

九年一貫課程國中社會教科書 公民內涵之課程發展

朱美珍

九年一貫課程改革初衷是權力鬆綁、課程統整、去知識化，強調以學生為中心、培養基本能力。然這次課程改革經過 4 次課綱實施後，理想上教科書研發應可以更開放、更適性，但歷經教科書商品化，市場競爭下的經濟效應卻複雜化了課程的發展。本研究以 K 版本國中社會的公民教材為例，探討教科書發展演變歷程及其呈現的課程觀。經訪談 5 位教科書編者、主編，輔以分析 4 個版次的教科書文本，最後整理歸納三點結論，並提出省思：（一）教科書是市場經濟效應結合教師偏好的產物；（二）固著於社會適應、學科結構、教師中心的課程觀；（三）課程改革理念與教科書研編之間產生斷裂。

關鍵詞：九年一貫課程、國中社會、公民教科書、課程觀

收件：2019年3月29日；修改：2019年5月23日；接受：2019年6月27日

Investigating the Evolution of Civics Textbooks for Junior High School Social Studies in Grade 1-9 Curriculum Guidelines

Mei-Chen Chu

The original aims of grade 1-9 curriculum reform were to deregulate, integrate the curriculum, and reduce knowledge loads, emphasizing the student-centered curriculum perspective and cultivation of basic competences. Despite the fact that the implementation of grade 1-9 curriculum reform should have made textbook compilation more suitable for learners, the economic effects have complicated the development of the textbooks. This study uses the K version of civics textbooks for junior high school social studies to explore the evolution of textbooks and the respective curriculum perspectives. In-depth interviews were conducted with 5 key persons who participated in editing K version civics textbooks and made reference to 4 editions of textbooks. The results revealed that (1) textbooks are the product of market economy effects combined with teacher preferences, (2) civics textbooks tend to be constrained to the curriculum perspectives of social adaptation, subject matter structures and the teacher-centered approach, and (3) the implementation of curriculum reform and the development of textbooks are not coherently related.

Keywords: Grade 1-9 curriculum, junior high school social studies, civics textbooks, curriculum perspectives

Received: March 29, 2019; Revised: May 23, 2019; Accepted: June 27, 2019

壹、緒論

2000 年推行的九年一貫課程是臺灣中小學課程典範轉移的轉捩點，因為政府鬆綁了長期戒嚴的教育思維，解放課程標準、教材綱要的嚴格規定，改採課程綱要、主題軸、能力指標等原則性規範，期待課程與教學能回歸到學生中心，接近其生活經驗，朝向人本精神、多元文化的教育理想。因此，伴隨著課程鬆綁，教科書制度也跟著開放，給予教科書編者設計課程、編選教材，更大的自由裁量權，期盼呈現多元風貌。同時，課程統整是這次課程改革的基本理念，以學習領域取代學科設置，強調從「學科中心」的知識觀轉向「生活基本能力」的知識觀，希望學生習得帶得走的能力，而非生硬死背的學科知識（國民中小學九年一貫課程暫行綱要——總綱，2000；歐用生、黃騰，2007），當然教科書編輯也應掌握此理念，作為教材設計依歸。

「國中社會」這一科教科書從 1990 年代起即有學者呼籲以合科方式編輯，1994 年修訂國中課程曾為教育學界熱議話題，但課程學者和學科專家尚未達成共識前，即因當時政府力主「立足臺灣、胸懷大陸、放眼世界」政策，首度在「本土化」教育論述下採合科形式設科，將國一歷史、地理、公民三科合併，增設「認識臺灣」乙科（朱美珍，2017；許誌庭，2008）。爾後九年一貫課程實施，更打破學科界線，提出學習領域，嘗試整合社會議題，形成一種具適時自我調整與回應多元社會取向的課程機制（卯靜儒，2001）。國中階段便將前一課程的歷史、地理、公民三科統合為「社會領域」，定義為統整自我、人與人、人與環境間互動關係，包含人的生存、生計、生活與生命四大層面所產生的知識領域，希望藉由課程統整設計教材，協助學生類化、簡化社會科學知識，內化成有意義的知識，再轉化為學生的生活基本能力（國民中小學九年一貫課程暫行綱要——社會領域，2000）。

然九年一貫課程實施數年，歐用生與黃騰（2007）研究指出，教師認為「沒有統整課程的教科書」是影響「課程統整」無法實踐到教學場域的原因之一，因為仰賴教科書是教師教學常態，當教育部審定的國中社會教科書無法做好統整時，更遑論期待教師進行統整教學。宋佩芬（2004）研究亦點出，九年一貫課程改革後教師表面上按照國中社會新教材教學，但心中仍以「國編版」作為他們衡酌教學內容的框架。因此，在課綱要求「課程統整」和教師偏好「分科編輯、分科教學」之間拉鋸，編輯群如何協商、妥協發展教科書，是我們關切的焦點。儘管多項研究亦指出，審查、教學、考試等都是影響九年一貫國中社會課程實施的理想與實際間落差的原因（宋佩芬，2004；吳俊憲，2002；歐用生、黃騰，2007），但教科書編輯群如何面對這些外部影響因素，來選擇教材知識、組織課程，最終形成教科書的課程觀，卻較少被人探討，值得進一步深究。

公民這一科自 1968 年九年國教起，首列國民中學課程第一科（國民中學暫時課程標準，1968），顯見其對國民教育的重要意義。解嚴後該科課程發展亦逐步擺脫民族精神教育、反共愛國意識、三民主義建國理想，強調集體共善的社群主義公民教育，趨向強調權利、民主、法治、責任及肯認差異、尊重包容等自由主義、多元文化主義的公民教育，尤其 1994 年課程國中公民教科書編審更突破課程標準的框架，啟動教材研發，試圖讓教科書編寫重回「學生本位」、「生活經驗」理念上，為教科書的課程組織、內容選材與教學設計奠定轉型基礎（朱美珍，2017）。2000 年實施九年一貫課程，公民科雖因課程統整融入社會領域，但實際上，各審定版本國中社會教科書仍呈現明顯分科樣貌，既然公民課程對國民教育深具指標性意涵，探究開放後公民教材的課程發展，當有益於理解從國編版過渡到審定版公民教科書的發展軌跡，同時，對發展十二年國教國中社會教科書亦能起定錨作用，鑑往知來。基於此，本文所欲探究的問題包括：一、九年一貫課程國中社會教科書中公民教材的知識選擇

如何在不同團體與意識型態的角力、協商中產生？其意涵為何？又呈現怎樣的課程觀？二、理解國中社會教科書中公民教材的課程內涵及其發展歷程，對十二年國教研發國中社會教科書能提供怎樣的省思？

貳、研究方法與實施

爲使研究更聚焦，本文選取現行國中社會教科書審定通過三個版本中的 K 版爲對象，進行探究。之所以選取 K 版的理由有二：一、該版國中社會教科書曾歷經一段研發教材從課程統整走向分科編輯的轉折歷程，頗值得深究。二、該出版業者研編中小學教科書經驗已逾 20 餘年，迄今仍是少數能供應全科教科圖書的出版業者之一，對推動臺灣中小學教育深具影響力。但也因爲本文只選 K 版進行探究，無法對九年一貫課程國中社會教科書中公民教材的課程發展做全面推論，無形中是本研究限制之一。

本文主要採深度訪談及文本分析爲資料蒐集與分析方法。其中深度訪談邀請曾實際參與 K 版國中社會教科書中公民教材編輯之編者、主編計 5 位，進行訪談，基本資料如表 1，訪談重點如下：

一、2000 年暫綱第 1 版國中社會教科書中公民教材的課程設計理念緣起、發展過程爲何？而後在怎樣的社會脈絡下改回分科編輯，調整理由、發展過程爲何？2005 年課綱公布基本內容之後，公民教材的課程設計理念爲何？採哪些編輯策略？發展過程爲何？

二、九年一貫課程歷次課綱修訂，對國中社會教科書中公民教材的內容選材、編寫體例、教學設計等，考量哪些編輯原則？做了哪些改變？

三、從前述公民教材的編輯經驗中，對現行十二年國教課程實施，有哪些地方值得反思？

爲使研究周延起見，本文輔以分析依據 4 次課綱編修而成的國中社會教科書公民教材內容，計有 2000 年暫綱初版、2003 年課綱初版，增訂「基

本內容」的 2005 年課綱初版、2008 年課綱再版等 4 個版次，詳如表 2 所示。其標示方式如：依據 2000 年暫綱編輯的國中 1 上教科書，標示為「2000 教-1 上」；2000 年暫綱編輯的國中 1 上教師手冊，標示為「2000 師-1 上」，而依據 2003 年、2005 年、2008 年課綱編輯的教科用書標示方式比照 2000 年暫綱，以下類推。同時，研究者亦蒐集相關專書、九年一貫課程歷次社會領域課程綱要、教師手冊等文件資料，與訪談內容、教科書文本交叉比對，相互佐證，以增進本研究的信實性。

表 1 受訪者基本資料

受訪者	編輯職務	參與課程綱要	訪談日期	標示方式
A	編者	2000 年暫綱	2018.10.05 2018.10.17	A-1071005 A-1071017
B	編者、諮詢	2000 年暫綱、2003 年、2005 年、2008 年課綱	2018.10.11	B-1071011
C	主編	2000 年暫綱、2003 年、2005 年、2008 年課綱	2018.10.25	C-1071025
D	主編	2000 年暫綱、2008 年課綱	2018.10.25	D-1071025
E	編者	2008 年課綱	2018.11.06	E-1071106

表 2 K 版國中社會教科書公民內涵一覽表

課程綱要	2000 年暫綱	2003 年課綱	2005 年課綱	2008 年課綱	
各冊教材內容	1 上	政治活動 經濟生活	從個人到社區發展	從個人到社區發展	從個人到社區發展
	1 下	臺灣社會的轉型	社會生活	社會生活	社會生活
	2 上	政治生活	政治生活	政治生活	政治生活
	2 下	法律生活	法律生活	法律生活	法律生活
	3 上	經濟生活	經濟生活	經濟生活	經濟生活
	3 下	科技與世界展望	國際社會與世界公民	全球化與國際社會	全球化與國際社會
版次	初版	初版	初版	再版	
出版年月	2002.07~2005.01	2004.09~2007.01	2007.09~2010.02	2012.09~2016.02	

參、K 版國中社會教科書公民內涵的課程發展

由於社會領域集結歷史、地理、政治、經濟、法律、文化等學門知識，而且課綱的能力指標解讀空間大，對編輯群而言，該如何選擇、分配與決定教科書知識內容，難度頗大。當時各版本國中社會教科書的編輯理念互異，課程組織方式、教材內容安排亦不盡相同，因而產生不同版本間教材銜接、轉換困難，造成學生學習困擾，再加上，社會領域界定的知識範疇不明確，基測命題須有統一範圍，就出現命題問題，教育部遂在 2005 年邀集學者專家研商決定在 2003 年課綱之下增列「基本內容」¹，作為教科書編輯、師生教學、基測命題的參據（國民中小學九年一貫課程綱要——社會領域，2005）。自此，國中社會教科書編寫除依據能力指標外，更有基本內容可明確依循，同時，也因為以課程統整作為教材研發起點的 K 版國中社會教科書，曾歷經一段醞釀—拉鋸—轉折—順勢的課程發展歷程，故本文依醞釀萌芽（2000 年暫綱初期）、拉鋸轉折（2000 年暫綱後期到 2003 年課綱）、順勢延展（2005 年課綱增訂基本內容後到 2008 年課綱）三個階段，分述社會教科書中公民教材的課程演變及其特色。

一、醞釀萌芽：走向課程統整的編輯取徑（2002~2003 年）

「課程統整」是九年一貫課程改革的核心理念，但如何編寫出具統整精神的教科書，卻不是一件易事，各民間出版業者也未曾有此經驗，因此，仰賴具編書經驗的學者專家，籌組陣容堅強的編輯團隊，是課程實施初期各出版業者首要之務。當時 K 版籌組國中社會教科書編輯團隊，以邀集具編輯國編版教科書經驗的教授、老師為主，編制上設總召 1 人，下分歷史、地理跟公民三組，各邀請 2 位教授及數名國中現職教師共同組成，然後透過會議形式，展開一系列解讀課綱理念及能力指

¹ 教育部於 2005 年 8 月 8 日臺國（二）字第 0940101842C 號令修正社會學習領域七至九年級基本內容。

標、研擬課程架構、編寫教材內容等研發工作。

其實最關鍵性的是籌組編寫團隊，就是那時候我們認為有教科書編寫經驗的老師、教授。……剛開始的時候，我們花很多的時間去解讀能力指標，擬訂整個一~六冊的課程架構，從能力指標解讀一直到具體架構整體一~六冊的內容，都透過每一次會議中慢慢成形，……當時的課程架構仰賴教授比較多，之後進入實際內容編寫就是執筆老師。
(D-1071025)

其實這種研編模式與 1994 年課程國編版國中教科書的研發方式大致雷同 (朱美珍, 2017)，只不過研發教科書的主從地位不同而已，從學科專家主導，改為現職教師擔綱、學科專家從旁指導、審閱、諮詢，究其原因：

……之所以選擇國中老師有幾個考量，第一個他熟悉教學，因為整個課程越走向比較開放，在選材或教材內容上，我們希望由國中老師參與，因為他們比較貼近國中生。……社會牽涉到學科屬性，歷史學、地理學、法律學、政治學、經濟學各種專業知識的把關，我們會比較仰賴各科專業的諮詢教授，來幫我們做文字上審稿把關跟提供意見。
(D-1071025)

由此他們發展而成的國中社會教科書公民內涵有下列課程特色：

(一) 採「臺灣→中國→世界」架構的課程組織

一開始，K 版國中社會教科書的設計構思是學科專家研議而來 (D-1071025)，他們主要根據目標模式設計課程架構，再依過程模式的精神發展教材，即掌握社會科學概念系統的特質及學習經驗的發展過程，透過重要且深具意義的事實，將抽象化的概念具體化，強化學生的學習效果，再配合學生心智發展和國民教育目的，展開教材設計 (2000 師-1 上)。當時他們主要採大單元主題的課程統整方式設計教材，強調

主題之下各學科間的連結和互補，希望國中生能學到學科之間不同研究觀點所創造出來的知識系統，不要為統整而犧牲各學科的基本知識，達成「有一塊地，地上有一群具有歷史感的人，這一群具有歷史感的人能遵守現代社會生活的規範」的國民教育目標（2000 師-1 上：11）。

據此目標，社會教科書參照 1994 年課程以臺灣為起點，擴及中國、世界的同心圓設計課程架構，再採科際整合方式統整地理、歷史、公民等學科知識內容（B-1071011）。其中公民教材以一年級「臺灣」、二年級「中國」、三年級「世界」為主軸，搭配上學期「政治活動、經濟生活」；下學期「社會生活（含法律、文化）」主題，架構出一~三年級的課程內容，如表 3 所述。

但像這樣搭配地理、歷史教材融入社會領域的課程設計，打散原本公民教材一貫採社會科學知識架構，也算是一項創舉，如主編 D 說：

我們第一冊確實是走統整模式，課程架構上很明顯公民去配合歷史跟地理，……其實照以前國編館的架構來講，公民一上是不太可能切入政治跟經濟，因為歷史扣到臺灣政治跟經濟的發展，地理講到臺灣自然地理的特色，顯然它是要扣到歷史和地理，……我們那時候很勇敢把這個東西統整在一起。（D-1071025）

只不過公民教材因劃分臺灣、中國、世界三個層面分述，學科知識就顯得較為零散、內容深度不足，這是常年慣於教導系統性學科知識的老師所不能接受，編者 A 指出：

這個問題出在哪裡？……在臺灣的大框架下，談經濟、政治，只有輕描淡寫，有氣無力，……整個知識有點支離，就是一塊一塊來講，沒辦法很完整的交代，……老師一定有比較，就覺得國編版經濟寫得很完整，而且很多實例講得很清楚，很淺顯，所以大家接受度很高。……所以那時候被人家罵得很兇，也是無可奈何！（A-1071005）

表 3 K 版國中社會教科書公民內涵的課程內容

年級 學期	主題	一年級 臺灣	二年級 中國	三年級 世界
上	政治活動	政府的組成 地方事務 政治參與	中共政權的建立 中共政治組織 中共民族政策	政黨政治 國際政治 國際組織
	經濟生活	選擇的課題 消費與生產 貨幣與銀行	共產主義的中國 中國的經濟改革 中國的貿易與投資	分工與合作 國際貿易 環境保育
下	社會生活	臺灣社會的生活與文化 社會組織與互動 社會結構的變遷 變遷中的社會問題 社會變遷的調適 權利救濟	家庭組織 親屬關係 家庭倫理 休閒生活 宗教生活 生命禮俗	社會變遷 大眾傳播 文化交流 資訊社會 科技時代 永續發展

資料來源：K 版（2000 師-1 上：13-14）。

再者，先談政治、經濟等制度面課題，再切入社會、法律、文化等生活面，也與公民課程慣於先從「教育文化、社會、法律」談起，再導入「政治、經濟」，由近而遠、由易而難的課程組織相悖離，編者 B 覺得：

剛開始老師都會覺得好難，……真的，當我們把政治跟經濟這麼硬梆梆的東西給國一的孩子，要用他們的語言去讓他們了解的時候，我們覺得那個筆觸是很難下筆，用字遣詞都很難變得簡單。（B-1071011）

於是，K 版國中社會教科書發行後，因為「這個編寫方式不好教，人家沒辦法接受」（A-1071005），沒有獲得現場老師青睞。在市場機制汰弱下，K 版只能順應情勢調整編輯策略，使得原本預計以中國、世界主軸編寫二、三年級公民教材的工作嘎然而止，轉而恢復類似國編版國中公民課程架構，二年級「政治生活、法律生活」；三年級「經濟生活、科技與世界展望文化」進行編寫。

（二）延伸國編版素材的內容選材

從歷次課程修訂可知，新課程多立基於前一次課程的基礎上進行研修，雖然九年一貫課程綱要的能力指標解讀空間很大，但基本上，各學習階段所要涵蓋的課程知識範疇，並沒有變動太多。此時期國中社會教科書中公民教材的選材並沒有脫離國編版內容的知識範疇（A-1071017；C-1071025），編輯團隊多以國編版教材知識為藍本，再考量能否對應能力指標內涵作為選材依據。

九年一貫剛開始，以能力指標作為導向，可是整個課程涉及到實質學習內涵時，基本上還是以國編館那套知識脈絡為核心，應該沒有變。……因為我們同時看國編版的課程知識，但旁邊解讀能力指標……在能力指標解讀之後，某程度還會引導我們調整內容敘寫的方向。（D-1071025）

以「家庭價值」為題的內容選材為例，編者 B 指出他們以國編版的「親屬關係、家庭型態、家庭功能」等素材為藍本，然後搭配解讀能力指標，延伸到「家庭問題、家庭暴力」等題材，最後導入建立「平權的家庭價值」的概念，形成他們研發教科書的選材方向及編寫構念（B-1071011）。

大體而言，此時期公民教材的內容取材與 1994 年課程國中公民課程大致雷同，選材方向仍以符合民主素養的道德內涵、貼近學生的生活經驗、強調公民權利與責任為主（朱美珍，2017）。之所以不能脫離國編版的選材範疇，究其原因如編者 A 所說：「也不是說保守，因為考慮到老師跟學生的接受度……，老師在挑書」（A-1071017）。且公民的教材組織在統整架構下，已經做很大改變，編者 B 坦言他們遷就現場老師的教學習慣，選材策略就趨於保守，以策安全。

其實我們選材主要還是參考統編本，第一年的內容我們沒有多餘的能力去突破，有兩個考量點：第一個，我們的能力很有限，光是想怎樣去跟歷史、地理搭配就已經難了，第二個，我們考量到老師，因為老

師已經習慣這些東西，當要寫這些題材的時候，你要回過頭去看他們現在教什麼東西，才有辦法從這裡寫。(B-1071011)

(三) 學科相互援引、補充的編寫方式

當時總召希望我們不要寫的公民，看起來讓人家就覺得就是公民，要讓它感覺看起來又很像歷史，又很像地理。……基本上，總召認為公民不要為了教經濟就寫經濟，教法律就寫法律，這樣子是沒辦法貼近孩子的生活，他希望能夠打破那個範疇。(B-1071011)

據此，運用學科知識之間互援、互補、聯繫，是當時編輯團隊編寫教科書的主要策略，如「編輯要旨」明載該書的編輯特色：

強調社會科學各領域間的互援、互補關係，採事實與概念並重的方式，精選圖、照片、表，將課文內容具象化或輔助教學說明，強化學習效果。(2000 教-1 上：編輯要旨)

因此，編輯團隊撰寫教材時，常會運用地理、歷史教材已經學習過的事實、知識，來闡述公民教材所欲介紹的社會科學概念，使教材內容藉由學科間相互援引、補充，達到串聯統整之效。例如：闡述經濟學選擇課題的「欲望無窮，資源有限」概念，引述歷史教材中臺灣原住民早期獵鹿習性為例，儘量不獵殺母鹿和小鹿，來維持鹿群生態平衡（2000 教-1 上：110）。又如談及「文化交流的影響」時，舉出地理教材中介紹臺東舉辦國際性的南島文化節為例，說明臺灣原住民已與其他南島民族進行文化交流，走向國際社會（2000 教-3 下：140）。

此外，設計「學習延長線」課後作業也是採同樣的編寫方式，如編者 B 所述：

……以甲版來說，當時會希望我們設計的活動能夠同時兼顧到歷史、地理、公民。……雖然同樣講「經濟」，要看看歷史講什麼，地理講什麼，公民講什麼，然後希望設計活動能夠回扣到歷史跟地理……所以

當時我們在寫的時候，其實說真的總召會給我們一個很大的挑戰。

(B-1071011)

以 3 下第三單元〈科技與世界展望〉設計的課後作業為例，「紅色警戒」談及原子彈研發與促進世界和平的意義，引述二次世界大戰期間，美國成功研發原子彈，轟炸日本廣島的歷史史實(2000 教-3 下:123)；「明天過後」探討溫室效應可能引發全球災難的問題，引述全球暖化帶來氣候變遷的地理資訊(2000 教-3 下:135)等，這些都是學科相互引證、補充的顯例。

(四) 以正向、事實表述課文，再由課後作業提供省思、實踐的教學設計

其實教科書開放審定後，K 版面對來自家長、社會各界對教材評價的壓力更大，主編 C 指出他們編寫教科書常處於左右為難之中。

我要講的是真的很難寫，……因為我們寫到六輕環境污染，臺塑就來關切了……性別議題，你不能全部拿掉，因為就不符合課綱。但選擇只接受男女兩種性別，也是不被接受，這是社會的問題啊！……就教育良心來講，我們應該讓家長們接受有的男生比較娘娘腔，有的女生比較男子氣，要接受這種多元的差異，可是你光解釋就很難，這是兩個不同的思維。……就是課綱有一點極左，家長有一點極右，我們社會沒有進步到可以接受。(C-1071025)

因此，當面對具社會爭議性或國家政策沒有共識的課題，他們多不敢寫進教材內(A-1071017)，編者 B 指出：

我覺得在課程討論的過程中，彼此有各自的政黨色彩，兩邊要講的東西不太一樣，他們會覺得講得不清不楚，乾脆不要講，最後就是妥協掉，我們都不講。(B-1071011)

而且 K 版也有不成文內規：「不要舉負面教材，雖然教育部沒有規定，

但是我們不做」(C-1071025)，主要因為他們擔心來自家長、社會各界對教材批評或反對的聲浪，影響到教科書的銷售(B-1071011)。

儘管 1994 年課程的國中公民教科書已開始嘗試提供負面或衝突性教材，採提問、思辨、澄清的方式敘寫，引發學生對公民課題的理解與省思(朱美珍，2017)，但反觀 K 版國中社會教科書中公民教材的教學設計卻傾向傳遞正向價值，多以事實性表述教材內容，即先闡述社會學科核心概念為起頭，再引述具意義的事實或代表性的例證，相互援引、補充，最後歸納出定論，或以燃起學生心中的道德情懷、力行意願作結語，期能教導學生成為「良好的公民」。例如，依據 2000 年暫綱編輯 1 上第六章〈經濟與生活〉中「選擇的課題」，先闡釋「欲望無窮、資源有限」及「機會成本」概念，再舉臺灣從 1950 年代迄今的產業結構轉型實例，歸納出產業發展的選擇課題(2000 教-1 上：110-113)。又如：2 上第三單元〈政治生活〉中「選舉與投票」，先介紹「政治參政與選舉」概念，闡述選舉的功能、原則，然後引導選民投票抉擇時，應珍惜投票權利，選賢與能，要有民主素養，拒絕賄選(2000 教-2 上：158-162)。可見，此時期教科書的教學設計並沒有因開放政策，更朝向問思、批判而行，反而受制於市場、教育等因素，在規訓教化與事實描述之間游走。

至於社會領綱所欲培養「發展批判思考、價值判斷及解決問題的能力」、「培養社會參與、做理性決定以及實踐的能力」的課程目標，編者 B 就指出教科書通常運用的教學設計方式有：

如果要引導學生去探索思考，探究生活中的某些議題，有幾種呈現方式，一種是先教知識，然後到課後延長學習，才給一個議題，引導學生去看課本裡有哪些知識；另外一種是探究議題，在探究議題過程中會涉及到哪些知識概念，因為知識概念只是個工具，我就把這些知識概念放到兩邊去，學生要真正學會怎麼運用。(B-1071011)

但 K 版公民教材主要採前者，交由課後作業「學習延長線」提供反思、分享、檢核、實踐等公民活動來實現，如「編輯要旨」載明：

設計多元的「學習延長線」，活化教學型態，重視學習經驗的過程，讓學生從活動中學習蒐集與選擇資料、批判分析與思辯，活用學後心得。
(2000 教-1 上：編輯要旨)

此時期公民教材的作業活動除有知識性、記憶式的題型，如填充、選擇、問答外，還包括觀察紀錄、比較分析、心得感想、調查分享、分組討論等開放式活動，如圖 1 呈現的示例。只是這樣的活動設計多延續 1994 年課程國中公民教科書「思考與行動」的設計構思(朱美珍, 2017)，並沒有太多突破。

學習延長線

【經濟制度比一比】

第一則

各位，要好好幹!

我要拼命努力，希望有朝一日能自己當老闆!

偷懶的人，獎金不會多!

昨天開始要好好努力了。

第二則

每個人必須同樣的富裕。

而且，工廠是大家的。

大家一起努力工作，每個人都可以過一樣好的生活。

不管有沒有努力工作，大家的收入都一樣，真沒幹勁!

1. 這兩則漫畫中，何者比較接近西元1949至1976年間實行共產主義的中國大陸？
2. 這兩則漫畫中，何種制度經濟效率較低？試敘述其理由。
3. 這兩則漫畫中，何種制度下人民可以有較多的自由權利？試敘述其理由。

圖 1 學習延長線的題型示例

資料來源：K 版(2000 教-3 上：165)。

二、拉鋸轉折：徘徊於統整、分科的編輯迷途 (2004~2006年)

對九年一貫課程統整的改革理念，主編 C 表示他們起初是相當支持的。

我們公司沒有一定立場說要分科、還是統整，其實我們希望找一個非常優秀的團隊，能夠編訂一本符合國家課程的優秀教材，所以當時說要做統整的時候，我們認為理所當然的事，我們沒有其他的雜音。

(C-1071025)

的確課程實施之初，K 版教科書是落實社會領綱精神，寫得較為統整的版本 (B-1071011)，可是等到選書時，該版教科書並沒有如預期地獲得學校、老師青睞。

因為整個九年一貫就是訴求統整。可是統整這件事情在國中端，其實是一個非常危險、理想色彩太過濃厚的政策，它完全沒有考慮到教學現場，從師培體系開始就是分科走向，學校配課也是分科配課，老師教學都是分科教學，所以當時的統整在教學現場根本就走不通。

(C-1071025)

對，沒錯，我覺得我們錯估形勢……當時總召希望我們不要寫的公民看起來讓人家就覺得就是公民，要讓它感覺看起來又很像歷史，又很像地理。我們心裡想老師一定會罵死，結果果不其然，學校老師拿到這個版本，就罵這誰會教啊！(B-1071011)

現場老師認為在統整架構下公民教材的知識體系，不但被「臺灣→中國→世界」同心圓架構切割得支離破碎，而且又被地理、歷史教材跨學科互援、互補的編寫方式相互掣肘，難以開展，編者 B 指出編書的難處：

我們以往寫教材都有自己的知識系統……例如，介紹機會成本，一定

會先講經濟問題，就是「資源有限，欲望無窮」，但是那時候我們不可以這樣寫，當時教材比較會從歷史跟地理談到的概念去提。……可是我們碰到的問題是用歷史、地理例子，離學生很遠，所以我們當時就覺得被歷史跟地理綁架，綁手綁腳，沒有辦法發展自己的系統知識。

(B-1071011)

再加上，學校端選用統整形式的教科書又遭遇課務安排、教學專業分工難以操作的困境，間接也導致該版教科書「叫好不叫座」，主編 D 感慨地說：

其實那時候選擇我們版本的老師都是支持統整理念，他們也確實想去落實課程統整的精神，可是後來要排課的時候，他們發現有些課程不好排，比如說我是公民老師，我真的沒有辦法去教地理，或沒有辦法去教歷史。在這種狀況下，整個師資對三科教學上的專業度，其實也是沒有把握。所以他們第一年用完後，還是回到原來的分科，等於第二年就沒有再選我們版本了。……所以只能說有些願意嘗試，也支持的學校在整個過程裡發現太多問題，就走不下去了。(D-1071025)

可見就算老師認同課程統整的理念，也願意選用具統整精神的教科書，但學校排課、教學專業，甚至師培課程等配套措施無法跟上新課程實施的腳步，課程改革理念就真的很難落實到教學現場。

此外，來自教科書審查端對「課程統整」採寬鬆解讀的作法，也是課綱理想無法實現的原因之一，因為審查結果是參照國編版分科架構的教科書也能通過審定，無形中讓市場上瀰漫一股「新課綱統整 vs. 國編版分科」的拉鋸，國中社會教科書的形式就呈現百花齊放。

其實我們每次面臨到新課程的問題都是一樣，就是整個審查端跟訴諸新課程理念之間沒有一致性。……因為我們真的很有勇氣，而且願意落實，嘗試統整教材，可是其他家版本的課程架構完全跟國編版一樣，而且是分科架構，也送審通過，造成老師在選書的時候，因為它好教，他熟悉這樣子，會去選擇一個舊知識體系的架構跟內容。所以，我們

常常面臨到審查過後，整個市場上的所有版本結構分歧很大。
(D-1071025)

但最終教師偏好決定了市場趨勢，新課綱的統整理念似乎也只是曇花一現，老師選擇了分科架構的教科書，讓主編 C 不得不感嘆「可能是我們被洗腦得太成功，也太信任九貫課綱的理念了」(C-1071025)。主編 D 也深刻體認到：

如果從課綱到審查沒有一致，而且沒有比較嚴格或清楚的把關，教材一出來之後，其實不是教科書本身在檢驗新課程的實施，而是學校老師在檢驗整個課程的實施，那麼我們出版業者都是要配合老師檢驗教材的過程，……確實民間出版業者還是有市占率的考量。(D-1071025)

同時，他指出他們編書的立場必須在教育與市場間尋求一個平衡點。

……其實整個課綱強調「統整」，但是統整在現實教學中對老師有一定的難度，如果說教科書有所謂的基本立場的話，就是做到一個平衡點——我們不會放棄國家課程所定調的「統整」精神，但同時我們要在教材編輯能夠兼顧到老師實際教學的需求或期望。這些都是我們訂定課程架構時，會放在心裡頭，然後去檢核課程內容有沒有需要做調整的。(D-1071025)

爾後，儘管 K 版在面臨教科書銷售不佳的強大壓力下，做出一些緊急措施，包括對外積極向老師們宣導該版本教科書編輯理念，舉辦教學教法研習 (C-1071025)；對內調整教科書編輯策略，一方面說服原編輯團隊接受學校老師反映意見，調整課程架構，另一方面又籌組新的編輯團隊，以分科架構研編新版教科書，讓老師有多一種選擇。

……應該說那時候甲版的教授也覺得的確在學校的老師還沒有成熟到去使用統整的教材，但是畢竟我們嘗試過，然後接下來我們還是要去討論學校可能需要什麼樣的教材，在這個架構上去做調整。……其實

那時候甲版的教授也同意，再繼續的時候就走分科模式。(D-1071025)

其實一開始我們編輯團隊還比較捍衛我們的甲版，但日子久了，我們發現漸漸不行，……譬如說老師不會統整教學，這件事情非常難，幾近無法克服，其實我們辦再多的研習，老師仍然無法掌握這個教材怎麼去教，所以我們內部當然要做調整。……那時候才會直接開發另外一個版本：乙版，讓老師有另外一個選擇。(C-1071025)

但終究抵不過市場壓力，不管是甲版或新編乙版的國中社會教科書公民教材，都走回國編版類似 1994 課程「社會科學」的課程架構編寫，而且這樣的課程架構也一直被沿用到 2008 年課綱（如表 2 所示），顯見九年一貫課程歷經 4 次課綱編修的公民教材，只有 2000 年暫綱因應課程統整而做短暫改變，其餘皆沒有脫離「社會科學」的課程組織。

從上述教科書發展的轉折歷程來看，K 版不僅成功說服甲版編輯群接受市場老師的檢驗結果，同時也吸納現場老師的回饋意見，甚至融入教科書審查對課程統整的寬鬆解讀，產生與課綱理念不一致的觀點，他們積極謀合商業模式與教育場域，例如，進場觀課、回饋調查意見、開發乙版教材，讓編輯團隊潛移默化地接受他們的領導權，來維持教科書市占率的優勢。就如 Apple（1993）所指，這是一種文化霸權所形成的權力／知識關係，霸權會隨著時空的轉變而被挑戰，支配階級必須不斷收編反對的弱勢聲音或融入部分對立的意識型態，使霸權文化看起來關照到大眾的利益與處境，以維持其合法的地位（卯靜儒，2001）。

同時，也嗅覺到乙版教科書知識之所以產生，是架構在甲版銷售不佳的經濟效應、審查採寬鬆解讀、學校行政無法操作、國編版教材參照、基測會考引領等不同歷史軌道、多種論述相互鬥爭的權力配置關係中孕育而生，如同 Popkewitz（1991）所指權力生產知識、知識建構主體，當權力關係改變時，知識也一直被再建構，且此種知識的產生與存在就是在某種權力關係的基礎上被造就出來的一種政治烙印與社會建構（卯靜儒，2001；歐用生，2016）。

三、順勢延展：定向回歸分科的編輯原路（2007~2018 年）

歷經 2000 年暫網市場失利的慘痛教訓後，K 版記取前車之鑑，更篤定「我們是往市場傾斜，因為我們不能太過於堅持捍衛九貫的精神，也要適時了解教學現場」（C-1071025）的基本立場。在此同時，為使各版本國中社會教科書內容有所交集，教育部增訂「基本內容」，俾便教科書編輯、師生教學、學測命題有所遵循。然這套「基本內容」以區域為課程組織核心，探討臺灣、中國和世界不同區域，在古代、近代和現代不同時間脈絡中的人群所形成的政治體制、社會制度和文化風貌，並以人類社會及全球環境的永續發展為學習主軸（國民中小學九年一貫課程綱要——社會領域，2005）。雖然它的設計理念隱約可見類似 K 版初期的課程統整架構，但實質上是政策性宣示容許國中社會採地理、歷史、公民分科編輯，讓公民教材恢復類似國編版「教育、社會、政治、法律、經濟、文化」的社會科學架構（D-1071025），其基本內容如表 4 所示。

自此，K 版國中社會公民教材根據基本內容編寫，採「編輯要旨」明載：

……連結個人與大我，從個人出發，逐次邁向家庭、學校、社區、國內社會、國際社會等群己範疇。各範疇內適時以價值觀、政治、法律、經濟等主題進行探討。（2005 教-1 上：編輯要旨）

課程架構發展教材，其特色如下：

表 4 七到九年級公民內涵的基本內容

年級	七年級	八年級	九年級
基本內容	社區參與 家庭與社會變遷 校園生活 社會群體的意義與差異 差異的存在及其解決 家庭與法律	國家的組成 基本人權與國民義務 民主與法治 法律的內容與執行 政府的經濟功能與角色	家庭內的經濟事務 社會上經濟事務的分工合作 衝突與調適的類型 臺灣的國際地位 個人的參與國際社會活動 國際社會裡國與國的關係

資料來源：國民中小學九年一貫課程綱要——社會領域（2005：36-47）。

(一) 以市場偏好為依歸，採滾動式修正的編輯理念

過往 K 版多從了解新課綱精神及內涵，再參考外國教科書編寫，作為他們研發教科書的起步，的確 2000 年暫綱實施初期，他們採密集教育訓練方式，凝聚編輯理念，增能編輯團隊研發教材的能力 (C-1071025)。但到了這個階段，他們已有 2000 年暫綱、2003 年課綱研編教科書的經驗為基礎，再加上，教科書也通過現場教師使用的檢驗，所以主編 D 指出：

其實從乙版之後，我們就沒有特別針對設計理念去處理。……對編輯而言，我們的設計理念跟國家課程的課綱解讀是串在一起的，國家課程是我們最重要的指引。(D-1071025)

至於教科書如何繼續研發，他認為這是一個「跟現實對話、拔河的過程」(D-1071025)。尤其基本內容公布後，國中社會領域所涵蓋的課程內容更加明確，他們會比較關注現場老師的教學需求，以老師的意見回饋作為他們滾動式修訂教材的依據。

……教科書發展階段就是我們會安排一些課程研究編輯【課研】或是教材研究編輯【教研】到學校跟老師做服務，這包括兩個角色，一個是觀課，他們會先去了解教材在學校現場使用的狀況，去學校觀課看老師怎麼教學；另一種是調查研究，就是蒐集老師教完以後給我們的一些回饋意見，讓教材怎樣可以更好，作為下一次修訂改版的重要依據。(C-1071025)

對編輯團隊來說，如何回應現場老師對教材的回饋意見，形成他們編修教材的理念，編者 E 描述他們編修教材的實際情形：

印象中，我們很少再拿課綱去檢討這個東西【教科書內容】，因為我們覺得這已經送審通過，所以再修的話，主要針對一些文字，或者更新圖照跟例子，尤其現場老師會在乎照片已經舊了。……我們開會的時

候，就是教研會在旁邊給這一課的現場修改意見，我們一起討論要不要去回應這個意見，或者是回應我們該怎麼去修，……甚至我們不想修，但是要告訴老師為什麼不修，讓教研可以帶回現場。(E-1071106)

顯見，此時期編輯團隊心中並沒有既定的編輯理念，多以迎合市場偏好，回饋現場老師意見為要，不再拘泥於課綱理念、目標、能力指標能否彰顯於教材中。

(二) 遵循基本內容作選材，增添社會正義、多元文化素材

由於 2005 年課綱增訂「基本內容」已有較明確的選材指引，再加上，他們經常透過教學現場了解公民課程的新觀點或趨勢，無形中成為選材重點，主編 D 指出：

……我們實際編寫的時候，分兩個部分，第一個國家課程引導我們教材內容要編選什麼，……說實在的，九貫剛開始我們確實用國編版內容作為選材非常重要的基礎。……然後再加上他們平常教學一些比較新的理念、比較新課程知識點，還有新趨勢脈動，再回過頭來檢視這些內容有沒有需要做調整或是讓它更進步，然後會慢慢透過討論去調整，讓編寫老師能夠朝這個方向去做。(D-1071025)

此時 K 版公民教材除延續 2000 年暫綱到 2003 年課綱強調民主素養、權利與責任等選材取向外，更關注到集體權利、差異平等的社會正義課題，以及尊重、包容、接納多元文化。所以內容選材增添了性別、人權、環保、族群、勞動等素材，例如，談及「性別平等」從消極破除性別刻板印象到積極推動性別工作平等法、性別教育法、性騷擾防治、育嬰假陪產假（2005 教-1 上：150-157；2008 教-1 上：135-140）；說到「家庭」從型態變遷、家庭功能轉變到化解家庭衝突、家庭暴力防治（2005 教-1 上：124-141；2008 教-1 上：143-160）。另，新增肯認「多元智慧」（2005 教-1 上：120，145-146；2008 教-1 上：129，164）；尊重「生命教

育」(2005 教-1 上：121-122；2008 教-1 上：132-133)；包容「多元文化」(2005 教-1 下：134；2008 教-1 下：158-159)；加強「社會保險與救助」(2005 教-1 下：168-173；2008 教-1 下：174-175)；關注「社會權」(勞動權、環境權)(2008 教-2 下：157, 159)、「智財權」(2005 教-3 下：98；2008 教-3 下：104-105)、「個資法」(2005 教-3 下：93；2008 教-3 下：101)等權利；提升「媒體識讀能力」(2005 教-1 下：135；2008 教-3 下：102-103)，以及關心「永續發展、綠色經濟」(2005 教-3 上：172；2008 教-3 上：196-197)等教材。

至於過往國民教育階段較少觸及「國家主權」，在此時首次將臺灣之於國際社會的國家處境敏感議題，寫入國中階段的公民教材中(2005 教-2 上：119)，到 2008 年課綱時，更提及國家認同分歧問題(2008 教-2 上：145)，顯示國中公民課程中懸缺已久的「愛國教育」再度被重視，且以多元、尊重、包容等民主素養內涵重新詮釋「愛國」意涵，對國民教育階段培養學生愛國情操有另一番新意。

(三) 善用下標列點、圖表輔襯的編寫方式

基本上，迎合老師教學的需求是他們編輯教科書的基本理念，K 版國中社會教科書公民內涵設計主要以「盡量讓老師好教」為出發(C-1071025)。相對於學生而言，有系統歸類、有條理陳述學科知識概念，亦有助於他們有效學習，故基於教、學考量，此時編寫公民教材多採下列方式：

1. 以列點下標題方式敘寫教材

誠如編者 E 所言：

標題是老師最愛……現場老師說因為文字那麼長，學生就不想看，如果有個標題的話，學生一看就知道這段內容在講什麼。……其實我們有討論過，如果你把它編得比較貼近生活，老師會覺得不知道該怎麼教，也不知道怎麼出考題，……怎麼考試對老師來講很重要，如果你

們沒有列點，就比較沒有那些知識，老師根本不知道該怎麼考。……教科書就是給老師教吧！給考試用吧！（E-10711061）

依據 2008 年課綱編輯的教科書在編輯要旨明載：「每課中提綱挈領標出段落主題，以利教學掌握」（2008 教-1 上：編輯要旨），顯見這種列點下標的教材敘寫方式，是為方便教師教學掌握學科概念及考試重點，也能讓學生提綱挈領地有效學習，其撰寫形式如圖 2 所示。

同時，課文中出現重要概念除以粗體字標示，另闢「廣角鏡」、「充電站」來解說概念或補充資訊，幫助學生理解教材文意。只不過這樣的編寫方式透露出學科知識系統性與完整度，是很重要的，因為現場老師在乎的是教科書能否把事實、概念闡釋得夠清楚，提供的學科概念知識



圖 2 K 版教科書編排版式示例

資料來源：K 版（2008 教-2 上：146-147）。

量是否充足，反而對提供學生省思、討論的提問或線索，需求不大，其根本考量還是回歸到考試問題（E-10711061）。

2.以圖文整合方式呈現內容

其實初期 K 版曾以圖文整合設計教科書，來達成學生作課程統整學習的目的，如主編 D 所述：

九年一貫開始很強調統整，……那時候除了課文敘寫之外，其實學生在統整的理解，有時候真的是需要圖文去做一些整合設計，在歸納過程讓學生可以學習到跨課或是跨冊之間的連結。（D-1071025）

但此時期他們利用圖示與圖解來輔襯課文，卻是為了讓現場老師比較好解說概念重點，協助學生理解課文中的主題概念，強化學習效果，如編者 E、主編 D 的觀察：

很多老師會覺得【課文】文字其實很片斷，……因為在跟學生講解的時候，就會畫上一些圖，幫助學生比較容易去理解，所以課本想試著去這樣編，而且現場老師也蠻喜歡這種統整的表格或是圖，可以讓他很輕易的去講解。（E-10711061）

其實老師會去看教科書整體圖文版面設計，我想版面設計就是教學的功能性，對於學校老師的需求就是教科書呈現出來要好抓重點，然後符合考試的功能性。其實很多時候我們不可能完全是因應考試，去把教科書弄成參考書化，可是慢慢地它多多少少也會形成趨勢。（D-1071025）

至於他們運用圖示或圖解來輔襯課文的編寫策略，編者 B 列舉有：

……圖的功能有幾個，第一種是輔助教材，因為很多老師講完一段課文就要給例子，他才知道要怎麼跟學生講，可是把例子寫在課文裡，文字量就很多，所以通常把例子放到兩邊，用圖去當例子，就不會占版面。第二種是教材希望提到很多議題，我們會講正反雙方不同的看

法，他就會希望你把不同看法整理出來，比如介紹家庭功能的變遷，家庭功能有哪些改變，就把基本功能、改變以後變成怎樣放在左右兩頁，呈現那種視覺效果。……還有一種是圖像學習，像我們在寫某些概念，雖然寫了很清楚，但是學生看不懂，我們只好把它畫成圖，以免寫得很冗長，……當我們畫圖搭配課文，老師就覺得你寫的概念很清楚，學生看了就懂。(B-1071011)

如圖 2 所示，依據 2008 年課綱編輯的 2 上第三單元〈政治生活〉第 1 課描述我國從威權政治轉型到民主政治體制，就依關鍵年代發布之法令政策，以圖文整合呈現其發展歷程（2008 教-2 上：147）。又如 3 上第三單元〈經濟生活〉第 3 課談到經濟活動運作中的生產者和消費者、商品市場和生產要素四者的關係，則以圖 3 的循環圖表示之（2008 教-3 上：169）。

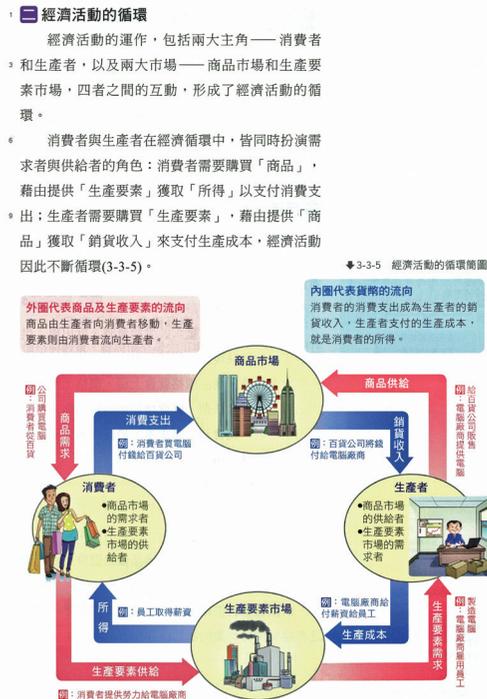


圖 3 經濟活動循環圖

資料來源：K 版（2008 教-3 上：169）。

表象上，這兩種編寫方式都站在學生中心，幫助學生理解課文文意，增強學習效果，但其背後知識論的預設卻是將學生視為消極、被動的接受容器，主要以方便教師教學、掌握命題重點為出發，目的在提升教學績效，尤其是學生學業成績表現。由此顯現，當教科書研發過於追求教學績效，重視學科知識教導時，其課程發展難免因流於技術理性和生產線，關注科學管理的編製程序，而落入工具理性思維(許芳懿, 2006)。

(四) 結合多元媒介但缺乏批判省思的教學設計

到了這個時期，K 版發展教科書不僅承襲初期以傳遞正向價值、事實表述課文的教學構思外，還研擬一些新的編輯體例，讓教學設計更加友善，主編 D 指出他們除了評比國內各時期、各階段、各版本的中小學教科書外，還參考國外教科書設計，當然蒐集現場老師的教學建議，也是他們激發靈感的來源 (D-1071025)。

從 2000 年暫綱到 2008 年課綱發展的公民教材編輯體例，除了「正文、圖表照片、小檔案充電站、腦力激盪動動腦」等基本體例外，還新增課前「學習之窗、學習重點、引起動機」，課中「超連結、Think」；到課後「課後閱讀」，如表 5。

首先，單元頭設計「學習之窗」，除說明公民教材欲達成「了解公民知識、培養公民素養、實踐公民參與能力」的目標，還推薦相關網站資料，輔助學生學習時連結利用。再者，課前增列「學習重點」介紹該課所要習得的概念重點，再以架構圖、漫畫、圖片等引發學習動機。其次，課中新增「超連結」，主要幫助學生對知識概念、背景脈絡作跨課、跨冊或跨領域間的縱向連貫、橫向聯繫，以統整相關學科知識概念。最後，課後提供與課文主題相關的「課後閱讀」資料，補充課文內容，或幫助學生應用所學知識概念，延伸理解社會現象，以拓廣學習層面。

此外，原本只在課後提供學生檢驗學習成果的「腦力激盪、動動腦」作業練習，課中又新增“Think”，其目的希能達到「提供隨堂思辨或技能練習，透過課堂中的師生互動，即時檢視學習成效」的效果 (2005 教-1

表 5 各版次 K 版國中社會教科書公民教材的編輯體例

順序	設計元素	2000 年暫綱	2003 年課綱	2005 年課綱	2008 年課綱
課前	學習之窗				*
	學習重點			*	*
	引起動機		*	*	*
課中	課本正文	*	*	*	*
	圖表、照片	*	*	*	*
	小檔案、補給站、 廣角鏡、充電站	*	*	*	*
	Think				*
	超連結				*
課後	學習延長線、 腦力激盪、動動腦	*	*	*	*
	課後閱讀				*
	筆記欄		*		

資料來源：研究者自行整理。

上：編輯要旨；2008 教-1 上：編輯要旨）。只不過從作業活動設計中發現，以勾選、填答等封閉式題型居多，比較類似會考題型（B-1071011），反而較少引導省思、討論、分享、實踐等開放式提問，如圖 2 所示。

從上述課前一課中一課後三段式教學設計結合多元媒介，無非是想藉由課前引起動機，課中即時檢核，課後延伸學習，來引發學生的學習興趣及達到深度學習的目的，表面上站在學生立場設計教材，但其背後立意卻多是以老師為中心（B-1071011），例如，提示學習重點，是為讓老師方便掌握教材脈絡（D-1071025）；作業題型改回選擇、填答等封閉式提問，是為讓老師容易批改（B-1071011；E-1071106）。如此的教學設計巧思多少還是因應現場老師的教學需求，導致編寫教科書成「教本」，而非「生本」，恐怕也在所難免。

肆、結論

九年一貫課程改革的初衷是權力鬆綁、課程統整、去知識化，強調以學生中心、培養基本能力為出發點。然這次課程改革歷經 4 次課綱實施，理想上教科書研發應可更開放、更適性，但歷經教科書商品化，市場競爭下的經濟效應卻複雜化了整個教科書的課程發展。回顧這段 K 版國中社會教科書的公民教材從課程統整走向分科編寫，爾後教材設計日趨貼近教師教學需求的發展歷程，對即將展開十二年國教教科書研發確實有值得省思之處：

一、教科書是市場經濟效應結合教師偏好的產物

從 K 版國中社會教科書中公民教材的課程發展歷程來看，關切的不僅是 Apple 所問「誰的知識最有價值」的課題，更是 Popkewitz 關注「知識如何成為可能」的提問。也就是說，在教科書商品化後，市場機制的運作下，「教師偏好」成為新一波課程改革的新知識／權力核心，因為公民教材走向分科編輯，採社會科學知識架構，是現場老師不青睞課程統整教材所致；基本內容公告後，教科書的編撰取材，甚至教學設計更貼近方便教學，也是 K 版以「教科書編輯為服務老師教學」的信念下所趨使，因而教科書是在市場自由競逐下，因經濟效應連鎖反應到課程綱要修訂、教科書審查、學校排課與教學、升學考試等，形成一組權力／知識共生關係，且這組權力結構關係的核心配置就是教師教學偏好，故教科書是市場經濟效應結合教師偏好的產物。

但或許歷次課程改革都「錯愛」了教科書，以為編輯「好」一本落實新課綱理念的教科書，就可以改變教師教學、引導考試，但從本文發現恰好翻轉此種假設，老師偏好不僅影響教科書編審走向，甚至課程改革理念也可能因教科書商品化而被吞噬。由此提醒我們——喚起教師對課綱理念的覺知與反思，才是課程改革的核心課題，如同歐用生與黃騰（2007）探究教師對九年一貫課程改革的觀點時，也同樣指出唯有教師

「專業認同」課程改革，並對此產生「道德意義」的反思，才可使教育有改變的契機，此論點與本研究不謀而合。課程改革絕非一味偏重於課綱研修、教科書編審，更重要的是銜接課程與教學的樞紐——教師，他們如何敏覺於自身及專業增能，才是推動新一波課程改革更應嚴肅以對的課題。

二、固著於社會適應、學科結構、教師中心的課程觀

教科書開放後，原本期待知識多元、客觀，可讓學生有更大思考空間，提升批判、反思能力，但其實不然。K 版國中社會教科書中的公民教材在市場經濟效應下，教材編撰在規訓教化與事實描述之間游走，選材定調不談負面教材，不觸及爭議性或政治敏感性議題，多傳遞正向價值觀，以「能遵守現代社會生活規範的好公民」為目標，促進社會化，可見，教科書的課程觀點並沒有因為政治、社會開放而鬆綁，反而受制經濟、教育的制約，以強化社會和諧穩定的社會適應論（李子建、黃顯華，1998；黃政傑，1989；甄曉蘭，2004；Eisner, 1985; Schiro, 1978）為課程主軸，此仍延續 1994 年課程以來國中公民教科書的課程觀點（朱美珍，2017）。

同時，自 2000 年暫綱公民教材以課程統整寫法破局後，其課程組織、內容選材又回到「社會科學」知識體系，注重學科知識的學習。編撰立場、教學設計又以方便教學、掌握考試為主，多採歸納列點、圖文輔襯呈現教材，較少從問題導向設計教材，以知識性、記憶式的封閉提問居多。顯見，K 版國中社會教科書的公民教材愈來愈趨近學科結構（李子建、黃顯華，1998；黃政傑，1989；甄曉蘭，2004；Eisner, 1985; Schiro, 1978），且以教師中心為主的課程觀點。

值得再省思的是，其實國中公民教科書早在解嚴後 1994 年課程中，努力往「學生中心」發展教材，也奠定課程轉型基礎，故 K 版國中社會教科書的公民教材理應站在九年一貫課程改革開放的社會脈絡與條件

上，繼續朝更適性的學生中心取向發展教材。但事與願違，課程發展並非如進步主義者所認為都是進步、線性發展的，也有可能斷裂、不連續，甚至倒退（楊智穎，2015；Kliebard, 2002; Popkewitz, 2001），K 版公民教材走向學科結構、教師中心的課程觀就是顯例。

三、課程改革理念與教科書研編之間產生斷裂

九年一貫課程改革強調培養學生的基本能力，包括尊重與欣賞他人及不同文化的人本情懷；善於表達溝通、包容異己、負責守法的民主素養；調和知與行、人文與科技的統整能力，以及主動探索、獨立思考、解決問題能力（國民中小學九年一貫暫行課程綱要——總綱，2000），偏向情操、態度或生活行為能力的培育，故理想上教科書研發應以學習者為中心，去除教學績效的束縛，避免以分數衡量學生學習成就。但 K 版國中社會教科書的公民教材在課程設計上著重傳遞系統性的學科知識，教材編排又符應教師教學需求，注重社會文化秩序的傳遞，使得教科書發展傾向學科結構、工具理性的思維，此與課程改革理念之間產生斷裂。再者，K 版採課程統整理念發展教材的作法，沒有被市場上的學校、教師接受，故為兼顧經濟效益與教學實況，他們選擇放棄理想，靠近市場，這種作為也顯露出教科書研編與課程改革理念之間的悖離。

從課程發展來說，教科書是落實課綱理念的主要載體，理應經過研究、實驗、試用、回饋等發展而來，但開放後，「市場機制」便成為研發教科書的試煉場，「教師選書」決定了教科書研發方向，一旦教師對課程改革理念沒有覺知反思能力，那麼課程改革淪為空談，也可能是必然的結果。上述公民教材研編與課程改革理念產生斷裂，給我們的省思是——教科書發展歷程中，除了靠市場中教師的道德覺知外，如何回歸教科書研發機制，不再受「市場機制」肆意宰制，才可使課程改革有被實現的可能，或許提供教科書實驗、試用機制是銜接課程改革與教科書研編間的可能出路之一。

本文為國家教育研究院研究計畫「九年一貫課程國中社會（公民篇）教科書課程觀之演變」（NAER-107-12-G-2-02-00-1-02）之部分研究成果，特此致謝。感謝參與 K 版國中社會教科書中公民教材編輯的受訪者對本研究傾力相助，受訪時知無不言，彌補既有文獻的懸缺。同時也感謝兩位匿名審查者提出相當專業的修正意見，協助作者提升文章論證的清晰度。

參考文獻

- 卯靜儒（2001）。臺灣近十年來課程改革之政治社會學分析。《臺灣教育社會學研究》，1（1），79-102。
- 朱美珍（2017）。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》，10（1），65-100。
- 宋佩芬（2004）。九年一貫課程改革的變與不變——國中階段社會學習領域的個案研究。《淡江人文社會學刊》，18，101-127。
- 吳俊憲（2002）。國中社會領域教科書發展之理念、困境與因應途徑。《課程與教學季刊》，6（1），73-94。
- 李子建、黃顯華（1998）。《課程範疇、取向與設計》。香港：香港中文大學。
- 許芳懿（2006）。再概念化：課程改革的邏輯與實踐。《課程研究》，1（2），47-67。
- 許誌庭（2008）。課程改革中的權力展佈與知識新生。《教育研究學報》，42（1），17-32。
- 國民中學暫時課程標準（1968）。
- 國民中小學九年一貫暫行課程綱要——社會領域（2000）。
- 國民中小學九年一貫暫行課程綱要——總綱（2000）。
- 國民中小學九年一貫課程綱要——社會領域（2005）。
- 黃政傑（1989）。課程設計的理論取向。《教育研究所集刊》，31，25-47。
- 楊智穎（2015）。《課程史研究》。臺北市：學富文化。
- 甄曉蘭（2004）。《課程理論與實務——解構與重建》。臺北市：高等教育。
- 歐用生（2016）。百年來的創舉：教科書（史）研究的新里程碑。載於周淑卿、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》（頁 1-20）。新北市：國家教育研究院。
- 歐用生、黃騰（2007）。「銜接」課程統整的理論與實踐：以臺灣九年一貫改革下的教師觀點為例。《課程研究》，3（1），1-28。
- Apple, M. W. (1993). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. New York, NY: Routledge.
- Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination: On the design and evaluation of school program*.

New York, NY: Macmillan.

Kliebard, H. M. (2002). *Changing courses: American curriculum reform in the 20th century*. New York, NY: Teachers College Press.

Schiro, M. (1978). *Curriculum for better schools: The great ideological debate*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology.

Popkewitz, T. S. (1991). *A political sociology of educational reform: Power/knowledge in teaching, teacher education and research*. New York, NY: Teachers College Press, Columbia University.

Popkewitz, T. S. (2001). The production of reason and power: Curriculum history and intellectual traditions. In T. S. Popkewitz (Ed.), *Cultural history and education* (pp. 151-186). New York, NY: Routledge Falmer.