

英格蘭公民資質的課程轉化之探究

詹寶菁

本文旨在瞭解公民資質在英格蘭正式課程和支持課程之間的異同，及影響公民資質在兩個課程層級之間轉化的力量，進而反思臺灣課程轉化和課程中公民資質之假定。本文分析公民資質的架構參考 Heater (2004) 提出的公民資質地理層級和要素兩向度，研究方法則參考 Fairclough (1992, 2003) 建議的批判論述分析方法，以英格蘭公民國定課程為正式課程、公民教科書為支持課程。研究發現：英格蘭公民國定課程和公民教科書文本，採用殊異的文類，間接地規範公民資質的傳遞；此外，課程文本再現多元地理層級的公民資質，但是發展順序和最廣的地理層級，在文本之內和之間的再現並不一致；公民認同、德性、權利與義務/責任等要素，於公民國定課程和教科書文本中有其延續性，但是各個要素的強調程度和內涵並不相同，各層級課程並發展出其特有的公民資質論述。再者，影響公民資質在英格蘭正式課程和支持課程之間轉化的力量包括：一、教育傳統的影響；二、公民國定課程對教科書的影響；三、公民教科書出版社和作者的自主權。最後，本文提出對臺灣課程轉化和課程中公民資質假定的反思：一、正視正式課程文本的文類所展現的論述力量；二、減低對教科書的規範，以提供激發教科書多元化發展的空間；三、增強教科書出版社內部的課程轉化力量；四、對臺灣課程所應傳遞公民資質的省思。

關鍵字：課程轉化、國定課程、教科書、公民資質

作者現職：臺北市立教育大學教育學系副教授

通訊作者：詹寶菁，e-mail: chan@tmue.edu.tw

壹、研究動機與背景

課程改革理念需要仰賴層層課程轉化才得以實踐，在課程轉化的過程中，透過縝密地規劃、預測及評估可能影響轉化的正負面力量，並審慎思考擬定可能的因應策略，才能達致革新的境界。在課程發展過程中，由於決定層級的不同，而形成各種層級的課程（Glatthorn, Boschee, & Whitehead, 2006; Goodlad, Klein, & Tye, 1979）。各層級在實施上個層級的課程時，受到各種因素的影響，使各層級的課程實施成為一個不斷縮減和曲解的過程（Brophy, 1982），例如教育行政當局公布的正式課程，經學校校長或教師委員會解釋後，刪除了部份正式課程，增加了部份新的內容；經過層層解釋之後，只剩下一小部份正式課程被學生經驗到。因此，這些不同層級課程的增減過程就是「課程轉化」(curriculum transformation)（Brophy, 1982）。

國內學者黃政傑亦指出（引自張芬芬、陳麗華、楊國揚，2010），「課程轉化」是指課程發展的步驟中，課程理想逐步轉型變化，化理想為實作，化抽象為具體，化宏觀為微觀，化單純為複雜，化上位概念為下位概念的過程。換言之，課程轉化發生在課程發展過程中，前後步驟的銜接處，所關注的焦點在於每一步驟與課程理想間的符合程度，以及實踐的可能性。在各層級課程之間有共同延續的內容，也有在不同決定者權衡考量之後所調整形成的課程成份，課程在各層級之間的轉化情形，著實影響著課程改革的成敗，因此課程轉化成為課程領域重要的研究課題。

課程轉化的過程中涉及層層的課程決定，各層級各有其主要的決定者，可以包含國家層級的中央政府、地方層級的教育局、學校層級的校長和課程發展委員會、教師層級和學生層級。而各個課程決定層級均有不同的職責，沒有任何一個層級可以完全主宰課程決定，因此課程決定層級代表著處理課程事務的權力分配情況（游淑燕，1993），各個層級決定的權限與面向是有所差別。

臺灣九年一貫課程各層級之間的轉化已受到許多學者的重視並進行探討，例如從教改理念、課程綱要到教科書（張芬芬等，2010）、能力指標到教科書（秦葆琦，2011）、課程綱要到教師（林孟君、孫劍秋，2012）、學校層級對領域學習節數的轉化（詹寶菁、潘翊如、林佩穎、林妮靜，2012）、教師將教科書轉化為運作課程（徐慶宏，2006；陳猷賢，2008；葉靜宜，2006；楊梅黃，2009；楊雲龍、徐慶宏，2007）等等。其中影響各層級課程決定的因素眾多而複雜，有些並不完全基於教育專業（吳清山、林天祐，2001）。在課程發展階段，可能受到課程發展者的價值、知識與能力；課程發展時間表；外界個人與團體（如家長、企業主、壓力團體）；認可機構的要求與建議；該領域學者的意見；社區與社會的狀況；該領域前後採用的課程；發展課程者同時發展其他領域的課程等因素的影響（張芬芬等，2010；Short, 1983, 引自王文科，2002）。在學校層級，可能受到學校內部因素的影響，如：學生、教師、組織、組織中的行政人

員、課程的評定結果等（詹寶菁等，2012；Short, 1983, 引自王文科，2002）。此外，課程實施結果對課程轉化亦具有深切的影響，如，校外測驗成績、國際成就測驗結果等（詹寶菁等，2012）。由此可知，各層級的課程轉化過程中，非該層級機構或人單獨決定之，而是受到內外部力量的影響。

前述國內研究提出課程各層級、層面轉化的情形與其影響因素，對國內課程轉化極具價值，但是迄今較少學者探討其他國家課程轉化的情形。本文選擇探討英格蘭課程轉化，主要是英國學校課程向來不在國家或中央政府的權限之內，而是由學校老師主導（Bereday, 1964），歷年來重要的教育法案都僅涉及提供充份的中小學校，未及學校教授的課程，如 1870 年的小學教育法案和 1944 年教育法案分別責成地方教育局設立足夠的小學和中學（Goldstrom, 1972; Her Majesty's Stationary Office [HMSO], 1944）。此外，對於學校是否需要滿足社會需求，在英格蘭有不同的立場（Oliver & Heater, 1994），除了在職業導向學校可能教授社會科（social studies），以對學生進行社會化之外（Gleeson & Whitty, 1976），公民資質的傳遞或養成向來非學校教育的重要任務（Beck, 2012）。但是在 1988 年國定課程公布之後，為一連串的課程改革開啟了序幕，英格蘭開始有全國¹統一的課程，公民資質成為 11-16 歲學生的必修科目之一，自此，中央政府逐漸加強對學校課程和公民資質傳遞的控制程度，再加上英格蘭並沒有教科書審查機制，在此情況下，中央教育行政單位頒布的課程綱要如何能落實，實在是研究課程轉化值得探討的對象。

在課程轉化的概念架構上，本文借用 Goodlad 等人（1979）提出的「正式課程」的概念，指教育行政當局規劃、認可或採用的課程，通常以書面文件的型態呈現的，以及 Glatthorn 等人（2006）提出的「支持課程」（supported curriculum）的概念，指支持課程的資源，包括教科書、軟體、和其他的媒體。在本文中，「正式課程」指英格蘭教育與就業部（Department for Education and Employee, [DfEE]）²公布的公民國定課程³（Citizenship: The National Curriculum for England）（DfEE & Qualifications and Curriculum Authority [QCA], 1999），「支持課程」則指支持公民國定課程實施的兩套公民教科書。基於上述背景與動機，本研究目的有四：

一、分析公民國定課程文本隱含有關公民資質的論述。

¹ 英國國定課程實際上主要實施地區為英格蘭和威爾斯。

² 英國的中央教育行政機關從 2010 年開始改為教育部（Department for Education, [DfE]）。

³ 依原文應譯為「公民資質國定課程」，國內學者多將 citizenship education 譯為「公民教育」而非「公民資質教育」，因此本文依此翻譯原則，在本文中使用「公民國定課程」。依此，「公民資質教科書」（citizenship textbook）譯為「公民教科書」。

主題文章

- 二、分析公民教科書文本隱含有關公民資質的論述。
- 三、對照公民資質在不同課程文本間再現的異同，以追溯課程轉化的情形。
- 四、梳理影響公民資質在課程文本中轉化的可能因素。
- 五、針對上述研究發現，反思臺灣課程轉化與課程中公民資質之假設。

基於上述研究目的，以下本文首先說明本文的研究方法，接著呈現分析結果，包括課程文本的文類、公民資質地理層級和公民資質要素的再現及其課程轉化情形，根據分析結果提出可能引導英格蘭課程轉化的力量，最後反思臺灣課程轉化與課程中公民資質的假定。

貳、研究方法

一、研究立場

本研究採取批判取向的論述分析，為文件和文本分析方法取向之一(Jupp & Norris, 1993)，此取向在檢視文本中隱含的假設，以及可能被隱藏或是排除的面向(Jupp, 1996)。此外，本研究視課程文本為「窗口」(“windows”)(Gee, Michaels, & O'Connor, 1992)，可以一窺文本中隱含的假設，及隱藏於其間社會中不同團體之間權力的運作，非僅止於分析文本本身(Ryan & Bernard, 2003)，而是企圖展示論述和社會之間的辨證關係(Fairclough, 1992)，以揭露我們習以為常、認為中立的特定社會現象，因此，我們可以從其他的角度看待這個世界，進而有機會造成社會改變，這就是本文所指的批判性。

課程文本透過選擇特定的文類(genre)，形成特定的行動方式，例如採訪的文體類型就具有報導的行動意涵。課程文本亦能透過語言和影像的組織，以特定的方式再現這個世界的一部份(Facer, Furlong, Furlong, & Sutherland, 2001; Fairclough, 2003)，形成特定的論述。各種不同的論述可能再現這世界的某一部份，只是以不同的觀點或立場，因此產生殊異的論述(Fairclough, 2003)。而且和論述有關的社會現象通常都包含各式各樣的論述，並非由單一個論述主導(Fairclough, 2003; Jupp & Norris, 1993)，彼此之間可能互相矛盾，也可能有階層關係，這些關係都和權力的運作有密切的連結(Jupp, 1996)。本研究透過分析課程文本的文類和論述，以探析課程文本中再現的公民資質，進而揭露隱含的公民資質的假設和其影響的力量。

二、科目和文本之選擇

本研究在分析課程文件中再現的公民資質並追溯其轉化情形，一般而言，所有的社會課程，如歷史、地理等科目，都在教育學生有關的社會機構、社會態度和社會行為(Dufour, 1990)，但是在一個國家的課程中，總有一個科目在

教育未來公民上，比其他科目更具有代表性，也更有影響力，在英格蘭國定課程的三個核心科目（英語、數學和科學）和九個基礎科目（歷史、地理、現代外語、設計和科技、藝術和設計、音樂、體育、公民、資訊和溝通科技）中（DfEE, 1999a, 1999b; DfE, 2013），公民即為公民資質養成的主要科目。

（一）公民國定課程

批判論述分析是需要深度地檢視文本，因此，本文並不企圖分析所有相關的課程文本，在正式課程的文本上，代表性（representativeness）、相關性（relevance）和影響力（influentiality）為選擇的標準。

在英格蘭，與公民資質傳遞最相關的正式課程文件就是公民國定課程，本文選擇 1999 年英格蘭首次正式公布的課程綱要，主要考量這是英格蘭課程史上第一次針對公民資質的國定課程，在 1988 年公布的國定課程中並沒有公民資質這一科目（HMSO, 1988），因此 1999 年的公民國定課程代表英格蘭學校課程傳遞公民資質的原初論述，深具時代意義⁴，並且規定政府資助的學校應教授此科目，影響學校公民教育深遠。由於第一、二階段的課程內容僅供學校參考，影響力有限，因此本文選擇第三、四階段（Key Stage 3, 11-14 歲; Key Stage 4, 14-16 歲）作為研究的正式課程文本。

英格蘭公民國定課程文本包括四個部份（參見表 1），第一、三部份，以及第二部份的「所有學科的共同結構和設計」，是國定課程各科目的共同部份，第二部份「公民資質課程」（programme of study for citizenship, 簡稱 PoS）中的「公民資質的重要」、「階段三」和「階段四」，以及第四部份「成就目標」是公民科目特有的內容。此外，在階段三和階段四中列出「知識、技能和理解」，各階段的知識、技能和理解又分成三部份：成為知情公民⁵所需的知識和理解、發展探究和溝通技能、發展參與和負責任行動的技能（DfEE & QCA, 1999）。由於本文件並沒有所謂的課程目標，就內容和架構位置上來說，「公民資質的重要」這段落揭示了公民課程希冀的目標，因此本文將之視為課程目標，此外，這份文件主要由 PoS 規範公民課程內容，至於「成就目標」，由於相當簡短，僅有二段文字指出已於 PoS 中列出的內容。因此，公民國定課程文本分析的部份為「公民資質的重要」和 PoS。

⁴ 英格蘭國定課程在 2007 年頒布修訂版本，公民國定課程在第三、四階段改以三組主要概念和三個關鍵過程來組織課程內容（QCA, 2007a; QCA, 2007b）。

⁵ 搜尋國內期刊論文和學位論文後，僅見魯俊孟（2011a、2011b）將英文「informed citizens」譯為「知情公民」，此中譯能顯現英格蘭國定公民課程強調公民對知識和訊息的獲得與理解，因此，本文譯為「知情公民」。

主題文章

表 1 英格蘭公民國定課程之架構

主要項目	<ul style="list-style-type: none">一、關於國定課程中的公民資質 (About citizenship in the National Curriculum) (頁 6-7)<ul style="list-style-type: none">• 國定課程的結構 (The structure of the National Curriculum)• 橫跨國定課程的學習 (Learning across the National Curriculum)二、公民資質課程 (The programme of study for citizenship) (頁 9-16)<ul style="list-style-type: none">• 所有學科的共同結構和設計 (A common structure and design for all subjects)• 公民資質的重要 (The importance of citizenship) (頁 12-13)• 階段三 (Key stage 3) (頁 14)<ul style="list-style-type: none">◆ 知識、技能和理解 (Knowledge, skills and understanding)<ul style="list-style-type: none">▪ 成為知情公民所需的知識和理解 (Knowledge and understanding about becoming informed citizens [a-i])▪ 發展探究和溝通技能 (Developing skills of enquiry and communication [a-c])▪ 發展參與和負責任行動的技能 (Developing skills of participation and responsible action [a-c])• 階段四 (Key stage 4) (頁 15-16)<ul style="list-style-type: none">◆ 知識、技能和理解 (Knowledge, skills and understanding)<ul style="list-style-type: none">▪ 成為知情公民所需的知識和理解 (Knowledge and understanding about becoming informed citizens [a-j])▪ 發展探究和溝通技能 (Developing skills of enquiry and communication [a-c])▪ 發展參與和負責任行動的技能 (Developing skills of participation and responsible action [a-c])三、一般教學要求 (General teaching requirements) (頁 17-27)<ul style="list-style-type: none">• 接納：提供所有學生有效學習的機會 (Inclusion: providing effective learning opportunities for all pupils)• 跨課程運用語言 (Use of language across the curriculum)• 跨課程運用 ICT (Use of information and communication technology across the curriculum)四、公民資質的成就目標 (The attainment target for citizenship) (頁 29-31)<ul style="list-style-type: none">• 關於成就目標 (About the attainment target) (頁 30)• 公民資質的成就目標 (Attainment target for citizenship) (頁 31)
------	--

資料來源：(DfEE & QCA, 1999)

註：1.括弧內頁碼為該部份於原文件中的頁碼；2.編號和項目符號為本文自行添加。

(二)公民教科書

教科書的選擇上，由於英格蘭的教科書制度為開放制，是由市場決定教科書存續與否，所以教科書的銷售量就成為代表性和影響力的重要指標，但是英格蘭教科書的銷售量並非公開的資訊，所以本文以教科書重刷次數或再版次數為文本代表性和影響力的參考，表示該套教科書有一定數量的使用者，才會再印製或修訂後再版。

除了教科書需具有代表性和影響力之外，本研究亦考慮文本的多樣性，以代表不同的社會現象 (diversity of practices) (Fairclough, 1992)，所以本文選擇兩家出版社出版的公民教科書，並不是說這兩個版本能夠代表英格蘭所有的公民教科書，但是至少能夠減少侷限性。本研究選擇《這是公民資質》(This is

Citizenship) 和《理解公民資質》(Understanding Citizenship)⁶，兩個版本都是針對 11-14 歲學生 (key stage 3)。《這是公民資質》(Fiehn, 2002; Fiehn & Fiehn, 2002) 是由 Hodder Murray 發行，共兩冊，第一冊是重印次數最多的公民教科書 (2003, 2004, 2005, 2007)。至於選擇《理解公民資質》(Thorpe, 2001a, 2001b, 2005) 是考慮出版社對公民教育的影響力，這套書共三冊，發行者「公民資質基金會」(Citizenship Foundation) 為公民課程諮議團體 (Advisory Group for Citizenship) 的成員之一 (QCA, 1998)，公民國定課程內容有許多部份是來自於該諮議團體的總結報告書，因此，該基金會對於公民資質於 1999 年成為國定課程的科目和其內容具有相當的影響力。

三、分析論述

為了分析課程文本中再現的公民資質，本研究採用的分析程序參考 Potter 和 Wetherell (1994) 以及 Gill (1996) 的建議。首先，從尋找文本中的意義模式開始，本研究分析的教科書文本份量較多，因此在尋找意義模式時是採取理論導向，搜尋公民資質的地理層級和要素是否於文本中浮現特定的模式 (公民資質分析架構將於下一節說明)。第二步驟為尋找論述，探究第一步驟找出的意義模式是否隱含特定的論述，最佳的方式是在文本之間和之內比較和對照所發現的模式。第三個步驟為參照不同的論述研究，早期的研究能夠對現今研究材料浮現的現象有所啟示。

在進行第一和二步驟時，將參考 Fairclough (1992, 2003) 建議的研究方法，包括文本分析、論述實踐 (discursive practice) 分析和社會實踐 (social practice) 分析。文本分析的方法主要是檢視主題、文字意義、用字和文類。透過檢視主題 (theme)，主要在探究是否特定的公民相關主題受到偏好，或是出現頻率較高；透過檢視文字意義 (word meaning)，檢視與公民相關的字詞是否顯現或是有所改變；透過檢視文本中用字 (wording)，可以瞭解公民相關概念是如何措辭；透過文類 (genre)，檢視文本是否以一種特定的形式呈現，並且傳達特定的論述。在文本分析之後，有關公民資質的論述，即論述實踐，就能夠被揭露，進而能夠指認不同社會團體持有的意識形態，即為社會實踐分析。

四、公民資質分析架構

本文主要在瞭解英格蘭課程轉化的情形，選擇公民資質為追溯轉化的軸線。為了追溯課程中公民資質轉化的軌跡，本文參考 Heater (2004) 提出的公民資質架構，Heater 回顧西方公民資質的發展歷史和當代公民資質，加上英國

⁶ 這兩套公民教科書在 2007 年新的公民國定課程公布後，皆出版新的版本，顯示這兩套公民教科書受到市場的肯定，並未消失。本文選擇的版本主要配合 1999 年公民國定課程所編輯的公民教科書。

主題文章

社會對公民資質的爭論，試圖提出較適合當代社會的公民資質。本文參考該架構主要考量該架構基於英國的社會發展，適用用來分析英格蘭公民資質的課程轉化，並能夠含納其他學者提出的公民資質定義（Cogan, 2000; Marshall, 1950; Turner, 1993; Wilkin, 2000）。該架構含三大面向：地理層級（geographical levels）、要素（elements）和教育（education）。本文主要在探究課程轉化，非公民教育，因此僅選擇地理層級和要素兩個面向作為分析課程轉化的軸線。此外，隨著分析的需要，將視文本的情況調整修正該架構，而不侷限於該架構。

在地理層級面向，為 Heater 在 2004 年著作中新增的面向，從小範圍到大範圍依序為省（provincial）、國家（national）、洲（continental）和世界（world），主要考量在全球性組織愈來愈多的趨勢下，公民能同時具有一個以上政治社群的身份和認同，形成「多層級公民資質」（multi-layered citizenship, Heater, 2004, pp. 327-333）。Heater 的修訂反映了學者的討論，認為民族國家不再是賦予公民權利和義務的唯一來源（Oliver & Heater, 1994; Kivisto & Faist, 2007），亦反映英國公民的近代發展，在英國加入歐盟後，歐盟賦予所有會員國公民具備歐盟公民的資格，享有跨國旅行、工作等權利，並受到歐盟人權法的保護（Oliver & Heater, 1994），此外，個人也可以加入非政府國際組織，行使特定的權利與義務，因此，此時應該重新評估公民資質（Delanty, 2000; Wilkins, 2000），課程中再現的公民資質亦需要重新檢視，以理解所傳遞的公民資質能否因應未來世界的挑戰。為了分析地理層級的再現情形，本文將檢視與地理層級相關的字，除了上述 Heater 提出的之外，再加上地方（local）、社區（community）、國際（international）、全球（global）等，分析這些字出現的次數和其連結的語詞，並特別分析國家和世界/全球公民資質的再現情形。

在要素部份，Heater（2004）認為公民資質並不僅是公民的法律身份，公民冀求在政治和社會上有所連繫，更是人類天性的本質，因此他認為公民資質的要素應該涵蓋認同與德性等有關公民資質的感情面，加上英國傳統公民理論代表 Marshall（1950）提出的法律/公民、政治和社會等三面向的權利與義務，因此 Heater 的公民資質要素包括：德性、認同，以及法律/公民、政治和社會權利與義務。Heater 認為公民的德性、認同和義務會形成公民對所處社會的責任（Heater, 1990; quoted from Oliver and Heater, 1994），因此，本文將會一併檢視責任（responsibility）。為了分析公民資質要素再現的情形，將檢視與各個要素相關的字，分析這些字出現的次數和其連結的語詞。

參、課程文本採用殊異的文類：間接地規範公民資質的傳遞

英格蘭公民國定課程混用一種以上的文類，本文分析的兩套公民教科書也各自採用不同的文類。這代表文類的決定權主要是掌握在文本的生產者手中，

依據作者的企圖選擇合意的文類，以強調特定的公民資質內涵。

在公民國定課程文本最吸引目光的就是圖 1 呈現的這兩頁，身為這份文件的讀者，在閱讀這份文件數次時，皆不經意地忽略了左上角標示「公民資質的重要」這段文字。待開始進行分析，特意尋找等同於臺灣課綱慣有的「課程目標」時，才注意到此段文字的存在，進而促使研究者思考這段文字未能吸引讀者目光的可能原因，仔細分析之後發現其位置、字體大小和字型影響它在視覺上的重要性。由於這段文字位於左上角落，字體的大小不如中間白底上的文字大，在字形上也沒有左下角手寫的段落吸引人。最吸引目光是中間白色帶狀，這兩頁皆為淺藍底，這條白底貫穿兩頁中間加上上面大型的字，雷同宣傳海報標題的設計。此外，中間是公民教育的實施對象--年輕人--的說法，訴說「我覺得這是一本值得讀的好書...現在是消除種族主義的時機...」，此種手法類似商業廣告請消費者代言產品，訴說代言商品的優點。再者，在右頁的中下方有五位名人代言，如長期推動英格蘭公民教育的 Bernard Crick 教授、受到種族主義影響失去孩子的 Doreen Lawrence、致力於推動廢除南非種族隔離的 Desmond Tutu 大主教等等，和消費廣告找名人代言的手法如出一轍。因此，可以看到公民國定課程透過這兩頁採用商業宣傳海報式的文類，以強調公民資質的價值與重要，及教導面對和處理種族主義的重要性。

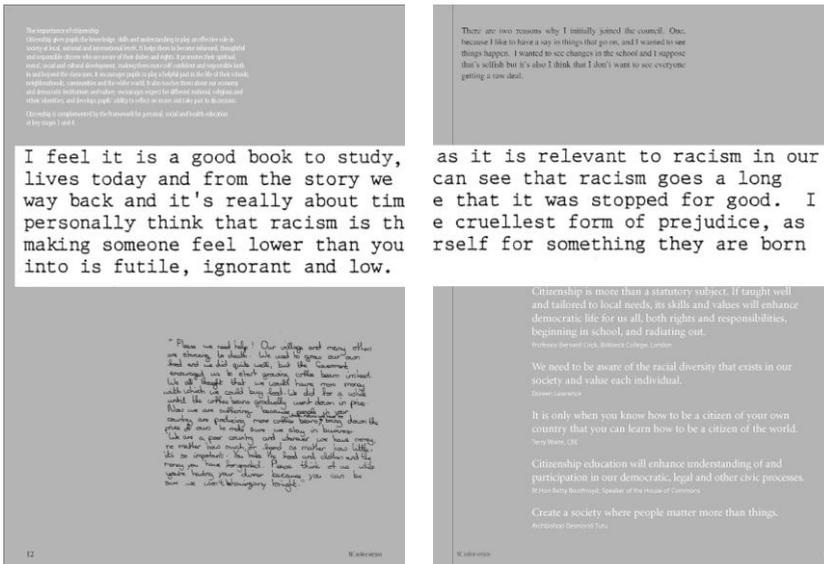


圖 1 公民國定課程中「公民資質的重要」段落採用的文類
資料來源：(DfEE & QCA, 1999, pp. 12-13)

在公民教科書的文類方面，兩套公民教科書皆有具引導學習的版式設計，

主題文章

如圖 2 所示,《理解公民資質》這套書的版面配置,從左上角開始為單元名稱、以一句話指出該單元的重點、課文、繪圖,還有穿插其間的圖飾,如驚嘆號符號表示問題,以及最後一欄從上而下依序出現的法律(The Law)、問題(Questions)和關鍵字(Key Words)。《理解公民資質》和《這是公民資質》在版面配置設計上不同之處為「法律」一欄,它的標頭為紅色底加上正義女神的圖像,在一片色調一致的顏色中頗引人注意,本欄置於課本案例討論之後,欄位裡提供與案例討論相關的法律規定,圖 2 的案例和所提供的相關法律,旨在促使學生思考法律無規範的部份,即是否主動向警察告發可能的犯罪行為,如此的安排明顯強調法律在思考社會議題和解決社會問題上扮演重要的地位。

Racism

In this unit we look at the responsibility that people have to deal with racist crimes.

Nothing's easy

Vicki was 16 and had been going out with Mark for about a month. She had met him at a club and they were seeing each other three or four times a week.

Mark was nearly 20. He worked in a bank. He had lots of friends and Vicki enjoyed being with him.

One evening, they had a slight disagreement. Vicki was tired. She left Mark with his friends and decided to walk home alone. After she got back from school the following day, Mark rang to see how she was. Vicki said she was all right and asked him what he'd been doing.

'I've been in a fight,' Mark said. 'What happened?' asked Vicki, worried that he had been hurt. 'We had a go at this bloke,' Mark explained. Vicki thought he sounded pleased. 'We gave him such a kicking.' 'How did it start?', asked Vicki. 'They had no right to be in the pub,' said Mark. 'I don't think they'll come back.'

What do you think Vicki should do?

The law

Vicki went upstairs to her room. An hour later she came down again and told her Mum everything she knew. At midnight she telephoned the police.

The next day Mark was arrested. In his bedroom the police found a pair of shoes in which were found traces of blood, belonging to Rajeev's blood group.

It was not long before people knew that Vicki had given Mark's name to the police. In the eight months before Mark's trial, Vicki received many threats. She had anonymous phone calls and was bullied at school. Someone twice threatened to cover her with petrol and set light to it. Not even Vicki's dog was spared – it was fed meat spiced with glass. Many people believed that Vicki had been wrong to go to the police.

It is a serious offence to assault someone causing grievous bodily harm. The maximum punishment for this is life imprisonment. Courts can increase the punishment for less serious crimes if the victim has been chosen because of their race, colour or ethnic background.

It is against the law to lie to the police or to prevent them from making their enquiries, but there is no law saying that people have to tell the police if they believe that someone they know has committed a crime.

Questions

- 1 How would you decide whether to give the police the name of a friend or member of your family whom you believe has been involved in a crime?
- 2 Some people believe that racist attacks should be treated more seriously than other forms of violence. Do you agree? Try to explain your answer.

Key Words

Grievous bodily harm
Causing someone serious injury or harm.

42 Keeping safe

43

圖 2 《理解公民資質》第三單元第四課版面配置

資料來源：(Thorpe, 2001a, pp. 42-43)

英格蘭公民國定課程整份文件的文類並不一致,公民國定課程和公民教科書之間,以及兩套教科書之內文類也不相同。各個文本的作者,透過文類的選擇和設計,透過語言和影像的組織,以特定的方式僅再現世界的部份(Facer, Furlong, Furlong, & Sutherland, 2001; Fairclough, 2003),間接地在遠端對讀者施展權力,以一種更隱而不顯的方式形塑公民資質的論述。因此,可以看到公民國定課程「公民資質的重要」所在的這兩頁採用商業宣傳海報式的文類,傳遞出種族之間的社會地位不平等是當前英國社會中的重要議題,在眾多社會議題中,這兩頁以特定文類再現種族議題是公民資質的重要內涵,傳遞多元文化公民資質(multicultural citizenship, Garratt, 2011; Kymlicka, 1996)的論述。《理解

公民資質》教科書則透過版面設計的文類賦予法律重要地位，傳遞熟知法律是成為知情公民的重要任務，為強調法律的公民資質論述，顯現該教科書發行者「公民資質基金會」從推動法律教育到轉而推動公民資質的背景，因而抱持法律為公民資質重要內涵的立場。

肆、地理層級的再現與轉化

一、公民國定課程再現的地理層級

在公民國定課程的課程目標「公民資質的重要」這段文字中（見表 2），出現 8 個與地理層級相關的字，僅有一個是單獨出現--班級（第 3 句），其他則密集連續出現在第 1 和第 4 句，出現順序從較近到較廣、遠的環境，例如第 1 句末從當地（*local*）、國家（*national*）、到國際（*international*）。可見呈現的是多地理層級的公民資質，並且基於環境擴展原則，由近到遠依次出現。

表 2 「公民資質的重要」全文

<p>The importance of citizenship: 1) Citizenship gives pupils the knowledge, skills and understanding to play an effective role in society at <i>local, national</i> and <i>international</i> levels. 2) It helps them to become informed, thoughtful and responsible citizens who are aware of their duties and rights. 3) It promotes their spiritual, moral, social and cultural development, making them more self-confident and responsible both in and beyond the <i>classroom</i>. 4) It encourages pupils to play a helpful part in the life of their <i>schools, neighbourhoods, communities</i> and the wider world. 5) It also teaches them about our economy and democratic institutions and values; encourages respect for different national, religious and ethnic identities; and develops pupils' ability to reflect on issues and take part in discussions.</p>
--

資料來源：（DfEE & QCA, 1999, p.12）。

註：1.斜體字為本文自行添加，皆和地理層級相關。

2.編號為本文自行添加，有助於本文中指認。

公民國定課程有關內容的規範主要為 PoS，這三頁文字除了出現和課程目標相同的字之外，還有歐洲（*Europe*）和區域（*regional*），冠以地理層級最多的詞是「志願團體」（*voluntary groups*）。如果將 PoS 中「知識理解」和「技能」兩大部份區分，「技能」這部份僅出現意指地理層級的兩個機構：學校和社會。

在國家地理層級方面，課程目標揭示公民課程鼓勵學生尊重「不同的國家、宗教和族群認同」（見表 2 第 5 句），在 PoS 中，並沒有出現國家（*state/nation*）

主題文章

這個字，另一個形容詞—國家（national）連接國家認同的多元性（diversity of national identity, KS3-1b⁷, KS4-1b）和全國性質的志願團體（national voluntary groups, KS3-1f, KS4-1f），聯合王國（United Kingdom）KS3-1b KS3-1b 是唯一代表英國全國的詞，出現在相同的句子，指英國全國國家認同的多元性和志願團體。

在世界/國際/全球地理層級公民資質方面，在課程目標中僅出現國際（表 2 第 1 句）、世界（表 2 第 4 句）等字，皆是與鼓勵學生扮演有所貢獻的角色相關。在公民國定課程的 PoS 中，同樣出現世界（KS3-1i）、國際（KS4-1f）兩字，前者在指出世界就像全球社區，後者則是認為課程應教導學生個人和志願團體可以造成跨國的改變。此外，PoS 出現課程目標沒有的字--「全球的」（global）兩次，以「全球相互依賴」（global interdependence, KS4-1j）和「全球社區」（global community, KS3-1i）意像凸顯全球各地人類之間逐漸密切的互動關係。

公民資質的地理層級在公民國定課程中的再現情形具有三個特點：

1.再現多層級的公民資質：在英格蘭公民國定課程再見的公民資質是多地理層級的，從課程目標到課程內容 PoS 皆然。但是在課程內容 PoS 的「知識理解」和「技能」有所差別，顯示公民資質的技能面向主要施展在較近的地理範圍，除非透過志願團體。此分析結果顯現出「多層級公民資質」（Heater, 2004, p.327）的論述，即在跨國組織逐漸成立的趨勢下，公民能夠同時具備一個以上政治或社會社群的身份和認同，例如身為一個社區的公民，同時為英國公民，又為歐盟公民。

2.呈現較弱的國家公民論述：公民國定課程從課程目標到課程內容皆出現與國家地理層級相關的字，但是並不強調英國的單一國家認同或屬性，而是希望學生瞭解英國內在國家認同上的多元性，以及認識全國性的志願團體，呈現較弱的國家公民論述。

3.再現世界/國際/全球地理層級：國家地理層級以上的公民資質再現於公民國定課程中，課程目標和 PoS 都強調應教導學生對世界有所貢獻，但是 PoS 比課程目標更強調讓學生理解全球各地人類的互動逐漸密切，顯示 PoS 的公民資質雖然並未出現全球公民一詞，但是已經受到全球化論述的影響，公民資質不再限於國家這個概念，而是漫延至國家邊界之外，形成公民資質擴張的論述（Kivisto & Faist, 2007）。

⁷ 「KS」表示階段。「1」表示 PoS 中的第一部份「知識、技能和理解」、「2」表示「發展探究和溝通技能」、「3」表示「發展參與和負責任行動的技能」，為文本中原有的編號。小寫英文字母為文本中原有的序號。因此，「KS3-1b」代表第三階段（11-14 歲）第一部份「知識、技能和理解」的第 2 條。

二、公民教科書再現的地理層級

在公民教科書再現的地理層級方面，兩套公民教科書都出現一個以上的地理層級。在《理解公民資質》單元和節課名稱裡僅有 4 個字與地理層級相關，並沒有依序出現在各冊中，「學校」在第一冊出現 1 次，「自我」和「全球」在第二冊，「歐盟」則在第三冊。在《這是公民資質》的單元和節課名稱中，與地理層級相關的字較多，如表 3 所示，在同一冊裡大致上從近到遠依序出現，例如第一冊裡，「學校」出現在第一單元，「社區」和「地方」在第三單元，三個國家層級的政治機構在第四單元出現，分別是「國會」、「眾議院」和「內閣」，超越國家的地理層級則出現在每冊的第六單元，包括「全球」、「世界」和「歐盟」。上述分析顯示，兩套公民教科書中的公民資質皆為多地理層級，但是在《這是公民資質》這套書中更清楚的表達，除了與地理層級相關的字出現次數較多之外，在單元之間的安排也從近到遠較有順序地出現。

表 3 《這是公民資質》各冊單元名稱出現與地理層級相關語詞之次數統計表

	單元一	單元二	單元三	單元四	單元五	單元六
第一冊	學校 (School) (2)	無	地方(Local) (1) 社區 (Community) (3)	英國(UK) (1) 國會(Parliament)(2) 國家(Country) (1) 眾議院(House of Commons) (1) 英國的(British) (1)	無	國家(1) 全球(Global) (1)
第二冊	無	無	地方(3) 社區(1)	國會(3) 內閣(Cabinet) (1) 班級(Class) (1)	無	國家(1) 英國(1) 世界(World) (1) 歐盟(EU) (2)

資料來源：Fiehn (2002)、Fiehn & Fiehn (2002)

註：括弧裡的數字表示該詞在該單元裡出現的次數。

在國家地理層級方面，兩套公民教科書對國家/政府的重視程度並不相同。在《理解公民資質》三冊裡，沒有任何單元或節課名稱出現國家或政府這兩個字。相反地，在《這是公民資質》二冊共十二個單元中，有三分之一的單元名稱包含「政府」一詞，分別是「地方政府和社區」(Local government and community)和「中央政府和國會」(Central government and Parliament)各 2 次。可以看出在介紹國家/政府的篇幅上，兩套公民教科書有明顯的差別。

在世界/全球地理層級方面，《理解公民資質》除了兩個單元(B2-U3 “Helping others”; B2-U4 “Global warming”)出現與世界/全球相關的內容之外，世界公民或全球公民一詞並未出現在這套教科書中。相反地，《這是公民資質》特別重視全球公民，除了每冊第六單元名稱都為「全球公民資質」，合計佔所有單元的六分之一之外，在第二冊第六單元的課文開頭就宣稱「我們都是全球公民」，並且

主題文章

在接下來的兩段課文說明為什麼我們都是全球公民，包括「我們都受到全球議題的影響」、「我們對其他國家的人們也有影響力」(B2-U6, p.105)。

公民資質的地理層級在公民教科書中的再現情形具有三特點：

1.再現多層級的公民資質：兩套公民教科書都再現「多層級公民資質」(Heater, 2004, pp.327-333)的論述，但是《這是公民資質》的地理層級比《理解公民資質》呈現得更清楚，並且依循環境擴展原則，從近到遠地依次表達。

2.較弱的國家公民與較強的政府論述：國家地理層級的公民資質在兩套教科書的再現情形並不相同，《理解公民資質》各單元和節課名稱未出現相關字詞，但是在《這是公民資質》雖然各單元和節課名稱沒有出現國家，但是其中三分之一單元出現政府一字，中央政府一詞佔六分之一，顯見較弱的國家公民與較強的政府論述。

3.全球公民資質再現於教科書中：《理解公民資質》雖然沒有出現全球公民一詞，但是有兩個單元分別介紹協助他國人民和全球暖化議題。《這是公民資質》則特別強調全球公民資質，以各冊分別有一個單元以此為名專門介紹，並且宣稱「我們都是全球公民」，使全球公民資質成為一個普遍的身份，每一個人都具有此身份，每一個人也肯定受到全球事務所影響，無一人可避免，教科書裡呈現全球化的影響力無遠弗界遍及世界每個角落的全球主義論述。顯示這兩套教科書，受到全球化論述的影響，公民資質不再限於國家這個概念，具有公民資質擴張至國家以外(Kivisto & Faist, 2007)的論述。

三、公民資質地理層級的課程轉化

(一)課程文本再現多層級的公民資質

上述分析顯示，公民國定課程和公民教科書中都再現了「多層級公民資質」(Heater, 2004, pp. 327-333)的論述。但是地理層級的發展順序和最廣的地理層級在各文本之間略有差異，最廣的全球層級並沒有出現在公民國定課程的目標裡，但是出現在 PoS 和兩套公民教科書中。《這是公民資質》的地理層級發展順序最遵循環境擴展原則，各冊的地理層級相關字皆由近及遠地依序出現。

(二)課程文本再現較弱國家公民資質論述

國家公民資質的論述仍然存在於公民國定課程和公民教科書，但是並不強調單一國家的意象，而是正視英國社會中國家認同的差異性，是一種較弱國家公民資質的論述。此種論述反應了英國社會近年來變遷的現象，由於愈來愈多的外國移民，使英國社會的族群和文化愈來愈多元(Garratt, 2011)。此外，在政治權力下放的改革趨勢上，透過公民投票，1998年起蘇格蘭和威爾斯各有自己的國會和議會，自主的權限也愈來愈廣(The Scottish Parliament, 2013; Welsh

Government, 2013), 致使各自的國家認同愈形強烈;再者,英國福利國家的形式,從柴契爾夫人執政後開始快速地轉型(Faulks, 2000; Kivisto & Faist, 2007),志願團體加入原本由國家負責的工作範圍,以減輕國家的負擔,國家不再是公民強而有力的保護者。

(三)再現擴張的公民資質論述

公民國定課程和公民教科書都呈現超越國家的地理層級,顯現擴張的公民資質論述,此種論述的出現原初是受到國家與國家之間的互動關係增強(Kivisto & Faist, 2007),再者受到跨國組織的興起,如歐盟。但是公民資質地理層級擴張的程度在各文本之間並不相同,公民國定課程的目標仍停留在以國家為單位的「國際」為其最高地理層級,但是《這是公民資質》卻以「全球公民」為各冊單元名稱,顯示不以國家為單位的觀點。

伍、公民資質要素的再現與轉化

一、公民國定課程再現的公民資質要素

(一)公民的認同

在公民國定課程文本中的課程目標(表2第5句、KS3-1b, KS4-1b)和PoS皆鼓勵學生尊重「不同的國家、宗教和族群認同」,並非強調單一的國家認同或是族群,而是強調國家、區域、宗教和族群認同的多元性,顯現公民認同的多元性。

(二)公民的德性

在公民國定課程的課程目標中,文本出現「有效的角色」(第1句,見表2)、「有責任感」(第2句)、「自信和有責任感」(第3句)、「扮演有幫助的部份」(第4句)等形容詞,期許公民展現行動,也樂於承擔責任。此外,還有「尊重」認同的多元性(第5句)。因此,課程目標中再現的公民德性強調願意承擔與富有責任感,並能尊重英國社會中認同的差異性。

課程目標的公民德性延續至PoS中,對於認同的多元性,公民需要「相互尊重和理解」(KS3-1b, KS4-1b),需要對全球環境永續性「有責任感」(responsible)(KS4-1j),並且在民主和選舉過程中「積極主動」(active)(KS4-1d)。

PoS中再現的德性尚具有二個特點:第一,強調志願團體,志願團體(KS3-1f, KS4-1f)和個人(KS3-1f)被認為是促使地方、國家、歐洲、國際社會改變的力量,由此可知,公民國定課程內容鼓勵公民積極參與志願團體以實現各地理

主題文章

層級的社會改變。第二，對媒體的強調（KS3-1h, KS4-1g），認為媒體在社會中十分重要，包括提供訊息和影響意見，也主張媒體自由的重要。

由此得知，在公民國定課程文本中，各部份皆鼓勵公民採取行動、承擔責任、尊重認同的多元性。雖然 PoS 對志願團體和媒體的重視是課程目標中未提及的，但是課程目標強調公民要扮演對社會有所貢獻的角色，透過參與志願團體正是對社會有所貢獻的管道，可以說是 PoS 針對課程目標揭示公民德性，提出具體的實踐途徑。

(三)權利與義務/責任

在公民國定課程的課程目標中，揭示了需教導學生「義務與權利」(duties and rights) (第 2 句，參見表 2)，在兩個字出現的順序上，是義務先於權利。

在課程內容 PoS 中，兩個階段都將「權利和責任」(rights and responsibilities) 置於第 1 條，在第 4 階段「權利和責任」共出現 2 次 (1a 和 1h)，責任則另外單獨出現 1 次 (KS4-1j)。從字安排的位置和出現的次數顯示，權利和責任是公民資質中重要的部份，兩者相較之下，PoS 更強調責任。此外，兩個階段皆主張從人類和法律的角度介紹「權利和責任」，包括刑法和民法的司法系統 (KS3-1a, KS4-1a)。再者，較特別之處是，第 4 階段提及消費者、雇員和雇主的權利與義務 (KS4-1h)。

基於上述分析可知，在公民國定課程中，權利和義務/責任皆受到重視，但是在整份文件中，其論述有些轉變。首先，在課程目標中，使用的字是義務 (duties)，是較基於法律、更有強制性，課程內容 PoS 中則使用「責任」(responsibilities) 一字。其次，在權利和義務/責任上，無論是字出現的先後順序，或是出現的次數，皆有義務/責任重於權利的含意。再者，出現依附於「消費者」、「雇員」、「雇主」等特定經濟角色的權利與責任，與傳統依國家公民身份的具有的權利與義務不同，展現擴展的公民資質經濟權利與責任之論述。

二、公民教科書再現的公民資質要素

(一)公民的認同

在兩套公民教科書中，並沒有專門一個單元或節課教導公民認同，而是採用融入課程內容的方式，如介紹移民和種族 ([Understanding], B3-U5) 的單元和種族主義 ([Citizenship], B1-U2-L3) 的節課。

(二)公民的德性

在進行教科書文本分析後，兩套公民教科書浮現特定的公民德性論述，其再現的德性可以歸納為以下五個特點：

1. 社區裡積極主動的「好」公民

《這是公民資質》特別強調成為「好公民」(good citizen)的德性,《理解公民資質》就沒有出現類似的詞。在《這是公民資質》這套書裡有一課的課名為「什麼是一位好公民?」(What makes a 'good' citizen?)(B1-U3-L6, pp. 58-59),這課花了兩頁,提供許多兩個一組模稜兩可的情境讓學生辨識,例如,「好公民應該隨時遵守所有的法律和規則」和「好公民針對重要的議題採取強烈的行動,即使會犯法」([Citizenship], B1-U3-L6, p.59)。在這套教科書裡並沒有提供答案,或是如《理解公民資質》版式設計,在一課結束時會出現法律一欄,以提供相關的法律規定讓學生思考。

雖然《這是公民資質》教科書並不明確地提供「好」公民的界定和內涵,但是教科書裡已經設定好公民的一個特質—積極主動(active),而且是在社區的範圍裡。因為「積極主動公民」一詞出現在第一冊第3單元「地方政府和社區»,但是在該冊第4單元「中央政府和國會」和第6單元「全球公民」都未提及該詞。

上述分析得知,在《這是公民資質》教科書中,積極主動的公民主要是在地方和社區展現其行動,如果是國家事務,那就是採取投票的行動,或是「參加助選,幫政黨發發傳單」([Citizenship], B1-U3, pp. 58-59),相對於社區和地方的公民行動而言,是較有限的、間接的政治參與管道。

2. 對法律的態度：遵守法律的公民資質

《理解公民資質》的版式設計賦予「法律」一欄較顯眼的設計,另外,法律一欄的內容是針對該課內容提出,為課文中問題討論的參考資料,如此設計讓法律成為思考課本案例的重要資訊。此外,在教科書的內容部份,《理解公民資質》在第二冊第2單元專門談論犯罪,這一冊共60頁,該單元就佔了28頁,幾乎達50%,其他單元也內含有關犯罪或是偏差行為的內容,對於犯罪的討論也從法律的角度提供相關的法律規定,讓學生瞭解犯罪的後果,隱含遵守法律的期望。相形之較下,《這是公民資質》就沒有如此強調法律的地位,僅以知識的角度介紹司法程序,特別與青少年犯罪相關的。

3. 對媒體的批判態度

兩套公民教科書皆以專門單元介紹媒體,《這是公民資質》篇幅較多,每冊6個單元中都有1個單元的主题是「媒體和社會」(B1-U5; B2-U5)。《理解公民資質》則總共有1個單元「媒體」(B3-U2)。

為什麼媒體如此重要呢?如同單元名稱所示,我們都處於「資訊時代」(information age)([Understanding], B3-U2-L1),課文裡也強調「在現今,每一個人人都受到大眾媒體的影響,媒體影響我們思考的內容、我們如何吃等等,

主題文章

我們需要覺知媒體是如何說服我們去購買特定的產品」，「媒體也進行另外一項重要的工作：他們告訴我們政府正在做什麼，協助揭露政府、大公司或其他人所犯的錯誤。」([Citizenship], B1-U5, p.77) 從上述課文可以看到媒體扮演著兩種角色，一方面，媒體全面地影響我們的生活，另一方面，媒體有其社會功能或責任--監督有力量者，如政府、大公司等。

教科書裡除了教導當今媒體極具影響力之外，亦教導對媒體的批判力，從各節課名稱：「發現真象」([Understanding], B3-U2-L4)、「你能相信廣告嗎？」、「你能相信報紙嗎？」、「你能相信照片嗎？」([Citizenship], B1-U5)，都是在教導學生對媒體提供的訊息抱持質疑的態度，甚至連媒體的自主性也需要重新思考，因此兩個版本的教科書都強調批判媒體的態度。

4.利他主義：透過慈善團體幫助他人

兩套公民教科書都有獨立的節課介紹慈善團體。《這是公民資質》在全球公民的單元中，有一課說明慈善團體如何試圖幫助其他國家的貧窮者 (B1-U6-L3)，其中介紹個人可以透過慈善團體幫助其他國家中較不幸者，這課的結尾讓學生練習發起活動、或是規畫募款活動 (B1-U6-L3, p.110)，鼓勵學生支持慈善團體的長期發展工作。在其他單元，慈善團體 (charity) 一字僅出現兩次，而且都和社區活動有關，一個是支持社區的慈善團體 (B1-U3-L5, p.55)，另一個是回收衣物鞋子給慈善商店 (B2-U3-L3, p.55)，是支持社區慈善團體的具體作法。以上分析顯示，《這是公民資質》強調慈善團體，是個人幫助其他國家貧窮者的管道，並鼓勵學生採取行動支持慈善團體，如協助舉辦募款活動，或是提供回收物資，讓慈善商店整理後販售獲利。

在《理解公民資質》這套書裡，慈善團體出現於一個單元共兩課 8 頁 (“A helping hand”, B2-U3-L1, pp. 42-45) (“Rich and poor”, B2-U3-L2, pp. 46-49)。和《這是公民資質》有二個不同之處，一個是對幫助他人的理由有所反思，另一個是協助的對象除了國外，還有英國國內的人們。

英格蘭公民教科書如此重視慈善團體，或是幫助他人，也許是國內也許是遠至他國，這些都是不認識的人，或許可以說是英國社會中協助他人或是利他主義的精神，幫助他人而不要求回饋的展現。

5.有責任感的全球消費者

在《這是公民資質》中，強調每個人都是全球公民，那麼全球公民在這地球上扮演什麼角色呢？這套公民教科書提供的答案有：瞭解其他國家 (B1-U6-L1)、瞭解其他國家來的難民和移民 (B1-U6-L2)，還有最重要的是瞭解可以幫助其他國家窮人的方式，如慈善團體 (B1-U6-L3)、聯合國 (B1-U6-L4)、歐盟 (B2-U6-L7, L8)、公平交易 (fair trade) (B2-U6-L1)、觀

光等等。所以教科書裡再現的是，全球公民關心的對象是貧窮國家裡或來自貧窮國家的人，而且透過國際組織來提供協助，課本裡介紹的例子是國際援助，需要國際援助的國家通常是難民、移民、不幸者，隱含「國際相互依賴」是一種單向的流動，而且是從富有者流到貧窮者。Jefferess (2012) 認為這種論述忽略了全球體系下，政治與濟結構不平等與過去的殖民歷史，乃是造就當今以第一世界為施惠者與第三世界為受惠者的事實。

此外，文中提及能以個人的身份直接提供協助的管道都是個人的消費行為，如購買有公平交易商標的商品 ([Citizenship], B2-U6, pp. 106-117)、到國外觀光時不要僅從觀光客的角度思考，還需要考慮對當地發展的影響 ([Citizenship], B2-U6-L4, L5, L6)。因此，這套公民教科書所謂的「全球公民」可以改稱之有責任感的全球消費者 (responsible global consumer)。

(三)權利與義務/責任

從兩套公民教科書單元和節課名稱用字，可以看到人權觀的強調。這兩套書總共有 4 個單元和節課的標題包含權利或是責任這兩個字，其中 3 個包含人權 (human rights)。再檢視教科書的內容，從人權觀的強調再次顯現，例如介紹英國法律納入聯合國的人權法案 ([Understanding], B2-U6-L2, p.60)，就是從普世人權成為國內法律權的情形。

在兩套公民教科書中，權利較責任受到較多的重視，僅在《這是公民資質》的一節課 3 頁專門介紹責任 (“Whose responsibilities?”, B2-U2-L5)。其他節課即使單元或節課名稱為權利與義務，但是在內容上僅介紹權利而沒有責任，例如《理解公民資質》有一課為「權利與責任」(B1-U2-L3)，這 6 頁都在介紹青少年在不同年齡可以享有的權利未談及責任。

由上述的分析顯示，英格蘭公民教科書裡介紹的權利和責任主要有三個特徵：第一，是基於人權觀，是從理想上思考身為人類應該擁有哪些權利，屬於從哲學觀點來探討 (Faulks, 1998)，較之介紹憲法或法律上訂定的權利為廣。第二，在權利和責任之間，權利的介紹多於責任，也反應出在學理討論中，學者對公民權利的討論較多，如 Marshall (1950) 和 Heater (2004)。第三，有關權利的介紹仍以個人權為主，為古典自由主義傳統的公民資質概念 (Delanty, 2000; Faulks, 1998; Heater, 2004; Oliver & Heater, 1994)，權利賦予的對象仍基於個人，尚未納入團體或族群權的概念。

三、公民資質要素的課程轉化

(一)認同的多元性

公民國定課程強調公民在國家、區域、宗教和族群認同上的多元性，或是

主題文章

肯認群體差異的多元文化公民資質 (Kymlicka, 1996) 論述, 在公民教科書裡雖然有相關內容讓學生瞭解英國社會中的移民、種族和種族主義, 但是並未以專門單元或節課特意教授公民認同的多元性, 因此並未特別地凸顯此一公民資質的要素。

(二)公民的德性

上述文本分析顯示, 兩個公民德性明顯地從公民國定課程延續到公民教科書, 第一, 期望公民成為對社會有貢獻者, 但是在教科書中更具體地提出貢獻的途徑--志願團體, 在兩個版本中都延續 PoS 提到的志願團體, 強調透過慈善團體能夠幫助他人; 此外, 《這是公民資質》教科書中特別強調在社區裡積極主動的「好」公民。

第二, 公民國定課程 PoS 提及媒體的重要, 在兩個版本教科書皆安排單獨的單元介紹媒體, 《這是公民資質》的篇幅更高達各冊的六分之一。教科書中除了讓未來公民瞭解現今社會中媒體扮演的重要角色之外, 兩個版本都強調對媒體的批判態度, 而非全盤接受媒體報導的內容, 具有批判公民資質 (critical citizenship) (Johnson & Morris, 2010) 的論述, 是當代公民的重要態度之一。

除了對相同公民德性, 各版本教科書賦予不同的輕重份量之外, 公民教科書在轉化過程中會加上自己的解讀, 形塑特定的公民德性論述, 如《理解公民資質》在內容上給予「犯罪」、社會偏差行為較多篇幅, 結合教科書文類的選取和設計, 賦予法律較高的重要地位, 此種公民德性顯然受到教科書發行者「公民基金會」重視法律教育立場的影響。《這是公民資質》讓學生思考「好」公民的內容, 並從教科書內容上隱含「好」公民應該對社區的事務積極主動的投入, 至於國家政治事務則採間接參與, 然而, 在全球事務上, 則轉成經濟角色, 成為「有責任感的全球消費者」。因此可以得知, 《這是公民資質》混雜了不同的公民參與論述, 在地方和全球地理層級上鼓勵公民直接參與, 在國家地理層級上則是前述的間接參與。顯見兩個版本有各自強調的公民德性之論述。

(三)權利和義務/責任

權利和義務/責任在英格蘭課程文本中的轉化可以歸納為四個特點: 第一, 公民國定課程從人權介紹權利, 此觀點延續到兩個版本的公民教科書, 人權成為重要內容。此種觀點為哲學的角度 (Faulks, 1998), 是從全體人類理想上應該擁有哪些權利的角度思考, 能夠跳脫國家、社會階級等等現實情況, 不斷地從達到社會正義的角度來修改目前法律中的權利, 是較具發展性的作法。相較之下, 法律的角度 (Faulks, 1998) 則著重於現有法律/憲法賦予個人權利的角度。第二, 由義務 (duty) 轉變到責任 (responsibility), 責任是部份出自於情感、德性和認同 (Heater, 1990, quoted from Oliver and Heater, 1994), 含有公民主動

承擔的涵義，顯見再現的公民資質遠離了自由主義取向等待國家賦予權力的消極公民資質（passive citizenship）（Delanty, 2000; Faulks, 1998）的論述。第三，在公民國定課程和公民教科書中，權利和義務/責任兩個字經常一起出現，但是不代表兩者有相同的重要性。在課程目標中義務先於權利，在課程內容 PoS 中責任出現的次數略多於權利，在公民教科書中權利的介紹多於責任。由此可見，公民國定課程文本之內，對於權利和義務/責任的含意和孰為重即產生不一致的論述，當轉化到公民教科書層級就形成重視公民權利的論述。

第四，公民國定課程 PoS 出現經濟面向的權利與責任，而且是屬於特定經濟角色。Marshall（1950）公民資質中的社會權（social rights）已經在 PoS 中受到修正，原先的理念是國家公民普遍政治身份帶來的社會權，賦予公民「某種程度的經濟福利和安全保障」（Marshall, 1950, p.11），在 PoS 中已經轉變成依附於「消費者」、「雇員」、「雇主」等特定經濟角色的權利與責任，展現擴展的公民資質經濟權利與責任論述。在兩套公民教科書裡並沒有專設單元或節課教導相關內容，僅有《這是公民資質》在全球公民單元裡提出，透過公平交易商標和有責任的觀光行為，公民成為有責任感的全球消費者。由此顯示，公民權利與責任的論述已經擴張，而不限於 Heater（2004）提出的公民/法律、政治和社會面向。

陸、影響英格蘭課程轉化的力量

本文探討英格蘭公民資質的課程轉化，分析公民國定課程和兩套公民教科書文本，以瞭解公民資質在文本之內和之間的再現與轉化情形。理論上，公民國定課程文本的定位為「正式課程」，具有引導/指導教科書內容的功能，為公民教科書的來源文本。教科書做為支持正式課程實施的「支持課程」，理想上，教科書假定應該忠實地傳遞國定課程中有關公民資質的論述。從上述分析顯示，各層級課程文本之間的公民資質論述具延續性，亦各自顯現獨特的論述，彰顯在英格蘭公民資質的課程轉化過程中，往往因為在文本生產過程加入不同的影響力量，致使教科書對國家課程文件內容會有不同的選擇、重組、解讀。本文試圖梳理可能影響英格蘭公民資質課程轉化的三股力量，茲說明如下。

一、教育傳統的影響：志願主義和專業主義

在英格蘭早期，學校多由捐款或教會設立，屬於志願辦學形式，雖然政府開始於 1833 年補助學校，直到 1951 年，仍有超過半數的日間學校是私人的（Goldstrom, 1972）。在這種志願主義影響下的辦學方式，政府對教育的控制並不強，課程主要交由學校教師依其專業決定（Bereday, 1964），教科書則交由市場，依學校教師使用的情況來決定，具有教師專業主義的傳統。對於學校進行公民教育亦抱持較多疑慮，所以以往學術導向學校中教授升學需要的歷史和地

主題文章

理，部份職業學校才教授具有社會化作用的社會科（social studies）（Gleeson & Whitty, 1976）。雖然 1988 年公布的國定課程使公民成為 11 至 16 歲必修科目之一，但是，規範課程內容的 PoS 僅佔三頁（DfEE & QCA, 1999），比國定課程其他科目篇幅較短，例如英語有九頁（DfEE, 1999b），在規範架構上也較簡單。因此，英格蘭教育傳統裡志願主義和教師專業主義對公民國定課程仍有影響力，使正式課程規範性較弱，保留較多空間給學校教師、教科書出版社、教科書作者等課程發展者。

二、公民國定課程對公民教科書的影響

本文分析結果顯示，在志願主義和專業主義的教育傳統下，英格蘭公民國定課程雖然簡要，而且沒有教科書審查制度，但是公民國定課程對公民教科書仍有一定程度的影響力。首先，在地理層級上，公民國定課程再現「多層級的公民資質」，從學校、社區、地方、國家到國際，兩套公民教科書皆呈現如此的公民資質，甚至到達全球層級。第二，在公民資質要素的觀點上，兩套公民教科書皆延續公民國定課程，採用人權觀來介紹權利，所以人權成為權利的重要內涵。第三，公民國定課程強調公民需對社會有所貢獻的德性，兩套公民教科書內容亦含納公民能夠對社區、全球貢獻其力的管道。第四，公民國定課程強調志願團體和媒體，兩套公民教科書皆安排特定單元和節課，並成為個人貢獻於社會的途徑之一。

三、公民教科書出版社和作者的自主權

由於公民國定課程的規範強度不高，公民教科書的出版社和作者能夠依其偏好和立場，以文類、篇幅或選用特定用語，來強調某些公民國定課程提及的公民資質，或是加入未提及的，使兩套公民教科書產生不同的公民資質論述。

本文分析結果顯示，《理解公民資質》較強調法律，運用的策略包括以版面設計賦予「法律」一欄較顯眼和重要的地位，並以較多篇幅介紹「犯罪」、課本內容以問題和真實個案為主。本套書會如此強調法律的重要，或是公民教育內容側重於法律教育，實與出版單位「公民基金會」（Citizenship Foundation）的發展歷史有關，因為該基金會的成立，是由於以往法律教育課程（Law in Education Project, 1988-1989）進行地相當成功（Ungoes-Thomas, 1997），所以覺得有必要成立專門的基金會，致力推廣相關的教育內容，適逢 1999 年的國定課程納入公民資質一科，所以該基金會出版公民教科書，以推廣法律教育。因此，從教科書發行者的立場，能夠理解這套公民教科書側重法律內涵的原因。

《這是公民資質》再現的公民資質則具有自由主義傳統的個人主義和普世主義的特徵，這套書以較多篇幅介紹「人權」和「全球公民」，強調每個人都有基本的權利，也強調每個人都受到全球化的影響，成為全球公民。此外，這套

書再現的公民資質，參雜新自由主義傳統的論述，使全球公民加入經濟的色彩，成為全球有責任感的消費者。

柒、臺灣課程轉化與課程中公民資質假設之反思

一、正視正式課程文本的文類所展現的論述力量

臺灣九年一貫社會領域課綱採取的文類和以往課程標準不盡相同，包括說明文類的「基本理念」，將大量內容移至附錄。但是課綱的文類依然保有以往課程標準行為目標的文類，皆為由編號、動詞和學習內容組成一長串清單的形式，出現在九年一貫社會領域課綱的課程目標、分段能力指標等主要的內容（教育部，2008），使課綱內容化為較零碎的各點。

從英格蘭公民國定課程的文類來看，正式課程文件能運用其他文類來傳遞文本作者的想法，暫且不論英國國定課程傳遞內容的適切性，但是其選擇宣傳海報式文類做為揭開正式課程文件的序幕，不僅增添課程文件的風貌與吸引力，並蘊含深層的意義影響讀者，是臺灣正式課程較少見的方式。臺灣在發展正式課程文本時，除了著墨於內容文字之外，可以一併考慮文類，使課程文本能對讀者發揮間接的影響力。

二、減低對教科書的規範，以提供激發教科書多元化發展的空間

從英格蘭課程轉化的情形，可以看到公民國定課程對教科書有一定程度的影響，使教科書延續國定課程中某些公民特質的概念，但是教科書出版社和作者也有相當的自主空間，使本文研究的兩個版本教科書展現不同的公民資質論述，其中的關鍵，一方面是來自於公民國定課程對於 11 至 16 歲共 5 年課程內容的規範僅有短短的三頁，另一方面英格蘭並沒有教科書審查機制。

臺灣課程決定權下放的努力已經展現在九年一貫社會領域課綱中，例如以較抽象的「分段能力指標」取代以往課程標準具體羅列內容的「教材綱要」（教育部，1993），並將大量內容移至附錄，一方面保留該文件提供詳細說明的功能，另一方面則避免成為學校課程計畫或教科書審查的依據，以減低對其他層級課程的規範程度。但是臺灣課程綱要的鬆綁並沒有產生多元的教科書，卻見各版本教科書卻愈來愈趨同一，致使多元觀點與多元選擇性成為假象（陳麗華，2008）。在臺灣社會愈漸多元的情況下，如何使教科書有富有多元面貌，以回應社會各種需要，除了是教科書出版社和作者責無旁貸的責任之外，課綱架構發展者和教科書審機制設計者是否需要賦予教科書發展更廣的空間，是英格蘭公民資質課程轉化帶給我們思考的課題。

三、增強教科書出版社內部的課程轉化力量

主題文章

從研究結果顯示，英格蘭教科書出版社本身即是一股影響課程轉化的力量。本文分析的版本之一《理解公民資質》，其出版社「公民資質基金會」具有提倡法律教育的發展背景，也是促成公民成為國定課程科目的「公民課程諮議團體」(Advisory Group for Citizenship) 成員之一 (QCA, 1998)，因此其出版的公民教科書特別偏重法律教育，並從教科書版面設計、單元主題安排，強調法律的地位，並傳遞遵守法律的德性，致力於建立一個法治社會。從英格蘭課程轉化的影響力量，顯現教科書出版社內部鮮明的理念能引領教科書層級的課程轉化，臺灣教科書出版社若能各自發展獨特的出版理念與立場，或許是使教科書內容更加多元的一股內部動力。

四、對臺灣課程所應傳遞公民資質的省思

英格蘭國定課程於 1999 年加入公民資質一科之後，使英格蘭學校課程承載傳遞公民資質的任務，各國的公民資質內涵依其國家發展需求與社會情境而形成個殊的特徵，我們的確不需要仿效英格蘭公民國定課程或教科書的內容，但是本文分析的英格蘭公民資質，能使我們反思臺灣學校課程傳遞的公民資質，將有助於發展出更整全的公民資質。

1. 單一身份認同 vs 肯認認同的多元性

英國社會隨著移民和全球工作者的移動而愈來愈多元，臺灣社會在 1990 年代以來，有愈來愈多透過婚姻移民來臺定居的人，使得臺灣社會文化更顯多元。因此，在多元人口組成中，創造一個共同的公民身份認同，是兩個社會重要的基本課題。英格蘭公民國定課程符應英國社會的發展現況，強調國家、宗教、族群認同的差異性，臺灣的國家認同仍需要凝聚國內各族群的討論，在此情況下，我們是持續在課程中追尋單一的身份認同，還是可以回頭思考我們認同的「多元性」。

2. 再概念化教科書中的權利和責任/義務

臺灣社會教科書主要是從憲法來介紹權利和義務，是屬於法律的角度 (Faulks, 1998)，著重於權利與義務的現況。英格蘭公民國定課程和教科書採用人類的觀點，為哲學的角度 (Faulks, 1998)，較具理想性，也因此可以不斷地從達到社會正義的角度來修改目前法律中的權利與責任/義務，是較具發展性的作法，值得臺灣教科書編寫者參考。

3. 公民參與全球事務的管道

由於政治因素，臺灣政府能夠參與的國際事務十分有限，或許可以參考英格蘭公民教科書的作法，書中並不著重英國在國際事務上的地位和表現，卻介紹許多個人可以採取並影響全球的行動，如《這是公民資質》介紹全球公民可以成為有責任感的全球消費者，鼓勵學生在購買商品、到國外觀光時留意對他

國的負面影響，並支持能幫助他國人民的商品或是消費行為。此外，教科書裡鼓勵學生透過慈善團體幫助較不幸的人，除了捐款給國際慈善團體之外，兩套公民教科書尚列出許多非政府組織，透過參與這些組織，個人可以提供時間與勞力，直接到國外幫助他人。因此，我們也可以思考，在教科書中介紹公民個人可以直接或間接參與全球事務的各種管道。

捌、結語

本文旨在探討英格蘭公民資質的課程轉化，以公民國定課程和兩套公民教科書文本為「窗口」(Gee et al., 1992)，讓我們得以瞭解英格蘭在二十一世紀初才開始在學校實施的公民教育，其間傳遞的公民資質論述受到英國人口組成改變、社會變遷、福利國家角色變遷、全球性組織形成等國內外因素的影響，形成各式各樣的論述，如本文分析指出的古典自由主義公民資質，以個人為權利賦予的單位；力倡族群之間權利的多元文化主義公民資質；擴展的社會自由主義公民資質，將 Marshall 的社會權擴展至依附於經濟角色的權利與責任等等，顯現英格蘭課程文本中的公民資質並非由單一論述主導 (Fairclough, 2003; Jupp & Norris, 1993)。課程文本中公民資質的課程轉化，則受到英格蘭教育傳統、國定課程對教科書的規範、教科書出版社自主性的影響。如同 Marshall (1950, p.29) 所言：

沒有一個普世通用的原則，可以決定應有的權利和責任，而是社會創造理想公民資質的圖象，依此圖象，評估獲致的成就，同時引導抱負的方向，使公民資質不斷地發展。

希冀從本文分析的英格蘭公民資質之課程轉化，我們能據以反思臺灣課程轉化的路徑及學校課程傳遞公民資質的圖象，進而引領學校課程往更理想的方向邁進。

參考書目

- 王文科 (2002)。課程與教學論。臺北：五南。
- 吳清山、林天祐 (2001)。課程決定。教育資料與研究，38，50。
- 林孟君、孫劍秋 (2012)。從九年一貫國語文課程綱要到教師課程轉化。國文天地，27(12)，134-142。
- 徐慶宏 (2006)。國小社會學習領域教師課程轉化之研究—以苗栗縣五年級教師為例 (未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學區域人文社會學系碩士班，新竹。

主題文章

- 秦葆琦 (2011)。社會學習領域四年級教科書縣市教材的轉化及其成效。**研習資訊**，28(3)，13-24。
- 張芬芬、陳麗華、楊國揚 (2010)。臺灣九年一貫課程轉化之議題與因應。**教科書研究**，3(1)，15-25。
- 教育部 (1993)。**國民小學課程標準**。臺北：教育部。
- 教育部 (2008)。**國民中小學九年一貫課程－社會學習領域**。取自 http://www.edu.tw/eje/content.aspx?site_content_sn=15326
- 陳猷賢 (2008)。**國小社會學習領域教師的知覺課程與運作課程之研究** (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。
- 陳麗華 (2008)。評介「為學習而設計的教科書」及其對我國中小學教科書設計與研究的啟示。**教科書研究**，1(2)，137-159。
- 游淑燕 (1993)。**國民小學教師課程決定權取向及其參與意願之研究** (未出版之博士論文)。國立政治大學教育學系，臺北。
- 楊梅黃 (2009)。**國小專家、生手教師將數學教科書轉化為運作課程之研究~ 以小六「縮圖和比例尺」為例** (未出版之碩士論文)。中原大學教育研究所，桃園縣。
- 楊雲龍、徐慶宏 (2007)。**社會學習領域教師轉化教科書之研究**。**新竹教育大學教育學報**，24(2)，1-26。
- 葉靜宜 (2006)。**打破層級觀點看國小教師課程轉化之個案研究** (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學課程與教學研究所，臺北。
- 詹寶菁、潘翊如、林佩穎、林妮靜 (2012)。**學校層級課程轉化因素之探討—以臺北市國小社會領域學習節數的安排為例**。**國教新知**，59(3)，47-66。
- 魯俊孟 (2011a)。**政策行銷—公共治理概念下現代文官必備之核心能力**。**研習論壇**，129，25-34。
- 魯俊孟 (2011b)。**知情公民在公共治理決策程序的功能分析**。**空大行政學報**，22，159-179。
- Beck, J. (2012). A brief history of citizenship education in England and Wales. In J. Arthur & H. Cremin (Eds.). *Debates in citizenship education* (pp. 3-16). New York, NY: Routledge.
- Bereday, G. Z. F. (1964). *Comparative method in education*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Brophy, J. S. (1982). How teachers influence what is taught and learned in classrooms. *The Elementary School Journal*, 83(1), 1-14.
- Cogan, J. J. (2000). Citizenship education for the 21st century: Setting the context. In

- J. J. Cogan & R. Derricott (Eds.), *Citizenship for the 21st century: An international perspective on education* (Reprint with revision) (pp. 1-21). London: Kogan Page.
- Delanty, G. (2000). *Citizenship in a global age: Society, culture and politics*. Buckingham: Open University Press.
- Department for Education and Employment & Qualifications and Curriculum Authority. (1999). *Citizenship: The National Curriculum for England* (Key Stages 3-4). London: Department for Education & Employment and Qualifications and Curriculum Authority.
- Department for Education and Employment. (1999a). *The National Curriculum: Handbook for primary teachers in England, key stages 1 and 2*. London: Department for Education and Employment & Qualifications and Curriculum Authority.
- Department for Education and Employment. (1999b). *The National Curriculum: Handbook for secondary teachers in England, key stages 3 and 4*. London: Department for Education and Employment & Qualifications and Curriculum Authority.
- Department for Education. (2013). *Secondary curriculum subjects*. Retrieved from <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/secondary>
- Dufour, B. (Ed.). (1990). *The new social curriculum: A guide to cross-curricular issues*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Facer, K., Furlong, J., Furlong, R., & Sutherland, R. (2001). Constructing the child computer user: From public policy to private practices. *British Journal of Sociology of Education*, 22(1), 91-108.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Oxford: Polity Press.
- Fairclough, N. (2003). *Analyzing discourse: Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Faulks, K. (1998). *Citizenship in modern Britain*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Faulks, K. (2000). *Citizenship*. London: Routledge.
- Fiehn, T. (2002). *This is Citizenship 1* (pupil's book). London: John Murray.

主題文章

- Fiehn, T., & Fiehn, J. (2002). *This is Citizenship 2* (pupil's book). London: John Murray.
- Garratt, D. (2011). Equality, difference and the absent presence of 'race' in citizenship education in the UK. *London Review of Education*, 9(1), 27-39.
- Gee, J. P., Michaels, S., & O'Connor, M. C. (1992). Discourse analysis. In Margaret D. LeCompte, Wendy L. Millroy, & Judith Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 227-291). San Diego: Academic Press.
- Gill, R. (1996). Discourse analysis: practical implementation. In John T.E. Richardson (Ed.), *Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences* (pp. 141-156). Leicester: British Psychological Society.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F., & Whitehead, B. (2006). *Curriculum leadership: Development and implementation*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Gleeson, D., & Whitty, G. (1976). *Development in social studies teaching*. London: Open Books.
- Goldstrom, J. M. (1972). *Education: Elementary education 1780-1900*. Newton Abbot: David & Charles.
- Goodlad, J. I., Klein, M. F., & Tye, K. (1979). The domain of curriculum and their study. In Goodlad & Associates (Eds.), *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice* (pp. 43-76). New York, NY: McGraw-Hill.
- Heater, D. (2004). *Citizenship: The civic ideal in world history, politics and education* (3rd ed.). Manchester: Manchester University Press.
- Her Majesty's Stationary Office. (1944). *Education Reform Act 1944*. London: HMSO.
- Her Majesty's Stationary Office. (1988). *Education Reform Act 1988: Chapter 40*. London: HMSO.
- Jefferess, D. (2012). Unsettling cosmopolitanism: Global citizenship and the cultural politics of benevolence. In Vanessa de Oliveria Andreotti & Lynn Mario T. M. de Souza (Eds.), *Postcolonial perspectives on global citizenship education* (pp. 27-46). New York, NY: Routledge.
- Johnson, L., & Morris, P. (2010). Towards a framework for critical citizenship education. *The Curriculum Journal*, 21(1), 77-96.
- Jupp, V. (1996). Documents and critical research. In Roger Sapsford and Victor Jupp

- (Eds.), *Data collection and analysis* (pp. 298-316). London: Sage.
- Jupp, V., & Norris, C. (1993). Tradition in documentary analysis. In M. Hammersley (Ed.), *Social research: Philosophy, politics and practice* (pp. 37-51). London: Sage.
- Kivisto, P., & Faist, T. (2007). *Citizenship: Discourse, theory and transnational prospects*. Oxford: Blackwell.
- Kymlicka, W. (1996). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. Oxford: Oxford University Press.
- Marshall, T.H. (1950). *Citizenship and social class, and other essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oliver, D., & Heater, D. (1994). *The foundations of citizenship*. New York, NY: Harvester Wheatsheaf.
- Potter, J., & Wetherell, M. (1994). Analyzing discourse. In A. Bryman & R. G. Burgess (Eds.), *Analyzing qualitative data* (pp. 47-66). London; New York: Routledge.
- Qualifications and Curriculum Authority. (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools* (the Crick Report). London: HMSO.
- Qualifications and Curriculum Authority. (2007a). *Citizenship: Programme of study for key stage 3 and attainment target*. Retrieved from <http://media.education.gov.uk/assets/files/citizenship%202007%20programme%20of%20study%20for%20key%20stage%203.pdf>
- Qualifications and Curriculum Authority. (2007b). *Citizenship: Programme of study for key stage 4 and attainment target*. Retrieved from <http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/q/citizenship%202007%20programme%20of%20study%20for%20key%20stage%204.pdf>
- Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2003). Data management and analysis methods. In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 259-309). London: Sage.
- The Scottish Parliament. (2013). *Scottish Parliament history*. Retrieved from <http://www.scottish.parliament.uk/help/17029.aspx#bf7ca8c1-79ce-447f-96e9-6b77e5d727cc>
- Thorpe, T. (2001a). *Understanding Citizenship 1*. London: Hodder & Stoughton.

主題文章

Thorpe, T. (2001b). *Understanding Citizenship 2*. London: Hodder & Stoughton.

Thorpe, T. (2005). *Understanding Citizenship 3*. London: Hodder & Stoughton.

Turner, B. S. (1993). Contemporary problem in the theory of citizenship. In B. S. Turner (Ed.), *Citizenship and social theory* (pp. 1-18). London: Sage.

Ungoes-Thomas, J. (1997). *Vision of a school: The good school in the good society*. London, Washington: Cassell.

Welsh Government. (2013). *1997 referendum*. Retrieved from <http://wales.gov.uk/legislation/referendumpowers/referendumjourney/1997referendum/?lang=en>

Wilkins, C. (2000). Citizenship Education. In Richard Bailey (Ed.), *Teaching values and citizenship across the curriculum: Educating children for the world* (pp.14-27). London: Kogan Page.

The curriculum transformation of citizenship in England

Pao-Jing Chan

This study aimed to understand the discourse of citizenship represented in the formal and supported curricula, and the potential influential forces underlying the transformation of citizenship between formal and supported curricula. The analytical framework of citizenship was based on the geographical levels and elements of citizenship proposed in Heater's (2004) cube of citizenship. The formal curriculum referred to "Citizenship: National Curriculum in England" (DfEE & QCA, 1999), and the supported curriculum referred to two series of citizenship textbooks: "This is Citizenship" (Fiehn, 2002, Fiehn & Fiehn, 2002) and "Understanding Citizenship" (Thorpe, 2001a, 2001b, 2005). By employing the methods of critical discourse analysis suggested by Fairclough (1992, 2003), the present study found that different genres are adopted by the National Curriculum and two series of citizenship textbooks to regulate the delivery of citizenship. In terms of geographical levels of citizenship, the multi-layered citizenship is reflected again in the National Curriculum and the two series of textbooks but with slight inconsistency within and between texts regarding developing sequence and the broadest geographical level. The elements of citizenship (i.e. identity, virtues, rights and responsibility/duty) were also found in the National Curriculum and the two series of textbooks but with different emphasis and featured discourses of citizenship in different curriculum texts. The forces influencing the curriculum transformation in England contain the educational traditions, the influence from the National Curriculum for Citizenship, and the autonomy of citizenship textbooks publishers and authors. The reflections generated from this study on Taiwan curriculum transformation and the assumptions of citizenship in the curriculum include: to acknowledge the discursive power from the genre of a formal curriculum, to reduce the regulations of the textbook in order to promote the diversity of the textbooks, to empower the textbook publisher with transformative capability, and to reflect on what citizenship should be delivered in Taiwan curriculum.

Keywords: curriculum transformation, National Curriculum, textbook, citizenship

Corresponding Author: Pao-Jing Chan, Associate Professor, Department of Education, Taipei Municipal University of Education

主題文章