983 年逐漸轉型趨於學科導向；三是 1994 年地理學習強調能力導向的發展。

長久以來，國中地理科教材以區域地理為主軸，分為本國地理與外國地理，但內容與份量均著重於前者，其範圍包含中國大陸與臺灣地區，教材組織則以行政區的省市為單元分為六大地方 35 省市。區域是一個古老的概念，而且是一個具有許多不同涵意的用詞，早期的區域概念來自領域的概念，具有強烈的政治或軍事意圖（王秋原、趙建雄、何致中，1997）。地理知識基本上是由三大傳統所構成的，「人地傳統」發掘人類和環境的關係、「區域傳統」瞭解一個地方或區域的獨特性、「空間傳統」有系統地解釋區位和空間交互作用。由於地理學術研究典範的演進，區域傳統的研究依時代需要而轉變，國中地理教科書以區域地理為主，其地理知識內容如何與時並進，課程架構、教材組織、教科書編寫歷程等，與地理學術研究取向及社會環境變遷之間的互動關係，是重要的探討主題。

因此，本文從臺灣地理學研究的演進、學術觀點與取向，國家政治、社會環境變遷的歷程，探討國中地理教科書中本國地理教材架構所代表的課程觀點，由教科書內容取材、撰寫體裁與編排形式等演變歷程，分析教科書編審者在教科書發展中的地位及其呈現的知識觀點。

## 貳、研究方法

研究方法以文件分析（Documentary Research）及口述訪談為主，分析從 1952 年至 1994 年修訂發布的國中地理課程標準、據以編輯於 1953 年至 2000 年出版的教科書（如表 1），此期間教科書為統編制，在一綱一本的政策下，教科書的編輯出版由國立編譯館全權負責，其內容撰寫及出版發行均較穩定，不會受到市場行銷或學校選用的影響。口述訪談受訪者為教科書的編者（如表 2），希望藉由受訪者所經歷的教科書編寫情形及變革歷程，包括編輯理念、內容取材、組織體例、版面設計等，明瞭不同時期國中地理教科書內容呈現的知識體系。故本研究從歷次修訂課程標準的教育目標及教材綱要比較，配合當時的政治經濟社會環境變遷，理解不同時期的地理課程架構，再由教科書內容組織及編者對教材撰寫歷程的詮釋，分析教科書中地理知識體系的發展，對於地理教學的影響，以探究國中地理教科書五十年的課程觀與知識論演變。課程標準的教材綱要即課程內容的組織和取材，而教科書中那些知識被建構出來，地理科如何被學習或地理知識如何被獲得，編者的知識觀點不同，從主觀的取材、敘寫方式、主題設計等都是口述訪談的重點。

如前所述，國中地理科教材內容與份量向以本國地理為重，復以口述訪談受訪者尚未包含外國地理教材部分的編者，故本文探討的教科書範圍只在本國地理部分。

表 1 1953 年至 2000 年國中地理教科書的出版與版次

課程標準	教科書出版期間	版次
1952 年地理	1953-1962	1953 初版至第 4 版、1957 修訂本初版至第 6 版
1962 年地理	1963-1967	1963 初版至第 5 版
1968 年地理 (暫行)	1968-1972	1968 初版至第 5 版
1972 年地理	1973-1983	1973 初版至第 7 版、1980 改編本初版至第 4 版
1983 年地理	1984-1996	1984 試用本、1985 修訂本、1986 正式本初版至第 3 版、1989 改編本初版至第 6 版、1995 再次改編但延續版次為第 7、8 版
1994 年 認識臺灣 地理	1997-1999	1997 試用本、1998 正式本初版至再版
	1998-2000	1998 初版、1999 正式本初版至再版

資料來源：研究者彙整。

表 2 受訪者名單與訪談日期

受訪者	參與教科書編審 (依課程標準)	參與職務	訪談日期
劉鴻喜	1968 年、1972 年國中地理	主編	20130911 20131108
	1983 年國中地理	主任委員、編訂正	
	1994 年國中認識臺灣地理篇	編審委員	
	1994 年國中地理	主任委員	
王秋原	1972、1983 年國中地理	主編	20130423
	1994 年國中認識臺灣地理篇	主任委員、編訂正	20140801
	1994 年國中地理	編審委員*	20140815
			20140905
王洪文	1972、1983 年國中地理	主編	20130423
謝福生	1983 年國中地理	編審委員 (校正人)	20130423
	1994 年國中認識臺灣地理篇及國中地理	研發小組	20141215
林俊全	1994 年國中認識臺灣地理篇	編者、研發小組	20130104
	1994 年國中地理	編審委員	
陳國川	1994 年國中認識臺灣地理篇	編者、研發小組	20130828
			20131111

受訪者	參與教科書編審 (依課程標準)	參與職務	訪談日期
吳連賞	1994 年國中地理	編者	20130709 20131107
陳素珠	1994 年國中地理	編者	20131107
吳夢翔	1994 年國中地理	編者	20131107

\* 1995-1998 年此期間劉鴻喜主任委員出國，由王秋原委員代理主委

資料來源：研究者彙整。

## 參、臺灣地理學研究從政府遷臺到 20 世紀止的變遷

我國臺灣地區地理學的研究方向，根據學者指出係繼承了民國 38 年以前的中國地理學的研究傳統。在中國，由於中小學比大學先有地理課程，因此中小學的地理教育以及培養中小學地理師資的師範院校等，似乎自成一個系統；這個系統，可以說繼承了中國經史傳統的地理學，而以培養民族精神和愛國思想為教育的重點（施添福，1983）。

### 一、臺灣地理教科書知識體系的發展

有關臺灣地理學的觀念與方法兩方面的思想變遷，根據施添福（1983）研究，由於中國現代地理學的傳統係屬地誌，而且從清末開始，學校教育中教授地理以及撰寫地理教科書的幾乎都是由經史學家兼任。臺灣經過日治時期，其間缺乏獨立的教育和研究機構，以培養地理人才和負責地理學的研究和發展，故在沒有既成傳統的束縛下，1949 年政府遷台後，使得中國大陸移植而來的現代中國地理學傳統，能夠快速地在臺灣生根成長。

1920 年代中國地理學家在從事研究或編寫教科書時，採取的策略是：（1）解說自然現象，（2）描述上述各種自然現的分布，（3）探討自然現象的分布以後，再描述地面上人事的現象。此時期地理學的定義屬於「地的描述」。1930 年代，地理學者張其昀提倡實證方法論，即地理學是一門研究人地關係的學科，開始了「人地傳統」的研究取

向。而後抗日戰爭至大陸淪陷為止，逐漸有了另一種對地理學的看法，即地理學是一門研究區域特性或區域差異的學科，稱為「區域傳統」。1949年政府遷台，臺灣地理學的發展同時繼承了上述兩個地理學傳統。

1970年代隨著區域地理的日漸式微，一方面促使人地傳統重新抬頭，另一方面更透過實質研究，散播另一種對地理學的看法，即「地理學是一門研究地表各種現象的分布與配置的科學」，簡稱為「空間傳統」（施添福，1983）。當時臺灣由學成歸國的地理學者引介此一傳統的基本概念，改變了臺灣地理學家對地理學的一些看法。同一時期，除了計量的潮流湧進，有關電子計算機和遙測技術的應用，也被廣泛的介紹，而且經常與製圖、計量相提並論，認為是地理學家應該盡量使用的工具。

中國地理學傳統的兩個「二元論」：自然地理學對人文地理學、通論地理學對區域地理學。其定義為（1）自然地理提供各種有關環境的基本事實，以作為人文地理和區域地理的研究基礎。（2）人文地理以自然地理為基礎而闡釋部分人類活動和環境之間的關係。（3）區域地理則以由自然和人文地理所組成的通論地理作基礎（施添福，1983）。1962、1968及1972年版教材綱要，在本國地理的課程架構為：中華民族生存的自然基礎—行政區域地理—我國人文概況，符合二元論之地理學傳統。以此理論基礎而導出「取材必須周全」的原則，使得地理教材在某種程度內一直保持百科全書的方式彙編地方素材，對自然地景及人類活動有系統的記載。因此，早期國中地理課程設計者一直奉守由地理學二元論所導出的取材必須周全的教材編選原則。

自然現象和人文現象是地理學研究的素材或資料，而區域是地理學家組織素材所用的基本架構，由「區域傳統」來看國中地理課程的本國地理教材架構，從地區概論與分省的順序組合、取材份量的演變等，教材內容由地方誌的描述，到區域地理特徵、人地關係、生態觀點、環境保育等，成為地理教科書知識體系的發展。

## 二、地理教科書內容編選與地理學術思潮

西方區域地理研究的源頭之一，是大發現時代不同學科對特定地區研究之彙總。在此種研究取向的支配下，以百科全書的方式來彙總地方素材，成為此一時期最重要的研究方法（王秋原等人，1997）。地理學者主要的任務依舊是對不同地方之相關事實等素材的發掘與組織，以達成區域地誌式的綜合之最終目標，且透過現代化教育體系的建立而將研究成果帶入國民基礎教育的環節內。「地理學不應是關於各種不同事物的地區分布的科學，而應是關於「事物如何」充填空間的科學」（赫特納，1983：143），因此地理學「在作地區研究時，不但要有描述，而且要有解釋。如何劃分地區，該是地理上的一個大問題，而實地觀察，就是地理方法的根本。所謂一般地理學（地理學通論），是地表各種地理現象分布的系統研究；所謂特殊地理學（即地理學各論），就是各地方的方域誌[地方誌]。」（泰勒，1957：173）（引自王秋原等，1997：85）。

區域描述到區域分析、分布學（地誌學派）到系統地理的學術研究演進，「地理學中的區域概念係因需將較大地區細分為若干部分，並以最高度整合的方式來加以研究的需要發展而來」（Hartshorne, 1959：129）。Hartshorne 將古典區域研究的分布學觀點詮釋成地區差異，強調區域研究的主題在於現象的地區差異，區域因此成了「萬千現象的容器」（Agnew, 1989：122）（引自王秋原等，1997：84）。

1970年代起，隨著空間分析的地理研究進展，以英國為首的部分西方國家，將中學地理教育的核心由區域地理轉為系統地理（陳國川，1995），我國國中地理課程與教科書一直都以區域地理的方式編寫，課程標準中以「地理概況」作為地理教育目標中認知內容的結果，使地理教材編寫，經常變成近乎羅列一些不相連貫的地方事實，而大大地降低地理知識的完整性。再加上升學主義下的評量方式，終於造成

「地理學只是地名堆砌之學」等極大的誤解（施添福，1986）。區域地理有其在地理學的地位及區域地理學的知識觀點，教科書內容所提供的知識，從教材的組織能看出傳統區域地理教科書的「描述」傾向，學術研究演進與教科書內容編寫的演變，兩者有關連，但在時間上教科書是延後的，因為教科書要採用成熟的知識而不是發展中的論述，而且受限於社會開放程度、科技的進展、資訊的流通等層面因素。在不同時期編者的更替，教科書內逐漸加強地理概念，但仍是以前區域地理為課程架構，知識組成還是以地理事實為主，即使在認識臺灣地理篇中似有系統地理的架構，仍是以區域為基礎。

「地理知識的結構要素」分為事實、概念、原理原則、理論等四個螺旋性的階層：「事實」部份涵蓋了客觀而複雜存在於地表的人、物與事件；「概念」則是人類認識客觀實在界的基本線索；「原理原則」是由二或二個以上的概念建構而成的事項通則；「理論」是經驗與知識的綜合性通則。地理是社會領域和自然領域進行銜接的主要科目，本身就具有以「區域」為主體的統整精神。區域特色之形塑或區域環境議題的學習均需兼顧自然與人文地理知識、技能（陳國川，2005）。在國中地理教科書內容演變的歷程中，王秋原教授從1972年版開始擔任主編，1994年版負責編審委員會主任委員至2001年止，長達40年期間，對於地理教材內容與教科書的編寫有深刻的體認。他說：

地理教育以區域地理為主軸，主要的原因是要把人文地理跟自然地理融會在一個特定的地表空間裡去呈現，所以區域地理才成為主軸，所謂的「區域」，人類的生活也好，對土地的認同也好，不管生活或者認同都是在地表的特定的一個地方，這一群人在特定的地方共同去建構出來的空間，…，所以區域是一群人在特定的空間上去把它建構出來，具有地方的特色、空間感，…。剛才提到的三個領域，雖然區域是主軸，可是自然環境、人文環境是這個區域本身的內涵，人群在那個空間裡生活，他認同那個空間所具有的自然環境、人文環境，所以還是要把自然系統跟人

文系統納進來。區域是最能表現人類在地表的活動，所以是可以充分展現地理學本質所一直強調的，傳統地理學一直到現代地理學都強調的「人地關係」，「地」代表環境，人與自然環境是一個的交互關係，這是我對地理學科本質的認知，也要把這樣的認知轉換成教材。（訪王秋原-20140905）

## 肆、國中地理教科書的演變

歷次修訂的國中地理課程目標與教材綱要在 1994 年前變動並不明顯，因此本文按照主編者的更替、教科書內容組織的轉變、國家政策與社會環境變遷等，作為分期的考量，將 1953 年至 2001 年這 50 年間的教科書演變，分為三個階段：一是 1952 年、1962 年、1968 年（暫行）以愛國精神教育為目標導向；二是 1972 年、1983 年逐漸轉型趨於學科導向；三是 1994 年強調能力導向的發展。以下由課程目標教材綱要、編輯理念、內容組織結構的演變，結合口述訪談資料，討論教科書編寫歷程與內容呈現的課程觀與知識論演變。

### 一、以愛國精神教育的目標導向為主（1953-1972）

#### （一）課程目標與教材綱要

此時期課程標準歷經 1952、1962、1968 年三次修訂，是為「課程即目標」的課程定義，因為當時政治環境重視的是目標達成，以反共抗俄、抵禦外侮為地理課程的主要教學目標。1952 年課程標準之教材綱要本國地理分為鄉土地理、省區地方誌、全國總論三部分。1962 年修訂將全國總論分為中華民族生活的自然基礎與我國人文概況，置於行政區地理的前後。1968 年取消「鄉土地理」，但行政區地理的順序起始由中部地方（南京市）改為南部地方（臺灣省），行政區地理均仍明述以地方誌敘述方式。

由教科書教材組織與課程標準教材綱要的比對（如表 3），1952 年、1962 年教材綱要均將「鄉土地理」列為本國地理的第一項，由於初中地理課程係以民族精神及生活教育為中心，鄉土地理和生活教育息

息相關（施添福，1982），亦即地理科在生活教育方面最能發揮的就是鄉土地理，歷年教科書在行政區地理部分都是以臺灣省為首。1962年版教材綱要全國總論分為「中華民族生活的自然基礎」與「我國人文概況」安排在行政區地理的前後，但1962、1968年版教科書仍維持前一版的架構，到第四冊才有全國地理總論（自然與人文），未依照教材綱要的課程架構。以單元順序來看，1952、1962年版教材綱要以「中部地方」為首第一項是南京市（首都），但教科書由「南部地方」起始為臺灣省；六大地方先分省再地方總論，到1968年版改為先地方概論再分省。

表 3 1952、1962、1968 年課程標準教材綱要與教科書課目的比對

年度	課程標準的教材綱要	教科書冊次課目
1952	1. 鄉土地理 2. 省區地方誌（分省—地方總論） 3. 全國總論	1. 臺灣省（第一冊第 1-3 課） 2. 省區地方誌（分省—地方總論） 3. 全國總論（第四冊 25 課）
1962	1. 鄉土地理 2. 中華民族生活的自然基礎 3. 行政區地理（分省—地方總論） 4. 我國人文概況	1. 臺灣省（第一冊第 1-3 課） 2. 行政區地理（分省—地方總論） 3. 全國總論（第四冊 25 課）
1968	1. 中華民族生活的自然基礎 2. 行政區地理（地方概論—分省） 3. 我國人文概況	1. 全國概觀（第一冊第 1-2 課） 2. 行政區地理（地方概論—分省）、臺灣省（第一冊第 4-5 課） 3. 全國總論（第四冊 12 課）

資料來源：研究者彙整。

教科書以臺灣省為起始呼應課程由鄉土地理優先講授的宗旨，而教材綱要的行政區地理則由中部地方（南京市）為首，應為政治因素的考量。雖然1968年版修訂取消鄉土地理，但在行政區地理順序將第一項由中部地方改為南部地方，反而使教科書的單元編排符合教材綱要的順序，課程標準中雖未列出鄉土地理，仍展現其內容在區域上由近而遠的地理課程觀點。

## （二）教科書編寫理念

自 1949 年政府遷臺後，張其昀為當時臺灣地理學界的領導者，亦是國民黨政府要員並曾擔任教育部長，1952 年地理教科書開始統編至 1967 年擔任中學地理教科書編審委員會主任委員，對地理教育影響重大，包括臺灣大學、中國文化大學地理系的創設。當時的主編沙學浚也是他的學生，根據潘朝陽（1999）研究，沙學浚教授早年求學的時空背景使他深受赫特納地誌論典範的影響，賀忠儒、李熏楓（1998）亦撰文指出，其學術研究著重於區域地理、政治地理與歷史地理，當時地理教材編撰原則為：從區域地理到通論地理，以中國地理為中心，教材注重本國各行政區域的特徵與國情的認識。以鄉土地理為地理教學的出發點，選材以有關中國國情及列國大勢的材料為重要準則，必須詳盡納入典型的、法則性的地理教材，讓教師細加闡明。

1952 年與 1962 年版教科書編審委員會均由學者教授和國編館館內人員組成。

### （三）教科書內容取材

1952 年及 1962 年版的初中地理教科書，編輯要旨說明選材以「自然背景、人文概況、政治地理」內容為主，兩次的課程標準修訂，前者配合當時戡亂建國的國策，加強有關反共抗俄之教材；後者是加強民族精神教育之措施。教科書的選材在當時的政策環境下，內容偏向政治地理的考量。教材綱要有「國界與國防」單元，強調各區域地理內容項目要包含沿邊各行政區之國際關係與國防形勢，教科書則是「我國疆域」、「國防」兩課。

1968 年版教科書編輯要旨說明選材以「自然背景、人文概況、經濟地理」內容為主，以教材綱要來看，與前次課程標準相差很小。在選材上配合時代需要與社會發展，例如，1960 年代臺灣經濟起飛，有關高雄加工出口區啟用、台北市及高雄市升格為院轄市、南部橫貫公路通車、國家公園法公布、及推動「十大建設」等，均在教科書修訂時更新加入於臺灣的內容。

#### （四）教科書內容組織

本時期三個版的教科書編輯要旨中均強調課文標題的敘寫方式，如「有提要性標題」、「標題為表示特徵和重點」，比較各版本的課文標題，其差別僅為文字長短、繁簡，但課文變動不大，故內容無明顯差異。教材組織格式為：課名-標題-課文-地圖-注釋-作業-照片，課內不分節次，以標題作為段落的區分，每個省市課首標示面積與人口資料（如圖 1），注釋和作業編排於課文最後，作業的題型主要是複習內容重點，答案可由課文中取得。

1952 年版教科書照片集中置於課本前，1962 年開始依各單元編排於課文後。教科書版面大小的變化（如圖 1），由於地理科有地圖的需求，在地理科編輯委員會第 18 次會議（52.6.13）決議：「甲、建議國公史地新編教科書改用 24 開本。乙、地理教科書：一、地理科應視為理科，其版本請改採橫排方式。二、每本至少須印製最精美之彩色圖片兩幅。三、凡敘述某一地區之地理須印製一張綜合性的總圖，以利學生查閱。」（編譯館 52.6.19 函教育部），當時為新編 1962 年版教科書的會議決議，故版面由 18×13 公分放大為 20×14 公分，封面仍為黑白，但內頁的圖片（照片）改為彩色。

#### （五）對地理教學的影響

課程標準的教材綱要，本國地理部分以 35 省為單元，規定必須編寫的區域地理，而單元內並未列舉任何教材主題，教科書依傳統地理描述的敘寫方式，且綱要中亦未明定每省的課數，因此編者有較大的彈性依其認知撰寫教材內容。

沙學浚自 1952 至 1972 年主編地理教科書，課程架構先區域地理再總論，區域地理以鄉土地理開始，取材以自然背景、人文概況、政治地理為主，敘寫準則以便利教學為主，內容由教師詳加闡明（賀忠儒、李熏楓，1998）。所以教科書內容主要是區域地理沒有系統地理，課文的敘寫方式及作業題目等都著重由教師講授，故教學理念是以教

師為中心。這時期的地理教科書注重傳授具體的地理知識，即地理事實現象，如地名、地理數據、地理事物的演變與分布狀況，缺乏地理學習方法的指導，教學上主要在描述地理事實和結論，而忽略地理方法的學習。

## 二、逐漸轉型趨於學科導向（1973-1996）

### （一）課程目標與教材綱要

1972年、1983年兩次課程標準修訂，課程目標雖與前時期內容雷同，但部分敘寫呈現地理學科的學習內涵，是為課程走向精粹主義的學科導向。

1972年版教材綱要仍維持以地方志敘述方式，但其單元順序，首先以全國總論介紹中國的疆域、地形、氣候、……等方面的基本情況，呈現通論地理的主題內容。1983年版全國總論自然地理與人文地理集中於第一冊，並新增如水文、天然植物、土壤等主題，使系統地理的知識內容更加完備。且教材綱要不再以「地方誌」敘述，僅說明「為加強復興基地臺灣區的三民主義建設成果」，並加入地理實察，至此臺灣界定為「復興基地」，在份量上已漸漸脫離與中國大陸各省按面積或人口比例分配的傳統，臺灣地理的內容也更加具體且明顯增多。

由教科書教材組織與課程標準教材綱要的比對（如表4），1972年版教科書行政區地理只有分省沒有各地方概論。1983年版第一冊全冊為全國總論，第二冊以臺灣地區為首內容有6課，接著地理實察2課。

表 4. 1972 年、1983 年課程標準中教材綱要與教科書課目的比對

年度	課程標準的教材綱要	教科書冊次課目
1972	1. 中華民族生活的自然基礎 2. 行政區域地理（地方概論 -- 分省） 3. 我國人文概況	1. 自然地理總論（第一冊 8 課） 2. 行政區地理（分省） 臺灣地區 4 課 3. 人文地理總論（第四冊 8 課）
1983	1. 本國地理總論 2. 區域地理（地方概論 -- 分省）	1. 全國總論（第一冊 24 課） 2. 區域地理（地方概述 -- 分省） 臺灣地區 6 課、地理實察 2 課）

資料來源：研究者彙整。

本國地理的教材架構一直是以中華民國行政區（六大地方 35 省）為框架，臺灣地理內容與份量，不論是課程標準或教科書均須受限於此編寫，早期課數 3-5 課變動不大，但以解嚴後的教科書改編情況來看，1983 年課程標準未作修訂的情況下，教科書中的臺灣地理份量卻隨當時政治社會局勢產生明顯的變動，初版 6 課，且全國總論各單元內容皆以臺灣為實例說明，故份量上並不僅限於區域地理的 6 課，1989 年改編本課數雖未變，但頁數增加 9 頁，1995 年改編本第 7 版針對臺灣地理增補作再次改編，增為 9 課，並於同年由編審委員會主編國民中學地理科補充教材第一、二冊，編輯原則：（1）強調本土意識 - 政治社會發展，（2）經濟發展 - 國際化、全球貿易關係，（3）教科書的新樣貌 - 印刷科技進步、美編設計（國立編譯館，1995）。

1995 年的再改編除了增加臺灣地理 3 課，並於全國總論的地形、氣候、人口單元各加 1 課，共增 6 課，因課程標準未修訂，故相對於其他地方省市減少 6 課以符合授課時數。此歷程顯現的課程架構變化是地理通論與臺灣地理逐漸增加，而大陸地區則減少。

## （二）教科書編寫理念

孫宥越自 1968 至 1982 年擔任教科書編審委員會主委，並曾擔任國小社會課本的主委，他指出過去地理教科書中教材或敘寫體裁的缺失是只把地表各事物作區域的劃分，則忽視了「人」這個重要因素，人類存在於地表和人類改變地表的景色是重大事件，所以地理是描寫地理景觀而加以解釋的學問，應該要強調人地關係，並提示現代的地理學，除了對各區域內的各地理景觀根據實際資料作正確的描述外，還要對這些景觀作合理的解釋，著重於地理特徵。（孫宥越，1968）

在 1972 年版教科書編寫前，國立編譯館針對 1968 年版教科書進行調查研究，包含排版、印刷、取材和編輯方面，當時的宗旨是「國家編輯的教科書應該具有權威性」正因為教科書具有權威性，所以要不斷檢討改進，以保持它高度的正確性（李緒武，1971）。調查結果

由沙學浚、孫宥越、劉鴻喜、萬良、高其邃等擔任指導人員進行綜合研討，提出建議。當時孫宥越主委，基於過去地理教科書拘泥於老體裁，被外國地理學家批評是「有地無理」的缺點。希望新版教科書擺脫老舊傳統的地理課程觀念，拋棄志書的「格式主義」，使教材內容能有嶄新的題材，指定由臺大地理系王秋原教授擔任主編。王秋原回憶當時的情景：

孫宥越教授擔任編審委員會主任委員，他約見我，當時他是考選部長，找到考選部部長辦公室，孫宥越教授說：「現在我在組國中的地理教科書編審委員會，你是剛從國外學習回來，頭腦比較新，有一些新的概念、新的思維，希望能夠執筆撰寫教材，把這些注入到我們的課程裡來。」。（訪王秋原 -20140805）

臺大地理系於 1955 年成立，由張其昀教育部長、孫宥越高教司長任內創辦，王秋原教授 1935 年出生於臺灣土庫，為該系第一屆學生，入學成績優異，求學期間與張其昀、孫宥越即有互動，畢業後至加拿大深造，學成歸國回臺大任教，並且擔任國中地理教科書主編，當時臺灣的地理教育也開始了新的學術活力，意味臺灣地理學界本土新一代的傳承，為教科書的編寫注入新血。

我跟孫老師的淵源是在更早，……，每個科系每班的第一名可以獲獎，我獲獎時在教育部頒獎，由張其昀部長親自一個一個頒獎，在頒獎給我的時候，說：「你是地理系的學生」，我說：「是」。他就說：「好好讀啊！」。孫宥越老師是高教司長也在場。（訪王秋原 -20130801）

另一位主編為同樣任教於臺大地理系的王洪文教授，畢業於北京師範地理系，1948 年來臺後擔任中學地理教師又有教材編寫經驗，對於地理教科書很有想法，認為舊教材多是單純描述地理景觀，雖然文筆優美，但缺乏地理學教學的方法，希望將之改善，所以也接受孫宥越主委的任命。王洪文回憶說：

傳統的地理教科書不是地理科學是文學，…，其它的教學方法什麼都沒有，而且讓所有的（學生）都認為地理是背誦的，…跟我的觀念完全不同，跟學地理的觀念也不一樣，…，我就寫一篇文章批評，…，以後呢就是教育部來找我，我說要不要，但是教育部跟我說，你不要讓小孩子受苦去背這個，你應該要起來寫一下，我才大著膽子接受這個職務。（訪王洪文-20130423）

當時主編的想法是透過掌握系統地理的基本概念和原理，理解各區域中地理事物和現象的基礎，把地理基本概念和簡單技能放在區域地理內容之前，也銜接小學階段已學習的自然常識和一些初步的地理知識，採用合適的表述方式可以使一些較抽象的內容變得比較容易理解，利於學生對區域地理事實有比較深入的理解和掌握。但是編寫理念的落實也是經過一段改革，王秋原敘述當時獲得認同的過程：

開始的時候在我們委員會裡也有很多前輩很不以為然，說教科書怎麼這樣寫，那是一個衝突的階段，譬如說大家在理念跟想法上面還是有不同的見解，過去從來沒有這樣呈現過，一些地理的基本概念看起來有一點抽象，所以很多前輩認為說，學生為什麼要學這些東西，後來經過很多的討論，我的說法是：「基本上學生要先有這樣的概念，才能切入一些相關的主題、議題，才會理解，而不是給一些東西，讓他只靠記憶去背誦而已，背後那個意涵是什麼，更重要！」後來說服了委員們，所以這套教科書才比較順利的以那樣的形式去鋪陳，像在自然地理的等高線。（訪王秋原-20140905）

國中地理課程以區域地理為主體，並沒有系統地理的教材架構，由學習區域地理中各類地理事物和現象，作為形成系統地理概念和原理的基礎，因此，地理的基本概念和原理分散在區域地理之中，使得系統地理知識零散化。編者將地理概念融入全國總論各主題內容中與地理事實連繫，來彌補缺乏系統地理學習基礎的教材架構，並由作業中設計讀圖、分析資料、討論等題型，以地圖配合地理概念之複習性及啟發性題目，培養學生利用地圖之習慣與技能。他的理念：

在教材的篩選上面，是以學科本質為基礎，希望學生了解一些重要的地理知識跟技能，讓學生能夠運用這些知識跟技能，去理解自己生活的世界。比較通俗的說法，就是「不是給他一籬筐的魚，而是給他一支釣竿學會釣魚」，讓他到哪個地方去都可以釣到魚，而不是只有那一籬筐的魚而已，這是我對地理學科在教材的呈現上的基本理念。（訪王秋原 -1030905）

兩位主編從 1972 年版開始，將國中地理教科書內容組織與敘寫體裁逐漸轉型，編審委員會也加入高中地理教師，到 1983 年版主編的理念更進一步落實，同時有國中地理教師參與編審委員會，雖然不負責編寫，但有助於直接反應教學現場的使用意見。

### （三）教科書內容取材

此時期教科書內容組織與教材的漸進轉變，包含了內容化繁為簡、標題提示地理概念主題、減少地名和數據、增加圖照比例、注重版面設計、加強直觀感知、激發學習興趣、作業題型強調地理技能、改變教學方式、減少政治化內容等方面的演進。

1972 年版教科書不再以某一特定訴求作為選材要旨，編者考量「若是僅涉及人文事象，必不能發揮「人地關係」，更不能去解釋、推理，則地理科的內容又全是國家、國界、地名、產業、人口、交通運輸、風景名勝等資料的推積，又變成缺乏生命沒有意義的「舊地理」了」（王洪文，1992）。在編輯要旨說明課文敘寫以「中心問題法」闡明各區之地理特徵與人地關係，即以基本概念及原理原則為緯來組織教材，並擇地表上適當的地區為例，對每一地區問題詳加解析（施添福，1983）。

雖然以行政區作為組織教材的基本架構，編寫時選出該區最重要的問題，並以此問題為經，和以解決此一問題所涉及的基本概念和方法為緯來組織教材。編者逐漸改變敘寫的內容，趨向地理知識系統化的學科本質。當時的兩位主編也說：

每一段都有一個主題，讓他記住就想到這一段，這叫中心問題，所以這也是讓他能夠了解、容易記憶。（訪王洪文-20130423）

1983年課程標準的教科書的內容，大體上是地理知識系統化的內容呈現，所謂的區域地理內涵是非常重要的一个轉捩點，透過地理知識系統化，要去培養學生重要的地理概念，以地理概念去理解地理事實，進一步理解區域的特色等等。（訪王秋原-20140905）

1983年版架構有所變動（如表4），但教材綱要所列與前一版大同小異，雖然「在編審委員上，就是照政府的政策宣誓的範圍、說法，編寫教科書就是秉承教育部（課程標準）的教材大綱」（訪劉鴻喜-20130911），遵照規定的課程架構，而教材綱要僅列出省市名稱，並沒內容主題，因此也給了編者在內容取材的自由度。著重「地理特徵與人地關係」，隨著地理學術研究的演進，對於生態觀點與環境保育的重視，1983年版教科書導入環境保育的概念。

因為時代不一樣了嘛，重視人了嘛，過去只是把地理環境說清楚就好了，不考量到人的問題，那後來你就要重視人了，就是說以人為主的，以人為本的這種觀念加進來了，所以基本上就是一種社會的演變影響的。（訪劉鴻喜-20130911）

回歸到人地關係，地理學的本質人地關係，這個主軸上面，所以隨著時代就驗證現在生態觀點與環境保育的概念。（訪王秋原-20130423）

#### （四）教科書內容組織

20世紀早期的地理教科書以承載地理知識為主，教科書的作用就是提供地理教學內容，呈現地理教育表達方式的核心，在課文、圖像、作業等內容的組織。課文以文字敘述、輔助資料（注釋）、符號（數字）等傳遞地理知識，注釋的內容有名詞解釋、地理數據等，作為描述說明、補充解釋、資料佐證，編排方式早期是集中條列於全課課文後作業前，至1983年版改變為隨段落編排於相關課文之間，更加發揮其補

充內容的功能。圖像可以直觀形式呈現和傳遞地理知識，例如地圖、照片、示意圖、統計圖表、衛星影像等，具有輔助說明的作用，與課文內容搭配，增強教科書內容的多樣性，數量逐漸增多、編排精美，1983年版每張照片均有文字的輔助說明。

### 1. 傳承舊有模式，逐步創新內容

教科書編寫者傳承過去的體例，因為在當時的政治社會環境下，教科書編寫要依循國家政策與教育任務，不容易一開始就作大幅的變革，所以是循序漸進的改變，

要寫 61 年（1972 年版）課程標準的教科書時，我們都要參考前一版（1968 年課程標準）的課本，因為當時整體編寫教科書的氛圍，畢竟不是很開放，雖然孫老師指示，要把一些新的素材、新的思維納進來，但並沒有說教材要做很大的變革，所以我們就在比較安全的前提之下，四平八穩的把教材撰寫出來。（訪王秋原 -20140801）

先將內容化繁為簡、去蕪存菁，在編寫的體裁，改以重點主題提示地理概念的方式呈現標題。編者的做法是

在課程標準與教材大綱之下，要改變過去所使用的描述的方式，對於內容精確度覺得有疑慮的也會優先修改，……，非常複雜的東西變成簡單可以讓學生容易懂，也是了解地理環境非常重要的步驟，……況且這些地理現象都是具有動態性的，會在那個空間裡隨著時間而發生變化，所以我們在教科書的編輯上必須採取化繁為簡、去蕪存菁的方式。（訪王秋原 -20140905）

教科書採用「中心問題法」，課文每段均有顯目的標題，以地理概念、重要的地表景觀為主，採用一些概括性強，形象、生動的詞句，以把握問題的要點，闡明各區地理特徵及人地關係，引起學生的注意和興趣，例如，1968 與 1972 年版地形單元的標題比較（表 5），新版的標題較能吸引學生學習，還幫助學生更能理解學習內容的主題和重要地理概念。編者也說：

標題太冗長，並不是很符合標題的準則，太長就是失焦了，過去比較多是去把內容濃縮出來，而我們只是把概念提出來，在自然環境有講到地形，各區域的地形跟氣候有它的特殊性，非常重要的可以提到標題來，就是在鋪陳地表的景觀時，哪些景觀是我們認為最能代表這個區域的景觀，把這個特色作為標題。（訪王秋原 -20130815）

表 5 1968 與 1972 年版地形單元的標題比較

課標	1968 年課標	1972 年課標
冊次	第四冊	第一冊
課次	第二課地形	第二課地形（一） 第三課地形（二）
課文標題	<ul style="list-style-type: none"> <li>●蒙古大部平坦 新疆有兩大盆地 青藏高原最高</li> <li>●松遼平原開發較晚 華北平原人密 黃土高原有小盆地</li> <li>●南方丘陵地廣 長江平原很富庶 貴高原有壩子</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●山地</li> <li>●高原</li> <li>●丘陵</li> <li>●盆地</li> <li>●平原</li> </ul> <p>注釋：地理資料數據、區域特徵、地理名詞解釋</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>●三個階段</li> <li>●地勢的影響</li> <li>●兩種海岸</li> <li>●海岸的優劣</li> <li>●重要的島嶼</li> </ul> <p>注釋：地理資料數據、區域特徵、金門……都是反攻大陸的跳板</p>

資料來源：研究者彙整。

教科書的內容逐步轉為以區域地理特徵與人地關係的敘寫為主，但由於受限於課程標準規定的敘述方式，以及地理研究資料不易收集，尤其是中陸地區的資料陳舊，雖以注釋作為地理名詞解說、資料補充，但教材內容仍多零碎的地理事實。因為，

過去要實踐是有點困難，原因第一個當時雖然已經有一點這樣的意識在，就是對於地理的專業，可是在呈現的時候又受限於課程標準，把它侷限成一省一省，它就沒有辦法，…。另一個侷限，在民國七十年代以前，有關地理學的研究，國內還不夠豐富。（訪陳國川 -20130828）

在區域地理的課程架構，教材內容組織以地理概念作為課文的起

始先說明，再以主題式敘寫。這樣的編寫方式還考量到數學，編者說：

必須用地理的概念做為切入點，做為教學非常重要的一環，讓學生清楚認識到地理學科的一些基本的概念，然後教材才用主題的方式，讓學生能夠運用他已經獲得的概念去認識地理事實、地理現象。（訪王秋原 -1030905）

1983 年課程標準修訂改幅很大，教科書內容也大幅更新，尤其在臺灣地理中加入地理實察 2 課，根據研究結果發現，大多數地理教師均認同現行地理課程之價值，且認為現行地理課程，不論在教法及評量方式，都比舊課程多樣化（莊佩倩，1992）。

1989 年適切合理化改編本教材之編輯，以重要概念統合教材，不重記憶零碎之地理事實；降低難度，改寫內容；重繪附圖，更新照片，以地圖表達地理現象之分佈，由照片顯示地理景觀之特徵，強調圖文配合的特色（中小學教科書組，1989）。

## 2. 作業題型多元，配合讀圖設計

1972 年版的編者認為太偏重地理事實（geographical facts）的陳述，則忽略了地理概念的學習與建構，因此學生要先有基本地理概念才能思考，同時須透過操作的學習以培養技能，早期教科書中作業題的答案多是課文的濃縮，就是背課文了。所以要改變作業的題型，加入許多「讀圖」內容，例如「看全國地形圖，說出……」，目的是培養閱讀地圖的技能和習慣，注重讀圖能力的練習，促進師生教學過程的互動，提供一些基本的地理概念，培養從讀圖、運用地圖和地理圖表獲得地理知識、分析地理問題的能力。編者也強調說：

因此在作業這部份，我的理念就是「用思考替代記憶」的學習，……，很多東西是要記憶，記憶本身就是學習的一個很重要的步驟，但是除了記憶之外更重要是思考，所以才有「用思考替代記憶」的學習，這也是地理科可以做到。（訪王秋原 -20140815）

到 1983 年版教科書將「作業」改為「問題與討論」，題型也更多元化，有看圖回答、理解、討論等設計。加強地圖的學習，課本內容地理事物不能用文字表達清楚或初學者難以記憶，常能藉讀圖而一目了然，所以要訓練讀圖能力，發展成為文、圖並用的習慣，或作為說明概念之用，例如，地形（二）在「平原是精華區」小節內，「問題與討論一、為什麼河流中、下游常是沖積平原分布的地方？」，由教師教學時指導學生學習「河流對地表侵蝕、搬運和沖積等三種作用」的概念。到 1989 年適切合理化改編時，新增剖面圖繪製的練習。「問題與討論」結合課文內容重點放在讀圖、用圖的能力，如地圖上比例尺的運用，判讀地形圖、各種主題圖分布圖、統計圖表，用地理數據分析問題，繪製簡單的地理圖表等。

地圖照片穿插於課文中，每張照片均有名稱及詳細說明文字，注釋也是配合課文主題編排於合適的段落位置。

### 3. 版面創新進步，強調圖像系統

1983 年版的版面由 24 開增大為 16 開、文字橫書，是地理教科書的創舉，並且同時期的國中教科書除理工科外的國、公、史、地四科，只有地理科率先由小開本直書改為大開本橫書，探究其緣由，首先，1983 年課程標準修訂明確列出一項「地理教材中圖表甚為重要，建議寬列經費作好各圖表」（「國民中學課程標準」，1983），編審委員會也認同由 24 開增大為 16 開，增大圖照的效果。主編王秋原回憶說：

地理科很多地圖跟照片，過去的小開本沒有辦法因應地理科圖照的呈現，就是一個非常重要的理由，另外是因為地理有很多用詞以橫式比較好表現，所以提出要求，希望能放大版面並用橫書的。（王秋原 -20130815）

國編館方面考量地理學科的內容需求、過去地圖用折頁不好裝訂等因素，加以出版組印刷技術的配合與經費條件的因應。

因為地理是比較需大開本，課本、教材要配合地圖跟照片，剛好課程標準修訂，時代也改進了、(印刷)技術也改進了。(謝福生 -20151215)

這次的版面改版可說是地理教科書進步與現代化的指標。如圖 1。



圖 1 歷次課程標準的地理教科書封面及課文版面

資料來源：國立編譯館（主編）（1953：封面、1；1963：封面、29；1973：封面、5；1986：封面、12）。

除了版面增大、橫書之外，圖像系統亦有大幅的改革，圖照色彩靈活編排、使用衛星影像等，提高圖像在教科書中的地位與作用，整個版式、插圖、美編都大量提高印製品質，增強教材內容的直觀性，圖像與課文的互補關係更為密切，每張照片有文字描述與內容結合，

圖文並茂，相輔相成，使圖像成為教材中主要的組成部分。地理教科書中的地理知識點採用圖文結合的形式進行表述，例如以地圖說明地理事物的空間分布，以示意圖解釋較難理解的地理概念，以景觀照片呈現地理現象，以統計圖表作為地理數據的佐證資料。

內容組織重視圖像系統，每一張照片（自然、人文地理景觀）除了名稱外還加上說明文字，更能進一步圖文相輔，使教材內容豐富、呈現及表達方式多元，學生自行閱讀時可以理解照片內容代表的地理意義。

#### （五）對地理教學的影響

孫宥越（1968）對於地理科教學原則所提出的幾個要點：「地理學習的對象是種種地理景觀，須要透過實體的觀察才不會是空洞的學習」、「地圖是表示地理現象的最好工具」、「在區域地理之前學習地理通論，先要有基本地理知識」，是當時已有的想法，但由於早期教科書體裁與升學主義考試的限制，國中地理教學無法落實地理科教學原則。

1972年版教科書首次出版教師手冊，提供教學方法「討論各地方的地理特徵時，應盡量利用問答法（討論法），以第一冊地理教科書的內容以及國小社會科的常識做為問答或討論的基礎。」第一冊內容為通論地理包含地理概念的學習，呼應在區域地理前先學習地理基本知識的作用。1983年版教師手冊對問題與討論的說明「……，特別著重學生之活動，……應於課堂內配合每一教學程序進行之；……宜以學生活動為主，教師只居於輔導地位，討論完畢後教師可做一簡明結論。」，補充地理概念的說明作為教學資料。主編認為：

地理的基本概念你懂了通了，你可以融會貫通，這個地方就這樣的東西，跟那個地區這樣的東西就同樣在這個概念底下，它蘊孕出來地理景觀，這個部份的地理現象，其實學生可以透過既

有的一些知識背景、基本概念，去了解他觀察到的地理現象，就是地理科的教學必須要做一個重大改變。（訪王秋原 -20140801）

在此理念下的教科書發展，同時受到戒嚴與解嚴之間的影响，因為，

在戒嚴時期，或者是說反攻大陸時期，當時的地理教育被賦予的任務是認識中國的每一個地方，解嚴以後，地理教育的任務至少可以比較偏向知識系統所提供的思考邏輯。（訪陳國川 -20130828）

教科書內容呈現系統化地理知識，並須配合「問題與討論」地理技能操作與應用的教學，進而影響了師資養成的方向。

### 三、強調能力導向的發展（1997-2001）

#### （一）課程目標與教材綱要

1994年版的課程目標轉變為兼顧地理知識學習為手段以及地理知識學習為主體，雖然教材的地理知識仍配合特殊的情意目的而選定，以區域地理為主體、核心，但強調人地關係塑造的區域特色，如「明瞭地理概念、熟練重要的地理能力」、「明瞭各地區居民生活方式與其地理環境的關係」，兼顧了地理學的思考方法及慣用的解決問題的技能。

這次的修訂歷程經由地理學者與教育團隊的研究成果、人社指會的研究發展（教育部人文及社會學科教育指導委員會，1987、1990），但原本設計是國中一至三年級的地理課程，為因應臺灣主體教育的政策需求，基於「立足臺灣、胸懷大陸、放眼天下」之理念，落實鄉土教育之實施，於國一開設「認識臺灣」乙科（分社會篇、歷史篇與地理篇），每週各一節，以代替原修習的國一歷史、地理、公民與道德（「國民中學課程標準」，1994）。地理篇課程是由原教材中的鄉土地理與臺灣地理融合而成，教材大綱以系統地理的架構分為

十五單元，各單元包含主題、主要概念、技能及具體目標舉例等細項，供教科書編輯時參考用，也提供了學生習作的編寫構思，配合當時地理育強調「認知、技能、情意三大學習領域」及「教學目標、教學活動、教學評量」兩方面的整合（施添福，1989），反映地理教育理念建構的地理課程設計模式。

認識臺灣地理篇教材編選以臺灣當時最重要的生態、生產及生活問題，統整土地、人口及著眼在世界架構下的區域計畫，使學生由認識臺灣鄉土環境，進而成為具有宏觀素養的國民，此課程有其實際的需要，也具有時空上的意義（林俊全，1996）。教材由認識臺、澎、金、馬的自然環境開始，探討相關的土地問題、生態問題；繼而以人口性質檢視在此空間範疇內因居民的產業特性及生活方式等本土要素所孕化而成的區域特性。再以此區域特性為基礎，透過本土發展上的考慮以及全球生態、經濟及政治等系統空間的規範，並配合跨世紀的區域計畫原則，將環境保育並設置保護區及綜合開發以配合地方生活圈等兩項區域發展重點，為「認識臺灣」地理篇課程的主要教學目標（「國民中學課程標準」，1994）。

表 6 課程標準中本國地理教材綱要與教科書課目的比對

年度	課程標準的教材綱要	教科書冊次課目
1994	一、認識臺灣地理篇 二、本國地理 1. 總論 2. 區域地理（以省或地區，但順序同前）	1. 第一學年全一冊為臺灣地理 2. 本國地理第一冊為全國總論，第二冊起為分省區域地理

資料來源：研究者彙整。

1994 年地理課程著重教導學生了解地理的基本概念，以增進適應生活環境的能力；進一步明瞭各地區居民的生活方式以及其與地理環境的關係；同時熟練重要的地理學方法，以增進思考、創造及解決問

題的能力（吳連賞，1997）。

## （二）教科書編寫理念

劉鴻喜自 1983 至 2001 年擔任主委，對於地理教科書的理念，地理知識要透過本鄉本土的鄉土地理和具空間背景的歷史地理為基礎（劉鴻喜，1985）。

由於教材綱要明訂各單元的主題、概念、技能、具體目標等內容，及詳細的教材編寫原則。因此教科書編者即依循課程的基本精神是透過各種學生活動的實施，協助學生學習、熟練地理學的基本概念與技能（羅美娥，1998），本著地理課程設計模式與教學理念來撰寫。地理課程與教材隨著地理教育思潮的演進，促進地理教科書中地理知識體系的發展。主編吳連賞教授回憶說：

我們在編寫教科書的時候，要參據國際地理教育的發展思潮，…，從民國 70 年代到現在，關注到全世界地理教科書的變革，因此我們的內容要包括空間分析、生態分析、區域複合體分析。（訪吳連賞 -20130709）

現職國中地理教師參與編審委員會，並與教授組成編輯小組共同執筆教科用書，編委認為教材應以學生為主，教科書編寫不能與教學脫節，由具豐富教學經驗及創新理念的現職教師加入編審委員會，使編者能確實了解教師與學生的需求，減少兩者間的落差，實際參與研究、發展、編輯工作（中小學教科書組，1995）。主委王秋原說明教科書的實際編寫工作，由群體性編輯小組執行，其中又以在教學線上的中學地理教師為主力（孔慧萍採訪，1996）。因此，教科書編寫時考量要教給學生怎樣的地理、怎樣教學生學習地理，前者關乎地理教材的學科邏輯，後者關乎地理教材的學習邏輯。編輯小組的編組與分工，

認識臺灣地理篇當時的情況，王老師就讓我去組織研發小組，編審委員會裡的郭秀足、陳淑媛、游菽蓉、蔡秋月幾

位國高中老師都是我把他們拉進來組成編寫團隊。（訪陳國川 -20130828）

學生習作主要是陳素珠老師、吳蔓翔老師、郭錦鳳老師設計學生活動，……，我們每次討論這個，花很多精神，其中很多點子都是吳老師提供教學的經驗，讓學生習作變得很有特色。（訪吳連賞 -20131107）

編寫理念都是用引導學生思考的方式來編輯教材內容，所有的活動也這樣搭配，更重要的是編輯小組中現職教師的經驗，能符合教學現場與學生的想法。實際的編寫流程如主編吳連賞說：

非常強調以課綱來架構整個教材的內容，首先主要概念是什麼？這個主要概念是透過什麼樣的主題？這個主題透過什麼樣的操作可以完成學生可以習得的能力。有了這樣的一個構思以後，不管總論也好，分論也好，我們在編寫之前，我會先草擬一個大綱，然後跟三個國中老師討論，那時我也帶教材教法，所以也會跟我的學生對話，聽聽年輕學生有創意的意見。（訪吳連賞 -20130709）

### （三）教科書內容取材

認識臺灣地理篇的教科書內容取材，除了鄉土地理的呈現與地理技能的學習外，還有對臺灣自然人文環境的認識，引導學生整合臺灣的自然環境與人文特色，思考發展與環境保育等有關的社會性議題（李麗玲，1999）。

他展現出這兩個目的，第一個是與日常生活結合的地理技能，第二個是透過地理教育來培養問題意識，在認識臺灣裡面通通都出來了，那也只有對教育的束縛解脫了、減輕了以後，才有辦法做到這一點。（訪陳國川 -20130828）

特色是內容提到包括環境與環境保育的問題、區域發展跟區域計畫的問題，也就是除了傳統地理的位置、地形、水文、交通，

或者是經濟、人口、農業活動、商業活動之外，還把上述環境與區域發展等主題放進去，並且會特別加上自然保護區、國家公園的內容，如果當時沒有把這些內容加進來，很多臺灣這方面的知識在教科書裡是懸缺的。（訪林俊全 -20130104）

因為編審委員會設有研發小組，對教材研究而發展為教科書內容，由認識自然環境著手，整合人地相互關係，了解產業活動與生活方式所孕育而成的本土化區域特色。教材建構為土地、生態、人口、產業、生活與區域等六大主題；重視地理知識與生活環境的結合，希望從生活化的例子中讓學生學習重要地理概念與方法。處理上則以深入淺出、生活化、趣味化的圖表為主，文字為輔。

在教材的編輯上，主任委員王秋原教授說明下列原則：1. 地理知識的系統化，使學生能完整的學習重要的地理概念。2. 配合社會變遷，教材生活化，使學生能適應現代的生活環境。3. 人本化教材的納入，教材能以「人」為出發點編述，使地理學科成為一門行為科學。4. 教材新穎化與重點化，使學生能學習到最新知識。5. 鄉土地理教材的加重。6. 思考替代背誦，以培養學生科學的思考能力，建立解決現實生活問題的基本態度（孔慧萍採訪，1996）。

#### （四）教科書內容組織

教科書呈現的特色是文字簡短、以地圖、照片、圖畫為主，內容生動、活潑，並有學生習作學生活動的內容，包括學習經驗複習、地理技能操作、鄉土資料蒐集、問題討論與發展等四類，配合教學活動，練習操作地理技能，培養學生蒐集、整理、思考、合作、歸納與综合能力。教師手冊的內容包括「教材分析」、「單元教學目標」、「評量舉例」、「課文補注」、以及「學生活動指引」及「參考書目」等六部分。

教材設計是以「活動」為主體，強調學習過程以鮮明標題，力求主題明確，內容精緻，並兼顧學生心智發展能力。學生活動除了讀圖、

繪圖的技能外，還有氣象觀測、天氣預報、資料收集等教學活動，另編有學生習作供教學使用。主編陳國川回憶編寫認識臺灣地理篇時的構想：

做為國中的教科書或者是教學內容，就只有地理這一門會先讓學生學習到最初步的，從生活中去收集資料，然後歸納或者做成一些圖表資料，這是我們國中地理進步的地方，那時候教材在轉變的過程中把它加進來。（訪陳國川 -20130828）

在每章的引言部分，採用生活諺語、感性詩句、國中生日記等，都是非常具有親和力且突破傳統的教材編寫方式，無形中更加吸引閱讀者的注意（李麗玲，1999），如圖 2，以主題密切相關的問題概要或配合學生生活情境，作為內容的概括和核心，具引導作用且激起學習興趣，課文敘寫避免平鋪直述而採用多樣的表達方式，由以往單一的陳述改為多樣的活動式課文，加強可讀性和趣味性，例如，以示意圖或漫畫闡述一些地理概念，以對話說明某個地理問題，以組照或組畫展示一個地理過程等。形式靈活多樣以引發學生的學習動機，除了開門見山直接引入外，或以問題開始、或以討論入手、或以生活實際引入所學內容。學生習作另編輯成冊，設計貼紙拼圖、遊戲等有趣的練習，強化課文、圖像、作業之間的整合，改變地理學習方式，注重培養學生的地理學習能力及主動學習態度。

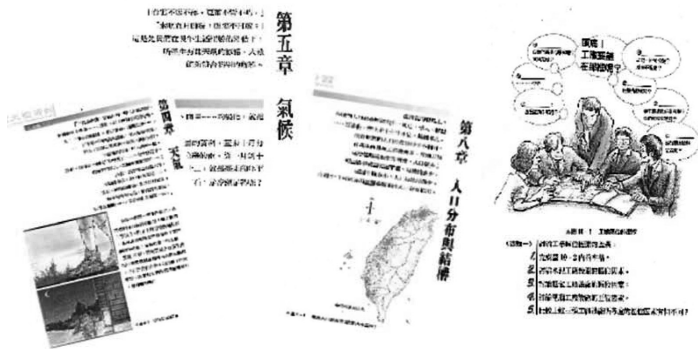


圖 2 認識臺灣地理篇教科書內容及版面設計  
資料來源：國立編譯館（主編）（1998：27、33、53、72）。

中國地理教材雖仍以省分為單元編排，但內容是主題式和重要地理概念，且圖照多、文字少，如圖 3，主編吳連賞教授說明「福建省」內容的組織：

用心的把引導學生思考和創造力的理念放入地理教材當中。我們認為不要再傳統刻板的方式寫中國地理，以福建省這一課來看，我們馬上讓學生引導到一個現場，臺灣跟福建的關係，……，學生可以思考，到底福建省要學什麼主要概念。……第一個問題導入，山多田少的省分，人口外移，全部都是照片和很具體的地圖，…。第二個問題，它有什麼地理特色，谷灣式的海岸，只交待這樣的概念，沒有文字了。然後，他們的生活方式，「天上掉下來的飛碟，地上長出來的蘑菇」，學生就進到這個場景的想像裡面。最後，當時就開始發展的經濟特區，沿海地區的經濟發展，這一課就結束了。（訪吳連賞 -20131107）



圖 3 中國地理教科書「福建省」內容呈現

資料來源：國立編譯館（主編）（1999：1、6、8、10）。

### （五）對地理教學的影響

認識臺灣地理篇中呈現更多學習地理的方法，新編學生習作，教科書內容不強調地理知識的量，而是以地理能力培養為主。地理知識在教材中只是作為一種重要的載體出現，透過這個載體，向學生傳達的是地理概念和分析地理問題的方法。在新課程實施期間透過教育主管機關對課程落實到教材的關注，師培院校地理教育學者的研究成果，

人社指會地理學科組研究教育目標及教材大綱的報告，改進地理課程標準作為教科書編寫依據，落實地理教學改革，國中地理教學輔導團的研發改進，現職教師的教學意見回饋等方面，透過教科書改變教學模式，讓學生學習地理的興趣，並能真正明瞭地理知識的應用這樣的地理教學才能符合活潑化、生活化、時事化、趣味化。

今天，國土的規劃、永續的發展、空間方位的辨識、防災概念的落實、產業區位的規劃、還有社區空間，城市區域，乃至到國家，到跨界的全球化的議題，地理學的應用價值是無可否定的，由此，仔細回顧一下，其實跟地理教科書的改革還是有非常密切的關係。（訪吳連賞-20130709）

由地理知識的引導思考，以及對地理教學的影響，如編輯小組吳夢翔老師所說：

如果上課有跟著你的邏輯概念，教他應該怎麼思考問題，考出來不差。……，可是你們一直把地理課視為全部背起來就可以考很好的分數，一定要改變這樣的觀念，不是用死背的，而是要思考、去想。（訪吳夢翔-20131107）

因此在學生學習評量與考試方面，也希望能逐漸改變過去地理死背以應付升學考試的學習方式，編輯小組陳素珠老師回憶當時編寫歷程：

我覺得地圖很重要，要配合地圖來學，不是從文字背，很多老師都沒有借掛圖，我說這樣讀地理真的太辛苦，而且考完下一節就忘記了，因為硬背，到時候就忘記。後來我們編教科書，比如說河南省產菸草、棉花等等，（編審）大會開，我就對編審委員說，這個能不能少放，因為很多老師出題目填充題。河南省出什麼，四格，一格兩分，一下八分。我不認為這個要背。（訪陳素珠-20131107）

所以，國中地理教科書的發展是透過課程結構、教材組織與內容敘寫的改革，也傳達學科的整體發展與應用價值上。國中教師參與編寫

教材更加影響地理教學的模式，由於教材編寫的理念是「不希望學生很死板的學地理知識，希望它活潑，有多重想法」，透過教師教學經驗，由教材中的學生活動和習作培養學生地理能力、生活技能。教科書內容不再只是地理事實記述，課文圖照等的編排與敘寫也改變，使得教師要按教科書來教都有困難：

到認識臺灣地理篇的教材，地圖比較專業的內容，……，據我所知道的，光這個圖（如圖 2 最右小圖）非地理系的沒有辦法教，這工廠的漫畫是「區位要素」沒人能教，什麼叫做區位他們也聽不懂。……，當初我只有一個理念，就是如何把地理的一些專有名詞、概念，回到日常生活上面來，就只是這樣而已，結果做出來的教科書變成不是本科系就沒辦法教，因為你不懂這個理念你根本沒有辦法講。（訪陳國川 -1020828）

因為教科書內容雖然限定了教師的教學內容（考試要考），也是要求教師至少應具備講解該內容的能力。隨時代變遷科技演進，地理學科性質與教育思潮與生活經驗更加密切連繫，地理技能成為學習地理的指標，在教學內容中穿插個案分析，同時兼顧地理基礎知識和地理基本技能，編者關注的焦點是如何處理好兩者的關係。所以學生活動的形式多元，如訓練學生具有閱讀各種地圖、示意圖、統計圖表和資料的能力，以及發展學生智力和進行野外實察等方面，對教師改變教學方法有直接的引導作用。

編完教材之後出去宣導時才碰到釘子，公立學校老師很反彈，（因為）我們給的一些比較 open 的題目，可是他們給我的回應，沒辦法改作業。（訪吳夢翔 -20131107）

因為要寫在習作上面，我聽過同事抱怨，這個很難改，整桌子都是，很辛苦。改習作的方式花老師很多時間，還有很多思考題，沒有標準答案。（訪陳素珠 -20131107）

但是在教科書出版後，老師實際教學使用上的反應不一，對於教科書的改變，雖然是更符合地理學科的專業，使教學更豐富、多元、

有趣，跳脫「背多分」的科目，但仍有部分教師並不認同新教材的變革或對新教材產生恐懼、排斥的心理（李麗玲，1999），即使是具有地理專業背景的老師，也可能因為這樣的改變，增加了教學上的壓力。

## 伍、結論

雖然教科書編寫須依循課程標準的教材綱要規範的敘述原則性說明，且教材綱要書寫非常簡要，只標示行政區名稱。但是地理現象的事實存在，內容多元且豐富的，在不同選材、編排與敘述觀點下，則產製出完全不同的地理知識，他是主觀的地理描述（王志弘、王玥民譯，2010）。所以在此情況下，教科書編者就是課程標準與教科書之間，影響教材組織、內容呈現的最關鍵性要素，編寫者的學術背景、意識形態、教育理念、課程觀點都顯現在教材中不同的內容組織與敘寫風格。

教材組織在地理總論與區域地理的組合變化，地理總論是由安排在區域地理之後，變成自然與人文分別排在前後，而至統一全部排在區域地理之前；再者，臺灣地理的份量是逐漸增加的，由早期按省市單位比例安排至多3課而後逐漸增多，到1994年版課程為一學年的份量，但不論歷次課程目標或教材綱要的演變，臺灣地理一直是國中地理課程的起點。

以地理教科書的構成而言，屬外在表現的有課文、圖像、作業系統，屬於內在層面的是地理概念、地理事實、地理理論等認知方面的學習，並且隱含著學習動機、興趣、能力等情意與技能等方面，要透過教學才得以達成。因此，地理教科書作為地理課程的知識文本，關係著地理教育理念與本質，其編寫的形式與選擇的知識內容，都是編者對地理教育、教學理念的表現，也反映著地理課程的價值取向，編輯團隊的社會文化背景及其意識形態、審美趨向等都會展現在地理教科書編製上。

早期地理教科書就像一本知識手冊，全書都是地理現象的描述，所使用的方式主要是文字敘述和少量的圖像。在當時「教育即精神國防」、「反共抗俄」政策的目標導向之下，以中國大陸為主、按照區域省區來劃分冊次章名，內容上對地理事物的描述非常詳盡具體，教科書的內容選擇和結構編排方式，導致課堂上教師講學生聽的接受式教學，也使學生認為地理學習僅僅是死記硬背地名物產等地理事實。1983年版課程標準修訂且教科書在內容敘寫與編排的大幅改變，影響教師教學方法，需具備地理概念與學科專業的師資，而造成師資需求問題。地理教科書的基本功能已經從單純承載地理知識，發展到同時承載地理教學方法及地理教學過程的設計。各時期的教科書其對地理技能與地理學習方面的內容，是由隱含而至明顯並強調為學習的主體。

有關 1952 年至 2001 年國中地理教科書 50 年，從愛鄉愛國到地理學習與地理能力培養的課程觀與知識論演變，簡略為以下四點說明：

- 一、國中地理科的課程標準歷經多次修訂，其課程架構都是以區域地理為主軸，不同時期的教材內容的取材與編寫，從地方誌的敘述方式，轉變以人地關係與地理特徵為主，著重地理概念與地理技能，逐漸轉型趨向地理學科本質的學習，由地理知識系統化的呈現，強調地理能力的培養。
- 二、以課程架構而言，區域地理中的本國地理範圍包含中國大陸與臺灣地區，但長久以來均以臺灣為起點，隨著時代社會進步與環境遷變，臺灣地理的份量與內容亦有相對應的變化。區域地理以鄉土地理為首，解嚴前臺灣由「反攻大陸的跳板、復興基地」轉為「三民主義模範省」的角色，但此鄉土地理界定均為中國大陸的一省；解嚴後，臺灣主體意識興起，經過幾次修訂，其中 1983 年版課程的教科書更針對臺灣地理教材進行三次內容份量的改編，發展至 1994 年版「認識臺灣地理篇」，此時的課程架構由臺灣地理的內

容與份量來看，與過去的中國大陸 35 省分之一已不能相提並論，這樣的演變過程可看出地理課程也在反映著強烈的政治企圖。

- 三、地理教科書內容對於地理教學的影響，在教科書編寫的演變以 1972 年版首次出版教師手冊，內容組織與取材主要考量到地理教學方法，在作業評量增加讀圖圖表應用資料分析等，逐漸加強地理技能的學習。1983 年版課程標準的大幅修訂，一方面編者的理念落實在教科書的面貌、內容組織及編寫取材以地理學科本質而有較多樣化的呈現，另一方面是社會政治環境的變遷，諸如解嚴可算是一大動力，使地理課程與教材掙脫以往政治上的侷限，地理教學進入一個新的局面，此過程特別明顯是同一版課程標準的教科書（1984-1995 年）三次修訂改編，包含內容取材、課程結構、版面設計、圖文組織等，是國中地理教科書演變最精彩豐富的一段歷程。其間教科書與教學的互動關係是多方共同合作的努力成果，從教學端的實驗、地理教育研究到教材教法研發，支持著教科書改編，再促成 1994 年新課程在教材綱要、教學實施、教材編選的修訂，新版教科書發行使國中地理教學又顯現了另一個嶄新的面貌。
- 四、國中地理教科書編寫的演變歷程、教材內容編選與組織的改變，在不同時期配合課程目標與國家政策、社會發展的演進，因應地理學術研究典範，地理教科書的知識體系以區域地理作為系統地理教材框架，教材內容的地理描述隨著編者的認知與社會脈絡發展而改變，內容組織與體例、版面設計、圖像系統等改革對地理教學的影響，由認知學習理論的教學到教材綱要的細緻化，衝擊了教師教學。地理教科書在教學上的功能，著重地理學科探究學習、問題解決過程的設計，以培養學生地理能力為訴求。

## 陸、參考文獻

- 中小學教科書組（1989）。國中小教科書適切合理化修訂工作之概況。  
**國立編譯館通訊**，3（2），18-24。
- 中小學教科書組（1995）。國中新課程教科用書編審委員會籌組。**國立編譯館通訊**，8（4），50。
- 王志弘、王玥民譯（2010）。**資本的空間：批判地理學芻論**。新北市：群學出版公司。
- 王洪文（1992）。對中等學校地理科教材應有的認識。載於國立編譯館（主編），**國立編譯館建館六十週年紀念專輯**（頁 403-424）。臺北市：編者。
- 王秋原（1987）。國民中學地理學科教育目標研究報告提要。載於教育部人文及社會學科指導委員會（主編），**中小學人文及社會學科教育目標研究總報告**，（頁 89-92）。臺北市：三民書局。
- 王秋原、趙建雄、何致中（1997）。區域地理研究的探討。**國立臺灣大學地理學系地理學報**，22，83-102。
- 孔慧萍採訪（1996）。談國中「認識臺灣（地理篇）」科新課程－專訪教科用書編審委員會委員王秋原教授。**國立編譯館通訊**，9（2），40-42。
- 李緒武（1971）。**國中地理教材之研究**。臺北市：臺灣商務印書館。
- 李麗玲（1999）。國中「認識臺灣地理篇」試用本教材內容之探討與**意見調查**。臺中縣：臺灣省中等學校教師研習會。
- 林俊全（1996）。國民中學「認識臺灣（地理篇）」科教科用書編寫理念之我見。**國立編譯館通訊**，9（2），30-31。
- 吳連賞（1997）。國中新舊地理課程標準－中國地理部分之差異和新教材編寫特色。**國立編譯館通訊**，10（1），13-17。
- 賀忠儒、李薰楓（1998）。沙學浚教授生平及其貢獻。**中國地理學會會刊**，26，10-22。
- 施添福（1982）。**我國地理教育目標及其問題**。國立臺灣師範大學地理學研究，第 6 號。

- 施添福（1983）。**我國中學的地理教育—反省與展望**。地理研究叢書第三號。臺北市：國立臺灣師範大學地理學系。
- 施添福、石再添（1983）。地理學與公民教育。載於國立臺灣師範大學（主編），**明日的公民教育**，學術專題研究第11輯（頁167-185）。臺北市：幼獅文化事業公司。
- 施添福（1986）。**地理教學—一個整合的模式**。地理研究叢書第十一號，臺北市：國立臺灣師範大學地理學系。
- 施添福（1989）。**中學地理教學：理論與實際**。臺北市：國立臺灣師範大學中等教育輔導委員會。
- 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研究總報告**。臺北市：三民書局。
- 教育部人文及社會學科教育指導委員會（1990）。**地理學組教材大綱研究報告**。臺北市：教育部。
- 陳國川（1995）。**地理教材設計的理論與實際**。臺北市：師大書苑。
- 陳國川（2005）。中小學各領域課程綱要評估與發展計畫—地理科。臺北市：教育部。
- 孫宥越（1968）。國民學校地理教學指引。臺北市：國立編譯館。
- 莊佩倩（1992）。現行國中地理科課程實施狀況調查研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學教育研究所，臺北市。
- 國立編譯館（主編）（1953）。**初級中學地理第一冊**。臺北市：編著。
- 國立編譯館（主編）（1963）。**初級中學地理第一冊**。臺北市：編著。
- 國立編譯館（主編）（1973）。**國民中學地理第一冊**。臺北市：編著。
- 國立編譯館（主編）（1986）。**國民中學地理第一冊**。臺北市：編著。
- 國立編譯館（主編）（1995）。**國民中學地理科補充教材第一、二冊**。臺北市：編著。
- 國立編譯館（主編）（1998）。**國民中學認識臺灣 - 地理篇**。臺北市：編著。
- 國立編譯館（主編）（1999）。**國民中學地理第二冊**。臺北市：編著。
- 國民中學課程標準**（1983）。

國民中學課程標準（1994）。

潘朝陽（1999）。從赫特納到沙學浚的地理學本質論。師大地理研究報告，30，125-158。

劉鴻喜（1985）。地理學與公民教育。載於田弘茂、朱雲漢等（主編），公民教育之問題與對策（頁 162-167）。新北市：臺灣省教育會。

羅美娥（1998）。中學地理教學之原則與實務—以認識臺灣（地理篇）課程為例。中國地理學會會刊，26，39-55。





國家圖書館出版品預行編目（CIP）資料

臺灣國民中小學教科書課程觀的演變：口述史的研究 / 王秋原等作；周淑卿，歐用生，楊國揚主編.-- 初版.-- 新北市：國家教育研究院，2016.12

面；公分

ISBN 978-986-05-1103-1（平裝）

1. 中小學教科書 2. 口述歷史

521.809

105023206

臺灣國民中小學教科書課程觀的演變：口述史的研究

Evolution of the Curriculum Views in Taiwan's Elementary and  
Secondary School Textbooks : The Study of Oral History

作 者 王秋原 朱美珍 何思暕 李素君 李麗玲 周淑卿 林慶隆 張復萌  
張鎧焜 章五奇 陳玲璋 陳淑娟 游白達 馮永敏 楊淑華 葉盈君  
詹美華 劉淑津 歐用生 潘麗珠 鄧毓浩

主 編 周淑卿 歐用生 楊國揚

執行編輯 朱美珍 何思暕

封面設計 林孟潔

出版機關 國家教育研究院

發行人 許添明

地址：23703 新北市三峽區三樹路 2 號

網址：<http://www.naer.edu.tw>

電話：02-7740-7890

傳真：02-7740-7064

印 製 財政部印刷廠

出版日期 2016 年 12 月初版一刷

定 價 新臺幣 350 元

展 / 銷售處

國家書店松江門市

地址：10485 臺北市松江路 209 號 1 樓

電話：02-2518-0207

網址：<http://www.govbooks.com.tw/>

五南文化廣場

地址：40042 臺中市區中山路 6 號

電話：04-2226-0330

網址：<http://www.wunan.com.tw/>

ISBN 978-986-05-1103-1

GPN 1010502695

本院保留所有權利，本書受著作權保護，欲利用本書全部或部分內容，需徵求著作財產人同意或書面授權。



在臺灣 有一種書  
是每個18歲以前的孩子們  
共同的記憶  
它的名字叫做——教科書

本書採用口述訪談方法  
尋訪在20世紀後半葉的臺灣  
曾經有那麼一群人  
投注在中小學教科書的編寫世界裡  
為莘莘學子們譜出一篇篇學習的樂章

讓我們重新發掘過去  
一起探索那些我們共同的記憶——教科書  
是怎麼形成的



國家教育研究院

National Academy for Educational Research

[www.naer.edu.tw](http://www.naer.edu.tw)

ISBN 978-986-05-1103-1



GPN : 1010502695