

由屠炳春口述史探究解嚴前 小學社會科教科書的發展

周淑卿 章五奇

以往國內教科書研究著重於文本分析，鮮少從歷史著眼，以致難以窺見教科書發展過程中交織的複雜時空脈絡、意識形態、學術潮流與人際互動。本研究採取口述史研究法，試圖透過關鍵人物口述其參與教科書工作的經歷，補充教科書文本分析所無法得知的過程資料，進一步瞭解教科書的官方知識如何形成。本研究主要目的在探討解嚴前小學社會科教科書發展歷程及課程觀，主要訪談對象為當時社會科教科書主要作者之一的屠炳春先生。依其口述內容，並參照相關文件與文獻，本文將解嚴前分為三期進行討論：（一）1952 至 1962 年；（二）1962 至 1979 年；（三）1979 至 1988 年。主要研究結論為：解嚴前社會科教科書傾向社會適應論與學科課程論，以及解嚴前教科書是個人學養與國家意識的產物。

關鍵詞：社會科、教科書、課程觀、口述史

收件：2014年4月7日；修改：2014年6月16日；接受：2014年7月18日

An Inquiry into the Development of Elementary School Social Studies Textbooks before the Rescinding of Martial Law in Taiwan using the Oral History of Mr. Ping-Chun Tu

Shu-Ching Chou Wu-Chi Chang

Taiwan's textbooks researchers were accustomed to using text analysis methods in content analysis, but seldom focused on history. Therefore, the complexity of the textbook development process, interwoven with social context, academic trends, and interpersonal activities as it was, was rarely explained. This study employs oral narration in an attempt to obtain data which could not be realized using text analysis. We strive to better understand the experience of key individuals and their work in textbook development and how the official knowledge was formed through interviews of these persons. This paper aims to explore the development process of elementary school social studies textbooks when Taiwan was under martial law and the curriculum view in the textbooks using the oral history of Mr. Ping-Chun Tu, one of the main textbook authors during the period. Based on his oral history and with reference to relevant documents and literature, questions can be divided into three phases for discussion: 1952-1962, 1962-1979, and 1979-1988. The main conclusions are: (1) Social studies textbooks before the cancelling of Martial Law featured the purpose of social adaptation and a type of disciplinary curriculum structure; (2) the textbooks were the product of personal erudition and national ideology.

Keywords: social studies, textbooks, curriculum views, oral history

Received: April 7, 2014; Revised: June 16, 2014; Accepted: July 18, 2014

Shu-Ching Chou, Professor, Graduate School of Curriculum and Instructional Communications Technology, National Taipei University of Education.

Wu-Chi Chang, Teacher, New Taipei City Ankeng Elementary School, E-mail: wuchi5625@gmail.com

壹、緒論

教科書代表一個國家的官方課程，也反映某一個時期社會的主流觀點。歷來有關我國教科書內容的研究，主要有兩種路線：一是著意於批判教科書中的意識形態，二是著重分析教材中知識的分布與組織方式。無論採用的是內容分析或論述分析方法，皆倚重教科書文本的解析，而由研究資料所導引的發現，揭露了文本字裡行間所隱藏的意義，也促使教科書逐漸改善。然而，文本的探討可以告訴我們教科書「有什麼」，卻無法找到「為什麼」的證據。尤其，缺少當時參與教科書發展的關鍵人物聲音，而以研究者身處此時的思維與情感，為過去的人事物論斷功過；只針對眼前文本所見之問題進行批判，而未能從歷史的整體過程加以認識，難免落入「非歷史」(ahistorical)的陷阱，而易於形成偏頗的結論。

迄今為止，許多有關解嚴前教科書的研究，其研究興趣多集中於意識形態的分析；其中，人文社會科目更是焦點所在。這些研究指出教科書成為掌權團體進行社會控制的工具，也隱指當時教科書作者未能省察意識形態，乃成為統治者的同路人。然而，當我們對當時教科書發展過程所知有限，對於作者所處情境亦無進一步認識，所做的推論可能未盡客觀公允。無論是對現在或未來的教科書進行評估，若能兼顧時空脈絡以及涉入其中的人物，了解當時社會氛圍、思想潮流與價值信念，並藉由發現潛藏在文本之後的故事，不僅能使我們進一步理解問題，更能謙虛地向歷史學習。

基於前述文本分析研究的限制，本研究採取口述史方法，希望藉由口述者的經歷與觀察，獲得教科書發展的過程性資料，並輔以相關文獻與教科書文本的探討，以理解臺灣解嚴前小學社會科教科書中的課程觀。從 1987 年解嚴往前推算，自 1952 年臺灣的第一次小學課程標準訂

定以來，約 35 年的時間，此段時期教科書的主要編審者多已老成凋零，少數健在者則長居海外，難以聯繫。小學社會科的重要作者屠炳春教授雖高齡 93¹，依然頭腦清晰、對話流暢。本文乃以屠炳春教授為口述訪談對象，循著他參與教科書工作的經歷，追溯 1959 至 1988 年的社會科教科書發展，縷析解嚴前小學社會科教科書的課程觀。

貳、研究方法

不同於一般在文獻紙堆裡鑽研的研究，口述史方法多了一份情感與生命的溫度，能使教科書研究更具感染力。本研究以屠炳春教授為口述史的主述者，前後共進行五次訪談（見表 1）。在正式進行訪談之前，研究者拜訪屠教授，說明研究重點並提供訪談題綱。在第一次訪談之前，屠教授就題綱中所關注的問題，整理出三次的談話架構；後來，進行了四次訪談，由屠教授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，屠教授亦提供他所保存的文件、手稿、文章供研究者翻拍或帶回掃瞄、複印。這四次訪談的逐字稿整理完畢後，研究者閱讀這些內容，並參照教科書文本及相關文獻，整理出某些文獻與口述內容不甚相符之處，以及有關某些事件之間關係的模糊或空白，再與屠教授進行第五次訪談。

原本研究者考量受訪者年事已高，體力有限，預估訪談時間每次不超過兩小時，而將訪談次數增加。但，屠教授對此番受訪懷著高度熱情，不僅預先做了充分準備，受訪時更是精神奕奕，每回訪談的時間幾乎長達五個小時。其後，研究者依據五次訪談逐字稿重新整理撰寫之後，將

¹ 屠炳春為江蘇武進人，畢業於湖北師大史地系，主修歷史。1946 年到臺灣，在臺灣省立教育學院（今臺灣師大）擔任助教，其後任職於省立臺北師專，其間曾經歷「四六事件」；退休時為國立臺北師範學院教授。屠炳春於 1959 年到 1962 年參與板橋研習會的「社會科實驗教材大單元設計」，亦是 1962 至 1988 年間小學高年級歷史及社會科教科書的編者，1973 年至 1994 年間國中歷史教科書編審委員，並曾參與 1968 年至 1993 年歷次的課程標準制訂工作。

表 1 訪談時間與重點

訪談日期	時間	訪談重點
2013/04/29	10:00-15:30	參與教材編寫的機緣、社會科課程理念
2013/05/06	10:00-15:30	教材發展的模式與藍圖
2013/05/20	10:00-14:30	社會科的教材內容選擇與組織、求學與生平經歷
2013/05/27	10:00-15:00	社會科的意識形態、吳鳳教材的爭論、臺灣史定位
2013/09/09	15:00-16:30	澄清前四次訪談文字稿的疑問

文稿送請屠教授審閱，屠教授斷斷續續用了將近三個月時間，校正增補內容，使得全本口述史內容更為完整，也為本研究提供了更豐富的資料。

口述史受訪者可能因個人的記憶衰退造成事件的描述重複和錯誤，也可能因為懷舊心情，將過去經驗描述得過於美好，或因不願回顧某些痛苦經歷，而予以省略、簡化、扭曲和辯護。口述史研究者除了忠實記錄受訪者的敘述之外，還須針對其因記憶、立場、情緒等因素可能引致的混亂、錯誤、矛盾，蒐集其他資料加以校正。屠炳春教授參與教科書撰寫與審查工作，橫跨 1950 到 1990 年代，追溯的時間久遠，難免因記憶模糊而不盡精確，本研究則蒐集以下文獻做為參照：（一）各報章雜誌對教科書爭議、改革有關的資料；（二）與教科書分析、課程史有關的學位論文、期刊和專書；（三）官方文件：各時期的課程標準、教科書、教學指引；（四）屠炳春教授本人發表的文章。此外，也訪談一位曾與屠炳春共事之國立編譯館（以下簡稱國編館）編審行政人員凌女士（化名），以補充部分過程性資料。

參、解嚴前小學社會科教科書發展的轉變

教科書的制度、內容、設計與教學觀點，反映當時的政治社會背景及思想潮流，其中社會科被認為是歷史最悠久、範圍最廣、教法最複雜、考察最困難（司琦，1992），也是爭議最廣的一門科目。為便於討論，本

文以遷臺之後小學課程標準訂定的年代為劃分點²，將解嚴前分為三個時期：（一）1952 至 1962 年；（二）1962 至 1979 年；（三）1979 至 1988 年。藉由主述者屠炳春的經歷串連出當時政治社會氛圍與教科書發展的關係。

一、1962 年以前——筆路藍縷啟山林

（一）教科書克難編印

政府遷臺後，教科書編印工作暫時交由臺灣省教育廳負責。屠炳春說，當時由於人力物資不足，

剛開始就把大陸的教科書選幾課，印出來發給學校做教材；那時沒有單本的教科書，只有單張幾頁的教材。後來，有了暫用本教科書，也就是把大陸的幾個版本：世界書局、商務書局、開明書局、正中書局、中華書局的五大版本拿來，前面都不改，只有反攻抗俄的部分稍微改一改；因為大陸版本沒有共匪叛亂，要加上去。又補加了幾課，像是「天堂和地獄」。（屠-130429 訪）

這「暫用本」即是將大陸教科書稍加修改後的「臺灣本」（司琦，2005）。張光輝（2004）的研究也提及，1950 年省教育廳在「臺灣本」之外，還曾編印《國民學校補充教材》給各學校使用，內容與反共抗俄有關。

當時國民政府檢討失去大陸政權的原因，歸咎於「教育與文化」的失敗（蔣中正，1951），所以國家教育以愛國主義和民族教育為方針，強化「反共抗俄」意識。為了配合此國家政策，教育部長程天放於 1952 年修訂《國民學校課程標準》，特別針對「國語」和「社會」兩科的課

² 解嚴前小學課程標準頒訂的年期為 1952 年、1962 年、1968 年（因應九年國教制定之暫行標準）、1975 年。因應解嚴之社會變化，1989 年實施教材「適切合理化」政策，所以本研究對解嚴前教科書之討論範圍到 1988 年為止。

程標準，於國語科增列「指導兒童養成道德觀念，激發愛國思想，弘揚民族精神」，「教材選擇注重激發民族精神，增強反共抗俄意識，闡揚三民主義方面的教材」；社會科則注重「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）。因此這時期教科書內容「反共抗俄」的特質十分明顯，社會科教科書封底皆印著：「處處要為反共抗俄著想，事事要為愛國救民努力」（如圖 1）。

1953 年起，小學教科書的編審工作統歸國編館，由該館負責國語、算術、社會、自然科的編輯，而藝能科則由民間出版社編印，國編館審查。直到 1968 年都是統編本與審定本並存的情況（臺灣省政府教育廳，1984）。

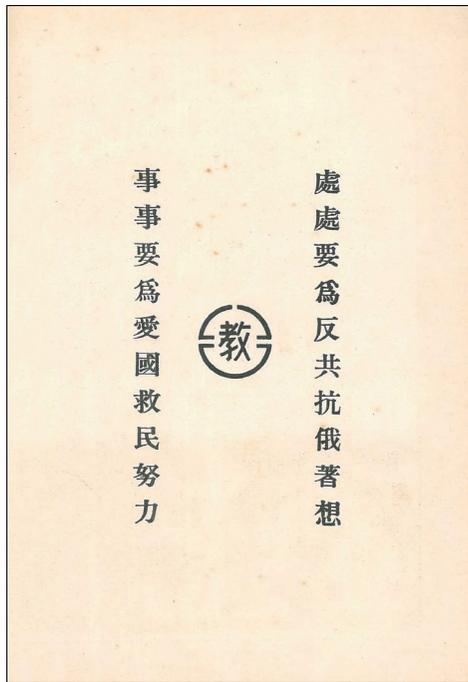


圖 1 1952 到 1968 年教科書背面的愛國標語

資料來源：國家教育研究院教科書圖書館典藏資料。

（二）教材實驗創始

爲了讓小學課程與教材上軌道，教育部自 1957 年開始指定學校進行「國民學校社會中心教育實驗」及「科學教育實驗」，以做爲修訂課程標準的依據。並於 1958 年委託「臺灣省國民學校教師研習會」（以下簡稱國教研習會）成立「國校社會科教學試驗教材編輯小組」，進行國小高年級公民、歷史、地理合科教學的實驗工作。當時國教研習會主任高梓邀集學者專家討論社會科合科實驗教材編纂事宜，屠炳春談到他負責撰寫《社會科大單元設計》（如圖 2）的因緣：

47 年（1958 年）秋天，我應邀參與國小社會實驗教材的會議，那次會議有師大孫邦正、政大的水心和司琦教授等將近 20 位專家，我是敬陪末座，聆聽高見。在會議最後幾分鐘，我發表三點意見：第一是有關高年級社會合科的必然性，第二是大單元設計的框架，第三，我談到編撰者要有史識、史學、史材。高梓主任聽完後說，這次會議很有收穫，這個大單元教材的執筆人我已經找到了，就是屠炳春。（屠-130506 訪）

在此項教材發展計畫中，蒐集、分析美、日、韓三國小學社會科教材，進行社會科合科教材的編寫，並選定四所學校六個班級進行實驗教學³。教材實驗於 1959 年九月開始，到 1961 年七月結束，1962 年六月由楊紹且完成實驗報告（屠炳春，1991；教育部，1962）。

政府遷臺後，社會科採取分科形態，低年級爲常識，中年級設社會科，高年級是公民、歷史、地理；一至四年級爲「初級」制，五六年級爲「高級」制，形成「雙重圓周」的形態。而這套實驗教材則是將高年級的公民、歷史、地理合併爲社會科，採大單元設計。依屠炳春說明，他整合史地公民的方式有兩種：

³ 當時的實驗學校是：陽明山管理局士東國小（2 班）、臺北縣板橋國小（1 班）、桃園縣楊梅國小（2 班）、屏東縣北葉國小（1 班）。

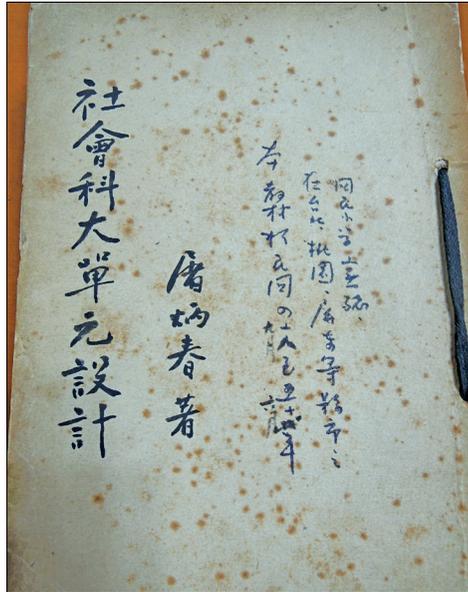


圖2 《社會科大單元設計》教材封面

資料來源：屠炳春手稿。

一種是「史經地緯式」，以歷史問題為主軸，輔以地理空間的發展，為縱剖式；一種是「地經史緯式」，是以地理問題為主軸，輔以歷史發展，是橫剖式。這兩種方式都是以生活問題為中心的編寫方式，而生活問題又包含民族、民權、民生問題，以配合「實行三民主義」的指導原則。（屠-130506 訪）

在教科書形式上，每一個大單元含：

1. 「開頭的話」：說明單元內容。
2. 「想一想」：以生活問題引起動機。
3. 「課文」：文字為主，圖片為輔。採用故事化的敘寫方式。
4. 「研究與討論」：重在教材內容的思考與判斷。
5. 「我們可以做的事」：融入了教學法，將課文知識以觀察、蒐集、測量、製作等方式讓學生運作。

6.「我的檢討」：提供自我反省表，重在價值、態度、行為的反省。

在教材研發過程加入教學實驗，在當時是一項創舉。而屠炳春將史地合科，以生活問題為中心的教材設計方式，在當時也是新的嘗試。特別值得一提的是，以「單元」(unit)作為教材組織的單位，將若干有關係的「課」(lesson)組成一個單元。此種單元形式也成為後來教科書的基本模式。其次，將教學方法融入教科書課文裡，包含觀察、測驗、思考等，而不是只呈現課文而已。屠炳春說明他設計教材的理念是：

我編的這套教科書，四冊就有四十萬字，一課課文大概一、兩千字，比現在一課七百字還要加很多倍，課文都是故事化的寫法。因為我這一套教材不是「讀本」，而是「閱本」；讀本就是照著讀，照著背就是了，我設計的教科書是給學生閱讀的「閱本」，要寫得很淺。「閱本」的範圍很廣，幾千字的内容是要給學生讀的，在編這一套教材的時候，有參考日本、韓國的教科書，韓國的課本一課的份量，等於我一冊的文字份量。……教科書你自己去讀，看不懂，你可以問我，閱讀教科書裡的歷史史實，是學生要做的「曉事」的功夫，老師要做什麼呢？就是「知人」、「論世」，舉例來說，西安事變的過程始末，學生要自己看教科書；至於張學良是個什麼樣的人物？張學良是處在什麼樣的時代而發動西安事變？這個時代微妙的關係，是老師要講的。這樣的設計理念，我在教學指引裡面寫得清清楚楚。(屠-130506 訪)

經教學實驗後，部分教師反應：此套教材課文太長，以致教學時間不足。屠炳春曾為文解釋：採用較長的「閱本」形式，是為了祛除教師「教書」的習慣，希望教師讓學生事先閱讀課文，在課堂上採取分組討論方式，以達到真正的「教學」(屠炳春，1991)。究其設計理念，教科書是給學生閱讀的一本書，所以盡可能以學生能自行閱讀的敘事方式行文；而教材中又提供一些問題以供學生反省思考或課堂討論，並提出教學活動的建議，旨在引導教師以課文為媒介與學生互動。此「教學」而非「教書」的理念，時至今日仍顯出其價值。

這套教材深獲當時國編館王鳳階館長欣賞，1962年，國編館因應新課程標準公布而編輯新教材，屠炳春獲邀為高年級歷史科、以及中年級社會科中的歷史教材執筆，開始了他在國編館30年的教科書編審工作。

二、1962 至 1979 年——舟山模式開先河

這個時期的社會科教科書編輯由「國立編譯館國民小學社會科教科用書編審委員會」負責。依歷次課程標準內涵，社會科在小學各年段出現的狀況如表2。

由於社會科涉及思想教育，教科書又是統編本，因此編審委員皆禮聘當時頗負聲譽的學者專家。屠炳春對此有一段生動的描述：

民國51年(1962年)，我第一次參加歷史教科書的編審委員會議，看到在座的委員，我都冒冷汗。像沈剛伯、郭廷以、吳相湘、夏德儀、沙學浚等教授，每一位都是第一流的人物啊！在那個場合，我就想，哪有我發言的餘地？(屠-130429訪)

當時教材的編寫程序是：由編審委員會中的編寫委員先編寫課本，再撰寫教學指引與習作，初稿完成，提交編審委員會審查。教材經審查並修訂後，再交由臺灣書店印製發行。此種由學科專家主導的教材編審模式，屠炳春稱之為「舟山模式」；這套模式也主導了解嚴前社會科教科書的發展。

表2 1962-1975年課程標準中社會科分科與合科情況

課程標準	小學年段		
	低年級	中年級	高年級
1962年國民學校課程標準		社會	歷史、地理
1968年國民小學暫行課程標準		社會	社會
1975年國民小學課程標準	社會	社會	社會

(一) 教材設計理念

由於屠炳春有編寫《社會科大單元教學設計》的經驗，因而獲舉薦擔任 1962 年高年級歷史教科書的執筆者，也成為接下來 1968、1975 年版各年段社會科教材架構研擬者，以及其中歷史教材的執筆者⁴。他對社會科教材的設計理念也充分體現於此時期的教科書中。

1. 以人文教育為核心

1968 年，蔣中正總統〈實施九年國民義務教育訓辭〉中指示國民教育的宗旨就是要培養學生成為「活活潑潑的好兒童，堂堂正正的好國民」。1975 年課程標準的「教學實施要點」裡指出，教材應「足以發揚三民主義精神，或表現我國固有文化。」在當時的政治社會脈絡中，屠



圖 3 人文主義的社會課程架構圖

資料來源：屠炳春手稿。

⁴ 1968 至 1975 年課程標準下的社會科教材分三科由三位學科專家執筆，歷史教材由屠炳春，地理教材由劉鴻喜，公民教材由司琦撰寫，有時主任委員也會參與執筆。社會科教材最後通常交給屠炳春負責文字上的統整。

炳春（1979b）提出「人文主義的社會課程架構」（如圖 3）予以因應。他認為歷史、地理、公民三科共同之處就是「人的生活」，所以他以「人」為核心，延伸出人與人、人與物、人與心、人與時空環境的人文內涵，再發展出課程的三大主軸：「吾土吾民」、「吾國吾家」、「吾心吾德」，最後達到課程目標：「民族精神教育」、「堂堂正正的中國人」、「活活潑潑的好學生」。

2.以「史地經緯」建立社會科架構

屠炳春以工程師比喻教科書作者，要從整體、高遠處對課程做規畫，他提出他編撰教科書的三個原則：

編寫教科書就好像在蓋房子，執筆者就好像工程師，一定要有一個藍圖，也就是編撰教科書的構想，我有三個原則，第一個原則叫 whole，意思就是「觀照全局」，作為編者，不能見木不見林，要有全面感；第二個原則叫 deepness，指的是深入的思辨，要有明辨感。換句話說，寫教材時，對於每一個人、每一件事都要很深刻的思考。第三個原則是 orientation，要有方向感，編教科書的時候，要指出一個方向。（屠-130506 訪）

他認為社會科的中心是歷史科，所規劃的教材架構乃以歷史為軸線，採大單元方式構成。此時期社會科教科書：

以生活問題為中心，以民族精神為依歸，採單元編制。以地理為生活的環境；歷史為人事物現象的實例；公民為形式的規範。三者之中，以歷史為科際整合之核心。（屠炳春，1989：42）

屠炳春的做法是每個大單元，以時間順序為經，文化發展為緯，將同一時期所發生的政治、經濟、社會、文化的問題放在一起，組成一個單元。他指出：

社會科的中心思想應該是歷史科，社會科呈現的是社會空間，什麼構成生活空間呢？就是歷史、地理、公民三樣構成一個社會空間。舉例來說，中國的《二十四史》，司馬遷的《史記》，裡面有經濟、地理、歷史、政治、人口、經濟，歷史裡頭什麼都有，歷史也叫「生活的淵源」，在生活裡頭，可以介紹事情發生的時間、地理空間；從這個事件裡，可以告訴我們應該怎麼去做，這就是公民。你看，這三個不就構成我們的生活圈了嗎？要如何合科？我有一個原則，稱為「史地經緯式」，……。我編教科書以歷史為主，地理為輔，採縱剖式，譬如說一個地方有政治、經濟、社會、文化幾個項目，一路下來。（屠-130506訪）

「史地經緯式」整合了地理、歷史、公民，但是歷史涉及諸多價值判斷，1980年代以後臺灣政局與社會激烈轉變，社會科教科書涉及諸多歷史事件的價值紛擾，讓屠炳春感嘆，或許以地理為主軸的編寫方式會較少爭議。

（二）教材內容的選擇

屠炳春認為教材的選擇有五個標準：

我認為有五個標準可辨識材料的重要性，第一個標準是「新異性」，舉例來說，蔡倫以後才有紙張出現，蔡倫是創始者，所以這個材料是重要的。第二個標準叫「實效性」，當一件事直接牽涉到人群的苦樂影響越大，重要性越大。比如說，黃巢之亂，黃巢殺人八百萬，死的人越多，對社會影響越大。第三個標準叫「價值文化」，每一個時代有每一個時代的文化產物，比如說大唐盛世，那時候的詩歌、語言學、佛教、文化傳播等，對後世的影響越大，文化價值越高。第四個標準叫「訓誨功能」，指時代裡的人物典型，哪些是可以傳揚後世，值得學習的，哪些是值得警惕的。例如我寫秦檜，是萬世罪人，價值是不能模稜兩可的。最後一個標準是「現況」，現場淵源，指該件歷史事件的影響深

遠，一直影響到現在，那麼就是重要的，例如 1895 年甲午戰爭。(屠-130429 訪)

依據這樣的原則，屠炳春在選材上盡量淡化大陸時期教材常見的戰爭、軍事等政治面向，而增加經濟、政治、文化、社會四大範圍的取材。然而，在當時政治緊張的情勢下，政治意識形態仍深刻影響教科書內容。1975 年版的課程標準裡，社會科教材的編撰要點明列：

(九) 有關共匪暴政，除本綱要所列反攻復國等項外，應根據國策及兒童理解程度，納入有關各單元，相機加強教學。

在社會科教學方法要點的第十六項：「應在有關單元中，隨時注意培養兒童反共復國的信念。」教材的選擇原則也強調「足以發揚三民主義的立國、建國精神，有助於兒童愛國精神之培養者」，以及「足以發揚我國固有文化價值，建立道德標準，而為行為規範者」(國民小學課程標準，1975：168)。因而此時期教科書必須納入以下材料：

1. 民族精神與愛國主義

此時期社會教科書展現清晰的民族教育、愛國主義精神，屠炳春(1979a：37)也在文章中寫道：「歷史教學目標為發揚民族精神，維護傳統文化，激發愛國情操等」。例如四年級第七冊有一課是「反攻復國」、「反共的前哨——金門、馬祖」；介紹政府則是「大有為的政府」，從正面書寫功績，如土地改革、十項建設。四年級第八冊有一個單元是〈復國大業的完成〉，次單元為〈兩種不同的生活〉、〈日落北京城〉、〈怒海求生〉、〈風雨生信心〉。

在戒嚴時期撰寫這些教材，屠炳春的心情如履薄冰。當時蔣中正總統會校閱歷史與社會課本，也曾親自在教科書文稿上眉批指正(見圖 4 和圖 5)。一不留意，即可能招來禍事。這影響到屠炳春在文字敘述、圖



圖 4 蔣中正總統對小學高年級歷史教科書的校閱（畫線處）

資料來源：國家教育研究院教科書圖書館典藏資料。

選取上，都小心翼翼，並詳細記錄資料的來源出處。他舉了一個例子說明那時肅殺恐懼的政治氣氛：

我曾經歷兩次會砍腦袋的事情，有一次在編社會課本，在寫金門時，我採了一張圖叫「毋忘在莒」，上面突然派了一個人告訴館長說：「毋忘在莒」這張圖的版面，他們叫人用機器去看，發現裡面有一個反動標語，問我這張圖從哪裡來的？我告訴館長，請放心，這張照片是民國多少年，幾月幾日，我到金門去訪問，金門防衛總司令部給我一份

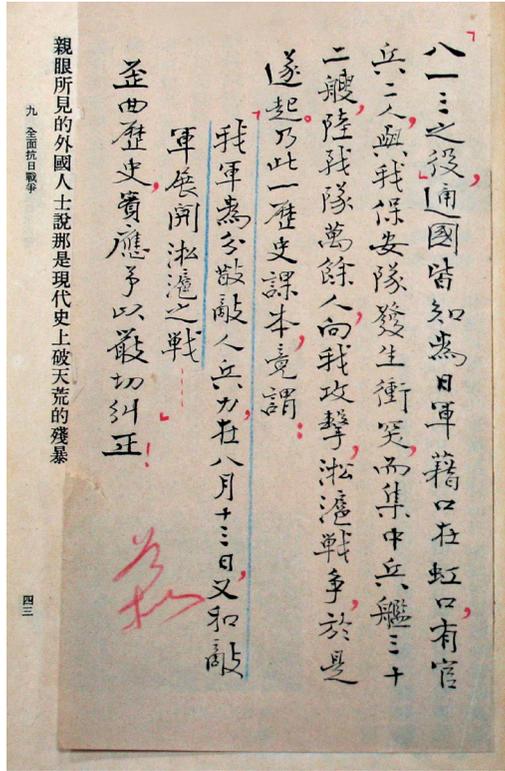


圖 5 蔣中正總統針對圖 4 教科書錯誤處之親筆批示
 資料來源：國家教育研究院教科書圖書館典藏資料。

介紹金門的手冊裡頭的第幾頁，有這張圖。後來他們照這樣一查，果然如此，要砍頭，不會砍我的頭啊，這是我保命的方法。(屠-130506 訪)

2. 傳統文化與道德價值

此時期教材藉人物典範來傳達傳統文化價值及訓誨功能，例如一年級提到家庭的「倫常關係」，五年級有介紹「中國人的德行」，特別介紹四維八德與周公、孔子、孟子等嘉言懿行。五年級第九冊〈中國的哲人〉

單元介紹「代表中國文化的孔孟」、「智慧達觀的老莊」、「熱情救世的墨子」、「知行合一的王陽明」；在〈中國的科學和技術〉則介紹「大禹治水」、「張衡發明地震儀」、「李時珍著本草綱目」、「畢昇發明活字版」，第十冊〈中國的愛國情操〉單元介紹「愛國詩人屈原」、「持節不屈的蘇武」、「抗倭衛民的戚繼光」、「殺敵保鄉的黃八妹」。

教材中所選擇的人物幾乎都是古代中國歷史人物，偶而點綴其中的臺灣歷史人物，則是後來爭議極大的「捨身取義的吳鳳」和「愛國史學家連橫」。屠炳春指出，臺灣史相較於中國史，時間較短，且可以選用的人物也相當少，並非刻意忽略臺灣人物。

以歷史人物介紹歷史，既具故事性，又能統整歷史、地理、公民的內涵，其實不失為好方法。但人物的選擇與臧否本就有價值立場，其價值在社會氛圍轉變之時，自然容易引發不同立場者質疑。1987年解嚴前後，社會科教材招致強烈批判，勢難避免。

（三）教材敘寫體裁

1.以「紀事本末體」做為課文體裁

大陸時期的歷史教科書採用編年體，教材按時間順序編撰，屠炳春認為這樣的組織方式不利記憶，課文與課文間缺乏聯繫，所以他將中國歷史歸納成十六個單元，因事名篇，涵蓋中外歷史。例如第一單元〈遠古的生活〉，第二單元〈國家的形成〉，各單元以時間貫穿起來，每個單元內容亦包含歷史的四大支柱：政治、經濟、社會、文化。他說：

四冊教材裡，第一、二、三冊，每冊十八課，第四冊十六課，一共七十課，也就是要選擇七十個史實點，點和點之間要彼此有連結的關係，所以我就思考是不是要像司馬光寫資治通鑑時採用「編年史」的方式編排這七十個點。但是這種方式，讀了第一年，讀到第十年、第一百年，前面的統統忘記了，因為人沒有那麼好的記憶，所以我就採用宋朝歷史學家袁樞創的體裁，叫做「紀事本末體」。……袁樞創設「紀事

本末體」，把 1362 年的漫長歷史，歸納出 239 件大事。例如在戰國開始，秦朝滅六國的過程，哪一年打了哪一仗，差不多經過了一兩百年，把韓趙魏燕齊楚滅掉，袁樞就用一個標題：「秦滅六國」，這樣歸類不是很簡明嗎？所以我寫教科書的時候，就是把司馬光的「編年體」改成袁樞的「紀事本末體」。(屠-130506 訪)

他自認這是很大的創舉，其後，他所編寫的社會科教科書也都依循此種體例。

2.圖文配置

屠炳春從 1962 年開始，就在教科書使用大量圖表，第一冊有 39 幅圖，第二冊有 52 幅，第三冊有 74 幅，第四冊有 90 幅。他的理由是因為課文的文字有限，加上圖表，一方面擴充學習的知識內容，一方面便於記憶。尤其是年表，一個世紀裡發生的事，是用畫圖表示的，例如在〈偉大的孔子〉單元裡，要說明孔子做了什麼事，就畫上孔子講學時坐的姿勢、椅子、馬車的輪廓。這些圖片都是經過考證，且到故宮採圖，然後找畫家依照原始圖樣畫出來，全冊都是彩色印刷，這在物質缺乏的時代，堪稱精美，也是屠炳春相當自豪的特點。

三、1979 至 1988 年——與社會鉅變拔河

1979 年美國與中共建交，同年國內發生「中壢事件」和「美麗島事件」，激化本土意識。1987 年臺澎金馬宣布解嚴，政治上的禁忌解除，言論、文化與思想開始朝向多元發展。在本土意識興起之時，教科書中的大中國意識形態受到批判，社會科教材也重新定位國家立場及主體性。另一方面，「兒童中心」的教育理念隨著社會風氣的逐漸開放而引進臺灣，國教研習會於 1979 年開始教材實驗計畫，形成一股與舟山模式抗衡的力量。1988 年 6 月，國立編譯館以國教研習會的實驗教材為基礎，重新編寫社會科教科書，並自（民國）89 學年度起逐年全國採用（盧富

美，1994)。在轉型的社會中，舟山模式教科書面臨前所未有的批判。

(一) 意識形態的批判

解嚴前五、六年之間，社會批判力蓄勢待發，而教育學術領域中的「批判理論」、「潛在課程」也開始在大學課堂中討論。教科書作為官方知識的代表，在此時成為批判的焦點；社會科教材中的政治、族群意識形態更是眾矢之的。

1. 吳鳳故事的爭議

1980年，中研院民族所研究員陳其南在民生報發表〈一則捏造的神話——吳鳳〉，稱教科書中的「吳鳳」是「帝國主義的買辦」，並指出教科書中諸多不符史實、矛盾之處（陳其南，1980）。其後「原住民權益促進會」發起破除吳鳳神話運動，包括拆毀嘉義火車站前的吳鳳銅像、燒毀中埔鄉吳鳳史蹟陳列館等抗議事件。批評者認為，吳鳳故事滲入大中國的「華夷」意識，讓原住民背負野蠻之名，是一政治操弄的手段（翁佳音，1986）。屠炳春回應這些批判時指出：吳鳳故事列入教科書，也經過嚴謹的文獻探討，並非要傳遞意識形態。他提到當年國編館為了吳鳳教材爭議辦理了一場研討會，會中，他與中研院研究員石磊的對話：

石磊說，歷史一定要根據歷史事實，執筆者對人對事的評價應該採取中立，不能戴有色眼鏡來看，譬如吳鳳其人其事，是為虎作倀乎？抑或捨身取義乎？編者要採取「中立化」，切勿遽斷是非價值，他說我犯了「偏」的毛病。我請石磊舉例說明「中立化」的意思，他說不只吳鳳這個問題，在教科書裡有一個單元，談到漢朝的衛青、霍去病，騎在馬上打匈奴，教科書上稱為「北伐」。「伐」是攻打討伐的意思。匈奴南下的時候，寫作「南侵」，「侵」是侵犯、侵略的意思；漢兵打仗叫做討伐，匈奴打仗叫做南侵。這是「大漢沙文主義」。我跟石磊說：這個動詞「征伐、討伐、侵犯」都不能用，現在我如果要用中性的詞

來敘述事情，難道要改寫成某年某月某日，漢軍和匈奴的騎兵見面了，漢軍射了幾枝箭，匈奴軍砍了幾刀，最後數一數，那邊有幾個人受傷，這邊有幾個人死亡。匈奴來了，漢兵去了，因為「來」、「去」是中性的字，沒有價值判斷。他們到底是在捉迷藏、打仗，還是玩遊戲啊？我又補了一句，假如共產黨派兵攻打臺灣，我一定會說共軍「犯」臺。寫歷史怎麼可能沒有立場？他說：「可怕！是侵犯，還是征伐，輪不到你來說，要讓後代的史學家來說。」（屠-130506 訪）

這段對話很生動的呈現兩人對於「歷史應否評價」的觀點差異，也顯現教科書作者在教材選擇與行文敘述上的為難。學習內容的選擇原本即基於課程設計者的價值觀，所以課程從來不可能是中立的。正因如此，教科書總是引起不同價值立場者之間的爭論。其實，對屠炳春而言，「吳鳳」作為教科書的內容，是因為它具有道德上的「訓誨功能」。從這個角度來看，屠炳春當無「操弄」族群意識形態之意，但是身為主流族群的成員，他確實並未意識到吳鳳故事中潛在的政治、族群意識形態。

為避免族群衝突，1988年8月修訂教科書時，刪除了吳鳳故事，接著「吳鳳鄉」、「吳鳳廟」也相繼改名。然而，時至今日，每當談及教科書的意識形態問題，吳鳳故事仍不時被搬上檯面。

2. 兩岸關係與國家認同

由前述教材選擇舉隅可看出，解嚴前社會科教材以「民族精神、愛國主義」為導向，傾向「大中國」的認同。在本土化思潮興起之時，此國家認同傾向引來各方撻伐；這些來自學界與民間團體的批判，一直延續到1993年的課程標準修訂討論。

這段時間的教科書意識形態批判勢力，匯聚為立法委員謝長廷1990年4月對教育部的質詢。其質詢報告中指出，國小教科書內容充滿「領袖崇拜、大中國、漢族沙文主義、性別歧視、非友即敵」的意識形態。質詢文中提到教科書中呈現「大漢沙文主義」，使臺灣淪為中國附屬與

邊陲的角色，儒家思想、三民主義等所倡的固有道德都是刻意營造的大中國思想和父權思想（立法院，1990）。其後的研究者也多批判當時的教科書將中國歷史以「我國」歷史看待，力倡臺灣與中國同根，「我們都是中國人」、「都是炎黃子孫」，強烈的中華主義與倫理秩序教條皆是為了鞏固既有政權（吳密察，1994；鄭政誠，2003；侯元鈞，2010）。

Apple 和 Christian-Smith（1991）認為文化霸權是透過操弄教科書以鞏固地位，學校知識反映了主流團體的意識形態。這個過程是經過多方意識形態的角逐與衝突，最後才成為合法化的課程知識。國小社會科教科書儼然成為臺灣「統」、「獨」勢力鬥爭的舞臺。

（二）社會科的路線之爭

1979年，為符合政經社會發展需求，教育部委託國教研習會成立「社會科研究發展小組」，展開社會科教材的研究發展工作⁵。教育部原定兩個八年計畫：第一期八年計畫（1979年7月至1987年6月），主要工作為資料分析、基礎研究、擬定課程目標、教材大綱，發展低、中年級教材，並進行試教與實驗教學。第二期八年計畫（1987年7月至1995年6月），主要工作為發展高年級教材，進行實驗教學，評量並修訂課程，及加強課程實施之績效（國立編譯館，1989：4；屠炳春，1991；盧富美，1994：17）。但依據當時研發小組核心成員秦葆琦的說法⁶，實際上正式教學實驗是在1984年8月到1990年6月之間進行；其後為因應1993年新課程標準實施，又在1991年8月到1998年9月之間進行另一輪教學實驗工作。

國教研習會的教材發展有別於舟山模式的「編寫」方式，研發小組重視兒童的認知與心理發展，著重結合生活經驗。研發過程注重實徵研究，包含教材發展的學理基礎研究（如中國兒童社會行為研究、中國兒

⁵ 此研發小組成員包含孫邦正、葉楚生、崔劍奇、陸民仁、曹俊漢、李緒武、黃炳煌、黃國彥、黃季仁、陳青青、柯維俊、司琦、劉鴻喜、屠炳春等人（屠炳春，1991）。

⁶ 依秦葆琦副研究員於2014年6月13日為研究者釋疑之電子郵件。

童政治行為研究)，以及教學實驗研究；小組成員也開始納入具豐富教學經驗的教師。經過幾年的研究與嘗試，1981 至 1984 年，社會科的低年級教材於全省 10 所學校兩度進行試教，並於 1984 年推出第一冊實驗教材；1984 年 9 月起，逐年選定全省及金門地區，共 41 所城市、鄉村、山地、濱海地區學校，由一年級起逐年展開教學實驗，輔以教學觀察及評量，蒐集資料，同時進行教材修訂（國立編譯館，1989：4）。但是這套實驗教材僅在部分實驗學校使用，當時全國學校通行的仍是國編館的教科書。

屠炳春將此種經過「實驗—研究—修正」程序的教材模式稱為「板橋模式」。板橋模式重視實徵研究，採取嚴謹的研究方法進行教學實驗、教材試用與修訂，具有科學研究精神，為後來的課程發展建立典範。

1985 年教育部設立「人文及社會學科指導委員會」（簡稱人社指會），預計在十年內有計畫的發展各科課程。人社指會之下設立「國民小學社會科組」，此小組重視課程發展的研究基礎，以三年時間完成「國民小學社會科教育目標研究」和「國民小學社會科教材大綱研究」等兩項研究，再據此建立社會科課程架構和教材單元，確立「以概念和統念為教材組織的基礎」。此模式重視理論與研究，引進大量國外理論，諸如潛在課程、批判理論，以及欣賞教學、發表教學、問思教學等（歐用生，1999）。由於人社指會設置於臺北市南海路，屠炳春將之稱為「南海模式」。後來因為教科書政策改變及課程標準修訂，以致計畫中斷，並未真正出版教材（陳麗華、周素嫻、張益仁，1996）。但是此小組「視社會科為社會科學」的構想，隨著幾位核心成員（如黃炳煌、李緒武、歐用生）加入國教研習會的「國民小學社會課程實驗研究指導委員會」，帶入了「社會科學」的觀念。1984 年起推出的板橋模式實驗教材雖然並未明確的依據某些社會科學的學科知識進行課程設計，但已明顯見到經濟學、政治學等學科的知識內涵。

板橋模式與南海模式的社會科課程理念在解嚴前的幾年，開始成為

與舟山模式抗衡的勢力。

1. 社會科是社會科學或人文學科？

「社會科學是社會科基礎」的主張，取經於日本和美國，以七大類社會科學知識構成社會科，包含：心理學、社會學、歷史學、地理學、政治學、經濟學、人類學。舟山模式的學科專家如屠炳春，則認為社會科不是「科學」，而是充滿人文價值的一門學科。屠炳春認為，社會科實驗教材將課程目標訂為：

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6)

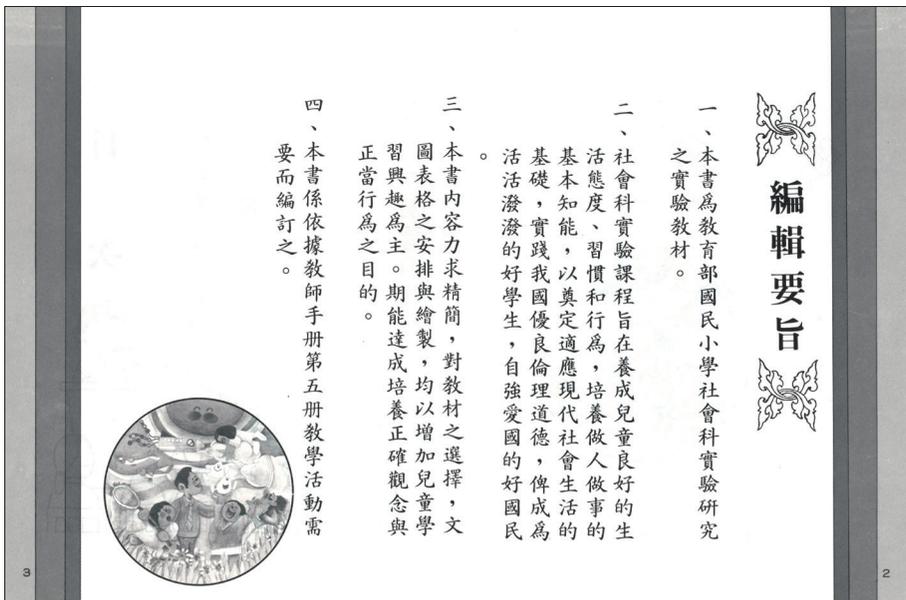


圖6 實驗教材的編輯要旨

資料來源：黃志民、石麗蓉（1987：2-3）。

可見大家也同意，社會科本質上就是人文的，而不是講客觀「物」的科學，因此堅持「社會科是人文學科」。他提到當時兩方討論的情形：

民國 73 年（1984 年），我們在板橋研習會開會，討論實驗教材社會科的課程架構，就是以人為中心，探討人與人、人與物、人與心的關係，形成生物圈的時空架構，將政治學、經濟學、地理學、歷史學、文化學、人類學，把它合起來。那麼要怎麼合起來呢？當時崔劍奇、黃炳煌、歐用生他們認為社會科是行為科學，要以「科學」的「概念」，把這幾個科目組起來，提出以角色、衝突、因果……等，共有十二個概念，組成一百幾十個統念⁷。他們的目標和我不一樣，他們是要小學生做一個科學家，我的目標是要做一個「活活潑潑的好學生，堂堂正正的中國人」。（屠-130506 訪）

「人文學科」與「社會科學」路線的爭執，反映當時社會變遷與教育理論的轉變。沿用十餘年的 1975 年版課程標準中，民族精神、傳統中華文化、三民主義的框架，與當時興起的進步主義、批判理論格格不入。屠炳春（1979b）在〈社會課程的精神——一個人文主義的社會課程〉一文中曾試圖調和其中的矛盾，然而，以民族主義的「民族精神為中心」和進步主義的「生活為中心」並存，是一個矛盾的組合。屠炳春所稱之「人文態度」的內涵包括倫理、民主、科學，此並非學術理論中人文主義的意涵（陳伯璋，2001）。

此學術爭議延續到 1993 年國小課程標準修訂的討論，「社會科即社會科學」的主張最終勝出。

2. 教學活動與教材內容何者先行？

板橋模式納入具有社會科教學經驗的教師，共同發展教材；舟山模

⁷ 屠炳春所說的年代可能不精確，因歐用生自 1989 年才加入板橋的研發小組。此處所提之會議若非 1989 年之後的事情，則是歐用生並未參與此次討論。但黃炳煌等學者素持「社會科學」的論點，即使當時的實驗教材並未採取此立論，會議上的討論確有可能出現類似爭論。

式則是由學科專家主導。前者重視學生認知與心理發展，後者則重視學科知識的邏輯。1979年起，國教研習會主任崔劍奇帶領的一批年輕研究人員，如柯華葳、秦葆琦、洪若烈等，傾向以學生生活經驗為中心，主張教學活動化、評量多元化。因此，板橋模式是先構思教學活動，經試教修正後，再撰寫課本內容與習作；而舟山模式則是先確定各冊單元架構，依學科專長分工撰寫課文，再編寫教學活動和習作。二者取向大異其趣。當時國教研習會實驗教材在發展過程中仍邀請國編館幾位編審委員參與討論，但雙方意見經常不同。

屠炳春認為板橋模式「先設計教學活動」的做法，容易造成單元和單元間缺乏聯繫，知識缺乏系統性。由教學活動反推課文內容，他認為此方式在低年級教材中尚可行，一旦到了中高年級，更講求知識體系時，此法將是窒礙難行。此外，他也認為編輯教科書是十分專業的工作，板橋模式讓幾十個人一起討論，還不如舟山模式由兩三位專家執筆，來得更專業且有效率。他說：

寫一本教科書就像蓋一棟房子，蓋房子不能「築室道謀」，到處去問人家，房子要怎麼蓋？這樣房子蓋不起來。……我們在編教科書的時候，由我先起草（架構），我將我的構想先說出來，經過委員會審查，沒有一次不通過的。因為我的構想是一次全部提出來，不是今年一個構想，明年一個構想。我也跟大家說，我這個構想不一定是最好的，你覺得你的比我好，可以提出來，不過要像我一樣，提出一整套。是一整套，不能單一抽換，我提出來十六個單元，你一個都不能抽掉。（屠-130520訪）

顯然，舟山模式「編寫」教科書的觀念，與板橋模式「發展」教材的觀點相互矛盾。然而，歷史已走到自由開放的浪頭上，由少數專家主導教材的時代也到了尾聲。1987年解除戒嚴，而舊有的課程標準來不及修訂，1988年6月，教育部為減輕學生負擔，指示國編館檢視教科書的分量與難度，進行教科書的「適切合理化」修訂。在小學社會科部分，

主要修改重點為：

各單元教材以學童興趣或生活問題為中心，從當前社會發展的實際狀況中取材，與學童生活經驗相結合。(曾濟群，1991：1-2)

這一波「適切合理化」政策除了減輕教材分量，重點更在於回應解嚴後的教育思潮與社會議題。在此趨勢下，國編館曾濟群館長決定以國教研習會發展的實驗教材為藍本，重新編審成為新教材，自（民國）78學年度起逐年取代原有的國編館教材。在這段時間，國教研習會的教材發展核心成員也加入國編館的社會科編審委員會，由他們撰寫教材，屠炳春等原國編館作者則主要參與會議討論與審查。當年參與委員會討論的國編館人員凌女士描述：

當時編審委員和這些年輕的編輯小組成員開會的時候，常有不同的看法。編審委員給意見的時候，編輯小組也會反駁，有時候開完會，負責執筆的這些編輯小組不見得會採用編審委員的意見。到最後如果意見一直無法統合，就由主任委員做裁示。那時候的主任委員是陳梅生，他年紀比較大，比較同意屠老師他們的想法。一般說來，編審委員對課文比較講究，至於教學活動、教師手冊方面就比較尊重編輯小組的意見。編輯小組有時會不服氣，因為他們主張以兒童生活經驗出發，編審委員常是以學科知識出發。(凌-130731 訪)

可見當時學科專家雖然不執筆，但是對教科書仍有影響力。雙方理念與力量的協商，一路將陣線拉長至 1993 年課程標準，舟山模式逐漸勢微。屠炳春感慨道：「在這本土化時代，我是個被時代所揚棄的人。」(屠-130429 訪)

肆、結論

歷史提供我們更寬廣的視野去檢視在某一時期的課程教什麼？如何教？為何而教？回顧教科書發展歷史，重要的是去理解在某個時期的時空脈絡中，教科書內容如何形成，讓我們得以從歷史中學習，找到未來可能的發展。由屠炳春口述史的探討，本研究有兩項主要結論。

一、解嚴前社會科教科書傾向社會適應論與學科課程論

Kaltsounis (1979) 觀察 1990 年代以前的社會科課程，認為有三種課程形態：敘述性 (descriptive)、概念性 (conceptual) 及動態性 (dynamic)。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，旨在讓學生像專家一樣思考；雖然顧及學科概念的系統性，卻較忽略社會生活問題的批判。動態性課程則注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。

屠炳春執筆的社會科教材以歷史、地理、公民三科為範圍，又以歷史作為整合各科知識的主軸；其教材注重事實知識的敘述，重視學科知識的精確性與邏輯性。若是單從知識的選擇與組織來看，接近學科課程論。然而，由其課程目標：「活活潑潑的好兒童、堂堂正正的好國民」，以及傳揚文化道統的取材內容來看，主要在教導「共同知識」、傳遞一致價值觀，以促進社會化，至於學科知識與方法則並非主要學習目的。其課程設計的立論是強化社會和諧穩定的社會適應論。整體而言，當時舟山模式教材傾向 Kaltsounis (1979) 所謂的「敘述性」課程形態。

1984 年之後板橋模式的實驗教材，重視兒童的生活經驗，著重提問與討論的教學方法，試圖提升學生的思考能力；似乎企圖朝向 Kaltsounis (1979) 所謂的「動態性」課程，但尚有距離。其課程目標仍不脫離：「適

應現代社會生活的基礎，實踐我國優良倫理道德，俾成為活活潑潑的好學生、自強愛國的好國民。」呈現明顯的社會適應論。

解嚴前全國普行的教材為舟山產物模式，具有學科課程論的部分特徵，而其與板橋模式的實驗教材則皆具有社會適應論的課程觀。二者最大的分別也就在於「學科專家的成人觀點」或「教育學者的兒童觀點」。

二、解嚴前的社會科教科書是個人學養與國家意識的產物

自 1955 年《國民學校課程標準》針對「國語」和「社會」兩科修訂，教科書以「反共抗俄」，強化民族精神教育、愛國教育，課程即是為政治目的服務。更因為解嚴前的社會科教科書採統編制，且編審者處於高度控制的政治環境，如屠炳春等學者甚且曾經歷白色恐怖事件，其編寫教科書時之戒慎恐懼心情可想而知。教科書中的「領袖崇拜」、「反共抗俄」、「國家至上」內容實為時代的產物。

教科書內容既是編審者「忖度時勢、揣摩上意」的結果，更是個人背景與思想的表露。每個人生活經驗和文化背景，猶如一個篩網，我們是透過這個篩網在理解世界。屠炳春是歷史學者，出生成長於中國大陸，飽讀中國文史經典，深受中華傳統文化洗禮，其大中國意識自是理所當然。他在撰寫社會科教材時，以歷史為主軸，大量選用中國歷史素材，並且以傳統道德價值作為評價立場，既呈現他個人的思想與價值觀，也符應當時的政治意識形態。在戒嚴時期，能被禮聘為教科書編審者，除了是具有聲望的學者專家，更須在意識形態上與執政者相符。屠炳春因緣際會主導小學社會科教科書三十餘年，除了個人學識才能，也因為其思想符應當時的意識形態。

1980 年代本土化思潮興起，威權主義備受挑戰，那些堅持中國意識者，主張學科專家權威者，自然顯得不合時宜。此時，訴求民主開放的「兒童中心論」與符合臺灣意識的教材也就取得優勢。如同 Apple 和

Christian-Smith (1991) 所言：教科書文本並不是單純的「傳遞」「事實」，而是政治、經濟與文化相互角逐與妥協下的產物，並且是由具有真實利益關係的一群人所共同建構、設計及授權的，因此教科書知識不能視為中立。影響教科書內容的「一群人」，無非因為與時代思潮與意識形態相符而取得知識建構的正當性；置諸當代，同理可證。批判理論的重要啟示在於：教科書的編審者應當敏覺於自身與社會的意識形態，以批判反省的態度謹慎處理教科書的知識。

持平而論，在 1950 至 60 年代教科書因陋就簡的時期，屠炳春竭盡個人長才，規劃社會科教材架構、以紀事本末體為課文體裁、以大單元設計教材，為早期的教科書發展奠下基礎，對臺灣教科書的發展有其不可抹滅的貢獻。哲人日已遠，典型在夙昔。儘管今日我們對解嚴前的教科書多所批判，然而，當時如屠炳春等學科專家將教科書編寫視為國家交付之重責大任，乃殫精竭慮、戮力以赴的精神，仍值得我們起立致敬。

致謝

- 一、本文為國家教育研究院「臺灣中小學教科書發展之口述歷史研究（1952—2001）：知識論與課程觀的演變」研究計畫第一年之部分成果。感謝國家教育研究院本整合性研究的支持。
- 二、感謝屠炳春教授對研究者的全然信任與傾力相助，幫助我們完成一件重要的歷史任務。
- 三、本文諸多資料承蒙國家教育研究院楊國揚主任、王立心主任、何思謎副研究員，以及本計畫助理林彥辰先生協助尋找，謹此一併致謝。
- 四、感謝兩位匿名審查者提供相當專業且具建設性之意見，使本文內容更加精確可讀。

參考文獻

- 司琦（1992）。社會科教育目標。載於教育部人文及社會學科教育指導委員會（主編）*社會科教學研究*（頁 1-18）。臺北市：幼獅。
- 司琦（2005）。*小學教科書發展史（下）——小學教科書紙上博物館*。臺北市：華泰文化。

- 立法院（1990）。立法院第一屆第八十五會期第二十次會議議案關係文書。臺北市：作者。
- 吳密察（1994）。社會科——歷史及附錄。載於江文瑜、吳密察（主編），**體檢國小教科書**（頁 91-142）。臺北市：前衛。
- 侯元鈞（2010）。解嚴前後臺灣國語文課程政策之批判論述分析。國立臺北教育大學課程與教學研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 翁佳音（1986）。吳鳳傳說沿革考。**臺灣風物**，36（1），39-55。
- 張光輝（2004）。戰後初期的國民學校的教科書分析（1945—1963）——以「反共抗俄」教育實踐之探討為中心。淡江大學歷史系碩士論文，未出版，臺北縣。
- 黃志民、石麗蓉（1987）。國民小學社會課程實驗教材（初版，第五冊）。臺北縣：臺灣省國民學校教師研習會。
- 屠炳春（1979a）。標準原則與教材——談國民小學社會科教材編撰。**國教輔導**，18（9），37-45。
- 屠炳春（1979b）。社會課程的精神——一個人文主義的社會課程。**臺灣教育月刊**，339，1-12。
- 屠炳春（1989）。教科書編撰經驗談。**現代教育**，1，40-47。
- 屠炳春（1991）。四十年來我國國民小學的社會科教育。**教育資料集刊**，18，19-32。
- 陳伯璋（2001）。人文主義的課程發展。載於**新世紀課程改革的省思與挑戰**（頁 53-57）。臺北市：師大書苑。
- 陳其南（1980，7月28日）。一則捏造的神話——「吳鳳」。民生報，7版。
- 陳麗華、周憐嫻、張益仁（1996）。健檢國小社會科新課程標準。**初等教育學刊**，5，175-204。
- 國民小學課程標準（1975）。
- 國民學校課程標準（1952）。
- 國立編譯館（1989）。國民小學社會科教師手冊（改編本初版）。臺北市：作者。
- 教育部（1962）。國民學校課程研究資料。臺北市：教育部國教司。
- 曾濟群（1991）。國立編譯館積極推動教科書適切合理化之改編，使中小學教科書呈現嶄新風貌。**國立編譯館通訊**，5（1），1-2。
- 臺灣省政府教育廳（1984）。臺灣教育發展史料彙編——國民教育。臺中市：臺灣省立臺中圖書館。
- 蔣中正（1951）。教育與革命建國的關係——並說明什麼是民主與科學。載於秦孝儀（主編），**蔣公思想言論總集：卷二十四**（頁 207-213）。臺北市：中國國民黨中央委員會黨史委員會。
- 鄭政誠（2003）。國小社會科教科書內容本土化之形成與省思——以臺灣歷史文本為例。**臺灣教育**，624，2-8。

- 歐用生 (1999)。國民小學社會科教學研究 (第六版)。臺北市：師大書苑。
- 盧富美 (1994)。國民小學社會科教材教法。臺北市：心理。
- Apple, M. W., & Christian-Smith, L. K. (1991). The politics of the textbook. In M. W. Apple & L. K. Christian-Smith (Eds.), *The politics of the textbook* (pp. 1-21). New York, NY: Routledge.
- Kaltsounis, T. (1979). *Teaching social studies in the elementary school*. Princeton, NJ: Prentice Hall.